

# 人間関係研究 vol.14(2015)

## 巻頭言

創設から15年の節目 ..... 中村和彦

## 特集「グループの可能性と広がり」

- 日本人間性心理学会第33回大会「グループの可能性と広がり」  
自主企画「グループ臨床体験を語り合う集い」 ..... ( 1)
- ベーシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテーターの「自己一致」  
—ファシリテーター研修グループのふりかえりをもとに— ..... 松本 剛… ( 37)
- グループの可能性と広がりに関する私論 ..... 大島利伸… ( 49)
- 授業への構成型グループ・アプローチの導入にみる逸楽行動の特徴について  
—構成的グループ・エンカウンターの場合— ..... 水野邦夫… ( 66)
- 不登校児の親グループの発展段階に応じたファシリテーション ..... 中地展生… ( 79)
- 看護学臨地実習へのLTD話し合い学習法応用の試み ..... 石田裕久… ( 86)
- グループプロセスに焦点をあてたファシリテーションを学ぶ研修をデザインする .. 津村俊充… ( 102)

## Article

- M-GTAによる箱庭制作過程の促進機能に関する研究  
—コアカテゴリー①【内界と装置の交流】に焦点を合わせて— ..... 楠本和彦… ( 133)
- 職場において「ほめ」はどのような効果を持つのか(第2報)  
—より適切なモデル探究を目指した追試的検討— ..... 浦上昌則・榊原由奈… ( 169)
- 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(2)  
—体験過程が進化した参加者の語りのKJ法による検討— ..... 石倉 篤… ( 183)

## 研究ノート

- 体験学習の広がり  
対人援助職のためのボディワークプログラム構築の試み  
—半田常滑看護専門学校 授業報告— ..... グラバア俊子・畑山知子… ( 205)
- ラボラトリー・トレーニングにおけるモデルの検討  
—モデルの相補性に焦点をあてて— ..... 石倉 篤… ( 213)
- 子育て支援における親の人間の発達とは  
—支援プログラム作成に向けて— ..... 鈴木健史… ( 229)

## 資料

- 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト(2014)  
..... 坂中正義… ( 241)

## 公開講演会

- 変革と学習のためのラボラトリー方式の体験学習 ..... パトリシア・バイドルーパドゥヴァ… ( 275)
- 死を背負って生きる ..... 柏木哲夫… ( 290)

- 事業報告 ..... ( 315)

# The Nanzan Journal of Human Relations vol.14(2015)

**Commentary** .....Kazuhiko NAKAMURA

## **Special Issue : The Potential and Extension of Group Approaches**

Symposium on the Potential and Extension of Group Approaches at the 33rd Annual  
Conference of the Japanese Association for Humanistic Psychology: From Experiences  
of the Basic Encounter Group, Group Psychotherapy, and T-Group  
..... ( 1)

Congruence as a Facilitator in Encounter Groups:  
Reflections on Facilitator's Training Groups ..... Tsuyoshi MATSUMOTO ... ( 37)

Private Ideas on the Potential and Extension of Basic Encounter Groups  
..... Toshinobu OSHIMA ... ( 49)

A Study on Patterns of Pleasure-Seeking Behaviors Occurring in the Structured Group  
Approach in Class: A Case of the Structured Group Encounter ..... Kunio MIDZUNO... ( 66)

Facilitating Groups of Parents with Children Not Attending School in Accordance with  
Group Developmental Phases ..... Nobuo NAKAJI ... ( 79)

An Application of the Learning Through Discussion Method to Nursing Practice  
..... Hirohisa ISHIDA ... ( 86)

Designing A Training Program to Learn Facilitation with a Focus on Group Process  
..... Toshimitsu TSUMURA ... ( 102)

## **Articles**

A Study of Facilitating Functions of Sandplay-Picture Construction Processes by M-GTA:  
Focusing on the Core Category of Interaction between Inner World and Apparatus  
..... Kazuhiko KUSUMOTO ... ( 133)

The Effects of Praise on Part-time Workers' Attitudes (Part II)  
..... Masanori URAKAMI & Yuna SAKAKIBARA ... ( 169)

The Process of Existential Transformation Through Interaction with Others in T-Groups (2):  
Examining Self-Disclosure of One Participant with Experiential Processes in Progress  
Through KJ Method ..... Atsushi ISHIKURA ... ( 183)

## **Research Note**

Developing Bodywork Education for Human Support Services:A Report of Classroom  
Practice at HANDA TOKONAME NURSING SCHOOL  
..... Toshiko GLOVER& Tomoko HATAYAMA ... ( 205)

Examining the Models of Laboratory Training:  
Focusing on the Complementarity of the Models ..... Atsushi ISHIKURA ... ( 213)

Human Development of Parents in Child Rearing Support:  
Toward Developing a Support Program ..... Kenji SUZUKI ... ( 229)

## **Short Reports**

A Bibliography on the Person-Centered Approach in Japan (2014)  
..... Masayoshi SAKANAKA ... ( 241)

## **Lectures**

The Laboratory Method of Changing and Learning ..... Patricia BIDOL-PADVA ... ( 275)

Living with Death on Your Back ..... Tetsuo KASHIWAGI ... ( 290)

**Reports** ..... ( 315)

# 創設から15年の節目

南山大学人間関係研究センターは2000年4月1日に設立されたので、2015年4月からは15年目に入ります。前身の南山短期大学人間関係研究センターが設立されたのは1977年ですので、本センターもその前身から数えて38年の歴史を有していることになります。

1977年の日本は高度経済成長の真っ盛り、日本経済も右肩上がり、作れば売れる時代でした。世界情勢も経済もある程度安定し、「こうすれば業績が上がる」「これを続ければ将来はさらに生活が豊かになる」という正解が存在していて、過去の経験を活かすことができる状況でした。この大量生産の時代は、上位者や経験者、専門家からの指示に従って行動することが業績を上げることにつながりました。指示する－指示される、教える－学ぶ、という、二分化された関係性のうでで効果性や学習が高まった時代といえます。

本センターが設立された2000年は、バブル経済崩壊後の「失われた10年」と呼ばれる時代でした。それから現在に至るまで、環境がめまぐるしく変化し、グローバルな競争が激しくなり、テロによる悲惨な事件が続くなど、予測不能な状況です。ある1つの正解が存在する訳ではなく、過去の経験や前例をそのまま適用してもうまくいかないことが多い時代です。このような環境の中では、立ち現れる今の状況に対して、過去の経験や学習、外在する正解やツールなどの専門性に頼るのではなく、みんなで創造的に考え、対話し、実行し、学習していくことが必要になってきます。このような形、すなわち、メンバーが参加し、関わり、対話し、そこで生まれてくる体験から学ぶという関わりは、当センターが大切にしている「Tグループ」というグループアプローチが重視してきたものと共通しています。

人々が参加し、対話し、ともに学び、ともに行動することが大切とされる時代だからこそ、その器となるグループの場も重要になってきます。本紀要のテーマは「グループの可能性と広がり」であり、グループアプローチに関する特集を組みました。特集では、異なるグループアプローチ間の対話が行われた自主企画の逐語録の他、さまざまなグループに関する論文が掲載されています。本号に対してご寄稿いただきました諸先生に、この場を借りて御礼申し上げます。本号がグループアプローチ研究の推進に貢献し、さらなる実践や研究が今後広がっていくことを願っています。

「グループの可能性と広がり」に関する本センターの今後のミッションは、「人間性豊かな社会をつくり出すために」を実現するべく、本センターが培ってきた、Tグループを代表とするグループでの対話と学習をさらに現場で応用していくことだと考えています。このような時代だからこそ、みんなで考えて決め、実行するという民主的な風土づくりを通して、グループやチーム、組織が強くなり、学び豊かになっていくことに向けた現場の支援や、その研究の実施、トレーニングの実施などにさらに取り組んでいきます。

■ 特集「グループの可能性と広がり」

## 日本人間性心理学会第33回大会「グループの可能性と広がり」 自主企画「グループ臨床体験を語り合う集い」

2014年10月11日(土) 17:00~18:30

南山大学 名古屋キャンパス R棟5階R59教室

企画者：野島一彦(跡見学園女子大学)

司会者：高橋紀子(福島県立医科大学)、岡村達也(文教大学)

話題提供者：下田節夫(神奈川大学)、藤 信子(立命館大学)、津村俊充(南山大学)

指定討論者：坂中正義(南山大学)、金子周平(鳥取大学)

編集校正：坂中正義

### はじめに

本論は、2014年10月11日(土)から10月13日(月・祝)の日程で南山大学が開催校となり、「グループの可能性と広がり」というテーマで行った日本人間性心理学会第33回大会における自主企画の記録である。本企画は「わが国の心理臨床の領域では、さまざまなグループ臨床の実践・研究が行われている。本シンポジウムでは、同じオリエンテーションだけでなく、異なるオリエンテーションのグループ臨床体験を語り合うことを通し、相互に刺激し合う『異文化交流』を行いたい。」の主旨のもと行われた。ここでは、逐語記録から話題提供者の発表と指定討論者のコメント、討論、企画者の総括部分を抜粋し、関係者で適宜、加筆・修正を加えたものを自主企画の概要として報告させていただく。

### 企画者あいさつ(野島一彦)

今日は、非常に魅力的な方たちにお集まりいただき、こういう形でグループ体験を語るができるのを、私も楽しみにしてきております。いろいろ皆さん方も聞かれて刺激されたら、またご発言願えたらと思います。どうぞよろしく申し上げます。

### 話題提供1：ペイシック・エンカウンター・グループ(BEG)について(下田節夫)

#### <はじめに>

私は今回、エンカウンターについて語る立場なのですが、お断りしておきたいことが3つあります。第1に、今からお話することは、あくまで私個人の思いであるということです。誰でもそうだといえそうなのですが、私はやは



りそれを、まずお断りしなければいけないという気がしています。

第2に、実は今から言うことはもしかしたら、多くのグループ・アプローチの基本としても、言えるかなという気がしています。ですから今日は、集団精神療法とTグループのお話があるし、ほかにもいろいろなグループ・アプローチがありますが、クライアント中心療法は1つのオリエンテーションではあるけれども、あらゆる心理療法の基礎にあるのではないかという発想もあるように、もしかしたらそういうお話をすることになるのかなと思っています。

それから3つ目は、今からお話することは、私がいろいろやりながら考えてきた、私自身の考えであることは間違いなのですが、日本でいろいろな方がエンカウンターなさっているのだけれども、そのいろいろな方の考えとどこまで共通なのかというのは、必ずしも自信がありません。私はどこかで必ず繋がるのではないかと思っはいるのですけれど、でも本当にそうかどうか。エンカウンターをなさる方で、「エッ？そんなこと言うの？」と思われる方があるかもしれません。ですので私はエンカウンターの代表ではない、あくまでエンカウンターをやっている一人の下田という立場で、お話をさせていただきたいと思っています。

お話ししたいポイントは、大きく三つあります。

まず、ベイシック・エンカウンター・グループというふうに書いてありますが、エンカウンターにもいろいろあるのですけれど、ベイシックというのは要するに、ほとんどスタッフが何かテーマを決めるとかリードをするということではなく、みんなで集まってやるというものです。その目的の捉え方について、考えていることをお話ししたいと思います。

二つ目が、グループのプロセスについて。プロセスといっても、そのプロセスをどういう見方で捉えるかという、プロセスの捉え方みたいなことです。

三つ目が、スタッフがすることです。スタッフと言ったりファシリテーターと言ったり、時間があればその言葉遣いについてもお話ししたいと思います。以上の三つは私の中ではセットになっているので、できれば三つともきちんとお話ししたいのですが、どこまで行けるか分かりません。

### <グループの目的>

それでは早速ですけれど、目的についてお話ししたいと思います。通常エンカウンターの目的は、メンバーの自己理解であるとか成長であるとか、あるいは親密な対人関係の体験であるとかいうことを言われますし、それは私も全く否定するつもりはありません。けれども、「待てよ、それを第一の目的とするのかな」という疑問はあります。もう少し違った目的の設定があるのではないかと、というのを常々考えています。それは「心を開いて共にいる」と書きましたが、それなのではないか。そういう経験をするということを目的とする、というのでよいのではないかと、思うようになっていきます。

そこに、「グループレベルで」と書きました。これは概念が曖昧ですが、「個人を超えたグループのレベル」という意味です。それを個人や対人関係のレベルで見ていくとどういうことになるかということ、以下の三つをやるのではないかと思っています。その三つは、ともに、人間が潜在的に持っている可能性であると思います。それをできるだけ生きる場として、エンカウンターを考えてみたいというのが、私の考えです。

その三つというのは、一つは「自分自身の内側に触れる」ということです。心の内に向くということですね。これは、こういうグループに初めて参加なさったある方が、第一セッションの冒頭で漏らされた言葉です。多分、誰の中にもこういうことがあるのでしょう。

二つ目は「思いを表現する」ことです。これもあるメンバーが、「最初ずつと沈黙があって、どうしても話したくなって話した、話したら治まった」とおっしゃっていました。そういうことも、人間はみんな持っているのではないかと思います。

三つ目は、「人を理解しようとする」ということです。これもある大学院で、私はびっくりしたのですけれど、ある院生の方が「人には人を理解したい本能があるのですね」とおっしゃった。それに感激しまして、ここに書きました。その三つ、それは人みな持っている潜在的な可能性なので、それをできるだけ生きることを一つの目的と考えてよいのではないかと思います。自己理解とか成長とか対人関係というのは、その結果起きることであろう、というように思っています。

いっぱいしゃべりたいのですが、時間がないので飛ばしまして、また別の角度から考えると、私はメンバーの一人ひとり、スタッフも含めて一人ひとりを大切にするというスタンスでやっているつもりです。それも目的と言ってよいかも知れません。一人ひとりのかけがえのなさを大事にしているつもりです。私はオリエンテーションで、スタッフが自分たちはどういうつもりでやるのかということを行ったほうがよいと思っていますので、「一人ひとりの思いが、できればどの方の思いもすべて反映されるといいな」というような言い方をします。そんなことが、私にとっての目的です。

### <グループのプロセス>

次に、プロセスについてです。プロセスの捉え方というべきでしょうか。これは「グループを生きる」というような感じで考えることができます。あるレベルでいえば、メンバー同士の相互作用というのがあります。これは当たり前といえば当たり前で、私の資料に引用があるので、読んでみます。

「メンバー、一人ひとりの世界、一人ひとりに固有のもの。しかし、グループに共に居るといことは、その世界同士決して無縁に成立っているのではない。私の一挙手一投足は、隣に居るAさんに影響を及ぼさずにはいられない。

向かい側にいるBさんにも、斜め前にいるCさんにも。そうして、影響を受けた人の反応は、即また他のメンバーに影響を及ぼす。ある人の息遣いでさえ、他のすべてのメンバーに…。まして誰かが発言しようものなら、その言葉はそこにいる全員の心の中に響き、動きを引き起こさずにはいられない。一瞬一瞬にこうした動きの繋がりが生じる」と、こういうように捉えています。

これは微視的に捉えたものです。個人の内面と、相互作用のレベルですね。

次が、人の繋がりとというか、「グループなるもの」というのを、私は考えたかと思っています。

そこに書いたものを引用したいところですが、長くなるので読むのはやめませんが、何が書いてあるかと言ってしまうと、「そのときそのときに集まる人たちによって、ある種のテーマがそこに潜在的に布置される」と。「それがグループのプロセスを通して、どこまで生きられるか」という捉え方をしたいかと思っています。これは要するに、グループ全体を一つのものとして捉えるということで、「グループなるもの」というように名前を付けたいかと思っていますが、そういうものを生きるのではないかという考え方ですね。

実際のエンカウンター・グループでは言いませんけれども、私がエンカウンターに似たような授業とかでみんなに言うのは、「ぜひ積極的に参加してください」と。「参加するとはどういうことかと言うと、そこに居て心が動くことです」というように言います。そこで心が動いたことは多分すべて意味があるだろうと、これは私の勝手な仮説ですが、思っています。そして、そこに居る人たちの心の中で動くものは個々に独立しているのではなくて、必ずどこかでみんな繋がっているだろう、と思っています。それが、「グループなるもの」ということですね。だから、個々の人の心の動きを部分的に取り出すことはできるけれど、実はそれはただ取り出したただけであって、本来は全部繋がっているだろうと思います。これが、「グループなるもの」の位置づけです。

実は、もう少し欲張りしたいところがあるのです。この「グループなるもの」も、実はもっと大いなるものの実現なのではないか、と思いたいのです。でもこれは、まだ私自身の言葉にはできません。まだ私の中で整っていないのですが、「グループなるもの」が現前する、そのもっと奥というか、そこにそれが出てくるというのは、もっと大いなるものがそこを通して出てくるのではないか、私たちはみんなそれを生きているのではないかと思いたいのですが、まだ十分には言葉にできません。

今までお話ししたどれについても言えるのですが、私が頼りにしているのは自然な流れです。一番頼りになるものは、自然な流れであろうと思っています。もちろんいろいろな方がいろいろなことを思うのは全部意味があるかと思いますが、でも私が一番頼りたいのは、私も含めて自然な、作為とか何かやろうと思うと翳りが出てしまうと思うので、自然なままが一番よいのではないかと私は思っています。

## <スタッフについて>

スタッフとファシリテーターという言葉には私は随分こだわっていきまして、あまりファシリテーターという言葉は使わないようにしてきました。ロジャースがファシリテーターと言ったときは、非常に画期的だったと思います。リーダーとかトレーナーと言うのをやめて、ファシリテーターと言ったということは、リーダーか何かするのではなくて、いろいろなプロセスをただファシリテートするだけだ、という含みです。これは、本質をついた提言でした。だけど、この言葉はだんだん手垢にまみれてきてしまったのではないかと、思います。そうなる、ファシリテートする人とならない人というような区別が生じかねない。それはおかしなこと。で、私はファシリテーターという言葉を使わないようにして、スタッフと言ってきました。

ただ最近になって、ファシリテーターという言い方にも意味があるかも知れない、という気も少ししてきています。それはどういうことかという、さっき言いましたグループの自己実現ですね。グループが与えられた可能性を実現するということに、思いを込めてそこに居る。でも、私が何かすることでそういうことが起きる、ということでは全くありません。そういう思いを込めてそこに居るということは、何となくファシリテーターという言葉に当てはまるような気もするな、という感じでしょうか。誰かに働きかけて何とかしようとか、そういうことするわけでは決してありませんけれど。

で、グループのスタッフにはすることが二つあって、一つは「構造を作る」ということ、もう一つは「グループを生きる」ということだと思っています。「構造を作る」というのは、要するにグループの時間や場所を決めて、いろいろな案内を出す。とにかく、スタッフがそれをやらないと何も始まりません。グループは、スタッフがやることで始まる。それは参加する方がやるのではなくてスタッフがやる。これがすべての大本で、これはスタッフが絶対にメンバーと違うところ。だからといって偉いとかそういうことではなくて、それをやらなきゃ始まらないということです。そして、そのことは、グループに対してもメンバーに対しても、非常に大きな影響力を持つということにもつながります。ですから、それをよく自覚しておく必要があります。

もう一つの、「グループを生きる」というのは、構造を作ったら最後、あとはそこで私が何をするかというのは、ただ一人の人間としてそれを生きるということだと思っています。それ以上でも以下でもない。それについては、グループにいらっしゃるすべての方と全く同等であると思っています。ただ、そうは言ってもスタッフですから、スタッフであることが頭から離れることはありません。それだけはメンバーと違います。とは言っても、私はあくまで一人の私としている以外にない、ということも事実です。でもスタッフである。これは一体何なんだ、ということになります。この点について、私がとても納得できている考え方があります。それは、スタッフ性を背負って私がそこにいるのだ、

という考え方です（この考え方は、山梨におられる松井紀和先生から教わりました）。これは、スタッフである以上やらざるをえないというか、逃げられないことだと思っています。

では、どうやってグループに居ようとするのか。言うことがだんだん格好良過ぎるようで嫌になってくるのですが、敢えて言ってしまうと、とにかくグループにいて心を開いている。何に開いているのかというと、メンバーの方たちにも開いているしグループにも開いているし、格好良く言えば周りの出来事すべてに、たとえば風が吹いていることにも開いているし、自分の中にも心を開いている。特に、自分の中にどんな感じが出てくるかということとはもう非常に重要で、それを頼りにしてやっていると思います。ある種の判断をしながら、それを表現するということをやっていると思います。私にできるのはそれだけです。私がそこに心を開いていて、私の中に出てくることに注意を払い続けるしかできないのだけれど、それがきちんとできると、さっきの大いなるものが実現するのではないかという感じがします。そういうとき、私が何かをやったという感じはほとんどないようです。私はそういうように居ることを通して、そしてこれはメンバー全員の方が同じように居るわけですが、そういうことをしているのでは何か大いなるものが実現するのではないか。私たちはそういうことをしているのではないか、というふうに思いたいと考えています。

少し急ぎましたが、だいたい以上です。これは、さっきも言ったようにあくまで私個人の思いです。グループをなさるいろいろなスタッフの方たちはそれぞれにいろいろな思いをお持ちだと思いますが、それは全部大事なことだろうと思っています。また、グループに参加するスタッフの、その人が持っているものがきちんと生かされることが大事だろうと思っています。その表現やあり方は、人によって随分違うと思いますが、私はそう思っています。ですので、今までの話はあくまで私自身のことということで、終わります。

## 話題提供2：集団精神療法の立場から（藤 信子）

### <はじめに>

私は、この学会に初めて参加したので、適切な話題提供ができるだろうか心配したが、グループについて一緒に考える機会を頂いたと考えている。

私のアプローチは集団精神療法である。これから話すグループは、アクティビティーを使っているものである。私の専門は言語のグループなのだが、高齢者の方など認知機能の問題がある場合や、高次脳機能障害などの場合、アクティビティー使っている。ただ、それはグループとして行っている。私は医療従事者の方から、機能訓練してくださいと言われた時ちょっと違和感を持つことがある。そこで機能訓練ではなくグループをやっているということを、今日話したいと思う。

## <集団精神療法について>

集団精神療法の歴史は、プラットというボストンの内科医が、1905年に結核患者への教育的アプローチをして、日記をつけたり衛生の知識や情報を与えるという結核患者学級を始めた。これが情緒を支えるということ、それから患者さん同士の相互扶助の場を作ったということで、集団精神療法の始まりだと言われている。今の心理教育とか、いろんなことに繋がっているのだと思われる。これが慢性疾患の患者に応用されるようになって、入院とか統合失調症のグループとかいうのがでてきた。その後アメリカで1930年代に、集団精神療法学会の初代会長のスラブソンが、非行少年や神経症傾向の児童思春期に活動療法を行った。それをスラブソンが、精神分析理論を用いて活動を理解しようとした最初だと言われている。スラブソンはグループの中でではなくて、グループによって治すというような言い方をしている。それから、サイコドラマを始めたモレノも、集団精神療法学会を作った人である。ウィーンでまず売春婦や非行少年とかいう人たちのためのサイコドラマを始めている。こうして見ると、集団精神療法の対象というのは、「社会の中で見捨てられ孤立していった人たちを対象とし、彼らを人として扱い、仲間とのかかわりや環境の意義を見出した」(西村 2013) と言えると思う。

表1は、ヤーロムの療法的因子である11の因子である (Yalom 1995/2012)。希望をもたらすこととか普遍性とかをあげてある。私はこの中でも希望をもたらすこともだが、普遍性の問題というのは大事なことだと思っている。私は災害の支援者のグループをしているが、自分の傷ついた体験を、しばらく話さないでいる人がいます。いろんな人に場面を作って、このような体験をしているのは私一人ではないというグループが必要だと感じている。以前精神科の病院で統合失調症のグループをしていた。精神病の患者も、こんな怖い体験とか辛い体験をするのは、自分一人だと思い込んでいる。グループの中でずっと黙っていたけれど、他の人も同じような体験をしていることを聞くことがとても治療的になる。孤立している、ほとんど自分の体験を話せないとか、そういう孤立化という体験の中で、グループに参加することで、世界との繋がりを感ずることができる、そういうことが療法的因子の普遍性なのではないかと思う。

表1 Yalomの療法的因子

1. 希望をもたらすこと
2. 普遍性
3. 情報の伝達
4. 愛他主義
5. 初期家族関係の修正的な繰り返し
6. 社会適応技術 (ソーシャルスキル) の発達
7. 模倣行動
8. 対人学習
9. グループの凝集性
10. カタルシス
11. 実存的因子



## <事例>

ここで話すのは、小児脳腫瘍の患者のグループである。小児脳腫瘍の放射線治療とか化学療法が終わったあと、ずいぶん経ってから実はいろんな障害が出てくることがある。10数年前には、あまり知られなかったが、最近は治療法が発達して、小児脳腫瘍の生存率が高くなって、後になって障害がでてくる。治療直後はすぐには分からない。はじめのうちは体がだるいとか、保健室登校しかできないなど、いろんな症状が出るけれど、体の問題に注目していたら、ある日学校の勉強についていけないということがわかってくる。

高次脳機能障害というのは、ほとんど脳卒中と、現在、高次脳機能障害が注目されたのが交通事故による高次脳機能障害だから、この小児脳腫瘍による高次脳機能障害は、その中でもわずかに0.3パーセントぐらいということで、出現率がとても低い。私は小児ガンの子どもを守る会というところから紹介されて、クライアント達に会った。治療後の後に5年、6年も経過の後に、日常生活は少し忘れっぽいとか、視野が狭いとかあるけれど、見た目は分かりにくい問題がある。経過の中で、高次脳機能障害との関連ではないだろうかということで、大学のほうのセンターに紹介されることになった。

事例は表2に示すZグループ（仮名）というグループである。6年ほど前に始めた。今まで7名ぐらいのメンバーが利用している。一番多いときで4名ぐらいの参加があるが、少ない時は体調が悪いなどで、1名だけのときもある。メンバーにはクライアントだけでなく、大学院生スタッフもいる。現在は2名しかいないけれど、多いとき4名か5名いる。そういう形で臨床心理領域の院生スタッフメンバーを、毎年募集している。私はずっとグループのコンダクターをしている。

表2. Zグループ

小児脳腫瘍による高次脳機能障害のグループ
X-6年から 現在まで 7名のクライアントが参加 最大5名、最小1名のクライアント + 大学院生（臨床心理学の実習生）スタッフメンバー2名から5名 いずれも、発病から10年～30年経過（1名のみ2年）
月1回90分のアクティビティ・グループ

いずれも、発病から10～30年経過しているメンバーである。そこでは月1回、90分のアクティビティグループをしている。私はこのZグループの前に一人、小学生のときに遭った交通事故の後遺症で、親のカウンセリングとご本人のアセスメントをした事例がある。この場合、病院で作業療法して、記憶が良くなりました、ここが良くなりましたという形で言われるけれど、ある機能はがよくなっているけれど、学習が追いつかない。例えて言えば、キャッチボールはとても上手だけれども野球ができない、どっちに走るか即座な判断ができないとか、そういう行動の問題があった。私と1対1では中学生の男の子がセラピー



に積極的になれない。そこで大学院生の何人かがスタッフメンバーになり、クライアントメンバーは1人しかいないけれど、みんなでいつも遊ぶということとその頃にしてきた。そのグループの経験があったことで、高次脳の小児脳腫瘍の人を紹介されて、同じ形でグループを作った。

メンバーの持つ問題というのは、表3に示すが、一番あるのは記憶障害というより覚えにくいとか、すぐ忘れてしまうとかいうことである。それから言葉が、相手とのコミュニケーションが難しい。そして中学生・高校生ぐらいのときには学業面でついていけない、ということがある。仕事をしているが、自分の仕事が遅いので、どうも何か言われているのではないかと対人関係が気になるというような、二次的な障害みたいな場合もある。

私の仮説としては、小児・児童期の発病のために、言語機能における発達の遅れが生じている。アセスメントすると、知能検査の類似とか、言語機能の遅れが出てきている。最初から非常に難しい問題は、治療してそれである部分に影響を与えて、そしてそのあと発達するときに何か両方の影響で障害が生じるらしい。どこが治療のせいなのか、脳腫瘍のせいなのかと言えなくて、そのあと補償するような作用も出てくるから、どれが障害の原因とか特定しにくい。だから個人毎の行動から仮説をたて、これはどういうことかと考える必要がある。

表3. メンバーも持つ問題

おぼえにくさ コミュニケーションが苦手 (学業面での) 記憶力の低下
↑
仮説：小児・児童期の発病のため、言語機能における発達の遅れ

表4. グループの目的

相互交流：病気の体験等を語る リハビリテーションではなくセラピー・グループ 自分の特徴の理解 対人、行動の特徴からアクティビティを考える
---

グループの主な目的は、表4に示すように相互交流である。自分の病気のことを話せる場所は、ほとんど場がないから、そういう場を持つ体験にしたいと考えている。メンバーに対しては導入時には、リハビリテーションが主ではなく、グループであるという説明をする。自分の障害の特徴を把握して、それを他人に伝えられるように、こういうときに助けてほしいっていうふうに訴えられるようになると思うと説明する。グループであるために、そこに起

きてくる行動とか対人面の特徴を見ながら、この人にどのアクティビティーが良いだろうということ、常にレビューしては考えていくということをやっている。

アクティビティーの種類としては、たとえばカードゲーム、奥野かるた店というのがいろんなカードゲームを出していて、野菜カードだとか、そういうことから始める。集まって時間になったら今日のカードやる？と言うことから始める。カードゲームはその人の特徴がよく出る。七並べのときに、絶対出さないとストップする人がいるとかある。これは障害があるなしとは関係なく、やはり性格の問題だとかいってという話で、上手・下手ってのは出てくる。それで皆で遊ぶ。だんだん、初めはそんなに意地悪しなかった人が、できるようになってくるとかいうものもある。

クロスワードは、嫌いだっていう子もいるけれど、これは言葉を探す・見つける・書くということをするので語彙を増やす目的がある。だから広辞苑とか電子辞書を持ってきて、一緒に院生と分からないところを考える。分からないって言うってくれる人と、一緒にやりましょうかと言っても、いや、大丈夫ですという人もいるし、それぞれ違いながら一緒に解く。

他にも個人毎に、絵の間違い探しなどで注意の問題を行う。本人がパソコン教室に行きたい場合に、保存等の操作を忘れてしまうので、グループで練習してみる。それからイメージと体の動きがうまくいかないような人には、影絵を作るなどをする。このようなアクティビティは、院生とレビューの時に相談する。

その中のメンバーのAさんは、コミュニケーションが苦手ということが主訴だった。アセスメントから社会的成熟というのは平均だったが、処理速度が遅いとか作業記憶、特に聴覚的情報処理が苦手とか、言語の抽象機能の問題などがあった。グループの中では、4コマ漫画の並べ替えとか語順の並べ替えとか、社会的知識があるからできるけれど、クロスワードの言葉がなかなか出てこない。経過の中で2年後ぐらいに時間が短縮してきた。

それから自分の障害については目の問題（視野が狭い）だけだと言っていて障害者手帳はいらないということだった。メンバーのBさんは、お母さん同伴で来ていた人で、そのBさんのお母さんが障害者手帳を取りました、あなたも取られたらどうですかと話していた。Aさんは当初は乗り気でなかったのだけど、グループの中でそれを聞いていたCさんが、乗り物が安くなるよとか説明していた。障害者手帳取得については、私たちもAさんと話したことがあったが、そのときはいらないということだった。ところが次のグループに来たときには、区役所に手帳の申請に行き行って問い合わせに行き行って、そのあと手帳を取得するまで、毎回報告されるようになったことがあり、グループの力を感じた。

Aさんは、初回の来所は40代の初めで、脳腫瘍を発症してから30年後のこと

だった。2年後のアセスメントでは、言語理解が高くなって、説明が簡潔になり伝わりやすくなりました。

セラピーの構造を考えてみたら、個人セラピーとグループでやっているのですけれど、メンバーとか時間とか場所の構造化された場面で、安心する体験がAさんにとってあったらというのを、この3年半の中で感じます。本当に分かりにくかった話が、Aさんはコミュニケーションが困難と言う主訴だったということをとということ分かりにくくなったとこのごろ感じる。話をして理解される体験が積み重なっていくという中で、お互いの理解が進んで話が分かりやすくなったこともあるだろうと思っている。コミュニケーションというのは相互性の問題であって、誰かだけの機能の問題ではないのだということ、改めてこの頃感じている。グループというのは環境なのだ、そういう環境を作ることなのだと思っている。

## 文献

西村 馨 (2013) 集団精神療法—現代に回帰する本質的問いとして—集団精神療法 39(2), 71-78

Yalom, I. D. (1995) The Theory and Practice of Group Psychotherapy 4<sup>th</sup> edition. Basic Books. 中久喜雅之・川室 優監訳 (2012) ヤーロム グループサイコセラピー 理論と実践 西村書店

## 話題提供3：Tグループの誕生とその後の流れから考えたこと（津村俊充）

### <はじめに>

ベーシック・エンカウンター・グループと集団精神療法の2つのグループ・アプローチのお話を聴きながら、十分なお話ができるのか不安ではありますが、Tグループを36年ほど実践してきた中で考えたことをお話したいと思います。3つのグループ・アプローチの話題提供を考えると、どうしても比較検討をしてみたくなり、比較的類似性が高いと考えられるベーシック・エンカウンター・グループとの比較をしながら、ここ数ヶ月考えてみたことをお話したいと思います。

お手元に、3種類の資料を準備しました。一つは、Tグループの誕生から、Tグループを用いたラボラトリー体験学習の実践の基本的な考え方を示したものです(資料1)。もう一つは、同僚であり、ベーシック・エンカウンター・グループを長く実践されている坂中先生とともにTグループのファシリテーター体験をした中で、話し合いながら考えたTグループの特徴をQ&Aの形で記した表です(資料2)。最後の一つは、Tグループの誕生から今日までトレンドと、これからのTグループの向かうべき方向性と可能性を津村なりに考えた図です(資料3)。

## <Tグループの誕生とその後の流れ>

まず、資料1は、Tグループの誕生の話から整理してみました。一枚目に、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と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（探求する）方法（津村、2008）」であると定義させていただいています。そのラボラトリー方式の体験学習が誕生したのが、1946年のK. Lewinらによるワークショップが始まりとされています。ただ、この資料に基づいて話を始め出すと、これだけで15分いやそれ以上かかってしまいます。そこで、簡潔に述べさせていただくと、参加者がグループワークをしている時に、研究者や観察者がそのグループの様子を報告している際に、参加者からそのスタッフミーティングに参加したい意向が示され、ミーティングに参加したことが発端です。その話し合いの中で、研究者や観察者のグループ・プロセスの解釈が、実際の参加者の気持ちとは異なることがわかったのです。そして、「今ここ」で、ともにグループ・プロセスを吟味することによって、より真実のプロセス理解につながるが発見され、翌年からTグループが実施されたのです。教育スタッフのことを“トレーナー”と呼んでいましたが、最近では“ファシリテーター”と呼ばれるようになってきています。誕生のお話をしたのは、こういう体験学習によるTグループというのは社会変革をめざしており、民主的な風土づくりのために生まれたグループであったということもご理解をしていただけたらと思います。

先ほど、藤先生のほうからあったヤーロムの著作の中で刺激的な言葉として、「グループの目標は教育から人格変容に変わるにつれて、Tグループ、人間関係トレーニングから人間的成長等を目指すエンカウンター・グループへと変化した（I.D.ヤーロム、1995）ときされているとともに、その「エンカウンター・グループ運動はその存在の痕跡もほとんど残さず蒸発」と書かれています。Tグループがこのベーシック・エンカウンター・グループの始まりとすると、どのTグループはもうどこにいったのでしょうか？あらためて、Tグループが日本に入り、今日までのわたしなりの体験からですが、その流れの中でのTグループの変化を考えてみたいと思います。

スライドの6枚目にラボラトリー方式の体験学習を構成する四つの要素が書かれています。この四つの要素がラボラトリー方式の体験学習とりわけ、合宿形式など長期にわたる研修等では必要だというふうに言われています。まず、集中的なグループ体験としてのTグループ、次に特定のアクティビティを伴う構造化された実習とふりかえり、それから小講義としての理論やモデルなどのミニレクチャー、最後に行動特徴を知るためのチェックリストやふりかえり用紙などのインストルメント、これらをいかにプログラムの中で生かすかが大切になるのです。

これら四つの要素を元に、広い意味でのTグループは構成されていく必要

があると考えられています。それを今も継続して、南山大学の人間関係研究センターでは5泊6日の研修を継続的にやらせていただいています。そうしたTグループの中で大切にされる「コンテンツとプロセス」、「体験学習の循環過程」、「体験からの学びを深めるファシリテーション」、「JOHARIの窓」などのお話のスライドや、対馬（1973）や大利（1980）が紹介しているCorsini & Rosenbergs（1963）による「グループワークがもたらす効果」について期しています。

スライドの最後の16枚目のところ、これもまだ未公開なのですが、大学の授業の中でとったデータをもとに重回帰分析を行った結果です。小さな字で見えにくいとは思いますが、グループ体験における意味度を従属変数にもってくると、「楽しさ感」との有意な寄与率は見いだせず、楽しさとグループ体験の意味との関連性は低いようです。このデータは大学の授業におけるものですから、Tグループとかエンカウンター・グループといった集中的グループ体験とは異なると考えられますが、興味深い結果なので紹介しておこうと思いました。やはり「満足感」とか自分の中に変化が起こったこと「個人の変化意識」とか、グループの変化を意識できたこと「グループ変化意識」に、やはりグループ体験に意味を感じるというようなことがあるのだなということ、少し垣間見ることができるようです。

### <TグループとBEGとGPTを考えるヒント>

さて、資料2です。これは、隣にいらっしゃいます坂中先生と実はTグループをご一緒した際に、共同制作したようなものです。坂中先生との対話の中で、リストアップしたものであり、あくまでも、Tグループトレーナー経験が多かった津村とベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーター体験が豊かな坂中先生の対比として、2つのグループ・アプローチを吟味しようとした表なのです。集団精神療法と三つ並べた表を作り、実際には真ん中のベーシック・エンカウンター・グループの特徴も私は書いているのですが、今日はTグループのお話をするわけですから、Tグループのところだけ表に記したものをみなさまに提供することにしました。表の中のカテゴリーも非常に任意です。歴史と意義というカテゴリーが書かれていますが、グループ・アプローチのはじまり違いみたいなことで、Tグループとベーシック・エンカウンターの特徴が見えてくるのではないかと思い、歴史と意義のカテゴリーでは七つほどの問いを書いて、それに答えるという形にしています。

それから、枠組みと方法やファシリテーターの働きかけ（介入）というカテゴリーに関してもいくつかの問いをすることによって、Tグループの特徴を明確にしようと試みています。一つ一つを丁寧に扱いたいのですが、時間の制限がありますので、みなさまの関心があるところを拾い読みしていただければ幸いです。下田先生がお話されたことと同じで、これらは私の考えであり、Tグ

ループの考えというよりは、私がこんなように枠組みを考えていますというふうにご理解をいただけたらと思います。

グループ運営の際にお役に立つ、もしくはいや私は違うよといったことのディスカッションの種になれば幸いです。また、これらの問いかけをしてみたら、皆さんは右にどう書かれますかというように、みなさまのグループ・アプローチの点検や吟味に役立つことができると考えました。

### <教育を目指したTグループから「人間的成長」をめざしたグループへ そして…>

最後に、資料3に話を移らせていただきます。この3つめの話は、かなり漠然として話であり、また津村の主観的な話になりますが、今回のテーマに上げさせていただいた「Tグループの誕生とその後の流れから考えたこと」についての話です。

ラボラトリー方式による体験から学ぶこと目指したTグループ、これは先ほど話しましたように「社会変革を目指したTグループ」から、ヤーロムの述べているように、「人間的な成長を目指したTグループ」に、変わってきていることは実践者として実感しています。Tグループというと、人間性心理学会の皆さんだけではなく、怖いグループ体験をしている、場合によってはさせているといった噂や誤解も目立つぐらいの厳しいグループ体験というイメージが、1970・80年代にはあったと思います。特に、米国からTグループが導入され、トレーナーの働きかけを模索している時代においては。

ある種の行動変容、態度変容を起こすインパクトのあるグループ・アプローチから人間的成長を目指したグループ・アプローチへと変化してきているのだらうと思われます。最後の資料の2つのスライドは、そうした変化と、これからの展開、津村が期待する展開と言ってもいいかもしれませんが、それらを示しています。それは、これから先において私たちのこの社会の中にあって、何が求められているのかということを考える必要があると思います。

資料3の1枚目をご覧ください。今日では、元来のラボラトリーのアクションリサーチ的な研究志向から、体験志向と言いますか、グループの中での個人の実感志向といえいいでしょうか、そのようなグループ体験は変わってきたのではないかなと考えられます。だから、もともとはアクションを起こしてそれがグループにどのような変化が起こったかを考え、さらに次の行動を試行するといったアクションリサーチ志向のグループ体験から、今日の時代の流れの中でグループの中で一人ひとりのメンバー自身が体験をすること、実感をもてることが、すごく大事な時代背景もあったのではないかと思います。

すなわち、体験を通して学び、その学びを言語化すること、体験をふりかえって自分の体験を内省し語っていくとか、その意味を語る時代から、時代という言い方がいいかどうかは分かりませんが、日常生活における人と関わる実体験が乏しくなってきた時代においては、自分と他者とのかかわりや自



分自身の存在を実感とか体感をしたいというグループに、変わってきたのではないかというふうに思っています。

次に、考える・理論化する・概念化する、これらは以前のTグループのプログラムの中にレクチャーの部分がかなり構成されていたものですが、そういったものが少し薄れていくといえますか、感じるとか気づくといったグループ体験を参加者もファシリテーターも求める傾向が強くなるように変化していったのではないかと考えられます。私の30年ぐらいのTグループ体験を通して、グループの参加者の要望・ニーズの変化みたいなものを感じるとともに、ファシリテーター側にもそのようなニーズが生まれているのではないかと思います。

そういう意味で、体験学習の内省とかふりかえりというのがどのぐらいできるようになることを求められているのか、今日では少しあいまいになっているかもしれません。先ほどラボラトリー方式の体験学習を用いたプログラムの構成要素には四つあると言いましたけれど、エクササイズのグループだとか、レクチャーをするとか、質問紙を使うとか、こういった構成的なグループ体験が御法度に近くなってくるといえますか、そんなことよりも、集中的にグループ体験を大切にしようというファシリテーターが多くなっているのではないかと思います。

こういう言い方はラボラトリーをやっている人には失礼、もしくはグループ・アプローチを実践している人には失礼かもしれませんが、ファシリテーターの純粹さゆえにグループで、これは言葉が悪かもしれませんが、ファシリテーターの言葉で「グループのことは、グループで勝負したい」とか、「グループのメンバーに任せたい」だとかそういう言葉が強調されて、集中的グループ体験（Tグループ）とは異なる場面で体験をするエクササイズ体験してみるとか、レクチャーから学んでみるとか、そういった角度を変えて学びの場を創ることが減ってきているのではないかなというふうに思います。

それはファシリテーターという人、さきほどの下田先生のお話の中に出てきたように、スタッフといった立場で操作的になるのではないかという恐れという思いの強さから、レクチャーなどをしてファシリテーターから話をすることや、こちらから枠組みを提供することへの恐れみたいなものが強くなってきて、このようなことが起こってきているのではないかと思います。

それはスタッフが社会心理学者とか教育学者から、これはヤールムも書いているのですけれども、臨床心理学だとか人間性心理学のようなアプローチの人が参加することによって、その傾向は増していったのではないかと思います。それがリーダーシップの能力を育成するとか養成するというチェンジエージェントを育てる発想から、カウンセラーとかカウンセリングマインドとか、共感をするとか傾聴するといったことの方に傾いていくことが起こっていったのではないかと考えられます。それはいい意味も含めまして。それから、変革をする人材を育てるというよりは、共感、受容、傾聴、あるがままを受け入れ



る、こういう体験をすることに強調点が置かれるようになってきたともいえるでしょう。こうしたことから、教育や育成という視点から人間的成長とか自己成長へのグループへの視点に、やはりTグループもその流れになっていっているような気がします。

ファシリテーターのアプローチも、グループダイナミックスを活用するというよりは、個人志向的なアプローチになっていっているのではないかと思います。もう一つは、Tグループでは初期の頃は、じっくりしっかり5泊6日の研修と、フォローアップの1週間ぐらいやっていたのですね、Tグループによるラボラトリーでは。それが短く集まりやすくするために、3泊4日に、2泊3日に、1日だけに、果ては数時間でグループ非構成のグループ体験をTグループというようなことさえも起こっているのではないのでしょうか。こうしたことが、余計に拍車をかけていっているのではないかなというように思っています。

このようなTグループの誕生から今日までの流れを眺めてみると、今もう一度、社会的な意義の再構築というのが必要ではないかと考えています。それはヤーロムの著作の中にも出てくるのですが、組織開発とか環境問題とかをテーマに、要はTグループやエンカウンター・グループが蒸発したあと新しいグループは誕生しているのです。グループワークは米国でたくさん行われているのです。ヨーロッパでもあるのです。それはやはり課題をもったグループワークなのですね。ジェンダーの問題・セクシャルハラスメントの問題・組織開発の問題・環境問題・異文化の問題など。そういった課題を抱えながら、グループワークはやはり求められているのは、ある事実だろうと思います。

そういう意味で、今日人と人とが対話をし、人を繋ぐテクニカルな方法として、ワールドカフェだとかフューチャーセッションだとか、さまざまなテクニカルなアプローチはたくさん使われるようになってきているけれども、目の前に起こっていること、目の前の人がかどのようなことを感じたり考えたりしているか、そのプロセスに気づき、一人ひとりを大切にかかわることが大切な時代にきているのではないかというのが、私の実感です。

右下に実現する社会の明確化、異なる一人ひとりが共に、この「共に」もキーワードですけれども、幸せに生きる成熟の社会を作るためにもう一度、Tグループもしくはラボラトリー、グループ・アプローチを考えていく必要があるのではないかと考えています。あえて、そこにもう一度Tグループ誕生の時の理念とアプローチに原点回帰するというような発想をもったらどうかというのが、今のアイデアです。

すなわち、一人ひとりの参加者の体験や実感は大事なだけでなく、それをもう一度言葉にするとか、理論化するといったことをしていくようなアプローチ、さらにもう一度体験学習、内省・ふりかえりをしっかり実践するアプローチが求められているのではないかと考えています。ラボラトリー方式の体験学習のプログラムの構成要素の4つのフルに活用したプログラムの展開の必要性を改

めて強調したいと考えています。またスタッフの子ラボレーションの展開として、もう一度社会心理学だとか教育学者と連携をしていくというようなことも必要になるのではないかと考えています。

そのような原点回帰の活動の活性化が、Tグループを中心としたラボラトリー方式の体験学習の必要性を生み出していくのではないかと考えています。短く集まりやすいから2泊3日に、とかではなく、もう一度5泊6日のしっかりしたグループ体験ができる学びの場を、私たちは作っていかないといけないのではないかと考えています。それは、あくまでも一人ひとりを大切にしたい民主的な風土づくり、社会づくりをめざした活動として、Tグループを位置づけていかなければいけないと考えています。そのために、津村は今、三つほど言って終わりにしたいと思います。

レジェンドスタイル、オールドスクールといったらいいでしょうか。体験による学びのスタイルをもう一度定着できるようなプログラムの構築を再考したいと考えています。もう一つはオーセンティックなアプローチとして、これはもう皆さんがたも行っていることだと思いますが、一人ひとりが異なる存在であることを大切にする、そういう人間尊重のアプローチを徹底する。最後に、先ほど言ったテクニカルな部分だけではない、目の前のプロセスに気づきかわる能力を育成するというような、今日ファシリテーターとしての働きが求められる時代にあって、コンテンポラリーなニーズにあったTグループの提唱をする。この三つに合わせたグループ・アプローチというのを、次の津村のライフステージとして実現していく道を歩みたいと考えています。

### 3. Tグループの誕生とその後の流れから考えたこと

1946年にTグループは、K.レヴィンと彼の研究者仲間たちによるワークショップを契機に誕生し発展した。1950年代後半から60年前半にかけて、日本にもTグループが導入され、1970年代後半から1980年代前半にかけて日本におけるTグループ・ムーブメントは終焉を迎えている。

その間、1973年にTグループをベースとする高等教育プログラムの冒険的教育実践の場として南山短期大学人間関係科が創設され、2000年から南山大学人文学部心理人間学科や人間関係研究センターが継続開設され、Tグループの基本的な考え方とグループの運用が脈々と受け継がれてきている。

Tグループ誕生以来、訓練スタッフは社会学・社会心理学・教育学の人たちから臨床心理家が人間関係ラボラトリーに関わるようになり、社会学的・社会心理学的なものから、より臨床的なものへと変わっている。

グループの目標が教育から人格変容へと変わるにつれて、Tグループ(人間関係トレーニング)から、「人間的成長」などをめざすエンカウンター・グループへと変化した(I.D.ヤーロム, 1995)。

<エンカウンター・グループ運動は、その存在の痕跡もほとんど残さず蒸発。>

私に関わってきたTグループについて様々な視点から話題提供し、これからのグループアプローチの可能性をみなさまと一緒に考えてみたいと思っている。

### 「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とが共に学ぶ(探求する)方法」である  
(津村, 2008)。**

- ・「参加者」は、学校教育など教育現場では「学習者」と表記した方がわかりやすい
- ・「ファシリテーター」という呼称を使うのは、教える立場よりも共に学ぶことを強調するためにこの呼称を使う
- ・「体験」とは、参加者の行動、思考、感情、影響関係など、プロセス(関係的過程)さす
- ・「学び方」「探求の仕方」は、応用行動科学を用いた人間関係改善のためのアクションリサーチ(K. Lewin)をベースにしている「体験学習の循環過程」を中心とする

### ラボラトリー方式の体験学習 とりわけ Tグループの誕生

- 1946年の夏 K.Lewinらの研究者を中心に
- アメリカ合衆国コネティカット州ニューブリテン市において、マサチューセッツ工科大学集団力学研究所とコネティカット州教育局人種問題委員会との共催によるワークショップ
- 目的: ソーシャルワーカー、教育関係者、産業界の人々や一般市民が参加し、公正雇用実施法の正しい理解と遵守を促進する地域社会のリーダー養成
- 具体的な問題: ユダヤ人とアメリカ人の雇用差別の撤廃を推進するために、ワーカーの再教育を行い、人間関係能力の向上をめざすためのグループ・ワークが実施されたのである(Benne, 1964)。
- → 民主的な風土づくり: 個の尊重

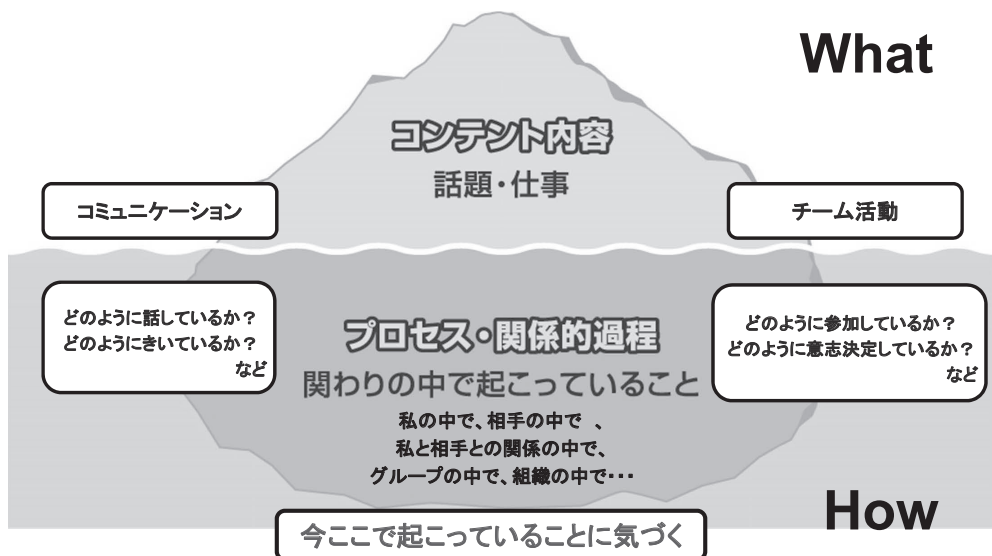
### 真実のプロセスを吟味する方法の発見

- 研究者や観察者のグループ・プロセスの解釈が、実際の参加者の気持ちとは異なることを発見
- → 「今ここで」、共にグループ・プロセスを吟味することが、真実のプロセス理解につながることを発見
- → 人間関係トレーニング(Tグループ)
- 教育スタッフのことを“トレーナー” → 最近は“ファシリテーター” とよぶ

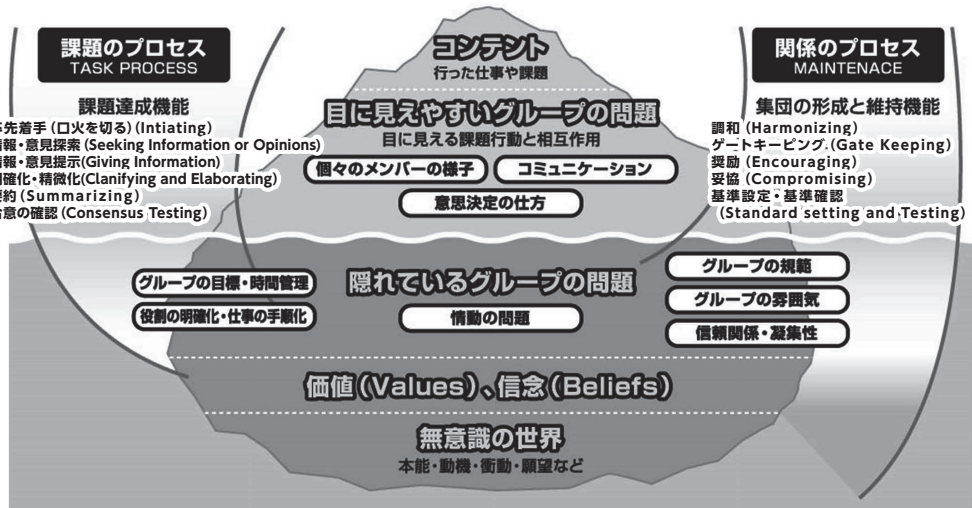
## ラボラトリー方式の体験学習を構成する4つの要素

- 集中的なグループ体験
  - T(Trainingの略)グループとよばれる。Tグループでは、グループの課題や特定の話題はあらかじめ決められておらず、自分が“いまここ”で体験していることを素材にして、参加者とファシリテーターと共に話し合いながら自分のありようやグループのありようを学ぶ
- 構造化された実習とふりかえり
  - ファシリテーターによって特別に工夫されたグループ体験の後、参加者の行動をふりかえり、そのデータをもとに学ぶ
- 小講義
  - 学びを深めたり広げたりして一般化できることを促進するモデルなどのお話(レクチャーや資料で提供)
- 記入用紙・チェックリストなどのインストルメント

## プロセスに気づく: グループレベルのプロセス

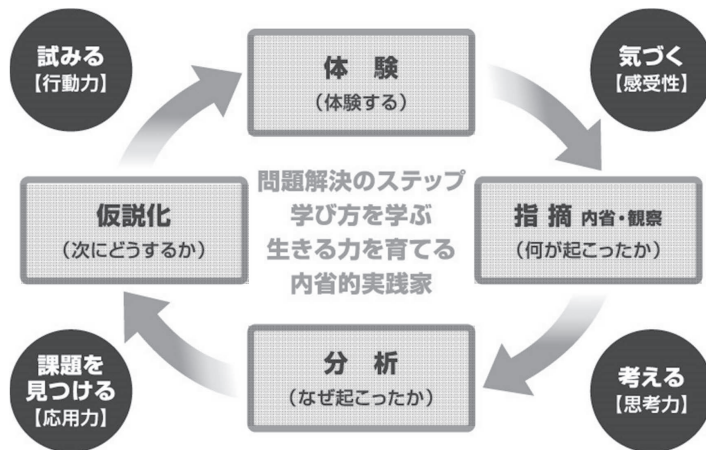


## プロセスに気づく: グループレベルのプロセス

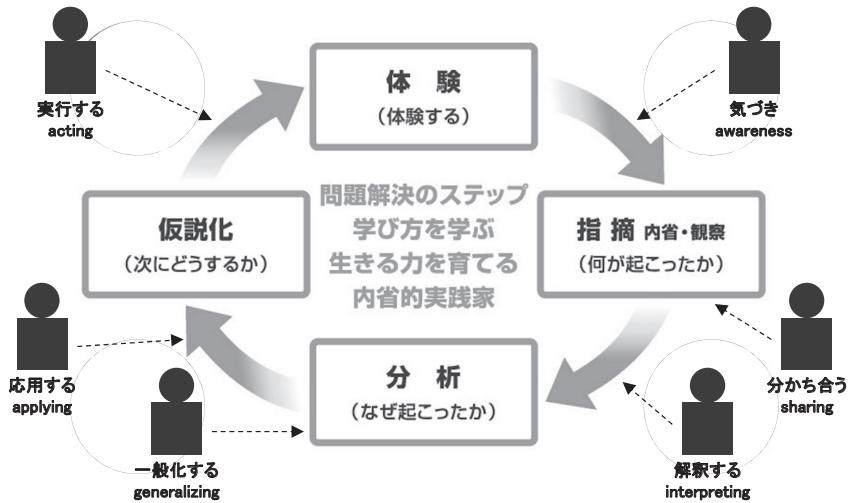


【グループダイナミクスの冰山図】 (Reddy (1994) の図をもとに Schein (1982, 1999) のアイデアを参考に津村による作図)

## 人が育つ学び方: 体験学習の循環過程

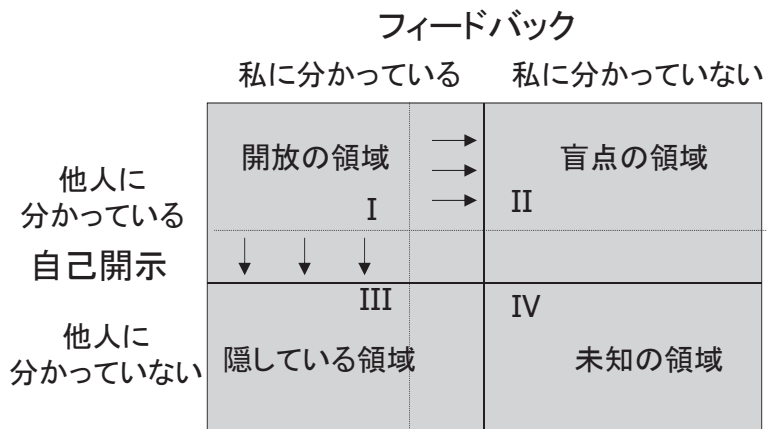


体験からの学びを深めるファシリテーション  
体験学習のステップを促進する6つのファシリテーション



8

JOHARIの窓:  
対人関係における気づきのグラフ式モデル





## グループワークがもたらす効果とは

Corsini and Rosenbergs(1963)は、集団精神療法はじめグループ・ワークに関わる300あまりの論文をレビューし、治療過程におけるグループのメカニズムの分類を試みている。種々のグループ・ワークにも共通に見られるメカニズムであると考えられる。{対馬(1973)や大利(1980)による紹介あり}

- I. 知的要因(intellectual factor)
- II. 情緒的要因(emotional factor)
- III. 行為的要因(actional factor)

### I . 知的要因(intellectual factor)

- 観察効果(spectator therapy)
  - メンバーがグループ内での他のメンバーの言動を見たり聞いたりして他者の問題を知り、またその解決の過程を観察することによって、自分自身の問題を異なる視点からとらえることを学ぶ。
- 普遍化(universalization)
  - 他のメンバーも同じような問題をもっていると認知することにより、自分だけが特異な存在ではないことを自覚し、いわゆる世界が広がり、大きな視野で自分の問題や悩みを考えることができるようになる。
- 知性化(intellectualization)
  - メンバーが自分の問題や悩みを客観的に把握したり知的に解釈したりすることができ、問題解決への洞察を深める過程であり、不合理な不安が減少する。

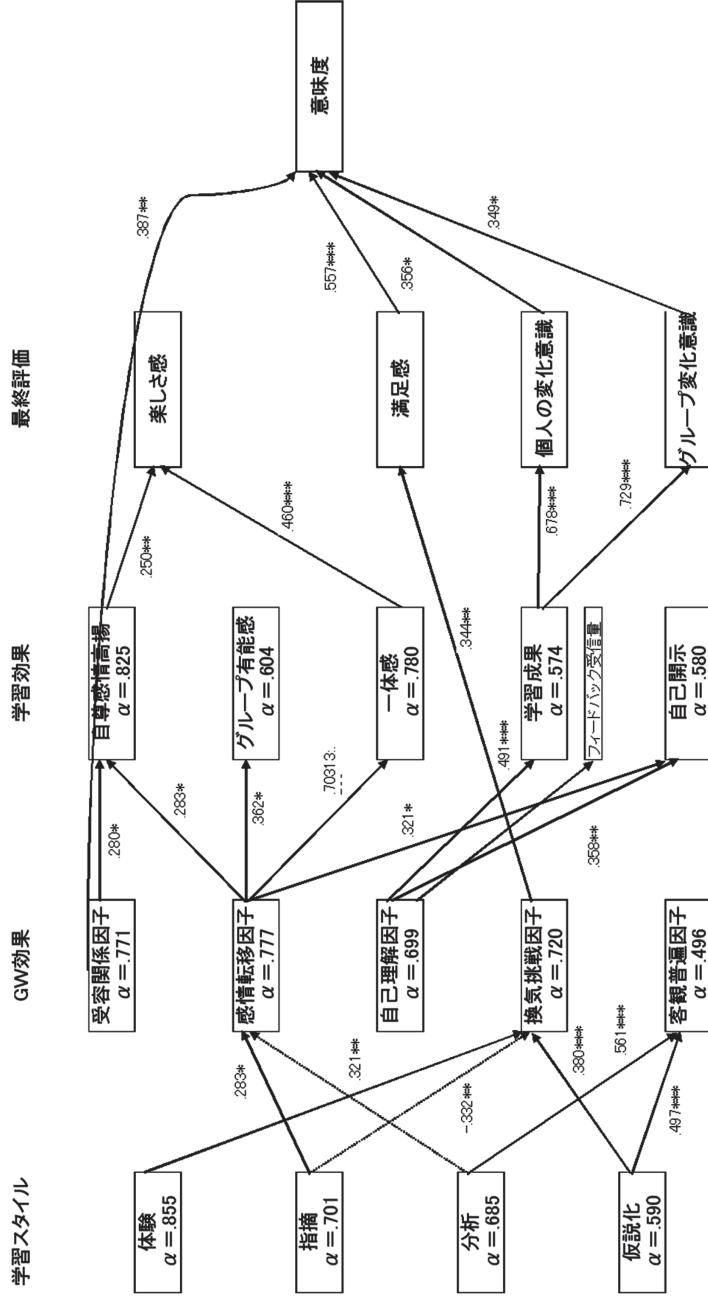
## II. 情緒的要因(emotional factor)

- 受容(acceptance)
  - リーダーがメンバーを、またメンバー同士がお互いに相手を尊重し、共感し、あたたかく受け入れ、信頼の風土が生まれることによって、メンバーは自信と安定感を得る。
- 利他性(愛他性、altruism)
  - 受容に近いメカニズムで、メンバーがお互いに援助者の働きを積極的に担う。メンバーに対してあたたかい激励や親切な助言を行い、メンバーをあたたかく包み込むような積極的な行動が生まれる。
- 転移(transference)
  - 個人的なアプローチの場合と異なり、リーダーに対する強い愛着や同一化といった転移だけでなく、メンバー相互の感情的な結合が生まれ、メンバー相互の愛情や同情が生まれる。

## III. 行為的要因(actional factor)

- 現実吟味(reality testing)
  - メンバーは、脅威のない安全な雰囲気の中でメンバーは自分の過程や対人関係の問題などを再現したり、自分自身の新しい行為を試したりしながら、現実的な生活場面での対人的な行為の仕方を学ぶ。
- 換気(ventilation)
  - 日常生活において罪や非難をおそれて、抑圧されている感情や考えが受容的な雰囲気の中で解放され、表現され、情緒的な緊張の解消が可能になる。いわゆるカタルシスのメカニズムである。
- 相互作用(interaction)
  - リーダーとメンバー、あるいはメンバー同士の相互作用をさしており、明確に性格づけることは困難なメカニズムであるが、グループ内の相互作用がメンバーの精神の健全化に効果をもつ。

図 学習スタイル、グループワーク効果、学習効果が最終評価に与える影響  
(重回帰分析の結果より(未公開))



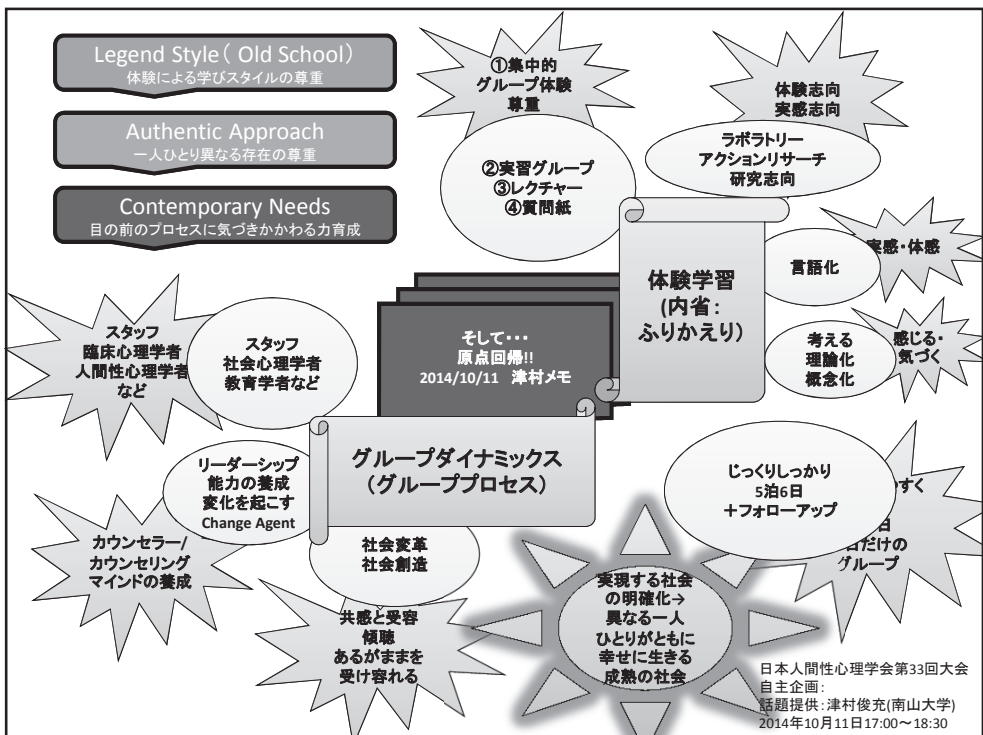
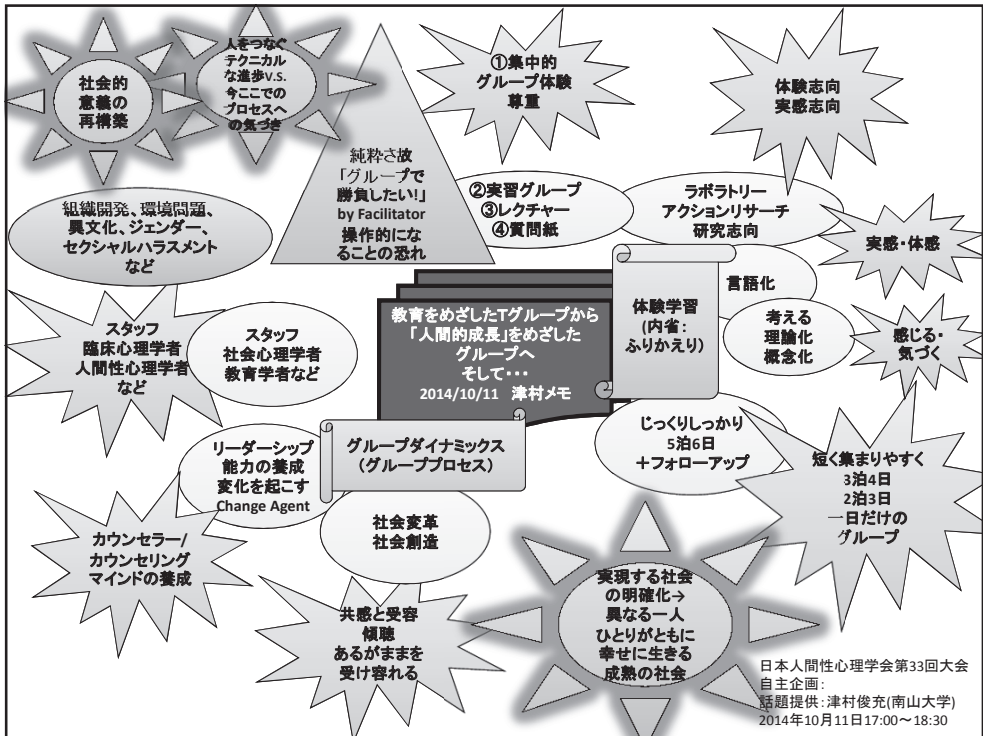
\*\*\*  $p < .001$     \*\*  $p < .01$     \*  $p < .05$   
図 学習スタイル、グループワーク効果、学習効果が最終評価に与える影響(重回帰分析の結果より)

資料2 TグループとBEGとGPTを考えるヒント（ラボラトリーの考え方より）

日本人間性心理学会第33回大会 自主企画 2014年10月11日  
 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 津村俊充

カテゴリー	項目番号	問い	Tグループ トレーニング・グループ	BEG ベーシック・エンカ ウンター・グループ	GPT 集団精神療法
歴史と意義	1	誕生は？	グループダイナミクス研究者のK.レヴィンによる、民主的風土づくりのリーダー養成のワークショップからスタートしている。		
歴史と意義	2	“ともにあること”の言葉の響き？	一人ひとりの価値観を大切にしながら、グループの中でともに生きることをめざす		
歴史と意義	3	体験を言語化することは必要？	言葉として語ること、学びを言葉にすることは、学びを定着させるために必要である。時には抽象的概念化も大切にする。		
歴史と意義	4	感情体験の尊重は？	“今ここ”でのホットな感情体験の尊重とふりかえりの尊重		
歴史と意義	5	学習か？治療か？	あくまでも学習である		
歴史と意義	6	ねらい(目的)の明確化・共有化をすることは？	ラボラトリー（全体、小グループ）としてのねらい（目的）、ラボラトリーにやってくるメンバーとしてのねらいを明確にするとともに、参加者メンバーが相互にねらいを共有し、学び合いを支援する関係づくりを大切にする		
歴史と意義	7	安心・安全の場と挑戦の場？	学び・成長変化に向けて挑戦を支える		
枠組み・方法	8	ファシリテーターであること（役割・働き）は？	学習の促進者としての働きかけを大切にする。 学習の促進とは、プロセスへの気づきからはじまり、体験学習の循環過程に焦点づける働きかけなど		
枠組み・方法	9	日程表など枠組みの提示は？	一日の日程表を提示し、枠組みを明示する。グループの変化に応じたプログラムを設計し実施するために翌日のプログラムを前夜に検討し、翌朝に提示する。		
枠組み・方法	10	スタッフ（トレーナーもしくはファシリテーター、および事務局スタッフ）のミーティングの実施は？	ラボラトリーが始まる前日に宿泊して、事前のミーティングをおこない、ラボラトリーへのスタッフの思いからはじまり、ねらいづくり、役割の確認、参加者のグルーピングなどかなり丁寧なミーティングをおこなう。ラボラトリーが始まると、毎夜ミーティングをおこない、その日一日の学生の状況、グループの状況やプログラムのふりかえりなどを行い、翌日のプログラムを計画する。		
枠組み・方法	11	枠組みとして提示されている時間の管理は？	基本的には、参加者にゆだねている。今何分経過しているとか、後の何分でセッションが終わるといったメッセージは伝えない。		
枠組み・方法	12	レクチャーセッションの実施は？	プロセスとは何か、体験から学ぶとは、など参加者が体験から学ぶことを支援するための小講義をおこなう		

枠組み・方法	13	実習体験を用いた全体セッションの実施は？	Tグループとは異なる場面での自分や他者の動き、またグループのプロセスを理解するために積極的に用いる		
枠組み・方法	14	ふりかえり用紙（質問紙）などの使用は？	自分やグループの状況理解のために積極的に利用する		
枠組み・方法	15	グループの中で起こったことの問題の扱いは？	グループの問題はグループで扱うこと、そして他者の個別な体験を噂のように言わないように守秘義務の提示		
枠組み・方法	16	グループ体験の日常生活への活用は？	自分の生き方を問い、社会の変革に向けての働きかけができる。日常の現場に生かす。チェンジエイジェントの育成を目指している。		
枠組み・方法	17	学びの場に入るための意識づけは？	エントリーとリ・エントリーという表現をしてラボラトリーの場に入ってくるエントリーと日常生活の場に戻るためのリ・エントリーのプログラムを丁寧にデザインする		
枠組み・方法	18	オブザーバーをおくことは？	ファシリテーターを育成するためにも、オブザーバーをおくことは積極的に設ける。 オブザーバーをすることによって、ファシリテーションを学ぶ、オブザーバーをしてもらうことによってファシリテーションを学ぶ。		
働きかけ（介入）	19	ファシリテーターの今ここへの介入の強さは？	"今ここ"へ焦点づけるような介入をする		
働きかけ（介入）	20	生い立ちの話が長く続く中で・・・ファシリテーターは？	"今ここ"に戻したい意図ももちながら聴く それは、"今ここ"でのありようと照らし合わせながら、どのような意図で話しているか？どのように他のメンバーは聴いているか？確認することもある。 最近では、Tグループにおいても"今ここ"での話でないと取り扱わないではなく、その人にとって大切な話として傾聴するようになってきている。		
働きかけ（介入）	21	"今ここ"への焦点づけは個人か？グループか？	個人にもグループにも焦点を当て"今ここ"でのありようを共有しようとする		
働きかけ（介入）	22	スケープゴートなど問題になる人が生まれると？	グループの中で起こっていることや、当事者に起こっていることを、まず聴き、プロセスを明らかにしようとする。		



## 指定討論 1 (坂中正義)

### <はじめに>

私の立場は、クライアント中心療法、なかでも古典的ロジャース派の立場であり、グループ臨床であれば、ベーシック・エンカウンター・グループに携わっています。よって、コメントもそちらの色が強いものとなる、そういう前提でお話をしたいと思います。

### <目的による各グループの違い>

まず、ベーシック・エンカウンター・グループ、集団精神療法、Tグループの3つをグループ臨床をそれぞれの目的から図1のように体験・学習・援助の3つの極をもつ三角形で整理できるのではないかと考えました。

体験にウエイトがかかっているのが、ベーシック・エンカウンター・グループ、学習（体験学習）にウエイトがかかっているのが、Tグループ、そして、援助にウエイトがかかっているのが、集団精神療法です。

ただ、Tグループは、学習にウエイトを置くのだけれども、体験もあるし援助もある。エンカウンターも体験をウエイトをかけているのだけれども、当然、援助や学習的な要素もある。集団精神療法のしかり。そういう意味では、この3つの極とグループはグラデーションないしスペクトラムで考えるのがよいだろうと思います。

さらにいうと、オーソドックスには、3つのグループがそれぞれの極に位置するのだけど、ファシリテーターのありようやグループのありようによってウエイトは変わってくるのではないのでしょうか。たとえばTグループでも、体験寄り、すなわちベーシック・エンカウンター寄りになることもあるだろうし、エンカウンター・グループでも、集団精神療法寄りというようなこともあるでしょう。それはエンカウンターだからとか、Tグループとかというよりは、むしろファシリテーターやその場のメンバーに左右される、そういう図式になっているのではないかと考えています。

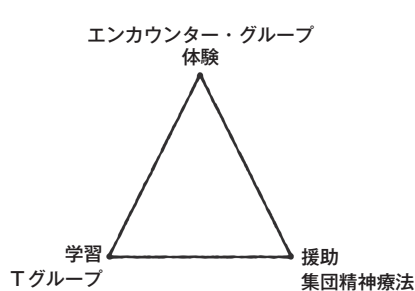


図1 グループの目的

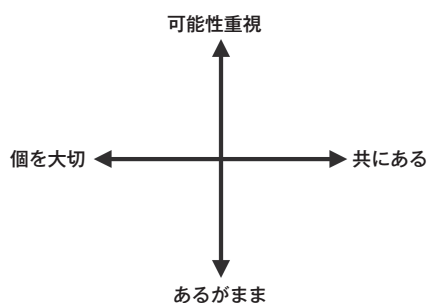


図2 ファシリテーションの強調点



### <ファシリテーションの強調点>

それから、ファシリテーション上、何を重視するかという視点が考えると、図2のように2次元で捉えられるようにも思えました。一つの次元は個人とグループというか、個を大切にするか、共にある・つながりを大切にするかという軸。どのグループも、個人もグループも大事にするというとは思いますが、それでもある場面で介入する際、個人寄り、グループ寄りになるというようなことはあるでしょう。

これは、津村先生とTグループをご一緒した時の例ですが、Tグループでは最初にスタッフでねらいを決めるのですが、そのときに共にあるということ強調するのか、一人ひとりであることをまず強調するのかというようなやりとりがありました。私はエンカウンターなので、個を大切にウエイトがかかるし、Tグループは共にいるということにウエイトがかかる。この2つでは多少やはりニュアンスは違うなということを実感した体験でした。

もう1つの次元があるがままでいいということと自分の可能性を伸ばすという軸。エンカウンターは前者で、Tグループは後者のニュアンスが強いです。

しかし、この2次元の軸も、3種のグループでおおよその違いはあるものの、ファシリテーターによるところ、メンバーによるところも大きく、2分法的というよりはグラデーションで考えた方がいいようにも思っています。

### <共通項としての安全感・安心感と自主性・自発性>

ここまで少し違いに焦点を当ててきましたが、ロジャース派としては、違いよりは共通性も押さえない。というのも、ロジャースは、オリエンテーションによらない効果的な心理療法の共通項を研究し、理論化していきました。その視点はおそらくグループ臨床を考える際にも有用な視点だと思います。

3人の先生とも共通に語られたのは、グループの安心感・安全感だったのではないかと思います。津村先生の重回帰分析の結果では受容関係因子が意味度にかかわっていました。これは安心感や安全感に関わることです。また自主性とか自発性というのも、3人の先生に共通していたように思います。

そういったことも含みつつ、発表をされた3人の先生方に、他の先生の話をお聞かされて、どんなところに共通点を見出されたかということをお聞きしたいと思っています。

## 指定討論2（金子周平）

### <はじめに>

私は、それぞれ立場の違いがあるとしても、結局は「同じことをやっているのではないだろうか」というところに、どうしても目が向いてしまいます。またそれとは別に、グループの違いというよりは「個人の違いなのではないだろうか」という理解もします。大体はもうその二つに、考えが落ち着くようになっているのですね。今回もそういったパターンや考えで、捉えてしまっているところがあります。

### <共通点>

今、坂中先生がおっしゃった共通点は、私もお話を伺いながら考えていました。単純で当たり前ではありますけれど、「グループ」というところが共通しているということです。グループの一人ひとりが、一人ではないことです。下田先生のおっしゃった「私は一人ではない」とか、そういった言葉が迫力をもつことも、グループの中では起こってくるのだと思います。つまり「一人ではない、グループであること」が、様々なグループ臨床の立場に共通しているというのが一つですね。

構造をつくるとか環境をつくるとか、そういった言葉も、それぞれのお話の中に出てきていたように思います。これも一人ひとりで行っているところに「グループという構造や環境をつくる」という意味で、先ほどの「一人ではない、グループであること」と同じかもしれません。グループで何が起きているかという視点から共通点を捉えようとするより、ファシリテーターとかスタッフが何をするかという視点で、共通点を考えると「環境をつくる、構造をつくる」ことが共通しているのかなと思いました。

### <私たちは何をしているんだろう>

いつも私たちはこういった話し合いを通して、何をしているのだろうかというのが、よく分からなくなるんですね。私個人としては、いろいろとグループ臨床で大切なことが発見できるので、とても嬉しいことなのですが、帰って本を読むとロジャーズが同じことを書いていたりします。すると何をやっているのだろうかという感じがするのです。私が成長をしていくためには大切だけれど、結局、グループの視点などの議論について言えば、先人が見つけたものに辿り着けない私がいて、それに辿り着いて、ああ辿り着いたという喜びを得ているのかな、と思います。それには意味があるとは思うのですが、そもそもいったい何をしているのだろうかという気にもなってくるのです。

そこで考えていたのは、実践と理論のことです。最後の津村先生のお話の中で特に際立っていたかなと思うのですが、実践と理論を行ったり来たりする作

業を、いま私たちはしているのかなと思います。また別の言い方をすれば体験と学習、体験と理論化とも言えるのかもしれませんが。

もっと別の言葉で言うと、具体と抽象の間を行ったり来たりをしているのかなあと思うのです。具体のレベルでは、立場やグループの名前が違っていても、「ああ、分かる分かる」ということがあると思うのですね。グループがどんなきっかけから始まったのかというエピソードとか、メンバーの言葉などは、「ああ、これはどの立場においても大切なことだなあ」とか「こういうことあるよね」という共有ができるのだけれど、それを理論的に言葉にしていくと、途端に立場同士が違ったものようになってくることがあると思います。

最近の私自身のグループの見方で言えば、「抽象から具体へ」とか「理論から実践へ、感覚へ」という見方が優勢になっているような気がするのですが、津村先生がおっしゃるように、またそれが元に戻っていくという流れも、私の中にはあるような気がしています。グループ臨床をされる皆さんの中にも、こうした行ったり来たりの傾向があるだろうし、私の中にも繰り返し起こってくるだろうなと思いました。それが、「私たちは何をしているのだろう」ということで、今考えた一つのことですね。

私がよく考えるのは、グループ臨床における立場の違いは、個人個人の違いなのではないかと、やっていることは同じじゃないかということ。理論化されたそれぞれの言葉ではなく、共通の言葉を用いて一緒になればいいのではないかと、みんな仲良く同じことを大切にしているわけだから、同じことをやればいいのではないかと思う、そんな考えもあるのです。だから、共通の言葉を見つけ出したいと思って、ここにいるようにも思います。その反面、津村先生が角度を変えての体験が少なくなっていくのではないかとおっしゃったことは、ああ、なるほどと思いました。みんな一緒になってしまうと、角度を変えての体験ができないかもしれない、様々な体験をしにくくなるかもしれないと思います。選択できるメニューが減るということにもなります。つまり、グループ臨床におけるそれぞれの立場の違いを際立たせる必要がでてくる。それは共通点を見つけていこうとする私の考えが、また元に戻るときの引力のようなものになるのかな、そして行ったり来たりの途中をいまここでやっているのかもしれないと思いました。

## 全体討論

司会（高橋）：

坂中先生からは、グループの共通項は何だろうという問いをいただきました。金子先生も、それも考えながら、私たちは語り合っただけでグループで何をしているのだろうかというような問いをいただいたように思います。

指定討論者の先生方を受けて、話題提供者の3人の先生方に3分程度コメントをいただきたいと思います。

下田：

野島さんが以前、「グループでやるときには、深さと自発性と安心感、この兼ね合いがなかなか苦しいのだ」とおっしゃったのが印象に残っていますが、私は、結論からというと、「安心感」こそ大切であると思っています。「自発性」もすごく重要ですけれども、仮にあまり気が進まないまま参加しても、最終的には大丈夫なのではないか、という気がしています。ただ、(特定の)セッションに参加しない自由とか、セッションで発言しない自由というのは、ないといけません。とにかく「安心感」があることが、絶対的に大事だと思います。「深さ」というのは、結果として起きるもので、それを目指すものではないと思います。「深さ」は、起きるときには起きると思っています。このことを、さっきは言いそびれましたが、坂中さんがおっしゃったことと関係あるかと思っています。

金子さんがおっしゃった、これは果たして何をしているのだろうかというのをうかがってハッと思ったことがあるので、一つだけ申し上げます。私は、個人カウンセリングもしています。同業者の方のカウンセリングも引き受けることがあります。その中で、アアッと思ったことがあります。ある同業者の方が、「我々は臨床をやりながらも別に新しい発見はしてなくて、昔の人が言ったことをもう一回見つけているだけではないか」と言われた。それはそうだと私も思いますが、でもそれはそれだけではないとも思います。今この時代に、今ここにいて、普遍的な何かをここで体験している。それはやはり時代、時代で変わってくるわけですね。だから今ここで、この時点で普遍的なものを体験する、言葉にするというのは、やはり新しいことだろうと思います。既に以前あったことだからといって、だから無意味だということは一切ないと思います。前にもあったことが今ここで、この人を通して出てきているということは、非常に意味があることだと私は思います。

藤：

下田先生が、グループなるものということをおっしゃって、やっぱりそうなのだなあと思いました。私たちはグループ全体とかそういうものを大事にして、私は極端に言えば、グループの中で個人を治療するのではない、グループ

全体がどういうふうに関心のかということを考えている。それで、エンカウンター・グループはそういうのを非常に大事にされるのだなということを感じました。

それと、津村先生が図に描いてらして、グループの効果というか、これは楽しいだけではだめだとおっしゃったことに同感しました。集団精神療法はメンバーにあまり共振するな、自分は自分なのだという形をきちんとやって、極端な人になれば今日は少し嫌な気分になって帰りましょうという人がいて、それぐらいいろいろ自分の中で引っかかっていくもの、それを残して行って、また次の体験に持っていくというのがあったので、そういうところが同じことなのかどうか分かりませんが、似ているなと思いました。

**津村：**

まさに指定討論者の方には言っていたように安心感、そういったことはとても大事かなと思います。私の重回帰の話拾っていただいて、ありがとうございます。

その前に、実はこの資料でいうと、コルシニとローゼンバーグの集団精神療法をはじめとするグループワークのメタ研究の成果をもとに質問紙の作成を試みようとしたのです。彼らの三つの要素・要因というか、そしてそれぞれに九つのエフェクトを示していますが、それらはグループ・アプローチに共通の効果だろうと思います。Tグループを運営していても、セラピーであろうときとベーシック・エンカウンターであろうと、こういった共通のものがあるのではないかなあと考えています。こういうことについて、量的研究も質的研究ともにもっとやっていく必要があるだろうと思っています。

それから、金子先生が言われたこと、そもそも私たちは今ここで何をしているのだろうかという、これまた厳しい問いかけですよ。まさに、ここで私たちは何をしているのでしょうか？ということだと思えるのです。少なくとも、皆さん方の声を聞かないと何をしているのか分からないので、それを聴く時間が必要かなあと思うのですが、私としてはこのお話をいただいて、実は8月の別の学会でこのシンポジウムをやる予定だったのですが、Tグループで私は何をやってきたのか、そしてこれからどこに向かうのかということのいろいろと考えることができました。

この作業は、私には非常に意味がありました。ですから申し訳ありませんが、フロアの皆様方にも申し訳ないのですが、金子さんの質問に対しては、私としてはこれまで何をしてきたかなあと考えることができたこと。一番の収穫は、次の一歩は何をしようかということを探る刺激をいただき、考えることができたことですね。だから、Tグループを中心にグループ・アプローチをやってきて、今度自分がどこに向かうのかといったことを、最後のスライドで見ていただいたところなのですけれども、歩み出すところとかもう一度やらねばな

らない仕事というか、それを見つける機会にさせていただいたというのは、私にとってとても大きな意味があったと思います。

司会（高橋）：

ありがとうございます。

（この後、フロアからも質疑がある）

### 企画者からの総括（野島一彦）

今日の話の中で、一つのキーワードとして結構共通ではないかという話が出ておりましたが、共通性というのは、その逆に異質性というワードがあるわけですね。それで、共通性と異質性というこの二つが一つの鍵になるかと思えます。

今日は比較的共通性のところが浮かび上がるような形でしたけれども、共通性で似ているから、簡単に合体すればいいのではないかという発想もあるかと思いますが、それは私はまずいのではないかと考えています。やはり共通性がありながらもよりよく仲良くなれるには、異質性がお互いにクリアでないといけないと思うのです。そこのところが、異質性が曖昧なまま一緒になると、ぐちゃぐちゃになるという感じがしますので、共通性をクリアにするためには、異質性のクリアさが重要だということも考える必要があるかなと思いました。

共通性を大事にするためには、異質性をクリアにする。それは二つの次元があります。一つは、今日の三つの立場をしいて流派というとき、三つの流派間の共通性と異質性という意味での違い。もう一つは、同じ流派の中でも違いがある。例えば、エンカウンターの中でも、私と下田さんとはやはりちょっと違うし、坂中さんとも違うのですね。つまり、同じ流派の中でも、お互いにあなたと私は同じよねという形で、なあなあでいい加減に妥協するというのをしたらずい。やはり、違うというところは、どこが違うかというのを、かなりはっきりとお互いに認識し合うということを通して、たぶん自分の個性が浮き立つというか磨かれるということになると思うのですね。

そういう意味で、一つの流派の中の個人個人の中でも、共通性を大事にするということも大事ですけども、いい加減なあなあ主義にならずに、できるだけ謙虚にいろいろディスカッションをして異質性を認識して、そのうえで仲良くなっていけるといいなと思っています。

そして、異質性が分かったうえで仲良くなるということを私は前から、異質性の共存と呼んでいます。私自身は、自分が担当するエンカウンター・グループの中で起こる現象は、異質性の共存だと思っています。そして、これはスモールグループの中で起こることもそうですが、こういう形で今日この自主企画で起こっていることも、異質性の共存ということになるかと思えます。さらに、

このことは国レベルでもいろいろな人がいて、異質性が共存して、お互いに殺し合わずに何とか生きていくということを模索していると思いますし、国際関係においても、実際は今のところ戦争があって殺し合いが行われておりますけれども、やはり異質性の共存ということを目指していくということが、たぶん人間社会の一つのあり方だと思うのですね。ただ、共存するためには適当に、なあなあでは難しくて、違いを違いとしてはっきり認識したうえで、その辺の共通性をお互いに尊重するという形でいく。そういう意味では、異質性の共存というのは私は厳しい道だと思います。しかしそういう厳しい道を進むということが、お互いがお互いを切磋琢磨するということに繋がります。それを恐れずにこれからもいろいろ議論していけたらと思いました。



■ 特集「グループの可能性と広がり」

ベーシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテーターの「自己一致」

ーファシリテーター研修グループのふりかえりをもとにー

松 本 剛

(兵庫教育大学学校教育研究科)

はじめに

ベーシック・エンカウンター・グループ（以下BEG）は、ロジャーズのパーソンセンタード・アプローチの考えに沿った集中的グループ体験である（Rogers,1970/73）。「エンカウンター」は「対面する」「出会う」という意味を持つが、BEGにおいては、「信頼と理解に高い評価を置く雰囲気の中で、人々が深く、すなわち、よりひととして会う（Tuder and Merry,2002）」という意味合いが含まれる。BEGは、他の集中的グループ経験と比較すると、経験の過程を通して、個人の成長、個人間のコミュニケーションおよび対人関係の促進をより強調する（Rogers,1970）傾向があり、グループ体験を通じて個々の変化への援助に寄与することをめざすものである。それ故、BEGは臨床心理学的でありつつ、人間の成長に寄与するという意味から、より教育学的な側面を持っている場であると考えられる。

坂中（2012）は、BEGにおけるロジャーズの中核3条件について検討した。中核3条件とされるのは「自己一致（self-congruence）」「受容（acceptance）」「共感（empathic understanding）」であり、元来は個別臨床におけるセラピストの態度としての「治療的人格変化の必要十分条件（Rogers,1957）」より精選されたものである。これらの3条件はBEGにおいても重要であり、各々の条件は独立した関係にはなく相互に関連し合っている。坂中は、これらに関する関係認知スケールの作成を行い、ファシリテーター、メンバー双方における関係認知の視点をもとに、これらの体験について考察し、BEGにおいてもこれらが重要であることを検証した。

BEGでは、各メンバーが相互に関わる中で、自己が一致した純粋な統合された人間のままふれあうことができるような関係をめざす。個人面接では相談者と被相談者の役割は、「相談する人」と「相談される人」というように明確に

区別できるが、グループではファシリテーターを含めてメンバーの役割は多様である。メンバーは、時々によって他者に関わられる立場にもなれば、他者に関わる立場にもなり、グループにおける役割や関係性は流動的である。BEGでは、そのようなメンバー間に生まれる流動性が相互交流をより促進する要素となる。そして、ファシリテーターもまたそのような関係性の中にある一人としてグループに関わっている。これらの構造上のありかたから、BEGにおける関係性においては、個人面接以上にファシリテーターの純粹性、自己一致が問われることになる。

## 1 本論の目的と方法

先述したように、BEGにおいてはロジャーズの中核理論のうち、ファシリテーターの「自己一致」がより問われると思われる。本論では、BEGにおけるファシリテーターの「自己一致」に着目し、その実践的意味を考察したい。

また、具体的な事例として、ファシリテーター研修グループ（松本,1999,2011）におけるふりかえりセッションにおいて話し合われたファシリテーターの自己一致について考察する。

ファシリテーター研修グループは、ファシリテーターとしての自らのありようをふりかえるために、それに特化した場を作り、参加者が相互にファシリテーターを経験し相互にふりかえるという、ある意味では「構成的BEG」であるともいえる構造をもった研修BEGである。ここでは、それらのうち集中的な宿泊型のグループではなく、月に一度の通い研修（松本,2011）を取り上げ、その場において話し合われたファシリテーターの「自己一致」に関する内容について考察したい。

## 2 ファシリテーター研修グループ

### (1) ファシリテーター研修グループ

今日、BEGは、Tグループ（6日間程度）などと比較すると、短期間（3～4日間）での実施が主流であり、ファシリテーター研修もその会期の間に行われることがある。しかし、ファシリテーターの研修を行うには、それぞれの期間は不足気味であると考えられる。ファシリテーターの養成のためには、さまざまなグループ局面に身を置き、ファシリテーターの経験を積み重ねることが望まれる。

通い型の研修グループは、5回（全10セッション）を1クールとして年間2クールを積み重ねるスタイルで続けられる。半年間10セッションをひとつの単位として年間2期開催しているということになるが、1期のみ参加に留まらず継続して参加することでファシリテーターのありようを話し合いたいと考えるメンバーが多数を占めていて、50セッション、100セッションに至るメンバーもみられる。参加対象を原則として宿泊又は継続のEG体験が3回以上の方と

している。

研修グループには、メンバーそれぞれの中にEGや集団活動を主催している参加者もあり、それらのグループについての検討や意見交換を行うこともあるが、全10セッション中の7～8セッションで、EGのファシリテーター体験とそのふりかえりを通じてファシリテーターのありかたを体験的に学ぶ「ファシリテーター体験グループ」が積み重ねられる。なお、初回と最終回はスタッフが促進者となって、スタッフを含めた全員で話し合う時間としている。これらのスケジュールや進め方、各回のファシリテーター体験者は、第1回のオリエンテーションの話し合いで決められる。

「ファシリテーター体験グループ」では、2.5時間のセッションを「グループ体験」と「ふりかえり」に2分割することにより、ファシリテーターに焦点づけられた「ふりかえり」が行われる。2分割の時間配分は、スタッフではなくファシリテーター体験者が決めるが、概ね「グループ体験」を110分程度行い、10分間の休憩を挟んで、「ふりかえり」を30分程度行うことが多い。

「グループ体験」では、参加者のうちの2人がファシリテーターとなってグループ体験を進める。スタッフはグループの輪の外側にいて、メモを取りながら観察者となる。休憩後、スタッフも加わってグループをふりかえる。一方、「ふりかえり」ではスタッフが加わり、ファシリテーター・ロールを体験したメンバーに焦点があたるリフレクションの時間となるが、BEGのありようが重視される場であることは継続され、メンバー相互の自由なやりとりが奨励される。

「セッション」「ふりかえり」はともに後でファシリテーションについてメンバーが考え直すことができる資料となるよう録音される。「ふりかえり」の際に「セッション」のやりとりを再現するために録音を用いることはなく、録音記録は事後にやりとりの実際を各自がふりかえる際に用いられている。ただし、「内容に応じて消去できる」という約束で進め、話し合われた内容を消去するほうがよいと合意された場合には消去している。

## **(2) ファシリテーター体験グループにおける「ふりかえり」セッション**

BEGは「場の安全」を大切にすることを基本とするものであり、BEGの促進を学ぶ場もまた安全を感じられるものでなければならない。ふりかえりでは、スタッフがファシリテートする。グループ体験でのファシリテーターが感想・経験したことを話し、気になる場面やメンバーに聞きたいことを全員に伝えることから始め、メンバー全員でそれぞれにこたえながら、ファシリテートについて考える。その際、スタッフはグループ・プロセスに沿いつつ、ファシリテーターの気持ちの明確化を行ったり、メンバーが心残りに思っていることに関わったりすることが多く、評価的にその場が進むことがないよう配慮している。ふりかえりでは、ファシリテーターの批評者にならないことがメンバーの安心感に大きな影響を与えている。

ファシリテーター体験グループは、参加メンバー全員による相互研修をその特徴としており、グループをふりかえり、検証していく作業は、ファシリテーターとして、グループにおける自らの援助者としてのありかたを捉えなおし、幅を広げていくことにつながる。

元来、メンバー自身が今ここで行われたグループをふりかえるセッションを持つことの意義は、Tグループによって示された (Bradford, Gibb & Benne, 1964)。グループ体験のふりかえりを行う際にも、ファシリテーター体験者自身が気になったやりとりを基本として、メンバーが考えてみたいと思われたやりとり、オブザーバーが観察したやりとりを加えて、グループ・プロセスを丁寧に見直しながらファシリテーターが自らをふりかえることができるよう進めることが大切である。スタッフにもとめられる第一の役割は、グループを批判的に見ることなく、そこにどのようなプロセスがみられたかをメンバーに伝え、メンバー相互でそれをどう捉えたかを話し合う場を作ることである。

### **(3) 「ファシリテーター体験グループ」の構造**

#### **1) グループ体験とふりかえりの二重構造**

ふりかえりはファシリテーターに焦点をあてるという前提を参加者が共有しながら進める場になっており、グループの中で気になったやりとりについて、グループ・プロセスを追いながら、すぐにふりかえることができる。

話し合いはまず、ファシリテーター体験者がファシリテーターという役割を担った体験について語り、自身が気になったり心に残っていたりするやりとりや場面などを紹介する。その発言を元に、メンバー全員でファシリテーター体験者の関心から話し合いを始める。オブザーバーとしてグループを観察したスタッフの情報は、ファシリテートを考えなおし、グループをより深く捉えなおすことに役立てられる。プロセスを追いながら、メンバーはそのときに何を感じていたのかを追体験し、それらをもとに「今ここ」では何を感じているのかを自分自身に問い直し、それを伝え合う。

### **3 ファシリテーターの「自己一致」の変遷**

このような構造をもつ「ファシリテーター体験グループ」では、「ふりかえり」においてファシリテーター体験者が話題にする内容が、参加回数の積み重ねにつれて変化する傾向がみられる。当初多くみられる「ファシリテーターの役割」に対する意識は、体験の積み重ねによってあまり大きな問題ではなくなるようになり、むしろ「自分らしくこの場にいること」が、「メンバーと私にとってどうだったか」といったファシリテーターの「自己一致」に関する話題提供が増加するのである。

グループに参加し始めた時期のメンバーのファシリテーター体験者は、セッションで自分らしくふるまうことが難しく、「ふりかえり」ではグループ進行

に対する関心に偏りがちである。その後、ファシリテーター体験を数回重ねると、具体的な気になるやりとりを覚えている余裕が生まれ、「ふりかえり」でその内容について考えることができるようになる。さらに参加を重ねると、ファシリテーター体験者はセッションの中でより自由にふるまうことが多くなり、「ふりかえり」ではファシリテーターの自己一致したありようやグループへのその影響について考えることが多くなる。

このように、ファシリテーターの「自己一致」に関するふりかえりの内容は、体験を進めるにつれて変遷していく傾向がある。ここでは、これまでのファシリテーター研修（2000-2014）のふりかえりの際に話題になった「自己一致」に関わる内容を概観した結果をもとに、ファシリテーター体験グループにおいてファシリテーター役割を経験したメンバーの、ふりかえりにおける「自己一致」に関する変遷を上記の3期の各段階で考えてみたい。

### （1）初回～数回の体験段階

グループに参加し始めた時期のメンバーのファシリテーター体験者は、セッションであまり自分の意見を多く語ることがない。また、「ふりかえり」では「自分の進め方はどうだったか?」といった、グループ進行に対する確認が多い。

当然のことであるが、ファシリテーター体験の初回には自分自身が体験してきたグループのファシリテーターをイメージして、ファシリテーター役割を行うメンバーがほとんどである。BEGでは、自己を多く語るスタイルを取るファシリテーターもよく見かけるが、そのようなファシリテーターであっても、「グループを進行したり仕切ったりするのがファシリテーターの役割ではない」という考えを持っていたり、そのような役割を予想しているメンバーの先入観を覆したいという考えをもっていたりする。ファシリテーターが場を進めるのではなく、メンバー皆でこの場を促進していくのだということを自らの姿勢として示すために、グループの前半にはあまり多くを語らないファシリテーターは多い。初回体験者は、そのようなスタイルに倣う場合が多いと思われる。

しかし、そのようなありようは、まだ自分自身で納得した進め方ではないこともあるので、「ふりかえり」ではファシリテーター体験者から「難しい」といった感想であったり、「ごこちない感じ」が残っているとといった感覚が語られたりすることが多い。また、役割を意識しすぎて「話せなかった」「メンバーの様子を見ていた」という発言も聴かれる。ファシリテーター体験者がもつファシリテーターのイメージは、それぞれが体験してきたBEGにおけるファシリテーターから受け取ったものであり、自分自身ではない感じになるのは当然のことであろう。

このようなファシリテーター体験者からのふりかえりに対して、メンバーからは、「役割を意識することが、返ってメンバーに気をつかわせる」「もっと自由に語ってもらっても大丈夫だと思う」「今、どのような体験をしたかといっ

たファシリテーターの話を聴けるほうが、こちらも自由に話ができる」といったフィードバックを受ける場合がある。そのようなフィードバックによって、ファシリテーター体験者は自分らしさを表しても受け入れられるということを知り、「自分らしさ」をもっとこの場に出しても大丈夫なのだという気づきを得ることになる。

初回のファシリテーター体験者にとって、スタッフの存在は、「緊張」の対象である。どのような「評価」を「ふりかえり」で受けるかが「気になる」というメンバーは多い。しかし、実際の「ふりかえり」では、スタッフからファシリテーターとしての役割の遂行について何らかの評価をすることはあまりない。「うまくできたか？」という観点はほとんどなく、むしろ「納得できているか？」「確かめたいことはないか？」といった観点でかわることが主である。ファシリテーター体験者のふりかえりの観点は、与えられるものではなく、自分自身の実感から生まれるのであり、BEGにおけるメンバーのありようと同様の考え方が重要視される。

## (2) 数回体験を経た段階

数回のファシリテーター体験を経験すると、メンバーにはセッション中にさまざまな試みを行う余裕が生まれる。例えば、役割を意識せずにファシリテーターをやってみると、自分自身は「話しやすい雰囲気」になるが、一方で「役割を忘れていた」などといった感覚にもなるといったようなふりかえりが行われるようになり、グループの中でより自由にふるまうことを試行する度合いが増していく。

「ファシリテーター研修グループ」では、ファシリテーターの役割を、何らかの決められた型にはめるようなものとして捉えない。ファシリテーター体験者には、「ふりかえり」で「どのような体験だったか」「メンバーに確かめたいこと」について語ることは求められるが、(メンバーの心理的安全性に関わるようなやりとりの場合を除いて、)それが「よかったかどうか」をスタッフやメンバーが評価することは基本的にない。「ふりかえり」では、ファシリテーターとしての各人の試みをメンバー全員でふりかえること自体を重要視する。このような関係の中で、研修参加者はファシリテーターとしてさまざまな試みを重ね、それらへの反応をメンバーから得ていくのである。一方で、「メンバーを大切に時間だと考えると、グループの中でファシリテーターをメンバーとは別の存在であるとも考えてしまう」といった、ファシリテーターの位置づけがどのようなものであるのかといった本質的な問いかけも加わるようになる。

その後、ファシリテーター体験をさらに数回重ねると、「自分のあの時の発言が、グループにどのような影響を与えたか」「あのメンバーの発言によってグループの雰囲気が変わった」などといった自身が気になった具体的なやりとりとその意味を確かめようとする内容が増えてくる。本グループの形態におい



でも、Tグループで重視されるような「グループ・プロセスを把握する」ことが学ばれていることがわかる。

グループで起こったことが、自分だけの観点からでなく、プロセスの進行を俯瞰できるようになると、自分の発言はグループ進行の流れの中でどのような役割をもっていたのかを言葉で説明できるようになり、それにかかわるメンバーの思いを確認することもできるようになる。このあたりは、多数回参加者のありようからメンバー相互が学びあうことも多いといえる。

### (3) 20セッション以上の経験を得た段階

さらに「ファシリテーター体験グループ」への参加を重ね、セッション数が20を越えたあたりから、ファシリテーター体験者はセッションの中でより自由にふるまうことが多くなり、「メンバーのようにこの場にいた」というような発言が増加する。また、「自分らしくいることが、メンバーの自然な感情の表現にも役立つ」という確信が増していく。プロセスを俯瞰しつつ、同時に自分らしくこの場にいるファシリテーターの存在が、自分だけでなくメンバーにとっても、より安全にこの場において自らを表すことができる関係を作るということを実感できるのである。

「ふりかえり」では「あまりファシリテーターという感覚はなくセッションが過ぎていった」と言いつつ、メンバーへの気づかみや流れを的確に把握した発言が同時に聴かれるようになる。ファシリテーターが時間を独占することは好ましくないが、グループのプロセスを見つつ、その中で自分らしくいることや、感じ取ったことを表現することは、むしろグループがより話しやすくなる雰囲気を作ることに貢献するという感覚が増すようである。

「ふりかえり」ではファシリテーターの「自己一致」について話し合う場面が増加する。そこでは、どこまで自分自身をこの場に表すのか、それがメンバーにどのような影響を与えているのかといった、ファシリテーターのグループにおける「自己一致」にかかわる自己表現によって、ファシリテーター自身の自分らしさをどのように表出するかということやグループへのその影響について語られることが多くなる。

## 4 考 察

### 2 ファシリテーターの「自己一致」

#### (1) ファシリテーターの役割

BEGにおけるファシリテーターの役割の第一は、「メンバー間のコミュニケーションがより円滑になること」である。そのために、ファシリテーターは、個々の参加者に「無条件の積極的関心」や「共感」をもって応答することによって、グループ内における信頼や開かれてあることの発展に貢献しようとする。一方で、自身がすすんで開かれ、一致し（統合され）、非防衛的であろうとする。



メンバーが他のメンバーから応答されていない状況では特にそうである。「結果をコントロールしたいという欲求から純粹に自由であること」、信念として、「グループ自身の問題に取り組むグループの力を尊重すること」、スキルとして、「個人の表現を解放するスキル」が重要である (Rogers,1978)。

野島 (2000) は、ファシリテーターの役割を(正直・率直・素直な参加態度について)参加者の様子を見守る、②フィードバック、③メンバー間(グループの力)による個々へのかかわりの促進 であるとまとめた。また、これらの役割を果たすためのファシリテーターに求められる姿勢としては、信頼感・安心感のある雰囲気形成、②強制・無理強いをしない、③正直・率直・素直 (このような態度がメンバーにも影響を及ぼす)を指摘している。

ロジャーズがあげた必要十分条件は、BEGのファシリテーターにも適用される (坂中, 2012)。BEGにおけるメンバーの自己表出は、他者からの「受容」や「共感」によって促進される。躊躇しながら自分自身のことを話し始めたときに、メンバーがそれを理解しようとさまざまな関わりをしたり、受け入れようという姿勢で聴いてもらえたりする関係性を通じて、発話者は「他者に心情を受け入れてもらったという安堵感」を感じ取ることができ、話をさらに続けることができる。これらは、「聴ける関係」を深めることによって「話せる関係」を促進する過程である。メンバー間の「関係性の深さ(relational depth (Mearns and Cooper,2005))」を促進することは、BEGにおける中心的な課題であると考えられる。

発話者に対するメンバーの理解は、発話者の「自分自身への否定的な疑心暗鬼の感覚」を低減させる。自己受容感は、自分自身の「経験」から生じた気づきを、自分自身が「それらを受け入れてよい」と素直に思うことができるようになることにつながる。BEGでは、他者から受け入れられる体験が、経験から得た気づきの自己概念化への障壁を解消することに貢献するのである。

ファシリテーターは、グループ・プロセスを把握したり、スケープゴート (安部,2013) による傷つきに配慮をしたりするなどを通じて、メンバー間の「受容」「共感」関係の促進を促すような大局的な役割を果たす。ただし、それだけではメンバーにとってファシリテーターはグループを客観視するような立場に見えてしまう場合がある。ファシリテーターは、個人面接のカウンセラー以上に自らを表す。そのようなファシリテーターのありようは、メンバーにとって自己表出のモデルになるが、そのありようはファシリテーターの「自己一致」と深い関係があると考えられる。

## (2) ファシリテーターにとっての「自己一致」

ロジャーズ (Rogers,1970) は、BEGへの参加に対して、「私の希望は、促進者であるとともに参加者になっていくことである。」と述べたが、この自己表明は、ロジャーズのファシリテーターとしてのグループにおける「自己一致」

の重視を示したものであるといえよう。

エンカウンター・グループの記録映画である「出会いへの道 (McGaw,1968)」におけるロジャーズの発言は、常にメンバーを「受容」し、その発言に対して「共感」する態度に充ちているが、同時に最初の「緊張感の表明」や最後のメンバーへの「愛情の表明」にみられるような、「自己一致」した自己表明も見られる。また、コ・ファシリテーターであるFarson,R.は、直接的に気づきやメンバーへの提案を表明している。

ファシリテーターのメンバーへの「受容」「共感」はファシリテーターへの信頼感の向上につながる。しかし、ファシリテーターが、「受容」「共感」するだけの存在で終始しては、メンバーにはpersonとしてのファシリテーターの考えは伝わりにくい。

例えば、ファシリテーターがグループにアプローチする際、それまでのグループ内における対人過程の回想を用いてグループ・プロセスの整理を行うことがある。その際、ファシリテーターが、グループと距離を置いて客観的に事実のみを伝えるに留めるならば、確かにメンバーはそれまでを振り返り、気づきを得ることにそれらは役立つかもしれないが、同時にファシリテーターに対しては「距離を置いて自分を伝えない人」という印象を持つだろう。

一方で、グループに対して、それまでのグループ・プロセスの可否を評価するようなコメントをファシリテーターが行ったならば、メンバーはファシリテーターに対して「自分たちを評価する人」と考えるようになり、ファシリテーターの気に入るような振る舞いをしようとしたり、逆にそのようなコメントに対して反発したりすることがあるかもしれない。

ファシリテーターは、グループを方向づけたり、「導いたり」はしない。それと同時に、メンバーよりも力 (power) がある、あるいは、力があると知覚されるという事実を認知している存在である。しかし実際には、方向づけやリードを行っている部分があるのも事実である。その方向性は、「対等に関わることができる場作り」をめざすものである必要がある。そのためには、ファシリテーターもまた自分自身であろうとすることが求められる。

### (3) BEGにおける「自己一致」の重要性

「自己一致」は「無条件の積極的関心」や「共感的理解」のように最低限の表明（治療的人格変化の必要十分条件 (Rogers,1957) の第6条件) のような位置づけにはなく、セラピストのありようとして提示されている。これは、個人面接において、受容や共感の表明のほうがセラピストの一致の表明よりも優先するということにつながっていると考えられる。個人面接においては、クライアントの課題解決を問題とするのであるから、この関係性は当然であるといえる。

翻って、BEGでは「自己一致」はどのように位置づけられるだろうか。BEG

においては、「相談する」「相談を受ける」という明確な関係性を常に個々が固定的に担っているわけではない。BEGでは、むしろメンバー間の開かれた正直なコミュニケーションを達成することが重視される。また、BEGはコミュニケーションに対する防衛や障壁の解消が達成されることをめざすものであり、ファシリテーターもまたその構成メンバーの一員である。

BEGでは、ファシリテーターのより参加的なアプローチが重要視される。このような関係にあっては、ファシリテーターのありようは、むしろメンバーへのモデル提示として受け入れられることが多くなる。個人面接とは異なり、BEGにおける「自己一致」の表明は、よりファシリテーターの役割として重要な意味をもつものとなるのである。

Rogersの「治療的人格変化の必要十分条件 (Rogers,1957)」の第3条件では、セラピストに「関係性における一致もしくは統合 (congruent or integrated in the relationship)」が要請される。私たちの生活において、瞬時の体験は、その全てが概念化されるわけではないが、その一部は象徴化、言語化されるなどして意識化され、自分自身に対する「自己概念」へと統合され、「経験 (experience)」と「自己概念 (self-concept)」はより「自己一致」した状態となる。心理療法の過程では、セラピストはクライアントが自分自身をより受け入れられるようになり、より「自己一致」できる状態になることをめざしている。

じっくりと個人に関わる個別面接と異なり、BEGでは、相互交流を促進することを通じて、メンバー間の心理的な交流が求められる。BEGでは、複数の他者によって相互交流や関係性の促進が目指される。ファシリテーターは、個々のメンバーへの深い関わりに終始するだけでなく、グループ全体への受容・共感を行うことや、広くメンバーに関わる必要がある。そのため、BEGにおいては、ファシリテーターがより「自己一致」した態度を示す必要性が求められる。

#### (4) BEGにおける「自己一致」の過程とグループの関係性

「体験」が意識化されるプロセスにおいては、まず個人内で有機体の感覚的・内臓的経験 (いわゆるフェルトセンス) が生じ、その感覚が自己表現する過程を通して概念化されていくと考えられるが、その過程は個別的である。BEGにおいても、まだ受け入れられていない自分自身に関わるような体験については、言葉にしたりそれを表明したりすることが難しいメンバーが見られる。また、そのような自分自身で感じている自己感覚の受け入れにくさを表明することはできるが、表明したことで「自分で自分を持て余して」混乱したり、涙が止まらなくなったりするメンバーを見うけることもある。

そこでは、「自己概念」化された「体験」の一部を、自分自身が受け入れられる「経験」としうるか否かが問われている。「自己一致」を考える際、個人が「概念化」された自分自身の一部を受け入れられるか否かという課題は、自

己内に留める場合であれ、他者に対してそれを表明する場合であれ、また、まとまりがあるにせよないにせよ、その試金石としてのフェルトセンスの自覚化が契機となる。

自分自身の気づきを表出するか否かは、自分一人の勇気の問題だけではない。場に対して安全感を感じていなければ、それらを表出することはできない。例えば、考えてみたいと自覚している自分の課題があったとしても、「そのようなことを考えている自分を同席者が否定するかもしれない」という雰囲気を感じ取っているメンバーであるならば、勇気を出してその内容を語ろうとすることは難しいであろう。BEGにおいては、「ここで表出しても大丈夫だ」とメンバーが思える「安全感」の醸成が大切なのである。

#### (5) ファシリテーター研修グループにおける「自己一致」への気づき

ファシリテーター自身の欲求を満足させるための在り方をメンバーに求めることなく、ファシリテーター自身もまた自分らしくふるまうことができるような関係性が感じ取れるグループでは、メンバーもまた自由にふるまうことを自ら承認しやすくなる。ファシリテーターには、グループのプロセスをできるだけ認知しつつ、同時に自己一致した自分であることが求められる。「ファシリテーター研修グループでのメンバーの学びの過程には、その両面における深化がみられる。「メンバーを注意深く見る」とともに「自分の感情や関心事を表明する」ことができるようになることが促進されているといえる。

「ファシリテーター研修グループ」でのメンバーの「ふりかえり」では、グループ・プロセスを把握することの重要性への自覚と、自己一致の重要性が同時に吟味される傾向が見られる。プロセスを把握するためには、自分らしくこの場にいることによって感じ取れる「この場における関係性」に開かれていることが有用である。一方では、プロセスを把握していることによって、ファシリテーター自身も安心して自分自身を表出することができる関係を持つことができるのだと考えられる。

「セッション」と「ふりかえり」の2部構造になっていることによって、これらの気づきはより明確化される。このような体験の積み重ねは、構造のないBEGにおけるファシリテーションにおいて自己一致とグループ・プロセスの把握を同時に行うことのできるファシリテーター育成に貢献できると思われる。

#### おわりに

表情や姿勢などの要素も含めてファシリテーターが全く反応しないのは論外として、頷きや笑顔、困惑の表情などといった受動的な反応の中にも自己一致の表明は見いだせるであろう。しかし、このような言語表明を伴わない伝えかたしかなないファシリテーターに対しては、メンバーはさまざまな憶測や「評価者」としてのファシリテーターのイメージを固定化することになるのではな

いかと思われる。このようなファシリテーターの姿勢は、自らを語るというエンカウンター・グループの場にそぐわないと筆者は考える。

これまで述べてきたように、ファシリテーターが「自己一致」した自分自身を表明することは、BEGにおいてはより重要である。しかしながら、その表明の仕方の際してメンバーへの配慮がなければ、当初のファシリテーターに対するメンバーからの「特別視」の固定化はさらに増大することもあるだろう。どのような関係性がこの場に生まれているのかをグループメンバーと一緒に吟味する「ファシリテーター研修グループ」は、そのような関係に陥っていないかということについても確認できる場であると筆者は捉えている。

## 引用文献

- 安部恒久,2013,グループアプローチにおける見立てと介入をつなぐ工夫—スケープゴート構造とグループプロセス,乾吉佑編,『心理療法の見立てと介入をつなぐ工夫』,金剛出版.
- Bradford, L.P. Gibb, J.R. and Benne, K.D.,1964,T-Group Theory and Laboratory Method. John Wiley and Sons.
- Dave Mearns Mick Cooper, 2005, Working at Relational Depth in Counselling and Psychotherapy, Sage,London.
- Rogers,C.R.,1957,The Necessary and Sufficient. Conditions of Therapeutic Personality Change. Journal of consulting psychology, 21, 95-103.
- RogersC.R.,1970, Carl Rogers on Encounter Group. Harper&Row,New York. (『エンカウンターグループ 人間信頼の原点を求めて』,島瀬稔・島瀬直子訳,1982.,創元社. P.62)
- Tuder,K., Merry,T.,2002,Dictionary of Person-Centred Psychology, London:Whurr. (『ロジャーズ辞典』,岡村達也他訳,2008,金剛出版.)
- 松本剛,1999,ファシリテーター.研修グループ, (伊藤義美・増田實・野島一彦編 パーソンセンタード・アプローチ ナカニシヤ出版 149-160) .
- 松本剛,2011, 継続研修としてのファシリテーター.研修グループ,『パーソンセンタード・アプローチの挑戦』共著 (2011) 創元社 (pp.295-307)
- McGaw,B.,1968 (film) ,Journey into Self, (directed by Skinner,T.) , Western Behavioral Sciences Institute,U.S.. (日本・精神技術研究所,日本版映画制作 / KNC (関西人間関係研究センター) 日本版ビデオ版制作,出会いへの道:あるエンカウンター・グループの記録).日本・精神技術研究所:心理メディア研究所.
- 坂中正義,2012,『ベーシック・エンカウンター・グループにおけるロジャーズの中核3条件の検討』,風間書房.
- 野島一彦,2000,エンカウンター・グループのファシリテーション,ナカニシヤ.

■ 特集「グループの可能性と広がり」

## グループの可能性と広がりに関する私論

大島 利伸  
(南山大学附属小学校)

### 1. はじめに

今回の特集テーマが、「グループの可能性と広がり」とのことで、特集テーマに関連して自由に執筆いただきたいという依頼をいただいた。筆者は、ベーシック・エンカウンター・グループを小学校の学級に導入しようと10年以上研究を続けてきた。現在の学校に来て、その実践はできなくなってしまっている。

しかし、筆者自身、グループの可能性と広がりについて考え、研究を続けてきたため、非常に心動かされるテーマであった。

ベーシック・エンカウンター・グループをなぜ小学校の学級に導入しようと考えたのか、導入した結果、どのような可能性を感じているのかを整理していきたい。その上で、私が考えているこれからの可能性と広がりについて論じてみたい。

### 2. ベーシック・エンカウンター・グループの可能性

ベーシック・エンカウンター・グループを導入することにより、集団は、何が変わるのだろうか。筆者は、集団という「単なる人が集まる場」から「集団としての命をもち、有機体として成長エネルギーが発動する」という変化が大きいと考えている。

ロジャーズ(1970)は、有機体としての成長エネルギーについて、医学の記録映画に例えて次のようなことを述べている。

「グループは、ほどほどの促進的な風土があれば、それ自体の潜在力(potential)とメンバーの潜在力を発展させるものだ、私は信じている。私にとっては、グループのこの可能性は畏敬に値するものである。その必然の帰結として、私は徐々にグループ・プロセスに絶大な信頼を寄せるようになった。これは、セラピーの過程で、指示を与えるより促進的であったほうが、その個



人を信頼するようになったことにまったくよく似ている。私にとっては、グループはひとつの有機体に似ていて、知的にその方向を明確に示すことができなくても、それ自体の方向の感覚をもって思うように思われる。これは、かつて私が深い感銘を受けた医学の記録映画を思い出させる。それは、顕微鏡撮影のフィルムで、病原菌があらわれるまでは、白血球が血液のなかをまったく行きあたりばつりに動きまわっているというものであった。それから、意図的としか呼びよのない仕方で、白血球は病原菌に向かって動いて行った。そして、病原菌を取り囲み、ゆっくりと呑み込んで、それを殺してしまった。それからまた、行きあたりばつりに動きはじめたのである。同じように、グループもまた、そのプロセスにある不健康な要素を見つけ、そこに焦点を当て、解決したり排除したりしながら、より健康なグループへと進んでいくように思われる。私流に言い直すならば、細胞からグループに至るあらゆるレベルに示される「有機体の知恵」(wisdom of the organism)を私は見ているということなのである。」(ロジャーズ選集(下) P. 106,107より)

人は、学校、職場、地域などいろいろな場で生活する時に集団を形成する。その集団は、それぞれに役割があり、役割によって上下関係が形成されやすい。そのような集団では、一人一人が大切にするよりも役割での振る舞いが大切とされ、組織が円滑に運営されることが重要視されてしまう。

筆者は、現職の小学校の教員だが、小学校の学級においても一人一人が大切にされるよりも教育の目的や学級での役割(係活動などの役割だけではなく、児童がキャラと呼ぶものも含む)が優先されてしまう危険性があると考えている。その問題点について詳しく述べていきたい。

### 3-1 教育にある問題点①

教育を規定している中核にある法律は、教育基本法である。教育基本法の第一章第一条において、教育の目的は、「第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」と規定されている。このように教育の目標は、人格の完成だとされている。その目標のために教育が行われることになる。

そして、小学校では、文部科学大臣が公示する学習指導要領に則って、授業時数や教科の目標や内容が規定されている。それに従って、普段の授業においては、本時の目標があり、その目標を達成するためにどうするかが考えられている。

また、いろいろな行事において教師は、その体験の意味を児童に価値づけようとする。

このように考えると、教育活動の全ては、目標を達成するために行われてい



ると言える。

目標の達成が先にくるとそれぞれの人の心のペースを大切にするよりも目標を達成するためにどうするかが先に考えられ、人の心が置き去りにされる危険性がある。

現に、社会での成果主義は、まさに、成果を追求するあまり、人の心を置き去りにし、多くの精神的な苦しみを生み出しているように思われる。

学校においても受験社会であり、偏差値という成果に一喜一憂し、人の心が置き去りにされている。

このように目標優先の在り方は、人の心を置き去りにする危険性がある。

### 3-2 教育にある問題点②

教育活動には、目標を達成したかどうかを伝えるために評価が行われる。評価が行われることにより、児童の中には、「頭がいい子」や「運動が得意な子」など評価されるかどうかでお互いを見る見方ができあがってしまう。そのように、お互いが評価される関係の中で、順位づけがなされ、知らず知らずのうちに権力構造が形成される。

このメカニズムについて鈴木は、「教室（スクール）カースト」という言葉を使って紹介し、社会的にもかなり認知されるようになっている。

このような関係性の中では、お互いを大切にすると平等感的存在しにくい。児童は、自分自身のポジションを探し、そのポジションで生きていこうとする。ポジションで生きるということは、自分の心に従って生きるのではなく、自分の本当の心を偽り、与えられた役割を演じることで居場所をつくり、生きていくことになる。このような生き方では、集団に対して自分の心を守ることに必死にならなくてはならず、安心した関係性は醸成されることはない。

### 3-3 教育にある問題点③

役割が見つけられず、攻撃の対象になってしまうことがある。これが、いじめとして出現することとなる。「スクールカースト」ができあがると、学級の中で、いじめが起きてきやすくなる。そのことについて鈴木（2013）は、インタビューに答える形で次のように述べている。「スクールカーストといじめの関係はグレーだと思っています。日本中の教師が今、いじめに敏感になっていますが、いじめは自然発生的、偶発的に起こるものだととらえています。誰でもいじめられる可能性があって、いじめる可能性があると思われる。でも、僕は、いじめにはプロセスがあると思います。そのプロセスにあたるのがスクールカーストです。最初にいじめかどうかの判断が難しい状況があって、上下関係が固定化し、エスカレートすると、いじめに発展するのではないのでしょうか。つまり、スクールカーストはいじめの培地となりうるのです。」（一部抜粋）

このように、いじめは誰も起こりうる。いじめはなくすためには、いじめ

に対する対症療法的な取り組みだけではなく、集団における権力構造の解体がどうしても必要になってくる。

### 3-4 教育にある問題点④

先ほど、スクールカーストの時に、それぞれがポジション（児童はキャラと呼ぶ）を見つけて生きていこうとすると述べた。それは、役割を見つけて、それで生きていくことを意味している。このように学級でそれぞれの役割を演じている。また、学校は、児童-教師関係の中でやりとりがなされている。特に、教師は、先生として児童を諭すような役割も多いので、その役割を演じてしまうことがある。また、評価者としての役割も付随している。そのため、本当の自分として子どもにかかわることがしにくくなる危険性がある。

## 4. 教育での問題点を解消できるグループの可能性

問題点を整理すると、①目標が優先されること②順位づけられる児童の関係性③役割で付き合う関係性が挙げられる。

筆者は、この3点を解消するためにベーシック・エンカウンター・グループが有効であると考えたのである。

ベーシック・エンカウンター・グループは、時間と場だけは用意するが、自由に感じていることを出し合い進めていく。グループを構造化することなく、非構成の中で展開される。児童は、授業の中で学習課題を与えられ、学習課題を達成する構造に慣れている。そのため、構造化することのない、話題を決めない、自由な話し合いに戸惑うことになる。しかし、その戸惑いに寄り添いながらも、決して、話し合いの話題や課題を提示しないでいると、不安の中、自分がやりたいことを語るようになる。これは、まさに与えられるものから、自らしたいことをするという転換である。外から目標設定されるのではなく、内的な心の声に従おうとする態度の変化が起こると考えていいだろう。

この態度変化が、役割によって生きるのではなく、自分の内的な声に従って生きることを可能にする。そして、そのような変化が、集団に命を与えることになる。そして、集団に命を与えられると、役割による順位づけがある上下関係がなくなり、お互いを大切にしようとする関係性が醸成されてくると考えられる。

## 5. 実際に起こるグループの変化

今までの事例から、グループにおいてどのような展開が起こるかをグループの流れを総合的に見ながら概要を示したい。

### <グループの構造>

期間：5月から3月まで（30回以上）

日時：週1回（学活の時間を「話し合い」の時間として設定）

時間：45分（1限分）

人数：学級全員

隊形：椅子を車座にする

## 5-1 グループのプロセス

### 段階Ⅰ 共通課題によるクラスコミュニティの模索

構造化が何もない、「ご自由にどうぞ。」という投げかけによるグループの始まりは、メンバーに少なからず混乱を招くことになる。その中で、動くことができず、長い沈黙が起こる。その中から、「みんなで遊びたい。」とか「お楽しみ会をやりたい。」、「ドッジボール大会をやりたい。」などのメンバーみんなで話し合うことのできる共通課題が提案されてくる。沈黙から逃れるように、共通課題をめぐるゆっくりとしたペースで話し合いが展開される。この話し合いを通して、クラスコミュニティの基盤が形成される。普通の学級会ならば1時間で決まるような内容に対して、グループによって差はあるが、10回前後の長い時間をかけて共通課題の内容が決定していくのである。ここは決めることを目的とする話し合いではない。話し合うことによって、クラスコミュニティの基盤が形成されるための大切な時間なのである。

### 段階Ⅱ コミュニティに入りきれていないメンバーの否定的感情の表明と相互信頼の発展

クラスコミュニティの基盤が形成されてくると、コミュニティに入りきれていないメンバーが、クローズ・アップされてくる。クラスコミュニティの基盤ができ、メンバーが聴いてくれるという安心感もでてくることにより、今まで表現することがなかなかできなかった児童が、否定的な感情をも表明することができるようになる。例えば、「3年生のときにいじめられていた話」や（グループ外であるが）「(学級集団の)円に入れてない。」、「(ビンゴゲームの景品として自分の絵をあげようと考えているが) みんな欲しくないんじゃないか。」などの表明である。このような表明をめぐる話し合うことで、メンバーと相互信頼の発展が起こってくると考えられる。

### 段階Ⅲ 他のメンバーの否定的な感情の表明と相互信頼の発展

クラスコミュニティに入りきれていなかったメンバーと他のメンバーとの相互信頼の発展が一つのモデルとなり、自分の否定的な感情を表明して分かり合うことができるのだという安心感が生まれる。他のメンバーも日常生活で感じている様々な否定的な感情を表明するようになる。例えば、「(女子全員からという形で)先生(筆者)としての態度に対する不満の表明」や「みんなで決めた遊びをめぐる対立。」、「乱暴なメンバーに対する否定的な感情の表明。」、「係活

動や清掃でのトラブル]、「あだ名で呼ぶことへの思い」などである。

このような表明をめぐり話し合うことで、メンバー同士で表面的な関係とはちがった相互信頼の発展が起こってくる。否定的な感情の表明が全体に広がってきているので、それを丹念に話し合うことを通して、グループ内により安心感が醸成されてくるのである。

#### 段階Ⅳ クラスコミュニティの親密感の促進

グループの安心感に支えられながら、表面的な関係から本音の関係をめざして否定的な感情の表明をしながら、お互いに分かり合っていく動きが段階Ⅱ・Ⅲで続いた。そのことを通して、ある程度分かり合っていくことができると、次は、メンバー間の仲間意識を再度味わおうとする動きが起こる。例えば、「スポーツチャンバラをみんなでやりたい。」や「クリスマス会をやりたい。」、「なわとび大会に向けての話し合い。」などである。

#### 段階Ⅴ 深い相互関係と自己直面

再度の仲間意識の共有を通して、本当の安心感の醸成がなされてくると、いよいよメンバーは、今までなかなか語るができなかった自らの胸のうちを語るようになる。その表明を通して、他のメンバーは、本当の他者理解を深め、そのような表明を語るメンバー自身も、その表明によって心が揺さぶられるメンバーたちも自分と向き合っていく。この体験こそ、自分への出会いや相手との出会いと言えるものである。例えば、「自己表明しないメンバーに対して表明して欲しいとの泣きながらの訴えとそれに対する思いの表明」、「なわとび大会に向けての学級での練習をふざけているメンバーへの対決」（クラスコミュニティに対する参加意識の問題）や「給食のデザートを友達にあげる行為への訴え」（内在しているメンバー間にある権力関係の問題）、「乱暴なメンバーに対する他のメンバーの対決」（クラスコミュニティに内在する権力関係の問題）や「クラスコミュニティに入りきれていなかったメンバーから、からかった相手に対しての本気の訴え」、「4年生の時の友人関係で自らの傷ついた体験の表明」、「1学期に悪口を言われて傷ついていた思いの表明」（個人的な気持ち）や「ファシリテーターの人と先生という二重性に対する葛藤」、「ファシリテーターのメンバーからの発言への傷つきの表明」（ファシリテーターの自己開示）などである。このような表明を通して、出会いの体験が起こってくる。その出会いの体験を通して、メンバーの自己理解や他者理解が促進していく。

#### 終結段階

本当に出会いの体験が起こり、メンバーが心の深いところでつながりを実感することができる。そうすると、終結段階において、半分以上のメンバーが泣き出し、笑いも起こるような何とも言えない一体感の中で最後のセッションを

終わることになる。この一体感の体験は、非常に感動する体験であり、心の中にずっと残る宝物になる。

## 5-2 考察

各段階に沿ってグループの発展を考察する。考察にあたっては、村山・野島(1977)のグループ・プロセスの発展段階を参考にしている。

まず段階Ⅰでは、共通課題をメンバー全員で話し合うことによってクラスコミュニティの基礎が形成される。

次に段階Ⅱにおいて、クラスコミュニティに入りきれていないメンバーがクローズ・アップされ、そのメンバー自身がクラスコミュニティの基礎が形成された安心感に支えられる形で、否定的な感情の表明をすることができる。その表明への話し合いを通して、クラスコミュニティに入りきれていないと感じているメンバーも表面的にはあるが、クラスコミュニティに入れるような気持ちになってくる。

段階Ⅲでは、段階Ⅱの否定的な感情の表明と、その後の話し合いがモデルとして働き、他のメンバーが感じている日常生活における様々な否定的な感情の表明がなされ、その表明を受け止める話し合いが起こる。段階Ⅱ・Ⅲで起こった否定的な感情の表明と、その思いに対する話し合いは、メンバーに表面的な付き合いではなくても、自分の思っていることを表明しても受け止めてもらえるという体験であり、グループに対する安心感をますますもつことにつながる。

段階Ⅳにおいては、否定的な感情の表明をして感情をぶつけあって分かりあうことに疲れ、段階Ⅰであったように再度、仲間意識を共有するような課題に対しての話し合いが展開する。仲間としてのつながりを改めて感じようとする動きである。

そして、段階Ⅴにおいて仲間のつながりを再度確認し、本当の安心感が醸成されてくると、いよいよメンバーは自らの胸のうちを表明するようになる。この表明を通して自己直面していく。また、メンバー間で対決が起こり、それが出会いの体験へとつながっていく。出会いの体験は、自己理解と他者理解を推進することになる。ここで、表明される課題は、個人的な気持ちやファシリテーターの自己開示の他に、クラスコミュニティに対する参加意識やクラスコミュニティに内在する権力関係というクラスコミュニティに付随する問題が取り扱われるのは、小学校のグループの特徴だといえる。この段階までくると、時間が許す限り、グループは、内面の課題と外の課題と螺旋状に深まっていくことを繰り返すと思われる。

それが終結段階での、出会いの体験を通してメンバー間に深いレベルで心のつながりのある一体感を強く感じる終結につながるのである。

このように、小学校におけるベーシック・エンカウンター・グループ体験であっても、大人のグループと同様に段階の深まりとともに安心感が醸成され、心の深いところでの出会いの体験まで導くことができる。

このような実践は教師自身のベーシック・エンカウンター・グループの体験の積み重ねを基盤とした適切なファシリテーションの上に成り立つ新しい教育の在り方である。今まで、教育界においては、「学級」をどのように経営していくかという視点からとらえることが多かったと思われる。このような実践が、学級を一つのグループとして捉え、グループ力動に目を向けるという新しい視点をもたらせることにつながると考えられる。

### 5-3 スクールカーストの解体の視点からの考察

教育問題②で取り上げた「スクールカースト」がどのように取り上げられ、権力構造が解体していくのかの視点で考察してみたい。

最初、教育の中では、評価や役割で動くことにより上下関係がしやすい状態になっている。

それが、ベーシック・エンカウンター・グループを導入することによって、段階Ⅰで、共通課題によりクラスコミュニティの模索がなされ、徐々に安心感が形成されてくる。

段階Ⅱでは、安心感が形成されてくることで、クラスコミュニティに入りきれていないと感じるメンバーが思いを語ることができる。このように感じるメンバーは、「スクールカースト」で言う一番下の段階に位置する児童だと言える。

権力関係が、そのままにある状態では、意見を言えないどころか、その意見をクラスコミュニティが取り上げることもないと考えられる。しかし、ベーシック・エンカウンター・グループを導入することにより、お互いを徐々に大切にしようとする土壌ができつつあるので、その意見は取り上げられる。

段階Ⅲでは、この動きを一つのモデルとして、それぞれの児童が自分の気持ちを語れるようになってくる。その思いを受け止め、お互いに聴き合っている関係を繰り返す中で、少しずつ平等な関係性が醸成されてくることになる。

段階Ⅳで、個人の気持ちのやりとりから離れて、集団で仲間意識を共有しようとする動きが起こる。この時に関係性は、上下関係による権力関係は解体され、平等な関係性になってきている。

段階Ⅴでは、集団の安心感を背景にして、お互いのメンバーが人として向き合い、出会っていく。この時は、グループの安心感に支えられ、本当に人として向き合えるようになる。まさに、お互いを大切にする関係性の醸成である。

最終段階では、このようなつながりを確認するような一体感を味わうことができる。

このように流れをみていくと、上下関係による「スクールカースト」が解体して、お互いを尊重する関係性の醸成が見られる。お互いを尊重するようなグループは、いじめは起こり得ない。そのようなグループの醸成ができれば、いじめの問題に対してもしっかりと応えることができると考えられる。



## 6. その時に大切なファシリテーターの在り方

ただ、グループの変化が起こるためには、ベーシック・エンカウンター・グループを導入するだけでなく、そこでのファシリテーターの在り方がとても大切になる。

筆者は、ファシリテーターは、ロジャーズが述べているセラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件を満たして、グループの場に居続けることが大切になると考えている。

ロジャーズ（1957）は、建設的なパーソナリティ変化が起こるためには、次のような諸条件が存在し、いばらくの期間存在しつづけることが必要であると述べている。

- (1) 2人の人が心理的な接触をもっていること。
- (2) 第1の人（クライアントと呼ぶことにする）は、不一致（incongruence）の状態にあり、傷つきやすく、不安な状態にあること。
- (3) 第2の人（セラピストと呼ぶことにする）は、その関係のなかで一致しており（congruent）、統合して（integrated）いること。
- (4) セラピストは、クライアントに対して無条件の肯定的配慮（unconditional positive regard）を経験していること。
- (5) セラピストは、クライアントの内的照合枠（internal frame of reference）を共感的に理解（empathic understanding）しており、この経験をクライアントに伝えようと努めていること。
- (6) セラピストの共感的理解と無条件の肯定的配慮が、最低限クライアントに伝わっていること。

この6条件の中で、(1)、(2)の条件は、セラピストに関する条件なので、グループでは、グループ内において心理的な接触があると言い換えられと考えられる。

その上で、(3)、(4)、(5)、(6)が大切になってくる。

特に6条件の中の成長を支援する側の(3)、(4)、(5)の条件は、中核3条件と呼ばれ、それが、受容、共感、自己一致と言われるものである。(6)にあるように、この3条件を相手に伝えるレベルで維持し続ける必要がある。

特に、筆者は、自己一致が受容、共感のベースとしても大切だと考えている。自己一致しているということは、自分の心の声をしっかりと聞いている状態である。もちろん完全に自己一致している人などいないと考えている。しかし、自分の心の声にふれ続けている姿勢を見せることで、周りの人も自分の心にふれようとする姿勢になると思う。そして、それを支えるのが受容と共感の在り方だと思う。それにより、安心感が醸成され、今まで気づかなかった自分にふれることができるのではないだろうか。

そのために、ファシリテーターは、裏表のない純粋な自分として存在することが大切になると考えている。



学習の促進における真実性についてロジャーズ（1967）、次のように述べている。

「こうした本質的な態度のうち、おそらく最も基本的なのは、真実性（realness）あるいは純粋性（genuineness）である。ファシリテーターがひとりの真実な人間（a real person）であり、あるがままであり、表面的な態度や取り繕った態度をとることなく学習者との関係のなかに入り込んでいるとき、そのファシリテーターはよりいっそう効果的になりやすい。すなわち、ファシリテーターが体験している感情がファシリテーターに感じとられていることができ、ファシリテーターがそれに気づくことができる（available to awareness）ことであり、またファシリテーターはこのような感情を生きることができ、感情そのものとなり、必要なときにはそれを伝えることができる、という意味なのである。それはまた、ファシリテーターが学習者と、直接に人間的な出会い（a direct personal encounter）に入り込むことであり、人間対人間という基盤のうえで対面することなのであり、ファシリテーターは自分自身を否定することなく自分自身のあるがままにあることを意味している。」（ロジャーズ選集（下）P.61より）

そして、その条件が満たされると人間の中にある実現傾向が発動するという人間観をもつことがとても大切なこととなる。

この実現傾向については、ロジャーズが現象学的に確認したが、そのような人間観を獲得していく必要がある。

その点についてロジャーズ（1967）は、次のように述べている。

「これまで述べてきたよう、基本的に人間を信頼するというこの観点、および学生に対する態度は、学習におけるファシリテーターの内部に突然に奇跡的にあらわれてくるものではない、といわなければならない。そうではなくて、冒険をおかすことをとおして、思案的な仮説にもとづいて行動することをとおして身につけてくるものである。このことは、シール先生の活動を記述した部分できわめて明白に示されている。そこでは彼女は、自分でもまだ自信をもてない仮説にもとづいて行動し、自信がないままに生徒たちとの新しいかわり方に自分を賭けたのだが、クラスのなかに起こった結果によって、この新しい考え方を確認することができたのである。スウェンソン先生の場合もまったく同じである。他の人たちも、これと同じ不確実性をくぐり抜けてきたのだと思う。私の場合は、専門職を開始した当初には、人はその人自身のためになるように専門家によって操作される（manipulated）べきであると固く信じていた、と述べるしかない。そして、これまでに述べてきたいくつかの態度、およびそのなかに潜在している個人への信頼に私がたどりついたのは、こうした態度が学習および建設的な変化を生み出すのに、いっそうはるかに有力なものであることに気づいたからであった。したがって、教師が、このような態度が効果的であるかどうか、また自分に役立つものかどうかを発見するためには、このよ

うな新しい態度に自分自身を賭けてみるしかないと思うのである。」(ロジャーズ選集(下) P.72より)

このように、人の実現傾向を信じられるようになるためには、一度、人の実現傾向を信じて自分自身を賭けてみる必要があるようである。その結果、確かに変化を実感し、人の実現傾向を信じられる人間観を獲得することができるのだらう。

## 7. 学校現場での広がり

ベーシック・エンカウンター・グループを学級に導入することによって、教育の問題点を解消し、新しい関係性の醸成が可能となることについて述べてきた。学級という集団において実践してきたのだが、この可能性を学校現場のいろいろな場面に広げていくことはできないかと考えている。

裏表のない純粋な在り方をしているファシリテーターが受容し、共感して集団にかかわることで、グループに命を与え、成長させていくことができるのではないかと考えたのである。

学校は、人が集まり、いろいろな集団が形成されている。

### 7-1 学級を1つの命をもった集団として見る

今まで学級にベーシック・エンカウンター・グループを導入するための研究を続けてきた。『5. 実際に起こるグループの変化』に示したように学級に導入するにあたって、できるだけ実際のベーシック・エンカウンター・グループの構造に近づけて行ってきた。

しかし、このような導入ができなくても、学級を1つの命をもった集団に成長させることはできると筆者は考えている。導入した実践を通して、グループとして機能するために大切なことを踏まえればグループの命は発動できるのではないだろうか。

#### <グループが機能するために大切なこと>

1. 目標をもたない場の設定
2. ファシリテーターが自分にふれ、自己一致した状態でその場にいること
3. ファシリテーターが、受容的で共感的な理解をメンバーに対して伝え続けること
4. メンバーが自分の気持ちを継続的にシェアできる場があること
5. ファシリテーターが一人一人の実現傾向を信頼する人間観をもつとともにグループの実現傾向を信頼し、グループ・プロセスを見守ること

このような条件が整えることができれば、どの学級においてもグループが有機体としての命を発動し、自ら成長していこうとする力をもつことができるの

ではないかと考えている。

現在、筆者は、学級を支援する立場にある。学級でトラブルがあり、学級内に安心感がなく、メンバーがばらばらになりかけた時に、担任の先生が自分の心にふれ、自分と向き合うことができるように支援している。そして、担任の先生が、学級のメンバーと向き合うことができているかどうかを大切にしている。また、メンバーへの受容的で共感的な理解を伝え続けることをできているかどうかを大切にしている。その上で、メンバーが継続的に自分の気持ちをシェアする場をつくるようにしている。

メンバーが安心して自分の気持ちをシェアできるようになるとグループは有機体としての命をもち、成長エネルギーが発動してくる。ただ、一部の児童が安心感や勇気をもってシェアするだけではだめである。シェアの継続を通して、全体で安心感の醸成をしていく必要がある。

## 7-2 授業への広がり

本校では、真教育と名づけて次のような教育姿勢を大切にしている。

### 「真教育」

#### 一、児童中心の教育

どの児童にも隠れた宝石のやうな独創性や眠った能力が潜んでゐます。此の児童一人一人の独創性を見つけ能力を呼び醒まし、それに基づく彼等の自発的な活動を中心として、新しいもの、発見、未知の世界への探求へと導くやうな教育を根本に致します。従つて教へ込む教育ではなくて学ばせる教育であります。児童自ら観察し、実験し、比較し、思考して、自ら帰結に達し、原理を発見するやうに仕向ける教育なのであります。

～昭和11(1936)年 南山小学校入学案内より～

ここでのキーワードが「児童が自ら発見するように仕向ける教育」である。子どもたちが、自ら気づいていけるやうな授業づくりを大切にしている。

授業の中では、学習課題を児童が創る工夫や、発問に対して児童が出し合い、話し合いを通して深めていくことを大切にしている。その中で、教師は、ファシリテーターにならなくてはいけないと言われている。

ここにグループでのファシリテーターで大切にされている在り方が意味をもつように思われる。

発問に対して、自由に自分の気持ちを表現しようとするためには、集団内に安心感が醸成されていなくてはならない。安心感を醸成するために、教師は、役割で動くのではなく、自分の心にふれ、できるだけ自己一致した状態であることが大切になる。

その上で、児童の発言（その中に気持ちも入っていると考えられるが）に対して、受容的に聞き、共感的理解を児童に伝え返すことで安心感は醸成されてくると思われる。

そして、児童の発言を操作的に、恣意的に扱い、まとめるのではなく、一人一人のもつ実現傾向や、グループの有機体としての実現傾向が発動してくるまで待ち続ける姿勢をもてるかどうかがとても大切になる。

下線部の在り方については、筆者自身もそのような在り方が本当は必要だと思いつつも授業を時間内に終わらせるという枠のために操作的に話し合いをまとめてしまうことも多く、反省しているところである。もっとゆったりと待つ姿勢がないと本当の意味でのグループの力はでてこないのではないかと考えている。

### 7-3 職場の人間関係への広がり

学校は、児童だけが学級という単位で集団を形成しているのではなく、教員も職員室で教員集団を形成している。特に、教員集団は、児童の集団のモデルになることを考えると、教員の関係性はとても大切なものだといえる。

本校では、昨年度より南山大学人間関係研究センターと連携して教員の研修をしていただいている。昨年度は、AIアプローチという組織開発の手法を取り入れて、私達の強みを探したり、宣言文を創ったりしてきた。そして、今年度は、お楽しみ会を開催した。それによって、教員集団が活気づく効果を体感している。それは、AIアプローチの手法による効果も大きいと思っているが、その中で、アプローチを体験した後、全員でシェアする場をもっている。そのシェアがとても大きいと筆者は考えている。AIアプローチでの体験を通して、教師としての役割の顔ではなく、それぞれが自分の心にふれ、表現する機会が多くなる。そして、それをお互いに聴き合うという受容される体験や、共感した理解を伝えてもらうという体験を経験する。その上で、最後に車座になり、自分の気持ちをシェアする場が用意されている。その時の雰囲気は、お互いの気持ちに耳を傾け、つながっていく感覚がある。まさに、グループの有機体としての命が発動しているように感じられる。その意味で言うと、教員研修においてもグループのエッセンスが広がりを見せているように思われる。

### 7-4 子育て支援グループ

もう1つ、昨年度より南山大学人間関係研究センターと連携して取り組んでいる活動がある。それが、子育て支援グループの取り組みである。子育て支援グループでは、ベーシック・エンカウンター・グループを実施している。

以下が、今年度、保護者向けに出している学校だよりの一部である。

### 子育て支援グループへの参加の呼びかけ

本校の児童は、さまざまな地域から入学してくるため、保護者同士が地域で支え合えるようなネットワークがありません。そこで、昨年度、子育て支援グループをつくりたいと考え、実現することができました。今年度も実施していきたいと考えています。

グループでは、保護者の皆様が、子育てについて感じている思いを自由に語り合うことを通して、お互いに支え合える関係性を醸成することを目指します。子育て支援グループの話し合いは、各グループ10名ほどの人数で、あらかじめ話題を決めることなく、自由に感じたことを伝え合うことを中心に行います。それによって、お互いが、安心して心を開き、支え合いができるグループにしていきたいと思います。

このようなグループをベーシック・エンカウンター・グループと言います。ファシリテーターとしてグループに参加させていただく南山大学の楠本先生と坂中先生、そして本校の大島も、ベーシック・エンカウンター・グループの実践研究を専門としています。ファシリテーターとは、何かを教える存在ではなく、お互いが安心してかかわっていけるようにグループの話し合いを促進する存在です。

昨年度、グループに参加された方から、グループで感じた思いを保護者の皆様に発信したいという提案をいただきました。その提案をグループ内で検討し発信してもよい方のご意見を掲載させていただくことになりました。グループに興味がある方は、グループの様子や雰囲気を感じていただく参考にいただければと思います。

<一部省略>

#### <子育て支援グループの概要>

1. 日時  
6月より月1回（全9回）  
水曜日 10:00~12:00
2. 場所  
学校外の学園施設
3. 初回開催日  
6月18日（水）  
6月25日（水）  
※ 最初に参加されたグループで1年間継続します。
4. ファシリテーター  
坂中正義（南山大学人文学部心理人間学科教授）と大島利伸（南山大学附属小学校）  
楠本和彦（南山大学人文学部心理人間学科教授）と大島利伸（南山大学附属小学校）  
※この組み合わせのどちらかになります。ファシリテーターは、全て臨床心理士です。

このようにベーシック・エンカウンター・グループの簡単な概要とファシリテーターを伝え、メンバーの安全感を保障するためにグループはクローズドで行うことを伝えている。

昨年度、1年間グループを実施し、グループ・プロセスやグループ後の感想からグループには大きな可能性が感じられた。

グループを継続していくことで、子どもの保護者を越えて、自分自身で語るように変化していくメンバーが複数いた。まさに、保護者という役割を越えて、自分の気持ちとふれあうことができ、それをメンバーに聴いてもらう体験を通して、自己受容していくプロセスが見られた。他の保護者との比較の中で不安をもちながら生活しているところから、自分の心の声をしっかり聴き、自分は自分でいいのだと自分の子育てを肯定することができるようになった方もおられた。また、お互いが自分の気持ちを素直に語る中で、深いレベルでお互いに気持ちを感じられるように変化していった。本来ならば、保護者の皆様の感想をそのまま掲載したいところであるが、難しいため、筆者からの感想の形で伝えることにした。

メンバーのこのような変化と共に、筆者である私自身も教員である役割を越え、私自身で関われる場であった。そのため、1年間、グループを共有させていただいた方とは、気持ちの上で近くなった気がしている。

#### 7-5 学校運営についての可能性

本学園は、「人間の尊厳のために」という教育のモットーのもと教育が展開されている。まさに、人間を徹底的に大切にできる精神に貫かれていると言える。南山大学人文学部心理人間学科でもTグループの実践が継続して行われている。その根底には、人間を尊重しようとする人間性心理学の考えが流れていると思われる。

本校においても、「人間の尊厳のために」という教育のモットーを子ども達にも分かりやすく「かけがえのない あなたと私のために」という言葉で子ども達に伝えている。

この言葉は、校訓の初めの一行になっており、子ども達には言葉としては、しっかりと浸透している。

しかし、本当に大切なのは、「かけがえのない あなたと私のために」を体現できる学校運営になっていることである。筆者は、この言葉を体現できる学校運営ができるための1つとして、グループの力に可能性を感じている。

ロジャーズ自身も次のような学校運営への試みを行っている。

「70年代のいくつかの大きな実験で、彼とその仲間、ケンタッキー州ルイヴィル学区の公立諸学校、イマキュレート・ハート・カレッジ (Immaculate Heart College) のような教育組織全体の改革も企図したのである。ロジャーズ・グループは、主として (第Ⅶ部参照) を用いながら、しばしば教員スタッフと管理者たちに強力なグループ中心の学習経験に触れさせたのである。これに応じて、これらの専門家たちの多くは、自分の教室や学科会議に生徒中心の方法 (student-centered methods) を持ち帰ったのである。これの組織全般を通じて、混乱と論争の真っ直中で、短期的な意味深い変化が起こったけれども、長期的な教育の改善については実証することが困難であった。



問題は、単に大教育組織の抵抗が強すぎて、スタッフと学生生徒の間に権力を分配しなおすことができなかつたということにすぎないのか、あるいは組織全体の変化をねらうロジャーズ自身のアプローチに短所があるのか、あるいはその両方であるのか、ということであり、それは、大規模な教育変革についての将来の実験のみが明瞭にしてくれる問題であろう。」(ロジャーズ選集(下) P.52、53より)

※下線部は筆者が引く。

なぜ、ロジャーズの試みは、短期的には意味深い変化を起こしたけれども、長期的な教育の改善はできなかつたのであろうか。筆者は、その理由が下線部にあるように思う。

「強力なグループ中心の学習経験に触れさせる」という在り方は、極めて操作的な在り方だと言えないだろうか。操作的にふれさせ、気づくように仕向ける在り方は、授業への広がりのところでは述べた危険性ははらんでいると思う。個人やグループが気づいていくペースを無視して、気づかせようとする動きは、操作的で、恣意的な動きであり、このような動きをすると、個人の中にある実現傾向もグループの中にある実現傾向も発動しないのではないだろうか。また、グループは、全体で安心感を醸成していくことが必要である。そうであるにもかかわらず、変革を求める動きが一部の中からあがり、動いていくことは、まだ動いていない、安心できていない人たちの強い抵抗を生むことは容易に想像ができることである。

私も学級へのベーシック・エンカウンター・グループの導入の中で、2事例、低成長で終わったグループがあった。このグループを振り返ると、グループメンバーの気持ちが分からないメンバーに対して、ファシリテーターである筆者が、そのメンバーに他のメンバーたちの気持ちを分からせようと操作的に動いたことで、グループの安心感が醸成されなかつたことが大きな理由として考えられた。

それを踏まえると、本校においてグループの有機体としての実現傾向を発動していくためには、どんなに時間がかかろうとも、強引にグループ経験にふれさせていくのではなく、全体で気持ちのシェアをする機会を繰り返しながら、全体で安心感を醸成していくことが大切であると考えている。それぞれの個人の心のペースを大切にしながら、安心感を醸成していきたい。

## 引用文献：

Rogers, C.R. (1970) :Can I Be a Facilitative Person in a Group? Carl Rogers on Enconnter Groups. New York: Harper and Row, 1970, 43-59 and 64-68. (畠瀬稔訳(2001)グループのなかで促進的人間であることができるか? 伊藤博・村山正治監訳(2001) ロジャーズ選集(下) -カウンセラーなら



- 一度は読んでおきたい厳選33論文－ 誠信書房. 第Ⅶ部 23, 106-128)
- 鈴木翔 (2013) :問題提起インタビュー① 無自覚な教師が"いじめの培地"「教室  
室内カースト」を強化する.総合教育技術.05.30-31
- 村山・野島 (1977) :エンカウンター・グループ・プロセスの発展段階 九州  
大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 21 (2), 77-84
- Rogers, C.R. (1957) :The Necessary and Conditions of Therapeutic  
Personality Change. Journal of Consulting, Vol21, No.2, 95-103 (伊藤博  
訳 (2001) セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件 伊藤博・  
村山正治監訳 (2001) ロジャーズ選集 (上) -カウンセラーなら一度は読  
んでおきたい厳選33論文－ 誠信書房. 第Ⅳ部16, 65-285)
- Rogers, C.R. (1967) :The Interpersonal Relationship in the Facilitation  
of Learning. In Leeper, R. (Ed.), Humanizing Education.Alexandria,  
VA:Association for Supervision and Curriculum Development, 1967, 1-18.  
(古屋健治訳 (2001) 学習を促進する対人関係 伊藤博・村山正治監訳 (2001)  
ロジャーズ選集 (下) -カウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選33論文－  
誠信書房. 第Ⅵ部 21, 59-84)
- Howard Kirschenbaum and Valerie Land Henderson (1989) :THE  
CARLROGERS READER, (伊藤博・村山正治監訳 (2001) ロジャーズ選  
集 (下) -カウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選33論文－ 誠信書房.  
51-53)

■ 特集「グループの可能性と広がり」

## 授業への構成型グループ・アプローチの導入にみる逸楽行動の特徴について<sup>1)</sup>

— 構成的グループ・エンカウターの場合 —

水野邦夫

(帝塚山大学心理学部心理学科)

### 1. はじめに

近年、さまざまな教育現場において、授業時間などを利用してグループ・アプローチを導入する試みが増加しているようである。野島(1999)はグループ・アプローチを「自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語的コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みである(p. 6)」と定義し、その適用範囲は「人間が集まるところなら、どこでも適用可能であると言ってよからう(p. 12)」と述べている。これらの定義などから考えると、青少年の心理的成長も担う教育現場にグループ・アプローチを導入することは、彼らをサポートする意味でも、実に適切であるといえよう。

ところで、グループ・アプローチの実施に際して、参加者の自主性の観点から、グループを「自発参加型(参加者が自主的にグループに参加する)」および「研修型(参加者は必ずしも自主的にはグループに参加していない)」という形態に分けることができる(平山・中田・永野・坂中, 1994; 中田, 1999a; 中田, 1999b)<sup>2)</sup>が、この分類に従えば、授業などに導入されたグループ・アプローチの多くは基本的には研修型による実施ということになるであろう。しかし研修型の場合、参加者が半ば強制的にグループに参加することになるため、グループ・アプローチに対して必ずしも積極的な関心を持っていないことが起こりうる。また、授業時間を利用して実施するとすると、参加者どうしが既知の関係にあることも多い。そして、それら

<sup>1)</sup> 本研究のデータの一部は日本教育心理学会第54回総会(平成24(2012)年11月23日於:琉球大学)においてポスター発表された。

<sup>2)</sup> この分類はBEGの研究者から提案されたものであるが、多くのグループ・アプローチにもあてはまることであろう。

のことが原因となって、グループの進行の妨げとなる行動をとる者が現れることが指摘されている。平山ら（1994）は、看護学校で実施した研修型のベーシックエンカウンターグループ（以後、BEGと略記）において、遊びや雑談、サブグループ化、身体化（体調不良など）、寝などの行動をとる者がいたことを報告している。また、國分（1992）は大学の授業で構成的グループ・エンカウンター（以後、SGEと略記）を実施した際に、単位ほしさに義理で参加したり、授業の趣旨を理解しないまま受講して欲求不満に陥ったり、ペアリング（註：仲のよい者どうしが常に一緒にいること）をする者がいたことなどを報告している。中田（1999b）はこのような行動を「グループ全体での語り合いによるグループプロセスの展開を妨げがちな行動(p. 31)」として、「逸楽行動」と呼んでいる。逸楽行動には、不安や抵抗の解消・低減（平山ら, 1994）など、それなりの意味があると考えられるが、中田（1999a）が指摘するように、自己理解や他者理解を深めようとするための語り合いができなくなり、グループ・アプローチの成立自体が難しくなることが考えられる。

ここで、グループ・アプローチにおける逸楽行動に関する研究をみると、中田（1999a）は、研修型BEGの事例研究をもとに、逸楽行動が生じる原因として、BEGへの拒否感・反発感、ファシリテーターに対する不安、グループの行き詰まり、メンバーにとって受け入れがたい出来事の認識への抵抗を挙げ、個々の原因に応じたファシリテーションを工夫することを提言している。また、中田（1999b）は研修型BEGにおいて、逸楽行動が生じた場合に有効と思われるファシリテーション技術やファシリテーター自身の向き合い方などについて述べている。一方、水野（2011）は研修型SGEへの参加者に対してアンケート調査を実施し、逸楽行動の認知と抑うつ感・疲労感の間に有意な正の相関がみられるが、授業評価との間には有意な相関関係がみられなかったこと、逸楽行動の認知はリレーション形成や自己概念の肯定的変容にほとんど影響していないと考えられることなどを明らかにし、逸楽行動とグループプロセスの進展の間に何らかの折り合いをつけ、むしろ逸楽行動の出現を受容する態度も必要ではないかと論じている。

中田（1999a, b）が逸楽行動への対処について積極的であるのに対し、水野（2011）は消極的である感は否めないが、両者の違いは実施形態やアプローチ、グループサイズなどによるところが大きいと考えられる。すなわち、前者は合宿型のBEGで、グループサイズも10名程度であることから、ファシリテーターとメンバーの心理的距離感がさまざまな意味で近くなりやすいと考えられるが、後者は授業時間を利用した継続型のSGEで、全体的なグループサイズも数十名程度であり、メンバー一人ひとりの特徴を把握するのは難しいかもしれない。すなわち、どのようなスケジュール（合宿型か単発・継続型かなど）で、どのようなアプローチ（構成型か非構成型かなど）で実施するか、あるいは、どれくらいのグループサイズ（少人数か大人数かなど）かによって対処方略は異なってくるであろう。

しかし、実際にグループ・アプローチを教育現場に導入することを考えた場合、やはり授業時間を利用した研修型が基本となり、また費用等のコスト面で、合宿型よりも

単発型もしくは継続型の方が現実的であり、さらに、比較的多くの人数に対しても実施が可能で、なおかつ参加者の心理的安全性を確保するためには、ある程度マニュアル化された構成型の方が導入に適しているであろう。そこで本研究は、構成型のアプローチであるSGEを授業時間に研修・単発型で導入したケースを取り上げ、その中で生じた逸楽行動が個人の感情や心理的な成長にどのように関連するかを検討し、逸楽行動の特徴および逸楽行動への対処のあり方について摸索することを目的とした。

## 2. 方 法

**参加者** 20XX年から20XX+3年にかけて、近畿圏の一大学で心理学を専攻した学生で1年次前期開講の必修演習科目を受講した計464名（男子157名、女子307名。平均年齢18.61歳、 $SD = 3.14$ 、ただし年齢を回答した423名のデータによる）に対し、下記のプログラムによるSGEを実施した。

**SGEを取り入れた授業の形態について** 各学年とも100名超の受講者がいたが、授業では受講者を5つのクラス（各クラスとも20～25名前後）に分け、複数の授業担当者が各クラスを3週連続で担当する形で授業を行った。各週の授業は2コマ連続（1コマ90分で、原則として間に約10分間の休憩が入る）であった。

授業担当者のうちの1人が「コミュニケーションと心理測定」というテーマで各クラス3週を担当し、そのうち2週をSGEに充て、残りの1週を主にふり返りとレポート作成の時間とした。

**プログラム** SGEを導入した授業を実施するにあたり、4つのセッションからなるプログラムを構成した。1週目は「自己開示と傾聴」をねらいとし、2週目はさらに「価値観を聴き合う」・「自己主張」をねらいとしたエクササイズを行った。なお、スケジュールやエクササイズ等については表1を、プログラムの目標等については水野（2013）をそれぞれ参照されたい。

表1 授業プログラム

<第1週目>	<第2週目>	<第3週目>
○一般感情尺度の実施	○一般感情尺度の実施	○2週間の振り返り（アンケート調査）
*ショートエクササイズ	*ショートエクササイズ	○SGE体験評価尺度の実施
<第1セッション>	<第3セッション>	○レポート作成
*インタビュー-a, b	*二者択一-a	
*パートナー紹介a	*シェアリング	
*シェアリング		
○一般感情尺度の実施	○一般感情尺度の実施	
=休憩（約10分）=	=休憩（約10分）=	
<第2セッション>	<第4セッション>	
*スゴロクトーキングb	*クルーザー-c	
*シェアリング	*シェアリング	
○一般感情尺度の実施	○一般感情尺度の実施	
○振り返り（シートに記入）	○振り返り（シートに記入）	

註：各エクササイズの出典は次の通りである。

a: 國分・國分（2004）、b: 國分・正保（1999）、c: 星野（2003）

心理尺度・アンケート 逸楽行動の検討のために、以下の尺度を用いた<sup>3)</sup>。

1) 逸楽行動項目 (水野, 2012) 逸楽行動に関する平山ら (1994)、國分 (1992)、水野 (2011)、中田 (1999a, b) の記述や著者の経験をもとに13の逸楽行動を挙げ (表2参照)、各行動について、SGE体験をした際にどれくらい行ったかを「非常によくやった (5)」から「全くやらなかった (1)」までの5段階で回答できる項目群である。

2) 一般感情尺度 (小川・門地・菊谷・鈴木, 2000) 少数の項目で全体的な感情状態を測定することを目的に作成された尺度で、「肯定的感情 (計8項目)」、「否定的感情 (計8項目)」、「安静状態 (計8項目)」の尺度からなる。本研究ではそれぞれ「非常にあてはまる (5)」から「全くあてはまらない (1)」までの5段階で回答できるようにした。

3) SGE体験評価尺度 (水野, 2013) 國分 (1981)、岡田 (2000)、片野 (2003) の記述から、SGE体験によって得られる要素として「信頼感形成」、「自己発見」、「自己表出」、「他者受容」、「自己受容」を抽出し、それぞれを具体的に表す項目を5項目ずつ作成し、さらにSGE体験への違和感に関する項目を5項目追加した計30項目からなる。ただし、水野 (2013) は違和感以外の25項目について因子分析を行い、仮説通りの5因子を得たが、因子負荷量や内的整合性を考慮し、「自己受容」、「他者受容」および「信頼感形成」を6項目、「自己発見」および「自己表出」を3項目とする尺度を再構成している。本研究では再構成版を用い、それぞれ「非常にあてはまる (5)」から「全くあてはまらない (1)」までの5段階で回答できるようにした。

プログラムおよび心理尺度実施手続き 第1週目の授業の冒頭に、授業の目的や注意事項などを記した文書を配付し、口頭でも説明を行った。最初に授業の目的について、コミュニケーションをとることで感情にどのような変化がみられるかを質問紙調査法で調べるとともに、メンバーどうしのふれあいを通して自己発見・他者理解をしていくことであると説明した。次に授業中のルールとして、参加・不参加の自由 (エクササイズ等に無理に参加しなくてもよい) があること、非審判的態度 (他者や自分自身を批判しない) で臨むこと、守秘義務 (授業内で知り得た個人情報をも本人の許可なく口外しない) を遵守することを参加者に伝えた。その他に、授業の効果や意義を研究するために、授業中に質問紙調査を実施する旨を説明し、協力を要請するとともに、データを研究以外の目的で使用しないこと、個人のプライバシーは厳守すること、調査に回答できない・したくない場合は拒否する権利を保障することを約束した。その後、表1の通り、セッションおよび心理尺度・アンケート等を実施した。

---

<sup>3)</sup> 下記の心理尺度以外にも、いくつかの心理尺度を実施したが、本研究の分析には使用しなかったため、説明は割愛する。

### 3. 結 果

1週目と2週目のエクササイズのねらいがやや異なることから、3セッション以上参加した者（413名、男子137名、女子276名）のデータを分析対象とした。ただし、上記の者のうち心理尺度・アンケートに記入漏れや無回答の者がいたので、当該分析の都度にそれらを除外して分析を行った。そのため、分析によってデータ数が若干異なる場合がある。

**逸楽行動の認知について** 逸楽行動項目それぞれについて、参加者がどの程度したと認知しているかを調べるために、項目ごとに各評定段階の回答者数（度数・頻度）、平均値、標準偏差、歪度および尖度を算出した。その結果を表2に示す。

表2 各逸楽行動の認知頻度

番号	項 目	非常によく やった	かなり やった	どちらとも いえない	あまりやら なかった	全くやら なかった	M	SD	Sk	Ku
1	授業内容とは関係のない私語や雑談をした。	25 6.22	116 28.86	137 34.08	100 24.88	24 5.97	3.04	1.01	-0.08	-0.61
2	ほかのグループがやっているところへのぞきに行ったり、雑談しに行ったりした。	4 1.00	18 4.48	60 14.93	123 30.60	197 49.00	1.78	0.93	1.09	0.65
3	何もせず、ぼんやりとしていた。	7 1.74	37 9.20	98 24.38	139 34.58	121 30.10	2.18	1.02	0.56	-0.38
4	授業内容とは関係のないこと（ケータイをさわる、他の用事や遊びをする、手鏡を見て化粧・髪型などを直す、など）をした。	4 1.00	24 5.97	64 15.92	114 28.36	196 48.76	1.82	0.97	1.02	0.27
5	休憩したくなったので、授業の途中で教室を抜け出した。	0 0.00	1 0.25	7 1.74	23 5.72	371 92.29	1.10	0.37	4.27	19.97
6	授業の途中で居眠りをした。	0 0.00	7 1.74	23 5.72	53 13.18	319 79.35	1.30	0.66	2.33	4.95
7	指示されたのとは違うやり方でエクササイズやシェアリングをした。	2 0.50	12 2.99	37 9.20	103 25.62	248 61.69	1.55	0.82	1.55	2.06
8	よく知っている人とだけ話しをしていた。	4 1.00	46 11.44	110 27.36	146 36.32	96 23.88	2.29	0.99	0.35	-0.63
9	正当な理由もなく、遅刻や欠席をした。	1 0.25	9 2.24	28 6.97	43 10.70	321 79.85	1.32	0.72	2.36	5.09
10	授業中に体調が悪くなった（腹痛や頭痛、吐き気など）。	4 1.00	15 3.73	29 7.21	47 11.69	307 76.37	1.41	0.86	2.19	4.22
11	「だるいなあ」と思って、エクササイズやシェアリングをてきとうにやっていた。	0 0.00	13 3.23	46 11.44	108 26.87	235 58.46	1.59	0.82	1.23	0.67
12	あまり親しくない人の話はちゃんと聞いていなかった。	1 0.25	1 0.25	25 6.22	87 21.64	288 71.64	1.36	0.63	1.85	3.71
13	他の人が話したことについて、ちゃかしたり、ひやかしたりした。	0 0.00	5 1.24	28 6.97	58 14.43	311 77.36	1.32	0.66	2.08	3.67

註1：上段は度数、下段は比率（%）を表す。

註2：Skは歪度、Kuは尖度を表す。



最も逸楽行動の認知度が大きかったのが「授業内容とは関係のない私語や雑談をした」で、3割以上の者がよく私語・雑談をしたと認識していた。次に認知度が大きかったのは「よく知っている人とだけ話しをしていた」や「何もせず、ぼんやりとしていた」であったが、それらを強く認識しているのは1割程度に留まっている。逆にほとんどの項目において7割以上の者が逸楽行動をしていないという方向に認識していた。

**逸楽行動の分類** 各逸楽行動をいくつかのタイプに分類・整理するために、逸楽行動項目の因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、Kaiser-Guttman基準により4因子が得られた。因子パターンおよび因子関相関を表3に示す。

表3 逸楽行動認知項目の因子パターン

項目番号	I	II	III	IV
3	<b>.794</b>	-.087	.065	-.146
11	<b>.604</b>	.154	-.035	.041
8	<b>.577</b>	-.112	-.080	.207
5	-.146	<b>.831</b>	.013	.005
6	.004	<b>.567</b>	-.032	-.040
10	.157	.318	-.101	.100
7	.164	.229	.127	.127
1	-.033	-.117	<b>.766</b>	.009
2	-.043	.049	<b>.621</b>	.093
4	.274	.147	<b>.403</b>	-.084
13	-.114	-.055	.092	<b>.808</b>
12	.198	.043	-.066	<b>.523</b>
9	.019	.138	.012	.269
因子関相関				
		II	III	IV
	I	.557	.309	.520
	II		.354	.518
	III			.275

註：太字は因子負荷量が.40以上であることを表す。

因子の解釈を試みたが、明快な解釈は困難であった。そこで、いくつかの因子数に指定し直して分析を行ったが、いずれも明快な解釈には至らなかった。また、階層的クラスター分析（Ward法による）による分類も試みたが、こちらも各クラスターの解釈は困難であった。そこで、無理に行動を分類することはせず、以後は個々の逸楽行動について分析を行うことにした。

**逸楽行動認知と感情の関連** 各逸楽行動の認知がSGE体験による個人の感情とどのように関連するかを検討した。各時点で測定した一般感情尺度の各感情得点を算出し（肯定的感情： $.891 \leq \alpha \leq .932$ 、否定的感情： $.880 \leq \alpha \leq .915$ 、安静状態： $.798 \leq \alpha \leq .898$ ）、さらに各逸楽行動認知得点と各測定時点における各感情尺度得点の相関を算出した。また、開始時からセッション後の感情の変化との関連をみるために、各週の開始時の各感情尺度得点を統制変数とした、セッション後の各感情尺度得点との偏相関も算出した。その結果を表4および表5に示す。

表4 各逸楽行動認知得点と各感情尺度得点の相関係数

項目番号		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
肯定的感情	第1週開始時 (n=399)	.097 †	.133 **	-.191 ***	-.078	-.096 †	-.154 **	-.029	-.115 *	-.041	-.196 ***	-.229 ***	-.057	.040
	第1セッション後 (n=399)	.101 *	.060	-.288 ***	-.094 †	-.069	-.125 *	-.022	-.191 ***	-.088 †	-.232 ***	-.308 ***	-.148 **	-.028
	第2セッション後 (n=402)	.085 †	-.072	-.312 ***	-.212 ***	-.137 **	-.085 †	-.116 *	-.228 ***	-.147 **	-.201 ***	-.318 ***	-.139 **	-.029
	第2週開始時 (n=394)	.051	.099 †	-.149 **	-.107	*-.094 †	-.201 ***	-.050	-.080	-.069	-.172 ***	-.265 ***	-.053	.102 *
	第3セッション後 (n=392)	.053	.009	-.205 ***	-.142 **	*-.097 †	-.134 **	-.049	-.142 **	-.053	-.173 ***	-.342 ***	-.114 *	.123 *
	第4セッション後 (n=402)	.094 †	.094 †	-.286 ***	-.117	*-.089 †	-.159 **	-.072	-.212 ***	-.039	-.233 ***	-.253 ***	-.103 *	.067
	第1週開始時 (n=397)	-.001	.139 **	.258 ***	.068	.006	.018	.035	.141 **	.147 **	.195 ***	.167 ***	.063	.103 *
	第1セッション後 (n=399)	.058	.081	.252 ***	.046	-.005	.063	.052	.229 ***	.046	.090 †	.120 *	.040	.105 *
否定的感情	第2セッション後 (n=400)	.093 †	.151 **	.204 ***	.105	*.069	.028	.139 **	.127 *	.055	.162 **	.155 **	.081	.172 ***
	第2週開始時 (n=393)	.025	.102 *	.186 ***	.049	.055	.017	.113 *	.124 *	.167 ***	.161 **	.166 ***	.126 *	.201 ***
	第3セッション後 (n=392)	.007	.115 *	.214 ***	.064	.095 †	.057	.163 **	.151 **	.137 **	.128 *	.121 *	.152 **	.172 ***
	第4セッション後 (n=400)	.017	.132 **	.059	.060	.033	.045	.144 **	.064	.117 *	.107 *	.054	.055	.169 ***
安静状態	第1週開始時 (n=399)	.011	-.020	-.054	-.034	-.088 †	-.042	.000	.000	-.116 *	-.151 **	-.111 *	.025	-.037
	第1セッション後 (n=399)	-.020	.044	.022	-.027	-.016	-.060	-.061	-.034	.053	-.051	-.142 **	.017	-.030
	第2セッション後 (n=402)	.046	.095 †	.065	-.065	-.021	-.046	-.056	.043	.050	-.058	-.198 ***	.003	-.012
	第2週開始時 (n=393)	-.040	.028	.050	-.103	*-.103 *	-.124 *	-.037	.069	-.106 *	-.210 ***	-.162 **	.004	-.016
	第3セッション後 (n=392)	-.026	.009	.037	-.056	-.081	-.080	-.076	.035	-.021	-.106 *	-.159 **	-.002	.031
第4セッション後 (n=400)	.001	.007	.079	-.057	-.024	-.052	-.056	.037	.032	-.023	-.071	.063	.065	

註1：網掛けは係数値が絶対値で.20以上を表す。

註2：\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

まず、表4をみると、全体的に肯定的感情とは負の相関が、否定的感情とは正の相関がみられ、逸楽行動を認知している者ほどSGE体験のなかでネガティブな感情状態に陥りやすいと考えられる。係数値が絶対値で.20以上のものを中心にみると、とくに「何もせず、ぼんやりとしていた（項目番号3）」、「『だるいなあ』と思って、エクササイズやシェアリングをてきとうにやっていた（同11）」にその傾向が強く、「よく知っている人とだけ話しをしていた（同8）」や「授業中に体調が悪くなった（同10）」も若干そのような傾向がみられるのが分かる。一方、「授業とは関係のない私語や雑談をした（同1）」や「休憩したくなったので、授業の途中で教室を抜け出した（同5）」は有意な相関関係にあるものは少なく、「あまり親しくない人の話はちゃんと聞いていなかった（同12）」や「指示されたのとは違うやり方でエクササイズやシェアリングをした（同7）」、「ほかのグループがやっているところへのぞきに行ったり、雑談しに行ったりした（同2）」、「正当な理由もなく、遅刻や欠席をした（同9）」なども係数の値は小さい方であるといえよう。

表5 各逸楽行動認知得点と各感情尺度得点の相関係数（各週開始時の得点を統制変数とした偏相関）

項目番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
肯定的感情	第1セッション後 (n=398)	.058	-.017	-.222***	-.059	-.019	-.047	-.005	-.153**	-.077	-.150**	-.223***	-.142**	-.060
	第2セッション後 (n=398)	.055	-.133**	-.267***	-.194***	-.110*	-.026	-.112*	-.198***	-.135**	-.140**	-.256***	-.129*	-.044
	第3セッション後 (n=391)	.032	-.054	-.148**	-.100*	-.053	-.025	-.023	-.117*	-.020	-.091†	-.239***	-.101*	.081
	第4セッション後 (n=391)	.104*	.068	-.235***	-.065	-.052	-.080	-.044	-.185***	-.018	-.174***	-.134**	-.067	.047
否定的感情	第1セッション後 (n=394)	.071	.017	.128*	.018	-.010	.064	.044	.181***	-.025	-.019	.032	.006	.069
	第2セッション後 (n=394)	.109*	.103*	.089†	.087†	.077	.027	.147**	.072	-.006	.084†	.087†	.061	.151**
	第3セッション後 (n=388)	-.007	.084†	.135**	.042	.077	.054	.128*	.105*	.057	.047	.032	.102*	.076
	第4セッション後 (n=388)	.003	.081	-.036	.039	.009	.042	.099†	.001	.048	.028	-.031	-.015	.073
安静状態	第1セッション後 (n=398)	-.029	.054	.049	-.017	.021	-.048	-.068	-.037	.105*	.009	-.108*	.007	-.021
	第2セッション後 (n=398)	.041	.106*	.099*	-.063	.015	-.032	-.062	.042	.093†	-.005	-.171***	-.011	-.008
	第3セッション後 (n=388)	-.003	-.006	.022	-.002	-.028	-.010	-.062	-.003	.041	.007	-.082	-.015	.041
	第4セッション後 (n=388)	.016	-.003	.082	-.016	.025	.008	-.035	.008	.085†	.079	.013	.055	.067

註1：網掛けは係数値が絶対値で.20以上を表す。

註2：\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

次に表5をみると、とりわけ「何もせず、ほんやりとしていた」や「『だるいなあ』と思って、エクササイズやシェアリングをてきとうにやっていた」という認知が高い者ほど肯定的な感情が低下していくと考えられる。

**SGE体験評価との関連** 次に、各逸楽行動の認知がSGE体験による評価とどのように関連するかを調べるために、SGE体験評価各尺度得点を算出し（自己受容： $\alpha = .856$ 、他者受容： $\alpha = .790$ 、信頼感形成： $\alpha = .755$ 、自己発見： $\alpha = .637$ 、自己表出： $\alpha = .793$ 、尺度全体： $\alpha = .918$ 、違和感： $\alpha = .760$ ）、両者の相関係数を算出した。その結果を表6に示す。

表6 各逸楽行動認知得点とSGE体験評価各尺度得点との相関

項目番号	1	2	3	4	5	6	7
自己受容	.032	.087†	-.286***	-.105*	-.027	-.088†	-.044
他者受容	.012	-.059	-.289***	-.220***	-.230***	-.167***	-.175***
信頼感形成	.092†	.014	-.368***	-.143**	-.145**	-.074	-.115*
自己発見	-.024	.114*	-.133**	-.064	.011	-.027	.056
自己表出	.091†	.051	-.398***	-.117*	-.119*	-.101*	-.110*
合計得点	.055	.051	-.380***	-.167***	-.129**	-.117*	-.102*
違和感	-.032	.080	.440***	.118*	.119*	.101*	.153**

項目番号	8	9	10	11	12	13
自己受容	-.219***	-.106*	-.202***	-.240***	-.107*	.008
他者受容	-.203***	-.139**	-.232***	-.256***	-.281***	-.197***
信頼感形成	-.245***	-.075	-.302***	-.312***	-.220***	-.021
自己発見	-.069	-.034	-.098*	-.060	-.066	.026
自己表出	-.332***	-.080	-.172***	-.312***	-.247***	-.054
合計得点	-.274***	-.114*	-.269***	-.309***	-.231***	-.056
違和感	.333***	.134**	.273***	.325***	.193***	.127*

註1：網掛けは係数値が絶対値で.20以上を表す。

註2： $n=402$

註2：\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

全体的に、各体験評価との間には負の相関が、違和感との間には正の相関がみられた。こども、係数値が絶対値で.20以上のものを中心にみていくと、「何もせず、ぼんやりとしていた」、「授業中に体調が悪くなった」、「『だるいなあ』」と思って、エクササイズやシェアリングをてきとうにやっていた」にその傾向が強く、「あまり親しくない人の話はちゃんと聞いていなかった」も比較的そのような傾向がみられた。逆に「授業とは関係のない私語や雑談をした」は有意な相関が全くみられず、「ほかのグループがやっているところへのぞきに行ったり、雑談しに行ったりした」、「他の人が話したことについて、ちゃかしたり、ひやかしたりした（項目番号13）」、「正当な理由もなく、遅刻や欠席をした」も有意な相関関係にあるものは少なかった。

#### 4. 考 察<sup>4)</sup>

本研究は、授業時間に構成型のグループ・アプローチを導入した際に生じる逸楽行動の特徴について調べるために、比較的導入しやすい形態であると思われる、構成型・研修型・単発型の形態として、構成的グループ・エンカウンター（SGE）を実施した場合について検討を行った。

その結果、まず、参加者が最も強く認知していた逸楽行動は「授業内容とは関係のない私語や雑談をした」であった。これは前述の諸研究の報告から考えても、予測できたものであろう。しかし、他の項目の最頻値が「やらなかった」方に偏り、歪度もしくは尖度の少なくともいずれかの値が比較的大きいことを考えると、構成型のグループにおいても、私語・雑談はふつうに生じ得る逸楽行動であるといえよう。

私語・雑談以外の逸楽行動については、ほとんどの者が「やった」という認識を持っていなかった。これらの行動は、授業という枠組みの中で、そもそも受講のマナーから大きく逸脱していることや、構成型ゆえに課題（エクササイズ）が与えられるので、そのような行動をとること自体が難しい（とっている暇がない）ことなどが影響していると考えられる。構成型は非構成型より自由度が小さいため、参加者の主体性に制限がかかるという難点はあるが、逆に突飛な逸楽行動の出現をある程度抑える効果はあるのかもしれない。

次に、感情経験や体験評価との関連をみると、まず、肯定的感情との間に概ね負の関係がみられ、逆に否定的感情との間には正の関係がみられた。これらのことから、逸楽行動はSGEへの拒絶感の表れと考えられるかもしれない。とりわけ、「何もせず、ぼんやりとしていた」と「『だるいなあ』」と思って、エクササイズやシェアリングをてきとうにやっていた」はその傾向が強かった。また、これらの項目は、開始時の感情状態を統制した場合にも肯定的感情とは負

---

<sup>4)</sup> 本考察は、構成型でなおかつ研修型のグループに関して論じていることに留意されたい。この考察は非構成型や単発参加型の場合には必ずしもあてはまらないと著者は考えている。

の関係が比較的強く、SGE体験によって肯定的な感情が低下していく可能性を示唆する結果も得られている。さらに、体験評価との関連でもこれらは負の関連性が他よりも高かった。その他、「よく知っている人とだけ話しをしていた」や「授業中に体調が悪くなった」も特に体験評価との関連では負の関連性が比較的高かった。

一方、逸楽の認知度が高かった「授業内容とは関係のない私語や雑談をした」については、感情経験や体験評価との間に有意な関連性はほとんどみられなかった。また、「ほかのグループがやっているところへのぞきに行ったり、雑談しに行ったりした」や「指示されたのとは違うやり方でエクササイズやシェアリングをした」、「正当な理由もなく、遅刻や欠席をした」なども関連性は低い方であった。

以上のことから、逸楽行動には少なくとも個人の心理的成長を阻害する可能性があるものと、ほとんど影響を及ぼさないものがあると考えられる。そこで、それぞれに該当する行動について、その特徴を整理すると、前者については、ほんやりしたり、否定的な感情（「だるいなあ」）を持ちつつ参加したりすることは拒絶的な態度といえるであろうし、また、よく知っている人とだけ話すのも、平山ら（1994）などのいう「サブグループ化」であり、「不安や抵抗、安心感のなさ…中略…一部解消（拡散？）させている（p. 125）」防衛的反応であろう。さらに体調不良も、「身体化」という防衛反応と考えられる。よって、これらの逸楽行動は、参加することに対して拒絶・消極的で、防衛・回避的なものである（以後、「防衛・回避型」という）と考えられる。

しかし後者については、構成型のグループでは互いのコミュニケーションを促進するエクササイズを導入するため、そこから私語や雑談に流れてしまうことは、ありがちなことであろう（それがよいか悪いかは別として）。また、指示したのとは異なる方法でエクササイズ等を行ったり、不当に遅刻・欠席をしたりするのも、抵抗や防衛の表れと捉えられるかもしれないが、むしろ、単に手順を把握していなかっただけのことであるとも考えられるし、また、今回のデータは大学生を対象としたものであるが、大学生が授業を不当に遅刻・欠席してしまうことは珍しいことではないであろう（決して好ましいことではないが）。よって、これらの行動は、参加することには吝かではないが、つい日常的な行動が出現してしまったものである（以後、「日常の延長型」という）と考えられよう。

表6からもわかるように、逸楽行動（の認知）とSGE体験評価の間に有意な正の相関関係がみられたものはほとんどないことから考えても、逸楽行動自体は有益ではないといえるであろうが、日常の延長型は少なくとも個人の心理的成長を大きく阻害することはないようであるのに対し、防衛・回避型はその可能性が示唆され、両者を区別することが必要であろう。もちろん、逸楽行動はグループプロセスの展開を妨げる恐れがあり（中田, 1999b）、予防できるに

越したことはない。しかし、それに囚われすぎてあらゆる逸楽行動を制御しようとすることで、グループの自由度がさらに狭くなったり、ファシリテーター（リーダー）とメンバーの関係に亀裂が生じたりするなどして、却ってグループの魅力を低めてしまうことも起こり得るかもしれない。それゆえ、日常の延長型の逸楽行動に対しては、ある程度は許容する姿勢も必要ではないかと思われる。

この項の最後として、本研究の問題点についてもふれておく必要がある。まず第一に、逸楽行動がグループプロセスの進展を阻害しかねない点に注目しているにもかかわらず、本研究ではグループプロセスが測定できていないことが挙げられる。本研究では、個人の体験評価を測定しており、そこから個人プロセスを垣間見ることにはできるかもしれないが、グループプロセス自体は必ずしも明確にはされていない。そこで、仮に日常の延長型の逸楽行動が個人の心理的成長に悪影響を及ぼさなかったとしても、グループの成長にはマイナスに働いていることも考えられる。もしそうであるならば、構成的なグループ・アプローチの導入によって仮に個人の成長がみられたとしても、それはグループの力によるものなのかという疑問が生じ、さらには、「これをグループ・アプローチと称してよいものか」という根本的な問題にも突き当たらざるを得ないであろう。今後はグループプロセスにも注目したデータ収集も考えるべきであろう。

第二に、今回の逸楽行動に関するデータは、あくまでも自己認知のレベルであり、実際の行動を反映しているとは限らない点である。自己認知と実際の行動との間のズレがどの程度であるかは本研究のデータでは検討不可能であり、実際の行動を測定するには、第三者による観察や録画などの方法に頼らざるを得ないであろう。しかし、これらの方法は熟練した技能や多大なコストを要することや、参加者への事前・事後の許可が必須であるが、とりわけ事前の許可は、たとえ承諾を得られたとしても、グループ体験にさまざまな影響を及ぼしかねないことなど、クリアすべき点は多いといえよう。

第三に、今回は単発型のケースを扱っているが、構成型のグループ・アプローチを授業の中で展開する仕方は実に多様である。今回のケースがどこまで汎用性があるかという点も考慮に入れておく必要がある。

## 5. 逸楽行動を予防する工夫について

本研究において、授業における単発型SGEで、逸楽行動が少なくとも個人の心理的成長にはプラスに働かないことが示された。それゆえ、逸楽行動が生じないような工夫を施すことは重要であろう。では、どのような工夫が考えられるであろうか。

まず、防衛・回避型の逸楽行動について考えると、多くのグループ・アプローチは参加・不参加の自由を尊重しており、グループ・アプローチに対して拒絶的であれば、無理に参加しなくてもよいと説明しているはずであり、実際にそ



の参加者は拒否をしてもよいのが基本である。しかし、授業時間を利用して実施する場合、参加しないことが授業評価に影響したり、いわゆる「ブラックリスト（要注意人物と認識されること）」に載せられたりするのではないかという懸念や、他の参加者から異端視されたりしないかなどという不安から、不承不承に参加することは充分にありうることである。そして、それが防衛・回避型の逸楽行動を引き起こしていると考えられる。これを予防するには、第一に、授業の目的や内容について、あるいは不参加が決して不利にならないことを事前に（あるいは実施中も）丁寧に説明し続けるということが挙げられる。次に、とりわけ初期の段階には、できるだけショートエクササイズを多く取り入れて参加者に馴化してもらい、抵抗感を低下させることが考えられる。さらに、実施するならば、必修の科目ではなく、選択しない権利が保障されている科目で実施するということが検討する必要があるだろう。その場合、授業内容等に関する事前の周知が必要であることは言うまでもない。

日常の延長型の逸楽行動への対応についても、もちろん上記のことはあてはまるであろう。しかし、先に「ある程度は許容する姿勢も必要」と指摘したが、その点は防衛・回避型とは異なる点である。とはいえ、「ある程度」というのは極めてあいまいな表現であるが、「ここまでは許容するが、ここからは介入すべき」という厳格な線引きができないのも現実であろう。そこで、ある程度の基準を設けるとするならば、その逸楽行動が1)参加者の尊厳を脅かしかねない場合、2)一定時間（これはファシリテーターの判断に拠るしかない）以上、エクササイズやシェアリングの進行を妨げている場合、3)少なくともファシリテーターからみて、グループプロセスの進展を妨げていると判断される場合、などが考えられよう。総じて言えることは、すべてはファシリテーターの経験と研鑽に基づいた判断に委ねられるということになろう。

## 引用文献

- 平山栄治・中田行重・永野浩二・坂中正義（1994）. 研修型エンカウンター・グループにおける困難とファシリテーションについて考える 九州大学心理臨床研究, 13, 121-130.
- 星野欣生（2003）. 人間関係づくりトレーニング 金子書房
- 片野智治（2003）. 構成的グループ・エンカウンター 駿河台出版
- 國分久子（1992）. 授業としての構成的グループ・エンカウンター 國分康孝（編）構成的グループ・エンカウンター 誠信書房 Pp.255-267.
- 國分康孝（1981）. エンカウンター 心とこころのふれあい 誠信書房
- 國分康孝・國分久子（総編集）（2004）. 構成的グループエンカウンター事典 図書文化
- 國分康孝（監修） 正保春彦（編）（1999）. 3分で見えるエクササイズ×20例 エンカウンターCD-ROM 図書文化

- 水野邦夫 (2011). 構成的グループ・エンカウンターにおける逸楽行動に関する一考察 帝塚山大学心理福祉学部紀要, 7, 143-155.
- 水野邦夫 (2012). 授業でのグループ体験における逸楽行動の特徴について— 構成的グループ・エンカウンターを用いて— 日本教育心理学会第54回総会 発表論文集, 209.
- 水野邦夫 (2013). 構成的グループ・エンカウンターにおける体験の測定— SGE体験評価尺度作成の試み— 帝塚山大学心理学部紀要, 2, 41-56.
- 中田行重 (1999a). 研修型エンカウンター・グループ・プロセスにおける逸楽行動の生起の仕方 下関市立大学論集, 42, 91-108.
- 中田行重 (1999b). 研修型エンカウンター・グループにおけるファシリテーション—逸楽行動への対応を中心として— 人間性心理学研究, 17, 30-44.
- 野島一彦 (1999). グループ・アプローチへの招待 現代のエスプリ, 385, 5-13.
- 小川時洋・門地里絵・菊谷麻美・鈴木直人 (2000). 一般感情尺度の作成 心理学研究, 71, 241-246.
- 岡田 弘 (2000). エンカウンターのよしあしとは—決め手はリーダーの自己開示とスキル 國分康孝ら (共著) エンカウンターとは何か—教師が学校で生かすために— 図書文化社 Pp. 55-86.

■ 特集「グループの可能性と広がり」

## 不登校児の親グループの発展段階に応じたファシリテーション

中 地 展 生

(帝塚山大学心理学部心理学科)

### I. はじめに

筆者が研究対象としているグループは、当事者たちだけで行われる「セルフヘルプ・グループ」ではなく、そこに専門家や経験者などがスタッフ（ファシリテーター）として参加する「サポート・グループ」と呼ばれるものである。そのなかでも特に、不登校児の親グループに関する研究と実践を行っている。この領域に関しては、小野修氏のすぐれた臨床実践に基づく著書がよく知られている（小野, 2000など）。また、以前筆者は、この領域の研究の流れを把握するために、1990年から2010年に発表された文献展望研究を行い、今後の課題の一つとして複数の親グループを対象とした調査研究の必要性を指摘した（中地, 2012a）。そのような状況を踏まえて、筆者自身は、臨床実践を重視しつつ、複数の親グループを対象にして、心理テストやインタビュー調査、質問紙調査などによる多角的な調査研究を行う姿勢を大切にしている。今回、このような執筆の機会をいただき、簡単にではあるがこれまでの研究を紹介したい。

### II. 不登校児の親グループに関するいくつかの研究

#### 1. 家族システムへの影響

家族全体の状態をアセスメントすることが可能な「家族イメージ法」（亀口, 2000）とインタビュー調査を用いた研究である（中地, 2011a）。「家族イメージ法」では、家族成員のパワー（発言力、影響力、元気のよさなど）を5段階で得点化することができ、さらに両親連合や世代境界が達成されているかどうかを知ることができる。

調査期間は2001年8月～11月、調査対象者は4カ所の親グループ、合計19名の半年以上親グループに参加した母親（平均参加年数は5.07年（ $SD = 3.21$ ）であった。この19名に対して【時期1】:子どもが不登校を始めたころ、【時期2】:

親グループに入ってしまったところ（入って3ヶ月～6ヶ月後ぐらい）、【時期3】：現在（調査時点）、の三つの時期について家族イメージの作成を依頼し、その家族イメージを基にしてインタビュー調査も実施した。結果は、次のようなものであった。

- ・【時期1】や【時期2】では、両親に比べて不登校児のパワー得点が低い。
- ・【時期2】では、母親のみパワー得点が増加する。
- ・【時期3】では、父親、母親、不登校児三者共にパワー得点が増加し、三者間に得点の差がみられない。
- ・【時期1】や【時期2】では、両親連合や世代境界の未達成な家族がほとんどであるが、【時期3】になると、多くの家族で両親連合や世代境界の達成がみられる。
- ・インタビューでは、そのような家族イメージの変化の背景にはグループからの「援助効果」やファシリテーターの存在があったことが語られた。

以上の結果から、母親だけでも親グループに参加することで、家族システム全体にも肯定的な影響があることが示唆された。また、中地（2007）の事例研究でも同様に、母親だけでも親グループに参加したことでその家族にも影響を与えたことを報告している。

## 2. グループによる「援助効果」の特定

親グループに参加することで、どのような「援助効果」をメンバーたちが得るのかを調査した研究である（中地,2011b,2013）。援助効果に関する質問項目は、筆者の親グループの逐語録や毎セッション後のアンケートなどから収集した。それらの項目について、臨床心理士3名や親グループ主催者2名による内容妥当性の検討などを行い、最終的に51項目からなる質問紙を作成した。

調査時期は2008年6月～10月、調査対象者は、全国の43グループ、参加者462名であった。このうち回答があったのは、41グループ、参加者213名（回収率46.1%：男性15名、女性195名、無記名3名）であった。平均年齢49.17歳（ $SD = 6.14$ ）、平均参加年数は、4.90年（ $SD = 4.66$ ）、参加頻度は「ほぼ毎回参加している」が96名、「まあまあ参加している」が72名、「あまり参加していない」が30名、不明などが7名であった。分析には信頼性の観点から「ほぼ毎回参加している」と「まあまあ参加している」の合計168名のみを対象にした。

因子分析（主因子法、Promax回転）や項目ごとの参加年数による平均値の比較などを行った結果、五つの因子が明らかになった。第一因子「子どもとの関わり方の変化」（具体的な項目：“いつも自分の物差しで子どもを見ていたことに気がついた”など10項目）、第二因子「社会への積極的コミットメント」（同：“社会に不登校への理解を求めようと思うようになった”など2項目）、第三因子「情報取得」（同：“不登校に関する講演会や親の会の情報を得ることができた”など5項目）、第四因子「他の参加者への愛他的コミットメント」（同：“自

分の経験を話して、他の親の役に立つことができた”など2項目)、第五因子「気持ちの安定」(同:“自分の気持ちをわかってもらえた”など4項目)である。Cronbachの $\alpha$ 係数は順に、.89、.60、.80、.86、.78、であり、第二因子がやや低いもののその他の因子については十分な信頼性を確認することができた。

### 3. ファシリテーションに関する研究

#### (1) ファシリテーションとその内容

筆者の親グループ実践(中地, 2007など)から、不登校児の親グループに必要と考えられるファシリテーションをまとめたものが表1である。主なものを紹介すると、「①異質性のマイナス面の配慮」:メンバーは同じ不登校の親といってもそれぞれ背景も異なり、ペースも異なっている。特に、グループのまとまりがまだ不安定な初期段階では、メンバーがサブグループ化やドロップアウトしてしまわないように、できるだけ共通する話題(たとえば、家での子どもとのやり取りで困ったことや学校との関わり方など)に焦点を絞るといった介入が必要である。「②異質性のプラス面の活用」:メンバーたちのペースの違いや価値観の違いを最大限活用する。グループでの多様な価値観や考えにふれることで、自身の価値観を変えるきっかけを得ることができる。たとえば、子どもの不登校経験が長くいろいろなことを乗り越えてきたメンバーにその体験談などを話してもらうことも有効である。「⑦具体的な援助構造の工夫」: a) 一言も話さずに終わるメンバーがいないように最後に一言ずつ発言をする時間をもつ。 b) きりのいいセッションに全員でこれまでの感想を話し合う。 c) いきなりグループをスタートするのではなく、事前に「説明会」を開いて、メンバーとファシリテーターとが顔を合わせ、グループの進め方などを説明する。 d) 前回のセッションアンケートの感想を冒頭でファシリテーターが話すことで、セッション間のつながりを保つ。 e) グループを卒業した先輩メンバーをゲストとして呼ぶ。などである。

表1 ファシリテーションとその内容

ファシリテーション	内容
①異質性のマイナス面の配慮	グループの初期段階では、「共通する話題」に焦点化するなどの介入をする。
②異質性のプラス面の活用	メンバーのそれぞれのペースの違いや価値観の違いを活かす。
③グループの物語を共に創る	一つの「物語」に偏らない。ファシリテーター自身もこのグループをどうしたいのかを語って「物語」を紡ぐ。
④横のつながりを尊重	「雑談」という形であれ、メンバー同士の「横のつながり」体験を優先する。
⑤肯定面・肯定的な変化の強調	肯定的な変化が語られたら、なぜそれが生じたのかを尋ねる。肯定面を気付かせる発言をする。
⑥アドバイスや情報提供	子どもへの理解が深まるような具体的なアドバイスをを行う。地域の相談資源などの情報提供する。
⑦具体的な援助構造の工夫	一言コーナー、全員で感想を話す、説明会、セッションアンケートの活用、ゲストを呼ぶ、など。

## (2) ファシリテーター行動認知と援助効果や参加頻度との関連

前述の援助効果に関する質問紙調査と同時に「親グループにおけるファシリテーターの行動をどのようにメンバーが認知しているか」についての質問紙調査を行い、援助効果などとの関連を考察した。この研究は、申（1986）のエンカウンター・グループに関する研究を参考に、親グループにおけるメンバーのファシリテーター行動認知の種類を統計的に明らかにしたものであり、中地（2012b）に報告した。また、再分析を行い、援助効果やグループへの参加頻度との関連を検討したものを中地（2013）にまとめた。

まず、因子分析（主因子法、Promax回転）によりメンバーが認知するファシリテーターの行動として次の四つの因子を明らかにした。第一因子「気づきの促進」（具体的な項目：“彼は子どもとの接し方について具体的なアドバイスをしてくれる”など11項目）、第二因子「相互作用の促進」（同：“彼はメンバー同士のコミュニケーションを円滑にしている”など7項目）、第三因子「個々の尊重」（同：“彼はみんなに自分の意見をおしつける（逆転項目）”など5項目）、第四因子「情報提供」（同：“彼は不登校についての講演会や親の会の情報を提供してくれる”など2項目）である。Cronbachの $\alpha$ 係数は順に、.89、.90、.82、.64、であり、第四因子がやや低いもののその他の因子については十分な信頼性を確認することができた。

次に、この四つの因子と参加頻度、援助効果の各因子との関連を検討した。その結果、参加頻度が「ほぼ毎回参加している」群では、ファシリテーター行動認知の「気づきの促進」が援助効果の「子どもとの関わり方の変化」と「気持ちの安定」の両方に十分な相関（それぞれ、 $r = .49$ 、 $r = .46$ ）がみられた。一方で、「まあまあ参加している」群では、「気づきの促進」と「子どもとの関わり方の変化」に弱い相関（ $r = .23$ ）があるものの、「気持ちの安定」とは無相関であり、このような違いが参加頻度を下げる一因と推測された。以上のようなことから、ファシリテーターが「子どもとの関わり方の変化」だけを重視するのではなく、メンバーが「気持ちの安定」をグループから十分に得られているかを配慮することが効果的なファシリテーションにつながると考えられた。

## Ⅲ. まとめ

ここでは、我が子が不登校になり、その母親が親グループに入った場合ということ想定して、グループの発展段階に応じたファシリテーターの動きについてまとめる（表2）。

### 1. 開始段階

不登校児の家族は、世間体を気にしたり、引け目を感じたりして、その家族全体も社会から孤立していることが多い。【時期1】の家族イメージの多くでもそのような状況を示していた。そして、母親自身も子どもの不登校をどのよ

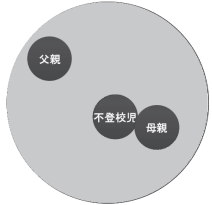
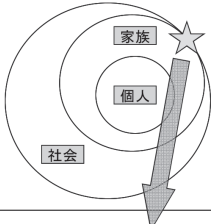
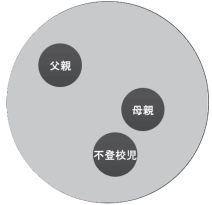
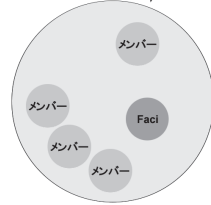
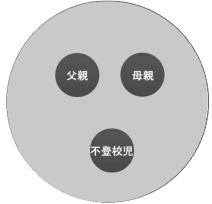
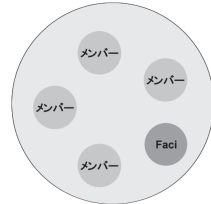


うに受け止めていいのか戸惑い、苦悩し、混乱の状態にある。そのようななかで、母親だけでも親グループと出会い、そしてつながるということは、家族が社会との接点を回復するという意味でも重要である。ファシリテーターはそのような母親が安心してグループに参加できるようにグループの準備をしっかりとしておくことが必要である。また、不安を抱いている母親たちへの配慮として、事前に「説明会」を開き、グループの進め方や目的、守秘義務などを丁寧に説明し、メンバーの疑問・質問に答えるなどの工夫が求められる。この段階のファシリテーターの目標を一言で表すと「丁寧な下準備」と言えよう。

## 2. 初期段階

下村（1993）は、Bateson（1972/1990）のサイバネティクス（cybernetics）研究などから、家族システムに生じる「ゆらぎ」を繰り返す「波打つような動き」を“変化の種を宿しながらも試行錯誤を続けている状態”をとらえている。このような状態は【時期2】の家族に共通する状態であろう。そして、当然、母親自身も「ゆらぎ」の状態にある。自身の気持ちや価値観が大きくゆれ動くなかで、自分を受け止めてもらえる場とつながり、そこで元気を取り戻していく。そして、メンバーやファシリテーターとのやり取りのなかから様々な気づきを得て

表2 グループの発展段階に応じたファシリテーターの動き

	家族システム	母親および家族の状態	親グループの様子	ファシリテーターの動き
開始段階		<p>グループと出会う</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母親は焦り、苦悩、混乱の状態にある</li> <li>・母親の従来の子どもの学歴や勉強へのこだわりが強い。</li> <li>・両親に比べて不登校児のパワーが低い。</li> <li>・両親連合や世代境界は未達成である。</li> <li>・家族(母親)が社会(親グループ)との接点を回復するきっかけになる。</li> </ul>		<p>目標:丁寧な下準備</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・開始にあたって、各相談機関や開催場所の現実の制限のなかで、グループの形態(オープン/クローズドなど)、目的、位置づけ、参加条件、回数、時間などを明確にしておく。</li> <li>・地域にある援助資源(相談機関や通信制高校など)の情報を把握しておく。</li> <li>・「説明会」を開いて、一度メンバーと顔を合わせ、目的や位置づけ、あるいは守秘義務などを丁寧に説明する。</li> </ul>
初期段階		<p>グループに入ってしばらくしたころ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ悩みをもつ仲間やFaciに支えられて母親のパワーがまず回復する。</li> <li>・母親自身の気持ちや価値観(子どもや自分自身について)が大きくゆれ動く。</li> <li>・両親に比べて不登校児のパワーが低い。</li> <li>・母親が子どもや父親との間の適度な距離を模索するも、この段階では、多くの家族では、両親連合や世代境界は未達成である。</li> <li>・親グループをベースにして地域の他の場所にも足が向き始める。</li> </ul>		<p>目標:「ゆらぎ」を支えつつ「変化」を促す</p> <p>具体的なファシリテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・異質性のマイナス面の配慮</li> <li>・横のつながりを尊重</li> <li>・グループの物語を共に創る</li> <li>・アドバイスや情報提供</li> <li>・肯定面・肯定的変化の強調</li> <li>・具体的な援助構造の工夫(・異質性のプラス面の活用)</li> </ul> <p>考慮すべき援助効果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちの安定</li> <li>・子どもとの関わり方の変化</li> <li>・社会への積極的コミットメント</li> <li>・情報取得</li> </ul>
展開段階		<p>グループへの継続参加</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母親自身の価値観や行動の変化が生じる。</li> <li>・学歴や勉強へのこだわりよりも、子どものいままでできている面をみられるようになる。</li> <li>・子ども適度な距離についての見直しが進み、子どもは自分と独立した存在として接することができる。</li> <li>・母親だけでなく、不登校児や父親もパワーが回復し、家族システムのなかにも、両親連合や世代境界が達成される。</li> </ul>		<p>目標:相互作用の活性化</p> <p>具体的なファシリテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・異質性のプラス面の活用</li> <li>・横のつながりを尊重</li> <li>・具体的な援助構造の工夫(・他の四つも必要に応じて行う)</li> </ul> <p>考慮すべき援助効果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・初期段階の四つに加えて</li> <li>・他の参加者への愛他的コミットメント</li> </ul>

※一部“ファシリテーター”を“Faci”と表記

いくのがこの段階である。

ファシリテーションとしては、「異質性のマイナス面の配慮」「グループの物語を共に創る」「横のつながりを尊重」などによって安全なグループの基礎づくりをまず行うことが必要である。そして、そのうえで、「アドバイスや情報提供」や「肯定面・肯定的な変化の強調」によって母親の変化を支援していく。また、メンバーの構成にもよるが、場合によっては「異質性のプラス面の活用」も有効である。この段階のファシリテーターの目標を一言で表すと「ゆらぎを支えつつ変化を促す」と言えよう。

### 3. 展開段階

この段階になると【時期3】のような家族システムもみられるようになる。ファシリテーターによる「アドバイスや情報提供」や「肯定面・肯定的な変化の強調」などの直接的な関わりではなく、メンバー同士のやり取りを活用することがより可能となる。具体的なファシリテーションとしては、メンバーの「横のつながりを尊重」しつつ「異質性のプラス面の活用」を行っていくというようなメンバーを主体とした関わりである。メンバー自身、他のメンバーの役に立つことで、自己効力感を向上させることにもつながっていく（援助効果の「他の参加者への愛他的コミットメント」）。この段階のファシリテーターの目標を一言で表すと「相互作用の活性化」と言えよう。

## IV. おわりに

このような研究を発表するときに自分自身でいつも注意をしていることがある。それは、親が原因で子どもが不登校になったと主張していると誤解されないようにすることである。筆者の研究は、あくまで親グループにはどのような効果があるのかを明らかにし、臨床家としてよい援助を提供するにはどうしたらいいのかを検討するために行ったものである。調査の過程で出会った親たちのなかには、親同士の傷のなめ合いをしているだけだと言われてつらい思いをしたという方がいた。筆者は、グループの持つ力は、そのような根拠のない批判を超えて、親自身の成長や、家族システムが次のステップに進むための大きな促進力となると考えている。

Lotery & Jacobs (1994) のカリフォルニア州のセルフヘルプ・グループを対象とした大規模な調査において、回答者の92%が専門家がグループ・ミーティングに参加することをよいことだと思っていることがわかった。当然、日本においてもそのような潜在的なニーズは高いと予想され、本研究のようなグループに関する臨床心理学的研究を積み重ねていくことが今後ますます必要になると考えている。

## 付記

本論文は2012年に九州大学に提出した博士論文「不登校児の親グループに関する臨床心理学的研究－家族システムの変化とグループによる援助効果を視野に入れたファシリテーション－」の一部を加筆修正したものである。このような発表の場をいただき感謝いたします。

## 文献

- Bateson, G. (1972) : Steps to an ecology of mind .Ballantine Book.／佐藤良明 (訳) (1990) :精神の生態学 思索社
- 亀口憲治 (2000) :家族イメージ法 福西勇夫・菊池道子 (編) 現代のエスプリ (心の病の治療と描画法) , 390, 167-178.
- Lotery, J.L. & Jacobs, M.K. (1994) : The involvement of self-help groups with mental health and medical professionals: The self-helpers' perspective. In F. Lavoie, T. Borkman & B.Gidron, Self-help and mutual aid groups: International and multicultural perspectives, New York: Haworth, pp279-302.
- 中地展生 (2007) :公立の教育相談機関における不登校児の母親へのグループ・アプローチ 心理臨床学研究, 25 (1) , 49-59.
- 中地展生 (2011a) :不登校児の親グループに参加した母親からみた家族システムの変化に関する実証的研究 心理臨床学研究, 29 (3) , 281-292.
- 中地展生 (2011b) :不登校児の親グループの援助効果に関する研究 帝塚山大学心理福祉学部紀要, (7) , 119-130.
- 中地展生 (2012a) :日本における不登校児の親グループ研究の文献展望－1990～2010年を対象に－ カウンセリング研究,45 (4) ,239-247.
- 中地展生 (2012b) :不登校児の親グループ参加者の“ファシリテーター行動認知”と諸要因との関連－参加頻度, 参加年数, グループのタイプの視点から－ 心理臨床学研究, 29 (6) ,797-802.
- 中地展生 (2013) :不登校児の親グループにおける参加者のグループ体験と参加頻度の関連 帝塚山大学心理学部紀要, (2) ,29-39.
- 小野 修 (2000) :子どもとともに成長する不登校児の「親のグループ」－ファシリテーターのためのマニュアル－ 黎明書房
- 下村陽一 (1993) :家族システムの変容に果たすコミュニケーションの役割－「セカンド・サイバネティクス」に基づく一考察－ 家族心理学年報, 11, 150-166.
- 申 栄治 (1986) :エンカウンター・グループにおけるメンバーのファシリテーター関係認知スケール作成の試み 心理学研究, 57 (1) , 39-42.

■ 特集「グループの可能性と広がり」

## 看護学臨地実習へのLTD話し合い学習法応用の試み\*

石田 裕久

(南山大学人文学部心理人間学科)

本稿は、看護教育における臨地実習にLTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法 (Rabow, J. et al., 1994; 安永, 2006) を応用することによって、個々人の実習体験を共有する機会を設け、臨地実習の学びをより豊かなものにする方法を提案しようとするものである。LTDは学習者の協同的・主体的な学びを実現すべく、1960年代にアメリカの社会心理学者 William F. Hillによって考案された文章読解の実践的な手法である。この方法の基本的な考え方を看護学実習の体験による学びに適用することによって、臨地実習をより効果的な学習機会とするための方法論を構想することがこの小論の目的である。

### LTD話し合い学習法

LTDはもともと大学生を対象とした、知識伝達型の教師の下での受容的な学習のあり方を改善して、学生たちを学びの主体とするために創案された学習法である。知識は伝えられるものであり、いかに効率的にそれを伝えるかの裁量はもっぱら伝える側にある、とする根強い信仰は今なお衰えていない。言い換えるならば、「教師のしごとは教えることである」とする考え方は、教えるものと学ぶものの双方に、いまだに幅広く、そして根強く浸透している信念であるといえる。この信念の基礎となっているのは知識が伝達できるものであるとする考え方であり、知識や情報を持つものが持たざるものに対して受け渡すのが教育であるとみなされる。そこでは、教師は情報を伝達し、一方、学ぶ側はそれを効率よく記憶し、必要に応じて再生することが期待されることになる。

教育に対するこのような伝統的な考え方には、学習者が知識の受動的な受け

\* 本研究は南山大学2014年度パッハ研究奨励金I-A-2 (特定研究助成・一般) による成果の一部である。

手であること、ある分野の専門的知識を持ってさえいればそれを教えることができること、教えるものと学ぶものの関係、学ぶもの同士の関係のあり方は学びのプロセスには本質的に無関係であること、が含意されている。

しかしながら、少し考えてみれば容易に推察されることであるが、教師が語ることがらは、そのまま学び手の中に入ってまったく同型の知識となるのではない。それぞれ異なる環境で育ち、異なる経験を経てきた学生たちは、教師のことばを各自の既存の体験や知識に照らして独自に解釈し、それぞれの知識を紡いでいく。したがって、教師の語った内容は、学習者である学生たちがそれをきっかけとして自らの中にさまざまなしかたで新しい知識を作り上げる契機となるのであって、そのまま彼らの知識を構成しているわけでは決してない。

このように、学びは外側から与えられる知識や情報を受容し蓄積することではなく、学習者が自らの中に知識を再構築・精緻化する過程であるとする考え方は、構成主義と呼ばれている。こうした知の構築過程は、もちろん個人の活動の中でも起こっているが、多くの場合、仲間や他のメンバーとの相互作用を通して生起することになる。すなわち、学習というのは社会的な文脈の中で、課題の達成や問題解決のための活動を通して成し遂げられるものであるといえる。換言するならば、学習は社会構成主義的な性格を有するものなのである。

このような考え方を学習指導の基盤に据えた教育の方法論に、協同学習がある。協同学習は、学び合いを首尾良く進めるための単なる技法を意味するものではない。そこでは、子どもたちが学びに対する主体的で自律的な構えをもち、確かで幅広い知識を身につけ、仲間と協調して課題の達成、問題の解決に臨むことのできる対人的スキルを習得し、他者との尊敬と信頼にもとづく互恵的な相互依存関係こそが目標の達成にとって効果的であるとする価値観を学ぶことが目指されている。

## LTDの進め方

LTD話し合い学習法は、こうした協同学習の考え方を基盤とした学びの手法である。ここでLTDの概要について、紹介しておこう。

LTDは文字通り、討論を通して課題であるテキストの内容を読み解く学習法であり、「LTD過程プラン」と呼ばれる8つのステップから構成されている。この8つのステップにしたがって、まず個人で予習（自宅学習）を行い、その予習したことに基づいてグループで討論（ミーティング）することにより学習する。LTD過程プランの8つのステップとは、①雰囲気作り（準備）、②自分の知らない言葉・用語の理解、③主張の概要の把握、④主張の根拠とされている話題や事例の理解、⑤自分の持つ既有知識との関連づけ、⑥自分の経験や体験との関連づけ、⑦テキスト内容、主張に対する意見や評価、⑧討論活動のふり返り（発表の準備）である。「①雰囲気作り」と「⑧討論活動のふり返り」については、予習の場合とミーティングの場合でその取り組みの内容が異なり、

予習の場合には、①予習を進める準備、⑧ミーティングでの発表の準備を行うことになる。

ここでは、それぞれのステップにおける予習とミーティングでの課題への取り組みの内容について大まかに説明しておこう（図1参照）。

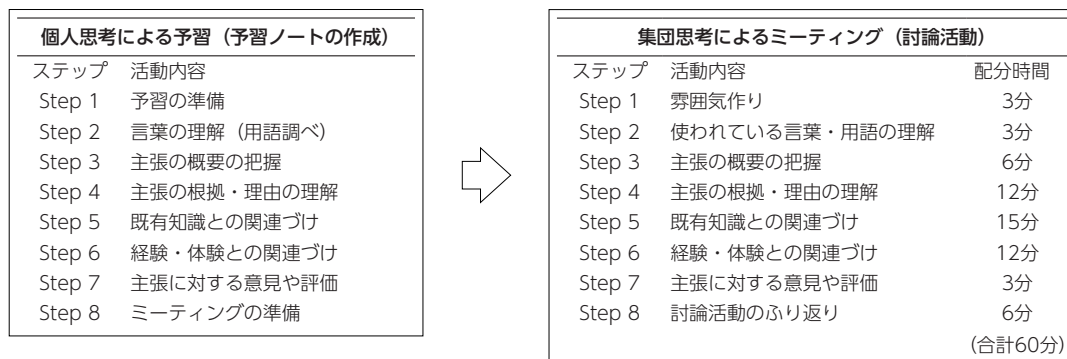


図1：LTD話し合い学習の過程プラン

### Step1 雰囲気作り（準備）

予習では課題であるテキスト全体に目を通し、概要の把握に努める。ミーティングの場合はいわゆるアイス・ブレイキングとして、グループのメンバーが互いに挨拶を交わし、「これから仲間と一緒に学び合う」という意識を共有する。予習に対する個々の取り組みの達成具合や、これからのミーティングに対する期待などを披露し合ってもよいだろう。

### Step2 自分の知らない言葉・用語の理解

テキスト内容を読み解くための第一歩は、そこで用いられている言葉で不明な点をなくしておくことである。わからない言葉や用語をわからないままに読み飛ばすようなことがあってはならない。

予習では理解できない言葉の意味を調べ、単語ノートを作っておく。言葉自体の意味は多様なものだが、その言葉が当該のテキストの文脈ではどのような意味で用いられているのか、それを辞書などで調べ、討論メンバーに説明できるように準備する。ミーティングでは、それぞれが調べてきた言葉を出し合って、それらのずれや相違を手がかりにして、テキストで使われている意味について話し合う。

### Step3 主張の概要の把握

テキストを精読して、著者の主張を大まかに把握する。予習ではその要約を作成する。ここで大事なことは、①自分自身の言葉に“翻訳して”まとめること、テキストの文章を抜き書きして要約してはならない、②個人の意見や感想、批評は一切加えてはならない、ということである。これはミーティングでの討論でも同様で、後に詳しく触れるが、LTDではまず著者の主張を



しっかり受け止めて理解することを重視しており、その主張についての個人的な評価や感想を述べるのは最後の段階である。

#### Step4 主張の根拠とされている話題や事例の理解

ここでは、著者が主張の根拠として取り上げている話題や、理由づけに用いている事例などについて理解しようとする。テキストの著者はどのようなトピックを根拠として主張を構成しているのか、予習ではその話題を見つけてノートに自分の言葉でまとめておく。ミーティングでは、まずどの話題について話し合うのかを相談して決めた後、それらの話題について話し合う。ここでも個人の意見や感想は差し挟んではならない。

#### Step5 自分の持つ既有知識との関連づけ

Step5とStep6での活動は混同されやすいものだが、Step5では著者の主張に関連した情報で、自分が知っている理論や知識を予習ノートにまとめ、ミーティングではそれについて紹介するとともに、他のメンバーと情報交換する。関連づけの対象は、著者の主張にダイレクトに関わるものでなくても良い。むしろ、話題の領域や次元がまったく異なるものの方が、興味深く活発な討論につながりやすいだろう。

#### Step6 自分の経験や体験との関連づけ

続いて、ここでは著者の主張に関連したことで、自分自身が経験したことからや体験した事実について記述しておき、討論ではそれを紹介し合う。実際のミーティングでは、Step5における既有知識や既知の理論よりも、自らの体験・経験の方が関連づけやすいためか、討論が盛り上がることが多い。

#### Step7 テキスト内容、主張に対する意見や評価

ここまでのステップでは、著者の主張に対する読み手の個人的な意見や評価は禁じられていた。これは中途半端な理解のまま、主張に対して賛否や好悪の評価、意見を述べるのではなく、まず著者の言い分をあらゆる角度から受け止めて読み解くことが優先されているからである。学習者はここで初めて、主張内容についての意見、感想、評価を表明する。

#### Step8 討論活動のふり返り（発表の準備）

予習では、内容についてまとめたノートをもとに、ミーティングで討論を行う準備をする。ミーティングでは、今日の討論のやり取りをふり返って、話し合いがうまく展開したかどうか、問題点があったとすればそれはどこで、どのように改めたらよいか、といった改善点について確認する。この過程は、メンバー一人ひとりの相互作用のスキルを向上させるとともに、討論をより実りあるものにするためにきわめて重要な意味を持つものである。

### 協同学習としてのLTD

近年、学習者の主体的、能動的な学習への取り組みを企図したアクティブ・ラーニングが称揚され、学生参加型のグループ活動を中心とした授業が盛んに

なっている。LTD話し合い学習法も一種のアクティブ・ラーニングといえるが、課題文を与えてグループを編成し、過程プランをなぞっただけでは主体的、能動的な学習の成立は望めない。LTDが本来の効果を収めるためには、この方法の基底にある協同学習の考え方が不可欠である。

LTDという指導法が望ましい効果を発揮するためには、協同学習の基本要素をメンバー誰もがきちんと理解していなくてはならない。長年、協同学習の研究実践を積み重ねてきたミネソタ大学のJohnson, D. W. ら（2002）は、グループ学習が単なるグループによる活動ではなく、協同的な学び合いとなるためには、次のような5つの基本要件が備わっている必要があるとしている。

#### **（1）メンバー間に肯定的相互依存関係が成立していること**

グループによる活動では、一人ひとりの努力・貢献が必須であり、グループ目標の達成に不可欠であること、そして、各メンバーは共同作業に対する積極的な貢献が求められること（つまり仲間の貢献への“ただ乗り”や無為な行動は許されないこと）を理解し、メンバーが互いに浮沈をともしする関係を築いていることが求められる。

#### **（2）個人の役割責任が明確になっていること**

グループの各メンバーには学習目標達成のための2つの役割責任が課されている。一つは自分自身の学びについての責任であり、もう一つは仲間のメンバーの学びに対する責任である。すなわち、自分の学びと同時に、理解に窮したり学びに参加できていない仲間に対しては、必要なサポートや働きかけを行い、メンバー全員が目標を達成するとともに、学習活動を通してともに成長することが目指されている。

#### **（3）メンバー同士の積極的な相互作用の促進**

メンバー間の肯定的相互依存関係は、メンバー同士が直接対面しての積極的な相互交流によって生まれるものであり、それによって学習効果も高まることが期待される。メンバーが互いに教え合い学び合うだけでなく、仲間の取り組みを励ましたり促したりすることによって、グループの学習活動はより促進される。

#### **（4）社会的スキルの促進**

協同的なグループでは、課題内容についての学び（タスクワーク）だけでなく、グループの一員として活動に貢献するために必要な対人的技能やグループ技能などの社会的スキル（チームワーク）を学ぶことが必要とされる。学生たちにはこうした社会的スキルが身につけていないことも多く、効果的な学習活動にとって必要な具体的な行動や態度について、指導することが求められる。

#### **（5）ふり返りによるグループ・プロセスの改善**

グループ活動をより効果的なものとするためには、どこが上手く機能し、何が問題だったのかをふり返り、次の活動にそれを活かす必要がある。このふり

返りには、メンバーの誰の行動が有益で、誰の行動が有益でなかったかといったやり取りも含まれるが、決して特定のメンバーを批判するのではなく、あくまでもグループ活動をより良いものにするのが目的であることが強調されなければならない。

このように、LTD話し合い学習法は協同学習のかなり複雑な技法であり、グループ活動を進めるためのさまざまな社会的スキルが必要となる。したがって、LTDの過程プランを有効かつ効率的に進めるためには、それぞれのステップの意味を学習者に理解してもらうとともに、活動に必要な社会的スキルを身につけることができるよう、指導がなされなくてはならない。実際に、グループ技能の未熟な学習者の討論では、予習してきた内容を順に読み上げるだけで、仲間の発言を聞いて適切な質問や問いかけを返すような議論にはならないことが多い。

協同学習の基本要件を備えた過程プランが進行することによる、LTDの期待される効果として、安永・須藤（2014）は次の諸点を挙げている。

- ① 課題文の理解と記憶の促進
- ② 確かな知識の定着と活用力の向上
- ③ 論理的な言語技術の発達
- ④ 分析的・批判的思考スキルの獲得
- ⑤ 効果的な教え方と学び方の獲得
- ⑥ 対人関係スキルの発達と仲間関係の改善
- ⑦ 個人的な満足と学習意欲の向上
- ⑧ 学習・仲間・学校に対する価値観の変化
- ⑨ 主体性と能動性の獲得
- ⑩ 民主・共生社会の基盤となる価値観の醸成

## LTDの特徴

LTDは、グループ・ダイナミックスや学習心理学、認知心理学の知見を踏まえて構成された過程プランを通して、ある主張の盛り込まれたテキスト教材を深く読み解くための指導方法である。上述した効果が期待されるLTD話し合い学習法の特徴について、ここではとくに3つの点を指摘しておきたいと思う。

一つ目として、(a) LTDでは、過程プランの紹介の際にも触れた通り、まず課題文をきちんと把握するために、ステップを踏んで主張を受け止めることを重視する。読解の授業などでは教材文を与えて読ませ、拙速に感想や意見を求めることがしばしばあるが、LTDはそれを許さない。課題文の理解のためには、そこで使われている単語や用語について不明な点を正した上で、主張の

概要を自分の言葉でまとめる。次に著者が主張の根拠としている話題やトピックについて確認し、続いて自分自身が知っている理論や考え方、情報と主張内容を関連づける。さらに、自分がこれまでに実際に経験したできごとを主張と関連づける。ここまでの課題文理解のための手続きを経て、初めて主張に対する個人の意見や賛否、感想を表明することができるのである。

著者の主張をまずしっかり受容するというLTDのこの構えは、コミュニケーションにおける「傾聴」の重要性にも通じるところがある。相手の主張に対する感想や評価の表明は、それを理解するための活動をいったん終了させることになる。したがって、早い段階で主張に対して評価を下してしまうことは、深く理解する妨げとなることが多いのだ。安易に評価を下すことを控えるというLTDの考え方も、こうした点を踏まえたものであると考えられる。

二つ目に(b)LTD話し合い学習法では、過程プランによる個人の予習を経て、グループでのミーティングによって学び合うという2段階の手順をとる。これは協同学習における個人思考→集団思考という基本的手続きと軌を一にする。グループのメンバーには多かれ少なかれ個人差がある。当然のことながら、グループ活動に際しての課題の理解にも程度の差が存在する。こうした場合、話し合いをすぐ始めてしまうと発言が一部の有力メンバーに限られ、せっかくの集団の情報資源が集約されることなく、特定の意見に同調することで終わってしまいがちである。

学び合いなどのグループ活動は、メンバーそれぞれが自分自身の意見を持った上でなければ、課題の達成に資する豊かな交流は生まれ得ない。そのためにメンバーが個別に課題を理解した上で、グループでの学習活動に入るのである。この個人思考から集団思考へという手続きは、グループ活動の幅を広げるとともに質の高い交流を生むために、きわめて重要な役割を果たしている。

三つ目として挙げられるのは、(c)社会的スキルを意図的に育成しようとする姿勢である。協同学習では、グループの活用によって仲間と交流しながら学び合いを進めていく。そうした学びが効果的に行われるためには、メンバー各自の優れたコミュニケーション能力や対人関係能力が欠かせない。そのために、学び合いに有効なグループ活動の仕方についても、目的的に指導が図られる。LTDにおいても、こうしたグループ技能を始めとする社会的スキルの促進が目指されているのである。

LTD話し合い学習法はテキスト読解のための方法であるが、このLTDの学習プロセスを個々人の体験や経験による学びに拡張しようとするのが、本稿の試みである。具体的には、看護教育における臨地実習での個人の体験的学びを、個人の学びに留めるのではなく仲間とシェアすることによって、より幅広く豊かな学びにしていくことが目的である。

## 看護教育における臨地実習の役割

看護教育において、臨地実習は、看護実践能力の基礎・基本を学ぶ授業科目としてきわめて重要な位置を占めている。臨地実習では、学内の講義や演習、実習によって学習したことを実践場面に適用することを通して、看護技術や看護判断を主体的に学び取ることが求められる。学生たちは、看護実践の現場で生じた出来事や自分自身が経験したことから、自らの看護学を意味づけていくのである。

このような学内で修得した学習内容を実践場面で確認・展開する機会である他に、臨地実習には、看護が人間を対象としたケアであり、看護実践は人間的関わりを介して進められることを学ぶという大切な役割がある。すなわち、コミュニケーションを始めとした対人関係能力などの人間関係形成の基本を学習することができるのも、臨地実習ならではのといえるだろう。

臨地実習は、大学の付属施設で実施されることもあるが、多くの場合、学外の医療施設、保健・福祉施設との協力によって行われている。学生を送り出す側の学校の授業担当者と実習施設の看護職者が、臨地実習の考え方や達成目標を共有し、こうした共通認識の下に役割を分担しながら指導を行っていく。

実習方法については、通常、特定の患者を個々に受け持つ形が取られている。したがって、実習現場での学びは、必然的にその内容や範囲に個別の制約が課されることになる。言い換えるならば、臨地実習での学習体験は学生ごとの個人的な学びにならざるを得ない面をもっている。もちろん、現場での毎日のカンファレンスを通して、体験の共有や学習内容に対するフィードバックが与えられることもあるが、それも同じ病棟や診療科内の狭い範囲に限られる。また、臨地実習の終了後に、実習報告会に類する事後学習の機会が持たれるものの、学生たちの相互交流が積極的に仕組まれるようなことは、必ずしも多くないのが実情である。

このように臨地実習での学びは、生身の人間との関わりの中で行われる、看護ケアの基本的実践能力を身につける上できわめて重要なものといえる。しかしながら、そうした学習の機会となる体験は、学習者それぞれの個別な体験として彼らの中に留まったままであることが多い。学生たちの経験したことがらはさまざまであるが、一人ひとりがそこから何を感じ、何を学んだかについて、同じ実習経験をともにした仲間同士で共有することができたならば、彼らの知識や技術、態度はより幅広く、豊かなものになるに違いない。

そこで考えられたのが、LTD話し合い学習法のテキスト理解の手順（過程プラン）を体験による学びへと応用することであった。

## LTDの臨地実習体験への応用

LTDでの学びの対象はテキスト教材（課題文）であった。LTDの学習プロセスを臨地実習に適用する際、この課題文に相当するのは臨地実習における体



験内容ということになる。ここで、通常のLTDに対して、臨地実習体験によるLTDをLTD-NP (Learning Through Discussion for Nursing Practice) と表記することにする。このLTD-NPにおける実習体験はどのように課題化できるだろうか。

一般に臨地実習では、学生はそれぞれの実習（協力）施設において、当該施設で指導にあたる看護職者の下で特定の受け持ち患者を担当することになる。そこでの毎日の実習経過については、所定の実習日誌に各自が記入することにより、その日のカンファレンスで実習担当の教員や施設の担当指導者からフィードバックがなされる。そこで、実習体験の課題化にあたって、その日その日の実習の中で気づいた点を、ふり返りとして実習日誌に記録しておいてもらうよう依頼した。ただし、学生たちは緊張と多忙の中で日誌の記載をしなければならないことから、毎日のふり返りは「今日の収穫」「今日の疑問」「直面した壁」の3点について、簡潔に報告してもらうに留めることとした。

「今日の収穫」は、その日の実習をふり返って「これは収穫だ」「こんな良いことを教えてもらった」「実習ってこういうことが分かるんだ」と感じた体験について記載する。また、「今日の疑問」は、「なぜそんなしかたをするんだろう」「どうしてこんなことを言うんだろう」「これは一体何なんだ」などと思った体験について書き留めておく。そして、「今日の壁」には、「自分には限界だ」「とてもショックだった」「なにもできず立ち往生した」「自分はこの仕事に向いてるのだろうか」と感じた体験について記録する。

実習中の2週間なり3週間の間に記録したこれらの「今日の収穫」「今日の疑問」「今日の壁」にもとづいて、終了時にLTDの予習の過程プランに準じたまとめを作成してもらう。LTDの過程プランに相当するLTD-NPにおける体験のまとめとしては、次のような項目が考えられる。なお、LTDの過程プランは8ステップであるが、LTD-NPでは7ステップとなっている（図2参照）。

### Step1 準備

実習期間中の日誌を読み返すことによって、実習期間全体を通して体験した内容や出来事をふり返って、自分にとって実習の意味について考える。

### Step2 専門用語の理解

実習中に分からなくて困った言葉や用語をリストアップし、それらの意味について調べ、他の人に説明できるようにまとめておく。

### Step3 臨床場面で役立った専門知識・技術

学校で学んだ授業内容のうち、とくに「臨床場面で役立った知識・技術」について、それがどのようなものか、どんな場面で役立ったか、を事例ごとにまとめる。

### Step4 臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術

「臨床で役立たせるには不十分だった知識・技術」「臨床で役立たなかった



専門知識・技術」を洗い出し、足りない知識・技術をどのように補ったらよいかについてまとめる。

#### Step5 印象に残った臨床指導者の行動や振る舞い、患者の反応

今回の実習を体験する中で、臨床指導者や看護師の行動で気になったこと、感心したこと、あるいは患者の反応で印象に残ったことと、なぜ気になったり印象に残ったりしたのかその理由についてまとめる。

#### Step6「臨地実習でこそ学べた」と感じたこと

Step3から5の内容に加えて、実際の看護現場での実習でなければ学べなかったと思われる点についてまとめる。

#### Step7 ミーティングの準備

ここでまとめた内容について、実習の事後学習として行われる実習報告会で発表や報告ができるように準備する。

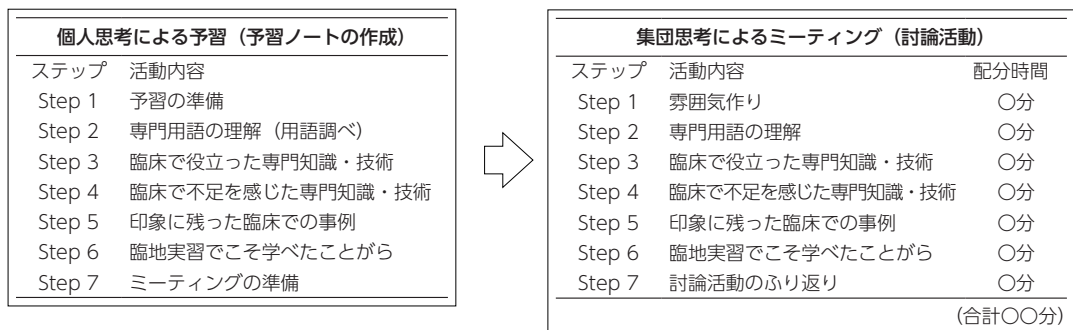


図2：LTD-NP話し合い学習の過程プラン

テキストに表された特定の主張について理解しようとする場合と、それぞれの体験から学び合おうとする場合では、視点や観点が異なってくる。したがって、「Step2 専門用語の理解」以外については、LTDとLTD-NPの内容は必ずしも対応していない。LTD-NPでは、学校での講義や演習、実習で学習したことを実際の実践場面で展開する際の課題とともに、それぞれの背景を持った生身の患者と対応する際に生ずるさまざまな出来事への対処のあり方、といったことがらが対象となる。そこで、テキスト理解と共通する用語調べの他に、「役立つ知識・技術」「足りないと感じた技術」「臨床で初めて出会ったできごと」「臨地実習でこそ学べたこと」という4つの観点からの体験理解を図ろうとするのがLTD-NPの過程プランである。これら4つが必要十分な観点であるかどうかは、今後実践研究を積み重ねる中で検討していかなければならない。

ところで、先述した「LTD（過程プラン）の特徴」は、臨地実習における体験的な学びにも応用可能であることを示しているように思われる。臨地実習における学びでは、まず、(a) その実習施設の看護方針に批評や評価を交えることなく従う必要がある。熱意ある看護職志望者であるほど、学んだ看護知識や技術を厳格に展開しようとしがちであるが、現場は教科書通りに動いている

わけではない。また、優れた考え方や技法ほど、多種多様な現場の状況に柔軟に対応できるものである。したがって、学習者は当該施設の方針をしっかりと受け止めて実習に臨むことが求められる。

次に、(b) 臨地実習は、特定の实習施設で特定の受け持ち患者の看護を通して行われる個別的、体験的な学びである。もちろん、個々の実習者がそれぞれの持ち場で体験する学びにも意義深いものがあるだろう。しかしながら、多様な状況下でのそうした各自の学びを仲間とシェアすることによって、個別事例での限定的な体験をより一般的な経験へと敷衍することが可能となるだろう。協同学習の個人思考から集団思考へという方略に沿ったミーティング＝グループでの討論を行うことにより、個別的な学びから、仲間との交流によってより豊かで実りある体験的学びを導くことが期待される。

そして、(c) 協同学習ではグループ活動でメンバー間の相互作用を通して学びを深めていくが、LTD-NPによる仲間との相互交流も、コミュニケーション技能などの社会的スキル向上の貴重な機会となる。これは臨地実習の達成目標とも一致するものだろう。看護実践は、看護者と患者の人間の関わりを介して遂行されることから、人を対象としたケアにとって対人関係能力を始めとする社会的スキルは、欠くことのできない要件となる。信頼にもとづく人間関係が形成されて初めて、看護ケアも生きて働くものとなるのである。

## 臨地実習におけるLTD-NPの効果

これまで、協同学習を基盤とするLTD話し合い学習法を看護学の臨地実習に応用する可能性について論じてきた。今後、LTD-NPの効果について実証的な検討を行うつもりであるが、ここでは、愛知県に所在する私立A大学看護系学部の3年次成人急性期実習において、試行的に実施したLTD-NP過程プランが学習者に与える影響について報告しよう。

以下に示すのは、ミーティング（実習の際は「まとめの会」と称していた）のStep7における「ふり返り」の後、実習参加者によってまとめられた自由記述データである。これらの自由記述を通読した結果、記述内容は大きく4つにまとめることができた。すなわち、(1) 仲間の体験からの学び、(2) 自らの学び・体験の整理と深化、(3) 次なる学びへのモチベーション、(4) 社会的スキル向上への気づき、である（引用は原文のまま、なお記述の一部は省略した）。

### (1) 仲間の体験からの学び

実習参加者が指摘した内容でもっとも多かったのは、自分は経験しなかったが、ミーティングにおける討論での仲間の体験を聞くことから学ぶことができた、というものである。

- ・グループメンバーと話し合うことで自分が体験できなかったことや、行った手術が違うだけで観察項目や離床・活動範囲が異なってくるのがわかった。

- ・お互いに学べたことを話し合ったことで、自分の立場だったらこうしたの  
だろうと考えたり、相手はこのように対応したのかと考えることができた。  
また、自分が経験してないことも相手が話してくれるため、自分が体験し  
たような気になって、自分も一緒に学べた。
- ・他学生の意見や体験を聞いて、一人一人疾患や経過が違っているので、も  
し自分が他の患者さんを受け持った場合どうするかを考えることができた。
- ・まとめの会では、自分の患者とまったく違う状態の患者への接し方や、  
…いつものような実習で受け持つ患者と接する中でもどのように接すれ  
ばコミュニケーションがとりやすいとか、知ることができた。
- ・実習をしていて、自分が経験できることは限られているため、他の学生が  
学んだことを聞き、共有することの大切さを学ぶこともできました。
- ・発表を聞いて急性期の患者への援助は様々な方法・工夫があることを知り、  
状態の変化が速い中で自分ができる最大のことは何か、改めて考えること  
ができた。
- ・同じ急性期、同じ脳神経外科病棟でも、患者さんによって全く違う体験を  
しているとわかりました。
- ・グループメンバーとのまとめの会での振り返りをして、自分が今回の実習  
でできなかったこと、こんな発見をした、こんなことを実習で学んだなど  
交流することで自分と同じ学びや反省がある人や自分では考えられなかつ  
た対策をしたなどの発表を聞くことができた。
- ・〇病棟の人の学びを聞いて、病棟が違ってても看護師の役割や振る舞いは同  
じところがたくさんあることがわかった。どの病棟でも看護師は患者の不  
安の軽減や症状の観察やそこからのアセスメントをして適切な援助を行っ  
ていることがわかった。
- ・みんなの発表を聞くことで、自分が気づけなかったことに気づくこともで  
きた。例えば、コミュニケーションをとる際、私の受け持ち患者さんはコ  
ミュニケーション障害のない患者さんで、コミュニケーション障害のある  
患者さんと接するときのコミュニケーション方法は考えておらず、患者さ  
んが分かりやすいジェスチャーを使ったり、筆談で会話するといった方法  
があるのだということが分かった。
- ・他の5人の発表を聞き、不安を緩和させるためにたくさんの方があると  
思った。
- ・まとめの会では〇病棟と〇病棟の違いを知れたことが大きな収穫になつた  
と思います。
- ・私達が実習をしていた整形外科と、他のグループが実習していた消化器で  
は、多くの違いはあるが、患者の退院後を考えて看護しているのだとい  
うことが学べた。
- ・メンバーの受け持ち患者さんとのエピソードを通し、みんながどう感じ、

どのように対処したかを交流することができ、考え方について学ぶことができた。

- ・学びや印象を交流し、私たちの病棟ではなかった事を得ることができました。
- ・今回まとめの会を通して、私は退院支援は実施できなかったが、実施した人達の話聞いて、…患者さんにとっては、退院という事は、嬉しい気持ちもありつつ、不安な気持ちもあるため、少しでも患者さんがご自身や家族と協力しながら実施できるようにしていくため、退院支援が大切であると学ぶ事ができた。
- ・話し合いの中で術前の情報と術後の状態を比較する大切さを学んだ。
- ・自分が経験できなかったエピソードや事例を共有することで、急性期看護というものを深く理解することができた。
- ・グループメンバーの発表を聞き、共感したことや、自分だけでは学びきれなかった部分など、様々なことがわかった。術後の看護として看護展開の早さやその上での看護計画の優先順位など、術後の患者で違う疾患でも共通して上がる問題や術後日数ごとに優先される問題があること、患者の回復の早さによって計画の目標が変わったりすることなど知ることができた。

## (2) 自らの学び・体験の整理と深化

2つ目の気づきは、仲間のさまざまな体験を聞くことや自分の体験を仲間話すことが、自身の知識や体験内容をより明確にしたり、まとめることにつながったとする意見である。

- ・同じ術式の人を受け持った人がいても、年齢などで回復が遅かったり、回復の仕方が違ったりして、個人差があって驚いた。そこから、個別性の看護がうまれてくるのであろうと考えた。自分が感じていることや学べたことを話したことで、自分の考えが頭にまとまったような気がした。
- ・自分が学んだことでも、他のメンバーに言われて具体的に表したり、抽象的に表したりして、言葉にあらわすだけでなく、どうして自分がそう思ったのかを質問などを通して話し合うことで、自分がこの実習で何を学んで何ができなかった、足りなかったのかが分かった。
- ・他の学生の話聞き、判断力の無さ、経過を追って検査値をみていく必要性や術前・術後の変化、ケアを効率よく行う方法など、自分に足りないものにも気づくことができた。
- ・まとめの会をしてグループメンバーの学びを聞いて、意見を交換し合って自分の学びを深めることができたと思った。
- ・話し合いを終えて、みんなの具体的な体験から、足りない知識や技術・学んだことが分かった。
- ・具体的に清潔ケアの有効なすすめ方なども共有し、学びを深めることがで

きた。

- ・みんなで意見の交換・情報共有したことで急性期看護について様々な思いや考えを聞くことができたので、学びを深めることができたと思います。
- ・患者は術後の苦しさ・不安によって精神的に不安定になることが急性期にはあるが、その時に看護師が心のケアも図り、安心感を与えることの重要性が分かった。
- ・グループメンバーで多くの意見や学び、エピソードについて得ることができ、学びを深めることができたと思います。
- ・私がまとめて書けていないことを発表している人もいたので、いろんな視点から考えることができた。
- ・自分の視点で学んだことと、他の学生のそれぞれの視点から学んだことを共有できてよかった。
- ・自分の考えてた精神的な援助は、回復の後何がしたいかを聞き出したりして、手術に対して前向きに考えてもらえるようにコミュニケーションを取ることだと思っていたが、他にも患者ごとの精神状態に合ったコミュニケーションや、笑顔で寄り添うだけでも不安は軽減されることを知り、術前患者へのコミュニケーションや、手術に対して不安な患者への看護師の必要性がわかった。

### (3) 次なる学びへのモチベーション

自由記述の内容で2番目に多かったのは、仲間とそれぞれの体験を共有する中で、看護の現場でどのような知識や技術、患者との関わり方が必要とされているのかの気づきを得て、次なる学びへの動機づけになった、とするものである。

- ・今回の話し合いでは、自分の学べたこと、相手が学べたこと、多くの意見を共有し、自分の考えが広がっただけではなく、視野も知識も広げることができた。この中で行われた話し合いを、忘れずに次の実習から生かしていきたいと思う。
- ・グループメンバーに意見を求めたり、逆に意見を述べることで、違った視点から患者さんをみることができたり、援助方法を考えることができて、とても良い学びとなった。次回からの実習も今日学んだことを生かして、患者さんに寄り添えるような看護を提供していきたい。
- ・他の人が学んだことも、意見を聞いて知ることができたので今後の実習でいかせれるようにしていきたいと思う。
- ・他の人の話を聞くことで自分ができなかったことを話を通してどのようなものだったのかポイントや考え方を聞くことで次回への学びになった。
- ・今回の反省やグループメンバーの話を参考にして今後の実習に臨みたい。さらに、苦痛の少ないバイタルサイン測定の順序や洗髪などのケアの方法を聞くことができたので、同じ様な患者を受け持った際にはぜひ実践して

みたいと思った。

- ・メンバーの発表を聞いて、その状態に応じた優先度の配慮をすることや時間配分をすることの重要性を学んだので次回の実習に生かしていきたい。
- ・同じ疾患でも患者さんによって経過が異なり、…退院に向けた指導も変わってくることを改めて実感しました。それに伴って必要な知識・技術・コミュニケーション方法も異なってくるため、機会があれば、他の学生の受け持たせていただいた患者さんについてもっと聴いて、学びたいと思いました。
- ・自分の経験とメンバーが工夫したことや「こんな風にやった」という内容をこれからの実習で活用していきたいと思った。
- ・臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術も共感できることが多くあったため、復習や事前学習を行って次の実習では改善したいと感じた。
- ・自分やみんなが学んだことをこれから生かして、自分に今できることは何なのかを考え、実践し、今後の実習を頑張っていきたいと思った。
- ・自分が実習を通して感じたこと、同じように困ったことがあったということ共有でき、今後の実習に向けてグループメンバーと共感したこととして生かせると思った。
- ・カンファレンスではとても緊張したけど全員が発言して意見交換ができて、ほっとして、皆にありがとうという気持ちだった。次回からの実習もがんばりたいと思った。
- ・必要な学習をしっかりとアセスメントできるレベルまで学習する大切さを改めて痛感し、今後の実習では同じことはしないようにしていきたい。

#### (4) 社会的スキル向上への気づき

ミーティングでの討論が実りあるものになるかどうかは、メンバーのプレゼンテーション能力や仲間の発表に対して適切に質疑応答するスキル、相互交流をよどみなく進めていくグループ技能、同意や共感といった社会的態度などに依存している。自分たちがもっとこうした能力やスキルを身につけることにより、グループでの討論活動が改善されるのではないかと、この気づきや反省も少数ながら指摘されている。

- ・司会の進め方がいけない…。皆が参加できるような進め方をしなければならぬし、しっかりと意見をお願いしなければならぬと感じた。発表者側では、上手くまとめて相手がわかりやすいような発表をしなければならぬと、…伝えたいことが上手くまとめられていないのであれば、もっと事前に考えてくるべきだと感じた。
- ・事前にまとめの会について読み込みをしておらず、理解していないまま行ってしまった。そのため、内容の薄さや求めている内容につながらなかった。話し合いの際の礼儀を意識する。調べたことの発表が出来る様、資料の用意が必要であった。



・「まとめの会」自体はみんな質問や発言をしていたが、私もできなかったが、もっと盛り上がるように話す内容が深くなればより良い会ができたのではと感じた。

ここでは学生たちのふり返りの意見をカテゴリーごとにまとめて示したが、多くの学生はこれらの感想を複数ずつ記していた。ここで見られるように、彼らは臨地実習を共にしてきた仲間と体験を語り合う中で、個別に学んだ体験を超えた多くのことがらに気づいたり、学んだりすることができていることがうかがえる。以後は実践を積み重ねる中で、LTD-NP過程プランのステップの数やその内容が妥当であるか否か、討論がより活発で豊かなものになるためにはどのようにグループ技能を向上させなくてはならないか、等について精査していかなければならない。

最後に、LTD-NPでの学習目標の達成度をどう評価すべきかについて触れておきたい。LTD話し合い学習法は、学習者の主体的な活動を中心に進んでいくために、個々の学生たちがどのように、あるいはどの程度まで討論の中で学んでいるのか、について把握することが難しい。したがって、学習の区切りの段階での目標の達成度について、正確で客観的な評価をすることが重要となる。実習内容に係る目標だけでなく、グループ活動のあり方も含めて、どのような方法で評価することが可能かについても、今後検討していく必要があるだろう。

## 【付記】

本稿で提案したLTDを臨地実習に応用するというアイデアは、中部大学生命健康科学部教授牧野典子氏および同看護実習センター助教松田麗子氏との協同学習に関する研究会で生まれたものである。また、成人急性期実習の指導を担当された同看護実習センター助手西久保ひろみ氏に記して謝意を表します。

## 引用文献

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002) Circles of Learning : Cooperation in the Classroom, Interaction Book Company 石田裕久・梅原巳代子訳 (2010) 学習の輪－学び合いの協同教育入門－ 二瓶社
- Rabow, J., Charness, M.A.,Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile,S., (1994) William Fawcett Hill's Learning Through Discussion, Sage Publications 丸野俊一・安永悟訳 (1996) 討論で学習を深めるには－LTD話し合い学習法－ ナカニシヤ出版
- 安永悟 (2006) 実践・LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 安永悟・須藤文 (2014) LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版

■ 特集「グループの可能性と広がり」

## グループプロセスに焦点をあてたファシリテーションを学ぶ研修をデザインする

津 村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

### ■背景と目的

最近たまたま3つの組織からグループをマネジメントするリーダーの育成、それも「ファシリテーター」としての働きができる人を育てるための研修依頼を受けることがあった。

一つは、ある企業からの依頼であった。この企業は、最近自社の組織開発 (Organization Development;OD) の試みを実施しはじめ、コンサルタントが従業員に対してインタビューをして、データ分析をした結果を全従業員にフィードバックを行うといったステップまで進んでいる。その結果、マネージャークラスのリーダーが意欲的に新しい試みをはじめようとしているのだが、どのように部下に関わればよいのか分からない状況にありグループ・マネジメントを学びたいとの申し出であったのである。筆者は6人のマネージャーと会う機会があり、マネージャーの現状を聴く機会を得たのである。彼らの大きな課題や悩みは、「各部署の会議があまり積極的に進められない」、「重い雰囲気になってしまう」、「部署の中でのメンテナンスに偏り、パフォーマンスの機能が足りないのではないかといった不安」、「一人で動いてしまうのではなく、部員と連動して動く、動かすことができていない」、「ファシリテーター、ファシリテーション、コーチング等名前は聞くが、十分に理解できていない」、「マネージャーとしてどのようなリーダーシップをとればいいのか分からない」、「これまでプレイヤーであった自分がマネージャーになり、管理職は何をすればいいのか模索中である」、「出来事を概念化する能力がほしい」など、たくさんの現状に対する不安や学びへの要望の話が聴くことができたのである。

もう一つは、ある病院の看護副師長クラスのリーダーシップの育成に関わる相談であった。部下を育成する場面で、ついつい直接指示命令を出してしまうとか、できていないことを指摘して現場の看護師は肯定感をもてずに仕事をし

ている現状があるなど、すでにファシリテーション、ファシリテーターに関する知識は書籍等で知っているが、実際の働きとしてどのような働きや言動をすればよいのか不安の中でのことである。実際に、参加者を対象に、研修のデザインをするに際して事前課題調査を行ったところ、「さまざまな意見を引き出すことに難渋している」、「自分が話すのではなくメンバーに話してもらうにはどうすればいいのか」、「プロセスに焦点をあてるリフレクションの仕方を学びたい」、「グループ全員で参加できた、意見が言えた、決定できたといった話し合いを進めたい」、「ファシリテーターに求められる基本的姿勢と技術とは何か」などの意見が表明された。その結果には、ファシリテーターといった言葉を研修のテーマに教育担当者が掲げていることから「ファシリテーター」に関する言葉の意味はある程度知っているけれども、その機能を知るとともに実践力を身につけたいというニーズが強く表れていた。

三つ目は、幼稚園の園長クラスの研修依頼の話である。どうしても園長の発言がトップダウン式になってしまい、若い先生のアイデアを生かせずにいる現状がある。たとえば、園の方針を伝え、それを若い先生に共有したり明確にしたりすることの難しさ、またその方針や目標に根ざした行事や教育活動を組み立てることに向けての活発な意見交換が起らないこと、行事や生活発表会などを行った後にふりかえりを行い、次の企画に役立てることができる話し合いに展開することが難しいなど、現状の課題についていろいろと話を聴くことができた。園の活動におけるコミュニケーションの活性化を図りたいこと、特に若い先生たち、現場の先生たちの意見を有効に活用しながら、園のさまざまな教育活動が協働的に行われることを期待しているとのことである。

上記のような状況は、さまざまな組織の中かなり数多く起こっている問題状況であろうと推察できる。このようなニーズや課題に直面し、これからますますファシリテーター養成の講座やセミナーが求められると考えられる。本論は、筆者が実施してきたこれまでのファシリテーター研修を再度検討しながら、一日で実施可能なファシリテーションを学ぶ研修プログラムを設計し、実施するための基本的な考え方を提示することを目的とする。

## ■ファシリテーターとは

ファシリテーターとは、どのような存在、役割を担った人をさすのだろうか？

津村（2012）は、「ファシリテーターとは、プロセスに働きかける（介入する）ことを通して、グループの目標をメンバーの相互作用により共有し、その目標を達成することとメンバー間の信頼感や一体化を促進する働き（ファシリテーション）をする人」と定義している。

ファシリテート（facilitate）とは「～が～を容易にする」という動詞である。何を容易にするかは、グループがめざしている目標と関連しており、グループの目標は重要である。グループメンバーがめざしているグループ目標をまず共

有し明確にする作業、それはグループ活動の結果としてメンバーが何を得たいと考えているかであり、その目標を明確にすることは重要である。チャンピオンら（1990）は、グループが達成する結果に対するグループメンバーのニーズを「成長に対するニーズ」と「プロジェクトの結果に対するニーズ」の2つに分類し、下図（図1）のようなマトリクスを描き、それぞれの支援をする人を9つの人物像で表している。

- ・クライアントは、二つのタイプのニーズをもっている
- ・結果 (results) に対するニーズ：結果を得ること
- ・成長 (growth) に対するニーズ：どのように結果を得るか学ぶこと

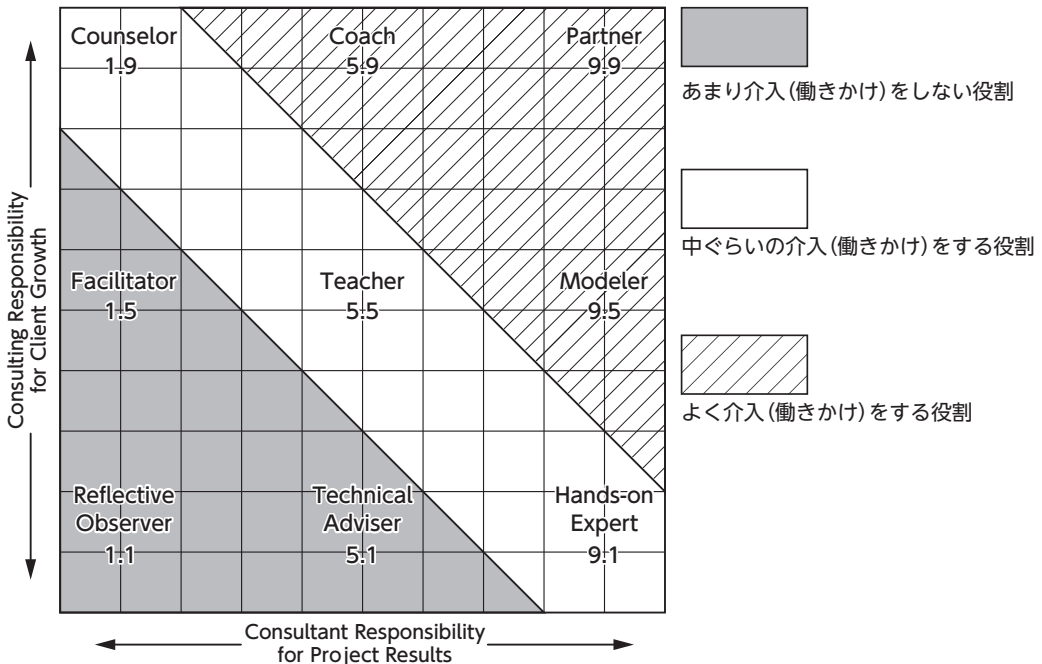


図1 結果と成長：コンサルティングの役割の選択 (Champion, Kiel & Mclendon, 1990)

図1では、横軸において右にいくほど結果や成果に対するコンサルタントへの責任が強くなり、縦軸において上にいくほどグループメンバーの成長に対するコンサルタントの責任の強さが大きくなることを示している。グループの結果や成果に対する責任をもって働きかける人は「技術アドバイザー」や「直接手をかけながら指導する熟練者」がその機能を果たすと考えられている。一方、グループメンバーの成長をはかろうとする支援者には、「ファシリテーター」や「カウンセラー」といった名称の人物が配置されている。チャンピオンらによると、ファシリテーターはグループメンバーの成長に向けて働きかける人物をさしているのである。

「ファシリテーター」という用語は、ロジャーズ(1970、畠瀬・畠瀬訳、1982)が、ベーシックエンカウンターグループの中で使った用語で、「ファシリテーターは、集中的に会合するグループの中で、自由な表現と防衛の減少が徐々に起こ

るような安全な心理的雰囲気をもつことができる」人物として記述している。元来、ファシリテーターはグループ体験を通して人が成長することをめざしている場で、その学びを容易にする人として呼称されていたのであろうと推察できる。

一方、リース（1992）は、リーダーの役割をコントロールするリーダーの役割とファシリテートするリーダーの役割とを対比しながら、今日の社会ではファシリテート型のリーダーの必要性を説いている（図2）。

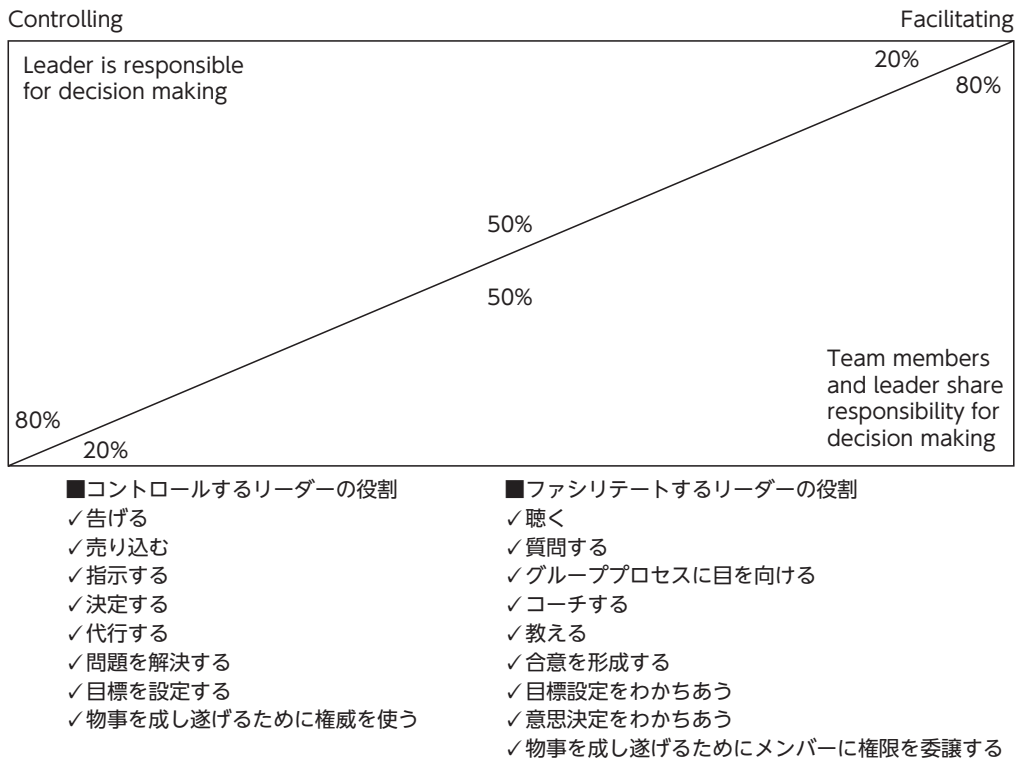


図2 リーダーシップのスタイル：コントロールV.S.ファシリテート (Rees, 1992)

図2に示しているように、意思決定に対してリーダーが責任をもつのか、メンバーとリーダーがともに責任を共有するのかの違いとして2つの働きの違いが論じられている。従来のリーダーは、グループがなすべき仕事の責任はリーダーがもち、目標を設定したり、そのために何をすべきかを告げたり、必要なことを指示したり、決定をしたり、問題を解決することを求められるとともに、それらを担ってきている。一方、グループが達成する目標設定をともに分かち合い、相互に目標を明確に、メンバーの意見やアイデアを聴いたり、質問したり、グループプロセスに目を向けたり、意思決定において合意しながらグループ活動を行っていくようなファシリテート型のリーダーが今日では求められていることが提示されている。このような発想からファシリテーターを考えると、

課題を達成するときの課題への責任の共有と働きかけのありようの特徴としてファシリテーターをとらえることができる。

これらの考えより、ファシリテーターをグループ成長に向けた働きかけをする人だけではなく、グループ活動の成果や結果に対しても、これまでのコントロール型のリーダーではない働きかけをする人としてのファシリテーター像が期待されてきている。

ベーシックエンカウンターグループやTグループのような非構成のグループ体験を通して、メンバー自らの人との関わり方やリーダーシップ、グループダイナミクスを理解することを促進するファシリテーター（Tグループでは、トレーナーとよぶ）が考えられる一方で、会議等の議事進行を進めるような司会進行役的な働きを期待されているファシリテーターまで幅広く、ファシリテーターの役割を考える必要がある。

よって、グループに関わるファシリテーターは、グループがめざす目標が何であるかをまずメンバーとともに考えて、明確にする作業が重要であると考えている。そのグループの目標達成に向けて働きかける、支援する行為をする人がファシリテーターなのである。

## ■プロセスを観る視点をもつ

次に、グループの中にいるファシリテーターと呼ばれる人が働きかける視点としてどのようなところに焦点をあてればよいのだろうか。グループを観る視点としては、大きくは、コンテンツとプロセスという二つの視点が考えられる。

### ・コンテンツとプロセス

コンテンツとは、グループが活動している課題であり、討議内容そのものである。グループを活性化するためには何が必要であるかというテーマで話し合っているとすれば、「一人ひとりが意見を言えるようになることが大切である」などと意見・考えとして発言している内容は、そのテーマに対する話題（コンテンツ）に関心をもってグループ活動に参加していることになる。多くのグループの活動は、テーマのもといかに適切な結論をえる討議ができるかであり、コンテンツに対するメンバーやリーダーの貢献はとても重要である。ただ、コンテンツに関する貢献は、グループのメンバーが行うのであって、ファシリテーターはその仕事を担わないと筆者は考えている。会議の中に入っているファシリテーターは時として、話題（コンテンツ）に入り込んでしまう可能性を秘めており、コンテンツに関わっているかどうかをしっかりとファシリテーターは自らの行為をモニター（俯瞰）する必要がある。

一方、ファシリテーターの視点として、プロセスに焦点づけることが大切になる。プロセスとは、グループの活動の中で、ある話題（コンテンツ）で話されているときに、そのグループのメンバー一人ひとりがどのように振る舞ったり、相互にどのようにコミュニケーションをしたり、誰かが目標達成に向けて



影響を与えたり、グループ全体の雰囲気が重くなったり、明るくなったりしている事柄をプロセスとよぶ。このプロセス—一人ひとりの中に、対人関係の中に、グループの中に起こっていること—に気づく力がファシリテーターはもちろんのことメンバーにとっても、とても大切になる。

コンテンツとプロセスの関係は、図3に示しているように、氷山図として示される。水面上にあるコンテンツと水面下に起こっているプロセスを表現している。コンテンツにどうしても焦点が当たりやすいが、実はそのコンテンツに影響をあたえるものとしてプロセスがある。見かけ上は、かなり熱心に話し合っているように見えて、ひとつの結論が得られたとしても、実際にその結論の結果メンバーが行動に移そうとした時に、メンバーは他人ごとのようにとらえ自発的主体的に動き出さないという経験をされた読者もいるのではないだろうか。コンテンツとプロセスとは、表裏一体であり、車の両輪であると言われたりする。

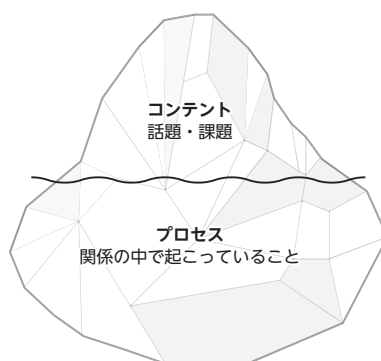


図3 コンテンツとプロセスの氷山図

### ・陰と陽の世界として観る

このことを改めて考えると、コンテンツとプロセスは、易経における太極図に示されているような、陰と陽の世界であるといえるのではないかと考えている。古代の聖人伏羲（ふっき）が陰陽を唱え、八卦（はつか）さらに六十四卦（ろくじゅうよんか）を考案したのが易経のはじまりとされている。易経は、ものごとを陰か陽かに判別するところから始まる。

つまり弱い（陰）か強い（陽）か、裏（陰）か表（陽）かといったように、正反対の性質にものごとを分ける。竹村（2012）は、下記のような例が挙げている。

<陰> 地夜悪邪止弱裏柔小月寒冬女子—

<陽> 天昼善正動強表剛大日暑夏男親+

すべてのものごとは、正反対の二面性を持ち、陰と陽とが同時に生じていると考えられている。人間は、陰でも陽でもない対局として考えられているが、性別で分けるならば女性が陰で男性が陽となる。性格で考えると、強い（陽）

か弱い（陰）かなどと分けることもできるとされている。自然を天と地に分けると、天（陽）と地（陰）となる。

易経において陰と陽は表裏一体のものであると教えてくれる。それは、どちらか一方がなければ、もう一方がないという考えである。昼がなければ夜もない、逆に言えば、昼があるから夜があるといえるかもしれない。陰といえば、善悪で言えば悪であり、優劣で言えば劣っているということであるが、それで優劣をつけることではないと考えられる。どちらもともにあることと理解することが必要なのである。

このように陰と陽の世界を理解すると、上述のプロセスとコンテンツも同様に考えるとわかりやすいのではないかと考えている（図4）。活動的で、グループの主たる課題でもあるコンテンツは、陽の世界であると考えられる。一方、プロセスは、グループの課題を達成することが表に現れ、その活動を支え、受け入れている器として機能しているのがプロセスであり、陰の世界である。このコンテンツとプロセスが同時に表裏一体に機能していると考えerことは大切である。

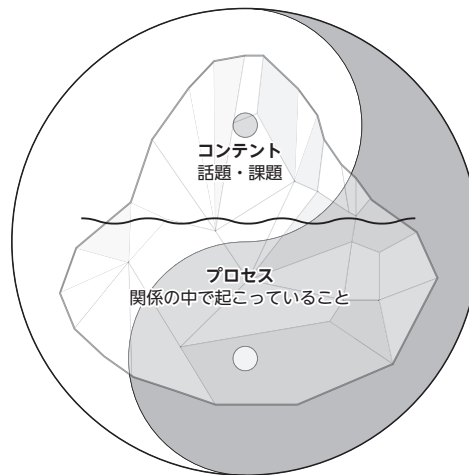


図4 コンテンツとプロセスを太極図に描く

#### ・プロセスに気づき改善すること

実は、ファシリテーターは、グループのプロセスをキャッチする前に自分の中で起こっていること（プロセス）にどれほど気づくことができるかが大切である。自分が何をどのように見たり、そのことからどんなことを感じたり、考えたりしているか、また自分がどのような行為をしてグループに働きかけているのか、またその行為がグループに、グループのメンバーにどのような影響を与えているかをしっかりモニターすることが大切になる。

なぜなら、何を言っているかといったことやグループの活動の結論などのコンテンツは、一人ひとりのプロセスやグループのプロセスが直接的に影響して

いるからである。あまり発言できないグループメンバーの関係の中で、十分に意見やアイデアを出し合って合意形成を得ることは難しいであろう。グループ活動や討議に十分に参加したという実感が乏しく、その結論にしっかりと合意できていなければその後のグループ活動へのコミット（関与）の度合いは違ってくることは十分に想像できる。よって、グループ活動を通して個人が成長したり、グループメンバーが相互に信頼し合ったりできる関係を創るためには、一人ひとりの中で起こっていることやグループの中で起こっていることに着目し、そのプロセスの気づきのデータを活かして、その問題状況を改善していく必要がある。

### ■体験から学ぶ過程を学ぶ

その改善していく方策としてラボラトリー方式の体験学習の循環過程が考えられている。図5は、ラボラトリー方式の体験学習の循環過程が示されている。

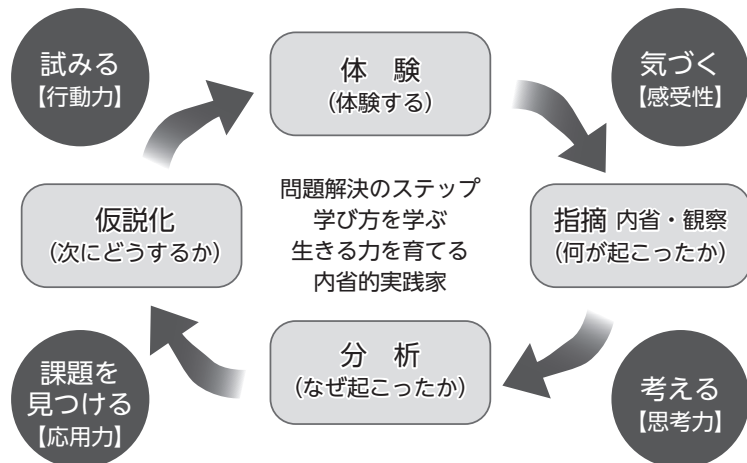


図5 体験学習の循環過程 (津村, 2010)

このモデルは、コルブラ (1971) により、新しい行動を習得したり、今までの行動を修正したりするために体験から学ぶための学習モデル (experiential learning model) として提唱されている。彼らは、図5に示したように、体験から学ぶ4つのステップのサイクルを考えている。まず、①具体的な体験 (concrete experience) をし、②その体験を内省したり、自他の行動を観察したり (reflection & observations) しながら、③内省・観察したことを抽象的な概念を用いて考えたり、一般化を試みたりして (abstract concepts & generalizations)、④新しい試みの体験に導くために自分の行動目標や課題をつくる仮説化 (hypothesis) を行う4つのステップを考えている (津村, 2010)。

#### ① ステップ1：具体的な体験

このステップは、自分や他者、グループや組織などについて詳細に探求

するために主体的に体験することである。構造化があまりなされていないTグループのような非構成のグループ体験から、構造化された体験としての実習体験、さらには日常体験まで、幅広く体験することが学びのための体験が学びの基礎となる。どのような体験のスタイルにしても自らが生きている限り活動している体験そのものを学びの体験として認識し、対峙することが必要になる。

#### ② ステップ2：体験の内省と観察

体験から学ぶためには、特に重要なステップである。グループの中での自分や他者、グループのダイナミクスを理解するために、感受性豊かに自分の中に、他者の中に、グループの中に起こっているプロセス・データに気づき、拾い出すことがこのステップの課題である。プロセス・データとは、目に見えている話題や言動だけでなく、そこに潜む目に見えない心理的なプロセスをキャッチすることが大切になる。そのためには、非言語的な動きにも光をあてて気づけるようになることも学びを豊かにするためには必要である。

#### ③ ステップ3：概念化と一般化

ステップ2で収集されたデータが意味するもの、私、他者、グループなど問題として感じている状況がなぜ起こっているのか、グループやメンバーにはどのような特徴があるのかなどを吟味するステップである。このステップの作業を深めるために、メンバー相互に気づいたことや考えたことなどを伝え合う関係が生まれていること（このような作業を通して信頼し合える関係を創る作業をしているのだが）とともに、ファシリテーターよりモデルや理論が紹介され、それらを活用して学習者自身が概念化と一般化を試みることが重要である。

#### ④ ステップ4：新しい行動に向けての仮説化

このステップは、ステップ3で考察した学びを自分やグループの成長のためにどのような課題を試みるとよいかを考えるステップである。概念化した学びを日常に応用するために、学習者自身が次の新しい状況で具体的に取り組む課題を見だし目標を創ることが大切である。仮説化される課題は、できる限り具体的な行動目標であることが望ましい。そして、学習者は新しい場面や日常生活の中で、この行動目標を実際に試み（ステップ1：新しい試みの体験）、その体験の内省と観察（ステップ2）を行い、その仮説が適切であったか、またその試みがなぜ成功したか失敗したかなどを考察し概念化・一般化（ステップ3）して、さらなる成長のための仮説を考える（ステップ4）といった体験学習の循環過程が持続的に行われるようになること、体験から学ぶことが学習者に内在化することをラボラトリー方式の体験学習では目指している。

前述のファシリテーターに関する定義を再掲すると、「ファシリテーターとは、プロセスに働きかける（介入する）ことを通して、グループの目標をメンバーの相互作用により共有し、その目標を達成することとメンバー間の信頼感や一体感を促進する働き（ファシリテーション）をする人」である。ファシリテーターの働きを考える際には、プロセスへの気づきとその気づきから学ぶ体験学習の循環過程がキーワードになることが理解できる。

以降、ファシリテーターが自らのプロセスにどのように気づき、自分自身をマネジメントすることができるか、グループのプロセスを観る視点としてどのようなポイントがあるのか、さらに、グループのプロセスに働きかけるレパートリーを増やすための留意点を記述する。

## ■ファシリテーションを学ぶ研修プログラム

はじめに記述したように、現状の問題状況からクライアントがどのような学びを求めているのか、相談に来られたクライアントや参加者のニーズを考えると、前述のプロセスへの着眼点と体験学習の循環過程に焦点をあてたファシリテーター養成のプログラムを考えることが適切ではないかと考えた。ファシリテーション力の育成のためには、グループプロセスの視点の理解を必須と考え、体験学習を活用して実践ができることを研修のねらいとした。結果として、筆者は、ファシリテーションを学ぶための研修プログラムのねらいとして、次のようなことを考えた。

- 体験から学ぶことを促進するファシリテーターとしての基礎的な知識と実践力（スキル）を高める
  - ▶ 自分自身をマネジメントする
  - ▶ 体験から学ぶ循環過程を理解する
  - ▶ グループプロセスを観る視点をもつ
  - ▶ グループプロセスへ働きかける
- グループで仕事をする時に起こるプロセス（自分や他者の動き、コミュニケーション、意志決定、リーダーシップなど）に気づくとともに、お互いの成長のために効果的なフィードバックを行うことを実践し、チームや個人の成長に取り組む

プログラムの展開としては、表1のような流れをデザインした。このプログラムの流れは、朝9時からスタートして、午後5時に終える一日プログラムの日程で考えられている。時間的に余裕があるならば、2日間のコースのプログラムが実施されるともう少しゆったりとしたプログラム展開が可能となるだろう。

表1 ファシリテーションを学ぶ一日研修プログラム

## ファシリテーションを学ぶ

津村 俊充（南山大学人文学部・日本体験学習研究所 JIEL）

### ねらい

- 体験から学ぶことを促進するファシリテーターとしての基礎的な知識と実践力（スキル）を高める
- グループで仕事をする時に起こるプロセス（自分や他者の動き、コミュニケーション、意志決定、リーダーシップなど）に気づくとともに、お互いの成長のために効果的なフィードバックを行うことを実践し、チームや個人の成長に取り組む

### スケジュール：

9：00

- オリエンテーション  
・研修のねらいとスケジュール
- 導入：人間関係におけるプロセスを理解する
  - ※ 小講義：「私のプロセス（体験）を捉える視点」
  - ※ 小講義：「グループの中の人間関係を観る視点」

10：00

休憩

10：10

- 体験から学び成長するステップを理解する
  - ※ 小講義：「体験学習の循環過程とは」

10：30

- グループで仕事をする時に起こることープロセスーに気づく
  - ※ 実習「ナースをさがせ」体験とふりかえり

12：30

昼食休憩

13：30

- 実践トレーニング1  
ファシリテーター体験、メンバー体験、オブザーバー体験をしながら、グループ・ファシリテーターのスキルを学ぶ
- 実践トレーニング2  
ファシリテーター役と観察者を交代して、再度繰り返す
- 実践に向けて：今日1日をふりかえる

17：00

終了 アンケート記入

本稿では、主に前半のねらいの4つのサブカテゴリのねらいについて、基本的な考え方を記述する。



## ■自分自身をマネジメントする

一般に研修のはじまりに際して挨拶をすませ、研修のねらいと一日の流れを説明する。その後、短い時間であるが参加者相互にコミュニケーションをする体験をしてもらい、その体験をふりかえりながら、体験することを語ること、プロセスに気づくことに焦点をあてたミニレクチャーを行う。

### ・私の人とのかかわりをふりかえる

20～30人ほどの参加者の場合には、筆者は「同心円実習」と名付けた簡単な実習を行うことから始める。二重円になって立ち並んでもらい、相互に向き合い、話し手と聞き手を決めて、自己紹介と身近なテーマについて2分ほど交互に話し聴き合ってもらう。さらに、時間があればパートナーを替えて、もう一回対話の時間を設ける。その後、今の実習の間に「あなたはどんな体験をしましたか？」という問いを参加者に投げかけて、ふりかえりをしてもらう。30人を超えて、50人あまって参加者がいる場合には、すでにグループごとに集まって座席についていることが多いので、グループ単位で、自己紹介と今日の研修で学びたいことを一人1～2分ぐらい、6人グループなら、10分ぐらいで語り合ってもらうこともある。その後は、同様に「あなたはどんな体験をしましたか？」とふりかえりを行う。

### ・私のプロセス（行動・思考・感情）の視点

「あなたはどんな体験をしましたか？」という問いは、何を話したかといったコンテンツではなく、どのような言動（行動）、どのようなことを考え（思考）、どのような気持ち（感情）を体験していたかといったプロセスを尋ねることになる。Weinsteinら（1976）は、対人関係における人のありようや自分の体験を語る要素として、行動、思考、感情の3要素をあげている。自分自身の体験を語るには、これらの3つの要素の視点から語るができる。言い換えれば、自分自身の人との関わり方をマネジメントするための重要な要素として、3つの要素を理解しておくことは有効である。

行動とは、外的な反応をさし、ビデオで録画されている情報を拾い出す作業と言ってもいいかもしれない。人に近づいたり人から遠ざかったりといった身体的な行為もあれば、表情などのノンバーバルな情報も、また発言する際の話す早さや遅さ、口調の強さや弱さなど、行動レベルの自分のありようの記述はかなり幅広く可能である。たとえば、自己紹介で相手を見つける作業の中で、ペアの相手を探す人、相手に探してもらう人、相手の目を見て話している人、腕を組んで話している人、笑顔で話している人、あまり表情が変わらずに話している人、など。

また、自分の行動の裏側には、頭の中をよぎっているいろいろなメッセージがあり、体験の最中にいろいろと自分の心の声を聴いている。自己紹介の時に、今、相手は何を考えているのだろうかとか、相手は私の話に興味をもって聴いてくれているだろうか、相手の話に関心をもっていることを伝えないとけな

いと考えているなどである。実は、自分の心の中でのこうしたメッセージの多くは対話になると言われている。その対話の結果、自分に発する言葉かけの結論（思考、メッセージ）を聞いて、その結果そのメッセージに従った行動を起こしているのである。

一方、対話（思考）が起こるひきがねになるのは、ある状況の中で生まれる気持ち（感情）がきっかけとなって引き起こされるのである。ある状況で、ある気持ち（感情）が生起し、その結果、自分の中の私もう一人の私と対話をし、その対話の結果を受けて、ある行動を起こしているのである。

こうした一連の自分の中で起こるプロセスをしっかりとマネジメントできるようになることは、ファシリテーターの資質としては大切であると考えられる。たとえば、グループの中でメンバーが行ったある行動に対して、何らかの感情を経験する。腹が立ったり、心よく思ったりと。その感情を受けて、その人には、厳しく言わないといけない、しからないといけない、またはほめたいなどと考え始める。一方では、いやしかるよりは、今考えていることや感じていることを聴くことがよいのではないかと、自分の中で対話が起こり、その結果、やっぱりここはしからないと思って、しかる行為をする。逆に、まずは聴いてごらんというメッセージを自分が聴くことができるならば、相手に事情を聴くという行為をするのである。

Weinsteinら（1976）は、自分自身の体験をどのように語るができるか、このことは自己理解を深めるために大切であると述べている。自分の体験を語る発達段階も研究をし、(1) 断片的な要素を羅列して体験を語るステージ、(2) 状況と関連づけながら自分の体験を語るステージ、(3) 自分がよくやってしまうパターンとして体験を語るステージと発達し、さらに自分自身の行為をモニターしトレーニング（学習）をすると、(4) 日常たびたびやってしまうパターンから抜け出すことができ、その体験を語るステージまで成長すると記述している。私たちは、自分の体験をふりかえりながら、日頃やってしまう自分のパターンを理解し、そこから抜け出すような自分自身をマネジメントする術をもつ必要がある。とりわけ、グループの中で、グループの目標の達成やメンバーの関係維持を促進する働きをしようとするファシリテーターにとっては、自分自身の働きかけ（行動）とその背景にある思考と感情をふりかえる力が必要である（津村、2012）。

#### ・E.シャインのORJIモデル

E.シャイン（1999）は、プロセス・コンサルタントの働き（介入）を点検するメカニズムとしてORJI（Observation-Reaction-Judgment-Interventionの頭文字をとっている）モデルを提唱している（図6）。このモデルは、Weinsteinら（1976）が示している自分の人との関わり方を点検する際の行動－思考－感情のモデルと類似している考え方で、ファシリテーターの働きかけの点検、自分自身のマネジメントにおいてとても有効な考え方である。

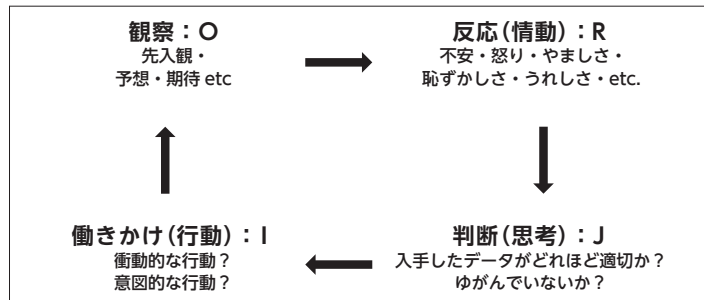


図6 ファシリテーターの内的なプロセス：OJIモデル (E.シャイン 1999)

図6に示されたこのモデルでは、私たちは、ある種の先入観や予想・期待のもとである状況を認知して、その状況から引き起こされる感情（不安、怒り、恥ずかしさ、うれしさなど）を体験する。そしてその体験から、どのように行動したらいいのかを考え（思考）、自分の行動の仕方を判断し、その結果として、衝動的な行動をしたり、意図的な行動をしたりするというモデルである。

このメカニズムは、日常生活においても理解しやすいモデルである。たとえば、教室の中で学生がゴソゴソと話をしている状況を観る（観察：O）、教師は、大事な話をしているのと思わずカッとなる（反応：R）。しかってやらなければと思い（思考：J）、「その人！静かにしなさい！」と声をかける（行動：I）。ところが、近くに行ってみると教師が話している内容をお互いに理解するために話し合っている。それも、さきほどその教師が「わからないことがあれば、お互いに話し合うように」と伝えていたのである。この例だと、何か学生がゴソゴソと話し合っている状況を観て、咄嗟に衝動的に行動してしまっているのである。状況の認知からプロセス・コンサルタントは誤った認知をしていることが多いとシャインも述べている。コンサルタント自らが状況に関して無知であることを認識し、目の前に起こっていることに対する無知へのアクセスをするということが大切であるとシャインは強調している。

状況の認知によって、連鎖として生まれる感情—思考—行動が異なることは想像ができる。図7と図8において、同じ状況下で異なる行動が生まれる一連の連鎖を例示している。

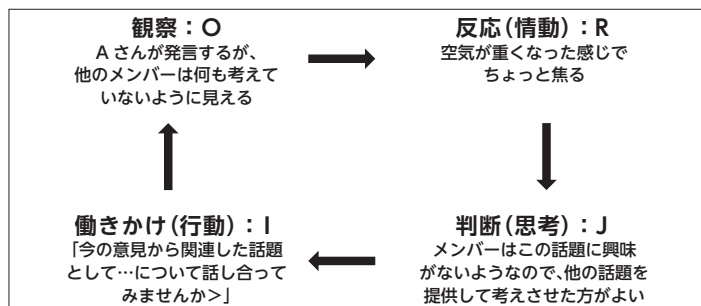


図7 特定のメンバーの発言後の沈黙の解釈（Aの例）  
（AさんがBさんに話しかけ、その発言後沈黙が起こるVer.A）

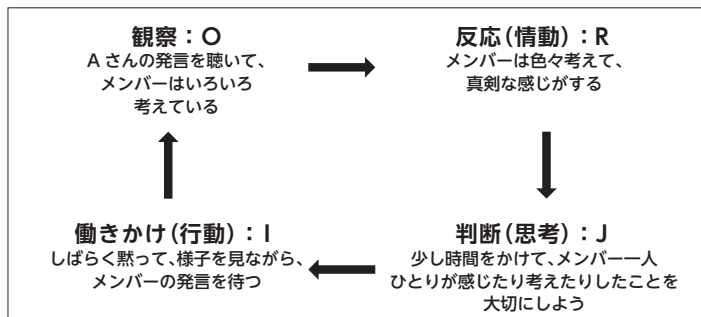


図8 特定のメンバーの発言後の沈黙の解釈 (Bの例)  
(AさんがBさんに話しかけ、その発言後沈黙が起こるVer.B)

図7と図8に示されているように、特定のメンバーの発言後の他のメンバーの沈黙の様子をどのような状況として解釈するかで、その後の感情から始まる連鎖が全く異なるのである。結果として、ファシリテーターの働きかけが異ってくるのである。状況の認知を当事者ととも共有するか、正確に行えているかといったその状況に対する判断(思考)を絶えずファシリテーターは点検する必要がある。

グループの中でファシリテーター自身が体験しているプロセスをしっかりと見つめて、点検することが大切になる。まずは、自分のありように気づくこと、そしてそのメカニズムに気づき、自分で自分の行動が修正できるようにマネジメントすることができるように自らの体験を内省することの習慣化が重要になる(津村、2012)。

## ■体験から学ぶ循環過程を理解する

ラボラトリー方式の体験学習の循環過程については、すでに説明をしている(図5)。このステップは、アクションリサーチの手順でもある。グループ状況やメンバー自身の関わり方を理解したり、変化・成長させたりしていくための重要なステップである。

### ・内省的実践家になるために

D. ショーン(1983)は、人と関わることを仕事とする専門家を内省的実践家(reflective practitioner)であると述べている。内省的実践家とは、人とかわるという体験の中で自分の行為をふりかえり、修正ができる人をさしている。ショーンは「行為の中での内省(reflection in action)」がなされることが、本来のプロの仕事であると考えたのである。体験学習の循環過程を適用して考えると、体験→指摘→分析→仮説化といった一連のステップが、体験のまっただ中で行われていると考えればよい。ファシリテーターをはじめ、医療従事者、教育関係者、法務実践家としてプロになることをめざしている人にとって、内

省的実践家に向かうためにどのような努力が必要なのだろうか。ショーンが「行為についての内省（reflection on action）」とよんでいる視点がそのためのヒントを与えてくれる。体験学習の循環過程に示された一連のアクションリサーチの流れに従い、体験したこと（on action）を一度立ち止まり、何が起こっていたのか、なぜ起こったのか、次回働きかけるとしたら誰にどのような働きかけをするとよいのかといった、一連の体験学習の循環過程を丁寧に踏みながら学びを深めていくことが有益である。筆者は、次の場面に向けて仮説化としてたくさんの可能性を見つけ出すことが大切であり、そのことはファシリテーターにとって働きかけの選択肢を広げるための作業であると考えている。ファシリテーターにとって、グループ状況をどのように観て、どのような気持ちが生まれ、働きかけ（介入）の意図を明確にし、そのための働きかけ（介入）の選択肢を豊かにする作業がとても重要になるのである。

ファシリテーター自身が、体験学習の循環過程を十分に活用できると、グループのメンバーにも適切に、またわかりやすく循環過程について伝えることができるようになると考えている。

#### ・体験からの学びを促進する働きかけのために

ラボラトリー方式の体験学習をベースとした研修では、体験学習の循環過程を意識したプログラムの展開をする。グループの目標を明確にししながら、その目標達成とメンバー相互の関係づくりを促進するファシリテーターにとって、グループメンバーがグループの中で体験していることからメンバー自身が学ぶことができるように働きかけることが大切になる。

体験学習の循環過程のモデルを活用すると、体験→指摘→分析→仮説化といった一連の流れにおける→の部分に刺激することである。まず、学習者やグループのメンバーが学ぶためにまた目標に向けて仕事をするために安心安全の体験の場を創ることが第一の仕事である。その体験の中で感じたことや考えたことを内省したり、他者の動きやグループの状況を観察したりして、それらの気づきを拾い出す作業を促進することが次のステップを刺激することになる。そのためには、一人でふりかえる時間とグループのメンバーがその気づきをわかちあう時間との両方を確保する必要がある。次に、それらの気づきのデータから、なぜそのようなことが起こったのか、またグループやメンバーにどのような特徴があるのか、などを分析することを促進する働きかけである。その結果から、次の機会にはどのようなことを試みようとするのかなど自分やグループの課題をいろいろ点検しながら行動目標を具体化して、実践することにコミットできるようにサポートする働きが必要になる。ファシリテーターの働きかけを通して、参加者は体験学習の循環過程を理解していくことになる。

### ・学びのスタイルとして循環過程のステップ

体験学習の循環過程の4つのステップは、参加者一人ひとりの学びの嗜好性を示していることも理解をしておくといえよう。

学びの循環過程の4つのステップのそれぞれは、私たちがこれまでにさまざまな体験をしながら学んできている、その学び方の特徴を示している。学習者によって学びの癖・好みが異なっていると考えられる。ある人は、体験することが好きであったり、ある人は概念化することが好みであったりする。これを学習スタイルとよばれる。

Tグループなどに代表される人間関係トレーニングの場面において、具体的な体験を好む人は、積極的にグループの話し合いに参加したり、フィードバックをしたり求めたり、また自分についての情報提供を積極的にしたりする傾向にある。内省や観察を好む人は、他者の行為をじっくり観察したり、ふりかえり用紙やジャーナルに自分や他者の動きを細かくていねいに記述したりすることに多くのエネルギーが向けられる。概念化を好む人は、参考資料を熱心に読んだり、理論やモデルについて説明を受けたり、考えたり話し合ったりすることに力を入れて取り組む傾向にある。積極的に試みることをいろいろと考えることを好む人は、新しい場面でいろいろな行動をすることを考えたり、実際に行動を試みたりすることにエネルギーを注ぐことになる。

私たちは、どの学びのステップを自分は好みなのか、自分の学びのスタイルを知っておくことは大切である。どのステップで時間をしっかり使う癖があるのか、スキップしてしまいがちなステップはどこなのかなどを点検しておくことはファシリテーターにとっても大切である。このことは、グループに働きかけるファシリテーターがどこに着目しやすいか、またどこを丁寧に扱う特徴があるかといったことと関係しているからである。また、得意な学びのスタイルにとどまらず、学びをより深めていくためには、自分の得意なステップから次のステップに展開できるように、一歩でも前に向かうように意識的に努力してみることが大事になるだろう。

また、グループでふりかえりわかちあうことの意味には、グループのメンバーの学びの嗜好の違いが学びを豊かにすると考えられる。好みの違うメンバーが同じグループの中にいることによって、グループメンバーのそれぞれの力を十分に活かされるならば、体験学習の循環過程の4つのステップである学びの循環を豊かにすることができると考えている。

### ■グループプロセスを観る視点

グループプロセスを観る視点として、シャイン(1982, 1999)とレディ(1994)、また星野(2005)が示しているグループプロセス視点を加味して、グループダイナミックスの冰山図(図9)を筆者は示している(2012)。



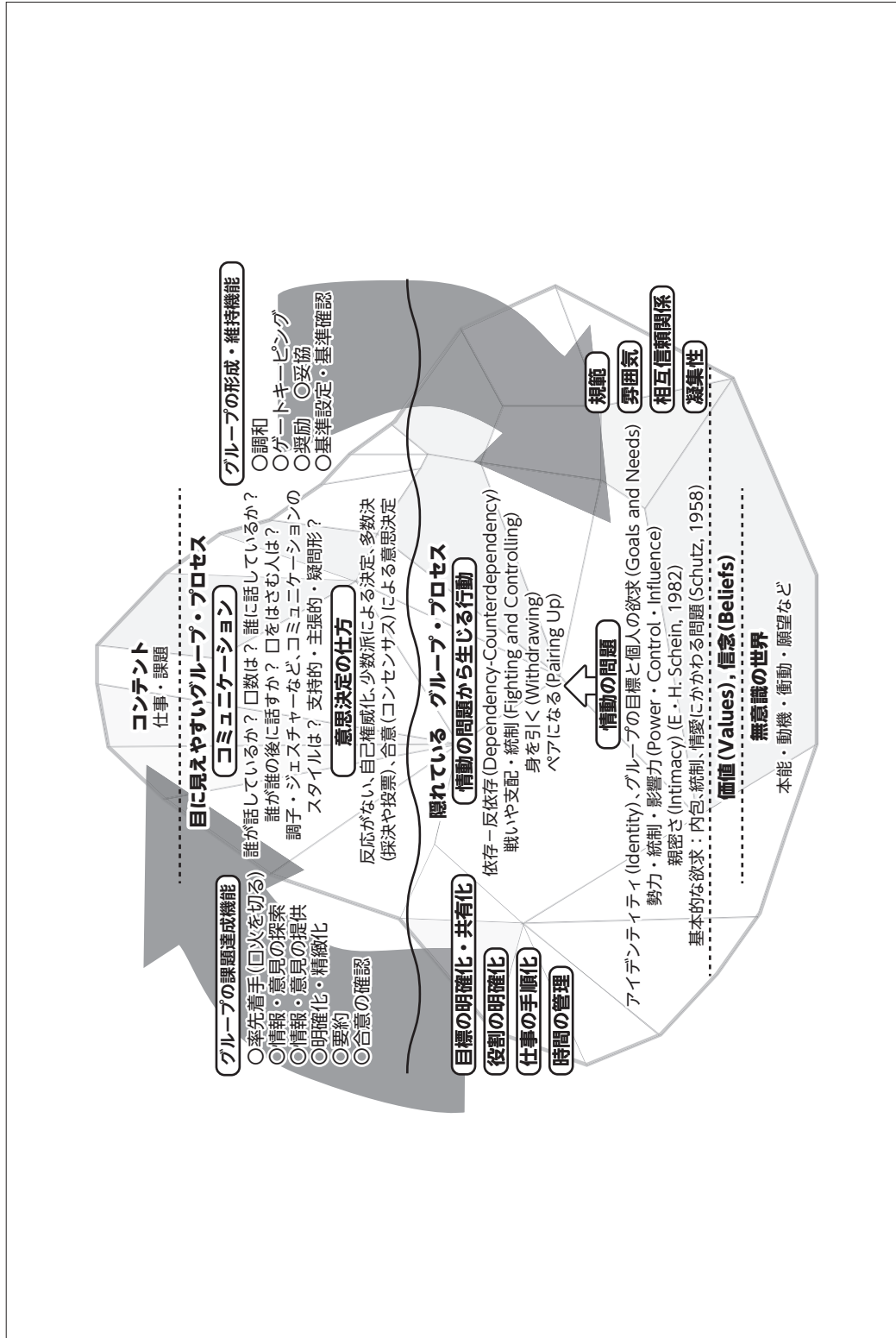


図9 グループ・ダイナミックスの氷山図(津村(2012)による氷山図より作図)

## ・グループ・ダイナミクスの氷山図

グループの仕事や課題であるコンテンツに向かいながら仕事をしている中で起こっていることとして、比較的に見えやすいグループの問題と隠れているグループの問題、とりわけ情動の問題のような水面下に起こっているグループのプロセスがある。比較的に見えやすいグループのプロセスとしては、コミュニケーションのありようと意思決定の仕方を取り上げることができる。誰がどのぐらい口数で？話す早さは？誰が誰に？どのようなスタイルで話しているか？などがそれにあたる。意思決定に関しては、特定の人々の決定であったり、権威による決定であったり、多数決であったり、合意（コンセンサス）であったりといろいろな意思決定のありようを観察することができる。

隠れているグループのプロセスの大きな要素として、情動の問題があげられる。情動の問題を理解する一つの視点として、J.ギブ（1964）による受容懸念、データの流動的表出懸念、目標形成懸念、社会的統制懸念の4つの懸念が考えられる。そのほかに、シュッツ（1958）が提唱している内包（inclusion）、統制（control）、情愛（affection）の3つの欲求の視点も情動の問題を考える視点を提供してくれる。情動の問題に関わるグループプロセスの下層部には、一人ひとりの信念や価値、さらには無意識の世界も想定しておく必要があるだろう。グループワーク、とりわけTグループやベーシックエンカウンターグループなどでは、個人やグループのプロセスを深いレベルまで直接的に丁寧扱うことができるが、課題をもった仕事グループでは、深いレベルのプロセスを扱うことは難しいとされている（レディ、1994）。

もう一つのグループのプロセスの視点は、メンバー間の影響関係にかかわるプロセスである。これは、一般的にリーダーシップとよばれるプロセスである。グループの課題達成に向けた働き（機能）をもった行動とグループの形成・維持に向けた働き（機能）である。シャイン（1999）は、次のような働きをあげている。グループの課題達成にかかわる行動として、率先着手（口火を切る）、情報・意見探索、情報・意見の提示、明確化・精緻化、要約、合意の確認などが考えられる。メンバーのこのような機能をもった行動を通して、グループの目標を明確にしたり共有したりしてグループの課題を達成していくことになる。また課題達成に関わる視点として、仕事を達成するための役割の明確化や仕事の手順化、時間の管理なども重要な要素となる。一方、グループの形成・維持にかかわる行動として、メンバー間の調和、ゲートキーピング、奨励、妥協、基準設定・基準確認などが考えられる。これらの行動の働きにより、グループの規範や雰囲気の変化し、メンバーの関係性に影響を与えることになり、相互信頼の関係の成立やグループメンバー間の凝集性などへ影響を与えることになる。

### ・「コントロール型」と「ファシリテート型」のリーダーシップ

これら二つの影響関係に関わる働きを直接的に行使する人をリーダーとよぶ。F.リース（1992）は、リーダーのスタイルを「コントロール型」と「ファシリテート型」と命名し、前出の図2に示されたような2つのリーダーの役割の違いを示している。

「コントロール型」リーダーは、グループの課題に対してリーダーが責任を負い、自らが目標設定をして意思決定を行い、課題を遂行していく働きをするのである。一方、「ファシリテート型」リーダーは、グループの課題の目標や達成に向けての意思決定などをメンバーとともに共有する働きをとるタイプをさしている。今日のように変化が激しい社会状況にあって現場のメンバーの声を活かしながら責任共有のチームづくりが大切であると述べられている。そのために「ファシリテート型」リーダーには、メンバーの声を聴き、質問をして、コーチングをし、合意形成をともにする働きが求められている。その核となるのが、グループプロセスに着眼して、そのプロセスへの働きかけである。

このように、グループの課題達成に向けて、直接的な課題達成機能の行動が求められるだけでなく、グループの形成・維持に関わる働きかけへ行動の重要性をしっかりとつことが大切である。さらには、その行動のしかたが「コントロール型」リーダーから「ファシリテート型」リーダーに転換が求められているのである。今日では、リーダーの資質として、「ファシリテート型」リーダーになること、そしてその行動としてのファシリテーションとしてリースが述べる働きができるようになることが大切であると考えられる。

## ■グループプロセスへ働きかける

ファシリテーターの行動として、グループプロセスに気づきそのプロセスに働きかけることを中心的な働きとして考えると、ファシリテーターがファシリテーションを行おうとするときにはこの氷山図を俯瞰する視点をもつことが必要である。

### ・陰と陽の世界でプロセスを観る

易経の太極図の中にグループダイナミックスの氷山図（図9）を重ねた図が図10である。レディ（1994）は、グループプロセスを観る2つの視点として、課題のプロセスと関係のプロセスを記述している。グループ活動の主たる目標達成にかかわる課題のプロセス（タスクプロセス：Task Process）が、易経の中での陽の世界である。陽である課題達成に向けての活動を支えるメンバーの関係性の視点である関係のプロセス（メンテナンスプロセス：Maintenance Process）が陰の世界で表せると考えている。易経の太極図の中にグループダイナミックスの氷山図を付置させた図を重ねることで、グループプロセスを俯瞰して見やすいのではないかと考えている（図10参照）。

## 課題のプロセス Task Process (タスクプロセス)

- いかにグループの課題を達成するかに焦点：  
話し合いの目標やテーマ・役割・手順・時間の設定と調整、情報・意見を出す方法、意思決定の仕方、問題解決の進め方、合意の確認など

## 関係のプロセス Maintenance Process (メインテナンスプロセス)

- グループメンバーのニーズや満足のいく相互作用・関係性に焦点：  
メンバーシップ（内包・統制・情愛など）、参加意識、メンバー相互・特定のメンバー（問題メンバー、消極的メンバーなど）の影響のありよう、規範やリスクテークングなど

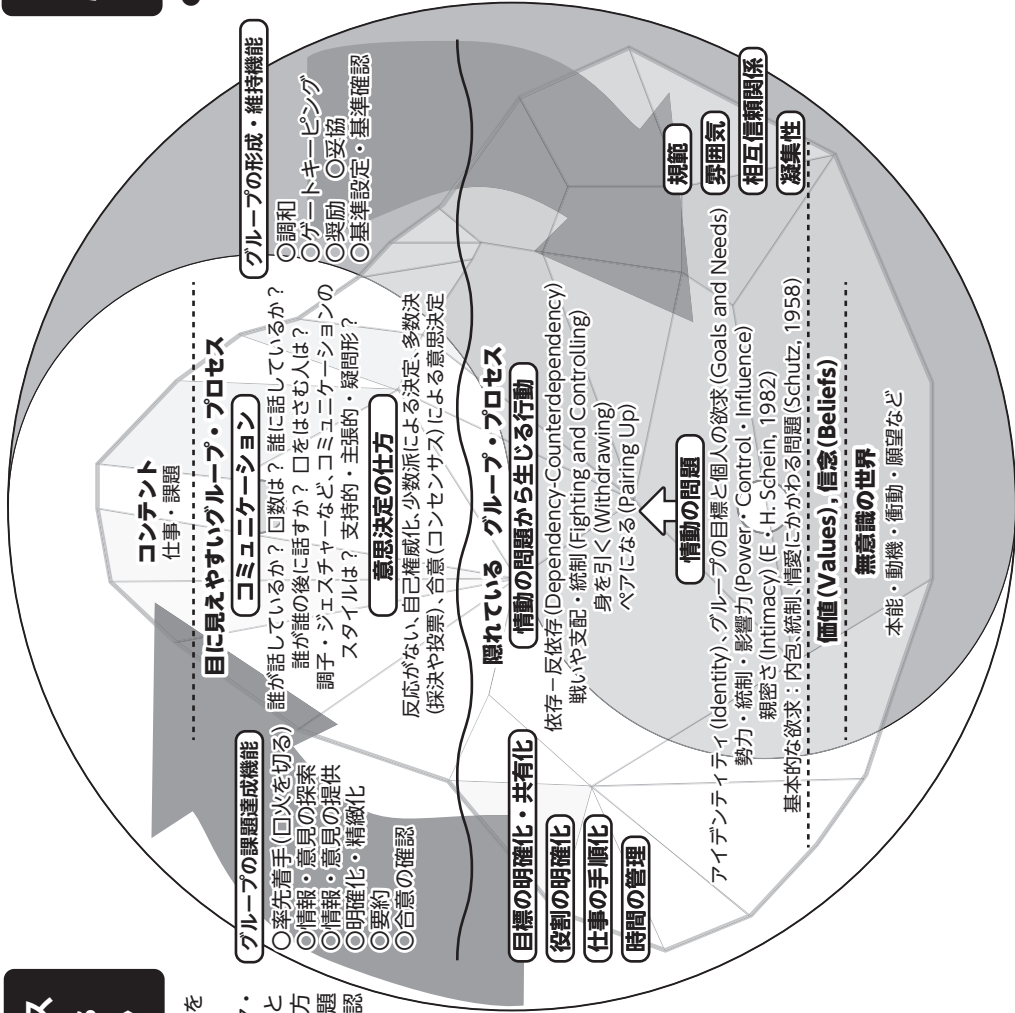


図10 太極図に重ねたグループ・ダイナミックスの氷山図(津村による作図)

### ・陰と陽の世界からグループプロセスを俯瞰する

易経では、世界は陽と陰で構成されていると考えられている。前述したように本稿では、コンテンツとプロセスも、陽と陰という世界で考えることを提案している。グループ活動の中における陽と陰との世界を考えると、グループが果たそうとする目的達成への働きは陽であり、それを支える人間関係は陰の世界であると考えられる。

陽の世界の働きとして、「課題プロセスTask Process<タスクプロセス>」を考えている。「課題プロセス」は、レディ（1994）が示しているように、いかにグループの課題を達成するかに焦点を当てたプロセスである。それは、グループ活動の目標や話し合いのテーマ・役割・手順・時間の設定と調整のことであったり、情報や意見を提供し合う方法であったり、意思決定の仕方や問題解決の進め方、合意の確認などがどのように行われているかに着目する視点である。

一方、陰の世界の視点である「関係のプロセスMaintenance Process<メンテナンスプロセス>」は、グループメンバーのニーズや満足のいく相互作用・関係性に焦点をあてるプロセスである。それは、メンバーシップ（内包・統制・情愛など）のありようなど情動をともなう参加意識の変化、メンバー相互の、または特定のメンバー（問題のあるメンバー、消極的なメンバーなど）の影響のありよう、規範やリスクテイクのありようなどに着目する視点である。この関係のプロセスは、課題達成における各メンバーの責任共有意識や関与感、満足感、充実感などの社会心理的な諸問題と強く関係しているのである。

### ・陰と陽の世界にバランスよく働きかける

陽の世界の「課題のプロセス」と陰の世界の「関係のプロセス」をバランスよく焦点をあてながら関わっていくことがファシリテーターにとっては大切な働きかけになるのである。レディ（1994）は、プロセスロードマップとよび、グループプロセスコンサルタントがグループ活動を支援するための働きかけとして、この2つのプロセスへの焦点づけの流れ図を示している（図11）。

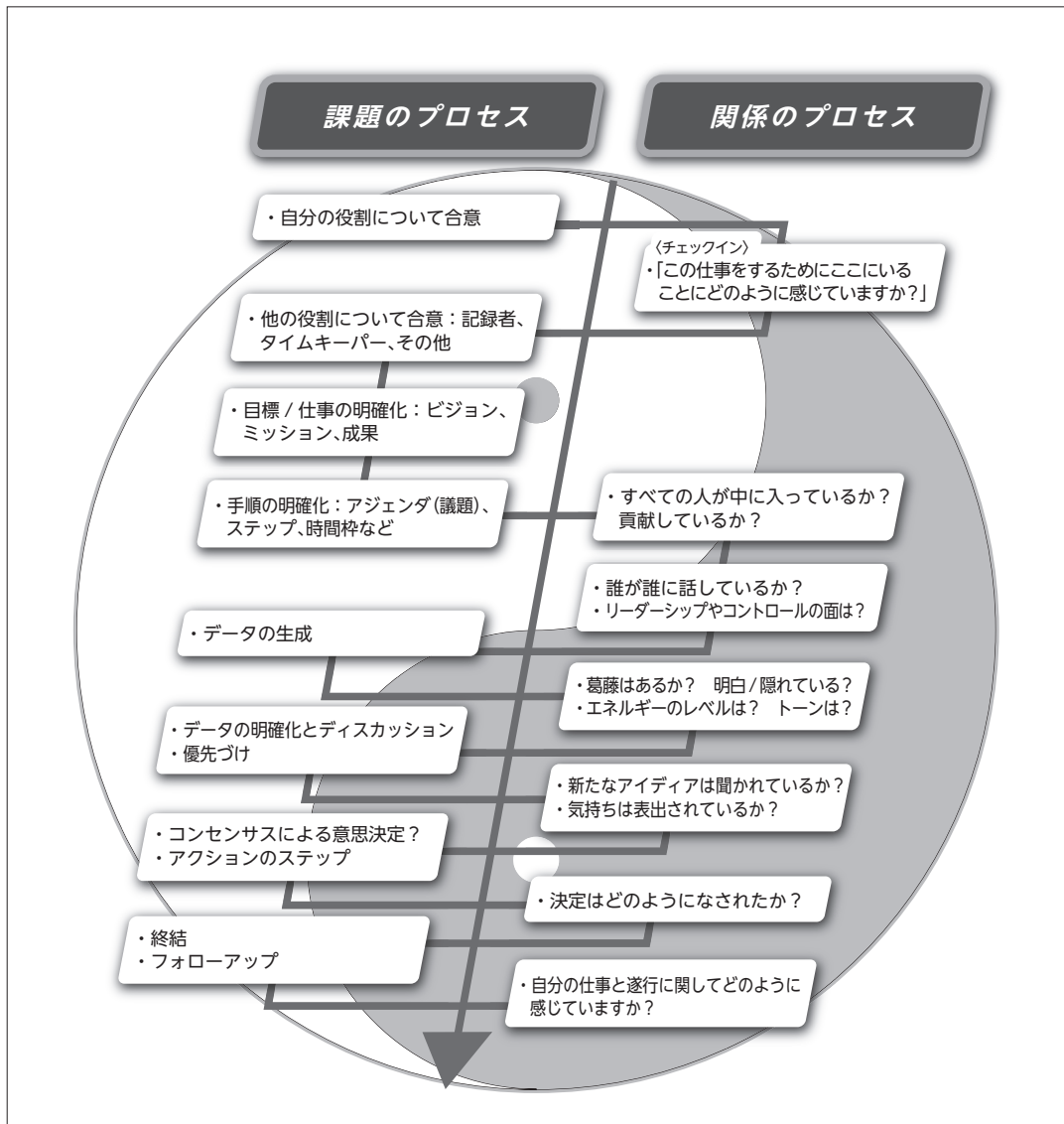


図11 課題のプロセスと関係のプロセスへの焦点づけの流れ (プロセス「ロードマップ」)  
 インターベンション・スキル (Reddy, W.B. 1994) (p.39) より津村訳・作図



図11をみるとグループプロセスコンサルタントやファシリテーターは「課題のプロセス」(陽の世界)と「関係のプロセス」(陰の世界)を往来しながらグループ活動を支援することになる。まさに陰と陽の表裏一体の世界に着眼しながら、個人やグループの成長を促進するための働きかけをファシリテーターは果たしていくのである。

図11に示された流れをみると、まず、ファシリテーターは自分の役割などについてグループメンバーに伝えて合意を得ることから始まる。グループ活動のスタートとして、これから目の前にある仕事をするに際して今ここで感じていることをメンバーが一人ひとり話をするチェックインを推奨している。チェックインは、全員が口を開くことで、グループのメンバーとして参加するといったメンバーの関係を創り出す機能をもっている。まずは、グループ活動の受け皿としてすべての参加者同士のかかわりが生まれるように、全員の参加を意識した働きかけが大切になるのである。

続いて、グループ活動を進めるためのグループメンバーの役割を決め、グループが達成すべき目標やビジョンなどをわかちあう作業を行う。グループの目標の明確化、課題達成のための手順や時間的な設定などについて話し合い、仕事のスタートラインを創りだしていく。

こうした陽の世界の準備がしっかり整えられているかどうかには焦点づけながらグループの課題のプロセスを観ることと同時に、関係のプロセスである陰の世界に意識を向け直すことが大切である。レディのモデルから、すべてのメンバーがグループの中に入っているか？それぞれが貢献しているか？誰が誰に話しているか？お互いの影響関係に着目してリーダーシップやコントロールの視点からグループプロセスを見ていく必要がある。

陰の世界の受け皿が整ってくると、グループの活動が中心的な課題である意見交換が盛んに行えているかどうかの視点に焦点を移すことになる。陽の世界である程度データ生成の時間を過ぎすと、出された意見やアイデアに量と質の違いが起こり、メンバー間で葛藤が起こったり、エネルギーのレベル差が生まれたりする。それらの気持ちレベルでの表出と確認が行われると、出された意見やアイデアなどの量や質の違いが認識され、さらに討議が深化する。グループの目標達成を促進する働きとして、出されている意見の明確化やディスカッションの議論の優先順位づけなどの課題達成の陽の世界に着手することになる。

ひと通りの情報や意見、アイデアが出されているけれども、グループのメンバーの中に埋もれている意見やアイデアがないか、またこれまで話し合ってきた中で起こっている気持ちなどが表出しそこねているメンバーがいないかなどの確認が必要になる。出し尽くされたアイデアや意見をもとに、最終的に合意をとりつける作業が課題達成にかかわるプロセスの視点としてファシリテーターは意識しておく必要がある。そして、その決定がなされた時に、グループ

のメンバーはその決定にどのような思いがあるかを確認する関係のプロセスへの働きかけが必要となる。

最後に、これでグループの活動が終結することや今後のフォローアップをどのようにするかを話し合っておくことが課題プロセスの仕上げの段階である。最終的に、グループのメンバーが今回の仕事に関してどのような思いで終えようとしているかを伝え合うようなチェックアウトの時をもつことも有効である。終わろうとしている今の気持ちをメンバー一人ひとりに確認することにより、2つのプロセスへの働きかけへのロードマップは終結する。

グループ活動をお料理に例えると、陽の世界の課題プロセスの充実を支援することは、いかに新鮮な食材を使い美味しい味わいを出す料理ができるかである。と同時に、その料理を気持ち良く、また美味しく頂くための環境や器が必要である。お料理を盛り付ける器のように、グループ活動を受け入れ支える人間関係の陰の世界をしっかりとメンバー間で創り出せるように支援することがファシリテーターの仕事である。

陰陽の世界として、グループプロセスを俯瞰することによって、いつも2つの世界で同時に成り立っていると考えることができる。そして、それぞれのプロセスに働きかけることがファシリテーターの仕事であると理解することにより、ファシリテーターの視点と役割が明確になると考えられる。

## ■ファシリテーター養成プログラムの紹介

グループプロセスに焦点をあてるファシリテーションの諸要素を検討した結果、プロセスに着眼してグループの討議の充実とグループの成長を促進するファシリテーターの養成プログラムとして、前述の表1に示したような一日研修プログラムのデザインをし、実践を試みた。

このプログラムは、2015年1月に某病院の看護副部長クラスの方々59名を対象に実際に行ったものである。基本的に6人で構成されるグループ10グループを対象に筆者がファシリテーターとして研修を行った。意欲的な参加者に支えられ、充実した研修になったと感じており、アンケートの結果(表2)の説明は後述する。

研修プログラムとして、はじめに研修のねらいと流れを伝えるオリエンテーションを行っている。その際に、ファシリテーターの働きについて考え方の幅の広さ、前述したようにグループの目標、参加している個人の目標により、ファシリテーターの関わり方の違いがあることなども概論として話している。その後、午前のプログラムの前半部分は、ファシリテーター自身のありように焦点をあてた、プロセスの見方、すなわち自分自身をいかにマネジメントするかというミニ体験とミニレクチャーで構成されている。人と関わる時の自分のありようと併せて、他者やグループに意図的に関わる際の自分の内側の世界の理解の大切さなども、E.シャインのORJIモデルなどの説明を行い、できる限り具体的な話を交えながら理解を深めてもらっている。

午前のプログラムの後半は、体験から学ぶ循環過程の話を導入として行い、グループプロセスを観察する視点を理解するとともに、グループワークを体験することを通して、自分のありよう、他のメンバーのありよう、グループダイナミクスなどに関してふりかえりを通して学ぶ経験をしてもらっている。実習素材としては、看護医療現場で従事する人たちに用いて開発した問題解決実習「ナースをさがせ」を活用している（津村、2012）。

昼食後、ファシリテーター実践トレーニングと称して、ファシリテーター役、メンバー役、オブザーバー役を体験しながら、ファシリテーターの働きかけについて学ぶプログラムを展開している（資料1）。

討議テーマの例をいくつか示し、その中から、ファシリテーターにメンバーと一緒に選んでもらい、25分間の討議を行ってもらっている。模造紙と色ペンを準備し、模造紙などをどのように利用するかといったファシリテーターのグラフィック・スキルの要素も適宜話をしながら進めている。

グループ討議の間、オブザーバー役の人は、資料2に示したような観察シートをもとに、グループ討議の様子とファシリテーターの働きかけについて観察するとともにできる限り気づいたことを記述するように求めている。25分間の話し合いの後は、時間的に余裕がないので、模造紙を掲示して討議結果の発表としている。その後、ファシリテーター役の人も、メンバー役の人もふりかえり用紙（資料3）に、25分間に感じたこと気づいたことを記述してもらっている。観察者は、観察シートにメモとして書かれていることを整理し、報告の準備をもらっている。

すべての項目について記入後、ファシリテーターとメンバー、オブザーバーがそろって、それぞれの記入用紙をもとに分かち合いを行ってもらう。今回の研修のように、たくさんの参加者を一人でファシリテートするプログラム実施が求められる場面では、資料1に示したようにふりかえりの手順も構造化して示すようにしている。1回目のファシリテーター体験とふりかえりまで終えた後、全員にどのような体験ができたか、またどのようなことを気づいたり学んだりしたか、特にファシリテーターのありようをめぐって学びの共有化の時間としてインタビューとコメントをできる限り丁寧に行うようにしている。ラボラトリー方式の体験学習のよさは、こうしたインタビューを通してかなり豊富な学びを拾い集めることを可能にすることである。

このファシリテーター実践トレーニングセッションを、ファシリテーター役とオブザーバー役を交代して行っている。できることならば、もう一日研修日を確保して、全員がファシリテーター体験とオブザーバー体験ができるようにデザインすることが望ましいと考えている。さらには、3日ほど確保できるならば、各セッションをもう少し丁寧に扱うとともに、ファシリテーターとして大切なことは何かを参加者のすべての体験のふりかえりを通して学びを結晶化するような時間の確保ができればさらに充実したプログラムになると考えられる。

今回の参加者の研修参加後のアンケート結果を単純集計であるが、掲載しておく（表2）。

表2 某病院における看護副師長研修 アンケート結果  
※参加者数59名 回答者数58名 アンケート回収率98%

問い	選択肢	回答数	回答率
卒後経年数は？	[1] 10年未満	2	3%
	[2] 10~14年	17	29%
	[3] 15年以上	39	67%
	無回答	0	0%
副師長歴は？	[1] 3年未満	23	40%
	[2] 3~5年	15	26%
	[3] 6~9年	8	14%
	[4] 10年以上	11	19%
	無回答	1	2%
研修時期は適当でしたか？	[1] 適当	51	88%
	[2] [少し早め、12月まで、3月、副師長になりたて] 頃がよい	4	7%
	無回答	3	5%
研修時間は適当でしたか？	[1] 適当	48	83%
	[2] 長い	3	5%
	[3] 短い	3	5%
	[4] その他（やや短い）	2	3%
	無回答	2	3%
研修内容は理解できましたか？	[1] できた	32	55%
	[2] ほぼできた	25	43%
	[3] 一部できた	1	2%
	[4] 全くできなかった	0	0%
	無回答	0	0%
研修の学びを副師長の役割に役立てることが出来ますか？	[1] 全くできなかった	0	0%
	[2] 一部できる	9	16%
	[3] ほぼできる	17	29%
	[4] 大いにできる	31	53%
	無回答	1	2%

このアンケートの結果を見る限り、研修時間としては、短くも長くもなく適当であると答えている人が88%もいることから、ファシリテーター体験やオブザーバー体験などすべての体験をすることができなくても適切な時間感覚の研修プログラムであり、参加者は時間的には一日ぐらいが適当と感じていることが推察できる。研修プログラムの内容は、ほぼ理解でき（98%）、実際に研修で学んだことを副師長の役割に役立てることができる（82%）と考えているようである。こうした研修の直後のアンケートなので、どうしても高い評価になる傾向があるが、これらの反応を見る限り、ファシリテーションを学ぶ研修プログラムとしては、満足感をもち、実用性を感じる研修になっているといえるだろう。今後、フォローアップ等を実施しながら、こうしたプログラムの成果の定着をはかっていきたいと考えている。

## 引用文献

- Gibb, J.R. (1964) . Climate for Trust Formation, in Bradford, L.P., Gibb, J.R., & Benne, K.D., (Eds.) *T-group Theory and Laboratory Method* (Pp.279-309) . New York: John Wiley and Sons. (柳原光 (訳) (1971) 信頼関係形成のための風土 三隅二不二 (監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— (Pp.367-408) 日本生産性本部)
- Champion, D.P., Kiel, D.H. & McLendon, J.A. (1999) . Choosing a consulting role. *Training and Development Journal* (February) . Pp.66-69.
- Reddy, W.B. (1994) . Intervention Skills. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Rees, F. (1992) . From consulting to facilitating: How to L.E.A.D., *The 1992 Annual: Developing Human Resources*. Pfeiffer, J.W. (ed.) , San Diego, CA:Pfeiffer & Company.
- Rees, F. (1998) . *Facilitator Excellence Handbook*. Pfeiffer, P.352. (黒田由貴子 (訳) (2002). ファシリテーター型リーダーの時代 プレジデント社 P.294.)
- Rogers, C. (1970) . *Carl Rogers on Encounter Groups*. Harper & Row, Publishers, Inc., (畠瀬稔・畠瀬直子 (訳) (1982)、エンカウンター・グループ 人間信頼の原点を求めて、創元社、p.268)
- Schein, E.H. (1999) . *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (稲葉元吉・尾川文一 (訳) 2002 プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと 白桃書房)
- Schon, D.A. (1983) . *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc. (佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001). 専門家の知恵 ゆるみ出版)
- Schuts, W.C. (1958) . *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 竹村亜希子 (2012). 超訳・易经 自分らしく生きるためのヒント 角川SSC 新書.
- 津村俊充 (2010). グループワークトレーニング—ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み— 日本教育心理学年報 第49集 Pp.171-179.
- 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.

## 実習「ファシリテーター実践トレーニング」

ねらい：**一チーム活動に効果的なファシリテーターの態度やスキルを体験的に学ぶ**

- ・ファシリテーター体験を通して、より効果的なチームへの働きかけ方を学ぶ
- ・メンバー体験を通して、ファシリテーターの動きによる影響に気づく
- ・オブザーバー体験を通して、グループプロセスに気づくとともに、ファシリテーターとメンバーとの関係に起こるプロセスを見る視点を養う

手順：

[準備]

1. ファシリテーターの役割、メンバーの役割、オブザーバーの役割をとる人を決める  
(ファシリテーター各1名、メンバー各3~4名、オブザーバー各1名)
2. ファシリテーターは、メンバーに話してもらい課題を決める  
その間に、メンバーは話し合う場をセッティングする  
オブザーバーは、観察の指針と観察メモを持ち、準備をする

[討議] テーマに基づく話し合い：テーマ討議 25分間

3. ファシリテーターが、メンバーに課題を伝え、話し合いを始める (25分間の話し合い)  
その間、オブザーバーは、観察メモに記録をつける  
発言の内容 (=コンテンツ) のみでなく、どのように話し合われているか、影響関係、表情や動きなど、メンバーの動きと共にファシリテーターに焦点をあて、プロセス・データを記録する
4. 話し合った結果を発表する

[ふりかえり] 25分間

5. ファシリテーター、メンバーはともに、それぞれのふりかえり用紙に記入する  
その間に、オブザーバーは、観察シートを整理し、グループのプロセスとファシリテーターの動きなどを記入する
6. 一斉に集まり、[25分間のテーマ討議]の過程でそれぞれの役割で気づいたことデータにして、ファシリテーターの行動を中心に、フィードバックセッションを行う
  - ・オブザーバーが進行役になり、まず
    - ① ファシリテーター体験者が「今討議を終えて感じているホットな気持ちを一言」伝える。  
また、メンバーやオブザーバーからフィードバックしてほしいことを話す。
    - ② 観察者から、[25分間のテーマ討議]のグループプロセスとファシリテーターの動きを報告する
    - ③ 各メンバーから、ふりかえり用紙に記入したことを話し合う
    - ④ ファシリテーターが記入しているふりかえり用紙に書かれている気づきや観察者やメンバーからのふりかえりやフィードバックを聴いて感じたことや考えたことを話す。
    - ⑤ ファシリテーターとして大切な働きかけや留意点などを話し合う



No. 1

ファシリテーター・観察メモ  
ファシリテーターやメンバーの買動

時間	→	観察メモ
<p><b>ファシリテーターの資質・要件</b></p>	<p><b>課題プロセスへの働きかけ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 目標・方針・手順を明確にするような問いかけを行っている</li> <li><input type="checkbox"/> メンバーの長所を生かした役割分担をしている</li> <li><input type="checkbox"/> 情報やアイデアの収集を試みている</li> <li><input type="checkbox"/> 問題解決や仕事のステップについての問いかけを行っている</li> <li><input type="checkbox"/> 合意形成に向けての調整や折衝を試みている</li> </ul>	<p><b>関係のプロセスへの働きかけ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 相手の気持ちや考えに気づいている、または理解しようとしている</li> <li><input type="checkbox"/> メンバーの言動に関して、認めようとしたり、励まそうしたりしている</li> <li><input type="checkbox"/> 楽しい場づくりを試みている</li> <li><input type="checkbox"/> メンバー間の対立や葛藤を無視せずに対処している</li> <li><input type="checkbox"/> グループの活動の新しい標準を設定するように促進している</li> </ul>
<p><b>コミュニケーションの促進</b></p>	<p><b>気づき・学びの促進</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 気づきを拾い出そうとしている</li> <li><input type="checkbox"/> 他のメンバーの気づきの発言の促進がある</li> <li><input type="checkbox"/> 学び手の課題を一緒に探している</li> <li><input type="checkbox"/> 参加者の学びを共に考えている</li> </ul>	<p><b>人間性(親密性・信頼性)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> リラックスしている</li> <li><input type="checkbox"/> 親密感がある</li> <li><input type="checkbox"/> 表情が柔らかい</li> <li><input type="checkbox"/> 相手との距離は近すぎず遠すぎない</li> <li><input type="checkbox"/> やさしく、包容力がある</li> </ul>

ふりかえり用紙

今のグループ活動で

- I. あなたの満足度は? 不十分 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 充分  
それはどのようなことから?

II. 今の話し合いにおけるグループ・プロセスで気づいたことは?

III. ファシリテーターの発言や行動について

1. ファシリテーターに対して一言メッセージ（ファシリテーターは自分に向けて）

2. ファシリテーターのとした発言や行動について

- (1) A.ファシリテーター(型リーダー)は、 B.その働きかけは、あなたやグループにどのような  
具体的な働きかけとしてどのような言動が 影響がありました?意図と具体的な出来事は?  
ありましたか?言ったりやったりしたこと、 変化したことやメンバーの心の中で起こったこと  
など、 など

- (2)考えられるその他の働きかけの可能性?どのようなときに、どのような働きかけ?

- IV. グループのメンバー一人ひとりの言動で印象的であったことはどのようなことがありましたか?それらの言動はどのような働きをしていましたか?できれば、一人ひとりについて書いて下さい。

■ Article

## M-GTAによる箱庭制作過程の促進機能に関する研究

—コアカテゴリー①【内界と装置の交流】に焦点を合わせて—

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

### 要 旨

本稿では、2人の箱庭作者の主観的体験をデータとして、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。その分析結果の内、本稿ではコアカテゴリー①【内界と装置の交流】に焦点を合わせ、詳述・検討する。①【内界と装置の交流】は、『単一回の制作過程・作品』内の『制作過程』における「内界」と「装置」との交流に関するコアカテゴリーである。「内界」と「装置」は、交流し、双方向で影響を与えあっていた。それには、1)「装置」から「内界」への影響、2)「内界」から「装置」への影響、3)双方向の影響があった。

①【内界と装置の交流】は、内界と装置が交流することによって、ミニチュアに箱庭作者の内的プロセスが重なりあい、ミニチュアが単なるモノではなくなくなっていく過程である。この過程は現物の〈もの〉であるミニチュアが〈こころのこと〉(藤原, 2002)になっていく主観的体験であると考えられる。現物の〈もの〉であるミニチュアが〈こころのこと〉になっていくことによって、ミニチュアは箱庭作者の心を表現するものとなり、そのことを通して、箱庭制作面接は箱庭作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与できると考えることができる。

### キーワード

箱庭制作過程における促進機能、箱庭作者の主観的体験、M-GTA

### I. はじめに

楠本(2012)では、継続的な箱庭制作面接における1人の箱庭作者(A氏)の主観的体験を、木下(2003)に従い、修正版グラウンデッド・セオリー・ア

プローチ (M-GTA) を用いて分析した\*<sup>1</sup>。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、促進機能が働くことと捉えられた。そこで、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 (結果図、図1)。楠本 (2012) では、箱庭制作面接の促進要因の交流の内、⑥【制作過程と外界・日常生活の交流】、⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】、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】について詳述・検討した。その後、2人目の箱庭制作者 (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 (楠本, 2014)。楠本 (2014) では、箱庭制作者2人のデータに基づき、⑪【単一回の制作過程・作品と作品の連続性や変化の交流】、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】について詳述・検討した。

そこで、本稿では未検討であったコアカテゴリー①【内界と装置の交流】に関する箱庭制作面接の促進機能について詳述・検討することを目的とする。

具体例の記し方について、<貝殻ってやっぱりそういう女性的なっていうイメージある？>この辺のは‘砂箱の左上を指して’そういう感じがありますね  
<あ、この辺のは>こっちは‘右上の貝を指して’もうちょっと違った感

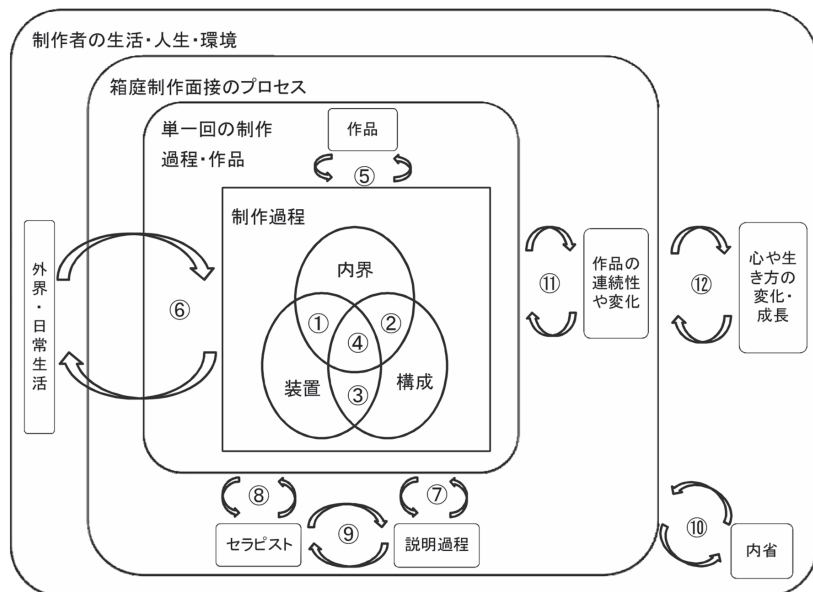


図1 箱庭制作面接の促進要因間の交流(楠本,2012)

\*<sup>1</sup> 調査方法、分析方法などの詳細は、楠本 (2012) または、楠本 (2014) を参照していただきたい。

じですね。<ああ、なるほどね。>ええっと、何ていうんだろ、自然のもの、海のもの、んと、<うん、そっか>うん、自然界のものっていう感じですね<なるほど、タコが隠れてるところは自然界>うんそうですそうです（A氏調査、3-6）、を例として説明する。カテゴリー、概念の具体例とその前後の箱庭制作者の言葉を網掛け、ゴシック体で示した。概念の具体例に当たる部分に~~~~を付した。箱庭制作者の行動や様子を‘ ’内に記述した。具体例内の調査者の言葉を<>内に示した。具体例の最後の（ ）内にデータの出処を記した。例えば、（A氏調査,1-12）は、「A氏」の「調査的説明過程」における言葉であり、それは「第1回面接」の「12番目の箱庭制作過程」における言動に関する主観的体験である。（B氏内省,2-4,制作・意図）は、「B氏」の「内省報告」に記された主観的体験であり、「第2回面接」の「4番目の箱庭制作過程」における「箱庭制作過程」の言動に関する「意図」である。

促進要因間の交流を示すコアカテゴリーを【 】に統一した。カテゴリーは<>で、概念は【 】で示した。概念、カテゴリーは、ゴシック体で示した。

カテゴリー、概念の具体例の詳細や検討において、データを補足するために、ふりかえり面接における調査参加者の言葉を記載する場合がある。ふりかえり面接における調査参加者の言葉は【 】内に明朝体で示した。ふりかえり面接における言葉で、それに関係する具体例に該当する部分に~~~~を付した。詳細を示したり、検討する中で、他の具体例を示す場合があった。そのような場合には、検討する部分に.....を付した。

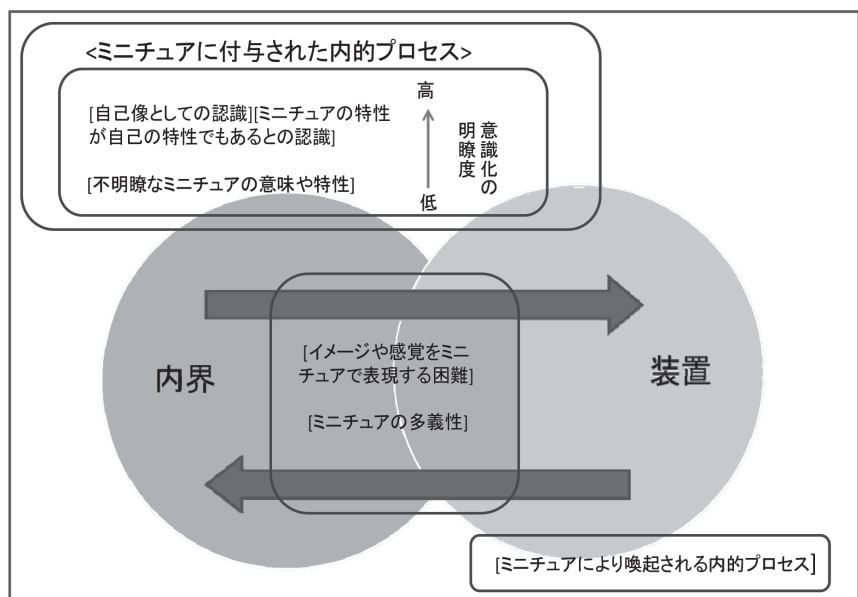


図2 ①【内界と装置の交流】

## Ⅱ. ①【内界と装置の交流】の概要

①【内界と装置の交流】は、『単一回の制作過程・作品』内の『制作過程』における「内界」と「装置」との交流に関するコアカテゴリーである(図2)。「内界」と「装置」は、交流し、双方向で影響を与えあっていた。それには、1)「装置」から「内界」への影響、2)「内界」から「装置」への影響、3)双方向の影響があった。1)には、概念[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]があった。2)には、カテゴリー<ミニチュアに付与された内的プロセス>、その中に[自己像としての認識]、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]、[不明瞭なミニチュアの意味や特性]の3概念があった。3)には、概念[ミニチュアの多義性]、[イメージや感覚をミニチュアで表現する困難]があった。

2) <ミニチュアに付与された内的プロセス>内の概念には、意識化の明瞭度に関して、差があった。[自己像としての認識]、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]に関して、箱庭制作者は、その内的プロセスをかなり明瞭に意識化していた。それに対して、[不明瞭なミニチュアの意味や特性]では、ミニチュアの意味や特性に不明瞭な部分があった。3)の[ミニチュアの多義性]は、その下位タイプによって、意識化の明瞭度に差があった。

以下に、カテゴリー、概念、具体例を挙げ、①【内界と装置の交流】で見いだされた促進機能について詳述・検討する。

## Ⅲ. 「装置」から「内界」への影響の詳細と検討

### 1) [ミニチュアにより喚起される内的プロセス]の詳細と検討

#### (1) - 1. [ミニチュアにより喚起される内的プロセス]の詳細

「装置」から「内界」への影響について詳述する。「装置」から「内界」への影響には、概念[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]が見いだされた。[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]は、「ミニチュアを見たり、触れることにより喚起される感覚・イメージ・感情、考えなど」と定義された。

ミニチュアにより喚起された「感覚」や「考え」の具体例を以下に挙げる。B氏第1回箱庭制作では、砂箱中央に水の表現がなされた(写真1)。それは、B氏にとって、核になる中心の部分(B氏調査、1-2)であり、命とか生活とかいう、この中心に湧きあがるもの(B氏自発、1-2)であった。その部分について、調査の説明過程で、以下のように語られた。実際にそれを表わすのに、十字架を置くとか、マリア像を置くとかという、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、表わすにはちよつとみすぼ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





写真1 B氏第1回箱庭作品

(B氏調査、1-2)。実際には選ばれなかった十字架やマリア像は、置くには抵抗感があり、躍動感を表すには、みずぼらしすぎるという感覚があったことが語られた。また、それらのミニチュアは、人為的な形、シンボルであり、自分が感じているものを表現しつくせないとの考えが喚起されたことが語られた。

ミニチュアにより喚起された「イメージ」や「感情」の具体例を以下に挙げる。A氏第8回箱庭制作面接の内省報告に以下の具体例があった。女性のミニチュアを選び、砂箱中央に置く際に、白い陶器の肌が床に伏せている義母の弱々しい感じをイメージさせる。それで大切に扱わなければならないという気持ちが私の中におきてきた (A氏内省、8-5、制作・感覚)。この具体例には、白い陶器の女性のミニチュアから喚起された義母の弱々しいイメージと義母を大切に扱わなければならないというA氏の感情が示された (写真2)。

ミニチュアにより多様な内的プロセスが喚起された具体例を以下に挙げる。A氏は、第4回箱庭制作面接で、砂箱中央に、最終的に鳥の巣を置いた (写真3)。それ以前には、ベンチや貝殻もその場所に置いてみるが、結果的にはそれらは選ばれなかった。そのプロセスについて、調査的説明過程で、以下のよう語られた。『内の記述は箱庭制作者の行動や様子を示す。ベンチは空っぽでなんだかさみしいんですね。<ふうんうん> (A氏調査、4-4) で、貝殻もうん、棚に行った時は貝殻が目に残って、あ、これいいかもと思って持ってきたんですけど、置くとなんとなく周りとはそぐわない感じもするし、<ふん、ふん>やっぱり空っぽだし、<うん、うん>なんかさみしいなって<ふん、ふん> (A氏調査、4-5) で、もうベンチや貝殻を見ているときから、<ふん、



写真2 A氏第8回箱庭作品



写真3 A氏第4回箱庭作品

ふん>鳥の巣は目に入っていたんです‘Tの顔を見ながら’。<ふん、うん、うん>で、でも、なんだろうこう素直に手が伸ばせなくて<ふうん>ベンチやら貝殻にしていたんですけど、<ふうん>やっぱり鳥の巣を置いてみようと思って。で持って来て、あの、そいで、卵もなくてもいいかも知れないと思ってどけたら、やっぱりすごくさみしくなって、‘Tに顔を向けて’<ふん、なるほどね>これは卵はいるんだと思って、置きましたね。<素直に、手が伸ばせないって言うのは、もう少し言うとしたらどんな感覚>うーん、なんとなくね、こう（間8秒）なんでしょね、素直に手が伸ばせない（間7秒）これ、あの、貝殻もそうでしたけど<うん>貝殻も、この、巣も、<うん>卵を抱えた巣もそうなんですけど、<うん>すごくその女性のことを<うん>意識させる感じが<うん>私にはあるんですよ。<うん、うん、うん>特にこれは‘巣を指差しながら’こう子どもをかえすっていうね。<そうだね>うん私は<ふん>子どもがいないというところで<ふん>何か引っかかっている様な気も<うん>しますね（A氏調査、4-6）。ベンチや貝殻から、空っぽなので、さみしいという感情が喚起させられた。また、鳥の巣から、素直に手を伸ばせないという思い、女性や子どもを意識させられる感じ、自分には子どもがいないという現状、そのことによる何か引っかかっているような気持ちという多様で、輻輳する内的プロセスが喚起している。

#### （1）-2. [ミニチュアにより喚起される内的プロセス] の検討

装置から内界への影響である、[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]について検討する。この概念には、多くの具体例があった。本項の具体例に、ミニチュアを見たり、触れることにより、感覚・イメージ・感情、考えなどが喚起される様が見いだされた。

本概念の具体例を比較すると、喚起される内的プロセスが比較的シンプルなものから、複雑・多様なものまで、さまざまであることがわかる。例えば、本項に具体例として挙げていないが、B氏第8回箱庭制作面接の内省報告に船出をしていくイメージが湧く（B氏内省、8-1、制作・意図）があった。これは、棚に船を見つけた時に船出のイメージが喚起されるというシンプルな内的プロセスである、と捉えられる。

それに対して、一つのミニチュアから複数の内的プロセスが生まれるやや複雑な具体例もあった。例えば、A氏第8回箱庭制作面接の具体例では、白い陶器の女性のミニチュアからまずイメージが喚起され、それに伴ってイメージされた現実の人物に対する感情が展開されていくという内的プロセスが見いだされた。また、具体例として挙げていないが、第1回箱庭制作面接でA氏は、ベルの金色から素敵な感じが喚起されたが、ちょっと頼りない感じも同時にあって選ばれたという、一つのミニチュアから、アンビバレントな感じが喚起される主観的体験を語った。これらの具体例は、上に挙げた具体例に比べると、喚起されたイメージから感情が展開する場合やアンビバレントな感じなど、や



や複雑な内的プロセスとなっている。

さらに、多様な内的プロセスが喚起される場合があった。第4回箱庭制作面接でA氏は、砂箱中央に、ベンチや貝殻を置くがやめ、最終的に鳥の巣を置いた。そのプロセスについて、ベンチや貝殻から、空っぽなので、さみしいという感情が喚起させられた。それで、それらを置くのはやめにした。最終的に、鳥の巣が選ばれたが、その鳥の巣から、素直に手を伸ばせないという思い、女性や子どもを意識させられる感じ、自分には子どもがいないという現状、そのことによる何か引っかかっているような気持ちという多様な内的プロセスが、集約されていることが示された。

本項の具体例から、箱庭制作過程で、ミニチュアを見たり、触れることにより、感覚・イメージ・感情、考えなどが喚起されることが見いだされた。このように、箱庭制作では、現物のミニチュアによって、様々な内的プロセスが触発され、喚起される。藤原(2002)は、「実際手続きをつうじて、現物としての箱庭が、はたして現物としての〈もの〉からどのように内的なイメージの世界のことに<sub>な</sub>っていくのか、また箱庭がどのように〈こころのこと〉として機能をもつようになっていくのかということ」が、箱庭療法における基本的な課題であるとする(p.128)。[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]によって、ミニチュアは単なるモノではなくなり、箱庭制作者の内的プロセスが重なりあっていく。この内的プロセスは、〈こころのこと〉になっていく過程の様相であると考えることができる。[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]は、現物の〈もの〉が〈こころのこと〉になっていく過程を促す促進機能をもつことが確認された、と考える。

以下に、最後に挙げた、A氏第4回箱庭制作面接での鳥の巣に関する主観的体験について、さらに詳しく検討し、イメージの集約性、直観的な意識(楠本、2011)、図と地、気づき、前概念的体験の観点から考察する。

上に挙げた具体例の後、調査的説明過程で以下のような会話が続いた。‘‘  
内の記述は箱庭制作者の行動や様子を示す。また、以下で検討・考察する部分に\_\_\_\_\_を付した。たぶん持たずに一生生きて行くだらうなっていうのは(間28秒)(小さな声で)それで手が伸ばせなかったんでしょね。(中略)ちよつとなんだかつらいような切ないような気分になりますね。(中略)‘ハンカチで目の下をぬぐって’でも、いいもんだなと思いますね、やっぱりこうやって見てくうん>(間15秒)すごいですね、そういう風に考えると。この箱庭の意味って何か全然違ってくる‘声が震えて’、作ってる最中はくうん>もうちよつとねくうん> なんか あのお、(間)自己実現じゃないですけど、そんなような社会的役割を果たすとか、自分の成長とかくうん>そういうことなのかしらと思っていたけど、<ふん、うん>ふふふ(笑)ね。卵が、巣だと思うと<ふん>ね、全然意味が、置いてる最中はちよつとそういう感覚では見ていなかったんでくうん>ちよつとなんだかつらいような切ないような気分になります

ね。‘声が震えて’ <そうだね。そうだね> ‘箱庭を見つめながら、黙って、時折ハンカチで涙をぬぐっている’ (間45秒) (A氏調査、4-6)。鳥の巣は、箱庭制作過程では自己実現や自分の成長という内的意味やイメージとして、箱庭制作者に捉えられていた。このように鳥の巣は、自己実現や自分の成長という側面と調査的説明過程で明らかになった女性のことを意識させる感じという異なる内的意味やイメージが集約されていることがわかる。これは、河合(1969)が述べるイメージの集約性に関する主観的体験が示されていると考えられる(pp.17-18)。

A氏第4回箱庭制作面接での鳥の巣に関する主観的体験は、別の観点からも考えることができる。それは、直観的な意識(楠本,2011)から捉える観点である。楠本(2011)は、「意味の認知は伴わないが、ぴったりだと感じることができる意識」を直観的な意識と定義した(p.113)<sup>\*2</sup>。直観的な意識は、光元(2001)の下記の言及とはほぼ同義である。光元(2001)は、ミニチュアを選び、それを置く過程における箱庭制作者の認識に関して、木を選び、置くことを例に挙げて以下のように記している(pp.24-25)。

このとき私は自覚的には「木を1本、箱の中においた」という感覚をいただいています。しかしながら、私たちはこの木が含意的・象徴的意味を担っているであろうことを知っています。ということは私はこの木がいったい何を意味しているのか、含意しているのか、自分自身で必ずしもわかっていないということです。ところが、私の内奥の何かが「そう、そこでいいんだ」と答えてくれます。[中略]しかしながら、ただ一つははっきりしていることがあります。「理由はわからないが、この木は、箱庭の中のここにあることで、なぜだかピッタリしている」ということ(=認識の成立)、このことだけははっきりしているのです。

光元はこのような意識の有り様の概念名を記していない。そのため、楠本(2011)では、直観的な意識という概念名を採用した。直観的な意識は、ミニチュアを巡る内的プロセスにも関連している可能性がある。以下にこの観点から検討・考察する。

鳥の巣がもつ箱庭制作者にとってのイメージや意味の一側面である、自己実現や自分の成長との内的意味やイメージは、制作時に意識されている。それに対して、もう一方の側面である女性のことを意識させる感じについて、調査的説明過程で、なんだろうこう素直に手が伸ばせなくてと語っていることから判断すると、箱庭制作者は制作時には、素直に手が伸ばせないという身体感覚

---

<sup>\*2</sup> 楠本(2011)の具体例は、本稿とは異なるコアカテゴリー②【内界と構成の交流】内の具体例である。

として捉えられていたことがわかる。そして、調査者の<素直に、手が伸ばせないって言うのは、もう少し言うとどんな感覚>という質問を受けて、うーん、なんとなくね、こう(間8秒) なんでしょね、素直に手が伸ばせない(間7秒)と、その身体感覚を再度照合した後に、女性のことを意識させる感じが明確になり、語られた。つまり、その鳥の巣から触発された内的プロセスについて、制作時に、少なくとも、素直に手が伸ばせないという身体感覚は存在していた。この過程の場合、その内的意味やイメージを明確に意識することはなくても、ミニチュアによって触発された自己への影響を身体感覚として捉え、鳥の巣を手にとることを留保するという行動をとっていたことになる。鳥の巣を手にとることを留保するという行動を、この時点では、ぴったりだと感じられなかった内的プロセスの現れと考えるならば、鳥の巣を手にとることを留保を巡る一連の内的プロセスや行為は、直観的な意識の表れと解釈することが可能であろう。

説明過程で新たに生じた内的プロセスは、本来であれば、⑦【「今回の作品」と「説明過程」の交流】や⑨【「説明過程」と「セラピスト」の交流】で取り上げるべきである。しかし、この鳥の巣を巡る調査の説明過程で生まれた箱庭制作者の内的プロセスは、制作時での内的プロセスがどのようなものであるかを吟味する上で重要であるため、本章で検討しておきたい。自己実現や自分の成長との内的意味やイメージと女性のことを意識させる感じを巡る内的プロセスを、「図と地」(Perls, 1969, p.73、倉戸, 2011, pp.20-21)、「図地反転」(Perls, 1973, p.17、倉戸, 2011, pp. 20-21)、前概念的体験の観点から検討したい。

A氏第4回ふりかえり面接では、調査的説明過程における上記の会話に関して、以下のように語られた。検討・考察する部分に\_\_\_\_\_を付した。[あの時は、あのことを思い出すと、すぐうるうとくるのはなんでかな。あの時はね。私の声が震えだしたのは自分でもわかって、思わぬところから自分の何か大事なところが明らかになってきたっていう驚きのような、戸惑いのような気持ちもあったんですね]。

調査的説明過程での、本概念の具体例、その後続の会話と第4回ふりかえり面接での会話を総合的に捉えると、鳥の巣に関する箱庭制作者の主観的体験を、「図と地」(Perls, 1969、倉戸, 2011)という観点から捉えることができる。つまり、箱庭制作時には、自己実現や自分の成長との内的意味やイメージの側面が主に、意識の前景に出ていた(図)と考えられる。しかし、調査的説明過程で、自らが語る中で、また、調査者とやりとりすることを通して、鳥の巣のもう一方の側面である女性のことを意識させる感じが、図となっていく。このように「図地反転」(Perls, 1973、倉戸, 2011)が起こる。この「図地反転」は、[思わぬところから自分の何か大事なところが明らかになってきたっていう驚きのような、戸惑いのような気持ち]を引き起こさせる、箱庭制作者にとって大きなインパクトを伴った主観的体験であった、と捉えられる。このように、ミニ



チュアを巡る内的プロセスは、集約性を持ち、その多様な意味やイメージのうち、ある時にはその一つの側面が図となるが、別の場面では、図地反転が起こり他の側面が図となるという特性をもつ、と捉えられる。図地反転することにより、箱庭制作者は、ミニチュアを巡る自己の多様な意味やイメージに対して、気づきをえることができると考えられる。

また、鳥の巣を巡る感覚について、制作時には、素直に手が伸ばせないという身体感覚として捉えられていたが、調査者の質問を受けて、その身体感覚を再度照合した後に、女性のことを意識させる感じが明確になり、語られたことについて、気づきの観点から検討することができる。ゲシュタルト療法では、気づきには、a.内層、b.外層、c.中間層の3つがあるとする。内層の気づきとは、身体内部で起きていることの意識化、外層の気づきは、身体の外側、外界で起きていることの意識化、中間層の気づきとは内層と外層の中間にあるファンタジーの世界での想像、空想、思い込み、評価、コンプレックスなどの意識化である（Perls, 1973, p.79, p.148、倉戸、2011、pp.17-19）。この考えを参照すれば、鳥の巣を巡るA氏の主観的感覚は、制作時の内層の気づきであったものが、説明過程で中間層の気づきにシフトしたのだと、解釈することができる。

ここで検討しているA氏第4回箱庭制作面接での鳥の巣に関する主観的体験は、弘中（2014）の指摘とも深く関連している。弘中（2014）は箱庭療法など非言語的・イメージ的表現が中心となる面接の治療メカニズムを検討している。その中で、Gendlinの考えを参照しつつ、前概念的体験の重要性について述べている。前概念的体験は情緒性や身体感覚が優位な「！」とでも表されるべき体験であり、箱庭制作はクライアントに言葉では表現し尽せない感情や身体感覚を伴う体験を引き起こす、と指摘している（pp.188-190）。鳥の巣に関するA氏の主観的体験は、箱庭制作過程ではでも、なんだろうこう素直に手が伸ばせなくてという身体感覚が優位で、言語化しにくい体験であった。この主観的体験は、前概念的体験であった、と考えることができる。調査的説明過程で、調査者とやりとりする中で、「あの時はね。私の声が震えだしたのは自分でもわかって、思わぬところから自分の何か大事なところが明らかになってきたってという驚きのような、戸惑いのような気持ちもあったんですね」（A氏第2回ふりかえり面接での語り）と感情が湧き出てくると共に、自分の思わぬところから自分の何か大事がところ明らかになってきたという意識化のプロセスを経ていった。そのような内的プロセスを通して、鳥の巣がすごくその女性のことを（中略）意識させる感じが（中略）私にはあるんですよや特にこれは‘巣を指差しながら’こう子どもをかえすっていうね。（中略）うん私は（中略）子どもがいないというところで（中略）何か引っかかっている様な気も（中略）しますねという意識化、言語化が生じた、と理解することができる。

本項の最後に、[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]について、心理

療法における他の概念と比較検討することを通して、本概念の特徴を明らかにする。[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]とは、ミニチュアがクライアントの内的プロセスを触発し、引き出す役割をなす促進的機能と考えられる。

まず、概念名のうち「内的プロセス」という用語について考える。ミニチュアの治療的要因の一つとして、弘中（2002）は、「ミニチュアがクライアントの潜在的イメージを引き出す役割」を挙げている（pp.84-85）。例えば、A氏第4回箱庭制作面接の鳥の巣に関する具体例にあった、女性のことを意識させる感じは、箱庭制作中には意識化されていなかったため、「ミニチュアがクライアントの潜在的イメージを引き出す役割」に近接した、無意識的要素を含んだ主観的体験と考えられる。ただ、鳥の巣から触発された内的プロセスについて、制作時に、少なくとも、素直に手が伸ばせないという身体感覚は存在していた。この主観的体験の場合、その内的意味やイメージを明確に意識することはなくても、ミニチュアによって触発された自己への影響を身体感覚として捉え、鳥の巣を手にとることを留保するという行動をとっていたことになる。すると、この主観的体験は、より厳密には前概念的体験と考えた方がよいだろう。また、本項のB氏第1回箱庭制作面接の具体例では、イメージの躍動感とミニチュアとの照合がなされ、ミニチュアから喚起されたみずぼらしい感じが明瞭に意識されている。このように本概念の具体例には、明瞭な意識化を伴う例や無意識的な要素を含んだ主観的体験が共にあった。そのため、触発・喚起されるものは「潜在的イメージ」よりも幅広い「内的プロセス」とした方が、本概念の具体例で示された主観的体験のデータに適うと考えた。

次に、概念名のうち「ミニチュアにより喚起される」という部分について考える。岡田（1984）は、箱庭療法のミニチュアについて、「ローエンフェルトが指摘したように、この作品が子供の内的世界を投影しているのも玩具の働きによるからであろう」あるいは「玩具は象徴的意味が投影されやすいと思われる」、と述べている（p.36）。本概念の具体例のデータでも、ミニチュアへの内的世界や象徴的意味の投影という心理的機能に当たると考えられるものも存在する。しかし、上に挙げたB氏第1回箱庭制作面接の具体例のように、投影という無意識的な機制とは捉えにくい例も含まれていた。そのため、「ミニチュアに投影される」とはせずに、より包括的に、「ミニチュアにより喚起される」とする方が適切だと考えた。

本概念を、河合隼雄のいう「外在化されたイメージ」との関連から考えることもできる。河合隼雄（1977）は、こころの中にイメージが存在し、それを表現するのではなく、「最初から、絵画なり箱庭なりを表現の手段として用い、そこに表現したものを頼りにしながら、イメージをつくりあげていくような方法もある」として、それを「外在化されたイメージ」としている（p.39）。また、このようなできる限り自由な表現活動によって、「作っているうちに自分でも思いがけない表現が生じてきたり、作ったイメージに刺戟されて、おもしろい

ぬ発展や変更が生じたり」する場合があるとしている（河合隼雄、1991、p.26）。このようなことが生じるのは、箱庭作品と制作者との相互作用による効果と考えられる（岡田、1984、pp.19-20、p.36）。木村（1985）も、箱庭制作において、箱庭作品と制作者の相互作用が頻繁に起こることを指摘している。そして、その中で視覚的体験のフィードバックの効果についても触れ、箱庭作品が目に見える形で目前に展開し、極めて具体的な様相を呈することにより、制作者自身がそこから気づくことが多い、と指摘している（p.15、pp.22-23）。さらに、岡田（1984）は、ファンタジーグループのイメージ涌出法に触れ、刺激により、無意識に刺激を与え、無意識からイメージが湧き出てくることを期待としている（pp.24-25）。河合の「外在化されたイメージ」に関する記述、岡田や木村の箱庭作品からの作用・フィードバックは、必ずしも、ミニチュアだけを指したのではない。しかし、これらの指摘は、イメージ涌出法の刺激のように、箱庭制作において現物のミニチュアに刺激されて内的プロセスが触発・喚起する様相にも当てはまる、と考えられる。

#### IV. 「内界」から「装置」への影響の詳細と検討

「内界」から「装置」への影響には、カテゴリー<ミニチュアに付与された内的プロセス>、その中に[自己像としての認識]、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]、[不明瞭なミニチュアの意味や特性]の3概念があった。

カテゴリー<ミニチュアに付与された内的プロセス>は、M-GTAの分析当初は、データに密着して生成された概念であった。そのため、基礎データとしての具体例を内包している。その後、概念相互の関係を検討する中で、<ミニチュアに付与された内的プロセス>は、カテゴリーに移行し、[自己像としての認識]、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]、[不明瞭なミニチュアの意味や特性]の3概念がこのカテゴリーに包含されることになった<sup>\*3</sup>。そのため、ミニチュアに内的プロセスが付与されるという特性においては、カテゴリーおよび上記3概念は共通性をもっている。

しかし、これらの3概念には、意識化の明瞭度に関して、差があった。[自己像としての認識]、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]に関して、箱庭制作者は、その内的プロセスをかなり明瞭に意識化していた。それに対して、[不明瞭なミニチュアの意味や特性]では、ミニチュアの意味や特性に不明瞭な部分があった。

以下に、本カテゴリーおよび3概念が、箱庭制作面接の促進機能としてどのような特性をもっているか、詳述・検討していく。

---

<sup>\*3</sup> 概念生成およびカテゴリー形成に関しては、木下康仁、『ライブ講義M-GTA 一実践的質的研究法修正版グランウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂、2007の1-15、1-17などを参照されたい。

## 1) <ミニチュアに付与された内的プロセス>の詳細と検討

### (1) - 1. <ミニチュアに付与された内的プロセス>の詳細

<ミニチュアに付与された内的プロセス>は、「意図、感覚・イメージ・感情、連想、意味という内的なプロセスがミニチュアに対して付与される様」と定義された。以下にその具体例を挙げる。

<ミニチュアに付与された内的プロセス>の内、制作者の「意図」が表現された主観的体験に関する具体例を挙げる。第6回箱庭制作面接でA氏は、島の下方、砂箱手前側に、インパラを置いた（写真4）。そのインパラについて、自発の説明過程で以下のように語った。自分の乗り物としてくはあ、ペンギンが？  
>ええ、置きました。え、あの、仲間と言うか子分と言うか、乗っけてもらっ  
て移動する<なるほど>ものですね（A氏自発、6-12）。A氏には、インパラを自己像であるペンギンの乗り物、仲間、子分を表すものであるとの明確な意図があったことがわかる。この語りには、置きましたとの構成に関する語りがある。しかし、語り全体の文脈を考えたとき、この語りを、インパラというミニチュアに、ペンギンの乗り物、仲間、子分という内的プロセスを付与した様であると理解することが適当であると考えた。それは、この語りが、インパラの位置や方向などの構成に関する要素についての語りではなく、インパラというミニチュアに付与されたペンギンとの関係性についての語りであると考えられたためである。

<ミニチュアに付与された内的プロセス>の内、制作者の「意味」が表現された主観的体験に関する具体例を挙げる。第2回箱庭制作面接で、A氏は、砂

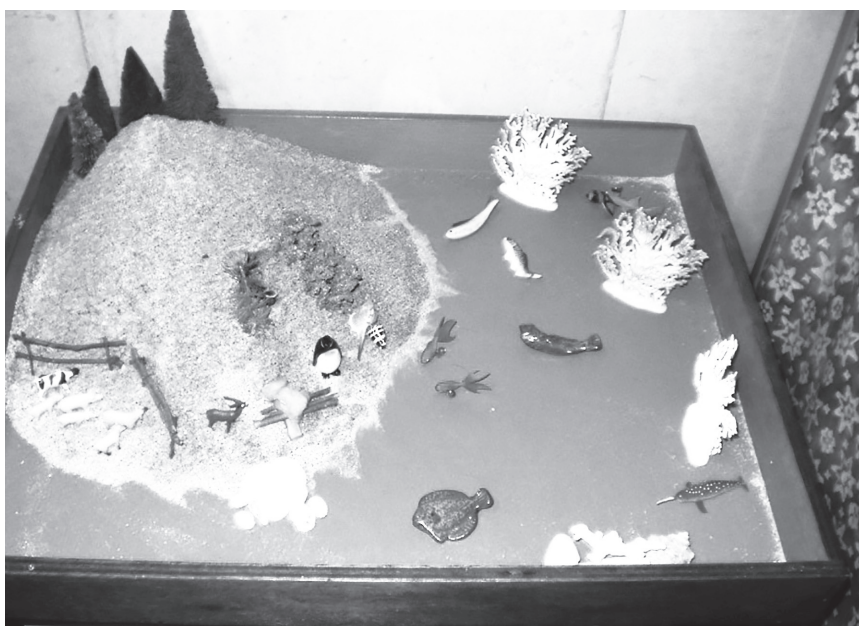


写真4 A氏第6回箱庭作品



箱左上隅に白い石を二個置いた（写真5）。内省報告に、石の意味が以下のよう  
に記述された。石は「かたまり」。自然の造形物だけれども、生命感は薄く  
て、動き出すことがないもの。私が左側に置きたかったいのちとは、そのよう  
なものだったのではないかと。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（A氏内省、2-11、制作・意味）。石に、生命感は薄く  
て、動き出すことがないもの、はっきりとした形をまだ持たない、抽象的なもの  
など多様な意味が付与されていた。

以下の具体例には、やや複雑な内的プロセスが表現されている。第2回箱庭  
制作面接で、B氏は砂箱中央に仕切りを、左右をへだてるように置いた（写真  
6）。「心苦しい思いを表現する仕切りを見つける」とB氏が名づけた箱庭制作  
過程に関して、何か重いものを感じて蓋がされた感じ（B氏内省、2-1、制作・  
感覚）、壁（B氏内省、2-1、制作・連想）気持ちを重たくさせる重さを表現  
したい（B氏内省、2-2、制作・意図）、という主観的体験を内省報告に記した。  
第2回ふりかえり面接では、この内省報告に関して、以下のように語られた。  
以下に検討する部分に\_\_\_を付した。[重いものを感じて、気持ちに蓋をされ  
たような感じというのがあって。(中略)仕切りを見つけて、そのものはどう  
いうものなのかっていうのを、なんか、そこから掘り起こすようなものが始まっ  
ていました。その仕切りということで、蓋や壁や仕切り、見えない壁みたいな。  
そういったものを、手にとることになりました。<ここは、さきほどおしゃっ  
てくださったような「何か重いものを感じて、蓋がされた感じ」っていうのに、  
わりとぴったりの仕切りだった>そうですね]。つまり、B氏は、まず、自ら

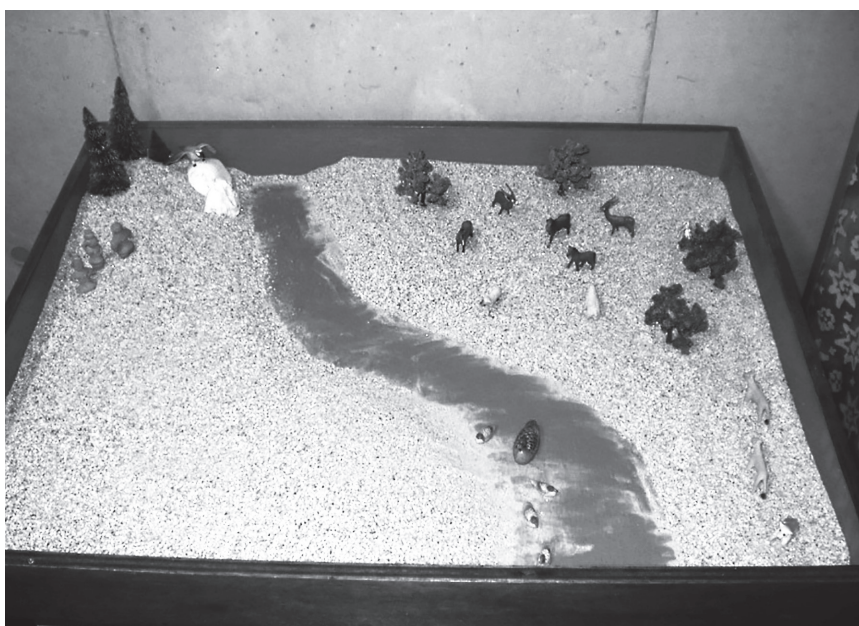


写真5 A氏第2回箱庭作品



写真6 B氏第2回箱庭作品

の内面に、重いものを感じて、気持ちに蓋をされたような感じを感じた。仕切りが見つかり、それが、どういものなのかっていうのを、なんか、そこから掘り起こすような内的プロセスによって、仕切りは、気持ちを重たくさせる重さを表現したいという意図、何か重いものを感じて蓋がされた感じという感覚やイメージ、壁という連想という内的プロセスを付与するのにぴったりなミニチュアであることが確認された、と捉えられる。

#### (1) - 2. <ミニチュアに付与された内的プロセス>の検討

本カテゴリーの具体例を検討することを通して、<ミニチュアに付与された内的プロセス>がどのような促進機能をもつのか、見出していきたい。

結論を先取りすると、本カテゴリーの具体例は、箱庭制作者に明瞭に意識化された主観的体験であった。付与されるものが、意図や意味であるならば、それが意識的なプロセスであることは自明である。しかし、それ以外の感覚・イメージ・感情、連想に関しても、それらの内的プロセスをミニチュアに付与するという過程を、箱庭制作者が意識的に行っていることが示された。このようになった理由は、以下のように考えられる。先に述べたように、本カテゴリーは、分析の途中までは、データにより生成された概念であった。そのため、その定義に従って、内的プロセスがミニチュアに付与される様が、明確に語られた具体例から、概念が生成された。それゆえ、本カテゴリーには、必然的に意識化の明瞭度の高い具体例が多く含まれることになった。別に、内的プロセスをミニチュアに付与していると捉えられるものの、その意識化の明瞭度の低い主観的体験は、[不明瞭なミニチュアの意味や特性]の具体例となった。



このような箱庭制作者の意識的な体験をどのように捉えることが適切だろうか。例えば、A氏第6回箱庭制作面接において、自分の乗り物としてくはあ、ペンギンが？>ええ、置きました。え、あの、仲間と言うか子分と言うか、乗っけてもらって移動するくなるほど>ものですね（A氏自発、6-12）という主観的体験があった。この主観的体験は、本カテゴリーの特性をよく表していると考えられる。この主観的体験は、現物のモノであるインパラというミニチュアを、自分の乗り物として、見たてている、見なしている、と捉えることができる。これは、子どものごっこ遊びと同じ心の機能といえる。人形を親や自分にみたてた遊びを通して、子どもは内的ストーリーを表現する。この、現物のモノを〇〇として見たてる、見なすという内的プロセスが、箱庭制作面接でも生起している、と考えることができる。この見たてる、見なすという心理的機制は、投影と類似点があるもの、異なった点をもつと考えることができる。本具体例は、投影とは異なり、そのプロセスが明瞭に意識されている。この点に両者の差異がある。しかし、この両者は、モノと内的なプロセスが重なりあい、<こころのこと>となるという点では共通しており、箱庭制作面接における促進機能の一側面と考えることができる。

<ミニチュアに付与された内的プロセス>に見いだされた箱庭制作者の意識的な体験の促進機能について、別の観点から検討したい。例えば、第2回箱庭制作面接で、A氏は、砂箱左上隅に白い石を二個置いた。その箱庭制作過程について自発的説明過程で、そういうちょっと意味の分からないものが置きたかった（A氏自発、2-11）と語った。この時点では、石は、意味の分からないもの、と箱庭制作者に意識されていた。そして、内省報告には、石に、生命感薄くて、動き出すことがないもの、はっきりとした形をまだ持たない、抽象的なものなど多様な意味が付与されていたことが記された。これらの具体例を時系列的に見ていくと、箱庭制作過程においても一定の意識化がなされているが、内省によって、石というミニチュアに付与された内的意味がより明瞭に意識化されていったことがわかる。

この検討を深めるために、石とその内的意味について、A氏第2回箱庭制作面接における他のミニチュアや構成についての主観的体験も含め、検討する。A氏第2回箱庭制作面接では様々な様相の命が構成された。石は、A氏第2回箱庭制作面接のいのちというテーマに関する重要なミニチュアの一つであった。箱庭制作者は、「生命のない大地がおそろしい」と感じていた（A氏内省、2-3、制作・感覚）。制作者はこの土地に命を必要としていると考えられる。A氏は、箱庭制作過程12で、棚に青い鳥を見つけて、白い石の上にのせた。青い鳥を見つけるまで、A氏は苦しさを感じていた。ところが青い鳥がたまたま目に入った時、「ああ、これだ」と感じた。そして、それを置くことで、苦しさがなくなった。青い鳥は、意図を超えているような感じもあり、箱庭や自分の心の調子を変える大きな影響を及ぼしたことが示された。そして、もう少し

命を感じたいと思った制作者は、鴨を見つけ置くことができた。A氏は、土偶や埴輪が半分いのちではないもの、人間ではない神様の方に近い存在、信仰の対象になるお山のふもとの番人であるとも感じていた (p.158参照)。

A氏第2回箱庭制作面接には、まだ形をもたない抽象的な命(石)、生命感を感じさせる命、半分命ではない神様に近い命というように、命の多様な様相が表現されており、この回の作品の主なテーマは命であると捉えられた。そのようなテーマの中で、石は、命の表現なのであるが、生命感は薄くて、動き出すことがないもの、はっきりとした形をまだ持たない、抽象的なものという、常識的な命のイメージを超えた独特の意味が付与されている。このように石は、A氏第2回箱庭制作面接のテーマを構成する重要なミニチュアの一つであった。また、命が主なテーマとなったA氏第2回箱庭制作面接は、A氏の10回に亘る箱庭制作面接全体のテーマの一つである、宗教性(命、守り、神聖な場所・生き物)に関する面接の展開において重要な回でもあった。

以上、確認してきたように、A氏第2回箱庭制作面接において、石に付与された内的プロセスは、箱庭制作過程においても一定の意識化がなされているが、語りや内省によって、さらに明瞭に意識化されるという過程を経たものであった。そして、石はA氏第2回箱庭制作面接における重要なテーマを構成するミニチュアの一つであった。〈ミニチュアに付与された内的プロセス〉は意識的なものであるが、そうであるからといって一概に箱庭制作面接において、意義の小さい内的プロセスとはいえない、と考えられる。

さらに、〈ミニチュアに付与された内的プロセス〉の箱庭制作面接における意義について、イメージの特性の面から検討する。Jung (1921) は、イメージに関して以下のように定義している (pp.447-448)。

内的イメージは、さまざまな由来をもつ多種多様な素材から構成された、複合体である。ただし、これは寄せ集めではなく、それ自体でまとまりを持った産物であり、それ自身の独立した意味を備えている。イメージは心の全般的状況を凝縮して表すものであって、単に・あるいは主として・無意識内容だけを表すものではない。たしかにそれは無意識内容を表しているが、しかしそのすべてを表しているわけではなく、その時々には布置されている内容だけを表している。この布置は一方では無意識の独特の活動によって生じ、他方ではその時々意識状態によって生じる。この意識状態はつねに識閥下にある素材のうち関係のあるものの活動を促すと同時に、関係のないものを抑制する。したがってイメージはその時々無意識の状況と意識の状況を表している。それゆえあるイメージの意味を解釈することは、意識と無意識のどちらかのみから出発するのではなく、両者を互いに関連させることによって初めて可能になる。

このようにイメージは、意識と無意識との両方からの影響を受け、その心の全般的状況が凝縮されたものである。そして、その時々には配置された内容だけを表すとされている。また、箱庭制作は、意識と無意識とが相互に作用しあう、意識と無意識の協働作業である。＜ミニチュアに付与された内的プロセス＞は、イメージの、あるいは意識と無意識の協働作業の、意識的側面により比重のある主観的体験についてのカテゴリであるといえよう。

箱庭療法において、意識が勝ちすぎることの弊害が指摘される場合がある（河合隼雄、1991、pp.132-134;他）。＜ミニチュアに付与された内的プロセス＞に示された、意識的な過程が強く働いて作られた箱庭作品は、意識が勝ちすぎたものとなる危険性をはらんでいるとも考えられる。そのため、＜ミニチュアに付与された内的プロセス＞に示された箱庭制作者の主観的体験について、さらに吟味する必要がある。箱庭制作が意識と無意識との協働作業となるためには、このカテゴリで示された特性とは異なる、＜もの＞から＜こころのこと＞になっていく過程も必要になると考えられる。この点については、別に検討する。

ここでは以下のことを指摘するにとどめる。本カテゴリ内の具体例には、内的プロセスをミニチュアに付与する過程の前後に、別の内的プロセスが存在し、それらが連動している場合があった。例えば、第2回箱庭制作面接でB氏は、仕切りを砂箱中央に左右をへだてるように置いた。これらの主観的体験について、第2回ふりかえり面接での語りと総合して、検討する。B氏は、内面に、重いものを感じて、気持ちに蓋をされたような感じをキャッチした。そして、それらに基づいてミニチュアを探し始めた。仕切りを見つけた後、それはどういうものなのかを掘り起こす内的作業を行った。仕切りは、何か重いものを感じて蓋がされた感じという感覚やイメージ、壁という連想、気持ちを重たくさせる重さを表現したいという意図が付与するのに、ぴったりなミニチュアであった。これは、仕切りというミニチュアと、そのミニチュアによって自分の心の中に触発される内的プロセスとを照合する内的作業について語っている、と考えられる。このように、今自分に生じている内的プロセスのキャッチ、それらを付与できるミニチュアを探すという行為、さらにミニチュアと内的感覚の照合、ミニチュアへのイメージの付与という複合的な内的プロセスが報告された。そのような複合的なプロセスによって、ぴったりなミニチュアが選択され、それ用いた構成を可能にした、と考えることができる。このような複合的な内的プロセスは、＜もの＞から＜こころのこと＞になっていく過程の一種相であると考えられる。＜ミニチュアに付与された内的プロセス＞に示された内的プロセスにおいて、このような複合的な内的プロセスが基礎となっている場合には、箱庭作品が、意識が勝ちすぎたものとなる危険性は軽減する、と考えられる。

## 2) [自己像としての認識] と [ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識] の詳細と検討

### (1) - 1. [自己像としての認識] と [ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識] の詳細

<ミニチュアに付与された内的プロセス>内の [自己像としての認識] について詳述する。[自己像としての認識] は、「あるミニチュアを自己像と認識すること、また、そのミニチュアが自己像として選ばれた要因」と定義された。以下に具体例を示す。

A氏の第3回箱庭制作面接では、砂箱奥中央に沖に向かう亀が置かれた（写真7）。その亀について、A氏は、調査的説明過程で以下のような主観的体験を語った。1回目のイルカが亀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。これも亀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）。A氏は、亀が自己像であると語った。そして、第1回箱庭制作面接でのイルカ（自己像）が亀になった感じであり、今回は亀の方が等身大の感じすると、以前の作品との関連を語った。

B氏第8回箱庭制作面接では、砂箱左側に船出しようとしている船と、砂箱中央左寄りに頭をかく人形と、天使に導かれる子どもが置かれた（写真8）。それらのミニチュアについて、B氏は、この船と（B氏自発、8-1）この人形と（B氏自発、8-18）このまあ、ここでは子どもなんですけど、人、人は、（B氏自発、8-19）今のその、自分の、その、自画像っていうか、そのようなどころがあって（B氏自発、8-複数過程に亘って）と語った。船、ルーベを覗く頭をかく人形、天使に導かれる子どもが自己像として認識されていた。

<ミニチュアに付与された内的プロセス>内の [ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識] について詳述する。[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識] は、「あるミニチュアの特性や要素が、自己の特性でもあり、自分の中にもあるとの認識」と定義された。以下に具体例を挙げる。

A氏は第3回箱庭制作面接で、海に、サメ（砂箱右上）やシャチ（砂箱中央右寄り）を置いた。それらのミニチュアについて、調査的説明過程で、食物連鎖でいうと上のほうになると思うんですけど、割と、<そうだね、そうだね>そんな意識して、<はあん>海にもいるし、<ふうん>私の中にもあるしと思っ、いますね（A氏調査、3-11）という主体的体験を語った。サメやシャチは、海にいと同時に、自分の中にもある。そして、それらは、食物連鎖の上にいるという特性をもっていることが語られた。

### (1) - 2. [自己像としての認識] と [ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識] の検討

<ミニチュアに付与された内的プロセス>内の [自己像としての認識] と [ミニ



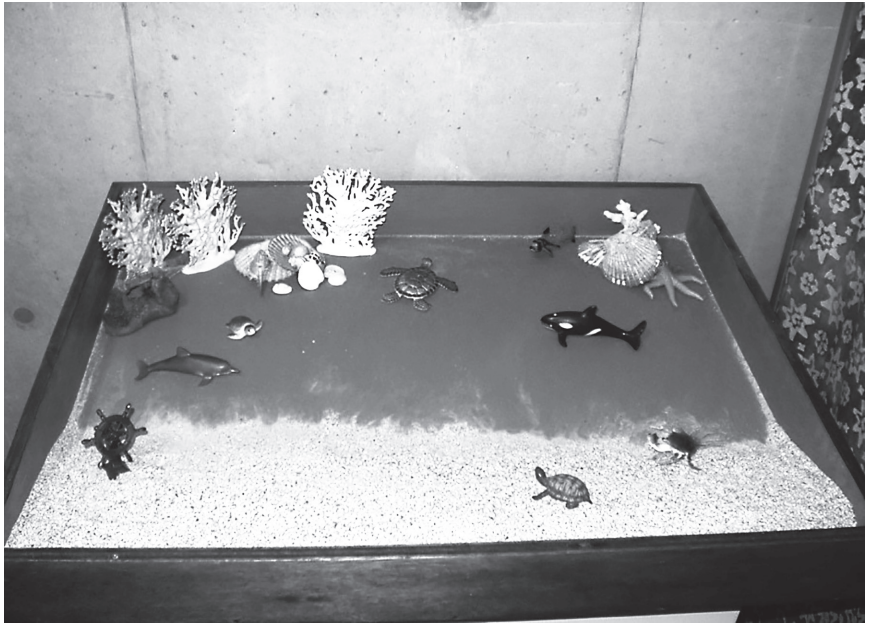


写真7 A氏第3回箱庭作品



写真8 B氏第8回箱庭作品

チュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]の両概念について、検討していく。

[自己像としての認識]は、ミニチュアに内的プロセスを付与する心の動きの一例であるため、本カテゴリー内の概念とした。そして、[自己像としての認識]は、両氏の語りに類出するとともに、A氏の単一事例質の研究で示されたように、自己像の変遷が箱庭制作者の心や箱庭制作面接の展開に重要な意味をもったため(楠本, 2013)、独立した概念として生成することとした。例えば、A氏第3回箱庭制作面接の亀は自己像であった。第1回箱庭制作面接でのイルカ(自己像)が亀になった感じとともに、今回は亀の方が等身大の感じがした。この具体例にもあるように、自己像の変化には、自己イメージを巡る内的プロセスが深く関与している。

B氏の第8回箱庭制作面接では、船と頭をかく人形と天使に導かれる子どもが自己像として認識されていた。このように、一つの箱庭作品の中に、複数の自己像が置かれる場合がある。そして、船は船出していく自己イメージであり、ルーペを覗く頭をかく人形は困ったことになったなーという自分自身であり、子どもは天使に導かれる自己イメージと、それぞれのミニチュアには、自己の異なるイメージが付与されていた。河合隼雄(1969)は、箱庭表現における自己像の問題は複雑であるとする。自己像には、意識的に明確に把握されたもの、理想像や未来像、無意識的に生じてくる面などを含む場合があり、また、それらが関連しているために複雑になるとする(p.42)。**[自己像としての認識]**は、意識的に明確に把握された、現在の自己イメージや未来像についての主観的体験と考えることができる。

**[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]**は、**[自己像としての認識]**と類似の概念であるが、**[自己像としての認識]**が、より全体的な自己イメージが付与されているのに対して、**[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]**は、自己のある特性や自己の感情・感覚といったより部分的な要素がミニチュアに付与されていた。例えば、A氏第3回箱庭制作面接で、サメやシャチは、海にいと同時に、自分の中にもあるものだった。そして、それらは、食物連鎖の上にいるという特性をもっていた。この箱庭制作過程について、自発的説明過程では以下のように語られた。**この辺の生き物たちは全部こう海の中でこうゆらゆら泳いでいるっていうか、何気ない風に、置いたつもりなんですけど**(A氏自発、3-11)。つまり、サメやシャチは、まさに海の生き物として認識されていた。この具体例では、サメは自己と同一化して捉えられているのではなく、その特性はサメにも自分にもあるとして、別箇の存在でありつつ、共通性をもつものとして、箱庭制作者に捉えられている。このように、**[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]**の場合、ミニチュアは自己と同一視されない。**[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]**は、様々な側面をもつ自己像のうち、自分の中のある部分的側面が意識化された場合の



主観的体験を示しているものと考えられる。

すると、[自己像としての認識]の内、一つの箱庭作品の中に、複数の自己像が置かれる場合と、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]とでは、どのような違いがあるのだろうか？[自己像としての認識]の具体例として挙げた、B氏第8回箱庭制作面接の主観的体験は以下のようなものであった。一つの箱庭作品の中に、複数の自己像が置かれた。船は船出していく自己イメージであり、頭をかく人形は困ったことになったなーという自分自身であり、子どもは天使に導かれる自己イメージと、それぞれのミニチュアには、自己の異なるイメージが付与されていた。この具体例に後続して、自発的説明過程で以下のように語られた。検討・考察する部分に\_\_\_\_\_を付した。**先に何が**  
**あるのかなとかっていうところを、のぞき見るっていうところなんだけども、**  
**(B氏自発、8-15) やああ、困ったことになったなーという自分自身もあるし、**  
**(B氏自発、8-複数過程に亘って) あの、まあ、あの、心配せずに、あの、まあ、**  
**どう言えばいいんでしょう。導かれるままに行きなさいっていうような、あの、**  
**そういったものも感じるしっていう中で。(B氏自発、8-19) (中略) まあ、こっ**  
**ちの出ていくのは自分だけではなく、他の、あの、いろんな方も、あの、居てっ**  
**ていう感じで (B氏自発、8-25)。**具体例と後続する語りのデータから推察されるのは、B氏にはルーペを覗き見る頭をかく人形も天使に導かれる子どもも船も、自分自身の姿としてイメージされているということである。頭をかく人形を選び、置いた時には、そのようなしぐさをしつつ困っている自分がイメージされた。天使と子どもを選んだ時には、**導かれるままに行きなさい**と語りかけられている自分がイメージされたのであろう。船を選んだ時には、出帆する自分がイメージされた。このような意味では、それぞれのミニチュアは、確かに自分の異なる状況を示しているが、同時に、一人の人間としての全体性をもった自分自身の体験をイメージ化したものである、と考えることができるだろう。

それに対して、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]の具体例A氏第3回箱庭制作面接での主観的体験では、サメやシャチは、まさに海の生き物として認識されていた。この点が、上に挙げたB氏の第8回箱庭制作面接の具体例との違いである。

つまり、B氏の第8回箱庭制作面接の具体例では、それぞれのミニチュアは自分自身であったが、A氏第3回箱庭制作面接の具体例では、あくまでもミニチュアは自分とも共通する特性をもった海の生き物なのである。ここに両概念の差異が認められる。

### 3) [不明瞭なミニチュアの意味や特性]の詳細と検討

#### (1) - 1. [不明瞭なミニチュアの意味や特性]の詳細

<ミニチュアに付与された内的プロセス>内の [不明瞭なミニチュアの意味や特性] について詳述する。[不明瞭なミニチュアの意味や特性]は、「ミニチュアの意味や特性が、箱庭制作者自身にとって不明瞭である様」と定義された。

以下に具体例を示す。

A氏は、第3回箱庭制作面接で、砂箱右上隅に、貝殻で半身が隠れるようにタコを置いた。内省報告に、タコについて、以下のような主体的体験が記述された。タコは、私にとって、人目にさらしたくない私自身のある側面なのかもしれない。できれば本当は自分でも気がつかずにいたい。でも、確かにあると認めざるを得ない自分の中の欲求や傾向。そんなものが自分の中に確かにあると気がついていながら、しかも、時に半身さらすような状態でいながら、あえて見ないようにしている。それが何なのか、その全体像を私自身把握できていないから、言葉にならないのかもしれない (A氏内省、3-10、自発・意味)。A氏にとって、タコは意味が把握しがたい、不明瞭な特性をもったミニチュアである。いくつかの推測はできるのだが、タコがもつ自分にとっての意味の全体像を自分自身が把握できていないために、言語化・意識化が難しいのかもしれないと考えていることが示された。

B氏第4回箱庭制作面接では、砂箱中央に赤い橋が置かれた(写真9)。調査的説明過程で、調査者の<この中で、現実の風景とは違うなというところがありますか>という質問に対して、B氏は、以下のように語った。今も、今、ちょっと質問受けて、改めて、どうしてだろうとかって思ったのは、なんで赤い橋を選んだのか、っていうのが。実際には、普通の、ありがちな、コンクリートステンの支柱で作られた橋なんだけども、最初、橋もってきた時に、この赤の、この橋っていうのが、その、気になったというか。印象に残って。で、まあ、あの橋があるんだけど。なんで、この赤の橋。現実とは全然違うな。なんで



写真9 B氏第4回箱庭作品

だろってというのは、私もわからないでいますね。(中略)大きさ的にも、まあ、この大きさがしっくり来てて。でも、この赤の色のこの、やつに実際自分自身が動いてたっていうのは確かなんです。<そうなんですね。なかなかちょっとどういう動きかは言葉にしにくいけれど、確かになにか動いてた、という感じなんですね。>はい (B氏調査、4-4)。B氏は、現実の風景の中にある橋とは違う赤い橋を選んだことに対して、それがなぜなのか、わからないと語った。しかし、同時に、大きさがしっくりきたことや、この赤い橋に制作中自分の心が動いたことが確かだと認識している。この橋を選んだ内的プロセスの一部は意識されており、一部は不明瞭で意識化・言語化し難いことが語られている。

#### (1) - 2. [不明瞭なミニチュアの意味や特性] の検討

<ミニチュアに付与された内的プロセス>内の [不明瞭なミニチュアの意味や特性] について検討する。

この概念は、<ミニチュアに付与された内的プロセス>、[自己像としての認識]、[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識] とは異質の側面をもつ。ある種の内的プロセスがミニチュアに付与されている点では、上記カテゴリ・概念と本概念とは、共通点をもつ。しかし、上記カテゴリや概念は、その内的プロセスが明瞭に意識化されていたのに対して、本概念では、ミニチュアの意味や特性に不明瞭な部分が残る。A氏第3回箱庭制作面接の内省報告には、タコは、私にとって、人目にさらしたくない私自身のある側面なのかもしれない。(中略)それが何なのか、その全体像を私自身把握できていないから、言葉にならないのかもしれない (A氏内省、3-10、自発・意味) とある。A氏は、タコに、自分の人目にさらしたくない部分を付与したのだろうと考えつつも、同時にその全体像を把握しきれない状態をも報告している。B氏第4回箱庭制作面接における橋についての具体例では、大きさがしっくりしたことは明瞭に把握されている。しかし、このミニチュアにより、自分の心が動いたことは把握されていたが、その内実は明瞭ではなく、なぜ、このミニチュアを選んだのか、自分自身でもわからなかった。この概念は、ミニチュアに意味を付与する際、部分的な意識化が伴うという過程を示している、と考えられる。逆の方向から言えば、ミニチュアを手を取ったり、置いたりする過程において、無意識的な要因が作用してその過程が進められ、その内の一部の内的プロセスが部分的に意識化されるという様と考えられる。この概念は、箱庭制作面接における意識と無意識との関係性の一様態を示している。

本概念を直観的な意識の観点から考察することもできる。直観的な意識とは、「意味の認知は伴わないが、ぴったりだと感じるができる意識」である (楠本、2011、p.113)。上に挙げたB氏第4回箱庭制作面接の橋についての具体例では、大きさがしっくりきた上に、ミニチュアに自分の心が動かされる、という主観的体験が語られていた。このように直観的な意識に従って赤い橋のミニチュアを選択し、構成したため、B氏は現実の風景を意識して構成した作品の

中で、現実とは異なる赤い橋を選んだ理由を明瞭に意識化し、言語化することができなかつたのだ、と捉えることができるだろう。

<ミニチュアに付与された内的プロセス>に関する検討の中で、<ミニチュアに付与された内的プロセス>に示された、意識的な過程が強く働いて作られた箱庭作品は、意識が勝ちすぎたものとなる可能性をはらんでいることに触れた。そして、このカテゴリーで示された特性とは異なる、<もの>から<こころのこと>になっていく過程に関して、別に検討する、とした。[不明瞭なミニチュアの意味や特性]は、ミニチュアに意味を付与する際、部分的な意識化が伴うという過程、と考えられた。また、直観的な意識の観点からも検討した。<ミニチュアに付与された内的プロセス>の具体例は、意識と無意識の協働作業の意識的側面により比重のある主観的体験であった。それに比べ、本概念は、無意識的な内的プロセスにより比重のある主観的体験の一樣相である、と考えられる。

## V. 「内界」と「装置」との双方向の影響の詳細と検討

「内界」と「装置」の双方向の影響について詳述する。「内界」と「装置」の双方向の影響には、[ミニチュアの多義性]、[イメージや感覚をミニチュアで表現する困難]の2つの概念があった。これらの概念には、内界から装置への影響と、装置から内界への影響の双方向の影響関係が見いだされた。以下に具体例を挙げ、これらの概念が、内界から装置への影響と、装置から内界への影響の双方向の影響関係と考えた根拠を示す。

[ミニチュアの多義性]の具体例に以下のような箱庭制作者の主観的体験があった。A氏第2回箱庭制作面接で、砂箱左上に置かれた土偶や埴輪について調査的説明過程で、なんか、いのちなんだけど、いのちを持って人として持ってきたんですけどね<ふんふんうん>半分のちじゃないものだっていうか(中略)人間ではないいのちになってるというか<ふんーん>そういう感じがして(A氏調査、2-11)という主観的体験が報告された。いのちを持って人として持ってきたんですけどねは、2)の内界→装置の影響であり、内的プロセスをミニチュアに付与する様相であると考えられる。ところが、半分のちじゃないものだっていうか(中略)人間ではないいのちになってるというか<ふんーん>そういう感じがしては、1)の装置→内界への影響であり、ミニチュアにより喚起される内的プロセスと捉えられる。このように、一つのミニチュアに対して、1)と2)の両方の方向性をもった内的プロセスがともに生起している。ミニチュア⇄内界という双方向の影響関係となっている。

また、[イメージや感覚をミニチュアで表現する困難]の具体例に以下のような箱庭制作者の主観的体験があった。B氏は第1回箱庭制作面接で、砂を掘り、砂箱の底の青い色を利用して、砂箱中央に水の表現を行った。その表現を巡って、調査的説明過程で、1)と2)の両方の方向性をもった語りがあった(pp.136-137参照)。この制作過程についての語りの内、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が、制作者にとって大切な宗教的イメージを、ミニチュアでは表現できない感覚について語っている。つまりこれは、内的イメージをミニチュアに付与することへの抵抗感であり、2)の内界→装置の方向性に関する言及であると考えられる。しかし、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、表わすにはちよっとみすぼらしすぎるは、ミニチュアにより喚起されたみすぼらしすぎるという感覚であり、1)のミニチュア→内界の方向性に関する言及であると考えられる。この具体例もまた、一つのミニチュアに対して、1)と2)の両方の方向性をもった内的プロセスがともに生起している。

このような具体例を根拠として、[ミニチュアの多義性]、[イメージや感覚をミニチュアで表現する困難]は、3)内界と装置との双方向の影響の概念だと考えた。

### 1) [ミニチュアの多義性]の詳細と検討

#### (1) -1. [ミニチュアの多義性]の詳細

[ミニチュアの多義性]は、「ミニチュアの象徴的意味やイメージが多義的であること」と定義された。ただし、この概念の中には、タイプの異なる具体例があり、1. イメージの集約性、2. 箱庭制作者とミニチュアとの関係性における多義性、3. 普遍的な意識としての両義性、4. ミニチュアのイメージや意味が複数の可能性をもつ状態、の4タイプにわけることができると考えられた。

#### 1. イメージの集約性

1では、ミニチュアの意味やイメージが多義的であった。その具体例を挙げる。A氏第1回箱庭制作面接では、ミニチュアを探す中で、天使を一旦手に取るが、棚に戻すという行為が見られた(写真10)。天使に関して、内省報告で、以下のように記された。船の代わりだったけれど、「天使」であることも重要だった。何か聖なるものがよかったのだと思う。白い鳥ではいけないし、白いウルトラマンでもいけない。神の使いという要素が私の心に響いていた。だから、俗世間的なものではいけなかったのだと思う(A氏内省、1-6、調査・感覚)。天使は、神の使いという聖なるものという特性と、船の代りとして、進んでいくという特性の両方を兼ね備えたミニチュアであることが示された。

第2回箱庭制作面接で、A氏は、砂箱左上に土偶や埴輪を置いた。土偶や埴輪は、いのちなのだが、半分いのちではないものでもあり、人間ではないいのちになっているというように、多義的なイメージをもったミニチュアであることが語られた(p.158参照)。上記の2具体例では、ミニチュアの意味やイメージの多義性が示された。

#### 2. 箱庭制作者とミニチュアとの関係性における多義性

2. 箱庭制作者とミニチュアとの関係性における多義性が見いだされた。以下に具体例を挙げる。第1回箱庭制作面接でA氏は、棚に置かれた鳥の巣を手にとり、12秒ほどじっと見るが、それを選ばず、棚に戻した。その卵が入った鳥の巣について、内省報告に、自分は巣の中で守られているような気もするし、

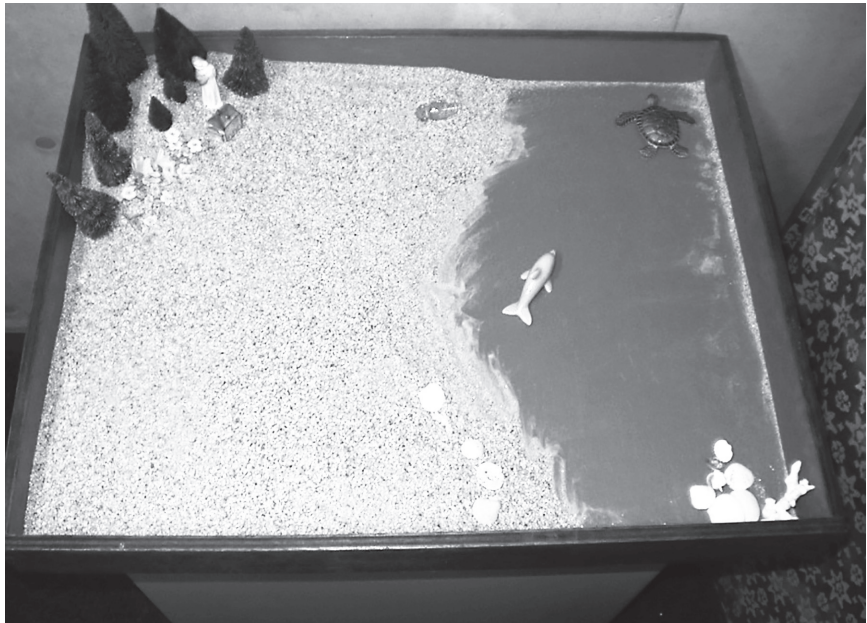


写真10 A氏第1回箱庭作品

巣を守っている存在のようにも感じる（A氏内省、1-1、制作・感覚）と記した。制作者自身と鳥の巣というミニチュアとは、守り・守られるという両方の意味がともにあてはまるような関係であることが示された。この具体例の場合、守られるという感覚は、鳥の巣の中にある卵のことを指している、と捉えられた。この具体例では、箱庭制作者とミニチュアの関係性についての多義性であった。

### 3. 普遍的な意識としての両義性

3では、1に比べて、両義的・多義的なミニチュアであることが箱庭制作者にかなり明瞭に意識化され、意図的に選択しようとしている。その具体例を以下に挙げる。第5回箱庭制作面接で、A氏は、棚に蛇を探した（写真11）<sup>\*4</sup>。その行為に関して、自発的説明過程では、白蛇を探していたこと、それは、神的なものの象徴であると語った。そして、調査的説明過程で、鳥居を置いてから、もう蛇のイメージが出てきていて、（中略）<その中でも、うーん、こういう神様とかってある？>（間10秒）賢さと、おろかさの象徴のような（A氏調査、5-8）と語った。また、内省報告では、蛇には善悪両方のイメージがあつて、賢さを象徴しているとしたらその反対はおろかさになると思った（A氏内省、5-8、調査・意味）と報告された。A氏は、蛇に対して神的なイメージをもち、さらにそれは、善と悪、賢さとおろかさという両面性をもつことを、比較的明瞭に意識していたことが報告された。

<sup>\*4</sup> 蛇は砂箱には、置かれなかった。



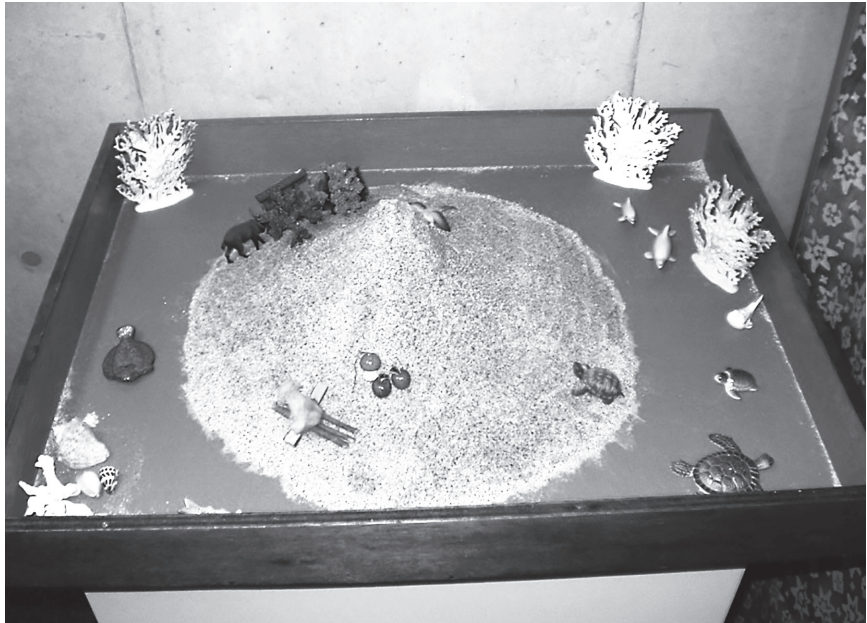


写真11 A氏第5回箱庭作品

#### 4. ミニチュアのイメージや意味が複数の可能性をもつ状態

4では、ミニチュアの様態や感覚が、一つに定まらない主観的体験が語られた。第1回箱庭制作面接で、A氏は、砂箱左奥隅にマリア像と教会を置いた。それらのミニチュアの色に関して、内省報告で、ちよつと、遠くにあるのかおごそかな感じなのか。ああいう白っぽいや青いのが、いい色だなと思って(A氏自発、1-10)と語った。マリア像や教会の色について、それが距離感に由来するのか、おごそかさというミニチュアの特性に由来するのか、明確には把握できていないと推測できる語りである。そのミニチュアを巡って、内省報告に、箱庭制作中には、私の現実の世界は、かすんでしまうほど遠くなっているのかもしれない。それとも、私自身がいつも心の世界に親近性があり、現実世界から距離があるのか?(A氏内省、1-10、自発・意味)と記した。遠くにあるという距離感に関して、箱庭制作中の意識のあり様と、自己の心の特性の両観点から捉えようとしていることが示された。しかし、この点においても、曖昧さが残る記述となった。

4は、ミニチュアの多義性に関して、あいまいさや矛盾を含んだ主観的体験となっている。

##### (1) - 2. [ミニチュアの多義性] の検討

この概念には、特性の異なる4つのタイプがあると考えられる。以下に、タイプごとに検討する。

##### 1. イメージの集約性

1では、ミニチュアの意味やイメージが多義的であった。1は、イメージ

の集約性に関する主観的体験が示されていると考えられる（河合隼雄、1969、pp.17-18）。A氏第1回箱庭制作面接の天使は、神の使いという聖なるものという特性と、船の代りとして進んでいくという特性の両方が集約されていた。A氏第2回箱庭制作面接の土偶や埴輪には、土偶や埴輪は、いのちをもっている人、半分いのちではないもの、人間ではないいのちになっている存在というように、いのちを巡る多義的なイメージが集約されていた。河合隼雄(1967)は、イメージの特性の一つとして、集約性を挙げ、一つのイメージが、それを取りまく様々な感情を伴って、多くの事柄を集約している例を挙げている（pp.117-119）。1は、河合が述べるイメージの集約性が示されたものである、と考えられる。

これらの具体例では、その多義性が一定程度明瞭に意識化されている。しかし、A氏第2回箱庭制作面接の土偶や埴輪について、なんか、いのちなんだけど、いのちを持つてる人として持ってきたんですけどね（中略）半分のちじゃないものだっていっていいか（中略）人間ではないいのちになってるというか（中略）そういう感じがしてと調査的説明過程で語っているように、土偶や埴輪の多義性はミニチュア選択前に明確に意識化して意図的に選択されたというわけではないと推察できる。また、上に示されたイメージが土偶や埴輪の一般的・普遍的イメージであるとはいいがたい。その点が3と異なる点であると考えられる。

## 2. 箱庭制作者とミニチュアとの関係性における多義性

2の具体例は、箱庭制作者とミニチュアの関係性についての多義性が示された。A氏第1回箱庭制作面接の具体例では、ミニチュアと箱庭制作者とは、守り・守られるという両方の関係性にあった。このように2では、多義性がミニチュアと制作者自身との関係性において語られている点において、1との差異があった。イメージに集約された多様な事柄の内、ミニチュアと箱庭制作者自身の関係に焦点化された、ミニチュアの多義性に関する主観的体験であると捉えられる。

この具体例におけるイメージの多義性も本ミニチュアの一般的・普遍的イメージであるとはいいがたい。それが3と異なる点であると考えられる。

## 3. 普遍的な意識としての両義性

3は、イメージの集約性とは、異なる特性によるミニチュアの多義性だと考えられる。それは、3では、1に比べて、両義的・多義的なミニチュアであることが、箱庭制作者にかなり明瞭に意識され、その上で意図的に選択しようとしているためである。第5回箱庭制作面接で、A氏は蛇を探した。その行為に関して内省報告では、蛇には善悪両方のイメージがあって、賢さを象徴しているとしたらその反対はおろかさになると思った（A氏内省、5-8、調査・意味）としている。このようにA氏は、蛇に善悪、賢さとおろかさという両義的なイメージがあることを、明瞭に意識している。イメージの集約性は、イメージそのものの特性であり、それは意識の状態も反映されるが、無意識的な過程が大

きく関与していると考えられている。そして、河合隼雄（1967）の例のように、面接の展開に応じて、その多義性が意識化されていく（pp.117-119）。それに対して、本具体例の場合、箱庭制作過程の段階で、神的要素をもった蛇を意図して探しており、調査的説明過程では、賢さとおろかさの象徴という両義性の意識化も比較的容易になされている。さらに、内省報告の記述は、A氏がこの箱庭制作以前から、蛇に善悪両方のイメージをもっていたと、推察することができる。Vries（1974）は、蛇の象徴的意味を記している。蛇は多様な象徴的意味・イメージをもつが、その中に「すべての動物の中でもっとも霊的な動物」、「ヘビの姿をしたアガサダイモンは、善霊でもあり悪霊でもある」、「すべてのものに宿る邪悪を表す」（p.562）という両義性が記されている。このように両義性が広く一般的に意識されているイメージがあり、この具体例の蛇もそのような例にあたると思われる。普遍的な意識として、そのイメージの両義性が認知されている例ということもできるだろう。そのため、本具体例は、ユング心理学でいうイメージの集約性とはいいがたいと思われる。3は、その両義性・多義性が一般的にも明瞭に意識化された内的プロセスについての主観的体験である、と考えられる。

#### 4. ミニチュアのイメージや意味が複数の可能性をもつ状態

4は、ミニチュアのイメージや意味が、一つに定まらず、複数の可能性をもつ状態についての主観的体験と考えられる。A氏第1回箱庭制作面接のマリア像と教会の色について、それが距離感に由来するのか、おごそかさというミニチュアの特性に由来するのか、明確には把握できていないと推測できる語りをを行った。また、遠くにあるという距離感について、内省報告には、箱庭制作中の意識のあり様と、自己の心の特性の両観点から捉えようとしていることが示された。しかし、この点においても、曖昧さが残る記述となっていた。この具体例は、ミニチュアを巡って、そのイメージや意味が、複数の可能性をもったあいまいな状態であったため生じた、と考えることができるだろう。以上、検討してきたように、4はミニチュアの意味の意識化の明瞭度が低い内的プロセスに関する主観的体験である、と考えられる。

【ミニチュアの多義性】の具体例を意識化の明瞭度の観点から考えると、3は明瞭に意識化し意図的に選択しようとした主観的体験、4は意識化の明瞭度の低い多義性と考えられる。1と2は、それらの中間に位置づけられよう。

#### 2) 【イメージや感覚をミニチュアで表現する困難】の詳細と検討

【イメージや感覚をミニチュアで表現する困難】は、「内的なイメージを現物のミニチュアで表現する困難」と定義された。本概念の具体例には、1. 現物のミニチュアでイメージや感覚を表現することの困難、2. ミニチュアによるイメージ表現の困難を構成によって克服する積極性、の2つのタイプがあった。2の具体例では、構成も関連するため、厳密には④【内界と装置と構成の交流】の概念【代替としてのミニチュア選択や装置の利用】で、取り上げるべ

きである。しかし、本概念とも関連が深いため、本稿でも検討する。

#### (1) - 1. 現物のミニチュアでイメージや感覚を表現することの困難の詳細

A氏は、第2回箱庭制作面接で、北海道の民芸風の木彫りの夫婦人形を一度、砂箱に置くが、その後、棚に戻し、他の人形を探した。その箱庭制作過程に関して、内省報告に、いのちだけれどまだ動いていないものがよかったけれど、それが何で表現できるのかわからなかった (A氏内省、2-10、制作・感覚)、と記した。A氏の内的感覚は、北海道の民芸風の木彫りの夫婦人形ではうまく表現できなかったのだ、と捉えられる。

A氏は、第8回箱庭制作面接で、白い人形の左後ろや真後ろに、アイヌの男の人形を置いてみるが置くのをやめ、アイヌ夫婦人形を棚に戻した。その箱庭制作過程について、自発的説明過程において、以下のように語った。あちらのお父さんがいないわと思って、●(夫の姓)の父がいない。<ふんふん>で、でも、めおとになるような雰囲気の人形もちょっと探せないというのと、(中略)アイヌの女性を真ん中にしたらどうかかなと思ったけど、だいぶ雰囲気が違うので、ちょっと置けないわと (A氏自発、8-12)。このようにA氏は、夫の父母のイメージにぴったりする雰囲気をもったミニチュアが見つけれられない状況について語った。

B氏は、第1回箱庭制作面接で、悲しむしぐさをした人形を、砂箱右下隅においた。その箱庭制作過程について、自発的説明過程において、いろんな災難があって、災難というものを、あの、充分表現しきれなくて、(B氏自発、1-47)と語った。B氏は、悲しむしぐさをした人形を使用したか、その自己の内的感覚を充分に表現しきれない思いを語った。

これらの具体例は、内的イメージや感覚を、ミニチュアで表現する際の困難を示している。どのミニチュアで表現できるかわからない場合、雰囲気がぴったりするミニチュアが見つけれられないと感じる場合、ミニチュアを選択したものの、そのミニチュアでは自己の内的感覚を充分には表現しきれないと感じる場合があることが示された。

#### (1) - 2. 現物のミニチュアでイメージや感覚を表現することの困難の検討

[イメージや感覚をミニチュアで表現する困難]は、既成のミニチュアにより、内的イメージや感覚を表現する困難と考えられる。どのミニチュアで表現できるかわからない場合、イメージにぴったりする雰囲気をもったミニチュアが見つけれられない場合、ミニチュアを選択したものの、そのミニチュアでは自己の内的感覚を充分には表現しきれないと感じる場合があることが示された。この困難は、箱庭療法では、少なからず起こる現象であり、先行研究においても多くの指摘がなされている(河合、1969、p.4;東山、1994、p.10、pp.31-33;弘中、2002、p.76;他)。これらの具体例は、現物の<もの>が<こころのこと>になっていく過程における限界を示した主観的体験のデータと考えることができる。

#### (2) - 1. ミニチュアによるイメージ表現の困難を構成によって克服する



### 積極性の詳細

以下の具体例では、内的イメージをミニチュアでは表現できないことを制作者が明瞭に意識し、その上で、意図的・積極的に構成によってその困難を克服した。B氏は第1回箱庭制作面接で、砂を掘り、砂箱の底の青い色を利用して、砂箱中央に水の表現を行った。その表現を巡って、自発的説明過程では、その湧きあがる水を表現したかった。つまり、もりあがる。こんこんとわきあがってくるような。それを物を使って表現することができなかったので、それを真ん中でこの下地の青を利用してというところで、そのしたんですけど（B氏自発、1-2）、と語った。調査的説明過程では、その内的プロセスについて、以下のように、さらに詳細な報告がなされた。そこに置いてあるフィギュアなんかを見ると、例えば、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、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すぼ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）。

### （2）－2. ミニチュアによるイメージ表現の困難を構成によって克服する 積極性の検討

本項の具体例では、内的イメージをミニチュアでは表現できないことを制作者が明瞭に意識し、その上で、意図的・積極的に構成によってその困難を克服した。B氏第1回箱庭制作面接で、B氏は、ある種のミニチュアで表現することに抵抗感を感じ、それらのミニチュアでは表現しつくせないことの意味が明確に把握していた。そして、その内的イメージを表現するために、ミニチュアを使用することはせず、構成によって表現することを制作者は意図的・主体的に選択した、理解できる。

本項の具体例は、前項の内的プロセスとは、質の異なる主体的体験だと、捉えられる。箱庭制作者は、自己の内的プロセスをミニチュアでは表現しつくせないことを明確に把握し、砂や砂箱の青を利用して水の構成を行うことによって、よりびったりな表現を行った、と捉えられる。これは、既成のミニチュアがもつ表現の限界を構成によって克服し、びったりした表現を可能にする箱庭制作の特性が明示された例と考えることができる。

## VI. まとめ

①【内界と装置の交流】は、『単一回の制作過程・作品』内の『制作過程』における「内界」と「装置」との交流に関するコアカテゴリーである。「内界」と「装置」は、交流し、双方向で影響を与えあっていた。それには、1)「装置」から「内界」への影響、2)「内界」から「装置」への影響、3)双方向の影響があった。本稿のまとめとして、①【内界と装置の交流】で見いだされた促進機能について確認する。

①【内界と装置の交流】は、内界と装置が交流することによって、ミニチュアに箱庭制作者の内的プロセスが重なりあい、ミニチュアが単なるモノではなくなくなっていく過程である。この過程は現物の〈もの〉であるミニチュアが〈こころのこと〉(藤原、2002)になっていく主観的体験であると考えられる。現物の〈もの〉であるミニチュアが〈こころのこと〉になっていくことによって、ミニチュアは箱庭制作者の心を表現するものとなり、そのことを通して、箱庭制作面接は箱庭制作者の自己理解・自己実現・自己成長の促進に寄与できると考えることができる。本コアカテゴリー内には、【内界と装置の交流】を示す多様な主観的体験があった。

1)「装置」から「内界」への影響には、[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]があった。[ミニチュアにより喚起される内的プロセス]によって、ミニチュアは単なるモノではなくなり、箱庭制作者の内的プロセスが重なりあっていく主観的体験が見い出された。この促進機能に対して、外在化されたイメージ、視覚的体験のフィードバック効果、イメージの集約性、直観的な意識、図と地、前概念的体験など心理療法におけるさまざまな現象や概念と関連づけて、検討した。検討によって、本概念は、箱庭制作面接における促進機能の一因であることが確認された。

2)「内界」から「装置」への影響には、〈ミニチュアに付与された内的プロセス〉とその中に3概念があった。

〈ミニチュアに付与された内的プロセス〉には、意識的に内的プロセスをミニチュアに付与する具体例が多く見いだされた。それは、現物のモノを〇〇として見たてる、みなすという心理的機制であると考えられた。また、箱庭制作面接における、そのような意識的なプロセスの意義について検討した。意識的なプロセスであるからといって、そのことだけで意義が小さいとはいえないことが確認された。また、〈ミニチュアに付与された内的プロセス〉は、意識的なプロセスであるが、意味を意識的に付与する前後に別の内的プロセスがあり、それらが連動する複合的な過程によって、箱庭作品が、意識が勝ちすぎたものとなる危険性が軽減する、と考えられた。

[自己像としての認識]と[ミニチュアの特性が自己の特性でもあるとの認識]について検討した。[自己像としての認識]にも、一つの箱庭作品の中に、複数の自己像が置かれる場合があり、それと[ミニチュアの特性が自己の特性



でもあるとの認識]との異同について検討した。

[不明瞭なミニチュアの意味や特性]に見られたように、明瞭な意識化が伴わずに、内的プロセスの一部のみが意識化される場合があることが示された。＜ミニチュアに付与された内的プロセス＞内の具体例や他の2概念に比べ、本概念は、無意識的な内的プロセスにより比重のある主観的体験の一樣相である、と考えられた。

3) 内界と装置との双方向の影響に関する概念 [ミニチュアの多義性]、[イメージや感覚をミニチュアで表現する困難] の概念には、内界から装置への影響と、装置から内界への影響の双方向の影響関係が見いだされた。

[ミニチュアの多義性]には、特性の異なる4つのタイプがあると考えられた。1. イメージの集約性、2. 制作者とミニチュアとの関係性における多義性、3. 普遍的な意識としての両義性、4. ミニチュアのイメージや意味が複数の可能性をもつ状態、であった。[ミニチュアの多義性]の具体例を意識化の明瞭度の観点から考えると、3は明瞭に意識化し意図的に選択しようとした主観的体験、4は意識化の明瞭度の低い多義性と考えられた。

[イメージや感覚をミニチュアで表現する困難]には、1. 現物のミニチュアでイメージや感覚を表現することの困難、2. ミニチュアによるイメージ表現の困難を構成によって克服する積極性、の2つのタイプがあった。1の具体例は、現物の＜もの＞が＜こころのこと＞になっていく過程における限界を示した主観的体験のデータと考えることができた。しかし、2. に示されたように、既成のミニチュアによる表現の限界を構成によって克服し、ぴったりした表現を可能にする箱庭制作の特性も見い出された。

### 謝辞：

佛教大学博士後期課程在学中より、石原宏先生にはご指導いただき、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、2014年度南山大学パツへ研究奨励金 I -A-2 による成果の一部である。

### 引用文献：

藤原勝紀 (2002) . 臨床イメージ法と箱庭 岡田康伸 (編集) 現代のエスプリ別冊 箱庭療法の本質と周辺 箱庭療法シリーズ II 至文堂 pp.126-141.

東山紘久 (1994) . 箱庭療法の世界 誠信書房

弘中正美 (2002) . 玩具 岡田康伸 (編) 現代のエスプリ別冊 箱庭療法の現代的意義 箱庭療法シリーズ I 至文堂 pp.84-86.

弘中正美 (2014) . 遊戯療法と箱庭療法をめぐって 誠信書房

- Jung,C.G. (1921) . Psychologischen typen.Rascher Verlag,Zürich.  
 (ユング,C.G. 林道義 (訳) (1987) . タイプ論 みすず書房)
- 河合隼雄 (1967) . ユング心理学入門 培風館
- 河合隼雄 (1977) . 無意識の構造 中公新書
- 河合隼雄 (1991) . イメージの心理学 青土社
- 河合隼雄 (編) (1969) . 箱庭療法入門 誠信書房
- 木村晴子 (1985) . 箱庭療法—基礎的研究と実践 創元社
- 木下康仁 (2003) . グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研への誘い 弘文堂
- 木下康仁 (2007) . ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて 弘文堂
- 楠本和彦 (2011) . 箱庭制作過程および説明過程に関する質的研究の試み 佛教大学大学院紀要教育学研究科篇,39,103-120.
- 楠本和彦 (2012) . 箱庭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.
- 楠本和彦 (2013) . 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.
- 楠本和彦 (2014) . 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 人間関係研究 南山大学人間関係研究センター,13,71-101.
- 倉戸ヨシヤ (2011) . ゲシュタルト療法—その理論と心理臨床例 駿河台出版
- 光元和憲 (2001) . 箱庭療法へのいざない 光元和憲・田中千穂子・三木アヤ 体験箱庭療法Ⅱ—その継承と深化 山王出版 pp.6-29.
- 岡田康伸 (1984) . 箱庭療法の基礎 誠信書房
- Perls,F.S. (1969) . Gestalt therapy verbatim:Real People Press.  
 (パールズ, F.S. 倉戸ヨシヤ (監訳) 日高正宏・倉戸由紀子・井上文彦・中西龍一・宮井研治・山田治・土本薫 (訳) (2009) . ゲシュタルト療法バーベイティム ナカニシヤ出版)
- Perls,F.S. (1973) . The gestalt apprach & eye witness therapy.:Science and behavior Books.  
 (パールズ, F.S. 倉戸ヨシヤ (監訳) 日高正宏・井上文彦・倉戸由紀子 (訳) (1990) . ゲシュタルト療法—その理論と実際 ナカニシヤ出版)
- Vries,A.D. (1974) . Dictionary of symbol and imagery:North-Holland Publishing Company.  
 (山下主一郎(主幹) 荒このみ・上坪正徳・川口紘明・喜多尾道冬・栗山啓一・竹中昌宏・深沢俊・福土久夫・山下主一郎・湯原剛 (共訳) (1984) . イメージ・シンボル事典 大修館出版)

■ Article

## 職場において「ほめ」はどのような効果を持つのか(第2報)

—より適切なモデル探究を目指した追試的検討—

浦上昌則

(南山大学人文学部心理人間学科)

榊原由奈

(名古屋市立高針北保育園)

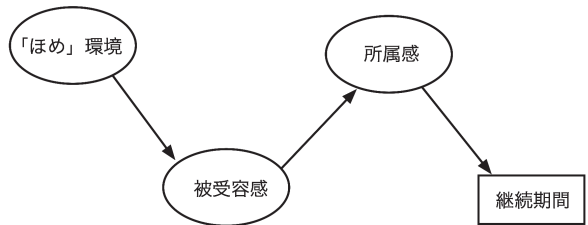
### 問題と目的

本研究は、浦上・榊原(2013)の第2報という位置づけにある。浦上・榊原は、従業員同士がほめあう、感謝を交換するといった施策を実施し、離職率を減少させた事例(NHK(2008)や江頭(2009)などを参照)に着目し、職場における「ほめ」から離職に至る因果連鎖について検討している。そこで仮定されている過程の概略は以下のようであった。

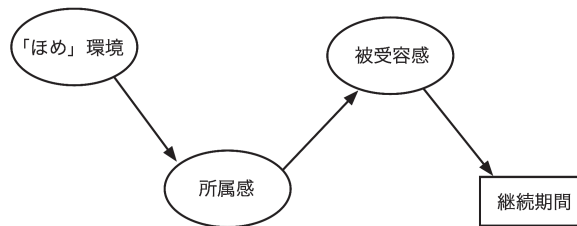
まず職場においてほめられるということは、他のメンバーに受容されている、認められているという感情を生じさせると仮定する。なぜなら「ほめ」は、自尊感情などの自分を肯定する感情を高めたり(青木, 2005)、相手に認められているという認識を生み出すなどのコミュニケーションに関する効果がある(高崎, 2010)ためである。また、ほめるためには相手を観察することが必要といった知見(柳田, 1998)があることから、「ほめ」は受容されているという感情を生起させると考えられる。そしてこのような「ほめ」によって生じる感情を、鈴木・小川(2008)による定義に従い被受容感とよんだ。

さらにこの被受容感、組織に対する能動的な意識、すなわち自分はこの職場の一員であり、みんなのために努力するという意識を高めると仮定されている。この仮定は、被受容感はやる気と関連する(杉山, 2002)といった先行する知見があることや、ほめることを施策として取り入れた職場において、「すき間業務を支えている人間がいることを認知してもらえたことは嬉しく、今後の励みになる」といった従業員のコメントがあること(江頭, 2009)を踏まえて設定されている。この、自分はこの職場の一員であり、みんなのために努力するという意識については、Ames(1992)や小方(1998)などの言及を参考にして所属感とよばれる。そして、この職場への所属感が高まれば、離職という行動は減少すると予測されている。

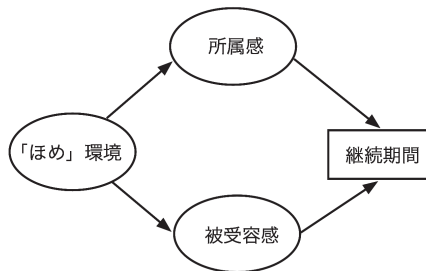
浦上・榊原（2013）では、このような関連性について、学生のアルバイトを取り上げて検討がなされている。すなわち、アルバイト先での「ほめ」が被受容感に影響し、それにより所属感が向上し、結果としてアルバイト継続期間が長くなるという関連性が検討された。分析には共分散構造分析が用いられ、Figure 1 に示すモデル1 から3の3つのモデル間での比較が行われている。その結果、仮定された関連性に最も近いモデル1が、他よりも適当であることが示された。



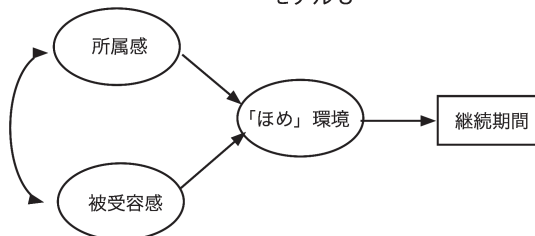
モデル1



モデル2



モデル3



モデル4

Figure 1 本研究で仮定されるモデル

このように、先の研究（浦上・榊原，2013）では、アルバイト先での「ほめ」は被受容感に影響し、それにより所属感が向上し、結果としてアルバイト継続期間が長くなるという関連が支持されている。しかし、この研究に対してはいくつかの問題点を指摘できる。まず先の研究ではFigure 1のモデル1から3の比較が行われているが、そこには見落とされているモデルがあると考えられる。それがモデル4である。先行研究における論理に従えば、モデル4のような関係は考慮外におかれるが、従業員同士がほめあうといった施策が離職率の減少につながったということの説明としては検討されるべきモデルといえよう。すなわち、所属感が高ければほめられることも多いであろうし、被受容感が高ければほめられていると感じることも多いであろう。それゆえ、職場を「ほめ」の多い環境と認識する程度も高くなり、それにもなって継続期間も長くなるだろうという仮説である。本研究では、モデル1から3にこのモデル4を加え、再度適当なモデルを探索することを第1の目的とする。

次に、浦上・榊原（2013）では対象者数が102名と少なかったことが問題としてあげられる。結果の一般化にはより多くの対象者が必要であろう。また、1人の対象者から2つのアルバイト事例についての回答を求め、それらを同一集団の別サンプルとして扱っている点も課題として残されている。これは母集団の仮定においてあまり適当なデータ処理の方法とはいえない。そこで今回の研究では対象者数を追加した上で、1人の対象者から得られた2事例について、それぞれを別の集団とし、同一モデルがその両方に適合するかどうかを確認する。

## 方法

### 調査時期

2011年10月、11月および2014年4月。

### 調査対象

愛知県内の大学生、大学院生、専門学校生で、これまでに長期的なアルバイト（1カ月以上在籍）を2つ以上経験したことがある者を対象とした。有効回答は226（男性60名、女性166名、平均年齢20.78歳、標準偏差1.31、ただし年齢無回答1名を含む）であった。うち102名は浦上・榊原（2013）の研究の際に収集されたものである。

### 調査内容

浦上・榊原（2013）と同一の質問内容を用いた。フェイスシートで年齢と性別についてたずねた。また、これまでにいくつの長期的（1ヶ月以上）なアルバイトを経験したのかについて回答を求め、さらにそれらのアルバイトの中で、職場の人間関係の雰囲気が異なるアルバイトを2つ想起させ、それぞれについて職種や内容と継続期間について記入を求めた。1人の対象から2事例を収集した理由は、もし1つのアルバイト経験をたずねたとすれば、良い印象が残っ

ている場合に偏ってしまうかもしれない。それを避けるために、「人間関係の雰囲気異なる」という表現を加えて2つの経験について回答を求めている。

次に、アルバイト先の「ほめ」の様子について把握するために、2つのアルバイト別に次の内容について回答を求めた。①回答者自身が社員や主任などの責任者にほめられる頻度、②回答者自身がアルバイトメンバーにほめられる頻度、③アルバイトメンバーが社員や主任などの責任者にほめられる頻度について、それぞれ「ほめられることは全くない(1)」から「ほめられることがかなりある(4)」までの4件法で回答を求めた。また、④アルバイト同士でほめあう頻度について、「ほめ合うことは全くない(1)」から「ほめ合うことがかなりある(4)」までの4件法で回答を求めた。なお、③や④といった内容が含まれているのは、対象者がほめられた経験を測定したいのではなく、その職場環境に「ほめ」がどの程度あるのかを測定するためであった。

さらに、そのアルバイト先での被受容感と所属感を把握するために、鈴木・小川(2008)の被受容感尺度と小方(1998)の所属感尺度を参考に、適宜修正、追加が行われた18項目を用いた。それぞれのアルバイト別に、「全く当てはまらない(1)」から「非常にあてはまる(5)」までの5件法で回答を求めた。

なお分析には、R(3.0.2)およびlavaan(0.5-16)など各種パッケージを用いた。

## 結果

### 対象者のアルバイト経験

調査対象は、長期的なアルバイト(1カ月以上在籍)を2つ以上経験した者であるが、この対象における平均アルバイト経験数は3.54(標準偏差1.78)であった。性別においては、男性の平均は3.67(標準偏差1.66)、女性は3.49(標準偏差1.83)であり、Welchの $t$ 検定の結果、有意な差は認められなかった( $t=0.671, df=113.97$ )。また回答された452のアルバイトケースについては、その継続期間の平均は15.16ヶ月(標準偏差12.20、最大値60)であった。男女別にみると、男性の平均は15.16ヶ月(標準偏差12.79)、女性は15.16ヶ月(標準偏差12.00)であり、これら間に有意な差は認められなかった( $t=0.002, df=199.53$ )。

### 被受容感および所属感についての検討

被受容感と所属感について問うた18の項目については、平均値や標準偏差、また分布の様子を確認し、特に極端な分布の偏りが無いことを確認した。続いて、452のアルバイトケースを対象として、これら18項目の固有値を確認した。固有値の推移は、10.503、1.452、1.106、0.787と続き、固有値1以上を基準とするなら3因子が示唆された。さらに平行分析を行ったところでは、2因子が示唆された。この項目群には、被受容感と所属感の項目が含まれることと以上の結果を勘案し、先の研究(浦上・榊原, 2013)同様、2因子を抽出することとした。



主因子法およびプロマックス回転後の因子パターンをTable 1に示す。第1因子には、「14.アルバイト先のために頑張ろうと思う」「9. アルバイト先に貢献したい」といった項目が高い因子パターンを示している。第2因子は、「3. メンバーから大切にされていると思う」「2. メンバーから受け入れられていると思う」などが高い因子パターンを示している。また、因子間相関は.714と高い値であった。なお、このような因子分析を2つのアルバイト別に行ったところ、ほぼ同様な因子構造が認められた。

Table 1 被受容感および所属感についての因子分析結果

項目	F1	F2
14 アルバイト先のために頑張ろうと思う	.862	.022
9 アルバイト先に貢献したい	.755	.114
15 常にアルバイトのことを考えて生活を送っている	.733	-.250
10 アルバイト先への所属意識を持っている	.730	.189
13 アルバイト先のメンバーであるという意識は高い	.696	.254
16 アルバイトが生活に占める割合は高い	.645	-.111
12 アルバイト先に対して自分なりの責任感がある	.637	.082
17 特別な事情がない限りこのアルバイトを辞めようとは思わない	.624	.163
11 このアルバイトを長く続けても苦ではない	.620	.196
18 できることならこのアルバイト先のメンバーと長く付き合っていきたい	.502	.386
3 メンバーから大切にされていると思う	.024	.871
2 メンバーから受け入れられていると思う	.068	.837
1 みんな温かい心で迎え入れてくれる	.098	.769
5 私の考えを何人かのメンバーはわかってくれる	-.032	.758
4 私は優しい人に囲まれて一人ではない	.160	.720
6 悩みをきいてくれる人がいる	.003	.703
8 このメンバーの一員になれてよかったと思う	.454	.489
7 勤務外でのメンバーとの交流に誘われる	.205	.434

以上のような因子構造は、先の研究における結果とほぼ同様である。そこで、先行研究での命名に従い第1因子を所属感、第2因子を被受容感の因子とする。ただし若干ではあるが異なった部分も認められるため、今回は本研究での探索的因子分析の結果をともに、それぞれの因子に.600以上のパターンを示す項目をその下位尺度を構成する項目として選出した。所属感因子は9項目、被受容感因子は6項目で構成される。なお先の研究との相違は、被受容感の項目として「7. 勤務外でのメンバーとの交流に誘われる」が今回は採用されていない点にある。信頼性の検討のため、それぞれについてCronbachの $\alpha$ 係数、因子分析モデルでみた場合の信頼性であるMcDonaldの $\omega_h$ および $\omega_i$ 係数 (McDonald, 1978, 1999; Zinbarg, Revelle, Yovel, & Li, 2005など参照) を算出したところ、所属感因子は $\alpha=.92$ 、 $\omega_h=.86$ 、 $\omega_i=.96$ 、被受容感因子は $\alpha=.92$ 、 $\omega_h=.88$ 、 $\omega_i=.95$ であった。また2つのアルバイト別にも算出した。便宜的に、先に記述された経験をA、2番目に記述されたものをBとすると、アルバイトAの所属感は $\alpha=.92$ 、 $\omega_h=.88$ 、 $\omega_i=.95$ 、被受容感は $\alpha=.93$ 、 $\omega_h=.75$ 、 $\omega_i=.95$ 、アルバイトBの所属感は $\alpha=.93$ 、 $\omega_h=.83$ 、 $\omega_i=.96$ 、被受容感は $\alpha=.92$ 、 $\omega_h=.86$ 、 $\omega_i=.95$ であった。これらの指標から、十分な信頼性が認められると判断できよう。そこでこれらの項目

を用い、その合計得点を下位尺度得点として算出した。すべてのアルバイト経験を対象とした場合、アルバイトAとBそれぞれの場合の平均値、標準偏差をTable 2に示す。

「ほめ」と被受容感、所属感、継続期間の関連

「ほめ」と所属感、被受容感、継続期間の関連を検討するため、まず各変数間の相関関係を求めた。各測定指標の平均、標準偏差とともに、Table 2にそれを示す。

Table 2 各変数の基礎統計量および相関係数

		平均	標準偏差	相関係数				所属感	被受容感
				①	②	③	④		
①自分が責任者から		2.60	0.91	—					
②自分がアルバイトメンバーから		2.49	0.91	.555	—				
③アルバイトメンバーが責任者から		2.60	0.85	.667	.421	—			
④アルバイト同士		2.50	0.87	.450	.682	.621	—		
所属感		29.32	9.46	.546	.447	.350	.380	—	
被受容感		21.83	6.19	.568	.583	.422	.532	.731	—
継続期間		15.16	12.20	.272	.192	.147	.175	.380	.355
	アルバイト								
①自分が責任者から	A	2.60	0.87	—					
	B	2.59	0.94	—					
②自分がアルバイトメンバーから	A	2.51	0.89	.489	—				
	B	2.47	0.92	.614	—				
③アルバイトメンバーが責任者から	A	2.60	0.83	.625	.345	—			
	B	2.59	0.87	.705	.492	—			
④アルバイト同士	A	2.50	0.83	.391	.670	.553	—		
	B	2.50	0.90	.500	.694	.682	—		
所属感	A	30.23	9.27	.516	.399	.304	.303	—	
	B	28.41	9.58	.578	.492	.395	.452	—	
被受容感	A	22.26	6.22	.546	.543	.390	.452	.743	—
	B	21.39	6.14	.592	.622	.455	.610	.716	—
継続期間	A	18.23	13.08	.337	.202	.130	.158	.395	.385
	B	12.08	10.4	.222	.188	.180	.209	.346	.309

注) 網かけ部以外の相関係数は全て5%水準で有意

Table 2に示されるように、「ほめ」の頻度に関する4指標の間、また「ほめ」と所属感、被受容感の間に中程度の相関が認められる。継続期間については、「ほめ」や所属感、被受容感との間にやや弱い相関が認められるが、「ほめ」にくらべ所属感、被受容感との相関係数の方が若干高い。このような傾向も先の研究(浦上・榊原, 2013)と同様である。またアルバイトA B間に相関係数における大きな相違は認められないといえるだろう。

次に共分散構造分析を適用し、「ほめ」と被受容感、所属感、継続期間の関連についての検討を行う。先にみたように、アルバイトA B間には大きな相関係数の相違はないと推測される。そこで先行研究と同様に、まずは一人の対象

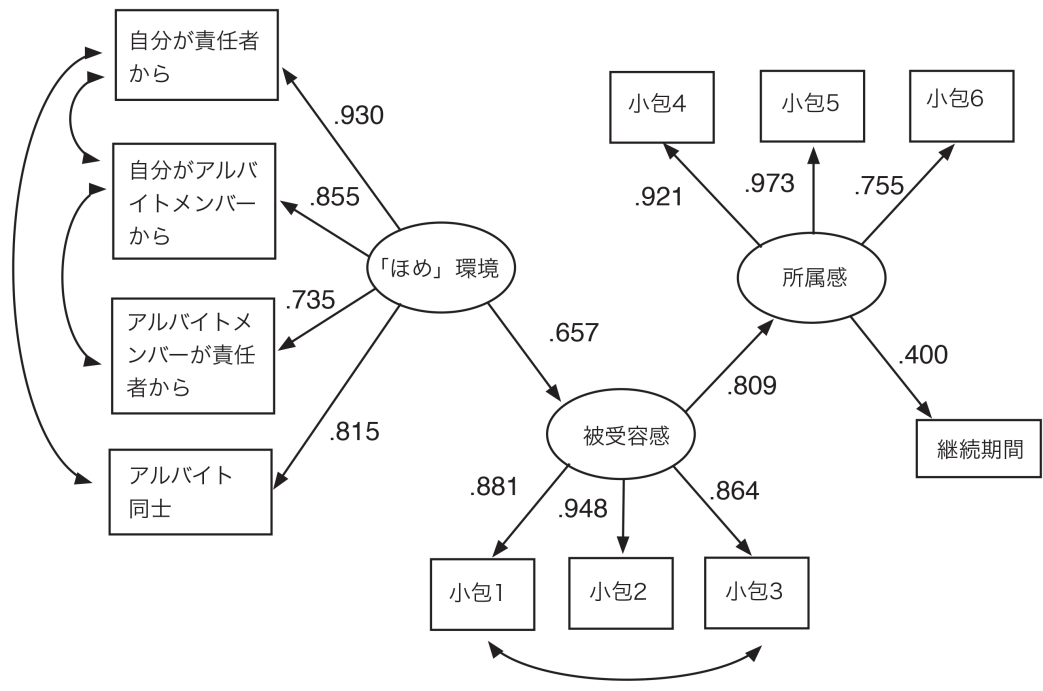
から得られた2ケースを別サンプルとし、452のサンプルを対象として最も当てはまりのよいモデルの探索を行う。その後、最も当てはまりのよいモデルがアルバイトABそれぞれに適合的であるかを検討する。

また、「ほめ」については、①から④の項目に影響を与える「『ほめ』環境」という潜在変数を仮定した。また被受容感、所属感に関しては、より適切な解の推定を目指して因子分析の結果を用い項目を小包化した(清水・山本,2007など参照)。被受容感に対応する「小包1」は項目14、10、12の3項目の合計点、「小包2」は項目9、13、17の3項目の合計点、「小包3」は項目15、16、11の3項目の合計である。所属感に対応する「小包4」は項目3、5の2項目の合計点、「小包5」は項目2、4の2項目の合計、「小包6」は項目1、6の2項目の合計を用いた。以上の小包化には、Table 1に示された因子パタンの値を用いている。

最初にモデル1について共分散構造分析を行った結果、モデル中の潜在変数と観測変数間、潜在変数間の全てのパスが1%水準で有意であることが確認された。適合度については、AGFIは0.845、RMSEAは0.121などとまずまずの値が得られた。そこで修正指標を参考に、自分が責任者にほめられる頻度とアルバイト同士でほめあう頻度の間、自分がアルバイトメンバーにほめられる頻度と、アルバイトメンバーが責任者にほめられる頻度の間、自分が責任者にほめられる頻度と自分がアルバイトメンバーにほめられる頻度の間、「小包1」と「小包3」の間で誤差間に共分散を仮定するパスを加えた。

この修正の結果、モデル中の全てのパスは1%水準で有意であり、さらにAGFIは0.944、RMSEAは0.051などと適合度指標において改善が認められた(Table 3参照)。パス係数(標準化された推定値)を加えた図をFigure 2に示す。観測変数と潜在変数の間のパス係数は十分に高く、また適合度指標の観点からも適当なモデルといえるであろう。

次に浦上・榊原(2013)において検討課題として残った、モデル1における「ほめ」から継続期間への直接のパスについて検討を行った。浦上・榊原では、このパスは5%水準で有意ではあったものの、その係数の大きさや適合度指標などの結果から、パスを仮定すべきか否かについては今後の検討課題であると述べている。本研究でもこのパスについての分析を行ったが、「ほめ」から継続期間への直接のパスは有意なものとはならなかった。ところが、修正指標からは被受容感から継続期間へのパスが示唆され、さらにその標準化された推定値は.175であり、5%水準で有意なものとなった(Figure 3参照)。この場合の適合度指標は、AGFIが.944、RMSEAが0.050などであった(Table 3参照)。なお継続期間の決定係数は、モデル1では0.160、「ほめ」環境から継続期間へのパスを加えた場合は0.167であった。



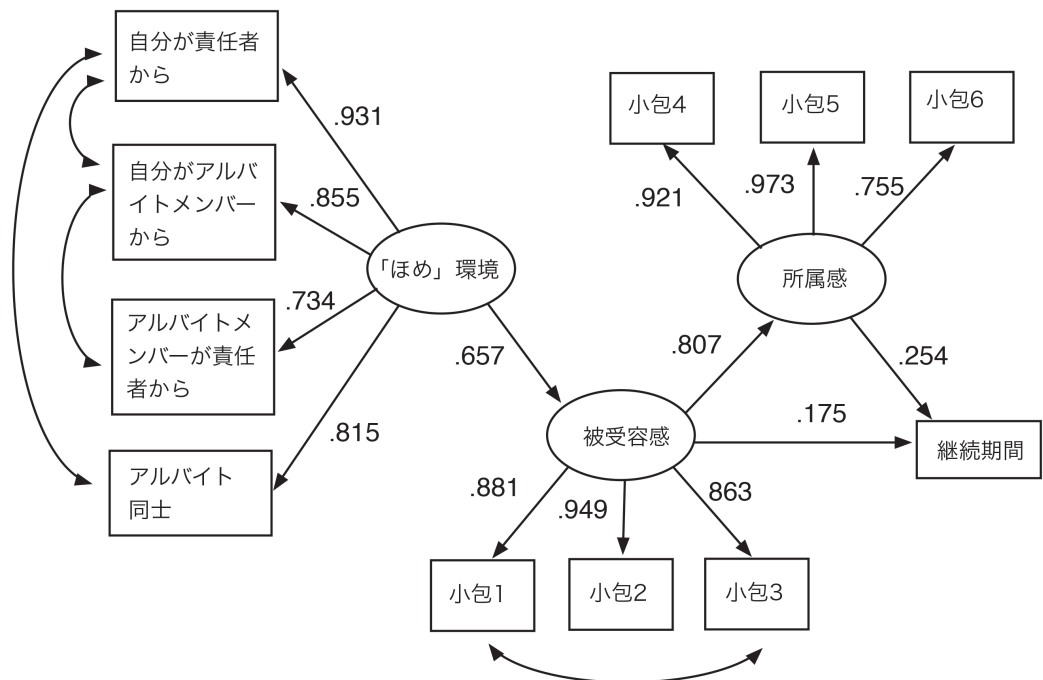
注) 数値は標準化された推定値。

Figure 2 モデル1の分析結果

Table 3 各モデル検討における代表的な指標（最終的なモデルにおける値）

	$\chi^2$ 値	GFI	AGFI	RMSEA	CFI	AIC
モデル1 (Figure 2)	83.05 ( $df=38, p<.01$ )	0.968	0.944	0.051	0.988	17553.38
モデル1 (Figure 3)	78.57 ( $df=37, p<.01$ )	0.969	0.944	0.050	0.989	17550.91
モデル2	159.97 ( $df=38, p<.01$ )	0.942	0.899	0.084	0.969	17630.31
モデル3	320.2 ( $df=38, p<.01$ )	0.904	0.834	0.128	0.927	17790.53
モデル4	78.57 ( $df=37, p<.01$ )	0.969	0.944	0.050	0.989	17550.91
モデル1 (Figure 4)	131.51 ( $df=76, p<.01$ )	0.988	0.976	0.057	0.986	

続いてモデル2について分析を行った。なお観測変数の誤差間の共分散に関しては、先のモデル1の際の検討で設定した4つをそのまま仮定した。その結果、モデル中の全てのパスは1%水準で有意であった。適合度指標に関しては、AGFIが0.899、RMSEAが0.084などであった（Table 3参照）。適合度指標から判断すれば、モデル1の方が望ましい。また、この段階においても修正指標は「ほめ」から被受容感へのパスを仮定することを強く示唆するものであった。



注) 数値は標準化された推定値。

Figure 3 モデル1に被受容感から継続期間へのパスを加えた場合の結果

モデル3の分析を試みた結果では、「小包1」と「小包3」の誤差間の共分散が有意にならなかったため、これを外して再度分析を行った。その結果、モデルに含まれる各パスは有意であるものの、適合度指標はあまり良くないものであった。AGFIは0.834、RMSEAは0.128などであった（Table 3参照）。そこでこれを初発モデルとして観測指標間にパスを加える修正を試みたが、よい結果は得られなかった。また修正指標は、被受容感と所属感の間に何らかの関係を設定すべきであることを強く示唆するものであった。

最後にモデル4について検討した。観測変数の誤差間の共分散に関しては、モデル1の際の検討で設定した4つをそのまま仮定し、Figure 1に示されたモデル4に、所属感から継続期間、被受容感から継続期間へのパスを加えたものと初発モデルとして分析を行った。その結果、構造方程式に仮定したいくつかのパスが有意にならなかった。そこで推定値の低いパスから順に削除しつつ分析を繰り返し、「ほめ」環境から継続期間へのパスと、所属感から「ほめ」環境へのパスを除外したものを最終的な結果とした。この際のAGFIは0.944、RMSEAは0.050などであった（Table 3参照）。パスの種類や方向は違うが、関連性が仮定されている部分はFigure 3のモデルと同じものである。このモデルも適合はよい。しかしながら、「ほめ」環境から継続期間へ至る直接的、間接的経路がまったく無いことが問題である。この関連性がないということは、

従業員がほめあうことで離職率が減少したという事象（NHK（2008）や江頭（2009）など）を説明できない。そのため、適合度はよいが事象の説明としては不適切なモデルといえるだろう。

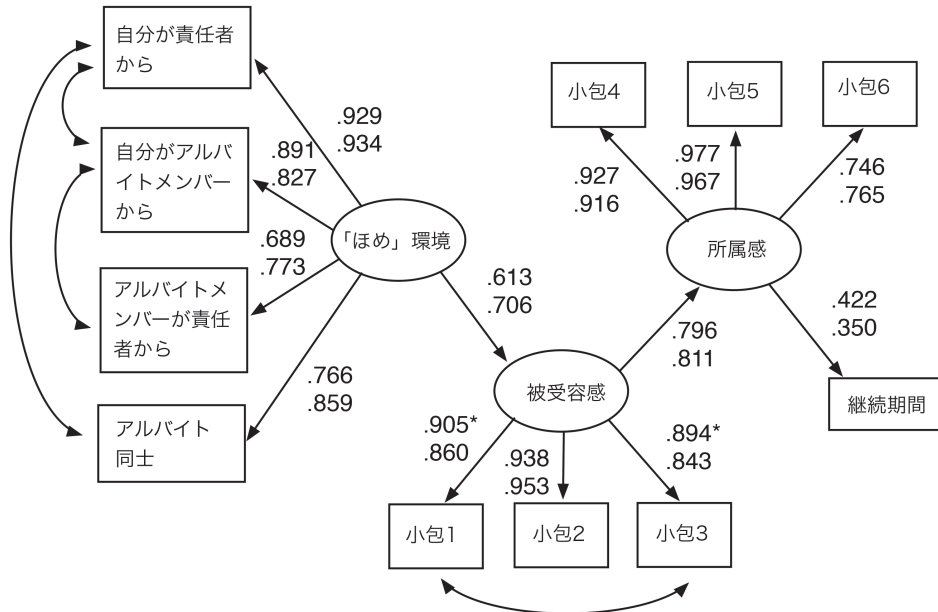
以上の結果より、浦上・榊原（2013）と同様に、モデル1がこれらの中で最も適当なモデルと考えられる。ただし、「ほめ」環境および被受容間から継続期間へのパスを仮定するか否かについては新たな課題として残された。

#### 多母集団同時分析による2アルバイト事例への同一モデルの適用

先行研究（浦上・榊原，2013）の分析では、1名の対象から2ケースのアルバイトデータを収集し、これを1つのサンプルとして分析を行うという方法を用いており、ここに大きな課題が残されていると指摘できる。そこで以下では、この2ケースを別サンプルとし、同一モデルがそれぞれに適合するかどうかを多母集団同時分析を用いて検討する。利用するモデルはこれまでの分析を踏まえ、最も適当と考えられるモデル1、さらにモデル1に先行研究（浦上・榊原，2013）において示唆された「ほめ」から継続期間への直接のパスを加えたもの、本研究の先の分析で示唆された被受容感から継続期間への直接のパスを加えたものの3つを比較検討する。

アルバイトAとBへの回答をそれぞれのサンプルとし、多母集団同時分析を実施した。その結果、構造方程式の部分において3つのモデル間に差異が認められた。まずモデル1は、両集団において仮定されたパスはすべて有意なものであった。しかしながら、「ほめ」から継続期間への直接のパスを加えたモデルと、被受容感から継続期間への直接のパスを加えたモデルでは、その加えたパスが両集団において有意なものとは認められなかった。この結果から、モデル1がもっとも適切なモデルと考えられる。なお、モデル1を用いた分析において一方の集団において「小包1」と「小包3」の誤差間の共分散が有意なものとはならなかった。そこで「小包1」と「小包3」の間で誤差間に共分散を仮定すべきかどうか比較を行ったところ、修正指標やAICにおいて仮定する方が望ましい数値となったため、この共分散を設定することとした。モデル1の適合度指標は、AGFIが0.976、RMSEAが0.057などである（Table 3参照）。RMSEAが0.05を多少越えているとはいえ、当てはまりのよいモデルと判断できる。それぞれのパスの係数をFigure 4に示した。加えて測定方程式、構造方程式の部分におけるパス係数の差について検定を行ったところ、被受容感と「小包1」および「小包3」の間において5%水準で有意な差が認められた。しかし「ほめ」環境から継続期間にいたる構造方程式の部分には有意な差は認められなかった。なお、各調査対象の2ケースをランダムに群分けした分析を複数回繰り返したが、それらの結果もほぼ上述のものと類似していた。以上の結果より、モデル1の関連性は、1名の対象から集められた2つのアルバイトのいずれにも当てはまるモデルといえよう。





注) 係数は上段がアルバイトA, 下段がアルバイトBである。\* は集団間において有意な差が認められたことを示す。また数値は標準化された推定値。詳細な情報については Appendixに示す。

Figure 4 多母集団同時分析の結果

### 考察

本研究は、浦上・榊原（2013）において残された課題に対して、対象を増やして再検討を行った。具体的には114名のデータ228ケースを追加し、226名452ケースを用いて、「ほめ」の頻度はアルバイト先での被受容感の向上に影響し、更にそれによって所属感が高まり、結果としてアルバイトの継続期間が長くなる、というモデルの検討を行った。

その結果、先の研究と同様、Figure 1に示した4つのモデルの中のモデル1が最も適切であることが示された。しかし、先の結果とは異なり、被受容感から継続期間へのパスの存在が示唆された。さらに1名の対象から2ケース集められたアルバイト経験を別のサンプルとし、それぞれにこのモデルが適合するかどうかを多母集団同時分析を用いて検討した。その結果、モデル1に修正を加えないものが両集団に適合的であることが示された。

以上の結果より、浦上・榊原（2013）で仮定されたモデル1、すなわち、「ほめ」が頻繁に行われるような職場であれば、それがそこで働く個人の被受容感が高まる。被受容感が高まれば、組織への所属感が高まり、その結果としてア

アルバイトの継続期間が長くなるという関連が支持されたといえよう。先の研究はいくつかの問題を抱えていたが、その問題に対処した本研究でも同様な結果が得られたことは、以上のような関連性を仮定することの妥当性を強く支持するものといえる。

なお、本研究ではモデル4を新たな比較対象モデルとして設定している。このモデルでは、所属感、被受容感という要因を「ほめ」環境に先行する要因と位置づけている。いわば、ほめられやすい心性、ほめられていると認識しやすい心性があると仮定しているのであるが、このモデルでは「ほめ」環境から継続期間への因果関係が認められず事象の説明としては不適切なモデルと判断された。しかし、このモデルにおいて、「ほめ」環境には被受容感は影響しているが、所属感は重要な影響源ではないことが示されたことは興味深い。他のモデルでも、「ほめ」環境と所属感は直接的にはつながらず、被受容感が媒介因になっている。先にも述べたように、所属感は職場に貢献したいという意識を示す因子であり、仕事への動機の指標とみなすこともできよう。この因子と「ほめ」環境が直接は結びついていない点は、一般的に認識されている「ほめ」と動機づけの関連性と異なるのではないだろうか。

「ほめ」に関する研究は、動機づけとの関連で捉えられることが多かった。いわゆる強化理論の枠組みに基づき、動機づけを向上させる強化子として「ほめ」は位置を与えられている（たとえば青木（2005）や高崎（2013）など参照）。しかし本研究が示唆することは、少なくとも学生アルバイトにとっての職場での「ほめ」は、仕事への動機づけの直接的な強化子とはいえないということである。「ほめ」は、被受容感を通して所属感に影響している。すなわち、雇用側として、アルバイト学生の職場に貢献したいという動機づけを重要視するならば、まずは職場のメンバーとして認めているかという点に配慮すべきであろう。そして、職場のメンバーに認められているという認識を促すには「ほめ」が重要な要因となる。このような本研究の知見は、アルバイト学生への対処や、職場での「ほめ方」について示唆を与えてくれるものと考えられる。

本研究は、浦上・榊原（2013）と同様アルバイト経験を分析したものであり、正規従業員の場合とはメカニズムが異なっているかもしれない。しかし、太田（2010）が指摘するように、承認（本研究でいう「ほめ」とほぼ同じ意味内容のことを太田は「承認」と呼んでいる）が動機づけや有能感、仕事・組織に対するコミットメントなどに及ぼす影響を裏付ける研究は多くない。より望ましい組織形成に向け、さらなる「ほめ」の検討が期待される。また今回の研究で、より妥当と考えられるモデルを提示できたが、詳細に検討すると若干の問題も指摘できる。今回「ほめ」に関する4つの指標間には負の誤差間相関を設定したが、この妥当性を現実に則して論理的に説明することは難しい。今後は、「ほめ」のある職場環境の定義やその測定方法についてさらなる検討が必要であろう。

## 引用文献

- Ames, C. 1992 Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 261-271.
- 青木直子 2005 ほめることに関する心理学的研究の概観 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **52**, 123-133.
- 江頭紀子 2009 社員同士が感謝のメールを送る“HARP (ハーブ) 制度”の実施でチームワークの醸成にチャレンジ 企業と人材, no.946, 20-26.
- McDonald, R. P. 1978 Generalizability in factorable domains: “Domain validity and generalizability”. *Educational and Psychological Measurement*, **38**, 75-79.
- McDonald, R. P. 1999 *Test theory: A unified treatment*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- NHK 2008 めざせ! 会社の星 NHK名古屋放送局 <<http://www.nhk.or.jp/kaisha/archives/081004/index.html>> (2011年8月)
- 小方 (川嶋) 涼子 1998 課題達成場面における目標指向性とパフォーマンスとの関係 教育心理学研究, **46**, 387-394.
- 太田 肇 2013 承認の効果に関する研究 - 派遣社員を対象として - 同志社政策研究, **4**, 96-107.
- 清水和秋・山本理恵 2007 小包化した変数によるパーソナリティ構成概念間の関係性のモデル化 - Big Five・不安 (STAI)・気分 (POMS) - 関西大学社会学部紀要, **38** (3), 61-96.
- 杉山 崇 2002 抑うつにおける「被受容感」の効果とそのモデル化の研究 心理臨床学研究, **19**, 589-597.
- 鈴木真吾・小川俊樹 2008 中学生における自尊心と被受容感から見たストレス反応・本来感の検討 筑波大学心理学研究, **36**, 97-104.
- 高崎文子 2010 「ほめ」の構造とその効果4 - 「ほめ」関連の態度測定尺度の作成の試み - 第52回日本教育心理学会発表論文集, 589.
- 高崎文子 2013 ほめの効果研究のモデルについての一考察 熊本大学教育学部紀要, **62**, 129-135.
- 浦上昌則・榊原由奈 2013 職場において「ほめ」はどのような効果を持つのか - アルバイトにおける「ほめ」に注目して - 人間関係研究, **12**, 108-121.
- 柳田泰典 1998 「ほめ方・叱り方」と学級コミュニケーション 長崎大学教育学部教育科学研究報告, **55**, 9-24.
- Zinbarg, R.E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. 2005 Cronbach's Alpha, Revelle's Beta, McDonald's Omega: Their relations with each and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, **70**, 123-133.

Appendix Figure 4に示した結果の詳細

	アルバイトA			アルバイトB		
	推定値	標準誤差	p 値	推定値	標準誤差	p 値
測定モデルにおけるパス						
自分が責任者から ← 「ほめ」環境	1.000	0.810		1.000	0.887	
自分がメンバーから ← 「ほめ」環境	0.980	0.088	.000	0.859	0.066	.000
メンバーが責任者から ← 「ほめ」環境	0.704	0.077	.000	0.752	0.059	.000
アルバイト同士 ← 「ほめ」環境	0.787	0.085	.000	0.870	0.076	.000
小包1 ← 被受容感	1.000	1.950		1.000	1.829	
小包2 ← 被受容感	1.028	0.047	.000	1.163	0.059	.000
小包3 ← 被受容感	1.036	0.044	.000	1.008	0.051	.000
小包4 ← 所属感	1.000	3.070		1.000	3.148	
小包5 ← 所属感	1.181	0.042	.000	1.107	0.043	.000
小包6 ← 所属感	0.722	0.048	.000	0.805	0.052	.000
構造モデルにおけるパス						
被受容感 ← 「ほめ」環境	1.465	0.180	.000	1.457	0.144	.000
所属感 ← 被受容感	1.265	0.088	.000	1.396	0.102	.000
継続期間 ← 所属感	1.796	0.266	.000	1.155	0.213	.000
分散および誤差間の共分散						
自分が責任者から	0.104	0.062		0.115	0.050	
自分がメンバーから	0.164	0.056		0.269	0.044	
メンバーが責任者から	0.358	0.039		0.300	0.032	
アルバイト同士	0.286	0.037		0.211	0.034	
小包1	0.839	0.130		1.181	0.145	
小包2	0.546	0.111		0.457	0.119	
小包3	1.026	0.150		1.388	0.164	
小包4	1.588	0.230		1.895	0.270	
小包5	0.623	0.246		0.850	0.255	
小包6	3.908	0.387		4.550	0.460	
継続期間	140.025	13.271		94.383	8.935	
「ほめ」環境	0.656	0.096		0.787	0.098	
被受容感	2.396	0.285		1.677	0.221	
所属感	3.340	0.420		3.387	0.447	
自分が責任者から ↔ アルバイト同士	-0.237	0.039	.000	-0.268	0.034	.000
自分がメンバーから ↔ メンバーが責任者から	-0.202	0.036	.000	-0.116	0.030	.000
自分が責任者から ↔ 自分がメンバーから	-0.273	0.060	.000	-0.160	0.047	.001
小包1 ↔ 小包3	0.205	0.115	.076	0.378	0.123	.002

■ 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(2)

—体験過程が進展した参加者の語りのKJ法による検討—

石 倉 篤

(追手門学院大学大学院)

概要：近年日本において、Tグループにおける他者との関わりを通じた参加者の在り方の変容を理論的に研究したものは少ない。そして参加者の体験そのものを吟味する研究はほとんどない。そこで本研究は実際のTグループの参加者の発言から、他者との関わりを通じた参加者の在り方の変容を検討した。そのため①体験過程スケールを用いて体験過程が進展した参加者1名を選出し、②KJ法を用いてその参加者の発言を検討した。結果、その参加者にとってのTグループ体験は次のように一般化できた。Tグループでは日常の関係性と異なりとまどうことがある。一人ひとりが各自のねらいに取り組む過程で他のメンバーを魅力的に感じる。そのようなメンバーとグループをつくっていく想いを互いに汲み取る場で、ありのままの自分を自然と出している。その状態が「ともにある」ことだと気づく。このように参加者は他のメンバーとともにグループプロセスに向かい合い、各自が各自にとって必要な課題（ねらい）に取り組むという体験学習を行う。同時に参加者は他のメンバーと「ともにある」ことに気づいていく過程で、ありのままの自分を理解し、受容していく。こうしたTグループにおける体験学習と、体験過程の進展や在り方の変容は、同じ体験を説明する別の視点で、車の両輪のようなものと考えられた。

### 第I節 はじめに

#### (1) 問題

本研究はTグループ<sup>1</sup>（Tはトレーニングの略）体験によって体験過程が進展した参加者一名のセッション内の発言を取り上げ、そこに見出される他者との関わりを通じた在り方の変容を検討することを目的とする。尚、これまでのTグループ研究では、セッション中の発言から参加者の内面の移り変わりを検討するものはほとんどない。

近年の日本のTグループ研究は、T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、体験学習を通した学びの様式 (manner) を理解し説明する「アクション・リサーチ・モデル」<sup>2</sup>に焦点が当てられている (石倉, 2014)。本研究で明らかにしようとしている、個人内のプロセスが深まっていく過程、特に感情や感じといった「体験過程 (experiencing)」<sup>3</sup>の深まりはほとんど説明されてこなかった。Gendlin & Beede (1968) がエンカウンター・グループやTグループといった異なったアプローチでも同じ体験過程が含まれると述べているくらいである。

しかし、Tグループにおける体験過程を取り上げたものとして石倉 (2014) の研究がある。この研究は、「アクション・リサーチ・モデル」では説明し難い実存的出会いや予測し難い感情レベルのやり取りなどの体験の様式を説明する「臨床モデル」を検討することを目的としている。その検討の為に、他者との関わりを通して体験過程が進展する局面を「在り方」という概念を用いて検討している。石倉は「在り方」を「今ここで、世界の中で他者とともに在る様式」と捉え、三つの定義をしている。一つ目に在り方は、その人らしい受け止め方やふるまいなど、根本的な典型として捉えられるものである。二つ目に在り方は、胸がジーンとするなど、具体的な実感から捉えられるものである。在り方の捉え方は出来事や為すこと (Doing) のみに焦点を当ててのではない。在り方は出来事を体験している人間の感情や感じにも焦点を当てて捉えられるものである。三つ目に、在り方は感情や感じの流れである体験過程に気づき、体験過程が進展していく過程で生まれる今ここでの自分にとっての概念の意味や言

---

<sup>1</sup> Tグループの主な目的は、対人関係の学び方を学ぶことである。そのために、他者を尊重し、ともにあることを実現していく過程で、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し、他者からのフィードバックを受けることを繰り返す。参加者はこうしたグループの中で起こっているプロセスを学習の素材として、グループプロセス、リーダーシップ、自己理解、共感的理解、受容、人格的出会いなどについて体験から学んでいく。

Tグループは通常3泊～6泊ぐらいの合宿形式で行われる。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。山口 (2005) によると、Tグループ全体のプログラムにはTセッション、全体会、夜のつどい、自由時間、食事時間、睡眠時間などが含まれている。Tセッションは10名前後の参加者と2名のトレーナーで構成される75分程度の時間で行われ、プログラムの中心となる。このセッションは特定の話題や進め方は決まっていない。トレーナーから参加者に話題や進め方が任せられる非構成的グループである。全体会は午後に入ることが多い。この全体会の時間で参加者はねらい (個人の目標) を考えたり、セッションをふりかえったり、体験をふりかえるためのモデルを学ぶ。また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る (以上、山口, 2005)。

<sup>2</sup> 石倉 (2014) はEIAHE'モデル (星野, 2005) やKolb (1984) のモデルなどの体験学習のモデルは「アクション・リサーチ・モデル」と同じ流れに属すとしている。

<sup>3</sup> Gendlinは、体験過程について、自分が気づいていない (内省する以前の) 概念になる前の感情や感じから、それらの暗々裏 (implicit) の「感じられた意味 (felt sense)」に照合 (refer) することで推進する (carrying forward) 過程があると指摘してきた (Gendlin, 1964 池見・村瀬訳, 1999)。



葉から捉えられるものである。在り方は体験過程の進展とともに変化していくもので、石倉（2014）は参加者が自己の変容に気づくことができるものに絞って検討している。本研究でも在り方の定義を同じものとし、参加者の発言に現れる在り方の変容を検討する。

石倉（2014）は以下の三つの論考から参加者が自己の変容に気づくことができる様式を考えている。この様式はRogersのプロセスモデル（1958 西園訳, 1966）を元としている。次にGendlin（1981 村山・都留・村瀬訳, 1982）のフォーカシングの理論における変容の促進の過程について参照してできている。さらにセラピーではない日常的な場面での変容の仕方についての田中（2010）の考えを参考にできている。その上でTグループにおいて次の変容が起きていると仮説を立てている。

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。（以上、石倉、2014）

こうしたモデルだが下記の通り、三つの課題がある。一つ目に、石倉は人間性心理学と田中（2010）のジェンダー論の文献から在り方の変容のモデルを考えている。またTグループの文献を用いて検討しているのは一部分の局面のみである。そのためTグループ独自の学びや変容に関する裏付けが弱い。二つ目に、他者との関わりを通じた在り方の変容のモデルとしている。しかし、グループの中で起こっている人と人との関係的過程を指す「プロセス」（津村、2005）の中でも、グループのプロセスが参加者個人に与える影響や、グループのプロセスからの学びが石倉（2014）では説明されていない。三つ目に、このモデルは理論的に導かれているが、その仮説に対して実際のTグループの逐語記録や感想などを用いた研究は石倉（2014）では行われていない。

## (2) 目的

そこで本研究の目的として、体験過程が進展したTグループ参加者のセッション中の発言から、Tグループにおける他者との関わりを通じた参加者の在り方の変容の局面を検討する。この検討によって「アクション・リサーチ・モデル」では説明し難い体験の様式を説明する「在り方」の変容モデルを構築する前段階とする。前段階とするのは、モデルを構築するためには複数のグループの複数の参加者の変容を捉える必要があるためである。

本研究では一事例のため多くの参加者に共通する傾向を明らかにすることができない。しかし、参加者一人を固有の存在として見ようとすることで（河合, 2001）、一名の参加者の複数の発言に共通する要素を発見し、一般的ないし典型的な局面を抽出することを目指す。

## (3) 方法

そのために本研究では以下の分析と考察を行う。

① 予備調査として体験過程スケール（Klein Mathieu, Gendlin, & Kiesler, 1970）（以下、EXPスケールと略す）を用いて、体験過程が進展した参加者を特定する。

このスケールは元々心理療法のクライエントの体験過程がその時そこでどのような様式であるかを測定する尺度である。EXPスケールは下記のような体験の様式を説明するものである。

1. 話し手と関連のない外的な出来事について語る。
2. 話の内容は話し手と関連があるが、話し手の感情は表明されない。知的あるいは行動的な自己描写。
3. 外的な出来事に対して話し手の感情が表明されるが、そこからさらに自分自身について述べることはしない。
4. 出来事に対する体験や感情が話の主題。自分の体験に注意を向け、ふくらませたり、深めていったりする。
5. 自分の抱えている問題に対して、問題や仮説を提起する。探索的、試行的、ためらいがちな話し方。
6. 自分自身の新しい感情や体験に新たに気づく。話し手は新しい自己の体験や感情の変化について話す。
7. 話し手の感情や内的過程についての気づきが広がっていく。

（久保田・池見, 1991）<sup>4</sup>

EXPスケールを用いる理由は以下の通りである。第一に、EXPスケールはRogersのプロセススケールとGendlinの体験過程の理論から考えられており、体験過程の進展を測定するスケールである。また、石倉（2014）は体験過程の進展が他者との関わりを通じた在り方の変容につながるとしている。第二に、このスケールはベーシックエンカウンターグループに適用されてきた（村山・

樋口, 1987; 坂中, 1998)。村山・樋口 (1987) はグループ・プロセスだけでなく個人の変化についても検討している。EXPスケールはTグループにはまだ適応されていないが、ベーシックエンカウンターグループはTグループと非構成的な集中的グループ体験という点で共通点があるため、EXPスケールを用いた研究を応用できると考えられる。

こうしたことからEXPスケールを本研究に用いることが有効と考えられる。本研究ではEXPスケールを用いて在り方の変容があった参加者を選定する。そのため本研究では初期から終結期にかけてEXPスケールの評定値が変化し、自分の今ここの実感を持ちつつ (EXP値4)、自分の抱えている問題を理解し、問題や仮説を提起する (EXP値5) 参加者に在り方の変容があると捉え、本研究の対象者とすることにした。

② ①で特定された参加者の1名の質問を除く発言をKJ法で検討し、Tグループの体験がどのようなものであったかを叙述する。詳細は後述する。

## 第Ⅱ節 予備調査 EXPスケールによる参加者の特定

### (1) 方法

#### 1. 対象

一般対象に募集された5泊6日のTグループ、1グループ。75分のセッションを13回行い、筆者は一般参加。参加者9名、トレーナー2名。

#### 2. 記録と倫理的配慮

Tグループ開始前に学習の素材として録音する目的で承諾を得た記録を用いた。Tグループ終了後、Tグループ実施団体の倫理審査で承認され、参加者の研究への承諾を得て、Tグループ主催団体の録音記録の貸し出しの承認を経て、お借りした。

#### 3. 評定素材の作成

坂中 (1998) のベーシックエンカウンターグループの研究方法を参考にし、参加者の発言を「自己開示」と「質問」に筆者が分け、「自己開示」についてのみ測定を行う。

---

<sup>4</sup> 例えば、Tグループのセッションの場合、(EXP値1) ここに来るまでの電車でこんなことがあったとか、(EXP値2) Tグループではトレーナーは参加者に評価する言葉を伝えるべきでないとか。(EXP値3) 他の参加者からグループを先に進めようとしてくれるが不愉快と言われ、自分が否定されているという認知とショックな感情に気づく。(EXP値4) すると体でゾーンと締めつけられるような感じやのどが苦しい感じが生まれてくる。その感じを味わっていると、帯のような幅で、がっかりと締め付けられた感じがし、(EXP値5) その感じ (felt sense) に対してびったりくる表現を探してみると、良いように思われたい、嫌われたくないといった自分の内面からの暗々裏メッセージに気づくかもしれない。(EXP値6) さらに嫌われたくないのでなと自分に言い聞かせていると (refer)、他のメンバーと上手くやっていきたいという自分の願いのようなものに至る (carrying forward) かもしれない。(EXP値7) ほかの組織やグループでもうまくやっていきたいなと想いがひろがる。

#### 4. 評価単位

スケール評価上の留意点として、発言単位は1メンバーが発言を始めてから終わるまでを1単位とする。雑談や簡単な相槌はカウントしない。

#### 5. 評価値の信頼性の検討

筆者（グループ経験12年）とTグループのトレーナー2名（グループ経験50年、25年の者）の合計3名で検討する。測定の前段階として、3名の評価者は①Gendlin（1962 筒井訳, 1993）を輪読し、評価訓練として測定法の基準として1970年版を要約し翻訳した文献（池見・田村・吉良・弓場・村山, 1986）を通読する。②訓練用素材として、9つの自己開示的発言をサンプリングしたものをを用いて評価する。③その結果を参照しながら、評価の問題点を検討する。④次にサンプリングした9つの発言を、独立で評価する。⑤評価値の信頼性を検証するため、評価者間の信頼係数をEBELの公式で数値化した結果、信頼性（rkk）は0.90であり、坂中（1998）の0.85と同等の数値であった。（個々の評価者の評価値の信頼性 $r_{11}$ =0.75、評価者全員の平均値の信頼性 $r_{kk}$ =0.90）

#### 6. 評価

筆者が全評価を行い、セッション毎の個人のEXP値を抽出し、最初の2セッション（初期）、最後の2セッション（終結期）の平均値の差が大きい参加者、かつEXP値5が多い参加者を1名抽出する。

### (2) 結果

各セッションの各発言に対してEXPスケールによって発表者が評価した結果を表1に示した。下記の表の「-」は発言が無かったことを指す。評価平均値は各セッションのメンバーの発言につけられたEXP値の平均である。尚、各セッションの各メンバーの発言につけられたもっとも高いEXP値であるピーク値も抽出しているが、本稿では分析しないため掲載していない。XさんとYさんはトレーナーである。

このグループの参加者の中で、Dさんは初期の2セッションと終結期の2セッションのEXP値の差が最も大きかった。またDさんはEXP値5の発言がグループ内で最も多かった。そこで本研究ではDさんの発言から他者との関わりを通じた在り方の変容の過程を検討することとする。

表1 参加者別の評価平均値

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	全	初期 #1-#2	終結期 #12-#13	初期と終 結期の差
A	2.30	2.50	2.16	2.50	2.20	2.25	2.08	2.63	2.50	2.00	2.40	2.33	2.00	2.30	2.35	2.14	-0.21
B	2.45	3.09	2.09	2.25	2.75	2.65	2.00	2.54	2.25	3.00	2.28	2.50	2.00	2.53	2.76	2.40	-0.36
C	2.10	2.50	2.43	2.54	2.57	2.00	2.52	2.66	2.62	2.77	2.45	2.40	2.88	2.56	2.16	2.80	0.64
D	2.50	2.60	2.22	2.33	2.12	2.33	2.25	3.40	2.54	3.00	3.00	3.00	3.60	2.75	2.52	3.50	0.98
E	2.77	2.00	2.50	2.42	3.00	3.20	2.25	3.00	2.90	2.00	2.25	2.89	3.00	2.77	2.70	2.91	0.21
F	2.25	2.28	2.00	2.00	2.18	2.00	2.00	2.08	2.11	2.00	2.50	-	2.00	2.10	2.26	2.00	-0.26
G	2.61	2.00	2.33	2.41	2.00	2.20	2.25	2.20	2.00	2.00	2.25	2.55	2.60	2.40	2.53	2.56	0.03
H	2.18	2.33	3.25	2.80	2.00	2.60	2.50	3.00	4.00	3.28	-	4.00	2.75	2.74	2.21	3.00	0.79
I	2.37	2.50	2.25	2.57	2.21	2.30	2.25	2.20	2.33	2.00	2.00	2.20	2.00	2.26	2.42	2.12	-0.30
X	2.00	2.00	2.66	2.31	3.00	2.00	2.35	-	2.50	2.00	2.00	-	2.33	2.35	2.00	2.33	0.33
Y	2.00	2.00	2.50	2.20	2.00	2.60	2.75	2.00	2.12	4.00	-	-	3.30	2.57	2.00	3.30	1.30

### 第Ⅲ節 参加者の語りにみられるTグループ体験の検討

#### (1) 目的

Dさんの発言をKJ法を通して検討し、Tグループ体験がどのようなものかを検討する。KJ法を用いた理由として、本研究は実験的にTグループに介入してその結果を検討するものでない。また上述した予備調査のような、多人数の参加者の発言のデータからその傾向を掴むようなものでない。その代り1回しかない固有の事例から発想を得るものである。この点で、第I節(2)目的で述べた通り、参加者の固有の世界の中から一般的、ないし典型的な局面を抽出するためにKJ法が適切と筆者は考え、用いた。

#### (2) 検討方法

今回行ったKJ法の手法は川喜田(1967;1986;1997)を参照し、筆者は研修会に参加し指導を受けた。

本研究ではDさんの127の発言から表札をつくっていく間に2つの方法を取る。

##### 1. 探検ネット(個人花火)の実施

まずテーマを「TグループにおけるDさんの自己開示」とした。次に「個人花火」としてDさんの全127の発言を一つ一つのラベルとし、関連のある発言を近くに配置した。この方法は、KJ法では取材の方法の一つとされている。より簡易に、スピーディーに粗い理解ができるようつくられたものである。できあがった図解が花火のように見えるため「花火」と呼ばれている(以上、川喜田,1986)。「花火」に「個人」が付くのは一人で行ったためである。Dさんの発言の全体像を掴む上で有効と考えて取り入れた。

##### 2. 多段ピックアップ

Dさんの発言を一つずつ読んでいく。ひろいたいラベルに印をつける。ひろったラベルを数える。この作業を繰り返し、発言を絞り込んでいく。127の発言を24に絞り込んだ。この方法も取材の方法の一つとされ、様々な制約の中、価値が高いと思われるラベルを残す方法である(川喜田,1986)。筆者がこのようなデータ一つひとつを評価し選択する方法を用いる理由は以下の通りである。127の発言から数枚を一組にした表札をつくるよりも、二つの発言を一組とし、それらの関係性を丁寧に見ていったほうが表札づくりの精度をより高いものにできると考えた。また、在り方の変容の各局面からバランスよく発言を抽出することもできると判断したためである。

##### 3. KJ法1ラウンド

第一に、24の発言をプライバシーの保護に配慮しつつ短縮し、ラベルを作成した。第二に、グループ編成(ラベルを広げ、ラベルを集め、表札をつくる)を行った。第三に、ラベルやカードを配置し、まとまりごとに線をひき、まとまりを一言で表わすシンボルマークを転記し、ラベル間の関係を記入し、テ

マとKJ法4注記（時、所、データの出所、作成者）を記入し、図解化した。

### (3) 結果の概要

下記の図は図解化したものである。①と②のまとまりがあり、そこから最後の表札「I」でまとめられている。「1.」などの数字はDさんの発言であり、この図では省略している。

1段目の表札はアルファベットの小文字「a」からはじまる。2段目の表札はひらがなの「あ」からはじまる。3段目の表札はアルファベットの大文字「A」からはじまる。4段目の表札は数字の「①」からはじまる。最後の表札は「I」である。

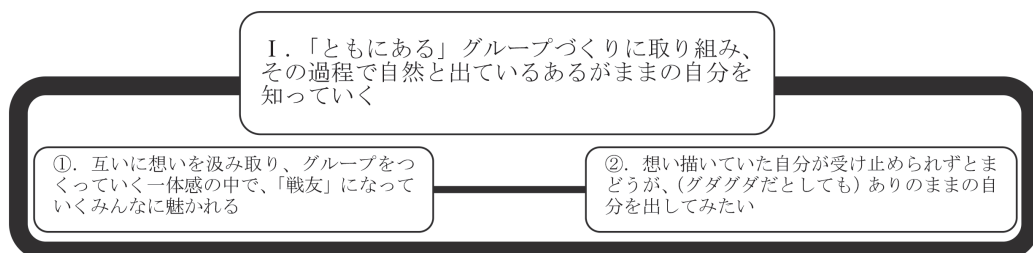
表札間の関係記号は「—」（関係が深い）のみとなった。全体像として、ここに至る終盤では下記の表札AとB、CとDが組み合わせられ、一つの表札となった。A”ともにある”とB”魅かれる”はグループへの想いに関してで、C”チャレンジ”とD”おそれととまどい”は自分のあり様への想いについてである。

※倫理的配慮：図解が叙述されたものをDさんにご確認いただき、論文にすることを承諾いただいた。

最後の表札は、I（①、②）：「「ともにある」グループづくりに取り組み、その過程で自然と出ているあるがままの自分を知っていく」となった。DさんにとってのTグループ体験は次のように一般化できた。Tグループでは日常の関係性と異なりとまどうことがある。一人ひとりが各自のねらいに取り組む過程で他のメンバーを魅力的に感じる。そのようなメンバーとグループをつくっていく想いを互いに汲み取る場で、ありのままの自分を自然と出している。その状態が「ともにある」ことだと気づく。その過程であるがままの自分の理解が進み、自己受容へと向かったと捉えられた。

【1段目と「あ。」まで】（1）2014年11月2・3日（2）エバーフィールド新宿事務所（3）Dさん（4）Zインストラクター、筆者

【「あ。」以外の2段目以降】（1）2014年11月5日（2）筆者の自宅（3）Dさん（4）筆者





ともにある

①. 互いに想いを汲み取り、グループをつくっていく一体感の中で、「戦友」になっていくみんなに魅かれる

B. 一人ひとりでねらいに取り組む者同士が想いを汲み取り一体感は自然でうれしい

j. 目的や共通点がない話に慣れないが、バラバラな一人ひとりの課題に取り組み「集団」としてまとまって（強固な関係（「戦友」）になっていく）

140. 1137.

い. それぞれにがんばっている者同士の「ともにある」一体感  
は自然でうれしい

153.

b. 「ともにある」ため「する」のではなく、みんなが等しく「ある」状態であることが自然だなあ

143. 1192.

A. 意図をわかちあい合意していくグループづくりを一緒にするみんなに魅かれる

魅かれる

え. (これでいいよねと) 雰囲気で (調和しているかのよう  
に前提として) 進めるのではなく意図をききたいし、合意して  
いきたい

364. 632.

g. グループでのやりとりに「秩序がない」ところへはルール  
をはめたくなる。うまくいくとは限らないが、想いは共鳴  
しあう。(そしてグループを動かす)

153. 1036.

か. グループづくりに挑戦する想いに共鳴しあうこのグルー  
プは少しずつ進み、深くつながれる他者にとっても魅かれる

d. (自己開示とフィードバックの受容など) 深くつながれる  
他者そのものにごく興味がある

586. 1095.

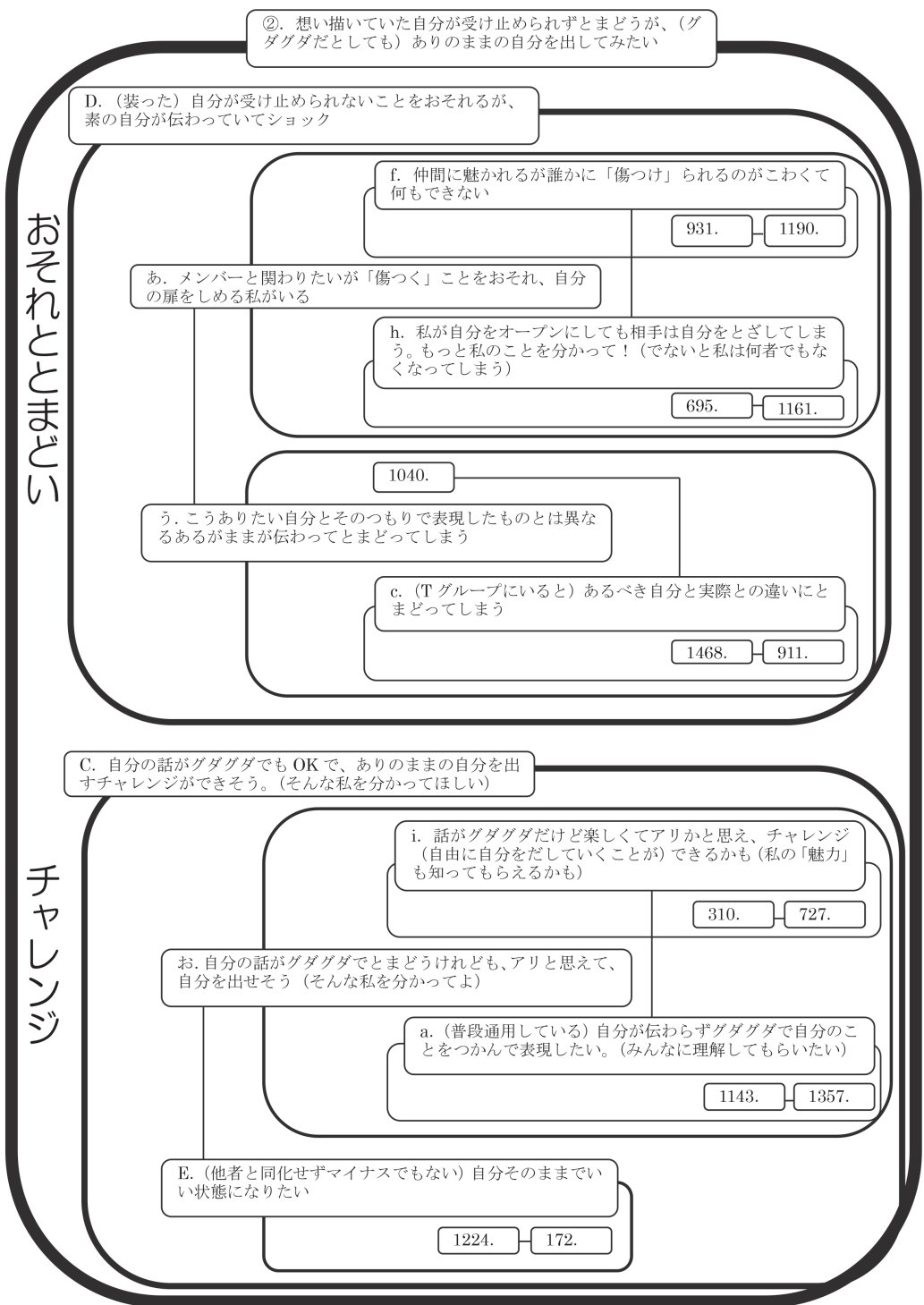


図1 全体像

## 第Ⅳ節 結果の概要

ここでは、主に一段目の表札を作成する際に筆者が得た発想を記述する。ここでは、一組の発言に対してどのような解釈がなされて、その解釈から得た概念がどのようなものかを記述する。記述する理由は、その概念が実際の発言に根差すものか、Tグループ全般に通じるものかを検討するためである。また、三段目の表札も、概念同士のまとまりから得た発想が重要と考え概要を記述する。

### (1) B “ともにある”

#### 1. j (140、1137) の詳細

**【表札】** 目的や共通点がない話に慣れないが、バラバラな一人ひとりの課題に取り組み「集団」としてまとまって（強固な関係（「戦友」）になっていく）

**【筆者の解釈】** 「140.」では、初回のセッションでグループで何を話し合うかを話し合うが、Dさんは「まとまらず各自が違う方向に行っているようだ。日常の会話とTセッションの会話は会話の目的の有無に違いがある。」と発言した。Tグループは会話の目的が無い分、話の内容や進め方がバラバラで、このままで大丈夫かなという不安がDさんにはあるのではないだろうか。しかし、「1137.」では、Dさんは「各自が試行錯誤をしている。そこにエネルギーが感じられる。（全体会でグループで表現アートに取り組んだ時）一人ひとりの取り組みにつながりを感じ、今は先に進みたいと感じない」と発言した。互いにささえあっていると感じたのではないだろうか。

**【解釈から得た発想】** Tセッションでは課題が決まっていない分、各自のねらいにそれぞれが取り組むことになる。その各自のねらいに対して具体的に何をするのかは最初明確でなく参加者は手探りで取り組む。そのため本人には十分分かっていない上に、周りはさらにその人が何をしようとしているのかが分からない。そのような分からなさの中で参加者は不安に思ったり、耐えることに重たさを感じていると考えられる。全体会での表現アートは、各自がまず自分の表現に取り組み、次に各自の表現を持ち寄ったものを合わせてグループの表現をつくっていく。この課題に取り組むことで、参加者はTセッションでの各自のねらいと取り組みがグループのねらいと取り組みに重なっているとイメージできると考えられる。また一緒に取り組んで、グループ終了後各自の場所でそれぞれががんばるという「戦友」のイメージを参加者は実感すると考えられる。

#### 2. b (143、1192) の詳細

**【表札】** 「ともにある」ため「する」のではなく、みんなが等しく「在る」状態であることが自然だなあ

**【筆者の解釈】** Dさんは「「ともにある」グループを実現して、体感したい」と発言したが、そこに向けて操作したくなる自分にも気づいているようだ。実はDさんは「ともにある」ためには何かを「為す」のではないと考えているのではないだろうか。そして「セッションが進み、誰かに何かをしてもらっているわけではないが、グループのみんなに自分が大切にされている感じが高い」と

Dさんが発言するなど、「ともにある」を体感していると思われる。

**【解釈から得た発想】** Tセッションはメンバーが「ともにある」ために何かをともに「する」のではなく、ともに「在る」ことに気づいていく過程ではないだろうか。メンバーがTグループに参加しようと思った段階から、あるいはセッション1の前の全体会で個人のねらいを考える「エントリー」の段階から、「ともにある」関係性が生まれているのではないだろうか。そこでは参加者は何もしなくても「ともにある」のである。そのことを「自然」と実感するのもかもしれない。また頭で理解するのもなく、言語化するのもなく、「在る」状態であることに気づくと考えられる。

### 3. Bの概要

日常の会話で身についた進め方がTセッションでは通用しない。また、グループ全体のねらいと各自のねらいが、今このグループで取り組んでいることとどう結びつくのかが分からずDさんは不安になった。参加者は各自のねらいに取り組み、Dさんはバラバラだと感じた。次第に参加者は各自の意図を伝え合うようになるが、うまくいかない。しかし、グループを何とかしようというその場での足踏みが、全体のねらいにつながっているなあとDさんは実感し、抽象的だったねらいと今のあり様のつながりを理解した。そのようなグループの人間関係の過程（プロセス）とねらいがつながっている状態の「自然」さこそが「ともにある」ということなのだなあとDさんは気づいたと捉えた。そこから「B. 一人ひとりでねらいに取り組む者同士が想いを汲み取る一体感はうれしい」とした。

## (2) A “魅かれる”

### 1. g (153、1036) の詳細

**【表札】** グループでのやりとりに「秩序がない」ところへはルールをはめたくなる。うまくいくとは限らないが、想いは共鳴しあう。(そしてグループを動かす)

**【筆者の解釈】** 初回セッションの「153.」では、Dさんはグループ初期の混沌としたセッションで、「動揺や苦痛を感じる場に対して居心地よくなりたく、特にねらいがあったわけではなく自己紹介をしようと口火を切った」と発言した。「1036.」に関して、Bさんは会話がかみあって進んでいかないことに苦痛のようなものを感じて、進め方を提案したのかもしれない。両者とも、グループの上手いかなさに嫌な感じを持ち、不安になり、途方に暮れているのかもしれない。そんなBさんの提案にトレーナーのYさんはBさんの提案の意図を訊ねた。Yさんはグループで共有しようとしたと思われる。

**【解釈から得た発想】** Tセッションでは、日常のように過ぎて行かないグループプロセスに不全感や苦痛が起きると考えられる。そこから解放されるため参加者からの何らかの提案や行動が生まれると考えられる。そうした提案ややり取

りに対して意図を示すことがよいのではないかという考えが参加者に共有されることがある。しかし、意図を持って提案してもグループの流れをうまく進展させられるわけではなかった。だが、実はそうしたグループプロセスやグループを進展させることへの想いにメンバー同士は共鳴しあい、徐々にグループを動かしていくと考えられる。

## 2. d (1095、586) の詳細

**【表札】** (自己開示とフィードバックの受容など) 深くつながれる他者そのものに興味がある

**【筆者の解釈】** 「1095.」で、Dさんは「Cさんが見事に自分の想いを他者に伝えている。それがトレーニングの効果と聞き、自分にも可能性があるが、できないかと思う」と発言した。一方で「586.」で、Dさんは「部下に踏み込めないIさんにも近さを感じていて、自分も他者に簡単に踏み込めない」と発言した。Dさんは自分が他者を分かっていないと感じ取りつつ、他者のことが分からない自分に自信がなく他者に踏み込めないのかもしれない。また、Dさんは踏み込まれたくない人がいると発言している。そこには他者の見方で自分を理解されたくない思いもDさんにはあるかもしれない。

Cさんは他者に自己開示し、他者からフィードバックを受けて受容している。Cさんはある参加者にとってショックなことを言い、そのことでCさんは自身の悩みに直面したかもしれない。そのように自己開示とフィードバックの受容は簡単にできないが、Cさんはその実現に取り組んでいるとDさんは考えたようだ。だからこそDさんはCさんのような関係性を築きたいと思い、その関係性が自分の問題と考えたのではないか。

**【解釈から得た発想】** この二つの発言は、他者にどう関わっていくのか、どうつながっていくのかという論点だと考えられる。他者に対して自分の想いを伝えていく時、相手は踏み込まれることになる。自分が相手の立場だったら踏み込まれてつらいだろうと思うと、踏み込むことが簡単にはできないかもしれない。また、自分が踏み込んだ結果相手からフィードバックを受け、自分はそれに対応することになる。時にはフィードバックを受け入れることができず、なおざりにすることもあるだろう。また自分が相手を傷つけたと思ってショックを受けることもあるだろう。しかし、こうした自己開示とフィードバックの受容に取り組む仲間を見て、その仲間やそのやりとりに魅力を感じる事もあると考えられた。

## 3. え (364、632) の詳細 (※この表札は二段目)

**【表札】** (これでいいよねと) 雰囲気 (調和しているかのように前提として) 進めるのではなく、意図をききたいし、合意していききたい

**【筆者の解釈】** 「364.」で、Dさんは「グループの進め方が合意されるまで話されておらず、雰囲気できまっている。だから互いの意図や想いを伝え合う場が必要なと思う」と発言した。話の内容や進め方に合意がなくてうまくいかな

いことや、「これでいいよね」と互いに様子を伺うことに嫌だなという想いがDさんにはあるようだ。その上で「632.」で、Dさんは「意図は表明して合意しあいたい、表明した意図に対してみんなにつきあってもらいたい」と発言した。一人ひとりが考えていることを全員で共有し、大切にしていこうグループプロセスを大切にしたい想いがDさんに生まれたと解釈した。

**【解釈から得た発想】** グループを進める際、その意図を出して合意をすることが有効な場合があり、合意のためには他者の意見が必要である。Dさんは指摘していないが、全員の合意を得てグループを進めることで、グループについて来られない人や、排除される人を出さない効果もある。また、そのように一人ひとりを大切にするのは多数決ではない「人間の尊厳」を守っていく民主主義的なグループのあり様とも言えよう。

#### 4. Aの概要

権威やルールがないグループで参加者は「秩序」を築こうと手探りしていた。日常の集団ではこれでいいよねと調和したかのようにになっているが、Tグループでは通用しないことを悟ったと考えられる。そこからグループを進める際合意をとろうとした。そうしたグループへの想いに互いに共鳴し、グループを動かすエネルギーになっていったと考えられる。また自己開示とフィードバックの受容に取り組む仲間を見て、その仲間やそのやりとりに魅力を感じる。こうしたところから「A. 意図をわかちあい合意していくグループづくりを一緒にするみんなに魅かれる」とした。

### (3) D “おそれととまどい”

#### 1. f (931、1190) の詳細

**【表札】** 仲間に魅かれるが誰かに「傷つけ」られるのがこわくて何もできない

**【筆者の解釈】** 「931.」では、グループで外を散策する全体会の時、Dさんはメンバーと一緒にいこうと声をかけられなかった。そのためDさんは「他者から拒絶されるのが嫌で、他者に声をかけてねと言えないし、一緒にいこうと他者を誘えない。何だか寂しい」と日常生活の体験を重ねて発言した。「1190.」で、Dさんは「自分が寂しがり屋で、かまってもらいたい、わかってもらいたい、でも傷つきたくないから近づきたくない」と発言した。

Dさんは他者に魅力を感じつつも、他者との関係から傷つくことをおそれているのではないだろうか。その結果、「仲間」にあこがれるが、仲間の誰かに受容されずに傷つくのがこわくて、何もできないのかもしれない。Tグループでは日常のような役割がないため不安定であいまいな関係になるということもあり、他者に何かをしてほしいと思い、他者から大切にされたいと思っているのではないだろうか。

**【解釈から得た発想】** Tグループでは日常生活での役割や関係性がなくなる。その結果、今まで他者から提供されてきた配慮や声かけや理解がなされなくな



る場合がある。そういったものが提供されないときに、当たり前になっていたことが実はグループの規範やルールや経験によってつくられてきたことに気づく。それがTグループでは無くなり空白になる分、その空白を埋めてほしいと思う参加者もいるかもしれない。そして参加者は空白を埋めるのが自分たちなのだ気づき、グループの規範やルールをつくっていくと考えられる。

## 2. h (695、1161) の詳細

**【表札】** 私が自分をオープンにしても相手は自分を閉ざしてしまう。もっと私のことを分かって！（でないと私は何者でもなくなってしまう）

**【筆者の解釈】**「695.」で、Dさんは「私はBさんのことをこれだけ分かっているのに、Bさんは自分の事を見ていて自分の中に壁をつくっている。私に関わろうとした時、私のことは分かろうとしてくれるかな」と発言した。Bさんが分かってくれるのかはDさんは疑問を持っているが、Bさんに分かしてほしいし気にかけてほしいという想いがあるのではないか。「1161.」で、Dさんは「自分の心の扉を開けた時に相手の心の扉がしまっていたら、傷つくのではないか」とおそれのようなものを発言した。

**【解釈から得た発想】** Tグループに限らず日常生活では表面上のことはできるし、拒絶されて立ち直れなくなったことはないという方はいると思われる。しかし、そのような方にも、自分のことを相手は受け止めてくれるだろうか、私という存在を認めてくれるかという不安はあるかもしれない。Tグループでは周りの参加者やトレーナーは初対面の人が多く、受容されるかという不安感が高まりやすい。そのような時他者がその人自身のことに向き合っていれば、私は受け入れてもらえないと思うと思われる。だからこそ私のことを分かしてほしいと思うと考えられる。また他者に分かってもらえたと私が実感するから、私がこういう人間で、こうして存在しているのだなと思うことがあると思われる。ただ、こう考える方にとっては、他者が私を分かってくれなければ、私は何者でもなくなってしまうことになると考えられた。

## 3. c (911、1468) の詳細

**【表札】** (Tグループにいます) あるべき自分と実際の違いにとまどってしまう

**【筆者の解釈】**「911.」で、Dさんは「自分の背景が知られていないのに、ありのままの自分が出て、それが見られている」と発言した。ありのままの自分とは全く違う自分になりたいが、まずはかけ離れていることを受け止めて先に進みたいと思ったのではないだろうか。「1468.」で、Dさんは他の参加者にトレーナーがネガティブなフィードバックを伝えたことを受けて、「トレーナーに言わせるのでなく自分が言えばよかった」と発言した。この時Dさんはできると思ってきたことが実際にはできていなかったことに向き合ったのかもしれない。

**【解釈から得た発想】** Tグループに関わらず、「私」のことを理解する際、私とはこういうものだと考えている「自己概念」と、私が行動していることや感じていることといった「体験」の二つの観点から理解することができる (Rogers,

1951 保坂・諸富・末武訳, 2005)。Rogersは「自己概念」と「体験」が一致することの重要性を述べている。Tグループでは属性などの情報が少なく、他者に対する思い込みが日常より少ない分、私のあるがままの「体験」が他者に見られると考えられる。その「体験」をメンバーからフィードバックされると、こうなっていると定式化して思っていた私（自己概念）とは違うのだ、理想としていた姿（「理想自己（ideal self）」的な自己概念（Rogers, 1959 島瀬他訳, 1967）とも違うのだと実際の自分に直面することになる。直面した際動揺やとまどいが生まれるかもしれない。

その結果、（理想自己的な自己概念に近づけたいため）自分の行動を変えようという思いが高まると考えられた。この過程は「アクション・リサーチ・モデル」で説明できると考えられる。あるいは自分にこんなところがあるのだなあと実際の体験にある自分らしさを自己概念として受容する。この過程は体験過程の理論で説明できると考えられる。

#### 4. う（c、1040）の詳細（※この表札は二段目）

**【表札】** こうありたい自分とそのつもりで表現したものは異なるありのまま  
が伝わってとまどってしまう

**【筆者の解釈】** 上述した通り、「c.」では、Dさんは自己概念と体験の違いに直面した。「1040.」で、Dさんは「自分がこういう「つもり」でやったのにと、自分の意図とは異なるものが伝わっていることがあった」と発言した。Dさんは自分のことが相手にこう伝わっているだろうと想像しているものと、実際に伝わっているもののずれにもどかしさやとまどいを感じているのではないだろうか。自分の想いを言葉で伝えようとしても、ぴったりくる言葉が見つからず、うまく表現できないのかもしれない。

**【解釈から得た発想】** Tグループに関わらず、自分が伝えようとしているものを言葉にするのは難しいと思われる。それは概念だけでなく、概念になる前の感情や感じも込めて言葉で表現しようとしているからだ。感情や感じを言葉にするには時間がかかるし、うまくできないこともあると思われる。Tグループでは、課題がない分、プロセス（人間関係の過程）を言葉にできているのかなと確かめたり、自分が何を言いたいのだろうと感じて、言葉にしたりする時間と場が参加者に提供されている。そのため、自分の想いが上手く伝わっていないと実感することも多くなると考えられる。

#### 5. Dの概要

Dさんは自分がこうありたいと思っている自分を表明したが、一方の他者はあるがままのDさんを受容した。そのことが受け入れ難く、実際にショックなことがあったかと思われる。またこうありたい自分のことを理解してもらえないことがあるために、他者は自分のことを分かってくれないという思いがDさんに湧いてきたと考えられる。そこから「D.（装った）自分が受け止められないことをおそれるが、素の自分が伝わっていてショック」とした。

#### (4) C "チャレンジ"

##### 1. i (310、727) の詳細

**【表札】** 話がグダグダだけど楽しくてアリかと思え、チャレンジ（自由に自分を出していくことが）できるかも。（私の「魅力」も知ってもらえるかも）

**【筆者の解釈】**「310.」で、Dさんは「グループの話の進め方やテーマが決まりかかっても変わるが、各自の考えを共有したい」と発言した。「727.」で、Dさんは「進め方やテーマについて試行錯誤している。一人ひとりの想いや意図の自己開示からこうした進め方もあるんだな。グループプロセスの話をしたいし、そこで自分を出すチャレンジをしたい」と発言した。Dさんは「Tグループ」の魅力や、「私たち」の魅力がどんなものかを考え、失敗や後戻りができる実験に挑戦するようなグループ観を持っているのではないだろうか。そのため話があっちこっちにいつてグダグダで分からなくても、それが面白いと感じられるのかもしれない。Dさんはそのような場では自分の自然な魅力が出て他社から受容されると期待しているのかもしれない。

**【解釈から得た発想】** Tセッションが進むにつれて、参加者はセッションを実験の場（ラボラトリー）として、自らの体験を実験にかける事にチャレンジしていく。それはTグループでの学びというもの1回のセッションで終わるものでなく、試行錯誤しながら体験を重ねていくものだと思える。そのような場で、試行した自分らしさが実って、魅力的な自分として他者に伝わるかなという思いも増すと思われる。

##### 2. a (1357、1143) の詳細

**【表札】**（普段通用している）自分が伝わらずグダグダで、自分のことをつかんで表現したい。（みんなに理解してもらいたい）

**【筆者の解釈】**「1357.」で、Dさんは動揺していることや自信がないが自信をつけたいということ発言した。他者にさらけ出している自分と間を置いたり、表出している自分を受容しなくてはと感じたりしていると思われる。「1143.」で、Dさんは「自分自身が分からず、分かっている自分をみんなに理解してもらえず、傷つくことがあるが、自分を分かりたい」と発言した。Dさんは、他メンバーとのやり取りから、普段の自分らしさが通用しなくて、グダグダだと感じて動揺する。Dさんは自分とはこうだと思ってきた自分とは違う実際の自分を、あるがままの自分として本音でどう思っているのかを見つめようとしはじめていると思われた。

**【解釈から得た発想】** Tグループの中で自分とは何者だろう、どうなっているのだろうという問いは多くの参加者もつと思われる。その自分を説明する時に、日常生活での役割はほとんど意味をなさない。これまで自分はこうだと理解してきた自分らしさというものを一旦失っている状態で、自分らしさをつかんでいく作業を行うことになる。その作業は簡単にできるわけではなく、グダグダな状態の場合もある。そのさなかに自分を表現しようとしても、漠然とした

言葉で表現するしかなく、うまく伝わらないこともあると考えられる。

### 3. e (172、1224) の詳細

**【表札】** (他者と同化せずマイナスでもない) 自分そのままでもいい状態になりたい  
**【筆者の解釈】** 「172.」で、Dさんは「自分に刷り込まれた太鼓持ち的なやりとりはやる必要はないが、様子を見たい」と発言した。「1224.」で、他メンバーからDさんはそれほど困っていないように見えると言われ、Dさんは「つらいと感じている自分のマイナスイメージを見つめて、自分を発見していきたい」と発言した。メンバーと比較するとマイナスイメージかもしれないが、Dさんはその素の自分を理解していこうとし始めたと思われた。

**【解釈から得た発想】** Tグループ体験は自分の在り方を見つめる体験ではないだろうか。自分の在り方は、数えられるとすればいろんな側面があるが、1つの全体である。その在り方を否定すれば自分はなくなる。また、参加者が他者の在り方を取り入れようとしても、自分の在り方と取り換えることはできず、取り入れることは難しい。だからこそ自分を否定するのではなく、他者と同じであろうとせず、そのままの状態でもいい、「これでいいのだ」と自分を理解し、受容することを、参加者は求めるようになると考えられた。

### 4. Cの概要

自分はこうであるという概念的な自分は、実際のあるがままの参加者の特性や体験を指していることが一方であり、もう一方で実体のない自分の場合もあると考えられる。その実体のない自分の場合、他者はその自分を知ることはできず、受容してくれない。そのため、自分の実際の体験にある自分を知り、それを概念的に「自分らしさ」として理解し始める。そのようなあるがままの自分を出していくのがTグループであり、自分を出すチャレンジをしたいと参加者が思うようになってゆくと考えられた。そこから「C.自分の話がグダグダでもOKで、ありのままの自分を出すチャレンジができそう。(そんな私を分かっ

#### (5) 考察

ここではDさんの発言から表札を作成していく過程で得た発想を、石倉(2014)の他者との関わりを通じた在り方の変容のモデルなどを参考にしつつ、まとめたものを述べる。〈〉内は石倉(2014)のモデルの局面のタイトルである。

Tセッションでは仕事を取り払い、グループの目的やルールがない状態になる(山口, 1999)。そこでは普段のグループの進め方のルールや、人間関係の調整の仕方も通用しない。だからこそ、Tセッションとは関係のない話や自己紹介など(〈出来事中心のやりとり〉)を参加者がやろうとしても違和感があり、居心地悪い。

セッションが進む過程で、今ここでのグループやありのままの自分が他者に知られることになる。参加者はそのような自分に気づき、とまどう(〈自己直

面ととり乱し>)。

この間グループプロセスとして、全員で取り組む課題がないため、自分も含めて、各自が一人ひとりの課題に取り組む。その取り組みをする意図は他者に分からないため、参加者はなぜそのようなことをするのだろうという疑問が生まれる。また参加者は時にグループの展開についていくことができないとまどう。そこで参加者はグループを進める方法の提案の意図を共有することで新しいルールができるのではないかと考えて共有する。それでもうまく行かないことが多いが、徐々にグループを進展するエネルギーが湧いてきて力動となる。そのように取り組むメンバーに魅かれ、グループにまとまりが生まれる。

このようなグループプロセスの流れに乗りながら、参加者は自分の中でこうありたいと思っている自己像に気づく。そしてこうありたい・こうだと自己理解した自己概念を伝える。(Dさんの場合、自分がメンバーから受け止めてもらえるか、分かってもらえるかというおそれがあった。)

ただし、どんな自分でも受容されるのでない。参加者がこうありたいと思っていたとしても、実際に自分が体現している在り方のみが受容される。そして相手が受け止めてくれないと自分が自分であるという確信を持ってないと思った場合、自分は自分だけでは成り立たないという相互性に参加者は気づく。

そして自分の中でなりたくないが、なってしまう自分でも、他者から受容されている。その自分の体験から気づいた自分らしさを自己受容する。

このように、参加者は実体のない自分をめぐってやりとりをするのでなく、実はありのままにいることに、そしてありのままに他者と「ともにある」状態にチャレンジしている。そして、参加者は何かを「する」のでなく、ともに「在る」時、実存的なく出会い>が生まれる。だからこそダダメダメな自分はマイナスでなく、OKなのであろう。

以上の示唆を得た。しかし、この叙述はDさん一人のTグループ体験をまとめたもので、他の参加者のTグループ体験にも共通するとはまだいえない。

## 第V節 終わりに

本研究は、Tグループにおける他者との関わりを通した参加者の在り方がどのように変容していくのかを明らかにすることが目的である。そのために体験過程スケールを用いて体験過程が進展した参加者を選出し、その参加者の発言をKJ法によって検討した。

本研究でDさんは、メンバーとともにグループプロセスに向かい合い、各自が各自にとって必要な課題(ねらい)に取り組むという体験学習を行った。同時にメンバーと「ともにある」ことに気づいていく過程で、自分に気づき変容していった。Tグループにおける体験学習と、体験過程の進展や在り方の変容は、同じ体験を説明する別の視点で、車の両輪のようなものと思われる。片方だけではTグループ体験を説明できないと考えられる。これまでのTグループ

ではグループプロセスの学びを主軸に体験を捉えられてきたかもしれないが、体験からの学びと、在り方の変容（体験過程の進展）との相互作用を理解し、説明することが必要と考えられる。

今後の課題として、こうした示唆をもとに石倉（2014）のモデルを再構築することが必要である<sup>5</sup>。そのためには、Dさんと同様に体験過程が進展した他のグループの参加者と、体験過程があまり進展しなかった参加者との比較を通して、Tグループにおいて体験過程が進展することの様相を捉える必要がある。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた参加者とトレーナーの方々、特にDさんに感謝いたします。また研究をご指導してくださった南山大学の楠本和彦先生・坂中正義先生、追手門学院大学の永野浩二先生、エバーフィールドのインストラクターである永野篤先生に感謝いたします。

---

<sup>5</sup> 石倉（2014）のモデルと比較すると、相違点は以下の三点である。第一に、石倉（2014）は、参加者が自分はこうありたいと思っている自分がまるごと受容される、と考えている。しかし他者から受容されるのは、こうありたいけども実体のない自分らしさでなく、実体のあるあるがままの自分であった。第二に、石倉（2014）は自分がこれでいいと思えばそれでよいとなとしていた。しかし自分らしく在るのは相手がいるからであり、他者との関係がなければ自分で在れないということである。第三に、石倉（2014）は、参加者が他者の特性を同一化できるとしている。しかし他者の特性や価値観を取り込んで自分に活かされるのは自分に既に内在化されている特性で、そうでないものは自己内で同一化できないし、他者からも同一化されないことがDさんの発言から示唆された。

その他には、石倉（2014）のモデルを、個人とグループでの取り組みとの関係について、さらに補足する点であった。第一に、グループをつくりながら自分の在り方に気づいていく点である。あるがままの自分を気づくのは、自分の中で考えるだけでは不十分で、他者との関わりに出ている素の自分に気づく時である。第二に、その自分が出るためには、このグループなら自分を出せると思える「ともにある」状態に在るという気づきが必要である。第三に、その気づきを得るためには、各自がそれぞれのねらいにむけてグループに働きかけ、そのグループへの想いによって、集団が動き始めることと、メンバーに対して魅力を感じる必要がある。

以上の点は十分に考察できておらず、別の論考で詳述したい。



## 参考文献

- Gendlin, E.T. (1962). *Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective*. Free Press of Glencoe.
- (ジェンドリン, E.T. 筒井健雄 (訳) (1993). *体験過程と意味の創造*. ぶっく東京.)
- Gendlin, E.T. (1964). *A Theory of Personality Change*. 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. & Beede, J. (1968). *Experiential Groups Instructions for Groups*. Gazda, G., *Innovation to Group Psychotherapy*. Charles C Thomas, 190-206.
- 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.)
- 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・田村隆一・吉良安之・弓場七重・村山正治 (1986). *体験過程とその評定: EXPスケール評定マニュアル作成の試み* *人間性心理学研究* 4, 50-64.
- 石倉篤 (2014). *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)* *人間関係研究*, 13, 209 - 229.
- 河合隼雄 (2001). *事例研究の意義* *臨床心理学* 1, 1, 4-9.
- 川喜田二郎 (1967). *発想法* 中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1986). *KJ法—混沌をして語らしめる* 中央公論社.
- 川喜田二郎 (1997). *KJ法入門コーステキスト 4.0* KJ法本部・川喜田研究所.
- Klein, M. H., Mathieu, P. L., Gendlin, E., & Kiesler, D. (1970). *The Experiencing Scale: A Research and Training Manual*. University of Wisconsin.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Inc..
- 久保田進也・池見陽 (1991). *体験過程の評定と単発面接における諸変数の研究* *人間性心理学研究* 9, 53-66.
- 村山正治・樋口昌巳 (1987). *体験過程の促進からみたエンカウンターグループ——体験過程スケールによるエンカウンターグループ過程の分析——*. *人間性心理学研究* 5, 88-98.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice*,

- Implications, and Theory Houghton Mifflin Company.  
(保坂亨・諸富祥彦・末武康弘(訳)(2005)クライアント中心療法 岩崎学  
術出版社)
- 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.)
- Rogers, C.R. (1959) . A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal  
Relationships, as developed in the Client-Centered Framework. Koch., S (ed.),  
*Psychology; A Study of a Science, Vol. III. Formulation of the Person and the Social  
Context.* New York: McGraw-Hill, 184-256.
- (ロージャズ 畠瀬稔・阿部八郎・村山正治・西園寺二郎・酒井汀・鎌幹八郎・  
西村州衛男・二橋茂樹・藤本文朗(訳) 第5章 クライアント中心療法の立  
場から発展したセラピ, パースナリティおよび対人関係の理論 伊藤博(編  
訳) パースナリティ理論 ロージャズ全集8. 岩崎学術出版社 165-278.)
- 坂中正義(1998) . 体験過程の視点からみたエンカウンター・グループでの相  
互作用——その測定の試み—— 人間性心理学研究 16 (2) 146 - 158.
- 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.
- 津村俊充(2005) . プロセスとは何か. 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42-44.
- 山口真人(1999) . Tグループ 現代のエスプリ 385, 32-40.
- 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.

■ 研究ノート

# 体験学習の広がり 対人援助職のためのボディワークプログラム構築の試み

—半田常滑看護専門学校 授業報告—

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

畑山 知子

(南山大学人文学部心理人間学科)

## 1. はじめに からだの再発見

今回報告するのは、教育プログラムとしてのボディワークの授業実践である。一般的にボディワークという用語は、からだに関する様々なメソッド・療法・施術法、アプローチ、行法の総称として用いられる。それらは、基本的にはからだを健全に育むこと、また、からだに働きかけることにより心身の健康を促進しようとするものである。その中の幾つかは瑜珈といった宗教的な行法から、鍼灸といった伝統的な代替療法など古い歴史と伝統を持っている。

それに対し教育プログラムとしてのボディワークの歴史は浅く、1960年代米国エサレン研究所に端を発すると考えられる。当時公民権運動、学生運動、ベトナム戦争などで揺れ動く中で、世界や自己との関わりや現実を経験する新しい方法が模索され、人間の可能性の限界を広げていこうとする機運 (Human Potential Movement) が高まっていた。そうした人間の意識の変革への探求と実践の中心がエサレン研究所であったが、そこでの多岐にわたる活動の共通要素として「からだ」という視点が挙げられる。エサレン研究所の1960年代から80年代の詳細な年代記を書いたW.T.アンダーソンは、この流れをからだの再発見と述べている<sup>1)</sup>。

ここでのからだ、または、からだという視点は、育まれる対象、癒される対象としてのからだではなく、自己、他者、世界を知り、経験する手がかりとしてのからだなのである。

## 2. 体験学習としてのボディワーク

教育プログラムとしてのボディワークは、南山短期大学・人間関係科の専門科目として1980年にスタートした。その原点は人間関係の感受性トレーニング (Tグループ・トレーニング) におけるからだの重要性への気づきである。具

体的には、①知性偏重を脱し、理性と感性のバランスをとること、②自他のかからだを通してその内的経験に触れ、自己理解、他者理解、関係理解を深め受容すること、③非言語コミュニケーションへの感受性を磨き、他者と全人的な関わりを創り出す、などである。

自己理解・自己成長といっても、自己とは大変抽象的な概念で把握が難しいものである。また自己成長に関しては、努力をしても、自分が果たしてどの位成長したのかは分かりにくいものである。そこで、具体的で、見ることも、触ることも、測ることも、変化を確かめることもできるからだを手がかりに、自己理解・他者理解・関係理解を深め、それぞれの領域で成長するプログラムとして「ボディワーク」が構築されたのである。

実際に、ボディワークは、人間関係トレーニングの中で実施されていた、言葉に依らず身体的なコミュニケーションに焦点を当てるノンバーバル実習をベースとし、体験学習による教育プログラムとして構築してきた。当然新しい実習の開発が必要であったが、そこでの最も有効な手がかりは学生の反応の豊かさであった。

プログラムの基本に、立ち方・姿勢・歩き方、呼吸、五感の用い方などがあるが、学生の一人は次のように述べている。「授業の中で、姿勢や、立ち方について調べてみる機会が何度かあったが、その結果わかったことは、『私のからだは緊張している』ということだ。自分が緊張しているとは思ってなかったので驚いたが、他の授業などで知ったことも思い出すと、なるほどと思う。肩に力が入っているな、と感じるのは、街をひとりで歩いているときが多い。学内を歩いているときや、友人たちと歩いているときは余り入っていないようだ。これは、まわりに対する警戒心の表れだと思う。」<sup>ii</sup>このように自分のからだを手がかりとして、ある状況に対して緊張する自分を知り、その理由を分析し、理解するということが起きている。こうした学生の反応を手がかりとして様々なツールや実習を開発し現在に至っている。

体験学習という学習理論の特徴の中で、ボディワークにとって重要な要素をいくつか挙げる。

## 1. 学び方を学ぶ

体験⇒指摘(具体的なデータを見つけ、取り出す)⇒分析⇒仮説化⇒体験(仮説に基づいた意図的な体験)⇒指摘⇒・・・という体験学習の循環過程を繰り返し行うことにより、体験から学ぶ力をつけることができ、今ここで起きていることの状況判断と、適切な選択をする力が増す。学び方を身につけることによって、失敗から学ぶことが多いことに気づき、失敗への怖れが軽減する。

## 2. 自分自身を学習の素材とする主体的な学習

自分自身と他のメンバーの体験が学びの素材となり、それらを分かち合うことにより、自分自身・他者そして今ここで生きて動いている関わり合い

のプロセスが見えてくる。

### 3. 参与的観察

これは、外側から距離を置いて観察するだけでなく、活動の渦中に身を置きながら内側からも観察することである。

特にボディワークでは、からだを手がかりにするが、それは生きて変化し続ける自分のからだである。しかし私たちの動きや生命活動は、特別なことが起こらない限り無意識的または自動的であり、今の自分のからだや置かれている状況を把握することがスタート地点になる。例えば呼吸の場合、今実際に息を吸い息を吐いている自分固有の呼吸の特徴を把握することが重要になるのである。

からだに対して無意識ということは、その在り方や存在そのものが自分にとってあまりに当たり前だからといえる。ゆえに、他者と自分の体験を分かち合い比べたり、他者からフィードバックを受けたりすることが、からだを手がかりにするために必要不可欠になるのである。

### 3. 対人援助職のためのボディワークの必要性

ここでは、対人援助職ということを広くとらえている。様々な分野で、多様な課題や問題、困難を抱えている人と関わり、そのサポートや援助を仕事とする人々を指す。具体的な専門職を挙げると、看護師、福祉士、介護士、ソーシャルワーカー、ミディエーター、カウンセラー、電話相談員などが挙げられる。更に対人援助を目的としたNPOの職員、様々な依存症の自助グループのサポート・ボランティア、医療現場の向上を目指した模擬患者、海外協力隊、コミュニティ活動における様々なボランティアも考えられる。

対人援助職においては、当然のことではあるが人と関わる力が重要となる。専門の知識・技術という面と、職業上関わる人、それはクライアントのみならず、共に働くメンバーであったりする訳だが、そうした人々と、どのように関わり、関係を築いていくかという面が、提供する支援やサポートの質に大きく関わってくることは言うまでもない。この二つの翼のエンジンがパワーを発揮し、バランスが取れていることで、より高い対人援助職としての専門性の発揮が可能になると考えられる。

専門知識・技術に関する教育は従来の知識獲得型で行われる教育プログラムが主流であり、教育する側も学習者もイメージしやすく、学習方法に関しても職種によっては歴史もあり、充実し、ある程度成熟しているといえる。それに対しもう一つの人間関係の側面については、必要性は深く認識されているにもかかわらず、歴史も浅く手探り状態の現状といえよう。

たとえば病気や問題に対して治療や解決策といったものは、各分野の専門知識と技術が必要になる。しかし、そうした病気や問題を抱えた個人をサポート、

援助するということを考えると、専門知識だけでは不十分になってくる。近年病院では患者中心の医療の重要性が広く認知され、重要視されている。学校においても知識の習得は当然のことながら、どのような学習共同体が形成されているかに、多くの課題と困難が生じている。

「こころとからだ」をそなえた一人のユニークないのちと向き合い、関わりを結び、サポート関係に入っていくということは、そう簡単なことではないと思われる。この教育プログラムとしてのボディワークは、専門職の専門的知識ではなく、その専門的知識を有効に活用していくための関係づくり、基礎づくりを目指す、大変具体的な教育プログラムである。

これまでのからだに関する教育プログラムは、からだについて学ぶ、またはからだを鍛えるというものである。そこでは人間に共通する部分、一般化できる人体というものについて学ぶことになる。それに対して、ボディワークでは、一般化される人体ということではなく、生きて動いており変化し続けているからだ、一人ひとりが異なっているユニークなからだに焦点を当てることになる。例えば、シルエットや足音だけでその人と分かるその人固有の、その人自身を語るからだであり、人と関わるからだへの理解を深めることになるのである。

#### 4. 看護学生を対象としたボディワークプログラム構築の試み

ここでは、半田常滑看護専門学校で2009年から実施してきたボディワークの授業について振り返り、要素のいくつかを提示したい。

##### 4-1. プログラムの概要

プログラムは、第一学年の春学期に3時間の授業を8回という形で行われる。対象の学生は、年度によって異なるが、約40名（おおよそ男女比1：7）であり、高校を卒業したての学生から社会人経験者、出産経験を持つ者まで多様である。

表1に、2009年から2014年の授業内容をまとめた。2009年当初は、看護学校でのボディワークもこれまでに実施されてきたものと同様の内容を軸として展開した。すなわち、自分の体に対するイメージ（Body Imageの描画）、呼吸を知る実習、五感の目覚め（ものを知る実習、目隠し冒険）、ノンバーバル・コミュニケーション、そして自分のからだに注意を向け、気づきを深めるためのBody & Feeling Diaryなどである。これら一つひとつのプログラムについては別著<sup>ii</sup>で詳細に紹介しているのでここでは割愛する。

##### 4-2. 実践からの気づき

2009年には、学生の側も授業者も初の試みであり、この領域に関心を持つ延べ12名が支援者、参与観察者として参加し、授業後に毎回約2時間の振り返りとそれに基づいた授業プランの検討を行った。こうしたチーム・ティーティング



表1 半田常滑看護専門学校で2009-2014年に実施された授業内容のまとめ

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
授業内容 (主な構成)	Body Image No1 呼吸の実習	Body Image No1 五感・ものを知る実習	心の四つの窓 -自己開示 対人関係における 自己成長	Body Image No1 心の四つの窓 -自己開示 対人関係における 自己成長	Body Image No1 心の四つの窓 -自己開示 対人関係における 自己成長	Body Image No1 コミュニケーション 実習「流れ星」 体験学習の循環過程 講義
	Body&Feeling Diary ※	Body&Feeling Diary ※	Body&Feeling Diary ※	Body&Feeling Diary ※	Body&Feeling Diary ※	Body&Feeling Diary ※
	五感・ものを知る実習 自己の象徴としてのからだ	★触れる実習	からだmap 1,2 ★触れる・感性をみがく からだの動きを知る ★触れる実習	五感・ものを知る実習 体温の話 五感	五感・ものを知る実習 体温の話	心の4つの窓 -自己開示 対人関係における 自己成長
	呼吸の実習 五感 ノンバーバル・コミュニケーション	五感 メッセージャー・ライン 効果的コミュニケーションの講義	からだの叡智 いのちと響きあう 呼吸の実習	ノンバーバル・コミュニケーション ★指ヨガ	触れる実習 ★指ヨガ	五感・ものを知る実習 ★指ヨガ
	サイレント・ワーク	五感・目かくし冒険	五感・ものを知る実習 呼吸の実習	呼吸の実習	呼吸の実習	呼吸の実習
	五感・目かくし冒険	私の窓・自己開示 コミュニケーション・プロセス	ノンバーバル・コミュニケーション 五感・目かくし冒険	五感・目かくし冒険	五感・目隠し冒険	メッセージャー・ライン 効果的コミュニケーションの講義 指ヨガ
	からだほぐし	呼吸の実習	メッセージャー・ライン 効果的コミュニケーションの講義	メッセージャー・ライン 効果的コミュニケーションの講義	メッセージャー・ライン 効果的コミュニケーションの講義	触れる実習 Body Image No2, 3
	他者に触れる からだmap	呼吸の意味・練習 Body Image No2.3	からだmap 3,4 メッセージャー・ラインのわかちあい	赤ちゃん呼吸実習 体験学習の小講義	コミュニケーション・プロセス 小講義 Body Image No2,3	五感・Silent Walk
全体シェア 試験	全体シェア 試験	全体シェア 試験	コミュニケーション・プロセス 全体シェア	体験学習の小講義 全体シェア	未来のBody Image 全体シェア	

学生による授業評価 (より)	役に立つ	五感 ノンバーバル・コミュニケーション コミュニケーション・プロセス	呼吸の実習 五感 人に触れる実習	人に触れる実習 コミュニケーション・プロセス 五感/ Body&Feeling Diary	五感 コミュニケーション・プロセス 呼吸の実習/目隠し冒険/ Body&Feeling Diary	指ヨガ ノンバーバル・コミュニケーション/触れる実習 体験学習の循環過程講義
	来年も実施	Body&Feeling Diary 五感 Body Image	目隠し冒険 たくさんの人との関わり合い 五感/メッセージャー・ライン	たくさんの人との関わり合い コミュニケーション・プロセス 五感/目隠し冒険	たくさんの人との関わり合い 目隠し冒険 Body&Feeling Diary	五感/流れ星 指ヨガ/呼吸の実習 Silent Walk/ Body&Feeling Diary
	苦手	ノンバーバル・コミュニケーション Body Image たくさんの人との関わり合い	Body&Feeling Diary 人に触れる実習 目隠し冒険	Body&Feeling Diary Body Image 五感	Body&Feeling Diary たくさんの人との関わり合い 呼吸の実習	今日の学びのまとめ* Body Image Body&Feeling Diary

代表的な内容のみを抜粋している。2010年の授業評価はデータなし。 ※Body&Feeling Diaryの分かち合いは、2回目以降の回で20-30分程度時間をかけて実施している。 \*2014年度からの実施項目。毎回の授業の最後に振り返りを実施してまとめた。

とスタッフミーティングによる授業運営も体験学習の特徴の一つである。

6年間の試行錯誤の中で、看護教育として養われるべき力が次第に明らかになってきた。一例として「触れる力」がある。初年度の第1回目の授業では、他者に触れて呼吸を知る実習を行ったが、触れること触れられることに慣れておらず、緊張したり抵抗感を感じている学生が多く見られた。また一方で実習の中で、初めて出会う人と触れることで心が通じた感じを持ったり、温かく気持ちがいという今までにない体験をした学生もいた。

看護という仕事に人と触れ合うことは欠かせないので、授業者にとってこうした学生の様子はインパクトが強かった。触れることが自然になり、手の伝える力と受取る力を豊かにすることは、ボディワークプログラムの大切な要素であると捉えた。

まず、授業という連続性のある枠組みの中でのプログラムであることから、他者にふれることを含む「呼吸の実習」を行う前に、触れるということに抵抗感なく実習に取り組むことが出来るよう段階的なプログラム構成への組替えを試みた(表1: 網掛けで示した「呼吸の実習」の実施時期の変化、および★印のついた実習を参照)。具体的には、2010年には「触れる」ことに慣れられるよう触れることに焦点をあてた実習を先に実施し、2011年からはより自然な触れあいの中で慣れていけるよう「握手」を活用してきた(詳細後述)。さらに、2012年からは、援助職者のセルフケアの視点から指ヨガ<sup>iii</sup>を導入し、自分自身で行うセルフケアとペアで相互にほぐしあうペアハンドヒーリングを取り入れ、「他者への関わり」としての「触れる」の前に、「自分自身」で「触れる」ことを体験し、「他者への関わり」へと発展できるように構成した。

触れることに直接かかわる実習を行うだけでなく、触れるという要素を授業全体にちりばめ、自然な行為になるような工夫も行った。一例を挙げると、Body & Feeling Diaryは一人ひとりのからだや感じ方が違うことに気づくために、毎回異なる人と分かち合っているが、先ず握手をする。そして手の温かかった人から報告するよう指示する。最初は、ほとんどの学生がもう一度握手をし直して確認しなくては分からない。触れてはいたが、センサーとしては機能していなかったわけである。しかしこれを繰り返していくと、触れた時に自然と相手の温度を感じ取るようになる。それだけでなく、触れる体験を重ねる内に、触れているということに敏感に反応する様になる。

2012年度の学生はレポートに次のように書いている。

\* 触れあいの実習では、人に触れてもらうという事がどれだけ安心ができ、心地よいものなのかを学びました。特にパートナーが手の温度が高い子だったので、とても心地良かったです。触れてもらうだけで、体の温度が上がったような気がします。パートナーの子は、途中から本気で寝ていました。私が触れていることによって、相手も本当に寝てしまう程気持ち良いと思ってくれた事もうれ

しかったです。触れるというだけで相手を癒せると知りました。

\*泣いている子供の背中をさする、不安になっている子供の背中をさする、触れることには意味があると知りました。自分の子供にも、言葉だけでなく、もっともっと触れる事によって“気持ち”を伝えたいと思います。

もう一点、対人援助職に就く学生でありながら、他の学生との関わりあいを苦手としている学生が多く観察されたことから、第一学年の春学期に実施する授業であるため、授業のねらいだけでなく、学習共同体づくりも重要視した。そのひとつが「出会い表（表中では、たくさんの人との関わり合いと表記）」によるBody & Feeling Diaryおよび授業時の体験の分かち合いである。クラスの中で分かち合いをした相手にサインをもらうというシンプルな方法で、毎回、分かち合いの時にこれまでに組んだことのない相手と組むシステムを取り入れている。日々、自身の生活の中で変化するからだの状況を記録したBody & Feeling Diaryを分かち合うことによって緩やかな自己開示を促し、関わりネットワークができることが期待される。苦手とする学生も多い一方で、学生評価では毎年、来年も実施した方がよい内容の上位3つに入っている。学習の深まりをもたらすとともに、現場で対人援助職としてどう在るか、という学びの第一歩になることを期待するものである。

#### 4-3. プログラム改善の手がかり／学生の反応

プログラムの改善は、授業者や参与観察者によるフィードバックのみならず、学生からの評価も手がかりとして実施してきた。表1の下段には、授業の最後に実施している学生による授業評価の結果をまとめた。学生による授業評価は、授業で行った各内容に対して「面白かった、看護師の仕事に役立ちそう、来年もやった方がよい、もう少し工夫して欲しい、関心を持てなかった、苦手だった」の項目で、該当するものに○をつける方法で複数回答させている。ここでは「面白かった」の項目は除外し、その他の5項目で○のついた人数を集計し、「看護師の仕事に役立ちそう、来年もやった方がよい、苦手だった」と感じられた上位3つの授業内容を示した。

学生が「苦手」と意識した内容として、Body & Feeling Diaryがほぼ毎年挙げられている。Body Imageも回答数が多いことを考えると、自分のからだに注意を向け、自分自身を観察するという視点に慣れていないことが伺える。Body & Feeling Diaryについては、自分のからだを知る手がかりとして、体温やリズムなど、学生たちにとって身近であり、関心事に近いと思われる内容をフォローするなどの工夫を重ねている。Body Imageも人型のついた用紙など、取り組みやすいアプローチについて試行を重ねている。一方で、Body & Feeling Diaryは「役に立つ」「来年も実施した方がよい」内容としても挙げられていることから、これまでの学習体系とは異なる学び方や視点を得るうえで

一定の役割を果たしているようにも思われる。

学生の視点から「看護師の仕事に役立つ」と思われた内容は、五感（ものを知る実習、五感の力に関する小講義等含む）およびコミュニケーションに関するものが多かった。また、「来年度も実施した方がよい」と思われた内容にも、五感、次いで、たくさんの人との関わり合いが挙がっていた。五感に関するプログラムは、自分の五感の使い方、それによる他者との世界の捉え方の差異の発見、知識だけに頼らない判断や関わり合いなどを包含した内容であり、看護やケアの中で全人的にかかわることの基本となるものであると考えている。学生の評価からは、学生自身が、自分と他者を全的に受け止め関わることの具体的な手がかりを、ボディワークプログラムによって得ていることが伺える。そのことは、看護において知識だけでなく人間関係の感受性を高めることが重要であることを、学生自身も理解していることを示唆していると思われる。

#### 4-4. まとめ

これまで、このような学生の反応を手がかりに、看護教育を典型的な例として対人援助職のためのボディワークプログラムの開発を行ってきた。実践においては、授業者の予想に反して、触れることへの苦手意識、他者との関わり合いへの戸惑いなどが発見された。本稿では、その他のプログラムや学生の詳細な反応については触れていないが、対人援助職として必要な力とそれを育むプログラムとして、ボディワークが貢献できる可能性は大きいと思われる。今後も、観察記録や学生のレポートなどを紐解き、より良いプログラムの構築を進めたい。

#### [引用文献]

- <sup>i</sup> W.T.アンダーソン 『エスリンとアメリカの覚醒－人間の可能性への挑戦』 1998年 誠信書房
- <sup>ii</sup> グラバア俊子 『新・ボディワークのすすめ－からだの叡知が語る私・いのち・未来』 2000年 創元社
- <sup>iii</sup> 龍村修 『いつでもどこでも手軽に出来る！龍村式指ヨガ健康法』 2009年 日貿出版社

附記 本稿は、南山大学2013年度パツヘ研究奨励金 I-A-2の助成にもとづく研究成果の一部である。

■ 研究ノート

## ラボラトリー・トレーニングにおけるモデルの検討

—モデルの相補性に焦点をあてて—

石倉 篤

(追手門学院大学大学院)

概要:ラボラトリー・トレーニングにおける学び方は主として「ジョハリの窓」、KolbのモデルやEIAHE'モデルなどの「体験学習の循環過程」、「コンテンツとプロセスの視点」の三つのモデルで説明されてきた。Kolbのモデルには組織・構成的側面、社会的側面、精神力動的側面の三つの側面に批判が寄せられている。これらの批判の主旨はKolbのモデルでは三つの側面が説明されていないというものである。本研究はラボラトリー・トレーニングでの学びについてKolbのモデル単独で説明されていない側面を他のどのようなモデルで補うのかを検討した。また、近年パーソン・センタード・アプローチ(以下PCA)の視点からTグループでの参加者の学びと在り方の変容を検討する動きがある。この視点によってラボラトリー・トレーニングのどの側面に光が当たるのかを検討した。その結果批判されている三つの側面に対して、「ジョハリの窓」、「コンテンツとプロセスの視点」、及びPCAの理論などでラボラトリー・トレーニングでの学びを説明できると理論的に考えられた。

### 第I節 問題と目的

#### (1) はじめに

ラボラトリー・トレーニング(ラボラトリー・メソッドによる体験学習)の根底にある究極の目的は、学習者自身が主体的に「学び方を学ぶこと(learning how to learn)」である(Benne, Bradford, & Lippitt, 1964)。そして学習者が対人関係の学び方を理解して日常生活で用いるために、学び方のモデルを十分に検討することが求められている。

Benne(1964)によると、ラボラトリー・トレーニングの一つであるTグループ(Tはトレーニングの略)の学び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、摘要という概念や技能を理解し、説明するモデルである。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、グループの発達に着目する。

ARMにはラボラトリー・トレーニングでの学び方のモデルとして主に用いられている体験学習の循環過程が含まれている（石倉，2014）。またラボラトリー・トレーニングのその他のモデルにはジョハリの窓、コンテンツとプロセスの視点というモデルがある。

## **(2) 問題**

### **①ジョハリの窓**

ジョハリの窓（柳原，2005）のモデルはTグループにおいて自己開示とフィードバックを通した学び方のモデルとして用いられている（楠本・中村，2011）。

このモデルは体験学習の循環過程のモデルを補完するものとして合衆国のNTL（National Training Laboratories）Instituteの2013年のTグループでも用いられている（NTL Institute.，2013）。また、このモデルは自己開示によって他者に自分を知ってもらい、他者からのフィードバックによって自分を知る関係性を説明するものである。しかし、自分にも他者にも分かっていない自分の「未知」の部分をもどのように理解していくかは十分に説明されていない。ここに一つ目の問題がある。

### **②体験学習の循環過程**

体験学習の循環過程<sup>1</sup>では、ジョハリの窓にあるように、体験を通して気づいたプロセスのデータを参加者が自己開示し、それにはどんな意味があるのだろうか、次はどうしたらいいだろうと仮説をグループで考え、その仮説について他のメンバーがどう思ったかというフィードバックを受ける。そして新たな行動を試し、仮説を検証する。そしてまた新たな気づきがあればそれをグループに投げかけていく。このようにプロセスのデータを使う体験学習の循環過程を通して、私と他者との関係で、またグループ全体の関係で学んでいく。

この循環過程を説明するものとしてKolb（1984）のモデルがある。Kolb（1984）は次の4つの局面（モード）で体験学習を説明している<sup>2</sup>：①具体的経験（Concrete Experience：体験する）、②反省的観察（Reflective Observation：気づく）、③抽象的概念化（Abstract Conceptualization：理解し、仮説を立てる）、④能動的実験（Active Experimentation：仮説を試して検証する）。

---

<sup>1</sup> 体験学習の循環過程を説明するものとして、Kolbのモデルの他にEIAHEモデルがある。このモデルは体験から学ぶ各局面を説明したもので、体験（やってみて）→指摘（気づいて）→分析（理解して）→仮説化（次にどうするかを考えて）→（試行的）体験（試してみる）を繰り返す循環したモデルである。

<sup>2</sup> 4つの局面の日本語訳はいろいろなものがあり、柳原（1976）と山川（2004）では訳語が違うが、本論では統一するために以下Kolbのモデルの研究者である山川（2004）の訳語に準じる。



山川(2004)は、Kolbのモデルが「経験学習<sup>3</sup>」に関与する場合に多くの人にとって最も近づきやすいものであり、また経験学習に関する論文で引用される主要かつ唯一の理論であると紹介している。またKayes(2002)によると、Kolbのモデルは経営教育において最も影響力のある理論であり、1500以上の関連する研究が行なわれてきた。Kolbのモデルに関連する研究には、Kolbのモデルを批判する研究がある。またKolbのモデルを批判をした研究に対して批判する研究がある(以上、Keyes, 2002)。

その中にはKolbのモデルの理論上の限界に対する批判がある。その批判はKolbのモデルが、組織・構成的(institutional)な側面、社会的(social)な側面、精神力動的(psychodynamic)な側面を十分に説明していないという批判である(以上、Kayes, 2002)。これらの批判はKolbのモデルのみでは説明しきれない限界があり、その限界とされる側面を説明しようとするものである。Kolbのモデルに限界があるなら、どのように他のモデルで補ってラボラトリー・トレーニングでの学びと変容を説明できるかを検討する必要がある。ここに二つ目の問題がある。

### ③コンテンツとプロセスの視点

次にラボラトリー・トレーニングで重要な視点とされている「コンテンツ」と「プロセス」について述べる。津村(2001, 2005)はコンテンツがグループの議題や話題とか、課題や仕事などの内容的な側面であり、プロセスがグループの中で起こっている人との関係的過程、あるいは今ここで起こっていることと述べている<sup>4</sup>。このプロセスは「私の中で、相手の中で、私と相手との関係の中で、グループの中で、組織の中で・・・」起こっているものである(津村, 2011, p142)。個人内のプロセスの変化について津村(2011)は、参加者自身の行動・思考(認知)・感情に分化して捉えることを推奨している。分化して捉える方法は体験学習の循環過程において、プロセスの内の行動や思考や感情を一つずつのデータとして取り扱う。またいろいろな状況に共通する行動・思考・感情の関連をパターンとして認識でき、語ることができることがTグループでの学び方であると津村は述べている(津村, 2011)。

しかし、個人内プロセスを行動・思考・感情に分化させたデータで捉えることでは説明しきれない体験があるという問題があるのではないだろうか。

---

<sup>3</sup> 山川はExperiential learningを「体験学習」ではなく「経験学習」と訳している。

<sup>4</sup> 津村(2011)は、別の視点として、目の前でオープンになっている話題をコンテンツとよび、「隠れた話題(hidden agendas)」をプロセスと理解してよいだろうと述べている。プロセスから学ぶことは隠れた話題をいかにリーダーやメンバーが見つけ出し、取り扱うことができるようになることであると津村は述べている(津村, 2011)。また、体験からの学びを導くために、特にプロセスに着目する必要性が指摘される。なぜなら学習者にとって自分の気持ちや実感から離れたところで議論をしていても、その学習者にとって意味のあること、成長に繋がらない場合があるためである。

Benne (1964) は、ARMが用いられる一方で、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) が生まれたと述べている。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、参加者に内在する人格的統合の成長を目指し、参加者自身が自己を発見し、他者に真実な関わり方をすることを目指している (以上、Benne, 1964)。ARMはこれまで多くの研究がなされてきたが、臨床モデルに関する研究は少なく、検討の余地がある。ここに三つ目の問題点がある。

### (3) 目的

本稿の目的として、第一に、ラボラトリー・トレーニングでの学び方を説明するARMを検討するため、Kolbのモデルに対する三つの批判に依拠しながら、Kolbのモデルとジョハリの窓とコンテンツとプロセスの視点がどのように相補い、ARMとして体験を説明できるのかを検討する。第二に、臨床モデルが、ARMでは説明し難い、どのような体験の様式を説明できるのかを検討する。

このことで、ラボラトリー・トレーニングをより理解していくモデルの仮説を立て、今後の実証研究に結び付けたい。

## 第Ⅱ節 Kolbのモデルの概要

KolbのモデルはKolb, Rubin, & McIntyre (1971) によって「学習／問題解決のプロセスのモデル」(A Model of the Learning/Problem-Solving Process) として記述されたものが起源とされている (山川, 2004)。その後Kolb (1984) は自身のモデルをLewinだけでなく、DeweyやPiagetらのモデルと関連付け、まとめあげた。Kolbのモデルは下記の三つのモデルから構成されている。

### (1) Deweyのモデル

KolbはDeweyの研究を援用する際、『経験と教育』(デューイ, 2004) の体験学習のモデルを用いている。そのモデルは、Ⅰ衝動 (Impulse) : 体験の中で湧き起る好奇心や困難を乗り越えたいという衝動から変化がはじまる。Ⅱ観察 (Observation) : 周囲の諸条件の観察によって衝動が結果の先見を含む目的に変わる。そして観察の結果、見るもの、聞くもの、触れるものの意味を学習者は理解する。Ⅲ知識 (Knowledge) : 過去の類似した状況で起こったことについての知識 (一部分は回想によって得られた知識、また一部分はより広い経験をもつ者の情報、忠告、警告から得られた知識) が参照される。Ⅳ判断 (Judgment) : 学習者は知識が何を意味するかを理解するため、観察されたものと回想されたものを結合する判断へと進む。そして学習者は行動に移す (以上、Kolb, 1984)。

### (2) Lewin派のモデル

Kolb (1984) によると、Lewin派はアクションリサーチ (レヴィン, 1954) とTグループ等のラボラトリー・メソッドを構築し、またデータ収集と望ましい解決

に向けたフィードバックによって今ここでの体験が促される過程を描いた。その体験学習のモデルはⅠ 具体的体験 (Concrete experience)、Ⅱ 観察とふりかえり (Observations and reflections)、Ⅲ 抽象的概念と一般性の構成 (Formation of abstract concepts and generalizations)、Ⅳ 新しい状況での概念の検証の暗示 (Testing implications of concepts in new situations)、と新たな具体的体験へと入ってゆくステップを踏むサイクルとなっている (以上、Kolb, 1984)。

### (3) Piagetのモデル

Kolb (1984) によると、Piagetの学習と認知発達モデルは、図2のように、Ⅰ 具体的な現象論 (Concrete Phenomenalism)、Ⅱ 内的なふりかえり (Internalized Reflection)、Ⅲ 抽象的な解釈 (Abstract Constructionism)、Ⅳ 行動的な自己中心性 (Active Egocentricism) と進む。そしてそれぞれの局面を進む際、学習者は認知発達のステージを踏むとKolbは述べている。

まず、

1. 感覚運動期はⅣからⅠへと向かうステージであり、頭で考えるというよりも、動作を含めて、感覚に依存しながら考えている段階である。環境がアイデアと意志に大きな影響を与える。
2. 前操作期は、“頭の中で直観的に思い浮かべて”発見した記号によって考えることができる段階であり、ⅠからⅡのステージである。世界への基本的なスタンスが拡散的である。そして分類や関係性の論理が占めるが、具体的な操作や演繹はない。
3. 具体的操作期は知識は象徴する言葉で表され、現実の体験から完全に独立した内的な操作が可能になる段階であり、ⅡからⅢの段階へと進む。また行動に結びついた“理解”によって学習が行われ、概念や理論が適応される過程で学習が進む。
4. 形式的操作期は形式的、抽象的操作が再構成を通して可能になり、「こうしたらこうなる」と、仮説演繹の思考ができるようになる段階である。これはⅢからⅣへと進む中で起こり、行動的な姿勢に戻り先行するふりかえりや抽象化する力によって修正される (以上、Kolb, 1984 ; ピアジェ, 1960)。

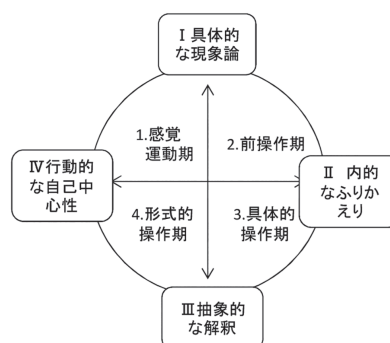


図2 ピアジェの認知発達のモデル Kolb, 1984, 25頁より作成

### 第Ⅲ節 Kolbのモデルに対する批判

ここではまずKolbのモデルが抱える限界点を述べ、次にジョハリの窓やコンテンツとプロセスの視点などでどう補えばいいのかを検討する。第Ⅰ節(2)②で述べた通りKeyes(2002)によると、Kolbのモデルに対して、組織・構成的な側面、社会的な側面、精神力動的な側面が十分に考慮されていないという批判が出されている。

#### (1) 組織・構成的側面への批判とその検討

##### ①批判の概要

組織・構成的側面に対して、Miettinen(2000)は第一に、Kolbのモデルが取捨選択されて構築されており、寄せ集めであると述べている。第二に、各局面が分離しており、それぞれが組織的あるいは必要に応じて結びついていないと批判している。各局面が分離するというのは、どれほどKolbが①具体的経験と③抽象的概念化の間で弁証法的な力関係があると主張しようとしても、それぞれが別物の寄せ集めであるから結束しないということを目指す(以上、Miettinen, 2000)。

##### ②Kolbのモデルの限界をどう補うか

第一に、KolbがDewey、Lewin、Piagetのモデルを取捨選択していることについては、Kolbのモデルの妥当性の問題であり、Kolbのモデルで説明されないが故に他のモデルで補うという本研究の目的と異なる。そのためKolbのモデルの妥当性については別の論考で述べる。

第二に、体験と概念化の弁証法的な力関係について、Kolbは次のように述べている。ラボラトリー・トレーニングの実践家は、抽象的な概念と、主観的・個人的体験との弁証法的な関係によって、社会的秩序を維持する一方で、個人の自由や表現により価値を置くことにつながると述べている(Kolb, 1984)。この弁証法的な関係に結びつきがあるのだろうか。ショーン(2001)は次のように述べている。人は困難な状況下に置かれると、「反省的実践」によって別の文脈の視点・枠組みを持ち込み、今までになかった視点で、新たな知見を発見し、新たな概念をつくっている(ショーン, 2001)。学習者はこの反省的実践によって自分の環境に別の社会的文脈の知見を持ち込み、その知見を個人の体験について理解できる枠組み・視点として用いることができる。そのため学習者はKolbのモデルの①具体的経験と③抽象的概念化の両者を分離させずに結び付けられると考えられる。

また、学習者は学び方を学ぶことで、自分がいかに体験学習をしているかを俯瞰・メタ認知し、各局面の結びつきを理解できる(三宮, 2008)。例えば学習者がKolbのモデルを理解することで、自身がKolbのモデルの②反省的観察において気づきが多いが、一方で④能動的実験において仮説を試していないというように自身の学習スタイルに気づき、自己評価ができ、体験の仕方を変えていくことができる。

こうした反省的実践やメタ認知を学習者が身につけることで、学習者自らが

Kolbのモデルの四つの局面を結束してメタ的に理解できると考えられる。

## (2) 社会的側面への批判とその検討

### ① 批判の概要

社会的な側面への批判は、個人の学習は学習者の社会的・歴史的な位置づけから離して考えられないが、Kolbのモデルでは内的な、認知的な側面ばかり強調しており、体験学習における社会的・歴史的側面を十分に説明できないという批判である (Keyes, 2002)。

この社会的・歴史的側面について、Holman, Pavlica, & Thorpe (1997) は環境や他者との関わりが体験学習にどのような影響をもたらしているのかをKolbのモデルは十分に明らかにできないと指摘し、社会構成主義<sup>5</sup>と活動理論<sup>6</sup>の視点を持ち込むことを提案している。

そして、次のような学習観を持っている。個人のまさに今の体験が、純粋な意味でふりかえる地点でなく、社会的・歴史的な影響を受けた地点から、(学習者の内面でのインタラクションに仲介され、そこから影響を受けてきた学習者自身の体験の地点から) 学習がはじまるとHolman et al.は述べている (以上、Holman et al., 1997)。例えばTグループのセッションで他者を頼れないと語る参加者の今ここでの体験は、Tグループが始まった時やそれ以前の問題を感じた時でなく、それよりもっと前に他者から裏切られ悩み始めた体験の時点から始まっている。その体験が今ここに影響を及ぼしているといった考えである。

このように外界に影響を受け、内面のインタラクションによって意味を構築することは、ラボラトリー・トレーニングにおいて体験の意味を検討し理解していく過程で生じているものである。例えば、他のメンバーとのやり取りから、そのメンバーにどのようなプロセスがあるのかを考えたり、そのメンバーの想いを想像する過程である。しかし、Holman et al. (1997) はKolbの体験学習のモデルがLewinやDeweyなどの社会行動理論に依拠している一方で、Piagetな

---

<sup>5</sup> ガーゲン (2004) は社会構成主義の4つのテーゼを紹介している。社会構成主義とは私たちの理解している世界で起きている事実や意味が私たちの頭の中の意識や感情で構成されていると考えるものである。そのテーゼは以下の4つである。(1) 言葉だけで世界を捉えることは難しく、表現も言葉だけでし尽くせるものではない。(2) 個人の中だけでなく、他者との関わりから意味が付与される。(3) 自分から他者に働きかけることで未来が創造される。(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。

<sup>6</sup> 活動理論では、高取 (1994) によると、活動は人間と対象との間の関係として捉えられる。外部の対象 (とりわけ社会) により人間が規定されている。Vygotskyの考えではまず外的世界 (もの) との関係があり、それを補助する形でコミュニケーションが存在する。活動の中で主観性すなわち意識が生じる、という基本的な考え方がある。そして人間と人間の関係であるコミュニケーションは一つの軸として、もう一つの活動という軸と合わせて、人格や意識が形成される。もう一つの視点は道具および言語あるいは記号によって、人間の活動が「媒介」(mediation) されるというものである。また媒介的手段は、道具とともに、人間から切り離せないものとしている (以上、高取, 1994)



どの認知主義的な理論も取り込んでいると述べている。そのためKolbのモデルが体験過程と行動が思考から分離され、思考（認知）に行動が続くとされていると述べている（以上、Holman et al., 1997）。つまりKolbのモデルでは、気づきを概念化するという内面の過程と、外界との接点である行動が分離されているとHolman et al.は述べている。Kolbはこの点についてどう考えているのだろうか。

内面の過程と外界の接点についてKolb（1984）は次のように述べている。Kolbのモデルの①具体的経験と③抽象的概念化、②反省的観察と④能動の実験の間にコンフリクトがある。またKolbは、Lewin派がそのコンフリクトに弁証法的なつながりを指摘し、Deweyが弁証法的に体験が推進すると述べ、Piagetが外界に観念を適用して体験を概念に同化する時に認知発達に向かうとしているとKolbは述べている<sup>7</sup>（以上、Kolb, 1984）。この点でKolbのモデルの4つの局面と外界との関係が説明されていないとは考えられない。

しかし、具体的な流れを分かりやすく説明するモデルとして、学習者がどのような体験をしているのか、そしてどのように外界と関係を持ち、内的な理解を深めて行くのかという過程をKolbの記述から抽出することは難しい。

## ②Kolbのモデルの限界をどう補うか

外界との関係や内的な理解を深めて行く過程を説明する具体的なモデルとして、ラボラトリー・トレーニングのモデルが用いることができるのではないだろうか。ジョハリの窓やコンテンツとプロセスのモデルは外界における体験と内的にそれを理解していく視点が提供されている。

例えばジョハリの窓では、自分の自己開示が相手の人にとってはフィードバックになり、その相手は自身の盲点に気づくことができるようになる。逆に相手の自己開示が、自分へのフィードバックになり、自分の盲点を気づく。

また、グループプロセス（星野，2005）としても説明できる。グループプロセスとはグループに起こっているさまざまな事柄のことで、個々のメンバーの様子、グループ内のコミュニケーション、リーダーシップのありよう、グループの規範、意思決定の型、グループの目標、時間管理、仕事の手順化（組織化）、グループの雰囲気星野（2005）は挙げている。ラボラトリー・トレーニングではこれらのプロセスを議題として挙げ、そのコンテンツに対してやり取りすることで、今ここで自分がどう感じているのかを学習者は理解する。さらにグループプロセスについて各自が思ってきたことやどんな気持ちになっているのかなどの個人内プロセスを学習者が自己開示することで、グループプロセスがより理解され、体験学習の仕方も理解されるようになると考えられる。

---

<sup>7</sup> また、Kolb（1984）は、体験学習は世界に適應するホリスティックな過程であり、全体の組織（思考、感情、知覚、行動）が統合され機能すると述べている。しかし、どのように社会との接点で生まれる行動が生まれるのかは明確にしていない。



こうしたやり取りを説明するモデルを用いることによって、社会構成主義が言うように、〈1〉言葉になっていない気持ちや感覚が交流され、〈2〉関わりから意味が付与され、〈3〉相互作用によって未来が創造され、〈4〉自分たちの相互作用を反省して次につながっていくと考えられる。

### (3) 精神力動的側面への批判とその検討

#### ①批判の概要

Vince (1998) は体験学習の学習者の内面に注目し、無意識、特に防衛の仕組みが学びに影響することを指摘している。Vinceは、Kolbのモデルでは、不安などを呼び起こす体験に対して学習者が抵抗して防衛することは考えられていないと批判する。そして組織の内外での人々の行動は、深いところで保持されるパターンや無意識の過程から出現することがある。また、無意識の過程は学習者が体験から学ぶことを促進したり、押しとどめたりする。こうした無意識の影響があるとVinceは主張している。Vinceはさらに組織が防衛することに注目し、メンバーが暗黙的に学ぶ範囲や水準を制限するものに対して、否定的な感情を持つことがあると述べる。しかし、学習や変革において不安、懸念、疑いは最も一般的な感情の体験であるとVinceは述べている。Vinceは、こうした感情を扱うことによって、学習の可能性を押し開くか、逆に防衛によって学習を止めさせることになることを指摘する。このように無意識から生まれる不安が単にプラスだけでなくマイナスにも働くことをVinceは述べている (以上、Vince, 1998)。

Kolb (1984) は体験学習において学習者の知識や態度のタイプについてユング (1987) を引用している<sup>8</sup>。ユング (1987) は、無意識の構えが意識の構えを保障すると述べている。学習者が意識的に行う体験学習において、無意識的なタイプが影響を与える。この点はKolbのモデルに組み込まれている。しかし無意識から生まれる防衛などは考慮されていない。それ故、無意識が学習に影響を与え、それを無視すれば学習は貧弱なものになり、逆に不安をうまく扱うことでよい意味での動機づけになるというVinceの提言は重要なものと思われる。

津村 (2011) は、意識されていない無意識もプロセスに含まれるとしている。自分か他者が気づいているものだけがプロセスなのではない。こうした通常気づいていない、無意識的なものは表面にはあがってこないが、参加者の感情や感じなどに影響を与えていると思われる。この感情や感じをどう捉えればよい

---

<sup>8</sup> Kolb (1984) は、Kolbのモデルの①具体的体験で会得した理解を②反省的観察によって「内面化」していくことと、③抽象的概念化で理解したものを④能動的実験に「拡張」することを対比させるため、ユングの理論を参考にして自身のモデルを構築している。またKolbはユングのタイプ論も参照している。

のだろうか。

## ②Kolbのモデルの限界をどう補うか

無意識が感情や感じに影響を与えることについて、ジョハリの窓（柳原, 2005）では私にも他人にも知られていない未知の部分が、自己開示とフィードバックによって「図式的に」明らかになることがあると書かれている。しかしその根拠やその仕組みは不明である<sup>9</sup>。

ここでは、無意識的なところから参加者がこれをした、こう変わりたいと思って成長に向かう動機づけの様相の説明を二つ試みたい。

一つは認知的なものの理解である。第Ⅱ節で述べたデューイ（2004）の体験学習のモデルでは最初に衝動が生まれ、学びと成長が生起すると考えられている。デューイのモデルでは具体的な体験において無意識的に何の意図もなかった前意識から、あるきっかけでこうしたいという想いが生まれ、その想いから体験学習が始まるとされている。

もう一つは前概念的な感じの理解である。体験学習の循環過程のスタート地点での体験の様式には、省察が始まる前の前反省的・前概念的な知覚（awareness）を向上させる体験の様式があるのではないだろうか。例えば、他の参加者からフィードバックをもらい、認知的には確かにそのようなことがあるなど思いつつも、胸がむかむかしてきたことにはと気づき、ムカつきって何だろうと感じ取ろうとしていると、このまま言われればなしは嫌だから変わってやると思っている自分に気づくといった流れの体験過程である。こうした言葉になる前の感情や感じに意識を向け、無意識を理解していくことで、ラボラトリー・トレーニングでの無意識のプロセスに光を当てることができる。そのことによって、ジョハリの窓の「未知」の部分が少しでも明

---

<sup>9</sup> Luft (1999) は次のように述べている。グループがある態度や行動が不明確で、他のグループもまたそれらが明らかになっていないことがあった場合、後にグループが未知の領域について学ぶことにつながる。また、それらはしばしば予想外の出来事やアクシデントによるものと述べている。確かに不意の出来事によって私たちがそれまでに気づかなかったことに私たちは気づくことができる。しかし、出来事が起きなければ気づきが生まれないとすれば、他の未知のデータはどうしたら能動的に得られるのだろうか。

Miller (1999) は次のように述べている。未知の領域 (MillerはMYSTERY areaと呼んでいる) を小さくする方法を6つ挙げている。①自分がまだやっていないことに集中的に取り組む。②未知と隠された領域を広げることを続けつつ、未知の領域を開拓する可能性に取り組む。③自分が所有するが、まだ使っていないスキル、才能、資源を用いる。④自分の夢を探る。⑤自分を刺激するものに注意を向ける。⑥感覚を研ぎ澄まし自分に向ける。以上6つを挙げているが、新たなことをやることで新たな体験ができ、気づきや知恵が生まれると思われる。しかし利用していない才能やスキルをどのように利用できるのか、不明である。他の参加者をモデルにして自分にも才能やスキルがあると信じて、チャレンジするのだろうか。この点については詳細な検討が必要であるが、別の論考で検討したい。グループでの関係性で生まれている言動もあれば、参加者の個人内の動機、感情、考えといったものもある。こうした後者の個人内の未知のプロセスはどう理解して行くことができるのだろうか。

らかになるのではないだろうか。

この「未知」の部分を理解する上で、ラボラトリー・トレーニングの学習者の感情やからだの感じ、パーソナリティや在り方の変容について、ジェンドリン（1993）の体験過程の理論や、フォーカシングのモデル（ジェンドリン，1982）<sup>10</sup>、そしてロージャズ（1966）のパーソナリティ変容の理論やモデルは多くの示唆を得ることができると思われる。この点については次節で検討を行う。

#### （4）第Ⅲ節のまとめ

本節で検討したKolbのモデルへの3つの批判に対してどのようなモデルや視点で補えるのかを下記の表にまとめた。反省的実践やメタ認知、そしてコンテンツとプロセスの視点とジョハリの窓で補うことで、ラボラトリー・トレーニングでの学びを説明できると考えられた。また、学習者の無意識的な学習への不安などは体験過程の理論で補うことに意味があると示唆された。しかし、体験過程の理論によってラボラトリー・トレーニングでの参加者の変化をどれほど理解できるのかは十分に検討されていない。

表1 各側面への批判とその批判された側面をどう補うか

	組織・構成的側面	社会的側面	精神力動的側面
批判した論文	Miettinen (2000)	Holman et al. (1997)	Vince (1998)
批判の内容	四つの局面が分離している	内的な認知に焦点が当てられており、社会的・歴史的側面が説明できない	学習への防衛など無意識的な働きの影響を説明できない
批判されたKolbのモデルの限界点をどう補うか	学習者が学び方を理解し、今ここの学びを俯瞰すれば各局面を結束することができる	ジョハリの窓や、グループプロセスの視点を持つことで、Kolbのモデルを補うことができる	深いところにあるプロセスに該当するが、Kolbのモデルやジョハリの窓では説明できない。デューイの「衝動」の局面や体験過程の理論などで補うことができる

#### 第Ⅳ節 体験過程スケールを用いた体験過程の理解の仕方

ここでは、Benne（1964）が挙げた臨床モデルについて述べる。個人内プロセスを行動・思考・感情に分化して捉える方法（ARM）でなく、一体化した全体として、捉える方法について述べる。臨床モデルは、参加者が自分の人格的統合の成長を目指して、参加者自身が内在する自己を発見し、他者に真実な

<sup>10</sup> 石倉（2014）は下記のようにまとめている。

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、からだがかよう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、ジェンドリン，1982)。

関わり方をする過程を説明するものである (Benne, 1964)。これまで気づかなかった自分を発見し、人格的統合をしていく過程を、どのようなモデルを用いれば説明できるのだろうか。

ところで、思考・感情を含んだ感じの流れである体験過程を自分で理解し、自分を受容する感じ方がある。この体験過程についてジェンドリン (1999) は、自分が気づいていない (反省する以前の) 概念になる前の感情や感じから、それらの暗々裏 (implicit) の「感じられた意味 (felt sense)」に照合 (refer) することで推進する (carrying forward) 過程があると指摘してきた。この体験過程の捉え方は、行動・思考・感情に分化させるのではなく、3つが合流して (confluent) 一致していくもの (congruence) と捉える方法である。思考や感情を一回きりのもので、一つの全体として捉える。またいくつかの状況に共通するパターンでなく、今ここのあり様を捉える。このように体験過程は感情や感じに気づき自己理解が進み人格変容が生まれる過程を説明するのに適していると考えられる<sup>11</sup>。

この体験過程は、個人内プロセスを行動・思考・感情に分化させる方法 (ARM) では説明し難い体験の様式を説明する視点ではないだろうか。上述した例の場合「何て言えばいいんだろう、このむかむか感じは何て表現したらいいんだろう」と自分の言葉になる前の感情や感じといった体験過程に触れ続けると「言われっぱなしは嫌だから変わりたい」という自分の想いに気づき、変わりたいと思っているのだなと自分を理解する。フォーカシングなどではこの前概念的なものを理解して行くことで体験過程が進展すると考えている (ジェンドリン, 1982)。この自己の理解の仕方は、ARMとは異なる、個人内プロセスを理解する一つの視点となると考えられる。この視点を持つことによって、教育者は学習者の個人内プロセスが今どうなっていて、感情や感じが深まっていくのかを理解しやすくなると思われる。また学習者自身も自分の感情や感じを理解しやすくなると思われる<sup>12</sup>。

体験過程を理解するものとして体験過程スケール (以下EXPスケールと略す) がある。EXPスケールは体験過程の流れの各段階を説明するものとして Klein, Mathieu, Gendlin, & Kiesler (1970) がまとめた7段階のスケールである。それを久保田・池見 (1991) が下記のようにまとめている。

---

<sup>11</sup> 尚、体験過程とプロセスは異なる理論体系にあり、概念整理は別の論考で行いたい。両者は体験の中で気づかれるが、一つひとつのプロセスはグループのプロセスのデータとして知識・技能の学びに結び付けられ、体験過程は自分の体の感じの流れとして個人の在り方の変容に結び付けられる。

<sup>12</sup> 近年の研究で、石倉 (2014) はパーソンセンタードアプローチの視点から、Tグループにおいて体験過程が進展することによる「在り方」の変容を検討している。この在り方は臨床モデルが説明しようとするTグループ参加者の体験の様式 (manner) である。しかし臨床モデル及び体験過程が実際のTグループではどのようなものかは検討されていない。

1. 話し手と関連のない外的な出来事について語る。
2. 話の内容は話し手と関連があるが、話し手の感情は表明されない。知的あるいは行動的な自己描写。
3. 外的な出来事に対して話し手の感情が表明されるが、そこからさらに自分自身について述べることはしない。
4. 出来事に対する体験や感情が話の主題。自分の体験に注意を向け、ふくらませたり、深めていったりする。
5. 自分の抱えている問題に対して、問題や仮説を提起する。探索的、試行的、ためらいがちな話し方。
6. 自分自身の新しい感情や体験に新たに気づく。話し手は新しい自己の体験や感情の変化について話す。
7. 話し手の感情や内的過程についての気づきが広がっていく。

(久保田・池見, 1991)

このEXPスケールを用いることによって、一般論として参加者の体験過程がどのように進展していくのかを検討することができる。また、目の前の学習者が今ここでどの段階にいるのかを推測することができる。

## 第V節 終わりに

本稿では、ラボラトリー・トレーニングでのARMiにおける体験を通じた学びと臨床モデルにおける在り方の変容や体験過程の進展について検討した。ここでは、ジョハリの窓、Kolbのモデル、コンテンツとプロセスの視点で説明しきれないものが何で、どのように相補えばいいのかを、Kolbのモデルに対する三つの批判と、体験過程の理論に依拠して理論的に検討した。その結果、Kolbのモデルのみでラボラトリー・トレーニングでの学び方を説明する時には限界があることが示唆された。しかしKolbのモデル以外の反省的实践やメタ認知、コンテンツとプロセスの視点やジョハリの窓などを用いることで、ラボラトリー・トレーニングをより理解し、説明できることが示唆された。また、体験過程の理論を用いることで、臨床モデルが扱う人格的統合などの体験の仕方が説明できると示唆された。

今後の課題は今回の理論的検討によって示唆されたモデル間の相補性が実際のトレーニングの場でどうなっているのか、補うことで体験を理解することができるのかを実証的に研究することである。また、EXPスケールを用いて、実際のTグループのセッションの逐語記録を分析し、体験過程を測定できるのか、体験過程が進展するきっかけや、EXPスケールで高い値と評定された発言の内容はどのようなものかなどを検討したい。

## 謝辞

本研究は、長尾文雄氏と博野英二氏と筆者でひらいてきた「体験と学び研究会」での学びをまとめたものです。両氏と、両氏と出会わせてくださった故・山口真人先生に大変感謝しております。論文にまとめる際、南山大学の楠本和彦先生にご指導していただきました。ありがとうございました。

## 参考文献

- Benne, K. D. (1964) . 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., Bradford, L., and Lippitt R. (1964) . The Laboratory Method. Bradford, L., Gibb, J., and Benne, K. (ed.) , T-group Theory and Laboratory Method, John Wiley & Sons, Inc., 15-44.
- Dewey, J. (1933) . HOW WE THINK a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, D. C. Heath and company.
- Dewey, J. (1938) . Experience and Education, The Macmillan Company. (ジョン・デューイ, 市村高久訳 (2004) 経験と教育 講談社学術文庫.)
- Gendlin, E. (1962) . Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective. Free Press of Glencoe.  
(ジェンドリン, E.T. 筒井健雄 (訳) (1993) . 体験過程と意味の創造 ぶっく東京.)
- Gendlin, E. (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. (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.)
- Gergen, K. (1999) . AN INVITATION TO SOCIAL CONSTRUCTION, Sage Publications.  
(ガーゲン, 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.)
- Holman, D., Pavlica, K., and Thorpe, R. (1997) . Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education: The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory: Management Learning 28: 2 Sage Publications 135-148.



- 星野欣生 (2005) . グループプロセスで何を見るか 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング,ナカニシヤ出版45-47.
- 石倉篤 (2014) . 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) 人間関係研究, 13, 209 - 229.
- Jung, C. G. (1967) . PSYCHOLOGISCHE TYPEN Zehnte, revidierte Auflage Rascher Verlag, Zurich.  
(ユング、C. G. 林道義 (訳) (1987) . タイプ論 みすず書房.)
- Kayes, D. (2002) . Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education, Academy of Management Learning and Education 1 (2) , 137-149.
- Klein, M. H., Mathieu, P. L., Gendlin, E., & Kiesler, D. (1970) .The Experiencing Scale: A Research and Training Manual. University of Wisconsin.
- Kolb, D., Rubin I, and McIntyre, J. (ed.) (1971) . Organizational Psychology: an experiential approach Prentice Hall.
- Kolb, D. (1984) . EXPERIENTIAL LEARNING Experience as The Source of Learning and Development Prentice Hall.
- 久保田進也・池見陽 (1991) . 体験過程の評定と単発面接における諸変数の研究. 人間性心理学研究, 9, 53-66.
- 楠本和彦・中村和彦 (2011) .ベーシック・エンカウンターグループとTグループとの対話 日本人間性心理学会第30回大会WS 資料, 2011年10月8日 (土) .
- Lewin, K. (1948) . Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics, New York: Harper.  
(レヴィン, K., 末永俊郎 (訳) (1954) . 社会的葛藤の解決 グループ・ダイナミックス論文集 創元新社.)
- Luft, J. (1999) . The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. Cooke, A., Brazzel, M., Craig, A. , and Greig, B. (ed.) Reading Book for Human Relations Training 8th Edition NTL Institute 51-54.
- Miettinen, Reijo. (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>
- Miller, F. (1999) . Opening the Johari Window. Cooke, A., Brazzel, M., Craig, A. , and Greig, B. (ed.) Reading Book for Human Relations Training 8th Edition NTL Institute 65-69.
- NTL Institute. (2013) ."Human Interaction Laboratory" March 10-15, 2013

- National Conference Center .
- ピアジェ, J. 波多野完治・滝沢武久 (訳) (1960) . 知能の心理学 みすず書房.
- Rogers, C. (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 サイコセラピイの過程概念 伊東博 (編訳) サイコセラピイの過程 ロージャズ全集4 岩崎学術出版社 141-184.)
- 三宮真智子 (2008) . 認知研究の背景と意義 三宮真智子 (編) メタ認知学習力を支える高次認知機能 北大路書房1-16.
- Schön, D. (1983) . The Reflective Practitioner, Basic Book.
- (シヨーン, D. 佐藤学、秋田喜代美 (訳) (2001) 専門家の知恵～反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版.)
- 高取憲一郎 (1994) . ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開 法政出版.
- 津村俊充 (2001) . 学校教育にラボラトリ・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際 津村俊充・楠本和彦 (編) 体験学習実践研究, 1-10.
- 津村俊充 (2005) . プロセスとは何か 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 42-44.
- 津村俊充 (2011) . 人間関係における「プロセス」を再考する—G. Weinstein, E. H. Schein & W. B. Reddyのプロセスの視点より— 人間関係研究 10, 137-155.
- 柳原光 (1976) . Creative O.D.vol.1 行動科学研究会.
- 柳原光 (2005) . ジョハリの窓—対人関係における気づきの図解式モデル— 津村俊充・
- 山川肖美 (2004) . 経験学習～D・A・コルプの理論を巡って 赤尾勝己 (編) 生涯学習論 世界思想社 141-169.
- Vince, R. (1998) . Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle Journal of management education 22:3 304-319.

■ 研究ノート<sup>\*1</sup>

## 子育て支援における親の人間的発達とは

—支援プログラム作成に向けて—

鈴木 健 史

(篠原保育医療情報専門学校)

### 1. 子育て支援の現状と本研究の目的

#### 日本の親が直面する問題

子育て環境は社会の変化に応じて様々に変化する。例えば、戦後の日本では第1次産業から第3次産業への移行や、それに伴う都市への人口集中と高学歴化が急速に進行した。それらの社会の変化が核家族化や、血縁・地縁を薄れさせ地域コミュニティの消滅を引き起こした。地域コミュニティの消滅により、人間関係の希薄化が進行し、親が以前は得られていた育児へのサポートを得にくいという子育て環境となっている。3歳未満の子どもを持つ女性の約8割は家庭でのみ育児をしており、社会からの孤立感や疎外感を持つ者も少なくないという結果もある(厚生労働省, 2010)。これらの子育て環境の変化は、育児不安や育児ストレスなど育児に否定的な感情を持つ母親が増加する傾向(厚生労働省, 2003)に影響しているとも考えられる。

また子育て環境の変化は、少子化や児童虐待という社会問題も引き起こしている。1989年のいわゆる「1.57ショック」以降、日本では少子化が重要な問題として注目されるようになった。加えて、児童家庭福祉の課題として近年重要視されている「児童虐待」問題であるが、平成25年度に全国の児童相談所で対応した児童虐待相談件数は7万件を超えた(厚生労働省, 2014)。汐見(2002)は、現代の状況では子育ては昔に比べはるかに難しいものとなっており、また社会的なサポートを受けられず、それが親たちのプレッシャーとなり、キレル親た

<sup>\*1</sup> 本研究は2013年度に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に提出した修士論文をもとに、加筆修正を行ったものである。

ちを増やす原因であると指摘している。また、荒牧・無藤（2008）は先行研究をまとめ、育児への否定的感情を「親側に起因する」ものと「子ども側に起因する」ものとの2つの枠組みにより分類している。「親側に起因する」ものとは、親になることへの移行に伴うストレスや、親の考え方や信念、態度などであり、「子ども側に起因する」ものとは、発達障害・脆弱性・気質の困難さ・児童精神病理などがあげられる。そして、未就学児を持つ母親を対象とした研究から、社会的なサポートが育児への否定的感情を低めることを示唆している。

以上のように、少子化や児童虐待などの社会問題は、社会や価値観の変化など子育て環境の変化に影響を受けているため、個人での解決は難しいと考えられる。そのため、社会的な支援体制の整備が求められているのである。

### 日本の親支援の現状

では、実際に日本ではどのような子育て支援が行われているのだろうか。子ども・子育て支援法の第7条では、「『子ども・子育て支援』とは、全ての子どもの健やかな成長のために適切な環境が等しく確保されるよう、国若しくは地方公共団体又は地域における子育ての支援を行う者が実施する子ども及び子どもの保護者に対する支援」と定義されている（厚生労働省, 2013a）。子ども自身ではなく、保護者に対する支援の部分のみに注目してこの文面を読み取ると、「子育て支援」とは、子どもの健やかな成長のために適切な環境を等しく確保することを目的として、子どもの保護者に対して行われる支援といえるだろう。子どもの保護者に対する支援は、平成19年度から地域子育て支援拠点事業が全国で展開されている。その数は平成23年度厚生労働省の調査によると5,277ヶ所（子育て支援交付金交付決定ベース）であり、全ての中学校区での設置、10,000ヶ所を目指して拡充され続けている（厚生労働省, 2013b）。地域子育て支援拠点の事業内容は、①子育て親子の交流の場の提供と交流の促進 ②子育て等に関する相談・援助の実施 ③地域の子育て関連情報の提供 ④子育て及び子育て支援に関する講習等の実施の4つに分類される（厚生労働省, 2013c）。親に対する直接的で効果的な支援の一つとして注目されているのが、④子育て及び子育て支援に関する講習等の実施である。現在では講習等の一つの形として、親の育児を支援するための多様なグループプログラムが実施・研究されている。

「子育て支援」を目的としたこれらのグループプログラムで、筆者は親の役割取得・遂行の支援を行ってきたが、その経験の中で、支援すべき点は親の役割ではなく、その親の人間関係の持ち方など人としての成長、成熟にあると感じた。この点こそがその個人の子育てに反映されているのではないだろうか。そこで本研究では、親を個人の持つ役割の一つととらえ、親役割を持つ個人としての「人間の発達」を目的とした支援プログラムについて検討することを目的とする。

## 2. 求められる支援の方向性

### 母親の人的発達支援の必要性

児童相談所における児童虐待相談対応件数の調査（厚生労働省, 2008）によると、主たる虐待者は、実母が23,442件（62.8%）と最も多いことから、特に母親支援が重要であると考えられる。しかし「親支援」（本研究では主として母親支援を意味する）は、上述のように子育ての役割遂行に特化している。グループプログラムだけでなく、現状の「親支援」の方向性は、母親という役割を取得・遂行していくことのみを子どもを養育する個人、すなわち親に求め過ぎているのではないだろうか。

現代は女性一人ひとりが様々な自分らしい生き方を求められるようになった。しかし、子どもが生まれると状況が一変し、特に乳幼児期では育児に追われ子どもが中心の生活になる。中央教育審議会答申（中央教育審議会, 2007）にも、「親が、子どもを育て、その喜びや生きがいを感じながらも、仕事やボランティア活動等、様々な形で社会とのかかわりを持つことで、子育てのほかにも様々な活動を通じて自己実現を果たせる環境を整備することも求められている」との記述がある。つまり親も一人の人間であり、子育てという親の役割だけでは十分に満足できないため、子育て以外の様々な活動を通じて一人の人間としての自己実現を果たしていくことが必要であるということであろう。そう考えると、現状行われている「子育て支援」は、子どもの成長・発達のために親が子どもへの関わり方や発達などを学び、親役割を取得・遂行していくための支援であるが、同時にそれは親自身が人として子育て以外の多様な場面で自己実現できるためといった目的も含む総合的な支援であるべきと考えられる。

もちろん、現状の「子育て支援」を行うことで母親が育児を通して人的に発達するとことがあるならば、変革の必要もないだろう。例えば前述の育児に対する否定的な感情は、親であれば誰も経験することでありそれ自体が問題とは言えない。子どもが生まれたからといって、すぐに母親としてのアイデンティティを確立できるわけではなく、育児に対しての否定的な感情を経験しつつも試行錯誤しながら少しずつ親になっていくのである。柏木・若松（1994）は、3歳から5歳児をもつ親を対象とした質問紙調査を行った結果、子どもと過ごす時間の少ない父親は育児に対して肯定的な感情のみを持ちやすいが、母親は育児に対して肯定的な感情と同時に、否定的な感情もあわせもつことを明らかにしている。そして母親には、子どもとの相互交渉の中で親役割を取得し、親として成長していく「親の発達」があると捉えている。さらに、柏木（1995）は、幼児を持ち日々関わりを持っている母親は、父親よりも「柔軟さ」「自己抑制」「視野の広がり」「運命・信仰・伝統の受容」「生き甲斐・存在感」「自己の強さ」という6因子について成長感が高いことを見いだしている。これらの成長感因子には、「人格の発達」に関わる内容が含まれているといえよう。「育児は育（い

く)自(じ)」といわれるが、これらの調査結果は育児によって人としての成長・発達を得られるということを示唆していると考えられる。親は親役割を取得・遂行することで人間的に成熟し発達することができるという側面は確かにあると考えられる。

しかし、河野(2011)は1歳児と3歳児をもつ母親を対象とした調査を行い、育児不安を感じる母親の認知様式の因子として「完璧主義」「対人不信感」「生真面目」を見出している。そして現代の母親は子どもを大切に思い一生懸命に関わるからこそ、完璧な母親になろうとしたり思い通りにいかずイライラしたり、周りの人の評価が気になり他者との信頼関係を築けない、といった現状があると考えている。また少子化が、少ない子どもに手をかけて育てようという、過剰な統制や期待につながっていることを言及し、子どもに一生懸命に向かい合おうとする背景には、子どもに対して過剰に反応し過保護であり、心理的距離を保てないという親の未熟さがあると主張している。また原田(2008)も、現代の子育てに関する問題は、「ちょっといいかげんな、ほどよい加減」がわからない点にあるという。親としての役割を果たすためには、親は自己実現を犠牲にすることが必要であり、そのため子育てをしている親の発達課題は、個人としての自己実現と親としての役割とのバランスをどのようにとるかということであるという。また、中西(1995)は、日本の男女別に職業生活からどのような価値を得ているかということ进行调查し、男女いずれも「人間的成長」がトップになっている。すなわち、専業主婦という職業をもたない場合は、この発達の機会を失っているとも考えられる。さらに柏木(2008)も、人間に限らず生物体は、「種の保存」と「個体自身の生存と発達」という2つの重要な課題をもっているという。「種の保存」とは、子孫を残す行動、つまり妊娠・出産・育児である。「個体自身の生存と発達」とは、自分の心身が安全・快適に保持され成長することである。どちらの課題についても、時間や経済、心身のエネルギーなど有限な資源が必要になってくるため、ほどほどに配分されることが重要であるという。そして、一方の「種の保存」にかかわる育児にのみ自分の資源が投資されてしまうと、自己が不全となり葛藤が生じると示唆する。また柏木(2001)は、親も一人の人間として育児以外の関心や達成の意欲や動機も持っており、親は単に育児のみで成長・発達するだけでなく、子どもや育児とは別な世界で自分の課題を持ち、努力し達成することでも成長・発達すると主張している。これらの研究から、母親が育児のみを通して人間的に発達することには困難があることを指摘できよう。現状の親役割の取得・遂行を目的とした「子育て支援」だけを行っても「親支援」としては充分ではなく、母親役割以外での「自己実現」や「自己成長」の機会を保障することが必要と考えられる。

では、母親にとってどのような一人の人間としての支援が必要だろうか。大日向(2005)は、子育てひろば「あい・ぽーと」の活動の中で、育児中の女性の社会参加支援を行っている。「あい・ぽーと」では子育てを広い視点でとらえ



られるような、子育て講座を開催していたり、ジャズコンサートといった大人が楽しめるイベントを開催している。育児のために仕事を離れ、もう二度と社会に戻れないのではないかという不安を抱く女性や、夫の収入に頼る暮らしに自己のアイデンティティを見失い苦しむ女性には、子育て中だからこそ、大人としての自分を見出せるような場所と時間を提供することを重要視している。

柏木（2008）は、生物体には「個体自身の生存と発達」という重要な課題をもっていると主張しているが、「個体自身の生存と発達」とは、自分の心身が安全・快適に保持され成長すること、つまり「人間的発達」と呼ぶべき要素であると考えられる。このことから、現代日本の母親に必要なとされているのは、「人間的発達」を促すことができる仕組みではないだろうか。先に、子育てや子育て支援においてグループプログラムが実施されていることを指摘した。海外では親役割の取得や自信を身につけることの有効性が確認されているペアレント・トレーニングが盛んにおこなわれており、日本でも近年児童相談所や親支援の場で取り入れられるようになってきている。しかしながら、日本の子育て風土に合わない子育て技術もあり、加えて親役割以外の「人間的発達」の視点が十分にあるともいえない。また、子育て技術は親と子の特性が様々であることから、多様であるはずだが、こういったペアレント・トレーニングは一つの正しいとされる子育て技術を身につけることに特化されている。そこで本研究では、一方的に与えられ教えられる子育て技術よりも、人としての感情や気づきを伴ったグループ体験から、自己の在り方と他者との関係の取り方に気づいたり、個別の学びや心理的成長を通して自分らしく新たな気持ちで子育てに向かっていくことのできる「人間的発達」を促すグループプログラムを作成する。

### 3. 子育て支援のための人間的発達に関する主要な概念の抽出ならびに説明

本研究のプログラムは、親を人間の果たす役割の一つと考え、子育て支援として母親役割を持つ個人の「人間的発達」を促すことを目的とする。この親個人の「人間的発達」は、間接的に子どもとの関係や子育てに対する不安やストレスの軽減につながると考えている。ただし、「人間的発達」は多様な側面を含むため、本研究でいう「人間的発達」は、親役割を遂行することと関連が強いと考えられる側面のことのみを指す。

この「人間的発達」に関しては、乳幼児を持つ現代の母親に必要な、もしくは欠けていると考えられる要素として6つを指摘したい。それらは、①自己理解、②自己受容、③他者信頼感、④心身の感受性、⑤思考の柔軟さ、⑥自己表現力である。これら6つの要素をプログラムで涵養する諸点として設定する。以下では、プログラムの目的を踏まえて、6つの要素を設定した理由と本プログラムでの定義について先行研究を引用し説明する。

## ①自己理解

本プログラムでは自己理解を、自分の性格や内面の理解、自分の考え方の傾向や感情、価値観についての理解ととらえる。小沢（2000）は、人が自己理解を求める背景として、「私という人間で生きている私自身のことを、しっかり納得して生きたい、つまり、こうして生きている私自身のことをもっと納得して生きていきたい」という思いがあるという。また、Rogers（1951）の自己理論では、対象として知覚された自己を自己概念と呼んでいる。そして、この自己概念と実際に経験していることの不一致が心理的不適応であると考えている。つまり、自己理解は心理的不適応状態からの脱却に不可欠であり、自分の在り方や生き方に納得することにつながると考えられる。

そこでプログラムでは自己の性格や内面、考え方の傾向や感情、価値観を理解するとともに、価値観や思考と、感情、行動がどのように影響し合っているかということについて、話し合いの実習を通して気づき学んでいく。また、プログラムの初回に自己開示とフィードバックについての小講義と実習を行うことで、一連のプログラム中に起こりうる他者からのフィードバックによって自己理解を深めることを促す。

子育てとの関連に関しては、次のように考えられる。坂井（2002）は、欧米の先行研究を整理する中で、児童虐待の加害者の要因に着目し、その中で最も注目すべきは、子どもの行動を悪意に解釈する、子どもに非現実的な期待をするなどの「認知の歪み」であると指摘している。自己理解が深まればこの歪みが減少し、より客観的に自己を認識し、状況に適切に対処することができると考えられる。例えば子どもに対してイライラする場合でも、「自分はこのような価値観や思考を持っているために、そういう子どもに対してイライラしてしまう」と、客観的に自分の傾向に気づくことができるだろう。気づくことができれば、その後の行動を変えられる可能性が生まれる。また、自分の考え方の傾向や感情、価値観を理解していれば、より現実的な状況の認識ができると考えられる。例えば、子どもが泣いていることを、自分を困らせるために泣いているととらえる傾向がある親は、子どもに対して感情的に怒ることになりがちである。しかし、自分自身について「私は子どもが泣いていることを、私を困らせるために泣いているととらえる傾向がある」と理解していれば、子どもがなぜ泣いているのかをより冷静に観察し、現実的に理解し、状況に適切に対処することができる可能性が高まるであろう。

## ②自己受容

自己受容とは、自分なりの個性を受け入れている状態、自分の長所も短所もありのまま認められる状態ととらえる。Rogers（1951）は自己を受容する者は、他者を受け入れることもできるため、他人とのよりよい対人関係を持つことができる」と述べている。また、日本においても名城（1961）や加藤（1977）の研究により、自己受容が積極的で良い人間関係を構築することに寄与しているこ

とが明らかにされている。そこで本プログラムでは、先の自己理解を、この自己受容につなげていく取り組みを行う。人間の多様性を知ることのできるブレインストーミングや、価値観についての実習を行い、他者との違いを知り、比較をすることから自己理解を深める。加えて、他者に受け入れてもらう被受容を体験することで、自己を受容していくということをねらい、たとえば最終回にはメンバーからの手紙を受け取るという実習を組み込む。

育児不安を感じる母親の認知様式の因子として、河野（2011）は1歳児と3歳児をもつ母親を対象とした調査で、「完璧主義」を見出しているが、「完璧主義」であるということは失敗が許せないということである。しかし、人間は失敗から学ぶ生き物であり、子育ても試しながら、時には失敗を繰り返しながら少しずつより良い方法を見つけていく作業である。ところが、少しでも失敗したり短所を他者に知られることを極端に恐れているのが現代の母親の特徴であると考えられる。また、子どもにも完璧を求めすぎてしまう傾向がある。プログラムでは、同じような立場の母親の多様な意見や価値観にふれ、完璧な親などいないということを経験を通して知ること、自分が人と違っていても良いし、失敗する自分も受け入れていく自己受容が起こることが期待される。自分の長所だけでなく短所もありのまま認められ受け入れられること、すなわち自己受容がすすめば、子育てをはじめ、思い通りにいかない生活の各場面で、心の余裕を持って対処できるのではないだろうか。

### ③他者信頼感

他者信頼感があるとは、お互いに率直に話し合えば、他人も理解でき信頼し合えると感じられる状態、自分が困った時、必要であれば戸惑いなく他人に相談したり頼ることができる状態ととらえる。人は他者との関わりを通して自己を問い直し、関係性の中から多くの学びを得て成長していくものである。しかし現代の成年の特徴として、他者と親密になることに対して積極的になれないということが指摘されている（松井, 1990）。そこでプログラムでは、自己開示と相手の印象を伝え合うフィードバックを毎回プログラムで行うことで、お互いを理解し合い、関係を深めることによって他者に対しての信頼感を養うことをねらっている。またプログラムの全回を通してアイスブレイクとしてボディワークを行う。参加者同士が身体的にふれ合うことで、心身の緊張がとれ他者に対する安心感が高まることが期待される。また参加者を固定し複数回を実施することにより、決まったメンバーで場と時間を共有するため、グループの凝集性が高まり、新たな関係が構築されることも期待される。

河野（2011）の調査では、育児不安を感じる母親の認知様式の因子として「完璧主義」の他に、「対人不信感」も見出している。「子育て」が「孤（こ）育（そだ）て」になり、母親が社会の中で孤立しているという気持ちを持ちやすいという現状がある。子育て中の母親を社会的に孤立させないためには、他者と関わり自分が抱えている悩みや不安を共有する必要がある。しかし、他者に対し

での不信感があれば遠慮や躊躇が生まれ、自分の話をしたり相談することもできない。子育てに関して周りの人の評価が気になり他者との信頼関係を築けないということもあると考えられる。例え相談ができて、悩みや不安など本当に話したいことについて自己開示し話せなければお互いを理解し合うこともなく、他者との関係が深まっていくこともない。すなわち社会的資源を活用するには、母親自身が他者に対して信頼感を持っていることが重要になってくる。プログラムにおいて他者信頼感を得ることができれば、母親の子育てに対する不安感を払拭することができるのではないかと考える。

#### ④心身の感受性

心身の感受性とは、自分の身体の緊張や、他者との関係の中で安心できる距離感や表情などに気づくことができる、他人が身体と心で何を感じているかを推測することができることととらえる。グラバア（2013）は五感を磨くことで自分のものの知り方の枠組みを自覚することができる」と述べている。また、人は一人ひとり感じ方や考え方が違うという認識を持つことができ、その結果自分の枠組みによってすぐ判断するのではなく、相手の意図を推し量ったり距離を取って事態を見ようとする可能性があるという。これは自己理解にもつながることであり、身体的な感受性を磨くことは他者との人間関係構築に有益と考えられる。そこで自分が何を感じているのかを探る一つの方法として、身体から心を探るボディワークを実習に取り入れる。「肩が落ちる」など、心の状態を身体の様子を持って表す言葉が多いように、心の状態は無意識に身体に現れる。身体の状態に注目することで、意識されていない自分の在り方に光を当てることができる。

また、ボディワーク実習を通して、自分だけでなく他者の心身への感受性を高めていくことで子どもとの関係が改善される可能性がある。ボディワーク実習では参加者同士のスキンシップが行われる。子育てにおいても愛情を表現する一つの手段として、非言語のコミュニケーションであるスキンシップが行われる。光盛・山口（2009）は、0歳から3歳までの乳幼児をもつ母親を対象として、ベビーマッサージを体験した母親と体験していない母親との比較検討を行っている。それによると、ベビーマッサージの経験のある母親は経験のない母親と比べて育児不安・育児ストレスが低く、母親が乳児に「触れる」、乳児は「触れられる」という相互作用により、快感情を提供することにつながり、母親の養育態度の感受性を高め子どもへのアタッチメント形成を促す手段として効果があることを示唆している。言葉で愛情を表現できなくても、抱っこをしたり頭をなでるだけで子どもは親からの愛情を感じ取ることができるだろう。しかし、スキンシップの難しいところは、人によって心地よいと感じる程度が異なっていることである。お互い心地よいスキンシップをとるためには、相手がどのように触れたら心地よいかということだけでなく、母親自身が触られる心地よさを知り適切な距離や接触方法を探らなければならない。そのた

めにも、自他の心身に対する感受性を伸長することが有用と考えられる。

#### ⑤思考の柔軟さ

思考の柔軟さとは、物事を様々な角度から、多様な視点でとらえることができること、自分とは違う考え方や価値観を理解し、取り入れることができることととらえる。原田(2008)は、現代人は育ってきた環境から「マニュアル依存」や「〇×思考」という偏った考え方を身につけてきているのではないかと指摘している。自己の考え方に固執し、物事を多様にとらえられなければそこで起こってくる感情に支配されてしまい、自己のコントロールが利かなくなるということが考えられる。例えば中田(2006)は大学生を対象とした調査で、自己否定的なイラショナル・ビリーフ(非論理的な思い込み)傾向が強い者ほど感情の統制が取れないことを明らかにしている。そこでプログラムでは、個人の価値観や思考に関する話し合いの実習を行ったり、ブレインストーミングの実習を通して、他者との違いを認識することや、新しい視点を取り入れることで思考の柔軟さを身につけていく。

社会や価値観の変化などが子育てに影響していることは先に述べたが、「合理主義」や「競争主義」、「三歳児神話」などに代表される母親が子どもをきちんと育てるべきという考え方によって、子育てに大きな困難やストレスを感じている母親は少なくない。そのような偏りのある考え方や硬直した考え方は、それまでとは違った視点を取り入れることや、客観的に自身の現在の思考方法を見直すことによって修正することができよう。そしてそれによって、子育てに感じる困難さを軽減できる可能性がある。

#### ⑥自己表現力

自己表現力があるとは、自分の気持ちや思いを伝える方法(方法の種類)を多数知っている、自分の気持ちや思いを人に伝える時、状況に応じた伝え方ができる状態ととらえる。岡本(1999)は、日本では女性が社会から従順、円満、調和といった役割を強調されてきたという。しかし、女性が自らの生き方を選択することができるようになった現代では、他者との対等な関係性の中で他者からの期待と自己の欲求や関心とのバランスをとることが重要であり、そのため自己主張や相互交渉ができるようになることが求められると述べている。そのためプログラムでは、自分の感情や思いを率直に伝えるためのスキルを学んだり、ブレインストーミングで感情の表現、処理の仕方について様々な方法があることを知り、バリエーションを増やしていく実習を取り入れる。

感情の表現の仕方は様々あるが、そのバリエーションが少ないと、対処できない場面が増加する。例えばイライラした気持ちを抱えている場合、その気持ちを言葉で子どもに伝える多様な方法を知っているだけでなく、水を飲んで気持ちを落ち着かせることや、相談できる人に電話をするなど、その感情を処理する方法を多く知っていることが適切な対処には必要である。それを知っておくことで子どもと親がお互いに不満感情を蓄積することを防ぐことができる



し、それにより虐待のリスクを減らせる可能性もあろう。また、自己理解や思考の柔軟さ等との関係から、イライラや悲しみなどのネガティブな感情も必要なものであると感じられるようになると、感情に対処することができるのではないかと考える。

### 3. まとめ

本研究では、親を人間の果たす役割の一つと考えた。そして母親がプログラムに参加することで、自己の感情や行動に対する新しい視点を学び、親としてだけではなく、一人の人間として成長できるプログラムを作成することを目的にしている。そして、自己理解、自己受容、他者信頼感、心身の感受性、思考の柔軟さ、自己表現力という、親役割を遂行することと関連が強いと考えられる6つの「人間的発達」の要素をねらいとするプログラムを作成し提案した。

筆者が以前勤務していた保育園で、乳幼児を子育て中の母親が、「子育て支援センターの職員や、子育ての悩みを聞いてくれる子育て支援のNPO団体の職員さんも、私に良い母親になることばかり求めてくれることがとても辛くて、二度と相談できなかった」と話していた。子どもの健やかな成長のために子育て支援を行う事はもちろん大切だが、親になろうと努力している母親を一人の個人としてとらえ、その気持ちに寄り添うという視点が欠けてしまう場合があるのではないだろうか。子育てスキルの習得や育児に関する情報伝達だけではなく、母親の「人間的発達」支援をバランス良く提供していくプログラムの提案、実施が待たれているといえるだろう。

なお、このプログラムについてはすでに作成・実施にうつされている。その結果は概ね目的を達するものであった。このプログラムに参加することで、「人間的発達」として設定した6つの要素に変化があること、子育てや家族関係について良い変化があった、役に立ったという参加者の声があることも結果として得られている。しかし、課題も残されているため、その詳細については稿を改めて慎重に議論したい。

### 引用文献

グラバア俊子(2013)．五感の力 創元社

厚生労働省(2003)．厚生労働白書平成15年度版

厚生労働省(2008)．児童相談所における児童虐待相談対応件数等

〈<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv16/>〉(2014年11月26日)

厚生労働省(2010)．厚生労働白書

厚生労働省(2013a)．子ども・子育て支援法

〈<http://law.e-gov.go.jp/announce/H24HO065.html>〉(2014年11月26日)

厚生労働省(2013b)．地域子育て支援拠点事業実施状況(交付決定ベース)

平成23年度実施状況 〈<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dl/23jokyo>〉



- pdf) (2014年11月26日)
- 厚生労働省 (2013c) . 地域子育て支援拠点事業とは  
([http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dl/kosodate\\_sien.pdf](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dl/kosodate_sien.pdf)) (2014年11月26日)
- 厚生労働省 (2014) . 平成25年度の児童相談所での児童虐待相談対応件数等  
(<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000052785.html>) (2014年11月26日)
- 柏木恵子・若松素子 (1994) . 「親となる」ことによる人格発達：生涯発達の視点から親を研究する試み 発達心理学研究, 5, pp.72-83.
- 柏木恵子 (1995) . 親子関係の研究 高橋恵子 (編著) 発達心理学とフェミニズム ミネルヴァ書房 pp.18-52.
- 柏木恵子・永久ひさ子 (2000) . 子どもの価値研究 LACCP報告
- 柏木恵子 (2001) . 子育て支援を考える 岩波書店
- 柏木恵子 (2008) . 子どもが育つ条件 岩波書店
- 加藤隆勝 (1977) . 青年期における自己意識の構造 日本心理学会モノグラフ委員会
- 河野順子 (2011) . 母親が抱える育児不安に関する要因-子どもの育てにくさ, 母親の認知様式, 父親の育児参加をめぐって 東海学園大学研究紀要, 16, pp.55-64.
- 松井豊 (1990) . 友人関係の機能 社会化の心理学ハンドブック 斎藤耕二・菊池章夫 (編著) 川島書店 pp.283-296.
- 光盛友美・山口求 (2009) . 養育期における母親の子ども虐待の予防に関する研究：ベビーマッサージを体験した母親と体験していない母親との比較検討 日本小児看護学会誌, 18 (2) , pp.22-28.
- 中田 (北出) 薫 (2006) . イラショナル・ビリーフと感情の体験様式との関連 感情体験尺度作成の試みを通して パーソナリティ研究, 14 (3) , pp.241-253.
- 中西信男 (1995) . ライフ・キャリアの心理学—自己実現と成人期 ナカニシヤ出版
- 名城嗣明 (1961) . 自己受容と他人受容との関係についての実験的研究 琉球大学教育学部研究集録, 5, pp.49-54.
- 大日向雅美 (2005) . 「子育て支援が親をダメにする」なんて言わせない 岩波書店
- 岡本祐子 (1999) . 女性の生涯発達とアイデンティティ 北大路書房
- 小沢一仁 (2000) . 自己理解・アイデンティティ・居場所 東京工芸大学工学部紀要23 (2) , pp.94-106.
- Rogers, C.R (1951) . Client-centered therapy. Houghton Mifflin. (保坂亨・諸富祥彦・末武康弘 (訳) (2005) . クライエント中心療法 ロジャーズ主要著作集2巻 岩崎学術出版社)

Sanders,M,R. (2008) . Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. Journal of Family Psychology. 22, 506-517.

汐見稔幸 (2002) . 親がキレない子育て サンマーク出版

津村俊充 (2002) . Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ  
ヒューマニステ

イック・グループ・アプローチ 伊藤義美 (編著) ナカニシヤ出版 pp.94-97.

津村俊充 (2010) . グループワークトレーニングーラボラトリー方式の体験学  
習を用いた

人間関係づくり授業実践の試み 教育心理学年報, 49, pp.171-179.

■ 資料

## 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2014)

坂 中 正 義

(南山大学人文学部心理人間学科)

### 要約

本論文は、2014年に発表された、わが国におけるパーソンセンタード・アプローチ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、パーソンセンタード・セラピー、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、体験過程療法、フォーカシング指向心理療法、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、パーソンセンタード・セラピー、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、体験過程療法、フォーカシング指向心理療法、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」関連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.
  23. 坂中正義 2014 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) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 13, 231-255.

本論文では、これらの論文の続編として、2014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。

なお、近年のロジャーズへの関心の高まりから、パーソンセンタード・アプローチという、カウンセリングを含みつつも、そこに留まらない実践の広がりについても、ある程度理解が深まってきたと考えられる。また、個人カウンセリングにおいてはパーソンセンタード・セラピーやフォーカシング指向心理療法という名称も認識されつつある。よって、今回より論文のタイトルを、収集している文献の範囲により適切であろうと考えられる「日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト」と変更することとした。

## 方法

2014年に発行されたパーソンセンタード・アプローチ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、パーソンセンタード・セラピー、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、体験過程療法、フォーカシング指向心理療法、積極的傾聴法、人間中心の教育等。

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・フォーカシング」「その他」の4部に分類し、それぞれ、A.書籍、B.研究論文<sup>1</sup>、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2014年の動向や代表的な文献を紹介した。

---

<sup>1</sup> 研究論文には便宜上、ニュースレター等も含めている。

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、指摘をまっけて、今後の文献リストシリーズの中で、訂正、追加、補足したい。

## 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、パーソンセンタード・セラピーといった個人カウンセリングや「自己一致」「共感的理解」「無条件の積極的関心」「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。

2014年の概要は次のとおりである。「A.書籍」は4本であった。そのうち1つが単行本であった。「B.研究論文」は27本であった。そのうち1つの特集があった。「C.学会発表」は22本であった。そのうち2つのシンポジウムがあった。「D.翻訳」は2本であった。「E.海外文献紹介」は1本であった。「F.書評」は6本であった。

2014年の「来談者中心療法」の特徴は、B-15をはじめとするRogersの中核条件についての文献が多く刊行されたこと、パーソンセンタード・セラピーに関わるシンポジウム（C-12、C-13）が開催されたことであろう。

B-15は、人間性心理学研究の特集である。ロジャーズの中核3条件について、クライアント中心療法の立場から再考したのち（B-21）、パーソンセンタード／フォーカシング指向セラピー（Ⅲ-B-25）、パーソンセンタード表現アートセラピー（Ⅳ-B-1）、ゲシュタルト療法（B-9）、プロセスワーク（B-1）のそれぞれの立場からロジャーズの中核三条件について論考している。このような特集が組まれること自体、ロジャーズへの注目が高まっていることを示している。この特集は次号で続編が予定されており、2015年も中核三条件の検討が1つの特徴となるだろう。

C-12、C-13はいずれもパーソンセンタード・セラピーに関わるシンポジウムで、近年継続開催されている。C-12はライブ面接を中心に、C-13は事例検討を中心に発表された。特にC-13は「自己一致」をテーマに展開しており、やはり、中核三条件を中心にすえた流れがここからも伺える。

なお、2014年は「人間性心理学研究」に7本（B-1、B-6、B-9、B-11、B-15、B-21、F-2）、「心理臨床学研究」に1本（F-6）、関連文献が掲載されている。

### A. 書籍

1. 諸富祥彦 2014 新しいカウンセリングの技法—カウンセリングのプロセスと具体的な進め方— 誠信書房

第1章 はじめて学ぶ人のために ①—あらゆるカウンセリングの基本

第2章 はじめて学ぶ人のために ②—よい「傾聴」の基本姿勢

第3章 カウンセリングの基本的な流れ—カウンセリングのプロセスは「三段階方式」



- 第4章 六つの種類のカウンセリング・プロセス
  - 第5章 面接の前に—カウンセリングの「五つの枠」を整えておく
  - 第6章 いよいよ開始！—受付時とインテークで聴いておくべきポイント
  - 第7章 初期の面接の技法
  - 第8章 クライアントの理解を深めるために—面接記録の作成とスーパービジョン
  - 第9章 中期の面接の技法
  - 第10章 ケース理解を深める
  - 第11章 後期の面接の技法
  - 第12章 カウンセリングの終結
  - 第13章 カウンセリング学習における「技法」の位置づけ
2. 諸富祥彦 2014 カール・ロジャーズ① 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 132-133.
  3. 末武康弘 2014 カール・ロジャーズ②～⑧ 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 134-147.
  4. 上嶋洋一 2014 カール・ロジャーズ⑨～⑱ 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 148-167.

## B.研究論文

1. 青木 聡 2014 プロセスワークの立場からみたロジャーズの“三条件” 人間性心理学研究, 32(1), 37-43.
2. 傳田容示子 2014 学び直し セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 71, 8-9.
3. 橋本忠行 2014 ものすごくリアルで、ありえないほど近い (Extremely real and Incredibly close) 日本人間性心理学会ニュースレター, 82, 2.
4. 平木典子 2014 1960年代のアメリカ 心理学ワールド, 64, 39.
5. 兵頭孝子 2014 このごろ セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 71, 14-15.
6. 金子周平 2014 ロジャーズの“三条件”のエッセンスはセラピーの共通因子となりうるか—特集にあたって— 人間性心理学研究, 32(1), 1-3.
7. 加藤 薫 2014 大須賀克己先生との再会 日本グロースセンター「グロース」, 147.
8. 河崎俊博・池見 陽 2014 非指示的心理療法の時代に観られるCarl RogersのReflectionという応答 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 4, 21-30.

9. 倉戸ヨシヤ 2014 ロジャーズとパウルズ—私に与えたインパクト— 人間性心理学研究, 32(1), 27-35.
10. 桑野浩明・木下初子 2014 学校現場におけるスクールカウンセラーの純粹性に基づく姿勢からのコラボレーション 東亜大学大学院総合学術研究科臨床心理学専攻紀要「東亜臨床心理学研究」, 13(1), 29-40.
11. 本山智敬 2014 傾聴と信頼—「一致」に焦点を当てて— 人間性心理学研究, 31(2), 215-222.
12. 村山正治 2014 ロジャーズの思い出—カウンセリングから世界平和プロジェクトへ— 心理学ワールド, 66, 39.
13. 中村季子 2014 カウンセリングとともに 日本グロースセンター「グロース」, 147.
14. 中田行重 2014 パーソン・センタード・セラピーの現状と今後—英国とドイツ訪問から考えたこと— 人間性心理学研究, 31(2), 233-236.
15. 日本人間性心理学会編 2014 特集：さまざまな立場からみたロジャーズの“三条件” 人間性心理学研究, 32(1), 1-43.  
 ロジャーズの“三条件”のエッセンスはセラピーの共通因子となりうるか—特集にあたって— (金子周平)  
 クライアント中心療法におけるロジャーズの中核三条件 (坂中正義)  
 パーソンセンタード／フォーカシング指向セラピーからみた中核条件の意義 (末武康弘)  
 パーソンセンタード表現アートセラピーにおけるロジャーズの三条件 (濱中寛之)  
 ロジャーズとパウルズ—私に与えたインパクト— (倉戸ヨシヤ)  
 プロセスワークの立場からみたロジャーズの“三条件” (青木 聡)
16. 野島一彦 2014 コメント：佐治守夫の三編について—佐治先生の思い出— 先達から学ぶ精神療法の世界 (精神療法増刊第1号), 金剛出版, 63-64.
17. 岡 昌之 2014 クライアント中心療法とユーモア 日本心理臨床学会「心理臨床の広場」, 7(1), 34-35.
18. 岡村達也 2014 幾度もロジャーズの名を—EST/EBP/CBT時代の中で— カウンセリング, 46(1), 5-13.
19. 大島利伸 2014 中部部会活動報告：坂中正義氏の講演会を通して学んだこと 日本人間性心理学会ニュースレター, 81, 6.
20. 斉藤暁子・多和千里・矢嶋文哉・野島一彦 2014 大学院授業における「積極的傾聴」の実習体験の報告と考察 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 2, 77-89.
21. 坂中正義 2014 クライアント中心療法におけるロジャーズの中核三条件 人間性心理学研究, 32(1), 5-11.
22. 関川絃司 2014 「一致」について セルフ《自立》カウンセリング研究所

所報「白樺」, 70, 2-3.

23. 下山晴彦 2014 佐治守夫の三編 先達から学ぶ精神療法の世界 (精神療法増刊第1号), 金剛出版, 57-62.
24. 下山晴彦 2014 リコメント 先達から学ぶ精神療法の世界 (精神療法増刊第1号), 金剛出版, 65-66.
25. 田畑 治 2014 「後世への最大遺産」を共に探究しよう 日本人間性心理学会ニュースレター, 82, 4.
26. 徳田完二 2014 認知的側面に焦点をあてたロールプレイの一例—初学者教育における試み— 立命館人間科学研究, 30, 77-85.
27. 都能美智代 2014 PCAの国際学会に参加して 日本人間性心理学会ニュースレター, 82, 5.

### C.学会発表

1. 池辺さやか 2014 課題固有の自己効力感と特性的自己効力感の検討—関係性モデル図の作成を通して— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 164-165.
2. 泉野淳子 2014 「必要十分条件」論文 (C.R.Rogers, 1957) の再々検討 (その5) 日本心理学会第78回大会プログラム, 67.
3. 金子周平 2014 ヒューマニスティック・アプローチにおける指示と非指示—我が道の歩き方が分からないといううつ病女性の事例— 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 197.
4. 桑野浩明 2014 心理療法的空間を創るためのセラピストの内的過程に関する—考察—ある種の青年期心理療法の体験から— 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 149.
5. 斉藤暁子・多和千里・野島一彦 2014 大学院授業における「積極的傾聴」の実習体験の報告と考察 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 58-59.
6. 村山正治 2014 招待講演: 大学院生の指導・養成・訓練をめぐる—私の作法— 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 16.
7. 中田行重 2014 “無条件の肯定的配慮”再考 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 132-133.
8. 中田行重 2014 PCTのセラピストの内面の動きと表出、およびクライアントの変化—音声/逐語記録により当時と現在のセラピストの感じ方の比較を基にする事例研究 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 69.
9. 中山幸輝 2014 勝ちにこだわる中学生男子とのプレイセラピー—イニシャルケースにおけるセラピストの内面を通して— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 66-67.
10. 日本カウンセリング学会 (第47回大会) 2014 大会準備委員会企画シンポジ

- ウム：カウンセリングの多様性と統合性 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 24.
- パーソンセンタード・アプローチ (PCA) の立場から (安部恒久)
11. 日本学生相談学会 (第32回) 2014 シンポジウム：多角的ケース検討 日本学生相談学会第32回大会プログラム, 21.  
コメンテーター：PCAの立場から (岡村達也)
  12. 日本人間性心理学会 (第33回) 2014 自主企画：パーソン・センタード・セラピーによりクライアントおよびセラピストの内面で起こる動き 日本人間性心理学会第33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 (永野浩二・大石英史・森川友子・村山尚子)  
指定討論者 (村山正治)
  13. 日本心理臨床学会 (第33回秋季大会) 2014 大会シンポジウム発表 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 31.  
司会者 (三國牧子)  
PCTのセラピストの内面の動きと表出、およびクライアントの変化—音声/逐語記録により当時と現在のセラピストの感じ方の比較を基にする事例研究— (中田行重)  
セラピストの「自己一致」がクライアントに何をもたらすか—カウンセリングを終わらせる決意をし、職場適応を図った中年男性の事例— (大石英史)  
指定討論者 (伊藤研一)
  14. 野島一彦 2014 私にとってのPerson-Centered Approach 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 26-27.
  15. 大石英史 2014 セラピストの「自己一致」がクライアントに何をもたらすか—カウンセリングを終わらせる決意をし、職場適応を図った中年男性の事例— 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 70.
  16. 岡 昌之 2014 招待講演：カウンセリングの発想と実践 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 15.
  17. 斧原 藍・白崎愛理・中西達也・中田行重 2014 初学者はパーソン・センタード・セラピーをどう見ているか—教育・訓練および理論への示唆を求めて— 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 317.
  18. 坂井祐円 2014 心理臨床における生成概念のゆくえ 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 116-117.
  19. 角 隆司・須藤亜弥子・船曳奈央・中井美彩子・岩井佳那・越川陽介・中田行重 2014 PCAを軸とした初心者セラピストのための体験合宿の試み 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 60-61.
  20. 田畑 治 2014 特別講演：私のカウンセリングとのかかわりの半世紀と展望—教育訓練・学習、実践・研究、スーパービジョン、資格— 日本カウンセ

- リング学会第47回大会発表論文集, 14.
21. 田中寿夫 2014 試行カウンセリング場面におけるカウンセラーの共感的失敗に関するプロセス研究 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 221.
  22. 臼井嘉介・田中寿夫・千葉浩彦 2014 カウンセラーの「聴く姿勢」がクライアントの「役に立った出来事」体験に及ぼす影響についてのプロセス研究 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 604.

#### D. 翻訳

1. 有山英子 2014 プラウティの体験2 : 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」, 70, 4-7.
2. 有山英子 2014 プラウティの体験3 : 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」, 71, 4-7.

#### E. 海外文献紹介

1. 三國 牧子 2014 Client Issues in Counselling and Psychotherapy. Sage Publications. 日本人間性心理学会ニュースレター, 82, 5.

#### F. 書評

1. 仁田公子 2014 「Burry, Pamela J. (末武康弘監修 青葉里知子・堀尾直美共訳)『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—」コスモス・ライブラリー」 The Focuser's Focus, 17(1), 7-8.
2. 金子周平 2014 「Burry, Pamela J. (末武康弘監修 青葉里知子・堀尾直美共訳)『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—」コスモス・ライブラリー」 人間性心理学研究, 32(1), 103-104.
3. 下山晴彦 2014 「近藤邦夫他編 2007『臨床家 佐治守夫の仕事1 [論文編] 関係の中での治療』明石書店」先達から学ぶ精神療法の世界 (精神療法増刊第1号), 金剛出版, 57-58.
4. 下山晴彦 2014 「佐治守夫 1966『カウンセリング入門』国土社」先達から学ぶ精神療法の世界 (精神療法増刊第1号), 金剛出版, 58-60.
5. 下山晴彦 2014 「佐治守夫・岡村達也・保坂 亨著 1996『カウンセリングを学ぶ—理論・体験・実習—』東京大学出版会」先達から学ぶ精神療法の世界 (精神療法増刊第1号), 金剛出版, 60-62.
6. 津川律子 2014 「Burry, Pamela J. (末武康弘監修 青葉里知子・堀尾直美

共訳)『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—』コスモス・ライブラリー」 心理臨床学研  
究, 32(1), 148-149.

付：同リスト（～2013）「第Ⅰ部：来談者中心療法」の追録

#### A.書籍

1. 会沢信彦 2011 実録！傾聴の体験学習 諸富祥彦編『人生にいかすカウ  
ンセリング—自分を見つめる 人とつながる—』有斐閣, 76-89.
2. 大竹直子 2011 傾聴の基本的な態度と技法 諸富祥彦編『人生にいかす  
カウンセリング—自分を見つめる 人とつながる—』有斐閣, 45-60.
3. 大友秀人 2011 傾聴技法・紙上応答演習 諸富祥彦編『人生にいかすカ  
ウンセリング—自分を見つめる 人とつながる—』有斐閣, 60-75.
4. 桜本洋樹 2011 試行カウンセリングの実際 諸富祥彦編『人生にいかすカ  
ウンセリング—自分を見つめる 人とつながる—』有斐閣, 89-101.
5. 清水幹夫 2011 傾聴の意義 諸富祥彦編『人生にいかすカウンセリング—  
自分を見つめる 人とつながる—』有斐閣, 31-45.

#### B.研究論文

1. 阿相金彌 1997 友田不二男先生との出会い 日本カウンセリングセンター  
「カウンセリング研究」, 16, 12-14.
2. 阿相金彌 2007 亀山山荘の思い出—在りし日の友田先生と偲びながら—  
日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 23-25.
3. 藤野和子 1997 傘寿のキャメル 日本カウンセリングセンター「カウセン  
リング研究」, 16, 91-94.
4. 藤野和子 2007 はぐれ蝶 日本カウンセリング・センター「カウセンリ  
ング研究」, 23, 25-29.
5. 後藤アイ 2007 友田先生へ 二つのご報告 日本カウンセリング・セン  
ター「カウンセリング研究」, 23, 36-42.
6. 後藤溶三 1997 あの時から 日本カウンセリングセンター「カウセンリ  
ング研究」, 16, 10-11
7. 原田義弘 1997 どえらいところに来たものだ 日本カウンセリングセン  
ター「カウンセリング研究」, 16, 71-72.
8. 早野久子 1997 ユニークなユニークなラブレター 日本カウンセリングセ  
ンター「カウンセリング研究」, 16, 73-87.
9. 早野久子 2007 ただいま、修行中〔Ⅱ〕～天地返し～ 日本カウンセリング・  
センター「カウンセリング研究」, 23, 29-35.
10. 平河内健治 1997 カウンセリングと言語学—それ言は吹に非ざる也 日本



- カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 15-20.
11. 平河内健治 1999 ロジャーズのカウンセリングの条件—原文と翻訳との比較から学ぶ— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 106-116.
  12. 平河内健治 2007 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」, 23, 1-2.
  13. 平野正敏 1997 掌の中の風 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 88-90.
  14. 本多シズエ 1997 傘寿の友田不二男先生へ 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 6.
  15. 石井要子 2013 一級カウンセラー資格取得者によるミニ講演：カウンセラーとしての思い カウンセリング, 45(2), 5-10.
  16. 井澤英悦 2007 友田先生との出会い 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 54-58.
  17. 伊東 博 1997 傘寿を祝す 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 3-5.
  18. 川村朗子 2007 クライアントから学ぶ 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 61-67.
  19. 北村俊輔 2009 交流分析理論を応用した非言語を媒体とするコミュニケーション法 奈良大学大学院研究年報, 14, 171-176.
  20. 北西憲二 2013 受容をめぐる問題 精神療法, 39(6), 5-11.
  21. 小林秀子 2013 カール・ロジャーズに学んで—私のカウンセリング— カウンセリング, 45(2), 11-14.
  22. 工藤和仁 1997 『暗在系からのメッセージ』 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 55-58.
  23. 工藤和仁 1999 カウンセラーの資格はクライアントから 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 85-89.
  24. 工藤和仁 2007 友田先生とロージャーズ 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 67-73.
  25. 河合吉之 2007 亀山山荘と御葉書一通 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 49-54.
  26. 松本重一 1997 物の世界と心の世界 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 95-99.
  27. 三宅義熙 1997 老い易く学成り難し 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 28-29.
  28. 宮本真巳 2005 感情を「読み書き」するカーエモーションル・リテラシー, 自己一致、違和感の対自化— 精神科看護, 32(9), 18-27.
  29. 水野 明 1997 何ができないのか 日本カウンセリングセンター「カウンセ

- リング研究」, 16, 100.
30. 諸富祥彦 1999 真空とトランスパーソナル・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」, 17・18合併号, 48.
  31. 諸富祥彦 2013 カウンセリングにおける「受容」の真の意味とは—クライアント中心／フォーカシング指向心理療法の立場から— 精神療法, 39(6), 25-30.
  32. 諸富祥彦 2004 何が人を癒すのか：心理療法の根底にあるもの 心身医学 44(11), 861.
  33. 村松司叙 2011 大須賀発藏氏との出会いと別れ メンタル・ケアネットワーク, 182, 2-3.
  34. 長屋成明 1997 友田不二男先生のご長寿を祈念して 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 22-25.
  35. 中本裕子 1997 食べるということ（その2）—亀山の野菜が教えてくれたこと— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 66-71.
  36. 日本カウンセリング・センター編 1997 友田不二男先生傘寿祝記念特集号 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 1-108.

ご挨拶（山口ゆき）

傘寿を祝す（伊東 博）

傘寿の友田不二男先生へ（本多シズエ）

#### 第1部 北から南から

傘寿のお祝（熊本陽子）

友田先生と私（坂本 礼）

あの時から（後藤溶三）

友田不二男先生との出会い（阿相金彌）

カウンセリングと言語学—それ言は吹に非ざる也（平河内健治）

友田不二男先生とわが人生（大沢 博）

友田不二男先生のご長寿を祈念して（長屋成明）

拝謝—取り組みを通して（鈴木喜代三）

古い易く学成り難し（三宅 義）

乾为天（高橋幸夫）

“矯正カウンセリング”との出会いから（田中 茂）

夢のまた夢（佐世省吾）

<老子読本>（岩本泰行）

#### 第2部 目白・亀山で学ぶ

友田不二男先生と学んで（小坂田玲子）

平易語盲信主義が崩れ去った日（小野幸子）

暗在系からのメッセージ（工藤和仁）

友田先生傘寿おめでとうございます（佐伯栄三）

十牛図で思ったこと (竹田雅子)  
 カウンセリングと西洋医学のはざま (高津一夫)  
 食べるということ—亀山の野菜が教えてくれたこと (中本裕子)  
 どえらいところに来たものだ (原田義弘)  
 ユニークなユニークなラブレター (早野久子)  
 掌の中の風 (平野正敏)  
 傘寿のキャメル (藤野和子)  
 物の世界と心の世界 (松本重一)  
 何ができないのか (水野 明)  
 「モモ」に出合って (吉田光子)  
 傘寿を祝われて (友田不二男)

37. 日本カウンセリング・センター 1999 法人設立40周年記念特集号 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 1-119.

ご挨拶 (佐伯榮三)

巻頭私言 (友田不二男)

第Ⅰ部 記念式典の記録

第Ⅱ部 1.シンポジウムの記録

2.シンポジウムの要旨

第Ⅲ部 特別寄稿

1. 44年を回顧して (友田富美)

2. 私のカウンセリング遍路歷程 (田中 茂)

3. 前座ばなし その4 (鈴木喜代三)

4. カウンセラーの資格はクライアントから (工藤和仁)

5. カウンセリングの発展—心と生命科学— (佐世省吾)

6. 衰退していく人間 (大沢 博)

7. 肉体と心 (高津一夫)

8. 学道の用心 (橋 幸夫)

9. カウンセリングと私 (後藤溶三)

10. 不登校児童生徒と養育者とのカウンセリングについて (後藤溶三)

11. ロジャーズのカウンセリングの条件 (平河内健治)

12. 「雑感」 (三宅 義熙)

13. センター設立40周年記念行事を終わって (山口ゆき)

38. 日本カウンセリングセンター編 1999 法人設立40周年記念式典 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 9-14.

39. 日本カウンセリングセンター編 1999 記念シンポジウム: 日本のカウンセリング—これまでとこれから— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 15-47.

- 司会 (佐伯榮三)
- シンポジスト(友田不二男・生方 薫・平河内健治・諸富祥彦)
40. 日本カウンセリング・センター編 2007 友田不二男先生追悼特集 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 1-81.
- ご挨拶 (平河内健治)
- 自然にそむけば人間らしくなくなる (大沢 博)
- 話し合うこと 出会うこと (高橋幸夫)
- 友田先生のご遺志を継いで (佐世省吾)
- 悼惜 (柳川 実)
- 亀山山荘の思い出—在りし日の友田先生と偲びながら— (阿相金彌)
- はぐれ蝶 (藤野和子)
- ただいま、修行中〔Ⅱ〕～天地返し～ (早野久子)
- 時間 (高津一夫)
- 友田先生へ 二つのご報告 (後藤アイ)
- 「私達は大方でこんなことをしています」大分エンデの会 (大塚俊博・富田博重・後藤アイ・宮添邦子・安東愛美・隅井寿賀子)
- 亀山山荘と御葉書一通 (河合吉之)
- 友田先生との出会い (井澤英悦)
- 四、五分のこと思いだす年の暮 (中村 泉)
- クライアントから学ぶ (川村朗子)
- 友田先生とロージャズ (工藤和仁)
- 海外での友田不二男氏の評価 (末武康弘)
41. 西園昌久 2013 治療者と患者の2つの受容—「悲哀の仕事」と「記憶の書き換え」— 精神療法, 39(6), 76-77.
42. 大沢 博 1997 友田不二男先生とわが人生 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 21-22.
43. 大沢 博 1999 衰退していく人間 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 92-95.
44. 岡村達也 2013 理事長代理 開会のあいさつ カウンセリング, 45(2), 3-4.
45. 小野幸子 1997 平易語盲信主義が崩れ去った日—木曜日の夜 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 54-55.
46. 小坂田玲子 1997 友田不二男先生と学んで 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 51-54.
47. 佐伯榮三 1997 「友田先生傘寿おめでとうございます！」 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 59.
48. 佐伯榮三 1999 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」, 17・18合併号, 2.
49. 坂本 礼 1997 “友田先生と私” 日本カウンセリングセンター「カウンセリ

- ング研究」, 16, 8-9.
50. 佐世省吾 1997 夢のまた夢 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 37-41
  51. 佐世省吾 1999 カウンセリングの発展—心と生命科学— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 89-92.
  52. 佐世省吾 2007 友田先生のご遺志を継いで 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 15-19.
  53. 掌風生 1997 色違い 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 50.
  54. 末武康弘 2007 海外での友田不二男氏の評価 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 73-81.
  55. 鈴木喜代三 1997 拝謝…“取り組み”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」, 16, 25-28.
  56. 鈴木喜代三 1999 前座ばなし その4 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 82-85.
  57. 高橋幸夫 1997 乾为天 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 30-34.
  58. 高橋幸夫 2007 話し合うこと 出会うこと 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 9-14.
  59. 高津一夫 1997 カウンセリングと西洋医学のはざま 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 64-65.
  60. 高津一夫 2007 時間 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 35-36.
  61. 竹田雅子 1997 十牛図で思ったこと 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 60-64.
  62. 田中 茂 1997 “矯正カウンセリング”との出会いから—山口刑務所における集団カウンセリングの経験に学んで— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 35-36.
  63. 田中 茂 1999 私のカウンセリング遍路歷程 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 77-82.
  64. 谷澤祐子・小林三千夫・勅使河原由季・長尾優里 2013 トライアル・カウンセリングの「クライアント体験」報告とその考察 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 9, 59-69.
  65. 友田不二男 1997 傘寿を祝われて 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 103-108.
  66. 友田不二男 1999 巻頭私言 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 4-5.
  67. 友田富美 1999 44年を回顧して 日本カウンセリングセンター「カウンセ

- リング研究」, 17・18合併号, 74-77.
68. 漆野陽子 2013 吉本栄子さんのグループに参加して カウンセリング, 45(2), 25-28.
  69. 藁品好恵 2013 小林秀子さんのグループに参加して カウンセリング, 45(2), 14-16.
  70. 山口ゆき 1997 ご挨拶 傘寿を迎えられた友田先生 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 1.
  71. 柳川 実 2007 悼惜 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 20-23.
  72. 吉本栄子 2013 カール・ロジャーズに学んで—私のカウンセリング— カウンセリング, 45(2), 23-25.
  73. 吉田光子 1997 「モモ」に出合って 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 16, 101-102.
  74. 全日本カウンセリング協議会出版部編 2013 特集：第19回二級カウンセラー研修会 カウンセリング, 45(2), 1-49.  
第19回カウンセラー二級研修会  
理事長代理 開会のあいさつ (岡村達也)  
一級カウンセラー資格取得者によるミニ講演 (石井要子)  
二級カウンセラー資格取得者による体験発表  
カール・ロジャーズに学んで (小林秀子)  
小林グループに参加して (藁品好恵)  
箱庭療法で自身を知る (広瀬拜子)  
広瀬グループに参加して (濱田はるみ)  
カール・ロジャーズに学んで (吉本栄子)  
吉本グループに参加して (漆野陽子)  
講演：認知行動療法とマインドフルネス (越川房子)
  75. 全日本カウンセリング協議会出版部編 2013 第19回二級カウンセラー研修会 カウンセリング, 45(2), 1-3.

#### C.学会発表

1. 諸富祥彦 2004 何が人を癒すのか：心理療法の根底にあるもの 第36回日本心身医学会近畿地方会プログラム

#### 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<sup>2</sup>。

2014年の概要は次のとおりである。「A.書籍」は1本で、単行本であった。「B.研究論文」は9本であった。「C.学会発表」は14本であった。そのうち4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1本であった。

2014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、PCAグループに関する単行本（A-1）が刊行されたこと、学会でのグループ・アプローチの交流を目的としたシンポジウム（C-6, C-7, C-8）が開催されたことであろう。

A-1は、PCAグループを提唱してきた村山氏によるPCAグループの書籍である。PCAグループについての実践や研究は、これまでも学会発表や研究論文でまとめられてきたが、単行本としてはこの書籍が初めてである。理論、実践、研究それぞれの視点からPCAグループが紹介されており、その特徴を知るために役立つ良書である。

C-6, C-7, C-8は日本性心理学会第33回大会の自主企画である。この大会のテーマが「グループの可能性と広がり」であり、エンカウンター・グループを含むグループ・アプローチの交流に関わるシンポジウムが多く開催された。C-6は、エンカウンター・グループ、集団精神療法、ラボラトリー方式の体験学習の対話、C-7, C-8はグループ体験の交流を目的に開催された。グループがメンバー間の対話によって発展していくことと同様、実践者の対話、各種グループの対話はエンカウンター・グループの発展のためにも重要な営みといえよう。

なお、2014年は「心理臨床学研究」に1本（B-9）、「人間性心理学研究」に1本（F-1）、関連文献が掲載されている。

## A.書籍

1. 村山正治編著 2014 「自分らしさ」を認めるPCAグループ入門—新しいエンカウンターグループ法— 創元社

---

<sup>2</sup> 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。

## 第I部 理論編

- 第1章 PCAグループの理論と実際 (村山正治)
- 第2章 PCAグループの原点と発想 (村山正治)
- 第3章 ファシリテーター論 (村山正治)
- 第4章 PCAグループの現状と今後の展望 (村山正治)

## 第II部 実践編

- 第5章 スクールカウンセラーが学校に展開した事例 (黒瀬まり子)
- 第6章 大学入学初期の導入事例 (木村太一・相原誠・村山正治)
- 第7章 大学1年次演習科目への導入の試み (本山智敬)
- 第8章 学部生・院生・教員の連携による大学学部教育への導入の事例 (相澤亮雄)
- 第9章 参加困難な事例へのファシリテーターによる支援の実際 (鎌田道彦・村山正治)
- 第10章 PCAグループにおける「メンバーズセッション」の意義 (白井祐浩・木村太一・村山正治)

## 第III部 実証研究編

- 第11章 PCAグループによる自己肯定・対人不安の軽減・共感の増大 (鎌田道彦)
- 第12章 PCAグループ的視点から見た学級集団形成尺度の作成 (白井祐浩)
- 第13章 PCAグループによるダイバーシティモデルの学級集団の形成 (白井祐浩)
- 第14章 テキストマイニング法によるPCAグループの効果の測定 (杉浦崇仁)
- 第15章 PCAグループのセッションの意味の分析—体験感想文を手掛かりに (渡辺 元・杉浦崇仁・村山正治)

## 第IV部 資料編

あとがき (村山正治)

## B.研究論文

1. 広瀬寛子 2014 医療者に対するサポート：デスカンファレンスとエンカウンターグループ がん看護, 19(4), 385-388.
2. 紀日奈子 2014 九州部会活動報告：エンカウンターグループの参加者からの声 日本人間性心理学会ニュースレター, 81, 6.
3. 三浦直樹 2014 エンカウンター・グループにおけるエクササイズに関する一考察 福岡医療福祉大学紀要, 11, 33-39.
4. 野島一彦 2014 エンカウンター・グループのファシリテーション カウンセリング, 46(1), 33-50.

5. 野島一彦・坂中正義 2014 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（2013） 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 10, 3-25.
6. 野島一彦・下田節夫・高良 聖・高橋紀子 2014 グループの「構成」と「構造」—エンカウンターグループとサイコドラマの対話— 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 10, 27-37.
7. 酒井玲子 2014 E.G.と心気功に参加して 日本グロースセンター「グロース」, 147.
8. 坂中正義 2014 「聴くこと」による自己理解 セルフ《自立》カウンセリング研究所所報「白樺」, 71,2.
9. 鈴木研司・平山栄治 2014 エンカウンター・グループにおける沈黙とグループ・プロセスについて 心理臨床学研究, 32(4), 472-482.

### C.学会発表

1. 広瀬寛子・野村喜三枝・宮本沙織 2014 遺族のサポートグループにおけるファシリテーターとしての立ち位置とは 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 136-137.
2. 石田妙美・柘植順子・駒米勝利 2014 大学生のベーシック・エンカウンター・グループ体験が、その後にあたえる影響—第1報 養護教諭志望学生におけるBEG合宿体験— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 188.
3. 金子周平 2014 看護学生を対象としたラージ・グループの展開の特徴と自己一致の促進 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 98-99.
4. 三國牧子 2014 ベーシック・エンカウンターグループの構成を考える 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 56-57.
5. 皆元 司 2014 合宿型グループのワーク体験が自他の認知と不安に与える影響の検討 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 124-125.
6. 日本人間性心理学会（第33回）2014 自主企画：グループ臨床体験を語り合う集い 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 32-33.  
企画者（野島一彦）  
司会者（高橋紀子・岡村達也）  
話題提供者（下田節夫・藤 信子・津村俊充）  
指定討論者（坂中正義・金子周平）
7. 日本人間性心理学会（第33回）2014 自主企画：グループ体験を語ろう(1) 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 40-41.  
企画者（阿津川令子）

- 話題提供者 (阿津川令子・角 隆司・船曳奈央・梅井 茜・須藤亜弥子)
8. 日本人間性心理学会 (第33回) 2014 自主企画: グループ体験を語ろう (2)  
日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 48-49.  
企画者 (角 隆司)  
話題提供者 (角 隆司・船曳奈央・梅井 茜・須藤亜弥子・阿津川令子)
9. 日本心理臨床学会 (第33回秋季大会) 2014 自主シンポジウム: グループ・アプローチを用いた心理療法研修プログラムの展開 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 615.  
企画者 (平山栄治)  
司会者 (富田悠生)  
話題提供者 (平山栄治・富田悠生・鈴木潤也・鈴木研司)  
指定討論者 (岡村達也・濱田康子)
10. 新里侑那 2014 ファシリテーターがベーシック・エンカウンター・グループを研究すること 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 196.
11. 野島一彦 2014 ワークショップ: 3タイプのエンカウンター・グループ体験に触れる 日本学生相談学会第32回大会プログラム
12. 杉浦崇仁・木村太一・白井祐浩・北田朋子・村山正治 2014 PCAグループにおけるC.R. Rogersの3条件の検討及び自己肯定感の変化についての考察 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 92-93.
13. 宇都宮淳子 2014 障害を持つ子供の母親への支援—PCAGIP法を使ったグループワーカー 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 173.
14. 吉延 創 2014 ゲシュタルト療法を取り入れたエンカウンターグループの実践 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 158-159.

#### 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. 田畑 治 2014 「坂中正義 2012 『ベーシック・エンカウンター・グループにおけるロジャーズの中核3条件の検討—関係認知の視点から—』 風間書房」人間性心理学研究, 31(2), 241-245.

付: 同リスト (~2013)

「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. 児玉龍治 2013 大学院生に対するファシリテーター研修グループの試み  
龍谷大學論集, 481, 8-25.
2. 松浦光和・清水幹夫 2013 Basic Encounter Group参加者の所感の分類(II)  
: ファシリテーターについて 宮城學院女子大學研究論文集, 116, 27-38.
3. 本山智敬 2012 高校生を対象としたエンカウンター・グループの効果: 参  
加者の個人プロセスとの関連から 福岡大学研究部論集B (社会科学編 5) ,  
35-44.
4. 野島一彦・高田加奈子・陳野畑・土田裕貴・中野 愛・野口恵美 2012 「コ  
ラボレーション方式VI」による エンカウンター・グループの試み—段階的に  
非構成方式に近付けることによるファシリテーター養成について— 九州大  
学心理学研究, 13, 179-189.
5. 鈴木潤也 2012 エンカウンター・グループにおける個人の体験過程と被援  
助志向性に関する一考察—グループにおける個人の体験過程の中で被援助志  
向性が生起するプロセスについて— 青山心理学研究, 12, 35-44.

#### 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。

2014年の概要は次のとおりである。「A.書籍」は7本であった。そのうち2つが単行本であった。「B.研究論文」は34本であった。「C.学会発表」は24本であった。そのうち7つがシンポジウムであった。「D.翻訳」は6本であった。そのうち2

つが単行本であった。「E.海外文献紹介」はなかった。「F.書評」は1本であった。

2014年における「体験過程療法・フォーカシング」の特徴は、D-2に代表されるような臨床実践に焦点を当てた文献が多く刊行されたこと、多くのシンポジウムが開催されたこと（C-12, C-13, C-14, C-15, C-16, C-17, C-18）であろう。

D-2は、コーネル氏による書籍の翻訳である。タイトル通り、臨床実践におけるフォーカシングがテーマである。2014年はこれに限らず、臨床実践におけるフォーカシングの文献が多く刊行されている（B-9, B-15など）。こういった内容の書籍や研究論文が増加していることは、心理臨床におけるフォーカシングが着実に展開していることの傍証といえよう。

一方、シンポジウムで取り扱っているものは、「絵によるフォーカシング（C-12, C-13）」「ミニマムTAE（C-14）」「にほんごフォーカシング（C-15）」「コミュニティ・ウェルネス・フォーカシング（C-16）」「フォーカシングによるスーパーバイザー体験（C-17）」「こころの天気（C-18）」と幅広い。こちらはフォーカシングの裾野の広さを表していよう。

これらから、臨床実践での着実な展開と共に、様々な領域での様々なフォーカシングの発展が確認できる2014年の動向がうかがえる。

なお、2014年は「心理臨床学研究」に5本（B-15, B-16, B-17, B-21, F-1）、「人間性心理学研究」に3本（B-9, B-25, 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」にコンスタントに発表されている。

## A.書籍

1. 池見 陽 2014 池見 陽先生がクリエイトするフォーカシングの基礎と展開（DVD）チーム医療
2. 村田 進 2014 創作と癒し—ヴァージニア・ウルフの体験過程心理療法的アプローチ— コスモス・ライブラリー  
序論 闇の核心を求めて  
第1部 V.ウルフ『ダロウェイ夫人』を中心に  
第1章 ヴァージニア・ウルフの創作と体験過程について—ダロウェイ夫人』から『灯台へ』まで—  
第2章 『ダロウェイ夫人』概論—Mrs. Dalloway's Character Problem—  
第2部 V.ウルフ『灯台へ』を中心に  
第3章 ヴァージニア・ウルフ『灯台へ』における過去志向について—解釈学的見方から—  
第4章 文学と心理学の接点から—V.ウルフ『灯台へ』再考—  
第3部 V.ウルフ『歲月』を中心に  
第5章 『歲月』とウルフの体験様式について  
第4部 発展研究 創作体験を中心に



第6章 「灯台へ」創作体験の面接への適用について

第7章 禅マンドラ画枠づけ創作体験法の開発とその心理療法的構  
いて一体験過程から見た心理的回復過程の中心概念の研究—

結論 本論の目的・仮説・定義・方法と結果

資料編

3. 諸富祥彦 2014 ユージン・ジェンドリン①～② 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 168-171.
4. 村里忠之 2014 ユージン・ジェンドリン③～⑦ 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 172-181.
5. 大澤美枝子 2014 アン・ワイザー・コーネル①～⑤ 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 196-197.
6. 末武康弘 2014 ユージン・ジェンドリン⑧～⑭ 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 182-195.
7. 上嶋洋一 2014 ユージン・ジェンドリン⑮ 諸富祥彦編「カウンセリング/臨床心理学を学ぶ人のための伝説のセラピストの言葉」コスモス・ライブラリー, 196-197.

## B.研究論文

1. 土井晶子 2014 連載企画：フォーカシングのいろいろ「ホールボディ・フォーカシングとわたし」 The Focuser's Focus, 16(4), 3-4.
2. 浜田千晴 2014 年に一度のインタラクティブ・フォーカシングのワークショップに参加して The Focuser's Focus, 17(2), 6.
3. 日笠摩子 2014 「フォーカシング・インターナショナル」始動！ The Focuser's Focus, 17(2), 11.
4. 堀尾直美・佐々木裕人・中川温恵 2014 ジェンドリンのDVDを観る会～ジーンに祝福を伝える一ヶ月 'Celebrate Gene Month' Tokyo 開催報告 The Focuser's Focus, 16(4), 7-9.
5. 保坂芳子 2014 第三回JCFAステップアップワークショップに参加して The Focuser's Focus, 17(1), 8.
6. 池見 陽 2014 フォーカシングの源流(上)—池見 陽さん、札幌ワークショップで語る— The Focuser's Focus, 17(3), 5-7.
7. 伊藤研一 2014 フォーカシングによるパラレルプロセスの気づき：スーパーバイザー自身の体験の吟味 学習院大学「人文」, 12, 227-237.
8. 河崎俊博 2014 Eugene Gendlinの理論及び実践に関する研究動向 心理臨

- 床学研究と人間性心理学研究を中心に 関西大学カウンセリングルーム紀要, 5, 19-27.
9. 小泉隆平 2014 問題の核心にあるテーマに向かい合えず、そのテーマについて語れないでいた女性との面接過程—“Thinking About”とノートテイキングを用いて— 人間性心理学研究, 32(1), 45-56.
  10. 小泉隆平 2014 クリアリング・ア・スペースの技法としての“Thinking About”についての一考察—クライアントが向き合いにくい問題を面接で扱うために— 京都教育大学紀要, 124, 87-99.
  11. 松村太郎・古澤泰江 2014 追悼 天羽和子さん The Focuser's Focus, 16(4), 9-10.
  12. 松村太郎・小松真佐子・三木健郎 2014 秋のフォーカシングフェスタ The Focuser's Focus, 16(4), 5-7.
  13. 宮下武二郎 2014 インタラクティブ・フォーカシングは若さの秘訣 The Focuser's Focus, 17(2), 5.
  14. 村山正治 2014 講演：村山正治、Gendlinを語る 東亜大学大学院総合学術研究科「心理臨床研究」, 14, 3-18.  
司会者・企画者（桑野浩明・桑野裕子）
  15. 中村博之 2014 抑うつ的な不登校男子高校生に対して相互交流を活用した体験過程療法の事例 心理臨床学研究, 31(6), 927-938.
  16. 中谷隆子・杉江 征 2014 日常的フォーカシング態度尺度の開発およびその信頼性・妥当性の検討—内的プロセスモデルの検証— 心理臨床学研究, 32(2), 250-260.
  17. 中山英和 2014 クライエントの体験変容における、クライエント自身の身体感覚が果たす機能に関する一考察 心理臨床学研究, 32(1), 28-38.
  18. 野田長生 2014 フォーカシングをベースにした催眠療法 The Focuser's Focus, 17(3), 10-11.
  19. 小田大輔 2014 星占いを使ったフォーカシング～安全安心なセルフアストロロジーを目指して～ The Focuser's Focus, 17(3), 4.
  20. 岡村心平 2014 関西西部会活動報告：なぞかけフォーカシング・ワークショップ 日本人間性心理学会ニュースレター, 81, 7.
  21. 押江 隆 2014 問題意識性とフォーカシング的態度、自己実現との関連の検討 心理臨床学研究, 32(4), 483-490.
  22. 小山孝子 2014 子育て中の親を支える活動から考える The Focuser's Focus, 17(3), 7-9.
  23. 流 一世 2014 連載企画：ミニミニ実践報告「心の中の鬼を見つけよう」 The Focuser's Focus, 16(4), 2-3.
  24. 芝田淳子 2014 2013年度ウィークロングに参加して The Focuser's Focus, 16(4), 9.

25. 末武康弘 2014 パーソンセンタード／フォーカシング指向セラピーからみた中核条件の意義 人間性心理学研究, 32(1), 13-17.
26. 田口 純 2014 インタラクティブ・フォーカシング (以下、IF) 研修会参加の感想 The Focuser's Focus, 17(2), 6-7.
27. 高須賀忠雄 2014 「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, 17(2), 4-5.
28. 田村隆一 2014 かすかな信頼感—パーソンセンタードの視点と体験過程の真正性— 人間性心理学研究, 31(2), 223-232.
29. 田村隆一 2014 連載企画：フォーカシングのいろいろ 夢フォーカシング The Focuser's Focus, 17(1), 5-7.
30. 田邊 裕 2014 フォーカシングアドバンス・フォローアップに参加して The Focuser's Focus, 17(3), 11.
31. 土江正司 2014 フェルトセンスとマインドフルネス The Focuser's Focus, 17(3), 9-10.
32. 山田絵理香 2014 臨床心理士を目指す大学院生さんたちとともにフォーカシング The Focuser's Focus, 17(1), 4-5.
33. 矢野キエ 2014 子どもとフォーカシング The Focuser's Focus, 17(2), 7-8.
34. 安川恵美 2014 インタラクティブ・フォーカシング参加感想 The Focuser's Focus, 17(2), 5.

### C.学会発表

1. 浅田くに・白岩紘子 2014 間主体過程の検討—体験共有から自他区分成立までの15年間— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 144-145.
2. 日笠摩子・中村和徳 2014 コミュニティ・ウェルネス・フォーカシングの日本への導入の効果(1)—講演・ワークショップの実施とその満足度・理解度の検討— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 62-63.
3. 石井紀子 2014 フォーカシングの精神看護学教育への意義と新たな知見 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 195.
4. 石倉 篤 2014 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—自己理解・受容時の体験過程— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 86-87.
5. 伊藤義美 2014 大会準備委員長講演：私とカウンセリング—エンカウンター・グループとフォーカシングを中心に— 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 18.
6. 河野達也 2014 フォーカシングの態度に関する研究—主観の幸福感とうつ傾向との関連から— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 162-163.

7. 小松原智子・矢野キエ 2014 自己表現を豊かにする「漢字フォーカシング」の活用 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 177.
8. 松本 剛 2014 学校教育における身体感覚の概念化に関する実習の検証 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 115.
9. 村里忠之 2014 臨床によって臨床を創る—臨床からの概念形成— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 78-79.
10. 村田 進 2014 体験過程尺度から見た重症心因性ADの回復過程における「間」と推進のプロセス 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 140-141.
11. 中村和徳 2014 フォーカシングの効果に関するPAC分析による質的研究 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 102-103.
12. 日本カウンセリング学会（第47回大会）2014 自主企画：ミニ・ワーク：絵によるフォーカシング？—リラクセスとからだの感じて描く体験の場— 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 66.  
企画者（春日作太郎）  
アドバイザー（イケダ自然体操）  
コメンテーター（村久保雅孝）
13. 日本人間性心理学会（第33回）2014 自主企画：「絵によるフォーカシング」とからだ—竹内レッスンのからだほぐしとイケダ自然体操による比較検討の為の体験の場です— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 30.  
企画者（春日作太郎）
14. 日本人間性心理学会（第33回）2014 自主企画：ミニマムTAE（Thinking At the Edge） 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 36.  
企画者（得丸智子・笹田晃子）  
話題提供者（青木桂子・金持 桂子・宮澤寛幸・阿部滋子）  
指定討論者（村里忠之）
15. 日本人間性心理学会（第33回）2014 自主企画：「にほんごフォーカシング」から「にほんのフォーカシング」について考える 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 42-43.  
企画者（岡村心平・前出経弥）  
話題提供者（押江 隆・押岡大覚）
16. 日本人間性心理学会（第33回）2014 自主企画：コミュニティ・ウェルネス・フォーカシングの実践と広がり 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 44-45.  
企画者（日笠摩子・堀尾直美）  
話題提供者（寺田道夫・小嶽久美子・小池順子・佐藤文彦）  
指定討論者（白岩紘子）

17. 日本人間性心理学会（第33回）2014 自主企画：フォーカシングによるスーパーバイザー体験の吟味 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 50-51.  
発表者（伊藤研一・小林孝雄）  
指定討論者（吉良安之）
18. 日本心理臨床学会（第33回秋季大会）2014 自主シンポジウム：「こころの天気」描画法の臨床的活用の可能性（1）—開発過程からみた活用の多様性— 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 633.  
企画者（土江正司・足立智昭）  
司会者（足立智昭）  
話題提供者（上藪俊和・奥井智一郎・土江正司）  
指定討論者（内田利広）
19. 永野浩二 2014 クライエントのSelf in presenceを促進するセラピストの関わり 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 84-85.
20. 押江 隆・大塚聡介 2014 「体験過程流箱庭療法」開発の試み 日本心理臨床学会第33回秋季大会発表論文集, 546.
21. 酒井久実代 2014 感情プロセスの言語化と感情調節および反芻一省察との関連性の検討— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 156-157.
22. 佐藤真理奈・田村英恵 2014 会話場面での繰り返しの効果が体験過程の推進へ及ぼす影響 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 108.
23. 田中秀男 2014 フォーカシングはどこから来たのか 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 64-65.
24. 山崎 暁 2014 フォーカシング指向心理療法の立場からみた内的発達—中年期女性との面接過程でみられた対人関係とその反復— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 100-101.

#### D.翻訳

1. Cornell, A.W 1994 The Focusing Student's Manual. Focusing Resources.,  
Cornell, A.W 1993 The Focusing Guide's Manual. Focusing Resources.  
(村瀬孝雄監訳 大澤美枝子・日笠摩子訳 2014 フォーカシング入門マニュアル/ガイドマニュアル [新装版] 金剛出版)  
フォーカシング入門マニュアル  
第1部 フォーカシング  
第2部 傾聴（リスニング）  
第3部 フォーカシングを妨げるもの  
第4部 フォーカシングの練習  
第5部 上級の傾聴技法

- 第6部 上級のフォーカシング  
 フォーカシングガイド・マニュアル  
 第1部 ガイディングの一般原則  
 第2部 セッションの進み方 (段階をおって)  
 第3部 妨害を乗り越える手助け  
 第4部 特殊な場合  
 第5部 初めての人をガイドする場合
2. Cornell, A.W. 2014 Focusing in Clinical Practice: The Essence of Change. W. Norton & Company. (大澤美枝子・木田満里代・久羽 康・日笠摩子訳  
 2014 臨床現場のフォーカシング—変化の本質— 金剛出版)  
 序章 ある瞬間への扉  
 1章 変化の本質  
 2章 場の設定 クライアントのセッションにフォーカシングを使う準備  
 3章 フェルトセンスを認識し、育む  
 4章 クライアントのフェルトセンス形成を援助する  
 5章 クライアントの強い自己を育成する フェルトセンスのための本質的環境  
 6章 さらに深く フェルトセンスを促進する  
 7章 より難しいタイプのクライアントとの取りくみ  
 8章 トラウマ、嗜癖、抑うつへのフォーカシング  
 9章 フォーカシングと他の治療様式の混合  
 10章 セラピストのためのフォーカシング
3. フレッツァ, E. (平 和俊訳) 2014 シリーズ：世界のフォーカシング (4) アルゼンチンにおけるフォーカシング The Focuser's Focus, 17(1), 9-10.
4. フレマンヴィル, M (志賀悠香訳) 2014 シリーズ：世界のフォーカシング (5) カナダ・ケベック州でのフランス語圏のフォーカシング The Focuser's Focus, 17(2), 9-11.
5. グルメ, O. (大迫久美恵訳) 2014 シリーズ：世界のフォーカシング (6) ベルギー&ルクセンブルクにおけるフォーカシングの発展とホールボディ・リーダーシップの物語 The Focuser's Focus, 17(3), 11-13.
6. ボイゲレアス, R. (矢野キエ訳) 2014 シリーズ：世界のフォーカシング (3) オランダにおけるフォーカシング The Focuser's Focus, 16(4), 10-12.

## E. 海外文献紹介

[該当文献なし]

## F. 書評

1. 福盛英明 2014 「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



方法一』創元社』心理臨床学研究, 32(2), 269-270.

付：同リスト（～2013）

「第Ⅲ部：体験過程療法・フォーカシング」の追録

#### A.書籍

1. 伊藤研一 2013 フォーカシングにおける見立てと介入をつなぐ工夫 乾吉佑編『心理療法の見立てと介入をつなぐ工夫』金剛出版
2. 大澤美枝子 2011 内側の自分とつきあう 諸富祥彦編『人生にいかすカウンセリング—自分を見つめる 人とつながる—』有斐閣, 231-237.

#### B.研究論文

1. 遠藤可奈 2013 イラショナル・ビリーフと体験過程尊重の態度との関連について 創価大学大学院紀要, 35, 189-215.
2. 池見 陽 2009 Eugene Gendlinの心理療法論：体験・表現・理解が実践される体験過程 デルタイ研究, 20, 45-62.
3. 河野俊明 2013 小学校授業におけるフォーカシングやシェアリングを取り入れた絵本の読み聞かせ活動の開発（2）—集団フォーカシングの効果の検証— 読書科学, 55(1・2), 13-23.
4. 河野俊明 2013 小学校授業におけるフォーカシングやシェアリングを取り入れた絵本の読み聞かせ活動の開発（3）—実験授業（RFSM I）マニュアル化の検証— 読書科学, 55(3), 69-77.
5. 平河内健治 1999 カウンセリングと言語学—夫れ言は吹に非ざる也— 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合弁号, 48-49.
6. 越山 綾 2013 セラピストフォーカシング法の意義の検証—吉良（2010）の意義との比較によって— 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 3, 31-39.
7. 前出経弥 2011 漢字一字で言い表す フォーカシングワークを通して 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 1, 51-59.
8. 岡村心平 2013 なぞかけフォーカシングの試み—状況と表現が交差する“その心”— 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 3, 1-10.
9. 末武康弘 2013 パーソンセンタード/フォーカシング指向セラピーにおいて生起するプロセスの理論化の試み—TAEを用いた質的分析から— 現代福祉研究, 13, 23-45.
10. 富宅左恵子 2013 大学院生同士による継続したセラピスト・フォーカシングセッションの意義 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 3, 31-39.

### C.学会発表

1. 村田 進 2013 高3D男のアトピー性皮膚炎からの回復過程—体験過程から見て— 人間主義心理学会第35回研究集会発表論文集, 4-5.

### D.翻訳

1. Ikemi, A. 2013 You can inspire me to live further: Explicating pre-reflexive bridges to the other. Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach. (pp.131-140) . Eds. J. H. D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik, M. Lux. New York, Springer. (筒井優介・橋場優子・宮本一平訳 池見陽監修 2013 他者への反省以前の架け橋を言い表す：僕が生き進むことを君は促してくれるのか 関西大学臨床心理専門職大学院紀要, 3, 11-20.)

### E.海外文献紹介

〔該当文献なし〕

### F.書評

〔該当文献なし〕

## 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）等のパーソンセンタード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。

2014年の概要は次のとおりである。「A.書籍」は1本で、単行本であった。「B.研究論文」は5本であった。「C.学会発表」は3本であった。「D.翻訳」は1本であった。「E.海外文献紹介」はなかった。「F.書評」はなかった。

2014年における「その他」の特徴は、フォーカシングをベースとした子育て支援について紹介したA-1が刊行されたことであろう。

A-1は、筆者らのフォーカシングをベースとした子育て支援の実践を紹介したものであるが、子育て支援の関係者への子育て支援の実践への示唆も述べられている。フォーカシングの広がりを具体的に示した書籍といえよう。

第III部で述べたようにフォーカシングの様々な領域での発展をうかがわせる文献が多数発行されたのが2014年の特徴といえよう。

なお、2013年は「人間性心理学研究」に関連文献が2本（B-1, D-1）掲載されている。

### A.書籍

1. 石井栄子・小山孝子 2014 フォーカシング指向親向け講座 親子のための

ホット講座 コスモス・ライブラリー

- 第1章 講座を受けて、ほっとできる子育てに
- 第2章 では、フォーカシング指向親向け講座に参加してみましょう。
- 第3章 フォーカシング指向親向け講座を開いてみましょう。
- 第4章 フォーカシングと照らし合わせてみると

**B.研究論文**

1. 濱中寛之 2014 パーソンセンタード表現アートセラピーにおけるロジャーズの三条件 人間性心理学研究, 32(1), 19-25.
2. ジョーンズ美香 2014 第33回大会口頭発表をふりかえって 日本人間性心理学会ニュースレター, 82, 3.
3. 村山正治 2014 PCAGIPセミナー 立命館大学心理・教育相談センター年報, 12, 3-61.
  - 第一部 講演：PCAグループワークの現代的意味—つながり・個人尊重・自分らしさの肯定・ダイバーシティモデルを目指して—
  - 第二部 PCAグループによる夢ワークの体験学習
  - 第三部 「PCAGIP法」のライブセッションPCAグループをベースにした新しい事例検討法
  - 第四部 クロージングセッション
- 資料 チラシ
4. 押江 隆 2014 パーソンセンタード・コミュニティアプローチ 日本心理臨床学会「心理臨床の広場」, 6(2), 20-21.
5. 筒井優介 2014 カンバセーション・ドローイングを連続的に行うことの臨床的意義について 関西大学臨床心理専門職大学院紀要, 4, 53-61.

**C.学会発表**

1. ジョーンズ美香 2014 デイセンタリング・アプローチ—表現アーツセラピーの新たな可能性— 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 134-135.
2. 押江 隆・足立美美・三浦啓子・水戸部準 2014 コミュニティプレイセラピー 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 94-95.
3. 筒井優介 2014 カンバセーション・ドローイングにみる人間関係 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 112-113.

**D.翻訳**

1. オミディアン・パトリシア（平井達也訳）2014 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— 人間性心理学研究, 31(2), 135-141.

## 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（～2013）「第Ⅳ部：その他」の追録

## A.書籍

〔該当文献なし〕

## B.研究論文

1. 引土絵未 2013 わが国における治療共同体の可能性—アミティーのエンカウンターグループに学ぶ— 精神科治療学, 28(増刊号), 77-80.
2. 伊東 博・生方 薫 1999 身心一如のニュー・カウンセリングの哲学 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 45-50.
3. 中村 泉 2007 四、五分のこと思いだす年の暮 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 59-61.
4. 大塚俊博・富田博重・後藤アイ・宮添邦子・安東愛美・隅井寿賀子 2007「私達は大方でこんなことをしています」—大方エンデの会— 日本カウンセリング・センター「カウンセリング研究」, 23, 42-49.
5. 押江 隆 2012 相互援助コミュニティの心理臨床モデルに関する実践的研究—パーソンセンタード・アプローチの新たな展開としてのコミュニティアプローチ— 関西大学大学院心理学研究科博士論文
6. 高橋幸生 1999 学道の用心 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 98-101.
7. 友田不二男 1999 易経とカウンセリング 日本カウンセリングセンター「カウンセリング研究」, 17・18合併号, 51-72.

## 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〕

### 統計

2014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。2014年に公刊された関連文献は106篇（「来談者中心療法」40篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」11篇、「体験過程療法・フォーカシング」48篇、「その他」7篇）であった<sup>3</sup>。

よって、これまでに日本で公刊された関連文献は7341篇（「来談者中心療法」3350篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」1765篇、「体験過程療法・フォーカシング」1910篇、「その他」316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）3955

---

<sup>3</sup> 学会発表は合計に含まれていない。

table 日本におけるバーンソンセンタード・アプローチに関する発行文献数 (2015.02.20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	2014	合計
来談者中心療法 (含：基礎概念)	2	7	13	35	14	15	13	15	20	15	8	14	2	2	1	0	0	169
書籍：単行本	3	5	9	27	47	43	48	20	111	118	52	35	0	9	30	0	3	560
書籍：章	0	0	0	0	1	2	9	15	3	11	13	15	2	1	2	1	1	95
論文：特集	0	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	316	347	277	54	46	69	29	26	2073
遊戯療法も含む	1	3	3	8	5	1	3	4	1	0	10	12	2	0	0	1	1	0
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55
翻訳：章	0	0	41	106	3	6	8	7	6	13	59	1	0	2	2	0	2	256
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	0	0	0	1	13
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	0	0	0	1	13
書評	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	5	28	19	9	16	2	4	18	21	38	27	3	7	7	8	20	232
参考：一般	0	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	488	504	419	64	60	111	34	40	3350
ベーンソン・エンカウンター・グループ (含：グループカウニング)	0	1	0	1	0	1	2	2	1	4	3	2	4	1	2	1	0	24
書籍：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書籍：章	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：章	0	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	0
海外文献紹介	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：シンポ	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：一般	0	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	29	9	11	1765
体験過程療法 フォーカシング (含：体験過程の基礎概念)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32
書籍：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書籍：章	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：章	0	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	0
海外文献紹介	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：シンポ	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：一般	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
その他 (教育・経営など)	0	0	0	0	4	2	6	37	80	115	158	265	456	68	90	111	61	48
書籍：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書籍：章	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：特集	0	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	13	44	37	24	11	5	4	5	221
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：章	0	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	0
海外文献紹介	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：シンポ	0	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	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：一般	0	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	966	1272	1037	204	189	273	110	106	7341
総計	6	21	168	269	200	391	625	641	863	966	1272	1037	204	189	273	110	106	7341

注：データは坂中による一連の「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」シリーズに基づいた。



■ 南山大学 人間関係研究センター 公開講演会

「変革と学習のためのラボラトリー方式の体験学習」

2014年2月22日(土) 10:30~12:00

南山大学 名古屋キャンパス D棟51教室

パトリスシア・バイドルーパドゥヴァ

(Patricia A. Bidol-Padva Ph.D) 氏

(NTL Institute メンバー)

通訳: 加藤美貴子氏、山口めぐみ氏

翻訳校正・森泉 哲 (南山大学人間関係研究センター)

司会 (中村):

では、講師のパトリスシア・バイドルーパドゥヴァさんの紹介を簡単にさせていただきます。パットさんは米国NTL Instituteのメンバーで、NTLは組織開発のコンサルタントや、チェンジ・エージェントを養成するためのサーティフィケート・プログラムを実施しており、そのプログラムの全体を統括する責任者をされています。

ミシガン大学で博士号を取られたのですが、そのミシガン大学で指導教員だった方がロナルド・リピット氏でした。リピットさんはNTLの創始者で、クルト・レヴィンの直接の弟子だった3人のうちの1人で、レヴィンの弟子の1人に指導を受けて、パットさんは組織開発について学びました。

今日は、ロナルド・リピット氏の名前がたくさん出てくると思います。日本ではロナルド・リピット氏のことについていろいろ聞ける機会はなかなかありませんので、そういう意味では体験学習について、特に歴史的にロナルド・リピット氏がどのようなことを大切にしてきたかということについて聞けるのではないかと考えています。

パットさんはミシガン大学で教鞭をとられて、大学で教員をされていたのですが、その後実践者になって、現在は組織開発のコンサルティングの実践をされているとともに、大学院で組織開発について教えたり、組織開発の講座をNTLを中心に実施されています。

では、パトリスシアさん、よろしくお願いします。

パトリスシア・バイドルーパドゥヴァ:

おはようございます。今日、この場にいられることをとても光栄に思います。そして、さらに光栄なことは、5日間の組織開発ラボラトリーの研修があった

のですけれども、その際に参加して下さった参考者の方も、今日は来てくださっています。来てくださって本当にありがとうございます。

この5日間、ラボラトリー方式の体験学習をしたのですが、非常にそれは集中的なものであり、午前・午後、そして夜のセッションもありました。非常に充実した時間で、そこで組織開発（Organizational Development, 以下ODと省略）を行うというのはどういう意味なのかということを読んでいきました。

今回の講演をロナルド・リピット先生に捧げたいと思っています。実際にこのラボラトリー方式の体験学習を開発された先生とともに時間を過ごすことができたということは、私にとって非常に素晴らしい経験でした。また、NTLでどのようにこのプログラムが使われているのかということについても、少しお話ししていきたいと思います。今日、皆さんが人間関係研究センターの講演会にお越しくださいませ、本当に感謝をしています。

ロナルド・リピット先生の下で、個人・集団・組織・コミュニティの変革に関する研究を行い、博士号を取得いたしました。個人・集団・組織・コミュニティというレベルはすべてリンクしておりまして、このリンクすることがなぜ重要なのかということについて、さらには個人のレベルからコミュニティレベルに至るまで、すべてが相互作用しているということについて、これからスライドを通してお話ししていきたいと思います。

では最初に、普段あまり話題にならないユース・オブ・セルフ（use of self）とラボラトリー方式の体験学習との関連についてお話しさせていただきます。私がアメリカで、まだ若かったころですけれども、そのときに、鈴木老師と一緒に勉強させていただく機会がありました。彼の提唱する仏教の瞑想の仕方というのは、アメリカではかなり定着しております。皆さんも、教育の現場であったり、または学校のシステムの中であったり、皆さんの働いている場所であったり、実践されているという場所は様々あるわけですが、そこでラボラトリー方式の学習を通して組織変革をもたらそうとされているかと思います。この中で非常に重要なことは、今の自分がどういうものなのか、「今ここ」という概念をどのように理解するのか、ということだと思います。

鈴木老師の言葉ですけれども、「あなたがあなた自身であるとき、事物をそのまま見ることができ、環境と一体になることができる」とおっしゃいました。この言葉に関連して、組織開発ラボラトリーに参加された方は「私たちはピュアな心と新鮮な心で取り組むことが必要だ、初心忘れるべからず」ということをおっしゃってくださいました。

今日の講演では、NTLの一番中心となるラボラトリー方式の教育について探っていきたいと思います。先ほどトシさん（註：津村センター長）からNTLは1940年代後半に始まっているというお話がありましたが、そのとおりで、1947年に正式に立ち上がりました。しかし、その前、1938年の研究によって開始されました。このラボラトリー方式の教育というのは、ロナルド・リ

ピット博士、そして先ほどお話ししましたほかの3名の方々とともに築きあげられてきましたが、何十年にもわたって現在でも世界中で使われてきています。

これはNTLから派遣されてこのように皆さんの前で話をさせていただいている私にとって非常に喜びなのですが、この皆さんが今いらっしゃる人間関係研究センターとNTLは、世界でも有数のラボラトリー方式の教育に基づき、教育と研究を行い、さらに個人・組織・集団・コミュニティというすべてのレベルにおいてそれを行っているという、本当に素晴らしい研究機関です。

皆さんもご存じかと思いますが、ラボラトリー方式の教育はもともと社会心理学の分野から派生してきたものです。社会心理学という研究分野はクルト・レヴィン博士によって開拓されました。もともと彼はドイツでこの研究を開始し、その後アメリカに渡り、継続的にその研究をアメリカで行いました。当初は、個人とグループレベルのインターフェイスの部分については、あまり研究が行われていませんでした。

彼の研究を通して見出されたことは、ファシリテーションを通して集団が学習することで、自分たちがお互いに影響を与え合うということを深く理解することができ、ユース・オブ・セルフを通して自己の能力を伸長することが可能であるということでした。また、そのファシリテーションによる学習を通して、彼らが共同して課題を行い、お互いに影響し合い平等に認め合うという重要性が見出されました。

クルト・レヴィン氏とともに、ロナルド・リピット博士、リー・ブラッドフォード博士、そしてケン・ベネ博士によって、1940年代にラボラトリー方式の学習であるTグループが創設されました。Tグループに関して皆さんは今すぐ知りたいと思われるかと思いますが、その前に二つの概念を少し説明させていただきます。

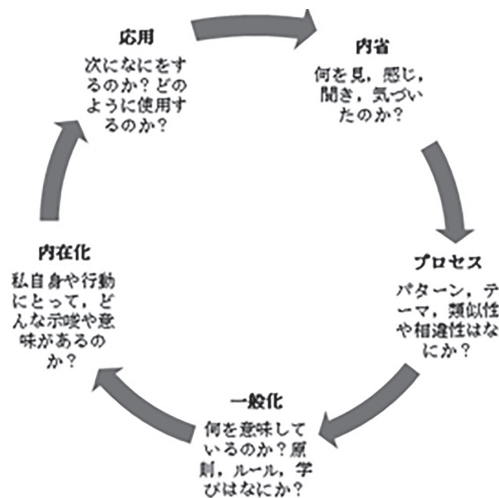


図1 体験学習サイクル

このサイクルは、「学習サイクル」と呼ばれています。Tグループやラボラトリー型の学習をしているチームの中で、このサイクルはよく使われます。この中では、様々な用語が使われています。参加者のほかに、OD実践者、チェンジ・エージェント、コンサルタントという用語が使用されますが、これは同じことを意味しています。それから、エンゲージメント（参加）、体験学習、アクションリサーチという用語も出てきます。体験学習サイクルを説明してから、少し質問の時間を取ろうと思います。そこでまたさらにお分かりになっていただけたらと思います。

このサイクルを使って皆さんにしていきたいことは、まず、懸命に自分を見ていただきたいということです。見て、ふりかえりをします。そうすることで、実際に自分が何を見たのかということをつりかえります。この過程は簡単に思えることでしょう。

では実際にやってみましょう。このスーツにカエルのブローチを付けているのですけれども、見てください。つまり、ここにアメリカから来た女性が一人いて、その人のスーツにはカエルが付いているということを皆さんは観察しています。それが皆さんのデータになります。

しかし、この部屋には大勢の方がいらっしやいまして、その方々は一人ずつ異なった解釈をするでしょう。このスーツのカエルを見ながら、いったいあのカエルは何だろうなどと考えていらっしやると思います。推測を行いながら、データを収集し、データをふりかえています。そこで問題になるのは、その推測が事実のままを反映しているのか、それとも自分がそうであるに違いないと信じてしまっていることを反映しているのかということです。

私がこのカエルを今日付けてきたのは、自分はこのカエルがかわいいと思っているからです。また、好きな人から頂いた品なので付けて参りました。しかし本当のことを言うと、カエルは幸運のシンボルなので、今日、皆さんとこうしてお会いでき、講演会がうまくいくといいなと思い、幸運を願って付けてきました。

簡単な例でご説明しましたがけれども、要するに、見たものをそのまま見るのか、自分の考えを入れて解釈するのかということです。ただ、鈴木老師がおっしゃったように、見たものをそのまま、あるがままに見ることが今日のポイントになります。

このラボラトリー方式の教育では、アクションリサーチとデータ収集ということがよく出てきます。こうすることによってデータを収集し、それをふりかえります。そうすることでそれがどのような意味であったのかを解釈をし、もしそのデータが本当であれば、その意味を一般化し、内在化していきます。そして、その意味が個人・チーム・組織・コミュニティにとって何を表すのかをふりかえり、その結果として行動することになるのです。

ここで「ラボラトリー」という言葉を使っていますけれども、ワークショッ

プと言っても同じようなことを表しますが、これは科学的な意味を表しています。つまり、皆で一緒にデータを集め、一緒に考え、その結果が何であろうともそのデータを使ってよい結果をもたらすために行動することがラボラトリーです。

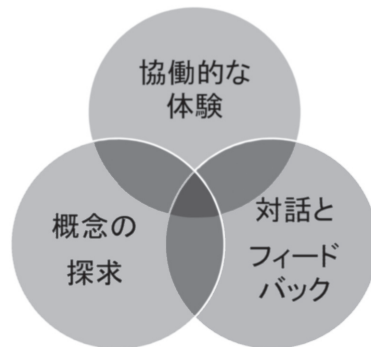


図2 ヒューマン・インタラクションを通しての学習プロセス

こちらに、ラボラトリー方式の教育の三つの重要な要素が記載されています。まず一つ目は、「協働的な体験 (joint experience)」です。ジョイント (協働) というのは、グループの中でコンセンサスを取り、そしてお互いに話し合い、かかわり合うということです。協働的な体験を通して考えていくということは、二つ目の言葉で表現される「概念の探求」をデータ収集に基づき行うことを指しています。そして、そのデータはフィードバックや対話を通して、意味づけられます。

NTLで使われているラボラトリー方式の教育には、次の四つのレベルがありますし、人間関係研究センターでも同様のモデルが使用されていることと思います。まず一つ目が「個人と集団」レベルで、その次が「組織」のレベルですが、ここでもラボラトリー方式の教育が行われます。次に「コミュニティ」レベル、最後には「実践家としての専門家を養成するための教育」のレベルがあります。専門家という意味では、私たちは三つの用語であるODプラクティショナー (OD実践者)、ODコンサルタント、そしてODチェンジ・エージェントという用語を場合に応じて使い分けながら、しかしほぼ同じ意味で使用しています。どういう用語を使っても、その目指すものは同じです。つまり、クライアントが望む変革を実現することを目的にしています。

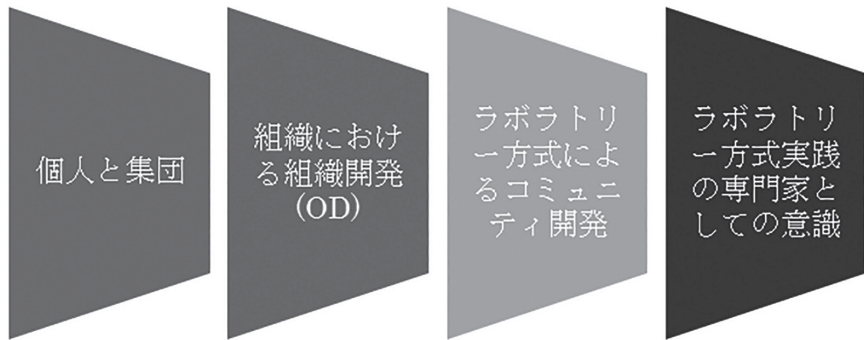


図3 ラボラトリー方式の教育の応用

それでは、ここからは、「個人と集団」のレベルに焦点を当てていきましょう。ここからは、アメリカでよく言われている用語を使用しますと、「ヒューマン・インタラクション・ラボラトリー」と言うことになりますが、それについて話をしていきます。これはまさに、こちらの人間関係研究センターが実施されている「Tグループ」のことを指します。

そこでTグループの話をしてみると、Tグループとは、まさにヒューマン・インタラクション・ラボラトリーの核になる部分です。Tグループの定義についてお話をさせていただく前に、Tグループのスケジュールについて説明させてください。

1947年、それから60年代、70年代において、Tグループは3週間のコースで行われていました。たとえTグループが組織内で行われていようとも（例えば自動車メーカーのフォード社内で行われた時も）、全く見知らぬ人たちが一緒に参加するという形態をとります。人間関係研究センターでTグループをやっていたらっしゃるのも、これと同じ形式だと思います。今ではアメリカでも、3週間のTグループというのはありません。6日間の日程になっています。

Tグループに参加しますと、朝、午後、夜の3つのセッションがあります。午前のセッションでは、3時間から3時間半Tグループを行います。そして、午後には1時間半ぐらいかけてTグループの基本的概念をについて学んでいきます。それから、また1時間半はTグループに戻ります。そして、夜のセッションは2時間半あるのですけれども、ここではさらにTグループの活動をしていただきます。これがTグループなのです。Tグループという言葉は何回も繰り返しましたので、皆さんからしますとそもそもTグループとは何だどご質問ができてそうですね。

Tグループとは、決まった構造やアジェンダのない場所（place）のことを指します。Tグループにこれまで参加された方は挙手していただけますか。今、挙手していただいた方はすでに体験していらっしゃるのでご存じかと思いますが、部屋の中に入りますと、ファシリテーターかトレーナーも部屋に座っています。そして、ファシリテーターはこう言うでしょう。「これからグループに分かれてセッションを行います、そこにはスケジュールがありません。ここ



は何も設定されていないので、皆さんが何をするのか決めてください」と。

Tグループは世界各国で行われていますけれども、最初のセッションでは、いったいここで何をするんだとどの国の参加者も思っているに違いありません。Tグループでは、参加者たちがどのようにゴールに向かっていくのかというプロセスに注目しています。Tグループでまず一番にすることは、自己に対する気づきと肯定的なユース・オブ・セルフです。そこで皆さんは、Tグループが形成されるときダイナミクス、権力、コントロールであるとか、誰が責任を担っていくのか、誰がリードをしていくのかという意思決定にかかわる要因など、そのようなグループに関する鍵となる要素を感じていきます。

コミュニケーションを通して、本当にしっかり聞くとはどういうことか、どのように効果的にフィードバックできるのかということを感じていきます。アクティブ・リスニング、傾聴するという意味は、相手に対して「あなたの言うことを最後までしっかり聞きます」ということを意味しています。自分の心をオープンにして、聞きたくないことであっても聞いて、しっかり受け入れていくということです。Tグループの初期段階では、そのグループの一員として受け入れられている自己という感覚が生じます。そこに参加している個人のバックグラウンドは様々ですが、自分はそこに受容されている、居場所があるという感覚になります。

現在アメリカでは、大企業や大きな組織の経営者や経営幹部の人々はこのTグループに関心を持っています。リーダーとして組織をけん引していくためには、アクティブ・リスニング、傾聴するということが非常に重要であると理解しているからです。

次のスライドで、ユース・オブ・セルフという概念について短く説明させていただきます。これは理解するのに非常に難しい概念ではありますが、ラボラトリー型の学習を成功するには核となる概念となりますので、この概念をよく理解する必要があります。

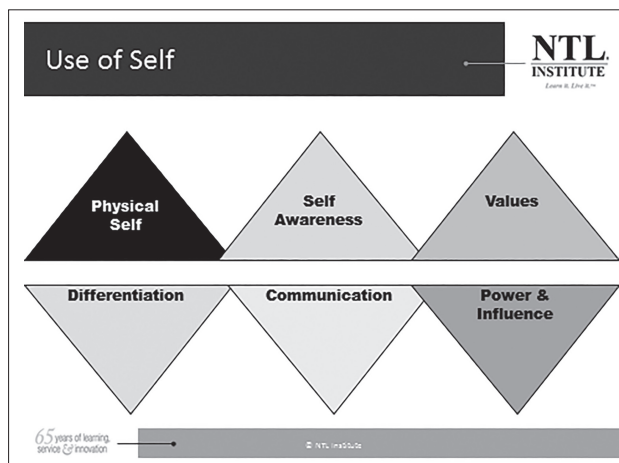


図4 ユース・オブ・セルフ

このユース・オブ・セルフというのは、ODコンサルタントに必要な不可欠なものですし、また参加者が最終的に研修を終えた後に習得してほしいと期待されるものです。というのは、参加者は、ラボラトリー方式の学習で学んでいったことを持ち帰って、周りの人とそれを共有することがTグループの重要な事柄の一つであるからです。ユース・オブ・セルフの「身体的な自己（physical self）」という概念は、どのように皆さんが自分のプレゼンスを他者に対して表しているのかということであり、特に身体的な特徴として、立ち方とか座り方とか、自分の望むように自分のプレゼンスを表現するのですが、決してクライアントや参加している人たちを支配することなく、それをしていかなければなりません。

「自己への気づき（self awareness）」ということに関しては、ODコンサルタントとして、また参加者として、他者との協働できているのか、あるいは、自分の価値観を相手と共有しているのかを考えることです。決してそれは自分の価値観を相手に押し付けるのではないということが重要になってきます。次の「価値観（value）」についてですが、これは後ほど説明いたします。ODやラボラトリー方式の学習では価値観というのは非常に重要な概念ですので、それを後ほど説明させていただきます。

「差異化（differentiation）」に関しては、この用語はバウンダリー・マネジメント（他者との境界線の調整）と言われることがあります。また、この差異化という概念は非常に難しい概念です。ODコンサルタントとして、また参加者としても学ばなければならない概念です。先週の5日間の組織開発ラボラトリーではこの概念も学習しました。このバウンダリーとは、「自分が誰であって、どのような力があって、どのような役割があるのか」また、「相手は誰であって、相手にはどのような力があって、どのような役割を持っているのか」という問いに答えることを意味します。

ラボラトリー方式の教育においては、すべての取組みをすべてODコンサルタントがクライアントのためにすべて行うわけではなく、クライアントと共に一緒に取り組むことで、望む成果を導いていくことを目指します。ですから、こういう意味で、バウンダリー・マネジメントというのがODコンサルタントにとって非常に重要になってきます。

図の中で示されているユース・オブ・セルフのための「コミュニケーション」とは、相手を傾聴し、フィードバックを行い、また、言い換えをしながら意味を確認し対話をするということです。

では、次のレベルに移りたいと思います。Tグループというのは、個人のレベルにおけるラボラトリー方式の学習の一方法であるということをお話ししました。チームワークというのも同様に、組織内で起こりえます。チームワークはODの一例として考えることができます。そこでこれから組織レベルについて話をしていきたいと思います。

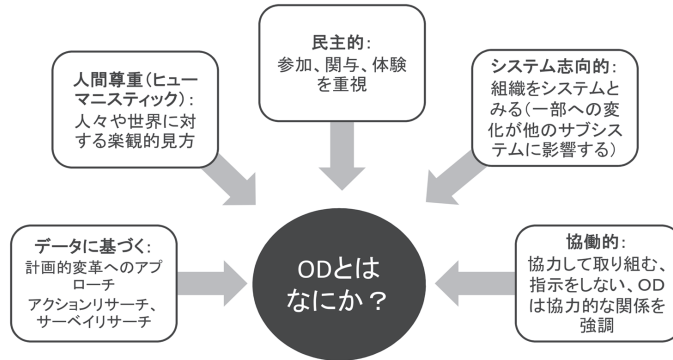


図5 組織開発とは何か (NTLによる)

図5に示されているように、これらがラボラトリー方式の教育に基づいた組織開発とは何かということの価値観になります。一番上の枠になりますが、ここには「民主的：参加、関与、体験を重視」と書かれています。そして、ここで言う民主的というのは、チームレベルであろうと組織レベルであろうと、この変革に影響を受けるすべての部署の人々が皆参加をして、その変革について全員で共有していくということです。

その右隣の枠の「システム志向的」ですが、ここでは、変革は個人、グループ、組織、コミュニティのすべての階層レベルに関わってくるということです。つまり、レベルにかかわらず変革の影響を受けることになります。

私はたくさんの組織と仕事をご一緒させていただきましたが、その中で、すでに私の前に別のコンサルタントが入って営業部署に変革をもたらした企業に行く機会がありました。しかし、その企業は、製造部門には誰もコンサルティングを行っていませんでした。時には、例えば営業部門から製造部門の責任者に、「今後はこのようにやってください。セールスのほうではこういうふうにしないといけないので、製造のほうではこういうふうにしてください」とだけメモを送るといったようなことがあったりしました。ご想像できると思うのですが、その変革に対しての抵抗は非常に大きいと簡単に想像できます。

ラボラトリー方式の教育に基づく組織開発では、組織ベースで変革を行っていきますけれども、コンサルタントとプライマリー・クライアントは、何が理想的な結果であるのかということデザインしていく必要があります。両者は協働しながら作業をし、いろいろなアクションや働きかけを行うのですが、他の部署が気分を害するようなことなく、理想的な結果が得られるようにしていきます。

図の右下の枠の「協働的」に関しましては、すでに話してきましたので、これ以上話す必要はないかと思えます。図中の左側の枠にいきます。「データに基づく」とありますが、これについてもかなりお話しさせていただきました。

最後の価値「ヒューマニスティック」ということですが、先ほどお話ししま

したロナルド・リピット博士、リー・ブラッドフォード博士、ケン・ベネ博士、クルト・レヴィン博士がこのように提唱していますが、もしもODプロセスにおいて協働的に解決しようとしていくなれば、たとえどんなに解決が困難であったとしても、毎回協働していけば必ず良い道を見つかることができるとおっしゃっています。

NTLがラボラトリー方式の教育を構築したのは、1940年代後半から1950年代の前半になりますが、この時代というのは非常に厳しい、大変な時代でありました。現在でも様々な問題が世界で起こっていますが、現在でもこの手法は応用することができます。

ここで私は一つの鍵となる価値を強調したいと思います。ラボラトリー方式の教育で鍵となる価値というのは、「民主的」ということになります。民主的と言うと、民主党のような政党を表すのではなく、他者と協働するような民主的なプロセスのことを指しています。

次の話題に入ります。NTLの観点から、人をどのように育てて、トレーニングしていくか。そして、ここでもやっていらっしやる、人間関係研究センターがODコンサルタントをどのように育成していくかということに関してです。

組織レベルであれコミュニティレベルであれ、ラボラトリー型の教育を行っていくコンサルタントは、様々な概念や体験学習のタイプを理解する必要があります。さらに体験を通してふりかえり、ふりかえる手法の一つとしては、先ほどユース・オブ・セルフということを申しましたが、これを使用してふりかえります。そして、様々な実践を通して経験豊かなコンサルタントとなっていきます。



図7 NTL ODサーティフィケート・プログラムの要素

これはちょっと見にくいかもしれませんが、この花びらの1枚1枚が、それぞれのラボラトリー型教育のワークショップになります。これが、アメリカで行われている、NTLのODサーティフィケート・プログラムの全容です。これと同じものが多くの国でも使われています。アメリカの場合ですと、このプログラムに参加をする人は、ODコンサルタントになりたい人ばかりではあ

りません。複雑な問題を抱え、変革を起こそうという企業のマネージャーたちもよく参加します。花卉の一枚一枚のワークショップは通常5日間の講座として行います。

これらのワークショップに参加される場合、まず参加していただくのはヒューマン・インタラクション・ラボ、Tグループになります。個人レベルのプログラムで、Tグループよりさらに深く学習したいという方は、次の「自己の気づき」のプログラムになります。そして、次の段階の「OD理論&実践」では、先ほど示したアクションリサーチやODのすべてのプロセスを約1週間かけて学習していきます。補足しますと、この一連のプログラムを学習していく順番は基本的にはある程度の流れがありますが、受講者の方も都合がありますので、順番どおり参加できない場合もあります。しかし、順番は多少変わっても問題はありません。

その次が、「ODにおけるグループプロセス」になります。ここではどのようにグループが形成されるか、また、グループを形成していくか、さまざまな理論を使って学習していきます。それによって、コンサルタントとしてより効果的にグループに働きかけるにはどうしたらよいかについて学習していきます。

その次が「組織診断」のワークショップになります。ここでは調査データの収集が中心になります。量的・質的データを専門家として分析するという観点ではなく、クライアントと協働するODコンサルタントという観点から分析します。

その次のものはオプションになるのですが、これは「変革を促す（複雑なシステムの変革をファシリテートし対処する）」というもので、複雑性の理論を使いながら、どうしたら組織変革が可能となるのかについて学びます。

その次が「働きかけの戦略」です。ここでは、コンサルタントがクライアントと一緒に組織変革を取り組んでいく場合に、どのように働きかけ（介入）を計画し、実行していくかについて学びます。

それでは、コミュニティの変革のレベルの話に移っていきます。多くの実践者は、ラボラトリー方式の教育はTグループだけでなく、コミュニティレベルでの変革も同時に進行しなければいけないということに気づいていません。このレベルを考慮に入れた実践は実はとても重要です。数枚のスライドを使いまして、このラージグループ手法について少しお話をさせていただきます。皆さんにとってチームビルディングとか、あるいは戦略のデザインという組織レベルの手法と比較して、この手法（ラージグループの手法）はなじみがないと思いますので、説明をしていきます。

私はラージスケール手法を使用したワークショップを担当することが多く、この手法に関してのスライドがたくさんあります。ODコンサルタントとしてたくさんいろいろな経験をしてきて、ユース・オブ・セルフも実践しているのですが、そういうものがバイアスとしてここで少し出ているかもしれません。そのようなバイアスも含めながらコンサルテーションをしていかなくはなり

ません。

ラージグループ手法のシンプルなものとしては、異なった部署からの代表者の集まるミーティングになるでしょう。しかし、私が携わったラージグループ手法の事例としては、例えば大企業での労働組合、労働組合のストライキ、あるいは製品の販売に対してラージスケール手法を通して変革を行うというものでした。ラージグループの大きさがどうであろうと、ここに書かれている4点がラージグループ手法の核の特徴があります。

ラージグループ手法-  
体系的な変革を創造する

NTL  
INSTITUTE  
Learn. Build. Lead.™

全てのラージグループ手法には4つの核となる特徴があります:

1. 話し合われている論点、課題、機会によって影響を受けるステークホルダー(利害関係者)を含めること
2. インタラクティブな活動を行うことを通して複数の視点やニーズに関与すること
3. 参加者が論点、課題、機会に対して影響を及ぼしたり、声をあげたりする機会を作ること
4. 対話やインタラクティブな話し合いをしている最中にたち現われてきた共通の場(コモン・グラウンド)はなにかを理解し、確認すること

65 years of learning service & innovation

© NTL Institute 42

図8 ラージグループ手法の要点

一つ目ですが、「話し合われている論点・課題・機会によって影響を受けるステークホルダー（利害関係者）を含めること」です。これは少し難しいかもしれませんが。経営側が、「この労働組合やこの人は入れたくない。なぜなら、彼らはあまりよくない態度をとるから」と言うことがあります。しかし、経営者側がこういう人は入れたくないと言って入れないでいますと、グループ全体の代表者が集まっていないということになりますので、ODがうまくいかなかったり、抵抗にあたりすることにもなります。

ですから、第二点目としてすべての参加者から常に違った見方、違った見解を集める必要があります。それはどのように集めるかという点、ラボラトリー方式の活動を通して、例えば対話を持ち、全ての課題を洗いざらい挙げられるようにして取り組んでいく必要があります。

三点目ですが、「参加者が論点・課題・機会に対して影響を及ぼしたり、声を上げたりする機会を作ること」ということです。ここで勘違いしてはいけないのが、経営者側が何か決定をする権利を断念しなければいけないという意味ではなくて、とにかくたくさんの人たちから話を聞いて、その声を聞く機会を作ることがとても重要になります。そして、こうすることで共通の基盤というのが立ち上がってきます。

では、次にこちらを説明します。ラージグループ手法をいつ使用するのが最



善であるかということに関してです。

ラージグループ手法は、本社が遠い場所にあるような地理的に組織が分散している場合、とても効果的です。あるいは、大きな危機、または大きな機会に直面している組織、また、意見が極化していたり問題が政治化してしまったりしている状況に取り組む場合は、ラージグループ手法というのが非常に効果的です。

それから、「多様な利害集団が存在するコミュニティと取り組む場合」とありますけれども、例えば人種の問題とか、あるいは争いがたくさんある場合等、非常に効果的です。ラージグループ手法を組織やコミュニティで使用していく際には対話を通して様々な話題や問題を分かち合っ、価値も共有していきます。ラージグループ手法がうまくいった場合の影響というのは、水面に石を落として、そこから波紋が広がっていくような大きな影響が出てきます。

**ラージグループの変革のタイプ**

- ホールスケール・チェンジ
- フューチャーサーチ
- シナリオ・シンキング
- サーチカンファレンス
- スタディサークル
- ワールドカフェ
- オープンスペース
- アプリシエイティブ・インクワイアリー

65 years of learning service & innovation

© NTL Institute

図9 ラージグループの変革のタイプ

このスライドですが、ここには典型的なラージグループの変革のタイプということで、いろいろな手法が書かれています。結構知られているものなので、Google、あるいはBingでも何でもいいのですけれども、これを検索にかけていただくと大体やり方が理解できると思います。

ここで学びは、ODコンサルタントがクライアントとともにラージスキルやチームビルディングの原則について理解し、クライアント、クライアントの望む成果、組織、コミュニティに対してラボラトリー方式の教育の新しいやり方を構築することにより非常に高い成果を上げることができるということです。

では最後に、ロナルド・リピット博士が何度も強調していたことを少しお話しします。通訳の方との打ち合わせやこのスライドにも入っていないストーリーをお話しします。

リピット氏のもとで、博士論文のためにアメリカで1980年代にYWCAというところに働きかけをしていました。当時、ロナルド・リピット氏は日本も含めて、様々な国々で働きかけをしていました。このYWCAでどのようにラボ

ラトリー方式の教育のデザインをし、ODを進めていくのかといったような取組みをされていました。博士は本当に素晴らしい方なのですが、彼は非常に控えめな方でしたので、コンサルテーションでは彼は何も言わずに、主に何時間も何時間も聴くばかりでした。彼がたまに口を開く時は、私たちはよく聴かなければならない時であり、非常に力強い言葉で話をされました。

この最後の2枚のスライドというのは、ロナルド・リビット氏がそのときにおっしゃったことのまとめになるのですけれども、これをお見せする前に、少しだけ彼のストーリーを話させてください。

ロナルド・リビット氏は大学院で様々な科目を教えられていましたし、また、様々な国々で多くの企業のコンサルティングをされていました。彼はミシガン大学があるアナーバーに戻ってこられると、いつもある特別なことをなさいました。それは、彼の家のリビングはとても大きかったのですが、家具全部を部屋から出して、椅子やクッションでみんなが丸く座って話ができるようにされました。毎週木曜日の夜4時間にわたって、そこにだれが参加してもよい雰囲気を用意されていました。例えばNGOの方であったり、また、彼に会ったことのないような人でもどなたでも参加していいというものでした。博士号の勉強をしている学生も歓迎されましたし、時には60人の参加者がいたりしますので、そういう時にはサブグループで話し合いを行いました。

そこで素晴らしいこと起こりました。参加者は、模造紙に、今晚自分がどういことを改善したいとか、どうい変革をもたらしたいかといったようなことを書き出し、発表するのですけれども、それはレクチャーという一方的なものではなくて、今からお見せする2枚のスライドぐらいしか紙としてはもらいませでしたが、そこでラージスケールの変革に関して、組織やコミュニティの変革についてたくさん学ぶことができたのです。例えば、「私はこの教会に属しているの、この教会はこうい変革をしなければならないと思います」といったようなことをみんなが発表します。そして、ミーティングは大体7時半に始まったと思うのですけれども、7時半から自分たちがどうい改善や変革の試みをしていきたいかといったよういリストの作成を始めます。そして、8時からそのリストを読み上げて、サブグループで話し合いをしていきますが、たいいは自分たちでグループをつくり、3つか4つのグループに分かれて話し合いを行いました。4時間後に皆さん帰っていくときには、話し合いから得たアイデア、例えばこの度は私は教会でこういことを試みてみよう、私は組織でこういことをしよう、といったようい新しいアイデアを持つことができたのです。

ここで基本的な概念というのは、人々がお互いに助け合い、お互いに最善の実践を共有することで、とても創造的な方法で、協働しながら、組織やコミュニティの変革を促すことが可能となるいものでした。

これまでのまとめについてはこのスライドの最初に書いてあることなのです。

私が最も強調しておきたい点は、ラボラトリー方式の教育やODは、ODコンサルタントと参加者が双方で柔軟に困難な問題を解決しようとする事なのです。

スライドの第1の点の「個人や集団の変革のプロセスに関して、コアとなる内容が存在する」とものですが、このようなスキルを学びたいという方は、先ほど花卉図でサーティフィケート・プログラムについてお見せしましたけれども、そちらで学んでいただけるかと思います。こちらの人間関係研究センターでも、プログラムの一部を提供していると思います。

また、ロナルド・リビット博士が信じていたことは、Tグループのようなチームレベルで起きることは、複雑な組織やコミュニティ変革でも同じようなことが起きるということです。ここで強調することは、異なったレベルやシステムでやり方は違っていても、コアとなる概念は、どこのレベルにあっても変わらないということです。

その鍵となるもの一つは、アクションリサーチのデータをともに生成し、いかなるレベルであろうとも協働していくことです。そして、インクワイアリー（探究）とコンセンサスを持って協働していくことです。

ロナルド・リビット博士のおっしゃったことで、最後にとても大事なことは、自発的な契約関係を作ることです。もしも関係を強制をしてしまいますと、相手の率直な意見を聞くことができず、うまくいかなくなってしまうでしょう。そして、ODのチェンジ・エージェントがラボラトリー方式の教育に関する概念やスキルをモデルとして示さなくてはなりません。

#### 司会（中村）：

皆さん、パットさんの声やご経験をもう少し聞きたいなというところかと思いますが、時間が来ましたので、ここでクロージングとさせていただきますと思います。

ロナルド・リビットさんの先ほどの話で、みんなで集まりながらどうするかと考えようとするのは、これはフューチャーサーチという手法と共通していますよね。それから、リストを作って行きたいグループに行くというのは、オープン・スペース・テクノロジーに共通しています。私たちは手法で語る人が多いと思うのですが、ロナルド・リビットさんはそんな昔から、手法に名前をつけずに、本当に民主的にみんなが対話して知恵を出し合えるような、そういう場を作っていたんだなあと感じました。

ODの幹、ODの軸になるところは、各手法をどう使うかではなくて、本当にその場の中でチェンジ・エージェントをしてどんな場を作りたいのか、どんな価値観を大事にしていきたいのか、ということが改めて大事だと話を聞きながら考えました。

最後にパットさんにお礼を申し上げたいと思います。パットさん、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

## 「死を背負って生きる」

2014年7月7日(月) 18:30~20:30

南山大学 名古屋キャンパス R棟 フラッテンホール

**柏木 哲夫 氏**  
(学校法人金城学院学院長)

司会(人間関係研究センター センター員 楠本和彦):

本日の講師の柏木哲夫先生のご紹介をさせていただきます。柏木先生は、非常にたくさんのご役職を歴任されております。学校法人金城学院学院長、淀川キリスト教病院理事長、大阪大学名誉教授、ホスピス財団理事長はじめ、さまざまな役職を歴任されております。

では、略歴を簡単に説明させていただきます。1965年に大阪大学医学部をご卒業なさいました。その後、ワシントン大学に留学をなされ、アメリカ精神医学の研修を積まれました。その後、1972年に日本に帰国され、淀川キリスト教病院に精神神経科を開設されました。その翌年には、日本で初めてのホスピスプログラムを淀川キリスト教病院でスタートされております。その後、内科医としての研修を受けられて、1984年にホスピスを開設され、副院長、ホスピス長を経て、1993年に大阪大学人間科学部教授になられました。大阪大学の定年後、2004年4月より金城学院の大学学長、2012年4月より金城学院学院長、2013年9月より淀川キリスト教病院理事長を、兼務されております。

先生は様々な賞も受賞されておられます。1994年、日米医学功労賞を、1998年に朝日社会福祉賞を受賞されております。さらには、2004年、保健文化賞を授与されております。

先生は本当にたくさんのお著書をお書きなのですが、先ほどお聞きしますと、あるときから一念発起されて、1年に1冊必ず本を出すということで、もうまもなく44冊目が出る予定というふうにお聞きしています。そのような先生のご講演を、今日は「死を背負って生きる」というタイトルで、いただくこととなります。本日は、先生のお話を少しでも長くお聞きしたいという形で、先生にご講演をいただき、質疑応答はなしということで、ご了解ください。

では先生、どうぞよろしくお願ひします。皆さん、拍手でお迎えください。

柏木先生：

皆さん、こんばんは。ご紹介にあずかりました柏木です。大切なこの会に呼んでいただき、非常に嬉しく思っております。

いろいろなところで講演をさせていただくのですけれども、講演の前に一つだけお願いをしておることがあるのです。今日もまずそのお願いをしてから始めたいと思います。特に夕方から始まる講演会の場合、講演の内容の中で一番皆さんにお伝えしたいと思うその辺りにきたときに、必ず居眠りが出るのです。私が気づいたことなのですが、居眠りには二つの型があります。それは、縦型の居眠りと横型の居眠りです。皆さん、大切なのはこういうことだと私は思っていますと、一生懸命強調したときに、そうだそうだとこうしていただく（縦型）、うなずいておられるのだというふうに美しき誤解をすることになります。ところが、大切なのはここなのですと言ったときに、いやいやそうではないとこうされます（横型）と、これはもう誤解も何もない、これは居眠りなのです。お疲れになっておられる方もあると思いますので、途中で居眠りしていただいて全然かまわないのですが、できれば今日は縦型の居眠りだけにさせていただくと、話が進めやすいと思いますので、そのことだけお願いをして本題に移りたいと思います。

今日の講演には「死を背負って生きる」という題を付けさせていただきました。ご紹介にもありましたように、私はホスピスという場で2,500名ぐらいのがんの末期の患者さんを看取りました。2,500名の方々の人生の総決算に参画をさせていただいたのです。それは私にとって、非常に大きな経験でありまして、ある意味では特権だったというふうに思います。

お一人お一人が人生の総決算をされる。その総決算の場にいさせていただけるというのは、本当にありがたい経験です。2,500名の臨終に立ち会うという経験は、おそらくそう簡単にできるものではないです。もちろん、その臨終に立ち会うだけではなくて、そのお一人お一人と一定の期間、お付き合いをさせていただくというか、医者と患者という関係はあるのですけれども、私はそれよりも、人と人との関わりの中で、一人の死を迎えるまでの関わり方によって、その人の死に様というのは変わるので、やはりよい関わりをしないとなかなかよい看取りはできないということを学びました。また、それからお一人お一人がやはりご自分の今までの生き様というものを死に様にも反映させているということも学びました。そのことを、後から詳しくお話をしますが、本当に人は生きていたように死んでいくのだなというふうにも思っております。これも大きな学びであります。そういう意味では、良き死を死すためには、良き生を生きなければいけないということも患者さんから教えられました。「良き生は良き死につながる」ということも患者さんから教えられました。そういうことで、私自身の経験を中心にして、また私自身がいろいろな方から学んだことを中心にして、お話を進めていきたいというふうに思います。

## <ハンドアウト 2>

皆さん、サマセット・モームという作家をご存じかと思います。『月と6ペンス』という非常に有名な小説を書きました。このサマセット・モームという人は、小説を書くだけではなくて、随筆や短文というような文章もたくさん残しています。その中で私自身が、いや、本当にそうだな、さすがサマセット・モームはよい表現をするなどと思った文章がございます。それを少し紹介したいと思います。

「この世には多くの統計があり、その中には数字のまやかさも存在する。しかし、絶対に間違いがない統計がある。それは、人間の死亡率は100%であるという統計である」

統計というのは、気を付けないと騙されますね。ちょうど1年ぐらい前に、私はある雑誌で『政府公報』を見ました。その公報の見出しに「日本人の生活満足度86%」と書いてありました。86%の人が今の生活に満足しているという統計なので、そんなはずはないと思ったのです。

ずっと詳しく読んでみますと、小さな字で書いてある数字を見ますと、「すごく不満」という人が16%いるのです。「あまり満足していない」「やや不満」という人もそれぞれのパーセントがあるのですけれども、この統計の処理は「とても不満」という16%を100から引いて、84%というのが満足度だというふうに言っているわけです。これは統計のまやかしです。本当に満足している人というのは非常に少ない。けれども、うまくまやかしを使えば、86%の人が生活に満足しているという統計の結果を発表することができるわけです。それはまやかしです。

でも、人間の死亡率は100%であると言われて、その統計はまやかしでしょうとか、その統計はおかしいでしょうと言う人は一人もいないですね。人間の死亡率は100%です。この世に生を受けた者は、ただ一人の例外もなく必ず死を迎えるということは、絶対に間違いのない事実です。それを、人間の死亡率は100%であるという表現をとったサマセット・モームの感性というものに、私は感心をしました。サマセット・モームが言いましたと言うと、何となく重みを感じられるのが不思議ですね。

## <ハンドアウト 3>

さまざまな人が、死ということについて短い文章を書いています。たとえば、哲学者で堀秀彦という人がいます。たくさんのよい本を書いておられますけれども、この堀秀彦の82歳のときの言葉、これも非常に意味深い、私にとっては印象的な文章でした。彼はこういうふうに書いています。

「70代までは、年毎に私は死に近づいて行きつつあると思っていた。だから、死ぬのも生き続けるのも私自身の選択できる事柄の様に思われた。ところが82歳の今、死は私の向こう側から一步一步、有無を言わせず私に迫って来つつあるように思われる。私が毎年毎日死に近づいているのではなく、死が私に近づ



いてくるのだ」

この最後の「死が私に近づいてくる」という表現、これがすごく印象的だったのです。私自身も70代ですので、幾人かの友人はすでに他界しています。自分の体の調子その他を考えますと、私自身が少しずつ死に近づいているという、その感じは分かるのです。ところが、死というものが向こうから私に近づいてくるといふこの感覚は分からないのです。おそらく80代になれば、死が向こうから近づいてくるといふ感覚が分かるようになるのかな、というふうに思うのですが、少なくともこの堀秀彦が書いているように、70代までは自分が死に近づいていく。死は向こうのほうにあって、じっとしているわけです。じっとして動かない。しかし、自分がその死に近づいていくような、そんな感じがあったと。主体的に動くのは自分ですから、少し歩幅を短くしたり、スピードを緩めたり、自分で少しコントロールできる感じがしている。

ところが82歳の今、死が向こうから近づいている。私の意志、私の精神に関係なく、死が向こうから近づいてくる。ですから、コントロールできないという感覚を、彼は「死が私に近づいてくる」という表現で表しているのです。これはすごいなというふうに思いました。

#### <ハンドアウト 4>

もう一人、安政の大獄で30歳で刑死した吉田松陰という人が、『獄中日記』という短い文を書いているのですが、その中で一つ、これも非常に印象的な言葉があります。どんな言葉かといいますと「死が追いかけてくる」というものです。

この感覚というのは、死が近づいてくるといふ感覚よりも私にとっては追体験しにくい、分かりにくいです。おそらくこの「死が追いかけてくる」といふ表現は、死刑囚独特の感覚だといふふうに思うのです。死刑が確定していて、いつ死刑が執行されるか分からない。そのような心境で日々を送っている吉田松陰は、死が後ろから自分を追いかけてくると。この「追いかけてくる」といふ感覚は、おそらく死刑囚独特の感覚ではないかなといふふうに思うのです。

この堀秀彦の死の感覚と、吉田松陰の死の感覚というものは、もちろん違うのです。堀秀彦の場合は、向こうからこちらへ近づいてくるといふ感覚。吉田松陰は、死が後ろのほうから追いかけてくるといふ感覚。この感覚は違うのですが、一つ共通点があります。それは、自分と死の間に距離があるということです。死が近づいてくるといふのは、近づくだけの距離があるから、近づいてくるといふ表現が成立するわけです。死が追いかけてくるといふのも、追いかけてくる死と自分との間に距離があるから追いかけると。ですから、死と自分との間に距離があるという点では、堀秀彦と吉田松陰との間に共通点があるのです。

しかし、私自身の今までの人生体験、それから臨床医としての体験から、どうも現実の死というものは、そういうものとは少し違うのではないかといふ

うに思えてしかたがないのです。死という現実、もう少し厳しい。近づいてきたり追いかけてきたりという距離があるのではなく、私は死という現実、こういうふうにとめることができるのではないかというふうに思うのです。

#### <ハンドアウト 5>

「生の延長上に死があるのではなくて、人々は日々死を背負って生きている」と考えたほうが、現実に近いのではないかと。

普通、おそらく私も含めて皆さん方は、生の延長上に死があるというふうに思っておられるのではないのでしょうか。生きるということはずっと続いていて、そしてどこかで死を迎える。生のずっと延長上に死があると。

堀秀彦が70代のときに私が死に近づきつつあると思っていたと、そう書きました。それは、生の延長上に死があるというふうに、彼は感覚的に感じていたわけです。しかし現実、私たちは死を背負って生きている。それを1枚の紙に例えますと、1枚の紙の表を「生」とすると、こう進んでいくときに風の吹き具合によって、ふっと裏返るときがありますね。そうしますと、裏側に「死」という字が裏打ちされている。生と死というものは、そういう関係にあるのではないかと思うのです。まとめると、生の延長上に死があるのではなく、また死は私たちを追いかけてくるのではなくて、私たちは死というものを背負って生きているのではないかと思うのです。

この、死を背負って生きているということを現実的に体験するのは、事故や災害です。

私は今までに、四つの事故と災害で肉親を失った方々の治療に関わってまいりました。一番古いのは、ずいぶん前になりますけれども、日航のジャンボ機が御巢鷹山に激突をしまして、500名以上の方が一時にいのちを奪われた、そういう事故がありました。その事故で肉親を失われた方、数名のうつ病になられた方の治療に当たった経験があります。それから、1995年に阪神淡路大震災が起きました。私も被害者の一人だったのですけれども、6千人を超える人が地震で一命を落としました。私の友人も亡くなりました。その友人のご家族が、大変悲しみの反応が強くて治療が必要になりました。その治療に関わりました。三つ目の事故は、107名の方が亡くなったJR西日本の脱線事故でした。スピードを出しすぎてカーブを曲がりきれなかった電車が脱線をして、近くにあったマンションに突っ込んで、107名の方が亡くなりました。四つ目は、記憶にまだまだ新しい3年前の、3年以上過ぎましたけれども、例の東日本大震災。2万名近くの方が亡くなりました。

この四つの事故や災害で亡くなられた方々は、おそらく一人の例外もなく、と言っても間違いのないと思うのですけれども、生の延長上に死があると思って、日々を生きておられたに違いない。ご家族もそうです。まさか、自分の夫が、自分の妻が、子どもが、親が、この災害で死を迎えるなんて、想像だにできなかったというのが現実ではないかというふうに思うのです。しかし、この四つの事

故や災害で亡くなられた方は、結果的には死を背負って生きておられた。生が延長すると思っていた。それが、事故や災害でふっと裏返った。裏側に「死」という字が裏打ちされていた。これが現実ではないかというふうに思うのです。

事故や災害ではありません。私自身がホスピスで体験した方々のお話をすれば、すぐにそれが「明日は我が身である」ということを、皆さんに分かっていただけるというふうに思います。

私はその現象に対して「矢先症候群」という名前を付けました。この矢先症候群というのは学会で認められた病名ではありませんので、私自身が勝手に付けた病名なのですけれども、少し説明をさせていただければ、この矢先症候群というのがどういう症候群かということが、お分かりになるとと思います。これから二人の患者さんのお話をいたします。

まずお一人目は、62歳になられるサラリーマンを長くしておられた方で、肝臓がんの末期で入院してこられました。診察をしますと、黄疸が強くて体もやせており、痛みも強くてたぶん余命ひと月ぐらいかというような感じでした。診察を終えて、58歳になる奥さんと面談室でお話をいたしました。奥さんはこう言われたのです。「主人は本当に会社人間で、今まで一生懸命会社のために働いてきました。そして、去年やっと定年退職をして、二人っきりになりました。やっとなんかからゆっくりできるね、二人で温泉にでも行こうね、とっていた矢先がんで倒れました」と。これが矢先症候群です。

年齢と性別が逆転しますが、お二人目は、58歳になる奥さんが卵巣がんの末期で入院してこられました。診察をしますと、下肢のむくみがひどく、食欲もなく痛みが強い、夜も寝られない、そんな状態です。この方も余命ひと月ぐらいかな、という感じでした。62歳になるご主人と、奥様の診察を終えてからお話をしました。ご主人は「家内は本当に昔で言う内助の功な妻でして、三人の子どもを本当に立派に育ててくれました。私は会社人間で、ずっと家のこと、子どもの教育のことは家内に任せっきりで、会社のためにずっと働いてきました。私も定年退職をし、三人の子どももそれぞれ所帯を持つようになりました。去年、一番下の娘が結婚をして家を出ました。二人っきりになりました。家内と二人で、やっとなんか落ち着いた生活ができるね、ゆっくりしようね、これから温泉にでも」と。温泉がよく出てくるのですね。本当に温泉という言葉がよく出てきて、日本人というのは温泉が好きだなあと思ったのですが、二人で温泉にでも行こうねとっていた矢先がんに倒れました。これも矢先症候群です。

お二人とも生の延長上に死があると思っておられた。しかし現実には、死を背負って生きておられた。これは私たち一人ひとりに当てはまることです。私を含めてこの会場にいる方々が、どんな事故に遭うか分かりませんね。このごろよく事故で人が死にますよね。みんな死を背負っていますね。私たちは二人に一人はがんになる時代に生きています。三人に一人はがんで死を迎える時代です。私たちは死を背負っているのだなと感じます。

さて、多くの方々の死というものに接してきました、私は自分でも驚いたのですが、びっくりするような体験を10年ぐらい前にいたしました。初孫が生まれまして、ある病院の新生児室に孫の顔を見に行きました。20人ぐらいの赤ちゃんがその新生児室にいまして、私の初孫もそのうちの一人でした。その20人の赤ちゃんを見て私はそのときに、ああ、この赤ちゃんはやがて皆死ぬのだなあ、と思いました。自分ではとしたのです。生まれたての赤ちゃんを見て、この子たち皆死ぬのだなあと思う。これはちょっとおかしいのではないかと。でも、事実なのです。

そのあと、自分でそう思ったことを、すごくある意味では奇異に感じたのですが、二ヶ月ぐらい前に、新聞の川柳欄に私の思いと全く同じ思いをした人が、自らの思いを五・七・五の川柳にまとめた作品が、当選句として載っていました。これは素晴らしい川柳だと思ったのです。どんな川柳かと言いますと、「生受けたその場で背負う死の定め」というものです。

この世に生を受けた者はただ一人の例外もなく死を迎えるのだな、ということをや五・七・五にまとめるとこういうことになるのですね。生受けたその場で背負う死の定め、そういうふうに考えますと、やはり私たちは一人一人死を背負って生きているのだ、というふうに考えておくほうが現実に近いのではないかと思うのです。

少し話を違う方向に進めますけれども、私は還暦を過ぎましてから、すごく言葉にこだわるようになってきました。それまであまり言葉にはこだわらなかったのですが、なぜかそうなってきました。そうすると、言葉にこだわるプラスとマイナスがあるということに気づいたのです。

まず言葉にこだわるマイナス面。それは、今まであまり気にならなかった重ね言葉が、すごく気になるようになってきました。たとえば頭痛が痛いというふうな言葉、これは許せない。頭痛が痛いてどういうこと？今までわりに、さっとこう流せていたのですけれど、頭痛が痛いておかしいでしょ？と言ってしまふ、あまり親しくない人にね。それでちょっと嫌がられるのですけど。

それから、だんだん市民権を得ていて、少し注意しにくい、でも明らかにおかしい、それは一番ベスト。それは一番ベストですよ、これが一番ベストです、おかしいですね。これも重ね言葉。もう完全に市民権を得ていて、私自身がいくら頑張ってももうダメという重ね言葉がある。皆さんもなんの躊躇もなく使っておる、NHKのアナウンサーも使っている。

私もついついこの前初めて使ってしまった言葉があります。それは「主治医の先生」です。これは、おかしいですね。主治医というのは主に治す医者ですから、まとまった概念、主治医。だから、主治医の先生というのは、その主治医を教えたもっと偉い先生を主治医の先生と言う。いや、現実にはそうでしょう？しかし、何故か主治医の先生という言葉が一つ概念になってしまふ、NHKのアナウンサーはこの前、医学の番組で「主治医の先生に相談されるの

がいいのじゃないですか？」と。そのとき私も、まあ、もういいかと思ったのです。

一月前、ショッキングな体験をしました。私の友人から、息子さんの病気のことと相談の電話がありました。相談の内容は別にしまして「どっかに掛かっているの？」と。「うん、どこどこの病院、こういうところ」と。「そう、それはやはり主治医の先生に相談せんといかんのじゃないの」と、自分で言ってしまった。もう毒されてしまったというか、だから主治医の先生はもう許すことにしました。これはマイナス面。言葉に対するこだわりで、重ね言葉が気になるというのは大きなマイナス。

プラスは言葉にこだわることによって、少し大げさに言えば思想が広がったり、洞察が深まったりする。思想の広がり、洞察の深まりというほどのことではないかも知れませんが。

#### <ハンドアウト 6>

「人生」ってじっと見ていますと、これは人として生まれる、と書きまして人として生まれるのが人生かなと思います。それからもう少しじっと見てみると、人として生きることも読めるなども気づきます。だから人生っていうのはなにかというと、人として生まれて、人として生きるということが人生なのだろうなと、こう思います。そこからが思想の深まりということではないのでしょうか。では、人として生まれるというのは、どういう特徴があるのかということを考え始めました。

そうすると私たちは一般の哺乳動物、牛とか馬とか猿とか羊とか、そういう一般の哺乳動物と違う、人として生まれたのはどういう特徴があるかということ、まず魂を持つ存在として生まれるということが、大きな特徴ではないかなと思ったのです。これはあとから少しお話しをします。

人として生きるというのは、どういう生き方をすることが人として生きるのかなと考えたときに、存在の意味を考えながら生きると。自分がこの世に存在をするということが、いったいどういう意味があるのかという、存在の意味を考えながら生きるというのが、人として生きるということではなからうかという思いがしますね。

それからもう一つ大切なことは、これは私の仕事柄、そういう気持ちになったのかも分かりませんが、死というものを視野に入れて生きるということ。動物は存在の意味を考えて生きていませんし、死というものを視野に入れてきていない。だから人間の特徴は、存在の意味を考えながら生きる、死を視野に入れて生きる、ということではないかなというふうな思いがします。

#### <ハンドアウト 7>

人間の誕生とか人間の存在とかいうことに関して、いろんな先人の教えがあります。それから先人が著したさまざまな書物にいろんなことが書かれていますね。その中で、人間のあり様とか人間の存在の仕方ということに関して、

たとえば聖書は、どういうふうな教えを我々にしているかと言うと、『創世記』の二章の七節に、こういう聖書の言葉があります。

「神である主は土地のちりで人を形造り、その鼻にいのちの息を吹き込まれた。そこで人は生きものになった」

これは、かなり有名な人間の創造に関する聖書の記述なのですが、ここにいのちの息を吹き込まれ、そこで人は生きものになったとあります。人間が他の動物と違うのは、神様が人間を造られたときに、いのちの息を吹き込まれたということが、人間としての特徴を形造ったのだというふうに、聖書は教えているのですね。

ここで問題は、この「いのちの息」というのが分からない。いのちの息を吹き込まれた。この言葉にこだわってみると、何とかこの「いのちの息」というのが、どういうものなのかということを知りたいと思うのですね。

言語学の専門家に聞きまして、一つの言葉が持っている意味を知るとか、探求するには、どういう方法があるのかを聞いたときに、彼は「言い換え法」というのがあると。言い換え法とは、言い換える、つまり同じ意味を持つ言葉に言い換える、置き換えると、その元の言葉の本質が見えてくる場合があると、そういうことを教えてくれました。

これは私が実際に体験したことなのですが、知り合いの牧師3人に、この言い換え法をしてもらったのです。A牧師に、「先生、創世記の二章の七節に、いのちの息という言葉があります。この意味がどうもよく分からないのですけれども、このいのちの息という言葉を使い換えると、もう少し違う言葉で言うと、どういう言葉になるのですか」と聞いたら「それは霊です」と言われました。霊、悪霊の霊。魂とは違う霊なのです。でも霊というのは、なんとなく胡散臭いというか、なんとなくじめっとしているっていう感じで、私にとってぴたっとこなかったのですね。まあ、そうかなと思ひながら。

B牧師に聞きます。「先生、いのちの息というのは言い換えると、どういう言葉になるのでしょうか」。「それは魂というふうに置き換えるのが一番近いと思います」。魂ですね。魂、わりにぴったりきました。

C牧師に聞きました。C牧師はとてもずるい牧師でA案とB案を、A牧師とB牧師を合体させて、「それは霊魂という言葉」。これはもう却下します、こんなのだめだと。

結局、私の心にストーンとわりに落ちたのが魂。人間は魂を持つ存在です。これはずいぶん思想の広がりがあるのですが、聖書をずっと読んでみますと、聖書の人間観というのは、私たちの存在の様式が三つある。それは体と心と魂というのですね。私たちは体を持っている、もちろん心も持っている、それと同時に魂というものを持っているというふうに聖書は教えています。聖書のいろんなところに、この三つの言葉が同時に出てくるのですね。

たとえば「神があなたがたの霊と心と体とを完全に守ってくださるように」



という言葉があります。この中に順番はともかくとして、霊という言葉、心という言葉、体という言葉ですね。この霊は、先ほどのA牧師がいのちの息を霊と言ったというのは、ここから出てきたのかも分かりません。

もう一つ「私の心は喜び、私の魂は楽しんでる。私の身もまた安らかに住まおう」という言葉もあります。ここにも心と魂と身体という三つの存在様式が関わるのですね。ですから聖書の人間観というのは、私たちは体を持つ存在、心を持つ存在、魂を持つ存在ということなのですね。体と心と魂を持つ、そういう存在であるということを聖書が教えています。

世界保健機関（WHO：World Health Organization）という組織があります。これは世界のいろんな健康問題を扱う、ジュネーブに本部がある組織です。この世界保健機関が、人間の健康の定義をしているのですね。その健康の定義を読みますと、健康には三つの要素が必要だということを世界保健機関は言っているのです。世界保健機関は、健康というのはただ単に病気がないとかいうことではなくて、体が健康であり心が健康であり社会的にも健康であるという状態を、健康と定義するのだというふうに言っているのです。

この世界保健機関の定義によりますと、聖書の教えとはちょっと違うのですね。社会が入ってくる。人間は、身体的な存在であり精神的な存在であり社会的存在であるというのが、世界保健機関の考え方なのですね。聖書とこの世界保健機関との共通点は、体と心なのです。人間は、身体的な存在であり精神的な存在である、これ皆分かるのですね。皆さんも全部お分かりで、ずっと入っていきますね、体と心で生きている。

それと同時に、我々は社会的な存在ですよ。家族という社会の中で生活をし、地域社会という社会の中で生活をし、職場というやはりこれも社会で生活をし、学校という社会で生活をする、人間は社会的な動物です。ですから社会生活をきちんと送れるということが、健康にとって非常に大切だということは分かりますね。だから、身体的健康・精神的健康・社会的健康というのが、WHOが言っていることなのです。それに対して、聖書は健康のことをわざわざ言っていないけれども、このことからいうと聖書の健康観というのはおそらく、体が健康・心が健康・魂が健康と言いたいのだろうと思うのですね。このことが、WHOに反映されたのですね。

数年前に世界保健機関が、健康の定義を改定しようとする動きを出したのです。どういう動きかといいますと、体と心と社会だけでは不足だと、魂の健康ということも健康の定義の中に入れていなければならないというふうに、世界保健機関の総会が議題として出しているのです。長い時間をかけて総会で話し合われたのです。

結論を言いますと、その総会の話し合いの中で、魂の健康というこの魂の定義について、各国で少しずつニュアンスが変わってきたのですね。それで統一の見解として、魂の健康ということ、健康の定義の中に入れるのは少し時期

尚早ではないかということになって、総会で議決されなかったのです。私はある意味で、これは非常に残念なのです。私は魂の健康というのは非常に大切なので、魂の健康というのを、健康の定義の中に入れたほうがいいというふうに、個人的にはそういうふうに思っています。

少しだけ、私の言葉に対するこだわりにつき合っていたきたいのですが、数年前からこの「生命」と「いのち」という言葉に違いがあるのではないかと、いうふうに、すごく思うことがあるのです。生命といのちって、よく同じように使われますけれども、どこかが違うのでしょうか。

#### <ハンドアウト 9ページ>

もう亡くなったのですけど、私が大阪大学の学生だった頃に教えていただいた中川米造という先生が、ガンで亡くなる少し前にNHKのある番組に出られてこんな言葉を残されたのです。「私の生命は間もなく終焉を迎えます。しかし、私のいのち、すなわち私の存在の意味、私の価値観は永遠に生き続けます。ですから私は死が怖くありません」と言われたのです。

明らかにこの中川先生は、「生命」という言葉と「いのち」という言葉を分けて使われている。この文章の中から、私は生命といのちの決定的な違いは、生命は有限であり、いのちというのは無限であると、有限と無限という違いが、生命といのちの間にあるというふうに思ったのです。

その証拠に中川先生は、「私の生命は間もなく終焉を迎えます」と言われた。有限なのです。しかしその後、「私のいのち」と言われて、「すなわち」と言われて「私の存在の意味」と言っています。先ほど、存在の意味を考えながら生きる、それが人生だと言いましたけれども、「存在の意味」、それから「私の価値観」、大切に思ってきたこと、そういう「価値観は永遠に生き続けます」。だから、これは無限なのです、永遠なのです。だから、「私は死が怖くありません」というふうに、中川先生は言われた。生命というのは有限だけれども、いのちというのは無限なのだということですね。

#### <ハンドアウト 10ページ>

そこでまた少し考えが、思想が広がりまして、動物と人間ってどこが違うのかなと考えました。それを、この動物と人間の違いというものを、今までお話しをしてきたその存在の意味とか魂ということと連動して考えると、どうなるのかなというようなことを考えてみたのです。そうしますと、動物にはなくて人間にだけあるという現象が、おそらく動物と人間を区別する一番確かなことだろうというふうに思いましたのです。

どういふものがあるのかというと、まず宗教なのです。宗教というのは、人間にだけしかないのです。動物に宗教はないです。類人猿と呼ばれるチンパンジーとかオランウータンとかゴリラについて、実際に動物学者が、何か宗教的な儀式とか宗教的なことをしないかということで、アフリカの奥地でかなり詳細な研究をしています。お猿さんは祈らない、チンパンジーは神社を建てな

い、ゴリラはお葬式をしない。とにかく宗教的な儀式というのは人間しかしない。宗教というものは人間特有のものなのですね。

では、存在の意味とか魂とかということと、どう連動するかということ、宗教というのは存在の意味を教えます。それから宗教というのは魂が悟るのです。たとえば、神の存在を信じるか信じないかというのは、魂が悟るかどうか。心で理解するというわけではないのですね、魂が悟るのです。

私は25歳のときに、キリスト教の洗礼を受けましたけれども、そのときの自分を振り返ってみると、心で理解したのではないのです。神の存在を心で理解したのではなくて、私の魂が信じたとしか言いようがないのですね。だから、魂というのは悟るのですね。魂が悟るのが宗教だということです。

自殺というのも人間特有の現象なのです。最近は、自死という言葉がよく用いられるようになりました。今日は自殺という言葉を使います。これは存在の意味を失ってしまう、自分がこの世に存在をするという意味を失う。これは魂が病む、そういう状態になっているのではないかと思えてしかたがないのです。

私は、45歳までずっと精神科の医者として精神科の臨床をしてまいりました。でもいろんなきっかけで、45歳を境にして少しホスピスのケアのほうに、シフトをいたしました。語呂合わせではないですけども、45歳でちょっと死後の世界をかいま見る、ですね。

45歳まで精神科の医者として、たくさんのうつ病の患者さんを診ました。そして、5人の患者さんを自殺で失いました。とつてもつらい、悲しい思い出です。今振り返ってみますと、その5人の方はどうも心の病気でスタートしたうつ病が、魂の病にまで広がったというか発展したというか、そういう状態になられたのではないかと思えて仕方がないのです。存在の意味というものを失ってしまう。だから、自殺というのは存在の意味を失うことであり、魂が病む状態。

もう一つ、動物と人間の違いに芸術がありますね。典型は音楽と絵画。芸術にもいろいろありますけれども、音楽と絵画。動物の世界に音楽とか絵画というものはないのですというふうな話をこの前にしましたら、質疑応答のときに「先生、動物にも音楽の世界があるのではないのでしょうか。音楽を聞かすと牛の乳がよく出るようになるという話を聞きましたし、ヒマワリの花は音楽のほうを向くという話もありますよ」と。そのときに私も、ひょっとしたら動物や植物も、なにか音楽に反応をするのかなということも考えました。実はよく分からないのですよ、よく分からないのですけれども。

しかし、少なくとも人間は音楽を聞いて泣くのです。これは魂に響いているのです。こういう響き方は、動物にはないだろうというふうに思うのですね。よい音楽というのは、自分の存在の意味を感じさせる。そういう音楽ってありますね。それから魂に響く、金城学院大学で毎年、今年も11月にメサイア演奏会というものを開催しています。皆、聴衆も立ってハレルヤコーラスをするのですね、ハレルヤ・ハレルヤ。そのまん中ぐらいで毎年聞くのですが毎年涙が

出てくる、込み上げてくるのです。ものすごく響く。あれは心を超して、魂に響いてきているような感じがして、しかたがありませんでした。

ホスピスで音楽療法をやりまして、末期の患者さんにロビーに集まっていたいて、そして歌手でボランティアの方によい声で、よい歌を歌っていただく。その中で、患者さんの魂に響くナンバーワンが『ふるさと』です。ふるさとは最も涙を誘う音楽です。明らかにある状況によって、あのふるさとを聞きますと魂に響いてくるのです。魂に響くと涙が出てくるのです。

絵本を見て泣く人を私は見たことがないですね。わりに絵が好きでよく美術館に行くのですが、絵を見ながら泣いている人を見たことがない。絵というのは魂に響きにくい、音楽のほうが魂に響くのかというふうに思っていました。違う会場でその話をしたら、そこにいらした方から「私、画家なのですが」と言われました。しまったと思いました。「あのう先生、お言葉ですけども絵を見て泣く人おられますよ、音楽よりは少ないかも分かりませんが。私が個展を開いたときに、数名の方が私の絵を見て泣いてくださいました」と。「すみませんでした、私の経験不足で絵を見て泣く人があるということを知りました。これから次の会場で訂正しますのでお許しください」と言って訂正をしておきました。絵を見て泣く人もいますよね。とにかく魂に響くような芸術活動というのは、動物の世界にないということだけは確かだというふうに思います。

#### <ハンドアウト 11>

ホスピスで2,500名の方を看取って、人は生きてきたように死んで行くなと思いました。周りに感謝して生きてきた人は、我々スタッフに感謝しながら亡くなった。周りに不平不満ばかり言って生きてきた人は、我々に不平不満を言いながら亡くなっていった。べたべた生きてきた人は、べたべたと亡くなっていきます。少し変な表現ですね。つまり、その人の生き様というものが、死に様に見事に反映されるので怖いのです。よき生を生きないとよき死を死することはできないよと、よき死を死すためには、よき生を生きねばならないよ、というふうになるのですね。

今、「よき生」「よき死」ということを言いました。よき生、よき死とは、どんな生をよき生と言うのか、どんな死をよき死と言うのか。これは、話の最後のほうで居眠りが出かけたときに言います。楽しみにしておいてください。

繰り返しですが、周りに不平を言いながら生きてきた人は、スタッフに不平を言いながら死んで行く。周りに感謝して生きてきた人は、スタッフに感謝しながら死んで行くというのが原則でした。しかし例外があります。

#### <ハンドアウト 12>

少し変な表現ですが「最後の跳躍」ということを紹介します。最後の跳躍というのは、今までだらだらとか不平とか不満とかで、もやっと生きてきた人が最後にポンと跳躍することなのです。だいたい跳躍というのは感謝の跳躍。

一人の患者さんの例を上げればすぐ分かるのですけれども、どういうことが起こるかという、人生を振り返って、してもらったこととしてあげたことをいろいろ考えて、自主的な内観療法をする人がいます。

67歳のある町工場の工場長さんが、膵臓ガンの末期で入院してられました。まあこんなに文句を言う、不平不満を言う人は見たことがない。少しでも間違うと、こっぴどく叱りますし、お薬を持って行くのが少し遅くなると、もう遅い。体の位置を変えると少し間違うと、痛い、なんてことをするのだと。とにかく不平不満の塊で、私たちはナースも含め、どう扱っていいか分からなかった。病気のせいでこういうふうになっておられるのだろうか。我々の扱いと、我々のケアの仕方が悪いからかなとすごく心配になったのですね。

しばらくして、その方の奥さんに来ていただいて、実は一生懸命やっているのですが、どうも不平不満が多くて、私たちのケアの仕方が悪いのかなと少し心配になったものですからと言いました。「いえ先生、決してそうではないのです、ここでは本当に皆さん親切にいろいろしてくださるので私は本当に感謝しているのです、この人はもうずっとあんな人なのです」と言いました。

ずっとあんな人とはどういうことですか、と聞きました。「とにかく不平不満が多くて、私も今までありがとうなんて言ってもらったこと、一回もないのです」と。なんでそんな人と結婚したのですか、と言いたかったのですが言えないので、ああそうですかと。それで、「とにかく本当に感謝していますので、今のままのケアで結構ですから、もうこの人はこんな人なのだというふうに思っていたら」と。「そうですか、分かりました」と。それで、皆に「あの人はあんな人なんだって」という報告をしたら、「そうですか、でも」、とか言いながら仕方なくケアをしていました。

ところが、それから2週間ぐらい経ってあるナースが昼間、詰め所へ駆け込んできました。その方をAさんとします。「Aさんになんかあったのですか」と。「別になんにもないよ」と。「今お薬持っていったら、ありがとう世話になるなと言われた」と。「びっくりしました」と飛んで帰ってきた。その日の夕方に、奥さんも詰所へ飛んできて「主人なんかあったのですか」と。「いや、別に」と。「洗濯物を届けたらありがとう世話になるなと言うのです。結婚以来初めてお礼を言われました。なにかあったのですか」と。「なにもない」と。

私はチームを代表してAさんのところへ行って、なんか急に変わられたので皆が戸惑っているのですよ、どういうことなのですかと。そんな言い方はしませんでしたが、もう少し上手に。「いやあ実は先生、こんなに体が弱ってきて、この頃もうベッド上の生活をしている。一日中天井を見てぼうっとしているうちに、今までのことがずっと思い出されてきた。私はたくさんの人にいろいろなことをしてもらったな。それに引きかえ、自分が人にして差し上げたことって、ものすごく少なかったな。不平不満ばかり言って生活してきた。本当に周りにすまん、周りに本当に辛い思いをさせて、これはいかんって反省したので



す」と。それが感謝の気持ちに変わったと。これを自主的内観療法というのですね。

内観療法というのは、ご存知の方はあまりいないかも知れませんが。ちなみに内容はともかくとして内観療法という言葉が聞かれたことがある方、ちょっと手を上げていただけますか。ああ、かなりおられますね。一週間ぐらい、とにかく入院とか入所をしていただいて、その方に自分の人生を振り返ってもらうのですね。それで、小さいときはどうだった、学生時代どうだった、結婚してからどうだったと。それを、いろいろな周りの人にしてあげたことと、してもらったことを思い出してずっと書き綴るわけですね。それを指導者と一緒に、一週間後にレビューをしてまとめていくのですけれど、多くの人は自分がしてあげたことよりも、してもらったことのほうがずっと多い。そして感謝の気持ちを持つようになる。

皆が、そううまくはいかないのですけど、そういう治療法があるのです。この人は自主的にそれをやったのですね。人生を振り返ってしてもらったことと、してあげたことを考えてみると、してあげたことのほうが少なくて、してもらったことのほうが非常に多かった。自主的な内観療法をして最後の跳躍をした。

残念ながらときどき最後の凋落をする人もいます。感謝をずっとしながら生きてきた人が、痛くて辛くて周りに当り散らすという。これは症状のコントロールの失敗で、これは医者者の責任です。こういうことになってはいけませんね。

#### <ハンドアウト 13>

末期の患者さんの共通の願いというのがあります。ご自分の伴侶が末期になる、お父さんお母さんが末期になる、知人の方の状態が非常に悪くなる。別になんかに限りませんが、病気で入院をしておられてどうも回復が難しいというような方のところへ行ってお見舞いをしたときに、どんな態度でどうしたらいいかなかなか分からない。その参考にさせていただければと思います。末期の患者さんの願いというのは「気持ちが分かってほしい」。この気持ちを分かってほしいという気持ちを、皆もう例外なく持っておられると。これは健康であってもそうかもわからないですけどね。

#### <ハンドアウト 14>

#### <ハンドアウト 15>

末期患者さんの気持ちって大体共通してしまっていて、辛い、悲しい、寂しい、やるせ無い、空しい、はかないと。これを総称すると陰性感情です。感情には陰性感情と陽性感情があります。陰性感情はこういう感情ですし、陽性感情というのは、嬉しい、楽しい、というのが陽性感情ですね。末期の患者さんは陽性感情を持たないのです。ですから、この陰性感情に対して手当てをしていくということが大切です。具体的に言いますと陰性感情を表現する、言葉を会話の中に入れていく、ということが大事。たとえば「それは辛いですね、そうですかそれは悲しいですね、本当にやるせ無いですね」というような言葉を、患



者さんとの会話の中に入れていくというようなことが必要になります。

ちょっと話が飛躍するかも分かりませんが、先ほど私が多くの事故でご家族を無くされた方のケアに関わってきたということをお話しましたが、医療として救急医療の役割と、一般医療の役割と、緩和ケア的な役割の三つがあるということ、この経験を通して知りました。

JR西日本福知山線の脱線事故で107名の方が電車の脱線によりもう生きるか死ぬか、その場でショック死した人もかなりおられるのです。そこで周りの救急病院に全員が運ばれて、そこで生きるか死ぬかの救急医療を受けるわけです。

救急医療に要求されることは何かというと「技術力」です。運ばれてきた患者さんを診察して、その患者さんの命を助けるという技術力を持っていなかったら、その医者存在価値はなくなるわけです。そのときに、その医者が冷たいとか親切だとか思いやりがあるとか、そういうことはほとんど考慮されない。優しくて温かい人で、ものすごい技術力があつたらそれは一番よいです。でも、少々冷たくても技術力がある人のほうが、すごく重んじられる。そうしますと技術力というのは権威的に上から差し出してあげる、ほんとに差し出してあげる、これが救急医療なのです。

ところがしばらく経って、今度一般医療というものが必要になってきます。私は阪神・淡路大震災のときに、ちょうど震災から1週間ぐらい経ったときに避難所へ行きました。避難所の隅っこで机を置いて、どんなご相談でも医療相談受けますというふうな場を設けたところ、中年の男性が来ました。ずっと血圧が高くて血圧の薬を飲んでいたのですが、震災で血圧の薬が無くなって、ここ1週間ぜんぜん血圧の薬飲んでいないというのです。「きっと血圧上がっていると思う」というので、血圧を実際に測ると上が180ありましたし、確かに顔も赤ら顔でした。「いや、本当に大変ですよ、本当に不安ですよ。ちょっと待ってくださいよ、薬を探してきますから」といって部屋へ行って、血圧の薬がちょうどあったので持ってきました。「一週間きちんと飲んでください。きっとこれでだいぶ落ち着くと思いますので、私は一週間後ぐらいに来ますから、必ず来てくださいね」と言って帰っていただいたのです。一週間後にこられて、ずいぶん落ち着いておられて、というようなことでありました。

これが一般医療。この一般医療は技術力以外に「人間力」がいる。人間力ってどんな力なのかを少しお話します。やはり思いやる心とか温かい配慮とか、しっかりとその人の訴えを聞く力とか、その人をそのまま受け入れるとか、そういう人間としての力が技術力に加わらないとだめなのです。一般医療というのは、差し出す医療ではなくて支える医療なのです。お支えする。血圧が高いと下から支える。支えるというのは上から差し出すのではなくて、下支えという言葉があるように下から支えるのです。

ところが今、東日本ですごく求められているものは、緩和ケア的な寄り添う

医療です。寄り添うケアということなのです。寄り添い人がいない。この前もちょっと行ってきましたが、当初はたくさんのボランティアの方がいて、いろいろな仕事をしていました。もう3年以上経ちますと、まだまだ、たくさんたくさん仮設住宅にいる人、本当に寂しいのですね。訪ねてきてくれる人がいない、寄り添ってくれる人がいない、孤独なのです。だから技術力はいらないのです、寄り添う気持ち。だから、人間力なのです。寄り添うというのは横から寄り添う。支えるのは下からですけど、寄り添うというのは横からなのです。

支えると寄り添うってどう違うのでしょうか。方向性が違う、下から支える。もう一つの支えると寄り添うの大きな違いは、支えるという場合は支えがなかったら落ちる、という感じなのです。落ちるから支えてあげないといけない。落ちるという言葉は言いかえると倒れるという感じ。さっき見た血圧高い患者さん、放っておいたらあの人落ちますよね。落ちるというのは大変困った状況。だからお支えする必要がある。そのためには技術力はそれほどいらないのです。

ところがこの前、仙台へ行ったときにわかったことですが人々が今要求しているのは、横からの寄り添いなのです。寄り添い人さえあれば、この人達はちゃんと日々の生活をそれなりに進んでいかれる。でも、寄り添う人がいるかないかで進み方っていうのはぜんぜん違うのです。そういう構造になっているのではないかというふうに思っています。

#### <ハンドアウト 17>

寄り添う人に求められるものというのが「人間力」。先ほどから何回も言っていますように、この人間力というのは非常に曖昧模糊でして、なんのことがよく分かりません。私はこの人間力というのはどういう力なのか、私たちが人間力を持っているか、持っていないかというのはどういう要素があるのかということ、私なりにずっと今までの経験を通して考えてきました。10項目というか10の力があります。

#### <ハンドアウト 18>

まず一番大切だと思うのは「聴く力」です。しっかりとその人の訴えに耳を傾ける、聴くということです。ただ単に聴くだけではだめなのです。「きく」という字に新聞の聞の「聞く」と、傾聴の聴の「聴く」がありますね。人の話をよくききましょうとか言いますが、新聞の聞は耳しかありません。ところが、傾聴の聴というのは耳に心が付いているのです。これは、耳に心があるのです。そうすると、これは象徴的に耳を心にしてとか、心を耳にしてとかそういう意味がある。だから個人的な関心を持ってしっかりと聴く、耳を傾けるという。耳を心にする、心を耳にするというふうな話をしたら、ある会で「先生、傾聴の聴は耳と心だけではなくて、目もあるのです。ちょっと横になっていますけど」と言われました。よく見ると目があるのです。その方が言わ

れるのは「私は傾聴するというのは目と目をしっかり合わせて、先生の言われるように心を耳にして、耳を傾けることだと思うのです」と言われて。「いや、すごいですね。目に気が付きませんでした」と言って、教えていただいたことがあるのですね。

2番目は「共感する力」。これがこの力の中で一番難しい。困っている人と共にその人と同じ感じになる。共感しなさい、共感力ってよく安易に使いますね。共感することが大切ですと。私、死んだことないですから、死につつある人が本当にどんな気持ちになられるのか、その人とまったく同じ気持ちになれないのではないかと。しかし、よく共感することが大切と言われますね。

私がホスピスでしたことは「入れ替え」ということです。入れ替えとはどういうことかといいますと、たとえば回診に私が行きますね。そして、診察を終えて必ずベッドの隣に椅子があって椅子に座っていろいろな話をします。そのときに入れ替えるのです。イメージの上です。私をその患者さんの代わりにベッドに寝かすのです。そして患者さんを、私が座っている椅子に座ってもらうのです。立場を入れ替える、もちろんイメージの上です。そうしますと不思議に寝ている私自身が、医者からどんな言葉を掛けてほしいかというのが分かる、分かりやすくなる。この入れ替えということは、案外共感力を養うのに有効です。皆さんが、誰かをお見舞いに行かれるとしますね。お見舞いに行つて患者さんのベッドサイドに座って、いろいろな話をされる。そんなときにイメージだけでよいですから、入れ替えるのです。自分を患者さんが寝ておられるベッドに寝かすのです。そして寝ている患者さんを、自分の椅子に座ってもらう。これ意識的にやると、かなりできます。そうすると不思議にその患者さんのことが、心が分かります。

そのときに、一番私が入れ替えのときに気づいたことは、安易に励ましてほしくないということです。頑張りましょうね、というふうなこともあまり言わないでおいてほしい。頑張れるだけ頑張って今もこんな状態になっているのに、頑張ってくださいとか頑張りましょうと言ってほしくない。ああ、辛いですね、しんどいねと言ってもらったら、寝ている私は一番気持ちが安らぐなというふうに思う。とにかく共感力が大切です。

それから「受け入れる力」。受け入れ難い患者さんっているのですよ、やはり。上手に人を腹立たせるような人がいますからね。でも、もう残り時間がそんなに長くない患者さん。その人は、その人らしい亡くなり方をしていただいたら、それはもう一つの非常に重要な役割ですから。その人らしさを尊重する、その人をその丸ごとを受け入れる、これは大変なのですけれど、こちら側の人間力が試されるのですね。

「思いやる心」が当然大切なのです。思いやりも大切です。

それから「理解する力」。これは少しだけ専門的な訓練みたいなものがあるのですが、その理解力というのは、この人が今こういう状態になっているのは

なぜなのだろうか、ということを理解する。これ少し専門的になりますけれど、例をお話しすれば分かると思いますけれども。47歳の卵巣がんの末期の患者さんが、お世話をさせてくれないのです。壁を作ってしまったている。一生懸命こちらがケアをしようとするのですが、壁を作って寄せてくれない、入れてくれない。お姉さんに来ていただいて、お話を伺うと理由が分かりました。この方が5歳のときにご両親が離婚をされて、この人は中学を卒業してすぐに街工場に働きに出て、工場長からパワハラを受けて、仕事を辞めてその後点々と職場を変えて、その度にいじめられたりしていたのです。22～23歳ぐらいのときに、ある職場で出会った男性と結婚をして、しばらくその男性が強度のアルコール中毒、アルコール依存症になっていることが分かって、非常な修羅場を経験して、離婚して。それから職場を点々としながら独身で、47歳でがんになってしまったのです。この歴史を振り返ってみると、この人は人間不信の塊になって、自分の心を開いたらずたずたにされるという経験がずっとされてきたのです。

自分を守るためには、壁を作る以外に道がないのです。壁を作って、人を入れないようにしている。私も長年の経験の中で、こういう壁を作る人って何人か見てきている。一生懸命やれば、その壁をちょっとだけ崩してくれる人もいます。その崩れはしかし、1人か2人ぐらいしか入れないぐらいの、ちょっとした隙間。たとえば主治医が1人入るとか、受け持ちのナースが入る。でも一生懸命やればその壁をちょっと開けてくれる人もいます。カンファレンスでその話をしました。「この人のことを一生懸命やってみよう。私の経験で一生懸命やれば、ひょっとしたら壁をちょっと開けてくれるかも。しかし、開けてくれないかもしれない」。ホスピスというところは、その人がその人らしい人生を全うするのをお支えし寄り添うところですからこの人はやはり、今までの人生を考えると壁を作って生きていく以外道がなかったと、そういうふうに理解すべきでしょう。だから、この壁を作るというのはこの人らしさなのだから、この人らしさを最後まで支えるということも、我々の大切な仕事かもしれない。結果的にはこの人は、残念ながら壁にひびが入らないままに、壁を作ったまま亡くなってしまわれました。

私たちは患者さんが亡くなったら、この患者さんのケアはどうだったかということに関してかなりのデスケースカンファレンスをしてケアを振り返るわけですね。その時、私が言ったのは、「人はその人の責任外で起こったことを、引きずりながら死を迎えるのだと思う」、ということでした。人は、その人の責任外で起こったことを、引きずりながら死を迎える。

この方にとって、ご両親が5歳のときに離婚するなんて、ぜんぜん責任外だと思うのですよ。しかしその責任外で起こったことを、ずっと引きずりながらその人は最後を迎えた。その人の責任ではないのです。だからそういう意味では、壁を作ったというのは作らざるを得なかった、そういう歴史がある。引き

ずってきたというふうに理解すれば、なんでこの人こんなふうなんだろう、なにこれ、というようなネガティブな気持ちからは開放される。そういうふうな人間理解ということが、必要になる場合があるのですね。

それから、やはり「忍耐力」がいますね。

よし、引き受けるぞという「引き受ける気持ち」。

それから「寛容」なのです、心の広さ。

「この存在する力」というのは、逃げ出さないでそこに存在をする。たとえば、外科や内科の先生で、もう医学的なことをいくらやっても命を助けることはできないというとき、そういうことが分かると急に冷たくなって、患者さんのところ行かなくなる人がいるのです。これは非常に困ります。だから、とにかく存在をする。患者さんのベッドサイドに、とにかくある一定の時間毎日存在をして、患者さんの訴えに耳を傾ける。存在するということが非常に大事なのです。

最後に「ユーモアの力」というのを書きましたけども、こちら側がユーモアを介する気持ちを持っているということが、患者さんのユーモアな心を引き出す大きな力になる場合があります。少しお話をしますと、私はユーモアの力というのは、すごく大きいと思っているのです。患者さんに、たくさんユーモアで慰められた結果だったのです。その話をしようと思ったら、あと1時間ぐらいしゃべり続けても終わらないくらい、たくさん話があります。

一つだけお話をします。57歳で肺がんの末期の患者さんが、息苦しさがかんたん募ってきて、ずいぶん辛いことが分かっているのです。痛みがうまく取れない。だんだん衰弱が進んできて、こちらも一生懸命やっているのだけど衰弱をしていかれる、なかなか衰弱を止めることができない。これ、受け入れていくよりしかたがないのですね。

回診のときに私が初めにしているのは、患者さんのベッドや椅子に座って、「いかがですか」と問いかけることです。「いかがですか」というのは何べんも言える。だから、いかがですかと言ってあげることが一番いいです。「いかがですか」、「ああ先生、おかげさまで順調に弱っております」、「あ、そうですか」。ほっとした。「おかげさまで順調に弱っております」と、これはなかなか言えた言葉ではない。これは、この患者さんが持っている独特の労わりの言葉ですね。

ユーモア、末期患者のケアにおけるユーモアの役割というのは、これは研究の対象になる。モントリオールで開かれた世界ホスピス大会の時に、私の前で発表したイギリスの女医さんがひとつエピソード、話をしてくれたのです。87歳のおばあさんをケアしていて、ある日の回診のときに「先生、なんか2～3日であの世の感じなのです」と言われまして、ということで女医さんは、「ああ、そんなもう感じなのですか、これで天国ですよ」と言ったら「私、あの天国でも地獄でもどっちでもいいんです。きっと両方ともたくさんの友達がいると

思います」。これはね思わず笑った、日本語でも笑った。これは、いたわりなのです。患者さんのユーモアのセンスが、主治医を労わった。これは私すごいと思いました。皆さんが考えておられるよりも、ユーモアの力というのはすごい力を発揮します。

共感ということが、一番難しいと思うのですね。共感というのは、かなり個人差があると思います。すぐに相手の立場にすっとなれる人と、なかなかない人。お一人お一人胸に手を当てていただいて、自分は共感力が優れていると思う人と、いや、少し共感力に問題あるなという人とあると思いますね。あえて手を挙げていただくことはしませんが。共感力がすっとなある人というのはすごいですよ。それを少し見ていきたいのです。

#### <ハンドアウト 19>

猫が病気になって獣医さんのところへ連れて行ったら、痛い注射をせざるを得ない、注射をしているのですね。猫は平気ですね。このおばあさん痛い、もう顔まで猫になっているのですね。これは、この人がもう本当に共感力があるのです。私はこの写真見てすごいと思いました。飼っている犬とか猫とか連れて行って注射した時に、こんな顔ができますか。私はできないですね。共感力というのは、すごく大切なだけどもなかなか個人差がありまして、唯一少し共感力をましにするのは、先ほど言った入れ替えることだと思います。

#### <ハンドアウト 20>

先ほど約束したあと10分ほどの時間ですけどもさあ、「良き生」と「良き死」について考えてみたいと思います。良き生とはどんな生か、良き死とはどんな死かということをお話するときに、良き死というのは、あまり反対する人がいない。良き生というのは、ものすごい主観がある。私が思う良き生と皆さんが思われる良き生というのは、違うかもわからない。難しいのですね。良き生を生きなければ、良き死を死することができない、良き死を死するためには、良き生を生きる必要がある。では、良き生とはどんな生か、と言われるとかなり主観がある。私の主観は、かなり自己中心的ですが、看取りやすい人は良き生を生きてこられました。良き生を生きてきた人は看取りやすい。

一番やはり良き生の代表というのは、感謝の生です。「感謝する人生」。ずっと周りの人に感謝をして生きてきた人は、先ほど言いましたように、私たちに感謝をして亡くなっていかれるので、とても看取りやすい。感謝して生きてきた人は、臨終の場でご家族にありがとうと、感謝の言葉をするのです。そしてありがとうと言える人は、家族からも感謝の言葉を返される、お父さんありがとう、お母さんありがとう。このありがとうの言葉が飛び交う人生っていうのは、やっぱり素晴らしいですね。だからやはり感謝の人生というのは、キーワードかもしれない。

二番目に「散らす人生」。人生に集める人生と散らす人生がある。何を集めるか、何を散らすか。散らすものを言います。たくさんあるのですけど順番に



いきますと、時間・思い・お金・経験・才能・技術というふうなものがありますが、その中でもやはり時間と思いですね、お金も少しありますけど。

一日24時間、一人一人完全に平等に与えられていますね。その与えられている24時間を自分のためにのみ使う、他人のためにのみ使う、そんな人いませんけどね。とにかく自分は与えられている時間を、自分のためにだけ使い過ぎているなという自覚がある人は、少しほかの人のために散らす、という作業をされたほうがいいです。たぶん散らし過ぎの人ってあまりいないですよ。だいたい集めてしまいます。思い、さまざまな思いが、自分のことにずっと集中してしまう、ほかの人のことを思わないで自分のことだけを思ってしまう。思いが集まるか、思いが散っていくかによってかなり人生が変わると思います。2,500名の看取りの中で象徴的ですけども、一番大変な看取りを経験させられたのは、税務署の署長さんでした。この人はずっと集めてこられたのです。これはやや話がうまくいき過ぎています、実際にこの税務署の署長さんは本当に大変でした。

#### <ハンドアウト 21>

それから先ほど少しふれましたが「ユーモアのある人生」。ここでユーモアの定義というのと、それから語源を少しお話させていただくのですが、ユーモアというのはラテン語のHumores（フモーレス）という言葉があって、Humoresというのは体液ですね。体液というのは、一番代表的なもので血液です。血液・リンパ液・胃液・胆汁・腸液・脳脊髄液・涙・唾液。人間は体中体液だらけ。そういう体液というのはラテン語でHumoresと言うのですが、これはesをとればHumor（ユーモア）になるのです。ですから、ユーモアというのは生きていくためにどうしても必要なのです。体液と同じです。笑いかユーモアは、我々人間が生きていくうえで絶対に必要。朝起きてからここへ来られるまでに、一回も笑ったことのない人はおられないですね。もしおられたら病気です。

#### <ハンドアウト 22>

ドイツのユーモアの定義に、アルフォンス・デーケン先生という先生から教えてもらったのですが「にもかかわらず笑うことである」があります。もう一つユーモアというのは「愛と思いやりの現実的な表現」というすばらしい定義があります。先ほどの患者さんの例でいいますと、おかげさまで順調に弱っております、という言葉は、死が近いのにもかかわらず笑うことができるわけです。そして、自分が臨終の床にあるにもかかわらず、あの言葉を出せるというのは、愛と思いやりの現実的な表現であるということですね。だからユーモアの定義にぴたっと当てはまる。

#### <ハンドアウト 23>

『夜と霧』を書いた、フランクルという人の有名な言葉なんですけども、これもすばらしい言葉だと思うのですよ。「ユーモアは人間だけに与えられた、

神的と言ってもいいほどの崇高な能力である」というふうにフランクルは言っています。

#### <ハンドアウト 24>

最後のスライドですが、良き死というのは、まず第一に「苦しくない死」です。これはもう間違いないです。多くの患者さんは、もう死ぬことは覚悟できているのですが、苦しんでだけは死にたくない。苦しくない死というのは、これは体に関係しますね。先ほどからずっと言っている、体と心と魂という言葉のうちで、体に関係をしています。これは言葉に対するこだわりですが、認知上よく使われるのですが、これは安全ということです。安全というのは体に関すること。

「交わりの死」というのは、コミュニケーションが成立している、誰かがそばにいるということです。旅立ちは皆一人です。一人で旅立ちますけれども、旅立つまで誰かがそばにいるか、いないかということで、決定的に旅立ちが変わるのです。ノーベル平和賞をもらった、マザーテレサがカルカットに初めて行ったときに、路傍、道端で誰にも看取られずに、交わりが提供されずに死んでいく人を知って、これはいけないということで、死を待つ人々の家というものを作りました。そして、道端からその方々をお運びして体を丁寧に拭いて、いつも誰かがそばにいる、手を握っているという交わりを提供しています。このことだけでノーベル平和賞をもらったわけではないのですけれども、とにかくマザーテレサがしたことは、交わりの提供なのです。交わりの死ということです。

最後に安心ですね。交わりの死というのは心に関係が、一番私が大切だと思うのはやはり「平安な死」です。安心と平安と違うのですね。安心というのは、心の安心なのです。心が安らか、これは、横から来るのです。お金があるから安心・家族があるから安心・地位と名誉があるから安心、皆横からの安心。横からの安心って、頼りにならないですね。お金使ったらなくなります。友達裏切りますね。家族ひよっとしたら早く死ぬかも分からないですね。横からの安心というのは、本当は安心できない。

平安というのは魂に来る平安なので、これは横からのものではなくて、私から言えば上からの、超自然的なそれは神であるか仏であるか超自然的な力というか、それはお一人お一人の宗教観とか人生観で違うと思います。とにかく横から来るものではなくて、絶対的な存在から上からこう来る。

2,500名の方の死を看取って、私は末期というのは、魂が剥き出しになる時期だというふうに確信しています。魂が剥き出しになります。私たち一人一人は元気な時は衣を付けて生活しています。皆衣を付けている。衣って案外大切ですね、どんな衣を着ておられるかということで、なにかその人の有りようみたいなものが分かりますね。

今日は私、実は持っている背広で一番よいものを着てきました。この衣を着

ていますね。これは末期になれば、この衣は剥げ落ちるのです。衣を脱いでパジャマになります。そういう具体的なことだけではなくて、一人一人が社会的な衣を着ているのですね。私は今、金城学院の学院長という衣をつけています。皆さんも、どこかの学校の先生という衣とか会社の課長さんとか、主婦という衣もあります。社会的な衣を持っている。そういう物理的な着物、社会的な衣、全部それが剥げ落ちて魂が剥き出しになる。その剥き出しになった魂に平安があるかどうかというのが、人生の最後の勝負になるのです。魂の平安というのが一番の決め手、決して心の安定・安心ではない。魂の平安ということが一番大切だと思っています。そういう意味では、何かしっかりと信仰を持っているというようなことが大切かも分かりません。ただ、信仰だけだとは思いませんけれども、とにかくその剥き出しになった魂に平安があるかどうかということが、最後の最後の決め手みたいな気がいたします。

実は本日少し早く退席しないといけない状況がありまして、本当は質疑応答の時間をお取りしたほうがよかったのだと思いますが、今日それができないのでお許し願いたいというふうに思います。これとって、まとまりのない話をしましたけれどもご清聴を心から感謝をいたします。ありがとうございました。

**司会（人間関係研究センター センター員 楠本和彦）：**

柏木先生、どうもお話をありがとうございました。

先生の豊かな現場での臨床の経験、それから先生の人間力、その中でもさまざまなユーモアを交えたお話。先生の信仰の力など、さまざまなものに裏打ちされた、すごく豊かなお話を聞かせていただいたと思っています。

私も本当に質問したい思いでうずうずしているのですが、それはできませんので一番最初でもご紹介しましたように、先生は今たくさん本を書かれていますので、どうぞその本を買っていただき、読んでいただきながら、またご自分とその本を通して思索していただけるといいなと思っています。

最後にもう一度、先生にどうぞ拍手をお願いいたします。本日はどうも本当にありがとうございました。

（終了）

## ■ 2014年度人間関係研究センター事業報告

(2014年4月～2015年3月)

### I. センター員構成

#### [センター員]

中村和彦	(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	(短期大学部英語科教授)
中尾陽子	(経営学部経営学科准教授)
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)
津村俊充	(人文学部心理人間学科教授)
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]

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)
中川貴嗣	(臨床心理士)
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)
杉山郁子	(人文学部心理人間学科非常勤講師)

#### [事務局]

石川りつ子    西村沙織    園木紀子

## 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：2014年7月9日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

報告者：坂本 篤史（星城大学客員講師）

題 目：授業研究を通じた教師の学習：小学校事後協議会の分析を中心に

参加者：12名

#### 〈第2回〉

日 時：2014年11月18日（火）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

報告者：早川 徳香（南山大学総合政策学部准教授・瀬戸キャンパス保健室長）

題 目：教職課程履修学生による発達障がい小学生の個別学習指導

～南山大学瀬戸キャンパスでの取り組み～

参加者：10名

#### 〈第3回〉

日 時：2015年2月19日（木）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

報告者：坂中 正義（南山大学人文学部心理人間学科教授）

題 目：パーソンセンタード・アプローチの立場からの構成的エンカウンター・グループ  
について

参加者：16名

## ②人間関係研究センター公開講演会

〈春 期〉

日 時：2014年7月7日（月）18：30～

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：柏木 哲夫

題 目：死を背負って生きる

参加者：116名

〈秋 期〉

日 時：2015年2月28日（土）14：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：ディートラス・ラコア（NTL Instituteメンバー）

題 目：ダイバーシティ&インクルージョン

－多様であることに効果を生み出す理論や手法、アイデア－

参加者：78名

## ③人間関係研究センター公開講座

**[コア講座]**

### 第92回人間関係講座（グループ）[春]

開講期間：2014年6月14日（土）10：00～18：00

2014年6月15日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス R棟

参 加 者：31名

担 当 者：坂中正義、土屋耕治

### 第93回人間関係講座（グループ）[秋]

開講期間：2014年10月18日（土）10：00～18：00

2014年10月19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：中村和彦、中尾陽子



## 第94回人間関係講座（コミュニケーション）【春】

開講期間：2014年7月5日（土）10：00～18：00

2014年7月6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：27名

担当者：中尾陽子、佐竹一予

## 第95回人間関係講座（コミュニケーション）【秋】

開講期間：2014年11月8日（土）10：00～18：00

2014年11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：28名

担当者：楠本和彦、伊東留美

## アドバンス体験学習

開講期間：2014年11月21日（金）～11月24日（月）3泊4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、杉山郁子

## 第6回 組織開発ラボラトリー

「Facilitating and Managing Complex Systems Change

（複雑なシステムの変革を促進し対処する）」

開講期間：2015年2月23日（月）～2月27日（金）4泊5日

場 所：浜名湖ロイヤルホテル

参加者：18名

担当者：ディートラス・ラコア、中村和彦

## Tグループ【人間関係トレーニング】

開講期間：2015年3月13日（金）～3月18日（水）5泊6日

フォローアップ 2015年6月21日（日） 南山大学 D棟

場 所：（財）KEEP協会・清泉寮

参加者：20名

担 当 者：楠本和彦、中村和彦、津村俊充、坂中正義

## **[関連講座]**

### **ボディワーク・セミナー**

開講期間：2014年9月13日（土）13：00～18：00

2014年9月14日（日） 9：00～18：00

2014年9月15日（月） 9：00～18：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：32名

担 当 者：グラバア俊子

（ゲスト：シン・インテグレーション プラクティショナー）

### **ブリーフカウンセリング入門**

開講期間：2014年8月2日（土）10：00～17：00

2014年8月3日（日）10：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：13名

担 当 者：宇田光、中川貴嗣

### **協同学習ワークショップ〈ベーシック〉**

開講期間：2014年8月30日（土）10：00～16：00

2014年8月31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：2014年11月15日（土）10：00～16：00

2014年11月16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：22名

担 当 者：石田裕久、関田一彦

■社会人公開講座／参加者統計（2014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	市内	市外	公務員	団職員	会社員	自営業	医療関係	教育関係	教会関係	主婦	学生	その他	無回答	20代	30代	40代	50代以上	
前年度までの総計						7,124	2,099	5,025	2,866	4,258	568	331	1,630	491	540	1,484	847	797	376	646	236	1,732	1,932	2,175	1,080	205
第92回人間関係講座 (グループ)	南山大学	坂中・土屋	2014/6/14,6/15	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	31	17	14	7	24	2	5	7	2	0	6	0	2	3	4	0	7	13	7	4	0
第93回人間関係講座 (グループ)	南山大学	中村・中尾	2014/10/18,10/19	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	35	17	18	5	30	11	0	5	5	2	9	0	0	3	0	11	8	8	8	0	0
第94回人間関係講座 (コミュニケーション)	南山大学	中尾・佐竹	2014/7/5,7/6	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	27	11	16	7	20	5	2	5	3	1	3	0	2	1	4	1	5	9	8	5	0
第95回人間関係講座 (コミュニケーション)	南山大学	楠本・伊東	2014/11/8,11/9	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	28	13	15	6	22	2	0	9	2	1	8	0	0	2	2	2	7	5	10	6	0
アドバンス体験学習	南山学園 研修センター	津村・杉山	2014/11/21~11/24	3油4日		23	13	10	5	18	0	1	8	2	0	9	0	0	2	1	0	7	5	11	0	0
第6回組織開発ラボトリー FACILITATING AND MANAGING COMPLEX SYSTEM CHANGE	浜名湖ロイヤルホテル	ディートラス・中村	2015/2/23~2/27	4油5日		20	14	6	3	17	0	7	6	0	5	0	0	2	0	0	4	9	7	0	0	0
Tグループ	清里・清泉寮	津村・楠本・中村・坂中	2015/3/13~3/18	5油6日		20	11	9	0	20	0	5	5	2	1	0	1	0	6	0	1	5	7	7	0	0
ボディワークセミナー	南山大学	グラバア	2014/9/13、 9/14、9/15	<sup>9/13</sup> 13:00~18:00 <sup>9/14,15</sup> 9:00~18:00		32	12	20	10	22	2	2	4	7	1	5	0	4	1	5	0	0	8	8	16	0
フリーフカンゼリング入門	南山大学	宇田・中川	2014/8/2、8/3	10:00~17:00	土日	13	4	9	4	9	3	0	2	1	2	5	0	0	0	0	1	0	2	10	0	0
協同学習ワークショップ (ベージック)	南山大学	石田・長濱	2014/8/30、8/31	10:00~16:00	土日	36	17	19	5	31	8	0	4	1	2	15	0	0	3	1	2	2	9	17	8	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	2014/11/15、11/16	10:00~16:00	土日	22	15	7	2	20	6	1	0	0	0	10	0	0	3	1	0	3	5	7	7	0
2014年度合計						287	144	143	54	233	39	11	56	34	11	76	0	9	13	30	6	37	73	88	89	0
総計						7,411	2,243	5,168	2,920	4,491	597	342	1,686	525	551	1,560	847	806	389	676	242	1,769	2,052	2,263	1,169	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）。

## 2012～2014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
<b>2012年度</b>	
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
ファシリテーター・トレーニング	名古屋大学附属病院
施設内教育ブラッシュアップセミナー	日本看護協会
グループワーク	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	南山学園高中学校連絡協議会
2012年度新採用者フォローアップ研修	南山学園
<b>2013年度</b>	
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	ファシ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
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	愛知医科大学看護実践研究センター
「リーダーシップ」	
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～アプリシエイティブ・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

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
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
<b>2014年度</b>	
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
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
組織診断	株式会社 日本・精神技術研究所
組織診断のフォローアップ	株式会社 日本・精神技術研究所
看護部ラダー研修 人間関係 レベルⅡ	名古屋記念病院
組織開発論—その理論と実践—	慶応丸の内シティキャンパス
夕学五十講「組織開発のすすめ」	慶応丸の内シティキャンパス
企業内「組織開発（OD）」推進者養成コース	関西生産性本部
組織開発基礎講座	OD Network Japan
組織開発体験講座	OD Network Japan

# 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推薦する候補者について、大学評議会の議を経て、学長が委嘱する。
- ③ 研究員は、本学専任教育職員のうちから、学長が推薦する候補者について、大学評議会の議を経て、学長が委嘱する。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** この規程の改廃は、センター会議および大学評議会の議を経て、学長の承認を得なければ  
ならない。

**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。

**附 則**

この規程の改正は、2015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ことを目的とする。
3. 本誌には、特集論文、Article、研究ノート、実習集、資料の他、研究会・講演会等の報告などを掲載する。
4. 特集論文、Article、研究ノート、実習集、資料は、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。Article、研究ノートに関しては、本センター研究員以外の国内外の大学、公的機関または民間の組織に所属する研究者（大学院生も含む）も投稿することができる。
5. 本センター研究員以外の者が、本誌に投稿する場合は、本センターの依頼した審査者2名による審査を経て掲載の可否を決定する。ただし、依頼論文はこの限りではない。
6. 本センター研究員からの特集論文及びArticleに対する投稿論文に、「査読あり」と「査読なし」の2つのカテゴリーを設ける。投稿の際にいずれかを選択し、「査読あり」の論文は査読対象とし、本センターの依頼した審査者2名による審査を経て掲載の可否を決定する。
7. 審査が必要な投稿論文は発行年度の11月末日を締め切りとする。依頼論文ならびに査読を行わない論文は発行年度の1月末日を締め切りとする。
8. 審査が必要な投稿論文の筆頭著者としての投稿数は、原則として1号に対し1人1件とする。ただし、本センター研究員はこの限りではない。
9. 本誌に掲載する論文等は、原則として未公開のものとする。
10. 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。
11. 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。
12. 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。

### 附則

この規程の改正は、2015年4月1日から施行する。

編集委員 森泉 哲・坂中正義・石田裕久  
表紙デザイン 濱本博司

---

人間関係研究 第14号  
2015年3月31日 発行

発行所 南山大学人間関係研究センター  
代表者 中村和彦  
〒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)