

人間関係研究 vol.13(2014)

巻頭言

「第四の波」の中であってわたしたちは ……………津村俊充

特集「共同体の変革」

「ラーニング・コミュニティ」によるカリキュラムの再構築

—教員の協働性を支えるために— …………… 五島敦子… (1)

対話型組織開発の特徴およびフューチャーサーチとAIの異同 …………… 中村和彦… (20)

都市多言語エリアにおける共同体意識の変容に関する一考察

—地方自治体による言語併記の取り組みを手掛かりとして— …………… 丹羽牧代… (41)

Article

M-GTAを用いた箱庭制作面接における連続性に関する促進機能についての検討 … 楠本和彦… (71)

箱庭制作者の主観的体験に対する系列的理解を中心とした質的研究 …………… 楠本和彦… (102)

アートセラピーと美術教育についての一考察 …………… 伊東留美… (139)

人間関係づくり授業における現場教師とファシリテーターとの協働性に関するアクションリサーチ

…………… 國武 恵・津村俊充… (153)

体験学習法を用いた人間関係トレーニングにおけるハンドベル演奏活動の試み (2)

…………… 中尾陽子… (189)

Tグループにおける他者との関わりを通じた在り方の変容の過程 (1) …………… 石倉 篤… (209)

資料

日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2013)

…………… 坂中正義… (231)

公開講演会

組織開発 (OD) の考え方の応用…………… ジュリー・ヌーラン… (257)

「アフリカ独立革命」

—援助に頼らない自立と真の独立を目指して— …………… 島岡 強… (277)

事業報告 …………… (303)

The Nanzan Journal of Human Relations vol.13(2014)

Commentary Toshimitsu TSUMURA

Special Issue : Bringing about Community Change

- Reconstructing the Curriculum in Higher Education by Learning Communities:
Building Faculty and Staff Involvement Atsuko GOSHIMA ... (1)
- The Characteristics of Dialogic OD and the Comparison between Future
Search and Appreciative Inquiry Kazuhiko NAKAMURA... (20)
- A Note on Awareness towards Constructing Symbiotic Communities in Multilingual
Towns: A Perspective from Multilingual Display Practices by Local Governments
..... Makiyo NIWA... (41)

Articles

- A Qualitative Study on the Facilitating Functions as a Result of Continuous Sandplay Sessions
..... Kazuhiko KUSUMOTO... (71)
- A Qualitative Study Using Single-case Data on Two Clients' Systematic
Understanding of Their Subjective Experiences in Sandplay Sessions
..... Kazuhiko KUSUMOTO... (102)
- Thoughts on Art Therapy and Art Education Rumi ITO... (139)
- Working in Cooperation with a Teacher: An Action Research on Relationship-Building in Classroom
..... Megumi KUNITAKE & Toshimitsu TSUMURA... (159)
- The Use of Handbell Performance and Its Effect in the Human Relation Training (2)
..... Yoko NAKAO... (189)
- The Process of Existential Transformation through Interaction with Others in T-Groups (1)
..... Atsushi ISHIKURA... (209)

Short Reports

- A Bibliography on the Person-Centered and Experiential Psychotherapy in Japan (2013)
..... Masayoshi SAKANAKA... (231)

Lectures

- The Application of Organization Development Models
..... Julie A.C.NOOLAN... (257)
- African Revolution for Real Independence
..... Tsuyoshi SHIMAOKA... (277)

Reports (303)

人間関係研究 vol.13(2014)

巻頭言

「第四の波」の中であってわたしたちは ……………津村俊充

特集「共同体の変革」

「ラーニング・コミュニティ」によるカリキュラムの再構築

—教員の協働性を支えるために— …………… 五島敦子… (1)

対話型組織開発の特徴およびフューチャーサーチとAIの異同 …………… 中村和彦… (20)

都市多言語エリアにおける共同体意識の変容に関する一考察

—地方自治体による言語併記の取り組みを手掛かりとして— …………… 丹羽牧代… (41)

Article

M-GTAを用いた箱庭制作面接における連続性に関する促進機能についての検討 … 楠本和彦… (71)

箱庭制作者の主観的体験に対する系列的理解を中心とした質的研究 …………… 楠本和彦… (102)

アートセラピーと美術教育についての一考察 …………… 伊東留美… (139)

人間関係づくり授業における現場教師とファシリテーターとの協働性に関するアクションリサーチ

…………… 國武 恵・津村俊充… (153)

体験学習法を用いた人間関係トレーニングにおけるハンドベル演奏活動の試み (2)

…………… 中尾陽子… (189)

Tグループにおける他者との関わりを通した在り方の変容の過程 (1) …………… 石倉 篤… (209)

資料

日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2013)

…………… 坂中正義… (231)

公開講演会

組織開発 (OD) の考え方の応用…………… ジュリー・ヌーラン… (257)

「アフリカ独立革命」

—援助に頼らない自立と真の独立を目指して— …………… 島岡 強… (277)

事業報告 …………… (303)

The Nanzan Journal of Human Relations vol.13(2014)

Commentary Toshimitsu TSUMURA

Special Issue : Bringing about Community Change

Reconstructing the Curriculum in Higher Education by Learning Communities:

Building Faculty and Staff Involvement Atsuko GOSHIMA ... (1)

The Characteristics of Dialogic OD and the Comparison between Future

Search and Appreciative Inquiry Kazuhiko NAKAMURA... (20)

A Note on Awareness towards Constructing Symbiotic Communities in Multilingual

Towns: A Perspective from Multilingual Display Practices by Local Governments

..... Makiyo NIWA... (41)

Articles

A Qualitative Study on the Facilitating Functions as a Result of Continuous Sandplay Sessions

..... Kazuhiko KUSUMOTO... (71)

A Qualitative Study Using Single-case Data on Two Clients' Systematic

Understanding of Their Subjective Experiences in Sandplay Sessions

..... Kazuhiko KUSUMOTO... (102)

Thoughts on Art Therapy and Art Education Rumi ITO... (139)

Working in Cooperation with a Teacher: An Action Research on Relationship-Building in Classroom

..... Megumi KUNITAKE & Toshimitsu TSUMURA... (159)

The Use of Handbell Performance and Its Effect in the Human Relation Training (2)

..... Yoko NAKAO... (189)

The Process of Existential Transformation through Interaction with Others in T-Groups (1)

..... Atsushi ISHIKURA... (209)

Short Reports

A Bibliography on the Person-Centered and Experiential Psychotherapy in Japan (2013)

..... Masayoshi SAKANAKA... (231)

Lectures

The Application of Organization Development Models

..... Julie A.C.NOOLAN... (257)

African Revolution for Real Independence

..... Tsuyoshi SHIMAOKA... (277)

Reports (303)

「第四の波」の中であってわたしたちは

近年の情報化、国際化、高齢化、社会を取り巻く種々の問題に直面する中、企業や官公庁はじめ、過疎化の問題に直面する農山村を代表する地域共同体の危機、また学校教育現場に押し寄せる学級・学校といった共同体の抱える問題状況の山積が今日の社会にはあるように思われます。

本号の特集テーマは、「共同体の変革」です。

経営コンサルタントとして著名な大前研一氏は、30年あまり前に書かれた「第三の波」の著者アルビン・トフラーと、今日は「第四の波」の中にあるといてもいいのではないかとこのやりとりがあったと記しています。「第一の波」の農耕社会、「第二の波」の産業社会、そして「第三の波」の情報化社会で、ピーター・ドラッカーのいう「ナレッジ・ワーカー（知的労働者）」が礼賛された時代が早くも過ぎ去ってしまったというわけです。仕事のもっている価値が考えられていた以上に速いスピードでコンピュータやインターネットに取って代わられてしまったのです。こうした大きな変化「第四の波」の中であって、さまざまな共同体に変革が求められています。

そのために、私たちは何ができるのでしょうか？ある人は、この大きな波が押し寄せてきていることに気づかずに日々の生活を送っているかもしれません。一方、その最先端で、もがき苦しんでいる人たちもいるかもしれません。いや、この時こそとって、今この時をチャンスと思い、新しい一歩を踏み出している方もいるでしょう。それは、過去を引きずるのではなく、将来を見据えた一歩として動き出しているように思います。

近年、「フューチャー」と冠した活動が広がりつつあります。その発想は、過去をふりかえり、過去の問題解決思考から学ぶのではなく、「フューチャー（未来）」に光を当てることから生まれる思いや行動が新しい展開を引き起こすという考え方です。フューチャー・サーチ、フューチャーセンター、フューチャー（センター）セッションやU理論の登場などは、そのような未来志向の思想に根付いた動きです。

その中であって、「共同体の変革」の要になるのは、やはりその共同体を構成しているメンバーの変革なくして成り立たないと考えています。新しい方向性として、ダニエル・ピンク著（大前研一訳）の「ハイ・コンセプト（新しいことを考え出す人）」に書かれている「6つの感性」もヒントになるでしょう。

これからの時代、コンピューターやインターネットにできない働きをすることができる人を育てていくことが重要になります。さまざまな共同体にとって、ステークホルダーのニーズを適切・迅速にキャッチし、それらに応えられるアイデアを集結しイノベーションを起こしていくことができる組織になっていくことが大切であり、そのことの実現に向けて力を発揮する人材が今日は求められているといえるでしょう。

さて、こうした人材育成と共同体変革に向けて、「ラボラトリー方式の体験学習」が、この学びの誕生時のミッションに立ち戻るとともに、未来に向けて、ステークホルダー間に信頼し合える人間関係を創り出せる力の養成の場を提供し、新しい共同体構築の支援に貢献できるかどうか、人間関係研究センターの大きな挑戦が始まっているといえます。

南山大学人間関係研究センター長 津村俊充

■ 特集「共同体の変革」

「ラーニング・コミュニティ」によるカリキュラムの再構築

～教員の協働性を支えるために～

五 島 敦 子

(南山大学短期大学部英語科)

1. 課題設定

ラーニング・コミュニティ (Learning Community) は、学習者が主体的に学び合う学習共同体である。高等教育研究でも多くの研究が蓄積されているが(杉原, 2006; 2011)、本稿で扱うラーニング・コミュニティ (Learning Community: 以下, LCと表記する)とは、「科目間の連携を深め、学生や教員が教室内外の能動的な経験を共有することで、カリキュラム全体を再構築する実践」を意味している¹。LCには唯一の定義はないが、以下の定義がしばしば引用される。

「LCはいくつかの科目をつなげた、あるいは教材すべてを再構造化した様々な教育課程構造の一つである。学習環境全体の中で学生らが学んでいる教材の理解をより深く統合する機会と、学生同士や教員との接触を増やす機会を提供する。」(Gabelnick et al., 1990; 加藤, 2007)

LCが注目を浴びているのは、知識基盤社会といわれる時代にあって、知識生産のあり方が変化しているためである。すなわち、知識を獲得するだけでなく、知識と経験を他者と分かち合うことで変革が起こり、新しい知が生まれると考えられている。したがって、LCは、教員にとっても、専門分野の壁を越えて互いに学び合う場を日常的に提供し、新しい知を生み出す可能性をもつ。ただし、その実行には、授業の構造化に加え、アクティブラーニングやプロジェクト学習のためのチーム・ティーチングなど、教員の協働性を長期的に持続さ

¹ 日本では、高等教育におけるカリキュラムの履修原理としてのラーニング・コミュニティは、学習共同体と訳さず、カタカナ表記で紹介されることが多い(加藤, 2007; 高野, 2007; Laufgraben, 2007)。

せるサポート体制が不可欠となる。南山大学短期大学部では、2011年度から必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」（以降、本学の科目名称の場合はカタカナで表記する）を通じて、学生のみならず、教員のファカルティ・ディベロップメント（FD）を視野にいれつつ、大学に集う人々の協働性を育む取り組みを展開してきた。本稿では、その実践報告²を通じて、「ラーニング・コミュニティ」の成果と課題をまとめ、その発展可能性を展望することをねらいとしている。

以下では、第一に、考察の前提として、日米における先行事例の成果と動向を検討する。第二に、新カリキュラムにおける「ラーニング・コミュニティ」導入の背景と2012年度の実践について、とくに教員側の教育組織体制を中心に報告する。第三に、教員の協働性を必要とするこれらの実践を可能にした論理とは何であったかを、「責任の共有」と「専門職の学習共同体」という概念に照らして検討する。最後に、以上の結果をまとめ、「ラーニング・コミュニティ」が今後どのように充実発展していく可能性をもつかを検討する。

2. ラーニング・コミュニティの成果と動向

（1）アメリカの展開—リテンション率向上に向けて

LCの歴史的起源は1920年代に遡るものの、とくに高等教育改革の一環として注目されたのは、1980年代以降である。当時のアメリカの大学では、人種的・民族的に多様な学生が増加したが、伝統的な大学文化になじめないものも多く、ドロップアウト率が高まった。そのため、リテンション（在籍）率やアウトカムの向上につながる手法として、少人数グループで複数の科目を同時に履修し、正課および正課外で協同学習を行いながら学びを深めていくLCが注目された。ただし、LCと一口に言っても、同じ寮に住んで生活空間を共にするLCや、課外活動との結びつきを重視したLC、成績や文化的背景など学生のニーズごとに分けたLCなど、さまざまな形態がある（山田，2005；加藤，2007；伊東，2010）。

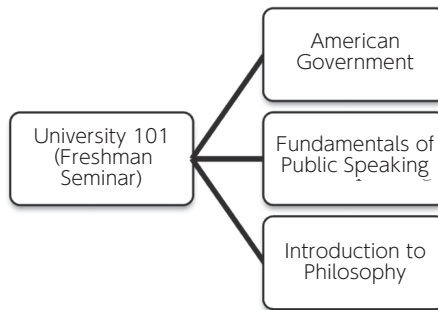
カリキュラムの履修原理（カリキュラム・ラーニング・コミュニティ）としてのLCの類型は、図表1のように、複数科目をリンクさせた科目連携型から、1 Semesterあるいは1年を通じて展開される大がかりなコーディネート型まで、連携方針や教員・学生のかかわり方などの違いによって多様な類型がある。図表2は、オレゴン大学におけるFIG型の一例で、新入生向けのフレッシュマンセミナー（University 101）を履修する集団が、3つの一般教育科目を同時に履修している形態である。

² 本報告の多くは、教育研究成果報告書『ラーニング・コミュニティ報告書』（五島敦子編，南山大学短期大学部英語科，2013年3月）の記載事項にもとづいている。筆者は2011・2012年度のコーディネーターを務めた。

図表1 カリキュラム・ラーニング・コミュニティの類型例 (Smith et al., 2004)

科目連携型 (Linked courses)	2つの科目を同時に履修する。スキル科目 (ライティング, スピーチ, 情報など) と学科学目 (歴史, 生物学など) を組み合わせる。
クラスター型 (Learning clusters)	テーマや背景に共通性のある別々の科目を, 3科目以上同時に履修する。
F I G型 (Freshman interest groups)	クラスター型と類似。同じ専攻の1年生集団が複数の科目を同時に履修し, アドバイザーからの指導を毎週うける。
連合学習型 (Federated learning communities)	クラスター型と類似。3科目以上の科目を同時に履修するのに加えて, Master Learnerがそれらに関連するセミナーを主催する。
コーディネート学習型 (Coordinated studies)	1セメスターあるいは1年を通じて, 多くの専門分野で構成されるひとつの大きなコースに学生と教員がともに登録する。セミナーや講義あるいは実験など, 多様かつ複合的に展開される。

図表2 オレゴン大学におけるF I G型LC (Smith et al., 2004)



(2) 日本への導入—カリキュラム全体の再構造化に向けて

日本では、2000年代初頭から、高等教育研究における初年次教育のモデルとして、アメリカのLCが注目されはじめた。大学進学率の高まりとともに、学力や意欲が多様な学生が進学するようになり、高大接続やリメディアル教育の必要性が認められたためである。アメリカの現地視察や文献調査を通じて、LCの類型や運営方法が報告されるとともに、FDの効用を視野にいたった幅広い研究が蓄積されてきた (高野, 2007; 伊東, 2010)。2000年代後半以降は、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008年)につづく「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012年)によって、学士課程教育と初年次教育の接続が求められ、カリキュラム全体の再構造化の方策が模索されるようになった³。こうした動向のなかで、LCは、カリキュラム全体で科目を連携し、構造的・重層的な学習活動を担う方途として期待されている。たとえば、京都光華女子大学では「課外型LC」、関西国際大学では「科目群のクラスター化」というように、GP採択を契機に特色あるLCを導入し

³ 中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて (答申)』平成20年12月24日; 中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』平成24年8月28日。

た大学もみられる（五島，2010）。こうした営みが注目されてきた背景には、初等中等教育における「総合的な学習」の導入とともに、「学びの共同体」概念（佐藤，2006）が普及し、教育現場において「共同体」や「協働性」への理解が深まってきたことも要因にあげられるだろう。しかしながら、日本の場合は、学力問題が焦点となっているため、人種的・民族的問題に配慮するアメリカのような取り組みは見られない。

（3）協働性を軸とする学習観の転換

アメリカと日本では、以上のように歴史的背景が異なるため、LCを同一のものとすることはできないが、共通している点は「教育から学習へ（From Teaching to Learning）」という「学習観の転換」にもとづくことである。「高等教育におけるパラダイム転換」（Barr & Tagg, 1995）と呼ばれるように、それは、受動から能動へ、受身から自立へといった学習態度のみならず、いま持っている知識構造に揺さぶりをかけてひっくり返す「概念砕き」といった認知構造の変化を意味している（松下，2010）。生活全体の中で知識と現実を結び付け、現実との往復関係の中でもたらされる「永久革命としての転換」（羽田，2010）である。

LCの紹介および概念の研究を長く行ってきたTintoは、LCにおける学生の学びを以下のように説明している。

「単に支援を提供するだけでなく、LCで共有された学習活動やそこで形成される所属関係は、学生を積極的に学びに巻き込む。単純に言えば、LCの中で、学生はカレッジの伝統的なクラスで学ぶ学生よりも、学習活動に積極的に関わることや教育問題について学生や教員と相互交流することに多くの時間を費やしている。」（Tinto, 2003）

Tintoによれば、成功するLCに共通する要素は、次の3つであるという。第一は、「知識の共有（Shared Knowledge）」である。LCでは、前述したように、関連性のある一貫したカリキュラム経験を共有する。第二は、「知識獲得過程の共有（Shared Knowing）」である。単に知識を獲得するだけでなく、他者の意見を聞くことで、多様な意見や状況を把握する認知的発達を育み、学生を社会的かつ知的に巻き込んでいく。第三は、「責任の共有（Shared Responsibility）」である。LCでは、知識を獲得する過程において、協働グループへの参加を求め、メンバーが責任を共有することによってのみ、課題を遂行できる（Tinto, 2003; 五島，2011）。

3つの要素のなかでも、とくに「責任の共有」は、協働性を育むために必要不可欠な要素である。多様な人々が対等に互いを尊重しつつ、それぞれの役割を果たし、補い合うことが、目標の達成を導くからである。しかしながら、いずれのLCの類型においても、協働性を軸に学びの質を変えていくという方向性は共通するが、具体的な展開方法は、各国・各大学がもつ歴史的・文化的文

脈によって規定される。そのため、汎用性のある教育方法や教育内容が確立されているとはいえない。したがって、LCを導入するさいには、それぞれの大学の歴史と伝統の上に立脚しながら、将来を展望するカリキュラムを構想し、歴史と未来の接点としてのLCをどのようにデザインするかが重要となる。

3. 「ラーニング・コミュニティ」の導入

(1) 必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」開設の背景

南山大学短期大学部（2010年度まで南山短期大学、いずれも本学と表記する）が「ラーニング・コミュニティ」の導入にいたった契機は、2011年度のキャンパス移転であった。本学は、開学以来、キリスト教的共同体精神にもとづいた教育を40年余りにわたって行ってきた。現在は英語科単科であるが、人間関係科が併設されていた時代（1972～2000年）には、「学習共同体」という言葉を用いて、合宿やチーム・ティーチングを実践し、学校生活の中で人間関係を築いてきたことは、周知のとおりである。教育研究活動は、独立したキャンパスで展開され、小規模校の利点を生かして、学生相互あるいは学生と教員の密接な関係が形成されてきた。ところが、2011年度に南山大学名古屋キャンパスの中に移転し、南山大学と併設する形で新たな一学部として出発することとなったため、従前の小さな共同体の伝統文化をどう継承するかが課題となった。さらに、事務組織や学事日程の統合により、短期大学部固有の事情をかかえるキャリア支援をどうするか、あるいは、オーラル・インタープリテーション・フェスティバル、クリスマス聖式、大学祭、国際フィールドワークなど、実践的英語や地域貢献を核とする特色ある課外活動をいかに継承するか、なども不透明であった。

そこで、「ラーニング・コミュニティ」は、従来の伝統を継承しつつ、キャンパス移転によって想定される課題を受けとめるために、次の2つの方向性をもつ新しい必修基本科目として設定された。その方向性とは、第一に、実践的英語学習の「要」と位置づけて、本学での「学び」を統合すること、第二に、短期大学部生としてのコンピテンシーを確保しつつ、卒業後も視野にいたれた中長期的なキャリアデザインを構築することである。そのねらいは、短期大学士として求められる学士力育成であることはいままでもない。

これらを実行可能にするには、LCの理念的枠組み、先行研究や先進校の事例を十分に調査研究したうえで、既存のカリキュラムとの接合性を考えて、新しいカリキュラムをデザインする必要がある。そこで、実施に先立って、先駆的实践校を訪問調査するとともに、共同研究を行ってカリキュラム研究の成果をまとめた（伊東，2010；五島，2010；関口，2010）。

(2) カリキュラムの「要」

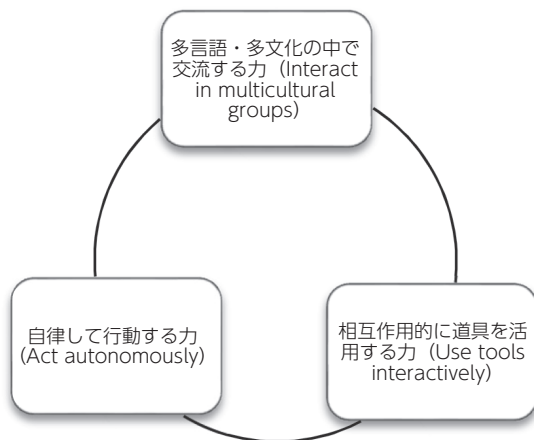
カリキュラムデザインにあたっては、大学のミッションや目標を確認するとともに、卒業までに獲得すべきコア・コンピテンシーを明らかにすることが必要となる。そこで、大学のミッションを確認し、「ラーニング・コミュニティ」で達成すべきコア・コンピテンシーを定めるために、ディプロマ・ポリシーとの相関関係を検討したうえで、図表3が示すような3つの能力の育成をめざすこととした。

このコンピテンシー概念は、図表4が示すOECDによる「キー・コンピテンシー」という能力概念に依拠している。キー・コンピテンシーは、周知のように、現行学習指導要領（2008年12月改訂）が重視している能力概念である。文部科学省は、知識基盤社会に対応する21世紀型の能力であり、1996年の中央教育審議会答申で提唱された「生きる力」はこの考え方を先取りしたものと説明している。キー・コンピテンシーは、「日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、とくに、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの」とされる（ライチェン&サルガニク，2006）。本学の「ラーニング・コミュニティ」では、英語科としての国際的通用性を重視して、このコンピテンシー概念にもとづく能力の育成を目標としている。

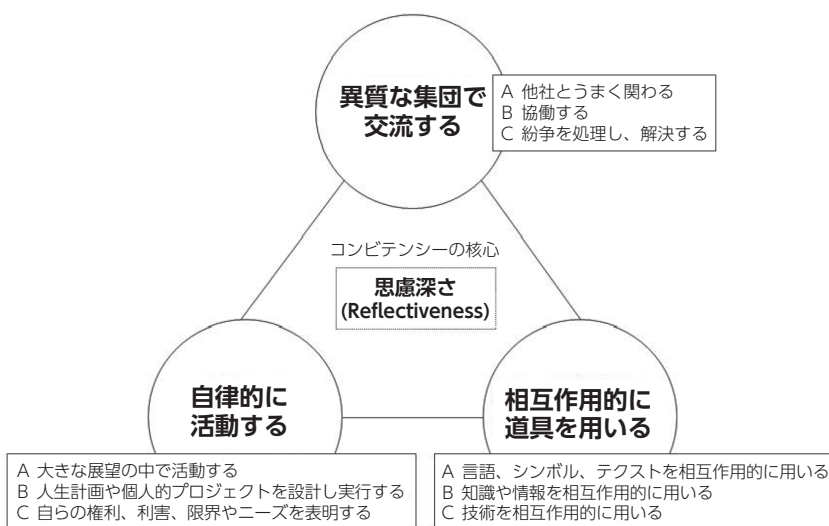
カリキュラム・ポリシーでは、以下のように、「ラーニング・コミュニティ」は英語科のカリキュラムの「扇の要」として位置付けられている。

「2年間の学修の目的や計画や動機づけを明確なものとして位置付けるため、1年次・2年次を通して「ラーニング・コミュニティⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」という必修科目を設けてあります。この科目は、英語科のカリキュラムの中で、扇の要のような役割を果たすものです。この少人数クラスでの担当教員の指導や協同学習を通して、大学ならではの学習方法の基礎を固めるとともに、科目間の結びつきや各学期の位置付けなどを確認していくことができるようになっていきます。さらに、リーダーシップやグループ内でのメンバーとしてのあり方も学びます。」（南山大学短期大学部カリキュラム・ポリシーより抜粋）

図表3 「ラーニング・コミュニティ」のコア・コンピテンシー



図表4 OECDのキー・コンピテンシー⁴



4. 「ラーニング・コミュニティ」の目的と実施体制

(1) 目的・目標と教育内容

「ラーニング・コミュニティ」の目的は、科目間連携と協同学習によって、本学の教育目標（全人性、地域性、国際性、宗教性）の達成に向けて、学びを

⁴ 本図表は、国立教育政策研究所生涯学習政策部「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」から引用した。<http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnkl.html>, accessed 2014.1.24.

統合することにある。この目的を実現するために、「ラーニング・コミュニティ I~IV」の各段階に応じた学修目標を定めている。具体的には、自分自身への気づきから仲間とのつながりへと視野を広げ、さらに現代社会や異文化に対する理解を深め、学びの成果を振り返って自らの将来展望に結びつけるというように、2年間を通して体系的に設定している。授業では、学修目標を達成するため、学生自身が学習の順次性や適時性を理解するよう指導している。

「ラーニング・コミュニティ I~IV」の中核に位置するのは、キリスト教精神を体験的に理解し、建学の精神を確認するための「クリスマス聖式」(12月実施)である。短期大学の全学生・全教員参加によるこの試みは、短期大学のアイデンティティ形成に貢献するとともに、それぞれが1年間の学びを振り返る機会となる。

具体的な教育内容は、2年一貫の「キャリア・プランニング」と、短期大学部英語科の学びを統合するための「プロジェクト学習」の2つに大別される。

①キャリア・プランニング

学生が卒業後に自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を育成する(短期大学設置基準第35条の2)のために、入学から卒業まで2年間にわたって、計画的・段階的にキャリア形成を図る取り組みである。短期大学部生の進路の選択肢は、就職・編入・留学と幅広いため、生涯にわたるライフステージを考える必要がある。そのため、多様な進路選択に向けた自己分析や指導教員による個人面接を行ったほか、卒業生や他学部教授を招いてキャリア講演会を実施している。2012年度は、10年後や20年後の自分をイメージできるよう、「女性として幸せに生きるということ」を年間テーマに設定し、4回の講演会を実施した。

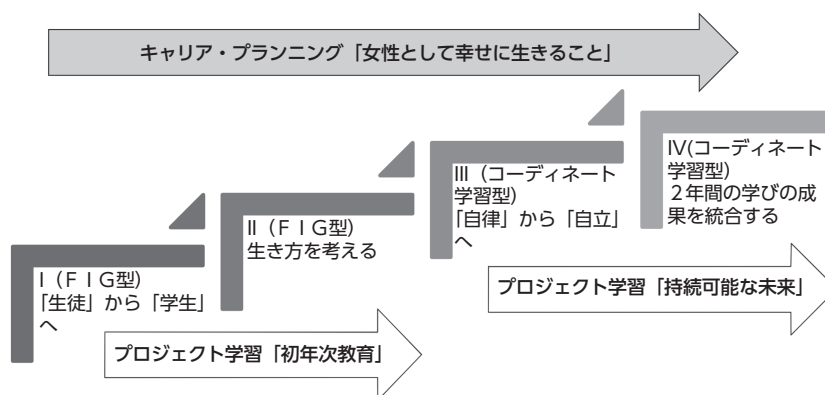
②プロジェクト学習

プロジェクト学習は、プロジェクトをベースに展開する参加型・実践型の学習形態であり、一定期間に一定の目標の達成を目指すチーム主体の協調学習である。PBL(Project-Based Learning:課題解決型学習)は、テストやレポートのような結果を重視した教育ではなく、学びのプロセスを重視し、知識を活用できるアクティブラーニングの手法である。そこでは、参加者が自律的・主体的にプロジェクトに取り組むことによって、ものの見方や考え方を転換させることが期待されており、近年、大学教育にも盛んに取り入れられるようになっている(河合塾, 2013)。

2012年度は、各学年の特性に応じて、次のようにプロジェクト学習を行った。「ラーニング・コミュニティ I・II」(1年次)では、「初年次教育」をテーマに、大学での学習と生活に必要な基礎的スキルと自律的精神を獲得するよう目標を設定した。そこで、プロジェクト学習としては、新しい仲間と協力して学びの成果を論理的に表現するための3つのプロジェクト(Book Share Fair、Presentation Project、Nanzan Discovery Project)を行った。「ラーニング・

コミュニティⅢ・Ⅳ」（2年次）では、「持続可能な未来をデザインする」をテーマに設定し、現代社会に生きる女性として広い視野と知識を持ち、幸せに生きるためのライフプランを考えることをねらいとした。プロジェクト学習としては、仲間と協働して学びの成果を集大成して社会に発信するために、4つのプロジェクト（PechaKucha、Nanzan University Festival Academic Project、Graduation Project、Presentation Project）を行った。LCの類型でいえば、F I G型からコーディネート型へと緩やかに発展することをイメージして構成されている（図表5）。

図表5 「ラーニング・コミュニティ～Ⅳ」の発展イメージ



(2) 実施体制

「ラーニング・コミュニティ」の実施体制の特徴は、以下の3点にまとめられる。第一は、英語科目と連携するクラス編成を行い、指導教員が担当していることである。1クラスの人数は20～27人で編成され、「ラーニング・コミュニティ」と週6コマの英語科目（コアトレーニング科目）を同じメンバーで履修するよう設定される。1学年は7クラスで編成されるため、2学年あわせて合計14人の指導教員が1クラスずつ担当している。これは、きめ細かな教務指導と学生支援を行うための指導教員制度にもとづいている。科目担当者である指導教員は、学習・キャリア形成・課外活動等の目標設定と自己評価を行うことを目的とした「サクセスカード」と、学生との連絡方法や学生生活・進路希望の記録を目的とした「学生カード」を活用している。また、個別面談（1年次は2回、2年次は1回）の結果を「学生カード」に記載することで、学生の学習成果の最新の獲得状況を把握することができる。「学生カード」は、在学期間中は同一のものを使用するため、指導教員が年度ごとに変更となっても卒業まで一貫した学生指導を行うための体制が整っている。

第二の特徴は、柔軟な授業展開である。短期大学部は、1学年150名定員であるが、授業は、①大教室（定員200名）で、学年全員で行う場合、②90分講義を前半45分・後半45分でわけ、前半は大教室、後半はクラスごとに小教室で行う場合、③小教室でクラスごとに行う場合、④大ホール（定員500名）で、

短期大学部生全員で行う場合、がある。その他、情報検索やICT活用の方法を教える場合は、マルチメディア・ルームを利用するなど、授業の目的と特性に応じて展開している。これにより、講義形式とチュートリアルによる演習形式を、ひとつの授業のなかで柔軟に展開できる。この柔軟性は、金曜日午後に教室環境を指定して授業を集中配置することによって可能になっている。これにより、学生や教員を物理的に一体化することができ、情報の共有や心理的な結合を容易にする。

第三の特徴は、1学年7人の教員によるチーム・ティーチングで実施し、その成果を全員で共有していることである。7人のうちの1人がコーディネーターを務め、授業運営の連絡、シラバス作成や教室利用の調整を行っている。LCコーディネーターは原則2年任期で、専任教員が輪番制で務めている。2012年度の新チームは、FDワーキング・グループとして、学年ごとに2011年12月に結成され、各学年で、月1回程度（1年次15回、2年次11回）のミーティングを開催し、合同プロジェクトや成績評価基準の意見交換を経て、履修指導や学生支援に有益な情報を提供した。プロジェクト学習では、プロジェクトごとに教員プロジェクト・チームをつくり、それぞれプロジェクト・リーダーを定めて、責任の所在を可視化することができた。科目担当経験のある教員がリーダーとなり、初めて担当する教員はサブリーダーとなることで、7人の教員が学び合う機会を提供した。これにより、年間30回の授業が構造化されるとともに、それぞれの教員が何をどう協力したらよいかが明確になった（図表6）。議論の経緯や連絡事項は、『LC通信』（1年次14回、2年次16回）として発行し、情報を共有した。LCをベースとしたFDワーキング・グループは、本学FD活動のサブグループとして位置付けられ、その活動経過を年2回のFD会で報告した。

図表6 「ラーニング・コミュニティⅢ・Ⅳ」教員プロジェクト・チームの構成



*プロジェクト・リーダー

(3) 評価方法

チーム・ティーチングの場合、評価基準を統一することは難しいうえ、プロジェクト学習の評価方法そのものも、十分に定型化されていない（長田・村田，2011）。しかしながら、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）に要請されている「単位の実質化」のためには、厳格な成績評価の実現が不可欠である。そこで、前述したコンピテンシー概念にもとづいて、3領域9項目について評価の観点を定め、学習成果を測る評価基準を共有して5段階（A⁺，A，B，C，F）で評価することとした（図表7）。

評価の対象は、振り返りカード（毎週提出）やプロジェクト学習の成果をまとめたポートフォリオ、プロジェクト発表、クラス課題、講義への参加度などとし、それぞれの評価項目の割合についても、学年ごとで共有した。振り返りカードやプロジェクト計画等は、コース・パッケージにして学期ごとに作成した。評価方法は、シラバスに記載し、評価基準は、初回授業で周知した。「教員が何を教えたか」とどまらず、「学生が何を学んだか」を重視する観点から、学生は、毎学期終了時に、図表7の評価基準にもとづいて自己評価を行っている（図表8）。学習成果のうち、とくにプロジェクト学習の成果は、学部Webページで公開し、広く社会に発信している。

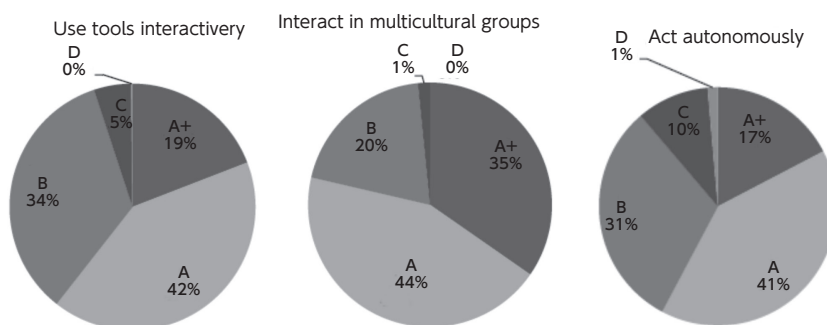
学生の授業アンケートの結果によれば、2学年ともに卒業生や外部講師の講演会に高い満足度を示していた。毎週の振り返りをまとめる課題では、自らの生き方や価値観を考えるよい機会となった、文章を書くスキルが身に付いたとする意見が多く見られた。プロジェクト学習では、プレゼンテーション能力が身に付いた、他の人と協力していく力が身に付いた、とする意見が多かった。

図表8は、2012年度秋学期の2年生による授業アンケート自己評価の集計である。いずれの項目についても、A⁺またはAとしているものが半数以上を占めているように、本科目の学修目標は十分に達成され、自己効力感が高まったことがうかがえる。

図表7 「ラーニング・コミュニティ」で使用している評価基準

Competency	評価項目
Use tools interactively	話したり書いたりする言語スキルを効果的に活用して、自分の意見や考えを伝えることができる
	社会的・文化的な文脈を考慮して批判的に考えることができる
	知識や情報を獲得し、新しいテクノロジーを活用することができる
Interact in multicultural groups	他者に共感し、円滑な人間関係を構築することができる
	多様な価値を認め、利害や立場の違いを超えて物事を解決することができる
	他者に働きかけ、巻き込み、経過および結果を共有できる
Act autonomously	自律的に行動し、周囲の物事との関連性が理解できる
	社会的・職業的自立に向けて、人生設計を立てることができる
	自分の学習状況を評価し、適切な学習計画をたてることができる

図表8 2012年度秋学期授業アンケート自己評価の集計（2年生）



5. 教員の協働性を支える枠組み

(1) 「責任の共有」—FD活動と授業の構造化

本学で以上の取り組みが実行できたのは、教員が相互に主体的・自主的にかかわり、役割を分担しながら、共通の目標に向かって教育効果を上げていこうとしたためである。教員をそうした方向へ動かした推進力は何だったのだろうか。

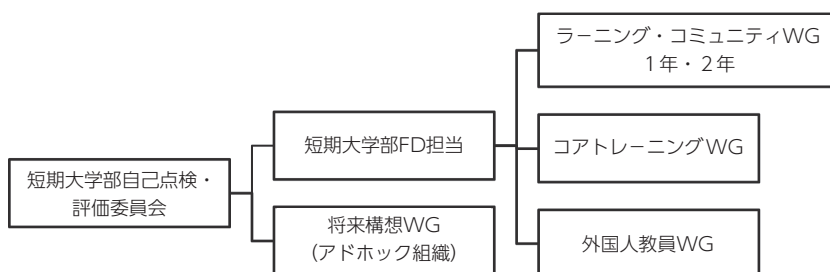
先述したように、LCの要素には、「知識の共有」、「知識獲得過程の共有」、「責任の共有」という3つがあるが、このなかでも、とくに「責任の共有」は、教員の協働性を育むためにも必要不可欠である。しかし、大学教員の場合、それぞれが固有の専門性をもつ独立した研究者であるうえ、必ずしも教育者としての訓練を受けていないだけに、互いに歩み寄って授業を構築するには困難が伴う。本学でそれが可能になったのは、「ラーニング・コミュニティ」の導入から展開までのプロセスが、FD活動と連動して展開されたためである。

本学では、2008年度以降、FDサブグループを形成してボトムアップ型のFD活動を展開してきた（伊東・五島，2009）。2009年度からは、年間テーマを設定して組織的なFD活動が行われ、「ラーニング・コミュニティ」の概念と方法の理解を深める取り組みが行われた。2010年度は、旧カリキュラムの中で「ラーニング・コミュニティ」の一部の教育内容を先取りして試行した。また、FD分科会のひとつとして、ラーニング・コミュニティ・ワーキング・グループを置き、特色ある課外活動を新キャンパスムでどう継続していくが議論された。2011年度からは、「ラーニング・コミュニティ」担当教員がFDワーキング・グループの一員となり、単なる授業の打ち合わせにとどまらず、新カリキュラムを軌道に乗せるために数多くのミーティングを行った（図表9）。FDワーキング・グループは、本学自己点検・評価組織の下位組織に位置付けられ、学習成果を測定する役割を担っている（図表10）。

図表9 F D活動の年間テーマとおもな活動⁵

年度	年間テーマ	おもな活動
2009	学生支援：学習指導・教 学的支援と生活指導・精 神的支援	F D会（6回）、F D特別企画
2010	学生支援：新キャンパス・ 新カリキュラムに向けて	F D会（6回）、F D分科会（随時）
2011	新旧カリキュラムの実施 と改善	F D会（3回）、F Dワーキング・グループ（随時）、F D講演会、 F Dニュース発行
2012	新カリキュラムの実施と その検討	F D会（2回）、新任F D会（2回）、F Dワーキング・グループ（随 時）、F D講演会、I C T利用研修会、F Dニュース発行

図表10 2012年度南山大学短期大学部自己点検・評価組織⁶



以上のように、「ラーニング・コミュニティ」が実行可能となった理由は、ボトムアップ型F D活動の延長線上で導入・展開されたこと、これにより、目標とプロセスを明確にして授業を構造化することで、それぞれが役割を分担し責任を共有できたためと考えられる。

（2）「専門職の学習共同体」に関する議論に照らして

それでは、「ラーニング・コミュニティ」を通じて構築された共同体とはどのようなものなのか。以下では、近年、学校組織論で言及されている「専門職の学習共同体（Professional Learning Community）」の議論を紹介しながら、本学の取り組みに照らして検討してみたい。

「専門職の学習共同体」の定義は研究者によって違いがあるが、織田によれば、「生徒の学習の改善という共通の目標を目指して、協力して活動する教育者たち」、あるいは、「全ての生徒と成人にとっての学習文化を創造して持続させるために、集合的に目的意識を持って活動する専門的教育者たち」とされている（織田，2011）。この概念は、Sengeの「学習する組織」論を出発点として、「学習する組織」としての学校と校長のリーダーシップの研究から明らかになって

⁵ 2011年度以降の南山短期大学部FD活動については、「南山大学FD活動概要」を参照。
<<http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/kenkyu/kyoken/fd/gaiyo/index.html>>, accessed 2014.1.24.

⁶ 『南山大学短期大学部2012年度自己点検・評価報告書』より引用。

きた。Leithwoodらによれば、従来の学校組織は、官僚制モデルであった。すなわち、権威主義的、規則統治型であり、階層的組織によって権限を委任されて単線的・合理的に意思決定を行っていた。これに対し、1980年代後半以降、学校の意思決定に教師や保護者が参加するようになり、コミュニティの見方が影響力をもつようになった。コミュニティモデルは、民主的・自由放任的であり、非公式でフラットな組織によってオープンエンドの議論を経てコンセンサスによって意思決定が行われる。しかし、コミュニティモデルでは、学校に対する説明責任の要求には十分に答えられない。そこで、こうした2つのモデルの葛藤を乗り越える新たなモデルとして注目されたのが、「専門職の学習共同体」である。これは、官僚制の重視する組織やシステムの骨格と、コミュニティの重視する構成員の心と精神というそれぞれの利点を生かしたパースペクティブとして台頭してきた (Leithwood, 2006; 織田, 2013)。

Hordの理論を分析した織田によれば、「専門職の学習共同体」の活動の中心は、質の高い効果的なティーチングと生徒の学習の向上を目指した「連続的な探究と改善」にある。構成員は、信念・価値・ビジョンを共有し、全員が疑問をもち、調査を行い、解決策を模索することで改善に貢献する。教員は学年や教科の枠を超えてアイデアを共有し、互いの行動を理解しあいながら、互いにフィードバックを行う。そのプロセスは、教員の相互的な尊重・理解と信頼の職場文化によって可能になる。自分たちの成功も失敗も積極的に共有し、論争や不一致に寛大であり、互いにトラブルに対して共感と支援を提供する。その活動は、ニーズと優先事項の確認→解決策の検討→新しい実践の計画→進捗状況のモニター→修正・調整→省察、というサイクルで行われる (織田, 2011)。

本学の事例に当てはめて考えると、併設大学を含めて数百人の教員を擁する新キャンパスでは、上述の官僚制モデルのように合理的な意思決定がなされる。これに対し、20人余りで構成されていた2010年度以前の本学 (南山短期大学) は、コミュニティモデルに近く、意思決定のプロセスが必ずしも可視化されていなかった。2011年のキャンパス移転は、教員たちにとって、コミュニティモデル (=南山短期大学) から、官僚制モデル (=南山大学) への大学組織文化の移行を意味したため、そうした大学ガバナンスの違い (大場, 2011) を乗り越え、新しい意思決定の方策が必要となった。「ラーニング・コミュニティ」は、そうした新しい意思決定のあり方を探究する枠組みとなったとみなせるのではないか。

従来から教育学で注目されてきた「学習共同体」と、ここでいう「専門職の学習共同体」との違いは、高い水準での教育効果の追求や、説明責任の確立を明確に意識していること、そして、その実現のための責任の共有や意図的な学習機会の必要性を提示していることである。本学では、確かに短期大学時代から「学習共同体」の伝統はあったが、それは、配慮と善意の規範にもとづいて

年月をかけて自然に育まれた共同体であった。そのため、エビデンスによって説明責任を果たすといった意図は明示されておらず、改革・改善の仕組みやプロセスも見えにくかった。これに対し、「ラーニング・コミュニティ」は、大きなキャンパスの官僚制統治に埋没することなく、従来の伝統と文化を継承するための組織改革のプロセスを透明化した。これは、教員たちの内発的な変革能力を培い、意図的・組織的・計画的な「専門職の学習共同体」の活動へと導いたといえよう。「ラーニング・コミュニティ」を通じて実行されたFDワーキング・グループの活動は、そうした変革のサイクルを具現化する試みであったと位置付けることができるだろう。

6. まとめにかえて一

「ラーニング・コミュニティ」の課題と発展可能性

本稿では、LCの先行事例を踏まえて、2012年度必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」の実践報告を行ってきた。ここで検討したことは、以下のよう
にまとめられる。

LCの歴史的発展経緯は日米において異なるが、協働性を軸にした学習観の転換が土台となっている。本学では、キャンパス移転を契機として、新しい必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」が導入された。そのねらいは、学生および教員の協働を通じて本学での学びを統合することにある。教育内容は、本学の教育目標にもとづく学士力の獲得のために、プロジェクト学習とキャリア・プランニングを2つの柱とした。実施体制の特徴は、科目間連携を深めるクラス編成、指導教員制度にもとづく学生支援と教務指導の一体化、柔軟な授業展開、チーム・ティーチング、評価の基準とプロセスの共有などである。教員の協働性を不可欠とする「ラーニング・コミュニティ」が本学で可能となったのは、その導入から展開までのプロセスが組織的FD活動と連動したことにより、「責任の共有」が図られたためであった。「ラーニング・コミュニティ」は、大学組織文化の摩擦が生み出した新しい課題を乗り越えていく枠組みを提供し、教員たちを「専門職の学習共同体」の活動へと導いたとみることができる。

以上の「ラーニング・コミュニティⅠ～Ⅳ」は、2012年度に完成年度を迎えたが、課題は多く残されている。第一は、プロジェクト学習で得られる学びの質の問題である。プロジェクト学習は、確かに一方通行型講義による知識詰め込み型ではなく、課題解決能力と論理的思考力を養成するという点では有意義である。しかし、多くの大学でアクティブラーニングが導入されているものの、学生が「深い学び」を得られているかが問われている（河合塾，2013）ように、本学でも、2年間という短い学修期間では、専門的な学習内容に踏み込めない。そのため、与えられた課題に取り組むという受動的学習にとどまる傾向がある。每学期後の学生の授業アンケートでも、プロジェクト発表までの準

備期間が足りないという回答がみられる。授業外の協働作業が必要となるものの、就職活動や進学準備のために心理的・時間的ゆとりがなく、集中できないという事情もある。他方、教員のアンケートでは、調査や発表資料の作成などに関するアカデミックなスキルが不十分であると指摘されている。こうした事情から、自らが置かれた社会的・政治的・歴史的状况を批判的に省みて、世界を変革するために課題を解決し行動するといった発展的学習にいたることは難しい状況にある。

第二の問題は、教員側の負担の問題である。初等中等教育に従事する学校教員とは異なり、大学教員には、研究業績主義の圧力がある。とくに研究が専門特化するほど、教員が没頭したい研究内容と「ラーニング・コミュニティ」が扱う一般的・基礎的な教育内容との差が開き、教員のアイデンティティが揺さぶられる（金子，2013）。また、そもそも、社会のニーズに応じて説明責任を果たし質の向上をめざすということは、既存社会の価値を内面化していくことになり、結果として、大学本来が担うべき「真理の探究」や「教授の自由」を損ない、大学が「学校化」していく危険をもつ。

上記以外にも課題は多岐にわたるが、「ラーニング・コミュニティ」の今後の発展に向けて、次の2点を指摘しておきたい。第一は、2年間の学びを生涯にわたる学習の基礎と位置付けること、具体的には、近視眼的に完成度の高い結果を求めるのではなく、10年後や20年後を想定し、学生たちが今後どのような専門性を獲得して社会で活躍できるかを見通すことである。そのためには、他の専門科目との連携を深め、専門的学習のおもしろさを大学入学後の早い段階から伝える必要がある。これにより、プロジェクト学習において、スキルの定着や学び合いだけでなく、専門的知識に裏付けられた高次のアクティブラーニングが可能になっていくであろう。

第二は、「ラーニング・コミュニティ」がもつ二面性に対して自覚的になることである。上述したように、「ラーニング・コミュニティ」は、システムの構造が明確なだけに効率的かつ正確に運営できる。しかし、学生や教員を管理する官僚的なシステムになってしまえば、学習共同体がもつべき本来の意味が失われ、独善的になりかねない。これは、「専門職の学習共同体」が、結局は、教師中心型の学校観を前提としているという批判と通底する（織田，2012）。これを回避するためには、教育に盲目的に邁進するというよりも、むしろ、教員自らが生涯にわたって学び研究するという研究マインドを持ち続けることが必要ではないか。状況に埋没することなく、自らの立場を批判的にとらえ、教育研究活動を省察するという姿勢が重要であり、そうした研究姿勢が新しい知を生み出すからである。

以上、本紀要に報告の機会をいただき、コーディネーターとして2年間務めた成果を振り返る機会になった。本実践の導入にあたっては、2008年度の構想当初から、人間関係研究センター紀要を過去に遡って参考にさせていただいた。

伏して御礼申し上げたい。また、今回は、教員の教育組織体制を総括するにとどまり、学生の振り返りや学びの成果に関しては言及できなかった。今度の課題としたい。

【参考文献】

- Barr, R.B. & Tagg, J.(1995). "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, 27(6), 12-25.
- Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R.S., & Smith, B.L. (1990). *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 五島敦子(2010)「日本の高等教育におけるラーニング・コミュニティの動向」『南山短期大学紀要』第38号, 111-131.
- Hargreaves, A. & Fink, D.(2004). "The Seven Principles of Sustainable Leadership." *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- 羽田貴史(2010)「文化の継承と「学びの転換」」東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』東北大学出版会, 52-62.
- 伊東留美・五島敦子(2009)「短期大学におけるボトムアップ型FD—「FDの実質化」に向けて」『南山短期大学紀要』第37号, 141-170.
- 伊東留美(2010)「アメリカ合衆国におけるラーニング・コミュニティの歴史的背景とその展開」『南山短期大学紀要』第38号, 87-110.
- 金子元久(2013)『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部.
- 加藤善子(2007)「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディベロップメント」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第16号, 1-16.
- 河合塾編著(2013)『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂.
- Kellogg, K.(1999). *Learning Communities*. ERIC Digest. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ED430512). Retrieved on September 21, 2009 from ERIC database, <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED430512>>, accessed 2014.1.24.
- Laufgraben, J.L. (杉谷裕美子 訳) (2007)「第8章 ラーニング・コミュニティ」Lee Upcraft, M., Gardner, J.N.,& Barefoot, B.O.(山田礼子 監訳)『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために』丸善, 177-200.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D.(2006). *Making Schools Smarter Third Edition: Leading with Evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- 長田尚子・村田信行(2011)「サービス・ラーニングを手がかりとした職業実践的プロジェクトの展開：学生によるリフレクションの深化に注目した活動の

- デザインと評価」『京都大学高等教育研究』第17号, 39-51.
- 織田泰幸(2011)「『学習する組織』としての学校に関する一考察—Shirley M. Hordの『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部紀要』第62巻, 211-228.
- 織田泰幸(2012)「『学習する組織』としての学校に関する一考察(2)—Andy Hargreavesの『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要』第63巻, 379-399.
- 織田泰幸(2013)「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究」アメリカ教育史研究会・全体集会配布資料, 1月14日, SUN PLAZA SEASONS.
- 大場淳(2013)「大学のガバナンス改革—組織文化とリーダーシップを巡って」『名古屋高等教研究』第11号, 253-272.
- ライチェン, D.S. & サルガニク, R.H. (立田慶裕 監訳) (2006) 『キー・コンピテンシー』明石書店.
- 佐藤学(2006)『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館.
- 関口知子(2010)「必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」の可能性と課題—科目間連携による大学祭プロジェクトの事例から—」『南山短期大学紀要』第38号, 133-155.
- Shapiro, N.S. & Levine, J.H.(1999). *Creating Learning Communities, A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, B.L., MacGregor, J., Matthews, R.S., & Gabelnick, F.(2004). *Learning Communities, Reforming Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 杉原真晃(2006)「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』第12号, 163-170.
- 杉原真晃(2011)「教養教育の授業における学生の主体性形成—学習共同体での役割の再構築に着目して」『京都大学高等教育研究』第17号, 53-62.
- 高野篤子(2007)「ラーニング・コミュニティを活用した教育の改善について」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第16号, 17-32.
- Tinto, V. (児島功和 訳)(2011)「共によりよく学ぶこと—学生の成功を支える学習コミュニティのインパクト」首都大学東京『教育科学研究』第25巻, 25-32.
- Tinto V. (2003). "Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success." *Higher Education Monograph Series, 2003-1*. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University, <http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf>, accessed 2014.1.24.
- 松下佳代(2010)「大学における「学びの転換」とは—unlearn概念による検討—」

東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」と学士
課程教育の将来』東北大学出版会, 5-15.
山田礼子(2005)『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂.

■ 特集「共同体の変革」

対話型組織開発の特徴およびフューチャーサーチとAIの異同

中 村 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

I. 本研究の背景と研究目的

近年、企業などの組織や地域コミュニティの活性化を目指して、ファシリテーションや組織開発への関心が高まっている。企業などの組織では、組織の構成員間の対話を促進することを通して、一人ひとりの潜在力が発揮されることやお互いの協働性が高まることが目指されている。地域コミュニティでは、住民による対話を通してよりよいコミュニティづくりがなされることを目指してファシリテーションが行われている。組織やコミュニティで行われている対話の場では、ワールド・カフェやオープン・スペース・テクノロジー（以下、OSTと記す）と呼ばれる手法が用いられている。

組織やコミュニティの変革を目指して、対話の手法が用いられる実践は多いが、実践に比べて、これらの実践の理論的背景について論じられている研究は日本では少ない。もちろん、ワールド・カフェやOSTなどの各手法の背景や理論は、各手法の開発者が執筆した本が翻訳されることで日本に紹介されている（Brown, Isaacs, & the World Café Community, 2005 香取・川口訳 2007; Owen, 1997 ヒューマンバリュー訳 2007）。しかし、対話や変革のための手法という「枝葉」が紹介され、それらの手法の理論について論じられることがあっても、各手法の「幹」となる部分について日本で論じられることは少ない（中村, 2010a）。

対話を通した変革は、組織開発（organization development; 以下、ODと記す）の文脈で議論されることが多い。すなわち、対話を通した変革の各手法の「幹」はODであると捉えることができる。Bushe & Marshak（2009）は、ODのアプローチの特徴を理解するために、診断型ODと対話型ODに大別することを主張している。そして彼らは、対話の手法を用いて対話の場を設ければ、対話型ODに該当するわけではないことを主張している。さらに、ODの取り組みとして対話を通して変革が起きるためには、そのためのプロセスが重要であること

を示唆している。したがって、彼らが主張する対話型ODの特徴を検討することにより、単なる対話の場を設けることと対話型ODの違いを明らかにすることが可能となる。そこで本研究では、Bushe & Marshakが主張する対話型ODの特徴を明らかにすることを目的とする。

また、対話型ODの代表例として、彼らはフューチャーサーチとAIを挙げている。これら2つの手法は近年、日本において知られるようになってきたが、その共通性や違いについて論じた研究はない。本研究の第2の目的として、対話型ODの2つのアプローチである、フューチャーサーチとAIを比較し、その異同を明らかにすることに取り組んでいく。

II. 組織開発とは

対話型ODについて論じていくにあたり、まずはODの概要について検討していく。

ODとは、組織のプロセスに働きかけることにより、組織の効果性(effectiveness)や健全性(healthiness)を高めようとする実践である。ODは一つの研究領域というよりは、実践のための理論と手法の集合体であるとされている(中村, 2007)。Worley & Feyerherm (2003)は、ODとは何かを探究することを目的に、経験豊かなOD研究者および実践家に対してインタビュー調査を行っている。その分析の結果、ODの特徴として、①行動科学の知見を用いること、②組織の効果性や健全性を高めることを目的にすること、③組織内のプロセスを中心に働きかけること、④計画的な実践であること、を挙げた。すなわち、ODとは組織内のプロセスを中心に働きかけることを通して、組織の効果性や健全性を高めることをめざす、組織づくりの発想が根底にある。ODが日本に導入された当時は、organization developmentを「組織づくり」と訳されたこともあった(Beckhard, 1969 高橋・鈴木訳 1972)。

Warrick (2005)は、多くのOD専門家による定義をレビューしたうえで、ODの新たな定義を示したが、彼の定義にはODが持つ組織づくりの発想が含まれている。彼は、「組織開発とは、組織の健全さ(health)、効果性(effectiveness)、自己革新力(self-renewing capabilities)を高めるために、組織を理解し、発展させ、変革していく、計画的で協働的な過程である。」(Warrick, 2005, p.172; 筆者訳)と定義した。「自己革新力」という言葉を含めたことが彼による定義の特徴である。すなわち、組織内部の当事者が、組織の中で起こっているプロセスを理解し、その変革に取り組む過程を通して、組織に起こっているプロセスに気づいて変革に取り組むことができる力を高めていくことをODは目指している。

ODは1950年代終盤に始まり、その後、様々なアプローチや実践方法が発展してきている(中村, 2010b)。多様なアプローチを分類しようとする試みもあり、その一つがBushe & Marshak (2009)である。彼らは、組織開発に関するさまざまな実践を「診断型OD (diagnostic OD)」と「対話型OD (dialogic

OD)」に大別した。本稿では対話型ODの特徴について検討するものであるが、まずは彼らの議論を通して、診断型ODと対話型ODについて概観していく。

Ⅲ. 診断型ODと対話型OD

診断型ODと対話型ODという大別はBushe & Marshak (2009) によって提唱されている。ODの過程において、OD実践者による診断のフェーズが伴うアプローチを診断型OD、診断のフェーズが伴わないアプローチを対話型ODとした。彼らが診断型ODと対話型ODというタームを用いる前は、古典的OD (classical OD) とポストモダンOD (postmodern OD) というタームと考え方を用いていた (Bushe & Marshak, 2008)。しかし、ポストモダンというタームが意味するところの多義性やあいまいさからいくつかのコメントや批判を受け、Bushe & Marshak (2009) ではdiagnostic ODとdialogic ODというタームを用いることになったという¹。

診断型ODは、診断のフェーズをOD実践者が行っていくものである。診断型ODとして彼らが挙げた代表例は、OD Map (Tschudy, 2006) で想定されているODのアプローチである。図1に示したように、OD Mapでは、「エントリー／契約」、「データ収集」、「データ分析」、「フィードバック」、「アクション計画」、「アクション実施」、「評価」、「終結」の8つのフェーズが想定されている。

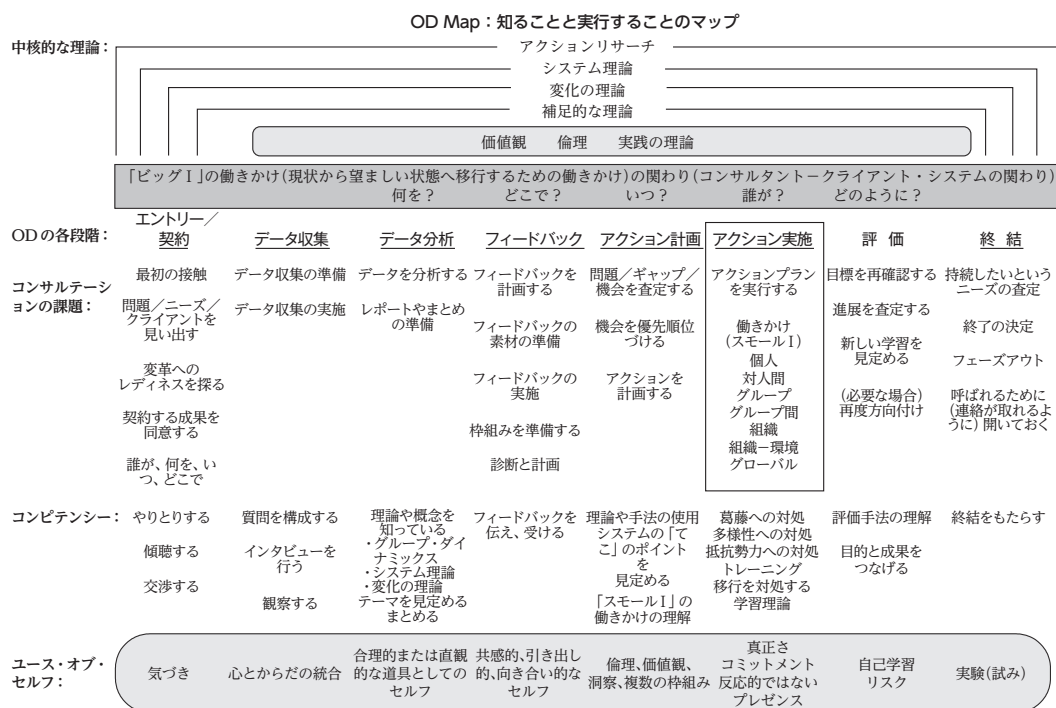


図1. OD Map (Tschudy, 2006 を筆者が翻訳)

¹ 2011年1月のMarshak氏来日時に、筆者がMarshak氏から聞いた情報に基づく。

「エントリー／契約」のフェーズでは、OD実践者はクライアント（組織内の当事者）と変革の方向性と変革の進め方について合意する。ODでは、組織の現状についてデータに基づいて把握し、現状が把握できたうえでアクションを決めるという取り組みを行う。そのため、「エントリー／契約」のフェーズでは、OD実践者がクライアント（対象となる組織や部署のメンバー）からデータや情報を得て、それをOD実践者が分析し、そこから見いだされた組織の現状や組織内で起こっているプロセスについてクライアントにフィードバックを行う、という進め方を合意する。

「データ収集」、「データ分析」、「フィードバック」が診断と呼ばれるフェーズである。「データ収集」では、質問紙調査（アセスメント／サーベイ）、インタビュー調査、観察、組織内の文書や記録の閲覧などが行われる。それらの方法によって収集されたデータは、OD実践者によって整理され、組織（クライアント・システム）内で起こっているプロセスが分析されていく。そこで浮かび上がってきた組織の現状について、「フィードバック」のフェーズでクライアントに伝えられることになる。フィードバックのフェーズで明らかになった、現状で起こっている問題や課題に対して、変革に向けてのアクションが計画され実施されていくことになる。「フィードバック」のフェーズではクライアントにオーナーシップ（当事者意識）が高まることが重要とされており、“自分達の”現状の問題や課題に対して、「アクション計画」では自分達で変革の取り組みを計画し、「アクション実施」で自ら取り組んでいくことになる。

Bushe & Marshak（2009）は、このOD MapのフェーズのようにOD実践者が診断に携わるアプローチについて、根本的な前提として実証主義（positivism）に基づいていると考えた。すなわち、客観的な事実としてのリアリティが存在し、それは探求でき発見できるものという前提のもとで、OD実践者はデータを収集し分析していると捉えた。診断型ODにおいて、OD実践者の大切な役割として彼らが挙げたのは、組織の現状について妥当なデータを収集し診断することである。

一方の対話型ODは、OD実践者による診断のフェーズがなく、参加者の対話を通して現状を共有し、アクションの計画をしていくアプローチであり、参加者同士の対話の場が様々な形で設けられる。彼ら是对話型ODの前提として、解釈的アプローチや社会構成主義などに立脚し、リアリティは一つではなく複雑であり、関係性によって社会的に構成されると捉えた。そのために、人々が対話を通してお互いのリアリティを共有し、アイデアを出し合い、合意していき、対話を通して関係性が変化していくことが重要だとした。

では、以下の章では、対話型ODに焦点を当てて、その特徴を検討していく。

IV. 対話型組織開発の特徴

ODの過程の中で対話の場が設けられていれば、対話型ODに該当するのでは

ない。診断型ODにおいても、フィードバックにおいてデータがOD実践者から提示された後は、フィードバック・ミーティングに参加したメンバーがそのデータについて対話していくことが重要だとされている。また、アクション計画やアクション実施の際にも、対話と合意による決定が重要である。

対話型ODの特徴は、OD実践者による診断がなされないこと、および、語られることや関係性が変化することによる変革が特徴である。対象となるシステムの多様なメンバーが集い、対話を通してメンバー間の会話の質や関係性が変わり、共通した新しい考え方が創造されることで変革が起こっていくと考えられている (Bushe & Marshak, 2009)。

対話型ODの具体例としてBushe & Marshak (2009) が挙げたのは、AI (Appreciative Inquiry, Cooperrider & Srivastva, 1987)、サーチ・カンファレンス (Emery & Purser, 1996) とフューチャーサーチ (Weisbord & Janoff, 2000)、OST (Owen, 1997)、ToP (Technology of Participation; ICA文化事業協会) などである。

Barrett, Bushe, & Marshak (2011)²は、対話型ODの実践例として表1に示した方法のリストを挙げている。彼らは、これらの方法を用いれば全てが対話型ODになるわけではなく、対話型ODに該当するかどうかは、これらの方法がどのように用いられるかによると主張していた。なお、表1の右欄には、日本においてある程度知られており、実践されている手法について日本語表記を示した。表1からは、対話型ODの多くの手法が日本にはまだ紹介されていないことが伺える。

表1. 対話型ODの実践例 (Barrett, Bushe, & Marshak, 2011から引用)

方法 (提唱者)	日本語表記 (日本にある程度導入されている方法のみ)
・ Appreciative Inquiry (Cooperrider)	AI/アプレシエイティブ・インクワイアリー
・ Search Conference (Emery)	(フューチャーサーチの原型の一つ)
・ Open Space (Owen)	オープンスペース
・ Complex Adaptive Systems (Stacey)	
・ Coordinated Management of Meaning (Pearce)	
・ World Café (Brown)	ワールドカフェ
・ Conference Model (Axelrod)	
・ Reflexive Inquiry (Oliver)	
・ Technology of Participation (Spencer)	
・ Dynamic Facilitation (Rough)	
・ Real Time Strategic Change (Jacobs)	
・ Art of Hosting (Berkana Institute)	アート・オブ・ホスティング

² Barret, F., Bushe, G., & Marshak, R. (2011). Theory & practice of dialogic OD. Professional Development Workshop in Academy of Management Annual Conference. 米国テキサス州サン・アントニオにて2011年8月11日実施 (発表者より筆者に送られてきた、プレゼンテーション用PPT資料による)

ちなみに、表1には対話型ODの手法にフューチャーサーチが含まれていないが、Marshakによれば、フューチャーサーチは対話型ODに含まれていることを明言していた³。また、表1には含まれていないが、スコラ・コンサルトが開発し、日本で行われているスコラ式オフサイト・ミーティング（スコラ・コンサルト, 2010）も対話型ODの手法に含まれると考えられる。

次に、Barrett, Bushe, & Marshak（2011）にてBushe⁴がプレゼンテーションを行っていた、対話型ODに共通する進め方を表2に示した。彼は、対話型ODの多くの手法に共通する進め方（プロセス）として表2を挙げていた。対話型ODにおいて、変革の契機となる「イベント」が、システム内の多様なメンバーが集う対話の場である。そのイベントの準備段階（表2の1～3に該当）およびイベント終了後のフォローアップ（表2の5に該当）も非常に重要である。

表2. 対話型ODのプロセス（Barrett, Bushe, & Marshak, 2011を参考に作成）

-
1. スポンサーとチェンジ・エージェント・チームを見出し、形成する
 2. 長期的な成果を設定する
 3. イベントへの参加者を確定し、招く
 4. 1つまたは複数のイベントをファシリテートする
 - I. 異なる会話に対するコンテナー（器）を創る
 - II. 共通性を見い出す
 - III. 望んでいる将来をデザインする
 5. 実行をサポートするために、その後のプロセスに携わる
-

対話型ODによる取り組み事例の評価研究を行った立川（2013）は、Bushe & Marshak（2009）が挙げた手法を大きく2つに分けている。変革プロセスの一部を担う手法（ワールド・カフェやOST）と完結した独自のプロセスをもつ手法（フューチャーサーチやAI）である。彼女が指摘するように、ワールド・カフェやOSTは変革プロセスの一部を担うミーティング手法であり、それらを用いて対話の場を構成することは可能である。しかし、ワールド・カフェやOSTを実施すれば、ODまたは対話型ODを実施したとは言えない。対話型ODとして変革をファシリテートするためには、表2に示されているようなフェーズを踏むことが必要となる。さらに、対話の場という「イベント」において、メンバーが互いの共通性を理解し、目指したい共通の将来像を合意し、その実現に向けたアクション計画ができることが重要である。

なお、Barrett, Bushe, & Marshak（2011）においてMarshak⁵は、ラージグループ介入（Large Group Interventions; Bunker & Alban, 1997; 以下、LGIと

³ Barret, Bushe, & Marshakによる発表終了後の、筆者の質問に対するMarshak氏の回答による。

⁴ “Outlines of a practice model for dialogic OD”というタイトルのプレゼンテーション

⁵ “Contrasting dialogic and diagnostic OD”というタイトルのプレゼンテーション

記す) と対話型ODとの違いについて言及している。LGIは参加者のグループサイズからの呼称であり、対話型ODは変革アプローチの前提や実践という枠組みからの命名であるとし、LGIと対話型ODがイコールではないことを強調した。実際に、AIは1つの部署などの小グループに対して実践することが可能であり、Bunker & AlbanもLGIにAIを含めていない。中村・立川(2012)も、対話型ODは小グループに対する実践が可能であることから、LGIと対話型ODは同じではないと捉えることが必要であるという指摘をしている。

では以下では、対話型ODの手法として日本に紹介されている、フューチャーサーチとAIを取り上げ、対話型ODの具体的な実践について検討していくとともに、両アプローチの異同について論じていく。両アプローチは、開発者が異なり、誕生し発展した背景や文脈も異なるため、ベースとなっている理論やプログラムの構成度、実践の際の進め方が異なっている。しかし、立川(2013)が指摘したように、どちらもODとして現状の把握から行動計画に至るまでの完結したプロセスを有している。また、中村・立川(2012)が触れているように、両アプローチはどちらも対話型ODの手法であり、実践の際に用いられるアクティビティには共通のものもある。フューチャーサーチとAIの比較について言及している先行研究は中村・立川のみであるが、彼らの研究目的が両アプローチの比較ではないために、両アプローチの異同について深く考察されているわけではない。そこで以下では、対話型ODの手法であるフューチャーサーチとAIについて比較し、両アプローチの相違点と共通点について検討していく。

V. フューチャーサーチとAIの異同

1. フューチャーサーチとは

フューチャーサーチとは、「大人数でアクションプランを作成するためのミーティングであり、『ホール・システム⁶』が一堂に会し、具体的な課題に焦点を当てて取り組むための方法」(Weisbord & Janoff, 2005 香取・ヒューマンバリュー訳 2009, p.v) である。基本形としては、8種類の関係者×各8名の64名を集めた、2.5日間のミーティングを通して、過去をふりかえり、現状を共有し、未来に向けて目指す方向性に合意して行動計画を立てていく取り組みである。以下では、a. 誕生と開発の歴史と背景となる理論や考え方、b. 具体的な進め方、という2つの観点から、フューチャーサーチの特徴を検討していく。

a. 誕生の開発の歴史と背景となる理論や考え方

フューチャーサーチが最初に公表されたのはWeisbord(1987)である。

⁶ 一般システム理論では、「相互作用する諸要素の複合体」をシステムと呼ぶ。たとえば、ある会社を対象にフューチャーサーチが実施される場合、その会社内外の様々な諸要素として、従業員や役員、親会社や関連会社、株主、顧客、出入り業者、地元住民などの関係者(ステークホルダー)が存在している。対象となる会社に関連する諸要素(諸システム)の全体がホールシステム(whole system)である。

Weisbordは1969年からODコンサルタントとしての実践を積むとともに、NTL InstituteのメンバーとしてTグループにも携わっていた。1970年代には、組織診断で有名な6ボックス・モデルを発表している（Weisbord, 1976）。

Weisbord（1987）の“Productive workplaces”は、40年間でODに最も影響を与えた本の1つとして、OD Networkによって選ばれた著作であり、ODを学ぶための良書とされている。Weisbord（1987）の第1部には、Kurt LewinやDouglas McGregorの考え方とともに、英国タヴィストック研究所のEric TristやFred Emeryによる社会技術的アプローチにも触れられている。その“Productive workplaces”の著作の第14章にフューチャーサーチについて書かれている。

Sandra Janoffはタヴィストック流のトレーニングを受けた経験をもち、1987年以降、Weisbordとともにフューチャーサーチの実践に取り組んできた。1993年には2人が共同代表となって、フューチャーサーチ・ネットワークを設立した。その後2人は、フューチャーサーチをタイトルに掲げる本の第1版（Weisbord & Janoff, 1995）、第2版（Weisbord & Janoff, 2000）、第3版（Weisbord & Janoff, 2010）を出版してきた。第2版は日本語に翻訳されている（ワイスボード・ジャンオフ 香取・ヒューマンバリュー 訳 2009）。

フューチャーサーチでは、表3に示した4つの原理が重視されている（Weisbord & Janoff, 2010）。Weisbord & Janoff（2010）は、これら4つの原理と、フューチャーサーチに影響を与えた2つのアプローチとの関連を論じている。フューチャーサーチに影響を与えた2つのアプローチとは、Eva Schindler-RainmanとRonald Lippittが実施したcommunity futures conference、および、英国タヴィストック研究所のEric TristとFred Emeryが開発したsearch conferenceである。

表3. フューチャーサーチにおける4つの原理（Weisbord & Janoff, 2010）

①“Whole system in the room”	「部屋の中にホールシステム」
②Global, “whole elephant” context for local action	ローカルな行動に向けたグローバルな「全体象」の文脈
③Focus on future and common ground - not problems and conflicts	未来とコモン・グラウンドへの焦点づけ 一問題や葛藤に目を向けるのではなく
④Self-management and responsibility for action	自己管理と行動への責任

Community futures conferenceの影響について、Weisbord & Janoff（2010）は以下のように紹介している。Schindler-RainmanとLippittはコミュニティ変革の取り組みとして、88の地域（都市や街）において、多様な住民を集めてミーティングを行った。そして、集まった参加者が多様であるほど、そのコミュニティで起こっている問題の全体像を参加者が見出すことができ、変革に向かっていけたことを彼女らは示唆した。彼女らの実践の影響を受け、フューチャーサーチでは、原理①のミーティングを行う「部屋の中にホール・

システム」を集めることが重視されているという。また、Schindler-RainmanとLippittの実践では、住民が過去の問題を解決したり修復しようとする話し合いよりも、未来に向けた潜在力について話し合うことを目指し、望ましい未来に対して楽観的でエネルギーが高まるワークを行った。この実践の影響から、フューチャーサーチの原理③「未来への焦点づけ—問題や葛藤ではなく」が重視されているという。

search conferenceからの影響としては、search conferenceで用いられている手法（小グループと全体での対話を交互に行うなど）がフューチャーサーチに導入されているという、実践面も存在している。原理への影響としては、Weisbord & Janoff (2010) は、TristとEmeryが1960年に行った歴史的な戦略会議を挙げている。この会議は、Emery & Purser (1996) が最初のsearch conferenceとして紹介しているものであり、タヴィストック研究所に依頼があり、そこに所属していたTristとEmeryが1960年に行った、ブリストル社とシドレー社の合併の際に行われたものであった。彼らは、両者の役員が同じ世界を見ることができるよう、グローバルかつ産業全体の文脈から話し合いが行われるようにファシリテーションをしたという。グローバルで全体的な“外”の世界を探求することによって、争いが起こることなく、創造的な結論に至り、数年後に新しい小型のエンジンを生産することにつながった（Weisbord & Janoff, 2010）。この実践での、グローバルな視点から同じ世界を共有するという考え方が、フューチャーサーチで原理②「グローバルな『全体象⁷』の文脈」を重視することに影響した。

フューチャーサーチの原理④は、search conferenceからの直接の影響ではないが、Tristが1940年代終盤に行った、炭鉱における自己管理型チームの実践や、メンバーが自ら仕事の調整と統制をするというEmeryの考え方に影響を受けているという（Weisbord & Janoff, 2000, 2010）。参加者が自分達の役割を調整し、取り組み、責任をもつという考え方がフューチャーサーチに導入され、小グループでの話し合いにおける「自己管理」と、「行動に対する責任」をメンバーがもつことが原理④として重視されている。なお、この考え方は自己組織化の原理と共通しているところがあるが、WeisbordとJanoffは自己組織化の理論や考え方に触れてはいない。

b. 具体的な進め方

フューチャーサーチでは、2.5日間のミーティングで行われるアクティビティの内容や時間が具体的に決められており、構成度が非常に高い。そして、フューチャーサーチでは、イベントとしての2.5日間のミーティングが行われる前に、フューチャーサーチの準備が成功の可否を左右するという。

⁷ 6人の目が見えない人と象の話から、各々が部分に触れていても全体を見ることができず、象の全体（"whole elephant"）を見ることが大切だとしている。

フューチャーサーチでは、スポンサー（主催者）との実施合意がなされた後に、運営コミッティが形成される。運営コミッティによって、フューチャーサーチの目的や課題（テーマ）、フューチャーサーチのミーティングに誰を招くかについて話し合われ、決定されていく。ミーティングの部屋の中にホール・システムを生み出すという観点から、誰を招くかという点は重要であり、様々な関係者（ステークホルダー）を招くことができるよう配慮される。

フューチャーサーチの2.5日間のミーティングにおける、主な流れを表4に示した。ミーティングでは、対象となるシステムの過去、現在、未来に順に焦点づけ、変革に向けたアクションプランを作成して終了する。様々なステークホルダー（関係者）が混ざり合ってグループとなり、そのグループで対話をする場、ステークホルダーごとに小グループで集まり対話をする場、小グループで話したことを全体で共有するとともに全員で対話をしていく場、などから構成されている。基本形は8種類のステークホルダーから各8名ずつが招かれ、64名が参加することになるが、小グループは8名で構成されることが多い。しかし、実際には8×8名=64名となることは難しく、実際は64名よりも増減があり得る。Weisbord & Janoff（2000）は、彼らの経験から、最適な参加者の人数は60～70名であるとしている。

表4. フューチャーサーチのミーティングの流れ

1日目（午後のみ）
開会と導入
主催者からの言葉
ファシリテーターからのフューチャーサーチの説明
過去をふりかえる
全体でのタイムラインの作成
小グループ（混合グループ）で過去からの影響を考える→全体での共有
現在を探求する
現在の傾向についてマインドマップを全員で作成する
2日目（終日）
現在を探求する
小グループ（関係者グループ）で現在の傾向を分析する→全体での共有
小グループ（関係者グループ）でのワーク
（「プライド&ソーリー」；自分身として考えるワーク）→全体での共有
理想的な未来を思い描く
理想的な未来へのシナリオを小グループ（混合グループ）で考え、演じる
未来に向けてのコモン・グラウンドを小グループ（混合グループ）で出す
3日目（午前～13時または15時ぐらいまで）
未来に向けての合意
全体での対話によるコモン・グラウンドの合意
宣言文づくり（コモン・グラウンドの明文化）→全体での共有
アクションプランの作成
関係者グループまたは自発的に集まったグループでアクションプランを考える
→全体での共有
閉会

フューチャーサーチでは、過去に起こっていた問題や現在ある課題についても語られる。たとえば、1日目最後に行われる「現状を探求する」というところで、現在ある傾向について、ポジティブなこともネガティブなことも挙げながら、全員でマインドマップを作成していく。原理③にあるように、その場で問題を解決することや葛藤を解消することには取り組まないが、問題や課題というネガティブな側面も語られ、焦点が当てられる。問題や課題に焦点が当たることによって、否定的な感情が生起しエネルギーが低下する場面もある。

参加者が体験する感情の動きとして、Weisbord & Janoff (2000, 2010) は「ジェットコースターに乗る (riding the roller coaster)」という表現を用いている。フューチャーサーチのミーティングの中で、苛立ちや不安、楽しさやエネルギーを感じ、感情が上下するとしている。たとえば、1日目の最後の「現状を探求する」ところで、参加者は現状の複雑さとコントロール不能な感覚から、混乱という谷底に落ちるとした。その後、現状について素直に認めて受け入れることを通して、2日目午後に取り組む「理想的な未来を思い描く」ところで、希望に満ちてエネルギーがわく状態になるとした。

以上のように、ここまではフューチャーサーチの特徴について概観してきた。以下では、AIの特徴について検討していく。

2. AIとは

AIはAppreciative Inquiryの略であり、日本語では翻訳せずに「AI」と呼ばれることが多い。AIの定義は様々になされているが、開発者のDavid Cooperriderによる定義であり、比較的短い文章で表されているものを以下に示す。

AIは「組織やコミュニティ、そしてより大きなヒューマンシステムが、関係性の相互につながった生態環境において、最も生き活きとし、効果的で、創造的で、健康的になる時に、それらのヒューマンシステムに活力を与えるようなものを探っていく、共同で構成していく探求のプロセスである。」(Cooperrider & Avital, 2005, p.6 筆者訳)

AIの観点からすると、これまでのODのアプローチは問題に焦点を当て、その問題を解決することに取り組んできたと位置付けている。一方のAIアプローチでは、組織や人のもつ強みや潜在力に焦点づけし、組織や人に活力を与えているもの(=ポジティブ・コア)を見い出して、強みや潜在力を発揮できるような未来のあり方や方法を協働的に探求していく。

以下では、フューチャーサーチと同様に、a. 誕生と開発の歴史と背景となる理論や考え方、b. 具体的な進め方、という2つの観点から、AIの特徴を検討していく。

a. 誕生と開発の歴史と背景となる理論や考え方

AIの歴史はWatkins & Mohr (2001) がまとめている。彼女らによると、ケース・ウェスタン・リザーブ大学の博士課程の大学院生であったCooperriderが、クリーブランド・クリニックの変革プロジェクトに参加したのは1980年であったという。伝統的な組織診断をするために、組織の問題点についてインタビューを行ったところ、病院のスタッフから得られたデータは肯定的なものであった。彼のアドバイザーであったSrivastvaは彼の研究としてその点に焦点づけることを進め、Cooperriderは病院において効果的に機能している要因を分析することを始めた。その後、Gergenの著作 (Gergen, 1982) と出会い、社会構成主義⁸の影響を受けたという。1984年にはAIに関する初めての学会発表をAcademy of Managementで行い、1986年にAIについて書かれた博士論文を完成させた。そして、AIに関する公的な研究としての最初の公刊が、従来型のアクションリサーチとAIの比較を論じた、Cooperrider & Srivastva (1987) である。

AIでは、人や組織の強みや潜在力が発揮されるための5つの原理を提唱している (表5参照)。表5に示した原理のうち、①～④は社会構成主義やそれを拡張した考え方に含まれると考えられる。ポジティブの原理は、人々の間でどんなことが語られる必要があるのか、どのような知識や源泉に注目することが望ましいのか、という方向性を示すpositive deviation (ポジティブな方向への逸脱) であり、クリーブランド・クリニックにおける調査と実践からCooperriderらが導き出した原理である。すなわち、ポジティブの原理というプラクティカルな理論と、メタ理論としての社会構成主義とが出会い、AIの理論的ベースを形成している。

表5. AIの5つの原理 (Cooperrider & Whitney, 2005; Whitney & Trosten-Bloom, 2003 ヒューマンバリュー訳 2006; 大住, 2013を参考に筆者が作成)

①構成主義の原理	社会構成主義の考え方にに基づき、何が語られ、どのような関係性にあるかによってリアリティが構成される (“Words create world.”=言葉が世界を創り上げる)。
②同時性の原理	探求すること (問いかけること) と変革の実現が同時に起こる。何を問いかけるかによって結果も異なっており、問いかけが語られることや変革を生み出す。
③詩的 (開かれた本) の原理	組織の過去、現在、未来は解釈が開かれている詩のようなものであり、どのように解釈し学ぶかを選択できる。
④予期成就の原理	未来へのイメージが現在の行動を導く。未来への期待が現在の前向きな行動を生み出し、その実現が可能となる。
⑤ポジティブの原則	ポジティブな感情や関係性が変革と潜在力の発揮を可能とする。ポジティブな問いかけ (潜在力を引き出す質問) が変革を持続させる。

なお、上記の5つの原理に加えて、Whitney & Trosten-Bloom (2003) は、大規模な組織にAIを実践した経験から以下の3つを加えている。すなわち、

⑥全体性の原理（全体性は最善のものを引き出す）、⑥体現の原理（望ましい未来が現在体現されることによって実現する）、⑧選択自由の原理（自由な選択がパワーを解き放つ）である。

b. 具体的な進め方

AIの進め方としてCooperrider & Whitney (2005) は4Dサイクルを提唱している。彼らが提唱した4Dサイクルは、Discovery→Dream→Design→Destinyであるが、各ステップでどのような話し合いやアクティビティをするかについては明言されていない。AI実践のためのサンプルやリソースは公表されており（Cooperrider, Whitney & Savros, 2008）、AIを実践するにはそれらのリソースを参考にしながら、対象となるシステムの現状に合わせて具体的なプログラムをカスタマイズしていくことになる。

4Dサイクル自体が固定化されているわけでもなく、異なるサイクルのモデルも提案されている（Watkins & Mohr, 2001; 大住, 2013）。AIでは原理が重視され、プラクティカルな側面は実践者に委ねられていると考えられる。AIの具体的な進め方を検討するために、典型的な実践例を示すことは非常に難しい。それは、AIで用いられる具体的なワークやアクティビティは、その対象や状況に合わせてカスタマイズされるためである。今回は、フューチャーサーチと比較的共通するアクティビティが行われたAIサミット（大規模な人数が数日間で行われるAIの4Dプロセスに参加するもの）の実践例として、海軍の情報部門で実施された事例⁹を基に表6に示した。

この事例でも、Discoveryで1対1のハイポイント・インタビューが行われ、それが小グループで共有された。ポジティブ・コアの発見では、最も誇らしい（proudest proud）ストーリーを共有することで行われた。Whitney & Trosten-Bloomはポジティブ・コアとして見い出された要因をマッピングすることを勧めている。また、オブジェや絵で表現される方法が用いられることもある。

⁸ Gergenによる社会構成主義では、科学的事実社会的に構成されたものであり、関係性のプロセスから生み出されると捉える（Gergen, 1999 東村訳 2004）。Gergenは社会構成主義のテーゼとして以下の4つを挙げている。①私たちが世界や自己を理解するために用いる言葉は、「事実」によって規定されない、②記述や説明、そしてあらゆる表現の形式は、人々の関係から意味を与えられる、③私たちは、何かを記述したり説明したり、あるいは別の方法で表現したりする時、同時に、自分たちの未来をも創造している、④自分たちの理解のあり方について反省することが、明るい未来にとって不可欠である。（Gergen, 1999 東村訳 2004, pp.72-75）

⁹ この事例は、Case Western Reserve大学主催のAI Certificate（Appreciative Inquiry Certificate in Positive Business and Society Change）における、第1コース（当時の名称はFoundations and Frontiers in Appreciative Inquiry; 2011年2月開催、講師はDr. Ronald Fry）で説明がなされ、資料が配布されたものである。

表6. 4Dサイクルを用いたAIの具体例

[Discovery]
開会と導入
ハイポイント・インタビューの実施
ペアでの実施→複数のペアがグループになり共有→全体共有
ポジティブ・コアの発見
成功の根本原因を見出し、最も誇りに感じるストーリーを全体に共有
[Dream]
望ましい理想の未来を小グループで考え、表現する
上記の発表から、改善し変革していきたい機会や場を個人でリストアップ
小グループで変革や改善に向けた3~5のアイデアを選ぶ
全体で投票（1人が3~5個のシールを持って）
[Design]
3~5年後の状態について喚起的声明文を小グループで作成する
→全体共有（当該のグループに緑色や黄色のカードでフィードバック）
黄色のカードを出した参加者は休憩中に当該グループにコメントを伝える
声明文を修正する
自分達のグループのビジョンを達成するためのアイデアやシナリオを話し合う
→全体共有
[Destiny]
グループ/チームでアクションプランを作成する
3年後までの声明文と1年間のアクションプランを発表する

Dreamでは、フューチャーサーチで行われる「理想的な未来へのシナリオ」のワークが行われていた。その発表後、変革や改善をしていきたい機会（opportunity）を個人でリストアップし、グループで3~5に絞り、全体で投票することが行われた。全体での対話を通して、未来に向けてともに目指すコモン・グラウンドを合意することは行われていない。Designでは喚起的声明文（provocative proposition; この事例の場合はaspiration statementsと呼ばれていた）のドラフトをグループで作成し、全体に発表し、発表後に他の参加者が緑色または黄色のカードを挙げることで、ドラフトに対するフィードバックをすることが行われた。緑色は「承認」、黄色は「OKだが伝えたいことがある」というサインであるという（反対を意味する赤色のカードは、ポジティブの原理に基づいて使用されない）。その後、Destinyとしてグループでアクションプランが作成され、全体に発表されるという流れであった。

3. 両アプローチの異同

これまで、フューチャーサーチとAIに関する理論的背景と具体的な進め方を検討してきた。以下では、フューチャーサーチとAIを比較することを通して、本稿の第2の目的である、両アプローチの異同について考察していく。その際、両アプローチの強調点、原理、具体的な進め方という3点から検討していく。

a. 強調点：理論ベースか、プラクティカルか？

理論には、様々な事象を説明する個々の理論と、個々の理論の前提に対して上位のレベルから問い直すメタ理論（理論の理論）が存在している。そして、

理論に基づいたうえで、それぞれのアプローチの原理が形成されている。

フューチャーサーチでは、search conferenceやタヴィストック研究所による実践知、また、Schindler-RainmanとLippittによる実践知を背景として、システム理論や合意形成の理論に基づきながら、表3の4つの原理を導き出している。そのうえで、2.5日間のミーティングを定型化し、構成度の高いプログラムを開発した。Weisbord & Janoff (2000) は2.5日間で実施する(「睡眠を2回とる」ヒューマンバリュー訳 p.76) ことの重要性を強調しており、内容をカスタマイズすることを歓迎していない。そういう意味では、フューチャーサーチは実践知に裏付けされた、定型化された対話のツールであるといえよう。

一方のAIは、理論的背景として、世界や人間、関係性をどのように捉えるかという、メタ理論としての社会構成主義をもっている。このメタ理論とポジティブの原理を柱として、4Dサイクルという基本的な進め方を提唱しているが、具体的なプログラムの内容は定型化されていない。具体的な実践内容は実践者がカスタマイズしていくことになる。このことは、AIがツールを強調するのではなく、考え方や哲学、原理を重視していることの表れであろう。日本では最近、AIの前提や原理を深く理解することなしに、ハイポイント・インタビュなどがツールとして用いられることも多く、この現状はAIの想定からすると避けるべきである。

b. 両アプローチの原理の比較

フューチャーサーチの4つの原理について、AIの原理がどのように対応しているかを表7に示した。なお表7では、Whitney & Trosten-Bloom (2003) が追加した、大規模な組織にAIを実施する際に重要となる3つの原則については括弧内に示した。

表7. フューチャーサーチとAIの原理の比較

フューチャーサーチ	AI
①「部屋の中にホールシステム」	(⑥全体性の原理)
②ローカルな行動に向けたグローバルな「全体象」の文脈	(⑥全体性の原理)
③未来とコモン・グラウンドへの焦点づけ 一問題や葛藤に目を向けるのではなく	④予期成就の原理と一部が共通
④自己管理と行動への責任	(⑥選択自由の原理と⑦体現の原理) および③詩的の原理

まず、フューチャーサーチの原理①および原理②であるが、フューチャーサーチはホール・システム・アプローチであり、ホール・システムの関係者が会することとグローバルな視点から全体を見ることを強調している。一方のAIでは、社会構成主義を中心とする5つの原則にはホール・システムの発想は強調されていない。しかし、Whitney & Trosten-BloomがAIを大規模な組織に実施した経験から導き出された「⑥全体性の原理」は、フューチャーサーチと共

通している。

フューチャーサーチの原理③のうち、「未来への焦点づけ」はAIの「④予期成就の原理」で言及されている未来のイメージの重要性と共通する。しかし、フューチャーサーチの原理③「コモン・グラウンドへの焦点づけ」はAIでは重視されていない。フューチャーサーチでは、問題や葛藤に目を向けないのは、ポジティブな側面に目を向けることを重視するからではない。問題や葛藤に目を向けることで参加者の間の違いが強調され、未来に向けての合意（コンセンサス）ができないためである。フューチャーサーチでは、未来に向けた共通の方向性である「コモン・グラウンド」に全員が合意するという民主的な決定の過程を重視する。フューチャーサーチの原理②にも通じる点であるが、前提や考え方が異なる人々が共通性を見出し、合意していく過程がフューチャーサーチでは重視されている。AIは、少なくとも文献上では、この過程をさほど重視していない。

フューチャーサーチの原理④については、Whitney & Trosten-Bloomによる「⑧選択自由の原理」や「⑦体现の原理」と共通点がある。自律性および自由と責任という観点では、フューチャーサーチは小グループでの対話の運営や参加者が合意しアクションが計画される内容について言及されている。一方で、AIにおける社会構成主義の発想では、個人や組織による解釈や選択の自由さを「③詩的の原理」で想定していると考えられる。

c. 具体的なプログラムの異同

前述したように、Busheは対話型ODにおいて、イベント前の準備が重要であることを示唆しているが、フューチャーサーチやAIでも準備段階は重要とされている。フューチャーサーチでは運営コミッティが形成され、2回のミーティングが必要だとされている。運営コミッティの事前ミーティングにおいて、フューチャーサーチの目的や招待する参加者が決定されていく。AIでもコア・チーム（アドバイザー・チーム）が結成され、プロジェクトの準備、トピックの選定、インタビューの質問の作成やトライアルなどが行われる。

次に、イベント当日に行われるプログラム（アクティビティ）について検討していく。それぞれのアプローチは、現在の状況を把握し発見するための序盤の進め方が大きく異なっている。フューチャーサーチでは、“全体象”を参加者が共有するために、過去に起こっていたことについて「パーソナル」、「ローカル」、「グローバル」のレベルでタイムライン（年表）を作成していく。また、現在において起こっている様々な傾向を全員で出しながらいち早くマインドマップを作成していく。これらのアクティビティでは問題や課題、否定的な出来事や現在の傾向も語られる。このように、フューチャーサーチでは過去から現在にかけて起こっていることを全員で出し合いながら共有し、分析し、現状を把握（発見）していく。

一方のAIでは、Discoveryとして、参加者の最高の瞬間や、個人や組織の強

みを尋ねていく「ハイポイント・インタビュー」が行われることが多い。ポジティブな問いかけがなされ、ポジティブな語りがなされることを通して、個人や組織の強みや潜在力が見い出されていく。Discoveryでは、個人や組織に活力を与える「ポジティブ・コア」を探ることが重視され、問題や課題、否定的な現象は語られない。たとえば、フューチャーサーチでは、「プラウド&ソーリー」というワークで、自分達が現在できていないことをリストアップするが、AIでは「最も誇らしい (proudest proud)」ストーリーを語ることになる。

フューチャーサーチの「理想的な未来へのシナリオ」とAIのDreamは共通している。この共通性は、フューチャーサーチで行われていたワークをAIが採用したことによる¹⁰。理想的な未来へのシナリオを各グループが発表した後の進み方は異なってくる。フューチャーサーチでは、合意することが重視されるため、コモン・グラウンドを明確にして合意するための参加者全員による対話を1時間程度行う。AIでは、変革や改善に取り組んでいきたい機会がグループを選択され、全員がドット（丸いシール）で投票していく。その結果を見て、関係者が集まるグループが自ら取り組んでいく機会を選択し、Designで声明文を作成していくことになる。つまり、フューチャーサーチでは合意のためのコンセンサスが重視されるが、AIでは（特にAIサミットのように様々な部門や部署に属する人々が集まっている場合は）全体で合意するプロセスは踏まれない。

フューチャーサーチではコモン・グラウンドごとに宣言文が作成される。宣言文は全体に発表されるが、他の参加者からフィードバックを受けることや修正されることはない。そのため、「コモン・グラウンドには納得しているけれど、宣言文には納得していない」という現象が起こることがある。AIでは、エネルギーが喚起されるような声明文を作成するように求められ、そのためのガイドラインも用意される。表6に示した事例では、声明文を修正する機会も設けられている。AIで声明文の表現や言葉が重視されているのは、社会構成主義に立脚していることの表れであろう。

以上、具体的な進め方についてフューチャーサーチとAIの異同を検討してきた。ワークの内容やワークシートはフューチャーサーチで用いられているものを参考にして、AIで実施されていることもあり、ワークやアクティビティの共通性が存在している。一方で、フューチャーサーチでは合意が重視され、AIでは質問や語られること、言葉が重視されていることは、両アプローチの相違点であった。

¹⁰ Ronald Fry氏が筆者に対して語ったことに基づく。

VI. 今後の展望

本研究では、対話型ODの特徴について論じるとともに、対話型ODの代表例であるフューチャーサーチとAIの異同を考察した。フューチャーサーチとAIは、用いられるワークに共通点が存在しており、原理にもいくつかの類似性があるが、理論的背景は別物である。

日本におけるフューチャーサーチの課題としては、2.5日間という定型で行われるフューチャーサーチの実践例が少ないことである。企業組織で実施する場合も、コミュニティで実施する場合も、日本において平日に実施することのハードルが高いことがその要因の一つかもしれない。日本においてフューチャーサーチがどのような形態でどれくらい実施されているかを明らかにする実態調査がまずは必要である。

AIはハイポイント・インタビューなどの手法が、便利なツールとして使われることで日本に広がっているという現状がある。この現状は、AIが理論ベースのアプローチであることからすると危機的な状態である。社会構成主義という考え方やポジティブの原理というあり方を重視するAIが、日本において本当に意味で根付くためには、実践者が社会構成主義とポジティブの原理を体現することが必要であろう。

対話型ODには様々な手法が挙げられているが（表1参照）、日本に紹介されているのはまだ一部であり、有用な手法を日本に紹介していく必要がある。また、日本でも、スコラ式オフサイトミーティングのように、独自の対話型ODの手法が存在しており、その特徴や他の手法との異同について検討していくことが可能である。そして、日本の文化や企業風土に根差した、日本型の対話型ODの手法が開発され発展していくことが望まれる。

引用文献

- Beckhard, R. (1969). *Organization Development: Strategies and Models*. Reading, MA: Addison-Wesley. (ベックハード, R. 高橋達男・鈴木博(訳) (1972). 組織づくりの戦略とモデル 産業能率短期大学出版部)
- Brown, J., Isaacs, D., & the World Café Community (2005) *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. (ブラウン, J.・アイザックス, D.・ワールド・カフェ・コミュニティ 香取一昭・川口大輔(訳) (2007). ワールド・カフェー—カフェ的会話が未来を創る— ヒューマンバリュー)
- Bunker, B. B., & Alban, B. T. (1997). *Large Group Interventions: Engaging the whole system for rapid change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bushe G. R., & Marshak, R. (2008). The postmodern turn in OD. *OD Practitioner*, 40(4), 9-11.

- Bushe, G. R., & Marshak, R. (2009). Revisioning organization development: Diagnostic and dialogic premises and patterns of practice. *Journal of Applied Behavioral Science*, 45, 348-368.
- Cooperrider, D. L., & Avital, M. (2005). Appreciative inquiry and the changing field of change. In D. L. Cooperrider, T. F. Yaeger, & D. Whitney (Eds.) *Appreciative inquiry Foundation in positive organization development*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In W. A. Pasmore & R. W. Woodman (eds.) *Research in organizational change and development*. (Vol.1, 129-169) Greenwich, CT: JAI Press.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. (クーパーライダー, D. L.・ウィットニー, D. 市瀬博基(訳) (2006).「最高の瞬間」を引き出す組織開発——未来志向の“問いかけ”が会社を救う—— PHP研究所
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. 2nd edition. Co-published by Brunswick, OH: Crown Custom Publishing & San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Emery, M., & Purser, R. E. (1996). *The search conference: A powerful method for planning organizational change and community action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London, Sage Publications. (ガーゲン, K. J. 東村知子(訳) (2004). あなたへの社会構成主義 ナカニシヤ出版)
- 中村和彦 (2007). 組織開発(OD)とは何か？ 人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要), 6, 1-29.
- 中村和彦 (2010a). 組織開発とは何か JSHRM Insights(日本人材マネジメント協会機関誌), 60, 2-9.
- 中村和彦 (2010b). 米国における組織開発 (OD) の系譜と最近の議論——ODにおけるポストモダンへのターン—— 経営行動科学学会年次大会発表論文集, 13, 325-330.
- 中村和彦・立川紫乃 (2012). 全社員を対象とした対話型組織開発の実践とその効果——AIとフューチャーサーチを組み合わせた実践事例—— 経営行動科学学会第15回年次大会発表論文集, 63-68.
- 大住莊四郎 (2013). ポジティブ・アプローチの「構図」に関する一考察 関東

- 学院大学経済経営研究所年報, 35, 151-162.
- Owen, H. (1997). *Open space technology: A user's guide*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. (オーエン, H. ヒューマンバリエー(訳) (2007). オープン・スペース・テクノロジー——5人から1000人が輪になって考えるファシリテーション—— ヒューマンバリエー)
- スコラ・コンサルト (2010). スコラ式オフサイトミーティング 株式会社スコラ・コンサルト 2010年(アップデート日不明) <http://www.scholar.co.jp/fuudo/offsite-m_s.html> (2014年1月25日)
- 立川紫乃 (2013). 全社員を対象とした対話型組織開発に関する評価研究——AIとフューチャーサーチを組み合わせた会議の事例分析—— 神戸大学大学院経営学研究科修士論文 未発表 <大学院生ワーキングペーパーとして閲覧可能 <http://www.b.kobe-u.ac.jp/stuwp/2012/201212a.pdf>>
- Tschudy, T. (2006). An OD map: The essence of organization development. In B. B. Jones & M Brazzel (Eds.) *The NTL handbook of organization development and change: Principles, practices, and perspectives*. San Francisco, CA: Pfeiffer. pp.157-176.
- Warrick, D. D. (2005). Organization development from the view of the experts: Summary results. In W. J. Rothwell & R. Sullivan (Eds.) *Practicing organization development: A guide for consultants*. 2nd edition. San Francisco, CA: Pfeiffer, pp.164-187.
- Watkins, J. M., & Mohr, B. J. (2001). *Appreciative Inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass / Pfeiffer.
- Weisbord, M. R. (1976). Organizational diagnosis: Six places to look for trouble with or without a theory. *Group and Organization Studies*, 1, 430-447.
- Weisbord, M. R. (1987). *Productive workplaces: Organizing and managing for dignity, meaning, and community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weisbord, M. R., & Janoff, S. (1995). *Future search: An action guide to finding common ground for action in organizations and communities*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Weisbord, M. R., & Janoff, S. (2000). *Future search: An action guide to finding common ground for action in organizations and communities*. 2nd edition. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. (ワイスボード, M. R.・ジャノフ, S. 香取一昭・ヒューマンバリエー(訳) (2009). フューチャーサーチ——利害を越えた対話から、みんなが望む未来を創り出すファシリテーション手法—— ヒューマンバリエー)
- Weisbord, M. R., & Janoff, S. (2010). *Future search: Getting the whole system in the room for vision, commitment, and action*. 3rd edition. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

- Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2003). *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. (ホイットニー, D・トロステンブルーム, A. ヒューマンバリュー (訳) (2006). ポジティブ・チェンジ——主体性と組織力を高めるAI——ヒューマンバリュー)
- Worley, C. G., & Feyerherm, A. E. (2003). Reflections on the future of organization development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39, 97-115.

■ 特集「共同体の変革」

都市多言語エリアにおける共同体意識の変容に関する一考察

～地方自治体による言語併記の取り組みを手掛かりとして～

丹羽 牧代

(南山大学短期大学部英語科)

1. はじめに

日本が外国人居住者に対して色々な意味でオープンな国ではないことは、様々な点から言及されている。だが、現実にはいわゆる観光客や短期の留学生などではなく、外国人労働者や難民認定の申請者等、定住・半定住の形で、あるいはそれを希望しつつ日本に居住している外国人の数が増加していることもまたよく知られている。2013年6月公表の政府の公式統計によれば931,416人にのぼる在留外国人がいるとされており、都市別の表を見れば、地域もさまざまであることがわかる。公式の数字として把握されていない実態はさらにこれらの数値を上回るかもしれない。上位100自治体には大都市圏がもちろん含まれ、新宿区のように、10%が在留外国人という場所もある(表1)。また、人口50万～10万人台の都市で1%ほどの人口がこのような在留外国人である自治体も散見される。1%の数字は大きな影響力を持つように感じられないかもしれないが、地方都市の場合、在留外国人の居住する地域は集中することが多い。その場所の住民にとっては、パーセンテージの数値以上に現実として多国籍・多言語をかかえるエリアとして実感されていることになる。

表1 総務省統計局 2013年6月時点 より
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001116310>

第7表 (別表) 在留外国人総数上位100自治体

	市区町村	在留外国人総数
1	新宿区	34,142
2	大阪市生野区	28,663
3	江戸川区	23,751
4	足立区	22,979
5	川口市	22,287
6	江東区	21,228

7	豊島区	19,481
8	港区	19,207
9	大田区	18,711
10	東大阪市	16,947
11	板橋区	16,731
12	荒川区	15,502
13	世田谷区	15,350
14	横浜市中区	15,179
15	北区	14,554
16	豊橋市	14,427
17	豊田市	14,119
18	葛飾区	13,972
19	練馬区	13,072
20	台東区	12,917

中略

40	四日市市	7,936
41	京都市伏見区	7,854
42	名古屋市中区	7,814
43	大阪市平野区	7,650
44	太田市	7,591
45	横浜市南区	7,529
46	津市	7,521
47	小牧市	7,355
48	大阪市中央区	7,336
49	鈴鹿市	7,320

中略

95	一宮市	4,796
96	草加市	4,774
97	名古屋市南区	4,726
98	名古屋市千種区	4,721
99	富士市	4,696
100	横須賀市	4,638

しかし、そのようなエリアがあることは、もちろんそのままそのエリアで多文化・多言語の共同体が成立していることを意味しているわけではない。むしろモザイクのように、あるいは水面上の油のように、混じり合わないままそれぞれの部分を占めている状況の方が多い。そしてまた、そのような状況に対しての問題意識が持ち上がり、新しい形・内実での共同体構築の動きがあることもまた事実である。増加し続ける外国籍市民に対して、彼らが持つ異なる文化に接し、対峙し、時に衝突や融合を繰り返し、そのエリアで共同体を再構成する試みは各地で進みつつある。本稿ではそのような動きに見られる「多文化・多言語共生」に対する受容意識の形成や変容を言語景観の側面から一考する。

日本の主流言語は日本語である。¹ では、そのような状況のもとでは日本語を母語としない定住者・半定住者は、それぞれの居住地域でどのようにそのコミュニティの中で言語生活を送ることになるか。そしてそれを受け入れる側としては異なる言語を使用する文化に対して、主流言語である日本語と彼らの

母語との言語生活上の差異に対して、どのように対峙することになるか。そこに付随する種々の問題については、異文化共生というテーマのフィールドでも多く取り扱われているが、本稿では、その中でPublic Body（公共機構体）が発信している、広い意味での言語景観（Linguistic Landscape）というテーマを取り上げつつ、日本語を母語としない居住者に対してどのように言語が提示され、それは共同体の再構築に向かう変容とどのように連動しつつあるかという側面から考察する。

言語景観という概念はLandry and Bourhis（1997）において、当該言語の話者がコミュニティの中でどの程度活性的（vital）であるかを示すひとつの指標として提唱され、Gorter（2006）等によって本格的に精緻化されたものであるが、基本的には空間の中の言語表記に関わる研究である。しかし、本稿ではもう少し対象部分を広げ、Carrol（2011）、Gottlieb（2011）で取り扱われているような仮想空間（Cyber Space）上での言語の提示を含めた総合的な、空間における言語（Language in Space）の検証を行う。

2. 地方自治体のケース——小牧市——

2.1 小牧市に於ける外国籍居住者の概観と小牧市の姿勢

小牧市は2006年統計では在留外国人数上位100位以内自治体に入っていないが、その後年ごとにその数が上昇し、2013年6月時点で47位となっている（表1）。10年単位での居住外国人の割合伸び率は目覚ましいものがある。（図1）

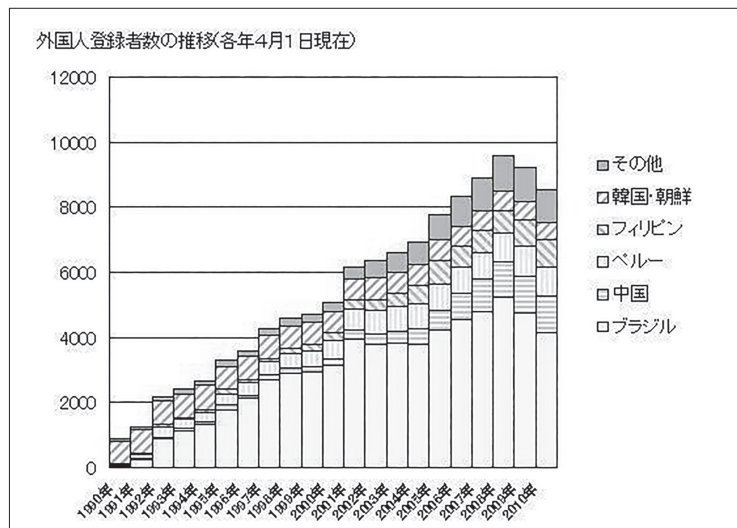


図1 小牧市公式サイト「多文化共生とは」より

小牧市の在留外国人の多さは、小牧市の北西部に多くの工場を抱えることと関連する。図1からはポルトガル語、中国語、スペイン語、英語、タガログ語、韓国語の話者が言語コミュニティを形成しているであろうという推測ができる。小牧市総人口約15万人に対して在留外国人数が約7千数百人（2012年）であることを考えれば数の上では圧倒的日本語優位の状況である。² しかし、上述のように、在留外国人はある特定地域に集まって住む傾向が見られ、特定の地域内での多言語・多文化状況は目に見える形でその存在を主張している。当然そこには言語と文化の多様性からくるプラス面とマイナス面が存在する。多文化・多言語状況に対する小牧市の基本姿勢は次のような文言に提示されている。

『外国籍の市民の中には、日本で生まれて一度も国籍の国へ行ったことがない方もいます。

また小牧市には、外国籍の方のみではなく、帰化して日本国籍を取得した方、外国で生まれた日本国籍の方、国際結婚した夫婦の子どもなど、外国籍の市民と同じようなさまざまなルーツを持つ方がいます。

外国にルーツを持つ方は、言葉の違いや生活習慣の違いなどから、日本で暮らしていく上で課題を抱えています。「日本人」としても、彼らとの接し方が分らず近隣住民同士としての交流ができなかったり、時にはトラブルが発生したりしています。

「多文化共生のまちづくり」に向けて、こうした文化的な「ちがいを」乗り越えるために、お互いに一歩踏み出すことが必要です。』

小牧市公式サイト 「多文化共生とは」より

この宣言には、異質なものを受容し、多文化の共生する共同体を構築しようという方向性が明示されている。そこで、本稿では、以降、地域を外国人を含めた共同体として再構築していこうという意思が、彼らを受容するため、あるいは彼らへ発信するための言語表記という観点からはどのように表れているかを検証していく。

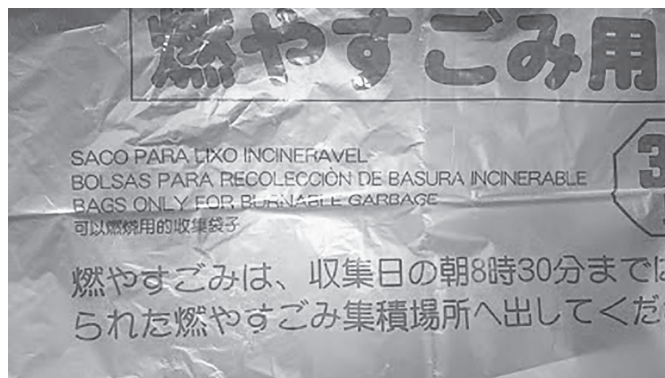
2.2 ごみ分別の案内をめぐる多言語提示状況

共同体成員の母語が多岐にわたる場合にまず受容の第一歩として考えられるのは、多言語による表記や情報共有である。

この点から小牧市の言語政策を見てみよう。例えば身近な例としてはごみ袋に以下のような表示がある（資料1）。ポルトガル語、スペイン語、英語、中国語の順で「燃やすごみ袋」に相当する表記が認められる。しかし、一見してわかるように情報量には差がある。ある意味日本語優位であることには変わらない。（1）は、丹羽（2014）に挙げた、二言語を表記する場合の情報の扱いについての指標となる項目である。それに照らし合わせて、項目ごとに各言語

の提示状況を観察してみよう。

- (1) a. 当該両言語表記そのものの配置場所
 - b. 両言語の相対的空間配置
 - c. 両言語文字の相対的大きさ
 - d. 両言語の伝える情報量の差異の有無
 - e. 両言語の伝える情報内容の種類
 - f. 両言語の伝達対象
 - g. 両言語併記の主体
- (丹羽, 2014)



資料1 小牧市可燃物用ごみ袋

まず(1a)は「どこに多言語表記があるか」という問題である。市民生活を送る上では必ず使うことになるごみ袋ということで、これは全市民に対して供されているものである。(1b)相対的空間配置を見れば、「燃やすごみ用」という日本語が最上段にあり、以下同じことを意味するポルトガル語、スペイン語、英語、中国語と「順序」があることがわかる。(1c)の言語文字の相対的大きさで言えば、日本語が圧倒的に大きい。それ以外の4言語は同じである。(1d)情報量の差異の有無については、提示されている情報は「燃やすごみ用の袋」であるという部分だけが日本語以外の言語に示されているに過ぎない。(1e)両言語の伝える情報内容の種類は生活に極めて密着したものである。なおかつ、緊急度は高いとは言えないが、生活の基本的部分として了解した上で市民生活を送るのに不可欠なものとはいえる。(1f)言語の伝達対象は、日本語・スペイン語・ポルトガル語・英語・中国語の話者である。そして言語併記の主体は、ごみの分別指定をしている小牧市という自治体である。

このことから、生活に極めて密着した恒常的なレベルにおいて、自治体の言語政策として日本語以外にもポルトガル語、スペイン語、英語、中国語の話者に対して情報提供がなされているが、等価性という点から言えば、日本語が圧

倒的に上位であり優位であり、情報量も多いということと、4言語に一種の順序づけがなされていることが見て取れるであろう。

以上は一例として多言語表記の様相と、そこにおける日本語の優位性や情報の非等価性という側面に焦点をあてたが、もちろんこの例だけが小牧市の姿勢・政策を体現しているわけではない。だが、ある意味象徴的ではある。その意味合いは後述するとして、もう少し多言語表記の様相を検証してみよう。

まず、ごみをめぐる言語提示の施策を他の点から観察する。上記のようにごみ袋そのものには情報の非等価性が見られるが、同様のことが他の情報提供でも観察される。小牧市の全戸に配布される「資源・ごみの分け方と出し方」、「資源・ごみ収集カレンダー」、「資源・ごみの分け方と出し方」については、ポルトガル語、スペイン語、英語、中国語、タガログ語の各国語版が作成されている。また小牧市の公式WebサイトにはそのPDF版が記載されている（資料2）。

日本語版(くらしのガイドより抜粋)
📄 ごみ収集日メモ、表紙、一覧表 (PDF 1.5MB)
📄 プラスチック製容器包装、空きびん、空き缶、金属類、ペットボトル (PDF 2.9MB)
📄 古紙、古布、蛍光灯類、廃食用油(てんぷら油) (PDF 1.5MB)
📄 燃やすごみ、燃やさないごみ、粗大ごみ、資源、ごみの持ち込み (PDF 1.5MB)
📄 一時多量ごみ、事業系ごみ、適正処理困難物、家電リサイクル法定品、パソコンリサイクル、二輪車リサイクル、消火器リサイクル
📄 資源・ごみ収集日程表 (PDF 819.0KB)
📄 資源・ごみの分別見易表 (PDF 6.2MB)
ポルトガル語版
📄 ポルトガル語 (PDF 4.9MB)
スペイン語版
📄 スペイン語 (PDF 6.4MB)
英語版
📄 英語 (PDF 3.5MB)
中国語版
📄 中国語 (PDF 3.9MB)
タガログ語版
📄 タガログ語 (PDF 5.3MB)

資料2 小牧市Webサイト上「資源・ごみの分け方と出し方」パンフレットのページ

以下が各戸に配布されるパンフレットの各国語版である。日本語版・ポルトガル語版・タガログ語版のみここには記載する（資料3、4、5）。

種類	分け方	出し方	収集回数等
プラスチック製 容器包装①④			
空きびん④	食品トレイ、発泡スチロール、プラスチック製のボトル、袋、ふた、カップ、ネット類など（3・4ページ）	資源用収集袋（緑色） 洗って出す	週1回 資源回収場所
空き缶 ペットボトル⑤			
金属類⑥	飲料用びん、化粧品用のびん、罐びんなど（4ページ）	資源用収集袋（緑色） 洗って出す	月2回 資源回収場所
古紙⑦			
古布⑧	飲料用・食品用のアルミ缶とスチール缶（20cm×50cm以下の大きさのものに限る）（5ページ）	資源用収集袋（緑色） 洗って出す	月2回 資源回収場所
蛍光管類 廃食用油⑨			
燃やすごみ 燃やさないごみ⑩	ペットボトル 飲料・酒類・しょうゆ用などのペットボトル（5ページ）	資源用収集袋（緑色） 洗って出す	月2回 資源回収場所
粗大ごみ⑪⑫			
資源・ごみの 持ち込み⑬	金属類 カセットボンベ、スプレー缶、金物類、小型家電（6ページ）	資源用収集袋（緑色）	月2回 資源回収場所
一時多量ごみ 事業系ごみ⑭			
週正処理廃棄物⑮	古紙 新聞、雑誌、雑がみ、段ボール、飲料用紙パック 古布（7・8ページ）	古紙は品目ごとにまとめて十字字に折り、縛ることができない雑がみは紙袋に入れる ※紙袋がなければ、資源用収集袋で、古布は資源用収集袋で出す。	月2回 資源回収場所（一部除く） （雨天中止）
家電リサイクル 法定品⑯			
パソコンリサイクル 二輪車リサイクル⑰	蛍光管・温度計・体温計など、水銀を含むもの（9ページ）	資源用収集袋（緑色）	指定日 資源回収場所（一部除く）
消火器リサイクル 非常電灯リサイクル 在宅医療廃棄物⑱			
資源・ごみ 収集日程表⑳	廃食用油 （天ぷら油） 家庭で使用した植物性の天ぷら油（飲食店等で発生したもの及びラード等の動物性は除きます。） 消費期限切れ・未使用品も含む（9ページ）	びんまたはボトルに入れ、ふたを閉めてお持ちください。	指定 引取場所 詳しくは9ページ

1

種類	分け方	出し方	収集回数等
燃やすごみ	料理くず、木くず、布製品、リサイクルできない紙類など（10ページ）	燃やすごみ用収集袋（白色） 打ち枝は縛って出す。段ボールでの排出は不可。	週2回 燃やすごみ 収集場所
燃やさないごみ	陶器、ガラスくず、革製品、容器包装以外のプラスチック製品、ゴム類、電球、乾電池など（10ページ）	燃やさないごみ用収集袋（赤色）	月2回 資源回収場所
粗大ごみ	机、椅子、タンス、自転車など※原則、縦横高さの目安は以下の通り	1.有科戸別収集（1点1,000円） ■申込先:粗大ごみ受付センター TEL:0429-529-416	有料

資源・ごみの
分け方と出し方
一覧表①②

プラスチック製
容器包装①④

空きびん④

空き缶
ペットボトル⑤

金属類⑥







資料3 ごみの分別日本語版パンフレット

LISTA PARA SEPARAÇÃO E COLOCAÇÃO DE LIXO



O lixo deve ser colocado no saco indicado e levado ao local designado até às 08:30 da manhã do dia de recolhimento.

Devido ao aumento da quantidade de lixo, a capacidade de incineradores de lixo estão funcionando no limite saturação, e também tem acarretado muitas despesas no tratamento do lixo. Esperamos um bom aproveitamento dos recursos utilizados para tratamento do lixo, afim de proteger os recursos naturais e dessa maneira pretendemos que diminua a quantidade de lixo. Portanto pedimos a sua cooperação.

Circunscreva o dia da semana da coleta de sua área.

ÍTEMS	SEPARAÇÃO	COLOCAÇÃO	COLETA
EMBALAGENS PLÁSTICAS	EMBALAGEM DE ALIMENTOS, ISOPOR, GARRAFAS E COPOS PLÁSTICOS, REDES ETC..... (DEVEM SER LAVADOS)	 SACO P/ MATERIAL RECICLÁVEL (COR VERDE)	1 VEZ POR SEMANA LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL
GARRAFAS DE BEBIDAS	GARRAFAS DE BEBIDAS FRASCOS DE COSMÉTICOS E GARRAFAS EM GERAL(DEVEM SER LAVADOS)	 SACO P/ MATERIAL RECICLÁVEL (COR VERDE)	2 VEZES POR MÊS LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL
LATAS DE ALUMÍNIO E METAL	LATAS DE BEBIDAS DE ALUMÍNIO E OUTROS (DEVEM SER LAVADOS) LATAS DE CONSERVA DE ALUMÍNIO E METÁLICOS (ABAIXO DE 20cmx50cm)	 SACO P/ MATERIAL RECICLÁVEL (COR VERDE)	2 VEZES POR MÊS LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL
MATERIAIS METÁLICOS	LATAS DE CONSERVA (ACIMA DE 20cmx50cm) ,LATAS DE SPRAY GÁS ENLATADO E OUTROS METAIS(LAVAR LATAS DE CONSERVA)	 SACO P/ MATERIAL RECICLÁVEL (COR VERDE)	2 VEZES POR MÊS LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL
GARRAFAS PLÁSTICAS(PET)	GARRAFA PLÁSTICA DE BEBIDAS, SHOYU E OUTROS(DEVEM SER LAVADOS)	 SACO P/ MATERIAL RECICLÁVEL (COR VERDE)	2 VEZES POR MÊS LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL
PAPEIS E PANOS USADOS	JORNAIS,REVISTAS E PAPEIS EM GERAL,PAPELÃO EMBALAGEM DE BEBIDAS E ROUPAS USADOS	JORNAIS,REVISTAS E PAPELÃO DEVEM SER SEPARADOS E AMARRADOS EM CRUZ E OUTROS PAPEIS COLOCAR EM SACO DE PAPEL, ROUPAS USADOS COLOCAR EM SACO P/ MATERIAL RECICLÁVEL	2 VEZES POR MÊS LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL (NÃO COLOCAR NOS DIAS DE CHUVA) (EXCETO UMA PARTE)
LÂMPADAS FLUORESCENTES E OUTROS	LAMPADAS FLUORESCENTES TERMOMETROS E RECIPIENTES COM MERCÚRIO	 SACO P/ MATERIAL RECICLÁVEL (COR VERDE)	DATAS DESIGNADAS LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL (EXCETO UMA PARTE)
ALIMENTOS USADOS	ÓLEO VEGETAL USADO NA FRITURA CASEIRA (EXCETO ÓLEO VEGETAL E ANIMAL DE USO INDUSTRIAL)	PARA TRANSPORTAR, COLOCAR NAS GARRAFAS PLÁSTICAS.	LOCAL DE RECOLHIMENTO: PREFEITURA, ECO-HOUSE KOMAII ESTÁÇÃO DE RECOLHIMENTO DE RESÍDUOS LÁVEIS: CENTRO CEMO ALIADA, CENTRO CEMO SHINOOKA, CENTRO CEMO HETADATO, CENTRO CEMO TOURELL, CENTRO CEMO SIBU (LEVAR NO HORÁRIO DAS 8:30 AS 17:00HS)

OS SACOS PARA RECICLAGEM DEVEM SER USADOS CADA QUAL COM O OBJETO SEPARADOS ADEQUADAMENTE CONFORME INDICAÇÕES ACIMA

ÍTEMS	SEPARAÇÃO	COLOCAÇÃO	COLETA
LIXO INCINERÁVEL	RESÍDUOS DE ALIMENTOS ESPÉCIES DE PAPEIS NÃO RECICLÁVEIS, MADEIRAS GALHOS, CAPIM E PRODUTOS DE PAÑO,	 SACO P/ LIXO INCINERÁVEL (COR BRANCA)	2 VEZES POR SEMANA LOCAL DE LIXO INCINERÁVEL
LIXO NÃO INCINERÁVEL	PORCELANA, VIDROS, PRODUTOS DE COURO PRODUTOS PLÁSTICOS BORRACHAS, LÂMPADAS LANTERNAS.	 SACO P/ LIXO NÃO INCINERÁVEL (COR VERMELHO)	2 VEZES POR MÊS LOCAL DE LIXO RECICLÁVEL
LIXO DE GRANDE PORTE	MESA, CADEIRA, GUARDA ROUPA, BICICLETAS, COMPRAR SELO ADESIVO.	5 OBJETOS POR VEZ CADA 1000YEN TEL. P/ RESERVA 0120-530-415	PAGO E COLETADO SEPARADAMENTE

資料4 ごみの分別ポルトガル語版パンフレット

TALAAN-KUNG-PAANO PAGBAHAGI-BAHAGININ-ANG MGA BASURA

(タガログ語)

Pakilagay ang inyong mga basura sa lugar na pinag-usapan tuwing 8:30 ng umaga sa araw ng pangongolekta ng mga basura.

URI	PARAAN NG PAGBABAHA-BAHAGI NG MGA BASURA	PARAAN NG PAGLALABAS NG BASURA	ILANG BESES NAG-IIPON	
RESOURCE (MGA GAMIT NA MAAARING I-RECYCLE O GAMITIN MULI)	Mga lalagyanang yari sa plastik	Mga lalagyan ng pagkain, Styrofoam, mga boteng gawa sa plastic, mga supot, mga takip, baso at mga net	Supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle (kulay berde). Hugasan muna bago ilabas.	Isang beses sa loob ng isang linggo Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle
	Mga boteng walang laman	Mga bote ng inumin, mga bote ng kosmetik, at iba pang uri ng mga bote	Supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle (kulay berde). Hugasan muna bago ilabas.	Isang beses sa loob ng dalawang buwan Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle
	Mga latang walang laman	Mga latang yari sa aluminyo at bakal na ginamit sa mga inumin at pagkain (limitahan lamang ito sa baba ng 20x50cm)	Supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle (kulay berde). Hugasan muna bago ilabas.	Isang beses sa loob ng dalawang buwan Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle (kung hindi sa Toukado)
	Mga mina	Mga bala ng cassette, lata ng spray at mga matitigas na kasuotan	Supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle (kulay berde).	Isang beses sa loob ng dalawang buwan Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle
	Mga PET bottle	PET bottle na mula sa mga inumin, alak, at sho-yu	Supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle (kulay berde). Hugasan muna bago ilabas.	Isang beses sa loob ng dalawang buwan Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle
	Mga lumang papel at tela	Mga diyaryo, magasin, papel, kulubuting karton, mga pakete ng inumin, at lumang tela	Ang mga gamit na papel ay itatali upang likumin. Ang mga papel naman na hindi maaring itali ay lalagay sa ibang supot na yari sa papel. *Kung walang supot yari sa papel, lalagay sa supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle at ang lumang tela naman ay sa "supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle"	Isang beses sa loob ng dalawang buwan Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle (ang ibang bahagi ay hindi kasali) [Rainout]
	Mga fluorescent	Plosera, thermometer, mga clinical thermometer, at ibang gamit na may asoge o mercury	Supot na lalagyan ng mga gamit na maaring i-recycle (kulay berde).	Takdang araw Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle (ang ibang bahagi ay hindi kasali)
	Mga nagamit nang mantika (Pang-Tempura)	Botanical tempura oil na ginamit sa bahay at yung mga mantikang hindi pa nagagamit (ang mga mantikang galingsa restaurant ay hindi kasali). Pati, mahigit sa panahon ng pagtikim at hindi pa nagagamit.	Ilagay ang mga bote, siguraduhing may takip ang mga ito.	Nakatukang lugar ng pagtanggap: Muniisyo, Eco-House, Komaki-city bawat na Citizens Center, City Center, Resource Collection Center, at West Community Center

URI	PARAAN NG PAGBABAHA-BAHAGI NG MGA BASURA	PARAAN NG PAGLALABAS NG BASURA	ILANG BESES NAG-IIPON	
BASURA	Sunog na basura	Mga basurang mula sa pagluluto, mga basurang mula sa kahoy, tela, mga papel na hindi puwede i-recycle at iba pa	Supot na pag-iipunan ng mga basurang susunugin (puti)	Dalawang beses sa loob ng isang linggo Lugar ng pag-iipon ng mga basurang sunugin
	Hindi sinunog na basura	Terakota, cullet, mga gamit na yari sa balat, sa mga gamit na yari sa plastik maliban sa mga pangbalot ng lalagyan, mga goma, bumbilya, baterya, at iba pa.	Supot na pag-iipunan ng mga basurang hindi susunugin (pula)	Dalawang beses sa loob ng isang buwan Lugar ng koleksyon ng mga gamit na maaring i-recycle
	Malalaking basura	Mesa, silya, cabinet, bisikleta at iba pa *Isama ang selyo ng pinagbayaran sa pagtatapon ng mga ito.	Hanggang limang piraso sa isang beses 1000-yen para sa isang piraso Numero ng telepono sa lugar ng pag-aaply 0120-530-415	May bayad para sa bawat pag-iipon ng mga basura

資料5 ごみの分別タガログ語版パンフレット

ただし、日本語版には資料2から見て取れるように以下のような詳細情報が揃っているのに対して、各国語版には詳細情報まで用意されていない。つまりここでも情報の等価性までは保障されていない。³

(2)・ごみ収集日メモ、表紙、一覧表 (PDF 1.5MB)

- ・プラスチック製容器包装、空きびん、空き缶、金属類、ペットボトル (PDF 2.9MB)
- ・古紙、古布、蛍光管類、廃食用油 (てんぷら油) (PDF 1.5MB)
- ・燃やすごみ、燃やさないごみ、粗大ごみ、資源、ごみの持ち込み (PDF 1.5MB)
- ・一時多量ごみ、事業系ごみ、適正処理困難物、家電リサイクル法定品、

パソコンリサイクル、二輪車リサイクル、消火器リサイクル、携帯電話リサイクル、在宅医療廃棄物（PDF 2.6MB）

- ・ 資源・ごみ収集日程表（PDF 819.0KB）
- ・ 資源・ごみの分別早見表（PDF 6.2MB）

そして、興味深いのは、資料6に示すように、小牧市のトップページからは直に英語・ポルトガル語・スペイン語・中国語等のページに飛べるようになっており、その先のリンクのごみ分別に対する言語提供状況である（資料7、8）。⁴



資料6 小牧市公式ウェブサイトトップページ



資料7 資料6最上部右部分の拡大⁵

Jornal Informativo (Portugues)

Aviso sobre o balcao de consultas para estrangeiros(外国人相談窓口のご案内)

Sede da Prefeitura do Município de Komaki, 2º. andar no setor de vida cotidiana e intercâmbio.
das 9:00 às 17:00(exceto das 12:00 às 13:00)

Português: segunda a sexta-feira

Espanhol: segunda-feira·terça-feira·quinta-feira

Além da presença de funcionários que atendem na divisão de seguro e pensão e na divisão de apoio e divisão do bem-estar público em português (das 9:30 às 16:30) e na divisão de assuntos civis em ch

O que e bom saber para viver em Komaki(小牧市に住むために知っておくこと)

小牧市に引っ越してきたら

 [Quando mudar-se para Komaki \(sobre os Chefes da Regiao,etc\) \(PDF 158.3KB\)](#)

ゴミの出し方

 [Forema de depositar o lixo \(PDF 177.2KB\)](#)

税金について

 [Sobre os Impostos \(PDF 147.0KB\)](#)

保険について

 [Sobre o seguro \(PDF 149.7KB\)](#)

資料8 資料7からリンクされたポルトガル語のトップページ

このポルトガル語のページの「ゴミの出し方」のリンク先には(2)に挙げた日本語による詳細な情報の一部分がまとめられた形でひとつに記載されている。それが資料9である。

資源・ごみの出し方(分別方法、カレンダーについて)

Forma de depositar o Lixo e Material Reciclável (forma de Coleta Seletiva, Calendário de Coleta de Lixo)

ごみの分別と再利用にご協力ください

Colaborem com o sistema seletivo de lixo, reaproveitando os materiais re-utilizáveis
ごみを処理するために、市では膨大な経費がかかっています。ごみの分別と再利用にご協力ください。

O custo para processor e eliminar os lixos da Cidade é caríssimo. Portanto vamos reaproveitar os materiais re-utilizáveis, colaborando com o sistema seletivo de lixo.

1. ごみは「燃やすごみ」「燃やさないごみ」「資源」「粗大ごみ」に分ける

何もかもを一緒に出してはいけません。

Tipos de lixos: “Incineráveis”, “Não-incineráveis”, “Reciclável” e “Lixos de Grande Porte”

Não deposite os lixos, sem antes separá-los corretamente.

2. ごみは、地区別に決められた日に、決められた場所に出すこと

それぞれのごみを出せる日は、住んでいる地域によって決められています。決められた場所に、決められた日の朝8時30分までに、きちんと整理して出しましょう(前の日の夜に出すと、犬や猫に荒らされて、ごみステーションが汚れてしまいます)。

Os lixos devem ser depositados nos dias e locais determinados pelo bairro onde vive.

Os dias de coleta para cada tipo de lixo varia de um bairro para o outro. Depositar no posto de coleta de lixo até as 8h30 da manhã(se depositar o lixo na calada da noite, gatos e cachorros poderão rasgar os sacos, esparramando-os, causando transtornos às pessoas que vivem próximo ao posto de coleta de lixo)

3. 次の家電製品は、ごみとして出すことができません

Os eletrodomésticos que não podem ser depositados nos postos de coleta de lixo são os seguintes:



洗濯機



衣類乾燥機



テレビ(ブラウン管)



冷蔵庫



エアコン



冷蔵庫



薄型テレビ

資料9 資料8からのリンク ごみの出し方

このように、日本語では詳細に記述されている情報が、すべて等価で提供はされず、エッセンスにあたる部分のみをまとめた表記として提示されている。

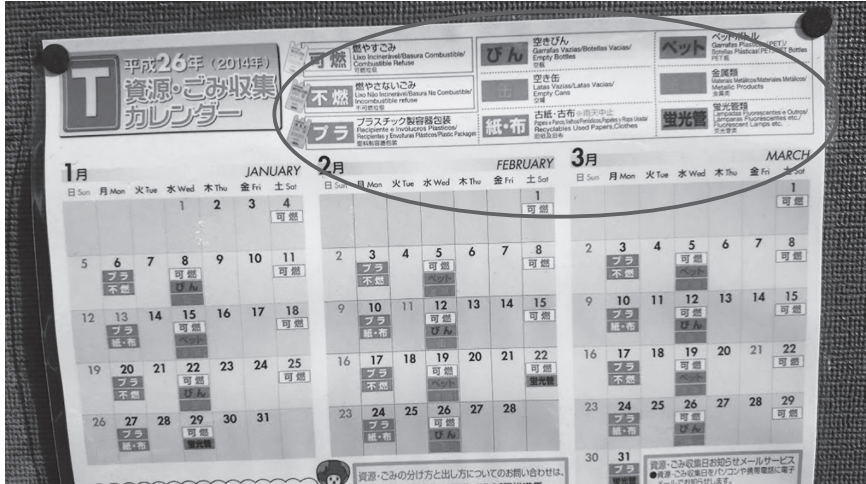
また現実のごみ集積所の表示でも、必ずしも等価性は保障されていないが、多言語表示のよる補足情報は確かに存在する。

資源回収場所		
収集日の朝(8時30分までに)出してください。		
資源は品目ごとに、緑袋に入れて出してください。		
月曜日		プラスチック製容器包装(緑袋)
	第1・3	燃やさないごみ(赤袋)
	第2・4 (雨天中止)	古紙(新聞・雑誌・雑がみなど) 古布(緑袋)
水曜日	第2・4	空きびん(緑袋) 缶(緑袋)
	第1・3	金属類(緑袋) ペットボトル(緑袋)
指定日		蛍光管類(緑袋)
区・小牧市		

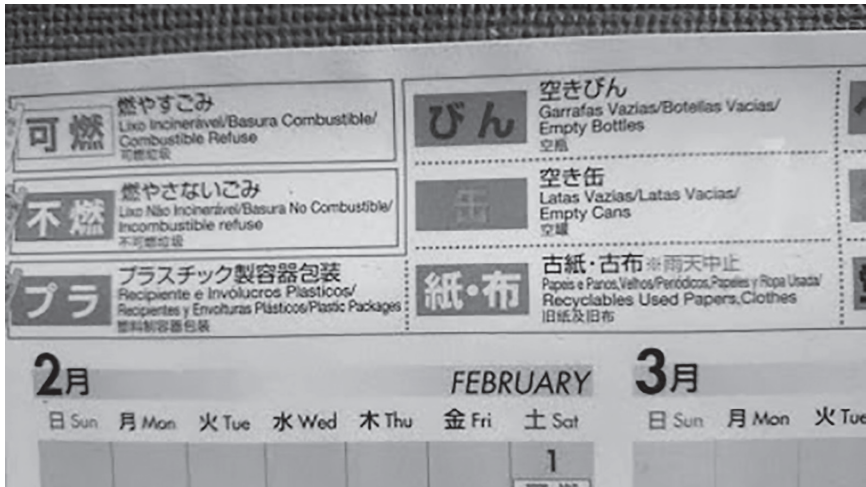
資料10 ごみ集積所の案内掲示

資料10は日程の案内看板であるが、この全体案内には日本語表記しか提示されていない。

しかし、その奥の市の掲示版にある日程表には、資料11のように、一部の多言語の案内がある。2014年度用に作成されたこのカレンダーには、日本語の分別案内のそれぞれの部分のみに下にポルトガル語・英語・中国語の3か国語のみの表示があり、カレンダー本体は各国言語での表記はない。⁶ 背景色と文字色の組み合わせで例えば白地に青の文字で書かれているのが「可燃」であるというパターン認識ができれば、どの日が何の収集日かは理解できることから、情報量としては不足のないものになっている。しかし、この読み替えをしなければならぬという手間の分だけ、日本語話者への情報提供と等価になっているとは言えないであろう。



資料11 ごみ収集カレンダー



資料12 ごみ収集カレンダー右上部分拡大

2.3. 多言語提示における読み手への意識

資源・ごみの出し方(分別方法、カレンダーについて)

Forma de depositar o Lixo e Material Reciclável (forma de Coleta Seletiva, Calendário de Coleta de Lixo)

ごみの分別と再利用にご協力ください

Colaborem com o sistema seletivo de lixo, reaproveitando os materiais re-utilizáveis
ごみを処理するために、市では膨大な経費がかかっています。ごみの分別と再利用にご協力ください。

O custo para processor e eliminar os lixos da Cidade é caríssimo. Portanto vamos reaproveitar os materiais re-utilizáveis, colaborando com o sistema seletivo de lixo.

1. ごみは「燃やすごみ」「燃やさないごみ」「資源」「粗大ごみ」に分ける

何もかもを一緒に出してはいけません。

Tipos de lixos: “Incineráveis”, “Não-incineráveis”, “Reciclável” e “Lixos de Grande Porte”

Não deposite os lixos, sem antes separá-los corretamente.

2. ごみは、地区別に決められた日に、決められた場所に出すこと

それぞれのごみを出せる日は、住んでいる地域によって決められています。決められた場所に、決められた日の朝8時30分までに、きちんと整理して出しましょう(前の日の夜に出すと、犬や猫に荒らされて、ごみステーションが汚れてしまいます)。

Os lixos devem ser depositados nos dias e locais determinados pelo bairro onde vive.

Os dias de coleta para cada tipo de lixo varia de um bairro para o outro. Depositar no posto de coleta de lixo até as 8h30 da manhã(se depositar o lixo na calada da noite, gatos e cachorros poderão rasgar os sacos, esparramando-os, causando transtornos às pessoas que vivem próximo ao posto de coleta de lixo)

3. 次の家電製品は、ごみとして出すことができません

Os eletrodomésticos que não podem ser depositados nos postos de coleta de lixo são os seguintes:



洗濯機



衣類乾燥機



テレビ(ブラウン管)



冷凍庫



エアコン



冷蔵庫



薄型テレビ

資料13 資料9再掲

さきほどのポルトガル語版の資料9を糸口として、さらに言語表記が示す言語政策上の意識を検討してみよう(資料13)。興味深いのは、実は小牧市の多言語ページへのリンクから入っていく「ゴミの分別・収集に関して」のページでは、ポルトガル語版のみが日本語との二言語併記になっている点である。英語版、スペイン語版、タガログ語版、中国語版では、それぞれの言語でのみの表記となっており、前述のように日本語で提供されている各種情報が縮約され

た形で提供されており、この4か国語版はまったく並行的に書かれている。ポルトガル語版のみが資料9のように、日本語と併記される書き方になっているのである。図1から読み取れるのは、小牧市の外国籍市民は圧倒的にブラジル籍が多いということであり、ポルトガル語の話者は他の言語の話者より多いことが想定される。この日本語の読み手として誰を想定して書かれているかがかきま見える例である。

このことに関連してもうひとつの注目点は、資料14・15で示すように、小牧市サイトの「やさしいにほんご」というページの存在であり、ふりがな使用表記を伴った日本語での発信を併記しているということである。



資料14 資料7再掲

Life information(やさしいにほんご)

ID番号 K511 更新日 平成26年1月7日

外国人相談窓口の お知らせ(がいこくじんそうだん まどぐち の おしらせ)

外国人相談窓口の お知らせ

こまき しやへいよ ほんちやうせい 2かい せいかつこうりゅう か
9:00~17:00(12:00~13:00は やすみ)
ポルトガル(ぼるとがる) ご : げつ~せん ようび
スペイン(すべいん) ご・えいご : げつ・か・もく ようび

そのほか、ほけんねんさん か と こそだてえん か に ポルトガル(ぼるとがる)語(9:00~17:00)、
福祉課(ふくしかり)に ポルトガル(ぼるとがる)語(9:30~16:30)、
市民課(しみんか)に 中国語(ちゅうごくご)(9:00~16:30)を はなす ことが できる しょくいん がいます。

ごみの分別表など(ごみの ぶんべつひょう など)

■ 資源(しげん)・ごみ の収集(しゅうしゅう)・分別(ぶんべつ)について

小牧市多文化共生推進プラン(こまきし たぶんか きょうせい すいしん ぶらん)(にほんご)

「多文化共生」(たぶんかきょうせい)について小牧市(こまきし)の現状(げんじょう)の 現状(げんじょう)を整理(せいり)し、基本的(きほんてき)な考え方(かんがえかた)をまとめました。どのようなことに取り組む(とくむ)のが具体的(くわてき)なアイデア(アイデア)に書(か)けてあります。
「外国人市民」(がいこくじんしみん)も「日本人市民」(にほんじんしみん)もできることから多文化共生(たぶんかきょうせい)のまちづくりをめぐって、一歩(いっぽ)ふみだまじましょう。

資料15 やさしいにほんご トップページ

日本に居住する外国人に対して、それぞれの母語による情報提供をすることで共同体への受け入れを表現し推進するのがひとつの方向性であるならば、やさしいにほんごとふりがなの併記という言語表現には、その立ち位置からさらに一歩進み、平易な日本語ならば理解できる、あるいはふりがながあれば日本語を理解できるという程度に日本語を習得した(しようとしている)居住者、すなわち日本語と日本文化へ歩み寄ろうとする居住者への支援の指向性が窺えるといえよう。


もっとも、この「やさしいにほんご」トップページの下部に配置されている

「じちかいのしおり」については、タイトルはひらがなだが、内容のパンフレットは通常レベルの日本語でしか表現されておらず、ふりがなも付記されていない。決してフォーマル度の高い日本語ではないとはいうものの「やさしいにほんご」のレベルについては議論の余地を残すであろう。

区（自治会）に 加入しましょう


いざという時、頼りになるのは
身近なご近所さんです。

不審者を見張る近所の目



「こんにちは」などのあいさつをすることによって、近所とのつながりを深めることが犯罪を未然に防ぎます。

災害時の助け合い



大災害時、消防や警察、市職員などは、すぐさま現地に来ることができません。阪神・淡路大震災、新潟県中越地震の時は、被災者の約9割の人が、市民の救助活動により命を救われました。

まずは、区長（自治会長）さんに連絡を！

問合先 小牧市役所 市長公室 協働推進課 TEL(0568)76-1149

資料16 じちかいのしおり

それに対して「しゅうがくがいど」は、タイトルがひらがな、内容もすべてにひらがながふってある。「就学」「学用品」等がそのまま理解可能かどうかは議論の余地はあるかもしれないが、全体的には易しい日本語となっている。⁷

外国籍の子どもを持つ親の皆様へ

外国人のための就学ガイド ～日本の学校への入学手続きについて～

日本の小学校・中学校について

日本人の子どもは、小学校6年間（6歳から12歳）と中学校3年間（12歳から15歳）学校へ入学する義務があります。

外国人の子どもは、希望をすれば、日本の小学校・中学校で勉強することができます。

教育は、子どもたちの将来にとって、とても大切です。ぜひ、小牧の子どもたちと一緒に勉強し、日本の生活を学びませんか？

■ 日本の学校の学年について

- 日本の学校の1年は、4月1日から翌年の3月31日までです。
- 学年は、年齢で決められています。4月2日から翌年の4月1日までに生まれた人が同じ学年になります。
- お子さんの年齢にあった学年に入学することになります。

■ 授業料、教科書代、給食費について

- 授業料と教科書代は無料です。
- 給食費、教科書以外の学用品代などは、毎月、支払うこととなります。（およそ小学校5,000円、中学校10,000円）
- 経済的な理由で給食費等の支払いが難しい方は、給食費等の援助を受けることができる場合がありますので、学校教育課へご相談ください。

（すべての方が援助を受けられるわけではありません。）

■ 入学の手続について

資料17 しゅうがくがいで

このように「やさしいにほんご」のページから得られる情報の形式と質からは、十分に統一された方向性を持った支援姿勢があるとは言えないであろう。しかし居住外国人との地域での共生をめざすにあたって、双方の言語をコミュニケーション手段として使おうという姿勢は、意識の変容を示すものである。日本語以外の言語による情報提供便宜を図るとともに、日本語と日本の文化への適応に向けて、日本語以外の話者からも踏み出してもらおうという努力としての一歩だと考えられる。異なる言語話者に対して、日本語の理解を一方向的に求めるのではなく、相手の言語によるフルサービスを目指すのではなく、歩み寄り擦り合わせをしながら対等な生活共同体としての市民生活を行おうということであろう。

この姿勢を宣言しているのが、2011年3月に策定宣言されている小牧市多文化共生推進プランである（資料18）。

小牧市多文化共生推進プランとは？

2006年3月に総務省が策定した「地域における多文化共生推進プラン」では、それぞれの市区町村で、区域内における多文化共生の推進に関する指針・計画を策定し、外国人を直接支援する主体としての取り組みを行うこととされています。

市では、総務省の「地域における多文化共生推進プラン」を学びながら、基本的な考え方を明らかにし、市全体で具体的に推進していくため、「小牧市多文化共生推進プラン（以下「プラン」といいます。）」を策定しました。

用語の説明

用語	説明
多文化共生	国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくことです。
こまき市民	小牧市内で暮らす人や働く人など、日常生活のなかで小牧市にかかわるすべての人としします。
外国人市民	一般的に外国籍の人を表しますが、本プランでは外国にルーツをもつ日本国籍の人も含みます。 なお、外国人市民以外のかまき市民を「日本人市民」としします。
こまき調査	2010年2月～3月に、日本人市民と外国人市民を対象として行った「多文化共生アンケート調査」をいいます。

資料18 小牧市多文化共生推進プランパンフレット

共同体の中で対等な市民生活を送るという事の中には、公共の義務を果たし、公共のサービスを同等に享受することが含まれる。母語によるサービスを受ける権利の問題にまでは本稿では立ち入らないが、小牧市がこれを意識してさまざまな言語提示・情報提供の政策を取っていることは間違いのないであろう。その観点から特筆すべきことは、このパンフレットも、また資料19に示す小牧市多文化共生協議会の会議議事録にも、すべて日本語に「ふりがな」が併記されていることである。現実の読者として誰を想定しているかを考えて作成されているということであれば、「時にふりがなの助けを借りながら日本語を読む、小牧市の市制に関心のある読者」ということであろう。それだけいわば、外国語話者でありなおかつ小牧市民として成熟した住み手＝読み手を想定したということになる。なおかつ、多文化共生を目指すひとつの象徴として、日本語話者の読み手を意識して政策姿勢を提示したという面はあるかもしれない。小牧市における議事録のすべてにふりがながついているわけではないことから、そ

ういう意味では全面的に日本語母語話者以外に対して支援をしているということにはならず、道半ばといえるかもしれない。

かいぎ りく 会 議 録						
かいぎのめいしょう 会議の名称	へいせい ねんど だい 3かい こまきし たぶん かきょうせいぎょうかい 平成24年度 第3回小牧市多文化共生協議会について					
かいさいにちじ 開催日時	へいせい ねん がつ にち か 18じ 30ぶん ~ 20じ 00ぶん 平成25年1月15日(火) 18時30分~20時00分					
かいさいばしょ 開催場所	ほんぢょうしや かい かいぎしつ 本庁舎4階404会議室					
しゅつせきしや せよ 出席者 及 けつせきしや び欠席者	<p>しゅつせきしや ○出席者</p> <p>【委員】 ふじかどいん さいれんじいん みやたいいん つばやいん 藤門委員、西連寺委員、宮田委員、坪谷委員、 ひらしやいん おおしまいん むんいん たかあ いん 比嘉委員、大島委員、陳委員、高良委員、 ごとういん すずき いん こまきけいさつしよ たかはしいん こまきしこくさい 後藤委員、鈴木委員(小牧警察署)、高橋委員(小牧市国際 交流協会)、櫻井委員(市民産業部次長)</p> <p>【事務局】 はやしつかつこうりゆうかちやう あんどうこうりゆうかちやう がんどうしゅさ 林生活交流課長、安藤交流係長、丸藤主査</p> <p>○欠席者 こじま いんちやう さとういん 小島委員長、佐藤委員</p>					
ぼんちやう かひ 傍聴の可否	<input checked="" type="checkbox"/> 可 <input type="checkbox"/> 否	ぼんちやうていいん 傍聴定員	10	ぼんちやうにんずう 傍聴人数	1	
かいぎしだい 会議次第	<p>1 開会</p> <p>2 あいさつ</p> <p>3 内 容 (1) ほうこく「たぶんかきょうせいあんけーと」について ほか (2) グルニブローチ ~外国人市民にもっとイベントに参加してもらうためには~</p> <p>4 その他</p>					
といあわ きき 問合せ先	こまきしやくしよ しみんさんぎやうぶ せいかつこうりゆうか こうりゆうがかり 小牧市役所 市民産業部 生活交流課 交流係 たんとう がんどう 担当：丸藤					
かいぎないやう 会議内容	べつし きんしやう 別紙1参照					

全部記録 要点記録

報告を行うこととされている。プランを作った時も日本人市民、外国人市民それぞれにアンケートを実施した。プラン策定時との比較評価を行うため、今回は、日本人を対象にアンケートを実施した。外国人市民を対象にしたアンケートは来年度行う予定である。簡単に結果を報告する。小牧市内に1年以上在住する16歳以上の日本人市民を対象に無作為抽出した3,000人に実施した。回答率は38%で、1,140人である。

「多文化共生という言葉・考え方について知っていますか。」という質問では、言葉だけは知っている人を含めて、65.6%の人が知っていると答えた。多文化共生の考え方について引き続き周知していく必要がある。

外国人市民が区や自治会活動に参加することに關しては、参加すると肯定的な意見が81%であった。3年前のアンケートでは、63.7%であったので、良い結果が得られたと思う。

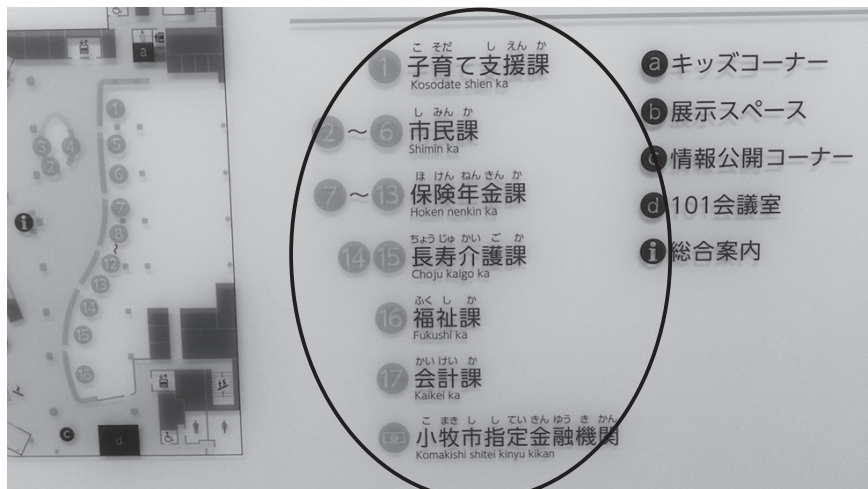
また、外国人との交流について、同じ地域住民として交流し、仲良く暮らしていきたいと答えた人が、61.9%であった。高い数字だとは思わないが、前回の数字が56.2%であり、さまざまな取り組みの成果がでているものと思われる。

報告「挑戦すること」の実施状況について

資料19 平成24年度第3回多文化共生協議会会議録

また同じ状況は小牧市役所の表記にも表現されている。小牧市の市庁舎は2010年度の多文化共生推進プラン策定以降設計され竣工されたものであり、多国籍の市民に対する共生推進の指向が反映されたものとなっている。それは象徴的に庁舎内の案内掲示等に顕現している。まず、資料20に示すように、市役所全体の案内掲示の重要な情報部分には、最上段にふりがなが併記されている。⁸

その下部に大きなフォントの漢字表記が配置され、最下段に日本語のローマ字表記が置かれている。そしてこれは、資料21のような、建物内の各案内版のほとんどすべてに統一的に用いられた表記方法となっている。⁹ ふりがなの付記自体が、漢字を読めるまでには至らないが日本語で情報を得ようとする非日本語母語話者への援助である。しかし、さらにローマ字アルファベットによる「日本語音の表記」があるのは、生活者としては圧倒的に日本語の「音」に晒されるという認識の上に提示されていることを示す。またポルトガル語・スペイン語・英語の話者にとってはローマ字アルファベットの音声化が可能である読み手を意識した想定になっているということであり、これもまた現実状況の反映であるといえる。¹⁰



資料20 小牧市市庁舎案内版



資料21 小牧市市庁舎内揭示版

3. 他の自治体の提供の仕方との差異から

最後に、簡単に、他の自治体との比較点を検討してみよう。早くからとりわけブラジル国籍の居住者の多い地区として知られている浜松市の例を引く。浜松市の公式サイトにも資料22に示すように多言語による情報提供ポータルの中にやさしい日本語のページがある。

[ホーム](#) > [Foreign Language](#)

更新日:2013年9月1日

Foreign Language

Foreign Residents

CANAL HAMAMATSU

English

Portugues

やさしい日本語

中文

Tagalog

Español

Visitors

English

中文

한국어

Web Page Translation

English

portugues

español

簡体字

한국어

Tagalog

浜松市公式Webサイトを多言語に翻訳します。(リンクをクリックすると翻訳結果が別ウィンドウに表示されます。)
この翻訳は、プログラムを利用し、機械的に日本語版の浜松市公式Webサイトを翻訳しますので、内容が100%正確であるとは限りません。翻訳文によっては、本来の意味からはずれた結果になることもあります。以上のことを十分ご理解のうえ、ご利用いただきますようお願いいたします。

資料22 浜松市 多言語情報ポータルサイトのページ

特筆すべきは、資料23に示すように、やさしい日本語のページの記述すべてにふりがなを振るという専用ボタンがあるということであろう。漢字の習熟度が低い読み手に対する支援としてふりがなを併記するという発想は小牧市も持っていたが、全ページにわたって利用可能であることが小牧市の施策との大きな差異である。浜松市における言語支援需要やそれに応答する姿勢を示すものであろう。



お知らせ

- 平成26年2月8日(土曜日)外国人新入生・保護者のための第2回入学準備ガイダンス(2014/01/14)
- 【不発弾処理】爆破処理を完了しました(2013/11/10)
- 【法テラスで、外国語で法律の相談ができます(2013/8/15)

→ もっと見る

見たい内容を選んでください

日本に住むために <small>住民登録、在留手続きなど</small>	暮らしの情報 <small>住居、電気・ガス・水道、自治会、印鑑、祝日など</small>	
健康と医療	SOS 緊急時の電話	防災
教育	労働	税金
ごみ・リサイクル	子育て	日本語を学ぶ
交通	年金	福祉
施設の地図をみる	MOVIE CLIPS	相談窓口を探す

資料23 浜松市多言語ポータルサイトからのリンク、「やさしい日本語」ページ

そしてさらに注目すべき点はこのふりがな付与が選択的に提示されているという点である。資料23の丸部分に示された部分の「ふりがなを振る」というボタンをクリックして初めて、資料24のようなふりがな併記提示が表れるのである。



お知らせ

- 平成 28 年 2 月 8 日 (土曜日) 外国人 新入生・保護者のための第 2 回 入学 準備 ガイダンス (2014/01/14)
- 【不発弾処理】爆破処理を完了しました (2013/11/10)
- 法テラスで、外国語で法律の相談ができます (2013/8/15)

→ もっと見る

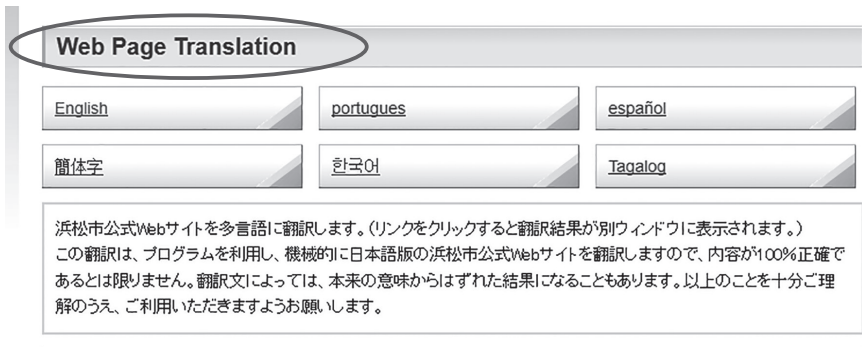
見たい内容を選んでください

<p>日本に住むために 住民登録、在留手続きなど</p>	<p>暮らしの情報 住居、電気・ガス・水道、自治会、印鑑、祝日など</p>	
<p>健康と医療</p>	<p>SOS 緊急時の電話</p>	<p>防災</p>
<p>教育</p>	<p>労働</p>	<p>税金</p>
<p>ごみ・リサイクル</p>	<p>子育て</p>	<p>日本語を学ぶ</p>
<p>交通</p>	<p>年金</p>	<p>福祉</p>
<p>施設の地図をみる</p>	<p>MOVIE CLIPS</p>	<p>相談窓口を探す</p>

資料24 浜松市多言語ポータルサイトからのリンク「やさしい日本語」ページふりがな併記版

情報の等価性を担保する試みについてもうひとつ触れておこう。浜松市と小牧市はそれぞれ公式サイトトップページと多言語ポータルサイトに、以上概観したような独自の多言語提示政策とは別に、機械翻訳サイトとのリンクを置いている。資料25と資料26がそれぞれのリンクである。

資料25 小牧市トップページ サイト全体の機械翻訳のためのリンク



資料26 浜松市多言語ポータルサイトにある、サイト全体の機械翻訳リンク

つまり、外国語で編集されたものではなく、日本語のページがそのまま翻訳されて表示されたページを閲覧できるようになっている。機械翻訳には限界があり、誤訳や文脈情報に依拠しているがゆえに理解不可能な訳文になっている部分はあるものの、日本語のページをそのままの形式・量・質で言語のみ変換して提供しようという試みになっている。ここからは両市とも総合的な等価性も重視していることが窺える。

このように全体をまるごと日本語と等価情報として発信しようという姿勢は、例えば同じような外国籍市民を多く抱え、似たような条件にあり、外国語での併記を行っている近隣市である豊橋市や豊田市にはみられない発想となっている。「やさしいほんご」の設定も、今のところは豊橋市や豊田市の公式サイト上には見られない。^{11 12} 言語提示による共生推進という意味合いで、Webサイト上に限って言えば、小牧市や浜松市の多言語化が一步先んじていると言えよう。

4. まとめと展望

以上、小牧市を中心事例として外国籍市民とともに共同体を再構築しようとしている地方自治体の取り組みを、言語景観・言語の提示という側面から概観してきた。生活に直結する情報から優先で多言語化されているのは、現実に共同体として動かざるを得ないコミュニティからの必要に迫られてのものであり、極めて実用的指向性を持つ。しかし実用的であることは保障されていても、その情報は等価とは言えない。すなわち理念として対等多文化多言語共生の共同体を目指すには不足しているものが多々ある。共生への取り組みとしては、

外国語での情報提供という方向性だけではなく、「やさしいにほんご」によるユニバーサル化やふりがな・ローマ字アルファベット併記など一歩進めた工夫が行われているが、まだ試行錯誤中であると言ってよいであろう。そしてこの先も外国籍市民の居住状況が変化するにつれて、実情に合わせてその取組は再構築を繰り返していくであろう。その変容のひとつの指標になるのが、言語景観であるといえよう。

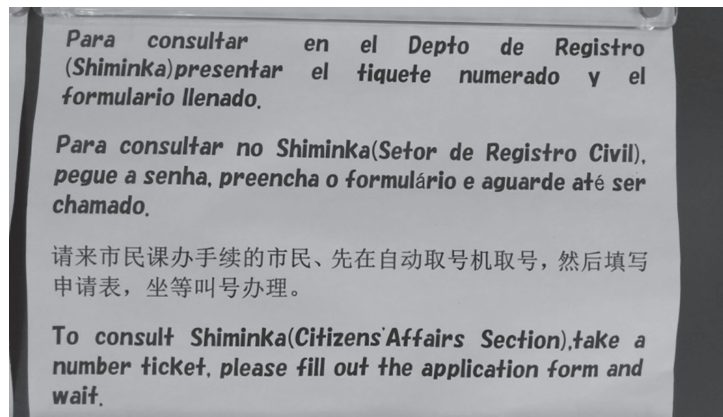
多言語提示、併記等によって浮かびあがるのは、誰のためにこれらの多言語による提示を行うのか、読み手として誰を意識しているのか、という自治体の姿勢であり、またそのような姿勢を持つに至るコミュニティの現実の変容である。更には言えば、これらの言語景観の変容を定点観測していくことには、コミュニティの意識変容を分析する手がかりになり、逆に共生推進のために、どのような言語景観や言語提示を行うことで共同体の再構築意識を涵養していけるのかということを読み解くことにもつながる。もちろん、ここで取り上げた事例はひとつの都市の限定された範囲の公共的な提示に過ぎず、またここに取り上げた公共機構体の政策的な意識や姿勢と、公共機構体以外の商業姿勢とではまた大きく異なる部分がある。しかし、共生を目指すための方法論のひとつとしても、これらの視点による網羅的・発展的研究の寄与できることは決して小さくないと思われる。

注

1. ただし日本では裁判所法74条を除いて日本語を公用語として定めたものがあるわけではない。
2. しかも小牧市サイトにあるように、国籍と母語は必ずしも一致せず、外国人として認知されているながら、日本語が優位な世代を家庭の中にかかえる家族もある。
3. また注目しておきたいのは、このページの多言語パンフレットの案内自体には「その言語での表示がないこと」である。ポルトガル語、とは表記されていてもそこにはPortuguêsもしくは「ぼるとがるご」という表記がない。このページを読むポルトガル語話者ならば、最低でもカタカナ表記を理解できると想定しているか、もしくはこの部分そのものが日本語話者に向けての多言語宣言の意味合いを持つという見方もできよう。
4. 小牧市の英語のページには、ごみの分別と就学案内と多文化共生推進プランのみについて、タガログ語版が併置されている。ここにあるのも英語話者がフィリピン国籍であり、タガログ語の母語話者である確率が大きいという判断である。
5. 興味深いことに、英語版・ポルトガル語版・スペイン語版・中国語版のポータルページを比べると、内容が等価ではなく、ポルトガル語版がやや詳しい。ポルトガル語の話者に対して、やや手厚い対応になっていると言える。人口

比と連動していると思われる。いずれにしても、特徴はそれぞれの言語での表記へのポータルサイトとなっていることであろう。

6. スペイン語の表記が省略されている。理由が定住外国人割合と関係するかどうかは要調査である。
7. 両者の差はどちらの重要度が高いかと考えられているかという意識に繋がるものかもしれない。地域のコミュニティに溶け込むという問題以前に、既に20年近く前から、小学校に就学しない児童についての問題意識が存在しており、15年近く前には既に当事者である小学校において、外国籍（特にブラジル国籍）の児童に対する教員による自主的な日本語支援が行われていた。教育場面での変化がある意味では最初に生活圏が交差した結果とも言える。
8. この配置場所に関しては、日本語のふりがなは上部に置くという慣例の影響があり、一般的な配置的上位＝優位性と直結するかどうかは議論の余地もあろう。
9. 市民課を訪れる市民は受付で番号チケットを取るようになっており、その部分だけは紙に印刷されたスペイン語、ポルトガル語、中国語、英語、の案内がある（資料27）。



資料27 番号チケットの受け取りに関する紙の掲示

10. ちなみに、中国語話者への配慮が省かれたのは、漢字表記そのものがローマ字アルファベットによる補助に相当するという判断からではないかと考えられる。
11. もちろん、この例は豊橋市や豊田市における受容体制が希薄であることに直結することを意味するわけではなく、両市ともポルトガル語の就学支援体制、公共掲示体制などによる施策を行っている。ここではあくまでも、公式サイト上の、言語による提示に限定した場合の比較に過ぎない。
12. 本稿では「やさしいにほんご」の定義について詳しく言及していないが、日本語教育上の段階的措置として設定される平易な日本語という意味ではな

く、基本的には庵他（2013）等に提示されるような、多文化共生を目指して展開される外国籍市民のための日本語を意図している。このような日本語はとりわけ2011年3月11日の東日本大震災を契機に、防災情報伝達のための日本語のあり方として再検討され、その後もさまざまに議論が重ねられている。

References

- Carroll, Tessa (2011) "Local Government Websites in Japan: International, Multicultural, Multilingual?" in Nanette Gottlieb (ed.) *Language in Public Spaces in Japan*. Routledge, London.
- Gorter, Durk (ed.) (2006) *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Gottlieb, Nanette (2011) "Playing with language in E-Japan: Old Wine in New Bottles." in Nanette Gottlieb (ed.) *Language in Public Spaces in Japan*. Routledge, London.
- 浜松市公式サイト Foreign Language ポータル
<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/foreign/index.html> (2014年1月27日アクセス)
- 庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣 編 2013.「やさしい日本語」は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために—— ココ出版, 東京.
- 小牧市公式サイト 「多文化共生とは」
<http://www.city.komaki.aichi.jp/koryu/culture/001798.html> (2014年1月23日アクセス)
- 小牧市 多文化共生推進会議 議事録
http://www.city.komaki.aichi.jp/dbps_data/_material/_files/000/000/001/798/24-3.pdf (2014年1月23日アクセス)
- Landry, Rodrigue and Richard Y. Bourhis (1997) 'Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study'. *Journal of Language and Social Psychology*. 16. 23-49.
- 丹羽牧代 (2014) 「言語景観の多層性に関しての一考察」, 『アカデミア文学・語学編』 第95号, 南山大学 (掲載予定)
- 総務省統計局 2011 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001116310> (2014年1月14日アクセス)
- 豊橋市公式サイト
<http://www.city.toyohashi.aichi.jp/> (2014年1月30日アクセス)
- 豊田市公式サイト
<http://www.city.toyota.aichi.jp/> (2014年1月30日アクセス)

■ Article

M-GTAを用いた箱庭制作面接における連続性に関する促進機能についての検討

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

要旨

本稿は、継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験のデータを基に、面接の連続性に関する促進機能の理論生成を目的とする。

二人の調査参加者の継続的な箱庭制作面接のデータを修正版グランウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析した。その分析結果の内、本稿の目的を達成するため、⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】と⑫【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】内の6概念について、検討した。検討の結果、連続性の促進機能が確認された。箱庭制作面接の連続性により、箱庭作品、箱庭制作者の心や生き方に変化が生まれ、箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長が促進されることが見い出された。また、箱庭制作面接の連続性が、箱庭制作者のイメージ体験(自律性、集約性、象徴性など)を促進することが見い出された。概念【面接内外を貫いて内的プロセスを生きる】に示されるような態度は、箱庭制作者自身がコンステレーションに気づき、それを読み、意味を与えることができるようになる一要因となる、と考えられた。また、本概念は、面接内外のプロセスの交流により生じた連続性とみることができた。本概念に示されるような態度によって、面接内外のプロセスが連動・総合されて、面接内外を貫く連続性が生まれる、と考えられた。

キーワード 継続的な箱庭制作面接、連続性、促進機能、箱庭制作者の主観的体験

I. 問題および目的

本稿は、継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験(subjective experience)のデータを基に、面接の連続性に関する促進機能の理論生成を目

的とする。本稿では、制作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与する箱庭制作面接の機能を「促進機能」、それに関与する要因を「促進要因」とする。また、『交流』とは、促進要因同士が相互作用により、相互に影響を及ぼし合うプロセスをいう。

本稿は、継続的な箱庭制作面接のデータを基にしている。A氏は10回の箱庭制作面接を、B氏は8回の箱庭制作面接を実施した。箱庭療法では、面接が継続される中で、クライアントの心に変化や成長が生じてくる。そのため、箱庭療法で継続的に箱庭制作が成された場合、その作品を系列的に理解しようとするセラピストの態度が重視され、事例研究が中心的な研究方法となっている（河合、1969、p.15、p.31、他）。

それに対して、箱庭制作過程を精緻に分析しようとする実証的研究では、継続的な箱庭制作に焦点を当てている研究が希少である。平松（2001）では、12回に亘る継続的な箱庭制作の面接がなされ、その事例研究が行われている。そして、それらの事例について、箱庭療法面接のための体験過程スケールを用いた実証的な研究を行っている。しかし、その実証研究は、説明過程における体験過程を評定するものであり、箱庭制作過程での体験を直接的に評定したものではない。中道（2010）は、教育カウンセリングにおける中道自身のクライアント体験での主観的体験のデータに基づき、研究を行った。中道がクライアントとして、Lセラピストとの間で行われた30回の箱庭制作のうち、第8回のセッションが取り上げられた（pp.200-223）。しかし、この研究は、箱庭制作におけるクライアントの内的表現とクライアントーセラピストの関係性との相互作用に焦点を当てているため、継続的な箱庭制作による箱庭制作者の内的プロセスの変化は取り上げられていない。

近田・清水（2006）は、10回に亘る継続的試行箱庭療法における箱庭制作者の主観的体験に焦点を合わせ、その変遷の分析を行っている。2名の箱庭制作者に対して、以下のようなデータ収集法をとった。a.箱庭制作過程が録画された。b.作品の完成後、作品の説明を求めた。c.ビデオ録画が再生され、半構造化面接によるインタビューが行われた。d.10回の箱庭制作終了後、振り返り面接が行われた。そのデータを以下のように分析した。a.面接記録の逐語録化がなされた。b.データの文節化とオープンコーディングが実施された。c.面接データと箱庭制作過程の対応表が作成された。その対応表には、制作経過・質問、語り、コード名、制作過程の映像が記載された。d.コードのグルーピングがなされた。その結果、〔玩具を選択する際の経験〕〔砂箱に表現する際の経験〕〔意識的にとっていた構え〕〔意図せずに生じた経験、心理状態〕〔箱庭表現や制作体験に対する評価〕〔箱庭制作が日常に及ぼした影響〕の6つのカテゴリーが抽出された。e.2事例に対して、6カテゴリーに属するコードがどのように生じているか分析された。f.eで作成された資料を基に、2事例の制作体験過程が記述された。それらの分析を通して、箱庭表現過程で起こることについて考察

がなされた。そして、a.箱庭表現によって内的な体験、感情により深く触れ、気づきを深める、b.箱庭表現過程で、意識と無意識の交流が深まり、内界に存在する要因の影響を受けて、自我のあり方に変化が生じる、c.表現の展開に伴って、意識と無意識の間の対立、葛藤が強まり、停滞や抵抗の動きが生じることがある、の3点に関する知見が得られた。近田・清水（2006）には、箱庭制作過程における構成やそれを巡る制作者の主観的体験が詳細に記載されている。データに基づいた実証的な研究によって、箱庭制作面接において起こっていることを記述・検討した興味深い論考となっている。ただ、制作体験をコード別に分類した分析が紙面の関係上、十分に記されておらず、どのような分析がなされたのか、十分に明示的になっていない点が惜しまれる。

石原（2013）は、石原自身がセラピストとして継続的な箱庭療法を行っていたクライアントが、偶然に他の人物の立会いの下で置いた箱庭作品（箱庭X）と、石原が立会いの下でそのクライアントが置いた箱庭作品との比較研究を行っている。その中で、箱庭Xと石原との箱庭療法の中でそのクライアントが置いた第1回箱庭作品（箱庭#1）と、箱庭Xの翌日におかれた第12回箱庭作品（箱庭#12）との異同について検討している。箱庭Xは他の人物との面接中に置かれたものであることに加えて、箱庭#1や箱庭#12はセラピーの中で置かれたものであるため、構成中の言動や主観的体験のデータ取得には当然のことながら限界がある。そのため、共通アイテム数などの統計的分析や構成内容についての詳細な記述をデータとして検討がなされている。その結果、箱庭Xは箱庭#1との間に高い類似性をもつことが明らかになった。その結果を基に、箱庭療法をイントラパーソナルな要因と、セラピスト-クライアント関係というインターパーソナルな要因の両要因から検討している。箱庭表現が、その両要因を掛け合わせたところに現れてくるものとの仮説をもとに、箱庭Xと箱庭#1との間の高い類似性を説明している。箱庭療法において、面接が継続されることによるクライアントとセラピストとの関係性の変容と箱庭表現の変容の連関を巡る興味深い実証的研究である。

上記研究以外の箱庭制作過程を精緻に分析しようとする実証的研究では、調査・分析回数に限定を加えている。調査または分析する同一調査参加者の箱庭制作回数を1回または2回に限定する研究は多い（石原、1999、清水、2004、伊藤、2005、石原、2008、大石、2010、花形、2012、他）。そのため、楠本（2012）および楠本（2013a）では、継続した箱庭制作面接における箱庭制作過程および箱庭制作者の内的プロセスの変化や面接の展開（連続性）に焦点を当てた。

楠本（2012）では、一人の箱庭制作者（A氏）のデータに基づいた分析であった。そこで本稿では、もう一人の箱庭制作者（B氏）のデータを加え、修正版グランウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いた分析によって、継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験のデータを基に、面接の連続性に関する促進機能の理論生成を目的とした。

II. 方法

本稿の基になった研究の方法については、以前に詳述した（楠本、2012、楠本、2013a、楠本、2013b）。方法の詳細に関しては、上記論文を参照されたい。本稿では、方法の概要を示すにとどめる。

II-1. 調査目的・調査参加者・調査方法

本調査は、箱庭制作過程と説明過程における、a.箱庭制作者の主観的体験の明示化、b.箱庭制作・説明過程の促進機能の探求、を目的として行われた。

本調査の箱庭制作者（調査参加者）は以下の2名であった。両調査参加者とも、心理的問題のセラピーのために、箱庭制作面接を希望したのではない。A氏は、40代女性、夫との二人家族。女性性とキャリア形成に課題を感じ、自己理解・自己実現・自己成長のために面接を希望した。B氏は、40代男性、独身。心理療法家としての教育分析のために面接を希望した。そのような申し出があった際、筆者は選択肢の一つとして、本調査参加者として箱庭制作を10回程度継続的に実施することができることを伝え、両氏がそれを選択した。

本調査は、以下の1)箱庭制作面接、2)ふりかえり面接、3)全過程のふりかえり面接を複数回行う契約で実施された。A氏は、箱庭制作面接およびふりかえり面接（各10回）、全過程のふりかえり面接（4回）を実施した。B氏は、箱庭制作面接およびふりかえり面接（各8回）、全過程のふりかえり面接（1回）を実施した。B氏の場合も、箱庭制作面接およびふりかえり面接を各10回、全過程のふりかえり面接を複数回行う契約であったが、B氏の勤務地が遠方になったため、上記の実施形態となった。

1) 箱庭制作面接

この面接では、通常の箱庭療法と同様の箱庭制作過程と説明過程に、調査目的のための言語化の過程が追加されている。そのため、説明過程は以下の2つの過程から構成された。1回の時間は、制作過程・両説明過程を含めておよそ1時間～1時間30分であった。この過程はVTR録画された。

(1) 自発的説明過程

箱庭制作後、通常の箱庭療法と同様の説明過程（自発的説明過程）が実施された。自発的説明過程で、箱庭制作者は、制作中と制作終了時点での意図、感覚、感情、イメージ、連想、意味などを自発的に語った。調査者は、それを傾聴することを中心的な態度として臨んだ。

(2) 調査的説明過程

自発的説明過程終了後、続けて、調査目的のため、調査的説明過程が実施された。調査的説明過程で調査者は、より積極的に対話や質問を行い、箱庭制作過程と自発的説明過程における、箱庭制作者の主観的体験の言語化を促した。

2) ふりかえり面接

(1) 内省報告作成

箱庭制作面接のVTRを箱庭制作者・調査者が視聴し、内省報告を書き綴った。

内省報告の内容、様式を以下に示す。調査者が設定した「意図」「感覚・感情・イメージ」「連想」「意味」の4カテゴリーについて、箱庭制作過程では5要因(a.ミニチュアの選択、b. ミニチュアの配置、c.砂の造形、d. ミニチュア・造形の変更、ミニチュアの位置や方向の変更、e.セラピストの存在・行動)に関して、説明過程では箱庭制作者や調査者の言動に関して、内省報告を記述した。箱庭制作過程全体を、箱庭制作者は任意に区切り、その箱庭制作過程毎に内省報告した。例えば、A氏は、第1回箱庭制作面接を17過程に区切り、内省報告した。

(2) ふりかえり面接

ふりかえり面接は、箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験を、調査者と共有するとともに、その内容を明確化するために行われた。ふりかえり面接は、箱庭制作面接の約2週間後に実施された。ふりかえり面接では、箱庭制作者の内省が報告され、調査者はそれを傾聴した。調査者は、意識化が過度な知性化とならないように考慮しつつ、明確化したい点に関して、質問や対話を行った。箱庭制作者の内的プロセスへの影響を考慮して、調査者の内省報告は控えた。その会話は録音された。

2) のふりかえり面接の約2週間後に、次の1) 箱庭制作面接が実施された。

3) 全過程のふりかえり面接

ふりかえり面接の最終回終了後に、全面接過程をふりかえるための面接を実施した。ふりかえりの内容、形式は、箱庭制作者に委ねられた。3) は録音された。

A氏第10回ふりかえり面接終了約3ヶ月後に、全過程のふりかえり面接を開始した。3) は、ほぼ1ヶ月に1度、計4回行われた。B氏第8回ふりかえり面接終了約1ヶ月後に、全過程のふりかえり面接を1回実施した。

Ⅱ-2. 分析方法

1) 基礎資料の作成

すべての面接の終了後、調査者がVTRを視聴し、制作過程内容をできる限り事実に忠実に記述した。箱庭制作面接の両説明過程とふりかえり面接での会話を逐語録化した。

その後、箱庭制作面接各回の箱庭制作過程、自発的説明過程、調査的説明過程、内省報告の各データの関連を探るために、各過程のデータを箱庭制作者が任意に区切った箱庭制作過程毎に、一覧表に再構成し、比較可能とした(表1にA氏第2回面接の一部抜粋を例示)。ただし、B氏の場合、内省報告が単語で記されている場合も少なくなかったため、その主観的体験をより明確に把握するため、当該箇所に関するふりかえり面接での言及の逐語録を必要に応じて一覧表に追加した。

箱庭制作者の内省報告に記された、各箱庭制作過程における制作行為を、制作過程の〔〕内に記した。制作過程内容を調査者が一部追加した。両説明過程、

表1 A氏第2回箱庭制作面接における主な主観的体験（楠本、2013aを一部抜粋）

制作過程	自発的説明過程	調査的説明過程	内省報告	ふりかえり面接
(3) [川によって二つに分けられた土地を見ている]	〔制作中の苦しさ〕 (3) しばらく作って、苦しいですよ。なんかくはあ、苦しい>うん。苦しいってうかね。人気がないというか。寂しいというか。二つに分かれちゃったなと思って。(後略)		(3) [制作・感覚] 大地もいまだ生命がなく、乾燥していて、荒涼としたイメージが私に迫ってきた。「こんなに広い川を作ってしまったでしょう」[生命のない大地がおそろしい]と感じていた。	
(11) [白い石を左の陸地奥、川岸に置く。左手前の山を奥に移し、ふもとに土偶と埴輪を置く]	〔石と土偶、埴輪〕 (11) この辺の手前のほうにはちょっと置けない。手前のほうにいる生き物とはちょっと違う生き物のような気がして置けなかったですね。	〔土偶、埴輪〕(11) なんか命なんだけど、命を持つてる人として持ってきたんですけど。半分命じゃないものになっているっていうか。何ていって言うんでしょうね。人間ではない命になってるというか。そういう感じがして、こう動物や人の世界には、ちょっと、いけないんだな、入ってきちゃっていう。そういう感じですかね (後略)	(11) [制作・感覚] 土偶もいのちの表現だと思っていたが、ふもとに置いたことで、命としての人間の代わりのももあるし、山の番人のような気もしてきた。[制作・意味] 石は「かたまり」。自然の造形物だけれども、生命感も薄くて、動き出すことがないもの。私が左側に置きたかった命とは、そのようなものだったのではないか。はっきりとした形をまだ持たない、抽象的なものがよかったのだと思う。	〔土偶、埴輪〕(11) 土偶はだいたい神様の方に近い。象徴的になってしまっている。深く土の中にもぐって何世紀も経って命の感覚がひどく微かになってしまっている。 〔お山〕(11) 信仰の対象になるようなお山のイメージがありましたね。そうすると、お山のふもとに土偶達はいかにもふさわしい。ちょうど山と平地とのちょうど境目辺りに居てくれると、ちょうどころあいがいい。

内省報告、ふりかえり面接の〔〕内の言葉は調査者が記述した。調査者の発言は<>で示した。両説明過程で説明が複数過程に亘る場合、適切と思われる箱庭制作過程に分類した。

また、論文として記述する段階で、その論文の結果および考察に挙げたデータに下線を付した。

2) M-GTAを用いた分析

継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験を精緻に分析することを通して、箱庭制作面接が箱庭制作者の自己理解や自己実現や自己成長をどのように促進するのか、その機能について検討するために、M-GTAを用いて、データに密着した理論生成を行った。

A氏とB氏の自発的説明過程と調査的説明過程の逐語記録、内省報告を、木下(2003)のM-GTAに従い、質的に分析した。M-GTAでは分析テーマと分析焦点者の2点から分析を進める。分析テーマを「継続的な箱庭制作面接における促進機能」とした。グラウンデッド・セオリーの適用可能範囲を示す分析焦点者を「自己理解・自己実現・自己成長を目的として、継続的な箱庭制作を実施した心理的に健康な制作者」とした。自発的説明過程、調査的説明過程、内省報告それぞれの独自性と共通性を確認するため、概念生成はそれらの過程毎になされた。1概念につき、1分析ワークシートを作成し、データから概念を生成した。ワークシートには、概念名、概念の定義、具体例、分析中の思考の記述である理論的メモを記した。類似例の確認だけでなく、対極例の比較を行うことにより、概念の解釈が偏る危険を防いだ。各過程で、調査参加者のデー

タからの概念生成と修正が終了したと判断した段階で、主観的体験に関する各過程（自発的説明過程、調査的説明過程、内省報告）の概念を総合的に検討した。そして、同一であると判断された概念は、具体例を統合し、一つ概念として扱った。概念相互の関係を検討し、カテゴリーを生成した。

そのデータを基に、結果図（図1）を作成した。図1の結果図は、A氏のデータを基に、M-GTAを用いて作成され、論文として公表された（楠本、2012）。その後、B氏のデータも加え、M-GTAの分析を行ったが、結果図の変更の必要性はなかった。ただし、概念名やサブカテゴリーには修正が必要であったため、その修正を行った。

恣意性を極力排除するため、論文をまとめる過程で箱庭療法や質的研究を実践している研究者に指導を受けた。また、調査参加者に原稿の内容確認を依頼し、両調査参加者のコメントに基づいて、若干の字句修正を行った。

Ⅲ. 結果および考察

Ⅲ-1. 促進要因間の交流の全体像

楠本（2012）に基づき、以下に箱庭制作面接における促進要因間の交流の全体像を示す。分析テーマ、分析焦点者に照らして、カテゴリーや概念に基づいた適切なモデルか検討し、結果図（図1）を作成した。M-GTAの分析結果から、促進要因が単独で、箱庭制作面接における自己理解・自己実現・自己成長に寄与するのではなく、それぞれの促進要因同士が交流し、影響を及ぼし合う過程において、促進機能が働くと捉えられた。そこで、本稿では、箱庭制作面接の中心的な促進機能を、箱庭制作面接の促進要因間の『交流』であると解釈した（図1）。大きくは、『単一回の制作過程・作品』と『箱庭制作面接のプロセス』と『制作者の生活・人生・環境』という場が相互に交流し、影響を与えあっていると考えられた。

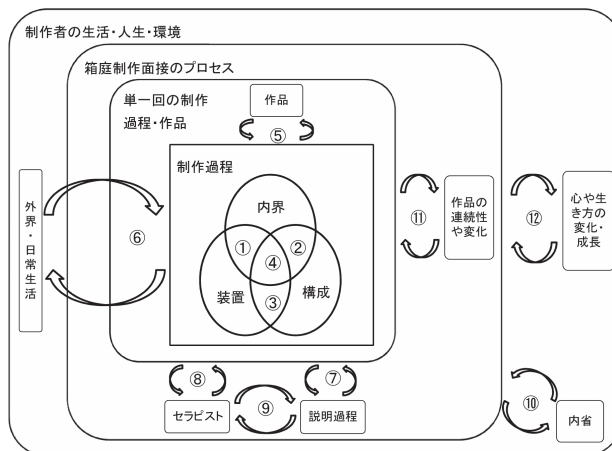


図1 箱庭制作面接の促進要因間の交流（楠本、2012）

詳細には、それぞれの場の各促進要因が交流し、相互に影響を及ぼし合っている。『単一回の制作過程・作品』の『制作過程』では「内界」と砂箱、砂、ミニチュアという「装置」と「構成」とが交流している(①、②、③、④)。さらに、『制作過程』は「作品」と交流し(⑤)、それらが総合して、『単一回の制作過程・作品』の促進機能として働くと考えられた。

『制作過程』は『制作者の生活・人生・環境』内の「外界・日常生活」と交流している(⑥)。『単一回の制作過程・作品』は『箱庭制作面接のプロセス』内の「説明過程」「セラピスト」と交流している(⑦、⑧)。「説明過程」と「セラピスト」は交流している(⑨)。「内省」は『箱庭制作面接のプロセス』と交流している(⑩)。

上記促進要因間の交流の総合的効果により、「作品の連続性や変化」や箱庭制作面接の最終的目標である「心や生き方の変化・成長」が生まれる。その変化は『箱庭制作面接のプロセス』や『制作過程・作品』にフィードバックされると考えられた(⑪、⑫)。

Ⅲ-2. 連続性に関する促進機能の詳細と検討

1) 連続性に関する概念の定義と具体例

⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】と⑫【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】は、密接に関係しているため、一括して作品の連続性、作品・心・生き方の変化について詳述する。⑪に



写真1 B氏第5回作品 ルーベを覗く星の王子様(自己像、砂箱中央)。砂箱奥に渦巻く情緒(頭をかく小人、悲しむ人、カタツムリ、子ども、怒っている小人)。砂箱手前に、念慮すること(時計、ベッドに横たわる男性、教会、ガラス瓶、ワニ、橋、荷車、大砲、子どもたち)。砂箱四隅に、森。

は作品についての連続性に関する3概念【以前の作品との関連】【作品の変化】【連続性とイメージ特性との関連】があった。【以前の作品との関連】は、今回の構成、作品と以前の回の構成、作品との関連、と定義された。【作品の変化】は、作品の内容の変化、と定義された。【連続性とイメージ特性との関連】は、箱庭制作の連続性とイメージ特性（自律性、集約性、象徴性など）との関連、と定義された。

⑫には3概念【自分の心や生き方への気づき】【心や生き方の変化や成長】【面接内外を貫いて内的プロセスを生きる】があった。【自分の心や生き方への気づき】は、箱庭制作時の「いま・ここ」の内的プロセスや構成から、自分の心や生き方へ気づきが広がるプロセス、と定義された。【心や生き方の変化や成長】は、箱庭制作者の心や生き方における変化や成長、と定義された。【面接内外を貫いて内的プロセスを生きる】は、面接内外で、自己についての気づきや課題などの内的プロセスに、箱庭制作者が主体的に取り組み、その体験を深化しようとする態度、と定義された。

⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】の【以前の作品との関連】の具体例を以下に挙げる。B氏は第5回箱庭制作面接でワニを、星の王子様の背後の砂箱中央下に置いた（写真1）。調査的説明過程で調査者は、第2回箱庭制作面接にもそのワニを置いたように思い、質問した。それに答えてB氏はえーと。違うやつ。＜違うやつでしたかね＞はい＜その時はこれか？これでしたね＞そうですね。（中略）この結構口が目について。あれより、も

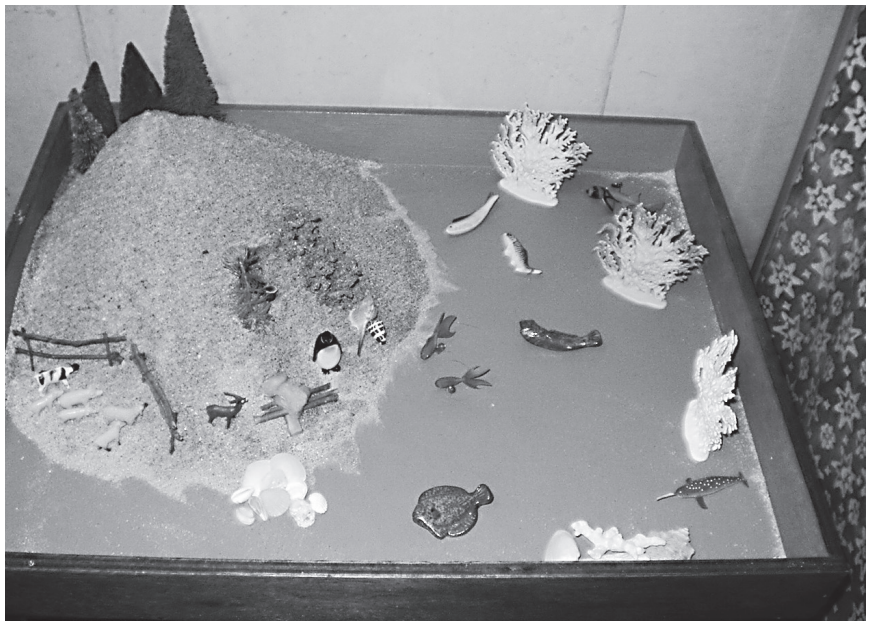


写真2 A氏第6回作品 私がこうするという世界。洞窟に住むペンギン（自己像、島の右下）とペンギンの相棒であるインバラ、焚き火。柵に囲まれた家畜や海の魚はペンギンのえさ。海にサメ、一角獣、サンゴ。

う少し、今日なんか見た感じが、その、ガブッと、というような‘笑’。その、印象を受けて（B氏調査、5-15）、と語った。第2回箱庭制作面接で置いたミニチュアよりも、今回のワニの方が「ガブッ」と噛みつく印象がより強いことが語られた。

A氏は、第6回箱庭制作面接の作品について、調査的説明過程でこれまでは、<うん>そういう、私が、何かするっていうよりも、こういう世界にいる、っていうような感じを、作ってた気がしますね。（中略）今日のはそういう意味では私がこうするっていう世界、ですね（A氏調査、6-13）、と語った。これまでの箱庭制作面接では、自分がこういう世界にいるという作品であったが、今回は、私がこうする世界だと語っている（写真2）。以前の作品との比較によって、作品内の自己の存在様式とその変化についての気づきが述べられている、と捉えられる。

【作品の変化】の具体例を以下に挙げる。A氏は第3回箱庭制作面接で、砂箱中央奥に沖に向かうようにカメ（自己像）を置いた（写真3）そのカメについて、調査的説明過程で1回目のイルカがカメになったなっていう感じ（中略）そっちの方が、イルカ、ま、イルカは、ま、私だったんですけどね、前も。これもカメは私だろうなと思いますけど、このほうが等身大の感じがして、はあ、ぴったりきます（A氏調査、3-13）、と語った。第1回箱庭制作面接では、自己像はイルカであった。それに対して、今回は自己像がカメに変化し、その方が等身大の感じがして、ぴったりすることが語られた。

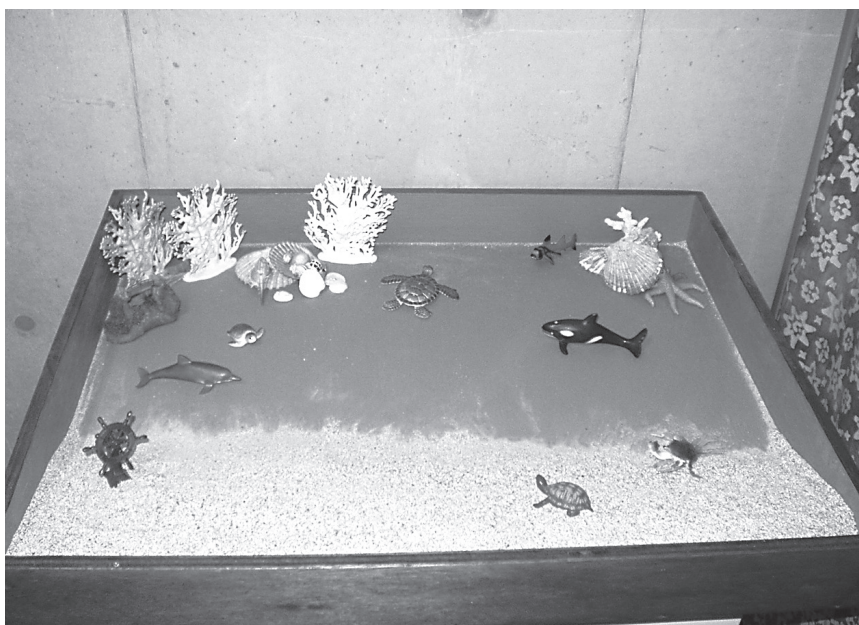


写真3 A氏第3回作品 沖を向く亀（自己像、砂箱中央上）とそれを見守る陸の亀。海にシャチ、カメ、イルカ。砂箱右上に半身を隠したタコ、ネコザメ。砂箱左上に夫婦岩、貝殻、海藻。その奥に隠された金色の貝。

A氏は第6回箱庭制作面接で、山の中央手前にインパラを置いた(写真2)。調査的説明過程でインパラについて、箱庭制作者と調査者との間で以下のような会話が合った。相棒。あ、子分、<子分>子分って言ったかもしれない。うんでもやっぱり、えーっと、思いをそのまま聞いてくれる、相棒って言う感じかな<相棒、思いをそのままきいてくれる>うん、願いはみんなかなえてくれます。<うん。そういう、まあ、仲間とでも、仲間と言うわけでもないし、でも、単なる道具でもないし、>うん<うん、存在っていうのも、こういう形で出てくるのも珍しいよね、何か見てくれる仲間みたいな>あー、今までそうでしたよね。(中略)へえ。へ。<へえ、へ、意外?>ふふ笑う、あの笑あの、そう言えばそうな、ですね。(中略)ほんとですね、私のために何かしてくれる人、なんて初登場。<初登場だよ>は、は、は笑いい気分ですね。<いい気分やね。>ほほほ笑(A氏調査、6-12)。A氏は、調査者との会話を通して、それまでは明確には気づいていなかったが、自分のために何かしてくれる人が初めて登場したことに気づき、それを意外に思うと同時に、いい気分を感じた、と捉えられる。

〔連続性とイメージ特性との関連〕の具体例を以下に挙げる。A氏は第8回箱庭制作面接で、砂箱中央に白い女性の人形を置いた(写真4)。その後、その周りに、今までの箱庭制作面接で使用した動物を置いた。それらの構成について調査的説明過程でだからすごく不思議なんですけど、これ作っている最中、(義母のミニチュアの周りに)なじみの動物を置く時に、なんかこれが母ではなくなって私になっていくっていうような感覚が少しあって、うん、あれあ



写真4 A氏第8回作品 入院中の義母(砂箱中央の白い女性)と周りを囲む親族、自分、看護師、動物達。これがあると、中央の人形達に命が入る感じがする鳥居。

れあれと思いながら。(中略) 私にも母にも共通する何かがあるなっていう(中略) 女性っていう命が持っている何か、意味のようなものを感じるというかね(A氏調査、8-10)、と語った。A氏は、女性のミニチュアを意識的には義母と捉えており、イメージの自律性や集約性が体験されていなかった。しかし、以前使ったなじみの動物を置くこと(連続性)により、自律性や集約性を体験できた。そして、その体験によって、自分と母に共通する女性という命がもっている意味を感じることができた、と捉えられる。

A氏第10回箱庭制作面接の調査的説明過程で、調査者は、第9回箱庭制作面接にも川の構成があったことについて質問した(写真5)。それに対してA氏は第10回箱庭制作面接の作品について、調査的説明過程で、第9回箱庭制作面接の作品と比較して以下のように語った。前回にすごく、映画館があったりね、学校があったり、うん、すごい現実的なエピソードに満ちてたんですけど、(A氏調査、10-前回について) 今度のは、そういうのではない川ですよ、(A氏調査、10-4) 現実的、現実的、首をかしげながら(A氏調査、10-全体的感想) 川はおんなじ様な意味があるのかもしれないけど、(間12秒) もうすこし、その、<うん>(間3秒) 川はおんなじ川かもしれないけれども、(A氏調査、10-4) 出来上がった世界はこないだよりももう少し、奥まったところというか、<あ、奥まったところ>うん、(間6秒) 私の中の奥まったところを作ったなっていう感じがありますね。<あ、ほんと。(間) そうやね>(A氏調査、10-全体的感想) もしその、学校や、映画館があるんだとしたらば、この箱庭はすご



写真5 A氏第10回作品 私の中の奥まったところ。運河沿いの道。砂箱の左側に立って構成された、運河でパキーンと分かれた構図。砂箱手前に女性(自己像)、青い鳥、インバラ。奥に男女の人形、ベンチ。

く大きくって箱庭よりもひと回り大きな辺りを両手で区切りながら'その箱庭のうーんと遠くの方に'くもつとね'ありそうな、はい。感じなんです(A氏調査、10-前回の作品との関連)。調査的説明過程で、A氏が前回作品との比較を行ったことによって、今回の作品では自分の奥まったところを作ったという象徴的意味について、箱庭制作過程中よりもさらに明確になった、捉えることができる。

⑫【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】の[自分の心や生き方への気づき]の具体例を以下に挙げる。A氏は、第1回箱庭制作面接で、砂箱左上に置いてあった緑色の家と白とあわい青色の家と交換した(写真6)。その制作過程について、内省報告に白と青の家は落ち着いた、ややさびしい印象。私の内側、ベースはどちらかというとひっそりと静かなものなのだと思う。自分自身にぎやかで活動的とは言えないと思う(A氏内省、1-10、制作・意味)、と記した。第1回箱庭制作面接時点では、A氏は自分のベースはひっそりと静かなもので、活動的ではないと感じていた。

B氏は、第7回箱庭制作面接で4つの区画を作るとともに中央に十字形の構成を行った(写真7)。その4つの区画は、それぞれが小さな箱庭のような感じもあることが語られた。その後、それぞれの区画に、四季を表現していった。さらに四季という表現から、巡っているというイメージが湧いてきた。この十字形の構成について、B氏は調査的説明過程で以下のように語った。それをど



写真6 A氏第1回作品 砂箱左上にあわい青色の家、マリア像、花、森。イルカ(自己像)と亀(セラピスト像または制作者の内的導き手)。砂箱右下に貝やサンゴ。砂箱中央上の浜辺にガラス瓶。

えば、あの、宗教的に、その神様とか仏様とかってというようなものとも言えるだろうし。その、それは、その、あの、いわゆるもう少し、なんか、その、地球を動かすような、そういった力だとか、言えるだろうし。でも、気持ちの、内的には、そういうことを見させる自分の中にある、なんか、うん、さあ、また、新しい年度をやっていくか、という気持ちを起こさせる、自分自身のなんか、内にあるようなものを、なんか、あの、現実の四季とかじゃなくて、こういうものを見させる、あの自分の感覚の奥にあるものみたいな。そういうものもあるして。で、そうすると、なんか表現しがたいなっていうか（B氏調査、7-全体的感想）。十字形の部分は、巡るという客観世界の動きの中心や核になるものであり、動きを意識している自分の核でもあった。客観的時間の中心でもあり、時間の変化を見させ、新しい年度への気持ちを起こさせるような感覚の奥に存在する自分の内的な核でもあるという多義的な表現であった。この構成を通して、そのような自己の心やあり様への気づきが生まれた、と捉えられる。

〔心や生き方の変化や成長〕の具体例を以下に挙げる。A氏は第3回箱庭制作面接の箱庭制作過程11で、金色の二枚貝の置き場所を何度も吟味した（写真3）。そして、最終的に、金色の貝殻を海藻の後ろに隠すように置いた。以下にその詳細を記す。

20分31秒～ 金色の二枚貝を砂箱左上の海藻の前に置く。

20分43秒～ 金色の二枚貝を夫婦岩に置きかえる。じっと見つめる。

21分12秒～ 夫婦岩を手前にずらし、その後、金色の二枚貝を置く。

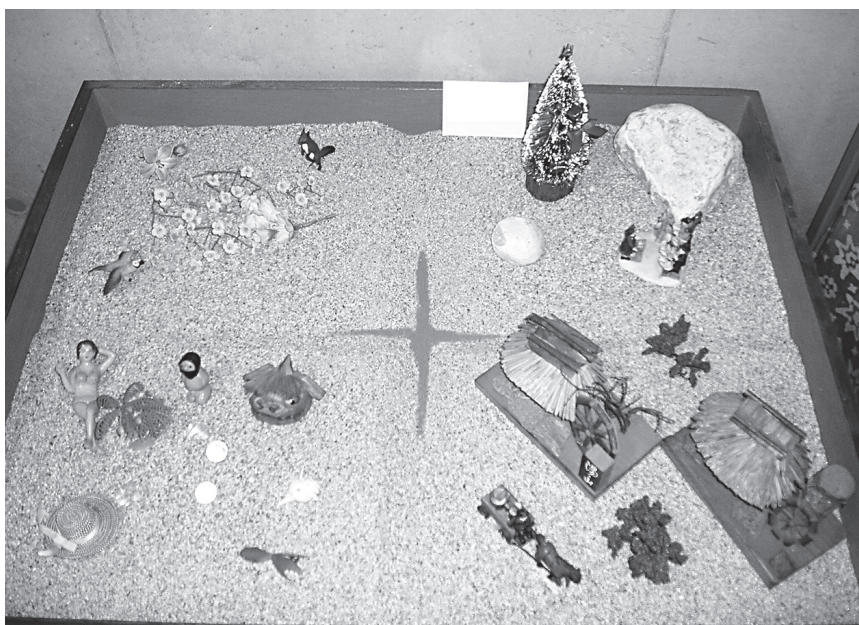


写真7 B氏第7回作品 砂箱中央に十字形。4つの区画に四季。砂箱左上、春（リス、花、青い鳥）。砂箱左下、夏（祭り、水着の人、やしの木、ビー玉、貝殻、帽子、金魚）。砂箱右下、秋（和風の家、実のついた木々、馬車に乗った人）。砂箱右上、冬（クリスマスキャロルを歌う人々、雪がつもった木、白い石）。

21分24秒～21分33秒 金色の二枚貝をオレンジの海藻の後に、隠れるように置く。夫婦岩を元の位置に戻す。

A氏はその制作過程について、内省報告に以下のように記した。最近の私は以前と比べて、いろいろな場面で、いろいろな自己開示をするようになっていく。「すごおく大事」なものは隠しておいたらいいと思うが、拓いてもいい部分は拓いていっていいと感じている。隠すことが、なんだかもったいぶっているように感じ始めているのかもしれない。金色は、「自分はそんなにきらびやかで、素晴らしいわけではない」という気がして、抵抗があった。こう語る私自身は、これまではひよっとしたら随分尊大な自己イメージを持っていたのかもしれない。それが、尊大さは薄れ、ただの、ある意味でとても平凡な一人の人間としていられるようになったのかもしれない（A氏内省、3-11、調査・意味）。A氏は、この箱庭制作過程やそれについての語りを通して、自分の心や生き方の変化に気づいた、と捉えられる。自分が最近、以前に比べて自己開示をするようになったこと、また、以前は尊大な自己イメージをもっていたのかもしれないが、最近はその尊大さが薄れ、平凡な一人の人間としていられるようになったのかもしれないとの気づきをえた。

A氏は、第9回箱庭制作面接の内省報告にドアを開けたらそのまま、自分の欲求のままに現実世界で自由に行動を始めよう。足が軽くなっているというか、からだが出ているというか、頭であれこれ考えなくて、まず体が行動している、そんな感じ（A氏内省、9-全体的感想、調査・意味）、と記した（写真8）。

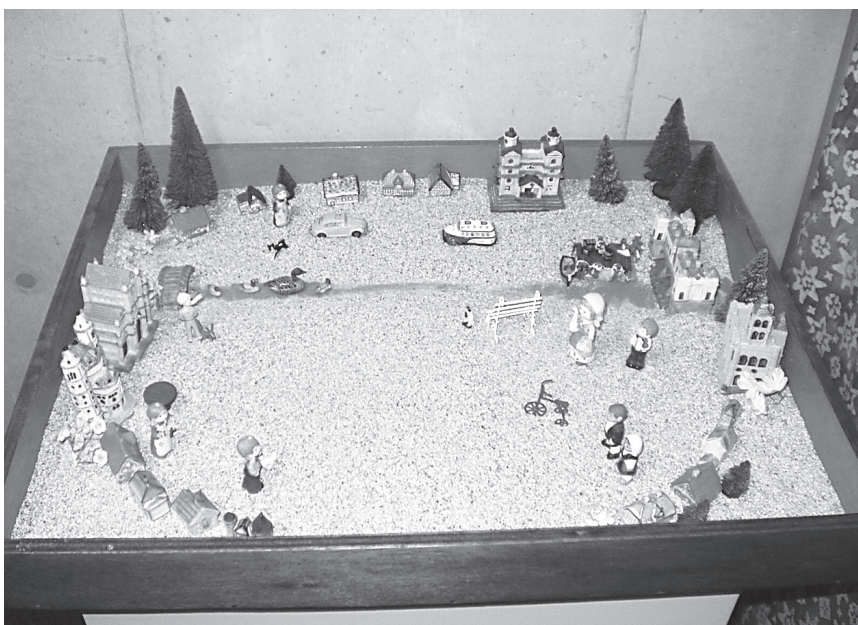


写真8 A氏第9回作品 円形の町の広場の風景。砂箱左側の映画館で映画を観ようとするキツネを連れた星の王子様（自己像）。砂箱右側に教会。川向こうには学校。川に2本の橋。広場には建物、人形、動物、乗り物、ベンチなど。

A氏は、最終回は幸せな箱庭で終わるイメージ、現場に帰るような感じで終わるというイメージをもっていた。第9回箱庭制作面接の箱庭制作過程中に、A氏はそのような気持ちよさを感じた。それは、今までの箱庭制作面接では報告されたことのない感覚であった。上の具体例に示したように、外の現実世界に向かい、足が軽く、自由に身体が行動しているというような身体感覚をこの回で初めて感じた、と捉えられる。

[面接内外を貫いて内的プロセスを生きる]の具体例を以下に挙げる。A氏は、第10回箱庭制作面接の調査的説明過程で、第9回での気づき、第9回と第10回との間の現実生活での試み、第10回の構成の変化について、以下のように語った(写真5)。<今日はこっちに立って、うん、川上から川下の方を、見てつくることも多かったよね>そうですそうです、<そのあたりは>前回は私確か丸いような世界を作ったんですよ。あの、町の並びをね、円形にして、<そうだね>それで、箱庭の中で私はずっとその、丸いモチーフを作るなど、ちょっとそれが、お互いに、こう、すくみあってるみたいで嫌だなんていうのがあったんですけど、<うんうんうん> (A氏調査、10-前回について) それが1週間頭の中にあってなんか、違う位置から見たい、っていう気持ちを、すごく1週間意識してたんです、実は。で、あの、カーナビの、わたしカーナビ使い始めて6ヶ月ぐらい経つんですけど、いつも自分の進行方向が上になるように設定してあったんですね。<うんうん>だけど、あれ、北を上を設定も出来ますよね<出来る出来る>それに変わったんです、最近<へえ、そうなんや>うん、どんなもんかな。私、いつもおんなじ様なルートしか運転しないから、あの、道に迷うことないからちょっと、ちょっと冒険だけど、でも北を上を固定してみよと思ったらば、<うん>すご、おもしろいんですよ、カーナビ見るたびに、すごいおもしろい、私今こんな方角に進んでたんだとか<あー>そういうのがすごくその新鮮と言うか小気味いいというか、何か、私の心の中の世界とそういうことってシンクロしてるような感じがちょっとあって<うん> (A氏調査、10-前回と今回との間のこと) 作るときに、1歩箱庭に近づいて、箱庭制作者が画面に再登場'あの、今回は丸にしたいな、て、とまでは思わないんですけど、<うん> (間9秒) 碁盤の目のように置けない、って言ってた私がいるんですけど、それはもう怖くなくなってる。碁盤の目のようにできそうだな、っていうのを感じながら、こういう配置にはしてみましたね。<はあ> (A氏調査、10-全体的感想) わりとこう、バキーンって手を左から右に川をなぞるように直線的に動かしながら'て分かれてますよね。<そうだね>こう、行なってるから。でもそれが小気味いいし (A氏調査、10-4)。A氏は第9回箱庭制作面接での気づきを踏まえ、現実で自分の進行方向を指し示す方法を変え、それが自分の心の世界とシンクロするような感覚をもった。その変化もあり、第10回で今までと違う位置(砂箱の左側)から、違う構成を試み、それが小気味いいと感じた、と捉えることができる。

B氏第8回（最終回）箱庭制作面接の調査的説明過程で、B氏は今回の箱庭制作を含む、直近複数回の箱庭制作に関する全体的な感想として、以下のように語った（写真9）。日常生活での変化として、第7回箱庭制作面接と第8回箱庭制作面接との間に、B氏に思いがけない転任の打診があった。それは歓びであるとともに、あまりにも予想を超えた打診であったため、戸惑いを感じさせるものであった。あの、結構、その、箱庭の、その、制作をしていて。で、何回くらい前かな、2回くらい、2回くらい確実にあったと思うんですけども、その、言うとしんどい思いを、そのしつつ、という中で箱庭を作り始めて。また、新しい年度の、そういう歩みがまたやってくるっていうような、そういう、あの、気持ちの上での変化とか。まあ、自己修復の兆しみたいなものが出てきて、その中で、こういう話が出てきて。あの、うん、まあ、その、導かれるままに、その、出ていってかかっていうところに辿り着いてったというところでは、まあ、あの、不思議さを感じるとともに、あの、一つの、あの、うん、区切りってというのが、なったのかなという感じるんですけど。<なるほど。なるほど>それがまあ、具体的な、その、●（転任先地名）に行くということでの区切りなのか。それはほんとに今月末にならないと。ただ、なんか、そういうことでは、その、傾向からいったら、いろいろあったけど、また、新しい年度から、また、気持ち新たに歩むかみたいな、取り組むかみたいなところには、行き着いたのかなっていう感覚はあります（B氏調査、8-全体的感想）。その語りについて、内省報告に、不思議（B氏内省、8-全体的感想、調査・連想）、と記した。つ



写真9 B氏第8回作品 砂箱奥の丘中央にルーベを覗く小人（自己像）。その後天使に導かれる人（自己像）。ガラス瓶、木々。下の丘にホウキの乗った人、木々。川に船。海に船、宝船、クジラ、イルカ、ヒラメ。

まり、第6回箱庭制作面接から、箱庭制作に自然や自分が修復されていくテーマが、意図せず顕れ始めた。第7回箱庭制作面接では、4つの区画を作るとともに中央に十字形の構成がなされた。十字形は、巡るという客観的な時空間の核であり、それらを見る自分の内的な核でもあるという多義的な表現であった。巡るという時間の流れは、B氏が今まで箱庭制作面接を重ねる中で、日常生活でも様々なことがあったその過去と、新しい年度を迎えようとする今、心を新たにするような思いが反映したものである、と捉えられた。そのような流れの中で、再出発の打診が現実生活でもあった。このような外的・内的状況の中で、今回の箱庭制作面接で、天使に導かれるままに、新たな場所に出ていくという構成が生まれた。実際に新しい土地に行くという点においても、気持ちの上でも、一つの区切りかと感じた。外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開に、B氏は不思議を感じた、と捉えることができる。

第8回ふりかえり面接でその内省報告について、B氏は以下のように説明した。外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開について、再度語られている。該当部分に下線を記す。

「もしテーマとしていうならば、箱庭の、実際その再出発というところの部分をなにか醸し出して、今回そうなる。実際そうなるっていう。そういう、まあ、精神的な面もそうだし、現実的な面もその、そういう、状況が重なってるかなっていう。そういうことは、言えるかと。ですね。(中略)あの、こういう話が出る話、ある前から、●さん(箱庭制作者の名前)の箱庭は再生だったり、再出発だったりという(はい)ものが、もう、整えられていて、備えられていった。そこに、この現実の話が起こってということは、なんていうかな、きちんと確認しておきたい感じが>そうですね。その順序です。(中略)箱庭でやってたプロセスっていうのは、しんどいとか、いろんな傷つきとか、落胆とか。そういったところの部分との向き合い(?)だったような気がするんです。<なるほど>それと、その過程の後に、いわゆるまた、春が来るかもみたいな、そういうようなところに移っていく中で、あの、この話っていうか、移動の話が出て、っていうことで。まあ、なんか、そういう意味では、実言うと、制作を始める、その、この始めた段階から、実はなにかしらの、なんか、準備期間だったのかなとかという風にも思える、と。あんまり、それを言うと、宗教かってなるんですけど笑。でも、実際、そういうプロセスを歩んできたんだよなーっていうのは、思うんですよ。(中略)そういうところと言えば、結局、なんていうんでしょう。よく連想とか意味のところで、不思議。不思議としか言いようがないところがあって、まあ、でも、まあ実際、うん、その、いわゆる、その、理論で、どう説明しろと言われても困るんですけど、内的な、そういう、探究とか、いわゆる、その、まあ、癒していか修復のプロセスだけじゃなくて、外的な、そういうところ含めて、なんか、あの、現実には動いていっているんだな。でも、外的な要

因のことにに関して、それが、どういう風に、どうしてそんな風に、言えるのかっていうことは説明しがたいっていうか。というところがあって、なんか、まあ、そこがいいところでもあるんだけど、わかんない人にはわかんないだろうなっていう世界だろうなっていう‘笑’。そういう風に思うんですけど】。

このように、箱庭制作面接の中で、箱庭制作者の意図を越えたところでイメージが自律的に動きだしたこと、それが一つの流れ・テーマとして、箱庭制作面接が展開していったこと、それは単に内的なプロセスにとどまらず、外的現実としても実現されていったことに対して、B氏は説明しがたい不思議を感じた、と捉えられる。コンステレーション（河合隼雄、1991、p.94）という用語を使用したいような不思議な外界と内界の一致がB氏の箱庭制作面接で生じた。

B氏は箱庭制作面接でも、日常生活においても、自分自身の心や生き方、周りの状況や人々に対して、真摯に向き合い、自己の課題に主体的に取り組んでいた。このような態度が、この展開が生じた一因であると、調査者には感じられた。

上に挙げた、A氏第10回箱庭制作面接とB氏第8回（最終回）箱庭制作面接の具体例は、面接内外で、自己についての気づきや課題などの内的プロセスに、制作者が主体的に取り組み、その体験を深化しようとする態度と定義された、**【面接内外を貫いて内的プロセスを生きる】**というあり様を示す具体例である。

2) 連続性に関する促進機能の検討

⑪ **【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】**と⑫ **【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】**は、密接に関係しているため、一括して作品の連続性、作品・心・生き方の変化について検討する。

⑪ **【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】**内の**【以前の作品との関連】** **【作品の変化】**の具体例には、今回の作品とそれ以前の回の作品との関連や変化が示されていた。例えば、A氏第3回箱庭制作面接で、自己像が第1回箱庭制作面接のイルカからカメに変化し、その方が等身大の感じがして、ぴったりすると語られた。ただ、自己像が変化した理由について、A氏自身も明瞭でない部分があった。自己像に関して内省報告で以下のように記された。イルカから亀に、何が変化したのか、と思う。箱庭制作も3回目になり、あまり自分を飾らなくてもいいと思えるようになったのか。陶器のイルカはちょっと作り物っぽくて、ちょっといたいけな感じがして、かわいらしく装っているような気がして、置けなかった。置きたくなかった？今はこの亀が頼もしい（A氏内省、3-複数過程に亘って、調査・意味）。調査的説明過程で語られた「等身大」という言葉と、内省報告に記された「自分を飾らなくてもいいと思えるようになったのか」、陶器のイルカは「いたいけな感じがして、かわいらしく装っている気がして、置けなかった」という言葉は、類似の主観的体験を示している、と捉えられる。それに対して、A氏はカメに対して「頼もしい」と感じている。このカメは、お互いがお互いの動きを規制しているような

輪から外れて、自分の道を進みたいと思い、一人沖に向かった（別稿「箱庭制作者の主観的体験に対する系列的理解を中心とした質的研究」のⅢ-3「1）自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容の詳細」を参照）。A氏第1回箱庭制作面接で、カメはイルカの頼もしい導き手だった。第3回箱庭制作面接における自己像の変化とその行動の変化を、A氏が導き手の知恵や守りの力を自己に取り入れることができたために生じた変化だ、と考えることもできる。第3回箱庭制作面接におけるA氏の自己イメージは、独自の道を歩もうとするほどに頼もしくなった、と捉えられる。

A氏第3回箱庭制作面接では、[心や生き方の変化や成長]の具体例として示した、自己開示に関する変化や自己の尊大さの薄らぎという心や生き方の変化も見られた。箱庭制作面接を継続することによって、A氏の自己イメージや生き方が変化して、それが箱庭制作面接で自己像を表すミニチュアの選択やその構成の変化に表われた、と理解できる。

また、第6回箱庭制作面接でA氏は、これまでの箱庭制作面接では自分がこういう世界にいるという作品であったが、今回は私がこうする世界だ、と語った。A氏第6回箱庭制作面接で、自己像であるペンギンは海で漁をし、家畜を飼い、相棒であるインパラと鳥を探検した。このように自己像が世界により強く関与し、世界を管理している。また、知恵をもち、協働できる相棒といえる存在が初めて現れ、他者との関係性の変容も生まれ始めた、と理解できる。このように作品内の自己の存在様式に変化が見られた。この変化をA氏は私がこうするっていう世界ですねという言葉で表現したのだと、推察できる。箱庭作品に表される自己の内的世界に対して、自己像の関与がより積極的になったことによる作品の変化、と理解できる。

作品の変化と箱庭制作者の心の変化は相互に影響を与え合っていると考えることができる。作品の変化は、箱庭制作者の心の変化を反映し、心の変化が作品の変化を生む。この両者は連動していると考えられる。

⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】内の[連続性とイメージ特性との関連]の具体例には、箱庭制作の連続性と自律性、集約性、象徴性などのイメージ特性との関連が示されていた。第8回箱庭制作面接でA氏は、女性のミニチュアを意識的には義母と捉えており、イメージの自律性や集約性が体験されていなかった。しかし、以前使ったなじみの動物を置くこと（連続性）によって、白い女性のイメージが義母から自分自身に変化するというイメージの自律性を体験できた。つまり、白い女性のミニチュアには、義母のイメージだけでなく、自己イメージも含めた女性イメージが集約されていた、と考えられる。そのイメージ体験によって、自分と義母に共通する女性という命がもっている意味を感じることができた、と捉えられた。

また、A氏第10回箱庭制作面接では、調査的説明過程でA氏が前回作品との比較を行ったことによって、イメージの象徴性が体験された。今回の作品では

自分の奥まったところを作ったという象徴的意味が、箱庭制作過程中よりもさらに明確になった、捉えることができた。

このように箱庭制作面接が継続して実施され、その連続性が箱庭制作者のイメージ特性の体験に影響を与える場合があることが示された。イメージは本来的に自律性・集約性・象徴性などの特性をもつと考えられている（河合、1991、p.27-34）。本項の具体例の検討を通して、体験されていなかったイメージ特性が、連続性によって体験される変化が見い出された。このように箱庭制作面接の連続性が箱庭制作者のイメージ体験を促進することが示された。箱庭制作面接の連続性は、箱庭制作面接としての促進機能を持ち、箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与すると考えることができる。

⑫【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】内の〔自分の心や生き方への気づき〕〔心や生き方の変化や成長〕の具体例には、箱庭制作時の「いま・ここ」の内的プロセスや構成から、自分の心や生き方へ気づきが広がるプロセスや、箱庭制作者の心や生き方における変化や成長が示された。例えば、B氏第7回箱庭制作面接で構成された十字形は、巡るという客観的な時空間の核であり、それらを見る自分の内的な核でもあるという多義的な表現であった。この構成を通して、B氏は、自己の内界にこのような核が存在することに気づくことができた。そして、その核は、自己の内界を超えて外界や時間という客観的世界とつながり、影響を及ぼすものであった。この構成は、B氏の内界と外界との心の深層部分でのつながりを象徴したものと捉えることができる。この構成によってB氏は、自己と客観的世界のあり様やそれらの関連性、宗教性への重要な気づきをえた、と捉えられる。

第9回箱庭制作面接の箱庭制作過程中に、A氏は、最終回のような気持ちよさを感じた。それは、今までの箱庭制作面接では報告されたことのない身体感覚であった。足が軽くなっているというか、からだが出ているというか、頭であれこれ考えなくて、まず体が行動しているというように、身体が外の現実世界に向かい、自由に身体が行動しているというような身体感覚をこの回で初めて感じた、と捉えられた。第7回箱庭制作面接でも、一度は町の風景が構成されたが、その構成に対して、A氏は愛着をもてなかった。そして、第7回箱庭制作面接の調査的説明過程で再構成された作品では、町の風景を構成していたミニチュアは棚に戻され、作品として残らなかった。A氏第9回箱庭制作面接で、最終的な作品として、初めて街の風景が構成された。Kalff（1966）は、箱庭療法における遊びの本質として、内から外への変化を指摘した（p.v）。A氏第9回箱庭制作面接では、内から外への変化は、まずは内界が表現された、街の風景の構成に顕れた。そして、さらに構成を超えて面接外の外界にまで広がっていくような身体感覚が生まれた、と考えられよう。そして、この変化は、〔面接内外を貫いて内的プロセスを生きる〕の具体例に示した、第10回箱庭制作面接で報告された外界と自分の心のシンクロを生む基礎となった、と推測す

ることができる。

【自分の心や生き方への気づき】【心や生き方の変化や成長】の具体例に示された、箱庭制作者の自分の心や生き方へ気づきやその変化や成長は、箱庭制作面接の重要な促進機能の一つである。継続的な箱庭制作面接は、その連続性によって、箱庭制作者の心や生き方の変化や成長を促進することが見い出された。単一回の作品は、それ以前の作品・構成や心・生き方の変化・成長と交流し、それまでの変化を基盤として、さらなる変化・成長を反映したものとなる、と捉えられる。そして、それが次回以降の作品や箱庭制作者の心・生き方に影響を与える、と考えられる。

⑫【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】内の【面接内外を貫いて内的プロセスを生きる】の具体例には、面接内外で、自己についての気づきや課題などの内的プロセスに、箱庭制作者が主体的に取り組み、その体験を深化しようとする態度が示された。例えば、A氏は、第10回箱庭制作面接の調査的説明過程で、第9回での気づき、第9回と第10回間の現実生活での試み、第10回の構成の変化について、語った。その語りから、A氏は第9回箱庭制作面接での気づきを踏まえ、現実で自分の進行方向を指し示す方法を変え、それが自分の心の世界とシンクロするような感覚をもったことが示された。その変化もあり、第10回で今までと違う位置（砂箱の左側）から、違う構成を試みることができた、と捉えることができた。

B氏第8回（最終回）箱庭制作面接の調査的説明過程で、B氏は今回の箱庭制作を含む、直近複数回の箱庭制作に関する全体的な感想を語った。その語りは以下のように捉えることができた。第6回箱庭制作面接から、箱庭制作に自然や自分が修復されていくテーマが、意図せず顕れ始めた。第7回箱庭制作面接では、4つの区画を作るとともに中央に十字形の構成がなされた。十字形は、巡るという客観的な時空間の核であり、それらを見る自分の内的な核でもあるという多義的な表現であった。巡るという時間の流れは、B氏が今まで箱庭制作面接を重ねて中で、日常生活でも様々なことがあったその過去と、新しい年度を迎えようとする今、心を新たにするような思いが反映したものである、と捉えられた。そのような流れの中で、再出発の打診が現実生活でもあった。このような外的・内的状況の中で、今回の箱庭制作面接で、天使に導かれるままに新たな場所に出ていくという構成が生まれた。外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開に、B氏は不思議を感じていた、と捉えることができた。

第8回ふりかえり面接でのB氏の語りは、以下のように捉えることができた。箱庭制作面接の中で、箱庭制作者の意図を越えたところでイメージが自律的に動きだした。それが一つの流れ・テーマとして、箱庭制作面接が展開していった。それは単に内的なプロセスにとどまらず、外的現実としても実現されていた。そして、箱庭制作を始めた段階から何かしらの準備期間だったとも思った。それらのことに対して、B氏は説明しがたい不思議を感じていると、と捉えら

時間経過 場、客観・主観		第9回箱庭制作面接	両面接間の日常生活	第10回箱庭制作面接
箱庭制作面接	客観的事実	円形の街の構成		今までと違う位置から 違う構成の実施
	主観的 体験	すくみあっているようで 嫌だ		碁盤の目のようにおけ そうだ、小気味いい
日常生活	客観的 事実		カーナビの、自分の進行方 向を指し示す方法の変更	
	主観的 体験		違う位置から見たい、おも しろい、小気味いい、心の 世界とシンクロしているよう	

表2 A氏の箱庭制作面接内外での客観的事実と主観的体験

れた。不思議な外界と内界の一致は、コンステレーションと理解できた。また、B氏は箱庭制作面接の中でも日常生活においても、自分自身の心や生き方、周りの状況や人々に対して、真摯に向き合い、自己の課題に主体的に取り組んでいたことが、このような展開が生じた一因であると、調査者には感じられた。

両具体例には、外界と内界、日常生活と箱庭制作面接との間の一致、シンクロが示された。このような一致は、コンステレーションという概念で理解することができた。そして、同時に、**「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」**という観点からも捉えることができた。河合隼雄（1993）は、セラピストがコンステレーションを読むことやコンステレーションが起りやすい状況にもっていくことについて述べている（pp.67-71）。**「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」**は、コンステレーションが生まれることやコンステレーションを読むことの一側面と考えることができるのかもしれない。**「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」**は、河合隼雄（1987）の「夢を生きる」という考えを参照し、命名・定義された概念である。河合は「夢を生きる」ということについて、セノイ族の夢に対する態度についての述べた後に、「夢に対するこのような態度は、自分の夢を傍観者として『見る』のではなく、それを主体的に『体験』し、深化して自らのものとする、ということが出来る」と述べている（pp.30-31）。

「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」の具体例が特徴的であるのは、箱庭制作者自身が外界と内界、日常生活と箱庭制作面接との間の一致、シンクロに気づき、報告し、意味を見出している点にある。A氏第10回箱庭制作面接での構成と報告を表2に整理する。A氏は、第9回箱庭制作面接の円形の構成について、お互いにすくみあっているようで嫌だと感じた。それを日常でも意識し、違う位置から見たいと感じていた。そして、カーナビの設定を変更した。自分の進行方向を指し示す方法の変化とそれによって生じた感情から、外的に起こっていることと自分の心の世界とがシンクロしていると、A氏自身が気づいた。その気づきを基にして、第10回箱庭制作面接でA氏には、今までとは違う場所から、今までとは違う構成を行うという行動レベルでの変化が生まれた。A氏はその構成にも小気味よさを感じた。

B氏の第8回箱庭制作面接および第8回ふりかえり面接における語りもま

時間経過 場、客観・主観		第6回箱庭制作面接	第7回箱庭制作面接	両面接間の 日常生活	第8回箱庭制作面接	第8回ふりか えり面接
箱庭制作 面接	客観的 事実	自然の再生の 構成、人の生 活の痕跡	4つの区画と中央 の十字形の構成		船出、天使に導 かれる人	
	主観的 体験	再生のイメ ージ、人の歩 みの歴史	4つの区画：四季、 巡るイメージ。 十字形：根底にあ る内的・外的な核 のイメージ		不思議な導き、 信仰、数回前か らの自己修復の 兆し、内的・外 的区切り	
日常生活	客観的 事実			予想しない 転任の打診		
	主観的 体験			歓びと戸感 い		

表3 B氏の箱庭制作面接内外での客観的事実と主観的体験

た、外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開について、B氏自身が感じ、気づいたことである。そして、その気づきに対して、意味を付与している。それを表3に整理する。第6回箱庭制作面接から、箱庭の構成に再生というテーマが意図せず顕れ、自然や自分が修復されていくという内的意味を感じた。第7回箱庭制作面接で、十字形の構成がなされた。それは客観的・主観的時間の核であり、根底にあるものであった。第7回箱庭制作面接と第8回箱庭制作面接の間に、予想しない転任の打診があり、歓びと戸惑いを感じた。不思議な導きを感じ、第8回箱庭制作面接で船出と天使に導かれていく人という構成がなされた。また、第6回箱庭制作面接のことから生じ始めた自己修復の兆しや、内的な区切り・新年度からの転任の地での仕事という外的な区切りを感じた。第8回ふりかえり面接では、内的・外的状況の一致に関する不思議さを語った。箱庭制作面接開始時点から、なんらかの準備期間であったような感じ、内的・外的出来事の一一致を理解する一面として、宗教的な要素を挙げた。

このように外的状況と内的状況の一致に気づき、その意味を付与しているのは、箱庭制作者自身である。石原（2013）は、「クライアントにとって作られた箱庭は、クライアントの『精神的状況』を表し、クライアントの『内的世界』が『外的世界へ移され』たものとして理解されることが一般的である。箱庭を系列的に理解するというときにも、繰り返し作られる箱庭表現の変化をクライアントの『精神的状況』の変化として、あるいは箱庭という『外的世界』の変化をクライアントの『内的世界』の変化として捉えていく。箱庭表現の変化をこのように理解する視点は、いわば、箱庭表現をクライアント個人に属するものとして捉えるイントラパーソナルintrapersonalな視点と言えるだろう」と述べている。続けて、クライアントとセラピストの関係を土台としてクライアントの箱庭表現が行われるというときには、インターパーソナルinterpersonalな視点があるとしている。そして、箱庭表現はその両要因を掛け合わせたところに現れてくるものであると捉えている（p.16）。本項では、クライアントーセラピスト関係を取り上げていないため、その関係性からのインターパーソナルな

視点について検討することはできない。しかし、そのかわりに、本項では、人々との関係性も含めた外的世界と箱庭制作者との関係性についての視点を、インターパーソナルな視点とすることができるだろう。すると、両調査参加者はそれぞれに、イントラパーソナルな視点とインターパーソナルな視点の両視点から、箱庭制作面接内外の客観的事実と主観的体験に目を向け、外的状況と内的状況が一致することを気づいた、と理解することもできる。そのような気づきを基盤として、箱庭制作者が面接内外で、自己についての気づきや課題などの内的プロセスに主体的に取り組み、その体験を深化しようとする態度によって、箱庭制作者自身がコンステレーションを読み、意味を与えることができるようになった、と考えることができよう。

通常の箱庭療法においても、箱庭制作者自身がイントラパーソナルな視点とインターパーソナルな両視点をもって、外的状況と内的状況の一致に目を向け、気づくということは起こりうるだろう。それに加えて、本研究法は、箱庭制作者がこれら両視点をもつことに影響を及ぼしていた可能性がある。この点に関して、現在のところ、それを示す直接的なデータに基づくものではないため、あくまでも調査者の推測の域をでないものであるが、以下に記していく。

「Ⅱ. 方法」に示したように、本研究法は、箱庭制作面接に対する箱庭制作者の内省を促す*1。箱庭制作者は自宅でVTRを視聴し、内省報告を記す。箱庭制作面接のふりかえりを自宅という箱庭制作面接外の場所で、内省報告を記すためにていねいに行うことになる。それに費やす時間は、未確認だが、少なくとも数時間はかかるだろう。そして、その内省報告をふりかえり面接で、調査者に語ることを通して、再度内省する。箱庭制作面接の約1ヶ月後には、ふりかえり面接がある。約1ヶ月の間に、箱庭制作者は、同じ回の箱庭制作過程や説明過程や作品に3度向き合うことになる。このように、箱庭制作者は、自分の箱庭制作面接や自己の心や生き方に、インテンシブに関与し、向き合う。また、箱庭制作面接の内的プロセスを、VTR視聴と内省報告作成を通して、面接外の自宅という日常生活に持ち込むことにもなる。このような集中的な関与や日常生活への箱庭制作面接の内的プロセスの持ち込みは、**【面接内外を貫いて内的プロセスを生きる】**というあり様を生む一因になったのかもしれない。このような状況が影響して、自分の心や生き方、それに影響力をもっている周りの人々、出来事、それらが実際に起こる場である箱庭制作面接外の外的世界への感受性が高まっていったのではないだろうか？

⑥ **【制作過程と外界・日常生活の交流】**内に**【面接外の出来事や生き方と制作中の内的プロセスの連動】**という概念がある。この概念は、面接外の要因と箱庭制作過程における内的プロセスとが連動し、構成されるプロセスやそれによる制作者の気づき、と定義された。この概念は、本項で検討していることと関連が深いと考えられるため、具体例を一つ以下に示す。この具体例は、A氏第8回箱庭制作面接で砂箱中央に置かれた白い女性の人形に関するものであ

る。義母は1週間前に手術をし、この時点でも入院中であった。A氏も付き添いを行っていた。義母は入院中、震度9の地震にあう夢を見て、ベッドから落ちてけがをした。現実と夢の世界が、自分にはわからなくなってしまったと言って、義母はひどく悲しんだ。そのような義母のことがA氏はとても気がかりだった。第8回箱庭制作面接の自発的説明過程で、A氏は以下のように語った。今日、何を作ろうかなと思ったときにその、母親のことがばーっと浮かんできて、(A氏自発、8-5) というか、何を作ったらいいかぜんぜんわからなかったの、玩具を見に行ったら、(A氏自発、8-4) この白い人形があって、これを見てこれを見て母のことをばーっと、浮かんできたんですね (A氏自発、8-5)。棚に置かれた白い人形を見て、義母のことがばーっと浮かんできたことが語られた。ミニチュアによって喚起された義母を巡る記憶や思いが勢いをもってA氏に迫ってきた、と捉えられる。この具体例から、日常生活での出来事やそれについての自分の思いと、箱庭制作過程での内的プロセスが密接に関連する場合があることが示された。この後の箱庭制作過程で、A氏は義母の周りに自分たちを表すミニチュアを置いた。そのような構成を通して、義母と自分に共通する女性という命がもつ意味を実感した。このように外的状況と内的状況が密接に関連しあい、連動し、箱庭制作者が自分の心や生き方やそれに関連する他者への気づきが生まれることがある。イントラパーソナルな視点とインターパーソナルな両視点を箱庭制作者がもち、自己や取り巻く外的世界に気づき、読み、意味を付与している。ここに挙げたような力や態度を育むことに、本研究法が一定の影響を与えた、と考えることはできないだろうか？もちろん、楠本(2013a)で考察したように、本研究法は限界や課題も持っている*2。同時に、ここに記したような影響を本研究法が箱庭制作者に及ぼしていた可能性があると思われる。

〔面接内外を貫いて内的プロセスを生きる〕を別の観点から考える必要があるだろう。それは、本稿の箱庭制作者の2人共に、外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致が生じている点である。調査参加者はわずか2人であるため、これが確率として高いのかどうかを統計的に検定するようなことはできない。ただ、2人共に〔面接内外を貫いて内的プロセスを生きる〕と概念化できるような主観的体験や事象が生じたことについて検討が必要である、と考える。

表2に示したように、A氏の例では、第9回箱庭制作面接における構成やそこに表された自分の心理的特性について、箱庭制作者自身が気づき、変化を求めた。そして、それがカーナビの表示の変更という行動を生んだ。その表示の変更という外的な変化が、自分の心の世界とシンクロしているように感じた。その場合の心の世界の変化とは、丸いモチーフでお互いにすくみあっている内的世界から離れ、それとは異なる心理的状況や生き方への変容を指している、と推論できる。別の捉え方をすれば、自分の進む道を指し示すものが内的世界にあるとするならば、その表示方法が変更されることで、自分の内的世界の見

え方やその世界における自分の進行の見え方が大きく変わった主観的体験ということもできるだろう。そして、そのような変化によって、次の箱庭制作面接において自分の立ち位置を変え、今までとは異なる行になった構成がなされた。その構成は、A氏の内的な変化を反映したものであった、と捉えることができる。

表3に示したように、B氏の例では、第6回および第7回箱庭制作面接において、心の深層のイメージを含んだ表現が構成された。その後、日常生活において、予想もしない転任の打診があった。第8回箱庭制作面接において、構成・報告されたように、B氏はその打診に不思議な導きを感じ、天使に導かれる人の構成を行った。そして、その箱庭制作面接とそのふりかえり面接で、外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致と展開、それを巡る不思議さについて語った。

A氏の例では、箱庭制作面接における構成からの気づきと変化への求めが先行し、その後の意識的・意図的な外的状況への働きかけが大きな要因となっている。つまり、気づきに続く、意識的働きかけが大きな鍵となっている。それに対して、B氏の例では、意図せぬ構成の変化が先行し、それに続いて、外的な要因が加わり、その一致に不思議な導きという意味を付与していることが鍵となっている。このように両氏の過程を比較すると、意識的働きかけと無意識的動きの順序性は合致していない。このような違いがあることを認めた上で、共通する要因を探っていきたい。共通性は、a.意識と無意識とを含めた心全体の状況、b.面接内外における箱庭制作者の全人的なコミットメントにある、と考えられる。

a.意識と無意識とを含めた心全体の状況について、検討する。Jung (1967) は、内的なイメージについて、以下のように述べている。イメージは心の全般的状況を凝縮して表している。イメージはその時々には配置されている内容だけを表し、その配置は無意識の活動や意識状態によって生じる。この意識状態は意識下にある素材のうち関係のあるものの活動を促し、関係のないものを抑制する。このようにイメージはその時々は無意識と意識の状況を表している (pp.447-448)。Jungのこの考えによると、箱庭制作面接で表現される内的イメージは、意識と無意識を含めた心の全体状況と関連している。そして、意識の状況が無意識に影響を与え、無意識のある部分を活性化させ、ある特定のイメージが生じてくることが示されている。

A氏の例では、箱庭制作面接における構成からの気づきと変化への求めが先行し、その後、意識的・意図的な外的状況への働きかけが大きな要因となっている、と述べた。しかし、A氏第8回箱庭制作面接では、先に検討したように、[面接外の出来事や生き方と制作中の内的プロセスの連動] が生じ、イメージの自律性によって、義母と自分に共通する女性という命がもつ意味を実感した。箱庭制作面接が継続される中で、A氏の意識は無意識からの作用を受けている。別稿「箱庭制作者の主観的体験に対する系列的理解を中心とした質的研究」で詳しく記述・検討するように、B氏の場合、第2回から5回箱庭制作面

接では、外的現実の要素が反映された箱庭作品が作られた。それが第6回箱庭制作面接では一転して、次元が異なると感じられるような作品となった。これは無意識の補償作用、超越機能^{*3}と捉えることができる (Jung, 1971, p.89)。両氏の箱庭制作面接において、意識と無意識との交流が、継続した箱庭制作面接の中で行われている。このような交流が母胎となって、ここで検討しているような「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」という態度やそれに関連する事象が生じた、と考えることができよう。

次に、b.面接内外における箱庭制作者の全人的なコミットメントについて検討する。河合隼雄 (1993) がコンステレーションについて述べていることを確認したい。河合は、クロッパーとシュピーゲルマンの論文の中に記された、マイヤーはクライアントの自己実現の過程をコンステレートするセラピストであるとの論を紹介している (pp.51-53)。また、コンステレーションと全人的なかわりとの関連について言及している (p.65)。そして、コンステレーションが起りやすくなる状況として、「何事が起ころうと大丈夫というふうに開かれた態度」を挙げている。河合の指摘は主にセラピストの態度について述べたものであるが、同時に、クライアントの態度でもある、と考えられる。そして、セラピストがクライアントである「その人がどう動いていこうと大丈夫ですよという風にしていて、その人の心の中から深いことが出てくる」。それが、コンステレーションが起りやすい状況だとしている (pp.69-70)。

先に検討したように、本研究法は、箱庭制作面接に対する箱庭制作者の内省を促す。また、本稿の箱庭制作者は、面接内外で自己や外的状況に開かれた態度で、真摯に向き合っている。本稿の箱庭制作者は、意図せず生まれた無意識の表現が含まれた箱庭の構成に開かれた態度で向き合っている (例、A氏第8回箱庭制作面接、B氏第6回箱庭制作面接)。箱庭制作面接内外で、今までとは違った行為を意図的に行っている (例、A氏第9回と第10回箱庭制作面接の間の日常生活に関する報告、A氏第10回箱庭制作面接)。日常生活で起こった事象から生じた自己の内的プロセスにも気づいている (例、B氏第7回と第8回箱庭制作面接の間での日常生活に関する報告)。このような態度は、河合のいう「何事が起ころうと大丈夫というふうに開かれた態度」を箱庭制作者がとっている、考えられるのではないだろうか。そして、このような態度や意識状態が、無意識の深い層にある素材の活動をも活性化し、ある布置が生じる。その心の全般的状況が箱庭制作面接においてイメージとして表わされる、と考えることができよう。その箱庭制作面接で生まれたイメージを箱庭制作者は日常生活においても、向き合い、深く内省している (例、B氏第8回ふりかえり面接での語り)。このような箱庭制作者の全人的なコミットメントが、外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開を生む一因だと考えることができないだろうか。

つまり、「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」は、面接内外のプロセスの交流によって生じた連続性とみることができよう。箱庭制作面接で生じた

イメージやそれに関連する内的プロセスを、箱庭制作者は「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」という態度によって箱庭制作面接内外で意識し、生きている。このような主体的に自己の内的プロセスに向き合うことや、意図を超えたものにも開かれ、真摯に向きあい、体験を深化しようとする態度によって、面接内外のプロセスが連動・総合される。そのような連動によって、面接内外を貫く連続性やコンステレーションが生まれやすくなると考えられないだろうか。先にも述べたように、ここに挙げた考えを直接的に示す両箱庭制作者のデータに当たることができていない。そのため、ここに述べたことは、本稿のデータを基にして、調査者が推論したことである。

しかし、少なくとも本稿のデータから、「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」という面接内外のプロセスの連動が、箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与していることは確認できた。これは、箱庭制作面接の内外で、自己のプロセスに集中し、自己をかけることによって生起する箱庭制作面接の促進機能と考えられる。

継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験のデータを基に、面接の連続性に関する促進機能について検討することを目的として、⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】と⑫【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】内の概念を検討した。この検討から、箱庭制作面接の連続性は、箱庭制作面接としての促進機能をもち、箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与することが確認できた、と考える。

IV. 結論

本稿は、継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験のデータを基に、面接の連続性に関する促進機能の理論生成を目的とした。

二人の調査参加者の継続的な箱庭制作面接のデータをM-GTAを用いて分析した。本稿の目的を達成するため、その分析結果の内、⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】と⑫【箱庭制作面接のプロセスと心や生き方の変化・成長の交流】内の6概念について、検討した。検討の結果、連続性の促進機能が確認された。箱庭制作面接の連続性により、箱庭作品、箱庭制作者の心や生き方に変化が生まれ、箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長が促進されることが見い出された。また、箱庭制作面接の連続性が、箱庭制作者のイメージ体験（自律性、集約性、象徴性など）を促進することが見い出された。面接内外で、自己についての気づきや課題などの内的プロセスに、箱庭制作者が主体的に取り組み、その体験を深化しようとする態度が見いだされ、概念「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」が生成された。本概念に示されるような態度は、箱庭制作者自身がコンステレーションに気づき、それを読み、意味を与えることができるようになる一要因となる、と考えられた。また、本概念は、面接内外のプロセスの交流により生起した連続性とみることができ

た。本概念に示されるような態度によって、面接内外のプロセスが連動・総合されて、面接内外を貫く連続性が生まれる、と考えられた。

注：

- * 1 楠本（2012）について、研究会で発表したことがある。その際、箱庭療法の専門家でもある参加者の方から、本研究法について、「箱庭に対して、集中内観をしているような研究法だ」とのコメントをいただいたことがある。
- * 2 ふりかえり面接は内的プロセスの深まりを小休止させる危険が示唆された。また、ビデオ視聴による内省報告作成は、研究への関与・動機づけが強くないと継続が難しいため、調査参加者の選択や意思確認に慎重な検討・配慮が必要である。さらに、内省報告により、過度の知性化を起ささないための配慮も必要だった。
- * 3 Jung（1971）は、意識と無意識の乖離の調停に関して、「無意識内容の、意識の一面性に対する補償としての意味を認識し、考慮に入れなければならない。無意識の傾向と意識の傾向とは、すなわちここに言う超越機能を成り立たせる二つの要素にほかならない。これを超越と呼ぶのは、一つの態度からもう一つの態度への移行が、有機的に行われるからである」と述べている（p.89）。

謝辞：

佛教大学博士後期課程在学中より、石原宏先生には、たびたびご指導いただき、深く感謝いたします。また、原稿内容を確認し、公表を承諾くださった両調査参加者に深謝します。

付記：

本稿は、2013年度南山大学パッヘ研究奨励金 I-A-2 による成果の一部である。

引用文献

- 花形武：初回箱庭制作における内的プロセスについて —箱庭制作経験のない大学生・大学院生を対象に修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて— 箱庭療法学研究,25(2),91-100.2012
- 平松清志：箱庭療法のプロセス —学校教育臨床と基礎的研究— 金剛出版.2001
- 石原宏：PAC分析による箱庭作品へのアプローチ. 箱庭療法学研究,12(2),3-13.1999
- 石原宏：制作者の体験からみた箱庭療法の「治療的要因」に関する心理臨床学的研究. 平成17・18・19年度科学研究補助金若手研究(B)研究成果報告書.2008

- 石原宏：クライアントとセラピストの関係性の違いが箱庭表現に及ぼす影響についての一考察 —箱庭療法の臨床事例で起きたある出来事を手がかりに—。 佛教大学教育学部論集,24,1-19.2013
- 伊藤真理子：イメージと意識の関係性からみた箱庭制作過程。 箱庭療法学研究,17(2),51-64. 2005
- Jung,C.G.:Psychologischen typen.Rascher Verlag,Zürich,1967(林道義訳：タイプ論,みすず書房,1987)
- Jung,C.G.:Die transzendente funktion in C.G.Jung G.W.Bd.8.Walter Verlag.1971(松代洋一訳：創造する無意識,ポストモダン叢書.11.朝日出版社,1985)
- Kalff,D. : Sandspiel:Seine therapeutische wirkung auf die psyche. Zürich und Stuttgart: Rasher Verlag, 1966 (河合隼雄監修 大原貢・山中康裕訳:カルフ箱庭療法,誠信書房,1972)
- 河合隼雄(編)：箱庭療法入門,誠信書房,1969
- 河合隼雄：明恵夢を生きる,京都松柏社,1987
- 河合隼雄：イメージの心理学,青土社,1991
- 河合隼雄：物語と人間の科学,岩波書店,1993
- 木下康仁：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 —質的研究への誘い—, 弘文堂,2003
- 楠本和彦：箱庭制作者の自己実現を促進する諸要因間の相互作用(交流)に関する質的研究。 箱庭療法学研究,25(1),51-64.2012
- 楠本和彦：箱庭制作者の主観的体験に関する単一事例の質的研究。 箱庭療法学研究,25(3),3-17.2013a
- 楠本和彦：箱庭制作過程・説明過程に関する調査研究についての文献研究,人間関係研究,南山大学人間関係研究センター,12,54-70.2013b
- 近田佳江・清水伸介：制作者の主観的体験からみた箱庭表現過程,北星学園大学社会福祉学部北星論集,43,35-57.2006
- 中道泰子：箱庭療法の心層 —内的交流に迫る—,創元社,2010
- 大石真吾：箱庭制作における砂の作用に関する一研究 —作り手の主観的体験にもとづいて—。 箱庭療法学研究,22(2),63-71. 2010
- 清水亜紀子：箱庭制作場面への立ち会いの意義について —ビデオ記録を用いたプロセス研究の試み—。 箱庭療法学研究,17(1),33-49.2004

■ Article

箱庭制作者の主観的体験に対する 系列的理解を中心とした質的研究

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

要旨

本稿は、継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験のデータを基に、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を検討することを目的とする。

二人の調査参加者の継続的な箱庭制作面接における主観的体験について、調査者が設定したテーマに沿って、系列的理解を実施した。B氏のデータを、「宗教性を中心とした心や生き方の変容」の観点から検討した。この検討は(1)宗教性・信仰、(2)心の多層性、の観点からなされた。A氏のデータを、「自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容」の観点から検討し、多様性や能動性の獲得、他者との関係性の変容が、連鎖的に生じていったことが確認された。

両氏の箱庭制作面接への系列的理解によって、両氏への個別的理解を深めることができた。同時に、系列的理解によって、継続的な箱庭制作面接の連続性が、促進機能をもち、箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与することを示すことができた。

キーワード：継続的な箱庭制作面接、主観的体験、系列的理解、単一事例質的研究

I. 問題および目的

本稿は、継続的な箱庭制作面接における箱庭制作者の主観的体験(subjective experience)のデータを基に、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を検討することを目的とする。

本稿は、継続的な箱庭制作面接のデータを基にしている。A氏は10回の箱庭制作面接を、B氏は8回の箱庭制作面接を実施した。箱庭療法では、面接が継

続される中で、クライアントの心に変化や成長が生じてくる。そのため、箱庭療法で継続的に箱庭制作が成された場合、その作品を系列的に理解しようとするセラピストの態度が重視されている（河合、1969、p、15、p.31、他）。箱庭療法過程を扱う事例研究は、まさにこのような態度に従ってなされる研究法である。

それに対して、別稿「M-GTAを用いた箱庭制作面接における連続性に関する促進機能についての検討」で検討したように、箱庭制作過程を精緻に分析しようとする実証的研究では、継続的な箱庭制作に焦点を当てている研究が希少である。そのため、楠本（2012）および楠本（2013a）では、継続した箱庭制作面接における箱庭制作過程および箱庭制作者の内的プロセスの変化や面接の展開（連続性）に焦点を当てた。しかし、楠本（2012）および楠本（2013a）では、一人の箱庭制作者（A氏）のデータに基づいた分析であった。

「単一事例質的研究」（楠本、2013a）は、多元的な方法によって収集された箱庭制作者の主観的体験に対して、多くのディテールを直接的に記述し、それを多層的・総合的に分析する研究法である*1。本稿では、もう一人の箱庭制作者（B氏）の主観的体験と楠本（2013a）では充分に取り上げることができなかったA氏のテーマに対して、単一事例質的研究を用いて分析する。両氏の主観的体験に対して、調査者が設定したテーマに沿った系列的理解によって、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を検討することを目的とする。

II. 方法

本稿の基になった研究の調査方法および分析の基礎資料の作成については、

表1 A氏第2回箱庭制作面接における主な主観的体験（楠本、2013aを一部抜粋）

制作過程	自発的説明過程	調査的説明過程	内省報告	ふりかえり面接
(3) [川によって二つに分けられた土地を見ている]	【制作中の苦しさ】 (3) しばらく作ってて、苦しいですよ。なんかくはあ、苦しい>うん。苦しいっていうかね。人気がないというか。寂しいというか。二つに分かれちゃったなと思って。(後略)		(3) 【制作・感覚】 大地もいまだ生命がなく、乾燥していて、荒涼としたイメージが私に迫ってきた。「こんなに広い川を作ってしまったでしょう」【 <u>生命のない大地がおそろしい</u> 】と感じていた。	
(11) [白い石を左の陸地奥、川岸に置く。左手前の山を奥に移し、ふもとに土偶と埴輪を置く]	【石と土偶、埴輪】 (11) この辺の手前のほうにはちょっと置けない。手前のほうにいる生き物とはちょっと違う生き物のような気がして置けなかったですね。	【土偶、埴輪】 (11) なんか命なんだけど、命を持っている人として持ってきたんですけどね。 <u>半分命じゃないものになっている</u> っていうか。何ていって言うんでしょうね。人間ではない命になってるというか。そういう感じがして、こう動物や人の世界には、ちょっと、いけないんだな、入ってきちゃっていう。そういう感じですかね (後略)	(11) 【制作・感覚】 土偶もいのちの表現だと思っていたが、 <u>ふもとに置いたことで、命としての人間の代わり</u> のようでもあるし、 <u>山の番人</u> のような気もしてきた。【制作・意味】 石は「かたまり」。自然の造形物だけれども、 <u>生命感</u> は薄くて、動き出すことがないもの。私が左側に置きたかった命とは、そのようなものだったのではないか。 <u>はっきりとした形をまだ持たない、抽象的なもの</u> がよかったのだと思う。	【土偶、埴輪】 (11) <u>土偶はだいが神様の方に近い</u> 。象徴的になってしまっている。深く土の中にもぐって何世紀も経って命の感覚がひどく微かになってしまっている。 【お山】 (11) <u>信仰の対象になるようなお山のイメージ</u> がありましたね。そうすると、お山のふもとに土偶達はいかにもふさわしい。ちょうど山と平地とのちょうど境目辺りに居てくれると、ちょうどころあいがいい。

別稿「M-GTAを用いた箱庭制作面接における連続性に関する促進機能についての検討」または、楠本（2012）、楠本（2013a）、楠本（2013b）を参照されたい。

単一事例質的研究では、箱庭制作面接各回の箱庭制作過程、自発的説明過程、調査の説明過程、内省報告の各データの関連を探るために、各過程のデータを一覧表に再構成した（表1にA氏第2回面接の一部抜粋を例示）。一覧表化により、多元的に収集された、制作者の主観的体験の比較が可能となり、次の分析を行った。a.箱庭制作過程毎に、制作行為、制作内容、制作者と調査者との対話等に関する、箱庭制作者の多様な主観的体験について、その内容や関連性を把握・分析した。b.各箱庭制作面接での、箱庭制作の経過による制作者の主観的体験の変容や関連性を把握・分析した。c.すべての面接における箱庭制作者の主観的体験を比較し、テーマの系列的理解や面接の展開、その個人的意味について、多層的・総合的に把握・分析した。

Ⅲ. 結果および考察

Ⅲ-1 箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、個人的意味の詳細と検討

本章では、調査者が設定したテーマに沿って、系列的理解を実施する。それを通して、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を記述し、検討する。

まず、B氏の主観的体験のデータを「宗教性を中心とした心や生き方の変容」の観点から詳述し、検討する。その後、A氏のデータを「自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容」（楠本、2012に加筆修正）の観点から、詳細を記述し、検討する。楠本（2013a）はA氏のデータに対して「単一事例質的研究」によって分析を行った。そこで考察したテーマである「1）主なテーマと自己像の変遷」、「2）宗教性（命、守り、神聖な場所・生き物）」、「3）女性性、母性」、「4）受動性と能動性、面接内外での深い関与」については、重複を避けるため、本稿では割愛する。「自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容」に関して、楠本（2013a）との重複をできる限り避けるが、一部重複している箇所がある。

箱庭制作者の主観的体験の具体例の中で、考察において検討する箇所に下線を付した。

Ⅲ-2. B氏の主観的体験の詳細と検討

1) 宗教性を中心とした心や生き方の変容の詳細

B氏の第1回箱庭制作面接から第8回箱庭制作面接に亘って、主観的体験の具体例を挙げつつ、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を確認していく。B氏はクリスチャンである。B氏の箱庭制作面接では、宗教性・信仰が主要なテーマとなった。そのため、宗教性を中心にB氏の心や生き方の変容について、詳述していく。

B氏は第1回箱庭制作面接で、中央の砂を掘り、底の青の色を出して、泉(水源)を作った(写真1)。それは、深部からこんこんと湧きでるつきない泉、生命の源、神を示す構成であった。その泉の構成について、B氏は調査的説明過程で中心に、この、まあ、水を置いたんですけども、やっぱり、なんか、人にはなんか核になるような、その、いろんな意味での、その、発想だとか、意欲だとか、いろんな意味で核になる、その中心の部分というのが、うん、やっぱり感じてしかたがないと。で、まあ、そういったものを、自分はそこを中心にして、いろいろ据えていくんじゃないかな(B氏調査、1-2)、と語った。また、その構成について、調査的説明過程で以下のようにも語った。宗教的な建物とか、仏像だとか、マリア像だとかあるわけですよ。まあ、私自身、(中略)そういったもので表わされる大切なものとか、意識として、やっぱりあるわけですよ。で、たぶん、私の中にはその、水といったところで表したものが、そういうものにつながっているようなところがあるんだけど、うん、その実際にそれを表わすのに、十字架を置くとか、マリア像を置くかという、それには、抵抗があったわけです。<なるほど>で、つまり、それが、あの、いかに、その、表現しつくせない。人為的な、その、形っていうんでしょうか。シンボルっていうか、うん、で、それを置くとかえって、その、自分が感じているとか、思っている、その、こんこんとわき出るような躍動感とかいう意味でなんか、表わすにはちょっとみずほらしすぎるというか。うん、でまあ、それは逆に選ぶ気になれなかった(B氏調査、1-2)。泉はB氏にとって、核になる



写真1 B氏第1回作品 砂箱中央に泉。その周りにあやめ、花束、動物。その少し外側に、人々の生活、子どもたち。砂箱右下に兵士や悲しむ人。砂箱右上に船。その横にお地藏様。

ものであり、それが砂箱中央に構成された。その核を中心にして、様々なものが構成されていった。その核となるものは宗教性の表現であり、B氏にとって、こんこんを湧きでるような躍動感をもっていた。それは、十字架やマリア像では表現しつくせない感じがして選ばなかった、とB氏は語った。

同回箱庭制作過程6で、B氏は、「水の恵みを受けて育つ木々を探し、水源周り」に置いた（「」内は、内省報告に記された、当制作過程の内容を示したB氏自身の記述）。制作過程7で、「木が足りないと感じられたので追加」した。制作過程6について、内省報告に泉の生命が周辺に広がる（B氏内省、1-6、制作・意図）、生命が広がり及ぶ（B氏内省、1-6、制作・感覚）、育み（B氏内省、1-6、制作・意味）、と記された。これらの箱庭制作過程の主観的体験は、泉の生命が周辺に広がり及ぶというものであった。

同回でさらに続けて、B氏は、人々の生活、世の幸せと不幸、未知の世界、動植物という命などを構成していった。遊ぶ子どもを置き、それに創造力の豊かさを感じた後、ほぼ最後の箱庭制作過程64であやめや花束を選び、制作過程65であやめを水源の上に、花束を水源の左に置いた。それらの制作過程について内省報告に泉の生命力に花を添えたい（B氏内省、1-64、制作・意図）、世界の豊かさを改めて思い起こす（B氏内省、1-64、制作・感覚）、世界は神様の守りにあることを再認識する（B氏内省、1-65、制作・感覚）、感謝（B氏内省、1-65、制作・意味）、と記した。その内省報告について、第1回ふりかえり面接で以下のように語った。「最終的に、その、水際に生える草を置くとか、ま、水源のところに戻っていったんですね。それはなんとなく、そういった自分で作り上げたものを、あの、そこの部分に、帰したかった。帰するというか、ささげるというか、うん。そんなような感じで」。B氏は箱庭制作過程のほぼ最後に、世界の豊かさを思い起こし、それは神様の守りのおかげであることを再認識し、感謝の念をもって、泉の生命力に花をささげた、と捉えられる。

B氏は第2回箱庭制作面接で、中央やや左寄りに葉のついていない木、その左にイグアナを置いた（写真2）。これらの構成には日常生活における攻撃的な人々やそれに苦しんでいる自分の心情が表されていた。その後、箱庭制作過程24で、亀を右手で空中にもったまま、左手で、中央下の砂を払いのけ、左右に走る水の道を作った。制作過程25で、水の道の左端に亀を置いた。制作過程24について、B氏は内省報告に乾きと寄るべき者、道筋の存在に気づく（B氏内省、2-24、制作・意図）、どうにか支えられてきたことを思い返す（B氏内省、2-24、制作・感覚）、神、仲間（B氏内省、2-24、制作・連想）、他力（B氏内省、2-24、制作・意味）、と記した。そして、第2回ふりかえり面接で、その制作過程について以下のように説明した。「水の道っていうか。その、そういった道筋みたいなものを作り始めました。これは乾いてるなーっていう乾き、あと、その、寄るべきものとか、たどっていくようなそういった道筋の、そういった存在ってところのものを思えて、どうにか、支えられてきたんだよなー

と。そういったことを思い起こしました。で、まあ、それを例えば、その、神様っていう言い方もできるし、信仰という言い方もできるし、まあ、とき、その時、その時で、その、まあ、一緒にやってきた仲間たちっていうものもいたし。いろんなところで助けられてきたなーっていうことを思って。その結果、今、やってけるんだよなーって。そういう意味では、他力本願っていうわけではないんだけど、自分のがんばりだけでは続けてこれなかったものは、どうしてだろうかというようなところで、他からの助けだとか、いろんなものがあった、と。それが水の道っていうところで、その、表現したかったというか。しようとして、掘ってったということですね]。B氏は自分が乾いていることに気づいた。同時に、寄るべきものとしての神、支えてくれた仲間の存在に気づいた。そして、他の存在から助けを受けている自分がたどっていく道筋として、水の道を作った、と捉えられる。

さらに同回箱庭制作過程35で、B氏は、十字架をカメの背に載せた。その制作過程について自発的説明過程でシンボリックな意味で、こういう苦勞っていうところの部分は、(中略)イエスが歩まれた、そういったところの道についてうじりかなとかいうところで (B氏自発、2-35)、と語った。そして、内省報告には、自分に救済の力はないが、共感が深まる (B氏内省、2-33、制作・感覚)、と記された。B氏は、今自分がしている苦勞はイエスが歩んだ道についてうじりものと感じ、イエスへの共感が深まったことが示された。B氏は、第2回箱庭制作面接の前半では、日常生活における様々な苦しい出来事やそれに対



写真2 B氏第2回作品 砂箱左手前に十字架を載せたカメ(自己像)。砂箱中央左にバオバブの木。イグアナとチェーンソーや斧をもつ人。籠に入ったルーペやガラス瓶。砂箱中央に仕切り。砂箱右側に天使、花束、テーブルとイス。砂箱四隅に森。

する自分の心情を巡る構成を行った。しかし、途中から神やイエス、仲間たちの支えを思い起こし、箱庭制作過程のほぼ最終段階では、イエスへの共感をさらに深めることができた、と捉えられる。

B氏第3回箱庭制作面接では、砂箱右上隅に置かれた自己像である星の王子様が、身近なところから将来に向けて鳥瞰したり、思い出を思い返すというテーマの構成がなされた（写真3）。山あり谷あり、障壁もありという生き様であったことが第3回ふりかえり面接で語られた。

調査的説明過程で、調査者はB氏に作ってみて意外なものはあったか質問した。それに答えてB氏は以下のように述べた。意外なものといえば、うーん。このいわゆる真珠とか、ポストとか、雨の降ってるという状態のと、木っていうところで。まあ、この真珠で埋め尽くされるようなことはあの全然思ってもみないんだけど。ぼつりぼつりと、いいこともあるかなとか。まあ、なんか、思わぬ、その、悪い出来事じゃない意味でぼつぼつと自分自身になんか知らせてくれるような、なんかニュースなりとかも起こるかとか。まあ、雨降ってというところでの、なんか、みずみずしさとか、うるおいとかも含めて。そういうことも、それこそ自然っていうか。そういう中で、起こってくることもあるんだよな。だから、このあたりのこと、むしろ、ある意味、生きてれば、うん、誰にとっても起こりうる、そういう、なんか、自然の理っていうか。そういうところの中のものも、うん、なんか、改めて思い起こすことができたというか。そんな感じですね。あ。もう一つ。遊びを入れなきゃいかんということを‘笑’中

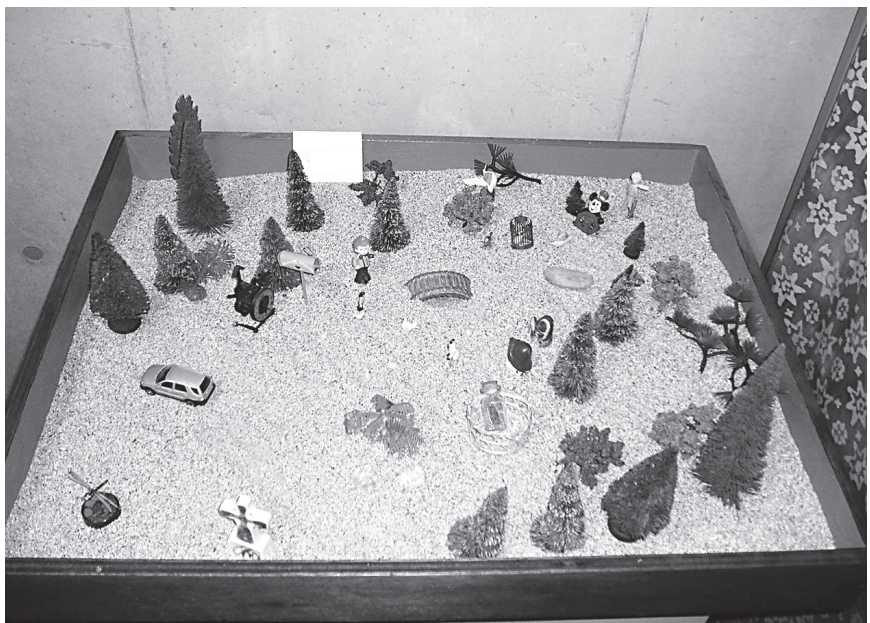


写真3 B氏第3回作品 砂箱右上に星の王子様（自己像）。ミッキーマウス、鳥籠。砂箱中央に橋、祈る2体の人形、籠に入ったガラス瓶、やしの木とガラス片、ミニカー、時計、郵便ポスト、真珠。砂箱左下に十字架、トンボ。砂箱右下と左上に森。

略) やってて、どうも、あの、うん、そういう要素が見て、自分でも足りんなーとかいうのが(B氏調査、3-全体的感想)。この語りでは、箱庭制作によって、意外な構成から自分の心や生き方への気づきがあったことが示された。それは、ポストや真珠や雨やミニカーを用いた構成に関する主観的体験であった。自発的説明過程や内省報告のデータも含めると、ポストや真珠は、思わぬ時にいい知らせがあったり、いいことがあったりもするというイメージが付与されていた。雨は、みずみずしさやうるおいのイメージであるとともに、生きてれば、うん、誰にとっても起こりうる、そういう、なんか、自然の理っていうか。そういうところの中のものも、うん、なんか、改めて思い起こすことができた、という主観的体験を生んだ。ミニカーは生活に娯楽のなさ(B氏内省、3-31、制作・意図)、どこか面白みのない生き方かな?(B氏内省、3-31、制作・感覚)という意図や感覚があり、選ばれ、置かれた。これらの主観的体験は、山あり、谷あり、障壁もありという生き様を補償するようなものであり、今後の課題である、と捉えられる。

同回で、砂箱中央に置かれた2体の祈る人形や左下に置かれた十字架は、祈りや信仰と関連していた。祈る人形には、自己の生き様に関する以下のような思いが反映されていた。気持ち的には、祈り心なしには、その、つながっていけない。その、あんまりやっぱりしかりとした、あの、基盤とか、そういったものが見通しの中で、その、うん、あの、誰も保証されてはいないだろうけども、厚みとかいったら、何が起こるかかわかんない。なにか一つ大きなことがあれば、あの、とん挫しちゃうよな。そういった、なんというんでしょう。不安にはなってる、不安という様子(?)はないんだけど、じっくり慎重にことを構えてという意味での、祈り心で(B氏自発、3-18)。十字架について内省報告に、信仰の実感(B氏内省、3-37、制作・意味)、信仰が支えになってきたという感慨感(B氏内省、3-37、制作・感覚)、信仰(B氏内省、3-37、自発・意味)、と記された。この箱庭制作過程に関して、第3回ふりかえり面接で、以下のように語られた。[時に応じて、信仰っていうものが支えになってきたかなという。ここの信仰の実感というのは、橋を選ぶっていう時の、守られていた、守られてきたという感覚よりも、むしろより自分の意思って、いうんでしょうかね。そういった部分を感じて、耐えてきたなっていう部分を思い出していました]。[実際の思い悩みとかいろんな障害とかがある中で、それにどう関わっていくのかという意味での、実際の意味での力になっているんだなっていうこと。改めて、箱庭制作する中で、意識化されてるところです]。B氏は、何が起こるかかわからず、大きなことがあれば頓挫してしまうような人生において、祈り心は基盤であり、慎重にことを構えることが必要だと考えていた、と捉えることができる。そして、信仰が支えになったという実感や、現実の障害や思い悩みに対して信仰が実際的な力になり、自分の意思で耐えてきたことを箱庭制作過程で改めて意識化し、祈る人形や十字架が選ばれ、

置かれた、と理解できる。

B氏は第4回箱庭制作面接で、砂箱左上隅のロッキングチェアに立つ自己像である星の王子様が、思い出の土地やそこに住む人々を眺めているという構成を行った(写真4)。B氏は、第4回箱庭制作面接の箱庭制作過程2で、ロッキングチェアを選び、制作過程3で、それを砂箱の左上隅に置いた。その制作過程について、自発的説明過程で比較的なんか、今日のなんか私自身の気分がまあ、ゆったりとしていられるような、そういった気分があったんだと思います。それで、こういうロッキングチェアみたいな、その、あの、座った時にはゆらゆらしてくつろいでいられるようなものを置きました(B氏自発、4-2)、と語った。例えば、第2回箱庭制作面接では、日常生活における困難に対する苦しさの一つのテーマとなった。しかし、今回はそれとは異なり、ゆったりとしていられるような気分であったことが、構成に影響していた。

同回でB氏は、制作を続ける中で構成された風景から、「確かこんな風景あったぞ」と、かつて行ったことのある土地やそこにいた人々のことを思い出した。その後、意図的に、その土地やそこにいる人々に関連する構成を行っていった。その土地や人々が自分に与えた影響について、自発的説明過程で、以下のよう

に語った。自分が(中略)よい環境というところの感覚っていうんでしょうか。そういったものは、例えば、人と人のつながりであったりとか。まあ、その、自然っていうんでしょうか。そういう風景だとか、というところで。ああいう世界とか、その、人との関係とっていうのが、自分にとって、あの、まあ、心地よ



写真4 B氏第4回作品 砂箱左上にロッキングチェアに乗った星の王子様(自己像)。砂箱左側に馬、バス。牛(自己像)。砂箱中央に橋。右に施設の人々、トンボ。海にイルカ、船。浜辺に貝殻。丘に木々。

いっていか、そういう世界なんだなっていうのを、この、連想っていか (B氏自発、4-複数過程に亘って)。その土地やそこでの人々とのつながりの中で、自分が心地よく、くつろいでいた感覚を思い起した。第4回箱庭制作面接では、信仰や宗教性を巡る言及は直接的にはなかった。しかし、B氏が心地よいと感じ、くつろぐことできた人々は、キリスト教精神を一つの重要な基盤としてもつ施設の人々であった。

B氏第5回箱庭制作面接の箱庭作品は、日常生活での苦しい状況が色濃く反映されたものとなった (写真5)。そのため、部分的に第2回箱庭制作面接と関連の強いテーマが、再度表れた。B氏は第5回箱庭制作面接で、砂箱奥に小人、なげき悲しむ人、かたつむりなどを、砂箱中央に星の王子様とルーベを置いた。B氏は、自発的説明過程で砂箱の奥の構成に関して、ちょっと怒っている自分とか、悲しいなという自分や、ほかしちゃったなとこだとか、ちょっとなんかのんびりしたいっていうとこだとか、あの、えいやーとかいう感じとか。そういう気持ちが入り混じっていうようなところを (B氏自発、5-複数過程に亘って)、と語った。星の王子様とルーベについて内省報告に、抑圧的で観察的な感情感覚 (B氏内省、5-4、調査・感覚)、と記した。砂箱奥に、ネガティブな要素も含んだ自分に渦巻く情緒が構成され、中央の星の王子様がそれを抑圧的に観察していた。

砂箱手前の、星の王子様の背後には、教会、ベッドに横たわるタキシードを着た人形、小瓶、ワニ、橋、大砲、子どもの人形などを置いた。星の王子様の



写真5 B氏第5回作品 ルーベを覗く星の王子様 (自己像、砂箱中央)。砂箱奥に渦巻く情緒 (頭をかく小人、悲しむ人、カタツムリ、子ども、怒っている小人)。砂箱手前に、念慮すること (時計、ベッドに横たわる男性、教会、ガラス瓶、ワニ、橋、荷車、大砲、子どもたち)。砂箱四隅に、森。

背後に置かれた教会、ベッドに横たわるタキシードを着た人形、小瓶、ワニ、橋、大砲、子どもの人形の構成に関して、自分の背後にある念慮していること（B氏内省、5-複数過程に亘って、制作・意図）、と記された。B氏は自身の体調がすぐれず、仕事上の困難を抱えていた。砂箱中央下に置かれたワニは、B氏が被っている攻撃性が表現されていた。この結構口が目について。あれより、もう少し、今日なんか見た感じが、その、ガブッと、というような‘笑’。その、印象を受けて（B氏調査、5-15）、と語った。第2回箱庭制作面接で置いたミニチュアよりも、今回のワニの方が「ガブツ」と嘯みつく印象がより強いことが語られた。

しかし、そのような困難な状況の中でも、それに向き合おうとするB氏の思いが調査的説明過程で、以下のように語られた。結構仕事とか（中略）いろいろある中で、体調もすぐれなくて、今も、い、痛みがあるんですけど。（中略）攻撃性の強い方だとか、そういったところで、随分、消耗していて。（中略）背負っているものもいろいろある中で、っていう中で。うん。いるんだなって。なんか、作って自分でも。わりあい冷静でいるというか。ひどく落ち込むとか、怒り狂って、投げ出してやるっていう風ではなくて。まあ、あの、うん、あのいろいろあるけど、うん、しょうがないなという部分と、まあ、ちゃんと時間かければ、まあ、できないことないわっていうような、そういうような感覚とか、ということであって、わりあい冷静でいるというか（B氏調査、5-全体的感想）。仕事上のことで背負っているものがたくさんあり、体調も悪い中で、B氏はさらに別の乗り越えるべき課題をも抱えていた。しかし、それらに対して、ひどく落ち込むとか、投げ出すとかという姿勢ではなく、わりと冷静に事態に向き合っていることが示された。調査者には、B氏が現状や自分自身に真摯に向き合い、関わっているように感じられた。

第5回箱庭制作面接では、B氏の上に示したことは違う側面についての気づきも現れた。B氏は、針葉樹を砂箱四隅に置いた。その構成について内省報告に無意識の領域（B氏内省、5-6、制作・意図）、今は脇に追いやられている諸々の心の部分（B氏内省、5-6、制作・感覚）、と記された。その構成について、調査的説明過程で以下のように語った。これまでの制作の時に、私自身、傾向かなって思うところでもあるんですけど。この、こうやって出てきたものを、四隅までこの全面に張り巡らせるっていうほどの、私自身が、馬力がないでしょうかね。とにかく、こちら辺の世界でまあ、それ以外の、その、なんか、部分ということで。なんか、うん、四角い枠を森を作ることで、丸い枠に限定して、うん、世界を作ってるかなという。<なるほど。なるほど。なるほど>うん。うん。たぶん、もっと、その馬力があれば、この、ガシツともっと置く力のある人もいるのかなと思うんですけど。どうも私は、うん。四隅ぎりぎりまでのを置くっていう、その、うん、強さがないような気がします（B氏調査、5-複数過程に亘って）。B氏は、この構成に関して、四隅ぎりぎりまで構成する

強さ・馬力が自分にはないという自分の特性だ、と語った。これに類似の、森によって区切りができるという構成は、第2回および第3回箱庭制作面接にも表れていた。このような構成が連続することによって、B氏は構成の象徴的意味について、気づくことができた、と捉えることができる。しかし、第6回箱庭制作面接以降は、四隅に森を作ることで、丸い枠に限定するといった構成は現れない。この変化は「領域の拡大」(河合隼雄、1969、p.47)、と捉えることができる。

B氏第6回箱庭制作面接の箱庭作品は、今までの作品とは構成が大きく異なっていた。本項では、連続性について記述しているが、そのような意味では、第6回箱庭制作面接の箱庭作品は、それまでの作品と非連続的な作品と言えるのかもしれない。

作品のテーマは、再生であった(写真6)。B氏は、第6回箱庭制作面接の箱庭制作過程5でイルカを左上隅の海に置いた。制作過程7で島の中央やや上のあたりから中央に樹木を置いた。制作過程9で海草を島の下方の浜辺に置き、針葉樹を島に点在させた。制作過程11で鳥の巣を島の中央の林の横に置いた。制作過程13で島の左側に石仏を埋めた。制作過程20で埴輪を島中央の上の部分に埋もれさせた。制作過程22で、埴輪の右横にガラス片、真珠の一部が埋まるように置いた。制作過程24で亀、魚を右側の海に置いた。そのような箱庭制作過程について、B氏は自発的説明過程で以下のように語った。どちらということ、気持ち的には、再生してく、という印象、気持ちがあって。だから、そういう



写真6 B氏第6回作品 砂箱中央に再生する木々、鳥の巣。その周囲にも木々。奥に埴輪、真珠、ガラス片、トンボ。左に石仏。浜辺に貝殻。海にカメ、魚、イルカ。

ようなところでは、そういう木々が生えてきて、草が、実の(?)、生えてきて、多少なりとも、実のなるものをこうやってついているような状況の中で、鳥もやってきて、巣を作ったりとかというものを、その、この中心に置きたかったと。(中略) 再生ということをいったんですけど、そういう意味では、昔、いろいろ、人が住んだり、なんかやってたという。そういう痕跡みたいなものが。その、そうですね。この遺跡に近いような。遠い昔にそういう風にあったけれども、なんらかの理由でうち捨てられて。でも、しばらく経って、まあ、あの、自然みたいなもの、環境も落ち着いて、草木が萌え出て、鳥もやってきて。その周りでは、この陸地のことや状況と関係なく、まあ、その、海に生きるものは、それまで通り、ずーとその、生活をしてる。そういう営みがあるっていう。そういう、状況を作りましたね (B氏自発、6-複数過程に亘って)。鳥の中央の木々、周辺部の木々、鳥は、再生というイメージが付与された、と捉えることができる。再生が中心部から周辺へ広がっていった。そして、海の生き物は、石仏や埴輪に表された人の営みの遺跡や陸地の状況とは関係なく、それまで通りにずっと生活しているというイメージが付与された、と考えられる。つまり、この構成には、中央から周辺へという空間的広がりが表現された。また、過去・現在・未来(再生の継続)という時間軸、陸地とは関係のなくずっと続いている海の営みという時間の多様性が表現されている、と捉えられる。

第6回箱庭制作面接の特徴の一つとして、直接的に表現された自己像がない点、また、自分個人の特性への気づきがほとんど報告されない点が挙げられる。このような点においても、今回の作品は、今までの作品と非連続的である。この回で、自分自身との関連が語られたのは、以下の部分である。

調査的説明過程で、調査者が、再生するということについての連想を尋ねると、B氏は最近の生活の中で取り組みはじめたことや気持ちの回復について述べた。その後、調査者がこの箱庭における再生はどれくらいの年限がかかって起こってきたのかを尋ねた。すると、B氏は、自分自身でも矛盾するようだがと言いつつ、中央部の再生は感覚的には1年と2年というわりと短い期間に起こったものであること、しかし、人の痕跡は、何十年、何百年前に自分とは無関係に作られたものが風に吹かれ、波に洗われて出てきたものというイメージがあると語った。そのような構成や語りについて、内省報告に人としての自分 (B氏内省、6-複数過程に亘って、調査・意味)、人の歩みの歴史 (B氏内省、6-複数過程に亘って、調査・意味)、と記した。そして、第6回ふりかえり面接では、以下のように語った。[矛盾するが、置いたのは昔のものである。近代的なものではない。感覚的には1年とか、割合身近な感覚があるっていうことで。まあ、片っ方では自分自身の変化の兆しかなくってということだけでも、もう片っ方では、昔から人の営みは変わらないのと、こういうことを繰り返してきたんだろうっていう、まあ、そういう意味でのところが、会話の内容が矛盾するか、ようだなっていうことに結びつくんですけども。まあ、繰り返しっ

ていうことで、まあ、人としての自分とか、人の歩みの歴史っていうこの両方が、なんか、そこにあるかなーって、意味として。<人としての自分っていうのは>というのは、今、このなんか、意欲が戻りつつあるのかなーっていう自分自身と、まあ、人一般に置き換えれば、いろんなことあるけれど、こういうことを繰り返して、あの、来てるっていうのが、人の歩みかな。そういうものが、その両方、この、遺跡と、この木の再生っていうのを]。B氏は、これらの表現について、意欲が戻りつつある今の自分に関連させている。しかし、主要な力点は昔から変わらないより普遍的な意味での人の歩みの方にあった、と捉えられる。つまり、この回の全体の文脈としては、B氏は個人的存在としての自分に触れつつも、人の歴史の中に位置づいている存在としての自分に、より焦点化されている、と考えることができる。

B氏第7回箱庭制作面接は、第6回箱庭制作面接に続いて、抽象度の高い作品であった。B氏は第7回箱庭制作面接で、4つの区画を作るとともに中央に十字形の構成を行った（写真7）。4つの区画は、それぞれが小さな箱庭のような感じもあった。その後、それぞれの区画に、四季を表現していった。さらに四季という表現から、巡っているというイメージが湧いてきた。巡るという時間の流れは、B氏が今まで箱庭制作面接を重ねる中で、日常生活でも様々なことがあったその過去と、新しい年度を迎えようとする今、心を新たにしようという思いが反映したものである、と捉えられた。この構成を通して、そのような自己の心やあり様への気づきが生まれた、と捉えられた。

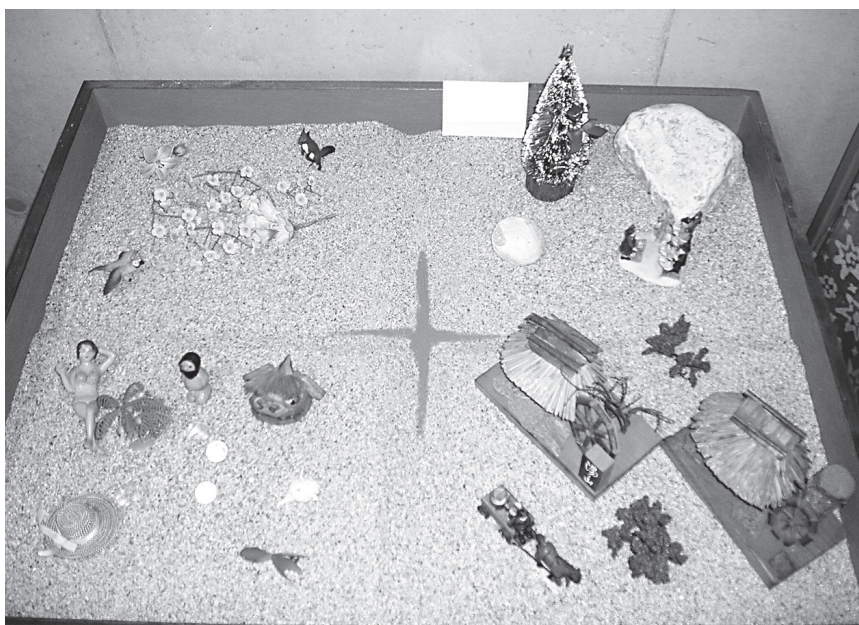


写真7 B氏第7回作品 砂箱中央に十字形。4つの区画に四季。砂箱左上、春（リス、花、青い鳥）。砂箱左下、夏（祭り、水着の人、やしの木、ビー玉、貝殻、帽子、金魚）。砂箱右下、秋（和風の家、実のついた木々、馬車に乗った人）。砂箱右上、冬（クリスマスキャロルを歌う人々、雪がつもった木、白い石）。

宗教性のテーマに関して、以下のような主観的体験があった。中央の十字形についてB氏は調査的説明過程で宗教的に、その神様とか仏様とかっていうようなものも言えるだろうし（B氏調査、7-全体的感想）、と語った。この構成は神様や仏様という直接的な宗教的イメージにとどまらず、多義的なイメージをもっていた。十字形の構成は、巡るという客観的な時空間の核であり、それらを見る自分の内的な核でもあるという多義的な表現であった。

第7回箱庭制作面接と第8回箱庭制作面接の間に、B氏に予想しなかった転任の打診があった。第8回箱庭制作面接は、B氏の転任が、ほぼ決まった後に行われたため、構成内容はそれが強く反映したものとなった（写真8）。箱庭制作過程1で、船出していくイメージが湧いて、B氏は船を選んだ。その後の制作過程で、B氏は川と海を作り、最初に選んだ船と七福神の宝船を川と海に置いた。その後、陸に木を植え、イルカを海に置いた。ガラスの小瓶を砂箱左に置いた。ルーペを砂箱中央に置き、それを覗くように小人を置いた。人を導く天使を制作過程19で選び、制作過程20でそれを小人の背後に置いた。ほうきにまたがった人を手前の丘に置いた。海に生き物を加えた。船を砂箱右上に置き、最後に七福神の宝船の位置を修正して、制作を終えた。

人を導く天使について、内省報告に以下のように記された。不思議な導きと信頼（B氏内省、8-19、制作・意図）、信仰と信頼（B氏内省、8-19、制作・感覚）、委ねる（B氏内省、8-19、制作・連想）。そして、その箱庭制作過程について、第8回ふりかえり面接で以下のように語った。[イメージや感覚と



写真8 B氏第8回作品 砂箱奥の丘中央にルーペを覗く小人（自己像）。その背後に天使に導かれる人（自己像）。ガラス瓶、木々。下の丘にホウキの乗った人、木々。川に船。海に船、宝船、クジラ、イルカ、ヒラメ。

しては、信仰や、信仰的なこともある、たぶんにあると思うんですけども、導かれるままにっていう感じの意味で、そういう。あと信頼っていうことで。連想としては、いろいろ迷っててもしょうがないということで、委ねるっていう]。今回の転任にあたって、B氏は不思議な導きを感じた。そして自己の信仰を基盤として、導かれるままに委ねて進むことを選んだ、と捉えられる。

B氏第8回（最終回）箱庭制作面接の調査的説明過程で、B氏は今回の箱庭制作を含む、直近複数回の箱庭制作に関する全体的な感想として、以下のように語った。日常生活での変化として、第7回箱庭制作面接と第8回箱庭制作面接との間に、B氏に思いがけない転任の打診があった。それは喜びであるとともに、あまりにも予想を超えた打診であったため、戸惑いをも感じさせるものであった。あの、結構、その、箱庭の、その、制作をしていて。で、何回くらい前かな、2回くらい、2回くらい確実にあったと思うんですけども、その、言うとしんどい思いを、そのしつつ、という中で箱庭を作り始めて。また、新しい年度の、そういう歩みがまたやってくるっていうような、そういう、あの、気持ちの上での変化とか。まあ、自己修復の兆しみたいなものが出てきてて、その中で、こういう話が出てきて。あの、うん、まあ、その、導かれるままに、その、出ていくかっていうとこに辿り着いてったというところでは、まあ、あの、不思議さを感じるとともに、あの、一つの、あの、うん、区切りっていうのが、なったのかなという感じるんですけど。<なるほど。なるほど>それがまあ、具体的な、その、●（転任先地名）に行くということでの区切りなのか。それはほんとに今月末にならないと。ただ、なんか、そういうことでは、その、傾向からいったら、いろいろあったけど、また、新しい年度から、また、気持ち新たに歩むかみたい、取り組むかみたいなどには、行き着いたのかなっていう感覚はあります（B氏調査、8-全体的感想）。その語りについて、内省報告に、不思議（B氏内省、8-全体的感想、調査・連想）、と記した。先に記したように、第6回箱庭制作面接と第7回箱庭制作面接で、再生のテーマや新しい年度に向けて心を新たにしようとする思いが現れた。そのような流れの中で、再出発の打診が現実生活でもあった。このような外的・内的状況の中で、今回の箱庭制作面接で、天使に導かれるままに、新たな場所に出ていくという構成が生まれた。実際に新しい土地にいくという点においても、気持ちの上でも、一つの区切りかと感じた。外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開に、B氏は不思議を感じた、と捉えることができる。

このような不思議な外界と内界の一致について、第8回ふりかえり面接でB氏は「実言うと、制作を始める、その、この始めた段階から、実はなにかしらの、なんか、準備期間だったのかなとかという風にも思える、と。あんまり、それを言うと、宗教かってなるんですけど笑、でも、実際、そういうプロセスを歩んできたんだよな一っていうのは、思うんですよね」、と述べた。このように外界と内界の不思議な一致の一面として、B氏は宗教性・信仰と関連させて

理解していた。また、B氏は箱庭制作面接の中でも、日常生活においても、自分自身の心や生き方、周りの状況や人々に対して、真摯に向き合い、自己の課題に主体的に取り組んでいたことが、このような展開や気づきに寄与している、と調査者は捉えた。

2) 宗教性を中心とした心や生き方の変容の検討

B氏の第1回箱庭制作面接から第8回箱庭制作面接に亘って、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を検討する。まずは、その概要を確認する。

B氏第1回箱庭制作面接で砂箱中央に構成された泉は、こんこんを湧きでるような躍動感をもつ宗教性の表現であり、核になるものであった。続けてB氏は、その泉の生命が周辺に広がり及んでいくという構成を行った。B氏は同回の箱庭制作過程のほぼ最後に、世界の豊かさを思い起こし、それは神様の守りのおかげであることを再認識し、感謝の念をもって、泉の生命力に花をささげた。このように、B氏第1回箱庭制作面接は、宗教性、信仰が中心的なテーマとなった。それはB氏の心のあり様や生き方にとって、まさに核となるものであり、宗教観・信仰に基づいた世界観が表現された。

B氏第2回箱庭制作面接では、まず、日常生活の中での攻撃的な人々やそれに苦しんでいる自分の心情の表現が構成された。その後、左右に走る水の道を作り、その左端に亀を置いた。B氏は自分が乾いていることに気づいた。同時に、寄るべきものとしての神、支えてくれた仲間存在に気づいた。そして、他の存在から助けを受けている自分がたどっていく道筋として、水の道を作った、と捉えられた。さらにB氏は十字架をカメの背に載せた。B氏は、今自分がしている苦労は、イエスが歩んだ道につじめるものと感じ、イエスへの共感が深まったことが示された。B氏は、第2回箱庭制作面接の前半では、日常生活における様々な苦しい出来事やそれに対する自分の心情を巡る構成を行ったが、途中から神やイエス、仲間たちの支えを思い起こし、箱庭制作過程のほぼ最終段階では、イエスへの共感をさらに深めることができた、と捉えられた。

第3回箱庭制作面接では、砂箱右上隅に置かれた自己像である星の王子様が、身近なところから将来に向けて鳥瞰したり、思い出を思い返すというテーマの構成がなされた。そこに構成されたものは、山あり谷あり、障壁もありという生き様であったことが第3回ふりかえり面接で語られた。今回の箱庭制作で、ポストや真珠や雨やミニカーを用いた意外な構成から自分の心や生き方への気づきがあった。それは、例えば、ポストや真珠には、思わぬ時にいい知らせがあったり、いいことがあったりもするというイメージが付与されていた。同回で、砂箱中央に置かれた2体の祈る人形や左下に置かれた十字架は、祈りや信仰と関連していた。B氏にとって、何が起こるかわからず、大きなことがあえば頓挫してしまうような人生において、祈り心は基盤であった。そして、信仰が支えになったという実感をえた。現実の障害や思い悩みに対して、信仰が実

際的な力になり、自分の意思で耐えてきたことを箱庭制作過程で改めて意識化し、祈る人形や十字架が選ばれ、置かれた、と理解できた。B氏の人生は山あり、谷あり、障壁もありというものであった。そのような状態であったからこそ、信仰が支えになったことや、現実の障害や思い悩みに対して信仰が実際的な力になっていたことなどを実感、再確認できたことは、B氏にとって大きな意味があった、と考えられる。

第4回箱庭制作面接は、第2回および第3回箱庭制作面接とは雰囲気の違いがなされた。第4回箱庭制作面接の途中でB氏は、構成された風景から、かつて行ったことのある土地やそこにいた人々のことを思い出した。その土地やそこの人々とのつながりの中で、自分が心地よく、くつろいでいた感覚を思い起した。第4回箱庭制作面接では、信仰や宗教性を巡る言及は直接的にはなかったが、B氏が心地よいと感じ、くつろぐことのできた人々は、キリスト教精神を一つの重要な基盤としてもつ施設の人々であった。

第5回箱庭制作面接の箱庭作品は、日常生活での苦しい状況が色濃く反映されたものとなった。仕事上のことで背負っているものがたくさんあり、体調も悪く、B氏はさらに別の乗り越えるべき課題をも抱えていた。しかし、それらに対して、ひどく落ち込むとか、投げ出すとかという姿勢ではなく、わりと冷静に事態に向き合っていることが示された。調査者には、B氏が現状や自分自身に真摯に向き合い、関わっているように感じられた。また、針葉樹を砂箱四隅に置くという構成に関して、四隅ぎりぎりまで構成する強さ・馬力が自分にはないことと関連させて語った。これに類似の構成は、第2回および第3回箱庭制作面接にも表れていた。このような構成が連続することによって、B氏は構成の象徴的意味について、気づくことができた、と捉えることができた。しかし、第6回箱庭制作面接以降は、四隅に森を作ることで、丸い枠に限定するといった構成は現れず、この変化は領域の拡大、と捉えることができた。

第6回箱庭制作面接の箱庭作品は、今までの作品と非連続的な作品と感じられるほど、構成が大きく異なっていた。作品のテーマは、再生であった。再生が中心部から周辺へ広がっていった。そして、海の生き物は、石仏や埴輪に表された人の営みの遺跡や陸地の状況とは関係なく、それまで通りにずっと生活しているというイメージが付与された、と考えられた。つまり、この構成には、中央から周辺へという空間的広がりが表現された。また、過去・現在・未来（再生の継続）という時間軸、陸地とは関係のなくずっと続いている海の営みという時間の多様性が表現されている、と捉えられた。今回の作品の特徴の一つとして、直接的に表現された自己像がない点、また、自分個人の特性への気づきがほとんど報告されない点があった。島の再生や人の生活の痕跡について、意欲が戻りつつある今の自分に関連させつつも、主要な力点は昔から変わらないより普遍的な意味での人の歩みの方であった、と捉えられた。

B氏第7回箱庭制作面接は、第6回箱庭制作面接に続いて、抽象度の高い作

品であった。B氏は、第7回箱庭制作面接で4つの区画を作るとともに中央に十字形状の構成を行った。4つの区画は、それぞれが小さな箱庭のような感じもあり、それぞれの区画に、四季を表現していった。さらにその構成から、巡っているというイメージが湧いてきた。巡るという時間の流れは、B氏が今まで箱庭制作面接を重ねる中で、日常生活でも様々なことがあった過去と、新しい年度に向け心を新たにするような思いが反映したものである、と捉えられた。宗教性のテーマに関して、以下のような主観的体験があった。十字形の構成は神様や仏様という直接的な宗教的イメージに加えて、巡るという客観的な時空間の核であり、それらを見る自分の内的な核でもあるという多義的な表現であった。

第7回箱庭制作面接と第8回箱庭制作面接の間に、B氏に予想しなかった転任の打診があった。B氏第8回箱庭制作面接は、B氏の転任が、ほぼ決まった後に行われたため、構成内容はそれが強く反映したものとなった。箱庭制作過程1で、船出していくイメージが湧いた。そのイメージを基にして、構成されていった。人を導く天使が置かれた。今回の転任にあたって、B氏は不思議な導きを感じた。そして自己の信仰を基盤として、導かれるままに委ねて進むことを選んだ、と捉えられた。

B氏は、第8回箱庭制作面接の調査的説明過程の最後と第8回ふりかえり面接で、今回を含めたこれまでの箱庭制作面接について、思いを語った。第6回箱庭制作面接から、箱庭制作に自然や自分が修復されていくテーマが、意図せず顕れ始めたことや、第7回箱庭制作面接で構成された多義的な表現について語った。そのような箱庭制作面接の流れの中で、再出発の打診が現実生活でもあった。外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開に、B氏は不思議を感じていた。第8回ふりかえり面接で、箱庭制作を始まる段階からなんらかの「準備期間だったのかなとかという風にも思える、と。あんまり、それを言うのと、宗教かってなるんですけど笑」、でも、実際、そういうプロセスを歩んできたんだよなーっていうのは、思うんですよね」、と述べられているように、この外界と内界の不思議な一致の一面として、B氏は宗教性・信仰と関連させて理解していた。また、B氏は箱庭制作面接の中でも、日常生活においても、自分自身の心や生き方、周りの状況や人々に対して、真摯に向き合い、自己の課題に主体的に取り組んでいたことが、このような展開や気づきに寄与している、と調査者は捉えた。

B氏の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を、(1) 宗教性・信仰、(2) 心の多層性、の観点から検討する。コンステレーションや「面接内外を貫いて内的プロセスを生きる」という観点も、B氏の主観的体験の変容や面接の展開を検討する上で、重要だと思われるが、その点は、別稿「M-GTAを用いた箱庭制作面接における連続性に関する促進機能についての検討」で考察したため、ここでは割愛する。

(1) 宗教性・信仰

B氏の箱庭制作面接において、宗教性・信仰は主要なテーマである。第1回箱庭制作面接～第3回箱庭制作面接、第7回箱庭制作面接と第8回箱庭制作面接で、宗教性・信仰がその回の主なテーマとなった。宗教性・信仰は、第1回箱庭制作面接の泉に関して検討したように、B氏の心や生き方において核になるものであるため、これが箱庭制作面接の主要テーマとなることは当然である。本面接が、そのような個人としての重要なテーマを表現できる場となったことが、箱庭制作面接がB氏にとって意義ある場となったことの基盤だった、考えられる。

しかし、箱庭制作面接として、より重要なことは、第8回箱庭制作面接や第8回ふりかえり面接で語られたように、B氏が宗教性・信仰のテーマに関して、不思議さを体験したことにある、と考えられる。本来的に、宗教性・信仰は、人間を超えたものへの人の思い・体験であるため、不思議な感覚・体験はそれと切り離せないものであろう。しかし、箱庭制作面接の場合、宗教的表現、信仰に関する表現を、意図的・意識的に構成することもできる。そのような意図的・意識的な構成で終わっている場合には、不思議さは生じてこないだろう。B氏が宗教性・信仰のテーマに関して不思議さを体験したことは、B氏の箱庭制作面接において、意識を超えたものが働いていたことの証左の一つと考えることができる。

その不思議さの体験は、以下の第8回箱庭制作面接および第8回ふりかえり面接におけるB氏の語りに集約されている。第8回箱庭制作面接でB氏は導かれるままに、その、出ていくかっていうところに辿り着いてったところでは、まあ、あの、不思議さを感じる、と語った。第8回ふりかえり面接では以下のように語った。[制作を始める、その、この始めた段階から、実はなにかしらの、なんか、準備期間だったのかなとかという風にも思える、と。あんまり、それを言うと、宗教かってなるんですけど笑、でも実際、そういうプロセスを歩んできたんだよなーってというのは、思うんですね。(中略) 不思議としか言いようがないところがあって、(中略) 外的な要因のことに、それが、どういう風に、どうしてそんな風に、言えるのかっていうことは説明しがたいっていうか。というところがあって、なんか、まあ、そこがいいところでもあるんだけど、わかんない人にはわかんないだろうなっていう世界だろうなっていう笑。そういう風に思うんですけど]。このような事象に関して、ユング心理学的な考察が可能である。例えば、セルフや、別稿で取り上げる予定のイメージの展望的機能^{*2}という概念から説明することもできるだろう。しかし、本項の目的は、B氏の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味の検討にあるため、B氏の主観的体験に密着して検討していきたい。

先に挙げたB氏の主観的体験は、B氏の信仰における神の働きに関する内容を含んでいる、と考えられる。それは、神が、人知を超えた計画をもって、一

人一人の人間に働きかけてくれるということであり、人はその計画に導かれ、使命を与えられて生きていくということである、と考えられる。箱庭制作を始める段階から、何かの準備期間だったのかと思うという言葉と不思議、説明しがたいという言葉は、神の計画の不思議さを物語っている、と理解できる。そのような神の計画の基で、B氏は転任した場所での使命を与えられる。そして、B氏はその神の導きに従い、導かれるまま、新しい使命を果たすべく新しい地に向かおうとする。このような内容を含んだ語り、と理解できる。そのような神の働きを箱庭制作面接で実感をもって体験できたことが、クリスチャンであるB氏にとって箱庭制作面接で生じた最も重要なことだった、と考えることができる。

B氏は箱庭制作過程の中で、自らの宗教性・信仰を巡る内的プロセスを照合し、受け止め、表現することができた。そして、その表現・構成から自分の心や生き方への気づきをえることや再確認をすることができた。継続的な箱庭制作面接における内界と構成との交流から、作品の変化や自分の心の変化・成長を実感していった。後に検討するが、その変化には第6回および第7回箱庭制作面接での心の深層からの表現・構成も寄与した、と考えられる。変化の重要なテーマとして、宗教性・信仰があった。そして、最終回を迎えるころに、外界・箱庭制作面接・内界の一致という不思議な体験が起こり、それをB氏は自らの信仰との関係の中で、意味づけることができた。このような体験を通して、B氏は神の偉大さ、不思議さを再確認し、信仰をより深めることができた、と理解できる。

この不思議な体験の基盤となった事柄についても検討したい。それは、第1回箱庭制作面接～第3回箱庭制作面接、第7回箱庭制作面接で、B氏が示した自己の信仰への真摯な態度である、と考えられる。B氏は、それらの箱庭制作面接で、神の守りや支えを実感・体験していた（第1回箱庭制作面接～第3回箱庭制作面接）。小さきものとして、神の守りに謙虚に感謝し、花をささげるという行為を行った（第1回箱庭制作面接）。信仰を共にする仲間からの支えや助けがあったことを再確認した。苦難を体験したキリストへの共感が深まった（第2回箱庭制作面接）。信仰が、実際の思い悩みとかいような障害などに関わっていく際に、実際的な意味での力になっていることを再確認した（第3回箱庭制作面接）。根底にあり、客観的時空間の核でもあり、自己の内的な核でもある存在に思いを向けた（第7回箱庭制作面接）。

また、信仰を背景としたB氏の思いや真摯な生き様も不思議な体験を生んだ基盤の一つと考えられる。山あり、谷あり、障壁もありという生き様の中にも、いい知らせやうるおいという自然からの恵みがあることに気づいた（第3回箱庭制作面接）。キリスト教精神を基盤とする施設の人々との心地よいつながりを想起し、実感した（第4回箱庭制作面接）。他者の攻撃性や体調などに困難を抱えつつも、現状に真摯に向きあい、関わっていた（第5回箱庭制作面接）。

このような信仰に裏打ちされた態度や真摯な姿勢を、継続的な箱庭制作面接の中で、B氏は一貫して示していた。B氏の一貫した態度と箱庭制作面接の連続性の促進機能が相まって、宗教性に関する不思議な体験やその気づきが生まれた、と理解することができよう。

(2) 心の多層性

本項では、ユング心理学的な知見を参照して、(1) 宗教性・信仰とはやや違う観点から検討する。ユング心理学では、心は多層的である、と考える(河合隼雄、1967、pp.93-95)。心の多層性の観点から、B氏の第6回および第7回箱庭制作面接について考えたい。

先に、第6回箱庭制作面接の箱庭作品は、今までの作品と非連続的な作品と感じられるほど、構成が大きく異なっていた、と述べた。また、B氏第7回箱庭制作面接は、第6回箱庭制作面接に続いて、抽象度の高い作品であった、と述べた。それ以前の、第2回箱庭制作面接から第5回箱庭制作面接においては、現実的な世界のテーマが比較的多く含まれていた。そのような箱庭制作面接の流れの中で、第6回および第7回箱庭制作面接の作品は特異的な作品であり、それが調査者に非連続的な印象を与えたのだ、と考えられる。

その特異的・非連続的な作品となった要因は、それらの作品が生み出された心の次元・層が、第2回から第5回箱庭制作面接のそれとは異なるため、と考えることができるのではないか。第6回箱庭制作面接の作品のテーマは、再生であった。再生が中心部から周辺へ広がっていった。この再生に関して、B氏は、一面として意欲が戻りつつある今の自分に関連させていた。第6回箱庭制作面接の調査の説明過程で再生に関して、感覚的には、あの、この1年とか2年とか、わりあい短いような、その感覚があったりする(B氏調査、6-複数過程に亘って)、と語った。この語り箱庭制作過程で表現された再生の時間感覚を正しく説明しているとすれば、再生は、直近(約1ヶ月)の意欲が戻りつつある今の自分と直接的な関連がないことになる。すると、この再生が何を表しているかは具体的には不明だが、1年とか2年とかの時間感覚を伴った再生のイメージである、と捉えることができる。

この構成には、中央から周辺へという空間的広がり、と、何百年前という過去・現在・未来(再生の継続)という時間の関連性、陸地とは関係のなくずっと続いている海の営みという時間の多様性が表現されている、と捉えられた。この表現においても、第6回箱庭制作面接の構成はB氏の現実世界における個人的体験を超えた、より普遍的なものが表現された、と考えることができる。

また、今回の作品の特徴の一つとして、直接的に表現された自己像がない点、自分個人の特性への気づきがほとんど報告されない点があった。島の再生や人の生活の痕跡について、意欲が戻りつつある今の自分に関連させつつも、主要な力点は昔から変わらないより普遍的な意味での人の歩みの方であった、と捉えられた。今回の全体の文脈としては、個人的存在としての自分よりも、歴史

的な存在である自分により焦点化されていた、と考えることができた。この点からも、第6回箱庭制作面接の構成は、B氏の個人的な意識体験を超えたものが表現されていた、と考えられる。

第7回箱庭制作面接は、第6回箱庭制作面接に続いて、抽象度の高い作品であった。4つの区画に表現された四季の風景は、折々の人々の生活や自然のあり様の表現であり、決して抽象度が高いものではない。第7回箱庭制作面接の抽象度を高めているのは、中央の十字形の構成とその主観的体験である。十字形の構成は、宗教的に、その神様とか仏様とかっていうようなものも言えるだろうし。その、それは、その、あの、いわゆるもう少し、なんか、その、地球を動かすような、そういった力だとか、言えるだろうし。でも、気持ちの、内的には、そういうことを見させる自分の中にある、なんか、うん、さあ、また、新しい年度をやっていくか、という気持ちを起こさせる、自分自身のなんか、内にあるようなものを、なんか、あの、現実の四季とかじゃなくて、こういうものを見させる。あの自分の感覚の奥にあるものみたいな。そういうものもあるして。で、そうすると、なんか表現しがたいなっていうか（B氏調査、7-全体的感想）、という多義的な表現であった。また、B氏は、中央の十字形について調査的説明過程で前面に、なんか、この部分があるっていうよりか、まあ、その、背後とか、根底とかにあって、っていうようなところ（B氏調査、7-全体的感想）とも語った。これらの語りから、中央の十字形は、4つの区画に表現された四季の風景とは、心の次元・層が異なる表現である、と考えることができる。

B氏第6回および第7回箱庭制作面接の非連続性や特異性は、心の多層性による次元の異なる表現に起因する、と考えることができる。第6回および第7回箱庭制作面接の作品は、B氏の心の深層より生じたイメージを含んだもの、考えることができる。第6回箱庭制作面接の再生のテーマや時間の多義性、第7回箱庭制作面接の砂箱中央の十字形の部分に、深層のイメージが顕れている、と考えることができよう。そして、このような内的プロセスが、第8回箱庭制作面接や第8回ふりかえり面接で語られた外的状況・箱庭制作面接・内的状況の一致や展開の母胎となった、と考えることができよう。

次に、第6回箱庭制作面接で生じた領域の拡大について、心の多層性との関連から検討したい。第5回箱庭制作面接で、砂箱四隅に森が構成された。その構成について、B氏は自省報告に無意識の領域（B氏自省、5-6、制作・意図）、今は脇に追いやられている諸々の心の部分（B氏自省、5-6、制作・感覚）、と記した。ところが第6回箱庭制作面接以降、砂箱全面を用いた構成がなされた。先に、第6回および第7回箱庭制作面接の作品は、B氏の心の深層より生じたイメージを含んだもの、と考えることができる、と記した。この考えが的を射ているのであれば、第6回箱庭制作面接以降の領域の拡大について、理解が可能となる。この領域の拡大は、深層に向かったの垂直方向への意識の深化に

よってもたらされたもの、と理解できる。あるいは、B氏の意識が、心の深層のイメージとつながりを持ち、それを受け止め、表現できるようになったため、と捉えることもできる。このような垂直方向の深化が、水平方向の領域の拡大を生んだ、と考えられる。第5回箱庭制作面接では無意識の領域であり、心の脇に追いやられていた心の領域に、B氏は触れ、受け止め、表現できるようになったため、以後、その領域を森として表現しなくなった。つまり、意識化・顕在化していないため、その内容が明示的にならない部分が四隅の森として構成された。しかし、第6回箱庭制作面接以降は、それが顕在化し、領域の拡大につながった、と考えられる。

Ⅲ-3. A氏の主観的体験の詳細と検討

1) 自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容の詳細

A氏の第1回箱庭制作面接から第10回箱庭制作面接に亘って、主観的体験の具体例を挙げつつ、「自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容」の観点から、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を詳述する。

A氏は、第1回箱庭制作面接で、砂箱左上に置いてあった緑色の家を白とあわい青色の家に交換した（写真9）。その箱庭制作過程について、内省報告に白と青の家は落ち着いた、ややさびしい印象。私の内側、ベースはどちらかというどひっそりと静かなものなのだと思う。自分自身にぎやかで活動的とは言



写真9 A氏第1回作品 イルカ（自己像）と亀（セラピスト像または制作者の内的導き手）。砂箱左上にマリア像、家、花、森。砂箱右下に貝やサンゴ。砂箱中央上の浜辺にガラス瓶。

えないと思う (A氏内省、1-10、制作・意味)、と記した。第1回箱庭制作面接時点では、A氏は自分のベースはひっそりと静かなもので、活動的ではないと感じていた。

だが、以後、異なる面を発見していく。第2回箱庭制作面接で、砂箱右下隅にライオンを置いた(写真10)。その箱庭制作過程について内省報告にライオンや恐竜といった力強いもの、時に凶暴なものに憧れのような、親近感のような感覚を抱く。自分が生きていくためには、時に相手を喰らうことも必要(A氏内省、2-9、制作・意味)、と記した。攻撃性の積極的意味に気づいたと理解できる。

第3回箱庭制作面接には、内省報告に、最近の私は以前と比べて、いろいろな場面で、いろいろな自己開示をするようになってきている。(中略)尊大さは薄れ、ただの、ある意味でとても平凡な一人の人間としていられるようになったのかもしれない(A氏内省、3-11、調査・意味)、と記した。自己開示ができていることを認識し、ありのままの自己の受け入れが進んだと思われる。また、同回の箱庭制作過程13で、回遊しているシャチ、イルカ、亀を見つめ、亀の頭の方を陸側から海の沖合の方向に変えた(写真11)。その箱庭制作過程について内省報告に、お互いがお互いの動きを規制しているような輪から外れて、自分の道を進みたいと思っている。独自性を発揮したいと思っている(A氏内省、3-14、制作・意味)、と記した。独自の道を歩もうとしている自分を確認したとみられる。第1回箱庭制作面接ではイルカであった自己像が、カメに変

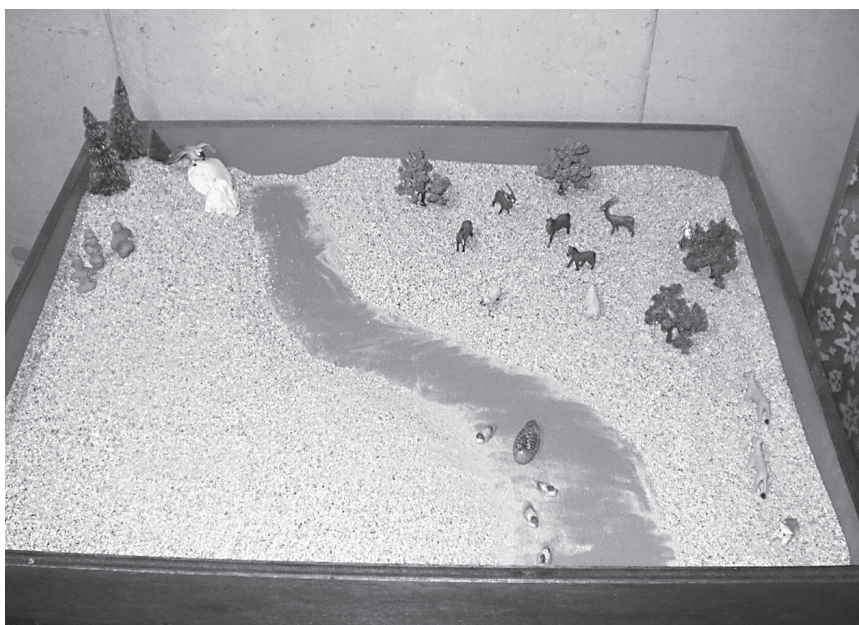


写真10 A氏第2回作品 砂箱左上に命という意味をもつ石。石の上に青い鳥。命でもあり山の番人でもある土偶・埴輪。蛇行した川に鴨の親子。砂箱右下にライオン。砂箱右上に馬、鹿、羊。

化した。「第1回では導き手(亀)が必要であったが、今回は亀が自己像となり、一人で外海へ泳ぎだそうとした(3調査、3内省)。この自己像の変化は、制作者が導き手の知恵や守りの力を自己に取入れることができたためと考えることもできよう」(楠本、2013a)。

第4回箱庭制作面接で、A氏は渦巻き状の水路を作り、カメが渦の中央に向かう構成を行った(写真12)。その構成について、第4回ふりかえり面接でA氏は以下のように語った。渦の中心に「向かってあの亀は生まれようとしているんだなっていうね。そんな感じがありますね。(中略)亀は生まれようとしているし、私は産みおとしてあげようとしている。<なるほど>産みおとしたい。(中略)新しい自分がそこにはいる」。渦の中心は多義的なイメージをもった領域であった。その一つのイメージとして、渦の中心に新しい自分がいるというイメージが付与されていた。

第5回箱庭制作面接で、A氏は、高くそびえる山からなる島を作った(写真13)。その島に、カメ(自己像)が上陸した。この島の構成について、A氏は、自発的説明過程で以下のように語った。島のふちをわりと最後の方丁寧に整えたんですけど、<そうだね>それはちょっと意識してやってて<ふうん>あのお、ま、ここは私の島なので他の人は登って来れない、ですね。(中略)というところでちょっと境界をくっきりさせて(A氏自発、5-12)。この島は、自分の島なので他の人は登って来れないこと、また、それを意識して、意識的に境界をくっきりさせたことが語られた。他者とのくっきりとした境界線をも

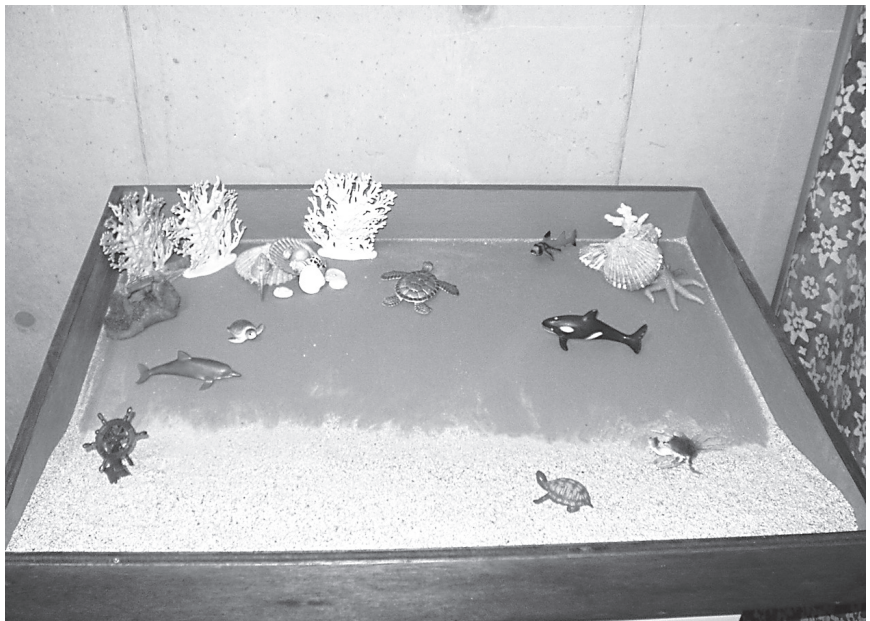


写真11 A氏第3回作品 沖を向く亀(自己像、砂箱中央上)とそれを見守る陸の亀。海にシャチ、カメ、イルカ。砂箱右上に半身を隠したタコ、ネコザメ。砂箱左上に夫婦岩、貝殻、海藻。その奥に隠された金色の貝。

つ自己の島に、海を旅してきたもう一つの自己像であるカメが浜辺から上陸した、と捉えることができる。

A氏は、第6回箱庭制作面接の作品について、調査的説明過程でこれまでは、くうん>そういう、私が、何かするっていうよりも、こういう世界にいる、っていうような感じを、作ってた気がしますね。(中略) 今日のはそういう意味では私がこうするっていう世界、ですね (A氏調査、6-13)、と語った。これまでの箱庭制作面接では、自分がこういう世界にいるという作品であったが、今回は、私がこうする世界だと語っている (写真14)。以前の作品との比較によって、作品内の自己の存在様式とその変化についての気づきが述べられている、と捉えられる。

ペンギンと海のエリアや家畜について、自発的説明過程で以下のように語られた。海にこういろいろいる生き物たちは、えーっと、この辺のちか、ち、サ、サンゴの手前は、ペンギンの食べ物です。くはあー、あそうなんや>うん、全部こう、う、食べ物というか漁をする、ペンギンが漁をするエリア<なるほど>というふうに思って作りました。<なるほど>うんで、こういうサメやいろんな、ちょっとおっかなそうなものいる海で、あの、餌を、とってるんだなーということですよね (A氏自発、6-9)。島の方、うーんとこの山のふもとにも、こう、家畜動物がいて、これもペンギンの餌笑 (A氏自発、6-12)。自己像であるペンギンは海で漁をし、家畜動物を飼育していた。

また、同回で、山の中央手前にインパラを置いた。そのインパラについて、



写真12 A氏第4回作品 砂箱中央に卵を抱えた鳥の巣。渦巻きの左上から中央に向けて進む亀 (自己像。砂箱右側の渦の中)。砂箱右上は、おっかないところ。その下にとぼけた河童。砂箱右下に水を飲む動物。砂箱左下に家、木々。砂箱左上に花、木々。

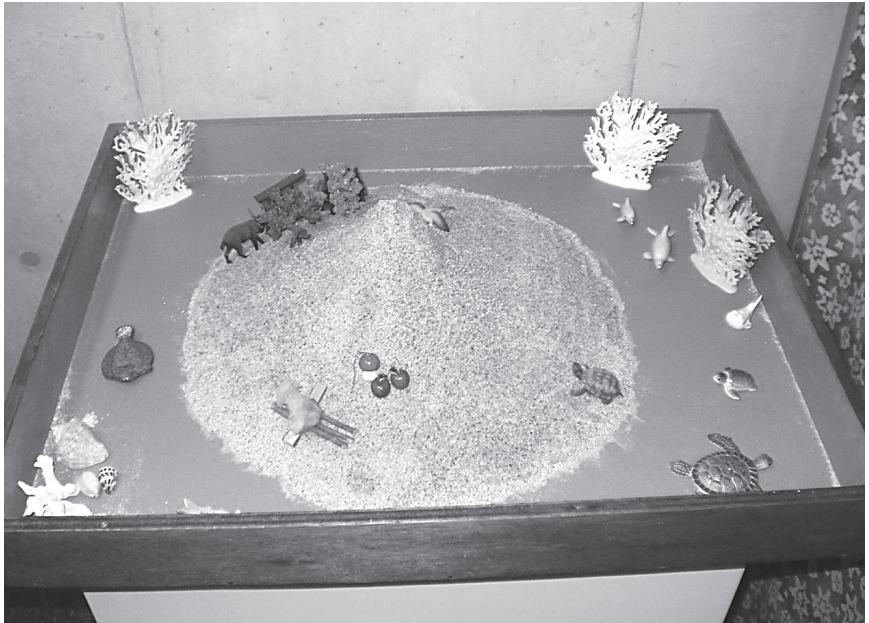


写真13 A氏第5回作品 円錐形の山からなる島（自己像）。右の浜辺に上陸する亀（自己像）。左上に神聖な森、鳥居、神聖な生き物である鹿。頂上に青い鳥。中央にリンゴと焚き火。海に仲間の亀、イルカ、貝殻、サンゴ、海藻、魚。

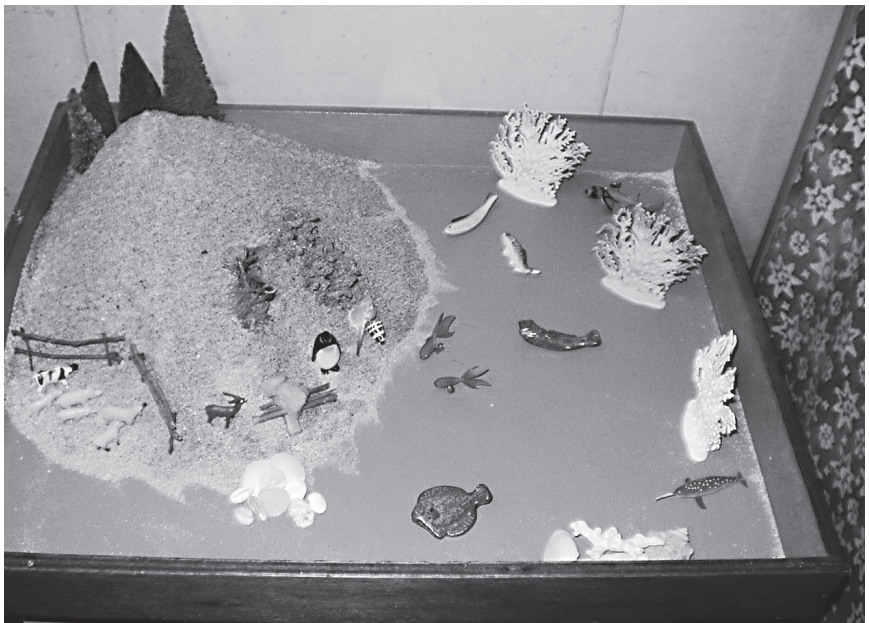


写真14 A氏第6回作品 私がこうするという世界。洞窟に住むペンギン（自己像、島の右下）とペンギンの相棒であるインバラ、焚き火。柵に囲まれた家畜や海の魚はペンギンのえさ。海にサメ、一角獣、サンゴ。

調査的説明過程で私のために何かしてくれる人なんて初登場。<初登場だよ
>ははは(笑)いい気分ですね (A氏調査、6-12)、と語った。この語りは、
作品に初めて自分のために何かをしてくれるミニチュアが現れ、喜びを実感し
たと理解できる。

第7回箱庭制作面接で、A氏は半島の構成を行った(写真15)。しかし、A
氏は、この作品に、愛着がもてなかった。そして、その理由について、いくつ
かの要因があったことに言及した。A氏の残念な思いが調査者に伝わってきた
ため、愛着が湧く作品に修正できないかと思い、調査的説明過程で調査者は再
構成を提案した(写真16)。愛着がもてなかった要因についてのA氏の主観的
体験を尊重しつつも、調査者は別の捉え方もできると考えた(楠本、2013a)。

別の捉え方も可能であろう。今回は面接の過渡期だったのではない
か。第6回は柵に囲まれた家畜がいる人間世界に近い世界だった。今
回初めて自己像に人のミニチュアが選ばれ、初めて人の世界を作ろう
としたが、表層的で愛着が湧かない作品となった(7-調査)。制作者
の残念な思いが調査者に伝わってきたため、愛着が湧く作品に修正で
きないかと、再構成を提案した。制作者はその発言が終わるのを待た
ずに、ぴったりこないミニチュアを片付け始めた。調査的説明過程の
再構成後、残ったミニチュアはほとんどが今までに使われたものであ
る。そして、今までの回のように人が登場しない世界となった(中略)。
また、ビデオ視聴時には「作品について『つまらない』という印象は
薄い」(7-内省)との内省報告からも表層的で愛着が湧かないという
感覚は、変化しうることがわかる。この二作品は、多面鏡で見る自己
像のように、制作者の意識の基盤と今後の展開を表現したものと見る
こともできよう。今回は人の世界をも取り込んだテーマに変化するた
めの過渡期であったと考えられる。

第8回箱庭制作面接で、A氏は砂箱中央に白い女性の人形を置いた(写真
17)。その後、その周りに、今までの箱庭制作面接で使用した動物を置いた。
それらの構成について調査的説明過程ですごく不思議なんですけど、これ作っ
ている最中、(義母のミニチュアの周りに)なじみの動物を置く時に、なん
かこれが母ではなくなって私になっていくなつていうような感覚が少しあつ
て、(中略)私にも母にも共通する何かがあるなつていう (中略) 女性ってい
う命が持っている何か、意味のようなものを感じるというかね (A氏調査、
8-10)、と語った。A氏は、女性のミニチュアを意識的には義母と捉えており、
イメージの自律性や集約性が体験されていなかった。しかし、以前使ったなじ
みの動物を置くこと(連続性)により、自律性や集約性を体験できた。そして、
その体験によって、自分と母に共通する女性という命がもっている意味を感じ
ることができた、と捉えられる。

第9回箱庭制作面接の実施前に、A氏は、最近、実際に動いてみたい、感じ



写真15 A氏第7回作品 左側にけわしい崖のある半島。中央上に神聖な森と野生動物。男女の人形や家。中央に家畜動物。海には、イルカ、ネコザメ、亀、貝。半島手前にたくさんの花。半島右に家、ベンチ、船。

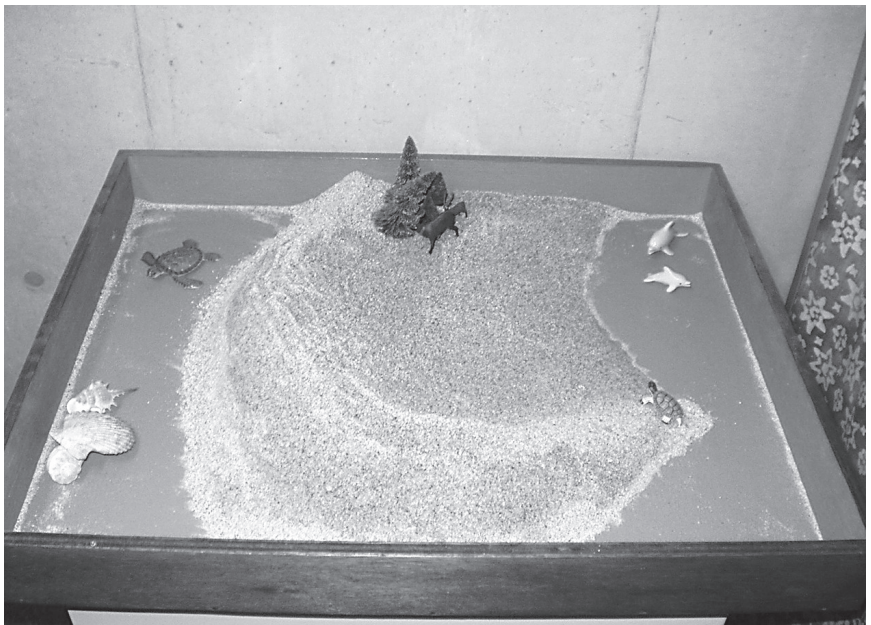


写真16 A氏第7回の調査的説明過程で、残したいミニチュアだけを残した作品 神聖な森と野生動物。海には、イルカ、亀、貝。浜辺に追加された亀。



写真17 A氏第8回作品 入院中の義母（砂箱中央の白い女性）と周りを囲む親族、自分、看護師、動物達。これがあると、中央の人形達に命が入る感じがする鳥居。

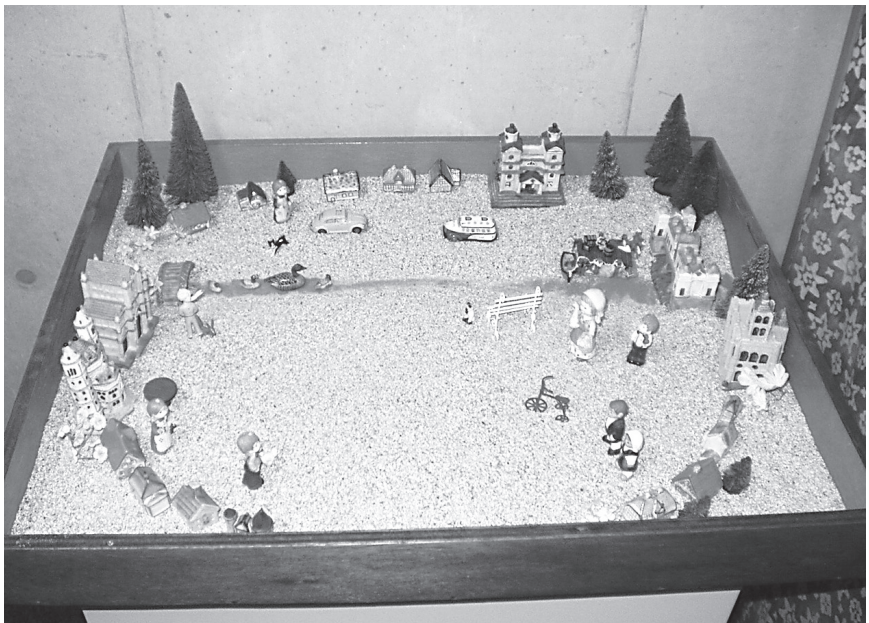


写真18 A氏第9回作品 円形の町の広場の風景。砂箱左側の映画館で映画を観ようとするキツネを連れた星の王子様（自己像）。砂箱右側に教会。川向こうには学校。川に2本の橋。広場には建物、人形、動物、乗り物、ベンチなど。

てみたい。その経験から自分が豊かになれるようなそんな希望(期待)がある(A氏内省、9-3、調査・意味)と思っていた。第9回箱庭制作面接で「ドアを開けたらそのまま、自分の欲求のままに現実世界で自由に行動を始めよう。足が軽くなっているというか、体が前に出ているというか、頭であれこれ考えなくて、まず体が行動している、そんな感じ(A氏内省、9-全体的感想、調査・意味)、と外に向かって動こうとする身体感覚を感じた(写真18)。

A氏は、第10回箱庭制作面接で、第9回の気づき、第9回と第10回間の現実生活での試み、第10回の構成の変化について、次のように語った(写真19)。「箱庭の中で私はずっとその、丸いモチーフを作るなど、ちょっとそれが、お互いに、こうすくみあってるみたいで嫌だなんていうのがあったんですけど、(A氏調査、10-前回について)それが1週間頭の中にあって。なんか、違う位置から見たいっていう気持ちを、すごく1週間意識してたんです、実は。(中略)(カーナビは)北を上を設定も出来ますよね。それに変えたんです、最近。(中略)カーナビ見る度に、すごいおもしろい、私今こんな方角に進んでたんだとか。そういうのがすごくその新鮮というか小気味いいというか、何か、私の心の中の世界とそういうことってシンクロするような気持ちがちょっとあって(A氏調査、10-前回と今回との間のこと)(中略)(前は)碁盤の目のように置けない、って言ってた私がいるんですけど、それはもう怖くなくなってる。碁盤の目のようにできそうだな、ってゆうのを感じながら、こういう配置にはしましたね(A氏調査、10-全体的感想)。A氏は、第9回の気づきを踏まえ、



写真19 A氏第10回作品 私のの中の奥まったところ。運河沿いの道。砂箱の左側に立って構成された、運河でパキーンと分かれた構図。砂箱手前に女性(自己像)、青い鳥、インバラ。奥に男女の人形、ベンチ。

現実で自分の進行方向を指し示す方法を変え、それが自分の心の世界とシンクロするような感覚をもった。その変化もあり、第10回で今までと違う位置（砂箱の左側）から、違う構成を試みることができた。

第10回箱庭制作面接でA氏は、自己像である女性がインパラと青い鳥とともに歩いている構成を行った。その構成について、調査的説明過程でA氏は海の方向なんですけどね、こっちに歩いて行ってる、ところです。（中略）ちょっと、これはすごくこ、山奥の、山奥というか平地かもしれないけど、まだまだ海まで遠い（中略）<まだ遙か先だけど、海に向かって歩いてるって感じ。そうか>はい。うん（A氏調査、10-8）（中略）ずっと歩いて行くのねっていう（A氏、10-全体的感想、調査）、と語った。面接終了後も、制作者が、同伴者とともに、自らの心の世界を歩んでいく実感をつかんだ最終回であった、と捉えられる。

同回の最後の箱庭制作過程17で、A氏は、柵にもたれるおじさんの人形を、もう一度持ってきて、置いてみたが、柵に戻した。その制作過程について、A氏は調査的説明過程でいろんな方向からその相手が見えるというか（中略）今は、この人がいて、そ、その人を正面からも見るし、後ろからも見るし、横からも上からも見る、そんなことを、し始めているなど思ってるんです。<なるほどね>それはとつてもその、私の中ではおっきな変化だと思ってますね（A氏調査、10-17）、と語った。また、同回の制作過程16でA氏は、砂箱奥に男女の人形を置いた。その制作過程について内省報告に自分ひとりでは生きられないというあたりまえのことを自覚しながらも、私の心の中に他人が入ってくることをこれまでは許していなかったし、それでいいと思っていたような気がする。多少の違和感があるけれども、それでもその違和感を抱えながら、その人たちと生きていこうと、今の私は思うようになったのか。（中略）一緒に生きてみても楽しいだけじゃなくていやなこともありそうだけれど、一緒に生きてみようと思ってるようだ（A氏内省、10-16、制作・意味）、と記した。様々な視点から他者を見て、他者の多様性を知った上で、他者が自分の心の中に入ってくることを許し、違和感を抱えつつ共に生きようとする関係性の変化が生まれた、と理解できる。

2) 自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容の検討

A氏の第1回箱庭制作面接から第10回箱庭制作面接に亘って、箱庭制作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を、「自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容」の観点から検討する。

A氏第1回箱庭制作面接時点では、A氏は自分のベースはひっそりと静かなもので、活動的ではないと感じていた。この認識が箱庭制作面接開始時点でのA氏の自己認識であった。だが、以後、異なる面を発見していく。

A氏第2回箱庭制作面接でA氏は、砂箱右下隅にライオンを置いた。その箱庭制作過程について内省報告に、力強いもの、凶暴なものに憧れのような、親近感のような感覚を抱く。自分が生きていくためには、時に相手を喰らうこと

も必要、と記した。これは、攻撃性の積極的意味に気づいたと理解でき、第1回箱庭制作面接における自己認識に変化が生まれ、多様性の獲得が始まった、と捉えられる。

第3回箱庭制作面接でA氏は、自己開示ができていることを認識し、ありのままの自己の受け入れが進んだと思われた。また、回遊しているシャチ、イルカ、亀を見つめ、亀の頭の方を陸側から海の沖合の方向に変えた。この構成で、A氏は独自の道を歩もうとしている自分を確認した、と捉えられた。第1回箱庭制作面接ではイルカは自己像であり、カメは導き手だった。この回で、自己像がカメに変化し、一人で外海へ泳ぎだそうとした。この自己像の変化は、制作者が導き手の知恵や守りの力を自己に取り入れることができたため、と考えることもできた。このように自己受容が進むと同時に、独自の道を歩むという能動性を発揮し始めた、と理解できる。

第4回箱庭制作面接で、A氏は渦巻き状の水路を作り、カメが渦の中央に向かう構成を行った。渦の中心は、女性性・母性に関わるイメージやゴールなど多義的なイメージをもった領域であった。その一つとして、渦の中心に新しい自分がいるというA氏の主観的体験があった。自己像であるカメは、新たな誕生を体験した、と捉えられる。

第5回箱庭制作面接でA氏は、高くそびえる山からなる島を作った。その島に、カメ（自己像）が上陸した。この島は、自分の島なので他の人は登って来れないこと、また、それを意識して、意識的に境界をくっきりさせたことが語られた。自己と他者との間の境界である自我境界や自己イメージが明確になった、と理解できる。そのような島に、海を旅し、渦の中心で新たな誕生を体験したカメが到着し、上陸しつつあるように、調査者には感じられた。次回から自己像が変化することを考えあわせると、カメという自己像のゴールであり、次の展開へ向けての区切りの回であった、と捉えることもできるだろう。

第6回箱庭制作面接でA氏は、これまでの箱庭制作面接では自分がこういう世界にいるという作品であったが、今回は私がこうする世界だ、と語った。第6回箱庭制作面接で、自己像であるペンギンは海で漁をし、家畜を飼い、相棒であるインパラと鳥を探検した。食べるということへの積極的意味づけは、第2回箱庭制作面接のライオンからの発展と考えられる。しかし、それにとどまらず、家畜を飼い、相棒と探検するというように、自己像が世界により強く関与し、世界を管理していた。作品内の自己の存在様式に変化が見られた。前回では自己イメージが明確になったと捉えられたが、今回はさらに自我機能が強化され、周りの環境をコントロールしていく能動性が自己像に生まれた、と捉えることができよう。また、知恵をもち、協働できる相棒といえる存在が初めて現れ、他者との関係性の変容も生まれ始めた、と理解できる。

第7回箱庭制作面接で、A氏は初めて人がいる世界を作った。しかし、A氏は、この作品に愛着がもてなかった。A氏の残念な思いが調査者に伝わってき

たため、愛着が湧く作品に修正できないかと思い、調査的説明過程で調査者は再構成を提案した。再構成後、残ったミニチュアはほとんどが今までに使われたものであった。そして、今までの回の作品のように人が登場しない世界となった。この二作品は、多面鏡で見る自己像のように、A氏の意識の基盤と今後の展開を表現したものと見ることもできるだろう。今回は人の世界をも取り込んだテーマに変化するための過渡期であった、と考えられる。

第8回箱庭制作面接で、A氏は砂箱中央に白い女性の人形を置いた。その後、その周りに今までの箱庭制作面接で使用した動物を置くことで、中央の女性が自分でもあるように感じた。A氏は、女性のミニチュアを意識的には義母と捉えており、イメージの自律性や集約性が体験されていなかった。しかし、以前使ったなじみの動物を置くこと（連続性）により、自律性や集約性を体験できた。そして、その体験によって、自分と母に共通する女性という命がもっている意味を感じることができた、と捉えられた。A氏は自らの女性性を実感・確認できた、と捉えられる。

第9回箱庭制作面接で、最終的な作品として初めて街の風景が構成された。箱庭制作過程中にA氏は、最終回のイメージのような気持ちよさを感じた。それは、今までの箱庭制作面接では報告されたことのない身体感覚であり、身体が外の現実世界に向かい、自由に身体が行動しているというような能動的な身体感覚をこの回で初めて感じた、と捉えられた。Kalf (1966) は、箱庭療法における遊びの本質として、内から外への変化を指摘した (p.v)。A氏第9回箱庭制作面接では、その内から外への変化は、まずは内界が表現された街の風景の構成に顕れ、さらに構成を超えて面接外の外界にまで広がっていくような身体感覚が生まれた、と考えられた。これは、自己と他者を含めた外的世界との関係性が変容する萌芽となる身体感覚だ、と捉えることができる。そして、この変化は、第10回箱庭制作面接で報告された外界と自分の心のシンクロを生む基礎となった、と推測することができる。

A氏は、第10回箱庭制作面接で、第9回の気づき、第9回と第10回間の現実生活での試み、第10回の構成の変化について語った。A氏は、第9回の気づきを踏まえ、現実で自分の進行方向を指し示す方法を変え、それが自分の心の世界とシンクロするような感覚をもった。その変化もあり、第10回で今までと違う位置（砂箱の左側）から、違う構成を試みることができた。このように日常生活と箱庭制作面接の両方の場において、行動レベルでの変化と内的な変化が生じていた。

また、同回でA氏は、自己像である女性がインパラと青い鳥とともに歩いている構成を行った。面接終了後も、箱庭制作者が同伴者とともに、自らの心の世界を歩いていく実感をつかんだ、と捉えられた。さらに、他者との関係性の変化も明瞭になった。A氏は、砂箱奥に男女の人形を置いた。続けて、柵にもたれるおじさんの人形を、もう一度持ってきて、置いてみたが、柵に戻すとい

う行為を行った。それらの行為についての語りや内省報告から、他者の多様性を知った上で、他者が自分の心の中に入ってくることを許し、共に生きようとする関係性の変容が生まれた、と理解できた。

以上、A氏の第1回箱庭制作面接から第10回箱庭制作面接に亘って、箱庭制作作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を、検討してきた。その検討を通して、箱庭制作面接が継続するの中で、多様な変化や成長が、連鎖的に生じていったことが確認された。

ここに、再度簡潔に要約する。自分のベースはひっそりと静かなもので、活動的ではないと感じていたA氏であったが、攻撃性の積極的意味に気づき、導き手の知恵や守りの力を自己に取入れることによって、多様性を獲得し、独自性を発揮し始めた。新たな自己の誕生を体験した後は、自我境界が明瞭になり、自己像が世界により強く関与し、世界を管理する能動性を獲得した。

多面鏡で見る自己像のように意識の基盤と今後の展開の表現と捉えられた二作品の後、初めて人の世界が作られた。その構成を通して、自らの女性性を実感・確認できた。身体が外の現実世界に向かい、自由に身体が行動しているというような能動的な身体感覚が生まれた。これは、自己と他者を含めた外的世界との関係性に変容が生じる萌芽だ、と捉えられた。

現実で自分の進行方向を指し示す方法を変え、それが自分の心の世界とシンクロするような体験を通して、日常生活と箱庭制作面接の両方の場において、行動レベルでの変化と内的な変化が生じた。面接終了後も、制作者が同伴者とともに、自らの心の世界を歩んでいく実感をつかんだ、と捉えられた。他者の多様性を知った上で、他者が自分の心の中に入ってくることを許し、共に生きようとする、他者との関係性の変容が生まれた、と理解できた。

IV. 結論

本稿は、単一事例質的研究によって、箱庭制作作者の主観的体験の変容や面接の展開、その個人的意味を検討することを目的とした。

B氏のデータを「宗教性を中心とした心や生き方の変容」の観点から検討した。この検討は(1)宗教性・信仰、(2)心の多層性、の観点からなされた。(1)宗教性・信仰では、B氏が本テーマに関して不思議さを体験したことに焦点が当てられ、その体験は、B氏の箱庭制作面接において、意識を超えたものが働いていたことの証左の一つと考えられた。(2)心の多層性では、第6回および第7回箱庭制作面接の特異性・非連続性に焦点が当てられた。この特性は、両作品にB氏の心の深層イメージが顕れているため、と考えられた。また、領域の拡大について、心の垂直方向への深化が水平方向の領域の拡大を生んだ、と考えられた。

A氏のデータを「自己の多様性と能動性の獲得、他者との関係性の変容」の観点から検討した。A氏の主観的体験の変容や面接の展開が見いだされた。箱

庭制作面接が継続するの中で、多様性や能動性の獲得、他者との関係性の変容が、連鎖的に生じていったことが確認された。

両氏の箱庭制作面接における主観的体験について、系列的理解を実施することによって、両氏への個別的理解を深めることができた。同時に、両氏の系列的理解によって、継続的な箱庭制作面接の連続性が、促進機能をもち、箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与することをも示すことができたと考える。

注：

- * 1 本研究法を表記するにあたって、楠本（2013a）の査読者からの提案を受け、単一事例質的研究と記載することとした。
- * 2 河合隼雄（1967）は、夢の機能の一つとして、展望的な夢を挙げ、それは、遠い将来へのプランのように意味をもって現れるもの、としている（p.154）。

謝辞：

原稿内容を確認し、公表を承諾くださった両調査参加者に深く感謝いたします。

付記：

本稿は、2013年度南山大学パツヘ研究奨励金 I -A-2 による成果の一部である。

引用文献

- Kalff, D. : Sandspiel: Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche. Zürich und Stuttgart: Rasher Verlag, 1966 (河合隼雄監修 大原貢・山中康裕訳: カルフ箱庭療法. 誠信書房. 1972)
- 河合隼雄：ユング心理学入門. 培風館. 1967
- 河合隼雄(編)：箱庭療法入門. 誠信書房. 1969
- 楠本和彦：箱庭制作者の自己実現を促進する諸要因間の相互作用(交流)に関する質的研究. 箱庭療法学研究, 25(1), 51-64. 2012
- 楠本和彦：箱庭制作者の主観的体験に関する単一事例の質的研究. 箱庭療法学研究, 25(3), 3-17. 2013a
- 楠本和彦：箱庭制作過程・説明過程に関する調査研究についての文献研究. 人間関係研究, 南山大学人間関係研究センター, 12, 54-70. 2013b

■ Article

アートセラピーと美術教育についての一考察

伊 東 留 美

(南山大学短期大学部英語科)

1. はじめに

日本において、アートセラピーは医療現場での心理治療を目的として行われるものであるという捉え方が一般的である。筆者がアメリカでアートセラピーを学んだ1990年代初め、芸術家や美術教育者として二束のわらじを履くアートセラピストも多く、医療現場に限らず学校や介護施設、刑務所など様々な場所で活躍していた。そのためか、日本でアートセラピーを説明する上で戸惑うのが、定義の仕方であった。日本においては、昨今、海外でアートセラピーを学び帰国したアートセラピストらが、アートセラピーが単なる技法ではなく、芸術活動で起きるプロセス（創造的プロセス、画材・素材に対する関係性のプロセスなど）がセラピーとして生きてくることを論じている（関, 2008）。

筆者はアメリカでアートセラピーを学び、帰国後は病院臨床に関わらず、むしろ教育現場で働くことが主となった。具体的には、「創造性開発」や「創造美育」¹という創造的表現を取り入れた授業の担当をさせて頂いた。その後、美術に関係する授業を担当する機会はなくなったが、2011年度より短期大学部女子学生を対象に「美術3・4」の授業を担当することになり、アートセラピーの視点から美術教育を実践するという試みを行っている。

本論文では、美術教育の現場でのアートセラピーの有効性を考察する手掛かりとして、アメリカにおけるアートセラピーと美術教育の心理臨床的側面を考察していく。すでに、教育現場でアートセラピーを適用する試みは行われており、適用の有効性が論じられている(村山・末武,1992;村山,1993a,1993b)。

¹ 南山短期大学の人間関係科における選択科目として女子学生を対象に「創造性開発」をチームティーチングで1995年から1999年まで担当し、「創造美育」を1996年から1999年まで担当した。

先述した通り、欧米のアートセラピストの多くは芸術家、美術教育者の顔を持つ場合も多く、アートセラピーを美術教育の立場からとらえる研究はかなり以前から行われている。日本においてはまだ少ないが、日野（2002,2003）により、美術教育とアートセラピー²の接点に対する考察がなされている。一方で、アメリカにおいては美術教育における心理的側面がアートセラピーに大きく関与している。本論を通して、アメリカにおけるアートセラピーの視点を筆者が実践する「美術3・4」の授業で適用することで、美術教育から導き出されたアートセラピーの理論が再び美術教育に還元できるのではないかと期待する。

そこで、本論文では、アートセラピーの定義についてアメリカとイギリス、日本のものを比較し、アメリカのアートセラピーの歴史的背景について紹介しながらその違いの要因を明確にしていく。そして、アメリカにおける美術教育とアートセラピーの相違点を取り上げ、日本における美術教育の中でアートセラピーの臨床的視点を組み込む有効性を考察していく。

2. アートセラピーとは

筆者がアメリカでアートセラピーを学んだ際に、“arts therapy”と“art therapy”の2つのことばを取り上げ、その違いの説明を受けた。art therapyは、芸術活動の中でも絵画や造形などの創作活動を通して行われる心理治療と限定し、ダンス、音楽、ドラマなどの多様な芸術活動を含んだ場合はarts therapyとなる。³アートセラピーとは何かを説明するために、先ずアメリカとイギリスのアートセラピー協会⁴のサイトに掲載されているアートセラピーの説明文からアートセラピーの要素を抽出してみたい。その後日本におけるアートセラピーの定義を紹介していく。

表1は、アメリカアートセラピー協会（<http://www.arttherapy.org/> 参照日2014年1月27日）とイギリスアートセラピー協会（<http://www.baat.org/> 参照日2014年1月27日）のホームページから取り出したアートセラピーの特徴を表にまとめたものである。アートセラピー（art therapy）の定義として欠かすことができない要素として、①心理治療であること、②画材を用いること、③自己への気づき、変化成長を伴うこと、の3つがあげられる。このことは、Packard（1980）がアートセラピーの定義から3つの要素：①芸術活動（実際の論文ではartという言葉が用いられている）を用いていること、②心理治療的場面であること、③心理的成長や改善を目的とすることと共通する。両者か

² 日野の論文タイトル「美術教育と芸術療法（I）—生きるための芸術の視点—から」では、日野は「芸術療法という言葉を用いているが、筆者はここでは、「アートセラピー」という言葉を用いて統一させることとした。

³ ここで英語で表記されたart therapy とarts therapyは、日本語に訳されると「アートセラピー」と「アーツセラピー」となるだろうが、アートセラピーの定義が英語のものと若干異なるため、英語表記のままとした。

ら、画材を用いた創作活動であり心理治療を目的とすることが要素であると言える。

また、アメリカにおけるアートセラピストの実践場面も様々であり、精神科病棟に限らず法廷場面、学校、シェルター、コミュニティセンター、デイキャンプなど、多方面の領域で行われている。実際に筆者がアメリカでアートセラピストとして研修を行った場所は、精神病院、大学病院の青年期病棟、情緒障害児の学校であった。イギリスにおいては、さらにNHSという国営保険サービスがあり、国立病院が全国的にあり、そこでアートセラピストの需要があったことで安定した活動ができ、その後さまざまな場所で活動を展開することになったが、現在でも特異な存在であることは指摘されている（西川,2008）。

表1 アメリカアートセラピー協会とイギリスアートセラピー協会によるアートセラピーの概要⁴

	American Art Therapy Association(AATA)	British Association of Art Therapists(BAAT)
設立年	1969年(1961年にジャーナル発行を開始)	1964年
定義	精神衛生の専門職。アートセラピストの促しによって画材を用いて、創造的プロセスを経て出来上がった作品は感情の気づき、情緒的葛藤の調和、自己への気づきへの助長、不安の減少、自尊心の増加をもたらす。	心理治療の一つの形態。画材をコミュニケーションの主要な方法として用いる。
目的	クライアントの機能を改善し、個人レベルでの幸福感を回復する。	安心して創作活動ができる環境の中で、画材を用いて、クライアントの個人レベルでの変化・成長を助ける。
実践場所	病院、精神治療およびリハビリテーション施設、ウェルネスセンター、法廷、学校、犯罪センター、老人ホーム、個人開業など	NHS(国営保険サービス)、法廷、刑務所、ホスピス、特別支援教育、(発達障がいなどを含む)学習障害支援施設、薬物中毒およびアルコール中毒リハビリ施設、社会福祉施設など
対象者	発達上、医療上、教育上、社会的、心理的問題を抱えている人	成人の精神科病棟、学習障害、子どもと家族センター、一時的保護施設、囚人サービス支援など

日本においてアートセラピーは、「芸術療法」「アートセラピー」「絵画療法」「コラージュ療法」「箱庭療法」などの名称で個別化された表記が使われることが多い。徳田(2011)は、こうした異なる治療技法は表面上異なっているように見えて、基本的には共有できる理論をどれもが持ち合わせていると述べている。日本において「アートセラピー (art therapy)」は絵画療法として理解されることもあり、現在は「アーツセラピー (arts therapy)」と英語表記の場合と同様に、箱庭、音楽、ダンス、演劇など様々な表現活動を通して行う精神

⁴ American Art Therapy Associationは「アメリカアートセラピー協会」「アメリカアートセラピー学会」の日本語訳がなされている。British Association for Art Therapistsは、「イギリスアートセラピー協会」と訳されているため、それに合わせる形でここでは「協会」を用いた。

治療の総評として2つの差別化をしていると説明している。一方で、高野(2012)が指摘するように、art therapyが絵画療法にのみ限定された場合、立体造形、粘土などの創作活動やダンスと絵画をコラボレーションした場合などをどう説明するのかということがあいまいなままとなっている。

日本における日本芸術療法学会は、絵画、音楽、詩歌(俳句連句)、文芸、ダンス、箱庭、心理劇、陶芸、園芸などを含めた統合された学会としてあり(徳田,2011)、欧米の捉え方をすればarts therapyとなる。さらに、アートセラピーを絵画療法として説明しながら、欧米におけるアートセラピーの実践は、既存の心理学理論を基礎として出来上がった作品の理解を行う一方で、日本では既存の理論よりもより臨床経験に基づいた見地から行われていることを指摘している。そして、そのアプローチとして、心理テストとして用いられた描画法が治療的に用いられることを指摘している。自発的自己表現が保障される必要があり、自由画が基礎的な表現形式である一方、自由画が表現しにくく、とりかかりが難しい場合に導入される方法として描画法が用いられると説明している(徳田,2011)。

このように、アメリカにおけるアートセラピーの捉え方と日本におけるアートセラピーの捉え方の違いは、それぞれの立場がどこを背景にしているかによるところが大きい。日本においては、ヨーロッパの「表現精神病理学」「病跡学」に対する学問研究が流れにあり、医療現場における描画診断などの病理への関心から、そうした描画診断が治療的にも効果があることが見出されたと言える。徳田(1998)も、日本の芸術療法が欧州の精神医学者との交流の影響があることを指摘している。アメリカにおいても、そうした流れは同様で、ヨーロッパにおける精神分析などの心理学の広がりや精神医学者の表現精神病理学への関心が先にあった。一方で、アメリカにおけるアートセラピーの歴史は日本のものとは異なる動き方をしていた。1970年代に出版された“Art Therapy in Theory and Practice”(Ulman, 1975)は、アメリカアートセラピー協会が1961年にアートセラピー学会誌を出版し始めたのだが、その当時の論文をいくつかまとめ編集したものである。当時のアートセラピーがどのように展開していったのかが読み取れるテーマが多くある。その中に、編者であるUlman自身が、“Art Therapy: Problems of Definition”(1975)というタイトルで、アートセラピーの定義を論じている。精神科医の間でも新たに台頭したアートセラピーの位置づけをどのようにするのか関心があることを彼女は指摘している。その理由として、精神科医も絵画や粘土が治療的に効果があることを認めており、一方で医療現場での心理治療の専門でないアートセラピストをどのように位置づけるかに戸惑っていた当時の状況が浮き彫りになっている。Ulmanは、その論文の最後に、次のように記している。

Its motive power comes from within the personality; it is a way of bringing order out of chaos – chaotic feelings and impulses within, the bewildering mass of impressions from without. It is a means to discover both the self and the world, and to establish a relation between the two. In the complete creative process, inner and outer realities are fused into a new entity. (P.13)

その（芸術活動の）力の源は人格の内にある；それは混乱から秩序をもたらす行為である—内在する混沌とした感情と衝動、外界から心の中に生じる当惑するほどのイメージの塊である。それは、自己と世界の両者を見出す方法であり、両者の関係を確立する方法でもある。創造的プロセスが始まりから終わりまで一貫して続くのであれば、内的そして外的の現実新しい実在として融合されていくのである。（伊東 訳）

Ulman (1975) は、芸術活動は誰にも内在する統合する力として創造力を生かしていく活動であり、それが心理治療の現場でも有役であることを述べている。

日本においては、アートセラピーを含めた芸術療法は確立されてはいるものの、画材や技法の多種多様さや自由度の高い創作活動などのような芸術の側面からのアプローチはまだまだ発展途上と言わねばならないだろう。そのことは、市来（2008）や高野（2012）も指摘しており、欧米と日本のアートセラピーの捉え方の差や、解釈や画材・素材の重要性についても違いが存在することを述べている。

3. アートセラピーの歴史的背景から見る美術教育との関わり

ここでは、アメリカにおけるアートセラピーの成り立ちに大きな影響を与えた人物を取り上げ、アメリカにおけるアートセラピーの歴史的背景について述べていく。すでに、日本においてもこれらのパイオニア的存在のアートセラピストについては紹介されている（関,三脇,井上,2002;関,2008）。アメリカにおけるアートセラピーを理論的にも実践的にも治療として成立するための基盤を築いた人物は複数名いるが、ここでは特に日本でもよく取り上げる2名、Margaret NaumburgとEdith Kramerに加えもう1名、Florence Caneをあげたい。

Margaret Naumburg (1890-1983) は、アメリカにおけるアートセラピーの第一人者として誰もが認める存在である。彼女はドイツ生まれのユダヤ系の父親とアメリカ生まれの母親の下に生まれた。コロンビア大学でジョン・デューイと共に学び、卒業後は経済学を学ぶためイギリスにわたった。そこでMathias Alexanderから学び、さらにはイタリアにおいてMaria Montessoriから教育学を学んだ。そして、1914年に、彼女はニューヨークに戻り、小説家であるWaldo Frankと共に生活を始めた（そして後に結婚）。彼女はアメリカではじめての

Montessori学校を設立し、その経験から自身の教育理念のもとで学校を新しく作りたいと願い、斬新な美術教育をめざしWalden Schoolという子どものための美術学校を開校した（Jewish Women's Archive <http://jwa.org/encyclopedia/article/naumburg-margaret> 参照日 2014年1月23日）。彼女は、それまでのような型にはまった教授方法よりも、子どもの自発的な創造的表現と主体的学びの下で、子どもの情緒的発達により促進されることを信じ、斬新な教育方法を実践した。彼女は、また、精神分析を学び、自らも分析を受け、フロイト、ユング、サリバンなどの精神分析にも精通していた（Detre, Frank, Kniazze, Robinson, Rubin & Ulman, 1983）。1940年代には、Naumburgは精神分析的、力動による心理療法として芸術を媒介として用いることを開発していった。彼女のアートセラピーはフロイトの精神分析理論を用いた「分析指向的アートセラピー（analytically oriented art therapy）」⁵（Naumburg, 1980）であり、精神科病棟で心理治療としてアートセラピーを導入する上で、精神科医らが理解しやすいように彼らの立場から芸術活動の意義を説明することができた。そのため、芸術活動、特にスクリブルのような触発的な描画が無意識の力動を表現する上で有効であることを理論的に説明した。そして心理治療としてカタルシスの働きがアートにあることを見出した。彼女は、「アートセラピーのプロセスは、人間の最も基本的な思考や感情が、無意識から発せられ言語化される前にイメージ化されるという考えに基づいている（伊東訳）」（Naumburg, 1980, P.511）と説明している。彼女はアートセラピーが無意識下にある葛藤に働きかける一方で、作業療法は意識的レベルに働きかけ技術訓練によるところが大きいことを取り上げて、アートセラピーの意義を明確化していくことに貢献した。そのため、彼女のアートセラピーは、“art for therapy”と呼ばれ、心理治療におけるアートセラピーの存在意義をつくりあげた。

Edith Kramer (1916-2014) はオーストリアのウィーンに生まれ、芸術を学び、第二次世界大戦中の1938年にアメリカに移民として渡った。彼女は、芸術家でもあり、ニューヨークで美術教師として働きながら創作活動を行っていた。1950年代にニューヨークにあるWiltwyck School for Boysでアートセラピストとしてプログラムを作り、子ども達とアートセラピーを行った。その時の体験を基にして彼女は“Art Therapy in a Children's Community”（1958）を出版した。彼女は、広義であらゆる芸術活動は治療的でありえるとする一方で、アートセラピストはセラピストとして、芸術家として、美術教育者としての複

⁵ Margaret Naumburg 著、内藤あかね訳（1995）『力動指向的芸術療法（英文タイトル：Dynamically Oriented Art Therapy）』金剛出版では、内藤は「力動指向的芸術療法（Dynamically Oriented Art Therapy）」と記している。今回取り上げたNaumburgの別の著書や論文で、“Analytically Oriented Art Therapy”という表記になっていたのので、筆者はそれに合わせて日本語で訳した。

数の訓練をうける必要があることを述べている。そして、彼女は芸術活動が人間の自我機能の内でも「昇華」をもたらす体験を可能にするものとして捉え、そうした体験をすることで人格統合や自我の成長が起きると考え、それを可能にする場や関係、プログラムを作ることを薦めた。精神分析の中でも特に自我機能と防衛機能をアートセラピーの実践に生かし、補助的自我機能（auxiliary ego）としてのアートセラピストの役割を唱えた。実際に、筆者がアメリカでインターンをした先では、アートセラピーの初回面接では、Kramerが行った初回面接の方法を取り入れていた。ここでは、詳しい内容は省くが、芸術活動はコミュニティの中で他者との関わりを通して展開されるべきものであるという彼女の考えを筆者はインターン先で体験的に理解することができた。彼女のアートセラピーは“art as therapy（治療としてのアートセラピー）”と言われている。

そして、最後にFlorence Cane（1882-1952）であるが、彼女はMargret Naumburgの姉であり、美術教育家でもあった。Walden Schoolを設立したNaumburgに誘われてそこで美術教師としてプログラムを実施した。そしてNaumburgがWalden Schoolの美術教師を辞めてからも引き続き教師として子どもたちに美術を教えた。彼女は、“The Artist in Each of Us”（1983）の中で、創造的プロセスで起きる子どもの人格統合について語っている。彼女はその本の中で、誰もが芸術の原理となる調和やバランス感覚を持っており、創造的であると、芸術活動が個人の人格統合において有効に働きかけ、リズム、感情、動きそして思考が調和し連動していくことを助けていることを指摘している。創作活動はこの連動を可能にし、さらにはそれら3つを統合した人格形成の手助けもしている。彼女は、体の内側から起きる動きをそのまま線で表すことにより、子どもの感情表現がよりダイレクトに現れることを指摘している。彼女のそのような実践活動が、妹であるMargaret Naumburgにも大きく影響され、無意識下の葛藤をイメージで表す表現方法へと繋がっていった。

4. 美術教育における心理治療的側面について

これまでのアメリカにおけるart therapyの歴史的背景をふりかえると、美術教育者としての実践体験からの視座を欠いてart therapyの説明をすることは難しい。アートセラピーに直接関与していなかったCaneは、美術教育に従事し、そこから子どもの人格統合に向けて芸術活動が有効であることを導いたわけであり、NaumburgにしてもKramerにしても美術教育を実践し、またKramer自身は芸術家としての顔を持っている。そこで、美術教育における心理治療的側面を捉えた教育者を2名あげ、その考えを紹介していきながら美術教育における心理治療的側面について述べていく。

Lowenfeld（1903-1960）はオーストリア出身のアメリカ人で、美術教育において著名な研究者であった。1897年にウィーンで非行少年らのための美術教室

を開き、創造的活動をする中で成長していく手助けをしたFranz Cizekに影響され、創造的芸術活動が健全な心理的成長をもたらすものであるという信念を持つようになった(Packard,1980)。そして、LowenfeldとBrittainは、“Creative and Mental Growth”(1987)の中で、発達段階における子どもの描画の変化をわかりやすく解説し、美術教育の重要性を説いている。子どもたちの芸術(美術)活動は、生活の中での様々な体験を一つの作品としてシンボル化していくプロセスであると言っている。子どもたちは創作活動を通して自ら考え、答えを見つけていくことができるとし、美術教育の重要性を主張し、美術教育家の立場から心理治療的側面を見出している(Lowenfeld & Brittain,1987)。さらに、Lowenfeldは障害を持つ児童への美術教育の中で、子ども達の自立心や満足感を創作活動を通して提供できることを見出した。彼は、「美術教育療法(Art Education Therapy)」(Lowenfeld,1987,P.114)という言葉を紹介し、教師の役割は、作品の分析や診断ではなく、子どもが自らの身体的イメージを含めて、自らを表現することを制することなく、主体的に表現したくなるように関わることでありと説明している。

次に、教育学者であるJohn Dewey(1859-1930)は、『経験としての芸術』(2010)の中で、あらゆる表現活動が衝動性から始まる一方で、芸術活動は衝動性からの表出されたイメージという短絡的な活動ではなく、表現活動が現在と過去、自身と世界を相互に関わる活動であることを論じている。その中で、彼は4つのコメントを提示し、論じている。一つ目は、作り手と環境の両者の相互作用から完全な経験を構築していること、二つ目は、作り手の衝動や傾向性のダイレクトな表出ではなく、内なる衝動に外からの事物が働きかけた圧力によって絞り出されていること、三つめは、一瞬の放出ではなく時間の中で構築されたものであること、最後に表現しようとするテーマが過去の経験からの態度や意味を掻き立てることである。人間の経験は、その環境との相互作用によるものであり、「主観」と「客観」との相互作用、すなわち自我とその世界との相互作用であると説明している。Deweyは、美学においても心理学的概念を用いて対象に対する「投影」が起きていることを述べている。

これら2名の教育家は、芸術活動が作り手本人と環境との相互作用による人格統合や自己成長を促す活動として芸術を位置づけている。この位置づけは、Kramerの「治療としての芸術」の立場に重なる点でもある。以上の教育家の考えを考慮すると、美術教育は自ずから心理治療的側面を含んでいると言えるだろう。

5. 美術教育とアートセラピーの相違点について

Packardは、美術教育家とアートセラピストの専門領域が明確である一方で、その内容には重なる点も多いことを、“A Shared Identity Crisis: Art Education and Art Therapy” (1976) の中で論じている。当時のアメリカ社会では、心理学の広がり、発達障がいや知的・身体的・情緒的問題に関心が高まっていくことで、アートセラピーの実践場所が増えていった。その一方で、美術教育現場では教師の需要が供給を満たすことができず、仕事にありつけない芸術家が心理治療の現場での仕事を求めるようになっていった。Packardは、経済的要因がそうした現状に大きく起因していることを指摘している。彼女は、その論文の中で、美術教育とアートセラピーの違いをリストにしまとめている(表2)。

表2から明確に言えることは、教育の現場もセラピーの現場も芸術活動という表面上の違いはさほど大きくはないが、場面や表面下にある目的や教員・セラピストと子どもとの関係性などは異なるということである。また、作品に対する提示方も異なっている。そのため、どちらの領域で実践するかによっては、どの理論で捉えるか、どう関わるかについては意識する必要がある。

表2 Art EducationとArt Therapyの相違点

	美術教育	共通点	アートセラピー
理 論	Victor Lowenfeld, McFee, John Dewyなどの教育家	教育心理学の理論や研究	Freud, Jung, Rogers, Maslow, Perls, Skinnerなどの心理学者
方 法	クラスによって、教師が教授法を決める	診断的規範に基づいた計画スタイルはクライアントや生徒の要望によって決定される	理論とクライアントの症状と目的によってアプローチを決める
目 的	教員主導。創造的・芸術的鑑賞力や認知的成長	障がいのある生徒の改善については共通した目的を持つ	クライアントの症状により目的を決めるが、心理的、情緒的成長を目的とする
画 材	教員が教育目的、能力、関心などを考慮し画材を選択	画材はどちらも共通	典型的な画材をクライアントの選択により用いる
関 係 性	教員と生徒の関係は教育的プロセスを促進するが、関係を重要視しない 関係性を分析することはない		セラピストとクライアントの質的關係が求められるため、注意が必要 関係性を理解するために必要に応じてセラピストはクライアントと話し合うこともある
作 品	心理査定として使用されない美術作品として取り上げられる 批評の対象となる 芸術的技法や技術に重きを置く 象徴化されたものは心理的側面からよりも歴史的側面からとらえられる。 展示されたり、成績の対象となる		心理査定として使用されることもある 完成作品は強調されることは少なく、むしろ治療的過程を促進するために用いられる コミュニケーションとして、あるいはカタルシス機能を持つ 感情や思考を表現する時としてクライアントの作品を展示することもある

(Packard, S.(1976).“A Shared Identity Crisis : Art Education and Art Therapy”. (PP.26-27)
伊東記 (一部省略)

6. 心理治療的側面を生かした美術教育の取り組み

Pine (1975) は、小学校の美術教育者、精神的問題のある子ども達の学校のアートセラピスト、精神科病棟の外来患者を対象とした臨床心理士の3つの立場から子どもと関わり、アートがどのように機能しているのかを具体的なケースを用いて示している。その中で彼女は芸術は本来治療的であると結論づけ、治療と教育の線引きは、創作活動がどこで行われるかによるところが大きいと指摘している。学校では、教育的であることが求められるのだが、治療的指向の強い教師は児童の創作活動に対する見方も異なり、作品そのものよりもむしろ創作過程に関心を持つ。Pine (1975) は、教師も治療者も本来の役割は、創作活動を促進することであり、自主的に子どもたちが考え行動し創作をしていくのを可能にしていく場や関係を作ることでであると述べている。

日本においては、心理治療的側面を生かした芸術活動や美術教育の取り組みとして、例えば、アートセラピーの立場から美術に取り組む研究、芸術の立場から病院臨床の現場でアートに取り組む研究、美術教育とアートセラピーとの共有できる要素の研究など(村山・末武,1992;村山,1993a,1993b;日野,2002,2003;岸田,2010;武田,2011)が行われている。日野(2002)は、美術教育と芸術療法という2つの立場に共有される要素を取り上げることで、美術教育の新たな可能性を導いた。表現が生まれる場に対する意味をアートセラピーの理論(ここでは、ナタリー・ロジャーズの著書“THE CREATIVE CONNECTION: Expressive Arts as Healing”を取り上げている)から見出し、創造的な表現活動は一方的に教えられて学んでいくものではなく、教師と児童の関係とその活動の場を教師がどのように準備していくのが肝要であると考察している。さらに、日野(2003)は、創造力が治癒力ともつながる点を「想像力」の観点から考察し、生きるための力となることを論じている。村山(1993a,1993b)は、臨床現場で実際に使われる描画法を美大の学生の授業に導入し、表現訓練としてアートセラピーが美術教育に適用される可能性を考察している。これらの教育と臨床の立場から美術教育へアプローチをしているわけだが、ここで大切なことは、どちらの領域においてもそれぞれの文化、「心理臨床」と「美術教育」を理解していることが、有効的に働きかける上で大切であるという点である。

また、アートセラピーを意識せずとも、結果的には心理的側面に注目した美術教育を実践する教育者の存在も無視できない。先ず、伊藤(2011)は、日常生活の中からアートが芽生えることを主張し、人間の感覚、手触りや肌触りなどを手掛かりにして、身の回りの自然的世界を認識する体験こそが、アートの芽生えであると指摘している。彼は、アートが金銭的交換の対象となり、社会の他の領域から切り離され孤立したことで、アートの日常性が見いだされにくくなったのだが、特別な場所で何かをすることではなく、本来は心を込めて手仕事をする中にもアートがあり、そうした眼差しが求められていることを指摘している。

次に、瓦田(2011)は、彼の担当する美術の授業で「土を描く」というテー

マで授業を展開している。彼がその授業の中で重要なこととして捉えているのは、「見る」ということである。土を約半年間ひたすら見て描くのであるが、対象となる中学2年の生徒たちは土をさわり、感じて、そして土を描いていく。美術は「心で感じ、心で考える」授業であると瓦田は主張している。それは、芸術活動が本来持っている心を育てるという役割を彼は自然の力を借りながら行っていると言える。

7. 考察

美術教育における心理臨床的側面は潜在している一方で、今後ますます意識的に取り込むことが重要になると筆者は捉えている。その理由として、先ず、美術教育が人格の統合を助ける上で有効となる芸術体験を可能にする場であるからだ。藤江（2011）は、中学の美術の授業時間数が減少傾向にあるが、その原因として美術教育が児童らにどのような力をつけていけるかが不明確なまま進まれていったことをあげている。そして、美術教育は「感性を働かす」力を育てる場であり、「感性」と「知性」は切り離されるものではなく「こころ」として捉えることも指摘している。「こころ」の健全な育成のためには、感性だけではなく、知性の働きにも注目する必要性を述べている。その「こころ」を用いた活動がまさに芸術にはある。アートセラピーの目的の一つは、人格統合を手助けすることにある。芸術活動は全人性を伴う活動であり、本来持っているこの力を意識的に活かすことで、授業という場の中でも子どもの「こころ」の成長を手助けすることができる。

次に、子どもの心理的葛藤の表現の場として学校で行われる美術の授業は有益であると言える。Naumburgも指摘しているが、カタルシスとして無意識の葛藤を表出することが、芸術活動という枠の中で安心して行われる。自らが選択し、考え、一つにまとめていく創作プロセスは、前述した自我とその環境との相互作用が可能となる場面であり、そこには「投影」という心理機能が働いている。筆者が担当する授業の中でも、多くの学生が、創作後にすっきりした感じを体験することがある。言葉で表すには難しかったことがイメージとして表現され、シンボルというまとまりをもった形に生まれるプロセスがそこにはある。こうしたカタルシスの働きを伴ってシンボル化されたイメージは、臨床場面では無意識を意識へと繋げていく手助けをしてくれることがある。筆者は、美術教育の場面では、意図的にそのように導く必要はないと捉えているが、作り手自らが気づくことがある。そうした時には、何らかの心理的サポートが必要となるだろう。

そして最後に、美術教育は、子どもと社会をつなげるコミュニティ形成に役立つといえる。Kramerは、"Art Therapy In A Children's Community A Study of the Function of Art Therapy in the Treatment Program of Wiltwyck School for Boys"(1958)の中で、感情表出にとどまらず、芸術活動は

統合されたイメージへと導き出され見る者に伝わるコミュニケーションとしての機能を持つことを彼女の実践体験を具体例として挙げ説明している。筆者の授業で学生が描いた作品を全体で鑑賞する際、お互いに「〇〇さんらしい」などのコメントが飛び交い、「よい・悪い」や「上手い・下手」ではない視点で作品を観ていることが多い。一方で、そうした観方を筆者も意図的に学生に伝え、「作品を評価するのではなく、味わう」ことの大切さを教えている。授業の中で、一定のルールを決め相手を中傷したり上手い・下手で評価したりすることが無いと実際に感じ取れるようになると、子どもは安心して表現をするようになることを筆者自身も臨床現場や授業の中で体験した。一方で、そうした意識転換が容易ではないということも実感している。

以上のことを踏まえると、アートセラピーの理論を美術教育に還元することで、美術教育がより子どもの心理的成長を助け、また心理的問題や葛藤の表現の場としても有効的である。そして、教室の共同体意識を増す役割を果たすことができると言える。一方で、Pine（1975）が指摘するように、セラピーと教育の指向性は異なるため、次の点を美術教育の現場でどの程度取り込むかが課題となるだろう。①プロセス指向か／完成作品指向か、②教員の主導で行われるか／児童・生徒の自主性を重んじるか、③評価的か／共感的か、などがあげられる。美術教育の中で実践される上で、これらの課題が今後検討される必要があるだろう。

まとめ

アメリカにおけるアートセラピーは、美術教育や芸術活動から芸術に対する体験知と画材や素材に対する知識が、セラピーの中でも生かされている。そうした芸術や美術教育の視座からアートセラピーを捉えることが日本では発展途上にあると言える。ここではアメリカにおける美術教育とアートセラピーの相違点を紹介し、日本における美術教育にアートセラピーの心理臨床的視座を組み込む可能性を考察し、美術教育にとって心理臨床的視座を持つことは子どもたちの心理的成長を助けるために有効であることを導いた。一方で、美術教育における芸術活動の全人的教育の側面や素材の知識、感性の育成などの視点は、今後のアートセラピーを発展的に展開するうえで、必要な要素であると捉える。臨床の現場でアートセラピーを紹介すると、「上手くないので」と断られる経験を何度かしてきた。また、美術の授業の場面で心理的側面を紹介すると、芸術が身近な存在であるということに気付く学生が多くいることも目の当たりにした。その背景の一つは、これまでの美術教育の中での体験が「上手い」、「下手」という評価と芸術が日常性から離れてしまったことが何らかの影響を与えているのではないかと筆者は捉えている。そうした印象をなくし、芸術は日常的営みと密接に関係していることを実感するような場となることも今後の筆者の美術教育における課題である。

謝辞

2014年2月21日、Kramer, Edithが98歳でお亡くなりになりました。大学院時代の恩師でもあり、アートセラピストとして、またアーティストとしてのアートに対する思いを教えて頂いたと今改めて感じています。ここに謹んで御冥福をお祈りします。

引用文献

- Cane,F.(1989). The Artist in Each of Us(Reprinted). Vermont/ Art Therapy Publications.
- Detre,K.C.,Frank, T., Kniazze, C.R., Robison, M.C., Rubin, J.A., & Ulman, E.(1983). Roots of Art Therapy Margaret Naumburg(1890-1983) and Florence Cane(1882-1952) A Family Portrait. American Journal of Art Therapy, 22, 111-123.
- デュイ・ジョン 栗田修訳(2010).「第4章 表現活動」.『経験としての芸術』, 晃洋書房, 65-94.
- Dewy, J. (2005). Art As Experience. New York/Perigee Trade
- 藤江充(2011).「美術教育で培われる『能力』」『教育と医学』,63-70
- 日野陽子(2002).「美術教育と芸術療法（Ⅰ）：生きるための芸術の視点から」美術科教育学会誌, 23,209-220.
- 日野陽子(2003)「美術教育と芸術療法（Ⅱ）：生きることと想像力」美術科教育学会誌, 24, 293-301.
- 市来百合子(2008).「臨床心理士から見たアートセラピー現場」 関則雄編.『新しい芸術療法の流れ クリエイティブ・アーツセラピー』(170-229) フィルムアート社
- 伊藤安浩(2011).「アートはどこに芽生えるか」『教育と医学』, 72-78.
- 瓦田勝(2011).「美術の授業・感じる心と考える心」『教育と医学』,54-62.
- 岸田由佳他(2010).「特別支援教育におけるアートセラピー的アプローチの可能性」三重大学教育学部研究紀要, 61, 219-249.
- Kramer, E.(1958) Art Therapy In A Children's Community A Study of the Function of Art Therapy in the Treatment Program of Wiltwyck School for Boys Illinois/Charles C Thomas Publisher
- Lowenfeld V.& Brittain, W. L.(1987) Creative and Mental Growth Eighth Edition. New York/Macmillan Publishing Company
- Lowenfeld,V.(1987). Therapeutic Aspects of Art Education. American Journal of Art Therapy, 25, 112-146
- Naumburg, M. (1980). Art Therapy: Its Scope and Function In Emanuel Hammer(Ed.), The Clinical Application of Projective Drawings(pp.511—517). Illinois/ Charles C Thomas Publisher.

- 西川直子.(2008). 「イギリスのアートセラピー」. 関則雄編. 『新しい芸術療法の流れ クリエイティブ・アーツセラピー』 (pp.212-219) フィルムアート社
- 村山久美子、末武康弘. (1992). 「女子美術教育におけるアートセラピーの適用-1-」女子美術大学紀要, 22, 143-161.
- 村山久美子(1993). 「女子美術教育におけるアートセラピーの適用-2-」女子美術大学紀要, 23,129-146.
- 村上久美子(1993). 「女子美術教育におけるアートセラピーの適用-3-」. 女子美術大学紀要, 24, 85-98.
- Packard, S. (1976). A Shared Identity Crisis: Art Education and Art Therapy. *American Journal of Art Therapy*, 16, 21-28.
- Packard,S. (1980). The Hisotry of Art Therapy. *Art Education*, April,10-14..
- Pine,S. (1975). Fostering Growth Through Art Education . In Ulman,E.(Ed.), *Art Therapy in Theory and Practie*(pp.3-13). New York/Schocken Books.
- 関 則雄,三脇 康生,井上 リサ (2002). 『アート×セラピー潮流』フィルムアート社.
- 関 則雄. (2008). 「アートセラピー」. 関則雄編. 『新しい芸術療法の流れ クリエイティブ・アーツセラピー』 (14-23) フィルムアート社.
- 高野尚子(2012).「セラピストのためのアートセラピー—Self-awareness (セルフ・アウェアネス) を得る方法として—」九州大学学生生活・就学相談室紀要, 14, 29-43.
- 武田州左(2011). 「アートとところ (美術教育活動とアートセラピーの共同研究)」多摩美術大学研究紀要 (26) ,166-169.
- 徳田良仁(1998) 「第1章 精神医学と芸術療法」 徳田良仁・大森健一・飯森真喜雄、中井久夫、山中康裕監修 『芸術療法 1理論編』 (pp.11-27) 岩崎学術出版社
- 徳田良仁(2011). 「1. 芸術療法の現在」 飯森真喜雄編 『芸術療法』 (pp.2-21). 日本評論社.
- Ulman,E. (1975). Art Therapy: Problems of Definition . In Ulman,E.(Ed.), *Art Therapy in Theory and Practie*(pp.3-13). New York/Schocken Books.

■ Article

人間関係づくり授業における現場教師とファシリテーターとの協働性に関するアクションリサーチ^{脚注1}

國 武 恵

(日本学校グループワーク・トレーニング研究会)

津 村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

研究の背景

学校では、子どもをめぐる様々な問題が起こっている。不登校やいじめ、学級崩壊などの問題の増加や深刻化、軽度の発達障害や外国籍など児童の多様化、学習指導要領の改訂にともなう授業時数の増加や外国語学習の導入、あるいは侵入者による傷害事件から学校の危機安全管理など、問題や課題は多様化複雑化している。問題や課題が多様化複雑化するにともない、教師はその対応に追われている。個々の子どもに対応するための児童理解やカウンセリングの研修、安全管理のための研修や会議などが増加している。さらに、学力低下に対応して基礎学力重視から一日の授業時数の増加、新しい教科導入のための教材研究の必要性などと教師の仕事は多忙化の一途をたどっていつている。実際、学校現場の教師は子どもが学校にいる時間も忙しく、担当する学級に一日じっくり関わってられない現実がある。授業時間以外は、委員会活動や学年合同で取り組む活動などの指導に追われ、一人ひとりのノートなどに目を通す時間もないくらいである。

子どもにも教師同様忙しい現実がある。学級以外に様々な活動に関わり、一日の学校生活を過ごしている。2001年に大阪で起きた小学校児童殺傷事件を受け、学校の安全が見直され、校門には監視カメラ等防犯設備が設置され、安全強化が行われるようになってきている。それにともない子どもたちの登下校の時間が決められたり、放課後や休業日の学校開放が自粛されるなど、子どもどうしが直接関わる体験の時間と場所が減ってきているのである。

^{脚注1} 本論文は、第1執筆者による2008年度南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻修士学位論文の一部を、第2執筆者とともに再構成したものである。

この20年間、子どもと教師を取り巻く学校環境の変化の大きさは、筆者も身をもって体験してきた。学校五日制が施行される前、会議のない日が半日勤務の土曜日を含めて週に二日はあった。会議のない日は、子どもと校庭で遊んだり、勉強の補習をしたりした。下校後、友達どうし誘い合わせて学校に遊びに来る子どもたちがいた。職員室の窓から眺めながら、学級以外での友達と関わる子どもの様子を見ることもできた。そこから得られる子どもたちについての情報は無限かつ貴重なものであった。今は確実にこのような時間と空間が減ってきている。自分の子ども時代とも比べ、今の子どもたちの人間関係の希薄さが問題とされても致し方ないと考えられる。人間関係は人と関わる中でしか生まれないし、人との関わり方を学ぶことはできないだろう。人と直接関わることを体験する時間と場所が今の子どもたちには十分ないのである。

それを補うために、様々なタイプのソーシャルスキル・トレーニングが学校へ導入され始めている。学校GWT（学校グループワーク・トレーニング）をはじめとするラボラトリー方式の体験学習やSGE（構成的グループエンカウンター）、アサーショントレーニング、ピアカウンセリングなど、その効果についても研究され始めている（犬飼, 2003; 犬飼, 2005; 津村他, 2008）。

（1）「人間関係づくりの授業」とは

学校教育に「人間関係づくりの授業」を取り入れるときに、「育てるカウンセリング」と呼ばれるサイコエデュケーション（心理教育）と位置づける（小林他, 2008）ものもあれば、子どもが出会うであろう問題が子どもの発達を妨害するほど重大にならないことをめざして「予防」と位置づけている（石隈, 2000）ものもある。どちらも、子ども一人ひとりを対象にして起こるであろう発達上の問題が起こらないようにといった消極的な印象を受ける。

本研究では、「人間関係づくりの授業」を予防的に捉えるのではなく、より積極的に捉えていきたい。子どもの中にある問題乗り越える力、生活をつくり上げる力、生活を豊かにする力を信じ、それらの力を伸ばしていくための授業として捉えている。そこで、学校へ導入され始めている様々なタイプのソーシャルスキル・トレーニングの中でも、個人だけでなく、集団の成長もめざしている学校グループワーク・トレーニング（以下、「学校GWT」とする）の考え方や実習を中心に「人間関係づくりの授業」を扱っていく。学校GWTは成人向けに開発されたグループワーク・トレーニングを学校用に工夫されたものである。開発者の一人である坂野は、グループワーク・トレーニングを、「ラボラトリー・メソッドによる社会的スキル・トレーニングの一つで、対人関係能力の向上と役割遂行能力を図ることにより、状況に応じたリーダーシップを発揮し、自己と集団・組織を変革していくことのできる力（Participatership：坂野による造語）を養成し、この自立を支援するもの」と定義している（坂野他, 1976）。これは、1946年にレヴィン（Levin,K.）らによって発見され開発さ

れたラボラトリー方式の体験学習に源をおく。ラボラトリー方式の体験学習の場では、特定のスキルをトレーニングするのではなく、何が起こるかわからない自由度のある状況で他者との交流を通して、他者の感情や欲求を感じたり、自分の言動が他の人に及ぼす影響を感じ取ったり、他の人の目（フィードバック）を通して自己洞察したりする学びの体験をする。津村（2008）は、ラボラトリー方式の体験学習とは「特別に設計された人と人が関わる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材（データ）として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターがともに学ぶ（探究する）方法である」と定義している。ラボラトリー方式の体験学習では、個人の気づきを大切にしながら、集団の中での試行的に様々な行動を実践し学ぶことから、対人関係能力、役割遂行能力、リーダーシップなどを伸ばすことができると考えられる。子ども一人ひとりが育つことと集団の変化成長とは相互関係にあり、個の成長とともに学級の集団としての団結力や凝集性などが高まり、集団としての力を伸ばすことができるとも考えられる。様々な集団活動が実践される学校教育現場では、こうした教育的な効果を期待して、子どもの発達段階などを考慮しながら工夫されたものが、学校GWTである（坂野, 2007; 高橋, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f）。

学校GWTが「人間関係づくりの授業」として効果があると考えられる特徴的な点を以下に述べる。

① 「体験学習の循環過程」という学び方を活用すること

学校GWTでは、教師が「教える」のではなく、学習環境や教材を整え提供し、子ども自身がその中で「学ぶ」のである。子どもが学びを得るために、体験→ふりかえり→日常化への示唆、という学びのサイクルがある。グループで与えられた課題に取り組み解決していく（体験）。解決後、その解決までの過程をふりかえる（ふりかえり）。ふりかえりは、ふりかえりシートを記入しながら個人の気づきや学び（特に、プラス面に注目する）をふりかえり、グループでわかちあうことを通してさらに学びを広げたり深めたりする。教師はねらいに即した気づきを取り上げたり集団としての気づきをまとめたりし、日常生活への一般化を示唆する（日常化への示唆）。

② プロセスをふりかえること

ふりかえりでは、体験中に起こっていること（プロセス）に焦点が当てられている。体験中に起こっていること（プロセス）には二種類のプロセスがある。一つは、どのような手順で課題は解決されたか、誰のどのような行動が効果的であったかなどの課題達成のためのプロセス、もうひとつは、自分の中で起こる自分や他者、グループ、課題に対する感情や気持ちといった心のプロセスである。ふりかえりを通して、子どもは自分や他者の気づきを言語化しわかちあうことによりプロセスを意識化することができる。意識化をより明確にするために、友達と互いの気づきをわかちあったり、全体で取り上げたりする。一人で気づけることもあれば、友達の言葉から気づくこともある。教師からの言葉

かけやふりかえりシートへのコメントから気づききっかけを得ることもある。これらの学びのサイクルを繰り返すことで、自分の感情に気づいたり、他者の感情に気づいたり、そのことによって自分や他者を理解し、自分のありようを受け入れられるようになる。互いに声をかけ合い協力し、役割分担しながら課題達成に取り組み、グループ内での交流が豊かな活動になる。

③ 人間関係づくりの授業は応用できること

「人間関係づくりの授業」を取り入れることで、自分の感情や気持ちに気づき、自分の思いなどを他者へ伝えること、他者の立場や状況に気づき、他者に関わること、そのように他者と関わりながら協力して活動に取り組めるようになることが期待されている。「人間関係づくりの授業」における子どもたちの学びは、他の教科学習や、学校行事や学年行事、あるいは、掃除や係活動、休み時間といった授業時間以外の時間などで、また放課後や夏休みといった学校を離れた場面でも活用されるようになる。期待としては、体験から学ぶという学び方が、日常生活の中で生かされ、学びが更に展開されると考えられる。

以上の特徴から、まず「人間関係づくりの授業」を学校教育現場に効果的に取り入れながら、そのサイクルを他の教科学習や学校生活に生かしながら、子どもどうしが直接関わりをもつ体験の場を増やすことができる。さらに、体験から学ぶことを子どもたちが学習することにより、子ども相互の関わりが促進され、学級全体により民主的な風土が育ち、豊かな学校生活を子どもたちが送れるであろうと考えられる（津村他, 2008）。

（2）担任教師と外部者（ファシリテーター）が共に研究する意味

今日、子どもの多様化や新しい学習指導要領による学校現場への要望の多種多様化にともない、地域の人材を生かした地域ボランティアの導入やスクールカウンセラーの配置など、現場の教師をサポートする工夫がされてきている。学校現場、あるいは学級現場が子どもと教師との意思の疎通が断絶されるなどといった学級崩壊や学校崩壊のような危機的場面に直面した時に介入するスクールカウンセラーやコンサルタントなどの心理臨床家による学校コンサルテーションの必要性が取り上げられている（山本, 2000）。

本研究では、筆者が教育の現場に出向き、そこで出会う担任教師を「現場実践研究者」とし、ともに、子どもたちにとってよりよい学級とは何かを議論し、現場の子どもたちの状況、実態を分析し、課題は何か、その課題を解決するためにどのような手立て、働きかけがあるかを、担任教師とのコンサルテーションを通して探究していく。やまだようこ（1997）は、「現場（フィールド）は通例、様々な条件の制約を受けているが、その中で最良の問題解決技術を求めることが、現実の変革、発展に資する研究であろう」と述べている（p.163参照）。

「学級」が子どもたちにとって民主的風土をもった、安心していられる場となること（学級の変容）をめざして、学級担任と筆者との協働作業によるアク

ションリサーチが適切であると考えたのである。担任教師が民主的風土をもった学級づくりをするためにどのような支援ができるのか、子どもにとって、「自分ってなかなかいい」という自己肯定感、「友達っていいな」という他者理解、「このクラスでよかった」という所属感をもつような学級づくりに向けた担任教師の働きとその支援をするための外部者（ファシリテーター）の働きを検討することは、今日の学級づくりの難しさを克服するための重要な知見を提供することができると考えられる。一方、学級に介入することは、客観的にデータを収集する研究とは異なり、外部者が子どもたちや担任教師に影響を与える存在にもなる可能性がある。筆者自身のありようが影響を与えることも自覚しながら実践研究を進めていかななくてはならない。

そこで、本研究では、筆者自身の存在を積極的に捉え、現場に何か役立とうと志し、入っていく存在を現場（子どもたちや教師など）はどのように捉えるのか、現場で起こっていることや教師が直面する課題に、どのような働きかけができるのかなどを内省しながら、外部者のあり方や支援についても、子どもたちの関わりへの影響も大切なデータであると捉え、本研究の対象と関わり、研究に取り組んだのである。

（3）アクションリサーチとは

本研究では、学級での子ども相互の関係づくりにおいて、その促進のために教師がどのような関わり方をすることが効果的であるか、また外部者としてどのような支援ができるのかを探究する。

子ども相互の関係づくりを促進するために、①子どもどうしが関わる場の設定の仕方や安心して関わるができる学級経営のあり方、②教師が一人ひとりの子どもに直接関わる方法としての関わり方、2点を検討する。①についても②についても、たくさんある選択肢をどう選び実践するか、教師の意思決定にかかっている。教師がいくつかの選択肢の中から特定の教育実践を意思決定する際、教師の今までの経験や知識などによって構築された教育観や子ども観が影響すると考えられる。同じ状況を見ても、どのような実態として認知し、何に課題や問題を感じるのか、それをどのように解決していきたいのかといった選択は、教師それぞれによって異なってくるであろう。子ども一人ひとりに個性があり、教師一人ひとりに個性があるため、技法としての一般化、法則化は難しいと考える。しかし、教育現場で直接、参加観察し、担任教師とのアクションリサーチといった協働研究を通して、子どもの相互の関係づくり促進のために必要な働きかけを検討することは重要であると考えられる。

本研究の主たる研究方法として、アクションリサーチを用いる。アクションリサーチは、1940年代にK.レヴィンによって考案された実践的研究の手法である（秋田, 2008）。レヴィンは、行動とは「現在ここに」現存する場の力動に

よっていると考え、人の生活空間にどのような力が働いているのかに注目したのである。そして集団の中で生きる人の心理を組織や集団との関係の中で記述し、集団内での緊張や葛藤という力動的関係から集団と個人との関係を捉えようとし、グループ・ダイナミックスの理論を展開していったのである。アクションリサーチは、集団を場の力学で捉えることから個人の心理的行動を説明するという発想から生まれてきた研究方法である（秋田, 2006）。

学校現場でアクションリサーチは、教師がある問題を探究し、理解を深めることを目的としている際に用いられる。取り上げる問題は、理論的な問題より、日々の生活から出てくる問題を取り上げるとよいとされ、久保田（2000）は、以下のような日頃の生活で先生が経験することで

- a) なんらかの理由でこれは受け入れられないだろうと思ったとき
- b) ある事柄を変更することでできる影響を考えざるを得ないとき
- c) 実践的な返答を迫られているとき

に、調査するとよいと述べている。そして、一般に「見る(Look)－考える(Think)－行動する(Act)という手順を踏む。」と久保田（2000）は述べている。

学校教育の現場においてアクションリサーチを教師と研究者（外部者）とで進めていくときの教師と研究者の関係について、秋田（2006）は、教師の要請に応じ、教師と協働しながら授業づくりに関わることの必要性を強調している。藤江（2007）は、研究者と実践者双方の専門性が尊重され、異種の専門家どうしのパートナーシップの構築をめざすことの大切さを述べている。久保田（2000）は、今まで被験者として研究対象だったものも、調査者と対等な立場で調査に参画するところにアクションリサーチの意義があるとしている。アクションリサーチとは、実践の場で起きる問題、実践者から出された問題への解決対処を図り、解決過程も含めて評価していく研究方法である（秋田, 2008）。実践者自身が研究者になり、また実践者どうしあるいは外部研究者とともに協働で研究が行われることもある。教育実践をデザインし、そこに何らかの課題を見つけてその改善のために行動し、事例として省察し、問いを追求していく協働探究過程は、教育探究の教育探究のアクションリサーチ過程ともよぶことができる（秋田, 2008）。

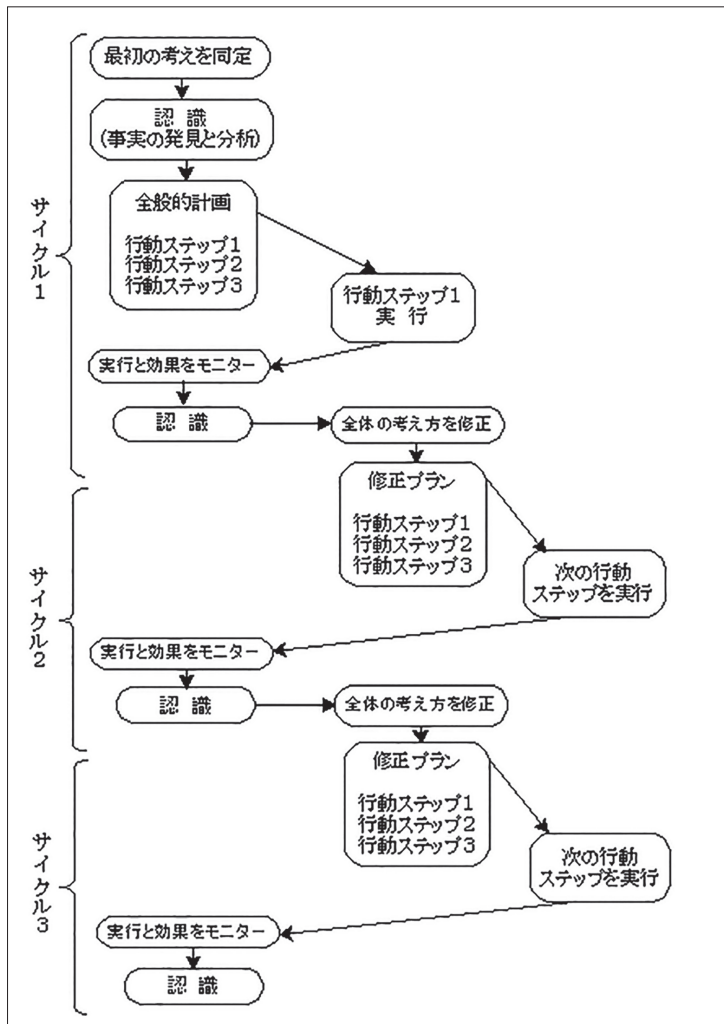


図1 アクションリサーチの過程(秋田,2008)

教師は問いをもって授業やカリキュラムを探究していく専門家として考えることができる(秋田, 2006)。アクションリサーチの過程は、図1に示したように、課題の発見と分析-課題となることへの働きかけ-実行と効果をモニターし記録する-効果を評価し、次のサイクルへと入るといのように螺旋状的に展開していく(秋田, 2008)。一つのサイクルを終えるのに図2の過程が生じ、螺旋的に研究が展開していくことになる(秋田, 2008)。

本研究では、学校現場の教師とともに、学級内で起こる様々な事柄(特に、子どもどうしの関係性、子どもと教師との関係性に焦点を当てる)を捉え、課題を見つけ、その課題解決をめざしていくつかの行動の選択肢を計画し、実践してその効果や課題の修正、新たな課題を発見し、子ども相互の関係性や学級の集団づくりを促進することをめざしている。

本研究の目的

本研究では、子ども一人ひとりがより豊かな学校生活を送れることをめざして、そのほとんどの時間を過ごす「学級」という場に焦点を当て、子ども相互の関係づくり、学級の集団づくりの過程を丁寧に追う。その過程で、子ども相互の関係づくりや学級の集団づくりを促進するために行う担任教師の働きかけがどのような影響を与えているか、効果的な働きかけとはどのような働きかけであるかを明らかにすることを目的とする。

また、研究方法に、教育が実際に行われる実践の場に筆者が出向き、担任教師や学級の子どもたちと関係をもちながら、援助と研究（実践）を同時に行っていくアクションリサーチを用いる。そこで、外部者である筆者が、ファシリテーターとして行った働きかけがどのような効果をもたらすのか、どのような働きかけが担任教師の教育活動にどのような影響を与えるのかを明らかにしつつ、学級生活における子ども相互の関わりを促進するための外部者のあり方を探ることも目的とする。

外部者のあり方を探る際、アクションリサーチ後、内藤（1993, 2002）が提唱したPAC分析（personal attitude construct：個人別態度構造の分析）を用いて、現場の教師に直接尋ね、外部者との相互関係についての視点から、協働することの効果と課題を以下の3つの視点で検討する。

第一は、アクションリサーチに協力した教師にどのような、態度変容、意識変容がみられたかという視点である。また、それらの変容を、教師自身がどう認識しているのかを探る。

第二は、ファシリテーター（筆者）との関わりの中から生まれたものは何かという視点である。この点も、教師自身がどう認識していたか、教師側の視点から分析する。

第三は、担任教師とファシリテーターの関係の変容についての視点である。現場の声、どのようなことが今必要なか、教師からファシリテーターに指摘されることは何か、外部者が関わるとはどういうことなのか、今後、外部者が学級内での人間関係づくりをファシリテートしていく際のその方向性や留意点などの課題を抽出する。

現場の教師と外部者とが学級内での人間関係促進を協働していくことの意味も検討する。

本研究は、小学校現場に対して、今日的課題として挙げられている人間関係づくり授業の新しい展開と、そのために必要と考えられる担任教師の子どもへの理解や働きかけに関して、教育現場に研究成果を提供できるとともに、教師の教育力向上につながる知見を見いだすことができると考える。

研究方法

(1) アクションリサーチ実施について

アクションリサーチは、図2の過程を参考に、以下の手順で進められる。

① 問題の共有と明確化

まず協力者である担任教師と研究者との間に信頼関係をつくり、子どもの実態や状況、問題や考えを共有する。

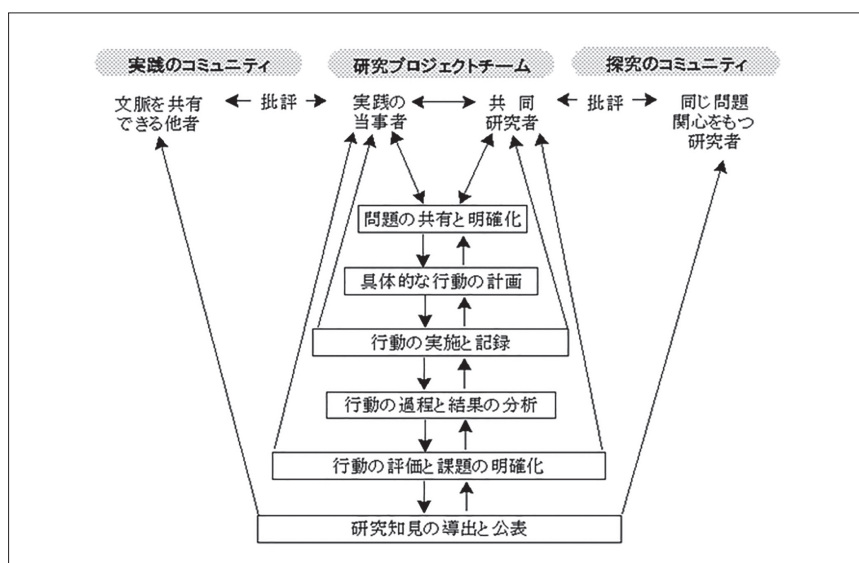


図2 共同生成的なアクションリサーチ(秋田,2008)

担任教師と共に、学級の子どもたちとの関係づくりも子どもたち自身が行うようなことに関心を持ち問題を感じるかを知ることが必要である。ここでは担任教師や子どもたちとじっくりと向き合い、観察を中心に、必要に応じて、聞き取りなどの調査を行っていく。得られる情報が豊富であるほど、問題の性質が明らかになり、次の計画も具体的に立てられると考える。担任教師との間で、研究の目的についての合意が形成される必要もある。

② 具体的な行動の計画

具体的な行動ステップの計画を立てる。行動はどのような行動があり得るか、複数案を考えた上で、最も効果が得られると考えられる行動について具体化する。ここでは、改善のための仮説が明確で具体的なものである必要がある。しかし、実際には行動計画の過程の中でさらに問題が特定されたり、明確になったり、また実践を継続する中で、問題やそれに伴う計画も刻々と変化し、①と②の過程が継続して循環的に行われると考えられる。

③ 行動の実施と記録

決定した、行動プランを実践する。筆者の大きな役割としては、共有化した問題を捉えるためのデータ収集を行うことである。具体化した行動プランを実

施するときに、その場にいる集団、様々な個人相互の関係に生じる変化についてのデータを収集する。本研究では、月に2回程度行動プランを実施することを目安に、実施日については、子どもたちと日々過ごし、より理解している担任教師が、できるだけ子どもたちの状況に即し最も効果的と思われる日を決定することとした。筆者は行動プランを実施する日に来訪し、子どもたちが登校してから下校するまでを共に過ごす。そこでは、時刻とともに一日の時間の流れや印象に残った出来事などを座席表も活用しながら、できる限り詳細に観察記録を取る。また、行動プランの実行時には、ビデオカメラによる撮影も併用し、その様子を記録した。また、実行時の観察だけでは得られないデータは、事前や事後に担任教師にインタビューしたり、ふりえり用紙の記述などから収集したりすることとした。

④ 行動の過程と結果の分析／行動の評価と課題の明確化

実践の過程について、授業の進め方や子どもたちの実行時の様子などを、実践者と観察者がざっくばらんに情報を出し合う。ここでは、子どもたちが書いたふりえり用紙の記述も大切な情報として扱う。子どもたちが下校したその日の放課後を利用し、2時間ほどの担任教師と筆者とカンファレンスの時間をもつ。カンファレンスでは、実行時の子どもの様子などの情報を出し合いながら、今回の行動プラン実行の成果と課題を明らかにすることだけでなく、筆者の前回の来訪からその日までの子どもたちの様子、担任自身が気がかりに感じていることを聴き、必要に応じて全体の考え方の修正をしつつ、次のサイクルの行動ステップを考えることが行うこととした。

現場の教師と共に、アクションリサーチを用いて子ども相互の関係づくりの促進を小学校で実践した。アクションリサーチのサイクル(図1、2)をもとに分析し、教師のどのような関わり方が、学級での子ども相互の関係づくりの促進に効果的であったか、どのように進めていったかなどを明らかにしていく。

●研究協力者

Z市立Y小学校、5年生の教諭(40代女性1名、B先生)とその教諭の担当する学級31名

●研究実施日

2008年5月1日～10月30日：12回、訪問した。

(2) PAC法の実施について

現場の教師はどのように受けとめたのか、どのような影響を受けたのか、その変容過程をPAC分析によって、明らかにする。現場の教師の変容をより丁寧に構造的に捉えるために、内藤(1993a, 1997)が提唱したPAC分析を採用する。PAC分析とは、テーマについての自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析を行い、被験者によるクラスター構造の解釈を通じて、個人別に態度構造(personal attitude construct: PAC)を分

析する方法である。

事前に研究の概要を伝えて了解を得て、日程と場所の調整を行った。

一回目は、刺激文（図3）に対する自由連想と、連想項目間の類似度評定を実施した。“自分の中に起こった変化”についての刺激文を提示し、自由連想を行った。連想項目は、30mm×90mmの紙片に、一つの内容を記入するように求めた。これ以上、連想するものがないところで打ち切り、このテーマに関する重要度順位に紙片を並べ替えるように求め、それによって、重要度順位を決定した。続いて、各連想項目全ての対に対して、「非常に近い」から「非常に遠い」までの7段階の類似度評定を求め、類似度距離行列を得た。

その類似度距離行列をもとに、ウォード法のクラスター分析を行い、デンドログラムを算出した（HALBAU7を使用）。各デンドログラムに連想項目内容を書き込み、拡大コピーをして、二回目を迎えた。

二回目には、各クラスターのさらなる連想、クラスター間の関係、クラスターへのネーミング、各連想項目への印象評定、全体的感想を面接を通して求めた。

二回目の手順であるが、デンドログラムを提示して、いくつかのクラスターとして整理したものが対象者の意識構造にフィットしているかどうかを確認しながら、クラスターを分割し確認した。次に、それぞれのクラスターに含まれている連想項目のまとまりによって、それらからさらに連想される具体的な出来事、イメージなどを述べるよう、求めた。これ以上連想されるものがないところで、クラスターに命名してもらった。全てのクラスターについて、同様の作業をした後、クラスター間の関係について、その共通点や相違点、関連性について感じていることを語ってもらった。さらに、各連想項目について、対象者の主観的評定での+・-・0の評定を求めた。最後に、全体的な感想を求めた。

本年5月から6ヶ月にわたり、学級内での子どもたちの人間関係づくりを促進するために、外部者と共に、子どもたちについて、学級について、授業について、分析をし、計画を立て、いろいろな取り組みをするアクションリサーチを実施してきました。

この取り組みの中で、あなた自身の意識や感情・行動、及び、子どもへの関わりにおいて、以前と比べて、さらに強化されたと感じられること・変容したと感じられることについて、教えてください。

それについて、思いつくままに、一つの内容を1枚の用紙に書き出してください。思いついた順に番号を記入してください。

図3 B先生に対する刺激文

●対象者

Z市立Y小学校、5年生の教諭（40代女性1名、B先生）。

●時期と場所

6ヶ月間のアクションリサーチの取り組みを終えて実施した。場所は、対象者が落ち着いて連想などを行いやすい場所として、Y小学校の会議室において実施した。

1回目：2008年10月30日（木）

2回目：2008年11月13日（木）

結果

「現状の認識」「行動計画の可能性」「行動ステップの実行」「評価」の4つの段階を1サイクルとすると、子どもたちの実態に対応しながら、Y小学校における6ヶ月間に7サイクルのアクションリサーチが実施された。

サイクル1は、表の①5月1日の事前打ち合わせから、⑤6月9日までである。サイクル2は、⑤6月9日～⑥6月26日である。サイクル3は、⑥6月26日～⑧8月21日である。サイクル4は、⑧8月21日～⑨9月5日である。サイクル5は、⑨9月5日～⑩9月30日である。サイクル6は、⑩9月30日～⑪10月9日である。サイクル7は、⑪10月9日～⑫10月30日である。

それらの結果を示したものが以下の表1である。

表1 小学校への訪問期間とアクションリサーチのサイクルの対応

これまでの経過		
① 5月 1日（木）	15：30～17：00	↑ サイクル 1 ↓
② 5月14日（水）	13：30～18：00	
③ （5月20日（火）～22日（木） 宿泊野外学習）		
④ 5月28日（水）	8：30～18：00	
⑤ 6月 9日（月）	12：00～17：00 (第1回質問紙調査実施)	
⑥ 6月26日（水）	8：30～17：00	↑ サイクル 2 ↓
⑦ 7月14日（月）	8：30～17：00	
7月17日（木）	第2回質問紙調査実施	↑ サイクル 3 ↓
⑧ 8月21日（木）	13：00～15：00	
⑨ 9月 5日（金）	8：30～18：00	↑ サイクル 4 ↓
⑩ 9月30日（火）	8：30～18：00	
⑪ 10月 9日（木）	8：30～18：00	↑ サイクル 5 ↓
⑫ 10月30日（木）	8：30～18：00 (第3回質問紙調査実施)	
		↑ サイクル 6 ↓
		↑ サイクル 7 ↓

次頁以降にサイクル1からサイクル7までの「現状の認識」「行動計画の可能性」「行動ステップの実行」「評価」の4つの段階を簡潔に記している。

サイクル1：2008年5月1日～6月9日

現状の認識と課題 5年生31人。学級担任の感じている学級の現状と課題は、「全体的に元気がない」ということ。また、いろいろな意味で多様な子どもが多数いる。学級目標は掲げられているが、目標づくり自体、教師主導でつくられた様子。子どもたち自身が学級目標について、どのように考えているかを確認し合う時間が持てずに、一か月半ほど過ぎてきている。

行動計画の可能性 学級目標の共有化を図る。①それぞれがクラスへの願いを書き共有。②グループワーク実施。③学級目標を見直す話し合い活動の実施。

行動ステップ1 学級担任が議題提案者となり、話し合い活動③を行う。議題は「どうやったら、学級目標を守れるか。」

評価 話し合いの様子から、子どもたちどうしの関係づくりが十分にできていず、担任への依存が強くみられた。話し合いによって学級目標が意識化され、個々の具体的な取り組みが明らかになった。

サイクル2：2008年6月9日～6月26日

現状の認識と課題 学級目標の意識化、どこに向かっての個々の取り組みが明らかになった。学級としての具体的な取り組みを決めることによって、学級目標の更なる意識化を図る。担任に頼らず自分たちで関わり合えることをめざして、子ども相互の関係づくりを促進する。

行動計画の可能性 学校行事、運動会への取り組みを活用して、学級目標の意識化を図る。関係づくり促進については、①グループワークの実施。②学級目標を運動会の活動にからめた議題での話し合い活動の実施。③毎日の中でふりかえりの場を設定する。

行動ステップ2 運動会のテーマについての話し合い活動の実施②。しかし、問題発生で、実施できず。帰りの会でのふりかえりタイム。それぞれ5行程度、今日の輝きレベルについてふりかえる③。担任がコメントして翌日返却する。

評価 話し合い活動は時間が十分に取れず、満足のいくものではなかった。毎日のふりかえりに関しては、個人差はあるが、慌てずに続けていくことにした。

サイクル3：2008年6月26日～8月21日

現状の認識と課題 学校行事後、委員会活動や学習の遅れを取り戻すための多忙な日々が続き、学級の時間が取れない。4月当初から居場所がなかなかつけない子や転入生の登場で不安定な時期が続いたストレスからか、問題発生。それによって、雰囲気は更にギスギスしたものになっていき、学級のパワーがダウンしていく様子が見られた。子どもの学級や学校生活へのモチベーションを上げることが課題となる。

行動計画の可能性 子どもたちが「楽しい」と感じるグループワーク体験。みんなで協力する楽しさとして①協力するGW。②情報カードを解くGW。③互いを知り合う楽しさとしてグループ決定(合意)するGW。

行動ステップ3 グループワーク「言われてうれしい言葉」を実施③。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 実施中、子どもたちどうしのやり取りが行われ、笑顔も見られた。しかし、ふりかえりから子どもどうし十分に関わり合えていないという課題を再確認できた。

サイクル4：2008年8月21日～9月5日

現状の認識と課題 子どもたちどうしの関係が進んでいないまま、夏休みに突入。学級目標については、毎日のふりかえりカードで「輝き度」を自己評価することで、意識し続けてはいる。夏休み後は、グループワークを効果的に活用しながらも総合学習や教科学習でグループ活動を取り入れるなどして、相互の関係性を促進していくことを担任教師との間で確認した。

行動計画の可能性 ①友達に意識が向くことを強調しふりかえりカードの続行。②夏休み直後、自分を意識するためのGW。国語「ニュースを伝え合おう」での友達カード。③算数を意識してのGW。

行動ステップ4 グループワーク「ももちゃんのおつかい」の実施③。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、欠席者がいたため、3人グループにメンバーとして参加。

評価 全グループが課題達成には至らなかったが、なぞなぞを解く感覚で楽しく取り組んでいた。ふりかえりでは、個人差はあるものの、メンバーやグループの状況や様子にまで気づけている記述も見られた。

サイクル5：2008年9月5日～9月30日

現状の認識と課題 グループ内で気づきをわかちあうことで、多少互いを知り合い子どもどうしの関係が促進された様子が見られた。しかし、更に促進するには、達成感を共有することが必要と考えられた。前回のグループワークでの気づきを意識し、次のグループワークで生かせる体験をすることで、子どもたちの上がりかけた学級や活動へのモチベーションを上げることが、子どもどうしの関係を促進することにつながるということが認識された。

行動計画の可能性 グループワークの実施。①算数に関連した課題を扱うGW。②全く関係のないカテゴリのGW。③算数に関連しないが問題解決型GW。

行動ステップ5 算数に関連しない問題解決型のグループワーク「Y小学校マンション」の実施③。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 前回、互いの気持ちを吐露したメンバーであったためか、安心した雰囲気の中で活動に取り組めた様子。ふりかえりの記述では、更に気づきの広がりや具体性が上がった。

サイクル6：2008年9月30日～10月9日

現状の認識と課題 積極的な態度や行動が見られるようになった子、より内側にこもってしまう子、まだまだいろいろな子どもがいることを確認。グループワークでは、全グループが課題達成することの難しさを認識するも互いの状況や関わり方に目が向くことを大切にして子どもたちに働きかけていくことを確認。学級目標の意識化は、毎日のふりかえりカードで続けるとともに、グループワーク実施の際や、帰りに会など、大人側が意識した言葉かけの工夫をしていくことにした。

行動計画の可能性 「子ども相互の関わりを促進する」をねらいに、グループワークの実施。①正解のある問題解決型GW。②正解のないクリエイティブ型GW。③グループ決定(合意)型GW。

行動ステップ6 算数に関連した問題解決型のグループワーク「算数パニック1」の実施①。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 課題達成率は上がらなかったが、発表に向かってそれぞれの得意を生かし「協力」が体験できた。ふりかえりでは他者との関わりに気づく視点が広がった記述が多く見られた。

サイクル7：2008年10月9日～10月30日

現状の認識と課題 同じ手順のグループワークを3回実施したことで、実習に対する緊張感が溶け、他のメンバーや互いの関わりに目が向きやすくなってきた。反面、課題達成を重要視し、できない原因を他者に向ける様子も見られた。ふりかえりカードでは、互いの頑張りにより目が向く記述が増え、担任からのコメントも楽しみにしているようで全員が積極的に提出するようになった。変化成長する多くの子どもたちの中で、なかなか自分の殻を破れない子もいる。

行動計画の可能性 グループワーク実施。①全グループ、課題達成をめざす。②互いの多様性を認め合う、をめざすのか。

行動ステップ7 学級目標「太陽のように輝くクラス」をめざし、グループワーク「かがやく太陽」を実施(②)。実施者をファシリテータ(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 どのグループも課題達成。一つとして同じものがない、グループらしい太陽が完成し、認め合えた。ふりかえりでは、がぜん気づきが増え、グループ内でのわかちあいでも多様な気づきが場に出され、相互理解が促進された。

(1) サイクル1

サイクル1は、5月1日の事前打ち合わせから、行動ステップ1を実行し評価を行った6月9日までである。

現状の認識と課題

事前打ち合わせでB先生から語られた学級の様子は、「元気がない」であった。科目によっては学級を離れて日本語の授業を受けている外国籍の子、4年時に不登校気味になった子、いろいろな家庭環境の影響を受けて情緒的に不安定な子、なかなか指示を理解できずに集団行動が困難な子など、学校生活上気がかりな子はあるが、特別に集団から逸脱した行動を取るような子はいないとのことであった。「元気がない」状態は、放課の時間(休み時間)になってもみんな何かをしようという意欲がない、授業中の声が小さい、リーダー的な存在の子がいない、給食の残飯量が多い、ということだった。高学年になったこと、5月下旬に学年で宿泊野外学習に取り組むことなどから、いろいろな役割分担があり、その役割に積極的に立候補してほしいとB先生は願っているのだが、なかなか立候補者がいない、特に男子にいない、という実態が語られた。そんな様子を聞きながら、学級の実態(一人ひとりの子、他者との関わり方、グループでのあり方、先生の子どもへの接し方とそれに対する反応、学級全体の雰囲気、など)を自分の目で確かめるために、何日かの学校訪問、2泊3日の宿泊野外学習への同行、と子どもたちと過ごす時間をもった。いっしょに過ごす時間をもつことで、筆者と子どもたちとの関係づくりを進め、その様子をB先生にも見てもらい、B先生との関係づくりも進めた。訪問時に可能な限りカンファレンスを重ねながら、筆者が見たり、実際に関わったりしながら理解した実態をB先生に伝え、問題や考えを共有していった。

筆者の自己紹介を兼ねたグループワーク「みんなあつまれ」（5月14日実施）、同行した宿泊野外学習（5月20～22日）での子どもたちの様子から、活動に対してどの子どもも意欲的に取り組み、参加しないような子は見られなかった。課題達成に向けて躓きが生じると、子どもたちだけでは乗り越えられず、B先生の助言に助けられるグループもあった。自分の思いでグループを動かそうとする子や課題達成への意欲が強すぎる子についていけず、グループの意欲が落ちていってしまう様子が見られた。子どもどうしだけでは関われないという課題を感じた。

「太陽のようにかがやくクラス」という学級目標が掲げられており、これは元気がないクラスに「元気になってほしい」とのB先生の願いが強く反映されつくられたものであった。B先生は学級目標をつくる過程に子どもの意見が反映されてないことを気にしていたが、子どもたちが4月当初に書いた自己紹介カードの中で、どのようなクラスにしたいかという問いに、「明るい」「仲よし（仲良く）」「元気」「みんな」「楽しい」「やさしい」とあり、子どもたちの願いと先生の願いとが遠くないことをB先生はみて取った。問題は、自己紹介カードやクラス目標が教室内に掲示されているだけでは、互いに確認する時間が設けられず、先生も含めて学級全体がめざすクラスを共有化できていなかったことであった。以上の問題意識から、めざすクラス像を確認し合う場をもち、先生、子ども、学級全体で共有化することという課題が見えてきた。共有化すれば、活動への意欲づけをするときや解決しなければならぬ問題が起こったときの判断基準や話し合いの基準となるものができると考えた。また、クラスで取り組んだ活動や日々の学校での生活の評価基準にもなると考えた。

行動計画の可能性

4月当初、授業が始まって2、3日と互いもよく知らずに希望だけで書いた自己紹介カードであったためか、カードを書く意欲づけが不十分であったためか、そこに書かれているめざすクラスをもう一度ふりかえる必要があった。そこで、ふりかえり、確かめ合う時間のあり方を考えた。①もう一度書き、発表し合う時間、②グループワーク「ほくらのクラス」実施、③今の学級目標の是非を問う議題で学級会を開く、といった可能性を考えた。また、確かめ合い共有化することは、学級目標自体なのか、学級目標の解釈なのか、という焦点化の視点が考えられた。

行動ステップ1の実行

子ども相互の関係づくり促進の手立ての柱に、学級会活動を置くか、グループワークの実施を置くのか、B先生の多忙さも手伝って決めきらないでいた。いろいろな可能性の中から、子どもたちどうしの関わり方や学級の中での様子も見られるだろうということで、学級会（学級活動①話し合い活動）の時間を設定し、B先生が提案者となり、「クラス目標をどうやったら守れるか」という議題で、学級目標の解釈に焦点を当てた授業が6月9日に実施された。

評 価

5年生になってから初めての学級会であった。学級替えを経験してきているので、学級会に対して学級差があると思われたが、司会グループが構成され、司会役の意見のたずね方、副司会役の司会補助の仕方、黒板記録役の意見の聞き取り方と、話し合いは順調に進められ、司会進行の技術は身につけているように見えた。しかし、発言後にどう次へつなげるのか司会役の子が戸惑って話し合いの流れが止まってしまったり、発言した内容が議題からそれてしまってもそれらを修正できなかつたり、発言回数が優先されるために発言内容が発言どうしにかみ合わなかつたりと、議題の進め方についてはたくさんの課題が感じられた。また、止まってしまったときに、先生の指示や助言が入るために、会が進むに従い、一つひとつB先生に確認や評価を求めるといった依存・影響関係が強く見られた。その様子から、子どもたちだけで主体的自主的に進めていけない不安定な状態も見取れた。

話し合いは、「学級目標をどうやったら守れるか」について、まず、クラス目標について具体的にできていることは何かがグループごとに話し合われた。そして、グループごとの意見が全体で発表され、どうしたら守れるか、自分はこれからどう行動するのが意見として出された。その様子から、子どもたちが学級目標に納得していることが見て取れた。

実質32分間の話し合いの中で発言した子どもは30人中13人、発言回数は約15回であった。発言内容は、「晴れの時は外で遊び、雨の日は静かに過ごす」が多く、他には「人の役に立つことをする」「係の仕事とかやるべきことをやる」「気づいたことは自分のことでなくてもやるといい」「授業中はしっかりやって放課（休み時間）は元気に遊ぶ」「廊下を走らないようにする」など自分がやったらいいと思うことがほとんどで、それを練り上げながら、学級として何に重点を置いて行動していくか、あるいは目標を達成するために特別なイベントを組むなどというところまでには達しなかった。授業後の感想には、「みんながすごかった。自分の意見も言いたいなと思った」「発表するのができなかったけど、友達の意見をよく聞けたのでよかったです」など、発言していないがこの話し合い活動に対して参加していたことがわかった。

今回の行動ステップは、学級目標についての議題であったこと、それぞれが話し合いに真剣に取り組む態度が見合えたことから、学級目標が意識化されたことは成果であった。問題に感じたことは、議題を軸に発言が絡み合っていかなかったこと、日常生活のそれぞれの課題に留まったことなどから、発展的、創造的になれていないということだった。また、B先生の評価や反応を気にしている様子から、学級内の子どもどうしの関わりがまだまだ薄いこと、不安定なことも感じられた。

(2) サイクル2

サイクル2は、行動ステップ1の実行（6月9日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ2を実行し評価を行った6月26日までである。

現状の認識と課題

学習目標が意識化されたこと、一人ひとりの態度目標がなんとなくみえてきたことを受けて、学級目標の更なる意識化、学級としての行動目標を決めるといふ課題がみえてきた。子ども相互の関係づくりでは、先生に頼らず自分たちで関わり合えるようになることをめざして、手立てを考えることとした。

次の行動計画の可能性

学校行事である運動会をめざしての活動や、運動会について学級の意志決定を図るときの話し合いの基準に学級目標を意識することを考えた。子ども相互の関係づくりの促進については、①グループワークの実施、②学級目標を運動会の活動に絡めた議題で学級会の実施、③日々のふりかえりの場の設定、が可能性として挙げられた。日々のふりかえりの場として、例えば帰りの会で互いのがんばっている姿や助けられた姿、友達と関わってうれしかったことなどを紹介し合う時間を設ける、あるいは、太陽の輝き度を評価しながらその日に関わった友達とのことを中心に日記形式でふりかえりを記述するシートを書く（内省する）時間を設ける、などの具体案を検討した。

行動ステップ2の実行

児童会から学級の意見を求められている運動会のテーマ決めについての学級会活動を実施することとした。学級目標の太陽の輝きをめざして、話し合いのめあてを「手を挙げて、はっきりと意見を言おう」とした。しかし、突発的に問題が起きてしまい、起こった問題をめぐって急遽、B先生の思いが語られ、子ども一人ひとりが起こった問題についてどのように感じ、考えているかを記述する時間が設定された。

もうひとつの行動ステップとして、帰りの会の時間に一日5行程度その日のふりかえりを書く時間の設定を実行した。「ふりかえりカード」を作り、金曜日に一週間の自己評価を行った。評価は太陽に表情を入れ、百分率で「かがやきレベル」をつけるように工夫した。ふりかえる内容は、「自分、友達、グループ、クラスの一日」についてである。「ふりかえりカード」は翌日の帰りの会までに先生がコメントを入れて返すことにした。「ふりかえりカード」の記述から、子ども相互の関わりの実態、変化を見取るとともに、子どもたちが友達やクラスとの関係や学級目標に意識が自然と向くことを意図した。

評価

学級会活動の時間は十分に取ることはできなかったが、起こってしまった問題に対して、一人ひとりがゆっくり考える時間をもつこととなった。B先生は、問題の原因追及ではなく、自分のクラスや一人ひとりへの思いを語り、子どもたちがこのことをどう受け止めているのか、今後の学級についてどう考えてい

るのか、問いかけた。紙が配られ、そこに子どもたちが気持ちや考えを書く時間がもたれた。どの子も真剣に話を聞き、書いている様子だった。書かれた内容は、無くなったものをみんなで見つけたことへの安心感や学級の仲間への信頼、問題を起こしてしまった子に寄り添う内容、5年生になるまでの似たような体験など、様々であったが、真摯に受けとめ、明日からがんばる気持ちが伝わってきた。

「ふりかえりカード」については、書くことを悩んでいる子も何人か見受けられたが、毎日の積み重ねであるので、その子のペースを見守っていくこととした。

この日に起こってしまった問題の要因として、今日までの、立て込んでいた学校行事や、初めての委員会活動など、子どもの多忙さが授業にも影響を与え、落ち着いて授業に取り組むゆとりがない上、出張などで学級を開けがちであったB先生の多忙さも考えられた。

(3) サイクル3

サイクル3は、実行した行動ステップ2の評価と6月26日に起こった問題でみえてきた課題から、行動ステップ3を実行し（7月14日）、その評価と夏休みまで全般をふりかえっての評価を行った8月21日までである。

現状の認識と課題

学校行事が終わったものの、遅れを取り戻すための勉強と委員会活動に追われ、学級の子どもどうしが十分に関わる場と時間につくれないこと、さらに、起こってしまった問題の影響で、子どもたちの学級の意欲が下がってしまったことが課題としてみえてきた。また、この日までに転入生があり、なかなか馴染めずにいることや、4月当初から気になっている子たちの学級での居場所づくりが進んでいないことも課題として挙げられた。

次の行動計画の可能性

子ども一人ひとりが、楽しい気持ちになれること、あたたかい太陽を感じられる気持ちになれること、そのために、楽しい体験を提供することを考えた。「楽しい体験」とは、今まで知らなかった友達を発見する楽しさ、友達に自分を知ってもらい楽しさ、友達と一つの活動に取り組む楽しさが挙げられた。そこで、今回は、グループワークの実施を試みることとし、どのような内容のグループワークを取り入れていくかを検討した。

行動ステップ3の実行

「他者と関わりながら、自分の中で起こるいろいろな気持ちに気づく」を大きなねらいとして、グループワーク「いわれてうれしい言葉」を、実施した。15の言葉かけの中から、自分が言われてうれしい言葉を4つ個人決定する。その言葉を選んだ理由も簡単にメモする。自分の意見をグループ（4～5人）で出し合い、その理由を聞き合い、4つの言葉をグループ決定する。グループ決

定する際に、なぜその言葉なのか、互いにその子なりの体験が語られ、今まで知らなかったその子を互いに知り合えろと考えた。それにより子ども相互の関係性が促進されることを期待した。安易に決定せず、十分理由まで語り納得し合うことを大切にすることを実施の際に強調した。

B先生から子どもたちの様子を観察したいと申し出があり、筆者が実施者となった。

評 価

実施中、声の小さい子が発言するときには聞き直したり顔が寄ったり、互いの意見を聞き合うなど、子どもたちは終始笑顔であった。自己主張の強い子によって、葛藤の起こったグループがあったが、B先生の働きかけにより、課題は遂行された。

ふりかえりでは、数人の子どもが、「自分の意見を言えた」か「自分の意見を聞いてもらえた」かの自己評価が低かったが、予想されていたことでもあり、今後の関わり方への課題を確認できた。「今の話し合いの中で、うれしかったことにどのようなことがありましたか」という項目では、「自分が話しているとき、みんな自分の方を向いて聞いてくれていたことがうれしかった」「…目を向けてうなずいて聞いてくれた」「みんな真剣にわたしの考えを聞いてくれました」など、友達が自分と向き合ってくれたことへの喜びが書かれていた。また、発言したことに達成感を感じたり、この時間をもてたことへの満足感を感じたり、互いの存在への気づきがあったりなど、どの子も素直に自分や友達、グループのことをふりかえることができていた。中には、他者のありよう（プロセス）に焦点を当てた項目に何を書いているかわからず、提示された具体的な場面をヒントに記述するなど、時間のかかった子もいた。他者に目が向きにくい子に対する今後の支援の必要性を感じた。

実施者が筆者であったことから、普段と違う新鮮な雰囲気を取り組めたことが、学級全体の気分転換になる効果を与えたようである。ふりかえり用紙は、B先生と二人で目を通したが、コメントは筆者が行った。

また、B先生は観察しながら、B先生の判断で働きかけを行ったことについて、「自分が実施者だと授業を進めることに集中してしまい、なかなか31人全員に目がいかないことがほとんどだったが、じっくり観察する機会がもてて、児童理解が深まった。じっくり子どもたちを見る必要性を再確認した。」と今回の役割分担を評価した。

夏休み前に行ったサイクル1、2、3を通しての評価

夏休みに入り、カンファレンスを行った。夏休みに入るまでの事前打ち合わせを含めた7回の経過、子ども相互の関わり方の促進を進めるために行った3回の行動ステップ、2回の質問紙調査の結果、そしてそこからみえてきた課題と夏休み後の計画を、話し合った。

夏休み前に、高学年としての活動や学年合同の取り組みなど、子どもも先生も非常に忙しい中で、声なき悲鳴とでもいうような問題も起こった。これによって、立ち止まり、忙しすぎてゆとりの無かった自分たちをふりかえることができた。夏休み直前に実施したグループワークで、子どもどうしがふれあえる様子が伺い知れた。反面、「みんなと話ができてよかった」「Kさんの授業で班の子と仲良くできたのでよかったです」と、それまで、同じ学級だからというだけでは、子ども相互の関わりは深くないということも明らかになった。意図的に子ども相互が関わる場をつくっていく必要性を実感した。

学級目標は先述した通り、担任教師の願いが強くこめられた学級目標であった。子どもたちの意識が向くように、学級目標を再確認する学級会を開き、さらに促進するために「ふりかえりカード」に取り組んだ。これは、夏休みになるまではほぼ毎日続いた。「ふりかえりカード」には、毎回B先生からのコメントが入るので、個々の子どもと担任教師との関係づくりを促進させる効果があったと考える。また、B先生にとっては、そこから子どもがどのような一日を過ごしていたのか、誰と誰がよく関わっているのか、どのような関わり方をしていたか、児童理解を促進するための情報を得ることができ、このことは個々に適した関わり方のヒントにもなった。夏休み後も「ふりかえりカード」は、学級目標を子どもたちが意識すること、子どもと教師のパイプとなること、コメントを通して友達との関わり方に目が向いていくような変容を期待しつつ、助言や励ましを続けていくことを確認した。

2回の質問紙調査実施の結果からは、学級、他者、担任教師、それぞれとの関わりについてどれも評価は好意的であり、上がっていた。評価の低い子どもたちもそれぞれ低いなりの理由があり、予想された結果であった。しかし、それをよしとするのではなく、その子どもたちが今日も来てよかったと思えるよう、事あるごとに学級目標を意識化する働きかけの工夫、ふりかえりカードでのやりとりやグループワーク実施の際の連続性を意識した展開やふりかえり項目の工夫による子どもたちどうしの関係づくりを促進していくことを確認した。

夏休み後、学校行事としては運動会があるものの競技も少なく、授業時間の制約は少なく1学期ほど忙しくはならず、少しゆとりのある時間が過ごせるのではないかと見通した。学習では、B先生が算数の校内授業研究で授業提案することが予定されていた。B先生は問題解決に子どもたちがグループで取り組むという授業場면을提案したいと考えていた。グループで問題解決に取り組むときの手順の理解を進めておきたいということでその手立てを検討した。また、幼稚園、保育園との交流活動がメインの総合学習が予定されていた。これは、4～5人のグループで取り組むことを計画しており、チームワークを高めるために、9月の席替えは活動グループで行うことを予定していた。

また、グループワークの実施に関しては、①B先生にとって自身が客観的立場でその場にいることで子どものみえてこなかった部分がみえてくる、②普段

と違う新鮮な雰囲気になることが子どもにとって新鮮である、③自分でない人のグループワークの進め方を見ることで、B先生の指導の幅が広がる、という利点が挙げられ、筆者が実施することにした。

(4) サイクル4

サイクル4は、夏休み中のカンファレンス（8月21日）でみてきた課題から、行動ステップ4を実行し評価を行った9月5日までである。

現状の認識と課題

夏休み前、大きな行事をともに活動してきたとはいえ、思ったほど子どもどうしの関係が進んでいないという現状があった。夏休み後は、総合学習や算数でグループ学習や活動が多々あり、これらが円滑に進められるよう、子ども相互の関係づくりの促進、グループでの問題解決の手順の習得が課題として挙げられた。

次の行動計画の可能性

子ども相互の関係づくりを促進するために、グループワークを実施し、学級目標や互いの関係に目が向く気づき生まれるよう、ねらいやふりかえり項目の吟味、どういった内容のグループワークを実施するかを検討した。そして、そこでの気づきを一般化、日常化するよう働きかけていくこととした。グループで課題達成を行うのであるが、グループワークの可能性として、課題に正解のあるグループワークを実施するのか、正解のないグループワークを実施するのか、それぞれの効果を検討した。

行動ステップ4の実行

まず、毎日の「ふりかえりカード」記入は、続けることとした。

総合学習や算数学習での学び方はグループ学習が主であり、グループの活動の方向性も決まっているので正解のあるグループワークを実施することとした。

筆者が実施者となり、「協力する（話し合う）達成感を味わう／互いの関わり方に気づく」をねらいとして、グループワーク「ももちゃんのおつかい（日本学校GWT研究会, 2003）」を実施した。担任教師は、3人グループに参加し体験した。意図としては、グループで協力して問題解決にあたる時の効果的な働きかけやグループ内で行うふりかえりのわかちあい時の問いかけなど、子どもたちのモデリングとなることを期待した。

ふりかえりは、互いの関わり方に気づくことをねらいとしていたので、「今の活動の中で、協力ができたなあと感じることにどのようなことがありましたか。（だれの、どのような言葉や行動？具体的に書いてください）」と、より詳細に子どもたちが気づけるきっかけとなるよう、ふりかえりの項目を変更追加した。

評価

グループワークでは、予想に反して、8グループ中7グループが正解と、全グループが課題達成に至らなかった。そのため、全員が達成感を味わうことは

できなかったが、グループ実施中の様子は、なぞなぞ感覚で楽しく取り組んでいる姿が多く見られた。グループ内では、普段から算数や数に対して苦手意識をもつ子と、好きと感じている子とでは課題に向かう温度差が感じられた。

ふりかえりの気づきでは、「話し合い」という協力で感じた達成感を、「協力できたなあ」と一番感じたときは、答えが正解してみんなでやったあとと言ったときです」「…特にみんなで意見を言って答えにたどり着けたので、とても協力できたと思います」「みんなと協力しないと答が出ないのでいつもよりとっても協力できたと思いました」と、また「協力するときの具体的な働きかけ」について、「〇〇さんが『〇〇屋のカードある人?』と言ってくれた」「必ず言葉が返ってきた」「〇〇君が『みんなでまとめてみようよ』と言ってくれたこと」「みんなが順序よく意見を出してくれたこと」「読むときになったら、メモを書く人が交替する」「みんな、一人が言った後に『本当にそういうこと?』とか聞いて、確かめ合っていた」「聞き取れなかったのをもう一度読み返してくれた」と、多くの子どもが実施中どうであったかを具体的に気づくことができていた。

(5) サイクル5

サイクル5は、行動ステップ4の実行（9月5日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ5を実行し評価を行った9月30日までである。

現状の認識と課題

夏前に比べ、穏やかな雰囲気が教室に感じられるようになった。これは、グループワーク（行動ステップ4）での具体的な気づきをわちあったことで、互いにどのようにいるか（プロセス）を知り合うことにつながり、子どもどうしの関係づくりが促進されているからと、分析した。「ふりかえりカード」でも、友達を思いやる記述が増えてきたり、記述がより具体的な状況が語られるようになったり、子どもたちが変化し始めている様子が見られた。

子どもたちのふりかえりから、課題達成したかどうかの気づきの広がりや深さに影響することがわかったので、全グループが課題解決の達成感を体験することを課題とした。子どもたちが自分たちの気づきをさらに増やし、深めて、関係づくりが促進されるよう、グループワークの積み重ねをしていきたいとのB先生からの要望が出された。

次の行動計画の可能性

実施するグループワークについて、正解のある問題解決型のグループワークを扱うことにはしたが、算数に関連した課題を扱うのか、関連しない課題を扱うのか、あるいは問題解決型なのか、そうでないものを実施するのかが検討された。

ふりかえり用紙の項目も検討され、行動ステップ3、4で使ってきたようなスケールとねらいに対応した自由記述の問いかけを一つ設けたタイプか、自分を含めたメンバーの全員の名前を書きそれぞれのがんばっていたこと、自分が

うれしいと感じた働きかけを自由に記述するタイプか、問題解決する過程で起こるであろう役割分担内容に当てはまるメンバーの名前だけを記入するタイプか、の三種類が考えられた。

行動ステップ5の実行

ねらいを「課題達成することを通して、みんなで協力する（話し合う）ことの達成感を体験する／本活動の中で課題達成のための互いの働きかけに気づく」として、グループワーク「Y小学校マンション（「先生ばかりが住んでいるマンション」：横浜市学校GWT研究会, 1989参照）」を、筆者が実施した。B先生は、気になっている子やグループへの声かけ、観察を通して、子どもどうしの関わり方を観ることに徹した。ふりかえり用紙は、自分を含めたメンバー全員の名前を書きそれぞれのがんばっていたこと、自分がうれしいと感じた働きかけを自由に記述するタイプを採用した。ふりかえり用紙の裏には、カテゴリー分けした、これまでの子どもたちの気づきを載せておいた。

評価

予想外にどのグループも苦戦し、8グループ中3グループしか正解にたどり着けなかった。

ふりかえり記入時には、片面に関わりを見る観点で提示されていたため、今までのように止まってしまったり、戸惑ったりする様子は見られず、全員が自分の力でふりかえられた。

気づきの内容を見ると、「わたしたちの班がよかったなと思ったところは、わたしがやっていたときに違う班から『早くしてよ』『遅い』という言葉が聞きました。わたしの班は『遅い』『早く』と言うことを言わずにちゃんと話し合いができました」「みんなと協力しているとなんだか元気がもらえたから、これからチームワークを大切にしたいです…」「…でもこれはグループでないとできないと思う」「…意見を言い合わないといけないので、協力できたと思います」など、グループや協力を意識した気づきの言葉がみられた。グループの個々のメンバーに対しての気づきは、その具体性や深さに個人差がみられたが、どの記述もその子なりに前回より詳しく書かれていたので、成長していると評価した。

また、この日はふりかえりカードにまで、このときの友達のことやグループで起こったことなどを具体的に書いている子が24人もおり、人との関わりに目を向けることができるようになりつつあることがわかった。

(6) サイクル6

サイクル6は、行動ステップ5の実行（9月30日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ6を実行し評価を行った10月9日までである。

現状の認識と課題

積極的な態度や行動が見られるようになった子もいれば、自分の殻をいっそ

う固くしてしまった子もおり、子どもたちの内面で常にいろいろなことが起こっていることに改めて気づかされ、一人ひとりを丁寧により深く理解することの重要性を再確認した。

グループで取り組む国語の単元が終わったので、幼稚園、保育園訪問を行う総合学習とグループで問題解決に取り組む算数の学習をめざして、新しいグループでの関係づくりが課題となった。

グループワークでは、全グループの課題達成に拘るのではなく、子どもたちが自分たちの関わりや相互の働きかけにより広く、具体的に気づけるようになることに目を向けようと話し合った。そして、気づきの個人差やさらなる気づきの促進になるためにどのような手立てが効果的かという課題がみえてきた。

次の行動計画の可能性

グループワークを選ぶにあたってどのようなねらいで実施するか、全グループが達成感を味わえるような課題の難易度をどうするかを検討した。問題解決型なのか、グループ決定型なのか、あるいは正解のないクリエイティブ型なのか、達成感を味わうことをめざすなら、クリエイティブ型が適しているであろうし、幼稚園、保育園訪問の学習でのグループでの話し合いを充実させるのであれば、グループ決定型、そして、算数の授業を想定するなら、結果発表まで見通した問題解決型が適しているのではないかと考えられた。

どのようなグループワークを実施することになっても、「子ども相互の関わりを促進する」という大きなねらいは変えないことを確認し、ふりかえり用紙の項目は、個人差はあるが、自分の力で記述できるようになっているので、前回と同じもの（自分を含めたメンバー全員の名前を書きそれぞれのがんばっていたこと、自分がうれしいと感じた働きかけを記述するタイプ）を活用することとした。裏面にどういった内容を載せておくことが子どもたちの気づきのヒントになるのか、箇条書きで課題達成のための役割分担を箇条書きしておく方法や子どもの気づきを分類して紹介する方法などを検討した。

行動ステップ6の実行

「課題達成することを通して、協力するとはどのような働きかけであるか、具体的に気づく／活動する友達にいろいろな気持ちがあることに気づく／互いの意見や気持ちを聴き合う」をねらいとして、グループワーク「算数パニック」を、筆者が実施者となり、実施した。B先生は、前回と同じく、観る役割を担った。

ふりかえり用紙は、前回と同じメンバー毎に自由に感じたことを記述するタイプを採用した。裏面には、今までの子どもたちの気づきから、働きかけごとに分類したものを載せた。

評価

課題達成したグループは2グループであった。なかなか、課題達成率が上がらないが、子どもたちの意欲はそれほど下がらなかった。課題は、解き方と答を導き出すだけでなく、「解き方と答を画用紙にわかりやすく書き、みんなに

説明すること、誰でも発表できること」としたので、画用紙にどのように工夫して書くか、誰がどのような順番で、どのように発表するのか、といったこともグループで話し合わせ、算数が苦手でも絵や図を工夫して書くという得意分野を發揮する子や説明の上手な子など、いろいろな子どものよさが發揮され、いろいろな意味で「協力」が体験できたと評価した。

ふりかえり用紙であるが、授業の導入に活用した。一通り上から読み上げ、紹介した。そして、今日のふりかえり用紙となる片面を見ながら、今回のグループワークのねらいを確認し、課題に取り組んだ。どれも子ども自身の言葉で書かれた気づきなので、紹介されるのを真剣に聞き、用紙を見ていた。このことは、前回のグループワークから、10日ほど経っているので、前回のことを思い出し、円滑な導入が行われたと考えられる。また、実施後ふりかえりを個人記入する時に、子どもたちの書き出しが円滑だったことから効果的であったと分析した。

ふりかえりの記述を読むと、全体的に、文章量が増え、内容も、「T君が大事なキーワードをいいタイミングで言っていてタイミングがいいなと思いました」「わたしの意見を聞いてくれて、言い直してくれました」「悩んでいるときに『これはこうだよ』と言ってくれました」と、より具体的で詳細になり、他者との関わりに気づく視点が広がっていることが感じられた。また、「初めてこのグループでやるので協力できるか不安だったけど、みんなで協力できてよかったです」と、関係づくりが進んでいることがわかる気づきもみられた。

正解のある課題のグループワークが続いたために、課題達成に強く固執する子が現れ、課題達成への意欲や働きかけは高くなっているが、メンバーに対して気遣う働きかけがあまりなく、ギスギスした雰囲気になってしまったグループもあった。

(7) サイクル7

サイクル7は、行動ステップ6の実行（10月9日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ7を実行し評価を行った10月30日までである。

現状の認識と課題

情報カードによる問題解決型のグループワークが3回、続いた。実習の手順やふりかえる問いかけが概ね同じなので、子どもが実習に落ち着いて取り組んだり互いの関わりに目が向きやすくなったりしつつあった。その反面、課題達成が重要視されるようになったため、円滑な関わり合いが軽視されがちなグループもあり、互いの関わり合いに意識が向くようにしたいとの課題が出された。

毎日続けている「ふりかえりカード」は習慣化されつつあった。それによって学級目標が意識され続けてきたのであるが、学級目標と子どもたちの中でどのように意識されているのかは、夏休み前の学級会以降、問いかけたことは無

く、クラスに対する所属感を高めるためにも学級目標を再確認し、学級目標をふりかえる機会をつくる必要があると考えた。

次の行動計画の可能性

グループワークを実施する場合、めざす目標を全グループが正解する達成感を味わうことにおくのか、互いの柔らかい関わり方を体験することにおくのか、が検討された。学級目標を再確認し、ふりかえる機会をグループワークのねらいの一つとして扱うのか、学級会など別の活動として扱うのか、子どもたちがより実感するために適している活動を検討した。

行動ステップ7の実行

互いの関わり方に意識が向くことを願って、「本活動の中で、他者と関わりながら課題達成することを通して、相手の立場に立った働きかけとはどのような働きかけであるかに気づく／互いの意見や気持ちを聴き合いながら、自分たちの太陽を作り上げる」ことをねらいとして、グループワーク「かがやく太陽」を、筆者が実施者となり、実施した。B先生は、国語の「ニュースを伝え合おう」以来、自分の殻を固くしてしまった子に対してのメンバーの関わり方を見守りながら、グループの必要に応じて介入し助ける役割を担った。

グループワークは、グループで自分たちの考える「かがやく太陽」のイメージを出し合いながら、配られた折り紙、個数の決められたはさみやのりを使って「かがやく太陽」を時間内に作り上げる、という課題とした。グループワークに取り組むことが学級目標をふりかえることにつながる活動とした。

ふりかえり用紙は、自分を含めたメンバー全員の名前を書き、各メンバーの言葉かけや行動で自分がうれしかったり助かったりしたことを思い出して記述することとした。片面には今回も子どもの互いに思いやりを感じている気づきの紹介を中心に載せた。

評価

導入部で前回の子どもの気づきを紹介することで、前回の思い起こしから今回のグループワークへの意識づけが円滑に行われた。

どのグループも楽しく賑やかに活動した。課題の「かがやく太陽」を作りながら、太陽に対するイメージの共有化、あるいはどのような太陽を作ろうかという話し合いが、グループ内で起こっていた。自己主張することに苦手意識のある子も、作業に取り組むことを通して、自分の思いを伝え、活動に参加できていた。各グループできあがった太陽は、同じでありながら同じでない。どれも楽しそうに笑っている表情で、グループごとの作品発表も笑顔であり、発表するごとに拍手が起こり、作品を認め合うことを通して作った子どもたちも認められ、あたたかい雰囲気となった。また、そのような様子から、子どもたちが学級目標を意識し、肯定的に捉えていることが感じられた。

ふりかえりにおいても、発言だけでなく行動がふりかえりでの気づきの対象となるので、どの子もふりかえりの記入に困る様子は見られなかった。今回は、

今までの正解を見つけるグループワークと違って、ふりかえりやわかちあいで出される気づきに関しては、言葉かけについては似た内容が挙げられたが、今までとは違う行動が語られ、メンバーどうし新しいその子らしさが発見されることにつながった。記述については、「2、『かがやく太陽』をして、思ったこと、気づいたこと、感じたことがあったら書いてください」という欄に、書く子が増え、書く量も増え、グループのメンバーの名前を挙げながら作り上げる過程を詳細に思い出しながらの記述もいくつか見られた。問題解決の過程に意識を向ける力がついてきていることが感じられた。子どもの記述から「今回、『かがやく太陽』をやって、答は人それぞれということがよかったです、協力をみんなでやってスピードをつけるためや意見がまとまっていたので、すごくよいと思いました。次もこういうふうに答はなく、『協力』ができる授業をもう一度やってみたいし、発表もしたいです」「一人でできるかもしれないけど、一人じゃアイデアやかわいさや目立ちさや思いがあまり伝わらなさそうだから、一人ではこんな太陽にはならないと思います。…これでみんなで仲良くできるんだな～と思いました。いつもあまりしゃべらないS君もいろいろアイデアを出してくれたのでうれしかったです。それにみんなで一致団結できたので、心が一つになったような気がします。」というように、「協力」についていろいろな感じ方、考え方ができるようになっていることがわかった。それぞれの気づきが深くなり、詳しくなっているため、わかちあいの時間も様々な感じ方や考え方が語られ、互いの理解も深まり、充実した時間が過ごせていたと考えられる。

考察

(1) 人間関係づくりを促進する働きかけ

今回のアクションリサーチで、学校の学級生活における子ども相互の関わりを促進するため効果的であったと考えられる働きかけとしては、次の3つを挙げる。

第一は、子どもたちが学級で共に生活していくための行動規範の共有化である。今回は、学級目標がそれである。この学級目標がどれだけ子どもたち自身のものになっているか、自分の行動を決定するときの判断基準として意識されているか、が大切であった。そのために、学級目標が大切であるのではなく、学級目標を決定するプロセスに子どもたちがどれだけ関わっていたかが大切である。残念ながら、子どもたちの自己紹介カードから、担任教師が決定した学級目標であったために、当初、子どもたちは判断基準を担任教師に依存していた。再決定のための話し合いはもたれたが、子どもたちが自らの目標であるという意識をもつために十分なプロセスであったとはいえなかった。そこで、効果的だったのが毎日の「ふりかえりカード」である。学級目標「かがやく太陽」

を意識し、自分のがんばり、友達のがんばり、クラスのがんばりを毎日ふりかえった。他者との関わりを意識することを意図して、B先生は毎日、コメントを書き、ふりかえりカード返却時に、ふりかえりカードに書かれた気づきの紹介を行った。子どもたちはそれを聞きながら、気にもとめていなかったことに意識が向くきっかけになったかもしれないし、紹介されたことが自分の記述であった場合、紹介された子どもは自分に自信をもったかもしれない。自分の中で起きたことを自分以外の人が読み上げることで、自分を客観的に捉えるきっかけになったと考えられる。また、担任教師が紹介したということによって、その気づきが価値づけられたとも考えられる。

このやり取り自体が多忙な担任教師と子どもとのコミュニケーションツールとなり、教師と子どもとの関係の促進に大いに役立ったと考える。また、教師にとって子どもたち一人ひとりを広く深く理解するための情報となり、次の子どもたちへの働きかけのヒントとなったと考えられる。

第二は、「人間関係づくりの授業」である。ふりかえりの記述から、子どもたちの気づきによって互いの関係が促進され、学級が集合体から集団へ変容していくことに効果的であったと考えられる。

回を重ねるごとに、ふりかえりの記述における曖昧さが減っていった。未分化な発達段階では、語彙数が限られ表現力に個人差はあるものの、どの子の記述からもその子にみえたこと（状況）が語られるようになっていった。これは、ただ、個々にふりかえりを記述する時間を設けたからそうなったのではなく、気づきをわかちあう時間を設定することで、自分の感じや気持ちを表す適当な言葉を見つけられないことも、そこに、同じような体験をした時に発せられる表現を友達と共有することが、その子の今にぴったりの言葉を探すために重要な意味をもったと考えられる。また、ふりかえり用紙の片面に前回の気づきを紹介し、「人間関係づくりの授業」の導入の際に読み上げることで、学びの連続性を意識できるように配慮した。ふりかえりやわかちあいの時間を積み重ねることで、自分の感覚で感じたプロセスについての表現の仕方や、あるいは、今まで気づかなかったプロセスの視野が広まったり深まったりしたと考えられる。そうして、他者理解、自己理解が進んだと考える。

また、「人間関係づくりの授業」を、学級目標と「ふりかえりカード」、日常の学級生活とどう位置づけるかという視点を持ち続けた。担任教師とファシリテーターがこのことを意識しながら進めていくことで子どもたちの意識に影響していったと考える。「かがやく太陽」とは、31名で一つの太陽を輝かせるというのではなく、一人ひとりが太陽であり、互いの認め合いによって、輝き合うのであるということ、学級担任は「ふりかえりカードで、自分のがんばり、友達のがんばりを見つけてね。」と伝えていったのである。最後のグループワーク「かがやく太陽」で、それぞれのグループらしさの表われた太陽が表現された。それぞれらしさを認め合ったとき、学級目標を達成しつつあることを体感

したのではないかと考える。

第三は、ファシリテーターと担任教師との役割分化である。アクションリサーチの回を重ね、事後カンファレンスを重ねたことによって、担任教師の中で、自分のしたいことがはっきりしてくるにつれ、行動ステップ3での「人間関係づくりの授業」から、筆者が「実施者」となり、担任教師は「観察者」の立場という役割分化が明確になっていった。行動ステップ3で述べたように、B先生は、「普段は授業進行に重きがおかれ、31人それぞれに目がいかないことがほとんどだったが、観察に徹することができたことで、知っているようで知らなかった子どもたちの様子が見られて、児童理解が進んだ」と評価した。やり取りを重ねていったことで、ファシリテーターと担任教師との「信頼」という関係性を促進していったことの結果であったと考える。最初は、互いにどのような人間なのか、受け入れ合えるのか、どのようなことが起こるのかといった、受容懸念が生じていたと考える。しかし、早い段階から互いの懸念を表明し合っていたことで、不安と懸念が解消され、相互信頼が生まれ、自他の受容が可能になっていったのだと考えられる。また、二人の関係が進んだ要因として、子どもたちの存在が大きい。互いに子どもたちのそれぞれへの関わり方、具体的なやりとり、教室での子どもたちのありようなどを具体的に観ること、また、カンファレンスで互いが出す話題の内容や質問に対する答えの内容を聞くことで子どもの見方や考え方を知ることができ、相互理解が進み関係が進んでいったと考える。二人の立場や役割が明確になり関係性が進むと、教室でのそれぞれの居方が自然体へと変容し、そのことが教室に安心感を漂わせ、子どもどうしの関係、子どもと担任との関係、子どもとファシリテーターとの関係を促進していったと考えられる。

(2) PAC分析にみる担任教師の変化

次に、研究協力者であるB先生はこの試みについてどう感じ、どう考えていたのであろうか。B先生自身の解釈をPAC分析の結果からみてみる。

B先生による連想項目は13個であり、その類似度距離行列によるクラスター分析の結果を図4に示す。B先生によって、図4のように、3個のクラスターに整理された。また、連想項目すべてに関して、各項目の印象評定を求めたところ、13項目全てプラスであった。

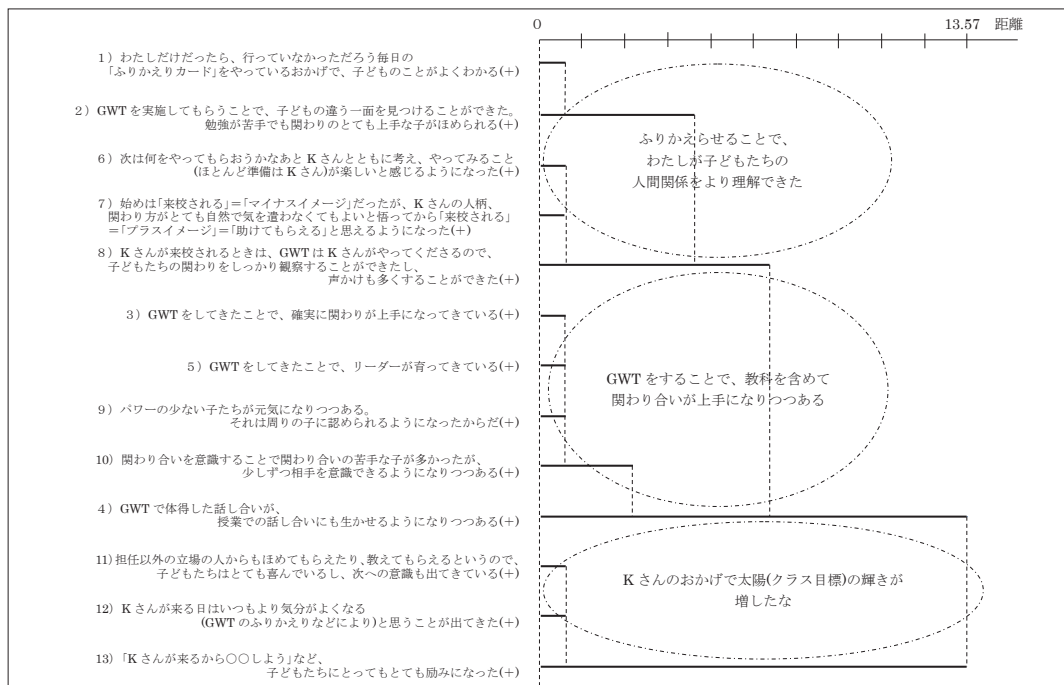


図4 B先生のクラスター分析結果

クラスター1「ふりかえらせることでわたしが子どもたちの人間関係をより理解できた」は、B先生自身が主体であり、クラスター2「GWTをすることで、教科を含めて、関わり合いが上手になりつつある」は子どもが主体であり、この2つのクラスターは繰り返されながら、子どもたちが、学級が成長していくという関係である。自分が子どもたちの人間関係をより理解できたのも、子どもたちの互いの関わり方が上手になりつつあることも、より促進する働きをしたというクラスター3「Kさんのおかげで、太陽(クラス目標)の輝きが増したな」が関係づけられている(図5)。語りをもとに、3つのクラスターの分析結果と考察を以下に記述する。

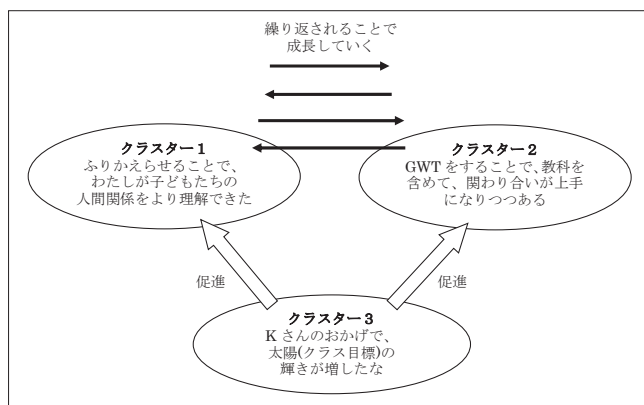


図5 B先生のクラスター関係図

クラスター1の「ふりかえらせることでわたしが子どもたちの人間関係をより理解できた」に関して、B先生は児童理解が進んだ要因を2つ挙げている。一つは「ふりかえりカード」であった。これは、帰りの会の前に、帰りの用意とともに、子どもたちがその日にあったことをそれぞれが思い出して書いて帰るといったものであった。B先生は子どもどうしがどれだけその日に関わっていたのかを知る手立てとして始めた。一人ひとりの「ふりかえりカード」から、その子自身の友達との関わりの様子だけでなく、その子どもと関係する友達どうしがどんなふうであったかの情報も得られた。また、他者との関わりに意識がよく向く子、向きにくい子も明らかになり、それぞれの子と関わるときの重要なデータとなっていたようである。二つめは、グループワーク実施をファシリテーター（筆者）が行ったことによって、実施中の子どもたちのいろいろな様子が観られたことであった。自分が実施者だと、どうしても学習を進めることに意識が向き、なかなか子どもを観るゆとりがない。いつもと違う位置で客観的に観られたことが今まで見えにくかった子どもの一面を見つけることにつながったとしている。児童理解が進んだことによって、子どもをほめる機会が増え、ほめる事柄も具体的な場面を的確に捉えてほめられるようになったことを評価している。

クラスター2の「関わり合いが上手になりつつある」理由として、B先生は次の4つを挙げている。一つめは、リーダーが育ってきていることであった。B先生は、4月当初、みんなをまとめるリーダーに特に男の子の立候補がないことを残念に思っていた。しかし、学期が変わり、学級委員や生活班の班長に、積極的に立候補する子どもたちの姿があり、選んだ学級委員や班長に周りの子どもたちが助けたり協力したりする姿も見られ、リーダーとして自信と自覚が育ってきた様子があるとのことである。二つめは、パワーの少ない子どもたちが元気になりつつある様子を挙げている。元気になりつつあるのは、グループワークのふりかえりをきっかけに、周りの子どもからの承認があったからとしている。三つめは、二つめと似ているが、関わり合いを意識することで少しずつ他者を意識できるようになっているということであった。これは、グループワークでのふりかえりの記述や毎日の「ふりかえりカード」の記述から評価できる。最後に、他の授業での話し合いができるようになってきている子どもの様子を挙げている。話し合いの手順が円滑であること、そして、メンバー間の言葉かけや働きかけが相手を思いやっている様子がみられることに、B先生は子どもの成長を感じているようである。

クラスター3では、外部者の関わり方や働きかけがどのようなものであったか、それがどのような影響を与えたかがわかる。筆者が、学級目標に向かって子どもたちや学級が成長していることに確実に影響を与え、しかも効果があったと、B先生の言葉から読み取れる。筆者に対する意識の変化はクラスター1からもわかる。「初めは『来校される』 = 『マイナスイメージ』だったが、Kさんの人柄、関わり方がとても自然で気を遣わなくてもよいとわかってから『来

校される』 = 『プラスイメージ』 = 『助けてもらえる』と思えるようになった』という項目から、いきなり変わったのではなく、子どもや学級、あるいはB先生に対する筆者の関わり方を通して、徐々に変わっていったと考えられる。筆者が何者であるか、何をしようとしているのか、B先生にとって味方なのかどうか、筆者へのB先生の不信感は、低減し、「自然である」関わり方になっていったようである。「助けてもらえる」という表現から、先生の日常が大変であること、孤独であることがうかがえる。また、子どもにとっての筆者はどうであったかをクラスター3から読み取れる。B先生は筆者を、子どもにとって担任以外の立場の大人、自分たちをほめてくれる大人、楽しくためになるグループワークをしてくれる人、と捉えている。筆者が来ると子どもたちが元気になる、笑顔が増えることから、子どもの励みとなる存在であることを挙げている。外部者である筆者の存在や行動、関わり方について、B先生は自分自身に、学級に、子どもたちに、よい影響があったと評価している。

今後の課題

本研究で、子どもたちが相互の関係づくりや学級の集団づくりをすすめていくにあたって、改めて担任教師が大きな影響力をもっていることがわかった。また、教師自身のことを、教師たちのことを認めてくれる存在が重要であることを確認することができた。そして、認めてもらうことの心地よさ、他者を認めることの心地よさは、その経験がなければ子どもたちどうしが互いに認めることのできる存在に成長することは難しいということも、明らかであろう。教師側が、意図的に、関わり合う空間や時間を提供し保障していくことが、子どもの生涯発達上、学校教育では必要不可欠なのである。公立でも小・中学校の9年間を一貫教育として扱おうという動きもあり、多忙化する学校現場の中で、教師が児童理解に必要な関わりが十分にできる時間と心のゆとりがもてるか、いかに子ども相互に関わり合う空間と時間を確保していくかは大きな課題である。

十分な児童理解と教師自身が子どもと関わるためには、子どもを理解しようという思いと子どもを見取る豊かな感受性、関わり方の多様な方法を教師がもっていることが重要である。毎日30人以上の子どもの日記やふりかえりカードに目を通し、コメントを書くことは容易ではない。そして、子どもどうしが直接的に関わり合えない状況を抜け出すための橋渡し役として、学級通信や朝の会での紹介を実施していた。どちらも、仕事外の仕事とあってよい。その苦しさや大変さは教師自身の言葉でも語られている。

また、子どもどうしが直接関わり合う「場」を実践するにも、知識や実践方法を知っていることが重要になってくる。「人間関係づくりの授業」に関する様々なマニュアル本は数多く見られる。しかし、形だけを真似しても理論や背

景への理解が十分でないと、効果を上げることはできないだろう。逆に、理論や背景への理解が十分であれば、日常のやり取りの中にもその効果を上げることができると考える。現に、「体験→ふりかえり→わかちあい→日常化(仮説化)」という学びのサイクルを意識し理解した後の教師の子どもたちへの関わり方や授業の進め方に変化があった。その中で、子どもたちもその学びのサイクルを自然に行えるようになっていったのである。

このようなことがすぐにどのような教師にもできるわけではない。今回の研究の協力者であったB先生は、前知識や実践によって子どもたちどうしの関わりが促進されるという体験をもち、子どもたちをもっと関わらせたい、いいクラスをつくりたい、自分自身が向上したいという高いモチベーションをもっていった。しかし、そのための新たな研修を受けたり、本を読んだりする時間をつくり出すことは、多忙な現場ではなかなか難しい。そこに、子ども相互の関係づくりや学級集団づくりを促進するための効果的な働きかけを「人間関係づくりの授業」を中心に研究したいという、学校の実態をよく知り、学校現場を経験し、「人間関係づくりの授業」を実践してきた筆者が出会ったのである。同じ方向性をもちつつ、互いの専門性を生かし合えた現場教師と外部者とが協働した成果であった。本研究に協力してくれた先生の悩み（子どもどうしの関わりをもっと促進させたい、いいクラスをつくりたい、自分を高めたい、しかし、研修を受けたり本を読んだりする時間はつくれぬ）は多くの先生が感じている悩みである。悩みを抱えた現場に、同じ悩みの経験と、「人間関係づくりの授業」の知識や技術、アイデアをもった外部者の介入が現場には必要であると考えられる。それは、学級の危機的状況の解決として、あるいは、人間関係上の問題が起こらないように予防的な対策としてだけでなく、より積極的に子どもたちがのびのびと生き生きと過ごせる学級づくりをめざした担任教師の教育活動をファシリテート（促進）するという支援の仕方を提案したい。

本研究の成果ではどのような条件をもった外部者がどのような支援をしていけばよいのか、まだまだ分析が不十分であり一般化に達していないと考える。また、現場での具体的な要求は様々であり状況がかなり異なるであろう。子どもたちの実態も様々であると考えられるので、今後こうした実践研究の積み重ねが必要であると考えている。

引用文献

- 秋田喜代美 (2008). 授業研究と学校文化 改訂版 授業研究と談話分析
放送大学教育振興会、201-215.
- 秋田喜代美 (2006). 学校でのアクション・リサーチ 秋田喜代美・恒吉僚子・
佐藤学 (編) 教育研究のメソドロジー 東京大学出版会
- 藤江康彦 (2007). 授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関
する研究
- 犬飼巳紀子 (2003). コミュニケーションのスキルアップをねらったグルー
プワーク・トレーニングの実践 上田女子短期大学紀要、26, 11-21.
- 犬飼巳紀子 (2005). 人間関係トレーニングとその効果-中学校1年生生徒への
レクリエーション・GWT授業実践から- 上田女子短期大学紀要、28, 19-30.
- 石隈利紀 (2000). 学校心理学 誠信書房
- 小林正幸・橋本創一・松尾直博 (2008). 教師のための学校カウンセリング
有斐閣アルマ
- 久保田真弓 (2000). 学校教育におけるアクションリサーチの意義と問題点
人文論集、35 (4), 21-37 神戸商科大学
- 内藤哲雄 (1993). 学級風土の事例記述的クラスター分析 実験社会心理学
研究、33, 111-121.
- 内藤哲雄 (2002). PAC分析実施法入門:「個」を科学する新技法への招待〔改
訂版〕ナカニシヤ出版
- 日本学校GWT研究会 (2003). 学校グループワーク・トレーニング3 友だ
ちっていいな 自分っていいな 遊戯社
- 坂野公信・佐藤靖典・三信巖他 (1976). グループワーク・トレーニング
遊戯社
- 坂野公信監修 横浜市学校GWT研究会 (2007). 補訂・学校グループワーク・
トレーニング 遊戯社
- 高橋あつ子 (2008a). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる
(第1回) 日常の教育活動に行かせる技法 月刊学校教育相談、22 (5), 56-61.
- 高橋あつ子 (2008b). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる
(第2回) 自他をふりかえる力を育てる 月刊学校教育相談、22 (6), 56-61.
- 高橋あつ子 (2008c). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる
(第3回) 自他をふりかえる力が育つには 月刊学校教育相談、22 (7), 60-65.
- 高橋あつ子 (2008d). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育
てる(第5回)情報を組み立てる課題で多様な力を育てる 月刊学校教育相談、
22 (10), 92-97.
- 高橋あつ子 (2008e). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育
てる (第6回) 情報を組み立てる力をさらに高める 月刊学校教育相談、22
(11), 60-65.

- 高橋あつ子 (2008f). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる (第7回) 人に伝える力 月刊学校教育相談、22 (12), 66-71.
- 津村俊充 (2008). プロセス・エデュケーション事始め-E.H.シャインのプロセス・コンサルテーションを手がかりとして- 体験学習実践研究, 8, 1-11
- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・楠本和彦・中尾陽子・川浦佐知子・大塚弥生・石田裕久 (2008). 小・中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチ-ラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価- 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要)、7, 26-53.
- やまだようこ (1997). モデル構成をめざす現場心理学の方法論 現場心理学の発想 新曜社、161-186.
- 山本和夫 (2000). 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
- 横浜市学校GWT研究会 (1989). 学校グループワーク・トレーニング [補訂版] 遊戯社

■ Article

体験学習法を用いた人間関係トレーニングにおける ハンドベル演奏活動の試み (2)

中尾 陽子
(南山大学経営学部)

1. はじめに

本稿では、大学の授業において、ハンドベルの演奏活動をラボラトリー方式の体験学習（以下、体験学習と略記する）の課題として用いた際の実践報告を行うと共に、そこから生まれた気づきや学びの検討を行う。

ハンドベルとは、イギリスで生まれた楽器の名称である。もともとハンドベルは、教会の塔の鐘を鳴らす練習をするために考案されたものであるが、その後の改良を経て、現在では主に演奏用の楽器として用いられている。ハンドベルは、楽器が誕生してから既に400年以上の歴史があると言われていたが、日本には第二次世界大戦後、宣教師の紹介によって導入された。その後、教会や学校を中心に活動が広がり、現在では、日本ハンドベル連盟に加盟する団体だけでも600を超えるチームが全国で演奏活動を行っている（日本ハンドベル連盟HPより）。

ハンドベルの演奏を概念的に説明すると、一台のピアノを数人で協力しながら演奏するようなものとも言える。ハンドベル1個から出る音は、ピアノの鍵盤一つ分に対応しており、ハンドベルを持ち替えながら演奏しても、一人の演奏者が担当できる音は、鍵盤2個から4個分となる。そのためハンドベルの演奏は、ハンドベルセットのオクターブ数に応じて6人から20人程度でベルを分担し、自分の担当音をタイミングよく振り鳴らすことで行っていく。このような楽器の性質から、ハンドベルは、複数の人が協力しなくては演奏を実現できないという特性を持っている。

筆者は、これまでハンドベル演奏に関わってきた体験から、ハンドベル演奏活動が人と関わる力を育てるために有効な活動であるという実感を持っていた。その後、短期大学の授業の中で実践の機会を与えられ、ハンドベル演奏を課題とした、体験学習による人間関係トレーニングを実施した（この実践につ

いては、中尾（2001）に詳細を報告している）。この実践活動について検討したところ、『グループプロセスに気づき、グループ・他者・自分に意識的に働きかけるスキルを養う』『課題達成できた満足感やチャレンジすることの楽しさを味わう』『一人一人の存在の大切さを知り、共に支え合う関係を作る』『自分の気持ちが伝わったことを実感し、伝えることの重要性を知る』というトレーニング効果が見いだされ、構成的な人間関係トレーニング課題に共通する効果と、ハンドベル演奏特有の効果があるものと考えられた（中尾，2003）。

しかしながら、この試みを多くの現場で実践していくには、いくつもの課題が残されていた。その中の一つが、トレーニングの実施にかかる時間の問題である。中尾（2001）の実践では、90分の授業を2コマ連続で使い、毎週1回180分間、全13回というスケジュールでトレーニングを実施した。そのため、1回のトレーニングに使うことのできる時間が長く、実習課題への取り組みにも、ふりかえりやわかちあいにも十分な時間をとることが出来ていたと言える。しかしながら、このように充実した時間的枠組みの中でトレーニングを実施することは、一般的な学校教育場面においてかなり難しいと考えられる。より汎用性の高いトレーニングプログラムを構築していくためには、大学の授業を想定した場合1コマ90分、小・中・高等学校での実施を想定するならば、更にその半分の45分から50分でのプログラム化を検討する必要がある。

このような問題意識を持ちながら、筆者はその後にもトレーニングプログラムの改変を重ねてきた。本稿では、2013年に実施したトレーニングプログラムの実践内容を報告し、そこで生まれた参加者の気づきや学びと共に、残された今後の課題などについて検討を行っていく。

2. 方法

2-1. ハンドベル演奏活動を用いたトレーニング実践の概要

実施期間：2013年4月から7月の4ヶ月間。毎週固定された曜日時に開講される、大学の授業の中で実施した。1回の授業は90分間で、授業回数は全15回であった。

参加者：女子大学生1年次生および2年次生、計20名。当該授業は、必修科目ではなく選択科目であったため、参加者達は基本的に自分の関心に基づいてこの授業を選択したのと考えられる。

使用器材：シューマリック社製ハンドベル4オクターブセット、楽譜、譜面台、テーブル用スポンジ、テーブル、手袋。

ねらい：本トレーニングでは、筆者が授業開始前にねらいを作り、初回の授業でそれを参加者へ提示した。ねらいは、『ハンドベルの演奏を通して、グループのメンバー一人一人の存在を大切にしながら関わることと、一人一人の思いを表現することに取り組む。』とした。参加者にねらいを提示する際には、この授業では、上手に楽器演奏することだけを目標にするのではなく、お互いの

思いを伝え合い、よりよい関係づくりを目指していくことを伝えた。また、第13回授業ではミニコンサートを開催予定であると伝え、コンサートで観客の方々へいい演奏を届けるためには、一人一人の思いを音にのせて表現することが大切であり、それを実現できるように全員で協力して練習や準備を進め、ねらいを達成していこうと伝えた。

一方で、参加者自身が授業に対して持つ思いや期待を明確にし、お互いがそれを知り合うため、初回の授業において『ハンドベルについてあなたが知っていることは？持っているイメージは？』と、『この授業にあなたが期待することや、ハンドベル演奏を通して実現したいことは？』の二つの問いを提示して各自の思いを言語化してもらった。また、翌週の授業でその内容を参加者同士わかちあった。

トレーニング全体の流れと進め方：全15回の授業のねらいと各回の概要を表1に示す。

毎回の授業は、体験学習により実施した。授業の始めに、参加者全員で楽器とその他器材の準備をした。その後、筆者が日程表を配布し、その日のねらいと実施内容に関する説明や確認を行った。次に、一般的な体験学習場面では実習の実施にあたる段階で、ハンドベルの演奏活動を行った。

第13回授業内に開催したミニコンサートでは、全部で3曲（以下、コンサート曲①②③と記す）の演奏を行った。参加者はコンサート曲①②のどちらか一方に必ず参加し、コンサート曲③は希望者のみが演奏した。ミニコンサートにおいて、2曲演奏した参加者は14名、1曲のみ演奏した参加者は6名であった。コンサート曲①②は、それぞれ10名で1つのグループを組んで演奏を行った。本トレーニングで意識的に取り組んだことの一つとして、パートナーによるサポート活動があった。参加者は、コンサート曲①②を演奏する2グループのメンバー間でペアを作り、一方のグループが練習をしている間、もう一方のグループの参加者は、自分のパートナーの練習を様々な面からサポートすることに取り組んだ。

表1. 全授業のねらいと概要

回	ねらい	内容
1	この授業のねらいと概要を知り、自分自身の思いを明確にする。	筆者より、授業のねらいを提示しながら、そのねらいを実現していくための具体的な取り組みについて説明した。また、ハンドベルがどのようなものかを見ると共に、音を出す体験をした。その後、参加者自身の状況を明確にするために、『ハンドベルについてあなたが知っていることは？持っているイメージは？』『この授業にあなたが期待することや、ハンドベル演奏を通して実現したいことは？』という2つの問いに対して、自分の思いなどを記述するよう求めた。
2	クラスのメンバーに自分の思いを伝え、お互いに知り合う。	前回記述した2つの問いに関する記述をもとに、小グループでわかちあいをした。メンバーを替えて2回わかちあいをした後、『この授業を通して実現していきたいこと』を白紙に記入していった。記入の際には、色・形・線・絵などの言葉ではない形で思いを表現することを求めた。この用紙を見せながら、クラス全員で自己紹介をすると共に、各自のもつ思いをわかちあった。

3	ハンドベルの基本的な鳴らし方を知り、演奏の中でその動きを実現してみる。	ハンドベルの準備の仕方と基本的な鳴らし方を説明し、参加者全員で基礎練習を行った。また、基礎練習用の楽譜を用い、楽譜に沿って演奏する体験をした。基礎練習と演奏体験の際には、参加者同士でペアを作り、お互いの鳴らし方を見て、よりよい鳴らし方ができるようにサポートし合った。また、今週から各自で自宅練習に取り組むことを伝え、その際の練習ポイントを確認した。
4	自主練習の成果を確認し、今後の取り組み方を考える① ペアのメンバーと支え合いながら成長するために、必要な関わりを考える。	先回の体験を踏まえて、参加者達が演奏前の準備を自主的に行った。演奏では、先回と同じペアで基礎練習および基礎練習用の曲に取り組んだ後、練習の中で起こっていたプロセスをふりかえり、パートナーとわかちあった。また、わかちあいの後、一人になって自分の気づきを整理し、ジャーナルに記述した。なおこの回から、ふりかえり・わかちあい・ジャーナルの記述を毎回実施した。
5	自主練習の成果を確認し、今後の取り組み方を考える② 新しいペアのメンバーと出会い、お互いの成長を支え合う関係をつくる。	座っている席順に番号をかけ、先回とは異なる参加者とペアを作り、これ以降は、このパートナーと練習などをサポートし合うこととした。新しいパートナーと共に基礎練習と基礎練習用の曲に取り組んだ後、コンサート曲①の練習を開始した。パートナーがベルを使って練習している間、もう一方の参加者には、パートナーにとって必要なサポートを考え、パートナーと相談しながら関わっていくよう伝えた (ex. 楽譜を指でさし示して今どこを演奏しているのか教える、ベルの鳴らし方やタイミングがおかしい所を指摘する など。)
6	先回の体験をふりかえり、練習やペアとの関わりの中で課題に取り組む。 ペアのメンバーと、お互いの成長を支え合うための関わりに取り組む。	先回の授業での体験とわかちあいの内容を踏まえ、ペアでコンサート曲①の練習に取り組んだ。まだ、自分の担当音をタイミングよく鳴らすことに必死である参加者が多く、お互いにリズムや動作を確認し合うペアの姿が多く見られた。 授業終了時には、コンサート曲②の楽譜を配付し、次回までに予習してこようとした。
7	ペアのメンバーと、お互いの成長を支え合うための関わりに取り組む。 自分の担当曲を決め、曲への理解を深めながら音楽と向き合う準備をする。	コンサート曲①と②の2曲を、ペアで交替しながら練習した。前回楽譜を配付したコンサート曲②は、予習してこようように伝えてあったが、ほとんどの参加者が全くできていない状況であった。 その後、各ペアでコンサート曲①と②のどちらを担当するかについて話し合い、演奏曲を選択してもらった。①は比較的ゆっくりとした重厚な曲、②はテンポが早い元気な曲であるため、音楽や楽器の演奏に苦手意識をもつ参加者が①の曲を演奏したいと伝え、苦手意識の薄い参加者がそれに応じて①の担当を譲るようなやりとりが見られた。
8	ペアのメンバーと、お互いの成長を支え合うための関わりに取り組む。 自分の担当曲に対して責任をもち、チームとしてのまとまりを創りあげていく。	他のハンドベルチームが演奏する様子を知るために、皆で演奏映像の鑑賞をした。自分達と年の変わらない高校生や大学生が表情豊かに美しい演奏をする様子は、参加者達に様々な影響を与えたようだった。 その後、先週決めた自分の担当曲を練習し、パートナーはそれをサポートした。 練習後、コンサート曲③としてどのような曲を演奏してみたいか、プログラム全体としてはどのような曲がいいと思うかについて、参加者達の意見を収集した。
9	同上	自分の担当曲に関する理解を深めながら演奏することを目的として、この回までに、曲の背景や作曲者についてまとめた中間レポートの提出を求めた。 曲の練習では、タイミングよく自分の音を鳴らすというこれまでの段階から、指揮を見ながらの演奏や、音の強弱やつながりを意識した練習に入った。このような練習を始めたことは、まだ自分の担当音をタイミングよく鳴らすことで必死になっている参加者達にとって焦りを感じる体験につながったようであり、パートナー同士で励まし合う姿が多く見られた。 わかちあいの後、参加者全員に、コンサート曲③の演奏への参加の意思を確認した。参加を希望したメンバーには楽譜を配付し、次回までに予習してこようとした。
10	同上 本番の状況をイメージしながら演奏に取り組む。	先回同様、全員でコンサート曲①②を音楽的な要素を取り入れながら練習した後、コンサート曲③の練習を開始した。この曲の演奏に参加しないメンバーは、サポートを必要とするメンバーに求められて、それぞれに必要なサポートを行っていた。練習の最後には、本番に近い状況を体験するために、コンサートで演奏する順番で3曲通し演奏を行った。参加者にとっては、本番の状況をイメージすることに役立つ取り組みだった様子で、かなり緊張した面持ちでの通し演奏となった。

11	同上	<p>先回へ続き、音楽的な要素を取り入れながらの練習を行った。コンサート曲①②に関しては、パートナーが楽譜を指で追うようなサポートを必要としない状態になってきたため、パートナーには、少し離れた場所から演奏の様子全体を観察し、気づいたことをフィードバックしてもらった。この際、「演奏の際に楽譜ばかりみていることが気になる」「音があまり聞こえない」などのフィードバックがなされた。参加者は、これまで自分のパートナーだけに向けていた意識をグループに広げて、演奏全体の様子を見た結果、このままの状態ではコンサートを開催するのは恥ずかしい、という思いを持った者も多かった様子だった。その後、パートナー同士でサポートし合いながら各曲の練習を行った。コンサート曲③の練習の際には、並行して、演奏しない参加者達に掲示物の作成をしてもらった。</p> <p>授業終了時には、参加者全員が今の自分の思いを明確にし、コンサートを通してそれを伝えられるよう、「私がこのコンサートで伝えたいこと」を言葉にして所定の用紙に記入し、次回の授業に持参するよう伝えた。</p>
12	同上	<p>ミニコンサート前の最終練習日となるため、始めに本番と同様の3曲通し演奏を行った。本番を意識し過ぎて緊張してしまった参加者が多く、楽譜にかじりつきながら演奏する姿が目立つと共に、音の間違ひも多く、悲惨な通し演奏となった。またこの日、一人の参加者が体調不良で欠席したため、もし本番に欠席者が出ると大変なことになるという実感が広がり、万が一のためにパートナーの担当曲も演奏できるようにしておく必要がある、という意識も生まれた。この後参加者達は、時間を惜しむように練習に取り組んでいた。一方のグループが練習をしていてベルを使えない時間帯に、もう一方のグループが集まって輪になり、曲を歌いながら動きを合わせるなど、これまでには見られなかった動きが見られた。このため、パートナーへのサポート行動は起こりにくかったが、これまで希薄だったグループとしてのまとまりが生まれるきっかけとなった。</p>
13	<p>これまでのさまざまな体験を活かし、メンバー同士支え合いながら、コンサートでの演奏にとりくむ。</p>	<p>ミニコンサートの当日となった。最初に、教室でリハーサルを行った後、時間の許す限り、各曲の練習を行った。参加者の言動からは、先回の悲惨な演奏体験を忘れず各自で自主練習をし、授業に参加している様子が伺われた。また、筆者が指示をする前に、参加者同士で声をかけ合って集まり、少しでも練習しようとする様子が見受けられた。この後、会場へ器材を移動して会場設営を行い、ミニコンサートの時間を迎えた。わざわざ演奏を聞きに来てくれた同級生や教員に加え、授業を終えて通りかかった学生達も足を止めて聞いてくれたため、100名程の聴衆に囲まれての演奏となった。非常に緊張している参加者もいたが、多くは最後の演奏を楽しんでいる様子であり、演奏終了後には達成感を感じている様子が見られた。また、聞きに来てくれた観客やメンバーと共に、ハンドベルを背景に記念撮影をする姿が多く見られた。</p> <p>ミニコンサート終了後、教室に戻って全員でハンドベルを磨き、ジャーナルの記入後、次回の予定を確認して解散した。</p>
14	<p>これまでの取り組み全体をふりかえり、自分の気づきや学びと今後の課題を明確にする。</p>	<p>ミニコンサートの様子を撮影した映像を全員で鑑賞した。参加者にとって、自分自身が演奏する姿を見るのは初めてであるため、興奮した様子の参加者が多く見られた。</p> <p>観賞後、記入用紙を用いて、この授業を通して気づいたこと・感じたこと・学んだことを、「自分について」と「他者・グループについて」の2項目に分け、ふりかえった。その際、これまで記入したふりかえり用紙の内容を参考にしよう伝えた。授業の最後には、最終レポート課題を伝え、次回までに記述するよう求めた。</p>
15	<p>ペアのメンバーとの関わりをふりかえり、パートナーの今後の成長に役立つようなフィードバックを授受しあう。</p>	<p>授業全体のふりかえりと最終レポートに記述した内容をふまえないが、パートナーとのプレゼント交換を行った。プレゼント交換は、パートナーが今後より一層成長していく上で役立つと思うものと、それを選んだ理由を記したカードを作成し、それをお互い読み上げながら交換するという方法を用いた。参加者の中には、パートナーへのプレゼントがなかなか思い浮かばず、思い悩む姿も見られた。全員がプレゼントを作り終えたところでプレゼント交換を実施したところ、どのペアも嬉しそうな様子で行う姿が見られた。</p>

体験のふりかえりと次に向けての仮説化に関する取り組み：今回のトレーニングの中で、もう一点特に意識したことは、毎回のトレーニングにおける、ふりかえりとわかちあいの時間の確保であった。先にも記したように、中尾（2001）の実践では、180分の授業時間を用いてトレーニングを実施したため、ふりかえりとわかちあいにも十分な時間を設けることができた。しかしその後、より汎用性の高いトレーニングプログラムを目指して90分の授業時間内での活動を試みてみると、実習の実施にあたるハンドベルの演奏活動と、ふりかえり・わかちあいにかかる時間のバランスが上手くとれないという事態に悩まされた。ハンドベルの演奏課題は、もともと参加者の意識が演奏の出来にしがちな活動であると考えられるため（中尾，2003）、そのことも相まって、体験学習のサイクル（星野，2005）の『体験』にあたる段階を終えた後のステップがおろそかになるという問題が起こっていた。しかしながら、体験学習においては、参加者が体験の中で起こっていたプロセスに目を向け、そこから気づきや学びを深めていくことが非常に大切である（星野，2005；津村，2012 など）。そのため、今回の試みでは、参加者達ができるだけ短時間で実習のプロセスをふりかえり、それを伝え合えるような場面づくりを意識しながら、ふりかえりとわかちあいの実施を試みた。

資料1に、今回のトレーニングで用いたふりかえり用紙を示す。本トレーニングでは、ふりかえり用紙の配布時間を節約すること、また、実習中に起こるプロセスに意識を向けやすくすることを目指して、日程表の中にふりかえり用紙とジャーナルの記入欄を組み込んだ印刷物を作成し、授業の冒頭に配布した。このことによって、ふりかえりのポイントが実習前からわかり、プロセスを思い出しやすく、記入しやすい状況を作った。ふりかえりの項目は、

今日の体験をふりかえって…

- 1) 嬉しかったこと、楽しかったこと、ありがたかったこと、今後も続けたいこと…などは？
- 2) 苦しかったこと、困ったこと、嫌だったこと、今後変えていきたいこと…などは？

の2項目とした。これまでの筆者の体験から、このような問いかけは、曖昧なふりかえりの記述につながる可能性もあると考えられたが、その一方で、体験学習を初めて体験する参加者にとって、自分の中で生まれた気持ちを手がかりにしたプロセスのふりかえりは取り組みやすいものであるとも考えられたため、本トレーニングでは、この2項目を用いてふりかえりを行った。

実習終了後、参加者は5分ほどかけてふりかえり用紙の記入を行い、その後、パートナーと二人で記述した内容をわかちあった。全ペアのわかちあいが終わったところで、その日のまとめと次回に向けての確認を行い、最後に参加者

は、改めてその日の体験全体をふりかえりながら、ジャーナルにあたる『授業を全て終えてみて、私が気づいたこと、感じたこと、考えたことなどは…』欄の記入を行った。記入用紙は毎回筆者へ提出してもらい、筆者が読んだ後、コメントを記して次回授業の開始時に返却した。

2-2. 本トレーニングから生まれた参加者の気づきや学びと今後の課題の検討方法

今回のトレーニングでは、ミニコンサート終了後の第14回授業において、参加者各自で、この授業を通して気づいたこと・感じたこと・学んだことを『自分について』と『他者・グループについて』の2項目に分けてふりかえり、全体ふりかえり用紙に記入した(資料2参照)。また、この内容を参考にしながら、最終レポートの作成を求めた。最終レポート課題は、以下の内容であった。

レポート課題：

1. 全体ふりかえり用紙3枚を充分記述する。
2. 全体ふりかえり用紙の記述を読み返した上で、以下の点についてレポートしてください。
 - ① ハンドベルの演奏への取り組みを通して、あなたが気づいたこと、感じたこと、学んだことを記述してください。記述は、【演奏に関すること】と、【自分と他のメンバー、グループ、クラスの中で起こっていた関わりに関すること】それぞれについて記述してください。
 - ② ①の内容も踏まえながら、あなたは授業のねらいをどのくらい達成できたと感じていますか？このように感じるのはどのような理由からですか？
 - ③ ①②を踏まえて、自分の今後の課題と具体的な行動目標は？
3. この授業について、スタッフに伝えたいことをフィードバックしてください。(授業の内容・進め方・スタッフの関わり方などについて、気づいたことや感じたことを率直かつ具体的にフィードバックしてください。)

本トレーニングを通して生まれた気づきや学びの様相と今後の課題についての検討は、参加者によって記述された最終レポートの文章をデータとして用い、その内容に基づいて行った。始めに、主にレポート課題2に対して参加者が記述した文章から、トレーニングを通して生まれた気づきや学びに該当すると考えられる記述を抜き出し、その内容を分類し分析した。次に、主にレポート課題2の③および課題3に対して参加者が記述した文章から、今後、本トレーニングを実践していく上で残されている課題について、同様の方法を用いて検討した。検討対象とした文章の抽出に際しては、前後の文章との関連にも注意しながら、文意を損なわないよう留意した。

なお、この検討は、最終授業において全参加者に対して本研究への協力を依

頼し、同意を得られた10名分のレポートを対象に行った。

3. 結果と考察

3-1. 参加者の気づきや学びについて

参加者に提示したレポート課題に従い、参加者の気づきや学びを【演奏に関すること】と、【自分と他のメンバー、グループ、クラスの中で起こっていた関わりに関すること】の二つの観点から検討した。その結果、【演奏に関すること】には、1) ハンドベルの演奏体験から生まれた気づきや学び、2) 新しいことへのチャレンジから生まれた気づきや学び、3) 中間レポートの作成から生まれた気づきや学び、4) 毎回のふりかえりの記録から生まれた気づきや学び という、4種類の気づきや学びが含まれると考えられた。

また、【自分と他のメンバー、グループ、クラスの中で起こっていた関わりに関すること】には、1) メンバーとの関わりから生まれた気づきや学び、2) パートナーとの関わりから生まれた気づきや学び、3) 『この授業を通して実現していきたいこと』のわかちあいから生まれた気づきや学び という、3種類の気づきや学びが含まれると考えられた。

以下に、参加者が記述したレポート文章を「 」で引用し、本トレーニングによって生まれた気づきや学びについて考察していく。

3-1-1. 演奏に関する気づきや学び

1) ハンドベルの演奏体験から生まれた気づきや学び

参加者の記述より、ハンドベル演奏の2つの側面から気づきが生まれていると考えられた。一つは、練習の過程を通して生まれたもの、もう一つは、他の楽器とは異なるハンドベル特有の演奏体験から生まれたものである。どちらの気づきも、これまでに他の楽器の演奏を体験してきた参加者によるものであったことから、自分自身もつこれまでの音楽体験と重ね、比較することで生まれてきた気づきである可能性が示唆された。

1) a. 練習の過程から

「一つのことを考えながら演奏すると別のことが出来なくなったり、あることが出来るようになってもまた新たな課題が見つかったりと、決して、簡単に思うようにいくわけではなかった。けれどもそれが成長への道なのだと、この授業を通して学ぶことが出来た。確かに演奏をする上で課題は毎回増えていたが、同時に少しずつ自分に身についていったことも沢山あった。」

「初めて演奏するハンドベルは、嬉しさや新鮮さが感じられたが、やはり難しさも感じられた。ハンドベルの嬉しさは、最後まで響くきれいな音が出る時である。同時に気持ち良さも感じられた。ハンドベルの難しいところは、タイミングを合わせて音を出すことである。これが出来るようになると、細かい演奏の表現も求められるので、ますます演奏が難しくなる。しかし、これらの難

しいところができるようになれば、難しいから楽しいに変わる。このような様々な気持ちを味わいながら、演奏に取り組むことができた。また、演奏する前以上にハンドベルに興味を持てるようになった。」

「本番が設定されていて、みんなで一つの目標に向かっていったことは、まとまりがでるためとてもいいと思った。」

1) b. ハンドベルという楽器の特徴から

「ハンドベルは、一人で演奏するものでなく、全員で一つの曲を演奏するということが特徴である。そのため、自分だけでなく周りの音を聞かなければならない。はじめは自分のことだけで精一杯だったが、練習を重ねるにつれ、自分の音を聞いているだけでは上達しない上に、全員でいい演奏ができないと分かった。周りを考えることは、団体を行動することにおいても大変重要なことである。」

「私は今まで、ピアノとトランペットとトロンボーンを演奏してきたが、それらは一人でもメロディを奏でられる。だから、私はハンドベルは知っているも、実際一人で一・二音だけを扱うのはどのようなものか全くわからなかった。実際演奏してみると、同じタイミングのはずなのにバラバラで音を出したり、音量もバラバラで、これを一つの曲にまとめるのはとても難しいと感じた。しかし、先生に手の動かし方やベルの向き、タイミングの合わせ方を教わってから演奏してみると全く違う曲に聞こえるほどまとまりが出た。私は、はじめハンドベルは誰が鳴らしても同じようになるのかと思っていたが、ほんの少しの違いで全く違う音が出ることを知った。」

2) 新しいことへのチャレンジから生まれた気づきや学び

「演奏経験のないハンドベルに挑戦し、曲を演奏できた事に喜びを感じた。演奏できるか不安な気持ちもあったが、練習するたびに上達していったのでとてもよい経験が出来たと感じた。」

「ハンドルの技術は全く未経験の所から、様々な演奏法を学び、曲の理解を深め、1曲をメンバーと作り上げたことから、新しいものへのチャレンジ、新しい自分を見つけるための活動として、自ら評価できる面もある。」

3) 中間レポートの作成から生まれた気づきや学び

「初めは、ただ楽譜にそって演奏しているだけだったが、作曲者や、どんな気持ちで作曲したかを調べ、理解することで、より気持ちを込めて演奏することができた。楽曲を演奏する時には、より深いところまで調べ、理解することが大切だと学びました。そして、そのことを理解した上で演奏することで、聴き手により気持ちが伝わるのではないかと思った。」

「担当曲を決め、自身で曲を調べたことによって、曲への知識が深まり、どのように演奏すればよりよくなるのかと考えることができた。」

4) 毎回のふりかえりの記録から生まれた気づきや学び

「はじめの頃、毎回授業の終わりにふりかえりの記録をして、パートナーと

分かち合いをするのは面倒なことだと思っていた。しかし今、授業を全て終え、今まで書いた全ての記録を振り返ってみると、自分がどれほど成長できたのか、あのころにはどう思っていたのかということを思い返すことが出来るということに気づき、毎回書いてきた記録が有意義なものであったと感じた。」

「授業の最後に振り返りをしてから分かち合いをすることも、その授業での成長を感じやすくなり、後で見返せるため最初からの成長を感じられる。さらに、振り返りシートに先生のコメントがあったのも、ちゃんと見てくれている実感が得られ、やる気がでた。」

参加者によるこれらの記述からは、演奏体験そのものからの気づきや学びだけでなく、ハンドベル演奏という“初めての試み”から、また、演奏をよりよいものにするための取り組みから生まれた気づきや学びがあったものと考えられた。

この中で、1) ハンドベルの演奏体験から生まれた気づきや学び と、2) 新しいことへのチャレンジから生まれた気づきや学び に関して参加者が記述した内容は、中尾(2003)において見いだされた『課題達成できた満足感やチャレンジすることの楽しさを味わう』という、ハンドベル演奏活動特有の効果に関連するものと考えられた。

一方、3) 中間レポートの作成から生まれた気づきや学び に関しては、本トレーニングプログラムの中で初めて実施した、演奏曲に関する理解をより深めるための取り組みから生まれた気づきであった。この課題を提示した際、参加者達は決して前向きな反応を示してはいなかった。そのため、参加者達は“仕方なく”といった気持ちも持ちつつ取り組んだことの中から、意味ある気づきを得ていった可能性も高いと思われる。よほど音楽に関心が深い参加者でもない限り、なかなか主体的に演奏曲の背景まで調べようとしがないのが実態であるため、本トレーニングで行ったように、課題の一環として曲に関する理解を深めてもらうことは、トレーニングのねらいの一部でもあった『一人一人の思いを表現することに取り組む』を達成するために、有効な取り組みであると考えられた。

4) 毎回のふりかえりの記録から生まれた気づきや学び については、本トレーニングにおいて特に意識して行った、ふりかえりとわかちあいの時間を確保する試みが有効であった可能性を示唆している。参加者達の記述からは、限られた時間の中で毎回書き残してきたふりかえりの記録が、結果として、自分の変化・成長を捉え、実感するために有効なデータとなっていたことを伺わせる。トレーニングの過程では、参加者から、「ふりかえりとわかちあいするより、もっと練習に時間を使いたい。」と訴えられることが何度もあった。演奏をよりよいものにしたい、という強い思いをもつ参加者が、そのように感じてしまうことも理解できるため、特に、短い時間の中でトレーニングを実施する場合には、時間配分に悩むところである。しかしながら、ふりかえりとわかちあいは、

体験学習において、参加者が体験を通して学びを深めていくために欠かすことのできない重要なポイントであり、今回、参加者の自己成長の実感に有効である可能性が示唆されたことから、やはりハンドベル演奏活動においても、毎回のトレーニングにおいて、気づきを言語化して書き残すという過程をプログラムに必ず盛り込んでいくべきであると考えられる。

3-1-2. 自分と他のメンバー、グループ、クラスの中で起こっていた関わりに関する気づきや学び

1) メンバーとの関わりから生まれた気づきや学び

「はじめ顔も名前も知らなかったが、一緒に授業の準備や片付け、練習を進めていくことで、その人はどのような人なのか、何が得意で何が苦手なのか、ということが分かるようになっていった。」

「ハンドベル演奏を通じ、意見を交換し、互いについて考えることによって、メンバー達との絆が深まった。」

「ハンドベルの演奏は、一人ではなく複数で行われるので、演奏するメンバーの気持ちを一つにすることが最も重要であると考えて、演奏に取り組んできた。さまざまなメンバーを通して共通して学んだことは、協力すること、相手を見ることである。また、さまざまな人と関わることで、社交性や協調性も前より増したように感じられる。」

「私が一番心に残ったことは、リハーサルでタイミングが合わなかった時、そのメンバーで手を叩きながらタイミングを合わせる練習をしたり、先生がいなくて個人の練習が一通り終わった時、誰かが『みんなで合わせようよ!』と声掛けをしてみんなで合奏したことだ。始めは自分の友達としか話さないようなまとまりのないクラスだったが、ハンドベルを通して自然とみんながひとつになったことに私は感動をおぼえた。」

「本番では、自然とみんな心をひとつにし、お互い頑張ろう頑張ろうと言い合いながら演奏した。気づけば授業内で一度も話したことのないメンバーと笑い合いながら話していたり、一緒に写真を撮ったり、いつの間にか仲良くなっていた。私は、ハンドベル（音楽）は人と人を繋ぐ力があることを知った。」

「コンサート曲③を最初に演奏した時、楽譜についていくことが出来ず、うまくハンドベルを鳴らすことが出来なかったのととても苦しんだ。このままでは全員に迷惑がかかってしまうと思い、Aさん（筆者注：この曲の演奏に加わっていないメンバー）に片手のパートを手伝ってもらうように依頼した。Aさんはそれを快く受け入れてくれたので、本当に嬉しかった。またAさんは、私がベルを鳴らすタイミングが分かるように、私の楽譜に数字を書き込み、一緒に声をかけて練習してくれた。さらに、隣のBさんやCさんも、分からない部分を一緒になって練習してくれた。このように、支えてくれる仲間がいたおかげで、私は本番で楽しみながら堂々と曲③を演奏することが出来た。私はこの時、

周りの仲間に非常に恵まれていると感じたし、改めて仲間と支え合うことの大切さを学んだ。この授業のメンバーと一緒にハンドベルに取り組むことができ、本当によかった。」

2) パートナーとの関わりから生まれた気づきや学び

「特にペアの人との関わりにおいて、人との関わりの大切さを感じた。『もっと大きな音を出したら良い』『もっと自信を持って演奏したら良い』など、アドバイスをもらうことで、自分の課題がよく分かり、演奏の上達に繋がった。」

「ペアを組んで練習を進めることによって、一対一でしっかりと見てもらって、何が出来ていないか、どうしたらいいのかというアドバイスをもらったりあげたりするだけでなく、ペアの相手の欠点や癖を見つけ、注意していく中で自分の場合はどうかと考えることもできた。この練習方法により、お互いがお互いを高め合うことが可能であった。」

「私はもともと音楽が苦手な楽譜があまり読めなかった。そのため、ハンドベルを鳴らすタイミングを上手く掴むことが出来ず、鳴らすところを間違えてしまい、みんなの足を引っ張ってしまう場面が多くあった。パートナーに楽譜を指で指してもらったおかげで、演奏する時に楽譜を見失うことがなくなり、本当にありがたかった。私もパートナーが分かりやすいようにと思い、楽譜を指で示しながら、相手の演奏を支えることが出来た。」

「演奏をし終わった後に毎回フィードバックをすることで、自分の改善点を把握することができ、パートナーとお互いの成長を確かめ合うことが出来るので、フィードバックはとても大切なことだと感じた。」

「最初のパートナーは、遠慮しているのか良いところは沢山伝えてくれたが、欠点を指摘してくることはあまりなかった。言いやすい雰囲気づくりをし、自分から聞く姿勢も必要だったと感じた。二人目のパートナーとは、それを踏まえて、自分のどこが悪いのか等を積極的に聞いていった。するとパートナーも多くのことを指摘してくれ、また意見を求めてきたので、良い関係を築けたのではないかと思う。」

「この授業では、個人個人で練習を行うのではなく、パートナーを作り、その人と一緒に成長していった。初めはぎこちなかった私たちの関係も友達同士のようになっていった。クラスの雰囲気も、初めは笑いながら演奏していたが、段々真剣にハンドベルと向き合うようになり、全体の雰囲気もよくなった。これは、パートナーを作り、毎回相手を見ながらお互い何か気づいた点を言い合い、更に分かち合いをすることによってお互いの気持ちを知りつつ、ハンドベルの自らの演奏も改善していく結果できたことだと考えられる。」

3) “この授業を通して実現していきたいこと”のわかちあいから生まれた気づきや学び

「イメージの絵を描いたことがメンバーとの距離を縮めるきっかけの一つとなったと思う。私はかなり抽象的で伝わりづらい絵を描いたが、それをきっか

けにどのような絵なのかと話し合い、自分を伝え合ったりした。」

「一番初めの授業で私はこのメンバーと仲良く出来るのかと不安に思っていた。しかし絵を描いて分かち合いをしたことによって、多くの人が私と同じように不安を抱いていながらも、楽しく仲良く授業を進めていきたいと思っていたということがわかった。」

「まだ何も知らないメンバーの個性やこの授業に期待していることがみんなまで共有でき、この授業への期待感が高まった。」

【自分と他のメンバー、グループ、クラスの中で起こっていた関わりに関すること】に分類された文章は、【演奏に関すること】に比べて数が多く、特に、1) メンバーとの関わりから生まれた気づきや学びと、2) パートナーとの関わりから生まれた気づきや学びには、それぞれ6つの文章が含まれる結果となった。

参加者達の記述からは、メンバーと“共に課題に取り組む”中で、一人一人がどのような人であるのかを知ったり、支え合う体験をし、そのような関わりを通してお互い繋がり合っていたことが伺われる。また、自分の演奏グループとは異なるグループのメンバーとペアを作り、練習やふりかえり・わかちあいの時間を共にしてきたことは、お互いの成長を支え合うことに変有効であったと考えられる。参加者の記述からは、単に演奏技術を高め合うという点に留まらず、お互いの成長を願いながら気づきや気持ちを伝え合い、よりよい関係を築いていった様子が伺われる。このような、メンバーとの関わりおよびパートナーとの関わりから生まれた気づきや学びは、中尾（2003）において見いだされた『一人一人の存在の大切さを知り、共に支え合う関係を作る』という、ハンドベル演奏活動特有の効果に関連するものだと考えられる。

また、3) “この授業を通して実現していきたいこと”のわかちあいから生まれた気づきや学び に分類された記述より、参加者達は、トレーニングの初期段階で一人一人のもつ思いをわかちあうことの大切さやよさを感じ、本トレーニングに取り組んできたものと考えられる。トレーニングが始まる段階で、参加者達がお互いに対して関心を持ち合えることや、思いを伝えることへの抵抗感を低減できることは、その後の取り組みや学びに大きな影響を与える、極めて重要なポイントであろう。今回の結果は、自分の思いをまず言葉ではない形で表現し、それをういてメンバー全員と伝え合うことが、このようなプロセスにつながる可能性を示すものであると考えられる。

3-2. 今後の課題について

次に、本トレーニングの問題点や今後の課題に関する検討を行う。10名中7名のレポートには、この授業のねらいを75%以上達成できたという内容の参加者の自己評価が記されていたが、残された課題についてもいくつかの記述がなされていた。これらについて、参加者の気づきや学びの検討と同様に、【演奏

に関すること】と、【自分と他のメンバー、グループ、クラスの中で起こっていた関わりに関すること】の二つの観点から検討した結果、トレーニングプログラムそのものに対して改善を加えられる点と、トレーニング担当者が参加者に対して行うファシリテーションの際に留意すべき点の両者が見えてきた。

以下に、参加者が記述したレポート文章を「 」で引用し、本トレーニングの問題点や今後の課題について考察していく。

3-2-1. 演奏に関して

1) トレーニングプログラムにおける課題と改善案

「本番当日にビデオでの撮影をして、そのとき初めて自分達の演奏がどのように聴こえるのか、どのように見えるのかということを知ったため、本番より前の練習の時点で撮影をしていたら更に演奏を改善できていたのではないかと感じた。」

「演奏がまだまだ正確でなかったり、細かい表現にまで気をつけることができなかった。もっと演奏を上達させたかった。」

「演奏において自分のことで精一杯になってしまい、他の人の音を聞き合えなかったことがある。この問題点は、演奏において非常に大きなポイントであり、これがきちんと出来ていたら、よりハンドベルの魅力を理解できたのではないかと感じる。」

これらの記述は、参加者達が、演奏をよりよいものにしたいという思いから感じた内容と考えられる。本トレーニングの過程では、パートナーとの関わりの中で行われるフィードバック授受を重視し、積極的にビデオ映像を用いてはこなかった。しかしながら、ビデオ映像というデータを用いることによって、参加者が自分の演奏や、パートナーのフィードバックをより客観的に捉えることに役立つ可能性も十分にあるだろう。今後は、パートナー間でのフィードバックに加え、ビデオ映像を活用していく可能性も探していきたい。

また、演奏そのものの上達については、参加者が個人練習を増やすことによって解決できる面もあるが、参加者の大半がハンドベル初心者である実態をふまえれば、より難度の低い演奏曲に取り組むという選択肢もあるだろう。演奏の質を高めることに重点を置きたいのか、少し難しい曲の演奏をやり遂げることに達成感を感じるのかについては、参加者によって違いの生まれやすい側面であると思われる。そのため、トレーニング課題に取り組む過程の中で、参加者のニーズを確かめながら選曲を行っていくことが有効だと考えられる。

2) 参加者に対するファシリテーションの際の留意点

「ハンドベルの自主練習の大切さから、コツコツ努力することが今後の課題だと思った。大切だと思いつつも、なかなか実行することが出来ていなかった

たので、今後は何ごとも努力を怠らないようにする。」

「自分のことで精一杯になってしまい、ペアの人の演奏を支えているだけで、自分は同じように演奏できるくらいにする余裕はなかった。これは、ペアの人の演奏はペアの人に任せっきりであったということになるので、反省すべき点だ。」

「演奏中、私は楽譜に忠実に、周りとの調和を保って演奏する、という気持ちのほうが、自分の気持ちの表現よりも優先されてしまった。」

これらの記述のうち、前者二点については、参加者自身が更なる取り組みの必要性を認識しているにも関わらず、実行できなかったと考えられる内容である。体験学習を通して得られた気づきや学びは、トレーニングの中で参加者に強いインパクトを与えたものであっても、それを自分の中で一般化し、日常の中で生かしていくためには、日々の生活の中でかなり意識的な取り組みが必要とされる場合も多い。このような難しさは、トレーニングの中で気づきが生まれた場面と、日常の場面が、参加者の中で一致しにくいために生じているとも考えられる。しかしながら、ハンドベル演奏課題の場合は、参加者達の気づきとして語られている『演奏の練習』というトレーニング時と同じコンテンツに日常の中でも取り組むことによって、トレーニング時の気づきが自分の行動として定着していく可能性があると考えられるだろう。そのため、まずはコンテンツに重点を置きながら体験学習のサイクルを回していくような働きかけをし、そこからプロセスにも目を向けるようファシリテートしていくことは有効かもしれない。三番目の記述にあるような状況も、前者の記述とは少し異なる側面を持っているものの、コンテンツにしっかりと向けられた注意を、“自分自身の気持ち”というプロセスに少しずつ向けるよう働きかけていくことが、参加者の成長にとって有効なファシリテートにつながると考えられる。

3-2-2. 自分と他のメンバー、グループ、クラスの中で起こっていた関わりに関して

1) トレーニングプログラムにおける課題と改善案

「ペアでの練習の導入により、個人やグループで練習することに比べ、上達が早く、効率的に練習できたと思う。しかし、毎回同じペアで行うため、同じ観点でしか見ることができないという問題点があった。時にはペアの相手を変えてみて、新鮮な気持ちで、また違う観点から見てもらうということがあってもよいのではないかと思った。」

これは、参加者同士の関わりに関する記述の中で、唯一、プログラムの内容として変更できると考えられるものであった。毎回同じパートナーとフィードバックを行うことによって、お互いの関係が深まり、より率直なフィードバックが授受し合えるというメリットがある一方で、確かに、新鮮な目で相手の言

動を観られなくなるというデメリットもあるだろう。参加者が、行動の観察とフィードバックという行為に慣れてきた時期に、異なるパートナーとの練習機会をつくることは有効であると考えられるため、試みていきたい。

2) 参加者に対するファシリテーションの際の留意点

「演奏面だけのチームワークだけではなく、その他のこと（例えば、演奏のための準備や後片付けの協力、注意している人に耳を傾けない人がいたら教えてあげる など）においてのチームワークも大切に作り上げていきたい。今回そのようなことが出来ていなかったのは気づいていても、声をかけることができなったり、声をかけても効果がないときがあったのは問題点だと思う。授業内だけではなく、普段からのクラスのメンバーとの関係づくりが大切なのだと感じた。今までクラスのメンバーとは授業外では話すことがなく、関わりがほとんどなかった。もし今よりもっと仲のよい関係を築くことが出来れば、授業内での環境も変わっていたのかもしれない。」

「自分のこと、パートナーのことはよく考えて行動していたと思うが、全体に対しての思いやりや積極性が足りなかった。より深い視野を持ち、どうすれば全体としてのまとまりができるか、どうすればより良い雰囲気を作ることが出来るかという努力をすることが課題。」

「今回、自分は支えてもらう側が多く、支えてあげる側が少なかったような気がする。だから今後は、例えば誰かが進路のことで悩んでいたり迷っていたりしたら、進んで相談にのり、少しでもその人の支えになってあげられるようにしたい。」

「あまり質問できず、曖昧なままにしていた部分もあったので、これからはためらわず分からないところは積極的に質問していきたい。」

「私は始めの準備の時、『他の人がやってくれるからいいや。』と思い、準備をしなかったことが何回もあり、今思えばやってくれている人のことを全く考えていない身勝手な行動だと思い、とても反省している。この課題を達成するために、私は、みんなが嫌がるような面倒くさいことを自ら進んで行い、それを感謝してもらおうと思わず、当たり前だと思って出来るようにする。」

これらの記述はいずれも、参加者達が、私たちの日常場面にも通じる基本的でありながらも重要な課題に、ハンドベル演奏活動を通して気づいたことを示すと考えられる。このような点から、ハンドベル演奏活動という一般的には珍しい活動の中には、私たちの日常的な人間関係やコミュニケーションに関わる気づきのチャンスも含まれていると言えるだろう。本トレーニングの過程では、最終レポートを通じて参加者からこのような気づきを伝えられたため、参加者達が、この大切な気づきを今後の日常で生かしていってくれることを強く願いながらも、そのための働きかけの機会を得られていないのが現状である。

本トレーニングにおいて、毎回のトレーニング後、参加者が記述したジャーナルの内容は演奏に関する記述が中心であったため、このような気づきは、参加者がトレーニングを終え、全体のプロセスをふりかえる中で得られたものである可能性が高い。そうであるとすれば、筆者から参加者に対して、最終レポートの内容にコメントをつけて返すなどを行い、参加者に対してフィードバックや働きかけを行う仕組みを作っていくことが望ましいだろう。大学の授業では、授業期間が終わると共に、受講生との関わりも途絶えてしまう傾向が見られるが、授業後も学びのサイクルを断ち切らない仕組みと努力をしていくことが重要だと考えられる。

また、中尾（2003）で見いだされたトレーニング効果との関連から検討すると、『グループプロセスに気づき、グループ・他者・自分に意識的に働きかけるスキルを養う』と、『自分の気持ちが他者に伝わったことを実感し、伝えることの重要性を知る』という二つの効果について、本トレーニングでは参加者の明確な記述が認められなかったと言える。とは言え、先に示した記述は、これらと関連する内容であると考えられるため、参加者がそれらに関わる問題意識を感じながらも、そのような力やスキルが身についたと実感するには至らなかったと考えるのが適切であろう。限られた時間の中で、参加者達がこれらのトレーニング効果を得ていく可能性があるのか、それともこの枠組みの中では難しいことなのかについて、引き続き検討していく必要があると考えられる。

4. おわりに

本稿では、ハンドベル演奏活動を課題とした体験学習による人間関係トレーニングの実践内容を報告し、そこで生まれた参加者の気づきや学びと共に、残された今後の課題などについて検討を行ってきた。今回の取り組みを通じて、まだ検討課題は残されているものの、一般的な大学の授業時間の中でも、一定の効果が見られるトレーニングプログラムを提供する可能性が見えてきたのではないかと考えている。今後も、残された課題に取り組みながら、より効果的なトレーニングプログラムを提案していきたい。また、これまでの体験と得られた知見を活用しながら、小・中・高等学校の授業時間内でも実施可能なプログラムの開発にも取り組んでいきたいと考えている。

参考文献

- 星野欣生(2005). 体験から学ぶということ—体験学習の循環過程— 津村俊充・山口真人監修 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 pp.1-6.
- 中尾陽子(2001). 人間関係トレーニングへのハンドベル演奏活動導入の試み—2000年度「表現する人間」の授業報告— 名古屋聖霊短期大学紀要 22号 pp.35-58.
- 中尾陽子(2003). 体験学習法を用いた人間関係トレーニングにおけるハンド

ベル演奏活動の試みについて 人間性心理学研究 21, 2, pp.9-18.
津村俊充 (2012). プロセス・エデュケーション 学びを支援するファシリテーションの理論と実際 金子書房

日程表 第4回目 (2013年○月○日)

ねらい：自主練習の成果を確認し、今後の取り組み方を考える①

ペアのメンバーと支え合いながら成長するために、必要な関わりを考える。

-15:15	準備・ジャーナル返却
15:15-	授業開始・導入
15:20-	曲の練習
16:25-	ふりかえり用紙記入
16:30-	わかちあい
16:40-	ジャーナル記入

○今日の体験をふりかえて…

♪嬉しかったこと、楽しかったこと、ありがたかったこと、今後も続けていきたいこと…などは？

♪苦しかったこと、困ったこと、嫌だったこと、今後変えていきたいこと…などは？

○授業を全て終えてみて、私が気づいたこと、感じたこと、考えたことなどは…

2013 音楽（ハンドベル）全体ふりかえり

授業のねらい：ハンドベルの演奏を通して、グループのメンバー一人一人の存在を大切にしながら関わり、一人一人の思いを表現することに取り組む

回	内容	気づいたこと・感じたこと・学んだこと	
		自分について	他者・グループについて
1	<ul style="list-style-type: none"> ・ガイダンス ・ハンドベルを出し、鳴らして見る ・ふりかえり用紙記入 		
2	クラスのメンバーと知り合う （前回記入したふりかえり用紙のわかちあい、なりたい自分のわかちあい）		
3	<ul style="list-style-type: none"> ・ハンドベル演奏の基本的な鳴らし方の練習 ・曲の演奏体験 		

■ Article

Tグループにおける他者との関わりを通じた 在り方の変容の過程 (1)

石 倉 篤
(追手門学院大学大学院)

第 I 節 問題と目的

(1) はじめに

Tグループ (Tはトレーニングの略) において参加者の在り方が変化する場合、どのように在り方が変容しているのだろうか。

Tグループは、今ここで起きている出来事、内面の移り変わり、グループの動きなどについて自己開示とフィードバックを繰り返し、他者とともにあることを学んでいく。通常3泊～6泊ぐらいの合宿形式で行われるTグループは、山口 (2005) によると、日常生活から離れた場所である「文化的孤島」で行われることが多い。プログラムは、10名前後の参加者と2名のトレーナーで構成される75分程度の「Tセッション」が中心となる。このセッションでは特定の話題や進め方は決まっておらず、参加者に任される非構成的グループである。「全体会」として、ねらいを考えたり、セッションをふりかえり、そのための理論も学ぶ、あるいはセッションとは異なる課題のある (構成的な) 実習なども行う。一日のプログラム終了後には「夜のつどい」が行われ、一人になってみて一日をふりかえり、明日に向けて一旦閉じていく時間となる (以上、山口, 2005)。

Benne (1964a) によると、TグループはKurt Lewinを中心とするグループダイナミクス研究を民主主義的社会の実現に活かそうとする過程で生まれた。その後、体験学習を通じた学びのあり方を理解し説明できるモデルとして、アクション・リサーチ・モデル (action research model、以下ARMと略す) が用いられ始めた。ARMはデータ収集、分析、適用という概念や技能が用いられる。ARMでは、適切な概念や技能の習得、人間相互間、集団内、集団相互間などの状況のなかで問題点を明確にし、また診断する際にこれらの概念や技能を用いて、発達するグループの習慣に着目する。一方で、RogersやFreudといった臨床心理学や精神医学の考えを取り込んだ「臨床モデル (clinical

model)」が生まれ始めた。この臨床モデルは、実存的出会い、腹の底を即時的に明確化すること、予測のし難い感情レベルのやりとりといった要素を含む。臨床モデルは、参加者という人間に内在する人格的統合の成長を目指し、参加者自身が自分に新たに出会い直し、自己を発見し、他者に真実な関わり方をすることも目指している（以上、Benne, 1964a）。ARMの流れを同じくするものとして、日本のTグループで用いられてきたEIAHのモデル（柳原, 2003）があると筆者は考えている。このモデルは当初EIAHとされていたが、その後「新たな試行（Experiment: E'）」を含むEIAHE'モデルとなった（例えば、星野, 2005）。また、EIAHE'のモデルに類似するKolb（1984）の体験学習のモデルがある¹。一方で臨床モデルは、学びを理解・説明するARMと異なる視点を持ち、真実な関わりや出会いといった実存的な次元での参加者の在り方やその変容を理解し、説明できるものである。従来はEIAHE'などのモデルを用いて実存的な次元での変容を捉えようとしてきたが、これらのモデルはそのことを十分に理解し、説明できるモデルではなかったのではないだろうか。

本研究では臨床モデルに焦点をあて、Tグループにおける他者との関わりを通じた参加者の内面や在り方の変容がどのようなものかを明らかにすることを目的とする。

（2）Tグループ研究

近年のTグループに関する研究では、中村（2006）はプログラムの構造を検討し、中村・杉山・植平（2009）はTグループの歴史を取り上げ、楠本（2006）や楠本・山口・藤田・丹羽・グラバア・文殊・杉山・佐竹（2012）はトレーナーの思考や働きかけに焦点を当てている。岸田（2012）は経験の浅いトレーナーのファシリテーションを検討している。博野（2011）はGendlinのTAE（Thinking At the Edge）という質的研究法を用いて自身のTグループに対するトレーニング観をまとめている。本研究が主題とする参加者の変容に関連して、川浦・野村（2006）は参加者の語りから参加者の在り様や他者との関わりにどのような影響をTグループが与えたかをテーマにしている。海外の研究として、Highhouse（2002）は経営教育にTグループがどのように導入されてきたのかを述べている。Luechtefeld & Watkins（2007）はTグループを用いることによるチームスキルの構築についての実践を紹介している。Torosyan（2008）は一人称の記述によってTグループにおける体験を描写している。Weis & Arnesen（2009）は、知的な特性よりもこころの知能指数を示すEQの教育にTグループがどのような役割を持っているかを述べている。こうした研究は、個人の変容を取り扱った川浦・野村（2006）、Torosyan（2008）を除くと、T

¹ Miettinen（2000）は、Kolb（1984）がTグループでの今このプロセスをやりとりするフィードバックセッションを元に自身の体験学習のモデルを考えたと述べている。

グループの構造や効果、トレーナーのファシリテーション、参加者の体験に焦点が当てられている。

過去に遡ると、個人の変容を記述している文献として以下のものがある。Benne, Bradford, & Lippitt (1964) はTグループの初期のセッションでトレーナーが参加者に課題を自分たちで見つけるよう委任することによって参加者が抵抗感を抱くことを述べている。Benne (1964b) はトレーナーが自らの権威を放棄するため「権威の真空状態 (authority vacuum)」が発生し、参加者が普段の権威構造を再現しようとすることを述べている。Schein & Bennis (1965) 伊東・古屋・浅野訳, 1969) はLewinが理論化した解氷 (unfreezing) がTグループでの学習に必要な条件であり、学びへの意欲がつけられる複雑な過程であるとその過程の様相を記述している。

上述した川浦・野村 (2006) の研究では参加者の語りによって在り方の変容が経験的に語られている。川浦・野村は参加者のTグループへの期待、Tグループ体験、体験の意味づけ、意味づけられた体験が参加者の在り様や他者との関わりにどのような影響を与えたかをテーマにしている。方法として、Tグループに意味・重要性があったと感じている参加者に、Tグループ体験がどのようなものであったかを半構造化面接によって物語ってもらっている。そしてナラティブ・アナリシスによって分析調査し、①参加者がセッション開始前の目標を通して自分の課題を発見した、②目標を達成することで出会った障害を乗り越えた、③目標から意識、行動に方向性が与えられ、当初の目標から気づきや理解が深まっている、④自分の内にあるもの、あるいは自分というもののものを受け入れることを通して、自分を見つめる新しい視点を獲得している、⑤変化した自分を肯定的に受け入れ、それぞれのペースで得られた理解を内在化しつつある、といったことを明らかにしている (川浦・野村, 2006)。

(3) 在り方とは

このようにTグループ研究を概観したが、実存的な次元で参加者が変容すると言う場合何が変わるのだろうか。この問いには検討の余地がある。本研究では他者との関わりを通して「在り方 (Being)」が変容すると仮定して、その変容を検討していきたい。

この在ることについてFromm (1976 佐野訳, 1977) は「あること (Be)」と「持つこと (Have)」という二つの存在様式に分け検討している。私たちは、物を中心とした社会での暮らしで「持つこと」に馴染んでいる。この「持つ」存在様式では、世界を占有する関係を持ち、自分自身を含むすべての人、すべての物を私の財産とすることを欲するとFrommは述べている。こうした「持つこと」に対して、Frommは「あること」の大切さを発する。この「あること」は世界と一になる存在の様式である。世界との関係性と、「あること」が存在の「様式」であると述べられている。そして「ある」様式の前提条件として、独立、自由、批判的理性の存在があるとし、その基本的特徴として能動的であること

をFrommは挙げている。ここでいう能動的とは、自分の能力や才能を、すべての人間に与えられている豊富な人間的な天賦を、表現することだと述べている。さらにその表現として、自分を新たにすること、成長すること、あふれ出ること、愛することなどを挙げている。Frommのいう存在様式は世界に対するものであるが、他者との関わりはどうなっているのだろうか。

この点について言及しているGendlinの記述を検討する。「在り方 (Being)」についてGendlin (1966) は次のように述べている。世界に在り、他者とともに在ることが実存主義の第一の考えである。その在り方は人間の特徴や特性のみを示しているのではなく、人間という「存在」そのものを指している。また在り方は、内面の仕組みではなく、人々や事物を感じ取ることであり、また人々に対して成されることから、環境を生み出し、それを作り変える過程である。実存主義は主観的または個人的な体験を定義している。こうした立場をとることにより、私たちが世界に存在し、他者とともに在る時、心理療法にとって3つの利点があり、次のように取り扱えると考えられる。第一に人間の行動の研究を用いる根本的な典型として、第二に人間の具体的な実感を伴う生の過程を感じる過程として、第三にじかに感じられた体験過程をベースにして概念やことばを考える様式として、である。このように体験過程 (experiencing) が説明可能になる (以上, Gendlin, 1966)。

本研究ではGendlinとFrommの立場に依拠し、「在り方」とは「今ここで、世界の中で他者とともに在る様式 (manner)」と捉える。尚、本研究では、参加者が自己の変容に気づくことができる様式に絞って検討を進める。そしてその在り方は次の3点の特徴を持つ。①その人らしい受け止め方など、根源的であり人間性を語る記述や理論に当てはめられる様式である。②胸がジーンとするなど、具体的な実感が感じられるものであり、実感を考慮せず、出来事や為すこと (Doing) のみに焦点を当てるのではなく、出来事を体験している人間の感情やからだの感じなどの実感に注目する様式を指す。③「今ここで感じつつある体験過程」によって概念やことばを考える様式である。こうした在り方についての定義に基づき本研究を進めていく。

(4) 研究の目的と構造

この在り方の定義では、在り方がどのようなものか、その体験の様式を捉えている。しかしその体験の様式がどのように変容するのか、それを理解するモデルはTグループという土壌では十分に検討されてこなかった。そこで本研究は、Tグループにおいて他者との関わりを通して参加者の在り方がどのように変容するのかを検討し、明らかにすることを目的とする。そのことでARMで十分に理解しきれない在り方の変容が何で、どのように変容するのかを、臨床モデルという別の視点から、さらに深く理解できるようにしたい。尚、本研究ではTグループで在り方が変化しているのかどうかの調査以前の課題として、Tグループで在り方が変わるといことはどういう現象で、どのような局面で

理解することができるのかを検討する。その際、参加者がTグループ終了後日常生活で活かせるモデルを検討したい。

本研究では、①本研究での在り方の変容のモデルの元とするRogersのモデルを検討すること、②変容を促進する上でRogersのモデルを発展させたGendinのフォーカシングのモデルを検討すること、③セラピーやフォーカシングの場面とは異なる、より日常的な場面での変容について田中（2010）の考えを検討すること、④、①～③にしたがってTグループではどのような変容が起きているのか、そのモデルを記述すること、を目的とする。

第Ⅱ節 Tグループにおける在り方の変容のモデルの基礎となる3つのモデル

(1) パーソナリティの変化における7つの段階：プロセス・スケール

まず個人の変容についてRogers（1958 西園訳, 1966）が主張するモデルを要約する。Rogersはセラピーの中でのパーソナリティの変化を記述しているが、この変化は本研究で定義した「在り方」に通じるものがある。第一にクライアントがすること（Doing）にだけ焦点を当てるのではなく根源的な様相や人間性を記述している。第二にクライアントの具体的な実感がどのように変化していくのかを記述している。第三に体験過程の様式（manner of experiencing）の変化が記述されている。Rogersのモデルはこの三つの特徴を持つため、本研究で言う「在り方」を理解するモデルとして中心に据えていく。

Rogers（1958 西園訳, 1966）は、セラピストの共感的理解・無条件の肯定的関心・自己一致といういわゆる中核条件だけでなく、セラピーが効果を及ぼす際クライアントの中で何が起こるのかに注目し、パーソナリティの変化を7つの段階でまとめた。この尺度はプロセス・スケール（過程尺度）と呼ばれている（伊藤, 2008）。

第1段階は、自分について話したくない気持ちがある。変化が起こりにくい状況で、自分の感情や個人的意味づけに気づいていない。親密な・容易なコミュニケーションが危険だと思っている。自分自身の中に問題を認識していないし、知覚もしていない。また、変ろうとする願望をもっていない。

第2段階は、「私の生活にいつも混乱が起こっている」というように、私は困っていると言うのではなく、他人事のように話す非自己的表現を始める。感情は表出されたとしても自分の感情として認めない。体験の仕方は過去の構造に束縛されている。「私には正しいことは何ひとつできない」というように個人的構成概念があたかも変えられない事実として考えられている。また、矛盾を表現することがあるが、ほとんどそれを矛盾として感じていない。

第3段階は、第2段階での少しの解放と流動における変化が受け入れられたと感じると、「努力します。彼女に自分を愛してほしいから」というように客体としての自己についての表現がより自由に流動するようになる。ただし、自

分の感情が受容されること（acceptance of feelings）は少しで、過去の経験として語られる。経験の中に矛盾を認めることができる。

第4段階は、より理解され、感情がより自由にあふれ出てくる。「そうです、私はほんとうに……それはとても深いショックでした」というように過去に味わった“非現在のな（not-now-present）”強い感情を述べ、時には感情が現在のものとして語られることもある。問題について自分の責任を感じ、動揺する。しかし、感情のレベルでわずかながらでも人との関係をもとうとし、自らの危険をおかしてみることがある。

第5段階は、感情は現在のものとして自由に表現され、従来の捉え方から大きく変わり、生まれ出る感情に対して驚きと恐れがある。しかし喜びはない。自己の感情が自分のものだという気持ちを持ち、“ほんとうの自分（real me）”でいたいという願望が増加する。個人的構成概念の再吟味がなされる上に、経験の中の矛盾と不一致にますます直面するようになる。自分の中で自由な対話が起り、内面的コミュニケーション（internal communication）が改善される。

第6段階は、固着化して、押しとどめていた感情が直接瞬時的に体験される。その感情は充分結末まで流れ出し、その感情があるがままに受容されるようになる。そして、客体としての自己が消失する傾向にある。個人的構成概念は解消し、以前安定していた枠組みから解放される。

第7段階は、セラピーの関係のなかだけでなく、それ以外の場面においても、新しい感情が瞬時性と豊かさをもって体験される。変化する感情を自分のものとして実感して受け入れることができ、自分の中で起こることに対して基本的な信頼をもつことができる。個人的構成概念は暫定的に再形成されるが、それは固執したものではない。そして、新しい自分の在り方を効果的に選択するという体験が起こる。クライアントはいまや変化しつつある性質を自分の心理生活のすべての側面の中に統合している（以上、Rogers, 1958 西園訳, 1966）。

このプロセス・スケールについて村山（1970, 2頁）は、「固い、静的な、未分化な、無感情な非人間的な、タイプの心理学的機能」から、「変化性、直接的現在における個人的な感情の受容、感情と意味の鋭い分化、試験的に取り入れられる構成概念、経験と合一した流動的な自己、その経験の主観的な自覚（subjective awareness）及び関係の中で自由に生きる能力によって特徴づけられる機能の水準」に統合され進んでいくとしている。

ここまで見てきたように、自己に目を向けず、こり固まった自分は環境に流されるままで、自己の変化が生まれにくい状態から、地に足がつき主体的にこうしたいと思うままに生きることができる。そして、環境に主体的に順応し流動的に変わるようになる。また感情面では、感情に気づかない状態から、感情を理解し受容し、自由に表出されるようになる。そしてクライアントは不一致（incongruence）の状態から一致（congruence）へ移動する。またRogersは変化が生まれる基本条件として、クライアントが自分が十分に受け入れられてい

る (received) ことを経験することを挙げている。この受け入れられていることには理解されている、しかも感情移入的に (empathically) という概念と、受容 (acceptance) の概念が含まれている。ただしこれらの段階は、変化が生まれる際のきっかけがどのようなものなのかは明確にされていない。ではどのようなきっかけで次の段階へと推進するのだろうか。この点をフォーカシングの方法から学びたい。

(2) フォーカシングを通じた自己理解と自己受容

フォーカシングは、上述したRogersのモデルの段階が、セラピストの共感的理解・無条件の肯定的関心・自己一致という中核条件3条件によって必ずしも進展するわけではないという発見を経て生まれた² (以上, Purton, 2004 日笠訳, 2006)。

フォーカシング (Gendlin, 1981 村山・都留・村瀬訳, 1982) では、話し手は聴き手に受容されながら以下の流れで進めていく。①「空間をつくる」(clearing a space) では静かに自分の内面に注意を向け、気になることにはどんなものがあるか出して見て、自分と適度な距離を取り置いてみる。②「気がかりなことに対するフェルトセンス (felt sense)」では、気になっていることを一つ選び、からだがどんな具合になっているか感じ取る。③「取っ手(見出し: ハンドル)を見つける」ではフェルトセンスから出てくるものから見出しをつける。④「取っ手とフェルトセンスを共鳴させる」ではフェルトセンスに対して取っ手がじっくりいく組み合わせになっているか確かめる。⑤「尋ねる」では取っ手が自分にどんな意味があるのかと問いかけ、こんなことを自分は言っていたんだと気づくフェルトシフトを体験する。⑥「受け取る」では⑤で生まれた気づきを受け入れる過程となっている (以上, Gendlin, 1981 村山他訳, 1982)。こうした一連の体験を練習することで体験過程が深まったり変容が起こりやすくなる。

例えば、音楽のコンクールで落選したことに対して、①相手が上手かったから仕方がない、考えないでおこうと自分に言い聞かせようとしたが、②胸がむかむかしてきて、③これって「口惜しさ」だなあと見出しをつけて、④ムカムカしたからだの感じと口惜しさがぴったりいくか確かめ、⑤このまま負けっぱなしは嫌だから上手くなってやるんだというエネルギーや意志が生まれてくる、⑥そして練習の仕方をどう変えようかなど新たな発想や活動につなげていく、というプロセスを経る。

こうした一連の体験過程に見られるように、自分が気づいていない概念にな

² Rogersのモデルは統合失調症の方々との面接でRogersの理論が有効かどうかを確かめる巨大な研究であるウイスコンシン・プロジェクトにおいて用いられた。このプロジェクトでは予想に反して、3条件によってクライアントの体験過程が進展することは明らかにならず、低い段階のクライアントはそのまま、高い段階のクライアントがさらに高くなるという傾向が見られた (以上, Purton, 2004 日笠訳, 2006)。

る前のことを、反省する以前の感情の過程、そこでの暗々裏 (implicit) の「感じられた意味 (felt sense)」に照合 (refer) することで体験過程が推進する (carrying forward) 営みをGendlinは指摘してきた (Gendlin, 1964 池見・村瀬訳, 1999)。尚、感じられた意味は日常生活において当たり前となっている常識 (ドクサ) とは異なるものであることがある。

Tグループにおいて体験過程が推進する際、フォーカシングでの体験の過程に類似する自己理解や自己受容が生じているのではないだろうか。これまで見てきたRogersのモデルやフォーカシングのモデルは1対1の受容された人の変容を想定したものである。そのため十分に受容されたと感じていない、1対1の環境にない、日常生活により近いTグループにおける他者との関わりを通じた参加者の変容にそのまま当てはめることには別の検討が必要である。そこで日常場面での他者との関わりを通して、在り方が変容する様を記述している田中の記述を検討する。

(3) とり乱しと出会い

ウーマン・リブの中心にいた田中 (2010) は、他者との出会いの前提としてとり乱しがあると言う。こうあるべきだと求められている姿と生身の本音の自分とのギャップから生まれる生きづらさを感じている自分にとり乱す。そして自分のとり乱しと出会い、他者と向き合い、自分の生き様をもって対峙していくことで出会えると記述している。

次に田中の言う出会いとは、予定調和の中でわかりやすい言葉でコミュニケーションすることなく、存在と存在が、その生きざまを出会わせる中で、魂をふれ合わしていくことによって、その時々の本音をおつけて出会えるものである (以上, 田中, 2010)。

このとり乱しが生まれるのは、今まで社会構造・社会のシステムに、自分の本音とは別に、無理をして馴染んできた自分や所属する社会の仕組みに組み込まれてきたことに直面するときからである。もちろん悪意をもって相手を不安定にさせるというのは倫理的な問題である。しかし、とり乱しをきっかけとして個人が自己を変えようという意志を持つ上でも、他者や環境から影響を受けている自分を変えて、他者との関わりや環境を変えようとする大きなエネルギー・衝動を抱く局面である上でも、とり乱しは非常に重要ではないだろうか。そして関わり方を学び成長し、あるいは在り方を変容させた個々人が出会うことは起こりうると思われる。こうした田中の主張を本研究のモデルに取り込みたい。

第Ⅲ節 Tグループでの変容とそれを省察する視点・枠組みの構築

これまで見てきた3つの論考から、在り方が変容する過程を「出来事中心のやりとり」「自己直面ととり乱し」「自己理解」「同一化と公約」「他者からの受容」「自己受容」「出会い」という7つの局面に分けて、本研究でのモデルを提起したい。このモデルは個人が体験している過程の局面であり、グループがこ

の局面に沿って進行していくというものではない。そのため同じグループに居ても参加者それぞれが別の局面を体験している場合がある。個人内のプロセスにおいては順に進むとは限らず、可逆性があり、例えば自分はこれでいいのだと「自己受容」を体験しても、自分とは何者かという疑問が湧いてきて「自己理解」の局面に戻ることもある。

(1) 局面A「出来事中心のやりとり」

局面A「出来事中心のやりとり」は、初期のセッションで行われる自己紹介や、抽象的な概念のやりとりであり、自分の感情や本音を自己開示する局面とは異なる。

Tグループでは、最初のセッションの前と冒頭で自分自身の中で起こることに向き合おうとかそれを分かち合おうなどの極めて抽象的で大まかな全体のねらいが共有される。それ以外のことに関して、メンバーのための時間として過ぎて下さいと言われるだけでメンバーはグループの進行を完全に委任された状態になる。この非日常的かつ「構造化」されていないところがTグループのセッションの特徴である(津村, 2001)。Tグループ以外の、他のグループ体験や研修では、対話を重視してみようとか傾聴の姿勢を身につけようなどと、より具体的な行動目標が課せられることがある。一方で、Tグループではもっとシンプルなねらいしか共有されず、何かにチャレンジしようという方もいるが、何かをしてみようという考えもなくグループの中に居る方も多し。参加者は、多少不安があり緊張するものの、最初のうちは普段と同じ対人関係をグループでも見せることになったり、恐る恐る発話することになったりする。

(2) 局面B「自己直面ととり乱し」

局面B「自己直面ととり乱し」として、セッションの初期とそれ以降に起きる自己直面ととり乱しがある。とり乱しは自分に対するイメージと現実の自分のギャップに気づき、とり乱し、その現実の自分と直面し、動揺する局面である。ここではTグループの構造に起因する主だったとり乱しを紹介したい。最初のセッションは自分が・自分たちがどのような関わり方をしているのかは全く意識されない状況から開始される。ここで注意しておきたいのは、これまでの学習経験で技術や答えを与えられてきたことに馴染んでいる参加者にとって、自分で課題を設定して答えを見つけろと任されることには多少のショックがあり、抵抗感を抱くこともあるということだ(Benne et al., 1964)。次にとり乱しの例を2つ述べる。

1つ目のとり乱しは、上述した委任されることに関連する、権威に従ってきた自分に気づいた際に起こるものである。Tグループのセッションではこれをしてみようという具体的な目標やワークがない。そのため初期のセッションでは何をどこまでできるのかが分からず、また構造や方向性も明確にされていない(Bradford, 1964)。結果、自分は何をすべきでどうあるべきなのかが分からない。それに加えて、Tグループではトレーナーが伝統的な権威を象徴す

る者として行動するのを拒むため、グループには権威の真空状態（authority vacuum）が発生する（Benne, 1964b）。常に指示に従おうとする姿勢が身についている参加者は権威にある意味すがりついている。権威が急になくなれば、参加者は何をしたいのか分からない。また今まで嫌々ながらも馴染んできた社会へ適応過剰さや、その支配的な文化に従属してきた態勢をまざまざと直面させられ今までの自分らしさを喪失することになる。そして自分がどんな期待をもって・もたれて、どんな役割を担っていけばいいのか分からない状態になる。最初は受け入れることができず、話題を変えたり、考えないでおこうとしたりするものの、自分の中で起きているわだかまりを抑えることができなくなってしまう。そして、今まで社会や権威に従ってきた自分とその外圧から解放され何をしたいのか分からずとり乱している自分とのギャップを隠そうとしても隠すことができなくなる。それゆえこれまでに気づけなかった自分を突き付けられるようになる。

2つ目は自分が存在するだけで周りに影響を与えていることに直面して、独りよがりな自分らしさが通用しないことへのとり乱しである。これはTグループの構造だけでなく、他者からのフィードバックからも生まれる。Schein & Bennis (1965 伊東他訳, 1969) はセッションの学びの過程で、自分が他人に与えている刺激を意識するようになると指摘している。例えば、日常生活で他人に影響を与えていないと思っていたかもしれない自分の沈黙がセッションのメンバーに自分の感情を伝えていることに気づくかもしれない。グループを動かそうとした私の動きを他の参加者は私から支配されている、あるいは統制されていると見ていると気づくかもしれない。このようにセッションの過程で自分の些細な言動でもメンバーに対して大きな影響を与えていることに気づく。この気づきから、自分がそのつもりがなく、相手への予期していない影響を与えないでおこうとしても、その自制自体が周りに影響を与えていることにまざまざと向き合うことになる。もっともメンバーがいて関わりがあって初めて自分は自分らしくあることができる。しかし、そのことに気づかずに日常生活を送っている人は、自分らしく自分の思う通りにふるまっても自分らしくあることができないことに直面し、八方ふさがりになり窮屈に感じる。そこで、どうすれば自分は自分らしくあることができるのかと苦悶し、とり乱し、もがく。

Schein & Bennis (1965 伊東他訳, 1969) は、Kurt Lewinが言う解氷（Unfreezing）がTグループでの学習に必要な条件であるとし、学ぼうとする意欲を作りあげるために始められる複雑な諸過程であると述べている。この解氷は本研究での自己直面ととり乱しと同様の時、新しい行動が獲得され内面化される変容が起きはじめる時に観察される。その解氷の特徴として、①慣れ親しんだことが分からなくなってしまう・当たり前でなくなる、②状況があいまいである、③日常的なフィードバックを家族や会社の人や同僚からもらえなくなり確認の取りようがなくなってしまう、という三つをSchein & Bennis (1965

伊東他訳, 1969) は挙げている。これらの要素は上述した通りTグループで起こるとり乱しの要素であり、とり乱しが変容の起点になることは一般的なものだと言えよう。

これまで見てきたとり乱しは、権威に従ってきた自分と、自分だけでは自分らしくあることができない自分に対するものであった。これらのとり乱しによって、これまで自然な流れでなかったものの、自分の本意に沿わないものの何とかやりこなしてきた自分のくせのようなものに「自己直面」する。そしてこれまでの価値観をこわそう、自分を解放しよう、関わりの中で新たな自分をつくらうとする衝動 (impulse) がTグループでは生まれる。この衝動は深い気づきや学びにとっては欠かせないものである。Gendlin (1996 池見・日笠・村里訳, 1998) も、「人が発達するのは、生きたい、何かしたいという願望が深いところでごめくときである。自分自身への望みと願望がわき出すときである。」(Gendlin, 1996 池見他訳, 1998, 48頁) と述べている。ここでは自分の否定が生まれることがある。腹の底から自分の在り方が間違っていたと気づき、それが恐怖でなく、喜びになることもある (林, 1990)。しかし、自分と直面させない、とり乱させない抑圧がこの社会にはあって、出会いの機会を取り上げていると田中 (2010) が指摘するように、自分の生きざまを顧みさせない文化に私たちは巻き込まれているのかもしれない。一見、とり乱しというのは正常な思考ができず混乱するという否定的なイメージがある。しかし一方で、とり乱しと自己直面は、実は固く凝り固まった体や思考を解きほぐし大きく成長するきっかけになる重要な体験と言えよう。

尚、この段階での感情は自己内で湧き起り、直面することになるものの、外への表現は乏しいままである。また本研究ではとり乱しに変容のきっかけになると捉えているが、取組みたい課題を予め持ってTグループに参加する参加者はとり乱しを経なくとも自己直面があれば変容に至ると思われる。

(3) 局面C「自己理解」

局面C「自己理解」として、一度壊した自分らしさから、これまでに受けた自分へのフィードバックや自己内対話によって、自分はどうかを確かめたい、自分はどうか生きていきたいのか自分の本懐を知りたいという動機から、自分に焦点があたり始める。

Tグループでの自己理解は関わり方やグループの中の自分の思考・感情・身体的感覚を認知的に理解するものだけではなく、自分の在り方への気づきもある。ここでは後者の在り方の理解を取り上げ、この局面がどのようなものなのかを5点述べる。

一つ目に、ここで言う自己理解は、参加者がこれまで当たり前だと思ってきた既成概念 (ドクサ) を頭だけで考えるのではない。どう関わっていきたくのかを認知的に考察する、Kolb (1984) の体験学習のモデルにおける反省的観察や抽象的概念化と少し異なる。その省察の代わりに、省察する以前の、暗在的

側面にある前概念的な直感やからだで起きている感じやイメージ、あるいはこれまでに直接的・間接的に知った他者の生き様なども吟味する。そして「自分がどんな存在なのか、どんなふうに物事を捉えたいのか」を本音で考える。このような自分への問いかけを通して、暗在する前概念的なものが明在的側面に移り概念として理解される（池見，1995）。

二つ目に、認知的な理解ではない。それに価値がある、正しいから取り入れよう、〇〇すべきだ、〇〇であらねばならない、今こうだからああしたろうまくいくだらうと演繹的に認知のみで考えるのではなく、他者から言われたことばをそのまま取り入れるのでもなく、自然とこうだと実感できる、直観的に思い浮かぶ生き方や在り方に気づき、腑に落ちるという理解である。

三つ目に、まっさらな白紙に新しく自分がこうあるべきだと書き込むものではない。これまでに背負ってきた社会的歴史的な自分の人生の履歴（curriculum）に書き足すものである。その上で今ここで自分の過去、現在、未来を理解しようとする局面である。この自己理解は、池見が言うように、今まであまり意識してこなかったけど、ずっと今までこうしてきたかっただという現在完了進行形で自分自身が言いつづけてきた本懐に対する気づきである（池見，2010）。池見（2010）は、この現在完了進行形は何か気づいたときに見られる特別の時制であり、その際、新しく気づくことは、新しいのに、すでにずっと前からそうだったかのように感じられるものだと述べている。また Gendlin（1964 池見他訳，1999）ははっきりと確かに感じられるとき驚きとともに深く情緒的に認識し、その時の感情は「ある意味ではいつも存在していたのだが今までは感じられなかったのだ」（Gendlin，1964 池見他訳，1999，206頁）と感じると指摘している。

四つ目に、この気づきはその都度異なる。この気づきは暗在化している自分の本音や生きる意志・方向性である「命の流れ」（池見，2010）からあふれ出てくる。その命の流れはフェルトセンスやイメージなどを通して湧きおこってくるが、間欠泉がその時々で勢いや高さや姿が異なるように、その都度異なるものである。まるで真実や生き方が無限にあるようにであり、それは私たちのその時々が生が移り変わる過程にあるため、その都度異なる。

五つ目に、Tグループでの自己理解が日常生活のそれと異なるのは、他者に影響を受けている点である。参加者にとっての体験は今ここの社会・世界につながっており、Lewin（1951 猪股訳，1979）が場全体の布置（構造と力）に依存していると言ったように³、その場の関係性から影響を受ける。場を構成する参加者自身、他の参加者、トレーナー、そして集団自体が個々に変わ

³ Lewin（1951）は「ある種の類型の行動が起るか否かは、孤立的にみられたひとつまたは多数の事実の存否に依存するものではなく、特殊な場全体の布置（構造と力）に依存する。」（Lewin，1951 猪股訳，1979，150頁）と述べている。

りつつあり、場の構成・配置 (constellation) が変化する。この点については Gendlin (1996 池見他訳, 1998) も同様のことを述べており、「体験的一步がフェルトセンスから生じると、ものごとの全体の布置 (constellation) が変化する。その一步は大きな劇的なものかもしれないし、非常に小さなものかもしれないが、全体の性質が変化するのである。」と述べている (Gendlin, 1996 池見他訳, 1998, 46頁)。今ここで気づいた自己概念は、その場の変化に伴って変わりゆくものである。また、このような関係性から生まれる自分らしさは自分の生い立ちや性格にすべて制限されるものでない。

このように他者との関わりを通して参加者は、自分の在り方はこういうものだと思込んできた考えを突き崩し、そこから自分を解放し、更には今ここで自分らしい自分への移行を始める。このようなことばになる以前のものが意識へと表出する過程に気づき、腑に落ちるのが自己理解である。ただし、この局面では新たな自分が他者にとってどんな意味や価値を持っているのかといった自己理解までは進まない。また、感情面では今ここで感じているものをそのまま表現できず、自分の中で深めてゆき受容するのみである。

(4) 局面D「同一化と公約」

局面D「同一化と公約」では、自分の中で起きていることを率直に伝えるものもあれば、これまで気づかなかったけど、自分はこうして来たかったという自己像・自己概念を他の参加者に対してあえて口に出し、こうしていくから知っておいてほしいと立場を表明し、約束することもある。この公約は、あなたはこうあってほしいという願いが込められたフィードバックに対して、それを取り込み、自分らしさとして同一化したことを伝えるためでもある。このメッセージや意味を取り込む営みは Ryan & Deci (2000) の自己決定理論を参考にしている。あるいは自分はこうありたいという意志が、どう思われているのかを知りたいという欲求から自己開示が生まれることがある。探索し結晶化させたことばで、グループ内の他者に全人格をあげた対話によってぶつかってゆき、感情を自由に表現しながら相手に本音を語る。自分について、自分たちの関わりについて、そして物事に対して自分がどう新たに考えているのかを公約する。この段階では物ごとの捉え方が変わり、今ここでの感情を表出している自分に驚くことになる。そして感受性が豊かになるため、思考・感情・からだの感じ・その表現が一致しているかに向き合うことができる。

(5) 局面E「他者からの受容」

局面E「他者からの受容」は、本当に自分らしいと思える自己概念や自分の考えがどう伝わっているのか知りたいという思いに対して、相手が自分の体験過程に触れ、自分を受け止めてくれる。そして相手はどう理解したのか、どう感じたのかを相手から伝えてもらう。局面Dの公約に対するこのフィードバックを通して、今ここでの自己像・自分らしさが他者にどんなふうに理解され、いかに影響を与えているのかを知る。また、他者にとってどんな意味をもつ

かを理解することができる。誤解されていると気づけば「公約」の局面に戻って自己開示や公約を行う。

この局面で他者にどのようなことが起きているかについて4点述べたい。第一に、受容の前提として、受け止める側は自らの権威を否定し、上下関係のない中で、上から目線で相手を評価するものではない。また、受け手は自己一致していることが求められる。加えて、それまでのセッションの過程で、ある参加者のとり乱しを聞き手の参加者が放っておくのではなく、傍にいて見守ってくれることでその参加者との間に信頼関係が生まれていることも必要である。

第二に、関わりに関して、局面Cで自己理解した自分らしい自分になろうとしている相手を「ありのままに共感」し、受け手にとっての意味を自己開示をした参加者に伝える。このように他者は関わり、向い合い、魂をふれあわせ、ともに生きてくれる。

第三に、ありのまま受け止めるが、相手にとってどんな意味があるのかが分からなければ、執拗に問いかけることがある。借り物の考えで、自分はこうやってみますとお茶を濁すような発言があれば、本当はどうしたいのか？それでいいのか？と問われ、発言を吟味されることがある。

第四に、ここで交わされるのは、表面的なことばだけではない。ことばの文字通りの意味だけを受け止め、この人はこう考えているから、こうすべきだと、操作的に相手の問題解決を果たそうとするものではない⁴。

このような他者からの受容があって、自己理解や自己受容が深まってゆく。

⁴ もちろん認知的に分かることは欠かせないが、この認知と、ありのまま感じ取ることには違いがある。反省的思考を繰り返して経験を積むことで、想像力が高まり、相手の認知や感情の動きを敏感により正確に感受できるようになる。このような受け止め方を「分かること」と呼びたい。もちろんことばのやり取りや関わり方への理解を進める上では、この分かることは重要である。

また、相手に伝え返すことで、相手は自分が言いたいことを再認知して対人関係上の自分がどうであるかの理解が深まっていく。しかし、相手の考えについて分かることだけでは不十分である。なぜなら相手がこう生きてゆきたい、こうありたいといった想いを語る時、ことばという明在的なメッセージだけでなく、イメージやことばにならない感情やからだの感じを伝えているからである。この普段は潜在化しているメッセージを受け止めることを「感じること」と呼びたい。この感じることは相手の感情や認知の動きに焦点を当て、自分の中で起きているからだの感じ、感情、イメージを感じることができる。時には相手が言っていることと聴き手が感じることがまるで異なることもあるだろう。その違いが相手の自分自身に対する捉え方を大きく変える起点になることがある (McEvenue, 2002 土井訳, 2004)。大切なのは語り手の自己理解が深まることである。そのため感じることに内容面の理解の正確さはそれほど重要ではない。むしろ語り手のことばやイメージ、からだの感じを、聴き手がどれほど共鳴させ、語り手の自己理解のプロセスについていけるかが重要である。

分かることは認知がはじめる以前に相手の感情を想像するのに対して、感じることは認知や省察がはじまる以前に相手の感情を再現してみようという違いがある。そして他者を受容する上で、この分かることと感じることはどちらも重要である。認知で分かることもからだで感じることもどちらも欠かせないことで、両者が合流することでより深く確かに受け止められるからである。

(6) 局面F「自己受容」

局面F「自己受容」は、今ここで気づいている自分に対して「これでいいのだ」と受容して統合する。その結果自己肯定でき安定化する段階である。局面C「自己理解」では自分がこれまでこうやってきたんだと気づいたが、この自己受容ではその気づきが自分にとってどのような意味を持つのが分かる。

この局面の要件は、感情や思考と表現との間が最適になっている「自己一致」した状態になっているかどうかである。「自己理解」の局面でこうありたい、これまで意識してこなかったけど自分はこれを大事にしたいと思ってきたんだという自分の中から湧き出てきた想いを汲み取った新たな自己概念と、「公約」の局面でそれを表現した自分と、「他者からの受容」の局面で他者が受け止めた自分に関するフィードバックの内容が一致していて、この「自己受容」の局面で新たな自分がしっくりくるのが肝心である。この新たな自分を受け入れることは、自分との出会いと言えるかもしれない。もし一致していなければ、そのことに対しては敏感になっていることもあり、局面Aや局面Bに戻ることになる。

(7) 局面G「出会い」

これら6つの局面を踏んだ上で、局面Gとして、以下の出会いが起こりうる。「私」が真にあるがままで、自然と本音がでてくる、あるいは他者を受けとめられる状態にしている時、そして他者も真に他者自身に向き合い、あるがままである時、田中(2010)が言うように存在と存在がその生きざまを会わせの中で、「私とあなた」の関わりでじかに出会える。そしてその相手と深い信頼関係を構築し、ともに生きることができる。その上でいつでも変わることができる自分を信頼し、自分はどうかあればいいのかをその時々を考えられるようになる。

Tグループでの他者との出会いはどのようなものだろうか。山口(2005)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、はじめて自分がじぶんとなり、他者が人格として自分の目の前に立ち現れる体験をするのです。お互いに異なるものとしての自他が存在してはじめてともに生きることが可能になるのです。」(山口, 2005, 13頁)と述べ、関わりの中に生きる私たちの在り方を記している。ここには、出会っている時の状態がいくつか述べられている。「まっすぐに向かい合う」というのは本音を隠すことなく自己開示することである。そして「対話」によって言いたいことを分かりあい、相互に影響を及ぼし合う「関わり」をもっているのが「出会い」が生まれている状態である。出会えることで私たちは相手のその人らしさが浮かび上がってきて、その人にしか体現できない在り方を私は受けとめ、いとおしく感じる。さらにはあなたがいるから・あなたとともに今ここに居られるからこそ、私が私でいることができ、あなたと私は異なる存在だけど違いを受け入れあうことができる。そのようなかけがえのない「あなた」との奇跡のような出会いこそ「人とのじかの

出会い」である。

もちろん、Tグループでは、Buber（1923 田口訳, 1978）が言うような人間同士の出会い以外の自然との出会いや精神的実在との出会いが生まれることがある。さらには潜在的なグループの流れと向き合うこともあるかもしれない。しかし、本研究では他者との関わりの中での変容に焦点を当てるため、こうした出会いは別の論考で詳述したい。この局面では自分の在りたい在り方が見づかり、職場でも家庭でも、友達との関わりでも試すことができるなど期待が膨らみ広がっていく。

以上の局面の内容を次の表でまとめた（表1）。

表1 他者との関わりを通した在り方の変容の7つの局面

局面	環境	行動	認知・感情
A：出来事中心のやりとり	ねらいの共有 進め方を委任される (どのように過ごすのか教えない)	自己紹介、日常的・抽象的概念のやりとり	緊張、不安 どのような関わりなのか注意が向かない
B：自己直面ととり乱し	トレーナーが権威を放棄し、役割を明確にしない。 自分が憧れる他者のコミュニケーションの取り方	自己開示	・進め方を任せられたことにショックを受ける ・権威に従ってきた自分への気づき ・自分の生き方・在り方と向き合う ・独りよがりな自分らしさが通用しないことへの気づき ・自己を否認 ・変わりたい衝動 ・氷解 (Lewin) ・感情が沸き起こるが外には出ない
C：自己理解	他者からのフィードバック	自己開示	・自分に焦点を当てる ・ドクサから解放される (カタルシス) ・認知的な理解に頼らない ・自分の来歴に書き足す ・その都度異なる気づき ・他者から影響される ・場の移動 (Lewin) ・感情をそのまま表現できず内面で深めていく
D：同一化と公約	在り方と公約を受け止める	自分のプロセス (自己概念や在りたい自分) を伝える	・今ここでの感情を表出する ・思考、感情、からだの感じが一致しているか確認する
E：他者からの受容	分かったことと感じたことをフィードバック (評価的でなく、ありのまま伝える)	自己開示や公約がどう理解されたか聴く	・自分がどう理解されているか、受容されているかを理解する
F：自己受容		自己開示	・自分の本音の意味を知る ・自己を受容して、より統合する
G：出会い	真実の自己と相手と向かい合い、対話し、関わる。ともに生きる		・本音が自然と出てくる状態 ・他者を受け入れられる構えにしておく

第Ⅳ節 終わりに

本研究では以下の流れで検討を行った。第Ⅰ節で在り方を定義した。第Ⅱ節で本研究のモデルの元にするRogersのモデルに加えて、Gendinのフォーカシングのモデル、田中の問題提起を検討した。第Ⅲ節でTグループでの在り方の変容のモデルを下記の通り提起した。

局面A「出来事中心のやりとり」は、社会にそれ相応に適合した人が自分の観念で考えてやりとりをする。局面B「自己直面ととり乱し」は、一人の人間が他者との関わりの中で、これまでの自分自身と今ここでの自分の本音とのギャップに直面し、自分とは一体何者なのか、こんな在り方で良いのかと戸惑い、変わりたいと強く思うとり乱しが起こる。局面C「自己理解」は、かつての自分を十分に理解した上でそこから離れ、実はこうなりたいと暗在的に思ってきた自分の在り方を理解し受け止める。局面D「同一化と公約」は、相手との関わりの中に没入し、同一化したありたい姿やそれを大事にしたいという公約をぶつけてゆく。局面E「他者からの受容」は、公約をぶつけた相手にありのままの自分を受容してもらいたいという思いが叶い、相手の言動から受け止めてもらえたという実感を得る。局面F「自己受容」は、これでいいのだと局面Cでこうありたいと思った自分を受容・統合し自己変容が起こり、自己肯定感が生まれる。局面G「出会い」は、すでに統合している相手と相互性を保ち対等に本音で語り合う出会いの瞬間を体験できる。この出会いによって自己充実感を体験することができる。

このように本論考で提起した視点や構造を用いることで、Tグループで参加者の在り方が変容する様式をより正確に省察することができるのではないだろうか。またこうした視点の構造は「臨床モデル」に含まれるのではないだろうか。

今後の課題は、本研究の仮説の妥当性と修正点の検討に尽きる。実際のTグループの発言記録をお借りして、参加者の自己開示の発言に注目し、個人別の自己開示の内容が変化していた場合に、変容が生まれたと判断することにした。第Ⅲ節で記述した在り方の変容が実際に起こっているのかを確かめる必要がある。またTグループでは話題や出来事を「コンテンツ」と呼んで、気持ちや感情や考えの変化である「プロセス」とを分けている。この区分と「在り方」の共通点と相違点についての議論は別の論考で行いたい。

更なる課題として、実証研究後、修正したモデルを参加者に理解してもらい、日常生活に活かしてもらうことを挙げたい。ARMが体験学習の様式を身につけてもらう際役立つように、このモデルを全体会や、全セッション終了時に説明し、またふりかえり用紙に省察を促す問いかけを入れ、モデルを理解してもらう。そして日々の暮らしに戻った際に、モデルを用いて自己理解、自己開示、他者からのフィードバックの受容など、参加者自身の体験の過程を理解し促進してもらう。このように日常に活かす為、参加者に理解しやすいモデルへの改訂と、日常に活かす方法を検討したい。

最後に、本研究ではとり乱しといった自己概念が大きく変化する体験を取り上げた。現在のTグループでは、権威を身にまとったからトレーナーやその徒弟と化した他の参加者が圧力をかけて動揺させ行動の変化を強要するのではなく、自然な流れで自発的・主体的な変容が生まれるよう守られており、安全性が保たれている（津村，1998）。

参考文献

- Benne, K. D. (1964a). 4 History of the T Group in the Laboratory Setting. Bradford, Leland P., Gibb, Jack R. and Benne, Kenneth D. (ed.), *T-group Theory and Laboratory Method*, John Wiley & Sons, Inc., 80-135.
- Benne, K. D. (1964b). 8 From Polarization to Paradox. Bradford, Leland P., Gibb, Jack R. and Benne, Kenneth D. (ed.), *T-group Theory and Laboratory Method*, John Wiley & Sons, Inc., 216-247.
- Benne, K. D., Bradford, L. P., and Lippitt, R. (1964). 2 The Laboratory Method. Bradford, Leland P., Gibb, Jack R., and Benne, Kenneth D. (ed.), *T-group Theory and Laboratory Method*, John Wiley & Sons, Inc., 15-44.
- Bradford, L. P. (1964). 7 Membership and the Learning Process. Bradford, Leland P., Gibb, Jack R. and Benne, Kenneth D. (ed.) *T-group Theory and Laboratory Method*, John Wiley & Sons, Inc., 190-215.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du – Zwiesprache*. Insel Verlag, Leipzig.
(ブーバー, M. 田口義弘 (訳) . (1978) . 我と汝・対話 みすず書房.)
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* Harper & Row.
(フロム, E. 佐野哲郎 (訳) . (1977) . 生きるということ 紀伊國屋書店.)
- Gendlin, E.T. (1964). A Theory of Personality Change. in Worchel, P. & Byrne, D. (ed.) *Personality Change*. New York: John Wiley, 100-148.
(ジェンドリン, E. (1999) . 人格変化の一理論. ジェンドリン, E. 池見陽 池見陽・村瀬孝雄 (訳) .セラピープロセスの小さな一歩 フォーカシングからの人間理解 金剛出版 165-231.)
- Gendlin, E. T. (1966). Existentialism and experiential psychotherapy. C. Moustakas (Ed), *Existential child therapy*. New York: Basic Books. 206-246. From http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2146.html (2013年10月17日現在) .
- Gendlin, E. T. (1981). *Focusing* second edition. New York: Bantam Books.
(ジェンドリン, E. T. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄 (訳) . (1982). フォーカシング 福村出版.)
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy, A Manual of the Experiential Method*. The Guilford Press.
(ジェンドリン, E. T. 村瀬孝雄・池見陽・日笠摩子 (監訳) 池見陽・日笠摩子・村里忠之 (訳) . (1998). フォーカシング指向心理療法 (上) 体験過程を促す

- 聴き方 金剛出版.)
- 林竹二 (1990) . 教えるということ 国土社.
- Highhouse, S. (2002) . A history of the T-group and its early applications in management development (Review) *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. Volume 6, Issue 4, December, 277-290.
- 博野英二 (2011) . 私のトレーニング観 TAE (Thinking At The Edge) を使ったラボラトリートレーニングの意味の探求 南山大学教育ファシリテーション専攻 研究生研究報告書 (未公開) .
- 星野欣生 (2005) . 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 [第2版] 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 1-6.
- 池見陽 (1995) . 心のメッセージを聴く 講談社.
- 池見陽 (2010) . 僕のフォーカシング=カウンセリング——ひとときの生を言い表わす 創元社.
- 伊藤義美 (2008) . サイコセラピーとその方法 (1) 伊藤義美 (編) 現代臨床心理学 ナカニシヤ出版 101-124.
- 川浦佐知子・野村さほと (2006) . Tグループ体験を通しての自己理解—“語り”に見る自己変容の軌跡— 人間関係研究, 5, 67-100.
- 岸田美穂 (2012) . Tグループ初心者トレーナーの実践に関する考察 主体的な気づきや学びの場づくりの促進 南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻 修士論文 (未公開) .
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Inc.
- 楠本和彦 (2006). グループ・アプローチにおけるファシリテーションに関する私論—ラボラトリメソッドによる体験学習を中心に— 人間関係研究, 5, 46-66.
- 楠本和彦・山口真人・藤田嘉子・丹羽牧代・グラバア俊子・文殊紀久野・杉山郁子・佐竹一予 (2012) . Tグループにおけるトレーナーのファシリテーション、学習感・トレーニング観に関する質的研究 人間関係研究, 11, 55-95.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science, Selected Theoretical Papers*. Harper & Brothers.
- (レヴィン, K. 猪股佐登留 (訳) . (1979) . 社会科学における場の理論 [増補版] 誠信書房.)
- Luechtefeld, R. A., & Watkins, S. E. (2007) . Workshop - Building reflective team skills with a T-group (Conference Paper) *Frontiers in Education Conference*, Article number 4418245, W3C1-W3C3.
- McEvenue, K. (2002). Dancing the Path of the Mystic'. (2014年2月25日現在)
<https://www.focusing.org/eShop/10Expand.asp?ProductCode=FB-24>
 (マケベニユ, K. 土井晶子 (訳) (2004) . ホールボディ・フォーカシング :

- アレクサンダー：テクニークとフォーカシングの出会い コスモス・ライブラリー.)
- Miettinen, R. (2000). 'The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action' "International Journal of Lifelong Education 19" 1 54-72 (2013年2月18日現在)
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3680/miettinen54-72.pdf?sequence=2>
- 村山正治 (1970) . ロジャース・プロセス・スケールの適用に関する一研究 テオリア (哲学科紀要) 13, 1-20.
- 中村和彦 (2006). Tグループを用いたラボラトリー・トレーニングの構造に関する比較研究—日本・米国・インドにおけるプログラムの相違について— 人間関係研究, 5, 123-139.
- 中村和彦・杉山郁子・植平修 (2009) . ラボラトリー方式の体験学習の歴史 人間関係研究, 8, 1-29.
- Purton, C. (2004). *Person-Centered Therapy*, 1st Edition. Macmillan.
 (バートン, C. 日笠摩子 (訳) (2006) . パーソン・センタード・セラピー—フォーカシング指向の観点から— 金剛出版.)
- Rogers, C.R. (1958). A process conception of psychotherapy, *Amer. Psychologist*, 13, 142-149.
 (ロージャズ 西園寺二郎 (訳) (1966) . 第7章 サイコセラピの過程概念 伊東博 (編訳) サイコセラピの過程 ロージャズ全集4 岩崎学術出版社 141-184.)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schein, E. H. & Bennis, W G. (ed.) (1965). *Personal and Organizational Change Through Group Method*. New York: John Wiley and Sons Inc.
 (シャインE.H. ベニスW.G. (編) 伊東博・古屋健治・浅野満 (訳) . (1969) . T-グループの実際—人間と組織の変革 I— 岩崎学術出版社.)
- 田中美津 (2010) . いのちの女たちへ—とり乱しウーマン・リブ論 新装改訂版 パンドラ・現代書館.
- Torosyan, R. (2008). Self-reflections on group dynamics . *Journal of Creativity in Mental Health* 3.1. 78-92.
- 津村俊充 (1998) . 自己啓発セミナーとマインド・コントロール——Tグループを用いた人間関係トレーニングと似ても非なるもの. 安藤清志・西田公昭 (編) 「マインド・コントロール」と心理学 現代のエスプリ No.369 至文堂182-195.
- 津村俊充 (2001) . 学校教育にラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入す

るための基本的な理論と実際 体験学習実践研究会 体験学習実践研究, 創刊号, 1-10.

Weis, W. L., Hanson, L., & Arnesen, D.W. (2009) . The use of training groups (t-groups) in raising self and social awareness and enhancing emotionally intelligence. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*. 13, 83-103.

山口真人 (2005) . 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 [第2版] 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 12-16.

柳原光 (2003) . クリエイティブオーディー (復刻版) プレストタイム.

■ 資料

日本における「来談者中心療法」及び 「体験過程療法」に関する文献リスト (2013)

坂 中 正 義

(南山大学人文学部心理人間学科)

要約

本論文は、2013年に発表された、わが国における「来談者中心療法」関連の文献リストである。文献は、非指示的カウンセリング、来談者中心療法、体験過程療法、パーソン・センタード・アプローチ、ベーシック・エンカウンター・グループ、フォーカシング、積極的傾聴法等に関するものである。収録は「来談者中心療法」「ベーシック・エンカウンター・グループ」「体験過程療法・フォーカシング」「その他」ごとに、A. 書籍、B. 研究論文、C. 学会発表、D. 翻訳、E. 海外文献紹介、F. 書評のジャンルに分けて行っている。

キーワード：来談者中心療法、体験過程療法、パーソン・センタード・アプローチ、ベーシック・エンカウンター・グループ、フォーカシング、文献リスト

はじめに

筆者は、わが国における「来談者中心療法」の研究および実践を振り返り、今後の発展のための課題探索の1つの手がかりを提供するため、次のような文献リストを作成した。

1. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト ―ロジャース選書及び全集― 九州大学心理臨床研究, 17, 113-121.
2. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (～1969) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 2, 9-31.
3. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に

- 関する文献リスト (1970～1974) 福岡教育大学「教育実践研究」, 6, 81-88.
4. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (1975～1979) 福岡教育大学「教育実践研究」, 6, 89-98.
 5. 坂中正義 1999 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (1980～1984) 福岡教育大学紀要 (教職科編) 48, 195-214.
 6. 坂中正義 1999 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (1985～1989) 福岡教育大学「教育実践研究」, 7, 115-132.
 7. 坂中正義 1999 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (1990～1994) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 3, 13-51.
 8. 坂中正義 2000 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (1995～1999) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 4, 13-55.
 9. 坂中正義 2001 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2000) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 5, 23-56.
 10. 坂中正義 2002 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2001) —第Ⅰ部:来談者中心療法— 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 6, 51-68.
 11. 坂中正義 2002 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2001) —第Ⅱ部:ベーシック・エンカウンター・グループ、第Ⅲ部:体験過程療法・フォーカシング、第Ⅳ部:その他— 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 6, 69-85.
 12. 坂中正義 2003 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2002) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 7, 1-22.
 13. 坂中正義 2004 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2003) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 8, 31-50.
 14. 坂中正義 2005 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2004) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 9, 17-36.
 15. 坂中正義 2006 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2005) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 10, 1-24.
 16. 坂中正義 2007 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2006) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 11, 1-20.
 17. 坂中正義 2008 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2007) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 12, 1-24.
 18. 坂中正義 2009 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2008) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 13, 9-29.
 19. 坂中正義 2010 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2009) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 14, 27-50.
 20. 坂中正義 2011 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2010) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 15, 29-50.

21. 坂中正義 2012 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2011) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 16, 1-20.
22. 坂中正義 2013 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2012) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 17, 1-23.

本論文では、これらの論文の続編として、2013年の日本における「来談者中心療法」関連の文献リストを作成する。また、これまでのリストに漏れていたものを追録する。

方法

2013年に発行された「来談者中心療法」関連の以下のようなキーワードが論じられている文献が収集された。

非指示的カウンセリング、来談者中心療法、体験過程療法、パーソン・センタード・アプローチ、ベーシック・エンカウンター・グループ、フォーカシング、フォーカシング指向心理療法、積極的傾聴法等。

分類方法は、文献を「来談者中心療法」「ベーシック・エンカウンター・グループ」「体験過程療法」「その他」の4部に分類し、それぞれ、A.書籍、B.研究論文¹、C.学会発表、D.翻訳、E.海外文献紹介、F.書評に分けて収録した。さらに、各部ごとに2013年の動向や代表的な文献を紹介した。

文献は、できるだけ手広く収集を努めたが、不備も予想される。それらについては、指摘をまって、今後の文献リストシリーズの中で、訂正、追加、補足したい。

¹ 研究論文には便宜上、ニュースレター等も含めている。

第 I 部：来談者中心療法

「第 I 部：来談者中心療法」には関連文献のうち、来談者中心療法、来談者中心遊戯療法といった個人カウンセリングや「自己一致」「共感的理解」「無条件の積極的配慮」「アクティブリスニング」などの基礎概念、歴史、人物等が論じられているものを収録した。

2013年の概要は次のとおりである。「A.書籍」はなかった。「B.研究論文」は18本であった。「C.学会発表」は12本であった。そのうち4つのシンポジウムがあった。「D.翻訳」は2本で、単行本であった。「E.海外文献紹介」は1本であった。「F.書評」は1本であった。

2013年の「来談者中心療法」の特徴は、Rogersの中核条件についてのB-9、Burryの書籍の翻訳であるD-1が刊行されたことであろう。

B-9は、中田行重氏によるRogersの中核3条件についての論考である。特に共感的理解を中心に、その実現に向けて、セラピストの内的体験を軸に検討されている。中核3条件を如何に実現するかを具体的に示した意欲的、かつ貴重な文献である。

D-1は、この領域の貴重なビデオ資料である「グロリアと3人のセラピスト」のクライアントであったグロリアの娘であるBurryによる、その後のグロリアの歩みを綴った書籍である。このビデオはこれまで多くのカウンセリング学習者に視聴されてきた。しかし、学習者は、ビデオに収められたことのみしか知り得ることはできず、その関心はどちらかというところカウンセリングの具体的な対応や技法に向いていたといえよう。しかし、この書籍により、グロリア自身にとっての面接の意味というこれまであまり光の当たらなかった視点から検討しなおすことが可能になった。その意味で、貴重な資料といえよう。

なお、2013年は「心理臨床学研究」に関連文献が1本（B-9）掲載されている。

A.書籍

〔該当文献なし〕

B.研究論文

1. 傳田容示子 2013 近づいて来られるような… セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 68, 8.
2. 畠瀬直子 2013 日本人とカウンセリング (1) —カウンセリングがやってきた— 関西人間関係研究センター紀要, 5, 14-21.
3. 畠瀬直子 2013 パーソンセンタード・アプローチの源流 関西人間関係研究センター紀要, 5, 22-32.
4. 兵頭孝子 2013 クライアント中心療法と第三世代の認知行動療法 セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 68, 16-17
5. 飯島喜一郎 2013 2回の研究会に参加して思うこと セルフ《自立》カウ

- ンセリング研究所所報「白樺」, 69, 2.
6. 金原俊輔 2013 カール・ロジャーズの生涯 長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要 11(1), 21-51
 7. 慶こずえ 2013 ことばのパワー 日本グロースセンター「グロース」, 145.
 8. 村山正治 2013 講演：C.R.ロジャーズの現代的意味と価値 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 12(1), 3-20.
 9. 中田行重 2013 Rogersの中核条件に向けてのセラピストの内的努力 心理臨床学研究, 30(6), 865-876.
 10. 中田行重 2013 ストラスクライド大学におけるカウンセリングのディプロマコース—臨床心理士教育への示唆— 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要, 4, 51-58.
 11. 中田行重：斧原 藍・大川 慧・岸 あかね・白崎愛理・中西達也 2013 古典的クライアントセンタード・セラピーの考える共感的理解～Bozarthの論文（1997）の要訳と考察～ 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要, 4, 37-44.
 12. 西野秀一郎 2013 はじめまして。どうぞよろしくお願い致します。セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 69, 8-9.
 13. 岡村達也 2013 Empathic Understandingの起源 セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 68, 2-7.
 14. 尾崎かほる 2013 教育の一環としての学生相談 日本女子大学カウンセリング・センター報告「大学教育とカウンセリング」、36, 8-22.
 15. 桜井育子 2013 人は人によりてのみ—その5—4回連載のふりかえり— 日本女子大学カウンセリング・センター報告「大学教育とカウンセリング」, 36, 23-38.
 16. 白水 信 2013 膝突き合わせてきました—共に考え創造する時間の楽しさ— 日本人間性心理学会ニューズレター, 77, 2.
 17. 庄田節子 2013 カウンセリングに出会って 関西人間関係研究センター紀要, 5, 12-13.
 18. 高橋大樹 2013 国際学会に参加して感じたこと 日本人間性心理学会ニューズレター, 77, 2.

C.学会発表

1. 畠瀬直子 2013 氷の床～人間性心理学の真価をたずねて～ 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 28-29.
2. 泉野淳子 2013 「必要十分条件」論文（C.R.Rogers, 1957）の再々検討（その4）～ロジャーズはアメリカのニーチェである～ 日本心理学会第77回大会プログラム, 75.
3. 木村太一 2013 母親の葛藤に寄りそうスクールカウンセラーの在り方—フォローアップ面接による体験の振り返りを通して— 日本人間性心理学会

- 第32回大会プログラム・発表論文集, 68-69.
4. 永野浩二 2013 関係におけるdoing体験とpresence体験 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 152-153.
 5. 中田行重 2013 わが国のパーソン・センタード・セラピーの立場として取り組むべきこと 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 150-151.
 6. 日本心理臨床学会（第32回秋季大会） 2013 大会シンポジウム発表 日本心理臨床学会第32回秋季大会プログラム, 48.
司会者（飯長喜一郎）
共感的理解（Rogers, 1957）のためにセラピストは何をするのか—reflectionではない内的努力—（中田行重）
臨床場面におけるセラピストの内的作業としての「自己一致」（大石英史）
指定討論者（村山正治）
 7. 日本心理臨床学会（第32回秋季大会） 2013 自主シンポジウム：私にとってのPCA（パーソン・センタード・アプローチ）、CCT（クライアント・センタード・セラピー） 日本心理臨床学会第29回秋季大会プログラム, 118.
企画・司会者（飯長喜一郎）
話題提供者（飯長喜一郎・下田節生・無藤清子・園田雅代・岡村達也）
 8. 日本人間性心理学会（第32回） 2013 自主企画：「グロリアと3人のセラピスト」を考える—「グロリアと3人のセラピスト」とともに生きて：娘による追想— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 48-49.
企画者（末武康弘・堀尾直美）
司会者（堀尾直美）
話題提供者（末武康弘・堀尾直美・青葉里知子）
指定討論者（高野雅司）
 9. 日本人間性心理学会（第32回） 2013 自主企画：パーソンセンタード・セラピーの傾聴によりクライアントに起こる動き 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 52-53.
企画者（中田行重）
話題提供者（森川友子・大石英史・村山尚子・永野浩二）
指定討論者（村山正治）
 10. 白井祐浩・北田朋子 2013 セラピストの個性を伸ばすトレーニングの試み—セラピスト・センタード・トレーニングの考えと実践— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 66-67.
 11. 田中寿夫 2013 試行カウンセリング場面におけるクライアントの主観的被共感体験に関するプロセス研究 日本心理臨床学会第32回秋季大会プログラム, 68.
 12. 田中秀男 2013 「一致」という用語にまつまる問題点と、ジェンドリンによ

る解決案について 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集,
118-119.

D.翻訳

1. Burry, Pamela J. 2008 Living with 'The Gloria Films'. Ross-On-Wye: PCCS Books. (末武康弘 監修 青葉里知子・堀尾直美共訳 2013「グロリアと三人のセラピスト」とともに生きて—娘による追想—コスモス・ライブラリー)
第1章 教会と「セックスの本」—よい少女—悪い少女
第2章 リッツ・クラッカーと脚—ケネディ死去
第3章「あなたにはセラピーが必要よ」—あの映画
第4章『三人のセラピスト』—「やつらを訴えろ!」
第5章『グロリアの映画』を乗り越えて—エサレンのフリッツ
第6章 ふたりの父親—旅
第7章『「待って!」と伝えて』—スキップ
第8章 カール・ロジャーズを捜して—お米の上にひざまづく
第9章 ジョン・シュリーンと私の出会い—禅の修行
第10章 グロリアの死—「これはあなたの仕事よ」
エピローグ「見たことは半分だけ信じて、聞いたことは無視せよ」
監修者による解説と資料

E.海外文献紹介

1. 有山英子 2013 プラウティの体験: Prouty, G., Van Werde, D., & Portner, M.(2002) Pre-Thetapy: Teaching Contact-Impaired Clients. Ross-on-Wye, PCC Books. セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 69, 4-7.

F.書評

1. 野村晴夫 2013「Cooper, M. (清水幹夫・末武康弘監訳) 2012『エビデンスにもとづくカウンセリングの効果の研究—クライアントにとって何が最も役に立つのか—』岩崎学術出版社」学術通信, 103, 10.
2. 田畑 治 2013「Cooper, M. (清水幹夫・末武康弘監訳), 2012『エビデンスにもとづくカウンセリング効果の研究—クライアントにとって何が最も役に立つのか—』岩崎学術出版社」人間性心理学研究, 30(1・2), 65-67.

付: 同リスト (～2012)「第I部: 来談者中心療法」の追録

A.書籍

〔該当文献なし〕

B.研究論文

1. 青木省三・和辻大樹・三浦恭子 2010 クライアント中心療法のエッセンスを診療に生かす (特集 精神療法のエッセンスを診療に生かす) 臨床精神医学 39(1), アークメディア, 5-11.
2. 藤野和子 2009 亀山山荘さんありがとう 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 64-65.
3. 深谷美希 2011 来談者中心療法を用いたメール相談事例 日本放射線カウンセリング学会誌, 8(1), 24-30.
4. 古屋健治 2009 堀 淑昭先生への追悼—そして友田不二男先生との交流、および『ロジャーズ全集』の編集などをめぐる回想— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 66-69.
5. 平河内健治 1993 信川先生とのワークショップ 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 38-41.
6. 平河内健治 2009 ご挨拶 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 1-2.
7. 平野正敏 2004 なんらかの接触をつづけてゆく過程—受容・共感は、カウンセラーの態度ではなく、カウンセラーの経験— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 58-63.
8. 鮎田新世 2004 北海道カウンセリングフォーラム大好き! 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 18-24.
9. 岩田千香 2009 感謝感謝です! 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 59-62.
10. 地主明弘 2012 来談者中心療法 日本放射線カウンセリング学会誌, 9(1), 8-21.
11. 笠井康人 2009 虚なるは心齊なり 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 4-9.
12. 加藤泰久 2009 出会いとやさしさの実践 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 30-34.
13. 工藤和仁 2004 私とカウンセリング 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 40-53.
14. 宮嵜いつみ 2004 私の中の“先賢”を探して… 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 53-57.
15. 宮下武二郎 2009 平野先生の思い出 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 55-57.
16. 森口修三 2009 産業臨床心理学入門—産業心理臨床の理論と技法 (第2

- 回) 来談者中心療法 産業看護, 1(2), メディカ出版, 152-156.
17. 長屋成明 2004 私の体験記—「カウンセラー」「人」として育つことを目指して 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 34-39.
 18. 中島弘徳 2010 アドラー心理学を理解するための、臨床心理学の基礎の基礎 (3) 来談者中心療法 アドレリアン 23(3), 236-239.
 19. 小田桐真理 2009 カウンセラーの態度 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 15-21.
 20. 斎藤洋子 1993 えっ? あっ! わかったァ!!—私の体験したこと— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 18-31.
 21. 桜井育子 2010 人は人によりてのみ・その2—臨床の日々— 日本女子大学カウンセリング・センター報告「大学教育とカウンセリング」, 33.
 22. 桜井育子 2012 人は人によりてのみ・その4—生命の発露— 日本女子大学カウンセリング・センター報告「大学教育とカウンセリング」, 35.
 23. 志賀信子 2009 平野先生との出会い 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 62-64.
 24. 清水幹夫 2012 スコットランドにおけるPCAの発展とMick Cooper 学術通信, 岩崎学術出版社, 101, 5-7.
 25. 清水紀子 2009 また会える時まで 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 52-55.
 26. 鈴木喜代三 1993 前座ばなし 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 4-7.
 27. 鈴木喜代三 2004 ヒザを交えた接触(話し合い)に向けて 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 64-68.
 28. 高橋幸夫 1993 援助者の姿勢 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 33-37.
 29. 高橋幸夫 2004 カウンセラーの軌跡 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 4-12.
 30. 高橋悦子 2009 平野先生に寄せて~マイブログに掲載した文章より~ 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 57-59.
 31. 高森淳一 2010 制御-克服理論からみた来談者中心療法の一事例 天理大学学報 61(2), 21-48.
 32. 高尾龍雄 2011 重度認知症者への心理療法の試み—身体からの来談者中心療法の視点から—心身医学 51(6), 544.
 33. 友久久雄 2008 ロジャースと非指示的療法—三つの疑問から 龍谷大学教育学会紀要, 7, 1-15.
 34. 友田不二男 1993 ご挨拶 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 1-2.
 35. 津内口恵子 2003 「教材を用いた学習会」所感 日本カウンセリングセン

- ター「カウンセリング研究」, 20, 59-68.
36. 渡辺 隆 2004 教えたがりの私から、「人」の成長に本心から関わられるようになる私へ—相談室登校から学級へ戻っていったA子との関わりを通して— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 12-18.
 37. 柳川 実 2004 回想 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 21, 30-33.
 38. 八城泰光 2009 逐語検討会から感じたこと思ったこと 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 10-14.

C.学会発表

1. 高尾龍雄 2011 重度認知症者への心理療法の試み—身体からの来談者中心療法の視点から— 日本心身医学会第52回総会プログラム

D.翻訳

1. Rogers, C.R. 1977 拓殖明子教授に贈ることば 人間研究, 13, 39-40
2. Rogers, C. R., & Polanyi, M. (諸富祥彦訳) 2012 翻訳 カール・ロジャーズとマイケル・ポランニーの対話 トランスパーソナル学研究, 12, 67-86.

E.海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F.書評

1. 野島一彦 2012 臨床家のためのこの1冊(67)『カール・ロジャーズ：静かなる革命』(カール・R・ロジャーズ+デイビッド・E・ラッセル/畠瀬直子訳) be well worth reading : Carl R. Rogers & David Russel, Carl Rogers : The Quiet Revolutionary 臨床心理学 12 (4), 金剛出版, 606-609.
2. 野村晴夫 2012「Cooper, M. (清水幹夫・末武康弘監訳), 2012『エビデンスにもとづくカウンセリング効果の研究—クライアントにとって何が最も役に立つのか—』岩崎学術出版社」臨床心理学, 12 (4).

第Ⅱ部：ベーシック・エンカウンター・グループ

「第Ⅱ部：ベーシック・エンカウンター・グループ」には関連文献のうち、ベーシック・エンカウンター・グループ、パーソン・センタード・アプローチなどの来談者中心のオリエンテーションにもとづくグループ・アプローチ、「ファシリテーター」「グループ・プロセス」などの基礎概念、歴史、人物等が論じられているものを収録した²。

2013年の概要は次のとおりである。「A.書籍」はなかった。「B.研究論文」は7本であった。「C.学会発表」は11本であった。そのうち1つがシンポジウムであった。「D.翻訳」はなかった。「E.海外文献紹介」はなかった。「F.書評」はなかった。

2013年における「ベーシック・エンカウンター・グループ」の特徴は、ファシリテーター体験を語り合う集いであるC-4の抄録が刊行されたことであろう。

C-1は、日本性心理学会第32回大会の自主企画である。話題提供者はエンカウンター・グループのファシリテーターが中心であるが、それぞれのファシリテーターとして大事にしていることをシェアする貴重な機会となった。エンカウンター・グループに限らず、集中的グループ経験を担当するファシリテーターが、どのようなことを心がけ、グループに望んでいるのかを対話する場を持つことは、今後のエンカウンター・グループの発展のためには重要な意味を持つと思われる。

A.書籍

〔該当文献なし〕

B.研究論文

1. 原田美香 2013 エンカウンター・グループ初めての経験 日本グロースセンター「グロース」, 145.
2. 野島一彦 2013 大学院におけるエンカウンター・グループ・ファシリテーター養成プログラム 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 1, 43-51.
3. 野島一彦・坂中正義 2013 わが国の「集中的グループ経験」と「集団精神療法」に関する文献リスト(2011) 九州大学総合臨床心理研究, 4, 143-162.
4. 野島一彦・坂中正義 2013 わが国の「集中的グループ経験」と「集団精神療法」に関する文献リスト(2012) 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 9, 3-18.
5. 田村隼人 2013 ベーシックエンカウンターグループ感想 日本グロースセンター「グロース」, 145.
6. 角屋恵子 2013 ベーシックEGに参加して 日本グロースセンター「グ

² なお、体験過程療法に特化したグループ・カウンセリングは、第Ⅲ部へ収録されている。

- ロース」, 145.
7. 貫井京子 2013 グロースセンターと私 日本グロースセンター「グロース」, 145.

C.学会発表

1. 相原 誠 2013 大学生におけるPCAグループ体験の意味—PCA的所属感の高低に注目した検討— 日本カウンセリング学会第46回大会プログラム, 42.
2. 金子周平 2013 看護学生がワークへの参加の仕方を選択するエンカウンター・グループ—安全感と気づきのファシリテーション— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 134-135.
3. 金子周平 2013 葛藤によって開かれるファシリテーション 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 57.
4. 日本人間性心理学会(第32回) 2013 自主企画:グループ・ファシリテーター体験を語り合う集い 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 56-57.
企画者(野島一彦)
題提供者(岡村達也・坂中正義・高橋紀子・金子周平)
5. 野島一彦 2013 大学院におけるエンカウンター・グループ・ファシリテーター養成プログラム 日本集団精神療法学会第30回大会抄録集, 22.
6. 岡村達也 2013 15年ぶりのEG—RogersとLieberman, Yalom & Miles— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 56.
7. 坂中正義 2013 神(大切にしていること)は細部に宿る(かも) 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 56-57.
8. 杉浦崇仁・村山正治・上菌俊和・白井祐浩・木村太一・樋渡孝徳・相原 誠・渡辺 元 2013 精神科デイケアにおけるPCAグループの試み 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 180.
9. 高橋紀子 2013 手放すと動き出すもの見えてくるもの 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 57.
10. 高橋紀子 2013 ファシリテーション研修会におけるオーガナイザーの役割—理論的背景、実践領域の違うファシリテーターの集まる場作りの試み— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 86-87.
11. 徳永淑乃 2013 児童福祉施設職員のPCAグループ体験に関する一考察—ストレスに対する効果の視点から— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 148-149.

D.翻訳

[該当文献なし]

E.海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F.書評

〔該当文献なし〕

付：同リスト（～2012）

〔第Ⅱ部：ベーシック・エンカウンター・グループ〕の追録

A.書籍

〔該当文献なし〕

B.研究論文

1. 平河内健治 1993 信川先生とのワークショップ 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 38-41.
2. 松浦光和 2012 Basic Encounter Group経験の効果についての実証的な研究 宮城学院女子大学研究論文集, 114, 1-7.
3. 松浦光和・坂原 明 2012 Basic Encounter Group参加者の所感の分類 宮城学院女子大学研究論文集, 114, 9-24.
4. 押江 隆 2012 日本の学校臨床におけるエンカウンター・グループの文献的展望 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 34, 97-106.

C.学会発表

〔該当文献なし〕

D.翻訳

〔該当文献なし〕

E.海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F.書評

〔該当文献なし〕

第Ⅲ部：体験過程療法・フォーカシング

「第Ⅲ部：体験過程療法・フォーカシング」には関連文献のうち、体験過程療法やフォーカシング、フォーカシング指向心理療法、「体験過程」「フェルトセンス」「シフト」などの基礎概念、歴史、人物等が論じられているものを収録した。

2013年の概要は次のとおりである。「A.書籍」は1本であった。「B.研究論文」は47本であった。「C.学会発表」は24本であった。そのうち2つがシンポジウムであった。「D.翻訳」は3本であった。「E.海外文献紹介」はなかった。「F.書評」は1本であった。

2013年における「体験過程療法・フォーカシング」の特徴は、フォーカシングのワーク集であるA-1、Omidian氏の講演抄録（C-15）、世界のフォーカシングシリーズ（D-1、D-3）が刊行されたことであろう。

A-1は、だれでも取り組みやすいフォーカシングのワークを中心に紹介している。このようなワークから、副題にある「コミュニティが元気になる」ことをねがって出版されたものである。どのワークも実施する側、される側からみても非常に取り組みやすい、非常に参考になる1冊である。

C-15は、「コミュニティ・ウェルネス・フォーカシング」の創始者の一人であるOmidian氏の日本人間性心理学会第32回大会での基調講演の抄録である。氏の展開してきた「フォーカシング」と、コミュニティや個人がもつ「レジリエンス」を軸にしたコミュニティアプローチを知る貴重な文献である。

A-1、C-15いずれもコミュニティがキーワードである。日本人間性心理学会第32回大会が「コミュニティを元気にする！」テーマが開催されたこともあり、2013年のこの分野の大きな特徴は「コミュニティ」といえよう。

D-1、D-3は、The Focuser's Focusで連載が始まった世界のフォーカシングシリーズに関わる文献である。D-1ではスイスが、D-3では中国が取り上げられている。今後も様々な国が取り上げられるであろうことから、各国でのフォーカシングの展開を知ることができる有意義な企画といえよう。

なお、2013年は「人間性心理学研究」に2本（B-4、B-45）、「パーソナリティ研究」に1本（B-28）、関連文献が掲載されている。「体験過程療法・フォーカシング」の文献は、日本フォーカシング協会ニューズレター「The Focuser's Focus」にコンスタントに掲載されている。

A.書籍

1. 村山正治監修 日笠摩子・堀尾直美・小坂淑子・高瀬健一編 2013 フォーカシングはみんなのもの—コミュニティが元気になる31の方法— 創元社
第1章 しっかりとここにいる
第2章 表現
第3章 ひとつのかかわり
第4章 いろんなことにフォーカシング

第5章 実践：人生のそれぞれの場面で

第6章 フォーカシングを世界に生かす—コミュニティが元気になるために—

B.研究論文

1. 天海道子 2013 雷雨！後“アマテラス” The Focuser's Focus, 16(3), 4.
2. 荒井祐己 2013 フォーカサーの集い in 札幌の感想 The Focuser's Focus, 15(4), 6.
3. 橋本 薫 2013 優しく温かく見守られて… The Focuser's Focus, 16(3), 5.
4. 日笠摩子 2013 状況の中で生きている身体—ジェンドリンの考えに学ぶ—人間性心理学研究, 30(1), 3-11
5. 兵頭孝子 2013 ワークショップ「フォーカシング」を担当して セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 69, 20-21.
6. 池見 陽 2013 村上春樹の小説にみる「フォーカシング」の心理学 The Focuser's Focus, 16(3), 8-10.
7. 今井雅巳 2013 「年に一度のインタラクティブ・フォーカシング・ワークショップ」に参加して The Focuser's Focus, 16(3), 16.
8. 石井栄子 2013 コミュニティー・ウェルネスの活動家 パトリシア・オミディアンのこと The Focuser's Focus, 15(4), 25-26.
9. 石井栄子 2013 シャーリー・ターコットの「フォーカシング指向トラウマワーク」に参加して The Focuser's Focus, 15(4), 26-27.
10. 石井栄子 2013 優しい安心感の中でのひと時 The Focuser's Focus, 16(3), 4.
11. 伊藤三枝子 2013 インタラクティブ・フォーカシング・セミナー The Focuser's Focus, 15(4), 9-10.
12. 泉屋昌平 2013 札幌の「集い」に参加して The Focuser's Focus, 15(4), 6-7.
13. 加藤敬介 2013 池見先生の出店「私のフォーカシング指向心理療法論」に参加した感想『“理解”という言葉を再認識』 The Focuser's Focus, 15(4), 3-5.
14. 木村久美 2013 子どもとフォーカシングに参加して The Focuser's Focus, 16(3), 12-13.
15. 小林寿美子 2013 「集い in 戸隠」のパワー The Focuser's Focus, 16(3), 6-7.
16. 久保小夜 2013 フォーカシングプロジェクト高崎G The Focuser's Focus, 16(3), 7-8.
17. 久羽 康 2013 ひとりの、たくさんの、人の前に、自分としてある—インタラクティブ・ワークショップに参加して The Focuser's Focus, 15(4), 11.
18. 前田満寿美 2013 「インタラクティブ・フォーカシング」で共感の力をしみじみと味わってみませんか？ The Focuser's Focus, 16(2), 6-7.
19. 松村太郎 2013 「第9回JCFA 子どもとフォーカシングワークショップ in 京都」を終えて The Focuser's Focus, 16(3), 11-12.
20. 宮川睦子 2013 ありがとう！戸隠へ The Focuser's Focus, 16(3), 5-6.

21. 望月秋一 2013 「トラウマの癒し」と「緑の瞑想」についての観想 The Focuser's Fo-cus, 16(3), 6.
22. 森田絹代 2013 4人のコラボに参加して The Focuser's Focus, 16(3), 16.
23. 村里忠之 2013 TAEとは何か? (TAEトフォーカシング) The Focuser's Focus, 16(1), 5-7.
24. 仁田公子 2013 戸隠不思議曼荼羅 The Focuser's Focus, 16(3), 5.
25. 野村昌世 2013 枠に任せるということ The Focuser's Focus, 16(3), 15-16.
26. 大澤美枝子 2013 感謝をこめて～「フォーカサーの集い 2013 in 戸隠」準備メンバーからのひとこと～ The Focuser's Focus, 16(3), 4.
27. 大竹直子 2013 フォーカシング的に仕事をする The Focuser's Focus, 16(3), 5.
28. 酒井久実代 2013 日常生活の中で生じるフォーカシング・プロセスによる感情制御と人生満足度との関連—感情プロセス認識尺度第2版による検討— パーソナリティ研究, 22(1), 80-83.
29. 笹田晃子 2013 赤ちゃんとフォーカシング The Focuser's Focus, 16(1), 9-10.
30. 篠原扶志子 2013 フォーカサーの集い in 札幌を終えて The Focuser's Focus, 15(4), 5-6.
31. 白土准子 2013 グループで活用:「全体フォーカシング」&「気分 体調座標」 The Focuser's Focus, 16(1), 7-8.
32. 須貝由紀 2013 戸隠の山々に包まれて The Focuser's Focus, 16(3), 5.
33. 杉尾綾乃 2013 インタラクティブ・F・セミナー The Focuser's Focus, 15(4), 10-11.
34. 高須賀忠雄 2013 「年に一度のインタラクティブ・フォーカシング」のWS参加者の感想 The Focuser's Focus, 16(3), 14-15.
35. 田村隆一 2013 日本フォーカシング協会会長挨拶 The Focuser's Focus, 16(1), 2.
36. 徳田育子 2013 子どもとフォーカシングに参加して The Focuser's Focus, 16(3), 13-14.
37. 遠山由香梨 2013 子どもとフォーカシングに参加して The Focuser's Focus, 16(3), 13.
38. 塚本晶子 2013 初めてのインタラクティブ・フォーカシング The Focuser's Focus, 16(3), 15.
39. 上村英生 2013 札幌・北大での集いの感想 The Focuser's Focus, 15(4), 7.
40. 渡辺明日香 2013 <ムーブメントからの気づき>を出店して The Focuser's Focus, 15(4), 5.
41. 渡辺 昭 2013 子どもとフォーカシングに参加して The Focuser's Focus, 16(3), 12.
42. 山田絵理香 2013 次へ (宇宙はいつもそこに在る) The Focuser's Focus,

- 16(3), 6.
43. 山本美保 2013 コミュニティー・ウェルネス・フォーカシングとの出会い The Focuser's Focus, 15(4), 25.
 44. 山岡洋子 2013 子どもとフォーカシングに参加して The Focuser's Focus, 16(3), 14.
 45. 山崎 暁 2013 臨床心理面接で生じるセラピストの体験の理解と活用 人間性心理学研究, 30(1・2), 53-64.
 46. 矢野キエ 2013 子どもとフォーカシング国際会議に参加して The Focuser's Focus, 15(4), 8-9.
 47. 米倉康江 2013 感想—フォーカサーの集い in 札幌に参加して— The Focuser's Focus, 15(4), 7-8.

C.学会発表

1. 阿部利恵 2013 危機支援とセラピストフォーカシング 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 51.
2. 土井晶子 2013 フォーカシングから見たマインドフルネス 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 46-47.
3. 土井晶子・本山智敬 2013 対人援助職に「元気」を取り戻す試み—「マニュアル化できない」PCA的かわりのポイント— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 142-143.
4. 平野智子・越川陽介・岩井佳那・中井美彩子・角 隆司・青木 剛 2013 セラピスト・フォーカシングを用いたセルフ・ヘルプ・グループの試み 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 98-99.
5. 星加博之 2013 イメージによる5ステップフォーカシング 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 132-133.
6. 石井栄子・小山孝子 2013 フォーカシングを取り入れた親向け講座の試行と効果 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 74-75.
7. 伊藤三枝子 2013 セラピストフォーカシングのフォーカサー体験から…福島震災支援に関わって… 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 50.
8. 春日作太郎 2013 役割演技・フォーカシング・自己観察による大学生の自助活動に関する効力感の向上—学生同士の表現活動の運営に対するSV— 日本カウンセリング学会第46回大会プログラム, 37.
9. 河崎俊博 2013 相互リフレキシブな様式とリスニング 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 72-73.
10. 前出経弥 2013 漢字表現グループの試みとその意義—グループによる漢字フォーカシングと付箋を用いることの意味— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 158-159.

11. 宮田周平 2013 描画によるclearing a spaceの心療内科患者への適応 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 173.
12. 中村博之 2013 子どもの吃音で来談した母親面接の事例—支持的アプローチと自己洞察の促進について— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 112-113.
13. 日本人間性心理学会（第32回） 2013 自主企画：ハコミセラピーにおけるマインドフルネス—身体性およびフェルトセンスを通して考える— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 46-47.
 企画者（小室弘毅）
 話題提供者（小室弘毅・土井晶子）
 指定討論者（高野雅司）
14. 日本人間性心理学会（第32回） 2013 自主企画：危機状況におけるセラピストフォーカシングの可能性 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 50-51.
 企画者（阿部利恵）
 話題提供者（伊藤三枝子・高橋寛子）
 指定討論者（吉良安之・濱野清志）
15. Omidian, P. (日笠摩子訳) 2013 コミュニティの健康のためのフォーカシングと回復力—内側からコミュニティを元気にする 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 36-37.
16. 大迫久美恵 2013 フォーカシング指向解離理解についての一考察—Thinking At the Edgeの実践からみえてきたもの— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 108-109.
17. 岡村心平 2013 なぞかけフォーカシングの実際 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 130-131.
18. 澤木秀介・押岡大覚 2013 自己臭恐怖に対する体験モデルを指向した心理面接—登校困難に陥った女子高校生の事例— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 144-145.
19. 高橋寛子 2013 セラピストの危機状況とセラピストフォーカシングによる変容プロセス 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 50-51.
20. 土江正司 2013 『縁起』の体験的理解を可能にするフォーカシング 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 33.
21. 土江正司 2013 甘え療法の考え方と手法について 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 164.
22. 筒井亮太・菅村玄二 2013 マインドフルネスとフォーカシング及びナラティブの関連性 日本心理学会第77回大会プログラム, 96.
23. 矢野キエ 2013 暗在がどのように言葉になっていくか—カンバゼーション・コラージュワークにおける関わりの可能性— 日本人間性心理学会第32回大

会プログラム・発表論文集, 64-65.

24. 米満和哉 2013 初心者向けフォーカシングにおけるボディワークの効果～プレゼンスの観点から～ 日本カウンセリング学会第46回大会プログラム, 50.

D. 翻訳

1. Geiser, C., & Moor, E. (堀尾直美訳) 2013 シリーズ：世界のフォーカシング(2) スイスにおけるフォーカシング—歴史と発展 The Focuser's Focus, 16(2), 8-9.
2. Omidian, P. (石井栄子・大澤美枝子訳) 2013 日本のフォーカシング・ワークショップでの私の体験 (2013年8月と9月) The Focuser's Focus, 16(3), 17-19.
3. 徐 鈞 (李明訳) 2013 シリーズ：世界のフォーカシング(1) 中国におけるフォーカシングの歴史 The Focuser's Focus, 16(1), 11-12.

E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F. 書評

1. 山田絵理香 2013 「村山正治監修 日笠摩子・堀尾直美・小坂淑子・高瀬健一編 2013 『フォーカシングはみんなのもの—コミュニティが元気になる31の方法—』 創元社」 The Focuser's Focus, 16(3), 17.

付：同リスト (～2012)

「第Ⅲ部：体験過程療法・フォーカシング」の追録

A. 書籍

〔該当文献なし〕

B. 研究論文

1. 三村尚彦 2011 志向的含蓄と体験過程—フォーカシングという現象学— 関西哲学会年報アルケー, 60-74.
2. 三村尚彦 2012 記述的分析の心理学と体験過程理論—ジェンドリンがデルタイから継承したもの— デルタイ研究, 23, 74-88.
3. 村上博志 2012 グループ・フォーカシングのこれまでの展開と今後の展望について 九州大学総合臨床心理研究, 4, 111-117.

C.学会発表

〔該当文献なし〕

D.翻訳

〔該当文献なし〕

E.海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F.書評

1. 矢野キエ 2011 「小野京子 2011『癒しと成長の表現アートセラピー』岩崎学術出版社」 人間性心理学研究, 30(1・2), 69-70.

第Ⅳ部：その他

「第Ⅳ部：その他」には関連文献のうち、親子関係・家庭生活、教育・学習（学生中心の教授法や人間中心の教育など）等の来談者中心のオリエンテーションの広がりやその基礎概念、歴史、人物等、また、表現療法などのこれまでの3部には分類されないものを収録した。

2013年の概要は次のとおりである。「A.書籍」はなかった。「B.研究論文」は3本であった。「C.学会発表」は12本であった。そのうち3つがシンポジウムであった。「D.翻訳」はなかった。「E.海外文献紹介」はなかった。「F.書評」は2本であった。

2013年における「その他」の特徴は、宗教と人間性心理学の関わりを論じたB-3、コミュニティと人間性心理学の関わりについて論じたC-8が刊行されたことであろう。

B-3は、日本人間性心理学会第30回大会シンポジウム「人間性心理学のこれからの方向性」をもとにした仏教と人間性心理学の関わりについて真宗カウンセリングを軸に論じたものである。その中で共感や受容についても検討されている。

C-8は、人間性心理学会第32回大会シンポジウムの抄録である。コミュニティへのサポートという視点からパーソンセンタード・アプローチやフォーカシングが貢献できることが検討されている。

代表としてここで紹介した文献に限らず、2013年のこの分野の特徴は「仏教」と「コミュニティ」といえよう。これは、人間性心理学会第32回大会の影響が大きい。主催校である大正大学は仏教系の大学であり、大会のテーマが「コミュニティを元気にする！」であることから、これらを意識したシンポジウムや発表が展開されていた。

なお、2013年は「人間性心理学研究」に関連文献が2本（B-2, B-3）掲載されている。

A.書籍

〔該当文献なし〕

B.研究論文

1. 傳田容示子 2013 サマーキャンプ セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 69, 10-11.
2. 大島利伸 2013 学校教育と人間性心理学の関わり 人間性心理学研究, 30(1・2), 3-9.
3. 坂井祐円 2013 宗教と人間性心理学との関わり 人間性心理学研究, 30(1・2), 19-26.

C.学会発表

1. 濱中寛之・小野京子 2013 精神科領域における表現アートセラピーのエクササイズ研究 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 128-129.
2. 井出智博 2013 児童養護施設における“機能する事例検討会”の創造—PCAGIPを用いた取り組み— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 162.
3. 金子周平 2013 パーソンセンタード・アプローチによる教師へのアサーション研修の効果 日本心理臨床学会第32回秋季大会プログラム, 70.
4. 望月洋介 2013 若手心理臨床家の事例検討法としてのPCAGIPの効果検討 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 88-89.
5. 村田 進 2013 禅マングラ画枠づけ創作体験法の開発について 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 136-137.
6. 村山正治 2013 コミュニティを元気にする 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 43.
7. 日本人間性心理学会（第32回大会） 2013 シンポジウム：仏教と心理学が学びあう 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 30-34.
司会者（佐藤隆一）
シンポジスト（廣澤隆之・藤田一照・土江正司・越川房子）
8. 日本人間性心理学会（第32回大会） 2013 シンポジウム：コミュニティを元気にするために何が出来るか 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 30-34.
司会者（中田行重）
シンポジスト（パトリシア オミディアン・成井香苗・大河内秀人・進藤義夫・押江 隆）
指定討論者（村山正治）
9. 日本人間性心理学会（第32回） 2013 自主企画：仏法を基底としたパーソ

ンセンタード・アプローチを体験する 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 60-61.

企画者・話題提供者 (山下和夫)

10. 押江 隆 2013 コミュニティとともに生きていくということ 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 42.
11. 押江 隆・足立美美 2013 学校に困難を抱えた子どもの居場所活動に関する研究 (I) —心理臨床家の子どもとの関わりに着目して— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 120-121.
12. 湯本幸平 2013 市役所職員を対象としたグループアプローチの実践報告—PCAGIP法で育てる“元気の芽”— 日本人間性心理学会第32回大会プログラム・発表論文集, 112-113.

D. 翻訳

[該当文献なし]

E. 海外文献紹介

[該当文献なし]

F. 書評

1. 土沼雅子 2013 「村山正治・中田行重編 2012『新しい事例検討法 PCAGIP入門—パーソン・センタード・アプローチの視点から—』創元社」人間性心理学研究, 30(1), 105-106.
2. 矢野キエ 2013 「小野京子 2011『癒しと成長の表現アートセラピー』岩崎学術出版社」人間性心理学研究, 30(1・2), 69-70.

付：同リスト (～2012) 「第IV部：その他」の追録

A. 書籍

[該当文献なし]

B. 研究論文

1. 原田義弘 2003 教育とカウンセリング (1) 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 20, 89-94.
2. 平野 正 1993 あんた、どこにいなさった 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 47-48.
3. 菊池美智子 2009 地域精神科看護とカウンセリングの統合」を目指して 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 34-39.

4. 工藤和仁 1993 ああ！信川 実先生!! 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 57-60.
5. 壬生儀幸 1993 信川先生の「自発共同学習」と私 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 54-56・64.
6. 壬生儀幸 2003 カウンセリングで身につけたものを生かして一教頭として何ができるのか— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 20, 28-31.
7. 小田桐真理 1993 木魂している言葉 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 49-53.
8. 大沢 博 1993 信川先生から学びつづける 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 61-64.
9. 斎藤幸子 1993 信川先生のお言葉 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 45-46
10. 斎藤和枝・佐々木いずみ・若生道子 1993 ヘルメット姿の信川先生 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 42-44.
11. 佐世省吾 2009 死生観—安心して生きよう— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 44-45.
12. 宍戸博行 1993 「信川先生」へ伝えたいこと 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 12, 44-45.
13. 田中真由美 2009 「母と子の対話記録」を通じて思ったこと 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 22-29.
14. 山本伊知郎 2009 自発共同学習で学ぶ 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 24, 46-51.

C.学会発表

1. 田端健人 2012 教育関係における他者の受容：マルティン・ブーバーによるカール・ロジャーズ批判から 日本教育学会大会研究発表要項 71, 274-275.

D.翻訳

〔該当文献なし〕

E.海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F.書評

〔該当文献なし〕

統計

2013年に発行された文献、及び追録された文献を先述の坂中（2004）に従い分類した。その結果を以前のデータと共にtableに示した。2013年に公刊された関連文献は86篇（「来談者中心療法」22篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」7篇、「体験過程療法・フォーカシング」52篇、「その他」5篇）であった³。

よって、これまでに日本で公刊された関連文献は7130篇（「来談者中心療法」3230篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」1749篇、「体験過程療法・フォーカシング」1849篇、「その他」302篇）となった。

お願い

リストに収録した文献の記述上の誤りを見つけられた方、また、該当する文献を執筆された方、もれている文献を御存知の方は、筆者まで御連絡願えれば幸いである。

連絡先 〒466-8673 愛知県 名古屋市昭和区山里町18

南山大学 人文学部 坂中正義

E-mail: sakanaka@nanzan-u.ac.jp

Fax: 052-832-3110（ダイヤルイン）3562

³ 学会発表は合計に含まれていない。

table 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する発行文献数（2014.02.10現在）

	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85-89	90-94	95-99	00-04	05-09	2010	2011	2012	2013	合計
来談者中心療法 (含：基礎概念)	2	7	13	35	14	15	13	9	20	15	8	14	2	1	0	0	168
書籍：単行本	3	5	9	27	47	43	48	20	111	118	52	35	0	4	30	0	552
書籍：章	0	0	0	1	2	9	19	15	3	9	13	14	2	1	2	0	90
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	5	91	68	67	114	149	229	186	274	346	261	54	69	18	18	1976
遊戯療法も含む	1	3	3	8	5	1	3	4	1	0	10	12	2	0	1	1	55
翻訳：単行本	0	0	0	41	106	3	6	8	7	6	13	59	1	0	2	0	254
翻訳：章	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	8	0	0	1	12
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書評	0	0	1	2	0	2	9	4	6	15	13	57	4	1	7	2	123
参考：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	8	9	1	2	4	31
参考：発表	0	5	28	19	9	16	2	4	18	21	38	27	3	7	7	8	212
参考：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計(学会発表は除く)	6	20	158	247	138	190	249	288	334	444	503	402	64	54	111	22	3230
ベジック・エンカウンターグループ (含：グループワークセッション)	0	0	0	1	0	1	2	1	4	3	2	4	1	2	1	0	23
書籍：単行本	0	0	0	1	4	19	16	15	30	29	14	4	0	0	10	0	143
書籍：章	0	0	0	0	0	3	0	1	8	1	4	2	0	0	0	0	19
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	3	0	37	121	247	206	283	154	216	142	45	21	14	7	1496	
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	3	4	2	0	0	1	3	0	0	0	0	14
翻訳：章	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	4	0	0	0	0	14
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
書評	0	0	0	0	0	2	0	1	2	13	3	6	7	0	3	1	38
参考：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	7	3	6	0	0	1	16
参考：発表	0	0	1	0	0	28	40	44	54	42	29	45	10	7	4	10	362
参考：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計(学会発表は除く)	0	1	4	2	46	149	270	226	339	194	247	166	46	26	26	7	1749
体験過程療法 フォーカシング	0	0	0	0	0	0	2	0	2	8	6	8	2	0	0	1	30
書籍：単行本	0	0	0	0	2	5	4	5	17	37	18	7	0	1	21	0	117
書籍：章	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	5	21	1	0	1	0	32
論文：特集	0	0	0	0	0	1	24	65	98	130	189	306	56	81	83	47	1512
論文：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	8	1	0	0	0	22
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：章	0	0	2	5	2	7	8	3	1	5	5	5	0	1	3	3	50
海外文献紹介	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	1	0	0	2	8
書評	0	0	0	0	0	0	0	0	5	6	16	21	13	8	5	1	78
参考：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	6	6	3	2	3	28
参考：発表	0	0	0	0	0	5	11	28	41	44	60	139	30	22	16	22	459
参考：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計(学会発表は除く)	0	0	2	7	6	37	80	115	158	264	456	405	68	88	111	52	1849
その他 (教育・経営など)	0	0	0	4	2	2	0	0	1	0	1	5	1	1	3	0	20
書籍：単行本	0	0	0	0	0	0	2	0	0	6	3	1	0	0	11	0	30
書籍：章	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	0	4	1	6	13	19	10	25	10	44	35	24	11	4	3	209
翻訳：単行本	0	0	0	1	1	0	3	1	0	0	3	1	0	0	1	0	11
翻訳：章	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書評	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	5	2	0	1	2	13
参考：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	0	0	0	0	4	0	0	1	1	1	1	2	1	0	3	9
参考：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計(学会発表は除く)	6	21	168	269	200	391	625	641	863	918	1271	1017	204	181	269	86	7130
総計	6	21	168	269	200	391	625	641	863	918	1271	1017	204	181	269	86	7130

(注) データは版中による一連の「日本における『来談者中心療法』及び『体験過程療法』に関する文献リスト」シリーズによる。表中数字は全数を示す。

■ 南山大学 人間関係研究センター公開ワークショップ

「組織開発 (OD) の考え方の応用」

2013年2月23日 (土)

13:30~16:30

南山大学 名古屋キャンパスD棟D51教室

ジュリー・ヌーラン

(Julie A.C. Noolan Ph.D.) 氏

(NTL Instituteメンバー)

通訳：溝口昭子氏、渡邊昭子氏

翻訳校正：森泉 哲 (南山大学人間関係研究センター)

【講師紹介】

米国NTL Institute名誉メンバー。25年以上の豊かな経験をもつ組織開発コンサルタントであり、NTLが主催する組織開発の講座のトレーナーや、アメリカン大学大学院の組織開発修士課程の授業を長年担当。また、NTLが2006年に発行した本“The NTL Handbook of Organization Development and Change”の「組織診断の段階」の章を執筆。今回のワークショップでは、組織開発コンサルティングとマネジメント・コンサルティングの比較について話がなされるとともに、小グループでの対話が随時行われた。

J・ヌーラン：

こんにちは。ここに来ることができて、とてもうれしく思っています。今週の組織開発ラボラトリーに出席された方もこの中に何人かみえていて、そのことも嬉しく思います。

ご覧のように逐次通訳がありますので、文章を短く少しずつ切っていきたいと思います。もし質問されるとき、グループの活動から何か全体に対して報告されるときには、通訳のためにあまり長く話さないで、少しずつ切っていただくとありがたいと思います。逐次通訳を使うのは、ちょっと私には難しいですね。どれくらい時間がかかるのか、ちょっと予想がつかなくて。ですので、ちょっと融通を利かせてみたいと思います。

たくさん情報を持ってきたんですけども、それを扱う時間がないほどのたくさんの量を持ってきています。もし最後までいかなかった場合は、皆さんお持ちの受付でもらわれたハンドアウトがありますので、家に持ち帰っていただければと思います。そちらにも情報が入っていますので。

今日私がお話するのは、欧米のアプローチについてですよ。もしかした

ら、日本の文化には合わないかもしれないですね。でも合うかどうかとか、使うかどうか決めるのは、皆さん次第です。この部分だったらたぶん使えるだろう、日本にも当てはまるだろうとか、ちょっと気付いてみるとか。もしも西洋の会社に働きかける場合には、このまま使えますので、そういうことはご自分の状況に合わせて使ってください、ということです。

全体の大枠についてお知らせしたいと思います。一番広い意味でまとめましたが、まずは私が話すことは、組織開発（OD）とは何かということについてです。二つのキーとなるコンサルティングの種類というのものも、扱ってみたいと思います。

一つは、ODにおける8つの段階があるのですが、それを説明したいと思います。ゲシュタルトの考え方をを用いて、ODに合わせてお話ししてみたいと思います。またケーススタディや事例も見てみたいと思います。もともとある伝統的なマネジメント・コンサルタントという方法を使った場合と同じ状況で、ODを使った場合はどうなるかというふうに、比べてみたいと思います。

今日やっていくことに関して、だいたい概略をお話ししましたが、それについての質問がありますか。声を出して質問したりすることを躊躇しないでいいですよ。

私が育ったオーストラリアと日本との違いはここだなというふうに今回の組織開発ラボラトリーを通して気付きました。オーストラリアとかアメリカではとても直接的なんですよ。一つの実験としてやってみてください。実践を皆さんにお勧めしたいんですが、この場所だけでは、もうちょっと直接的に、あんまり遠慮しないでどんどん言ってください、ということです。

今回のように床に座っている人を前にして話すということはちょっと慣れていません。なので、みなさんに動いてくださいとお願いするのは申し訳ない気もしているんです。気が引けるんですけども、自分の気が引けるという部分を、ちょっと乗り越えたいと思います。

あと3人の方を見つけて、4人のグループをつくってください。既に知っている人とはグループを組まないで、知らない人との4人グループをつくってください。お互いに自己紹介をしてください。

8分差し上げますので一人2分という感じです。少しプラスして10分にします。そうですね。2分ずつ話して、あとの2分でお互いにもう少し質問があったらしてみるというような時間にしたいと思います。必ず知らない人と組むということをちゃんとやってくださいね。

では動いてください。

(4人組での自己紹介：約15分間)

J・ヌーラン：

では、終わる準備をしてください。

このワークショップで取り上げる組織開発ということについて皆さんにお聞きしたいんですが、組織開発を聞いたことがある方、いらっしゃいますか。理解していないといけないので、ちょっと聞いたんですけど。

これはタマネギの皮を剥くような体験に似ていると思います。今はあまり理解していなくても、最後には段々分かっていくと思います。

ハンドアウトの1ページを見てください。組織開発とは何か、という定義が出ています。もちろんODの定義というのはたくさんあって1つだけではありません。なので、もちろんいろんな定義はありますが、同じような要素を含んでいると思います。

<ハンドアウト1ページ>

組織開発一定義

組織開発とは、行動科学の技術、研究および理論を用いて、組織文化のなかに起こす、協働的で計画的な変革プロセスである。

この定義におけるキーワードをちょっと強調してみたいと思います。ODにおける協働的な努力ということがあります。ODの実践者達と従業員が、一緒に働いていくということです。

次は、計画的なものであるということがあります。偶然何かが起こる、ということではいけません。もちろんその目的は、何か変化を起こす、ということです。たとえば、その組織における行動とか態度に対する、そして、その組織の風土とか文化に対する変化ということもあります。

今日、ODアプローチについてぜひこのことは分かってほしい、達成したいということについて、お話ししたいと思います。たぶんよくご存知の方も多いと思いますが、ことわざですが、熊に1匹の魚を与えると、1食分の食事を得ることになります。でも熊にどういうふうに魚を捕ったらいいかを教えると、生涯にわたって自分の食事を自分で捕っていくことができます。後者がODのエッセンスとなるものです。なので、熊に魚の捕り方を教える、というほうがODです。

つまり、従業員達が自分達で自分の問題を解決する力をつける。もしそれをしたら、彼らが責任を持って自分達の問題に取り組むという気持ちを高め、自分達の問題の解決策というのを自分達でやっていこう、という気持ちになります。

そのプロセスにおいては、スタッフの能力を上げて、そしてワクワクするような気持ち、興奮するような気持ちを与えます。そして変革に対するエネルギー、変わりたいというエネルギーを高めていきます。

自分達の望むような変化を実現するために、上司から「君達は変わらなきゃ

いけないよ」と言われるよりも、むしろ自分達がこういうふうになりたい、という気持ちを高めていくのがODです。

もしもハードな定義づけをしたら、少しオーバーに言いますと、もともとある伝統的なマネジメントのコンサルトのやり方と、ODのコンサルティングのやり方というものを、ちょっと比べてみたいですね。

<ハンドアウト2ページ>	
<u>コンサルティングのタイプ</u>	
マネジメント・コンサルティング	ODコンサルティング
連続帯	
解決法と推奨を 提供する	コミットメントと力を 高める
何によって：	
技術的な専門家のスタッフを雇う	プロセスを通してグループを ファシリテートする
例：	
マッキンゼー、ブーズ ボストン・コンサルティング・グループ モニター・グループ	NTL Institute マーサー HRコンサ ルティング
OD コンサルティング	
<ul style="list-style-type: none">・スタッフあるいは従業員に焦点を当てる。・目標はグループへの気づきを高めること。・ODコンサルタントは答えを提供せず（マネジメント・コンサルタントは答えを提供する）、代わりに、組織が自分達の答えを見出すように手助けする。・働きかけ（介入）はしばしば「その瞬間」に創られる。先立って台本が書かれるのではなく、グループでその瞬間起こることに依ってくる。・組織の学習をファシリテートする—ふりかえり、熟考し、再体制化（再整理）する。	

2ページに出ていると思いますが、マネジメント・コンサルティングの方法によると、コンサルタントのチームが、たぶん専門家なんですね。そして、その対処されるべき状況に対して、その場所に行って技術的な解決方法というのを教える、ということになります。ですから、そのコンサルタントが出て行くときには、自分のすべての専門的な知識を彼らに渡して、出て行くわけですね。

ODのコンサルティングのやり方では、その実践者は組織の中の変化に対するコミットメントをもって自分達が取り組むという気持ちと、スタッフや従業員を援助・ファシリテートすることによって、自分達の問題を解決するようにもっていきます。従業員を支援して、もっと気づきが高まるようにします。

その問題を解決するのに、どんな可能性があるのか。そして、彼ら自身の問題に対する解決方法というものを、生み出すようにします。ですから、その過

程においてスタッフの方々の能力というのが高まっていくわけです。

ちなみに、私は「スタッフ」と言ったり「従業員」と言ったりしますが、同じことを意味しています。

ODのアプローチとしては、去年担当したブレンダ氏のコースをとられた方もみえるようですが、これは彼女が教えたアプローチと同じですね。長い間、これはあるんですけども、ちゃんと正式に形などが決まったのは、NTLという私達の組織によって、その前からあったものをきちんと形式づけました。

このプロセスの中には、8つのステップがあります。フェイズと言ったりステップと言ったり、どちらも段階を表す言葉ですが、ときどきどちらかになったりします。

<ハンドアウト3ページ>

組織開発の実践の段階

エントリー／契約	最初の接触 問題を定義する 変革へのレディネス（準備状態）を探る 契約に合意する 誰が、何を、いつ、どこで
データ収集	準備 集める
データ分析	データを分析する 報告または要約を準備する
フィードバック	フィードバックを計画する フィードバックの材料をつくる フィードバック・セッションを実施する 枠組みを提供する 診断と計画
アクション計画	問題／ギャップ／機会を査定する 機会を優先づける アクションを計画する
アクション実施	計画を実行する
評価	目標／契約を再検討する 進展（向上）を見極める 新しい学びを見い出す 再方向づけ（必要される場合）
終結	継続する必要性を見極める 終結を決める フェーズアウト 将来、呼ばれる場合に向けてつながりを保持する

まずエントリーと契約が第1段階です。ここは合意に至るという段階です。または両方の同意をつくるということです。自分が働きかけるクライアントとの同意をつくる、ということです。

何がされるべきかということに関して、それをするためにはどのような方法をとるか、どのような従業員がこれに関わっていくか、それをやる時間枠について、そして必要なお金・予算についても話し合われます。

もう一つ合意をとる面として大事なものは、この契約のステージにおいては、経営陣とかクライアントに、次のように説明しなければいけません。「今から情報を集める予定です。多くの様々な従業員から情報やデータを集めます。でも私たちは、一人一人の従業員がどんなことを言ったかというのは、経営陣には伝えません。生のデータは伝えません」というふうに言います。

それで、一人一人のデータではなくて全部集めて、グループ分けをして情報やデータを整理・分析します。ある特定の従業員がこんなことを言いましたよ、ということは秘密にしていきます。つまり守秘義務を守るということです。

エントリーと契約においては、どんな仕事をするか、ということに対する目的を同意していきます。たとえば、次のような例があるでしょう。その組織のコスト削減という問題です。その一部の取り上げた部署において、もっとどうやったら彼らが効率よく仕事ができるか、ということが目的だったりします。図書館がどのようにお互いに、もっと効率よく働きかけていくことができるか、という目的もあるでしょう。

次の段階では、自分が働きかける従業員に対してデータを収集します。現在の状況がどのようなものかということ、彼らが理解できるようにします。そしてこの状況を将来どういうふうにしたいのか、ということが分かるようにします。彼らの部署または会社が、もっともっと業績が上がるためには、プロジェクトの目的を考えると、いろいろなデータの収集方法があるのですが、その目的に沿ったような収集方法を、選び取ることにあります。

たとえば、重要な人々にインタビューをする、というやり方もあるでしょうし、アンケートをとって調査をすることもできますし、たとえば会社の記録を見せてもらうということもありますね。もしも、よい業績の人に対して表彰したりということがあったら、そういう記録も見せてもらいます。たとえば、入社率とか、関係のある会議の議事録とか、働いている人を観察する、というやりかたもデータ収集の1つになります。その組織に行って、ただそのあたりを歩き回る、ということも含まれます。そのときには、目を大きく開けていろいろなものを見ます。

次のような方法も使えると思います。次のようなことを質問するのです。極端な例ですけれども、小さいグループなら尋ねることができるのではないかと思います。「もしもあなたの会社を、輸送する車にたとえたとすると、それはどんな車でしょうか」という質問をしてみます。「どうしてそう思いますか」

とききます。そして「輸送する際の一番いい輸送車は、どんなものだと思いますか」そして「この会社は、会社がなれるベストの輸送車は、どんなものだと思いますか」という質問もできると思います。

車だけではなくて、他のものにたとえてもらうことも、できると思います。中には電車のような人があると思います。駅に向かってずっとまっすぐ走って行きますが、駅では止まってまた出発し、また次の駅で止まって出て行く、そして、本当に行きたいところには、行かない場合もあると。

大事なことは、どんなシンボルを使ったか、シンボルそのものではなくて、なぜそのシンボルを選んだか、という理由のほうが大事です。

そして収集されたデータは、ODの実践者は、そのデータを全部整理して自分たちがデータを集めた人に対して、戻したり、報告していくために、整理をしていきます。

そして次に、そのデータを返すのをフィードバックと呼んでいます。従業員にこのデータは返されますが、その理由の1つとしては、こちらコンサルタント側が、正確に把握できているかを確認するためです。その組織や診断する部署に対して、正確な理解をしているかどうかを確かめるために、従業員にフィードバックしていきます。

その焦点となるのは、変革に取り組んでいくことが可能になる、鍵となるデータを得ることです。このフィードバックの段階の意図としては、気づきを高めることです。その会社が直面している問題は何か、ということに対して気づきを高めることです。クライアントのシステム全体がということもありますし、対象となった部署が、ということもあります。

従業員に質問するときには、それは今の状況・現状はどうかということと、なんとかすれば到達できる、未来の理想的な状況はどのようなものか、この2つに焦点を当てます。たとえば、その会社や部署において、現状はどのようなになっているかということと、もしも組織の機能がとても良くなった場合には、どのように違った姿になるだろうか、というこの2つに焦点を当てていきます。

この4つのステップ（エントリーと契約、データ収集、データ分析、フィードバック）を、組織診断のプロセスと呼んでいます。この組織診断の中では、まずは従業員の関心を高めて、現状から次の理想的な姿にいきたい、というための関心を高めていきます。

次のステップはアクションの計画のプロセスで、ODにおいてどんなアクションが行われる必要があるかということを決めていきます。最初の4つのステップから次の5番目のステップの話になっていきます。例を挙げさせてください。私はインドで仕事をしていて、クライアントに働きかけをしていたときに、ある部の長が、もっとお茶の売上を上げたいと思っていました。インド中に、お茶を飲むティーショップというものをつくっていったらどうかというアイデアを、部長が持たれたのです。

第1段階であるエントリーと契約の段階で、自分の従業員に調べてくれと、私たちに頼みました。たとえば、既にあるティーショップを買い上げるのか、自分たちで新しく国中に温かいお茶を出すお店をつくっていったほうがいいのか、どちらと考えているかを調べてくれと言われました。

ビジネスの表現ではこのように言います。購入 (buy) か、つくる (build) かという戦略です。購入という戦略を使うと、今ある店を買収することになります。それらのブランド名を替えて、自分たちの会社の名前に替えるのです。または、つくるという戦略なら、自分たちのティーショップをつくっていくか、この2つに1つですね。だから私たちに、見い出してくださいと言ったのです。成長するために、この二つの道のうち、会社はどちらをとるべきかということ、従業員に聞いてくれと頼まれました。そこで私たちは2番目の段階で、データ収集をしました。これに関する従業員の考え方を聞いたのです。

それでステップ3として、データ分析をしました。彼らのコメントを、いろんなカテゴリーに編集していきました。

経営陣と従業員達に対して、このフィードバックをしました。ディスカッションをしている間に、ある従業員が言いました。それを聞いているうちにはっきりしたのですが、つまり従業員は、どちらもやりたくないということが、はっきりしてきました。

私はその会議をファシリテートしていたわけですが、突然従業員に聞いたのです。「この中のうち何人が、スターバックスのコーヒーショップに行ったことがありますか」と聞きました。実は一人も行ったことがなかったのです。だから彼らには、皆さんにお茶を届けるために、自動販売機とティーショップの違いが分からなかったのです。理解できなかったのです。

全体の体験と照らしてみても、スターバックスに行った場合にはあるであろう知識というものがないので、スターバックスで飲むということは、自販機で買うということとは違うのだということ、理解していなかったのです。

ボスは自分達の従業員とかけ離れたところでビジョンを持っていたということが、はっきりしたわけです。次のアクション計画のステーションで、彼がやると決めたことは、従業員のグループを、シンガポールのスターバックスのコーヒーショップに連れて行くというものでした。彼が思っていた問題は、お店を購入するか、自分達で建てるかという問題だ、と理解していたわけですが、診断というところに焦点を当てることによって、本当の問題が何かということに気づいたわけです。

この8段階のうちの7番目は、評価に関してです。私達の働きかけが、もともとの意図に照らしてみても、成功したかどうかの評価になります。

そして、最後のステップでは、十分な働きかけが行われたか、または、もっと何かしなければいけないことがあるかどうかをこの段階で決めます。

ODのプロセスには8つの段階があることをこれまで見てきました。1) エ

ントリーと契約、2) その問題に対するデータの収集、3) データ分析、4) クライアントに対するフィードバック、5) ギャップを埋めるためのどんな働き掛けをするかという計画です。つまり今の現状と、あるべき姿との間のギャップを埋めるための働き掛けは何かという計画です。6) その働き掛けを実施して、7) 自分達がちゃんと十分な仕事をしたかどうかの評価をし、8) ここで終わってしまうのか、もう一度次の難題のエントリーに移るのかということ、最後の段階で決めるという一連のプロセスです。

ではここで、先ほどの4人で、質問を考えてください。この8つの段階に関する一つの疑問と、疑問まではいかないけれど、何か気になることがあったら、それを言ってもらいます。たとえば、これは日本に合わないというようなコメントでもいいです。

これから10分間話し合う時間を差し上げたいと思います。私が一方的に講義するという時間ではありません。むしろ疑問は、的を射たもので、そしてきちんと分かりやすいものにしてください。つまり一文で言ってください。日本の文化においては、こういうことはうまくいくのではないかと、そういうコメントでもいいです。1文で言ってください。

では、10分かけて話し合ってください。戻ってきたところで、少し休憩をとりたいと思います。皆さんが4人グループから帰ってこられて、少ししたらブレイクを取りたいと思います。ランダムに五つのグループを選んで、答えをお聞きします。前もってはどのグループに聞かかは分かりません。どのグループが当たるか分からないので準備をしておいてください。

(グループディスカッション：約15分間)

J・ヌーラン：

皆さんの意見を聞くことに興味がありますので、ちょっと皆さんの今の続いていらっしゃる議論はこれくらいにして頂き、ここのグループから、グループからの疑問、あるいはどんな話をしたかということを発表していただきます。

参加者 (Aさん)：

では、データ収集の段階で、従業員の声を聞くという段階があると思うのですが、そこでいかに本音の情報を引き出すかという、難しさがあると思うのですが。

J・ヌーラン：

先ほども申し上げたのですが、従業員の方に対してもその上司の方に対しても、誰かが言った発言というのは、この人が言ったのだよというようなことを、決して明らかにしないような守秘義務を、私達は守っていますということを強調します。

そして非常に重要なのは、まずプロジェクトの最初の段階で、経営陣の方がはっきりと、どのようなプロジェクトをするかということを発表して、どうし

てそのプロジェクトをやるのが重要なのかを説明することです。そうすることによって、関係者すべての人の意見を集めることができます。そうするやり方によって、その組織や企業が前進するために、何かを決定する最良の考える時間をもつことができます。

よい質問ありがとうございます。

左のグループの方はいかがでしょうか。

参加者（Bさん）：

私達もさっきのインドのお茶屋さんの話が出たのですけれども、ボスの持っていたビジョンと従業員の思いというのが、ばらばらだった。シンガポールのスタバを見に行き、従業員の人とそのビジョンをきくと自分のものにしたのではないか、という話が出たのですけれども。どの部分がODなのだろうと、この事例の中で。今までの普通のマネージメント・コンサルとの違いはどこにあって、従業員はそのモチベーションをずっと維持したのだろうかとか。あとは、トップと従業員のゴールがずれているときには、どこが主体で進めるのだろうかとか、そういうことがすごく話題になりました。

J・ヌーラン：

まず最初に機会をいただきました、8つの段階の一つ一つが働きかけの形態であるということ、この機会に強調したいです。アクション計画とかアクション実施の段階が、働きかけのところではないかと考える場合が多いのですが。

もし私達がODのアプローチをとっていなかったら、経営コンサルタントとして、分析というものを、このようにしていたと思います。たとえば、会社の中でそういうスターバックスのようなティーショップをつくっていくことについての利点と不利益な点を、そしてさっきも言っていた2つの可能性である購入かつかるといふその利点と不利益を、レポートのような形で要約して提出するということをしていって、またいろいろなアドバイス、こうしたらいよいよということ、経営陣に言っていたでしょう。

こういう利点や不利益があるから、この二つのアプローチのこちら側をとるべきでしょうといふふうには、私たちは提案すると思います。そうすると、完全に今回明らかにすべきポイントを見失っていたことになります。

ここで問題になっていたのは、どちらかを選ぶということではなくて、立ち飲みができたり入って行って楽しめるような、新しいティーショップをつくらうという経営陣のビジョンを、従業員が理解していなかった、という点でした。これが答になっているといいのですが。

熱心にやっただきありがとうございます。5分間の休憩の時間をとります。ありがとうございます。

（休憩：約5分間）

J・ヌーラン：

それでは始めますので席に戻ってください。

皆さんに紹介したい事例が山のようにありまして、でも時間はあまり十分ではありません。もし質問や聞きたい方がいらっしゃったら、4時半に終了した段階でお答えしますので、そこで質問してください。

ここからケーススタディの話に移ります。最初は経営コンサルタントとしてのアプローチをします。またこの同じケーススタディを、ODの実践者としてのアプローチでも見てみます。

このケーススタディの状況を、概要としてまず知っていただきたいと思います。

外部的な環境の変化というのは、通常とても大きな影響を与えます。それは組織に対して、また組織の部門に対してもです。このケースのクライアントさんは、大型のガスタービンを売る企業でした。オイルとかガスを扱う企業に対して売っていました。

このケーススタディでは、二つの重要な環境的要因がありました。まず、会社にそれを与えていた二つの重要なファクター、そしてそのために、その企業が変わらなくてはいけないことがありました。

まず最初に、石油やガスの業界のビジネスが下降していた、という事実です。またもう一つは、新しい国の法規制がありまして、電力会社が変わる必要があったのです。企業が製造の企業などがつくり出す余剰の電気も買い戻す、ということでした。

私のクライアントさんは、大きなタービンをつくる仕事でした。製造業が必要とするガスタービンを、60億ドルもの巨大なお金で投資してつくっている企業でしたので、石油やガスの業界が不振に陥り、もう悲惨な状況でした。

そのためクライアントさんは、大型のガスタービンを売る新しい市場を探し始めました。そして、熱電供給、コ・ジェネレーションの産業がよいのではないかと考えました。コ・ジェネレーションとは、1種類の燃料を使ってそれをエネルギー源として、一部ではそのプロセスから出る熱を会社に供給し、また同じ量でタービンを動かすその動きから、できる電気を企業に売るということをします。私達のクライアントさんは、熱電供給の産業にどうにか入っていかないか、そのための戦略的計画（ストラテジック・プランニング）が必要で、それを作ろうとしました。

そういうことをすることによって、製造業で熱が必要な会社があるわけですが、その製造のプロセスにおいて必要な熱を売ることができます。また同時に、熱を生み出す副産物として電力も生み出すわけですから、公共の電力会社に自分達がつくり上げていく電力を、売ることもできるのです。そのために私たちは、戦略計画を作るように頼られました。そうすれば彼らが、熱電供給のビジネスに入っていけるといことなのです。

伝統的な戦略計画までも使いました。アメリカ合衆国の大陸における48州の

調査を始めました。アラスカとハワイは大陸から外れているので、この場合は除外します。

この地理的な地図の上に、どの地域が公共電力会社を持っているのか。もちろんその電力会社が、電気を買うということに興味がある、そういう場合を探しました。そうすることによって、いくつかの州があぶり出されました。

次に私達は、どのような業種がたくさんの熱を必要とするかということ、考え始めました。たぶんそのような企業の場合は、1日に2～3回の交代勤務があるような企業であると思いました。ということは、終始一貫して一日中、熱がその工場から出ていくわけです。それに加えて、これらの工場がある位置というのは、合衆国のある特定の所にあるべきであり、その場所というのは、天然ガスの利用ができる所です。それが参入閾値、そういうことをするのに最適で損をしない価格の下である、ということです。

48州の中から、11州にこれらの全ての条件があるということ、焦点を当てて私達はあぶり出しました。そして、この中においてどのような企業が、製造のプロセスの中で熱を見出しているのかを調べ、たとえば化学薬品会社などは、たくさん熱を必要としていることがわかりました。そして、それらの会社は合衆国の中でも電気を買い戻す電力会社がある所に、なくてはなりません。ここに書いてある全ての基準を満たすような場所をあぶり出していきました。

CEOはとても喜びました。ガスタービンを新しい市場に売り込む戦略を手に入れたからです。セールススタッフに対し、私達が見付け出した製造業に売りに行きセールスをかけろと言いました。でも、このセールススタッフは、あまり乗り気ではありませんでした。この私達が調査した新しい市場に対して、売りに行かなかったのです。

このCEOはとても親切な人で、今まで売っていたような石油やガスの企業ではない所に売りに行くやり方が分からないから売りに行かないのかもしれないので、経営コンサルタントとしてもっと特定して、誰に電話をするべきとか、顧客が何を今一番懸念事項として持っているとか、そういうことをまとめてくれ、と言われました。コンサルティングチームは、632ページのお厚い資料を作って、一つのページに一つの企業に対してのいろいろな情報が盛り込みました。たとえば、その企業の名前、人の名前、電話番号、プラントマネージャーのもの、チーフエンジニアのもの、そして財務状況、ガスタービンをこれから本当に買ってくれるのか、それともリースで使ってくれるのかという情報です。それらを手にしたらセールスの人達がやるべきことは、1ページをとって電話をかけることです。そしてもし、何か疑問とか気がかりがあったら、それに取り組むことだったのです。

CEOはとても喜びました。でもセールスの人達は、やはり同意してくれません。彼らがやったことは、いつものように石油・ガスの会社に対して、同じようにセールスをやり続けたのです。だから、もう会社を辞めていいよと彼ら

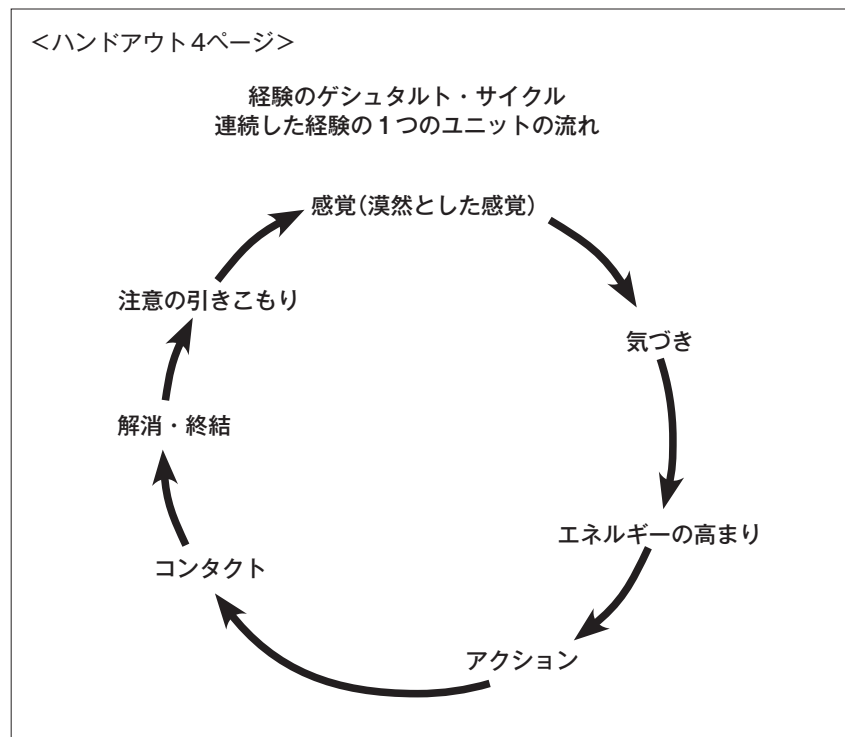
は言われました。

そのとき私は次のように思いました。解決方法が45%の良さであっても、コミットメントが100%であれば、それは99%のものすごくいいアイデアをコミットメント0でやるよりは、いいということになるのだと。

皆さんはもう数字的に分かると思いますが、何かに0を掛けてしまったら、その結果は0になってしまいます。ですからこのコンサルタントのプロジェクトは、うまくいきませんでした。

同じ状況をODのアプローチで考えてみると、目標は一緒です。そしてこの時、同じような戦略計画のモデルを使いました。しかしこの全てのステップ（ODの8つの段階）を、一つ一つやっていきます。この場合、従業員を話し合いの中に入れていきます。私達がやらなければならないことで大事なのは、従業員の人達にもこのプロジェクトをやって、楽しんでもらうことです。

既に皆さんの中には、これをご存知の方もいらっしゃるかもしれませんが、ゲシュタルトの「経験のサイクル」というものを使います。皆さんのハンドアウトの4ページにありますが、ここでは例えば、会社のCEOは何か考え始めます。「利益が減ったな」と。「なぜなら石油やガスの業界がよくないからだな」と。そして気がつきます。「そうだ、セールsteamに他の業界に売りに行かせよう」ということに。そして言います。「熱電供給の業界に行って、セールスしてきてよ」というふうに。



前者のコンサルティングでは、どの州のどの地域のどの工場に行けばということも、情報としてありました。私達がそこに売りに行かなくてはいけないと説明して、新しい人に会ってセールスをしてもらうことを、期待していました。でもしませんでした。CEOが自分自身の気持ちで、自分の部下に「あそこに行って、これを売れ」というような直接的な指示を出してしまいました。ここに書かれているような1つの円が、従業員にとってつながることは起きませんでした。非常に重要だったことは、従業員が自分の気づきから、新しい市場に新しい製品を売り込もう（アクション）とすることです。

本当に彼がやるべきだったのは、なぜ売る対象を替えることが重要なことか、従業員の理解を助けることでした。先週の組織開発ラボラトリーで、実はこのアイデアを参加者の方からいただいたのですけれども、それはヘビが脱皮するようなものなのです。ニーチェという哲学者が「もしヘビが脱皮しなければ、成長はない」と言ったそうです。

この場合CEOは、従業員の方を本当に心から動かすようなことができませんでした。従業員が変わりたいと思うようなことができませんでした。つまりODでは、8つのうちの最初の4つが、すごく重要なことであり、土台をつくることを意味します。その変化に抵抗することの段階になく、本当に従業員が変わりたいと願っているかどうかということです。

CEOの話に戻りますと、私が結論を出したときには、彼はとてもがっくりきていました。その解決策というのは、従業員とともに作り上げていくほうがいい、変化というものを一緒に起こしていく、従業員もその中に入って実施していく、ということです。

それは20年前のことでしたが、この事例があって、そこでこのマネジメント・コンサルタントの会社を私はやめることにしました。そこからODコンサルタントに転身したのです。

私はいつも8つの段階に従ってやっていくわけではないのですけれども、でもクライアントと一緒にやっていくときはいつでも、新しいクライアントであろうと前から引き続きのクライアントであろうと、彼ら自身が自分達の組織の現状に対して、理解力が増していくように、必ず努力をしています。

そしてまた彼らが、自分達がこのように機能したらいいというように本当になったとしたら、どんなことが可能になるかということにも、焦点を当てていきます。そのギャップを埋めるために、今の現状と、自分達が行きたい姿に行くために、そのギャップを埋めることに焦点をあてます。そのギャップを埋めるために従業員が解決方法を考えるというのが、最も大事なことなのです。

先ほど言いました経験のゲシュタルト・サイクルに戻りたいのですが、ここでCEOは、自分達のガスタービンを売る、新しいマーケットを見つけなければいけないと気づいたのです。そしてODの実践者を必要としました。新しいマーケットに入らなかつたら、その結果どんなことが起こるだろうか理解を促

すためにODの実践者を必要としたのです。

彼らに対して、その痛みを感じてほしいというふうに、CEOは思ったのです。もし自分達が変わらなかつたら、どんな痛みがあるかということを知ってもらうことによって、従業員達が、自分達が変わりたいと思うようにしたかったのです。

もしそういう理解が広がったとすると、その変化が必要だという緊急性というものが理解されたならば、それに対して何かやりたいなというエネルギーが高まっていくわけです。このモデルの中の「エネルギーの高まり」というところに当てはまります。このアクションの段階では、「あ、分かった。とにかく私達は、何かしなければいけないのだ」ということが分かって、何かしようということになります。

そして私達は従業員と一緒に、彼らがある計画をちゃんと考え出せるような働きかけをしました。誰に対してセールスコール、電話をしなければいけないかということをはっきりさせるのです。そして、それを従業員が理解してくれることを希望して、どうして新しい人達に対して電話をしたくないのかというのを分かりたかったのです。そして彼らに、変化というのは、そういうふうに居心地悪いものだということを、理解してもらおう手助けをしたのです。彼らが「何か新しい人に電話するのは何だか嫌だわ」という気持ちに対処することも手助けをしたのです。

これは一つの例にすぎませんが、たとえばスカイプでのミーティングを朝するとか、前の日に電話したけど、こういうことはうまくいったけど、こっちはうまくいかなかったというような失敗例と成功例を、お互いに交わすとか、そのような行動をしていきます。

ODの実践者として、そのクライアントと一緒に、アクションを実施していきます。「アクション」の段階は、これから彼らは何をするかという計画の段階です。「コンタクト」の段階では実際に電話をしたりして、相手の方と接触するということになります。

前者のコンサルティングでは、私達が632ページのレポートを作成しましたが、今回は彼ら自身が調べあげてレポートになりました。コ・ジェネレーションの市場に入っていくという問題をそうやって解決したのです。そして成功のうちに、そのプロジェクトを終わらせました。そして次の課題の解決に移っていきました。

私はこのワークショップでは、皆さんに2つのモデルを示してきました。いつもその2つのモデルが、私の頭の中をグルグル回っているのですが、今日タクシーに乗っていたときも、かずさん（中村先生）が私に「まず先に、どっちのモデルをここで使って説明するのですか」と聞きました。それは呼吸をしたり、物を見るようなものだと言いました。見ることと呼吸することは同時にやりますよね。ですからクライアントといるときには、いつも呼吸と見ること

をするのと同じように、クライアントの気づきを高め、そして自分達の可能性を見つけてほしいなと、そういうことをいつも頭の中に入れていきます。

そして、現状と将来あるべき姿とのギャップをうめるためには、データの収集と分析というものをしますし、それによってギャップをはっきりさせ、そしてこれからやっていくことを計画させて、そして働きかけをして、その問題が解決するように援助していきます。

ODが扱う問題というのは、いつも何か問題が起こっているという状況でなければいけない、ということはありません。たとえば新しい何かに、こちらから焦点を当ててもらおうようにするということも、私達は行います。

中村：

2つのモデルというのは、ODの8段階とゲシュタルトの経験サイクルを指しているのですよね。

J・ヌーラン：

そういうことです。

たくさん情報を皆さんにお伝えしましたが、皆さんにお配りしたハンドアウトに経験のゲシュタルト・サイクルというのがありますし、診断にとっても役に立つGRPIモデルというものもあります。8ページにGRPIモデルのことが出ています。9ページには、グループ発達の段階というものもありますし、アウトカムの枠組みというのがある、これは少し短く説明しますが、それは10ページにあります。お互いに対してどんなフィードバックをするかとか、従業員に対してどんなフィードバックをどのようにするか、ということも書いてあると思います。そういうモデルもあります。

ではアウトカムモデルについて、少しお話したいと思います。それに対して一つのセミナーを全部使って説明するというのも可能ぐらい大事なのですが、ここでは3分でやりたいと思います。

たとえば、こんな問題をもっているというふうに思ったとします。たとえば、私達が経理部で仕事をしていたとします。人々は、お互いを好きではない状況だとします。そして、他の部署ともうまくやれていないという問題があったとします。そして彼らは、なぜこんな問題を自分達が抱えているかという理由を、全部私に言えると思います。すべての問題を私に言い、そして以前にしまった失敗というものも、私に言ってくれると思います。この問題に対して何かしようと思っても、こんな制限があってできないのですという、その制限についても話してくれると思います。

しばらくの間、このアウトカムモデルを使って、彼らにこういうことをずっと話してもらおうということを行います。というのは、人々が自分はこのことを話したいということをお話させない場合には、他のことを話してもらうことは難しいからです。

次に、私にはこんな問題があるという話の代わりに、こういう結果とか目標

とか成果を得たいのか、自分が何を欲しているかを話してもらいます。それは肯定的な言い方で言われるべきなのです。

もし、その人に私がこのように尋ねたとします。「青いゾウについて考えるな」と言ったとします。そのことを考えないようにしようと思っても考えてしまいます。なので、こういうことをするとエネルギーが失ってしまうのです。

彼らのもっている問題について話してもらうとか、その問題が起きている理由について考えてもらう代わりに、もし自分が望むものが手に入ったときには、どんなふうな結果が見えるだろうかというふうに尋ねます。

その結果を自分達が出たということは、すなわち具体的にはどういう行動になるのかというので、一般的ではなく具体的な行動で答えてもらいます。例えば経理部門に対しては、組織の他の部署とコミュニケーションする際には、彼らは他の部署の人達を尊重して、そして笑顔で接するでしょう。その姿をビデオで見た人誰もがその行動に気づくでしょう。

そして、過去の体験を失敗というふうな枠組みで見るとはなくて、あれはフィードバックだったのだというふうに見るようにします。そうすると、そのフィードバックからして、私はあれでは失敗してしまうので、新しいアプローチをするべきだなというふうに学んでいきます。

例えば、制限という代わりに、その結果はどんなふうに見えるかということを考える代わりに、可能性のほうに焦点を当てます。制限よりも何ができるかというふうに、焦点を当てます。これに3時間かけることはできるのですけれど、皆さんこれをずっと学んでもらうこともできるのですが。

最後に1つだけモデルをご紹介します。これをご存知の方もいらっしゃると思いますけれど、フィードバックモデルというモデルです。

ハワイから成田に飛行機が離陸したとしますよね。こちらがハワイでこちらが成田とすると、まず95%ぐらいがコースを外れるのだそうです。実際に行く方向に直接行くのではなくて、ちょっとコースを外れます。

フィードバックのメカニズムによって、「今は正しいコースに行くべき航路にいる」ということになり、「今はちょっとコースを外れているので、修正しなければいけない」と言われたりします。そして最終的には、いつも計画通りに飛行機は成田に着きます。

さっきの「コースを外れたよ」という声を、フィードバックと言います。なので、スタッフからのフィードバックをしっかりと聞くということが、とても大事なのです。私達がコースにいるときには、そのことをもっと確認できるように、もしコースが外れたときには、それを修正できるようにするためにです。フィードバックのモデルはとてもシンプルなのです。

1つの例として、ポジティブ・フィードバックというのがあります。このモデルを使って話をしてみますね。例えば、私が言ったことをみなさんが正しくリピートできるとすると、私は理解がされたような感じがします。その結果、

あなたと一緒にこれからも仕事をしたいなと思うような気持ちになれますよね。そういうポジティブなフィードバックでは、「そのままでもいいよ、このままを続けてくださいよ」というふうに励ますメッセージを相手に伝えることができます。これをポジティブ・フィードバックと言います。

一方、ネガティブな、否定的なフィードバックとか、または修正を要するようなフィードバックもあります。たとえば、一緒に仕事をしている人にこのように言うとしたら。私は「私が話をしているのに、あなたが私の邪魔をしたのでイライラしたのよね」と、相手に伝えるとしたら。その結果、あなたのチームには、私はもういたくなくなりましたということになります。

私はその人に対して、「あなたが態度を変えなきゃいけない」ということを言っているわけではありません。つまり私が言うのは、「私にあなたのチームにいてほしかったら、自分達の行動を変えなければいけないようになるでしょうね」というようなことを伝えたのです。

でも私にこう言うかもしれません。「それはあなたの問題であって、あなたが私達のチームにいてもいなくても、もう私は気にしないわ。勝手にしろ」みたいな、反応があるかもしれません。

フィードバックとここで呼んでいるのは、お互いに情報を伝え合うということです。それは相手の態度に対して、きつとこうに違いないという解釈をしたり、いいとか悪いとか、判断をしないということです。ただ相手の人に対して、その人の行動が自分に与えた影響を伝えるのです。

それでは、今日話したことについて皆さんの考えを統合する時間をもちたいと思います。これが統合にあたりますが、皆さんが家に持って帰ってほしいメッセージが何であったのかを考えてもらいたいのです。

それは組織開発における価値観、大事にしているものです。そのシステムを改善したり成長させたりするときに、従業員は、事業者のアイデアを既に持っているのだと。その組織が持つ問題について、従業員の人が一緒に問題解決とかを考えていくと、彼らは、より責任を持って、その変化というものや新しい解決方法というものに、自分達で責任を持って取り組んでいくのだということです。

組織開発の実践者として、とても効率の良い、できの良い人になるためには、ODの8つのステップの知識が必須です。それを理解し始めることは、経験のゲシュタルト・サイクルを理解するということは、皆さんの理解の第一歩だと思っています。ODの実践において、私が使ってみてすごく役に立つと思う有益なツールを、いくつかお話ししました。

まだ皆さんの仕事は終わっていません。もう一つ課題があります。新しいグループをつくってもらって、今日の公開講座から学んだ、とても大事な点はどんなことだろうということを、話してみてください。重要な学びをいくつか。次に皆さんがとりたいステップはどんなものですか。次にどんなことをしたい

のでしょう。そして誰がそれについて、あなたを援助してくれますか。以上の2つの質問について、3人ずつのグループになってもらって、話し合ってもらいたいと思います。では始めてください。10分間差し上げます。

(話し合い：約10分間)

J・ヌーラン：

グループのアクティビティを1分間でまとめるようにお願いします。1分間で終わらせてください、という意味です。

この部屋には、今皆さんのエネルギーが溢れかえっているように思います。申し訳ありませんが、よいことにはすべて終わりがあります。

この問いに対して、二つの簡潔なお答えを聞きたいなと思っています。どのグループを当てるか分かりませんよ。じゃあお願いします。

参加者 (Cさん)：

ありがとうございました。

今日学んだ、一番重要に感じたことは、誰もがついていけない大きな目標よりも、全員が真剣に取り組めるような小さな目標設定が、とても大事であるということですね。

J・ヌーラン：

ありがとうございます。

そちらの、うつむいていらっしゃる女性のグループは、いかがでしょうか。

参加者 (Dさん)：

3人はいろいろ、それぞれの立場で話をしていましたが、スタッフのそれぞれの持っている力を信じて、引き出していくことが重要だということです。

J・ヌーラン：

注意深く聞いてくださったのですねえ、ありがとうございます。

あと一つコメントが聞ける時間があります。一番後ろのグループはいかがでしょうか。

参加者 (Eさん)：

私達のグループでは、特にアウトカムフレームについて非常に印象的だったという感想がありました。

過去の失敗であっても、それをフィードバックだというふうに捉えて、次へのステップ・将来へのステップとして活かしていける情報であるのだ、というふうに捉え直すことで、自分達の自らの問題も見直していけるのではないかなというような話をしました。

J・ヌーラン：

今習ったことを、そんなに早く飲み込んで腑に落ちていただけたことは、素晴らしいと思います。

私自身が使っているモデルの中でも、アウトカムフレームは本当に役に立つものなのです。もちろんクライアントとともに使うことで。

今日は注意深く聞いていただいて、ありがとうございます。時間が本当に早く過ぎてしまいました。

今回の来日では、東京にまず着いて名古屋に来て、また京都にも行ったのですけれども、すごく日本に対して関心を持って、好奇心がわきましたので、また日本に戻ってくるつもりでいます。

では中村先生にマイクをお渡しします。質問がある方も多いと思うので、終わりましたら、この会場に椅子を丸く並べますので、皆さんで何か話ができたらと考えます。でも必ずいてくださいという意味ではありません。

中村：

ワークショップを聞きながら、「組織は人なり」という言葉がありますけれども、組織開発は人の部分、心理的な部分とか、どんなふうにコミットメントを高めるかという、本当に人の要素というのはすごく大きいものなのだなということを、聞きながら改めて感じていました。

組織開発について、いろいろなご質問や、もっとJ・ヌーランさんに聞きたいなという方がいると思います。多分、お一人が1つ質問をしていると、列がこんなに長くなってしまいますので、もう少し聞きたいなという方だけ、4時50分までという時間限定にいたしますが、またお集まりいただくというふうな形で予定しております。

では閉めたいと思います。ジュリーさん、今回のワークショップ、それだけではなくて先週からの組織開発ラボラトリー、そして2月12日に到着されてから10日間以上、本当にありがとうございました。

■ 南山大学 人間関係研究センター 公開講演会

「アフリカ独立革命」

～援助に頼らない自立と真の独立を目指して～

2013年5月8日(水) 18:30～20:00

南山大学 名古屋キャンパス D棟B1階 DB1教室

島岡 強 氏

司会(津村):

今回は、「アフリカ独立革命～援助に頼らない自立と真の独立を目指して～」というタイトルで、島岡強さんにご講演をお願いしました。非常に快く引き受けていただきました。

島岡さんは1987年にご結婚されて、アフリカに移られ、今の活動が始まったとお聞きしております。一番新しいところで、『続・我が志アフリカにあり』(株バラカ)という出版物が出されております。私も読ませていただきましたが、とても私の人生を問われるといいますか、「おまえは何のために生きているんだ」というふうなメッセージがたくさんあって、改めて自分自身を問う機会にもなりました。

今日は島岡強氏に講演をお願いしていますが、この本を書かれた奥様の由美子様もお越しいただいています。本日はありがとうございます。

それから、昨年も来日し、ティンガティンガ展のその場で創作をしてくださっています、ムブカさんに来ていただいています。

5月10日から名古屋にてティンガティンガ展が開かれ、ムブカさんもその会場でティンガティンガを描かれる予定です。

島岡さんには1時間ほど話していただきます。最終的な結論は「島岡さんの話は私たちには刺激になるけれども、本当に役に立つのか」と、そのぐらい生き様がすさまじい。そういった、本当に大きな刺激をもらえるお話になるんじゃないかなと思います。60分ほどお話を聞き、30分ほど質疑応答というようなことを考えておりますので、フロアの方々からもご質問がありましたら、ぜひお願い致します。

それでは島岡強さん、よろしく願いいたします。拍手でお迎えしましょう。

島岡：

ご紹介にあずかりました島岡です。島岡強、職業は革命家です。

仕事としては何をやっているかということ、一通り言っておきます。アフリカ・タンザニアのザンジバルというところで、漁業会社、運送会社、それからそのタンザニア製品の日本との貿易、それと柔道を教えています。それらすべてがアフリカ独立革命につながっています。

そういう仕事をしていても、俺自身は漁師ではないし、運送屋でもありません。柔道家でもありません。何かと言うと革命家です。それらすべての仕事が、アフリカ独立革命につながっているから、ということです。

まず、革命家という言葉が皆さんにとってどういうものなのかなと思ってちょっとお聞きしたいんですけど、革命家って何だと思えます？なんか、お答えのある人。どういう意識ですか？

フロア（女性）：

変化を起こす仕事。

島岡：

ほかに。はい。

フロア（女性）：

命をかけて世の中に立つ人。

島岡：

そういうことです。日本で革命家というと、なんか変なイメージを持っている人もいると思うんですけど、革命家というのは一言で言うと、自分に全く関係のない、縁もゆかりもない人たちのために命を賭ける人々、それが革命家です。有名などころでは、ホー・チ・ミン、フィデル・カストロ、レーニン、毛沢東、それからチトー、そういった人たちを革命家と言いますが、その人たちはみんなそうです。そして、自分の国がまだ独立していないという時代だったので、武力闘争をして独立を勝ち取らなきゃいけなかったのです。

現在の世界というのは、基本的に、ほとんどの国は独立していますし、できれば平和に治めていこうという雰囲気・風潮になっています。しかし、特にアフリカなんかは、政治的には一応独立しているのですが、経済的にはいまだに植民地なのです。それを変えるには、武力革命ではない形で改革していくことが必要なのです。

次に、俺が革命家として育ってきた環境について話をしましょう。

物心ついたときに一番初めに教わった言葉というのが、「先憂後楽」で、いつも本にサインする時にも、この言葉を書いています。

「先に憂い、後で楽しむ」という字です。この言葉の意味は、天下の誰よりも先に憂い、天下の誰よりも後に楽しむということなのですが、世の中の全員が楽になれることは絶対なく、不可能です。もちろん俺が先に楽しむことはあ

りません。だから、自分が憂いをもっているいろんなことをやって、それでまたその結果、その人が喜んでくれ、それを見て「ああ、いいな」と思えるような自分であれということです。それが「先憂後楽」です。それを物心ついたときから叩き込まれて、今現在までそれが俺の精神的な核になっています。

子どもの時のちょっとしたエピソードです。

俺の親父はちょっと変わった、というか、一般で言えば気違い親父で、基本的には右翼的アナーキストというのでしょうか。二・二六に影響を与えた北一輝とか、ああいう人たちの思想を継いでいた男で、子どもの頃から、「おまえは革命家になるんだ」と言われて育ちました。

俺には、それ以外の選択肢が全くなかったのが、当然のように「俺は革命家になるんだな」と。また、俺もちょっとぼけていて、みんなが革命家になると思っていたんです。俺の同級生もみんな、人間というのはみんな革命家になるんだなと思っていました。それが高校の後は、みんな普通に進学したり就職したりして、あれあれっていう感じで、「あれ、おまえら革命家じゃなかったの」みたいな、そういう感じでした。

小学校1年のときに、買ってもらった自転車をかっぱらわれたんです。それで、「自転車かっぱらわれちゃったよ」と言って、怒って家に帰ってきたんです。そうしたら、そのときに親父がたまたま家にいて、いきなり殴りつけられました。

親父は、「自転車を買えない人が、その自転車を持って行ったんだ。だから、「ありがとう」と言って持って行ってもらうのが、本物の人間の生き方だ。それを、おまえみたいに「かっぱらわれて頭にきた」などと言うのは、下等な人間の言うことだ」と言って、拳骨を食らわせたのです。一事が万事こういうふうなんです。俺は、自分の自転車をかっぱらわれたのに、親父からそう言われて殴られたので、そういうものなのかなと納得しました。

俺の家はちょっと家庭環境が複雑で、俺には義理の親父がいて義理のおふくろもいるんです。その義理の親父が俺に貯金箱をくれたんです。貯金箱といっても、なんて言ったらいいのかな、ウイスキーの角瓶に、その人が金を入れる穴をやすりで空けて、中が見えるようにしてそこに金をつっ込んでいくものでした。

とにかく、その貯金箱をその人が俺にくれたわけです。金が貯まっていくとか、いろんな金が貯金箱に入っているところはきれいじゃないですか。1円玉なり10円玉なり100円玉なり。それを部屋に置いておいたんです。

たまたまその時に俺の親父が家に帰ってきて、それを見たわけです。それで「おまえ、あれなんだ」と言われて、「いや、貯金箱だよ」と。その貯金箱を「て

めえ、いつからそんな、金を貯めようなんて人間になりやがった」と。それで、それをこのへんでカンカンカンとやって割ろうとしたんですが、割れないので、最後にバンと床に叩きつけて、「おまえ、いつからそんな人間になりやがった」と言ったのです。

学校では「小遣いをもらったならそれを貯めて、なんか有意義なことに使いなさい」とか言われるわけです。ところが、家に帰ると、全くそれと逆のことを言われるという、そういったギャップはありました。

高校3年ぐらいの頃かな。18になると、運転免許をみんな合宿とかで取りに行くわけです。何気なく言ったんです。「いや、みんな免許取りに行っているから、俺も行こうかな」と。それを言った瞬間に、一言で言われました。「おまえ、運転手になるのか」と。

「いや、運転手になるつもりはないけど」と言うと、「じゃあ、別にそんなものは運転できる奴を使えばいいんだ。おまえが運転する必要はない」。もうそれでおしまいです。だから未だに、俺は運送業をやっていて車を十何台持っていますけれども、自分で運転できません。

革命家になるための五つの教えというのがあって、その一つ目が「定職に就くな」。それは一ヶ月幾らで自分を売するような生き方をするんじゃない、と。

二つ目は、「一切の免許・資格を取っちゃいけない」。免許・資格とか、そういうものに頼るような奴は、本物の人間の生き方はできない、と。

三つ目、「日本で仕事はするな」。これは、おまえぐらいの覇気と力で、日本で仕事をすれば、あっという間に億ぐらいの会社はつくれるだろう、と。それをやったらもう最後だ、と。日本で、しがらみにがんじがらめになって、もう外国に出ることはできなくなる、と。とにかく、何もしないで早く出て行け、と。

四つ目、「一切の物を所有してはいけない」。これは、人間、物を所有すると、物を持つと、守りに入る、と。そうしたらもう、それだけで人間は終わってしまう、と。だから、さっきも言いましたけど、俺が向こうでやっている仕事、車十何台、それから船が6隻、俺の家、そのほかすべての物は全部、他人の、現地人の名義になっています。だから、彼らに「この車は俺の車だよ」「この船は俺の船だよ」と言われたら、俺には何の法的な「違う」と言うことはできないんです。だから、それがちゃんと通用するような人間関係をしっかり作って、ちゃんとした仕事をしろ、と、そういう教えでした。

最後は「結婚するな」。これは、おまえは革命家として人のために命を賭けていつ死ぬか分からない、と。そういう時に、後に残した人を悲しましやいけない、と。

でも、親父は親父で、俺のおふくろがいたから俺がいるわけです。そのほかにも女の人があつたし、おふくろはおふくろでほかの人と一緒にいるし。

こんなことをやっているんだったら、ちゃんと一人に決めてちゃんと結婚したほうがいいやと思い、それだけは破りました。

これから志の話になりますが、俺の志の原点というのは、八甲田山にあるんです。

八甲田山は青森にある山なんですけれども、俺が17歳、高校2年の時です。

人のためにおまえは生きろと言われて、革命家だと言われて生きてきて、お前は革命家として、人のために生きろ、と言われながら生きてきたので、俺ともう一人ほかの人がいて、一人分だけの飯がある、と、そういう時に、俺が食うかおまえが食うかという時に、「おまえが食えよ」と言うことはできると思ったんです。ただ、俺が死ぬかおまえが死ぬかといったときに、「じゃあ俺が死ぬからおまえ生きろよ」と、さっそう言えるかなと思った時に、やっぱりちょっと疑問があったわけです。いや、ちょっとこれはまずいなと。こんなことで、やっぱり革命家として生きていくことはできないんじゃないか、と。これは一度、命をかけて死に行かなきゃいけないな、と思って、八甲田山に行きました。

なぜ八甲田山に行ったのかというのは、その時ちょうど「八甲田山」という映画がありまして、ここにいる人で知っている人もいると思うんですけども、その当時の軍隊が、日露戦争前にロシアと戦うことを想定して、雪中行軍をその八甲田山でするわけです。そこでみんなが遭難して210人中199人凍死して11人が生き残ったという、そういう映画があって、ものすごい吹雪の中をばたばたみんな死んでいくんですけど、ここだ、ここにとにかく行こう、と思いました。

その年の真冬、1月の1日か、2日だったかな。その山に入って、そうしたら案の定、遭難です。それまで山なんか一度も行ったことがないんだから。かんじきというのがあって、その履き方も分からない。服は他人から借りた服で、登山靴で。それで行って、頂上まで登って、避難小屋まで下りて、そこで吹雪がばあっと吹雪いてこられて、そこに閉じ込められたんです。

そこに一人で9日間閉じ込められて。一回表に出て行って。下山予定日が2日後ぐらいだったんです。今日帰らなかったらみんな心配すると思って。その山小屋、避難小屋から150メートルぐらい出たところで、雪がここまで常に埋まっている状態なんです。掻き分けて足一歩出すという。これはもうどうしようもないと、もう引き返そう、と思って、引き返そうと思ったら、もう避難小屋が見えないんです。

しょうがないから、もうそこに雪洞みたいなのを掘って、そこに4～5日いたんですかね。そのときに、眠くなったりするわけじゃないですか。でも、眠ったら死ぬんで、しょうがないから登山ナイフで自分の腕を切って、目を覚まして。

狭いところで一人ずっと、誰もいないじゃないですか。そうしたら、だん

だん精神的におかしくなってくるんです。妄想なのか現実なのか分からないような状況が続いて。

そこからしばらくしたら、その避難小屋がちらっと見えて、避難小屋に帰って1日かしたところで、捜索隊の人たちが上がってきてくれて、そこからは自力で下りました。

雪の中にいたときに、何が一番つらかったか。何だと思います？そのとき、食料が全然なくて、2日分の食料を持って、1日目はその避難小屋に入ったとき、その食料全部食っちゃったんです。食料もない、防寒も十分じゃない。そういう中で、何が一番きつかったと思います？

フロア (男性) :

飢え。

島岡 :

そうじゃないんです、孤独なんです。自分一人しかいない、生き物が全く周りに生息しない。ただ雪しかない。だから、そのときに本当に最後に思ったのが、その時に俺が一番嫌いだった同級生がいたんだけど、そいつでもいいからこの場においてほしい、と思ってね。あれで、やっぱり人間というのは本当に大切なんだと、それが分かりました。

だから、そこから生還した時、やっとこれでも俺はいつ死んでもいい、と。本来一旦死んだ命なんだ、と。ここからが革命家としての本格的な人生だというその志が、ここではっきりと決まりました。そこから、今49になりますけれども、一度もその自分の志が、ぶれたことはありません。

高校を出て、大学は一応、そこでアフリカ独立革命の同志を見つけようと思って行ったんですけども、そんな奴がいるわけもなく、毎日、酒の話、女の話、マージャンの話。そんなことしかないの、こんなところにいたら腐っちゃうなと思って、半期で大学を辞めて、そこから約5年間ぐらいフリーライターとして世界中、約60か国ぐらいかな、いろいろ回りました。

世界を見ていく中で、それをアフリカ独立革命に生かしていこうと、どういう国づくりをしていったらいいのかと、その国の制度がどういうふうで、人々がどういうふうになっているのかと、それをそのときに学びました。

1987年、アフリカ独立革命をしに、本格的にアフリカに腰を据えよう、と、タンザニアのザンジバルに拠点を置きました。当初は、南アフリカのアパルトヘイト人種隔離政策というのがありまして、それを叩き潰そうと、そのための武力闘争に加わろうと思って、まず行ったわけです。

その南アフリカの近隣国で第一次産業、第一次産業というのは、一番貧しい人たちが関わっている仕事なので、それをしながら、そういう人たちがどういう国づくりを考えているのか、南アフリカの情勢とかそこに入るタイミングとかを見ながら、そこに入ろうと思っていました。

それをやっていうちに、1990年だったかな。マンデラが釈放されて大統領になって、事実上アパルトヘイトはなくなりました。そうなったときに、革命家としてどうしたらいいか、と。アフリカ人の意識革命、その経済革命。さっきも言いましたが、アフリカというのは政治的には独立しているけれども、経済的に独立していない。それで、意識革命、経済革命をしていこう、と考えました。

ザンジバルに着いた当時、着いてすぐにです。地元の職にあぶれた漁師たちが俺の周りにいっぱい集まってきて、「自分たちは漁師で、仕事をしたいんだけど行く船がない」と。「だから、船を造ってくれないか」という話から、「じゃあ船でも造るか」ということで、船造りをやり、漁業を始めたんです。

そんなことをやっていたら、地元の若い奴が俺の家いきなり来て、「柔道か空手かクンフーか何をやってたか」と言うので、「柔道はやってたよ」と。俺は、小学校1年から大学1年まで柔道をやっていたので。そうしたら、「柔道を教えてくれないか」と言われて、柔道を教えることになったんです。

柔道を教える、といっても何もないわけで、道場もなければ、畳もない、柔道着もない。そういう状態で、とにかくそのへんのビーチに連れて行かれて「ここで教えてくれ」と言われて、そこで取っ組み合ったり、相撲みたいなことをやって、腕立て伏せをやったり、そんなことをやっていたんです。

そんなことをやっていたら、ザンジバル政府、その当時社会主義で外国人に対する規制がすごく厳しかったんです。その当時は格闘技が禁止だったんです。格闘技を教えるということは、イコール、革命軍を組織するというふうに思われたんです。要するにそれをやったことで、国外退去を食らったりしました。

それと、いきなりアフリカに、俺が、そういう日本人が行ったことで、リッチな国である日本人がアフリカにいきなり来た、それで、なんか分からないけど、いきなり漁師たちを集めて船を造ったり、なんか漁を始めた、というのは、すごく向こうにしてみれば不気味なわけです。今になると分かるんですけど、例えばあそこにいるムブカみたいに黒い人がいきなり日本に来て、どこかの漁村にぱっと行って、その漁師たちがみんなあいつの周りに集まって漁を始めた、ということを想定してみると、すごく不気味じゃないですか。

でも、そのほうがはるかに理に適っているんです。なぜなら、貧乏なアフリカからこっちで漁業をやれば、儲かるじゃないですか。ところが、我々リッチな国の日本人がアフリカで、そんな儲かりもしない漁業をやるなんていうのは、向こうにしてみれば何やっているのか分からないわけです。狂気の沙汰だと、絶対なんか変なことがあるに違いない、と、だからそれで、スパイ容疑です。

柔道を教えた、イコール、革命軍を組織する。もう一つはスパイ容疑、何をやっ

ているか分からない、何か探ろうとしているんじゃないか、と。三つ目の容疑が、その頃いろいろな旅行者が、今でもそうですけれども、いきなり訪ねてくるわけです。いきなり来て「泊めてくれないか」と言うので、「しょうがない。いいよ」と言って泊めて、しばらくいて、また出て行って、それからその話を聞いた奴が、また来るわけです。だから年間100人ぐらい旅行者が、俺の家にずっと泊まっていたと。

その頃は社会主義で、旅行者はホテルに泊まらないといけないという法律があったんです。それを俺が破った、と。それと同時に、闇のホテル業をやっているんじゃないか、と。その三つの容疑がかけられたわけです。

そしてその後、約6年間、秘密警察に張られて、監視下の生活になりました。だから、家から出た瞬間から誰かが付いているのです。一発で分かるんです。みんなは街で汚い格好をしているのですが、ちょっと小綺麗な格好をしているのが必ずその中に混じっているんです、何気なくこうやって見ていると。どこに行っても、漁師たちのところに行っても船の修理をしても、食堂で飯を食べていても、必ずそういうのがいました。その後、柔道を5年間ぐらい禁止されたので、柔道はしなかったですけども、とにかく秘密警察が絶えず付いていて、それが1993年ぐらいまで続きました。

そういう状況の中で、雇用を少しでも増やそうということで、漁業を始め、今は船が6隻、運送会社と両方で、常時150人ぐらいを雇用しています。それと、原材料を輸出するのではなくて、製品を輸出する貿易で外貨を入れて国を回していこうと。そういうことで、今から12~13年前より貿易の仕事を始めました。

とにかくアフリカでは、まず産業が無いんです。だから、仕事をしたいと言っても、会社がない、仕事をする場所がない。やるとしたらそのへんでどこかの物を仕入れてきて、それを道端に置いて売るとかね、店を構えるだけの資本のない人たちは、結局、そんなことしかないわけです。

タンザニアの主産業というのは、基本的にコーヒー、紅茶、綿花、カシューナッツ、これらはすべて、原材料のまま先進国に買い叩かれて、先進国は、それを何倍もの付加価値を付けて販売するわけです。

タンザニアはどうするのか。自分たちがコーヒー豆の原産国でありながら、ネスルから何倍もの高い金額で、インスタントコーヒーを買うわけです。紅茶なんかにしても、結局紅茶の原材料を輸出して、トワイニングとかリプトンとかブルックボンドから、ティーバッグの紅茶を何倍もの金額で買うわけです。綿花というのは、要するに布、綿ですが、それを原材料で売って、先進国で作られた服を、何倍もの金額で買うわけです。

このような馬鹿げたことをずっとやっていたら、このシステムを続けていく限り、アフリカ諸国というのは、半永久的に植民地です。そこから抜け出すこ

とはできません。

だから、少しでも製品化して、それを先進国に売って外貨を国に入れて、それでこの国の経済を回していく。それが趣旨で13年ぐらい前に「バラカ」という会社を作って、貿易の仕事をしています。

その一環としてティンガティンガという絵画、アフリカの絵なのですが、アフリカで絵というのはすごく少なくて、その中でもタンザニアが持っている一つの大きな文化です。そのティンガティンガ・アーティストが、あそこにいるムブカです。俺は嘘をつくのが嫌いなのではっきり言いますが、俺ははっきり言って絵に何の興味もありません。けれども、この絵が欲しいという人は結構いて、俺のところに来た連中とかがティンガティンガ村に行きたいと言うので、何回か連れていったことがあるんです。そのたびにアーティストたちから、「ティンガティンガを日本でプロモートして売ってほしい、定期的に買い上げてほしい」ということを何回も何回もしつこく言われたので、「しょうがない。じゃあ、やろうか」ということになったんです。

それをするには日本で展示会をしていかないといけない、と。日本で展示会をするからには、今までみたいなみやげもの感覚で、それをアートの域まで高めないと、そういうことはできないよ、と。基本的にみやげものとして、向こうで描いて旅行者に売っているわけです。だから、日本で展示会に出すだけのクオリティーの高いものをお前らちゃんと描け、と言って、彼らにそういう絵を描いてもらって、こういう展示会をしています。

それが5月の10日から始まって19日まで、そこに書いてある「余白」というギャラリーで開催されます。

その余白さんというところは、責任者の人がアーティストなのです。「余白」という名前もそうなのですが、あまり壁に絵をいっぱい置いてほしくないんです。

アフリカのティンガティンガ工房というのがダルエスサラームにありまして、そこの再現をその会場でしたいわけです。そこに行くと、壁一面に絵がバツと飾ってあるわけです。

初めの頃はその人とよく揉めて、そんなにいっぱい絵を置かないでほしい、と。でも、自分たちはそれを再現するために来ているのだから、と。しかし、最近ではそれをちゃんと理解してくれて、応援してくれています。それも年々盛況になり、今回横浜は4回目、横浜のほうも大盛況で終えて、今日名古屋入りしたのですけれども、それがもうすぐ開催されます。皆さん、よければいらしてください。

では、柔道の話に入りますけれども、ザンジバルの青年たちに頼まれて柔道を始めたのです。1992年に格闘技が解禁になったと。さっきも言ったけれども、

はじめは「青空道場をここでやれ」と言われて、やれと言われた場所がただの荒地なのです。草がぼうぼうで、これぐらいの草がバーッと立っているところです。

まず、「教えてくれ」と来た連中に、「それを全部刈れ」と。それを全部刈って、その下の砂を掘り起こして柔らかくして、それをさせました。そうすると、奴らが文句を言うわけです。「俺たちは柔道をしに来たんだ。草刈をしに来たり、土を掘り起こしに来たわけじゃない」と。「ああ、そうか。それだったらちょっとお前、かかってこい。何でもいいから俺のことをつかんで投げてみる」と。それで、かかってくるわけです。

背は俺より低いのですが、体は向こうのほうがみんながっしりしていて、ごついけど、何にも格闘技を知らないので、かかってきても、ただ押ししてくるだけで、もろに叩きつけて、わざと相手が痛むように、後ろに倒す瞬間に裏技で肩をあごに入れるんですよ。そうすると、もろに頭を打って、半失神状態になるわけです。

そんなことをやって、「どうだ。こここのところでやるか」と。すると、向こうもしょうがないので「分かった」と。そういうふうにはやっていかないと、何もできないんです。そうやって草を刈らして、下を整地して、まず始めに米の入っている麻袋を開いて縫い合わせて、カーペットみたいなものを作って、その上でやりました。

そこで1年間ぐらいかな、やったら、たまたま日本から俺の友人で、柔道をやっている奴が来て、柔道をやっていたので、「一丁やろうかな」と言って、やったんです。乱取りをやって、そいつが技をかけてきて、それを俺が交わして投げに入ったときに、すごい勢いがついちゃったんです。投げたときにもろに肩口が脇腹に入って、あばらが折れちゃったんです。それで、そいつは「ああっ」と言って動けなくなって、「大丈夫か」ということになって、そのときに初めて「島岡さん、これはこいつらに根性がないんじゃないかって、下が固すぎるんだ。畳を入れないといけませんよ」と。俺は「そうかなあ」と。それで友人たちが一生懸命動いて、畳が入って、そういうところから柔道が始まっていきました。

2002年にザンジバル武道館という武道館を、日本の体育館ぐらいの道場を作りました。そこからいろいろな国際大会とか何とかに出るようになって、2003年に大阪でやった世界選手権に初めて出場しました。

そして、2007年から東アフリカ大会と言って、東アフリカの国々が全部で10カ国あるのですが、そのうち柔道をやっている国は五つぐらいしかなくて、その国が集まって試合をするのですけれども、ザンジバルとタンザニア本土は別のチームとして出るのです。その中で我々は、7回やったうちの4回優勝していますから一番強いです。今はそこまで成長しました。

ザンジバルというのは、ザンジバル本島とペンバ島という二つの島があるの

です。その二つを総称して「ザンジバル」というのですが、そのペンバ島に武道館を建ててほしいという政府からの依頼と日本大使館からの依頼で、それが、俺が帰ってからすぐの7月から着工することになります。たぶん年内に仕上がって、来年1月12日の革命記念日にオープニング、ということになると思います。それもザンジバル武道館と同じぐらいの、体育館と同じぐらいの規模で、現在、ペンバ島には一切室内のスポーツのできる会場が無いんです。それを初めて今回造るので、柔道だけじゃなくて、空手、バドミントン、バスケット、バレーボール、卓球とか、そういうことができる施設になります。

このようにいろいろな仕事をしていますけれども、これらはすべて、基本的にアフリカの人々から頼まれてやったことです。漁業も運送業も貿易も柔道も。それが基本的に俺の志すアフリカ独立革命ということです。

変な話になりますけれども、こういう教育を受けてずっと育ってきたので、俺は基本的に金のために働いたことがないんです。自分で思うのですけれども、食うために働くということが理解できないんです。そういうことを考えたこともないので、それはやっぱり俺が人間として致命的なところだなと思います。

今回のことも、先ほどおっしゃいましたけれども、ここの大学の津村教授から依頼されて、俺のほうから出した条件というのは、一切の報酬を受け取らないこと、もう一つが、何でも好きなことを言う、放送禁止用語もあると、その二つが条件だということで受けました。なぜなら、俺は革命家であって、講演屋ではないからです。講演屋というのは講演をやって、金をもらって金を集めて、それで生活していく連中じゃないですか。俺はそうじゃないですから、講演屋じゃない以上は報酬を受け取ることはできませんから、それは断りました。

今まで何度か頼まれてドキュメンタリーのテレビの出演とかをしましたけれども、出演料はもちろん、当然コーディネーターとか通訳ができる奴がいないので、基本的に俺が一人三役、全部することになるわけです。でも、出演料・コーディネーター料・通訳料は一切いらない、と。その金を全部、そのテレビのスタッフの連中のみやげ代にしてやるんです。みんな大喜びして、みやげを買って帰るのですが、領収書だけ一応書いてやって、「これだけでも間に合うか」と、そういうふうになっています。

俺は基本的に、金さえもらわなければ何でもやるんです。何かをして金をもらおうということになると、一遍にやる気をなくしちゃうんです。金のためにやるのかと思うと、ぞっとするんです。

では、どうやって生活しているのか、と、みんな思うと思うのですが、タンザニアでは、漁業とか運送業から入ってくる金で十分生活していけますし、それなりにちゃんと、来る奴の面倒は全部見られるし、貿易でもちゃんと利益が上がっているんで、それなりに金が勝手に入ってくるわけです。でも、ほとんど使うことがないので、欲しいものは別に何にもないし。だから、入ってき

て貯まった金はまた次の事業に使うし、ということで、あまり金に困ることもないです。

俺の言いたいことは、生活するために金を稼ごうとか、金を稼ぐためにビジネスをしなければいけない、とか思わなくても、人のためになる仕事をちゃんとやっていき、それらを一つ一つ形にしていく、そして結果を出していけば、人間、決して食うに困ることはない、ということです。これは俺が実際に証明していることですから、信じてもらってかまいません。でも、それにはやっぱり、常にすべての私利私欲を捨てること、それが前提です。そうすれば、絶対金に困ることはありません。

基本的に、人というのは馬鹿にしたものじゃない。人の頭の手を追っていると、人がちゃんと自分の頭の手を追ってくれるんですよ。

基本的に、人間と人間の付き合いというのは、鏡みたいなものなんですよね。自分が相手に対して謙虚に接すれば、相手も謙虚に接してくれる、傲慢に接すれば、相手も傲慢に接してくる、自分が攻撃的に出れば、相手も攻撃してくる、相手に対して思いやりを持って接すれば、相手も思いやりを返してくる、それが回り回ってでもね、基本的にそういうものなんです。だから、それを信じ切る気持ちを持つことですね。

そして、常に等身大の自分で生きること、これがやっぱり一番大切なことです。決して自分を大きく見せる必要はない。5ぐらいの自分を7とか8ぐらいに見せて、「俺はこうだ」とかと言う奴は馬鹿です。逆に、結構力があるのに、「いやあ、私はそんなことできませんよ」とかね、そういうのも俺に言わせれば馬鹿です。だから、大きく見せる必要もないし、小さく見せる必要もない。「俺はこうだ」、「私はこうだ」、それでいいんです。

人間というのは、素のままの自分を見せるのは結構怖いんです。だから、どうしてもそういうふうに、「できませんよ」とか言って、「あなた、すごいじゃないですか」と言われたら気持ちがいいじゃないですか。みんなそれを狙って、そういうふうに言うと思うのですが、そういうことは無意味です、時間の無駄。人生は短いわけですから、いかに無駄を省いて生きるかということですからね。常に等身大の自分で、人に対して思いやりを持って接する、それがやっぱり人生の基本だと思います。

それとあとは、よく人間は、特に知識人とかは、「人間一人では何もできない」とか、「個人の力はたかが知れている」とか、そういうことをいろいろ言うじゃないですか。とんでもないです、そんなことは決してない。しっかりと志を持ち、それに向かって命を賭けてしっかりと進んでいけば、一人の人間の力というのは、力とか志というやつが多くの人間を動かして、必ず世の中を変えていくことができるんです。だから、一人の人間の力というのは、決して小さ

くない。だから、それにはやっぱりしっかりと志、信念、それに向かってまっすぐに進んでいくその気持ち、それさえちゃんと持っていれば、一人の人間が世の中を変えていくということはできるんです。

だから、特に若い人はこじんまりとまとまらないように、壮大な志、希望、そういうものを持って、これからどんどん自分ででかくなろう、という気持ちを持って生きていってほしいと思います。

志の話に戻りますけれども、志とは何か。自分が長い歴史を構成する中で、自分は何の役割をもって、担って生まれてきたのか、それを真剣に考えることです。ただ、意味無しに生きているんじゃないくて、金を稼いで飯を食うために生きるんじゃないくて、人のために何ができるのか、歴史を形成していく中で自分に何の役割があるのか、そういうことをしっかりと考えていくことです。それを常に天に問いかけていくということ、それが俺の場合はアフリカ独立革命であったということです。

だから、みんなそれぞれの職種、人それぞれいろいろですから、それは別にサラリーマンであっても職人さんであっても、何でもいいわけです。そのやることに対して、何のためにその仕事をするのかということ。金のためじゃなくて、それはどう人のためになっているのか、そこから入っていくべきだと思うんです。その気持ちの持ち方で、同じ仕事をするのも全然違うんですね、これは。食うためにここにペンキを塗るのかと思ってやるのと、人のためになるからここにペンキを塗るんだと思ってやるのと、全然違って来ます。そういう気持ちを持って仕事をしていく。だから、職種は何でもかまわないと思います。

「職業に貴賤なし」と言いますがけれども、その通りで、別に革命家だから偉いとか、そういうことでは全然ありません。どんな職業でもそれはできることです。だから、みんなそういう、とにかく志をしっかりと立てて、それで生きていってほしいと思います。

今日、ここに集まっている皆さんも、まず、しっかりと志を立て、等身大の自分で、人に対する思いやりというのを決して忘れずに、一つ一つ前のことを形にしていき、最終的には世界を良い方向に変えていけるように、しっかりと生きてください。一緒に頑張っていきましょう。

人は死んでも、志というのは次の世代に引き継がれていきます。

例えば、俺が死んで、おそらく俺と同じ人間は出ないでしょう。ただ、俺が死んで、俺の志というのは、それぞれの分野で引き継いだ人間が、引き継いでいってくれると思います。その人が死ねば、それをまた誰かが引き継いでいくでしょう。だから、志というのは絶対死なないんです。それはすごく重要なことで、そいつが死んだらそれで終わりということではありません。

自分がしっかりと生きるということ、そして次の世代への希望。現在の状況を嘆くばかりじゃなくて、よく言うじゃないですか、「これはもうどうしようもない」とか「日本の政治家はどうしようもなく」と、そんなことをいくら言ったところで、何にもならないんです。自分が周りを変えていこうと思わなかったら、周りばかり恨んで、自分は何にもしないで普通にのうのうと生きて、人の批判ばかりして、全部人のせいにしていたら、何にもならないですよ。「自分がやったことはすべて自分の責任だ」という、そういう気持ちをもって、そういう責任感で、やっぱり人間というのは生きていくべきです。

とにかく、人間というのは現実の中で生きていくしかないんです。そこから逃げることはできない。だから、まず今、今日、この日から始めましょう、いろいろなことを。そして、確実に世界が良い方向に向かえるように、みんなで努力をしていきましょう。

最近、すごく耳につく言葉が、「お前、これ食うか。これ飲むか」と聞くと、「大丈夫です」と言うのですね。言うでしょう、若い人たちは特にね。「大丈夫」という意味、分かりますか？「大丈夫」というのは、決してものを断るときに使う言葉じゃないんですよ。

「大丈夫」というのは、孟子の言った言葉で、『天下の広居に居り、天下の正位に立ち、天下の大道を行く。志得れば民と之れに由り、志得ざれば独り其の道を行い、富貴も淫すこと能はず、貧賤も移ること能はず、威武屈する能はざる。此れを之れ大丈夫と謂ふ』というのですね。

簡単に言うと、天下という広い家に俺は住んでいるんだ、と、それが「天下の広居に居り」です。「天下の正位に立ち」というのは、天下のど真ん中に俺は立っているんだ、と。そして「天下の大道を行く」、自分の志に向けてまっすぐ自分はその大道を進んでいくんだ、と。ちょっと脇道に反れるといい金もうけの話がある、と。そんなことに自分は決して心を動かされることはない。ちょっとまた進んでいったら、貧しい状況に置かれることになった、と。どんな貧困に置かれることになっても、自分の志は一切変えない。さらに進んでいくと、向こうから、10万人の軍隊が「お前の志を変えろ。じゃないと殺すぞ」と言ってきても、「ああ、上等だ。殺せばいいじゃないか。お前が殺しても、俺の志は後に引き継がれて生きていくんだ」と。そういうことができる人間を「此れを之れ大丈夫と謂ふ」というのですね。

「大丈夫」というのは、そういう言葉であって、その先を拒否するときとか、物は腹がいっぱいでいりませんというときに言う言葉じゃないんです。だから、これからこれを聞いた人は、そういうときに大丈夫という言葉を使わないでください。

大体これで1時間ぐらいかな。これから先は、質疑応答に替えていきたいと思えます。

最後に、タンザニア・アフリカの経済・文化、そしてスポーツ界の発展を祈って、グッドラック。

(拍手)

司会（津村）：

どうもありがとうございました。そして、予定通り30分ジャストあけてくださいました。質疑応答の時間を取りたいと思います。このやりとりの中でまた島岡さんの生き方、もしくは今の活動を理解する時間になればと思います。フロアの方からご質問がありましたら、はい。

質問者 1：

今日はどうもありがとうございました。

いろいろな容疑をかけられたということで、国外退去にもなったということなんですけども、どういうところからこうザンジバル政府が受け入れるように変わったのか、手ごたえというのはどこから感じられたんですか。要するに、国外退去になってまた戻って来られたということですよ。

島岡：

やっぱり、6年間秘密警察とかが張ってみて、逆さにしても何をしても変なことが出てこないじゃないですか。どう考えてもスパイでもないようだし、ちゃんと漁業もやっているし、漁民はちゃんと食えているし、と、こいつはいいことをやっているのじゃないか、と思ったんじゃないんですか。雇用も確かに増えてるし、柔道も1992年に解禁になって、それからほとんど大きくなって強くなって、今では試合に出るたびにメダルを取ってくる競技は、ザンジバルでは柔道しかないのです。

だから、やっぱりそれは当然認められることになるし。だから、そういったことからでしょうね、認めざるを得なくなったということなんですよ。

好意的になってきたっていうのは、ザンジバルでは、俺は日本大使館から依頼を受けて、基本的に非公式な領事部なんです。だから、基本的にザンジバルで旅行者が病気になったとかいっても、結局全部俺のところに電話がきて、俺のところに呼んで、そこで医者を呼んで治療させたり、協力隊の面倒を見たりしているので、認めざるを得ないんですよ。

質問者 1：

国外退去のときには、その辺りの国に滞在していたのですか。

島岡：

国外退去で一旦出て、帰ってくることはできるんで。

質問者 1：

ああ、そうか。

島岡：

永久追放じゃないですから、だから、一旦出て帰ってきましたけどね。

質問者 1：

そこは緩い？

島岡：

ええ。

質問者 1：

よくわかりました。

島岡：

はい。

司会（津村）：

よろしいでしょうか。

じゃあ、そのほかご質問の方、ぜひ、はい、お願いします。

質問者 2：

島岡さんは、どんな世界になってほしいって願いますか。

島岡：

世界っていうか、まあ俺の場合、アフリカのことが一番大きいので、アフリカの国々が先進国の援助を一切受けずに、政治的にも経済的にも独立していけるようになるということです。それが、まず第1目標です。そこまでかなりかかると思うので。これで回答になっています？

司会（津村）：

どうですか、大丈夫ですか。

質問者 2：

はい。

司会（津村）：

はい。

質問者 3：

今日はどうもありがとうございました。

私、最近フィリピンのマニラで、ゴミの山で現地の子どもが屑拾いをしながら生活するビデオをちょっと見て、かなりショックを受けたんですけども、世界でもっとも貧しい大陸っていうのがアフリカだと言われるんですが、そのへんのところは五十数か国歩いていらっしゃった島岡さんは、どういうふうに見ておられていますでしょうか。フィリピンの貧しさっていうのは、アフリカとはまた違ったものがあるんでしょうか。

島岡：

当然アフリカでも全部そうですよ。ゴミに集っていますよ、みんな子どもは。大人も集っていますから、子どもだけじゃなくて。大人がまず一番いいものを取って行って、それから子どもですよ。でも、やっぱりアジアのほうが、アフリカ

リカよりはましでしょうね。その両方を見ていて、アフリカの貧しさは、やっぱり桁が外れていますよ。だから、やっぱり体が二つあればアフリカとアジアで両方したいのですが、体一つしかないから、俺は基本的にはアフリカと思っています。

司会（津村）：

はい、よろしいでしょうか。

じゃあ、前のほうから質問がありました。

質問者4：

こんにちは。今日は素敵な革命家の話をありがとうございました。

一つ質問させていただきたいのですが、最近20～30年、10年間ぐらいの間で、中国の投資によってアフリカがだんだん豊かになっていて、そういうことがニュースとかではずっと語られているのですが、島岡さんはザンジバルで経済的な豊かさとかは、どう感じていますか。

島岡：

豊かになっているかどうかってこと？

質問者4：

はい。

島岡：

昔から比べれば、確かに豊かになっていますよ。確かにそれはそうですね。車なんかも増えたし、道路なんかもだいぶ綺麗になったし、便利になってきましたしね。みんな携帯電話持っているし。向こうだと携帯電話って40ドルぐらいで買えます。30ドルか40ドルぐらいで買えるんで、だから、みんな携帯電話持っているんで、やっぱり俺なんかが行った頃から比べれば、そういう面では豊かになってきたんでしょうね。

司会（津村）：

質問はいい？中国のことはいいですか、今ので。

質問者4：

はい、ありがとうございます。

司会（津村）：

じゃあ後ろ、手が挙がりましてので。

質問者5：

向こうの人が、柔道をしたがる理由は何ですかね。ボクシングとかマラソンとかが、もっとアフリカの人に向いているスポーツだと思うんですけど、柔道はアフリカの人の筋力のできかたを見ても、強くならないような気がするんですけど、なんでやりたがっているのか、それをちょっと教えてほしいんですけど。

島岡：

初めはセルフディフェンス、要するに自己防衛をするために入ってくる人が多いです。基本的に強くなりたいっていうことじゃないですかね。確かにマラ

ソンとか有名ですけども、あれは基本的にプロですから。

ちょっとマル秘話をしますけども、タンザニアって、結構いいランナーがいるんですよ。でも、オリンピックや世界選手権で金メダルを取っても、政府からはほとんど金が下りません。せいぜい携帯電話の会社から200ドルとか300ドルとか、日本円で2万円とか3万円とかで、全部合わせて10万円ぐらいの金しか入らないんですよ。

日本って、好きじゃないですか、マラソンが。だから日本で、マラソンのペースメーカーをやるんです。30キロぐらいまで先頭で引っ張って、もっと走れるのにわざと脱落するわけです。それを、1レース走ると100万円もらえるんですよ。だから、オリンピックで金メダルを取るより、そっちのほうが遥かにいいわけです。

基本的に生活が貧しいから、名誉とかなんとかよりも、金ですからね。彼らは、プロに徹していますよ。だから、決してタンザニアのランナーが弱いわけではなく、そっちのほうに力を注いじゃっているんです。だから、そのタンザニアのランナーがあんまり最近有名なのが出てこないのは、そういうことです。

司会（津村）：

よろしいでしょうか。はい、後ろ上がりました。白い服の方。

質問者6：

こんにちは。

私はタンザニアに教育支援をしております、2年前に北のほうに職業訓練学校の第一校が、現在南に第二校の学校がほぼ完成してます。で、ザンジバルには島岡さんのお宅の近くに洋裁学校、中古の住宅を買ってそれを改修して、ほとんど完成しております。そこへ日本の一般家庭でいらなくなった、ミシンとかパソコンとか農機具、大工道具等を、本土のほうの南のほうには、20フィートコンテナで3本、ザンジバルには、洋裁学校のほうにミシン等十数台とかいろいろなものを詰めて、先月の6日にザンジバルの港には入っておるんですが、まだその教育支援物資が港から出してもらえない。そうすると、1日に保管料としてコンテナに50ドルですか。それと、コンテナの賃料がどんどん嵩んで、それで、第二校のダル・エス・サラーム（Dar es Salaam）のほうでは3本のコンテナがやはり出ない。それで、現地のマンマサ市の市役所のほうに、教育支援のものだからノータックスでお願いしたいということで、だったら、市役所のほうから、何十パーセントの物資を市のほうにくれるんだったら許可を出すけど、それでなければ出さないということで、今大変困ってるんです。これ、なんか解決方法というのが。

まあ過去に2回コンテナ送ってるんですが、一番最初は3カ月かかってやってもらえました。2回目は2カ月です。その勢いでもって、1カ月で出るかと思ったら、もう1カ月過ぎとるんです。それで、今大変悩んでおるものですから、ちょっといろいろなものを輸出入しておいでになるから、なんかコツがあっ

たら教えていただきたいなと思ひまして。よろしくお願ひします。

島岡：

いや、コツといつても、俺はそういう援助物資に税金かけられたことないんで。

簡単なことは、税関の人間を子分にしちゃうことです。それが一番手っ取り早いというか、それが一番じゃないですかね。一言で言っちゃえばそういうことなんですけど、それは個人的にどうするんだっていうことであれば、また後日相談に乗ります。

司会（津村）：

よろしいでしょうか。はい、ほかには、前のほうに。

質問者7：

本日はお話ありがとうございました。

私はアフリカに興味があるのですが、それは南山大学のコンゴ人の先生をきっかけに、その先生の人柄に興味を持ってからアフリカに興味を持ちました。でも、その前のアフリカのイメージは、私にとってすごく貧困とか貧しいとかそういうマイナスイメージがあつて、で、先生に遭つたからこそアフリカに興味を持つことができたんですが、実際に今度は周りにアフリカってこういういいところがあるんだよつて言うときに、やっぱりそういう貧困とかマイナスイメージの壁があると思うのですが、島岡さんは周りにどういふうに、アフリカの魅力を伝えてありますか。

島岡：

結局、やれ貧困だ、なんだつて言いながら、別に餓死しているわけでもないわけで、なんとか生きてるんですよ。ただ蓄えがないというだけで、はっきり言つて銀行の口座を持っている人つていうのは、1パーセントもいるのかな、ほとんどの人は持つてないです。で、宵越しの金なんかほとんど持つてないし、でも、なんだかんだ言つてみんな助け合いながら食つてるんですよ。別にそういうふうだからといって、貧しくて生きていかれないから首をくくるとか、そういうことはほとんどないわけです。

だから、アフリカの一番の魅力は、どんな状況であつても、やっぱり彼らはたくましく明るく生きていくところじゃないですか。基本的にみんな陽気だし、あまり深く落ち込むつてこともないし。それは逆の面で困るんだけど。

でも、そんなことでいちいち落ち込んでいたらやつていけないですから、それがアフリカの魅力じゃないですか。やっぱり旅行とかで行くのであれば、タンザニアは世界で一番動物の多い国だし、キリマンジャロもあるし、観光スポットは結構いっぱいありますから、行けば楽しいと思ひますよ、よつほど変な目にさえ遭わなければ。

ティンガティンガ展とかで来る人に、新聞社とかからインタビューを受けるときに言うんだけど、そういうマイナスのイメージばかりであるけれども、

決してそうではなく、貧しいながらもみんな、明るく楽しくその日を生きている。

実際、ああいうティンガティンガという絵画があつて、日本だったら、画家ではなかなか食えないじゃないですか。でも、彼らはそれで食っているわけです。だから、そういうところは、やっぱりみんなに見てほしいなと思います。

質問者7：

ありがとうございました。実は私学生ボランティアとしてジャイカで今度5月26日に「アフリカ総選挙」というイベントをします。学生としてアフリカの魅力をどう伝えられるかっていうのをやろうと思っているので、今の話を生かして、もっと身近なアフリカを紹介していきたいなと思っています。宣伝になっちゃいますが、ぜひ「アフリカ総選挙」へ来てください。ありがとうございます。

司会（津村）：

はい、どうもありがとうございます。あっ、手が拳がりました。真ん中の方。

質問者8：

大変破天荒な性格にびっくりさせられたというのが、まず第一印象でございます。

それから、アフリカに、日本でも私の友人でも柔道を教えに行っていて、なかなか柔道の参加費用が出ないから、運賃とか出ないから、鶏を飼って卵を産ませて、それを売って大会に参加させたっていう者もおります。これだけいろいろ今中国のほうからも援助というのも、最近ずいぶん多く増えているってことも聞いておりますが、これだけ愛情が注ぎ込まれていながらも、今、教育の物資さえ何カ月か止まってしまうというこういう状況があるようです。これはもう行政、政府のほうの何か、まあ帰ってから困られるような発言はよろしいですけど、何か賄賂体質とかそんなことがあつて滞ったりするということはございますでしょうか。何か向こうでの政府の取り組みに対して何か困ってみえること、こんなことがいけないんじゃないかってことがありましたら、一つお話いただきたいということです。

それから、生命の危険は、私ならアフリカっていうのはそういうところで、3カ月もしたら2度3度死んでいると思いますけど、たいそう柔道もあれで体もご健康で奥さんもしっかりしてみえるということで、生きながらえて活躍してみえるんですが、私から考えると、大変危険な目に何度も遭われているんじゃないかと思えますけれども、病気も含めてそんなところをちょっとお話していただけたらありがたいですが。

島岡：

基本的に、賄賂って必ずありますよ。

俺は、基本的に払ったことないですね。でも、俺が基本的にやることっていうのは、あんまり賄賂の人間から突っ込まれることがないんで、まず物を送ってくる前にその役人と、これこれこういうものを送ってくるんで、ちゃんと無

税で出せよ、と言って、ちゃんと公式レターを書かせてから進めますから、俺は大丈夫ですけど、そういうふうにはやらないと、あちらの人みたいな目に遭いますね。だから、確かに賄賂体質があるのは間違いないことで、だけど、それをどういう形で進めていっていかってということで、ずいぶん変わってきますので、単にどこもかしこも全部が賄賂ってわけじゃないですが、ただ、そういう体質があることは間違いないです。

というのは、関税とかがすごく高いんですよ。例えば、車なんかを送るとしたら、100パーセント税金がかかるわけです。そここのところは安くしてもらおうと同時に、そいつになんぼかの金を払うという形になるわけです。だから、法律通りに100パーセントの税金を払えば、基本的に問題ないわけです。でも、なかなか払えないじゃないですか。だから、どうしてもそういう手を使ってやることになるわけです。基本的に賄賂に関してはそういうことです。

あとは病気、俺はマラリアとか肺炎とかは何回も罹っているし、マラリアと肺炎を併発したときも3回ぐらいあるし、フリーライターやっていたときに、ソマリアの戦場でライフルで撃たれて、そのまま刑務所に2週間ぐらいおち込まれたり、リビアでは足までマシンガン打ち込まれて乱射されて、そんなこともあったし。

まあ、それはでも、どこでもそうじゃないですかね。

質問者8：

強盗の話もよかったら。

島岡：

ああ、あれはケニアのモンバサっていうところに行ったときに、強盗に襲われたんですよ。こうやってポケットに手を突っ込んで夜歩いていたんですよ。そうしたら、ぱとこう人が路地から出てきて、あっと思ったら、いきなりそのナイフをここにこう突きつけられて、「あれっ、どうしたのかな」って思ったら、ばらばらと人が出てきて周りに6人、で、真ん中にそいつと俺囲まれて、どうしようかと思ったんですね。

俺もそのとき若かったんで、まだ21ぐらいだったのかな。で、「ちょっとどうかな」と。相手7人で、刃物持っているのがこいつ1人だ、と。それがみんなに指示していたんで、「勝てるかな、どうしようかな」って思って、まあポケットに250ドルぐらい、その当時で言えば、4～5万円ぐらいしか入ってなかったんで、別にやってもいいなと思ったけど、でも、そういうふうにはやっぱり脅されて、くれてやるのもしゃくじゃないですか。それで、「よし、分かった。ちょっと待っているよ」ってこうポケットを、その時はジャーナリストだったので、ポケットにボールペンがあったんです。それで、「よし分かった」と金出すふりして、それで、相手のみぞをバアンって突いたんですよ。で、背の高いやつだったので、体がこういうふうには屈んできたわけです。ちょうどいい位置に顔がきたんで、そこにもろにバアンとかましてね、それから、もうメチャ

クチャですよ、あと6人じゃないですか。

とにかく1人1人飛びかかってやっつけて、こうやって振り向いて次の奴をやるうとした時にナイフでこう突かれて、一番初めにこうナイフを突きつけられて、それをこう振られた時にここをザクッとやられて、その次にここを突かれて、3回目にこう突いてきた奴を脇でこう止めて、そのまま投げつけて、その時に、持っているナイフを抜かれたんですね。ちょうどナイフの内側が向いていて、こここのところをザクッとやられて、3～4箇所切られたのかな。でも、傷は浅かったんで、それで3人倒して、あと4人残ったわけですよ。

それで、睨み合いになってね、で、これ以上はちょっとこれ厳しいなと思って、俺が怒鳴ったんですよ。そうしたら、向こうも怖かったんですね。向こうはワァッと逃げて、俺もワッてこっち逃げて、それでなんとか治まりました。

若い時は馬鹿なもんでそんなこともしましたけど、そんなことは日本でもあるんじゃないですか。

司会（津村）：

ご質問された方、予想通りの。

質問者8：

やっぱ破天荒な。

司会（津村）：

破天荒な人でございますね。

だいぶお時間がまいりました。もし、もう一方ご質問がありましたらですが、よろしいでしょうか。

これで最後の質問にさせていただきます。

質問者9：

すみません、最後の今の戦いを聞きまして、何を一瞬お話しようかと忘れていたぐらいで、結局1点か2点増えたんですけど、そういった時に結局、先程信念を持ってということなのですが、そういった危機に面した後、結局どういった思いで、また前へ進んで行かれたのかっていうことと、あと、私もちょっとアフリカのタンザニアのほうに木を植えに、植林をしに行ったことがあります。で、アフリカの人たちがよく集うお店が東京にあったものですから、そこへ行った時に、アフリカの方に、木を植えるぐらいならお金をくれとか言われたのですが、実際アフリカで自分たちの手で植林をしていかないと、あちらは薪なのでガスとかも基本ないですから、木がとても大切だと。ただ、気候上どうしても日本のように簡単に木は生えてきませんから、それを自らの手で木を育てて植林をしていこうと、その村の人たちが活動しているのを、私たちが支援に行っているのです。

そこで、意識改革をしていきたいっておっしゃったんですけども、アフリカ人の意識っていうもの、経済を発展していこうとか、生活していく上で、もともとアフリカ人の意識ってどんな感じだと受け止められますか。やっぱりすご

い陽気で助けてあげたくなるんですよ。で、資源はやっぱりありますし、今中国からもそうやっていろいろあると思うんですけど、島岡さんの目指すアフリカ人の意識改革というのはどういった目標があるのか、ちょっとお聞きしたいんですけど。

島岡：

だから、意識改革に関しては、さっきも言いましたけど、仕事が無いから、結局、金くれてことになるわけ。だから、長い間の、ずっと植民地生活の中で、そういったその奴隷根性っていうか、それが身に付いちゃったんでしょね。

それまでは、アフリカ人というのはアフリカ大陸の中で、普通に農耕しながら平和に暮らしていたわけですよ。そこにヨーロッパ人が入ってきて、植民地にして、そこからいろいろ搾取して。だからそういう奴らから金をもらうのは当然という意識になっちゃったんでしょね。

今は時代が変わって、植民地から国として独立したけども、やっぱりよく話すことっていうのは、さっきも言ったように、先進国の援助がないと自分たちは何もできない、とよく言います。だから俺は仕事を作って雇用を増やすということで、それを変えてきました。自分で稼いで自分で暮らしていくんだっていうのは、みんな分かっていますから、今のうちの漁師たちとか運送の連中とか柔道の連中とかで、金を借りにくる奴はいません。

あとは、ちゃんとした雇用のメンバー、漁業でも運送でもそういうメンバー制を布くっていうことですね。この船はこのメンバー、こいつと、こいつと、こいつが乗っていくんだって。だから、その人たちはその船を「自分の船だ」という気持ちを持って、毎日漁に出ていくわけです。

それまでの漁業は、船のオーナーがいて、キャプテンだけが決まっている。船長だけが決まっているわけ。その船長が、今日おまえと、おまえと、おまえって言って連れて行って漁に出る。次の日はまた、そのキャプテンが適当に選んで連れて行くんです。

だから、みんな、「自分の船」という意識がないわけです。キャプテンだけはそういう意識あるけど、そのほかはそういう意識がない。それを、うちの会社の場合はメンバー制を布いて、この船はこの十何人の人数で行くとか、この船は二十何人このメンバーで交代要員は何人。「この船はおまえたちの船なんだ」という気持ちを持たせるためです。このメンバー制を布いたことによって、やっぱり自分たちの職場は自分たちの船、自分たちがこれで食っていくんだから、これを守っていかなきゃいけないっていう気になっていきました。

それが、意識革命だと思います。俺がそういうふうにしたから、ほかの漁船たちもだんだんメンバー制を取るようになって、今はほとんどの船がそういうふうになってきたんじゃないかな。いずれは漁業組合でも作ろうかなと思っているんだけど、意識を変えていくというのはそういうことでしょう。

だから、日本から木を植えに行くのは、それでいいのかもしれないけど、やっ

ぱり現地の人間がそういう意識を持っていくようになっていくように、もっていかないとまずいよね。

それから、いろんな難に遭ってという話だけど、基本的に一言でいうと、俺に牙を向けた奴は、レクイエムを聞かせてやるっていうことです。俺は天命を受けてこういう仕事をいろいろしているわけです。でも、そういうことに対して嫉妬して妨害しようとしたり、さっきのは本当の強盗だけど、そのほかまあいろいろな妨害してくる奴とかいるわけです。でも、俺に牙を向ける奴は、なんだかんだいって没落したり、ろくな目に遭わないですね。酷い奴は死んじゃったり。天命を受けてちゃんと仕事している相手を妨害しようなんて奴は、ろくな目に遭わないです。だから、俺はそんなことがあったからといって、びくりともしないです。

これで回答になっていますか。

司会（津村）：

よろしいでしょうか。

お時間がまいりました。ありがとうございます。

私、最初に紹介したことで謝らないといけないかなと思っています。島岡さんのその生き様は、先程もいくつかありましたけれども、破天荒でもう私たちには刺激的だけど、役に立たない、という紹介をしましたけれども、今日お話を聞いて、本当に一人一人の人の力の大きさ、それから、志しの強さ、それから、人を変えていく、組織を変えていく、本当に関係の大事さを強く語って下さり、聞かせていただきました。十分役に立ちました。すみませんでした。

島岡：

ああ、そうですか。

司会（津村）：

小さなお子様から大プレゼントがまいっております。

フロア：

私、ザンジバルに住んでおります。娘と一緒に島岡さんの講演を聞きに来ました。南山大学出身ですので、はい、懐かしく思います。

島岡：

ありがとうございます。

司会（津村）：

どうもありがとうございます。改めましてアフリカ独立革命ということ、そして、援助に頼らない自立と真の独立を目指してといったことを、島岡さんのまさに志が、十分伝わる講演になったかなと思います。そして、島岡さんからのメッセージが、ここにいる皆さん方一人ひとりに届き、また、それが力になっていくのではないかと考えております。

改めまして、もう一度島岡さんに新たな拍手を。ありがとうございました。

島岡：

皆さん、どうもありがとうございます。

皆さんの生涯の中で、革命家に会うっていうのはおそらく俺1人だと思います。だから、こういう奴も1人いるってことを忘れないでください。本当に1人の力によって世の中は変わっていきますから、絶対に希望を捨てず、みんなでしっかり頑張っていきましょう。

ありがとうございました。

(文字起こし文責：紀要担当委員)

■ 2013年度人間関係研究センター事業報告

(2013年4月～2014年3月)

I. センター員構成

[センター員]

津村俊充	(人文学部心理人間学科教授・センター長)
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)
伊東留美	(短期大学部英語科講師)
金田裕子	(人文学部心理人間学科講師)
楠本和彦	(人文学部心理人間学科教授)
森泉 哲	(短期大学部英語科准教授)
中村和彦	(人文学部心理人間学科教授)
中尾陽子	(経営学部経営学科准教授)
丹羽牧代	(短期大学部英語科教授)
坂中正義	(人文学部心理人間学科教授)
土屋耕治	(人文学部心理人間学科講師)
宇田 光	(総合政策学部総合政策学科教授)

[公開講座担当者及び外部講師]

林 芳孝	(日本体験学習研究所研究員)
長濱文与	(三重大学高等教育創造開発センター教員・日本協同教育学会認定トレーナー)
佐竹一予	(愛知県立大学学生相談室・人間環境大学附属臨床心理相談室・臨床心理士)
関田一彦	(創価大学教育学部教授・日本協同教育学会会長)

[事務局]

石川りつ子 園木紀子 梅地由美

II. 活動報告

①人間関係研究センター定例研究会

〈第1回〉

日 時：2013年6月5日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

報告者：伊東留美（短期大学部英語科講師）

題 目：Art+Therapy：Creative Wellbeingに向けて

参加者：14名

〈第2回〉

日 時：2013年7月18日（木）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

報告者：五島 敦子氏（短期大学部英語科教授）

題 目：「ラーニング・コミュニティ」によるカリキュラムの統合
—教職員の協働性を育むために—

参加者：15名

〈第3回〉

日 時：2013年10月23日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

報告者：金田裕子（人文学部心理人間学科講師）

題 目：「教室の複雑さと可能性を描く：参加構造の視点から」

参加者：20名

〈第4回〉

日 時：2013年12月12日（木）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

報告者：西脇良（南山大学総合政策学部准教授）

大島利伸（南山大学附属小学校生活指導部長）

題 目：「宗教教育の可能性を探る～南山大学附属小学校での取り組みを事例として～」

参加者：8名

②人間関係研究センター公開講演会

〈春 期〉

日 時：2013年5月30日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：島岡 強

題 目：「アフリカ独立革命～援助に頼らない自立と真の独立を目指して」

参加者：103名

〈秋 期〉

日 時：2014年2月22日（土）10：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：パトリシア・ビドルーパドゥヴァ（NTL Instituteメンバー）

題 目：変革と学習のためのラボラトリー方式の体験学習

参加者：58名

日 時：2014年2月22日（土）13：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス R棟フラッテンホール

講 師：鷺田 清一

題 目：ひとを選ぶこと、ひとに選ばれること

参加者：97名

③人間関係研究センター公開講座

[コア講座]

第88回人間関係講座（グループ）[春]

開講期間：2013年6月8日（土）10：00～18：00

2013年6月9日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：36名

担 当 者：津村俊充、金田裕子

第89回人間関係講座（グループ）【秋】

開講期間：2013年8月31日（土）10：00～18：00

2013年9月1日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：36名

担当者：中尾陽子、土屋耕治

第90回人間関係講座（コミュニケーション）【春】

開講期間：2013年7月27日（土）10：00～18：00

2013年7月28日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：29名

担当者：中村和彦、佐竹一予

第91回人間関係講座（コミュニケーション）【秋】

開講期間：2013年11月9日（土）10：00～18：00

2013年11月10日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：35名

担当者：楠本和彦、伊東留美

グループプロセス応用講座 ファシリテーター・トレーニング

開講期間：2013年9月6日（金）～9月8日（日） 2泊3日

場 所：南山学園研修センター

参加者：23名

担当者：津村俊充、林 芳孝

第5回 組織開発ラボラトリー

「Start up OD and Intervention Strategies (組織開発のスタートアップ&働きかけの戦略)」

開講期間：2014年2月16日（日）～2月20日（木） 4泊5日

場 所：邦和セミナープラザ

参加者：14名

担当者：パトリシア・バイドルーパドゥヴァ、中村和彦

Tグループ【人間関係トレーニング】

開講期間：2014年3月13日（木）～3月18日（火） 5泊6日

フォローアップ 2014年6月22日（日） 南山大学 D棟

場 所：(財)KEEP協会・清泉寮

参加者：19名（2014年3月1日時点）

担当者：楠本和彦、中村和彦、津村俊充、坂中正義

[関連講座]

協同学習ワークショップ〈ベーシック〉

開講期間：2013年8月24日（土）10：00～16：00

2013年8月25日（日）10：00～16：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：36名

担当者：石田裕久、長濱文与

協同学習ワークショップ〈アドバンス〉

開講期間：2013年11月16日（土）10：00～16：00

2013年11月17日（日）10：00～16：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：23名

担当者：石田裕久、関田一彦

■社会人公開講座／参加者統計（2013年度）

講座名	場所	担当者	期	時間	曜日	参加者数	性別		居住地						職業						年齢							
							男	女	市外	市内	市外	市内	公務員	団社	会員	自営	医療関係	教育関係	教会関係	主婦	学生	その他	回答	無回答	50代以上	40代	30代	20代
前年度までの総計						6,864	1,960	4,904	2,805	4,059	533	320	1,562	460	528	1,405	84	793	368	624	236	1,699	1,872	2,085	1,008	205		
第88回人間関係講座 （グループ）	南山大学	津村・金田	2013/6/8、6/9	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	34	18	16	9	25	6	3	12	1	0	8	0	1	0	3	0	8	4	13	9	0		
第89回人間関係講座 （グループ）	南山大学	中尾・土屋	2013/8/31、9/1	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	34	22	12	8	26	8	3	4	2	2	11	0	1	0	3	0	9	10	6	9	0		
第90回人間関係講座 （コミュニケーション）	南山大学	中村・佐竹	2013/7/27、7/28	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	28	14	14	10	18	1	0	12	3	1	5	0	1	0	5	0	2	8	8	10	0		
第91回人間関係講座 （コミュニケーション）	南山大学	楠本・伊東	2013/11/9、11/10	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	35	16	19	10	25	2	2	6	5	4	12	0	0	1	3	0	8	4	10	13	0		
コ ア 講 座	丸紅多摩センター 研修所	津村・中村	2013/8/5～8/9	4日5日		16	8	8	1	15	2	0	5	4	1	1	0	0	1	2	0	0	4	6	6	0		
グループプロセス応 用講座	南山学園研 修センター	津村・林	2013/9/6～9/8	2日3日		23	13	10	6	17	0	2	9	2	0	5	0	1	1	3	0	1	4	8	10	0		
第5回組織開発ラボ（トリー Start up OD and Intervention Strategies）	邦和セミナー プラザ	バトリシア・ 中村	2014/2/16～2/20	4日5日		14	9	5	0	14	0	0	9	4	0	1	0	0	0	0	0	0	2	9	3	0		
Tグループ*	清里・清 泉寮	津村・楠本・ 中村・坂中	2014/3/13～3/18	5日6日		19	16	3	1	18	0	1	8	6	0	1	0	0	2	1	0	1	6	9	3	0		
協同学習ワークショップ （ペーシック）	南山大学	石田・長濱	2013/8/24、8/25	10:00～16:00	土日	36	16	20	8	28	5	0	3	2	3	21	0	0	1	1	0	3	10	14	9	0		
協同学習ワークショップ （アドバンス）	南山大学	石田・関田	2013/11/16、11/17	10:00～16:00	土日	21	7	14	8	13	1	0	0	2	1	14	0	0	2	1	0	1	8	7	5	0		
2013年度合計						260	139	121	61	199	25	11	68	31	12	79	0	4	8	22	0	33	60	90	77	0		
総計						7,124	2,099	5,025	2,866	4,258	558	331	1,630	491	540	1,484	84	797	376	646	236	1,732	1,932	2,175	1,080	205		

※参加者総数は、前身である南山短期大学人間関係研究センター公開講座（1977年～）参加者との累計で表示されています（人数は修了者数）。

* 2014年3月1日時点の参加予定者数

2010～2012年度 コンサルテーション及び受託事業

(順不同)

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
2011年度	
キャリア教育コンサルテーション	聖霊高等学校・中学校
平成23年度認定看護師教育課程「脳卒中リハビリテーション看護」 リーダーシップ・リーダーシップ方法論	愛知県看護協会
校内現職教育「円滑な人間関係づくり」	小牧市立北里小学校
平成23年度新採用者フォローアップ研修 「コミュニケーション実習 -私のコミュニケーションを考える-」	南山学園
平成23年度名古屋市教育センター教育相談実践研修会 「グループワークトレーニング」	名古屋市教育センター
名古屋家庭裁判所調査官自庁研修 「グループファミリーテーションの講座」	名古屋家庭裁判所
平成23年度認定看護師教育課程「リーダーシップ」 看護部ラダー研修 「人間関係 レベルⅡ」	愛知医科大学看護実践研究センター
看護部ラダー研修 「人間関係 レベルⅢ」	名古屋記念病院看護師
課題別専門講座「人間関係の中で自己成長を学ぶ」	社会福祉法人 三重県社会福祉協議会
平成23年度南山学園内高中校新任教員合同研修会 「教育活動におけるプロセスを大切にしたい教育をめざして」	南山学園高中校連絡協議会
平成23年度認定看護管理者制度ファーストレベル教育 「グループマネジメント」	奈良県看護協会
平成23年度私立学校初任者研修中京地区研修会 「グループワーク」	愛知県私学協会
体験学習（ラボラトリー方式による）を通しての人間関係作り -心理学的アプローチ-	仁愛大学教職課程委員会
平成23年度岐阜県看護教員再教育研修 「体験学習とファシリテーターのあり方」	岐阜県健康福祉部医療整備課
平成23年度岐阜県子育て相談員研修会 「子育て支援チーム力～人間関係力について～」	特定非営利活動法人くすくす
教職員研修「人間関係-距離のとり方・自立-について」	聖カピタニオ女子高等学校
2012年度	
からだと心の健康講座	愛知県教育委員会
看護部ラダー研修 「人間関係 レベルⅡ」	名古屋記念病院
看護部ラダー研修 「人間関係 レベルⅢ」	名古屋記念病院
名古屋市立中川区正色小学校、校内研修	名古屋市立中川区正色小学校
組織開発基礎講座	OD Network Japan
コミュニケーション変革プログラム開発	富士ゼロックス総合教育研究所
メンタリング研修	株式会社 プレスタイム、日本マイクロソフト 株式会社
人間関係づくりトレーニングの基礎とコツ	愛知県立総合看護専門学校
リーダーシップ	愛知医科大学看護実践研究センター

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
ファシリテーター・トレーニング 施設内教育ブラッシュアップセミナー グループワーク	名古屋大学附属病院 日本看護協会 愛知県私学協会
2012年度南山学園内高中学校新任教員合同研修会 2012年度新採用者フォローアップ研修	南山学園高中学校連絡協議会 南山学園
2013年度	
子育て支援のためのエンカウンター・グループ	南山小学校
皮膚・排泄ケア認定看護師教育課程 エンカウンター・グループ	福岡県看護協会
神戸北野エンカウンター・グループ	人間関係研究会
構成的グループ・エンカウンター中級講座	福岡市教育センター
学生のためのエンカウンター・グループ	福岡県立大学相談室
PCA乗鞍	人間関係研究会
Rogersの三条件とエンカウンターグループ	ファンリテーション研究会
訪米組織開発調査団	関西生産性本部
第14期人材マネジメント研究会	日本経営協会関西支部
組織開発論-その理論と実践-	慶應丸の内シティキャンパス
組織開発体験講座	OD Network Japan
未来を語る会（AIの実施）	
講演会「対人関係の力を高めるためのトレーニングとその効果」	北星学園大学学生相談センター
平成25年度認定看護師教育課程「脳卒中リハビリテーション看護」	愛知県看護協会
「リーダーシップ・リーダーシップ方法論」	
愛知医科大学看護実践研究センター認定看護師教育課程「リーダーシップ」	愛知医科大学看護実践研究センター
平成25年度名古屋市教育センター教育相談実践研修会	名古屋市教育センター
「グループワークトレーニング」	
岡山県病院協会看護研究会（中堅看護師教育講座）	岡山県病院協会
「中堅看護師の魅力を探求する～アグリシエティブ・リーダーシップを育てる～」	
平成25年度シニアコース講座「教育指導」	日本産業カウンセラー協会関西支部
平成25年度シニアコース講座「グループアプローチ」	日本産業カウンセラー協会中部支部
平成25年度認定看護師教育課程「訪問看護」「対人関係」	愛知県看護協会

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の推進
- 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、本学専任教育職員のうちから、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指名する者若干名

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、センター会議の議を経て、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。

附 則

この規程の改正は、2006年4月1日から施行する。

編集規程

1. 本誌「人間関係研究」は、南山大学人間関係研究センター（以下、本センターと略記する）が編集し刊行する紀要であり、当面の間、1年に1号を発行する。本誌の英文表記は、“The Nanzan Journal of Human Relations”とする。
2. 本誌は、本センターの研究成果等を広く一般に紹介するために編集される。
3. 本誌には、Article、研究ノート、実習集、特集論文の他、研究会・講演会等の報告などを掲載する。
4. Article、研究ノート、実習集、特集論文は、本センターから寄稿を依頼する依頼論文と、本センター研究員からの投稿論文から構成される。なおArticle、研究ノートに関しては、本センター研究員以外の著者による単著、もしくは本センター研究員以外のメンバーのみによる共著の投稿も受け付ける。この場合は、本センターの依頼した審査者による審査を経て掲載の可否が決定される。
5. 本誌に掲載する論文等は、原則として未公刊のものとする。
6. 社会通念としての倫理に抵触するような内容、表現を含むものは、これの掲載を認めない。
7. 本誌に掲載された論文等の著作権は、本センターに帰属する。
8. この規程の改正は、センター会議の議を経て行う。

附則

この規程は、2009年10月14日から施行する。

編集委員 楠本和彦・石田裕久・土屋耕治
デザイン 濱本博司

人間関係研究 第13号
2014年3月25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
FAX(052)832-3202

印刷所 (株)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)