

# 人間関係研究 vol.16(2017)

## 巻頭言

人間関係の教育・実践と研究を再考する …………… 中村和彦

## 特集「人間関係再考」

「人間関係学習論」の構築へ向けて

—人間関係に関するルール・法則の追加・変更・整理— …………… 土屋耕治… ( 1)

「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価へ向けて…………… 池田 満… ( 14)

半構成的なグループ・アプローチに関する試論

—ラボラトリー方式の体験学習の観点を中心に—…………… 楠本和彦… ( 34)

## Article

「SNS疲れ」につながるネガティブ経験の実態

—大学生への面接結果および高校生の実態との比較検討から— …………… 中尾陽子… ( 53)

中学生と大学生チューターが創造する学びの場

—ある中学校でのチューター制導入事例から— …………… 鈴木稔子・浦上昌則… ( 69)

## 研究ノート

酪農未来塾にみる変革のための学び

—リーダーシップ育成と交流の促進— …………… 水野節子… ( 87)

## 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(2016) …………… 坂中正義… ( 111)

## 実習

実習「セカンドライブ」…………… 楠本和彦… ( 142)

実習「ルナ系第5惑星」…………… 楠本和彦… ( 152)

## 公開講演会

入門 ゲシュタルト組織開発

組織におけるゲシュタルトの実践：原理、実践、実際…………… メアリー・アン・レイニー… ( 161)

“組織作りは 個づくり”

—必要とされること・喜んでもらえること・感謝されること— …………… 谷崎重幸… ( 178)

「組織開発」再考

理論的系譜と実践現場のリアルから考える…………… 中原 淳… ( 211)

事業報告…………… ( 275)

# The Nanzan Journal of Human Relations vol.16(2017)

<b>Commentary</b> .....	Kazuhiko NAKAMURA
<b>Special Issue : Rethinking Human Relations</b>	
Toward Building a “Learning Theory of, from, and for Human Relations”: Additions, Changes, and Organization of Rules and Laws about Human Relations .....	Koji TSUCHIYA··· ( 1)
Toward a Program Evaluation of the Experiential Learning Using the Laboratory Method .....	Mitsuru IKEDA··· ( 14)
A Note on the Semi-Structured Group Approach: Focusing on Viewpoints from Experiential Learning using the Laboratory Method .....	Kazuhiko KUSUMOTO··· ( 34)
<b>Articles</b>	
Realities of Negative Experiences Leading to “SNS Fatigue”: A Comparative Study of Interviews with University Students and Actual Experiences of High School Students .....	Yoko NAKAO··· ( 53)
Learning Space Created by Students and University Students as Tutors: A Case Study at a Junior High School .....	Toshiko SUZUKI, Masanori URAKAMI··· ( 69)
<b>Research Note</b>	
Learning for Social Change in <i>Rakuno-Miraijyuku</i> : Leadership Development and Promotion of Personal Exchange .....	Setsuko MIZUNO ··· ( 87)
<b>Short Report</b>	
A Bibliography on the Person-Centered Approach in Japan (2016) .....	Masayoshi SAKANAKA··· ( 111)
<b>Exercises</b>	
The Second Live Concert .....	Kazuhiko KUSUMOTO··· ( 142)
The Fifth Planet in the Luna System .....	Kazuhiko KUSUMOTO··· ( 152)
<b>Lectures</b>	
Gestalt Practice in Organizations: Principles, Practices, Pragmatics .....	Mary Ann RAINEY··· ( 161)
Developing Organizations Means Developing Individuals: To Be Needed, Appreciated, and Thanked .....	Shigeyuki TANIZAKI··· ( 178)
Rethinking Organization Development: From the Historical Consideration of Some Theoretical Principles and Perspective of Practical Realities .....	Jun NAKAHARA··· ( 211)
<b>Reports</b> .....	( 275)

# 人間関係研究 vol.16(2017)

## 巻頭言

人間関係の教育・実践と研究を再考する …………… 中村和彦

## 特集「人間関係再考」

「人間関係学習論」の構築へ向けて

—人間関係に関するルール・法則の追加・変更・整理— …………… 土屋耕治… ( 1)

「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価へ向けて…………… 池田 満… ( 14)

半構成的なグループ・アプローチに関する試論

—ラボラトリー方式の体験学習の観点を中心に—…………… 楠本和彦… ( 34)

## Article

「SNS疲れ」につながるネガティブ経験の実態

—大学生への面接結果および高校生の実態との比較検討から— …………… 中尾陽子… ( 53)

中学生と大学生チューターが創造する学びの場

—ある中学校でのチューター制導入事例から— …………… 鈴木稔子・浦上昌則… ( 69)

## 研究ノート

酪農未来塾にみる変革のための学び

—リーダーシップ育成と交流の促進— …………… 水野節子… ( 87)

## 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(2016) …………… 坂中正義… ( 111)

## 実習

実習「セカンドライブ」…………… 楠本和彦… ( 142)

実習「ルナ系第5惑星」…………… 楠本和彦… ( 152)

## 公開講演会

入門 ゲシュタルト組織開発

組織におけるゲシュタルトの実践：原理、実践、実際…………… メアリー・アン・レイニー… ( 161)

“組織作りは 個づくり”

—必要とされること・喜んでもらえること・感謝されること— …………… 谷崎重幸… ( 178)

「組織開発」再考

理論的系譜と実践現場のリアルから考える…………… 中原 淳… ( 211)

事業報告…………… ( 275)

# The Nanzan Journal of Human Relations vol.16(2017)

<b>Commentary</b> .....	Kazuhiko NAKAMURA	
<b>Special Issue : Rethinking Human Relations</b>		
Toward Building a “Learning Theory of, from, and for Human Relations”: Additions, Changes, and Organization of Rules and Laws about Human Relations .....	Koji TSUCHIYA	( 1)
Toward a Program Evaluation of the Experiential Learning Using the Laboratory Method .....	Mitsuru IKEDA	( 14)
A Note on the Semi-Structured Group Approach: Focusing on Viewpoints from Experiential Learning using the Laboratory Method .....	Kazuhiko KUSUMOTO	( 34)
<b>Articles</b>		
Realities of Negative Experiences Leading to “SNS Fatigue”: A Comparative Study of Interviews with University Students and Actual Experiences of High School Students .....	Yoko NAKAO	( 53)
Learning Space Created by Students and University Students as Tutors: A Case Study at a Junior High School .....	Toshiko SUZUKI, Masanori URAKAMI	( 69)
<b>Research Note</b>		
Learning for Social Change in <i>Rakuno-Miraijyuku</i> : Leadership Development and Promotion of Personal Exchange .....	Setsuko MIZUNO	( 87)
<b>Short Report</b>		
A Bibliography on the Person-Centered Approach in Japan (2016) .....	Masayoshi SAKANAKA	( 111)
<b>Exercises</b>		
The Second Live Concert .....	Kazuhiko KUSUMOTO	( 142)
The Fifth Planet in the Luna System .....	Kazuhiko KUSUMOTO	( 152)
<b>Lectures</b>		
Gestalt Practice in Organizations: Principles, Practices, Pragmatics .....	Mary Ann RAINEY	( 161)
Developing Organizations Means Developing Individuals: To Be Needed, Appreciated, and Thanked .....	Shigeyuki TANIZAKI	( 178)
Rethinking Organization Development: From the Historical Consideration of Some Theoretical Principles and Perspective of Practical Realities .....	Jun NAKAHARA	( 211)
<b>Reports</b> .....		( 275)

# 人間関係の教育・実践と研究を再考する

当センターは、その前身である、南山短期大学人間関係研究センターが設立された1977年から、人間関係の研究、および、人間関係を体験から学ぶための方法である、ラボラトリー方式の体験学習の実践と研究を推進してきました。来年度は設立から数えて40年目となります。その間、時代が変わり、環境も変化しました。今はVUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性）の時代と言われ、先が予測不能なカオス状態の世の中であるとされています。そのような時代の中で、求められる組織像や人材像も変化してきています。このような状況の中、人間関係の実践や研究、ラボラトリー方式の体験学習の実践や研究についても再考し、変わる必要があるものは革新していく必要があります。

当センターの研究員のメンバー構成も変化してきています。当センターにおいて、これまで受け継がれてきたDNAを大切にするとともに、若い世代の感性や価値観からさまざまなことが再考され、対話を通して創発が生まれることが必要とされています。「再考」は、同質性の中からは生まれにくく、また、個業化している関係性からは生じません。違い（異質性）と協働から「再考」は生み出されます。実践の仕方や研究のアプローチ、感性や考え方、教育観や人間観の違いについて、対話を通してともに探求し、再考し、意味づけし、新しい発想やアイデア、洞察が共創されるような関係を、当センター内で今後も育んでいきたいと考えています。

当センターは、人間関係について体験から学ぶ方法である、ラボラトリー方式の体験学習を中心とした公開講座の開催や実践研究を通して、人間性豊かな社会の実現に貢献することを目指しています。本号の特集「人間関係再考」には、当センター研究員による、ラボラトリー方式の体験学習に関する3つの論文が掲載されています。これらの研究は、2016年度にセンター研究員による共同研究の可能性について対話を行い、その結果として実施された定例研究会の内容が基になって、論文として結実したものです。また、他にもセンター研究員やそれ以外の方からの投稿論文、3つの公開講演会の記録など、充実した内容となっています。特に、メアリー・アン・レイニー氏、谷崎重幸氏、中原淳氏による公開講演会の記録は、関係づくりやチーム・組織づくりについて再考するきっかけを与えてくれる貴重なものです。

当センターは、広く学際的視点に立った人間関係研究を行い、その成果を積極的に公表するとともに、公開講座の開催などの実践を通して、人間性豊かな社会の実現に貢献することを目指しています。そして、人間関係研究の実施とその成果の積極的な公表は、本紀要を出版することで具現化されています。当紀要をお読みいただき、人間関係やラボラトリー方式の体験学習、組織開発などについて再考していただくきっかけになることを、そして、このVUCAの時代の中で、人間性豊かな組織や社会の実現に向けた、さらなる実践につながっていくことを願っています。

南山大学人間関係研究センター長 中村和彦

■ 特集「人間関係再考」

## 「人間関係学習論」の構築へ向けて<sup>1</sup>

—人間関係に関するルール・法則の追加・変更・整理—

土屋 耕治

(南山大学人文学部心理人間学科)

### 要旨

本論考では、「人間関係学習論 (Learning Theory of, from, and for Human Relations)」という、関わりを通して人間関係を学習していく方法・理論・思想の枠組みを指す学習理論体系を提案し、人間関係学習論を構築するために必要な点を論じることを目的とする。ドレイファイス (1987) の熟練技術獲得のモデルを人間関係に関する学習に援用し、「人間関係に関する学習とは、人間関係に関するルール・法則の追加・変更・整理である」という仮説を立てて検討を加える。具体的には、体験学習の授業での「学び」が、ルール・法則の編集 (追加・変更・整理)との関連で考察された。最後に、いつ、どういった条件で、いかに学習が成立するかを特定していくための研究指針が考察された。

**キーワード:** 人間関係学習論, 人間関係, 学習理論, ルール・法則

### 背景

本論考は、「人間関係学習論 (Learning Theory of, from, and for Human Relations)」という学習理論体系を構築するために必要な点を論じることを目的とする。「人間関係学習論」とは、関わりを通して人間関係を学習していく方法・理論・思想の枠組みを指すものとして提案したい。具体的には、生涯学習論 (life span learning) と同様の拡がりをも想定している。その枠組みと拡がりには、今後示していく必要があるが、骨子の作成において、南山短期大学人間関係科が取り組んできた体験学習の取り組みをふり返っていくことが必要であろう。

<sup>1</sup> 本研究は、JSPS科研費26780348の助成を受けたものである。

人間関係学習論の構築へ向けて、まず議論が必要となるのは、関わりを通して、私たちは人間関係について何を学んでいるのか、ということである。体験学習や様々なワークの中で、「学びがあった」「気づきがあった」という言葉をしばしば耳にする。ここで言う「学び」とは一体何なのか。人間関係に関する学びがあったとして、それが学習として成立するということはどういうことなのか。本論考では、これらの点について、これまでの体験学習の取り組みを省察しつつ、考察を加える。

### 「教育の冒険」と人間関係の学習

南山短期大学人間関係科は、「人間関係」をその名前に付した日本で最初の高等教育機関であった (e.g., 星野, 1985)。その取り組みは、現在まで綿々と続くが、「教育の冒険」を旗印に行われた一連の取り組みは、具体的な名前が当てられていなかった。批判的に論じるのであれば、「教育の冒険」を通して、学生が何をどのように学習していくのかということが、更新されていく学習理論との関連で検討されてこなかったと言えよう。そもそも、人間関係科の取り組みは、「人間性教育」の元に論じられるように、一つのムーブメントという意味合いも持っていたことが伺える (星野, 1985)。授業名としては、「人間関係原論」「人間関係トレーニング」といった人間関係に関する授業が、ラボラトリー方式の体験学習という、人間関係に関する体験学習方法を用いて展開されていった。

本論考では、人間関係科・心理人間学科の体験学習は、「人間関係をどのように学んでいくか」という様々な手法・理論・思想であると考え、これを「人間関係学習論」の一部を構成するものと捉えることを提案する。

### 「人間関係学習論」の持つ領域横断的新しさ

なぜ、「人間関係学習論」という領域が、この領域として成立する必要があるのだろうか。日常生活を営む中で、私たちは「人間関係」という言葉を至るところで目にする。人間関係に関する関心の高さは、書店に「人間関係」に関する文言が躍り並ぶことを見ても分かるだろう。「よりよい人間関係を築き、維持していくには、どのようなこと必要か。」「自分の不安や苦しさは、どのように説明され、その処方箋にはどのようなものがあるのか。」こうした悩みはつきないであろう。

ただし、学習理論は数あるものの、人間関係に特化した学習理論は、まだ存在していない。社会心理学では、ステレオタイプといった、より詳細のプロセスの検証であるし、認知・発達の領域であっても、複数存在するうちの一つに「人間性」「社会性」の次元が取り上げられる程度である。

先に挙げた人間関係への関心を考え合わせると、「人との関わりを通して、私たちは人間関係に関する何を学んでいるのか」、すなわち、人間関係に関する学習理論を再考し、独自の領域として学習理論を打ち立てていく必要があるだろう。領域横断的な人間関係に関する知識をどう学んでいるのかということ

について、「人間関係学習論」という言葉の元、本論考を皮切りに描いていきたい。

### 学習と経験学習理論

学習とは、どういった営みであろうか。心理学において学習とは、「経験を通じて行動に持続的な変化が生じる、ないし行動パターンが変化する現象のこと」を指す。

どのような過程を経て学習が成立するかに関して、これまで様々な理論 (i.e., 学習理論) が提唱されてきた。刺激と反応の結びつきの強さで説明をする連合学習や、観察によっても学習が成立することを示した社会的学習 (e.g., Bandura, 1977) などが、基礎的な学習理論として挙げられるだろう。

人間関係領域の体験学習であるラボラトリー方式の体験学習は、EIAHE'のモデルを用いて経験からの学びを説明している。具体的には、体験→指摘→分析→仮説化→体験、という一連の流れを提示し、これは学習者が経験を整理する枠組みとして機能する。上記のEIAHE'モデルの元となったLewinのモデル (具体的経験→観察と省察→抽象的概念と一般化の形成→新しい状況での概念の含意の検証) の他、デューイの学習プロセス、ピアジェの認知発達理論 (具体的現象主義、内化された省察、抽象的構築主義、能動的自己中心主義の4つを置く) を元に経験学習の考え方をまとめたものが、Kolbの経験学習理論 (Kolb, 1984) である (河井, 2016)。これは、具体的経験→省察的観察→抽象的概念化→能動的実験、という一連の流れを想定する。

### 「学習の生態学」という視点

上記のKolbの経験学習モデルには、社会的要因への考慮が欠如しているという批判が存在する (河井, 2016; Kayes, 2002)。河井 (2016) は、Kolbのモデルでは、他者との相互作用や社会との関連性が認められないとし、「学習が構築される文脈が持つ社会的・文化的の性質を視野に入れ、自ら学習を構築していく中での認知と情動を含む全体的プロセスとして、経験からの学習を捉えていく必要がある」と批判を加えている。

この河井 (2016) の批判は、認知の変容を中心にしたサイクル型の経験学習モデルが扱いきれていない社会的、文脈的環境、つまり、学習に関して生態学的視点を考慮に入れる必要性を示唆しているとも言えるだろう。福島 (2010) は、「学習の生態学」という著書の中で、学習を個人心理学の文脈ではなく、むしろ社会科学のテーマとして扱う視点を提示し、学習がどこではじまり、どこで終わるのか、その境界が曖昧な運動性を帯びている中では、社会科学的なフレームで見ることが学習について異なる形象を浮かび上がらせることを示唆している。具体的には、「心理学由来の多くの議論は、それを状況という言葉で解釈して (いわゆる状況論)、時空間のミクロの文脈に対象を限定し、それでよしとする傾向があった。これが心理学的な発想の限界であるが、こうした議論では、より大規模、マクロの問題設定とうまく接合ができないというのは当



Table 1 ドレイファスの熟練技術獲得の五段階モデル (福島 (2010) を元に著者作成)

段階	学習形式と獲得された知識の運用の形式
第一のビギナー段階	学習者は問題の分野に関わる事実を学び、それらに対してどのような反応をすべきか、という「規則」を学ぶ。この規則は文脈に依存せず、どの場合にも適応できる極めて一般的なものである。
第二の中級者の段階	多少の経験を積むようになり、より状況に関係した要素にも行動の規則が登場するようになる。状況依存の情報から、こういうときはこうしたらよい、というような規則の適応をするが、機械的であり、状況の全体的判断はできない。
第三の上級者の段階	多数の諸要素間の重要性の違いに気づき、目的を明確に意識することで、状況を総体的に把握できるようになる。そのときの目的に応じて、必要な方法を組み合わせる事が可能になる。ここでは、状況を整理し、計画を立て、それによって「問題解決」をするというのがその推論の基盤となる。
第四のプロの段階	状況判断の仕方から、ある種の抽象性が消え、むしろ最近の経験に応じた、特定の視点から物事を判断するようになる。パターンを構成要素に分解せず、全体として直観的に活用する能力(「全体観的類似性認知」)を用いる。
第五のエキスパートの段階	刻々と変わる状況への対応は、ほとんどオートマティックに行われ、いちいち「客観的に」分析しようとはしない。

初から明らか」(pp. 2-3) であるとし、心理学的な発想の限界も述べている。

福島 (2010) は、ドレイファスが熟練技術獲得の五段階モデル (専門家がその特殊技能を確立するためにたどる、ある種の段階を、その学習形式と、獲得された知識の運用の形式に関連させたもの) として具体的に提示した段階を紹介している (Table 1)。本モデルでは、規則の学習だけだったものが、状況の要因と組み合わせる思考できるようになっていき、最後は、自動的に物事が処理されるようになることを示している。

本論考では、熟練技術獲得のモデルを人間関係に関する学習に援用して考察を加えるが、まず、問題になるのは、人間関係のエキスパートとは、どのようなものであると想定するのか、ということである。これは、人間関係学習論を考える上でも、重要となるだろう。たとえば、ファシリテーター、カウンセラー、組織開発コンサルタントといった、領域が固定されていたり、ある役割が与えられていたりする場合には、エキスパートは想定しやすい。実際、いくつかの体験学習のプログラムは、熟達化の過程を想定する。ただ、人間関係学習論が種々の対人援助職についてカバーするのみか、それとも家族関係、友人関係も含めた日常生活についてもカバーするのかは考えていかなければいけないだろう。実際に、大学生に対して行われる実習や、一般の参加者に向けた講座を振り返ってみても、全てがファシリテーターになることを目指して行われているわけではない。そのように考えると、先ほど挙げたところの後者、つまり、家

族関係、友人関係も含めた日常生活での人間関係についても扱っていくことになるだろう。

本論では人間関係学習論の学習過程について、熟達化モデルの中でも、主に、第一段階から第三段階への変化と、体験学習からの学びとの関係について論じる。ドレイファスは、エキスパートの知識構造を、規則と事実の寄せ合わせでは再現できないと述べた一方、「意識下で高度な規則を駆使している可能性を否定し切ることにはできないが」とも述べており、規則を用いている可能性があることを否定している訳ではない。そこで、本論では、関わりを通して何が学ばれるか、ということに、ルール・法則の存在を想定しながら検討することを提案する。

### **体験学習から得られる学びを捉えることの難しさについて**

ドレイファスの指摘は、学習過程における熟達化を測定することの難しさも示唆している。ドレイファスは、エキスパートの知識について、エキスパートは、暗黙知の膨大な潜在的な過程が存在するために、それを言語化するように問い詰められると、ビギナーの段階に後退するとしている。これは、暗黙知の膨大な潜在的な過程を表現する際に、それを公的な、ポラニー (1980) が言うところの「金言的」、あるいは「教科書的」な記述 (一般的な規則、原則類) に帰って表現してしまう、ことを指す。

人間関係に関する学習プロセスを検討する際にも、同様の難しさが存在すると言えよう。たとえば、長期間のワークとふりかえりを経て、学んだことは何かと問われた答えとして、「信頼関係が大事だ」といった、体験前にも知識として得ているだろう言明が語られることも上記のドレイファスの指摘と合致する。これには、2つの解釈が可能であろう。第一は、語るができないのは、何も新しく学んでいないからだ、という解釈である。第二は、やや好意的な解釈で、語る際には「金言的」表現となってしまうが、その内実は、ドレイファスの述べるように、熟達化の段階が上昇しているという見方である。本論考では、この点について、人間関係のルール・法則という概念を用いて学習プロセスを理解する枠組みを提出する。

## **本論考で提案する枠組み**

### **人間関係について私たちが学んでいること: 人間と人間社会に関するルール・法則の追加・変更・整理**

関わりを通して、人間関係について私たちが学んでいるものは何か。本論考では、「人間関係に関する学習とは、人間関係に関するルール・法則 (laws) の追加・変更・整理である」という仮説を立てて検討を加える。ここで言うルール・法則とは、自分がどういった傾向を持つ、といった自己に関するものも含む、と想定する。私たちは、人間関係に関して抽象度の高いものから低いもの、また、互いに矛盾する複数のルール・法則を保持していると想定する。たとえ

Table 2 人間関係の暗黙の10のルール (グランディエンとバロン (2009) より抜粋し作成)

---

1	ルールは絶対ではない。状況と人によりけりである。
2	大きな目でみれば、すべてのことが等しく重要なわけではない。
3	人は誰でも間違いを犯す。一度の失敗ですべてが台無しになるわけではない。
4	正直と社交辞令とを使い分ける。
5	礼儀正しさはどんな場面にも通用する。
6	やさしくしてくれる人がみな友人とはかぎらない。
7	人は、公の場と私的な場とでは違う行動をとる。
8	何が人の気分を害するかをわきまえる。
9	「とけ込む」とは、おおよそとけ込んでいるように見えること。
10	自分の行動には責任をとらなければならない。

---

ば、文章完成法のように「私は」と問われれば、いくつものものが書き出せるだろう。

人間関係に関するルール・法則とは、どのようなものがあるであろうか。グランディエンとバロン (2009) は、「自閉症スペクトラム障害のある人が才能をいかすための人間関係10のルール (Unwritten Rules of Social Relationships: Decoding Social Mysteries Through the Unique Perspectives of Autism)」という著書の中で、人間関係の中に無数に存在する「暗黙のルール」について紹介している (Table 2)。彼らは、人間関係のルールを「社会の中で、個人あるいは集団として他者と交流するときの、ある社会の姿勢、価値観、偏見、不安を反映し、果たすべき役割やなすべき行動を規定する明記、明言された、あるいはされていない指針、基準、要求、期待、慣習、掟」であると述べ、10のルールを挙げた。自閉症スペクトラム障害 (Autistic Spectrum Disorder; ASD) 傾向とは、社会性に関する困難さを持つ程度とされ、「多様性でありつつひとつのまとまり」を示す“スペクトラム”として捉えるという視点が提出されている (本田, 2016)。

これらのルールは、ある人によっては、当たり前として従っていたことかもしれないが、確かに、私たちの世界がそのようなルールに従っていることを改めて教えてくれるものである。

このルールは、「人間一般」に関して包括的に述べられているが、私たちはこのようなルール・法則を複数有していると仮定できるだろう。人間関係学習論を考えていくにあたり、次のような分類のルール・法則が存在すると仮定する (Table 3)。

その上で、Table 3に挙げたようなルール・法則を追加・変更・整理することをもって、私たちは人間関係に関して「学びを得た」と感じると考える。ルール・法則の追加・変更に加え、ルール・法則間の優先順位が決定したり、いくつかのルール・法則を包括するような上位のルール・法則が見出されたとき

Table 3 人間関係に関するルール・法則と編集(追加・変更・整理)

ルール・法則	
a	人間一般に関するルール・法則
b	自分に関するルール・法則
c	他者に関するルール・法則
c1	Xさんに関するルール・法則
c2	Yさんに関するルール・法則 など
d	関係に関するルール・法則
d1	二者に関するルール・法則
d2	グループに関するルール・法則 など
e	社会に関するルール・法則
編集	内容
追加	新しく見出したルール・法則を追加する。実習のふりかえりから導き出されたルール・法則に加えて、心理学の知見を知ることや、日常生活で触れる言説から追加されることもある。
変更	ルール・法則が起こってくる事柄に合致しない場合、変更(削除も含む)する。複数のルール・法則を統一的に説明する上位のルール・法則が作られたり(統合)、当該ルール・法則が当てはまる文脈・条件を付加したりする(限定)という場合も含む。
整理	ルール・法則間の関係を整理する。ルール・法則間の優先順位を変更したり、いくつかのルール・法則を包括するような上位のルール・法則が見出されることなどを含む。

(整理)もそれを「学び」と感じているだろう。

上記に挙げた、社会に関するルール・法則には、道徳的規範から、マナー、暗黙の規範までを含む。たとえば、道徳的判断には文化依存的な側面が多分にある一方、その共通性も指摘されている(e.g., ハイト, 2014)。特定のルール・法則がどの文脈・文化において当てはまるかどうかは、当てはまらない文脈・文化と出会わない限り変更されることはないだろう。このルール・法則の追加・変更・整理という学習プロセスを想定することによって、「学び」と呼ばれるものが説明されると考えられる。

ここまでで紹介した通り、ルール・法則の追加・変更・整理には、関わりを伴う直接経験が必須というわけではない。体験学習や関わりを通じた学習に加え、心理学をはじめとした概念・変数間の関係を知ることでもルール・法則の追加・変更・整理の契機となるであろう。ただし、直接経験は「自分にとってどうか」という情報を関わりの中でもたらすことから(e.g., 土屋, 2010), bの「自分に関するルール・法則」に関して、編集を行う可能性は高くなるだろう。

一つの経験は、複数のルール・法則へ帰属して考えられる可能性、すなわち、複数のルール・法則の追加・変更・整理へとつながる可能性を持つ。たとえば、「Xさんとの関係において葛藤を経験し、話し合いを通して葛藤を解決してい

Table 4 「人間関係フィールドワーク」からの「学び」(グラバアら (2013) より抜粋し作成)

- 1 振り返りによって今後の自分の展望, 生き方を考えることができた。
- 2 人間関係の輪が広がり「喜び」を感じることができた。
- 3 自分らしさを出すことが大切であることに気づいた。
- 4 新たな気付きや知識を得ることができた。
- 5 人間関係の築き方を改めて学んだ。
- 6 相手を見守ること, 尊重することが大切であると気づいた。

くことができた」という経験をしたとしよう。これは、「私は葛藤を解消したいと思う」という「私」に関するルール・法則とみなすことも、「Xさんは気難しい人だ」という「他者 (Xさん)」に関するルール・法則の追加とも、「葛藤があっても話し合いで解決できる」という「関係」に関するルール・法則とも捉えることができる。また、今回の経験から「話し合いを通して葛藤を解消できたのは、十分な時間があったからだ」というように、そのルール・法則が成立する条件を見つけることもあるかもしれない。

一つの経験は、どの部分に着目するかによっても、異なる学習となる可能性がある。さらに、同じ経験によっても、それがもたらすものがルール・法則の追加なのか、変更なのか、整理なのかは、それまでのその人が持つルール・法則に依存するだろう。

## 事例との関連

### 「人間関係フィールドワーク」の学びの事例から

グラバア・土屋・戸本 (2013) は、南山大学人文学部心理人間学科の学科科目である、「人間関係フィールドワーク」から学生が得た「学び」を整理し、6つのまとまりを報告している (Table 4)。これらの「学び」について、上記の枠組みを用いて説明を試みる。

1の「振り返りによって、自分の展望, 生き方を考えることができた」とは、ルール・法則の編集という枠組みで考えると、bの「自分」に関するルール・法則を整理したことと行うことができる。3の「自分らしさを出すことが大切であることに気づいた」と、6の「相手を見守ること, 尊重することが大切であると気づいた」とは、dの関係に関するルール・法則において当該ルール・法則の優先順位が高くなった (整理された) ことを示しているだろう。4の「新たな気付きや知識を得ることができた」とは、ルール・法則の追加を指していると解釈できるし、5の「人間関係の築き方を改めて学んだ」とは、「関係」に関するルール・法則において若干の変更があったことを指していると考えられる。2の「人間関係の輪が広がり「喜び」を感じることができた」は、ルール・法則の編集で直接説明することは難しいかもしれない。ただ、「喜び」を感じることはできた、という経験は、「自分は人間関係の輪が広がることを喜びに

感じる」というbの「自分」に関するルール・法則の優先順位を高めるかもしれない。

このようにルール・法則の編集という枠組みを導入することで、複数存在するルール・法則が整理されることを「学習」として理解することが可能になる。

## 今後に向けて

### 「人間関係学習論」の構築へ向けて検討すべき課題

人間関係学習論の構築へ向けて、答えるべき問いと、その答えの可能性について紹介する。具体的には、学習が成立する条件について取り上げる。

第一は、いつ、どういった条件で、どのような学習が成立するかという問いである。これは、どういった条件が人間関係の学習を妨げるのか、という問いでもある。上記の「葛藤を話し合いで解決した」という事例においても、どのようにその経験を捉えるかで、学習されることは異なってくると考えられる。このことは社会心理学におけるステレオタイプ（たとえば「A人はBという特徴を持つ」といった、紋切り型の観念）の更新過程を説明するいくつかの変化パターン (Queller & Smith, 2002) が参考になるだろう。

反ステレオタイプ情報によって少しずつステレオタイプが変容していくタイプの「book keeping model (簿記モデル)」(Rothbart, 1981)、特定の反ステレオタイプ情報が劇的にステレオタイプを解消させるという「conversion model (回心モデル)」(Rothbart, 1981)、そして、既存のステレオタイプに一致しない情報を例外 (サブタイプ) として、他のものと区別し、ステレオタイプが変容しないとする「subtyping model (サブタイプ形成モデル)」(Weber & Crocker, 1983)、である。このように、特定の情報によって既存のルール・法則がどのように編集されるのか、もしくは、されないのか、変化・維持の両方が存在するとすればそれはどのような条件がその違いを説明するのかについて詳細な検討が必要だろう。

上記のようなサブタイプ形成モデルの考え方は、学習の個人差、介入可能性について重要な示唆を与える可能性がある。たとえば、ある経験をしたとしても、「この場だからできたこと」と条件付きでその経験を捉える (サブタイプ化) ならば、学習は成立しない (ルール・法則の編集は起こらない) と予測される。こうした視点は、どのように学習の場を設定することが学習を促すのか、ということを考えていく上で重要になってくると考えられる。

第二は、学習の文脈と般化可能性に関する問いである。たとえば、Kashima, Woolcock, & Kashima (2000) は、ステレオタイプの変容について、一つの経験は、対象となる人、集団、出来事、文脈という4つの変数の組み合わせの結果として現れてくるため、一つの経験は、4つの変数それぞれに対する学習 (この場合、非意識的過程も含む) となると想定したモデルを提出している。上記の葛藤解決の事例と重なるが、繰り返される経験の中で、複数あるルール・法

則にどのように同時的に変化が起こるのか、さらに言うと、そこにどの程度意識的な過程が介在するかということを検討していく必要があるだろう。意識的な過程の介在が明らかになることで、言語を用いたふりかえりがアナロジーによってどのように学習へとつながるのかという問いに答えることにもなるからである。抽象化という特徴を持つ言語使用が、あるルール・法則の編集を他の領域でのルール・法則の変更へと展開していくことはあるのだろうか。たとえば、教師との関わりを通して「何かを伝えるときには、その意図も含めてしっかりと説明をする」というルール・法則を追加するという学習が起きたとき、それは、友人関係においても、展開されるのであろうか、それとも、教師との関わりにおいてのみ適用されるルール・法則なのであろうか。

以上の問いは、学習の文脈依存性の問題、言語を用いた学習の般化とも関係する問いである。これらの問いに真摯に向き合えるかどうか、人間関係学習論の拡がりや規定することになるだろう。福島 (2010) は、「学習の生態学」の中で、「問題なのは状況ではなく、むしろ個別の状況を繋ぐ、いわば「間状況性」なのであり、それぞれの状況を経て、何が持続し、何が変化するのか、それらを記述できる言語なのである。」(p.3) と個別具体的な状況に依存しがちな学習の視点をマクロな視点から考えていく大切さを述べている。特定の状況での学習に加え、それらの状況間の学習をどのように繋いで学習しているのかを説明していく必要があるだろう。これは、アクションリサーチの領域で、それぞれの場 (ローカル) で起こることをどう繋ぎながら説明を試みるかという「インターローカリティ」という発想 (e.g., 矢守, 2010) とも同一のものである。人間関係は、日常生活を始め、ありとあらゆるところで起こってくる事柄である。人間関係の学習は、限定された方略の学習のようなものと定義されない以上、複雑に絡まり合う複数の生活領域をどのように繋ぎながら、人間関係について何をどう学んでいるのかということ、不用意に単純化することなく明らかにしていく必要があるだろう。

## 学習過程の解明へ向けた具体的施策

### 1. 学習科学、認知科学の視点から

ここまで、人間関係に関する学びとは、「自分」を含めた種々のルールの追加・変更・整理であることを試論として展開した。ここでは、今後、こうした学習プロセスの解明に向けた具体的な研究指針を提案したい。

第一の指針は、マイクロジェネティック・アプローチ (microgenetic approach) による学習過程の解明である。マイクロジェネティック・アプローチとは、Siegler (1995) が用いた手法で、日本では、藤村 (2002) が、生徒の学習過程の分析に用いた手法である。微視発生的分析とも訳されるこの手法では、それぞれが持つ既有知識に対して、授業、他者の発言などがどのように影響しているのかを、事前知識、授業中の発言、ワークシートの内容を素材にしながら分析を加えていく。その結果、たとえば、数学の解法について、以前の方略

(方略A) を包括するような方略 (方略B) を習得したとしても、直ちに全ての問題に方略Bを用いるのではなく、方略AとBの両方を用いる時期を経て、やがて、方略Bを使用するようになるという過程が明らかにされた。

関わりを通じた人間関係の学習についても、いくつかのルール・法則を想定しながら、それらと実際の行動がどのようにダイナミックに関わり合いながら変化していくのかを詳細に検討していく必要があるだろう。具体的には、どのような教示、どのような目的の元で、実習が為され、どのような効果 (e.g., 事前事後テスト) があったかということに加え、人間関係に関するルール・法則が関わりの中のどの時点で (中長期的期間を経ることも含めて)、どのように追加・変更・整理されたのかを、実習での発言、ワークシートの分析も行いながら探っていく必要があるだろう。

## 2. 人類学の視点から

第二は、人類学の視点からの検討である。学習が、文化、社会的営みであることは、先に述べた通りである。人間関係をどのように学んでいるのか。この過程には、人間とは何か、心をどのように想定すべきか、といった哲学で扱われるような命題や、何のために生きているか、何を持って幸せとするかといった価値観も影響してくるだろう。先に挙げた認知科学のモデルを想定して検討していくことと同時に、学習の場を構成している者がどのような学習観、人間観を持っているのか、といった視点も必要となるだろう。たとえば、東畑 (2015) は、心の治療がどのように行われているのかを「野の医者」に対するフィールドワークを通して明らかにしている。具体的には、彼らが用いている手法と考え方を記述することで、臨床心理学の治療を相対化し浮かび上がらせた。「よりよい人間関係」のために開かれている多くの研修やセミナー (自己啓発セミナーも含む)、書籍、日常の人との関わりから、私たちはどのように人間関係を学んでいるのか。丁寧な洞察が必要となるだろう。

## 最後に

本論考では、人間関係学習論の構築へ向けて、いくつかの論点を示した。これまで、ラボラトリー方式の体験学習では、「魚を与える」のではなく、「魚の釣り方を教える」として体験学習のモデルを紹介してきたと言えよう。それに対比させるとすると、人間関係学習論の構築とは、私たちが「どのように魚の釣り方を学んでいくのか」を緻密に見ていく作業であると言えよう。その過程で、教えた釣り方とは異なるやり方で学んでいることが分かるかもしれない。もしくは、教えたつもりが身につけていないかもしれない。案外、上手い釣り方は、隣の人やり方を真似ているのかもしれない。そうした過程が明らかになればよいと考えている。

「人間の学びの理論を構築するのは、果てしもなく壮大かつ多大な人的資源を投入してでないと行えない。それを本気でやるかどうかは、研究者次第だ。」



と、三宅・大島・益川 (2014) は述べている。本論考は、まだ序論に過ぎず、今後、様々な角度から理論構築へ向けて進んでいこうと考えている。

## 引用文献

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.  
(バンデュラ, A. 原野広太郎 (監訳) (1979). 社会的学習理論—人間理解と教育の基礎— 金子書房)
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. The Free Press. A Division of Macmillan. New York.  
(ドレイファス, H., ドレイファス, S. 椋田直子 (訳) (1987). 純粋人工知能批判 コンピューターは思考を獲得できるか. アスキー出版社)
- 藤村宣之・太田慶司. (2002). 算数授業は児童の方略をどのように変化させるか. *教育心理学研究*, 50, 33-42.
- 福島真人 (2010). 学習の生態学: リスク・実験・高信頼性 東京大学出版会.  
グラバア俊子・土屋耕治・戸本真由 (2013). 人間関係領域におけるフィールドワークの教育プログラムとしての可能性 - 南山大学『人間関係フィールドワーク』を例として (その1) - 南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編, 5, 1-21.
- Grandin, T., & Barron, S. (2005). *Unwritten rules of social relationships: Decoding social mysteries through the unique perspectives of autism*. Arlington, TX: Future Horizons.  
(グランディン, T., バロン, S. (2009). 自閉症スペクトラム障害のある人が才能をいかすための人間関係 10 のルール 明石書店)
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*: Pantheon.  
(ハイト, J. 高橋洋 (訳) (2014). 社会はなぜ左と右にわかれるのか—対立を超えるための道徳心理学 紀伊國屋書店).
- 本田秀夫 (2016). 発達障害の理解と支援に向けて1. 下山晴彦・村瀬嘉代子・森岡正芳 (編) (2016). 発達障害支援ハンドブック (pp. 15-24) 金剛出版
- 星野欣生 (1985). I 高等教育における体験学習 1. 南山短期大学人間関係科の教育の概観—10年の歴史と展望—(特集「人間教育における体験学習」). *人間関係*, 2, 39-46.
- Kashima, Y., Woolcock, J., & Kashima, E. S. (2000). Group impressions as dynamic configurations: The tensor product model of group impression formation and change. *Psychological Review*, 107, 914-942.
- 河井享 (2016). 「体験の言語化」における学生の学びと成長 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター (編) 体験の言語化 (pp. 158-188) 成文堂

- Kayes, D. C. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*, 1, 137-149.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs NPH, editor1984.
- 三宅なほみ・大島純・益川弘如 (2014). 学習科学の起源と展開. *科学教育研究*, 38, 43-53.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.  
(ポラニー, M. 佐藤敬三 (訳) (1980). 暗黙知の次元-言語から非言語へ 紀伊國屋書店)
- Queller, S., & Smith, E. R. (2002). Subtyping versus bookkeeping in stereotype learning and change: Connectionist simulations and empirical findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 300-313.
- Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 145-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegler, R. S. (1995). How does change occur: A microgenetic study of number conservation. *Cognitive psychology*, 28, 225-273.
- 東畑開人 (2015). 野の医者は笑う: 心の治療とは何か? 誠信書房
- 土屋耕治・吉田俊和 (2010). 直接経験・間接経験が行動意思決定に与える影響 対人社会心理学研究, 10, 139-146.
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
- 矢守克也 (2010). アクションリサーチ: 実践する人間科学 新曜社

■ 特集「人間関係再考」

## 「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価へ向けて

池田 満

(南山大学人文学部心理人間学科)

### はじめに

人間関係の学びを進める方略としてのラボラトリー方式の体験学習(Experiential Learning Using the Laboratory Method: ELLM)が日本に導入されて50年あまりの年月が経ち、実践はゆるやかに、しかし着実に広まっている。一方で筆者は、ELLMは実践の広まりが先行し、教育プログラムとしてのプログラム評価が十分に行われていないのではないかと問題を提起したい。実践が継続しているという事実は、ELLMを通して学習者はなんらかの学びを得ることができていることを傍証しているかもしれない。しかし、ELLMによって達成できる目標とは何なのか、また、その目標を達成する上で、現在行われているELLMの手法に改良すべき点はあるのかなど、プログラムの効果や実践過程に対する、実証的な検討は限られている。

教育プログラムとしての効果を維持、発展させ、普及を目指すうえで、プログラム評価の実施は、不可欠である。そこで本稿では、教育プログラムとしてのELLMに対する、実証的、体系的なプログラム評価の実施へ向け論考する。はじめに、プログラム評価を行う前提として、ELLMとはどのようなものであるかをふりかえり、次に、体系的なプログラム評価を行う上で不可欠なプログラム評価理論の概略について論じる。さらにプログラム評価理論の観点から、これまで行われているELLMの評価に関連する先行研究をレビューし、体系的なプログラム評価の実施へ向けた課題について検討する。最後に、抽出された課題に基づき、ELLMの体系的なプログラム評価へ向けた私案を紹介する。

### ラボラトリー方式の体験学習とは

#### ラボラトリー方式の体験学習の定義

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かかわる場

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ともに探求する学習」（津村，2010）と定義されている。この定義は、大きく、「特別に設計された人と人とがかかわる場において」、「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ともに探求する学習」の三つの要素から構成されていると考えられる。

一つ目の「特別に設計された人と人とがかかわる場」とは、体験学習が、人と人とが関わる場面を、意図的に作り、設定していることを意味している。また、特別に設計されたという表現は、次に述べる「今ここ」での体験」を理解する前提として、時間的、空間的、心理的に、外界（日常）と切り分けた場面を提供していることも含意していると考えられる。

二つ目の「今ここ」での参加者の体験を素材（データ）と」という部分は、体験学習を行う際に参照する材料に対して、時間的、空間的な枠を設定していることを意味している。上に述べたように体験学習では、特別に設計された学習の場所や内容が物理的に設定されているが、「今ここ」という表現で時間的な範囲も設定されることが明確となる。体験学習の場にいる人は、体験学習の場の外での生活があり、その生活の中で作り上げている社会的役割や行動様式がある。しかし、体験学習が時間的、空間的、心理的に枠を設定することで、枠の外とは切り離された体験や行動を試みることができる。ELLMの“ラボラトリー（実験室）”の一つ目の意味は、この枠を指していると考えられる。

三つ目の「人や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習」は体験学習が目的を持った学習であることを指す部分である。まず学習の目的は「人間や人間関係」であることが明示されている。ここでいう「人間や人間関係」とは、具体的には、「自分自身を深く見つめなおす、他者との関係や自分の傾向に気づく、リーダーシップや聞く態度などの新しい行動様式をグループのなかで試す、グループや組織の人間関係を変えるためのさまざまな試みをする」などを人との関わりの中で実践することを通して、自分と他者とコミュニケーションや、自分自身のあり方について学ぶ活動を（津村，2012）指している。また、一般に学習とは「経験に基づく比較的永続的な行動変容」と定義されており、体験学習では時間的、空間的、心理的に設定された枠の中で獲得した気づきや行動が、枠の外でも継続して活用されることが期待されていることが示されている。さらに、ラボラトリーという枠が設定されることで、「今ここ」で試みること、すなわち、これまで試みることができなかった、行動を試す（実験する）ことができるようになる。この実験の場がラボラトリー（実験室）と考えられる。

## ラボラトリー方式の体験学習を特徴づける要素

### コンテンツとプロセス

コンテンツとは、その場で取り扱われている話題や課題を意味し、プロセス

とは、その話題や課題が進められる中で生じている自分の中、あるいは自分と相手、グループメンバー間の関わりを指している。課題の達成へ向けた関わりの中には、その場にいる人それぞれの役割や立場、それまでの行動様式、個人の価値観や感情など、様々な要素が影響を及ぼす。これらがプロセスである。一般に、日常の生活では、話題を進めたり課題を達成したりすることが優先されるため、それまでの役割や立場、自分の行動パターンを崩し、新たな言動を試みる余裕はない。あるいは、関わっている人との今後も継続する関係性を考えると、それまでと全く異なる行動様式を選択することには危険が伴う。しかし、時間的、空間的、心理的枠が設定されるラボラトリーでは、普段は優先されるべきコンテンツの優先順位を下げ、プロセスに着目することを可能とし、プロセスに関わる気づきや学びを得て、新たなプロセスを試みる事が可能となる。また、今ここに注目するという契約をメンバー間で行っているため、メンバーの試みが及ぼす今後の関係性への影響を危惧する必要性も低くなる。

### 体験学習の循環過程

ELLMでは、学習の循環過程を構成する要素の頭文字をとって、“EIAHE”のサイクル”と称している。最初の体験（Experience）とは、ラボラトリーの中での“今ここ”の体験すなわち自分と相手との関わりを構成する行動や、内省の集合体である。次の指摘（Identify）とは、体験の中で起こっていた特定のプロセスを抽出することを意味する。そして、なぜそのようなプロセスが起こっていたのかを検討するステップが分析（Analyze）である。例えば、議論が進む中（E）で、ある人の発言とは異なる考えがあったが発言できなかった（I）という事象を抽出し、その理由を考える（A）と、「話し合いの進行が速すぎて、自分の考えに確信を持てなかった。そのことを周囲に伝えられなかったために、意見を言うタイミングを逸してしまった。」という理由が考えられる。このように理由が明らかになれば、次に同じような状況に陥った場合には、「議論のスピードが速くてついていくことができないことを伝えることで、議論の流れを抑え、自分の意見を発言できるだろう」という仮説を立てることができる。これが仮説化（Hypothesize）のステップである。最後のE’は、仮説化した行動様式や関わりのある方を、別の体験で試みることを意味している。“今ここ”の体験は一度きりのものであり、同じ体験を繰り返すことはできない。従って、新たな体験から再び、指摘、分析、仮説化のサイクルが始まり、さらに学習を進めることが想定されている。

ここまで見てきたように、ELLMは、人と人の関わりあう場で起こるプロセスに注目し、EIAHE’のサイクルに基づいて自身のあり方や対人行動様式などを確認し、変革することを目指す学習といえる。言い換えれば、プロセスへの注目とEIAHE’のサイクルという二つの要素が、ELLMを通じた学習の達成には不可欠な要素といえる。

## 構成的体験学習と非構成的体験学習

三つ目として、ELLMには、あらかじめ定められた実習課題や、議論の話題が提供されている構成的体験学習と、課題や話題が定められていない非構成的体験学習がある。構成的体験学習では、対人関係や集団活動のプロセスに注目しやすいように設計された実習課題が用意されている。一方、非構成的体験学習は、Tグループと呼ばれ、場所と時間、10名前後のメンバーだけが決められており、特定の話題や課題は提示されないという特徴がある。

構成的、非構成的いずれの体験学習も、「人間や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習」であることに違いはない。しかし、構成的体験学習では、実習を設計する際に、特に注目されやすい対人関係や集団活動のプロセスが想定されており、また、構成的体験学習を計画する際には、計画をする人（通常はファシリテーター）が想定している目標やねらいに基づいて実習を選定している。とはいえ、構成的体験学習は“獲得すべきスキル”のように具体的な目標の達成へ向けて体験を操作するものではない。実習を含む体験学習を通して、学習者一人ひとりが何をしようと考え、また実際に何をやるのかは、“今ここ”のメンバー一人ひとりに委ねられている。一方、非構成的体験学習（Tグループ）では、グループや個人など様々な単位で“ねらい”は定めるものの、多様なねらいを持つ個人が集合してグループを構成するため、予め注目すべきプロセスや具体的な目標を設定することはできない。

プログラム評価の視点で見ると、そのプログラムが何を目標としているかは最大の関心事であり、査定事項であるが、非構成的体験学習では、現状、測定可能な具体性のある目標を設定することが困難であると言わざるを得ない。一方で、構成的体験学習については、具体性は低くとも、“ねらい”という表現を用いて、その実習を通して到達を目指す地点が事前に想定されており、評価指標として測定可能な目標の設定への手がかりが提供されていると言えるだろう。このことは、後に述べる先行研究レビューを見ても明らかであり、これまで評価に関わる研究が試みられたELLMの多くが、構成的体験学習である。そこで以下、本稿では、特に構成的体験学習に焦点を当て論考を進め、非構成的体験学習（Tグループ）については、最後に将来の方向性として言及するにとどめたい。そのため、本節以降、特に明記されない限り、“体験学習”という言葉は、構成的体験学習を意味することとする。

## プログラム評価とは

### プログラム評価の定義

プログラム評価の定義を考える前に、プログラムと評価、それぞれが何を意味しているのかについて個別に検討をする。まず英語のプログラム(program)という言葉は、“あらかじめ描かれたもの”を意味するギリシア語が語源と言われている。つまりプログラムとは、特定の目的達成のために、事前に定められ

た手順や方法を実施するものを指すことになる。体験学習では、学習のねらいがあらかじめ提示され、そのねらいの達成を目指して定められた手順で実習やふりかえり、わかちあいを行うことから、体験学習はプログラムであるということが出来る。

次に評価についてであるが、日本語の“評価”という言葉には、善悪判断のイメージが付きまとい、ネガティブな印象が持たれることも多い。しかし日本語でも英語でも、評価 (evaluation) という言葉は、価値 (value) を論じ定める、あるいは付与するというのが、本来、意味することである。

したがってプログラム評価とは、ある目的に対して定められた手順に沿って行われる活動に価値や意味を付与する行為を指すことになる。しかし、プログラム評価理論が発展する中で、プログラムの価値以外にも関心の対象が拡大している。こうした意味合いや使われ方を反映し、Weiss (1998) は、評価を「プログラムや政策の運用状況や成果に関する体系的な査定であり、明示、あるいは暗示された基準と比較をしながら、プログラムや施策の改善、発展に寄与する手段となることを目指すもの」(p. 4) と定義している。また、Rossi, Lipsey, & Freeman (2003) は評価を、「社会的な介入プログラムの効果を体系的に査定し、プログラムが置かれている政治的、組織的環境に適合させ、社会状況に合った社会的な活動の設計のための情報提供をするもの」(p. 16) と定義している。さらに安田・渡辺 (2008) は、「特定の目的をもって設計・実施される様々なレベルの介入活動およびその機能についての体系的査定であり、その結果が当該介入活動や機能に価値を付与するとともに、後の意思決定に有用な情報を収集・提示することを目的として行われる包括的な探究活動」(p. 5) としている。

### プログラム評価の機能

では、プログラム評価とは何のために行われる(べき)ものなのだろうか。プログラム評価の第一の目的は、プログラムが成功、あるいは失敗したのか、つまり目標が達成したかどうかを判断することである。しかし、現在のプログラム評価理論では、目標達成に対する答えを出す以上の情報を得ることができ、また求められているとされている。Rossi, Lipsey, & Freeman (2003) は、プログラム評価の目的として、①発展・改善、②意思決定、③知識生成、④広報宣伝の4つを挙げている。

#### ① 発展・改善

プログラム評価には、プログラムの改善・発展に寄与する情報を集める機能がある (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004)。プログラムの実施に関わる包括的な査定活動の過程で、プログラムに対するニーズを正確に把握していたか(ニーズアセスメント)、ニーズやプログラムを実施する対象者、現場に適した計画が策定され、また実際にはどのように行われたのか(プロセス評価)、プログラム実施の結果、どのような効果が見られたのか(アウトカム評価)、など、

プログラムのあらゆる側面に関する情報が集められる。

## ② 意思決定

プログラム評価の2つ目の機能は、意思決定を行うための材料となる情報を提供することにある (Patton, 1997)。正しく意思決定を行うためには、単にプログラムが効果を発揮したかどうかという情報だけでは不十分である。あまり効果を発揮しなかったプログラムであっても、軽微な改善でより成果をもたらすかもしれない。逆にプログラムに効果があったとしても、経済性、効率性に問題があり、継続が困難と判断せざるを得ないこともあるだろう。つまり、プログラム評価の意思決定機能は、プログラム改善機能とも密接に結びついているといえる。意思決定のためには、プログラムの改善可能性、改善のためにはどうすればよいのか、そのために必要な人的、経済的、時間的資源はどの程度が見込まれるのかといった情報の収集も欠かすことができないのである。

## ③ 知識生成

プログラム評価の結果、プログラムの理論背景 (介入の理論)、プログラムの設計や介入手法、さらにはプログラム評価の方法論そのものなど、多様な学術的知見を得ることができる (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004)。たとえば、比較的小規模な実験的試行を通して正しさが確認されている理論とプログラム内容があった場合、それを実際に様々な現場や対象者に対して実践し、その結果を評価することで、理論の限界を見出し、理論を発展させることができる。また、理論に基づいて具体的な介入手法を設計する際、どのような手法が良いのか、たとえば資料の内容や文字の大きさに至るまで、様々な試行の正しさ、妥当性を検討することができる。

## ④ 広報宣伝

広報宣伝は、プログラム評価の本質的な機能ではない (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004)。しかし、プログラム評価を実施していることそのものが、評価を実施していないプログラムと比較して、「適正に行われている」という印象を与え、プログラムに対する信頼と賛同を集める機能を果たすことがある。

### 評価を行う際の視点

このようなプログラム評価の機能を十分に発揮する際には、プログラム評価を、①プログラムがうまくいったのか、②うまくいった (いかなかった) 理由は何か、の二つの視点から実施することが必要となる。この二つの視点の重要性について、プログラムが失敗する理由という観点から検討する。

プログラムがうまくいかない理由には、大きく理論の誤り (theory failure) と実践の誤り (implementation failure) の二つがある (Kloos, et al., 2012)。理論の誤りとは、プログラムの内容を考える上で参照した理論自体が誤っていた、あるいは理論そのものは正しいが適切な理論を選択していなかったことを意味する。通常、理論は「Aが起こるとBが起こる」という形で表現され、Bを起こすという目標を達成するために、Aを変化させるようなプログラム内容



を計画する。この時、「A→B」というつながりが誤っていたとすれば、例えばAを変化させたとしても、Bという目標を達成することができない。あるいは、本当はCという目標の達成を目指していたのにもかかわらず「A→B」という理論を採用したとすれば、Cという目標を達成することはできない。どのような理論を選択するかは、プログラム内容の決定にも影響するため、正しい理論を適切に選択することが肝要である。

一方、実践の誤りとは、実践が計画通りに進まなかったことを意味する。実践が計画通りに進まない理由は複数考えられる。たとえば、特にプログラムを初めて行うときには、時間的に実行が困難な計画を立ててしまうことがある。また、プログラムを構成している活動内容の重要性を実践者が知らず、実践現場の状況に応じて実践者が自己判断で活動内容を割愛してしまうことも多い。

では、プログラムがうまくいかなかった理由が理論の誤りにあるのか実践の誤りにあるのかを判断するにはどうすればよいのだろうか。そのためには、プログラムが目標を達成しているのかという基本的な問いかけに加え、その原因を明らかにするためにさらなる情報を集める必要がある。一般に、目標達成にかかわる評価は「アウトカム評価」と呼ばれ、その原因を明らかにするために行われる評価は「プロセス評価」と呼ばれる。

アウトカム評価とは、プログラムの効果に対する査定を意味する。端的に言えば、プログラムが、目指していた目標を達成したのかを明らかにするのがアウトカム評価である。アウトカム評価を行うためには、まず、プログラムが何を目標としているのかを定義し、その目標達成を査定するための指標を決定することが必要である。また、目標が達成できたかどうかを知るためには、プログラム実施前と実施後と比較することが必要であるが、さらに、そこで見られた前後の変化が、プログラムの実施によるものかどうかを判断するために、プログラムを実施しない集団との比較も望まれる。

プロセス評価とは、第一に、プログラムの忠実性 (fidelity)、すなわち、プログラムが計画通りに実施されたかを査定する評価である。また、プログラムが計画通りに実施されなかった場合、その原因を検討することもプロセス評価の重要な役割である。これらの基本的な目的に加え、プログラムの実施状況を精査することで、プログラム内容がプログラムの背景理論や目的に照らして妥当なものであったのか、必要不可欠なものであったのかを検討することも、プロセス評価によって可能となる。

先に述べた理論と実践の誤りと、アウトカム評価、プロセス評価の結果との対応をまとめたのが表1である。まず、アウトカム評価によって目標が達成できなかったことが明らかになった場合、プロセス評価の結果からプログラムが計画通りに実施されていたことが明らかであるならば、プログラムが失敗した原因は理論の誤りにあるといえるだろう。理論に誤りがあるので、正しい理論を改めて選択し、その理論に沿ったプログラム内容を計画すれば、目標を達成

することができる想定することができる。ところが、プログラムが計画通りに行われていなかった場合、失敗の原因が理論と実践のどちらにあるのか判別することは難しい。

一方、プログラムによって目標が達成できた場合であっても、プロセス評価の結果と相互参照することによって、プログラム改善へ向けた情報を得ることができる。プログラムが計画通りに進んだ結果として目標が達成できた場合はよいが、計画通りに進まなかったのにも関わらず目標が達成できてしまった場合、当初のプログラム内容の計画に誤りがあった可能性を考えることができる。つまり、もし計画通りに進めることができた場合、当初、想定していた目標を達成できなかったかもしれないのである。

一般に、プログラムが失敗した場合、その原因が理論にあると判断されることが多い。プログラムがうまくいかなかったのは、そのプログラム自体が不適切だったからだと思われてしまうのである。しかし、プログラムの実施プロセスを丹念に検討すると、上述したように、様々な理由からプログラムの構成要素の一部が行われなかったというケースも少なくない。現場の実践者が、プログラムをしている様々な内容の意義や重要性を正しく理解しなければ、現場の判断で、容易に省かれてしまう危険性がある。プロセス評価を行うことで、プログラムの失敗の原因がプログラムの理論や内容そのものにあるのか、実践過程にあるのかを検討することができるようになることに加えて、プログラムが効果を発揮する上で、実践内容のどの部分が不可欠であるのかも明らかにすることができるのである。

表1 アウトカム評価、プロセス評価の対応からみたプログラムの成否の原因

		アウトカム評価	
		良い結果が得られた (目標が達成できた)	良い結果が得られなかった (目標が達成できなかった)
プロセス評価	計画通りに進んだ	理論、実践、ともに誤りなし	理論の誤り
	計画通りに進まなかった	実践に誤りがあった可能性	理論の誤り 実践の誤り

### 先行研究に見る「ラボラトリー方式の体験学習」の評価研究

ここまで、プログラム評価理論を概観し、また、ELLMに対する基本的背景について述べた。では、これまで、体験学習の効果はどのように検討されてきたのだろうか。ここでは、研究論文のレビューに基づき、体験学習の評価へ向けた取り組みについて振り返る。

#### 先行研究レビューの目的

上述したように、プログラム評価を構成する必須要素として、そのプログラムで達成を目指している目標を同定し、その目標達成の成否を判断するために適切な指標を用いて測定を行うこと（アウトカム評価）、②その目標達成へ向けた取り組みが妥当であるのかを振り返ること（プロセス評価）の二点がある。

ではプログラムとしての体験学習が目指している目標はなんだろうか。体験学習の定義からは、人間と人間関係について学ぶことが目標であることが目的であると読み取ることができるが、“人間と人間関係”が意味するものは広く多様であり、そのままでは達成できたか否かを判断するための指標を設定することはできない。では、これまで体験学習はどのような指標を用いて、どのように評価されていたのだろうか。ここでは、これまでに体験学習がどのように評価されてきたのか、特にアウトカム評価とプロセス評価それぞれに対して、どのような評価指標を用いて評価が行われてきたのかに焦点を当てて検討し、体験学習の目標の精緻化へ向けた手がかりを得ることを目的とする。

### 分析対象とした抽出方法

レビューする論文の抽出にあたって、国立情報学研究所が提供しているCiNii Articlesを用いた。初めにキーワードを「ラボラトリー」「体験学習」として検索したところ、33編が抽出された。このうち、もっとも古い文献は1968年に発表されたものであり、次いで1980年代に1編、1990年代に1編、2000年代に17編、13編が2010年代に発表されたものだった。これらの文献のうち、学会発表要旨など学術論文でないもの、総論や解説、展望論文、実践報告など実証的なデータを使用していないものを除き、12編をレビューの対象とした（表2）。

表2 レビューの対象となった研究論文の概要

研究者名	発表年	対象者	プログラムの概要	アウトカム指標	プロセス指標	備考
1. 津村	2002年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル (Kiss-18)	—	性差、セメスターと集中を比較
2. 中尾	2006年	短大生	短大における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル (Kiss-18)	ソーシャルスキル得点が低下した要因	インタビューを用いて、探索的に検討
3. 鈴木ら	2007年	教師	コンセンサス実習(1回)	—	コンセンサス実習の成立、自己理解、他者理解	自由の内容をKJ法等を用いて、わかちあい実施の有無による効果を検討
4. 中村	2007年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル (Kiss-18) 対人関係特性	—	体験学習機能を調整変数として導入
5. 津村ら	2008年	教師、 児童・ 生徒	教師に対する体験学習の実施 教師による体験学習の実施	多種多様な指標を使用	—	
6. 楠奥	2009年	大学生	「人材開発論」の授業の中で、集団討議を実施(13回)	ソーシャルスキル (Kiss-18)	—	進路選択セルフ・エフィカシーの向上の要因となるソーシャルスキルの向上方法としての効果を検討することが主眼

研究者名	発表年	対象者	プログラムの概要	アウトカム指標	プロセス指標	備考
7. 橋口	2010年	看護学生	EIAHE'を意識した自己紹介とふりかえり(1日)	自分の意見を言えたか、他者の意見を聞いたか、成長できたかなど7項目	—	集団決定法による人間関係トレーニングと併用
8. 楠奥	2010年	大学生	動機づけ理論の理解を目的とした授業(15回)	ソーシャルスキル(Kiss-18)	—	EIAHE'に対応した授業構成がソーシャルスキルを高めるのか検証
9. 鈴木	2011年	大学生	集団心理療法の授業15回中8回を用いたコンセンサス実習	—	わかちあいの実施による効果の違い	コンセンサス実習を実施
10. 中村	2013年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル(Kiss-18) 対人的傾向	—	「体験から学ぶ力」を効果に影響を及ぼす個人要因として検討
11. 中尾	2013年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	体験学習を通して得られる気づき(探索的)	—	レポートの自由記述をテキストマイニングソフトを用いて分析
12. 小松	2015年	韓国人大学生	日本語学習の授業(15回中6回)	ふりかえりレポートをKJ法で検討 対人関係、日本語学習表現活動思考力	—	カード型実習、コンセンサス実習等を日本語で実施

## 対象論文の概要

分析対象となった論文はすべて2000年以降に発表されたものであり、最も古いものが津村(2002)、最も新しいものが小松(2015)だった。体験学習を実施した対象者は、学生(看護学生、短大生を含む)が10編、教師を対象としたものが2編、児童・生徒を対象としたものが1編だった<sup>1</sup>。非構成の体験学習(Tグループ)を対象とした論文はなく、すべて構成的な体験学習を行ったものだった。また、大学における半期15回の授業すべてを用いて体験学習を行った研究が6件、15回の授業のうちの一部に体験学習を導入した研究が3件、そのほかは、コンセンサス実習を1回行ったもの、教師や児童・生徒に対して様々な方式を試みたもの、宿泊プログラムの1日を費やしたものが、それぞれ1件ずつだった。そして、アウトカム指標を設定している論文が10編、プロセス指標を設定している論文が3編だった。

## プログラム評価の指標ごとの検討

### アウトカム指標としてソーシャルスキルを用いている研究

ソーシャルスキルをアウトカム指標としている研究としては、津村(2002)、中尾(2006)、中村(2007, 2013)、楠奥(2009, 2010)の6件であった。この

<sup>1</sup> 津村ら(2008)は教師、児童・生徒を対象としているため重複カウントされている。

うち津村（2002）、中尾（2006）、中村（2007、2013）の4件は、いずれも体験学習そのものが中心となっている大学の授業を対象に行った研究であり、全15回の授業すべてを費やして、様々な実習を行うプログラムを対象としたものである。いずれもKiss-18（菊池、1988）を用いて、プログラム開始時と終了時（もしくは終了直前）のソーシャルスキル得点を比較している。この4件のうち特徴的な研究として、中尾（2006）が挙げられる。中尾（2006）は研究1として、体験学習を行う前後でソーシャルスキル得点を比較したところ、得点が上昇した人数と低下した人数がおよそ半数ずつであることを見出した。この結果をうけて中尾（2006）は研究2として、得点が低下した参加者3名を対象にインタビューを実施し、得点低下の理由について検討を行っている。中尾（2006）による検討は探索的なものであり、体験学習の実施内容や方法、すなわちプログラムのプロセスに焦点を当てて評価を行うことを意図したものではない。しかし、アウトカム評価の指標であるソーシャルスキル得点の変化に影響を及ぼす他の変数に着目していること、語られた内容の中にプログラム内容に関わる語りが見られたことなどを考えると、プロセス評価といってよいだろう。

一方、中村（2007、2013）は、ソーシャルスキル得点に影響を及ぼす変数として、体験学習機能（中村、2007）、体験から学ぶ力（中村、2013）を導入し、検討している。体験学習機能、体験から学ぶ力とは、ともに、体験（E）、指摘（I）、分析（A）、仮説化（H）という体験学習の学習過程において各ステップを遂行するために必要な力に関する自己の認知を測定するものであり、研究の進展に伴って尺度の名称を変更した同一の変数である。体験学習ではEIAHEのサイクルを繰り返すことで対人関係の学習が進むと考えているため、体験から学ぶ力が高い人のほうが、学習の結果であるソーシャルスキルの向上が大きいことが見込まれる。中村（2007、2013）では、プログラムの実施によって変化するものとはしておらず、体験から学ぶ力を、個人の特性として想定している。したがって、プログラムのアウトカムに影響しうる変数を扱ってはいるものの、プログラムのプロセスに関わる査定を行ったものではない。

ソーシャルスキルをアウトカム指標としている研究のうち、楠奥が行った2つの研究（2009、2010）は興味深い。まず、奥楠（2009）の研究は、進路選択セルフ・エフィカシーを中心課題にした研究である。奥楠（2009）は、先行研究から進路選択セルフ・エフィカシーを高める変数としてソーシャルスキルを見出したうえで、ソーシャルスキル向上の手段としての体験学習の効果について検討を行ったものである。プログラムでは、大学での「人材開発論」の授業15回を利用し、ゲストスピーカーによる講義等の回を除く全10回に、60～70分の講義後に、15～30分程度の実習を行った。実習内容は、担当教員が提示したテーマに基づいて議論を行うことが中心であり、議論の後、津村（2002）に倣ってふりかえり用紙の記入とわかちあいを実施した。なお1回のみ、ゲストスピーカーの提案で、グループメンバーの似顔絵を描くという実習を行っている。

また、楠奥（2010）では、動機づけの理論について理解をするという学習課題を達成するために、動機づけ理論に関わる小講義とともに、独自に情報紙実習<sup>2</sup>を作成、実施し、楠奥（2009）と同様に、ふりかえり用紙の記入とわかちあいを行っている。楠奥（2009）は、体験学習によって獲得しようとしている学習内容（動機づけ理論）とは関係なく、体験学習の実践方法自体が、ソーシャルスキルなどの対人関係能力の向上に寄与すると考え、検討している。

楠奥による2つの研究は、①津村（2002）を引用しながら、実習、ふりかえり用紙の記入、わかちあいのステップ、小講義のステップ（実施手順）が、体験学習の循環過程であるEIAHE'のモデルに対応していることを示したうえで、②この実施手順を経ることで体験学習が成立し、対人関係能力の向上が見込めるという想定で、検討を行っている。言い換えれば、ソーシャルスキルの向上に対して、実習→ふりかえり用紙記入→わかちあい→小講義という手順、すなわちプログラムの実施プロセスが妥当に働いているかの検討をしており、プロセス評価が行われたと解釈することもできよう。

#### 探索的にアウトカムを検討している研究

中尾（2013）と小松（2015）は、ともに大学生を対象とした体験学習の成果を、授業の中で課したレポートの記述を分析し、検討している。それぞれの特徴として、中尾（2013）は、体験学習の結果としてどのような気づきが得られたかという問いを持ち、ジャストシステム社が開発したTRUSTIAというソフトウェアを用いて、計量的な検討を行っている。一方、小松（2015）は、「この学習から学んだこと、考えたこと」について幅広く問いかけ、KJ法を用いて分析をしている。

小松（2015）による研究に見られるもう一つの特徴として、小松が体験学習を導入したのが、韓国の大学で韓国人の学生に対して行っている日本語の授業であるという点が挙げられる。この授業は日本語の習得を目的としており、対人関係が主たるねらいではないという点では、楠奥（2010）と類似している。しかし小松は、①日本語運用能力の向上には、学生同士で日本語を実際に使用し、対話を通じて学ぶことが重要であること、②学生同士の対話を促進するためには、外国語能力だけでなく、対人関係の向上が必要であることから、「学習者同士が、教室で対話をする場」として、体験学習の導入を位置づけている。したがって楠奥（2010）とは異なり、小松による実践は、対人関係、対人コミュニケーションの向上も、明示的なねらいであったといえる。

一方、橋口（2010）は、看護学生を対象に、ELLMと集団決定法を併用し、1泊2日の人間関係トレーニングを実施した成果を検討している。アウトカムとしては7項目の評定尺度を使用しているが、「あなたは、明日からの看護学校生

---

<sup>2</sup> グループメンバーが各自、別々の情報を持ち、それをすべて共有することで、一つの動機づけ理論について学習することができるような課題を作成した。

活で友達とうまくやってゆける自信がありますか。」など、参加者の主観的な達成感、満足感をたずねていることから、特定のアウトカム指標を設定したというよりは、探索的、全体的な効果を探したものとえよう。

### プロセス評価を目的とした（アウトカム評価を行っていない）研究

鈴木ら（2007）、鈴木（2010）では、体験学習の結果として生じる変化（アウトカム）を追うのではなく、体験学習の実践過程（プロセス）を構成する要素の一つである“わかちあい（シェアリング）”の機能について検討している。鈴木ら（2007）は、小中学校の教員を対象とした研修の中でコンセンサス実習を実施した際に、わかちあいを実施する群と実施しない群を設定し<sup>3</sup>、他者理解に関する評定項目の差を検討している。同様に鈴木（2010）は、大学生を対象に、コンセンサス実習の実施直後と、わかちあい実施後に調査を実施し、自分自身の行動や考え、感情について評定を求めている。

この二つの研究は、体験学習の実施過程で“わかちあい”を行うかどうかで、アウトカム（自己理解、他者理解等）にどのような違いが生じるのかを検討しており、結論としてわかちあいを行うことの有効性（必要性）を述べている。したがって、実施プロセスの評価を行っている研究といえよう。一方で、体験学習を行うことそのものの効果については検討していないことから、アウトカム評価は行われていないと解釈されることになる。

### 先行研究から見た体験学習のプログラム評価の現状と課題

ここまで、体験学習のプログラム評価に関わる先行研究を概観してきて、現状の体験学習の評価に関して以下の4つの課題が浮かび上がってきた。一つ目の課題は、体験学習のプログラム評価に関する研究自体の少なさである。日本における体験学習は、1960年ごろに立教大学キリスト教教育研究所が始めたものと言われており、すでに60年近い実践の歴史がある。実際、本論での分析からは除外されたものの、初期の文献検索の結果として得られた論文のうち最も古いものは柳原（1968）であり、この歴史的検討とも一致する。しかし、体験学習の実践が広まる一方で、研究という視点からの論考は必ずしも十分に行われたとは言えず、実証的なデータを伴った研究論文が登場するのは（本論で用いたキーワードで検索した限り）、2000年代となっている。60年の歴史の中で、プログラム評価研究が行われているのが2000年代以降に10数編ということは、体験学習のプログラム評価が十分に行われていないと言わざるをえない。

課題の二つ目として、限られたプログラム評価研究の中で、プロセス評価が行われているケースが少ないことが挙げられる。前節で検討した12編の論文のうち、プロセス評価を行ったとみなすことができる研究は3件のみであり、うち2件が同じ研究者（グループ）が行っている類似した研究課題に基づくもの、残る1件は探索的に検討を加えたものである。先に述べたように、プログラム

---

<sup>3</sup> 「わかちあいを実施しない群」も、調査後にわかちあいを実施している。

評価が本来の目的や機能を果たすためには、アウトカム評価とプロセス評価を両方行い、得られた情報を相互参照しながら解釈を行うことが必須となっている。本論では、プロセス評価が行われた研究が3件しかなかったこと以上に、プロセス評価が単独で行われたというもののほうが問題ともいえる。すなわち、これら3件の研究は、体験学習が目指している目標を達成できたかどうかを検討しないままに実施プロセスの質について検討をしていることになる。しかし、もしこれらの研究の中で行われた体験学習が、想定されているアウトカムを生み出していなかったとしたら、これらの研究が行ったプロセス評価結果の解釈の妥当性そのものが失われるのである。

三つめに、アウトカム評価の際に指標としてソーシャルスキルを選んでいる研究が半数を占めている点についても、検討が必要であろう。大坊（2003など）は、体験学習ときわめて類似したトレーニングプログラムを「社会的スキル・トレーニング」として開発、実施し、様々な効果検証を行っている。大坊によるプログラムはその名が示す通り、社会的（ソーシャル）スキルの向上を目指したものであり、効果指標としてソーシャルスキルを測定することは妥当であろう。しかし、体験学習の目標がソーシャルスキルと断言してよいのだろうか。

先に述べたように、体験学習の目的の中には「新しい行動様式（例えばリーダーシップとか聴く態度など）をグループの中で試したり」することが含まれており、この中にはソーシャルスキルも含まれるだろう。しかし、体験学習の目的はそれ以外にも「自分自身を深く見つめ直す」ことや、「グループや組織の人間関係を変革する」といったものも挙げられている。つまり、体験学習は、ソーシャルスキルだけでなく、自己内省やグループダイナミクスの理解など、多様な視点を含む対人関係能力の向上を目指した包括的なプログラムと考えることができる。したがって、ソーシャルスキルの測定に偏ったプログラム評価は、体験学習の目的達成の検証方法として不十分といわざるを得ない。一方で自己内省のように個別性が強い目標、グループダイナミクスの体験的理解のような概念化が困難なものが目標とされているため、（数値として）測定可能な指標を設定することが困難であり、それが体験学習の評価でソーシャルスキルが選択されやすい傾向を生んでいるとも考えられる。

さらなる課題として、先行研究を見てみると、体験学習のプログラム評価になっているかどうか疑問を感じる報告（楠奥，2009，2010；橋口，2010）がなされている点が挙げられる。楠奥（2009，2010）による研究は、津村（2002）を引用しながら、体験（実習）→ふりかえり用紙記入→わかちあい→小講義という構成要素が、体験学習の学習過程であるEIAHE'のサイクルに対応しているということを前提として、対人関係能力ではない目標を設定したプログラムを実施し、ソーシャルスキルの向上を確認している。しかしプログラムの内容を見ると、楠奥（2009）では、一般的に「ディスカッション」と呼ばれる手法に、ふりかえり用紙記入とわかちあいというステップを付加したに過ぎず、楠



奥（2010）では、動機づけという理論学習のための教材とその学習方法として、体験学習の手続きを利用したものとなっている。では、楠奥の二つの研究で、中村（2013）や津村（2002）などと同様にソーシャルスキル得点が向上していることから、楠奥が行っているプログラムは、中村や津村と同様の、本稿で取り上げているELLMであると考えられるだろうか。もしそうだとするならば、対人関係能力のみに焦点を当てている中村や津村のプログラムと比べ、対人関係能力に加えて、別個の理論学習の達成の効果も持っている楠奥のプログラムのほうが、効率性の面で優れていることになる。

他方、楠奥の論文では、EIAHEのサイクルとプログラム進行手順との対応については述べられているものの、コンテンツとプロセスに対する言及が見られない。実際、楠奥が設定した実習課題は、構成的な体験学習で用いられているような、プロセスに着目することを促すために設計されたものとはなっていない。言い換えれば、楠奥による2つの論文では、ELLMの手順を援用した独自の体験学習プログラムの評価を行ったに過ぎないという解釈も考えられる。

この解釈が妥当であるかどうかは、実験やメタ分析など、より洗練されたデータ収集分析を用いて目標達成の程度を相互比較することで可能となるだろう。また、ELLMが人間と人間関係の学びという多角的、包括的な目標を設定していることを踏まえ、ソーシャルスキル以外のアウトカム指標を用いることで比較することもできるだろう。楠奥のような、類似したプログラムとの比較を行うことで、プログラム間の優位性を明らかにすることができるだけでなく、コンテンツとプロセスという、ELLMの成立を決定づけると考えられる背景理論の妥当性、すなわちプロセス評価も可能となると考えられる。

## 体系的な「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価へ向けて

体験学習のプログラム評価に関わる先行研究を見てみると、プログラム評価自体があまり数多く試みられておらず、またアウトカム評価とプロセス評価の両方を伴ったものが見られないことが明らかとなった。また、アウトカム指標としてソーシャルスキルが採用されるケースが多いが、ソーシャルスキルの測定で必要十分なのか、そして、そもそもなぜソーシャルスキルを指標として用いるのかなど、指標選定の議論も十分に行われていないことも示された。すなわち、体験学習に対する体系的、包括的プログラム評価は、いまだ実施されていないと言わざるを得ない。

そこで、体験学習に対する体系的、包括的なプログラム評価の実施へ向け、検討すべき点について、筆者の私見を述べたい。

### アウトカム評価の視点

プログラム評価を計画するためには、まず、そのプログラムによって目指している達成目標の設定が必要である。先行研究の多くが採用しているソーシャルスキルが、その代表である。しかし繰り返し述べているように、体験学習は

単なるスキル向上のトレーニングではなく、多角的、包括的な人間関係についての学びであり、ソーシャルスキル以外にも望まれるアウトカムは存在するはずである。

体験学習のアウトカムを探す際には、目標の構造的に着目することが有用であろう。プログラムの目標には、短期間で容易に達成可能な目標と、中、長期的視点で達成を目指す目標がある。そして多くの場合、短期的に達成可能な小さな目標の達成を積み重ねることで、中、長期的に、さらに大きな目標を達成することができるようになって考えられる。これを体験学習に当てはめてみると、先行研究に見られたソーシャルスキルは、“スキル”という明確で具体性のある知識や技術を覚えることで容易に達成可能な目標といえる。しかし、スキル獲得とは、対人場面で取りうる行動のバリエーションを増やすことであり、自分が使えるスキルを、いつ、どこで、何を目的として使うべきなのか、そして使用したスキルが希望した結果を生まなかった場合にどうすればよいのかといった、多様性のある人間関係のあらゆる場面に対応できるものではない。したがって、スキルを獲得し、使いこなす体験を重ねる中で、そのスキルを使いこなす能力が高まり、さらに、スキルに頼るのではなく、その時、その場所で適切な行動を創造できる力を持つことも、中、長期視点では目標となるだろう。

また体験学習では、講義やロールプレイなどを用いたソーシャルスキルトレーニングと異なり、獲得すべきスキルをあらかじめ提示するのではなく、人と関わる体験の中から学ぶように設計されている。したがって、適切なスキルを獲得するためには、体験から学ぶ力を有していることが必要となる。先に挙げたように、体験学習では、プロセスに着目し働きかけ、EIAHEのサイクルを通して学ぶことを想定している。すなわち、ソーシャルスキルの獲得が実現するためには、プロセスに着目する力と、EIAHEのサイクルによって学ぶ力を備えていることが必要といえるだろう。これらの力は、個人差の存在（中村，2013）が指摘される一方で、体験学習の中で小講義として取り上げられるなど、学習目標として考えることもできる。

ここまでの議論を統合すると、図1のような目標構造を想定することができるだろう。この図では、短期、中期、長期という時間軸に加えて、個人内、個人間、集団内という視点を導入して、マトリックス化している。まず、体験学習の実施によって獲得を目指す基本的な力は、プロセスに気づき働きかける力と、体験学習のサイクルを使いこなす力の二つである。これらは、体験学習から継続的に学ぶ上で基礎となるものであり、この二つの力を獲得しなければ、たとえその後、中、長期的な目標が達成できたとしても、体験学習からの学びとは言えなくなってしまう。また、これらの力は、体験学習の初期に特に重要であるが、日常の体験からも学ぶことができるようになるという長期的な視点でも常に向上が求められる力であると考えられる。

次に、短期的な視点では、ソーシャルスキルに代表される、スキルレベルで

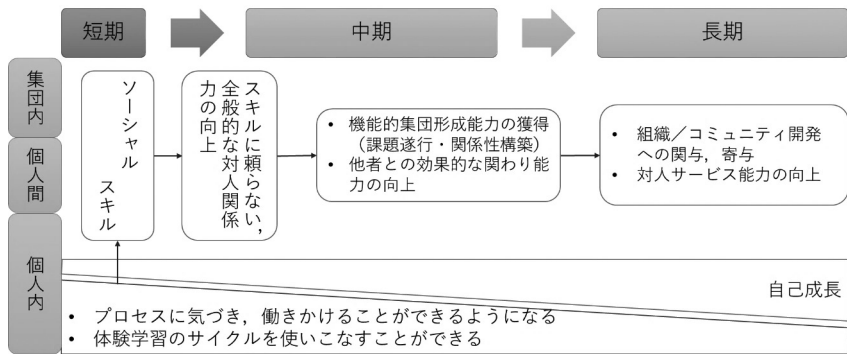


図1 体験学習の目標構造案

の能力獲得が考えられる。しかし手持ちのスキルだけでは、不確実性が残る対人関係に継続的に取り組むことは困難である。したがって、スキルの活用から一歩進み、スキルに拠らない全般的、包括的な対人関係能力の向上も必要であろう。そのうえで、集団に関わる力（図中では、「機能的集団形成能力」と表現している）や、個人間で効果的に関わるために必要な能力の向上が、中期的目標となるだろう。また、体験学習を通して獲得する人間や人間関係の学びを、実際の生活の中で活用することが、学習の目的として考えられる。そのため長期的な視点では、職場や家庭など日常の対人関係の中で、効果的に機能すること、さらには対人関係面での生活の質の向上などが究極の目的として設定されるだろう。なお、本論では詳細に触れてこなかったが、人間に関わる学びには、人と関わる自己の理解の向上も含まれると考えられる。そのため、図1の中に個人内目標として、中、長期的視点からの自己成長を設定した。

図1に示したこうした目標は、いまだ抽象度の高いものが多い。また、学習者それぞれの状況や抱えている問題意識によっても、達成すべき水準や具体的な力は異なると考えられる。したがってこうした目標の達成を測定するアウトカム指標は、体験学習が行われる状況対象者ごとに、異なるものを選ぶ必要があるだろう。

### プロセス評価の視点

構成的体験学習では、実習の実施、個人でのふりかえり（用紙の記入）、他者とのわかちあいという流れが、基本的な実施プロセスとなっている。プロセス評価の第一の視点として、この流れの有効性について検討をすることが必要だろう。例えば、わかちあいの実施については、鈴木ら（2011）や鈴木（2011）が、すでに有効性の検討を行っている。そのほかの視点としては、目標に照らして適切な実習が選ばれたのか、ふりかえり用紙の項目は妥当か、実習やふりかえり、わかちあいに充てられた時間の長さは適切か、ファシリテーターの働きかけは有効だったのかなど、プログラムの実施過程のすべてがプロセス評価の対象となりうる。どの点に着目する際にも、前提として、そのプログラムの目的や参加によって見込まれる変化は何かを定めたいうえで、目的や変化の達成

に対して、プログラム内容が過不足ないものか、妥当なものかを検討する視点を持つことが重要といえる。

#### データソース<sup>4</sup>

評価を行う際には、評価のための情報をどのように収集するのかも、あらかじめ検討する必要があるだろう。一般的には、アウトカム評価のための情報は、プログラムの実施前後に、同一内容のデータを収集し、比較をすることが望ましい。通常、体験学習の実施過程に事前の調査は含まれていないため、プログラムとは別にデータ収集を行うことになる。この際、先行研究では評定尺度を使用しているケースが多いが、インタビューや、自由回答で記述を求めてもよいだろう。

これに加え、体験学習の実施過程では、様々なデータが生み出され、蓄積される。典型的には、ふりかえり用紙への記入内容、わかちあいの録音、録画、(もし使用した場合には)学習ジャーナルの記載内容などが考えられる。これらの情報源には、学習者の変化そのものだけでなく、変化の過程や原因についての情報、トレーナーの働きかけや実施プロセスの及ぼした影響なども記録される可能性があり、プログラム評価を行う際に極めて有用なデータソースとなりうる。しかし、これらのデータは質的なものであり、実証的なプログラム評価を行う際には、体系化された分析手法を導入しなければならないという問題点がある。加えて、こうしたデータを取り扱う際には、十分なインフォームドコンセントを行うなど、研究倫理上の配慮も必要である。

### Tグループのプログラム評価

ここまで、体験学習の概念整理から構造的な目標を抽出し、プログラム評価の理論に基づいて、プログラム評価を実施する際に検討すべき点について論考してきた。本論ではここまで、主に実習課題や実施内容があらかじめ定められている構成的体験学習について述べてきた。本論を締めくくりにあたって、最後に、非構成的体験学習、いわゆるTグループのプログラム評価の可能性について触れたい。

初めに述べたように、Tグループで決められているのは、時間と場所と参加者だけ、とされている。詳しくは、この3点が定められているのはTセッションと呼ばれる、およそ75分間のセッション中(狭義のTグループ)のみで、約1週間の宿泊研修中(広義のTグループ)には、食事時間や休憩時間など、より限定が少ない状況、逆に、構成的な実習を行う、より限定される点が多い状況などが混在している。では、このように実施内容が流動的な取り組みに対して、どのようにプログラム評価を実施すればよいのだろうか。

---

<sup>4</sup> プログラムの効果を詳細に検討するためには要因計画等の議論も必要であるが、評価研究自体があまり行われていない現状を考え、ここでは割愛した。

第一に、そもそもこうした取り組みが、評価可能なプログラムかという点を検討する必要があるだろう。プログラム評価の定義で述べたように、評価対象であるプログラムとは、あらかじめ定められた手続きに従って行われる一連の取り組みを指す。そうすると、広義のTグループは、評価対象としてプログラム内容が流動的であり、即、プログラム評価の対象とはしにくい。一方で、対象者やトレーナー、時間や期間、Tセッションというものを一定回数実施することなどは、いつ、どこでTグループを実施ししても固定されるものであり、緩やかにではあるが、プログラムとしてあらかじめ定められた手続きに従っているという解釈もできる。こうした包括的、複合的プログラムを評価する際には、まず、個別の要素に分割し、各要素の評価に取り組むことが有効であろう。

例えば、Tグループの期間中に行われる実習の中には、構成的体験学習ときわめて類似した手続きで行われる実習もある。こうした実習の評価にあたっては、他の構成的体験学習の評価を行ったのと同じ方法を援用できるかもしれない。また、1回ごとのTセッションのプロセスとアウトカムを探索的に検討することを繰り返すことで、Tセッションの中でのやりとり（プロセス）と、そのやり取りから生まれる成果（アウトカム）との結びつきについて、仮説生成をすることも可能であろう。こうした個別要素に対する評価を統合することで、Tグループという一連の取り組みの効果や、手法の妥当性について示すことができるだろう。

## おわりに

ラボラトリー方式の体験学習は、人間の自己成長と他者との関わりの向上を包括的に目指し、対人関係に起因する様々な問題の予防から組織の改善発展まで、高い効果が期待されるプログラムと考えられる。これまで、体系的なプログラム評価があまり行われては来なかったが、評価を通じて、学習方略としての改善を継続し、効果や意義を社会に示し続けることで、より一層の発展が見込まれるだろう。

## 引用文献

- 大坊郁夫 (2003). 社会的スキル・トレーニングの方法序説：適応的な対人関係の構築 対人社会心理学研究 3, 1-8.
- 橋口捷久 (2010). 人間関係トレーニング技法の開発と実践：三年課程看護学校学生の場合 九州情報大学研究論集, 12, 93-105.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., Elias, M., Dalton, J. (2012). *Community psychology : Linking individuals and communities* (3rd Ed.). Cengage.
- 小松麻美 (2015). ラボラトリー方式の体験学習を取り入れた日本語クラスの試み 国際言語文化, 1, 67-80.
- 楠奥繁則 (2009). ラボラトリー・メソッドによる体験学習が進路選択セルフ・

- エフィカシー向上に及ぼす効果：ラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入したR大学の「人材開発論」での事例研究 経営行動科学, **22**, 255-265.
- 楠奥繁則 (2010). 学部教育におけるラボラトリー・メソッドによる体験学習の実践方法について：A大学の「動機づけ」での事例 大学教育研究ジャーナル, **7**, 11-20.
- 中村和彦 (2007). ラボラトリー方式の体験学習が学生の対人関係特性に及ぼす影響：調整変数としてのEIAHE'体験学習機能 アカデミア 人文・社会科学編, **85**, 187-206.
- 中村和彦 (2013). 大学一年春学期におけるラボラトリー方式の体験学習の効果：体験から学ぶ力の影響 実験社会心理学研究, **52**, 137-151.
- 中尾陽子 (2006). ラボラトリー・メソッドによる体験学習が社会的スキルに及ぼす影響 アカデミア 人文・社会科学編, **82**, 219-239.
- 中尾陽子 (2013). ラボラトリー方式の体験学習を通して得られる気づきに関する検討 人間関係研究, **12**, 31-53.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 鈴木郁子 (2011). ラボラトリー方式の体験学習におけるシェアリングの効果の検討：認知行動療法的手法を活用して 浜松学院大学研究論集, **8**, 27-37.
- 鈴木郁子・杉山郁子・桐林真紀・森田美弥子 (2007). 学校教師の共感性を向上させる研修：「ラボラトリー方式の体験学習」におけるシェアリングの効果の検討 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, **54**, 11-28.
- 津村俊充 (2002). ラボラトリー・メソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果：社会的スキル測定尺度Kiss-18を手がかりとして アカデミア 人文・社会科学編, **74**, 291-230.
- 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 教育心理学年報, **49**, 171-179.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. (佐々木亮 (監修) 前川美湖・池田満 (訳) (2014). 入門 評価学:政策・プログラム研究の方法 日本評論社)
- 柳原光 (1968). 主体的体験学習の方法：ラボラトリー・トレーニング総論 教育と医学, **16** (10), 4-13.

■ 特集「人間関係再考」

## 半構成的なグループ・アプローチに関する試論<sup>1</sup>

ーラボラトリー方式の体験学習の観点を中心にー

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

### 要 旨

本稿は、半構成的なグループ・アプローチをラボラトリー方式の体験学習の観点から記述するとともに、その有効性と限界について検討することを目的とした。半構成的なグループ・アプローチは、①非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチとの中間的な形式で行われる、②コンテンツだけでなく、プロセスにも焦点を合わせたグループワークであると考えることができた。

そこで、まず、コンテンツとプロセスの観点から半構成的なグループ・アプローチを記述した。続いて、半構成的なグループ・アプローチを非構成と構成との中間的位置づけとの観点から検討した。さらに、半構成的なグループ・アプローチの有用性と限界を吟味した。最後に、半構成的なグループ・アプローチの現場への適用範囲や適用可能性について検討し、今後の課題を記した。

### キーワード

半構成的なグループ・アプローチ、ラボラトリー方式の体験学習、エンカウンター・グループ

### 1. はじめに

会社での会議や打ち合わせ、学校での話し合いなど、あるテーマに関して、集団で討議して結論を出すという場面を私達はたびたび体験する。また、キャ

<sup>1</sup> 本論の初出は、楠本和彦「ラボラトリー方式の体験学習の観点からみた半構成的なグループ・アプローチ」JCDAジャーナル61号 日本キャリア開発協会 2016年11月、である。日本キャリア開発協会に転載の許可を得て、初出論文に対して本稿の査読者からコメントがあった部分を中心に大幅な加筆修正を行った。

リア形成支援に関する研修でも、キャリア形成に関するテーマに関して、グループで議論し、そのテーマについて、より深く理解することを目指す場合がある。このような方法をグループ・ディスカッションと呼ぶことができるだろう。

半構成的なグループ・アプローチは、形式上、グループ・ディスカッションに似ている。しかし、ラボラトリー方式の体験学習の観点から、半構成的なグループ・アプローチとグループ・ディスカッションとの異なる点を指摘するならば、半構成的なグループ・アプローチでは、話し合いの中味、つまり何が話されたか(コンテンツ)についてだけでなく、その話し合いがどのようになされたか(プロセス)にも焦点を合わせる、という点を挙げることができる。

半構成という言葉は、非構成と構成の中間的な位置づけにあることを示す。非構成的なグループ・アプローチ(Tグループやベーシック・エンカウンター・グループ)は、人と時間と場所だけがあらかじめ決まっている。構成的なグループ・アプローチは、人と時間と場所に加えて、実習課題があらかじめ決まっている<sup>2</sup>。構成的なグループ・アプローチでは、情報カードを用いた問題解決実習など参加者が取り組む課題内容が、ファシリテーターから提示される。それに対して、半構成的なグループ・アプローチでは、話し合うテーマは、あらかじめ決められているが、それ以外に事前の決まりごとはほぼなく、話し合いをどのように進めていくかはグループメンバーに委ねられている。

つまり、半構成的なグループ・アプローチは、①非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチとの中間的な形式で行われる、②コンテンツだけでなく、プロセスにも焦点を合わせたグループワークであるということができる。

ラボラトリー方式の体験学習において、半構成的なグループ・アプローチは、構成的なグループ・アプローチや非構成的なグループ・アプローチに比べると、実施される頻度は低い。一方で、グループ・ディスカッションを研修や授業で取り入れることは多々ある。グループ・ディスカッションに、「いま・ここ」のグループプロセスにも焦点を合わせるという観点を持ちこむことは、コンテンツとプロセス両方の学びを深めていくという点において、意義があろう。

そこで、本稿は、半構成的なグループ・アプローチをラボラトリー方式の体験学習の観点から記述するとともに、その有効性と限界について検討することを目的とする。

---

<sup>2</sup> ラボラトリー方式の体験学習の非構成的なグループ・アプローチや構成的なグループ・アプローチの詳細は、山口(2005)、星野(2007)、南山大学人間関係研究センター(<http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/NINKAN/>)やヒューマンインターラクシオン・ラボラトリー研究会(<http://hi-laboratory.com/>)などを参照されたい。



## 2. コンテントとプロセス

### 2-1. コンテントとプロセスとは

ラボラトリー方式の体験学習におけるコンテントとプロセスについての考え方を説明していく。コンテントとは、グループの話題や課題や仕事などの内容的な側面である。プロセスとは、グループの中で起こっている人と人との関係的過程である(津村、2005、p.42)。別の言い方をすれば、コンテントとは、何(what)が話されているか、行われているかという観点であり、プロセスとは、どのように(how)に話されているか、行われているかという観点である。例えば、「社員が夫婦共に仕事と子育てを両立できるために、当社で改善できることは何か」というテーマについて話しているとしよう。そこで話し合われた、このテーマに関する問題点やその解決策、解決するためのステップなど話の内容は、コンテントである。それに対して、グループの雰囲気は自由で、開放的なのか否か、どのように意思決定がなされたのかなどのグループのありよう、誰がよく話しているのか、お互いに話をよく聴きあいつつ、話し合いがなされているのかなどのコミュニケーションのありよう、個人の言動の特徴や心の中の思いや気持ちなどは、どのように話し合いがなされているのかという観点であり、プロセスということができる。

星野(2005)は、グループプロセスとして、以下の9点を挙げている。①個々のメンバーの様子(参加の度合い、メンバーがグループに受け入れられているか、メンバーの感情)、②グループ内のコミュニケーション(メンバーの発言の仕方、発言のかたより、話しかける相手、メンバー相互のきき方、相互の指摘に関すること、コミュニケーションのレベル)、③リーダーシップのありよう(メンバーの役割のとり方、課題達成指向と集団の形成・維持指向という2つのリーダーシップ機能、メンバー相互の影響関係、リーダーが固定しているかどうか)、④グループの規範(ノーム)、⑤意志決定の型、⑥グループの目標、⑦時間管理、⑧仕事の手順化(組織化)、⑨グループの雰囲気、である(pp.45-47)。

グループでディスカッションしている時、私達はついコンテントばかりに目が向きがちである。よいアイデアを出し、問題解決の方法を見いだすなど、コンテントに対する成果が求められる場合、コンテントに関心が向くことは、必要であり自然なことである。しかし、課題(仕事)をもったグループでは、課題の達成はグループプロセスから大きな影響を受ける(星野、2005、p.45)。例えば、先に挙げた夫婦の仕事と子育ての両立についての会議において、男性ばかりが発言し、女性は意見を言えないというような状況、あるいは、ある職種や部署の女性は意見を積極的に言っているが、別の職種や部署の女性は意見を言えないというような状況があったとすれば、仕事と子育ての両立という課題に対して、それぞれの夫婦の多様なニーズにかなった話し合いがなされたということができるだろうか?あるいは、この会議は単なる形式を整えるだけの会議で、結論を報告しても、実現しないだろうというノーム(規範)が会議の構成

メンバーの中にある場合と、実現のために積極的に議論しようというノームがある場合では、作成されるプランの充実度は、異なってくるだろう。このように、発言のかたよりやノームなどのプロセスは、話し合いの内容やプランの充実度などのコンテンツ、課題達成に影響を及ぼす。

先に、グループでディスカッションしている時、私達はついコンテンツばかりに目が向きがちである、と記したが、例外もある。もし、あなたが就職試験におけるグループ・ディスカッションの評価者であったとすれば、あなたは何を観ているだろう。きっと、あなたは話し合いのコンテンツの展開にしたがって現れ出てくる、個々の学生の特徴に目を向けているのではないだろうか。個々の学生のコミュニケーションの特徴、リーダーシップ、協調性など個々の学生の対人関係能力や人柄などに目を向けているのではないだろうか。それは、本稿でいうプロセスに目を向けているという風に言うこともできる。もし、あなたが、キャリアコンサルタントや学級担任として、学生や生徒のカウンセリングをしているとしたら、クライアントの何に関心をもっているだろうか？進路や就職活動に関する悩み、友人関係や家族関係を巡る困難な出来事というような話の内容(コンテンツ)にも関心を向けつつ、クライアントの語りにも表されるクライアントの対人関係上の特徴、クライアントの「いま・ここ」の気持ちや「いま・ここ」でクライアントがカウンセラーである自分との間で生み出している関係性のありようなどにも関心を向けているのではないだろうか。このような場合、あなたは、コンテンツとプロセスの両方に関心を向けている、というように理解することができる。そして、あなたは、自分が感じとったことや考えたことなどを適宜、クライアントに伝えることができる。

このように、コンテンツだけでなく、プロセスにも関心を向け、それらについて気づいたことを相手や他のメンバーに伝えることを通して、コンテンツとプロセスの両方を深化させることが可能になる。

## **2-2.コンテンツとプロセスとの両観点に焦点を合わせた半構成的なグループ・アプローチ**

半構成的なグループ・アプローチのファシリテーターは、メンバーがコンテンツとプロセスの両方に気づき、そこから学ぶことを促進する存在ということになる。半構成的なグループ・アプローチの研修例(日本キャリア開発協会「CDAのためのグループ・アプローチとファシリテーション」担当講師：楠本和彦、2015.10.4)を挙げつつ、この点について考えていこう。

この研修の一部として、実習「半構成的なグループ・アプローチ体験」を行った。この実習のねらいは、半構成的なグループ・アプローチをファシリテーターあるいはメンバーあるいはオブザーバーの役割から体験する、であった。1グループは、ファシリテーター1名、メンバー4～5名、オブザーバー1名で構成された。

各グループでの話し合いの前に、講師から「半構成的なグループ・アプロ

チ実習」における、「ファシリテーション」と「観察」と「ふりかえり」のポイントが説明された。その説明の概要は、以下の通りである。①コンテンツとプロセスの両方に関心をもつ、②コンテンツ(話し合いの内容)に関するいくつかの問いかけ(例：メンバーは、キャリア形成支援に関して、何を学んだ(学んでいる)だろうか?)、③プロセス(人間関係の側面)に関するいくつかの問いかけ(例：どのようなプロセスが起こった(起こっている)だろうか?)、④プロセスを観るポイント、である。ファシリテーターはそれらの諸観点を意識して、話し合いに臨んだ。オブザーバーは、グループの話し合いに際して、コンテンツ、プロセス、それらに対する自分のコメントを観察シートに記した。

ファシリテーターから、話し合いのテーマとして、キャリア形成に関するテーマが提示され、そのテーマについて、メンバーやファシリテーターが話し合いをした。ファシリテーターは、その話し合いにおいてメンバーの学びがより深まるように働きかけることが求められた。

各グループでの話し合い終了後、メンバーとファシリテーターは、話し合いのコンテンツとプロセスの両観点に関する気づきをふりかえり用紙に記した。そのふりかえり用紙を基に、ファシリテーターの働きかけに関して、フィードバックがなされた。最後に、講師も含めた全体で、気づきのわかちあいをを行った。

上記、研修例では、ファシリテーターもメンバーもオブザーバーもコンテンツとプロセスの両方に関心を向けることができるように設計されている。このように、ラボラトリー方式の体験学習の観点からみると、半構成的なグループ・アプローチでは、メンバーがコンテンツとプロセスの両方に意識を向け、それらから学ぶことが、重要になる。そして、このような研修を通して、コンテンツとプロセスの両方から学ぶ能力を向上させることは可能である。

そして、現場での話し合いの中で、あなたがメンバーとして、あるいは、ファシリテーターとして、その話し合いにおけるコンテンツとプロセスの両方に関心を持ち、気づき、その気づきを他のメンバーに伝えることを通して、話し合いのコンテンツとプロセスの両方を深化させることも可能である。

### 3. 非構成と構成との中間的位置づけとしての半構成的なグループ・アプローチ

例えばキャリアコンサルタントや学級担任が、グループ活動を伴う研修や学級活動において、半構成や構成的なグループ・アプローチを実施することはあっても、非構成的なグループ・アプローチを行うことはほとんどないだろう。とはいえ、Rogers(1970)が、計画的に作られた集中的グループ経験は、今世紀(20世紀)最も急速に拡大している社会的発明、おそらく最も将来性のある発明であろうと述べているように(p.3)、非構成的なグループ・アプローチの特質についても、知っておくことは有用である。本節では、これらの点について、ラボラトリー方式の体験学習やエンカウンターグループ(以下、EG)を中心に論を

進めていく。

### 3-1. 構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチ

まず、構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの特徴を比較する。野島(1989)は、研修型の構成的EGと非構成的EGを比較し、〈グループ構成〉の仕方について両者は、①自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験という目標、②スモール・グループの作り方、③スモール・グループの固定、④場所という点では共通しているが、①ファシリテーターの数、②日程、③セッションの時間という点では異なると述べている。〈ファシリテーション〉については、①安全な雰囲気作り、②自発性の尊重、③リーダーシップのとりかたなど7つのポイントあげ、それぞれの違い、特徴を挙げている(pp.43-48)<sup>3</sup>。

筆者は、自らの経験から、ラボラトリー方式の体験学習の構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの特徴について、表1のように考えている。表1に記した「深い」という言葉の意味は、それまでまったく、あるいは、ほんやりとしか気づいていなかった、自分の心・ありよう・対人関係などについての意味深い気づきや、今後の人生に大きな影響を与えるような体験や気づきをイメージしている。

野島(1989)の見解と筆者の考えに違いがあるのは、EGとラボラトリー方式の体験学習とでは、ねらいやプログラムに共通点がありつつも、相違点があるた

表1 ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの特徴

	長 所	短 所
構成的なグループ・アプローチ	<ul style="list-style-type: none"><li>・ねらいが明確に、焦点化されているプログラムであるため、ねらいに関するメンバーの学びが生じる可能性が高い</li><li>・少数のファシリテーターで、多数のメンバーに対する研修を実施できる</li><li>・2時間程度の短時間の研修が可能である</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・非構成的なグループ・アプローチに比べて、多様で豊かなプロセスや大きな自己成長・相互成長は生じにくい</li></ul>
非構成的なグループ・アプローチ	<ul style="list-style-type: none"><li>・深い自己理解・他者理解・相互理解、大きな自己成長・相互成長が生じる可能性がある</li><li>・構造化が弱いため、多様で豊かなプロセスが生じ、そこから学ぶことができる可能性がある</li><li>・グループの成長を体験的に実感できる可能性が高い</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・1グループあたり、メンバー10名程度、ファシリテーター2名が適切な構成となるため、メンバーに対するファシリテーターの人数比は、構成的なグループ・アプローチに比べると大きくなる</li><li>・2時間程度の短時間での実施は困難であり、2泊3日～5泊6日程度の研修期間が必要となる</li></ul>

<sup>3</sup> 査読者から、野島(1989)は研修型EGに関する論考であり、本稿では研修型ではない自発参加型の構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの比較が必要ではないかという趣旨のコメントをいただいた。この点について、4. 「まとめと今後の課題」で取り上げる。

めであると考えられる。野島(1989)の方が筆者の論よりも幅広く論じられているため、ここでは表1に示した点に限定して、比較・検討する。

野島(1989)の見解と筆者の考えとの共通点は、①ファシリテーターの数、②気づきや学びの質、レベルに関するものであろう。①ファシリテーターの数に関して、野島(1989)は、構成的EGを40～60名のメンバーに対して、1名のファシリテーターが実施することは可能であるが、複数のファシリテーターがいた方がよりよいとしている(p.43)。構成的なグループ・アプローチの方が非構成的なグループ・アプローチに比べて、少ないファシリテーターでより多くのメンバーに対して、実施可能とする点、複数のファシリテーターが関与する方がよいとする点では、両者は共通している。②学びの質、レベルに関して、野島(1989)は、構成的EGと非構成的EGとでは、目標が同じであっても、実現の程度は異なる。構成的EGは、程度はやや浅いレベルであるが、ほぼ全員において一定以上の目標達成が行われる可能性が高い。非構成的EGでは、人によって浅いレベルから深いレベルまで目標達成に個人差がかなり大きくなる可能性が高いとする(p.43)。筆者とは表現が異なっているが、野島(1989)の言及は、構成的なグループ・アプローチの方がねらいに関する学びがより多くのメンバーに生じる可能性が高く、非構成的なグループ・アプローチの方が、深く、多様な気づきや学びがあると考えていると、解釈できよう。

野島(1989)の見解と筆者の考えとの主な相違点は、目標やねらいに関する点であり、野島が、構成的EGでも非構成的EGでも共に、目標は「自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験」であるとしている点にある(p.43)。この点を含めた相違点については、次項で取り上げる。

### 3-2. 構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチ

上に、野島(1989)の研修型の構成的EGと、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとを取り上げたため、次に、両アプローチの異同についてさらに詳しく考えたい。野島(1989)の研修型の構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとの違いは、①研修全体や実習の目標やねらいの違い、②スモール・グループの固定、③日程、にあるように思われる。

野島(1989)の研修型の構成的EGでは、①目標として、自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験が、挙げられている。②スモール・グループを固定する場合もセッションによってスモール・グループのメンバーを変える場合も両方あるが、固定する方がよいように思われる。その方がその場の安全感が増し、より意味のある体験が生じやすいようである、としている。③1日でもそれなりに可能であるが、できれば少なくとも3日はほしいと述べている(pp.43-44)。

ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチを考え

るにあたって、南山大学人間関係研究センター主催「第97回人間関係講座(グループ)」(2015年10月17日～18日実施、ファシリテーターは土屋耕治と楠本和彦)を例示したい。この講座全体のねらいは、①グループの中で他者と関わる自分の特徴に気づく。「コンテンツ」と「プロセス」とは何かを理解する。グループの中で人間関係(グループプロセス)に目を向けることの重要性に気づく、であった。②1日目と2日目では、スモール・グループは異なるメンバーで構成された。③日程は、2日間(宿泊を伴わない)であった。

両者を比較すると、①ねらい・目標に関して、野島(1989)の研修型の構成的EGの方が、人格的出会いを強調している。ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチの方が、グループプロセスや、グループにおいて他者と関わる自分の特徴への気づきという、より焦点化された点に関する学びを強調している。②スモール・グループのメンバーを固定することに関して、野島(1989)の研修型の構成的EGの方が、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチよりも、強く推奨している。③日程は、野島(1989)の研修型の構成的EGの方が、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチよりも、長い日程を推奨している、と考えることができる。

主に、上記3点が、両者の相違を生んでいるのではないかとする筆者の論について、査読者から次のような趣旨のコメントをいただいた。野島(1989)と野島自身の最近の実践とはやや齟齬がある印象をもつ。野島自身もその後の論の展開によって、野島(1989)の主張を修正している可能性がある。構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとの相違は、上記の①によるところが大きく、②と③は副次的意味のみではないか。

そのコメントを受け、野島の他の文献も加えて、検討したい。上記①ねらい・目標に関して、野島(1989)の研修型の構成的EGは、メンバーの人格的成長や関係の深化を目指し、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチは、人間関係に関する体験的な学習の深化を目指していると言えよう。この点が最も重要で、大きな差異であると考えられる。

②スモール・グループのメンバーを固定することに関して、検討する。野島・桂木・篠原・二ノ宮・原田・吉田・李(2007)は、「コラボレーション方式」による構成的EGについて論じている。この論文の基になった実践は、大学の学部の授業でなされた。この構成的EGでは、セッションごとにメンバー構成が変わっている。そのメンバーへの影響として、①毎回様々なグループダイナミクスに触れ、「知り知られ体験」を積み重ねることができたこと、②心理的安全感を保ちつつ、回を重ねるに従って自己洞察が深まったことが挙げられている。今後の課題として、①話が深まらず、浅い体験となり、メンバーによっては不満が残る場合があったこと、②緊張感の強いメンバーにとっては、毎回グループに慣れる努力が強いられた可能性があることなどが挙げられている

(p.176、pp.181-182)。そして、その後の「コラボレーション方式」のⅡ～Ⅵでは、セッション毎のメンバー構成の変更は行わず、メンバーを固定している(野島・高田・陳・土田、中野、野口、2012、p180)。2002年～2006年に発表された「複数コ・ファシリテーター」による構成的EGで、メンバー構成の変更がセッション毎にあったのかどうかは明確にならなかった。また、2013年以降の実践について、文献で確認することができなかった。

ラボラトリー方式の体験学習においては、本項で例示した「第97回人間関係講座(グループ)」のように、短期間に小グループのメンバー構成を変える場合と、1セメスターの前半と後半の区切りの時期に、1度だけ小グループのメンバー変更を行うというように比較的長期間に亘ってメンバーを固定する場合がある。グループの発達や関係の成長やそれらへの気づきをもねらいとする場合には、メンバーを固定することが望ましい。

③日程に関して、野島(1989)は、1日でもそれなりに可能であるが、できれば少なくとも3日はほしいと述べている(pp.43-44)。この点に関して、この見解に修正があるのか、文献での確認はできなかった。そのため、ここでは、次のような実践形態があることを記すにとどめる。野島らの一連の実践研究である、「複数コ・ファシリテーター」による構成的EG(2002年～2006年)や「コラボレーション方式」による構成的EG(2007年～2012年)はいずれも、大学の学部の授業で実施され、1回の実施時間は90分間である。

十分に検討しきれなかった点は今後の課題とするが、現段階では、以下のようになりたい。①ねらい・目標に関する相違が、構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとの相違の中心的要因である。②スモール・グループのメンバーの固定に関して、野島らが発表している文献を調べた限りにおいては、構成的EGではメンバーを固定するケースが多いようである。野島(1989)は、①目標として、自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験を挙げ、②スモール・グループを固定する理由として、その場の安全感が増し、より意味のある体験が生じやすいことを挙げている。このような目標設定と、場の安全を重視し、小グループのメンバーを固定することには整合性がある。ラボラトリー方式の体験学習では小グループのメンバー構成に関して、固定と短期間での変更とをねらいに基づいて使い分ける。②は①のねらいや目標に従って、判断されるべき要因と考えるのが、適切であろう。

ただ、ここで検討してきた相違は強調の差であり、学習者を尊重し、中心にしたグループ・アプローチである点や、体験を通じた自己理解や他者理解の深化・相互成長を重視する点など両グループ・アプローチが共通している点も少なくないことを指摘しておきたい。

### 3-3. 非構成的なグループ・アプローチと半構成的なグループ・アプローチとの類似点

続いて、非構成的なグループ・アプローチと半構成的なグループ・アプローチとの類似点について述べる。非構成的なグループ・アプローチと半構成的なグループ・アプローチとの類似点は、話の展開やそこに生じるプロセスに関して、メンバーに委ねられている部分が多いということである。ファシリテーターは、必要であると考えれば、自らの意図に従って、グループプロセスに介入することができるが、基本的には、メンバーの意思や気持ちが尊重され、それを中心にグループは展開していく。このような重要な類似点があるため、半構成的なグループ・アプローチのファシリテーターは、非構成的なグループ・アプローチを体験的に理解しておく必要がある。半構成的なグループ・アプローチに比べて、より深く、豊かな体験や気づきが生じる可能性の高い非構成的なグループ・アプローチを体験することを通して、非構成的なグループ・アプローチではどのようなプロセスが生じるのかを体験的に知ることができる。そして、自らの体験を通して、ファシリテーターのどのような介入が、グループプロセスやメンバーの関係性やメンバー個人の成長を尊重し、促進するのか、また、どのような介入がそれらを阻害するのかを知ることができる。筆者は、構成的なグループ・アプローチのファシリテーターも、非構成的なグループ・アプローチ体験をしていることが重要であると考えている。これは、筆者だけではなく、南山大学やそこと深く関係しているファシリテーター達の共通認識であると考えられる。アメリカのNTL<sup>4</sup>では、非構成的なグループ・アプローチをコアプログラムと考え、全体のプログラムの入り口のプログラムとして、かつては位置づけていた。

### 3-4. 半構成的なグループ・アプローチの有用性と限界

最後に、半構成的なグループ・アプローチの有用性と限界について、考えていきたい。森園・野島(2006)は、2泊3日の集中合宿形式の「半構成方式」による看護学生対象の研修型EGについて、その有利性と限界を報告している。この研究がなされた「半構成方式」EGでは、1時間30分のセッションが7回行われ、小グループのメンバーは固定であった。各セッションで異なるテーマがファシリテーターから提示された。テーマは、「私の進路を巡る過去・現在・未来」「友人・異性・仲間」「家族」などであった。このEGでは、一つのセッションで、全員が発言する機会が与えられるという構造が設けられた(pp.259 - 263)。

そして、「半構成方式」の有利性として、①メンバーにとって身近なテーマがあらかじめ決められていることによって、メンバーがわりとスムーズにグループになじみ、早い段階から素直な自己開示が行われたこと、②その結果、安心感をもってグループが展開していったことなどを挙げている。「半構成方

<sup>4</sup> NTLに関しては、<http://www.ntlorg/> を参照されたい。



式」の限界として、①「全員が発言できる」ことが、「しなくてはいけない状況」になり、話してしまった後悔や不安を感じたメンバーがいたことを挙げている。しかし、その危険性は、ファシリテーターから、話したくないことは話さなくてもいいなどの言葉をメンバーに伝えることによって、和らげられると考えられている。②「自発性」「グループの発展」という点において、非構成的なグループ・アプローチほどの深まりは難しい。しかし、確かにグループは動いており、少しずつ発展していったことを挙げている(pp.265 - 266)。

筆者は、2泊3日に亘る半構成的なグループ・アプローチを実施した経験がない。そのため、以下の考察は、筆者の推論が含まれることを許していただきたい。

半日または1日の、ラボラトリー方式の体験学習を基にした半構成的なグループ・アプローチの場合、

①森園・野島(2006)のEGに比べると、実施期間が短いためメンバーがグループの発展や成長、深まりを実感できる可能性は低いだろう。

しかし、②メンバーにとって身近なテーマについて話し合い、その話し合いのふりかえりを行うことによって、コンテンツ(テーマ)とプロセス(自分達のグループに生じた人間関係)の両方から学ぶことは十分に可能だろう。

③同じメンバーで数セッション繰り返す中で、テーマに関する自己開示や、他のメンバーについて気づいたことのフィードバックがなされ、そこから自己の特徴や、お互いの共通性や多様性を実感できる可能性はあるだろう。

④一つのセッションで、できれば全員が発言できるとよいが、無理に話す必要はないことをファシリテーターが伝えることによって、侵襲性を減らし、安心・安全な雰囲気の中で、メンバーが各自のペースで学んでいくことが可能であろう。

そして、⑤このグループの中での気づきや学びを、自分の現場や人生の中で活かしていくことができる可能性はあるだろう。

## 4. まとめと今後の課題

### 4-1. 半構成的なグループ・アプローチの適用範囲や適用可能性について

「I. はじめに」で、筆者は、ラボラトリー方式の体験学習において、半構成的なグループ・アプローチが実施される頻度は低いですが、グループ・ディスカッションに、「いま・ここ」のグループプロセスにも焦点を合わせるという観点を持ちこむことは、コンテンツとプロセス両方の学びを深めていくという点において、意義があるだろうと記した。

現在、筆者が2-2に記した日本キャリア開発協会での研修以外で、半構成的なグループ・アプローチに近い実践を行っているのは、南山大学人文学部心理人間学科科目「体験学習実践トレーニング」の授業においてである。「体験学習実践トレーニング」は、学部3～4年生対象の授業で、学生がファシリテーターとなり、ラボラトリー方式の体験学習のオリジナル実習を企画・立案し、

他の学生が参加者となって、実習を実施する。実施後、メンバーとなった学生からプログラムやファシリテーションについて、ファシリテーター・チームはフィードバックを受ける。この授業の第3回～第6回で、各ファシリテーター・チームはオリジナル実習を立案し、その準備を行う。2016年度の第4回授業で、資料1に挙げたジャーナル<sup>5</sup>を学生は記入し、同じ実習を企画・担当するファシリテーター・チームでわかちあった。ジャーナルの項目1は、自分達のグループプロセスのふりかえりであり、項目2は、1を踏まえて、次週以降に実現したい、自分達のグループのプロセスについての計画にあたる。項目3では、体験学習というコンテンツについての学びを記述する。つまり、第4回授業では、体験学習の企画というテーマについての話し合いが行われ、授業終盤には、自分達のグループプロセスとコンテンツとの両方の学びについてふりかえることによって、さらなる学びの深化を目指している。そして、このふりかえりが次回授業のグループ作業におけるコンテンツの達成とプロセスの促進に活かされることが期待されている。これは、一種の半構成的なグループ・アプローチの実践ということができる。

南山短期大学人間関係科では、現在よりも多くの時間をかけて、多様な体験学習の授業を実施していた。その中には、半構成的なグループ・アプローチと言える授業実践もあった。例えば、1年生を対象として、4月にオリエンテーション合宿という授業があった。約100名の学生が5軒の民宿に分宿し、各民宿内の学生が複数の小グループに分かれ、各小グループが合宿期間に1度、自炊し、同じ民宿に分宿する学生に食事を提供するということが行われた。合宿前の学内授業で、自分達のグループはどのようなメニューを作るのか、そのためには、どのような材料がどれほど必要なのかなどについて、話し合った。その話し合い後、自分達の話し合いにおけるプロセスについて気づいたことをふりかえり用紙を記入し、わかちあい、気づきを次回の話し合いに活かすということが行われた。このような実践も、コンテンツとプロセスの両方に焦点を合わせた半構成的なグループ・アプローチと考えることができる。

半構成的なグループ・アプローチは、コンテンツとなるテーマについて関心をもっているメンバーと、あるテーマについて話し合ったり、作業したりというコンテンツについての学びに加えて、自分達のグループプロセスにも関心を持ち、ふりかえる設定をすれば、広い範囲で実践できる可能性がある。例えば、同業種の成人の研修でも、学校でのグループ・ディスカッションの場面でも、同じ社会問題について関心をもつ青年の集まりでも、自分達のクラスが抱えている問題や課題に対して、クラスのメンバーが小グループで話し合う場面でも、適用が可能であろう。また、近年、アクティブ・ラーニングへの関心が高まっ

---

<sup>5</sup> 中村和彦(南山大学)が2014年度の「体験学習実践トレーニング」で作成したジャーナルを参照した。

ているが、アクティブ・ラーニングにおいても、グループ学習におけるコンテンツに関する学びの深まりは、グループプロセスのありように影響を受けると考えることができる。アクティブ・ラーニングにおいても、コンテンツとプロセスとの両方の学びを促進していくことが重要になるのではないだろうか。

このような意味では、半構成的なグループ・アプローチは、現場や日常で実施しやすい、一般化しやすいグループ・アプローチと見ることができるのではないか。

#### 4-2. 研修型のグループ・アプローチに関して

「研修型」EGと筆者が本稿で論じているラボラトリー方式の体験学習とでは、対象者にねじれがあるのではないか、との査読者からの指摘について、本稿では十分に検討できていない。以下に、十分とは言えないものの、いくつかの観点から述べていきたい。

実は、査読者から指摘があるまで、「研修型」EGとの比較であることを、筆者は十分に強く意識化できていなかった。指摘を受けて、なぜ、この点に筆者の意識が向いていなかったのか、考えた。まず、思い浮かんだのは、近年、筆者がラボラトリー方式の体験学習を実施しているフィールドの特徴であった。中田(1999)は、「看護学生や養護教諭などがカリキュラムや研修の一環として参加を義務付けられて参加する」場合を研修型EGと呼んでいる(p.30)。2000年度に創設された心理人間学科の第一期生が2年生になり、2001年に心理人間学科で、ラボラトリー方式の体験学習の授業が本格的に開始されて以降、筆者は、ラボラトリー方式の体験学習の必修科目(「人間関係概論」)を一度も担当していない。筆者が担当しているラボラトリー方式の体験学習の授業はみな選択科目である。以前は、看護専門学校必修科目でラボラトリー方式の体験学習を実施していたことがあったが、現在は担当していない。また、授業以外の研修においても、学校の現職研修や新人研修など「研修型」グループ・アプローチを実践してきたが、それらは2～3時間という短い時間設定での研修であった。森園・野島(2006)のように、2泊3日に亘る集中合宿形式の「研修型」グループ・アプローチを用いた研修プログラムを、近年、筆者がラボラトリー方式の体験学習を用いて実施した体験はない。

つまり、筆者のラボラトリー方式の体験学習の実施経験は、近年に限ると、ほとんどが授業や研修という何かを学ぶ研修的要素をもちつつも、自発的な参加者が学ぶ場での実践となる。そのため、「研修型」という要因への筆者の感受性や問題意識が低くなっている危険性がある。それを前提としつつも、別の観点から「研修型」グループ・アプローチについて、以下に検討していきたい。

まず、検討したいことは、一口に「研修型」と言っても、参加形態によって異なる面があるのではないか、という点である。①社会人が参加を義務付けられた外部研修に参加するような場合と、②森園・野島(2006)のように、集中合宿形式の研修型EGへ2年次の年度末に学生が参加するような場合では、参加者

の心理的状況や関係性は随分異なるのではないだろうか。①では、モチベーションの低い参加者も少なくないだろうし、他者との関係を研修の中で新たに築き上げていかねばならない。②では、参加者は一定の期間共に学び、暮らしてきたクラスメイトであり、程度の濃淡はあるが、ある種の関係性がすでに構築されており、クラスのグループプロセスの変化を体感してきている。

②の場合は、サブグループの形成・固定、日常を共に過ごすゆえの心理的防衛など独自の難しさもありうるが、プログラムの工夫やメンバーがそれまでに作りあげている関係性などの要因によっては、「研修型」であってもメンバーの気づきや学びが十分にあり、自己成長や関係の成長が実現できる場合も少なくないのではないか、と思われる。

南山短期大学人間関係科のカリキュラムは、南山大学人文学部心理人間学科のそれに比べると、ラボラトリー方式の体験学習の必修科目が多かった。確かに、南山短期大学人間関係科の必修科目では、一部の学生に授業へのモチベーションが高まらない場合もあった。学外の同一施設(特別支援学校や高齢者の福祉施設など)に、年間20数回通い、その施設にいる人々との関わりを通して、自分の人間関係の特徴に気づいたり、関係の成長に取り組む「人間関係フィールドワーク」という授業がある。この授業は、心理人間学科では2年次の選択科目であるが、南山短期大学時代は1年次の必修科目であった。実習の見廻りで、筆者が当該施設に行った際、一部の学生のモチベーションの低さを当該施設の教職員から指摘されることは、南山短期大学時代の方が多かった。また、「人間関係トレーニング」(Tグループ)は、心理人間学科では選択科目であるが、南山短期大学時代は、受講する時期は選択できるものの、卒業までには必ず受講しなければならない選択必修科目であった。集中的に、他者と関わり、自己を見つめ、関係を育てていく「人間関係トレーニング」(Tグループ)で、その準備性が十分には整っていない学生の比率は、南山短期大学時代の方が高かった印象がある。筆者自身の経験からも「研修型」グループ・アプローチ独自の難しさは感じとれる。

一方で、南山短期大学人間関係科では、学習共同体という考え方を重視していた(山口・伊藤、1998、グラバア・中野、2011)。それは、南山大学人文学部心理人間学科におけるラボラトリー方式の体験学習の科目群にも継承されている。ラボラトリー方式の体験学習の科目群では、学生も教師も互いに学び合う共同体を形成するメンバーであり、学生同士、学生と教師とがお互いの学びを促進する関係性を育成していこうとする。大学生活や授業を一定の期間に亘って共に過ごす、既知のメンバー同士であるからこそ成立しうる関係性の構築は、気づきや成長に促進的に働くという肯定的な要因となる。学習共同体が成立すれば、日常を共に過ごすメンバーであることは否定的な影響ばかりではなく、このような促進的な影響も多大である。

学習共同体の観点から考えれば、②の「研修型」グループ・アプローチは、

それまでに築かれた学生同士の関係性を基礎にして、ファシリテーターが促進的な関わりを行うことによって、学生の気づきや関係の成長を促進する場として、十分に機能する可能性があろう(篠原・野島、2007、松本2009、他)。セッションに参加することを通して、自己理解や他者理解が深まり、今までの関係性に徐々に変化が生まれ、より深い相互理解に基づいた関係性を構築していくことが可能だと考える。

次に、グループ・アプローチ全般におけるプログラムの工夫について考えたい。本稿でメインのテーマとした「半構成方式」EGは、研修型EGにおいて、構成型と非構成型の効果的な部分を融合することをねらって、新しく考案された(森園・野島、2006、pp.258-259)。このプログラムの創案自体が、グループ・アプローチの進化の一つと考えることができる。さらに、その後も「半構成方式」EGにおけるファシリテーションに関する研究が行われている(篠原・野島、2007、濱田・野島、2009、他)。

「コラボレーション方式」EGは選択科目において実施されたと推察できるので、研修型EGとは言えないかもしれない。しかし、実施を踏まえて、それを次年度のプログラミングに活かすことを連続して行っている点がユニークだと思われるので、ここで取り上げたい。構成型と半構成型とを組み合わせて実施する「コラボレーション方式」(IVとVIではさらに非構成型も組み合わせられている)は、最初の実施からVIまで、メンバーの体験をファシリテーター・チームがふりかえり、次年度には新しいファシリテーター・チームがそれを踏まえて、新しい取り組みを行っている。

筆者の場合、「自発参加型」が中心となるが、筆者もまた、スタッフミーティングにおいて、メンバーの状況や学びについてスタッフがふりかえり、次回のプログラミングに活かすことを多く経験してきた。

このような新たなプログラムの開発やプログラムの改善、実施したプログラムのふりかえりとそれに基づき、よりよいと判断できる次回のプログラミングの努力は、「研修型」グループ・アプローチ独自の困難さや限界の克服、促進的な学習共同体の成立を目指す重要な取り組みであると考えられる。そして、それに止まらず、このようなファシリテーターの努力は、「自発参加型」も含めたグループ・アプローチ全体の質の向上につながるのではないだろうか。

本稿はここで論を閉じる。本稿で十分に論じることができなかった点については、今後の課題としたい。

付記：査読者から貴重なコメントをいただき、本稿のテーマに関して、再考の機会や視点を与えていただけたことに深く感謝したい。

## 引用文献

- グラバア俊子・中野清(2011). 大学教育における体験学習の未来 人間関係研究. 南山大学人間関係研究センター,10,1-30.
- 濱田恵子・野島一彦(2009). 「半構成方式」エンカウンター・グループにおける“話すことが難しい”メンバーへのファシリテーションの一考察 九州大学心理研究. 10,177-183.
- 星野欣生(2005). グループプロセスで何を見るか 南山短期大学人間関係科監修. 津村俊充・山口真人編. 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間的アプローチ. 12. ナカニシヤ出版.
- 星野欣生(2007). 職場の人間関係づくりトレーニング 金子書房.
- 楠本和彦(2016). ラボラトリー方式の体験学習の観点からみた半構成的なグループ・アプローチ JCDAジャーナル. 特定非営利活動法人日本キャリア開発協会,61,27-33.
- 松本文(2009). 高展開の「半構成方式」研修型エンカウンター・グループ・アプローチのファシリテーションに関する考察 一展開の促進要因と留意点に着目して— 九州大学心理研究. 10,167-175.
- 森園絵理奈・野島一彦(2006). 「半構成方式」による研修型エンカウンター・グループの試み 心理臨床学研究,24(3),257-268.
- 中田行重(1999). 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 一逸楽行動への対応を中心として— 人間性心理学研究. 17(1),30-44.
- 野島一彦(1989). 構成的エンカウンター・グループと非構成的エンカウンター・グループにおけるファシリテーター体験の比較 心理臨床学研究,6(2),40-49.
- 野島一彦・伊勢谷凡子・森園絵里奈(2006). 「複数コ・ファシリテーター方式V」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 7,1-8.
- 野島一彦・金子周平・金鉉喜・曾小榮(2004). 「複数コ・ファシリテーター方式Ⅲ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 5,1-7.
- 野島一彦・桂木彩・篠原光代・二ノ宮英義・原田絵美子・吉田眞美・李曉霞(2007). 「コラボレーション方式」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 一<テーマ設定法>を中心に— 九州大学心理研究. 8,175-183.
- 野島一彦・廣梅芳・鄭艶花・村上博志・安田郁(2005). 「複数コ・ファシリテーター方式Ⅳ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 6,1-7.
- 野島一彦・江志遠・星野希・松本文・三塩新人・宮本純子・カサリナ シン イェリ(2008). 「コラボレーション方式Ⅱ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 一<テーマ設定法>を中心に— 九州大

- 学心理研究. 9,163-170.
- 野島一彦・西見奈子・藤松裕子・山田淳子(2003). 「複数コ・ファシリテーター方式Ⅱ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 4,1-7.
- 野島一彦・高田加奈子・陳香蓮・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 一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― 九州大学心理研究. 13,179-189.
- 野島一彦・高橋大樹・韓海錦・小畑智敬・杉久保英司・田中純・山口裕子(2010). 「コラボレーション方式Ⅳ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み ―テーマ設定の留意点と非構成的セッションの導入を中心に― 九州大学心理研究. 11,235-243.
- 野島一彦・山口雄介・大庭三奈・橋詰郁恵・平田陽子(2011). 「コラボレーション方式Ⅴ」によるエンカウンター・グループの試み ―＜テーマ選択法＞によるファシリテーター養成の検討― 九州大学心理研究. 12,169-178.
- 野島一彦・山崎俊輔・濱田恵子・顧佩靈・森本文子・佐々木健太(2009). 「コラボレーション方式Ⅲ」による構成的エンカウンター・グループの試み ―傾聴訓練・意図的マッチング・テーマの事前調査の導入を中心に― 九州大学心理研究. 10,239-248.
- 野島一彦・吉岡久美子・高橋紀子・三谷佳子(2002). 「複数コ・ファシリテーター方式」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 3,21-28.
- 篠原光代・野島一彦(2007). 看護学生のための「半構成方式」研修型エンカウンター・グループのファシリテーションに関する一考察 九州大学心理研究. 8,155-163.
- Rogers,C.R.(1970). Carl Rogers on Encounter Groups Harper & Row. (畠瀬稔・畠瀬直子訳 1973 エンカウンター・グループ ―人間信頼の原点を求めて―,ダイヤモンド社.)
- 津村俊充(2005). プロセスとは何か 南山短期大学人間関係科監修. 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―. 11. ナカニシヤ出版.
- 山口真人(2005). Tグループとは 南山短期大学人間関係科監修. 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―. 3. ナカニシヤ出版.
- 山口真人・伊藤雅子(1998). 人間性教育を支える学習共同体の育成―人間関係科の教育理念と共同体づくりの柱について 人間関係. 南山短期大学人間関係研究センター,15,1-25.

## 資料 1

2016年4月28日

### 体験学習実践トレーニング ジャーナル

1. グループでの話し合いにおいて、自分自身について、コミュニケーションについて、ものごとを決めて仕事を進めていくことについて、協働することについて、グループについて、人間関係について、など、感じたこと、気づいたこと、学んだことは？

2. 次週（今後）のこのグループでの活動で、グループの中で自分自身が心掛けたいことや試みたいことは？このグループの関係がさらに形成され、仕事が進むために、必要なことは？

3. 体験学習について（小講義からなど）、体験学習プログラムの計画の際に大切なことについて、など、今日の授業を通して、気づいたこと、学んだことは？

4. その他、何でも・・・

学生番号： \_\_\_\_\_ 氏名： \_\_\_\_\_



■ Article

## 「SNS疲れ」につながるネガティブ経験の実態

—大学生への面接結果および高校生の実態との比較検討から—

中尾 陽子  
(南山大学経営学部)

### 1. 目的

近年、スマートフォンの急速な普及により、日本人の間でもソーシャル・ネットワーク・サービス（以下、SNSと略記）の利用が活発になっている。総務省のホームページでは、SNSを「ソーシャルネットワーキングサービス（Social Networking Service）の略で、登録された利用者同士が交流できるWebサイトの会員制サービスのこと」と説明している。2015年11月、総務省が13歳から69歳までの男女1500人を対象に実施した調査によると、調査対象とした6つのSNS（mixi, Facebook, GREE, Mobage, Twitter, LINE）のいずれか1つ以上を利用している人の割合は66.5%であり、年代別で見た場合、その利用率は10代で81.3%、20代では95.9%に及ぶことが示されている（総務省情報通信政策研究所, 2015）。この調査では、2012年の時点でまだ41.4%であった全年代における利用率が、3年間でいずれの年代においても増加し、中でも10代の利用率が54.7%から81.3%へと著しく増加したことも示された。

このようなSNSの活発な利用に伴い、『SNS疲れ』と呼ばれる現象が、メディアを通じて報道されるようになってきた。デジタル大辞泉ではSNS疲れを、「ソーシャルネットワーキングサービス（SNS）やメッセージングアプリなどでのコミュニケーションによる気疲れ。長時間の利用に伴う精神的・身体的疲労のほか、自身の発言に対する反応を過剰に気にしたり、知人の発言に返答することに義務を感じたり、企業などのSNSで見られる不特定多数の利用者からの否定的な発言や暴言に気を病んだりすることを指す。代表的なSNSやアプリの名称を用いて、ツイッター疲れ、フェースブック疲れ、ライン疲れなどともいう。」と説明している。

これまで日本におけるSNS上でのトラブルについては、総務省の調査等を通じてある程度明らかにされてきた（総務省, 2015）。また、インターネット上には、

SNS疲れと呼ばれる現象の詳細な紹介やそれらが起こる原因、またSNS疲れを防ぐための対策に関する数多くの記事が掲載されている。しかし、学術的な研究はこれまでほとんど行われておらず、SNS疲れの実態や生起メカニズムなどについて、十分に明らかにされているとは言えない状況である。そこで本研究では、SNS疲れに関する先行研究の一つである加藤（2013）の研究を参考にしながら、大学生のSNS疲れの実態とその生起要因について検討を行うこととした。

加藤（2013）は、高校生がSNSの利用を通して経験したネガティブエピソードを収集し、その内容を分析した。その結果、従来『SNS疲れ』という言葉で表現されてきた現象には様々なタイプのネガティブ経験が含まれていること、また、これらのネガティブ経験の中では、『疲れ』だけではなく、多様な否定的感情が生起していることを明らかにした。更に、これらのネガティブエピソードは、発信者ではなく受信者として生じたものが多いこと、また、現実世界で交流のあるものとの間で生じたものが多いことも明らかにされている。加藤（2013）は、これらの結果から、SNSを通して発信をしていない人でもSNS疲れに陥る可能性があること、また、高校生は既存の関係の中でSNSを利用する傾向があるため、日々の人間関係に悪影響が及ぶことへの恐れがSNS疲れにつながっている可能性を示唆した。

加藤（2013）の研究からは、SNS疲れと呼ばれる曖昧な現象に対していくつかの重要な知見が得られているものの、このような結果が高校生という集団に特有なものであるのか、あるいは特定の年齢集団を超えた、より一般的なものであるのかについて明らかにされていない。そこで本研究では、大学生を対象に同様の研究を行い、大学生のSNS疲れの実態とその生起要因について検討を行なう。また、加藤（2013）の研究結果と比較検討することにより、高校生と大学生のSNS疲れの共通点、および、それぞれの特徴についても検討していく。

## 2. 方法

### 2.1 面接協力者

面接協力者は、筆者の担当授業に参加する3年次および4年次の学生に呼びかけ、本研究の目的と内容に理解を得られた15名に依頼した。3年次生以上を対象とした理由は、大学生として一定期間を過ごした人の経験を捉えることが、本研究の目的を明らかにする上で適切であろうと考えたためである。面接協力者に対しては、面接を通して得られた情報は個人情報保護した上で論文として纏め公表することを説明し、同意を得た上で面接を実施した。表1に、面接協力者15名のプロフィールを示す。

表1 面接協力者（大学生）15名のプロフィール

協力者	年齢・性別	主に利用しているSNS	面接日
A	22・男	Twitter, Google+	2014年8月
B	21・男	LINE, Facebook	2014年8月
C	22・女	Twitter, LINE	2014年8月
D	21・男	Twitter, Facebook, LINE	2014年8月
E	21・男	LINE, Facebook, Skype	2014年8月
F	21・女	Twitter, LINE, Facebook	2014年8月
G	21・女	Twitter, LINE, Facebook	2014年8月
H	22・女	Twitter, LINE	2014年8月
I	21・女	Twitter, LINE, Facebook	2014年9月
J	21・男	LINE, Facebook	2014年9月
K	21・女	LINE, Facebook	2014年9月
L	22・男	Twitter, LINE, Facebook, Instagram	2014年9月
M	22・女	Twitter, LINE, Facebook	2014年9月
N	21・男	Twitter, LINE, Facebook	2014年9月
O	21・女	Twitter, LINE, Facebook	2014年9月

## 2.2 データ収集方法

本研究の目的に基づき、2014年8月から9月にかけて、大学生を対象とした半構造化面接を実施した。半構造化面接を用いた理由として、高校生と大学生のSNS疲れの実態を比較検討するためには、加藤（2013）と同様の方法を用いることが適切であると考えられること、また、面接協力者がSNS疲れにつながるネガティブ経験を比較的自由に語ることができ、協力者固有のエピソードを引き出しやすいと考えられることから、本方法を用いることとした。

半構造化面接において質問した内容は、表2に示す3項目であった。

表2. 面接での質問項目

1. 主に利用しているSNSを教えてください。
2. 1で回答したSNSを利用している中で、否定的な感情を抱き、サイト利用を控えたり、サイトを退会したエピソードはありますか？
3. (経験がある場合) それについての具体的なエピソードを教えてください。

面接は、教室を一室貸し切り、面接協力者1名、面接者1名、観察者1名の3名で実施した。面接者は面接協力者に対して質問項目の順に質問し、面接協力者の経験を聞き取った。面接では、その時の会話の流れに応じて質問を追加し、協力者の経験を出来るだけ自由に語ってもらえるよう配慮した。観察者は、面接者と面接協力者から1.5m以上離れた場所に座り、面接者が質問項目に対して漏れなく情報を聞き出していることを確認しながら、面接中は口を挟まずに話を聴いた。また観察者は、面接が一段落した後、面接者が尋ね忘れた内容や自分自身が不明確だと感じた点、更に尋ねたい内容を面接協力者に質問した。これらの内容は全てボイスレコーダーで録音し、面接終了後、逐語録を作成した。

### 3. 結果と考察

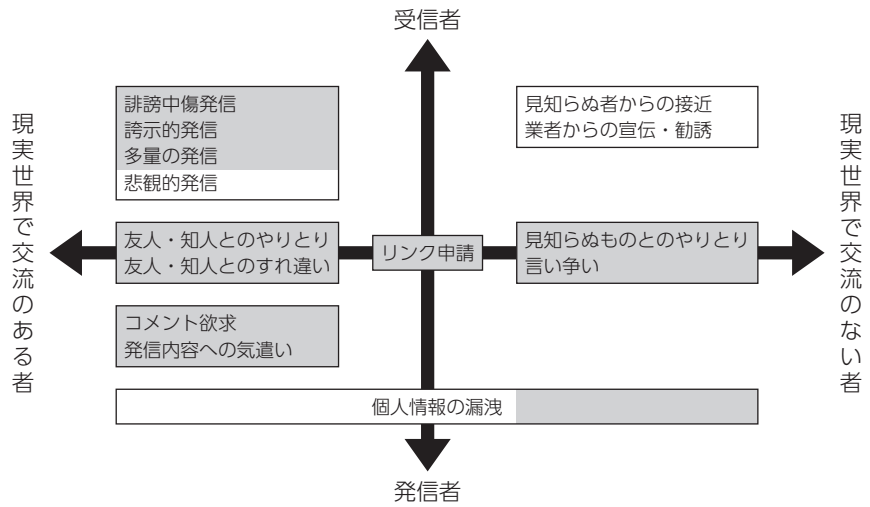
面接の逐語録を検討した結果、本研究の面接において、面接協力者15名全員がSNS利用に伴うネガティブな経験を語っていた。そのため、15名から得られた全ての逐語データを対象として、加藤（2013）に倣い分析を行うこととした。

まず始めに、各面接協力者の逐語データから、具体的なネガティブエピソードを抽出した。その結果、15名の逐語データから計48のエピソードが得られた。次に、これらのエピソードが、加藤（2013）の結果に示された16のカテゴリーに当てはまるか否かを検討し、各カテゴリーへ分類していった。併せて、これらのネガティブ経験に伴って生じた面接協力者の否定的感情についても検討し、加藤（2013）に示された内容に基づきながら分類を行った。

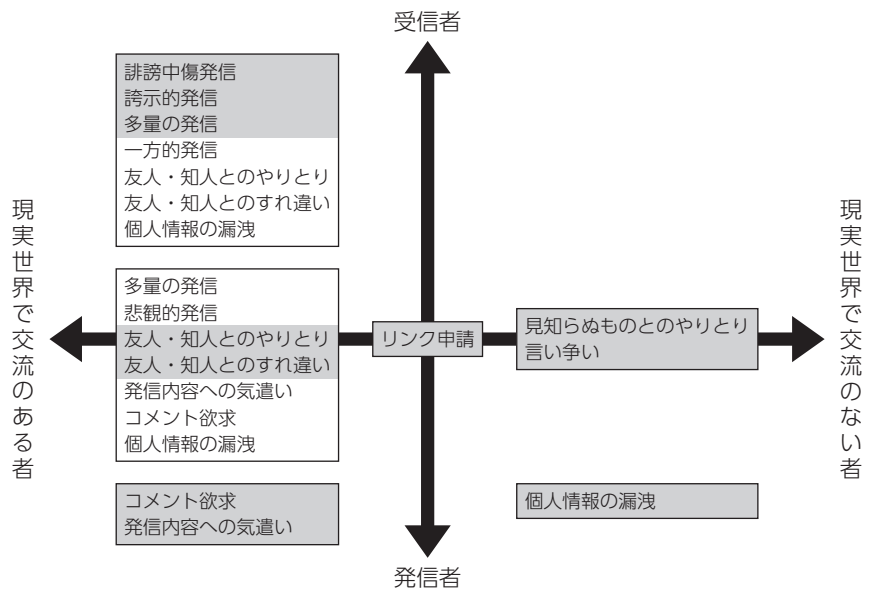
これらの分類は、まず4名の学部学生により個別に実施され、その後、それらの結果を付き合わせ確定していった。感情の分類に際しては、基準を明確にするため、広辞苑を用いて、予め全員で否定的感情の定義を共有した。分類結果が一致しなかった場合は、4人で話し合いながら再検討し、最適と考えられるカテゴリーを選択した。最終的には、筆者がその妥当性を再び検討し、結果データとしていった。

このようにして分類を行ったところ、加藤（2013）の結果で示されたカテゴリーに当てはめることが困難なエピソードが4つ見いだされた。そのため、筆者らで検討し、エピソードのカテゴリーとして「一方的発信」を加えることとした。更に、加藤（2013）に従えば「友人・知人とのやりとり」に分類されるものの、このカテゴリーではエピソードの内容を明確に反映できないと考えられるエピソードが3つ見いだされた。そのため、筆者らで検討し「友人・知人とのすれ違い」のカテゴリーを設けた。また、否定的感情の中にも加藤（2013）と同様には分類できないものが見いだされたため、「困惑」「嫉妬」「もやもや」の3点を加えた。

このような過程を経て得られた結果を、それが「受信者」「受発信者」「発信者」いずれの立場でのエピソードであるのか、また、「現実世界で交流のある者」あるいは「現実世界で交流のない者」との間で起こったエピソードであるのか、という2つの軸に基づいて分類を行った。その結果を加藤（2013）に倣って概念図にし、加藤（2013）の結果と併せて図1に示す。また、表3には、大学生が経験したネガティブエピソードの中で生起していた否定的感情を、加藤（2013）の結果と併せて示す。



高校生 (加藤,2013)



大学生

図1. SNS利用に伴うネガティブ経験

図1では、加藤 (2013) で示された高校生のネガティブ経験と、本研究で得られた大学生の経験の分類結果を併記すると共に、両者が同じ立場で経験したカテゴリーを網かけで示している。

表3. 高校生及び大学生がSNSを通して経験したネガティブエピソードと否定的感情

立場	エピソードの種類	大学生		高校生		立場	エピソードの種類	大学生		高校生		立場	エピソードの種類	大学生		高校生		
		エピソード数	感情	エピソード数	感情			エピソード数	感情	エピソード数	感情			エピソード数	感情			
発信側	誹謗中傷発信	3	嫌悪感	6	否定	多量の発信	1	疲労感	0	発信側	コメント欲求	2	寂しさ	3	寂しさ			
			怒り		疑惑			嫌悪感					嫌悪感		怒り	反省		
			懸念		嫌悪感			嫌悪感					嫌悪感		諦め	諦め		
	誇示的発信	3	煩わしさ	3	無関心	友人・知人とのやりとり	6	苛立ち	4	義務感	発信側	発信内容への気遣い	2	煩わしさ	1	煩わしさ		
			嫉妬		無関心			不安		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感
			苛立ち		無関心			不安		疲労感				疲労感		疲労感	疲労感	疲労感
	多量の発信	3	疲労感	2	否定	友人・知人とのやりとり	6	もやもや	4	嫌悪感	発信側	個人情報漏洩	1	懸念	1	懸念		
			寂しさ		嫌悪感			反省		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感
			反省		嫌悪感			反省		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感
	一方的発信	4	嫌悪感	0	嫌悪感	友人・知人とのすれ違い	1	否定	1	煩わしさ	発信側	発信内容への気遣い	2	落胆	1	恐怖		
			煩わしさ		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感
			怒り		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感
友人・知人とのやりとり	1	嫌悪感	0	嫌悪感	友人・知人とのすれ違い	1	反省	1	嫌悪感	発信側	個人情報漏洩	1	嫌悪感	1	嫌悪感			
		嫌悪感		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	
		嫌悪感		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	
友人・知人とのすれ違い	3	諦め	0	嫌悪感	友人・知人とのすれ違い	1	懸念	1	嫌悪感	発信側	個人情報漏洩	1	嫌悪感	1	嫌悪感			
		投げやり		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	
		怒り		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	
個人情報漏洩	1	嫌悪感	0	嫌悪感	個人情報漏洩	1	心配	1	嫌悪感	発信側	個人情報漏洩	1	嫌悪感	1	嫌悪感			
		嫌悪感		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	
		嫌悪感		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	
悲観的発信	0	心配	2	嫌悪感	見知らぬ者とのやりとり	2	嫌悪感	3	束縛感	発信側	見知らぬ者とのやりとり	2	束縛感	3	束縛感			
		嫌悪感		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	
		嫌悪感		嫌悪感			嫌悪感		嫌悪感				嫌悪感		嫌悪感	嫌悪感	嫌悪感	

注1) 高校生のデータは、加藤（2013）の論文に示されたものを、筆者らが大学生のデータと比較しやすいよう本表の形式にまとめ直した。高校生のデータの詳細については加藤（2013）参照のこと。

注2) 網かけ部分は、同じネガティブ経験のカテゴリーにおいて、高校生と大学生から同様の感情が生起していると考えられたものを示している。

本研究で得られた大学生のデータを分類した結果、大学生のネガティブエピソードは、高校生とほぼ同じカテゴリーに分類することができた。しかし、一方のみが経験しているタイプのエピソードもあることが明らかになった。先にも示したように、大学生は、「一方的発信」と「友人・知人とのすれ違い」に関するエピソードを経験していたが、高校生が経験していた「見知らぬ者からの接近」「業者からの宣伝・勧誘」に関連するエピソードは見いだされなかった。

また、高校生と大学生では、同じカテゴリーに分類されるエピソードであっても、どのような立場で体験したかという点で違いが見いだされた。高校生が

受信者としてのみ経験した「多量の発信」に該当する体験を大学生は受信者と受発信者両方の立場で、高校生が受発信者としてのみ経験した「友人・知人とのやりとり」に該当する体験を大学生は受信者と受発信者両方の立場で、高校生が発信者としてのみ経験した「発信内容への気遣い」「コメント欲求」に該当する体験を大学生は受発信者と発信者両方の立場で経験していた。また、高校生が発信者としてのみ経験した「個人情報の漏洩」に該当する体験は、大学生の場合全ての立場で経験していた。

ネガティブエピソードの中で起こっていた感情についても、加藤（2013）で見いだされた感情を基準に検討したところ、大学生のエピソードの中で生じていた感情をほぼ分類することができた。しかし、表3に網かけで示したように、同じカテゴリーに分類されたエピソードにおいて、両者の感情には一定の重複が認められるものの、異なる感情も複数生起していることが明らかになった。

これらの結果に基づき、以下では、高校生と大学生のSNS疲れにつながるネガティブ経験を比較しながら考察を行なう。

### 3.1 高校生は経験し、大学生はしていないネガティブ経験について

本研究の結果、大学生においては、高校生が受信者としての立場で経験していた「見知らぬ者からの接近」「業者からの宣伝・勧誘」に関するデータが見いだされなかった。このことは、大学生が受信者としての経験において、現実世界で交流のあるものに対してのみ、ネガティブエピソードを経験していることを示すものである。そのためここでは、加藤（2013）においては5名の高校生によって報告された「見知らぬ者からの接近」に関するネガティブエピソードに注目し、この経験が大学生では見いだされなかった理由について考察する。

「見知らぬ者からの接近」とは、現実世界で交流のないものからSNSを介して連絡が来ることに對し否定的感情を抱く、という経験である。加藤（2013）においてこのネガティブ経験を報告した高校生は全員、匿名性の高いmixiを利用しており、全く知らない人物から、何の目的で接触されているのか分からないメールなどを受け取り、ネガティブ感情を抱いた経験を報告していた。このことから、高校生は、見知らぬ者が接近しやすい特性をもつSNSを利用していたために、ネガティブな経験をした可能性があると考えられる。

一方、本研究に参加した大学生15名中11名も、匿名での利用者が多いtwitterを利用していった。そのため、mixi利用者と同様の状況が起こる可能性はあるものと考えられる。しかし、「個人情報の漏洩」に関するネガティブエピソードを経験した大学生の発言から、大学生は、自分や他人の個人情報をむやみに投稿しない、自分のアカウントに鍵をかける、などの行為によって予防線を張り、見知らぬ者から接近されにくい状況を作っている可能性が示唆された。以下に、大学生のエピソードを示す。

Oさん：写真共有するためにFacebook登録みたいな感じで1回したけど、私はそもそも自分の許可なく写真をあげられることに対して意味が理解できてなくて。(中略)それが勝手に出会い系サイトの写真に使用されたりする可能性とかもある訳じゃん?そういう可能性もあるのに、この子たちは何も考えなくて、写真撮ってあげてるのかなって思うと理解できない。(中略)(タグ付け機能についても)一回ねえ、なんか本当にびっくりした。「Oさんのタグに写真が増えました」みたいなメールが届くじゃんね。「誰だやっとなの!」と思った。キモいと思ったね。【嫌悪】【困惑】【苛立ち】【諦め】

Lさん：(Twitterに)俺は(写真を)載っけないんだけど、フォロワーがいるやんね。(中略)俺のフォロワーを彼女が見るやんね。で、そのフォロワーの女の子のところにとぶやんね、俺の彼女が。で、(彼女に知られたくない事実が)ばれるってパターンが最近ある。(中略)だからそいつ鍵かけろよっていう。【嫌悪】【束縛感】

このような発言から、大学生は高校生に比べ、SNS上での行為が自分や他者に悪い影響を引き起こす可能性に対して意識が高まっていること、また高校生よりも若干長くSNSを利用してきた経験や過去のネガティブな経験から学習し、SNSの危険性を理解しながら利用している様子が伺われる。大学生から「見知らぬ者からの接近」に関するネガティブ経験が見いだされなかったことには、このような大学生の意識と行動が関係しているものと考えられる。

### 3.2 大学生は経験し、高校生はしていないネガティブ経験について

本研究の結果、大学生は、高校生では見られなかった「一方的発信」に関するネガティブ経験をしていることが見いだされた。このカテゴリーに分類された具体的なエピソードには、以下のようなものがあった。

Dさん：サークル全体に対する発言ならいいんだけど、もう特定の2人くらいにしか分からないようなことを、そこ(Twitter)でずっと延々とされると…いや、うるせえし…みたいな、いや、個人でLINEしろよ…みたいな。【苛立ち】【怒り】【煩わしさ】

Nさん：仲の良さがめっちゃ仲いいわけじゃないけどって感じで、相互フォローになっていて、(中略)イベントとかリツイートとかで回ってきたりして、(中略)まあこれ解除するのどうかなっていう、感じもありますし、っていうのはちょっと。【困惑】【もやもや】【気まずさ】

Oさん：LINEゲームとかで全然知らない人からとか招待がきたり、ハートをいきなり送ってこられたりおねだりされるのが、イラッとする時がある。深夜3時ぐらいにもくるときがあるから、「何してんのかな、この人は」って思ってイラッとするときがある。【苛立ち】【嫌悪】【煩わしさ】【諦め】

これらのエピソードは、現実世界で深い関わりを持っている訳ではない相手



から、自分に直接関係のない情報が送られてくることに対してネガティブな感情を抱く、という点で共通している。このような状況は、自分とは全く関係のない迷惑メールが大量に送られてくる以上に、ネガティブ感情を喚起するものかもしれない。迷惑メールの場合、送信元やタイトルを見れば、自分に不要な情報であることが瞬時に判断できる場合も多い。しかし、現実世界において何らかの関わりがある相手から届いた情報の場合は、その内容を確認し、要不要の判断をする必要が生じるだろう。そのため、結果的に不要な情報に対しても時間と労力を使うこととなり、このような過程に対してネガティブな感情が起きている可能性を考えることができる。

大学生にとって、このような状況が起こらないようにする方法がない訳ではない。彼らの利用するSNSには、特定の相手から情報が届かないようブロックする機能が備わっているため、その機能を活用してつながりを遮断してしまうこともあり得るだろう。しかし、大学生が語るエピソードの全体からは、そうすることによって必要とする情報までもが届かなくなり、支障の出る可能性があるため、つながりを断つことも難しい状況であることが伺われた。また、もし日常生活で頻繁に会う相手であれば、このような一方的発信について直接話し合う機会を作ることもできるのであろうが、現実世界での接点が多くないため、わざわざSNSを使って不快感を伝える程でもないと考え、一人でネガティブな感情を抱え続けている様子も伺われた。

加藤（2013）は、高校生が既存の関係の中でSNSを利用する傾向を持つため、日々の人間関係に悪影響が及ぶことへの恐れがSNS疲れにつながっている可能性を示唆している。しかし、本研究において見いだされた「一方的発信」に関するネガティブ経験は、日々の人間関係には大きな影響がないと考えられる人との間でも、SNS疲れが生じることを示すものである。一般的に大学生は、高校生に比べて活動の範囲が広がり、それに伴ってつながる人の数や範囲も広がっているものと推察される。そのような変化に伴い、SNSを通じてつながる人との関係性にも変化が生じて、高校生では見られなかったタイプのネガティブ経験が生まれたものと考えられる。

### 3.3 立場から見た高校生と大学生のネガティブ経験の比較

加藤（2013）の研究より、高校生は、発信者としての立場からよりも、受信者としての立場で、より多様なネガティブエピソードを経験していることが見いだされていた。本研究の結果からも、大学生は高校生と同様に、発信者としての立場よりも受信者としての立場で、より多様な、そして多くのネガティブエピソードを経験していることが明らかになった（表3参照）。また、大学生の場合は、受発信者としての立場でも多様なネガティブエピソードを経験していることが明らかになった。図1に示したように、例えば高校生が「受信者」として経験した「多量の発信」に関するネガティブエピソードを、大学生は受信

者と受発信者、両方の立場で経験している。また、高校生が「発信者」として経験した「コメント欲求」「発信内容への気遣い」に関するネガティブエピソードを、大学生は発信者と受発信者の立場でも経験しているなど、大学生は、同じカテゴリーに属するネガティブエピソードであっても、複数の立場で経験していることが示された。

このような違いが生まれた理由の一つとして、大学生の方が高校生よりも、より客観的かつ詳細に自分自身の経験を捉え、面接で語るができるようになってきている可能性をあげることができる。本研究では、高校生と同じ人数の協力者を得て面接を実施したが、大学生から得られたエピソード数は、高校生よりも12エピソード増えていた。また、一つのエピソードから得られる感情の種類も、大学生の方が多様である傾向が見られた。これらの結果も併せて考えると、高校生と大学生の言語的・認知的発達の度合いが、このような違いを生むことにつながった可能性を考えることができるだろう。

もう一つの可能性として、大学生が使用しているSNSの特性を挙げることができる。不特定多数の人に向けて独り言をつぶやくTwitterと、個人の日記を自分以外の他者に向けて公開するようなFacebookの登場により、利用者はmixiと同様あるいはそれ以上の受発信が可能になった。そのため一般的に、mixiの利用者はTwitterとFacebookへ移行しているものと考えられている。これらのSNSには、受信した情報に対して「いいね」などの反応を返すことができる機能や、その情報を他者と共有する機能などが付加されている。そのため、利用者は受発信者としての立場で利用している感覚が高まるものと思われる。またLINEは、TwitterやFacebookのように不特定多数の人との間で情報を受発信するツールではなく、従来eメールを用いて行われてきたような、特定の人とのやりとりを主な目的としている。そのためLINEの利用者は、受発信者の立場で、現実世界で交流のある者とのコミュニケーションを中心に利用しているものと思われる。大学生は、高校生とは異なるこれらのSNSを利用していたため、受発信者の立場で経験した多様なエピソードを得られた可能性があると考えられる。

### 3.4 利用SNSの変化により生じているネガティブ経験

本研究を実施する際、面接協力者達が主に利用しているSNSを尋ねたところ、15名中11名がTwitter、12名がFacebook、14名がLINEを利用していると回答した(表1参照)。一方、加藤(2013)において高校生は、主にmixiとGREEを利用していると回答していたため、今回の結果は、加藤(2013)とは完全に異なるSNSの利用に関して得られたデータであると言える。しかし、大学生から得られたネガティブエピソードの大半は、高校生のエピソードと同じカテゴリーに分類することができた。この結果を踏まえれば、利用するSNSが異なっても、SNSの利用を通じて生じるネガティブ経験には一定の共通性がある

と考えることができる。

### 3.4.1 大学生と高校生の利用SNSが異なることについて

大学生と高校生で利用SNSが異なった原因は、おそらく面接協力者の年代の違いによるものではなく、加藤（2013）の面接調査が開始された2011年8月から、本研究のための調査を行った2014年9月までの3年1ヶ月の間に、人々が利用するSNSに変化が生まれたためだと考えられる。平成27年度情報通信白書によれば（総務省情報通信政策研究所，2016）、10代のmixi利用率は、2012年の26.6%から2.9%に低下している。一方、Twitterの利用率は26.6%から63.3%へと急激に増加し、Facebookは19.4%から23.0%へと若干増加している。また10代のLINE利用者は、2012年時点の36.8%から77%へと大きく上昇している。このようなデータを踏まえると、本研究で大学生が利用していると答えたSNSは、大学生特有の利用媒体ではなく、現在の高校生も利用している可能性が高いものと考えられる。また、先述したように、SNSの利用により生じるネガティブ経験には一定の共通性があることも併せて考えれば、現在の高校生がこれらのSNSの利用を通じて大学生と同様のネガティブ経験をしている可能性を踏まえ、SNS疲れの実態について検討する必要があると思われる。

### 3.4.2 LINE利用時の『既読無視』に関するネガティブ経験とその生起要因

筆者らは、大学生から得られた個々のエピソードを検討する中で、LINE利用時の『既読無視』にまつわるネガティブ経験が多く報告されていることに気づいた。そのエピソード数を調べたところ、全48エピソード中10件が『既読無視』に関するネガティブエピソードだと考えられた。これらのエピソードは、「友人・知人とのやりとり」「友人・知人とのすれ違い」「コメント欲求」の3カテゴリーに分類されていた。

本研究で得られた『既読無視』にまつわるネガティブエピソードには、以下のようなものがあった。

Bさん：なんか授業の集まりとかで…なんか課題が出る時に、LINEつくろうみたいな変なノリになって、つくってやるんだけど、みんな大して返事しないから進まないって…ちょっとウザーと思って。（返事がこない）いらいらしながら待つ、嫌いなやつだったら戦う、みたいな。【苛立ち】

Kさん：ムカってしたのが、あの一、既読無視とか。（中略）みんなの予定教えてくださいとかって言ったんだけど既読5終わり、みたいな。（中略）で、結局日程決まらなくイライラみたいな。（そういう時は誰かに相談したりするのか？という問いかけに対して）いや、やる気なくなってきた。そう、諦めてる。【苛立ち】【怒り】【投げやり】【諦め】

Nさん：既読無視は基本しない派なんですけど、既読無視をして、ちょっとほかっておいたら、ちょっと既読無視しないでよ、みたいなのがきまして、あー、ちょっとごめんなさい、みたいな。ちょっと重くなって。【煩わしさ】【反省】

大学生から得られた10件の『既読無視』に関するネガティブエピソードのうち、6件がBさんやKさんの様に、自分の発信に対して相手からの反応が得られないことに関するネガティブ経験であった。また4件がNさんの様に、自分自身が既読無視をしてしまったことによるネガティブ経験であった。

LINEの持つ機能の一つである『既読機能』は、受信者がメッセージを開くと、メッセージを送った相手の画面上に「既読」というメッセージが表示されるものである。もともとこの機能は、LINEの開発に関わったスタッフたちが、2011年3月に起きた東日本大震災の際、大切な人たちとの連絡に困難を極めた経験を踏まえて付けた機能だと言う。非常事態で通信困難な状況に陥り、安否確認をしたい相手と連絡がつかない場合に、相手がメッセージを読んだことだけでもわかれば安心できるであろう、との思いを込めて付与されたLINEの既読機能であるが、非常事態ではない日常の中で利用している人々の間では、開発者の思いとは異なる影響が生まれているようである。

本研究で得られた『既読無視』に関するエピソードを検討していくと、受発信者の立場で他者とやりとりをする中で、『既読』の表示を認識すると、「メッセージを読んでいるのになぜ反応を返してくれないのか」と考え、苛立ちや怒りなどのネガティブな感情を抱いている様子が浮かび上がってくる。実際のところ、既読表示は相手がメッセージを“読んだ”ことを示すものではなく、あくまでも相手がメッセージを“開く”と現れるものである。従って、『既読』と表示されていても、メッセージを開いただけで読んでいない、読んでも何らかの事情で返信ができない、返信することを忘れているなど、様々な可能性があり得る。LINEが登場する以前から個人間のコミュニケーションに広く用いられているeメールには、このような既読表示機能がない。そのためeメールの場合、利用者は、相手が前述したような状況にあることを大前提として持ちながら、すぐに反応が返ってくることを期待せず、一定の期間は待ち、返事がなければ再び接触する、という意識を持って利用しているものと思われる。しかし、本研究で得られた大学生のエピソードから、LINEの利用時には、自分の送信に対する『既読』表示を見ることによって相手から反応がくることへの期待が高まり、その期待が満たされない状態が続くとネガティブ感情が起こる、という過程が生じているものと推測される。

また『既読無視』が生まれる原因として、以下のような興味深いエピソードも得られた。

Eさん：グループでやってるLINEとかだと、あの一人が何かこう言った時、他に何人

もいるはずなのに、誰も何も言っていないと、…「まじで?!」ってなる。複数人に投げかけているものに、既読がついているのに「なぜ俺が真っ先に答えなきゃいけないんだろう」みたいな。「無反応なのはなんでだろ」って。【嫌悪】

Fさん：グループとかにもよると思うんですけど、既読がついて返ってこなかったりだとかみたいな。(中略) そういうのは傷つくというのじゃないんですけど、誰かが発言すると発言しやすいみたい。【困惑】

これらのエピソードからは、グループでLINEを利用している場合に、「誰かが反応したら自分も反応をしよう」とお互いの動きを伺っている様子が伝わってくる。このことから、『既読無視』が生じる原因には、“他のメンバーが反応をしていない”という行動に自分も合わせて様子を伺うような同調的行動によるもの、“自分が反応しなくても誰かがするだろう”という思いで様子を伺うような責任の分散によるものもあると考えられる。

以上のように、本研究の大学生のデータから、LINEの利用を通じた『既読無視』に関する複数のネガティブ経験が見いだされた。加藤(2013)の研究はLINEが急速に普及した時期に実施されたためか、高校生からの既読無視に関するネガティブ経験は報告されていない。しかし、10代のLINEの利用率が2015年時点で77%に及んでいるという状況を踏まえれば(総務省情報通信政策研究所, 2016)、現在の高校生が『既読無視』に関するネガティブ経験をしている可能性は十分にあり得るだろう。

遠藤(2014)は著書の中で、中高生のインターネットを介したコミュニケーションについて、以下のように述べている。

メールが登場して一般的になった時期にも、同じような問題がありました。現在はそれ以上の状況です。スマホのチャット機能には、メッセージを送った相手がそれを読んだら「既読」と表示されるシステムがあります。今の子どもたちの間にはルールがあって、読んだらすぐに返事をしなければなりません。返事をしないと「既読無視(既読スルーともいう)」になり、返信できないからと読まずにいと、今度は「未読無視」と言われてしまいます。常に「即レス(即レスポンス、つまり返事をする事)」を強いられ、通常は三分以内の返事が目安と言うのですから、非常に疲れる状況です。(遠藤, 2014 p.123 l.10-15)

本研究で得られた『既読無視』に関するネガティブエピソードに限定すれば、大学生の中で深刻な事態につながっているケースはないものと考えられたが、遠藤(2014)の報告を踏まえれば、『既読無視』に関するネガティブ経験は、

非常に深刻なSNS疲れの原因となる可能性もある。そのため、高校生を含む若年層の実態を明らかにしていくことは、大変重要な課題だと考えられる。

## 総合考察

本研究では、大学生に対する半構造化面接を通して、SNS疲れの実態と生起要因について検討を行ってきた。また、高校生を対象としたSNS疲れの研究結果（加藤，2013）と比較し、各世代の特徴についても検討してきた。

大学生を対象とした面接を通じて、本研究の面接協力者全員が、SNSを利用する中で何らかのネガティブ経験をしていることが明らかになった。また、高校生と大学生のネガティブエピソードはほぼ同じカテゴリーに分類できたことから、年代及び利用するSNSが異なっても、SNSを利用する中で生じるSNS疲れは類似しているものと考えられた。SNS疲れが生じる対象者の面からは、大学生も高校生と同様に、現実世界でつながりのある人との間を中心に起こっていたが、大学生は日常生活での接点が薄い人とのつながりからも疲れを感じていることが明らかになった。また、大学生からは、加藤（2013）では報告されていなかったLINEの『既読無視』に関するネガティブエピソードが複数報告され、今後、特に若年層を対象とした他の年代での実態把握の必要性が感じられた。

スマートフォンの利用率が上昇し続ける中、SNSは、直接人と会わずとも、お互いの近況を知ったり、コミュニケーションをとることのできる大変便利なツールとして利用者を増やしている。しかし本研究を通じて、このツールの利用により、常に自分が必要とする以上の大量の情報や、誰かからの呼びかけに注意を向け、それに対応しようとしている大学生の様子が浮かび上がってきた。また、大学生達はこのような状況の中で、様々なネガティブ経験をしていることも明らかになった。

とは言え、面接協力者15名という限られたサンプルからの結論ではあるが、大学生のネガティブ経験は、深刻なSNS疲れにまでは発展していないものと考えられた。今回の大学生との面接を通して、彼らはネガティブ経験を自分なりに消化していると感じられた。面接の冒頭でSNSを利用する中でネガティブ経験を尋ねた際、複数の大学生は「ネガティブな経験はあったと思うが忘れてしまった」と答えた。その後、更に聞き取りを進める中で徐々にエピソードを思い出していく様子から、大学生はSNSの利用を通じていくつものネガティブ経験をしてはいるものの、それが個人の日常生活や人間関係に支障を来すほどのSNS疲れにまでは発展していないと考えられる。むしろ大学生には、以下の例のように、ネガティブ経験を今後に活かしていこうとする様子さえ見受けられた。

Hさん：（LINEの友人との会話で）怒ったりとかっていうつもりじゃなくて一、ちょっと

ふざけた感じで、「ふざけんなよー」みたいな感じで言ったら、「ごめん、本当ごめん、ごめん」みたいな感じで謝られたことがあったから、「ごめん、こっちこそごめん」みたいになったから、やっぱ言葉だけじゃ伝わらないものがあるからだめだなー、乱暴な言葉は使っちゃいけないなー、って思って。【反省】

一方、高校生の場合は、日常での接点が多い人との間でSNSを利用する傾向があるため、現実世界でもSNSでも四六時中同じ人とつながり、その人との関係を常に気にかけなければならない状態が作られている可能性がある。その上、その関係の中で何らかの問題が生じた場合、それを自分一人で消化したり、その人と向き合って解決する力が大学生に比べてまだ弱いいため、深刻な疲れにつながる可能性も高いだろう。

遠藤（2014）は、ネット依存に苦しむ人々と向き合う経験を通して、スマートフォンを持つ子どもたちがSNS疲れに陥りながらもやめられない状態について、以下のように述べている。

子どもたちにとって、ネット上での友だちとのつながりがなくなることは、最大の恐怖です。しかもネット上の友だち関係は、手のひらの中で簡単にオンオフできてしまうので、さらに気が抜けません。

LINEなどのSNSには、つながっている相手をブロックする（切る）機能があります。クラスの友達グループでLINEを利用している場合、いつ自分が友だちにブロックされてしまうかわかりません。グループで仲良くしていたのに、ある日突然、何かかきかけとなってグループから退会させられていたと言う“LINE外し”もあります。ブロック機能は、元々は不審な人物からグループメンバーを守るための機能だったのですが、いつしか使い方がそのように変わってしまいました。

もしくは、自分だけが残されて他のメンバーがみな退会し、新たに別のグループが作られていた、ということもあります。外された子どもは、この世から自分の存在が消されたような気になる、と言います。

そうしたことが子どもたちの世界で現実には起きているのですから、いつ自分がターゲットになるかと、不安に思うのも当然です。中には、そのような目に何度か遭って、「もう慣れた…」と寂しそうに言う子もいます。多くの子はそんな目に遭わないよう、常に皆の話についていかなければ、チャットに参加しなければと、苦しい思いをしています。（p.124 l.13-p.125 l.14）

このような報告からは、既存の友人・知人とのやりとりを中心にSNSを利用している若年層ほど、深刻なSNS疲れに注意を払う必要があると考えられる。加藤（2013）は、高校生が、SNSを退会することによって起こり得る現実世界で交流のある者との関係悪化や断絶を恐れ、身体的・精神的負荷を抱いたまま

SNS利用を継続し、結果として学校生活に悪影響が出る可能性を示唆している。更に年齢の低い小・中学生においても、同様の事態が起きる可能性は十分にあり得るだろう。小学生の23.7%、中学生の45.8%がスマートフォンを所有するという調査結果を踏まえれば（内閣府，2016）、若年層を対象としたSNS疲れやSNSを巡る問題について、今後早急にその実態を明らかにしていく必要があると考えられる。

## 参考文献及び参考URL

デジタル大辞泉

(<http://japanknowledge.com/lib/search/basic/index.html?q1=SNS疲れ&r1=1&phrase=0&sort=1&cids=20010&rows=20&pageno=1&s=s>)

Accessed 2017/1/08

遠藤美季(2014)「SNS疲れ」でもやめられない 遠藤美季・墨岡孝(著) ネット依存から子どもを救え 光文社

加藤千枝(2013)「SNS疲れ」に繋がるネガティブ経験の実態—高校生15名への面接結果に基づいて— 社会情報学 2(1), 31-43.

内閣府(2016) 平成27年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果(速報) 14.

総務省 安心してインターネットを使うために：国民のための情報セキュリティサイト SNS(ソーシャルネットワーキングサービス)の仕組み ([http://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/joho\\_tsusin/security/basic/service/07.html](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/security/basic/service/07.html))  
Accessed 2017/1/08

総務省(2015) SNSでの「拡散」と「炎上」 平成27年度版 情報通信白書 208-214.

総務省情報通信政策研究所(2016) 各種サービス(ソーシャルメディア、ニュースサービス等)の利用率 平成27年情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査 報告書 56-65.

付記：本研究は、浅野まりな、井山天、高井光穂、遠原綾音が2014年度に南山大学へ提出した卒業論文「大学生のSNS疲れの実態～加藤（2013）との比較検討～」の一部を筆者が加筆・修正したものである。本研究のためのデータ収集及び分析は、これら4名が中心となって実施した。彼女達の積極性溢れる取り組みに対して、深く感謝いたします。



■ Article

## 中学生と大学生チューターが創造する学びの場

—ある中学校でのチューター制導入事例から—

鈴木 稔子

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

浦上 昌則

(南山大学人文学部心理人間学科)

### はじめに

大学生による学習支援が近年注目を集めている。たとえば、平成28年2月に文部科学省は「学習支援における学生ボランティアの参加促進について(依頼)」のなかで、「学習習慣の定着や学力の向上に資する」だけでなく「学生ボランティアや地域住民等との交流を通じて、児童生徒の学ぶ意欲向上につながる」と期待して学生と学校の連携を基盤とした学習支援の実施を提起している。一方、単なる学習支援策という意図にとどまらない施策も提起されている。厚生労働省は、生活困窮世帯の子どもの学習支援に大学生を活用する方針を示している(三菱総合研究所人間・生活研究本部, 2014)。このほか、認知的な問題をかかえているクライアント(中学生)に対して学生が援助を与える「認知カウンセリング」(市川, 1993)や、学習塾の先輩から直接/間接的に助言や指導を受けられる「ゼミサポーター」(進研ゼミ)などの大学生の活用例もある。

我が国におけるこれまでの経緯を振り返ると、学生が教育現場と提携して活動する形態は、大学の教員養成カリキュラムの一環として1990年代後半に「フレンドシップ事業」や「放課後学習チューター事業」として始まった(武田・村瀬, 2009)。「フレンドシップ事業」は学生と子どもの触れ合いを目的としたイベント型(武田・村瀬, 2009)であり、「放課後学習チューター事業」は、児童生徒の基礎学力・学習意欲の向上と教職志望学生の資質・力量の向上が目的で、平成15年度から文部科学省の委託事業として実施されたものである(姫野・長瀬・小松・浦野, 2004)。このような教職希望の学生を主な対象とした

学習支援プログラムのほかに、学生が活動を通じて社会とつながるという考えから実施された正課外活動では、教職を志していない学生も学習支援の場に関与している。

教育現場での具体的な運用に目を向けると、主に中高一貫校で大学生が“チューター”として放課後や土曜日に来校して、自習室等で自主的に課題に取り組む中高生の学習を援ける活動が広がっているといえるだろう。実施校のウェブサイトには、「大学の魅力や大学生生活の質問にも答えます（横須賀学院中学高等学校）」「進路の悩み・勉強方法・授業の質問などの相談に応じています（八王子中学校）」「学習方法などをていねいに指導しています。ただし、強制しないのが大前提（四天王寺学園中学校）」などといった紹介文が掲載されている。ここからも学習支援のために大学生チューターが活用されていることが推察できるが、同時に、その学習支援の範囲は非常に広くとらえられているとも判断できるだろう。

海外の事例をみると1970年代から欧米のほかイスラエル、オーストラリア、ニュージーランド、南アフリカ等において大学生が学習支援を行う実践例がみられる(Goodlad, 1990)。なかでもイギリスではロンドン大学インペリアル・カレッジ(現インペリアル・カレッジ・ロンドン)のPimlico Connection(1975年～)と、ケンブリッジ大学のSTIMULUS(1987年～)が学生チューターによる学習支援のパイオニアとして約30～40年の歴史をもつ。両者は初等・中等教育学校で行われる理数系科目の授業に学生がチューターとして参加し、担当教員の補助を務めながら直接児童生徒の学習支援にあたるプログラムである。これらの取り組みでは、学習者である児童生徒の学習上の課題を解決するための援助だけでなく、かれらが高等教育機関への進学を視野に入れて学習に励むことができるように、学生がロールモデルとしての役割を担うことも二次的な目的になっている。

このように大学生チューターには、学校や行政がそれぞれの立場から、さまざまな目的を与えており、多様な効果が期待されているといえるだろう。そのため、大学生チューターが果たす機能についての検討は、実施単位ごとに、それぞれの導入目的と対照しつつ行うことが適当である。そこで本稿では、2009年から卒業生の大学生による中学生の学習支援制度「学生チューター制」(以下、チューター制とよぶ)を実施しているX中学校の事例を概観し、チューターと生徒のやり取りや、それぞれの意識についての分析を通して大学生チューターの可能性について検討することを目的とする。

## **X中学校の学生チューター**

### **(1) X中学校の概要**

X中学はX高校とともに併設型中高一貫校を構成する私立女子校で、各学年

200名程度が在籍し、5クラス編成となっている。都市部近郊に位置し、生徒の通学範囲はかなり広い。各種媒体における学校の紹介では、生徒の傾向は素朴で素直、教員と生徒の距離が近いなどの特徴が指摘される。塾、予備校等による判断では、X中学入試難易度は小学生の学力分布における中位、平均的レベルとされることが多い。X中学卒業生のほとんどはX高校へ進学する。X高校は、卒業生のほぼ全員が進学している。4年制大学への進学率は、例年、数名から10数名程度の国公立大学を含む、80から90%程度である。

## (2) チューター制導入の目的

上述のようなX中学が大学生チューターの活用を試みた目的は、主に次の2点の課題への効果を期待したためである。まず1つ目は、当時の教育界で注目を集めていたキャリア教育への対応である。2004年にキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議が報告書を提出、2006年には文部科学省によって「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引－児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために－」が公表され、さらに2008年には教育振興基本計画が発表されるなど、この時期はキャリア教育の普及と推進が強力に進められていた。

X中学には、当時すでに日常の授業とは異なる体験を意図した「土曜セミナー」など、キャリア教育と関連する機会も設けられていたが、このような社会的背景のもとに新たな展開も求められていた。そこでイギリスでのチューター活用例などを参考に、キャリアについて考えるきっかけの付与、ロールモデルの提示という面から、卒業生の先輩と直接関わり、話ができる場を提供することが、チューター制導入のひとつの目的とされた。これがキャリア教育の視点からの目的である。

加えて、生徒の学習支援という目的があった。X中学には、その校風等に魅かれて入学してきた生徒も多いが、学習面での問題、課題を抱える生徒も含まれる。一般的な中学生の学習についての課題として広く指摘されているような、自主的・自律的に学習することが困難、勉強への動機づけが低い、学習習慣の形成が不十分、勉強の方法への理解が不十分などという傾向は、X中学の生徒にも認められる。教員は授業をはじめとする様々な機会を捉えてこれに対応しているが、それを活用しきれない生徒、支援を求めようとしない生徒も存在する。

このような状況から、自主性や自律性を中心とする、学習に対する基礎的姿勢の形成促進に注目し、授業とは異なる学びの場、また教員が積極的に対応しない学びの場、という新しい場の創設が目指された。生徒が学びに対する主体性や自律性を発揮しやすい機会、それらに関して試行錯誤できる機会を提供することがチューター制の第2の目的であった。なお、生徒の以降の学校段階や学校という教育機関を離れてからのことも視野に入れば、学習に対する自主性や自律性を身につけておくことはもちろん、自立した学習者になっていくこ

とも求められる。これはキャリア教育の目指すところとも重なり、ゆえに第2の目的は、第1の目的の一側面を形成するという関係にあるといえるだろう。

### (3) 運営方法

チューター制は、主に土曜日に校内で実施される中学1～3年生を対象にした任意参加の学習の場である。年間を4期に分け、それぞれ3回または4回、午前中に3時間実施されている。場所は通常授業を行う教室よりも広い部屋を使用し、2人掛けの長机が向かい合わせで配置されている。部屋には参考書・問題集を配した書棚が置かれ、生徒やチューターが自由に使用できる各種文房具等も準備されている。

参加する生徒は自分で決めた課題を持参し、その日の学習目標を決めて学習に取り組む。学びに関しては自由であることを重視しているため、席も自由であり、生徒は一人またはペアやグループで学習に取り組んでいる。チューターは教室内を巡回しており、生徒は必要な時に声をかけることができる。参加生徒は、例年、1年生の生徒が主となっているが、2年生、3年生の生徒も参加している。

チューターは、高校卒業時にチューター登録をした学部1～4年に在籍する大学生で構成され、中学校側から求められた時期に来校して支援にあたる。チューター登録をした学生は、必須ではないが、次に記すチューターガイダンスでその目的、また学習支援の理論と方法について実例を交えた説明を受ける。しかし、特定のやり方が強制されることはなく、チューター自身の判断によって生徒の質問に答えたり相談にのったりする自由が保障されている。チューターの責務として義務づけられているのは学習相談内容の記録のみである。

### (4) チューターへの支援策

チューターへの支援としては、毎年春から初夏頃に、チューター登録をした学生に対してガイダンスを行っている。これはチューター制の目的を確認し、たとえば家庭教師に求められることとの差異、教員に求められることとの差異などを認識してもらうためである。加えて、支援に関する理論や方法についての基礎知識を身につけてもらうためでもある。なお、ガイダンスへの出席は必須ではないが、例年、新たにチューター登録をした学生10名程度が受講している。参加できなかったチューターには、資料を配布するなどして適宜対応している。

具体的なガイダンスの内容は、資料を使つての講義が中心で、過去にあった生徒の質問例などを使ったディスカッションや質疑応答などを含めて、約2時間程度で行われる。ガイダンスは主として心理学を専門とする大学教員によって行われるが、X中学の教員も同席し、質問に答えたりディスカッションに加わるなどしている。この大学教員は、チューター制発足時からアドバイザー的役割を継続的に果たしている。

以下にはその資料の概略を示すが、その他に大学生として近況を含めてさま

さまざまな質問や相談にも応じるよう口頭で求めている。チューター制の目的およびチューターに期待される役割に関しては、資料冒頭に以下のように記述し、格段の留意を求めている。

tutorとは、家庭教師、個人指導教師という意味の言葉ですが、本校の「学習チューター」の方に、教える人-学ぶ人という関係における「教師」という立場を求めるものではありません。

本校の学習チューターは、学習するという過程を生徒と共に歩いていく伴侶という立場にある人のことです。そして、学習チューターの目標は、生徒が自分で学習する過程を歩けるように導くことです。生徒がそうなれるように、しばらくの間は共に歩いてみて、アドバイスやさまざまな支援をしていただけることを期待しています。

そのため、学習チューターの気にすべき点は、成績の変化ではありません。たとえ学習チューターが付き成績が上がったとしても、学習チューターがいなくなったら元に戻ったというようでは意味がありません。学習の成果として成績があるわけですから、成績を支えている「学習する」という部分を気にしておいてください。

これに続く内容は、主として支援に関する理論や方法に関するものである。以下に見出しと内容の要約を示しておく。

- ・安心できる学びの雰囲気をつくる

「あなたのペースで、あなたに寄り添って学習を進めていきます」という雰囲気を作るように。「できない」、「わからない」ということは悪いことではなく、そこが学習のスタートなのだという認識を生徒が持てるように。

- ・「メタ」を意識する

Brown (1978/1984) からの引用なども用い、生徒の状況をメタレベルでとらえようとする姿勢の重要性。加えて、生徒自らメタレベルに気を配る。

- ・頭の中を表現させる

生徒が考えていることを頭の外に出し、頭の外の作業場を積極的に活用するように。

- ・表現をコントロールする

生徒とのやり取りの際、文字や記号はもちろん、口頭（音声）や図、絵などを用いる。それぞれの特徴を把握し、時々の目的によって使い分ける。

- ・質問を工夫する

「この点に気をつけてほしい」、「意識できるようになってほしい」ポイントへ、問われた生徒が自分の意思で向かえるように質問の仕方を工夫。

- ・勉強法と一緒に考える

生徒と一緒に学習方法を調べたり、作り出したり、評価することをサポー

ト。ただし、生徒との関係ができあがってからでよいし、単なるHow toを身につけるというレベルに留まらないように。

- ・記録を残す

記録用紙が準備されるので、学習内容、生徒の様子などはもちろん、生徒のメタレベルの特徴（例えば、どこまで理解が進み、どこからがわかっているのか、考え方や勉強法の癖など）についても、記録に残す。

このガイダンスの他に、年に1, 2回、「茶話会」と称されるチューターとX中学教員およびアドバイザー役の大学教員が参加する懇親、意見交換の場が設けられている。チューター、X中学教員とも自由参加であるが、毎回十数名程度の参加がある。内容は特に決められていないが、概ねチューターとしての対応の仕方や生徒の様子についての相談、情報共有が中心になる。また、生徒の様子を踏まえ、チューターから学校への注意喚起や配慮の声が上がることもある。その機能としては、チューター同士、およびチューターと教員の情報、意識の共有が主といえるだろう。

## チューター制の影響

X中学校では、以上のような概略でチューター制が導入、実施されている。この大学生チューターが生徒にどのような影響を与えているのかを検討するため、学習支援場面の逐語記録、生徒に対するアンケートやインタビュー、チューターへのインタビューなど各種の方法を用いてデータを収集した。ここでは、チューター制がどのような学びの場を形成しているのか、また生徒とチューターはその場に対してどのような意識を持っているのかという点を中心に、大学生チューターの影響にアプローチする。具体的にはチューターと生徒の具体的なやり取りの内容、生徒のチューターおよびチューター制に対する意識、チューターの意識を検討の素材とする。なお、いずれも対象者の了解を得て収集されたデータである<sup>注1</sup>。

### (1) 生徒とチューターのやり取りについて

自由な学びの場において、教えることを役割として課されていないチューターと生徒の間で、どのような会話がなされているのかを検討するため、そのやり取りを音声データとして取得し、逐語記録化した。具体的には、2014年8月から2015年6月にかけて、ランダムに56ケースの音声データを収集した。各ケースの録音時間は、短いものは5分未満で長いものは約2時間であった。これらのデータから多種多様なやり取りが生徒とチューターの間で交わされていることが確認できるが、以下ではチューター制という場であるがゆえに生じていると考えられるチューターと生徒のやり取りに注目する。すなわち、授業中、もしくは授業時間以外における教師とのやり取りでは生じないであろう、学習

に関する会話に注目し、該当する部分を抽出した。著者間での協議を経て、その中でもチューター制という場の会話として特徴的と考えられる例を以下に示す。

①事例1 教えられない／教えないチューターと生徒の会話場面

発言者	発言
T1	(問題の) 8番はどうしたの？
A	なんか、まちがえた。これ、なんか、マイナス75ってやってる人が多かったんだって。
T1	これ、展開してみて、これ。この、このでかいやつを。
A	あれ？あの、この、あれ。
T1	うーん、ほんとだ。75だね、なんか。
A	ね、なんか
T1	なっっちゃうね、1回は。
A	そうそう。なんか、みんな、75っていう人が多かったって。どっかみんなひっかかってんだって。ちょ、待って、もとのやつがさ、わからない、これ。違う？あ、 $5y$ …たす $5y$ 、で。
T1	これ、違うかも。なんで違うんだ？私もなっっちゃったよ、75に。うちもどっか違うんだ。(笑) マイナス $4y$ だもんね。
A	うん、うん。
T1	それ、何？符号は。プラスになる？これ。
A	あ、マイナス。
T1	と、だと…？うん、うん、うん。で？どこかに一回書き出して。
A	ちょっと、あてはめてやってみる。
T1	わかった、うち、まちがいはいいよ、いいよ、いいよ。15、なった？
A	なった。

この事例は、中学3年生Aが数学の中間テストの復習（問題： $x = -5$ ,  $y = -3$ のとき、 $(x-2y)^2 - (x-y)(x-4y)$ の値を求めよ）に取り組んでいる場面である。チューター（T1）は解法が分かっていないのか、分かっているにもかかわらず間違いの解法を使っているのかは不明であるが、正解を導くことができていない。そのようなチューターであるためか、生徒はチューターと同等の立場で課題に向かっているように推察される。チューターも、「これ展開してみて」「どこかに一回書きだして」とアドバイスをする一方、「これ、違うかも。なんで違うんだ？」「わかった、うち、まちがいはいいよ」という発言から、生徒と同じ目線で問題を解くプロセスを歩んでいるといえるだろう。そのようなやり取りの中で、「ちょっと、あてはめてやってみる」という、学習のイニシアティブをとるような生徒からの発言があり、正解に至っている。このような生徒の反応は、教える者と教えられる者という関係性の中では生まれ難いものではないだろうか。

②事例2 両者が友達感覚で何でも口にしながらすすむ会話場面

発言者	発言
B	もう1問ある。この前やってできなかったところばかりだった。
T2	直して書いてある。
B	直しもわかんなかった。読解力がない。

T2	読解力。理解力じゃなくて？
B	理解力？（笑）
T2	読解力は文章を読まなきゃいかん。
B	本，読んでるんだよ。ある部分のものだけ。
T2	特定の分野で。
B	特定の分野は読む。
T2	ま，いいの。読まないより全然いいから。
B	活字読むのが嫌い。
T2	（新しい問題をみて）さあ，頑張れ。
B	頑張る。
T2	いったんは考えみて，自分で。
B	これさ，問題の意味がわからないだって。カッコ2はできた。カッコ1ができない。
T2	地点Pと地点Qを結ぶ1本の道があります，と。図式化していきましょうか。
B	したよ，ほら。
T2	した？お，ちゃんと描いてある。で，A君とB君は地点Pを同時に出発しまして，A君は時速5キロ，A君時速5キロ，で，B君は時速4キロ。友達なんだから一緒に歩けばいいのよね。
B	かわいそう。
T2	B君，おいてかれちゃう。で，2人ともPQ間を2往復することにした。
B	なにが楽しいのこれ（笑）。
T2	きっと，シャトルランかなにかの練習だったんだよ（笑）わからないけど。時速5キロとか，まじでシャトルランの練習とかにならないじゃん。何かがあったんだよ。
B	歩けばいいのに（笑）
T2	で，PQ間，2往復します。2往復。
B	2往復（紙に書く）。

この例は、授業との対比でとらえると非常に興味深いといえよう。授業では、この例のような生徒の反応を教員が引き出したり、取り上げたりすることはないだろう。しかしチューターとともに学ぶこの場には、問題文を読むことや、そこに表現されている様子が現実的ではないことに関する気持ちを率直に表現する余地が残されていると解釈できるのではないだろうか。このような余地が学習にどのような影響を与えるのか、もしくは単なる無駄話に過ぎないのかについては別途検討が必要であろう。しかしながら、生徒が安心して「できない」、「わからない」ことをチューターに表明したうえで課題に向かっていることは把握できる。これはチューター制の目的に添った場の状況が確保されていることを示していよう。授業とは異なり、「思ったことを口に出しながら」といった自由な学ぶ過程が保障される場があることは、この生徒の学習態度や学習に対する納得感に影響を及ぼす可能性があるかもしれない。

### ③事例3 複数のチューターと複数の生徒との会話場面

発言者	発言
C	訳が難しい。
D	うん，訳が難しいね。
T3	内容はあっているんだけどね。で，わかってるんだけどね。言葉にするのが難しいね。



T4	そうだね、でも、まあ、わかることが大事だからね。とりあえず内容がね、うん。主語ってわかる？日本語でもあるけどさ。誰々は、とか何々が、とか。
D	日本中のひと…
T4	主語がどうするっていう動詞が絶対あるじゃん。述語で。その英語は主語、だれだれは、とか何々はどのこのうのっていう。その間に情報をいっぱい詰め込むときれいに訳せるよ。これという主語はどれ？

これは1年生の生徒（CとD）が、“Many people play it in Japan.”の和訳に取り組んでいる場面である。チューター制は形式が定まっていないので、一人の生徒に複数のチューターが関わること、複数の生徒に複数のチューターが関わることも多い。この例では、主な質問者Dに2人のチューターが同時に関わり、異なるレベルでの対応がされているといえるだろう。T3は「言葉にするのが難しいね」とDの気持ちを受けとめているが、T4は文法用語を使いながらDの疑問に診断的なアプローチを試みている。チューターが事前の打ち合わせを行っているわけではないので、このような対応の差異はチューターの個性といえるだろう。T3とT4は、ともに同じCとDの学習過程を見守っていたのであるが、異なる対応がなされていることがこの場の特徴のひとつといえる。同時に複数のアドバイスを受けることは、生徒に混乱を引き起こすとも考えられるが、他方で学習の方向性に関する選択肢が与えられる機会、それらの相乗効果を得られる機会になるとも考えられる。これはひとりの対応者(教員やチューター)と学びの過程を歩む時には生じない状況といえる。多様な学びの機会がそこにあることを示す一例といえるだろう。

## (2) 生徒のチューター制に対する意識について

チューター制について生徒がどのように捉えているのか把握するために、アンケート調査およびインタビュー調査を行った。そのデータを、チューター制に参加しなくなる生徒と、参加を継続する生徒の差異という点から検討する。

アンケート調査は、2016年2月に3学年すべての生徒を対象に実施し、1年生153名、2年生150名、3年生162名から回答を得ることができた。学年別のチューター制参加経験者は、1年生から3年生までそれぞれ89名、93名、108名であった。半数以上の生徒は、1度はチューター制に参加していることが確認できる。また2・3年生に1年時から継続的にチューター制に参加しているか尋ねたところ、参加経験者のうち2年生では37名、3年生では12名が継続的に参加していると回答していることから、学年進行と共にチューター制から離れていることがわかる。

さらに自由記述回答からチューター制に参加しなくなった理由を抽出、分類し、内容を検討したところ、①部活動との両立が困難、②物理的な環境に対する不満、③生徒の要求とチューター制の内容のズレの3点が主な理由となっていると推察された。①については、生徒が学習を避けて部活動に参加することを選択しているのではないようであった。授業後の部活動時間は限られるため、土曜日に長時間活動する部が多く、土曜日の午前中に実施されるチューター制

に参加することができないという事情が背景にあると思われる。

②③の理由は、生徒の学習観に関わるものと考えられる。環境に関する記述には、「他のひとがうるさい」「喋ってしまう」「周りに友達がいると勉強する気がなくなる」「集中して勉強できない」「思ったより勉強がはかどらず図書館でやったほうがよい」などがあった。一方で、これらは非常に理にかなった意見ともとれるが、別の見方をすれば、これらの生徒の中に学習に関する支配的信念（学習観）が存在することも推察できよう。このような意見が示される背景には、勉強に取り組むには静かな環境が必要で、学習中に他の人と関わることは集中を妨げる、という学習観があると考えられる。

チューター制の場では自由に学べることを担保するため、特段の禁止事項は設けていない。そのため話し声が大きくなることもある。また、チューターや仲間と気軽に話せないような場は、導入の目的にそわないことになる。そのため、先のような学習観を持つ生徒には学びにくい場となり得ることもうなずける。活発に話をしながら学ぶ部屋と、必要な会話に留める部屋に分けるなど、積極的に場の特徴づけを行い、場を選択させることも対応のひとつと考えられる。

しかしながら、このような学習観、信念をもつ生徒が存在することは、近年注目を集めているたとえばアクティブラーニングのような学習の効果を減じてしまうかもしれない。アクティブラーニングは能動的にかつ仲間と協働的に学びを深めることなどを特徴とするが、そのような学習観に固執している場合、仲間と関わりながら学ぶといった場面や機会を、苦手な学習と認識したり、そもそも学習として認識しにくいかもしれない。チューター制においては利用する部屋などハード的な側面からこれらの意見に対応することは可能であるが、今後遭遇するであろう様々な学習場面、学習機会を考慮に入れると、一部の生徒がもつこのような学習観、信念は学習を阻害することもあり得ると推察できよう。

チューター制の内容に関する記述には、「全然教えてもらえない」「点数が上がらなかった」「自分でやる方が効率がよい」「行かなくても点数がとれる」「充実していない」等があった。ここにも生徒が持っている学習に対する学習観・信念が大きく影響していると考えられる。すなわち、学習とはひとから教えてもらい、効率よく進めるもので、テストで結果が出なければ意味がないという学習観があると指摘できるだろう。このような意見は、チューター制の目的と相容れない。そのためチューター制に参加しなくなったことは必然ともいえるだろう。

しかし、このような学習観は安直で画一的な学習観ともいえ、そこに留まっていることは望ましいとはいえない。結果や効率を追求することは悪いことではないが、学習することの意味に対する理解や以降の学習への影響を考慮に入れると、学習観自体の変容が求められる点ともいえるだろう。チューター等と

の関わりはその成長に役立つと考えられる（そのように意図されている）が、現実的には、そのきっかけに出会う前に場から離脱しているようである。先に取り上げた学習観とともに、生徒の学習観自体に対して積極的に働きかける必要があるかもしれない。

その他の自由記述のなかには、「自分なりの勉強法を見つけた」「勉強がついていけるようになった」「ひとりで家でできるようになった」ため、チューター制に参加しなくなったという記述もあった。このような意見が表明されたということは、学ぶことに関して自分自身が成長した実感を抱いていることを示していよう。自由記述からは、それがチューター制を通しての変化なのかどうかは不明であるが、チューター制の目的にそった望ましい変化があったことを示す意見といえる。

次にインタビュー調査について触れる。インタビューの目的は、継続的に参加している生徒の特徴を把握することにある。この目的に従い継続的に参加している生徒を対象とし、3年生のEと、2年生のFから協力が得られた。インタビューは著者のひとり(I)がそれぞれ15分程度行った。質問の内容は主にチューター制に参加するようになったきっかけ、チューター制に参加したことで学習方法が変化したかどうか、チューター制に継続的に参加している理由などであった。なお、E・F共に中学1年時からチューター制に参加している。Eは、初回からほぼ毎回声をかけるチューターが決まっているようであるが、Fは参加する度に異なるチューターに声をかけているようである。以下に、先のチューター制に参加しなくなった理由についての分析結果と対照的と考えられる部分を記す。

#### ①生徒E

I：だいたいいつもどんなことを相談していますか。

E：大学のこととかも話すし、勉強だったら、どうやって勉強するのか、とか。

I：勉強以外のこともいろいろ？

E：はい。余談ばかり。〇〇さん（チューター）もX出身なので先生の話とか。授業の話とか。あと、大学の話とか、いろいろ話します。

I：ところどころEさんが自分で声を出して、こうでこうで、こうだからこうなんだよね、言ってる場面があって…

E：それは〇〇さんが、自分で説明するように言ってくる。これ説明して、って言われて、自分がこれがこうで、これはこう、って言うのだんだん頭の中に入ってくる。

I：だいたいここで教えてもらったりするときは、Eさんが自分で言うって言うことが多いのかな。

E：あと、答えを言ってくれないです。

I：言ってくれない。それ、どう思う？

E：たぶん、それも、自分で考えて、なんだと思うんですけど。本当にわからないとき…

I：早く教えて…

E：なんですけど（笑）、でも、ホント、自分で答えを出せるまで（チューターが答えを）言わないっていうやり方です。

## ②生徒F

I：来てみて、勉強のやり方ってわかってきた感じはする？

F：なんか、チューターさんのやり方を真似してみたりとかして、結構いろんなやり方を学べたから、よかったかな。

I：1年生のときからそのやり方を使ってみたという事は？

F：あります。テストの覚える方法とかで、理科のすごい苦手なところがあったときは、チューターさんにトイレに貼るといって言われて、トイレに貼ってやっています。今でも。他の教科も、英語とかで理解できていなかったところもちゃんと理解できたりとか、細かいところとか、授業中とかお家でやったら気づかないけど、ゆっくり考えると、なんでこうなるのかなって思うところもあって、そういうのも（チューターに）聞けるから。

I：家で一人で勉強しているときも、そうやってゆっくり考えたりする？

F：うーん、考えようかなって思って考えても途中で…一人だと、同じことの繰り返しになる。またスタートに戻っちゃって、わかんないままとか。

2例と少数ではあるが、両者ともに答えや考え方を積極的に教えようとするのではないチューターの姿勢を理解しており、それを否定的には評価していないところに注目したい。Fの方は、まだそのようなチューターの姿勢の意味を実感として理解できるまでは至っていないようにも受け取れるが、Eの方は中学3年生という認知発達のな影響もあるのか、学ぶプロセスをメタ的にとらえられているとみなすことができよう。先のチューター制に参加しなくなった生徒の意見との対比から、積極的に教えないというチューターの姿勢を否定的にとらえるか、少なくとも否定的にはとらえないかという点がチューター制に参加し続けるか否かを左右していると考えられる。これは先にも触れた生徒の持つ学習観ともいえよう。この学習観がチューター制への参加の継続、ひいてはその活用という点にも大きく関わっているのかもしれない。また、特に両者の回答の差と、チューター制への参加期間に1年の差があることから、チューターとともに学び続けることが、学ぶプロセスに対する注意を高め、理解を深めること、すなわち学習に対する信念の変化につながるのではないかと考えられよう。

また両者において、チューターが学習者としてのモデルになっていることも

把握できる。Eの場合は、キャリア教育の観点でもモデルとなっているといえるだろう。このように、チューターを自らのモデルとして取り入れることがチューター制に参加し続けることを促進しているとも考えられる。

### (3) チューターの意識について

チューターがどのような意識でその場に参加しているのか、また生徒をどのように認識しているのかについての情報を得るために、3名のチューター(T1, T3, T4)にインタビューを行った。インタビューは著者のひとり (I) がそれぞれ15分程度行った。質問の内容は主にチューターに登録した理由、中学生への学習支援で気づいたことなどであった。なおT1は大学3年生で、参加生徒の希望に沿って、生徒が中学1年から3年までほぼマンツーマン形式で学習支援にあたった経験を持つ。このようにチューター制の学習支援は特定の形式にとらわれず、生徒の希望に応えられるように柔軟な対応を認めている。T3は大学4年生、T4は大学在籍中から引き続きチューター制に関わった卒業生である。

#### ①チューターとしての学習支援意識について

T3：ぱっと答えを言わないことですかね。自分で分かっても、英語とか、特に中1とかだとただappleのつづりとか、これってなんでpが2つ続くの、みたいな、そういうのが多いんですけど、質問としては。でも、自分ですぐ答えるんじゃないくて、どうやって調べるか、自分が中1の時にどうすべきかっていうのを考えて、一緒に調べてみようとか、一緒に教科書を見てみようかっていう風にしてます。

T4：ここに来るから勉強ができる、チューターがいるからわかるようになるとか、助けてもらえるから解決できるというところがゴールだとまずいな、というのがずっと自分の意識にあるので。だから、もちろん、ここに来て吸収してくれればいいんですけど、その吸収が、こう、この問題がわからない、ここに来たからこの問題がわかった、ではなくて、わからない問題があったときに、それをどう解決していくかをここで知ってくれたらいい、っていうのがあって、割とその問題を教えるというよりは、その、いろんな問題でできるように、こう、やり方、とか学び方を教えてあげたいなっていう思いで。そうですね、勉強の方法の引き出しを作ってあげる感じの感覚で私は接していました。

#### ②生徒との関係認識について

T1：(継続的に学習支援している生徒が)初めは8人くらいで大人数で来ていたので周りの子たちに影響されて、あまり勉強する意欲がみられなかったんですよ。勉強したいけれど、結局しゃべって、ま、いいやっていう感じだったんですけど、2年生くらいになってだんだん周りの子が来なくなってきた、そうするとAちゃんは自分の意志で来るようになって、自分で友達を連れてくるようになって、自分で勉強したいっていう

気持ちが強くなったような気がしますね。意欲が、変化の一つにあるように感じます。

- T3：私としては、学校生活で気になっていることとか、先生に相談するべきかどうか悩んでいる状態が多くて…先生に相談するといひよ、とかいうのを後押しして、とりあえず聞くことですっきりして勉強を始めるというのはあるので…（中略）チューターみたいな立場と比べると、先生ってだいたい上の人みたいって風に（生徒は）思うのかなとは思いますが。関わりとしては先生の方がもちろん深いとは思いますが、距離として、どうでもいい話もしていい存在って風に（生徒は感じている）。
- T4：ここで初対面で会う子たちなんですけど、なんかどっかつながっている気がするというか、なんか身近なんですよ。

このような回答から、3名のチューターはチューター制の目的を十分に理解し、それに沿った意識を持って参加しているといえるだろう。先に検討した生徒の認識からも、チューターがそのような意識を持ち、生徒に接していることは推測できる。これらのことから、チューター制の行われている場は、X中学校の意図に沿った場となっているといえるだろう。

## 大学生チューターの可能性

冒頭に述べたように、大学生チューターには実施単位ごとにさまざまな目的を与えており、そのためその検討も実施単位ごとに行うことが必要と考えられる。本稿で概観したX中学校の実践は、キャリア教育の観点と学習支援の観点の2つの目的からチューター制を導入した。特に学習支援の観点においては、生徒が学びに対する主体性や自律性を発揮しやすい機会、学ぶという行為を試行錯誤できる機会を提供することが意図されていた。このようなX中学校の実践から、チューター制がどのような学びの場を形成しているのか、また生徒とチューターはその場に対してどのような意識を持っているのかという点について考察をすすめる。

チューター制が行われている場については、チューターへのインタビューの回答や、生徒へのアンケート、インタビューの結果から、ほぼ目的に添った、生徒にとって学びに対する主体性を発揮しやすい場になっているといえるだろう。チューターは生徒のそれを発揮させようとしており、一部の生徒はその発揮に近づけているといえる。またその中では、生徒とチューターのやり取りで取り上げたような、他の学びの場では生じないような機会も生まれていた。加えて、チューターを生徒がモデル視している様子も見られ、そこにはキャリア教育における視点からの目的にもかなった状況が生まれているといえるだろう。

学習の成果を追求することを旨とするのではなく、生徒とチューターが“行きつ戻りつ”しながら課題解決に向かうプロセスを重視するという観点は、現在の学校における学習支援において積極的には取り入れられていないといえよう。教師があらかじめ学習の到達点を設定して意図的に支援するのは異なり、チューターは生徒の問いかけを起点として生徒とともに、時には協道にそれながら、ゆっくりと生徒のペースで目的地への経路を探索していく。先にはこれを余地とも表現したが、これはギティエツら(Gutierrez, Rymes & Larson, 1995)の「サードスペース(third space)」という概念にも通じるものであろう。「サードスペース」とは、教師と生徒の立場が固定され、教師が準備した“台本”に沿うように生徒が応答するような学びに対するもので、オルタナティブな学びを保障する場のことである。そこは、生徒と学習支援者が立場を超えて自分の言葉で語り、協働的に学ぶ学習空間(石黒, 2016)である。チューター制が行われている場合は、この「サードスペース」でもあるといえるだろう。

次に意識の点では、生徒の側に興味深い点を見出せた。チューターの意識は制度設置の目的に添っており、教える、教え込むという意識ではなく、先生よりも生徒に近い位置をとり、生徒自身の主体性を大切にしようとしていることが確認できた。生徒の側では、そのようなチューターのスタンスを理解し、少なくともその姿勢についていこうとする意識が、チューター制に参加し続けている生徒で確認できた。しかしながら、そのようなチューターのスタンスを望むものではないとする生徒も少なくない。そしてこのような生徒は、チューター制に参加することを途中でやめていた。すなわち、学校側の意図通りに場が用意できたとしても、それを「使える生徒」と「使わない生徒」が存在するといえる。そして、「使わない生徒」の中には、チューター制と相容れない学習観、学習に対する信念を持つ者がおり、その学習観・信念を「使わない」という判断の根拠にしていた。こういった学習観・信念は、部分的には妥当なものともいえるが、将来を含め多様な場面での学習に対応できるか否かを考慮すると、汎用性があり適応的な学習観とはみなしがたいものでもあった。

X中学のチューター制導入の目的と、以上のような知見を踏まえると、目的とするところへ近づくためには生徒自身の持つ学習観・信念への介入が不可避といえるかもしれない。チューター制自体が生徒の学習観・信念の変化を促し得るとも考えられるため、チューター制にその役割を求めることもできようが、本研究で特定の学習観等を持つ生徒は参加しなくなることも明らかになった。それゆえ、学校は、チューター制という自由な学びの場を確保しつつ、同時に参加への強制力を持つ場、すなわち授業等で、生徒自身が自らの学習観や信念を検討する機会を提供することが必要といえるだろう。もちろんそれは特定の学習観・信念を生徒に強制することではない。キャリア教育の文脈では生涯にわたって学び続けることは当然のこととして扱われている(たとえば浦上, 2010など)し、また生涯学習の文脈では成人の学習に関する多様なモデルが提

示されている（たとえば赤尾，2004など）。すなわち，現在の社会では自立した学習者であることが求められ，また学び方は多様であることが指摘されている。それゆえ，将来，このような社会に出て行く生徒たちには，多様な場面に対応できる学習観，信念を持つことが期待される。チューター制の活用のためという目的にとどまらず，学校はすべての生徒に，自分自身と学習の関係を考える機会，換言すれば自らが置かれた状況を，学校という狭い枠にとどまらず大局的観点からとらえ，そのうえで自身の学習観や信念を検討する機会を与えることが不可欠ではないだろうか。

以上，チューター制がどのような学びの場を形成しているのか，生徒やチューターはどのような意識を持っているのかという点から検討を進めてきた。最後に，これらを踏まえて大学生チューターの可能性と，その活用の方策について検討する。

大学と中等教育の現場との連携が叫ばれるなか，学習支援策の一つとしてチューター制を設置することはそれほど困難なことではないであろう。また，それを授業の延長線上に位置づけ，学習成果のみを求めるならば，補習授業や塾，家庭教師といった従来型の支援に比肩するものとも成り得るだろう。しかしながら，それでは大学生を活用する意味が薄れてしまい，また学びの支援を多様化させることにはつながらない。

大学生チューターの可能性は，今回の検討からも十分にそれが認められるといえよう。生徒の自主的自律的な学習態度形成の場作り，またそのような場を多様化させることに大学生チューターは有用に作用し得ると考えられる。そのためには，チューターの育成も必要ではあるが，それ以上に生徒と教師に学習観の再確認，もしくは転換が求められよう。すなわち生徒は，これまでの経験からだけでなく，社会的に求められる学習や学習者像をふまえて自らの学習に対する認識を確認，形成する必要がある。それなしでは，チューター制を有用に活用しがたいと考えられる。教師も，生徒と同様に，また生徒に先んじて学習観を再確認し，必要ならばそれを転換する必要がある。なぜなら，学校内に新しい場を作り，生徒を適切にそこに導き，定着しやすいように支援できる立場にあるためである。またこのような転換は，生徒が自分の言葉で語り，納得できるまで自分の抱えている疑問に向き合うことができる場として，授業を再構築することにもつながるであろう。

今回の検討は，X中学校の実践をおおまかにとらえたに過ぎない。大学生チューターの有用性を高め，また有効な活用法について検討をするためにも，今後のより詳細な検討が待たれる。

## 引用文献

- 赤尾勝己（編）（1993）生涯学習理論を学ぶ人のために 世界思想社  
Brown, A. L. (1978) Knowing when, where, and how to remember: A problem



- of metacognition, In Glaser, (Ed.) *Advances in instructional psychology*, Vol.I. pp.77-165. NJ: Erlbaum. (湯浅良三・石田裕久 (訳) (1984) メタ認知: 認知についての知識 (サイエンス社) .
- Goodlad, S., Hirst, B. (1990) *Explorations in peer tutoring*. Oxford: Blackwell Education.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995) Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. The Board of Education. *Harvard Educational Review*, **65**, 445-471.
- 姫野完治・長瀬達也・小松正武・浦野 弘 (2004) 放課後学習チューター事業の展開過程の分析とモデル化 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, **26**, 77-87.
- 市川伸一 (1993) 学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー ブレーン出版
- 石黒広昭 (2016) 子どもたちは教室で何を学ぶのか 東京大学出版会
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004) キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書ー児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるためにー 2004年1月28日  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm)> (2016年10月4日)
- 三菱総合研究所人間・生活研究本部 (2014) 平成26年度セーフティネット支援対策事業補助金(社会福祉推進事業)「生活困窮世帯の子どもの学習支援事業」実践事例集
- 文部科学省 (2016) 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引ー児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるためにー 2006年11月  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/070815/all.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/070815/all.pdf)> (2016年10月20日)
- 文部科学省 (2016) 学習支援における学生ボランティアの参加促進について (依頼) 2016年2月10日  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1371862.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1371862.html)> (2016年10月20日)
- 武田明典・村瀬公胤 (2009) 日本における大学生スクールボランティアの動向と課題 神田外語大学紀要, **21**, 309-330.
- 浦上昌則 (2010) キャリア教育へのセカンド・オピニオン 北大路書房

## 脚注

- 注1：本稿で用いられているデータは、第1著者によって名古屋大学大学院教育発達科学研究科による研究倫理審査を受けた研究計画に基づき収集している。本研究では、そのデータから個人情報を削除した記録を用い、

第2著者とともに行分析を行った。

■ 研究ノート

## 酪農未来塾にみる変革のための学び

—リーダーシップ育成と交流の促進—

水野節子

(日本福祉大学福祉経営学部医療・福祉マネジメント学科)

### 要旨

日本の酪農の縮小傾向に歯止めをかけ、次世代の酪農家を育てるために、2013年に全国酪農協会は「酪農未来塾」を開設した。「酪農未来塾」は全国の若手酪農家を集めて、1泊2日で行う合宿型研修である。「酪農未来塾」は今年度までに全国版は4回、地方版は3回開催している。本稿はその歩みを振り返り、人の主体性を尊重した成人教育のあり方や参加体験型の学びの場づくり、自分や他者とつながるコミュニケーション・メソッド、コミュニティ開発の知見等と関連付けながら、ねらいである「リーダーシップ育成と交流の促進」にいかんアプローチしてきたかをふりかえり、考察するものである。

**キーワード：**参加体験型、リーダーシップ、課題提起型教育、対話、コミュニケーション、NVC、変革

### はじめに

本稿は「酪農未来塾」の実践をもとに、参加者のリーダーシップ育成とメンバー間の交流の促進について述べる。「酪農未来塾」とは、一般社団法人全国酪農協会が2013年9月から開催し始めた日本の酪農の次代を担う世代のための合宿型研修である。周知の通り、日本の酪農家は減少の一途をたどり、食糧自給率も減少している。農林水産省の畜産統計で乳用牛飼養戸数を調べてみると、1960年には約41万戸あったにもかかわらず、2000年には3万戸強となり、2013年には2万戸を切っている現状である。そうしたなかで、酪農未来塾は次代を担う後継者層が日本の酪農の未来を切り開いていく力をつけるために創設された。

この酪農未来塾の企画・進行については、当初からワークショップ部分は

「農場どないすんねん研究会」(全国畜産支援研究会、通称NDK)に委任されている。NDKとは、牛、豚、鶏など家畜(産業動物)の診療を行う産業獣医師のうち、農場主である人間とのコミュニケーションが動物の健康管理に大きく影響することに気づいた獣医師を中心に発足した「獣医コミュニケーション」の研究会である。同会は門平睦代氏(帯広畜産大学)、堀北哲也氏(日本大学)らが2007年4月に発足し、瞬く間に会員が増えて現在は全国に1,000名以上の会員がいる。筆者はNDKの黎明期であった2007年8月に、同会のメンバーを対象に自らの専門である「ラボラトリー方式の体験学習」を用いたコミュニケーション研修を行ったことをきっかけに、獣医師ではないもののコミュニケーション、ファシリテーション分野の専門家の一員として同会のメーリングリストに登録し、会員の一人になった。そして、酪農未来塾については第1回からNDKチームの一員として企画・進行の一助を担っている。NDKチームのスタッフは筆者を含めて全国に拡散しており、毎回5~6名のスタッフが自主的に集まってチームになっている。第1・2回は堀北哲也氏(当時はちばNOSAI連・獣医師)、第3・4回は石山大氏(ちばNOSAI連・獣医師)がマネジメントを担い、メーリングリストでチーム内の意見を出し合っただけで役割分担を決め、前日夜のミーティングを経て当日に臨むスタイルで進めている。

現在に至るまで、全国の若手酪農家を対象とした酪農未来塾は4回開催されており、各回とも概ね30名程度の若手酪農家が、各地域の協会支部の推薦を得て、塾生として参加している。地域により、全回通して参加した塾生もいれば、1回限りの参加の塾生もいる。けれど、その中で酪農未来塾そのものに関心をもった塾生は第2回目以降、塾生スタッフとしてかかわるようになった。そして、2014年度12月からはNDKスタッフと塾生が協力して「地方版 酪農未来塾」が三重県、千葉県、福岡県で開催されるまでに発展してきている。

本稿はこのような経緯を踏まえて、筆者を含めたNDKスタッフの支援のあり方を紹介し、これまでの酪農未来塾の変遷をふりかえって、そこから参加者のリーダーシップ育成とメンバー間の交流の促進について観えてきたこと、考えられることを記述する。

## 1. 「課題提起型」教育と人間中心主義

### a) 取り組みに当たっての理論的検討

縮小傾向にある日本の酪農を復興させるために創設された酪農未来塾に求められるのは、酪農の未来を切り開くリーダーシップの育成である。リーダーシップとは「自らの言動により、他者に影響を与える力」であり、その強度は当事者の主体的な意向が実際に言動としていかに表され、その場にいる他者にどう受けとめられて、どのような行動を引き起こすかに関わっている。つまり、リーダーシップの育成には、いかに感じ考えて行動するかという感受性・思考力・行動力の開発が必要といえる。それと同時に、その場にいる他者に関心を持ち、

彼らがどのように受けとめているかを知るために自ら言葉をかけ、彼らの話を聴く好奇心・発話力・傾聴力といった「対話力」も必要である。

自らの解放哲学をもって被抑圧者の教育に取り組んだP. フレイレ (1970) は、「世界の変容をめざして、人びとが自分の周りの世界について行動しふり返ること」の重要性を唱えていた<sup>1)</sup>。彼は教育を「銀行型」教育と「課題提起型」教育に分けて考えた。教師が知識を学生という容器に注ぎ込み貯めていく「銀行型」教育に対し、「課題提起型」教育では教師と学生が人間中心主義化と解放を求めて、対話を通じて協力していく。教師と学生は自らが生きる共通の現実の共同研究者であり、お互いの関係の変化がこの学習では重要であるという。そして学習場面での内容は、学習者自身によって提示される生成的なテーマや関心のある事柄であった (シャラン B. メリアムら, 1999)<sup>ii)</sup>。

教育というフレイレが言うところの「銀行型」教育を思い浮かべがちだが、酪農未来塾に求められる成果が「日本の酪農を再興すること」であり、そのために塾生のリーダーシップ育成が必要であることを念頭におくと、酪農未来塾に望まれるのは「課題提起型」教育だといえよう。その過程で「教師と学生が自らの生きる共通の現実の共同研究者」となり、「対話を通じて協力していく」ことは、まさにリーダーシップ育成において強化したい力のトレーニングに好適である。さらに、その学習場面で起こる次の2点は注目に値する。

①お互いの関係の変化を体験する

②学習者自身によって提示される生成的なテーマや関心を内容とする

①は人間関係に不可欠な対人関係の構築力や感受性を磨くことに役立ち、実際に教師－学生間の変化を体験しながら、学生がさらなる「共同研究者」(すなわち仲間・同士)との出会いや関係形成に向かう力を養うことにつながる。②は学習者自身の関心を大切に、それを提示してもらう機会を設け、実際に学びの場で扱うことにより、一人ひとりの主体性が学びの場の現実を生み出していくことが実感できる。これは最も大切な主体性の開発に役立つ。望ましい現実を生み出していくためには発話する勇気を持ち、逐次、意思決定しながら自ら場に働きかけていくことが不可欠であることを学ぶ機会になる。

NDKでは講演、講義といった類の知識、情報を一方向で提供するプログラムには関与せず、こうしたフレイレが言うところの教師－学生間のみならず、学習者である塾生同士の相互の影響関係の中での対話を通じて、発見・気づきをもたらす学びの場の創造を試行してきた。すなわち参加体験型のワークショップであり、分類としてはアクティブ・ラーニングである。

## b) プログラム概要

これまでの第1回から第4回までの酪農未来塾のプログラム概要は次の通りである。ワークショップ以外の講演会については、酪農家の現状やニーズを知る全国酪農協会が適宜、企画立案・人選し、各回のプログラムに盛り込んできた。

開催回	時間	内容
第1回 1日目	50分	講演会1（瀧澤義一氏）：わが国酪農の持続的発展を目指して
	15分	導入・アイスブレイク
2日目	120分	自らの最高体験を聴き合い、夢を語る「ハイポイント・インタビュー」
	90分	酪農未来塾の可能性を語り合う「酪農ミーティング」
	150分 30分	「私と酪農未来塾」というテーマで「ワールドカフェ」 第2回に向けての行動宣言、チェックアウト ・各自の問題意識を出し合い、8つの課題別グループが立ち上がった。
第2回 1日目	50分	講演会1（長嶋透氏）：都府県での自給飼料確保のカギ
	40分	講演会2（上野裕氏）：乳と蜜の流れる丘プロジェクト「未来計画」
2日目	20分	導入・アイスブレイク
	65分	話したいテーマごとに分かれて「グループ・ディスカッション」
	60分	講演会3（森剛一氏）：酪農家で気をつけたい税金と経理の話
	15分	ねらい・アイスブレイク
	60分 30分	私の「酪農未来宣言づくり」グループセッション 輪になって一人ずつ「酪農未来宣言」
第3回 1日目	20分	導入・アイスブレイク「こんにちはタイム」
	60分	講演会1（丹戸靖氏）：“気付き”と共有から始まる経営発展の仕組みづくり
2日目	60分	講演会2（猪内勝利氏）：酪農経営向上のために
	90分	私にも話させて！こんな取り組みしています！未来宣言その後「ミニプレゼン大会」
	160分	「なりたい自分になるための分科会」 もっと魅力的に話す！／もっと自分に素直になる！／もっと酪農技術を磨く！／ もっと論理的に考える！／もっと酪農未来塾を良くする！
	20分	2日間を振り返って一言コメント
第4回 1日目	70分	講演会1（野村俊夫氏）：最近の主要国の酪農並びに乳製品の国際相場をめぐる情勢について
	40分	導入・アイスブレイク「私が酪農経営で大切にしていること」
2日目	90分	塾生による「酪農経営の事例紹介」（発表20分×質疑応答10分×3事例）
	40分	事例を聴いてわかちあい／明日に向けて「分科会のお知らせとテーマ募集」
	70分	酪農における自分のあり方に気づくダイアログ（分科会） 前日の事例発表担当者を囲んで×3グループ/WCS飼料について／ハイポイント・インタ ビュー／ニーズ・ミーティング
	70分	トーキングボールを用いて「私の酪農の未来」を宣言

表1：第1回～第4回 酪農未来塾概要

酪農未来塾の典型的な流れは、1日目は14時に開会し、講演・ワークショップを経て夕食、懇親会があり、2日目は朝からワークショップを行い、11時半に閉会して昼食後解散というものだ。1日目夕食後にもワークショップを行った第1回や2日目午前中にも講演があった第2回等、少々のアレンジはあるものの大きな枠組みに変わりはない。1泊2日の日程である。

第1回の酪農未来塾は2013年9月5日・6日にあり、新しい試みへの期待から第2回は2014年3月6日・7日とわずか半年後に行われた。それ以降、第3回からは年1回の開催ペースが定例となっている。酪農未来塾の立ち上げから関わってきたスタッフの一人として、第1回、第2回の合宿は2回行うことで、酪農未来塾のあり方を探り、土台をつくる取り組みだったように思われる。続く第3回は1泊2日の合宿であることを活かして、2日目に分科会を開催する展開を取り入れ、典型的な酪農未来塾のパターンをつくった回である。そして第4回は外部講演者だけでなく、塾生がプレゼンターとなって自らの農場の経営を語り、塾生同士が酪農家としての生き方、あり方を真摯に考え語り合う場となった。そうした経緯から、これまでの酪農未来塾の様子については次項2で第1・2回を、3で第3回を紹介し、4では最も満足度が高かった第

4回を多角的な視点から捉え直して感じたこと、考えたことを記述する。それらを踏まえた上で、最後に酪農未来塾における変革のための学びについて考察していきたい。

## 2. 第1・2回実践報告

第1回酪農未来塾では表1の通り、D. L. クーパーライダーら（2005）によるA I<sup>iii</sup>の手法として活用されている「ハイポイント・インタビュー」を最初に行った。第1回は塾生・NDKスタッフのみならず、現代を生きる異業種の人ということで都内の商店街の店主を数名招き、多様性に富んだメンバー構成で気づきの化学反応が起こることをねらった。そのため、お互いを知るとともにそれぞれの違いを尊重できる出会いの方法として、「ハイポイント・インタビュー」が好適ではないかと考えた。2人1組で話し手、聴き手になって行う「ハイポイント・インタビュー」のこのときのテーマは「最高の職業体験」で、自らの職業経験を振り返って「最高だった」と思う場面を具体的に思い起こし、聴き手の質問に応じて語っていくことから始めた。インタビュー経験のない人も心配せずに話に集中できるように、そのまま読んで問いかけられるインタビューシートを用意して行った。簡単な自己紹介はするものの、実質、職業上の「最高の体験」を聴きあうことから知り合っていくメンバーの様子は、異業種のペアほど熱心さが感じられた。

しかしながら、ワークショップ初体験の塾生が多かったことから、当初は戸惑いも見られ「やらされ感」を覚えた塾生も数名いたようだ。そうした状況を把握しつつも、夕食後には塾生間のつながりを発展させていくために、全国組織となったNDKの歩みをサンプル事例として紹介し、それを受けて今後、酪農未来塾で何をするか、塾生間のつながりをどうしていくかを語り合う「酪農ミーティング」を行った。

するとその後半、対話が行われている最中に塾生Aさんがグループを抜けて、筆者の元へ話しに来た。Aさんは自らのグループで語られていた1日目のワークショップ内容に対する不満をそのままにせず、「今、あのテーブルで出てきた意見を聴いてもらえますか」と直接、筆者に話しに来てくれたのである。それは現実的なフィードバックであった。集約すると、数名の塾生が「なぜ関心のないことを話さなければいけないのか」と訴え、「やっていることの意味がわからない」、「かったるい」と言っているとのことだった。「酪農ミーティング」終了後、筆者はAさんから聞いた話を即座にNDKチームに共有し、NDKチーム内で翌日のプログラム変更の検討を行った。そして、明日の準備に当たる人と、塾生の懇親会に参加して塾生とのつながりを形成し、塾生の気持ちや思いを聴いてくる人の二手に分かれて、翌日に備えることになった。

その出来事は今も鮮やかに記憶に残っている。NDKチームで検討し、翌日は「最高の職業体験」とか、「酪農未来塾のこれから」といった固定のテーマ

を用意して与えるのではなく、塾生が「話したいことを話したいように話せる場」をつくろうということに即、決定した。振り返ってみると、それが塾生を信頼して場をつくるための第一歩になったといえる。

それまではフレイレの言う「課題提起型教育」をめざしながらも、ある程度はテーマを決めて、どのように話すかは各自に任せるという程度の自由さにしておかないと、最初から塾生が積極的に話すことはないだろうという懸念がNDKチーム側にあった。ところが、第1回の対話の時間のなかで、塾生自身が「話したいことを話したい」と言っていたことがわかったのだから、もう迷うことはない。あとは、自らの話したいことを提起しやすく、話しやすい場をいかにつくっていくかが課題であった。

結局、会議手法としては「ワールドカフェ」の形式をとりながら、まずは塾生が酪農未来塾で何を話したいかを出し合い、次に自分の関心のあるテーマのテーブルに分かれて話したいことを話すOST（オープンスペーステクノロジー）のような展開にして、最後は塾生各自に第2回酪農未来塾に向けての行動宣言をしてもらい構成と流れを考えた。

そうしたプログラム変更の話し合いの後、筆者は翌日の準備係になり、ホテルの宿泊室の床に模造紙を広げて「話し合いの場の主役は塾生自身である」ことを示すコメント等を書いたことを覚えている。ファシリテーターが予め「何を話すか」を想定したテーマや問いを課題として提示するのではなく、そこにいる塾生がそのとき「何を話したいか」を優先し、共に課題を生成していく人間中心の学びの場づくりのスタートがそのときだったといえる。

このような紆余曲折を経て、第1回2日目の酪農未来塾は塾生が主体的に参加し、熱い酪農への思いを語る場面も随所で見られる場になった。第1回の参加者アンケートを見てみると、酪農家の回収数32名分のうち、9名が「熱い」という言葉を交えて酪農未来塾の2日間で感じたこと、思ったことを記述している。例えば、次のようなコメントがあった。

酪農に対する熱い思いを持っている人が沢山いるんだと感じた。全国から仲間が集まるってすごいことだと思った。純粋に楽しかったです。

【B県酪農家 Cさん】

熱い思いを持った仲間ができた。方向性が決まっていなくて良い。

【D県酪農家 Eさん】

この2名はどちらも「仲間」という言葉も使っている。地域のなかに収まりがちな同業者ネットワークが、他県にも広がることは確かに貴重なことだといえる。さらに、ただ熱い思いを共有しあえるだけでなく、自らの農場や地域の現状を開示し聴きあうことができたからこそ、「仲間」になれたのではないか



と考えられる。アンケートを見返してみると、すべての参加者が参加したことに価値を見出している旨の記述をしていた。

おそらく1日目の「酪農ミーティング」で不満をもらっていたであろうと思われる参加者は、素直に次のようなコメントを残している。

1日目はダルダルでした。

2日目はいい話し合いができました。

【F県酪農家 Gさん】

きっとアンケート記入時の実感だったに違いない。Gさんは、「第2回目は2日目でやったようなことをやりたい」とも書いていた。その要望の通り、第2回酪農未来塾では1日目から塾生の対話の場を持った。そして2日目は、全員が「私の酪農未来宣言」を発表することを目指して、グループで協力しながら、自らの問題意識の発見や目標達成のためにやるべきことの洗い出しに励んだ。結果的に全員が「未来宣言」を行うことができた。

この第2回の終了後から塾生の有志もスタッフとして加わることになった。筆者が一人で酪農未来塾の支援をしていたら、「塾生をスタッフに迎える」という発想はおそらくなかったように思われる。その点、NDKチームはお互いを「先生」ではなく「さん」付けで呼ぶといった対話の場のルールを日常に活かしている民主的な集団であり、堀北哲也氏をはじめレギュラースタッフの面々はオープンなマインドの持ち主である。そこで「塾生が酪農未来塾に関心を持っている」という事実は、「それならば一緒に運営すればいい」という考えにすぐさま至った。そして、「一緒に酪農未来塾のこれからを考えたい人は残ってください」という大きな声での呼びかけにつながったのである。この感受性、思考力、行動力の素早い展開はリーダーシップに不可欠な要素に他ならない。筆者には「見たい現実をつくるのは自分たちである」ということをNDKチームが塾生に見せているように思われ、その一員でありながらも「素晴らしい」と感じた。

この頃からNDKチームの目標は、「塾生の塾生による塾生のための酪農未来塾」を実現することだと意識されるようになった。

### 3. 第3回実践報告

#### a) 知識・技術の習得と成長

塾生は一人ひとりが酪農経営者である。経営者として、自らの農場を健全に経営していくためには、何を大切にして酪農を行うかといった価値観・倫理観を確かに持ち、知識・情報を蓄え、技術力・人間関係力を磨いて、他者と協働していく必要がある。第3回酪農未来塾はそうした視点に立ち、1日目は塾生の現在（いま）を知るために塾生による課題提起や実践報告の場として、1名5分程度のプレゼンテーションと最大5分までの追加主張・質疑応答をセット

にした「ミニプレゼン大会」を行った。そして2日目は塾生の学びの場として、各自の関心に応じて参加できる「なりたい自分になるための未来塾分科会」を行った。

1日目の「ミニプレゼン大会」は、話してほしい人の頬にシールを貼る「話してほシール」を最初の10分間で行い、多くのシールが貼られた人から順番にプレゼンを行う流れであった。この「話してほシール」は他の塾生だけでなく自分にシールを貼ってもよく、「ミニプレゼン大会」は1人5分話すと「パフパフ」が鳴らされる演出で和やかに進んだ。あらかじめルールとして、話すことがない人もシールを貼った人が助けて5分間は話すことを決めていたが、これを適用した人は稀で、むしろ多くの人が時間延長であった。最後は打ち切るような形で「続きは夕食会場で」とアナウンスして終わった。夕食会場は居酒屋で、そのまま懇親会ができる設定になっていたこともあり、塾生同士の自由な対話は懇親会の場でさらに盛り上がった。

2日目の分科会については、塾生による分科会を期待するだけでなく、酪農経営に有効に活用可能な内容であれば、NDKスタッフからプログラム提供することも必要だと考えていた。対話と学びの要素が入り交じった学びあいの場をつくることで、塾生各自の成長と相互交流を促進することが可能になると考えたからである。開設する分科会としては、E. M. ゴールドラット氏によるTOC(制約理論)<sup>9)</sup>に詳しい石山大氏による酪農の経営管理を考える分科会「もっと論理的に考える！」、筆者が担当したマーシャル B. ローゼンバーグ氏によるNVC (Nonviolent Communication)<sup>9)</sup>をベースに酪農経営における他者との協働や人間関係を考える分科会「もっと自分に素直になる！」、さらには塾生スタッフの中尾洋一氏(ふくおか県酪農協同組合)による分科会「もっと酪農未来塾をよくする！」が準備段階から挙がっていた。それぞれの分科会には各テーマに関心を持つスタッフがサポートとして入り、当日の参加者を共に支援していくことを予定した。筆者の分科会のサポートは白戸綾子氏(独立行政法人家畜改良センター／獣医師)が担当した。白戸氏は酪農未来塾とは別に、日本獣医師会の後援のもとNDKが2014年、2015年に主催した「アサーション・トレーニング」という講座で、講師を務めた筆者と連携し、参加者グループに入ってメンバーを支援する協力講師を2年連続で勤めてくださった経緯がある。コミュニケーションに関心を持ち、積極的に活動されている上に、酪農分野で活躍する現職の獣医師でもあるため、彼女と共に場をつくることに筆者は安心感を覚えていた。

分科会についても、当日の流れのなかで塾生が新たな分科会の立ち上げを申し出ることを歓迎したところ、前日のミニプレゼンからの流れを受けて「WCS(畜産飼料)について」、「6次産業化について」、「教育ファームについて」といった塾生の関心が表明され、それらを分科会「もっと酪農技術を磨く！」として実際に行ったグループもあれば、それらの問題解決に向けて石山氏の「もっと

論理的に考える！」TOC分科会へ参入した塾生もいた。どのグループも参加体験型、あるいはディスカッション型の学びの場だったため、時間がたつのが早く塾生、スタッフ共に「もう少し時間がほしい」という声が多く聞かれた。

当時のスタッフチームは「ワイワイガヤガヤ」と語り合える雰囲気大切にしている、分科会も「ワイガヤ」で立ち上がり、塾生各自の興味・関心に応じて分かれグループごとに学びあった印象がある。その勢いのまま、最後は全員で集まり2日間の感想をシェアして日程を終えた。

## b) 分科会の理論的土台とその効果

この第3回で筆者が分科会「もっと自分に素直になる！」で行ったのは、酪農経営者である塾生が自分自身の真意に気づき、意に反することのない人間関係づくりを推進するためのコミュニケーション技術のシェアであった。それはM. B. ローゼンバーグ(2003)によるNVC (Nonviolent Communication)を用いたもので、彼は人間には常にニーズ(必要とするもの)があり、それを満たすために生きていと述べていた。「水」や「空気」、「安全」といったニーズもあれば、「理解」、「尊重」、「愛情」といったニーズもある。それは多様である。そうしたニーズが満たされたとき、あるいは満たされなかったときに感情は湧き起こる(動く)とNVCでは仮定している。筆者を含めて多くの人は、そんなとき自らの感情に巻き込まれて反射的なコミュニケーションをとりがちである。しかし、この反射的なコミュニケーションは後から振り返ってみると真意とは異なることが多く、その場合はニーズに反する結果を招くことになる。そこで、このときの分科会「もっと自分に素直になる！」では、こうした内容を簡単に説明し、参加者にかつて反射的なコミュニケーションをとって「しまった！」と思う体験を語っていただいた上で、そのときのニーズをグループでの対話を通じて改めて見つけ、本当に伝えたかったことを言葉にするグループワークを行った。

1枚に1つずつのニーズを掲載したニーズカードを一面に並べ、そのカードを囲んで全員で座り、体験を語る場を持った。感情に支配された反射的な発言の場面を語るときは相手を攻撃するような語りをしていた人が、自分がそのとき必要としていたこと(=ニーズ)を探し当てると、本当は伝えたかったこととして自らのニーズをそのときの現実に即して正直に話し、相手に理解や協力を求めたり、場合によっては相手を励ましたりする内容の発言をした。それはニーズに気づくことにより、パラダイムが変わり、自分が発する言葉も、他者との関係も変わることを皆で体感した時間であった。

人間はどう世の中を観て、いかなる価値観のもとで出来事を捉えるかによって、感じる事、思う事が変わる。そして、それをどのように表現するかによって、次に生み出す現実が違って来る。つまり、自分が願う現実を生み出すためには、自分自身がまずその時々(今ここ)の自分のニーズに気づき、自覚

的に生きる必要があるということだ。

C. ロジャーズ (1951)<sup>vi</sup>はカウンセラーの基本的態度として、次の3点を挙げている。

### 1. 受容、2. 共感的理解、3. 自己一致

カウンセラーはクライアントを受容し、その言動を共感的に理解する態度が求められる。そうした受容や共感的理解は、カウンセラー自身の感情や思考と異なる態度ではなく、一致していることが大切である。これは有名な「クライアント中心療法」を行うカウンセラーの礎である。

そうした考え方は、M. B. ローゼンバーグ (2003) が重要だと唱える「ニーズに気づく」ことを実践する方法に通じると筆者は考えている。他者のニーズに気づくためには、ロジャーズが掲げるように他者を「受容」し、その人の感情から起こる言動を「共感的」に「理解」することが大切である。「共感的」に「理解」したことを表現し、他者のニーズを推測して尋ねると、他者は自らのニーズを探求し答えてくれることが多くなる。こうしたプロセスの実践が他者を知りたい、理解したい、つながりたいといった自らの意思によって行われるとき、その状態は「自己一致」しているといえる。

そんな「他者共感」とともに、M. B. ローゼンバーグは根本的に必要なこととして「自己共感」を挙げている。「自己共感」のプロセスも同様に、第1に自らの感情を「受容」し、感情が発するサインを意識する。第2にそのサインから生まれる反射的なメッセージを「共感的」に「理解」し、自らのニーズを探求する。第3に見つかった「自己」の内側にあるニーズを表現し、外側の行動と「一致」させていくという流れである。M. B. ローゼンバーグは「人は自分の中に共感が少なくなると、反射的なコミュニケーションに陥りやすい」と述べている。だからこそ、自分の中の共感を充足させるために「他者共感」のみならず「自己共感」が必要なのである。

そして、人は「自己一致」した状態であれば、矛盾に苛まれることなくポテンシャルを最大限発揮できるようになる。酪農の未来を担っていく塾生には、そうした筆者の学びと思いをシェアしたく、この分科会「もっと自分に素直になる！」を立ち上げた。

石山大氏のTOC分科会「もっと論理的に考える！」では、ランチやクラウドを用いて人の考えとその状況を可視化し、論理的な思考法を深めて、問題解決の方法を見出すTOCのプロセスをわかりやすく塾生に共有していた。塾生が提示する農場の問題を素材にし、現状問題構造ツリーをつくっていくと、やがて塾生自身が農場にある根本的な問題を見出していく。その展開には魔法のような鮮やかさがあり、会場は盛り上がっていた。

論理的な思考の重要性は誰もが認識している。しかしながら、ただ頭で考え

ているだけでは、論理的に考え抜くこと自体が難しい。その点、思考を図解するTOCは、論理的な思考の道を外れることなく考え続けるための支援ツールとなり、現場の問題を自ら解決する必要のある塾生にとっては実用的である。TOCを酪農経営に応用したいと日頃から考え、自らの仕事の範囲で試用してきた石山氏にとって、その分科会を実施できたことは喜びでもあったといえよう。

当日立ち上がった塾生による分科会「もっと酪農技術を磨く！」は、家畜飼料の自給化を進める片岡寛之氏（徳島県酪農業協同組合）が飼料づくりにまつわる循環型の農場経営の考え方と、現場における実践的なノウハウを併せてシェアする分科会だった。この分科会に参加した塾生にとって、同じ酪農家である片岡氏の話は刺激的であり、実例を知ることで自らの農場の発展の扉を開けていこうという意気込みがあったのではないだろうか。また、人間的にも親分肌を持ち味がある片岡氏のもとで、共に学ぶことは心強い人脈の形成にもつながったことであろう。

このように、2日目の分科会はその一部を示しただけではあるが、どの分科会も担当者自身が価値を認める「知識」と、考え方を含めた「技術」をシェアするものだった。そのシェアのプロセスを通じて、塾生が日常のさまざまな問題を自分事（じぶんごと）として捉える主体性を高めたように思われる。なぜなら、分科会でシェアした知識・技術は、いずれも日常を自分自身が望ましく変えていくためのものだったからである。

### c) 対話によるジレンマ解消のための考察と展望

第3回酪農未来塾の終了後のふりかえりミーティングでは、今後の酪農未来塾の開催方法を考える上で、「リーダー育成をするためには固定メンバーで議論を深める必要性があること」と、「酪農家の交流の場・人脈づくりのためには、新規メンバーが参加する必要性があること」が潜在的に対立しているのではないかという話題が出た。回を重ねるごとに酪農未来塾へのコミットを深める塾生がいることは心強い。塾生のコミットが深まれば、彼らのリーダーシップも高まり、各地域のリーダーとしての活躍を見込むことができる。そんなリーダーシップ育成の要件が満たされる状況がある一方、人脈の拡大や交流の促進を図り、志を持った酪農家の母数を増やすためには、新規参加の塾生を増やす必要がある。そして、そのためにはメンバーの固定化を避ける必要があるのだ。こうしたジレンマを抱える状況を石山氏はTOCのクラウドで表現した。すると、【図1】の右下の細字部分のような対立が起きていたことがわかったのである。

しかしながら、この時期には千葉や福岡で「地方版・酪農未来塾」を開催しようという動きがあり、それについて話していたところから、そうした対立構造を解消する打開策が生まれた。それは「全国版・酪農未来塾では自らの地域で酪農未来塾を開催できるリーダーを育成」し、「新たな参加者を募って地方版・

酪農未来塾」を開催しようというものである。【図1】の右上の太字部分がこの打開策である。

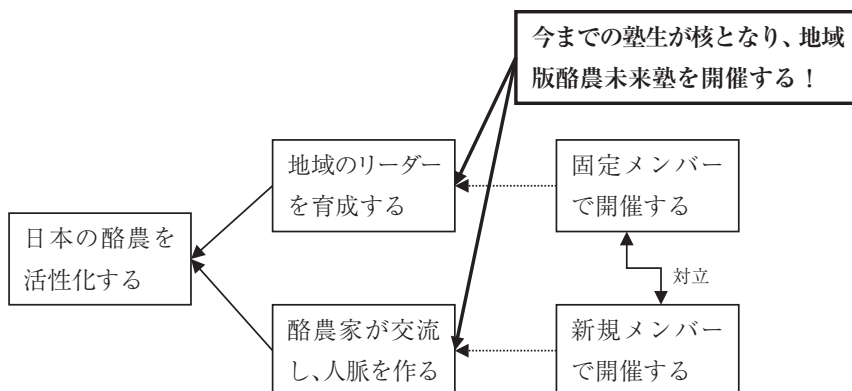


図1：酪農未来塾の目的と今後の方向性 作図／石山大氏

新規参加者のメイン窓口となる「地方版・酪農未来塾」についても、企画・運営はNDKスタッフができる限り支援するという約束で、参加者には酪農家だけでなく畜産支援者や異業種の人も含めて考えようということになった。実際に地域から酪農現場のあり方を変えるムーブメントを起こしていく場合には、酪農家だけでなく各地の酪農団体や酪農関連企業、NDKメンバーのような獣医師など、多彩な人々を巻き込んでいく必要がある。ふりかえりミーティングではそうした展望を共有して、第3回酪農未来塾を終えた。

その後、実際に「地方版・酪農未来塾」として「愛知の会」、「千葉の会」、「福岡の会」が開催され、いずれも盛況だった。「千葉の会」は第2回酪農未来塾で講演をしてくださった放牧酪農を实践する上野裕さんの新利根協同農学塾農場にて開催し、筆者も参加した。上野さんは世界農業ドリームプレゼンテーションで2013年に感動大賞を受賞した「乳と蜜の流れる地プロジェクト」のプレゼンターである。そのフィールドである上野さんの牧場は気持ちよく、青空のもとで牧草地に椅子と机を並べて上野さんのお話を聴き、青空バーベキューを交えた一品持ち寄りポットラックパーティーを行い、交流を深めた。そこには帯広畜産大学で酪農家をめざして学ぶ学生も来ており、参加者の幅広さを実感した。このように進展がダイレクトに感じられる点は、酪農未来塾の魅力の一つである。

#### 4. 第4回開催報告 ～人としての自立を目指して

##### a) 第4回開催に向けて ～「変革者」・「変革集団」についての検討

2016年1月に開催した第4回酪農未来塾は、それまで東京・南青山だった開催地が神奈川・三浦海岸となり、ワークショップに集中しやすい非日常の環境が整った。

この第4回酪農未来塾に関しては、2015年7月に塾生スタッフ有志3名、

NDKスタッフ有志3名、全国酪農協会事務局1名が集まって意見交換会を行い、その後、これまでの塾生を含めたMLで意見募集を行って準備を進めた。参加塾生の決定については、これまでの塾生本人に案内を送って打診する方法はやめて、各地の組合に募集案内を送って推薦を待つという方法に限定された。これまでの参加塾生には全国酪農協会事務局より、その旨をMLで知らせて参加希望の塾生は組合に申し出ることを推奨したが、結果的に半数は新規の塾生が参加することになった。しかしながら、2015年11月から始まったNDKスタッフ、塾生スタッフによるMLを通じた企画のやりとりは第3回までの未来塾に比べると活発で、筆者は「この調子であれば、酪農部外者の自分が手伝わなくても開催できるのではないか」という見立てを持った。酪農未来塾にかかわり続けたい気持ちはあったが、「塾生による塾生のための酪農未来塾」への階段を上っていくことを考えると、「そろそろ引き際ではないか」という思いがあった。

そこで、12月30日にその旨をMLで伝えたところ、何人かの塾生スタッフやNDKスタッフから参加を求める声が届いた。そのなかで筆者に気づきを与えてくれたのは、塾生スタッフである武藤康司氏（岐阜県酪農農業協同組合連合会）からのメールで、そこには酪農未来塾の分科会は乱暴な分け方をすると、①技術的なこと、②経営的なこと、③人としてのメンタルなことの3分野があり、武藤氏は個人的に③に一番興味があると書いていた。そして、前回（第3回）の分科会で筆者と話した内容が一番興味のある方向性のものであったことを記し、そうしたことも話せる場づくりのためには、酪農に直接関係しない筆者のような存在が必要であると述べていた。「人としてのメンタルなこと」という武藤氏の言葉は、筆者が日本の酪農の次代を担う塾生には欠かせないと考えていた「何を大切に生きていくか。働くか」という価値観、倫理観の問題に他ならない。MLの動向を見ていると酪農技術や酪農経営についての関心が多く表明されていたが、武藤氏のメールを読んで人としてのあり方（Being）を問う場の価値を認める意見があることに喜びを感じた。一方、多くのNDKスタッフにとっては、武藤氏の①～③の類別は宮崎の獣医師である山本浩通氏が提唱する「三輪車理論」<sup>vii</sup>に近いものであり、親近感を覚えたようだ。三輪車理論とは酪農経営を三輪車の運転に例えた理論で、ハンドルは「酪農経営の夢や目標」、前輪は「酪農技術」、後輪は「仕組み」と「人のヤル気」というものである。武藤氏の分け方とは微妙に異なるものの、この発想を応用して武藤氏のいう「技術」、「経営」、「メンタル」を三輪にたとえ、それをまわすことによって初めて酪農家は健全に操業していけるのだと考えるとわかりやすい。酪農未来塾のNDKスタッフの間では、そうした理解が浸透した。

また、MLに自らのやりたいことを表明した小野洋平氏（新潟県酪農協会）が『「何のために働くのか」』、『自分の人生を使って何をしたいのか』を話し合う場が未来塾」と書いたことも、筆者のモチベーションを高める大きな要因と

なった。それは筆者が酪農未来塾にかかわるきっかけとなった思いを呼び覚ましてくれるフレーズだったからである。

このような開催前の出来事を通じて、筆者は改めて酪農未来塾を見つめ直した。そして「明るく和やかに語り合える場」というよりも、日本の酪農の担い手が「自らの思いを真摯に語り合える場」の必要性を感じた。そのときに思い出したのは、ボブ・スティルガー氏である。B. スティルガーは東北の震災後、山梨県清里にあるKEEP協会の施設、清泉寮をはじめ、東北や全国各地でAOH（Art of Hosting）という対話の場を開催し、20代、30代の人たちを中心に「コミュニティ再生」のためのリーダーシップ開発を行ってきた社会変革ファシリテーターだ。そのB. スティルガーがつくる場を短い時間ではあったが、筆者も経験したことがある。そのときの印象として強く残っているのは「静けさ」だ。「和気あいあい」、「ワイワイガヤガヤ」ではない。場へのチェックインのために、発話するときから耳を澄ましてお互いの話を聴く雰囲気があった。B. スティルガー（2015）はコミュニティづくりの原則として、次の10の価値、原則、そして信念<sup>viii</sup>を挙げている。

1. あらゆるコミュニティはリーダーにあふれている
2. 問題が何であれ、コミュニティ自身が答えをもっている
3. 自助と相互依存が共に機能する
4. 人は自分がほしい世界を生きる必要がある、今からすぐに
5. 誰も待たなくてよい。我々は多くの資源をもっていて、今すぐ物事を動かしていける
6. 最もペースの遅い人に合わせて歩く。ささやき声でさえも聞き分けながら
7. 明確な方向感覚、それからエレガントで最小限のステップ
8. 一度に一つずつ進める。歩むことで道を創りながら
9. 好奇心と、敬意と、寛容さをもって、お互いに出会う
10. ローカルな仕事は世界の同様の仕事とつながることで進化し、社会的変容を生み出す

どれも筆者には頷けるものである。おそらくこの原則に則って「第4回酪農未来塾」に臨むことで、次のステージが見えてくるのではないかと筆者は考えた。

MLを通じて2016年の年明けには、筆者も「第4回酪農未来塾」への参加を表明した。開催日まで1ヵ月を切る時期であったが、それまでのMLでのやりとりで大枠はできており、その後の企画進行は速かった。



## b) 第4回のプログラム設計と1日目実施報告

2016年1月26日夜、酪農未来塾開催前夜に東京・品川駅近くの店にNDKスタッフ7名が集まり、プログラムの進め方や時間配分等、詳細を決めた。集まった7名のうち1名は、開催当日は参加できないにもかかわらず、事前打合せのみのためにわざわざ福島から駆けつけてくださった白戸氏だった。未来塾に託す熱い思いは、NDKスタッフにとっても格別なものがある。

話し合いにより、1日目のアイスブレイクはゲーム性の高いグループワークではなく、全員でサークルになり、一人ひとりが氏名と居住地、そして「私が酪農経営で大切にしていること」を一言ずつ語るというシンプルなものに決めた。初参加の塾生が開口一番「私が酪農経営で大切にしていること」を語ることは、初対面の人たちいきなり自分の核となる部分を語ることになる。しかし、それは未来塾において決してハードルが高いことではなく、酪農未来塾では誰もがそうした自分の本質を語り、一人の発言を他の塾生はどんなふうにも聴く場であるのかを、最初に体験を通じて理解していただくためにも好適だと考えた。ただ、座っている順番で語るのではなく、新聞紙でつくったトーキングボールを使い、ボールを受け取った人が発言することにして、そのときボールを持っている人には全員が耳を傾ける規範が生まれやすいように配慮した。今、振り返ってみると、こうしたアイスブレイクに対する考え方が、第4回酪農未来塾の方向性を象徴していたように思われる。

品川の店を出て、京急電車で三浦海岸へ向かい、三浦海岸のリゾートホテルに着いてからもNDKスタッフで事前打合せを行った。そして、翌日の開始前には塾生スタッフを迎えて最終打ち合わせを行い、第4回酪農未来塾に臨んだ。対話の場をつくることは、スタッフ同士が対話を重ねてチームとしての関係を育み、お互いの希望を尊重しながら、対話の場で起こり得る可能性に柔軟に対応できる引き出しを増やしていく営みだといえる。

そうした話し合いの甲斐があって、1日目のアイスブレイクは順調に進行し、新規参加の塾生も回を重ねて参加している塾生と変わりなく、自分が大切にしていることを躊躇なく自然に語っていた。その後は先輩塾生3名による「酪農経営の事例紹介」で、中尾洋一氏（ふくおか県酪農業協同組合）、片岡寛之氏（徳島県酪農業協同組合）、武藤康司氏（岐阜県酪農業協同組合連合会）がそれぞれにパワーポイントを活用してプレゼンテーションを行った。全国酪農協会により選ばれた外部の講演者ではなく、同じ立場の塾生が自らの経営のポイントを発表したことに、塾生は大いに関心を持ち、質疑応答も活発に行われた。三者三様の経営状況、経営方針だったが、確かな意思のもと、自らの農場の方向性を定めて経営に当たっていることがよくわかった。

「わかちあいと翌日の分科会紹介・テーマ募集」では、塾生のプレゼンを聴いた感想が多く語られ、プレゼンを担当した中尾氏、片岡氏、武藤氏は、それぞれ翌日自分の分科会をもつことになった。また、分科会のテーマ募集をした

際に塾生から希望が挙がった「WCS畜産飼料について」は、既に飼料づくりに本格的に取り組んでいる塾生、これから本格化させたい塾生が集まって分科会を行うことになった。それ以外に石山氏が「ハイポイント・インタビュー」、筆者は「ニーズ・ミーティング」という分科会を開催した。「ハイポイント・インタビュー」は第1回酪農未来塾で行ったA Iの手法の一つである。新規参加の塾生が多い第4回は、それをもう一度行うことで塾生同士が相互の営みの価値を知り、学びあえる関係性を築くことに役立つのではないかと考えた。一方、「ニーズ・ミーティング」は第3回酪農未来塾で筆者が行った分科会「もっと自分に素直になる！」の講義部分を削り、M. B. ローゼンバーグによるNVCのメソッドに則って、筆者が塾生のニーズを聴くインタビューを行い、各自のニーズとの出会いをサークルでわかちあう実験的な取り組みであった。語り手の塾生が自らのニーズに出会うまでは、聴き手である筆者と対話を続けるため、他の塾生はそれを集中して聴くことができる。すると、語り手がニーズに出会う（気づく）瞬間がわかりやすく、パラダイムが変わる様子も見ていられる。そうした流れの観察・聴取を経た上で、ニーズと出会った語り手である塾生の変化や気持ちをわかちあい、見ていた他の塾生も語るという流れを想定したミーティングであった。

1日目のプログラム終了後は、そうした分科会の運営も含め、翌日のプログラムについてスタッフで打合せを行った。夕食時に行った塾生スタッフ、NDKスタッフ合同の打合せで概要を決め、その後はNDKスタッフの部屋で、NDKスタッフとたまたま出会った新規参加の塾生2名が加わって、翌日のプログラムの進め方の詳細を話し合った。話の中心は最後に塾生が「私の酪農の未来」を宣言する時間の進め方だった。第1回～第3回までと違い、筆者は流れで全員が宣言するような進行にする必要はないと考えていた。逆に自発的に語る勇気を持っていないまま、語らずに帰る塾生が生まれたとしても、それは現段階のその人なのだからその経験を持ち帰っていただければいい。それよりも、語る勇気を持った人には決意をこめて自分の思いを語る実感を十分に持ってもらえる場にしたいと考えた。そこで、「未来宣言」も全員でサークルをつくって行うことにし、その中央にトーキングボールを置く。そして話すときには、自分でトーキングボールを取りに行き、話し終わったらもとの位置に戻すことにしてはどうかと提案した。同じトーキングボールを使っても、人から投げてもらったボールを受け取って話したアイスブレイクとは大違いである。自分でボールを取りに行く勇気がなければ発言できず、発言後、ボールを中央に戻しに行き、次の人がボールを取りに行くまでは沈黙になる。打合せではそうした方法とそれを採用したい筆者の考えに対して、さまざまな問いや意見が出てきた。そのなかで繰り返し検討された問いは「誰もトーキングボールを取りに行かなかったらどうするか?」、「話すことなく時間終了となり、本当に宣言できない人が生まれてもいいのか?」の2点だった。どちらもその状態をスタッフ

が受けられることが大切だと筆者は考えた。第4回を迎える酪農未来塾で仮にそういうことが起こったとしたら、まずスタッフがその現実を受け容れて、適当に何かを話してごまかしたりはせず、塾生にそれが何を意味するのかを考えていただくきっかけになるよう、その事実を受けとめる。例えば「せっかく遠方から地域の代表として酪農未来塾に参加したけれど、まだ自分の言葉で未来を語る準備ができていない」のだとしたら、今ここから未来を語る準備をすることができる。単純だがそんなことに気づく機会を提供することが、第4回を迎えた酪農未来塾でスタッフができる支援だと筆者は考えた。塾生にとっての大切な問題をスタッフが機転の利いた演出でごまかしたり、隠したりすることなく、見つけやすいようにすることが、ありのままの塾生を受け容れることにつながるのではないだろうか。そんな問題意識が筆者の中にはあった。

筆者が「今回の未来塾はワイワイガヤカヤではなく、静けさを大切にしたい。静けさの中で自分の思いを語ること、人の思いに耳を傾けることができる場になるといい」と言ったところ、プログラムの進行中はずっとグラフィック・ファシリテーターとして、未来塾を模造紙に記録し続けてくださっていた堀北氏が「静けさ。静けさは大切」と合意の言葉を添えてくれた。その短い言葉を聞いて、安心したことを覚えている。また、第1回からスタッフを続けている柴田正志氏（静岡県中部家畜保健衛生所／獣医師）は「誰もボールを取りに行かないなんていうことは起きない」と言った。塾生への信頼を感じさせる言葉だった。

このようにプログラムの進め方の一つひとつについて可能性を考え、検討していくスタッフの打合せにたまたま同席した2名の塾生は、「こんなに熱心に話し合っつけられている場だとは思わなかった」と口々に言っていた。彼らは塾生スタッフではなかったが、どちらも地域へ帰ればリーダーシップをとることがある。そんな彼らに、対話の場をつくるための打合せに参加してもらえたことはうれしいことだった。

### c) 実験的な第4回2日目の実施報告

翌日は導入のあいさつ、説明と簡単に身体を動かすアイスブレイクを経て、すぐに「酪農における自分のあり方に気づくダイアログ（分科会）」を開始した。筆者は広いフロアの隅に張り出したパーソナル感のある一画に移動し、集まった塾生とともに椅子をサークルに並べて「ニーズ・ミーティング」を開始した。この「ニーズ・ミーティング」は筆者にとっても挑戦だった。M. B. ローゼンバーグのコミュニケーション・メソッドNVCの素晴らしさはよくわかっていたが、いつもスムーズに実行できるとは限らない。「ニーズ・ミーティング」を思いついたときは、同時に「語り手の塾生がニーズにたどりつけなかったら、どうしよう」という懸念も覚えた。けれど、たとえうまくいなくても、それがそのときの他者共感のプロセスに他ならないのだから、それを見てもらうことに意味があると判断した。実際にやってみると、インタビューを集中して聴

いている塾生は筆者が語り手に何度か問いを投げかける様子を見ると、自然に語り手の言葉に相槌を打ったり、繰り返したりし、そのときの感情を問いかけることもあった。筆者はインタビュアーの役割を担っていたが、状況としては他の塾生もインタビュアーとして参加していたといえる。ニーズに気づいてからのわかちあいだけでなく、インタビュー段階から自然に加わる塾生が何人かいたことはうれしい展開だった。また、心地よい静けさがある雰囲気なかで、言葉を選びながら集中してインタビューできたことは、筆者自身の貴重な経験にもなった。さらにやってよかったと思ったのは、ほとんどの塾生が仕事にかかわることを語り、この場でのニーズとの出会いが「打開策への一歩になるかもしれない」という期待を共有できたことである。それが一度きりの経験で終わらず、塾生一人ひとりが自分のニーズに気づき、豊かな人生を生きていくためのきっかけになることを願った。

分科会の70分間は濃密な対話の時間で、他の分科会の様子は筆者にはわからない。しかし、その後の「私の酪農の未来」に集まった塾生の様子から、どのグループも気づきや発見のある刺激的な分科会だったように思われた。

前日夜、さまざまな想定のもとで時間をかけて進め方の打合せを行った最後のプログラム「私の酪農の未来」は、再び参加者全員でサークルになって始めた。打合せの通り、トーキングボールをサークルの中心に置き、「私の酪農の未来」を宣言したい人はそれを取りに行き手に持った状態で話し（宣言し）、話し終わったら再びトーキングボールを中央に返しに行くというルールで行った。

そのセッションのファシリテーターを務めて実感したことは、簡単に挙手して発言する場と違い、発言すること自体に「立ち上がる」、「ボールを取りに行く」、「自分の場所に戻る」、「サークルに座る面々を見て声を出す」という物理的な手順を要するため、発話が自然に＜小さな決意＞をともなうものになっていくことだった。話を聴く立場にいと、塾生が立ち上がった瞬間に「最初に話すんだ」というまなざしで見たり、歩き方の速さから「気持ちが決まっているんだ」と推測したりするような無言のメッセージの授受が介在する。そのため、話し手、聴き手の双方が話すことに特別な意味を感じるようになっていく。ファシリテーターとして、最初に「今ここに集まった塾生一人ひとりに『自分の酪農の未来』に対する意思を自分自身の声と言葉で表現してほしい」と伝えたことが、静けさのなかで確実に遂行されていく様子には感動を覚えた。打合せのときに「誰もトーキングボールを取りに行かなかったらどうする？」と懸念が語られていたが、現実にはそうした心配は全く無用だった。長い沈黙は一切なく、トーキングボールの引き取り・返却に要する時間が心地よいリフレクションの「間」となって、澄んだ水の流れのようによどみなく進んでいった。さすが全国各地の組合が推薦する酪農家である。

ファシリテーターとして「こうした一人ひとりのメッセージをみんなで聴き、共有することが、酪農の未来を担っていく塾生や酪農未来塾の力になります」



動的であると同時に、確かな倫理観を持って取り組むことの必要性を感じさせてくれた。

この第4回酪農未来塾に参加した塾生のアンケートの一部を紹介しよう。

今回は初めての参加で各地の酪農家さんの話を聞ける会だけでも意義があるものと感じましたが、それ以上に内容がメンタルだったり、新しい形の内容がものすごくためになりました。酪農家という仕事はカッコイイです。

【H県酪農家 Iさん】

4回目ですが、いつ来ても新しい刺激を受けて気持ちを新たに。次のstepを目指していきたいです。みんな素晴らしいです。

【J県酪農家 Kさん】

・データを運用した繁殖・資金運用の大切さ・WCSの今後 以上の事を行っている酪農家さんの声を生で聞いたことで、今後自分がどういった方向へ進めるのかの道筋が見れたように感じました。【L県酪農家 Mさん】

自分は日々の作業に追われ、大事なのはわかっているけど数字に興味がない。余裕がない自分がいて、外に出て色々な人と話す機会を持ってない。そういう所を変えていきたい。

【N県酪農家 Oさん】

見方を変えるだけで酪農を変えられると思った。【P県酪農家 Qさん】

多くの人と話をすることで、今の自分の気持ち、考えを再確認できた。毎回モチベーションが上がる。若い人（自分もか）は大変でも将来を目指し頑張っていると思った。自分もさらに上を目指し、やってやる!!!と強く思った。気持ち、メンタルの部分に重点を置く未来塾はとても面白く新鮮です。

【R県酪農家 Sさん】

全国で、それぞれいろんな形で酪農業をしていますが、思いは同じだな、と感じる所も多く非常に心強く、これからの自分の未来像を描けるきっかけになりました。内面をけっこう恥ずかしがらずにさらけだせたので言い残したことはありません。

【T県酪農家 Uさん】



図3：第4回酪農未来塾の様子

酪農に希望がある。

【V県酪農家 Wさん】

アンケートには「メンタル」、「経営」、「技術」それぞれに対するコメントが書かれていて、そのすべてが未来に向けてのポジティブな気持ちと意思の表明であった。各自表現は違っていても「聞くこと」、「話すこと」の重要性を書いていた人が多く、塾生は「対話」の魅力を堪能したようだった。モチベーションの高まりや決意を書く人も多くいて、その人の変化が伝わってくるコメントになっていた。

人間は他者からの影響を常に受けているが、自分自身の言葉から受ける影響はさらに強いように思われる。そういう意味で自分の内側に宿った思いを言語化し、他者だけでなく自分自身がそれを聴いて確認できる場は自分の足で立ち上がる契機になりやすいのだと改めて実感した。

## おわりに

### ～リフレクションと考察「ラボラトリーとしての酪農未来塾」

同じ出来事・状況でも見方を変えれば、異なる意味を持つ。「リーダーシップ育成と交流の促進」というねらいのもと、酪農未来塾を4回続けてきて気づいたことは、新しい知識、技術の提供よりも、塾生一人ひとりに「視点を変える」醍醐味を味わう機会を提供することの重要性である。酪農未来塾開催中の2日間に農場の立地や乳牛の飼養頭数が変わるわけではないし、地域の人間関係が変わるわけでもない。しかし、自分が見方を変えたときに日常の現実はそれまで気づかなかった可能性や強みを示唆してくれることがある。それはモチベーションにつながる。さらに、自分と同様に酪農経営に携わる人たちが表情を変えて、イキイキと熱く語るようになっていく様子は刺激になり、「自分にもできるのではないか」、「いっしょにやっていきたい」という意識につながりやすい。酪農未来塾が塾生に提供できるのは、まずはそこであろう。

「参加体験型」の場で「対話」を通じて学びあうことは、多様な視点に触れることに他ならない。その違いをどう認め合い、お互いの力にしていくかという段階で、必要なコミュニケーション技術や感情・思考の技術を分科会で扱い、実践することができる。あるいは、対話を通じて「データをもとにした科学的な酪農経営」を実践している酪農家から、その有用性を聞き、具体的なやり方を学ぶこともできる。それが酪農未来塾である。B. スティルガー氏の「コミュニティづくり10の価値、原則、信念」にあったように、「問題が何であれ、コミュニティ自身が答えをもっている」ことを酪農未来塾は体現しているようであり、「ローカルな仕事は世界の同様の仕事とつながることで進化し、社会的変容を生み出す」ことを予感させてくれる。

大切なことは、第4回酪農未来塾のアンケートに「内面をけっこう恥ずかしがらずにさらけだせたので言い残したことはありません」とUさんが書いたよう

に、誰もが安心して正直な気持ちや思いを語ることができる場をつくることである。そう考えたときに、堀北氏らNDKの面々が持つ話し合うことをいとわない民主的な対話の精神は、何物にも代えがたい。スタッフチームに対話の風土があるからこそ、塾生とともにそうした対話の場をつくるのが可能になる。酪農未来塾はたった2日間ではあるが、正直な気持ちや思いを語り合うことで、今を生きる酪農家として各自が等身大で出会うことが可能な場である。そうした場だからこそ、表面的なレベルにはとどまらない交流が生まれてくる。安心・安全な場のなかで、どんな働きかけができる自分であるのか、あるいは他者の働きかけをどのように受けとめ、どう応える自分でいられるのかを知ること、自分が発揮できるリーダーシップの価値を知ることができる。それはまさにリーダーシップ・トレーニングのために、参加者各自が自らの言動を試すことが可能な「ラボラトリー」を体現しているといえよう。

最後に、「酪農未来塾」を主催・運営する一般社団法人全国酪農協会の皆様、とりわけ酪農未来塾を温かなまなざしで見守ってくださっている常務理事の三国貢氏、酪農未来塾の事務局である埼玉英一郎氏、毎回話し合いをいとわず、オープンな場づくりに余念がないNDKの堀北哲也氏、石山大氏、柴田正志氏、白戸綾子氏、そして塾生スタッフの武藤康司氏、片岡寛之氏、中尾洋一氏、小野洋平氏をはじめとした関係者の皆様に感謝を申し上げる。また、酪農未来塾への一般参加の塾生の皆様については研究倫理に基づき、匿名表記とさせていただくが、同様に感謝を申し上げたい。皆様のおかげで、ここに記したような場づくりに取り組むことができ、言語化することも可能になった。こうした経験を活かして、筆者は今後も酪農未来塾が変革の場として機能するための取り組みに参画していきたいと考えている。

日本の酪農の望ましい未来を築くために、対話を土台とした学びあいの場はきっと若手酪農家一人ひとりの成長、および酪農家集団、酪農家組織が十分に機能するための道のりを築く一助になることであろう。それは、意識変容をめざすフレイレの教育哲学にもつながっている。

<sup>i</sup> P. Freire (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press pp.66 小沢有作ほか(訳) (1979) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房

<sup>ii</sup> Sharan B. Merriam, Rosemary S. Caffarella (1999) *LEARNING ADULTHOOD A COMPREHENSIVE GUIDE*. John Wiley & Sons, Inc. New Jersey 立田慶裕・三輪建二(監訳) (2005) シャラン・B・メリアム、ローズマリー・S・カファレラ 『成人期の学習—理論と実践—』鳳書房pp.381

<sup>iii</sup> David L. Cooperrider & Diana Whitney (2005) *Appreciative Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 本間正人(監訳) 市瀬博基(訳) (2006) デビッド・L・クー



- パーライダー、ダイアナ・ウィットニー『AI「最高の瞬間を引きだす組織開発」』PHP研究所
- iv Eliyahu M. Goldratt, Jeff Cox (1992) Goal: A Process of Ongoing Improvement. North River Press 三本木亮(訳)(2001)エリヤフ・ゴールドラット『ザ・ゴール』ダイヤモンド社
- v Marshall B. Rosenberg (2003) Nonviolent Communication: A Language of Life 2nd Edition. Puddle Dancer Press 安納献(監訳)小川敏子(訳)(2012)マーシャル・B・ローゼンバーグ『NVC ~人と人との関係にいのちを吹き込む法』日本経済新聞出版社
- vi C. Rogers (1951) Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Houghton Mifflin Company 保阪亨・末武康弘・諸富祥彦(訳)(2005)『クライアント中心療法』岩崎学術出版社
- vii 山本浩通(2009)臨床獣医 6月号 チクサン出版社 pp.48-49
- viii ボブ・スティルガー(著)野村恭彦(監訳)豊島瑞穂(訳)(2015)『未来が見えなくなったとき、僕たちは何を語ればいいのかのだからー震災後日本の「コミュニティ再生」への挑戦』英治出版 pp.203-211

■ 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 (2016)

坂中正義

(南山大学人文学部心理人間学科)

### 要約

本論文は、2016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、わが国におけるパーソンセンタード・アプローチ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.
24. 坂中正義 2015 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) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 14, 231-255.
25. 坂中正義 2016 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 (2015) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 15, 105-134

本論文では、これらの論文の続編として、2016年の日本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を作成する。また、これまでのリストに漏れていたものを追録する。

## 方法

2016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2016年の動向や代表的な文献を紹介した。

文献は、できるだけ手広く収集を努めたが、不備も予想される。それらについては、指摘をまって、今後の文献リストシリーズの中で、訂正、追加、補足したい。

---

<sup>1</sup> 研究論文には便宜上、ニューズレター等も含めている。

## 第 I 部：来談者中心療法

「第 I 部：来談者中心療法」には関連文献のうち、来談者中心療法、来談者中心遊戯療法、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。

2016年の概要は次のとおりである。「A.書籍」はなかった。「B.研究論文」は16本で、そのうち1つが特集であった。「C.学会発表」は6本で、そのうち3つがシンポジウムであった。「D.翻訳」はなかった。「E.海外文献紹介」は2本であった。「F.書評」はなかった。

2016年の「来談者中心療法」の特徴は、この領域で議論となる問題や課題を論じたB-7、E-1、E-2が刊行されたことであろう。

B-7は、非指示概念について検討した論文である。近年、中核3条件をめぐる再検討は活性化してきたが、非指示概念についての検討はあまり触れられてこなかった。そこにある諸問題を整理しつつ、事例を通して検討した意欲的な論文といえる。

E-1、E-2は、昨年より中田行重氏によって推進されているこの領域の理論を検討する上で重要な問題提起や考察を提供している海外論文の紹介である。今後このような文献をコンスタントに発行されることを期待したい。

なお、2016年は「心理臨床学研究」に1本（B-1）関連文献が掲載されている。

### A. 書籍

〔該当文献なし〕

### B. 研究論文

1. 藤木由理 2016 井上淑子さんを囲んでの小グループでの学び カウンセリング, 48(1), 26-27.
2. 尹 成秀 2016 先人に訊ねる日本の心理臨床学史 田畑 治先生に訊く 心理臨床の広場, 8(2), 28.
3. 池谷信子 2016 私のカウンセリングの道 カウンセリング, 48(1), 13-17.
4. 井上淑子 2016 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, 48(1), 22-25.
5. 石井要子 2016 理事長挨拶 カウンセリング, 48(1), 1-3.
6. 菅 吉基 2016 中学生不登校生徒の教室完全復帰の事例—クライアント中心療法からの考察—愛知学院大学「心理臨床研究」, 17, 53-66.
7. 金子周平 2016 我が道の歩き方がわからない成人女性との面接を通した非指示概念の再検討 心理臨床学研究, 34(4), 435-445.
8. 加藤敬介 2016 リカバリー概念とパーソン・センタード・アプローチの親和性 日本人間性心理学会第35回大会 プログラム・発表論文集, 38-39.

9. 加藤敬介 2016 リカバリー概念とパーソンセンタード・アプローチの親和性 日本人間性心理学会ニュースレター, 87, 3.
10. 河野貴和子 2016 ある双極性障害者の心理療法過程に関する一考察—クライアントの情動に焦点をあてながら— 愛知学院大学「心理臨床研究」, 17, 67-77.
11. 川手泰子 2016 永田富美子さんのグループの司会をして カウンセリング, 48(1), 30-31.
12. 吉良安之 2016 クライアントとともに過ごす場から学ぶ 人間性心理学研究, 33(2), 179-184.
13. 永田富美子 2016 カール・ロジャーズに学んで—私自身のカウンセリング— カウンセリング, 48(1), 27-30.
14. 中村忠生 2016 龍門ヒサノさんを囲んでのグループ学習 カウンセリング, 48(1), 21-22.
15. 龍門ヒサノ 2016 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, 48(1), 18-21.
16. 全日本カウンセリング協議会 2016 特集：第22回二級カウンセラー研修会  
 カウンセリング, 48(1), 1-50.  
 理事長挨拶 (石井要子)  
 小講義：フォーカシング—体験過程のシステム— (兵頭孝子)  
 《一級カウンセラー資格取得者によるミニ講演》私のカウンセリングの道 (池谷信子)  
 《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 (龍門ヒサノ)  
 龍門ヒサノさんを囲んでのグループ学習 (中村忠生)  
 カール・ロジャーズに学んで (井上淑子)  
 井上淑子さんを囲んでの小グループでの学び (藤木由理)  
 カール・ロジャーズに学んで (永田富美子)  
 永田富美子さんのグループの司会をして (川手泰子)  
 講演：カウンセリングと法律問題 (松田琢磨)

### C. 学会発表

1. 31th International congress of Psychology 2016 New Trend of Person-Centered and Experiential Approach in Japan. 31th International congress of Psychology Program, 218.  
 企画者 (Itou, Y.)  
 Basic encounter group in Japan and my own view on BEG. (Shimoda, M.)  
 The research for Development for Focusing Manner Scale (FMS) and how to teach

Focusing and Focusing Attitudes in Japan(Fukumori, H.)

Emotion-Focusd Therapy(Yamaguchi, K. & Iwakabe, S.)

2. 北田朋子・白井祐浩 2016 十分に機能するセラピストへの歩み セラピスト・センタード・トレーニングとその後のプロセス 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 116-117.
3. 永野浩二 2016 パーソンセンタード・カウンセリングに関する一考察—よくわからないケースと「共にいること」— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 106-107.
4. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：初心者セラピストのための体験合宿の試み—出店合宿を体験しよう— 日本人間性心理学会第35回大会 プログラム・発表論文集, 154-155.  
企画者（矢野キエ）  
話題提供者（三村尚彦・岡村心平・矢野キエ）
5. 日本心理臨床学会（第35回大会）2016 自主シンポジウム：PCA（Person-Centered-Approach）、その教育・訓練と継承を考える 日本心理臨床学会第35回秋季大会発表論文集, 108  
企画者（飯長喜一郎）  
司会者（飯長喜一郎）  
話題提供者（小林孝雄・三國牧子・伊藤研一）  
指定討論者（園田雅代）
6. 住沢佳子 2016 人型シールPSSによる自己理解の促進2—来談者中心カウンセリングの立場から— 日本カウンセリング学会第49回大会プログラム, 38.

#### D. 翻訳

〔該当文献なし〕

#### E. 海外文献紹介

1. 中田行重 2016 古典的クライアント中心学派（Classical Client-Centered Therapy）がGendlinを認めない論理から学ぶ—Brodley（1991）の紹介と考察— 関西大学臨床心理専門職大学院心理臨床センター「関西大学心理臨床センター紀要」, 7, 131-140.
2. 中田行重・小野真由子・構 美穂・中野紗樹・並木崇浩・本田孝彰 2016 パーソン・センタード・アプローチにおけるスーパービジョンの基本的考え方—Lambers（2013）の紹介— 関西大学臨床心理専門職大学院 心理臨床センター「関西大学心理臨床センター紀要」, 7, 121-130.

#### F. 書評

〔該当文献なし〕

A. 書籍

1. 岩壁 茂 2013 ヒューマニスティックアプローチ①—学問の発展とそれを支えた研究者たち— 岩壁 茂・福島哲夫・伊藤絵美「臨床心理学入門—多様なアプローチを越境する—」有斐閣, 第5章, 113-130.
2. 岩壁 茂 2013 ヒューマニスティックアプローチ②—臨床の実際— 岩壁 茂・福島哲夫・伊藤絵美「臨床心理学入門—多様なアプローチを越境する—」有斐閣, 第6章, 131-152.
3. 人間中心の教育研究会大阪事務局編 2015 記念文集 私と畠瀬稔 人間中心の教育研究会大阪事務局

略歴

34のメッセージ

畠瀬先生の思い出（石森大介）

ありし日の畠瀬稔先生のこと（伊藤義美）

畠瀬 稔先生とのご縁（岩村 聡）

羅針盤としての畠瀬稔先生（大島利伸）

畠瀬 稔先生の思い出（小川 淳）

「琵琶湖畔プログラム」の思い出（尾崎かほる）

1984年夏 大学4回生教員採用試験受験勉強中（小幡浩次）

ずっと支えていただきました（小泉周二）

畠瀬 稔先生との思い出（坂中正義）

私にとっての「畠瀬 稔先生経験」（佐味秀雄）

畠瀬 稔先生を想う（庄田節子）

私のなかの「畠瀬 稔」先生（田中嘉明）

畠瀬 稔先生から手渡されたもの（塚本久夫）

畠瀬先生ありがとうございます（中山正暢）

わが谷は緑なりき（永原伸彦）

畠瀬先生 ありがとう さようなら（南河恭子）

畠瀬先生（はたちちゃん）の思い出（新村信貴）

畠瀬先生と出会って（野田 諭）

畠瀬先生にいただいたもの（野近和夫）

畠瀬稔先生への感謝と「私たち」の今（東口千津子）

民主主義の伝道師 畠瀬稔先生（平野信喜）

畠瀬稔先生の思い出（広瀬寛子）

故 畠瀬 稔先生を偲ぶ（増田 實）

畠瀬先生の思い出（松本 剛）

ありのままであること、歩き続けること、対等であること（水野行範）



在りし日の有馬研修会における畠瀬稔先生（村田 進）

先ずご報告（八尾芳樹）

畠瀬先生の予言「きっと変わってゆかれますよ。」（八木美佳）

畠瀬先生の思い出（ダリル・ヤギ）

畠瀬先生へ深く感謝します（山内常博）

大切なこと（渡辺 昭）

父・畠瀬稔の趣味について（畠瀬和志）

父・畠瀬稔の思い出（畠瀬頼子）

長い間ささえていただいていたありがとうございます（畠瀬直子）

レポート

KNCLレポート発刊にあたって

Person-Centered Approachにおけるスーパーヴィジョン～ヴァイジー2

人よりの聞き取りを中心に～

「人間中心の教育研究会について」

人間中心の教育とエンカウンター・グループ～カール・ロジャーズの

講座体験より～

あとがき

## B. 研究論文

1. 河崎俊博 2015 リフレクションという応答の意義から観た傾聴の諸側面  
心理臨床学研究, 33(5), 508-518.
2. 村山正治 2015 私がこの学会会員として大切に感じていること—名誉会員  
として大切に感じていること— 日本人間性心理学会ニュースレター, 85, 4.
3. 押江 隆 2015 パーソン・センタード・アプローチとスーパービジョン 山  
口大学大学院教育学研究科附属臨床心理センター紀要 6, 27-34.
4. 押江 隆 2015 地に足をつけて生きる 日本人間性心理学会ニュースレター,  
85, 5.
5. 白井祐浩・北田朋子・樋渡孝徳 2013 セラピスト・センタード・トレーニン  
グの意義—「正しい臨床」から「私の臨床」へ— 志學館大学大学院心理臨  
床学研究科紀要, 7, 3-11.
6. 白井祐浩・湯田翔悟 2014 セラピストにおける歴史性についての一考察 セ  
ラピスト・センタード・トレーニングを通して— 志學館大学大学院心理臨  
床学研究科紀要, 8, 3-7.

## 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

1. 日本人間性心理学会事務局 2015 Mikuni, M(ed) 2015 The Person-Centered Approach in Japan: Blending a Western Approach with Japanese Culture, PCCS Books. 日本人間性心理学会ニューズレター, 85, 6.

## F. 書評

1. 日本人間性心理学会事務局 2015 「村山正治・飯長喜一郎・野島一彦監修本山智敬・坂中正義・三國牧子編 2015『ロジャーズの中核三条件 カウンセリングの本質を考える (全3巻)』創元社」日本人間性心理学会ニューズレター, 85, 6.

## 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>。

2016年の概要は次のとおりである。「A.書籍」はなかった。「B.研究論文」は4本であった。「C.学会発表」は16本で、そのうち2つがシンポジウムであった。「D.翻訳」はなかった。「E.海外文献紹介」はなかった。「F.書評」はなかった。

2016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、エンカウンター・グループにおけるファシリテーター養成について論じたB-2、B-3が刊行されたことであろう。

B-2は、関西人間関係研究センターでのファシリテーター研修について、B-3は、臨床心理士養成の文脈での大学院教育におけるファシリテーター養成について、その実践と特徴がまとめられている。次世代養成はこのオリエンテーションの発展のために必要不可欠な課題である。特にグループ・アプローチはパーソンセンタード・アプローチの拡がりを支える重要な実践領域であるが、文献数の推移をみるとやや活性化のための方策が必要な状況ともいえる。これらの文献がその契機となる事が望まれよう。

なお、2016年は「人間性心理学研究」に4本 (B-1～4)、関連文献が掲載されている。

---

<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。

## A. 書籍

[該当文献なし]

## B. 研究論文

1. 金子周平 2016 人間性心理学におけるグループ実践家のトレーニング—序論— 人間性心理学研究, 34(1), 73-79.
2. 松本 剛 2016 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研修 人間性心理学研究, 34(1), 95-101.
3. 野島一彦 2016 大学院教育におけるエンカウンター・グループのファシリテーター養成 人間性心理学研究, 34(1), 81-84.
4. 下田節夫 2016 グループから学んで—ベーシック・エンカウンター・グループで起きることとスタッフのあり方について— 人間性心理学研究, 34(1), 109-120.

## C. 学会発表

1. 相原 誠・木村太一・森川友子 2016 教育現場におけるPCAGのファシリテーションに関する一考察 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 58-59.
2. 池ノ谷 和 2016 ベーシック・エンカウンター・グループ体験の報告と考察 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 72-73.
3. 今井美穂 2016 二つのベーシック・エンカウンター・グループの体験報告と考察 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 34-35.
4. 姜 潤華 2016 乳幼児をもつ母親支援グループの探索的研究—PCAG仮説に基づく— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 118-119.
5. 菊川紗希 2016 ベーシック・エンカウンター・グループ参加体験報告—心の変容と考察— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 84-85.
6. 清澤亜希子 2016 日本におけるエンカウンター・グループ観の多様性について 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 140.
7. 前田春菜・相澤亮雄・村山正治 2016 入学初期に実施したPCAGの看護教員ファシリテーター体験の分析—半構造化面接による— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 124-125.
8. 三浦直樹 2016 専修学校の授業におけるエンカウンターグループのセッションの構成 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 86-87.
9. 水野行範 2016 二つのベーシック・エンカウンター・グループの体験報告と考察 日本人間性心理学会第35回大会
10. 村久保雅孝 2016 ベーシック・エンカウンター・グループ研究におけるナ

- ラティブ・アプローチの可能性2 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 88-89.
11. 日本心理臨床学会（第35回大会）2016 自主シンポジウム：エンカウンター・グループを主催する意味・目的・姿勢を巡って 日本心理臨床学会第35回秋季大会発表論文集, 116.  
企画者（下田節夫）  
司会者（岡村達也）  
話題提供者（下田節夫・高橋紀子・中田行重・松本 剛）  
指定討論者（野島一彦）
  12. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：「グループ研究」の活動について—そのこれまでとこれから— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 164-165.  
企画者（下田節夫）  
話題提唱者（野島一彦・岡村達也・橋紀子・下田節夫）  
指定討論者（松本 剛・吉村真奈美）  
司会者（高橋紀子）
  13. 大築明生 2016 夢をテーマとしたエンカウンター・グループ 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 122-123.
  14. Shimoda, M. 2016 Basic encounter group in Japan and my own view on BEG. 31th International congress of Psychology Program, 244.
  15. 高松 里・平井達也・井内かおる・村久保雅孝・都能美智代・吉川麻衣子 2016 エンカウンター・グループが目指すものは何か? —「スロー・エンカウンター・グループin沖縄」のスタッフが求めたもの— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 104-105.
  16. 柘植順子・石田妙美 2016 エンカウンターグループ体験直後の感想から見た継続の可能性を探る 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 139.

#### D. 翻訳

〔該当文献なし〕

#### E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

#### F. 書評

〔該当文献なし〕

付：同リスト（～2015）

「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. 荒井美音里 2014 ベーシック・エンカウンター・グループ体験の報告と考察 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 11, 71-77.
2. 池ノ谷 和 2015 ベーシック・エンカウンター・グループ体験の報告と考察 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 12, 95-104.
3. 今井美穂 2015 二つの「ベーシック・エンカウンター・グループ」体験：その報告と考察 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 12, 105-116.
4. 伊藤義美 2015 カウンセリング体験学習の短期研修型—エンカウンター・グループの実証的研究— 人間環境大学「人間と環境」, 6, 1-7.
5. 伊藤義美 2015 通い研修型の短期エンカウンター・グループの実証的研究 人間環境大学「人間と環境」, 10, 29-37.
6. 野島一彦 2015 心理ミーティングとエンカウンター・グループの比較検討 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 12, 25-28.
7. 押江 隆・加藤寛子・水戸部準・大濱知佳・大塚聡介・大津久美・上田佳苗・大山 薫・堺屋悠紀 2014 大学院の講義におけるエンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み（第2報） 山口大学大学院教育学研究科附属臨床心理センター紀要, 5, 17-26.
8. 押江 隆・小黒明日香・稲田一善 2014 定時制高校におけるエンカウンター・グループの事例報告—PCAグループ, コミュニティ臨床の視点から— 学校メンタルヘルス, 17(2), 182-191.
9. 鈴木研司・平山栄治 2011 沈黙の現象学に関する覚書：エンカウンター・グループ体験を通して 青山心理学研究, 11, 63-72.
10. 鈴木研司・平山栄治 2015 エンカウンター・グループにおいて心理的成長がもたらされるメカニズムについて—高成長者と低成長者の個人過程の比較から— 心理臨床学研究, 33(5), 462-472.
11. 谷澤祐子・野部晶代・勅使河原由季・野島一彦 2014 大学の授業における半構成的エンカウンター・グループの事例研究 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 2, 65-75.
12. 筒井優介 2015 PCAグループにおける夢解釈の実際と意義 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 44-45.
13. 吉川麻衣子 2015 非行少年等の心理教育的支援を目的としたエンカウンターグループ実践：グループ・プロセスと少年の参加体験の分析を中心に

### C. 学会発表

1. 荒井美音里 2015 ベーシック・エンカウンター・グループ体験の報告と考察 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 62-63.
2. 張 彩虹・友納艶花 2015 日本人学生と中国人留学生の半構成型エンカウンター・グループの事例検討—文化的自己観に着目して— 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 147.
3. 森本文子 2015 大学院1年生を対象とした継続型エンカウンター・グループの試み 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 110-111.
4. 村久保雅孝 2015 ベーシック・エンカウンター・グループ研究におけるナラティブ・アプローチの可能性 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 74-75.
5. 小黒明日香・稲田一善・押江 隆 2013 定時制高校におけるPCAグループの実践的研究(II)—グループ実施以前の要因の検討 日本学校メンタルヘルス学会第16回大会
6. 押江 隆・小黒明日香・稲田一善 2013 定時制高校におけるPCAグループの実践的研究(I)—PCAグループの効果とそれをもたらした要因の検討— 日本学校メンタルヘルス学会第16回大会
7. 杉浦崇仁・木村太一他 2015 PCAグループにおけるC.R.Rogersの3条件の変化についての考察 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 124-125.

### 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。

2016年の概要は次のとおりである。「A.書籍」は2本で、いずれも単行本であっ

た。「B.研究論文」は52本であった。「C.学会発表」は19本で、そのうち5つがシンポジウムであった。「D.翻訳」は6本で、そのうち2本が単行本であった。「E.海外文献紹介」はなかった。「F.書評」は8本であった。

2016年における「体験過程療法・フォーカシング」の特徴は、フォーカシングの視点から心理臨床をとらえなおしたA-2、翻訳であるD-1、D-2が刊行されたことであろう。

A-2は、単なるフォーカシングの概説書ではなく、心理臨床、特に傾聴について、フォーカシングの知見からのフィードバックが語られており、興味深い。おそらく、傾聴の精緻化の1つの方向性がここにあり、今後の展開も期待される。

D-1は、東洋的な瞑想法をとり入れたフォーカシングの概説書である。D-2は読者にワークショップに参加しているような体験をもたらす独特の構成で、ワーク集の側面もある書籍である。どちらも、翻訳者の著者に対する信頼感が高く、そこが刊行のモチベーションとなっているようである。フォーカシングに関する翻訳書はコンスタントに刊行されているが、バリエーションの充実が最近の特徴といえよう。

なお、2016年は「心理臨床学研究」に1本（B-6）、関連文献が掲載されている。また、「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. 近田輝行監修 前田満寿美・伊藤三枝子 2016 ハンドブック インタラクティブ・フォーカシング—からだに根ざした深いコミュニケーションを学ぶ—傾聴・共感・癒し— インタラクティブ・フォーカシング学習会  
監修者より  
はじめに  
第1章 インタラクティブ・フォーカシングの解説  
第2章 インタラクティブ・フォーカシングの実践
2. 池見 陽編 2016 傾聴・心理臨床学アップデートとフォーカシング—感じる・話す・聴くの基本— ナカニシヤ出版  
第1章 古典的な心理療法理論（池見 陽・河崎俊博）  
第2章 感じるとは如何にあるのか（池見 陽・河崎俊博）  
第3章 「感じ」を話すとき何が起こるのか（田中秀男・岡村心平・三宅麻希）  
第4章 セラピストが聴くとき何が起こるのか（池見 陽）  
第5章 アップデートする傾聴とフォーカシング（池見 陽）  
第6章 更新し続けるフォーカシング諸方法（池見 陽・河崎俊博・田中秀男・岡村心平・筒井優介・矢野キエ・平野智子・青木 剛）

## B. 研究論文

1. 2016つどい準備委員会編 2016 2016年度 年次大会～福島・いわきにつどい～第二報 The Focuser's Focus, 19(1), 3-9.
2. 秋元紳司 2016 「コミュニティ・ウェルネス・フォーカシング・ワークショップ in 京都 Part II」に参加して The Focuser's Focus, 18(4), 12-13.
3. 秋元紳司 2016 いわきで過ごした2日間 The Focuser's Focus, 19(3), 10.
4. 渥美美穂子 2016 コミュニティと私（個） The Focuser's Focus, 18(4), 12.
5. 伊達山裕子 2016 こころの日記 The Focuser's Focus, 19(3), 20-21.
6. 藤掛友希 2016 コラージュ作品制作と作品に対するPAC分析の適用が体験過程に及ぼす影響 心理臨床学研究, 34(1), 39-50.
7. 浜田千晴 2016 インタラクティブ・フォーカシング（以下IF）レベル2ワークショップに参加して The Focuser's Focus, 18(4), 10.
8. 兵頭孝子 2016 小講義：フォーカシングー体験過程のシステムー カウンセリング, 48(1), 4-12.
9. 市川洋子 2016 2016ケンブリッジ国際会議に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 15.
10. 池見 陽・李明・王 曉芳 2016 逆さまの帽子～意味はどのように創造されるのか～ The Focuser's Focus, 19(1), 10-13.
11. 池見 陽 2016 アジア・フォーカシング国際会議（AFIC）へのいざない The Focuser's Focus, 19(3), 2-5.
12. 伊藤三枝子 2016 インタラクティブ・フォーカシング・レベル1ワークショップの報告 The Focuser's Focus, 19(2), 12.
13. 河原 円 2016 2016ケンブリッジ国際会議に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 15.
14. 河崎俊博 2016 中国におけるフォーカシング的態度に関する数量的研究 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 6, 29-37.
15. 古賀恵子 2016 「コミュニティ・ウェルネス・フォーカシング・ワークショップ in 京都 Part II」に参加して The Focuser's Focus, 18(4), 13.
16. 小泉隆平 2016 2016ケンブリッジ国際会議に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 14-15.
17. 小坂淑子 2016 インタラクティブ・フォーカシングWS感想 The Focuser's Focus, 19(2), 13.
18. 古谷英子 2016 感じること？ The Focuser's Focus, 19(2), 10-11.
19. 久羽 康 2016 インタラクティブ・レベル2のワークショップに参加して The Focuser's Focus, 18(4), 9-10.
20. 楠木戀都 2016 2016ケンブリッジ国際会議に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 16.
21. 川中淳子 2016 FISS2016に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 18.



22. 前田満寿美 2016 インタラクティブ・フォーカシング・ワークショップ・レベル2の報告 The Focuser's Focus, 18(4), 8-9.
23. 松田清四朗 2016 連載企画 超びっとフォーカシング：スペースとフェルトセンスと慈悲 The Focuser's Focus, 19(1), 17.
24. 湊 太智 2016 ワークショップに参加して The Focuser's Focus, 19(2), 11.
25. 宮下武二郎 2016 3.11後のいわきに想う The Focuser's Focus, 19(3), 6-7.
26. 長谷賢一 2016 超びっとフォーカシング：比喩と交差で遊ぶ～「言葉の種さがし」～ The Focuser's Focus, 19(2), 15.
27. 仁田公子 2016 超びっとフォーカシング～学校に「ホッとしたいひととき」を～ The Focuser's Focus, 18(4), 11.
28. 野元剛二 2016 南の島のフォーカシング The Focuser's Focus, 19(2), 11-12.
29. 野村昌世 2016 ミニミニ実践報告：たばことわたしとフォーカシング The Focuser's Focus, 19(1), 17-18.
30. 大田民雄 2016 フォーカシングによって確実に体験すること The Focuser's Focus, 19(1), 13-14.
31. 大田民雄 2016 生き方としてのフォーカシング The Focuser's Focus, 19(3), 18-19.
32. 流 一世 2016 超びっとフォーカシング：聴覚障がいを持つ子どもへのフォーカシング The Focuser's Focus, 19(3), 22.
33. 齋藤英俊 2016 「子どもとフォーカシングの基本」に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 14.
34. 酒井久実代 2016 マイプレシヤスタイム The Focuser's Focus, 19(2), 13.
35. 酒井久実代 2016 2016ケンブリッジ国際会議に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 15-16.
36. 坂下英淑 2016 インタラクティブ・フォーカシング・レベル1に参加して The Focuser's Focus, 19(2), 13-14.
37. 笹田・古澤・小山・長嶋・伊達山 2016 2016年集い JCF A 出店「子どもとフォーカシングの基本」～子どもと接するときに気を付けたいこと～ The Focuser's Focus, 19(3), 13.
38. 澁谷奈加子 2016 わたしは「子どもとフォーカシング」実践 The Focuser's Focus, 19(1), 16.
39. 新村信貴 2016 JCF A W S 感想 The Focuser's Focus, 19(2), 10.
40. 杉浦喜代子 2016 TAE 風（ふう）「気まぐれ日記」に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 10-11.
41. 高瀬健一 2016 理論セミナーでの体験とその後 The Focuser's Focus, 19(2), 14-15.
42. 滝川道子 2016 インタラクティブ・フォーカシング・レベル2に参加して

- The Focuser's Focus, 18(4), 9.
43. 玉澤秀寿 2016 2度目のレベル2ワークショップ The Focuser's Focus, 18(4), 10-11.
  44. 田村恵子・千木良暁司 2016 TAEで和菓子づくり The Focuser's Focus, 19(3), 19.
  45. 田中久美子 2016 2016ケンブリッジ国際会議に参加して The Focuser's Focus, 19(3), 16.
  46. 勅使河原真弓 2016 子どものフォーカシングのまなび The Focuser's Focus, 18(4), 8.
  47. 富田 新 2016 フォーカサーの集いに参加して The Focuser's Focus, 19(3), 10.
  48. 山本美保 2016 コミュニティ・ウェルネス・フォーカシング・ワークショップ in 京都 Part II The Focuser's Focus, 18(4), 11-12.
  49. 山本恵美 2016 フォーカサーの集いに参加して The Focuser's Focus, 19(3), 9-10.
  50. 山本美保 2016 インターナショナル・フォーカシング・インスティテュートサマースクール(2016年8月21~27日)のご報告 The Focuser's Focus, 19(3), 17-18.
  51. 山崎 暁 2016 奨励賞 受賞インタビュー 日本人間性心理学会ニューズレター, 87, 7.
  52. 吉田 言 2016 時が止まったような The Focuser's Focus, 19(3), 11.

### C. 学会発表

1. 藤元慎太郎 2016 青年期における過剰適応とフォーカシング的態度との関連 日本心理臨床学会第35回秋季大会プログラム, 77.
2. 池見 陽 2016 頻繁に見過ごされる体験過程基礎論 追体験・交差と意味・暗在の創造 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 100-101.
3. 石倉 篤 2016 Tグループにおけるやりとりと体験過程の進展との相互作用 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 42-43.
4. 春日菜穂美 2016 PTSDに対する描画を用いたアート・フォーカシングの効果 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 108-109.
5. 三木健郎 2016 第12回 子どもとフォーカシング in 京都の開催を終えて The Focuser's Focus, 19(2), 10.
6. 森川友子・岩崎万里 2016 慢性疼痛の痛みに対処できる感じを得るまで 描画が有効であったフォーカシングの一事例 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 114-115.
7. 村田 進 2016 「燈台へ」創作体験における中心過程について—A研修会で

- のB氏の心理的成長— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 50-51.
8. 日本心理臨床学会（第35回大会）2016 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(3)—活用効果の検証— 日本心理臨床学会第35回秋季大会発表論文集, 115.  
企画者（土江正司・足立智昭）  
司会者（土江正司）  
話題提供者（足立智昭・奥井智一郎・上藺俊和・大迫久美恵）  
指定討論者（野元剛二）
  9. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：からだのレベルから見た「話を聴く」ということ—一世に働く全ての人々に心理学者は何ができるか、楽しみながら模索するためのレッスン— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 151.  
企画者（春日作太郎）  
コメンター（村山正治・村久保雅孝）
  10. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：体験が推進される言葉の創造について ジェンドリン哲学より 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 160-161.  
企画者（矢野キエ）  
話題提供者（三村尚彦・岡村心平・矢野キエ）
  11. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：フォーカシング初心者へのガイドに役立つこと 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 160-161.  
企画者（小坂淑子）  
話題提供者（榊原佐和子・小坂淑子）
  12. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：フォーカシング指向心理療法における見立ての位置づけ 他学派との共営を目指したモデル 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 162-163.  
企画・司会者（内田利広・平野智子）  
話題提供者（河 俊博・日野唯香・小泉隆平・青木 剛）  
指定討論者（内田利広）
  13. 押江 隆 2016 挫折体験の意味づけとフォーカシング的経験および外傷後成長との関連の検討 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 102-103.
  14. 酒井久実代・河崎俊博・池見 陽 2016 フェルトセンスの象徴化を含めた体験過程尊重尺度と精神的健康との関連 性の検討 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 135.
  15. 舍川優悟 2016 フェルトシフト時に生じる主観的変化の体験分類について

- の探索的研究 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 133.
16. 高橋寛子 2016 TAEを用いた体験の言語化とその意義 大学院生の病院 実習体験の深まりと構造化 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 82-83.
  17. 高橋康子・小野貴美子・石川須美子 2016 フォーカシング的態度と共感性がいじめ第三者に与える影響 日本心理臨床学会第35回秋季大会プログラム, 93.
  18. 山崎 暁 2016 精神科領域におけるフォーカシング指向心理療法 日本心理臨床学会第35回秋季大会プログラム, 27.
  19. 矢野キエ 2016 気づきが生まれるところに働いていること—コラージュワークの体験より— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 48-49.

#### D. 翻訳

1. デヴィッド・I・ローム著 (日笠摩子、高瀬健一訳) 2016 マインドフル・フォーカシング—身体は答えを知っている— 創元社  
はじめに  
第1部 自分の中に友だちを作る  
第1章 フェルトセンスを見つけるためのステップ  
第2章 フェルトセンスへの入り口  
第3章 気持ちの下の気持ち  
第4章 フェルトセンスを育む  
第5章 状況に取り組む  
第6章 フェルトセンスに焦点を合わせる  
第7章 フェルトセンスからの洞察を求める  
第8章 小さな一歩とフェルトシフト、そして出てきたものを味わうこと  
第9章 自己への共感を育み、内なる批判家を和らげる  
第10章 マインドフルネスと気づきと主たる自己  
第11章 生命プロセスの深い本質  
第2部 人生を前に進める  
第12章 洞察から行動ステップへ  
第13章 深い傾聴  
第14章 葛藤  
第15章 難しい決断をする  
第16章 理解する  
第17章 「最初の考えが最もよい考え」：創造のプロセスにおけるフェルトセンス  
第18章 空間を拡げる

第19章 観想：それ以上を感じる

付録 マインドフル・フォーカシングの手順

さらなる学びと実践のための情報

おわりに

2. Simon, B.H. & Zubizarreta, R.Z.(Eds.) 2014 Discovering The Gift of Your Inner Wisdom : How I Teach Focusing. (日笠摩子監訳榊原佐和子・小坂淑子・高瀬健一・堀尾直美訳 2016 フォーカシングの心得—内なる知恵の発見法— 創元社)
  - 第1部 最初の三日間ワークショップ
    - 第1章 愛の実習
    - 第2章 安全を保つ
    - 第3章 フェルトセンスに気づくためのワークをもう少し
    - 第4章 リスニングに進む
    - 第5章 二日目を始める
    - 第6章 練習を深める
    - 第7章 参加者が自主的に練習できるような準備
  - 第2部 二回目の三日間ワークショップ
    - 第8章 積極的な参加を促す
    - 第9章 ガイドの仕方の教え方
    - 第10章 他の教師との協働
    - 第11章 インタラクティブ・フォーカシングの教え方
    - 第12章 意志決定の実習
  - 第3部 フォーカシングの学びを助けることについてもう少し
    - 第13章 困難にぶつかったときの取り組み方
    - 第14章 上級ワークショップとチェンジズ・グループと実践グループ
  - 第4部 ビビ・サイモン著作集
3. Conell, A.W. (桜井多恵子・大澤美枝子訳) 2016 アン・ワイザー・コーネルのWeekly Tips (ウィークリー・チップス) のご紹介 The Focuser's Focus, 19(1), 19-20.
4. Corsetti, N. & Pasquini, O. (川崎直樹訳) 2016 世界のフォーカシング(9) イタリアにおけるフォーカシングの歴史と発展 The Focuser's Focus, 19(1), 16-17.
5. Blake, B. (河原 円訳) 2016 世界のフォーカシング(10) エルサルバドルのフォーカシング The Focuser's Focus, 19(1), 23-24.
6. Willman, A. & Lawrence, N. J. (流 一世訳) 2016 シリーズ：世界のフォーカシング(8) アメリカ北西部におけるフォーカシング・コミュニティの歴史 The Focuser's Focus, 18(4), 14-15.

## E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

## F. 書評

1. 池見 陽 2016 「デヴィッド・I・ローム著（日笠摩子、高瀬健一訳）2016『マインドフル・フォーカシング—身体は答えを知っている—』創元社」 The Focuser's Focus, 19(2), 7-8.
2. 日笠摩子 2016 「Simon, B.H. & Zubizarreta, R.Z.(Eds.) 2014（日笠摩子監訳榊原佐和子・小坂淑子・高瀬健一・堀尾直美訳 2016『フォーカシングの心得—内なる知恵の発見法—』創元社」 日本人間性心理学会ニュースレター, 87, 8.
3. 岡村心平 2016 「池見 陽編 2016『傾聴・心理臨床学アップデートとフォーカシング—感じる・話す・聴くの基本—』ナカニシヤ出版」 日本人間性心理学会ニュースレター, 87, 9.
4. 末武康弘 2016 「近田輝行監修前田満寿美・伊藤三枝子 2016『ハンドブック インタラクティブ・フォーカシング—からだに根ざした深いコミュニケーションを学ぶ～傾聴・共感・癒し～』インタラクティブ・フォーカシング学習会」 The Focuser's Focus, 19(3), 12.
5. 高瀬健一 2016 「デヴィッド・I・ローム著（日笠摩子、高瀬健一訳）2016『マインドフル・フォーカシング—身体は答えを知っている—』創元社」 日本人間性心理学会ニュースレター, 87, 8.
6. 田邊 裕 2016 「Simon, B.H. & Zubizarreta, R.Z.(Eds.) 2014（日笠摩子監訳榊原佐和子・小坂淑子・高瀬健一・堀尾直美訳 2016『フォーカシングの心得—内なる知恵の発見法—』創元社」 The Focuser's Focus, 19(2), 8-9.
7. 田邊 裕 2016 「池見 陽編 2016『傾聴・心理臨床学アップデートとフォーカシング—感じる・話す・聴くの基本—』ナカニシヤ出版」 The Focuser's Focus, 19(2), 9.
8. 上村英生 2016 「森川友子編 2015『フォーカシング健康法—こころとからだに喜ぶ創作ワーク集—』誠信書房」 The Focuser's Focus, 18(4), 7.

付：同リスト（～2015）「第Ⅲ部：体験過程療法・フォーカシング」の追録

## A. 書籍

〔該当文献なし〕

## B. 研究論文

1. 青木 剛 2008 大学生における精神的健康に関する研究—フォーカシングの態度とレジリエンス、自己実現との関連から— 関西大学大学院修士論文

2. 青木 剛 2008 レジリエンス、自己実現から捉えた精神的健康とフォーカシング的態度との関連について 日本人間性心理学会第27回大会発表論文集, 134.
3. 青木 剛 2010 フォーカシングに関する数量的研究の国際動向をめぐって— 2009年フォーカシング国際会議シンポジウムでの発表から— 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要, 創刊号, 1-7.
4. 土井晶子・森永康子 2009 大学生における「フォーカシング的態度」と自己効力感、ソーシャルスキル、Locus of Controlの関連について 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 83.
5. 江田香織・中込四郎 2012 アスリートの自己形成における競技体験の内在化を促進する対話的競技体験 スポーツ心理学研究, 39(2), 111-127.
6. 藤高奈々 2013 日常におけるフォーカシング的態度と選択および親密性との関連 追手門学院大学心理学部2013年度卒業論文
7. 浜野 匠 2013 大学生のフォーカシング的態度と進路意思決定の困難さに関する調査 追手門学院大学心理学部2013年度卒業論文
8. 飯尾有未 2012 自己注目およびフォーカシング的態度と抑うつとの関連：コーピング方略からの検討を加えて 兵庫教育大学大学院修士論文
9. 生田祐介 2010 フォーカシングによるストレスマネジメント教育の展開 愛知教育大学修士論文
10. 河野達也 2011 フォーカシングの態度に関する研究—積極的および消極的態度の関連から— 追手門学院大学心理学研究科2010年度修士論文
11. 河崎俊博 2008 大学生におけるフォーカシング的態度と信頼感 関西大学卒業論文
12. 河崎俊博 2010 SEMによるフォーカシング的態度の研究—FMS（体験過程尊重尺度）と信頼感— 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要, 創刊号, 29-27.
13. 河崎俊博 2013 体験過程促進的な応答を巡って—ReflectionとReflexive mode— 関西大学カウンセリングルーム紀要, 4, 29-35.
14. 三村理沙 2009 フォーカシングの態度と対処方略による特性不安への影響 関西大学卒業論文
15. 宮本真衣 2009 高校生におけるフォーカシング的態度の測定—大学生との比較— 関西大学卒業論文
16. 宮田周平 2001 フォーカシングの日常化が自己実現度に与える影響 青山学院大学心理臨床研究, 1, 89-94.
17. 宮武ゆかり 2009 キャリア意志決定に及ぼす諸要因の研究—社会的要因と個人的要因の関連から— 関西学院大学修士論文
18. 宮崎和也 2014 ひきこもり体験が及ぼす再構成に関する一考察—質問紙法とインタビュー調査より— 追手門学院大学大学院心理学研究科2013年度修

士論文

19. 森川友子・永野浩二・福盛英明・平井達也 2014 FMS (The Focusing Manner Scale) 改訂版の作成および信頼性と妥当性の検討 九州産業大学国際文化学部紀要, 58, 117-135.
20. 村澤香苗 2007 フォーカシング的態度尺度と臨床的妥当性についての検討 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 9(1/2), 65.
21. 永野浩二・福盛英明・森川友子・平井達也 2015 日常におけるフォーカシング的態度に関する文献リスト (1995-2014) 追手門学院大学心理学部紀要 9, 57-68.
22. 中垣美知代 2006 体験過程理論と交流分析からみた精神的健康について—体験過程尊重尺度 (FMS) と東大式エゴグラム (TEG) を用いて— 神戸女学院大学大学院人間科学研究科「ヒューマンサイエンス」, 9, 61-66.
23. 中垣美知代 2007 日常生活におけるフォーカシング的態度の研究～FMSとCMI、EQS、EXPとの関連— 神戸女学院大学大学院修士論文 (未公開)
24. 中谷隆子・杉江 征 2013 フォーカシングに関する心理学的研究の動向：日常的フォーカシング態度への発展可能性 筑波大学心理学研究, 46, 121-129.
25. 押江 隆・水戸部準・大塚聡介 2015 「体験過程流箱庭療法」開発の試み 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 39, 109-118.
26. 斎藤恵子 2009 大学生における内的対象の想起とフォーカシング的態度の関連について 関西大学心理相談室紀要, 11, 49-56.
27. 澤野美香 2009 ストレス低減に関連する要因についての一考察—フォーカシング的態度とソーシャルサポート— 関西大学大学院修士論文
28. 澤野美香 2010 ストレス低減に関連する要因についての一考察—フォーカシング的態度とソーシャルサポート— 関西大学心理相談室紀要, 12, 27-36.
29. 植中祐至 2009 大学生におけるフォーカシング的態度の推移 関西大学卒業論文
30. 上西裕之 2010 日常生活におけるフォーカシング的態度と曖昧さへの態度の関連—FMS-Rと曖昧さへの態度尺度を用いての検討— 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要, 創刊号, 9-20.
31. 上西裕之 2010 日常生活におけるフォーカシング的態度とAlexithymia傾向との関連—FMS-RとTAS-20を用いて— 関西大学心理相談室紀要, 12, 57-64.
32. 上西裕之 2011 日常生活におけるフォーカシングに関する数量的研究 関西大学博士論文
33. 上西裕之 2011 日常生活におけるフォーカシング的経験についての一考察—フォーカシング的経験尺度の開発とその構造の分析— 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要, 2, 91-100.
34. 上西裕之 2012 日常生活におけるフォーカシング的経験と構造拘束度との関連 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要, 3, 65-73.



### C. 学会発表

1. 鞠川由貴・山本優子・溝口英登・藤田洋子・植木美紀・森原 梓・渡邊弓子・多田佳歩・天野一城・押江 隆・小野史典 2015 フォーカシングにおけるフォーカサーおよびリスナーの不安傾向の変化の検討 九州心理学会第76回大会
2. 押江 隆・梅野智美 2015 「体験過程流箱庭療法」開発の試み(2)—セラピストが箱庭作品を味わう方法の検討— 日本人間性心理学会第34回大会プログラム

### 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Ⅳ部：その他

「第Ⅳ部：その他」には関連文献のうち、親子関係・家庭生活、教育・学習（学生中心の教授法や人間中心の教育など）等の来談者中心のオリエンテーションの広がりやその基礎概念、歴史、人物等、また、表現療法などのこれまでの3部には分類されないものを収録した。

2016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1本であった。「C.学会発表」は10本であった。そのうち2つがシンポジウムであった。「D.翻訳」はなかった。「E.海外文献紹介」は1本であった。「F.書評」はなかった。

2016年における「その他」の特徴は、質的研究法の概説書であるA-1が刊行されたことであろう。

TAEを軸とした質的研究に関する書籍は得丸さと子氏によるものがあるが、本書籍は質的研究全般を俯瞰的に取り扱っており、質的研究の広がりとともに、その中におけるTAEの位置づけも知ることができる良書である。質的研究の研究者へTAEをアピールすることもこの書籍に期待されることではなかろうか。

### A. 書籍

1. 末武康弘・諸富祥彦・得丸智子・村里忠之編著 2016「主観性を科学化する」質的研究法入門—TAEを中心に— 金子書房

はじめに (諸富祥彦)

第I部 質的研究と「主観性の科学化」: 質的研究の理論的基盤

1章 「主観性を科学化する」研究とは (末武康弘)

2章 質的研究の哲学的基礎について—こころの哲学と現象学は質的研究をどのように基礎づけることができるだろうか (村里忠之)

3章 主観性と一人称の科学—生きる身体とプロセスとしての知— (村川治彦)

第II部 インタビュー分析における質的研究法—さまざまな質的研究法の理論と実際、研究事例—

4章 GTAの理論と実際 (小林孝雄)

5章 M-GTAの考え方と実際 (山崎浩司)

6章 ナラティブの理論と実際 (東海林麗香)

7章 複線径路等至性アプローチ—Trajectory and Equifinality Approach;TEA— (サトウタツヤ)

8章 IPAの理論と実際 (伊賀光屋)

9章 IPAの研究事例—死別にともなう僧侶の悲嘆と成長に関する質的研究— (松下弓月)

10章 TAEの理論と実際 (得丸智子)

11章 TAEの研究事例—TAEステップによる内省プロセスの可視化の試み— (得丸智子)

12章 質的研究の諸方法の特徴—各方法論におけるアプローチの検討— (三好真人)

第III部 TAEによる質的研究の実際

13章 心理・福祉分野における実践例 (高橋寛子・田中睦美・木村喜美代・末武康弘・青木桂子)

14章 教育・看護分野における実践例 (小林浩明・坂本喜代子・近藤朋子・上條純恵・田村眞由美・末次典恵)

第IV部 資料

一人称科学の提唱 (E・ジェンドリン・ドン・ジョンソン著村里忠之訳)  
質的研究の研究会ガイド

**B. 研究論文**

1. 並木崇浩・小野真由子 2016 PCAGIP法研究の動向と課題 関西大学臨床心理専門職大学院 心理臨床センター「関西大学心理臨床センター紀要」, 7, 91-100.

**C. 学会発表**

1. 小坂淑子 2016 KOL-BEを用いたフォーカシングプロセス—アートセラピー

- としての臨床適応可能性を探る— 日本心理臨床学会第35回秋季大会プログラム, 77.
2. 村山正治・浦野俊美・渡辺 隆 2016 5年間の播磨PCAGIPプロジェクトの軌跡 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 68-69.
  3. 中島真夕 2016 スクールカウンセラーが行うPCAGIP—工夫とその効果— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 76-77.
  4. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：仏法を基底にした人間中心のアプローチ—その体系についての一案— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 148-149.  
企画・話題提供者（山本和夫）
  5. 日本人間性心理学会（第35回大会）2016 自主企画：アートを観る、語る場からの自己発見 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 150.  
企画・話題提供者（津島和美）
  6. 小野京子 2016 パーソンセンタード表現アートセラピーにおける心理的成長—トレーニング参加者へのインタビュー調査— 日本心理臨床学会第35回秋季大会プログラム, 53.
  7. 押江 隆 2016 パーソンセンタード・コミュニティアプローチの実践と課題 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 30-31.
  8. 押江 隆・藤田洋子 2016 PCAGIP法にパーソンセンタード・スーパーヴィジョンを組み合わせた「リフレキシブPCAGIP法」の開発 日本心理臨床学会第35回秋季大会プログラム, 88.
  9. 中島真夕 2016 スクールカウンセラーが行うPCAGIP—工夫とその効果— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム, 4.
  10. 山根倫也・押江 隆 2016 児童の教師に対する態度認知と学級集団形成および学校適応感の関連 ロジャーズの3条件態度の認知による検討 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 44-45.

#### D. 翻訳

〔該当文献なし〕

#### E. 海外文献紹介

1. 中田行重・清澤千紘・阪本久実子 2016 パーソン・センタード・アプローチにおける家族／カップル療法 関西大学臨床心理専門職大学院心理臨床センター「関西大学心理臨床センター紀要」, 7, 121-130.

#### F. 書評

〔該当文献なし〕

## 付：同リスト（～2015）「第Ⅳ部：その他」の追録

### A. 書籍

〔該当文献なし〕

### B. 研究論文

1. 押江 隆 2015 PCAGIP法による学校教員の事例検討会 山口大学大学院教育学研究科附属臨床心理センター紀要, 5, 35.
2. 末武康弘 2015 多元的アプローチの醍醐味 学術通信, 岩崎学術出版社, 111, 5-7.
3. 山下和夫 2015 私の中の真宗とPCAとの交流 日本人間性心理学会ニューズレター, 85, 2.

### C. 学会発表

1. 北田朋子・村山正治 2015 施設入居高齢者へのパーソンセンタードアプローチの導入と考察「音楽とおしゃべり」を用いて 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 66-67.
2. 望月洋介 2015 ファシリテーターが感情的に巻き込まれた状況でのPCAGIPのファシリテーション 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 86-87.
3. 村上恵子・北田朋子他 2015 大学院ケースカンファレンスにおけるPCAGIP法の試み—事例の提供・プロセス・結果・意義の考察— 日本人間性心理学会第34回大会プログラム・発表論文集, 82-83.

### 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. 園田雅代 2015 「Cooper, M. & McLeod, J. (末武康弘・清水幹夫監訳) 2015 『心理臨床への多元的アプローチ—効果的なセラピーの目標・課題・方法—』 岩崎学術出版社」 臨床心理学, 16(5).

### 統計

2016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。2016年に公開され

た関連文献は93篇（「来談者中心療法」18篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」4篇、「体験過程療法・フォーカシング」68篇、「その他」3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7690篇（「来談者中心療法」3453篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」1821篇、「体験過程療法・フォーカシング」2085篇、「その他」331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・アプローチに関する発行文献数 (2016.12.19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	10-14	2015	2016	合計	
来談者中心療法 (含:基礎概念) 遊戯療法も含む	2	7	13	35	14	15	13	9	20	15	8	14	4	5	0	174	
書籍: 単行本	3	5	9	27	47	43	48	20	111	118	53	35	44	1	0	564	
書籍: 章	0	0	0	1	2	9	19	15	3	11	13	15	8	8	1	105	
論文: 特集	0	5	91	68	67	114	149	229	186	316	347	277	242	40	15	2146	
論文: 一般	1	3	3	8	5	1	3	4	1	0	10	12	4	0	0	55	
翻訳: 単行本	0	0	41	106	3	6	8	7	6	13	59	1	6	1	0	257	
翻訳: 章	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	8	2	7	22	
海外文献紹介	0	0	0	1	2	0	2	9	4	6	15	13	57	20	1	130	
書評	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	9	9	11	2	39	
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	9	9	11	2	3	
参考: 発表: 一般	0	5	28	19	9	16	2	4	18	21	38	27	45	5	3	240	
合計 (学会発表は除く)	6	20	158	247	138	190	249	288	334	488	505	419	330	63	18	3453	
ベシック・エンカウンター・グループ (含:グループカウンセリング)	0	1	0	1	4	1	2	1	4	3	2	4	5	1	0	25	
書籍: 単行本	0	0	1	1	4	19	16	15	30	29	14	4	10	1	0	144	
書籍: 章	0	0	0	0	0	3	0	1	8	1	4	2	0	1	0	20	
論文: 特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
論文: 一般	0	3	0	3	0	37	121	247	206	283	155	216	142	111	36	4	1561
翻訳: 単行本	0	0	0	0	3	4	2	0	0	1	1	3	0	0	0	14	
翻訳: 章	0	0	0	0	0	1	2	0	1	2	4	4	0	0	0	14	
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	
書評	0	0	0	0	0	2	0	1	2	13	3	6	7	5	2	41	
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	3	6	6	1	23	
参考: 発表: 一般	0	1	0	1	0	28	40	44	54	42	29	45	55	43	5	14	400
合計 (学会発表は除く)	0	1	4	2	46	149	270	226	339	195	247	166	131	41	4	1821	
体験過程療法 フオーカシング (含:体験過程の基礎概念)	0	0	0	0	1	0	0	2	0	2	8	6	8	5	1	2	35
書籍: 単行本	0	0	0	0	2	5	4	5	17	37	18	7	29	0	0	124	
書籍: 章	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	5	21	2	0	0	32	
論文: 特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
論文: 一般	0	0	0	0	1	24	65	98	130	190	398	359	334	57	52	1708	
翻訳: 単行本	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5	5	8	3	0	26	
翻訳: 章	0	0	2	5	2	7	8	3	1	1	5	5	12	2	4	61	
海外文献紹介	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	1	0	1	2	0	8	
書評	0	0	0	0	1	0	1	0	5	6	16	21	13	16	4	91	
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	6	6	17	2	5	42
参考: 発表: 一般	0	0	0	0	5	11	28	41	41	44	60	139	108	4	14	495	
合計 (学会発表は除く)	0	0	2	7	6	37	80	115	158	265	458	422	403	64	68	2085	
その他 (教育・経営など)	0	0	0	4	2	2	0	0	1	0	1	5	6	1	1	23	
書籍: 単行本	0	0	0	2	0	0	2	0	5	6	3	1	11	1	0	31	
書籍: 章	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	
論文: 特集	0	0	4	1	6	13	19	10	25	13	44	37	49	7	1	229	
論文: 一般	0	0	0	1	1	1	0	3	1	0	3	1	1	1	0	12	
翻訳: 単行本	0	0	0	4	1	0	1	0	1	0	9	0	1	0	0	17	
翻訳: 章	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	5	2	4	2	15	
書評	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6	0	2	11	
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	6	0	4	0	1	3	1	16	1	25	6	8	71
参考: 発表: 一般	0	0	0	13	10	15	26	12	32	19	65	46	74	12	3	331	
合計 (学会発表は除く)	6	21	168	269	200	391	625	641	863	967	1275	1053	938	180	93	7690	
総計	6	21	168	269	200	391	625	641	863	967	1275	1053	938	180	93	7690	

注) データは坂中による一連の「日本におけるバーンソンセンター・アプローチに関する文献リスト」シリーズによった。

# 実習

ラボラトリー方式の体験学習に関するツールを公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、第7号(2008)より「実習」を掲載しております。ここに掲載されている実習は、当センター研究者とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

なお、ラボラトリー方式の体験学習を実施する際には、まずはご自身がラボラトリー方式の体験学習を体験されることをお勧めします。当センターではラボラトリー方式の体験学習を用いた公開講座を開催しております（詳しくは当センターの Web ページ <http://www.nanzan-u.ac.jp/NINKAN/> をご参照ください）。体験学習のファシリテーションを学んだ上でご使用ください。

## 実習を使用する際の留意事項

1. 著作権は著者に属します。実習を販売することや、営利目的の発行物などに転載をすることは禁止します。なお、教育目的での無料の発行物などに転載を希望される場合は、当センター事務局にお問い合わせください。
2. ラボラトリー方式の体験学習として教育・研修などに使用される場合には、各実習の課題シート（実習の指示書）に出典を明記してください。使用の際に当センターや著者に許可を得る必要はありません。また、使用料も発生しません。

### 【出典の記入例】

出典：大塚弥生（2008）「グループ エントランス」  
南山大学人間関係研究センター 人間関係研究, 第7号より

3. 課題シート（実習の指示書）をそのまま使用するのではなく、プログラムの実施状況に合わせて適宜修正・変更した上で使用する場合は、「参考」として出典を明記してください。
4. ラボラトリー方式の体験学習で大切にされている教育観（学習者中心の教育、非操作の教育、学習者が自らの人間的成長に取り組む教育）に反する使用は禁止します。たとえば、営利目的で学習者を操作する自己啓発セミナーなどでの使用は一切禁じます。

■ 実習

## 実習「セカンドライブ」

(情報カード型の問題解決&自己理解の促進をめざした実習)

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

---

---

### ねらいの例

- ・グループでの活動を通して、グループやコミュニケーションやそれぞれの人に起こっていること（お互いの影響、意思決定の仕方、個人の言動や気持ちなど）に目を向け、気づく。
- ・話し合いをしている時の自分のコミュニケーションや心の動き、また、ストーリーを聴く中で生まれた感じ・気持ち・考えなどから、自分の特徴に気づく。

---

---

(学習者のニーズや状況に応じて、ねらいを設定する)

### グループサイズ

1 グループ 5名～6名。グループ数はいくつでも可。

### 所要時間

130～140分

### 準備物

1. 指示書（資料1） 各自に1枚
2. 課題シート（資料2） 各自に1枚
3. ふりかえり用紙（資料3） 各自に1枚
4. 情報カード（資料4） 各グループに1セット



5. 正解(資料5) 各グループに2~3枚
6. 模造紙,下敷き,マジック (マーカー) のセット 各グループに1セット

## 会場の設定

移動可能な机と椅子を使用することが望ましい。グルーピング後は,グループのメンバーが机をはさんでお互いに向き合えるように設定する。

## 手順

1. 導入 ねらいと手順の説明 指示書(資料1)を配布し,ねらいと実習の手順を説明する。
2. グルーピング 何らかの方法でグループ分けを行い,机と椅子のセッティングをする。初対面の場合は,簡潔な自己紹介の時間を設ける。模造紙,下敷き,マジック (マーカー) のセットを各グループに配布する。
3. 課題の導入 課題シート(資料2)を配布し,課題の内容を説明する。
4. 情報カードの配布 情報カード(資料4) 1セット(36枚)を各グループに配布する。情報カードを裏向きにして,メンバーに1枚ずつ順に配布し,各メンバーにはほぼ同じ枚数を配布するように,伝える。

<手順1~4までで,約15分>

5. 課題の実施 <40分>
6. 結果発表・正解発表 結果発表後,正解(資料5)を配布する。<10分>
7. 1回目のふりかえり用紙記入 ふりかえり用紙(資料3)の項目1~4を記入する。<10分>
8. 7で記したことのわかちあい <15分>
9. 2回目のふりかえり用紙記入 ふりかえり用紙の項目5を記入する。  
<10~15分>
10. 9で記したことのわかちあい <20~25分>
11. 全体でのわかちあい <10分>

## ファシリテーションのポイント

実習「セカンドライブ」は,情報カード型の問題解決実習と自己理解の促進をめざした実習とを融合した実習となっている。ねらいも,①課題に取り組む中での,グループやコミュニケーションや個人レベルでのプロセスに目を向けることに加えて,②ストーリーから触発された自分の感じや気持ちや考えなどから自分の特徴に気づく,という2つがある。

そのため,本実習は,ラボラトリー方式の体験学習の経験に富んだ参加者を対

象としている。または、例えば、2日間の研修の2日目の午後というように、参加者の関係性が深まった場面で使用することが適切である。

導入で、2つのねらいを丁寧に伝え、参加者の理解を促すとともに、指示書を使った説明の際に、ストーリーを聴くことによって、浮かんでくる自分の気持ちや感じや考えに思いを向けておくよう伝えることが肝要である。

時間内に、課題が達成された場合には、ストーリーを確認し、自分の気持ちや感じや考えに思いを向けるよう、個々のグループに言葉がけするとよい。また、時間内に課題が達成されなかったグループがあった場合には、時間を延長し、課題達成ではなく、ストーリーを聴くことによって、浮かんでくる自分の気持ちや感じや考えに思いを向ける時間を確保してもよいだろう。

1回目のわかちあいに入る前に、わかちあい後ふりかえり用紙の項目5を記入するので、項目1～4、特に4に関心をもってわかちあいをするように参加者に伝えることが重要となる。

情報カード型の問題解決実習は、課題達成に参加者の関心が向くため、上記のようなファシリテーションによって、自己理解の促進のねらいをも達成できる可能性が高まると考えられる。

問題解決に向けて、スマートフォン等で語句を調べてもよいかとの質問が、参加者からあることが想定される。本実習の場合、スマートフォン等で語句を調べることは可であると、筆者は考えている。ただ、グループ間で不公平が生じないように、そのような質問があった場合には、その質問への回答を全グループにアナウンスすることが必要となる。

ストーリーをより多様な内容にするために、情報カードを追加・修正することはできる。しかし、原法でも情報カードは36枚あるため、情報カード枚数があまりにも多くなりすぎないように考慮する必要がある。

## 資料1

### 実習「セカンドライブ」 指示書

ねらい：

- ・グループでの活動を通して、グループやコミュニケーションやそれぞれの人に起こっていること（お互いの影響、意思決定の仕方、個人の言動や気持ちなど）に目を向け、気づく。
- ・話し合いをしている時の自分のコミュニケーションや心の動き、また、ストーリーを聴く中で生まれた感じ・気持ち・考えなどから、自分の特徴に気づく。

手順：

1. 導入 ねらいと手順の説明
2. 実習の実施
3. 結果発表・正解発表
4. 1回目のふりかえり用紙記入(項目1~4)
5. 4で記したことのわかちあい
6. 2回目のふりかえり用紙記入(項目5)
7. 6で記したことのわかちあい
8. 全体でのわかちあい

### グループへの指示：

皆さんの課題は、グループとして、ある課題を解決することです。  
そのために必要な情報は、皆さんに配られた情報紙の中にすべてあります。

各自が持っている情報は、口頭でのみ伝えあってください。  
他の人の情報紙を見たり、自分の情報紙を渡したり、見せたりすることはできません。情報をそのまま書き出して、一覧表にするといいことはしないでください。  
図やポイントとなる言葉を書くことはかまいません。

また、情報がつなぎ合わされることによって生まれてくるストーリーを聴くことによって、自分の中に気持ちや感じや考えが浮かんでくるかもしれません。例えば、ある出来事や登場人物の言動について、印象に残ったり、気になったり、自分だったらこう思うだろうな、こうするだろうな等の心の動きです。どんなささいなことでもかまわないので、自分の心の動きに目を向けておいてください。

スタートの合図から40分で、作業は打ち切られます。

時間内に課題を達成できた場合には、ストーリーを確認し、ストーリーによって触発される自分の気持ちや感じや考えに思いを向けてください。

## 資料2

### 実習「セカンドライブ」

今日は、高校生の娘、桃子さんが出演する和太鼓チーム「詩音」のセカンドライブの当日です。桃子さんのお父さんは、そのライブをとっても楽しみにしていて、念のため早めに会場入りしようと思っていました。ところが、「詩音」は、大人気のようで、開演約1時間前にも関わらず、開場待ちで長蛇の列ができています。桃子さんのお父さんも、前売り券を胸のポケットに入れ、その列に並びました。

ようやく会場入りでき、いい席をおさえたと思った時、桃子さんのお父さんの携帯電話が鳴りました。その電話は桃子さんからでした。桃子さんのお父さんは、席を確保しつつ、傘が他のお客さんの邪魔にならないように、席の背もたれと座部との隙間に傘を立て、廊下に出ました。「第2部の衣装の下に着る、おそろいの服を家に忘れた」と、桃子さんの弱りきった声が聴こえてきました。桃子さんのお母さんとお兄さんはライブのスタッフをしていますし、弟は図書館で定期テストの勉強中なので、桃子さんが頼むことができるのは、お父さんだけでした。桃子さんのお父さんが時計を見ると、17時20分でした。「わかった。できるだけのことをやってみる」と桃子さんに伝え、電話を切り、桃子さんのお母さんに事情を話しました。

桃子さんのお母さんは、「それは、桃子の部屋のクローゼットの中の衣装ケースの2段目か3段目にあるはず」と言いました。桃子さんのお父さんは、高速道路を使っても駐車場から自宅まで、片道約30分かかるだろうと話しました。桃子さんのお母さんは、「それなら、なんとか間に合うかな？」と首をかしげました。

桃子さんのお父さんは、見つけられるだろうか、見つかっても間に合うだろうかと内心、不安をかかえつつ、会場を出ました。

さて、桃子さん、桃子さん家族、「詩音」セカンドライブの運命はいかに??

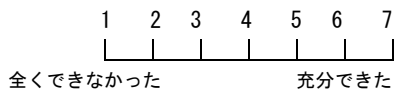
**資料3**

実習「セカンドライブ」ふりかえり用紙

★まず, 1～4までを記入してください。

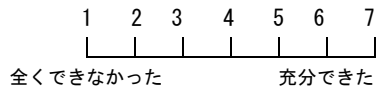
1. あなたはどれ程, 自分のアイデアや意見を述べることができましたか。

(どのような点で)



2. あなたはどれ程, 他の人のアイデアや意見を聴くことができましたか。

(どのような点で)



3. グループのコミュニケーションやお互いの影響や意思決定などについて感じたことは？

4. この実習のストーリーの中で, あなたが印象に残ったり, 関心をもったことはなんですか (出来事, 登場人物の言動や心の動きや関係など, どんなことでも) ? そのことについて, あなたに生まれた感じや気持ちや考えはどのようなものですか？

★1～4までをわかしあった後に記入してください。

5. グループ活動中の言動や, わかしあいでの発言を通して, 自分や他のメンバーの特徴 (コミュニケーション, 感じ方・考え方など) について, 感じたり, 気づいたことを記してください。

\_\_\_ 自 分 \_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 資料 4

### 実習「セカンドライブ」情報カード

桃子さんの忘れ物についてわかること（売っている店、服のタイプなど）を、できるだけ詳しく説明してください。
桃子さんのお父さんは、「詩音」セカンドライブ当日の夕方から夜にかけて、現金を何円使いましたか？
「ジャージーズ」のピンクは誰ですか？
桃子さんのお父さんは、桃子さんのライブを見ようと思い、ライブ会場近くの駐車場に、17 時 00 分に車をとめました。
ライブ会場の近くの駐車場は、入庫後 30 分単位で 100 円という料金設定です。例えば、入庫後 30 分以内であれば、料金は 100 円となります。30 分を越え、60 分以内であれば、100 円の追加料金がかかります。
ライブ会場から自宅の近くまで、高速道路を使うと、片道、750 円かかります。
桃子さんのお父さんが、駐車場に向かっていると、桃子さんの母から、「桃子の忘れ物はユニクロのオリジナル商品で、ユニクロで買ったので、近くにユニクロがあれば、そこで買った方が早く戻れるかも」と電話がありました。
桃子さんのお父さんは、17 時 28 分に駐車場代を硬貨で精算して、すぐさま駐車場を出庫しました。
桃子さんのお父さんが、カーナビで調べると、駐車場から一般道を通って 8 分のところに、「ユニクロ熱田店」があることがわかりました。
カーナビが指示した場所に行くと、そこは「ユニクロ熱田店」ではなく、「でっかいカメラ熱田店」に替わっていました。
「でっかいカメラ熱田店」に替わっていたため、高速道路を使って自宅まで帰るべきか思案しながら、車を走らせていると、約 1 km 先に「ウオンモール熱田店」があるという看板が目に入りました。
桃子さんのお父さんは、桃子さんのお母さんに「ウオンモール熱田店」に「ユニクロ」があるか、電話で尋ね、あることがわかりました。
途中、信号待ちの渋滞箇所があったため、桃子さんのお父さんは少しイライラしましたが、そこからは、有効な迂回路がなかったため、そのままその道を進み、なんとか 17 時 50 分に、「ウオンモール熱田店」の 3 階駐車場に入庫できました。

<p>「ウオンモール熱田店」の駐車場代は,10分単位で100円です。</p>
<p>「ウオンモール熱田店」の駐車場代は,1,000円以上の買い物をして,それを店で証明してもらくと,2時間まで,無料になります。</p>
<p>桃子さんが忘れたものを記した「レーザーバックタイプ,Mサイズ」というメールの文面を,「ユニクロ」の店員に見せて,探してもらいましたが,なかなか見つかりません。</p>
<p>桃子さんのお父さんは,桃子さんのお母さんに電話して,なかなか見つからないことを伝え,なかったら,どうしようかと相談しました。桃子さんのお母さんは,「もし,同じタイプがないなら,別のタイプでもいいから,買ってきてほしい。背中ストラップを細くするため,縫い付ける必要があるから,同じ色の糸も買ってきてほしい」といいました。桃子さんのお父さんは,糸を買う時間,縫う時間がかからないように,忘れ物と同じタイプのものが見つかるように,心の中で,祈りました。</p>
<p>桃子さんのお父さんは,レジで,商品と千円札3枚と駐車場のカードを店員に渡しました。</p>
<p>桃子さんのお父さんは,レジの店員から,袋に入った商品とおつりの900円と証明済みの駐車場のカードを手渡されました。</p>
<p>18時05分に,桃子さんのお父さんは,「ウオンモール熱田店」3階駐車場を出庫しました。</p>
<p>ライブ第1部の途中,舞台のそでに,はけてきた桃子さんは,桃子さんのお母さんから,忘れものと同じものが見つかったことを聴きました。桃子さんは「よかった。これでみんなに迷惑をかけない。本当にありがとう」と涙ぐみました。</p>
<p>会場に戻るため,渋滞箇所のあった往きの道とは別ルートを通り,会場入り口近くの道まで出てきて待っていた桃子さんのお母さんに,桃子さんのお父さんは,18時15分にタンクトップを渡すことができました。</p>
<p>桃子さんのお父さんは,桃子さんのお母さんに買って来た物を渡した2分後に,先にとめていた駐車場に入庫し,入庫4分後に桃子さんのライブを途中から見ることができました。</p>
<p>演奏に感動したためか,忘れ物騒動で焦ったためか,喉が渴いたので,桃子さんのお父さんは,ライブの休憩中に,自販機で,130円の炭酸入りオレンジジュースを買いました。</p>
<p>桃子さんのお父さんは,自販機のジュース代を,事前にチャージしていた電子マネー「ニャオーン」で支払いました。</p>
<p>「詩音」セカンドライブの第2部には,「詩音」の若手メンバー「ジャージーズ」がメインの出演者として出るコーナーがありました。</p>

<p>「ジャージーズ」のメンバーはそれぞれ違う色のジャージを、第2部開始時の衣装の上に羽織っていて、その内の3色は光の3原色でした。</p>
<p>桃子さんは、ライブ開始後、3種の衣装を使い、3度衣装替えをして、ライブを終了しました。</p>
<p>「ジャージーズ」のレッド、ブルーは、「私達がファーストライブに出た後、ジャージーズのメンバーが2人増えて、うれしいです」と、MCで言いました。</p>
<p>「ジャージーズ」のレッド、ブルー、イエローは、「詩音」のメンバーとして、長いキャリアを積んでいます。</p>
<p>なぎささんと亜希子さんが、「ジャージーズ」を代表して、MCを務めました。</p>
<p>桜子さんは、「ジャージーズ」としては一番古株のかすみさんの太鼓の業のすごさを尊敬しています。</p>
<p>桃子さんは、「詩音」の一番新しいメンバーなので、チームに迷惑をかけないように練習を必死にがんばっていることをお父さんは知っていて、桃子さんにできるだけ協力したいと思っていました。</p>
<p>桃子さんのお父さんは、桃子さんが「ジャージーズ」の衣装で出てきた時に、「桃子がピンクというベタでなくて、他の子でよかった」と心の中でつぶやきました。</p>
<p>ライブ終了後、桃子さんのお父さんは、出口付近で観客に挨拶している桃子さんに「ライブ、よかったよ」と握手しました。「ごめんね」という桃子さんに「間に合ってよかった」と言い、第2部の衣装の下に黒のタンクトップを着た桃子さんをしみじみと見つめました。そして、桃子さん、桜子さん、大先輩で「詩音」の創立メンバーの貴子さん3人の、笑顔いっぱいの写真を撮りました。</p>
<p>桃子さんのお父さんは、20時15分に駐車場代を硬貨で精算して、すぐさま駐車場を出庫し、寄り道せず、図書館から帰ってきているはずの次男が待つ自宅への帰路につきました。</p>



## 資料 5

### 実習「セカンドライブ」正解

桃子さんの忘れ物：ウニクロで売っている,ウニクロのオリジナル商品のタンクトップ,レーザーバックタイプ,M サイズ,黒

桃子さんのお父さんが、「詩音」セカンドライブ当日の夕方から夜にかけて,現金で使った総額：  
2,600 円

「ジャージーズ」のピンクは誰ですか？：桜子

桃子さんの忘れ物	ウニクロで売っている	ウニクロのオリジナル商品のタンクトップ	レーザーバックタイプ, M サイズ	黒	
桃子さんのお父さんが使った現金	1 回目の駐車場代：100 円	タンクトップ代：2,100 円	2 回目の駐車場代：400 円	(高速道路は使っていない。ウオンモール熱田店の駐車場代は無料)	(ジュース代130 円は現金で支払っていない)
ジャージーズのメンバー	グリーン： 桃子	ブルー,レッド： なぎさ,亜希子		イエロー： かすみ	ピンク： 桜子

時間の流れ：

17 時 00 分 桃子さんのお父さんが,1 回目に会場近くの駐車場に入庫する。

(17 時 20 分 桃子さんからの電話)

17 時 28 分 桃子さんのお父さんは,1 回目に駐車場から出庫する。

(17 時 50 分 ウオンモール熱田店の 3 階駐車場に入庫)

(18 時 05 分 ウオンモール熱田店の 3 階駐車場を出庫)

18 時 17 分 桃子さんのお父さんが,2 回目に会場近くの駐車場に入庫する。

20 時 15 分 桃子さんのお父さんは,2 回目に駐車場から出庫する。

ウィキペディアによると：

電子マネー（英: electronic money）とは,情報通信技術を活用した,企業により提供される電子決済サービスのことである。法的に位置づけられた通貨など,いわゆる貨幣そのものではない(2016 年 12 月 16 日検索)。

■ 実習

## 実習「ルナ系第5惑星」

(価値観の明確化をめざした実習)

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

---

---

### ねらいの例

- ・大切に思っていることや嫌っていることに目を向けることを通して、自分や他者の価値観の一端に気づく。
- ・グループでの活動を通して、グループやコミュニケーションやそれぞれの人に起こっていること（個人の言動の特徴や気持ちなど）に目を向け、気づく。

(学習者のニーズや状況に応じて、ねらいを設定する)

### グループサイズ

1グループ 3名～5名。グループ数はいくつでも可。

### 所要時間

105～120分（各グループの参加者数によって、所要時間は変動する）

### 準備物

1. 指示書（資料1） 各自に1枚
2. 課題シート（資料2または資料5） 各自に1枚
3. 個人記入用紙（資料3または資料6） 各自に1枚
4. ふりかえり用紙（資料4） 各自に1枚

## 会場の設定

移動可能な机と椅子を使用することが望ましい。個人記入後、グループのメンバーが机をはさんでお互いに向き合えるように設定する。

## 手順

1. 導入 ねらいと手順の説明 指示書(資料1)を配布し、ねらいと実習の手順を説明する。
2. グループング 何らかの方法でグループ分けを行う。個人記入後、机と椅子のセッティングをする。
3. 課題の導入 課題シート(資料2または資料5)と個人記入用紙(資料3または資料6)を配布し、課題の内容を説明する。  
＜手順1～3まで、約15分＞
4. 個人記入 課題シートの物語を読みつつ、個人記入用紙(資料3または資料6)に記入する。＜20分＞
5. 個人記入用紙のわかちあい 各自がそれぞれの天使に何を望むか、その理由は何かを伝え合う。それを聴いた感想を述べ合う。＜20～30分＞
6. ふりかえり用紙記入 ふりかえり用紙(資料4)を記入する。＜15分＞
7. ふりかえり用紙のわかちあい ＜25分～30分＞
8. 全体でのわかちあい ＜10分＞

## ファシリテーションのポイント

実習「ルナ系第5惑星」は、個人の価値観の明確化をねらいとする実習であるため、自分の価値観の一端を自己開示できる関係性が構築された後に、実施することが肝要である。例えば、本実習前に他の実習を行った同じメンバーで実施するとよい。

日常的に仕事等を共にするメンバーであれば、簡単なウォーミングアップ後に、本実習を実施することも可能であろう。例えば、フォースト・チェイスなどの実習を行い、異なる選択を行った参加者を集めて、グループングすれば、多様な価値観をもったメンバー構成となるかもしれない。

また、導入時に、ねらいを丁寧に伝え、本実習を実施することの意味や、本実習によって、学ぶことができる内容を参加者が十分に理解していることが重要になる。

個人記入用紙にはできるだけ率直に自分の考えや思いを記すことをファシリテーターは参加者に勧める。しかし、個人記入用紙のわかちあいにおいては、可能な限り率直に語るとよいが、話したくないことは話さない、話せる範囲内で話すというような吟味を行いつつ、語り合うことで侵襲性は軽減できる。このよ

うなお互いの配慮の必要性を、ファシリテーターは参加者にインストラクションしておくことが重要である。

バージョン1の課題シートの物語は、バージョン2に比べて、キリスト教的な言葉づかいが少ない。キリスト教的な言葉づかいや価値に、メンバーが抵抗を覚えると想定される場合には、バージョン1を使用する方が適切である。参加者の多くがキリスト教的な言葉づかいや価値に抵抗を覚えない場合には、バージョン2を使用することができよう。

「考える上での参考アイディア」を本稿では、資料2のみに記載しているが、必要であれば、資料5に記載することもできる。また、「考える上での参考アイディア」に記す項目は、対象者の年齢や考えの志向性などを考慮し、ファシリテーターが適宜、取捨選択、追加すべきである。項目に多様性がある方が、参加者の多様な価値観に対応できる。しかし、あまりにも項目数が多すぎると、参加者は混乱するかもしれない。内容や数のバランスを考えて、項目を選択する必要があるだろう。

## 資料 1

### 実習「ルナ系第5惑星」 指示書

ねらい：

- ・大切に思っていることや嫌っていることに目を向けることを通して、自分や他者の価値観の一端に気づく。
- ・グループでの活動を通して、グループやコミュニケーションやそれぞれの人に起こっていること（個人の言動の特徴や気持ちなど）に目を向け、気づく。

手順：

1. 導入
2. 実習の実施（個人記入、個人記入用紙のわかちあい）
3. ふりかえり用紙記入
4. ふりかえり用紙のわかちあい
5. 全体でのわかちあい

## 資料2 (バージョン1) 実習「ルナ系第5惑星」課題シート

ある日の夜、明彦さんは、奇妙な夢を見ました。起きた後も、夢とは思えないほどの、リアルな感じが身体に残っていました。その夢はこのようなものでした。

これは、太陽系から 3,000 光年離れた、ある惑星での出来事です。太陽系第3惑星地球の西暦に換算すると、紀元後 2,030 年頃に起こった出来事です。

太陽系から 3,000 光年離れた、ルナ系第5惑星では、巨人族という種と異能族という種との戦争が何百年にもわたり続き、大地は荒廃し、人々は疲弊していました。それぞれの人種の中には、好戦的なグループも存在していましたが、そうでない人々も存在していました。例えば、少数派ではあるものの、和解を望み、なんとか両人種を仲裁できないかと考える人々もいました。自分や自分の家族の身を守ることで精一杯という人々や、長く続く戦いを終わらせることは無理だと無力感をいだく人々や、いつ終わるかわからない人生なのだからと、享樂的な生活をおくる人々もいました。戦いを終わらせてほしいと、真摯に神に祈る人々もいました。

ルナ系第5惑星の様子を憂いた神は、御使いを遣わし、ご自分の御言葉を届けました。

1人目の神の御使いは、言いました。「双方とも戦をおさめよ。これは、神の御言葉である」。巨人族と異能族は共に空を仰ぎました。1人目の御使いは、続けて言いました。「神の御言葉に従って、戦いをおさめるのであれば、なんじがこの世で増やしたいものを増し加えることができる」。

2人目の神の御使いは言いました。「神の御言葉に従って、戦いをおさめるのであれば、なんじがこの世から滅したいと思っているものを、滅することができる」。

3人目の神の御使いは言いました。「神の御言葉に従って、戦いをおさめるのであれば、なんじは、この世にまだ存在しないものを存在させることができる」。

4人目の神の御使いは言いました。「神の御言葉に従って、戦いをおさめるのであれば、なんじは、この世にまだ存在しないものが決して存在しないようにすることができる」。

その後、ルナ系第5惑星の戦争は終結し、この惑星の住民や関与していた人々の願いがかなえられることになりました。あなたも、ルナ系第5惑星に何らかの形で関与していました。あなたは、それぞれの神の御使いに対して1つずつ願いを伝えることができます。願いは神のみこころに反しない限り、かなえられます。

- 1) あなたは、1人目の神の御使いに何を望みますか？
- 2) あなたは、2人目の神の御使いに何を望みますか？
- 3) あなたは、3人目の神の御使いに何を望みますか？
- 4) あなたは、4人目の神の御使いに何を望みますか？

注：紀元後 2,030 年頃の地球に存在するものは、同時期のルナ系第5惑星にも同じように存在していると想定してください。

\*\*\*\*\* 考える上での参考アイディア \*\*\*\*\*

希望,自由,平等,信頼,愛,美,信仰,時間,恒久平和,正義,悪,罪,健康,天災,暗闇,光,宇宙,不死,1兆エルク(1エルクは日本円,1円に相当),自分が王である小さな惑星,ロケット,タイムマシン,絶対裏切らないペット,ヒーロー・ヒロインになる権利,3度夢をかなえてくれる杖,相手の心の声が聞こえるイヤホン,空を飛べる翼,いつでも繋がる神との電話回線,不幸を避けられるマント,4度人を操ることができる呪符,すべての動物と仲良くなれる食べ物(1年分(地球時間に換算)),自分が神になれる権利(効力2分(地球時間に換算),1度のみ発動可),悪魔を退治してくれる執事(時給50,000エルク)等

資料3 (バージョン1)

実習「ルナ系第5惑星」個人記入用紙

1) あなたは,ルナ系第5惑星に何らかの形で関与していました。どのような思いをもった者,どのような立場の者として,あなたは願いを伝えますか?

2) あなたは,1人目の神の御使いに何を望みますか?それを望む理由はどんなことですか?

望み:

理由:

3) あなたは,2人目の神の御使いに何を望みますか?それを望む理由はどんなことですか?

望み:

理由:

4) あなたは,3人目の神の御使いに何を望みますか?それを望む理由はどんなことですか?

望み:

理由:

5) あなたは,4人目の神の御使いに何を望みますか?それを望む理由はどんなことですか?

望み:

理由:

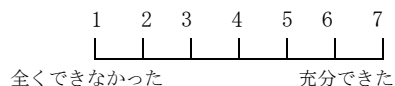
6) その他,思ったことを自由に…

**資料4**

実習「ルナ系第5惑星」ふりかえり用紙

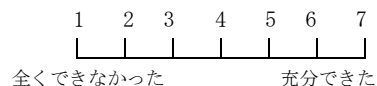
1. あなたはどれ程,自分の思いを述べることができましたか。

(どのような点で)



2. あなたはどれ程,他の人の思いを聴くことができましたか。

(どのような点で)



3. グループのコミュニケーションのありようやお互いの影響（誰が、どのような影響を与えたか）などについて感じたことは？

4. グループ活動中の言動を通して、自分や他のメンバーの特徴（価値観・考え方や言動の特徴や気持ちなど）について、感じたり、気づいたことを記してください。

\_\_\_\_\_  
自 分

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. その他自由に…



## 資料5 (バージョン2)

### 実習「ルナ系第5惑星」課題シート

ある日の夜、明彦さんは、奇妙な夢を見ました。起きた後も、夢とは思えないほどの、リアルな感じが身体に残っていました。

その夢はこのようなものでした。

これは、太陽系から 3,000 光年離れた、ある惑星での出来事です。太陽系第3惑星地球の西暦に換算すると、紀元後 2,030 年頃に起こった出来事です。

太陽系から 3,000 光年離れた、ルナ系第5惑星では、巨人族という種と異能族という種との戦争が何百年にもわたり続き、大地は荒廃し、人々は疲弊していました。それぞれの人種の中には、好戦的なグループも存在していましたが、そうでない人々も存在していました。例えば、少数派ではあるものの、和解を望み、なんとか両人種を仲裁できないかと考える人々もいました。自分や自分の家族の身を守ることで精一杯という人々や、長く続く戦いを終わらせることは無理だと無力感をいだく人々や、いつ終わるかわからない人生なのだからと、享樂的な生活をおくる人々もいました。戦いを終わらせてほしいと、真摯に神に祈る人々もいました。

ルナ系第5惑星の様子を憂いた天の父は、大天使を遣わし、ご自分の御言葉を届けました。

天の父の、御使いである大天使ガブリエルは、言いました。「双方とも戦をおさめよ。これは、天の父なる神の御言葉である」。巨人族と異能族は共に空を仰ぎました。大天使ガブリエルは、続けて言いました。「天の父なる神の御言葉に従って、戦をおさめるのであれば、なんじがこの世で増やしたいものを増し加えることができる」。

大天使ミカエルは言いました。「天の父なる神の御言葉に従って、戦をおさめるのであれば、なんじがこの世から滅したいと思っているものを、滅することができる」。

大天使ラファエルは言いました。「天の父なる神の御言葉に従って、戦をおさめるのであれば、なんじは、この世にまだ存在しないものを存在させることができる」。

大天使ウリエルは言いました。「天の父なる神の御言葉に従って、戦をおさめるのであれば、なんじは、この世にまだ存在しないものが決して存在しないようにすることができる」。

その後、ルナ系第5惑星の戦争は終結し、この惑星の住民や関与していた人々の願いがかなえられることになりました。あなたも、ルナ系第5惑星に何らかの形で関与していました。あなたは、それぞれの大天使に対して1つずつ願いを伝えることができます。願いは神のみこころに反しない限り、かなえられます。

- 1) あなたは、大天使ガブリエルに何を望みますか？
- 2) あなたは、大天使ミカエルに何を望みますか？
- 3) あなたは、大天使ラファエルに何を望みますか？
- 4) あなたは、大天使ウリエルに何を望みますか？

注：紀元後 2,030 年頃の地球に存在するものは、同時期のルナ系第5惑星にも同じように存在していると想定してください。

資料6 (バージョン2) 実習「ルナ系第5惑星」個人記入用紙

1)あなたは、ルナ系第5惑星に何らかの形で関与していました。どのような思いをもった者、どのような立場の者として、あなたは願いを伝えますか？

2)あなたは、大天使ガブリエルに何を望みますか？それを望む理由はどんなことですか？

望み：

理由：

3)あなたは、大天使ミカエルに何を望みますか？それを望む理由はどんなことですか？

望み：

理由：

4)あなたは、大天使ラファエルに何を望みますか？それを望む理由はどんなことですか？

望み：

理由：

5)あなたは、大天使ウリエルに何を望みますか？それを望む理由はどんなことですか？

望み：

理由：

6)その他、思ったことを自由に…

■ 南山大学 人間関係研究センター 公開講演会

入門 ゲシュタルト組織開発

## 組織におけるゲシュタルトの実践：原理、実践、実際

2016年2月28日(日) 14:30~16:30

南山大学名古屋キャンパス D棟5階D51教室

メアリー・アン・レイニー

(Mary Ann Rainey, Ph.D.)氏

(NTL Instituteメンバー)

通訳：スキップ スワンソン氏

翻訳校正：中村和彦、伊東留美(南山大学人間関係研究センター)

### 司会(中村センター長)：

皆さん、こんにちは。お集まりいただき、ありがとうございます。南山大学人間関係研究センターは、アメリカのNTL Instituteとのパートナーシップに基づき、NTLメンバーを毎年1人ずつ招聘して、6日間の組織開発のラボラトリー(組織開発を体験から学ぶワークショップ)を実施しています。そして、その終了後に今回のような公開講演会を実施しており、これで7回目になります。

今回の講師、メアリー・アン・レイニーさんは、今週月曜日から昨日まで伊勢志摩でグループに対するプロセス・コンサルテーションの講座を行っていただき、昨日名古屋に帰ってきました。そして、今日こうやってゲシュタルト組織開発についてのレクチャーをいただけます。

まず、私ども人間関係研究センターの紹介と、それから講師であるメアリー・アン・レイニーさんの紹介をします。

南山大学人間関係研究センターは、ラボラトリー方式の体験学習(グループなどでの実習を体験し、そのプロセスから学ぶという方法)の実践と研究してきた、30年以上の歴史があります。このラボラトリー方式の体験学習の源がTグループであり、今は私どものセンターでは毎年6日間で実施していますが、このTグループの生みの親が、クルト・レヴィンです。クルト・レヴィンがかかわって、Tグループを実施するために約70年前に設立された機関がNTL Instituteです。NTLはNational Training Laboratoriesの略で、ラボラトリー方式を実施していくことが名前にも由来しています。ちなみに、ナショナルといっても、国立ではなく、NPOです。そして、アメリカの組織開発の発展をずっと支えてきたのがNTLです。例えば、エドガー・シャインなど、組織開発で有名な研究者はNTLメンバーです。

今回はゲシュタルト組織開発という、組織開発の中の1つのアプローチについて学んでいただくということで、このような企画をしました。講師のメアリー・アン・レイニーさんは、アメリカでのゲシュタルト組織開発で有名な方です。ゲシュタルト組織開発に関する論文や、本の中の章をいくつも書いていらっしゃいます。このようにゲシュタルト組織開発で非常に有名なメアリー・アンさんに、この日本で、私どものセンターでご講演いただけるというのは、本当に名誉なことだと思っています。

メアリー・アンさんは、コンサルタントとして、25年以上の豊かな経験を持っていらっしゃいます。また、クリーブランドにあります、ケース・ウエスタン・リザーブ大学で博士号をとっていらっしゃいます。

ケース・ウエスタン・リザーブ大学で学ぶ中で、いろいろな豊かな関係と学びがあったそうです。例えば、クリーブランドにはゲシュタルト研究所があるのですが、そこでゲシュタルト組織開発が生まれました。ゲシュタルト組織開発の生みの親が、今日何回も名前が出る、エドウィン・ネーヴィスという方で、メアリー・アンさんは彼の指導を受けたとのことでした。

それから、ケース・ウエスタン・リザーブ大学には、経験学習で有名な、デービッド・コルブがいて、彼もメアリー・アンさんの先生だったということで、コルブとの研究のことも今日は出てきます。

そして、A I（アプリシエイティブ・インクワイアリー）のクーパーライダーさんとも関わりがあって、初期のA Iの実施にメアリー・アンさんはコミットされたそうです。

メアリー・アンさんは、ゲシュタルト組織開発のトレーニングや組織開発のトレーニングを、アメリカだけではなく世界中、たとえば、イギリスやインド、シンガポールでの実施経験をお持ちです。今日はゲシュタルト組織開発について、この機会にいろいろ学んでいただけたら、と思っています。それでは、メアリー・アンさんによる講演を始めていただきましょう。

#### メアリー・アン・レイニー氏：

皆さんこんにちは。お元気ですか。この講演が皆さんにとってよい経験になるよう、進めていきたいと思っています。

私自身は今日、とてもいい気分です。昨日は、伊勢神宮に行く機会を与えられたので、スピリットといいますか、その土地のエネルギーをすごく力強く感じられました。天気も良く、午後のちょうど暖かいときでしたので、一生懸命1週間働いた後に、ご褒美としてとてもいい1日でした。

いい気分になっているもう1つの理由は、ここに入って来る直前に、夫から「頑張ってね」とメッセージをもらいました。そして、「僕から皆さんによるしく伝えてください」と書いてあったので、会ったことがない皆さんに、夫から「こんにちは」というメッセージを伝えます。

私と夫は2人とも、アメリカの南部、アラバマ州モンゴメリー市の出身です。生まれも育ちもモンゴメリー市です。ご存知の方もいらっしゃるかもしれませんが、1960年代に、ローザ・パークスさんや、キング牧師さんがモンゴメリーにいて、キング牧師さんが社会活動を始めたのがモンゴメリーです。その活動を始めたばかりのころに、夫の両親や私の両親がその活動に参加していました。私も夫もそういう両親、つまり、非暴力的社会活動に参加したことを誇りに思っています。その価値観を抱いて、2人の息子にも伝えているつもりです。

では、ゲシュタルトという言葉が入った話をしないとイケないですね。組織におけるゲシュタルトの理論と実践、その実際の話これからしていきます。

皆さんにお渡ししている、私が書いた参考資料の論文（Rainey, 2004の翻訳）ですが、ゲシュタルトとは一体何なのだろう、ということ私を模索中のときに書いたものです。その当時、私はそれまでに10年ぐらいゲシュタルトについて研究を行ってきたのですが、合理的な頭の持ち主である私は、いろいろと整理しようとしていた頃に書きました。

大学時代に専攻したのは数学がメインで、マイナーとしては物理学だったので、この論文に出てくるような、「今を生きる」とか「今ここにある」とか、そういうような話は私にとっては全く馴染みのない概念でした。なので、この論文を書いたのは、自分にとってのゲシュタルトの実践とは一体何かということ、気持ちの整理をしながら書いたものです。

私自身が当時、そうだったので、今日の講義の後に皆さんの中には、何の話だったのかよくわからないという気持ちを抱く方もいらっしゃるかもしれませんが、でも少なくともそういう気持ちがあったとしても、最後までに少しでも明確になったら、うれしく思います。

本日は、組織におけるゲシュタルトの理論と実践、その基礎的な情報をまずお伝えして、そして、ゲシュタルト組織開発の主な原則とモデルを紹介します。

2つの重要な概念である、「ユース・オブ・セルフ」と「パーソナル・プレゼンス」という考え方を紹介します。最初の「ユース・オブ・セルフ」というものは、基本的にクライアントとの信頼関係を築いていくために、自分自身の経験を用いるという意味です。そして、実践においては、ゲシュタルト実践者（介入者）のもつ4つの役割を紹介します。

ここでは介入者という言い方をしたり、実践者という言い方をしたりします。同じ意味で使うのですが、ゲシュタルト組織開発の考え方をを用いる人のことです。ゲシュタルト組織開発の実践のことを、私はよく「スタンス」という言葉を使うのですが、「あり方」とか「立場に立つ」とか、そういう捉え方をします。つまり、どういう内容に取り組むかという、取り組むコンテンツや手法ではなく、そのあり方ということに重点を置いています。

ゲシュタルトの実践者とか介入者という言い方をする理由の1つには、その原則と関わり方を少しでも知っていれば、誰でも実践できるということがあり

ます。たとえば、管理職のマネージャーも用いることもできるし、トップのリーダーでも、あるいは、外部のコンサルタントなど、いろんな立場の人が用いることができるものです。

さて、「ゲシュタルト」とはなんでしょう。「ゲシュタルト」という言葉を、たとえば、「全体性」などと訳されることがあります。通訳のスキップさんの知人がドイツ語翻訳ができるのですが、その知人がゲシュタルトという言葉を見たときに、「全体性ではなくて姿だよ」と言われた、というエピソードをスキップさんが先程打ち合わせの時に話していました。実のところ、非常に翻訳することが困難な言葉なのです。何を指しているのかというと、ドイツ語の言葉で、一連の要素の組み合わせとかパターンを指す言葉です。

では、この概念がおわかりの方は手を上げてほしいのですが、夜空を見上げるときに星座を見るという、星座の概念があります。星座がわかる人はいますか。星座を見たことがある人、見たことはありますね。

たとえば、この一連の要素の組み合わせの具体例として、夜空を見上げたときにいろんな星を見ます。その中の、このグループの星を北斗七星と呼ぶこと自体が、1つのパターンとして捉えているわけです。それを我々は星座と呼んでいるのですが、本当は勝手に決められている幾つかの星の組み合わせにすぎなく、それを人間が意味づけて、「ここは北斗七星だよ」と名付けているだけなのです。

そのように呼ぶのは、教わったときにはそういう名前で、ただ覚えるだけです。そういう意味をつける機能のことも「ゲシュタルト」は指したりするのです。しかし、簡単に言うと、とにかく「全体」という意味で使います。つまり、複数のエレメント、要素の組み合わせを何々と呼んだときに、1つの全体が生まれるから、「全体」という意味です。もう1回言うと、複数の星の組み合わせを星座と呼んでいる、そこで全体というものが生まれるけれども、本来は1個1個の星にすぎない、ということなのです。

さて、「ゲシュタルト」は動詞としても名詞としても使われる言葉です。ですから、非常に訳しづらいのですが、何か1つの全体性をつくろうと努力している取り組み中のときには、ゲシュタルティング、ゲシュタルトしつつあるという言い方、それを「ゲシュタルトに向けてゲシュタルトしつつある」というような表現をします。ですから、ゲシュタルト実践者はいつもゲシュタルトというものに向かって、ゲシュタルトしつつあるという言い方をするとそうなります。

皆さんにゲシュタルトを紹介するのに、このスライド以外に何も話さなかった、何も触れなかったとしても、これだけで十分なぐらい、すべて盛り込んであるスライドです。

まず、ゲシュタルトの考え方というのは、おそらく18世紀ぐらいの哲学者たちによって、基盤となる発想が生まれました。そして、哲学という言葉を使っ

ているのは、西洋も東洋も含まれます。ちょうどこの18世紀の話というのは、哲学の中でよく話されるトピックとして、主観的なものと客観的なもの、どちらのほうが真実に近いか、どれがより重要なのかということが論争されていたときです。

ゆっくりと少しずつですが、その頃から主観的なものも客観的なものと同等な価値があるという考え方が普及し始めます。経験の根本的な考え方 (radical thoughts of experience) の観点から見たら、両方価値があると言われていました。つまり、客観的な事実は、より優れた知識であるということは一切なく、ヒエラルキーはなく、同等な価値があるというのです。

1つの全体を指そうとするゲシュタルトですから、もちろんその考え方、つまり、主観的なものと客観的なものを両方重視するという考え方になるわけです。全体論というものは、大も小も主観も客観も、すべてのものを尊重する考え方になります。

20世紀初期の頃にベルリン学派から生まれる考え方で、大きく分けて2つの枝に分かれていくのですが、ゲシュタルト心理学という基盤から生まれるものが、これから述べる2つの流れです。

1つは個人やカップル、家族に焦点を当てたものです。その枝は、フリッツ・パールズ氏、ゲシュタルト療法を開発した有名な方がいます。もう1本の枝は、学派といいますか、枝分かれするところにはクルト・レヴィンさんが重要な役割を果たします。

彼が持った焦点、興味の対象はもっと社会的なレベルでのものだったので、グループとか組織における働きを研究対象にしました。今の時代のゲシュタルト組織開発の手法は、両方の枝を利用しているわけです。たとえば、OSD (Organization & System Development) という名前は、OD (組織開発) の際にさまざまなシステムに焦点づけるので、「組織システム開発」と言います。そこでは、組織を1つの全体のシステムとして捉えます。

クルト・レヴィンは、 $B=f(P, E)$ 、つまり、 $B$  (Behavior: 行動) は  $P$  (Person: 人) と  $E$  (Environment: 環境) の関数である、という概念を提唱しました。クルト・レヴィンの考え方では、個人を個人だけとして取り組むということにあまり価値がないと捉えます。なぜかというと、人というのは常に関係性の中にいて、その関係性の中でいろいろ起きているわけですから、それを無視して研究や取り組みをしてもあまり意味がないと。

彼の言い方を借りると、私たちの行動のすべては、より大きな環境等を対象に行うものですから、実践するいろいろなスキルとか手法として、気づきが非常に重要であり、実践の際には「ユース・オブ・セルフ」と「パーソナル・プレゼンス」が鍵となります。

要約すると、ゲシュタルトの考え方は18世紀の哲学としての誕生があったわけですが、そこから生まれた具体的な理論が現れたのは20世紀の初期で、ゲシュ

タルト心理学とゲシュタルト療法というのが出てきます。ゲシュタルト療法というのは、個人・カップル・家庭に焦点を当て、また、一方の社会心理学では、グループ・組織・社会・リーダーシップなどに焦点を当てます。

ベルリン大学におけるゲシュタルト心理学の理論の中に、12の法則というのがあります。視覚的なものの具体例として、星座の話をしたかと思うのですが、その大前提となっている最も根本的なゲシュタルトの法則があるとしたら、それは「図と地」の現象でしょう。

たとえば、皆さんに実践してもらいたいと思うのですが、この部屋を見回してもらっていいですか。単純に、この部屋を見回しますと、どこに目線がひかれるでしょうか。つまり、自分にとってどこが目立つか、どこが際立つかということを考えてみてほしいのです。

自分にとって目立ったもの、あるいは注意をひかれたものを、私たちは「フィギュア (figure: 「図」)」という英語を使って呼んでいます。ゲシュタルト実践者に、「あなたにとって図になっているものはなんですか」と聞かれたとき、それはつまり「あなたの注意・注目の中に一番目立ったものは何ですか」、「一番気づいているものは何ですか」、ということを尋ねられています。

皆さんが部屋全体を見たときに、視界に入っているものがあまりにもたくさんあって、注意をひくものは、たくさんあります。結果としてこれが注意をひいたというものが「図」となって、それ以外のものをグラウンド (ground: 「地」) と呼びます。つまり、目立ったものを「図」と呼び、それ以外のものは背景、背景とはバックグラウンドであり、それを「地」と呼びます。

もう1回言いますと、目立った前面に出るものは「図」であって、目立たないものは全部背景で「地」となります。それを言葉にすると、「図」というものは際立っている方の情報で、「地」というのはより無秩序で、その他諸々みたいなものに感じます。

では、星座の話に戻しましょう。北斗七星があります、それが「図」です。でも星は実は7つではないのです。他の星もあつたりはするのですが、それを北斗七星と考えたときに他の星は「地」となります。

それでは、この絵を見てください (若い女性と老婆の絵)。何が見えますか。これは人の姿です。2つ見えますか。女性が見えますが、若い女性なのか、年を召した女性かということ以外に、実は鳥が見えるという人もいます。

(幾何学的な図形の中に☆の形が埋め込まれた図を見せながら) 今度はここに星があります。星を探してください。星を見つけたという人がいれば、皆さんに教えてあげてください (参加者のお1人が星形を見つけて、それを皆さんに伝える)。

見えましたか。今は見えてきたのですね。

星は見つかるまではどこにあるのか、わからないのですが、見つけてしまえば「図」になります。そして、そのほかすべてが「地」になります。「図」と「地」



がわかれば、ゲシュタルトが大体わかります。

そういう全体論的なものを見方をもって組織を見るわけですから、このシステム理論というものをご紹介する必要があります。ゲシュタルトという全体を見るということは、私たちが組織を見るときにも、より大きな環境の中の存在として組織を見るわけです。

(インプット→システム(組織)→アウトプットの図を提示)

では具体例として、アップル社を使うことが分かりやすいのではないかと思います。左側にインプットと書いてあるところが、たとえば、初期の頃のステイブ・ジョブズが、自分のアイデアをいろいろな人に投資してくれよ、ということで投資者を集めて活動していました。要するに彼が投資者で、資金そしてビジョンを共有できる人を最初の従業員にして取り入れていくわけですが、そうして組織ができました。その資源、人間とお金を使ってビジョンを実現していった、アップルコンピュータが誕生したわけです。

最初の商品がアウトプットとして出たわけですが、商品は売る物なのでそれがアウトプットになります。実はインプットにも外部からのフィードバックというものもあるのですが、その関係性が悪化したこともあって会社も低迷し、ステイブ・ジョブズは、クビになりました。

ところが、アップル社の経営が非常に危うくなると彼を再雇用するのですが、彼がはじき出されたわけだから外部だったのが、インプットとなって組織の中に入ってくると、新たなビジョン、新たな発想とそのアイデアを実現していくような人材をもたらして、会社が復活しました。

つまり、ゲシュタルト実践者は組織に向けて会社の人全員が、自分を大きなシステムの中の一部として認識してもらうようにしています。より大きな環境の中に自分の組織がある、というものの見方を認識してもらわないとしたら、それは全体を見ないということです。これが重要なものになります。

ゲシュタルト実践者は今のように、組織の外部／内部のような意味の全体性を見るだけではなく、もう1つの見方として、システムにも個人レベルから組織レベルまでのさまざまなレベルがあり、ゲシュタルト実践者はさまざまなレベルの全体を見ることができるよう教育を受けます。

たとえば、古典的な組織開発というのはグループを重視することが多いです。そして、より最近の新しいODの組織開発の流派は、組織全体とか社会の側面を重視するようにはなっていますが、ゲシュタルトの実践者であれば、そのレベルはもちろん、個人レベルのコーチングとか対人関係の葛藤マネジメントなどもやっています。つまり、グループに働きかけることも組織に働きかけることも、同時にできるわけです。つまり、全体を見るということ、さまざまなシステムのレベルを見るということ、そういうものの見方を重視しています。

ゲシュタルトの実践ですが、モデルの主なものとしては、まず「経験のサイクル」というのが重要になります。あとは「ユニット・オブ・ワーク」という

概念、「システムのさまざまなレベルに同時に働きかける」という概念と「リーダーシップ」、そして、「プレゼンス」というのがあります。

今朝、自分に起きた1つの話、エピソードを伝えたいと思います。素敵なホテルに宿泊しているのですが、でも実は昨日の夜ちょっと寝つきが悪くて、なかなか寝つけませんでした。そのとき、なぜ目が覚めたのかということがすぐわからなくて、きっと何でもないだろうと思って無視しようとして、もう1回眠りに戻ろうとしたのですが、でもなかなか寝られないのです。次に起きたことは、自分は実は寒いんだということに気づきました。要するに、寒いんだと自覚をしたときに浮かんだのは、対処としてできることは幾つかあって、その中の1つは何もしないで我慢すること、あるいは、掛け布団をもう1回掛け直すということもできるだろうし、もう1つは暖房をつけることでした。

その3つの選択肢がある中で、何もしないこと、掛け布団を掛け直すこと、あるいは、暖房をつけることのうち、掛け布団にしようと思ったのです、やってみよう。それで、掛け布団を引っぱってきたのです。ところが、それをしたとたんに、もっと寒くなってしまったのです。体の感覚としては、ああ、もっと寒くなった。皆さんはそういう体験をしたことはありませんか。寒いときにコートを着たりとか、毛布をかぶったりすると、一瞬だけもっと寒くなったと、冷たい感じがしませんか。そして次に、突然と目覚ましが鳴りました。つまり、気がつくともう朝でした。眠ってしまっていたのです。

ゲシュタルトでは、それを「経験のサイクル」に当てはめることができます。今の話をイメージしながら、「経験のサイクル」のモデルについて考えてもらいたいと思います。まず眠りながら、ちょっと落ち着かない感じで目が覚めたとき、なぜ目が覚めたかというのが最初は分からなかった、という話をしました。覚えていますか。きっと、なんでもないからもう1回寝れば良いと思ったけれども、そうならないのです。

その経験のその段階を「感覚」と呼びます。途中までの話は何か感じているけれども、なんなのかそれに気づいていないのです。いったい自分に何が起きているのかということは、その経験に名前をつけるまではわからなかったのです。名前をつけるという行動は、私は寒いんだという瞬間に起きるわけです、それを意味しています。だから、眠りから目を覚ましてさいなまれたときには、感覚の中にいました。

その感覚は、寒いという感覚なのだと思ったとたんに気づいたということで、「気づき」の段階で、自覚したということです。そこから、ではどうしようと考え始めるのが次の段階（「エネルギーの高まり」）で、何もしないという選択もありますし、あるいは、掛け布団を掛け直すか、暖房をつけるか。そのどちらにしようかと考えているときは、自分のエネルギーを何に向けるかという選択肢を考慮していたわけです。

そして、掛け布団にしようと思ったわけですが、それは行動、「アクション」

の段階です。次に起きたことを覚えていますか。私は掛け直したら、なんだか冷たい、寒いと感じたと言ったと思うのですが、ゲシュタルトではその段階を「変化」という言い方もするのですが、「コンタクト」（接触）という言い方もします。

つまり、新しい感覚が生まれるのです。掛け布団を掛け直したら違う何かが起きたということを接触する場所で感じたわけですから。ゲシュタルトでは、効果的なアクションをとったときに、自分側も相手側にも変化が起きることを「コンタクト」と言います。

掛け布団の場合は、一瞬寒さを感じましたが、最終的に満足のいく行動だったということがわかったので、そこで気持ちが納得して終結というか完了するのです。気になったことが気にならなくなるわけですから、「注意の引きこもり」という言い方をします。その課題から注意が別のところにいきます。言い方を変えれば、体がより温かい思いをしたいという自分のニーズが満たされたからです。

この経験のサイクルというのは、私たちにとって何かが「図」となったとき、つまり、自分にとって気になることになったときに、それに対してどうするかというプロセスを表しています。

今出たように、何かはフィギュアブル(figurable)という言葉を使うのですが、図的なものになっているのであれば、何かそれに対するニーズもしくはウォント、何か欲望がそこにあるはずだと考えます。そのニーズもしくはウォントというものが満たされない限りは、ずっと気になるもの、ずっと図的になっているものが気になり続けます。

自分の例に戻ると、感覚があった、それは何か最初はわからなかった。次に、気づいたのは、「寒いんだ」という言葉が浮かんで、ああ、そうかと思ったのです。寒いと知ったとたんに、もちろんそれでいいんだではなく、なんとかしなくては、つまり、もっと体を暖めておこうというニーズが生まれるというか、そうしたいという気持ちが起こりました。

体を暖めようというニーズ、もしくはウォントを満たすために、何か行動を起こす必要があるとわかるわけです。実際にアクションをしたら、ニーズを満たすことができ、そのときそれまで目立った図となっていたものから、注意をひくことができ、次の別の何かのニーズやウォントというものが現れるまでは、注意が自由になるのです。

この経験のサイクルの実用的な部分は、組織においても満たされていないニーズがあると、満たされない限りはずっとそこに注意がひかれてしまうということが、1つ重要なことです。自分の例を出すと、寒いんだという自覚を持つてからそのニーズを満たすまでの間のことを、「未処理の仕事」や、「未完了のこと」という言い方をします。

ゲシュタルト心理学の初期の頃からの研究があって、私たちは何か未処理の

もの、未完了のものを持っている限り、それがずっと気になるものだということが明らかになっています。ですから、多くの方がセラピーを受ける理由は、そういった未完了のものを持っているからといってもよいです。つまり、精神治療・セラピーを受ける目的は、未完了で抱えているものを完了できるようなサポートを得るために受けると考えます。

では、この話と全体論とはどういう関係があるのでしょうか。未完了である感覚に対して完了させると、自分は満足に感じるができるということです。

私は、以前シカゴにある電力会社の副社長をしていました。その組織の中で大きな変革の主導について計画を始めました。電力会社ですが、やはり原発の原子炉との関係が最も多い取引先で、一番多くの電力を供給してもらっているのが原発でした。

外部環境からの情報がインプットです。先ほどのシステムの図を覚えていますか。外部からのインプットというところでは、私たちが感じていたのは、より競争の激しい分野になっていくということだったので、もっと競争力をつけられないといけないという状況でした。

結局、それが企業風土、社内文化への大きな変革が必要なのだという結論に至り、そこに大きな投資をすることになりました。なので、私たちはすべて正しいと思っていた手段をとりました。明確な目標を持ち、結局、組織のリストラの話になるのですが、再構成を行う課も出ていましたし、有名なコンサルティング会社にサポートをしてもらうなど、我々の業界の中の多くのエキスパートを呼んで、いろいろな企画に携わってもらいました。

そのようなことをやったのですが、結局、風土調査を行うたびに出てきた結果は低かったので、なぜだろうと思い、フォーカスグループを作りました。調査というのは点数や統計をとるためですが、その点数がなぜ低いかを知るために、フォーカスグループを作ったのです。

そこでわかったのは、しかるべき手段を全部とっているはずだったのに、フォーカスグループのインタビューで圧倒的に戻ってきた回答は、従業員たちは以前にも大きな変革を起こそうという取り組みがあったとき、数年前のその取り組みは結局どうなったのかという報告も何もなく、またやるということに納得いかない、ということでした。

つまり、気づいたのは、大きな変化をもたらそうとした以前の企画が、いつの間にか蒸発して消えてしまって、その結果どうしてそうなったかという情報や報告が一切従業員たちにはなかったということでした。「またか」という彼らの反応は、以前もやったのに結局どうなったの、という疑問のままだったのが未完了であるということを知ってくれたわけです。

ゲシュタルト実践者は、やりかけた仕事を完了させるように促します。そうすると、従業員全員がフルな「経験のサイクル」を経験できます。完了させるという行為の一番簡単な方法は、「あの計画は終わりましたよ」と知らせるこ

とで完了になります。それぐらい簡単なものであったりします。

心理学的な意味で終結し完了させるチャンスを人に与えると、それにとらわれていたエネルギーが解放されるということが起きます。心理学の研究で明らかになっているのですが、人間の持っている注意力というものは限られたリソースです。つまり、人間のマインドが同時に抱えられる情報というか、ものというのはいろいろ限られていて、やりかけのことを完了させると、その心理的エネルギーが解放され別のことに使えるようになるということです。

ゲシュタルトの「経験のサイクル」を組織に対して用いる形としては、組織の中で、この企画はどの段階にあって、完了させるために終わりまで導いていくという、一連の流れを作っていくことです。その一連の段階を終わらせるという、始まりから終わりまでのものを、「ユニット・オブ・ワーク」というのですが、循環の形で表していた「経験のサイクル」を、ただ一本線にしているだけです。

「経験のサイクル」が1周回することを、一つの仕事の単位として見ることができますが、それを「ユニット・オブ・ワーク」と言います。これらの「経験のサイクル」と「ユニット・オブ・ワーク」が、ゲシュタルト組織開発において一番よく使われる主な2つの概念、モデルです。

今日は時間が限られているので、これらのモデルの理解をさらに深めていくための時間がありません。ここでわかっていただきたいのは、これらのものの見方です。モデルを用いて見ることによって、これは個人レベル、チームレベル、組織レベルの、さまざまなルールにおいて用いることができるものなのですが、完了まで持っていくことで、他のことにエネルギーが使えるようになることの重要性が理解できます。

先ほどの話と違って、もっと実用的な意味でいう「感覚」のレベルは、「データ収集」の段階という言い方もできます。そして、気づきの段階というのは、「データ分析」をしてパターンを探すところです。「エネルギーの高まり」の段階は、何がしたいのか、どの優先順位でしたいのかと考えるときであり、「アクション計画」です。実際に行動に移すのは、この「アクション」です。アクションを起こしたらどうなったかということを見る、何が起きるかというところがコンタクトです。「コンタクト」(接触)は、それを別の言い方をすると「変化そのもの」です。

「終結」という段階は、私たちが行動を起こし、その行動がどういう影響を与えたかというのも探求し、そして、目標達成できたかどうかを見極める段階です。目的達成ができたとはっきりしたら、別のところに注意を向けるということなので「注意の引きこもり」、つまり、次の図が出てくるための準備ができたという意味です。

ちなみに、「ユニット・オブ・ワーク」というのは、会話においても利用できる概念です。たとえば、会議やミーティングの中で、会話の途中で中断され

て別の話になったとき、まだ終わっていないんだ、という気持ちが残るものです。唐突な話題の変化をミーティングで経験したことがある人がほとんどだと思います。その場にもしげシュタルト実践者がいたとしたら、今あなたたちが話そうとしているトピックは4つとか5つあるのですが、どこから始めたいですか、と尋ねます。

意図しているのは、用いている注意のエネルギーを有効利用して完了させて、次のものにそれを充てるというエネルギーのマネジメントになるのです。以前に言ったように、未完了を持っていると心理的エネルギーが使われるマインドの容量が使われてしまい、他に使えなくなります。

「ユニット・オブ・ワーク」にとっても大きなつながりのある、ゲシュタルト心理学における初期の研究の話ですが、それはゲシュタルト心理学者たちがレストランに行ったときに起きたことから研究が始まりました。

彼らは、観察していたのですが、レストランではウエイターがやってきて、みんなの注文を取りました。テーブルごとに注文を聞いては次のテーブルに行く、また注文を聞くということが出来るウエイターたちは、なぜできるのだろうという疑問を研究者は持ちました。ところが、ウエイターたちは、料理をテーブルに届けた後は、何を注文されたかということは一切覚えていませんでした。

つまり、注文は果たされるまでは覚えているということです。それは料理が出されない限りはウエイターにとっては未完了の仕事だから、気になって頭に残ると。その結果、覚えやすいというか、すぐ覚えるわけです。この話は前の時代のことですが、今でもやはりウエイターの仕事をしている人は同じことをやっているはずです。

よく「未完了の仕事 (unfinished business)」というものは、変なところで終わってしまう映画で「続く」という言葉が出てくるようなものなのです。よく英語で「クリフ・ハンガー」といって、崖っ縁からぶら下がったまま終わりましたというようなテレビ番組があると、「え、ここで終わるの？」と腹が立つこともあります。でも実は、テレビ番組の製作者たちは、ある意味ゲシュタルト実践者だからといえるのかもしれませんが。それは要するに、「ユニット・オブ・ワーク」、1つのストーリーが完結しないままにしておけば、次まで興味が続くということがわかっているからです。その効果が研究されていて、「ツァイガルニック効果 (Zeigarnik effect)」と呼ばれています。

ブルマ・ツァイガルニック (Brumer Zeigarnik) 氏という、エストニア人女性の研究結果は、私たちが未完了のものを持っている限り、精神的なエネルギーがそれにとらわれてしまう、ということを示したのです。「ツァイガルニック効果」と呼ばれている現象は、ゲシュタルト心理学者のブルマ・ツァイガルニック氏によって名付けられています。

今日、覚えていただきたいものとしては、「全体」あるいは「全体性」という言葉があったと思うのですが、次に覚えてもらいたいのは、「未完了を完了

させる」というものです。何か1つの仕事、取り組みが完了しているか、していないかというのを捉える、検証する方法として「経験のサイクル」を用いていきます。「経験のサイクル」と「ユニット・オブ・ワーク」という概念を用いて、未完了のものを見つけて完了させるという感じです。

ではこれから数分間、近くに座っている方とこれまでに話された内容についての自分が受けた印象・感想と、特に自分自身の実践で用いることができそうと思ったものについて話してください。

(ペアでの話し合い)

では、そろそろ話を終わりにしていきましょう。

今、会話していただいたのは、部屋のエネルギーをシフトさせようと思ったからです。実はゲシュタルト実践者のもつ1つの役割は、今ここでその場に何が起きているのかに注意を向ける、場を大切にすることなのです。そのために、常に観察したり、感じているのです。

いわゆる客観的に観察するだけではなく、量的に感じることもあれば、質的に感覚的に感じるということも同時にやります。ですから、今ここで起きていることを観察して、見て感じていることによって、感じること、気になることがあり、それについて気づいて、それに対する仮説をもって、そして、その仮説をベースに何か行動、働きかけを実行するわけです。この働きかける、つまり、行動をとってみるということ、これを「働きかけ（介入）」と呼んでいます。

この全体から1つの概念しか持ち帰りできないとするなら、それは経験です。ゲシュタルトは経験重視だということです。特に、経験学習という分野が新たに開拓された分野でもあるのですが、それが私たちのフィールド(分野)を、リーダーシップの領域に踏み込むことにもなります。今日はリーダーシップについて語るのがテーマではないので、あまり深くは触れないですが、今まさにリーダーシップ・スキルの養成などについて、研究を行っているところです。皆さんの中で経験学習論について、デービッド・コルブさんの研究について聞いたことがある人。デービッド・コルブさんは、ケース・ウェスタン・リザーブ大学で私のメンターでもあった先生です。彼の理論をベースに、私たち2人で、経験学習とリーダーシップのモデルを作っています。

では次の話に移っていきたいと思います。私がゲシュタルトを最初に勉強し始めたときに、素晴らしい先生に恵まれて、その方が私にとってもいい言葉をかけてくれました。「すべてのことがほぼ同じだったとして、誰かが他の人ではなく、あなたを選ぶのはなぜ、あなたの中の何があなたを選ばせると思う」。そして、「それはあなたのパーソナル・プレゼンスだ」と言うのです。つまり、履歴書レベルでは全くイコールの2人がいて、あなたがいいと思わせるのは、それはあなたのプレゼンス、存在、存在感と訳したりする、ものです。

つまり、自分の姿を表すあり方なのです。あなたが人に初対面で会うとき最

初に与える印象とか、その人から呼び起こされるもの、出会った後に残る印象です。パーソナル・プレゼンスとは、会う前から与えるインパクト（影響）と、実際にクライアントと接触している間に与える影響と、そして、別れた後に与え続ける影響でもあります。あなたが実践者として、クライアントや、部下や従業員に与えて残す印象のことです。それが皆さんのプレゼンスです。

ある意味、統合された形の自分という、自分像を提供できる能力ということも言えます。そのため、知識だけではなく、自分がとっている行動・言動だけではなく、感情（feeling）も入りますし、それを本当に超えて、いわゆる精神的なものまで入ります。

たとえば、自分の場合はよく散歩をします。その理由の1つは運動ですが、自分の精神面というか、そういう面とつながっていられるからやっています。そのスピリットの部分を感じるのが大好きなのですが、昨日伊勢神宮に行けてよかったなと思っている理由は、スピリットを感じるところで歩くと、ますますそれが感じやすいからです。

そういう魅力的なプレゼンスをもって人に影響を与えられるように、ゲシュタルト組織開発は私たちに、自分自身のいわゆる心理的成長を促したり、励ましたりするのです。

先週の組織開発ラボラトリー（6日間のワークショップ）で何度も話した言葉ですが、実践者というのは器の管理者でもある、ということを伝えました。特に、組織で働いている方であれば、その器の管理がしっかりできていると思いたいでしょう。実践者としても信頼関係を築く、安心・安全な場づくりにもなるし、そういう効果的な環境を整えるような人だという意味にもつながります。

プレゼンスはとにかく気づき、常にいろんなものに気づいていくことから始まります。プレゼンスのことを、私のビジネス・パートナーのジャンノ・ハナフィンさんという方が、プレゼンスに対してこういう言い方をしています。PWIというスケールを彼が発案したのですが、彼が言うにはプレゼンスというのは、いわゆる私らしさという一定のものではなく、幅を持たせるべきであると言います。それは、要するにいろんなお客さんがいるから、そのお客さんのさまざまな人に合わせられる能力でもあるのです。

PWIのことですが、「認知的奇異さ」という指数で、これはちょっと冗談めいた表現ですが、あえて学術的に用いている言葉であって、要するにこの人がどのぐらい変な人か、変な印象かというものです。それを彼は、いわゆる加減できるようにするのが大切だと言うのです。つまり、クライアントと自分がどのぐらい同質のもの、あるいは、異質のものかという印象を与える能力という言い方もできます。クライアントに対して、あるいは、従業員に対して、自分のプレゼンスがどのぐらい違和感を与えるか、与えないか、とも言えるでしょう。



私たちが使うこの考え方では、低PWI（認知的奇異さが低い状態）は、自分がクライアント、あるいは、相手とあまりにも同じだという印象を与えてしまうと、影響力は弱まってしまうと考えています。つまり、実践者であるメアリー・アン（私）が会社に入って、でも私と変わらないぐらいだったら、私が持っていない答えは彼女も持っていないだろうと思われるから、そうするとあまりあるにできない、という印象を与えてしまいます。

低PWIは、グループの中に入って溶け込んで消えてしまうぐらい同質なものだという印象を与えると、「吸収」されて、場への影響はありません。その一方で、あまりにも異質な存在として捉えられると、拒絶されて拒否されます。受け入れ難いということも起きます。つまり、システムに何か異質のものが入ろうとする時に、あまりにも異質過ぎると、そのシステムが異質なものを追い出す機能があるわけです。

ここで提唱しているのは、ゲシュタルト実践者にはぜひ自分自身の、あるいは、その場に合ったスイートスポットを探しましょう、ということです。そして、そのスイートスポットは変動するものだと考えてほしいのです。

たとえばですが、この講演会の服装として今着ているものではなく、短パンを履いてきたら、おそらく私のPWIが高くなって、皆さんは「ううん？」となるのではないかと。でも面白いことがわかりました。私たちの経験では、高PWI、つまり変な人だな、と思わせても、貢献さえ大きければ、実は受け入れる可能性は結構高い場合が多いので、その影響力が高まるということもあります。

今でも覚えています、研究をしていたときに、ある科学者がチームに入ってきました。いつも変な格好をして入ってくるのですが、あまりにも天才的な人なので許されていました。皆さんにぜひ覚えてほしい考え方は、このエピソードのように、プレゼンスには幅があるということです。自分が与えるPWIとして、相手に与える違和感とか印象の強さというのは、自分はいろいろ調整できるということを含めて、覚えてほしいと思います。

では、ゲシュタルト組織開発の指針としてのいくつかを紹介したいと思います。まず、コンサルタントである限り、外部からであれば、成長や発達を選ぶのはあなた自身ではなく、働きかける実践者でもなく、クライアントであるということが1つ目です。

そして、我々の課題は、何が成長発達を促して、何が邪魔になるのかということについて、その場で関わりながら、クライアントに気づいてもらうことだと考えています。実践者は、「あなたは何を望んでいるの?」、「どうなってほしい?」、「目的は何?」という質問をします。「目的は何?」という質問を1つ目にした場合、多くの場合、2つ目の質問として「それを邪魔しているものは何ですか?」、「達成することを障害しているものがあるとしたら、何がありませんか?」と尋ねます。というのは、目標達成を邪魔するものというのは、「ユ

ニット・オブ・ワーク」を完了させることも邪魔しているわけですから、その質問が重要になります。

介入者が場へ貢献するためなら「ユース・オブ・セルフ」として、今ここの自己の体験の共有（今ここの自己開示）をすることをOKとしています。でもそれは、あくまでも必ずクライアントのためになると判断した時のみと考えます。

そして、気づきの話をしてきましたが、気づきを高めるだけで変化が起きるということと、今ここ（here and now）という表現をすごく用いますが、今ここに起こっていること、その現象学的なことも大切にすることも指針です。

今皆さんの、いすの座り方がちょっと気になっているのですが。座り方という言葉聞いたときに、座り直す人がすごく多いのがわかりますね。座り方と聞くと、姿勢を変える人もいると思うのですが、もし変えなかったとしても、私はどう座っているのだらうと、たぶん思っていると思います。そのことを、私たちは「逆説的な変化の理論」という言い方をしています。要するに、変わってほしいと言わなくても変化が起きるということです。

抵抗を健全なこととして見なします。抵抗を、肯定的で創造的な力として見なします。そのため、反対勢力について興味を持つことも役割だと考えます。そして、従業員たちの関わっている感というか、積極的に社内環境や社内風土をよいものにしていくことを、一緒につくり出している連帯感に近いものを創り出すこと、参加する度合いを創り出すことが非常に重要だと考えます。

また、ゲシュタルト実践者が複数のレベルに働きかける、システムの中で働きかけるという話をしました。また、分野としてはリーダーシップの領域に入ってきたという話もしたかと思います。「ユニット・オブ・ワーク」を終結する、未完了を完了させるという話もしたかと思います。

「実験を行う」という指針ですが、あまり今日は話していません。何をするかというと、その場でクライアントに、「さて、ちょっとあることをやってみましょう」、と一言でやってもらおうのです。そこで、目の前で実験を行ってもらいます。しかし、「実験をやってみましょう」、という言葉の中に含まれるものをきちんと伝えるためには、あと1週間くらい必要なぐらい、多くのことが含まれていて、今日は時間の関係で伝えきれません。

組織を対象にゲシュタルト組織開発の取り組みをしている時にはよく、重要な区別や識別をしてもらうことがあります。「解決すべき問題」と「対処すべきジレンマ」の違いです。つまり、ジレンマを解決しようとしてしまい、大きなエネルギーを無駄にしてしまう組織が多いということから、これが生まれています。ここでいうジレンマというのは、特に対立関係にある緊張感だったり、たとえば、本社と支社の間の観点の違いというのが、具体例の1つですが、そのようなジレンマは世界中にあるもので、解決されるものではありません。ですから、どう頑張ってもジレンマは消えることはありません。しかし、それに

対処するというか、マネージできるように、組織がなっていく必要があります。

つまり、解決のないものを解決しようとする時間と労力は無駄なものであり、この認識やこの区別ができるようになってもらうことが大切です。解決できることか、対処することかを見極める能力をまず促します。つまり、ゲシュタルト実践者の腕というか手法の1つは、どういう状況が解決可能な問題なのか、どういう状況が対処しかできないジレンマなのかを見分ける能力です。

すべての組織において、AFF効果とよばれる3つの現象が起きます。それは、アンビバレンス（両面感情）・フラクチュエーション（変動）・フラグメンテーション（断片化）です。それをわかっていれば、変化を恐れる必要はありません。変化・変革があると必ず、なくなったことや終わったものに対する悲しみや喪失感があるが、それも歓迎というか対処すべきものと考えます。

予定以上のお時間を皆さんにいただきましたが、皆さんがこうやって来てくださったことに対して、まず私の感謝を伝えたいと思います。たとえ1つでも、皆さんに何か役立つ概念を提供できれば、と思っています。

どうもありがとうございました。

通訳のスキップにもありがとう。

スタッフの皆さんにもありがとう。

我々、全員にありがとう。

**司会（中村）：**

あつという間の2時間でした。本当にもっと聞きたいと思いますが、もっと聞きたいな、もっとここにいたいな、という方は、アンフィニッシュド・ビジネスを持っていらっしゃる方で、その状態から学びが生まれてきます。ちなみに、人間関係研究センターの紀要「人間関係研究」の11号と12号に、ゲシュタルト組織開発に関する論文や講演録が掲載されていますので、ご関心がある方はさらにいろいろ探究していただければな、と思います。

通訳のスキップさん、丁寧に、非常に分かりやすい通訳をしてくださって、ありがとうございました。

**通訳者（スキップ氏）：**

28年ぶりに、南山大学に今日来ました。29年前に留学生として初めて日本を訪れたのは、南山大学の留学生になるためだったので、とても懐かしく感じています。

**司会（中村）：**

南山大学には別科という留学生の科があって、スキップさんはその別科を卒業されました。

そして、メアリー・アンさんの日本での仕事は、これですべて終了になりました。メアリー・アンさん、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

## “組織作りは 個づくり”

—必要とされること・喜んでもらえること・感謝されること—

2016年6月29日(水) 18:00~20:00

南山大学名古屋キャンパス D棟5階D51教室

**谷崎重幸氏**  
(法政大学ラグビー部監督)

司会(中村):

今回は、今年度第1回の講演会ということで、人間関係も絡めて、チームづくりをどのようにしていくか、特にチーム内の人間関係、それから選手たちの主体性を高めることをどんなふうにしていくかというテーマで、谷崎重幸先生に来ていただきました。

それでは、講師の谷崎監督のご紹介に入っていこうかなと思います。Youtubeの動画を事前にご覧いただけると、今日の話が分かりやすいです、というアナウンスをメールでさせていただきましたが、今日いらっしゃる前にYoutubeの動画と見たよという方、どれぐらいいらっしゃいますか。

ありがとうございます。6割ぐらいの方が見ていただいていますね。動画を見られた方はご存じかもしれませんが、見られてない方にちょっと背景を、谷崎監督のご経歴とともに詳しくご紹介します。

谷崎監督は、三重県生まれでいらっしゃいます。東海地方のお生まれで、私は九州の方かなとずっと思っていたのですが、三重県のお生まれです。中学までは野球少年だったそうです。入学された三重県の志摩高校はラグビーの強豪で、どうせやるのだったら強豪のチームでやっっていこうということで、ラグビー部に入部されました。そして、高校3年生のときに、全国大会で花園に出場されたご経験があります。

そして、高校3年生のときに、法政大学の当時の監督からお声がかかり、法政大学に入学されました。当時の法政大学は、ラグビーの黄金期で、非常に輝かしい成績を誇っていたと聞いております。そのご縁もあって、現在も法政大学のラグビー部の監督をされています。

法政大学を1982年に卒業し、教員免許を取得され、社会科の先生として私立東福岡高校に赴任され、社会科を教えながら、ラグビー部の監督も担当されて

いました。

法政大学のラグビー部は、結構きちっとしていて、練習も厳しかったそうで、東福岡高校のラグビーの監督だったころも熱血指導で、スパルタ式でかなり厳しいトレーニングをされていて、就任3年目に全国大会の花園に出場されたということだそうです。その後も花園に数回出場されました。ところが初戦、2回戦で負けてしまい、勝ってもベスト16止まりだったというようなことでした。

その後、2001年から2003年まで休職されて、ニュージーランドで生活され、ニュージーランドの中でのラグビーの指導について、いろいろと見聞きされたそうです。そこで指導観の転換というか、ラグビーの指導の仕方ということについて、転換が起こったそうです。

ニュージーランドはラグビーが非常に盛んな国で、オールブラックスというチームもあるところです。ラグビーの指導者は子どもたちの個性を引き出して、子どもたちの将来を考えながらサポートをするという指導で、勝つために徹底的に指導するという指導方法ではなかったと。そこで指導観、教育観に大きく変化があって、ラグビーの選手たちが自分たちで考え、自分たちで主体的に動く、そのようなチームづくりがどうできるかということ、帰国後、試みられたそうです。

帰国後は指導方法がそのように変化して、選手の自主性を重んじるようになりました。帰国されてから法政大学に行かれるまでの11年間の間で、花園は毎回出場されたのですが、決勝に11回中7回、そのうち4回優勝ということで、スパルタ式だったときには越えられなかったベスト16の壁を、選手の自主性・主体性を重んじるような指導法に変えられてから、越えることができたということでした。これは講演の中でもお話があるかなと思います。そして、2013年度に現在の法政大学ラグビー部の監督に移られたというご経歴をお持ちです。

今日は、このような指導方法の転換のお話や、どのようにしてチームづくり、個人をつくっていくのかについて、お話しただけかなと思っています。

今日、どのようにお呼びしましょうかと事前にお話ししていましたら、監督でお願いしますということでしたので、谷崎監督という呼び方でご紹介させていただきます。

それではお待たせしました。谷崎監督のご講演に移りたいと思います。どうぞよろしく願います。

谷崎：

こんばんは。

初めまして。ただ今紹介にあずかりました、谷崎です。今日はどうぞ、よろしく願います。

ここに、ラグビーをされた方はどれくらいおられますか。ああ、かなりおられるんですね。私のことをご存じの方は。多少ですね。知らないほうが、どちらかというやりやすかったかなと思いながら。ラグビーはちょっと知ってい

たほうが面白いかなと。ラグビーもですね、ワールドカップでいい成績を残して、少しブームのところがあるので、理解してもらえるところもあるかなと思うのですが、私の話そのまま、ラグビーを通じて皆さんの要望といいますか、教育の態度とか方法にお役に立てればなと思います。私ができることといいますか、お話しできるというのは、今紹介いただいて、実は本当に全国優勝を4回もしてるじゃないか、3連覇してるじゃないか、3年間負けなしじゃないかというのがあるか分かりませんが、長い目で見れば約30年ですかね、ここのお仕事。3分の2は失敗なんです。

失敗の中から学んだことで、どちらかというとなんか失敗談なんですよね。それを、「おまえ、勝ってるから言えるんじゃないか」、と言われるところはあるかもしれませんが、でも、勝負の世界では、結果というのは一瞬で、そこまで向かっていくのがすごく長い道であり、本当のスポーツの楽しみというのは、私はそこにあるんじゃないかなと。結果ではなくて、そのプロセスのところにある楽しみがあるんじゃないかと。それは、人生でも一緒ではないかなとは思いますが、過去・現在・未来というのがあるとするならば、未来を見ながら今をどう生きるかなんです。今があるから、未来に結びつくわけです。もちろんそこには過去があるわけです。その過去は何かと。今、自分を勇気づけてくれているとか、エネルギーを燃焼させてくれるものは何かと。やっぱり負けた悔しさ、もっと勝ちたいなど。勝っても、やっぱり次もっといいゲームしたいなど。やっぱり、ゴールがないところに、満足しないところに、次がたぶんある。それはもう、本当に贅沢な悩みなんですけれどもね。

今言うならば、愛知県で言うならば、名古屋で言うならば、イチロー選手が分かりませんか。国民栄誉賞を2回も辞退するという。何となく分かるような気がします。だって現役ですから。そこで国民栄誉賞をもらったら、自分は終わりがかなと。でも、あのときもしもらっていたら、あのときの栄誉賞が、もう今もっともっと越えた成績になっているから、次は何かもらえるのかなという。もらうためにやってるわけじゃないんです。終わって行って、何年か経って行って振り返っていったときに、今の野球殿堂じゃないんですけれども、そういったところで後から評価されてくるというような、そんなもんじゃないかなと思います。

そんなわけで、スポーツから自分の人生から、またはそのスポーツを通して人生を生きていく。そんな中で組織として、高校の場合は本当に人生80年としたら、16・17・18の3年間なんですね。本当に通過点なんですよ。大学生も19・20・21・22、たった4年間なんですよ。もう本当に学生という、学びに生きるのであって、何にも自立していないんです。大人のようにあって大人じゃないんだ。奨学金をもらって、自分で投資して大学に行っている生徒もいるかもしれませんが、基本的にはまだ親に仕送りもらったりとか学費を出してもらったりとかして、何ら自立をしていない。18歳で選挙権がもらえ

るようになったか分かりませんが、まだまだ子どもである。

私も今、50代後半になってますけれども、ふと振り返ると20代、30代は全部失敗です。それがあったから今がある。でもそのときそのときは、真剣に一生懸命自分なりに生きている。そんなときに、こういう20代、30代の若い人たちが、こういう50代後半になった人間の話を聞くかなと、自分は聞く耳持ってたかな、というと、あまりこういう会に参加しなかったところがあるかな。ただ、憧れで見てた、聞いてた、本で読んでた、というところはあるか分かりません。たくさん失敗の中から悩み苦しんでいったときに、やっぱりいろいろなところに話を求めていったりとか、ああ、いろんなところに救いを求めていった、心の拠りどころを求めていったんだと。自分の教えていること・やっていることに答えを見いだすというか、頼っていったところがあります。

そんなときに、私の場合は、日本史、歴史のほうの授業だったんです。歴史の授業をしていながら日本の変化であり、その時代に生きている人々であり、そのような時代背景の中からだんだん社会が変わっていく、そこでの人々のものの見方、考え方が変わっていく。日本は明治に大きく変わったところがあるか分からないけれども、明治維新を起こした人たち、世の中を変えていった人たちというのは、やはり江戸に学んでいる。江戸というのは武家の社会。武士道の精神を学んでいる。そこに、新しい日本を築いていくという、海外に目を向けていくところもあったか分かりませんが、新しいものが築かれていった。武家の社会から公家の社会が変わっていったりとしたところがあります。

そういうところを見てみると、やはり歴史の中に学ぶもの、昔のこと、過去のこと、出来事、高校のときの勉強であったら、ただ覚えるだけ、何があったかと覚えるだけ。点数を取るだけの授業だったと思うんですけども。それが終わってくると、今度の新しい歴史の見方、本の読み方になると、そこで人の生き方とか考え方とか、そういうものを学ぶようになってきた。

そんな中から、ラグビーの選手のほうに、ラグビーの競技なんですけれども、戦術・戦略のスキル以外のところの、心技体でいえば心の部分か分かりませんし。心を超えていった、脳みそ、頭、知識であり、精神であったとしたら、もう一つ、腹ですよ。魂の部分ですよ。昔、江戸時代だったら、侍とか切腹していますからね。肝が据わってましたよね。今はない覚悟があったと思います。では、今それだけ覚悟して生きてるというのを判断するところがあるかな、どうかなと。そんなところが武士道の精神なのかなって、いろいろなことを学びながら、勝つ、負ける。小さな世界ですけども、人生80年の中のたかが3年間で、それから大学4年間の短かな勝負なんですけれども。でも、そんな3年間、4年間の中に次の残りの人生の60年というか、それを生きる力という、そういうものが生まれてくるんじゃないかなと、思うようになっていったところがあります。それが今、いろんなところで、いろんな指導を通して学んできたところでもあるんですけども。そのように、だんだん自分の考え方といい

ますか、指導の目的といいますか、そういうものが変わっていったところをお話しさせていただけたらと思います。

自主かスパルタか。あれは、「教科書に載せたい！」だったと思うんですけども。福岡で指導しているときに、30分のテレビ番組が、うまく取りあげて。たまたま10年連続ぐらいですかね、筑紫高校の西村先生とずっと福岡県の決勝を戦ってきたときがあって、比較して面白かったんでしょうね。そんな中で、どっちがいいか悪いかというような、答えはないんですけども、その取りあげられたところが、実は、私が通ってきた道なんです。

今紹介していただいたように、三重県の生まれ、伊勢・志摩です。サミットがありましたところ。私の母校は三重県では10連覇ぐらいしていたんですけども、今はもう部が存続しないような、ラグビー部15人いないようなチームになっているみたいですけれども、そこでやっていました。中学校までは先ほど紹介していただいたように野球をしていまして、甲子園を本当に夢みてました。でも、そのとき野球が強かったのが伊勢の宇治山田商業とか、松坂の三重高校が強かったんですが、そうすると、志摩から通うには到底無理で、下宿するか朝早く通うかだったんですよ。下宿は無理だと言われまして、じゃあ、朝早く5時ぐらいに起きて学校に行き、授業前の朝練習するかしたら、それは無理だなんて思ったんです。それで、野球をあきらめたといいますか、する機会というのはなくなりました。一番家に近かったのが志摩高校だったんですが、どうせなら、ゆっくり寝れるところがいいや、ぐらいしかなかったんですよ。山一つ越えて行ったら、そこに学校がありました。面白いもので、そこは小学校、中学校、高校と段々畑みたいになってる。中学校のときに、いつも高校を見てたんですよ。あまりいい高校じゃなかったんですが、やんちゃな子が多くて。特にその中でラグビー部は怖い人たちが多くて。志摩高校の野球部の先輩からも誘われたんですけども、あまり強くなかったんで、どうせなら強いところがいいなと思い、ラグビー部は強かったんで、ラグビー部に入ったという。勝てるチームに入ったというだけなんです。

あと何年か後で、三重県も国体があるみたいなんですけど、47都道府県回ってくればそういう年齢なのかなって。運よくですね、2年生のときに三重国体がありまして、県の強化選手になりまして、2年生で国体に出れました。その強化されたチームが翌年、そのときには三重県と岐阜県、三岐代表という、各県1校ではなくて三岐代表という決定戦がありまして、そのとき強かった岐阜の関商工と18対18で抽選だったんですけども、運よく抽選で勝って、全国大会に出れるようになったのです。それで、本当に運よく国体にも恵まれ、花園にも出れて、日の目を見ることができ、運よくまたプレーを見てもらう機会があって、法政大学に入ったんです。そんなんで、今言われたように、4つ上が花の48か何とかと言って、本当に甲子園を沸かせてたメンバーが全部法政に行ってたんですよ。本当に志摩から、ラグビーでも遠征に行ったのは国体で強化さ



れたから県外へ出て試合したぐらいで、県内からほとんど出たことなかったんじゃないかな。本当に、うどんというのはおつゆがないのを、うどんと言っていましたから。伊勢うどんしか食ってなかったの、うどんにスープがあるのにびっくりしたぐらい。そんなんで大学に行きました。

大学4年間、それが当たり前だと思っていたんですけど、毎日授業が終わって5時から10時まで練習していました。毎日5時間です。もちろんその時代ですから、水飲むなという時代です。高校のときから大学4年間、体重変わらなかったです。身長も。そりゃ毎日それだけ走ってます、エネルギー使ってますから。それが関東の強豪校の練習だと思ってました。どこでもやってるものだと思ってました。三重からあまり関東の大学に行っている友達もいなかったの、情報はあんまり聞くことはなかったんですけども、大学ってこんなものだと、関東の大学ってこんなものだろうと思ってました。卒業してから特に厳しかったというのは、後から聞いたんですけども。人生で二度と戻りたくないのは、大学の1年生、2年生かな。

でも今の社会では必要だな、やりすぎちゃいけないけど、必要なんじゃないかと思うのはあります。これは縦社会ですね。先輩、後輩、目上。生まれた順番、ただ生まれた順番が分からないですけども。でも、これが今の社会で私は必要じゃないかなと思います。どこかで平等というもので、狂っていつてるところがあるんじゃないかな。平等と公平は違うと思うんですよね。公平ならば、なんですかね。ここに4個のパンがあったとします。子ども2人と大人2人がいたとします。どのようにして分けるか。

平等だったら1人1枚ですよ。大人も子どもも一緒だけですかね。公平なのは、子どもが1枚を半分ずつで、大人が1枚と半分ずつで。それに応じたものというのが与えられるような、それが公平と平等の違いかも分かりませんが、歴史の中で見てみると、そういう平等の社会をつくっていったのは何かというと、戦争が終わってからですね。

占領の時代、7年間の中において日本が変わってきました。マッカーサーが変えていった。今、憲法改正とかいろいろあるか分かりませんが、日本国憲法も1週間でつくられたものであると。時代の背景は別としまして、日本の平和憲法というのは、すごい素晴らしいものだと思いますけれども、そういう日本が特攻隊精神、いろいろなものがありました。侍の魂が生きてました。お国のために、特攻隊の人が輪になって突っ込んでくる。アメリカの人は脅威だったという。でも、それだけお国のためとか、戦争というのはよくないですけども、それだけ忠誠心があったりとか。いろいろなものが、江戸から明治から大正といますか、その時代を通じて日本の中に残ってきた精神だったと思います。

でも、それが大きく変わっていったところ、転換期を迎えていったのは、明治の転換期と、もう一つ大きく変わったところ、歴史の中から見ればその終戦

のとき、占領の7年間のところじゃないかなと思います。その後、高度経済成長とかバブルとか迎えていくと、物に恵まれていくようになり、だんだん物の豊かさから心の豊かさといいますか、そういうものをだんだん忘れていくようになっていったりとかして。私もそうですけど、私の兄も10歳年上で団塊の世代。父が戦争から帰ってきて、結婚して生まれた子どもなので、そのベビーブームの時代になっていって。年配の人から見れば、私たちもひよっこですけども、そういう豊かなときに育っていったという。育ってきた、生まれてきた環境の違いというのがあるとは思いますが、私の大学するとき、そういう時代を送りました。

送って卒業して、大学院になぜ行ったのかといいますと、教員になりたかったから。これは、なぜか小さいときから指導者になりたいなみたいな、言い方をしたらいいですね。で、卒業するとき、監督に「教員になりたいです。」「おまえ、法政から教員はあまりなっていないぞ」と。よくラグビーしながら教職取ったなと言うぐらい。5年かかったんですけど、教職を取りました。

そしたら、たまたまこれも本当に運がいいんですね。福岡の、今の東福岡高校が体育の先生以外でラグビーの指導できる者、贅沢ですね。法政だから体育の免許取れない、社会だったんですけども。紹介がありまして、福岡に行くようになりました。それも最初は5年契約だったので、「ああ、三重県飛び越えていって5年間で、ああ、また三重に帰れるわ」って思ってたんですけども、それぐらいの5年間ぐらいなら、九州行ったことないし、行ってもいいかなと思うぐらいで、本当に軽い気持ちで行きました。

じゃあ、教員になって、自分でチームで何ができるかという、4年間学んだことしかないんですね。やってきたことしかないですね。ただ、練習というのは、5時間はしませんでしたが、大学の練習をそのまましました。まだ自分も若かったから、プレーで見せるんですね。パスはこうする、キックはこうする。こういう場面はこうすると。プレーで見せるから、言葉で言っていることを体現、プレーで見せるから選手は何も言えなくなる。で、こうしろ、ああしろと。

福岡には親戚も誰もいませんから、休みがあっても友達もいませんから、学校に行って練習してるほうが、自分の時間つぶしになるんですね。だから、自分のため、みたいなどころがありました。ただ唯一、法政大学から1人、九州電力と一緒にいった同期が1人いたんですけども、彼が九州で唯一の1人の友達といいますか、知り合いといいますか。そこから、始まっていったところがありました。そういうスパルタといいますか、そういう練習でした。そうすると、それまで東福岡高校は何でもなかったチームだったんですけども、3年後に花園に行くようになったんですね。それが若気の至りなんです、今考えれば。青年監督、熱血監督。で、花園に行くとかというふうに。そのとき、優勝すると、テレビで30分番組がつけられたころがあったんですけども、それに取

りあげられて、こっちも調子に乗っていきますよね。それが失敗の、つまりきの始まりだったような気がします。その流れでずっときました。

そうすると、今度8年目ぐらいに福岡国体がありました。ある程度成績を残してたので、私もオール福岡のコーチをするようになりました。そんなとき、3年目で花園に行きました。だから、自分が奉職したときに入学した子は、3年目で花園に行くようになりました。入ったときの2年生、3年生の子たちは、花園を見ないまま卒業していったんですけども、それから退職するまでの間、3年間空けたことないので、必ず、花園でプレーする、しないは別にして、3年間の中でどこかで花園の大会の経験をみんなさせることはできました。

そんな中で、最初の2年と、あと30年間の中で2回だけ、2年連続勝てなかったときがあります。それが8年目なんです。それが2年負けて3年目のときに、ああ、ここで負けたら、花園を経験しないままに卒業させてしまう、勝手に自分でプレッシャーかけていました。そのとき、ちょうど3年目に国体がありました。チームの主力選手も私も、日曜日とかそういうときにチームを離れます。チームの練習に参加できない。自分の中で、危機の3年目だったんです。

そんなときに選手たちに任せながら、いろいろ練習を任せながら、週末の練習とか、そういう県内の練習がないときに任せながら何をしたのかということ、交換日記をしました。何をしてるのか。それまでは俺の言うことを聞け、絶対だったんです。本当に怖い存在というか、本当にスパルタだったと思います。でも、そこで選手のいろいろな日記、100人部員がいたら100冊、朝行けばあるんですけど、それを全部返事を書く作業をしました。

文字でしているときに、ああ、こういうことが見えた、ああ、こんなこと考えてるんだ、こんなこともしてるんだと、一生懸命してるんですね。だから、その文字で。言葉ではずっと言えなかったんです。何を言えなかったのか。ありがとうが言えなかったんです。おまえ、よくやったなって褒められなかったんですよ。これができたらこれ、これができたらこれ、これができたら、これができたらこれ、次、次、次、次。ここまでできたな、よかったなって一言、言ってやればいいのに、それが言えなかったんです。いつでもここにいたかったんですね。おまえ、ここで満足しとるか分からんけど、俺はここまで引っ張ってやるぞ、みたいな気持ちがあったのか。なんて言いますかね、ポイント、ポイントというか、その地点、地点での、ああ、ここまで行けたなという、褒める言葉が言えなかった、言えてなかった。

でも、文字には書けたんです、褒められたんです。おまえ、これよかったな、この前ありがとう、これはよかったな。そしたら、選手もそれが分かってくれるようになったんですね。その2年目負けたときのキャプテンが、「先生は怖いけど、俺らのこと一番考えてくれるから、おまえらついてけよ」という卒業の言葉を後輩に残してたというのをちょっと聞いたんです。うわあ、選手はこれだけ俺のことを信じてくれるのに、俺は選手のこと信じてなかった。信じ

てたんですけども、それを言えてなかった。でも選手はこれだけついてけば、何とかしてくれる、これだけ熱く思ってくれているっていう。怖かったか分かりませんが、厳しかったか分かりませんが、それを感じてくれてたわけです。

でも、自分はそれに対して、そこまで一生懸命やったことを認めてやってなかったし、失敗したことを許してあげられてなかったんです。おまえのせいで負けたんだ、おまえ、これ教えたのになぜできなかったのか。でも、それが文字で書けるようになったんですね。そうすると、結局チームが変化していった、やっぱり自分も変わっていったんです。キャッチボールができるようになります。花園へ行ったりとか行かなかったりとかなんですけども、それはもうある程度平均して、ずっと行けるようになりました。もちろん、九州大会でも勝利ができるようになっていました。

それが、ちょっと配らせていただきました、東高の成績表、上の段のところぐらいです。3年目から、そういうのがありました。そこで信じる魅力、後から気付いたことですけども、言葉の力というのを大きく感じたところがありました。それが大体20代、30代の指導です。

40代になって、20年目にニュージーランドに留学するチャンスがありました。これが大きく変えてくれました。これまでは言うならば、井の中の蛙ですよ。結構、本当に大海を知らず。日本を外から見ようになりました。言い方を変えれば、勘違いされれば、おまえ外国かぶれじゃないかって言われるか分かりませんが、やはり日本を離れて外から見ると、すごいなと思いましたね。逆に、日本のいいところも悪いところも見れるようになりました。

言うなれば今まで、虫の目といますか、目先のここしか見れなかったのが、ぐうっと離れて、大局的にいろいろな比較をして見れるようになりました。これはものすごく大きな3年間でした。大きく変えれば、今までの常識というのは全く非常識で非常識が常識みたいな。極端に言えば、自分の今までやってきたことが、ものすごく小っちゃいことだった。人間として、大人として、指導者として、なんて小っちゃいんだろうと、ものすごいショックを受けたことがあります。

ニュージーランドというところは、本当にラグビーがものすごい強いところなんですけど、面積は日本の3分の2ぐらいのところ、赤道をはさんで全く逆で、日本と同じように四季があります。人口はというと400万人ちょっとぐらい、その当時は福岡県民がそれぐらいでした。今、愛知県の人口は700万人を超えてるぐらいですかね。福岡県民が増えて500万人、静岡県民が300万人。愛知県民が、全国で東京から神奈川・埼玉、7番目ぐらいの人口のようなんですけども、福岡が9番目で、静岡が10番目なんで、ニュージーランドの人口は日本でいえば、その福岡と静岡の間ぐらいの人口なんです。それぐらいの人が日本の場合なら北海道がないところに散らばっているぐらいなんですよね。それぐらい土地が

余っているというか広いところ、そんなに産業がないんですね。走っている車というのは、ほとんど日本の車です。ニュージーランド製の自動車はありません。羊が人口の30倍、300倍と。それぐらい農業国です。

ラグビーで遠征に行けば、まず税関ですかね。誰かスパイクを必ずチェックされるんです。スパイクの裏に泥がついてないか。もう、1人泥がついていたら、みんなばあっと、全部スパイク出して、消毒です。もう、びちゃびちゃになる。なぜかという、ニュージーランドには、今日本ではクマとかいろいろ出てますけれども、人間に害を与える動物がないんですよ、クマとか毒ヘビとかという。だから本当に地べたに寝てキャンプというのをしてるようなところで。密室でいろいろな毒グモが入ってきたりとか、日本はいろいろありますけれども、そういう菌がニュージーランドの国内に入らないように、スパイクの土の中に菌がないかどうか、スパイクチェックするぐらい農業国で、自分の国の産業を守っている。それぐらい、牧場であったりとか、そういう農業中心の国なんです。

ニュージーランドに行ったら、まずびっくりしたのが、時間がゆーっくり流れてるんですね。こんな1日、時間あったのか、というぐらい。自分が何にもすることなかったから時間があったのか分かりませんが、のんびりしてるんです。同じように四季がありますから、季節を楽しんでいるところがある。何にも急いでないんですね。何にも追われてないというか。

自分がいたところは、南島のクライストチャーチというところで、地震があってもまだ立ち直ってないところなんですけども、その町には、ハグレイパークという公園がありまして、そこにゴルフ場があるんですけども、誰でも行っていいですよ。ゴルフ場といっても、300ドルから400ドル。3万円、4万円出せば、1年中回り放題なんですよ。1回だと25ドル、2千円とか2,500円ぐらいで、1回プレーができる。もちろん、キャディーさんもいません。自分でカートを引きに行く。そんなところを毎日、水曜日だったかレディースデーというのがあって、女性優先の日であったりすると、若い人たちは働いているんで、日本だったらゲートボールなんですけども、皆さんゴルフで、おばあちゃんがやってるんですよ。えって思うぐらい、それぐらいのーんびりしたところで、そんな中で自分たちで1ドルずつ出し合って賞品、肉を1ドルぐらいで買ったりとかして。優勝だ、勝った、今日は勝ったぞと喜んでいるんですよ。

また、足の悪い人は何かといったら、バイクに乗ってるんですね。50ccにそのカートを引っ張って、打ったら、ういーんとバイクに乗って行って、それで打つみたい。足の悪い人はそれでいいじゃないか、みたいなどころがあるんですよ。池の周りでは、みんなラジコンでヨットレースしていたりとかですね、そんな趣味の中に生きているみたい。それが、いいのか悪いのか分かりませんが、自分の趣味をものすごく大事にして、いろいろと楽しんでいる。もう、それまでしっかり社会に貢献して、税金も払ってきたから、それも

いいんじゃないか、みたいなところは、ものすごく感じたところがあるんですけども。そんなところがありました。

そんなのんびりしたところで、人に会えばいつでもHelloとか、How are youとかって声をかけてくれるんですよ。俺、この人知ってるかな、この人知ってるかな、というぐらい、すれ違ったらみんな挨拶してくれるぐらいフレンドリーなところで、そんな人柄のまちで、いいところでした。

なぜ、そんなところがラグビーが強いのか。そのときはシーズンがありました、冬の間しかしないんです、半年しかしないんですね。でも毎週試合をするんですよ。毎週試合、全員が試合をする。日本は高校の試合がありますけども、1、2、3学年で一代表です。大学は4学年で15人しかしない。100人で15人しか試合をしません。チームに平等なんですよ、学校対抗なんですよ。ニュージーランドの場合は、みんな選手に平等なんです。1軍があれば2軍、3軍、4軍、全部が試合できるんです。2軍でも3軍でも、関東のリーグ戦でいえば、1部リーグ、2部リーグ、3部リーグと、みんなゲームできるんです。同じように、1軍、2軍、3軍と、みんなができるんです。1軍のリザーブになるなら、2軍のレギュラーになったほうがいい。1軍のリザーブで出場の時間が短いだったら、2軍でフルタイム試合に出たほうがいい。選手なら当然そうですよ。そういうふうに選手がプレーを楽しめる環境、みんなが試合ができる。上手、下手関係なく、みんながプレーをできる環境がつくられていますね。そういう、いわゆる子どもに、プレーヤーに平等な機会というのが、協会が与える、大人が与えるところがあったんです。

そんなときに、ニュージーランドのラグビーのコーチのライセンスを取るときに講習を受けたんですけども、18歳までの学生たちに絶対使っちゃいけない言葉があります。絶対使っちゃいけない。何だと思います？もうこれは頭、がつんと殴られました。だってそれまで、それしか使ってなかったんです。そればかりだった。それで自分の存在を示していたという。俺は監督だ、俺の言うことを聞け、みたい。Don'tとNoなんです。「だめ」「それは違う」。子どものやろうとしたことに対して、否定するなという。俺、全部否定やったんや。うん、俺の思うとおりにやれみたいなこと。そこパスやろ、なんでキック蹴った。答えは、自分が持っているんですよ。

でも、向こうの人は今でもそうなんですけども、チャレンジ、チャレンジ、チャレンジ、チャレンジと言います。チャレンジすること、チャレンジを楽しめとかね。では、チャレンジは何か。ここでパスしたほうがいいのか、キックしたほうがいいのか、自分で判断することなんですよ。判断して動くこと、プレーを選択して、やることなんですよ。やった結果、本来パスすべきところを、キック蹴ってしまった。結果として間違ったか分からないけれども、それはあくまで結果論であって、なぜ失敗したかという、チャレンジしたから失敗したんだと。結果を見る前にその過程、チャレンジしたところ、そこを褒めてやれば

いい。すごいなと思いましたね。チャレンジしたから失敗したんだ。失敗したことを責めれば、もうチャレンジすらしなくなる。そういう意味でDon'tとNoは使わない。絶対に使っちゃいけないんだと。

ラグビーは何のためにしているのか。もちろん勝ちを目指すけども、それは目的じゃなくて手段だと。私はそう理解したんですけども。ラグビーを通して、ラグーマンとして、人間として成長していくための、一つのツール、ラグビーは道具なんだ、手段なんだ。ラグビーのプレーを通して、人生のいろいろなところで自分で判断して行動していく。自分の責任の中で判断して、前に進んでいく。選択する能力、考える能力、それをラグビーの中で身につけさせる。そういう大きな考え方というものが、たぶんあったんだと思います。後から、私はそういうふうにして気づきました。そういうふうにして、自分の中では解釈しています。そういう話をそこまでは深く聞いたことはないんですけども、私の中ではそういうふうにして判断をしています。

Don'tとNoを使うなと言われたときは、ものすごく衝撃を受けて、そこまで子どものことを、チームの結果だけを考えるのではなくて、子どもの将来のことであつたり、いろんなものを考えて、すごい大人だなと。怒るといふか叱るといふか、ミス、結果を責めるのは誰でもできるけれども、それを許してやる心の広さ、寛大さといいますか。私は、それから考えると、勝って、俺が優勝監督だ、みたいなのが、どこかにあったと思う。負けた、おまえのせいで負けたやろ、恥じかいたやろ、そんな気持ちがどこかにあったと思う。じゃあ、チームは誰のためにあったんだろうか。監督のために選手はいない、選手のための監督である。

学校というのはじゃあ学生のためにあるのか、学校のためにあるのか。やっぱりどこかで、教員しているときに、俺のクラスから東大に行ったぞ、うちの学校から東大に。学校の進学実績を高めるために、生徒がいるのではない。生徒が将来学校を出て、社会に出ていくために、学校という教育の場が準備されている。主体はどこにあるのか、誰のためにその環境が準備されているのか。そういうものを、ニュージーランドの指導者を見ながら、ラグビーという競技を通じて育てていくのを見ながら、感じたところがありました。それを、日本とニュージーランドのスポーツの価値観の持ち方という、考え方、私の中では勝手にですけどね、ティーチングとコーチングの違いという分別して、今いろいろところで伝えています。

ティーチングとコーチングの違いというものを、私はものすごく感じたんです。ティーチングは何か、見いだす要素。ああして、こうして、こうしたらトライが取れる。ああして、こうして、こうしろ、戦術・戦略(※「 $2+2=?$ 」と板書)。向こうは、答えが4になるためにはどうするか(※「 $\square? \square=4$ 」と板書)。ここにたどり着くためには、掛け算も割り算も足し算も引き算も、何でもあるじゃないかと。その手段・方法・プロセス、何でもあるじゃないかと。これが

チームの持ち味じゃないかなと。ここで、どの数式を使っていくのか、このチームは。言うならば、15人の選手がいたら、15人の選手のいいところをどう使っていくのか。チームの一員として、どういう役に立てるのか。誰がいても、ここは自陣だから、敵陣だから、チームとしてああして、こうして、こういうふうに攻めろと言います。全部決まり事から外れたら、違うじゃないかと。答えなんてないんですよ。人生と一緒に。

教えていく中で、人間をつくっていくときもチームをつくっていくときも、幹は必要なんです。今のラグビー界では規律という言葉がものすごくはやっています。規律、チームルール。規律を守れ、約束を守れ。ものすごく大事。なかったら、それは野生の動物と一緒にです、弱肉強食の世界と一緒にです。秩序も何にもありません。人間は社会的動物です。社会というのがあってルールがある。ルールがあって、それでみんなが守るからこそ、そこに自由というのが保障されるわけなんです。そういうルール、法律、制約の中に自由というのがあるんですね。これはもう、2500年前から言われているんです。これは西洋哲学で言うならば、ソクラテスがいかに生きるのか。ただ生きるのではなくて、よく生きること。よく生きるとは何か。正しく生きること、決して不正をしないこと。それを学んでいたアリストテレスが、人間は社会的動物であると。ポリスという都市国家。その集団生活をする中で、全員が守らなければならないものがある。その中でこそ、平和が、安全が、保障され約束されて、自由に生きることができるようになる。その自由というのは、制約があるから自由が保障される。何にもないのが、制約もないのが、自由じゃないんですよ。だから規律は必要なんです、基準は必要なんです。基本は必要なんですよね。

木に例えれば、幹は必要なんです。幹があって枝葉があって自由になります。でも、幹の細い枝葉だったら折れてしまいますよね。だから、いかに太い幹をつくるかと。どんな枝葉がついていっても、それはびくともしません。今日、ここに来る前に熱田神宮に行きましたけども、大杉というのがありましたね。千年と書いてありましたね。ふっとい（太い）のありました。ああ、これで千年かと。

今の西洋思想であり、東洋思想が論語・孔子の教えとするならば、もう2500年前から、日本の時代で言うならば、縄文時代から。それぐらい前の方が、人としてこうあるべきだと言って、教えている。古典ですかね。論語であったりとか孟子であったりとか、中庸、大学、いろいろな教えがありますけれども。その古典を見れば2500年前から消えずに今も残っていて。私の心の指針なんですけども、迷ったとき、悩んだときに、救いを求めていくところが古典なんです。論語、結構読んだんじゃないんですけど、論語の解釈とかいろいろなものを見ていって、その儒教精神といいますか、人はこう生きるべきだ、こうあるべきだという、正義とは何かみたいな、学んでいったところがあるんです。必要なければ消えていくんですよ。でも、それが残っているということは、必



要だから残っているんですよ。それが2500年も前からある。日本でいえば縄文時代から。その教えが今も残っているということは、これは正しいんじゃないかと思うんです。

人として守らなければならないもの、行なわなければならないものというのがあって、それが言うならば、今日本では縦の社会かもと自分は思っているんです。敬うという気持ち等があり、そういうものがあって、枝葉がきちっとつくられてきている。だから、ただコーチングだけじゃなくて、そのティーチング。まず、基本的な学び、教えというのがあるわけなんですね。

マルバツ式がありますね。これだと、試験になればこれは減点法ですね。答え、間違い、言うなれば、減点法ですね。あれもあるぞ、これもあるぞという。それから、三角、四角といいますか、加点法といいますか。ああ、こんないいところも、こんないいところもあると。そういう減点法と加点法、そのどちらかでしょう。答えをコーチが持っているのか。答えなんてないんです。そんな答えがあったら、誰でも日本一になっているんです。

今は高校のラグビーは千校ぐらいですかね、だんだん減って行って。千あったとしたら、全部トーナメントで、最後勝って終わるのは1校しかないんです、答え出すのが。でも、1校がやったことだけが答えじゃないんですね。負けたところにも答えがあるし。たまたま、それは運がよかったからだ。そのプロセスの中に、みんなその答えがある。でも、どこかで勝負の世界なんで、それは勝った者が認められるところがあるかもしれない。勝利がすべてじゃないと。このプロセスの大事なところが、私はあるんじゃないかなと思います。答えを持っている者と答えを導き出していく者。答えを導くためのそのプロセスをいかに楽しむか。勝った瞬間なんてこれだけなんですよ。

花園で優勝させてもらいましたけれども、本当に幸せな時間というのは、1月の5日でした。準決勝を勝利したときでした。6日、7日、もう決勝、勝っても負けてもこの2校しかないという。優勝したいというのがあるか分からない。もう、これで俺の仕事は終わった。でも、決勝が終わった瞬間から、また次の1年間が始まるという。もう、そこで選抜で優勝したとしても、国体で優勝したとしても、そのチームはまだまだ存続しますから、まだまだプロセスなんです。まだ終わりじゃないんだ、通過点だという。最後、そのチームが解散するところというのは、1月7日なんですよ。それも、勝っても負けてもよかったなという。最後の1試合まで導くことができたなと。準決勝が終わったとき、こんな幸せな時間ないなと、この時間、もっと長く続かないかなって思ったことは多々ありました。でも、それが1年間365日の中の、この2日間というのが、本当に一番気が休まったところじゃないかな、というのを思い出します。

勝っていけばだんだん、いろいろなプレッシャー、それなりのプレッシャーがかかってきたりしますけれども、これは勝者の特権なんです。誰も経験することができない、勝ったから経験できる。これ、つらいんじゃないと、こんな

幸せなことではない。これを楽しもう。勝ちだけに、結果だけにとらわれたら、ああ勝てるかな、どうかな、ミスしたらいかんとか。いろいろなマスコミ、テレビとかいろいろ出るんですけども、それ以外にゲームの内容にこだわっていけば、その試合に行くまでの時間という、これはもう誰でも経験できるものじゃないと、今しか味わえないものなんだ。今この時間を大切にしようという。そういう考え方が、チームの中に浸透していくようになったこともありました。

そんなニュージーランドに行って、ティーチングというのは、How toですよ。何々の仕方という。それを知った自分が、改めたところですね。それで、コーチングっていう。コーチの語源っていうのは、長距離バスのことをコーチって、今は言いますね。日本では列車とかがあるんで、あんまり長距離バスも、夜行バスぐらいですかね。バスのない時代っていうのは駅馬車ですね。駅馬車のことをコーチと言います。それで、駅馬車の仕事は何かっていうと、お客様を目的地に届けるっていうこと、選手たちを目的地まで導いてやること。そこから、その駅馬車からコーチ、コーチングっていう言葉がきたっていうのを聞いたことがあるんです。そのお手伝いをするところかなと思っていました。左側のティーチングっていうのは、ニュージーランドの知り合いの人と話をすれば、1人の大人のものの一つの考え方であって、絶対的な答えではないと言われたことがありました。

また、その下の段のところ（※配付資料の戦績のこと）に、もう十何年間か、サニックスワールドユースっていう、福岡の中で世界大会というのか、世界のユースの大会、18歳以下の大会が行われるようになって、海外の選手がたくさん来るようになりました。それも本当に一企業、サニックス。コマーシャルになりますけども、サニックスっていう、シロアリ退治から始まって、今は太陽光発電をしていて、トップリーグのチームを持っているんですけども。そのこの社長さんと話しているときに、子どもたちに夢を与えようという話から、じゃあ私は海外のチームを呼びますから、先生は日本のチームを呼んでくださいっていうのから始まって、この大会が始まったんです。

最初は、おまえ勝手に何、大会を作っとんだって、協会から怒られたんですよ。大会じゃない、交流ですよ。協会からレフリーも誰も出してくれなかったんです。だから、レフリーも全部海外から連れてきてもらったんです。国際ルールも何もないから、そこで来て話して、ああ、こういうルールでしょうか。もう本当に手づくりの大会から始まっていきました。そんなのが、今は大きな大会というか、いい大会で、受け継いでるんです。それは子どもたちに世界を見せてやろう、大きな視野でやらせてやろうという、サニックスの社長の個人的な私財の中で投資してもらって、この大会が行われています。

そんな中でニュージーランドに行って、いろんなことを学んできた。これニュージーランドだけかなって、南アフリカとかオーストラリアとか、いろんなチームの方に、日本のチームをどう思うか、感想をいろいろ聞いたんですよ。

同じことを言うんですね。海外の人が日本のチームを見るのが。それは何か。「日本人は勤勉で、教えられたことは忠実に実行するが、自らの判断と責任で行動するのは苦手だ。」日本のラグビーを見ていると、みんな監督の言われていることをしてるだけ。ロボット機械のように見える、みたいな。

ベンチから、今ではインカム、こんなのをつけてますけども、ああしろこうしろ、全部コントロール、操作されている。ピッチの中で選手が判断して、今の状況だったらどうするっていう判断して協力して、その瞬間瞬間で動いてるんじゃないで、みんなベンチを見てる。試合中、ベンチをこう見てる。

これを利用したのは、ワールドカップの監督をしていたエディーさんですね。日本人の性質、日本人は勤勉だから、言ったことはするからと。地獄の6月って言われてますけど。日本人は5時に起きて来いと言ったら起きてくる。言うことを聞く。素直にやる。ワールドカップに行くと目が覚めたら、これ宮崎に戻るといけないかなって、夢見るくらいっていう、代表選手のいろんな言葉がありましたけど。それくらい地獄の6月を送ったらしい。イングランドに言ったら3日でやめたらしいです。それをやったら、みんなフードをかぶって眠そうな顔をして、全然やらないからです。それはもう文化なんですよ。その国の価値観なんですよ。

だから、エディーさんは賢いって言えば賢い。そんな日本人の特質も全部掴んで、日本人の能力を引き出すために。そこまで研究したのかは分かりませんが、でも、それを高校生のところで見れば、海外ではDon'tとNoを使わなかったんですけども、日本のチームは勤勉で素直だけれども、自分の判断と責任で行動することはできない。じゃあ、ラグビーで何を学んでいるの、みたいな。まさしくニュージーランドで、自分が気付いたことです。

また、先ほど、海外はみんな試合をする準備があるとお話しさせていただいたんですけども、その日本の仕組みをニュージーランドの知り合いに話したんですね。その一高校の代表で試合が、トーナメントがある。もちろん知ってましたけども、そういう、ニュージーランドはこういう仕組みがあるからといって、みんなでやろうじゃないかって言ったんですけども、日本の高体連の人は、そのときは80年でしたけども、10年前の話なんで、80年の歴史と伝統があるって言われたんです。今までやってきた歴史と伝統があるから、俺の目の黒い間は言いやんなと。じゃあ、何のために協会の役員してるんですかって。ラグビーの発展のためでしょ。これで日本が強くなっているんですか、発展してるんですかって言ったことがあるんです。じゃあ谷、いずれおまえの時代がくるから、おまえの時代がきたときに、新しいのを作れと。じゃあ、辞めてくださいと言ったことが、あるんですけど。

まあ、それくらい、伝統というのは守るだけなんですよ。今までやってきたからっていう。変えなければならないものと、2500年も続いて変わらないもの。言葉に「不易流行」、絶対変わらない不易と流行、その時代に応じて変わって

いくものと、変わっていかねばならない、絶対変えちゃいけないもの、枝葉と幹というのがあるはずなんです。「温故知新」という言葉もあります。何でもかんでも新しいのが正しいわけじゃなくて、やっぱり培ってきたもの、受け継いできたもの、先祖から受け継いできたもの。日本の歴史、伝統、日本人としての誇り。

この前のワールドカップでも海外の選手が多かったんですけど、みんな国歌、君が代を練習したらしいです。君が代を歌ってワールドカップ、試合前のセレモニーをやっていました。そういう国家の、またはその一族の、家族の、自分の生まれてきたところの誇り、そういうものは、やっぱり大事にしなければならぬと思うんですけども、ただ守るだけなのかなと。その歴史と伝統があるからって言うだけで。それを海外の人に話をしてきたんです。「え？80年もやってまだ間違いに気付かないの？」って言われました。同じことを80年もやってるのに、まだ間違いに気付かないのと。海外の人は、変えればいいじゃない、だめならいつでも戻せるじゃないか、チャレンジすることが大事じゃないか、それがニュージーランドの人にはあったんですよ。

サニックスワールドユースに、私が留学をしている間、お世話になった学校の先生が来てくれたときに、たまたま九州で九州場所があって、相撲部屋の練習を見に行っただけなんです。それで、国に帰ったときに、こんな面白いのがあったぞと。オールブラックスのスクラムコーチにその話をしたら、そのコーチはアメリカに行って、アメリカンフットボールの中から何か参考になるものがあるんじゃないかなと、アメリカンフットボールのことを研究しに行く予定があったらしいんですけども。それをやめて、もう1月、初場所には東京に来ていたんですよ。それで、相撲部屋に行ってるんですよ。

今でこそ、日本は去年、世界のトップである南アフリカに勝ちましたけども、第2回大会では17対145で負けているんです。ワールドカップで、17対145。その145で勝っているニュージーランドの人が日本に来て、ほかの競技ですけども、ラグビーに取り入れるものがあるんじゃないかって、勉強しに来てるんですよ。

今、ニュージーランドの人が何か指導してもらおうと、腕（かいな）っていう言葉を使うんです。相撲の腕（かいな）を返せと言う。相撲用語がラグビーの中に来てるんです。それぐらい頭が柔らかいっていいですか、ラグビーだけじゃなくて、いろんな競技のいろんな特性。相撲のあの立ち合いっていうのは、ラグビーのプロップなんか組んでも、一気に吹っ飛ばらしいです。全然、何メートルからの違いしかないんですけど、あの立ち合いはすごいものがあるらしいんですけども。じゃあ、あのときの足の位置、膝の角度、足の使い方、腰の使い方と、これスクラムに入ると使えるんじゃないか。いろんなところから、研究しようとする、そういう頭の柔らかさ、研究熱心さっていうか。

今、パナソニックだったですかね、ロビー・ディーンズ (Robbie Maxwell

Deans) というのがそのときは、私がいたクライストチャーチのクルセイダーズの監督だったんですけども、今はこういう映像の時代だから、みんな映像を見れば分かるからといって、何でも教えてくれるんですね。もう、こんな1年経ったらみんな見れば分かるでしょと。だから、次の年にいかに新しいことを考えるかっていう。ラグビーは生き物なんですよ。

エディーさんも、ジャパンでやったこと、じゃあイギリスに通用するかといったら、もう素材が違うから、あの2+2をやっても一緒なんですよ。イギリス人に合った、イギリス人の持ち味・強みを生かすようなチームづくりをしないとイケない。新しいアイデア、そこから新しい戦術・戦略・戦法というのが出てくる。それがコーチとしては面白いところ。

案の定、シックス・ネーションズ、ヨーロッパで全勝で勝っている。この前オーストラリアに行ってアウェイで2連勝している。そこもやっぱりU-20のところで、イングランド、すごくいい選手がいたんです。そんなところも見込んで、イングランドのほうに代表監督を引き受けたのは、あの人の賢さだと思うんです。そうやって言いながら、その素材をもらいながら、それを生かして結果を残しているところというのは、やっぱりあの人のアイデアといいますか、あくまで柔軟性といいますか、臨機応変さといいますか、その止まらないところ、進化していくところがあったんじゃないかなと思っております。

ただ変えればいいっていうだけじゃなくて、守っていかなければならないものもありながら、やはり変えていく。少しでも変えていく、新しいものに取り組んでいく勇気であり、チャレンジ精神っていうのが必要じゃないかなと思いました。

そういうことを勉強しながら、いろいろなものを感じながら、日本に帰ってきて、新しく指導方針っていうか。言うならば、それまでは本当に盆栽をつくってましたよね。選手の枝葉を全部切って、自分の理想どおりの選手を見て、ああ、いいのができたなって。ああ、これ、かわいそうですよ（横にある生け花を指して）。きれいですけど。これは本当は、野に咲いて生きたら、めちゃくちゃきれいだと思うんですけどね。これがきれいだなっていうのか、自然の中にあるのか、世界遺産の自然っていうのは、人間ではつくれないですよ。私は、たぶんこういうチームを作ってたと思うんですよ、自分のいいような形を。

でも、本当の素晴らしさっていうのは、枝葉を何も切らずに自然となっていたあの偉大な中、いろんな組み合わせ、いろんな木々が山の中にある、そんなところにあるところがある。人間の能力を超えた、人間ではつくられないものがある。そんな一人ひとりの人間には、命があって、生きる権利があって、素晴らしいものがある。それをいかに引き出してやるか。十人十色というふうに、それぞれ顔も違うように、性格も違う、持ち味も特徴も違う。それをいかにチームとして必要としていくか、組み合わせていくかということが、チームづく

りじゃないかなと思います。

いかに、いいところを見てやるか。そんな中で失敗したときには一生懸命やったんだからと、信じてやる。これだけ練習してミスしたんだ、もういいよな、許してやれる。許されたときに、選手たちは怒られたほうが楽なんですよね。許されたときに、もっときついものがありますよね、頼るものがないですから。じゃあ、どこで自分のことを叱る、ただ新しい道を切り開いていくことです、もがいていくところが大事なんです。

もう一つ、ニュージーランドのコーチングで言われたのが、この2+2のティーチングじゃないですけどね、クエスチョンを使えと、質問しなさいと。答えは、プレーの選択の意思は、選手にしゃべらせなさい。ああして、こうして、こうしてる、じゃなくて、あのとき、どうしてこうしたの？と。Whyと質問をしたら、Because、なぜならばという、自分の意思があるからなんです。だから、Whyを使えと。なぜこうしたのか。そうしたら、選手は、なぜならばっていう。それを自分が、こうだからこうしたっていう自分の意思、自分の判断したこと、考えたことを言う、プロセス。それを考えさせることが必要なんです。考えをする前に、ああしろ、こうしろって答えを出してしまったら、考えることすらしないかも分からない。まず、聞くことがコーチの仕事だと。そのようにして、選手の考える力をまず身につけさせることが大事だと。ものすごく我慢が要ります。でも、できるようになったら、ものすごく楽になってくるんですね。それができた結果が、あのテレビ番組なんですよね、自主とスパルタで。

自主になっていくと、自分がすべての主体になっていくと、すべての優先順位がだんだんできてくる。自分で考えて行動するようになっていくわけですから。そのチームにその一つの文化っていうのができていったりとかすると、ものすごく楽になる。そこにいくまでは大変。それが、それまでの文化というので、自分が盆栽で作ってしまっていますから、自分のせいなんですけれども。そういうものを学んできました。

そんな中で帰ってきたときに、最終的なゴールっていうのは花園の優勝となる。花園の優勝、ラグビーで勝つっていうのはあくまでも通過点で、それは手段・方法であって、目的じゃなかったんですね。人生の中のたかが3年間で、それは本来は生きる力をいかにつくるか。ラグビーを通して、1人の人間として、生きる力をいかに身につけるかっていう。高校を卒業したとしても、ラグビーをやめたとしても、その後の人生のほうが長いわけですから、そんな経験の中から自分で、ラグビーで培ってきたものの中から判断していく。

そこにはラグビーの競技のプライドを持ってないとだめですね。ラグビーっていうのがどういうスポーツなのか、ラグビーで誇りを持つ。ラグビー精神、ラガーマンスピリッツ。ラグビーがどうして発祥したか、どんな過程の中からどんな目的でラグビーが作られたのか、どんなところからラグビー競技というのが始まってきたのか。

1823年にラグビーっていうのが作られたと言われてはいますが、サッカーの試合からエリス少年がボールを持って走ったって言われますけども、いろんな説があります。イギリスのパブリックスクール、言うならば、大英帝国を担うリーダーをつくるために、養うために、そんな中からラグビー競技が生まれてきた。戦争に行ってリーダーになって指揮をとるといって、究極の場所に行って、みんなを誘導するっていうか牽引していく、そういう人材を育てるために、ラグビーがつくられていった。

だから、ラグビーにはルールがまずなかった。それぞれの学校でルールがあり、ルールが違ってた。でも、試合をするとき統一しなければならない。じゃあ、それは監督じゃなくてキャプテンが話し合っ、前半はこっちのチームのルールでしょう、後半はこっちの審判でしょう、で、イコールこれにしましょう。ルールもなかったところから、キャプテンがお互いに話し合っ、ルールを決めて行っていたと言われてる。そんな中から、ラグビーには監督がいなくて、キャプテンシーっていう言葉が残っているところもあるようです。まあ、そういう国を担うようなリーダーシップを育てていくところに、ラグビーっていうのは外から、監督からコントロールする、操られるのではなくて、現場の中で、ピッチの中で、自分たちが判断して行動していくっていう。そんな中にただルールっていうのは、ボールを前に投げない、後ろに投げるっていうような、もうその後ボールを持って走ってもいいしキック、蹴ってもいいし、ボール1個に対して2人でも3人でも4人でも、何人でもかかっていってもいい。そういう、ボールより前に立ってはできないという、結構単純なもの。1人に対して、対3人かかっていっても、何ら卑怯でもない。そういうラグビーの発祥のところから見ていって、今のラグビー精神といいますか、ラグビープレーヤー、ラグビー競技の中に求められるものというのは、仲間のために、チームのために、どれだけ体を張れるかなんです。体を張る、ラグビーで体を張るっていうのは、命を張るっていうことなんです。

例えば、スクラム。8人で組みますけども、平均100キロだったら、相手は800キロなんですよ。前から800キロの重みがかかってくるんです。前は3人で組むんですけど、その前の3人に全部800キロがかかってくると、かわりに後ろから味方5人が助けてくれる。500キロで押す。800キロと500キロの板挟みですよ。ものすごくきついですよね。それで、首とここで支えているだけなんです。ぱっと落ちれば、800キロ、500キロがかかるから、首の骨も折るんですよ。首の骨を折ると、死ぬこともありますよね。

タックルも全力疾走で、ばちんとタックルします。全力疾走でぶつかるんですよ。ちょっとぶつかりどころが悪かったら、もちろん首の骨も折れます。でも、わが身を呈して、チームのために飛び込んでいく、向かっていく。なぜかっていうと、チームの困難なときだから。勝っているとき、ボールを持っているときは、そんなことしなくていいです。ボールを相手に奪われて、攻撃権

を奪われて、ディフェンスに回っている、守備に回っている。チームが困難に陥ってるときに、いかに体を張れるか。きついときに逃げるような、きついときに自分に負けるような卑怯な人間では、仲間からも信頼を得られません。そんな選手は必要とされますか。いかに必要とされるか。本当にきついときに体を張れるかどうか。自分がきつかったら相手もきついから、チャンスだと思う。それで、仲間のために。ボールをもらってトライなら誰でもできるんです、間に合わなくても。自分がパスして犠牲になって、相手を引き付けて犠牲になって、次のプレーヤーを走らせて、ノーマークにしてやる、楽にしてやる。こんな貢献をすること、どれだけ貢献できるかなんです。必要とされる、どれだけ信頼を得るか、どれだけ貢献することができるか。ただ貢献する、尽くすだけなんです。

お金であり何であり物であり、もらう者、与えられる者が幸せか分かりませんが、与えられるんじゃないんですよ。与えることのほうが幸せなんです。出すことが幸せなんです。尽くすことが幸せなんです。いかに貢献できるか。それが、ラグーマンでありラグビースピリッツ。だから、ラグビーの競技を通してその精神を身につけることによって、1人の人間として私は育てていく、信念をそのまま持っていく。だから、自信を持ってラグビーは信じている。もちろん栄光を目指します。どこにも負けたくない。でも、その先にあるものがある、先にあるものを目指していったときに、その通過点は通過できるようにになっていたということなんです。

ラグビーで、今ではあまりありませんけれども、ノーサイドという、ジャージの交換をします。国際試合をしたから記念と。今度日本の監督になる、ジェイミー・ジョセフ。私が福岡にいたときに、サニックスでプレーをしていました。ここにも練習に来てくれたことがあって、知っているところがあるんですけれども。彼が17対145のオールブラックスの選手なんです。今二つの国をまたがって代表になれなくなったのは、彼らがジャパンでも試合に出たからなんです。ニュージーランド代表が、日本代表になったからなんです。

彼は、ジャパンのジャージがいらなかったのかどうか分かりませんが、いるか？と言って、くれたんです。このジャージ、誰にでもあげるのか。ノーサイドのときにジャージを交換してって言ったら、誰でもやるのか。「No」と言いました。俺はそのジャージを着るためにどれぐらい練習をしてきたか、どれぐらい精神を注いできたか。このジャージにどれぐらいプライドを持っているか。対戦したときに、タックルのできないような、つらいときに逃げるような、これを着るにふさわしくないやつには交換しない。でも戦ってみて、戦いがいがあった相手、俺に立ち向かってきたやつには、俺は敬意を表して交換する。だから、記念品と交換するんじゃない、魂の交換なんです。俺にふさわしいやつだ、俺のジャージを着るのにふさわしいやつだ、みたいな。そういうことを聞いたことがあります。



いろんな国際試合を通して、いろんなジャージが飾ってある。一つの勲章かも分かりません。そういう思い出づくりのものではない、ということですね。それぐらい、ジャージに対しての誇り、プライドですね。布切れ1枚で命を守っていますから。また、ニュージーランドですから、その国民の憧れの眼差しであったりとか、自分もそういう姿を見てきて、やっと届いたところがあって、そういう名誉と思うところがあると思います。そういうノーサイドの心っていうか、ジャージに向ける思いっていうのがあったんだなあと思います。それが、ラグビースピリッツだと思います。

先ほど勝者の特権と言いましたけれども、そんなプレーをそんなレベルで、できることが幸せなんですよ。けがをしたらできない。だから、楽しむっていうのは、今、目標に向かってチャレンジできることが、ものすごく幸せなことであって、その練習がきつとかうんぬんじゃなく、そのことに挑んでいくチャンスがあることが、ものすごく幸せなことであって、楽しむっていうのは本当、全身全霊を尽くすこと。

ベストゲーム。スコアにしたらどういうゲームをベストゲームにしますか。ラグビーの最少得点は、トライの後のゴールの2点なんですけども、それはトライの5点なしには2点はチャレンジできないんですね。だから、1回でまず取れるのが3点なんですよ。私は常にベストゲームは、3対0と思ってきました。最少スコアだと。どちらも反則ゼロ、ドロップゴールのみ。本来ならば100点ゲームという楽な試合がベストゲームだと思うかもしれません。そういう相手じゃ、戦いがいいがないんです。戦いがいいのある、困難で困難で、難しくて難しく、反則をしない、一瞬の気も抜けない、そんな中でもうワンチャンスだけ。野球だったら、お互いがノーヒット・ノーランし、どこかで1球だけ失投してホームランですかね、よくそれは分かりませんが、ラグビーの場合は、いつも自分たちが練習の中で準備していたのは、3対0のゲームなんです。

もっと言うならば、常に練習したのは、ラスト10分、負けゲーム。1回で最大で取れるのがトライの5点とゴールの2点なので、何点まで大丈夫かという。残り10分間の中で、7点、8点、14点、15点、設定し、この時間帯、残り時間こんだだけ、いわゆるTPOですよ、どう判断するかという。そういう実践の積み重ねをずっとしてきました。負けている状況を、ずっと練習しました。だから、負けている状況が想定内なんです。試合中負けてて、ラスト10分で負けてても慌てないんです。練習しているから、準備しているから。勝っている準備だったら、いいときの準備だったら、準備しなくてもいいんです。そのときに悪いことが起こったら、悪い想定をする。その代わり、悪いことを想定しとけば、悪いことが起きても、それは想定内なんです。だから、試合中パニックにならないんです。だから、ああ練習通り、練習通り。ああ、ここで、いつもこう考えているな、あの準備しているから大丈夫、大丈夫。

三連覇の中に桐蔭学園と引き分けの同点優勝があるんです。後半始まって21

点差になりました。3トライ3ゴールですね。あと1点でも取られれば、3トライ3ゴールで追いつかなければ難しいかなと思いつつ、そこから同点に追いついていったことがあって、3連覇の快挙で優勝。常にそういうことをしてきました。だから、そういうところを想定していけばいいんです。そういう強い心を持っていけばいいんです。その場面で、いかにその場面を楽しむことができるかどうか、ということを用意していました。

また、時間は無限じゃないですから、生まれたときから命は限られています。もう1秒ずつ縮まっています。3年間も、もう決まっています。次の試合までの時間も限られています。そんな中で大事なものは何か。自分の命を管理するのと同時に、命は何かあっていったら、時間なんですね。時間ほど大事なものはないんです。その24時間の中で何を優先するかと。何をするにも自分の選択なんです。今、試合がここにあったら。何月に試合があると。ここに入学してあと何年かかると。そこから逆算して行って、限られた時間の中で、時間は貴重なんだ。そこで今、あれもこれもできるけど、何をしたいか。今はラグビーしかできない。自分はラグビーを。自分の持ち味を強めていきたいと、そういうふうに生きたい、楽しみにしてるんだ。遊ぶことなんて、大人になっても、いつでもできる。今しかできないこと、高校3年間、大学4年間しかできないこと、今しかできないこと。だから優先順位、選択の優先順位が出てくる。そんな中に、寝る時間も必要。じゃあ何食べるか、好きなものを食べていい。でも、自分が体づくりをするために、どういう栄養分が必要か、どのタイミングで何を食べるのが必要か。流行り廃りもあるか分からないけども、スポーツ栄養学じゃないですけども、そういうものもやっぱり自分の中で管理していくみたいところ。そうすると、自分がそれだけ準備する、俺はこれだけ準備してきたからと、自分に誇りを持つようになるんですよ。それも一つの準備力であり、楽しみだと。

これ、分解したら何になりますか(※「朝」と板書)。分解したら、十月十日ですよ。子どもが生まれてくるんですよ。新しい命の誕生ですよ、お腹の中に宿ってからの。だから、朝っていうのは新しい命の誕生。明日があるかどうか分からない、毎日が新しいんだ。1日1日新しい命をもらっているんだ。この1日をどう精一杯生きるかっていう。人生をマラソンに例えることもあるかもしれませんが、マラソンじゃ、だめなんですよ、まだ先があるということですよ。もう毎日50メートル走ですよ。100メートルじゃいけませんね、なかなか厳しいですけども。その中で、ラグビーする時間というのは1時間か2時間です。たったそれだけですよ。限られた中で、時間の管理、絶えず、アスリートなんで健康の管理、体調の管理から含めて、いかに何を選択するかっていうのは、全部自己責任なんです。それで、自分で管理していくんです、自己管理なんです。それをもっと求めていくようになっていったというか、それを、理解するようになっていったところがあります。

今、歴史の話も少ししましたけども、そういう先祖があって今があるように、前の敗戦があって次の試合があるように、過去があって現在があって未来があるんです。今あるのも、やっぱり親に支えられている、やっぱり自分1人では生きていないと、おかげさまでという。おかげさまで今がある、今は今だけという。本当にこの瞬間が大事なんだという。今に感謝していくことが大事だということ、ちょくちょく伝えるようになってきました。

今までは、子どものころは、オムツを替えてもらう、「してもらう」幸せですね。いただく幸せだったんです。でも、だんだん大きくなってくると、自分でできることが幸せなんです。してもらうんじゃない、自分ができることがね。でも、もっとこれが、ラグビーのどれだけ体を張れるかっていうと、あげることなんですよね。自分がいただくんじゃないんですね。社会に貢献できること、チームに貢献できること、喜んでもらえること、感謝されることなんですよね。これがプレーの喜びなんです。

このように、チームをつくっていくためには、個づくりなんですけども、個を尊重していくことに始まり、個っていうのは人ですよ、人づくりへ。ニュージーランドに行って「Don'tとNoを使うな」から、いろんなものを学びながら、こういう考え方になっていき、一人ひとりを尊重するようになっていき、尊重しながらも、自由。好き勝手な自由ではなくて、そういう幹があつての自由。

だから、教員っていうのは何か。私の仕事は何か。そんな大きな幹をつくるために、大事なものは何がありますか。大きな幹があつたら、大事なものは根っこですよ。どれだけの根っこなのかっていう、大きな根っこで、どれだけ栄養を送ってやれるか。根っこというのは、土の中で見えないものですよ。陰ですよ。自分たちも、見えないところで親に支えられている。「お陰様」。

陰と陽っていうのが対ならば、こちらでわあつて花を咲かせていくのは学生でいいじゃないかと、選手でいいじゃないかと。全部裏方でいいじゃないかと。これが本当の徳の心じゃないかという。陽の日の目を見るばかりじゃなくて、いかに陰と苦を大事にしていくかって、思えるようになっていったところがありました。私、俺についてこいと言ったときには、勝てなかったんです。どうせ負けるなら、好きなことして負けてこい。そうしたら、優勝してくれたんです。だから、私は日本一の監督だったんじゃないんですね、選手からさせてもらったんですよ。選手からの贈り物だったよな、って気がします。

最後に、特別なことは何にもしてないんですね。本当に小さなことの積み重ねか分かりませんが、当たり前のことを、当たり前にするだけなんです。挨拶をする、感謝をする、夜寝る。食べ物をちょっと気を使うであったりとか、本当に当たり前のことを当たり前にする。それはどこかって難しいんですけども、ただ、自分の欲望を抑えて、理性に従って生きればいだけなんです。欲望を理性がコントロールできればいだけなんです。世の中にはいろんな事件が起きてますけども、全部理性が負けてる、欲望に負けてるんですよ。それ

を教えてくれるのが、今本当に2500年の教えじゃないかな。

戦争が終わってから、修身ですか、っていう授業がなくなっていったところがあると思います。身を修めるっていう、やはり大事じゃないかな。だから東洋の思想であり、日本人の心の中に大事なものであり。それは日本人だったら、理解できるものがあるんじゃないかなと思うようになりました。

悪いほうに引っ張られるというのは、やっぱり類は友を呼ぶという、自分の責任があるかも分かりません。自分にどこかに隙があるから、そういうものが寄ってくるわけです。磁石のプラスとマイナスがあれば、はじけるはずなんです。そこは学習ですよ。そういうものを、本を読んで歴史に学んで、世界観を持って、倫理観を持って。そうすれば、そういう選手が、人が選手になっていったときに、つくられていく。でも、そういうものをつくるのは、やっぱり環境の中で、人間が生きていく、育っていくという環境をつくるのは、大人の責任なんですよ。その大人が、ティーチングとかコーチングかという。自分の知識と経験の中の枠の中に閉じ込めるのか、そこを個々の将来性っていうものを理解して行って、伸ばしていくのか。

言うならば、子育てっていうのは、親の忍び一択だと思っています。親がいなければ生きていけない子じゃなくて、親はいずれ先に亡くなります。亡くなったときに、自分が人から支えられるような、人がいっぱい来るような人間に育っているかどうか、1人で生きていけるかどうかだと思います。そのためには、手を差し伸べるばかりじゃなくて。転んだときに手を貸すのは簡単です。1人で立ってこいと。見るこの我慢っていうのが、ものすごく必要だと思います。それができるかどうかで、与えて与えて与えて、与えられることしか幸せを感じないという、これもまた、親のほうの責任が分かりません。与えないのも、どこかで大事なんじゃないかなと思いました。

与えなかったときに、自分たちで考えて判断するようになったときに、自分の知識と経験を超えたいろんな想像が出てきて、そんな中に一人ひとりが、想像して理想をかけてやっていくところに、面白い、楽しい、あれもしたい、これもしたいと思って、ものすごくポジティブなチームになっていったようなところがあります。ものすごく痛い、怖い、きついことなんですけれども、そんなラグビーを好きになっていって楽しんでいったところがあると思います。それを鳥の目で見れるようになったとき、40代後半になったときに、20代、30代の失敗に気付いたような気がいたします。

でも、その経験があるから、それを今、法政大学でやれっていうのもまた難しいですよ。そこにはまた環境があって、根付いてるものがあるって、それを変えていくっていう、止まってるところに波をつくるのは簡単か分からないですけども、こちらに進んでいる波をこっちに変えるっていうのは、1回止めないといけないし、すごいエネルギーが要るっていう。そんな人を育てていくというか、人が変わっていくというのは、単純なものじゃない。でも、そう

いう信念がないといけないなと思っております。そうですね、法政大学、頑張っ  
ていきますので、見てやってください。どうぞ、よろしく申し上げます。

では、ご清聴ありがとうございました。

**司会：**

どうもありがとうございました。

では、15分ほど残していただいたので、質疑応答に入ろうと思いますが、今  
のお話の中でも、今しか味わえない楽しく幸せなときを、このときも過ごせた  
らいいなと思っています。本当にライブですよ、こういう講演会ってライブ  
なので、今、谷崎監督からぜひとも引き出したいという、そんな質問をしながら、  
また対話を進めていけたらいいなと思っております。どなたか、その口火  
を切っていただけたら、お願いします。

**質問者A：**

貴重なお話をありがとうございました。ハンドボールチームのヘッドコーチ  
をしております。

最後のお話で、与える、与えないという話があったんですけども、ここは  
どこで与えるのか、どこで与えないかというのは、その人それぞれのセンスだ  
と思うんですけども。例えば、ここは与えないでおこう、ここは与えよう  
という判断基準というか、そのコツみたいなものがあれば、教えていただきたい  
なと思います。

**谷崎：**

分かりません。現場です、それは。現場です。そのタイミング、その人のタ  
イミングであったりとか、もうそれは現場のコーチの。

**質問者A：**

ありがとうございます。

もう一ついいですか。ニュージーランドのお話があって、Noと言わないと  
いう話で、実は私も去年1年間、ドイツでハンドボールのコーチング留学をし  
てきたんですけども、考え方は全く一緒に、自分自身もそれが正しいなと思っ  
ています。

今、自分自身がヘッドコーチをしているチームはトップリーグのチームでし  
て、18歳以上で、高校生年代とトップリーグの年代で、目的は多少、高校生だっ  
たら選手が成長するとかいう、そういう目的があって、トップリーグだったら、  
見るスポーツなので、感動を与えるとか、そういう目的は違うと思うんですけ  
れども、同じスポーツなので、根本的な考え方は一緒かなと思うので、自主性  
を重んじるのがいいのかなと、個人的には思っています。

ニュージーランドで18歳以下はNoと言わないということだったので、18歳  
以上の考え方、まあリーグ、18歳、大人になったときの考え方はどうなのかな  
というところと、トップリーグの選手たちについて、谷崎さん自身の考え方を  
お伺いできたらなと思います。よろしく申し上げます。

谷崎：

ニュージーランドでは、18歳以下のところのコーチングのレベルがある。だから、そうだったかもしれません。ニュージーランドというのは、15歳までの子どもを家に残しておいたり、スーパーへ買い物に行って、車で寝たからといって、危ないからってロックすると、もう監禁罪なんです。うちに子どもを残しておけない。大人の責任なんですね。

その代わり18歳、高校までは親が面倒を見るんですけども、大学はニュージーランドの場合は、七つの大学しかなくて、ほとんどの場合は奨学金をもらったり、自分で先行投資してお金を借りているんですね。働いてから資金を返す。だから、大学生は休みの間、家も出るんです。日本でいったらシェアハウスですね。3DKだったら3人で生活して家賃も三等分したりとか、そういうようにしながら、家を出て自立、生活をしていくんですけども、そここのところの違いがあります。

また、高校から卒業するとすぐに社会人のチーム。日本は大学がありますけども。地域のチームに入れて、そうすると年齢制限がなくて、一気にプロになっていく。だから、その18歳までの間、Don'tとNoを使うなど言われたのか、それは分かりませんが、それは上もそうだと思います。

また、ニュージーランドの場合はシーズン制があって、個人でできる練習はあまりチームではしないんですよ。というのは、フィットネス・トレーニングだったりとか、そんなものは個人でできる、チームでの共同はしなくていい。自分でするかしないかで決まってくる。だから、それまでは週に2回ぐらいの練習で、チーム練習だけだったんですよ。合わせるだけの練習なんです。

だから、そのへんのところが、そこまで、そこに行ってプレーをするというのは、選手自身ものすごく自覚があったと思います。特に代表を狙っている選手たちはですね。もうそれをあきらめて、下で楽しんでいる選手たちは、分かりませんが、上を狙っていく選手というのは、自覚のある選手じゃないと、上には上がっていけないということがあったから、そこまで指導者が指導するんじゃなくて、上がってきた選手をピックアップして行って代表をつくっていくということだから、そのチームのそれぞれ、その年齢においてもレベルにおいても、指導の違いとか、それはあったんじゃないかなと思います。

それから、自分は今大学にいて、20歳以上の大学生もいるので、まあ法政大学の悪口になりますけど、二十歳を過ぎた子どもだなと。ものすごく面倒くさかったですね。高校生以下だなと思いました。20歳を過ぎたから、まあ今は18歳で選挙権がありますけれども。酒もタバコもできるけども、だからといって、自分で選択しているかどうか、アスリートなのにタバコを吸っているとか睡眠時間をとらないとか、何の選択をしてるの？と、すごいギャップを感じましたね。

それがこう、波を変えるものすごいところで、また戻っていけば、ああ、このティーチングが必要なのかな、というようなところがありました。ごく普段、ミーティングとかいろいろしながら、だんだんそういうのが分かってきて、今年のチームはリボンというチームで、生まれ変わり。今までの悪い文化を断ち切って新しいものを作ろう、新しい時代をつくろうというふうにキャプテンが掲げてくれて、前に進もう、自分たちが変わろう、という意識が出ているので、だんだん浸透してきたなとは思っているんです。

ただ、トップリーグになると、あとは引退なので、やっぱり選手の残りの人生、燃え尽きるんだというのは、卒業してから聞くと、あるので、進歩したものが無いと、その選手が学んだことが無いと。

サントリーのスピードトレーニングをしていた先生がいるんですけども、その先生を頼って今度サントリーから違うチームに移籍した元日本代表の選手なんかは休みを使って、個人的にスピードトレーニングの練習をしにきたことがあって。もう彼は40歳ぐらいなんですけども、まだやるの？という話をしながら、まだ燃え尽きてませんからと言って。やっぱり残り時間を使って、ちょっとでもやると。

また、ジャパンの大野選手という、38歳ぐらいですかね、がいるんですけども、チーム内のアタックディフェンスというか練習をするんです。絶対代わらない、若い選手に。代わって若いのにチャンスをやったら、そいつがチャンスをつくって自分を超えていくから。練習のときから、もう俺きつくなかったから交代してくれとは絶対言わないらしいんですね。それぐらいの気持ちがあるのが普通じゃないかなと思っています。だから、もっと違う形のコーチングというか、本当に戦術・戦略的なものが左右してくるようなところがあるんじゃないかなと思いました。

**質問者A：**

ありがとうございました。

**司会：**

今年、谷崎監督は法政大学4年目らしいですので、つまり1年生、谷崎監督が行かれたときの1年生が今4年生になっていると。だから、リボンという話かと思い、今年法政大学は楽しみかもしれないですね。

**質問者B：**

素晴らしいお話、ありがとうございました。

拝見した動画の中で、その転機になった出来事、まあ不幸な出来事として、奥さまのお話というのがあったんですけども、ぜひそのあたりをちょっとお聞きしたいなど。

**谷崎：**

まあ、これはですね。いや、心の中に詰まっているからうんぬんじゃないんですけど、あんまりお涙ちょうだいみたいな、そういうのは好きじゃないので、

ニュージーランドに行ったきっかけを飛ばして話させてもらったんですけど。

まあ、38歳でですね、スキルス胃がんが outcome して、発症してから半年後に亡くなって。そのときに、子どもが12歳、10歳、4歳だったんですね。それで、残されたときに、監督と先生と親父の三つの仕事をしていたんですけども、監督も先生も代わりはいるが親父は代わりがないなと思って、まあ子育てといますか、まだ4歳の子どももいたので、ニュージーランドに行くことになったところがあるんです。

38歳で亡くなって、いつ死ぬか分からないということ。その1週間前までニュージーランドの合宿の下見に行っていたんですね、家族で。普通にしていたと思うんですけども、帰ってきたらもう1週間後にはあと半年ですよと言われて。えっ、命ってそんなもん？って思って。半年間ずっと看病したんですけども。そんな中で、やっぱり命は一つだということをもっと痛感したことがあって、そんな命なのに、そんな大事なご家庭の子どもなのに、自分は盆栽をしていた、その枝葉を切っていたと。

だから、やっぱり、それだけそれぞれの家族にとって大事な子どもなのに、その子どもをラグビーの栄光のためだけじゃなくて、やっぱりラグビーを通して、生きていく力ですね。さっき言ったように、親の忍び一択、そうじゃないかなと。まあ結構親になれてたかどうか分かりませんが、親心というか命の大切さを感じた。本当に勉強させてもらいました。

**質問者B：**

ありがとうございました。

**質問者C：**

伝統の話で、今までやってきたというだけで、守るだけになってしまうという伝統の話と、しかし規律やルールなどの幹は必要という話があったんですけども、この幹としての規律やルールと、守るだけになってしまうという伝統というのは、どういうふうに区別をつけられたいとお考えでしょうか。

**谷崎：**

まあ、本当に必要なものかどうかだけですよ。ただ、しきたりでやっているのか。でも、ただ新しいものだけじゃなくて。それが不易流行という、その判断ですね。絶対変わらないものとしてあるものと、やっぱり変えなければいけないことがあると。まあ、不易流行、温故知新ということ。それに尽きると思います。

**質問者C：**

ありがとうございました。

**質問者D：**

熱い話をありがとうございました。

保健体育の教員をしております、専門は柔道なんですけど、ラグーマンの方々の本やお話を聞いて、本当にいろいろ学ぶことが多いなというふうに思っ



ています。

やっぱり大学ラグビーというと、今は帝京大学だと思うんですけども、岩出監督も本当に寮生活を通して人を育てるということを言って、今7連覇をしている。その帝京大学を相手にしたときに、先生が考えられるチャンスというか、これから倒すためのプロセスという、思い描いているものがあつたら、ぜひ教えていただければと思います。

谷崎：

そうですね、これができれば。これからだと思います。もう技術とかいろんなものもやっぱり、これがあればもう自分でフィットネスもフィジカルも全部鍛えなければいけないと。ここを倒すために、戦術、戦略のいろんなアイデアも自分たちでどんどん考えていくと思います。

これがやっぱり根本になってくると思います。岩出先生もどこかで勉強して、今、人間学ということをとくさん言われてますけども。でも、これは管理するんじゃないんですね、選手たちを。管理されている間はまだ自主・自律にはなっていないと思うので。自律の律は、自分で律するの律ですよ。まあ、それが判断力というところですね。その1日の中での選択を、そこにみんなが、ベクトルが合っていったときには、そうなってくると思うし、そういうチームになっていったときに、憧れて、有望な人材も入ってこないといけないと思います。

もう一つ、リーグ戦には外国人パワーというのがあるので、それに新しいチャレンジするところとか、克服していかなければいけないところがあると思いますけども。

質問者D：

ありがとうございました。楽しみにしています。

質問者E：

監督の中で、組織をつくるときに、やっぱりどうしても反発というのが一部あると思うんですけども、その反発をどんなふうな感じで、なんとというか、組織としてつくり変えていくのかという、そういうものというのは、何か考えはあるんでしょうか。

谷崎：

そうですね、ものすごく難しいところなんですけども、言うことを聞くお利口さんばかりだったら、全然面白くないです。だから、どこかでやっぱり反発じゃないんですけども、組織から、規格から外れたプレーヤーというの必要なんです。私はその15人の中に2人か3人を入れるのが好きなんです。

そんな中でも、最後の守らなければならない部分は、ボールを大事にするであつたりとか、本当に基本的な最後の部分ですね、それをしないといけないと思うんです。そういう選手たちがどちらかということ、本能、センスだけで、まあちょっと練習がおろそかになっていたりとかすると、正直者がばかを見るようなチームになります。その正直者がばかを見ないようにすることが大事なこ

とで、そういう一人ひとり、一生懸命するけど、彼らはもう、ゲームに入ってしまうとほぼ見えなくなってしまうところがあるというのも、やっぱりお互いが認め合いながらですね。でも、こういういいところがあるという、難しいところなんですけど。

**質問者E：**

要するに、バランスを考えると。

**谷崎：**

バランスも考えるけど、そのバランス考えたときに、その怠けた選手をセンスだけで使ってしまうと、そこにほころびが出てくることがあるので、そのへんは規律というものが、最後の本当に小さな部分を、小さなミスは許すんじゃないんですけども、どうしても直らない部分があるんですね。どうしても直らない部分。でも、それ以上にいいものがあるんですよ。本当に日本の選手なんか、そういう選手ばっかなんですよ。そうじゃないと世界で戦えないです、秀でた何かがないと。でも、彼らがもう一つ上のところに行くと、それでまとまるようになるんですよ。誰とは言いませんけど、結構いるんです、今のジャパンの中には。

**質問者E：**

そういうところが、監督の見せどころ、ということですか。

**谷崎：**

もう難しいです。

**質問者E：**

ありがとうございました。

**質問者F：**

すみません。ちょっと講演には関係ないんですけども、先ほどリボンという新しいテーマを掲げられて、今年挑んでくると思うんですよ。ただ、古いラグビーファンとしましては、法政大学のねばっこいタックルとか、武村先生の時代から続いているですね、一人の大男にですね、ミツバチのようにオレンジのジャージがばあっと集まっていく、ああいう伝統というのは、ずっと続けていきたいと思うんですね。早稲田の横と明治の縦と法政の集散というのは、やっぱり古いラグビーファンとしては、なんか心打つんですよ。実社会ではやっぱりなかなか自分の思いがかなえられないけども、グラウンドでは何か実現できるような、そういったドキドキさせるものというのは、これからは監督の中にはあるんでしょうか。

**谷崎：**

先ほどちょっとでたように、リーグ戦にやっぱり外国人パワーというものがあって、絶対1対1では戦えないところがあるんですね。するとやはり、小さいところ、ジャパンがワールドカップで戦ったように、低さが強さになってくる。小さい分、動きが俊敏。その動きが武器になってくる。すると、1対1で負ける

なら、数がパワーになってくる。やっぱりそれは、今の法政のメンバー、メンツからいけば、それを武器にしないといけない。

だから、そのために、2倍3倍のスタミナであつたりとか運動能力であつたりとか、その感性というものを働かせて、読みの力ですね。いち早く攻撃するであつたりというのが、生命線になっているんじゃないかと。それを守れとか、それをやらないと、法政は勝てないと思います。

**質問者F：**

どうもありがとうございました。

**質問者G：**

ありがとうございました、貴重なお話を。

お話の中で、ラグビーのラグーマンスピリッツで、仲間のため、チームのためにどれだけ体を張れるか。スクールウォーズを思い出したんですが、そういった貢献意欲みたいなものというのは、どういった声掛けとか言葉が交わされることで生まれていくのかなというのを、ちょっとお聞きしたいと思いました。

**谷崎：**

例えば、試合のレビューミーティングするときに、自分たちはこういうところを見てると、そのシーンがあったとしたら、これがいいんだ、これがいいんだと評価しているところ、みんなに見せるんですね。まあどちらかというところ、ほめるところがあります。

すると、練習の流れも、想定といいますか、リスクマネジメント、やっぱり負けてる練習になると、ディフェンスが多くなってくる。すると、練習中もディフェンスを、おお、ナイスタックルとか、ナイスと。だから、そこをずっと評価していくと、自然と、ああ評価基準はこうだな、みたいなことになってくる。トライを取っても、そんなの当たり前だろう、みたいな知らん顔しているとか、トライしたプレーを評価しなかったりとか。

今のマスコミなんか、勝ったところ、トライしたところばかり見てくださるけど、たぶんラグビーをしている人は、そのプロセスの中の前の場面を見ていると思います。あいつがあそこでタックルしたから、あそこでスクラム頑張ったからとかという本当にこのところをですね。プレーの中でもやっぱり評価していくことで、そういうところを見ているんだということを伝えていくことで、評価の仕合いといいますか、自分も含めてこういうことで声かけられるんだ、みたいな価値観の。そういうところを目指してもっていくチームになる。

本当に体の張り合いになっていくんですね。まあ、東のときですけども、体をつけない練習をしたら、今日は面白なかったって言うんです。こんな練習面白くないと。ばちばち体を当てて練習をすると、ああ今日は楽しかったと言うんですね。それを一番最初法政でやったら、ああきつかったと。でもまあ、いわゆるそこが一番評価のしどころだということを大事にしていきたいと、していったらいいんじゃないかなと思います。

あともう一つ付け足すならば、レビューという失敗、ミスというのは、宝物だと思うことですよね。出たから悪いんじゃないくて、出たからこれを直せば強くなるんだと。強くなるポイントが今日出てきた、課題が出てきたじゃないかと。失敗はお金を出してでも買え、みたいなところがあります。やっぱり失敗は悪いところじゃなくて、いかにポジティブに考えていくか、修正点が見つかったじゃないかと考えていけばいいんじゃないかと思います。

**質問者G：**

ありがとうございます。

**司会：**

ありがとうございました。8時を過ぎましたので、もうちょっといろいろお話聞きたいところですが、ここで終了したいと思います。皆さま、楽しんでいただけたでしょうか。

私は3年前にYoutubeの「ラグビーでちょっと感動」を見てぜひお招きしたいなと思い、やっと今日じかにお話を聞けたんですが、そのYoutubeの中で、九州大会の決勝戦のシーンがあって、そのスタート時に、向こうは筑紫高校は、スパルタの監督がですね、「おまえらどうだ」とかって言ってる横です、谷崎監督が「おまえら、おかげさまやなと、こんなところで試合できて幸せやな」って言って始められた話が、本当おかげさまという根本のところ、きっと谷崎監督の中で魂の思いとして、そういうのが常にあるんだな、なんていうようなお話が聞けて、改めて感動しております。

今日は本当にお話、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

## 「組織開発」再考

理論的系譜と実践現場のリアルから考える

2017年1月7日(土) 13:30~17:00

南山大学名古屋キャンパス D棟DB1教室

**講演者：中原 淳 氏**

(東京大学大学総合教育研究センター)

**対談者：中村 和彦 氏**

(南山大学人間関係研究センター)

主 催：OD Network Japan中部分科会<sup>1</sup>

共 催：南山大学人間関係研究センター

百野(司会)：

それでは、お時間となりましたので始めさせていただきます。今日1日、こちらの全体の進行を務めさせていただきます、百野と申します。どうぞよろしくお願いいたします。この企画はNPO法人OD Network Japan(以下、ODNJと記す)の中部分科会によって企画と運営がなされています。この中部分科会が発足したのは2015年の7月、当初は10人で、どうやって人数を集めようかなと言いながら発足させたのを考えますと、こんなに大勢の方がお越しいただけるというのは、ほんとうに夢みたいです。

今日1日、基調講演として、東京大学の中原淳先生をお呼びして、皆さんと一緒に組織開発について考えを深めていきたいと思っておりますので、どうぞ、皆さん、よろしくお願いいたします。

それでは、今日1日のスケジュールを皆さんにご紹介します。このオープニングの後、中原先生に基調講演をしていただきます。中原先生の講演を聞いたことがある方はこの中にたくさんいらっしゃると思うのですが、途中でディスカッションなどが挟まれることがあるので、御協力のほどお願いいたします。基調講演のあとは、中原先生と中村先生(ODNJ代表理事、南山大学人間関係研究センター長)との対談の時間をとり、その後にもまた小グループに戻って気づき、学びを共有し、全体共有をして終わるというスケジュールを予定しています。

<sup>1</sup> 本逐語録は、NPO法人OD Network Japan中部分科会主催、南山大学人間関係研究センター共催で、2017年1月7日に開催された「組織開発と人材開発の関係を問う～理論的系譜と実践現場のリアルから考える～」と題する中原淳の講演の逐語録を加筆修正したものである。NPO法人OD Network Japanは、組織開発を学ぶためのコミュニティで、今回の企画を主催した中部分科会は、OD Network Japanの中部地域の会員によって構成されている。

それでは、お待たせいたしました。早速、中原先生のお話に移りたいと思います。改めまして、東京大学、大学総合教育研究センター准教授でいらっしゃいます中原淳先生の基調講演をお願いしたいと思います。それでは、中原先生、お願いいたします。

中原：

皆さん、こんにちは。

東京大学の中原と申します。今日は、こんなに多くの方々にお越しいただきまして、本当にありがとうございました。今日は、組織開発とは何かということをお話させていただきます。組織開発の第一人者であられる中村先生をまえにして、私が組織開発を語るのは大変、おこがましいとは思いますが、中村先生とは違う語り方で、それをやっていきたいなと思います。講演タイトルは「組織開発とは何か：理論的系譜と実践現場のリアルから考える」ということになります。

まず、自己紹介です。私は、東京大学で教育・研究に携わっています。専門は人的資源開発論とか経営学習論というふうにいわれる領域です。平たくいえば、人材開発、人材育成ということになるのかなと思います。

人材開発の研究は、いわゆる「象牙の塔」にこもっては研究はできません。むしろ、大学を出て、企業の方と一緒に課題解決をしていながら、調査をやったり、研修を開発・評価をしたりして進めます。そんなとき、私は「研究者」であり「実践者のひとり」になります。

組織開発に関しても、これまでいくつかの企業の皆様と、様々なプロジェクトに実践者として従事してきました。今日は、こうした経験や、私なりの組織開発の理解を含めつつ、お話をさせていただきます。

今日の講演のご依頼は、最初、中村先生のほうから、こんなご依頼をいただいたんですね。

曰く「組織開発について、今回、はじめての実務の方々が多いと思います。なので、わかりやすく解説してください。研究者はほとんどいません。ただし、この中には、手を挙げろって言わないですけど、玄人の方は結構いらっしゃいます。彼らが満足するように、中原さんなりの説明をお願いします」。こういうことでした。

これはですね・・・僕、最初、かなり躊躇しました。「無理ゲー（クリアが非常に困難なゲームの喩え）」じゃないのかなと思うところもありました（笑）。ご講演の依頼をいただいてから数ヶ月、はじめての方にもわかりやすく、しかも、玄人の方にもちょっと感じていただけるようなものをどうつくろうかなと思って、正月あたりうなっていました、今日は、拙い講演になるかもしれませんが、そんな試行錯誤の結果を、ご覧頂ければと思うのです。ちなみに、今日

の講演は「研究者の方」を想定していません。取り扱う概念の細かい違いや、学問的検討はいたしません。あくまで、実務家の観点から、お話をさせていただきます。

まず、今回の講演では、聴衆の方々に「はじめて組織開発を学ぶ方」と「組織開発の玄人の方」というのがいらっしゃるということなので、講演内容を分割してお話ししたいなと思うんですね。「困難は分割せよ」は、近代という時代を切り拓いた哲学者「ルネ・デカルト」の言葉ですけれども、かくして、講演を3つに分割してお話ししようと思います。

今日の講演はこんな感じで進めます。一番最初は、「はじめての方向け」の内容です。これはなるべく簡単に組織開発がこんなものじゃないのかな、というのを僕の言葉でご説明するということです。

二番目は、玄人さん向けの内容です。これは、組織開発に対してより立体的な理解をすすめるための内容です。組織開発にはその基盤になるような哲学、あるいは、歴史というのがあるんですけども、それを追っていきこうと思います。たかだか歴史といたって100年ですよ。この100年の歴史を皆さんと一緒に追っていききたいなというところです。なぜここで歴史をやるかというと、まず、「組織開発とは何か？」ということの「そもそも」を知ることにつながるからです。組織開発って、表面的に「手法」だけ理解しても、なかなか、よい実践は生まれません。そのためには「組織開発のルーツ」を歴史的に把握しておくことが重要です。組織開発のルーツとなるような「考え方」や「ものの見方」というのをしっかり学んでいかないと、本質的に組織開発を理解し、実践することは難しいのです。

組織開発のルーツを追っていくと、組織開発の限界や課題にもぶちあたります。組織開発には、その当初から常に「ファシリテーターの暴走」という問題

# 御品書



(はじめての方向け：簡便理解！)  
組織開発とは何か？

(玄人さん向け：立体的理解！)

組織開発の「歴史学」

- ・組織開発の哲学的基盤
- ・組織開発の歴史的發展
- ・組織開発と似て非なるものの普及



なぜ歴史か？

- ・「そもそも」を知ることにつながる
- ・「過去の過ちを繰り返すこと」の防止  
(ファシリテーターの暴走と質低下)
- ・組織開発の益々の健全発展のために

(みんなで考えよう)

- ・組織開発の事例
- ・今後の組織開発はいかにあるべきか？
- ・組織開発実践者の人材開発(育成)

と「組織開発の質保証」問題がつかまっています。これをしっかり理解していくことは、組織開発の健全な発展のために必要なことでしょう。

僕は、現代社会において、組織開発はこれから多分ものすごく重要になってくると思うし、ある意味、ODNJさんの活動もますます発展していくことになると思うんですけども、そのために過去に起こった「ファシリテータの暴走」や「組織開発とは似て非なるもの」の「過ち」を繰り返さないことは大切なことです。そして、そのために「組織開発の歴史」を知るということは非常に大事なことだと思っています。ですので、この中で組織開発のいわゆる「黒歴史」をご存じの長い経験のある実務家の方から見れば、「そこは見たくない」と思うことを、僕は、敢えて、ここでしゃべります。「耳が痛いこと」をしゃべることにはなると思うのですが、それは「組織開発へのエール」と思って、ぜひ聴いてください。

僕は、組織開発の実践家は、過去の歴史に「向き合った」上で、これからの健全発展を目指していけると思うのです。組織開発の今後は、ファシリテーターの方をどうやって育成していけばいいのかということに、いかに向き合うかにかかっていると僕は思います。

そのうえで、もう一回、組織開発の企業の事例のお話をしていきますね。はじめての方向けのセッションが、玄人セッションを「サンドイッチ」のように挟んでいる構造になります。この3つのセッションで、終了です。

ちなみに、僕は、お話をする前に、ひとつ皆さんにお願いがあるのです。

僕は、あらゆる講演で、「聞いて、聞いて、聞いて、帰るような学び」をもうやめようと呼びかけています。「聞いて、聞いて、聞いて、帰るような学び」は、もう「20世紀型の教育モデル」だと思います。これをやめなきゃいけない。21世紀なんだから（笑）。「聞いて、考えて、会話して、気づく」というのが、ある意味、「21世紀の学び」の「学びのフォーマット」だと思うんです。こちらに今いらっしゃる方は、これからの時代、21世紀を切り拓く、志あふれる人材開発や組織開発の実践家の方、研究者の方ですよ。今日は、ぜひ、「21世紀の学び」にお付き合いいただきたいなということなんです。

お話しするときのポイントです。

5つポイントがあります。

一つ目、自己紹介です。まず、皆さんで話し合う前に、ぜひしたほうがいいんじゃないでしょうか。名刺交換はもうお任せします、大人なので。

二つ目、話し合いにおいて、主観的経験談は大歓迎ですね。今から僕がいろんなお話ししますが、これ、全部中原というレンズを通した組織開発の見方だと思うので、皆さん自身がそれをどうお感じになられるかで語っていただいて結構です。

三つ目、違っていたら丸儲け。この場では、お近くの方と意見が違ったりし



でもいいんじゃないかと思うんですね。どうせ、皆さん、いろんな、ある意味、業種、業態、そして、働く現場も違いますから、考え方も違う、そして、求められている組織開発のあり方も違うと思います。ですので、意見や考えは、違っていてもいいんじゃないかと。むしろ、その違いを楽しんでください。

四つ目は、この話し合いは、「競争」じゃないということです。競争じゃないので、意見の正しい、間違いは競いません。勝負はしないでください。人生、他にも勝負しなきゃならない場所は、たくさんあります。

最後、五つ目は、「チーン」で話し合いをやめるです。東京からベルを持ってきましたので、これがチーンと鳴ったら、お話し合いをやめてください。

さて、皆さん、今から私は組織開発の講演を行います、その前に、皆さんで、ちょっと考えていただきたいんですね。しょっぱなから、クイズ一問を差し上げます。

今日、皆さんは、組織開発に、関心をもたれて、ここにいらっしゃると思うのですが。組織開発って、一体何ですかというふうに聞かれたら、なんと答えますか？ 組織開発を自分の言葉でわかりやすく説明してくださいって言われたら、皆さん、何てお話ししますか。この中には、多分、組織開発が全くわからないという方もいらっしゃるかもしれないですけども、だったら、どんなイメージを持っていますか。

組織開発とは、自分の言葉でいえば何か？ 組織開発にはどんなイメージがあるか、を少しお近くの方、3人ぐらいでトリオになっていただいて、お話ししていただきたいんですね。前の方は、ぜひ後ろのほうを見ていただいて、お近くで3名のトリオをつくっていただけますか。じゃあ、始めましょう。3分ぐらい時間をとります。どうぞ。

#### <トリオでの話し合い>

それでは、ここまでにしたいと思います。大変盛り上がりましたね。

このまま、永遠に続くかのような皆さんの議論を、ほっておいてもいいんですけども(会場笑)、僕は、今から、皆さんに講演しなきゃならないんですね(笑)。

皆さん、組織開発には、どのようなイメージをお持ちだったんでしょうか。おそらく、それぞれごとに違うイメージを持っていらっしゃると思うんですね。まあ、今は、そのイメージが異なっても結構です。しかし、おそらく、この講演が終わる頃には、臆気ながら、組織開発のイメージで同じものを共有出来るといいですね。

さて、講演をはじめましょう。

先ほどお話ししましたとおり、まず、第一セッションは、初心者の方向けの

簡単理解ということで、組織開発を説明させていただきます。

まず、私が、私の言葉で組織開発を語る前に、一般的には、どのようにかたられているのか。代表的な組織開発の学問的定義というのを見てみましょうか。

はい、どん。これが一番有名な組織開発の定義ですね。ベッカーの定義になります。ベッカーの定義によりますと、組織開発とは「計画的で、組織全体を対象にしたトップによる組織有効性と健全さの向上のための管理された努力であり、行動科学の知識を用いて、組織の建設に計画的に介入することで実現される」という具合になりますね。さ、皆さん、いかがですか？ピンときますかね。

もう一つ、見てみましょう。

はい、どん。これもよく引用されるフレンチ&ベルという人の定義です。この二人の定義によりますと組織開発では「組織の問題解決過程や再生過程を改善するための継続的な努力であり、その特徴は、とりわけ行動科学のセオリーやテクノロジーの助けを借りて、組織文化を効率的かつ協働的なものにしていくこと」です。これは、一文が長すぎて、息、続かないね（笑）。

これらの定義は、どちらも一般的。そして、学問的には正しいのですが、はじめての方には、ちょっとぴんとこないという方が多いんじゃないかなと思うんです。たぶん、この場で、この定義をみて「めちゃわかった！」という方がいらっしやったら、こっから先の話は聴かなくてもOKです（笑）。でも、おそらく、そうはならない。多くの場合、ピンとこない、というのが現状かと思います。

でも、実は、これ、今の段階では、わからなくて当たり前だと言えば当たり前なんですね。だって、定義自体が実は揺れているのです。

イーガンという人によると、組織開発の定義は27通りあるそうです。ひょえー。しかも、その定義の中に、60個もの要素が含まれている、というのですから、むちゃくちゃですね。みんなよってたかって、勝手なこといってるんですね。こんな状況ですから、何が組織開発かっていうのは、定義を眺めてみても、なかなかわからないんですね。

困りましたね、最初から。

でも、それじゃ、話が始まらないっていうので、もうひとつ補助線をひきます。実は、コロンビア大学のワーナー・バークという著名な学者が、組織開発の定義のレビューをしてくれているんですね。バークさんは、組織開発の定義を新たにつくりだすよりも、組織開発の定義をざっと見渡して、「組織開発の特徴はこれだろうか」ということで5つにまとめています。

バークさんによると組織開発とは、1. 計画的な実践であるということ、2. 行動科学が適用されるということ、3. 人間の成長や変化を信じる実践であること、4. 長期のプロセス介入であるということ。どうですかね、これでピンときますか？

専門家ならOKでしょうが、初心者の方には、まだわかんないですよ。

困ったね、これじゃ、先が思いやられるわ(笑)。

じゃあ、多くの人は次にどう動くか。こうした学問的整理では、埒があかないということで、今度は組織開発を「手法レベル」で理解しましょうか、という具合になるのです。多くの人々は、組織開発の手法の名前で、組織開発を理解しようということになる。

すると、こうなるんです。

サーベイ・フィードバック

ワールドカフェ

Tグループ

ホールシステム・アプローチ

アプリシエイティブ・インクアイアリー

フューチャーサーチ

カタカナばかりだな(笑)。このように組織開発には「カタカナ語」がつきまといまいます。組織開発は舌をかんでしまう横文字にあふれている。でもね・・・手法の名前を知って見たところで、組織開発がわかりますか？ 手法の名前を学んでも、やっぱり、組織開発の意味するところは、わかりませんよね。怖いもので、横文字を慣れた口調で語っていると、わかった気になっちゃうんだけど、いざ、他人から問われると、何かわからない、これだけだと。「手法おじさん」という人種が、組織開発界隈には、多数おられると聞いております(笑)。手法とカタカナ語にはやたら詳しいという(笑)。そのままほっておくと、そういう人々の仲間入りをしてしまうだけです(笑)。

じゃあ、ここまで読んだところで、僕は、僕なりの組織開発の説明をしたいんですね。

その前にね、ぜひ、1点、ご理解いただきたい部分があります。

まずね、組織開発って何かというと、これに似ているんです。

これは何ですか。

これは「風呂敷」ですね。

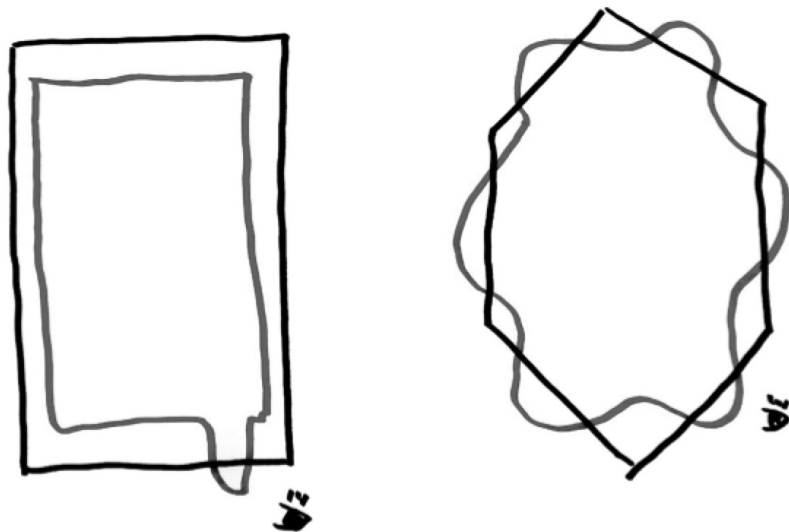
組織開発という言葉は、後から歴史でちゃんと見ますけれども、「風呂敷ワード」なんです。いろんなものを、くるってくるんでしまうような、包容力のある「風呂敷ワード」なんです。もうちょっと品のいい言葉でいうと「アンブレラワード」ともいいますね。風呂敷は、多くのものをくるめるけれど、輪郭とか、境界とかはないでしょう。組織開発というワードも、そういうものなのです。組織開発という営為が、生まれでたときから。

この世にはですね、誰も、「風呂敷」をとっつかまえて、そこに「しっかり

とした境界」とか「パリッとした輪郭」を求める人はいないんです。「やい、風呂敷、しゃきっとせい！」なんていう人はいないですよ、世の中には（笑）。

だからね、皆さんの気持ちはわかるけど、ここで「ひとつの態度」を保つことを、腹をくくってください。

皆さんは「組織開発はこれだ」というふうにパシッとわかりたいんだろうけど、それはそもそも「無理」だということですね。あーあ、言っちゃった。さっきみたいな学問定義にしちゃうと、いつか必ずはみ出ます。例えば、こんな図のように。黒い線でどんなに組織開発を「スクエア」にくくってみても、赤い線のようにはみでてしまうのです。スーパーのビニール袋に、「ナガネギ」をいれたら、かならず、はみでちゃうでしょう。それと同じです。



**パシッとときまらない気持ち悪さを「抱えて生きる」**  
例えば、こんな風にパシッとときまらない  
例えば、こんな風になるんですよ・・

くどいようですが、ぱしっと決まらない気持ち悪さを、組織開発という言葉は、最初から持ち合わせているんです。だから、その「きまりの悪さ」を、まずは、皆さん、抱える覚悟をもってください。その「決まりの悪さ」を抱きしめてください。

ここに腹をくくることができたなら、私たちは、さらに一步、先に進めます。さっきみたいな学問定義よりも、さらに広く、もうちょっと組織開発を捉えなおす準備ができたことになるのです。

私がおすすめしているのは、実務家の皆さんが組織開発を考えるときには、3つの方向性から、何となくこんなものだなというふうな、おぼろげながらの理解をつくったほうがいいということです。端的に申しあげますと「組織開発を3つの方向から感じてください」ということなんです。

一番目とはいえ、まずは、僕なりの「ゆるい定義」をお示しします。

組織開発の場合、定義をリジットにすることはできないのですが、とはいえ、全く定義がない、というのも、手がかりがなさすぎて、先に進めないのです。ですので「ゆるい定義」をお話しいたします。

二番目は、それが必要になる背景をお話します。この背景を知ることで、「なぜ組織開発が求められるようになってきているのか？」—その社会的背景が理解できます。

三番目は、「組織開発が進んでいくときのステップ」を感じてもらいます。これを理解することで、あまたある組織開発の「本質」が理解できます。

この講義では、この3つの方向から、組織開発とは、だいたいこんなものなのかなというものを理解していただければと思います。

じゃあ、まず一番最初、「ゆるい定義」です。

組織開発の僕なりの定義は、「組織をworkさせるための外的な働きかけ」です。「work」という言葉の意味するところは、「機能する」という意味です。機能する、成果を出す、動く。

ふたつめ、組織開発が必要とされる背景からの理解です。組織開発が必要になる背景には、例えば、人を集めても、何か人はテンデバラバラで、すぐにチームとしてworkしない、動かない、成果も出ない、という組織上の課題があります。この組織が抱える仮題を理解すると、組織開発がより身近に感じられます。皆さんが、そういう「テンデバラバラの組織」を率いなきゃならなくなったとき、どうしますか？そういうようなときにこそ、組織開発は必要になります。あの手この手を使って組織をworkさせる、機能させるためには、外からの働きかけが必要になります。

例えば、いま、ここにチームがあるとします。この中にリーダーがいて、「おーい」といって人を集めました。でも、何かぎくしゃくして人がうまく機能しない、チームとしての成果が出せない、パワーが出せない、そういうときに、外側から働きかけてこのチームをよくする、workさせるのが組織開発ということになりますね。逆にいうと、組織開発が求められるのは、そうした「ギクシャク組織」が世の中に増えているからです。

皆さんの組織はどうでしょうか。「おーい」といって人を集めただけで、じゃあ何も言わなくても人が成果を出してくれるような組織、幸せな組織だったら最高なんですけれども。人を集めただけでは、何かテンデバラバラで、組織やチームとしての成果が出せない、まとまらないような組織が増えていませんか。

現代の組織は、多様性が増している。いろんな雇用形態や考えの人もいる、時には国籍が違う人もいる。みんな一緒に、みんな同じだったら別にいいんですけど、そういうふうにみんなが違っているということが前提になってくる組織が増えていると。そういうときには、当然、組織をまとめるための力が

必要になるので、組織開発が必要になります。

あるいは、多様な人が交わって、集合としてのパフォーマンスを発揮するまで、あまり時間がかけられない。そう「待てない」という状況も、組織開発が必要とされる由縁ですね。世の中には、「時間が解決してくれること」というものもあるでしょう。人を集めても、お互い、毎日毎日、同じ飯を食って、同じところで寝て、けんけんがくがく議論をすれば、まとまるんですよ、いつかは必ず。だけれども、そんなように自然発生的に、うまくまとまるまで時間をかけてチームをつくっていくことを待てない場合、外側から、チームをいっきにまとめるための諸力が必要なんです。時間をかけるのではなくて、短期的にチームの成果を出さなきゃならない。そういうような組織が増えていけば増えていくほど、組織開発が必要になります。

組織開発が必要とされる最後の由縁は、みなさんの仕事が、変わってきているというもありますね。いま、それぞれの職場メンバーの仕事が、細分化、専門化、個業化してないでしょうか。要するに、簡単に言うと、隣のあいつ、隣の職場のメンバーは何をやっているかわからないという感じですかね。要するに、仕事は個に細分化され、専門化されていて、しかも個業化されているから、誰かが仕事を抱え込んでいる、なかなかそれがまとまらない、ひとりぼっちの組織になっています。

こうした具合に、「多様性が増している組織」や「待てない組織」さらというと「ひとりぼっちの組織」が増えれば増えるほど、それを逆に振る、つまり、まとめていく力というのが必要になります。そういう場所で組織開発が求められるということですね。

どうでしょう。60年代、70年代、80年代、90年代、2000年代と比べて、皆さんの会社のメンバーはどれほど多様化していますか。あるいは、チームとして、昔はすぐ成果を出せたのに、今ちょっとしんどいねというのが増えている方は組織開発が必要なのかもしれない。あと専門化とかも進んでいるかどうか、それぞれの組織ごとにあるかもしれませんが、どうでしょうか。

くどいようですが、こういうふうな文脈がより深刻になればなるほど、組織開発が必要になるということなんです。つまり、組織が人を集めてもうまくworkしないので、組織をworkさせるために、外側から働きかけなきゃいけないということなんです。それが組織開発です。皆さんの組織はいかがでしょうか。

じゃあ最後ですね。

組織開発を理解するための3つの方向性のうち最後は、組織開発の手法のプロセスに潜む、本質的な3つの要素を理解することです。組織開発の手法という表面的なものに、目を奪われないでください。組織開発の手法にひそかに潜んでいる深層のプロセスをみるとき、要するに、組織開発は3つの要素から構

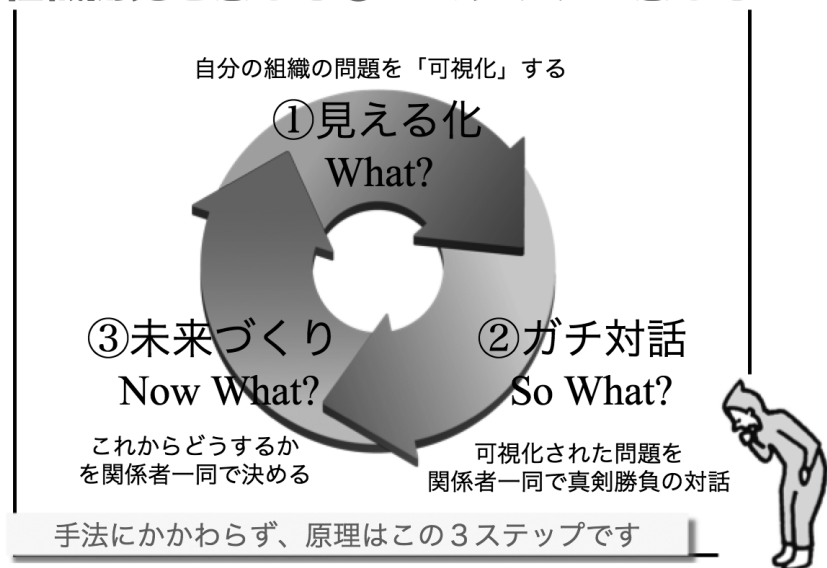
成されていることがわかります。サーベイでやろうがホールシステムだろうが、対話でやろうが何だろうが、結局この3つのプロセスを必ず経ます。

3つのプロセスとは「見える化」「ガチ対話（ガチンコで真正面から対話すること）」「未来づくり」の3つですね。

まず、第一のプロセスは、「見える化」（What）です。自分の組織、チームの問題を見る化するというところがまず1つ目です。第二に、この見える化した問題に関係者一同で「ガチ対話」をすることです。当然、そこでは、違いとかコンフリクトがここで出てきます。だから、組織開発は修羅場です、漏れなく。最後の第三のプロセスは、「未来づくり」。未来づくりというのは、「自分のチームとか組織が今後どういうふうになりたいのかということ」をみんなで決めていくということ」ですね。

見える化、ガチ対話、未来づくり。手法を問わず、大概このステップを経るということが非常に大事なんです。

## 組織開発を感じる③：ステップで感じる



ここからはより詳細に、それぞれの3つの要素を見ていきましょう。

まず第一の見える化です。

例えば、皆さんのチームや組織には、いろんな問題があると思うんですね。組織開発では氷山のモデルがよく出てきますけれども、表面に出てくる、目に見えるまずい現象のことを、僕は、「問題事象」という言葉で呼びます。問題事象とは、表面にあらわれている組織の問題。その背後には、いろんな「真因」というのがあるんですよ。「真因」とは深層に隠されているものです。組織の中で起こっているまずい現象には、問題事象って目に見えている部分と目に見えない真因というのがあるんだけど、組織開発の一丁目一番地は何をやるかと

いうと、「真因の見える化」なんです。つまり、目に見えていないものを見る努力、これが「見える化」です。深層に隠れているものを、何とかして見る努力をしなきゃということなんですね。

例えばこんなこと。会議で発言が出ない、よくありますよね。誰もしゃべらない、シーンみたいな。しゃべり過ぎるといっても結構問題なんですけど、会議で発言が出ないという状態です。例えば、問題事象では会議で発言しないということだけでも下には何かあるかという、例えば役割分担がうまくいっていないとか、リーダーがおらおら状態で、しゃべったら、しばかれるとか。あとは会議に貢献する意識がメンバーに希薄だとか、信頼関係がそもそもないとか、あるいは、隣に座っているやつが誰かわからないとか、そういう問題があるわけですよ。それが真因なんです。

## 見える化：「会議で発言がでない」事例



【問題事象レベル】  
会議で発言しない

【真因レベル】  
会議の役割分担  
がうまくいってない

リーダーがオラオラ  
でみんなが萎縮

会議に貢献する意識  
がメンバーに希薄

信頼関係がない

「会議手法」を導入して問題事象を安易に「消すこと」をめざしてはいけない  
真因を「深掘り」してさぐり「見える化」し  
関係者一同がそろっているテーブルの上に「どうだこら！」と提示する  
そのうえで「ガチ対話」と「未来づくり」を行う

例えば、ここ（海面上の問題事象）だけで解決しようとする、一番簡単なのは、ビジネス書でよくあるような「どえらい会議術」みたいなものを導入して、生産性の高い会議というのをやりゃいいんです。表面的には、それで解決するかもしれない。

だけど、組織開発ではそういう表面的なことはしないんです。組織開発というのは、その下にある真因の部分、チームとか組織の中に隠されているものをまず見える化していきます。だから、当然見たくないものを出してくるわけです。見たくないものも見える化していきます。そして、関係者一同がそろっているテーブルの上に、どうだ、ほらと置くんです。それで対話をするのです、ガチに。あーあ、ここまで見えちゃったら、対話するしかないねと、ガチで対話をして未来をつくっていく。これが組織開発です。そして、この最初の契機



になるのが「見える化」です。組織開発の最初は見える化から始まります。

その次に行われるのは、「ガチ対話」と「未来づくり」というやつですね。真剣勝負の対話と、今後のアクションプランづくりというふうに言ってもいいです。

繰り返しになりますが、組織開発は「見える化」からはじまります。「見える化」された真因を話のタネにすることがめざされるのです。関係者全員が一同に会しているテーブルにどんと置かれます。どうだ、ほらって置かれるわけです。そこまでされたら腹をくくらなきゃと。その上でガチで対話をして、未来へのビジョンをつくるということなんですね。

さて、ここまでおわかりいただいたうえで、じゃあ、今度は、実際の組織開発の事例を見てみましょう。

## 見える化の種類によって異なる組織開発

### ①「調査de見える化OD」

1. 組織で起こっている問題事象の真因を調査で見える化
  2. サーベイ結果をステークホルダーでガチ対話
  3. アクションプランをつくりあげる
- ※科学的・客観的な手法こそが「リアル」をすくえる

### ②「全員車座de見える化OD」

1. 組織メンバーたちが腹を割って本音で語ることで見える化
  2. 現れてきた現象をガチ対話
  3. アクションプランをつくりあげる
- ※当事者性のある主観的な認識こそが「リアル」をすくえる



見える化の種類によって、幾つか、異なるタイプの組織開発というのがあります。

第一の種類が「調査で見える化することによる組織開発」です。これは、例えば、皆さん、ここが職場だとします。ここで職場で起こっている問題というのを1人ずつ聞いていってもなかなかちががあかないので、さあ、どうぞっていって、ぱっと質問紙みたいな組織調査を行ってしまうのです。質問項目には、例えば、「皆さん、ちゃんと話し合えていますか」というのを聞くわけです。そうすると、リッカートスケールですと、1（話し合えていない）から5（話し合えている）とかつける人まで出てきます。ある意味で、組織で起こっている問題事象の真因を「調査」という形で見える化していくのです。で、その結

果をみんなのテーブルの上にぼんと置きます。そこからガチな対話をしていて、アクションプランをつくり上げる。この背景にあるのは、科学的な、客観的な質問紙調査という、そういう手法こそが、現場で起こっているリアルやアクチュアリティを見える化できるよ、という考え方がありますね。

もう一つは、調査なんてやってもらえないと、ここは、しょっぱなから、全員車座でいくしかないというやり方ですね。これを「車座型の組織開発」と呼びましょう。組織、メンバーたちが、しょっぱなから腹を割って本音で語ることで、見える化をしていきます。あらわれてきた現象をガチで対話をします。それでアクションプランをつくります。この背景にあるのは、先ほどの組織開発とは考え方が変わります。すなわち、当事者性のあるような主観的な認識こそが、現場のリアルを見える化できる、という考え方だと思います。でも、いずれにしても、手法は異なりますが、プロセスは同じです。まず見える化をして、ガチで対話して、未来をつくっていくというステップ自体はほとんど同じなんです。だから、表面的な手法に惑わされないでください。

もうちょっと具体的に見てみましょうか。まずは「調査で見える化する組織開発」ですね。これは、具体的には、多分企業なんかでは一番多いと思うんですけれども、例えば、従業員満足度調査、ESの調査とかをやっていると思うんですね。こういうものを職場ごとに集計して行って、管理職、職場メンバーに結果を返していくというやつです。

残念なことにね、職場の中には、ペンペン草も生えない職場っていうか、焼き畑職場もあるんですよ、きっと。日本全国には3万6千個ぐらいあるんです(笑)。この問題のある職場には人事が介入して、これは組織解決ですよ。職場に何が起こっているかをメンバーにヒアリングして、人事がファシリテーターになって、全員で対話をすると。で、未来づくりをする、今後どうするの、今後この職場をどうしていくの、ということです。非常にわかりやすい事例なのかと思うんですが、調査で見える化をして、それをメンバーの上に置いて、どうするのということを話し合う、これが調査で見える化する組織開発です。

もうひとつは、「調査なんてやってられねえ」という場合には、例えばこういうやり方もあります。これが二番目の「車座型の組織開発」ですね。新しくできたばかりの、ある組織で、学校長を中心に組織開発が始まりました。先生方の中には、縦割りによるセクショナリズムが発生しています。要するに、縦割り意識が発生していて横に連携できないことですね、そういうことが起こっている。お互いに不介入です。こういうときどうするのというときに、まず、組織の中で起こっている出来事を見える化をしましょうと。そのときに何をするか。たとえば、LEGOブロックなどで、自分たちの組織がいかなる状態にあるのかを見える化する。何か作品をつくる。自分たちが目指したい、なりたい学校の姿になるような作品をつくって行って、その後、今の学校の姿の作品

をつくります。そうすると、当然ズレるわけです。そのズレを見たときに、じゃあ、この学校を目指すんだったら、今の状態をどう変えればいいのかっていう。要するに、ガチな対話をするんですよ。これは、作品づくりで見える化をしていることになります。それで最後、未来をつくっていく、今後の学校の目標を決めて全員でコミットするということになるわけですね。これが2番目のやり方になります。

ここまでで、何となくわかっていただけますか、この感覚。

くどいようですが、どんな手法であっても、本質は変わらないのです。見える化して、ガチで対話して、未来づくりをしていく。それが組織開発であり、そうしたプロセスを通して、組織をworkさせることができるのです。よろしいでしょうか。

とりあえずは、はじめての方向けのセッションでは、このくらいのゆるい理解で、物事を進めましょう。組織開発は、もともと、その発展の歴史からして、きっちりとした境界で理解をしようとする、多分難しいと思うんです。また、多分、実践をやる上では、このぐらいの理解でいいのかなと思うんですね。実際、私がいろいろかかわっている事例だと、このぐらいの理解で多分大丈夫です。あとは皆さんが組織開発を実践していく中で、自分の定義というのを更新していったいただきたいなと思います。

さて、ここまでがはじめての方向けのセッションでした。

この後、ちょっとまた違った視点から、今度、玄人向けセッションに入っていきます。今度は、「組織開発の歴史」を考えていきます。それで多分、またちょっと理解が深まってくるんじゃないかなと思うんですけども、一旦ここで時間を置きましょう。お近くの方で何となくわかったところとわからなかったところ、シェアしてみてくださいませんか。お願いします。そのあと、質問を受けます。

<トリオでの話し合い>

<1件のみ質問>

**参加者：**

「先生が、組織開発が見える化、ガチ対話、未来づくりで、とらえていることはよくわかりました。ところで、このサイクルは、組織開発独自のサイクルのようにも見えますけれども、これと似たものは人材開発にもあるような気がします。それは経験学習のサイクルです。経験学習は、自分の業務経験を対象に、振り返りを行い、将来いかに自分が行動するかについての未来づくりをしますよね。組織開発のサイクルと、人材開発における経験学習のサイクルは、同じでしょうか？」

中原：

鋭い質問がございましたね。このご質問は、前半部の議論をまとめる意味でも素晴らしいですし、後半部への架橋をなす意味でも、素晴らしいと思います。ご質問は、組織開発のサイクルは、経験学習のサイクルに似ていますね、という質問でした。そうなんです、同じなんですよ。後からその理由もちゃんと言いますけれども、組織開発というのは、僕の言葉からいえば、「組織を単位にしたリフレクション」なんです。組織が主体になってやるリフレクションといってもいい。もっと平たく言うと、組織開発とは、「組織を単位にした組織がやる経験学習」といってもいいですよ。主体が個人じゃなくて、組織になっているだけです。組織開発と経験学習は、その理論系譜、ルーツが同じなんです。だからね、僕は組織開発が専門じゃなくて、人材開発が専門ですけども、ルーツが同じなので大体わかっちゃうんです。後半部では、このルーツを追っていきます。

それでは、ここから組織開発の発展の100年間の歴史を追っていきますが、実は経験学習って言われているもの、人材開発の世界にいらっしゃる方だったら経験学習はわかると思いますが、それと組織開発のルーツは同じです。

<質問終了：後半部の講演開始>

中原：

さて、ここからは、玄人さん向けのセッションです。前半部のはじめての方向けの組織開発の説明ではなく、こちらは、歴史的発展の経緯という観点から、組織開発に対して立体的な理解をしていきたいと思うんです。

先ほど申し上げましたように、ここで取り扱うのは歴史です。組織開発の哲学的な基盤や歴史的な発展、100年の歴史を追っていきます。歴史を学ぶのは、ほとんど役に立たないという方もいらっしゃるかもしれませんが、これを学ぶことで、「組織開発のそもそも」を理解していくことができるんですよ。

じゃあ、まず組織開発の深遠な世界へ、組織開発がどのように生まれ、そこにはどんなルーツがあるだろうか、そこにはどんな思想が流れているのかをお話します。

組織開発のルーツをたどるにあたり、まず、私たちの旅は100年ぐらい前から始まります。まず1人の偉大な哲学者ですね。その人から話を進めたいと思います。

その哲学者の名前は1900年代、ジョン・デューイという人です。ちなみに、これからデューイとか、フッサールとかも出てきますけれども、その業績を詳細に知りたい方は、自分で本を読んでください。偉大なる学者です。今日は、彼らの業績から、組織開発に関係あると思われることしかお話ししません。興味を持った方は本を読んでください。

まず、ジョン・デューイ、このひとから話をはじめましょう。

デューイは経験の哲学者です。アメリカ、1900年代に活躍なさった方ですね。この人は、人間とは「知識をため込む容器」ではない。「能動的に環境に働きかける存在」なんだという、まず「人間観=人間に対するものの見方」を更新しました。これをもって、彼が否定したかったのは「伝統的な教育」の姿です。いわゆる「一斉講義」みたいな伝統的な、クラシックな教育を考えてみればわかると思うんですけども、当時、「教育」とは、「有能な先生から無能な生徒に対して知識を入れ込んでいくこと」とされていました。もっともイメージしやすいのは、いわゆる「詰め込み教育」ですね。

デューイは、そうした教育観や人間観を退けました。それではない、と。むしろ、人間というのは「知識をため込む容器」なんかじゃなくて、「能動的に自分で動き、環境をかえていく存在なんだ」、「主体的に動いていく存在」なんだというふうに、考えます。

その上で、じゃあ人間はどうやって知識をつくっていくのか、そのときに大事になってくるのは何かというと、「経験」という言葉なんです。人間が環境にはたらきかけるとき、そこには「経験」がうまれます。主体的に動けば、人は「経験」をするのですね。そして、その「経験」こそが、人間にとっての「最も有望な学習のリソース」です。その経験の中から、自分で、ああ、こういうときはこういうふうにやっちゃだめなんだな、ああいうときにはこういうふうにするべきなんだなというふうに、知識や智慧をつくっていきます。すなわち、人間とは「経験によって学ぶ存在=経験学習する存在」なのですね。そういうふうな人間観をジョン・デューイは持っていました。

しかしね、いくら、動けといってもね、主体的だといってもね、やたらめったら動き回って経験していても、やっぱり学びにはつながらないんですよ。じゃあ何をやらなきゃならないのというときに、彼は「リフレクティブ・シンキング (reflective thinking)」という言葉で提唱します。反省的思考、ときにはリフレクションというふうに言われています。リフレクションというのは、「メタ (上位・俯瞰) に上がって、経験と経験の意味づけを行う」という意味です。すなわち、経験の世界において、人々が行っている行動や知覚を、より上位の俯瞰的な立場に立って見詰め、それらのあいだに意味的な道筋をつけていくことが、リフレクションです。

デューイの有名な言葉に、「We don't learn from experience (私たちは経験から学ばない)」ってのがあります。経験から私たちは学ばないんだよと、デューイは言うんですね。じゃあ、何から学ぶのか、というと、先ほどのリフレクションです。デューイは「We learn from reflecting on our experience」として、私たちの経験をリフレクトすることからしか学べないと言いました。

ジョン・デューイは、常にメタに上がる、経験を意味づけることが大事だって言いました。経験を意味づけることはどういうことかということ、思考のつな

がりにより形成されるということです。脳裏に浮かんだ事柄をまずは無作為に並べること、すなわち、経験をそのまま経験のとおり保存し、併置しておくことから、人は学べない。なぜなら、そこには「リフレクション」が駆動しないからです。リフレクションというのは、別の言葉で言うと、経験を論理的に吟味するということになります。それが学習の契機というわけですね。

さて、ここまで玄人セッション、どうでしょう。先ほどとは、抽象度がかなり異なりますね。かなり厳しい方もいらっしゃるんじゃないでしょうか（笑）。ただし、これら、ジョン・デューイの思想は、組織開発に幅広く関係してきます。

聴いて下さっている方の中には、ジョン・デューイの議論は、組織開発に関係あるのかな、と思っておられる方もいらっしゃるかもしれませんが、実は関係あるんです。なぜなら、組織開発も、経験からの学びだからです。組織開発では、組織やチームが、普段の自分たちの問題ってどんなことだろうねって考え、そこで起こっていることを対象化しつつ、関係者全員でメタに上がるんです。シャバの世界で起こっている問題があって、ここで右往左往、みんなで行っているのではなくて、メタに上がる。あえて目を凝らして、普段自分たちチームがやっているような行動とか、現実とか問題というのをじっと見つめてみて、振り返り、そのあとで、自分たちの未来を決める。こういう知的作業を、個人で担うのではなく、組織でやる。個人で担うのなら、人材開発の用語では先ほど言ったように「経験学習」という言葉になります。これをチームでやると「組織開発」って言います。ですから、先ほど申しあげたように、組織開発とは僕の言葉で言えば、「組織を単位とした経験学習」のことです。組織開発とは、組織が、組織自体をリフレクションするということです。そして、その哲学的ルーツには、プラグマティズム、すなわちジョン・デューイの思想があるのですね。

さあ、ここまでどうでしょうか。今デューイが終わりました。デューイ、可哀想ですね、偉大なる哲学者も、5分ぐらいで解説が終わりました（会場笑）。くどいようですが、これは学問のほんの入口でしかありません。興味をもった方は、ぜひ、デューイの本、たとえば「経験と教育」「How we think」などを読んでみてくださいね。

次にでてくるのは、フッサールです。

フッサールは、ドイツ人ですね。彼の哲学も、組織開発の哲学的基盤をなしています。フッサール自身が、それをねらったわけではないですが、結果的には、そうなっているのですね。

フッサールは、デューイと同時代を生きた人です。共通の友人にウィリアム・ジェームズという心理学者がいます。フッサールは、多分、大学の教養時代に必ず出てきますよね。人文社会科学を学んだ方なら、どこかで一度くらいは、耳にしたことがあるんじゃないかな、と思います。よく知られているように、

フッサールは、「現象学」というのを立ち上げました。これも、実は組織開発に関連のある考え方になります。この同時代を生きたもう1人の、この哲学者を私たちは見逃すわけにはいきません。

フッサールの思想については、デューイの思想よりは難解です。しかし、組織開発の観点からは、2つの言葉だけを、ぜひ覚えてください。1つは、「反自然」という言葉です。反自然というのはどういうことかということ、「自然科学とは異なる=反」ということですね。すなわち、フッサールは、自然科学とは異なる知性を発揮することをめざし、自然科学とは反対の立場をとり、自らの学問を切り拓きました。この「自然科学ではない立場」、フッサールの立場を「反自然」といいます。

フッサールが生きた時代というのは、とてつもなく「自然科学」が発達しはじめた時代でした。彼は、自然科学というのがどんどんどんどん行き過ぎて発展していくのに対して、自らの学問である「現象学」というのを打ち立てました。

これは、どういうことか。この当時、フッサールが生きた時代、20世紀初頭というのは、物理学、数学がとてつもなく発達した時代でした。つまり、私たちは、いろんな真理を探求していくときに、物理学とか数学といったもので物事の真理がわかるんじゃないかと、みんな思い始めた頃です。近代の自然科学の特徴は、そうですね、科学論とか、科学哲学で学ぶことでしょうけれども、その本質をワンセンテンスで述べる、ということになるのだとすると、「経験や主観から、自らを切り離して物事を考えるということ」です。

科学的というのは、皆さん、どういうイメージを持ちますか。対象、ここがあったら、ここから客観的に何か物事を見つめて、原理原則を見つけることって考えますよね。これが「自然科学」的な対応であり、フッサールが仮想敵にした考えです。

くどいようですが、それに対して、フッサールは、違うんじゃないの？と言いました。そんなふうにしてつくられる真理とか理論なんて、人にとって何の意味があるの・・・とこんな具合に問題提起をしたのです。すなわち、「反自然」ですね。つまり、対象から立場を客観的な立場にして物事を見つめていく、自然科学的な態度でわかりうる物事とは、人間にとっての真理に肉薄することができるのか、とフッサールは言ったのです。

じゃあ、フッサールは何をもとにして真理を探求していくべきだと述べたかということ、そこが「意識」なんだというわけです。物事の真理とは、人が、「今ここで立ち現れる私の経験や意識」から、ボトムアップでつくられるべきなのではないか、という問題提起を行ったのですね。「今、ここの経験」からの理論構築こそが、真理探究につながるということです。

要するに、フッサールは、つまり、私たちの意識とか経験というのがものすごく大事だと主張しました。それも、今ここの経験というものを意識の上に乗せていって、物事の真理というのを探求していくのが大事なんじゃないのとい

うことを言った人です。これが「現象学」です。

フッサールは、自らの学問を説明する際、「私たちは、今ここの経験を見ていない、対象化できていない」ということを、述べます。それは、いったい、どういうことか。彼の説明の中には、エルムンスト・マッハという方の書いた「マッハの光景」という言葉が時折出てくるんです。フッサールは自分の現象学を説明するときに「マッハの光景」の絵を特に好んで使います。マッハの光景を知りたい方は、ぜひグーグルなどで、「マッハの光景 画像」などとして検索ください。

要するに、私たちは見ているようで見ていないんだと。今ここを生きていないんだ、現象を見ていないんだということを説明するときに、フッサールはこの絵を使います。

さて、どんな絵だったか。こんな絵なんですね。

#### <マッハの光景を見る>

マッハの光景は、ある男性が、ソファにこしかけ、自分の足を前に投げ出して、その足を見ている光景です。一般には、ソファーにくつろいで、投げ出した前足の様子を人が、描写するときには、マッハの光景のような絵を描きません。

しかし、フッサールは、ソファーでこういうふうにくつろいでいて、この足がどういうふうに見えるかということを、「今ここの意識」に照らして、考えるのですね。それは、多くの人が描く絵とは違うものでした。そうですね、マッハの光景に描かれるように、そこには自分の眼下や鼻が描かれるはずなんです。皆さん、物を見ているときに、真っすぐ、例えば、あそこを見ているときに、ここにこういうふう、「自分の鼻」とか「自分の眼下」とか、入りませんか。要するに、私たちは、物を見ているようで、対象に対して忠実にそのものを見れていない。今ここというものを見れていないということを、フッサールは言うわけです。

くどいようですが、フッサールは、「今ここの経験」というのが大事なんだと、それで真理を探求していくんだということを言いました。しかし、私たちは、今ここの経験を見ているようで見ていません。これが現象学ですね。フッサールの言葉にこんな言葉があります。「自明であるような一切のことが最も深い謎にまとりつかれていることが反省の中で明らかになる。哲学とは「自明なものの学」なのである」と。含蓄のある言葉ですね。

ちょっと難しかったかもしれませんが、すこし引いてみて考えると、組織開発につながる、と思います。

日常では素通りされるような経験、素通りされていく経験、みんなが自明だと思っちゃう経験、先ほどの氷山のモデルでいえば、氷山の下に隠されている見えないもののような経験にメスを入れるということが大事なんじゃないかと



ということですね。これが、私たちが、組織開発を行うときの知的態度に非常に近似していきます。

さてここまでデューイとフッサールを論じてきました。同時代の2人を重ね合わせるとこうなるはずですよ。

まず、組織開発というのは、上のメタの立場に立ちます。そして、今ここで起こっている経験、そこで起こっている経験の当たり前を掘り下げていきます。つまり、ふだん自分たちがチームで抱えている課題とか、現実とか、しんどいものがあります。それを一歩上に行ってみて見よう。今この現象を一回みんなで見て、真因を掘り下げて考えてみよう、こういうような考え方があります。デューイとフッサールという偉大なる哲学者の思想は、かくのごとく、後の世代、さまざまな物事を媒介しながら、つながっていくのです。

さて、組織開発の哲学的基盤としては、最後にもう1人だけ有名な哲学者とか、精神科医を紹介します。それは誰かといいますと、その人は「見つめる対象」に嘯みついた人なんです。

精神科医のジクムント・フロイトですね。彼も、必ず教養の授業に出てくると思います。みなさん、教養時代は、ちゃんと学ばれていましたか（笑）。

よく知られているように、フロイトが主張したかったことは、私たちが見つめるものは意識されているものだけでいいんですか、ということです。精神分析の始祖であり精神科医であるフロイトはこんなことを言いました。精神病の根源は無意識にあり、意識の下に存在にこそ真理がある。つまり、私たちはこういうふうな氷山のモデルで、問題化して、例えばここに出てくる精神病というのは、意識の下にある、何か私たちが意識の下にある、下のほうで抱えているネガティブなものが存在して、これによって病理が発現するんだよ。フロイトはこの病理を、意識の下にある抑圧というものを掘り下げるために、精神科医として、患者と対話するんですね。こうした精神科医と患者の語りをとおして、患者の潜在的な「抑圧」を目に見える化しなきゃならないって言いました。

フロイトの発想の革新的なところはここです。まず「世界を見えるものと見えないものに分けるとのこと」、そして、「見えるものを治すために、見えないものをあえて表にだす」という発想ですね。これは、実は組織開発の考え方に、深く共振します。

フロイトは「心とは氷山のようなものである」ととらえました。「氷山はその大きさの7分の1を海面の上に出して」漂いますね。ほら、この考え方、どっかで既視感がありませんか。そうですね。組織開発の考え方です。

組織開発の考え方には、氷山モデルの考え方があります。組織の上に見える問題の事象よりも、その下にあるような病理、抑圧されたもの、ネガティブなものを表に出さないと病理は解決しませんよ。会議で誰かが発言しなくて、会議塾をやったって、問題は解決しませんよということなんです。

いいですか。私たちの意識の下にある見えないもの、抑圧の構造を見える化していく、これが実は組織開発では非常に重視されている考え方になります。

かくして、哲学的な基盤が全てそろいました。デューイ、フッサール、フロイト。彼らが狙っていたわけではないですが、彼らの思想は、この後、さまざまな集団精神療法を媒介しながら、組織開発につながっていきます。

さて、ここで、敢えて、この段階になったがゆえに、ひとつ私から仮説提起したいのですが、ここ、玄人セッションでは組織開発を「3階建て」で理解したいと思います。

## 組織開発は「3階建て」で発展してきた！

### 3 F：独自手法

ワークショップの誕生

Tグループ

感受性訓練

サーベイフィードバックなどその他

### 2 F：集団精神療法

モレノ：心理劇+集団力学で抑圧を治療

パールズ：ゲシュタルト療法

今ここでの抑圧との対決

### 1 F：哲学的基盤

デューイ：経験から学ぶ+リフレクション

フッサール：今ここ 自明性を問う

フロイト：意識下の探究、氷山モデル

1階が「哲学的な基盤」です。デューイ、経験から学ぶって大事だよ、リフレクションするよね。フッサール、今ここ、自明性を問わなきゃだめだよ、今この経験を問わなきゃだめだよ。フロイト、見えないものを見なきゃだめだよ。こういう実は哲学的な基盤というのが一番下にあることになります。

先ほど見てきたとおり、デューイは経験こそが学習の源泉だと考えました。経験を対象化するにはリフレクションの存在があると言いました。メタに上がるんだと。フッサールは、今この経験から真理の探求というのは始まるんだって言いました。そして、人は必ずしも見えているわけではないんだよということを行いました。

フロイトは、意識下の世界には抑圧されたネガティブなものが存在するんだよと、それが表面に出てくるときに病理を生み出すよということを行いました。ネガティブなものを見える化するときに、病的な状態を治療できるんだよと言いました。

これを組織開発風に読みかえてみましょう。

今、申しあげた3名の哲学者の主な主張を、組織開発風に読み替えて、翻訳

してみるのです。

まず、組織開発では「集団での経験」こそが「学習の源泉」である、と考えます。集団での経験を見える化するのがリフレクションである。このあたりは、デューイの考えですね。

そして、次に、集団のあり方は人々の「今ここの経験」をみつめることから始まる、とします。集団は自分の状態が必ずしも見えていない。集団の深層の世界には抑圧されたネガティブなものがある。集団の深層にある抑圧を見える化することで、集団の病理は解決される。このあたりは、フッサールやフロイトの考えに共振するところです。

ほらね、こうしてみると、この3名の考え方は、意図せざるとしなないとにかかわらず、組織開発の哲学的な基盤をなしているのです。

かくして、この哲学的な強固な基盤に、上流が加わってきます。さすがに「平屋」というので、2階部分に2つの集団精神療法というのが加わっています。

この集団精神療法に入る前に、たぶん、皆さん、少し整理の時間が必要だと思しますので、またお近くの方とお話をしてみましょう。何となく理解できましたか。始めてください。よろしくお祈りします。

#### <トリオでの話し合い>

中原：

よろしいですか。はじめての方には、かなり難解なセッションになっていることと思います。しかし、人文社会科学の知見に組織開発を位置づけなおす、ということに、今日は敢えてチャレンジしてみたいですね。さて、頑張ってください。

今、哲学的な基盤の話をしました。あんまりわからなくても、何となくこんなものなのかな、あんな人がいたんだ、くらいでいいんです。何となく組織開発にそれぞれの考え方というのがつながっているんだなというところがわかると思います。

まず、哲学的な基盤の上に、次に加わってくるのが、2階の「集団精神療法」。つまり、セラピー、心理療法なんです。組織開発の基盤には「集団精神療法」が存在するんですね。

ここの部分を、次にお話ししたいなと思います。

組織開発の発展の歴史の中で、哲学的な1階の部分に2つの集団精神療法が加わりました。そして、組織開発の基礎になるようなものが形づくられています。普通、セラピーというと、さっきのフロイトのところで見たとおり、セラピストがいて、ここに患者さんがいて、1対1で対話するというのが普通だと

思うんですよ。でも、ここで焦点化されるのは「個人化された精神療法」ではなくて「集団精神療法」なんです。これが生み出された1920年代。ところで、なんで、これがはやったのでしょうか？

何でこの時期に集団精神療法がはやったかという、はやらざるを得ない理由があった。それが戦争なんです。第一次世界大戦。この時期、私たち人類は、未曾有の大量殺戮を世界規模で行う、という蛮行に至ってしまいました。戦争というのはフィジカルな傷も生み出しますが、闘う人、そして傷つけられる人に、大量の「心の傷」を生み出します。当時、特に、問題になったのは「心が傷ついた兵士」の問題でした。今の言葉でいえば、PTSD（心的外傷後ストレス症候群）になった患者に対して、個に対してはなかなかコストの面もあってセラピーを受けさせることができなかつたのです。当時、戦争で大量にPTSDの患者が生まれました。これに対処するために、この時期に特格的に発展するのが「集団療法」ということになってきます。それをちょっと見ていきたいと思います。

集団精神療法の発展に大きく寄与した学者、実践家には、2人がいます。

まず、ひとりめ。

1920年、1つ目の集団精神療法として非常に大事なものは、モレノという人がつくった「心理劇」というものです。まず、集団精神療法というのは、集団を単位にして、集団の相互作用によって集団力学を利用して治療をやる、簡単に言うと、個人で治療するんじゃなくて「集団で治療する」ということです。

モレノの心理劇というのは、さっきのフロイトの場合とは違います。フロイトの場合だと、自分が持っている抑圧した、どろどろしたネガティブなものをセラピストが聞いて、対話をして表に出していったでしょう。そうではなくて、モレノの心理劇は抑圧の経験を集団の中で演じることで、つまり、語ることでなくて、演じることで表出させるんです。

例えば、僕の心の中に、いまだ自分のなかで折り合いのついていない「心残りの経験＝抑圧の経験」があるとしますよね。それを今ここで演じろというわけですね。フロイトの考え方では意識下にある抑圧を語ることによって表出しました。しかし、心理劇は意識下にあるような抑圧を語るのではなく、集団の前で演じます。

例えば、僕の心残りの経験は、よせばいいのに、カミサンにひどいことをいっちゃった、それでカミさんとけんかをする話だとするじゃないですか。それを劇で演じるわけです。

もちろん、仮にだよ、仮に。ここにかみさん、いるとする。僕、カミさんに話すでしょう。そこに、監督役がいるんですよ、ファシリテーター。あなた、次、かみさんの立場になって演じてみて。同じ場面を僕の立場で演じた後で、今度、かみさんの立場になって演じてみる。つまりは、役割交代をする。そうすると、カミサンのいうのももっともだよな、みたいな、そういう気づきが生

まれる、洞察を得るということをねらっています。

集団をコントロールして治療を行う、監督＝セラピストになるというのは、劇の場面の役割交代などをさせることによって、相互に気づきをもたらすという手法になります。「今、ここで起こっている演劇」に「気づきのヒント」があります。こうした「今、ここ」の状況を、専門用語で「現象学的な場」といったりもします。

サイコドラマにも、さまざまなプロセスがあります。

最初、ウォームアップがあってアクション、劇がある。最後はインテグレーションってあって、演じたことをリフレクションします。まず最初には、心残りを見える化します、自分の持っている心残りの経験というものをどんどんどんどん劇として表出していきます。当然、カタルシス、感極まっちゃったり、ジレンマに陥っちゃったりが起きます。

その後に、ロールリバーサルだから、役割を交代するとか、やってみる。いろんな監督の指示のもとでやってみる。最後はシェアリングやディスカッション…。これはリフレクション、ガチ対話です。

こんなふうに、自分の「心残りの経験」を見える化して気づく、しかも「集団」で。

自分の心残りを他の役割を演じて気づく、しかも「集団」で。

自分の心残りの演技を振り返って気づく、しかも「集団」で。

しつこいですね、「集団」で（笑）

でも、これが心理劇というやつですね。これが後々に、実は、クルト・レヴィンのワークショップにつながっていきます。そんなようなことをちょっと心にとめておいてくださいね。

組織開発の2Fには、心理劇の他にもうひとつ、実は大事な心理療法というのがあります。これは、あんまり日本で文献が多いわけじゃないんだけど、「ゲシュタルト療法」というものですね。その創始者は、パールズという人です。パールズは、フロイトとフッサールの影響を受けています。又、後にでてくるクルト・レヴィンとパールズはゲシュタルト心理学に大きな影響を受けていたと言われています。自分の内面の深層で、まだ未解決の問題こそが、すでに解決しきった問題よりも知覚が記憶に大きな影響を与えるという説に彼ら二人は注目していました。

のちにパールズは、「今ここ＝現象」を用いた集団精神治療、すなわち、ゲシュタルト療法という心理療法を創始します。重視しているのは「現象学的な場」における精神の治療です。

ゲシュタルトというのは、専門家の方によりますと、言葉の意味としては、「形、全体性、簡潔性、統合性」というのを意味するそうです。クライアントが抑圧を「形」にして表現する、見える化していく。また、その際には、クライアントを「全人格」として捉え、クライアントの意識下にある「心残り」と

患者自身を、ファシリテーターの外的介入によって「対決」させる。そして、人格の統合を果たすということですね。

ちょっとこれだとわかりにくいと思うので、こんなような絵になるでしょうか。これはゲシュタルト療法で頻繁にとりあげられることの多い「エンプティチェア（誰も座っていない椅子を前に、自分の心残りの誰かがいることを仮想して、ファシリテーターが心残りの経験を完結させるよう、うながすこと）」というやつですね。

例えば、僕が自分の母親と、旭川にいますけれども、あるわだかまりを持っているとします。ここに「エンプティチェア」といって、誰も座っていない椅子がある。そこに僕が、ここに母親が座っているんだと思って、母親に対する思いをぶつけるわけですよ。母親とのわだかまりを抱えている人に母親と話をさせる。仮想対話です、あくまでも。母親との仮想対決をさせる。そして、母親との心残りの経験を完結させるという治療法です。要するに、「心残りに思っていること」を、いまここで、顕在化し、それと仮想対決（コンフロンテーション（confrontation））させる。こうした心理療法ですね。これが個人を単位にして行われることもありますが、集団で行われることもあります。

ゲシュタルト療法はセラピストの解釈は極力避けていきます。クライアントには、今ここで、あなた、どういう気持ちですかと、母親と対峙してどういう気持ちですか、今ここで何を考えていますかというのを常にファシリテーターは聞いていきます。ファシリテーターは患者の抱えている問題に患者を対決させます。心残りの経験を完結させるという、こういう療法になります。もし、詳しいことを知りたい人がいたら、ゲシュタルト療法の本を読んでみてください。ちなみにゲシュタルト療法は直接レヴィンに影響を与えたわけではありません。しかし、レヴィンとパールズは当時、同じ学説に興味を持っていた。そして1960年以降、ゲシュタルト療法は組織開発に導入され、その影響力を高めていった。あとで詳しく述べますが、エサレン研究所のワークショップ創出を支える基礎療法としても注目された。その意味では、2F部分にこれをもってきても、よいのかなと私は思います。

若干、ここで注意を払っておきたいのは、「心残り経験を対決させる」という部分が行き過ぎてしまったら、これ当然ややこしいことが起きますね。だって、ただでさえ傷ついている心ですよ、心残りなんだから。それで、スキルのないセラピストが、対決を迫りまくっちゃうと、面倒なことがおこります。最悪の場合、セラピストの治療行為がハラスメント化する。だから、ある意味で、セラピストの倫理とか行動基準とか、質の向上というのが重要になってきますね。

さて、ここまで組織開発の2F部分をなす、集団精神療法のお話をしました。こんなような療法は、哲学的な影響を受けていることがわかりますよね。先

ほどの哲学的説明を療法の説明に重ね合わせてみてください。それらは、かなり似ていることがわかります。

もう一度おさらいすると、1階は哲学の基盤がありました。2階は集団精神療法の力があります。心理療法のパートでは、モレノという人がまず心理劇に出会いました。心残りというものを集団の前で演じていって、その演じた経験というのを、ある意味、振り返ることで学ぶというやり方です。これはデューイとか、フロイトの影響が見えますよね。

一方、ゲシュタルト療法を創始したパールズという人は、今ここでの経験、今ここで自分が思っていること、自分が心残りに思っていることを今ここで解決しなさい、抑圧と対立しなさいということを言います。ここには、フロイトやフッサールの考え方がにじみ出ているような気がしますね。

皆さん、哲学ってのは、本当に大事なのです。一見、それは、私たちの行動や思考を呪縛していないようできて、私たちは、その時代の哲学の影響を色濃く受けているものなんです。たとえば、21世紀を生きる私たちは、構造主義という哲学、構成主義という哲学の傾向を色濃く受けています。

さて、お次は3Fです。

ここからがたぶん、組織開発の本によく出てくるところになりますね。組織開発の教科書などでは、たいてい、組織開発の歴史を語るときに、この3F部分から議論をはじめます。

しかし、3Fというのは、1Fの40年後。2Fの10年から20年後に発展した歴史なんですよ。すなわち、2Fの20年後くらいに、2階の集団精神療法のトレーニングを受けた人たちが3階部分を作っていくことになるのです。もっともよく知られているのが、クルト・レヴィンがコネチカットで行った実験的なワークショップですね。ここが3階部分の中核になります。もう一度おさらいしますよ。もっとも重要なことは、3F部分を規定する2階部分は「心理療法」だったということです、それも集団精神療法。これが3階部分になった瞬間には、「脱色化」します。そして、これが「ワークショップ」という名前にかえられ、さらには「組織開発」というラヴェルにまとめられていくのです。

じゃあ、この3Fの創始者であるクルト・レヴィンという学者は、どんなことをやったのか。この人に関しては、非常に本も少なく、多分、日本で今現存しているものでそう呼べるのではないと思うんですけども、この人は「Tグループ」という手法をつくった人だと言われています。そして、組織開発にとってTグループというのは非常に大きい。このあたりの知識や実践経験は、中村先生に右に出るものはいません。

1946年、クルト・レヴィンは、コネチカット州のある地域で、公正雇用に

関して、地域の人たちが話し合うようなワークショップを開催しました。あくまで話している内容は「公正な雇用」の問題です。コンテンツは公正雇用の問題。その様子を研究者がビデオ撮影して、今日の議論ってどうだったんだろうということ話を話し合っていたんです。研究者たちのなかには、心理劇の訓練を受けていた人もいました。つまり、モレノの集団精神療法がここに入り込む。研究者たちが、この会議で、例えば、どんな議論ができたんだろうということ話を話し合っていくときに、研究者たちの話し合いの最中に、たまたま参加者の1人が参加しちゃったらしいです。彼 / 彼女は、研究者がやる解釈と自分たちが経験したものはちょっと違うんじゃないかと言いました。そうすると、今日の議論ってどうだったんだろうねという話になっていって、公正の雇用の実施というコンテンツよりは、自分たちの話し合いのあり方や自分たちの対人関係のつくり方、グループでの議論の仕方というのをどう改善していったらいいのかという議論になったそうです。これが「Tグループ」が誕生するきっかけでした。

つまり、どういうことかという、ここで、例えば、Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、中原が、仮にグループをくんで話しているとしますよね。ネタは何でもいいです。今年の紅白は、紅組がかつか、白組がかつか、でいいのです。いま、この5人が、このグループでの話し合いについて話し合うということは、ここで話している内容—すなわち紅白の話よりは、ここでの議論の仕方とか、ここで起こっているグループの関係から学ぶということです。こうしたグループのあり方についての議論をおこない、振り返り、その結果をわかちあうことで、グループの人間関係の改善につながる可能性がある。これがクルト・レヴィンのつくった「Tグループ」になります。

Tグループは、このあと、組織的發展をみせます。1947年、NTL、ナショナル・トレーニング・ラボラトリーという団体が設立され、50年代にTグループはどんどん企業に実は普及していきます。日本に来たのは50年代から60年代。その流入ルートは、2つあったという説もあります。大きくは、立教大学、南山大学のグループと、あと九州大学のグループというふうに言われています。前者はおもに聖職者トレーニングの機会として、Tグループを利用しました。後者は、九州大学といえば三隅二不二教授ですので、リーダーシップ開発の機会として、これを利用しました。

一方、海外では、西海岸で、Tグループとよく構造が似たトレーニングが普及します。それが「感受性訓練 (Sensitivity Training : STとよばれます)」です。これを主導したのは、カリフォルニア大学のマーシャクです。

マーシャクの感受性訓練と、レヴィンのTグループは、「今ここ」の相互作用を対象にして、振り返る、という意味では似ています。しかし、前者の西海岸系の感受性訓練は、グループで議論する中で「自分の対人関係スタイル」を振り返り、改善することをめざす方向にいきがちです。要するに「個を変えようとする」。対して、レヴィンのTグループは、「集団をかえる = 集団における



個と個の関係をかえようとする」傾向がありました。細かいことですが、ちょっと違います。しかし、この違いが、のちに悲劇を生むだけだよね。またあとでお話します。

ちなみに、同時期に、海外では、他には、どんなことがおこっていたか。

このTグループ、クルト・レヴィンが中心になったグループの探究がきっかけになって、グループダイナミクス研究がはなひらき、リーダーシップ研究というのが盛り上がってきます。ですから、「組織開発の研究」と「リーダーシップ研究」って、本当は、対なんです、セットです。

それじゃ、当時、どんな研究が盛り上がったのか。これは2つだけ覚えておきましょう。ここで出てくるのが、レンシス・リッカートという人とロバート・ベールズという人です。

ベールズという人は、ハーバード大学の教授ですね。この人は、リーダーなき討論集団研究ということをやります。リーダーが指定されていない討論集団では、どんなようにリーダーが生じて、どんなように役割分担が自然に起こるのかというのを地道に見ていったんですね。そうすると、どんどん課題を進めていくリーダーと、みんなの関係について配慮するようなリーダーが生まれたよと。

(当時のスライドを見て) ちょっと、当時の研究の様子をちょっと見てみましょうか。65年前ですね。ここに、全くリーダーのいないグループがある。ほとんどTグループと同じです。つまり、リーダーがいなくて、普通の集団にほんと投げ込まれた人たち、この中で、どういう人たちがどういうふうリーダーシップを発揮していった、このチームが生まれるのかというのを研究した人です。

ほら、ここに研究者がいるでしょう。マジックミラーの中です。これで、参加者に何がおこるかを見ています。彼らがやったのは、12のカテゴリーごとにメンバーがどんな発言をしていたのかということのカウントしていきます。そうすると、こんなふう、例えば数字が出てきます。このグループというのは、自分の意見ばかりしゃべりまくっていると。こうしたことをリーダーやメンバーにかえていくんですね。それが今後の行動の補正につながるから。

あれ、これ、どこかで既視感ないですか？ こういうふう、ほら、サーベイで出てきたものをフィードバックするんですよね。サーベイで見える化していった、フィードバックする。そう、皆さん、初心者編で「調査で見える化して組織開発をする事例」を見ましたよね。まさに、それがこれなんですよ。

こういうふう、ある意味で、仮想グループをつくっていきながら、その人たちの発言なんかを記録して、見える化していった、相手に返してあげることで、この集団のよさや、この集団の健全性を上げていくという考え方になっていくわけです。これがベールズ派のリーダーシップ研究です。別名で、リーダーレス・ディスカッション・グループといいます。

そして、リッカート派というのがあります。リッカートは、社会科学の殿堂、ミシガン大学の研究者ですね。リッカートというのは、ベールズのやり方に若干うんと思っていたんだと思うんだよね。何を思ったかという、ベールズ君、君ね、マジックミラーの横にいるんじゃないよと。ここでやっているのはどうせ、リーダーなき討論集団といたって、仮想の集団だろうと。仮想の討論集団をつくって、そこでリーダーシップがどう生まれるかなんていう研究をしたってしょうがないじゃん。実際に会社の中で起こっていることを見る化して行って、それを会社の人たちに返していく、そういうことで会社をよくするというのが大事なんじゃないのと考えたんですね。いや、リッカートがベールズに実際そういったかどうかはわかりません。僕の妄想です。ただ、彼の研究の志向性は、ベールズとはまったくことになっていました。

のちにリッカートは、「サーベイ・フィードバック」の祖というふうに言われるようになります。どんなことをやったかという、客観的なアンケートとかをして、測定によって会社の中にどんな集団が生まれているのかということ測定します。それを彼らに対して返していくことで会社の、ある意味、集団の活性化を行ったり、改善を行ったりするということをやっているんですね。

リッカートの本もすごい古い本なので、なかなか探すのは大変です。でも、僕の研究室にはたくさんあるんです。それをみてみましょう。(古い本を読みながら)例えば、低業績のマネジャーってこんな特徴があるよね、高業績のマネジャーってこんな特徴があるよねみたいなことを、ほんとマネジャーたちに返すわけですね。そして、じゃあどういうふうにしてリーダーシップを発揮すればいいのということを考えさせる。わかった者は必ず組織にフィードバックして、見える化して行って、改善していく。これが組織開発の基礎になる考え方ですね。

例えばここで、ばーっといろんなことをやってみて、ここで思い切り介入を行うと、実験集団で介入を行ったほうはこういうふうには生産性が上がるみたいな研究をしていました。

ここで非常に大事なことは、このベールズにしても、リッカートにしても、さっき言ったサーベイのフィードバック、何かここで起こっている出来事を客観的に見える化して行って、本人たちに返すということの基礎をつくった人たちになります。これが合流して組織開発になるんですね。だから、組織開発は「見える化」が大事だってお話したんです。

で、ここで風呂敷がでてくるんですよ。組織開発は「風呂敷ワード」だって言ったでしょ。この当時、流行していたレヴィンとかベールズ風のTグループ系のリーダーシップ開発の手法、そして、リッカート流の、ある意味で現場の客観的な測定とサーベイのフィードバック、これらの中にいろんな組織開発に役立つようなツールをごちゃごちゃと入れて、風呂敷に包むと、ほら、「組織開発」というラヴェルができあがるのです。このように組織開発というワード、大き

く物事を包み込むラヴェルとしてつくられました。

ですから、一番最初の「組織開発が風呂敷である」と言ったのは、しょうがないんです。そりゃ、宿命なんですよ。最初から純粋に1つのものを何かまとめるためにつくったものではない。いろんなものをまとめて、それを「まる」と、くるんだわけですね。でもね、そこには、ひそかに1F部分の哲学的ルーツや、2F部分の集団精神療法に影響を受けてきた歴史がある。これらの本質を抽出すると、「見える化」するとか、「ガチで対話する」とか、「未来を決める」という特徴が生まれてくるんです。

どうでしょう。ここから先の歴史は、こういうふうに進みました。レヴィン最晩年は、いろいろ動きます。NTLでTグループが創始され、アメリカでは50年代にTグループが大量に普及していきます。ベールズ、リッカートの流れというのがこういうふうに入って行って、ODトレーニングというのが開始されるのが67年、そして、68年にOD Networkが設立される、ということになっていきます。

かくして、組織開発の3階建てが完成いたしました。一番下は哲学的な基盤があります。いいですか。見えないものを見る、今ここを問う、そして振り返る、メタに立つ、この辺は全部哲学的な基盤から生じています。

2Fは集団精神療法です。そのときには、1人でやるんじゃなくて、集団でやるんだよ、集団の力学というのをを使うんだよというのが、2階建ての部分で出てきます。

3階建て部分は、この1階と2階建ての影響を受けたホールでTグループとか、感受性訓練とか、サーベイ・フィードバックとか、こういう手法が発達していきます。ですので、ここだけ見てもなかなかわからない。下を見ていかないと、ややこしいなということなんです。

さて、どうですか、ここまで。3階建てまでどうでしょう。ここでまたシェアの時間をとりますか。じゃあ、3分ぐらい話し合ってみましょう。お願いします。

<トリオでの話し合い後、休憩>

中原：

皆さん、さて、僕たちは、ようやく組織開発の3F建てまで来ました。組織開発というラヴェルが生まれるところまでいった。この後に、組織開発やTグループの大量普及期が起きます。ここまでくると、あまり難しい哲学的議論は、もうないですよ。でもね、話はここから、だんだんと暗くなっていくんだ。今からだんだんダークゾーンに落ちていきます。

さて、ここまでで、組織開発には、哲学的基盤ができて、集団精神療法があっ

て、それらがベースになって、3Fに独自の手法の話がひらいてきた。ここで、様々な独自の手法が、いろんなかたちで、普及をしていくんですけども、このうち2階の部分というのは、暴走し始める可能性があるってことなんです。だって、みなさん、この部分は「セラピー」であり「心理療法」なんですよ。ここに、資格のないファシリテータや、質の低いトレーナーなんかはいつてきたら、どうなりますか？ 要するに暴走は、そんな風にしておこりました。要するに、大量普及期に、質の低いファシリテータや、絶対に教壇にたつてはいけない倫理のないトレーナーの手によって、倫理的に問題のある実践が生まれることとなります。組織開発が悪いわけじゃないんですよ。ここを間違っちゃいけない。組織開発が悪いわけではない。だけれども、ルーツが同じくする問題のある実践が、急速なニーズに裏打ちされて広まっていた。ここが暴走していった、しかし、ルーツが同じものだから、玉石混交で、同じものとみなされちゃう。そういう不幸な歴史が、組織開発にはあったと思います。

でも、僕らは、そこから目を背けるのではなくて、しっかり見続けていくことが大切だと思うんですね。これからお話する組織開発の歴史は、すこし調べればわかることだし、何ら秘密じゃない。でも、そんなことを調べるのは、社会学者くらいだから、専門家の間だけで、いわば、神秘的に語られてきた。実践家の中にも少し歴史に詳しい人がいれば、飲み屋などでは語られていたかもしれない。

しかし、僕は、今、組織開発にまたスポットライトがあたって、この歴史は、多くの人が、しっておくべきだと思う。そうでなければ、圧倒的な現代的ニーズを背景に、また同じことを繰り返しかねないから。これからの組織開発の健全な普及があるんじゃないかなと、僕は思っているということですね。

じゃあ、似て非なるものは何かといいますと、組織開発のルーツにある心理療法がいろんなものとミックスされていって、組織開発とは似ているが非なるものを生み出していきます。それは2つです。「質の低い感受性訓練」とか、あるいは、「自己啓発のセミナー」ですね。これらは同根になります。これは、ファシリテーターの暴走と質の低さによって僕は生まれたと思いますが、それぞれについてちょっと見ていきましょう。

まず「質の低い感受性訓練」です。

先ほど見てきたように、1960年代は、組織開発の企業の大量普及期でした。アメリカの企業でいうと、7割は組織開発を実施しているということがいわれていました。一斉を風靡している時代。これは日本に入ってきて、63年にはUCLAのST（感受性訓練）が日本に入っていきます。この当時、民間の教育ベンダーや、民間教育施設が、これらを導入します。多くの元関係者が語るところによると、非常に儲かったのだそうです。

今もそうかもしれませんが、日本の企業研修や人材開発は、それだけを専門にしている専門家が企業内にいない分だけ、「目利き」が企業内に少ないのです。かくして、民間の教育ベンダーや教育施設と企業との間には、「情報の非対称性」が生まれます。特に、インターネットが普及している最近はそうでもないですが、当時は、民間の教育ベンダーと企業の人材育成担当者のあいだに「強烈な情報の非対称性」が存在しました。もっとも利用されるのが「海外発の手法ですけど、やってみませんか？」というセールストークです。すぐに海外のものをありがたがる風潮が企業にはある。担当者の方も、自信や専門性がないので、「海外発」と聞くと、すぐにとびつく。僕は、当時の感受性訓練も、そのひとつであったと思います。

今でもそうですよ。よく海外のカンファレンスが終わったあとなどに、「欧米の人材開発業界では・・・が流行だから、日本でも・・・をするべき」みたいな論調を聞きますが、「ここは欧米か？」と僕は言いたくなりますね。なんで、「流行」をやらなきゃならないんですかね。だってね、人材開発が「競争優位」をつくる手段なんだとしたら、「どのだれべえでもやっている流行」はヤッチャダメなんですよ。だってみんながやっていることに競争優位が生まれるわけがないじゃないですか。人材開発には、自社に根ざしたフィールドワーク、現場に感謝される志向性、もっと地に足のついた思考が必要だと思います。

当時、感受性訓練の急拡大は、予想を超えるものでした。中には、急速に立ち上がるニーズに乗じて、Tグループが何たるか、感受性訓練が何たるかをまったく理解しない民間の講師たち、トレーナーたちが、STを実施していきました。大学の教師もそうなのですが、企業の講師というのは「無免許」です。免許があったからといって安心はできないのですが、しかし、クオリティをたもつ仕組みやモニタリングする仕組みが、そもそも業界にはない。そして、その中には、非常に問題のある人もいた。

当時、70年代で日経の調査によると、大体1割の企業で管理職教育にSTが入っていたという状態でした。60年代—70年代には、STのブームが起きます。研修会社の一部のトレーナーが質の低下をして、参加者をつるし上げたりするなど、各種の事故を生み出していくということですね。参加者がメンタルダウンを興したり、ひどい場合には、刑事事件にもなりました。

日本では、60年代の後半や70年代にODのブームが起きるんですけども、こうした「組織開発と似て非なるもの」と「組織開発」が一緒にされちゃうというところがあったんじゃないかなと思うんです。で、結局、組織開発は下火になっていきました。学会でも扱われたり、書籍でも、いくつか出版されているのですが、その後はぱったりです。むしろ、それまで注目していた人も、注目していたこと自体を闇に葬ったのではないかな。文献を読んでいますと「なかったことにされた」という感じがいたします。

でも、今、また2010年代、2000年代でODって大事だよって、また第二次ブームが来ているんですね。その背景には、先ほど、見たように、私たちの組織の多様性にまつわる問題があると思います。僕は、今の時代にあって、組織開発は大切だと思います。しかし、今回の世間からの注目にあたっては、過去の歴史を繰り返してはいけません。耳の痛い歴史も、ちゃんと直視したほうがいいということです。

くどいようですが、最大の問題だと思うのは「質の低いトレーニング」です。人材開発の専門だからというわけではないのですが、「質の低いトレーニング」ほど百害あって一利なしのものはありません。人材開発や組織開発は、教師とは異なり、誰でも、免許なしでトレーナーや講師になれるのです。だから、その質は、千差万別です。要するに、参入障壁が低く、クオリティアシュアランスの仕組みがないものだから、千差万別なんですね。その中には、本当に「倫理のない実践」や「質の低いトレーニング」があるから注意が必要です。これは本当に気をつけてください。

ちなみに、当時のSTの熱狂の様子を描写した本に『心をあやつる男たち』という本があります。これは見られた方だったらわかると思うんですが、60年代、70年代の問題あるトレーニングの様子を描いています。集団の目の前でつるし上げられたり、自己開示が不足すると暴力を振るわれる、こういった事故が起こるわけですね。

ここで問題になってくるのは、人文社会科学の有名なテーゼです。「量的な拡大は、質的な転換をもたらす」ということですね。大概の場合、大量普及期というのは質的な低下が起こるんですね。そのときに非常に大事になるのは、ファシリテーターの質とか資格とか、そういう問題です。

ここで、アーヴィン・ヤーロムという人の研究を見ていきましょう。

ヤーロムは、スタンフォード大学の医学部の教授で、Tグループとかを代表とするような非構成型のワークショップの効果性の研究、つまり、効果はどの程度あるのということを研究しているんですね。

ヤーロムは、210人のスタンフォード大学の大学生を無作為に18のグループに分割をいたしました。12週間で30時間のワークショップを彼らに対して提供しました。ワークショップは伝統的なTグループだったり、ゲシュタルト療法だったり、後で出てきますけれども、センシティブティ・トレーニングだったり、心理劇だったりします。

実験の結果、参加者の19%はミーティングの終了時には脱落していました。じゃあ、各種のワークショップの効果を測定する質問紙調査を行った結果がこちらになります。

ここの効果の欄には「肯定的変化」「中程度の肯定的な変化」「不変化」「脱落」「否定的変化」「心理損傷」とあります。参加者がワークショップ終了後、どのような個人的変化を経験したのかを分類しているんですね。

分析の結果、いろんなワークショップの手法間の効果の差は認められませんでした。つまり、どのような形でも、ああいう、みんなでガチ対話して、未来をつくっていくというようなワークショップの手法間には、効果に差がなかった。

参加者の3分の1には肯定的な変化が起きました。つまり、自分の対人スタイルが改善されたり、グループでのパフォーマンスが改善されたりしました。ところが、8%の参加者には「重大な心理損傷」が引き起こされました。「重大な心理損傷」ってすごいワードだと思うんですよね。これは今だったらあり得ないと思うけど、下手をうてば、そういうことが起こりかねないのです。

いいですか、組織開発でも、人材開発でも、パワフルな手法というのは、たいてい「諸刃の剣」です。うまくつかえば、ポジティブな変化を生み出す反面、悪くつかえば、計り知れない害悪をもたらします。だから、その「剣」をつかひこなす人に見識、倫理といったものが必要なのです。

さて、先ほどのヤーロムの研究で興味深いのは、こうした変化が何によってもたらされたか、というところ、これらがファシリテーターの質から生まれたという事実なんです。

ヤーロムは、ファシリテーターの4つの役割を、1)情緒的な刺激、2)配慮、支援、受容、感心、称賛をすること、3)意味づけ、これはリフレクションの支援、4)実行機能、目標設定させることにわけました。

そうすると、先ほどの問題を生み出す、問題を生み出さないというところで見えていくと、2と3、つまり、支援を行ったり意味づけをしたりするところには、肯定的な変化が生まれました。1の自己開示を徹底的に迫っていったり、挑発したりする、あるいは、目標をがんがん設定させる、これは多過ぎてても少な過ぎててもだめだということがわかりました。

結局、彼の結論は、ファシリテーターは支援と内省支援が非常に大事なんだというんですね。ほら、でしょ。僕の研究をご存じの方はおわかりかと思うのですが、この15年、ずっと「支援」と「内省」だっただけでいっているんです（笑）。僕の著作の中心概念で、たぶん、もっとも頻発するのは、「支援」と「内省」ですよ。

最もよいファシリテーターというのは、とは言え、自己開示させるんですよ。もちろん、情緒的な刺激や実行を伴うのは要るんだけど、それは中程度でいいと。それよりも配慮と意味づけを徹底的に行うということが大事なんだということを行いました。

ここから導き出される結論、大切な結論は、まず先ほども言いましたけれども、あらゆる量的な拡大期には質的な転換が起きます。特に大体の場合、質的な低下です。これに気を付けなければならないんです。量的拡大期には、危険なんです。

ここで、ちょっと、皆さん、まわりを見渡してください。

今日のイベント、皆さんにお集まりをいただいたのは大変うれしいのですが、正月早々、組織開発と題されたマニアックなイベントに、100人の方にお集まりいただき、かつ、名古屋ではなく、東京や九州からも人がおとずれるっていうのは、どうなのでしょう。僕はうれしいですけども、結構異常な状態じゃないでしょうか（笑）

これを「量的拡大期」っていうんじゃないんですか？

皆さん、大丈夫ですか？

特に集団的な療法、ルーツを持っている組織開発は、パワフルであると同時に悪影響も甚大なんです。だから大切なのは、いかにファシリテーターを養成し、資格付与をしていくのか。例えば、資格制度をどう整えるのか、継続教育の機会をどう提供するのか、倫理とか行動準則をどう整備するのか。専門家ならば、倫理と行動準則は必要ですね。モニタリング、資質の低下が起こった場合には、どういうふうに配慮していくのかということが非常に大事になります。これがまず、大切な教訓1ですね。さあ、中村先生、ODNJの課題はかなり大きいですよ（笑）。

もう1つ、組織開発に似て非なるもの、これは「自己啓発セミナー」です。これは50年代に、生まれてきます。この背景になったのが、皆さんもよく知っている、マズローという心理学者ですね。いや、マズローが悪いわけでは1ミリもありません。彼の研究が、結果として、そうしたセミナーの発端になったということです。

マズローは、もともと精神療法のフロイトや行動科学のスキナーを「仮想敵」にして、自己実現の理論をうちたてた心理学者です。彼は「人間性心理学」というものをうちたてますが、これが大衆普及していくときにでてきたのが「人間性回復運動」です。

人間性心理学のなかで、マズローは、成長仮説と欲求段階説という2つを唱えていました。それが大衆で普及して運動になるときに、人間性回復運動、ヒューマン・ポテンシャル・ムーブメントというものにつながっていきます。

マズローの思想から見ていきましょう。非常にシンプルなんです。マズローは、人間というのは自己実現をしたい存在だと考えた。フロイトの考え方だと、意識の下に抑圧されたものがある、それが人間だって考えますね。スキナーは、外的に観察不可能なものを心理学の対象にすらしなかった。マズローは、そういう彼らに異を唱えます。マズローは、人間はセルフ・アクチュアライゼーション、自己実現をしていくのが人間なんだと。脱、反フロイト、反行動主義の立場から、自己実現を目指す人間観が大切なんだよ、と主張しました。このあたりは、ジョン・デューイの思想と、かなり共振しそうです。

もう1つ、彼は自己実現の要求というのを一番高次なものに置きました。これがたぶん、よく心理学の教科書とか、あるいは、人事の教科書でよく出てきますね。人は、絶対成長したいと思うものなんだよと、という人間観です。そ



の下にはいろんな生理的な欲求とか、いろんな欲求があるんだけど、一番上に来るのは自己実現の欲求なんだということが出てくるはずですよ。

彼は人間性心理学というのを創始していきます。この人間性心理というのは、当時めちゃめちゃ受けたんです、めちゃ受けして、この学問の「大衆普及版」がうまれたくらいです。これが、人間性回復運動という運動につながっていきます。ヒューマン・ポテンシャル運動という運動なんですけれども、これは人間性心理学を支柱として生まれた人間の内なる潜在的な能力、人間の可能性を開放していこうという運動です。

簡単に言うと、人間の中に内なる能力があるよね。そういう人間の潜在的に持っている能力と可能性というのをどんどん開放していけるはずなんだ、というような大衆運動です。

その背景には、ベトナム戦争や公民権運動の高まりで、体制に対する反発が急速に広まっていたことと、ヒッピーに代表されるカウンターカルチャーが盛り上がっていくということがあったと思います。時代は、そういう時代だったんです。世の中が「抑圧」されていたから、みんな「自己実現」とか「自己の内面の力」とかを信じたかった。

で、そのとき、カリフォルニアに、エスリン研究所という施設がうまれます。このエスリン研究所というのは、スタンフォード大学の心理学の学生が2人で設置した民間の研究所なんですけど、ここにたくさん学者が集まり始めるのね。マズロー、ベイストソン、先ほどのパールズなどなど、多分当時の哲学者、心理学者で有名な人はほとんどここに来ていると思います。そのぐらい有名な研究所なんです。

で、ここは何をやったかという、人間の潜在的な能力を開放するテクニックとかワークショップをがんがんつくっていきこうと、それをセミナーとして展開していこうということをやりました。

エスリン研究所は、当時「心理療法の調合室」って言われたんです、当時。感受性訓練とか、Tグループとか、ゲシュタルト療法もその調味料の一部として、がんがんいろんなものに加えられていきます。どんな様子だったか、ちょっと見てみましょう。

これはアンダーソンという人の書いた『エスリンとアメリカの覚醒』という本で、なかなかややこしい本なんですけれども、この様子をちょっと見ていくと、わりとわかっていただけかなと思います。(本を見ながら話す)

まず、エスリン研究所は、カリフォルニアのビッグサーというところにある、めちゃめちゃマニアックなスレート温泉という温泉だったんですよ。その温泉にスタンフォードの心理学の学生が、プライスとマーフィーという人たちが2人で来て、そこをワークショップの、ある意味、セミナー施設にしちゃおうとします。そこにマズローがやってきて、彼はエスリン研究所の最も支持者に

なった。ここを人間性回復運動の中心地にしよう、聖地にしよう。

マーフィーはワークショップ・プログラムの中身については責任者だったが、行動的なもの、行動的なワークショップをがんがん生み出せていくんじゃないだろうか、と考えました。そして、いろんな全国に指導的な立場にある学者とか理論家をここに呼んできました。そして、がんがんセミナーとかをしてもらいました。もちろん、先ほど、エスリンは「心理療法の調合室」って言いましたけれども、いろんな心理療法を合わせていって、新たなプログラムを開発していったんですね。

先ほどの書籍『エスリンとアメリカの覚醒』の107ページにこんな言葉が出てきます。

「エスリンで行われる全ての言葉が恐ろしいスピードで変容を遂げていった。心理療法や身体開発の新しい方向の調合室となり始めるのに1年もかからなかった」。

すごい状況ですね。そして、エスリンはいろんな新しい方法がつくられていったのを、宿泊プログラムで提供していきます。

ここからなのね・・・しかし、ダークなのは・・・。

最初に断っておきますが、ここからお話する話は、エスリンが悪いんじゃないんです。エスリンにいた、いろんな関係者の中に、こうして「調合された心理療法的なもの」を、いわば金儲けの道具、すなわち「自己啓発セミナー」としてまとめていく人がいたんですね。

心理療法の調合室はおびたしいワークショップ手法というのを生み出していきます。当時すごかったんですね、ここは。その中に数名の関係者がいて、これを自己啓発のセミナーとして売り出していきました。

そのなかにエアハードがいた。

ワナー・エアハードという人が人間性回復運動からestという団体をつくっていきます。このestというのは、結局、紆余曲折あって、最終的には自己啓発のセミナーになっていきます。自己啓発セミナーは、普通、多対多で、多人数で行われます。この多人数で行われるものを1対1にした人材開発手法で、有名なものは、なんといいますか？

そうですね、「コーチング」です。コーチングは、もともとエスリンの実験や、自己啓発セミナーを祖にもちます。この様子は、ジョセフ・オコナーという人のかいた「コーチングのすべて：その成り立ち・流派・理論から実践の指針まで」という書籍にまとめられていますので、興味がある方は、ぜひ読んでみてください。人文社会科学の素養のある人なら、誰でも知っています。社会科学の書籍によっては、コーチングが「自己啓発手法」に位置づけられているのは、それが理由ですね。もっと先をさかのぼれば、コーチングは、心理療法にも近いんですね。ほら、みんな「同根」なんだよ。

ここで、コーチングをやっている方に誤解されるのがいやなので、はっきり

言いますよ。コーチングが悪いというわけじゃないです。そんなことは1ミリも思っていません。むしろ、僕は、自分の理論のなかで「内省支援」とかいつているぐらいですから、コーチングの価値をかなり高く考えている方だと思います。

でもね、ひとつわかっておかなければならないことがある。それはね、「人間が変わること」をなめるな、ということです。結局「人を変える」とか「人が変わる」ってのは、危うさがつきまとうってことなんです。そのことをよく熟知した上で、人材開発も、組織開発もやらないと、間違った方向に行っちゃいます・・・いとも簡単にね。これは、自戒をこめて申しあげます、「人が変わる」とか「人を変える」という言葉をなめるな。なめちゃいけないんです。

ちなみに、コーチングは、こののち健全な発展をとげます。が、自己啓発セミナーの方は異なります。1990年代には、自己啓発セミナーというのが、カルトとかいろんな社会問題を生み出していったということなんです。

ちなみに、自己啓発セミナーというのは、フィジカルに絵だけみると、組織開発、結構形の上で似ていますよね。みんなで円にもなりますし、振り返りのことを「わかちあい」といいます。あたりまえですよ。だって、調合しているもの、調合の中身が、それほど変わらないんだから。同根なんだから。

でも、これだけ似ているから、自己啓発セミナーのなかでややこしいものがでてきたときに、結局、同じものとしてみなされてしまう嫌いがあったように思う。当時の文献とかを見てみると、Tグループではないが、問題のあるセミナーがあちこちで行われているという記述が、Tグループの関係者から悲鳴のように語られています。Tグループでは、民主主義や人権尊重、集団と個人の位置づけを組織にすることが倫理の基本となっているはずなのに、そうじゃない、金もうけをしている「似て非なるもの」がががが生まれてきた、ってことになっちゃったんですね。

ここから僕の邪推ですけれども、組織開発にとっては、この歴史は不幸な歴史だったと思うんです。質の低いSTやら自己啓発セミナーやら、結局これらとイコールってみなされた嫌いがあるように僕には思えます。やっぱり悪影響を受けている。これはちょっと不幸な出来事だったとは思いますが、やっぱり、一丁目一番地は、ファシリテータの質をいかに守るか、というここにおち当たるんですよ。ワークショップの質、いろんなものの療法の質、ファシリテーターの質をいかに保つかということをやっつけていかないかぎり、パワフルなものは必ずネガティブなものを生み出す。パワフルになればなるだけ、反転した場合に、とてつもなく邪悪なものを生み出す。この歴史に、玄人さんには向き合って頂きたいんです。

くどいようですが、私がめざしているのは、組織開発を貶めることでも、その歴史を告発することでもありません。むしろ逆です。組織開発のますますの

健全発展のために、私たちはどのようにファシリテーターやワークショップの質を守っていくのか、ということにそろそろ向き合ひましょう。なぜなら、今は量的拡大期だから、という具合です。皆さんが正月早々、ここにお集まりいただいていることが、その証左です。

皆さんは、どのように組織開発の質を守りますか？

というわけで玄人さんセッション終わりです。

### <一休み>

さて、最後はもう一回、組織開発の事例に戻って、具体的に組織開発がどのように使えるかを考えていきましょう。

さて、ここからは、難しい話じゃなくして、最後は事例っぽく終わりたいなと思います。

一番最初に僕は、組織開発は見える化、未来づくり、ガチ対話の3つのプロセスであると、そして、組織開発というのは、組織をワークさせるための外的な働きかけなんだよというお話をいたしました。これは半分酔っぱらって言っているわけではないのよ、思いつきじゃないの。

見える化というところは、デューイの反省的な思考だとか、フッサールの今ここの現象の対象化だとか、フロイトの無意識の発見というところはやっぱりあるんだと思います。ガチの対話というのは、モレノとか、ゲシュタルトとか、クルト・レヴィンという、この辺も同じですね。こういったものがやっぱりある。これをマイルドにポップに伝えたのが、ここの3つの言葉になるのかなというふうに思います。

ここからはちょっと実際の組織開発が、じゃあ皆さん、実務の現場ではどう行われるかということで、私が知っている事例、かかわった事例、全部匿名化してありますし、中にはばれちゃばいなので、いろんな加工はしてありますけれども、見ていきましょうか。

でもね、その前に、3つだけお話させてください。

それは、組織開発が理論として語られる場合と、現場で実践されるときは、大きく異なる、ということなんです。ワンセンテンスでいえば、組織開発は、ピュアでそのまま、セオリーどおりに実行されることはありません。

何が僕は言いたいかというと、今言ったこういう組織開発はこういうプロセスで起こるんですけども、実務で組織開発がやられるときには、組織開発はそのままピュアに組織開発だけやられるわけじゃないということが言いたいですね。

まず、実務の現場では、実務家が向き合わなければならない「3つのリアル」があるなと僕は思います。

まず第一。

企業の中で人にまつわる課題解決をするときに、組織開発と人材開発というのはチャンポン（混合・ミックス）になることです。現場の課題をまえに、私は組織開発の専門家だから、組織開発しかしません、とか、私は人材開発の専門家なんで、組織開発はしません、とかいうのは、話にならないんですよ。課題解決なんですから、場合によっては、人材開発することがあるかもしれないし、人材開発する専門家でも組織開発のことも知っていなきゃならないかもしれない。つまり、打ち手は組織開発的にもなるかもしれないし、人材開発的にもなるかもしれないということです。思うに、組織開発が現場で実践されるとき、僕の知っている事例では、多くはチャンポンになります。これが1つめのリアルです。

つぎに、二点目。

これが結構ややこしいんです。これは、組織開発が現場で実践されるときには、民主的、人間主義を超えてしまうことがありうる、ということです。

ある意味、組織開発の根底には、レビンや、マズローのところで見たとような、人間主義というのがある。つまり、人間は民主的に話せば話がわかる人間で、疑似的な民主制だから、みんながある意味フラットな関係の中でガチな対話を行えば、必ず未来はつくれるに違いないというような、もともと哲学的な前提があるんです。

だけれども、企業の中で組織開発が行われるときには大概、血生臭い人事プロセスとセットにやられるんですよ。どういうことかということ、組織開発がなされるということは、その組織ってどういう状態ですか。めちゃめちゃいいチームで組織開発する人ってないんですよ。組織開発を求める現場は、もれなく「修羅場」なんです。そのときに、じゃあ組織開発、外部からかかわっていく人というのは、もしその組織開発がうまくいかなかった場合に、どういう人事のシナリオを踏むかって必ずシナリオをつくるんだと思うんです。そうじゃないという人もいるかもしれないけど、大概、僕の知っている事例はそうです。

まずは、組織開発を行う人は、青臭いモードを信じて、ガチの対話、未来づくりを行いますよ。ただ同時に、たぶん、多くの人事の方々は血生臭いシナリオも想定して介入していくはずですよ。昇進、異動、降格、退出、いろんな人事プロセスがあると思いますが、こういった血生臭いものとたぶんセットになっている。そのときに、ここなんです。伝統的に、組織開発は、人間主義とか、人間が大事なんだ、成長を信じるんだというところ、あるいは、能動的に物事を生み出していけるんだということを信じて実践がされているんだけど、この価値観と対立しちゃうんだよね。ここら辺は組織開発的のピュアにいくのか、それとも人事としての問題解決を重視するのかというところで、みんながジレンマに陥るところなのかなと思います。

この問題に関して、「会社の中はジレンマだらけ」という本を、一緒に本を書かせていただいたヤフーの本間浩輔さんは、「企業はいい組織開発選手権をしているんじゃない」といいます。ヤフーさんでは、数多くの組織開発案件を手がけられていますね。でも、「いい組織開発選手権」をしているわけじゃない。これは別に組織開発を目的として、いい、素晴らしい、組織開発の実践としては100点満点の組織開発をするんじゃないくて、企業が問題解決をしているんだと。そのときに組織開発は打ち手の1つになる。その打ち手の1つになるときには、そういう血生臭いことも結構出てくるよということだと思うんですね。この問題をどう考えるか。これは意見のわかれるところです。皆さんはどうですか？

3つ目、組織開発は計画的な実践であるというふうに言いますがけれども、大概、何が起ころかわからない。なぜならば、組織開発がほんとうに必要なものは漏れなく修羅場だからです。みんながわははって笑っていて、スマイルな職場に誰も組織開発する人はあんまりいないんです。実際問題には修羅場になることが多いので、何が起ころかはわからない。組織開発は計画的な実践だって言われるけれども、どんなに計画しても計画し切れない即興的な対応が求められるのかなと思います。これが多分、企業でやったとき、あるいはリアルな現場でやったときの、リアルの3つなのかなと思いますね。

さて、ここからは、実際に企業の事例というのを見ていくことにしましょう。4つぐらい、多分、紹介すると思います。

まず、1つ目の事例は一番わかりやすいですね。リッカートふうの組織診断の調査をします。それによって組織開発をします。

①組織診断で異様に数値の低い部門があった。助け合いやコミュニケーションの不全、仕事へのやりがいでががが不満が起こっている。この職場はやばいねと。そのときに、マネジャーにはその診断結果を通知して、許可を得た上で職場のヒアリングを実施した。ヒアリングの結果、原因はマネジャーの詰め会議にあったと。パワハラ系マネジメントでした。あるいは、メンバー同士のコミュニケーション不足があった。特に中途がどんどん入ってくる職場だったんですね。マネジャーには、数字とヒアリング結果を通知しました。はい、どうぞと、どうしますかと。そうすると、組織開発部隊に支援を要請しました。マネジャーがオーナーになり、組織診断結果を職場の全員に共有する会を持ちました。マネジャーは謝罪から始まって、部門の方針を伝えた後で議論をした。定期的にこのような会を行いましょと。マネジャーには定期的にフォローとコーチングを行いましたという事例です。

これは、例えば、さっきの抽象化して考えるのであれば、一番最初に組織の

状態が見える化しますよね。漏れなくここは修羅場ですね、こういうところと。定量的なものだけではちょっと不足するので、定性的なものでヒアリング結果をさらに見える化していきます。ここでマネジャーに数字とヒアリング結果を通知する、耳の痛いことを返すことをフィードバックというふうにいきます。サーベイ・フィードバックですね。実際には、全員に対してまたサーベイのフィードバックをしていって、ガチな対話と未来づくりを行っていくと。実際にはなかなかうまくいかないのが、マネジャーには人材開発を継続してコーチングをやっていくということもやっています。組織開発と人材開発がチャンポンになっている事例ですね。

②は、ちょっと平和かな。これは、未来のありたい姿を描くワークショップ。ちょっとポジティブ系ですね。事例は教育機関のお話です。学校長を含めた管理職と若い教員の意識に溝がありました。学校長のほうは、教員の主体性がなくてさ、みたいに言っていると。若い教員は、何をやっていいんだかわからないって言っている。どっちが悪いのかよくわからない状態ですね。こういう事例のときに2日間のワークショップをしました。一日目は、ありたい学校の姿を車座になって徹底的に対話しました。二日目、三日目と、何が課題かを洗い出して、ガチ対話をして組織の目標をつくっていき、個々人のアクションプランをつくっていきましたという事例になります。

この事例も、見える化とガチ対話、未来づくり、そして、個々人のアクションプランづくりという意味では、人材開発的な要素も出てくるのかなと思いますね。

③の事例は、仲が悪過ぎる役員会の事例ですね。やりにくい事例ですね。起りがちですね。2代目社長が率いる中堅企業、2代目の社長派と創業時代の古参の役員とが対立していますと。役員会での対立がずっと続いていて、どうしようもなくなっちゃった。2代目社長は、どうしようもないので、組織開発を依頼しました。第三者の立場からコメントをしてほしいと。要するに、不毛な対立になりそうだったら、役員会での議論を整理してくれませんか。要するに、不毛な議論が起こっているの、役員会の議論を客観的な目で見、見える化してくださいと、ホワイトボードで可視化してくださいと。意見が乱立しそうなときにロジックを整理してくださいと。そのうえにガチで対話をして、事業計画づくりができますと。その結果、まだまだ課題はあるんだけど、創業時代の古参の役員の中にも新社長に共感する人も出てきたという事例です。

これも見える化を徹底的にしていって、ガチで対話をしていくというところが結構似ている事例なのかなと思うんですね。この事例の場合、たぶんここにいらっしゃるプロの方だったら、これ、エドガー・シャインのプロセス・コンサルテーションに近いな、とお思いの方がいらっしゃるかもしれないですけど

ども、プロセス・コンサルテーションも、結果的にはプロセスというところにかみ込んでいく、見える化だと僕は思います。

最後4つめ、これを組織開発というかどうかは別ですけども、僕は「同根」だと思います、正直言って。アクティビティー系で、僕、一緒にラーニングイノベーション論というのを、玉川大学の難波克己先生がやっておられます。

このアドベンチャー教育というのは、要は、こういういろんな、アスレチックスといったらたぶん、難波先生に殴られると思うんですけど、こういうある意味、「教育的な意図のある教具」というのかな、アクティビティーの上に乗って、チームでそこに乗ると、いろんな状態が可視化されるんですよ、ばーって。それをもとにいろんな課題解決をやっていって、最後、何でここでうまくいかなかったんだろうね、みたいなことを話し合うということなんだと思うんですね。これも、アドベンチャー教育の中のアウトドア・エデュケーションの中では、必ず経験学習理論が引かれますので、同根だと思います。

たまたま、これは、僕が長く講師をつとめている慶應丸の内シティキャンパス「ラーニングイノベーション論」という授業の学生さんですよ。ここに丸太のマークというのがあって、ここに丸太があります。みんな、丸太の上に乗ってというふうに乗った瞬間、何が起きているかということ、まず、こっちの人はこっちの人に話しかけにくくなる、情報が遮断されるというのが起こります。あと、丸太の上で活動に制約が起こりますので、チームの中の状態というのがいろいろ見える化しやすくなるんですね。じゃあ、ばばーって乗ってとって、こっちから誕生日を順番に言っていってとって、1月、12月、11月、5月、6月となっているときに、こっちから1月から並び直してというわけですね。じゃあ、これをどうやって課題解決するのか。

丸太はふだんの人間関係に見える化します。例えば、こっち側でやっているやり方とこっち側でやっている課題解決のやり方は微妙にずれます。単に声をかけりゃいいだけなのかもしれないんだけど、声は誰もかけません。ある意味で、ふだんの人間関係とか、チームの状態に見える化していくツールです。最終的には、このチーム、丸太なんてはっきり言ってどうでもいいんですよ、ここで起こった出来事、今この経験をもとに、自分たちが何をやっているのか、何が悪くて何がいいのかということのリフレクションしていく。だから、組織開発は先ほど申し上げましたように、グループでやる経験学習です。なぜ声をかけ合わなかったんだろうね、何で僕たちは情報共有しなかったんだろうね、ということ話し合えば、ある意味、組織開発的な実践になるのかなと思います。

これを組織開発と呼ぶかどうかは若干あれですけども、私の目から見れば、



同根なんじゃないかなというふうに見えますね。

最後は、組織開発ですので、最終的には振り返りをしていって、自分たちのチームには自分たちの組織がどうありたいかを、みんなで話し合っていくという形になっていきます。

さて事例セッションいかがでしたでしょうか？

組織開発の基本原理は、スリーステップと言いました。哲学的な実践、そこには心理療法、そして、独自のワークショップ、いろんなものがありますが、結局は見える化していって、ガチで対話をしていって、未来をつくっていくところ、それほど変わりませんよね。どの事例でもたいして変わらないです。

さて、最後、今後の組織開発はということで、今日こんなお話をいたしました。組織開発とはこういうようなことですよ。歴史学、いろんなものをお話ししました。特にちょっと強調したかったのは、人材開発と組織開発のルーツは似ているよ。組織開発は似て非なるものが生まれやすいので、そのときには、ファシリテーターのトレーニングとか、質向上ですごく大事だよということです。組織開発の実務に関しては、組織開発は結構チャンポンになる可能性があるよ。

個人的には、今ここにいらっしゃる方がそうであるように、組織開発に対する関心が非常に高まっているんだと思うんですよ。そのときには、かつて70年代、80年代であったときのように、ある意味、不幸な歴史を繰り返しちゃいけないんだと思っていて、そのために何をしていかなきゃならないかということを考えていく必要があるのかなと。やっぱり一番基本になるのは、実践者の質向上の試みなんだろうなというふうに思います。

先ほど紹介させていただいたヤーロムは、非構成型ワークショップのトレーナーには最低こんなものが要るよということを若干言っているんですね。ちょっと見てみましょうか。

ヤーロム（1995）に従えば、知識、概念、こんなものはあって当たり前なんだけど、そのほかに、熟練したファシリテーターの実践を観察して、その観察した結果を議論していく、最低4カ月以上やれと。

次、自分の実践をまずやった後は、熟練したファシリテーターによる指導、スーパービジョンがあると。大体300時間ぐらい実践をやって、75時間以上はスーパービジョンを受けてくださいと。

あと、自らグループの中で学ぶ経験、これはたぶんTグループのことだと思いますけれども、あなたがグループを指揮するんだったら、あなたもグループの中にいる人の気持ちになれということなんですよ。グループの中でどんな力学が動くかは、自分がグループの中になきゃわからない。グループの中で傷

つく人がいるというのは、自分が傷つかなきゃわからないんです。ですので、自らグループの中で学ぶ経験を持ってくださいみたいなことが言われています。

ODの実践家のトレーニングというのは、これからいかにあるべきなのか。僕は人材開発の専門なので、そういうことをやっぱり思いますよね、実践者の人材開発ってどうするのと。そして、こちらに実践家の方、実務家の方がいらっしゃるのであれば、いかに学ぶ仕組みを自分が持っているか、学び続けているのかということだと思います。組織開発実践者の人材開発に私は非常に大きな課題があるし、そこそ挑戦的な課題なのかなと思います。

これで終わりです。

皆さん、どうも、ほんとうにありがとうございます。

<トリオでの話し合い後、休憩>

**百野：**

お配りしたプリントの中で、中原先生が抜かしてしまったというところがあったということですので、その補足から入らせていただきたいと思います。中原先生、お願いします。

**中原：**

ちょっと人材開発に関する議論を抜かしちゃいましたよね。いくつか捕捉をしておきます。抜かしてしまったのは、デューイ以降の人材開発の歴史です。

まず、デューイの理論的系譜から考え、70年代のところに経験学習サイクル論というのが出てきましたね。デューイですから1900年代から始まっていきますが、1970年代に、デューイの思想というのがある意味、企業教育に導入されます。

このきっかけをつくったのは、ここでいうデービッド・コルブという人です。コルブの業績は、デューイ理論の単純化と二次元化ですね。その思想を、わかりやすくサイクル論にまとめました。コルブは、具体的な経験をして、それを振り返り、自分のノウハウをまとめ、やってみますねって、これが経験学習のサイクルですよというふうに言った人です。これが2000年代に経験学習ブームというのを人材開発の世界の中では引き起こしました。これが、まず、デービッド・コルブ、70年代ですね。

もう1人、実はデューイの思想を継承した人、この人のドクター論文がデューイの研究です。ドナルド・ショーンという人ですね。

この人は、何を言ったかというと、世の中って不確実性が増えています、いろんな科学技術が発展して、何を解決していいかが、だんだんだんだんわからなくなっているんですよ。問題解決そのものはいいんだけど、何を解決していくか、わからなくなっていくので、そういう社会では、問題を解決するより

も、正しく問題を発見することのほうが大事だよ、ということを言った人です。彼は、その認識のもとに「専門家論」を立ち上げました。その正しい問題を発見するというもののエンジンになるのはリフレクションです。反省的実践、リフレクティブ・プラクティスと言います。リフレクションでいいと思います。そういったものが大事と言った人ですけど、これも企業教育の中に導入されまして、2000年代、ここに2010年代、企業教育の基礎理論になったってプリントには書いてありますけれども、ここに入ってくるのは経験学習ということになってきます。

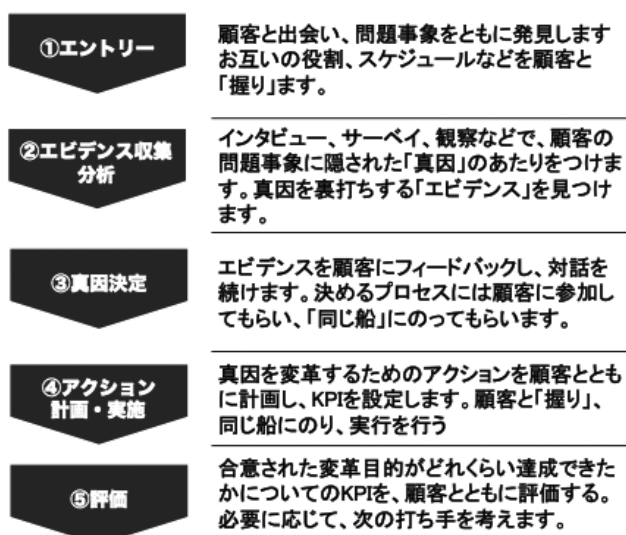
ですから、デューイの思想は1900年代から1970年代の Колブ を経て80年代の ショーン、そして、2010年代に経験学習になってきたという系譜図になります。

最後、もう1つ飛ばしたのは、要は組織開発を企業でやっていくときに、この順番で大概やっていくんですよということを書いたやつで、あんまり大事じゃないかなと思って飛ばしたんですけども、何が言いたいかということ、組織開発って例えば、何とかという手法が流行っていると、それをうちの組織にやってみようってやるのは変だよということです。

中原：

あと、もうひとつ飛ばしたのがありますね。それは、企業で実際に展開されるときの組織開発のステップモデルです。組織開発のプロセスに関しては、NTLでも、さまざまなものが提案されていますが、僕は簡略化して、この5つのモデル、5ステップモデルを用いています。

## 組織開発実践の5ステップ



**組織開発は「企画8割、実行2割」  
2次元であらわすと・・・**

第一ステップはエントリーですね。組織開発といっても、要は組織の課題解決なので、例えば、相手が顧客とまず出会って行って、何が問題かを明らかにして、どんな役割を担っていくのか、今後スケジュールをどうしていくのかを話す、エントリーがまずありますね。その中で、問題がいろいろ起こっているんだけど、その中の真因を見つける、エビデンスを収集して、真因を探求していきますね。これが原因だというのがわかると、そうしたら、顧客にはきっちり同じ船に乗ってもらいながら、何かのワークショップとかアクションを実施します、そして、最後に評価しますね。これが組織開発の5ステップモデルです。

組織開発はよく手法が一番表に出ちゃうので、何かあんなふうに格好いいワークショップパーみたいにやってみたいな、みたいになっちゃうんだけど、経験上、組織開発は企画が8割、実行2割ぐらいだなと僕は思います。そのぐらい、やっぱり問題は何かということと同定するのが非常に難しい。

**百野：**

ありがとうございます。それでは、今から、中村先生と中原先生、前に出てください、お2人に対談形式でお話をさせていただこうかなと思います。

対談形式で、お2人でお話しをしていただくのですけれども、今、聞いてみたいことがある、質問があるという方がいらっしゃったら、数人お受けできるかなと思いますが、どなたか聞いてみたいということがある方はいらっしゃいますでしょうか。

**質問者1：**

非常にいろんなことを学びまして、今日、頭がまだ発散しているような気がするんですけど、望ましいファシリテーターという概念というのは非常に広いと思ひまして、ファシリテーターという組織開発の理論を理解したとしても、やはり人間性、属人的とも言われましたけど、個人の能力に依存してくると思いますが、そのファシリテーションの能力を高めるにはどういったスキルを用意したらいいかなと。例えば、講習とか、いろんな概念もあると思うんですけど、どういう項目を持っておられるかということをご指導いただけたらなと思います。よろしくお願ひします。

**中村：**

さっきTグループの話が出てきたので、Tグループと組織開発はまたちょっと質が違って、Tグループは非構成で、人がそこにいて、そこで立ち現れてくる「今ここ」のプロセスから学ぶというものです。

組織開発でいくと、中原先生からリフレクションの話がありましたが、メタから自分自身の実践を見る、そのリフレクションの力がどれだけあるかが大事だと思います。自分の実践を内省できたりとか、自分のかかわり方とか、自分の設計したものがどんなふうに機能したかなということちゃんと体験から学

べる、そこが一番中心なのだろうと思います。

私は関西生産性本部で、企業の中に属している人々を対象に組織開発の実践家になるための講座を実施しています。それを始めた当初は、組織開発はカスタマイズして実施するものなので、カスタマイズしながら現場に合わせたことをやってほしいと受講生の皆さんに期待していました。でも実際は、多くの参加者の方がTTP（徹底的にばくる）でした。要は、教えられたやり方を、まずやってみるという形でした。

それを体験しながら、いろいろな業務があつて忙しい中で、現実そうかもしれないなと思って、いきなりカスタマイズって難しいなあって思って、まずは教えてもらったり体験した手法を実施するということから始まり、そこから守破離が展開されていくことが大事で、まず学んだことをやってみて、その実践の中から、自分の体験を内省して学びながら実践していく。そのためにも、1人でやらず複数でやり、複数の人たちが実践からともに学んでいく。そんな中でプロセスに働きかけられる力とか、自分たちの価値を提供できるような、そんな学ぶ力というのが中心じゃないかなと思います。それ以外にもいろんなスキルはあるかなと思います。

**中原：**

なるほど。さっきの一番最後にヤーロムのお話を紹介しましたがけれども、僕は基礎的な知っておいたほうがいいことはあるなと思っていて、それはやっぱり知識と概念はわかっている必要があるんだろう、つまり、組織開発に関する基礎的な、概念的な知識とか、哲学的な考え方とか、物の見方みたいなものは、まず要るんだろうなと思いますね。

その後で、ヤーロムの言っていることって、人の実践を観察しなさいですよ。その後でやってみなさいですね。あとは観察されなさい、ですよ。だから、やってみることに観察されること、観察することというのはセットになっていかないと、学べないのかなと。つまり。

**中村：**

観察されなさいというのは、実践者がほかの人から観察してもらうことですね。

**中原：**

そうですね。つまり、やっているところをほかの人から見てもらって、終わった後に、要するに自分がリフレクションの主体になるということですよ。例えば、今ここでTグループを中村先生がやられたときに、スーパービジョンなる方が中村先生の実践を見て、あそこはああいうふうにするべきじゃないんじゃないのということを指導するというのは、観察されるということなのかなと思いますね。だから、結構場数も大事だし、そういう人の視線とかも大事なのかなというふうに思って聞いていました。

中村：

多分、組織開発は手法があるので、手法をそのままやるといったら、やれちゃうんですね。

中原：

やれますよね。

中村：

ほんとう、ワールドカフェとか、AIとかいろんな手法があって、その手法はそのままやれるだろうなと思って。

今日の中原さんの話でそう思ったのは、見える化、ガチで対話、未来づくりって、3つのことってわかりやすいなと思ったんですね。例えば、ワールドカフェを実施して、見える化はできると思います。現状についてこんなことを思うよ、というようなことをたくさん出してもらう。それから、未来づくりもやりやすい。こんなことをやりたいなとか、あんなアイデアを実践したいとかのアイデア出しができます。

ガチの対話は、ファシリテーターにかなり依存すると思うんです。要はガチの対話って何なのかって、そこでけんかするということじゃなく、自分の思い込んでいる前提とか、現状はこうなっているんだという見方が変わる、そこに変化が起きないと、どんな未来づくりをしたって、表面的な未来づくり、今と変わらない未来になると思うんですよ。ガチの対話によって、組織の現状についてメタ認知ができてリフレクションが起これり、このままじゃいけないんだとか、私たちの中にはこんな違いがあるんだなということを理解する、洞察した上じゃないと、次のステップに進むエネルギーが起きないと思うんです。ところが、手法だけでは、ガチの対話は起こせないと思います。

中原：

勇気も要りますよね。ガチの対話で先生は今、前提を問うとかおっしゃったけど、多分、人材開発の言葉でいうと、痛みを伴う変容的な学習という言葉になるのかなと思うんですね。それは、ジャック・メジローって訳される言葉、ほんとうはメズローだと思うんですが、東北弁っぽいのでメジローと言っておきますが、どっちでもいいんですけど。要するに、大人の学びとか、大人が変容するときにはある種の痛みが伴う。その痛みってなぜ起こるかという、自分がこうだろうなと思った自明なものとか前提としたものが、いや、違うんじゃないの、あんたって言われる、ここでの痛みだと思うんですね。

ガチの対話は痛みを伴うし、その痛みを伴っている人をちゃんとケアしないとだめなので、そういう意味でいうと、ファシリテーションとかケアというのは、ものすごく大事になってくるのかなと思いますね。

中村：

対話で痛みを伴うかどうかということについては、今翻訳に取り組んでいる“Dialogic Organization Development”の本にも書かれていて、私が印象的だっ

たのは、肯定的なところに目を向けることの本質だなと思ったんですけど、葛藤があるとしたら、違いがあって葛藤しているよということをそのまま見つけて、何が問題かって追求するんじゃなく、その葛藤が私たちに何を見い出さか、何を生み出すかというふうに見るということでした。それは、あえて痛みを伴うような葛藤を、痛みを伴うようにお互いに切り合うのではなく、この葛藤がどんな強みを生み出しているのかなとか、この葛藤が、この違いが何を私たちにもたらしてくれるのかなという対話をしていくことによって、新しいものを生み出すということを主張している章があります。

AI（アプリシエイティブ・インクワイアリー）ってポジティブなことを見なきゃいけないよ、みたいにおもわれていますが、そうではないと。違いがあったり、嫌だったり、きついことを言ったりする、そんな中でもそういうものが何を私たちに生み出すのかなということを探求するんだというふうな言い方をしています。なぜこういう話をしているかという、組織開発にはガチの対話が必要だから、痛みを伴わなきゃいけないんだよって思っただけで皆さんに帰ってほしくない、という意図です。

中原：

なるほど。そういう意味ですね。副産物的に生まれる可能性がある。まあまあ、どっちでも構わないんですけどね。

中村：

何か私たちが当たり前に思っていたり、こうだよって思っていたり、あの人はきっこう思っているんだよねというふうなことについて、気づきが起こったり、学びが起こったり、変化が起こるような対話。それがガチな対話という中に入っているんだろうと、そこから変化が生まれてくるんだろうと、と考えました。そこにファシリテーターが導けるか、または、さっさと表面的に手法だけやるかというのは、ファシリテーターの力量で、ものすごく違うと思います。

中原：

その対話の中では、ある意味、中村先生と俺は違う、お互い違う。でも、この違いというのは仕方がない、抱えて2人で何とかやっていく方法を考えようというのも対話なんだと思うんです。でも、お互いそういう意味でいうと、違いというのはわかっちゃっていて、多分、そこは埋めようがないということをお互いもわかっていて、でも何とかやっていく方法を考えるということも、多分対話型のODだと思います。みんながみんな一緒に、餅みたいになるんじゃないということなんじゃないかなと思うんですよ。

中村：

そうですね。

百野：

では、他に質問とか、聞いてみたいことがあるという方はいかがですか。

質問者2：

今日はありがとうございました。前半で何っていたことで、組織開発の3つのステップで、3番目の未来を描くというのが、結局はアクションプランをつくり上げることだと思うんですけど。

実際にそういう現場に自分が従業員として立ち合った時代、年1回の温泉の旅館でものすごく盛り上がりましてガチな対話をして、よし来年度からこういうことをやっていこうってアクションプランも完璧にできて、職場に戻ると素に戻って、なかったことになるというのが何回もあって、何だったんだろうね、みたいなことというのは、私はよく体感しました。そこと組織開発が目指すアクションプランは、一体どこが違うのでしょうか。

中原：

いや、でも、わかります。大概アクションプランって誰も実行しないですよ。ほっておきゃ誰も絶対実行しないんだと思うし、僕もアクションプランを書いたことがあるけど、ほんとうに実行したものってそうないなと。

結局それは、僕、さっきの血生臭い人事の仕組みと連動しなきゃだめだということとセットになるんじゃないかなと思うんですけど。1つのやり方は、例えば、報酬とか評価の制度に決めたことを組み込んでいくということがあるのかなと思うんですね。

だから、片一方で青臭い議論をするんだけど、片一方でルールとかにしちゃうというのはたぶん一番実行されると思います。ただ、それがやらされ感が漂うとか、そういうものは生み出すかなとは思いますが、そういう解決の仕方しかないんじゃないのかなと個人的には思いますが、何かいい知恵はありますか。

中村：

なぜそれが実行されないかということなんだろうと思うんですよね。なぜ実行されないかはいろんな理由があると思うんです。けど、はっきりしているのは、アクションプランをつくれれば、それで問題は解決するかって、そうではない。これははっきりしているんでしょうね。

中原：

人材開発研究で、これは組織開発の研究じゃないですけど、ほぼほぼつくったアクションプランの実行される程度を研究する研究って、トランスファー研究、トランスファーってわかりますか、転移という意味ですね。それだと、7割方は上司で決まるって言いますよね。結局、決めたことって、何度も何度もリーダーは言い続けないと、すぐ忘れちゃわれるし、この間決めたよな、この間決めたよな、この間決めたよな、もういいかげん、ええっっちゃうねん、というぐらいい言わないと、多分無理なんじゃないかなって個人的には思いますが



ね。

**中村：**

今のアクションプランがどう実行されているかというふうなのは、人材開発と組織開発の観点からすると、どんなふうに学習が起こるのかというふうなことに考えられると思うんですよね。アクションプランをつくって、それをやっていくことが大事だなって学習して、さあ、やるかといったときに、やっぱり個人レベルではなかなかやれないこともあって。

というのは、ちょっと話が変わるかもしれないですけど、要は、組織開発って、結局、個人の学習と変容だったら、人材開発なんじゃない？ということ言う人がいるんです。だから、アクションプランをつくって、個人がやっているこうとすれば、それで組織は変わるの？ いやいや、やっぱり組織レベルの変容とか、組織レベルの経験学習というのは、個人の学習とは違うレベルがある、ということにも関連するような気がするんですよね。その辺、どうですか。

**中原：**

そうするとでも、グループで決めたアクションプランをグループがちゃんと履行しているのかということ、要するにリーダーが見ていかなきゃだめですね。

**中村：**

そうそう。

**中原：**

そうすると、個人で決められたことを個人がやっているのを見ていかなきゃならないし、このグループは、あそこで決めた、あのあり方と同じになっているかを見ていかなきゃということね。結局、リーダーはものすごい観察眼を持っていないと無理ですよ。ややこしいね、これね。

**中村：**

もっと言えば、私たちはアクションプランを決めたのに、それが実行されていないというところから学ばなきゃいけないんでしょうね、きっと、組織や職場が。

**中原：**

こういうのが起こらないのでね、通常、必要なんですよ。

**質問者2：**

ありがとうございます。大変おもしろいです。

**百野：**

ほかの方はいかがですか。

**質問者3：**

中原先生が先ほど、組織開発には勇気が要るということをおっしゃっていましたが、実際、勇気を出してODをやってみても、結局クライアントの人たちがモチベーションがどんどん下がってきていて、別に問題も大したことはない

し、やらなくていいよみたいな感じで、モチベーションがほぼゼロになってしまっていて、途中で止まってしまうということが往々にしてあると思いますが、そうした中で、OD実践者としてクライアントのモチベーションを高く維持していくためには、どういうことをしたらいいでしょうか。ご教授願います。

中原：

なるほど。それは何が理由でモチベーションが下がっているかによると思いますけれどもね。例えば、場のファシリテーションの問題なのかもしれないし、でも思うのは、さっき飛ばした図の中に、ファイブステップの中に、企画は8割って書きましたけど、要は僕、何となくなんですけど、一番組織開発で大事なことって、そこでの責任者、一番キーマンになる人、場のオーナーと、どれだけ握るかということはすごく大きい気がしていて、その権力を持っていたり、そこである意味、その場を仕切っている人ときちっと握られていることが大事だと思います。

中村：

そうですね。そういう意味では、スポンサーって言われている人と、それから、その対象になるところのチェンジリーダーって言われている人たちが、こうなっていきたいという思いは要りますよね。

中原：

やっぱり、自身が組織開発をするときには、組織開発をしたい組織のオーナー、スポンサーと、そこにいるキーマンの組織をつくることから始めますよね。つまり、2段階になっているんですよね。ここをつくってしまえば、ある意味この部分はそこそこ何とかなる。もちろんいろんな出来事は起こりますけれども、まず、ここの上のチームをつくるということをすごく僕は重視します。

中村：

それで、今の質問の裏にあるのは、要は、外的に働きかける人がモチベーションを上げなければならないのか、という問いにもつながると思うんですよね。要は実践者、チェンジエージェント、コンサルタントとしてそのシステムに入っていくというときに、クライアントさんのモチベーションも上がらないというときに、ファシリテーター、コンサルタントは、どのようにモチベーションを上げるのかというふうなことは、やっぱり外的な働きかけの重要性、外的に働きかける人がモチベーションを上げるんだという前提に立っていると思うんです。

中原先生にあえてチャレンジすると、定義の中の「外的働きかけ」という定義がちょっと。

中原：

気に食わない。

中村：

いやいやいや、気になるぐらい。外的じゃないといけないのという点です。

中原：

ああ、なるほどね。

中村：

要は内的な、内部の人による働きかけという意味合いをちょっと軽視している定義かな、なんて思ったりしたので、その辺どうですか。

中原：

そうですね。軽視していましたね。内的でもいいんでしょうけど、じゃあ組織のメンバーの中にいる人がOD的な知識とか実践を、自分の組織に対し適用していくということですよ。

中村：

そうそうそう。

中原：

そういうのもあると思います。例えば、外資の有名な会社とか、リーダーそのものがODとコンサルタントだと言い切りますよね。つまり、リーダーにはODのスキルがなきゃだめだと、GEとか言っちゃうじゃないですか。その場合は、完全に内部になっちゃいます。理想的には、多分そうなんじゃないかなと思いますね。

中村：

そう思います。ODの最終的な目的は、組織の中の人々が自分たちで課題とか問題というのを変えていける自己革新力、自分たちで経験から学び、経験学習ができ、自分たちの場を変えていける経験学習力とか、自己革新力を高めることだとすると、やはり内部者による働きかけができる力を養うというのは、究極的な組織開発の定義なんだろうなと思いますね。

中原：

究極的にはそうだと思いますし、今言われて気づいたのは、そういう意味でいうと、ODの究極の形は、外的な働きかけから内的働きかけへの移行なんですよ。逆に言うと、ODのコンサルタントは、常に自分の支援を解除することを考えていかなきゃならないということですよ。

中村：

そうですね。

中原：

しかも、中にいる人たちが回していけると。これは結構難しいし、でも、外的な働きかけって、やっぱり常に外部にコストが出てくるという観点もありますよね。ある意味で、外から入っていくというのは必ず僕、かりそめだと思うんです。常に予算が切れるか何かのことがあると、必ず外に出てくると思うんです。そういう意味でいうと、中にかかわっていく人というの、中の内部

の力を高めていって、自分たちでOD的なことをやっていけるように、ほんとうは出ていかなきゃならない。これは結構難しいと思いますね。

中村：

難しいというのは、どのあたりで。

中原：

ぶっちゃけ言うと、内部にいる人をそこまで変えるのは、結構大変じゃないですか。

中村：

そう、その問題があるんですね。

多分、外的働きかけの外的っていったときは、組織内部の、例えばOD部門の人たちとか、人事の人たちがパートナーとして手伝う場合も外的だと思うんですよ。この職場とか部門のまとまりに対して外的なので、コンサルタント、イコール外的ではないだろうなって思って聞いていたんですけど、そういう意味では、中原さんの定義にちょっと加えていただけたらと思うのは、「外的働きかけをきっかけ」としてという言葉で。

中原：

ああ、なるほど。じゃあ、直しておいてください。

中村：

最終的には、内部が自分たちで職場や組織をよくしていく力を高める。

中原：

それは一番いいですよ。むしろ、そっちのほうが健全ですよ、そもそも。

中村：

まさにそれは学習につながっていくし、組織の経験学習というふうなことに当てはまってくるかな、なんていう感じが、聞きながら思いました。

中原：

そうですね。

百野：

では、次の質問がある方は。

質問者4：

中原先生、中村先生、どうもありがとうございます。私は、ある企業体の中にある人材育成の会社に今勤めておりまして、ここ数年、3日間ぐらいで組織開発的なワールドカフェをやってくれませんか、という問い合わせが最近すごく増えてきています。

それはそれで、いろいろやっていくわけなんですけど、外部のちょっと残念なコンサルの方に、組織開発という言葉がすごく美しく吹き込まれて、それさえやれば、マインドサーベイの結果とかがすてきに逆転するんだと、すごく無邪気に信じているミドルマネジャーが非常に多いです。そのために、ミドルマネジャーに対して、組織開発というものはどういうものなのかということを一

論的に教えるような機会を持たせようかなということを今たくらんでいます。

そうしたときに、じゃあ、ミドルマネジャーにデューイの本を読めとか、クルト・レヴィンの本を読んでこいよと言ったって、それは無理な話なので、どういうレベル観の知識を持っていれば、若干怪しい自己啓発セミナー的な人にだまされないといえますか、どんな勉強をしておくということがミドルマネジャーに対しては効果があるのかということのをちょっと今は考えているんですが、何かお知恵があれば、ぜひお2人からご提示いただければと思います。

中原：

答えになるかわからないんですけど、今日冒頭で説明した、素人さん向けのところは、実は、人事の方々に全く組織開発をやったことがない人を想定して、ある企業でやったものなんです。人事の方が対象でも組織開発の定義は使わないし、一切片仮名は使わないで説明しました。

じゃあ僕が今、お話にあったように、現場の普通のラインのマネジャーの方にやるんだとしたら、あれは僕、使わないと思うんです。組織開発って言っちゃだめなんじゃないですか、もっと言うと。だから、組織開発の持っているようなエッセンスや概念を御社流に、何かみんなに刺さる言葉に変えていくという作業が一番大事なのかなというふうに僕は思いますよね。

組織開発ってこうです、ってついつい使いたくなっちゃうんじゃないかと思っています。本とかも紹介したくなるのかもしれないけど、ほんとうの現場のラインでやっている人に刺さる言葉にするためには、例えば生産性を向上させるとか、成果を出すとか、もうちょっと違う翻訳の仕方をしなきゃならないんじゃないかなと思うんですね。その辺のところは、もともと組織開発が持っているものと、あんまり不純になっちゃうと、もう違うものって、ほんとうにまがいものになっちゃうので、難しい作業だろうなと思って聞いていました。

どうですか。

中村：

僕は、中原先生の今の答えと非常によく似ている感じを持っていますね。教えなければならぬ知識はきつとなくて、ただ問題は、お願いしますという姿勢だと思うんですよ。何かやってくださいとか、お願いしますというふうに言っている、そこはかなり中心的な問題があるかなと。やはりどんな方向に組織が向かいたいかという、3年から5年ぐらい続けたいなというような軸が要ると思います。その軸として必要な概念とか考え方って、非常にシンプルだと思うんです。たとえば、ダニエル・キムの成功の循環モデルや、GEが以前採用していたパフォーマンスとバリューという2軸など、ほんとうにシンプルに訴えかけられるような、わかりやすいような、みんなが同じ方向に向けられるような、そういうコンセプトというふうなことをまず大事にするのが1つかなと。

これはやっぱり今日、中原先生がさすがだなと思ったのは、聞いている方が

白ける言葉を使わないですよ、一切。わかりやすい。

中原：

わかりやすいかな。

中村：

今日の話、わかりやすいですよ。アカデミックな言葉を完全に翻訳されますよね。やはりほんとうに相手に向かってわかりやすい言葉で伝わるように変えていくというふうな、そのような言葉のアートというのはものすごくあるなって思いました。言葉って、まさにその言葉が語られることによって世界をつくっていくというか、どのようなことが語られていくかによって、私たちの関係性とか方向性が生まれてくると思うんですよ。そういう意味では、ほんとうに伝わりやすい、シンプルでパワフルな言葉を自分たちでつくっていく、生成していくというのがすごく大事で、中原先生はそのあたりが芸術家だな、ということを感じましたね。

中原：

ほんとうだったら多分、その関係の質みたいな言葉を経営者が一言言ってくればいいんですけどね。関係の質が大事なんだって言うのであれば、ほんとうにそうなのかなって思って聞いていて、なぜか知らないツールが出てきて、そういうことなのかなと思うんです。

それに、おもしろいと思ったのは、お願いされているときに、もうワールドカフェって、手法を決め打ちなんですよ。それがおもしろい。

中村：

そこも、やはり普通の問題の解決と違うんでしょうね。皆さん、ご存じかと思うけど、ハイフェッツが問題には2つあるんだと、「技術的な問題」と「適応を要する課題」というのがあったと分けました。技術的な問題というのは正解があって、それに向かって何があればいいかわかるという問題解決だけど、適応を要する課題というのは、正解がわからない。これぐらい世の中が変化している中で、どんなふうにもこの中で適応していけばいいかって正解がわからない。

組織開発が取り扱う問題のほとんどは適応を要する課題、誰も正解がわからないし、どうすればいいかわからないというものなのに、ワールドカフェをお願いしますという、技術的な問題が解決するような入れ方をする。そこは、いやいや、そういう問題ではないんですよ、というふうに意味づけていくことは要るだろうなと思いますね。

中原：

ややこしいですね。

中村：

ちなみに、語りかけるときに、聴衆の方を白けさせない、聴衆の方に伝わりやすい言葉にするのは、どんなきっかけでそうするようになって、どんなトレーニングを積んでそうしているんですか。

中原：

そんなの、できていると思いませんけど、1つ、自分でプレゼンをつくるときに心がけているのは、もう1人の自分を頭の中に用意して、聴衆になってもらうことなんです。僕がここにもうひとりいるんです。僕がプレゼンすると、もうひとりの僕が聞いてくるのです。要するに何よって聞いてくるの。僕はプレゼンづくりは、対話だと思っています。聴衆に近いもうひとりの自分を用意して、彼に問題提起を行い、情報提示を行い、そこから当然生じてくる疑問を、次の言葉や繋ぎの言葉にする。要するに、自分がこういう情報を提供したら、中原はそうは言うけどねという声でここで生まれるだろうなというのを想定して、次のプレゼンをつくるじゃないですか。だから、もう1人の自己をここに置けるかどうかというのは、プレゼンをうまくというか、改善していくときのポイントかなと。

ネタばらしすると、僕のプレゼンって黄色いところがあるでしょう。あその黄色いところに書いているのって、ほとんど僕のもう1人の人のつぶやきを書いています。

中村：

私が見ていてなんですけど、多分皆さんは誰が何を言ったか以上に、中原さんの手描きの絵、あっちのイメージのほうが、私は大きかったのではないかと思います。上から見て、こうやってやるんだな、メタ認知をつくるんだな、そして経験を見つめるんだな、組織レベルの経験学習だなんて。私たちって、そういうイメージで結構動くというか、組織開発を推進していこうというときも、フッサルがねとか、誰々がこう言ったといってもなかなか難しいけど、イメージを共有しながら、みんなが、それいいねって思ってもらえる、それ了解できるねって思ってもらえるような、そんな対話をしていくのも大事ななと思いましたね。

中原：

今回、プレゼンをつくらせていただいて、結構時間がかかったんですけど、絶望しましたね。というのは、ジョン・デューイ、100年前ですよ。ほとんど言っているじゃん。何かこの期に及んで俺は何を言えばいいのかなって途中で鬱になっていて、デューイ、おまえはすごい、もう少し隙を残してくれ、みたいな。『経験と教育』とか「How we think」いう本があると思うんですけど、ぜひ読まれると、多分、今はアクティブ・ラーニングなんていったこと、ほとんど書いてありますよ。ほんとうに絶望しました。ちなみに、すべてがデューイによって解決されていると思込んでしまうことを、「デューイシンドローム」といいます。

中村：

そういう意味では、組織開発の実践者もデューイに戻ったりとか、古典に戻ったりしながら考えてみるのが大事だって言っているんですね。

中原：

特に、『経験と教育』は読まれると、デューイの一番言いたかったこと、もし英語に自信があるんだったら、一番いいのは『How We Think』という本なんです。これは絶版になっているので、ウェブでほこぼこ落ちているんですけど、『How We Think』が一番いいと思います。まさに今日言った話は全部『How We Think』に書いてあるものです。

百野：

そろそろ、時間になりましたが。

中村：

ごめん、ちょっとTグループのことだけ言わせてください。Tグループと組織開発はイコールではなく、Tグループは組織開発の源流ですが、Tグループに参加した方々はわかると思うんですけど、参加したことのない方が今回の話を聞くと勝手なイメージが走り始めることがあるので、ぜひ説明したいなと思いました。

現在では、Tグループは10人ぐらいのメンバーと2人のトレーナーが入り、1日に90分のセッションを4回ぐらい持ちながら、6日間を過ごしていき、今ここで起こっているプロセスから学ぶという学びです。特徴的なのは、課題がないことで、非構成的といって、これを話してくださいとか、あれを話してくださいというのがないんです。これを話してくださいって課題で与えられると、課題のコンテンツ、内容に目が行くんですが、それが与えられないと、確実に人や関係性に光が当たります。私たちの今ここの関係に光が当たる。そしてはじめて、課題について話すのではなく、お互いの関係について話しながら、お互いの関係から学べるようになるというものです。

ただ、構成、課題がないので、どんな話になり、そこでどんな影響が起き、それによって万が一誰が傷つくというの、やっぱりトレーナー次第というふうなことが起こってきますので、これは組織開発のリスクとは全然違うレベルですね。

だから、非構成であればあるほど、そこにいるファシリテーターやトレーナーの影響が大きくなるので、Tグループにはリスクはありません、大丈夫ですよとは私は言いません。やはり自分の経験の中でも、傷つき体験って1%ぐらいは起きるかなって思っています。そして、リスクを上回る学びがあり、プロセスに気づくとか、お互いの関係に気づくということについて、感受性を高めてくれる最も大切なベーシックなトレーニングだと思っています。NTLでは、組織開発のサーティフィケートのプログラムで6つのコースを受ける必要があるんですけど、その6つのコースに挑戦する前提として、Tグループに参加するという条件があります。

中原：

まあまあ、別にTグループが8%、心理的損傷と言いたかったわけではない



んですけど（笑）。あれはヤーロムの研究です。でも、僕が一方で思うのは、人材開発も組織開発も、なるべく、もちろん人が傷つかないようにはします、倫理も当然考えますけど。人が変わるとか変えるということは、ある程度のリスクはあると思うんですよね。だって、人を変える、なんですよ、人が変わるとかね。だから、そこには、さっきあった痛みが生じる可能性もあるし、無駄に別に心理的損傷をやるのは暴力だと思いますけれども、そのぐらい結構当人にとっては大事だし貴重だし、でもちょっと挑戦を含むようなことをやっているんだという自覚を、ファシリテーターの人も人材開発の人も組織開発の人も持たないとは思いません。「変わったよ」と簡単に言っちゃうって怖いと思うんですよね。人が変わったとか、変えるというのは、すごくやっぱり大変なことなんだと思いますけどね。

中村：

NTLのTグループでよく使われる図なんですけど、コンフォートゾーン、チャレンジゾーン、危険ゾーンという3つのゾーンを円で表して、コンフォートゾーンのままだでは人は変わらない、組織も変わらない。快適にいつものパターンでやっているし、やっぱりいつものパターンを繰り返しちゃう。だけど、危険ゾーンに行くと、傷つき体験になったり、関係が悪化する可能性がある。だから、いかにチャレンジゾーン、ちょっといつもと見ている見方が変わったり、自分自身が学ぶために揺さぶりというのかな、レヴィンのいう解凍、氷が解けるような、今までの見方、物の考え方、自分とはこうだというような揺らぎが起こる、そういうふうなチャレンジゾーンのところで学びが起こるのは、これはTグループも組織開発も、ある意味一緒かもしれないね。

中原：

そういう意味でいうと、だから、ここのチャレンジゾーンと危険ゾーンのこの境界とか、ある意味、こっちに行ってきたらいいような集団がいたら、おいちょっと待て、こっちに戻るぞと言ってみたり、ここを広めにとってみたり、境界を変えてみたり、そういうことを多分するのがファシリテーターの役割だと思いますよね。だから、ゾーンと境界というのは、常に変えるということを考えていかなきゃいけないのかなと思います。

中村：

これって心理的な話なので、やっぱり組織開発の実践者は心理のプロでないといけないと思います。以前の自己啓発セミナーで生まれたのは、このゾーンをファシリテーター側から操作変えてしまうことが問題だったんでしょうね。みずから変わるためのチャレンジができる、そういう器をつくってあげるというのがやっぱりファシリテーターの大事なところかなと思いますね。

中原：

そうですね。

百野：

それでは、時間が5分ぐらいあります。ですので、先ほどのトリオで今日の気づきなどを話していただければと思います。最後に少しか全体共有をして終わりにします。それでは、トリオでの話し合いを始めてみてください。どうぞ。

<トリオでの話し合い>

百野：

ありがとうございます。

では、最後に数名、今日の気づき、学び、また中原先生のお話を聞いて、中原先生にメッセージなど、全体で共有したいなということがある方、お願いします。

発言者1：

今日は、どうもありがとうございました。今、最後話していて、自分で話して気づいたことをシェアしたいんですけども。対話ということをうちの会社でも進めていまして、大事だって言っているんですけど、なかなか上滑りな会話になっちゃうということが非常に多いのと、課題解決思考が強過ぎて、短時間の対話ではなかなか課題って解決できない。でも、2日間や1週間もの対話って会社の中でとることができないので、ちょっとでも90分でも、ということで、やってもらうということをここ3年ぐらいやっていたんですけども。内省する力のある人って、割と気づきもあって対話も深まるんですが、怖いものは見たくないという人は、上滑りな会話で予定調和的に話して、ああ楽しかったねって、何回やってもそれで終わってしまう。内省してほしい人ほど、すーっとしない、するっと逃げちゃうということがあんな話をしたときに、若いときから、そういう内省するという経験を積ませておくことを人事としてできれば、マネジャーになったときに、内省する力って深まるのかもしれないと考えました。マネジャーになってしまったら余計に怖くて、怖いものが見られなくなるということって起きているのかもしれないなということに気づいたので、シェアさせていただきました。ありがとうございました。

百野：

ありがとうございます。ほかにどなたか、シェアしたい方は。

発言者2：

本日はありがとうございました。

ふだん、組織開発という言葉の中で、対話という言葉を使っていたつもりなんですけど、その前にガチという言葉をつけていただいただけで、この本気度というのを考えなきゃいけないんだなということを改めて感じました。

それから、ほんとうに何が起こるかわからない組織開発であるということに対して、私たち推進する側がもうちょっと勇気を出さなきゃいけないんだなということを思い知らされた部分がありまして、どうしても私たち自身が修羅場になることを一番恐れているのかなと。現場を修羅場になる可能性もあることを私たちがあえてしていくことに対して、すごく恐れているんだなということを改めて感じたので、それを我々が勇気を持ってそこに飛び込んでいく、あるいは、それを修羅場から何かを生み出すかもしれないんだという勇気を持たなきゃいけないんだなということを改めて感じさせていただきました。ありがとうございました。

**百野：**

ありがとうございます。最後にもうお一人、いらっしゃらないですか。

**発言者3：**

福岡から来ました。お正月明けの、お子さんがまだ小さいのに、私たちのためにお時間をいただき、中原先生の奥様とお子様にお礼を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

**中原：**

大変温かい言葉に、うちの家族も喜ぶと思います。ありがとうございました。

**百野：**

ありがとうございました。これで終了としたいと思います。

終了。

## ■ 2016年度人間関係研究センター事業報告

(2016年4月～2017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)
池田 満	(人文学部心理人間学科講師)
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)
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)
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)
関田一彦	(創価大学教育学部教授・日本協同教育学会会長)
津村俊充	(南山大学名誉教授)

#### [事務局]

石川りつ子    西村沙織    佐藤香織    杉原美智子

## 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：2016年6月23日（木）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟  
ラウンドテーブル形式

題 目：人間関係研究センターでの共同研究について

#### 〈第2回〉

日 時：2016年7月20日（水）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟  
ラウンドテーブル形式

題 目：人間関係研究センターでの共同研究について

#### 〈第3回〉

日 時：2016年11月28日（月）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

発表者：池田 満氏（南山大学人文学部心理人間学科講師）

題 目：「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価に向けて

#### 〈第4回〉

日 時：2016年12月20日（火）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

発表者：土屋 耕治氏（南山大学人文学部心理人間学科講師）

題 目：「人間関係学習論」の構築へ向けて：関わりから人間関係を学ぶ理論と実践

### ②人間関係研究センター公開講演会

#### 〈第1回〉

日 時：2016年6月29日（水）18：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：谷崎 重幸氏（法政大学ラグビー部監督）

題 目：“組織作りは 個づくり”

—必要とされること・喜んでもらえること・感謝されること—

参加者：80名

〈第2回〉

日 時：2017年3月4日（土）13：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：ジョン・カーター氏、ヴェロニカ・カーター氏  
他ゲシュタルトOSDセンターのスタッフ2名

題 目：ユース・オブ・セルフを高める：ゲシュタルト組織開発の考  
え方

参加者：109名

③人間関係研究センター公開講座

【コア講座】

第100回人間関係講座（グループ）【春】

開講期間：2016年6月25日（土）10：00～18：00

2016年6月26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：34名

担 当 者：津村俊充、池田 満

第101回人間関係講座（グループ）【秋】

開講期間：2016年10月8日（土）10：00～18：00

2016年10月9日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：36名

担 当 者：中尾陽子、土屋耕治

第102回人間関係講座（コミュニケーション）【春】

開講期間：2016年5月28日（土）10：00～18：00

2016年5月29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：25名

担 当 者：楠本和彦、伊東留美

## 第103回人間関係講座（コミュニケーション）【秋】

開講期間：2016年10月29日（土）10：00～18：00

2016年10月30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：24名

担 当 者：森泉 哲、坂中正義

## アドバンス体験学習

開講期間：2017年2月16日（木）～2月19日（日） 3泊4日

場 所：南山学園研修センター

参 加 者：13名

担 当 者：楠本和彦

## 第8回 組織開発ラボラトリー

**「Self Mastery: Enhancing Use of Self as an  
Organization Development Practitioner**

**（セルフ・マスタリー（自己の熟達）：組織開発実践者としての  
ユース・オブ・セルフを高める）」**

開講期間：2017年2月25日（土）～3月2日（木） 5泊6日

場 所：伊勢志摩ロイヤルホテル

参 加 者：16名

担 当 者：ジョン・カーター、マルセラ・ベンソン・クアンジェナ、  
ヴェロニカ・カーター、リンダ・ロブソン、中村和彦、  
森泉 哲

## Tグループ【人間関係トレーニング】

開講期間：2017年3月12日（日）～3月17日（金） 5泊6日

フォローアップ 2017年6月18日（日） 南山大学 D棟

場 所：浜名湖ロイヤルホテル

参 加 者：20名

担 当 者：楠本和彦、中村和彦、植平 修、博野英二

## **[関連講座]**

### **体験学習ファシリテーター基礎講座**

開講期間：2016年9月17日（土）10：00～18：00

2016年9月18日（日）10：00～18：00

2016年10月1日（土）10：00～18：00

2016年10月2日（日）10：00～18：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：15名

担当者：中村和彦

### **解決焦点化アプローチ入門**

開講期間：2016年8月6日（土）10：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：29名

担当者：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：2016年8月27日（土）10：00～16：00

2016年8月28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：34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：2016年11月12日（土）10：00～16：00

2016年11月13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：27名

担当者：石田裕久、関田一彦



■社会人公開講座／参加者統計（2016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						業			年			代					
							男	女	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	回答	無回答		20	30	40	50	
																												性
前年度までの総計						7,724	4,285	2,963	3,003	4,721	646	353	1,761	564	568	1,642	848	814	398	692	248	1,805	2,632	360	1,290	205		
第100回人間関係講座 (グループ)	南山大学	津村・池田	2016/6/25、6/26	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	34	10	24	10	24	5	1	12	5	1	5	0	1	2	0	2	7	9	8	10	0		
第101回人間関係講座 (グループ)	南山大学	中尾・土屋	2016/10/8、10/9	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	36	15	21	10	26	6	1	12	2	4	5	0	1	1	2	2	7	11	9	9	0		
第102回人間関係講座 (コミュニケーション)	南山大学	楠本・伊東	2016/5/28、5/29	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	25	9	16	5	20	1	1	5	1	1	10	0	2	1	2	1	2	7	7	9	0		
第103回人間関係講座 (コミュニケーション)	南山大学	森泉・坂中	2016/10/29、10/30	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	24	10	14	4	20	1	3	5	4	4	4	0	0	1	2	0	2	7	6	9	0		
アドバンス体験学習	南山学園 修センター	楠本	2017/2/16～2/19	3泊4日		13	6	7	6	7	0	1	3	2	3	0	0	3	1	0	1	0	1	0	5	7	0	
第8回組織開発ラボトリー Self-Mastery: Enhancing Use of Self as an Organization Development Practitioner	伊勢志摩ロ イヤルホテル	ジョン・マルセラ (他)名、中村・森	2017/2/25～3/2	5泊6日		16	10	6	1	15	0	1	7	6	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	6	9	0
Tグループ	浜名湖ロイ ヤルホテル	楠本・中村 植平・博野	2017/3/12～3/17	5泊6日		20	12	8	2	18	0	0	10	4	0	2	0	0	3	0	1	1	5	5	9	0		
体験学習ファシリテーター 基礎講座	南山大学	中村	2016/9/17、18、 10/1、2	10:00～18:00	土日	15	6	9	5	10	0	0	6	2	1	4	0	1	0	1	0	0	5	3	7	0		
解決焦点化アプローチ 入門	南山大学	宇田・中川	2016/8/6	10:00～17:00	土	29	11	18	8	21	6	1	5	3	3	8	0	0	1	1	1	2	4	10	13	0		
協同学習ワークショップ (ペアシット)	南山大学	石田・長濱	2016/8/27、8/28	10:00～16:00	土日	34	10	24	12	22	2	1	4	0	3	18	0	0	2	3	1	5	7	14	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	2016/11/12、11/13	10:00～16:00	土日	27	12	15	10	17	4	2	4	0	0	14	0	0	1	1	1	3	5	9	10	0		
2016年度合計						273	111	162	73	200	25	12	73	29	20	71	0	5	15	14	9	31	60	82	100	0		
総計						7,997	2,539	5,458	3,076	4,921	671	365	1,834	593	588	1,713	848	819	413	706	257	1,836	2,232	442	1,390	205		

※参加者総数は、前身である南山短期大学人間関係研究センター公開講座（1977年～）参加者との累計で表示されています（人数は修了者数）。

## 2014～2016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>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
<b>2015年度</b>	
豊明市大学市民講座	豊明市生涯学習課
南山大学市民講座	
平成27年度 福岡県看護協会 皮膚・排泄ケア認定看護師教育課程構成的エンカウンター・グループ	福岡県看護協会
福岡県立大学学生相談室主催 構成的エンカウンター・グループ	福岡県立大学学生相談室
平成27年度愛知県臨床心理士会研修部会主催長期研修会企画「来談者中心療法における言語的交流と非言語的交流について」	愛知県臨床心理士会
神戸北野エンカウンター・グループ ファシリテーター	人間関係研究会
組織診断	株式会社 日本・精神技術研究所
組織開発論	慶応丸の内シティキャンパス
企業内組織開発推進者育成コース	関西生産性本部
組織開発基礎講座	OD Network Japan
平成27年度放課後子ども総合プラン指導者等研修会	愛知県教育委員
<b>2016年度</b>	
講義で実現できるアクティブ・ラーニング FD研修 (大学教員向け)	愛知東邦大学
講義で実現できるアクティブ・ラーニング ワークショップ (大学教員向け)	日本ビジネス実務学会中部ブロック研究会
ファシリテーション・ワークショップ	弥富市立弥富中学校
青年リーダーのためのアサーションとファシリテーション	愛知県教育委員会主催愛知県青年講座

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
企業内「組織開発（OD）推進者」養成コース 組織開発論 組織開発基礎講座 メンタルヘルスセミナー「これからの職場のメンタルヘルス対策」 人事研究会「人事の役割に組織開発は必要か」 人と職場を元気にする組織風土活性化(KI)セミナー 「生き活きと働ける職場をつくる取り組みの必要性」	関西生産性本部 慶應丸の内シティキャンパス OD Network Japan こころとからだの元気プラザ コベルコ・キャリア・ディベロップメント 日本能率協会コンサルティング

# 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い、その成果を積極的に公表するとともに、公開講座などの実践を通して、人間性豊かな社会の実現に貢献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ならびに研究者・実務家との協力
- 4 研究会、公開講座、公開講演会等の開催
- 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。

(規程の改廃)

**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。

附 則

この規程の改正は、2016年10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10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15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、原則として未公刊のものとする。
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。

### 附則

この規程の改正は、2016年7月21日から施行する。

編集委員 池田 満・坂中正義・森泉 哲  
表紙デザイン 濱本博司

---

人間関係研究 第16号  
2017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 ウサミ印刷株式会社  
名古屋市西区児玉一丁目10番7号  
電話(052)522-2361(代表)