

人間関係研究 vol.17(2018)

巻頭言

人間性豊かな関係性と社会の創生に向けて 中村和彦

特集「グループによる学び」

構成的なラボラトリー方式の体験学習が大学生に及ぼす効果

—対人的傾向, 学習観や人間関係観, コミュニケーション・スキルを指標として— 中村和彦… (1)

初学者向けパーソンセンタード・アプローチ・ワークショップの試み

—自身との対話をベースとした中核3条件と傾聴の体験的理解をめざして— 坂中正義… (24)

ラーニングピラミッドの誤謬

—モデルの変遷と“神話”の終焉へ向けて— 土屋耕治… (55)

Article

歩き遍路の遍路者にとっての意味と日常や生き方に及ぼす影響についての考察 (2)

—Cさんの語りを通して— 境 徳子・楠本和彦… (75)

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 (2017) 坂中正義… (97)

公開講演会

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

..... ジョン・カーター、ヴェロニカ・カーター… (131)

みんながつくるみんなの学校

—すべての子どもの居場所を地域の学校に— 木村泰子… (161)

事業報告 (189)

The Nanzan Journal of Human Relations vol.17(2018)

Commentary Kazuhiko NAKAMURA

Special Issue : Learning through group experience

Structured experiential learning using the laboratory method for undergraduate students:

Effects on interpersonal tendencies, value systems of learning and human relations,
and communication skills Kazuhiko NAKAMURA··· (1)

An Attempt of Person-Centered Approach Workshop for Beginners

..... Masayoshi SAKANAKA··· (24)

Fallacy of Learning Pyramid: Transition of the Model and toward the End of "Myth"

..... Koji TSUCHIYA··· (55)

Article

What Shikoku Henro Means for Walking Pilgrims: the Influence on their Daily Life or Way of Life
(PartII)

-Through Mr. C's Narrative- Noriko SAKAI, Kazuhiko KUSUMOTO··· (75)

Short Report

A Bibliography on the Person-Centered Approach in Japan (2017)

..... Masayoshi SAKANAKA··· (97)

Lectures

Enhancing Use of Self: A GestaltOSD Perspective

..... John CARTER, Veronica CARTER··· (131)

Our School, Our Creation!: School as a Place for Every Child Yasuko KIMURA··· (161)

Reports (189)

人間関係研究 vol.17(2018)

巻頭言

人間性豊かな関係性と社会の創生に向けて 中村和彦

特集「グループによる学び」

構成的なラボラトリー方式の体験学習が大学生に及ぼす効果

—対人的傾向, 学習観や人間関係観, コミュニケーション・スキルを指標として— 中村和彦… (1)

初学者向けパーソンセンタード・アプローチ・ワークショップの試み

—自身との対話をベースとした中核3条件と傾聴の体験的理解をめざして— 坂中正義… (24)

ラーニングピラミッドの誤謬

—モデルの変遷と“神話”の終焉へ向けて— 土屋耕治… (55)

Article

歩き遍路の遍路者にとっての意味と日常や生き方に及ぼす影響についての考察 (2)

—Cさんの語りを通して— 境 徳子・楠本和彦… (75)

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 (2017) 坂中正義… (97)

公開講演会

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

..... ジョン・カーター、ヴェロニカ・カーター… (131)

みんながつくるみんなの学校

—すべての子どもの居場所を地域の学校に— 木村泰子… (161)

事業報告 (189)

The Nanzan Journal of Human Relations vol.17(2018)

Commentary Kazuhiko NAKAMURA

Special Issue : Learning through group experience

Structured experiential learning using the laboratory method for undergraduate students:

Effects on interpersonal tendencies, value systems of learning and human relations,
and communication skills Kazuhiko NAKAMURA··· (1)

An Attempt of Person-Centered Approach Workshop for Beginners

..... Masayoshi SAKANAKA··· (24)

Fallacy of Learning Pyramid: Transition of the Model and toward the End of "Myth"

..... Koji TSUCHIYA··· (55)

Article

What Shikoku Henro Means for Walking Pilgrims: the Influence on their Daily Life or Way of Life
(PartII)

-Through Mr. C's Narrative- Noriko SAKAI, Kazuhiko KUSUMOTO··· (75)

Short Report

A Bibliography on the Person-Centered Approach in Japan (2017)

..... Masayoshi SAKANAKA··· (97)

Lectures

Enhancing Use of Self: A GestaltOSD Perspective

..... John CARTER, Veronica CARTER··· (131)

Our School, Our Creation!: School as a Place for Every Child Yasuko KIMURA··· (161)

Reports (189)

人間性豊かな関係性と社会の創生に向けて

当センターの前身である、南山短期大学人間関係研究センターが設立されたのは1977年でした。今年度は設立から40周年ということになります。この40年間で、公開講座の受講者はのべ8200人を超え、発行した研究紀要は本号が33冊目です。諸先輩の努力によって、私たち人間関係研究センターは現在、「人間関係や体験学習を学ぶなら南山」と評価していただけるようになりました。

人間関係研究センターでは、公開講座の開催などの「実践」をしています。そして、この紀要の発行や研究会の実施、研究資料の収集を中心とした「研究」活動を行っています。クルト・レヴィンのアクションリサーチという方法があるように、「実践」と「研究」は分けることができないものですが、本センターはこれまではどちらかという、研究よりも実践に比重が置かれていました。

本センターは「研究」センターなので、「私たちは何のためにどのような研究を行っているのか？」を明確にするために、昨年度から今年度の初めにかけて、本センターの研究目的について研究員で話し合いました。そして、本センターの研究目的を以下の形にしました。

「広く学際的視点にたった人間関係研究」として、人間関係に関する理論研究、人間関係へのアプローチ方法の実践研究、人間性豊かな関係性と社会の創生に向けた応用研究、に取り組んでいく。

真実の探究を通して新たな知識を見出すことが研究ですが、本センターが目指しているのは、単に新たな知識を見出すだけではありません。究極的な目的は、「人間性豊かな関係性と社会の創生」です。今の日本社会は、「人間性豊かな関係性と社会」になっているのでしょうか？組織の中で働くことで、メンタルヘルスの不調をきたす、自殺や過労死に至る、などの悲惨な出来事が起こっています。幸せになるためにお金を稼いで働いているのに、働くことで人が不幸になっている、このような現状は、「人間性豊かな関係性と社会」とは到底言えません。

「人間性豊かな関係性と社会の創生」には、人が尊重され、ともにある関係性が重視されるという、ヒューマニスティックな価値観が根底にあります。個性豊かな1人ひとりが互いに尊重されてともにあること、この実現は容易なことではありません。しかし、これからの未来は確実に、経済的価値がより重視され、個性化がさらに進むでしょう。そのような未来に向けて、ヒューマニスティックな価値と協働関係の重要性を唱導することが、チェンジエージェントとしての本センターの使命だと考えます。

本号の特集は「グループでの学び」です。このテーマは、上記の研究目的のうち、特に「人間関係へのアプローチ方法の実践研究」に位置づけることができます。グループでの体験から私たちは、ともにある関係性をグループの中でいかに築き、育んでいくかを学ぶことができます。グループでの体験学習を通して、自分自身の関わり方に気づき、ともにある関係性の重要性や、関係づくりのための働きかけについて学ぶことを通して、「人間性豊かな関係性と社会」に向かうことが可能となります。また、公開講演会の講義録には、どんな生徒でも人として尊重される学校づくりを实践された、大空小学校元校長の木村泰子さんによる語りが掲載されています。本号が、人間性豊かな関係性と社会の創生に向けた、ほんの小さな一助となれば幸いです。

構成的なラボラトリー方式の体験学習が大学生に及ぼす効果

—対人的傾向, 学習観や人間関係観, コミュニケーション・スキルを指標として—

中村 和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本研究では、大学生に対するラボラトリー方式の体験学習を用いた授業の効果について、統制群を設定した2群事前事後テストデザインにより検討を行った。同一の学科に所属する大学1年生で、事前調査と事後調査の両方に回答した学生が調査対象者であった。その中で、ラボラトリー方式の体験学習を用いた授業を春学期に受講した学生を実施群(69名)、秋学期に当該の授業を履修するために春学期に受講しなかった学生を統制群(41名)とした。ラボラトリー方式の体験学習の効果を測定するための指標として、対人的傾向、学習観や人間関係観、コミュニケーション・スキル尺度が用いられた。これらの項目に対して回答を求める調査が、授業開始時の4月と授業終了時の7月に実施された。分析の結果、実施群は統制群に比べて、「自己発見動機」得点、学習観としての「体験学習過程重視」得点、人間関係観としての「プロセス視点重視」得点と「感情共有重視」得点の変化量が有意に高まっていたことが明らかになった。ラボラトリー方式の体験学習が大学生の学習観や人間関係観に及ぼす効果や、ソーシャルスキル・トレーニングとの異同について考察がなされた。

キーワード

ラボラトリー方式の体験学習、対人的傾向、人間関係観、ソーシャルスキル

1. 問 題

近年、小学校から大学までの学校教育において、児童・生徒・学生の人間関係の力を育成することや協同的な関係づくりを目指して、グループ体験を用いたトレーニングや教育プログラムが実践されている(津村, 2010)。大学生に対しても、他者と関わる力やスキル、人間関係を形成し維持する力を養う

ための取り組みが行われている。主なものとして、ラボラトリー方式の体験学習 (experiential learning using the laboratory method: 以下ELLM), ソーシャルスキル・トレーニング (social skills training: 以下SST), 構成的グループ・エンカウンター (structured group encounter), 協同学習 (cooperative learning) などを挙げることができる。本研究ではELLMに焦点を当て、大学生に対する効果を検討していく。

1-1. ELLMとは

ELLMはグループ・ダイナミックス研究の創始者であるK.Lewinがきっかけとなって誕生したトレーニング方法であり、誕生してから60年以上、日本に導入されてから50年以上の歴史を有している (中村・杉山・植平, 2009)。ELLMは「特別に設計された人と人との関わる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材 (データ) として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターがともに学ぶ (探究する) 方法」 (津村, 2010) と定義され、特別に設計された人と人との関わる場 (=実習やグループワークの場) において他者と関わる体験から学ぶことを重視している。ELLMは「人間関係トレーニング (human relation training)」や「グループワーク・トレーニング (GWT)」と呼ばれることもあり、企業教育では「教育訓練ゲーム (教育ゲーム, 研修ゲーム)」とも呼ばれている。

ELLMは、「人と人との関わる場」で取り組む課題があらかじめ決められている程度によって、「非構成的な体験 (unstructured experience)」と「構成的な体験 (structured experience)」に大別されている (Jones & Pfeiffer, 1975)。「非構成的な体験」は、セッションで取り組む課題や話題があらかじめ設定されていないものであり、合宿形式の集中的グループ体験として実施されるTグループのセッションが該当する。一方の「構成的な体験」は、参加者が取り組む課題がファシリテーターによってあらかじめ決められており、その課題に参加者同士で取り組んだ後に、そこでのプロセス¹を参加者がふりかえり、その体験から学ぶアプローチである。「構成的な体験」の1回のプログラムは50分~3時間程で実施が可能であり、学校教育での授業や企業研修で実施しやすい。大学教育においても、1コマ90分の授業、または、2コマ連続180分の授業で実施されている。

ELLMの「構成的な体験」の典型的な流れは以下の通りである。①全体の導入:実施されるプログラムのねらいや流れが提示される、②課題の実施:グルー

¹ ELLMにおける「プロセス」という用語は、コンテンツとプロセスという対比で用いられる (Schein, 1999)。コンテンツとはwhat, すなわち、何を話しているか、何に取り組んでいるかという、課題や話題の内容的側面である。プロセスとはhow, すなわち、どのように話し聞いているか、どのように決めているか、お互いの間にどのような影響があるかという、関係的過程である。

プ（実習によってはペアやトリオ）で課題に取り組む、③ふりかえり用紙記入：課題に取り組んだ際にお互いの中で起こっていたプロセスについてふりかえり用紙に個人で記入する、④グループでのわかちあい：ふりかえり用紙に記入した内容をグループで伝え合い、参加者それぞれが気づいたプロセスを共有する、⑤全体でのわかちあい：体験や気づきを全体でわかちあうとともに、必要に応じて小講義が実施される。本研究では、ELLMの中でも、大学で行われる授業で実施が可能な「構成的な体験」に焦点を当て、大学生へのELLMの効果を検討していく。

1-2. ELLMの効果を検討する研究の問題の所在

ELLMとSSTの異同 大学生の他者と関わる力を育成しようとする試みは、ELLMだけでなく、SSTとして多くの実践と効果を検討する研究が行われている（後藤・大坊, 2005など）。以下ではELLMとSSTの異同を検討していく。

後藤・大坊（2005）はSSTを広義に捉えており、彼らはELLMについてアクションリサーチを背景として発展したSSTであると捉えている。また、大学生に実施されるSSTではELLMで開発された実習が取り入れられることが多く（後藤・大坊, 2005; 栗林・中野, 2007など）、両者の境界はあいまいになっている。後藤・大坊（2005）の捉え方からすると、SSTとELLMの共通点が多くなっていく。しかし、ELLMとSSTはその歴史の中で異なる教育目的や教育観をベースに発展してきており、ELLMの特徴を位置づけるためには、ELLMの強調点を明確にすることも意味がある。

SSTとELLMの主な違いは、参加者が獲得するソーシャルスキルを誰が設定するのか、参加者が獲得し学ぶのはソーシャルスキルだけなのか、という点にある。まず、参加者が獲得するソーシャルスキルを誰が設定するのかという点については、SSTでは実施者側が設定し、参加者がそのソーシャルスキルを身に付けることを目指す（相川, 2009）。一方でELLMでは、参加者が獲得することを望むソーシャルスキルを、参加者自身が行動目標として設定し、ファシリテーターはそれを促進し支援することになる。つまり、ELLMでは参加者が獲得するソーシャルスキルを実施者側が設定しないというところに特徴がある。次に、トレーニングを通して参加者が獲得し学ぶのはソーシャルスキルだけなのか、という点について検討していく。SSTでは、人間関係の形成や維持に必要とされるソーシャルスキルが高まることが目的となる。相川（2009）が指摘するように、トレーニングの対象となるソーシャルスキルは、対人反応だけでなく、最近では相手の反応の解釈や感情の統制なども認知過程も含まれている。

一方、ELLMが目指すのはスキルのトレーニングだけではないとされている（津村・中村・浦上・楠本・中尾・川浦・大塚・石田, 2008）。以下では、ELLMの特徴をその歴史的な背景から明らかにするために、ELLMの初期に目指されていた学習目標を検討していく。Benne, Bradford & Lippitt (1964) 安

藤・田崎訳 1971) は、当時のTグループの実践者に当時共有されていたELLMの学習目標として7点を挙げている。それらの中で、構成的な体験として実施される大学生対象のELLMに共通するものとして、①体験から学ぶという学び方を学ぶこと、②プロセスへの視点を持ち、民主的な価値観を発達させること、③自他の感情への注意を払うこと、の3つを挙げることができる。それぞれについて以下で検討していく。

①体験から学ぶという学び方を学ぶ (learning how to learn) ことは、Benne et al. (1964) がELLMの究極の目的と位置づけている。実習での他者との関わりの体験をふりかえり、自分自身の行動や人間関係について学ぶことや、他者との相互フィードバックを通して自らの行動の影響に気づくことが重要となる。体験をふりかえり、他者とともに学ぶという学習観を参加者が発達させることはELLMの中核的な教育目標である。

②プロセスの視点を持つことについては、ELLMの中心となる考え方である「コンテンツとプロセス」という2側面の理解が前提となる。コンテンツは課題や話題の内容的側面 (whatのレベル) であり、プロセスはお互いの中で起きている人間関係の側面 (howのレベル) である (津村, 2005)。グループで話し合いをする場合、話されている話題の内容 (=コンテンツ) に目が向きがちであるが、個人やグループの学習と成長発達のためには、また、グループのメンバーの参加と関与が促されて民主的な意思決定が可能となるためには、プロセスに目を向け、プロセスに気づくことが重視される。Benne et al. (1964) は、ELLMのベースに民主的価値があることを指摘しているが、彼らという民主的価値とは、ものごとの決定と解決のためには、その影響を受ける人々の参加がなければうまくいかず、決定の際に合意することを重視するというものである。

③自他の感情への注意を払うことによって、Benne et al. (1964) は、自分自身の行為の結果を認知でき、学習する能力を高めることができるとした。また、感情を共有することの他の効果として、ELLMの歴史の中で生まれた概念である「ジョハリの窓」(Luft, 1963)での想定から意味づけることも可能である。ジョハリの窓では、自他の感情や態度について自他ともに気づいている「開放の領域」が広がることで、信頼関係が深まり、よりオープンで真実の関係になり、協働の可能性が高まると想定されている。葛藤を回避して平穏な関係を保つことを越えて、葛藤が生まれるリスクを抱えながらも、感情を共有して相互理解と関係性を深め、ともに学び成長することが大切であると捉えるのが、この価値観である。

以上のようにELLMでは、ソーシャルスキルの向上を目指すだけでなく、体験から学ぶという学習観や、プロセス視点や民主的価値、感情を共有していくことの価値などの人間関係観という、信念 (belief) や価値観が育まれることも想定されている。

ELLMの効果を検討する研究の問題点 ELLMはソーシャルスキルの向上の

みを目的としていないことは前述したが、ELLMの効果を検討した先行研究では、ソーシャルスキルを指標とすることが多い（池田, 2017）。ELLMの効果を量的に検証した吉山（1999）、津村（2002）、中村（2003）、吉山（2003）、中尾（2006）、楠奥（2009）、楠奥（2010）、中村（2013）は、ELLMの効果測定するための指標としてソーシャルスキルの尺度であるKiSS-18（菊池, 1988）を用いていた。ELLMの効果を検討した研究をプログラム評価の観点からレビューを行った池田（2017）は、多くの先行研究で用いられている指標がソーシャルスキルに偏っていることについて、ELLMの目的達成を検証するには不十分であると指摘している。

ソーシャルスキル以外の指標を用いたのは、学生の意識（吉山, 1999）、対人的傾向（中村, 2003, 2013）、孤独感（吉山, 2003）、進路選択セルフ・エフィカシー（楠奥, 2009）である。これらの中で中村（2013）は、ELLMが大学生の自己発見動機を高めることを明らかにした。また吉山（1999）は、学生の意識の変化として、グループの重要性や自分や他者の意見の重要性に対する肯定的な回答の割合がELLMを通して高まったことを報告している。吉山（1999）の結果は、ELLMを通して参加者のグループ観が変化したことを示唆している。

ELLMがソーシャルスキルの向上だけを目指しているのではなく、体験から学ぶ学び方を習得することや、プロセス重視の人間関係観の発達も目標としているならば、池田（2017）が指摘するように、ソーシャルスキル以外の指標を用いてELLMの効果測定を行う必要がある。そこで本研究では、ソーシャルスキル以外の指標として、ELLMによる効果があると予想される学習観や人間関係観、すなわち、体験から学ぶという学習観や、プロセス視点を持つことや自他の感情に注意を向けることという人間関係観、を取り上げていくこととする。

ELLMの効果測定研究のもう1つの問題点は、これまでの先行研究の結果が、用いられた研究デザインによって異なっていることである。1群事前事後テストデザインで実施された吉山（1999）、津村（2002）、楠奥（2009）は、ELLMを通して短期大学生および大学生のソーシャルスキルの自己評定が高まったことを示していた。2群事前事後テストデザインで行われた研究では、ELLM実施群とは属性が異なる他学部他学科の学生を対照群²とした中村（2003）と吉山（2003）はいずれも、ELLM実施群が対照群に比べて、学生のソーシャルスキルの自己評定が高まったことを明らかにした。一方、統制群を用いた中村（2013）は、ソーシャルスキルの自己評定の変化は統制群と実施群との間で差がなかったことを報告している。差が認められなかったのは、実施群だけではなく、統制群のソーシャルスキルの自己評定も事前から事後にかけて上昇していたためであった。

² 両研究とも、ELLMを実施した群と比較するための群として、異なる学部学科の学生に調査を実施しており、「対照群」という名称が用いられている。

ELLMの効果を明らかにするためには、統制群を用いた2群事前事後テストデザインで検証することが望ましい。中村（2013）で設定された統制群は実施群と同一の学科・学年の学生であったが、ELLMの授業が選択制であったため、実施群と統制群のランダム割り当てがなされていなかった。そこで本研究では、ランダムに割り当てられたELLM実施群と統制群を用いた2群事前事後テストデザインを用いてELLMの効果を検討していく。

中村（2013）では、ELLMが対人的傾向の「自己発見動機」を高めることが明らかになったが、本研究ではその結果が再現されるかどうかを検討するため、効果測定の指標として対人的傾向を用いていくこととする。また、ソーシャルスキルについては、ELLMの効果測定研究で用いられていたKiSS-18ではなく、それ以外の尺度を用いて、ELLMが学生のソーシャルスキルの自己評定を高めるのかどうかを検討していく。

本研究の目的 本研究では、ELLMが大学生に及ぼす効果について、ランダム割り当てがなされたELLM実施群と統制群とを2群事前事後テストデザインで比較することを通して、ELLMが大学生の対人的傾向、学習観や人間関係観、ソーシャルスキルに及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査の概要

調査対象者および調査状況 本研究では、2008年度と2011年度の春学期に筆者が担当した、A大学B学部C学科の1年生を主に対象とした、ELLMを用いた授業の効果を検討した。調査が実施された授業「人間関係概論」はC学科生の必修科目であり、当時は春学期と秋学期に各1クラス（計2クラス）が開講されていた。C学科生は学生番号によってランダムに各クラスに振り分けられ、春学期か秋学期のいずれかのクラスを受講する制度になっていた。そのため、C学科1年生の半数がこの授業を春学期（4月上旬～7月中旬）に受講し、残りの半数が秋学期（9月中旬～1月中旬）に受講していた。そこで、春学期にこの授業を受講した学生を実施群、春学期にこの授業を受講しなかった（秋学期に受講した）学生を統制群とした。なお、調査の対象となったELLMを用いた授業以外の履修パターンについて、個人による差は存在していたが、実施群と統制群の間では、春学期にこの授業を受講したかどうかという点以外で、制度上の受講科目の違いはなかった。

事前調査は、授業が始まる時期の2008年または2011年4月上旬に、C学科1年生全員が集まった機会に調査の目的を説明して協力を求め、調査票を配布した。調査への自主的な協力を同意した調査対象者が、大学構内の施錠されたメールボックスに回答した調査票を4月中旬までに投函することで、調査票の回収を行った。事後調査では、2008年または2011年7月中旬にC学科1年生全員が集まった機会に、事前調査に回答した調査対象者に協力を要請して調査票を配

布した。7月下旬までに回答済みの調査票を指定されたメールボックスに自動的に投函してもらうことで調査票を回収した。さらにフォローアップ調査として2008年度のみ、授業終了の3ヶ月後の2008年10月中旬に同様の方法で調査を実施した³。なお、後述する倫理的配慮を行ったうえで、調査票には学生番号の記入を求め、学生番号の一致により各調査のデータを対応させた。

ELLMを用いた授業を2008年度または2011年度の春学期に受講した学生は全160名（2008年度74名、2011年度86名）であった。受講生にはC学科1年生以外も含まれていた。受講生の中のC学科1年生は計129名であり、その中での実施群としての調査協力者は、事前調査および事後調査の両方で回答を得て、かつ両調査のデータが対応できたC学科1年生61名であった（男女別人数と回答率をTable 1に示した）。なお、2008年10月に実施されたフォローアップ調査では実施群35名から回答を得た。

統制群については、春学期に当該授業を受講しなかったC学科1年生128名のうち、事前調査および事後調査の両方に回答を得て、かつ両調査のデータが対応できたのは49名であった（男女別人数と回答率をTable 1に示した）。

Table 1 調査への回答者数および回答率

群	年度	C学科1年生 の 受講生	事前調査および事後調査が有効 となった人数（[] はC学科1 年生の受講生に対する回答率）	フォローアップ調査が有効と なった人数（[] はC学科1年 生の受講生に対する回答率）
実施群	2008年度	60名	36名 [60.0%]	35名 [58.3%]
		女性43名 男性17名	女性32名 [74.4%] 男性4名 [23.5%]	女性32名 [72.1%] 男性4名 [23.5%]
	2011年度	69名	25名 [36.2%]	
		女性57名 男性12名	女性22名 [38.6%] 男性3名 [25.0%]	
全体	129名	61名 [47.3%]		
		女性100名 男性29名	女性54名 [54.0%] 男性7名 [24.1%]	
統制群	2008年度	60名	33名 [55.0%]	
		女性47名 男性13名	女性30名 [63.8%] 男性3名 [23.1%]	
	2011年度	68名	16名 [23.5%]	
		女性47名 男性21名	女性12名 [25.5%] 男性4名 [19.0%]	
全体	128名	49名 [38.3%]		
		女性94名 男性34名	女性42名 [65.6%] 男性7名 [20.6%]	

調査項目 本研究では、対人的傾向、学習観や人間関係観、ソーシャルスキルを測定する項目について、調査協力者に回答を求めた。

対人的傾向の指標としては、中村（2003）および中村（2013）の結果に基づいて、「集団での不安」、「初対面への不安」、「自己発見動機」、「対人的志向性」、「自

³ 2011年度は、調査協力者の負担を低減するために、あらかじめ2回（4月と7月）の調査に対して協力を求め、フォローアップ調査は実施しなかった。

己肯定感」の5つの概念を想定した。中村(2013)では、「集団での不安」と「初対面への不安」の各項目の数が少なかったために両者が融合した因子が抽出されていた。また、「自己発見動機」の信頼性係数がやや低い結果となっていた。そこで、中村(2013)で用いられた対人的傾向の項目の中の20項目(表現を若干修正した1項目を含む)とともに、「集団での不安」や「自己発見動機」などの項目を増やすことを目的として、中村(2003)で用いられた3項目と新たに作成した6項目を追加して、計29項目を対人的傾向の項目とした。

学習観や人間関係観については、前述したELLMの3つの教育目標と関連して、以下の3指標を新たに設定した。他者との関わり方の体験をふりかえり、他者とともに学ぶことを重視する「体験学習過程重視」、話し合いの際のプロセスに目を向けることを重視する「プロセス視点重視」、話し合いの際に起こる気持ちや葛藤を伝え合い、共有することが大切だと考える「感情共有重視」、という価値観に関する3指標を想定し、各概念についてそれぞれ8項目を独自に作成した。

さらに、ソーシャルスキルの尺度として、コミュニケーションのスキルに焦点を当てて開発され、スキルの階層性が整理されているENDCOREs(藤本・大坊,2007)を用いた。ENDCOREsは、基本スキルとしての「自己統制」、「表現力」、「解読力」、対人スキルとしての「自己主張」、「他者受容」、「関係調整」の6指標から構成されている。しかし、尺度の開発と検討を行った藤本・大坊(2007)では、「自己統制」の内的整合性が $\alpha=.68$ とやや低く、一定の留保が必要であるとしている。そこで、「自己統制」を除く5指標(計20項目)を用いることとした。

以上の3側面13指標の項目に対して、事前調査および事後調査において、7ポイント・スケールで回答するように調査協力者に求めた。

2-2. 授業で実施されたELLMのプログラム

実施群に対して行われた、ELLMを用いた授業(1回の授業は1コマ90分で実施)における授業全体のねらいは、①体験から学ぶという、学び方を学ぶ、②自分自身のコミュニケーションやグループの中での他者との関わり方の特徴に目を向ける、③行動目標を設定し、それに取り組むことを通して、自己成長に取り組む、であった。

各授業の典型的な流れを以下に示す。まず、授業の導入として、授業のねらいや流れについて授業担当者から説明がなされた。次に(グルーピングが必要な場合は)グルーピングが行われた後、受講者が提示された課題に取り組むことを通して他者と関わる体験をした(約20~30分間)。さらに、課題に取り組む際に起こっていたプロセスについて、個人でふりかえり用紙に記入をした(約15分間)。その後、ふりかえり用紙に記入したことをグループでわかった(約20分間)。ふりかえり用紙には他のメンバーの印象的だった言動やその影響を

書く欄が設けられており、それをわかちあいの際にグループで相互に伝え合うことを通して、受講者同士で相互のフィードバックを行った。各回の授業の最後には、「ジャーナル」と呼ばれる記入用紙に、授業での気づきや学び、今後試みたいことを受講者が記入し、授業担当者に提出した。授業担当者は、ジャーナルに記された気づきや学びに対して、体験からの学びを促進することを意図した質問やコメントを記入したうえで、次回の授業開始時に返却した。

各回のプログラムをAppendix Aに示した。全14回（2011年度は全15回）の授業のうち、他者と関わる実習が中心となる回（2008年度の第2回、第4回、第6回、第8回、第9回、第11回、第12回）と、小講義が中心となる回（2008年度の第1回、第3回、第5回、第7回、第9回）が織り交ぜられて実施された。最後の2回（2008年度の第13回と第14回）は授業全体のふりかえりを目的に実施された。他者と関わる実習が中心となる回では、Appendix Aの「グルーピング方法」の欄に示されているように、ランダムにグルーピングがなされ、知らない他者と関わる機会が設けられた。

ELLMを用いた授業の中でも、この授業ならではのユニークな特徴が、「コーチング・トリオ」制度と「学生スタッフ」制度であった。「コーチング・トリオ」制度は、「コーチング・トリオ」と呼ばれた3人組で互いの学びや成長をサポートするものであった。他者と関わる実習（例：2008年度の第4回、第6回、第8回、第9回、第11回、第12回）は基本的にコーチング・トリオ以外の受講者として行われた。その実習での体験や気づきをコーチング・トリオでわかちあうとともに、コーチングを通して次の実習での行動目標を設定することに受講者は取り組んだ。

この授業のもう1つの特徴であった「学生スタッフ」制度は、自主的に集まった受講者（「学生スタッフ」と呼ばれた）と授業担当者が数回のミーティングを行って、2008年度の第12回（2011年度の第13回）の授業の内容を計画し、授業当日は学生スタッフが授業の進行を行うものであった。これは、受講生のニーズや問題意識に合った授業を実施できることや、受講者の授業に対するコミットメントを高めることが意図された。

Appendix Aに示されているように、2008年度と2011年度の授業は基本的に同様のプログラムで実施されたが、以下のような若干の違いもあった。まず、A大学の学年暦（半期の授業コマ数）の変化により、2008年度は全14コマ、2011年度は全15コマで授業が行われた。2011年度の授業で追加されたのは第8回のノンバーバル・コミュニケーション実習であった。また、学生スタッフによって実施された授業は、学生スタッフとともに計画されたため、2008年度と2011年度で内容は異なっていた。さらに、2011年度の第5回、第11回、第13回、第14回の授業において、若干の内容変更または実施された実習の順序変更というマイナーチェンジがなされた。なお、ELLMでは受講者の様子や反応によって次の授業プログラムを計画していくため、上記のようなマイナーチェンジは

ELLMでは自然かつ必要なことである。

2-3. 倫理的配慮

本研究の実施について、南山大学研究審査委員会に「人を対象とする研究」倫理審査を2008年3月および2011年3月に申請し、承認されたうえで調査が実施された。調査の実施の際には、C学科1年生が集まった機会に、調査の目的やデータの管理方法、調査への協力は任意であること、複数回の調査データを一致させるために学生番号の記入を求めるが、個人を特定して分析することや成績への影響はないことなどを、説明書を用いて説明したうえで協力を求めた。なお、事前調査の調査票回収時に調査協力者から同意書を得ている。

3. 結果

3-1. 指標の分析

対人的傾向（計29項目）について、中村（2003, 2013）の因子分析結果に基づいた項目で指標ごとに内的一貫性を検討したところ、「集団での不安」（7項目）が事前 $\alpha=.84$ 、事後 $\alpha=.83$ 、「初対面での不安」（5項目）が事前 $\alpha=.88$ 、事後 $\alpha=.83$ 、「自己発見動機」（6項目）が事前 $\alpha=.79$ 、事後 $\alpha=.80$ 、「対人的志向性」（5項目）が事前 $\alpha=.72$ 、事後 $\alpha=.75$ と高い値であった。逆転項目について逆転処理を行い、各指標の項目の平均値を各指標の得点とした。「自己肯定感」（6項目）は事前 $\alpha=.66$ 、事後 $\alpha=.68$ とやや低い値であったが、探索的な実践研究としての分析に耐え得ると判断して、6項目の平均値を「自己肯定感」得点とした。各指標の具体的な項目はAppendix Bに示した。

学習観や人間関係観（計24項目）について、調査時期ごとに因子分析（主因子解、プロマックス回転）を行ったが、事前調査と事後調査で共通した因子パターンが抽出されなかった。そこで、予め想定された3つの概念ごと（各8項目）に内的一貫性を検討したところ、「体験学習過程重視」は予め想定された8項目について事前 $\alpha=.75$ 、事後 $\alpha=.83$ という高い値であった。「プロセス視点重視」は1項目を除いた7項目で事前 $\alpha=.70$ 、事後 $\alpha=.74$ という値を示した。「感情共有重視」は予め想定された8項目について事前 $\alpha=.70$ 、事後 $\alpha=.68$ であり、事後調査の α 係数がやや低い値であった。項目数を減らしても両方の調査時期の α 係数がそれ以上となる項目の組み合わせがなかったこともあり、やや低い α 係数ではあるが、探索的な実践研究としての分析に耐え得ると判断した。そこで、「プロセス視点重視」は7項目について、「体験学習過程重視」と「感情共有重視」は8項目について、逆転項目は逆転処理をしたうえで項目の平均値を各指標の得点とした。具体的な項目をAppendix Bに示した。

コミュニケーション・スキル尺度ENDCOREsは、藤本・大坊（2007）に従い、各指標の α 係数を算出したところ、「自己統制」を除いた5指標について.59～.81の範囲であり、一部やや低い α 係数となったが、探索的な実践研究としてのこ

れ以降の分析に耐え得ると判断した。そこで、これら5指標の平均値を得点とした。「自己統制」については事前 $\alpha=.39$ であり、これ以降の分析から除いた。

3-2. ELLM実施前の各指標の群間比較

ELLMの実施有無（実施群／統制群）と年度（2008年度／2011年度）の各群における事前調査時の等質性を確認するために、実施有無×年度を独立変数とし、事前調査の各指標の得点を従属変数とした分散分析を実施した。その結果、実施有無の有意な主効果、年度の有意な主効果、および、実施有無と年度の有意な交互作用は全ての指標について認められなかった。したがって、各群の事前調査時における得点の等質性が確認できた。

3-3. ELLMによる変化：実施群と統制群の比較から

分析方法 本研究の目的からすると、実施群と統制群の群間比較を検討することが必要である。同時に、調査は異なる年度に実施されており、年度の要因による変動（入学した学生の差やサンプルによる差など）や、実施有無と年度との交互作用による変動（内容がやや異なっていた授業による効果の差など）の影響も推測される。そのため、実施有無（実施群／統制群）と年度（2008年度／2011年度）の2要因を取り扱い、年度の効果を誤差の中から除去する方法で、実施有無の群間比較を検討することとした。

本研究のデータのように、事前・事後デザインによる反復測定が行われている場合、その分析方法は、a.対応なし×対応あり（事前／事後）の分散分析を行う、b.事前調査と事後調査の差得点を変化量として t 検定または分散分析を行う、c.共分散分析を行う、という選択肢が考えられる（吉田, 2000）。これらの方法の中で、吉田（2000）や南風原（2001）は、aは調査時期の主効果が意味を持たないため、メリットがあまりないとした。また南風原（2001）は、bとcを比較した場合、回帰の線形性が成り立っているなら、共分散分析が望ましいことを示唆している。

そこで分析の対象となった全指標（13指標）の得点に対して、実施有無×年度を独立変数とし、事後調査の得点を従属変数、事前調査の得点を共変数とした共分散分析を実施したところ、2指標（人間関係観の「感情共有重視」とENDCOREsの「読解力」）について回帰直線の傾きの等質性が仮定できなかった。そのため、各指標の変化量（事後調査の得点－事前調査の得点）を算出し、それらを従属変数として、受講有無（実施群／統制群）×年度（2008年度／2011年度）の2要因分散分析を行った。

実施群と統制群の比較 実施群と統制群との群間比較を行うために、各指標の変化量に対する実施有無（実施群／統制群）の主効果を検討した（Table 2～Table 4参照）。実施有無の有意な主効果が得られたのは、対人的傾向の「自己発見動機」（ $F(1,106)=13.55, p<.001$ ）、学習観の「体験学習過程重

視」($F(1,106)=4.11, p<.05$), 人間関係観の「プロセス重視」($F(1,106)=8.37, p<.01$), および, 「感情共有重視」($F(1,106)=4.11, p<.05$)であった。有意な変化が認められた4つの指標は全て, 統制群に比べて実施群で変化量が高かった。

Table 2 対人的傾向の各群の変化量と得点, 変化量を従属変数とした分散分析の結果 (括弧内は標準偏差)

		集団での不安	初対面への不安	自己発見動機	対人的志向性	自己肯定感	
実施群	変化量	-.21 (.80)	.05 (.87)	.27 (.70)	-.02 (.78)	.20 (.73)	
N=61	事前調査	4.25 (1.05)	4.36 (1.35)	5.06 (.85)	4.36 (1.07)	3.37 (.84)	
	事後調査	4.04 (1.02)	4.41 (1.29)	5.33 (.84)	4.34 (1.05)	3.57 (.87)	
統制群	変化量	-.03 (.82)	.10 (1.04)	-.20 (.78)	-.05 (.82)	.17 (.68)	
N=49	事前調査	4.40 (1.20)	4.26 (1.40)	5.21 (1.02)	4.42 (1.15)	3.12 (.88)	
	事後調査	4.37 (1.33)	4.36 (1.28)	5.01 (1.03)	4.37 (1.21)	3.29 (1.01)	
主効果	実施有無	F値	2.38	.57	13.55 ***	.00	.11
主効果	年度	F値	.33	.65	.30	1.20	.29
交互作用		F値	2.01	2.35	3.68	.19	.02

*** $p<.001$

Table 3 学習観と人間関係観の各群の変化量と得点, 変化量を従属変数とした分散分析の結果 (括弧内は標準偏差)

		体験学習過程重視	プロセス視点重視	感情共有重視	
実施群	変化量	.13 (.46)	.18 (.56)	.06 (.64)	
N=61	事前調査	5.61 (.63)	5.55 (.72)	4.64 (.76)	
	事後調査	5.75 (.67)	5.73 (.70)	4.70 (.54)	
統制群	変化量	-.07 (.64)	-.17 (.60)	-.14 (.52)	
N=49	事前調査	5.61 (.64)	5.58 (.69)	4.59 (.72)	
	事後調査	5.55 (.71)	5.41 (.72)	4.46 (.79)	
主効果	実施有無	F値	4.11 *	8.37 **	4.11 *
主効果	年度	F値	.32	1.94	.46
交互作用		F値	1.08	.00	2.57

* $p<.05$ ** $p<.01$

Table 4 コミュニケーション・スキル (ENDCOREs) の各群の変化量と得点, 変化量を従属変数とした分散分析の結果

		表現力	読解力	自己主張	他者受容	関係調整	
実施群	変化量	.13 (.81)	.16 (.71)	.20 (.81)	.12 (.60)	.02 (.68)	
N=61	事前調査	3.60 (.84)	4.30 (.78)	3.63 (.94)	4.77 (.83)	4.34 (.71)	
	事後調査	3.73 (.85)	4.45 (.96)	3.82 (.78)	4.88 (.79)	4.36 (.77)	
統制群	変化量	.01 (.66)	-.10 (.75)	.05 (.77)	.08 (.60)	.06 (.59)	
N=49	事前調査	3.46 (.85)	4.33 (.90)	3.38 (.94)	4.81 (.76)	4.21 (.83)	
	事後調査	3.46 (.93)	4.23 (.99)	3.42 (1.01)	4.89 (.88)	4.27 (.80)	
主効果	実施有無	F値	1.52	1.89	.97	.04	.16
主効果	年度	F値	.25	1.27	.06	.02	1.87
交互作用		F値	2.68	.92	.05	.16	.07

ちなみに, 実施有無の主効果が認められた4指標について, ELLMを通して得点が高まっているかどうかを検討するために, 実施群のデータに対して事前と事後の得点を比較する対応のあるt検定を実施した。その結果, 「自己発見動機」($t(60)=2.99, p<.01$), 「体験学習過程重視」($t(60)=2.25, p<.05$), 「プロセス視点重視」($t(60)=2.54, p<.05$)の得点について有意な上昇が認められた。し

たがって、ELLM実施群は、ELLMを用いた授業を通して参加者の「自己発見動機」、「体験学習過程重視」、「プロセス視点重視」の得点が事前調査時よりも有意に高まり、また、統制群に比べて「感情共有重視」の得点が高まるのが明らかになった。

ところで、実施有無の主効果が有意となった4指標は、相互に関連している可能性がある。そこで、これらの4指標間の関連性について、事前調査、事後調査、変化量の相関関係を求めた(Table 5参照)。その結果、「体験学習過程重視」と「プロセス視点重視」の間には中程度の相関があり、他の指標間も中程度から弱い相関関係が認められた。また、「感情共有重視」の変化量は他の変化量との相関が低いことが示された。これら4指標間の弁別性については、考察の今後の課題において検討していく。

Table 5 実施群において変化量が有意に高かった指標間の相関係数

	自己発見動機	体験学習過程重視	プロセス視点重視	
体験学習過程重視	事前調査	.55		
	事後調査	.54		
	変化量	.39		
プロセス視点重視	事前調査	.51	.66	
	事後調査	.36	.71	
	変化量	.26	.52	
感情共有重視	事前調査	.35	.38	.35
	事後調査	.43	.41	.22
	変化量	.26	.13	.12

注) 上段は事前調査、中段は事後調査、下段は変化量の相関係数を示す。

ちなみに、「自己発見動機」以外の対人的傾向の指標、および、ENDCOREsの各指標については、実施有無の有意な主効果は認められなかった。

なお、Table 2～Table 4に示されているように、年度の主効果、および、実施有無×年度の交互作用は全ての指標の変化量について有意ではなかった。すなわち、年度による各指標の得点の有意な差や、異なる年度に行われた授業による実施群と統制群の変化パターンの有意な差がないことが確認できた。

3-4. 授業終了3ヵ月後の変化

上記の分析で、統制群に比べて実施群で有意に得点が上昇した4つの指標について、フォローアップ調査を行った2008年度実施群のデータ(N=35)を用いて、授業終了後3ヶ月が経過してからの変化を検討した。ちなみに実施群の学生は、2008年7月下旬からフォローアップ調査が行われた2008年10月までの間、実施群の学生はELLMを用いた授業を受講していない。

実施群において有意に得点が上昇した4つの指標について、フォローアップ調査時に得られたデータの内的整合性を検討したところ、「自己発見動機」が

$\alpha=.71$, 「体験学習過程重視」が $\alpha=.86$, 「プロセス視点重視」が $\alpha=.77$, 「感情共有重視」が $\alpha=.64$ であった。「感情共有重視」の α 係数が低いが, サンプル数が少ないこと, 探索的な実践研究であることを理由に分析に耐え得ると判断し, フォローアップ調査のデータについて, 逆転処理を行った後の項目の平均値を各指標の得点とした。

事後調査とフォローアップ調査の各得点について対応のある t 検定を行ったところ, 有意な変化は認められなかった (Table 6参照)。したがって, 事前調査と事後調査の間に, 統制群に比べて実施群の得点が有意に上昇した「自己発見動機」, 「体験学習過程重視」, 「プロセス視点重視」, 「感情共有重視」の得点は, 授業終了後の3ヶ月が経過しても下降せず, 維持されていることが, 少ないサンプル数のデータからではあるが, 示された。

Table 6 実施群において変化量が有意に高かった指標の事後調査とフォローアップ調査の得点および対応のある t 検定の結果 (2008年度実施群のみ, $N=35$, 括弧内は標準偏差)

	自己発見動機	体験学習過程重視	プロセス視点重視	感情共有重視
事後調査 (7月中旬)	5.10 (.90)	5.66 (.77)	5.69 (.73)	4.67 (.60)
フォローアップ調査 (10月中旬)	5.24 (.76)	5.75 (.75)	5.71 (.72)	4.69 (.62)
t 値	1.15	.92	.25	.19

4. 考察

4-1. 実施群と統制群との比較

教育現場での実践研究では統制群を設定することが非常に困難である。しかし, 本研究では, 授業開講の制度を利用することで, ランダム割り当てがなされた統制群を設定することが可能となった。2群事前事後テストデザインで行われたELLMの効果測定研究の中でも, 本研究は事前調査時の実施群と統制群の各指標の得点が最も等質であった。以下では, 統制群と比較することで明らかになったELLMの効果を検討していく。

ELLMの効果 中村 (2013) では, 統制群に比べて実施群において「自己発見動機」が有意に上昇していたが, 本研究においても同じ結果が再現された。大学1年生を対象として, 半期間の各回90分間で行われるELLMの授業が, 参加者の自己発見への動機づけを高めるという効果は, かなり安定した現象であるといえる。

本研究では, 実施群と統制群の間に, 「自己発見動機」, 「体験学習過程重視」, 「プロセス視点重視」, 「感情共有重視」に有意な差が認められた。いずれの得点についても, 統制群に比べて実施群において変化量が高かった (Table 2およびTable 3)。また, 実施群では「体験学習過程重視」と「プロセス視点重視」の得点が事前調査時に比べて事後調査時に有意に高まっていた。これらの結果から, 受講者はELLMを通して, 他者との関わりの体験をふりかえり, 自分自身の他者との関わり方や人間関係について学ぶという学び方が重要であると感

じるようになったと考えられる。また、プロセスに目を向けることが重要であると考えようになり、話し合いの際に互いに意見を出し合っただけでじっくりと話し合うことが大切だと考えるようになったといえる。加えて、これらの効果は3ヶ月後も持続していたことも明らかになった。

津村他（2008）はELLMが単なるスキル・トレーニングではないと主張し、津村（2010）もELLMが目指しているのはスキルの獲得だけではないと指摘していた。これらの指摘の裏づけとなる知見を初めて実証できたことが本研究の意義である。

ソーシャルスキルへの影響 ソーシャルスキルの中のコミュニケーション・スキル（ENDCOREs）の諸指標は、実施群と統制群との間の有意な差が認められなかった。同じく大学1年生の春学期に実施されたELLMの授業の効果を検証した中村（2013）においても、実施群においてKiSS-18で測定されたソーシャルスキルの得点は高まっていたが、統制群に比べて実施群においてソーシャルスキルへの有意な効果は認められなかった。この結果より、大学1年生春学期にELLMが実施された場合、統制群との比較において、ELLMがソーシャルスキルに効果がないと言えるのであろうか。

大学生に対するELLMを用いた授業がソーシャルスキルに及ぼす影響について、統制群または対照群との比較で検討した研究は、中村（2003）、吉山（2003）、楠奥（2010）、中村（2013）である。また、ELLMを用いたチームワーク能力を向上させるトレーニングの効果を検討した最近の研究としては、太幡（2016）および太幡（2017）がある。これらの先行研究によって見出された、ELLMを用いた授業がソーシャルスキルに及ぼす効果をTable 7に示した。

Table 7に示した先行研究のうち、同学科同学年の学生を統制群としているのは中村（2013）と太幡（2016）および太幡（2017）、そして本研究である。中村（2013）と本研究では、実施群においてソーシャルスキルへの有意な効果が認められていない。一方で、太幡の両研究ではKiSS-18やチームワークのスキルとしてのチームワーク能力のいくつかの側面について実施群において有意な効果が認められている。そこで、中村の両研究（中村、2013と本研究）と太幡の両研究の相違点を以下で検討していく。

まず、中村の両研究の調査対象者は1年生、太幡の両研究の調査対象者は3年生であった。また、中村の両研究の対象となった授業は必修科目であったが、太幡の両研究の対象となった授業は選択科目と考えられる。1年生よりも3年生の方が、自分自身のソーシャルスキル上の課題が明確である可能性がある。また、必修科目として受講する場合よりも、選択科目として受講する場合の方が、実習に取り組む動機づけが高いと考えられる。したがって、1年次に必修科目として受講する場合（中村の両研究）よりも、学年が上がった3年次に選択科目として受講する場合（太幡の両研究）の方が、実習を通してソーシャルスキルを高めようという動機づけが高い可能性があることから、太幡の両研究

Table 7 ELLMを用いた授業がソーシャルスキルに及ぼす効果を検討した先行研究の結果：
統制群または対照群と比較した2群事前事後テストデザインによる研究のみ

先行研究	ELLM実施群	統制群／対照群	用いられた指標	ソーシャルスキルに関する結果
中村 (2003)	1 コマ×12回の授業を受講する1年生91名	心理学を受講する1年生39名	KiSS-18 対人的特性	KiSS-18合計 ○
				会話・表現スキル ○ 問題解決スキル ○ 対人葛藤処理スキル ○ 感情対処スキル -
吉山 (2003)	半期授業を受講した短期大学生159名	右記の授業が開講されていない他学科生101名	KiSS-18 孤独感 (LSO)	KiSS-18合計 ○
楠奥 (2010)	10回の実習を伴う15回の授業(教職課程)で6回以上参加した38名	教職課程の講義Aを受講する18名	KiSS-18	KiSS-18合計 ○ 積極的コミュニケーションスキル ○ ストレスマネジメントスキル ○ 協働のためのスキル ○
中村 (2013)	1 コマ×12回の授業を受講する1年生56名	同学科生で右記の授業を受講していない40名	KiSS-18 対人的傾向 自己肯定感	KiSS-18合計 - 問題解決スキル - トラブル処理スキル - コミュニケーション・スキル -
太幡 (2016)	ELLMの実習が一部用いられた、15回の授業を受講する3年生29名	社会心理学を受講し、右記の授業を受講しない3年生20名	KiSS-18 相川他(2012)のチームワーク能力尺度	KiSS-18合計 ○ <以下、チームワーク能力尺度> コミュニケーション能力 解読 ○ 記号化 ○ チーム志向能力 同調 - 調和 △ 自主 -
太幡 (2017)	社会心理学を受講し、ELLMの実習が一部用いられた、15回の授業を受講する3年生29名	社会心理学を受講し、右記の授業を受講しない3年生25名		バックアップ能力 情緒支援 △ 情報支援 ○ 手段支援 ○ 状況把握 ○ 調整思考 ▽ 意見比較 ○ リーダーシップ能力 遂行指導 ▽ 関係構築 △ 公平対応 - 問題対処 ▽

○：統制群／対照群に比べて実施群で有意な効果が認められたもの（太幡の研究については、太幡(2016)と太幡(2017)の双方で有意な効果があったもの）
△：太幡(2016)で有意な効果があり、太幡(2017)では有意な効果が認められなかったもの
▽：太幡(2017)で有意な効果があり、太幡(2016)では有意な効果が認められなかったもの
-：統制群／対照群に比べて実施群で有意な効果が認められなかったもの

において実施群のソーシャルスキルが高まったと推測できる。

加えて、中村(2013)および本研究と、太幡の両研究とでは、調査対象となった授業で実施された体験学習プログラムも異なっている。太幡の調査対象となった授業では、質問の仕方(開かれた質問と閉ざされた質問)、説得、社会人へのインタビューなど、コミュニケーションについて獲得するスキルが明確なプログラムも行われている。一方、中村の調査対象となった授業では、獲得するスキルが明確なプログラムは1回のみ(第6回の実習「聴く」)であり、獲得するスキルを実施者側が明示していない実習が多い。この点に関連して、SSTとELLMにおける学習過程の捉え方の違いを以下で検討していく。

SSTに関連して相川(2009)は、ソーシャルスキルの獲得メカニズムとして、

言語的教示, オペラント条件づけ, モデリング, リハーサルの4つを挙げている。特定の標的スキルを直接的に取り扱いながら, これらの学習過程を通してスキルの学習と獲得を目指すことになる。一方でELLMは, 行動の変容のためには認知構造の変化が必要であると考えLewinの流れを汲む, 認知論をベースとしている(中村, 2013)。参加者が体験からの学び方を学び, 自分自身の他者への影響に気づき, 自分自身を分析(診断)して, 自己成長のための行動目標を自ら設定するという, 認知構造や態度レベルの変容をELLMでは想定している。したがって, どのようなスキルを獲得し高めたいかは, 参加者が自己洞察をした結果, 自ら行動目標を設定することになる。そのため, 主張するスキルを向上させることを行動目標にする参加者もいれば, 聴くスキルやプロセスを観察するスキルを高めることを目指す参加者もいるだろう。そのために中村の両研究では, 実施群においてソーシャルスキルが有意に高まらなかった可能性がある。ソーシャルスキルへのELLMの影響を検討する際には, 参加者がどのような行動目標を設定しているかという媒介要因を考慮していく必要がある。

4-2. 今後の課題

本研究の結果は, 大学1年生春学期におけるELLMの授業実践から見い出されたものである。また, 調査の対象となったELLMの授業は, 初めてELLMを受講する大学生を対象とした入門編としてプログラムで設計されていた。したがって, 他の学年でのELLMの効果について検証していくことや, より応用編となるELLMの授業の効果を検討していくことが今後必要とされる。

また, ELLMの効果があると認められた4指標の相互の関連性について, さらに検討していく必要がある。Table 5に示したように, 4つの指標間には中程度から弱い相関関係が認められ, それぞれが独立した指標ではないことが明らかになった。プロセスに目を向け, 気づくことの重要性がこれらの指標の概念的な基盤となっているため, これらの4指標が相互に関連することも自然なことであるが, 共通する因子が何であり, どのような因子が弁別できるのかを検討していくことが必要である。これらの4指標の弁別性に関する検討は今後の課題である。

さらに池田(2017)は, プログラム評価の観点から以下の課題を指摘している。プログラム評価には, プログラムの目的が達成されたかどうかを評価する「アウトカム評価」と, その原因, すなわち, プログラムが計画的に実施されたかどうかを中心とした, プログラムの実施状況と効果との関連を精査する「プロセス評価」がある。池田(2017)は, ELLMの効果を評価した先行研究のほとんどがアウトカム評価であり, プロセス評価が行われた研究が少ないことを指摘している。本研究もアウトカム評価の範疇にあり, ELLMの教育プログラムが参加者のどのような側面にどのように影響しているかをプロセス評価の観点から検討できていない。たとえば, 各回のどのような内容が諸側面(対人的傾

向、学習観や人間関係観、ソーシャルスキル、その他の側面)にどのように影響しているのか、ファシリテーターによる働きかけ(たとえば、導入の仕方や声かけ、全体のわかちあいの進行やジャーナルへのコメントなど)が参加者の学びをどのように深めているか、を検討していくことが今後の課題である。

本研究では、参加者の要因を検討できていない。中村(2013)は、「体験から学ぶ力」の高群が低群に比べて、ソーシャルスキルの自己評価得点が増していることを明らかにし、ELLMがソーシャルスキルを高める過程で「体験から学ぶ力」が媒介していることを実証した。このように、参加者の要因、すなわち、参加者の学習スタイルやパーソナリティ、ニーズや行動目標が、ELLMの効果を媒介するかどうかの検討も必要とされている。たとえば、調査の対象となった授業全体のねらいの3つ目は、「行動目標を設定し、それに取り組むことを通して、自己成長に取り組む」であった。参加者がどのような行動目標を設定するかによって、どのようなソーシャルスキルが高まるかが異なってくるため、参加者の行動目標やその試みなどの要因を検討することが必要である。参加者がELLMを通して学ぶ過程をインタビュー調査によって探究し、学習メカニズムのモデルの仮説を生成する質的研究が今後必要とされる。

ELLMの学習過程に関する、さらなる探究も必要とされる。ELLMの学習過程は、体験学習のEIAHE⁴モデル⁴(星野, 2005; 中村, 2004)で説明されているが、その心理学的な学習メカニズムや自己成長の過程について、理論的に明らかにされていない部分が多い。本研究では、ELLMはどのような側面に効果があるのかを検討してきたが、今後の研究では、参加者はどのような体験からどのように学び、どのように認知構造や信念、価値観を変容させ、どのように行動目標を設定してそれらを試みるのか、というプロセスモデルを探究していく必要がある。本研究の対象となったELLMの授業は入門編であり、体験から学ぶことの重要性を学ぶことや、プロセス視点を持つこと、自分の行動パターンや感情に気づくこと、が学びの目標として設定されていた。これらの目標は、実施群は統制群に比べて、「体験学習過程重視」、「プロセス視点重視」、「感情共有重視」が高まっていたことから、達成されたと評価できる。つまり、ELLMを通して参加者は、体験から学ぶ過程の重要性を学び(=学習観の変容が生じ)、プロセス視点や感情を共有することの重要性を学んでいた(=人間関係観の変容が生じていた)。本研究では、これらの学びは、ソーシャルスキルの変化ではなく、学習観や人間関係観という認知構造の変容であると捉えている。

この点について土屋(2017)は、「人間関係についての学びとは」という問いを探究し、人間関係の学習とは、人間関係に関するルール・法則の編集(追加・

⁴ 体験学習のEIAHE⁴モデルは、体験から学ぶサイクルとして、「体験(E: Experience)」、「指摘(I: Identify)」、「分析(A: Analyze)」、「仮説化(H: Hypothesize)」、「(次の)体験(E)」というステップを想定したモデルである。日本でELLMを実践する際の小講義として用いられている。

変更・整理) であるという仮説を提示している。本研究における、プロセス視点重視という人間関係観の変容は、土屋 (2017) の考え方を適用すると、関係に関するルール・法則においてプロセス視点の優先順位が高くなった (整理された) と位置付けられる。この解釈も含めて、ELLMが参加者の認知構造にどのように影響するのかの議論は今後の課題である。ELLMのファシリテーターは「体験から学ぶ」という言葉を用いることが多いが、体験から何を学ぶのか、ELLMを通しての学習とはどのような過程なのか、をさらに探究していく研究が必要とされている。

謝辞：本稿の修正について有益なコメントをくださった査読者に深く感謝を表したい。

引用文献

- 相川充 (2009). 新版 人づきあいの技術——ソーシャルスキルの心理学—— サイエンス社
- Benne, K. D., Bradford, L. P., & Lippitt, R. (1964). The laboratory method. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-group theory and laboratory method*. New York: John Wiley & Sons, pp.15-44. (ベネ, K. D.・ブラッドフォード, L. P.・リピット, R. 安藤延男・田崎敏昭 (訳) (1971). ラボラトリ法 L. P. ブラッドフォード・J. R. ギブ・K. D. ベネ (編) 感受性訓練——Tグループの理論と方法—— 日本生産性本部 pp.21-60.)
- 藤本学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルの関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, **15**, 347-361.
- 後藤学・大坊郁夫 (2005). 社会的スキル・トレーニングの効果性の検討 大坊郁夫 (編) 社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション ナカニシヤ出版 pp.135-155.
- 南風原朝和 (2001). 準実験と単一事例実験 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (編) 心理学研究法入門——調査・実験から実践まで—— 東京大学出版会 pp.123-152.
- 星野欣生 (2005). 体験から学ぶということ——体験学習の循環過程—— 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング (第2版) ——私を育てる教育への人間学的アプローチ—— ナカニシヤ出版 pp.1-6.
- 池田満 (2017). 「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人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), **16**, 14-33.
- Jones, J. E., & Pfeiffer, J. W. (1975). Introduction to the structured experiences section. In J. E. Jones & J. W. Pfeiffer (Eds.) *The 1975 annual handbook for group facilitators*. San Diego, CA: University Associates, pp.3-5.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する 川島書店

- 栗林克匡・中野星 (2007). 大学生における社会的スキル・トレーニングの成果と評価 北星学園大学社会福祉学部北星論集, **44**, 15-26.
- 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.
- Luft, J. (1963). *Group processes: An introduction to group dynamics*. Palo Alto, CA: National Press.
- 中村和彦 (2003). 体験学習を用いた人間関係論の授業が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について——社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連—— アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, **76**, 103-141.
- 中村和彦 (2004). EIAHE'モデルの体験学習機能尺度作成の試み アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, **79**, 87-121.
- 中村和彦 (2013). 大学1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.
- 中村和彦・杉山郁子・植平修 (2009). ラボラトリー方式の体験学習の歴史 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), **8**, 1-29.
- 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 (南山大学紀要) 人文・社会科学編, **82**, 219-239.
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Reading, MA: Addison-Wesley. (シャイン, E. H. 稲葉元吉・尾川丈一 (訳) (2002). プロセス・コンサルテーション——援助関係を築くこと—— 白桃書房)
- 太幡直也 (2016). 大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性——チームワーク能力の構成要素に着目して—— 教育心理学研究, **64**, 118-130.
- 太幡直也 (2017). 大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性——時間経過後のチームワーク能力に着目して—— 教育心理学研究, **65**, 305-314.
- 土屋耕治 (2017). 「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—— 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), **16**, 1-13.
- 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（南山大学紀要）人文・社会科学編, **74**, 291-319.
- 津村俊充（2005）. プロセスとは何か 津村俊充・山口真人（編）人間関係トレーニング（第2版）——私を育てる教育への人間学的アプローチ—— ナカニシヤ出版 pp.42-44.
- 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.
- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・楠本和彦・中尾陽子・川浦佐知子・大塚弥生・石田裕久（2008）. 小・中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチ——ラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価—— 人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要）, **7**, 26-53.
- 吉田寿夫（2000）. クリティカル・シンキングの必要性 日本教育心理学会第41回総会研究委員会企画シンポジウム3教室というフィールドにおけるデータの収集と解析に関する諸問題 教育心理学年報, **39**, 34-35.
- 吉山尚裕（1999）. グループ体験学習による参加者の社会的スキルの開発 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, **37**, 49-58.
- 吉山尚裕（2003）. グループ体験学習が社会的スキルと孤独感に及ぼす効果 日本教育心理学会総会発表論文集, **45**, 262.

Appendix A 実施群に対して行われたELLMを用いた授業内容

時期	回数	2008年度実施の授業 主なねらい (< >内に記入) と実習名	回数	2011年度実施の授業 2008年度との違い	グループビン 方法
4月	第1回	<この授業の特徴を知る> 授業の予定やねらいの案内、ミニ実習「ピザバイ」、体験学習の小講義	第1回	同左	予め割り当てられたCT
	第2回	<体験学習の一連の流れを体験する> 実習「朝刊に間に合わせろ」(カード型の問題解決実習)、SQ	第2回	同左	2つのCTで 1つのグループに
	第3回	<コンテンツとプロセス、体験学習の特徴を知る> 小講義「コンテンツとプロセス」「体験学習について」、行動目標の設定	第3回	同左	CT
	第4回	<自分のコミュニケーションの特徴に目を向ける> 実習「はなす・きく・みる」(4人組・2ラウンド・パージョン)、SQ	第4回	同左	ランダムで4人組に グループビン
	第5回	<フィードバックの意味と留意点を理解する> ミニ実習「視線や姿勢」、小講義「ジョハリの窓」「フィードバックの留意点」	第5回	ミニ実習「視線や姿勢」の代わりに、ミニ実習「コミュニ ケーションを観察する視点」を実施	CT
	第6回	<自分のきき方の特徴に気づく> 実習「聴く」(ルールありの会話)、SQ	第6回	同左	第4回と同じ4人組
	第7回	<コーチングを通して他者との関わりを試みる> JP配布、小講義「コミュニ ケーションのプロセス」、小講義と実習「コーチング」、行動目標の設定	第7回	同左	CT
5月	第8回	<グループの中の人間関係①：グループプロセスに気づく> 実習「ふくぶく村の宝さがし」(カード型の問題解決実習) 行動目標の設定、課題の実施、ふりかえり用紙記入	第8回	<非言語コミュニケーションを試みる> 実習「ノンバーバル・ドミノ」、SQ	第2回と同じグループ
	第9回	<グループの中の人間関係②：グループプロセスに気づく> 小講義「グループのプロセス」、前回の実習のわからあい	第9回	同左	ランダムで グループビン (6人グループ)
	第10回	<授業と日常をつなげ、授業での学びを日常に応用する> JP配布 実習「コーチング」、行動目標の設定、実習「学びの日常での応用」	第10回	同左	CT
	第11回	<グループの中の人間関係③：コンセンサスによる決定を体験する> 実習「相談する相手」(コンセンサス実習)、SQ	第11回	実習「コーチング」をゆっくり実施、実習「学びの日 常での応用」は第14回に移動	CT
	第12回	学生スタッフによる授業 <中規模のグループのプロセスについて学ぶ> 15名ほどのグループでの問題解決実習、SQ	第12回	同左	実習「ふくぶく村の 宝さがし」と同じ
	第13回	<この授業をふりかえり、半期の自分をあとづけろ> コンセンサス実習での JP配布、実習「私の変化曲線」、実習「プレゼント交換」	第13回	学生スタッフによる授業 自分の肯定的な面に光を当てる実習	ランダムで グループビン
	第14回	<ELLMについてさらに理解を深める> 授業のまとめ (ELLM)に関する小講義、レポート課題の提示	第14回	<この授業をふりかえれる①> 実習「この授業と日常」	CT
	第15回	授業の一連の流れ (課題の実施、ふりかえり用紙記入、グループでのわからあい) 実習「私の変化曲線」、レポート課題の実施	第15回	<この授業をふりかえれる②> 実習「私の変化曲線」、 実習「プレゼント交換」	2008年度：グループビン なし/2011年度：CT

注) SQ：ELLMの一連の流れ (課題の実施、ふりかえり用紙記入、グループでのわからあい) CT：コーチング・トリオで関わりやふりかえりを実施
JP：ジャーナル・ビックアップ (前回の授業終了時に学生が書いたジャーナルから気づきや学びを匿名でビックアップし、プリントにして配布)

Appendix B 本研究で分析に用いられた対人的傾向、学習観と人間関係観の項目と α 係数

本研究での指標の名称 ()内は事前調査、事後調査の α 係数	本研究の分析で用いられた各指標の具体的な項目
対人的傾向の各指標	
「集団での不安」 ($\alpha=.84, \alpha=.83$)	<p>グループで何かをする時、とまどいやすい 4～5人以上の人の中にいると、緊張する グループで話をする時、失敗したり、思うようにならないことが多い。 *5～6人の知り合いの人達に対して発言することに抵抗はない 1対1で話している時は何でもないので、5～6人以上で話す時は言葉につまってしまう 人前で話をする時、不安を感じる *集団を前に話をする時、リラックスしている</p>
「初対面への不安」 ($\alpha=.88, \alpha=.83$)	<p>*初めての人とでも気軽に話することができる *人見知りである *初対面の人と話すのは苦手である 初対面の人といて沈黙した時、自分から話し始めることは苦手だ 初対面の人と関わるよりは、既知の人と関わりたい</p>
「自己発見動機」 ($\alpha=.79, \alpha=.80$)	<p>*自分のことはあまり知りたくない 自分のことを知れるのはうれしく感じる 他者から自分のことを言われて、自分を知っていくことは大切である 自分自身について他の人からコメントしてもらおうことはうれしい 自分自身について他の人から指摘してもらいたい *自分のことについて他の人からとやかく言われたくない</p>
「対人的志向性」 ($\alpha=.72, \alpha=.75$)	<p>人と一緒にいるのが好きである 仕事をするとき、一人でするよりも、人と一緒にしたい 人づきあいの機会があれば、喜んで参加する 初対面の人と関わって、知り合いや友達を増やしたい 広く人づきあいができなくなったら、不幸になると思う</p>
「自己肯定感」 ($\alpha=.66, \alpha=.68$)	<p>私は概して自分に満足している 私は自分に対して前向きな態度をとっている 私はたいていの人と同じ程度にものごとができる 私は自分自身に対してポジティブ・シンキングをする方だ *私は自分が役立たずだと感じることもある *もう少し自分の値打ちを認めることができればいいのにと感じる</p>
学習観と人間関係観の各指標	
「体験学習過程重視」 ($\alpha=.75, \alpha=.83$)	<p>人と関わった体験から学ぶように心掛けている 自分が他者に与えている影響について気づくことは重要だ 他の人との関わりをふりかえることは意味があると思う *自分がどのように他の人と関わっていたかについてふりかえることに意味はない 他の人とともに学ぶことは重要だと思う 他の人が見た自分について教えてもらうことは意味がある 私は自分のネガティブな部分を受け入れることが大事だと思う 自分と違うタイプの人との関わりから学ぶことは多い</p>
「プロセス視点重視」 ($\alpha=.70, \alpha=.74$)	<p>グループで話をしている時、発言していない人が気になる 他の人と話す時、話されている内容だけでなく、相手の気持ちにも目を向けている 話し合いを通して、みんなが満足することは重要だ グループで話し合う時、お互いの意見を出し合うことは大切だ 話し合いではお互いが納得いくまでじっくりと話し合うことが大切だと思う グループで何かをする時、他のメンバーの動きや表情を見て、他の人の思いや気持ちに気づくことは重要だ グループで何かをする時、お互いの間で起こっていることに気づき、それに働きかけることが大切だと思う</p>
「感情共有重視」 ($\alpha=.70, \alpha=.68$)	<p>自分の気持ちや思いをできるかぎり素直に伝えたい 他の人との間で起こった気持ちのズレを伝え合うことは重要だ 相手の人にとってネガティブなことも、思い切って伝えることは重要だ *正直な気持ちや思いを伝え合うことは人間関係上よくないと思う *人と関わる時、ネガティブな気持ちや引っかかりは表面化させない方がよい *自分の気持ちを隠して、平穏な関係を保つことは重要だ *お互いの気持ちを伝え合うことにはリスクが大きい *話し合いでは短時間で結論を出すことが重要だと思う</p>

注：*は逆転項目

■■ 特集「グループによる学び」

初学者向けパーソンセンタード・アプローチ・ワークショップの試み

—自身との対話をベースとした中核3条件と傾聴の体験的理解をめざして—

坂 中 正 義

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本論は、坂中（2017）の提言をふまえたパーソンセンタード・アプローチの初学者向けプログラムの試案を提示し、その特徴を概観することで今後の実践の手がかりをえることを目的とした。

集中ワークショップ形式と継続授業形式の2事例を取り上げ、プログラムの詳細を提示した。その上でプログラムの特徴を「自身との対話を軸とした構成」「パーソンセンタードな態度と関わり方の体験的理解」「パーソンセンタードな風土・雰囲気体験」の3点から検討した。

今後の課題としては「パーソンセンタード・ワークショップの実践」と「パーソンセンタード・リスニング・ワークショップの可能性」が上げられた。

キーワード

パーソンセンタード・アプローチ、中核3条件、傾聴、パーソンセンタード・リスニング、プログラム、体験学習

はじめに

今日、パーソンセンタード・アプローチに関わるプログラムは、エンカウンター・グループやフォーカシングなどが多く実践、報告されている一方で、パーソンセンタード・アプローチそのものについての初学者向けプログラムの実践報告は少ない。

坂中（2017）は、初学者向けプログラムについて「パーソンセンタードな風土の体験を基礎に起きつつ、自身との対話の姿勢のタネをまくという視点を持った態度論の学習」、「現行の応答トレーニングは、スキルトレーニングになっ

てしまっている懸念があることから傾聴トレーニングなどの改善・開発」などの課題をあげている。本論では、この提言をふまえた学習プログラムの試案を提示することで、初学者向けプログラム開発の促進に貢献したい。

ここに提示するプログラムは、パーソンセンタード・アプローチを扱う授業や体験学習を中心とした授業、ゼミなどで試行錯誤しつつ形にしてきたものである。一方で、学生や対人援助職対象の構成的エンカウンター・グループやラボラトリー方式の体験学習でのファシリテーター体験もベースとしている。基本的に「パーソンセンタードな態度について、実感から学ぶこと」「そういった態度やもつづいた関わりを正解探しでなく自身なりに模索すること」などを「パーソンセンタードな風土・雰囲気と共に」体験できるよう模索してきた。このような実践の中から徐々にある種の形が出来、一定の手応えが得られるようになってきた。

提示する事例は2つである。1つは心理臨床家対象の集中ワークショップ形式のプログラムであり、1つは学生対象の継続授業形式のプログラムである。それぞれ概要を示したのち、プログラム内容を紹介する。その上でプログラムの特徴や課題を検討する。

なお、本プログラムの内容の核は「パーソンセンタードな態度」と「そこに根ざした関わりとしての傾聴」である。パーソンセンタードな態度とは、自身も含めた人間尊重の姿勢、人間を大切にする姿勢をさす。それが視点によって、Figure 1のように中核3条件の「一致」「無条件の積極的関心」「共感的理解」と映ると捉えている（坂中編, 2017）。そこに根ざした関わりとしての傾聴は、パーソンセンタード・リスニングとよんでいる。これは、態度との連続性を明示しつつ、あまりに流布した故に誤解・曲解も多い「傾聴」という用語をあえて用いないことを意図している。

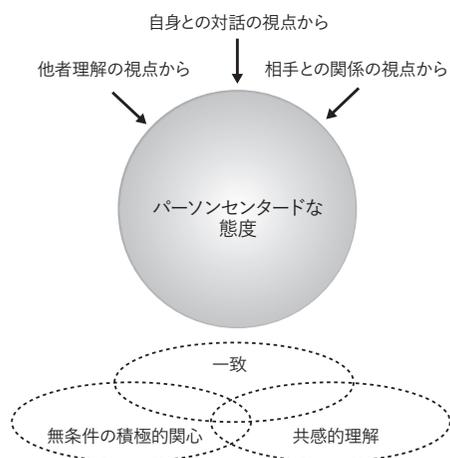


Figure 1 パーソンセンタードな態度の像としての中核3条件（坂中編, 2017より）

事例 1

概要

本事例は、パーソンセンタード・アプローチの初学者者向けワークショップのパイロット版として実施したものである。

日程:週末 2 日間の通い形式で行った。1 日目はパーソンセンタードな態度を、2 日目はパーソンセンタード・リスニングを中心としてプログラムを構成した (Table 1 参照)。

場所: 都市部公共施設の 15 人程度収容の会議室を用いた。

対象: パイロット版ということもあり、事前のワークショップの趣旨説明等が可能であった筆者とつながりがある心理臨床家を中心に参加者を募った。参加者は 6 名で、大学院修了直後の参加者から 15 年以上の臨床歴をもつ参加者が含まれる。うち、1 名はスタッフで、ペアリングで人数調整が必要な場合は参加者として参加した。また、都合で 1 日のみの参加 (1 日目のみ 1 名、2 日目のみ 1 名) も含まれる。

Table 1 事例 1 の日程概要

	9:30	10:00	11:30	12:30	13:30	14:30	15:30	17:00
1日目	オリ	#1	#2		#3	#4	#5	
2日目	#6	#7		#8	#9	まとめ		

#はセッションを表す

1 日目

オリエンテーション (9:30-10:00)

このワークショップのねらいである「パーソンセンタードな態度 (中核 3 条件) とパーソンセンタード・リスニング (傾聴) を体験的に学ぶ」ことについて説明した。具体的には「自身と他人への傾聴」について「体験したことを自身と対話しつつ、理解する」こととした。注意事項として「相手にまつわる情報は相手の許可なしに他人に伝えない」を確認した。

スタッフの自己紹介ののち、参加者カードの参加前の気持ち等の記入を求めた。記入後、参加者は休憩、スタッフは記入内容から参加者の状態や希望などを確認した。参加者カードには、パーソンセンタード・アプローチへの興味と理解を深めたい旨の記述が多く、モチベーションの高い参加者が多いという印象をもった。

セッション 1 (10:00-11:25) 自身との対話

ウォーミングアップと自身との対話の導入として、2 人組でのマッサージを行った。そののち 1 人になり、実践者のインストラクションに従い、全身の感じを丁寧にチェックしていくワークを行った (-10:20)。

次に自身との向き合い方について日笠（2003）にある「森の動物」ワーク¹を実施した。どんな動物をイメージしたか、その動物と関わるための態度や行動、やってはいけないことなどを全体でシェアした（-10:35）。

ここで、部屋内で落ち着く場所に移動し、「ことばとcanじでふりかえる」を実施した。

これは、ワークシート（資料1）に今の感じを表現するものであるが、枠内に色や形で表現することからはじめてもよいし、枠外に思いつくキーワードを記入することからはじめてもよいというものである。色や形の表現からはじめた場合は、ある程度表現できたら、その表現にぴったりのキーワードを記入を書く。キーワードからはじめた場合は、そのキーワードにぴったりの色や形を枠内に表現する。いずれのやり方でも途中で付け加えたくなくなったり、修正したくなったら、その都度、行ってよい。イメージと言葉を行ったり来たりするのを楽しみながら、納得がいくまでやってみるというエクササイズである。

20分程度、表現する時間を取り、最後に眺めて一言を記入した。その後、シート自体のシェアはせず、やってみて感じたことを全体でシェアをした。そこでは、表現したものの自体の表明もあったが、キーワードと色や形の表現とをつき合わせる中で、少しづつ表現が移り変わる面白さなども語られた。その後、「自分の感じている事や体験していることを丁寧に振り返ることが自身との対話であること」「自分の体験していることはすべてが自覚されているわけではないけども、丁寧に自身と対話していくと導かれていく。これは実現傾向や体験過程の推進といったことの身近な例」と伝えた。

コメント：

自身と対話する姿勢をワークショップ体験のベースとするねらいのもと、自身と対話するという意味での「一致」や「体験過程にふれる」といったことを意識したセッションである。

既存のフォーカシングのワークによる自身にふれるという感触をつかむ部分は、参加者が心理臨床家だからであろう、比較的スムーズに体験できていた。言語とイメージの相互作用に焦点を当てた「ことばとcanじでふりかえる」は、キーワード、色や形、いずれからでもはじめられるところがスムーズな体験につながっている。また、相互作用による展開も実感されていた。視覚的にも相互作用がみてとれる象徴的なエクササイズである。

なお、ワークシートのシェアの有無もエクササイズの重要な構成要素である。シェアしないことで安全に自身と対話できるものはシェアせず、ワークシートを用いて他者と対話することが体験を拡げたり深めたりする場合はシェアしている。

¹ 参照したエクササイズやワークの具体的手続き等は、引用文献を参考にされたい。ただし、実施時に行ったアレンジは、本文中で説明するよう心がけている。

セッション2 (11:40-12:35) 無条件の積極的関心

2人組で「どっちにする」を実施した。

これは、実践者がペアワード（例えば、山と川）を提示し、参加者各自が1つに心を決め、実践者の合図とともに選んだワードを一斉に声に出して伝えあい、その後、選んだ理由をお互いにシェアするというエクササイズである。今回は、理由のシェアはおいておき、ペアワードを順に4つほど提示（猫-犬 豚骨-醤油、和室-洋室、田舎-都会）し、それぞれ選んだものを伝えあうところまでを行った。

その後、各2人組で、同じ選択だったワードを1つ選び、その理由をシェアした。同様に、違ったものを1つ選び、やはりその理由をシェアした。

次に、「理由を聴くときに、自分の中にどんな気持ちが出てくるかをあじわいながらすすめてください」と伝え、今度は違うもの、同じものの順にシェアをした (-12:10)。

その上で、全体で、理由を聴いているときの体験を中心にシェアをしていった。「同じものの体験は自分に関心が向いて、違うものの体験の方がどんな理由なんだろうと相手に関心が向いた」「同じ選択の方がむしろ2人の違いを感じた」などが語られた。その後、「話の内容によって関心の持ち方はゆれる。まずは、どんな揺れ方をするのかに関心を持っておくことが大事」と伝えた。

コメント：

聴き手となったときの自身の関心のありようについてふりかえることによる無条件の積極的関心の体験的理解を意識したセッションであるが、全体シェアでの発言から、共感的理解のエクササイズとしても機能していることが示唆された。

参加者が心理臨床家であるため、シェアリングで語られることが、より踏み込んだ体験となっている。一般や学生対象の場合は「自分と違うものは色々いいたくなかった」など、素朴な反応が多くみられ、その際は「内容によらない安定した関心の重要性」などを伝えている。

セッション3 (13:40-14:15) 内的照合枠

新たな2人組を作り、簡単な自己紹介の後、「○○について」を実施した。

これは、実践者が提示したワードについて、お互いに自由に連想したことを伝え合い、その後、ワードの捉え方について、お互いの共通点と相違点を話しあうというエクササイズである。

1回目は「趣味」、2回目は「怒り」を提示した。

次に、4人組をつくり「自然」を提示した。各人が自由に連想したことを伝え合った。2人組の時と同様、4人で共通点と相違点を話しあった。

その上で、全体でのシェアを行った。「4人組は共通点の揃い方が多様（2人は共通だったなど）で面白かった」などが語られる。

その後、「ことば1つでも各人の捉え方の違いがある。そのような捉え方や感じ方の枠組みを内的照合枠という」、「今のワークでは共通点と相違点を整理しながらすすんだので、幾分かは相手の枠組みを理解できた。話を聴くときには、自分の枠組みがどんなもので、相手の枠組みはどんなものなのだろうかというところに意識しておくことが大事。そのためには自分の話の理解を相手に確認し、補正しながら聴くことが大事になる」と伝えた。

コメント：

各人が各人の意味づけた世界にいきていること（現象学的世界）や、それぞれに感じ方・考え方の枠組みを持っていること（内的照合枠）を体験的に理解すると共に、そこを確認しながら理解する必要があるという共感的理解の認知的な側面を意識したセッションである。

4人組での連想のシェアは、各人の体験がいきいきと語られ、そこに丁寧に耳を傾けている様がエンカウンター・グループのセッションのようでもあった。

セッション4（14:15-15:20）共感的理解

1人になり、セッション1でつくったシートを眺め、今の感じとてらしあわせて、ピッタリかどうか確認、その上で出てきた感じに「今、〇〇と感じているんだね」とやさしく声をかけ、起きてくる感じを味わうワークを行った。

全体で体験をシェアすると、「自分自身にやさしく声をかけることによって、ほっとした、温かい気持ちになった」などが語られる。「声をかけて出てきた反応が、わかってもらった時の反応ともいえる。これは自分への共感的理解といえる」「相手も分かってもらった時にはこのような反応が起きるだろう」と伝えた。

その上で、近田・日笠編（2005）にある「近づく実習Ⅰ・Ⅱ」を実施した。2人組で距離をとり、一方がもう一方へ近づくが、1回目は相手から一切フィードバックをもらわないで、2回目は相手に色々と確認しながら、相手の望んでいる距離まで近づく。その後、1回目と2回目の違いを2人組でのシェア、全体シェアを行った。その上で、セッション3もふまえつつ、憶測と共感の違い、相手に教えてもらうことや確認することの重要性を伝えた。

コメント：

共感的理解の体験的理解を意識したセッションである。

セッション1のシートと今の自分の感じはどの参加者も多少なりとも変化しており、その変化を確認することは、「体験過程の推進」を実感できる。自身にやさしく声をかけることは、アンワイザー・コーネル・スタイルのフォーカシング（Cornell, 1994他）に着想を得ており、ここでは自分への共感的理解と位置づけている。「近づく実習Ⅰ・Ⅱ」はセッション3でも扱った相手に確認していくことをより体験的に理解できるすぐれたワークである。

セッション5 (15:30-16:50) 中核3条件

ここまで1つ1つ体験してきた中核3条件について、Figure 1とFigure 2と
いった図を中心に説明した。「自身への『無条件の積極的関心』と『共感的理解』
が『一致』であり、中核3条件は自他を尊重する態度であること」「自他を尊
重する態度がパーソンセンタードな態度で、中核3条件として一体であること」
を強調した (-16:00)。

その後、1日目のふりかえりもかねて全体でのシェアを行った。中核3条件
の質疑もありつつも、今日1日体験したことを中心にお互いに語りあい、聴き
あうセッションとなった。

コメント：

中核3条件のレクチャーと1日目の全体のシェアの時間であった。

図を中心とした説明は、理解しやすく、また、ここまで体験したこととてら
しあわせ、さらなる連想を拓ける契機となっていた。

全体シェアはエンカウンター・グループ的であった。パーソンセンタードな
風土・雰囲気体験となっており、その事自体は参加者にとって明示的ではな
いものの、パーソンセンタードな態度の体験的理解にも大きく貢献していよう。

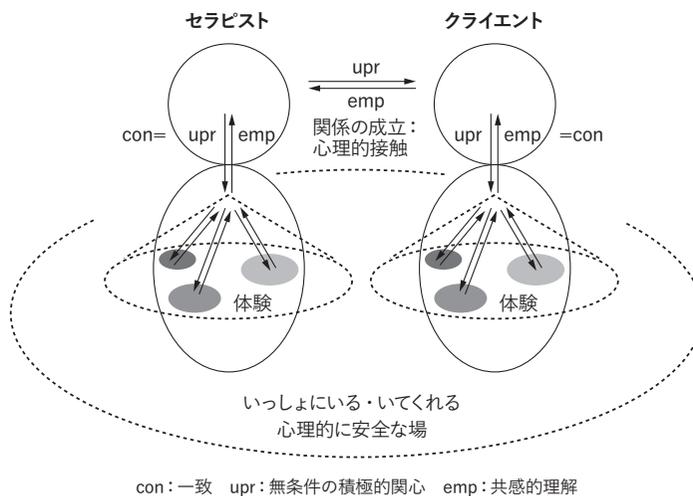


Figure 2 中核3条件 (坂中編, 2017より)

2日目 (9:30-17:00)

セッション6 (9:30-10:45) パーソンセンタード・リスニングのベースづくり

新たな2人組を作り、簡単な自己紹介ののち、沈黙や間の意味を感じてもら
うために、村山監修 (2013) にある「ポージング」のいくつかのエクササイズ
を実施した。まず、間を置く難しさを感じるために「質問にすぐ答えてはいけ
ない」を実施した。「今何時ですか」「今日はあと何分くらい時間がありますか」
などの実践者からの問いに対し、間をとって合図ののちに答える。同様に「す
ぐに動いてはいけない」とし、「立ってください」、「座ってください」、それぞ

れ間をおき合図の後に動く。さらに、「素早くとる、間をおいてとる」を実施した。2人組で真ん中に消しゴムなどをおき、1,2,3ですぐとるよう指示した。次に、1,2,3の後、各自の感覚で5秒後にとるよう指示した。

2人組でのシェアの後、「間には色々起きている」「自動的に応答したりしている。日頃はそういう癖がある」と伝えた。

続いて、「質問にすぐ答える/間をおいて答える」を実施した。「好きな食べ物は」と質問し、即座に答える。次の「嫌いな食べ物は」は、30秒後に合図をして答える。2人組でのシェアの後、「日頃は沈黙があると何とかしようとするけど、いろんなことが起きている。その意味を味わいつつ、対応することが大事」と伝えた (-10:00)

次に、「パーソンセンタード・リスニングのベースづくり」を実施した。

パーソンセンタード・リスニングに先だって、ペースダウンし自分を整えることや自分の体験を味わうことの重要性について伝えた。その後、各自、部屋内で落ち着く場所へ移動し、実践者の教示に従い、3分程度、呼吸に目を向ける。次に3分程度、耳を澄まして、周囲の音を感じる。最後に実践者が2,3のお菓子を配布し、10分位かけてゆっくり食べる。丁寧にあじわいつつ、この間に体験する味覚以外のこと（浮かんできた考えや感覚など）にも注意を向ける。

最後に全体でシェアした。耳を澄ますワークの時に実践者がチャイムを鳴らしたが、その時に「それまで聞こえていた雑音が消えていった」とか、「お菓子をこんなにゆっくり味わったことはなかったので、こんな味も入っていたんだと気づいた」などが語られた。その後、「リスニングを考える上で象徴的なことが色々起きている」と伝えつつ、「落ち着くと感性も賦活される」、「お菓子のあじわいは話をあじわうのメタファーで、話のあじわい方のヒントが得られる」と意味づけた。

コメント：

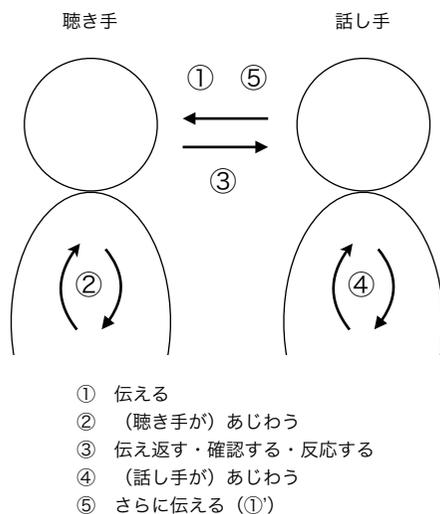
パーソンセンタード・リスニングのベースづくりとしての沈黙やあじわうことの意味を意識したセッションである。

前半はアクティブなワークでもあり、ウォーミングアップにもつながった。後半はリスニングにおいてゆったりとした時の流れに身をおき、自分を整えることやあじわうことの重要性の再確認につながった。参加者カードの終了後の感想で多くのメンバーがこのセッションについて言及していることをふまえると、参加者へのインパクトが大きいセッションといえよう。

セッション7 (11:00-12:10) パーソンセンタード・リスニング1

まずは、「あじわいながらうなづく」を実施した。

これは、2人組で順番に話し手と聴き手を体験するエクササイズであるが、話し手は自分の感じを確認しながら、ゆっくり少しづつ話すことを心がける。聴き手は話し手の話を聴きながら、その話をあじわい、関心を持って聴いてい



あじわう・響かせる・感じる

Figure 3 パーソンセンタード・リスニング

ることをうなづくことで示す。聴き手のレスポンスはうなづくのみとし、あじわうことに集中する。これらをFigure 3を用いながら丁寧に説明した。時間は実践者が管理し、5分後、最後に聴き手が話されたこと全体をあじわって、話し手が感じている事のエッセンスを言葉やイメージなどで伝える。話し手は聴き手のその表現で分かってもらえたと感じるかを伝える。最後にエッセンスをつたえることは、近田・日笠編(2005)などに紹介されているインタラクティブ・フォーカシングに着想を得ている。

話し手のテーマは「ふと幸せに感じること」とした。役割を交代し終了後、2人組でのシェア、全体でのシェアを行った。あじわうという感覚についての質問があり、やりとりしながら理解を深めていった(-11:30)。

続いて「あじわいながら確認する」を実施した。

これは「あじわいながらうなづく」をベースに、その都度、理解したことを伝え、確認するエクササイズであり、その手順はインタラクティブ・フォーカシングとほぼ同様である。あじわいつつのうなづきに加え、「話のエッセンスや要と思われるところを確認する」ことを試みる。なお、話し手の使った気持ちや感情表現はそのまま大事にすること、確認がどうしても難しければ、うなづきでもよい旨、付け加えた。話し手は先ほど同様、自分の感じを確認しながら、ゆっくり少しづつ話すこととし、加えて、聴き手の反応を聴いて、それでわかってもらえたと感じるかどうかを自身と対話して確認し、聴き手にフィードバックする。これは丁寧に納得できるまで踏みとどまり、聴き手は反応をその都度、確認修正していく。話し手は納得できてから話を進めることとした。後は先の

エクササイズと同様である。なお、説明にはFigure 3と資料2²を用いた。

話し手のテーマは「私が大事にしていること・もの」とした。役割を交代し終了後、2人組でのシェア、全体でのシェアを行った。「くりかえしや反射とは違う感覚で反応していた」、「話していくことで当初思っていなかったこともみえてきた」、「話し手の体験も新鮮だった」などが語られた。

コメント：

セッション6をふまえて、話をあじわう・響かせるというプロセスをリスニングの中で体験することを意識したセッションである。これは聴き手だけでなく、話し手にとっても同様であり、話しながら、応答を受けながら実感をあじわうこととしている。聴き手にとってのリスニングトレーニングは、話し手にとってはある種のカウンセリング体験にもなっている。

ところで、あじわうという表現は、その意味するものを正確に理解することを賦活することがある。響かせるという表現を使ったこともあったが、同様の事態はやはり起きていた。これらの表現はいずれもメタファーであり、正確な理解を志向するようなものではなく、自分なりに体験を深めるトリガーになればよい。そのためにはあじわう、響かせる、感じるなどいくつかの表現を並記することが有効なようである。また、今回の様に合間に全体シェアをもつと、やりとりしながら捉え方の補正ができたり、自分にフィットする表現を模索できた³。今回も前半のシェアが、後半のエクササイズのスムーズな展開につながっていた。

セッション8 (13:40-15:05) パーソンセンタード・リスニング2

「パーソンセンタードな態度と関わりをイメージで表現」を実施した。

これは、ワークシート（資料3）に、クレヨンやクーピーなどを用いて自分の捉えているパーソンセンタードな態度や関わりを色や形で表現するエクササイズである。イメージ表現なので、絵の上手下手は関係ないこと、最初から「こうかく」ときっちり決めずに、表現しながら、実感にも触れながら、修正したり加えたりすることも伝えた。なお、後で表現したものをシェアすることはあらかじめ伝えた。

各自、部屋内で落ち着く場所に移動し、15分程度表現の時間をとった。その後、「イメージをことばにしてみると」を記入し、全体でのシェアを行った。母親が赤ちゃんを抱いているというような具体的な表現から、色調や図形などのみで表現されたものなど、バラエティに富んでいた。表現についての説明を聴く

² 資料2は、汎用性から3人組でも使用できるようオブザーバーもおいているが、今回は2人組なのでオブザーバーはおいていない。なお、3人組の場合はワークを3セット実施することとなる。

³ 「自分の中に一旦落としてみる」や「イメージする」という表現がフィットすることもあったし、「丁寧に感じる」でもフィットすることもあった。

と、その人の個性とパーソンセンタードな態度や関わりについての捉え方がよく表れていた。さらにそれをふまえてお互い質問したり感想を伝えたり、これまで以上にシェアでの相互作用が活性化していた。また、人の表現を聴くことにより、パーソンセンタードな態度や関わりの多様性や広がりを実感しているようであった (-14:30)。

表現したものをふまえて、2人組で再び、話し手、聴き手の体験を持った。テーマは「これまでの自分の話の聴き方を振り返って」とした。時間や最後にエッセンスをつたえることなどはこれまでと同様であるが、関わり方などは特に指定はしなかった。多くは資料2にもとづいた関わりを持っていたが、理解するための質問なども盛り込みつつレスポンスしていた。

その後、2人組でのシェア、全体でのシェアとすすんだ。

コメント：

自由に表現できるイメージを用いることにより、自分なりのパーソンセンタードな態度や関わりを模索することを意識したセッションである。

セッション5での図やイメージを用いた中核3条件の説明は、このエクササイズでのデモンストレーションにもなっており、スムーズな導入に貢献しているといえよう。表現されたものはバラエティ豊かで、そのシェアは、捉え方の多様性（ひいては人の多様性）を実感し、再度、自分の捉え方のふりかえったり、柔軟な捉え方に開かれたりする契機になっていた。

セッション9 (15:15-16:30) パーソンセンタード・リスニング3

「自分なりのパーソンセンタード・リスニング」を実施。

これは、セッション8での表現やシェアによる広がりもふまえて、中核3条件についてそれぞれが自分なりに言葉で位置づけ、その態度を整えるための自身の工夫や配慮を考えてみるというエクササイズである。ワークシート（資料4）を用いて各自作業をすすめていった (-15:30)。

その上で、態度に裏打ちされた具体的関わりについてもワークシート（資料5）を用いて各自検討した。その際、検討材料として、関係認知（Rogers,1957の第6条件）の知見なども紹介した (-15:40)。

以上の記入後、各人の記入についての全体シェアを行った。いわゆる教科書的な中核3条件の記述はほぼなく、具体的工夫としても「分からないことは躊躇せずに聞いてみる」など、その人なりの関わりが伺えるものであった。また、他者の工夫を聞いて、あらたなアイデアに気づく人もいた (-16:10)。

最後に2人組で、記入した態度や具体的関わりの工夫をふまえたリスニングワークを行った。今回は特にテーマは指定せず、「はなしたいこと・きいてほしいこと」を自由に話すこととした。各5分で行い、2人組でシェアした後、ワークシート（資料5）の「自分が考えた工夫をやってみてどうだったか」「それを踏まえたさらなる工夫」を記入した。

コメント：

態度をどう整えるか、態度にもとづいた関わりを自分なりに模索することが意識されたセッションである。

いずれも参加者なりの模索がうかがえたが、内容に比して時間が短すぎ、消化不良な感は否めなかった。特に最後のリスニングワーク後の自身でのふりかえりと全体シェアは必要不可欠な要素であるにも関わらず、時間の関係で中途半端になってしまった。

まとめ（16:30-17:00）

これまでのふりかえりやまとめとして全体的な感想のシェアのあと、守秘の確認、体験のあたため、などを伝え、参加者カードを記入し、終了した。

感想としては、「パーソンセンタードな態度について丁寧に体験が組まれて理解が深まった」「分かってるつもりでも落とし込めてなかった」「奥が深く、他の人の捉え方も知れてよかった」「気づきをベースとしたプログラムがよかった」といったものと共に、「2日目の午後のセッションは、それまでに比べ集中的にリスニングワークが続くため、疲れた」という記述もみられた。

ふりかえり

事例1は、心理臨床家を対象としたものであり、モチベーションが高い参加者と共に濃密な体験を持つことが出来た。対象者には心理臨床実践をはじめたばかりの参加者も含まれるものの、臨床経験のある程度積んでいる中堅者が多く、ここでの知見が初学者向けプログラムにあてはまるかは慎重に考える必要があるが、一方、中堅者にとっても自身のパーソンセンタード・アプローチの理解の見直しや自身の実践のふりかえりとしてこのプログラムが機能しており、感想等をふまえれば、当初のねらいに対しての一定の効果が確認できたといえよう。

また、少人数でのワークショップであったため、ほぼ毎セッション、全体でのシェアを丁寧にを行うことができた。実践者がグループのファシリテーターとして全体シェアのグループに関わることが出来き、参加者同志もまさにパーソンセンタードな態度や関わりで、しっかりと語りに耳を傾けていたため、パーソンセンタードな風土や雰囲気によるグループの心理的安全感の醸成は促進されていた。全体シェアリングは、ふりかえりというテーマが提示されていること、実践者と個々の参加者間でのやりとりになりやすいものの、雰囲気はエンカウンター・グループのようであった。このワークショップは、特段エンカウンター・グループ体験は志向されていないものの、シェアリングを丁寧にすることはエンカウンター・グループに近似的なグループ体験を持つことにもなるといえる。これは図らずも得られた効果である。

改善点としては、やはり2日午後のセッションの内容のスリム化であろう。

#9の自分なりのパーソンセンタード・リスニングの模索はこのプログラムからは切り離し、パーソンセンタード・リスニングを中心とした別のプログラムを考えるのが時間的にも内容的にも現実的である。初学者向けのプログラムとしては、パーソンセンタードな態度と関わりの体験的理解に特化し、セッション8をまとめとして位置づけ、セッション9は全体のふりかえりとして丁寧でゆったりとした全体シェアリングの時間するのが適切であろう。

事例2

概要

本事例は、人間性心理学概論として大学の授業として実施したものである。全日程はTable 2に示した。メインパートであるパーソンセンタード・アプローチの紹介の3回目から7回目までのうち、第4回目から第6回目と全体のまとめである8回目を中心に紹介する。

3人組での体験を基本とし、2回の授業ごとに組み替えを行っている。事例1で特徴的であった全体シェアは参加者数と時間の関係で困難であるため、割愛している。毎回授業終了前15分程度、今回の授業での気づいた自己理解の記入（提出しない）とふりかえりシート（提出する）を記入している。

なお、事例1で紹介したエクササイズと同様のものは、内容説明を割愛する。
日程：本授業は1回90分の2限続きで13:30-16:45（中15分の休憩有）180分週1回の開講スタイルである。全日程は約2ヶ月で完結する。

場所：収容人数100名程度の講義用階段教室を用いた。

対象：全学にむけて開講された選択必修区分の授業である。この区分の授業は比較的多く開講されており、学生は興味等にもとづき、履修する授業を広く選択できる。本事例は、60名程度の履修登録者がいるが、コンスタントに出席していたのは50名程度であった。学年は2年生が大半であり、わずかに3年生以上が存在する。大半が文系学部であり、特に、法学部、人文学部の学生が多かった。

Table 2 事例2の全日程

1回目	#1,2	オリエンテーション+カウンセリングの講義とワーク
2回目	#3,4	人間性心理学の講義と自己実現ワーク
3回目	#5,6	クライアント中心療法の講義とカウンセリングのビデオ
4回目	#7,8	パーソナリティ論の講義とワーク
5回目	#9,10	中核3条件の講義とワーク
6回目	#11,12	パーソンセンタード・リスニングワーク
7回目	#13,14	エンカウンター・グループのビデオと講義
8回目	#15	まとめ

#は回数を表す

第3回目まで

1回目のオリエンテーションでは、小グループでの体験学習を伴う授業であるため、遅刻・欠席等は厳しく対応すること、3人組での体験を基本とし、2回ごとにグループ替えを行いながらすすめていくこと等を説明し、受講意志の確認を丁寧に行った。その後、各受講者の持つカウンセリングに対するイメージが、実際のそれとどの程度異なっているかを検討した。

2回目は人間性心理学の導入としてマズローを取り上げ、概説し、その後、自己実現スケールを用いた自己理解ワークを行った。

3回目はパーソンセンタード・アプローチの導入として、その概要を説明した後、ロジャーズによる面接ビデオ（Miss Mum）を視聴、グループで感想をシェアした。

第4回 自身との対話

前回のふりかえりシートのフィードバックなどを行った後、カウンセリングの歴史、ロジャーズのおいたちとパーソンセンタード・アプローチの理論的展開などを紹介した。次にパーソンセンタード・アプローチのパーソナリティ論として自己理論と体験過程理論についての講義を行った。

休憩後、事例1で用いた「パーソンセンタード・リスニングのベースづくり」のうち、お菓子を用いたワークを除いて実施した。

次に、村山・増井・池見・大田・吉良・茂田（1984）や近田・日笠編（2005）などでも紹介されている「箱イメージ法」を実施した。ワークシート（資料6）を用意し、教員の教示によって気になることを1つずつおいていった（ただし、あまり重大なことでみたくない、扱いたくないというものがある場合は無理してやらなくてよいと伝えている）。記入後、ワークシートを眺めて、一言書き加え、その一言を自身にやさしく声をかけて終了した。自身へのやさしい声かけの説明時には「本当にそのように心の中でつぶやいてみてください。そこがキモです」とあえて強調している。

その後、シートは使わずに、グループで体験したことをシェアし、ふりかえりシートには「体験過程にふれる」を今回の授業での体験を手がかりに自分なりに表現するよう指示した。「よいもわるいもそのまま認めること」「もう1人の自分を持つこと」「歯垢がとれる感じ」「よくやっていることに似てるけど、違うのは解決法より気持ちに目を向けること」などさまざまな記述がみられた。

コメント：

パーソンセンタード・アプローチに関わるパーソナリティ論を中心とした回であり、フォーカシングのワークを実施した。中でも「自身にやさしく声をかける」は、「一致」につながるとともに、自身との対話の契機ともなる手応えのある働きかけであるためよく用いるが、初学者にはわかりにくいと感じる人も一定数おり、より具体的な教示を心がけた。ふりかえりシートからは「体験

過程にふれる」ということを各人なりに捉えている様子が伺えた。

一方で「みたくない自分をみること」や「考えや意識を再認識」するなどの概念の射程外にあるような記述も少々みられたり、すっきり感を味わうには至らなかったとの記述も5名程度みられた⁴。これらについては次回冒頭の前回のふりかえりの時間で取り扱うこととした。

第5回 無条件の積極的関心・共感的理解

前回のふりかえりシートのフィードバックとクリアリング・ア・スペースのレクチャーを行った後、中核3条件を取り扱うための導入的説明をし、事例1で紹介した「どっちにする」を実施した。今回は3人組で、選択が3人とも異なるものはないため、全員一致だった時と1名は異なった時で使い分けた。また、理由を話す時間を明示し、その間話している人以外はしっかり聴くこと（話し手にならない）、時間いっぱい話せるように手助けするという枠組みを徹底した。グループでのシェアの後、「無条件の積極的関心」についてレクチャーした (-15:00)

休憩後、事例1でも実施した「〇〇について」を実施した。先のエクササイズと同様、時間や役割といった枠組みは徹底した。グループでのシェアの後、内的照合枠についてレクチャーした (-15:50)。

さらに日精研心理臨床センター編（1992）にある「感情と行動のブレインストーミング」を実施した。テーマは「うそをつく」とし、行動の背景にある、感情、欲求、期待、意図について、最低でも10個、できるだけたくさん考えるよう指示した。まずは1人で取り組み、その後、グループでシェアしつつ、グループでも課題に取り組んだ。

最後に、共感的理解のレクチャーをする予定であったが、時間が押したため、「感情や行動の背景には様々な可能性があること」「相手の理解には可能性に開かれつつ、確認していく必要があること」のみ意味づけ、共感的理解につながるレクチャーは次回の冒頭に行うこととした。

この回のふりかえりシートには「どっちにする」についての言及が多く、「自分と同じだと聞きやすかった」「日頃の関心は条件つきだった」という記述が目立った。

コメント：

パーソンセンタードな態度をテーマとした回で、おおよそ事例1と同じエクササイズを用いている。人数と場所的な問題から事例1の「近づく実習」は難しかったため、認知的ではあるが、感情や行動の背景には様々な可能性があることを実感し、相手の理解には確認していく必要があることにつながる「感

⁴ 「気になること」を用いてフォーカシングを実施する場合は、考え得る配慮はしても、数名はこのような記述がみられる。

情と行動のブレインストーミング」を実施した。このワークは共感的理解の理解を促すので、比較的利用している。ただ、今回は時間的な問題で「うそをつく」1つしか実施できなかったことや終了後に共感的理解のレクチャーができなかったことが惜しまれた。

なお、今回から、あるテーマのもと、話し手、聴き手という役割（オブザーバーを設定するものもある）を一定時間担うという構造をもったエクササイズが中心となる。大人数で、特に学生対象で実施する場合、時間と役割を徹底するようにしている。これは、惰性に流れず取り組む以上に、話し手、聴き手の安全感を保証することにつながると考えるからである。

第6回 中核3条件とパーソンセンタード・リスニング

まずは、前回のワークをふまえた「共感的理解」のレクチャーを行った。続けて「一致」についても4回目のワークと関連づけつつ、聴き手が自身に無条件の積極的関心と共感的理解を向けることという方向性でレクチャーした。あわせて必要十分条件の解説もFigure 1や2を用いながら行った (-14:15)。

次に、このような姿勢で相手の話を聴くことが傾聴⁵であると位置づけ、事例1で紹介した「あじわいながらうなづく」を実施した。今回は3人組なのでオブザーバーをおいて実施した。テーマは「ふと幸せに感じること」とした。すべての役割を体験した後、グループでのシェアを行った (-14:55)。

休憩後、事例1で紹介した「あじわいながら確認する」を実施した。テーマは「私のセールスポイント」とした。オブザーバーをおくこと、終了後のグループでのシェアなどは先のエクササイズと同様である (-16:00)。

最後に、態度にもとづいた具体的な関わりとしての基本的応答様式（坂中編, 2017）の説明をし、うなづきや確認の意味づけを再度行った。ただし、基本的応答様式はパーソンセンタードな関わりの1例なので、自分なりの関わりの模索を大切にしてほしい旨、伝えた。

なお、この回は宿題として、ある事例論文を読んで援助者の態度とクライエントの変化について考えたことをまとめるという課題を提示している（体験学習の内容と専門的援助のつながりを理解する課題である）。

今回のふりかえりシートでは「話をするのがおもしろかった」「こんなにゆっくり話をしたり聴いたりするのははじめてだった」という記述が多かった。「うなづくだけではむずがゆく、確認する時に自然に聴けた」「一致＝自身への無条件の積極的関心と共感的理解ときいて『自分にやさしく声をかける』の意味がようやくわかった」という記述が印象的だった。

コメント：

パーソンセンタード・リスニングをテーマとした回で、おおよそ事例1と

⁵ 本授業は一般対象ということもあり、理解のしやすさという観点から「傾聴」という言葉も適宜用いている。

同じエクササイズを用いているが、ここでは基本的応答様式についてもレクチャーしている。これはある種のHowToの提示にもなるため、説明するかについて葛藤があるが、初学者によっては、形から魂が入るなど、形を伝えることの功⁶もあり、態度に裏打ちされた姿勢であることは再三強調している際には、伝えることも多い。

ふりかえりシートでみられたゆっくり自分を語ることや聴いてもらう新鮮さからは、日頃そのような体験が持ちにくいことと共に、役割と時間とテーマを設定し、きちんと話す、聴くという構造のもつ意味を考えさせられた。

「うなづくだけではむずがゆく、確認する時に自然に聴けました」というコメントは示唆に富む。似たコメントは割とみられ、うなづくだけでは、自分の理解に自信が持てないため、確認することの意味を実感し、さらに自分なりのリスニングの関わりの模索の促しとなっているようだ。

第7回 まとめ

前回のふりかえりシートのフィードバック後、宿題についてグループシェアを行った。その後、パーソンセンタード・アプローチの展開について、特に心理臨床以外のフィールドにおける主に二者関係（親子関係、友人関係、先生生徒関係など）に関わるものについてレクチャーし、パーソンセンタード・アプローチの裾野の広さや日常とのつながりの理解を促した。

その上で、ここまでの体験のまとめとして、「傾聴なぞかけ」を実施した。

これは、「傾聴とはまるで○○によろだ。そのころは_____」というお題について、グループで考えるというエクササイズである。それぞれのグループで考えたものを紙に記入し提出させた (-15:05)

休憩後はパーソンセンタード・アプローチの展開としてのエンカウンター・グループの概説とそのビデオ視聴を行った。

コメント：

パーソンセンタードな態度や関わりのまとめを意識した回である。画材などの備品が十分ではなく、イメージ表現が使えないため、言語表現でも意味の拡がりを持ったなぞかけを用いた。これは遊び要素もあり、楽しく表現を膨らませることが出来る。1グループで2つや3つも考えているところもあり、体験としても残りやすい。このような象徴表現を用いることの意味は大きい。

8回目

この回は90分のみである。ビデオをふまえたエンカウンター・グループの解説と全体のまとめの時間であるが、冒頭に前回の「傾聴なぞかけ」をまとめた

⁶ 「今まで、ついつい口を出していたんだけど、まずはうなづくというのがあったなと思いたし、いいくなるのをおさえてうなづきに専念していたら、相手が今までよりもいろんなこと話してくれました」といった参加者の声などがその代表である。

ものを配布し、各グループでシェア、座布団をあげたい（上手な）表現を2つ選び、投票⁷させた。

授業全体を振り返る個人作業やグループ作業の時間に投票を集計し、授業の最後に1位から3位を発表した。ちなみにこの時は2位が3つあったので、1位と2位を発表した。以下がそれである。

1位：

・傾聴は「スポンジ」のようだ。

そのころは、相手が何であれ、大抵のものは吸収してくれる。ゴミを吸収しても、スポンジとしての生地は殺されない、保ったまま。ゴミを吸収してもゴミと一体化されない。何を吸いとってほしいかということを理解している。ゴミをありのままの姿で吸収してくれる。

2位：

・傾聴は「フリーズドライのお味噌汁」のようだ。

そのころは 器とやかんが聴き手。フリーズドライの固形物が話し手。聴き手であるやかんを傾けてお湯をそそぐことで、フリーズドライの固定物が溶けて広がり、完成する。また、器ですべてを受容する。

・傾聴は「白いキャンバス」のようだ。

そのころは、何色の相手でも受け入れる。

・傾聴は「流しそうめん」のようだ。

そのころは、話（川）の流れがあって、すべての話（そうめん）をつかむことができないけど、自分が大切だと思う要点は、自分の中に取り入れられる。夏。

コメント：

なぞかけは高順位なものからも分かるように秀逸なものが多かった。ちなみにこの回のふりかえりシートのお題は、「この授業での私は」なぞかけとしたが、こちらも佳作が多かった。

ふりかえり

事例2は、学生対象の講義の中での実践であり、理論学習も重視して構成されている。初学者で対人援助職を志向しない受講者が大半であったため、自己理解と共に自身の人間関係のあり方にパーソンセンタード・アプローチのタネをまくことをねらいとした。これは、パーソンセンタード・アプローチ実践者をめざすものの掘り起こしにもつながる。

内容的には、事例1のふりかえりで検討したとおり、パーソンセンタードな態度と関わりの体験的理解に特化し、モチベーションやグループサイズ、備品等も勘案してプログラム構成した。全体的に認知的なエクササイズの影響が多

⁷ 2つとしたのは自分たちのもの以外にも1つは投票出来るための配慮である。

くなっているが、ねらいに応じたプログラムにはなっていないよう。

人数が多いという状況は、組み替えすることにより様々な刺激も受けやすいという強みもある。よって、深まりよりも拡がりを重視し、心理的安全感を重視した坂中（2005）の「深めない工夫」も意識しつつ、展開していった。

事例1との対比でいえば、導入とまとめが異なった構成となっている。導入のフォーカシングのワークは、「箱イメージ法」を選択したが、数名は十分に展開しないまま終わっている。パーソンセンタードな態度の体験的理解の導入において、フォーカシングのワークの果たす役割は大きいと考えており、ここにどんなワークをもってくるかは毎回試行錯誤している⁸。一方、まとめとして実施した「傾聴なぞかけ」は、表現の拡がりという意味でも、他の表現に触れて、さらにパーソンセンタードな態度や関わりをイメージできるという意味でも、有効なエクササイズである。

ふりかえりシートからは、テーマについて振り返りつつ、話をしっかり聴いてくれる状況で語ることの新鮮さなどが述べられていた。日頃あまり語ることのないテーマによって、心の様々な面に光が当たり、かつ聴いてもらうことで自己理解が展開していく。リスニングの背景になっている、聴いてもらうことが保証された中での語ることの意味は再確認しておく必要がある。これは、事例2から得られる重要な知見である。

考察

提示した2事例をふまえて、パーソンセンタード・アプローチの初期学習プログラムについて検討する。プログラム構成の軸を中心に論考する。

自身との対話を軸とした構成

坂中（2017）にあるように、「自身との対話」を軸とすることがパーソンセンタード・アプローチの学習のベースとして重要であろう。それは、正解探しでなく、自身なりに模索することとも言え換えられる。

これは「自身」を軸とするという側面と「対話」を促すという2つの側面がある。

「自身」を軸とする側面では、フォーカシング領域の知見が大いに参考になる。様々なワークを活用しているが、特に、自身への「無条件の積極的関心」と「共感的理解」が「一致」であるという筆者の見解と、アンワイザー・コーネル・スタイルのフォーカシングで大切にされる「フェルトセンスと親友のように一緒にいる」や、「からだのかんじにやさしく声をかける」は大いに関連しており、

⁸ 事例1で実施した「森の動物」は、自身との対話を契機となりやすく、講義でも実施しやすいワークである。

プログラムの初期にこれに関連するワークを配置することが多い。

「対話」を促すという側面では、対話やつきあわせ自体に焦点をあて、その意味を実感できるように工夫した。「ことばとかんじでふりかえる」「パーソンセンタードな態度や関わりをイメージで表現してみる」がそれである。前者はイメージ優位な人、言葉優位な人、いずれの人にもやりやすいようなワークであり、両者のつきあわせや相互作用を可視化とともに重ねることで両者が変化していくことが実感できる。後者は言葉で捉えがちな概念をあえてイメージで表現するので、自分の実感を手がかりとしやすく、かつ言葉よりも拡がりがあるものとなる。シェアにより表現の多様性を実感し、さらなる自分なりの表現の可能性に開かれる。絵やイメージは、言語にくらべ、それを手がかりにして様々に広がる表現ツールである。また、言葉でも、事例2で用いたなぞかけや比喩表現は、多義的で拡がりがあるものである。これらの表現ツールは、表現したいものとのつきあわせ（すなわち対話）によって、いまだみえてない部分の展開が期待できる、ある種、余白のある表現ともいえる。この余白が対話の展開に大きく関わる。「対話」の重要性を実感するには極めて有効なツールといえる。

なお、自身との対話を軸とするには、しっかりと1人になるエクササイズやシェアしない保証（自分だけにとどめることができる）をしたエクササイズなどを折々に実施することも重要であろう。

パーソンセンタードな態度と関わりでの体験的理解

パーソンセンタードな態度（中核3条件）や関わり（パーソンセンタード・リスニング）は、各人が大なり小なり既に持ち合わせると共に、これまで体験しており、その重要さは、どこかしら感じているという前提がある。そのことを賦活させるようなエクササイズやワークがあれば、自ずと焦点化され、自身との対話の促進により、ジグザグしつつ体験的理解の深まりはもたらされる。この自ずと展開する動きは、実現傾向や体験過程の推進を連想させる。

パーソンセンタードな態度については、日頃、自明なものとしてあまり顧みることのないところにあえて踏みとどまって丁寧に体験し、それを振り返ることで、自身の中に起きていることに気づくといったエクササイズやワークを中心に活用した。また、前述のような「余白のある表現」とシェアを活用することにより、体験的理解とその多義性や拡がりを実感できるよう工夫している。

パーソンセンタードな態度にもとづく関わりについては、坂中編（2017）で、面接において態度を具現化する5つの工夫（「ペースダウンしてこの場に身をおく」「関心を示す」「語りを味わう・響かせる」「確認する」「待つ・急がない」）に呼応したエクササイズやワークを中心に活用した。

「ペースダウンしてこの場に身をおく」「待つ・急がない」は、そもそもプログラム自体ゆったり味わうことを軸にしていることで促しているが、これら

の工夫を象徴的に表したエクササイズが「パーソンセンタード・リスニングのベースづくり」といえよう。「関心を示す」「確認する」は、「あじわいながらうなづく」「あじわいながら確認する」が対応している。これは従来行われているトレーニングの応答技法レベルでいえば、「うなづき」「くりかえし」に相当するが、「語りをあじわう」という内的体験を重視し、応答として、うなづけているか、くりかえしているかではなく、態度として関心を示しているか、話し手の体験の正確な理解が出来ているかの確認を重視し、その意味を深めるといった特徴がある。さらに、これに続く「パーソンセンタード・リスニング」では、ここまでの態度や関わりを踏まえた自分なりの工夫といったところに発展させている。

また、体験とつなげる形でのレクチャーも、図やイメージを用いた余白のある説明によって、各自のイメージや関わりを膨らませ、パーソンセンタードな態度や関わりの体験的理解に貢献している。

正しい理解よりも、まずは実感している中核3条件的なものを賦活させることによって、パーソンセンタードな態度が彼岸にあるものでなく、自身の体験の中にあるものとして理解を促し、日頃より行っている関わりとつなぎ、態度にもとづく自分なりの関わりに発展するよう工夫しているといえよう。

パーソンセンタードな風土・雰囲気体験

パーソンセンタード・アプローチの学習プログラムにおいては、その場がパーソンセンタードな風土や雰囲気を持っていることが重要である。このことは、実践者のファシリテーターとしての関わりもさることながら、丁寧な「対話」の体験が密接に関わっていると考えられる。この際の「対話」とは再三述べてきた自身との対話のみならず、他者との対話、他者らとの対話をさす。対人関係の拡がりの視点からいうと1者関係、2者関係、3者関係（グループ）、それぞれの対話ともいえる。

自身との対話（1者関係）とは、再三述べてきた自身への「無条件の積極的関心」と「共感的理解」、すなわち「一致」であり、まさに自身に対するパーソンセンタードな態度である。

他者との対話（2者関係）とは、いわゆる一般的な意味でのパーソンセンタードな態度（中核3条件）を伴った相互関係である。

他者らとの対話（3者関係、グループ）とは、複数の他者と共にパーソンセンタードな態度を伴いながら、向き合う関係であり、各人のパーソンセンタードな態度がグループのパーソンセンタードな風土形成に大きく関わっている。

この3つの対話を丁寧に持つためには、前述のようなゆったりとした時間体験も不可欠な要素であるが、それとともに、フォーカシング関係のワークや「パーソンセンタード・リスニングのベースづくり」といったエクササイズが貢献していよう。その上で3つの対話というそれぞれの位相を繰り返して体験し

ていくことが、パーソンセンタードな風土・雰囲気の体験につながっていると考えられる。

自己との対話は既に検討したので、2者関係と3者関係での対話についてさらに検討をすすめる。

2者での丁寧な対話（いわゆるカウンセリング体験）

リスニングトレーニングは、聴き手のトレーニングとして焦点化されやすいが、聴くトレーニングは話し手がいればこそ成立するのであり、話し手に焦点を当てれば、ある種のカウンセリング体験ともいえよう。

リスニングトレーニングという前提のもと、聴き手は話し手を尊重した関わりをもつため、話し手にとっては、心理的安全性の比較的高い環境が保証される。このような構造の中で自身を語る体験は、話し手の自身との対話を促すこと以前に、日頃持ちにくい、自身を語り、聴いてもらう体験としての意義が大きい。このことは事例2で顕著に確認出来る。

また、テーマが提示されることも話し手、聴き手にとって安全に語る、聴くという体験につながりやすいといえるだろう。リスニングトレーニングではある種前提となっている時間、話題、話し手、聴き手という役割を固定した丁寧な対話の機会を持つということの意味は、語り手にとって想像以上に大きなことかも知れない。これはカウンセリングの本質にもつながる視点といえよう。

3者以上での丁寧な対話（いわゆるグループ体験）

前述の2者での丁寧な対話をふまえたグループでのシェアリングも、当然、リスニングトレーニングという前提のもと、互いを尊重した関わりが志向された、心理的安全性の比較的高い環境が保証された場となりえる。そのような場でのシェアリングは、同じ刺激に対しても体験は様々であることを実感する契機になるとともに、諸概念等の多面的な理解を刺激していた。人の表現をみききして、響きあい、深まる、広がる体験となっていた。

また、事例1においては、全体シェアリングも小グループサイズであり、実践者もそこに加わり、シェアリングをファシリテートしていく構造であった。その雰囲気は、構成的エンカウンター・グループで行うシェアリングよりもベーシック・エンカウンター・グループのセッションに近いものであった。坂中（2017）では心理臨床家育成におけるグループ体験の意義が述べられているが、このシェアリングは図らずもそのような体験を促進していたといえよう。

このようにこのプログラムでは、2者関係でも3者関係でもパーソンセンタードな風土・雰囲気を体験しやすい構造にあった。これはパーソンセンタードな態度や関わりを学ぶワークショップという構造自体が、パーソンセンタードな風土・雰囲気を保証する器として機能しているともいえる。

今後の課題

パーソンセンタード・アプローチ・ワークショップの実践

パーソンセンタード・アプローチの実践家育成のための初学者向けプログラムという点から両事例をみでみる。事例1は一部そのような参加者も含まれたものの、多くは中堅以上の心理臨床家であった。事例2は初学者であるものの、必ずしも実践家育成を目的としているわけではなかった。実践者育成という視点からの初学者にとってのこのプログラムの意味を明らかにしていくことが不可欠であり、そのためにも本論を手がかりとして、実践家を目指す初学者への実践の積み重ねが必要である。

ただし、事例1においては、中堅心理臨床家にとっても自身のパーソンセンタード・アプローチの捉え直しや自身の臨床実践のふりかえりの機会になっていたこと、事例2においては、一般対象に自己理解や日頃の人間関係にパーソンセンタード・アプローチのタネをまく機会になっており、パーソンセンタード・アプローチ実践者をめざすものの掘り起こしにもなりえるなど、このプログラムの重層的な意義は見いだせた。その意味では、幅広いニーズに対応できるプログラムであるといえよう。

パーソンセンタード・リスニング・ワークショップの可能性

ここで提示したプログラムは、自身との対話を軸としつつ、パーソンセンタードな態度（中核3条件）と関わり（パーソンセンタード・リスニング）の体験的理解をパーソンセンタードな風土・雰囲気の中で学ぶことをねらいとしていた。ただし、関わり（パーソンセンタード・リスニング）の学習としては、導入にとどまっている。

パーソンセンタード・リスニングはここで培われた自身との対話を軸とし、パーソンセンタードな態度の発現としてのリスニングを、具体的なやりとりの中で自分なりに試行錯誤し、繰り返し丁寧に検討していくことが不可欠であろう。

また、リスニングトレーニングでは、逐語記録の作成や検討は避けて通れない。逐語記録の検討は今日、傷つき体験や時間的コストから禁忌傾向にある（坂中, 2017）が、傷つき体験は抑止する工夫がないわけではなく、検討自体は、自身のリスニングについて省察する良い機会になる重要なプログラムである。また、逐語記録を作成するには時間はかかるが、時間をかけて逐語化すること自体に、自身の対話を促す効果がある。

これらをふまえると、パーソンセンタード・リスニングを軸とした別のプログラムの可能性が示唆される。リスニングトレーニングは集中的に深めるよりも試行錯誤を繰り返すことや自身で逐語を作成し、ゆっくりふりかえる時間を保障することなどから、緩やかに持続的に行うこと、つまり、継続プログラム

として実施することが望ましい。この発想のもと、主に授業やゼミでの試行的実践をすすめている。これについては別の機会に提示したい。

とはいえ、リスニングを繰り返し検討することは、ここで提示したプログラムをふまえての展開と考える。その意味では、ここで提示したプログラムが基礎としてあつての応用編であろう。今回提示したプログラムは、パーソンセンタードワークショップ：ベーシックといった位置づけといえる。

おわりに

本論では、坂中（2017）のパーソンセンタード・アプローチの実践家育成のための5つの提言のうち、「導入期の学習プログラムの改善・開発」についての試案を提示した。パーソンセンタードな態度と関わりの体験的理解という意味では一定の成果が確認出来た。また、一般対象や中堅実践家にとってもそれぞれにこのプログラムの意味が確認され、このプログラムの可能性が示された。加えて、話し手にとってのリスニングトレーニングの意味や、主題ではなかったものの、先の提言の1つである「心理臨床家育成におけるグループの意義の再評価・再検討」に関わる若干の知見も得られた。

今後は得られた知見をふまえ、パーソンセンタード・アプローチ・ワークショップ：ベーシックの初学者への実践を展開し、プログラムの改善を図るとともに、パーソンセンタード・リスニングに関わるプログラムも紹介できるよう実践を重ねたい。

付記：

筆者の実践と自身との対話を促してくれたワークショップや授業の参加者に感謝します。

文献

- Cornell, A. W 1994 The Focusing Student's Manual. Focusing Resources. (村瀬孝雄監訳大澤美枝子訳 1996 フォーカシング入門マニュアル 金剛出版)
- 近田輝行・日笠摩子編 2005 フォーカシングワークブック—楽しく、やさしい、カウンセリングトレーニング— 日本・精神技術研究所
- 日笠摩子 2003 セラピストのためのフォーカシング入門 金剛出版
- 日精研心理臨床センター編 1992 独習・カウンセリング・ワークブック 日本・精神技術研究所
- 村山正治監修 日笠摩子・堀尾直美・小坂淑子・高瀬健一編 2013 フォーカシングはみんなのもの—コミュニティが元気になる31の方法— 創元社
- 村山正治・増井武士・池見陽・大田民雄・吉良安之・茂田みちえ 1984

フォーカシングの理論と実際 福村出版

- Rogers, C. R. 1957 The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting Psychology*, 21, 95-103. (伊東 博訳 1966 パースナリティ変化の必要にして十分な条件 伊東 博編訳「サイコセラピイの過程 (ロージャズ全集第4巻)」岩崎学術出版社, 第6章, 117-140.)
- 坂中正義 2005 構成的エンカウンター・グループにおける心理的安全性を重視したファシリテーション—「深めない工夫」と「プロセス的視点」— 福岡教育大 学教育学部附属教育実践センター「教育実践研究」, 13, 111-120.
- 坂中正義 2017 パーソンセンタード・アプローチの実践家を育てるための視点と提言—心理臨床家に焦点をあてて— 南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編, 14, 65-90.
- 坂中正義編著 田村隆一・松本 剛・岡村達也 2017 傾聴の心理学：PCAをまなぶ—カウンセリング/フォーカシング/エンカウンター・グループ— 創元社

かんじとことばのふりかえりシート

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the central portion of the page. It is intended for students to write the kanji and their corresponding readings.

ゆっくり、丁寧に話す、聴く

—反射や伝え返しの理解を深める、話し手に教えてもらう方法—

1. 話題を決める

2. 役割をきめる

A ()、B ()、C ()

1回目：Aさんが話し手 Bさんが聴き手 Cさんが時計係兼オブザーバー

2回目：Bさんが話し手 Cさんが聴き手 Aさんが時計係兼オブザーバー

3回目：Cさんが話し手 Aさんが聴き手 Bさんが時計係兼オブザーバー

3. 傾聴ワーク（1回目）

1. 話し手は話題について少しづつ話す。聴き手が覚えていられるくらいの一区切りずつ話す。
2. 聴き手は話を自分に取り込んで（あじわって・響かせて・しっかり感じて）、その話のエッセンスや要と実感されるところを伝え返す。
3. 話し手は、聴き手の伝え返しを聴いて、それでわかってもらえたと感じるかどうかを自分の内側で確認します。
4. 話し手は3に基づいて、聴き手にフィードバックします。
「そうそう、その通り」
「っていうか…」
「さっきはそうだったけど、今は…」など
5. 聴き手はそのフィードバックを自分に取り込んで、2の応答を修正します。
6. 1から5を話し手が納得いくところまで、ないし制限時間まで繰り返します。
7. 最後に話し手と聴き手両方が今話全体をあじわい、そのエッセンスをとらえます。言葉でもいいし、イメージでもいいし、比喻でもいいです。そして聴き手からそれを伝えて、話し手がその表現で分かってもらえたと感じるか伝えて下さい。
***オブザーバーは2人のやりとりを観察し、手続き通りやっているか確認して下さい。
やれているときは見守っててください。やれてないときは介入してください。
時間が来たら2人に教えてあげて下さい。

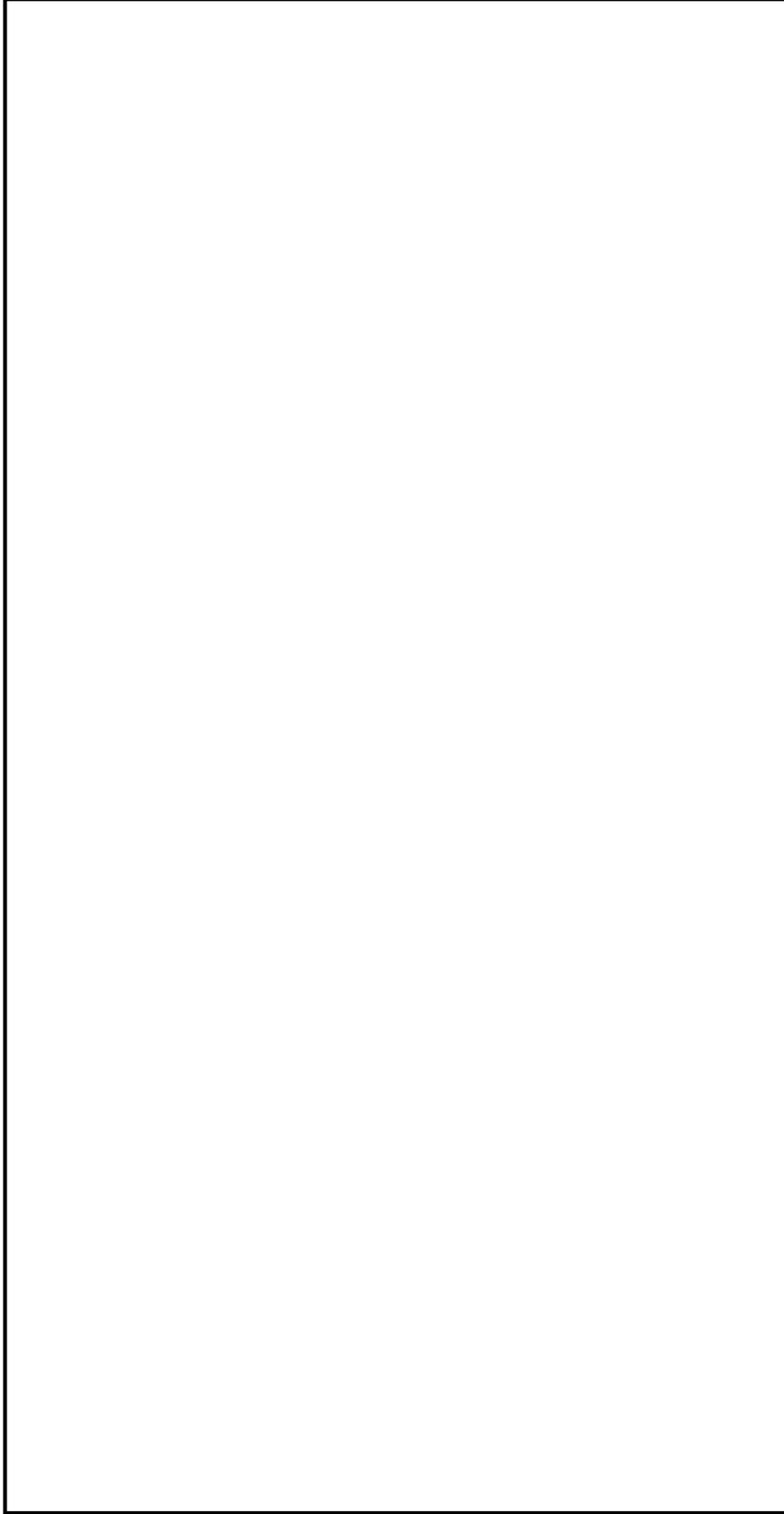
4. 傾聴ワーク（2回目）

5. 傾聴ワーク（3回目）

コツ

- ・ 聴き手はズレを怖がらないで。話し手に教えてもらえばいいのです。
- ・ 話し手は聴き手に共感を教える教師です。聴き手の努力を認め、批判にならないようにしつつも、自分にとって必要な応答を求めましょう。
- ・ 話し手は理解のズレを修正するだけでなく、反応のペースや長さの希望や言い方についても伝えることができます。
- ・ 話し手も聴き手も発言をあじわうことが大事です。

パーソンセンタードな態度と関わりをイメージで表現してみよう



イメージをことばにしてみると

パーソンセンタードな態度と関わりの理解を深める
(名前)

1.自分なりに中核3条件（態度条件）を表現（文章でも比喻や例えでもOK）し、そのための工夫や配慮を考えてみよう。

一致

自分なりの表現

態度を整えるための自分なりの工夫・配慮

無条件の積極的関心

自分なりの表現

態度を整えるための自分なりの工夫・配慮

共感的理解

自分なりの表現

態度を整えるための自分なりの工夫・配慮

2.中核3条件（態度条件）の現れとしての自分なりの具体的関わりを基本的応答様式も含めて考えてみよう。

具体的関わり	やってみて	さらなる工夫
.		
.		
.		
.		
.		

メモ) やってみて新たに気づいたこと・いいねと思った他のアイデア など

いま・どんなことが・きになる?

気になっていること、気がかりなことは、どんなものがあるでしょう。
それについての全体的なかんじとしては、どんなかんじでしょう。

- ① きになること ② 気になることの全体的な感じ

① ②	① ②	① ②
① ②	① ②	① ②
① ②	① ②	① ②

眺めてみて一言

自分にやさしく声をかけてみる

「今 _____ な感じなんだね」

■■ 特集「グループによる学び」

ラーニングピラミッドの誤謬¹

—モデルの変遷と“神話”の終焉へ向けて—

土屋 耕治

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本論考は、多様な学び方を説明する際に用いられるモデルであるラーニングピラミッドに着目し、そのモデルの出自と変遷を明らかにしつつ、モデルの誤謬を検討した。具体的には、現在流布しているラーニングピラミッド、初期NTLで用いられた図、Dale（1948）の“経験の三角錐”の相違を整理し、問題点を指摘した。そのうえで、ラーニングピラミッドをはじめとした階層モデルを用いる危険性について、主に、学習における具体的直接経験と抽象事象の関連の観点から考察を加えた。

キーワード

ラーニングピラミッド、アクティブラーニング、“経験の三角錐”

背 景

本論考の目的

本論考は、多様な学び方を説明する際に用いられるモデルであるラーニングピラミッドに着目し、そのモデルの出自と変遷を明らかにしつつ、モデルの誤謬を整理し、グループでの学びを理解するための枠組みを再提案することを目的とする。はじめに、ラーニングピラミッドとは何かを説明する。次に、その出自と変遷を、Daleの“経験の三角錐”モデルを引き合いに出しながら検討を加える。そのうえで、ラーニングピラミッドの持つモデルと学習における具体的直接経験と抽象事象の関連に関して考察を加える。

¹ 本研究は、JSPS科研費26780348の助成を受けたものである。

アクティブラーニング推進の動き

学習指導要領改訂では、「主体的・対話的で深い学び」，ならびに，アクティブラーニング（能動的学習）が紹介され，様々な教育場面で導入が推進されている。アクティブラーニングとは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」（溝上，2015）と定義される。

文部科学省の資料（文部科学省，2015）によれば，今回の改訂の視点は「子供たちが『何を知っているか』だけではなく、『知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり，よりよい人生を送るか』ということであり，知識・技能，思考力・判断力・表現力等，学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを，いかに総合的に育てていくかということである。」とされる。そのうえで，先に挙げた力は，「主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく」と捉え，「こうした学びを推進するエンジンとなるのは，子供の学びに向かう力であり，これを引き出すためには，実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い，子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある。」〔原文ママ〕と紹介している。さらに「このように，次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには，学びの量とともに，質や深まりが重要であり，子供たちが『どのように学ぶか』についても光を当てる必要があるとの認識のもと，『課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）』について，これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。」とアクティブラーニングに言及している。

ラーニングピラミッド

ラーニングピラミッドとは何か

学習方略の効果性の文脈において，ラーニングピラミッドと呼ばれるモデルが存在し，アクティブ・ラーニングの理論的根拠として紹介されることがある。たとえば，アクティブ・ラーニングに関する書籍（アクティブラーニング実践プロジェクト，2015, p. 13）では，次のような紹介をしている。

ラーニングピラミッドという模式図が説明に使われることが多いが、「他者に教える」という行為が，講義を単に座って聞いているだけの行為よりも何倍もの知識の定着をもたらすことは，経験的に知られているし，読者も体験として実感があると思う。図表1-3がそのラーニングピラミッドと呼ばれるもので，ご覧になった方も多いかもしれない。近年，実証的なデータではないことが指摘されているが，学び方によってその内容がどれだけ半年後に定着しているかを示した模式図としては，それなり

に説得力があり、多くの場面で使われている。

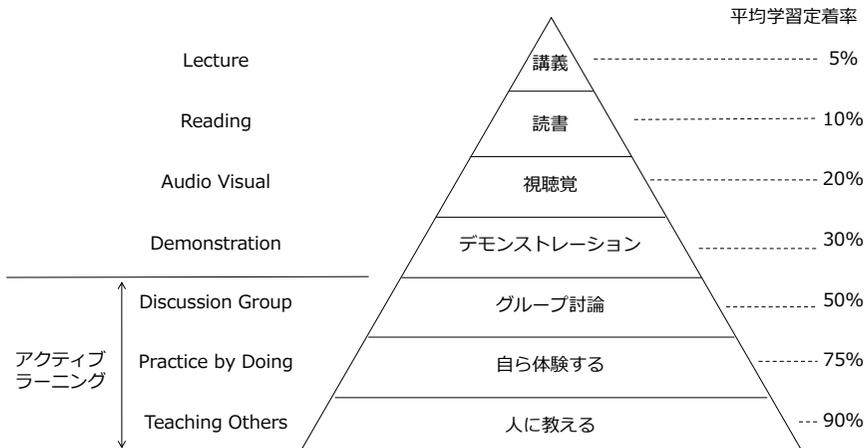
ラーニングピラミッドは、学習定着率という説明が付与され紹介されることが多く、また、その出典は、National Training Laboratory (アメリカ国立訓練研究所; 以下, NTL) とされる。

アメリカの企業、教育界の研修でも、ラーニングピラミッドがよく用いられ、参加者の9割以上が知っている (Thalheimer, 2006) という (山本, 2011)。Lalley and Miller (2007) は、ラーニングピラミッドが、書籍 (Sousa, 2001; Danielson, 2002; Drewes & Milligan, 2003)、学術論文 (Wood, 2004; Brueckner & MacPherson, 2004; DeKanter, 2005)、教師向けの教材 (Boulmetis, 2003; Hershman & McDonald, 2003) など、様々な場所で用いられていることを紹介している。日本においても、上記に挙げた書籍の他、『図解アクティブラーニングがよくわかる本』(小林, 2016) や、河合塾の報告書 (河合塾, 2010)、大学のWebページ (e.g., 名古屋商科大学) など、学習塾や高等教育に関わる者、論文など様々に紹介されている。紹介のされ方には、二つあり、第一は、アクティブラーニング型授業がよいことの根拠として紹介する方法であり、第二は、上記に紹介した引用のように、実証的なデータに基づかないということを付記しつつも、実感としては理解できるだろうという紹介をする方法である。

本論考では、ラーニングピラミッドの疑義を整理しつつ、このモデルをアクティブラーニングの理論的根拠として用いること自体が、様々な悪影響をもたらすことを論じる。先にも挙げたが、近年、ラーニングピラミッドはモデルの紹介とともに、このモデルへの疑義が様々に報告されてきている。本論考では、まず、その出自に関して、簡単に紹介するとともに、主に記憶定着率の点から問題とされることにとどまらず、このモデルが引き起こす可能性の持つ潜在的な問題を指摘する。

ラーニングピラミッドの出自と変遷

まず、ラーニングピラミッドの問題について、3つの図を用いて説明を行いたい。第一は、先に上げた、現在流布しているラーニングピラミッドの図 (Figure 1)、第二は、NTLが提供をしている最初に数字が入って用いられた図 (Figure 2)、第三は、Daleの“経験の円錐”と呼ばれるモデル (Figure 3)、である。



出典: The Learning Pyramid. アメリカ National Training Laboratories, Bethel, Maine

Figure 1. 現在流布しているラーニングピラミッドの紹介され方の例

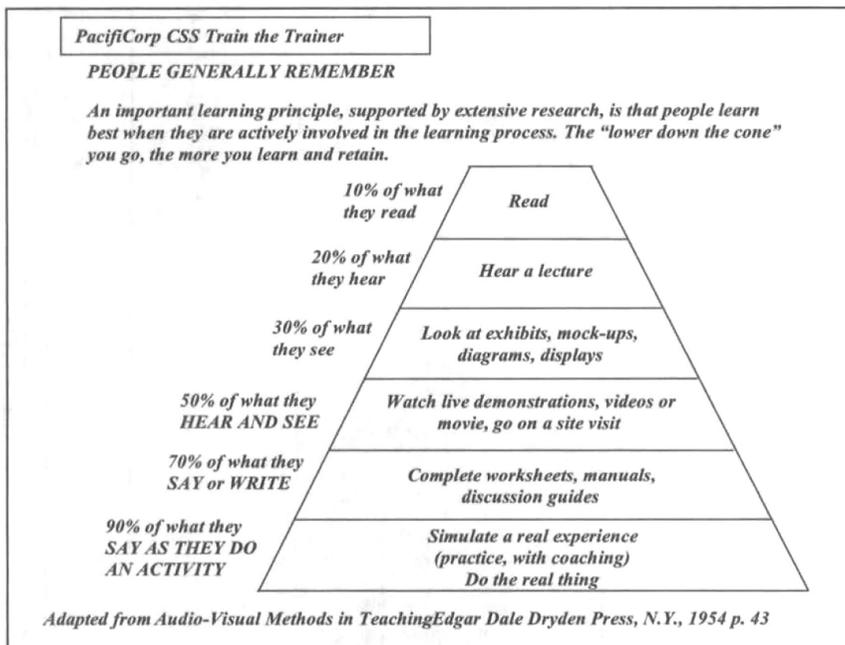


Figure 2. NTLで用いられたとされる初期モデル (Lalley and Miller, 2007より抜粋)

第一のモデルは、上から「講義：5%、読書：10%、視聴覚：20%、デモンストレーション：30%、グループ討論：50%、自ら体験する：75%、人に教える：90%」の順になっており、手法と「平均学習定着率」が紹介されている。ものによっては、「半年後」の記憶定着率と具体的な期間が付加された紹介のされ方もある (Figure 1)。

第 1 圖 經驗の三角錐

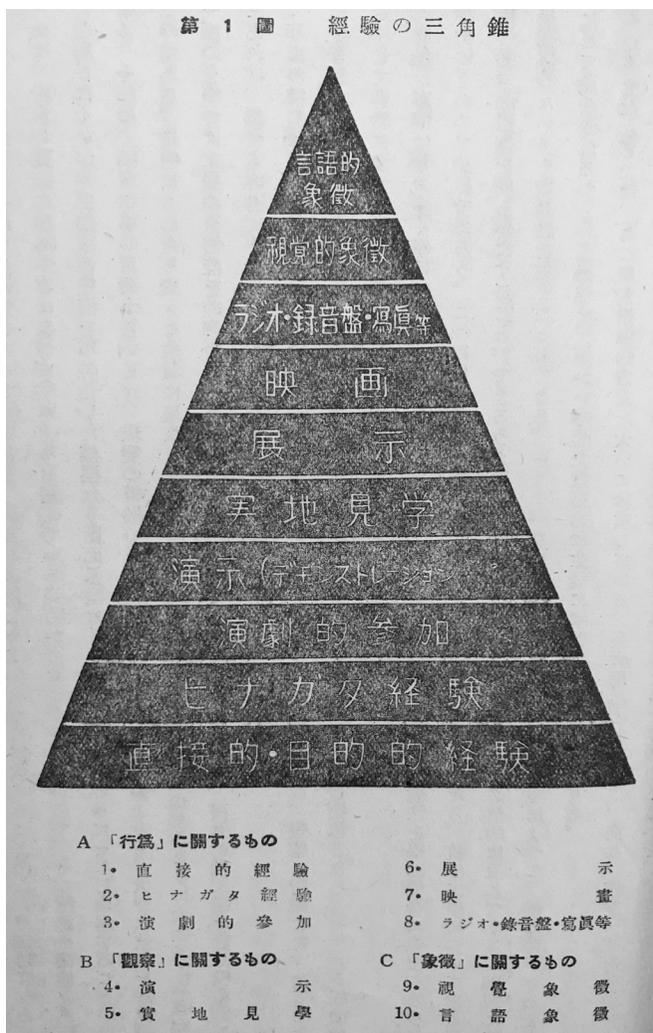


Figure 3. “經驗の三角錐 (Cone of Experience)” (Dale, 1946)

Note. デール (1950, 有光訳) より抜粋 (p. 57)。NTLのモデルでは、後の版のものが引用されているが、「映画」の部分に「テレビ」が追加されている他、後の版でも階層構造は同様。

第二は、NTLがその初期のものとして、問い合わせに対して自由な使用を認めた図である (Figure 2)。先に挙げた現在流布しているラーニングピラミッドは、NTLがその出典と紹介されることが多い。Lalley and Miller (2007) は、数値の根拠となる調査の詳細を求めて、NTLに連絡を行い、それに対するNTLの具体的な回答を紹介している。NTLには、こういった調査を元にこの知見が報告されたかという問い合わせが数多くなされているようで、NTLで最初に用いられたと考えられる資料 (Figure 2) を紹介し、「このモデルは、1960年代前半に使用されていた」「数値は正確であると考えているが、元となるデータを持っていない」と答えている。NTLが最初に用いたとされる図には、

出典として、Daleの“経験の三角錐”が挙げられている。

この初期NTLモデルでは、現在流布しているラーニングピラミッドといくつかの点で異なることが確認できる。上部には、「大規模な調査によって支持されている重要な学習規則は、人間は学習プロセスに能動的に関わっている時に最も学ぶということである。三角錐の下に行くほど、多くを学習、記憶している。」と書かれている。そのうえで、「読む：読んだものの10%、講義を聞く：聞いたことの20%、展示・実物大模型・図表を見る：見たものの30%、ライブのデモンストレーション・ビデオや映画を見たり、見学に行く：聞いたり見たりしたことの50%、ワークシートを行ったり、マニュアルやディスカッションガイドに従う：話したり書いたりしたことの70%、実際の経験を擬似的に行う（練習、コーチングを伴って）、実際に行う：活動にともなって話したことの90%」を「人は一般的に記憶している」とされる。下部には、Dale（1954）の著作が挙げられ、その43ページを改変した（adapted from）、と紹介されている。

そもそも、これはどういった文脈で用いられたものであろうか。本紀要の発行主体である南山大学人間関係研究センターは、NTLから講師を招き、ワークショップを行ってきた。著者も、NTLのメンバーが講師を務めるワークショップに複数回参加した経験も持つ。NTLは、Kurt Lewinが創設に携わり、Tグループ（Training Group）と呼ばれる非構成型の体験学習をはじめ、現在においても、様々なワークショップを行っている。現在流布しているラーニングピラミッドを紹介する際、Figure 1のような出典にある“Bethel, Maine”を研究者の名前と紹介するものもあるが、これは、NTLの所在地であったメイン州のベセルを指しており、誤りである。最上部には、“PacifiCorp”という企業名とともに、“CSS” “Train the Trainer”の記述がみられる。本センターでも行っているワークショップのスタイルに、トレーナーを養成するためのコースがあり、それが、トレーナートレーニング（Train the Trainer）と呼ばれる。ここからは、予測の域を出ないが、NTLが、企業であるPacifiCorpから依頼を受け、CSS（おそらく、Customer Service and Support、つまり、カスタマーサービス）の部署に対して、スタッフを訓練する人を養成するワークショップ（Train the Trainer）を行った際に、このモデルを用いたのではないかと推測される。NTLは、模擬練習を含んだ体験学習（ラボラトリー方式の体験学習）をその手法の核としている。ワークショップの場で、実際に擬似的な体験を行うこと（練習や、コーチングを伴って）が有益であることをこのモデルを使って説明しつつ、ワークショップを展開したのではないだろうか。つまり、ワークショップで取り組む方法が有効であることを支持するものとして用いたと推測される。

第三は、Dale（1946）の著作に紹介されている“経験の三角錐（Cone of Experience）”である。このモデルは、先に挙げた初期NTLモデルでも言及されている。Daleは“経験の三角錐”（Figure 3）を《直接的な学習経験から抽象

的な学習経験に至る種々の経験の系列を示す一つの視覚的な比喩》(p. 55)と述べ、これは「学習過程において視聴覚教材のおおのが占める位置、及び教材相互の関係位置とを説明する一種の簡単な視覚教材にすぎない」(p. 54)と紹介している。

それぞれが指し示すものは、この図では、上から順に、「言語的象徴、視覚的象徴、ラジオ・録音盤・写真等、映画、展示、実地見学、演示(デモンストレーション)、演劇的参加、ヒナガタ経験、直接的・目的的经验」となっており、上下の軸は基本的に間接-直接経験、抽象度の高低と想定されている。

Daleの書籍に従い、下から順番に紹介をしていく。

1. 直接的・目的的经验(Direct, Purposeful Experiences)とは、「われわれが直接に経験する現実そのもの」である。「それはすべての教育の根底をなす、豊かで包括的な経験である。児童・生徒が、視、触れ、味わい、感じ、操作するところの目的を有する経験である。それは現実の生活そのもの、なまなましい体験であり、普通われわれが『手に触れて確かめられるもの』『歯を立てて確認することの出来るもの』である。」と紹介し、「その結果に対して責任を負いながら、直接にそのことに参加して学習すること」を指す。

2. ヒナガタ経験(Contrived Experiences)とは、「『現実を編集すること』であり、現実を理解しやすいように構成すること」と紹介している。たとえば、自動車の機構については、単純化模型なり断面模型なりがそれにあたる。学習に便利のように「単純化し、整形したもの」である。

3. 演劇的参加(Dramatic Participation)とは、「われわれが直接体験できないある種の現実、われわれをできるだけ近く接近させてくれる」ものであり、「現実そのものでなく、再構成された経験を通して、現実に参加する」ことになる。

4. 演示(デモンストレーション; Demonstrations)は、「あることがらごどのように行われるかを、そばで観ていることによって学習効果を挙げる方法」である。コーチがパスをやってみせたり、理科の教師が実験を演示することが例に挙げられている。

5. 実地見学(Field Trips)は、他の人々が実際にたずさわっている仕事や行為を観る機会を指す。観察者であって、目の前で生起している事柄に責任を取るわけではない。「現象の外側に立っているのであって、その現象を、勝手に変更させたりする何らの権利も力も持たない」ことも特徴と挙げられている。

6. 展示(Exhibits)は、ある意図のもとに配列された模型のみからなっている場合やひと続きの写真集や模型及び図表等と組み合わせられたものに対し、「一観覧者としてみるもの」である。

7. 映画(Motion Pictures)は、「実地見学とちがって、時間と空間の圧縮を伴って展開する」という特徴を持つ。その「現象に関係のある行動経験に一

切たずさわることができない」ことも特徴として挙げられている。

8. 写真・ラジオ・録音盤・レコード(Radio, Recordings, Still Pictures)は、「概括して『一次元』の教材として分類される一群の教材」である。ここで紹介されている次元とは、おそらく、これは知覚モダリティを指していると思われる。

9. 視覚象徴(図表・グラフ・地図・その他; Visual Symbols)は、「一種の抽象化されたもの」であり、「文字通りの現実ではなく、その代用物」である。

10. 言語象徴(Verbal Symbols)は、「もはやその元の形体をすこしも残していない、一種の教材」である。言語象徴は、「猫という言葉のどこを探しても、現実の猫を想起させる何物も含んでいない」とする。「言語象徴は猫, 美(思想), 信用(概念), 万有引力(法則), H₂O(化学記号), 『正直は最善の策である』(ことわざ)等、いやしくも言語象徴の領域に属するすべての経験を包含する」としている。

Daleは、学習指導における視覚教材について、重複する部分や扱い方によっては位置が上下することも注意しながら、このモデルを提示した。たとえば、「学習指導の実際の場面では、三角錐の上位層に属する種々の抽象的教材が取り入れられ、組み合わせられて、初めて所期の効果を挙げることができるのである。実際、ある一つの授業を考えてみても、直接経験、感覚経験の領域での責任ある直接参加から、高度の抽象性に至るまで、広い幅を持つ領域が含まれている。」と述べているように、レベル間の重複を認めている。

ただし、Dale自身も、記憶に関しても関心があったこと、また、三角錐の最下部にある直接的・目的的经验に重きを置いていたこともその文面から伺える。たとえば、「本書は、視聴覚教材が学習経験をより具体的にし、学習の結果をより永く記憶させるうえに効力があるゆえに、小学校から大学に至るすべての学習指導に多大の改善をもたらすことが出来るという根本原理に立っている。」(p. 10)とあるように、一つの評価軸として記憶を想定したことがわかる。他にも、学校教育における「言語偏重主義(理解していない言葉を使う習慣)」を、実際の生活と乖離していると問題視し、「幼児が小学校1年にはいる前に覚えている約二千ぐらいの言葉は未だ読む述をならわないうところに修得したものであり、手で触れ、眼でみ、耳できき、舌であじわい、他人との話しを通じて学んだものである。(略)すなわち、たいていの場合、それは直接経験、具体的経験を通して学んだものである、といえる。」と述べている。

3つのモデルの相違

ここまでに紹介した3つのモデルは、詳細な説明がなければ、類似したものとみなされるかもしれないが、重要な点において数多くの違いが見られる。

第一は、現在流布しているラーニングピラミッドで最も有効とされている「他者に教える」という方略は、初期NTLモデルにも存在していない、ということである。どこかの段階で、「コーチングを伴って」とあるコーチングの中のコー

チという文言だけが残り，コーチする＝他者に教える，と変換されてしまったのかもしれないが，これも予測の域を出ない。

第二は，初期NTLのモデルから，記憶する数値が登場していることである。先に挙げたとおり，Daleは記憶，具体的経験の大切さについて関心を寄せていたものの，このモデルに数値は付与していない。

ラーニングピラミッドに関する疑義

ラーニングピラミッドが問題のあるモデルであるということは，数多くの記事や書籍で指摘され，誤った“神話”であると紹介するものも多い (e.g., Benjes-Small & Archer, 2014; Bruyckere, Kirschner, & Hulshof, 2015; Lalley & Miller, 2007; 中井・嶋田 (2017); Strauss, 2013; Thalheimer, 2006; 山本, 2011)。たとえば，Benjes-Small and Archer (2014) は，そのブログ記事の中で，現在流布しているラーニングピラミッドについて，1. どのような調査をすれば，このような整理された（たとえば，10%刻み）のような記憶率となるのか，2. このような広範囲にわたる検査をどうやって開発することができたのか，3. 学習者が全ての90%覚えているということがありうるだろうか，4. 内容と活動が切り離され，学習を正当に評価できるのだろうか，と問題点を挙げている。また，Lalley and Miller (2007) も，1. 記憶に関する研究であれば，取り組んでいる時間は同じでなければいけないこと，2. 教師の力量も同じでなければいけないこと（特定の方略に習熟しているかどうかの違いが違えば，その差は方略の違いではなく，習熟度の違いであるため），3. 内容が同じでなければいけないこと，4. 従属変数は再生可能（測定可能）なものであること，が必要となることを指摘している。方略間では様々にオーバーラップしていると考えられる他 (e.g., 教えるためには，何らかのインプットの必要が含まれる)，こういった文脈のどういった内容の学習かどうか，ということが明示されていない本数値は，出自にかかわらずこの数値とその序列からだけでも信用することはできないものであることが分かる。

実際，Lalley and Miller (2007) は，いくつかの調査を紹介し，ある方略が一貫して優れているという傾向は認められず，ある学習方略がある文脈においては，他よりも効果的である，ということを紹介している。たとえば，直接の指導 (direct instruction) は成績優秀な生徒や，例外的な扱いが必要な生徒にとって有効である (Eby, Herrell, & Eby, 2006; Rosenshine, 1976; Adams & Engelmann, 1996) ことや，比較的 background 知識の少ない社会経済的地位の低い子どもに対して有効である (Kim & Axelrod, 2005)，という研究を紹介している。

ラーニングピラミッドの出自，とくに数値に関して

ここまで紹介してきたように，現在流布しているラーニングピラミッドの数値には根拠もなく，その妥当性も乏しいばかりか，出自に関しても到底科学的

とは言えない変更が加えられてきている。山本（2011）は、数値付きのラーニングピラミッドに関して、1940年代にテキサス大学のPaul J. Phillips が軍隊および石油業界の訓練クラスで用いていた数値付きの視聴覚教材が、Dale（1946）の初版を経て発展していったのではないかというThalheimer（2006）の調査を紹介している。ただし、この教材についても、これを支持する研究を見つけられなかったという（Molenda, 2004）。

最近では、2014年に洋雑誌Educational Technologyで特集号が生まれ、このピラミッド型のモデルをCorrupted cone（腐ったコーン、または、崩壊した三角錐）と呼び、およそ50ページに及び、複数の論者が厳しく糾弾している（e.g., Subramony & Molenda, 2014）。そこでは先に挙げた数々のモデルに加え、数字の出自や関係する人物もその来歴とともに紹介されている（詳しくは、論文特集号、または、BetrusによるWebページ“The Corrupted Cone of Experience”（崩壊した“経験の三角錐”）（2016）を参照のこと）。

本論考では、数値に関する最も古い記載である“Journal of Education”の1913年の記事を紹介し、論を進めたい。なお、原典はJSTOR上で閲覧することができる（URLを引用文献に付した）。数値の原型と考えられるものは、Haskell（1913）による“A good word for the Montessori method”（モンテッソーリ法の薦め）と題されたモンテッソーリ教育の紹介の記事に登場する。モンテッソーリ教育とは、1907年イタリア、ローマ市内のスラム街に開設された「子どもの家」(Casa dei Bambini)におけるマリア・モンテッソーリ (Maria Montessori) の教育法（中山, 1988）を指す。モンテッソーリは、医師として知的障害児へ感覚教育法を行い、その方法を確立していった。日本モンテッソーリ教育総合研究所のHPによれば、1913年にはアメリカへ講演旅行を行っていると言われる。本記事は、1913年12月に刊行されたものであり、モンテッソーリ法への注目の中作成されたコメントであると言って良いだろう。Haskell（1913）の中では、モンテッソーリ法について「子どもの自由、自己統制と友好さに委ねつつ、それぞれの子どもの活動を正確に観察し、彼らは何を見、観察しているかを推測し、それぞれのケースにあった教育的な実験を用意し、それに対する子どもの反応を辛抱強く待つというこのやり方よりも、教師が前に立って行う一斉授業の方が遥かに容易であろう」と紹介している。その上で、モンテッソーリ法では、“doing”（行なうこと）がその最も鍵となる、と紹介し、次の言葉を紹介している（Figure 4, 訳出は著者）。

モンテッソーリ法の鍵が“行なうこと”にあるならば、他のどんなやり方よりも、子どもは自らの活動によって多くを学ぶだろう; 私たちは10聞いたうち2しか覚ええない。

私たちは10見たうち5を覚え、10触ったうち7を覚え、10行なったうち9を覚える。

もし子どもが教材とその意味に反応を示さないのであれば、その子はおそらくその準備状態にないのだろう。私たちの教育は全て、自分たち自身で学んでいくものでなければならない。

other things. If the key-note of the Montessori method is "doing," a child learns more by self-activity than any other way, for
We remember 2-10 of what we hear.
We remember 5-10 of what we see,
We remember 7-10 of what we touch,
We remember 9-10 of what we do.
If a child does not re-act to certain pieces of the didactic material and their meaning, it is generally the case that he is not ready for them. All of our education should be such that it enables us to do for ourselves.

Figure 4. ラーニングピラミッドの数値の原型と考えられるもの
(Haskell, 1913の抜粋)

これは箴言のようなものであり、何ら実証的な研究に基づいたものではないことは明らかであろう。ただし、この文言が、ここで初めて使われたことなのか、既に誰かが用いていたものなのかは定かではない。前後の文脈からも、子どもの活動を個別に支える教師の行動の大切さが説かれていることが伺えるが、それは「ただピアインストラクションを取り入れればよい」というようなラーニングピラミッドに基づくアクティブラーニング型授業の実施（誤った理解であるが）とは全く異なるものであり、皮肉としかいいようがない。

Daleの抽象性に関する三角錐の順序の元となったアイデアについて、Bruyckere, Kirschner, and Hulshof (2015) は次の二つの可能性を紹介している。第一は、John Adamsが“Exposition and illustration in teaching” (1910) で示した具体性に関する順序であり、(1) 実際の対象（これは多かれ少なかれ非効率的なもの）、(2) 実際の対象のモデル、(3) 対象のいくつかの側面を扱う図、(4) 単なる言語的記述、の順に抽象度が上がるとした考え方である。第二は、Hoban, Hoban, and Zissmanの“Visualizing the curriculum, posited that the value of audiovisual material” (1937) で視聴覚の素材を連続的に並べたもので、総合的状况、対象、モデル、映画、立体写真、スライド、平面写真、マップ、図表、言語、の順に抽象度が上がるとした考え方である。ただ、両者の理論とも何かの経験的データに基づいた理論ではない。

ラーニングピラミッドを使用することの悪影響と潜在的危険性

ここまで、ラーニングピラミッドの問題点について、その出自、数値の信頼性など批判的に考察を加えてきた。

まとめると、具体-抽象の軸が学習方略と結び付けられ図示されたDaleの“経験の三角錐”と、感覚刺激や自主性を重んじる初等教育（モンテッソーリ法）を紹介する文脈で用いられた箴言のようなものが、後に組み合わせられて用いられ（e.g., 初期NTLモデル）、数々の変形を遂げたものが一般に流布しているラーニングピラミッドであると言えよう。ただし、最初に組み合わせるのがNTLであるかは定かではない。数字には根拠は見当たらず、これを根拠とした使用には次に挙げる通り、様々な悪影響が考えられる。

1. ラーニングピラミッドを使用することの悪影響

ラーニングピラミッドは、「教える方がよい」という特定の価値観を与えているが、元となる図ではそのようなことは述べられていないだけでなく数値は到底信じられるものではない。

第一の問題は、ラーニングピラミッドは、ディスカッションの機会や、他者へ教えることがよいことの理論的根拠として用いられてしまうことにある。初期NTLモデルを見ても、Daleのモデルを見ても、教えることが他よりも遥かに優れている、ということを保証するものではない。

第二の問題は、学習の文脈や内容が抜け落ちたまま、他者へ教えることの良さが語られてしまうことにある。他者へ教える、ということ自体、初期NTLモデルにそもそも記載されていなかったことに加え、学習の効果に関しては、学習者、環境、教師の影響などが複雑に関連しあい、その内容や文脈によって異なる（e.g., Hattie, 2009）が、それを無視する形で言説が用いられてしまう。具体的には、使用者の都合のよいように「教える」という方略が解釈されて用いられる他、本来、特定の文脈においては効果の高い方法である講義についても、その効果が不当に低く見積もられ、講義へのモチベーション自体も減ってしまう可能性がある。これらは、ラーニングピラミッドを用いること具体的な悪影響と言えるだろう。

間違ったものが科学的根拠を持っているかのように伝えられることで、実際の教育カリキュラムの作成過程に悪影響を与えうると考えられる。記憶という観点からのみ数値を読みとけば、1時間他者に教えるという時間を持てば、それは9時間講義を聞くのと同様、という判断ができてしまうが、決してそのようなことはないだろう。Lalley and Miller（2007）も紹介しているように、特定の文脈においては、他のものが優れているということがあり、方略に関して一義的に良し悪しを述べることはできないが、このモデルの使用はそうした過ちを引き起こす危険性を孕んでいる。

実際、文部科学省（2017）は、懸念に関して次のように述べている。

育成を目指す資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質

の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念などである。我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢に支えられていることは確かであるものの、これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態を招きかねないのではないかと指摘を踏まえての危惧と考えられる。

もし、現在流布しているラーニングピラミッドを元に、下位に位置する活動をアクティブラーニングと呼び、それだけを実施するならば、その教育効果が低いことは目に見えているだろう。文部科学省は、最終的な学習指導要領案からアクティブラーニングという言葉を外したのは、この言葉が「型」を想定させすぎてしまい、弊害が懸念されたからなのかもしれない。

2. 直接経験と概念・命題の間がヒエラルキーで表現可能であるための前提条件

本論考では、流布しているラーニングピラミッドに加えて、Daleの“経験の三角錐”をはじめとした、階層モデルを用いる際の危険性についても批判的に検討を加える。

そもそもDaleの経験の三角錐は、どのような事象について成立するものだろうか。Daleは、その著作の中で、経験の有用化に関して、次のように述べている (p. 37)。

経験はいかにして有用化されるか、答えは一言にして尽きる。しかしその意味する内容は複雑である。経験はそれらに名前を附与し、一般化、法則化、原則化、概念化、習慣化、格言化、等のカタルシスを経てはじめて有用化される。この過程は幼児がある事物に単純な名前をつけることから、きわめて抽象的な数学上の公式を導き出す手順に至るまでの全範囲に当てはまる。(略) 三角錐を上方に昇るに従い、最も直接的な経験から最も間接的な経験へと移行する。たとえば、幼児がはじめて試みる事物に命名するようなものから、量子物理学の学説のようなものへと移行する。この過程を十分理解すれば、われわれは、人類がその経験をどのようにして活用して来たかについて概観することが出来るであろう。

このことから分かるように、Daleは、具体的直接的経験の蓄積が、法則化につながる、という発想を持っていると考えられる。前に挙げたような、幼児が言葉を獲得する際の具体的経験の例を鑑みても、そのように捉えられよう。

すなわち、Daleの経験のピラミッドにおいて、具体から抽象にいたるこのヒエラルキーが成立するのは、学習する対象である事柄（たとえば、法則、命題、

概念)が、個別の直接経験と矛盾しない、という強い前提に基づく。これは、全体と部分の関係からも述べることができるだろう。一部の観察が、全体の特徴や隠された法則・ルールに合致している場合には、経験の蓄積が法則の発見や概念の獲得に有効かもしれない。

しかし、具体的直接的経験と一般的な法則との関係を考えると、感覚経験の蓄積が法則の発見につながらない、むしろ抑制的に働くことも数多く存在する。たとえば、人種と性格の関連について、個人Aは、自分が経験したことから、ある法則性を見出すかもしれない。この場合の具体的経験には、どういったサンプルに接触するかという時点でもバイアスがかかっている (e.g., Denrell, 2005) うえに、少数のサンプルから全体の特徴を推測する際には、ステレオタイプに関する研究で明らかになっている通り、この過程でも多くのバイアスが存在する。人種と性格に関連は見られない、という科学的な検討により、もたらされた知見が、様々な差別・偏見を減じてきたともいえるが、こうした介入は、科学的検証を伴わない個人の具体的経験の蓄積だけでは難しいと考えられる。

また、個人が対象と接する際に、何がどこまで弁別可能か、という観点も必要であろう。Daleは量子物理学の学説も抽象化の例として挙げているが、生身の人間が世界を観察しただけではそうした新しい仮説を導くことは不可能であろう。Daleの問題意識は「言語偏重主義」という、授業で扱っていることがらと日常経験の乖離にあり、これは、Dewey (1938) が問題にしていた事柄と同一のものであると考えられる。しかし、直接経験の単純な蓄積で詳らかになる事象には制限があるといわざるを得ないだろう。

これらの問題について、Lewin (1942) は『社会的葛藤の解決』の中の「行為、知識、および新しい価値の受容」という論考の中で次のように明確に述べている (p. 80)。

三. たとい広汎な直接的経験をもちても、そこから自動的に正しい概念 (知識) が生れるわけではない。

何千年の間、人間は落体について毎日のように経験してきたが、それだけでは重力に関する正しい理論に到達するには不十分であった。あまり適切でない概念から一層適切な概念への変化を招来するためには、真理に対する系統的な探索から成長してきた実験という、一連の、非常に日常的でない、人工的経験が必要であった。社会的世界における直接の経験が自動的に正しい概念を形成せしめ、適切なステレオタイプを生み出すのだと仮定することは従って筋の通らない話であると思われる。

アクティブラーニングを通じた教育展開の目指す先に、社会的な事象、未知な問題の課題解決があるとするならば、Daleの抽象と具体のモデルも、何に關

する法則・概念なのかという点、また、それに対して、何が直接経験可能なのか、という視点も取り入れることなしに用いられてしまえば、学ばれるものも矮小化してしまう危険性を孕んでいる。

私たちは、直接的経験によって法則を見出す一方、科学的・学術的検討によって明らかになった事柄も、私たちの知識や行動方略の更新に用いている。日々の生活によってそれらをどのように組み合わせ何を更新しているのか、ということは、たとえば、拙論「人間関係学習論」(土屋, 2017)といった枠組みで捉えていくことも有効かもしれない。

なぜラーニングピラミッドが用いられるのか

それでは、どうしてこうした疑義のある(ほとんど、デマに近い)ラーニングピラミッドが、これほどまでに未だに用いられるのであろうか。本論考では、数字の持つ次元性と、これが用いられる文脈と力関係に関して考察を加える。

第一は、数字の持つ次元性についてである。記憶定着率という観点で、様々なオーバーラップしている教授法が一つの軸で評価できる形になっていることも大きい。このラーニングピラミッドが用いられる場面をみても、アクティブラーニングを推進しようという文脈で紹介されることが多い。「これまでの方法に比べて、こちらの方法の方がよいことが保証されている」といういわゆるお墨付きを得られるからである。ただし、先に述べた通り、モデルは様々に変遷し、その数値も明確ではなく、用いることへは害悪さえ存在する。

第二は、ラーニングピラミッドの持つ自己複製性の強さ、言い換えるならば、ラーニングピラミッドは、変遷の過程で、強いミーム(meme)を手に入れたと言えよう。ミームとは、Dawkins(1976)が紹介した概念で、ある考えや様式が自己複製的に伝播することを捉える概念である。このラーニングピラミッドモデルが紹介されるのは、アクティブラーニングの紹介をする研修や本といった場面である。現在、流布しているラーニングピラミッドモデルでは、「他者へ教えるという経験が最も有効」とされる。このモデルを紹介している場面において、講師や教師はまさに「教える」という立場にいる。すなわちこのモデルを紹介する(教える)場面において、教える側(講師や教師)が、最も有効な理解をしていることを暗に肯定しているという構造を持つ。このモデルは、教える側が自らの存在を肯定するモデルであると言え、その点からもこのモデルの使用が動機づけられると言えよう。さらに、「教える」ことが最もよいとモデルに埋め込まれているため、このモデルに触れた者は、まず手始めとしてこのモデルを「他者に教え」はじめるだろう。このように、現在流布しているラーニングピラミッドは、非常に強い自己複製性を持つといえる。

むしろ、様々な組み合わせられ、変遷を遂げ、数多くの少しずつ異なるモデルが生まれてきた中で、現在流布しているラーニングピラミッド(科学的裏付けをまとい、「他者に教える」ことが最もよいという形で、視覚的にも覚えやす

いもの)が淘汰の過程で残ったとも言えるのかもしれない。

終わりに

本論考を読んだあなたは、ラーニングピラミッドを紹介することを辞めるだろうし、実際に何かの根拠として用いるのは辞めた方がよいだろう。ただし、教え合うという方略が学習方略として、ある文脈では効果を持つこと (e.g., Balta, Michinov, Balyimez, & Ayaz, 2017) も申し添えておく。何より、これまで他の人にラーニングピラミッドを教えていたあなたが、この論考を読み、使用を辞めようとするのであれば、そのこと自体が、「他者へ教える」ということよりも、「本を読む」ということの方が影響が強いこともあるという一例となるだろう。

学習は、様々な要因が絡み合って成立していくものであり、その過程の改善には地道な工夫と取り組みが必要である。本論考は、一見妥当に見えるラーニングピラミッドの使用が、そうした地道な工夫と取り組みを損ずる危険があることを警告するものである。

本論考で検討してきた通り、ラーニングピラミッドを紹介することが、紹介する側の信頼を損なうことは明らかである。紹介する者の信頼を損なうということが流布すれば、それは使用を抑制する方向に働く、つまり、“神話”を終わらせることになるだろう。

引用文献

- アクティブラーニング実践プロジェクト (2015). アクティブラーニングをめぐる起きてきたこと、起こっていること 小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司 (著) アクティブラーニング実践プロジェクト (編著) 現場ですぐ使えるアクティブラーニング実践 (pp. 1-24) 産業能率大学出版部
- Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 Years beyond DISTAR*. Seattle: Educational Achievement Systems.
- Adams, J. (1910). *Exposition and illustration in teaching* New York: MacMillan Company.
- Balta, N., Michinov, N., Balyimez, S., & Ayaz, M. F. (2017). A meta-analysis of the effect of Peer Instruction on learning gain: Identification of informational and cultural moderators. *International Journal of Educational Research*, 86, 66-77.
- Benjes-Small, C., & Archer, A. (2014). *Tales of the Undead...Learning Theories: The Learning Pyramid*.
<http://acrlog.org/2014/01/13/tales-of-the-undead-learning-theories-the-learning-pyramid/>
- Betrus, A. (2016). *The Corrupted Cone of Experience*

- <https://sites.google.com/site/thecorruptedconeoflearning/home>
- Boulmetis, J. (2003). Learning Pyramid. *Instructor*, 113(3), 9.
- BruECKner, J. K., & MacPherson, B. R. (2004). Benefits from peer teaching in the dental gross anatomy laboratory. *European Journal of Dental Education*, 8(2), 72-77.
- Bruyckere, P., Kirschner, P. A., & Hulshof, C. D. (2015). *Urban Myths about Learning and Education* (p.35). Elsevier Science.
- Dale, E. (1946). *Audio-Visual Methods in Teaching*. NY: Dryden Press.
(テール, E. 有光成徳 (訳) (1950). 学習指導における視聴覚の方法 上巻 政経タイムズ社出版部)
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Student Achievement: A Framework for School Improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.
(ドーキンス, R. 日高敏隆・岸由二・羽田節子・垂水雄二 (訳) (1989). 利己的な遺伝子 紀伊国屋書店)
- DeKanter, N. (2005). Gaming Redefines Interactivity for Learning. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 49(3), 26-31.
- Denrell, J. (2005). Why most people disapprove of me: experience sampling in impression formation. *Psychological review*, 112(4), 951-978.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. The Macmillan Company.
(デューイ, J. 市村尚久 (訳) 経験と教育 講談社学術文庫)
- Drewes, F., & Milligan, K. L. D. (2003). *How To Study Science* (4 ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Eby, J., HerrelL A., & Jordan, M. (2006). *Teaching in K-12 Schools: A Reflective Action Approach*. Columbus, Ohio: PearsonB-Merrill- Prentice Hall.
- Haskell, F. (1913). A good word for the Montessori method. *The Journal of Education*, 78 (23 (1959)), 637-638.
<http://www.jstor.org/stable/42821419>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.
(ハッティ, J 山森光陽 (訳) (2018). 教育の効果: メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化 図書文化社)
- Hershman, D. M., & McDonald, E. S. (2003). *Survival Kit for New Secondary Teachers*. Garland, TX: Inspiring Teachers Publishing, Inc.
- Hoban, Sr. C., Hoban, Jr. C., Zissman, S. (1937). *Visualizing the curriculum*. New York: Dryden Press.
- 河合塾 (2010). 2010年度大学のアクティブラーニング調査報告書 (要約版)

- https://www.kawaijuku.jp/jp/research/unv/pdf/2010_active_learning.pdf
- Kim, T., & Axelrod, S. (2005). Direct instruction: an educators' guide and a plea for action. *Behavior Analyst Today*, 6(2), 111-120.
- 小林昭文 (2016). 図解 アクティブラーニングがよくわかる本. 講談社
- Lalley, J., & Miller, R. (2007). The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction. *Education*, 128(1), 64-79.
- 溝上慎一 (2015). アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング 松下佳代 (編) ディープ・アクティブラーニング: 大学授業を深化させるために (pp. 31-51) 勁草書房
- Molenda M. (2004). Cone of experience. In: Kovalchick A, Dawson K, eds. *Education and technology: An encyclopedia*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO; 161-164.
- 文部科学省 (2015). 新しい学習指導要領等を目指す姿
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm
- 名古屋商科大学 (2018). ラーニングピラミッドにおけるアクティブラーニングの効果
<http://www.nucba.ac.jp/active-learning/entry-17091.html>
- 中井咲織・嶋田正和 (2017). アクティブラーニングによる学習定着率は本当に高いのか? *立命館付属校教育研究紀要*, 2, 11-17.
- 中山幸夫. (1988). 現代におけるモンテッソーリ教育運動の動向とその課題 *教育方法学研究*, 13, 77-84.
- Rosenshine, B. (1976). Recent Research on Teaching Behaviors and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 27(1), 61-64.
- Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns: a classroom teacher's guide (2nd ed.)*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Strauss, V. (2013). *Why the 'learning pyramid' is wrong*.
<https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/03/06/why-the-learning-pyramid-is-wrong/>
- Subramony, D. P., Molenda, M., Betrus, A. K., & Thalheimer, W. (2014). Previous Attempts to Debunk the Mythical Retention Chart and Corrupted Dale's Cone. *Educational Technology*, 54(6), 17-21.
- Thalheimer, W. (2006). *People remember 10%, 20%...Oh Really?*
https://www.worklearning.com/2006/05/01/people_remember/
- 土屋耕治. (2017). 「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. *人間関係研究*, 16, 1-13.
- 山本富美子 (2011). 明快で論理的な談話に見られる具体化・抽象化操作: Edgar DALEの「経験の円錐」の論理的認知プロセスをめぐって *アカデミッ*

ク・ジャパニーズ・ジャーナル, 3, 67-77.

Wood, E. J. (2004). Problem-Based Learning: Exploiting Knowledge of how People Learn to Promote Effective Learning. *Bioscience Education e-journal (BEE-j)* (Vol. 3, pp. 3-13) : The Higher Education Academy.

※Webページは, 2018年2月23日閲覧確認済み。

歩き遍路の遍路者にとっての意味と 日常や生き方に及ぼす影響についての考察 (2)

—Cさんの語りを通して—

境 徳子

(大垣市役所・2016年3月卒業生)

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本稿は、四国歩き遍路の遍路者にとっての意味と日常や生き方に及ぼす影響について、考察した。本稿は、(1) 四国遍路は歩き遍路体験者にとってどのような意味があるのか、(2) 四国歩き遍路体験後の日常生活や生き方への継続的な影響にはどのようなものがあるか、(3) 歩き遍路者にとっての四国遍路空間の特性とはどのようなものであるか、を明らかにすることを目的としたものである。四国遍路歩き遍路体験者であるCさんに、半構造化したインタビューを行い、そのデータをナラティブ・アプローチによって分析・考察した。

目的(1)に関して、①霊的体験 —弘法大師の声—、②お接待 —四国の人々の温かさへの感謝—、③お経をあげながら歩くこと —周りの人や先祖との繋がりがり—、④自然や動物との繋がりの感覚 —生かされていることへの感謝—、の観点から考察した。また、目的(2)に関して、①衆生秘密 —殻を破る—、②即身成仏 —現世を楽しむ—、③人に優しくなる、人を受け入れる、の観点から検討を加えた。そして、目的(3)に関して、①四国曼荼羅の世界、②三密行をすることができる別世界、③ケガレの世界とハレの世界の切り替え、④お遍路さんを受け入れる風潮、の観点から考察した。

キーワード

四国歩き遍路者、意味と日常や生き方に及ぼす影響、ナラティブ・アプローチ

I. 問題および目的

境(2016)は、四国遍路空間(とくにその非日常性)は歩き遍路体験者にとってどのような意味をもつのか、また、四国歩き遍路体験はその後の日常生活にどのような影響を与えているのか、について明らかにしようとしたものである。

楠本・境 (2017) は、境 (2016) では不十分であった (1) 先行研究のレビューを行うとともに、(2) 境 (2016) が四国遍路に関する心理学領域の諸研究の中でどのような位置づけやオリジナリティをもつのかを探究することを目的とした考察を行っている。境 (2016) は、遍路者のインタビューデータの詳細を記述し、そのデータに即したナラティブ分析を施しており、他の先行研究で未検討であった点について詳述しているところに、オリジナリティがあると考えられた。しかし、考察の深化などの点においては、今後検討されるべき課題が残されていた。

そこで、境 (2016) のオリジナリティを活かした、さらなる考察を行うために、楠本・境 (2018) はインタビューデータの再分析を実施し、まず一人のインタビューのデータを再分析した成果を報告している。

本論では、楠本・境 (2018) とは別のインタビュー・データを再分析することによって、これまでに提起された課題について検討を加える。なお、再分析に際しては、インタビューの語りを重視し、それに密着し、その語りを中心にして考察する。現在、四国遍路に関しては、宗教学、仏教学、歴史学、文化人類学、社会学、心理学、教育学など様々な学問領域から研究がなされている。そのような広範な学問領域に亘る先行研究を網羅的に参照することは、筆者らの力に余るため、ここでは主に心理学領域の先行研究を参照し、分析・考察する。

以上のことから本研究では、(1) 四国遍路は歩き遍路体験者にとってどのような意味があるのか、(2) 四国歩き遍路体験後の日常生活や生き方への継続的な影響には、どのようなものがあるか、(3) 歩き遍路者にとっての四国遍路空間の特性とはどのようなものであるか、を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査方法

四国遍路に行こうと考えた動機、四国遍路中の体験、感情、そしてその後の生き方への影響等は、個人によって様々であり物語性があると考えたため、半構造化したインタビューを用いた調査を行った。

インタビューは、X年9月に、Cさんの自宅にて、著者の一人が実施した。インタビューは約2時間40分であった。

2. インタビュー

①四国遍路の方法として、バスツアーや自家用車を遍路の手段とせず、基本的に歩き遍路を行った人を対象とした。歩き遍路には、一番から八十八番までの寺院を続けて参拝する「通し打ち」と、少しずつ期間を区切って行く「区切り打ち」があるが、どちらの遍路も対象とした。

②本研究では、四国遍路が体験者の遍路体験後の生活や生き方にどのように

繋がっているのかを、実際に四国遍路に行った方の語りから検討することを目的としているため、結願¹し、1ヶ月以上日常生活を送っている人を対象とした。

境（2016）では、上記の2条件を満たした3名（女性1名、男性2名）にインタビューを実施している。本論では、そのうちのCさんの語りに着目し、再分析を行った。

Cさんは60歳代後半の男性で、これまでに歩き通し遍路（4回）、歩き遍路の前に車で24回まわっている。

3. 質問項目

インタビューにおける質問項目は以下の通りであった。

- ①四国遍路を行う前は四国遍路にどのようなイメージを持っていたか
- ②四国遍路に行こうと思った動機
- ③四国遍路で心に残った体験について
- ④遍路を（まさに）終えたときの感覚、気持ちはどうだったか
- ⑤日常生活に戻ってどう感じたか
- ⑥四国遍路体験はあなた（遍路者）にとってどのような意味があったか
- ⑦四国遍路に対して今はどう思っているか

4. 分析方法

インタビュー終了後に逐語録化されたインタビュー内容に対して、再びナラティブ・アプローチによって分析し直すとともに、考察を行った。

Ⅲ. 結果および考察

Cさんは60歳代後半（インタビュー当時）の男性である。30歳代後半に車で四国遍路を始め、合わせて24回四国をまわっている。60歳代前半にはじめてト鉢・野宿で歩き遍路を行い、そこでの経験をきっかけに、ボランティア活動をするようになった。その翌年、高野山大学大学院へ進学し、僧侶の資格をとるなど、意欲的に活動している。調査当時までに通算4回の歩き遍路を行っていた。

まずCさんの四国遍路以前から現在（インタビュー当時）に至るまでの経緯を「Cさんの四国遍路体験」としてまとめる。次に、「歩き遍路中の重要な体験とその意味」について記述し、考察する。さらに、高野山大学大学院で遍路学を学んだCさんの視点を中心にして、「四国遍路体験後の日常生活や生き方への影響」と「遍路者にとっての四国遍路空間の特性」について記述し、考察する。

¹ 八十八カ所全て参拝し終えること

1. Cさんの四国遍路体験

1) 四国遍路に行くきっかけ・動機

Cさんは30歳代後半に車で四国遍路を始めた。そのきっかけは、ある知り合いのお坊さんに「人の気持ちわからんし、痛みもわからへんと。そんな人、タコのクソだって。それを直す方法はもう四国遍路しかないから、あんた四国遍路行きなさいって言われた」(L384~386) ことだった。Cさんは「なんでこんなもん行かないかんのや」(L387~388) と思ったが、「タコのクソっていうのが気になってね。よし、そしたらもう行こか」(L388) と思い、車での遍路に行くことを決めた。その後Cさんは、「車で回っててもね。やっぱりね、おかしなものでね (略) なんか毎年行かなあかんあというので、行くようになったね、ずっと」(L401~402) とあるように、約22年間で車での遍路を24回行った。かつて、Cさんは「人の道外してるようなことを (略) 例えば嫁さんを泣かしてたようなことをね。そういったまあことがあったんだけど。それは(略) 家族と一緒に遍路することによって、それがこうなくな」り (L879~881)、「家庭が (略) 円満になって」いった (L357)。

Cさんは四国遍路に何度も行く理由を以下のように語った。

どうしても(略)生きていく為には(略)人に迷惑もかけてるし(略)例えば、自分の車乗って走るだけでも(略)環境に悪いっていうことをしてる。食事をするのも、色んなものの命を頂いてる。(略)人に悪い事することもある。(略)日常生活の(略)そういったものを年に一回でも巡礼する事によって気持ちをリセットする。(L462~472)

Cさんは、人は生活するだけでも、他の人や生き物、地球環境などに、どうしても迷惑をかけてしまうと考えている。四国遍路では八十八カ所の寺院を参拝し、お経をあげるが、その読経では「まず懺悔」(L478)をし、最後には必ず「皆さんが良くなりますように」(L483)と唱える。Cさんにとって四国遍路は「心を洗い」(L473)、「身体を清め」(L480)、「日常の積もり積もった垢を綺麗にする」(L488) 行為であり、1年の「ひとつの区切り」(L646) となっている。

2) 初めての歩き四国遍路

Cさんは60歳代前半に、はじめて歩きで四国遍路に行くことを決めた。そのときのCさんの心情として「何か物足りない部分」(L269)があった。

田舎から高校卒業して、昼間働いて夜大学行って、で自分の目標だった(略)小さい会社作るというのがあって(略)独立した。(略)で、子供三人できたし(略)そこそこ遊びまわってたし、えー小さな家も買ったし、子どもみんな全員独立したし、というので(略)裸一貫で出てきてそこ

そこ自分ではやってるなって思ってきたんだけど、何か物足りない部分がある。(L264～269)

そのような思いを持っている時に、お遍路を紹介してくれたお坊さんから、托鉢して、野宿で歩いて四国遍路に行けば、必ず弘法大師に会うことができると教えられ、Cさんは「弘法大師さんに会えるから…。もう是非会ってみたい」(L491～492)との思いや「何かが変わると期待」(L494)から、托鉢・野宿による歩き遍路を実践した。

一番から八十八番のお寺まで歩いたCさんであったが、その間に弘法大師に出会うような決定的な出来事はなかった。しかし、八十八番から一番のお寺に戻るため、11月の早朝5時頃に山の中を歩いていた際に、Cさんは不思議な体験した。

声が聞こえてね、今でも忘れないね。「もったいないぞ、もったいないぞ」っていうんですね。んで、「まだまだ力出してないぞ」ってこういうわけ。んで、その時にもう周り誰も居ないから、もうこれはもうお大師さんしかないって思っ。(L288～291)

真っ暗な山の中で聞いた声を、Cさんは弘法大師の声だと思った。そして「まだまだ力出してないって、どういうことかな」(L291～292)と思ったCさんは以下のように考えた。

それまで自分のことしか考えてなくて(略)社会に迷惑かけずに、仕事を通じて社会に貢献して(略)家族を大事にして、えー、それで良いんだと思ってる自分がおったけれども、それだけではあかんと。(L890～892)

見返りを求めない、誰が利用するかわかんない人の為にこう(略)お接待してくれた(略)人がおって、四国遍路はできたんだから、自分も(略)そういう気持ちで生活せないかん。(略)行動せないかん。(略)その行動がボランティアだけではないかん。(略)もう少し自分を変えるんやったら、何か他に出来ることないかな。(L851～856)

Cさんは、それまでの人生において「そこそこ自分ではやってるな」(L268)と思っていたが、四国遍路中にお接待してくれた人々とそれまでの自分を比較して、それまで自分が一生懸命やってきたのは、自分や家族という自分の身の回りのことであることに気づいた。そして、Cさんは「ただお四国回るだけでこんなにお世話になったんだから、やっぱりボランティアで人様になんかせん

といかん」(L304~305)と思った。

3) 初めての歩き遍路の後の活動と思い

「ボランティアで人様になんかせんといかん」(L304~305)と思ったCさんは、ヘンロ小屋に関するボランティア活動を始めた。続いて、「もっといろんな形でお遍路さんにお世話できることをしよう」(L310)と考え、公認先達になった。

また、ボランティア活動だけではなく、「もう少し自分を変えるんやったら、何か他に出来ることないか」(L855~856)と考えたCさんは、15年程前から興味を持っていた「奥駈に行きたい」(L897~898)、「お大師さんのことをもっと知り勉強したい」(L312)と考え、大峯奥駈道(おおみねおくがけみち)²に挑戦した。その奥駈の道中で、かつて弘法大師が見たと思われる高野山の景色を見た。その時の体験をCさんは以下のように語った。

奥駈行くと吉野から山上ヶ岳に行く時にね、途中で休憩する時にね、あれがあそこが高野山だって言ってね教えてくれるんですよ。ああ、あれが高野山かあって。(略)お大師さんが若い時にね(略)吉野から南に1日、西に2日行って高野山を見つけるっていう文章があるんですよ。弘仁7年の6月に嵯峨天皇が高野山を下さいっていう上奏文、それに書いとるんですよ。そういうね、高野山は私が若い時に(略)青年の時に見つけたんだっていうことを書いとるんですよ。だから、奥駈に行ったことももの凄く大きなことになってるんですよ。(略)そういう意味でまさか、あれが坊主になるきっかけだったのかな。そうなんです。(L551~560)

奥駈で、高野山を見たCさんは、弘法大師が高野山を見つけた体験に思いをはせた。そのことはCさんが僧侶になる大きな一因となった、とCさんは考えている。

さらに、「お大師さんのことをもっと勉強しようと思ったら」(L313)、高野山大学の大学院には遍路学があると知り、Cさんは「私の為やみたいなものやと思って(略)行こうって決めた」(L313~317)。そして、「せっかく(略)高野山大学まで来たんやから、もう正式なお坊さんになってやる」(L321~322)と思い、僧侶の資格をとり、60歳代後半に高野山大学大学院を修了した。

歩き遍路中「追善供養をずっとしたんですよ。そしたらやっぱりいろんな縁が出てきた」(L515~516)、とCさんは語った。例えば、「今私の先生になってる住職さん」(L525)は、Cさんの両親が四国遍路を通してつながりがあったお寺の住職であり(L524~525)、お遍路を始めた時にCさんに托鉢の仕方を

² 大峯奥駈道とは、吉野と熊野を結ぶ大峯山を縦走する修験道の修行の道であり、弘法大師も修行したといわれる。

教えてくれた人でもあり、その後Cさんが高野山での修行をするための推薦をしてくれた住職でもあった(L516~537)。高野山での「きつい」(L906)行などの様々な場面で、「今私の先生になってる住職さん」(L525)や「乗り越えさせてくれた先生」(L920)達の支えがあったおかげで、いくつもの関門を乗り越え、大学院を修了することができた、とCさんは考えている(L516~539, L906~937)。

歩き四国遍路をきっかけに、公認先達、奥駈、高野山大学大学院への進学、僧侶の免許の取得など、多くのことに挑戦してきたCさんであるが、Cさん自身は自分の殻を「まだ破りきれてない」(L586)といい、インタビュー当時には新たなチャレンジを続けていた。一つには、高野山真言宗本山山布教師になるため勉強をしていたこと、また、僧侶の資格を活かして、お金がなくて葬式をあげられない人の為にボランティア活動をしたり、地元誌での執筆、高野山に関する講演なども行っていた。

このように、歩き四国遍路したことによって「今までしたことなかったことが出来るようになる」(L594~595)り、Cさんの活躍の場が「広がってきた」(L593)。

2. 歩き遍路中の重要な体験とその意味

本節では、目的「(1) 四国遍路は歩き遍路体験者にとってどのような意味があるのかを明らかにする」を達成するために、四国遍路において、Cさんにとって重要であったと捉えることができる体験を取り上げる。

四国遍路してなかったら坊さんになんてなってないから、まあ大学院には行ってないよね。だから(略)今までの殻をこう破る、(四国歩き遍路に行く前は)自分ではそんな、そこまでなと思ってた。(略)だから、そういうことができたというのは、その四国遍路の、凄い、私はおかげなんやね。(L348~353)

Cさんは、四国歩き遍路に行くまでは「自分は一生懸命やってきたという自負」(L351)があった。また「自分では(略)そこまで」(L350)活躍の場が大きく広がるとは想像していなかった。しかし、四国遍路での経験が現在まで「繋が」(L593)ってきた。「野宿の遍路してなかったら今の私はない」(L872)とあるように、托鉢・野宿による歩き遍路体験はCさんの人生における大きな転機であったことがわかる。

本節では、そのような転機を生んだ四国遍路中のCさんの体験を記述し、Cさんにとっての意味について考察する。

1) 霊的体験 一弘法大師の声一

前節にも記したが、「もったいないぞ、もったいないぞ。まだまだ力出して

ないぞ」(L845～846)という弘法大師の声を聞いたことは、Cさんの生き方を一変させる最大のきっかけだったと捉えることができる。Cさんはその声の意味について、歩きながら、さらには日常に戻った後も考え続けた。

「もったいないぞ」って、「まだまだ力出してないぞ」っていう、声を聞いて、意味がわからなかったんだけど。(略)自分でこう歩きながらずっと考えてたけど。そこは、今までの自分というのは、もうほんとに、自分の為、家族の為、もう何事も、もう全部が自分のもう為に、やってたんだけど、これは間違ってるって。こっだけその遍路でお世話になった。(略)ボランティアですよ、見返りを求めない、誰が利用するかわかんない人の為にこう、いろんなことをしてくれてた。お接待してくれた。そういった人がおって、四国遍路はできたんだから、自分もそういう、Y(Cさんが住む都道府県名)に帰ったら、そういう気持ちで生活せないかん。ただそう思うだけではいかんから行動せないかん、というので、いろんな行動に移していった。(L845～854)

「もったいないぞ、もったいないぞ。まだまだ力出してないぞ」(L845～846)という言葉の意味を最初Cさんは理解できなかった。しかし、歩きながら考え続けることを通して、遍路中に受けたお接待のことに思い当たり、日常に戻った後、「見返りを求めない」心で、「ボランティア」という「行動に移して」いくことを決意した(L850～854)、と捉えることができる。

Cさんには、「何か物足りない部分」(L269)があった。そのような思いを持っている時に、お遍路を紹介してくれたお坊さんから、托鉢して、野宿で歩いて四国遍路に行けば、必ず弘法大師に会うことができると教えられた。Cさんは「弘法大師さんに会えるから…。もう是非会ってみたい」(L491～492)との思いや「何かが変わると期待」(L494)から、托鉢・野宿による歩き遍路を実践した。弘法大師に是非会ってみたいという切なる願いをもっていたCさんにとって、弘法大師の声を聴けたことは、その願いが叶った重要な体験であったと推測できる。

しかし、それに止まらず、聴いた当初は、「意味がわからなかったんだけど(略)自分でこう歩きながらずっと考え」(L846～848)る意識的思索を行ったことが、この声が伝えんとすることを生き方の中で実現していくことができたと一因であると考えることができよう。

さらに、後述するように、この声の意味することを実現し、次々と自分の「殻を破る」(L352)ことができ、それまでとは生き方を大きく転換できたことが、この体験をより意味深いものになっている、と考えることができる。

福島(2004)は、遍路中の霊的体験は、その前後の生活や人生も含めた一つの遍路物語であり、それぞれの遍路者が霊的体験をどう意味づけていくかとい

うことこそが重要で、自分なりの意味づけがなされれば、その体験を自分の遍路物語に組み入れ、生活や人生において建設的な形で活かしていくことができるとしている (pp.200-201)。Cさんは、福島 (2004) が言うように、弘法大師の声の意味を自分の人生の中で意味づけることができ、建設的な形で実現していった、と考えられる。

2) お接待 —四国の人々の温かさへの感謝—

Cさんにとって、お接待は、「人のありがたさ」(L966) が本当によくわかった体験であった。

人のありがたさっていうか、生かされてるとというのが、ほんつとにわかりました。(略) 四国の人々の温かさ、それはお大師さんに対する温かさなんですけど、同行二人 (略) お大師さんと歩いてる人っていうので。(略) 通学してる小学生からも (略) おじさん頑張って、とかね。(略) 山の中歩いてたらお遍路さん頑張ってくださいとか。(略) 休憩する小屋とか、寝る小屋とか作ってくれたり (略) 四国の人々のありがたさがわかる。んで (略) 感謝できる (略) 気持ちになれる。(略) だから、人に優しくなるじゃないですか、うん、誰にでも、帰ったら。(L966~980)

野宿かつ托鉢で歩き遍路をしていたCさんにとって、食べ物などのお接待はもちろん、休憩所や、通夜堂・ヘンロ小屋など宿泊できる場を設けていてくれることは、とてもありがたいことであった。また四国の人からの励ましの言葉がCさんには嬉しく、心に残るものであったことがわかる。このような無償の人の温かさに触れ、Cさん自身も日常に帰ってきてからも「皆さんのおかげで、生活してるんだから」(L893)、「感謝」(L977~978) の気持ちを持ち、「人に優しく」(L980) しようと考えたと思われる。

先行研究でも、「お接待」や「感謝」について触れている論文は多く (福島, 2004など)、歩き遍路者に共通する重要な体験や思いである、と理解できる。福島 (2004) は、お接待が歩く上で励みになること、生きていく術になっている人もいることや、お接待されることで自分がお遍路であることを強く自覚し、それは信仰心の変化とも関連がある、と述べている。また、彼女によれば、お接待や声かけを受けるうちに、人の優しさが身にしみ、お返ししていこうとの気持ちが強まっていくこと、遍路を歩き通す原動力になるなど、身体・心理・社会すべての効果を引き起こす土壌となっている (pp.204-206)。福島 (2006) は、自己探求・安定期では、接待など周囲の行為に思いをはせるなど生かされていると感じ、世話になった分はお返しをしたい、自分も人のために役立ちたいなどと思うようになるとしている (p.408)。高橋 (2012) も、「お接待」は、遍路者に四国の人々に「見守られ、助けられたという実感」を与え、遍路者が

「自己の変化に気づき、感謝に至る過程」を支援すると報告している (p.101)。

3) お経をあげながら歩くこと 一周りの人や先祖との繋がりー

お経をあげながら歩くことを歩き遍路の途中で知って以来、Cさんは、四国遍路をしている間、「ずーっと (略) お経あげながら歩いた」(L508)。両親、親戚、仕事の取引先の人など生きている人には「感謝のお経」(L163, 544)を、顔も知らないような祖父母、曾祖父母などの先祖など亡くなった人には「追善供養」(L162, 515)を、「ひとりひとりずーっと名前を言って」(L543~544)、「一歩一歩お経を」(L161)あげていた。

今まで自分がこう生まれて関わってきた人。でも顔も知らないけどおじいちゃんおばあちゃん、私を知ってるのは両親の両方のじいちゃんばあちゃん1人しか知らないからね。(略) それでも、だから私がいてるっていうのは、親父がいて、その親父や両親や、ほしたら母親の両親や (略) でもその人がおったから、ああこの人も供養せないかなあ。(略) ずーっとそのお経あげながら歩いたんですよ。(略) そういうふうにならなくなってきたんです。だから供養の連続。そんな供養したことなかったなあ、と思った。(L501~511)

四国遍路中、一歩一歩が供養の連続であり、今までしたことのない供養を行うことを通して、Cさんは先祖との繋がりを感じていった、と理解できる。

さらに、先祖との繋がりを感じる次のような出来事もあった。歩き遍路でCさんの母親の実家に立ち寄った際に、Cさんの曾祖父さんの納経帳が出てきた。Cさんは「追善供養をずっとした。(略) そしたらやっぱりいろんな縁が出てきた」(L515~516) ことに対して、「すごいなあ」(L512) と思った。

Cさんは、「感謝のお経」(L544) や「追善供養」(L515) を行ったことが「あったからひょっとしたら坊さんになったのかもわからん。(略) はじけるような部分があったのかもわからん」(L546~547) と語っている。お経をあげながら歩き、周りの人や先祖との繋がりを感じることができたことは、後述するように、遍路後にCさんの生き方・人生の大きな転機があり、僧侶になるなど思いもかけなかった人生の展開が生まれた一つの要因と考えることができる。

先祖供養は、四国遍路における主要な動機の一つである。しかし、楠本・境(2017)がレビューした心理学領域の文献には、歩き遍路者の先祖供養や先祖との繋がりに関して詳述した研究は見いだされていない。ただ、楠本・境(2018)のインタビューであるBさんには以下のような語りがあった。「だから四国を歩いて、一番何が (略) 今までで良かったかっていうと、やっぱりそういう両親、まあ産んでくれたこと、もう自分が存在すること自体の、その両親がおれへんかったらあかん訳やんかね。でそういう、あの今まで当たり前やと思

うてたそういったことに、ほんまにこう、感謝できるっていうか。(略) それは、まあ四国行った一番大きい(略)効用っていうか、うん、効果やったと思うね、今、思うとね」(L935～940) (楠本・境, 2018, p.46)。「Bさんは、四国遍路を通して、両親に対する感謝が『腑に落ち』(L950) た。先祖供養に関しても、『お題目じゃな』(L955) く、『凄く自分の中ではリアリティー』(L954) を感じるようになってきた。それは、『凄い奥底の方に感謝するもの』(L954～955) だとBさんは考えている。『命の集大成』(L958), 『命の繋がり』(L972) で、自分が『今生きてるっていう』(L973) 実感をBさんはもつことができた」(楠本・境, 2018, p.47)。

上に挙げたBさん同様、Cさんにとって、四国遍路において「ずーっと (略) お経あげながら歩いた」(L508) 体験は、先祖や周りの人との繋がりを感ずることができた重要な体験であったことがわかる。

4) 自然や動物との繋がりの感覚 一生かされていることへの感謝一

本節の2で取り上げたように、Cさんにとってお接待は、「人のありがたさ」(L966) が本当によくわかった体験であり、「感謝」(L977～978) の気持ちをもたらししてくれるものであった。Cさんは「遍路に行くと、人のありがたさっていうか、生かされてるとというのが、ほんつとにわか」(L966～977) った。

また、3) に記した先祖との繋がりの感覚は、生かされているという感覚への広がりをもったものだと思う。

自分も一人じゃないんだ。生かされてるっていうのは、もうその繋がりでしょね。先祖との繋がり、だから、動物との繋がり、まあ自然との繋がりがもそうですけど、そういうのが、ありがたいことやと思うんやね。
(L989～992)

Cさんは、人だけでなく動物や自然との繋がりによって、自分は生かされている、一人ではないという気づきに至ったと考えられる。そしてそのことへの感謝を感じている。

高橋(2012)は、結願し一番札所に向かう途中に起こった、「柔らかな春の光の中で『草や木や鳥や風や雲にすらも僕は生かされている。』一瞬涙腺が緩む。深呼吸しながら細胞一つ一つに今の心のざわめきを刻み込むとしよう」との遍路者(事例2)の思いを記している(p.97)。藤原(2000a)は、四国遍路者の遍路前と遍路後の心理的变化を明らかにすることを目的として、歩き遍路体験者である僧侶7名に対して面接を行い、そのデータを基に事例研究を行った。その中で、遍路中の感情状態として調査対象者Bは「人間は一人では生きられないものということ」、「人の温かい心や自然の素晴らしさからこう感じた」と語っている。また、Fは「生かされている」、「自分はすごく小さい」と述べ

た (pp.111-112)。藤原 (2003) は、四国遍路の手記の内容分析を行い、KJ法により、遍路経験を構造化したところ、一つの島のタイトルは「おかげの自覚」であり、その中に「多くの人々の支え」, 「皆に生かされ皆を生かす」とのカードが含まれていた。

ある知り合いのお坊さんから四国遍路に行く前に、「人の気持ちわからんし、痛みもわからへんと。そんな人、タコのクソだって」(L384~385) 言われた。そのような、かつてのCさんと比較すると、「繋がり」(L990) の中で「生かされて」(L990) いることが「ありがたい」(L991) と感じる思いの発現は、歩き遍路を体験することによる重要な心理的变化であり、生き方を変える大きな要因の一つであると考えられる。

後述するように、「殻を破る」(L352) ことはCさんの生き方が大きく変わるための重要な要因である。しかし、「殻を破る」(L352) ことは一人で成し遂げられることができなかった。殻を破るためには、Cさんにとって繋がりが重要であった。「繋がり」(L990), 「生かされて」(L990) いることへの気づきは、托鉢・野宿による歩き遍路によって、Cさんにもたらされた。「感謝のお経」(L163, 544) や「追善供養」(L162, L515) を、「ひとりひとりずーっと名前を言って」(L543~544), 「一步一步お経を」(L161) あげることを通して、Cさんは、「繋がり」(L990), 「生かされて」(L990) いることへの気づきを深めていった、と理解できる。

本節では、歩き遍路中のCさんにとっての重要な体験とその意味を、1) 霊的体験 —弘法大師の声—, 2) お接待 —四国の人々の温かさへの感謝—, 3) お経をあげながら歩くこと —周りの人や先祖との繋がり—, 4) 自然や動物との繋がり —生かされていることへの感謝—の観点から記述・考察した。「お大師さんに触れるには『つながり』を感じたときである (ママ)。四国の自然、お寺での勤行と祈り、地元の人たち、お遍路仲間にふれたときにお大師さんが現れる。このような関係性によってお大師さんのこころの働きが生じるときに宗教性 (神聖性) に触れるといえる。それは『ありがたい』とか『感謝』の気持ちが湧いているときなのである」(黒木, 2009, p.72)。上に考察してきたように、Cさんは四国遍路空間を歩く中、人の温かさを感じる、繋がり —のなかで生かされていること—を感じるといった心境にあった。それらのことが基盤となり、総合されて、Cさんは弘法大師の声を聴くことができた、と考えることができよう。これらの体験や心境の変化は、Cさんの生き方を変える大きな要因であったと考えられる。

3. 四国遍路体験後の日常生活や生き方への影響

本節は、目的「(2) 四国歩き遍路体験後の日常生活や生き方への継続的な影響には、どのようなものがあるか」を明らかにするために、歩き遍路後に生じ

たCさんの日常生活や生き方への影響や変容を記述し、考察する。その際、大学院で遍路学を学び、僧侶でもあるCさんの知識を踏まえて考察する。また、必要に応じて、心理学領域の先行研究の知見を利用する。

1) 衆生秘密 一般を破る一

Cさんの歩き遍路体験に関する最大の特徴は、遍路後に生き方・人生の大きな転機があり、僧侶になるなど思いもかけなかった人生の展開があったことである。

前述したように、初めての歩き遍路の後、ヘンロ小屋のボランティア、公認先達、大峯奥駈道での修行、高野山大学院への進学、僧侶の免許の取得、お金がなくて葬式をあげられない人の為のボランティア活動、地元誌での執筆、講演、高野山真言宗本山布教師になるための勉強など様々な活動を、Cさんは積極的に行い、活動の場が大きく広がった。

「歩き遍路中の重要な体験」としても述べられている通り、Cさんはこのような活動を行うようになったのは、歩き遍路のおかげであると考えている。

歩き遍路することによって、自分の殻を完全に破ることができた。(略)

それまでの自分とは違う、自分を(略)見つけたというか(略)発見したんでしょね。自分の内なる、内に持ってたもの(略)が、出てきた。

(L882~884)

活動の場が大きく広がるという人生の展開に対して、Cさんは弘法大師の「衆生秘密」(L245)という教えと結びつけて考えている。Cさんによると、衆生秘密とは、その人には「まだまだ出来る能力があるのに発揮してない所」(L123~124)であり、「お大師さんは衆生秘密ってのを非常に重要にして(略)その人の持つてるものを最大限に出しなさい活かしなさいという、強く生きなさい、能力を発揮しなさい」(L570~572)と教えた。Cさんは、「後からやけど、お大師さんのこと勉強し(略)はじめて、あああれはそういうことなんだなって」(L573~574)、自らの歩き遍路体験を弘法大師の教えと結びつけて理解することができた。

Cさんは、歩き遍路後の自分の活動の広がりを「衆生秘密」(L245)という教えを用いて以下のように語っている。

衆生秘密というその人の持つてる能力を最大限に出すってということなんです。私四国遍路してなかったら坊さんになんてなってないから、まあ大学院には行ってないよね。だから(略)今までの殻をこう破る。(四国遍路に行く前は)自分ではそんな、そこまでなと思ってたのが、自分はそれまで、それでも自分は一生懸命やってきたという自負があったんだ

けど、それがまだまだダメだという事を、ほんに気づかされて、その殻を破ると言うんですか。だから、そういうことができたというのは、その四国遍路の、凄い、私はおかげなんやね。(L348～353)

Cさんには「もったいないぞって、まだまだ力出してないぞっていう、声を聞いて、(略)一種の目覚め」(L845～847)があった。今までの生き方では「まだまだダメだという事を、ほんに気づかされて、その殻を破る」(L352)ことができた。そして、「本来持つてる力を出」(L830)すことができた、とCさんは考えている。「自分の限界、私はこれが限界だ、自分はこれがいいと思ってるその殻を破れさす、さしてくれるところというのが(略)四国遍路」(L245～247)なのである。

福島(2004)は、遍路者が育んでいく信仰心とは、何らかの宗教に入信しようとか、本を読んで教義を学ぼうとか、出家しようというような類の信仰心ではなく、宗教心と呼ぶより、お地蔵に供物を供え、手を合わすというような生活態度として実践される感謝のこころ、風景に溶け込み生活に根ざした慈悲のこころではないか、としている(p.198)。それに対して、Cさんは、「実際、私のような遍路から坊さんになった人って、意外といてるんです。(略)私が(略)ネットで知り合った、三人文珠さんって行って、四国徳島で住職してる人もそうやったんやけどね。お遍路さんから」(L956～959)と述べている。心理学領域の先行研究には、この点に関する体系的な研究が見当たらなかった。そのため、本論では、福島(2004)に、遍路中に啓示を受け、ただちに僧侶になった遍路者の例(pp.231-232)と先達を目指している遍路者の例(pp.246-250)が記されていることに触れるに止め、この点に関して、これ以上の言及は控えない。

僧侶としての遍路者を扱った類似のテーマに関する研究としては、藤原(2000a)がある。彼は、四国遍路者の遍路前と遍路後の心理的变化を明らかにすることを目的として、歩き遍路体験者である僧侶を対象として面接による事例研究を行った。調査対象者Bは遍路後の自己変容として、「自分は宗教家故に人の役に立ちたいという心が強く芽生えた感じ」、「弘法大師の教えを広めていく自信」を挙げた。Dは「修行の一段階を終えた喜び」、「真言行人としての自覚が深まり、仏法に対する姿勢がしっかりした」と述べた。Gは「信仰が確立した(お大師様が今もお我々衆生を守ってくださっていることは理解していたが巡拝することによって確かに)」と語った。藤原はこの3名の巡礼効果を「僧侶としての自覚深化」と解釈している(pp.111-114)。藤原(2000a)の調査対象者は元々僧侶であるため、Cさんのように歩き遍路後に僧侶になったケースとは、同じではない。しかし、歩き遍路が僧侶としての信仰の深まりを促す場合があることの一例と理解することはできよう。

Cさんが次々と殻を破り、僧侶になるまでに至ったことについての語りは、

オリジナリティのある、貴重な語りであると考えられる。

2) 即身成仏 一現世を楽しむ一

歩き遍路は、Cさんの日常生活での心境にも影響を与えたと考えられる。歩き遍路から日常生活に戻ってきた後の心境に関して、「日常で嫌とかいうことはまず無いですよ」(L802)、「お大師さんは、この世を楽しんで生きなさいって人ですから」(L811～812)と、歩き遍路のCさんへの影響を語っている。

考え方がいつもポジティブで前向きだから、後ろ振り返るという事が無いのよ。そういうのは、ほんとお遍路してたらそうやろね。(L688～690)

考え方がポジティブで前向きなのは、お遍路の影響であることが語られている。「えらい変わったと思うてる」(L694)とあるように、歩き遍路以前の自分とは「えらい違い」(L693)なのである。そして、「段々段々意識が強くなって。(略)変な意味での開き直りになってきてるんかなあ」(L680～681)とあるように、時間を経るごとに徐々に強くなっていっている感覚であることがわかる。

このような心のありようをCさんは、弘法大師の教えの「即身成仏」(L819)と繋げて考えている。Cさんによると、弘法大師は、「生きてる親からもらった身体そのまま、身体で、この世で(略)幸せにならなあかん、成仏」(L21～22)する。「現世、今行きてる今を大事に、今生きてる今を楽しまなあかん。今生きてる今を幸せにならなあかん。それが即身成仏やからね。(略)今が一番最高といえる生活にせなあかんわけよ」(L818～821)と教えた。また、Cさんは以下のようにも説明している。

お大師さんは、この世を楽しんで生きなさいって人ですから。もの凄いい前向きで、もの凄いい。その、要はね、抑えるんじゃないで、抑えを取り払ってとっととやりなさいって。欲は持ちなさいって。欲は持っても大きな欲にしなさいって。小さな欲はあかん。大きな欲ってというのは、大小の大じゃなくて、仏さんのような気持ちってというのはもの凄いい大きい、皆の為の欲ってというような意味、最終的に。だから、稼ぐ能力のある人はとんと稼ぎなさい。で、そんだけ稼いだら困っている人に施してあげなさい。皆さん能力は違うわけやから。(L811～817)

このような「即身成仏」(L819)の教えに従い、Cさんは「自分が体験した(お遍路の)良い世界を広めよう(略)勧めようっていう気に今なって、それを伝えようとしてる」(L802～804)。この活動は「大きな欲」(L814)、「もの凄いい大きい、皆の為の欲」(L815)に基づいた活動であろう。また、「奥駈ってというのは、ほんとに修行で、きついんだけど、それを楽しみにしてる。もうほん

と楽しみで楽しみで。(略) 山でほら貝吹いてたら、ええなあ、よし法螺の練習しようとかね。(略) 法螺を練習するようになったり」(L360~363)と奥駈を楽しんでいる。「もうでも本当はもう行きたくて行きたくて仕方ないですよ。でもいっぱいあるからどのコースで行こうと思って。(略) 今度はいきなり歩いて108つ全部行けるかなとかさ」(L725~726)と、お遍路に関しても、楽しみに計画している。

「現世、今生きてる今を大事に、今生きてる今を楽しまなあかん」(L818~819)という「即身成仏」(L819)の教えは、前節に記した「殻を破」(L352)り、「本来持つてる力を出」(L830)し、「今までしたことなかったことが出来るようにな」(L594~595)ることを促進した重要な一要因であると、推測することができよう。

3) 人に優しくなる、人を受け入れる

四国遍路におけるお接待は、Cさんにとって、「人のありがたさ」(L966)が本当によくわかった体験であった。歩き遍路での「人のありがたさ」(L966)がわかる体験が、日常や生き方にどのように影響したか、Cさんは以下のように語った。

人のありがたさっていうか、生かされてるとというのが、ほんつとにわかりました。(略) 四国の人のがありがたさわかる。んで(略) 感謝できる(略) 気持ちになれる。(略) だから、人に優しくなるじゃないですか、うん、誰にでも、帰ったら。(略) 皆を、いろんな形で受け入れようという。(略) 優しさの表れだけど、こう排除するっていうんじゃないでね、受け入れようという。(略) もう皆、その人の能力は違うわけですから。(略) それを認めようとかね。そういう気持ちになれるだよな。(L966~987)

歩き遍路を通して人のありがたさがわかった体験が、日常生活で「誰にでも」(L980)、「優しくなる」(L980)というCさんの気持ちに繋がっている。また、人それぞれの能力の違いを認め、皆を受け入れようという気持ちにCさんはなった。

Cさんは、ヘンロ小屋のボランティア、公認先達、お金がなくて葬式をあげられない人の為のボランティア活動などを行ってきた。それは、「ボランティアで人様になんかせんといかん」(L304~305)、「もっといろんな形でお遍路さんにお世話できることをしよう」(L310)、「遍路に対するお礼を兼ねたというボランティア」(L896)という気持ちの発露であった。これらの活動も「もの凄い大きい、皆の為の欲」(L815)に基づいた活動と考えることができる。

歩き遍路者は、接待など周囲の行為に思いをはせるなど生かされていると感じ、世話になった分はお返しをしたい、自分も人のために役立ちたいなどと思

うようになる（福島，2006，p.408）。

Cさんは四国遍路に行く前には，ある知り合いのお坊さんから「人の気持ちわからんし，痛みもわからへんと。そんな人，タコのクソだって」（L384～385）と言われた。「誰にでも」（L980），「優しくなる」（L980），「皆を，いろんな形で受け入れよう」（L984）というCさんの気持ちの変化は，歩き遍路による重要な心理的变化であり，生き方を変える大きな要因の一つであった，と考えられる。

4. 遍路者にとっての四国遍路空間の特性

本節では，目的「(3) 歩き遍路者にとっての四国遍路空間の特性とはどのようなものであるか」を明らかにするために，Cさんの語りに表れた四国遍路空間の特性を記述し考察する。

1) 四国曼荼羅の世界

Cさんは，四国遍路空間は「四国曼荼羅の世界」（L191）であるという。

インタビュー冒頭で，Cさんは胎蔵曼荼羅と四国遍路空間の関係について語った。胎蔵曼荼羅は大日如来を真ん中に配置し，その東西南北に仏様が描かれている。そして四国は東に徳島，南に高知，西に愛媛，北に香川という4県から成っており，その中にお寺が「上手く（略）配置されてる」（L10～11）。したがって，四国遍路をすることは「胎蔵界の曼荼羅を歩く」（L10）ということであるという。

「誰でもおいで」（L233）というのが弘法大師の「教えの根本」（L234）にあることから，四国遍路では老若男女，信仰がある人ない人，外国人など様々な人がおり（L211～213，L229～231），また人それぞれ動機や回り方，宗派なども多様である。四国遍路の寺も「真言宗以外の寺もあるわけですよ。（略）天台宗のお寺もあるし，曹洞宗のお寺もあるし（略）臨済宗のお寺もあります。時宗（略）のお寺もある」（L213～215）。このような「ごちゃごちゃ（略）いろんなものがある」（L220）ことは，弘法大師が「一番（略）理想とする曼荼羅」（L231～232）であるとCさんはいう。

心理学領域の先行研究においても，四国遍路が一種の聖地巡礼であることに焦点を合わせた言及がある。藤原（2003）は，巡礼を巡礼心理療法と捉えようとする中で，巡礼心理療法の鍵となる要因の一つとして「四国全体を曼荼羅と見立てるコスモロジー（世界観）」を挙げている（p.89）。黒木（2009）は，心理療法と四国歩き遍路との類似点を指摘する中で，四国は，地理，風土，気候などの自然と1200年の歴史と文化が含まれた「肥沃なこころの空間」であると述べている（p.62）。

Cさんは，曼荼羅について，高野山の例を挙げ，次のように説明している。高野山には，寺だけでなく，コンビニ，ガソリンスタンド，散髪屋，スナック，

お土産屋さん、銀行、病院、消防署、警察署、学校など (L222～226)「ごちゃごちゃ(略)いろんなものがある」(L220)。「これが曼荼羅なんですよ。曼荼羅ってのは宇宙ですから。(略)そこにお寺だけしかなかったら、また別のものじゃない」(L226～227)。

上に挙げたCさんの言う曼荼羅の特性は、福島(2006)が「日常と非日常の交錯」として、言及していることとも関連していよう。彼女は、四国遍路について、次のように述べている。四国遍路は霊場であるが、人里離れた山中に籠るわけではない。遍路者が歩く道の多くは、車道や路地、住宅地、畦道など生活感や人の気配のある場所である。山の中にいてさえ、民家、地蔵やお供え物から生活者の臭いを感じる。住民にとっての生活の場が遍路者にとっての巡礼の場という、日常と非日常が交錯する構造を成している(福島, 2006, p.406)。この言及は、Cさんの言う「四国曼荼羅の世界」(L191)という特性の一部を示すものであろう。福島(2004)は、日常との関わりを失うことなく非日常体験をした人は、割り切れなさ、面倒、ささやかさ、困難を投げ出さない。遍路を歩いた人が遍路で受けた恩を忘れることがないならば、自分が受けた分、お返ししていこうとするならば、地に足をつけて生きる堅実さ、強さ、柔軟性を培ったゆえではないか、としている(pp.213-214)。

「胎蔵界の曼荼羅」(L10)を「同行二人」(L71)で歩くため、「お遍路は(略)特別」(L70)なのである。Cさんにとって、四国遍路空間は、普段の日常とは全く異なる「別世界」(L66)であり、「四国曼荼羅の世界」(L191)という特性をもった聖地である。このことが、遍路空間の特性における一番の基盤として重要な意味をもっている、と考えることができる。

2) 三密行をすることができる別世界

真言密教の修行に三密行というものがあり、「三密行をすることによって即身成仏に至る」(L33)ことができる。三密とは身密、口密、意密であり、Cさんによると、「お遍路さんは知らず知らずのうちに(略)身口意行という三密をやってる」(L48～49)。遍路者が知らず知らずに行っている三密行をCさんは以下のように述べている。

印を結ぶ。(略)手によっていろいろその仏さんの姿を作る。(略)白装束になりますよね。(略)お遍路さんの杖を持つ。(略)数珠を持つ。(略)(金剛杖や数珠を)持ってたなら(略)両手でこう(拝むことが)できないから(略)片手で(拝む格好を)する。これが身密。(L35～53)

口(密)は(略)勤行する。(略)般若心経を唱えたり、えーお大師さんの御宝号を唱えたり、そのお寺の本尊さんの真言を唱えるということ。(L55～57)

意密っていうのは(略)その道中,道中にいつも私は同行二人。同行二人っていうのはお大師さんと一緒に意味。心はいつも仏さんと一緒なんだっていう心。(L58~60)

Cさんによれば、遍路者が知らず知らずのうちにやっている身密とは、お寺でお経をあげているときの格好である。お遍路を行う人は白装束となり金剛杖と数珠を持っている。それらを手に持った状態でお経をあげるときに、自然と手に印を結んでおり、それが身密になっている。口密は八十八ヶ所のお寺でお経を口に出してあげることである。意密は同行二人という心であるという。

黒木(2009)は、心理療法と四国歩き遍路との類似点を指摘する中で、遍路における治療は、八十八ヶ所の札所の巡拝、各札所における参拝の作法と読経の手順、十善戒と無財七施の実践が、自分を律する枠組となり、遍路を全うするための守りとなるとしている(p.63)。

Cさんによると、「坊さんみみたいな(略)行をしなくても、お遍路するだけでそういうこと(三密行)ができていくということなんです。だからそこはもう別世界」(L65~66)であり、それは、四国が「聖地というのはそういう謂れ」(L67)、「聖地と(略)言われる訳」(L67)である。

3) ケガレの世界とハレの世界の切り替え

Cさんは四国遍路空間について、奥駈行における考えを用いて、以下のよう

心を洗いにいく。(略)ケガレの世界とハレの世界(略)の切り替えをする。山の行の場合ではそういう言葉使うんだけど。四国遍路ではそれあんま使わないけど(略)奥駈行という、山伏の行とはそういうことなんですよ。ケガレとハレと、切り替えをするという。(L473~476)

Cさんは、人は生活するだけでも、他の人や生き物、地球環境などに、どうしても迷惑をかけてしまうと考

日頃の生活の中でいうのはどうしても(略)心が汚れるっちゅーのはね、どういことかっていうとね、生きていく為にはいろんなこと、殺生もいっぱいしてるしね。(略)人に迷惑もかけてるし。(略)例えば、自分の車乗って走るだけでも(略)環境に悪いってことをしてる。食事をするのでも、色んなものの命を頂いてる。(略)人に悪い事することもある。(略)日常生活の(略)そういったものを年に一回でも巡礼する事によって気持ちをリセットする。(L462~472)

Cさんは、人は生きていくために、どうしても迷惑をかけてしまう存在であるからこそ、「日々の積もった垢を、それを綺麗にする為に聖地巡礼をする」(L647) ことが1年の「ひとつの区切り」(L646)になる、と考えている。そして、四国遍路における読経と関連させて、以下のように説明する。

四国に行って日常のことは全て忘れて、ただひたすらお参りする。まず懺悔をする。(略)自分を、身体を(略)清めていく。皆さんも良くなりますようにと(略)最後に回向する。(略)この功德を皆さんに及びますようにという、皆良くなりますようにと言う。(L473~482)

四国遍路では八十八ヶ所の寺院を参拝し、お経をあげる。読経で「まず懺悔」(L478)をし、「心を洗い」(L473)、「身体を清め」(L480)、「日常の積もり積もった垢を綺麗にする」(L488)ができる。Cさんは、四国遍路が「ケガレの世界」(L473)を「リセット」(L472)できる「ハレの世界」(L473)である、と考えている。

そして、歩き遍路中の時間は、Cさんにとって、「仕事も家の事も忘れてただひたすらそういうお経を唱えて回る」(L97~98)、「ゆったりした時間が持てて、自分が今まで生きてきた事を、思い考える時間だから、もう最高の贅沢」(L995~996)でもある。

4) お遍路さんを受け入れる風潮

四国遍路では、老若男女、信仰がある人ない人、外国人など様々な人がいる(L211~213, L229~231)。また、人それぞれ、動機や回り方なども多様である。「誰でもおいで」(L233)というのが弘法大師の「教えの根本」(L234)にあり、四国には「お遍路さんを受け入れる風潮」(L89)がある。福島(2006)は、四国遍路の遍路者にとっての意味空間の一側面として、「受容的空間」を挙げている。霊場、大師信仰、接待という内面的構造によって、遍路を巡る動機、年齢、性別、職業、信仰する宗教、国籍を問わず、一介の遍路者として受け容れられる、とする(p.406)。

四国の人々の遍路者へのお接待は、「お遍路さんを受け入れる風潮」(L89)の具体的な表現の一つである。Cさんは、歩き遍路中に四国の人々から善根宿や通夜堂、トイレ、食べ物、また人からの心遣いなど、たくさんの温かいお接待を受けた。

お遍路さんを接待するんだけど、お大師さんに接待してるという、そういう、四国には風潮が残ってるんですよ。(略)お遍路さんを受け入れる風潮がある、別世界なんです。(L88~90)

四国は「同行二人」(L71)である、お遍路さんという「特別」(L70)な存在に、「手を合わせたり、お接待」(L73)し、「受け入れる風潮がある、別世界」(L89)である、とCさんは捉えている。

心理学領域の先行研究において、お接待は、頻繁に取り上げられるテーマである。福島(2004)は、お接待が歩く上で励みになること、生きていく術になっている人もいることや、お接待されることで、自分がお遍路であることを強く自覚し、それは信仰心の変化とも関連がある、とする。また、お接待や声かけを受けるうちに、人の優しさが身にしみ、お返ししていこうとの気持ちが強まっていくこと、遍路を歩き通す原動力になるなど、身体・心理・社会すべての効果を引き起こす土壌となっている、としている(pp.204-206)。高橋(2012)は、主に民間的ケアの観点から、「お接待」に関して総合的に考察し、「お接待」には次の4つの「ケアの要素」が含まれているとする。すなわち、①接待者は、遍路者の行動を注意深く観察し、必要な配慮支援を行っている、②「お接待」は、遍路者に四国の人々に「見守られ、助けられたという実感」を与えている、③「お接待」を通して「接待者自身」も思いをはたしている、④「お接待」は遍路者が「自己の変化に気づき、感謝に至る過程」を支援する(p.101)。大師信仰に関して、黒木(2012a)は、お接待を接待する人と遍路者それぞれの表層意識レベルと深層意識レベルから考察している。お互いの表層意識レベルでは、目に見えるお接待(金品)とお札(納札)が行きかうが、深層意識レベルではお互いのお大師意識が交流していると考えている(p.94)。

お接待を受けることはCさんに大きな影響を及ぼした。野宿かつ托鉢で歩き遍路をしていたCさんにとって、食べ物などのお接待や休憩所や宿泊できる場を設けていてくれることは、食・住という生きることに直接的に関わる行為であり、助けられている感覚は強いものだったのではないだろうか。また、温かい励ましは、精神的な支えとなったと思われる。野宿・托鉢という状況におけるお接待がある四国遍路空間は、生かされていることへの気づきに大きく関わる重要な要因であったと考えられる。

付記：本研究は、南山大学研究審査委員会における倫理審査を受け、2016年1月に承認されている。また、公刊前にCさんに内容の確認を依頼した。内容を確認し、公刊の許可を得た。

本研究にご協力いただいたCさんと貴重なコメントをくださった査読者に深く感謝の意を表します。

引用文献

- 藤原武弘(2000a).自己過程としての巡礼行動の社会心理学的研究(2)―四国遍路体験者のケース・スタディー―関西学院大学社会学部紀要, 85, 109-115.
藤原武弘(2003).自己過程としての巡礼行動の社会心理学的研究(6)―四国

- 遍路手記の内容分析— 関西学院大学社会学部紀要, 93, 73-91.
- 福島明子 (2004) .大師の懐を歩く—それぞれの遍路物語 風間書房
- 福島明子 (2006) .遍路空間の意味空間と体験過程 お茶の水女子大学人間文化論叢, 9, 399-409.
- 楠本和彦・境徳子 (2017) .四国遍路に関する心理学を中心とした文献研究 アカデミア人文自然科学編 13, 南山大学, 99-122.
- 楠本和彦・境徳子 (2018) .歩き遍路の遍路者にとっての意味と日常や生き方に及ぼす影響についての考察 (1) —Bさんの語りを通して— アカデミア人文自然科学編 15, 南山大学, pp41-61.
- 黒木賢一 (2009) .四国遍路における臨床心理学的研究 (1) —遍路セラピー事始め— 大阪経済大論集 59 (6), 55-74.
- 黒木賢一 (2012a) .四国遍路における臨床心理学的研究 (2) —遍路道空間と接待文化— 大阪経済大論集 63 (3), 77-98.
- 境徳子 (2016) .四国遍路という非日常体験の効果と影響について 南山大学人文学部心理人間学科提出研究プロジェクト論文 (未発表), 1-57.
- 高橋順子 (2012) .四国遍路「お接待」に潜むケアの要素—遍路体験記の分析から— 四国大学紀要 (A) 37, 91-102.

■■ 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 (2017)

坂中正義

(南山大学人文学部心理人間学科)

要約

本論文は、2017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・カウンセリング、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・パーソンセンタード・カウンセリング」「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」「ベーシック・エンカウンター・グループ」「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・カウンセリング、パーソンセンタード・セラピー、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、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、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
26. 坂中正義 2017 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) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 16, 111-139.

本論文では、これらの論文の続編として、2017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

2017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・カウンセリング、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・パーソンセンタード・カウンセリング

グ¹」「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法²」「ベーシック・エンカウンター・グループ」「その他」の4部に分類³し、それぞれ、A. 書籍、B. 研究論文⁴、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2017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。

第I部：来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング

「第I部：来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」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。

2017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37本で、そのうち2つが特集であった。「C. 学会発表」は16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1本であった。「F. 書評」は5本で、そのうち1つが特集であった。

2017年の「来談者中心療法」の特徴は、PCAの全方位をくまなくカバーした入門書であるA-2、事例の中で中核3条件を検討したB-18、PCAの実践家育成についての提言であるB-27、書評特集であるF-3が刊行されたことであろう。

A-2は、PCAを初心者向けに解説した入門書である。これまでも良質な入門書は刊行されてきたが、これは、PCAに関わるトピックスをまんべんなく、かつ、今日的課題も取り扱いつつ、分かりやすく解説した良書である。

B-18は、このところ、意欲的に論文を発表している中田行重氏による事例研究で、中核3条件、特に無条件の積極的関心をめぐって、セラピストの体験と相互作用を丁寧に検討している。

B-27は、PCAの実践家育成について、現在行われているプログラムを検討し、PCA実践家の成長過程の素描と、それに応じたプログラムについて、いくつ

¹ 2017年リストより今日的動向をふまえ、「パーソンセンタード・カウンセリング」を並記することとした。

² 2017年リストより今日的動向をふまえ、「フォーカシング指向心理療法」を並記することとした。

³ 2017年リストより対象の拡がりの順序性や発行文献数を鑑み、「来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」「ベーシック・エンカウンター・グループ」「その他」の順に変更した。

⁴ 研究論文には便宜上、ニュースレター等も含めている。

か提言した論文である。提言に応じたプログラムの実践が望まれる。

F-3は、2015年に刊行された「ロジャーズの中核3条件（全3冊）」の書評特集である。そもそも特集としての書評は珍しい企画であるが、それだけ、近年の中核3条件への関心が高まっていることの傍証ともいえる。中核3条件等の基礎概念の検討は2017年も活発になされている（C-7、C-8、C10、C-13等）。

なお、2017年は「心理臨床学研究」に1本（B-18）、「人間性心理学研究」に5本（F-1、F-2、F-3、F-4、F-5）、関連文献が掲載された。

A. 書籍

1. 林もも子 2017 精神分析再考—アタッチメント理論とクライエント中心療法の経験から— みすず書房
はじめに
第1章 精神分析学の発展と批判
第2章 心の構造と機能
第3章 精神分析的に見る人間の発達
第4章 心理療法における見立てと精神分析
第5章 心理療法の営みと精神分析
おわりに
2. 坂中正義編坂中正義・田村隆一・松本 剛・岡村達也 2017 傾聴の心理学—PCAをまなぶ：カウンセリング フォーカシング エンカウンター・グループ— 創元社
はじめに
序章 ロジャーズ 人生の軌道と分岐点
第1章 パーソンセンタード・アプローチとは
第2章 パーソンセンタード・カウンセリング
第3章 体験過程理論とフォーカシング
第4章 エンカウンター・グループ
第5章 アプローチとしての展開
第6章 パーソンセンタード・アプローチをまなぶ
おわりに

B. 研究論文

1. 安部恒久 2017 クルマのなかのカンファレンス 野島一彦教授日本人間性心理学会賞受賞記念冊子, 40-41.
2. 雨宮靖子 2017 中川松枝さんを囲んでのグループ学習 カウンセリング, 49(1), 41-42.
3. 傳田容示子 2017 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, 49(1), 36-39.

4. 橋本忠行 2017 セルシオ、信頼、ヤーロム、理事長 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 36-37.
5. 畠瀬直子 2017 大学院生だった野島さん 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 26.
6. 井出智博 2017 国際会議参加報告 日本人間性心理学会ニューズレター, 88, 2.
7. 石井要子 2017 第23回二級カウンセラー研修会 ごあいさつ カウンセリング, 49(1), 1.
8. 石井要子 2017 理事長あいさつ カウンセリング, 49(1), 24.
9. 伊藤義美 2017 新米カウンセラーであったころ 日本カウンセリング学会会報, 106, 4.
10. 金子光代 2017 キーワードを自分のものにする 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 76-77.
11. 三國牧子 2017 イギリスでのカウンセラートレーニング 心理臨床の広場, 10(1), 47-46.
12. 三國牧子 2017 野島一彦の魅力 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 46-47.
13. 三矢幸子 2017 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, 49(1), 42-44.
14. 本山智敬 2017 大学院の5年間とファシリテーション 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 56-57.
15. 村久保雅孝 2017 恩人・野島一彦先生 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 44-45.
16. 村山尚子 2017 野島一彦先生との思い出ポロポロ 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 28-29.
17. 中川松枝 2017 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, 49(1), 40-41.
18. 中田行重 2017 PCTにおけるセラピストの内的体験とクライアントとの相互作用および終結後の変化 心理臨床学研究, 35(1), 61-71.
19. 中田行重 2017 野島先生の思い出 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 42-43.
20. 中田行重・蒲生侑依・中臺一樹・野村明希・望月大輔・山島陽香 2017 非指示性を重視するパーソン・センタード・プレイセラピー 関西大学心理臨床センター紀要, 8, 101-110.
21. 並木崇浩 2017 パーソン・センタードに基づく統合とはI—Worsley (2007) から学ぶ統合の歩み— 関西大学心理臨床センター紀要, 8, 89-99.
22. 野島一彦 2017 野島一彦教授学会賞受賞記念講演「私にとってのPerson-Centered Approach」 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊

- 子, 1-23.
23. 野島一彦教授記念事業会編 2017 エンカウンターを大切に 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子
野島一彦教授学会賞受賞記念講演「私にとってのPerson-Centered Approach」
Part.1 野島先生との出会い（畠瀬直子・村山尚子・下田節夫・岡村達也・宮崎圭子・橋本忠行）
Part.2 野島先生のベーシック・エンカウンター・グループと、その生き方に触れて（安部恒久・中田行重・村久保雅孝・三國牧子・坂中正義）
Part.3 野島先生の研究室で（高松 里・吉岡公美子・本山智敬・板東充彦・山口祐子・神野 文・森本文子・谷澤祐子）
Part.4 教え子のグループの中で生きる野島先生（戸松由希子・高橋紀子・金子周平・金子光代・宮本純子）
 24. 小河 豊 2017 ー共感的理解ー無心になる カウンセリング, 49(1), 26-35.
 25. 岡村達也 2017 ファーストメモリーー日本心理臨床学会第3回大会@広島大学 1984/11/23金～25日ー 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 32-33.
 26. 小野真由子・河崎俊博 2017 国内におけるPerson-Centered Experiential Approachの研究分布図ー学会誌を中心としてー 関西大学心理臨床センター紀要, 8,57-65.
 27. 坂中正義 2017 パーソンセンタード・アプローチの実践家を育てるための視点と提言ー心理臨床家に焦点をあててー 南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編, 14, 65-90.
 28. 坂中正義 2017 野島先生とのエンカウンター 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 48-49.
 29. 清水幹夫 2017 問題は成長への宝物 カウンセリング, 49(1), 46-64.
 30. 下田節夫 2017 理論学習 カウンセリング, 49(1), 5-25.
 31. 下田節夫 2017 野島さん（と）のこと 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 30-31.
 32. 高橋紀子 2017 それでも人生に「Yes」という 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 72-73.
 33. 田中由美子 2017 三矢さんを囲んで小グループでの話し合い カウンセリング, 49(1), 44-45.
 34. 戸松由希子 2017 精神科病棟でのグループ立ち上げの思い出 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 70-71.
 35. 横田かほる 2017 傳田容示子さんのグループに参加して カウンセリング, 49(1), 39-40.
 36. 吉岡公美子 2017 学ぶ機会を数多く与えていただいたこと 野島一彦教授

日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 54-55.

37. 全日本カウンセリング協議会編 2017 特集：第23回二級カウンセラー研修会 カウンセリング, 49(1), 1-46.
- 第23回二級カウンセラー研修会
理事長あいさつ (石井要子)
理論学習 (下田節夫)
特別ミニ講演—共感的理解—無心になる (小河 豊)
二級資格取得者による体験発表
カール・ロジャーズに学んで (傳田容示子)
傳田容示子さんのグループに参加して (横田かほる)
カール・ロジャーズに学んで (中川松枝)
中川松枝さんを囲んでのグループ学習 (雨宮靖子)
カール・ロジャーズに学んで (三矢幸子)
三矢さんを囲んで小グループでの話し合い (田中由美子)
講演 問題は成長への宝物 (清水幹夫)

C. 学会発表

1. 今堀美樹 2017 竹内愛二の実存主義的アプローチとロジャーズ理論 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 82-83.
2. 泉野淳子 2017 「必要十分条件」論文 (C.R.Rogers, 1957) の再々検討 (その8) ～ロジャーズはアメリカのニーチェである～ 日本心理学会第81回大会プログラム, 67.
3. 金子周平 2017 ヒューマニスティック・アプローチと効果指標としての自己実現—「ありのままの自己肯定」の得点変化の意味— 日本心理臨床学会第36回大会発表論文集, 251.
4. 加藤敬介 2017 リカバリーの視点を心理臨床に取り入れる 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 56-57.
5. 川本静香・中妻拓也・サトウタツヤ 2017 許容できない事象に対する共感の構造線—ロジャーズの共感理論からみた「死にたい」に対する共感の困難さ— 日本パーソナリティ心理学会第26回大会プログラム, 37.
6. 永楽晶子 2017 言いづらいことを打ち明ける体験の研究—自己受容のあり方に着目して— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 145.
7. 中田行重・斧原 藍・白崎愛里 2017 “パーソン・センタード”とは何か—その輪郭の明確化に向けて(1)— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 136-137.
8. 日本人間性心理学会 (第36回大会) 2017 自主企画：Presence=Being with=Unconditional positive regardという構造を考える 日本人間性心理学

会第35回大会プログラム・発表論文集, 174-175.

企画者 (高橋寛子)

話題提供者 (村里忠之・高橋寛子)

指定討論者 (吉良安之)

9. 日本人間性心理学会 (第36回大会) 2017 自主企画: 人間性心理学における「認知」の位置づけ—ロジャーズ、ジェンドリン、ケリーを巡って— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 178-179.
企画者 (菅村玄二・串崎真志)
指定討論者 (中田行重・池見 陽・菅村玄二・串崎真志)
10. 日本心理臨床学会 (第36回大会) 2017 自主シンポジウム: PCA/CCTのgenerativity/wisdomを語る 日本心理臨床学会第36回大会発表論文集, 638.
企画者・司会者 (飯長喜一郎)
話題提供者 (岡村達也・園田雅代・下田節夫)
11. 西野秀一郎 2017 積極的傾聴における自身のカウンセラー体験の再検討—積極的傾聴時のレスポンスに着目して— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 54-55.
12. 野島一彦 2017 大会準備副委員長講演: カウンセリングの現在、そして、これから (その3) 日本カウンセリング学会第50回記念大会プログラム, 20.
13. 斧原 藍・白崎愛里・中田行重 2017 “ パーソン・センタード ” とは何か—その輪郭の明確化に向けて(2)— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 80-81.
14. 武田光世 2017 ラビリンス・ウォーク体験の多様性—パーソン・センタード・アプローチの概念に照らして— 日本カウンセリング学会第50回記念大会プログラム, 46.
15. 田中雄大 2017 被共感経験測定尺度の作成 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 146.
16. 脇 晴香 2017 他者の感情に対する敏感性とその個人差についての文献研究 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 147.

D. 翻訳

[該当文献なし]

E. 海外文献紹介

1. 中田行重・秋山有希・大田由佳・大谷絵里・中森涼太・長尾海里 2017 パーソン・センタード・セラピーによるPTSDへの対応と心的外傷後成長についての理論 関西大学心理臨床センター紀要, 8, 89-99.

F. 書評

1. 小林孝雄 2017 ロジャーズの共感的理解の展開—「6条件論文」までとその後— 人間性心理学研究, 3(2), 159-167.
2. 森岡正芳 2017 論評レビュー—特集にあたって— 人間性心理学研究, 34(2), 143.
3. 日本人間性心理学会『人間性心理学研究』編集委員会編 2017 特集：ロジャーズの中核三条件を読む 人間性心理学研究, 34(2), 143-167.
論評レビュー—特集にあたって— (森岡正芳)
「一致」というテーマに関する最適の書 (田中秀男)
共に変わる二者関係としての「受容」「無条件の積極的関心」(野村晴夫)
ロジャーズの共感的理解の展開—「6条件論文」までとその後— (小林孝雄)
4. 野村晴夫 2017 共に変わる二者関係としての「受容」「無条件の積極的関心」 人間性心理学研究, 34(2), 151-157.
5. 田中秀男 2017 「一致」というテーマに関する最適の書 人間性心理学研究, 34(2), 145-149.

付：同リスト（～2016）

「第I部：来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」の追録

A. 書籍

1. 吉良安之 2015 カウンセリング実践の土台づくり —学び始めた人に伝えたい心得・勘どころ・工夫— 岩崎学術出版社
まえがき
第1部 実践の前に考えておくべきこと
第1章 カウンセラーとしての基本姿勢—心理臨床を学ぶ人へ—
第2部 カウンセリングへの導入
第2章 カウンセリングの始め方
第3章 カウンセリングを始める時期の留意点
第3部 カウンセリングの継続と展開
第4章 傾聴を基盤にした関係づくり
第5章 体験内容への働きかけと支え
第6章 言葉による表現とノンバーバルな表出
第7章 内面への向き合い方の諸相と体験様式への働きかけ
第8章 カウンセリングの目標と進行過程
第9章 体験の距離の調整—学生相談の一事例からの示唆
第4部 カウンセラー自身の内面へのまなざし
第10章 カウンセラー自身の「感じ」の整理と活用
第11章 導き手としての暗在的「感じ」—ある物語の考察—

第5部 実践にあたって念頭においてほしいこと

第12章 それぞれの臨床の場について考える—学生相談に関する考察から—

補論 カウンセリング実践に関する覚え書き—まとめに代えて—

B. 研究論文

1. 福井義一・成瀬友貴美 2015 「自分らしくあること」(本来感)と「それを目指すこと」(本来感希求)がストレス反応に及ぼす影響:規定因としての成人愛着の検討 甲南大學紀要 文学編, 165, 199-209.
2. 伊藤研一 2015 ロジャーズは中核条件でなにをめざしたのか—来談者中心療法とフォーカシング、そして心理療法— 学習院大学人文科学研究所「人文」, 14, 149-167.
3. 金原俊輔 2014 ロジャーズ学説に係る疑問と異論および否定的データの展望 臨床心理学研究, 52(1).
4. 金原俊輔 2014 カール・ロジャーズとB・F・スキナーが1956年におこなった討論に関する研究 長崎ウエスレヤン大学『現代社会学部紀要』, 12(1).
5. 金原俊輔 2014 ロジャーズとプロテスタンティズム:産業カウンセリングに関連する問題点も含めて 日本産業カウンセラー協会『産業カウンセリング』, 314.
6. 金原俊輔 2015 カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響—主に問題点に関して— 長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要, 13(1), 1-12.
7. 久羽 康 2013 セラピーにおける他者性についての現象学的考察 心理臨床学研究, 31(3), 376-386.
8. 九州大学こころとそだちの相談室「こだち News」事務局編 2012 こだち設立五周年記念氏原寛先生講演会 九州大学こころとそだちの相談室「こだち News」, 10, 2.
9. 西野秀一郎 2016 大学院授業における「積極的傾聴」の実習体験報告と考察 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 5, 77-83.
10. 岡本智子 1996 プレイセラピーにおける受容の限界と攻撃性の変容 心理臨床学研究, 14(2), 173-184.
11. 小野 修 2006 対人援助者成長の一方法 人間性心理学研究, 24(2), 13-22.
12. 嶋田弘人 2012 カウンセリングにおけるreflectionの援助的効果についての研究 和歌山県教育センター研究紀要, 2011年度, 48-58.
13. 田中伸明 2008 応答交換構造からみた共感のプロセスの特徴 心理臨床学研究, 25(6), 682-691.
14. 上嶋洋一 2014 精神科医ブレギンの治療理論における共感概念の検討 都留文科大学研究紀要, 79, 27-41.

15. 山内志保 2008 統合的心理療法におけるセラピストの現前性と自己開示に関する一考察 心理臨床学研究, 34(1), 63-72.

C. 学会発表

[該当文献なし]

D. 翻訳

[該当文献なし]

E. 海外文献紹介

[該当文献なし]

F. 書評

1. 九州大学ころとそだちの相談室「こだち News」事務局編 2012「野島一彦監修吉岡久美子・本山智敬編 2012『心理臨床のフロンティア—若手臨床家の多様な実践と成長—』創元社」九州大学ころとそだちの相談室「こだち News」, 11, 4.
2. 九州大学ころとそだちの相談室「こだち News」事務局編 2015「吉良安之 2015『カウンセリング実践の土台づくり—学び始めた人に伝えたい 心得・勘どころ・工夫—』岩崎学術出版社」九州大学ころとそだちの相談室「こだち News」, 23, 4.
3. 九州大学ころとそだちの相談室「こだち News」事務局編 2015「村山正治監修本山智敬・坂中正義・三國牧子編 2015『ロジャーズの中核三条件一致—カウンセリングの本質を考える—』創元社」九州大学ころとそだちの相談室「こだち News」, 25, 4.

第Ⅱ部：体験過程療法・フォーカシング指向心理療法

「第Ⅱ部：フォーカシング指向心理療法・体験過程療法」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。

2017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70本で、そのうち3つが特集であった。「C. 学会発表」は36本で、そのうち4つがシンポジウムであった。「D. 翻訳」は5本であった。「E. 海外文献紹介」は1本であった。「F. 書評」は2本であった。

2017年における「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」の特徴は、ジェンドリン追悼特集であるB-31、B-32、第1回アジア・フォーカシング国際

会議特集のB-33が刊行されたことであろう。

ジェンドリンは2017年5月1日に90歳で亡くなった。B-31、B-32は追悼特集である。2号にわたり、多くの人が氏への想いや思い出をよせている。このことから彼が、わが国においても多大な影響を与えたことが伺える。謹んで哀悼の意を表する。

第1回アジア・フォーカシング国際会議は8月25日～27日神戸で開催された。そこで多くの発表がなされ、学会発表にあがっている文献の多くはこの会議でのものである。B-33はその代表として取り上げている。会議中には日本フォーカシング協会20周年記念行事も行われた。ジェンドリンの「体験過程と心理療法（1966年）」の翻訳刊行あたりが日本におけるフォーカシング黎明期であり、「フォーカシング（1982年）」の翻訳、フォーカシング・フォーラム、と徐々に培われたものが、日本フォーカシング協会ニューズレター「The Focuser's Focus」を中心とした20年で質、量ともに大いに花開いてきたといえよう。その豊かさが、この会議での発表から伺える。

なお、2017年は「心理臨床学研究」に5本（B-13、B-23、B-65、F-1、F-2）、「人間性心理学研究」に2本（B-19、B-46）、関連文献が掲載された。また、「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」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

〔該当文献なし〕

B. 研究論文

1. 阿部利恵 2017 ミニミニ実践報告：フォーカシングの大海をわたる The Focuser's Focus, 20(3), 28.
2. 赤森昭代 2017 導かれた新たな世界—井上先生によって— The Focuser's Focus, 20(1), 10-11.
3. 天海道子 2017 超びっとフォーカシング：ちょっと一息！ The Focuser's Focus, 20(2), 18.
4. 阿世賀浩一郎 2017 Skypeを用いたネット・フォーカシングへの誘い The Focuser's Focus, 20(1), 19.
5. 古澤泰江 2017 JCFA 子どもとフォーカシング：マルタとインゼのワークショップを思い出して The Focuser's Focus, 20(2), 12-13.
6. 二橋曜子 2017 ジェンドリンからのメッセージ The Focuser's Focus, 20(3), 15-16.
7. 蓮沼友子 2017 追悼文 The Focuser's Focus, 20(1), 13.
8. 堀尾直美 2017 日本フォーカシング協会 発足20周年記念行事 報告 The Focuser's Focus, 20(3), 21.

9. 池見 陽 2017 アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) へのいざない (第2報) The Focuser's Focus, 19(4), 2-6.
10. 池見 陽 2017 アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) へのいざない (第3報) The Focuser's Focus, 20(1), 3-8.
11. 池見 陽編 2017 第1回アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) を終えて<御礼報> The Focuser's Focus, 20(3), 7-15.
12. 石井栄子・小山孝子 2017 超びっとフォーカシング：セリフを増やそう The Focuser's Focus, 20(1), 22.
13. 石倉 篤 2017 Tグループにおける他者との関わりを通じた体験過程の進展心理臨床学研究, 35(3), 278-289.
14. 石倉 篤・中田行重 2017 セラピストによる情動調律とフォーカシング—言葉の内容のみでは分かり合い難い自閉症児との遊戯療法の文脈で— 関西大学心理臨床センター紀要, 8, 67-77.
15. 伊藤三枝子 2017 インタラクティブ・フォーカシング・レベル2・ワークショップの感想 The Focuser's Focus, 20(1), 20.
16. J.N. 2017 フォーカシングワークショップに参加しての感想 The Focuser's Focus, 20(3), 27.
17. 小池順子 2017 超びっとフォーカシング：変幻自在のフォーカシング～すである力を活かす～ The Focuser's Focus, 20(3), 23-24.
18. 越川陽介 2017 研究者の数珠つなぎ：Work Place Drawingを用いた職場・コミュニティとのフォーカシング：わたしと職場とフォーカシング The Focuser's Focus, 20(1), 15-18.
19. 久羽 康 2017 主体—対象の可変的境界としての象徴化—Gendlinの機能的関係理論の批判的検討— 人間性心理学研究, 35(1), 37-47.
20. 前田満寿美・伊藤三枝子 2017 インタラクティブ・フォーカシング アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
21. 三木健郎 2017 研究者の数珠つなぎ：保護者と子どもとフォーカシング～薫習のころ～ The Focuser's Focus, 20(2), 13-16.
22. 光岡真弓 2017 アジア国際会議に参加して The Focuser's Focus, 20(3), 15.
23. 宮田周平 2017 Clearing a spaceをうつ病のクライアントに適応するための工夫 心理臨床学研究, 35(1), 50-60.
24. 望月秋一 2017 人生の分岐点に出会ったジェンドリン 喪の想い The Focuser's Focus, 20(3), 2-4.
25. 望月秋一 2017 戸隠「夏のリトリート」フォーカシング & PCAカウンセリング・ワーク2017—トラウマの癒しとマインドフルネス—<ふり返りと感想> The Focuser's Focus, 20(3), 25-26.
26. 村里忠之 2017 ジェンドリンとメアリーの思い出 The Focuser's Focus,

- 20(3), 2-4.
27. 村山正治 2017 弔辞 The Focuser's Focus, 20(1), 9.
28. 中埜充保 2017 戸隠ワークショップに参加して The Focuser's Focus, 20(3), 26.
29. 中村匡男 2017 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 Fo-cus, 20(1), 20-21.
30. 中西一恵 2017 デヴィッド・ローム「フォーカシングと瞑想：共通点、相違点と相乗効果」 The Focuser's Focus, 20(3), 16.
31. 日本フォーカシング協会編 2017 ジェンドリン氏追悼特集 The Focuser's Focus, 20(2), 2-7.
 ジェンドリンと私 (末武康弘)
 ジェンドリン氏への追悼文 (大田民雄)
 Eugene T. Gendlinの死に接して思うこと (筒井健雄)
32. 日本フォーカシング協会編 2017 特集：ジェンドリン氏追悼 The Focuser's Focus, 20(3), 2-7.
 ジェンドリンとメアリーの思い出 (村里忠之)
 人生の分岐点に出会ったジェンドリン 喪の想い (望月秋一)
 ジェンドリンの羽に触れて (大迫久美恵)
 追悼文 (田邊 裕)
 追悼文 (笹田晃子)
 Thank You Gene ! (寄せ書き)
33. 日本フォーカシング協会編 2017 特集：「第1回アジア・フォーカシング国際会議」報告と感想 The Focuser's Focus, 20(3), 7-20.
 第1回アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) を終えて<御礼報> (池見 陽編)
 AFIC参加者の感想
 アジア国際会議員参加して (光岡眞弓)
 ジェンドリンからのメッセージ (二橋曜子)
 デヴィッド・ローム「フォーカシングと瞑想：共通点、相違点と相乗効果」 (中西一恵)
 「コルビーを体験してみよう」感想 (大原恵美)
 「働くあなた」の大事な事は? : ポジティブメンタルヘルスのためのフォーカシングに参加して (田邊 裕)
 フォーカシングとアジアの交差 (高瀬健一)
 3.11とフォーカシングⅦに参加して「忘れないで!!」ということ (鈴木茂子)
 『3.11とフォーカシング7』 (大迫久美恵・小池順子・笹田晃子)
 アジア・フォーカシング国際会議「3.11とフォーカシング、そして“・・・”Ⅶ」の体験 (エイモス・C.Y.チェン)

日本フォーカシング協会 発足20周年記念行事 報告 (堀尾直美)

34. 仁田公子 2017 戸隠で感じた「いのち」のつながり～祈りと感謝をこめて～ The Focuser's Focus, 20(3), 27.
35. 野田侑希 2017 愛着スタイルに対する粘度フォーカシングの影響についての検討— 家族関係に着目して— 東亜臨床心理学研究, 16, 74-75.
36. 野田侑希 2017 愛着スタイルに対する粘度フォーカシングの影響についての検討— 家族関係に着目して— 東亜大学大学院総合学術研究科修士論文
37. 野村喜三枝 2017 井上澄子先生がくださったもの The Focuser's Focus, 20(1), 12.
38. 小田大輔 2017 超びっとフォーカシング：高校生と話した時間 The Focuser's Focus, 19(4), 10.
39. 大原恵美 2017 「コルビーを体験してみよう」感想 The Focuser's Focus, 20(3), 17.
40. 大迫久美恵 2017 ジェンドリンの羽に触れて The Focuser's Focus, 20(3), 5.
41. 大迫久美恵・小池順子・笹田晃子 2017 『3.11とフォーカシング7』 The Focuser's Focus, 20(3), 19-20.
42. 大澤美枝子 世界のフォーカシング (13) 日本のフォーカシング The Focuser's Focus, 20(2), 19-23.
43. 大澤美枝子 2017 Ann Weiser CornellとAnne Rogersのこと The Focuser's Focus, 20(3), 32-33.
44. 大田民雄 2017 ジェンドリン氏への追悼文 The Focuser's Focus, 20(2), 3.
45. 大月かおり 2017 戸隠「夏のリトリート」フォーカシング & PCAカウンセリング・ワークの感想 The Focuser's Focus, 20(3), 26.
46. 岡村心平 2017 交差と創造性—新たな理解を生み出す思考方法— 人間性心理学研究, 35(1), 89-100.
47. 大沢直美 2017 NPOセスクでの井上澄子先生の足跡 The Focuser's Focus, 20(1), 11.
48. 酒井久実代 2017 池見陽先生の理論セミナー@東京に参加して The Focuser's Focus, 20(2), 16.
49. 笹田晃子 2017 追悼文 The Focuser's Focus, 20(3), 6.
50. 笹田晃子 2017 JCFA 子どもとフォーカシング：“心の天気”について改めて考えてみた：3つの機能の視点から The Focuser's Focus, 20(3), 29.
51. 重松初代香 2017 フォーカサー初心者とリスナー初心者のペア・フォーカシング体験とその変化の考察—2事例による検討— 東亜大学大学院総合学術研究科修士論文
52. 重松初代香 2017 フォーカサー初心者とリスナー初心者のペア・フォーカシング体験とその変化の考察—2事例による検討— 東亜臨床心理学研究,

- 16, 68-69.
53. 白岩紘子 2017 JCFA 子どもとフォーカシング：乳幼児・児童虐待の過程支援の現状とその研修 The Focuser's Focus, 19(4), 6-7.
 54. 白岩紘子 2017 井上澄子さんを偲んで The Focuser's Focus, 20(1), 9-10.
 55. 宗崎知子 2017 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, 20(1), 20.
 56. 末武康弘 2017 ジェンドリンと私 The Focuser's Focus, 20(2), 2-3.
 57. 鈴木主真 2017 井上先生へ The Focuser's Focus, 20(1), 12.
 58. 鈴木茂子 2017 3.11とフォーカシングⅦに参加して「忘れないで!!」ということ The Focuser's Focus, 20(3), 18-19.
 59. 高田宣明 2017 追悼文 The Focuser's Focus, 20(1), 13-14.
 60. 高瀬健一 2017 フォーカシングとアジアの交差 The Focuser's Focus, 20(3), 17-18.
 61. 田邊 裕 2017 追悼文 The Focuser's Focus, 20(3), 6.
 62. 田邊 裕 2017 「働くあなた」の大事な事は? : ポジティブメンタルヘルスのためのフォーカシングに参加して The Focuser's Focus, 20(3), 17.
 63. 土江正司 2017 霊魂=フェルトセンス? The Focuser's Focus, 20(1), 19-20.
 64. 筒井健雄 2017 Eugene T. Gendlinの死に接して思うこと The Focuser's Focus, 20(2), 3-7.
 65. 内田利広 2017 外傷体験をもつ青年期女性に対するフォーカシング指向心理療法—フェルトセンスと直接的なりファアの視点から— 心理臨床学研究, 35(2), 180-191.
 66. 上村英生 2017 ジェンドリンの死を悼む The Focuser's Focus, 20(1), 2.
 67. 山下和彦 2017 人との関係で癒し、癒やされるインタラクティブフォーカシング The Focuser's Focus, 20(1), 21.
 68. 矢野キエ 2017 JCFA 子どもとフォーカシング：出会いの瞬間 The Focuser's Focus, 20(1), 18.
 69. 矢野キエ・小松真佐子 2017 “こども”を語ろう フォーカシング・カフェはどんな味? The Focuser's Focus, 20(2), 17.
 70. 横地容子 2017 安心・安全・平等は自分で作り、感性を信じる The Focuser's Focus, 20(3), 27.

C. 学会発表

1. 土井晶子 2017 「働くあなた」の大事なことは? : ポジティブメンタルヘルスのためのフォーカシング アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
2. 平野智子 2017 クライアント・セラピスト・治療関係のあたらしい理解を生

- みだすセラピストのためのフォーカシング アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
3. 星加博之 2017 クロノ・フォーカシングの可能性を探る 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 110-111.
 4. 池見 陽 2017 フォーカシングの基本原理：追体験と交差 アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 5. 池見 陽 2017 観我フォーカシング：出現してくる我たちを観察して慈悲をおくるフォーカシング アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 6. 石倉 篤 2017 Tグループにおいて「自己探求」が深まった体験と深まらなかった体験との比較 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 48-49.
 7. 伊藤研一・西澤善子 2017 主体から切り離された身体感覚と主体とつながった身体感覚 (フェルト・センス) 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 78-79.
 8. 河崎俊博・福盛英明・永野浩二・青木 剛・酒井久実代・森川友子・上西裕之・朱恩宣・シン・ソルエ・キム・ピョンスン・キム・ジュヨン 2017 FMS研究のこれから アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 9. 吉良安之・村里忠之 2017 セラピストがフォーカシング体験を積むことは心理療法を深める アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 10. 小松原智子 2017 自己理解の姿勢を育む フォーカシング的アプローチを活かしたキャリア教育の実践 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 130-131.
 11. 小坂淑子・吉澤弘明・岸本沙良 2017 コルビーを体験しよう アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 12. 三宅麻希 2017 問いかけのためのことばを探る；新しい理解が訪れるとき問いかけはどのように機能するか アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 13. 宮田周平 2017 うつ病のクライアントのためのClearing A Space アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 14. 森川友子・中山 幸・江崎忠枝・舎川優悟 2017 身体の不調へのフォーカシング アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
 15. 日本人間性心理学会 (第36回大会) 2017 自主企画：体験過程流カラージュワークの逐語記録を体験過程理論から読み解く 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 160-161.
 企画者 (矢野キエ)
 話題提供者 (三村尚彦・矢野キエ)
 16. 日本人間性心理学会 (第36回大会) 2017 自主企画：スーパービジョンに持

ち込まれる多層的対人関係 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.

発表者 (伊藤研一・小林孝雄・真澄 徹)

17. 日本人間性心理学会 (第36回大会) 2017 自主企画: 主体としてのからだから見た「話を聴く」とは一人と向かって自分は何を感じどう動きたくなるか: ことばの持つ力— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 170-171.

企画者 (春日作太郎)

コメンテーター (上嶋洋一・三好哲司)

18. 日本人間性心理学会 (第36回大会) 2017 自主企画: フォーカシング指向心理療法におけるケース理解の視点—事例の理解につながる概念の検討— 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 172-173.

企画者 (内田利広)

司会・進行 (田中秀男)

事例提供者 (小泉隆平)

指定討論者 (星加博之・青木 剛・内田利広)

19. 西澤善子 2017 ボディマッサージがフォーカシング的体験様式の日常化に及ぼす影響 臨床心理士編 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 154.

20. 大迫久美恵・小池順子・笹田晃子 2017 3.11とフォーカシング VII アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム

21. 岡村心平 2017 なぞかけフォーカシングからリスニングの“コツ”を理解する アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム

22. 岡村心平・阪本久実子・越川陽介 2017 「自分を動物に喩えるワーク」から見るリスニングの特徴についての一考察 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 96-97.

23. 押江 隆 2017 挫折体験のストレス評価と問題意識性、フォーカシング的態度および外傷後成長との関連の検討 日本心理臨床学会第36回大会発表論文集, 503.

24. 押江 隆・山根倫也・坂本和久・玖村奈美 2017 体験過程スケールによるリフレキシブ PCAGIP のプロセス研究 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 90-91.

25. 酒井久実代・河崎俊博 2017 振り返り日記が精神的健康と本来性に及ぼす影響の検討 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 156.

26. 鈴木淑元 2017 フォーカシング (瞑想) 体験によるストレス性の身体症状からの回復 日本心理臨床学会第36回大会発表論文集, 46.

27. 土江正司 2017 フォーカシング・サンガ: フォーカシング指向グループ アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム

28. 筒井優介・狹間美佳・橋場優子 2017 フォーカシング指向アートセラピーの集団における実践 ―就労支援と教育の現場から― 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 98-99.
29. 内田利広 2017 家族のために生きてきた中年女性との面接 フォーカシング指向心理療法における Th の介入をめぐる 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 58-59.
30. 山地弘起 2017 マインドフルネス、セルフ・コンパッション、フォーカシングの尺度間の関連 日本心理学会第81回大会プログラム, 67.
31. 山田美穂 2017 フォーカシングとダンスムーブメントセラピー：その響き合いを探る アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
32. 山本誠司・有村靖子 2017 フォーカシング指向ゲシュタルト療法 アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
33. 山崎 暁 2017 フォーカシングを指向するセラピストに生まれるクライアント理解の意味と作用―日常生活上に健忘を残すクライアントが記憶の連続線を取り戻すまで― 日本心理臨床学会第36回大会発表論文集, 37.
34. 山崎 暁 2017 かかわり合いを息づかせるフォーカシング 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 34-36.
35. 矢野キエ・小泉隆平・三木健郎 2017 こどもとの関わりのなかで、こどもフォーカシングをどのように生かせるか アジア・フォーカシング国際会議 (AFIC) プログラム
36. 吉原 啓 2017 フォーカシングに基づくメンタルトレーニングプログラムによる心理的競技能力の向上 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 110-111.

D. 翻訳

1. エイモス・C.Y.チェン (大迫久美恵・大澤美枝子訳) 2017 アジア・フォーカシング国際会議「3.11とフォーカシング、そして“・・・”Ⅶ」の体験 The Focuser's Focus, 20(3), 20.
2. Callsen, C. & Hurst, L. (山本美保訳) 2017 世界のフォーカシング(14) ニューヨーク・メトロ・フォーカシング：新たに成長し続けるフォーカシング・コミュニティ The Focuser's Focus, 20(3), 30-31.
3. Gendlin, E. T. 2013 Arakawa and Gins : The Organism-Person-Environment Process. (岡村心平 2017 アラカワ+ギンズ：有機体-人間-環境プロセス。ユージン・ジェンドリン 関西大学東西学術研究所紀要, 50, 381-393.)
4. Kraft, C. (仁田公子訳) 2017 世界のフォーカシング (11) 私の“フォーカシング”人生 The Focuser's Focus, 19(4), 11-13.
5. パールステイン, A (小坂淑子訳) 2017 世界のフォーカシング (12) フォーカシングについての個人的な話とイスラエルにおける発展 The Focuser's

E. 海外文献紹介

1. Omidian, P. 2017 Reaching Resilience: A Training Manual for Community Well-ness. Createspace Independent Publishing Platform. (山本美保 2017 レジリエンスを手に入れるには: コミュニティ・ウェルネス・フォーカシングのためのトレーニングマニュアル, The Focuser's Focus, 20(3), 25.)

F. 書評

1. 土井晶子 2017「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」心理臨床学研究, 35(1), 101-102.
2. 岡田敦史 2017「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」心理臨床学研究, 34(6), 676-677.

付: 同リスト (~2016)

「第Ⅱ部: 体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」の追録

A. 書籍

1. 三村尚彦 2015 体験を問いつづける哲学 第1巻 初期ジェンドリン哲学と体験過程理論 特定非営利活動法人ratik
序章
第1章 ジェンドリン哲学の起源
第2章 『体験過程と意味の創造』(ECM)の概要
第3章 フェルトセンス、感じられた意味とは何か
第4章 フェルトセンスとシンボル化の機能的関係
第5章 感じられた意味の多様な規定と論理的規定
第6章 哲学原理としてのIOFI原理
第7章 体験過程理論の適用
結びに代えて—総括と次巻の予告—

B. 研究論文

1. 原口芳明 2005 フェルトセンスとの関わり方—間をおく, 一緒にいる, からだで表現する, からだ全体で味わう— 愛知教育大学研究報告 教育科学, 54, 69-76.
2. 伊藤義美 2002 付箋紙を用いたフォーカシングの空間づくり(2) 名古屋大学情報文化学部・大学院人間情報学研究科「情報文化研究」, 15, 157-168.
3. 伊藤研一 2004 集団場面における臨床動作法とフォーカシング実習の効果

- (その2) 学習院大学文学部研究年報, 51, 159-173
4. 伊藤研一 2005 集団施行による臨床動作法とフォーカシング実習の効果(その3) 学習院大学文学部研究年報, 52, 195-207.
 5. 伊藤研一・藤森 進 2002 集団場面における臨床動作法とフォーカシング実習の効果 文教大学臨床相談研究所紀要, 6, 41-46.
 6. 河崎俊博 2015 相互リフレキシブな営みと「からだ」 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 5, 101-108.
 7. 小泉隆平 2015 フォーカシング指向心理療法の一技法としての“Thinking About”の理論と臨床— 名古屋大学博士論文
 8. 桑野裕子 2011 心の健康を助ける「フォーカシング」～私のフォーカシング体験～ 東亜大学紀要, 13, 43-48.
 9. 桑野浩明 2013 フォーカシングの実践的活用を巡る幾つかの整理と臨床適用に関する一考察～「体験変化」に導く径路の質的相違からの考察～ 東亜大学大学院総合学術研究科「心理臨床研究」, 13, 37-44.
 10. 桑野浩明・桑野裕子・上岡由香・石川倫加・井上真理・中山幸輝・古野 薫・北田朋子・中村加奈 2012 フォーカシング研究会 活動報告 東亜大学大学院総合学術研究科「心理臨床研究」, 13, 89-93.
 11. 増井武士 1987 症状に対する患者の適切な努力 心理臨床学研究, 4(2), 18-34.
 12. 増井武士 1999 自閉的な分裂病の治療面接における一つの統合の試み 心理臨床学研究, 17(4), 321-332.
 13. 三村尚彦 2009 ジェンドリンとポストモダニズム—プロセスの論理— 関西大学文学論集, 59(3).
 14. 三村尚彦 2009 ジェンドリンとフッサール—進展 (carrying forward) の現象学— ディルタイ研究, 20, 63-79.
 15. 三村尚彦 2011 そこにあって、そこにはないもの—ジェンドリンが提唱する新しい現象学— フッサール研究会「フッサール研究」, 9, 15-27.
 16. 三村尚彦 2011 普遍性と個別事例 ジェンドリンのIOFI原理と体験分析
 17. 三村尚彦 2011 ジェンドリンにおける「一人称プロセス」
 18. 三村尚彦 2012 追体験によって、何がどのように体験されるのか—ディルタイとジェンドリン— 関西大学文学論集, 62(2).
 19. 三村尚彦 2013 ジェンドリン哲学におけるIOFI原理の考察 関西大学文学論集, 62(4).
 20. 三村尚彦 2013 質的研究とTAE (Thinking At the Edge) —ジェンドリン哲学にもとづいて—
 21. 斉藤恵里 2005 イメージ呼吸収納法の効果に関する研究—日常のフォーカシング的態度, 呼吸の仕方・イメージの浮かび方などとの関わりを中心に— 北海道浅井学園大学大学院人間福祉学研究科修士論文

22. 阪本久実子・西森 臨・山岡麻美・米持有紀子・池見 陽 2016「青空フォーカシング」の方法論的特色とその背景について 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 6, 47-55.
23. 桜本洋樹 2010 我が国におけるフォーカシング指向心理療法のこれまでの展開と今後の展望についての一試論 明治大学大学院文学研究論集, 33, 173-182.
24. 田中秀男 2016 ジェンドリンの心理療法研究における過程変数 関西大学大学院心理学研究科「心理学叢誌」, 16, 105-111.
25. 田中秀男・池見 陽 2016 フォーカシング創成期の2つの流れ—体験過程尺度とフォーカシング教示法の源流— 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 6, 9-17.
26. 山岡麻美・米持有紀子・西森 臨・阪本久実子・池見 陽 2016 青空フォーカシングの体験記述と状態不安低減効果の検討 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 6, 57-66.

C. 学会発表

1. 三村尚彦 2010 志向的含蓄と体験過程—フォーカシングという現象学—
2. 三村尚彦 2010 深いフォーカシング理解のためのジェンドリン哲学
3. 三村尚彦 2010 ジェンドリン—心理学と哲学のコラボレーション—
4. 三村尚彦 2011 フェルトセンスはどこまで身体的なのか—ジェンドリンとウィトゲンシュタイン—
5. 三村尚彦 2011 記述的分析的心理学と体験過程理論—ジェンドリンがディルタイから継承したもの—
6. 三村尚彦 2011 哲学者としてのジェンドリン—継承と発展—
7. 三村尚彦 2012 ジェンドリン哲学と認知科学—フォーカシング指向現象学の射程—
8. 三村尚彦 2012 フォーカシング指向現象学の可能性
9. 三村尚彦 2013 心理学の哲学あるいは認知科学の哲学—フッサール、ハイデガー、ジェンドリン—

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. 関西大学哲学会編 2015「三村尚彦 2015『体験を問いつづける哲学』第1

卷 初期ジェンドリン哲学と体験過程理論』特定非営利活動法人ratik』 関西大学哲学会の機関誌『哲学』

2. 九州大学こころとそだちの相談室「こだち News」事務局編 2011「吉良安之 2010『セラピスト・フォーカシング—臨床体験を吟味し心理療法に活かす—』岩崎学術出版社」九州大学こころとそだちの相談室「こだち News」, 7, 4.

第Ⅲ部：ベーシック・エンカウンター・グループ

「第Ⅲ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、「ファミリーーター」「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⁵。

2017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19本であった。「C. 学会発表」は12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。

2017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、ロールシャッハ・テストからみたエンカウンター・グループの効果について検討したB-15が刊行されたことであろう。従来の効果研究がEG共通の効果の検討を志向し、メンバーがなかば自覚的なそれを確認してきたのに対し、個人特有の効果の検討を志向し、無意識を含めた総合的な視点から効果を検討した意欲的な研究である。このような視点からの効果研究はこれまであまりなされておらず、貴重な研究といえよう。

なお、2017年は「心理臨床学研究」に1本 (B-15)、関連文献が掲載された。

A. 書籍

〔該当文献なし〕

B. 研究論文

1. 相澤亮雄・衛藤春菜・上野愛可・吉田由美・尾崎仁美・重松初代香・村山正治 2017 看護学生の入学初期に実施した1泊2日のPCAグループの効果測定—PCAグループの学級集団形成尺度による検討— 東亜大学大学院心理臨床研究, 16, 13-19.
2. 板東充彦 2017 大学生活を通じて教わったグループ・アプローチ 野島一

⁵ 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Ⅱ部へ収録されている。

- 彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 58-59.
3. 市川実咲 2017 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, 13, 137-144.
 4. 今井美穂 2017 半構成方式エンカウンター・グループ体験における心理的効果の研究—SD法・レジリエンス尺度を用いて— 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 13, 77-89.
 5. 稲尾菜月 2017 社会規定的完全主義に対するPCAエクササイズの効果の検討 東亜臨床心理学研究, 16, 62-63.
 6. 稲尾菜月 2017 社会規定的完全主義に対するPCAエクササイズの効果の検討 東亜大学大学院総合学術研究科修士論文
 7. 金子周平 2017 ファシリテーターの自己紹介のコツ、再考 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 74-75.
 8. 菊川紗希 2017 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— 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 5, 15-22.
 9. 神野 文 2017 エンカウンター・グループを学んだ時間を振り返って 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 62-63.
 10. 宮本純子 2017 野島先生から学んだグループの応用 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 78-79.
 11. 野島一彦・下田節夫他 2017 “個人臨床”と“グループ臨床”について語り合う 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 5, 45-61.
 12. 宮崎圭子 2017 野島先生：グループを通して 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 34-35.
 13. 森本文子 2017 野島先生とのラージ・エンカウンター・グループの思い出 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 64-65.
 14. 杉浦崇仁・吉野 薫・村上恵子・北田朋子・中山幸輝・上岡由香・吉持慕香・村山正治 2017 「PCAグループ」及び「PCAGIP法」に関する文献リスト (2016) 東亜臨床心理学研究, 16, 51-59.
 15. 鈴木研司・平山栄治 2017 ロールシャッハ・テストから見たエンカウンター・グループ効果に関する事例研究 心理臨床学研究, 34(6), 592-603.
 16. 高松 里 2017 野島先生と留学生 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 52-53.
 17. 谷澤祐子 2017 野島先生とのエンカウンター・グループの思い出 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 66-67.
 18. 筒井優介 2017 夢PCAGIPの試み—グループにおける相互作用の活用— 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 5, 73-81.
 19. 山口祐子 2017 グループを通しての学び in 九大 野島一彦教授日本人間性心理学会学会賞受賞記念冊子, 60-61.

C. 学会発表

1. 今井美穂 2017 半構成方式エンカウンター・グループによる心理的効果の研究 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 46-47.
2. 金子周平・白井祐浩 2017 グループ・ファシリテーターの成長に関する効果測定尺度の作成 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 152.
3. 木場典子・古賀なな子・山田悠未・中原千晶・金子周平 2017 ファシリテーター養成の効果検証—構成的グループの基礎訓練— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 151.
4. 清澤亜希子 2017 ベーシック・エンカウンター・グループが対人援助の在り方に与える影響 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 84-85.
5. 三國牧子・福盛英明・山田俊介・高崎 彩 2017 宿泊型グループワークの魅力—PCA乗鞍の参加者の声から— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 122-123.
6. 三浦直樹 2017 専修学校におけるメンバーズセッションのあるエンカウンターグループ 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 120-121.
7. 望月洋介 2017 リフレクティング・プロセスを応用したファシリテータートレーニングの試み 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 86-87.
8. 日本人間性心理学会（第36回大会） 2017 自主企画:グループ実践について、世代を超えて語り合う会 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 168-169.
筆頭発表者（高橋紀子）
連名発表者（吉村麻奈美・吉川麻衣子・押江 隆・野島一彦・下田節夫・岡村達也）
9. 日本人間性心理学会（第36回大会） 2017 自主企画:「EG カフェ」に参加しませんか 日本人間性心理学会第35回大会プログラム・発表論文集, 176-177.
企画者・ファシリテーター（法眼裕子・大下智子）
10. 大下智子・法眼裕子 2017 エンカウンター・グループ継続参加のもたらす心理臨床家としての生き方への影響 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 50-51.
11. 新村信貴・水野行範 2017 ファミリー・グループの持つ力と可能性—経年参加家族へのインタビューを通して— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 104-105.
12. 杉浦崇仁・木村太一・白井祐浩・古野 薫・村山正治 2017 PCAグループ

の効果とC.R.Rogersの3条件の関連性に関する実証的研究—関係認知の視点から— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 70-71.

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（～2016）

「第三部：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 2016 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
2. 鹿子田睦月 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 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 4, 29-37.
3. 野島一彦・下田節夫他 2016 野島の37年前のエンカウンター・グループ事例の検討 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 4, 105-111.
4. 坂中正義 2012 パーソン・センタード・アプローチの立場からの構成的エンカウンター・グループの事例—C.R.Rogersの中核3条件を中心に— 福岡教育大学紀要, 61(4), 37-47.
5. 杉浦崇仁・吉野 薫他 2016 「PCAグループ」及び「PCAGIP法」に関する文献リスト（2015） 東亜臨床心理学研究, 15, 133-140.
6. 鈴木潤也 2009 エンカウンター・グループの日本における導入の歴史と今後の発展についての課題 青山心理学研究, 9, 47-59.

C. 学会発表

[該当文献なし]

D. 翻訳

[該当文献なし]

E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F. 書評

1. 九州大学こころとそだちの相談室「こだち News」事務局編 2012 「野島一彦監修 高橋紀子編 2011『グループ臨床家を育てる—ファシリテーションを学ぶシステム・活かすプロセス—』創元社」九州大学こころとそだちの相談室「こだち News」, 10, 4.

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。

2017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5本であった。「C. 学会発表」は11本で、そのうち1つがシンポジウムであった。「D. 翻訳」はなかった。「E. 海外文献紹介」はなかった。「F. 書評」は2本であった。

2017年における「その他」の特徴は、PCAGIPに関わる様々な文献が発行されたことであろう。理論や効果などの基礎的研究（C-3、C-4、C-7）に加え、様々な領域（B-3、B-4、C-1、C-2、C-9）での活用といったPCAGIPの深みと広がりを支える研究や実践が展開され、PCAGIPの着実な発展が認められる。

なお、2017年は「人間性心理学研究」に1本（B-5）、関連文献が掲載された。

A. 書籍

〔該当文献なし〕

B. 研究論文

1. 古野 薫・村山正治 2017 PCAGIPファシリテーター体験～初めての経験から見えたもの 東亜大学大学院心理臨床研究, 16, 21-26.
2. 野中浩一 2017 「続かなさ」から「続く」への変容 地方のフリースクールにおける10年の歩み 東亜大学大学院心理臨床研究, 16, 37-48.
3. 押江 隆・藤田洋子・植木美紀・多田佳歩・鞠川由貴・溝口英登・森原 梓・山本優子・渡邊弓子 2017 PCAGIP法にパーソン・センタードな個人スーパービジョンを組み合わせた「リフレキシブPCAGIP」の開発 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 43, 39-46.
4. 筒井優介 2017 研究者の数珠つなぎ：夢PCAGIP（ゆめピカジップ） The

Focuser's Focus, 19(4), 8-9.

5. 山下佳久 2017 TAEが与える大学生の進路の捉え直しの過程について— 質的研究における過程モデルの生成— 人間性心理学研究, 35(1), 63-75.

C. 学会発表

1. 南陽子・村山正治 2017 キャリアコンサルティングへのPCAGIP法導入の意義と課題 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 124-125.
2. 内藤裕子 2017 被災地に勤務する養護教諭のエンパワメントを目的としたPCAGIPの実践と効果 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 88-89.
3. 並木崇浩 2017 PCAGIPの場に関する一考察—アンケートの質的分析を通して— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 74-75.
4. 日本人間性心理学会（第36回大会）2017 自主企画：PCAGIP法におけるPCAの人間観 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.
企画者（中田行重・小野真由子・並木崇浩）
話題提供者（井出智博・堀尾直美・望月洋介）
指定討論者（村山正治・森川友子）
5. 野田 諭・金子周平・堀江理恵 2017 山陰人間関係研究会—PCAの考え方を体験・共有するコミュニティ— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 150.
6. 大築明生 2017 自殺者が出た職場における職員のためのサポートグループ 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 68-69.
7. 小野真由子 2017 PCAGIP法における効果の探索—事例提供者の体験に着目して— 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 72-73.
8. 得丸智子・村里忠之 2017 TAEの“交差”を楽しみましょう アジア・フォーカシング国際会議（AFIC）プログラム
9. 筒井優介 2017 夢PCAGIP：グループで夢を楽しむ アジア・フォーカシング国際会議（AFIC）プログラム
10. 梅津 碧・高橋寛子 2017 子育て支援センターを利用する母親の育児体験への一考察 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 142.
11. 矢野キエ 2017 コラージュワークの質問はプロセスの進展にどのように機能するか 日本人間性心理学会第36回大会プログラム・発表論文集, 62-63.

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. 村久保雅孝 2017「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」人間性心理学研究, 35(1), 113-115.
2. 上村英生 2017「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」The Focuser's Focus, 20(3), 22-23.

付：同リスト（～2016）「第Ⅳ部：その他」の追録

A. 書籍

1. 近藤千恵監修 1992 看護手帖 親業訓練協会
 - I 看護の仕事は大変だけれど
 - II 患者さんの気持ちに耳を傾ける
 - III 患者さんに気持ちを伝える—「わたしメッセージ」
 - IV 「勝負なし法」—「対立」をどう解消して行くか
 - V 「勝負なし法」でも解決しないときに—看護する側の「価値観」を伝えて行く—
 - VI 「看護師对患者」にとどまらない「親業」の効果
 - VII ふれあいコミュニケーション・リーダーの資格について
2. 近藤千恵 1999 ビジネスマンのための家庭手帖 親業訓練協会
 - 1 父親の出番は“かけ橋”から
 - 2 やる気の芽をつむ「ダメ」の一言
 - 3 父親の権威
 - 4 わが子であっても「人生の所有権」を侵さない
 - 5 子どもに伝わる愛情表現を
 - 6 子どもの気持ちをつかむ「能動的な聞き方」
 - 7 子どもの不満
 - 8 非難めいた言葉や命令口調は相手を傷つけるだけ
 - 9 父親の育児参加で一石二鳥
 - 10 親の介護をするときの心の姿勢
 - 11 年老いた親がおかしなことを言い出したら
 - 12 世界に広がるPET（親業訓練）
3. 近藤千恵 2015 親子手帖 親業訓練協会
 - I 子どもは子どもの人生を、親は親の人生を

- II 子どもが悩みにおしつぶされないために
 - III 語りかけよう親のホンネ
 - IV 親には四つのタイプがある—あなたはどのタイプ?—
 - V 勝負なしでは解決しないこともある—伝えていこう親の心—
 - VI 親子だけにとどまらない親業の効果
4. 近藤千恵監修 土岐圭子 2006 教師学入門 みくに出版
- はじめに
- 第1章 教師のための人間関係プログラム
 - 第2章 自分の感じ方で整理する「行動の四角形」
 - 第3章 問題所有者を決め、適切な対応を判断する
 - 第4章 教師の思いを伝える「わたしメッセージ」
 - 第5章 生徒の成長を促す「能動的な聞き方」
 - 第6章 対立を解決する「第三法（勝負なし法）」
 - 第7章 学校の中で価値観が対立したら
 - 第8章 生徒の成長・発達を促す環境づくり
- 教師学の方法を使った事例集
- あとがき
5. 近藤千恵監修 教師学研究会編 1991 教師学手帖 親業訓練協会
- I 生徒を叱る前に
 - II 生徒の声に耳を傾ける—能動的な聞き方—
 - III 教師も同じ人間だから—わたしメッセージ—
 - IV 勝負なし法
 - V 環境を改善しよう
 - VI 教師の価値観を伝えよう—勝負なし法でも解決しないときに—
 - VII こんなところにも「教師学」が役に立つ
6. 近藤千恵監修 田中きよみ 2010 自己表現手帖 親業訓練協会
- I 主役で生きるということ
 - II 人との接し方
 - III 人間関係を大切にせる自己表現
 - IV 4種類の〈わたしメッセージ〉
 - V 自己表現と不安
 - VI 何を求め、何を大切に生きているのか—欲求と価値を知る—
 - VII 迷い、悩む人への援助
 - VIII 時間を制してこそ人生の主役
 - IX みんな違ってみんな良い
7. 親業訓練協会編 2000 心を伝える21世紀のコミュニケーション 親業訓練協会
- はじめに（近藤千恵）

親業訓練協会創立20周年を祝って（星野 命）

I 体験学習の講座とゴードン博士のビジョン

第1章 日本における親業の歴史と拡がり

第2章 ゴードン博士のことば

第3章 専門の立場から21世紀の家族像を問う

II トマス・ゴードン博士について

B. 研究論文

1. 相澤るつ子 2009 パーソンセンタード表現アートセラピーでできること—吃音児の親子ワーク「マイ・パペット・ワークショップ」の報告（特集 母親と家族を支えるという視点—障害のある子どもを地域で豊かに育てるために—）
保健の科学 51(6), 383-386.
2. 木口恵美子 2016 障がい分野におけるパーソンセンタード（本人中心）アセスメントに関する考察—オーストラリアの取り組みを参考に— 東洋大学「福祉社会開発研究」, 8, 13-20.
3. 栗田充治 2002 教育とコミュニケーション—教師学の提案— 農業教育資料, 46, 4-6.
4. 小野京子 2015 パーソンセンタード表現アートセラピーのトレーニングコース参加者の心理的成長 神奈川大学心理相談センター紀要「心理相談研究」, 7, 1-12.

C. 学会発表

〔該当文献なし〕

D. 翻訳

〔該当文献なし〕

E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F. 書評

1. 園田雅代 2016「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」
学術通信 岩崎学術出版社, 113, 10.

統計

2017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。2017年に公刊された関連文献は149篇（「来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」45篇、「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」78篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」19篇、「その他」7篇）であった⁶。

よって、これまでに日本で公刊された関連文献は7906篇（「来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」3517篇、「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」2193篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」1846篇、「その他」350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

⁶ 学会発表は合計に含まれていない。

Table 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する発行文献数 (2018.01.31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	2017	合計	
来談者中心療法	2	7	13	35	14	15	13	9	20	15	8	14	4	6	0	0	2	177
パーソンセンタード・カウンセリング (含:基礎概念)	3	5	9	27	47	43	48	20	111	118	53	35	44	1	0	0	0	564
遊戯療法も含む)	0	0	0	1	2	9	19	15	3	11	13	15	8	8	1	2	0	107
論文:一般	0	5	91	68	67	114	149	229	186	317	347	280	249	43	16	35	0	2196
翻訳:単行本	1	3	3	3	5	1	4	1	0	10	12	4	0	0	0	0	0	55
翻訳:章	0	0	41	106	3	6	8	7	6	13	59	1	6	1	0	0	0	257
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	8	2	7	2	1	23
書評	0	0	1	2	0	2	9	4	6	15	13	57	21	3	0	5	0	138
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	9	11	2	3	3	3	0	42
参考: 発表: 一般	0	5	28	19	0	16	2	4	18	21	38	27	45	5	3	13	0	253
合計 (学会発表は除く)	6	20	158	247	138	190	249	288	334	489	505	422	338	69	19	45	0	3517
体験過程療法	0	0	0	0	1	0	2	0	2	8	6	8	5	2	2	0	0	36
フォーカシング指向心理療法 (含:体験過程の基礎概念)	0	0	0	0	0	2	5	4	5	17	37	18	7	29	0	0	0	124
論文: 特集	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	5	21	2	0	0	0	0	35
論文: 一般	0	0	0	0	1	24	65	99	130	191	401	365	344	59	56	67	0	1802
翻訳: 単行本	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	5	8	3	0	2	0	0	26
翻訳: 章	0	0	2	5	2	7	8	3	1	5	5	5	12	2	4	5	0	66
海外文献紹介	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	1	2	0	0	1	0	9
書評	0	0	0	0	1	0	1	0	5	6	16	21	13	17	5	8	2	95
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	6	17	2	5	4	4	0	46
参考: 発表: 一般	0	0	0	0	0	5	11	28	41	44	60	139	117	4	14	32	0	536
合計 (学会発表は除く)	0	0	2	7	6	37	80	116	158	266	461	428	414	68	72	78	0	2193
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	1	0	1	2	1	4	3	2	4	5	1	0	0	25
書籍: 章	0	0	1	1	4	19	16	15	30	29	14	4	10	1	0	0	0	144
論文: 特集	0	0	0	0	0	3	0	1	8	1	4	2	0	1	0	0	0	20
論文: 一般	0	0	3	0	37	121	247	206	283	155	216	143	112	36	8	19	0	1586
翻訳: 単行本	0	0	0	0	0	3	4	2	0	0	1	3	0	0	0	0	0	14
翻訳: 章	0	0	0	0	0	1	2	0	1	2	4	4	0	0	0	0	0	14
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
書評	0	0	0	0	2	0	1	2	13	3	6	7	5	2	0	0	0	41
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	3	6	1	2	2	0	25
参考: 発表: 一般	0	0	1	4	2	46	149	270	226	339	195	247	167	132	41	8	19	410
合計 (学会発表は除く)	0	1	4	2	46	149	270	226	339	195	247	167	132	41	8	19	0	1846
その他 (教育・経営など)	0	0	0	4	2	2	0	0	3	1	2	6	7	2	1	0	0	30
書籍: 章	0	0	0	2	0	0	2	0	5	6	3	1	11	1	0	0	0	31
論文: 特集	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3
論文: 一般	0	0	4	1	6	13	19	10	25	13	45	38	49	8	2	5	0	238
翻訳: 単行本	0	0	0	1	1	0	3	1	0	0	3	1	1	1	0	0	0	12
翻訳: 章	0	0	0	4	1	0	1	0	1	0	9	0	1	0	0	0	0	17
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
書評	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	5	2	4	2	1	2	1	18
参考: 発表: シンポ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	16	1	25	6	8	0	81
参考: 発表: 一般	0	0	4	13	10	15	26	12	34	20	67	48	75	14	5	7	0	350
合計 (学会発表は除く)	6	21	168	269	200	391	625	642	865	970	1280	1065	959	192	104	149	0	7906
総計																		

注) データは坂中による一連の「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」シリーズによった。

■■ 南山大学 人間関係研究センター 公開講演会

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

日時：2017年3月4日（土） 13:00～17:00

場所：南山大学名古屋キャンパス D棟5階D51教室

講師：

ジョン・カーター氏 (John Carter, Ph.D.)

(Gestalt Center of OSD, president)

マルセラ・ベンソン・クアジエナ氏 (Marcella Benson-Quaziana, Ph.D.)

(Gestalt Center of OSD / Fielding Graduate University)

ヴェロニカ・ホッパー・カーター氏 (Veronica Hopper Carter, Ph.D.)

(Gestalt Center of OSD)

リンダ・ロブソン氏 (Linda Robson, Ph.D.)

(Gestalt Center of OSD / Kent State University)

通訳： 山口めぐみ氏、スキップ・スワンソン氏、ズート鈴木淑子氏

編集・注釈： 中村和彦（南山大学人間関係研究センター）¹

司会（中村センター長）：

皆様こんにちは。南山大学人間関係研究センター、センター長の中村と申します。今日はいよいよお越しくございました。私ども人間関係研究センターは、人間関係に関する研究、人間関係の体験学習、そして、組織開発について、皆様に幅広く知っていただき、体験から学ぶ場を提供することを通して、人間性豊かな社会になっていくことを願いながら活動をしています。

当センターでは公開講演会を年に2回行っていますが、今年度の2回目となる今回の講演会は、組織開発のワークショップを実施するためにアメリカから招聘した講師によって実施されます。この公開講演会の前に、6日間の合宿制のワークショップを今回の講師陣にやっていただきました。そのワークショップは16名定員という、少人数で行われたので、ワークショップに参加しなかったが行けなかったという方々に向けて、この公開講演会を実施しています。

今回の公開講演会は、できるだけ皆さんに多くの体験をしていただければと

¹ 本講演録は、当日の録音記録を逐語化したものについて、訳語の修正や重複部分の削除など、部分的な編集を行ったうえで掲載しています。

注釈は中村によるものです。この講義録をご理解いただくために、最小限の解説を挿入しました。ゲシュタルトOSDについて、この講演録を読んでいただくことのみで理解することは難しいです。また、講師たちはこの講演の中で何度も、「ゲシュタルトOSDはあなたの中に既に存在している」と伝え、参加者の皆さんが自分の中で意味づけをすることを重視して、説明は最小限にとどめていました。そのために、簡単には意味づけすることができない語りや実習が多いと思われれます。そして、あまりに意味づけが難しいと、探究をやめてしまいたくなる（意味がないものとしたくなる）ものです。当日ご参加いただいた方々が、そして、読者の皆さんがさらなる探究を続けていただければと考え、この講演録に最小限の解説を入れました。

考え、通常は2時間の講演会ですが、今回は4時間のワークショップという形で計画しました。今回のテーマは「ゲシュタルト組織開発」です。タイトルにもありますように、英語では「Gestalt OSD」となります。Oは“組織”、Sは“システム”、そしてDが開発ということで、Gestalt OSDという名前がついていますが、ゲシュタルト組織開発と訳されることも多いです。このゲシュタルト組織開発の考え方について皆様にご理解をいただくことを今回のねらいとしています。

今回は、Gestalt Center of Organization & System Development（ゲシュタルト組織とシステム開発センター）との提携で、講師を招聘して実施しています。今回の4人の講師の皆さんをご紹介します。

まずは、ジョン・カーターさんです。ジョンさんは、ゲシュタルトOSDセンターの代表で、現在のアメリカにおけるゲシュタルト組織開発の第一人者です。私は、12年前にアメリカに留学しているときにジョンさんのワークショップに参加して、存在感とインパクトの強さに非常に大きく感銘を受けました。

次に、マルセラ・ベンソン・クアンジェナさん。マルセラさんもゲシュタルトOSDセンターの講師で、アメリカのFielding Graduate University（フィールドディング大学院）の教授です。この大学院は、通信制の大学院で組織開発の博士号を取得できるプログラムがあるところです。

次に、ヴェロニカ・ホッパー・カーターさんです。ヴェロニカさんは、ゲシュタルトOSDセンターのプログラム・チェア（プログラムの責任者）をされています。皆さん推測されているように、カーターというお名前をお2人とも持っていらっしゃるようですが、ご夫婦でともに仕事をされています。

そして最後に、リンダ・ロブソンさんです。リンダ・ロブソンさんは、アメリカ出身で現在はイギリス在住であり、アメリカのKent State University（ケント州立大学）で教えています。

では、これからゲシュタルト組織開発についての講義と短いワークから色々学んでいっていただくワークショップをスタートしていきましょう。

講師（ジョン・カーター氏）：

皆さん、こんにちは。講演会という名前ですが、ワークショップと呼ばせてください。今日のワークショップによろこそ。アメリカだったら、マイクロ・ワークショップと呼ぶと思います。多くの皆さんにお目にかかれてとても嬉しく思っています。講義もあるわけですから、皆さんそれを期待して来られたと思いますが、皆さんに参加していただくアクティビティも用意しています。

では、始めていきましょう。これから何度も使う単語があります。「スキャン」という言葉です。スキャンするという行為から始めていきたいと思います。

皆さんに行っていただく課題は、この部屋を見渡すことです。これから一緒に、学びの旅に出る仲間たちを全部見ることです。これからの4時間、一緒に

旅する仲間を見渡します。もし必要であれば立っていただいて、全員の顔を、どうぞ今から見渡してください。

見渡しているときに何が目に入るか、つまり何に気づいているのか、ということに注意を向けてみてください。特に、見渡しているときに自分は何に注意を払うのか、あるいは払わないのかについて、自分が決めていることがあるとすれば、それはどう決めているのか、あるいは、どういう選択をしているのか。

この部屋にいる参加者を見てくださいと言いましたが、それは、自分の外側にいる仲間たちを見る、自分が何を見ているかに注意を払うと同時に、自分の内側で何が起きてるのか、自分の内部の体験にも注意を向けてみてください。

(スキヤンのアクティビティ：教室の中の参加者を見渡す)

どうぞ、かけてください。²

では、先に進みます。皆さんどうぞ、書くものと紙を用意してください。

最初にその紙にご自身の名前を書いて欲しいのですが、いつも書くときに使う利き手を使って書いてください。

(利き手で自分の名前を書く)

今度はもう一回フルネームを書いていただきたいのですが、今度は利き手ではない手（非利き手）で書いてみてください。

(非利き手で自分の名前を書く)

では、今の自分の名前を書くというタスクが終わったところで皆さんにお聞きしたいのですが、非利き手のほうが書きやすかったという方、いらっしゃいますか？ どなたもいないですね。これってどういうことでしょうか？ どういう意味だと思いますか？

今行っていたように、非利き手で書くことについて強調したいことは、利き手と同じぐらい簡単に非利き手で書けるか、ということではありません。私たちが組織の側で個人の強みやスキルのレベルを評価するときに、ついやってしまうことがあります。特に、組織の経営層の場合に。それは、できることについて、こうあるべきとみなしてしまうことです。自分が不慣れな、いわゆる弱みがトラブルを引き起こすことは、実はあまりありません。逆に、強みを

² ゲシュタルトでは、今ここの「気づき」が重視されます。スキヤンのミニワークでは、私はどこに目を向けているのか（自分の外側か、内側か、外側ならどんな人に目を向けたか）、それをどのように選んでいるのか、選ぶ時に自分の中でどのようなことが起こっていたのか、それらをスキヤンすることで、今ここの自分に気づききっかけとなります。

やりすぎてしまうことからトラブルを引き起こしてしまうことが多いです。

皆さんは、非利き手で、自分の名前を簡単に書くことができる必要はなかった。でも、もし利き手を使うことができない状況に置かれたときに、非利き手でせめて書くことができるようになりたいと思うかもしれません。非利き手でも書けるようになったほうがいいと思いませんか？

非利き手で書いたサインというのは、読めない字になっているでしょう。でも、サインって何て書いてあるのかわからない字が多いじゃないですか。それが読めないことに別に問題はありません。契約書には自分の名前が既に読める字で印字してあるので、サインまで読める必要はないです。

つまり、サインしているという事実以外、読める必要はなくて、特にきれいに書くことが重要ではないと思うのです。皆さんご存じのように、サインというのは指紋のようなもので、ユニークなものです。それはあなたしか書くことができないものです。同じ指紋を持っている人はいないですよ。

できることや強みをさらに求めることが問題になると先程言いましたが、たとえば、謙虚さというのが私の強みだとします。その謙虚さをやり過ぎてしまうと、「あの人弱いね」と他の人から見なされてしまうこともあります。あるいは、私は明確であるというのが強みだとしたら、それをやり過ぎてしまうと、周りからは攻撃的に見えてしまう。

これを知覚という問題として言うと、知覚、つまり物の見方によって、同じ行動が弱く見えたり強く見えたりします。それは、見る人の知覚、その物の見方によって、その人のつくり出している意味づけから結論が出るものです。

先ほどのスキャンという話、概念に戻りますが、先ほど非利き手で名前を書いてくださいという指示を受けたときの、自分の経験をちょっとふりかえってください。それはどんな感じだったでしょう。非利き手で書くという体験はいかがでしたか？ しばらくの間、ちょっと思い出してみてください。(間)

今日のいくつかのアクティビティの中で、私たちが「実験」だとか「試み」と呼んでいるようなことをいくつかやってみます。それらの体験の中では、不慣れなことをやるために、ちょっと不安や居心地の悪さを感じることもあるかもしれません。名前を書いていただいたことも、その実験の1つでしたが、そこには意図があります。

これから、あと30分ぐらい話を続けていく予定です。その内容を皆さんに聞いていただく際の聞き方として、言葉を浴びるように受け入れながら聞いてください。一生懸命ノートをとるよりは、今ここで話されていることに耳を傾けてください。しかし、ノートをとるなど指示しているわけではありません。話を聞いているときの自分の感覚を味わって、そこから得る気づきを大事にしてください。

今日のワークショップが終わった時点で、ここから持ち帰っていただきたいことは、このことはゲシュタルトまたはゲシュタルトOSDの重要な部分です

が、持ち帰っていただきたいことは全て皆さんの中に既に存在しているものです。

では、これから私たちはともに旅に出ましょう。この旅の目的は、ともに学ぶことです。私たちの目的は、あなたがどのように自分自身を方向づけているか (orient yourself³)、葛藤や違いにどのように対処しているか、そして、どのように選択しているか、について学ぶことです⁴。そして、あなたがどのように自然と1つになり、内部の凝集と調和をつくり、普遍的な知とつながっているか、を学ぶことです。

私たちが実践 (稽古) と呼んでいる、3つのことについて考えてみてください。①センタリング、つまり、自分自身が自分の中心軸を見つけること、②グランディング、重心が安定して地に根ざすこと、③コネクティング、根本的なエネルギーやその源と自分がどのようにつながっていること、です。これら3つのものが三脚のようにうまくバランスがとれているときに、私たちは1人ひとりがユニークで尊重すべき存在であるという自覚と、私たちは究極的な意味ではみんな1つであるという自覚をもたらします。

講師 (ヴェロニカ・カーター氏) :

OSDセンターの3人の講師⁵、そして、プログラムの卒業生の3人と、ゲシュタルトの理論、概念と方法によって大きな影響を受けた他の方々に、OD Networkの組織開発生涯功労賞が与えられました。ジョンは2009年にこの賞を受賞しました。受賞した理由というのは、応用行動科学の実践者であることが認められ、彼と彼の同僚がODの分野に影響を及ぼしたからです。

そして、皆さん1人ひとりがOD実践者として、応用行動科学の理論や概念、また方法やツール、テクニックを使って、さらに効果的になっていけることを願っています。ゲシュタルトOSDは、システム思考、組織開発、ゲシュタルト心理学に基づく理論や概念、方法論です。これらはすべて応用行動科学の分野です。

ゲシュタルトについて説明していきましょう。たとえば皆さんが、自分と他

³ 「方向づける」というのは、自分が何かを認知する時に、何に関心を向けたり、どのようなことに目を向けるか、という意味です。何らかの場や状況で、私たちは自分の認知や関心をあるところに方向づけています。

⁴ 「方向づけ」(自分をどのように方向づけているか)、「葛藤」(葛藤や違いにどのように対処しているか)、「選択」(葛藤や違いについてどのように選んでいるか)、という認知過程は、最初に行った「スキャン」の実習でも起こっています。「教室の周りの人を見てください」と言われて、自分が何に関心をもってどこに目を向けたか (方向づけ)、そんな中で他の人と目が合ったり、じろじろ見てはいけなさと感じたか (葛藤)、そして、そのような葛藤の中でどこに目を向けたか (選択)、の連続が起こっていたと思われます。

⁵ アメリカの組織開発実践者のコミュニティである、OD Networkは「生涯功労賞」として組織開発に貢献した人を表彰しています。ゲシュタルトOSDの講師で受賞したのは、ジョン・カーター氏 (2009年)、エドウィン・ネーヴィス氏 (2010年)、ブレンダ・ジョーンズ氏 (2011年) の3人です。

者との間で関わりがあるときに、その経験の意味づけをします。この意味というのがあなたのゲシュタルトであって、あなたの世界観、あなたのTAO（道）であったり、あなたのWeitanschauung（ドイツ語で「世界観」の意味）であったり、また、世界に対する展望です。

ゲシュタルトOSDは、ある社会的構成です。それは、私たち講師が考えている、すべての個人やグループ、組織の内部オペレーティング・システム（OS）⁶についての1つの表現された形です。OSDの独特の言語は、私たちの中にあるものです。ゲシュタルトOSDというのは、それが理論や概念が皆さんの外側にあるのではなく、それらの能力や潜在的な可能性が皆さんの中にあるということを感じていただきたいと願っています。あなたの中にあるOSに気づくことが、ご自身の気づきとスキルを高めることができるための最も大切な知識となります。そして、その気づきとスキルの高まりを目指すなら、さらにより人間かつOD実践者になっていきます。

ゲシュタルトOSDの知識体系は、応用行動科学の分野において最も統合されており、また統合することができる、知識体系の1つです。そして、ゲシュタルトOSDの知識体系は、個人や2人のシステム、グループ、組織、社会など、あらゆるシステムのレベルに応用できます。

4時間あるいは1週間でゲシュタルトOSDの知識体系を学ぶことはできません。今日、私たちは、皆さんがゲシュタルトOSDの基本的な考え方に気づいてくださればと思っています。そして、私たちのこの4時間の旅路の間、私たちの学習理論を適用して、応用していただければと思っています。そしてこの学習には、不安や失敗、感情が起こることに価値を置いています。私たちは、不安や失敗、感情から学習が起こることが、日本の文化や価値にとっても合っているのではないかと感じています。

講師（ジョン・カーター氏）：

私たちは、これまでに世界各国でいろいろな形の組織に働きかけてきました。それらの組織は、「自分たちは学習する組織だよ」と言っていました。それで彼らに、「じゃあ、あなたたちが学習する組織ならば、不安という体験を大切にしていますか？」と聞くと、「いいえ」という答えがきます。「では、失敗に価値を置いていますか？」と聞くと、「いいえ」という答えでした。「感情を大切にしていますか？」と聞くと、「いいえ」という答えが返ってきました。「じゃあ、あなたの会社の学びの理論や持論は何ですか？」と聞きます。その結果、

⁶ オペレーティング・システム（OS）とは、パソコンで動くウィンドウズなどのことです。具体的な動きは個々のソフトウェアやアプリが実行しますが、基本となる動きをオペレーション・システムが司ります。ゲシュタルトOSDの理論も、個人やグループ、組織の中で起こる、基本的な認知の動きについて説明するものであることを、OSという表現を用いて例えています。

学びとは何なのかというその理論を、ほとんどの組織は持っていないということがわかりました。

まず、我々の学びの理論における、不安についてお話しします。

目の前にいる人に「おはようございます」と言うとしみます。単なる挨拶だけじゃなくて、何らかの返事を期待して話しかけたとしたら、その小さなやりとりの中で細かい注意を向けると、挨拶を言った後に何らかの不安を感じていることでしょう。どんな返事が返ってくるかがわからないという、そのわからなさに不安を感じているはずで。たとえば、「おはようございます」に対して同じ言葉、「おはようございます」が返ってくるかもしれないし、無視されるかもしれないし、もしかしたら全然違う何かひどい言葉が返されるかもしれません。それがわからないので、その瞬間、どのような反応が返ってくるかわからないということに対する不安を抱きます。このようなことは、注意を向けていれば、私たちの毎日の生活の中でいつも体験しているはずで。それを不安(uneasiness)と呼んでいます。

次に、英語でfailure(失敗)という言葉についてです。あまり嬉しい言葉ではないですね。ここで私たちが使っている「失敗」という言葉は、期待はずれというような意味です。何か行動をしたとして、その行動に対して何らかの結果を期待しますが、それと違う結果になったときに「あれ? 何で?」というように、期待を裏切られたような体験をします。つまり、私たちが行動するときには、ある結果を期待して行動して、その結果にならなかったときや、意外な結果となったとき、これを失敗(期待はずれ)と言います。これは学びのチャンスであり、学びの機会だと私たちは見なしています。つまり、期待した結果と実際に起きた結果のギャップ、その違いが起きたならば、自分自身の内部のスキャン、もしくは、環境に対するスキャンを十分に行っていなかったから起きたと考えられます。そういう意味では、私たちは毎日数十回、もしかしたら数百回、その期待はずれの体験をしているのに、それに気づいていないのかもしれない。それに気づかないと、そこから学ぶことができません。

3つ目は感情です。我々の学びの理論で重要な部分で、私たちが行動した結果、失敗(期待はずれ)となったときのその結果とのギャップ、その期待はずれが起きなければ、要するに、期待はずれの大きさによって感情が動かない限り、そこから学ばなければという気持ちにはなりません。学びが生じるためには、まず注意を向けている必要があります。その注意を向ける対象は、期待とは違う結果になったときに何が起きたのか、自分のその時の反応や感情に意識を向けることで、初めて学習、学びのチャンスになると考えています。

最初のスライド「ゲシュタルトOSDとは」の中に「講師」の名前が表示されていましたが、その名前の順番と、私たちは違う順番で話を進めました⁷。最

⁷ 最初のスライドには、ジョンさん、マルセラさん、ヴェロニカさん、リンダさんの順で名前が挙げられていました。そして、実際には、ジョンさん、ヴェロニカさんの順で話をしていることを例に挙げています。

初のスライドの順で話が進んでいくだろうという期待がもしあったら、失敗(期待はずれ)になっています。「期待と違うことが起きた」という感覚がありましたか？ で、そこで疑問が起きると思います。何かスライドと違う、もしかしたら講師はそのスライドの内容をわからないで喋っているのかなとか、考えるとと思います。でも、今何が起きているのかを理解したいと思ったら、それを確認するためには、本人に聞くしかありません。

ともに過ごす、この4時間が終わるまでに、皆さんがもし不安、失敗、あるいは感情を一切体験してないとするれば、学びがなかったことになり、この体験自体が失敗(期待はずれ)に終わってしまうことになります。ですから、逆にたっぷりの不安と失敗(期待はずれ)と、ちょっとした感情をぜひ楽しみましょう。

では、違うことに話を進めていきましょう。ホワイトボードに、丸(円)、三角、正方形、1本線が書いてあります。これらの4つの象徴(シンボル)は、私たちの知識体系を象徴的に表しています。

この丸というものは、私たちが持っている概念的な枠組みで、変化のプロセスを表しています。自然な変化のプロセスです。皆さんもご自身の学びの理論、持論をお持ちかと思いますが、皆さんの持っている持論の中には、自然な変化のプロセスについてのものがあるでしょうか？ 変化とはこういうものだ、と意味づけする持論があるのかどうかを確認してみてください⁸。

今はモデルの話をしているわけですが、あらゆること、全てのことを網羅するモデルは存在しません。モデルというのはもう不完全なものであるということを表すために私たちは三角を使います。何が欠けているかということを見せてくれるモデルや象徴として三角を使います。

私たちが扱っているその概念的な体系やモデルの中で、正方形が表すものは、進展(発達)の段階とフェイズを意味し、変化の種類を表す象徴です⁹。

そして1本線(直線)ですが、編成された変革、意図的につくられる変化や変革を表しています。その編成された変革というのは、ある特定の結果を生み出すことに向けた変革に取り組むときに行うものです¹⁰。

これらのたくさんモデルを持っていますが、今日はそれをすべて皆さんに

⁸ ゲシュタルトOSDでは、自然な変化のプロセスとして、後述する「経験のゲシュタルト・サイクル」を想定しています。何かに関心を向け始めて、それが終結するまでの認知の過程についての円環的なモデルです。ここでジョンさんは、円が示すものとして、すぐに経験のゲシュタルト・サイクルについて教えるのではなく、「あなたの中にどのような持論があるでしょうか」と問いかけていますが、彼らしい粋な伝え方だと感じます。ゲシュタルトはあなたの外側にあるのではない、あなたの中に既にあるものだ、という信念がここでも貫かれています。

⁹ ジョンさんは、カーターの立方体(Carter's Cube)というモデルを提唱しています。このモデルの一部が、後述される「進展の段階」です。

¹⁰ 1本線(編成された変革)として、ユニット・オブ・ワークというモデルを提唱しています。これについては後で触れられます。

説明していくつもりはありません。また、皆さんが持っている変化の持論に対して、あれこれと私が指示することはありません。ただし今日は、自分はどうようなモデルを持論としてもっているのか、ということに注意を向けてもらいたいと思っています。自然の変化のプロセスを説明できるようなモデルを自分は持っているのか、そして、自然の変化のプロセス以外に、編成された意図的な変革のプロセスを説明するモデルを持っているのか、と。または、変化には種類があって、そのそれぞれの種類もしくは進展の段階やフェイズを表すようなモデルを持っているかどうか、について考えていただきたいと思います。

皆さんが組織開発の実践者になるためには、非常に重要な基準枠となる概念です。そして、皆さんがOD実践者であってもなくても、普段の人生の中で毎日起きているプロセスを理解するための非常に有効な基準枠ともなるものです。皆さんのお仕事が管理職であっても、監査役であったとしても、あるいは医者、弁護士、その立場がどのようなものであろうと、これらの概念的体系や準拠枠を持っているおかげで見えてくるものがあり、その見え方やものの見方ができるようになることが非常に重要だと思います。

ということで、皆さんにとって現状の皆さんの持っている知識体系、そして皆さん1人ひとりの内部OS、それをゲシュタルトと呼んだりしますが、今日はそれらをスキャンするよい機会であり、皆さんにとって何が役立ち、何が効果的なユース・オブ・セルフ（自己の活用）となるのかについて注意を向ける、とてもよい機会となるかと思っています。

私たちはゲシュタルトOSDの知識体系と呼んでいますが、これは皆さんの経験の中にある、ある1つのものの見方でしかありません。経験していることを活用できるための、ある言葉遣いや意味づけをゲシュタルトOSDの知識体系がしています。

私たちが持っている理論や概念、基準枠というのは、すべて自然な人間のプロセスに基づいています。皆さんは既にこれらのプロセスを毎日常に使っています。この皆さんの中にある知識体系にアクセスするには、皆さんはそれが自分の中にあるということに気づく必要があります、そのためのよい概念のモデルが必要です。そして、それからは、それらを実践（稽古）して、実践（稽古）を積み重ねていくのみです。気づくためには、その人は立ち止まって、自分の経験の今ここに注意を向けなければなりません。皆さんがこれからの3時間、普段よりもさらに、今ここで自分が何を体験しているのかということに注意を向けていただければいいなと思っています。

皆さんは、自分の中にあるアイデンティティ、つまり、自分の中のI（私）やwe（私たち）というものに気づく必要があります。そして、これらの2つの要素（Iとwe）の間に存在しているクリエイティブな緊張に気づく必要があります。そのためには、まずセルフ・マスタリー（自己の熟達）に向けてクリエイティブな強みを広げ、自然の変化、そして、編成された変革のプロセスを

サポートすることです。そしてもう1つは、あなたがとることのできる行動のレパートリーを増やすということです¹¹。

ゲシュタルトOSDは、共通の言語を提供してくれます。個人の理解を生み出すためのグループの変革に関連する共通の基盤（コモングラウンド）のための言葉です。この言語とコモングラウンドは、変革に取り組む際の共通言語として、個人とグループが変革のプロセスを加速できるようにサポートしてくれます。

組織の経営陣やマネジャーたちが、手助けしてほしいとサポートを依頼するときの期待はここにあります。変化のプロセスをサポートしてほしいと願っているはずですが、何度も繰り返して言いますが、「ゲシュタルトOSDでは」と言っているときには、自分自身の中に既にあるものについて話しているというつもりで聞いてほしいと思います。つまり、その力や器は自分の中に既にある、あとは育むだけです。

たとえば、個人とグループのレベルにおいて、向上してより効果的になっていく、進展（発達）の段階のプロセスを示したモデルが、ゲシュタルトOSDにはあります¹²。その意味で、ゲシュタルトOSDをご自身の内部OSを見る枠組みとして使うと、ご自身の内部と外部環境をスキャンするありようも向上します。また、違いを見出して葛藤を解消し、選択をするという、個人とグループのスキルも高まります。内部のまとまり（凝集）と他者との調和に導くような、共有された図とコモングラウンドをもてるような選択が、より容易にできるようになります。また、自然の変化をサポートし、編成された変革をマネージする能力が高まり、想定外の結果となることが少なくなります。

ゲシュタルトOSDの理論と概念を学習し、実践することで、この先ずっと、皆さんへの贈り物として、学びを与え続けてくれます。ゲシュタルトOSDの概念は、人に元々あるプロセスに基づいているので、現在皆さんが日常的に実践している持論や概念、方法を補完します。ゲシュタルトOSDの概念は、他の基準枠と容易に統合することができます。

これからヴェロニカの話に移る前に、これまで私の話を聞いていただいて、恐らく私が皆さんであれば、どこか途中で疑問が湧き始めていると思います。

¹¹ この段落では、深みがあることを語っていますが、読者の皆さんはすぐに意味づけができないかもしれません（私（=中村）にとってもそうです）。ゲシュタルトOSDの源である、ゲシュタルト心理学では、ツガイガルニック効果というものが提唱されています。記憶の実験で、途中で中断されたものは記憶に残りやすく、完了（終結）したものは忘れやすい、というものです。このワークショップで講師たちが貫いていたのは、簡単に完了しないこと、参加者の皆さんが「これはどのような意味があるのだろう」と探究し続けることを重視することでした。

¹² 「カーターの立方体」のモデルでは、進展（発達）の段階として、「方向づけ」、「葛藤／選択」、「凝集／調和」という3段階を提唱しています。これは、グループ発達段階というよりは、認知や関わりでの進展の段階を指しています。今回の最初のワークで行ったスキャンでもこの進展の段階は起り、また、グループの関わりの中でもこの段階は起ります。この3段階は円環的に循環するものと想定されています。

疑問が出てきたときのお勧めは、疑問が出てきたときに書いておいて、後で聞くチャンスを持つこと。でも、実は聞くチャンスがあってもなくても、疑問として控えておくことに意味があると考えています。皆さんの中に疑問が浮かんだ場合、その疑問の裏には肯定文（ステートメント）があるはずなので、その疑問をよく見て、その裏にあるステートメントを探究していただきたいです。つまり、疑問が浮かんだときに、それについて質問して我々講師から答えを求めるよりは、自分の中にある肯定文（ステートメント）にたどり着いたほうが、皆さんにとって学びが大きいと思っています。

なぜそう言えるかという、皆さんの疑問の裏にあるステートメントというのは、自分自身の中にある、わかっている部分、自分の中の信念や知恵のある部分とつながっているはずなので、自分自身のそのような部分とのつながりを確認できる、非常に価値のあるものだからです。

つまり、疑問が浮かぶときには、わからないから知りたい、ということよりも、自分がわかっている部分への自信がないから、新しい情報を得るために疑問という形で聞く、ということが非常に多いと思うのです。ところが、もしその疑問の裏にあるステートメントとつながることができれば、自分自身の中のある部分との接触、コンタクトが起きます。つまり、これまで以上に自分自身を発見することが可能となります。場合によっては、普遍的な、あるいは宇宙の叡智、知恵みたいなものとつながることもあり得ます。というのは、世界のあらゆる知恵というものは、実は皆さんの中に存在しているから。

講師（ヴェロニカ・カーター氏）：

OSDの準拠枠は、自分が使っている他の変革モデルで何が足りないのかということを見出すために使うこともできます。多くの場合、あなたのモデルで足りていないところは、自分の疎外された側面（alienated aspects）である、ということがしばしばあります。ゲシュタルトOSDの準拠枠は、自分自身を診断するツールとして用いることができます。そして、個人レベルで用いる場合、その人の経験と洞察を転換していくことが可能となります。

どのようにゲシュタルトOSDをセルフ・マスタリー（自己の熟達）とユース・オブ・セルフに関連づけることができるのでしょうか。知識体系としてのゲシュタルトOSDは実践（稽古）です。セルフ・マスタリーのポイントとなる部分も実践です。実践、すなわち、それをうまくやるという意図をもって定期的に繰り返すことを通して、その成果は強められます。そして、気づきと知識、スキルが高められます。私たちのセルフ・マスタリーに向けたゲシュタルトOSDの考え方は、世界のあらゆる場所にある部屋（そこに何人がいよう

とも)に入っていける力¹³、そして、実践者としてのあなたのプレゼンスによってより効果的に引き出され、向き合うような力を獲得できます。

実践(稽古)をすると、コンタクトを生み出そうとする意図を持ち、自分自身と他の人の習慣的な行動に働きかけることを学びます。コンタクトが起こると、変化またはシフトが起こります。コンタクトというのは、2つのバウンダリー(境界)のうちの1つで起こります。2つのバウンダリーのうちの1つは、「定義の内部バウンダリー(the internal boundary of definition)」です。定義の内部バウンダリーというのは、私は誰(Who am I)、私たちは誰(Who are we)という問いに対する答えになるものです。もう1つのバウンダリーとは、「交換のバウンダリー(the boundary of exchange)」です。交換は、2人の個人、2つのグループ、2つの組織の間でやりとりがあるときに起こります。コンタクトが生じるような交換があると、一方または両方の存在に変化またはシフトが起こり、第3のものが生まれる可能性もあります。第3のものと言いましたが、これはもともとの有機体とは違う何か新しいもの、新しいIやweというものが生まれます。たとえば、双方の元々のそれぞれの個人とは異なった、2人組または2人のシステムなど、を指します。

ちなみに、定義のバウンダリーと交換のバウンダリーについて、定義が交換を導き、交換は進行中のクリエイティブなサイクルにおける定義を導きます。

講師(ジョン・カーター氏)：

40年以上のゲシュタルトOSDの実践から、私たちがわかってきた、本当に大切なものは、どのような概念や理論、手法の中にでも、根本的ないくつかの問いがあるということです。その根本的な質問というものは、後ほど紹介します。

これまでの全世界における何千人もの参加者とのワークの経験に基づいて、私たちがワークの中で最も大切なものと考えていることについて、4つの言葉を挙げます。その4つの言葉とは、愛、思考、感謝、調和です。

愛とは最もパワフルな力で、現在の状態でありのままを受け入れるということです。

講師(ヴェロニカ・カーター氏)：

思考は最も力強い行為であり、実行のために必要です。思考によって分けることが生み出され、意志が立ち現れます。

¹³ 組織開発実践者として、取り組みが行われる部屋(参加者がいる場)に自信をもって入っていける、ということの意味しているようです。また、プレゼンスという言葉は、他者やグループ、組織に対して効果的に影響を与えていくことができる存在、という意味でゲシュタルトOSDでは用いられます。ユース・オブ・セルフが高まった状態がプレゼンスであるとされています。

講師（ジョン・カーター氏）：

感謝とは、人生の悲しみ、祝福、双方ともに感謝することであり、違いについて語るができないときに感謝をすることです。このことはすべての中に存在します。感謝は、スピリチュアルなものと同物理的なものの両方で生きていくことが必要とされるような、分裂や分離を癒すことで始まります。

講師（ヴェロニカ・カーター氏）：

調和は、自然と1つとなるときに生まれ、慎みを持ってすべてを行うときに生まれます。調和は、システムのあらゆるレベルと全ての中に存在している凝集、まとまりです。

皆さんが人生の中で、また実践の中で自然と1つになり、皆さんの内なる凝集、調和、普遍的な知恵、そして、根本的なエネルギーにつながるできるようにと願っています。それに向けて、①自分自身のセンタリング（それは心やお腹に対して）、②自分をグラウンディング（地球の力とつながる）、そして、③もともとの源とのコネクティング、をどのように実践（稽古）するかを理解することが基本になります。これは三脚イスの三脚のようなもので、バランスがとれていることが重要です。

これで、正式な私たちのプレゼンテーションは終わりです。ここで休憩をとりますが、その前に、ジョンがこの後やることを少し説明します。その後に休憩をとります。休憩後にこちらの部屋に戻ってきていただき、アクティビティを楽しんでください。もちろん、不安や失敗、感情も楽しみながら体験していただければと思います。

講師（ジョン・カーター氏）：

私たちが考える、成功への一番の鍵となるものは、自分の内部や外部環境に対してスキャンをすることができるようになることです。そのため、休憩後の時間は、自分が今、自分の内部と外部のスキャンをどのように行っているかについて気づき、洞察を得るためのアクティビティで使っていきたいと思います。

休憩後、最初に行うアクティビティは、私が後で紹介すると言っていた根本的な質問のうちの1つ目を自分に問いかけて、スキャンするということから始めていきます。では、休憩に入ります。

（休 憩）

講師（ヴェロニカ・カーター氏）：

ゲシュタルトOSDで私がすごく気に入っているのは、いろいろと実践していくうちに、いろいろなものが自分の中からどンドンどンドン湧き上がってきてくることです。では、マルセラと一緒に教室の真ん中に立ちます。

休憩に入る前に、「いくつかの根本的な問いがあります」とジョンが説明し

ました。そして、これらの問いはどのような状況でも投げかけることができます。個人であっても、グループであっても、社会であっても、常にそういう問いを投げかけることが可能です。しかし、それに対する答えは常に変化することもあります。

今日、皆さんに経験していただきたいことは、まず自分自身に問いかけ、それに対する回答をしてください。その質問の内容は、いくつかの問いの中の、一番基本的な問いになると思います。グループや組織がいつも問いかけるのは、「私たちは誰でしょう」という問いだと思いますが、今回は皆さんに体験していただくのは、「私たち」ではなくて、「私は誰でしょう」という問いかけをしていただきたいです。

最初に、自分のパートナーを見つけてください。そして、その方と向かい合っていて、心をお互いに向け合って座っていただきたいと思います。私はマルセラがパートナーとなり、マルセラにとっては私がパートナーになります。

では、1人がAさん、もう一方がBさんとします。誰がどちらかを決めてください。

これから実践をしますが、まず自分自身に問いかけていただきたい質問があります。注意していただきたいのは、全力で、しっかりと質問してください。答えるときもしっかりと答えてください。そうすることで、この実践をする一番大きな成果を得ることができると思います。じゃあ、マルセラと私でデモンストレーションをします。

彼女は私の立会人となりますので、私が言うことを聞いて、そしてそれを聞き入れてくださって、そして私とともに存在してくれます。彼女が私に何かを言うことはありません。

では、始めます。

私は誰でしょう？ (Who am I?) 私は心臓がドキドキしています。

私は誰でしょう？ 私はマルセラの友達です。

私は誰でしょう？ 私はしっかりと立っています。

私は誰でしょう？ 私は喉が渇きました。

私は誰でしょう？ 私はワクワクしています。

私が自分に問いかけて自分で答えているのが見られたと思います。これを3分間一方が行い、その後、もう一方が取り組みます。では、始めてください。

(ワークの実施)

では、今自分が体験したことについて、そして、立会人として立ち合った体験について、どうだったかを、それぞれ1人2分ずつ、わかちあってください。

(体験のわかちあい)

皆さん、いろいろと話し合われたと思います。皆さんがどういう気持ちだったかということをお聞きしたいのですが、ちょっと時間がありませんので、次に進めます。

私たちはこの実習をよく使うのですが、これを使う理由は、この質問は本当に基本的であり、自分自身のアイデンティティを見出すためにとても基本的な質問だからです。たとえば、自分はお腹がすいているとか、とってもシンプルなことでもいいです。そうすると、ああ自分はお腹がすいているんだなあ、じゃあそのニーズを満たすためにどんなアクションをとるのかな、ということを考えることができますし、そのアクションに対して計画を立てることができ、そして自分自身のニーズを満たすということができることになります。

この実習をして、最初に「私は誰でしょう」と言い、答えるのは、例えば役割ですね、自分がどんな役割を担っているか、母親です、娘です、あるいは妹です、姉ですとか、あるいはコックさんですとか、そういった役割について最初に出てきます。

そして次に続くのは、人格とか性格とかが出てきます。たとえば、自分はすごく自己中心的だとか、優しいとか、親切だとかが出てきます。

さらに、最終的には、私は風ですとか、私は空気ですとか、私は光ですとか、私はエネルギーです、などと答えることもあります。また、そこからさらに気づくのは、自分は今まで言ったどれでもない、ということに気づくこともあります。

私たちは生活していて、その中で自分自身がどういうものなのかということを理解しようとし、意味づけを行っています。そして、答える際にどのようなことが出てきても、出てきたものを切り捨てるか、あるいは、そのまま自分の中に持ち続けていくかを選択することができます。では、「私は誰でしょう？」という、この基本的な質問について、ジョンがさらに掘り下げてくれます。

講師（ジョン・カーター氏）：

今、実践していただいた、「私は誰でしょう？」という問いかけは、私たちが常に毎日、いろいろな場面で、自分を方向づける（orient）ために使っている自問、質問です。これは、人生を通してずっと問い続けることであり、この問いに対する決定的な答えを得ることがないまま、生きていることになります。つまり、それぞれの場面や状況、文脈の中で、または、関係性の中で、その答えは違ってくるので、常に問い直す必要があります。そのために、それぞれの場面に対して自らを方向づけるために使う質問として、私たちは捉えています。

私たちは、特に新しいグループに入ろうとするときや、誰かとの関係を新しく築くときに、私は誰かという問いへの答えの出し方によって、「エントリー・

スタイル」と我々が呼んでいる、行動パターンが決まってきます。初対面や新しいグループに入っていく時に、利用可能な自分として引き出せる、自分として活用できる部分は何なのかについて自らに問いかけ、その答え（＝自分自身のいろいろな部分の中のある部分だけ）を活用するという、ある行動パターンをとりがちです。

では、ここからはいくつかのスライドについて言及していきます。「何が最も重要か？」というスライドをご覧ください。我々は、最も重要なこととして、愛、思考、感謝、調和という、4つの言葉で表せると言いました。それらはほとんどの概念やモデルでは言及されません。しかし、これらは変革の取り組みや働きかけで現れることがあります。その具体例の1つとして、カナダのある会計事務所での経験をお話します。カナダの業界の中でランキング7位だった、会計と監査の会社が、たった数年間の間で7位から1位になりました。その要因は何だったかについて、アプリシエイティブ・インクワイアリーという方法で探究した際に、彼らから出てきた言葉の中で最も多くに出てきた言葉が「愛」でした。その時点で、私は15年間、彼らと取り組んできましたが、その取り組みの中で、愛という言葉は一度も聞いたことはありませんでした。なので、最も重要なものというのは隠れていることもあります。理論や概念、モデルには現れず、隠れて簡単に見えないものかもしれません。

皆さんが持っている持論や概念、モデルを探究すると、以下の3つの根本的な問いが出てくるかもしれません。このスライドをご覧ください。



3つの普遍的な問い

私は／私たちは誰？ — アイデンティティの問い

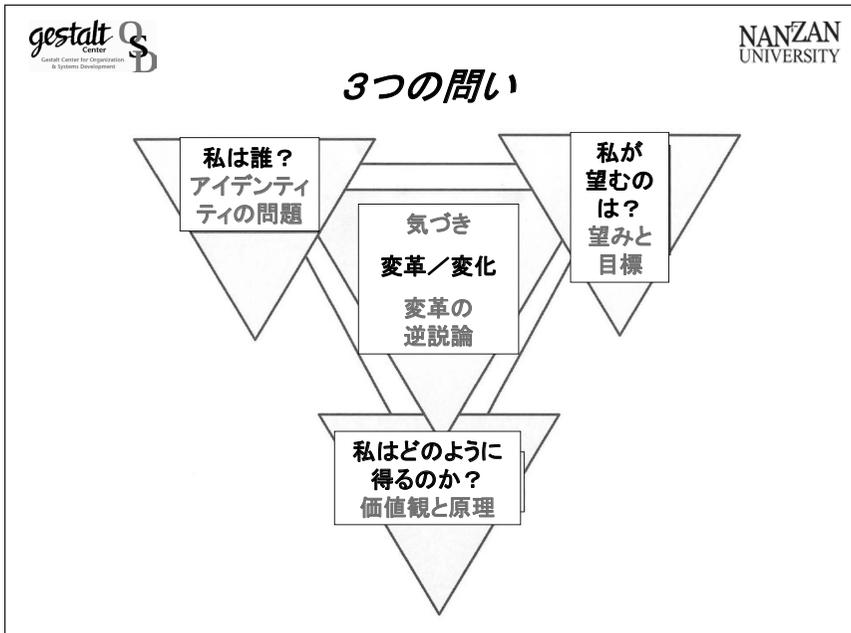
私は／私たちが望むのは？ — 目標の問い

**私が／私たちが、欲しいこと／必要なことを
どのように得るか — 手段の統合の問い**

重要な問いの1つ目は、「私は誰？」、または、「私たちは誰？」です。これはアイデンティティを見定めるための個人レベルまたはグループレベルの問いです。

そして2番目の問いは、「私は何を望んでいるのか？」です。「私」と「私たち」というレベルがそれぞれあります。これは、目標や望む結果は何なのかという質問です。

そして3番目の問いは、さまざまな言い方がありますが、欲しいものをどのように得るのか。私／私たちが欲しいもの、私／私たちに必要なものをどのようにしたら得られるのか、という問いです。これは、どのように得るのかという方法として、誠実さや倫理的な側面で、得るにあたって自分らしいやり方をしているかどうかを問いかけます。



このスライドでは、これらの問いを一連の三角形で示しています。中央には「気づき」と書かれています。持続可能な変化をつくり出すためには、気づきがなければ実現しません。ここでチェンジというのは「変革」と「変化」の両方を指していますが、その下に「変革の逆説論」と書いてあります。この言葉は、実はゲシュタルトOSDの理論です。

この「変革の逆説論」について簡単に説明をすると、個人、グループ、組織が変革に取り組み、変化するためには、そのシステムの中の「疎外された部分」¹⁴を見つける必要があります。その疎外された部分には自覚がないので、まずは自覚して意識に取り戻す必要があります。意識の中に連れ戻すということと、その部分の適切な位置づけを与え直すということの両方必要ですが、それらが

¹⁴ 今回のワークショップでは、「疎外された部分」という表現が何度か出てきます。個人レベルで考えると、自己の中の疎外された部分というのは、私はこうだと認識している側面ではない部分です。たとえば、ファシリテーションを学んでいて、他者の考えを引き出すことを心掛けている場合、高圧的に他者をコントロールする（したい）私が疎外された部分です。そして、このようなタイプの人は、高圧的な人に抵抗を感じる傾向がありますが、この抵抗や感情から、自分自身の中にある疎外された部分に気づくことができます。ゲシュタルトでは全体の統合を目指すので、疎外された部分に気づき、疎外された部分との統合に取り組むことも重視されます。ちなみに、上記は個人レベルの「疎外された部分」の例ですが、この考え方は、グループや組織にも適用されます。

できると自然に変化が起きる、という考え方です。つまり、あえて言うならば、すべての持続的な変化は内側から生じる、ということが断言できます。

たとえば、誰かに今とは違う行動をしてもらうために、ピストルを頭に突きつけてそれをしなさいと命令することもできるし、または、英語ではニンジン、日本語だとアメなどのごほうびをあげてその行動を促す、というやり方ができます。しかし、そのピストルやニンジンを使わなくなると、その人はそれまでの行動に戻ってしまいます。そのため、持続可能な変化は、内側に取り組むことから成り立つものと考えます。

しかし時々、クライアント本人たちが何を望んでいるのかを明確にわかっていないことがあります。それがはっきりしていないときに、先程ヴェロニカが皆さんにやってもらったアクティビティをやっていただきます。やり方として、「私は誰でしょう?」ではなくて、「私が望んでいるものは?」を問いかけ、それに答えることを行ってもらいます。

家に戻って、ぜひ皆さんにこれを実践していただければと思います。つまり、1人になって、「私は何を望んでいるか?」、「私が欲しいことは?」という問いに対して答えてみることを、先ほどと同じような形で実践してみてください。

では、スキャンの方法とプロセスについてお話します。この質問については是非考えてみてください。「あなたが自分の内部をスキャンしているとき、あなたは自分の思考をスキャンしますか? それとも感情をスキャンしますか?」、「自分自身の頭をスキャンしますか? または、ハートのあたり、胸のあたり、それともお腹のあたりをスキャンしますか?」、「過去をスキャンしますか? 未来をスキャンしますか?」

たとえば、私が皆さんに何かを伝えるか、質問をしたときに、それに対してあなたの視線が上に向くとします。そのときにスキャンしているのは思考である可能性が高いです。その思考の中でも、今の思考をスキャンしている場合もありますが、どちらかというところでは多くの場合は過去のことを思い出すというスキャンをしていることが多いです。何かの場面について聞かれたときに、以前の経験と照らし合わせて、その場面を思い出しているというスキャンをします。私たちは、過去の場面を思い出してスキャンすることがあるために、未来でも、過去と同じ行動やパターンを繰り返してしまうことがあります。過去のその人の行動がわかれば未来はまあまあ予測できる、と言えるのはそのためです。何かを体験したり耳にしたりする際に、最初の反応は思考に向くという人に、このことは特に当てはまります。

目線が上に行き、頭の中をスキャンしているときに、もし私がある人に「今、何を感じていますか?」と問いかけると、頭のスキャンをしているので答えられないことがあります。今、感じていることは、頭にその情報がないので分かりません。自分が今、何を感じているのかを知りたいければ、頭ではなく体全体、首から下をスキャンしなければわかりません。

これまで3年間ほど、携わっているクライアントさんがいます。彼女は、時々何かに動揺して私に電話をかけてくることがあります。「こういうことが起きたのよ」と動揺している内容を言ってきますが、それに対して私が彼女に言うのは、「ハートに聞いてみました？」と、ハートに確認したかと聞くのですね。「いや、忘れていた」と言うのですね。そこで彼女はただ単にハート、胸のあたりをスキャンして「あ、なるほど、わかった」と言います。これまでの3年間で何度もそのような会話をしてきています。彼女は、動揺する行動パターンが習慣になっている、固まってしまっているのです、何か不安を感じるような場面に置かれると、一番重要なことをつい忘れてしまいます。彼女にとって、ハートをスキャンすることで必要な情報を得られることがわかっているにもかかわらず、それをつい忘れてしまいます。これは、どのように私たちがスキャンしているか、ということが非常に重要であることを表す具体例です。

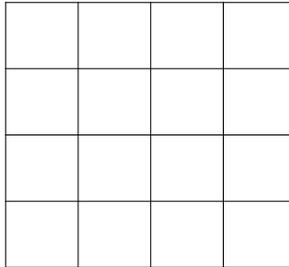
皆さん自身の習慣的なスキャンの仕方、プロセスについて知ることができれば、そして、その中で1つだけ、実験的に変えることができれば、見えてくるもの、聞えてくるものに対する体験の仕方が変わります。たとえば、先にスキャンが頭に行く傾向がある人は、頭より先にハートやお腹に対してスキャンしてみる。または、たとえば自分のスキャンの仕方は、最初にお腹、次に頭、そして過去というような順番なら、その順番を変えて、頭、お腹、未来の順でスキャンしてみる、などです。実験として自分のスキャンの仕方を少しでも変えることができれば、経験の仕方が変わるので、人生そのものが変わると断言できます。

スキャンの仕方について、もう1つ具体例を言います。人と会話しているときに、その会話の内容に注意を払っているのか、または、他者がどのように聴いているか、他者にインパクトを与えているかどうか、そして、あなたとその方との間でコンタクトがあったかどうか（その会話を通して変化がそこで生まれたかどうか）、など、どこに注意を向けているか。そして、他の人と関わっているときに、その人とのコンタクトを、または、2人の中でのコンタクトを、その人が妨げているかどうかには注意を向けているか、です。

ここで「コンタクト」と言葉をまた使いましたが、コンタクトを妨げてしまうとか、途絶えてしまうようなことがあると変化は起こりません。コンタクトが生じないと、自分の中のシフトや変化がなく、相手の中のシフトや変化もなく、その関係性の中のシフトや変化もありません。

では、次のスライドに移ります。そこに書いてある質問ですが、正方形がいくつ見えますか？ ぱっと見て、いくつ正方形が見えるかを教えてください。どんな数でもいいので、自分が見えている正方形の数をぱっと言ってください。

正方形がいくつ見えますか



フロアから：「21」、「30」、「24」、「17」、「26」、「36」

講師（ジョン・カーター氏）：

では、最初に考えた数と変わった、自分が見えている数が変わったという人、手を挙げてください。（多くの方が手を挙げる） 多いですね。

私たちは、みんな同じものを見ています。でも、いろいろな数の反応がありました。正直に答えていただければと思いますが、皆さんの中で正解が1つあると信じている方は手を挙げてもらっていいですか？（何人かが挙手） はい、ありがとうございます。感謝します。

絵は同じものを見ているはずなのに、違う答えが出てきたということ、なぜだと思いませんか。この、いろいろな数がなぜ出てきたか、ということに対する答えは、「正方形がいくつ見えますか」と書いてあるからだと思えます。ということは、見えた正方形の数は、全員が正解だということになります。つまり、その1人ひとりの知覚、1人ひとりが見えているものが、その方の現実となるわけです。

正方形が1つだと数えた方はなかったですが、もし「1つだけです」と言った方がいたとしてもですが、その人にとって正しい答えになります。私自身は36という数字が出たことはありませんが、36とおっしゃった方も、その方にとって正解です。

ところで、「正方形がいくつ見えますか」と問われて、「正方形」という言葉を数に入れた方はいましたか？（1人が挙手） ゼロではなかったですね。この方のように、「正方形」という言葉も1つと見なすならば、見えている図にプラス1と言えるわけです。

このように、知覚というものは、個人の体験に基づいたものです。「これは違う」と外から否定することができないものです。要するに、その一個人にとっての現実となります。

このアクティビティの時間がもっとある場合にやることですが、4～6人グ

ループにわかれて、「グループで、正方形がいくつあるのかについて合意を得てください」と指示をします。「いくつあるのかについて合意」という言い方に変化したことに注意を向けてほしいです。そして、グループで5分ほど話し合いを行ってもらいます。

よく起こることですが、ほとんどのグループが「30個あります」という結論になります。これは「社会的構成」と言いますが、4～6人という社会(=関係)の中で合意を得るために、「この正方形の数は30個としましょう」とつくり出した結果です。そして、そのグループにとっての現実になります。4～6人全体にとっての正解になりますが、その中で違うと思っている個人もいて、それぞれの持っている知覚を打ち消すことにはなりません。つまり、見えているものは個人で違っていても、グループとして私たちは30個ということにしました、という合意があったという意味だけです。別に30にこだわらなくて、1個でも、4個でも、グループが合意すれば何でもよいです。

グループレベルでの決定について、私たちは「コモングラウンド(共通の基盤)」、または、「共通の図」という言い方をします。ある人は4個と言いました、他の人は30個と言いました、それぞれ違っていましたが、私たちはこれにしましょう、という会話です。

このように、社会的構成(グループで合意したこと)と、各々の個人の知覚の相違があって葛藤が起こることが非常に多いです。もちろん、個人レベルでの誰が、どちらが正しいかという論争による葛藤ということもあります。

では、次のアクティビティに進みます。これからいろいろなものを書いていただきますので、白紙を取り出してください。人生の中のある誰かとの関係性について考えてもらいたいのですが、個人であってもグループであってもいいです。それらの関係性で、変わればいいな、変化が起こってほしいなと望んでいる場面・状況を絵にしてその紙に描いてほしいのです。これを私たちはマインドマップという言い方をしています。これは自分以外には誰にも見せません。個人やグループとの関係について、起きてほしい変化に関する重要な要素をすべて、その紙に書いてください。

(個人で記入)

では、途中かもしれませんが、先に進みます。

皆さんのマインドマップを私が見たら、おそらく、何かごちゃごちゃあるなという印象をもつでしょう。ぱっと書いた地図というものは、みんなごちゃごちゃしています。いろいろな情報がある場合、たとえば、名古屋の路面図を見たら、主な道路を意味する太い線があったり、細かい線が出てきて、いろいろと足されていけばいくほど、情報量が増えます。細かい情報があればあるほど、

混乱してしまいます。名古屋の地下鉄の地図を見ると、慣れている皆さんと違って、私は見ても役に立たない、あまりわかりません。

つまり、地図が有効で役立つためには、ゲシュタルトOSDの概念である、地と図の形成を行わなければならないのです。何が一番重要なのか、何が大切かということを見出さなければならない、ということです。行きたいところにたどり着くために一番注意を払うべきものは何なのかを見つける必要があります。

皆さんの心の地図（マインドマップ）の中の、最も重要な要素3つを見つけてください。望んでいる変化を実現するために、あなたや相手、グループが一番注意を向ける必要がある要素のトップ3です。それをしなければ実現しないという、3つの最も重要な要素です。「☆」などの印を付けてください。（間）

皆さんは、いろいろある中で3つを選びました。ゲシュタルトの言い方だと、実りある図が3つできました、と表現します。つまり、いろいろな情報の中で、他のものはすべて背景にして、前面に浮かび上がらせて目立たせた、3つの要素を選びました。

では次は、最も重要な要素を1つだけ選んでください。絵の中で、必要不可欠な要素で、これに取り組みないと変化が起きないという1つを選んでください。それは先程選んだ3つのうちの1つかもしれないし、それ以外のこと、まだ書いていないことが浮かぶかもしれません。その場合は書いてその絵に足してください。（間）

では、図と地についてももう少し説明をします。これは知覚という分野に関する用語です。皆さんが描いてくださった絵全体のことを「地」と呼びます。地と呼びますが、それはさらに大きな文脈、つまり、背景の中にその地も存在しています。それはどのような意味かという、たとえば、皆さんの絵に月や太陽を書いた人はいますか？ 空気や呼吸する大切さなど。それらを書いた人は、その月や太陽がその地の中に入っていますが、月や太陽を書いてない人は、さらに背景にあったということが言えます。膨大なデータ・情報を扱いやすいものにするために、背景の中から地となるものを選択し、その地から図を選択するという行っています。

先程、重要な3つを選びましたが、そのときは3つが図になりました。そして、1つを選んだときは、選ばなかったものは地になったことになります。これは、状況を評価するための使いやすいツールだと思います。どこに一番注意を向ける必要があるのかを知るためのツールです。これは1人でも使えますし、他の人ともできるし、共通の課題やジレンマに取り組むグループで取り組むこともできます。

図と地という概念について考えるときに、この絵をよく出しますので、ご覧になったことがあるかと思います。何が地になるか、何が図になるか、という

物の見方によって見え方が変わってきます。



女性が見えますが、それが老婆なのか、若い女性なのかが、人によって異なって見えてきます。女性以外のものが見えてくることもあり、人によっては、女性の頭が口に入っているライオンが見えると言う人もいます。この図と地は、私たちがいろいろなデータをどのように取り入れて、自分で意味づけしていくかという方法を知ることについて、有効な気づきのチャンスを与えてくれます。

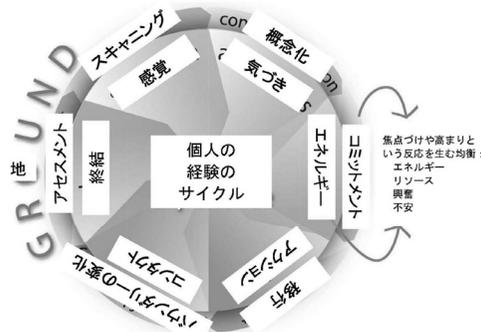
時間内で、我々の概念的なモデルをきちんと説明することは無理ですが、紹介だけはさせていただきたいと思いますので、これからいろいろなモデルについて話していきます。今から紹介する3つのモデルは、「経験のサイクル」、「進展の段階」、「ユニット・オブ・ワーク」という概念です。

これらの概念的なモデルを取り扱って、いろいろと探究していくことで、あらゆるレベルの関係性の中で起きているプロセスの中に表れているものに気づくことに役立ちます。私たちの概念的なモデルを使っただく、または、モデルを自分自身で作り出すことによって、自然な変化のプロセスや編成された変革のプロセスをしっかりと捉えるために用いることができます。

では、最初に紹介させてもらいたいのは、経験のサイクルです。私たちが経験のサイクルと呼んでいるものは丸で表しています。簡単に紹介しますと、既に今日、皆さんが何度も繰り返し経験しているサイクルです。

最初に、まず「感覚」が生まれます。これはこの図の内側、左上です。その「感覚」がだんだんとはっきりして「気づき」となる、「あっ、こういうことか」という感じで気づきが起こります。その気づきの段階で、ある図を捉えて、その図に近づきたい、または、そこから遠ざかりたいと望みます。その図に対して近づくか、遠ざかるか、つまり、動くためのエネルギーが高まるという、「エ

経験のサイクル／変化



・経験のサイクル — 個人とグループ

エネルギー」の段階に移ります。そして、望ましい図や対象であるならそれに向かっていく、コンタクトを求めて「アクション」を起こすか、または、逆にその図から遠ざかるように、コンタクトを避けるための「アクション」を起こすか、のいずれかになります。

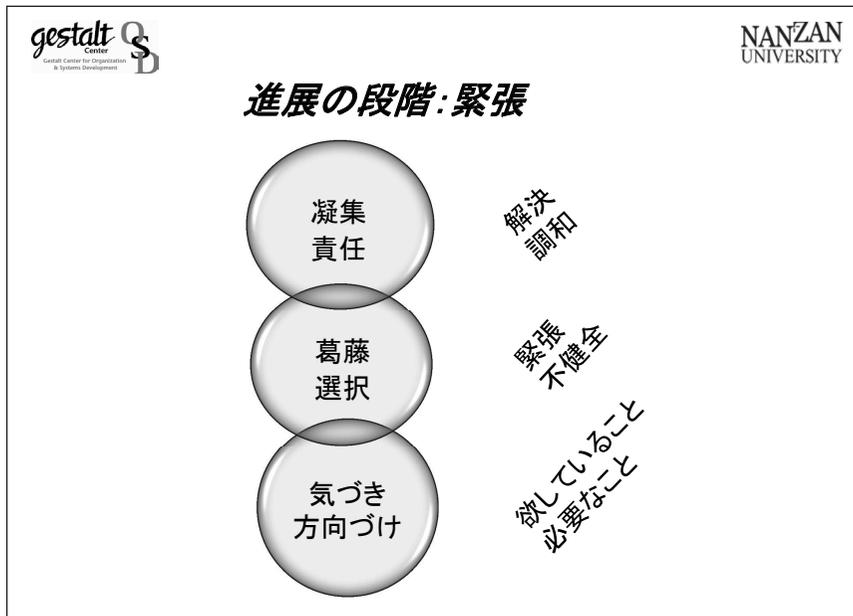
そして、「コンタクト」が生じた場合に、そこからシフトや変化が生まれます。それは自分の中の変化かもしれませんし、相手における変化かもしれません。その対象が、生き物ではなくて、単なる物であったとしても変化が起きます。たとえば、自分が描いている絵が対象であれば、その絵に変化が生じて、元の絵には戻りません。そして、コンタクトが起きた後に、今度は「終結」となります。浮かび上がってきた図に付随している欲求や必要性が満たされたら、図は地になっていき、終結していきます。そして、それが終わって次のプロセスが始まるというような循環サイクルです。

コンタクトにはその瞬間がありますが、それは見えるものではありません。コンタクトは行動のようなものではなく、風とか電気みたいなもので、直接見ることができません。直接見ることはできないけれども、それを示唆する指標のようなものは見ることができます。たとえば、電気は見えないけれど、電灯がついていることから、電気があるために電灯がついていることがわかります。あるいは、木が揺らいでいるのを見ると、風があることがわかります。コンタクトも同様です。

経験のサイクルについて最後に申し上げておきたいのは、今は、個人レベルにおける経験のサイクルについての一連のプロセスを説明しましたが、グループにおいて起きるときには、先程の図の外側の言葉を使って表現することになります。今日の説明ではその部分を省略させていただきます。

次に、私たちが「進展（発達）の段階」と呼んでいるモデルに移ります。

進展の段階というモデルは、自分自身の気づきについて、どのように自分を方向づけするか、どのように違いに対処して選択するのか、そして最終的には、あなたがどのように自分自身と他者との凝集、つまり、まとまりと調和を生み出すか、について見ていくモデルです。



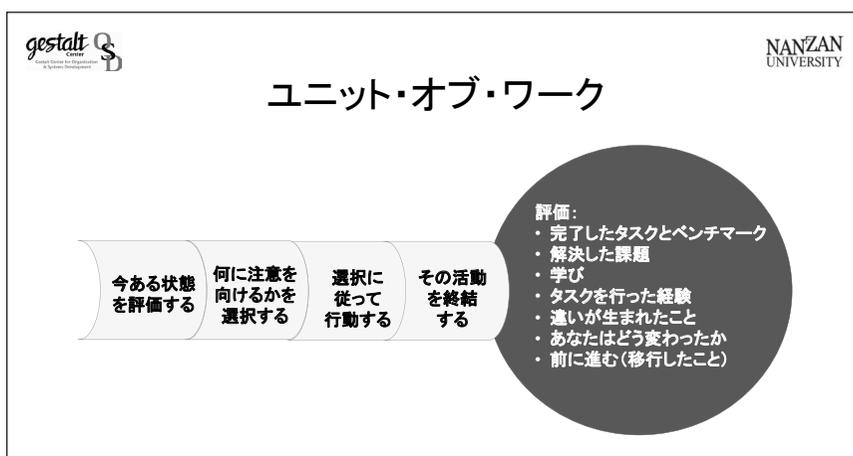
スライドに3つの輪があります。一番下の輪には、気づき、方向づけ（オリエンテーション）と私たちは呼んでいます。個人レベル、グループレベル、組織レベルのそれぞれにおいて、自分の内側と外側の環境をスキャンすることによって気づき、自分を方向づけします。スキャンした結果、選択しなければならない状況が作り出されます。場合によっては葛藤も生じます。葛藤とは、同じ場所を同時に占有しようとするものが2つ以上あったときに起きるものです。

たとえば、注意の向け方だと、自分の内部と外部を同時にスキャンすることはできません。今しようとしているスキャンは、内側を見るのか外側を見るのか、どちらかを選択しなければなりません。それに対する一番健全なやり方は、交互にスキャンし続けることです。それを行う意図は、自分の中の凝集（＝まとまり）と、外部との調和をつくり出すためです。

何らかの取り組みが必要な場合には、それが誰の責任なのか、つまり、私が行うべきか、あなたが行うべきか、それとも私たちが共同で行うべきかを特定する必要があります。我々は何らかの取り組みを行い得る場所は3つしかないと考えています。私がやるか、あなたがやるか、あるいは、私たちが一緒にやるか、の3つです。

最後に説明するのは、「ユニット・オブ・ワーク」というモデルです。

皆さんは先ほどマインドマップを描きましたが、それは1つのユニット・オブ・ワークを完了させた経験です。マインドマップを描くときに、自分の今の状態をまず評価したと思います。そして、何に注意を向けるかを選択しました。皆さんに描いていただいた後に、注意を向けるかを選んでくださいと伝えました。恐らく皆さんは選んだ途端、どのようにそれをやろうかとたぶん考えたと思います。最初に、「思考というのは最も力強い行動」だと話しましたが、思考することでどのような行動をとるかを考えると同時に、それを行動に移そうと考えたと思います。ですから、その時点でもう前に進んでいる状態になります。



ユニット・オブ・ワークは、編成された変革をもたらすために使われます。そして、最終的にはこのユニット・オブ・ワークを終結しますが、その際には、完了したタスクとベンチマーク、解決した課題、学び、タスクを行った経験、違いが生まれたこと、あなたはどうか変わったか、前に進むこと、について評価をして終結させます。

私たちが今日のこの時間を共有する中で、いろいろと経験されてきたことと思います。経験してきたときに、「あっ、このモデルに近いものは自分が使っていたなあ」と気づかれたかもしれません。それらは全て自分の中にあるということですね。例えば皆さんが1人でテレビを見ているときでも、何をしているときでも、そういったことが経験できるということです。

もう終わりの時が近づいてきました。4時間にわたって時間を過ごしてきましたが、皆さんがこのワークショップに参加して下さったこと、また本当に優しい気持ちで注意を向けて下さったことに、心から感謝をしています。

ではここで、皆さんに、愛、思考、感謝、調和についての選択をしていただくかと思います。今度は立ち上がって3人組をつくって、向かい合って立っ

てください。

皆さんは、私の声あるいはヴェロニカの声で問いを聞くことになります。皆さんに考えていただきたい問いは、「愛とは何でしょう？」です。私かヴェロニカが皆さんに対して問いかけます。「愛とはなんでしょう？」と尋ねられたら、3人のうちの誰かが「愛とは何々です」というふうに文章を完結させてください。では、3人で1番、2番、3番と決めていただけますか。

進め方ですが、私かヴェロニカが皆さんに対して「愛とは何でしょう」と問いかけます。1回目の問いかけに対しては、1番の方が「愛とは何々です」と言ってください。次に、私たちのどちらかが「愛とは何でしょう」と問いかけますので2番の方が、そしてまた問いかけますので3番の方が、というのを3回繰り返します。

じゃあ、始めます。愛とは何でしょう？

フロア：

(答える)

講師 (ヴェロニカ・カーター)：

愛とは何でしょう？

フロア：(答える)

講師 (ジョン・カーター)：

愛とは何でしょう？

フロア：(答える)

講師 (ヴェロニカ・カーター)：

愛とは何でしょう？

フロア：(答える)

講師 (ジョン・カーター)：

愛とは何でしょう？

フロア：(答える)

講師 (ヴェロニカ・カーター)：

愛とは何でしょう？

フロア：(答える)

講師 (ジョン・カーター)：

愛とは何でしょう？

フロア：(答える)

講師 (ヴェロニカ・カーター)：

愛とは何でしょう？

フロア：(答える)

講師 (ジョン・カーター)：

では、1分ほどで、この体験をしてどうだったかという気持ちを、他のお2

人にそれぞれにわかちあってください。

(3人組でのわかちあい)

講師 (ジョン・カーター氏) :

皆さんが実際にどのような経験されたかということ、私はわかっていないですが、皆さんに対して望んでいることは、さまざまな概念があって、それぞれに違った受け方とか違った経験をするのだということを持ち帰っていただきたいと思っています。先ほどの問いは「愛とは何でしょう？」でしたが、愛に対して、違った答えが返ってきたと思います。3人それぞれに違うものを感じています。たとえば、1つの写真を見ても、それぞれに違ったものが浮かび上がってくることをご理解いただきたいと思います。

そして、先ほど4つの単語、愛、思考、感謝、調和についてお話しましたが、スライドに信念とスキルそれぞれについて書かせていただきました。スキルのほうだけを読んで、今回このワークショップを閉じたいと思います。

<p>愛</p> <ul style="list-style-type: none">•信念:愛は最も強力な力である•スキル:空想や価値判断することなく、あるがままを受容する力	<p>思考</p> <ul style="list-style-type: none">•信念:思考とは最も強力な行動である。•スキル:自分自身や状況の疎外された側面に注意を向けながら、明瞭に考える力
<p>感謝</p> <ul style="list-style-type: none">•信念:感謝は人生の充実さを解き放つものである。人生とは環境とのあらゆる積極的関与(エンゲージメント)や交流から得られる賜物である。•スキル:人生の幸/不幸を賜物(ギフト)として受け入れ感謝する力	<p>調和</p> <ul style="list-style-type: none">•信念:究極的な調和とは、神と1つになることである。調和とは、システムのあらゆるレベルや物事に対する凝集性である。調和は、人生の生きる価値やバランスへのもがきの結果を具現化する。•スキル:「私が欲しいのは」/「私たちに必要なのは」や、他の2分法(私/あなた、私たち/彼ら)の緊張関係を解消する力

講師 (ヴェロニカ・カーター氏) :

愛と関連しているスキルは、皆さん今日1日中ずっとされていたと思います。

これは空想や価値判断することなく、あるがままを受容する力です。

講師 (ジョン・カーター氏) :

思考に関わるスキルとは、自分自身や状況の疎外された側面に注意を向けながら明瞭に考える力です。

講師 (ヴェロニカ・カーター氏) :

感謝に関わるスキルというのは、人生の幸不幸を賜物(ギフト)として受け入れ、感謝する力です。

講師（ジョン・カーター氏）：

調和に関わるスキルとは、「私がほしいのは」、「私たちに必要なのは」や、他の二分法（私、あなた、私たち、彼ら）の緊張関係を解消する力です。

お見せしている2つのスライドには、私たちの基本的な前提というものがあります（以下、スライドの内容を読み上げる）。

1つ目の基本的な前提は、あるグループや組織が、ほかのグループや組織よりもなぜ秀でているのかということ、それは以下のような能力が備わっているからである。同じように公平な資源があるとして、秀でているグループや組織には、内的・外的な環境をスキャンし、集められたデータに意味づけをし、望ましい成果が得られるように適切な方法で対応する能力があるからである。

2つ目の前提は、介入者の本当の価値は、その人が持っているスキルやツールからではなく、他者との関係性について自分自身を察知する能力によって測られるものである。そのような明瞭性により、組織の変革の知識と他者との協働による相乗効果を統合でき、より秀でた結果をもたらすための強力な働きかけが可能となる。

（スライドの読み上げはここまで）

私たちの希望としては、皆さんがこのゲシュタルトOSDの理論、概念と方法を用いて、探究し、実践し、取り組むことです。そして、あなたが望む将来が現実のものとなるように、皆さんが自分自身と他者、自分の内面と外的な環境に積極的に関与し続けることです。皆さんの旅路がよいものとなりますようにと、心から願っております。また、皆さんが自分のプレゼンスを使うことでより豊かな人生とできますように。

今日参加していただいたことに心から感謝しています。ありがとうございます。（拍手）

司会（中村センター長）：

時間になりましたので、ここで終了とさせていただきたいと思います。たぶん、皆さんは聞きたいな、疑問だなと思っている内容があると思います。「この理論はどういうこと？」、「何でここをもっと教えてくれないの？」などかもしれません。この疑問をステートメントに変えましょうという話がありました。これが今日のワークショップの鍵かと思います。

というのは、たとえば、「どうしてもっと詳しく教えてくれないのかな」と思った方がいらっしゃったら、それは「教育はもっと詳しく教えるべきだ」という前提が自分の中にあるから、そういう疑問が起きているのかもしれません。そして、それは「教えなくてもいい」というのが自分の中の「疎外された部分」である可能性があります。または、「もっとこここのところを探究したい」、「もっ

ともっと知りたい」という自分のニーズに気づけるかもしれません。だから、自分の中にある部分である、疑問の裏にあるステートメントをスキャンすることから、自分自身の気づいてない部分に気づいていくということが一番大切なんだよ、ということを講師陣は伝えてくださっていたと思います¹⁵。

では、最後にクローズをしたいと思います。まず通訳の方から、スキップ・スワンソンさん。山口めぐみさん。そして、ズート鈴木淑子さん、ありがとうございました。

そして講師の皆さん、来日してから今日で12日目になります。これで講師の皆さんの日本での全ての仕事が完了したことになります。本当に忙しい中、日本での全ての仕事を完了して下さって、本当に感謝しています。ありがとうございました。(拍手)

¹⁵ 1年前の公開講演会でもゲシュタルト組織開発について講演が行われました。前回は、ゲシュタルト組織開発の理論や考え方について、講師のメアリー・アンさんが非常にわかりやすく教えてくれ、ご参加いただいた皆さんの満足度も高かったです。今回は、ワークショップ終了後に聞かせていただいた声やアンケートから、「わからなかった」、「モヤモヤしている」という感想をいただいています。今回は、ゲシュタルトOSDの学び方である、不安や失敗（期待はずれ）、感情を通して学ぶということ、そして、完了せずに探究し続ける、という姿勢が貫かれた場であったと感じています。

“みんながつくるみんなの学校”

—すべての子どもの居場所を地域の学校に—

日時：2017年12月16日（土）13:00～14:45

場所：南山大学名古屋キャンパス D棟地下1階DB1教室

講師：木村泰子さん

（元大空小学校校長）

司会（石田）：

皆さん、こんにちは。南山大学の石田と申します。寒い中、たくさんお越しいただきましてありがとうございます。

皆さん、NHKの「ラジオ深夜便」ってご存じですか。私、夜中に目が覚めると、無理に寝ようとしなくて枕元のラジオをつけるようにしていますが、時々、きらりと光る宝物に出会うことがあります。5時から「明日へのことば」というコーナーがあるんですが、おそらく木村先生の話を知っていたのがそのときで、すぐにメモして本を買って読ませていただいて、それから、ネットで上映会を調べて、この近くでもあったんですが、なかなかスケジュールが合わなくて、私は静岡県の湖西市の上映会に行ってきました。そのことをいろんな人に言ったら、「ぜひ南山大学に呼んでほしい」という話になりまして、1年たってその願いがかなうことになりました。

組織の中で、いろんな対立や葛藤というのは必ず起こるもので、関わりが密接になればなるほど、そういう対立だとか問題だとかが起こってきます。そのときに、誰か担当者だとか、上司に何とかしてよと頼むのが普通だと思うんです。それをみんなで知恵を出し合って解決していく組織が理想なんですが、なかなかそういう組織になることは難しいと思います。そういうすばらしい学校をつくり上げてくださった木村泰子先生のお話を、今日はこれからお聞きしたいと思います。

もう皆様、既にご経歴等に関してはご承知と申しますし、今日のチラシにも載っておりますのであえてご紹介はいたしませんけれども、この後、もう、このままいいですか？ それでは、木村先生にご登壇いただきます。よろしくお願ひいたします。

木村：

(フロアから拍手) すみません、ありがとうございます。

皆さん、こんにちは。(フロアから「こんにちは」) わーっ、何か。すごいあったかい空気ですね。もう、勝手に顔が笑ってしまうというか、あっ、子どももこんな感じなのかな。今、後ろから入ってこさせていただいて、入ってきたらよう黙ってへんから勝手にこんにちはとか、紹介もされてへんのにこんにちはとか、挨拶をしたら皆さん拍手をしていただいて、前へ立たせていただいたら、皆さんの見ていただく目がとってもあったかいんですよ。子どもって、子どもというか、人って、言葉とかじゃなくて、人と人が向き合っているときに、そこに何か見えないとってもあったかい空気、この空気があればどんな子ども、「よっしゃ、俺って大事やから頑張ろう」って、何かそんなふうに思うんやろうなっていう、大空の子どもたちがいつも耳にしていたことを、今、私は自分の体の中で、皆さん方のこの空気を感じさせていただいて、蘇ってきました。

今日、子どもたちもいて。最近、子どもに飢えているんです。大人の人たちとはいっぱい学ばせていただいているんですが、最近はどうやって子どもたちに出会うと、それだけで、ああ、子どもや！とか、わくわくしてくるんですね。ありがとう。

自己紹介をしないといけないんですが、まあ、全て映画でばれていると思います。私は大阪市で、二十歳のときから、短大を卒業して教員をしてきました。もともとね、私は、中学校の体育の教師になりたかったんです。だから、中学の体育の先生になるためだけの勉強みたいなのを、あんまりですが、ちょっとやっていた。二十歳で短大を卒業して、採用試験を受けた。中学校の体育の教師の採用試験を受けて、合格しました。でも、合格しても口がなかったんです。きっとそれはね、そんなに女子の体育が要らなかった時代。その当時、やっぱり4年生から順番に採っていくんですね。そうやってきたら、短大まで回ってこない。ほんとうはテストをした成績が低かったんやと思いますよ。思うんですが、自分の中では勝手にそうやって言い訳をつくっているんですけど。2年間、実は水泳をやっていたので、もう合宿、合宿、合宿、選手生活の2年間で終わっているんですね。だから、何ひとつ、『小学校』の『し』の勉強もしていないのに、二十歳で、突然「あなたは今日からここの小学校です」って言われて。そこで出会ったのは、3年生の40人ぐらいいた子どもたちなんですね。

この、二十歳のときに出会った3年生の子どもたち、この子どもたちが今、54、55のおっちゃん、おばちゃんになっています。一番最初にね、深夜か何かにテレビ版のドキュメントが流れた。それを、この当時の3年生の誰かが見た。その頃、名前を呼ばれたことなく、みんな私のことを「ばんばん、ばんばん」っ

て呼んでいたんですね。何でばんばんと思う？

フロア：わからん。

木村：優しいな。ほんとう？ えっ？

フロア：わからん。

木村：わからん？ いや、優しいわ。もうほんとう、優しいな。ばんばんって、何となくイメージ。

フロア：ばんばんしゃべるから。

木村：あっ、まだちょっと救われました。

フロア：ばんばんたたく。

木村：

あっ、ばんばんたたく。いや、もう、ようそんな、ほんまに言いますね。今日は教育長さんたちもいらっしゃっているんで、今さら首にはならない。

ばんばんというあだ名を、子どもがつけていたんですね。私の理由は、その当時、『チキ・チキ・バン・バン』って映画がはやっていて、あっ、この映画のばんばんやって私は思っていたんですが、子どもたちは全員「そうではない」って言っていたんですね。

この五十幾つの子もたちが、映画でばんばんが生きているってわかったそうです。この映画が公開されたのは、ちょうど3年前なんですね。ドキュメントに出てきているAとかBとか、「ごめんね」って言いに来た相手を殴ったマスクのCとか、あの子たちが6年生になって卒業するほんの少し前、2月の下旬に初めて大阪のちっちゃい映画館で公開されたらしいんです。

映画は、大空の7年目やったんですが、もうね、7年目の自分たちの事実が映されているものであって、8年目になると、あれは過去なんですね。だから、自分たちの事実を自分たちが振り返って、大空のみんなはあの映画でとても大きな学びを得たんです。でも、8年目からは過去なので、ただの一度も学校では話題に上がらないんです。「映画」の「え」も話題に上がらない。地域もそうです。だって、もう進化しているわけですからね。

二十歳のときの初めて出会った、もう、こんなのは犯罪に近いと思いませんか。小学校の勉強もしていない二十歳の女の子が突然、はい、先生やというわけですからね。今から考えたら犯罪に近いなと私自身は思うんですけど、その

1年間、3年生を持たせていただいたんですが、4年生を持ってなかったんです。理由わかります？ どうぞ。どなたでも。普通、3年、4年と持ち上がりだったんですね。私以外は全員持ち上がってはったんですが、私だけが3年生から4年生に持ち上がれなかった。

フロア：学級崩壊。

木村：

学級崩壊。残念ながら、ブーンなんですね。学級崩壊で持ち上がれなかったら、まだ、もうちょっと自分の中では、あっ、かわいそうやったと思えるんですけどね。わかりません、皆さん？

私は、この1年目の子どもたちの出会いが、その後の自分の小学校の中で子どもと向き合う原点になっているなって思っているんです。実際何の勉強もしていないこの私なんですけど、実は、私が行っていた短大はとてマンモス大学だったので、夏休みに、集中講義を受ければ小学校の免許も取れるという特別な制度があったんですね。私は、夏休みは合宿で一日も出られない。ということ、お金を払って、資格は取っておくほうがいいという友達がね。私は要らなかった。自分の中で小学校の教員になりたいという願望は全くなかったんですね。その理由は、自分は小学校で、何か、信頼できない人にたくさん出会った。先生が子どもをいじめるんやって、そんなふうに思った、とても残念な小学校生活をきつと私は送ったんだろうと思うんですが。だから、小学校の先生になりたいなんて思いもしなかったんですね。で、実はね、友達が「はい」「はい」とか言って、とってくれたわけです。子どもたちがいますね...。まあ、こんなものや。ところが、教育実習だけはそうはいかない。本人が行かなあかんでしょう。この教育実習が、2週間やったんです。

何で、私は今、こんな話をみんなにしているのかなって思うんですが、大抵常に原稿を考えないのが大空なんです。出会った人と向き合ったときに、自分から自分らしく自分の言葉で語る、このことを全ての子ども、全ての大人が大事にしていたので。私はきつと皆さん方のあったかい空気に、何か自分がしゃべりたいことを、そんなばらさんでええことをばらしている自分があると思ったんですが。実は、この教育実習で私自身が学んだこと。これが今の時代に一番必要やって私は思うので、ぜひこの1つのことだけは伝えたいなって、今、とても強く思います。

それはね、教育実習で尼崎のある小学校に行き、5年生の教室に入ったんですね、Dという男性の先生の。私はそのとき二十歳でしたから、正確に言うと3月生まれなので19歳ですね。19歳だったので、何か40ぐらいのおじさんに見えました。ほんとうの年齢はわかりません。その人が私の指導教官だったんですが、2週間、何ひとつ教えてくれませんでした。その先生と子どもたちが授

業をする、ただそこにいるだけの人間で、居場所がなかったんですね。子どもたちも、別に「教育実習の先生」って声をかけることもなく、「あっ、そこで一緒に勉強しい」みたいな、こんな空気やったんですね。

その前に2週間、中学校の教育実習に行きました。そこはね、もうチョウよ花よと。コスギという名前やったんですけど、「コスギ先生、来てよ、コスギ先生」とか言って、「わあ、私はとってもみんなに好かれて大事にされてる」みたいな、鼻が天を向いているぐらい気分のいい2週間。その後の、「あっ、ここにいてるの、たまたまあんたもここで1人頑張りな、勉強しいや」という、この現実、私自身が全く謙虚に学ぶ1人の人、という自分を失っていたと思います。何でもはやしてくれへんとか、何で大事にしてくれへんとか、子どもたちも何ひとつ声をかけへんやんって。

実は、この状況がね。大空の7年目、この映画をつくった1年間カメラが入ったときです。カメラマンのEがね、最初の1週間ぐらい、顔が曇っているんですね。彼がぼつと私に、「自尊心が何かめっちゃくちゃ低くなりました」って言うたんですね。「どうして」って言うと、始業式を撮りに行ったり、他の小学校や中学校によく入りに行く、入りに行ったら、必ずそこでみんなが、「わーっ、カメラや！カメラマン！テレビ局！」って、自分が有名人のような注目されていい気分になっていた。大空に行ったら誰ひとり、「カメラや、カメラマンや」なんて、自分に対して全く反応を示してくれない。だから、「とても寂しいな。自分の自尊心がどこにもない」って、彼はそう言いました。それぐらい7年目の大空は、カメラが入ろうと違う人が来ようと、「あっ、そうなの」って、「それがどうしたの」って、こんな学校やったんですね。これを言いかえたら、開校から7年目の大空は、学校というスーツケースのがんがんにした箱物ではなくて、学校という名の地域社会やったんです。だから、例えば、学校の中にコンビニができたり、学校の中に郵便局ができて、何の違和感も持たない。そんな子どもや大人が学んでいる場所やったということなんですね。

この教育実習の先生が、2週間、私には何ひとつ教えてくれなかったんです。「研究授業をせなあかんから指導案の書き方、指導案をつくるのを教えてください」って言うと、その先生は、「ああ、無理だよ」の一言やったんですね。周りの実習生はいつも放課後、いっぱい教えてもらっている。この先生は教えてくれない。そうなったら、自分自身の考えは、「この先生がアウトや」って。周りの先生いい先生、この先生は意地悪。何よ意地悪おじさん！ってずっと思っていましたから。

そんなふうにならぬ2週間、私は何ひとつその先生から教えてもらうことがなかったんで、大学ノートに、先生が入ってくる、先生がしゃべった言葉、子どもた

ちがしゃべった言葉、動き、毎日の授業記録を書くこと以外、自分の居場所がなかったんです。だから、ずーっと授業記録を2週間分書くことで、自分を落ちつかせていた。ところが、突然小学校に行くとなったときに、私のバイブルがその大学ノートやったんですね。その先生がやっていた授業、子どもたちの反応、それが全部、全ての教科がそこにあるので、何の指導も受けていない私は、そのノートを見ながら、ずっと授業を進めていた。

普通ね、教育実習で1日のことを書けば、指導教官に出して、指導教官はそこに何か書いてくれたりハンコを押してくれたりするんです。2週間、最後の日も、毎日ノートを出すんですが、一字も書いてくれていない。ハンコの一つも押していない。こういう指導教官を皆さん、どう思います？ 私はね、「最悪」って思っていました。最悪と思う私は、学ぶ心なんてどこにもなかったですね。教えてくれへんやんかって、相手のせいにしていただけの自分やったので、もし先生が教えてくれていたら、教えてもらったことはどこかから出ていっているでしょう。その大学ノートはきつとつくっていなかったと思います。その大学ノートがあったから、1年目に、おそらく授業ができた。

ところがね、3年生を持った4月の第1回の学習参観日、おうちの人が後ろへぶわーっと並ぶわけですね。子どもとはね、二十歳と10歳ぐらいって、もう兄弟みたいなものでしょう。すごい楽しい授業を、子どもがどう思っていたかは子どもに聞かなあかんのですけど、私はすごい楽しかったんですね。みんな、きゃーと笑いながら楽しい授業をしている。だって、教育実習で見た授業をしているわけですから、子どもたちは楽しいですよ。生き生き動いていますよ。

ところが、後ろにいてるお母ちゃんたちの顔は、みんな怒っているんです。めっちゃ怖かったです。そんな半端な怒り方じゃなく、すごい怒っているんですね。私は、親ってこんな怖い顔をして授業を見るのかって、そう思っていました。チャイムが鳴った途端、誰ひとり残らず親はさーっと消えました。どこへ行ったかという、校長室に行かれました。校長室に、「あの先生をすぐに首にしてください」って言いに行かれたんですね。当然やったかもわかりません。

皆さん、これ、1970年代です。1970年の日本社会が求めているニーズ。日本社会が求めているニーズは、どれだけ正解をたくさん覚えて、どれだけいい点数をとって、どれだけいい学校に行って、どれだけいい就職を見つけるか。追いつけ、追い越せの時代やったんですね。だから、社会のニーズがそうだったので、小学校現場で先生の使命なんていうのは、文科省もそうです、どれだけ知識を、どれだけ正解を子どもたちに、嫌な言い方をすれば、植えつけるかなんですね。正解の数が多ければ多いほど、必ず大人になったら幸せになる。これが1970年代だったんですね。

この1970年代に、実はこのDという先生は…。実習が終わって最後の日に、その学校の教頭先生に私だけ呼ばれたんです。耳元でね、「あんたは世界一幸せな教育実習生や」っておっしゃったんです。私は、はあ？とと思いました。

その後おっしゃったことは、「あんたが教えてもらっていた先生は、教育の神さんなんやで」と。私はそれを聞いても、ここの学校は教頭先生も変！と思いました。そのまま実習が終わったんですね。

ところが、1970年代にこのDという先生がやっておられた授業、この授業はね。実は2020年、オリンピックが始まる年に、文科省は小学校、中学校の授業を大きく変えなあかんという指針をもう出しています。その目玉を言うと、小学校の45分の授業の目的は、知識や正解を教えることではないんやで、と文科省が言い切っているんですね。そうではなくて、主体的、対話的、深い学びを子どもたちが獲得する、こういう授業を先生たちはやりや、ということを見える形で出しているんですね。

主体的というのは、先生がではないんですよ。先生がいい授業をする、先生がいいことを教えてやっている、先生が努力している、先生がいっぱい勉強して、先生がこんないい授業をしている、ではなくて。子どもが、45分の授業の中に、自分が、先生に教えてもらうんじゃなくて自分がどれだけ獲得しているか、自分が友達とどれだけ考えを持って、どうやって伝え合って、どうやってチャレンジして、友達をどれだけ大事にして。『自分が』って言うのが主体的なんですね。

次の対話的というのはね、自分以外の他者、要するに、この中であれば自分の隣にいる人、自分の後ろにいる人、今日はいろんな立場の方が来ていただいているから最高の学びの場やと思うんですね。色とりどり、多様な空気がある。こんな恵まれたこの場で自分以外の他者と、小学校で言えば、自分の周りの友達もあるでしょう。そこに、地域の人たちが常に授業の中に入っていたら、自分と全然違う大人たち、友達の母ちゃんが「ちょっとここの教室で自分も勉強したいわ」と入ってきたら友達の母ちゃんがそこにいるし、外部の人がいてるし、そんな自分と違う人、その人と、授業の中でどれだけ対話をするかなんですね。

司会の先生がおっしゃっていたんですが、対話は絶対けんかにならないんです。対話は、人と人の意見の違うものでも、必ず接点が見つかる。これが対話なんですよ。授業の中で対話をしていたら、ひとりぼっちは絶対できない。ひとりぼっちはできひんし、授業の中で対話が成立したら誰ひとり敵と味方に分かれな。これが、対話的なんですね。

もう一つ、深い学び。小学校の6年間でいっぱい自分の体の中にため込んだ力は、今使うためじゃないんですよ。この子たちが10年、15年、20年たって社会に出たときに、小学校の6年間の学びをどれだけ使えるか。10年先に生きて働く力、これが深い学びなんですね。

これを、2020年から全国の小学校で、「よし、やろう」ってやるんです。実は、この授業をD先生は、1970年代の、あの「右向け右」、「何であんたは左を向くの、

右、言うたらこっちでしょう」、「私、左ききやねん」、「勝手なことを言うたら
いけません、右です」って、この時代にされていたということなんですね。す
ごいと思いませんか。私はこの先生に出会っていなかったら、おそらく今の自
分は考えられない。きっと「右向け右」とか言って、私の言うことを全部子ど
もが聞くのが当たり前、例えば子どもたちに、「はい、ついておいで」って言っ
たら、先生がついておいでと言うからついていく子どもたちをつくっていたと
思います。でも、先生が「ついておいで」って言ったときに、「えっ、どこへ
行くの?」、「何しに行くの?」、「何で行くの?」、そうやって言う子どもって、
案外、今、邪魔なことがありません? おうちではどうですか。「お母さんの
言うことを聞きなさい」、「お父さんの言うことを聞きなさい」とか言っていま
せん? 面倒くさなったら言うでしょう? 余裕のあるときは、「あなたはど
う」とか言うんですね。余裕がないと、もうええねんって、黙っておいでと
かね。これが大人の勝手って、子どもはみんな受容しているんですね。子ども
のほうが風呂敷ですから。大人になればなるほどスーツケースに変わっていく
んですね。

大空で、新しく集まった教職員と最初にしゃべったのは、「なあなあ、勘違
いせんとか。私らの仕事が、目の前にいる子どもたちを育てることやと思っ
ていたら、これは1970年代やで。今の時代、実は今から12年前なんですけどね、
今から10年先の社会を想像していこ、と。子どもたちは10年先の社会に出るわ
けですから、10年先の社会のニーズ。だって子どもたちは、その社会で求め
られているニーズの中でね、なりたい自分になっていくわけですよ。そうなっ
たらね、今自分の持っている価値観だけで教えて、教えて、言うことを聞きな
さいって言って、10年先「木村の言うことを聞きって言うたけど、10年先に何
ひとつ通用せえへんやん」って、こういう時代は100%来ると思います。だって、
例えば勉強を教える、知識を教える、1足す1は2、この正解を教える、この
仕事かもし先生たちの仕事やなんて思っていたら、10年先は誰かにとられるで
しょう。人工知能にとられます。何か小説まで、人工知能がつくった小説が準
優勝か何かになったって、そういうニュースも聞いています。だから、10年先
の社会に子どもたちが出て、そこで、この子たちが小学校6年間で獲得した力
を、その社会のニーズに合わせて存分に使える、そのための学びが6年間ある
わけですよ。私は、こういうことを1970年代に、実は、体で教えてもらった
んですね。

まだいまだに、二十歳のとき校長先生に言われた言葉が残っているんですよ。
「お母ちゃんたちが一番怒っている理由はな、先生が1時間の中で答えを1個
しか教えてくれへんかったことや。1個しか覚えられへんで、周りは5個覚え
たら、答えの数が少なくなったうちの子がかわいそうやと。」これが理由やっ
たそうなんですね。だから、正解を覚えるという営みですね。でも、このD先

生がやっておられた授業では、子どもがみずから獲得するんですね。子どもが子ども同士。どんな授業やったかというと、先生がぱーっと教室へ入ってくるじゃないですか。黒板にね、課題をびゅーっと書くんです。課題を書いたら、「どうぞ」って言うだけなんですよ。「どうぞ」って言われたら、うわーって話して、何とかかんとか、立ち歩いて、ここのグループはどうか、うわーっ、やるんです。その次にDさんが、「そろそろいいか」と言うんですね。そろそろいいかとか言うたら、みんな、ぱーっと意見を言い出すんです。「じゃ、まとめようか」。3言なんです。どう思う、そんな授業？

フロア：考えられない。

木村：

考えられへん？ いやーん、担任の先生が聞いたらショックやで。それだけ先生たちが教える授業なんですよ。

これは、否定しているんじゃないくて、皆さん、木村がこう言うていたからいっばいしゃべっている先生はだめって思わないでくださいね。やっぱりそれぞれのベースがあります。私は1970年にそれしか知らなかったんですから。これが幸せなのか不幸なのかはそれぞれお考えいただくことなんですけど、これしか知らなかった。それで教員になって、子どもたちはめっちゃ育つんです。私が育ててないから。育てるという仕事で満足していたら、子どもが育っているという事実が見られないんですね。でも、育てるという行為を、目の前の子どもを信じることに変えたら、子どもが育つ事実がいっぱい見えて、その事実から、自分がとても大きく学べるんですね。次々次々ってステップが上がっていく。子どもの事実が見えているから、私が決めるステップじゃなくて。だから、授業が楽しいのは当たり前なんですよ。

で、この校長先生はとても困られて、3年から4年の担任に行くはずが、あんたは次5年って。首にはされへんかったんですけども、5年生になりました。

これが自分のスタートやったんですけど、要するに、教える、教える、教えるという、大人の言うことを子どもが聞きというこのスタイルは、子どもたちの世界に入ったら、強い子の言うことを弱いやつは聞けよ！という繰り返しになるんですよ。だって、子どもは大人を見ているから。殴られて育った子は、必ず殴るんですね。あ、必ず殴るって断定的に言うのは、とても子どもに失礼ですね。

例えば、映画の中に出てたB。彼は今、中学3年生になっているんですね。母から手紙が来てね、「校長先生に今のBを見せたい、まぶしいくらい輝いている」って書いてありました。母ちゃんは、若いころにBを産んでいるので、

どうやって言うことを聞かせばいいか難しかった。だから、言うことを聞けへん子どもに言うことを聞かそうとすると、ぶわーっと怒って、これは子どもからしたら暴言、怒って暴言を吐かれてもやめへんかったら、次、殴る。殴られたら泣く、泣いてやめる。これの繰り返しやったんですね。Bは、一番身近にいる大人が困ったら、いつも自分が殴られていた。そうすると、Bは人を殴りたいと思っているわけじゃなく、自分が困ったら気がついたら殴っているんです。

あいつは卒業する前に、「なあなあ、校長先生、俺より暴力、暴言を吐いたやつって今までおった」って言うから、私は、「おらん」と言うたら、「これからおるかな」って言うから、「まあ、おらんやろう」って。「そうか、俺が一番か、ナンバーワンの座はずっと1位やな」と言うから、「誰にも越されへんと思うよ」って。こう言って卒業しているんですね。

でも、このBのことを、今のBが輝いているからいっぱい言いたいと思うんですけど、その母の手紙にね、Bは中学3年生になって、「俺、夢ができた」って言ったそうです。このBって、みんなが夢を語っているときに、「大体夢なんて語る大人は、だから生っちゃろい」って言うていたんですね。夢が実現するなんて思っているのかとか言っただけ。私らが、「いや、夢は実現するものよ」なんて横から言うと、「だから大人は」とか言うて向こうに行くBやったんですけど、中学校3年生になって、「夢ができた、俺の夢は教師になることや」言ったそうなんです。あいつ、私に、「教師なんかこの世の中から消え去れよ」ってよう言うてあったんですね。「教師がおるから」とか、私の顔を見て、「校長の顔も見たくない、消えろ、くそばば」とかよう言うていたんですね。でも、このBが教師になるって言った。それで、母は驚いて、まあ、うれしかったんでしょうね、手紙を送ってきました。

その手紙に書かれていたのは、母もおもしろい母ちゃんやから、Bが教師になると言うた途端に、「あんたな、それは無理」って言うたんですって。「最近の子どもはすぐキレるで、あんたみたいに。子どもがすぐキレて、あんたが先生になってあんたもすぐキレて、子どもも先生もすぐキレていたら、その学校はたまったものやないで」って。そう言ったら、今までやったら、「そんなのをママが言うから何とか」って言うBやったのに、何ひとつママが言うことを止めないで、「うん、だから俺はなる」って落ちついて言ったそうです。「すぐキレるやつは気持ち誰よりも俺がわかる。だから、そういうやつが多かったら多くなったほど、そいつらの気持ちのわかる俺が目のおいてやらなあかん」って、そう言うたそうです。その後に書いてあったのが、「俺が上空で暴力、暴言は、一番振るってきた人間や。でも、そのことでやり直しをした回数、これも俺が一番や。だから、やり直しの力は誰よりもついている」って、そう言うたそうなんです。

上空って、校則とかマニュアルとか規則とかつくってないんです。校則が

あかんからつくっていないの、違うんです。260人、それぞれの違った特性を持った子どもたちがいる。この子どもたち全てが学校という場で安心して自分を出して、他者と学び合える、こんな空気をつくるために校則をつくるのであれば、260人、260通りの校則が必要なんですね。260通りの校則って、私ら、つくれる？無理。じゃ、やめよう。これだけなんです、理由は。でも、何の決め事もないけど、たった1つだけ、人が人と安心して学べる、この場をどんなことがあっても保障する。

例えば、地域の学校ってね、ランドセルをあけたらゴキブリがぴゅーんと飛び出す子がいます。親はいるけど家庭はない子どもも地域にはたくさんいます。夏休みは給食がないじゃないですか。学校には学童保育があって、お弁当を持ってけえへんかったら、学童に来られないんです。その子ね、お米があれば白いご飯は炊飯器で炊けるんです。お米のある日はご飯を炊きます。お弁当のパックを洗って、炊き立てのご飯を入れるんです。でも、白いご飯だけでは、友達はいっぱいおかずがあるから、何か欲しいなと思って冷蔵庫を見ても何も入っていない。冷凍室をあけたら、塊の冷凍の肉があった。この冷凍の肉を、炊き立てのご飯の上に乗せたんです。それを学童へ持ってきて、じゃ、みんなお弁当を食べようというときに、朝炊き立てのご飯の上に冷凍のお肉を乗せると、お昼になったらほどよく解凍されている。血がたれのようにになっている。生肉です。それを、その子は食べるわけです。それを見た地域の指導員さんが、職員室に飛び込んでくるんです。その地域の指導員さんが言うてくれる言葉、この言葉に私たちは常に先生という商売を振り返るんですね。地域の指導員さんが言いに来てくれた時、たまたま私がおったんです。「校長先生、ごめん」って入ってきたんですね。どうしたって言うたら、「誰々に生肉を食べさせてしもうてん、ごめんな、もうちょっとはよ気がついてやったらよかった」と言うて入ってきたんですよ。私らやったら、「何でこの子が生肉を持ってきているの、親はどうなっているの」とか、「生肉なんか持ってきたらあかんやん」とか、何かそんな大人の正解みたいな、どこか、社会が決めている正解みたいなことをいっぱい言うんですよ。でも、その地域指導員さんは、ごめんなって入ってきた。「どうしよう」って言うてくれた。

そのときにいたのは校長の私と、保健室の養護教諭。映画の中で、私がAと大げんかして、Aが「死ぬ」って言って、私がじゃあね、さようならって校長室から出ていった場面、覚えておられますか？ あのと時私はほんまにAとけんかしていたから、死ぬと言われて、じゃあね、さようならって私はAを見捨てて出ていこうとしたときに、職員室へ丸聞こえですから、養護教諭の彼女が、私が出ていくときにもう入ってきているんです。すれ違うときに耳元で私に、「どっちもどっちやな」って、そう言うて入ってきたんですね。これが職員です。大体こういう関係ですよ。この養護教諭と私と2人だけが職員室におった

んです。そこへ飛び込んできてくれたんです。「どうしよう」って言われたときに、養護教諭も私も同じことを言うたんです。「あっ、大丈夫」って。「それぐらいでどうってことない、免疫はついている。だからそれより、知らん顔をしておってやって。でも、そうっと見ていて。おトイレに行く回数が多いとか、何かふだんと違うことがあったら一緒に病院へ連れていこう」って。そう言うと、「了解」って戻りました。子どもたちが帰った後、指導員さんたちがみんなでびゅーっと職員室のドアをあけて、一言も物を言わんと、オーケーとかやって帰ってくれたんですね。

これって、私たち、ものすごく学ばされる場所なんですよ。そういう人たちと一緒に子どもを目の前に置いている。先生たちだけが見ていたら、スーツケースの中にばんばんにはめ込みたくなる。地域の子は地域で育つというのは、ここやなと思うんですね。教員という一定の価値観で子どもを見ると、私らみたいにこんなええかげんな、正解なんかどこにもないよと言っている人間でも、子どもから見れば、「先生って正解を持っているよね、正解にはまれへんかったら自分は生きにくいよね」、みたいな空気をどこかに醸し出しているんですよ。でも、そこに、地域のおっちゃんやおばちゃんや、じいちゃんやばあちゃんや、兄ちゃん姉ちゃんやがいつも授業の中に入っていたら、「あっ、こんな大人もこんな大人も、こんな価値観、あっ、俺、これでええわ、俺、頑張れるわ」って、1人の子の可能性って、自尊感情ってどんどん広がる。これが、10年先の多様な社会で生きて働く原動力をつくるには、学校が多様な空気であればあかん、ということなんですね。

だから、このたった1つの約束って、自分がされて嫌なことは人にしない、言わない。これだけなんです、大空は。あとは何の決まりも何もないんです。でも、ちょっと間違ったら水戸黄門の印籠になるんです。ほら、自分がされて嫌なことをやったやろう、アウトやろうって。そうではなくて、絶対守られへん約束やという想定でこの約束があるんです。校則というのは、絶対守らなあかんでという想定であるでしょう。でも、そうじゃなくて、自分がされて嫌なことを人にしない、言わないって、絶対人は守られへんって。守られへんけど、守られへんかったことに気づいたときには、やっぱり自分のためにやり直しをしようよ。このやり直しが、人をつくっていくと思うんですね。

だから、この約束を破ったときに、先生の説教も罰も何もありません。あるのは、自分のために、自分が友達に嫌なことをしたら、この嫌なことをしない自分になるまで、子どもは教室から机と椅子を持って職員室か校長室へ出てくるんです。で、自分の学ぶ場所を自分で決めるんです。決して、罰で出ておいでじゃないんですよ。この辺、紙一重なんですけどね。

例えば、大空は9年間、いろんな子どもが山ほどいましたが、いじめの事象

はないんです。大空の9年間で、全国から学校へ行かれへん子がいっぱいかわってくるんですけど、普通に來ているんです、学校に。世間で不登校とか言いますが、この言葉は行けていない子どもにとってとても失礼な言葉だと私は思っています。行けない原因はこの子が吸えない空気が学校にあるからです。どんな理由があっても、この子が吸える空気をつくれれば、この子は行ける。ちょっときつい言い方になるかも知りません。ところが、行けていない子はね、自分が悪い、そう思ってしまう。とんでもない。この子が吸える空気があったら行ける。その空気をみんなにつくれればいいだけのことなんですね。この子が吸われへん空気を周りの子どもたちは吸っている、この子が吸える空気ができたら、周りの子どもたちはもっと学びやすくなるんですよ。だから、この子のためじゃなくて、全ての子どものためにつながる話なんですよ。

このたった1つの約束は、人が破るんや。破ったら、自分のためにやり直しをする。例えばね、報道で、いじめがあったような報道をされるじゃないですか。大空の中は見えないいじめがない、トラブルもない、そういうときに、この報道をね、みんなで学ぶんです。これって、みんなどう思う？ 自分がやってへんときは、子どもって、案外冷静に正解を言うんです。おもしろいですよ。私らは正解をよう言わん大人になっているんですけど、子どもって、「そんなの、いじめているやつが絶対悪いに決まっている」って、いじめそうなやつが言うんです。自分はいじめてへんから。えっ、この子が悪いのかと言ったら、「当たり前やん、こっちがこんなのをやるからや」。それなら、みんな、「おまえと一緒にや」とか言うんですよ、言うんですけど、わーっとそうやってしゃべるんですよ。でも、これってどうしたらいいやろう、大空のたった1つの約束って、こういうときはどんなふうに分のために使えばいいんやろうみたいなことを、いつもみんなで、1年生から6年生まで全教職員、地域の人も暇やたら來ている、大空で学んでいる全ての人が、自分たちが平和なときに、周りで起きたことを自分たちやったらどうするって考えるんです。

これって、皆さん、いいですよ。ぜひ使ってください。自分に非がないときは、子どもは格好ええことを言うんです。「いじめているやつが教室にいて、いじめられている子が学校に來られない、こんなおかしいことはない」って言うんです。どう思います？ 皆さん。そのとおりでしょう。みんな、納得。じゃ、どうするって言ったら、「いじめているやつが教室におらんといたらいい。そうしたら、いじめられているやつは安心して教室におれる」。全員、「そうや」って言うんですよ。じゃ、次、どうするのって言うたら、「いじめているやつは教室から出て、やり直しをすればいい」。どこで？って聞いたら、「職員室か校長室」って言うんです。どっちって言うたら、「それは自分が決めたらいい」って。なるほど。じゃ、今度こんなことがあったらこうしようかって言うと、みんな、「そうしよう」と、こうやって終わるんですよ。

その後、Bがどついたんです。Bは自分から机と椅子を持って職員室に來て、

「何をしているの、あんた」って言うたら、「どこで勉強しようかな」って言いながら職員室と校長室の間ぐらいのところに机と椅子を置いて。実はBは最長で約1カ月近くそこで学んだんですね。あいつがそこにおるときに地域の人や……。あのね、大空では『保護者』って呼んでいないんです、保護者は家だけやろうって。保護者は自分の子だけやから、家だけでいい。「大空には260人子どもがいるから、今日から皆さんは大空のサポーターです」って入学式に必ず言います。今の校長も必ず言います。校長が変わったってどうってことがない。理念を通したら、同じことを言うていたら同じことだけですからね。だから、保護者は家だけ。皆さんは今日から260人の子どもたちのサポーターです。子どもたち、友達の母ちゃんを見たら「サポーター、サポーター、サポーター」って呼ぶんです。皆さん、学校へ行ってサポーターと言われたらその気になるでしょう。その気になるから、何かせなあかんと思うんですね。だから、大空には山ほど子どもたちのサポーターがいるんです。お手紙も全部、サポーターの皆さんって出すので。サポーターがしみ込むんですね。だから、サポーターは時間があれば、できるときにできる人が無理なく楽しく、これが合い言葉なんですね。

時間があつたら、授業の中に入ってきます。ただ、暗黙の約束はね、自分の子どもは見るな、さわるな、聞くな。この理由は、嫌やろう、お母ちゃんがずっと横に。

フロア：嫌。

木村：

嫌やろう。だから、自分の子どもは見るな、聞くな。自分の子どもを育てたかったら、自分の子どもの周りの子どもを育てておいでって。これは確信を持って、子どもが育ちます。自分の子どもにやったら、「あんた、何をしているの」って言うでしょう。でも、友達の子どもやったら、「大丈夫」とか言うんです、大人って不思議なことに。だから、自分の親には、「なあなあ、嫌やねん」って言われへんけど、大丈夫って言ってもらった友達のお母ちゃんには、「俺、校長が嫌やねん」とか言えるわけですよ。その声を職員室に放り込んでくれるから、私たちは自分たちのできることが考えられる。

これが実は、子どもの周りの大人のチームなんです。特別に専門家が来たから子どもたちが幸せになんてなかなか難しい。でも、いつも子どもたちの前にいる地域の人と、私たちが学校で働いている一瞬地域の間人ですよ。この多種多様な人が、いつも子どもの周りで、おい、行けるか、大丈夫かって、1人でも多く子どもの周りにいてくれる、これが地域なんですね。

だから、大空っていつもいろんな人が授業に勝手に入ってきます。誰かが入ってきてくれたら、先生、授業者は、ラッキーと思います。当然最初はね、「私

の授業を見ないでよ」。学校って人を入れたがらない。それは、食わず嫌いな
んです。誰かが学校に来たら文句を言われると思うんです。でもね、「困っ
ている子どもを探しに学校へおいでな」「自分の子どもを育てたかったら、自
分の子どもの周りの子どもを育てにおいでな」って、これってね、みんなが育
つんですよ。この先生の授業がうまいとか下手やとか、校長、ここはごみがいっ
ぱいやで掃除できてへんどか、こんな人は出入り禁止。だって、授業がうま
いとか下手やとか、しょせん知れた人間が先生をしているわけですからね。だ
から、大空の教員に一番必要な力は1つやって言い続けています。それは、い
い授業をするとか、いい学級経営をするとか、子ども理解をするとか、これは
過去の教員の力です。いい授業をしようと思うと、先生の指示を聞かない子ど
もは邪魔になります。私はこれを、1970年に教えてもらったんですよ。幸せ
な人間やと思うんですけどね。だから、そうじゃないんです。主語は子ども
なんです。主語を子どもに変える。子どもが安心して学んでいる、子どもがい
じめてんねん、子どもがいじめられてんねん、子どもが笑ってんねん、子ども
が来られへんねん。主語を子どもに変えたら、私たち何をしたらいいんやろう
というところはおのずと、みんなでやらへんかったらその子の困り感は保障でき
ひんです。これが、チームです。一人の子どもを360度から見て。例えば30
人教職員がいたら、目の前に担任の先生がいてるけど、どうもちょっと言い
にくいと思ったら、子どもが選んだらいいですよ。校長室に来て、「校長先
生、俺は困っている」と。「私に言いこんと何で校長に言いに行くのよ」って、
こんなふうにいる担任は、自分を変えるかやめるかどっちかですよ。子
どもにとって邪魔です。この辺り、私たちは毅然と、自分たち同士で自浄作用
を高めてきました。

だから、「みんなの学校」の映画の中で、校長がパワハラをしている場面があ
ったでしょう。首やとか言っていたでしょう。あんなの、校長をしていたら言え
ません。私は学校の中で、校長をしているという時間は、実は一秒も持ちませ
んでした。校長の責任って、全ての子が安心して学ぶ事実をつくることなん
です。育てているで終わるのと違うって。事実をつくる、この責任は校長にし
かない。これだけなんです。そうすると、自分の仕事はリーダーシップをと
ることではなくて、子どもと子どもをつなぐ、子どもと大人をつなぐ、大人と
大人をつなぐコーディネーターに徹することやなど。自分がコーディネーター
に徹していたら、あっ、あれはええなと思ったら地域の人たちがみんなコー
ディネーターに徹してくれるんです。

大空では、どんなトラブルがあっても必ずそのトラブルを、「いじめたやろう、
罰や、謝れ」なんかじゃなくて、「何でたたいたの、たたく理由は何やったの」、
「あっ、そうなの」、「こう言うているで」、「あっ、そうなの、こう言う
ているで」って。コーディネーターというのは通訳ですよ。そうしている間に、
当事者の子ども同士はなぜか納得します。納得して家に帰ればモンスターは出

せん。子どもが納得しているから。納得するというのは、自分に返しています。納得って大事です。毎日納得しないで家に帰るといのは、それこそそこが「私たちの力のなさやな」って言っていました。だから、全ての子が納得して帰れる。ここだけなんです。子ども同士がつながっていると、不登校やいじめって必然的に起きません。

だから、さっきのBみたいに、机と椅子を持ってくるわけですよ。あんた、まだおるの？って、もう、私がお菓子を食べている横におるわけですよ。これって邪魔ですよ。だから、みんな、「B、いつまでおるの、もう、あんた、はよ帰りや」って、先生たち、職員も、「もう、あんた、はよ向こうへ行って、もう邪魔やわ」って平気で言うんですよ。でもね、「まだ、まだ」、Bは真剣なんです。なぜかという、人を叩きたくないんです。叩きたくないけど、ずっと叩いているから、叩けへんという自信が本人にないんです。

「暴力はあかん、絶対暴力を振るったらあかん」、みたいな正解を学校がBに押しつけたらね、Bを産んでくれて育ててくれた母の営みを総否定することになるんですよ、私たちが。「暴力はあかん、暴力を振るう人間は人ではないんや」なんて言ったら、自分の母親はアウトやって思うじゃないですか。私たちの、この指導という言葉はいつでも暴力という言葉に変わりますからね。こんな大それたこと、私たちにはできひん。でも、自分がされて嫌なことはやめておこう、これは相手にとってと違うで、自分にとってのものすごい得なことやで、という視点で、どれだけ時間がかかっても、やり直しを常に何よりも優先して、大人が横に、透明人間のようにひよっとおったんですね。

だから、Bは1カ月居座りました。1カ月たって、「もう、あんた、強制退去な。申し訳ないけど、1カ月以上はちょっとおつてもうたら困るわ」って言うたんですね。下手をしたら、職員室におるほうがBにとっては楽なんです。叩く理由が生まれないから。それに気づいた私らは、あっ、これはあかんなと思って、教室に行って、「なあ、Bが邪魔やねん、みんな、連れてきて」って。「おう」って言いながら子どもらが、「おう、帰ってこい」とか言うて、もう強制的に教室に帰ったんですけど。

こいつは悪いでって思われている子って、ほとんどが悪いことをしたくないと思っていると思うんですね。悪いことをしたくないと思ってんねんけど、気がついたらやっちゃっている。そんな自分にもすごい不安になる。やりたくない、やりたくない、叩きたくないって思えば思うほど、みんなの教室に帰るのが不安なんですね。

Bは強制撤去されたときにね、校長室にふらっと来て、「先生、俺、次な、どついたら、どうしたらいい」って聞いたんですね。私、ええかげんな人間。「いや、そのときに相談しようや」って言うたんです。「えー」って言いながら教室に帰りましたが、ここから彼は一度も手を出していません。中学の3年間

いろんなことがあっても、一切暴力、暴言はやめたそうです。母の手紙には、「先生、私もBと一緒に、やり直しができました」と書いてありました。一度もBに手を挙げていないし、暴言も控えたって書いてありました。

このBが、自分がやり直しをしているときに言ってもらっていた言葉を、教師になって、そういうやつらに言ってやりたいと。この言葉が、大空の大人たちに言われたことなんです。この大人というのは、もちろん教職員もあるし、地域の人もあるし、自分の母以外の周りの母ちゃんたちや父ちゃんたちや、じいちゃんたちやばあちゃんたちや、このみんなを子どもたちは大空の大人たちって呼ぶんです。職員室には、いつも大空の大人たちが、なぜか、いる。子どものことで何かがあったら職員室に放り込むからです。Bは職員室にずっと居座っていたから、きっと誰よりもたくさん大空の大人たちに声をかけられている。「この大空の大人たちが、みんな俺と一緒にのことを言うてくれた」って言うたんですって。私はそれを卒業して3年目に聞いてめちゃくちゃ驚いたんですけど、みんな同じことを言っていたんやと思って。どんなことをみんながBに言っていたかという、「B、あんたはええ子なんやで。Bはいい子なんやで。Bのやっていることがあかんねんで。あんたのやっていることを変えるんやで」って、「あんたはいい子や」って、みんながそれを言うてくれていた。だから、自分はそうやって言うてやれる、そのために教師になりたいって、めちゃくちゃ受験勉強しているそうです。今、中学3年生。本当になるか、なれへんか、そんな、知ったことやありません。突然違う仕事に行こうと、一瞬一瞬ですから。今、彼がそう思ったということがとても貴重じゃないですか。明日の彼がまた違うことを感じたら、それが進化ですよ。

えっ、先生、ずっとしゃべっていますが、もうかなりの時間で、一回終わらなあきませんね。ですね。1時間ほどで皆さん、質疑応答をとか言っていたのに、みんなが聞いてくれるからしゃべるんですよ。あの、済みません、まとまった話が全然できないんですが、映画を見ていただいたり聞いていただいたりで、ここのところをまだ言うてへんとか、ここを聞きたいとか、ここが途中で終わっているよとか、そういうことをどんどん質問してください。お願いします。

司会（石田）：

どうもありがとうございました。（拍手）

この時間は45分までとってあります。先生にお聞きしたいことがたくさんあると思いますが、どなたからでも結構ですので、手を挙げてくださったら係の者がマイクを持って行きます。

フロアより：

今、全校36人のちっちゃい学校で、地域の人もほんとうに子どもたちを見つめて、教職員も全員の子どもの顔も名前も全てわかって、子どもたちは自己存在感ですか、それもすごく高く、先生がおっしゃった、子どもが自分を大事にするところが大事というところが私の学校でも同じことが言えるんだと感じました。

前、勤めていた学校は都会の学校で、ほんとうにいろいろなタイプの、ほんとうに大空さんと同じような、いろんなタイプの子がいる学校で、特別支援のコーディネーターをやっていました。そこで一番苦しいのが、学校の中で限られた人、人材、つまり教職員の数で、どれだけ通常学級の中にいる障がいを抱えた子どもたちを支えていくかというのはすごく苦しみました。その学校の場合はやっぱり特別支援学級を設置して、お母様方の要望に応える形で子どもたちの支援の仕方を考えていったんです。でも、大空さんは、もう最初から特別支援学級が、おそらく多分、なかったのかなと思うんですけど、校長としてどうやって限られた職員で子どもたちのサポートをしていくと考えていかれたのか。また、特別支援学級をつくるということは考えなかったのかということも聞かせていただきたいです。

木村：

とてもありがたい、いい質問ですね。ありがとうございます。

最初、開校したときは、特別支援学級って、あゆみ学級かな、そういう教室が大空にはつくられていました。大空の開校というのは、実は、とてもアウェーからの開校だったので、大きい学校があって分離独立しようというのに、新しく大空ができるこの地域に建つ学校を、大きい学校の人たちがみんな反対したんですね。それは、地域格差を持っていたからです。大きい学校の地域はいい地域、大空の建物が建つ地域は俺らの地域よりも格下の地域。その格下の地域に何で俺らが行かなあかんねんって20年間反対運動をしてはったんですね。だから、分校にして、新しくできたところは5、6年だけ。もともとの大きい学校は1年から4年で、分校制度にして、この3年目に私は大きい学校の校長で行ったんですね。

そこで見たのは、自分の子どもじゃない障がいのある子どもを見る大人の目、もう邪魔でしかないんですね。もっと言えば、うちの子でなくてよかった。要するに、排除ですね。この、大人が人を排除して、差別をしている。この空気を20年間、若い母ちゃんや子どもたちはシャワーのように吸ってきた。これが、実は大空の、みんなの学校の地域やったんです。皆さん、どんなふうに見られたかわからないんですが、いい地域やからみんなの学校ができるとか、たくさん支援担当がいるからこんな子らがおっても行けるんやとか、とんでもありません。全くアウェーからのスタートでした。

そこで考えたのはね、くくりに子どもをはめ込む、くくりで物を見る、これぐらい学びの場に邪魔なものはないと思ったんです。例えば、皆さん、障がい児ってよく言葉で使うと思いますが、障がい児と言われる人間はこの世の中に存在しない。障がいのある子ども、この子どもはいます。でも、障がい児って言われる子どもは存在しない。皆さん、ご自分のことを健常児って言いますか？ 健常者って言いますか？ でも、障がいのある人を障がい者って呼ぶでしょう。障がい者差別何とか法ってポスターもできるじゃないですか。これって、とても目に見えない、自分の中にある大きな差別やと思うんですね。

開校当初は、インクルーシブとか特別支援教育とか、分けるとか分けへんとかみんな一緒とか、実は、こういうことはただの一度もしゃべったこともなければ、口に出したこともない、大空なんです。だから、今、先生、すごいいい質問をしてもらってんだけど、支援担当の先生が、例えば、9年目は260人子どもがいました。この260人の中に、重度の知的発達障害があるよって診断されている子が52人いたんです。結構なバランスでしょう。今は三百何人になって、60人ぐらいいてるのと違うかな。今、何か、とても間違った日本社会やと思います。行かれへんようになったら、みんな大空に行くんです。「みんなの学校」を見て、ああ、あれやったら行けるって、みんな引っ越しをするんです。愛知県からも引っ越ししてきました。これって大間違いです。大空に逃げていったら幸せになるなんて、とんでもないじゃないですか。大空の地域だけが豊かになっても、子どもが活躍する社会のほんの1点ですよ。やっぱり全国の地域のパブリックですからね。パブリックの学校って、みんなの学校ですよ。だから、全国の地域の学校が、全ての子が安心して学ぶ、その場をね、その子どもらの周りにいる大人が自分らでつくる、これが当たり前やと思うんですね。だから、満員御礼の旗をずーっと出しているんですけど、引っ越ししてきて大空の地域に住所があれば当然通うじゃないですか。これは、一切お勧めしていませんので、今の大空の人たちが、「木村、黙れ」とか言って、怒っているんですよ。「木村が喋れば、大空に行ったらいいみたいだね、間違った感覚を持ってどんどん引っ越しをしてくる」とかって言うんですけど、これはやっぱり1つの学校だけの話ではありません。社会が変わらないと。

だから、大空のスタートは、実はそんな、大人が子どもたちの敵なのかというようなところのスタートやったんですね。大阪市ってね、人権教育は大きな看板を下げている市なんです。同和教育とってね、江戸時代の穢多・非人という流れから、部落の人たちは人間じゃないよみたいな言われなき差別、この差別を絶対なくしていこうぜって全国でも一番に教育の根幹においてやってきたのが、実は大阪市です。

ところがね、大人ってね、差別をしたらあかんねん、こんなことを言うたらあかんと、いうことは知っているんです。自分の心の中では、差別はどれだけ人の命を奪うものやって。自分ももしそうやったら、自分がその立場やったら

どうやねんって考えたら、人ってかろうじて想像力って湧くと思うんですけど、やっぱり他人事なんですね。

実は、大空の大きい学校が隣の学校へ行きたくないというのは、大空の直接の校区ではないんですよ、大空のある地域名、この地域に被差別部落を含む。ただこれだけです。でも、部落があるから行きたくないとは口が裂けても言うてはいけないということを、大人たちは知っているんです。知っているから水面下で、見えないところでその差別をずーっと温存していくんですね。まあ、これは大阪市だけじゃなく、全国どこでも、大人の社会では一緒かもわからないんですけど、実は、これが大空のスタートやったんです。

だから、大空は、みんな行ったらあかん、20年、あっちの学校には行きませんって署名を集められていた学校でした。それが、みんなの学校なんですよ。だから、大空をつくっているみんなはね、「大空でみんなの学校ができたら全国なんかあつという間にみんなの学校ができるやんな」って、心底思っているんですよ。だから、必要やと思ったらすぐできるの。できひんというのは、あんな校長はおれへんとかね、あんな職員はおれへんとかね、人がたくさんおったけど手が足らんとかね、それは言いわけやと思います。必要やったらやるしかない。必要と思ったらどんな手段でもとれる。大空は、必要と思っただけです。

260人の中に50人にいるということは、とても大きなバランスです。それも、椅子に座るなんてことは到底できない子、いっぱいいます。1年生だったらびゅーっとそこら中走っています。走って行って、先生が追いかけていったら授業ができひんじゃないですか。でも、そこに山ほど手がいるんです。でも、大阪市の教育委員会に、1人子どもが入ってきたから加配頂戴なんて言って、くれるわけがない。だから、ただの一度も要求しませんでした。開校した当初は、ダウン症のFという男の子がたった1人やったんです。このF1人でスタートするはずだったんですが、始業式の日、突然ね、何が重度かわかりませんが、とても重度な知的障害自閉症スペクトラムという診断をされた2人の男の子が、突然入ってきました。これが大空のスタートやったんです。1人の子は、2週間しか小学校に行けず、2週間で義務教育を奪われた。そこから、母親が裁判をして、障がい児をめぐる大阪市の大きな裁判継続中の子どもが、指定外就学ということで来ました。Gという子ですね。この子の話も、皆さん、5時間あつたらいっぱい話せるんですが。

やっぱり、私らがマニュアルで、これが大事、こんな学校をつくろうと言ってつくったのでは一切ないんです。目の前の子どもだけを見ていようなんて。何か、こう言うと、皆さん、全然まとまりがない、訳のわからん話やなと思いはると思うんですけど、何もないんですよ。目の前の子どもが安心して、これだけを見ようなんて、これしかなかったの、その結果がみんなの学校の姿なんですね。だから、この突然入ってきた子どもから学んだことが、実はスタートでした。だから、加配なんて一人もありません。突然かわってきた子は

子どもしか来えへん。年度途中にその子が来ても、そんなの、誰も入らない。

そうやっている間にね、そんなの要らんと思ったんです。何か、「うちの学校はこれだけ障がいのある子どもが来て大変なんですよ、人を下さいよ」って言っている間はあかんと思いました。この地域に生きている、これだけの子どもたちに関わるのは学校の私らだけと違うやろう。だって、この子どもらって地域の宝ですよ。私らは、何年間かいたら転勤するじゃないですか。そこの学校の風。でも、子どもたちはずっとその地域に根づいて、地域をつくる大人に成長していくわけですね。ということは、地域住民なんて山ほどいます。この山ほどいる地域住民が、地域の宝が学んでいる学校を、対等に学校とともにつくる。これは当たり前やろうって、実は、ここからスタートしたんですね。

ここからスタートしたら、子どもを監禁せんでええんです。教室に吸う空気がないから、子どもは出ていきます。教室にこの子が安心して吸える空気を、木村という教員が授業の中でようつくらん。だから、苦しくなるから出ていくんです。出ていった子に、「何しているの、教室に座っているのが当たり前でしょう、みんな座っているでしょう、あんただけ出ていったらあかんでしょう」みたいなこと、過去の私たちは言っていたのでよくわかるんですね。帰ってきなさいって無理やり連れに行こうなんて思うと、「帰っておいで」言う先生の手をかむ。教室からも出るし、対教師暴力も振るう。まだ先生やたらまじやけど、先生って、近所の子に、「あの子が出ていったら迎えに行って、連れて帰ってきて」って気軽に言うんです。そうしたら、頼まれた子は使命を果たさなあかんじゃないですか。うんって、その子が逃げていったのをぶわーっと追いかけて行って、帰っておいでって手をつかんで連れて帰る。教室に入るのが苦しいから出ているんですよ。サボって出ているのは大人なんですわ。大人と子どもは違う。でも、自分にしか視点を当てられへんから、子どもがサボって出たと思うんですね。「自分が空気をつくれへんかった、ごめんな」と思ったら、子どもは安心して帰ってきます。でも、「自分の空気を吸ってへん、何やのあんたは」って、子どもに。困っているのは子どもやねんけど、困っているのは先生や。これ、先生が主語なんです。だから、主語を子どもに変えたら全てオールオーケーなんですね。

子どもがそうやって出ていく、友達が捕まえに行く、帰っておいでって言ったら手をかむ。どうなりますか。親切な友達の手をこの子はかんだんです。この子の親は呼び出されて、あそこの家に謝りに行ってください。その子は、自分をもっと苦しい立場に追いやる存在に、ごめんなさいって謝られるんですよ。

何か、こういうことが日常茶飯事に起きていると、この当事者2人だけじゃなくて、ここにいる周りの子どもたちが、この2人を指導している先生から学ぶものは何かと言うと、「教室から出ていったあの子は、友達の手までかんだものすごい悪い子なんやねん、あの子は障がいがあるねん、障がい児やねん」。

こういうことで、周りの子どもたちが大きな力を失うんですよね。冷静に考えたら、迎えに来てくれた子の手をかませたのは誰よというたら、教師じゃないですか。そうでしょう、皆さん。先生が、「あんた、迎えに行行ってやって」と言えへんかったら、かまれへんわけじゃないですか。でも、迎えに行行ってやってと言うて帰ってくるやろうと思っているというのは、その子がなぜ出ていったかということを想像できていない1人の教師がいるということなんですね。

だから、1人の子をみんなで見ようぜと言っているだけで、障がいがある子はこっちの部屋ねという発想は、実はただの一度も出なかったんです。おそらく先生がお聞きになりたいのは、例えば、教室の中に重度の知的障害の子がいてる。この重度の知的障害の子が、みんなと一緒に教室の中において、どんな力をつけられるのやろうって、そんなふうに思われるでしょう？ 私ら、大空なんて、全くど素人の集まりです。私なんか体育だけしか知らん人間で、『特別支援教育』の『と』もわかれへんのですよ。

でも、最初に、子どもたち同士の関係性をつなぐ、これが私らの最終目的やろう、そう考えたときに、障がいを理由に子ども同士の関係性を分断する。そこで、障がいがある子が得る力はいまのままで、一部分あるかもしれない。でも、「障がいがあるからあんたは算数の時間はこっちやで」って、これって障がいというくくりで子どもの学びを分断することじゃないですか。障がいがあるから算数と国語だけ違う部屋で勉強しますという、この制度の中に子どもが失う力。例えば、重度の知的障害の子がこっちの部屋で、この子が将来自立して社会で生きるために必要な力を手厚く保障しますよというのが、特別支援学級での学び。でも、私たち素人が、この知的障害ある子が将来自立するためにどんな力をつけられますか。将来、親と離れて地域で暮らせばいいわけですよ。施設に行かなくても。将来、地域で人とともに生きていく力って、いつもみんなと一緒にいるからこそ吸収できるものであって、私ら、何を与えたらええのやろう。

例えば、映画に出ていた、修学旅行で「手洗い」と言うのに洗わなかったH。このHが、教室におるだけでは何の力もつけへんのと違うかって、私、すごい悩みました。1年目、2年目、ととても大きく悩んだんですね。あるとき、先生たちがみんな不安になったんです。教室におるだけでええのかなって。だから、そんなときにやっぱりHは違う部屋で、Hに必要な力をつけようって。Hは、「あーっ」と声は出ますが、言葉が出ない。だから、みんなで考えて、素人がわからんようなことで、いっぱいHにかかわるんですけど、Hの顔は暗くなるだけなんです。Hは、自分からみんなのところに帰りたいって言えないので、「H、おいで」って言うたらついてくるから。Iみたいな子は、おいでって言うても嫌って言います。嫌と言うから、来ない。でも、Hは「おいで」って言うたら来るんです。だから、とても悩みました。

そうなったときに、私は母にいっぱい教えてもらったんですね。「母ちゃん、

この状態でHさー、将来、力がつくか？」って言うたら、母は、ちゃんと教えてくれました。「先生、この子が教室にみんなと一緒にいて、居心地が悪かったらあの子はふらっと出ていきます。こうやってみんなと一緒にいる。周りの子の言葉、動き、これが四六時中うちのHの体に入る、これほど大きな学力はない。願ってでもここに置いておいてほしい」って母は言いました。その言葉を聞いたときに、私、みんなにね、「なあなあ、Hが教室におる、それだけでいい、何もせんでいい、要らんことをせんでおこう」って。そうやって言うた日のことを覚えております。

それから、発達障害というレッテルをいっぱい張られた子が大空にかわってくるけど、その子どもよりももっと暴れたやつがおるんですね。Jというやつが。この子が、この映画が公開されたとき、校長室に、「先生、俺、この映画は大反対や」って言いに来たんですね。「理由は」って言うたら、「俺が一秒も映ってへん」。「いや、それは映ってへん、いっぱいおるで」って言うたら、「カメラはずーっと俺の前にはいた。誰よりも俺が一番カメラにも映されていた。それなのに俺の姿が一秒もない、監督に電話せえ」って言うから、わかったって監督に電話して、「Jが怒っている。映っていない理由を聞かせと言っているので、かわるね」って言うたら、Kという監督が耳元で、「校長先生、ほんまのことを言うていいんですか」って言うから、「うそは言えんやろう」ってかわったんですね。そうしたら、Jが、「俺がええ言うたらええねん」、そればかり言うているんですよ。「俺がええ言うたらええねん。次、映すときは俺を映してや」。これで電話を終わっていたんですけどね。監督が何て言うたのって聞いたら、「俺の姿をテレビで流したら放送コードにひっかかるって」。それぐらい暴れたやつなんです。もう暴れて暴れて。教室でみんなと一緒に授業が始まって、ちょっと頭の中が混線してきて、みんながわかるのに自分がわからないとなったら、うわーっと暴れるんですね。もしかしたら、この子は暴れるから、この子にとって安心できる場所を見つけてあげようって、「J、こっちへおいでって、J、ここやったら1人で同じことを学べるやろう、みんながおれへんかったら集中できるやろう」ってやる学校は、もしかしたらたくさんあるかもわかれへん。でも、大空で学んだことは、そうやってみんなの中から外して、安心して静寂した時間を持たすのであれば、Jには一生空気清浄機つきのカプセルが必要になるんですよ。だって、柔軟な、何とでも変えられる小学校時代にそうやって別世界を与えられたら、中学も、そこから後も、社会に出て、ずっと自分の落ちついた場所がなければ周りとともに生きていけない。こんなの、おかしいやろう。

だから、Jが暴れれば暴れるほど、実は、周りの子どもたちが育ちました。Jが暴れ始めるなどと思ったらね、みんな、授業中でも、机を持ってばーっとJから離れるんです。一見、何、あんたら、嫌なことをしているのと思うんですよ。

「何してるの、あんたら」って言うと、子どもら「Jが暴れて飛んできたもので誰かがけがをしたら、余計Jがかawaiiそうやろう」って言うんです。だから、Jが暴れている間、周りはみんな誰ひとり横を向かず集中して、授業をしています。それは、そうすることがJが一番楽になることやと知っているからです。これが、周りが育つということです。「Jが暴れるから授業がおくれる」とか、「Jが暴れるから集中できひん」なんて一人も言いません。言いませんというより、そんなね、周りの子が立ち歩くから、周りの子が大きい声を出すから勉強できひんねんみたいな、そんな生っちょろい学び方をしたいか。社会に出たら、いっぱい騒々しい中で生きていくわけですよ。そうなったときに、小学校時代が社会の体験でなければどうやって通用するの。「Hが声を出しているから、俺、集中できひんねん」なんて、誰ひとり人のせいにする学びはしなくなります。そう考えたときに、みんなに迷惑をかけるからこの子を別の部屋に、という隠れた理由であれば、みんなが迷惑がかからない力をつければ、この子はみんなと一緒にいても何の問題もない。

次の問題として、みんなと一緒にいてこの障がいのある子の力が高まらないという理由で違う部屋に行く。それには、必要なときに幾らでも行けばいい。算数の時間、障がいがある人はこちらです。障がいというくくりを理由に、子ども同士の学びとかを分断する、これは、障がいのある子どもが失う力の何倍も、その周りの子どもたちが力を失っています。

これはね、全然気づかなかったんですけど、5年前、あのFたちが中学校へ行行って、中学生になった1年生のときに、子どもらがみんな暗い顔をして帰ってきたんですね。大きな学校からどっと来て、大空、ちっちゃいところから行く。ここで一緒のクラスになるんですね。どうしたのって言うたら、周りから来た友達らが、Hがずっと教室をおることを、「何でこいつら、教室におるねん、邪魔や。こいつはずっと声を出している、こいつはずっと動いているやろう。こんなやつがおったら集中して勉強できん、邪魔やろう」って大空の子どもたちにもすごい怒ったそうです。これ、子どもたちが悪いんじゃないんですよ。当たり前の経験値の違いだけです。大空の子はその友達にね、「何でそんな言うの？」って聞いたんですって。そうしたら、「こいつらは俺らとは別格のやつや、こいつらは給食時間は一緒におるけど、それ以外は違う部屋で勉強しておるの」。とてもひどい言葉をそこで言っていましたね。「何とか児や」ってね。「こんなやつらは生きていく意味があるのか」って、そういうことを周りの学校から来た子が言った。

皆さん、これを聞かれて、何という子や、何という家庭や、何という学校やって思わないでくださいね。こんな発想になっている子どもは、ただただその柔軟な幼稚園から中学生になる6年間、果敢に発達する柔らかい体の中に、障がいがあるというくくりで別の部屋ですという、この当たり前がそう発展させて

いるだけやと思うんですね。

大空は、障がいという言葉はただの一度も使ったことがないんです。だから、Hは、「あー」で表現する。言葉で表現しない。これだけなんです。Hは、疲れたら椅子に座る。やる気になったら椅子を立つ。これだけなんです。この一人一人の違いをずっと一緒におるから肌でわかる、それだけなんです。

これを言いに帰ってきた子どもたちは、F、Hがかわいそうなんて誰ひとり思っていない。もしかして私に、中学校へ何か言いにいきや、あっちの小学校へ何か言いにいきや、ということと言いに来たのかなってちょっと思ったんです。「なあなあ、私らに何を求めて来た」って言ったらね、子どもら、みんな同じことを言いました。「そんなふうにしかならねえHのことを思えないあの子らってさあ、不幸やろう」って言ったんですよ。「それって、どうしたらいい」って。これが相談やったんです。

ここは、やっぱり当たり前の違いで、学校は、差別してやろうとか何とか、そんな、一個も思っていないんですよ。この子のためにこうせなあかん、こうせなあかん、そう思っているんですよ。思えば思うほど人が欲しくなるんですよ。思えば思うほど人が足りなくなるんです。でもね、子どもたちに、例えば、発達障害であろうと重度の知的障害であろうと、障がいのある子どもに一番必要な支援者は私たち教員ではなくて、その子の周りにいる友達、周りの子どもたちです。だから、大空ではね、私らは専門家でも何でもないので偉そうなことは言えません、事実しか私は伝えられないんですが、障がいで病気になるから、病気になるでしょ？ 生まれてきた自分がその障がいがあって生まれてきているだけですよ。だから、障がいは病気になる、イコール、治すものではないんですよ。どこかに、健常と言われる人にちょっとでも近づけるためにこの子に手厚い指導を、みたいに間違っていた自分がいました。でも、そうじゃなくて、障がいは治すものではない。健常と言われる人に近づけるなんて、これこそ人権侵害ですよ。そんな大人の勝手な思い込みは間違っているなって、大空で気づきました。

じゃ、障がいは何やねんって考えたら、その子の持っている特性、その子らしさ。もっとべたな言葉で言えば、その子の個性ですよ。じゃ、私たち大人は、1人の子どもの個性をどれだけ伸ばすか。この子の個性とあの子の個性と違うわけですよ。「みんな、正解はここやで」って伸ばしたら、これは、洗脳です。この子はこの子の個性をどう伸ばすか、彼女は彼女の個性をどう伸ばすか、これが、子どもが伸ばす学力であって、私たちはそれをしっかりと支える専門性があるわけですよ。

そうなったときに、障がいを個性と考えたら、個性は伸ばす、じゃ、障がいを長所に変える、これが私らの仕事やなって気づいたんです。ダウン症であればダウン症を長所に変える、重度の知的障害と診断されている子は、この重度

の知的障害というこの子の個性をどれだけ長所に変えるか。障がいはいあかんねん、隠さなあかんねん、治さなあかんねんと思っているから、その子がその子らしく生きられないわけで、じゃ、障がいを長所に変える、このための手段。大空では、私たちは1個しか見つけられませんでした。きっとね、いっぱいあると思います。でも、私たちは1個しか見つけられなかったんですね。それは、その障がいがあると言われる子の、周りの子どもたちをどれだけ育てるかです。周りの子どもたちが力をつければ力をつけるほど、障がいがあると言われる子どもは存分に障がいを前面に出して、自分らしく生きていける。何か、それを、子どもたちが教えてくれたかな。

だから、「先生が何とかしてやらなあかん」って思っている間は、1人でもややこしいのがおったら来んほうがええと思うんですよ。でも、私らよりも子ども同士の関係性をつなぐ。全国学力調査の平均正答率を上げることが学校の目的ではありませんよね。これが目的やと、低学力の子を全部特別支援学級に放り出しているんですよ。試験を受けなくてもいいみたいな。でも、こんなのはほんの一握りの力であって、子どもが安心して地域の学校で学び合っていたら、結果として目に見える学力は勝手に上がるんですね。大空の周りの子どもたちの学力、ひっくり返るぐらい高かったんです。最初はめっちゃ低かったんです。9年目って、全国学力調査の結果、秋田県が1位、B問題なんて秋田県よりも8ポイント上やったんです。ひっくり返るでしょう。それは、私たちが教えていないからです。あっ、笑っていただいたらほっとしましたけど。

子どもたち同士が安心して学んでいるから、わかれへんって言えるんですよ。大空に帰ってきた先生が、カルチャーショックになって、「わからなくなりました」。何がって聞いたら、「わかれへんって言う子をつくったらあかんって、今までわからせようとしてきたけど、大空に来たら、子どもが何でわかれへんって言わんねん、わかれへんって言える子どもを育てるのがあんたの仕事やろうって言われて、私はどうしていいかわかりません」って、大体この辺でみんな悩み始めるんですけどね。でも、わかれへん、おお、わかれへんのんか、教えてやるわ、あっ、あかん、俺もわかれへんわ、いや、もう一回教えてよ、何とかかんとかって、わかれへんというつながりが、見える学力も高めるんですね。

だから、安心して学べる居場所をつくる、そのためにはみんなの学校って、必要やったらすぐできる。教育委員会や学校に求めることではないからです。地域のものですから、地域住民が学校や先生を見ないで、今困っている子は誰や、一番困っている子の横に透明人間のようにそっといる。そうしたら、子どもがひとりぼっちにならない。ひとりぼっちになれへんかったら死にません。どれだけ手厚くしていても、ひとりぼっちになるから自分をなくします。やっぱり、子どもは絶対自ら死なしたらあかんわけじゃないですか。大人に必要な

のは、ひとりぼっちの子どもをつくらない。

やっぱり、見えるところはね、放っておっても見えるんです。大人が見なあかんのは、見えへんところなんですよ。例えば自分がね、暗いところにいるって想像してください。暗い、真っ暗な中にいたら、見たなかっても明るいところって勝手に見えるでしょう。でも、自分が明るいところにいるたら、どれだけ首を回していても暗いところなんて見えへんでしょう、真っ暗やから。でも、いつも暗いところはどこにあるのやろうなって思っているとね、暗いところを見ようとする自分になるんですよ。子どもって、見えているところはいいんです。見えていないところをどうやってのぞこうかなって、こんな大人に子どもは絶対、「なあなあ」って。困ったら、斜めの関係で、地域のおっちゃん、おばちゃんなんてめっちゃ泣いて、それがみんなの学校。

いやん。(フロアから笑い)

:

司会(石田):ありがとうございました。

木村:

済みません。

:

司会(石田):ご質問いただいた方はお一人でしたけれども、多分、お答えは30人ぐらいに対するお答えになっていたと思います。どうもありがとうございました。

木村:

ありがとうございました。(拍手)

:

どうかもう一度大きな拍手を。(拍手)

(反訳終了)

■ 2017年度人間関係研究センター事業報告

(2017年4月～2018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)
畑山知子	(体育教育センター准教授)
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	(短期大学部英語科准教授)
楠本和彦	(人文学部心理人間学科教授)
森泉 哲	(国際教養学部国際教養学科教授)
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	(教職センター教授)

[公開講座担当者及び外部講師]

グラバア俊子	(南山大学名誉教授)
中川貴嗣	(臨床心理士)
須藤 文	(久留米大学・京都光華女子大学非常勤講師)
関田一彦	(創価大学教育学部教授)

[事務局]

藤田嘉子 牧野麻利子 杉原美智子

II. 活動報告

①人間関係研究センター定期研究会

〈第1回〉

日 時：2017年7月27日（木）17：00～

場 所：南山大学 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

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：人間関係に関するルール法則の追加・変更・整理

〈第2回〉

日 時：2017年10月4日（水）15：30～

場 所：南山大学 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：2017年12月5日（火）18：30～

場 所：南山大学 D棟

発表者：伊東留美氏（南山大学短期大学部准教授）

題 目：センターのミッションを考える（ワークショップ）

〈第4回〉

日 時：2018年2月21日（水）15：00～

場 所：南山大学 D棟

発表者：小田理一郎氏（有限会社チェンジ・エージェント 代表取締役社長兼CEO）

江口 潤 氏（有限会社チェンジ・エージェント 組織開発ファシリテーター）

題 目：組織開発のためのシステム思考（実践編）

②人間関係研究センター公開講演会

〈第1回〉

日 時：2017年12月16日（土）10：00～映画「みんなの学校」上映会
13：00～公開講演会

場 所：南山大学 D棟

講 師：木村 泰子さん（元大空小学校校長）

題 目：“みんながつくるみんなの学校”

—すべての子どもの居場所を地域の学校に—

参加者：212名

〈第2回〉

日 時：2018年2月21日（水）10：00～14：50

場 所：南山大学 D棟

講 師：小田理一郎氏（有限会社チェンジ・エージェント 代表取締役社長兼CEO）

江口 潤 氏（有限会社チェンジ・エージェント 組織開発ファシリテーター）

題 目：組織開発のためのシステム思考（基礎編）

参加者：62名

③人間関係研究センター公開講座

【コア講座】

第104回人間関係講座（グループ）【春】

開講期間：2017年6月3日（土）10：00～18：00
2017年6月4日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：36名

担当者：池田 満、土屋耕治

第105回人間関係講座（グループ）【秋】

開講期間：2017年9月9日（土）10：00～18：00

2017年9月10日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：38名

担 当 者：中尾陽子、森泉 哲

第106回人間関係講座（コミュニケーション）【春】

開講期間：2017年6月10日（土）10：00～18：00

2017年6月11日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：26名

担 当 者：楠本和彦、森泉 哲

第107回人間関係講座（コミュニケーション）【秋】

開講期間：2017年11月4日（土）10：00～18：00

2017年11月5日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：24名

担 当 者：中尾陽子、伊東留美

体験学習ファシリテーション〈ベーシック〉

開講期間：2017年7月1日（土）10：00～18：00

2017年7月2日（日）10：00～18：00

2017年7月15日（土）10：00～18：00

2017年7月16日（日）9：00～18：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：17名

担 当 者：中村和彦

トレーナー・トレーニング

開講期間：2017年8月29日（火）～9月2日（土） 4泊5日
場 所：伊勢志摩ロイヤルホテル
参 加 者：7名
担 当 者：中村和彦、楠本和彦

Tグループ【人間関係トレーニング】

開講期間：2018年3月8日（木）～3月13日（火） 5泊6日
フォローアップ 2018年7月8日（日） 南山大学 D棟
場 所：（財）KEEP協会・清泉寮
参 加 者：18名
担 当 者：楠本和彦、中村和彦、植平 修、文珠紀久野

【関連講座】

ボディワーク・セミナー

開講期間：2017年8月19日（土）10：00～17：00
2017年8月20日（日）10：00～17：00
2017年9月2日（土）10：00～17：00
2017年9月3日（日）10：00～17：00
場 所：南山大学 D棟
参 加 者：24名
担 当 者：グラバア俊子、畑山知子
(ゲスト：シン・インテグレーション プラクティショナー)

解決焦点化アプローチ入門

開講期間：2017年8月6日（日）10：00～17：00
場 所：南山大学 D棟
参 加 者：19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：2017年8月26日（土）10：00～16：00

2017年8月27日（日）10：00～16：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：31名

担 当 者：石田裕久、須藤 文

協同学習ワークショップ〈アドバンス〉

開講期間：2017年11月11日（土）10：00～16：00

2017年11月12日（日）10：00～16：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：18名

担 当 者：石田裕久、関田一彦

■社会人公開講座／参加者統計（2017年度）

講座名	場所	担当者	期間	時間	曜日	参加者数	性別		居住地		年代				無回答	
							男性	女性	市内	市外	20代	30代	40代	50代以上		
前年度までの総計						7,997	2,539	5,458	4,921	3,076	4,921	1,836	2,123	2,442	1,390	206
第104回人間関係講座 （グループ）	南山大学	池田・土屋	2017/6/3、6/4	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	36	14	22	6	30	7	12	11	6	0	0
第105回人間関係講座 （グループ）	南山大学	森泉・中尾	2017/9/9、9/10	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	38	19	19	9	29	4	10	13	11	0	0
第106回人間関係講座 （コミュニケーション）	南山大学	楠本・森泉	2017/6/10、6/11	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	26	13	13	7	19	5	8	7	6	0	0
第107回人間関係講座 （コミュニケーション）	南山大学	中尾・伊東	2017/11/4、11/5	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	24	11	13	7	17	1	4	11	8	0	0
体験学習ファンクション （ベアシック）	南山大学	中村	2017/7/1、2、15、 16	10:00～18:00 9:00～18:00	土日	17	13	4	1	16	0	4	4	9	0	0
トレーナー・トレーニング	伊勢志摩ロイヤルホテル	中村・楠本	2017/8/29～9/2	4泊5日		7	4	3	2	5	0	3	2	2	0	0
Tグループ	清泉寮	楠本・中村 文珠・植平	2018/3/8～3/13	5泊6日		18	8	10	1	17	1	1	5	11	0	0
ボディワーク・セミナー	南山大学	グラビア・ 畑山	2017/8/19、20、 9/2、3	10:00～17:00	土日	24	4	20	7	17	1	3	6	14	0	0
解決焦点化アプローチ 入門	南山大学	宇田・中川	2017/8/6	10:00～17:00	日	19	4	15	7	12	2	4	4	9	0	0
協同学習ワークショップ （ベアシック）	南山大学	石田・須藤	2017/8/26、8/27	10:00～16:00	土日	31	12	19	8	23	3	6	10	12	0	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	2017/11/11、11/12	10:00～16:00	土日	18	4	14	1	17	2	3	5	8	0	0
2017年度合計						258	106	152	56	202	26	58	78	96	0	0
総計						8,255	2,645	5,610	3,132	5,123	1,862	2,181	2,520	1,486	206	206

※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）。

2015～2017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
2015年度	
豊明市大学市民講座 南山大学市民講座	豊明市生涯学習課
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 組織診断	人間関係研究会 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
2016年度	
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
企業内「組織開発（OD）推進者」養成コース	関西生産性本部
組織開発論	慶應丸の内シティキャンパス
組織開発基礎講座	OD Network Japan
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」	こころとからだの元気プラザ
人事研究会「人事の役割に組織開発は必要か」	コベルコ・キャリア・ディベロップメント
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」	日本能率協会コンサルティング
2017年度	
組織開発論－その理論と実践－	慶應丸の内シティキャンパス
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
セミナー「組織開発×働き方改革」	OD Network Japan中部分科会
管理職メンタルヘルス対策推進研修会	愛知県教育委員会
FD推進ワークショップ（新任専任教員向け）	私立大学連盟
JIEL第1回ラボラトリー教育カンファレンス	一般社団法人 日本体験学習研究所（JIEL）
子育て支援グループ	南山大学附属小学校

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、原則として未公開のものとする。
10. 社会通念としての倫理に抵触するような内容、表現を含むものは、これの掲載を認めない。
11. 本誌に掲載された論文等の著作権は、本センターに帰属する。
12. この規程の改正は、センター会議の議を経て行う。

附則

この規程は、2009年10月14日から施行する。

附則

この規程の改正は、2015年4月1日から施行する。

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 楠本和彦・石田裕久・坂中正義・土屋耕治

表紙デザイン 濱本博司

人間関係研究 第17号
2018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)