

人間関係研究 vol.7(2008)

巻頭言

現場を改善する研究をめざして……………津村俊充

特集「アクションリサーチ」

アクションリサーチとは? ……………中村和彦…(1)

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—

……………津村俊充・中村和彦・石田裕久・浦上昌則・楠本和彦・中尾陽子・川浦佐知子・大塚弥生…()

……………津村俊充…()

Article

「働きがい」と「あきらめ」 ……………浦上昌則…()

「出会い」喪失の時代と子ども・若者の変容

—現代社会と対人関係能力(1) ……………石田裕久…()

実習集

実習「援助的コミュニケーションの2つのタイプ」 ……………楠本和彦・中村和彦・中野 清…()

実習「閉ざされた村」 ……………楠本和彦・丹羽牧代…()

実習「グループ・エントランス」 ……………大塚弥生…()

実習「 」 ……………グラバア俊子…()

公開講演会

教育におけるスピリチュアリティ

—自我を育てる・自我から離れる— ……………西平 直・大下大圓…()

グループダイナミクス研究の実践的展開

—人間関係を基盤とした自己実現をめざして— ……………D.W.ジョンソン・R.T.ジョンソン…()

事業報告 ……………()

The Journal of Human Relations vol.7(2008)

CommentaryToshimitsu TSUMURA

Special Issue : Action Research

What is Action Research?Kazuhiko NAKAMURA···(1)

Toward Building Human Relations in Elementary Schools and Junior High Schools:

An Action Research using Experiential Learning by Laboratory Method.

.....Toshimitsu TSUMURA & Kazuhiko NAKAMURA & Hirohisa ISHIDA···()

& Masanori URAKAMI & Kazuhiko KUSUMOTO & Yoko NAKAO

& Sachiko KAWAURA & Yayoi OTSUKA

.....Toshimitsu TSUMURA···()

Articles

The Study of “Hataraki-gai”Masanori URAKAMI···()

Children and Youth of the No-Encounter Generation.

–IT Revolution and its Social Impacts (1) –Hirohisa ISHIDA···()

Exercises

.....Kazuhiko KUSUMOTO & Kazuhiko NAKAMURA & Kiyoshi NAKANO···()

.....Kazuhiko KUSUMOTO & Makiyo NIWA···()

“A Entrance to the Group”Yayoi Otsuka···()

.....Toshiko Glover···()

Lectures

The Spirituality in Education: Raising Ego and Leaving Ego.

.....Tadashi NISHIHIRA & Daien OSHITA···()

The Practical Development in the Study of Group Dynamics:

Toward Self-Actualization based Human Relations.

.....D.W. Johnson & R.T. Johnson···()

Report()

■ 特集「アクションリサーチ」

アクションリサーチとは何か？

中村和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

I. はじめに

「アクションリサーチ¹」を体系づけて提唱したのはKurt Lewinである(Lewin, 1946)。彼は「よい理論ほど役に立つものはない(There is nothing so practical as a good theory.)」という著名な言葉を残しているように、実際の社会の諸問題に適用できるような研究と実践を志向していた。そして、彼がアクションリサーチの一つとして取り組んだのが、グループ・ダイナミクス研究の視点から人種差別の問題にアプローチすることをめざした、コネチカット州で1946年に実施されたワークショップであった(Marrow, 1969)。そのワークショップを契機として誕生したのが、現在も当センターが実施しているTグループ(ラボラトリー方式の体験学習)である。つまり、アクションリサーチとラボラトリー方式の体験学習を歴史的に遡ると、どちらもLewinから始まっている。加えて、ラボラトリー方式の体験学習の流れを受けて1960年代から発展してきた組織開発(OD: organization development)もアクションリサーチのモデルがベースとなっている(中村, 2007)。

近年、グループ・ダイナミクスの分野や教育現場での実践研究、国際開発などにおいてアクションリサーチが注目されている(大野木, 1997; 横溝, 2000; 佐藤他, 2004; 佐野, 2005; 秋田, 2005; やまだ他, 2006; 矢守, 2007; 内山, 2007; 草郷, 2007)。本稿では、アクションリサーチの特徴と歴史を概観し、包括的な定義を行うとともに、アクションリサーチの分類や方法論について考察を行う。

¹ 日本では「アクションリサーチ」と「アクション・リサーチ」の両方の表記が用いられている。本稿では、グループ・ダイナミクス研究で使用されることが多い「アクションリサーチ」の表記を用いた。

II. アクションリサーチとは？

アクションリサーチは、現実の問題を解決することをめざした、または、目標となる望ましい状態に向けて変革していくことをめざした実践と研究を行っていくものである。アクションリサーチを「実践研究」と訳されることがあるが、秋田・市川（2001）が指摘しているように、「アクションリサーチ」＝「実践研究」ではない。たとえば、大学生がゼミでどのような話し合いを行っているか、という大学生の「実践」について調査をするが、そのゼミの話し合いがより活発になることをめざした介入や働きかけをしない研究は、実践研究であっても、アクションリサーチではない。では、フィールド（現場）で行われる、変革をめざした研究とそうでない研究とではどのような違いがあるのだろうか？

(1) 実践研究におけるアクションリサーチの特徴

Coghlan & Brannick（2005）はresearch about actionとresearch in actionを区別している。同様に秋田・市川（2001）は、実践研究を「実践についての研究」と「実践を通しての研究」に分けている。前者の「実践についての研究」とは、研究者がフィールド（現場）に出向き、フィールドにいる人々を対象に行われる調査研究である。たとえば、中学校に出向き、教室での生徒同士の関わりを調査し、現代の中学生の対人関係について検討するなどがこれに該当する。一方、後者の「実践を通しての研究」とは、「研究者が対象について働きかける関係をもちながら、対象者に対する援助と研究（実践）を同時に行っていく研究」（秋田・市川, 2001, p.154）であり、研究者が対象者に何らかの形で関与していくことになる。たとえば、教室での中学生同士の関係性を改善していくために、研究者がトレーニングを計画・実施し、その効果について検討する研究などが該当する。研究者が対象者に関与しない「実践についての研究」は現場（フィールド）研究ではあるが、アクションリサーチではない。

表1. 実践研究への関わり方

型・名称	研究者と実践の場との関連	研究対象として実践の位置づけ	実例
1 観察調査 ワーク（非関与観察）	フィールド 一時的ストレンジャー 透明人間	実践についての研究	
2 参与観察 ワーク	フィールド 継続的ストレンジャー 異文化者	実践についての研究	
3 アクションリサーチ （コンサルテーション）	実践づくりの間接的支援者 コンサルタント	実践を通しての研究	校（園）内研究、ケースカンファレンス、巡回指導、発達相談
4 アクションリサーチ （カウンセリング、介入 訓練）	特定の問題場面での実践者 カウンセラー、訓練指導者	実践を通しての研究	認知カウンセリング、療育指導
5 アクションリサーチ （実践者による研究）	日常的・継続的な全面的実践者	実践を通しての研究	教師や親自身による実践と研究

秋田・市川（2001）より引用（転載了承済）

秋田・市川（2001）は、研究者の関与スタイルによる実践研究のタイプの違いを表1のように整理している。タイプ1は、研究者はフィールドに身を置すが、フィールドの人々と全く関わらず、自らを「透明人間化」する立場である。タイプ2は、研究者はフィールドの人々と関わりながらも、自分が場に影響することを意識して研究を行う立場で、秋田・市川は典型的な「フィールドワーク」が該当するとしている。タイプ1と2はフィールドの変革をめざした実践ではなく、アクションリサーチとはよべない。

タイプ3～5がアクションリサーチであるとされ、研究者が「実践づくり」に関与していくものである。タイプ3は、研究者はフィールドの人々に直接関わらないが、フィールドの実践者に援助や助言、スーパービジョンを外部専門家として行うものである。津村他（2008）の研究2で行われた、小・中学校の教師がラボラトリー方式の体験学習を生徒に対して実施していく過程を、研究者がサポートしたアクションリサーチがこのタイプに該当する。タイプ4は、フィールドの特定場面に関与していく研究者のあり方で、秋田・市川は教育場面でのカウンセラー、言語や特定技能などの訓練指導者を挙げている。研究者は基本的に外部者であるが、時にフィールドでの実践を行う場合がこれに該当し、組織開発におけるチーム・ビルディングやプロセス・コンサルテーション（Schein, 1999）のようなコンサルティングはこのタイプになる。

タイプ5は実践者が日常生活において実践を通して研究するものであり、実践者（当事者）＝研究者となる。英語教育や日本語教育における、教師が自身自身の教育実践を評価し改善していくアクションリサーチ（佐野, 2005; 横溝, 2000）がこのタイプに該当する。

以上のように、実践研究やフィールド研究におけるアクションリサーチの位置づけについて概観してきた。次に、アクションリサーチがどのように進められるかについて検討していく。

(2) アクションリサーチのサイクル

アクションリサーチを提唱したLewinは、アクションリサーチを「計画－実行－評価」の反復的、螺旋的なサイクルとして考えた（秋田, 2005; 横溝, 2000）。アクションリサーチには反復的なサイクルで継続的に取り組まれることもあるが、一回のサイクルで行われることもある。そこで、渡辺（2000）やCoghlan & Brannick（2005）のサイクルやFreedman（2006）の考え方を参考に、アクションリサーチのシングル・サイクル（一回転のサイクル）を図1-1に、それが反復的なサイクルとして展開されるモデルを図1-2に示した。

以下では、図1-1の各ステップについて記述していく。

0. 文脈と目的：アクションリサーチを始める前に、アクションリサーチに取り組もうとしている人（研究者、当事者）が以下の点について考えるステップである。どのような流れや背景から変革が必要とされているのか、

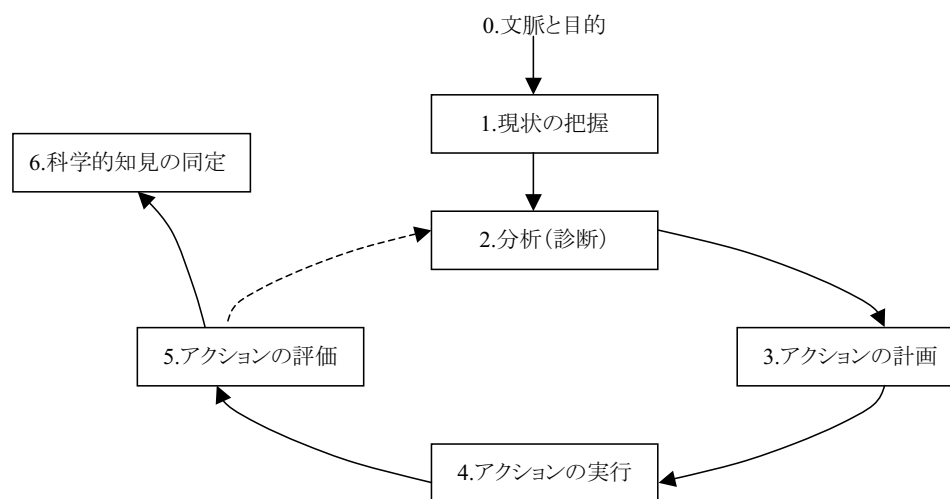


図 1-1. アクションリサーチのサイクル
(渡辺, 2000; Coghlan & Brannick, 2005 を参考に筆者が作成)

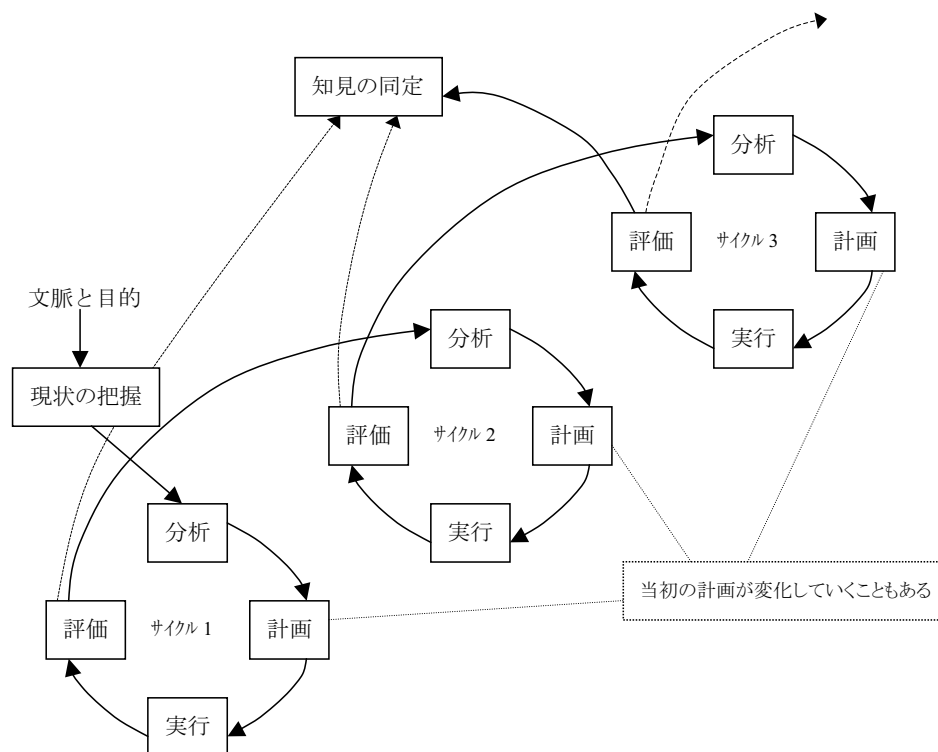


図 1-2. アクションリサーチの反復的サイクル
(Coghlan & Brannick, 2005; 渡辺, 2000, Freedman, 2006 を参考に筆者が作成)

変革に取り組む必要があるのかどうか、アクションリサーチに取り組むことが望ましいのか（アクションリサーチとして取り組まない選択も含めて検討する）、将来像（望ましい状態）はどのようなものか、など。

1. 現状の把握：変革に取り組もうとしているテーマについて、グループ、クラス、組織、コミュニティにおいて実際に起こっている現状を把握するために、調査、インタビュー、観察、資料調査などのデータ収集を行うステップである。
2. 分析（診断）：どのような問題が起こっており、それらを理論的、概念的

に考えるとどのように捉えることができるのか、現状や問題の原因は何であると考えられるか、などについて、前のステップで得られたデータを分析し考察していくステップである。ちなみに、産業界での組織開発におけるアクションリサーチでは「診断 (diagnose)²」という言葉がよく用いられる。

3. アクションの計画：前のステップで分析された結果に基づきながら、望ましい状態に向けて具体的にどのようなアクション（活動・介入・働きかけ）を実施するのがよいかを計画するステップである。なお、図 1-2 に示したように、最初から螺旋状のサイクルを想定して、ステップ 1 のアクションと、それ以降のステップでのアクションが計画されることもある。その場合、ステップ 1 で想定された後続ステップでのアクションの計画は、ステップ 1 の評価の結果で修正される必要がある (Freedman, 2006)。
4. アクションの実行：計画されたアクションが実際に行われるステップである。
5. アクションの評価：アクションを実施した結果、どのような効果や影響があったのか、現状はどのように変化したか（変化しなかったか）などについて調査、インタビュー、観察、資料調査などからデータを収集し評価するステップである。なお、変革目標が達成されなかった場合は、図 1-2 に示したようにサイクル 2 の「分析」で、なぜアクションが効果的でなかったかが考察・診断され、次のサイクルが回されていく。
6. 科学的知見の同定：アクションリサーチの過程を通して得られた知見を考察し、公表していくステップである。たとえば、卒業論文や修士論文に取り組む場合などのように、研究者がアクションリサーチの開始時からこのステップをめざして取り組むこともあれば、実践家がアクションリサーチに取り組む場合などのように、図 1-2 のようにサイクルを繰り返すことを通して最終的に科学的知見として公表される場合もある。

ちなみに、図 1-1 で示したサイクルは、ラボラトリー方式の体験学習で用いられる体験学習の過程モデルである「EIAHE'サイクル」(星野, 2005; 中村, 2004) と類似している。EIAHE'サイクルの「体験」が「アクションの実行」、「指摘」が「アクションの評価」と「現状の把握」、「分析」が「分析 (診断)」

² 「診断」は医者などの専門家によって一方的になされ、問題点や欠陥を指摘するようなイメージがある言葉のため、抵抗を感じる人も多いと思われる。医学ではたとえば、咳があり、喉がはれていて、頭痛がする、という症状がある場合に「風邪」と診断される。これは、様々な具体的な症状について、これまでの医学知見を用いながら分析し考察することを通して、抽象化・概念化して状態や原因を捉えていく作業である。診断がなされなければ治療を行うことができないことと同じで、具体的なデータを分析し、なぜそのような現状が起こっているかを捉えることによってアクションの計画が可能となる。また、専門家によって診断されることもあれば、当事者が協働的にデータ収集と診断を行うこともある。

「仮説化」が「アクションの計画」の各ステップに該当する。EIAHE'サイクルは個人レベルの学習や成長のためのステップである³。個人レベルからグループ、組織、コミュニティまでの何らかのレベルを変革の対象として、データ収集をより客観的に、分析をより理論的に行っていくのがアクションリサーチのサイクルであるといえる。ちなみにCoghlan & Brannick (2005)は、アクションリサーチの「診断」、「計画」、「実行」、「評価」の各ステップで、各自が体験学習サイクルを循環させながら実践していくことの重要性を指摘している。

これまで、実践研究におけるアクションリサーチの特徴と、アクションリサーチのサイクルについて検討してきた。ところで、アクションリサーチにはそれぞれの伝統を持ついくつかのアプローチが含まれている（佐藤他, 2004; Herr & Anderson, 2005）。様々なアプローチを理解していくために、アクションリサーチの歴史を概観し、その上でアクションリサーチの定義を検討していく。

Ⅲ. アクションリサーチの歴史

アクションリサーチを最初に試みたのはLewinではない。横溝 (2000, p.12)は「アクションリサーチの源は1930年代のドイツでの社会変革促進運動及び第2次世界大戦中の軍事作戦の科学的研究等にあると考えられている」と記している。また、Freedman (2006)は、Lewin以前のアクションリサーチ的な動きとして、1933～45年にアメリカのIndian AffairsのコミッショナーであったJohn Collierが、社会変革をめざす研究について研究者がコミュニティ住民と協働することの重要性を主張したことを挙げている。佐藤他 (2004)は、CollierはLewinとともに調査研究を行い、それがアクションリサーチの用語の始まりであるとしている。

Lewin以前にアクションリサーチに関する源があったとしても、アクションリサーチという言葉の提唱し、発展に寄与したのは紛れもなくLewinである (Schwalbach, 2003; 秋田, 2005)。Lewin (1946)は、アクションリサーチを社会経営管理 (social management) または社会工学 (social engineering) の研究として特徴づけられるとした。「工学」とは「基礎科学を工業生産に応用して生産力を向上させるための応用的科学技術の総称 (広辞苑, 2008)」であり、基礎科学に対して現場で実用的な手法や技術を明らかにしようとする応用的な学問である。また「社会工学」とは、「社会科学の知識に基づき、種々の社会問題を工学的手法によって解決することを目指す学問 (広辞苑, 2008)」とされている。つまり、Lewinのアクションリサーチは、純粋科学 (基礎研究) としての知見ではなく、実際の社会で応用できる実践的な知見を志向していた。しかし、Lewinは社会工学が純粋科学の科学性に比べて低級なものではないと

³ 体験学習のEIAHE'サイクルの源は、初期のラボラトリー方式の体験学習で用いられたLewin派の体験学習のサイクルである (中村, 2004)。

し、社会工学の発展のためには多方面の分野における基礎研究の融合が必要であると考えていた（三隅, 1975）。秋田（2005）は、Lewinのアクションリサーチの特徴として、①多数の事例の平均ではなく、単一事例の場の力学を分析していく事例研究を志向したこと、②反復的、螺旋的に「計画－実行－評価」のステップを踏み、その変化を記録していくこと、③当事者の主体的参加を促すこと、を挙げている。

さらにLewinは「実践（action）－研究（research）－訓練（training）」の3つの柱を強調し、それらが相互に作用するとした（大野木, 1997）。彼は、グループのお互いの関係を処理するスキルを改善していくために、ワークショップが強力な道具であると考えていた（レヴィン, 1954, p.280）。人種に関わる少数者の問題にアプローチするために、アクションリサーチとして1946年に実施されたコネチカット州でのワークショップが、翌年のTグループ誕生につながっていった。

Lewinのアクションリサーチの考え方を最も早く吸収したのがコロンビア大学のTeachers' Collegeであり、学部長（dean）のStephen Coreyが積極的にアクションリサーチを取り入れた（Schwalbach, 2003）。Coreyは1960年代頃までアクションリサーチの応用を試みたとされている（横溝, 2000; 秋田, 2005）。それと並行して1950年代以降、教師によるアクションリサーチが科学の方法として厳密でないと批判されるとともに、より広範で科学的な研究にファンドが与えられたことによって、アメリカにおけるアクションリサーチは衰退していったとSchwalbachは述べている。

その後アクションリサーチは、異なる分野においてそれぞれの形で発展していった。アクションリサーチがその後どのように発展し、どのように特徴づけられていったかについて、主な分野となった産業界（組織開発）、教育研究、コミュニティ開発について検討していく。

(1) 産業界において

産業界において、アクションリサーチは組織開発（organization development; OD）のベースになっていった。組織開発とは、行動科学の知見や手法を用いて、組織の効果を高めるために組織の諸次元に対して働きかけていく実践である（中村, 2007）。組織開発の源はTグループであり、それが1960年代から組織内のチーム・ビルディングに応用されていった。グループ・ダイナミクス研究を応用したグループの変革のための考え方、つまりLewinの思想は組織開発を発展させていったNTL Institute⁴のメンバーに受け継がれていった。

また、組織開発のベースとなったサーベイ・フィードバック（survey-feedback）の流れや、イギリスのタヴィストック研究所（Tavistock Institute）の流れからも、アクションリサーチが組織開発の手法に取り込まれていった。サーベイ・フィードバックはミシガン大学Survey Research Centerにおいて

Likertを中心に1940年代後半から発展してきた方法である。組織のメンバーに対して調査を実施し、その調査結果を組織のメンバーにフィードバックを行うことによって、組織の変革を推進するという方法であった。また、Lewinと交流があったタヴィストック研究所のEric TristやFred Emeryは、アクションリサーチを応用して「社会・技術的アプローチ (sociotechnical approach)」を発展させていった (Freedman, 2006)。このアプローチは、人の関係性や動機づけなどの社会的システムと、仕事の技術的システムとの同時最適解をめざして、労働者による自律的な運営などを実施し、その結果を評価していくものである。

組織開発の変革の取り組みは、一般的には以下の手順で行われることが多い (Freedman, 2006; Tschudy, 2006)。まず、コンサルタントがクライアントに会い、変革の目標や大まかな流れについて合意する (「エントリーと合意」)。次に、組織の現状を把握するための「データ収集」がインタビューまたは質問紙によって行われ、次に「データの分析」がなされ、その分析結果がクライアントに「フィードバック」される。さらに、クライアントが主体になりながら、クライアントとコンサルタントが協働的に「アクション計画」(変革をめざした実践の計画)に取り組み、実際に「アクション実施」が行われる。さらに、アクションによる効果や影響について「評価」が行われる。変革目標が達成されれば「終結」に、変革目標が達成できていなければ、さらにこのサイクルが繰り返されていくことになる。

組織開発におけるアクションリサーチでは、コンサルタント (外部専門家) がクライアントである組織内メンバー (当事者) とともに変革に取り組んでいく。つまり、組織開発におけるアクションリサーチでは、コンサルタントは外部者であり、表1でいうタイプ3またはタイプ4である。しかし、実際には組織内メンバーがchange agent⁵となって変革に取り組むことが重要であり、当事者が主体的に変革に取り組むタイプ5 (当事者=研究者) に移行していく必要がある。

ちなみに、Coghlan & Brannick (2005) は、Lippitt (1979) が指摘した組織

⁴ Tグループを実施するために1947年に設立された組織。設立時はNational Training Laboratory for Group Developmentという名称で、ラボラトリー方式の体験学習の研究と実践を目的に設立された。後にNTL Institute for Applied Behavioral Scienceに名称が変更されている。現在はメンバー数約400名のNPO組織であり、Tグループを用いたラボラトリー・トレーニングの他、組織開発、リーダーシップ、多様性トレーニングなどを実施し、機関誌The Journal of Applied Behavioral Scienceを発行している。組織開発 (OD) の基礎はR.Lippitt, R.Beckhard, E.Schein, C.Argyris, H.Shepard, W.BurkeなどのNTLメンバーによって築かれた。

⁵ change agentの思想はTグループ (ラボラトリー・トレーニング) の初期のトレーナーが大切にしていた考え方であり、現在でもNTL Instituteや南山大学人間関係研究センターで重視されている発想である。トレーニングの参加者が日常に戻り、日常生活のなかで関わる人々との間で効果的な援助関係を形成することを通して、民主的でヒューマニスティックな、そして問題解決が実践できるグループ・組織・コミュニティ・社会に変化していく、という願いが込められた言葉である。

開発におけるアクションリサーチの3種類の意味について紹介している。第一のタイプは「診断的リサーチ (diagnostic research)」であり、研究者はデータを収集し、何らかのアクションをしようとしている組織のメンバーにそのデータを提供する、というものである。Lippittはこのタイプはアクションリサーチとして構成されていないと考えた。第二のタイプは、研究者がデータ収集を行い、組織のメンバーが取り組もうとするアクションにより形で影響するように、データから得られた知見をフィードバックするものである。第三のタイプは、その組織システムの対象者がデータ収集を行い、自らデータを用いて事実をふりかえり、アクションを行っていくというものである。この場合、対象者（研究される者）と研究者は協働的に取り組むことになり、Lippittはこのタイプが最も純粋なアクションリサーチであると考えた。つまり、第三のタイプでは、矢守（2007）が指摘した「対象者／研究者」の転換が生じており、これは当事者である組織のメンバーが主体的に変革に取り組む change agent になっていく過程である。

(2) 教育において

教育の分野においてアクションリサーチが発展したのは、1960年代後半から70年代にイギリスで展開された「ヒューマニスティック・カリキュラムプロジェクト」であった（秋田, 2005; 横溝, 2000; Elliott, 1991）。秋田によると、1960年代のイギリスでは行政によるトップダウンのカリキュラム改革が行われ、その動きの反動として、「教師主導のカリキュラム改革を支える理論として、アクションリサーチが実施された」（p.169）と紹介されている。プロジェクトの中心的役割を果たした John Elliott は1976年に CARN（Classroom Action Research Network）を設立し、アクションリサーチに取り組む教師同士のネットワーク作りにも貢献した（横溝, 2000）。

秋田はイギリスにおけるヒューマニスティック・カリキュラムプロジェクトの運動について、以下のようにまとめている（p.169）。教師は授業とカリキュラム開発を分離して捉えるのではなく、連続するものとして授業を通してのカリキュラム開発を行い、「授業改善－カリキュラム開発－教師の専門性の発達－学校改革」をつなぐ教育研究法としてアクションリサーチが発展していった。カリキュラムが改善されていく過程で、教師が各個人で研究を行うのではなく、教師同士が議論し、学校全体（あるいは大学の研究者と学校や教師）が協働しながらカリキュラムや授業が改善されていった。すなわち、イギリスにおけるヒューマニスティック・カリキュラムプロジェクトでは、実践者である教師自身が、教師同士、学校全体、大学の研究者と学校や教師との協働を通して、授業やカリキュラム、学校自体の改善に取り組んでいくアクションリサーチが育まれてきた。

語学教育の分野では、授業改善として教師個人が取り組むアクションリサー

チも多い。たとえば佐野（2005）は、自身の立場として、教師が自分の授業を改善し、指導力の向上を目指すアプローチであることを明示している。つまり、教育におけるアクションリサーチには、授業改善と教師の成長をめざした、教師の個人レベルでのミクロなアクションリサーチと、カリキュラム開発や学校改善などのマクロなレベルの変革をめざしたアクションリサーチが存在している。教師の個人レベルでのアクションリサーチでは、教師は当事者であり研究者でもあり、表1におけるタイプ5に該当する。また、変革の対象となるのは教師自身とクラスである。一方、カリキュラム開発や学校改善をめざしたアクションリサーチでは、教師間、学校内、教師と大学研究者との協働によって実践と研究がなされるため、表1におけるタイプ3、4、5が含まれてくる。また変革目標としては、クラスのみでなく、最終的に学校というシステムのレベルも対象になってくる。

いずれにしても、教育におけるアクションリサーチは、教師自身の当事者としての内発的動機づけから推進されていくと思われる。外から与えられた、枠にはまった授業実践やカリキュラム運営に対して、その枠から教師が抜け出し、より創造的、生成的、内省的な実践と評価に取り組むという、「省察的实践家」(Schön, 1983) としてのアクションリサーチである。

(3) コミュニティ開発において

コミュニティ開発におけるアクションリサーチは、コミュニティの住民が参加型 (participatory) で活動や調査に関与していく実践を通して発展してきた。この思想のベースとなった一人はPaulo Freireである (Herr & Anderson, 2005)。

Freireはブラジル人の教育学者で、1940～60年代のブラジルでの非識字者層に対する成人識字教育と生活改善支援を実践した。著書「被抑圧者の教育学 (“Pedagogy of the Oppressed”)(Freire, 1970) では、知識を教える「銀行型教育」ではなく、人々が現状を変革していくために対話を通して学習していく「課題提起型教育」が重要であるとし、それを「解放の道具」とよんだ。1960年代半ばにチリに亡命し、1970年代にかけてチリで研究を行った。Freireとチリの識字教育者たちは、コミュニティのメンバーが識字能力を高めていくための支援と並行して、社会を批判し社会を変えていく実践を協働で行うことを支援した (Herr & Anderson, 2005)。この活動や、1970年代前半のタンザニアにおけるBudd Hallの実践 (Hall, 1975) が、参加的研究 (「参与研究」とも訳される; participatory research: PR) につながっていき、1970年代以降の南アメリカや発展途上国で実践されていった。この流れの特徴は、マクロなレベルの社会的な要因を視野に入れ、社会変革をめざしてコミュニティのメンバーと研究者が協働し、対話を通しての発見と意識化が重視されることである。Brown & Tandon (1983) によると、Lewinによる伝統的なアクションリサーチが個人やグループを対象としたのに対して、PRは社会のシステムを対象として、抑圧

された状態からの解放を志向したと指摘している。

なお、1990年代以降に名前が一般化した、「参加型アクションリサーチ (participatory action research: PAR)」とよばれる名称がある。1970年代にコロンビアの社会学者Fals Bordaがアクションリサーチをベースとした実践を行っており、このコロンビアのグループとPRの研究者が集まった世界で最初のシンポジウムが1977年にコロンビアCartagenaにおいて開催された(藤村, 2005; Herr & Anderson, 2005)。そして、この大会のコーディネーターであったFals BordaがPARという名称を用いるようになった。一方PRのグループは、同年にToronto近郊にて行われたPRの世界大会で、PRという用語を統一して用いていくことを確認した(藤村, 2005)。その後、Fals BordaがPARを公に用い、また佐藤(2005)によれば、PRを支援してきたICAE (International Council of Adult Education)も1990年代初頭から、PRからPARに用語を修正したとのことである。現在では、日本の国際開発実践家の多くはPARという名称を用いている一方、教育学や開発学の研究者がPRという名称を用いることが多いと思われる。

PRとPARという二つの用語について、Fals Borda(1992)はPARとPRをほぼ同義語と捉えている(岡田他, 2000)。加えて、Fals Borda(2006)はParticipatory (Action) Research [P(A)R]という表記を行い、PARとPRの表記は置き換えが可能(“interchangeable”)とした。PRは従来の科学的研究法とは異なる研究法として命名され、PARはアクションリサーチをベースとしたコミュニティ開発の展開として名付けられたという歴史的な違いはあるが、双方とも社会やコミュニティの変革をめざした実践と研究が同時に行われるアプローチであるなど共通点が多いと考えられる。

コミュニティ開発の分野で並行して発展してきたのが、コミュニティの問題や実践の効果を当事者が評価するという「参加型評価 (participatory evaluation)」のアプローチである。草郷(2007)はこのアプローチを「実践プロセス評価手法 (process-oriented practical evaluation)」として、実用重視の事業評価 (utilization-focused evaluation: UFE; Patton, 1997) やエンパワーメント評価 (empowerment evaluation; Fetterman, 2001) などを紹介している。

また、国際協力の分野では、外部者が主導する開発から、住民による問題の把握と改善をめざす参加型開発が発展した。その代表的なアプローチが、Robert ChambersによるPRA (参加型農村調査法: participatory rural appraisal; Chambers, 1983) や、その後彼が好んで用いるようになった言葉であるPLA (主体的参加による学習と行動: participatory learning and action; Chambers, 1997) である。

評価については、アクションリサーチのどの過程で何を評価しているのか、という観点で整理する必要がある。社会やコミュニティにおける生活実態の把握 (問題の明確化) をめざした評価に該当するのがPRAであり、アクション

(実践) の効果に関する評価がエンパワメント評価である。また、アクションの効果の評価し、それが現状把握となり、次の改善に役立てていくのがUFEであると位置づけることができる。

コミュニティ開発の分野で発展してきたアクションリサーチは、社会変革をめざし、そのベースには抑圧された人々を解放すること、すなわち、エンパワメントの価値観が存在している。また、エンパワメントのためのアプローチとして、当事者の参加や対話が重視されている。開発を援助する外部専門家はファシリテーターとなり、住民と直接対話を行う。外部専門家がミーティングやワークショップ、トレーニングにおいて住民と関わる場合は、表1におけるタイプ4に該当するが、国際協力の場合はそのコミュニティに住み、地域密着で援助を行うことがあり、その場合は表1のタイプ5に近づくと考えられる。

IV. アクションリサーチの定義とタイプ

(1) アクションリサーチの定義

アクションリサーチに関する諸定義を表2に示した。全ての定義で共通していることは、現実には起こっている事象についての改善、問題の解決、変化などの変革(change)を志向していることである。しかし、他のいくつかの点で定義間の差異がみられる。

たとえば、研究者と当事者の協働についてである。横溝(2000)の教育における授業改善の定義では、当事者と研究者が同一人物となる。これは、教師自身のなかに、当事者としての自分と研究者としての自分が自己内で協働する、と解釈することが可能である。また、組織開発においてコンサルタントが当事者と協働する場合、コンサルタントは実践家であり、職業としての研究者ではないため、この場合は「研究者と当事者の協働」という定義に当てはまらなくなる。しかし、研究者が行うものが研究であり、実践家であるコンサルタントは研究を行わないのであろうか。これは、研究とは何か、という問題に行き着く。

広辞苑(2008)によれば、研究とは「よく調べ考えて真理をきわめること」とされている。つまり、学会発表を行う、論文を書く、という研究活動のみが研究ではない。コンサルタントが、自分自身の介入の効果が本当にあったかどうかを調べることも、真理を追究することになる。そして、ある介入に効果があるという事例が増えれば、新しい理論や手法として研究発表をすることが可能になる。組織開発のなかで培われてきた手法のほとんどがこのアプローチによって蓄積されてきた。つまり、研究には、初めから新たな科学的知見を生成するために計画的に行われる実証的アプローチと、1つ1つの試みを真に評価しながら、その事例を積み重ねることによって後に新たな知見として公表するアプローチが存在していると考えられる。いずれにしても、変革のためのアクションを試みる前に、①現状として起こっていることがらの真理にできる限り

表 2. アクションリサーチの諸定義

-
- ・古畑（1994, p.3）「現実の社会現象や問題を、ある目的に方向づけたり変革を試みたりするために、研究・実践・訓練の過程を相互補足的、相互循環的に体系づけた研究法」
 - ・三隅（1975, p.37）「実践問題を、行動科学の概念と方法を適用することによって解決せんとする研究である」
 - ・杉万（2006, p.551）「研究者と当事者の共同実践として展開され・・・（中略）・・・研究者が、ある集合体や社会のベターメント（改善、改革）に直結した研究活動を、自覚的に行っている場合」
 - ・矢守（2007, p.179）「アクションリサーチは、2つの重要な性質を持つ。第一に、目標とする社会的状態の実現に向けた変化を志向した工学的な研究であり、価値観を反映した研究である。第二に、この意味での目標を共有した当事者と研究者による共同実践的な研究である。よって、アクションリサーチは、研究「方法」のひとつと言うより、研究に望む「態度」だと言える」
 - ・渡辺（2000, p.111）「集団・組織・社会などで生じている問題を緊急に解決するとともに、その問題が生じている社会システムについての科学的な知見を得ることを目的に、実務家と研究者が共同で行う実践的研究」
 - ・横溝（2000, p.17）「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」
 - ・Reason & Bradbury（2001, p.1-2）「価値ある人間的目的の探求における実践的な知の発展に関心を向けた参加的、民主的プロセスであり、それはこの歴史的瞬間に現れつつある参加的な世界観に基礎をおくものである。アクションリサーチは、他者とともに参加することのなかで、さらには、人びとを圧迫している諸問題の実践的な解決の追求のなかで、さらに一般化するならば個人および彼らのコミュニティの向上の追及のなかで、行為と省察、理論と実践とを統合しようとするものである」（佐藤他, 2004, p.323 による訳）
 - ・草郷（2007, p.251）「組織あるいはコミュニティの当事者（実践者）自身によって提起された問題を扱い、その問題に対して、研究者が当事者ととも協働で問題解決の方法を具体的に検討し、解決策を実施し、その検証をおこない、実践活動内容の修正をおこなうという一連のプロセスを継続的におこなうような調査研究活動を意味する」
-

近づくようにデータ収集を行うこと、②最も効果的なアクションを、主観からではなく行動科学の知見（過去に実証されている事柄）から導き出しながら計画すること、③アクションの効果・影響について、できる限り真理に近づくように調査し評価すること、という真に起こっていることを探求する態度が必要とされる。

以上の観点から、本稿ではアクションリサーチを以下のように定義する。

社会のあるシステムにおいて現実に起こっていることに対して、目標とする状態の実現に向けての変革を志向した活動が行われるとともに、それらの活動、現状の把握や活動の影響の調査、行動科学の知見の応用や生成、を相互に関連させていく実践過程を通しての研究である。その過程においては、参加による民主的な価値観がベースとなることが多く、変革に向けて、研究者と当事者や当事者同士による協働的な実践が、時に、当事者自身が必要になって実践が展開される。

「社会のあるシステム」とは、システム理論でいう「個人」「対人関係」「グループ」「グループ間」「組織」「コミュニティ」「社会」というシステムのレベ

ルを指している。また、杉万（2006）がアクションリサーチはaction researchではなくresearch in actionであると指摘し、Coghlan & Brannick（2005）もアクションリサーチはresearch in actionであってresearch about actionではないと述べているように、本稿でもアクションリサーチは一連の「実践過程を通しての研究である」とした。

また、矢守（2007）がアクションリサーチを「研究に望む『態度』だと言える」（表2参照）としているように、本稿でもアクションリサーチを方法（手法）のレベルのみでなく、態度や価値観のレベルも含むものと捉えた。Lewinのアプローチは、社会変革や民主性、参加型などの思想や価値観がベースになっている。これはアクションリサーチに限らず、彼が生み出したラボラトリー方式の体験学習や組織開発も価値観ベースのアプローチであり（中村, 2007）、共通している点である。本稿では、アクションリサーチを一つの手法というよりは、進め方、パラダイム、研究者の態度、価値観を含めた「過程」と捉えた。

(2) アクションリサーチのタイプ

アクションリサーチのタイプを分類する試みは、前に述べた秋田・市川（2001）やLippitt（1979）の他、渡辺（2000）の「診断的」、「参加的」、「実証的」の3分類、嶺岸・遠藤（2001）、佐藤他（2004）、秋田（2005）が紹介しているHart & Bond（1995）の「実験的」、「組織的」、「専門的」、「エンパワー」の4分類、などがある。

Hart & Bondの4分類について、佐藤他（2004）や秋田（2005）を参照してまとめると以下のように考えられる。「実験的」がLewinのグループ・ダイナミックス研究の伝統を引く社会科学の視点を中心となるアプローチ、「組織的」がタヴィストック研究所の流れを汲む、経営層が外部コンサルタントに依頼して実施する組織変革のアプローチ、「専門的」が教育学や看護学などでみられる専門家による内省的な実践、「エンパワー」が地域社会開発から派生したボトムアップ的な変化を促進するアプローチ、である。

秋田・市川（2001）は研究者の関わり方、Lippitt（1979）は当事者の参加の程度、渡辺（2000）はアクションリサーチの目的や進め方、Hart & Bond（1995）は目的と参加の程度から分類していると考えられる。

本稿では研究者の位置づけ（ポジション）や研究者と当事者の協働性の観点から分類した、Herr & Anderson（2005）によるアクションリサーチのタイプを検討していく。Herr & Anderson（2005）は、教育の分野においてアクションリサーチを用いた研究（公刊された論文や博士論文）のレビューを行うことを通して、アクションリサーチの研究者のポジションについて「内部者（Insider）－外部者（Outsider）」の連続体を想定した（図2参照）。

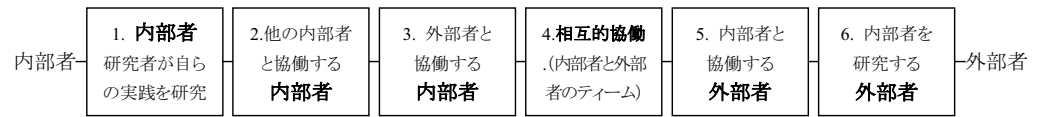


図2. アクションリサーチにおける研究者のポジションの連続体 (Herr & Anderson, 2005)

この6つのポジションについて、Herr & Anderson (2005, p.31) が作成した表に加筆修正を行ったものが表3である。以下では、6つのポジションについて、Herr & Andersonの記述に基づきながら、それぞれを検討していく。

表3. アクションリサーチにおける研究者のポジションと特徴 (Herr & Anderson, 2005 を加筆修正)

研究者のポジション	貢献	伝統	具体例 (筆者加筆)
1. 内部者 (研究者が自分自身／自らの実践を研究)	知識ベース、 改善的／批評的実践、 職業的変革	実践家研究、自叙伝、ナラティブ研究、自己研究	・教師による授業改善のAR*
2. 他内部者と協働する内部者	知識ベース、 改善的／批評的実践、 職業的／組織的変革	フェミニスト啓発グループ、調査／研究グループ、チーム	・教師による協働的な学校改革のAR ・当事者が研究者となり、自らの所属先の変革を試みるAR
3. 外部者と協働する内部者	知識ベース、 改善的／批評的実践、 職業的／組織的変革	調査／研究グループ	・自分自身の実践を研究する際に外部者に支援を求めるAR ・内部主導のプロジェクトで外部専門家の支援を求めるAR
4. 相互的協働 (内部者と外部者のチーム)	知識ベース、 改善的／批評的実践、 職業的／組織的変革	衡平なパワー関係を達成せんとする参加型アクションリサーチの協働的な形	・内部者と外部者がフル・パートナーシップの関係で進めるAR (国際協力での参加型プロジェクト)
5. 内部者と協働する外部者	知識ベース、 改善的／批評的実践、 組織開発／組織的変革	変革推進体の潮流：コンサルタント、組織学習、急進的な変革、コミュニティ・エンパワーメント (Freire)	・組織変革／組織開発におけるコンサルタントとしてのAR (アプローチによって協働性に差あり) ・外部専門家が授業改善、学校改革、コミュニティ開発を支援するAR
6. 内部者を研究する外部者	知識ベース	大学をベースとしたアクションリサーチ法を用いた学術的研究	・ある方法の効果を実証することを目的とした研究

*AR: アクションリサーチ

1. 内部者 (研究者が自分自身／自分の実践を研究する)：パーソナルな自分、または職業的な自分自身を対象としてアクションリサーチを行っていくもので、自己点検・評価 (self-study) または自己のエスノグラフィ (autoethnography) とよばれているものや、ナラティブや自己内省的な方法が用いられた、省察的な実践や専門家としての学習 (Schön, 1983) を扱った研究もこれに含まれるとされている。Herr & Andersonは、自己内省的な研究の場合の認識論的な問題として、現場における検証されていない暗黙知は印象主義的でバイアスや偏見があり、検証されていない印象や

仮定を検証していく必要があることを指摘している。加えて、実践者は自分自身の実践を信じる傾向があり、自らのデータを肯定的に捉えやすいことも指摘し、これらの点から研究の妥当性の問題を指摘している。

なお、教師が授業改善と自己成長をめざして、自らが担当する授業を対象に実施するアクションリサーチ（横溝, 2000; 佐野, 2005）も、このカテゴリーに該当すると考えられる。学校における授業改善では、授業を受けた対象者に調査を実施し、そのデータを分析するとともに、内省的な手法も取り入れて研究が行われている。

2. 他の内部者と協働する内部者：このカテゴリーでは、多くの組織のなかで行われている調査グループ（inquiry groups）が挙げられている。たとえば、会社内の調査チームや社内変革プロジェクト・チーム、学校における授業研究グループや特別支援教育でのチーム支援のための連携、学校ぐるみでの学校改革への取り組みなどが該当すると考えられる。Herr & Anderson は、組織の内部でアクションリサーチを行動的に取り組むグループには、組織内のパワー関係、すなわち、調査グループの自律性や自由度の程度に違いがあるとしている。たとえば、会社のトップから命令を与えられたプロジェクト・グループは自律性や自由度が低いと考えられる。
3. 外部者と協働する内部者：組織やコミュニティのメンバーである内部者が外部者との協働を始める、すなわち、協働的にアクションリサーチを行うために、内部者が外部者を招く、というカテゴリーである。Herr & Anderson はこのポジションがよくあるわけではないとしている。
4. 相互的協働（研究者と内部者のチーム）：内部者と外部者がチームとなって共同的に取り組むタイプであり、参加型アクションリサーチ（PAR）の理想的な形であるとHerr & Andersonが述べている。彼女らが指摘しているように、このような関係性が形成されるには長い時間がかかると考えられる。

相互的協働（reciprocal collaboration）では、立場の対等性や「ともに学ぶ」関係が培われていると考えられる。矢守（2007, p.184）は「アクションリサーチの醍醐味は、研究者／対象者という構造そのものを転換させることによって、目標状態の実現を図る点にある」と述べている。まさに、研究の専門家ではない内部者が研究者となり、研究者である外部者が研究の専門家ではなくなる（内部者から研究者が学ぶ）、という関係性の構造の転換が起こることによって、相互的、互恵的な協働が生まれると考えられる。

5. 内部者と協働する外部者：外部者がもちかけて内部者とともにアクションリサーチに取り組むもので、Herr & Anderson は協働的なアクションリサーチのなかで最も多いとした。しかし、彼女らはポジション4から6にかけては漸次的な位置づけとなり、研究者のポジションをこれら3つのカ

テゴリーに明確に分類できないと考えている。また、研究当初に起こりやすいこととして、外部者である研究者は、協働的な研究者というよりは知識をより持つ専門家として自らを認識する傾向があることを指摘している。専門家／対象者という関係性が崩れない限り、真のチームとしての協働は困難である。

協働性を考える際に、Herr & Andersonで紹介されているCornwall (1996)の参加型モードの連続体の考え方が参考になる。Cornwallは参加型アクションリサーチの参加のモードとして以下の6種類を挙げている。「代表選出Co-option」（代表は決められるが実際のパワーはない）、「追従Compliance」（課題が与えられ、外部者が決める）、「コンサルテーションConsultation」（住民の意見は尋ねられるが、外部者が分析してアクションを決定する）、「協力Cooperation」（外部者が優先順位を決定、住民は外部者と協力：プロセスの主導権は外部者にある）、「ともに学ぶColearning」（外部者のファシリテーションのもとで、住民と外部者が知識を共有し、ともにアクションプランを立てる）、「集合的アクションCollective action」（外部のファシリテーターがいなくとも住民が実行していく）というものである。研究者がアクションリサーチを内部者と取り組む際には、どのような協働のポジションで進めていきたいかを意識するとともに、内部者との協働関係のあり方を内省していくことは重要であろう。

6. 内部者を研究する外部者：外部者である研究者が内部者との協働がない研究をアクションリサーチとよべるのであろうか。Herr & Andersonは、アクションリサーチと応用科学（applied science）とを比べた上で、外部者が研究の対象者と関わる（engage more closely）応用研究が、アクションリサーチの連続体の右端に位置するとした。また、最初は外部の研究者として開始した応用研究が、参加型アクションリサーチに発展した例を挙げ、応用研究がアクションリサーチとして発展していく可能性を予測するのが難しいこと、すなわち、実証のためのフィールド研究が協働を伴うアクションリサーチになっていく可能性を示唆している。

このテーマは、たとえば内部者とほとんど関わりを持たない外部研究者の活動、つまり、内部者に何らかの介入の許可を得たのみの研究⁶がアクションリサーチとよべるのか、という問題である。本稿の定義では、アクションリサーチは変革を志向し、研究者と当事者の協働（または当事者が研究者となること）が含まれており、対象者（当事者）の変化が結果的に生じる介入が行われる研

⁶ たとえば、研究者がある会社に禁煙パッチを無料で配布して効果を調べる、新薬の効果を調べるために研究対象者に投薬する、などの研究はアクションリサーチであるのか、という問いになる。これらの研究例は、実証を目的にしているが、対象者の変化も結果として表れる可能性が高い。しかし、対象者との協働性はほとんどない（承認した、という意味でCornwallのいう「追従」という参加のレベルに該当するのであろうか）。

究であっても、効果の実証のみが研究の目的となっているものはアクションリサーチと捉えないと考える。

ちなみに、表3にて示されているように、アクションリサーチが育まれてきた歴史と伝統が研究者のポジションに影響している。たとえば、産業界でコンサルティングとして発展してきた組織開発は主にポジション5に、教育における教師による授業改善研究はポジション1に、さらに国際協力の分野で発展してきた参加型アクションリサーチ（PAR）はポジション4や5に位置づけられる。

Herr & Anderson（2005）によるポジションの考え方からは、協働という関係性について、外部者と内部者の協働性、および、内部者と内部者との協働性という2種類の協働性が含まれていると考えられる（図3-1）。最も参加型であるのがポジション4であり、その場合は外部者と内部者、内部者同士が参加

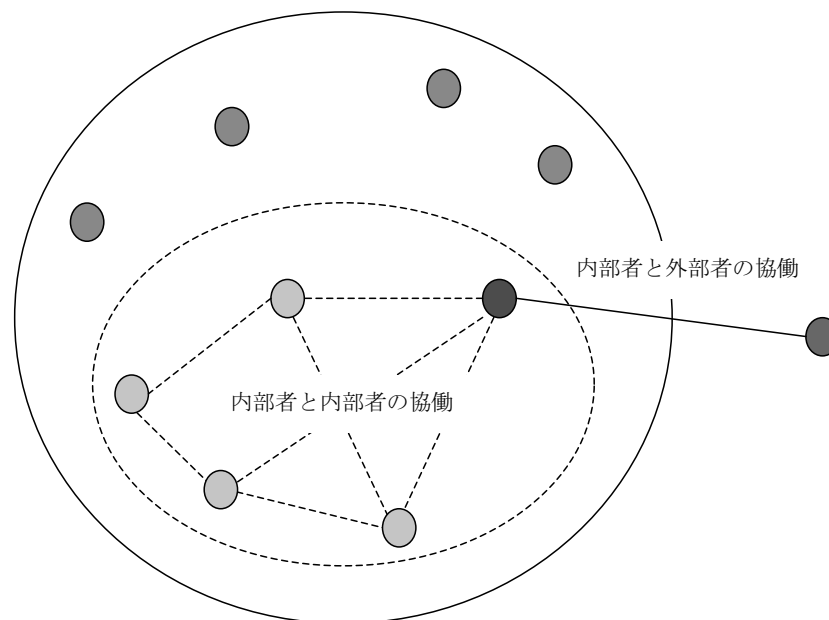


図3-1. 外部者と内部者、内部者同士の協働性

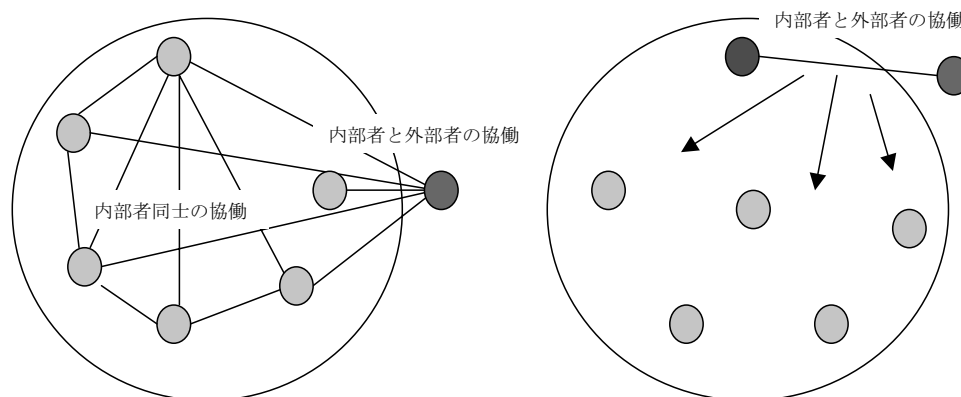


図3-2. 外部者と内部者、内部者同士の協働性
(ポジション4 / 「エンパワー」)

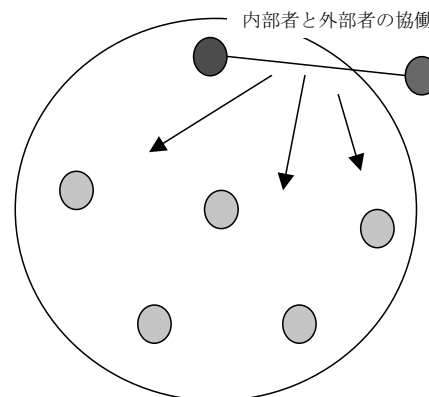


図3-3. 外部者と内部者のみの協働性
(ポジション5 / 「組織的」)

し協働するという関係性となり（図3-2）、これはHart & Bond（1995）の「エンパワー」型に対応すると考えられる。一方、外部者と内部者のトップが連携し、組織全体をトップダウン的に変革していく場合は、外部者と内部者の協働性はある程度あるが、内部者同士の協働は低く（図3-3）、これはHart & Bondの「組織的」に該当すると考えられる。なお、「組織的」といっても、この変革は構造や制度を急激に変えていくソリューション提供型の組織変革であり、Lippitt（1979）が第三のタイプとして指摘した、参加型で民主的に改革を進めていく組織開発（OD）の考え方とは異なるアプローチである（中村，2007）。参加型、協働的なアクションリサーチを外部者である研究者が行う場合には、外部者と内部者の協働関係、および、内部者と内部者の協働関係の双方に気づき、働きかけていく必要がある。

V. アクションリサーチの方法論

(1) アクションリサーチの方法論

杉万（2006, p.561）は「アクションリサーチを、実験、観察、アンケート調査などの研究方法に並ぶ一つの方法として位置づけてよいのか（また、もし、そう位置づけないとしたら、アクションリサーチをいかに位置づけるのか）という問題がある」と述べている。アクションリサーチでは、その過程において、質問紙調査、観察、インタビューなどが用いられることが多く、明らかにこれらの研究方法と同じレベルで位置づけることはできない。この点について下山（2001）は、様々な方法を3つの段階に分けて説明している。

第1段階は「データ収集の場の型」であり、現実生活の複雑な要因の影響を受けないように条件を統制する「実験型研究」、現実生活の特徴を適切に抽出する「調査型研究」、研究対象の現実介入し、現実生活に積極的に関与する「実践型研究」に分けた。自然科学に準ずる「実験型研究」や「調査型研究」は、研究者が対象者に影響を与えることを極力避けようとするのに対して、「実践型研究」では全く逆で、研究者が対象者に影響を与えることが目的になると下山は指摘している。なお、前述した秋田・市川（2001）のタイプ1（表1参照）は実践の場で行う研究であっても、研究者は「透明人間化」するために「調査型研究」である。表1におけるタイプ2のフィールドワーク調査は、対象者との関わりを持ちながらも、自分の影響を考慮した上でデータ収集と分析を行っていく「調査型研究」であると考えられる。

第2段階は「データ収集の方法」であり、下山は「観察」、「検査」、「面接」に分けている。臨床場面に特定せず、アクションリサーチで用いるデータ収集の方法として捉えるならば、「観察法」、「質問紙法」、「インタビュー法」に分けることができると考えられる。第3段階は「データ処理の方法」であり、質的と量的、記述と分析を組み合わせた、「質的記述」、「量的記述」、「質的分析」、「量的分析」に下山は分けている⁷。

下山は、臨床における研究は「実践型研究」であり、「観察」、「検査」、「面接」といった臨床データを用いて、「質的（定性的）記述」と質的研究法によって、会話分析や事例研究を通して行われるとした。では、アクションリサーチを位置づけるとどうなるであろうか？アクションリサーチは明らかに「実践型研究」であり、データ収集の方法として「観察法」、「質問紙法」、「インタビュー法」が目的に合わせて用いられる。また、研究目的や対象者の人数によって質的研究法と量的研究法の方、または双方が用いられる。つまり、アクションリサーチは量的研究法も用いられることが異なるが、それ以外は共通している。

相違点としては、臨床における実践研究が個人のシステム、または家族療法のようにグループのシステムのレベルという、比較的ミクロなシステムのレベルに介入するのに対して、アクションリサーチはグループ、組織、コミュニティという比較的マクロなシステムに介入することである。ちなみに、臨床家がスクール・カウンセラーとなって学校に入り、学校の改革に取り組むとしたら、介入するシステムはマクロなレベルであり、アクションリサーチに該当すると考えられる。

個人が対象となる臨床の研究の場合は、個人の生育歴という過去から現在に至るプロセスの理解が現在の症状の把握にとって重要となる。生育歴と症状によって診断（もちろん臨床心理学者は診断を行わないが）と見立てが可能となる。クライアントの症状やセラピストの関わりの効果は純粋科学に比べて個別性と一回性が高いものであるが、研究から得られた知見は同じような症状群（または診断名）をもつ人々に対して一般化することも時に可能である。一方、アクションリサーチが対象とするグループ、組織、コミュニティというシステムのレベルでは、背景や文脈、メンバーの関係性、風土、制度など、複雑に絡み合ったプロセスの理解が必要となる。複雑で固有な要因からなる個別性の高い現象を対象とした一回の実践から、普遍的で一般的な法則を導き出すことは容易ではない。

秋田（2005）によると、Lewinは研究目的には二つの型があるとしたことを紹介している。「集団生活の一般法則の研究」というアリストテレス的方法と「特定の状況についての診断研究」というガリレオ的方法であり、アクションリサーチは後者に該当するとした。また、佐藤他（2004）では、実践的探求

⁷ アクションリサーチにおける量的研究法と質的研究法の有効性に関する議論は重要であるが、その詳細な議論は今後の課題とする。近年、質的研究法を用いたアクションリサーチが多く発表されている。一方で矢守（2007, p.187）は「アクションリサーチは（中略）質問紙調査よりはインタビュー調査など少数事例を対象としたデータ収集法や質的なデータ分析と親近性があるとする主張がときに見られるが、これもあたらない」と述べている。これはアクションリサーチのサイクルにおける「現状の把握」と「評価」の信頼性と妥当性に関わる議論であり、筆者は研究目的や状況によって事前事後デザインの量的研究法も用いていく必要性を感じている（量的研究法を用いる場合、インタビューや自由記述によって質的データも得ておくことが望ましいと思われる）。

(practical inquiry) の知とフォーマルな研究 (formal research) の知を区別する議論があることを紹介している。つまり、一般法則を求める科学研究とは異なる基準をアクションリサーチに適用することが必要であると考えられる。Herr & Anderson (2005) はアクションリサーチにおける妥当性の基準として、“outcome validity”, “process validity”, “democratic validity”, “catalytic validity”, “dialogic validity”の5つを挙げ、アクションリサーチの目的によって妥当性の基準が異なることを提案している。

他にも、アクションリサーチにおいて、フィールドのローカリティがもつ特殊具体性を明らかにし、それを別のローカリティに再具現化すること (インターローカリティ) の重要性が指摘されている (矢守, 2006; 田垣, 2007)。アクションリサーチは特殊具体性をもつ状況における実践を通しての研究であり、フィールドの特徴や具体的なアクションの内容を明確に記述することによって、その研究から得られた知見を応用可能できる範囲を限定していくことが必要である。前述したように、Lewin はアクションリサーチを「社会工学」と位置づけたが (レヴィン, 1954)、アクションリサーチはまさに純粋科学 (理学) というよりは「工学」であり、現状の変革に向けた実践を通して、ある状況においてどのようなアクション (介入、働きかけ、過程) が効果的であったかを明らかにする研究であると考えられる。

つまり、アクションリサーチには、その研究から得られた知見の妥当性に関する議論と、知見を普遍化、一般化する際の議論があり、通常の「実験型研究」や「調査型研究」などの実証的な研究とは異なった基準や考え方を採用する必要がある。プロセスと評価方法の妥当性に配慮しながらアクションリサーチに取り組むこと、ローカリティをもつ研究成果として公表し、それらを積み重ねることによって普遍的な一般法則を構築していくことが必要であろう。

VI. 結び

これまで検討してきたように、アクションリサーチは多様であり、研究者のポジションも様々であった。共通していえるのは、どのようなアクションリサーチであっても、自らの実践を内省することがアクションリサーチャーに必要とされると思われる。何を目的として、どのようなポジションで、どこに向かいながらアクションリサーチに取り組んでおり、対象者にどのような影響を与えているのかを内省することは重要であろう。前述したように、Coghlan & Brannick (2005) もアクションリサーチの各ステップで研究者自身が体験から学ぶことの重要性を主張している。また、アクションリサーチを始める際に、それが対象者やグループ、組織、コミュニティにとって不利益や倫理上の問題があるならば、アクションリサーチをしないという選択をする必要がある。オーナーシップはどこにあるのか、自分自身の私利私欲のために研究に取り組んでいないかを研究者が自問自答しながら、アクションリサーチに取り組むことが

重要である。

引用文献

- 秋田喜代美 (2005). 学校でのアクションリサーチ—学校との協働生成的研究—
秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 (編) 教育研究のメソドロジー—学校参加
型マインドへのいざない— 第5章 東京大学出版会 pp.163-183.
- 秋田喜代美・市川伸一 (2001). 教育・発達における実践研究 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—
第6章 東京大学出版会 pp.153-190.
- Brown, L. D., & Tandon, R. (1983). Ideology and political inquiry: Action
research and participatory research. *The Journal of Applied Behavioral Science*,
19, 277-294.
- Chambers, R. (1983). *Rural development: Putting the last first*. Essex, UK:
Longman Scientific & Technical. (チェンバース (著) 穂積智夫・甲斐田
万智子 (監訳) (1995). *第三世界の農村開発—貧困の解決—私たちにできる
こと—* 明石書店)
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts*. (チェンバース (著) 野田直人・
白鳥清志 (監訳) (2000). *参加型開発と国際協力—変わるのはわたしたち—*
明石書店)
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own
organization. 2nd edition*. London: Sage Publications.
- Cornwall, A. (1996). Towards participatory practice: Participatory rural appraisal
PRA and the participatory process. In K. De Koning & M. Martin eds.
Participatory research in health: Issues and experience. London: Zed Books.
pp.94-107.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, UK: Open
University Press.
- Fals Borda, O. (1992). Evolution and convergence in participatory action research.
In J. S. Frideres ed. *A world of communities: Participatory research
perspectives*. North York: Captus Press. pp.14-19.
- Fals Borda, O. (2006). Participatory action research in social theory: Origins and
challenges. In P. Reason, & H. Bradbury Eds. *Handbook of action research.
Concise Paperback Edition*. chapter 2. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
pp.27-37.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand
Oaks, CA: Sage Publications.
- Freedman, A. M. (2006). Action research: Origins and applications for ODC
practitioners. In B. B. Jones & M. Brazzel Eds. *The NTL handbook of*

- organiation development and change*. chapter 5. San Francisco, CA: Pfeiffer. pp.83-103.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) (1979). *被抑圧者の教育学* 亜紀書房)
- 藤村好美 (2005). 成人教育における実践と研究の統合－ハイランダーの実践に見る参与研究の可能性－ *広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部*, 54, 41-50.
- 古畑和孝 (編) (1994). *社会心理学小事典* 有斐閣
- Hall, B. L. (1975). Participatory research: An approach for change. *Convergence*, 7, 24-32.
- Hart, E., & Bond, M. (1995). *Action research and social care: A guide to practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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* 第1章 ナカニシヤ出版 pp.1-6.
- 草郷孝好 (2007). *アクション・リサーチ* 小泉潤二・志水宏吉 (編) *実践的研究のすすめ－人間科学のリアリティー* 第14章 有斐閣 pp.251-266.
- Lewin, K (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issue*, 2, 34-46. (訳参照：アクション・リサーチと少数者の諸問題 レヴィン (著) 末永俊郎 (訳) (1954). *社会的葛藤の解決－グループ・ダイナミックス論文集*－ 第13章 創元新社 pp.269-290.
- Lippitt, R. (1979). *Kurt Lewin, action research and planned change*. paper provided by the author. (Coghlan, D., & Brannick, T. 2005. p.10-11.に掲載)
- Marrow, A. J. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books. (マロー (著) 望月衛・宇津木保 (訳) 1972. *クルト・レヴィン* 誠信書房)
- 嶺岸秀子・遠藤恵美子 (2001). 看護におけるアクションリサーチ総説 *看護学研究*, 34, 451-463.
- 三隅二不二 (1975). *アクション・リサーチ* 続有恒・高瀬常男 (編) *心理学研究法 第13巻 実践研究 第3章* 東京大学出版会 pp.37-70.
- 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 (2007). 組織開発 (OD) とは何か? *人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要)*, 6, 1-29.
- 新村出 (編) (2008). *広辞苑 (第6版)* 岩波書店

- 岡田加奈子・Frankish, J. C.・Green, L. W. (2000). ヘルスプロモーションにおける参加型研究 千葉大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, 48, 221-228.
- 大野木裕明 (1997). アクションリサーチ法の理論と技法 中澤潤・大野木裕明・南博文 (編) 心理学マニュアルー観察法ー 第4章 北大路書房 pp.46-53.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (パットン (著) 山本泰・長尾眞文 (編) (2001). *実用重視の事業評価入門* 清水弘文堂書房)
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- 佐野正之 (2005). はじめてのアクション・リサーチー英語の授業を改善するためにー 大修館書店
- 佐藤一子 (2005). 社会教育研究とアクション・リサーチー参加型アクション・リサーチ国際ネットワークの展開における宮原誠一の位置 日本社会教育学会紀要, 41, 41-50.
- 佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史 (2004). アクション・リサーチと教育研究 東京大学大学院教育学研究科紀要, 44, 321-347.
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationships*. Reading, MA: Addison-Wesley. (シャイン (著) 稲葉元吉・尾川丈一 (訳) (2002). *プロセス・コンサルテーションー援助関係を築くことー* 白桃書房)
- Schwalbach, E. M. (2003). *Value and validity in action research: A guidebook for reflective practitioners*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Schön, R. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (ション (著) 柳沢昌一・三輪健二 (訳) (2007). *省察的実践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー* 鳳書房)
- 下山晴彦 (2001). 臨床における実践研究 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (編) 心理学研究法入門ー調査・実験から実践までー 第7章 東京大学出版会 pp.191-218.
- 杉万俊夫 (2006). 質的方法の先鋭化とアクションリサーチ 心理学評論, 49, 551-561.
- 田垣正晋 (2007). 障害者施策推進の住民会議のあり方とアクションリサーチにおける研究者の関わり方に関する方法論的考察 実験社会心理学研究, 46, 173-184.
- Tschudy, T. N. (2006). An OD map: The essence of organization development. In B. B. Jones & M. Brazzel eds. *The NTL handbook of organization development and change*. chapter 9. San Francisco, CA: Pfeiffer, pp.157-176.

- 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ー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ー 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.
- 内山研一 (2007). 現場の学としてのアクションリサーチーソフトシステム方法論の日本的再構築ー 白桃書房
- 渡辺直登 (2000). アクション・リサーチ 下山晴彦 (編) 臨床心理学研究の技法 第5章2節 福村出版 pp.111-118.
- やまだようこ・杉万俊夫・藤田和生・子安増生 (編) (2006). 特集：質的心理学とアクションリサーチーパーティシペーション、ナラティブ、フィールド共同実践の融合的視点ー 心理学評論, 49, 381-565.
- 矢守克也 (2007). アクションリサーチ やまだようこ (編) 質的心理学の方法ー語りをきくー 第12章 新曜社 pp.178-189.
- 横溝紳一郎 (2000). 日本語教師のためのアクション・リサーチ 凡人社

■ 特集「アクションリサーチ」

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

ー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ー¹

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

中村 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

浦上 昌 則

(南山大学人文学部心理人間学科)

楠本 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

中尾 陽 子

(南山大学経営学部経営学科)

川 浦 佐知子

(南山大学人文学部心理人間学科)

大塚 弥 生

(南山大学総合政策学部総合政策学科)

石 田 裕 久

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

ラボラトリー方式の体験学習 (experiential learning using the laboratory method; 以下 ELLM と略す) とは、簡潔に表現すれば、実習などのなかでのお互いの関わりを素材にして人間関係について学ぶ学習方式である。筆者のうち 6 名は南山短期大学人間関係科において ELLM を学び始めた。南山短期大学人間関係科は ELLM を実施する高等教育機関として 1972 年に設立された。それ以降、2000 年の南山大学人文学部心理人間学科への改組後も、ELLM は学生の教育に積極的に用いられてきた。また、1977 年に設立された南山短期大学人間関

¹ 本研究は「平成17・18年度文部科学省選定『大学・大学院における教員養成推進プログラム』豊かで潤いのある学びを育むためにーラボラトリー方式の体験学習を通じた豊かな人間関係構築を目指してー (南山大学教員養成 GP)」での実践と調査に基づいている。このプロジェクトによる知見の一部はすでに、平成17・18年度大学・大学院における教員養成推進プログラム報告書 (南山大学教員養成 GP, 2007)、カトリック教育研究第24号 (津村, 2007)、日本教育心理学科第49回総会 (於: 文教大学、津村他, 2007; 中村他, 2007) において発表された。本研究は、これらの研究をベースにしながら、データの再分析を行うとともに、アクションリサーチの視点から新たに考察を加え、加筆・修正したものである。調査の実施にあたり、ご協力いただいた先生方、児童生徒の皆さんに感謝申し上げます。

係研究センター（2000年からは南山大学人間関係研究センター）では、社会人を対象に ELLM を用いた公開講座を積極的に実施してきた。南山大学人文学部心理人間学科・南山大学人間関係研究センター・南山大学人間文化研究科教育ファシリテーション専攻（2004年設立）は、日本における ELLM の実践と研究の中心的な機関であるといえよう。

こうした ELLM を実践してきた30年を超える歴史をふりかえると、そこにはひとつの壁があったように思われる。これまでは、教室において個の成長をめざした教育を実践することに情熱を注ぐことで満足しきっていたきらいがある。すなわち、大学の教室内で個の成長をめざす教育実践にエネルギーを注ぎ、教室の壁を越え、現場（フィールド）での問題に対して積極的にアプローチしていくことがこれまでは少なかったように思われる。もちろん、個々のメンバーは自らのフィールドを持ちつつ実践活動を行ってきた。しかし、プロジェクト型のアクションリサーチとして、外部と積極的に連携しながら、現場の問題にアプローチする機会はこれまであまりなかった。

2000年以降、その壁を乗り越えるように、人間関係研究センターをベースとしたプロジェクト型実践研究が増えてきている。たとえば、JICA（国際協力機構）の要請を受けて、国立国際医療センターと連携しながら、国際医療協力の分野でプロジェクトとして ELLM の応用を目指すなど、現場でのアクションリサーチ・プロジェクトを精力的に実施するようになってきた（中村他、2006など）。

こうした流れのなか、2005年度には文部科学省教員養成 GP の選定を受け、現場での大規模なアクションリサーチ・プロジェクトを実施することとなった。それが「平成17・18年度文部科学省選定『大学・大学院における教員養成推進プログラム』豊かで潤いのある学びを育むためにーラボラトリー方式の体験学習を通した豊かな人間関係構築を目指してー」（南山大学教員養成 GP；以下、本プロジェクトと称す）と題するプロジェクトである。本プロジェクトでは、小・中学校教師との連携をとりながら、ELLM を用いて学校現場の実際の問題に取り組む、大規模なアクションリサーチが実施された。本研究はそのプロジェクトの実践過程および効果についてまとめたものである。

問題の背景

1. 小・中学校における人間関係の問題

いじめ、子どもの自殺、不登校、学級崩壊など、児童・生徒の人間関係に関わる深刻な諸問題がマスコミで注目されている。コンピューター・ゲームや携帯電話などの出現による子どもを取り巻く環境の変化、それに伴う遊びやコミュニケーション形態の変化、親のしつけや考え方の移り変わりなどの影響によって、子ども同士の対人関係のもち方やパーソナリティの特徴が変わってきた、

と指摘する声は多い。たとえば、総務庁が実施した第6回世界青年意識調査報告書（総務庁青少年対策本部, 1998）では、11カ国の青少年を対象とした調査のなかで、友人との接し方について以下の各行動がどの程度できるかを尋ねている。その結果、「相手が怒っているときにうまくなだめる」、「知らない人でも、すぐに会話を始める」、「話し合いの輪の中に気軽に参加する」、「自分とは違った考えを持っている人とうまくやっていく」の行動について「いつもできる」と答えた日本人青少年の割合はいずれも11カ国中9位と低い順位であった。この調査対象は18歳～24歳と比較的高い年齢層であり、必ずしも小・中学生の対人関係の特徴を表しているとはいえないが、日本の若年層が他国に比べて消極的で葛藤の対処に弱い、という対人関係のあり方を示唆している。

門田（1995）は、データは若干古いが、子どもの友人観に関する1979年から1989年にかけての変化を、NHK世論調査部による「現代小学生の生活と意識」調査結果に基づいて考察している。その結果、「親友とつきあっている理由」として、「信用できるから」を挙げた小学生が52.8%（1979年）から33.2%（1989年）に減少し、「思いやりがあるから」も46.2%（1979年）から28.8%（1989年）に減少していた。一方、「遊んでいておもしろいから」は68.7%（1979年）から74.4%（1989年）に増加していた。この変化から門田は「友人選択の基準として、相手の人格や人間性といった側面を軽視する傾向がうかがえる」（p.174）と述べている。これは、子どもたちの友人関係のもち方が、深いつながりよりも自己中心的で快楽的な方向に変化しつつあったことを示している。この傾向は、速水（2006）が最近指摘した、「仮想的有能感」をもつ若年層が増えているという示唆と共通している。「仮想的有能感」とは、他者と深く積極的に関わらず、他者を蔑視することによって自らの有能感を無意識レベルで高めていくという現象である。速水は、そのベースには基本的な自己肯定感や有能感の低さがあると指摘している。

こうした現代の子どもに見られる傾向を踏まえて、彼らが積極的に他者と関わり、他者の気持ちに目を向けていく力を伸ばしていくとともに、自己肯定感を高めていくためには、対人関係能力の向上のためのトレーニングが必要である。そこでわれわれは、子どものコミュニケーション・スキル、他者の気持ちに対する感受性、グループで関わる力などの対人関係能力の向上と、クラス内の人間関係の構築を目的として、ELLMを教育現場で実践することを柱としたプロジェクトを企画し実施した。それと同時に、ELLMを小・中学校の教師が学び実践することを通して、子どもの人間関係の諸問題にアプローチできる授業実施スキルを獲得し、個性を尊重する教育観を養うことを目的とした、現職教員への再教育の取り組みを企画・実践した。

2. ラボラトリー方式の体験学習（ELLM）とは

ELLMは、1947年にグループ・ダイナミックス研究の創始者でもあるレヴィ

ン、K.と仲間の研究者が開発した学習方法である (Bradford et al., 1964)。彼らは、一人ひとりの存在を大切に、学びあう関係づくりと態度形成に取り組むことによって、民主的で信頼し合える風土を創り出すことを参加者とともに試みた (津村, 2002a)。この手法は現在でも、自己理解や他者理解のために、また、社会的感受性やコミュニケーション能力の開発やリーダーシップのトレーニング、組織開発など様々な領域で応用されている。ELLMは、小グループのなかでのコミュニケーションやグループワークなどを通して、その場で生じた人間関係の体験を素材とした、「今・ここ」で起こっていること (=プロセス) に焦点をあてる学習である。「ラボラトリー」には実験室という意味もあるが、実験者が実験対象者をモルモットのように対象化して行う「実験」を意味するのではなく、学習者自身がグループのなかで自ら主体的に他者と関わる試み (=主体的な関わりの実験) をしながら、人との関わり方を学ぶ場をさして用いられる。

ラボラトリーは、自分自身を深く見つめ直す、他者との関係や自分の傾向に気づく、リーダーシップや聴く態度などの新しい行動様式をグループのなかで試みる、グループや組織の人間関係を変えるためのさまざまな試みをする、といったように、他者との関係のなかでの主体的な学習・体験からの学習を行うことが可能となる場である。その学びのサイクルとして、「体験」(Experience: やってみる) → 「指摘」(Identify: 気づく) → 「分析」(Analyze: 考える) → 「仮説化」(Hypothesize: 成長の課題を見つける) → 「新しい体験」(Experience: 試みと成長) と続く、学びの循環過程を仮定している (星野, 2005; 中村, 2004)。この体験学習の循環過程は頭文字をとってEIAHE'サイクルとよばれている。ラボラトリーの場で他者と関わるさまざまな試みを行い、EIAHE'サイクルを循環させることによって主体的に学習していく過程が、ELLMの特徴といえる。

ELLMは、学習者が取り組む課題があらかじめ構造化さ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)」に分けられる。「非構成的な体験」とは、セッションの時間・場所・メンバー・学習目標は明確で構造化されているが、学習者がセッションで取り組む課題 (=コンテンツ) はあらかじめ決められていないもので、集中型 (宿泊制) のTグループ (Tとはトレーニングの略) で行われるTセッションが該当する。一方、「構成的な体験」とは、ファシリテーターによってあらかじめ設定された課題に学習者が取り組み、その取り組みをする体験から学ぶものである。ファシリテーターによってあらかじめ設定された課題を「実習 (exercise)」とよぶ。この場合、学習者は実習に取り組んだ後に、ふりかえり (ふりかえり用紙記入とわかちあい) を行うことになり、学習場面が“実習ーふりかえり”という形で構造化される (津村, 2005)。後者は1時間弱~3時間ほどでひとつの教育プログラムを構成することが可能であり、授業や通いの

研修などで用いられることが多い。

ELLMは、歴史的には、米国でも日本でも1960年代までは、1週間～2週間という期間での宿泊を伴う集中型で実施されてきた。また、当時の典型的なプログラムのあり方は、Tグループ・セッションを中心として、理論セッションや実習セッションが配置されたものだった。トレーニングは「文化的孤島」とよばれる、日常生活とある程度心理的に切り離された、自然環境に恵まれた場所で通常実施された。この形態は、お互いに未知な者同士が偶然集まってトレーニングが行われる「ストレンジャー型」(亀田, 1987)であり、現在でも典型的なTグループはこの形態で実施されている。

日米双方において1970年代以降、同じ職場で働く人々を対象に、職場ぐるみのトレーニングが行われるようになった。これは「ファミリー・トレーニング」とよばれており、職場のチームづくりのために、職場において比較的短時間(半日～1日)で実施できる、実習を用いたトレーニングが行われるようになった。また、いくつかの実習をマニュアル化した実習集が販売されるようになったが、米国ではPfeiffer & Jones (1969)、日本では「Creative O.D.」(柳原, 1976)が最初の体系的な実習集であろう。

以上のようにELLMでは、「非構成的な体験」を中心としながら一部で「構成的な体験」を取り入れた集中型のトレーニング・プログラムが歴史的に古く、1970年代あたりから「構成的な体験」の教育プログラムが独立して実施されるようになった。

3. ELLMと他の方法との関連

小・中学校における人間関係の問題に対処するために行われている他の手法として、社会的スキル・トレーニングや構成的グループ・エンカウンター(國分, 1992)がある。ELLMを含めたこれら3つの方法には、それぞれの名称は異なるものの性質的に類似した実習が行われているなど、共通点も多い。どの手法も現場の問題解決にとって有効な点をもっており、方法間の現象的あるいは外顕的な違いに光を当て、どの方法が最も優れているかを議論することは生産的ではないと考えている。しかし、それぞれの方法には歴史的背景の違いによる価値観・教育観の違いがあるため、その点について以下で概説していく。

(1)社会的スキル・トレーニング(SST)

社会的スキル・トレーニング(以下、SSTと略す: ソーシャルスキル・トレーニング、社会的スキル訓練、社会的スキル教育とも表記される)は、人間関係の円滑な形成や維持に必要とされる社会的スキルを高めることを目的としたトレーニングである(江村・岡安, 2003)。トレーニングを実施する際に、獲得されることが望ましい社会的スキルが明確にされ、それらのスキルを学習者が身に付けていくことがトレーニングの目的となる。目標となるスキルを「ターゲット・スキル」とよぶ。SSTの基本的なアプローチとしては、学習理論をベー

スとした強化法やモデリング法、認知行動的な訓練を行うコーチング法などを用いながら、ターゲット・スキルの獲得をめざすものである（佐藤, 2006）。SSTには、特定の子どもを対象として実施されるセレクトティブ介入と、集団全体の社会的スキルを高めることを目的としたグローバル介入があり、後者は集団SSTとよばれている（佐藤, 2006）。

小・中学生を対象とした典型的なプログラムは、インストラクション→モデリング→リハーサル→フィードバックという順で行われることが多い（渡辺・山本, 2003; 藤枝・相川, 2001 など）。モデリングでは、ターゲット・スキルを含んだ場面について、ロールプレイで演じる（江村・岡安, 2003）、ワークシートで記入したことを発表する（渡辺・山本, 2003）などが行われる。次にリハーサルとして、ターゲット・スキルを実際に少人数またはグループでやってみて、正しく行われているグループや学習者にはトレーナー（教師）から正のフィードバック（強化）が与えられる、という流れでプログラムが実施される。

なお、大学生を対象とした集団SSTでは、ELLMの実習として開発されたものが用いられることもある（大坊, 2005）。SSTとELLMの相違点は、目的やそのベースとなる教育観であろう。SSTではターゲット・スキルが明確に設定されるが、ELLMでのねらいは比較的抽象的なものが多く、学ぶ内容は学習者に任される。これはELLMが、学ぶ対象をスキルだけに限定しておらず、感受性のレベル（自分や他者の感情やグループのプロセスに気づく、など）、価値観のレベル（自己受容の重要性、コンセンサスなどの民主的な関係性、“ともにあること” など）の学びにも価値を置いている表れである。この点が、ELLMは単なるスキル・トレーニングではないとされる理由である。

(2)構成的グループ・エンカウンター（SGE）

構成的なグループ・アプローチは、非構成的なグループ・アプローチと対比されるグループワークの総称である。非構成的なグループ・アプローチは、時間と場所と人のみが決まっている集中的グループ体験（intensive group experience）であるが、構成的なグループ・アプローチはそれに加えて、ファシリテーターから課題（実習・エクササイズ）が提示される。構成的なグループ・アプローチには、ねらいや方法（課題内容や技法など）における強調点の差異により、様々なグループワークがあるが、ここでは現在、日本の教育界で広く実施されているという点から、國分が提唱した構成的グループ・エンカウンター（以下、SGEと略す）を取り上げる。

SGEは國分（1981, 1992）が命名したもので、リーダーが提供するエクササイズを中心に進められる諸手法である。SGEのエクササイズは、エサレン研究所（Esalen Institute）でのゲシュタルト療法のワークショップとその理論や技法から示唆を得て、國分が考案したものである（國分, 2000; 國分・片野, 2001）。國分（2000, p.5）は「SGEとはパーソナル・リレーション（感情交流）」

を主軸にし、これに若干のソーシャル・リレーション（役割関係）を加味したグループ体験の場を提供し、その体験を通して各メンバーの人間成長を援助する方法である」と定義している。エクササイズのねらいとしては、自己理解／自己受容／自己表現・主張／感受性／信頼体験／役割遂行があり、感情／思考／行動のいずれかのレベルに働きかけるとされている（國分・片野, 2001）。小・中学校の授業時間に合わせて40～50分で実施できるプログラムが多数開発され、それらがエクササイズ集として出版されていることもあり、小・中学校を中心に学校現場において多く用いられている。

SGEは國分・片野（2001）が述べているように折衷主義であり、用いられるエクササイズのねらいや内容、シェアリングが実施されることなど、ELLMとの共通点が多い。違いとしては、前節「2. ラボラトリー方式の体験学習とは」に記されたELLMの定義と、前述のSGEの定義やねらいの強調点の違いからもわかるように、SGEの方がより自己理解・自己受容など個人の内的体験や感情交流に重きを置いていることが一つである。また、バーグ・森平（2004, p.324）は「エンカウンター・グループは気づき awareness の拡大や、人間関係のみならず内的な探求や抑制の解除などを通して、人格的に成長することに強調点がおかれており、ラボラトリー・トレーニングで強調される『学習の道具としてのグループ』という視点はあまりもたれていない」と指摘している。ELLMは“学習”を強調しているため、EIAHE'サイクルを基盤としてプログラミングがなされること、すなわち、「指摘（I）」のためのふりかえりが必須構成要素とされていること、「分析（A）」のための小講義が時に用いられることも差異として挙げられよう。さらに、ELLMでは、その長い歴史に由来する価値観がベースになっていること（たとえば、民主的な価値観、援助関係に対する価値観、学習者中心の教育観など）も特徴的である。

(3)それぞれの方法に関する効果研究

ELLMの効果性を実証する研究は、大学生を対象としたものがいくつか行われている。津村（2002b）は、大学生を対象とする半期2コマ連続（180分）で実施された授業で、受講者の社会的スキルの自己認知が有意に高まったことを報告している。また、中村（2003）は、大学1年生を対象とした半期1コマ（90分）の授業で、「初対面に対する不安」や「集団の中での不安」が対象群に比べて有意に下がったことを示した。加えて中村（2007）は、EIAHE'サイクルの体験学習機能が高い受講者は低い受講者に比べて、社会的スキル（特に問題解決のスキル）がより高まる傾向があったことを示唆している。さらに、中尾（2006）はELLMを用いた授業を受講した大学生のなかには、社会的スキル得点が低下するものもいることを示した。中尾は、社会的スキル得点が低下する要因を質的に検討し、「社会的スキルに対する認識の変化が得点に影響を及ぼしている」（p.229）可能性を示唆した。すなわち、他者と“おつきあい”をする表面的な関係性から、お互いの違いを認めた“つきあい”をするという一

歩踏みこんだ関係性へと深化したことが、社会的スキルについての認識の変容を促し、これが結果的に社会的スキル得点の低下となって表れたと考えられる。この関係性の変化は人間関係観の変化であると捉えることができる。以上の研究から、ELLMは大学生に対して、社会的スキル、対人不安、他者との関わり方、人間関係観の変化などに効果・影響があることが実証されている。

一方で、小・中学生を対象に、ELLMの効果を実証した研究は現在のところ僅かである (e.g. 楠本, 2005a)。SGEについては、小学生に実施した効果は河村 (2001) が、中学生に実施した効果は赤澤 (1997) が報告している。河村は、小学5年生に対してSGEを1年間実施し、児童の対人関係に対する不安や集団に参加することへの抵抗が低減したことを明らかにしている。また赤澤は、「開発的カウンセリング」としてSGEを用いた5回のプログラムを中学1年生に実施し、スクール・モラルの「学校への満足度」、「教師への信頼感」、「コミュニケーションの積極性」の各因子が有意に上昇したこと、交友関係が狭い傾向にあった全生徒が望ましい方向に変化していたことを報告している。

小・中学生に対するSSTの効果を実証した研究は数多く、代表的なものとして、江村・岡安 (2003)、渡辺・山本 (2003)、藤枝・相川 (2001) が挙げられる。小学1年生に対して統制群を用いた藤枝・相川の研究では、児童による自己評価尺度上では効果を見い出せなかったが、教師が児童を評定した尺度上では効果を実証している。具体的には、SSTを実施した学級の教師は、実施しなかった学級の教師に比べて、社会的スキルの低い児童について、教師用評定尺度上で「攻撃性」因子や「引っ込み思案」因子がより低下し、「向社会性」因子がより上昇していると評定していた。これは、児童が社会的スキルを獲得したと教師が認知していることを示している。また、江村・岡安は中学生を対象とした集団SSTの効果について、生徒の自己評定を用いて実証的に検討し、対象生徒の45%の社会的スキルが上昇したこと、社会的スキルが低い水準から上昇した生徒は孤独感が減少し、友人から得られるサポート感が上昇したことを報告している。さらに、渡辺・山本は、中学1年生を対象としたSSTの結果を検討し、トレーニング実施学級は統制学級に比べて、向社会性の社会的スキルが高まり、社会的場面での不安が低減したことを明らかにした。このように、小・中学校におけるSSTの効果はある程度認められたといえる。以上のように、SGEやSSTは小・中学生に効果があることがうかがえる。

ところで、ELLMやSST、SGEを学んで実践している、教師自身の教育力や自己成長の変化を検証した研究知見は、筆者らが知る範囲ではこれまでない。坂本 (2007) は、現職教師が授業実践からどのように学んでいるかについてレビューを行い、今後の課題として、教師の授業観に関する研究や、日本の教師自身の学習を研究していく必要性を指摘している。また楠本 (2005b) は、ELLMやSGEなど、児童・生徒の心や生き方に関する予防的・開発的アプローチでは、「教師自身の心や生き方が問われる」(p.120) 側面があると指摘して

いる。これは、児童や生徒の心の成長にアプローチするためには、教師の成長にもアプローチすることが必要であることを意味している。したがって、教師自身の教育力や自己成長の変化を検証することは非常に意味があると考えられる。本プロジェクトでは、ELLMをこれまで経験していない小・中学校の教師に対してワークショップなどを実施したため、この方法を教師が学び、それを実践することで、教師自身にどのような変化があるかを検討することが可能である。そこで研究1では、ELLMを学び実践することによる、教師の変化を実証的に検討することとする。

4. 本プロジェクトの流れと目的

本プロジェクトは、ELLMを学校教育現場に活用し、特に生徒の人間関係づくりの授業を展開することにより、学校教育現場の活性化と生徒の豊かな人間関係構築を目指すという長期的なビジョンの一環を担うものである。具体的には図1で示したアプローチをとった。まず、ELLM（実習を用いた「構成的な体験」をベースとした体験学習）について小・中学校の教師が学ぶための支援を本プロジェクトのスタッフである筆者らが行った。また、本プロジェクトへの参加については、研究協力校として学校単位での自主的な応募を求め、学校または学年ぐるみで授業実践に取り組むことを推奨した。そして、この方法を学んだ小・中学校の教師が各校でELLMを実践することを、本プロジェクトのスタッフが支援した。

本研究では、本プロジェクトにおける教師に対する効果を研究1において、また、児童・生徒に対する効果を研究2において検討していく。なお、効果の

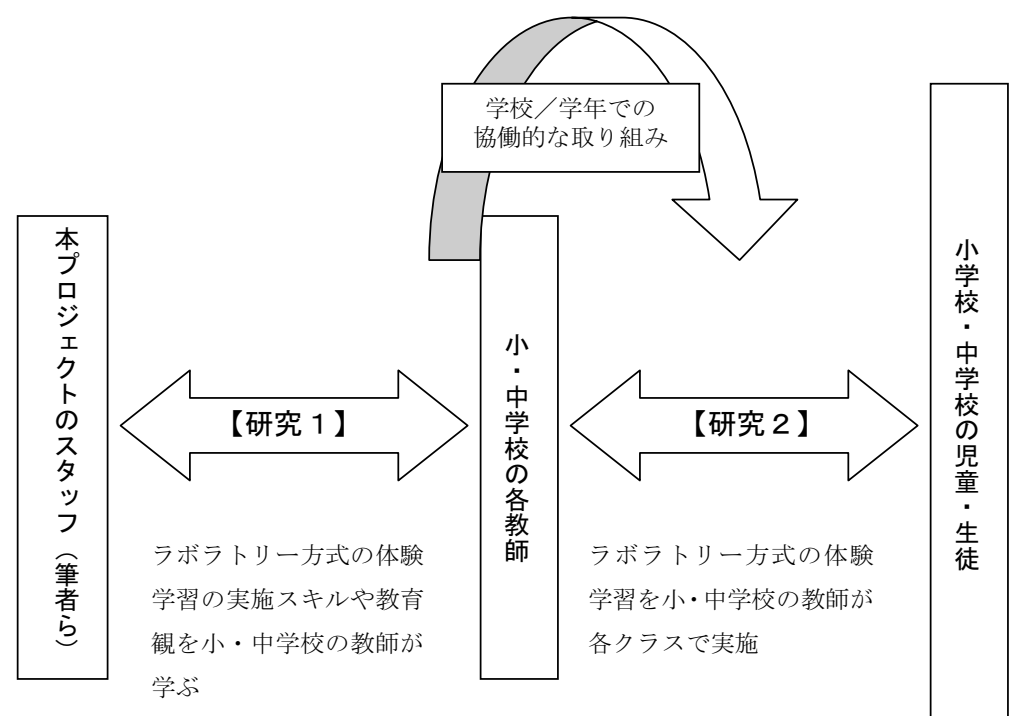


図1. 本プロジェクトでのアプローチ

測定は事前・事後デザインによる質問紙調査で行った。近年、アクションリサーチを評価していく際に質的研究法を積極的に用いる重要性が指摘されている(杉万, 2006; 矢守, 2007)。質的研究法による検討の重要性は筆者らも認識しているが、ELLMに関する効果研究は少ないため、本研究ではまず数量的なデータから実証的に検討し、質的研究法による検討は今後の課題とすることとした。

研究 1

目的

研究 1 では、本プロジェクトの活動が、教育現場の小・中学校の教師に対してどのような影響を及ぼしたかを検討することを目的とする。本プロジェクトでは、研究協力校の教師が ELLM を学ぶための取り組みとして、① ELLM を学ぶためのワークショップの開催、② 研究協力校に対するサポート（研究協力校における教員研修や授業のスーパービジョン）などを実施した。これらの諸活動が、研究協力校の教師の教育観にどのような影響があったかを、事前・事後デザインによる質問紙調査によって検討することが研究 1 の目的である。

方法

1. 本プロジェクトの活動（アクション）の実施内容

小・中学校のクラスにおける人間関係づくりの促進を目的として、研究協力校の教師を対象に、ELLM の学びを支援する活動を実施した。以下では、中心的な活動となった、① ELLM を学ぶためのワークショップ、② 研究協力校に対するサポート（研究協力校における教員研修や授業のスーパービジョン）、について記述していく。

(1) ELLM を学ぶためのワークショップの開催

2006 年 1 月 14 日と 15 日の各日（各回 3 時間）、本プロジェクト最初のワークショップである「人間関係づくりプログラムを学校教育に導入するために」を開催した。これらのワークショップにおいて、全国 83 校 141 名（両日合計）の教師に対して、本プロジェクトの趣旨説明を行い、ELLM を体験的に学ぶプログラムを実施した。

翌 2 月には研究協力校の募集を行った。この際の手続きでは、市や教育委員会などの他機関からの要請による応募ではなく、研究協力校が自らの意思で応募してもらうように配慮した。最終的に、愛知県の小学校 2 校・中学校 9 校と京都府の中学校 1 校の計 12 校が研究協力校として決定した。各研究協力校のクラス数、児童・生徒数を表 1 に示した。

次に、研究協力校の教師を対象として、2006 年 3 月 4 日に「第 1 回事前講習会」を、3 月 18 日に「第 2 回事前講習会」を実施した。研究協力校からの参加者はそれぞれ 34 名と 56 名であった。第 1 回事前講習会では、ELLM の実習を行

表 1. 研究協力校のクラス数、児童・生徒数

	全校の 学級数	全校の 児童・生徒数	ELLM の取り組みを行った学年別クラス数 (表記は「学年=クラス数」)
A 小学校	6	約 150 名	小 1=1 小 2=1 小 3=1 小 4=1 小 5=1 小 6=1
B 小学校	13	約 380 名	小 1=2 小 2=3 小 3=2 小 4=2 小 5=2 小 6=2
C 中学校	13	約 400 名	中 1=5 中 2=4 中 3=4
D 中学校	12	約 400 名	中 1=4 中 2=4 中 3=4
E 中学校	12	約 400 名	中 1=4 中 2=4 中 3=4
F 中学校	25	約 830 名	中 1=8 中 2=7
G 中学校	8	約 250 名	中 1=2 中 2=3 中 3=3
H 中学校	16	約 500 名	中 1=6 中 2=5 中 3=5
I 中学校	11	約 350 名	中 1=4 中 2=4 中 3=3
J 中学校	15	約 570 名	中 1=5 中 2=5
K 中学校	6	約 150 名	中 1=2 中 2=2 中 3=2
L 中学校	15	約 550 名	中 1=5 中 2=5 中 3=5

うとともに、「コンテンツとプロセス」、「体験学習の循環過程」などの小講義、実習集の使い方の説明、質疑応答を実施した。第 2 回事前講習会では、ELLM を実施するための実践的なファシリテーター・トレーニングを行った。具体的には、研究協力各校が 1 つの実習を準備し、他の参加者に対して実施し、実施終了後にファシリテーター体験者は自らの実践をふりかえるとともに、参加者からフィードバックを受けるといった流れであった。

2006 年 4 月からは各校において ELLM が実践されていった。2006 年 4 月～12 月には、各研究協力校での実践を報告する場として、また、ELLM についてより深く理解してもらう機会として、5 回の研究会（「体験学習実践研究会」）を実施した。2006 年 4 月に行われた第 1 回体験学習実践研究会（研究協力校の参加者 34 名；以下、「参加者」と略す）では、各研究協力校による授業実践の報告と質疑応答が行われた。2006 年 6 月には第 2 回体験学習研究会（参加者 44 名）が行われ、プロセスを大切にされたプログラムの実施例を体験するとともに、各研究協力校での実践報告がポスターセッション形式で実施された。2006 年 9 月に実施された第 3 回体験学習実践研究会（参加者 36 名）では、ふりかえりの意味や学習者中心の教育観に関する小講義と質疑応答が行われるとともに、各校での実践がポスターセッションで発表された。第 4 回体験学習実践研究会は 2006 年 11 月に、研究協力校のひとつである O 中学校の公開研究会に合わせて実施し、中学生を対象とした ELLM の授業観察が O 中学校において行われた。2006 年 12 月に実施された第 5 回体験学習実践研究会（参加者 26 名）では、研究協力校 2 校の事例発表が行われた。加えて、11 月に実施された研究会にて撮影された公開授業の様子を VTR で見るとともに、ELLM の実施ガイドラインについて説明を行った。

以上のように、2006 年 1 月から 12 月にかけて、計 8 回のワークショップ・研究会が開催され、本プロジェクトのスタッフと研究協力校の教師がともに学ぶ場となった。

なお、2006年3月に行われた2回のワークショップ、および、参加者の記録がない第4回体験学習実践研究会を除いた4回の研究会の計6回についての延べ参加者数は236名であった。参加回数の度数分布を算出したところ、6回参加が4名、5回参加が6名、4回参加が10名、3回参加が8名、2回参加が24名、1回参加が70名という結果であった。各校の取り纏め役の教員が継続的に参加していた傾向がみられた。

(2)研究協力校に対するサポート

2006年4月から2007年2月にかけて、教員研修、研究授業の打ち合わせ、研究授業のスーパービジョンなどを目的に、本プロジェクト推進スタッフが各研究協力校に計30回にわたり赴いた。このサポート・プログラムにより、上記ワークショップ・研究会に参加しなかった研究協力校の教師に対しても、ELLMの考え方や実施スキルについて伝えることが可能となった。

以上のような活動によって、研究協力校の教師にELLMについて周知するとともに、各校での教育実践をサポートした。

2. 質問紙調査の方法

(1)質問項目の作成

ELLMを学び実践することを通して、教育に対する態度・信念・自信などの教育観にどのような効果があるかを明らかにするために、教師に対する質問紙を作成した。作成にあたっては、スタッフ全員が集まって数回の会合をもち、項目の検討を行った。具体的には、石田・石田(1999)の教師の指導信念に関する項目、原岡(1990)の「教育指導への自信と成長」因子と「教育指導への悩み」因子に負荷した項目、吉田他(1995)の「教師のモラル因子」に負荷した項目を参考にするとともに、学習者中心の教育観やELLMに関する独自の項目を加え、計40項目の調査票を作成した。

(2)調査の実施時期

調査の実施時期は、事前調査が2006年5月、事後調査は2006年12月～2007年1月であった。

(3)調査対象者

研究協力校の全教師(約270名)に対して調査への回答の協力を求めた。回答者数は、事前調査が209名、事後調査が171名であった。

(4)調査の実施方法

調査用紙は、本プロジェクト事務局より各研究協力校での取り纏め担当教員に郵送され、取り纏め担当教員から各教師に配布された。各教師が回答を行う際には、事前調査と事後調査でケースを一致させるために、カタカナでの記名を求めた。また、40項目について「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5ポイント・スケールで回答を求め、それぞれ1点から5点を与えて得点化した。

なお、本調査は記名式で実施されたため、自らの回答結果を他者（特に同僚や上司）に見られるかもしれないという懸念を回答者が感じるのではないかと思われた。その懸念や不安に配慮するために、回答された調査用紙は回答者自身によって所定の封筒に封入・糊付けをするように求め、その上で各校の取り組み担当教員によって回収が行われた。各校で回収された調査用紙は、本プロジェクト事務局において開封され、個人情報保護に十分な留意をした上で、データとして入力・管理された。

結果

1. 調査項目の検討

回収された調査用紙のうち、両方の調査に記名されており、事前と事後のケースが一致できたものを有効なデータとして以下の分析に用いた。その結果、有効データ数は160名であった。なお、事後調査時の項目20「自分の指導をいつも反省する」について、約 1/3 が欠損値であったために分析から除外した。

項目20を除いた39項目の因子構造を検討するため、調査時期ごとに主因子法（プロマックス回転）による因子分析を行った。スクリープロットの結果、両

表2. 教師を対象とした調査項目（事後）の因子分析結果（主因子解、プロマックス回転後）

	I	II	III	IV	V	VI
7. 納得いく教科指導ができる	.81	-.07	.11	-.07	-.01	-.16
3. 自分の指導の効果が子どもに見られる	.76	.02	-.16	-.04	.05	.15
6. 自分なりの学級経営ができる	.69	.02	-.14	.02	.07	.13
1. 思いどおりの授業ができる	.67	.13	-.08	.12	-.02	.00
9. 目標に応じ適切な指導法を用いることができる	.67	-.22	.21	.00	.00	.12
4. 自分の指導に対し、子どもが手ごたえのある反応をする	.65	.06	-.15	.10	-.02	.19
18. 幅広い教え方ができる	.61	.07	.10	.22	-.28	-.17
5. 子どもたちの反応から指導の仕方や関わり方がわかる	.56	.07	-.14	.00	.05	.15
2. 子どもの気持ちが理解できる	.55	.03	-.19	.32	.09	.02
19. 同僚の先生から多くを学ぶことができる	-.50	.40	.22	.20	.00	.12
12. 授業を通して、その子に応じた何かを教えられる	.49	-.04	.21	.09	-.09	.02
13. 新しい社会の流れをとらえて、適切な指導ができる	.46	-.09	.33	-.11	-.03	.11
14. 自分の役割が何で、今やるべきことは何かがわかる	.46	.04	.12	-.16	.09	.33
11. 子どもの理解力に応じ、自然に指導法を変えることができる	.38	-.02	.14	.20	-.08	.05
36. 教育の専門家として誇りを持っている	.38	.28	.26	-.10	.12	-.16
26. この学校の一員として誇りを持っている	.11	.83	-.10	-.05	-.03	.11
25. 毎日の仕事に張り合いを感じている	.09	.75	-.04	-.07	.07	.11
35. 自分の学校に満足している	-.07	.63	.08	.22	-.05	.00
29. この学校に一体感を持っている	.02	.62	.12	-.03	-.01	.02
31. できる限りこの仕事を続けたい	.00	.49	.14	-.09	.14	-.03
28. 毎日の仕事に興味を持っている	.02	.49	.32	-.07	.13	-.03
38. 自分の学校を人から悪く言われたら自分のことを言われたようで不愉快である	-.03	.46	-.22	.07	-.08	.03
30. 学校内・外で行われる研修会に積極的に参加している	-.05	.00	.71	-.08	-.03	-.02
27. 普段から新しい指導法を工夫している	.19	.09	.59	-.09	-.09	-.10
33. さらに高度な専門職としての知識・技能を身につけたいと思っている	-.27	.21	.56	.05	-.06	.00
8. 自分で目標をたてて実践している	.20	-.21	.53	.11	.20	.16
24. 普段から教育に関する書物を読んでそれを実践に生かしている	.00	-.14	.53	.21	-.04	.09
39. 子どもの反応を待つことができる	.03	-.04	-.08	.64	.09	-.13
16. どの子どもにも良い点を見つけることができる	.12	.11	.03	.49	.02	.07
17. 子ども一人ひとりの個性を尊重することができる	.18	.07	.02	.48	-.11	.00
10. 押し付けたり脅したりしないで、子どもを指導している	.02	-.13	.17	.43	.24	.05
34. 仕事に落ちかめ心理状態に悩まされたことがある	.08	.01	.09	.04	-.78	-.11
37. 同僚や生徒の顔を見るのも嫌になることがある	.10	-.04	-.09	-.20	-.64	.09
32. 朝起きた時、その日の仕事のことを考えてうんざりすることがある	-.28	-.06	.11	-.04	-.59	.27
22. さまざまな場面で失敗と反省を繰り返すことによって成長してきた	.33	.09	.09	-.04	-.12	.56
23. 教育経験を積むことによって、自分自身人間として成長できた	.27	.13	-.06	-.01	.00	.52
回転前の固有値	9.42	3.32	2.13	1.92	1.74	1.31
回転後の負荷量平方和	7.48	5.31	4.75	2.65	3.28	2.02

調査時期ともに6因子が妥当と考えられたため、それぞれの時期ごとに、より単純な構造になるよう項目の入れ替えを行いながら、分析を繰り返した。事前調査時では最終的に8項目が、事後調査時では3項目が除かれた上で、因子構造を確定した。その結果、負荷した項目が若干異なるものも、両調査時期の間である程度同一の意味と解釈できる6因子が得られた。事後調査の因子分析結果がより解釈しやすいこと、および、ELLMを学んだことによる態度構造は事後調査の結果がより表していると考えられることより、事後調査時の因子分析の結果を採用することとした(表2参照)。

事後調査の因子分析結果について、.35以上で高く負荷した項目の内容を検討し、各因子を表3に示したように命名した(表3には、事前調査と事後調査の α 係数も括弧内に併記した)。

表3. 抽出された6因子の命名と α 係数

第I因子:「教育指導への自信」因子	(事前: $\alpha=.91$, 事後: $\alpha=.90$)
第II因子:「学校への満足感」因子	(事前: $\alpha=.78$, 事後: $\alpha=.81$)
第III因子:「教育への向上心」因子	(事前: $\alpha=.69$, 事後: $\alpha=.74$)
第IV因子:「子ども中心の教育観」因子	(事前: $\alpha=.62$, 事後: $\alpha=.68$)
第V因子:「仕事へのストレス反応」因子	(事前: $\alpha=.64$, 事後: $\alpha=.76$)
第VI因子:「自己成長の実感」因子	(事前: $\alpha=.73$, 事後: $\alpha=.73$)

α 係数については、第III因子の事前調査、第IV因子の事前調査・事後調査、および第V因子の事前調査において.70を下回る若干低い数値であった。そこで、これらの因子に負荷した項目について、項目間の相関係数を調査時期別に因子ごとで算出したところ、全ての項目間について有意な、または有意傾向にある相関係数が得られた。したがって、これら6因子は両調査時期において、ある程度の内的整合性を有すると考えた。そこで、各因子に負荷した項目について平均値を算出し、それらを各因子の得点とした(各因子の得点は1~5の範囲となる)。

2. 事前から事後にかけての変化

各因子の得点について、事前調査時と事後調査時における平均値の差を検討するために、対応のある t 検定を行った。その結果を表4に示した。

表4より、「教育指導への自信」因子と「子ども中心の教育観」因子について

表4. 各因子の事前・事後の平均得点と t 検定の結果
(数値は平均値、括弧の数値は標準偏差を表す)

	事前調査時 平均値(標準偏差)	事後調査時 平均値(標準偏差)	t 値 (df=159)
「教育指導への自信」因子	3.26 (.52)	3.33 (.52)	$t=2.45^*$
「学校への満足感」因子	3.78 (.54)	3.81 (.57)	$t=.85$
「教育への向上心」因子	3.45 (.60)	3.47 (.64)	$t=.55$
「子ども中心の教育観」因子	3.65 (.51)	3.71 (.56)	$t=2.39^*$
「仕事へのストレス反応」因子	2.45 (.85)	2.50 (.95)	$t=.78$
「自己成長の実感」因子	4.07 (.68)	4.11 (.70)	$t=.85$

* $p<.05$

て、事前調査時に比べて事後調査時の得点の平均が5%水準で有意に高まったことが明らかになった。他の因子については得点の平均の差はみられなかった。

考察

質問紙調査の結果からは、「教育指導への自信」因子と「子ども中心の教育観」因子の得点について、事後調査時の平均値が事前調査時に比べて有意に高まっていた。

「教育指導への自信」因子について、この因子を構成する項目ごとに事前・事後調査時の平均値を対応のある t 検定で比較したところ、項目1.「思いどおりの授業ができる」(事前 $M=3.23$, 事後 $M=3.36$, $t=1.98$, $p<.05$)、項目6.「自分なりの学級経営ができる」(事前 $M=3.37$, 事後 $M=3.52$, $t=2.54$, $p<.05$)、項目13.「新しい社会の流れをとらえて、適切な指導ができる」(事前 $M=3.07$, 事後 $M=3.19$, $t=2.12$, $p<.05$)、項目14.「自分の役割が何で、今やるべきことは何か分かる」(事前 $M=3.54$, 事後 $M=3.73$, $t=2.96$, $p<.01$)において有意な差がみられた。授業や学級経営に対する自信とともに、社会の流れやそのなかでの役割に対する教師としての認識が高まったようである。現在は、いじめ問題への対応をはじめとして学級運営や教育指導が非常に難しい時代である。そのような状況のなか、本プロジェクトに参加した研究協力校の教師が自らの役割をより明確に意識し、学級経営や教育指導に対してより自信をもつ方向で変化があったことは特記できる。

また、「子ども中心の教育観」因子の得点が有意に高まったことは、教師が児童・生徒のペースや個性をより尊重する考え方に変化したことを示している。ELLMでは、学習者が主役であり(星野, 2003)、教育者はファシリテーターとして、学習者が主体的に学ぶことが可能となる教育プログラムや学習環境を作ることが重視されている(津村, 2003)。このような教育観は「学習者中心の教育」とよばれている。この因子上での変化は、対象となった教師の教育観が、学習者中心へ変化していったことを示唆していると考えられる。ちなみに、この因子に負荷した項目ごとに事前・事後調査時の平均値を対応のある t 検定で比較したところ、項目10.「押し付けたり脅したりしないで、子どもを指導していける」において有意な平均の差がみられた(事前 $M=3.51$, 事後 $M=3.66$; $t=2.21$, $df=159$, $p<.05$)。押し付けたり、強制的にやらせたりするのではない指導観は、ELLMのファシリテーター観と一致している。

なお、今回の研究デザインには統制群が設定されていないため、合成得点の変化の原因が本プロジェクトの効果だと断定することは問題がある。しかし、平常時において、教育指導への自信や、学習者中心の教育観が6~7ヶ月という短期間で有意に変化することは考えにくい。したがって、「教育指導への自信」因子や「子ども中心の教育観」因子の合成得点に変化したことは、プロジェクトの直接的・間接的効果であると推察される。特に、「子ども中心の教育観」

因子に有意な変化が見られたことは、ELLMにおける価値観や教育観が研究協力校の教師にある程度伝わったことを示唆している。この点から、このプロジェクトの成果が、教師の教育観というレベルにおいても短期間で影響があったことを示している。学校における対人関係能力育成プログラムの研究をレビューした小野寺・河村（2003）は、教師が長期的、計画的に教育プログラムを実施できるような、コンサルテーションの必要性を今後の課題として指摘している。本プロジェクトは、ELLMを用いた教育プログラム実施のコンサルテーションとしても、一定の有効性を有していたといえよう。より長期的な視点からのコンサルテーションはどうあるべきかに関する議論は今後の課題である。

研究 2

目的

児童・生徒の人間関係づくりと対人関係能力の向上をめざして、ELLMが研究協力校の各クラスで実施された。研究 2 では、ELLMの実践が、それぞれのクラスの児童・生徒に対してどのような効果があったかを数量的に明らかにする。

方法

1. 各研究協力校での ELLM の実践

2006年4月から2007年1月にかけて、研究協力校の教師によって ELLM が実施された。この期間における各クラスでの平均実施回数は4.42回（最大10回；SD=2.22）であった。多くの研究協力校では、学年ごとに同じ時期に同じ実習を実施するよう計画が立てられ、クラスごとにプログラムが実施された。実施された時間枠としては、道徳の時間、総合的な学習の時間、学級（ホームルーム）の時間などであった。また小学校では縦割り活動として、小学校1年生から6年生と一緒に体験することもあった。なお、用いられた実習は、Creative School（星野・津村，2003）、学校グループワーク・トレーニングの実習集（横浜市学校GWT研究会，1989；日本学校GWT研究会，1994，2003）、SGEのエクササイズなどを参照して選ばれた。加えて、一部の研究協力校ではオリジナルの実習が開発され実施された。

2. 児童・生徒を対象とした質問紙調査の方法

(1) 質問項目の作成

ELLMの効果について、小・中学生を対象にした場合の効果を検討した研究はこれまで見当たらない。したがって、本プロジェクトでは、数量的な効果測定を行うために、小・中学生に対して実施可能な調査項目を作成する必要がある。そこで、以下の手続きを通して、小・中学生に対する効果測定のための質

問項目を作成した。

まず、ELLMによって効果が生じるシステムのレベルとして、グループ・レベル（クラス・レベル）、対人間レベル、個人内レベルの3つのレベルを想定した。次に、それぞれのレベルについて、ELLMによって何らかの効果が期待される構成概念を検討した（表5の「レベル」と「構成概念」の列を参照）。

さらに、これまでの研究知見を参考にしながら、表6に示したような各概念を測定する項目を作成した。作成にあたっては、小学校低学年の児童にも回答ができるように、漢字にはルビを付けた。なお表5には、各概念について作成された項目数と評定方法（評定スケールのポイント数）を併記した。

表5. 児童・生徒用質問紙に含まれる構成概念と項目数、調査依頼形態

レベル	構成概念	項目数	調査依頼の形態*
グループ・レベル (クラス)	クラスへの満足度	5項目 (4 point scale)	全協力校
	クラスの協力度	5項目 (4 point scale)	全協力校
	クラスの雰囲気 (SD尺度)	12項目 (5 point scale)	各校で選択
対人間レベル (interpersonal)	他者との関係 (広さ)	5項目 (4 point scale)	全協力校
	他者との関係 (深さ)	5項目 (4 point scale)	全協力校
	教師-生徒関係 (親しみやすさ)	5項目 (4 point scale)	各校で選択
	教師-生徒関係 (深さ)	5項目 (4 point scale)	各校で選択
個人内レベル (intrapersonal)	共感・協調傾向	5項目 (4 point scale)	全協力校
	自己受容度	5項目 (4 point scale)	全協力校
	ストレス反応	10項目 (4 point scale)	各校で選択
	社会的スキル	10項目 (4 point scale)	各校で選択
	自己効力感	5項目 (4 point scale)	各校で選択

* 研究協力校に調査を依頼する際に、全協力校に実施を依頼した項目と、各校で実施するかどうかを選択してもらう項目とを設定した。

(2)調査の実施時期

調査の実施時期は、事前調査が2006年5月、事後調査は2006年12月～2007年1月であった。

(3)調査対象者

調査対象となった児童・生徒は、各研究協力校によって決められた。たとえば、ELLMを実施する学年のみに対して調査を実施した学校や、全学年に対して調査実施を行った学校があった。回答者数は、事前調査が4,258名、事後調査が4,187名であった。

(4)調査の実施方法

児童・生徒用調査の実施は、各校取り纏め担当の教員から、クラスの担任教員に依頼され、クラス担任教員を通じて児童・生徒に対して調査への回答の協力を求めた。手順は以下の通りであった。まず、調査用紙は各研究協力校の取り纏め担当者に送られ、取り纏め担当者から各クラス担任に配布された。児童・生徒が回答を行う際には、事前調査と事後調査でケースを一致させる必要があるために、学年・クラス・氏名・出席番号の記入を求めた。記名式での調査となったため、回答者である児童・生徒が自らの回答結果を学校内の他者に見られるのではないかという懸念が生じることが予測された。そのため、回答された調査用紙は回答者自身によって封入・糊付けされた上で回収を行い、回答者

のプライバシーが守られるよう配慮した。回収された調査用紙は、クラスごとにまとめられた上で封入されたまま、本プロジェクト事務局に送られた。本プロジェクト事務局において開封され、個人情報保護に十分な留意をした上で、データとして入力・管理された。

表 6. 児童・生徒用質問紙で用いられた各尺度の項目内容とα係数

レベル	尺度名	項目内容	α係数
グループ・ (クラス) レベル	クラスへの満足度	このクラスが気に入っていますか。 このクラスにいることは楽しいですか。 あなたは、このクラスに満足していますか。 このクラスはあなたにとって居心地がいいですか。 このクラスになってよかったと思いますか。	事前： α=.94 事後： α=.94
	クラスの協力度	このクラスでは、みんなが協力していますか。 このクラスの人たちはお互いに助け合っていますか。 このクラスでは、みんなが自分の意見を隠さず話していますか。 このクラスには、団結力がありますか。	事前： α=.85 事後： α=.88
	クラスの雰囲気(明朗性)	明るいー暗い(逆転) つめたいーあたたかい 元気なーおとなしい(逆転) つまらないーおもしろい にぎやかなーさびしい(逆転) さめたーあつい のびのびしたーきゅうくつな(逆転)	事前： α=.85 事後： α=.77
	クラスの雰囲気(まじめさ)	たよりないーたのもしい まじめなーふまじめな(逆) だらしないーきちんとした ばらばらなーまとまりのある	事前： α=.69* 事後： α=.72
対人間 レベル	他者との関係(広さ)	このクラスには、気軽にしゃべりができる人がたくさんいますか。 このクラスには、休み時間などに一人でいると声をかけてくれる人がたくさんいますか。 このクラスには、あなたからあいさつする人がたくさんいますか。 授業で、このクラスの誰と一緒にグループになっても気楽でいられますか。 このクラスには、話をしたことがない人がたくさんいますか。(逆転)	事前： α=.73 事後： α=.76
	他者との関係(深さ)	あなたには、このクラスに、お互いのことをよく知っている人がいますか。 あなたには、このクラスに、自分の気持ちを素直に伝えあえる人がいますか。 このクラスには、安心して悩みを相談できる人がいますか。 このクラスには、秘密を話せる人がいますか。 このクラスには、お互いのよいところも悪いところも言い合える人がいますか。	事前： α=.86 事後： α=.88
	教師ー生徒関係(親しみやすさ)	あなたは、担任の先生と一緒にいると楽しいですか。 担任の先生は、親しみやすいですか。 担任の先生は、あなたに声をかけてくれますか。 あなたは担任の先生に、気軽に話しかけられますか。 あなたは、担任の先生の近くにいると緊張しますか。(逆転)	事前： α=.78 事後： α=.80
	教師ー生徒関係(深さ)	あなたは、担任の先生のことを信頼していますか。 担任の先生は、あなたの話をしっかり聞いてくれますか。 あなたは、担任の先生に言いたいことが言えますか。 担任の先生は、あなたのことを信頼してくれていますか。 担任の先生は、あなたのことをわかっていますか。	事前： α=.79 事後： α=.85
個人内 レベル	共感・協調傾向	人の気持ちを理解しようとしている。 他の人の話をしっかり聞こうとしている。 他の人と協力しようとしている。 表情やしぐさから、その人の気持ちを理解しようとしている。 困った人を助けようとする。	事前： α=.79 事後： α=.83
	自己受容度	あなたは、今の自分に満足していますか。 あなたには、「ここは絶対になおしたい」と思っている部分がありますか。 今の自分を大切にしたいと思えますか。 あなたは、今の自分を、このままでよいと思えますか。 嫌だなと思う部分もふくめて、あなたは自分が好きですか。	事前： α=.73 事後： α=.74
	ストレス反応	何かスガッとするのがしたい。 何もしたくなくなる。 何でもないのにイライラする。 何でもないのに不安になる。 何となく大声で叫びたくなる。 とても緊張している。 なんとなく寂しい。 何をしても楽しくない。 ビリビリしている。 何となく泣きたくなる。	事前： α=.84 事後： α=.87
	社会的スキル	まわりの人が困っているとき、手助けできますか。 まわりの人が一人で寂しそうなときは声をかけることができますか。 まわりの人が何かをうまくしたとき、「じょうずだね」などほめることができますか。 まわりでへこんでいる人がいたら、励ますことができますか。 まわりの人が失敗したとき、なぐさめることができますか。 まわりの人に感謝しているとき、「ありがとう」などと口に出して言うことができますか。 まわりの人と話しているとき、冗談などを言って、話がはずむようにできますか。 まわりの人から悪いことに誘われたとき、断ることができますか。 まわりの人が対立しているとき、その人たちに話しかけることができますか。 まわりの人が誘ってくれても、嫌なことであれば、断ることができますか。	事前： α=.83 事後： α=.86
自己効力感	あなたは、何か得意なことをもっていますか。 何かについて、他の人よりもたくさん知っていることがありますか。 あなたは、社会の役に立つ人になれると思えますか。 自分の持っている力を信頼していますか。 将来、才能のある人になれると思えますか。	事前： α=.80 事後： α=.80	

* 事前におけるα係数は若干低いですが、4項目間の相関係数は全ての組み合わせで有意であったため、内的整合性があると判断した。

結果と考察

1. 調査項目の検討

事前・事後双方の調査が有効となり、ケースの一致ができたデータは3,999名分であった。作成された項目の信頼性（内的一貫性）を検討するため、このデータを用いて、想定された概念ごとに α 係数を算出した。加えて、クラスの雰囲気測定する12項目のSD尺度について因子分析（主因子法）を行い、2因子解に対してバリマックス回転を施した。その結果、第I因子には7項目が高く負荷し、内容から「明朗性」因子と命名した。また、第II因子には4項目が高く負荷し、それらの内容から「まじめさ」因子と命名した。各尺度の項目内容や α 係数の結果を表6に示した。各尺度の α 係数は充分高い値であったため、尺度ごとに平均値を算出し、それをそれぞれの尺度得点とした。尺度得点は、SD尺度から構成されていた「クラスの雰囲気（明朗性）」と「クラスの雰囲気（まじめさ）」のみが1～5点の範囲となり、他の尺度得点は全て1～4点の範囲となる。

2. ELLMの効果について

児童・生徒の関係性や自己受容度は、特に思春期において変化しやすいものである。たとえば、「他者との関係（広さ）」などは、入学間もない中学校1年生の5月と、半年以上もクラスのメンバーと一緒に過ごした後の12月とでは、その間での教室内での自然な関わりを通して関係が変化し、尺度得点に変化している可能性が考えられる。すなわち、関係性は変化しやすく、加えて、思春期の心性は多感で移り変わりやすいため、ELLMによる効果を厳密に測定するためには、統制群などを設定した2群事前事後テストデザインを用いる必要がある。しかし、本プロジェクトにおける調査では、統制群として研究協力校以外の学校において調査を実施していないため、2群事前事後テストデザインによってデータを分析することはできない。したがって、事前から事後にかけての変化が、ELLMによる効果であると断定できないことを前提として、これ以降の調査結果を検討していく。

事前・事後の間での平均値の差の検定（対応のある t 検定）をクラスごとに実施し、その結果に基づき、各クラスを以下の3カテゴリーに分類した。

- ①事前比べて事後の平均値が5%水準未満で有意に低くなったクラス（「逆方向で有意」）
- ② t 値の有意確率が5%以上で有意な差が見られなかったクラス（「有意差なし」）
- ③事前比べて事後の平均値が5%水準未満で有意に高くなったクラス（「有意な差あり」）

学年ごと（小学校は低学年・中学年・高学年ごと）に、それぞれのカテゴリーに属したクラス数を、小学校は表7-1に、中学校は表7-2に示した。

表 7-1. t 検定の結果によって分けられたカテゴリーごとのクラス数 (小学校の学年別)

尺度名	t 検定結果カテゴリー	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
クラスへの満足度	①逆方向で有意	n=1 20.0%	-	n=1 16.7%
	②有意差なし	n=4 80.0%	n=6 100%	n=4 66.7%
	③有意な差あり	-	-	n=1 16.7%
クラスの協力度	①逆方向で有意	n=2 40.0%	n=1 16.7%	n=3 50.0%
	②有意差なし	n=2 40.0%	n=4 66.7%	n=3 50.0%
	③有意な差あり	n=1 20.0%	n=1 16.7%	-
他者との関係性 (広さ)	①逆方向で有意	-	-	-
	②有意差なし	n=4 80.0%	n=2 33.3%	n=6 100%
	③有意な差あり	n=1 20.0%	n=4 66.7%	-
他者との関係性 (深さ)	①逆方向で有意	-	-	-
	②有意差なし	n=5 100%	n=4 66.7%	n=5 83.3%
	③有意な差あり	-	n=2 33.3%	n=1 16.7%
共感・協調傾向	①逆方向で有意	n=2 40.0%	-	n=1 16.7%
	②有意差なし	n=3 60.0%	n=5 83.3%	n=5 83.3%
	③有意な差あり	-	n=1 16.7%	-
自己受容度	①逆方向で有意	n=2 40.0%	-	n=2 33.3%
	②有意差なし	n=3 60.0%	n=4 66.7%	n=4 64.7%
	③有意な差あり	-	n=2 33.3%	-

表 7-2. t 検定の結果によって分けられたカテゴリーごとのクラス数 (中学校の学年別)

尺度名	t 検定の結果	中学校 1 年生	中学校 2 年生	中学校 3 年生
クラスへの満足度	①逆方向で有意	n=12 30.8%	n=3 7.3%	-
	②有意差なし	n=24 61.5%	n=23 56.1%	n=16 53.3%
	③有意な差あり	n=3 7.7%	n=15 36.6%	n=14 46.7%
クラスの協力度	①逆方向で有意	n=19 48.7%	n=8 19.5%	n=1 3.3%
	②有意差なし	n=13 33.3%	n=24 58.5%	n=13 43.3%
	③有意な差あり	n=7 17.9%	n=9 22.0%	n=16 53.3%
他者との関係性 (広さ)	①逆方向で有意	n=4 10.3%	-	-
	②有意差なし	n=26 66.7%	n=21 51.2%	n=7 23.3%
	③有意な差あり	n=9 23.1%	n=20 48.8%	n=23 76.7%
他者との関係性 (深さ)	①逆方向で有意	-	-	-
	②有意差なし	n=30 76.9%	n=32 78.0%	n=21 70.0%
	③有意な差あり	n=9 23.1%	n=9 22.0%	n=9 30.0%
共感・協調傾向	①逆方向で有意	n=13 33.3%	n=4 9.8%	-
	②有意差なし	n=23 59.0%	n=35 85.4%	n=22 73.3%
	③有意な差あり	n=3 7.7%	n=2 4.9%	n=8 26.7%
自己受容度	①逆方向で有意	n=11 28.2%	n=3 7.3%	n=4 13.3%
	②有意差なし	n=27 69.2%	n=36 87.8%	n=24 80.0%
	③有意な差あり	n=1 2.6%	n=2 4.9%	n=2 6.7%
クラスの雰囲気 (明朗性)	①逆方向で有意	n=4 17.4%	n=1 5.0%	n=1 6.7%
	②有意差なし	n=13 56.5%	n=13 65.0%	n=5 33.3%
	③有意な差あり	n=6 26.1%	n=6 30.0%	n=9 60.0%
クラスの雰囲気 (まじめさ)	①逆方向で有意	n=9 39.1%	n=3 15.0%	n=1 6.7%
	②有意差なし	n=12 52.2%	n=15 75.0%	n=11 73.3%
	③有意な差あり	n=2 8.7%	n=2 10.0%	n=3 20.0%
教師-生徒関係 (親しみやすさ)	①逆方向で有意	n=3 23.1%	n=2 18.2%	-
	②有意差なし	n=9 69.2%	n=7 63.6%	n=4 66.7%
	③有意な差あり	n=1 7.7%	n=2 18.2%	n=2 33.3%
教師-生徒関係 (深さ)	①逆方向で有意	n=3 23.1%	n=2 18.2%	-
	②有意差なし	n=6 46.2%	n=9 81.8%	n=4 66.7%
	③有意な差あり	n=4 30.8%	-	n=2 33.3%
ストレス反応	③有意な差あり	-	-	n=2 11.1%
	②有意差なし	n=24 96.0%	n=21 91.3%	n=14 77.8%
	①逆方向で有意	n=1 4.0%	n=2 8.7%	n=2 11.1%
社会的スキル	①逆方向で有意	n=8 22.9%	n=3 9.4%	-
	②有意差なし	n=24 68.6%	n=28 87.5%	n=20 76.9%
	③有意な差あり	n=3 8.6%	n=1 3.1%	n=6 23.1%
自己効力感	①逆方向で有意	n=3 8.6%	n=2 6.3%	-
	②有意差なし	n=31 88.6%	n=30 93.8%	n=25 96.2%
	③有意な差あり	n=1 2.9%	-	n=1 3.8%

小学校については、「他者との関係性（広さ）」について小学校高学年で有意に平均が高まったクラスがなかったことが特記される。これは、小学校の研究協力校2校が、1学年1クラスと2クラスという比較的小規模な学校で、高学年になると学年のほとんどの児童が互いに知り合えるという環境が影響していると考えられる。

中学校に関しては、表7-2に示したように、学年によって3つのカテゴリーに属するクラス数の様相がかなり異なっており、事前から事後にかけての得点の変化は学年によって傾向が異なることが示唆された。

表7-2では、「クラスへの満足度」、「クラスの協力度」、「他者との関係性（広さ）」、「共感・協調傾向」、「社会的スキル」などの尺度は、中学1年生は「①逆方向で有意」というカテゴリーとなったクラスが多く、中学3年生は「③有意な差あり」というカテゴリーとなったクラスが多い、というパターンがうかがえる。このことから、ELLMは中学1年生に対して逆効果であるとの解釈も可能だが、それ以上にさまざまな要因が中学1年生の結果に影響しているように考えられる。この点については後ほど述べる。

次に、ELLMの実施回数が、事後における各尺度得点の平均値（および事前からの変化）にどのように影響しているかを検討するために、「①逆の方向で有意」というカテゴリーとなったクラスが少なかった中学校3年生のデータを用いて以下の処理を行った。

まず、各研究協力校に、ELLMの実施状況（実施時期、担当者、実施時間）を尋ねたデータに基づいて、各クラスでELLMが実施された回数をカウントした（回数は中学校の場合、最大9回であった）。ELLMの実施回数に基づき、3回以下を実施回数低群、5回以上を実施回数高群とした。実施回数群と調査時期（事前・事後）を独立変数とした2×2の分散分析を行った。その結果、「クラスへの満足度」、「クラスの協力度」について、実施回数群と調査時期の有意な交互作用が見られた（それぞれ、 $F(1,636)=19.13, p<.001$; $F(1,635)=5.27, p<.05$ ）。この3尺度の事前・事後における実施回数群ごとの平均値を図2-1と図2-2に示した。

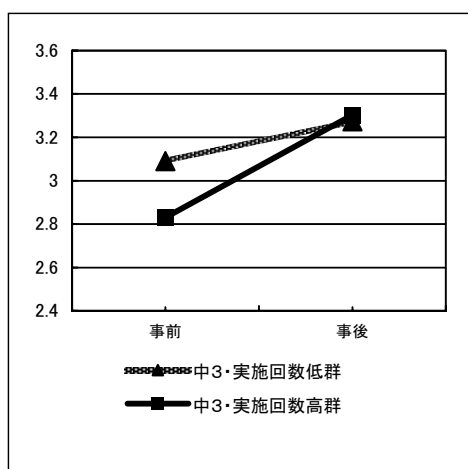


図2-1. 「クラスへの満足度」の平均値（中学校3年生）

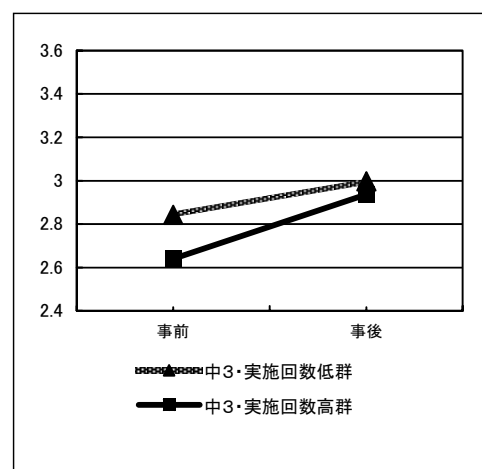


図2-2. 「クラスへの協力度」の平均値（中学校3年生）

分散分析の下位検定の結果および図 2-1 と図 2-2 は、中学 3 年生において、実施回数低群に比べて、実施回数高群は「クラスへの満足度」が事後により高まり、「クラスの協力度」も事後により高まったことを示している。このことから、少なくとも中学 3 年生において、ELLM が多く実施されたクラスの生徒は、実施回数が少なかったクラスの生徒に比べて、クラスへの満足度やクラスの協力度の認知に対してより効果があった、と考えられる。

しかし、この実施回数という変数（ELLM を実施した回数の多さ）は常に強い影響を及ぼしているわけではない。他の学年については安定したパターンがみられなかった。したがって、実施回数の影響は中学 3 年生に限定してみられた結果と考える必要がある。

3. 本研究で得られたデータから示唆される発達の知見

本研究の調査は、小学 1 年生から中学 3 年生について、同時期に計 4000 名以上の児童・生徒に対して実施された。そのため、この時期の対人関係の諸側面について発達の視点からデータを検討することが可能であり、非常に貴重なデータであると思われる。以下では、学年別に各尺度のデータを示し、発達の側面から考察を行っていく。表 8 には、学年ごと、調査時期ごとの各尺度の平均値を示した。なお、小学校については各学年のサンプル数が少ないため、1 年生と 2 年生を低学年、3 年生と 4 年生を中学年、5 年生と 6 年生を高学年とした。

発達のな特徴として、まず、「クラスへの満足度」、「クラスの協力度」は両方とも中学 1 年生において有意に低下していることが挙げられる。中学入学後当初はクラスに対する満足度は高いが、中学 1 年生冬から中学 2 年生春はクラスに対する満足度が低い。この結果は、中学 1 年生の入学当初はクラスや友人に対して強い期待感があり、その期待が入学後 1 ヶ月で実施された事前調査時に数値として表れたと解釈できよう。中学 3 年生になると春から冬にかけて満足度や協力度が高まり、安定してくると考えられる。

「他者との関係（広さ）」、「他者との関係（深さ）」は、小学校高学年を除いた全ての学年において、春に実施した事前に比べて事後が高まっていた。しかし、「教師・生徒関係（親しみやすさ）」は中学 1 年生の冬に実施した事後で最も低くなっている。これらのことから、クラス内の関係や教師・生徒関係にとって、中学 1 年生はなかなか難しい時期であると考えられる。

「自己受容度」については、小学校低学年や中学年が高く、中学入学後にかなり低下していく。中学 1 年生は自己概念が否定的に変化していく不安定な時期であり、そのような自己に対する否定的な傾向がこれらの結果に影響したと推測できる。自分自身を肯定的に捉えることが可能となる教育プログラムがこの時期に必要であろう。一方で、「自己効力感」は中学 1 年生の春の時期から中学 3 年生にかけて低くなるパターンは見られなかった。「自己受容度」と

表8. 事前調査(春:2006年5月)と事後調査(冬:2006年12月~2007年1月)における各尺度得点の平均値

変数名		小学校(2校17クラス)						中学校(10校110クラス)					
		小学校低学年		小学校中学年		小学校高学年		中学校1学年		中学校2学年		中学校3学年	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
①クラスへの満足度 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	3.32 0.75 n=119, t=-1.02	3.24 0.65 0.71 n=174, t=2.74**	3.20 0.71 n=174, t=2.74**	3.37 0.64 0.69 n=179, t=-0.37	3.31 0.65 n=179, t=-0.37	3.29 0.69 n=1268, t=-6.10***	3.32 0.62 n=1268, t=-6.10***	3.18 0.75 n=1304, t=6.39***	3.01 0.78 n=1304, t=6.39***	3.16 0.75 n=951, t=13.15***	2.91 0.76 n=951, t=13.15***	3.26 0.76 n=951, t=13.15***
②クラスの協力度 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.81 0.83 n=119, t=-1.61	2.68 0.67 n=174, t=1.35	2.90 0.66 n=174, t=1.35	2.97 0.66 n=179, t=-4.58***	2.92 0.63 n=179, t=-4.58***	2.73 0.71 n=1268, t=-9.46***	2.86 0.60 n=1268, t=-9.46***	2.67 0.74 n=1304, t=0.47	2.65 0.68 n=1304, t=0.47	2.67 0.64 n=950, t=10.93***	2.94 0.71 n=950, t=10.93***	2.94 0.71 n=950, t=10.93***
③他者との関係(広さ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.99 0.63 n=119, t=1.99*	3.12 0.52 n=174, t=4.96***	3.03 0.62 n=174, t=4.96***	3.27 0.57 n=179, t=-0.08	3.29 0.52 n=179, t=-0.08	3.29 0.58 n=1263, t=3.81***	3.15 0.59 n=1263, t=3.81***	3.21 0.61 n=1293, t=13.83***	2.87 0.68 n=1293, t=13.83***	3.13 0.65 n=943, t=17.05***	2.84 0.63 n=943, t=17.05***	3.18 0.64 n=943, t=17.05***
④他者との関係(深さ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.99 0.83 n=119, t=2.20*	3.16 0.65 n=174, t=2.98**	2.98 0.72 n=174, t=2.98**	3.15 0.71 n=179, t=0.61	3.19 0.71 n=179, t=0.61	3.22 0.76 n=1263, t=4.41***	3.00 0.76 n=1263, t=4.41***	3.10 0.80 n=1293, t=6.74***	2.95 0.83 n=1293, t=6.74***	3.10 0.82 n=943, t=8.48***	2.87 0.83 n=943, t=8.48***	3.09 0.83 n=943, t=8.48***
⑤個人の共感・協調傾向 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.97 0.72 n=119, t=-1.69†	2.85 0.63 n=174, t=1.16	3.12 0.60 n=174, t=1.16	3.17 0.58 n=179, t=-1.19	3.22 0.60 n=179, t=-1.19	3.17 0.61 n=1265, t=-5.97***	3.21 0.54 n=1265, t=-5.97***	3.12 0.56 n=1297, t=-1.22	3.10 0.60 n=1297, t=-1.22	3.17 0.56 n=946, t=4.93***	3.25 0.57 n=946, t=4.93***	3.25 0.57 n=946, t=4.93***
⑥個人の自己受容度 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.92 0.66 n=119, t=-2.06*	2.78 0.67 n=174, t=3.94***	2.59 0.66 n=174, t=3.94***	2.80 0.60 n=179, t=-1.53	2.75 0.64 n=179, t=-1.53	2.68 0.61 n=1266, t=-9.02***	2.40 0.63 n=1266, t=-9.02***	2.26 0.59 n=1295, t=0.41	2.16 0.59 n=1295, t=0.41	2.12 0.57 n=946, t=0.39	2.13 0.59 n=946, t=0.39	2.13 0.59 n=946, t=0.39
⑦クラスの雰囲気(明朗性) (得点は1~5の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						4.06 0.63 n=740, t=2.06*	4.11 0.63 n=740, t=2.06*	3.78 0.77 n=618, t=5.17***	3.95 0.79 n=618, t=5.17***	3.64 0.74 n=484, t=8.74***	3.97 0.75 n=484, t=8.74***	3.97 0.75 n=484, t=8.74***
⑧クラスの雰囲気(まじめさ) (得点は1~5の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						3.41 0.67 n=740, t=-6.55***	3.20 0.77 n=740, t=-6.55***	3.15 0.64 n=618, t=-2.69**	3.06 0.74 n=618, t=-2.69**	3.09 0.62 n=484, t=2.43*	3.18 0.74 n=484, t=2.43*	3.18 0.74 n=484, t=2.43*
⑨教師・生徒関係 (親しみやすさ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.94 0.61 n=413, t=-2.39*	2.86 0.75 n=413, t=-2.39*	3.12 0.68 n=329, t=-1.17	3.08 0.71 n=329, t=-1.17	3.10 0.64 n=183, t=2.71**	3.21 0.64 n=183, t=2.71**	3.21 0.64 n=183, t=2.71**
⑩教師・生徒関係(深さ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.96 0.59 n=412, t=-0.01	2.96 0.77 n=412, t=-0.01	2.92 0.65 n=329, t=-1.32	2.87 0.76 n=329, t=-1.32	2.92 0.6 n=183, t=3.63***	3.07 0.61 n=183, t=3.63***	3.07 0.61 n=183, t=3.63***
⑪ストレス反応 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.08 0.58 n=807, t=1.72†	2.11 0.63 n=807, t=1.72†	2.27 0.62 n=701, t=1.92†	2.31 0.64 n=701, t=1.92†	2.35 0.63 n=565, t=1.59	2.38 0.66 n=565, t=1.59	2.38 0.66 n=565, t=1.59
⑫社会的スキル (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						3.19 0.49 n=1132, t=-4.50***	3.13 0.50 n=1132, t=-4.50***	3.09 0.48 n=990, t=0.04	3.09 0.51 n=990, t=0.04	3.11 0.48 n=816, t=4.96***	3.18 0.51 n=816, t=4.96***	3.18 0.51 n=816, t=4.96***
⑬自己効力感 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.79 0.67 n=1124, t=-2.62**	2.74 0.70 n=1124, t=-2.62**	2.61 0.67 n=985, t=2.56**	2.65 0.68 n=985, t=2.56**	2.63 0.69 n=812, t=3.14**	2.69 0.68 n=812, t=3.14**	2.69 0.68 n=812, t=3.14**

†p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

「自己効力感」の違いについて今後の検討が必要である。

今後の課題

以上のように、教師用調査と、児童・生徒用調査の中学3年生の結果において、ELLMを用いた実践による効果が確認できた。事前調査と事後調査の間隔が7~8ヶ月という短い期間であったにも関わらず、一定の効果が確認できたことは特記できる。

実践としてのこれからの課題は、小野寺・河村(2003)が現場の教師に対する長期的なコンサルテーションの必要性を示唆しているように、研究協力校の教師が長期的、計画的に教育プログラムを実施できるようなコンサルテーションをしていくことである。今後も研究協力校へのサポートを継続しながら、教育コンサルテーションの要望に応じていく予定である。われわれはこうした取り組みを近隣の地域社会にしっかり根付かせるための活動と同時に、全国の学校教育関係者にELLMによる人間関係づくりの授業実践の可能性と学校間の連携を促進することを目的とした活動を展開していくプロジェクトを企画した。

それが平成19・20年度文部科学省の専門職大学院等教育推進GPとして選定された、「教え学び支えあう 教育現場間の連携づくりーラボラトリー方式の体験学習を核とした2つの連携プロジェクトー」である。

このプロジェクトでは、全国プロジェクトと地域プロジェクトが並行して行われることになっている。全国プロジェクトでは、国立青少年教育振興機構の諸施設（国立青少年自然の家など）に所属する職員に対して、ELLMのファシリテーター・トレーニングを実施する。そして、そのトレーニングを受けた施設職員が、他の職員に対して、体験から学ぶことを促進できる教育力をもったファシリテーターになるための研修会を開催することによって、施設職員の教育力の向上をめざしている。さらに、各施設的环境（リソース）を活かして、教師対象の教育プログラムの企画・実施を行い、教師としてのコミュニケーション力やチームワーク力を発揮するための能力開発研修を実施する予定である。そこで学んだ教師が、それぞれの教育（幼小中高）現場でELLMを通して生徒の対人関係能力の育成に向けた授業を展開できるようになることが最終的な目標である。また、地域プロジェクトでは、本プロジェクトの研究協力校が、同じ地域の他の学校と連携をとり、ELLMの教育プログラムを提供・サポートしていく計画をしている。このように、ELLMの普及と深化をめざして、新たなプロジェクトに取り組んでいるところである。

今回の研究は全研究協力校をマクロに取り上げて検討した。今後の研究課題としては、ELLMが小・中学生に対してどのような効果があるのかについて、学級ごとで捉えるなどのよりミクロな研究を行っていくことであろう。SSTやSGEに比べて、ELLMによる効果を実証した研究は非常に少ない。ELLMはその歴史から、民主的な価値観やヒューマニスティックな価値観が背景にあり、スキル以外のレベル、たとえば感受性や態度・価値観レベルの学習も念頭に置いている。また、学習のモデルとして、ふりかえりによる相互フィードバックを行うことを想定しており、これは成人教育のなかで育まれてきた。しかし、思春期である中学生が互いに正直なフィードバックを行うことは容易ではなく、そのためにはグループ内で安心でき信頼できる関係づくりが必要となる。学習目標の抽象性（あいまいさ）や相互フィードバックのための自己開示が求められることから、ファシリテーターとなる教師にも力量が必要となる。小・中学生に対しては、SSTのようにスキルの獲得をめざすことが効果的であるのか、またはELLMを通して、関係づくりに取り組むとともに、対人関係について主体的に学ぶことをめざすアプローチも効果的であるのかを検討していくことができる。

さらに、アクションリサーチとして、現場の教師と綿密なコンサルテーションを行いながら、教師や子ども達の変化を質的研究法から検討していくことも必要である（たとえば 秋田他, 2001）。質的研究法を用いながらアクションリサーチを実施していくことによって、ELLMの有効性、難しさ、難しさを乗り

越えていく過程が具体的に明らかになってくると思われる。さらなるアクションリサーチを積み重ねていくことで、小・中学生の対人関係を取り巻く問題にアプローチできるとともに、ELLMを小・中学校に適用していくことに取り組み、同時にELLMの効果を評価するアクションリサーチのパラダイムを検討していくことが可能となると思われる。

引用文献

- 赤澤恵子 (1997). 開発的カウンセリングによる学級づくりの実践研究 *カウンセリング研究*, 30, 130-141.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2001). アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程 *東京大学教育学研究科紀要*, 40, 151-169.
- バーク J.・森平直子 (2004). ラボラトリー・トレーニング 氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕 (共編) *心理臨床大事典* (改定版) 培風館 pp.323-325.
- Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (Eds.) (1964). *T-Group Theory and Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (ブラッドフォード, L.P.・ギブ, J.R.・ベネ, K.D. (編) 三隅二不二 (監訳) (1971). *感受性訓練—Tグループの理論と方法—* 日本生産性本部)
- 大坊郁夫 (2005). 社会的スキル・トレーニングの概念と方法 大坊郁夫 (編著) *社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション* 第1章 ナカニシヤ出版 pp.1-15.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 *教育心理学研究*, 51, 339-350.
- 藤枝静暁・相川充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 *教育心理学研究*, 49, 371-381.
- 原岡一馬 (1990). 教師の成長と役割意識に関する研究 *名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科)*, 37, 1-22.
- 速水敏彦 (2006). *他人を見下す若者たち* 講談社現代新書
- 星野欣生 (2003). ファシリテーターは援助促進者である 津村俊充・石田裕久 (編) *ファシリテーター・トレーニング—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ—* 第2章 ナカニシヤ出版 pp.7-11.
- 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—* 第1章 ナカニシヤ出版 pp.1-6.
- 星野欣生・津村俊充 (2003). *Creative School—生き生きとしたクラスをつくるために—* プレスタイム
- 石田裕久・石田勢津子 (1999). *オーストラリアの小学校—総合学習・学校生*

活・地域社会－ 揺籃社

- 亀田速穂 (1987). 組織開発と組織変革 経営研究 (大阪市立大学経営研究会), 37, 89-105.
- 河村茂雄 (2001). 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34, 153-159.
- 國分康孝 (1981). エンカウンター－心とこころのふれあい－ 誠信書房
- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝 (2000). 続・構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝・片野智治 (2001). 構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方－リーダーのためのガイド－ 誠信書房
- 楠本和彦 (2005a). 中学生に対する体験学習の取り組み (その2)－アサーショングループワークを全校生徒に実施してみた－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 4, 40-65.
- 楠本和彦 (2005b). 学校教育における予防的・開発的アプローチグループ・アプローチを中心に－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 4, 101-123.
- 門田幸太郎 (1995). 児童をとりまく人間関係の問題 小石寛文 (編) 児童期の人間関係 (人間関係の発達心理学3) 第7章 培風館 pp.149-176.
- 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・Khan, D. A.・村上いずみ・長谷部幸子 (2006). バングラデシュ医療プロジェクトにおける人間関係トレーニングの効果に関する考察－トレーニングから組織開発 (OD) への枠組みの変換の必要性－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 5, 101-122.
- 中村和彦 (2007). ラボラトリー方式の体験学習が学生の対人関係特性に及ぼす影響－調整変数としてのEIAHE'体験学習機能－ アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, 85, 187-206.
- 中村和彦・津村俊充・浦上昌則・川浦佐知子・楠本和彦・大塚弥生・中尾陽子・石田裕久 (2007). 小・中学校における人間関係づくりの教育実践とその評価 (II)－ラボラトリー方式の体験学習による生徒間の関係性の変化－ 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 356.
- 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.

- 南山大学教員養成GP推進本部（編）（2007）. 平成17・18年度文部科学省「大学・大学院における教員養成推進プログラム」GP（Good Practice）採択豊かで潤いのある学びを育むために－ラボラトリー方式の体験学習を通じた豊かな人間関係構築を目指して－報告書 南山大学教員養成GP
- 日本学校GWT研究会（1994）. 協力すれば何かが変わる－続・学校グループワーク・トレーニング 遊戯社
- 日本学校GWT研究会（2003）. 学校グループワーク・トレーニング（3）－友だちっていいな 自分っていいな－ 遊戯社
- 小野寺正巳・河村茂雄（2003）. 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向－学級単位の取り組みを中心に－ カウンセリング研究, 36, 272-281.
- Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (eds.) (1969). *A handbook of structured experiences for human relations training*. San Diego: University Associates.
- 坂本篤史（2007）. 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, 55, 584-596.
- 佐藤正二（2006）. 子どものSSTの考え方 佐藤正二・佐藤容子（編） 学校におけるSST実践ガイドー子どもの対人スキル指導ー 第1章 金剛出版 pp.11-27.
- 総務庁青少年対策本部（1998）. 世界の青年との比較からみた日本の青年－第6回世界青年意識調査報告書－ 大蔵省印刷局 （Web資料：総務庁青少年対策本部 1998年12月〈<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/worldyouth6/html/hyoushi.html>〉（アクセス日2008年1月31日））
- 杉万俊夫（2006）. 質的方法の先鋭化とアクションリサーチ 心理学評論, 49, 551-561.
- 津村俊充（2002a）. Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリー 伊藤義美（編） ヒューマニスティック・グループアプローチ 第6章 ナカニシヤ出版 pp.79-98.
- 津村俊充（2002b）. ラボラトリメソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果 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（2003）. “教育ファシリテーター”になること 津村俊充・石田裕久（編） ファシリテーター・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチー 第3章 ナカニシヤ出版 pp.12-16.
- 津村俊充（2005）. ラボラトリメソッドの誕生と構成要素 津村俊充・山口真人（編） 人間関係トレーニング（第2版）ー私を育てる教育への人間学的アプローチー 第2章 ナカニシヤ出版 pp.7-11.
- 津村俊充（2007）. 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とその効果－平成17・18年度文部科学省選定南山大学教員養成推進プログラムより－ カトリック教育研究, 24, 83-87.

- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・石田裕久・中尾陽子・大塚弥生・楠本和彦・川浦佐知子 (2007). 小・中学校における人間関係づくりの教育実践とその評価 (I) - ラボラトリー方式の体験学習が教師の信念に及ぼす影響 - 日本教育心理学会第 49 総会発表論文集, 355.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学校における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果 - 中学校および適応指導教室での実践 - カウンセリング研究, 36, 195-205.
- 矢守克也 (2007). アクションリサーチ やまだようこ (編) 質的心理学の方法 - 語りをきく - 第 12 章 新曜者 pp.178-189.
- 柳原光 (監修) (1976). *Creative O.D. - 人間のための組織開発シリーズ - (I) プレスタイム*
- 横浜市学校GWT研究会 (1989). *学校グループワーク・トレーニング* 遊戯社
- 吉田俊和・佐々木政司・栗林克匡 (1995). 学校組織の社会心理学的研究 (1) - 学校組織風土について - 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 42, 1-15.

■■ 特集「アクションリサーチ」

自己変革のためのアクションリサーチ 「セルフ・サイエンス」

～認知行動療法の原理を活用して～

津 村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

私たちは、この世に生を受け、養育者はもとより、日常の様々な人々との人間関係を通して自らを育ててきている。それらは、人やモノに対する感じ方であったり、考えであったり、行動の仕方である。特に他者との関係の中で、自分自身の行動を肯定的に捉えられ、健全に生活している実感のもてる状況もあれば、逆に、なぜ私はそのような行動をとってしまうのか、問題（不快な気持ち）を抱えながら生活している状況もあるだろう。自分がありたい自分に成長するための、または自分が問題と感じている行動を改善していくための方法、いわば自己探求のための研究法を本論では認知行動療法の考え方をもとに検討してみたい。そのアプローチとして、20年も経ってしまったが、1986年米国マサチューセッツ大学にてG. Weinstein教授から直接教えを受けた「セルフ・サイエンス」のプログラムの展開を記述することを試みる。

まず、レドリー（Ledley, D.R., et.al. 2005、井上監訳2007）の著作を参考にしながら、認知行動療法の原理の解説を行う。そして、その原理を活用した教育プログラムの事例として、著者が1985年から1986年の一年間研修を受けてきた「セルフ・サイエンス」プログラムを記述し、人との関わり方を探求し、そして変革を試みるアクションリサーチの一事例として紹介をする（Weinstein, G., Hardin, J. & Weinstein, M. 1976）。最後に、ウェンシュタインとアルシュラー（Weinstein, G., & Alshuler, A.S. 1985）の研究成果をもとにした、体験を語る自己知識の発達過程について紹介をする。

1. 認知行動療法とは

自己理解や自己変革のための一つのアプローチとして、認知行動療法を取り上げるのは、次のような考えからである。いわゆる心理療法では、心理的問題を解釈し治療する専門家として臨床家は機能し、クライアントの治療にあたっ

ていると考えられる。一方、認知行動療法では、クライアント自身が自分の抱えている問題解決の専門家であるにとらえ、臨床家と共に問題行動やそのメカニズムを探求し、新しい行動を獲得できるようになる学習プロセスであると考えられる。その学習プロセスとは、クライアントは臨床家とともに、自分の問題状況を明確に捉え、その問題状況の中での自分の行動のメカニズム（なぜそのような行為をするのか）を概念化することがベースになる。そのメカニズムを把握することによって、新しく試みる行動を仮説化しそれを試み、その試みを臨床家と共に評価するといったステップを踏むことになる。この一連のステップは、体験後に自らの感情や考え、行動に気づき、そこにある関連（メカニズム）を分析し概念化することによって、新しい行動の仮説化を行う学習過程であるラボラトリー方式の体験学習の循環過程（津村、2002）と同様であると考えられる。

認知行動療法の基礎となる理論として、行動主義と認知主義があげられる。

(1) 行動主義について

J. B. ワトソンは、すべての行動は古典的条件づけによる学習により生起可能であると考えている。古典的条件づけとは、無条件刺激とその反応、と同時的に条件刺激を何度か対提示することによって、条件刺激に無条件刺激への反応（無条件反応）が連合するという学習である。条件刺激は、無条件刺激と組み合わさって提示される前は、中立の刺激である。ワトソンとレイナー（Watson & Rayner, 1920）は、アルバートという男児を対象とした恐怖条件づけの実験を行っている。アルバートは白ネズミをみたことがなくアルバートにとって中立の刺激であったのである。彼らは、アルバートに白ネズミを見せると同時に、鉄の棒を金づちで激しく叩くといった不快な音（無条件刺激）を与えたのである。白ネズミと不快な音を数回の対提示した結果、アルバートは白ネズミ（条件刺激）だけでも恐怖反応（条件反応）を引き起こすことがわかったのである。すなわち、アルバートは白ネズミを恐れることを学習したのである。またアルバートには、ウサギなどの白くて毛がふわふわしたものにも恐怖を感じるようになるといった「般化」の現象がみられたのである。またジョーンズ（Jones 1924）の研究では、ウサギを怖がる男児に、ウサギと昼食をとるといった快感を得る行為との対提示をすることによって、ウサギと食事をとるといった行為との間に快感を連合させることに成功したのである。ワトソンらの行動主義に基づく研究は、今日では人間性を脅かす実験であるといった避難を受けるかもしれないが、ウサギと快感との連合といった学習の成立や学習解除（unlearn）といった、行動主義的アプローチによるこれらの学習メカニズムは、私たちの恐怖の解消をどのように援助すればよいかのヒントを与えてくれるといえるだろう。

B. F. スキナーは、学習の生起は古典的条件づけだけではなくてオペラン

ト条件づけによるとする理論を提唱している。オペラント条件づけでは、刺激が反応を引き起こすだけでなく、日常生活で生命体は環境と相互作用を行い、そこに様々な反応（オペラントとよぶ）が生まれ、その中の特定の反応に強化がされると、その反応が再起する可能性が高くなると考えている。たとえば、朝学校に出かける前に泣いた子どもに母親が学校に行かなくてもいいと言ったり、家で母親と楽しく過ごしたり、TVゲームをしたりして楽しんだりできると、その子どもは朝になると泣き出すという反応を続ける可能性が高くなると考えられる。この問題を解決するためには、泣くことと学校に行かず家にいることといった刺激と反応の連合関係を学習解除することが必要になるのである。

(2) 認知主義について

認知主義は、行動主義が心を「ブラックボックス」であると考えてのに対して、心のメカニズム、特に思考が、刺激とそれに対する反応の媒介変数になると考えている。認知療法で、著名なA. T. ベックは、1960年代にうつ病の治療のために認知療法を展開している。認知療法では、あらゆる心理的な問題の基盤には、ゆがんだまたは非機能的な思考が働いていると考えるのである。認知療法では、クライアントの抱える問題の行動が生まれる出来事それ自体ではなく、その出来事をどのように認知するかといった思考プロセスが重要であると考えている。

A子さんが、グループ活動の中である発言をした時に周りから反応がないという瞬間が起こったとする。A子さんは、今言ったことについてさらに言いたかったことを説明したり、弁明したりするかもしれない。その時に手に汗を握った熱のこもった発言になったりするかもしれない。または、その沈黙の後に黙り込んでしまうかもしれない。その過程で、実は、私が言ったことがわかりづらかったのかもしれないと考えたり、周りのみんなは自分の言ったことに興味がないのではないかと思ったり、いや自分が話したことはくだらないことを言ったのではないかと不安になったりする思考プロセスが考えられる。少しの沈黙を、周りの人にわかりにくい話だったと認知するか、自分の発言が周りの仲間に興味がないと認知するか、今自分の発言から仲間はいろいろなことを考えはじめていると認知するかで、自分の発言後の行動は変わってくる。この状況に対する認知が、感情や生理的な反応や行動に影響を与えていると考えられる。

ベック（Beck, 1995）の認知モデルによれば、人々は自分や他者などに対する中核的信念を、成長と共に形成し、その中核的信念が行動に影響を与えると考えている。中核的信念とはその人にとって絶対的な真実であり、根源的で深層にある信念である。実際には、ある状況に対して自動思考が起こり、ある感情や行動が起こることになる。その自動思考の基礎にあるものが中核的信念で、中核的思考と自動思考の間に媒介信念があると考えられている。媒介信念は「態度、ルール、思いこみ」から成立する。たとえば、先ほどの例では、A子

さんの沈黙後黙ってしまう場合を考えると、「わたしは無能力な人間である」という中核的信念を抱いている可能性が高い。A子さんにとって、この中核的信念と「仲間は誰も興味をもってくれなかった」という自動思考との間に「私の意見はあまり意味がない」などの媒介信念が存在しているかもしれないと考えられる。

認知モデルでは、人々は様々な人々との相互作用の中で、中核信念と媒介信念との影響を受け、自動思考が働き、他者に対する反応が生起すると考えるのである。いわば、この一連の思考プロセスと反応との関連性を探究することが重要な課題になる。

(3) 認知行動モデルについて

認知行動療法では、認知療法と行動療法のいずれもが相互に関連し合っており、思考と信念、感情的・生理的反応、行動が連鎖的な関係性にあると考えられている。そのことは、認知的技法と行動的技法の双方を有機的に関連づけながら問題改善に向かう必要があることを示しているといえる。

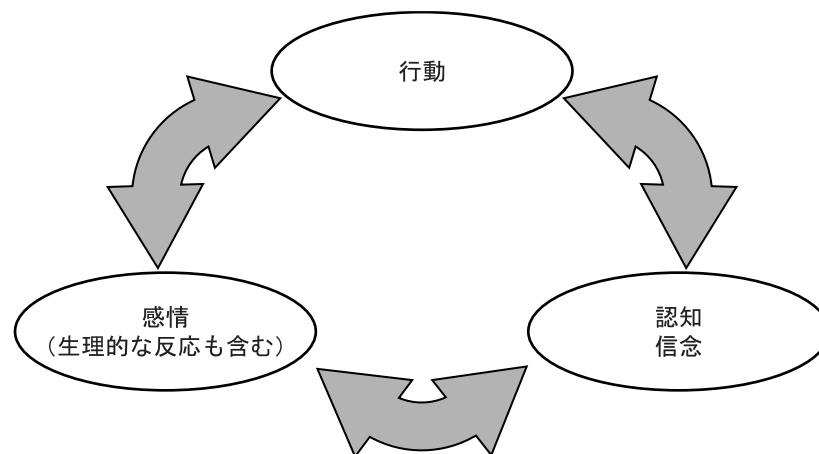


図1 感情と思考と行動の連鎖的関連性

図1に示されているように、感情には生理的な反応も含め、思考と行動の3つの要素が複雑に関係し合っていると考えられる。たとえば、ある行動は、ある状況の認知に対して感情が生起し、その後ある考え（信念）が想起され、その結果、行動として生起しているとも考えることもできる。一方、ある行動がある感情や思考を生み出す原因とも考えられる。それが心地よい感情や思考ならば強化因子として働きその行動を再度引き起こさせる可能性が高まることになるだろうし、逆に不快な感情や否定的な信念を引き起こすならば、その行動は避けることになるだろう。まさに、この3つの要素は連鎖的な関係性をもっており、そのメカニズムを丁寧に分析することが認知行動療法において重要な課題となる。

認知的アプローチとして、認知再構成法という手法がある。この手法の中核部分は、不適応な思考や非機能的な思考を見つけ出し、その思考をリフレーム

する（新しい枠組みを創り出す）ことであるといえる。新しい行動を獲得するためには、自動思考をしている思考に疑問を投げかけ、その非合理的思考をリフレームすることが大切になる。さきほどの例でいえば、発言後のA子さんの沈黙は、A子さんの「仲間は誰も興味をもってくれなかった」という解釈を再吟味することが必要になる。A子さんの発言が誰もが関心を示さなかったという可能性が低いことを理解することが大切であり、その他の可能性として、発言後の沈黙は自分が言った発言について今考えてくれている、他の人は自分の発言に応答するための準備をしているなどの検討を試みるのが重要である。そして、実際に自分の発言後に、少し待ってみるという行為を通して、実際に仲間からの反応が得られると、A子さんは、仲間とのグループ活動の中で自由にリラックスをしていただけることになるであろう。

こうした一連の思考と感情、そして行動のプロセスのメカニズムを理解し、思考のリフレーミングや新しい行動の試みといった、認知的アプローチと行動的アプローチの二つのアプローチを組み合わせながら、問題行動の改善にあたるのが有効になるのである。その一つの教育的試みが以下に述べる「セルフ・サイエンス」プログラムである。

2. セルフ・サイエンスの誕生と目的

1960年代に米国において、学習者の感情、信念とか認知の仕方などを学ぶことを目的とした学習者の自己理解をカリキュラムの中心におく教育実践としてヒューマンスティック・エデュケーション・ムーブメントが生まれた。それは人間性の回復をスローガンにしたヒューマン・ポテンシャル・ムーブメント（Human Potential Movement）の流れを汲んでいるといわれている。

1970年代にはJ. ピアジェやL. コールバーグらの心理学者が提唱する認知的発達理論を用いながら、心理発達を促進するためのカリキュラムの役割を強調するサイコロジカル・エデュケーションの教育運動が起こっている。

その後、両者の流れを融合する試みとして、ヒューマンスティック・サイコロジカル・エデュケーションが誕生している。それは、自己への気づきの問題をはじめ自尊心、感情の表現など内的経験をいかに取り扱うかといった学習者の具体的・特定の心理的な問題に関心を置くヒューマンスティック・エデュケーションのアプローチと、発達に関する理論枠から学習者が内的な諸問題を学習するプログラム開発に向けたサイコロジカル・エデュケーションのアプローチのいずれものアプローチを実現しようとする融合的な試みとして生まれたのである。さらに、そのアプローチは個人内の心理的側面への洞察や発達を促進することにとどまらず、社会変革を生み出す際の潜在能力を開発するための教育内容としても機能するような意図も兼ね備えようとしたのである。

ここで紹介するセルフ・サイエンスは、ヒューマンスティック・サイコロジカル・エデュケーションの一つの実践として、米国マサチューセッツ大学にお

いてG. ウェインシュタイン教授ら（Weinstein et al., 1976）が体験学習のステップとして考案したトランペット・モデルに基づいて開発された教育実践プログラムのことをさしている。

セルフ・サイエンスのコースの目的は、自分自身の内的・外的な反応（感情、思考、行動）を学習者が観察し、自分の対人行動のパターンを見つけ出すことが一つである。そして、自分の対人行動パターンから生まれる結果やその個人的・社会的な歴史を吟味することを通して新しい対人行動のレパートリーを広げていこうとするものである。その過程ではまさに科学者が客観的に現象を観察し、できる限りその現象を記述し、分析するごとく、自分自身の人間関係、とりわけ人との関わり方のありようを吟味することをめざしている。自分自身への客観的・科学的なアプローチを試みることを大事にする意図をもっていることから、セルフ・サイエンスという名称が付けられているのである。一連のプログラムの中では、分析や行動変革のために交流分析の自己状態の分析や、ゲシュタルトセラピー、再評価カウンセリング、認知行動療法などの手法がプログラムの中に組み入れられている。特に、前述の認知行動療法の基本的な考え方がこのプログラムの根幹を流れているといえるであろう。

3. セルフ・サイエンスの実際

人と関わる体験をしている自らのありようを見つめる能力を高めたり、他者との関わり方のレパートリーを広げたりするための行動変革に向けての学習ステップとして、以下のようなトランペット・モデルが考案されている（Weinstein, G. et al., 1985）。セルフ・サイエンスでは、学習者の対人行動の様々な側面に焦点が当てることが可能であるが、ここではコミュニケーション行動に関する具体例を示しながらその実際を解説する。

(1) コンフロンテーション（Confrontation）

コンフロンテーションとは、自分自身を詳細に探求するための基礎的な体験をさし、日本語訳として、「自己との対峙」と訳すこともできるであろう。この体験には、実習などの体験と日常生活の体験と2種類が考えられる。一つは、教室や研修場面で特定のテーマで話し合うといったファシリテーターによって計画された構造的な実習—グループワークやロールプレイ、ファンタジーなど—による体験であり、もう一つは実生活で困難に感じたり問題に感じたりした人間関係の場面や重要な意志決定場面などに焦点をあてた体験である。

自分の人とのかかわり方を吟味するために、日常生活での人間関係や実習場面での自分のかかわり方に対峙することができる態度を養う必要がある。この自らの体験と対峙することができてはじめて、次のステップでの行動、思考、感情に焦点をあてた丁寧なふりかえりが可能になるのである。

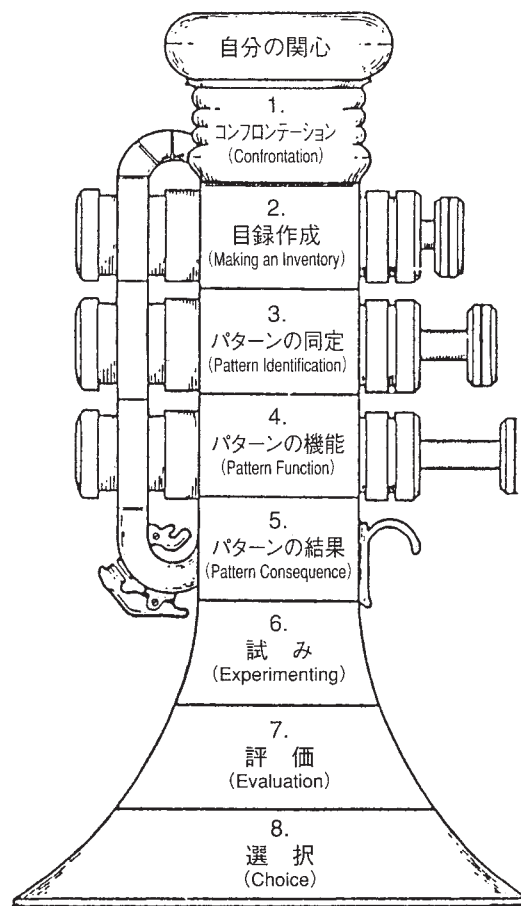


図2 トランペット・モデルに基づくステップ

(2) 目録作成 (Making an Inventory)

このステップでは、コンフロンテーションにおいて生じている感情、思考、行動の視点から、体験を内省し記録することによって自分の反応のありようを調べようとする段階である。すなわち、自分の反応目録を作るのである。例えば、「私は何をしたか？またはしなかったか？」、「私のボディ・ランゲージ・顔面表情やコミュニケーションにはどのようなものがあったのか？」、「私は心の中でどんなことを考えていたか？」、「私はどんな感情を経験したか？」などをファシリテーターから問いかけられることによって、自分の反応を調べていくことができる。学習者は、このような問いかけに答えることによって、さまざまな状況への自分の反応の仕方を感情、思考、行動の3つの視点から識別して気づくスキルを向上させることができるようになるのである。この作業は、ファシリテーターや臨床家からの問いかけによって明確になるが、学習者が自分自身に問いかけることによって目録作成は可能になるであろう。

認知行動療法のアプローチを活用するためにも、感情、思考といった内的な反応と、行動といった外的な反応をできる限りリストアップすることが重要な作業になる。

たとえば、何か一つの問題行動の事例の中で、対象や状況を記述しながら、時系列に従い、自分の中で生じた感情や生理反応、その時に頭をよぎった思考や自分の頭の中でのダイアログ（対話）、そして具体的な行動としてどのよ

うな行動をしたかを詳細に記述することを試みるのである。これらの記述を通して、3つの要素の関連性のメカニズムが見えてくると考えられる。そのメカニズムは、次のステップのパターンの同定で、より明確になっていくのである。

(3) パターンの同定 (Pattern Identification)

目録作成段階において、内的・外的な反応ができる限り詳細に調べていくと、学習者が取り扱うべき次の課題は自分の反応の中でどのような状況で繰り返し行われる行動があるかということを出ることである。すなわち、感情や行動の生起が類似の状況において起こっているか、自分の行動がどのように一貫しているか、それは典型的な行動パターンとしていえるかを検討しながら、自らのパターンとして同定していくのである。セルフ・サイエンスでは、学習者が自分のパターンを明確に言語化することが重要な課題になる。そのために、ファシリテーターから問いかけがあり促されることにより、パターンを発見することがとても大切な目標になっている。行動パターンを発見後、学習者はそのパターンの歴史（いつそのパターンは生まれ、どのような人々のどのような関わりによって影響を受けてきているか）を遡って吟味していくことになる。

パターンを同定するために表1のようなフォーマットを使用することによって、パターンの言語化を容易にすることができる。ファシリテーターの力を介さずにも、体験学習に精通した人たちにとっては自らの力で生成することも可能であるかもしれない。

表1 パターンを同定するためのフォーマット

私はいつも _____ の状況の中での時	[条件]
私はたいてい _____ の感情を経験する。	[感情]
私が自分自身に向かって言うことは _____。	[思考]
私がたいていすることは _____。	[行動]
その後で、私は _____ のように感じる。	[感情]
私が本当に望んでいることは _____。	[思考]

ある参加者の行動パターンを例に、話を進めると、A子さんのパターンは『私はいつも友達などのグループの中で誰もが自由に意見を出し合っているとき [条件]、私は神経質で、びくびくして不安の感情を経験し始め、特に私が何か言おうとした時、私の心臓がドキドキ鳴り、胸がしめつけられるような感じがする [感情・生理的反応]。私が私自身に向かって言うことは、「今思っていることをストレートに言えばいい。」一方、強い声で「馬鹿ね。みんながせっかく話しているのだから、人の邪魔をしては駄目よ。きっとあなたは馬鹿なことを言うだろうし……」 [思考]。私は結局そこに黙って座っているだけに終る [行動]。その後で、私はもやもやとした後悔の気持ちを感じ、自分の内気さに腹を立てる [感情]。私が望んでいることは、自分が思っていることをはっきり

りと話せることである。[思考]』

(4) 機能 (Function)

このステップでは、自分のパターンがどのような目的で働いているか（機能しているか）を吟味することが大きな課題になる。ファシリテーターの問いかけとして、「あなたはそのパターンから自分自身のためにどんなことを得ていますか？」、「そのパターンは何から守ってくれていますか？」などの一連の目的・機能を明確にする質問が考えられ、その他に幾つかの実習を通してパターンの機能を考えていくことになる。

例えば、A子さんの友人とのコミュニケーションの停滞は次のような機能をもっていると考えられる。『仲間の中で何も言わないことは愚かなことや馬鹿げたことを言うことを避けることができます。そうすることで他者によって自分を評価されることはなく、私自身を守ってくれています。』

ウェインシュタインは、セルフ・サイエンスのプログラムの中にある仮説として、特定の行動パターンはより深いレベルでなんらかの自己疑念 (self-doubt) に対する保護物 (protective shield) として機能していると考えている。彼は、その自己疑念をクラッシャー (crusher) とよび、それは自分自身の不十分さ・能力のなさを強調するような自己否定的な信念をさしている。すなわち、行動パターンはそのクラッシャーを避けるように機能しており、それを意識しないように防衛的にパターンが生じていると考えられるのである。学習者自身の行動パターンの源になっている特有なクラッシャーを見つけ出すことは容易ではない。クラッシャーとは、自分の奥の中に潜んでいる信念であり、これは、前述の認知行動療法における中核的信念であったり、中核的信念と自動思考との媒介信念であったりする。なぜ、このパターンとなる行為を行っているかを問いかけると、自動思考としての理由は比較的言語化しやすいが、根源的な思考まで掘り下げ見出す作業はなかなか難しい作業になる。このクラッシャーを見つけ出すために、不協和を感じる行動と異なる行動、すなわち、表1のパターンを同定するフォーマットにおける自分が望んでいる行動を実際にしたら、何が起こるかを考えてみることによって、クラッシャーである自分の中核的な否定的な信念に出会うことができるかもしれない。この信念は、A. エリス (1994) の非理性的な信念をさし、それは、実現不可能であったり、実際的でなかったりする信念に影響を受けているのである。

その結果、A子さんの例では、次のようなクラッシャーを報告している。『私は自分の知的な能力を疑っています。私は仲間の中で他の人のように興味をひく話ができないことを恐れているし、自分が言うとみんなは相手にしないか的はずれだときっと思うだろう。結局、自分の言うことには値打ちがないのです。』

(5) 結果 (Consequences)

行動パターンから人は何らかの恩恵を受けていると同時に、自分のパターンに対して何らかのコスト（犠牲）を支払っている。このステップは、自分の行動パターンのために支払っている心理的なプライス（代価）を考えてみる段階である。「パターンを行うことであなたはどんな機会を失っていると思いますか？」、「あなたはどんな権利を放棄していますか？」などの問いかけに答えてみることによって、自分のパターンの結果として支払っているコストを知ることができるのである。このステップでは、いかに大きな代価を支払っているかを知る段階でもある。いわば、このまま自分の不協和なパターンをこれから生涯行い続けることによって、失うものはなにかといった大胆な問いかけをすることによって、その代価の大きさを知ることになる。そして、そのことが新しい自分の行動を獲得したいと動機づけを高めることになるのである。

A子さんの例では、『私が沈黙でいるために支払うものは公の場で自分の考えていることを表明する機会を決して得ないということです。他者に自分を分かってもらうこともなく、孤独感を感じ、自分一人の世界で生きることになるだろうと思います。それは他者と同じくらいの価値のある意見を自分が持っているという権利、失敗する権利や完全でなくてもよいといった権利を放棄しています。』

(6) 試み (Experimenting)

多くの学習者はかなりの心理的プライスを支払っていることに気づくと、新しい反応を試みたいと決心することになる。そのためにはクラッシャーの力に反作用し、新しい試みを実験するだけの勇気を与えてくれる新しい信念を形成すること（リフレーム）が必要になる。そのためには、クラッシャーとは正反対の自分を全面的に肯定するための信念（再方向づけ：re-directionとよぶ）を確立することが大切になる。この新しい信念を信じることはとても難しいことなので、強い自己決定と学習共同体として共にいる他のメンバーの支えがとても重要になる。

なぜなら、これまで抱え続けている自分に対する信念は否定的な信念であり、それが真実であると信じ続けてきていることより、自分の価値を再評価する試みはとても難しい課題になるのである。そのためにも、仲間からの新しい考え（思考）のヒントをもらったり、プログラムの過程で共に過ごしてきている間に、仲間から見出されている本人のもつ価値を言ってもらったりしながら、すなわち自分の良さを再発見し他者からの強化をもらいながら、リフレームを行うことになるのである。

例えば、A子さんの場合、否定的な信念（クラッシャー）の正反対の、『私がある、どのような意見も表明するに値するものです。』といった再方向づけの信念を考えることが大切になる。このことは、自分がこれまで放棄し

てきた人間としての基本的な権利を回復するためのワークであるとウェインシュタインは位置づけている。ファシリテーターから、学習者に対して種々の人間のもつ基本的な生きるための権利を提示することによって、これまで失っていた権利や放棄してきた権利を、回復すべき権利に転換していくことが大切になる。

再方向づけのワークが行われると、行動療法からのいくつかのモデルを用いることによって、参加者は日常生活の中で実際に試行するための具体的な行動計画を立てることになる。セルフサイエンスのプログラムでは、数名のサポートグループメンバーと共に、考えつく行動をブレインストーミングによって拾い出し、それらの中から新しい行動として試みる際のリスクの大きさやその結果の効果の大きさなどの視点から十分検討して、新しい場面で実際に試みる行動を1つないしは2つを選び、他の参加者と共に実行するための契約を結ぶ。こうした自己決定と自己宣言が、新しい行動への後ろ押しになると考えられる。

(7) 評価 (Evaluation)

新しい行動を実行後、「どのように実際に試みがなされましたか?」、「結果としてどんなことが起こっていましたか?」、「何か問題を感じたなら、計画にどんな変更点が必要ですか?」などの問いかけに答えることによって、新しい試みの評価について他の学習者と共に話し合うのである。そして、再度試行するための計画を考え、さらに新しい行動様式を身につけるために参加者同士で再契約を結び挑戦するのである。この新しい試みと評価、特に成功した行為に対して強化を行うことによって、新しい行動を形成していくことになるのである。

(8) 選択 (Choice)

以上のように、学習のステップを踏むことによって、参加者は自分の対人行動、具体的にはどのように他者とかわるかなどのレパトリーを広げることができるようになっていくと考えている。また、自分の行動パターンについてワークした結果として、今後どちらの方向に進みたいか、すなわち以前のパターンを継続したいかそれとも新しい行動様式を自分のものにして実践していきたいかを決定することが、最後のステップとして学習者各人に問われるのである。

以上のようにセルフ・サイエンスの教育プログラムに参加することや、もしくはこのステップを丁寧に踏む過程を通して、自己認識を深め、自分の聴き方や話し方などコミュニケーションのパターンをはじめ自分自身の人へのかかわり方の特徴を見つけだし、その変革に取り組むことができるのである。このセルフ・サイエンスによる学びは自分自身に対する疑心暗鬼な信念から抜け出し、人間として基本的にもっている権利を回復し、自分自身を大切にすることを学

んでいく過程であるといえる。このプログラムを通して、自分を明確に肯定できる自己概念を再形成することと、体験している自分を客観的に捉える目を養うことにより、自分が望む人とのかかわり方を再学習することが可能になり、学習者が成長していく手がかりを得ることになる。自己変革のためのアクションリサーチとして、これらのステップを活用することが有用であると筆者は考えている。

4. 自己知識の発達理論

トランペットモデルの提唱者である、ウェインシュタインとアルシュラー (Weinstein & Alshuler 1985) は、学習による自己理解の深さや自己成長の進展を知る手がかりとして、“人は自分の体験をどのように語るか”を研究し、自己知識 (Self-Knowledge) の発達段階を想定している。自己知識 (Self-Knowledge) とは、各人の内的体験の記述、予測、とマネジメント (取り扱う方) からなると述べ、自己知識の適切さ (adequacy) を増加させることはカウンセリングの本来的な目標であると考えている。

自分自身の行動、思考、感情などに関する“考え”を自己概念 (self-concept) というが、“自己知識”では自分自身が体験していることもしくは体験したことを「どのように語るか」が焦点となり、次の4つのステージで捉えることができると述べている。

(1) 断片的な要素を羅列するステージ (Elemental Self-Knowledge)

自分の体験を、記憶している断片的な要素の羅列だけで語るステージ。それらはカメラやテープレコーダで記録されるような外から見える事柄で、語り手の心の中は聴き手によって推測される。語られる事柄には因果的なつながりはなく、何らかの分類がなされたり、解釈されたりすることはほとんどない。使用される感情語は、楽しい (happy)、悲しい (sad)、好き (like)、希望 (hope)、そして…したい (want) といったものがある。

(2) 状況まで語る事ができるステージ (Situational Self-Knowledge)

全体の状況を語る事ができるようになるステージである。「～なので (because)」「～から (since)」「それ故 (therefore)」「だから (so)」「だけど (although)」などの単純な接続詞を使って外的状態と内的状態とを結びつけようとする。しかし、それは比較的素朴であり、“一方向的”である。このステージでの自己知識は特定の状況での自己に固着しており、諸状況を通して見られる自己の一貫性や状況間での関連などは語られない。

(3) パターンとして語る事ができるステージ (Pattern Self-Knowledge)

一群の状況の中でいつも経験する自分の行動の仕方や心の動きをパターンと

してとらえて語るができるステージである。すなわち、個々の状況の記述だけに終わらず、さまざまな状況を通して一貫している自己の行動の仕方、感情の生起、考え方などを語るができるようになる。例えば、「私は年上の人と一緒にいると権威に対する問題を感じやすい」とかである。それは、自分自身の行動のパターンを語るができ、内的反応の記述として、パーソナリティ特性、心理的特徴、内的葛藤などが語られるようになる。

(4) 自分のパターンを修正/変更できるステージ (Transformational Self-Knowledge)

自分自身のパターンをいかにモニターし、修正し、マネッジしているかを語るができるステージである。すなわち、自分の内的な生活を豊かにしている心の中でのさまざまなプロセス、例えば、自分はどのように感情を表現するか、またどのような時に本当の感情を表現するかなどの自分自身の内的な体験と行動のレパートリーを語るができる。このステージの能力をもつ人は、自分の中に起こっていることがただ状況的な決定因に依存しているだけでないことを知っているステージである。このステージに達している人は、ネガティブな反応をストップすることができ、状況を再解釈することができ、状況に新しい意味を与えることができるのである。よって、このステージの人は自分自身の内的な状態を創り出す能力をもっているといえる。

この自己知識の能力は一般的な知的能力の発達と必ずしも対応しておらず、これらの自己知識の発達を促進させるためには教育システムの中で意識的に配慮するか特別に計画されたプログラムが必要になり、その一つの試みがセルフ・サイエンスによる学習プログラムである。

引用文献

- Beck, J.S. 1995 *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford Press.
- Jones, M.C. 1924 A Laboratory study of fear: The case of Peter, *Pedagogical Seminary*, 31, 308-315.
- Ellis, A. 1994 *Reason and emotion in psychotherapy*. Revised and updated, New York: Birch Lane Press. (理的感情行動療法 野口京子訳 金子書房 1999)
- Ledley, D.R., Marx, B.P. & Heimberg, R.G. 2005 *Making Cognitive-Behavioral Therapy Work: Clinical Process for New Practitioners*. The Guilford Press. (認知行動療法を始める人のために 井上和臣監訳 星和書店 2007)
- 津村 俊充 1990 コミュニケーションスキルの開発と訓練 原岡一馬編 人間とコミュニケーション ナカニシヤ出版 118-130.
- 津村 俊充 2002 Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ 伊藤義美編 ヒューマニスティック・グループアプローチ ナカニシヤ出版 79-98.

- Watson, J.B., & Rayner, R. 1920 Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Weinstein, G. & Alshuler, A.S. 1985 Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal of Counseling and Development*, 6, 19-25.
- Weinstein, G., Hardin, J. & Weinstein, M. 1976 *Education of the Self*. Mandala.

■ Article

「働きがい」と「あきらめ」¹

浦上昌則

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

最近、「あきらめ」という言葉が気になっている。人が環境に適応したり、その環境において幸せを感じるためには、「あきらめ²」とすることが重要な役割を演じているのではないかと感じているからである。

しかし、「あきらめ」という言葉のもつイメージは、一般的に、望ましくないネガティブなものだといえよう。確かに、それを前向きな姿勢とか、明るい雰囲気のものとはとらえにくい。国立情報学研究所の提供しているCiNiiやWebcat等のデータベースで「あきらめ」を検索すると、論文や書籍のほとんどが「あきらめない」という方向でのものであることがわかる。これは、「あきらめる」より「あきらめない」方が望ましいと考えられ、受け入れられているからであろう。

このような風潮が主ではあるが、それでもいくつかの著作は、「あきらめ」することを前向きに生きるために必要なものとしてとらえている（たとえば、斎藤, 2005 など）。本論も、基本的にはこのような姿勢をとるものである。一見、うまくいっているようであることの裏に、「あきらめ」が存在し、それなしで

¹ 本論をまとめるにあたり、貴重な示唆・助言をいただきました、関西大学社会学部清水和秋、川崎友嗣 両先生および関係諸氏、また自身の経験からさまざまなコメントをいただいた方々に、この場を借りてお礼を申し上げます。

² 「あきらめ」という言葉は多様な意味を含んでいると考えられる。「あきらめ」には、思いきる、断念する、受け入れる、などという意味があるが、ここでは、否定的な感情を伴わず、前向きに適応するための認識の切り替え、というイメージを表現する言葉として用いている。防衛機制の代償、Comte-Sponville (2000) のいう絶望（願望の不在状態；無望）、仏教でいう「不」（たとえば松原, 1999）、止揚などといったものと近いと考えているが、まだ整理ができていない。

はうまくいかないという部分を掘り下げてみたい。

本論では、その対象として「働きがい」を取り上げる。「働く」ということは身近な問題であるがゆえに、それは大きな個人的問題、かつ社会的問題となっているといえよう。そこで、「働きがい」について、「生きがい」の研究などを参考にしながら、その内容を明らかにし、そこに作用している「あきらめ」について指摘することを目的とする。

「働きがい」への視点

「働きがい」ということを問題とする時、そこには大きく2つの視点がある。1つは、働いている個々の人がみる「働きがい」であり、もう1つは企業がみる「働きがい」である。

まずは個人の視点からデータを示してみよう。東レ経営研究所が企業活力研究所から委託を受けて、20～30歳代の正社員1000名を対象とした調査研究に、「現在、働きがいを感じているか」という設問が採用されている。この問いへの回答状況は、「強く感じている」3.5%、「かなり感じている」23.6%、「どちらともいえない」34.2%、「あまり感じていない」28.1%、「全く感じていない」10.6%であった（淵野, 2007）。ここに明らかのように、正社員でも、約3/4が「働きがい」を感じているとは答えていない。

自分の職に対して、「働きがいがない」と「働きがいを感じられない」などと不満を口にする人は少なくない。これが現実であることを、この調査結果が如実に示している。そしてこれが、心身の不調や、離職の原因の1つとなっていることは頻繁に指摘される場所である（たとえば、鴨下, 2007）。「働きがい」という点からみると、働くことの現状は個人にとって厳しいといえるであろう。

また野村総合研究所が、上場企業の20～30歳代の正社員1000名を対象とした調査では、「どんな仕事に、『やりがい』を感じるか」という設問が採用されている（野村総合研究所, 2005）。結果は、Figure 1 に示すように、上位から「報酬の高い仕事」、「自分だけにしかできない仕事」、「新しいスキルやノウハウが身につく仕事」と続いている。

この調査の興味深いところは、その順位よりも、やりがいのある仕事の認識には個人差が大きいということ把握できる点にあるといえよう。この調査は、1000人を対象とし、3つまでの複数回答を求めている。そして選択肢は、「仕事にやりがいを求めている」や「その他」を含めて21個である。一人が3つ選択し、その回答が均等に分布するとすれば、1つの選択肢あたり15%程度の対象者が選択することとなる（実際には、一人あたり2.5個ほどの選択のようである）。これを1つの基準とすれば、「報酬の高い仕事」の29.0%でもそれほど高い数値とは言いがたく、またFigure 1 のなだらかな分布状況を考え合わせると、やりがいのある仕事は多様であることを示しているといえよう。

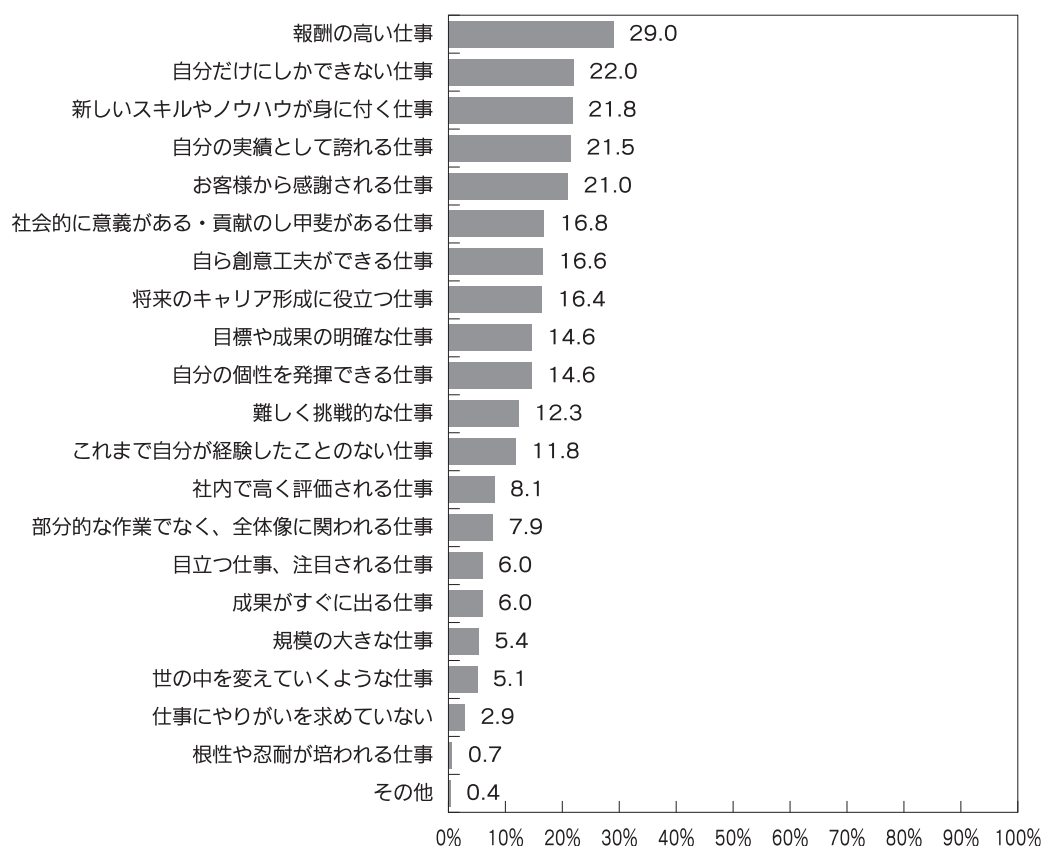


Figure 1 どんな仕事に『やりがい』を感じるか（野村総合研究所，2005より）

企業の側は、経営をさらに発展させるためという観点から従業員の「働きがい」をみている。たとえば、先の東レ経営研究所の調査で、なぜ「働きがい」に注目したのかという理由の1つとして、企業活力の源泉は働く人びとの活力にあり、その活力の中核に「働きがい」があるのではないかと、という仮説が示されている（淵野，2007）。また野村総合研究所の調査報告には、「今後はお金以外の面で若者にやりがいを感じさせることが、企業の経営戦略に効果的である」（野村総合研究所，2005）と記されている。その他にも、「人が単に効率化指向の環境に流されるのではなく、積極的に企業の生産活動に参加するための『働き甲斐ある』職場環境の整備に努めなければならない（岡本，2005）」、など、いわゆる企業の論理からすると、当然のことながら「働きがい」が最終的に行き着くところは経営の問題なのである。

しかし先の2つの調査結果にみられるように、多くの企業において、「働きがい」についての経営戦略的施策は、現在のところうまくいっていないといえるだろう。またFigure 1をみれば、効果的な施策を考えることが非常に困難であるということも明らかである。最も従業員のニーズに合うと考えられる報酬をとりあげても、その効果が期待できる従業員は1/3にも満たないからである。

このように「働きがい」は、労使双方にとって重要な点である。ところが、少なくともデータから把握できる限りにおいては、個人が会社での働きにそれ

を求めることは難しいようであるし、企業も効果的な対応策を持っていないままに
いる。重要であるが、うまくいっていないがゆえに問題視されるといえよう。
そのため、「働きがい」に関してそのメカニズムを明らかにし、「かい」を感じ
られない理由を明らかにする必要がある。

加えて、東レ経営研究所の調査結果からは、正社員の約3/4は「働きがい」
を感じていないが、その全員が働くことを続けているという事実がみえてくる。
近年の状況に対しては、「業績に明るい兆しの見えてきた現在でも、多くの会
社に閉塞感が漂い、従業員は疲弊感にさいなまれているのが実態ではないだろ
うか（斎藤, 2006）」といったような指摘がなされるが、「働きがい」がなく
ても、疲弊感をもっていても、それでも多くの人は働いている。企業は、従業員の
「働きがい」などにかかわらず、業績を好転させつつある。「働きがい」と、
働くという行為、企業の業績の関係を考えるにあたっては、このような点も踏
まえておくべきであろう。

「働きがい」の所在

「生きがい」の研究では、しばしばそれを明らかにするために帰納的なアプ
ローチがとられている（たとえば、近藤, 2007；高橋, 2000）。また、経営学的
な「働きがい」の研究では、職務への動機づけや満足感など、また自律、成長
などの言葉との類似性から操作的に定義されている場合が多いようである。こ
れに対して本論では、「働きがい」を検討するために、その言葉の意味から演
繹的に考えてみたい。

まず国語辞典にあたってみると、「働きがい」という項目がある辞典と、な
い辞典があることに気づく。たとえば、広辞苑第五版（1998）には項目はない
が、日本国語大辞典第二版（2001）には、あるという状況である。そして日本
国語大辞典では、「働くことによって得られる効果や満足感。働くに値するだ
けの価値」という説明がなされている。

ここに出てくる、「効果」や「満足感」、「価値」をどのように考えるかが、
「働きがい」の意味内容を理解するために重要であろう。「生きがい」の研究で
は、「生きがい」と「生きがい感」が区別されて用いられることがある。この
ような場合には、「生きがい」は人に「生きがい感」を感じさせるもの、対象
化されたものであり、「生きがい感」は人の心の状態を指す言葉として用いら
れる。例えば近藤（2007）は、「ほとんどの場合、生きがいの対象が生きがい
感に影響を与えているという関係にある」と述べている。このような区別がさ
れることも考えに入れながら、「効果」や「満足感」、「価値」を考えると、「効
果」は対象であり、「満足感」は心の状態、「価値」はその両方といえるであ
ろう。

なお「価値」が両方を示すと述べたのは、価値研究（もしくは価値観研究）
における議論を参考にしているためである。価値は、対象（客体）が持っている

るものなのか、主体が持ち客体に与えるものなのかという議論がある（たとえば、Rokeach, 1973など）。通常の「価値」（もしくは「価値観」）という言葉の利用のされ方を踏まえると、二つの意味合いの両方が混在しているといってもよいであろう。そのため、先に「価値」は両方を示すものと記したのである。

さて、近藤（2007）のように、「生きがい」が「生きがい感」に影響を与えると考えることは妥当であろうが、「生きがい感」が生じるからこそ、その対象が「生きがい」となるという関係も成立するだろう。このような考え方をとれば、「生きがい」は「生きがい感」から離れて存在することはなく、主観の中にのみ存在するものともいえる。

価値の研究においてもこのような流れがみられる。たとえば、井上・三川・島・芳田（1994）は、ゴードン・菊池（1981）の「価値とは、個人がそれを重要と考える一般化された行動あるいは事態を示す（構成）概念である」という定義など、主要な研究を概観したうえで、「価値は行動のあり方あるいは存在の究極的なあり方についての個人的・社会的な好選択についての比較的永続的な信念」であり、価値観は、価値が「個人の中に内在的に人格化して形成されたもの」というように、すべてを個人の中にまとめている。

このような考え方にしたがうと、先には「効果」、「満足感」、「価値」を二分したが、それらはすべて個人の内部に取り入れることができる。そして、個人の内部でそれぞれの役割が付与されると考えられる。すなわち、個人の外部に「働きがい」は存在しないと表現してもよいであろう。

では、一般的な利用はどうだろうか。一般的に「働きがい感」、「働きがい観」というような言葉は使われないといいようだろう。「働きがいを感じる」「働きがいを感じる」というような表現は耳にするが、「働きがい」に直接に「感」や「観」を付した表現は一般的とはいえないだろう。これは、「働きがい」が個人の主観的判断のもとにあるという認識が薄いことを表しているといえるのではないだろうか。「働きがいを感じる」「働きがいを感じる」という表現が一般的に使われているということは、「働きがい」というものが、個人の判断を問わず、「働く」という行為の中に存在しているという認識が通例であることを示しているのかもしれない。そして、それを感じ取れるかどうかということの問題視している表現だと考えられる。

本論では、「働きがい」を、それが上述のような一般的な認識とはズレがあることを認めた上で、個人の外部には存在しないものととらえておく。先の価値に対する井上ら（1994）の定義のような立場である。すなわち、「働く」という行為の中に「働きがい」は存在せず、人が「働く」ということに関する様々な情報を自らの中にとり入れ、また自らの価値、価値観と照合するなどというプロセスを経て生じるものが「働きがい」と考える。このような立場をとると、混乱を避けるために「観」や「感」という意味を付与した用語を新たに用いることが適切かもしれないが、それは余計な混乱を招く可能性もある。そのため、

新しい用語は用いず、「観」や「感」といった言葉は付さないが、その意を「働きがい」自体がもっているとして考えていきたい。

なお、このように考えた場合、たとえば先に示した野村総合研究所の結果にみられる「やりがいのある仕事」が、何を示していると考えられるのかという点に言及しておくべきであろう。

調査に用いられている項目は、本論でいうところの「働きがい」ではない。そこに示されている選択肢は、仕事に関するさまざまな情報の1つであり、他の情報とともにとり入れられ、その個人の価値、価値観と照合された結果として「働きがいがある」という感じを生じさせ得る可能性をもつものという位置づけになる。すなわち、報酬は働きがいがあるという感じを生じさせ得る情報ではあるが、それがあれば必ず働きがいを認識するわけではない。本論でいうところの「働きがい」は、たとえば「なぜ報酬が、『働きがいがある』という感じを生じさせるのか」という問いに対する説明を指すものである。

「働く」と「かい（甲斐）」

先には、「働きがい」についての辞書にある意味を記した。しかし、この言葉は、「働く」という言葉に、「かい（甲斐）」を付したものである。この「かい」という言葉には興味深い点があり、さまざまな動詞と結合させると、すんなりと意味が通る場合もあるが、表現としておかしいと感じる場合もある。つまり、「かい」は前の動詞を選ぶものといえよう。ここでは、「働きがい」を「働く」と「かい」に分け、それぞれの特徴を検討してみたい。

まず「働く」という言葉に関しては、国語辞書的には「動く」という幅広い領域での精神的、肉体的行動という意味と、仕事をするという限定された領域での行動という意味が含まれていることがわかる。「働きがい」という場合の「働く」は「仕事をする」という限定された領域を意味している場合が多いといえよう。もちろん「仕事」という用語が指し示す意味内容も幅広く、名詞workの訳語ととらえれば、それは生活の全領域にわたる活動を意味するものとなる（藤本, 1991 など参照）。しかし、やはり「働きがい」との関係で「仕事」をとらえる場合、一般的にそれは自らの職に限られるであろう。すなわち、日々の職務や業務として、すること（しなくてはならないこと）といえる（広辞苑, 1995 など参照）。このようなことから、「働きがい」における「働く」とは、「職務や業務として、する（しなくてはならない）こと」を指す、限定的なものである。

次に「かい」であるが、詳細な説明がある日本国語大辞典では以下のように説明されている。

1. ある行為に値するだけのしるし。ききめ。効果。また、ある行為をしたことに対する、自身の心の満足。

2. ある行為と代わり得る価値があること。また、そのもの。代価。代償。
また、一般的に、価値、値打ち。

(日本国語大辞典 第二版, 2001)

さらに、いくつか「かい」の利用例を考えていくと、ある特徴が浮かび上がってくると感じる。「長年の努力のかいがあって…」とか「練習のかいがあって…」などと、一般的に「苦勞して」などというイメージを含んだ行為に「かい」をつけることが多いようである。そして、楽しいことや楽な行為に「かい」を付けることはまれであるということである。

もし上記辞典の記述における1の後半部、「ある行為をしたことに対する、自身の心の満足」のような意味合いが、その前半部や2の内容とは独立に成り立つならば、「遊びがい（遊んだかい）」や「食べがい（食べたかい）」というような使い方が頻繁になされてもよいはずである。しかし、そのような言い方をすることはまれであり、またそれを使うような場面は限られているといえるのではないだろうか。

たとえば、「遊んだかいがあって、心がすっきりした」という表現は、日々、自由な時間があって遊んでいる場合にはふさわしくない。遊ぶ時間さえとれないような日常をおくっている人が、何とかして時間を工面したような場合に適切な表現となる。また「祈祷のかいあって、病状が快方に向かっている」というような場合、特に「祈祷」という行為自体には苦は含まれないが、それをしなければならぬ背景には苦が存在している。このように、一般的にその行為自体が楽しいととらえられている言葉や、特に苦勞を必要とするような内容ではない言葉に「かい」をつける場合は、その行為をするまでに何らかの苦があったり、その背景に苦が存在していると考えてよいであろう。

現在では、このように用いられている「かい」であるが、その言葉の過去はどのようなのだろうか。「かい」は万葉集にも出てくる古い言葉である。

味飯（うまいひ）を 水に醸（か）みなし 我（あ）が待ちし
かひはかつてなし 直（ただ）にしあらねば³

おいしく蒸したご飯をお酒に作って、ひたすらお待ちしていましたが、その甲斐はまったくありません。ご自身のおいでではないので。

(万葉集 巻16 3810番；伊藤, 1998より)

³ この歌には付記がある。その大意は次のようである。「右については、こんな伝えがある。昔一人の娘子がいた。娘子はその夫と別れ別れに暮らすことになって、恋い慕いながら数年を経た。ところがその時、夫なる人はこともあろうにさらに加えて別の女を妻とし、我が身は来もせず、ただ包み物だけを贈ってよこした。こういう次第で、娘子は、この恨み歌を作って、この仕打ちの返事として仕返しをしてやったという。」(伊藤, 1998より)

久野（1981）は、「生きがい」を「生き甲斐」と書くのは中世以降のあて字であり、もともとは、この歌に使われているような「かひ」であったとし、次のように記している。

「かひ」は「かふ」の名詞形である。「かふ」は4段活用の動詞で、替ふ、交ふ、買ふである。あるいは、換ふである。二つの別々のものを交換することであり、とくに金と品物との交換の場合に買という漢字があてはまるのである。とすれば、「かひ」とは、何か別のものと交換できるだけの価値、何か別のもので代替できるだけの値打ちということになるだろう。

「やりがい」という言葉がある。ある行為とひきかえに得られる効果であり、やる（行為）だけの値打ちである。やりがいが語られるとき、行為のみが問題なのでも、その効果のみが問題なのでもない。行為と効果との一種のつりあい、行為と効果とがうまく当たりあうこと、つまり両者の「あたりあい」（あたり＝価値）が問題である。

（久野, 1981）

このような指摘から、現在でも、苦しいこと、大変なこと、頑張っただけのことなどに「かい」という言葉をつけることがほとんどであり、このような場合には、「かい」を用いても日本語として不自然に聞こえない理由が明らかになるだろう。そうであるならば、「働きがい」が不自然に聞こえないのは、「働く」ということに対して、そのような大変なこと、苦しいことといった現状認識が、また子どものように実際には働いていない者のイメージの中にも、共通してあるからだといえる。

さらに久野（1981）は「生きがい」について、「生きがいが問われるとき、生きること自体に価値がある、では答えにならない」としている。「かい」が、両者のつり合いであり、二つの価値の交換のないところに「生きがい」は生まれにくいからであろう。交換やつり合いというイメージがない場合には、「かい」という表現はふさわしくないのである。

このように考えると、「働きがい」という認識は、「働く」ということに関する様々な情報を自らの中にとり入れ、「働く」ということに関して提供したコストと、そこから得られるリターンという価値を天秤にかけ、自らの価値、価値観からその傾きを判断しているようなイメージととらえることができる。そして、うまくつり合っていれば「働きがい」という感をいただくことができ、コストが大き過ぎればそう感じることはできないといえるだろう。また、リターンが大き過ぎても「働きがい」は感じられないのではないだろうか。なぜなら、この場合もつり合うというイメージにならないからである。

さらに付言するとすれば、この釣り合いにはプロスペクト理論（Kahneman & Tversky, 1979 ほか）なども考慮されるべきであろう。たとえば、10の得と

10の損は客観的にみれば同量であり、それはつり合うはずであるが、人には失ったものの方を過大に評価する性向があることを明らかにするものがプロスペクト理論である。このような主観的判断の傾向があることを踏まえると、客観的にみた場合につり合う程度以上の得がなければ、判断者はつり合っているとは感じないといえよう。

さて、先に紹介した調査の報告において、渕野（2007）は、『働きがい』とは一般的に言えば、『働くに当たっての心の張り合い』である」と記している。また岡本（2005）は、「働き甲斐」を「組織の下で自らの創意と工夫によって仕事に取り組み、自己管理によってそれを実現し、その結果が公正に評価され、それに満足または納得できることである」と定義している。これらは今回の意味的側面の検討からの「働きがい」とはかなり異なる。つり合いというイメージが含まれず、満足などと引き換えた何かがあるということを含んでいないのである。先の日本国語大辞典にあった、「ある行為をしたことに対する、自身の心の満足」という部分だけを「働く」に接合したもののよう判断できる。しかし「一般的に」という表現をつければ、「働きがい」については、これらの定義にあるようなニュアンスへの期待が強く、それが定義に反映されるのかもしれない。

さらに、久野（1981）が指摘するように、「生きがい」について問われたとき、生きることに価値がある、と答えていた「生きがい」は感じられないだろう。しかし、「働きがい」や「生きがい」を語る時、そのこと自体に意味があるとする風潮、つり合いといったニュアンスを持たない論説は多くあるように感じられる。

このような「かい」の解釈が多い中、はたしてその解釈で「かい」を感じられるほど、日本語を母語とする人々にとっての「かい」の意味は変化しているのだろうか。周囲の日常的な利用を耳にする限り、それほど変化しているとは感じないが、やはり、ポジティブなニュアンスが強く、それとの引き換えが背景にあるというイメージが薄いようである。もしかすると、「かい」という言葉がもともと持っていた特徴を把握しないままに「かい」という言葉を用い、「かい」を考えているところに、その難しさがあるのかもしれない。

なぜ「働きがい」を求めるのか

先に「働きがい」をその意味内容的な側面から検討したが、そこにはネガティブな面が潜んでおり、引き換えとかつり合いという意味合いがあるがゆえに、そこに「かい」が生まれることを指摘できた。では、そこにネガティブなものが潜んでいることを感じているのに、なぜ「働きがい」が注目され、求められるのであろうか。

この問題に関しては、井上（2007）の「生きがい」論が非常に示唆的だと思うので、以下に概略を紹介する。なお井上（2007）は、論文中で久野の文

献（久野, 1981）を引用しているので、その考え方をベースにしているとも考えられる。

まず井上（2007）は、生きがいの問題はどの世代にも共通する問題のはずなのに、老年期以外の世代との関わりで論ぜられることは少ないと指摘し、それは老年期の生き方や生活の中に特徴があるからだろうと仮定している。そして「なぜ老年になると生きがいの問題となるのか」について検討することを目的としている。

人間の発達には、その生涯にわたって獲得と喪失の両側面があるといわれるが、この論も同様に、老年期は喪失の時期でもあるが、獲得や挑戦の時期でもあるとしたうえで、高齢者自身は老年期を挑戦の時期とみなさず、もっぱら喪失の時期と認識していると指摘する。併せて、人は無意味な生には耐え難く、自分の生の意味を示すものを見つけながら生きていくことが普通とする。

そして、高齢者自らが老年期を喪失の時期とみなしつつも、生き生きと日々を送れるのは、「高齢者は喪失感や自己無用感を認識し、また社会からそれを認識させられるからこそ、そこを抜け出し自分の生を意味あらしめ価値あらしめるものを探しそしてそれに成功し、結果として日々の充実を得るという逆説的な生き方をしているのではあるまいか。」「老年期になって何かを喪い結局は自らの存在する価値が減少してゆくという高齢者自身の喪失感認識があり、そしてその喪失に（耐えられないので）何とかしようとする意欲が、充実感をもたらすもの（こと、人、できごと）を見出す、それがすなわち生きがいの獲得そのものであると措定できるのではないだろうか」と論じている（井上, 2007）。

この井上の考え方の興味深い点は、論文中で「逆説的」と表現しているように、高齢者自身による老年期に対する否定的認識を、生きがいの前提要素として取り込んでいるところにあると考える。否定的認識があるがゆえに意欲が生まれ、そこに価値を見出そうとする行動が生じ、うまくいけば生きがいの獲得ができるというつながりを仮定するところである。この関連は、老年期を生きることを肯定するところからは発動しないであろう。現状を否定するからこそ、現在の「生きがい」を感じることもできるのである。

ここでは、先にみた「かい」を使う場合の前提としてある苦しみのようなものが、老年期に対する否定的認識として含まれている。さらに、加齢による喪失感と、意欲によって獲得される充実感との引き換え関係、つり合い関係も含まれていると見なすことができよう。そのため「生きがい」、すなわち「生きる」と「かい」の意とうまく適合していると考えられる。

この議論を「働きがい」に援用してみる。先にみたように、「働きがい」という表現が不自然に聞こえないのは、「働く」ということに対して、大変なことで苦しいものといったネガティブなイメージが共有されているためだと考えられる。当然、日々の職務を遂行している職業人も、これを共有している。そしてそのような環境の中で生活していくことは苦痛であるので、何とかしようと

する意欲が芽生え、職務や業務として、する（しなくてはならない）行為の中で充実感をもたらしてくれるものを見出そうとする。そして何かが見出せ、それが働くことに関連する苦と引き換えができるようなもの、つり合うようなものであった場合、そこで「働きがい」を感じるということになる。このような「働きがい」論も十分に成立するのではないだろうか。井上（2007）の「生きがい」論のメカニズムで、「働きがい」を説明することも可能だと考えられる。

このように考えれば、「働きがい」についても逆説的という点がクローズアップされよう。「働くことが面白くないからこそ、逆に一瞬の閃光のように輝いて過ぎる『面白さ』が気になってならないのだ」という黒井（1982）の表現があるが、これはまさに逆説的状况の中に生じる感情であると考えられる。そして、働くということがそういうものであるという認識があるからこそ、人は「働きがい」を求めるといえよう。

このように考えると、職務や職場が、楽しい、楽である、面白いなどという認識のみの場合には、もちろん働くこと自体は、そのように楽しいものであろうが、「働きがい」というものは感じられないかもしれない。もちろん、いつでも「働く」ということから離脱できると認識している場合も「働きがい」は感じにくいだろう。「働きがい」は、「働く」ことに苦があるという認識を踏まえた表現だからである。「働きがい」は感じられないけれど、働くことは楽しい、ということはある得るかもしれない。

「働きがい」は求めて手に入るものか

ここでは、どのように「かい」が生じるのかというメカニズムについて考えてみたい。先にも述べたように、「働きがい」には個人の認知メカニズムが影響していると考えられる。その認知的な部分についてである。そして、「かい」は求めて手に入るものかという点に言及する。

先に万葉集の歌を示したが、その読み手が、酒を作り待っている時のことを想像してみたい。おそらく、その行為の「かい」などといったことは考えていないのではないだろうか。作る、待つという行為自体の価値などは意識にのぼらず、酒宴を準備するという目的のために必要な行為という程度の認識ではなかっただろうか。しかし、夫が帰ってこなかったという事実が明らかになった時、酒もそれを作って待っていたという行為も、すべてが価値のないものと一瞬にして認識されたのであろう。それと引き換えにする何かを得られなかったため、「かいがない」と認識されたと考えられる。

このようなことは、勝利に向けた練習や、資格取得に向けた勉強などにもあてはまるだろう。すなわち、苦労などは伴うものの、「かい」を求めて練習や勉強をしているのではなく、目標のための手段としての行為と認識されているだろう。そして目標が達成された、もしくは達成されなかった時、その過程にあった行為に対して、「かいがあった」「かいがなかった」と判断されるのであ

る。「かい」を認識する天秤は、行為中から存在し、作用しているというよりも、結果があらわれた時に瞬時に生まれ作用すると考えられるだろう。

しかし、「かい」が使われるすべての場合を、このように説明できるわけではない。先の行為は目標が明確であったのに対して、目標の明確でない行為やそれが不明な行為というものもある。「生きる」ということはその最たるものかもしれない。「生きる」という行為の目標は、自明のものでも、明確なものでもないだろう。先の例が、目的があって行為が生まれているのに対して、この場合は目標があいまいな状態であるにも関わらず（もしくは、それがなくても）、行為は行われる（行わざるを得ない）傾向を持っているのである。

このような行為には、「生きる」ことの他に、「働く（労働をする）」「家事をする」「（無目的な）勉強をする」などというものをあげることができよう。これらには、「大変でも、それをするのは当たり前」と考えられているようなものが多く、同時にそれをする「かい」が、行為自体を継続しているのにも関わらず求められる場合も多いと考えられる。

では、このような行為の場合は、どのようにして「かいがあった」、「かいがなかった」という判断がなされるだろうか。「かい」は、大変な行為と何を引き換えにできるか、という認識の問題であるが、もともと目標や目的があいまいなため、何がそれと引き換えになり得る成果や結果なのかという点もあいまいにならざるを得ない。先に例としてあげた「生きる」などの行為の成果や結果となるものは必ずあるだろうが、それはあくまでも客観的にみた場合の成果や結果であり、その個人にとっての目標が明確でないために、主観的な世界においては成果や結果と感じられない場合も多いであろう。たとえば、これまで生きてきて、その生きる目的の中に蓄財をすることがあった場合、いくらかの財産を手にしたとすれば、それは生きてきた成果として認識されるだろう。しかし、生きる目的など考えたことはなく、ただがむしゃらに生きてきた、というような場合では、財産がその成果だと認識することは難しいといえよう。すなわち、このような行為の場合には、行為を行ったという事実だけは必ず残るので、それと引き換えるものが不明であれば、天秤がコストの方へ大きく傾き、「かいがない」と認識されやすいと考えられる。

このように考えると、目標の明確でない行為やそれが不明な行為の場合には、「かい」は生じないといえるかもしれない。しかし、次のような場合も考えられる。

習慣として、家の掃除をしている。掃除をするという行為の目的は特に意識されておらず、「手間はかかるけれど、やらなければならないこと」というような認識である。そのため、日頃は掃除をしても「掃除のしがい」というものは感じられない。ところがある日は、掃除をした直後に思ってもみなかった来客があった。来客という出来事があったことにより、「掃除をした」ということに対応する、「恥をかかずにすんだ」などというリターンが生まれ、「かい」

を判断する天秤が急に生じるということがある。

このような急な認識の変化は、日常生活の中で頻繁に起きているのではないだろうか。いつもの通りに食事をつくっただけなのに、家族から「今日は、とてもおいしい」と言われた。いつもの通りに仕事をしていただけなのに、普段は何も言わない上司から、「ごくろう」と言われたなど、それまで「かい」とは関係のなかった行為が、急に「かい」を持つようになるという転換はまれなことではないと推測できる。すなわち、目標の明確でない行為やそれが不明な行為の場合でも「かい」を感じることはできるが、それは必然的に感じられるものではなく、偶然によるものといえよう。

なお、このような分類を行ってみると、前節で検討した「働きがい」が求められる理由に、加えるべきことが生じてくる。ここで検討した2つのうち、前者は行為中に「かい」求めるとは認識されず、後者の場合は認識されることから、目標や目的の有無が、「かい」を求める理由の1つになると考えられるのである。行為をしなければならぬ状況に置かれているが、その行為の目標や目的があいまい、もしくは不明だから「かい」が必要となるといえるだろう。この場合も、「かい」は行為に先行しない。逃れられない行為に、後から付けられる意味、理由として求められているに留まる。このような点を、「働きがい」が求められる理由として、行為の現状が苦であるからという理由に加えておくことが適当と考えられる。

以上のような整理から、「かい」へとつながる経路には2通りあると考えられる。1つは、苦しみなどを伴う行為を目的的に行い、目的にかなった結果が得られた場合である。ただし、この場合には、「かい」を得るために行為をしているとは認識されにくいと考えられる。もう1つは、苦しみなどを伴う行為を、目的的ではなく行い、その結果が偶然に行為と引き換えになる何かをもたらす場合である。すなわち、求めれば必ず手に入るというものではないといえる。もし、この偶然の部分を統制下におさめようとするれば、前者のような明確な目的を設定する必要がある。しかし、そうすると「かい」を求めるという意識は薄れてしまう。求めようとしても求められないのが「かい」なのかもしれない。

「働きがい」と満足感、充足感

「生きがい感」は、幸福感や満足感と近接の概念であるため、それらは混同されがちである（近藤, 2007）。実際、「高齢者の生きがいに関する国際比較研究」では、「生きがい感」について、「よろこび（喜び・歓び）」を中心に、関連の強い「心の張り」、「充実感」、「満足感」、「幸福感」などの言葉を利用している（高橋, 2000）。

これは「働きがい」についても同様な傾向があるといっておよいだろう。例えば梅澤（2004）は、「働きがい」は「職業生活の充足感」「職場満足」「勤めが

い」といった言葉と同様なものと表現している。そして、「満足感や充足感にとって、働きがいとは不可欠な要件」としている。ただし、梅澤のいう「働きがい」は、生きるという行為のうちの、職業的世界や仕事の領域に限定された部分における生存充実感（神谷, 1966 の用語）のことである。

確かに、「働きがい」は、満足感や充足感に近いものであろう。ところが、これまでに検討してきた「かい」の性質から考えると、満足感や充足感といっても特徴のあるものといえよう。満足感や充足感とは、辞書が示すように、十分であること、満ち足りていること、不平のないことといった感情である。このような満ち足りた感情は、「かい」という逆説的表現と相いれないといえる。職務内容を、もしくはその環境をネガティブに意識してはじめて「かい」という言葉が適切さを持つのであるから、「働きがい」を感じられるということは、不満足感や未充足感がどこかになければならない。先にも述べたように、すべてにおいて十分であり、満ち足りており、不平がないような状況においては、「働きがい」という感覚は生じないかもしれないのである。そして、その不満足感や未充足感とは、「かい」を感じることでできたからといって、消えてしまうものでもないだろう。

この点についてイメージ化して考えてみる。Figure 2(a)のようなケースがあったとする。この場合、側面Dが、満足か不満足かを判断する基準に達していない。つまり、この部分だけで判断すれば不満足である。

ここに「かい」というシステムを持ち込むと、側面DとEを1つのセットとして判断することができる。「かい」というものが2つの価値の交換、引き換えであるため、それらをまとめた判断がなされると考えられるからである。Figure 2のイメージでいえば、側面Dが満たされないことが嫌であるため、それを我慢することで得られる側面Eを伸ばす努力をした。その結果、Dは満た

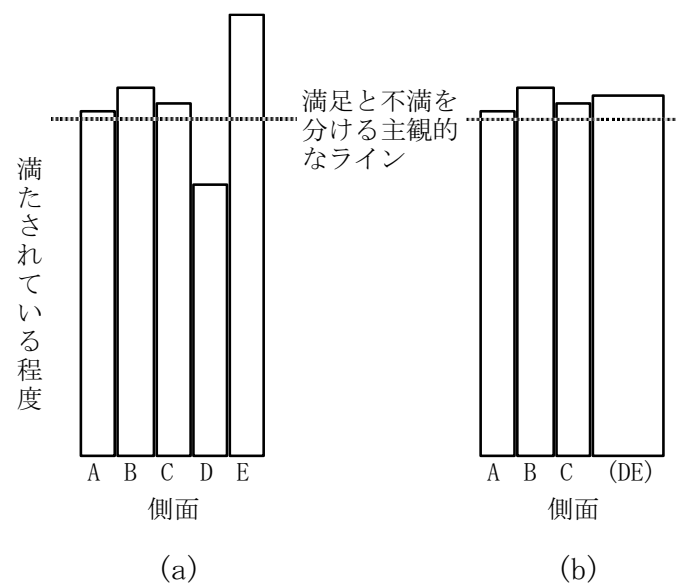


Figure 2 満足イメージ

されないままであるが、その我慢分と、側面Eにおいて手に入れたことが釣り合い、DとEを天秤の両端として「かい」を得ることができるかもしれない。もしここに「かい」という満足感のようなものが生まれたとすれば、Figure 2(b)のような図式で表すことができよう。あくまでも(b)は見かけでしかなく、その実態は(a)であるが、見かけ上でも不満部分が消えることは全体としての満足を得やすいのかもしれない。

さて、Figure 2では説明のため、非常にシンプルに考えたが、現実問題としての「働きがい」をみると、それは複数の価値をまとめて天秤にかけているようなものかもしれない。たとえば、社外での人間関係の拡大と、顧客からの直接の感謝が得たものであり、それと引き換えに差し出したものが、職場の人間関係の悪さと給与の安さ、休日の少なさに耐えること、というようなイメージである。そして全体として天秤がどのように傾いているかを判断するのが、「働きがい」の判断といえるかもしれない。このように考えると、梅澤(2004)が指摘するように、「働きがい」は満足感や充足感に不可欠な要件、ではなく、それらと並立する、もしくはその上位にあるものと位置づけることもできよう。

Figure 2に示したシンプルな形にせよ、複数の価値をまとめて天秤にかけているにせよ、いずれにしても、「働きがい」の認識から生まれた満足感や充足感は、100%の満足や充足という意味合いではなく、不満足感や未充足感をかかえたままでの感情という点に留意しておきべきであろう。

「働きがい」と「あきらめ」

これまで「働きがい」「かい」について、現象からのアプローチではなく、言葉の意味という観点を中心に論を進めてきた。その過程で明らかになったことの1つとして、「かい」とは、引き換えであり、得たものに対して、失うなどのネガティブな側面に対する認識を含むという特徴を指摘できる。ここに、「あきらめ」という視点から「働きがい」にアプローチできる余地が生まれる。冒頭に述べたように、「働きがい」を感じるプロセスにおいて作用する「あきらめ」の役割について検討したい。なお、先に検討したように「かい」へとつながる経路には2通りあるため、それぞれについて検討を進めて行く。

まず、目標や目的が明確な場合についてである。この場合、行為の最中には「かい」が意識されず、結果があらわれた時に「かい」を判断する天秤が作動し始めると考えられた。その結果、「働きがい」を感じられた場合には、どのような「あきらめ」が潜んでいるのだろうか。

「働きがいがある」という表現を使うことができる場合は、その「働きがい」と引き換えにした何かがあることを自認しているということになる。その引き換えに差し出したものは、劣悪な職場環境に耐えることだったかもしれないし、労力や苦労だったかもしれないし、非常な努力だったかもしれない。また、家族との親密な関係や時間、他のことにも使えるはずの自分自身の時間だったか

もしれない。これらとの引き換えに十分に値するだけの何かを得た、ということ。「働きがいがある」という言葉が表現しているはずである。

しかし、引き換えに差し出したものは、引き換えの天秤にかけられるものであるため、その個人にとって相当に重要だったものに違いない。そして、差し出したのだから二度と戻ってこないものでもある。先にも記したように、元々の不満足な部分は残っているはずなのである。それでも、それと等価なものを手にして「働きがい」を感じられたということは、換言すれば、差し出したことを納得し、「あきらめ」ることができたためといってよいであろう。この部分を「あきらめ」ることができていなければ、「かい」の天秤が釣りあわず、「働きがい」は感じられないはずだからである。

また、「かい」の天秤は結果があらわれた時に作動し始めるだろうが、「あきらめ」は、行為の最中から機能していたはずである。なぜなら、行為を継続するということは、引き換えのものを差し出し続けているということだからである。そのため、引き換えのものに対して「あきらめ」られない場合は、その行為は途中で中断されていたかもしれない。すなわち、行為中から一貫して「あきらめ」が継続できたからこそ、「働きがい」を感じられたと考えられる。

次に、「働きがい」を感じるができなかった場合を考えてみたい。天秤のモデルでたとえると、得られたものが差し出したものよりも軽過ぎた場合といえよう。結果があらわれるまで行為を続けられたということは、そのプロセスにおいては「あきらめ」られていたということになる。しかし、天秤が釣り合わなかったため、それまで「あきらめ」られていたことが、急に「あきらめ」きれないこととして噴出してしまったといえよう。これは、後悔などの感情につながっていくと考えられる。先の万葉集がその例となろう。

しかし、この天秤は主観的世界に存在するものである。何をその両端に乗せるかということも、主観的に判断される。そうすれば、何をどの程度乗せていくかということが操作可能な範囲にある場合も考えられる。

たとえば、世界大会に出場することを目指して、さまざまなことを「あきらめ」、練習に明け暮れたスポーツ選手が、その目標を達成できなかった時、「これまでの練習は無駄にはなりません」といような言葉を発することがある。天秤に乗るはずの世界大会出場という結果が無くなったことから考えると、これまでの行為を「あきらめ」きれず、後悔や悲嘆にくれてもよいはずであるが、そうならない場合もある。先のような言葉は、天秤から「世界大会出場」を外し、「練習で得たこと」というものに乗せ替えているイメージととらえることができるだろう。

このように、働くことに関しての所期の目標、目的が達成されない場合でも、天秤への乗せ替えということができれば、ある程度の「かい」を感じるができるかもしれない。逆に、所期の目標、目的を「あきらめ」ることができず、乗せ替えができない場合は、「働きがい」はまったく得ることができないか、

ほんのわずかなものになってしまうだろう。

もう1つの、目標の明確でない行為やそれが不明な行為の場合は、その不明確さから、行為を継続する理由として「かい」を求めると意識が生じる可能性がある。現状が苦であるために「かい」を求める場合も、ほぼこれと同様であろう。このような行為の場合、目的や目標が曖昧であるがゆえに、満たされるかどうか不明となり、また偶然に左右されるものとなる。このような状況で、「かい」を感じることは、できないわけではないが、難しいことは確かであろう。

このような状況で行為を続けながら、しかも「働きがいがある」「働きがいを感じられる」という人は珍しいのではないだろうか。しかし、そういうことはあり得ないわけでもないだろう。先に黒井（1982）の、「働くことが面白くないからこそ、逆に一瞬の閃光のように輝いて過ぎる『面白さ』が気になってならないのだ」という表現を取りあげた。「一瞬の閃光のように輝いて過ぎる『面白さ』」というものは具体的な表現ではない。また、得ようとして得られるような性質のものでもないであろう。しかし、具体的には表現しがたいこのような何かに惹かれることもまた確かであろう。これは、Figure 1 に示されているような具体的なものと対照的である。このような、具体的ではない、仕事を通して得たものが、「かい」の天秤に乗ることもあるのではないだろうか。

このように考えれば、いくつかの「あきらめ」の要素が、目的の不明確な行為から「かい」を獲得する過程に潜んでいることがわかる。まず、それをする以外の選択肢は無いから、当たり前だからという理由自体をそのまま受け入れることができているならば、自らを行為に駆り立てるための「働きがい」を求める必要はなく、また「働きがい」がないからといって残念な気持ちなどに陥らなくてもすむといえよう。もし、「働くことには意味や意義がある」という信念を持っているのであれば、その信念を保持することを「あきらめ」られると、「働きがい」を求めなくてもすみ、その結果「働きがい」がないというネガティブな気持ちにならなくてすむはずである。そして、逆説的であるが、以下のようなことを踏まえると、このように対応することが「働きがい」により近づけると考えられるのである。

次に、このような行為の場合、「かい」は求めて求められるようなものではない。また、求めなければ得られないものでもない。先に検討したように、それは偶然によって生じるものである。何かのきっかけで、急に「かい」の天秤が作用したりする。そういう偶然に「働きがい」を任せると意識が持てれば、偶然に出会えるまで「働きがい」を感じることを待つこともできよう。これは視点を変えれば、「日々、『働きがい』を感じていたい」とか「偶然ではなく、必然化したい」というような願望を「あきらめ」ということである。

さらに、「かい」は具体的なものであるという思いを「あきらめ」ということも潜んでいそうである。Figure 1 に示されているようなものが「働きがい」

の源泉であると認識している場合、黒井（1982）の指摘するような内容は、たとえそれを感じていたとしても、「かい」の天秤に乗らないであろう。また、「かい」は行為の中に存在するというような信念があっても、このような内容は天秤には乗らないかもしれない。天秤は個人の中にあるものなので、さまざまなものを乗せることができよう。金銭による報酬などの具体的なものを追いかけることを「あきらめ」、「一瞬の閃光」といった自分の中に現れる抽象的なものにも目を向けると「かい」の源はより多くなるのではないだろうか。「かい」の源泉になるものが多ければ多いほど、「かい」を感じられる偶然に出会う確率も高まるのである。

さらに、「働きがい」を感じるため、特にコンスタントに感じるためには、「働きがい」を得たいという曖昧な願望を「あきらめ」る必要があるだろう。明確な目的でなく、「かい」というあいまいなものを掲げている間は、コンスタントに「働きがい」を感じることは難しい。しかし、「かい」という曖昧な目標ではなく、明確な目標を持つということ自体、困難な作業でもある。たとえば「かい」という曖昧な内容から、明確なものを抽出する過程では、あいまいさに含まれていたものをそぎ落とすことも必要になるだろう。それを「あきらめ」ることができるか、などといった問題が含まれる。しかしそれができれば、「働きがい」は感じやすくなると考えられるのである。

このように、「働きがい」というものに関するメカニズムの中には、多様で多数の「あきらめ」という判断が作用している。そして、「働きがい」を感じられたり、また感じられなかったりする1つの原因となっているといえよう。また、「あきらめ」という判断が働いているからこそ、「働きがい」を感じた場合には、その過程を冷静に眺めておかないと、手放したものに気づかないかもしれない。「あきらめ」という視点をとることで、「働きがい」をより有用なものにしていくことができるのではないだろうか。

まとめにかえて

「働きがい」というものを考えると、以前、NHKで放送されていた「プロジェクトX」という番組が思い出される。「働く」ということを、特定の側面からではあるが、しっかりと取りあげた番組であったといえるだろう。

数々のプロジェクトが取りあげられ、成功にいたるまでの苦難が描かれることが多かったが、そこには、苦難と成功という明快な「働きがい」に必要な要素が含まれていたと思われる。登場する主人公に尊敬の念を感じることも多いが、その家族、部下の一人ひとり、さらにその家族と視点を変えてみると、いたたまれない感じを受けることも多かった。成功の代償は、誰が払ったのだろうか。

通常、何かを買った場合に「入手した」という表現を使う。「何千円と交換した」とは言わないであろう。しかし、海外旅行に行く際など現地の通貨

を買った場合には、「ユーロを買った」とはあまり言わず、こちらは「交換した」という。久野（1981）のいうように、買うは「かふ」で交換の意味を持つ。しかし、その交換が意識される時と、意識にのぼりにくい場合がある。

これは「かい」を考える時も同様だろう。「かい」は、交換によって生じる。もちろん「働きがい」もそうである。しかし、得たものの方に意識が行きがちではないだろうか。その背後で何を手放し、「あきらめ」たのか。もしかすると、手放したことにあまり注意を向けず、得たということのみに満足していることもあるかもしれない。「働きがい」を感じられた時こそ、少し冷静に考えてみる必要があるのではないだろうか。

働くために、いろいろなものを手放してきた。しかし、「働きがい」を感じられない。これから先も働いていくために、「働きがい」がほしい。冒頭の調査結果からも、このように感じている人が多いことが推測できる。しかし、本論での検討から、「働きがい」は求めれば手に入るようなものではないと考えられる。しかし、求めなくても手に入るものでもある。それを困難にしているものとして「あきらめ」を指摘することができるのではないだろうか。斎藤（2005）は、「『あきらめない』のは、夢のようなことばかり追い求める生き方。『あきらめる』のは、今に満足する生き方」という表現を用いている。うまく「あきらめ」ること、適切な「あきらめ」のポイントを見つけることは、「働きがい」を得やすくするといえるだろう。

経営戦略として従業員の「働きがい」を高めようとしている企業も、それは「あきらめ」た方が得策ではないだろうか。戦略は明確な因果関係などをもとにして、先が読めてはじめて戦略となるだろう。しかしここまでの議論から、「かい」にたどり着く明確な、そして一般的な道筋は導くことはできなかった。「かい」を生じさせ得る要因をいくら挙げてみても、「かい」に結びつくか否かは不明確な部分があまにも多い。欲求－充足という単純な図式では、「働きがい」は説明できないのである。

多くの人は「かい」を感じていなくても働いているし、「かい」を求めながら働いている。そして、「かい」は、求めているも求めていなくても何らかの偶然で得られたりもする。これを踏まえれば、「働きがい」を高める要因を検討することを「あきらめ」、それが感じられない原因を探る方が賢明であろう。手放したものと得たもののバランスで「働きがい」が決まるのだから、従業員が手放すものを小さくするという事は、有効性の最も高い「働きがい」を高める戦略の1つになるはずである。

引用文献

Comte-Sponville, A. 2000 *Le bonheur, désespérément*. Nantes: Éditions Pleins Feux. (木田元, 小須田健, C.カントン訳 2004 幸福は絶望のうえに 紀伊國屋書店)

- 淵野康一 2007 「働きがい」を感じているのは27%—若手社員1,000人「働きがい」調査結果から— 経営センサー, **93**, 40-45.
- 藤本喜八 1991 進路指導論 恒星社厚生閣.
- ゴードン, L. V.・菊池章夫 1981 補増版 価値の比較社会心理学 川島書店.
- 井上勝也 2007 「老年期と働きがい」の考察 働きがい研究, **13**, 4-15.
- 井上知子・三川俊樹・島 久洋・芳田茂樹 1994 現代青年の価値観について 平成4、5年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書「現代青年の行動様式と価値観」 研究代表者:秋葉英則 Pp.125-157.
- 伊藤 博 1998 萬葉集釋注 八 集英社.
- Kahneman, D. & Tversky, A. 1979 Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, **47**, 263-291.
- 神谷美恵子 1966 働きがいについて みすず書房.
- 鴨下一郎 2007 働くのが嫌になったら読む本 ワック株式会社.
- 近藤 勉 2007 働きがいを測る—働きがい感てなに?— ナカニシヤ出版.
- 久野 昭 1981 働き甲斐の構造—「はれ」の意味に即して—サイコロジー, **10**, 20-25.
- 黒井千次 1982 働くということ 講談社現代新書.
- 松原泰道 1999 「足るを知る」ころ プレジデント社.
- 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部(編) 2001 日本国語大辞典 第二版 小学館.
- 野村総合研究所 2005 2010年の経営戦略は“働くモチベーションの再生”がカギ—上場企業20~30代正社員に調査、やりがいは「報酬」「自分らしさ」「キャリアアップ」— (<http://www.nri.co.jp/news/2005/051205.html>)
- 岡本英嗣 2005 グローバル競争下の働き甲斐ある組織環境 目白大学経営学研究, **3**, 1-17.
- Rokeach, M. 1973 *The nature of human values*. New York, Free Press.
- 斎藤茂太 2005 あきらめ力 新講社.
- 斎藤智文 2006 「働きがいのある会社」(Great Place to Work)とは何か 人材教育, **18**(1), 18-28.
- 新村 出(編) 1998 広辞苑 第五版 岩波書店.
- 高橋勇悦 2000 高齢者の働きがいに関する国際比較研究—中国・韓国・日本— 働きがい研究 **6**, 18-40.
- 梅澤 正 2004 ナットクの働き方—職業社会学者が書いたキャリア論— TAC出版.

■ Article

「出会い」喪失の時代と子ども・若者の変容*

—現代社会と対人関係能力(1)—

石田裕久

(南山大学人文学部心理人間学科)

1. 問題の所在

本稿で「『出会い』喪失」として引き合いに出した「出会い」ということは、人と人とが直接対面することによって行われる相互交流、すなわち、相手の顔色がわかり、声を聞き取ることのできる、いわゆる face-to-face 状況での対人的なやりとりを意味している。過去数十年間にわたる科学技術の進展や情報化、あるいは社会情勢の移り変わりを俯瞰してみると、これらの変化は、人と人とが直接的に「出会う」機会を著しく減少させる方向で作用してきたといえる。言いかえるならば、私たちの社会は人が直接出会い、相対しなくても「用が足りる」という利便性をより増す方向で変化してきた。そして、このことは対人間のコミュニケーションの様相を一変させただけでなく、私たち、とりわけそうした社会の中で育った若い人たちの認知や態度にもきわめて大きな影響を与えているのではないかと考えられる。ここではそうした社会の変化と私たちの生活、とくに対人関係行動との関わりについて考察するとともに、これからの対人的コミュニケーションのあり方についての示唆を得ようとする。

ところで、「出会い」といえば、インターネット用語に出会い系サイトと呼ばれるものがある。ウェブサイトを利用して、匿名性を前提とした見知らぬ者同士が目的に応じた関係や集まりを作り出す仮想空間である。しかし、ここにあるのはことば本来の意味での「出会い」ではない。出会い系サイトにアクセスする目的はさまざまであろうけれども、これはむしろ「“出会えない”人々が“出会わずして”その目的を遂げようとするシステム」であるといえるかも知れない。

* 本研究は2006年度パツへ研究奨励金 I-A-2(一般)による成果の一部である。

そもそも「出会い」というのは、ある機縁によって初めて顔を合わせた者同士が、「初めまして。〇〇と申します」と自己紹介し合うことから始めて、相互のやりとりを通して、より深く理解し合い、あるいは誤解し、もし何か共有できる関係が築かれたとしたら、その場合に共通の目標のために活動や時間を共にすることになるという、そうした実体あるプロセスの端緒を示している。そして、そこまでの過程をすっかり捨象してしまったのが、“出会い系”だといえる。

この“出会い系”という表現は、ちょうど“手打ち風”とか“木目調”とか称する場合の「風」や「調」と同様に、本物と外見は近似していながらも、実は似て非なるものであるということをよく表している。さらに言えば、これらは本物に到底及ばないことを承知の上で、見た目だけを似せようとするある種の切なさ、あるいはいかがわしさをも共に有している。現代は、このような意味での本来の「出会い」、すなわち人と人とが直接対面しての人間関係形成の機縁が失われつつある時代であるといつてよい。

筆者は先に、科学技術の進歩や情報化の進展にともなう社会の変化によって、私たちのコミュニケーションのあり方が影響を受け、かつては日常生活の中で養われていた対人関係能力や社会的スキルの形成が困難になっている可能性を指摘した（石田, 2005）。本論では、前述した「出会い」の喪失が、私たちの対人関係や社会生活にどのような影響を与えているのかについて考察するために、まず、子どもや若者の変容に関する論議を概観していく。

2. 現代社会と子ども・若者論

1980年代から90年代にかけて、学校を中心として子ども・青少年をめぐる社会問題、あるいはコミュニケーション不全や社会的スキルの欠如に由来する対人関係上の困難が数多く報告されるようになった。曰く、「学習する構えや意欲が大きく低下し、学ぼうとしない」「自分勝手な行動が多く、集団生活に適応できない」「人と違うところを良さと勘違いしている」「注意されると、自分だけが怒られると被害妄想を抱く」「忍耐力がなく、我慢ができない」「『ムカッ』『ウザい』『ぶっ殺す』などと平気で口にする」「人の感情や気持ちを分かろうとしない」などである。

当初、こうした子どもたちが引き起こすさまざまな問題行動に対しては、戦後日本の社会の変化に学校のシステムが対応できていない、あるいは教師の指導力が低下したためであるといった学校教育に原因を求める言説や、家庭におけるしつけ・教育力が衰退したことによるとする主張が喧しかった。とりわけ、女子高生コンクリート詰め殺人事件（1989年）、神戸連続児童殺傷事件（別名酒鬼薔薇事件、1997年）、佐賀西鉄バスジャック事件（2000年）、佐世保小6女児同級生殺害事件（2004年）などの少年によって引き起こされた凶悪事件の発生を機に、メディアの追求の矛先はよりいっそう学校・教師や家庭のあり方へ

と向かうことが多くなった。

その際の論調は、多くの場合、「学校・教師は子どもの要求に耳を傾けることなく旧態依然とした指導体制を続けており、家庭における父親の不在や教育力の低下が青少年の凶悪犯罪の増加、あるいは青少年による犯罪の凶悪化を招いている」という、ステレオタイプ化されたイメージを下敷きにしたものであった。こうしたイメージが幅広く人々に共有された背景には、凶悪な事件を起こしたとされる少年たちがしばしば、安定した、経済的にもむしろ恵まれた家庭で育った「普通の子」であり、殺人という重大な罪を犯すほどの動機や利害を持っているようにも見えないこと、また単なる殺人に留まらず遺体の損壊をもともなっていたことなど、これまでの常識を覆す（したがって、われわれの想像を超えた）犯罪であったことがあるのではないだろうか。

広田（2001）は、こうした「家庭の教育力の低下」や「しつけの衰退」と現代社会の青少年犯罪を安易に結びつけたり、特異な犯罪事例を取り上げて、今の子どもは以前とは大きく変わってきたと短絡的に結論づける言説に注意を喚起する。

メディアが作り出した「今どきの子供」という物語の中で、世間も、研究者も、そして子供自身も世界を解釈している部分があるのではないだろうか。そもそも、果たして子供は本当に変わったのか？ それらの子供・青年論が描く「変化」が実際の子供とは乖離した「物語」である可能性はないのだろうか。あるいは、子供の姿や変化の記述の中には、こっそりとある道徳的・政治的判断が忍び込んではいないだろうか。研究者は子供研究にあたって、それを自覚し、世間に流布するイメージに足をすくわれないようにする必要がある。（343頁）

確かに、戦後からの少年犯罪の統計を子細にたどってみると、必ずしも近年になって青少年の凶悪犯罪が増加しているわけではなく、犯罪統計にみる「殺人」で検挙者に占める青少年の割合はむしろ減少傾向を示しているし、実数としても減っている。つまり、最近の若者は「ちょっとしたことでカッとになって殺人を犯す」わけではないのである。「父親の不在」や「核家族化」が「家庭の教育力の低下」をもたらし、青少年の凶悪犯罪を増加させているという物語は、「昔はこんなことはなかった」と good old days を懐かしむ心性に受け入れられやすい筋書きではあるだろう。広田（1999）によれば、「家庭の教育力が低下している」というイメージが、青少年の凶悪犯罪が起こるたびに人々に抱かれるのは、しつけに無関心な親が増加したからでも、家庭が学校にしつけを依存するようになってきたからでもない。反対に、高度成長期に進行した富裕化は、若い親たちに子供の教育によりいっそうの関心を払うだけの時間的・経済的余裕を生み出し、「子供をよりよく育てよう」とする関心や熱意はむしろ

強くなっている、という。つまり、親が子どもの教育に全面的に関わる時代になってきたのである。そして、高度経済成長期以降、社会階層の差が不明確な時代に入ったこと、また、「もともと非行少年を生みやすい下層」と「家庭でのしつけを誤ると非行に走ってしまう豊かな階層」というかつての階層別の説明構図が崩れたことから、「階層」そのものが見えにくくなり、「どの子ども同じ程度、非行に走る危険性を持っている」と意識されるようになっていった。こうして、「家庭のしつけの失敗が非行を生む」という物語が、いまやあらゆる階層のあらゆる種類の非行に対して適用される、オールマイティな図式が生まれたのではないかと考えられている。

以上で見てきたように、「しつけや教育力が低下しているわけではなく、ましてやそれが青少年の凶悪犯罪を増加させているわけではない」ことはその通りかもしれない。だが、社会全体として見た教育に問題はないし、大方の青少年はうまく育てており、最近の子どもは変わったとする子ども・青年論は、すべて作られた「物語」だと結論づけていいのだろうか。対人関係上の困難や社会的スキルの低下といった子どもの問題行動が増えているとする主張は、わが子の教育に対するプレッシャーや不安から生み出された過剰な反応であり、とりわけ深刻な問題はないといって差し支えないのだろうか。

広田自身も指摘しているように、彼が取り上げて議論しているのはしつけ・教育という子どもに対する意図的な働きかけであるが、子どもたちは意図的なしつけ・教育によってのみ影響を受けるわけではない。時代や社会のあり方によって規定される周囲の生活環境が、子どもたちの成長・発達にどのように関わっているのかについても、慎重に検討してみる必要がある。ただ、社会環境と子どもの成長・発達の関係について論じようとする場合、2つの大きな困難がある。

まず第1にあげられるのは、社会環境は多義的であるから、それがどのように影響しているのかを特定することはきわめて難しい、ということである。たとえば、明日の食糧を確保することさえ困難であるような貧困の支配する社会では、「摂食障害」というような病理は生まれ得ない。しかし、他方で栄養失調が原因で陥る病は少なくないだろう。このように、「社会」は病理を生むだけでなく、それまであった問題を減少させる可能性もある。したがって、そのメカニズムを筋道立てて説明することは至難であるが、次のように考えることはできるだろう。つまり、周囲の環境が私たちに与える影響がポジティブなものなのかネガティブなものかは決められないが、人間が変わっていく機会を準備したり、きっかけを提供することは確かだと思われる。

この点について、最近増えたといわれている「キレる子ども」のケースを考えてみよう。「キレる」というのは、「我慢ができない」「欲求不満に耐えることが難しい」「欠乏に対するセルフコントロールが機能しない」ことを意味する。社会が豊かになるというのは、すなわち望んでいるモノが容易に手に入る

ということであるから、欠乏感を抱く機会そのものが少なくなることを含意している。空腹はすぐに癒され、享樂はただちに味わうことが可能となる。近年、急激に発展してきたビジネス・モデルであるコンビニエンス・ストアや消費者金融が提供しているのは、人々の「我慢は不要」を支えるサービスである。このように「豊かさ」とは、ある面で「我慢しなければならない状況が少ない」ということだから、豊かな社会では欲求不満耐性が低くなる可能性がきわめて大きくなるといっているだろう。したがって、こうした観点から社会の変化を考えていくことが求められる。

第2に、社会の変化が人々の行動や態度を変容させたことを実証的に示すことが難しい、という点があげられる。犯罪や事件のように各種統計資料に現れていれば確認のしようもあるが、「キレやすい子ども」が過去数十年の間にどのように推移したか、についてはデータを示すことはできないだろう。したがって、この点については横断的な調査結果のあるものを別にすれば、日常そうした子どもに接して定点観測をしている、教師や医師などの観測者の報告に頼らざるを得ない。もちろん、この場合、20年前に子どもを観た目と現在子どもを観る目では、観測者自身の視点そのものが変化している可能性も否定できない。観測者も古き良き時代を懐かしむノスタルジーを多かれ少なかれ持っているからである。このような点に留意しつつ、子どもの変容を辿っていかなければならない。

「KY（空気が読めない）」とか『バカの壁』（養老, 2003）が流行語になったり、大ベストセラーになったりするのは、それらに同感する人々が多いからであろう。私たちが日常生活の中で実感として感じる子どもや若者の問題行動、街角や通勤電車のなかで実際に目にする非社会的な行動は、学校や家庭の指導力・教育力の低下によってもたらされたのではなく、「子ども・若者たち自体の変容」のためであるとする主張が、90年代以降、数多く現れ始めている。すなわち、社会の変化が子どもたちの生活スタイルや価値観、精神生活に地殻変動ともいえる構造的な変容をもたらし、学びからの逃走、働くことの拒否、自己の世界への引きこもりをもたらしているのではないか、というのである。

3. 子ども・若者の変容

最近、ある新聞の地方版に、警察署が自転車に2人乗りをしていた15歳の女子高生を摘発したという、次のような記事が掲載された。記事の伝えるところによると、市内の女子高生が路上で自転車の後部荷台に同級生を乗せて2人乗りをしていたところを警察官に発見され、3回立て続けに警告を受けたにもかかわらず2人ともそれを無視して運転していたことから、摘発される事態となった。取り調べに対して2人は「降りるのが面倒くさかった」と供述したとのことである。

通常は、自転車の2人乗りくらいでは、警官から注意されることはあっても

摘発まで受けることはほとんどない。しかし、「降りるのが面倒」なために摘発されてしまったとしたら、その後、自転車を「降りることよりもはるかに面倒」な警察の取り調べや親からの叱責、学校での処分を受けなければならなくなることを、彼女たちは想像できなかったのだろうか。女生徒たちにとって、こうした一瞬の「面倒くささ」の代償として、はるかに「高くつく」制裁を覚悟しなければならないというのは、まことにもって「間尺に合わない」出来事のはずである。その瞬間に感じる面倒くささを優先することが、すぐ後にどのような事態を引き起こすのかについて考えが及ぶことがなぜなかったのか。現在の状況を時間的展望のなかで理解・把握すること、これは「文脈を読むこと」と言いかえてもいいが、彼女たちにはこの能力が決定的に欠けていたといえる。

内田（2006）は、ムカムカするので誰かを刺せばスッキリすると考えマンションの階段で小学生の女の子を刺した予備校生や、教え方に文句をつけられたのでムカついて塾の教え子を刺し殺した大学生なども、そもそもこうした「間尺に合わない」とか「勘定が合わない」という概念そのものを欠いているのではないか、と指摘する。

彼らにとっては、当面する「不快」の除去が最優先のことであり、その「不快」がどのような経緯で彼を苛むことになったのか、その「不快」を暴力的に除去した場合、どのような別の「不快」が彼を苛むことになるのかを考える気はない。彼らはおのれの「むかつき」がどのような文脈に位置づけられるかを知るためには一片の知的資源も投じなかったのである。（26頁）

内田も述べるように、このような「文脈が読めない」という症状は、コミュニケーション不全の典型的な徴候である。そもそもコミュニケーションは、時間的な流れのなかでその文脈を踏まえたやり取りをすることで成り立つものである。「今日はどうして来たの？」という発問が、交通手段を聞いたものなのか、来ることになった理由を尋ねたものなのかは、その前の話の流れを考慮に入れて、初めて理解されるものだからである。

筆者たちはかつて、高校生を対象として学校中退に関連した意識調査を行ったことがある。高校生活に関する幅広い質問項目について尋ねた結果、中退率の高さと強くかかわっていたのは「社会化への不安の低さ、根拠のない楽天主義」といえるものであった。具体的には、「目立ちたい」「今の社会は生活しやすいと思う」「何をしてでも生きていけるという自信はある」「自分には他の人と違った才能があると思う」などであった（村上他, 2002）。この研究から、将来への見通しをもって今何をすべきかについて考えるのではなく、「なんとかなる」と意識が高校中退という行動と関連していることが示唆された。

現代社会、とりわけ若い人々の間に、時間的展望の上になんてものごとを理解したり、文脈や空気を読むという能力が失われてきているのはなぜなのか。

こうした子どもや若者の変容が、はっきりと指摘されるようになったのは1990年代に入った頃からである。

河上亮一や諏訪哲二を中心とする「プロ教師の会」は、『ザ・中学教師子どもが変だ!』（別冊宝島編集部, 1991）のなかで、80年代初頭から生徒がさま変わりしてきたことを、学校現場における数多くの事例を示しつつ指摘した。そして彼らによると、子どもの変容は大まかに2つにまとめることができるという。一つは、個人の欲求が全面に出てきて、それを満たすことが最優先され始めたことである。その結果、生徒一人ひとりが自分の欲求や要求をストレートに主張し始め、教師がそれを抑えようとしても、一步も引かない生徒がどんどん増えてきた、とされる。もう一つは、自分の発言や行動が他人にどんな影響を与えるかをほとんど気にしないために、他の人と一緒に何か活動したり、作業したりすることがとても難しくなり、その結果、他人との関係が希薄化していることである。

諏訪（2005）は、このような自己をほかの自己（他人）と比べて客観化することが難しく、自己（の感覚）に閉じこもりだした子どもたちの傾向を「オレ様化」と呼んでいる。彼は80年代に入って、次のような生徒に頻繁に出会うようになって衝撃を受けたという。

トイレで喫煙していた生徒が教師に見つかり、生徒指導部長であった私のところへ連れてこられた。1983（昭和58）年のことである。3年生のごくふつうの感じの生徒だった。その生徒は喫煙を現認した当のその教師の前で「タバコは吸っていない」と言いはるのである。その教師はびっくりして口がきけない。生徒は昔かたぎの不良ではないし、わざと反抗的にふるまっているわけでもなさそうだ。「認める」より「認めない」ほうが自己の利益になると思ったのであろうか。この生徒はとうとう最後まで認めなかった。こういうことは私の生徒指導歴のなかでもはじめてのことである。（46頁）

私に一番衝撃的であったのは、1985（昭和60）年の4月に学年主任である私の学年の、それも私のクラスの入学したばかりの15歳の男子生徒に「しゃべってねえよ、オカマ」と言われたことである。その子は授業の初めからずっとしゃべっていた。長話が、小さい声ではあるがずっと続いていた。教師とてすぐには注意しないものである。その子に注意をうながすような目つきや動作をしたり、しゃべるのを止めてじっと見て自省を求めたりするのが最初の動きなのである。それでもしゃべるのを止めない。がまんできなくなつてつい注意したのである。こちらも時々キレることがあるが、そのときは怒鳴ったわけではない。ところが注意したとたん「しゃべってねえよ、オカマ。ふざけんじゃねえよ」と反撃された。（50頁）

ここで述べられたような子どもたちの出現は、わが国に限ったことではない。ゴールマン, D (2007) は、人と人との結びつきが危機を深めているとして、次のようなケースを紹介している。

テキサス州のある幼稚園で、先生が六歳の女兒に「おもちゃを片づけましょう」と言ったところ、女兒はものすごいかんしゃくを起こして大声でわめき、椅子をひっくり返し、先生の机の下にもぐりこんで、ひきだしが飛び出すほどの勢いで机を蹴った。幼稚園児がこのように「キレル」ケースは、ここだけの例外ではない。テキサス州フォートワースの一学区だけでも、こうした報告が何件も挙がっている。「キレル」現象は、貧困層の児童だけでなく裕福な家庭の児童にも見られる。(14頁)

最近の子どもたちが教師から叱られても素直に非を認めたり、謝ったりすることが少なくなったとの声はよく聞かれる。たとえば、休み時間に暴れていて不注意で窓ガラスを割って担任教師からお説教されても、本人からの謝罪の言葉がなかなか出てこない。彼らはしばしば「自分だけが悪いのではない。クラスの誰々が自分にちょっかいを出したから暴れたのだ、自分だけを責めるのは筋違いだ」と主張するのである。このような傾向は大学においても例外ではなく、筆者の見聞する範囲でも2000年頃から、講義中の私語を注意された学生による、「なんで自分たちだけ注意するのか、他にも喋ってるやつはいるじゃないか」と逆ギレしたコメントを「授業評価」の自由記述欄に見かけるようになってきた。また、大学が自己評価・点検の一環として設けた投書欄などにも、教師の「注意」に対して「やる気を喪失させる」「自分たちを否定する」「一方的に決めつける」問題発言であり「心底頭にきた」、として“告発”するような指摘が数多く現れ出している。彼らは、たとえテキストやノートも準備せず、着帽のまま、飲み物を机に出したままという授業態度であったとしても、叱責ではなく優しいことばでやる気を喚起してほしい、と訴える。遅刻をしてすでに授業が始まっている教室に、踵のかたいサンダルでコンクリートの床に大きな音を響かせて入ってくる、着席の際に椅子を音を立てて引く、ドアを静かに閉められない、というような学生の行動が目につきたのは、90年代半ばからであったような気がする。彼らは自分自身を対象化して見る、自分が置かれている状況に配慮した行動をとる、他者からどのように見られているのかを考慮に入れる、ということが苦手になっているのだろう。

裊岩 (2001) は、カウンセラーとして子どもたちのこころの問題について相談を受ける中で、1995年頃から教師たちによる「子どもたちの幼さ」に対する指摘、子どもとのコミュニケーションがうまく成り立たないという訴えが多くなった、と述べている。彼女によれば、子どもたちのコミュニケーションや対人関係がうまく運ばないのは、ことばの背後には必ず感情がともなっていると

いうことに気づいていないためではないか、という。相手の気持ちや自分の中に起こっている危険や不安といった感覚・感情をうまく感じ取ることができない子どもたちは、自分の感情を十分味わって、それを自分なりにコントロールする方法が身につけていないために、コミュニケーションや対人関係の不全を起こすことが多くなっていると推測する。相手の気持ちを知るためには、自分の感情を手がかりにする以外に方法はない。したがって、自分の気持ちが理解できなければ、相手の気持ちを知る術がないことになる。

速水・丹羽（2002）は、以前の子どもと比較して、現在の子どもの感情の持ち方や表出の仕方にどのような特徴があるのかについて、小・中学校の教師を対象に面接調査を行っている。「怒り」「悲しみ」「喜び」「恐れ」「驚き」「面白い」という6つの感情について教師に尋ねると、今の子どもは昔の子どもと比べて、「怒り」を頻繁に感じ、それ以外の感情については以前より感じにくくなっており、とりわけ「喜び」「驚き」を感じるものが少なくなっている、という。また、感情表出については、今の子どもは「怒り」を表すことがきわめて多くなっており、「面白い」の表出は以前も今も変わらないが、その他の4つの感情はいずれも顔の表情や身ぶり、態度、声色などに表れ出ることが少なくなっている、と教師は認知している。もちろん、子どもを観察している教師自身が教職経験を積む中で年々変化しているわけで、ここにはそのことに由来するバイアスが含まれる恐れがないわけではない。ただ、こうした結果は、今の子どもたちが自分や他者の感情をうまく感じとることができなくなっているとする、先の巖（2001）の指摘とも一致するものである。

ところで、速水（2006）は、近年の若者や子どもたちが怒りを多く生じやすい背景として、自分に降りかかった不幸や不都合な出来事の原因を他者に求める傾向、周囲の他者を「とるに足らない奴」であると軽視することによって自分の体面を保とうとする心性があるとして、これを仮想的有能感と呼んでいる。仮想的有能感は、自分自身の実績や能力を客観化することなく、他者否定・他者軽視によって自己肯定感を得ようとするもので、諏訪（2005）の主張する「オレ様化」という指摘ときわめて類似している。

子どもたちの変化をめぐるもう一つの話は、学習意欲の喪失とそれからもたらされたと考えられる学力低下の問題である。学力低下論争のきっかけは、日本数学学会によって行われた学力調査の結果から、「わが国の最難関大学の学生の2割が小学校の分数計算ができない」という事実が公表されたことであった（岡部他、1999）。すでにこの当時、多方面で子どもたちの学力低下への危惧が広がっており、広く一般の関心を引き起こすこととなった。こうした学力論争は、2004年頃から俄然注目を浴び始めた、働こうとも学ぼうともしないニート（Not in Education, Employment, Training）と呼ばれる若者たちの出現・増加によって、さらに耳目を集めることになる。

佐藤（2000）によると、彼が「学びからの逃走」という現象に気づいたのは、

1990年代の初めの頃だという。この頃、総務庁やIEA（国際教育到達度評価学会）が行った国際比較調査の報告から、日本の子どもたちの家庭での学習時間が諸外国と比べてきわめて低いレベルに落ち込んでいることがわかった。そして、95年以降に実施された種々の調査結果を総括すると、「学びからの逃走」は、小学校高学年から始まって、中学校になると7割以上の子どもに勉強嫌いが広がっているという。

また、荻谷（2001）も、学習指導要領に代表される教育政策との関連で、比較的早くから学習意欲や学力低下の問題を指摘してきた一人である。ただ、彼の場合には、学力や学習意欲の低下があまねく生じているというよりも、社会階層の下位のグループでより顕著に起こっている現象だと考えられている。荻谷は、両親の学歴や父親の職業などから分けられた社会階層の階層間格差拡大という、日本社会の構造的な変化がこうした教育問題と密接に関わっているという。つまり、少子化による受験競争の終焉や学歴により保証されてきた終身雇用の崩壊によって、学習への動機づけが機能しなくなりつつある中でも、社会階層の比較的上位の家庭で育った子どもたちは、たとえそうしたインセンティブが見えにくくなっても、彼らの環境ゆえに意欲を維持していく。こうしたことから、意欲のある者とない者、努力する者としらない者の間でさらに格差が広がっていくのではないかと警鐘を鳴らしている。

これまで見てきたように、子どもたちが変わってきたとする広範囲にわたる指摘が、1990年頃から数多く現れてきた。これらを整理すると、①自己中心性と社会的スキルの欠如、②刹那主義もしくは時間的展望のなさ、③学びからの逃避（学習意欲の低下）といった側面にまとめることができる。ところで、ここで指摘されたような子どもたちの変化を認めるとしたら、次に問われるのは、こうした諸側面はそれぞれが独立して、相互に関連なく、平行して生起しているのだろうかという疑問である。筆者にはこれらの変化が、自己や自分の立場を客観的に認識するとともに、周囲の状況や他者の立場を正しく認知し、それらを総合的に判断して自らの行動のあり方を決める、という社会的能力が育っていないことがその根底にあるためではないかと思われてならない。あるいは、これは彼らが社会化されておらず、未熟な状態にあると言いかえてもよい。これは一体何によってもたらされたのであろうか。

4. 子ども・若者の変容は何によってもたらされたか

諏訪（2005）は、自己を客観視することができず、自分だけの感覚に閉じこもりがちな傾向を「オレ様化」と呼んだ。そして、子どもや若者たちが「オレ様化」していった原因を、社会が「農業社会的」段階から「産業社会的」段階を経て、市場原理に支配された「消費社会的」レベルになってきたことに求めている。

かつての子どもたちは、家庭での養育としつけを受けて地域の子ども集団と

出会い、そこでの遊びのなかで、集団性やルールやリーダーシップを学ぶ（いわゆる、ギャング・エイジ）とともに、子どもの「自我」も相対化され、その後で学校に入ってきた。しかしながら、60年代以降の社会の産業社会化によるテレビの普及や空き地の消滅などによって、地域の共同体が崩れていくことになる。そして、それがさらに進んだ消費社会は「商取引をする主体は貨幣をもっていけばすでに一人前であり、一人ひとりの“一”の内実は問われることはない」という市場原理を行き渡らせることになった。

こうした社会の変化は、子どもたち自身の間としての成熟の度合いだとか、身につけた才能だとかに関係なく、お金さえあれば大人も子どもも誰もが同じように扱ってもらえることを彼らに学ばせるのである。「学びからの逃走、労働からの逃走」という現象がなぜ起きたのかについて論じた内田（2007）も、消費社会化による市場原理の浸透という諏訪の解釈に同意している。彼は、社会的能力がほとんどゼロである子どもたちが、潤沢なおこづかいを手にして消費主体として市場に登場したとき、彼らが最初に感じたのは法外な全能感だったはずだと推測する。そして、子どもでもお金さえあれば大人とまったく同じサービスを受けることができるという全能感を、人生のごく初期から刷り込まれることの重みは、想像以上に大きいのではないかと述べる。これは単なる拝金主義的傾向が子どもたちに刻印されてしまうということとは違って、消費主体として立ち現れる限り、買う主体の属性の如何は誰からも問われることがない、ということの意味している（内田, 2007）。

今の子どもたちが学びの場に立たされたときに、「学ぶことは何の役に立つのか？」とビジネスライクな質問を発するのは、自分の支払うエネルギーや忍耐の総体と学びによって得られるものが、「現時点で等価交換可能かどうか」を判断基準としているためである。したがって、学びが一定の時間教室にじっと座って先生の話聞きという労力＝支払いに見合う、という“即時決済”ができて初めて、学ぶ価値があるものとみなされる。しかしながら、労働でも学習でも、それらすべてが直ちに等価交換できるというようなものではない。今の段階では勤務評定に現れなくても将来のために汗を流したりだとか、母語の習得のように学び始める時にはそれがどんな意味や有用性を持つのかはわからないことのほうが多いのである。即時決済だけで与信決済がないならば、金融システムは成り立たない。それと同じように、労働や学習の帳尻はその場ですぐに合わせられる性質のものではないのである。

こうした社会の構造的変化が学習意欲と関連しているとする主張は、佐藤（2000）や荻谷（2001）の議論にも共通している。日本は、1872（明治5）年の学制発布以来、一世紀たらずの間に教育の近代化をなしとげてきた。身分や階級・階層の違いを超えて、すべての国民に教育の機会を保障し、競争の原理を下敷きとして上昇志向をおおることによって、国家の統合と同時に産業化が急速に進められてきたのである。その際、教育の近代化・大衆化と産業・経済

の構造変化がきわめて短期間に、しかも同時並行的に進んだところに日本の近代化の大きな特徴がある。

こうした教育の拡大と社会の発展がパラレルに進行していた時期、すなわち、多くの子どもたちが彼らの親よりも高い教育歴、ひいては社会的地位を獲得することができている間は、学校や教師への信頼感は維持され、高い学習意欲や学習への努力は維持される。佐藤は、そうした日本における産業化と教育の急速な近代化が停滞・終焉した1980年前後から、子どもや若者が未来への希望を喪失し、学ぶ意味を見失い、学びへの意欲を失ったとみる。

荻谷はこれとは少し異なり、とくに戦後の産業と教育の大衆化の過程において、社会の階層化が形成され、その後の自己選択・自己責任という市場原理にもとづく教育政策がそれを再生産して、意欲格差（インセンティブ・ディバイド）社会を生んだと考えている。彼の主だった関心は、学習意欲が全体として低下しているのと同時に、社会階層による格差の拡大が進んでいることに向いており、「豊かな社会」の出現や学歴により保証された「終身雇用制度」の崩壊によって、子どもたちを学習へと動機づけるしくみが働かなくなった、とする一般的な原因論には異を唱えている。

このように社会の階層化が進んでいるとの指摘は、将来に対する希望の喪失、絶望感に焦点をあてた、山田（2004）の『希望格差社会』という主張と軌を一にするものである。家族社会学の立場から日本社会を調査・研究してきた山田は、1990年を境として、家族をめぐる社会状況や若者の社会意識が大きく変わったと述べる。「パラサイト・シングル」（親に基本的生活を依存しながら、生活を楽しむ独身者）、離婚、できちゃった婚、「フリーター」（未婚若年のアルバイト雇用者）、引きこもり、不登校など、これまで社会の例外であったケースが、社会的に無視できないほどの量になってきたと同時に、現在、生活の「勝ち組」「負け組」への救いようのない組み分けが進行しているという。このように社会が不安定化した理由として、彼は「リスク社会の出現」と「二極化」をあげている。

「リスク社会」とは、社会のグローバル化にともない、規制緩和など市場淘汰、競争を原理とする構造改革によって生まれた「リスクをとることを強制される社会」、「選択を強制される社会」を示している。「リスク」社会では、自分のことについては自分で選択・決定し、それによって得られた結果に対する責任も自らが負わなければならない。

失業したり、フリーターになるのは、自分の能力の問題である。離婚したのは、離婚するような相手と結婚したからである。そして、保険会社が倒産して保険金がもらえないのは、危ない会社を選んだ個人の責任であるというように、保険というリスクヘッジに伴うリスクの責任までとらされるのである。（46頁）

このようにリスクが普遍化しリスク処理の責任が個人化すると、個人の努力や生まれつきの境遇などによって、リスクをうまくヘッジすることができる人とできない人の差が生まれ、あたかも「大貧民ゲーム」のように二極分化していく。つまり、リスク社会とは、これまで国や地域社会や親類縁者、家族など、リスクをヘッジする役割を果たしていたネットワークが機能しなくなった社会であるといえよう。

さて、これまで見てきたように、子どもや若者の多方面に及ぶ変容が、市場原理や競争原理に裏打ちされた社会の構造的変化によっているのではないかとする多くの論者の意見を紹介してきた。ただ、筆者は社会の階層化や二極化による格差の拡大はこうした変化によって説明されるかも知れないが、子どもや若者が総体として地殻変動のように変容してきた原因は、もう少し別のところにあるのではないかと考えている。そのヒントになるのが「社会関係資本」(Social Capital) の変化という現象である。

5. 社会関係資本の衰退と「出会い」の喪失

社会関係資本というのは、物的資本 (Physical Capital) や人的資本 (Human Capital) と並ぶ概念で、さまざまな社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性、信頼性の規範を指している。具体的には地域住民や市民的なつながりを表すが、社会関係資本には個人的な側面と集団的な側面がある。前者は個人が自らの利益になるような人間関係を形成することであり、後者はより公共的、社会的な対人的つながりを意味している。とくにこの後者の社会的関係は、「お互いさま」「支え合い」といった「結 (ゆい)」の精神によって、社会の効率性を高めることが期待できるものである。こうした社会関係資本に関する調査研究は、わが国ではまだその緒についたばかりであるが、たとえばボランティア活動の活発な地域は犯罪発生率や失業率が低い、などの傾向が示されている (内閣府国民生活局, 2004)。

ところで、アメリカの政治学者であるパットナム, R. D. (2006) は、膨大な統計資料にもとづいて、アメリカ社会の市民的なつながり = 社会関係資本が1970年代から衰退を続けていること、そしてそれが教会や労働組合、PTA、各種友愛組合、ボランティア組織、ボーイスカウトやガールスカウト、あるいはリーグボウリングへの参加といった日常的でインフォーマルな社交にも至っていることを明らかにしている。

この世紀 (20世紀: 引用者註) の前半3分の2までは、人々はそのコミュニティでの社会的・政治的生活において、ずっと積極的な役割を担っていた。教会や集会所で、ボウリング場やクラブの部屋の中で、そして委員会のテーブルやランプのテーブル、そしてディナーのテーブルを囲みながら、年を

追うごとに、慈善活動に気前よく寄付する額も増え、コミュニティ事業には積極的に参加するようになり、他人に対して、ずっと信頼できるように振舞っていた。不可解にも、そしてほぼ同時多発的に、こういったこと全てを、以前より行わなくなり始めたのだった。(221頁)

筆者にとってきわめて興味深いのは、これらの物理的コミュニティ、対面コミュニティが衰退していった時期は、電話やインターネットに代表される情報通信テクノロジーが浸透してきた時期でもあったことである。こうした情報機器は、以前のメンバーが直接出会わなければ用を足せなかった時代に比べれば、はるかに広範囲な対人関係を取り結ぶ契機になりうるものであった。それにもかかわらず、どうしてこのような社会関係資本の衰微が地域や人種や社会階層を問わず生じたのか。日本でもアメリカでもほぼ同じような時期に起こっているのは、携帯電話やインターネットなどによる対人間のコミュニケーションのあり方の変化である。筆者はこうした直接出会っての対面的コミュニケーションによる時代から、間接的、非同期のコミュニケーションへの変化が大きく関係しているのではないかと考えている。今後、こうしたコミュニケーション様式の変化がと対人関係のありようにどのような影響を与えているのかについて、詳細に検討していきたい。

引用文献

- 別冊宝島編集部 1991 ザ・中学教師「子どもが変だ！」 別冊宝島129号
JICC出版局
- ゴールマン, ダニエル (土屋京子訳) 2007 SQ生きかたの知能指数－ほんとうの「頭の良さ」とは何か－ 日本経済新聞出版社 (Goleman, Daniel 2006 Social Intelligence : The new science of human relationships Bantam Books)
- 速水敏彦 2006 他人を見下す若者たち 講談社現代新書
- 速水敏彦・丹羽智美 2002 子どもたちの感情はどのように変化したか－教師の目からみた特徴－ 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 49, 197-206
- 広田照幸 1999 日本人のしつけは衰退したか－「教育する家族」のゆくえ－ 講談社現代新書
- 広田照幸 2001 教育言説の歴史社会学 名古屋大学出版会
- 巖岩奈々 2001 感じない子どもころを扱えない大人 集英社新書
- 石田裕久 2005 「対人関係トレーニング」瞥見 人間関係研究 第4号 南山大学人間関係研究センター pp.125-133
- 蒔谷剛彦 2001 階層化日本と教育危機－不平等再生産から意欲格差社会へ－ 有信堂高文社

- 村上隆・杉江修治・石田裕久 2002 高校中退に関する生徒の意識－尺度の構成と基礎的分析－ 中等教育センター紀要, 2, 113-130
- 内閣府国民生活局 2004 ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環 を求めて 国立印刷局
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 1999 分数ができない大学生－21世紀の日本が危ない－ 東洋経済新報社
- パットナム, ロバート D. (柴内康文訳) 2006 孤独なボウリング－米国コミュニティの崩壊と再生－ 柏書房 (Putnam,R.D. 2000 Bowling Alone : The collapse and revival of American community. Simon & Schuster)
- 佐藤学 2000 「学び」から逃走する子どもたち 岩波ブックレット524 岩波書店
- 諏訪哲二 2005 オレ様化する子どもたち 中公新書ラクレ (中央公論新社)
- 内田樹 2006 態度が悪くてすみません－内なる「他者」との出会い 角川書店
- 内田樹 2007 下流志向－学ばない子どもたち働かない若者たち－ 講談社
- 山田昌弘 2004 希望格差社会－「負け組」の絶望感が日本を引き裂く－ 筑摩書房
- 養老孟司 2003 バカの壁 新潮社

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習集

実習「グループ エントランス」

大塚 弥生

(南山大学総合政策学部総合政策学科)

ねらい

- ・体験学習の学び方を知る。
 - ・自己紹介を通してグループのメンバーと出会い、グループをスタートさせる。
 - ・自分やメンバーのコミュニケーションに目を向ける。
-

グループサイズ

1 グループ 5名～7名。グループ数はいくつでも可能。

所要時間

90分

準備物

1. 手順書（資料1）
2. 自己紹介カード（各自に2・3枚）
白紙のカード（紙片）を必要枚数準備する。
大きさは自由であるが、縦6センチ・横9センチ程度の厚紙が扱いやすい。
3. ふりかえり用紙（資料2）

会場の設定

個人作業をした後、グループのメンバーが、机をはさんで向かい合える状態になれるように設定する。移動可能な椅子と机を使用して、個人作業の後で椅子と机を移動させてグループの形を作るか、前列に座ったメンバーが後ろを振

り向く形になってもよい。

手順

1. 導入 資料1を使用し、ねらいと実習の手順を説明する。 <10分>
各自に白紙のカードを2・3枚ずつ配布する。
2. 個人で、自己紹介カードを作成する（資料1の2）。 <10分>
3. 実施 <30分>
グループになり、カードに従って自己紹介を行う（資料1の3）。
 - ①メンバー全員のカードを集め、裏向きにして、トランプを切る要領で全体を混ぜる。
 - ②一枚ずつカードをめくり、そこに書かれている内容について、カードを書いた本人から順に、メンバーで伝え合う（自己紹介していく）。
 - ③指定された時間が終わるまで、カードを順にめくり、自己紹介を行っていく。
4. ふりかえり用紙記入 <10分>
5. わかちあい <10～15分>
6. 全体でのわかちあい <5～10分>

ファシリテーションのポイント

研修の参加者にとって、どのようなメンバーがどのような目的を持って集まってきたており、どのようなメンバーとグループ活動を行うことになるかということは、気になることである。そのため、グループをスタートさせる時、通常は名前や所属などの簡単な自己紹介を行うであろう。あらかじめ体験学習に何らかの期待を持って来ている参加者にとっては、見知らぬ人と出会うことの緊張感もまた楽しいものである。しかし一方で、授業の単位を取得することが目的で参加している学生や、仕事上の要因で参加させられている参加者の中には、体験学習やグループ活動を行うことに対しての動機づけが低かったり、時には人と関わることに不安や恐れを抱いていたりすることがある。この実習は、グループのメンバーが初対面であり、参加者がグループ活動に対して過度な不安や緊張を抱いている場合などに、お互いが知り合うことで安心してグループ活動に参加し、体験学習をスタートさせるために作成したものである。そのため、ファシリテーターは場の緊張を和らげ、リラックスした雰囲気の中でグループ活動を開始できるように努める。日常生活での自己紹介とは異なる形での自己紹介を行うことを通して、メンバーと知り合い、メンバー間の緊張を緩和させるとともに、体験学習の進め方についての理解を深めることをねらいとしている。

カードを使って自己紹介を行う際には、「時間内にカードを終わらせる」ことが目的ではなく、「カードを使ってお互いが出会う」ことに取り組むというねらいを十分に伝える。そのため、「時間内にすべてのカードについて自己紹

介する必要はない」ことや、「自己紹介を行っているときの、自分や他者の気持ちや行動に目を向けていくこと」に取り組むように伝えておく。また、ふりかえり用紙を記入する際やわかちあいを行う際にも、ラボラトリー方式の体験学習のサイクルを意識しながら、そのねらいを伝えていく。

最後の全体でのわかちあいでは、参加者の体験を聞きながら、ファシリテーターがコメントを行う。ここでは、コミュニケーションの要素や体験学習に関わるさまざまな感想が出されることが予想され、ファシリテーターは参加者の具体的な言動（データ）を明確にするようにたずねながらコメントしていく。たとえば、「難しかった」や「楽しかった・盛り上がった」という感想に対して、まずそれをそのまま受け止めると同時に、「どんなところがどんな風にそう感じたのか」という点を明らかにしていく。そのことを通して、実習の前・実習中・わかちあいの時点それぞれに、各自の内面にはさまざまな思いや考えが起こっていること、それはメンバーの言動から影響を受けていること、自分の言動もまた他者に影響を与えていることについてコメントする。参加者の体験が「自己概念」・「明確な表現」・「傾聴」・「自己開示」・「感情の取り扱い」などのコミュニケーションの要素と関わっていることを伝えるのも有効であろう。同時に、ふりかえりやわかちあいを行うことによって気づきや学びにつながっていくことを示し、ここでの学び方について説明していく。

時間があれば、最後に自分自身のねらいを明確にし、この後に続く体験学習の場において、一人ひとりが自分自身のねらいを持って参加していけるようにする。ここで作成した個人のねらいは、次回の実習のはじめにメンバーと共有し、お互いの学びを助け合うグループをスタートさせることも期待される。

資料1

実習 “グループ エントランス” 手順書

ねらい：

- ・ グループのメンバーと出会うために、楽しく自己紹介をする。
- ・ 自分やメンバーの、話し方や聞き方に目を向ける。
- ・ 体験学習の学び方を知る。

手順：

1. 導入 ねらい、手順の説明
2. 個人で、一人当たり、2・3枚の自己紹介カードを作る。
 - ・ 「こんなことを伝え合ったら、お互いに知り合うことができる」と思われる項目（自己紹介の内容）を考え、カード一枚につき、一項目を記入する。
（例：行ってみたい外国は？ わたしが一番リラックスできる時 など）
 - ・ カードには、伝え合う項目の他に、そのカードを作った人の名前も記入する。
 - ・ カードを作り終えたら、メンバー全員のカードを集め、裏向きにして、トランプを切る要領で全体を混ぜる。
3. 実施
 - ・ 一枚ずつカードをめくり、そこに書かれてある項目の内容について、メンバー全員が順に伝え合う。このとき、引かれたカードを書いた本人から自己紹介をはじめ。
 - ・ 指定された時間が終わるまで、カードに従って自己紹介をしあう。
 - ・ 時間内にすべてのカードを使っての自己紹介が終わっても、時間がくるまではグループで自己紹介をして過ごす。
4. ふりかえり
 - ・ 実施後、ふりかえり用紙に気付いたこと、感じたことを記入する。
5. わかちあい
 - ・ グループで、ふりかえり用紙に記入したことをわかちあう。
6. 全体でのわかちあい
 - ・ 全体で、実習の体験をわかちあう。

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

資料2

実習“グループ エントランス”ふりかえり用紙

この実習（グループ活動）をふりかえって

1. あなたの中には、どんな気持ちや考えが起こっていましたか？
（カードを作るとき、自分のことを話すとき、メンバーの話聞くとき）
2. 自分やメンバーの話し方や聞き方について、あなたが気づいたことや感じたことは？
3. メンバーの話の中で、あなたにとって最も印象深かったのは、誰の、どのような話ですか？
それはなぜですか？
4. これから体験学習を行っていく中で、あなたが試みたいことは？

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習集

実習「オープンアップ」

山口 真人
(南山大学人文学部心理人間学科)
グラバア 俊子
(南山大学人文学部心理人間学科)

ねらい

- コミュニケーションの中で、さまざまなレベルの自己開示を体験する
 - 自己開示の意味や自己開示に影響する要因に気づく
 - 自分や他者の、グループの中での関わり方の特徴に気づく
 - “今ここ”に起こっていることを話す体験をする
-

グループサイズ

5人から7人くらいのグループ。何グループでも実施可能

所要時間

120分

準備物

1. 手順書(資料1)、ふりかえり用紙(資料2参照) 各自に1枚ずつ
2. テーマを記したカード(資料3参照) グループに1組
カードは、1枚のカードにテーマ1つを印刷し、裏面にはカード番号を印刷する。カード番号の1から8までが順に並ぶように重ねてセットする。
カードを厚紙で制作すれば、繰りかえし使用することができる。
3. まとめ用紙(資料4参照) グループに1枚
4. ストップウォッチ

会場の設定

グループは円座し、他のグループの話し声から影響を受けない程度にグループ間の距離をとることが望ましい。床座りでも椅子座りでもよい。

輪の真ん中に、テーマカード8枚を重ねて、カード番号が上になるように伏せて置く。

手順

1. 導入 <5分>
2. ねらいと実習の進め方の概要の説明 <5分>
3. グループニング。5～7人でグループを作り、輪になって座ってもらう
<5分>

初対面または普段余り顔見知りでない人同士でグループが組めるように配慮する。グループの中に多様性があるように配慮できるとなおよい。

プライベートな内容が話されることもあるので、他のグループがあまり近くに隣接しないようなセッティングが望ましい。

4. テーマカードを配る

グループの輪の真ん中に、カード1からカード8まで上から順に開くことができるように伏せて置く。あらかじめセットして渡すとよい。

合図があるまでカードを見ないように伝える。

5. 手順とルールの説明 <5分>

基本的な進め方は、5分毎に新しいカードを開き、そのテーマについての自由な話し合いをすることを8回繰り返す。話し合いでは、発言の自発性（自己開示をするかしないか）を尊重するために、下記のルールを設けてあるので、しっかりと伝えることが必要である。

ルール

- ・ 順番や指名など、発言の強制はしない
- ・ 5分間は専ら自発的な発言にまかせる（沈黙で5分が過ぎてもよい）
- ・ 5分経ったら話を終えて、次のカードに進む

6. 実施 <20分>

①一番上のカードを表返して、カードに書かれたテーマをメンバーの誰かに読み上げてもらう（カードに一番近い人など）

②5分間を計測し「5分たちました。新しいカードを開いてください」と伝える

時折、無理に発言しないでよいこと、沈黙でもよいことを伝えるとよい

7. カード4まで終わったら、ふりかえり用紙に記入 <10分>
8. カード5から8を実施 <20分>
9. カード8まで終わったら、ふりかえり用紙に記入 <15分>

10. ふりかえり用紙をもとに、グループで体験を話し合う <30分>
まとめの項目（資料4）に基づいてグループでディスカッションしてもよい。
11. スタッフからのコメント <5分>
まとめの項目に関連して話すとよい。

ファシリテーションのポイント

自己開示は、コミュニケーションや人間関係にとって重要な要素であるがゆえに、自己開示をすることの重要性のみが強調される傾向が見られる。自己開示することと同様に、自己開示しないことの意味や影響も体験を通して学ぶことができないかと考えて考案された実習である。本来ならばTグループのような、構造化の低い学習状況の中での体験を通して学ばれる事柄だとは思いますが、あえてこのような実習の形にしてみた。

仲良くなるための実習ではないので、話のできない人や話したくない人がいてもかまわない。

ファシリテーター自身が自己開示をすることに対する特定の価値意識から自由になっていることが望ましい。

5分では話しが終わらないグループには、やんわりと次のカードに進むように示唆するとよい。

バリエーション

グループでのまとめをわかちあう時間を設けてはいないが、グループで発表する時間を持っても良い。また、まとめを印刷にしてわかちあっても良い。

原案の作成

この実習の原案は、山口真人とグラバア俊子により、南山大学人文学部心理人間学科専門科目「人間関係プロセス論（コミュニケーション・プロセス）」に使用する実習として、作成したものである。

参考文献

コミュニケーションにおける自己開示の重要性については、中堀仁四郎 2005 「効果的コミュニケーションの5つの要素」 津村・山口（編）『人間関係トレーニング（第2版）』 第23章 ナカニシヤ出版

資料1

オープンアップ

ねらい：コミュニケーションの中で、さまざまなレベルの自己開示を体験する

進め方：

1. 導入
2. ねらい・手順・ルールの説明
3. 5～6人のグループを作り、輪になって座る
4. テーマカードを輪の真ん中に伏せて置く
5. 一番上のカードを表返して、カードに書かれたテーマを読み上げる
6. テーマについて5分間自由に時間を過ごす

ルール

 - ・ 順番や指名など、発言の強制はしない
 - ・ 5分間は専ら自発的な発言にまかせる（沈黙で5分が過ぎてもよい）
 - ・ 5分経ったら次のカードを開き、テーマを読み上げ、自由に時を過ごす
7. ルールに従って、カード1からカード4まで続けて進める
8. カード4が終わったら「ふりかえり用紙」の1-①を記入
9. 記入が終わったら、カード5からカード8までルールに従って続けて進める
10. カード8が終わったら「ふりかえり用紙」の1-②と2、3を記入
11. グループで体験をわかちあい、まとめを作成する

出典：山口真人・グラバア俊子（2008） 実習「オープンアップ」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号

資料2

ふりかえり用紙の項目

- 1-① 1～4枚目のカードごとの体験を、以下の観点からふりかえってみてください。
 - ・自己開示という観点から見て、自分について気づいたこと考えたことは？
 - ・他の人の自己開示によって気づいたこと考えたことは？
- 1-② 5～8枚目の時カードごとの体験を、以下の観点からふりかえってみてください。
 - ・自己開示という観点から見て、自分について気づいたこと考えたことは？
 - ・他の人の自己開示によって気づいたこと考えたことは？
2. 8枚のカードを比較して、内容や自己開示のしやすさなど、どのような特徴が発見できますか？ できるだけたくさん書き出してみてください。
3. 自己開示はコミュニケーションにどのような影響を与えていると思いますか？

資料3

カードの項目

- カード1 『子どもの頃の楽しかった思い出はなんですか？』
- カード2 『最近失敗したなーと思ったことは？』
- カード3 『あなたの性格や特技で、これから伸ばしていきたいことは何ですか？』
- カード4 『いま、どんな気持ちですか？』
- カード5 『家族の中で一番遠いと感じる人は誰ですか？（それはなぜですか？）』
- カード6 『いま、からだはリラックスしていますか？（どこか緊張しているところがありますか？』
- カード7 『最近あなたが言われたほめ言葉は何ですか？（その時どう感じ、どう思いましたか？）』
- カード8 『いま、このグループの中で気になっていることは何ですか？』

資料4

自己開示のまとめの項目（例）

1. 自己開示の定義
2. 自己開示のメリット・デメリット、難しさ、影響
3. 自己開示の留意点

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習集

実習「援助的コミュニケーションの2つのタイプ」

楠本和彦
(南山大学人文学部心理人間学科)
中村和彦
(南山大学人文学部心理人間学科)
中野清
(南山大学人文学部心理人間学科)

ねらい

- 援助的な聴き方を体験する
- 異なったタイプのコミュニケーションによる影響を知る
- 自分のコミュニケーションを吟味する

グループサイズ

ペアが、2から数10まで実施可能

所要時間

100分（通常：手順1～6までを実施した場合）

160分（手順1～10までを実施した場合）

準備物

1. 手順書（資料1）、ふりかえり用紙（資料2）、タイプを記したカードの一覧 各自に1枚ずつ
2. タイプを記したカード（資料3） ペアに1組
タイプを記したカードを厚紙に印刷すれば、繰りかえし使用することができる。カードはペアに1組ずつ（役割Aと役割Cを切りはなし、それぞれ1枚ずつ計2枚）準備し、封筒に入れておくとよい。
3. 模造紙 4人組に1枚
4. 黒板またはホワイトボード

会場の設定

移動可能な机と椅子を使用することが望ましい。ロールプレイ実施中は、適切な空間をとることができること。ふりかえり用紙記入の際には各自に1台の机が必要。4人組で話し合う際には、模造紙を使用できる机が必要。聴き方の長所と短所に関する全体での発表内容を記すための黒板（ホワイトボード）が必要となる。

手順

1. 導入 資料1を使用し、ねらい、手順を説明する。 <10分>
2. ペアを作り、ペアのそれぞれを①、②とするよう伝える。
3. ①が聴き役になり、カードを1枚引くよう伝える。 <数分>
聴き役には、カードの内容をよく読み、ロールをとる聴き役のイメージアップをするよう伝える。
話し役は、自分自身が演じる人物の悩みや相談を考え、その人物になりきる準備をするよう伝える。その際、年齢、性別、内容などをイメージアップするよう伝える。
4. 実施 <55分>
座り方：聴き役と話し役は対面で座るよう伝える。

1回目は以下の手順で実施する。
セッティング後、対話（ロールプレイ）を実施する。（10分）
実施後、ふりかえり用紙に気づいたこと、感じたことを各ロールの欄に記入する。（5分）
ふりかえり用紙記入後、ペアで気づいたことわかちあいをする。（10分）
その際の順序は、1) 話し役、2) 聴き役とする。2) で聴き役は、ロール紹介と気づいたことに関して、伝える。
2回目は、役割を交替し、第1回目と同じ手順で、繰り返す。（30分）
5. 2つのペア合同で、それぞれの聴き方の長所と短所について話し合うよう伝える。 <15分>
6. それぞれの聴き方の長所と短所との全体発表を行う。その際ファシリテーターは黒板（ホワイトボード）にそれぞれの発表を簡潔に記述する。ファシリテーターは適宜、コメントしていく。 <15分>

<以下の手順を実施することもできる>

7. ペアに戻り、今までの実習を意識しつつ、自分らしい聴き方・話し方で、再度援助的なコミュニケーションを試みる。聴き手はロールプレイではな

- く、自分自身として実施する。 <10分>
8. 7のふりかえりとわかちあいを行う。 <15分>
9. 7～8を、役割を交替して再度行う。 <25分>
10. 全体のまとめ <10分>

ファシリテーションのポイント

役割Aは「指示的なカウンセリング」、役割Cは「非指示的+共感的理解を中心としたカウンセリング」に関する一つのモデルである。どちらかの援助的コミュニケーションのみがどのような状況においても、唯一有効であるわけではない。実際の援助場面では、話し手が語る内容、相談場面、話し手のニーズなどにより、どちらかのコミュニケーションがより有効である場合がある。また、状況に応じ、それぞれのコミュニケーションのタイプが適宜、使い分けられ、援助場面全体としては、両方のコミュニケーションが混在することが少なくないことにも留意する必要がある。

この実習では、聴き役が役割を演じるため、実際の援助場面でも援助者が役割を演じるとの誤解を招く場合がある。援助者は確かに援助する立場であることを意識をしているが、それは役割を演じるということではなく、より熟達した援助者ほど、役割意識が前面に出ることが少なくなり、役割意識は背後に退き、より自分らしいコミュニケーションを行うことを説明する必要がある場合がある。

この実習は、聴き役が一つの役割を演じるため、話し役が語る内容やニーズと、聴き役のコミュニケーションのタイプが必ずしも合致しないことがある。そこから学ぶことも多いのだが、話し役が自分の現在の悩みや深い悩みを話すことは禁忌であることを強調して、教示する必要がある。

バリエーション

手順7以下を実施する場合には、資料2に記したふりかえり項目に加え、手順7以下の体験のふりかえり項目が必要となる。

カードB「非指示的なカウンセリング」(資料4)を追加することもできる。その場合には、3人組を基本とする。2人が実施し、1人は観察者となる。役割を交替し、3回セッションを実施し、3つのタイプを体験する。

原案の作成

この実習の原案は、中村和彦と中野清により、南山短期大学人間関係科専門科目「カウンセリング的対話」において使用される実習として作成された。手順7から10は楠本和彦が追加した。

参考文献

- 友田不二男(編訳)(1966)：サイコセラピー ロージャズ全集 3 岩崎学術出版
伊東博(編訳)(1967)：パースナリティ理論 ロージャズ全集 8 岩崎学術出版

資料1

実習 “援助的コミュニケーションの2つのタイプ” 手順書

ねらい:

- ・ 援助的な聴き方を体験する
- ・ 異なったタイプのコミュニケーションによる影響を知る
- ・ 自分のコミュニケーションを吟味する

手順:

1. 導入 ねらい、手順の説明
2. ペアを作る。ペアのそれぞれを①、②とする
3. まず、①が聴き役になり、カードを引く。

聴き役はカードの内容をよく読み、ロールをとる聴き役のイメージアップをする。

話し役は、自分自身が演じる人物の悩みや相談を考え、その人物になりきる準備をする。年齢、性別、内容などをイメージアップする。

4. 実施

座り方:聴き役と話し役は対面で座る。

1回目:

セッティング後、対話(ロールプレイ)を実施する。

↓

実施後、ふりかえり用紙に気づいたこと、感じたことを記入する(各ロールの欄に)

↓

ふりかえり用紙記入後、気づいたことのみをわちあいをする。

その際の順序は、

- 1)話し役
- 2)聴き役:ロール紹介とやってみてどうだったか

2回目:

役割を交替し、第1回目と同じ手順で、繰り返す。

5. 2つのペア合同で、それぞれの聴き方の長所と短所について話し合う。
6. それぞれの聴き方の長所と短所についての全体発表を行う。

出典：楠本和彦・中村和彦・中野清（2008） 実習「援助的コミュニケーションの2つのタイプ」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号より

資料2

実習“援助的コミュニケーションの2つのタイプ”ふりかえり用紙

1. 聴き役 あなたのロールは: A・C (_____)

<その役割をとりながら、感じたことは？>

2. 悩みを話す役

<聴き役に対して感じたこと、話しながら思ったことは？>

資料3

役割 A

相手の人は、自分の悩みを自分でどうすればよいか、どう解決していけばよいか決定できず、あなたに助言してもらうことを望んでいます。また、あなたの考え方や意見を聞いて参考にしたいと思っています。

相手の話を聞きながら、あなた自身の考えや意見を相手に伝えてください。また、いろいろなアドバイスをしてください。相手が悩んでいる時は、その悩みをしっかりと聞くと本人はより悩み、重くなってしまうので、とにかく様々なアドバイスや助言、あなたが考えている意見を伝えることが大切です。

役割 C

悩みをきく際には、相手の話をじっくり聞くことが大切です。あなたが自分の感じていることを話したり、体験したことを話したりすると、相手自身が言わんとしていることから話がそれてしまいます。だから、自分が考えていることや意見は相手には決して伝えないでください。つまり悩んでいる相手にアドバイスや助言をする必要はありません。「こうしてみたら」という助言はしないでください。何か質問された場合は、自分が思っていることを答えずに、「あなたはどう思いますか？」と問いかけてください。

相手の人の話を聞きながら、できるだけその人自身の持つ気持ちに目を向け、時には「その時はどう感じたの？」と気持ちを問いかけてみたり、「〇〇と感じていたんだね。(しんどいねー など)」とクライアントが感じている気持ちに共感し、共感した内容を伝えてみてください。

資料4

役割 B

悩みをきく際には、相手の話をじっくり聞くことが大切です。あなたが自分の感じていることを話したり、体験したことを話したりすると、相手自身が言わんとしていることから話がそれてしまいます。だから、自分が考えていることや意見は相手には決して伝えないでください。つまり悩んでいる相手にアドバイスや助言をする必要はありません。「こうしてみたら」という助言はしないでください。

自分の感じていることや、自分の体験を話さずに、相手の言っていることに対して、うなづいたり、「うん」「はい」など相槌をうちながら、聞いてください。何か質問された場合は、自分が思っていることを答えずに、「あなたはどう思いますか？」と問いかけてみてください。

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習集

実習「メッセンジャーライン」

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

水嶋 純作

(聖ヨゼフ学園日星高等学校)¹

実習成立の背景

この実習のアイデアを得たのは、2002年カンボジア国立母子保健センターで、人間関係トレーニング²のファシリテーター養成に取り組んでいる時のことでした。当時のカンボジアは、ポルポト政権により30代から50代の知識人がほぼ殺戮されるという未曾有の事態により、人材欠如に苦しんでいました。このことは知識や技術の断続を生み、文化全体の継承を困難なものにしていたのです。文化の中には当然人間関係の在り方やコミュニケーションの取り方も含まれているわけです。安定した人間関係の基盤は失われ、出会った人々は、そうした困難な状況の中で、新しい文化を求めて必死に模索しているように見えました。

そうした中で人間関係トレーニングの基本要素の一つであるコミュニケーション実習にも取り組みました。一方向の伝達と双方向の伝達に関する実習は、行うことができました。しかし傾聴に関する実習を幾つか試みましたが、なかなか成り立ちませんでした。相手の発言を自分の言葉で言い換えたり、それに対して自分の発言内容を正確に反映しているか判断する、といったことが難しかったのです。聴くということは、関係性とコミュニケーションのある程度の成熟を必要とする、ということを改めて実感しました。

そこで、なるべく現場の状況に近い設定で、コミュニケーションの課題に気づくことのできる実習を考えようということで、「メッセンジャーライン」の原型になる実習が生まれました。これは、日本では多くの人が経験している

¹ 2007年度南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻修了

² JICA（国際協力機構）による国際医療保健プロジェクトにおいて、ラボラトリー方式の体験学習は「人間関係トレーニング（Human Relations Training: HRT）」という名称を用いて行われていた。

「伝言ゲーム」を発展させたものです。病院内では、看護師同士の引継ぎなどに問題があることが指摘されていたので、実習の素材に伝達内容として、そうした実際に現場で交わされる情報も組み込むように工夫しました。

この実習の良いところは、実際に自分の伝え方・聞き方の結果がはっきりと確認できることです。カンボジアでの手応えを元に試行錯誤を重ね、今回紹介する形に収まってきました。

実習の対象年齢は、メッセージの内容をコントロールすることにより、小学生から可能だと考えています（筆者が実際に実施したのは中学生から、大学院生、社会人までです）。

また、実習で用いている5つのメッセージの内容とルールは、コミュニケーションのさまざまな側面を体験できるように構造化されています。ですからファシリテーターは、対象や目的に応じてメッセージ内容を選択することができます。また、構造が把握できたら、その後は独自のメッセージやルールを用いて展開することをお勧めしたいと思います。

通常、学習者には手順書は配布しませんが、ファシリテーターが構造を簡単に把握するために、資料8.「手順書（水嶋案）」を掲載しました。それを参考に読み進んで頂ければ分かりやすいと思います。

ねらい

- ・伝える時の留意点、聞く時の留意点に気づく
 - ・自分のコミュニケーションの傾向や特徴を知る
-
-

グループサイズ

5人グループが、2から16程度まで実施可能（人数によっては4人グループでも実施可能）

所要時間

90分から3時間

準備物

1. メッセージ5種類とそれに付随した指示書
 - 5から6グループに1セット。ファシリテーター用にも、紙に書かれたものはあるとよい
 - 資料1. 「メッセージ1」
 - 資料2. 「メッセージ2」
 - 資料3. 「メッセージ3の指示書」

資料4.「メッセージ4の指示書」

資料5.「メッセージ5の指示書」

2. 「メッセンジャーライン・メモ」(資料6) 一人1枚。開始前に渡す
3. 「メッセンジャーライン」メッセージ(資料7)
一人1枚。ルールも書いてあるので、記録として最後に渡す。ふりかえりの指示も含む
4. 模造紙とマジック
グループに1枚。展示のための用具(テープやマグネットなど)
5. 衝立と机
衝立の後ろに机を置いて、メッセージが他の学習者から見えないように設置する
6. ふりかえり用シール:一人4枚
7. 黒板またはホワイトボード

会場の設定

会場の前に、衝立やカーテンなどを設置し、メッセージを載せた机が学習者から見えないようにする。その前に、各グループそれぞれ、5人が一列に座る(畳や床に座っても、椅子でもよい)。この時、グループ間もチーム5人の間隔も、二人の会話が他にははっきり聞こえない程度に、充分とることが望ましい。(手順書:資料8参照のこと)

グループ数が多い時は2ブロックに分け、それを互いに向き合うように配置する。空間的に余裕ができ、互いに前方のグループのコミュニケーションの様子を観察しやすいので、学びの要素が増す。

手順

1. グループ作り <5分>
5人組を作り、指定の位置に着く。実習のねらうところにより、くじでもよいし、「知らない人」といった基準を設けてもよい。
2. 実習の導入 <10分>
ファシリテーターが以下の内容を伝える。
 - ・「伝言ゲーム」が原型であり、ルールを設定して5回行うこと。
 - ・毎回最初にメッセージを伝える人は交代すること。最後尾の人が、次は先頭に回る
 - ・伝え終わった人は、記録用紙に自分が伝えた内容と、聞いた時と伝えた時に感じたことや、大切と思われることをメモする
3. 実習 <65分>
先頭の人に衝立の後ろに集ってもらい、机の上の用紙に書いたメッセージを見せる。衝立の後ろでは、互いに話さないように指示する。毎回のルー

ルについては、その回ごとに全員にアナウンスをして始める。

メッセージ1：伝言ゲームのルール（1回のみ言える）でウォーミングアップ、発表と解説（約5分）

正解は最後に配布することを伝える。

メッセージ2：ルールの説明・伝達・グループ発表・正解発表・コメント（15分）

メッセージ3：ルールの説明・伝達・グループ発表・正解発表・コメント（15分）

メッセージ4：ルールの説明・伝達・グループ発表・正解発表・コメント（15分）

メッセージ5：ルールの説明・伝達・グループ発表・正解発表・コメント（15分）

4. ふりかえり <25分>

4-1 記録用紙などを参考にし、自分の前後の人に『コミュニケーションの特徴や良かった所』をシール2枚に書いて、交換する。記録用紙や他の指定された場所があればそこに貼る。（5分）

4-2 グループ毎に、実習をふりかえり、学んだことを模造紙にまとめる。（15分）

タイトル「効果的なコミュニケーションの留意点」

(1)話し手にとっての留意点を5つ

(2)聞き手にとっての留意点を5つ

(3)気づいたこと、学んだこと

4-3 グループのまとめを展示発表（時間があればグループ毎に口頭発表をしてもよい）（5分）

ファシリテーションのポイントとバリエーション

この実習は、毎回の結果やコミュニケーションの様子に対するコメントが小講義にあたる。当然どのようなことが起こるかによりコメントは変わってくるが、今まで実施してきた例や、使用するメッセージのバリエーションを提示する。

また結果の発表は、各回工夫することができる。それによって所要時間も大きく変わってくる。ここで示した時間の配分は、平均的なものである。グループ数によっては、毎回全グループの結果を聞くことができるが、5回の内に全グループに当たるように、割り振ることが必要な場合もある。

以下に、各メッセージについて、ファシリテーションのポイントとバリエーションを示す。

メッセージ1：「神秘の世界遺産、ジャワ ボロブドール遺跡」

【ルール】一度だけ伝えられる。

【進行上の留意点[F]とコメントのポイント[C]】

[C] 初めて聞く言葉、新しい概念などを伝達することの難しさ。多くの教育的場面では、よく分っている伝達者側と、はじめて受け取る学習者側のギャップは、想像するより大きいのではないか。

[C] 「知は力なり」。今までも、ボロボドール遺跡を知っている人が、途中で正しい文に訂正したということが起こった。多くのことを知っていることは、コミュニケーションに役立つことが多い。

[F] 1回目なので、一つか二つのグループに順番に自分の聞いたことを、全員に言ってもらおうとよい。

[F] ボロボドール遺跡を知っている人がいるか尋ねたり、遺跡の写真などを用意して示すのもよい。

【メッセージのバリエーション】

「太陽を除けば、地球から一番近い恒星は、アルファ・ケンタウリです。」

(メッセージは、できればどこかから引用したものが望ましい—実際に用いられているものがよい)

メッセージ2：「19世紀には、二人の偉人が出た。ナポレオンとヘレン・ケラーである。ナポレオンは、武力で世界を征服しようとして失敗した。しかし、ヘレンは三重苦を背負いながら、心の豊かさと精神の力によって、今もなお尊敬されている。」

【ルール】二度繰り返して、伝えることができる。

【進行上の留意点[F]とコメントのポイント[C]】

[C] 一度に言って、伝わるのはどの位の情報量だろうか。今回は多かったのか？ 学校の先生だったら、普通この位の量の指示は出すのではないか？ 多いと感じたか？ 簡単だったか？

[C] 多くの場合、コミュニケーションを難しくしているのは、ちゃんと言ったのだから、伝わっているはずだ、という思い込みである。今回は二度伝えたが、何が伝わったのか、どこまで伝わったのか、確認が必要。

[C] あるグループで、「ヘレンが三十九歳の時」という風に伝わっていったことがある。ヘレン・ケラーのことを知らないと、三重苦というあまり日常的でない言葉を、聞き取ることは難しいと思われる。先回述べた、知っていることの重要性にも通じる。

[C] しかし、違った見方をすると、お互いに当たり前、常識と考えているものが違っていることの例だとも言える。ある若い教育者のグループで、ヘレン・ケラーを知っているのは一割にも満たなくて、大変驚かされた。しかし、これは良い悪いの問題ではない。こちらの、当たり前と思っていることを相手もそうだ、またはそうあるべきだと考えることも、コミュ

ニケーションの大きな障害となるのでは。

- [F] ユニークな間違いが現れると、多くの場合学びの大変良い素材になる。結果の発表を聞きながら、そうした可能性にアンテナを張ることが重要であり、また実習の面白さにつながっていく。

【メッセージのバリエーション】

「10月18日の人関センターの講座は、都合により18：15より始まります。実習用として、次の二つを持ってきてください。日常使いのお茶碗と、幼い頃の家族写真です。」

講座の参加者に対する例である。このようになるべく、学習者の現場に近いメッセージを選ぶことも効果的。例えば医療関係であったら、現場で日常的に伝える内容や指示を取り上げると、留意点が分かりやすい。

- [C] 「言葉をキャッチしようとするのか、メッセージの内容をキャッチしようとするのか」という、コミュニケーションの大切なポイントが、はっきりすることもある。

メッセージ3：写真 横に指示とルールを書いた指示書を置く

指示：この写真を二つの文章で伝えてください

(指示は、口頭では行わない)

今までに用いた写真三例（戦後の新宿駅の風景、アンネ・フランクのポートレート、中国の創作餃子）



【ルール】二度、質問またはリクエストに答えることができます。

【進行上の留意点[F]とコメントのポイント[C]】

- [C] 自分が遭遇した出来事や風景を、他者に伝えることに近い。さまざまな視点があり、どれも正しいが、全体を伝えているわけではない。たくさんのグループの答えを聞いていると、同じものを見たのだろうか、聞いたのだろうかと思ふ場合もある。最初の伝え手の注目するポイ

ント、切り取り方の特徴もあるかもしれない。日常生活での聞き手としては、伝え手に対する、想像力や確認も必要な場合がある。

- [F] この回は、なるべく全部のグループの答えを聞きたい。そうすると、答えの広がりバラエティーが豊かになる。
- [C] このメッセージを伝えられて、写真があると思った人、そういう文章だと思った人の両者があると思う。写真ということ、明確に伝えない場合もあるかもしれない。今まで文章だったので、これも文章だと無意識に思い込んでいた人、今までと同じ枠組みで捉えた人もいないかもしれない。また、写真と聞いてイメージが自分の中に浮かんだ人もあると思う。また、答えを聞いて、そのバラエティーから、写真と気づいた人もあるかもしれない。聞く時には、そうした枠組みやイメージが助けになったり、妨げになっているかもしれない。
- [F] 正解発表の前に、写真について聞いてみると良い。同じグループの人でも、写真の人と文章の人が入り混じっている場合もある。そうした例があると、伝え方ではなく、その人の枠組みやイメージの影響が分かりやすい。
- [C] 餃子の写真を使った時に、「中国の餃子」が「中学の教科」と伝わっていったことがあった。このグループは、先生が多かったことも影響しているかもしれない。よく分からない情報（自分が見聞きしたことのないもの）や、足りない所は、自分が知っている形にあてはめたり、補充していくということが起きるようである。
- [C] どのような質問やリクエストが、伝え手の助けになったか。特に最初に伝える時、質問によって分かりやすくなったことがあるか。
- [C] 伝える時、聞く時どのようにしているか？ 目を閉じて言葉に集中している人、相づちをうちながら聞いている人などさまざま。自分の聞き方に気づいてみよう。
- [F] この頃になると、やり方にも慣れて、その人らしさが現れてくる。また、よく観察していると、特徴的なパターンを示す人もいる。そうした様子をよく観察し、キャッチして、今起こっていることを全体に対して指摘していくと良い。
- [F] 写真は対象とする学習者や、実施者の個性を生かしていくと良いと考える。例えばアンネの写真は、学習者の年齢と同じ 14 歳の時のものであり、また、彼女のことを少しでも知ってもらいたいという思いがあったからである。

メッセージ 4：一対のインドネシアのお面（実物を置く）

指示：この物を見て、次のことを伝えてください。

1. これは何か？
2. これをみた時の、あなたの気持ち

【ルール】 1分間伝えることができる。聞き手は表情やしぐさのみで反応を返すことができる。

【進行上の留意点[F]とコメントのポイント[C]】

[F] この辺から、伝達者が衝立の後ろで過ごす時間に注意を払うとよい。全員の足並みが揃うように、様子を見ながら「あと少し」、「これで終了」等声かけをする必要が出てくるかもしれない。

[C] 1分間をどのように使ったか。伝える時、相手の反応にどのように影響されたか。

[C] 1と2の両方が伝わったか。気持ちが伝わったグループはどの位あったか。興味深いのは、1の比重が大きく、気持ちや感情については、抜け落ちてしまうグループも少なくない、ということである。日常のコミュニケーションでは、感情が語られることが少ないことが、影響しているように思える。しかし、対人コミュニケーションにおいては、気持ちのやりとりは重要な要素である。

[C] このお面の素材は何か。素材に関心はあったか。確かめるために触れたか。または、どうして触れなかったのか。単に思いつかなかったという場合もあるが、触れてはいけないと、自分で規制してしまう場合もあるのでは。

[F] 初めから木のお面と伝えているグループもある。その場合もどうして分かったか尋ねると良い。触れても良いということ伝えることは、次の回の準備になるので必ず言及したい。



メッセージ5：本の部分

指示：この本の、20ページと21ページの内容を伝えてください
参考のために、本の内容を提示する（以下の文章と写真は出版社の了承を得て本稿に転載した）。

20頁『アンダーシュ 9才、ヨルゲン 8才 ぼくがおにだよ。気をつけて!』

21頁『トーマス：かくれんぼするとき、どうやってさがすの？

ヨルゲン：たとえば、ぼくがおにになるとするでしょ。そうすると、
「ぼくに気をつけてー！」ってどなるの。

アンダーシュ：それから、ぼくが「ここだよ、ここだよ！」っていうの。

ヨルゲン：ぼくは、おにだから、足音を聞いてさがすんだ。

トーマス：声を聞くことは、大事なことかい？

ヨルゲン：大事だよ。だって、声を聞いてから、見つかるまださがすんだもの。』

更に、分かりやすくするために、「トーマスは、この本の著者でカメラマンです」という注を本に貼っている。



【ルール】 1分間、自由に話し合える。

【進行上の留意点[F]とコメントのポイント[C]】

[F] 最後は、少し材料の周辺に対する想像力を必要とする、ある部分を切り取った写真と文を用いている。今のところ、この材料をよく使っている。是非、他の材料も工夫してほしい。

[F] 実習中の全体の雰囲気を見ておく必要がある。すっきりしない、よく分らないといった感じは、見てとれるものである。結果の発表でも、すっきりしていないグループに、変だと思ふ箇所など聞いてみることもよい。

[C] 伝えられた内容がどういうことか、よく分らなかった人はどの位いるか。このやり取りは、この文だけで考えようとする、何が語られているのか、何が起きているのか理解することが難しい。ポイントは、登場人物二人が目が不自由だということである。ここでの会話も、それだけでなく、語られている背景や文脈の中で理解する必要がある。

[F] 最初の伝達者に、目が不自由だということが分ったかどうか聞くのもよい。多くの場合ゼロ人か1割までである。

[C] どうやったら、文脈、背景や状況を捉えることができたろうか。一つ

は、情報をもっと集めることである。本の表紙を見ると、『指で見る』というタイトルと、白杖を持った少年が現れるので、すぐに理解ができると思う。前の実習で触ってよいというヒントを出しておいたが、今までの経験でも、殆どの人が本に触れない。なぜ、この本がどんな本かページをめくってみななかったのであろうか。

[F] 実習の途中のペアで、目が不自由ということを発見したケースがあるか聞いてみるとよい。

[C] 二人で話しているうちに、うまく辻つまが合わないのでいろいろ考えているうちに、目が不自由なのではと気づくケースがある。「変だな」、「おかしいな」、「何かひっかかる」といった、自分の中に生じた感覚や疑問を大切にしていくことが、突破口を開く手がかりになる。

バリエーション

短時間で行う場合は、ふりかえりのグループでのまとめの部分を省略することができる。グループの前後の人へ、コミュニケーションに関して気づいたことを書いて伝える部分は、省略しないで是非行ってほしい。また、単純にメッセージ1から4までを行ったこともある。コメントに関しては多くの例を挙げたが、起こっていないことを指摘しても、その効果は薄いと思われるので、時間、対象のニーズ等考えながらコメント時間を調節していくとよい。

また、学校などで1コマの時間が限られている場合は、メッセージを増やし、三つづつ2回、違ったグループで行うなどのバリエーションも考えられる。

引用文献

木島和子（訳・編） 1981 アンネ・フランク 小学館 p.1.

ジェッターノ・フェーレイス 1983 マッカーサーの見た焼け跡 文藝春秋 pp.38-39.

トーマス・ベリイマン（著） ビヤネール多美子（訳） 1977 指で見る 偕成社 pp.20-21.

メッセージ1

神秘の世界遺産、ジャワ ボロブドール遺跡

19世紀には二人の偉人が出た。
ナポレオンとヘレン・ケラーである。

ナポレオンは武力で世界を征服しよう
として失敗に終わった。

しかし、ヘレンは三重苦を背負いなが
ら、心の豊かさと精神力によって、今
もなお尊敬されている。

(*二度繰り返すことができます)

メッセージ3

この写真を二つの文章で伝えてください。

(*二度、質問またはリクエストに答えることが
出来ます)

メッセージ4

この物を見て、次のことを伝えて下さい。

1. これは何か？
2. これを見た時の、あなたの気持。

(* 1分間伝えることができます。相手は表情やしぐさのみで反応を返すことができます)

メッセージ5

この本の、20ページと
21ページの内容を伝えて下
さい。

(1分間、お互いに自由に
話し合ってください)

実習 「メッセージライン」 メモ

名前 _____

メッセージの内容	気づいたこと
メッセージ1 (指示)	
メッセージ2 (指示)	
メッセージ3 (指示)	
メッセージ4 (指示)	
メッセージ5 (指示)	

実習 「メッセンジャーライン」メッセージ

メッセージ1

全体にアナウンス「メッセージ1は、一度だけ言います。聞き返してはいけません。
聞いたら、次の人に伝えてください。伝え終わったら、自分が
伝えた内容と、気づいたことや思ったことをメモ用紙に記入してください。」

神秘の世界遺産、ジャワ
ボロブドール遺跡

メッセージ2

全体にアナウンス「メッセージ2は、二度、繰り返すことができます。聞き返してはだめです。
黙って聞いて、すぐに次の人に伝えてください。二度、繰り返すことができます。
伝え終わったら、自分が伝えた内容と、気づいたことや思ったことをメモ用紙に記
入してください。」

19世紀には、二人の偉人が出た。
ナポレオンとヘレン・ケラーである。
ナポレオンは、武力で世界を征服しようとして失敗した。
しかし、ヘレンは三重苦を背負いながら、心の豊かさと精神の力に
よって、今もなお尊敬されている。

メッセージ3

全体にアナウンス「メッセージ3は、二度、質問またはリクエストに答える事ができます。
自分が伝えた内容と、気づいたことや思ったことは、メモ用紙に記入してください。」

この写真を、二つの文章で伝えてください。
(写真は、創作ギョウザ)

メッセージ4

全体にアナウンス「メッセージ4は、1分間伝えることができます。相手は、表情やしぐさのみで
反応を返すことができます。自分が伝えた内容と、気づいたことや思ったことは、
メモ用紙に記入してください。」

この物を見て、次のことを伝えてください。
1 これは何か?
2 これを見た時の、あなたの気持ち
(インドネシアのお面 二つ)

メッセージ5

全体にアナウンス「メッセージ5は、1分間、お互いに自由に話し合ってください。自分が伝えた内容
と、気づいたことや思ったことは、メモ用紙に記入してください。」

この本の、20ページと21ページの内容を伝えてください。
トーマス＝ベリイマン「指で見る」偕成社 (20～21ページ)

実習 「メッセージライン」手順書

(水嶋Version)

ねらい 「伝言ゲーム」を通して、情報伝達とコミュニケーションの難しさを体験し、効果的なコミュニケーションに必要な留意点を考える。

チーム 5人のチームを作り、間隔を開けて列になる。
(右図は、20人の例 25人なら Eチームを作る)

時間 ふりかえりを含んで約70分

手順 (1) 5人のチームを作り、間隔を開けて列になる。
(右図は、20人の例 25人なら Eチームを作る)

- (2) 先頭の人を「ついたて」の後ろに呼び、メッセージを伝える。
- (3) それぞれのルールに従って、先頭から順にメッセージを送っていく。
- (4) 最後の人まで行ったら、Aチームから順に、結果を発表し合う。
- (5) メッセージ1が終わったら 場所を交代し、同様に実施する。

以下の順に場所を交代する。

メッセージ1 : 1→2→3→4→5

メッセージ2 : 2→3→4→5→1

メッセージ3 : 3→4→5→1→2

メッセージ4 : 4→5→1→2→3

メッセージ5 : 5→1→2→3→4

- (6) メッセージ5まで実施する。

※ メモ用紙を最初に配布し、メッセージが終わる度に
伝えた内容と気づいたことなどをメモしていく。

- 実習
- 1 手順の説明 (ねらいは、始めに言わない) (10分)
 - 2 実習の実施 (30分)
 - 3 実習のふりかえり (30分)

ついたて				
	A	B	C	D
↓	1 ○	○	○	○
↓	2 ○	○	○	○
↓	3 ○	○	○	○
↓	4 ○	○	○	○
↓	5 ○	○	○	○

準備物

- ・メッセージ1～5に必要な物
- ・実習メモ用紙 (人数分)
- ・手順書・メッセージ書 (人数分)
- ・シール (約3×5cm) 人数×2
- ・模造紙 (チーム数分)
- ・マジック太、細各セット (チーム数分)
- ・筆記具 (各自)

1 メモなどを、参考にし、コミュニケーションのプロセスをふりかえり、自分の前後の人に『コミュニケーションの特徴や良かったところ』をシールに書き交換する。

2 グループ毎に、実習をふりかえり、学んだことを模造紙にまとめる。

タイトル「効果的なコミュニケーションの留意点」

- (1) 話し手にとっての留意点を5つ
- (2) 聞き手にとっての留意点を5つ
- (3) 気づいたこと、学んだこと

①	③
②	メンバー名

タイトルも上に記入する

- 4 模造紙を貼りだし、互いに見合う時間をつくる。

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習集

実習「閉ざされた村」

楠本和彦
(南山大学人文学部心理人間学科)
丹羽牧代
(南山短期大学英語科)

ねらい

- ・人や社会との約束に対する判断や選択に関して、影響をおよぼす要因に目を向ける。
 - ・自分や他者の価値観に気づく。
-
-

グループサイズ

4～5人グループが、2から数10まで実施可能

所要時間

150分（グループや全体でのわかちあいの時間を調整することで、全体の所要時間の調整することが可能である。）

準備物

1. 手順書（資料1）、ストーリーと課題用紙（資料2）、決定事項記入用紙（資料3）、ふりかえり用紙（資料4） 各自に1枚ずつ
2. カード（資料5、資料6） グループに1組
カードを適切な大きさの厚紙に印刷すれば、繰り返し使用することができる。カードは切りはなし、グループに1組ずつ準備する。カードは、資料5に示した色の紙に印刷する。

会場の設定

グループメンバーが適切な大きさの机を囲むような設定が望ましい。あるいは

は、グループメンバーが床に円形に座り、グループワークをすることも可能である。

手順

1. 導入 ねらいの説明、手順の説明 <20分>

1-1 ねらいの説明

ここに記されたねらいは、抽象度の高い文章になっている。そのため、参加者の状況やニーズなどを考慮し、参加者にとって、このねらいが具体的な状況と関連して理解できる導入の工夫が必要となる。また、実習を行うことの意味、意義が参加者に伝わるよう、導入する。

1-2 手順の説明

手順が複雑であるため、導入での手順説明では、全体の概要が参加者に理解できるように説明する。そして、より詳細な手順に関しては、適宜ファシリテーターが説明する。

1-3 ストーリーと課題を読む

参加者がストーリーと課題を理解できるとともに、以下の留意点を強調する必要がある。

留意点：

- ・この実習には、正しい答え・立派な答えはない。また、絶対間違いの答え・つまらない答えもない。自分の考えに従って、率直に、選択し、その理由を記す。
- ・この実習は、M. Night Shyamalan 監督の映画「The Village」に着想を得て作成されたが、原作とは状況や設定が同一ではないため、原作とは関連づけずに考える。

1-4 デモンストレーション

白のカードを使い、デモンストレーションを行い、実施手順の理解を促す。ファシリテーターがカードを読み、参加者は、その状況において、どのような選択をするか、即座に「破る・破らない・決められない」から選ぶ。

2. 実施

1 個人決定 <25分>

1-1 個人決定 (10分)

ファシリテーターは以下のような手順で実施することを教示する。

- ・1組のカードがグループに配布される。カードは裏向きに、重ねず、バラバラに置かれる。
- ・カードを各参加者が交替して順に開く。開いた人が読み上げる。
- ・カードごとに条件が異なる状況が現れるので、あまり考え込まずに即座

に自分ならどうするか「破る・破らない・決められない」から選ぶ。「決定事項記入用紙」にある当該カードの「自分の選択」欄の選択肢に○をつける。カードは色紙で作成されており、「決定事項記入用紙」の一番左の欄に記されたカードの色と対応している。

- グループのすべての参加者が選択肢に○をつけたら、次の人がカードを開く。
- 参加者はすべてのカードについて、選択を行う。

1-2 選択理由などの記入（15分）

ファシリテーターは、参加者がその選択した理由や選択の際に考えた条件設定などを「選ぶときに考えたこと」の欄に記すよう、伝える。

2 個人決定のわかちあい <35分>

2-1 一覧表づくり（5分）

「 さん」の欄に各参加者の氏名を記入し、続いて、各参加者がそれぞれのカードについて、どの選択を選んだのかを伝えあい、「決定事項記入用紙」のその人の欄に○をつけていくよう、ファシリテーターは伝える。

2-2 選択理由などのわかちあい（30分）

ファシリテーターは以下の手順で実施するように伝える。

- ひとつのカードにつき、各自の選択理由や考えのわかちあいをしていく。グループの中で一人でも違う選択をしたカードがあれば、そのカードからわかちあいを行う。違う選択をしたカードがなければ、そのグループがわかちあいをしたいカードから行っていく。
- 1枚のカードについて、自分の決定とその理由を説明する。他の人はその人の決定と理由を尊重し、丁寧に聴く。そして、感想や質問を返す。全員がそれを行う。
- 1枚のカードについてのわかちあいが終わってから、次のカードのわかちあいに移る。

ファシリテーターは、以下の留意点を強調する必要がある。

留意点：各参加者が自分の決定とその理由を説明する際、他の参加者はその人の決定と理由を尊重し、丁寧に聴く。そのような態度を基本的にもちつつ、相手に感想や質問を返す。

3. ふりかえり用紙記入 <15分>

ファシリテーターは、参加者が各項目に自分の気づきを記入するように伝える。

4. 小グループでの、ふりかえり用紙のわかちあい <20分>

ファシリテーターは各グループでふりかえり用紙のわかちあいをするよう、伝える。

わかちあいの方法は、以下の2つの方法が考えられる。

- 1)一人の参加者が、「1. 自分について」の1)～3)までの項目に記したことを伝える。その後、他の参加者は、自分のふりかえり用紙の2の項目に記した、その参加者について、記したことを伝える。
- 2)ふりかえり用紙の一つの項目ごとに、順にすべての参加者がわかちあう。一つの項目について、すべての参加者が述べた後、次の項目についてわかちあう。

5. 全体でのわかちあい <35分>

話し合われた内容やグループプロセスが、各グループで異なることが充分想定されるため、ファシリテーターは各グループで話し合われた内容やグループプロセスについて気づいたことを全体に発表するよう、伝える。

各グループからの発表に対して、ファシリテーターは他のグループからの質問や感想を求めたり、ファシリテーター自身がねらいに基づき、コメントすることも可能である。

ファシリテーションのポイント

手順で記したものと重なるが、強調の意味もこめ、再度、以下にファシリテーションのポイントを挙げる。

ここに記されたねらいは、抽象度の高い文章になっている。そのため、参加者の状況やニーズなどを考慮し、参加者にとって、このねらいが具体的な状況と関連して理解できる導入の工夫が必要となる。

手順が複雑であるため、導入での手順説明では、全体の概要が参加者に理解できるように説明することが重要である。そして、より詳細な手順に関しては、適宜ファシリテーターが説明する。

選択理由などのわかちあいの際、他者の説明や価値観を尊重し、丁寧に聴く姿勢を参加者に伝えることが重要である。

バリエーション

ねらいに、「グループ、コミュニケーション、個人のプロセスに気づく」という趣旨の言葉を追加することができる。その際には、ふりかえり用紙の項目や全体のわかちあいの発表内容にもそれを反映する。

カードの内容は、研修全体のねらい、参加者の年齢、ニーズ、状況などを考慮して、適切な場面や設定に変更することが望ましい。

原案の作成

この実習の原案は、丹羽牧代と楠本和彦により、City Rejoice Churchの修養会（2007年9月）の一プログラムとして作成された。事前に榊原康成牧師と協議し、実習内容を決定した。原案では参加者に適した、別の項目のふりかえり用紙を使用した。また、実施時間は約90分であった。

その後、2007年度の日本ラボラトリー・トレーナーの会（JLTA）にて発表し、その際いただいたコメントを参考にして、加筆修正を行った。

参考文献

M. Night Shyamalan（監督）（2004）：The Village. Touchstone Pictures（製作）.

資料1

「閉ざされた村」手順書

ねらい：

- ・ 人や社会との約束に対する判断や選択に関して、影響をおよぼす要因に目を向ける。
- ・ 自分や他者の価値観に気づく。

手順：

1) 導入 ねらいの説明、手順の説明

- 1 ねらいの説明
- 2 手順の説明
- 3 ストーリーを読む
- 4 デモンストレーション

2) 実施

1 個人決定

1-1 個人決定

- ・ グループに配布されたカードを各参加者が順に開く。開いた人が読み上げる。
- ・ いくつかの条件が異なる状況が現れるので、あまり考え込まずに即座に自分ならどうするか「破る・破らない・決められない」から選ぶ。決定事項記入用紙のそのカードの選択肢の中から自分が選んだものに○をつける。他の人が引いたカードに関しても同様にする。
- ・ グループのすべての参加者が選択肢に○をつけたら、次の人がカードを開く。

1-2 選択をした理由を記す。

2 個人決定のわかちあい

2-1 一覧表づくり

- ・ それぞれのカードについてどの選択肢を選んだのかを伝えあい、決定事項記入用紙のその人の欄に○をつけていく。

2-2 選択理由のわかちあい

- ・ ひとつのカードにつき、各自の選択理由や考えのわかちあいをしていく。
グループの中で一人でも違う選択をしたカードがあれば、そのカードからわかちあいを行う。なければ、そのグループがわかちあいをしたいカードから行っていく。
- ・ 1枚のカードについて、自分の決定とその理由を説明する。他の人はその人の決定と理由を尊重し、丁寧に聴く。そして、感想や質問を返す。全員がそれを行う。
- ・ 一枚のカードについてのわかちあいが終わってから、次のカードのわかちあいに移る。

3) ふりかえり用紙記入

4) ふりかえり用紙のわかちあい

5) 全体でのわかちあい

注：この実習は、映画「The Village」監督 M. Night Shyamalan に着想を得て作成されましたが、原作とは状況や設定が同一ではないため、原作とは関連づけずに考えてください。

出典：楠本和彦・丹羽牧代（2008） 実習「閉ざされた村」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号より

資料2

「閉ざされた村」 ストーリーと課題

－ ストーリー －

奥深い山へハイキングに出かけたあなたは、急流の河に誤って滑り落ち、流されてしまいました。気がつくと、風変わりな村の村人たちに助けられていました。村の端にある急流の水の噴出し口に倒れていたというのです。

村は深い森に囲まれて完全に独立しており、外界との交渉はいっさいありません。200年くらい前の暮らし方で、ないものや出来ないことはたくさんありましたが、争いやもめ事のほとんどない、豊かな平和な村でした。自然も作物も動物も豊かで穏やかでした。高台に上ってみたあなたは、村の周りがとてつもなく深い森で完全に囲まれているのを確認します。あなたを運んできたらしい水はもともと地下の水脈で、村のはずれでたまたまほんの少しの間だけ地上に現れ、また地下に潜っているようです。あてもなくひとりで森に入って、自力で元の社会に戻るのは無理そうです。

村の人たちは、森には神さまが住んでいると信じている、とても敬虔な人々でした。村のリーダー達によれば、村が守られているのは、「森の中へ絶対に入ってはいけない」という森の神様との契約と引き換えなのだそうです。誰かひとりでもその契約を破れば、村全体に災いが降りかかり、恐ろしいことが起こると伝えられていました。村の周囲に草原があり、その周りを森が取り囲んでいます。森の端まで数メートルのところにロープでラインが作ってあって、村人たちは、森の中へ入らない、という契約を守るため、そのラインを決して超えない、ということ掟にし、それを破ることを非常に怖れていました。

とりあえずその社会で暮らしていくしかないあなたは、「居候していいよ」、とってくれたある貧しい一家のうちに住ませてもらうことになりました。そして、村人たちの前で、その掟が森の神様との契約であり、村のルールであるのなら、村に住む以上自分もそれについて従うことを約束します。そしてあなたはその村に溶け込んで暮らし始め、半年が立ちました。。。。

－ 課題 －

そんな村に住む、あなたは、カードに記されたような状況のとき、

- 1) 村の掟に対して、あなたはどのように対応しますか？

「破る」「破らない」「決められない」の中からどれか一つを選択してください。

- 2) その理由はどんなものですか？

注：

・正しい答え・立派な答えはありません。また、絶対間違いの答え・つまらない答えもありません。自分の考えに従って、率直に、選択したり、その理由を記してください。

出典：楠本和彦・丹羽牧代（2008） 実習「閉ざされた村」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号より

資料3

「閉ざされた村」決定事項記入用紙

- 1) それぞれのカードの状況で、自分が村の掟についてどのような選択をするか、その選択に○をつけてください。
 2) 選択の理由は後で記します。また、各自の選択とその理由は、後で伝えあいます。

カードの色	自分の選択	選ぶときに考えたこと (選ぶ理由や、これを選ぶけれど、ただし〇〇であれば、ということなど)	さん	さん	さん
白	破る		破る	破る	破る
	破らない		破らない	破らない	破らない
	決められない		決められない	決められない	決められない
レッド	破る		破る	破る	破る
	破らない		破らない	破らない	破らない
	決められない		決められない	決められない	決められない
イエロー	破る		破る	破る	破る
	破らない		破らない	破らない	破らない
	決められない		決められない	決められない	決められない
グリーン	破る		破る	破る	破る
	破らない		破らない	破らない	破らない
	決められない		決められない	決められない	決められない
ピンク	破る		破る	破る	破る
	破らない		破らない	破らない	破らない
	決められない		決められない	決められない	決められない
ブルー	破る		破る	破る	破る
	破らない		破らない	破らない	破らない
	決められない		決められない	決められない	決められない

出典：楠本和彦・丹羽牧代（2008） 実習「閉ざされた村」
 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号より

資料4

「閉ざされた村」ふりかえり用紙

自分の選択やその理由を記したり、他の人の選択やその理由を聴いて、感じたり、気づいたことを、以下の項目にしたがって記してください

1.自分自身について

- 1) 6つのカードについての選択や選択理由には、自分のどんな考えや要因が関係していましたか？いくつでも挙げてください。以下の例を参考にすることもできます。

例) 自分のため？村人のため？動物のため？ラインを越えるだけ？森に入る？村に戻ってくる？森の神様の災いを信じる？信じない？自分で判断して？村人に頼まれて？自分の・村の未来？など

- 2) 1)に書いたことをもとにして考えてみた時、自分が大切にしようとしたものは何だと思えますか？

- 3) 人や社会との約束に対する判断や選択に関して、どのような要因が自分に影響をおよぼしていますか？この実習を通して気づいたことを記してください。

2.他の人の言動（その人の選択やその理由、他の人とのコミュニケーションなど）で印象深かったのは、誰の、どのようなものですか？またどのような印象をもちましたか？できるだけ具体的に記してください。

(誰の) (どのような言動に) (どのような印象を)

資料5

カード No.1 白色 (デモンストレーション)

村はずれのライン近くまであなたひとりでピクニックに来ました。すると、持ってきた梨がころころ転がって、ラインからほんの 50 センチだけ森側に出てしまいました。

あなたはラインを越えますか？

カード No.2 レッド

あなたになついてくれている 5～6歳の子どもたちが、あなたのところに駆け込んで来ました。ひとりが連れていた仔犬が、ラインを越えて森側に出て行き、2メートルくらい向こうで窪みにはまって動けず鳴いている、どうしよう、助けて、と訴えます。

あなたはラインを越えますか？

カード No.3 イエロー

大好きだったおじいちゃんの形見で、大事に大事に使ってきた帽子を、あなたは持ってきていました。それをかぶって、村はずれのライン近くをひとりで散歩していたら、帽子は風に飛ばされて、森の中に飛んで行ってしまいます。どこにあるかはわかりません。でも、そんなに遠くまで飛んだわけではなさそう。

あなたは森に入りますか？

カード No.4 グリーン

あなたは、ある時、森の入り口からほんの少しだけ森の中に入ったところに、何十年かに一度しかならない幻の実がなっているのを見かけました。それをひとりで取ってきたら、村の中では価値が高く、あなたを置いてくれている一家が貧しい暮らしから抜け出せます。

あなたは森に入りますか？

カード No.5 ピンク

村の暮らしの中で、あなたにとって一番大事になった人(恋人とか友だちとか)が、破傷風にかかり死に掛かっています。村長が実は「外界への地図」を隠し持っていることを、あなたは偶然知ります。それを盗み見れば森を通過して外界へ行き、血清(特効薬)を取ってくることができる。それがあれば必ず助かるし、その薬を使わなければその大事な人は死んでしまうでしょう。

あなたは森を抜け、特効薬を村に持ち帰りますか？

カード No.6 ブルー

怠け癖が抜けなくて、村の嫌われ者の青年がいます。酔った勢いで、村長の家に盗みに入ろうとして怪我をし、破傷風にかかり死に掛かっています。その青年のお母さんがあなたのところにやってきて、村長が隠し持っていた「外界への地図」を盗んできたことを告げます。自分は怖くて行けないが、あなたなら森を通過して外界へ行き、自分の息子を助ける薬を知っているのではないかと、取ってきてくれ、と必死に頼んでいます。

あなたは森を抜け、特効薬を村に持ち帰りますか？

資料6 カード(印刷用サンプル)

カード 白色 (デモンストレーション)

村はずれのライン近くまであなたひとりでピクニックに来ました。すると、持ってきた梨がころころ転がって、ラインからほんの50センチだけ森側に出てしまいました。

あなたはラインを越えますか？

カード レッド

あなたになついてくれている5~6歳の子どもたちが、あなたのところに駆け込んで来ました。ひとりが連れていた仔犬が、ラインを越えて森側に出て行き、2メートルくらい向こうで窪みにはまって動けず鳴いている、どうしよう、助けて、と訴えます。

あなたはラインを越えますか？

大好きだったおじいちゃんの形見で、大事に大事に使ってきた帽子を、あなたは持ってきていました。それをかぶって、村はずれのライン近くをひとりで散歩していたら、帽子は風に飛ばされて、森の中に飛んで行ってしまいます。どこにあるかはわかりません。でも、そんなに遠くまで飛んだわけではなさそう。

あなたは森に入りますか？

あなたは、ある時、森の入り口からほんの少しだけ森の中に入ったところに、何十年かに一度しかならない幻の実がなっているのを見かけました。それをひとりで取ってきたら、村の中では価値が高く、あなたを置いてくれている一家が貧しい暮らしから抜け出せます。

あなたは森に入りますか？

村の暮らしの中で、あなたにとって一番大事になった人（恋人とか友だちとか）が、破傷風にかかり死に掛かっています。村長が実は「外界への地図」を隠し持っていることを、あなたは偶然知ります。それを盗み見れば森を歩いて外界へ行き、血清（特效薬）を取ってくる事ができる。それがあれば必ず助かるし、その薬を使わなければその大事な人は死んでしまうでしょう。

あなたは森を抜け、特效薬を村に持ち帰りますか？

怠け癖が抜けなくて、村の嫌われ者の青年がいます。酔った勢いで、村長の家に盗みに入ろうとして怪我をし、破傷風にかかり死に掛かっています。その青年のお母さんがあなたのところにやってきて、村長が隠し持っていた「外界への地図」を盗んできたことを告げます。自分は怖くて行けませんが、あなたなら森を通して外界へ行き、自分の息子を助ける薬を知っているのではないか、取ってきてくれ、と必死に頼んでいます。

あなたは森を抜け、特効薬を村に持ち帰りますか？

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習集

コンセンサス実習 「尾びれを持ったお姫様」

南山大学人間関係研究センター

ねらい

- ・コンセンサスによる話し合いを体験する
 - ・話し合いの中での自分や他者のコミュニケーションの特徴に気づく
 - ・自分や他者の価値観に気づく
-

グループサイズ

1 グループが5人から7人で、何グループでも実施可能

所要時間

150分

準備物

1. 手順書(資料1)、物語(資料2)、個人・グループ決定用記入用紙(資料3)、コンセンサスの留意点、ふりかえり用紙、を各自に1枚ずつ
2. グループ決定の結果の発表用のホワイトボードもしくは模造紙

会場の設定

各グループが自由に話し合えるだけのスペースが確保できる広さの部屋があればよい。

手順

1. 導入 <5分>
手順書（資料1）を使用し、ねらい、手順を説明する。
2. 個人決定 <10分>
物語（資料2）を読み上げたあと、各自の個人決定を記入用紙（資料3）に記入するように求める。話し合いに備えて自分の主張のポイントを理由欄に記入しておくように勧める。
3. グループ作り <5分>
適当な方法で小グループを決定し、グループの場を作り、輪になって座る。
4. コンセンサスによる集団決定をする際の留意点の説明 <10分>
コンセンサスによる集団決定をする際の留意点を、Creative O.D. Vol.Ⅲ, p.51（プレスタイム社）などを用いて説明する。
5. グループ決定 コンセンサスを求めての話し合い <50分>
話し合いの最初に、各自が自分の個人決定を発表し、お互いにそれを記入用紙にメモしてから話し合いを始めるようにするとよい。話し合いの時間はグループのメンバー数やグループの状況によって調節すると良いが、30分以上60分未満が適切。
6. グループ決定の発表 <10分>
ホワイトボードまたは模造紙にグループ決定の記入表を準備しておき、そこに各グループのグループの決定（未決定があるときは決定の現状）を記入してもらう。各グループに決定のプロセスを発表してもらうと30分以上かかってしまうことも多いので、プロセスのふりかえりの時間が足りなくならないように、ファシリテーターが手短かに各グループの決定の結果を確認するだけにした方がよい。
7. ふりかえり用紙記入 <15分>
ふりかえり用紙はねらいに対応させて作成するとよい。実習中に気づいたその人の価値観や参加の仕方など、メンバー一人ひとりへのフィードバックをタックシールなどに記入し、相互に交換するもの良い。
8. グループでのわかちあい <20分>
できるだけ時間をたっぷりとることが、実習の成功のカギである。
9. 全体でのわかちあい、まとめ、または小講義 <10分>

ファシリテーションのポイント

この課題は、コンセンサスによって価値観に関わる集団決定を体験するための課題の一つである。時間内にすべての順位の設定ができないグループもあるが、話し合いの時間は設定した時間で打ち切ると良い。考え方によっては時間内に結論を出すことも重要であるが、ここではプロセスの学習に焦点があるこ

とを伝えて、未決定も含めた“現状”を吟味していくことを勧めると良い。

原案の作成

この実習の原案は、2000年度南山大学人間関係研究センター主催講座「アドバンス体験学習」において、安藤和憲、加藤初音、小林奈央、下川原瑞枝の4氏が作成したものである。

参考文献

柳原光 1982 「コンセンサス実習」『Creative O.D. 人間のための組織開発シリーズVol.Ⅲ』プレスタイム

資料1

コンセンサス実習「尾びれを持ったお姫様」

- ねらい：
- ・コンセンサス（全員の合意）による集団決定を体験する。
 - ・グループが意思決定をしていくときに起きるさまざまなことがらに気づく
 - ・話し合いの中での自分や他者の参加の仕方やコミュニケーションの特徴に気づく
 - ・自分や他者の価値観に気づく

進め方

1. 導入（ねらい、進め方の説明）
2. 実習の実施
 - ・個人決定
 - ・グループ決定
 - ・結果の発表
3. ふりかえり
4. まとめ

出典：南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号（2008）

資料2

尾びれを持ったお姫様（物語）

透き通った海の底にお城がありました。そこには美しい人魚の姉妹が住んでいました。妹の人魚姫は、海の上の珍しい街の様子を話して聞かせる姉の言葉に、いつも胸を躍らせて聴き入っておりました。

人魚姫がよいよ年頃になったとき、初めて海の上へ浮かび上がりました。そこには船があり、立派な王子が乗っているのが見えました。人魚姫が王子の姿に見とれていると、まもなく海は荒れ、高波が船を押しつぶしてしまいました。人魚姫は、海に投げ出されて気を失った王子を助けました。そして、王子を砂浜に置くと、岩陰に身を隠しました。

小高い丘の上から一人の若い娘が、その様子を見ていました。若い娘は王子に近づくと懸命に介抱しました。気がついた王子は、その娘が自分を助けてくれたと思い、微笑みかけました。

王子のそばから離れた人魚姫は、泣きながら海の底へ帰り、深い悲しみにくれていましたが、とうとう魔女のところに行って、人間にして下さいと頼みました。

魔女は、「お前のきれいな声と引き換えにするなら、すらりとした脚をあげよう。それから、もし王子が他の娘と結婚したら、お前はたちまち泡になって消えてしまうのだよ。それでもいいかい。」と言うのでした。

それを聞いて人魚姫はうなづきました。

人魚姫は、魔女にもらった薬を飲んだとたん気失って、ふと気がつくところは浜辺で、美しい脚ができており、王子が目の前に立っていとおしそうに人魚姫を見えています。しかし、言葉を失った人魚姫は、ただ目を伏せるだけでした。

やがて二人はすっかり打ち解け、一緒に馬に乗って森の中を駆け巡るまでに親しくなりました。人魚姫にとって幸せな毎日が過ぎていきました。

そんなある日、王子は人魚姫に、自分を砂浜で救ってくれた娘の話をししました。

「私の命の恩人なのだ。どうしてもその人にもう一度逢いたい。」

しかし、人魚姫は何も言えません。まもなく王子は、自分を助けてくれた若い娘を探し出すために、隣の国に出かけていきました。

ふと立ち寄ったある村で、王子はついにあの若い娘を見つけたのです。その娘を一目見たとき、王子は叫びました。

「あなただ。私をあつ海から救ってくれたのはあなただ。」

若い娘は、黙って微笑みました。

二人はまもなく結婚することになりました。結婚式の夜、船の上で祝いの宴が開かれました。王子と花嫁が天幕に入ってお休みになった頃、船端に音がします。見ると、人魚姫の姉が、波の上に浮かんでナイフを差し上げていました。

「これで、あの薄情な王子を刺すのよ。そうすれば、あなたはまた元通りお城へ帰れます。私にとってあなたはかけがいのない大切な妹。死んではいけません。」

人魚姫はナイフを手に天幕に入りました。そして、愛する王子の額にそっと口づけをしました。すると王子は、夢の中で、胸に抱いている花嫁の名前をつぶやいたのです。人魚姫の手からナイフが落ち、目に涙があふれました。

人魚姫はそのまま船べりから海に身を投げました。そして朝日の中で泡になって、静かに消えていきました。

（この物語はアンデルセンの童話を元に脚色されたもので、原作とは異なっています）

出典：南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号（2008）

資料3

尾びれを持ったお姫様

課題シート

1. 「尾びれを持ったお姫様」の物語に出てくる5人の人物について順位づけをして下さい。あなたが一番好感を持てる人物を1とし、以下順に2、3、……と、あなたの好感度の観点から（同順位はつけないで）順位をつけて下さい。

理由の欄には、その順位づけの簡単な理由を書いて下さい。

個人の順位	登場人物	理 由
_____	人 魚 姫	
_____	姉の人魚	
_____	王 子	
_____	魔 女	
_____	若い娘（花嫁）	

2. 次に、グループとしての順位づけをして下さい。

（特定の司会者は決めないで、しかも全員が討議に参加できるような仕方で、全員の賛同が得られるような順位の決定をして下さい。）

メンバー 登場人物	1	2	3	4	5	6	7	グループ の 決定
人 魚 姫								
姉の人魚								
王 子								
魔 女								
若い娘（花嫁）								

出典：南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号（2008）

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習集

実習「心の四つの窓－ジョハリの窓を活用する－」

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

小山田 奈央

(南山大学大学院研修生)

実習成立の背景

元々この大変シンプルな対人関係モデルは、1955年ジョーゼフ・ラフトとハリー・インガムによって提示され、二人の名をとってジョハリの窓と呼ばれています。今ここで起きていることに焦点を合わせ、それを学びの素材にすることが、人間関係理解と対人関係における自己成長に効果的と考える、ラボラトリー方式のトレーニングの成熟の過程の中で生まれてきたものです。

私－あなた、わかっている－わかっていない、という二つの軸で構成される四つの窓からなり、私もあなたもわかっている「開放された領域」を拓けていくことが、対人関係を豊かなものへと変革していく方向性と考えられています。そして、それを実現するために「自己開示」と「フィードバック」という、二つの行動が大切になります。このモデルの詳しい説明は、「ジョハリの窓－対人関係における気づきの図解式モデル－」(津村・山口編2005 p.62-65)を参照してください。

このモデルは、人間関係における感受性のラボラトリー・トレーニングである、Tグループの中の小講義として提示されると、乾いた砂に水が染み込むようにスーと理解されます。Tグループでは、今ここに焦点を当てるとはどのようなことか、また自己理解とフィードバックの及ぼす影響について、体験的に理解されるからです。そして心の四つの窓は、複雑な人間の係わり合いで起きていることを、整理し方向付けるのに大変有効なモデルといえましょう。

しかし実際には、体験的なラボラトリー方式は初めて、という学習者を対象にすることが必ずあります。シンプルで重要なモデルなのですが、体験のない所で心の四つの窓を提示しても、なかなか腑に落ちないようです。ここでは、体験学習初心者に対して、どのようにこのモデルを用いたらよいかを工夫しま

した。そして、その時はフィードバックという概念は用いないことにしました。何故なら、フィードバックは与える側も受ける側も留意すべき点が幾つもあり、そこでの関係性も把握することが必要な、ある程度練習が必要とされる行動だからです。説明を受けてすぐ実行できる学習者は、大変稀だといえましょう。フィードバックに関しては、前掲書p.66-68を参考にしてください。

その代わり、気づきを高め、お互いに自己開示を行なうという形にしました。自己開示とは、自分の過去や個人的な事柄を告白するものではない、という点を明確にする必要があります。

そういった意味も含めて、第3の窓を「隠している領域または語られない領域」としています。今この場で、自分が感じていること、思っていること、考えていることなどが、語る内容になるとは思いもよらなかった、という学習者は多いのです。こうした自分の中で起こっていること（内的プロセス）をオープンにしていくことが自己開示だと、実習の中で気づくことができると、学習者一人ひとりが自己開示に対して、比較的チャレンジしやすいからです。

また、「集団の中では、何を話してよいのか分からない」と日頃感じている学習者も、自己開示ということは、「今そう感じているそのままを伝えればよいのだ」と了解できると、対人コミュニケーションに取り組むきっかけになるようです。フィードバックそのものではないのですが、時として自己開示がフィードバックの機能を果たして、相互の気づきや関係が深まるといったことも起こります。

ここでは二つの活用の仕方を紹介します。

1. 単独の実習として用いる。(実習1)
2. 研修会(例えば1日)の枠組みとして用いる。研修会での学びを「心の四つの窓」を用いて整理し、日常に活かす手がかりとする。(実習2)

どちらも、実習を通して、今ここで起こっていることとは何か、自己開示が互いの関係にどのような影響を与えるかを体験することにより、このモデルの理解を深めるとともに、自分自身の対人コミュニケーションにおける方向性を確認できることと思います。

実習 1

「心の四つの窓」 (実習「ジョハリカード」)

小山田奈央

ねらい

- ・人間関係プロセスを見るための基本的なことを知る
 - ・自分自身の人とのかかわりかたを考えるきっかけを得る
-
-

グループサイズ

4人で1グループ。4の倍数に満たない場合は、3名もしくは4名のグループとなるように調整する。

最短時間で納めたい場合は、3グループ程度が望ましい。

所要時間

65分 (各ステップに時間をかける場合や人数が多い場合はこれ以上必要となるが、だいたい90分程度で納めることが可能)

準備物

1. 八つ切り色画用紙 (ひとり1枚/自由に選べる程度の色数があると良い)
2. 四つ切白画用紙 (グループに1枚)
3. クレパス (ひとり1セット)
4. グループ分けカード (4枚1組の絵カード、4枚でひとつの絵柄が完成するもの)
※筆者は、子ども向けプレイカード (絵本のキャラクターグッズ) を利用している。
5. 付箋 (3センチ×4センチ程度のもの/一人につき3枚)
6. 「心の四つの窓—ジョハリの窓」小講義用資料 各自に1枚ずつ
資料3「対人関係における自己成長のモデル」
資料4「人間関係の変革のプロセス」
7. 黒板またはホワイトボード (小講義用。ペンは3色あるとよい)

会場の設定

四つ切り画用紙を乗せて、グループで作業ができるサイズの机と人数分の椅子が必要となるが、座って床を利用できる会場であれば机・椅子はなくてもよい。参加者の年齢や身体的条件、学習的背景などに合わせる。はじめはグルー

ブづくりのために、立って移動するので、余裕のある会場づくりが望ましい。
また、机や椅子は最初の段階で配置せず、グループづくりの段階（手順 1-2）
で各グループで場所づくりを行う際に配置してもらう方法をとることもできる。

手順

1. グループづくり <5分>

- 1-1. 仲間さがし：4枚でひとつの絵柄が完成する絵カードを用いる（図1）。自分のカードの絵柄を口頭で説明しながら、同じ組だと思われる人と集まってグループをつくる。（カードは見せない）
- 1-2. 場所づくり：机や椅子を並べ、4人でグループワークを行う場所をつくる。（カードは見せない）
- 1-3. 絵柄の答え合わせ：グループの場所が出来たら、4枚のカードを見せあい、正解かどうか確かめる。

図1：
筆者が普段使用しているカードは、絵本のキャラクターグッズ。4枚で1組、8組分あり、すべて違う絵柄である。



2. 窓づくり…その1 <10分>

- 2-1. 準備：色画用紙とクレパスを各自の手元に用意する
- 2-2. 窓枠づくり：クレパスを用いて、画面を縦横それぞれ2等分し、4つに区切るよう伝える。反時計まわりに各窓にA、B、C、Dで順番を振ってもらう。（図2）
- 2-3. 窓Aに、自分の名前と自己紹介になるもの（趣味を表す絵や自己イメージなど）をひとつ描いてもらう。ファシリテーターは、この間にグループづくりの際に使用したカードを回収する。
- 2-4. 窓Aのわかちあい：グループで、窓1に描いたこと・ものを簡単にわかちあう。ファシリテーターは、この間に各グループに四つ切画用紙1枚を配布しておく。

図2 画面の使い方

3. グループ実習 <10分>

- 3-1. 絵カードの絵を再現する：グループ作りの際に4枚のカードを組み合わせでできた絵を、グループで再現するように伝える。クレパスと四つ切画用紙を使用して実施してもらう。

A 自己紹介	C メンバーからの フィードバック付 箋を貼る
B 実習の中で自 分が感じてい たこと	D 実習を通じて 感じたこと、思 ったこと

3-2. 答え合わせ：2-3 で回収したカードをグループへ戻し、でき具合を確認してもらう。

4. 窓づくり…その2 <20分>

4-1. 窓Bに、3-1で自分自身について、感じていたことを文章で書き出してもらう。ファシリテーターはこの間、ひとりにつき3枚ずつ付箋を配布する。

〔提示例〕グループ実習の中で、自分が感じていたこと、思ったことは？
／やろうと思ったが、実際にはしなかったことは？／提案したものの意図とは違った結果となったことは？／自分の気持ちや感情の状態は？

4-2. 付箋に、グループワークの中でグループのメンバーに対して感じていたことを一人分ずつ書いてもらう。

〔提示例〕グループづくりから実習終了までの間にかかわって、グループのメンバー1人1人に対して感じたこと・思ったことは？／印象がどのように変化したか？／実習中のグループへの影響は？

4-3. 窓B、窓Cのわかちあい：窓Bに書いたことを、グループでわかちあう。全員が終わったら、それぞれにあてて書いた付箋を読み上げて渡す。渡してあげる人を決めて、ひとりずつ順番に渡していく。もらった付箋は窓Cに貼付する。

5. 小講義 <10分>

5-1. ホワイトボードを用いて窓A～Cと対応させながら、ジョハリの窓について説明をする。

- 窓A=自己紹介の窓=「開放」の領域
- 窓B=自分の思っていたこと=「隠されている／語られていない」領域
- 窓C=メンバーからのコメント=「盲点」の領域
- 窓D=「未知」領域。これは、「可能性」ととらえることもできる。

5-2. 4つの領域を作っている縦軸と横軸の動きと自己開示の関係について説明する。開放の領域を広げることが重要なのではなく、縦軸・横軸を柔軟に持ちながら、他者とのかかわりを考えていくことに、説明の重点を置く。

5-3. 小講義用資料を配布する。

6. 窓づくり…その3 <5分>

6-1. 窓Dに、窓B、窓Cを見比べた時に自分について思うこと、今日の実習・小講義を通じて感じたこと・思ったことを記入してもらう。

〔提示の補足例〕明日から試みてみたいことは？／しばらく気にとめてみ

たいことは？

6-2. 時間が取れる場合は、窓Dについてグループでわかちあいをする。

ファシリテーションのポイント

- 手順1-1では、カードの中身は見せずに、必ず口頭で伝えあうようにしてもらう。そのことによって、グループが出来て答え合わせをする際に、合わせられた4枚のカードをメンバー全員で観察したり、プロセスについて自然と話し合う流れが起きやすい。その際に、あとでカードの内容を再現してもらう課題があることなどは伝えない。伝えてしまうと記憶力を問うゲームになってしまい、学習者のその場での居心地を左右してしまいやすくなる。また、この段階では、体験学習経験、年齢、絵柄の難しさなどによって、サポートの必要な学習者には積極的に介入したほうがよい。
- 手順4-2で使用する付箋は小さいものにし、書くことは“ひと言”で十分であることを伝える。わかちあいに対して抵抗なく取り組んでもらえることに重点を置くためと、記入に時間がかからないようするためである。

実習 2

「コミュニケーションスキル研修」 (心の四つの窓を基本構造として)

グラバア俊子

ねらい

- コミュニケーションを豊かにするための、対人関係モデルを理解する
 - 自分のコミュニケーションの傾向に気づく
 - 対人コミュニケーションを促進する要素を、体験的に学ぶ
-
-

グループサイズ

10人から80人程度まで (途中で実施する実習にもよる)

所要時間

3時間から6時間程度

準備物

1. 四つの窓の用紙 (一人一枚) - 印刷したものでも、画用紙などを渡して描いてもらってもよい。
資料1「私のこころの窓」
2. 窓2に用いるシール (交換して窓2に貼る) - 場合によっては、各自の窓の用紙を交換して直接書き込んでもよい。
3. 「心の四つの窓—ジョハリの窓」小講義用資料 各自に1枚ずつ
資料3「対人関係における自己成長のモデル」
資料4「人間関係の変革のプロセス」
4. 黒板またはホワイトボード (小講義用)

会場の設定

人数分の移動可能な椅子と、小グループでのわかちあいのできる空間が必要。また、途中で行う実習に応じた適切な空間をとることができること。

手順

1. 研修の導入 (研修全体のオリエンテーション等は適宜行っておく)
第1の窓 (開放の領域) - 研修全体のウォーミングアップ・関係づくり
＜25分＞
 - 1-1. 知らない人で4人組を作る (早い者勝ち、拒否権なしのルールを使う

ことが多い)

1-2. 4つの窓の用紙を一人1枚配布し、名前を記入する。

1-3. 第1の窓に、①この研修会で学びたいことや期待 ②現場でコミュニケーションに関して困った例を書く。

1-4. グループでわかちあう。

2. 今ここで起こっていることに焦点を当てる

第3の窓(隠している、または、語られない領域) <10分>

2-1. 第3の窓に2つのことを記入する。(5分)

①4人組を作る時に感じた気持ちの動きと、自分の言動

②わかちあいをしている時に感じた、気持ちの動きや変化

2-2. 第3の窓に書いたことを、4人でわかちあう。(5分)

3. コミュニケーション実習 –ニーズに合ったコミュニケーション実習を1つか2つ行う

(例えばメッセージライン、目隠し探検、ハナブサフィギュア、ブロックモデルなど)

4. 自分のコミュニケーションに対する気づきの確認

第2の窓(盲点の領域) –今まで気づかなかった、自分のコミュニケーションの傾向について、データを集める <10分>

4-1. 第2の窓に、コミュニケーション実習のふりかえりから2つのことを記入する。

①自分のコミュニケーションについて気づいたこと

②他のグループメンバーから貰った、自分のコミュニケーションについてのデータ(お互いに相手に対する気づきを交換する。例えばメッセージラインの場合自分の前後の人に、その人のコミュニケーションについて良かった点、助けになった点をシール2枚に書いて、相手に渡す)

5. 「心の四つの窓」小講義 <20分>

この研修で体験してきたことと「心の四つの窓」のモデルを対応させることにより、自分の体験を整理し、モデルをより深く理解し、これからのコミュニケーションスキル向上の方向性を明確にする

6. ここでの学びを、現場に活かす準備

第4の窓(未知の領域) –未知の領域に光が射し、気づきにより、そこに可能性を見出す <30分>

- 6-1. 第4の窓に、1から3の窓と実習をふりかえり、今回発見した新たな可能性として、現場で試みたいことを幾つか書き出す。(10分)
- 6-2. 最初の4人組に戻り、第4の窓に書いたことをわかちあう。(状況に応じて、新しい4人組を作ってもよい)(5分)
- 6-3. メンバーの挙げた試みたいこと一つについて、他のメンバーが相談して、最初の一步を探し提案する。順番に、4人全員に対して提案をし、もらった人は第4の窓に書き加える。(時間がない場合は、ペアでこの作業を行ってもよい)(15分)

ファシリテーションのポイント

IVの小講義に関しては、モデルを大きく板書して解説をすすめると分かりやすい。人間関係を変革していく手がかりとしての、自己開示の重要性を資料3と資料4を用いながら説明するとよい。各領域の解説は、なるべく学習者の体験と照らし合わせながら、そこでの例を用いて行うと分かりやすい。

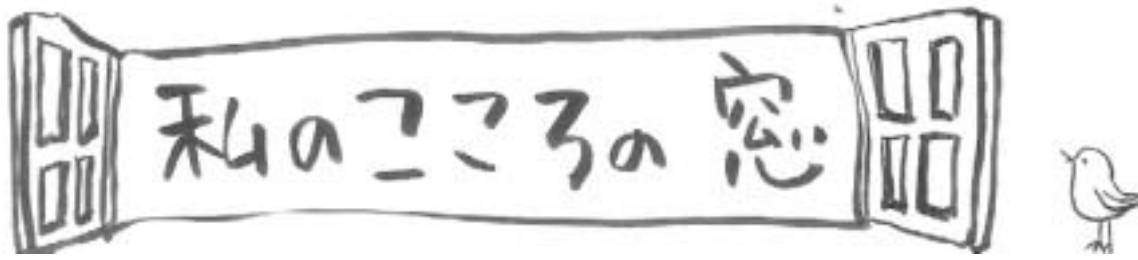
Vに関しては、体験学習の学習過程のポイントの一つであるので、丁寧に取り扱いたい。多くの場合、学んだことや試みたいことは目標ということで、抽象度の高い内容が書かれる。それは方向性として意味のあることだが、体験学習は循環過程であるので、実際に試すことのできる、比較的小さな一步を見出すことが秘訣だと考える。それは思考力のトレーニングでもあり、一般意味論的に言うと、抽象のハシゴを上がったたり下がったりする力をつけることである。

バリエーション

間に挟む実習を短いものにすれば、2時間程度でも実施可能である。その場合、「心の四つの窓」は簡単な説明と自己開示の重要性と影響に触れるとよい。資料2「対人関係における自己成長のモデル」

参考文献

- 津村俊充・山口真人(編)(2005)人間関係トレーニング〔第2版〕 ナカニシヤ出版
- ハヤカワ S.I.(1985)思考と行動における言語 岩波書店



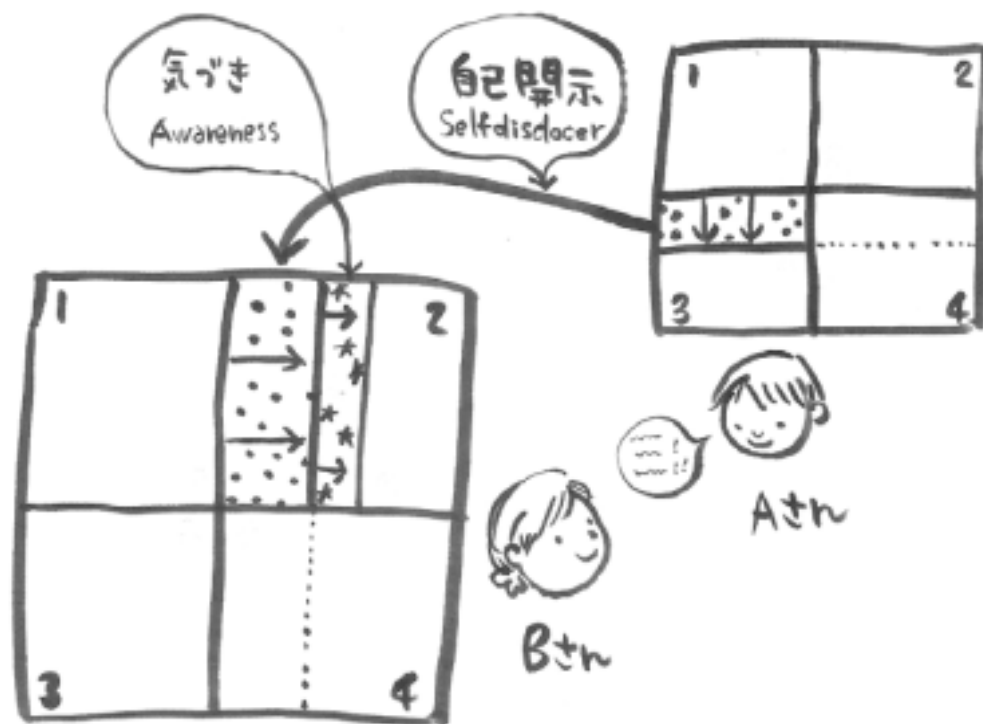
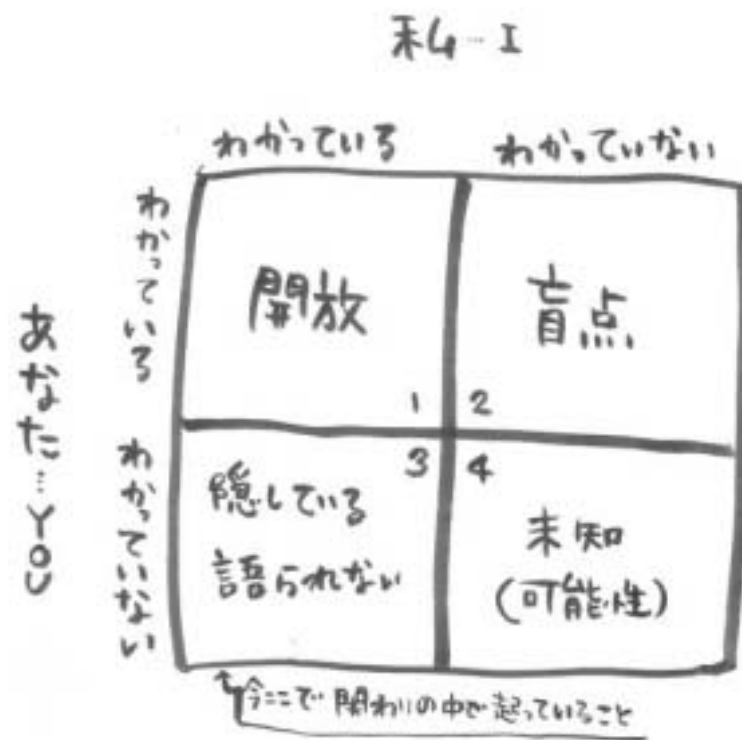
1	2
3	4

年 月 日 前

出典：グラバア俊子・小山田奈央（2008） 実習「心の四つの窓」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号

対人関係における自己成長のモデル

心の四つの窓 (ジョハリの窓)

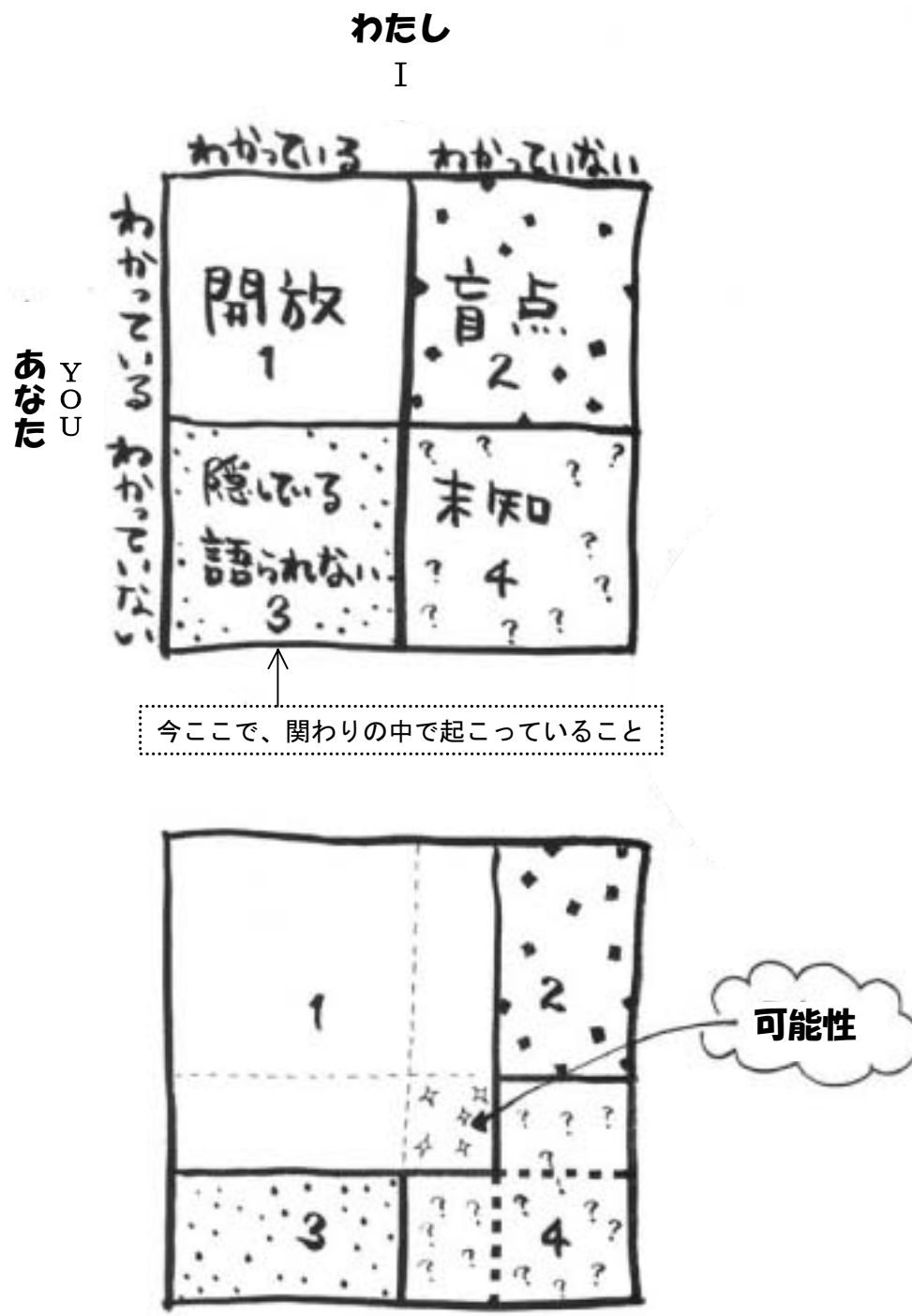


『人間関係トレーニング』(2005 ナカニシヤ出版)「17.ジョハリの窓」p.62 参照

出典：グラバア俊子・小山田奈央(2008) 実習「心の四つの窓」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号

対人関係における自己成長のモデル

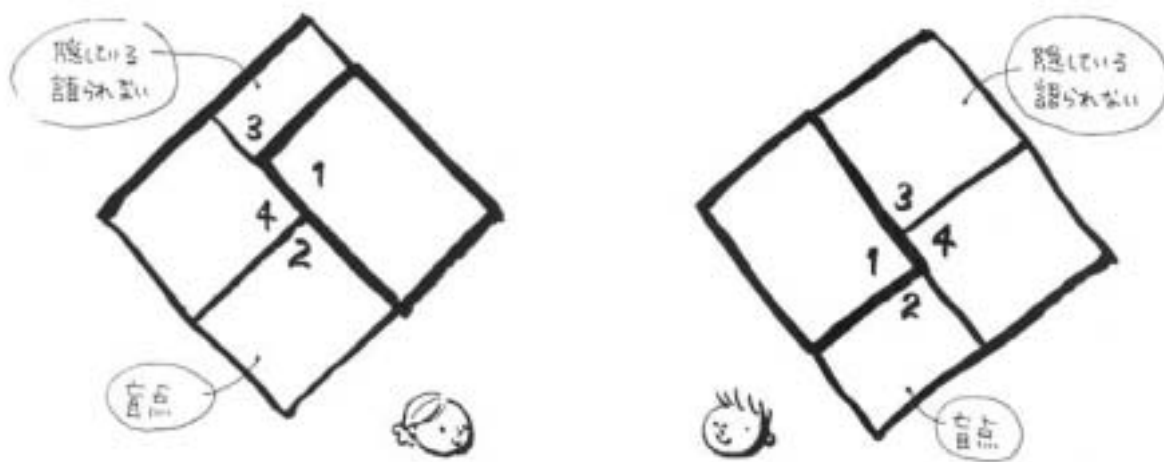
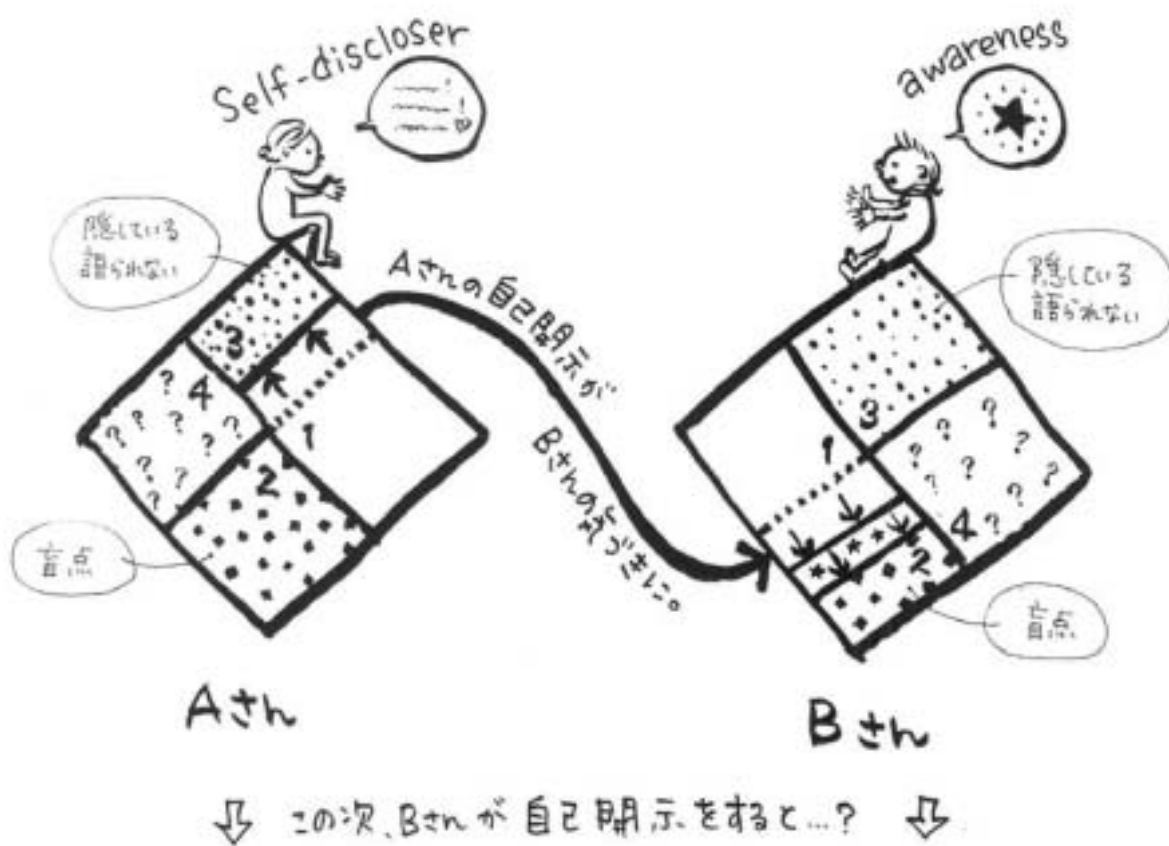
心の四つの窓 (ジョハリの窓)



出典：グラバア俊子・小山田奈央（2008） 実習「心の四つの窓」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号

～人間関係の変革のプロセス～

KEY WORD : 自己開示



出典：グラバア俊子・小山田奈央（2008） 実習「心の四つの窓」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第7号

実習集

ラボラトリー方式の体験学習に関する知見を公開することで、ラボラトリー方式の体験学習が広く普及することを願って、本号より「実習集」を掲載することとなりました。ここに掲載されている実習は、当センター研究員とその仲間によって開発され、これまでの教育実践で用いられてきたものです。使用の際には以下の留意事項をお守りください。

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 春の公開講演会

教育におけるスピリチュアリティ

－自我を育てる・自我から離れる－



2007年5月24日(木)

18:30~20:30

南山大学 名古屋キャンパス D棟

西平直氏

(東京大学大学院教育学研究科准教授)

大下大圓氏

(高野山大学スピリチュアルケア学科客員教授・飛騨千光寺住職)

「個性ある生き方と人間性豊かな社会をつくり出すために」は人間関係研究センターのモットーです。「個性」や「人間性」とは本来、パーソナリティやヒューマニティをどう捉えて関わるかという人間関係やかかわりの課題です。

一人一人の生命と健康な生き方に関わる医療現場や、西欧の教育制度を取り入れた日本の大学教育・人間をテーマとする研究現場の課題でもあります。

20世紀半ばに制定された、WHO世界健康機関の「健康の定義」には、病気でないというだけでなく、身体的physical/精神的mental/社会的socialな健康Healthが唱われていますが、これは西欧思想による個人の捉え方や人間観の三側面や病いの観方を基盤にしたものです。そして、WHOでは、21世紀を前に、現代にあった「人の健康の定義」の見直しが討議され、「スピリチュアリティ精神性spirituality」の健康という、もうひとつの人間観の側面が議論されました。そこで、今回、一人一人の身体性/精神性/社会性を尊重しつつ、また、日本語にまだ馴染ませきれていない「スピリチュアリティ」という人間性の側面から、人の課題を実践し、探究している講師による講演会を企画進行しました。

スピリチュアルケアワーカーとして病院医療や看取り(生老病死)の場におられる大下大圓氏(飛騨千光寺住職、高野山大学スピリチュアルケア学科客員教授)とスピリチュアリティの定義やアイデンティティ研究をユニークに展開される西平直氏(東京大学大学院准教授)です。お二人の考え方とジョイント講演による思索のやり取りを聴くことで、西洋、東洋、日本、さらに、それらを包括する個(人)や自我の捉え方をここで考察し、大学教育における人間性やスピリチュアリティの視座の位置づけが見えてくることを期待しています。

【進行(まどかアッセマ)】：お忙しい中をお越しいただいたと思いますが、ゆっ

たりとまた人間関係研究センターの雰囲気味わっていただけたらと思います。

本日はご案内が、新聞や、あるいはセンターの講座などのご案内を通して、いろいろなかたちでいらしてくださっていると思いますが、念のため講師のご紹介をさせていただきます。

本日は西平直（にしひらただし）先生と大下大圓（おおしただいえん）ご住職、お二方をお招きしての、初めてのジョイント公開講演会をさせていただきます。テーマは前にありますが「教育におけるスピリチュアリティー自我を育てる・自我から離れる」というテーマにさせていただきました。

この人間関係研究センターは、本来社会に開かれる大学、もしくは社会、新しい社会、生き生きと個も生きるし全体の組織も生きるという、これからの新しいファシリテーションの在り方なども求めながら、教育の在り方、あるいは社会・宗教・教会、あらゆる会社組織、あらゆる個人の、あるいは家庭の在り方、いろいろな生き方というのを改めて見直しながら、できることならば少しずつ少しずつ変えていく変革者でありたいという、そういうような思いも込めて、講座、または大学教育にあたっているセンター員で構成されております。

そこでこの二方は、現在スピリチュアリティーということのキーパーソンとしていろいろな分野で、西平先生は大学の現場をお持ちですが、同時に哲学的な考察を含め、そして、大下大圓先生は、空海で有名な高野山大学に初めてスピリチュアルケア学科という学科を立ち上げる推進者になられて、同時にスピリチュアルケアワーカーとして、岐阜の病院に、病院にお寺様が行くと必ず言われるのが、「ちょっと、まだ早い」と言われる。

でもそういう葬式仏教を乗り越えて、人が人らしく生きて人らしくこの世を去る、終える、あるいは行って帰る、何かいろいろな人生というものすべてを引き受けるお仕事としてスピリチュアルケアワーカーとしての現場もお持ちでいらっしゃいます。

私ども人間関係、お互いに関わり合いながら育ち合っていくというセンターを持っている身としては、お二方のご経験やご視察、それを伺うことによって、また新たなこの地域の力に、あるいは推進力になっていければという思いで、研究の気持ちも含めて、そして南山大学へのこれからのヒントを含めて今日の講演を楽しみにして参りました。

【大下】：みなさん、こんばんは。

ただ今ご紹介いただきました飛騨千光寺の大下大圓といいます。今日は皆さんといっしょにいろいろと学べることを嬉しく思います。どんな方がお見えになっていらっしゃるのか分からない状態で話をするというのは、まな板の鯉みたいで、何かちょっと緊張しています。それぞれがいろんな見解をもっておられるかと思いますが、二人で何とか最後までやっていきたいなと思っています。よろしくをお願いします。

実は私と西平先生と私はずっと前から友達でして、メル友じゃないんですが

(笑)、普段は直(ただし)さんと呼んでおります。すでに二人で2000年に「ボランティアと精神世界」という対談集を、文科省の外郭団体のJYVA(日本青年奉仕協会)というところから出しています。

その頃、ちょうど阪神大震災の1年後でして、震災後に若者が神戸へボランティア活動として出掛けていくまではよかったです、結局、いろいろと疲れて帰って来てしまう。自己実現と張り切っていったのは良かったけど、自分探してもうまくできなくなって帰って来てしまうのです。それはどういう現象なのだろうかと、二人で対論したものが「私と心を考える」というテーマでした。

そんなことがご縁で、公的私的な面で直さんとは行ったり来たり、飛騨のお寺に泊まっていたいただいたこともありますし、そういうご縁があって交流を続けています。実は私がいろいろと教えていただいている先生でもありますので、今日は楽しみにしてきました。

【西平先生】：僕も一言だけ。僕はあまりこういう場に出るのがあまり好きではないんですけども、大圓さんがいつも引っ張り出してくれます。ですから、今日も大圓さんがいっしょだからということでアッセマ先生に騙されて来ました。よろしくお願いします。

【大下】：今日はどういう話し合いになるのか、実はなにも決めてこなかったんです。それでここへ来て先ほど「こんな流れで…」ということで、全体的な枠組みをちょっと話した程度で、出たところ勝負ということで進めていきたいと思います。

ただ今日はスピリチュアリティという中心テーマがあり、この言葉についても、いろんな誤解もあります。すでに深い認識をもっていらっしゃる方もあると思いますので、その辺を、最初に私のほうからお話して、あと直さんのほうに振っていきたいと思っています。

(正面写真をみて)これは私が今行っている高野山大学に行く途中の山から撮ったものなんです、1200年前に弘法大師が「如実知自心(にょじつちじしん)」という言葉を残しています。つまり、これは大日経というお経から取っているのですが「ありのままの、そのままの自分の心を知りなさい」ということなんですね。これは現在、私たちが心を認識していくことにおいては、とても大事な言葉だと思います。よく自己覚知とか、他者理解、いろんな言い方をします。やはり自らの心をどのようにして知っていくのか、今日のテーマであります「自分を知って、またそこから離れていく」その両方の部分ですね。知らなければ、やはり離れられないというようなこともあると思います。

みなさんにはそんな高野山に浸っていただきたいと思いますので写真を紹介します。(画面を指して)これ町石ですね。私は毎週高野山大学へ電車を通うのですが、いつも電車の半分くらいは外国人ですね。世界遺産になったせいでしょうかね。外国の方が実に多くなりました。

次の写真は400年前に、名古屋にも関係あります豊臣秀吉が、母の菩提のた

めに建てた金剛峯寺です。伽藍にはこういう大きな塔もありますね。大塔という、京都とか奈良には三重の塔・五重の塔とありますけれども、高野山は弘法大師がインドの原型をそのまま持ってこようとした。インドにもあるような、建物の真ん中にお椀を伏せたような、こういうパゴダ的な丸い形の塔が密教系には多いのです。

これは御影堂と言いまして、弘法大師のお姿がお祀りされています。

気持ちが冷めてしまうかもしれませんが、次に私の作った図で、日本人のいのち観を宗教的背景から説明してみます。日本人の主な宗教は神道なのか仏教なのかということがよく議論されます。スピリチュアリティの話をする前に日本的な思考について、少しお話をさせていただきます。それを紐解くのに基層文化というものがあります。

その基層文化というのは、縄文とか弥生時代ですね。特に今では例えばアイヌの文化だとか、沖縄の文化だとか、あるいは飛騨にも残っています。うちのお寺は1600年前に両面宿儺（りょうめんすくな）という日本書紀に出てくる人物が開山として信仰されています。1600年前は仏教や神道が確立されるよりも前のことなのです。つまり、そういう基層文化、日本人が持っている原風景みたいなものです。そういったものがあって、そこに宗教的な背景としては神道とか仏教がおきてくる。日本の社会では、いわば1300年間、二つの宗教が仲良く共存してきた社会なんです。ずっと一緒にやってきたというのは特有の文化遺産であり、ある意味では世界に誇ってもいいんじゃないかなと思います。当然そこには中国から入ってきた儒教であるとか道教、こういったものも混濁とした中で、日本は共存してきました。

それから、中世以降になってキリスト教も入ってくる。このキリスト教も受け入れていき、そして近代になって新興宗教も入ってくる。日本というのはこういうのも受け入れる思考を保持しているのです。

それを弘法大師は「曼荼羅」という中で位置付けたわけです。曼荼羅の中にいっぱいいろんなものがあります。この基本的な概念は「対立する思考を敢えて排除しない」ということ、異なる思考を排除しないという根本的な考え方が根底にあるのです。それがベースになって、あの曼荼羅が展開されています。

ですから、C・ユングが、人それぞれが心の中に曼荼羅を持っているという表現をしたのは、やはり、いろんな命の輝きがあるのだろうということだと思います。

そういうことを含めて私たちはこれからの社会で、さまざまな思考を認め合う上で未来型のスピリチュアリティを、築いていく必要があるのではないかと思います。

このスピリチュアルやスピリチュアリティという言葉は、ご存じのようにWHOが健康の憲章の定義を変えようかということ、1998年の101回目の理事会セッションで話し合われたということがきっかけとなって、世界に駆け巡っ

たといわれています。しかし翌年の総会においては事情があって、上程されていなかったので、定義そのものは変わっていません。ここで議論をきっかけとして、スピリチュアリティとかスピリチュアル・ペイン、スピリチュアルヘルス、あるいは痛み、苦悩、ニードというような側面、いろんな意味でこのスピリチュアリティということが問われるようになったのです。

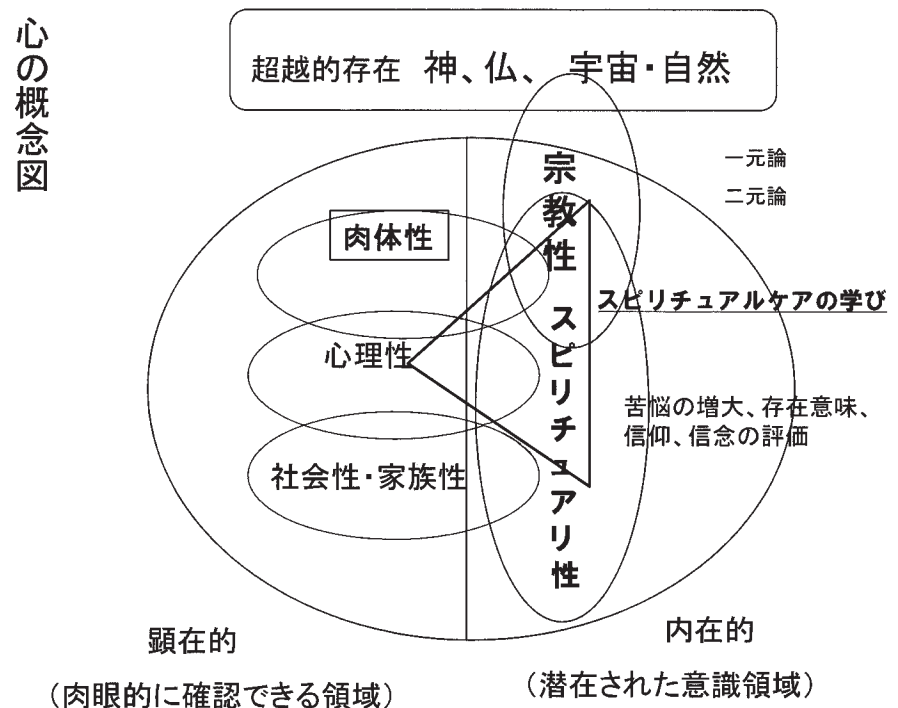
このスピリチュアルということを日本語に訳さなければいけないんじゃないかということになるわけですが、なかなかこれが日本語に訳せないのです。私は学者でございませぬので、この辺は直さんに譲っておきます。

私は、少し時間があったら写真を提示しますがけれども、高山や和歌山医科大学の臨床場面で終末期の患者さんであるとか、あるいは慢性疾患の患者さんと関わっています。そうすると、病気の人の痛み（ペイン）とか苦悩（デストレス）への理解がまず重要になってきます。

体が痛くて、チクチクする痛みというのとまた違って、ドーンとした苦しみ、そういったものは、肉体的な痛みが起ると、それだけではなくて、それに不随して心が不安であるとか、恐怖であるとかという心理的な側面がでてきます。さらには周りや家族がどう思っているのかという社会的な、あるいは家族的な苦悩。そして、それらを包含するかたちで最も深いレベルの問題としてこのスピリチュアルという領域があります。

日本では“いのち”、あるいは“こころ”、あるいは仏教的な心性とか、霊的、魂的、宗教的な視点です。現在TVでは、江原さんの番組が大変有名なんですけれども、江原さんの世界はどちらかといつこの一つの魂とか、霊ということをやはり表現しているのではないかと思いますね。スピリチュアルというよりサイキック（心霊的）な傾向が強いですね。

Spiritual care概念図 医学書院 大下大圓 2005



そして「人生の意味」というふうに捉えていくこともスピリチュアリティだろうと思われます。わたしが存在する、ここに実存するという、私が生きている意味を探るとかね。またはその人の持っている信念とか、あるいは信仰という部分もスピリチュアリティです。だから一言でスピリチュアリティといっても、その人によってはどういう意味で、どこを主体としているのかということによって、ずいぶん違ってくるのではないかと思います。

訳語一つ取ってもこうでありますから。その概念であるとか、その世界であるとか、深めるとかというふうになると、ずいぶんと意味合いに差異があるのではないかなと思います。今日は、すべてお話するのはとてもできないと思いますから、二人のコラボレーションの中で何か皆さん方が、「ああスピリチュアリティとはそんなところか」と掴んでいただければいいかなというふうに思っています。

それで、宣伝しますが、このスピリチュアリティへの日本的な理解を深めるために学際的に、今年春に「日本スピリチュアルケア学会」が立ち上がりました。9月15日に正式に学会設立総会をやります。私たちは発起人なんですね。西平直さんも入っていただいています。まどか先生なんかにもお願いしています。いろんな分野＝教育・医療・福祉、あるいは社会・経済、さまざまな領域の人たちが、いろんな視点から、このスピリチュアリティについて検討してみようかというようなことを考えているのです。

ということで、ちょっとひとまず私の話を区切って、西平直さんにバトンタッチします。直さんの視点から、この辺を論理的な視点で考えていただきたいと思います。よろしくお願いします。

【西平】：ありがとうございました。

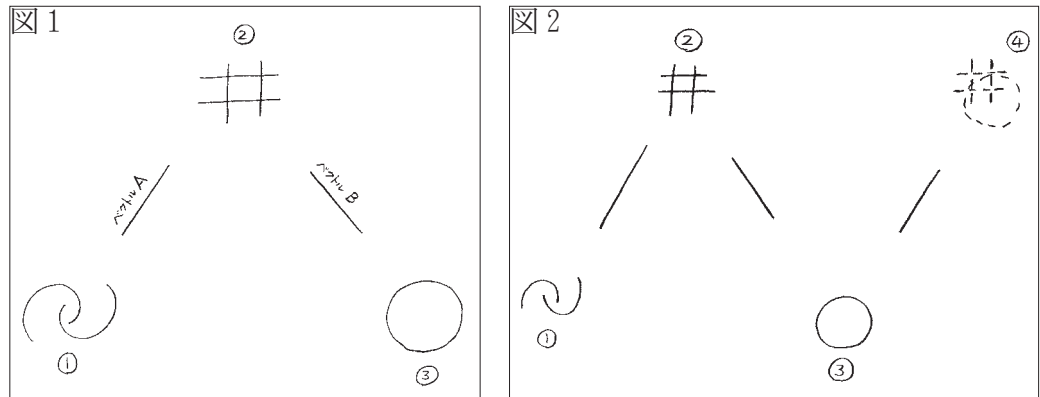
全然接点がなかったら困るなと思っていましたけれども、ありました。曼陀羅の話をしたときに「対立を排除しない」という言葉が出てきましたよね。ある意味で僕は、スピリチュアリティという言葉がすくい取ろうと思っているのはこの点だと思います。対立を排除しないという点。

じゃあ、何でもありかということ、そこが微妙だということです。そこを問題にしたい。それが教育という場面でどういうかたちで表れてくるか。およそ20分ぐらい僕はお話することになると思います。

学生の頃、ずいぶん乱読をしました。いろんな本を読んで自分が何を専攻すればいいのか分からなかったんですね。

そのときに、やはり仏教的な思想、東洋的な思想にずいぶん引かれました。仏教思想を読んでいると、このレジュメにも書きましたけれども、「自分という小さな自分などにこだわるな」、いわば「自我から離れることが大切だ」というのが一番強烈なメッセージとしてくるんです。

例えば我執であるとか、執着であるとか、そういう自分にこだわっているのが一番の問題である。悟りという言葉を使わせていただければ、悟り、見



証体験を一番妨げるのはその自我である、という点が繰り返し僕らに語られるんです。それはそれでよく分かる。

だけど僕はもう一方で精神分析にすごく惹かれていました。精神分析、例えばフロイトが僕らに何を伝えるかという、「自我を鍛えることこそ人間にとって大切だ」というメッセージです。つまり自我が弱い、自我がまだできていないというのは、依存になってしまったり、自分で判断できないことになる。

そうすると、話をうんと簡単にしますけれども、精神分析の思想から、ないしはカウンセリングの思想から僕がメッセージとして受け取るのは、自我こそ大切にすべきである、「自我を鍛え、強くというかしなやかに強くすること」が大切であるという点でした。

しかし、僕の中でこの二つはどうしても相容れないものでした、ぶつかってしまう。一方では自我を大切にしろと言う、一方では自我にこだわるな、自我から離れろと言う。じゃあ、どうするのと。それがずっと課題でした。

ある時期からこれを三段階で考えたらどうかというふうに考えるようになりました。図1の②のところを自我というふうに考えます。自我の確立。そうすると②は、自我を確立することが大切であるというメッセージと、むしろ自我から離れることが大切だというメッセージと、この二つに挟まれたということですね、そうすると、これを三段階で考えるとすれば、図のようになります。

①は自我がまだはっきりしていない、確立できていない。そうすると、このベクトルAは自我を形成していくと言いますか、自我をしっかりと作ることが大切であるという、そういう話であると。それに対して、②から離れろというのは、戻るのではない。二項対立で考えるから苦しくなってしまう。そうではなくて、②から③に向かうベクトルBと考えてみる。

②は分別されている。区別している。つまり自我が確立ということは同時に他者との区別が生じるということである。

この「区切りがある」を仏教の用語ではどうなりますか。やはり差別とか言うんですか。差別が成り立つ世界。そうするとそれ以前は何と呼びますか。ここがポイントなんです。ここを例えば非差別とすれば、差別のある②と差別のない①と③という二つに別れるということですよ。上は区切りがある、下はない。

仏教の思想が僕らにメッセージとして伝えてくれるのは、③に向かえ、①に戻るのではなくて、③へ向かえということではないか、というのがまず僕の中で一段整理してみたことなんです。

そして、実はこの点がトランスパーソナル心理学が僕らに伝えてくれたことでもありました。レジュメにも書きましたけれども、トランスパーソナル心理学ではこの②をパーソナルと呼ぶんですね。何のことはない、僕らの日常意識です。僕ら今パーソナルで聞いています。

それに対して、いわばまだ未熟なと言いますか、それ以前の①を「プレ」、それ以前のパーソナル、まだパーソナルとして成り立っていないと呼んだ。

他方、このパーソナルを超えていく、ベクトルBをいわばトランセンドント、超えるという意味でトランスパーソナルと呼んだということになるわけです。というよりも、僕の理解は、トランスパーソナル心理学の唯一の貢献は、プレとトランスの区別に気を付けろと。ともかくそれを繰り返し繰り返し僕らに伝えてくれていると思います。

じゃあ、区別できるかという単純にはできないです。できないと思う。トランスパーソナル心理学は成功しなかったと思います。でも、本当に貴重なのは、①と②の区別を心掛けろと、それに関しては僕は本当にありがたいと思っています。よく言ってくれたと思います。

でも僕用語では①を未（未自我）、③を無（無自我）とするかたちで、三つの段階で区別しようと思います。

配っていただいたレジュメですと、3番のところになるんですが、突然、世阿弥という言葉が出て来ます。今僕の一番の研究課題は世阿弥の稽古論なんです。ある時間から、本当に面白くなってしまっています。

いろいろ省いてうんと簡単なことを言うと、図2に入ります、前期の世阿弥は①を子どもと考えたわけですね。それで型に入ることが必要だと。だけれど型に入って技ができれば（②）いいかと言うとそうではなくて、いわばそういう技全部なくなった無心の舞い（③）が大切だという言い方をしたわけです。この枠組みに非常に似ているわけです。

ところが、本当に面白いのは後期なんです。後期の世阿弥は実はこの子どもの舞いが理想的な舞いであるということに気づいてしまうわけです。気付くというよりも、それを自分のいわば思想の中ではっきりと語り出してしまいうんですね。

そうすると、困るじゃないですか、すでにもうできあがっているこの無心の舞いと同じことがすでに子どもにできてしまっている。できてしまっているのになぜ稽古が必要かと。むしろ稽古なんかすれば崩れちゃうじゃないかと。何も考えないで無心に舞いをしている子どもにああしろここしろと、それでは逆に流れをととめてしまうではないかと。

世阿弥はその矛盾を引き受けたと思います。だけど世阿弥が僕らに繰り返し

伝えるのは、「真似させてはいけない」ということなんです。この無心の舞いを子どもに真似させてはいけないというのが何度も何度も出てくるんです。何で真似させてはいけないと繰り返すかと言えば真似できちゃうからです。似ているから。そうですよね、この図で見れば、もう一目瞭然。①と③は似ているわけです。だからもうできると思ったらそこで止まってしまうから、決して真似させてはいけない。そうではなくて稽古をしろと。例えば、声のこと、舞い踊りのこと、本当に基礎の基礎、つまり型を繰り返せと言うわけです。

そうすると、ここで僕の問いなんです。じゃあ、すでに理想的である子どもの体、子どもの舞いを潰すのでもなく、そのままにするのでもなく、型に入れていく稽古というのは一体どういうことかという。ある意味でそこが僕が一番知りたいことです。ないしは、結論を先取りすれば、教育におけるスピリチュアリティというのは、この問いを引き受けることだというふうに僕は思っています。

つまり、先ほどの「対立を排除しない」という点です。対立を排除しないというのは、結局矛盾を抱え込むということですよ。教師の側が困るということなんです。そこを何とか粘るといいますか。自分の中で対立を排除しない、異質なものを自分の中で抱え込む。それがスピリチュアリティだというふうに僕は理解しているということです。それが結論になるわけですが、もうちょっとだけこの図を使って先に進みます。

世阿弥は今僕が簡単に話したようなことを伝書というかたちで弟子たちに伝えました。この無心の舞いをどうやったらできるかということ言葉をよって伝えようとする。そうすると、無心で舞っている世阿弥とそれについて書いている世阿弥は違うんじゃないか。

「書いている世阿弥」というのは、②に戻って書くんじゃなくて自分で無心の境地を体得しながら、そこを何とか保ちつつ、でも、④に進んで意識化して文字にしようとする。ここが問題なんです。こんな簡単なことで簡単に済むはずがないと言われれば、もう本当にそうなんです。済むはずがないんですが、枠組みとしては今僕はこう考えているということです。

とすれば、先ほどの対立を排除しないというのは何でもいいということとは違いますよね。むしろ、意識などしない、意識は完全に滅却されている。その境地を保ちつつ同時にそれを言葉にしていくという④の区切りの意識も持ちつつ書いていく。ないしは言い換えれば、もし世阿弥が③の境地に留まったならば文字にして書こうなんて思わないですよ。無理なもの。

だけど無理を承知で、あれだけ、一生懸命書くじゃないですか。あれはやっぱり、この④をギリギリの所で保とうとしたんだというのが僕の理解なんです。

レジュメの下のほうに書きましたけれども、この④を「二重の見」と仮に呼んでおきます。二重に見ることが出来る。そうすると、④は無心の境地と有心の境地を二重に重ねて見ることが出来る境地ということになる。

そうすると、今僕が一番知りたいと思っていることは、④の目を持った、二重の目を持った先生ないしは師匠は、先ほどのベクトルAをどう見ていたのかということなんです。

つまり、型に入ると言われている言葉ですよ。それが、あの二重の目を持った人にはどう見えていたか、どういう工夫をしていたか、その辺りの問題なんです。うまく伝わらなかったらこういうふうに言い換えたらいいかもかもしれません。

②の立場の師匠に稽古をつけてもらうのと、④の目を持った師匠に稽古をつけてもらったのでは違う。じゃあ、何が違うか。たぶん、これは大圓さんが修行をなさったときには、体をもってお感じになったことではないんですか。

【大下】：さすが直さんの世界ですね。とても深いです。分かりましたか、皆さん。この世阿弥の話については、私は別の所で2時間くらい講義を受けたんですけど、やっぱりすごいですよ。ああ、そうなのか、日本人としてスピリチュアリティを理解するということは、こういうことなのかというふうに感じましたね。

だから、今日のはその触りだけですから、今は何のこっちゃと思っている人もいるんじゃないかと思います。今のこの世阿弥の話というのはすごく面白い、いわゆる日本的にスピリチュアリティを考えられる、さすがはそういうところから引っ張ってきたというか、直さん、すごかったなあと思います。

先ほどの二つという話というのを説明すると、仏教の言葉として出てきたのは二而不二というのがあります。二つにして二つならず、こういう字を書きます。二にして二つならずとか、あるいはこれ反対の場合、生死一如とかという言い方も、別々の概念だけど一つの如しだよ。という一元論的視点です。一つのものとして包摂する思考、二つに考えないっていう、ちょっと表現が違うのかもしれませんが、そんなことを感じました。

それで、今最後に直さんがおっしゃった修行ということですが、私のほうでは仏教の「声明（しょうみょう）」修行というのがあります。世阿弥よりも以前の文化です。中国の5世紀ころに天台智顛というえらい坊さんが、お経にリズムや音曲を付けて唱えられたものが、日本にもたらされました。その声明が最初は奈良にそれから高野山、あるいは比叡山に伝わって行って、それぞれの声明文化、仏教音楽が栄えていきます。それが謡曲だとか能というふうに民間にも発展していったとも言われているんです。

私の高野山の師僧はすでに亡くなりましたけれども、声明で人間国宝に推挙されるぐらいの人だったんです。師僧に声明を習うときは、厳しくて大変でした。唱えるときには全然分からない譜面が目の前にあるんですけど、理論はあとでいいからとにかく声を出しなさいといわれる。

それで師僧と同じ音が出るまで2時間でも正座をしたまま声を出すんですね。それは、理屈とかそういうもの越えて、師僧の唱えるのを全部受け止めよとい

うようなことなのです。こういう伝統的トレーニングを「口伝」といいます。

ちょっとその触りを一つやってみますね。四智梵語と言いまして元タインドの言葉ですね。梵語というインド古代語のサンスクリッド語です。それを中国的にわたって発展するわけですね。(声明の朗唱)

これはほんの1行だけなんですけれども。こういうのがずっと続いていくわけです。また音程も高かったり低いのがあったりというふうにバラエティーです。これを唱えるときなんか先ほどおっしゃった世阿弥のそれと似ています。私は少年から青年期にかけて、これを習得、訓練したわけなんですけれども、真っ白なところへ本物を伝えていく。学ぶ側としては全部それを受け取ろうとする態度。同じ音が出るまで、繰り返し繰り返しやっていくというのは、直さんが先ほどおっしゃったところが通じると思いました。

【西平】：今の話でいけば、これを技と言うんですか、声明の。そうすると、技ができることをもって終着点と見ている師匠②と、この技に囚われたら駄目だということまで見た上で、④の目をもって稽古をつけてくれる師匠とでは違うと。それはたぶん、経験的には共有されると思うんですが、じゃあ、一体何がどう違うのかなんですよ。

それをこれからしばらく時間を掛けて丁寧に見ていきたいと思うんですけれども。例えばですが、言葉だけ言えば、「いずれそこから離れやすいような型の作り方」ってことになりますよね。そこをさっきの自我の話と重ねると、ちょっと強引なんですけど、東洋の人は盛んにここを語ってくれます。

では、④の知恵をもって子どもの頃からどういう自我の育て方をしたらいいのかを教えてほしい。というより、その知恵が隠れているに違いないんです。だけれどなかなか言葉としては語られていないので、そこを探りたいわけです。

言ってみれば、いずれそこから離れやすいような自我形成の在り方ということ。そこまで見通す目を持っている師匠。そうすると、ここからかなり僕の理解になってくるんですが、③がスピリチュアリティではないということになるんです。そうではなくて、言ってみれば④の二重性が、ないしは③から④への動きがスピリチュアリティであって、だから、自分はもうスピリチュアリティを獲得したという言い方は、僕にはとても変に聞こえます。どっかでおかしいと思います。

だから常に日常意識と、そこがまた、だからそこを東洋の人はこういうふうに二而不二と言われるわけですね。ないしは色即是空と言ってしまうわけですよ。色は即空だと、空は即色だと。おそらくその場合、空即是色は③から④へだと思えますけれども。

僕らが日常の意識で見ている、この世界、区切りがある、一つ一つのものが分かれている、人と人は違う。これが実は何もない、空だと、即だってわけですね。だけど単にそれだけじゃなくて、その空は、実は色でもあるんだと、また即とすれば、③がスピリチュアリティではなくて、その即と言いますか、こ

の③から④へのダイナミズムがスピリチュアリティだと。だからややこしいことになると思います。

それで、そういうスピリチュアルな営みが教育の場にぜひ根付いてほしいといますか、工夫されるといいというふうに思っています。その場合に教育のこととして言い換えれば、二重の見を持った先生は、子どもの成長をどう見るか、そこにどういう工夫ができるか。それが、僕が話そうと思ったことです。

【大下】：準備していないところに急に振られてしまいました。まだまだ続くのかなと思って安心していましたのでね。

本当に深い話から急に振られてしまうと難しい部分を私も感じるんですけども。

日本の坊さんでも今は結婚ができます。そして子どももそだてることができます。私も子育ての経験も持っています。そして、子育てをしていく中で、個の自立ということを考えます。この子が一人で立ち上がって、自分の力で世の中に出て行くように親としての願いがあります。そうすると、子どもとの関係性の中で、近寄ったり離れたりを繰り返しながら育てていくわけです。

個人的なことを言いますと、師匠が私たちに伝えてくれていた、その接し方というのは私にとっては子育てに大変役に立っているんです。それで、どういう接し方かということ、明治生まれの師匠でしたから礼儀作法などは特に厳しいですね。さっきの芸じゃないですけども、非常に厳しい。厳しいけれども、心の奥に愛情を持っていた。それは、はじめはやはり型にはめようとしていますね。型にはめるといふか、こういうもんだよということで、その型通りにする。それに、私らは反発します。そんなばかなことがあるかとか、そこから逃げたいところ思っているんですね。

その反発する、それを上手に師匠が付いたり離れたりしていく。その微妙な温度差や距離、間合いのとり方が私にとっては、学びになりました。それは経験から学んだことです。

今日は仏教という視点でお話しをしていますけれども、仏教では一番そのつなぎ役、つまり関係性を表す言葉に「縁」があります。ご縁とか、血縁、地縁、縁という言葉はいっぱいあります。縁側までありますよね。これはアジアで2500年間使われてきた用語です。

縁という言葉は、実は日本的に二つのものを、あるいは複数のものを繋げていく言葉ではなかったかなと思うんですね。それを私は臨床場面の関係性の構築理論に応用しています。

先ほどの4つの肉体的なもの・心理的なもの・社会的なもの・家族的なもの、その4番目にスピリチュアリティがあるというふう理解すると、配列の4番目にスピリチュアリティが来ると考えてしまいがちです。しかし今の直さんのお話を聞いていてもそうですが、私がスピリチュアリティを理解するのは、人が末期になったからとか、あるいは何か困難が出てきたからそのスピリチュアリ

ティが生まれてくるっていうふうに考えるのではなくて、実は元々持っていたものだと思います。スピリチュアリティは生まれたときからあるのだと。それが肉体的なことが、いわゆる自分の病気ってもう治らないという局面に達したとき、あるいはものすごい不安が出てきて、いろんな問題が目の前に山積して、ああどうしようかなって言ったときに、自分の存在の意味を考えてしまう。あるいは、家族が病気になるとか、家族に大きな危機に直面して自分たちがこのまま存続できないんじゃないかというような大きな危機的な状況になったときに、いわゆるこのスピリチュアリティというのがずっと浮上してくると考えるわけです。

つまり、その苦悩が増大していくときにこのスピリチュアリティの痛み＝ペインになる。

だから本来持っていて、生まれたときから実は持っているものであるから、それがいつ出現するかはその人の人生の課題です。

末期だから、スピリチュアルケアが必要なんだというんじゃないんですね。人生のあらゆる場面でそういうスピリチュアリティの意味を考える機会はやってくるものです。ではそのスピリチュアリティをどう教えるかです。先ほどの教育という視点から捉えた時には何か大事なのかと思うところがありました。現在日本の公教育の中で宗教教育はできないという大きな前提がありますから、宗教教育は公然とはできないですね。では何すればいいかという「スピリチュアリティの教育」をすればいいと思います。

同じことをやっても言葉が違うだけで、通用することがあります。一例でおかしい話ですけど、私は時々いろんな病院へ行くでしょ。今は和歌山県立医科大学付属病院へも入っています。県立和歌山医科大学というのは公的な機関なんですけれども、そこへ入るとき、「私は仏教的なケアで来ました」って言ったら入れてもらえないですよ。当たり前なんですけれども。「スピリチュアルケアで来ました」と言ったら、どうぞって入れてもらえます。おかしいでしょ。

言葉が違うだけで役所というのは通るという変な日本社会ですけども。そうすると、そのスピリチュアリティと非常にダブっているのが何かっていうと、ここに宗教とか文化です。

だから日本人は宗教感が不明瞭な国民性があるとか、皆さんはいかがですか？私はこの宗教しか信じていない、ほかのものは一切信じないというようなそういう限定的な宗教観を持っていらっしゃるのでしょうか。

一般にお正月は初詣でお宮さんへ参りに行きますし、節分は豆まきしたり、やっぱりお盆とかお彼岸になると先祖が大事と墓参りとかお寺も行く。12月には、ジングルベルが聞こえるとケーキなんか食べたりして、ちょっとキリスト教的な雰囲気味わうために教会も行ってみようかという曖昧な心情ですね。絶対的な信仰に裏づけされたものではない。

「この曖昧さが心地いい」と思う人も少なくありません。でも一つの文化として捉えた時には、生き方としていい社会じゃないかなって思ってしまう。私ははじめ仏教に興味をもって高野山で修行し、その後にスリランカにしばらくいましたので、仏教の中道の精神を体得しました。現地は結構戒律が厳しいですが、日本帰ってきて住んでいると、割と居心地いいんですね。

ですから、このスピリチュアリティと宗教とか文化というのは関連深いと考えられると、もう少し深めていったときに超越的な存在としての神様、仏さまがあります。仏教では超越という言葉はあまり使わなくて、どちらかというと、統合という言葉をよく使うんですね。統合、超越というと、自分とは全く違った領域の世界がある。僕は神、キリスト教は門外漢ですけども、神様という存在はやはり自分を越えたものであるし、スピリチュアリティはそこからの「息」であったり「風」であったり「エネルギー」であると理解される人たちもいると思います。

そうすると、超越的な、自分を越えた意識、トランスパーソナル心理学という境地があります。日本では昔から宇宙だとか自然とよんだ世界、特に日本人は自然というものをとても大事にしてきましたね。山に帰るとか、土に帰るとか。あまり川へ帰るといふ表現はしません。これインドですと川へ帰るです。母なるガンジスの川に入って、そして最終的に天に登っていくというヒンズーの教えがありますね。だから、そういう自然に融合していく死生観があります。インドでは雄大な世界へ溶け込むという感覚というのがすごくフィットします。

そういったもののすべてがスピリチュアリティです。だからスピリチュアリティは個の内に俗するもの、個の中にある、私の中にもあるもの。さらに私を超え出たところとも繋がる意識。その関係性を私は仏教の縁という言葉で解釈したいんです。

それで今高山で私が行っているクリニックでは、先ほどまどか先生がまだ早いわよって言われていましたけれども、ベッドサイドで場面にあったような末期の方とも関わらせていただいているわけですね。

次の写真はお寺で妊婦さんたちのスピリチュアリティワークをやっています。亡くなってから坊さんがいつも出かけるもんですからまだ早いわよって言われるので、小さい時から坊さんに親しんでいけば違和感がないんじゃないかなと思って、それでお寺で妊婦さんや子育て中のお母さんのためのワークをやり始めたわけです。そうすると、小さいときから見ている坊さんだから、どこで会ってもいいわけです。まあそういう作戦なんですけれど。(笑)

逆にこれはドクターとか看護師さんにお寺に来ていただいて、臨終、ロールプレイを実習します。末期の亡くなる場面をイメージして、お互いにやり取りをするんですね。この写真はある病院の外科部長ですが、今日はあなた死ぬ役よってということで、やってもらいます。

これもみんな研修医で、ドクターなんです。高山日赤病院で研修している研

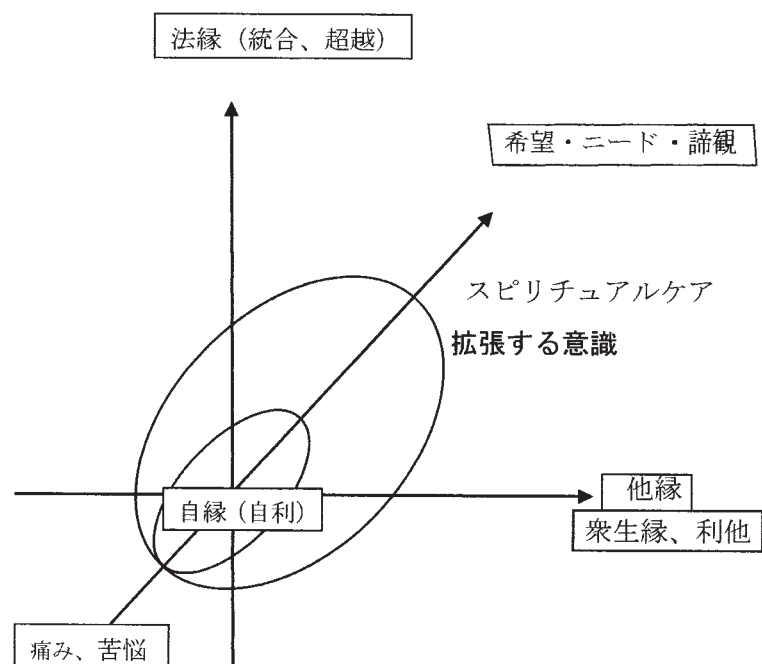
修医の人たちの1泊2日型のセミナーをうちのお寺でやっています。このワークでは瞑想を取り入れます。瞑想を取り入れるというのは、自分の中にあるスピリチュアリティを考えてみようよということです。普段は気づかない自分の内面意識に気付いてみようよというワークです。

ほとんどの研修医は瞑想をするのが初めてで、当初は何かぎこちないですが、段々やっていくとすごく上手にやられるようになるのです。彼ら自身が瞑想はこんなに心が楽になるのものと、実習後に驚いています。自分を心を観察し、やがてとらわれの自分を解放していくというのはすごく楽になることであることを体験していただいているわけです。

それで、私はこれまで何とか臨床現場で使えるスピリチュアルアセスメント、スピリチュアルケアアセスメントシートの必要性を感じて、今和歌山医科大学と協同研究でやっています。この6月に岡山であります「日本緩和医療学会」ではじめて発表します。(2007, 6, 22)

日本的なスピリチュアルケアサマリーアセスメントシートとサマリーシートというのを作りました。私は行動化しながらいっしょに作っていくというふうなので、すべてが完成品ではないですが、今複数の臨床現場で使用していただいて検証しています。その理論的枠組みが「縁生の構造的な理解」にあります。皆さんのところの資料にあるように3つの構造です。

それは自分の中で深める縁。自分の中にある縁と、それから他者とか社会、自分の外にある、あるいは自分との社会、自分の周りがある領域と。そして、先ほど言ったように自分を超越した垂直軸って言いますかね、そういう統合したものとの縁の3つです。これがみんな誰しも持っている縁ではないかと。生まれながらにして持っている縁です。ちょっと図的にすると理解しやすいかなと思いました。今言った一番目が自分の中で深められていく、自分がこの世に



スピリチュアルケア縁生構造図-1 大下大圓、2007

生まれたという縁。両親、お父さんお母さんあって、結婚しているとか離婚しているとか、いっしょに住んでいるとか住んでいないに関わらず、この世に生まれたということは、両親の二人の縁があってこの世に出てきたということです。

それで一番目というのは自分がこの世に存在する縁であります。ですから、それを自らの縁、あるいは自縁、あるいは自己縁と言います。仏教的には自分を高める、自分を生かすというようなことで自利と言います。

二番目は、他者との縁のことを他縁とか、あるいは利他。それを積極的に、どちらかという、健康的な領域で考えていくと利他と言うんですね。他者を生かす。自分を生かし他者を生かす。これ自利、利他と言います。

これも仏教で非常に大事にしている基本的な、宗派に拘らずすべての宗派で唱えている、自分を生かし他者を生かす。そして自分も生かされ他者からも生かされている。これ両方なんですね。実は相互依存なんです。もうベッタリ依存なんですよ。依存し合っているわけですね。

だから仏教の教えでは依存を決して悪くいいません。仏への絶対依存を持ちながら、その人が自分を見ていくか、極めていく修行を重ねて絶対自立、自覚の境地を獲得します。そのために何をやるかということ、法縁というダルマですね。ダルマというのは宇宙的な法則です。その関係性を常に念ずることによって自分とか他者という者との間の取り方、関係性を深めます。床の間という生活における間のとり方も文化です。

二人の間にある間。線を引くことではなくて、付かず離れず、あるときは少し距離を置きながら、あるときにはベッタリ囲い込む。悪い表現ばかりしてしまいますけれども、抱きしめる。そういう心境にありながら、あるときはスッと離れている。そして、最終的には離れて自由になる。離れていくというのは、私は「涅槃」とか「菩提」という仏教用語で表現しています。

したがって、私は仏教的な理解から、現場でのスピリチュアルケアの実践理論として、この「縁」という概念を使おうとしています。

いわゆる東西のいのち観を整理する意味で二元論と一元論という考え方があります。あまり分けて強調する必要もないかと思いますが、医療の現場というのは、エビデンス・ベース・メディシン（Evidence Based Medicine）という、実証性が重視されます。例えばこの薬は効くのか効かないのかという実験を繰り返して数値的にあらわしてその効果を実証してゆく考えです。そういう科学的な治験に基づいて臨床で採用されるわけです。つまり主体と客体を明確にわけて考えるやりかたですね。

それは二つに分けて考えるという二元論が根底にあります。その背景にあるのは、やはりそこにある客観性というものを非常に重視しますから、機械論的医学モデルという言葉を使って、現代医療の世界はあります。

しかし実際にスピリチュアルケアということを経験として入っていくと、自

分と患者さんとか、そういうものをあまり分けて考えられない状況が出てくるわけですね。あるいは、その人自身の中でも、自分の命とか自分の家族とか自分との超越的な領域というものも、その人自身も分けて考えられない状況になります。それを敢えて分けよう分けようとするとかえって混乱が起きてしまったりするケースがあります。もちろん、分けて考えやすい人は考えていただいても別に構わない、別にそれは強制することではないです。

むしろ、みんな繋がっているよという一元論的な発想をしてみると、なんとなくその人が落ち着いていくということが今までの臨床ケースの中に多くありました。

それを今から1300年程前に日本で仏教を基にやろうとした最初の人、聖徳太子だったのです。太子が維摩経というお経の中で発見するのは、「菩薩は衆生を病むゆえに、我もまた病み。衆生、病癒れば、我もまた癒ゆ」という言葉です。

そこに人と関わる本質を発見するわけです。「あなたが苦しむから私も苦しむ。あなたが治れば、あなたの心が癒されるならば、私の心も癒されていく」という平等性のいのち観であり共に苦しみを共有していくプロセスです。私とあなたは違うんだけど繋がっているという思考を発見するわけです。そして、仏教を基として和の思想を打ち立てました。

まどか先生が今「和学」をやっているんですけど、まさにこの対立する思考を排除するどころか、いっしょに和の中に入れて考えていこうじゃないかということですね。その本質に近づくことを学びとしてやることです。

この維摩経のもう一つの背景を考えると、あなたが苦しむから私も苦しむ、あなたの病気が治れば、私も治るとするのは、実は「私の心にすでに病たる心を持っているんだよ。人間は自分の中に病たる心がある、自分は完全じゃない」と、だから自分が完璧であってあなたは間違っているという見方じゃないんですね。私の中にも病たる心があるよ。それを自分が自覚したときにはじめて他者と平等に関係ができる。他者と関わっていくことができるといううなもう一つの意味合いがそこに含まれていると思いますね。

そういうことを考えますと、一元論とか二元論という言葉自体も実はこれからは超えていくのだと思います。

密教では「一即多、多即一」というような考え方を明示しています。一であって全部を含んでいる。統合的な思考が曼荼羅に表現されています。

ということで、もう一度西平直さんのほうへ移します。私の曖昧な考え方を論理的にお願いしたいですね。

【西平】：そうなんですよね。大圓さんの話はあるコスモロジーを作り出してくれるんですよね。だから入ってってしまう。それでいけば、大圓さんといるときの僕は、「分ける」ほうの役になるんです。

でも、例えば自然科学の人といると、ないしは、例えば心理学の人といると僕はコスモロジーの人なんです。でも、大圓さんといるときの僕は区別する役廻り。ということは、実は大圓さんの中にも当然区別する余地があるということですよ。僕の中にもある。

その両面が相互に出てくる。異なる面が出ていくというか、だから理想的には八の字図形といいますか、レミニスカートなんですよ。

ということは気功の話ですよ。こちらにいったときには、もうあちらにいく流れができていなかったら気功の流れはできないですよ。それといっしょの意味なんです。

【大下】：本当ですね。

【西平】：じゃあ、ほっとしてもう少しだけ。

違うんだけども繋がっているという、あの言葉です。僕が二重の見とかというのそれはなんです。違ってはいるんだけども繋がっている。だから矛盾なんです。どうにも矛盾。

それを、即という言葉で。僕の理解ではダイナミズムです。

一なるものと多なるもの、この話です。一なるもの(③)と、いっばいに区切られた②とが、一は即多だと。多即一だと。

これは融合してしまっていて終わりの話ではなくて、やはり異なるものの、僕は反転という言葉を使おうと思っています。反転し合うと。

それを、大圓さんが先ほどから、臨床のトレーニング、あれは図で見れば④のものの見方を体で確認している作業に思えてならないんですよ。だから瞑想のプログラムが組み込まれますよね。瞑想でなくてもいいんですよ。さっき大圓さんの言い方だと、ご自分の中に③があることに気付く作業だとおっしゃいましたよね。

少なくとも、②から④へではないんですよ。おそらくそれは僕が語るのではなくて、この人間関係センターの先生方が一番お語りになられることだと思いますけれども、②の知をもってそのまま移って行って二重になるのではなくて、やっぱり一回消す。少なくとも小さくする。

今あるものが消えると、おのずから現れてくるという、あの感じなんです。だから、ブラインドウォークに似ています。僕らはいつも視覚に支配されて生きている。そこを取り去るだけで、例えば足の裏の感覚がよみがえってきますよね。花のにおいが感じられる。学生たちといっしょにやると、外に出たときお日様の光で飛ばされるようになるという。

じゃあ、僕らはいつものときに、足の裏に感覚がないかと言えば、ありますよね。光を受ける感覚ありますよね。あるけれども、あまりにも視覚が強いから隠されちゃっているわけです。

だから、厚みが出るということなんです。今ここ、表面、ホワイトボードでやっているからうまく言えませんが、言ってみれば大圓さんが一生懸命やろう

と思っているのは、②の奥の厚みを見ようとしているということですよね。

この厚みができたうえで、④をねらうと。実はそれこそ大圓さんにも前話したかもしれないですけども、患者さんの気持ちを理解する、あなたの苦しみを私のものにするという、そこだけが強調されることに、僕は心配しているところがあるんです。

というのは、それをやっていると潰れてしまうと思います。ないしは、私とあなたは違うという側面を大事にせず、繋がっているだけが強調されてしまうと、さっきの「違っているけど繋がっている」にならないですよ。違っているほうが消えちゃう。そうしたら、繋がっている、つまりあなたの痛みが私の痛みだ。この痛みは繋がっていると。

それでも「やっぱり違う」は、②に戻るのではなくて、やはり④なんだと思います。たぶん大圓さんのトレーニングはその二重をやるようとしている。だから、違うけども繋がっているという。一体感を求めるけれど、でも、やっぱり私は私、あなたはあなた。だけど繋がっている。

とすれば、そこは即といえば即なんですよ。繋がっている、即、違っている。例えば、僕は即では十分理解できないから反転だと思っています。何度も戻ることだと思っています。それこそ、レミニスカートの動き。

本当は大圓さんが語るべきことなんだろうけども、今まで僕は③をあたかもなんか、これとか言ってしまうんですけども、東洋の思想が語ろうとしたのはある意味で③は何もないといったらいいですか。僕は学生にはいつもこれを持ってきているんですけども。

[この箇所を文字に起こすことは不可能である。「区切りのない」③は、それまで、白い紙によって示されてきたが、ここで透明なパラフィン紙が持ちだされる。白い紙はまだ何らか見えちゃう。それに対して、東洋の思想でいう③は何もない（無）であることを示すために「透明」のメタファーに託して語ろうとした。]

区切りが全くなくなってしまったなら、もう理論もなくなってしまいうわけです。それをもって東洋の人は例えば空と呼ぶんです。無と呼ぶんです。だれど、これを無と呼ぶのは、今僕らが一生懸命上から見てこういうふうには話しているけれども、本当に語りたいのは、それこそ、先ほどから語られている、命が私を通して表れてくるというこの感覚。そのためには透明にならなくちゃ。

そうすると、これは単に東洋の思想というだけではなくて、例えばキリスト教的な神の理解も、②で考えられた神の概念と、透明な体験の中で私を通して表れてくる神概念では、微妙に違うと思います。

その辺はちょっとまた別の分野の話になってくると思いますけれども、またここに戻せば、繋がっているだとか空だとかという言い方は、今は便宜的にします、仕方がないから。するけれども、実はこれは何者かが、それを神という

なら神です。大いなるいのちというなら大いなるいのちが現れてくるというこの感覚が大切です。

そうすると④が何かと言えば、もはや私が生きているのではない、いのちが私を通して生きているという感覚と、でも私が生きている、この私。一度しかない人生を生きているこの実存的な私。その両方の重ね合いの感覚。

だから、僕はスピリチュアリティという言葉が、あるときには実存的なニュアンスで、でもあるときには個を越えた、もはやもう繋がりの大いなるいのちと、その二重性を持つと思います。そのダイナミズムをスピリチュアリティという言葉は捉えていて、大圓さんはそれを臨床の場でトレーニングになさっているように僕には思われます。

たぶんまどか先生は、それを和という言葉でお考えになっているんだろうと思います。

まどかさんに振るべきかなあ。

【大下】：そうですね。実は私と西平直さんの共通の友人に高山にキリスト教の牧師さんがいます。大郷博さんという、アブラムの里という実践教育施設をやっています。そこの関係で私たちのご縁ができたのです。私はイギリスのホスピスを見たくて、15年くらい前にその牧師さんといっしょにイギリスを回ったんです。

そのときに、私たちは教会の裏部屋に泊まりまして、ミサにも参加して、特にダイアナ妃が結婚したところの聖歌隊のあるミサに参加したときは感動的でした。その牧師さんと一緒に一番奥のほうに入れていただいて、聖歌を聴いたのです。そのときに教会音楽に癒されて、僕はキリスト教は二元論、仏教は一元論と簡単にいうけど、そうではない感覚です。そこには二つを分けるという、私の中でそういうニュアンスは出てこなかった。神という存在とか、宇宙という存在とか、それはここで歌っている人たちの声とか、なんかそれが全部一つの世界の中に共存しているような、そういう不思議な感覚を得て、それで私は仏教にもある声明音楽を活用したいと思うようになったのです。

私にとって、音楽というものが両教の垣根を越えて繋げてくれたんですね。そして音楽だけじゃなくて、私はキリスト教の教会の中でそういう癒された思いを体験してから、すごくキリスト教が好きになりました。教義ではなく感覚だけですが。それで最近わりとキリスト教関係のところで呼んでいただいて、今度上智大学とか東京キリスト教学園のほうへも呼ばれて行かせていただくんです。

私の中で違和感を持っていない。つまり、最終的には単一の宗教というものすらも超えていく一つのスピリチュアリティがあると思っています。理想論かもしれませんが、宗教という枠とか、民族というものを超えていったときに本当のネットワークができるスピリチュアリティが出現していけばいいなあと個人的には思っているのです。

そろそろまどか先生のほうへ行きましょかね。

【進行】：初めてのジョイントコンサートのお役で、大変戸惑わせたまどかでございます。宗教という文明の歴史とサイエンス、科学という文明の歴史があるとしたら、それは西洋の歴史における言葉だったのではないかと。

そして、私たち大学人として、大学を引き受けている身としてはユニバーシティという、このユニバース、この宇宙論は、キリスト教の西洋の歴史を持っていた一つの大学の歴史の中に日本人はまさにパーソナリティの成長のモデルを与えられながら、教育、あるいは教育政策、あるいは教育の近代化の中にいたのではないかという、大きな大学の仮説ですね。そういう大きな、大学って何だろうということは必ず大学人が、あるいは大学生がぶつかる問題です。

そして、教育に携わる教師たちはほとんどの人は大学を出て教師になります。ですから、今は教師であれ、看護師であれ、医師であれ、あるいは何々師であれ、その“師”という資格を与えられながら、この人間って何なんだろうか、あるいは宇宙って何なんだろうか、あるいは私って何なんだろうか、あなたって何なんだろうかということを、あるいは突き詰めて今日お話になりましたスピリチュアリティって何なんだろう、あるいはスピリチュアルになってどう答えていかなければいけないのだろうかという立場にも立たされていらっしゃる多くの大学人がいるのではないかと思っ、こういう企画を立てさせていただいたのではないかと、あるいは、いっしょに考えていただけたらありがたいというふうに思っておりました。

今、こういういろいろなチャレンジの中でいろいろインテグレーション、統合とか、統合医療とか、あるいは先生方の今のパーソナリティというのをどう捉え直していくか、スピリチュアリティというのをどこに位置付けながら問題提起していったらいいんだろうかというような、いろいろな皆さんに対する問題提起がなされていたし、またそのプロセスの中に入れていただけたのではないかなと思います。

せっかくお時間をこういうかたちでいただけてますので、フロアからの質問、そしてそれにまつわっているいろいろ補足的にお話しただけたらと思います。

【フロアA】：今日は本当にどうもありがとうございました。

今患者さんの写真が出てきましたが、何を語ってみえるのかなというのをすごく興味、関心を持ったんです。

つまり、スピリチュアルケアの、いわゆる実践でっていうのですか、エピソードを少し話していただけるとイメージが伝わってくるかなと思ったんですけれども。何かあれば、その臨床の場でこんなことがありました、こんなことを話したら、こんな感じで帰ってきましたとか、そういった具体的な話があれば、話していただけたらありがたいのですけれども。

【大下】：ええ、いっぱいあります。

というよりも、それはすべてこちらが話すというよりも、目の前の患者さん

が持っている内面的な世界ですので、それを私たちが聞かせていただきながら、いっしょにやり取りをしていくんです。

私がスピリチュアルケアを一番最初に必要だと感じさせていただいた人は、私に対して「死にたい」というメッセージを出されたんですね。その死にたいというメッセージが出てきたときに、私が何も答えられなかったのです。

それは20年前の話なんですけど、自分が何かその人に対して回答を出さなければとか、助けなければとか、救ってあげなければとかって、そういう気負いがいっぱいあったんだろうと思います。回答をだせない私が居ることに大きなショックというか、衝撃で、それは何か私の中に操作しようとしていた思いが働いていたんだと思います。

そうではなくて、その人をまずは丸ごと受け止めるという度量が欠けていた。そこからなぜその人が死にたいというメッセージを出すのかということはいっしょに考えていくプロセス。先ほど、まず二人が理解できないところ、それを飛び越えていくのではなくて、そのプロセスのところにきわめて重要なスピリチュアルワークがあるんだろうというふうに思いました。それで、そういう本音を語り合う関係性を構築することを大切にするようになりました。

あとは死生観ですね。一番に出てくるのはその人の死生観というのは、あの世に対する課題であるとか、あるいは死後の世界であるとか、あるいはその人の生きている意味、私の人生の意味はあったんだろうとか、その意味、問いかけですね。自分の人生に対する問いかけ、そういったものもたくさんあります。

だから、本当にその人その人にとってみんな違うので、一言では言えないことはいっぱいあります。その辺は、講談社の「いいかげんに生きる」という本の中に書きましたので、どうぞ読んでいただければと思います。ついでにここ宣伝の場でいいですか。6月20日に講談社から二冊目の新書が出ます。これは最近の関わりとして、リストカットの方とか、社会に適応しにくい人たちと関わってきたことを含めて、孤立している若者のことをかなり書かせていただいています。本のタイトルは「人の力を借りていいんだよ」という本です。あるときは人の力を借りて自分を取り戻し、元気になって、今度は他人に返す。そういうキャッチフレーズですのでよかったら読んでください。

【フロアB】：職業は看護師をしております。西平先生にご質問したいのですが。

先ほどのところで、師匠と言われる教育のところなんですけど、私自身、本物を見極めるとか、やはり育てられる人が育てられるという、そういう人に付いていくと本物になれるというふうに、私自身の看護師の師匠に言われて私自身が育てられたという体験をしたんですけど、ただ本質とか本物に出会うというのがまだいまひとつ自分の中に納得して入ってきていなくて、先ほど先生がおっしゃった中に何かヒントがあるなというふうに思ったんですけど、もう少し詳しく

くお願いをしたいのですが。

【西平】：まさにそこが問題なんです。

それこそ本物を見分ける目をどれだけ持てるかですよね。と同時に、本物という決まった完成像が向こうにある、というものでもないだろうという予感します。

先ほどの大圓さんの話と繋ぐかたちで言えば、例えば間を取るというのがありましたよね。間というのをすごく近づいたり離れたりという、この距離の取り方といいますか、間合いの取り方といいますか、たぶんそこが一つだろうと思います。

本物の師匠、括弧付きですけれども、本物の師匠の持っているあるセンスと言ったらいいですか。だから、その時、その都度、対機説法みたいなものですね。

もう一つ、どうやら逆説的な語りをするというのがポイントであるように感じられます。その逆説というのはある場合にはユーモアとして出る、ある場合にはイロニーというんですか、アイロニカルな、皮肉的というか。皮肉って傷つける皮肉ではなくて、なんというか、それこそ自分で自分を笑っちゃう感覚に近いですね。

それは自分から距離を取ることができないとできないですよね。だから、どうやら僕が観察すると、本物の人であればあるほどそのときに必要なユーモアが出てくる。と同時に、フッと厳しい、厳しいというか気付かせる、ハッと水を掛けるようなアイロニカルな言葉が来るように感じられます。答えになったのかどうか。

【フロアB】：ありがとうございます。もう一つよろしいでしょうか。大下先生のほうに。私、透析患者様の看護をしているんですが、いろんな障害があって、そして、ご自宅に帰れなくて、ずっと一生涯透析をしなくてはいけなくて。それで、心身ともに衰えてきていて、だけどそこに行くとな癒されるんです、私自身が。どうしてもその患者さんの看護をしたくなってしまう。その人のところに行ったほうが私自身がすごく成長できるといいますか。

うわあうわあという人ではなく、本当に苦悩の中にいるはずなのに、それを敢えて私たちのほうがユーモアたっぷりに表現していただいて。そうすると、なんか起こして背中を拭きたくなる。拭いてくれと言っていないのに、余分にかやりたくなるという人の体験をしたんですが。その辺がスピリチュアルケアというのとその関係性を教えていただきたいのですが。

【大下】：それはあなたとご縁があるんだと思いますよ。それに尽きると思います。そういうスピリチュアリティの関係性があると思ってください。

【フロアC】：貴重なご講演ありがとうございました。大変参考になりました。

私、団体職員なんですけれども、ですからその医療の現場とかには従事してないんですが。今日個人的に関心を持ったのは、まず西平先生のお話では、私

は茶道と華道を20年ぐらい続けていますので、本当に日本のこの型が教えてくれる、またその守破離という言葉が道の道ではよく語られるんですけども、そういったことを非常に分かり易く解説していただいて、経験している部分とまだこれからしなければいけないと未到達の部分を含めて大変参考になりました。ありがとうございます。

あと大圓先生のお話で、特にこのレジュメの3枚目のスピリチュアルケアの目的というか、醍醐味のところで、真ん中辺りなんですけれども。その目標とするところは、社会の安寧と国際平和に寄与するという立場で大変同感できると思うんですね。スピリチュアルケアって医療の現場だけではなくて、やはり、私は企業の研修とかはしているんですけども、そういう精神でもって、例えばグローバル化などを展開していただきたいなというふうに常に携わっているわけです。

そういう視点からいうと、今日のお話は私は日本人としては大変納得性のあるもので、二人のお話から巴の絵なども自分の中では出てきたんですけども、この表と裏のですね。

ただこの概念をやはり異文化の方、ベースが違う方ですね。先ほどの日本の原風景を持っているから、やはり浮かべれるような、一即多みたいところは共感できると思うんですけども、概念がないところにどうやって伝えていくかという課題が直面している部分もあるんですね。

それで、大圓先生、先ほどキリスト教の方が共感を、トランス、一種教会音楽のときにされたということで、例えば神と人間という立場であれば、ある意味宗教観というものを持っていらっしゃる方であればできるかもしれないんですけども、本当に一般的なそういう感覚、いわゆる無宗教とっていいんでしょうか、本当に現代に生きるある意味その資本主義的とか、マネジメントの二元の世界で生きていらっしゃる方に、どのようにこういう考え方を働きかけていくかというのは、もしされた経験があれば教えていただきたいし、そういうことをアプローチされようとしているならばどのような切り口から入ることをお考えになっているかを伺いたと思います。どちらでも結構ですけども。

【大下】：やはり体感していくということを僕は大事かなと思っているので、特に自然を使うこととか。このあいだも名古屋である企業の方を対象にワークショップを1日やったんです。そこでも瞑想ワークを取り入れ、いかに他者のエネルギーを感じていくような、そういうようなワークをするかで、ずいぶん感覚的に捉えられていきます。

だから日本人だからかもしれないですね。私でも、まだあなたが今指摘されたような異文化の方にどういうふうに理解していただくかということは、まだ十分な経験ないので今後の研究にしたいですね。ただ、去年インドで11月にボランティアのIAVE（ボランティア活動推進国際協議会）世界会議というのがあ

りまして、インドでやるんだからあなた行けということで、僕が行ってとにかく30分で英語でスピーチをやらせていただいたんです。

そのときにそのスピリチュアリティのネットワークを作ろうよと呼びかけたら結構賛同していただけて、その内容的にもやはりなんというのか、もう国境や民族とか宗教はあまり関係ないのかなと思った皮膚感覚もあります。私の思い込みもありますが。

だから、その人のベースがなんであれ、互いを分かろうとする気持ちが繋がる要素を引き出してくれると思います。その辺は、まだ私もこれからの宿題にします。

逆に今度は異文化の方々にもこんな、例えば縁の話をしたときにどういうふうに理解されますかと話を聞いてみたほうがいいかもしれないですね。でも今日も、異文化の方がもしかしたらいらっしゃったら発言していただければ嬉しいですね。

【西平】：いいですか。一言だけですけれども。

例えば、「キリスト教も仏教も同じ」となると危険ですよ。大圓さんがおっしゃってくださるのは、やはり、キリスト教は仏教と違う。違うんだけど繋がりがあるというその辺りの感覚です。

僕のイメージは地下水なんです。地下水が流れているのを、例えば仏教という井戸から汲み上げるんです。キリスト教という井戸から汲み上げるんです。「だから同じだ」にはしないほうがよくて、やっぱり汲み上げればその味はちょっとずつ違う。歴史が違う。違うんだけど根っこは繋がっている。繋がっているこの地下水を直接汲むことは僕らにはできない、許されていない。

だから、仏教の、例えば、日本人の味の付いたスピリチュアリティを語るしかないと思います。そうすると、例えばインドの方と微妙に違う、まさにその違いを確かめながら、それぞれが中に入ればいいんだと思います。そうしたら、どこかで繋がっていることを体が感じる。それは間違いないですよ。

【大下】：やったあ。さすが！西平先生だ。わかり易いととてもいい回答ですね。

【フロアD】：富士夢祭りというものを始めているものです。

なんか提案みたいな感じなんですけれども。自分はその地下水みたいなのがすべてエナジーなのではないかなと思ってまして、自分はその違いという部分を、富士夢祭りというのはたまたま自分は、ハンカチに夢を書いたものを集めているんですね。それはすべての宗教・国境を越えて集めてきて、その違いを繋げるということを赤い糸で繋げています。それを一つの輪にしています。ドリームリングというのを。

それを富士山の頂上に掲げて、それをハッピーニュースに流すということをやって、それを今年は7箇所世界的にもやろうと今思っているんですけれども。

それで、その当面のところの提案としまして、そのフレーズというもので

自分を考えるんですけれども、その第1回目は第1フレーズ・第2フレーズ・第3フレーズという感じで、位相という形でどんどん形が変わっていく、氷が水になってとかいうふうに。

それでなんかそれを、空とか何もないというよりはエネルギーで考えたほうがいいのではないかなと思って。というのは科学的にも今はもう、その宇宙的にいうとダークマターとかも全部出されてきてエネルギーであるということとか、見えないエネルギーがあるとかいう、質量あるけど見えないとかそういうものがあると考えたほうがいい、そちらをエネルギーというふうに考えたら、なんか自分はなんかいろいろ感じるものがあっていいのではないかなと思って、提案、提案ですけれども。すみません、失礼なんですけれども。

どうかなと思って、お聞きしたかったんです。

【フロアE】：今日はどうも、とても深い話ありがとうございました。

違うけれど繋がっているというその微妙なところですね。その同じだけれど同じではないというようなところ、とてもそのところを今後深く追求したいと思えますけれども。

結局、その自我を育て自我を離れるという、つまり私とは何かという問題なんですけど、その先生自体がその私ということをどのようにその体験的に捉えているのか教えていただきたいと思えます。

そして一つは要望なんですけれど、そのまどか先生のその言葉と命とこの会ということですから、その言葉とその命についての私という側面から私というそのご見解を聞かせていただきたいと思えます。

【大下】：僕の質問ではないなと思って安心してたんですけど。僕は好きなのはいろは歌なんです。最後にも載っています。

それで何が好きかという、楽しみとなすというのがとてもいいんですよね。仏教って生老病死の四苦を語り、苦しいことばかり、なんかこうマイナーな、非常になんか暗いというイメージを持っておりましたけれども、これを見て私は救われたんですね。

これは仏教のスピリチュアルな部分だと思うし、ウェルビーイング (well being) というよく生きるという部分で先ほどの超えていく意識のときの心境を語っているのかなと思います。だからすべてが「為楽」という、静寂、寂滅をもって楽と為すという、さっきの透明のところの奥にあるものではないかなと思うんですけれどもね。

ということが結論です。

【進行】：今、西平先生に一つご質問があったのではないですか。「私」ということの、言葉についてお願いします。

【西平】：僕が悪いところとして、大圓さんはきた質問をうまーくこう。僕は真っ向から受けて立とうじゃんかってなるところがあるんですね。だけど「私」についての体験的なといわれると…。

【フロアE】：先ほど素晴らしいことをおっしゃってたんですね。私が生きているのではない、内なる神が湧き出ているのだというようなことおっしゃってましたから、そのあたりのところをお聞きしたいなぁという気がして。

【西平】：うーん、たとえば聖書、福音、ガラティア書のあたり、「もはや我來るにあらず、キリストの内において來るなり」ですよね。だから、もはや私が生きているんじゃなくてキリストが私のうちにあってキリストが今生きている。というあの感覚だろうし、たぶん、仏教の世界ではそれがどういう言い方になるんですか、(空海さん)だと…

【大下】：急に振らないで下さい。私なりに解説しますと、直さんは、生まれながらにしてそういうスピリチュアリティを持った人なんです。それが客観的な私の理解。ですから、体験というよりももうこの人の生き様そのものが、スピリチュアリティな魅力をもった人なのです。

だから、こう具体的に何かこう修行したとかいうことではなく、私はもう本当にこの人の持っている素晴らしさだと、私の尊敬するところはそういうことです。

【西平】：で、もしそれを受けるとすれば、スピリチュアルであるということは、矛盾を抱え込むということになるという。そう言い換えてもらえば、僕はハイ、矛盾を抱え続けてます。その意味では。

【フロアE】：それはその、透明なところと青い部分がつながっているというようなことだと考えてよろしいですか。

【西平】：うーん、はい、いいです。

【進行】：はい、やはり次のセッションを用意しないといけないようになってきたように思えます。最後に、お一言ずつといたしますか、先生方、一言ずつお願いいたします。

【西平】：もうたくさん話したんです。だからもうあんまり無いです。むしろ、この人間関係センターの先生方が、こんな話をどう聞いてくださるか。っていうよりも、むしろだから、これを実践してらっしゃるんだっていうのが僕の理解です。だから、たとえばファシリテーションは、このためのトレーニングに思えてならないです。だから、本当は津村先生にここから1時間、とか。

【進行】：ありがとうございます。

【大下】：答えにならない答えを出すのが私の特技でございましたので、私は、最後に皆さんに、メッセージとしてこのいろは歌を歌って、今日の私の最後の言葉にしたいと思います。

それで、これは越天楽(えてんらく)という音曲を使います。越天楽も昔から日本で使われてきた曲相ですが、それを使用してアカペラで歌ってみたいと思いますので、目を閉じていただいて、自分なりにどこへ心が行っても結構でございますから、いろいろ思いをはせながらちょっと聞いていただければと思います。

「いろ（色）はにほ（匂）へどち（散）りぬるを。わ（我）がよ（世）たれ
（誰）ぞつね（常）ならむ。うゐ（有為）のおくやま（奥山）けふ（今日）こ
（越）えて。あさ（浅）きゆめ（夢）み（見）じゑひ（酔）もせず」

はい、ありがとうございました。

【進行】：ありがとうございました。

では、これにて「人間関係研究センター春の講演会 教育におけるスピリチュ
アリティ、自我を育てる・自我から離れる」をおひらきにさせていただきます。

西平先生、大下大圓先生、どうもありがとうございました。皆様、どうもあ
りがありがとうございました。

■ 秋の公開講演会

グループダイナミクス研究の実践的展開

—人間関係を基盤とした自己実現をめざして—



2007年9月12日(木)

18:00~20:00

南山大学 名古屋キャンパス D棟 (通訳付き)

デービッド・W・ジョンソン氏

(ミネソタ大学教授・ミネソタ大学協同学習センター長)

ロジャー・T・ジョンソン氏

(ミネソタ大学教授・ミネソタ大学協同学習センター長)

【司会(石田)】：本日は、お忙しいところ多数お集まりいただきましてありがとうございます。進行を担当させていただきます南山大学の石田と申します。どうぞよろしくお願いいたします。それでは、今日お迎えした講師の先生ですが、ここ中日ドラゴンズの地元・本拠地の皆さんに、ミネソタ・ツインズを紹介させていただきます。

向こう側がロジャー・ジョンソン先生です。それから、こちらがデービッド・ジョンソン先生です。もちろん、双子ではありませんが、お二人ともミネソタ大学の教授であるとともに、お二人で大学の協同学習センターのコ・ディレクターをされています。

社会心理学を学んでいる方、あるいはラボラトリー方式の体験学習に関心を持っていらっしゃる方はクルト・レヴィンという人の名前をよくご存じだと思います。レヴィンの高名なお弟子にモートン・ドイッチという人がいます。デービッドさんはそのお弟子さんにあたりまして、その意味では、レヴィンの直系の弟子ということになるわけです。お二人は、このレヴィンからはじまるグループダイナミクス研究の知見を実践の場にどういうふうにかすかというお仕事をずっと続けてこられて、APA(アメリカ心理学会)の賞をはじめ、幾多の賞を受賞していらっしゃいます。

今日は、デービッド・ジョンソン先生の方にご講演をお願いいたしまして、皆様にもそのようにご案内を差し上げたのですが、ロジャー・ジョンソン先生も加わって下さり、お二人で進めていただけるということになりました。

今日の通訳は、溝口良子さんをお願いしています。それでは、よろしく願いいたします。

【デービッド・ジョンソン】：こんにちは。皆さんにお会いできてとてもうれしく思います。

コメディアンのウディ・アレンがかつて言ったことですが、ここに皆さんが参加して下さっているということはもうこの講演は80%成功したようなものだ、と。ですから、隣に座っている人と挨拶を交わして、「ここに来てよかったですね」とお互いに言ってみて下さい。

つまり、良いニュースは、今言いましたように、皆さんにここにいらしていただいたということです。一方、ここにいるだけでは終わらない、覚悟の必要なニュースとしては、ほかに課題があり、やらなければいけないことがあるということです。2つの責任が皆さんにはあります。これから起こるできごとから、何か自分にとって価値のあること、大事なことを持って帰るということですね。ここで起こったことを、自分だけではなくて、周りの人も同時に価値のあることや興味のあることを持って帰っていただけるよう、そのことに皆さんも互いに協力してほしいということです。つまり、皆さんがどのように協力をし合うかによって、今日のレクチャーの質が決まるということです。

左側の人の方を向いて、どんな人かちょっと見てみて下さい。では、右側の人をじっくり見て下さい。両隣の人たちは、どれだけ協力的かなあ、というふうにちょっと考えてみて下さい。

皆さんがそれに答えるのにちょっと助け船を出したいと思うのですが、もう一人、アメリカのコメディアンがいて、そのウイル・ロジャースは「人生はギブアンドテイクである」と言いました。そして、とても有名なアメリカの教育者であるロジャー・ジョンソンという人が（笑）、これは協同にも使えるということでそれをもじって、このように言いました。「協同はギブアンドテイクである」。

あなたの隣の方を見て、その人に何でも結構ですから、何かあなたからあげてみて下さい。あまり価値のあるものはあげないように！ 何かちょっとしたもので構いません。たとえば、ペパーミント・キャンディーか、余分なペンがあったらそれでもいいかもしれません。後ろを向いたり横を向いたりして、お互いにあげたりもらったりしてみてください。

（協同学習の実践「プレゼント交換」）

【ロジャー・ジョンソン】：とてもよく活動することができましたね。次に、協同学習というものをしっかり見ていきたいと思えます。ここに今から写真をお見せするのですけれども、私とデービッドが大学の校内を歩いているという写真です。これを覚えておいてもらおうと、皆さんがミネソタに来られたときに遠くからでも私たちだというのが分かるようにするためです。

（「人間の骨格」と「類人猿の骨格」のレントゲン写真を示して）これです（笑）。右側（の人間の骨格の方）が私です。デービッドはあちら側（の類人猿の方）ですね。

【デービッド】：私が落ち込んでいるときの姿勢ですね（笑）。

【ロジャー】：では、簡単に私たちの紹介をしたいと思いますが、私たちは、とても違います。デービッドはコロンビア大学で社会心理学を学びました。彼がそうしている間、私はカリフォルニア大学のバークレー校でとても素晴らしい時を過ごしていました。時々、授業にも出ていましたが（笑）。

私がそこで主にやっていたことは、「人々が学ぶのにどうするのが一番いい方法か」という研究でした。今日は、3つのことを中心に焦点を当てたいと思います。そこで勉強している間にだんだんと分かってきたことが、3点ほどありました。1つは、当然ですが、学生たちは積極的である方が、受け身でいるよりも学ぶことが多いということです。ですから、今日のキーポイントとしては、アクティブ（積極的）に学ぶということです。話さなければならないという状況にある時の方が、つまり言葉を使った時の方が、どうも学びが多いようです。

まず必要なのは、頭の中で思ったことを口に出してみ、そのことに対して周りの人からフィードバックをもらうということです。これがもし分からないという方がいらっしゃれば、最初それが分からないと言った多くの先生を私は知っています。そういう人たちは私が教えるまで、私がこうだよと言うまでは上手に教えられませんでした。それから、生徒たちの中にもそういう人はいます。生徒たちがお互いにつながってなければ、お互いに思ったことを述べ合って、フィードバックしてもらうということはできません。自分だけで個別に勉強したり競争し合うよりも、お互いに協力している方が学びは深まるということです。

皆さん、ここにじっと座っているだけでは、隣の人と「居心地がいいわ」というふう思えるようになるわけではありませんよね。じゃあ、これから皆さんを協同というところに導いていきたいと思います。

【デービッド】：では、三人のグループを作って下さい。

【ロジャー】：四人だと多すぎるのです。

【デービッド】：できるだけ異質なメンバーが集まったグループにしてほしいのです。ちょっと待って下さい。動く前に4つほど指示を出したいと思います。あなたの知らない人を2人探し出して下さい。あなたとは違う2人ですよ。たとえば、背の高い人は、だれか背の低い人を探して下さい。女性だったら男性を探して下さい。もし大学の先生だったら、小学校の先生を探して下さい。知らない人で、あなたとは何かが違う2人を探すということです。

そして、全員、今座っている席でないところに移らなければいけません。ほかの人がこちらに来るのを待ってはいけません。

（協同学習の実践「3人グループをつくる」）

【デービッド】：全員、3人のグループが見つかりましたか。それでは、グループの人から3つのことを聞き出して下さい。まず名前をお互いに知って下さい。それから、どんな職業でいらっしゃるか。どこで生まれたか。この3つです。

【ロジャー】：3人に1分ずつ差し上げますから、3分でやって下さい。

(協同学習の実践「グループの三人で自己紹介」)

【ロジャー】：もうよろしいですか？ 終わった人は手を上げて下さい。OKですか？ 私の言うことが聞こえた方は手を上げて下さい。では、今日、皆さんに取り組んでいただくしごとを紹介したいと思います。

私はデービッドと同じ大学で教えるようになった時に、デービッドの方の背景としては社会心理学、私の場合は「人はどういうふうに学ぶか」というバックグラウンドがありました。私たちに興味を抱かせた1つの単純な質問がありました。それは、生徒たちが学ぶときにどうやったらお互いにかかわりを持てるか、ということでした。

人と人のかかわり方は、基本的には、3つの方法しかありません。まず、『競争』というかかわりを取り上げてみましょう。この場合は、教室に入って座って周りを見回して、まず、だれとだれに勝たなければいけないのかなあ、と思うことですよね。大学に入る前から、あるいはもっと若い頃から、自分はいったい何人の人を負かさないといけないか、というのを知っていることが多いのです。自分は90%の人に打ち勝って10%の中に入ればOKである、というふうに思っている人が多いわけです。

競争的な関係にある生徒たちには、ある共通している態度があります。情報を分かち合うというよりも、お互いに隠し合うことが多いのです。自分がどの辺りにいるかというのを見るために、ほかの人がどういうふうになっているかをとても知りたがるのです。テストをもらった後で、ドアの外に出て、「何点だった。何点だった」とみんなに聞いて歩くのです。同じクラスの中のほかの生徒よりも良くならなければ、と考えるわけです。

その見方を表す研究がありまして、これはこれまでも、そして今もそうなのですが、アメリカの多くの学生たちがこう思っているのです。私たちがカナダとアメリカ、両方で2,000人ぐらいの学生たちに調査して、どのようにクラスの中でかかわり合うのかと尋ねたところ、80%の人が競争するのだと答えていました。

ですから、学生たちを放っておいて、自分がこうしなければいけないのだというやり方をさせておくと、どうしても競争することになってしまうのです。

ところで、教師が自分のクラスを構成するのに、ほかにまだ2つのやり方があります。1つは『個別』のやり方です。かかわりが個別的なクラスというのは、生徒はドアを開けて入って行って座るのですが、周りをお互いに見たりし

ないのです。先生に向かって、「このクラスで成功するには何をしたらいいですか」、「何をする必要がありますか」と尋ねます。先生の方も個別の勉強のスタイルですと、「これとこれをすれば、クラスで成功できるよ」と答えるわけです。

これら2つの競争的関係と個別的关系の一番の違いは、個別の方にはある基準があるということです。つまり、個別の場合、すべての学生が成功することが可能です。こういうクラスでは、先生が設定した基準というものをクリアさえすれば、全員が成功するということもあり得ます。

では、3番目の交わり方、交流の仕方ですが、それは『協同』です。協同的にかかわりの場合、クラスでは座ったら周りの人をよく見るということですね。そして、授業ではだれから助けてもらえるだろうか、と考えるわけです。課題解決へのサポートが得られるだろうか、また、だれが僕が成功することを希望しているだろうか、毎回自分が授業に出るということをだれが期待してくれるだろうか、自分が成功したときに、だれが自らの成功と同じように祝福してくれるだろうか。

もし私がクラスに協同的な雰囲気を作り上げることができたとしたら、それに対する答えは「みんな」ということです。自分が成功することをみんなが望んでくれるし、自分がここに出席していることをみんなが望んでくれる。自分が成功したときには、みんなが祝ってくれる、と。

【デービッド】：では、本日の話題の核心に入りますが、これは、基本的には理論と研究と実践のつながりということです。もっとも基本的で中心となる理論としては、「社会的相互依存理論」があります。

この社会的相互依存理論については、それを検証する多くの研究があります。1900年代後半から、研究としてはこれら3つ、すなわち協同的・個別的・競争的の違いは何だろうという研究がたくさんなされました。

1989年にロジャーと私は、メタ分析の本を出版しました。この時点で550に及ぶ競争、個別、協同事態に関する実験や研究がなされていました。協同に関する研究は150にのぼっています。今ではこうした研究は1,000をゆうに超えています。それは協同と競争と個別というものを比較した研究です。

Impact Of Social Interdependence On
Dependent Variables: Mean Effect Sizes

	Coop/Comp	Coop/Ind	Comp/Ind
Achievement	0.67	0.64	0.30
Interpersonal Attraction	0.67	0.60	0.08
Social Support	0.62	0.70	-0.13
Self-Esteem	0.58	0.44	-0.23

Note: Coop = Cooperation, Comp = Competition; Ind = Individualistic

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation And Competition: Theory And Research*. Edina, MN: Interaction Book Company

(c) Johnson & Johnson

35

では、表を見て下さい。もしも協同学習を使った場合、その学びも高くなり

ますし、生徒の間に人間関係のいい関係が生まれやすい、ということがわかります。学生たちの心理的な健康とか、社会的な能力というものも増加する傾向があります。もしも、学生たちがお互いに協同して勉強した場合には、自尊心がほかの2つの事態よりも高くなるようです。今日は、後ほどこういう理論や研究についてもっとお話する予定です。

最初に、まずそれを実行する場合のやり方について、お話したいと思います。つまり、「協同学習とは何であろうか」ということです。

【ロジャー】：それでは、皆さんにここで協同作業していただいて、協同の学びというものがどういうふうになっていくかというのを見てみたいと思います。

資料の8ページを開けて下さい。そこに四角形が書かれています。これは四方形あるいは四角形といいます。皆さんに取り組んでいただく課題は、いろいろな線が引いてありますけれども、このページにいくつの四方形、四角形があるか、それを見つけてもらうことです。

先ほどお話ししたようにこの課題のやり方には3つ方法があります。自分だけで一生懸命頑張って、あとの二人、一緒に座っている人よりも早く見つけるというやり方があります。そうですね、これが競争です。もっとも早くできた人が立ち上がって、ほかの人にどの人が勝ったか見えるようにする、というやり方もあります。短くてすぐできる競争です。

または、一人ひとり個別にやってもらうやり方で、正解数の90%以上見つけ出したらこのセッションを終わってもいい、とする方法もあります。ただし、できなかった人は、残ってちゃんと答えを見つけるまでやってもらう、ということになると思いますが。

そして、協同的なやり方があります。今日はこれをやろうと思います。このページで見つかるすべての四角形を3人で見つけてほしいということです。

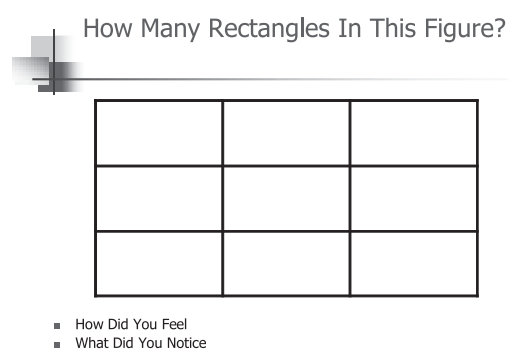
グループで1つの数字を、みんなでちゃんと話し合って1つの答えを出して下さい。課題が終わりましたら、各自で自分のサインをして下さい。サインをするということは、私はこの答に賛成しました、ということです。

課題が終わってしまった後、「いやあ、私はもっと見つけていたんですけど」と言ったり、「正解していたんですけど」などと言って来ても、すでにサインしてあればだめです。あなたはもうその答に賛成したのですから。サインをするということは、四角がどこどこにあるかをちゃんとと言える、ということでもあります。サインをしたということは、私と一緒にいるほかの別の二人も、ちゃんとここここにくつあります、と言えるということを意味します。

私とデービットがよくやるのですが、皆さんのグループの間を歩いていて、「あなた、どこにどれだけあるか見せて下さい」と尋ねたりします。そんな時、どの人に当てられても、そのグループのだれが尋ねられてもきちんと言えるようにしてほしいのです。

では、皆さんにお願いしたいのは、課題の達成にちゃんと全員がかかわること、そして積極的にかかわってほしいということです。時々、ほかの人が言っていることをただ聞いていたり、考えていたりする人がいるものです。そういう場合にも、その人はほかの数え方や正解、やり方を見つけているかも知れません。そして、やり方が2つ見つかるということもありますので、積極的に発言してもらって下さい。そして、大事なことは、どういうふうにして見つけたかというそのやり方をお互いにちゃんと理解できる、全員が理解している、ということです。

6分差し上げますので、1つ答えを見つけて、ちゃんとサインを6分の間にして下さい。では、どうぞ。



(協同学習の実践 「四角形の数を見つけ、サインをする作業」)

【ロジャー】：はい、聞いて下さい。まだ残り時間が1分あるのですが、ちょっとアドバイスを差し上げます。できてしまったグループは、ほかのメンバーの助けなしに各自でここどこに何個あるというふうに練習してみてください。

いいですか。正解数の90%以上の答になったところは、そのグループは全員が成功したということにします。ですから、グループとして成功か否かということなので、競争しているわけではないのですよね。グループ同士での競争でもないのです、周りのグループに「いくつになったか」と聞いてみても結構です。じゃあ、近くのグループの人に聞いて見て下さい、数が同じでしょうか、どうでしょうか。

(協同学習の実践 「答えの確認」)

【ロジャー】：はい、聞こえる方は手を上げてみて下さい。準備ができていなければ続けて下さっていいです。準備のできたところは手をあげて下さい。手をあげる前に、ちゃんと答を確認し、全員がこの数だということを、そして「この数え方だよね」と一人ひとりが示せること、それができたら手をあげて下さい。

【デービット】：それでは、こちらを向いて下さい。協同的なグループの目的

は、一人ひとりを強い個人にすることです。協同の目的は、一人ひとりをより強い個人にすることなのです。別に正しい答えを出せる人が強い個人という意味ではありません。より強い個人というのは、このようなタイプの問題に対して、やり方が理解できるということです。

私がゴー（GO）と言いましたら、立ってほかのグループから一人相手を見つけてペアを作って下さい。そして、自分のグループはどういうふうにしてこれを解いたか、というそのやり方、戦略をお互いに話し合ってみて下さい。じゃあ、どうぞ（GO）。

（協同学習の実践 「ペアをつくり、お互いに答えを確認し合う」）

【デービッド】：はい、では終わらしましょう。それぞれ相手にお礼を言って、元のところに戻って下さい。

では、気になっている人に正解を教えますが、答えは36の四角形があるということです。ロジャーがよく言うのですけれども、教科書に書いてあるような答えとか、正しい答えに、学生たちがあまりこだわることのないように注意して下さい。というのは、生徒とか学生は、教科書に書いてある答えよりももっともっと面白い答えを持ってくることがあるからです。

中学1年生で、こんな答えがありました。彼は「72の四角がある」と言って来ました。「どうやって72も見つけたの」と聞きましたら、とても単純でした。「裏からも見えるから、裏と表で足すと72」。こんな答えがロジャーはとても好きです。

【ロジャー】：ここには英語の先生がいらっしゃるかもしれませんが、37という答えもあり得ますよね。上の指示文の中に「四角形を探して下さい」と書いてありますから、この『四角形』を足すと37になるというわけです。つまり、言葉も足してしまうわけです。

【デービッド】：それでは、ちょっと強調しておきたいことがあるのですが、お互いに「36が答えだったね」というふうにメンバーに言えただけでは、個人として強くなったというわけではありません。この問題を解くためのやり方、数え方をちゃんと伝えられるかどうか大切です。このタイプの問題を解くには、たくさんのやり方があります。まず、ランダムに見えたものだけ数えていくというやり方がありますよね。また、36の四角に違う色を1個、2個と塗っていくこともできます。

1個だけの枠からなる四角形がいくつあるかとか、2個からなるものだとか、3個からなるものだとかというふうに個数ごとに数えていく方法もあります。中の図形のそれぞれに番号を付けて、1で1個、1と2でも1個、1・2・3で1個というふうに数えることもできます。それぞれのポイントに記号をふってもいいのですよね。それで、ABFEで1個、ABCGももう一つの四角だと。また、

数学の公式もあります。これを解くには、いろいろな方略・やり方があります。とても大事なことは、少なくとも一人ひとりが、1つの方略をちゃんと理解することですね。

授業の流れのパターンというのがありますが、グループの中でやっているけれども、実際は一人でやるというやり方もあるでしょう。だから、1日中グループになっているわけではなくて、グループでやったり一人でやったりと、いろいろなことを繰り返していくのですね。方略・やり方を持っていれば一人でもできるのです。

【ロジャー】：皆さんにもう一つグループでやっていただくことがあります。では、今の四角形をおいておきまして、それぞれのグループがどれぐらい協力的にできたのかというのを振り返ってほしいのです。

最初に皆さんがかかわっていることが大事だと言いましたけれども、どの程度それぞれのメンバーがかかわることができたと思うか、評定してみてください。1～10のうちから一人ひとり数字を選んでほしいのです。1を選んだ方は、まったくかかわれなかった、自分は頭の中でだけ考えていて、あと2人の人にさせてしまったという場合ですね。10は全部の時間、ずっとこれにちゃんと集中していたという場合です。「ちゃんとやるまで部屋を出られませんか」と言ったので一生懸命やった人もあるかもしれません。どれぐらいかかわれましたか。紙に自分でどれか数を選んで書いてみてください。

皆さんに3分間の会話の時間を差上げます。3人で話し合っ、「どうしてこの数になったのか」ということを、3分間話し合っしてほしいと思います。3分ですから、一人1分ということになります。はい、始めて下さい。

(協同学習の実践 「グループにどれくらい協力的だったか」)

【デービッド】：私は、グループの振り返りをするのがとても好きなのです。というのは、最後にお互いにお礼を言いたいですよ。こういうふう握手して、「私たちのグループは素晴らしかったね」とお互いについてみてください。

それでは、ここで相互依存というものの定義、「definition」についてお話をしたいと思います。

まず、教師としてすべきことは、クラスという状況をどのように構成するかということですね。どのようにかかわり合うかという、そのパターンを決めることです。それによって学習の成果が変わってきます。そして、先ほども言ったように、その目標を達成するための3つのやり方、構成の仕方があります。

最初は『競争』ですね。もしも競争をさせたかったら、ゴールを設けて、ほかのクラスメイトよりも早くそれを達成するように、必ず成績が良くないといけないというふうに言います。そして、目標達成の基準に照らして順位づける、つまり相対評価をするのですね。その場合、たいていは正規分布を描いて、自

分がどのような位置づけにあるのかがわかることになります。

そこで起こるのは、互いがゴールを達成しようとしたネガティブな関係です。悪い人間関係、相互関係が起こってしまいます。

【ロジャー】：あなたのお名前はなんと言いますか？ マミさん？

【デービッド】：たとえば、私とマミさんとが競争しているとします。競争事態では、マミさんが成功すればするほど、私の成功するチャンスは下がってしまうということです。私が一生懸命勉強したり、ベストを尽くすと、マミさんが成功するチャンス、栄誉をもらうチャンスは減っていくということです。なので、私が勉強しなければ、彼女にとってはとてもいいことになるのです。彼女が勉強しなければ、私にとってはとてもベストな状況になるのです。

また、教師たちが選べるもう一つの選択肢は、『個別』に勉強させるということです。各個人ごとのゴールを設定し、その基準よりもちょっとでも上になれば合格ということです。つまり、基準に関連した評価をするわけで、設定された基準に比べてどうかということで成績が決められるわけです。そうすると生徒たちは、ゴールを達成するためお互いは何のかかわりを持たなくてもいいということになります。

【デービッド】：私とサイトウさんの二人が、それぞれ個別に勉強していたとしますね。その場合、彼が9つしか見つけまいと36個ちゃんと見つけようと、私には全然関係ないわけです。私が一生懸命勉強したり、家でちゃんと宿題をしてこようがしまいが、彼には関係ないのです。それぞれ独立した勉強をしているということになります。

さて、先生方に選ぶことのできる3番目の方法として、『協同』があります。ここでは、グループ全体に対するゴールが設定されます。何か教材を提供して、グループの全員がそれを理解できるようになる、ということが大事なのです。そして、先ほどの個別と同じように一定の基準があって、それに関連した評価、基準関連評価をすることになります。彼らがいい成績を取るためには、そのうちの一人だけが良くできてだめなのです。グループ全員がうまくできたかどうかということで、評価が決まるわけですから。

たとえば、グループの全員がテストの90%以上を取れた場合、このグループの全員に5点ずつのボーナスポイントがもらえるようになっています。これは、ゴールを達成するための積極的なとか、支援的なかかわりということになります。

【デービッド】：あなたのお名前は？ トモさんですね。じゃあ、トモさんと私が協同で勉強しているとします。この場合、彼女が勉強したら、それがどんなことであってもそのことは私にとっても利益になるのです。私が一生懸命勉強するというような理由が何かあると、そのことがトモさんにとってもプラスになるのです。つまり、浮かぶも沈むも一緒ということで、日本語で言うところ「一蓮托生」の関係です。

【ロジャー】：では、この協同のグループについてもう少しお話ししたいのですが、次のページを見ていただくと、協同的な機能のためには何が必要かということが書いてあります。協同のグループというのは、ただ学生とか生徒と一緒にグループにするだけではないのです。それだけでは協同とは言わないのですね。本当に協同的なグループになるためには何が必要かということが、ここに5つ書いてあります。ですから、皆さんの今のグループが本当に協同的なグループであったかどうか、ちょっとチェックしたいと思います。

Five Basic Elements

- Positive Interdependence
- Individual Accountability
- Promotive Interaction
- Interpersonal And Small Group Skills
- Group Processing

(c) Johnson & Johnson

20

最初にデービッドが、「促進的な相互依存」ということを話していましたよね。つまり、さっき言った sink or swim、つまり一蓮托生ですが、つまり、自分が成功するだけではだめで、相手の人も成功して初めて自分の成功になるし、自分が成功して初めて相手の成功にもなる、ということです。

たとえば、野球のチームである人がとてもいいプレイをしたとします。チーム全体としてどのようなプレイであったか、ということがとても大事ですよ。お互いの学びに対して配慮が必要だということで、これを糊のようだ、接着剤のようだというふうに表すこともあります。

さっき四角形を数えたときに、皆さんのグループの中にこの“接着剤”がありましたか。“糊”が存在していたでしょうか。自分以外の二人が、自分がちゃんと答えを見つけるということを希望してくれていた、気にしてくれていたというふうに思いますか？ そして、あなた自身もあとの二人が見つけてほしいなあというふうに思いましたか？ それでは、グループに戻ってこの接着剤があったかどうか、ちょっと話し合ってみて下さい。お互いにチェックしてみてください。

(協同学習の実践 グループで検証；相互依存の関係)

【ロジャー】：いかがでしたでしょうか。皆さんがイエスと言った場合は、いいスタートを切ったことになると思いますが。

次に、一人ひとりの責任性ということをお話してみたいと思います。さっきデービッドが言いましたように、『個人の責任』ということでは、一人ひとりがより賢くならなきゃいけないということでしたよね。四角形の数え方の場合、グ

グループで一人の人だけが知っていてもだめで、メンバー全員が理解していないといけない、とデービッドは言っていました。もしかすると、一人の人が全部やって、周りの人は「ああっ、いいよ。何でもサインするから」というようなことがあったかもしれません。これでは協同とは言えないと思います。すべての人、一人ひとりがこの教材を理解できて、そして一人ひとりがそのグループに貢献して初めて、協同的だと言えるのです。

じゃあ、この個人の責任ということに関して、自分も何個の四角があるか知りたかったかどうか、それとも、まあ、とにかくサインするからちょっと自分は逃げていたと思ったか、その辺をお互いにチェックしてほしいのです。イエスカノーでいいので、知りたかったか知りたくなかったか、ただサインだけしたかったか、振り返ってみてください。

(協同学習の実践 「グループで検証；個人の責任の自覚」)

【ロジャー】：これらの2つ、「支援的な相互依存」と「個人の責任」というのはとても関連があるのです。こちらは一人が沈めばみんなも沈んでしまうということ、もう一方はそれぞれに責任があるということで、とても関連があると思います。

もう一つの大事なスキルとしては、どのように私たちがお互いにかかわり合っていくかという、「協同的なスキル」ですね。私たちは社会心理学をモデルとして使っていますので、もしも、それを使えない人がいたら使いましょうと励ましてあげたり、また時には教えてあげるということも必要かもしれません。

グループ活動の中で必要とされるスキルとして、どんなスキルがあるかという、1つはコミュニケーションというスキルが要ります。小さなグループでのリーダーシップというスキルも必要です。それから、信頼を構築していくというスキルも大事です。意志決定も大事ですね。葛藤があるときにそれにどう対処 (management) していくか、ということも重要です。

この協同的なスキルというのは、グループの活動がうまくいくためのスキルです。それぞれのグループに戻っていただいて、さっきの四角形を探していたときに、どんなふうに分たちはスキルを使っていて、うまく相互交流 (かかわり) ができたかどうか、その辺りを話していただきたいと思います。グループがうまく機能をするような働きができたか、それぞれ3人で、各自の行動というものを考えてみてください。3分ほどお願いします。

(協同学習の実践 「グループ検証；協同的なスキル」)

【ロジャー】：今まで協同の条件について3つのことを話してきましたが、あと2つあります。

4つ目は「対面してのかかわり合い」ですね。きちんと顔と顔を付き合わせて、かかわり合うということです。グループとしてこの課題をどう解けたか、グループとしてどうだったかというふり返りを、さっきやってみましたよね。1～10までの10段階で評定してみました。

これはとても価値のある概念で、覚えておいてほしいのですが、協同的な家族・結婚・友達、あるいは教師集団というものを構造化させるためには、とても必要な要素です。先ほど、デービッドが言ったことをもう一度思い出してほしいのですが、一緒になって協同で働く達成するものはずっと増えてくるということです。ですから、先ほどの四角形を見つけるという課題も、一人でつけるよりも対面してみんなで協同した方が、たくさん見つかるということがあります。

そうしたことを実証する研究や理論があるといいましたが、この教室に来てその理論をただ一人で座って聞いているだけよりも、ほかの人と一緒に活動したことで、グループの二人をよく知ったことになりましたよね。一人でこういう作業をするよりも、このように一緒に協同してやりますと、自尊心も高まりますし、また自分に対する自信というものも高まるということが研究で証明されています。

【デービッド】：まずは、理論から始めましょう。「相互依存理論」の説明から始めて、次に、それを実証する、検証する研究をしていきます。そして、それが検証されましたら、そこから実践的な方法というものを生み出していくわけですね。そしてさらに、そのもともとの理論をもっとよりよくしていく、改訂していくわけですね。さらにまた、それ以上の研究をして、検証された理論をもっと改訂しまして、そしてそのやり方も修正します。理論を改訂するというのはこういう循環過程をたどるわけですね。

では、「社会的相互依存理論」の歴史について、ちょっとお話ししたいと思います。コフカまでちょっと戻りたいと思います。次にクルト・レヴィンに行きます。それからドイツは、そのレヴィンの弟子になります。そして私はこのドイツの門下生の一人として、そこで学びました。今、私は「社会的相互依存理論」について話していますが、コフカからレヴィンにいて、ドイツにいて、私にきて、そして今、皆さんに伝わっているわけですね。皆さんはレヴィンたちのすばらしい弟子の一人になったということです。ですから、グループに戻って、お互いに「おめでとう」と言ってみてください。

この「社会的相互依存理論」をドイツは1つの理論として形成しました。彼は相互依存には2つのタイプがあると言いました。すなわち、ポジティブとネガティブ、プラスとマイナスの相互依存がある、2つの違うかかわり方がある、と。それは、支援的でお互いに助け合うものと反対に相手の人がやろうとすることを妨げるようなかかわり方です。この理論を検証するために、これまでに何百もの研究がなされてきたということをお伝えしたいと思います。こう

した研究は、1880年にヨーロッパで始まりました。アメリカでは1897年に研究が始まり、また研究書が出版されました。この研究は世界中の国々で行なわれていますが、1940年代、50年代、60年代のほとんどの研究はアメリカでなされました。今では日本でも多くの研究がなされております。韓国・香港・中国・台湾・マレーシア・タイ・オーストラリアやニュージーランドでも行われております。インド・アイルランド・サウジアラビア・トルコや世界中のいろいろな国でこの研究がなされております。

先ほど言いましたように、グループ活動の成果というものが研究されていますが、それは3つの分野（領域）に分かれます。

1つは必ず達成できるのですが、たとえばより高い協同学習というものを学生が身に着けることができます。そして、その学んだことを長く覚えているという傾向があります。そして、モチベーションも高くなります。その業績に関するたくさんの結果が出ております。これは、世界のお互いの仲間におけるいい関係ということですね。そして、心理的な健康も得ています。

これに関しては、先ほどお話ししたので、ここではスキップしたいと思いますが、もし興味があるようでしたら、1989年の私たちのメタ分析の結果を参照して下さい。あるいは、これについてお聞きになりたい方は、この講演が終わったあとで来て下さればお話ししたいと思います。注意深く理論化され、多くの研究が積み重ねられているものです。それで協同学習というのは、今ではどんな教育の中にも存在しているということが言えると思います。またそれが意味するのは、もしも皆さんがお互いに協力して何かを成し遂げようとしているときには、人生の上でも何かいいプラスがあるということです。一つは、就職の機会を得やすいということです。そして、昇進の機会も多い、幸せな結婚をするチャンスも高いようです。また、良い両親になる傾向もあります。

協同学習で学んだことというのは、人生におけるすべてのあらゆる面であなたにプラスをもたらすと思います。皆さんがクラスの中でこの協同学習を使われるときにはいつでも、生徒たちに贈り物をあげているということになるかもしれません。

【ロジャー】：皆さんにアドバイスすることがあります。それは「頑張れ。逃げるな」ということです。今日ここに来られた方、学生・生徒の皆さんは、みんなが積極的になってほしいとか、お互いにつながって、そしてよく発言するようになってほしい、ということで来られた方が多いと思います。これまでお話ししてきたように、たくさんの研究とか理論があなた方をサポートしています。

【デービッド】：夕べ苦勞して描いた協同を表すこの絵を見て下さい。3人の人は、いつもたった一人よりも賢いということです（cf.「3本の矢の教え」）。

最後に皆さんと私の好きなことわざの一つを分かち合いたいと思うのですが、これは中東からきたことわざです。たとえば、中東で、砂漠の中で自分自身が

道に迷ったというふうにイメージしてみてください。このことわざは、『自分では掘らなかった井戸から水を飲んだ』と言っています。教室の中では、生徒たちが、先生や皆さんの知恵の泉から水を飲むだけではなくて、生徒同士が互いの知識や経験から泉を汲み合うように、水を飲み合うようにしてほしいのです。

では皆さんに最後の課題を与えます。では、一緒に活動してくれたメンバーの皆さんに向かって「ありがとう、あなたがいなければ、今日の今の私はいなかったし、何もうまくいかなかった」とお互いに感謝し合ってください。

(協同学習の実践 「グループ検証；お互いに感謝し合う」)

【司会】：本日は、どうもありがとうございました。一応ここで終了いたしますが、質問がある方がいらっしゃいましたら、質問を受けて下さるということですので、前においで下さい。遅くなりましたので、それでは皆さん、気をつけてお帰りいただきたいと思います。

最後に、もう一度講師の両先生に拍手をお願いいたします。(拍手)

■ 2007年度人間関係研究センター事業報告

(2007年4月～2008年3月)

I. センター員構成

[センター員]

津村 俊充	(人文学部心理人間学科教授・センター長)
安藤 史江	(経営学部経営学科准教授)
グラバア 俊子	(人文学部心理人間学科教授)
石田 裕久	(人文学部心理人間学科教授)
金田 裕子	(人文学部心理人間学科講師)
川浦 佐知子	(人文学部心理人間学科准教授)
楠本 和彦	(人文学部心理人間学科准教授)
まどか アッセマ 庸代	(人文学部心理人間学科准教授)
中村 和彦	(人文学部心理人間学科准教授)
高橋 弘司	(大学院ビジネス研究科准教授)
中尾 陽子	(経営学部経営学科准教授)
大塚 弥生	(総合政策学部総合政策学科准教授)
宇田 光	(総合政策学部総合政策学科教授)
浦上 昌則	(人文学部心理人間学科准教授)
山口 真人	(人文学部心理人間学科教授)

[公開講座担当者及び外部講師]

濱本 孝子	(南山大学・椋山女学園大学非常勤講師、臨床心理士)
長濱 文与	(久留米大学比較文化研究所研究員)
中川 貴嗣	(臨床心理士)
中堀 仁四郎	(八王子北教会牧師)
関田 一彦	(創価大学教育学部教授)

[事務局]

梅谷 紀子	野々口 奈央	中田 久美子
青木 晴名	中田 純子	尾関 雄一郎

II. 活動報告

① 人間関係研究センター定例研究会

〈第1回〉

日 時：2007年7月11日（水）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：浦上 昌則氏（南山大学人文学部心理人間学科准教授）

題 目：大学進学前の期待の行方 ―満たされない期待はどうなるのか―

参加者：20名

〈第2回〉

日 時：2007年11月21日（水）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：石田 裕久氏（南山大学人文学部心理人間学科教授）

題 目：連句における協同性について

参加者：14名

〈第3回〉

日 時：2007年12月5日（水）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D41教室

報告者：中村 和彦氏（南山大学人文学部心理人間学科准教授）

題 目：コンテンツとプロセス ―そのあいまいな概念をどう捉えたらよいのか？―

参加者：13名

〈第4回〉

日 時：2008年1月23日（水）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D41教室

報告者：宇田 光氏（南山大学総合政策学部教授）

題 目：学生中心型の授業 ―PBL（問題に基づく学習）を中心に―

参加者：10名

〈第5回〉

日 時：2008年3月4日（火）17：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：楠本 和彦氏（南山大学人文学部心理人間学科准教授）

題 目：Tグループ・トレーナーのトレーニング観、ファシリテーションに関する
疑似KJ法的研究

参加者：18名

② 人間関係研究センター公開講演会

〈春 期〉

日 時：2007年5月24日（木）18：30～

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：西平 直氏（東京大学大学院教育学研究科准教授）

大下 大圓氏（高野山大学スピリチュアルケア学科客員教授、飛騨千光寺住職）

題 目：教育におけるスピリチュアリティ ―自我を育てる・自我から離れる―

参加者：159名

〈秋 期〉

日 時：2007年9月12日（水）18：00～

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：デービッド・W・ジョンソン氏（ミネソタ大学教授・ミネソタ大学協同学習センター長）

題 目：グループダイナミクス研究の実践的展開

―人間関係を基盤とした自己実現をめざして―

参加者：110名

③ 人間関係研究センター公開講座

[コア講座]

第70回人間関係講座（グループ）〔春〕

開講期間：2007年6月30日（土）10：00～18：00

7月1日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参 加 者：36名

担 当 者：津村俊充・中村和彦

第71回人間関係講座（グループ）〔秋〕

開講期間：2007年11月17日（土）10：00～18：00

11月18日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参 加 者：33名

担 当 者：中村和彦・大塚弥生

第72回人間関係講座（コミュニケーション）

開講期間：2007年10月3日～12月5日
水曜日 全10回 18：30～21：00
場 所：南山大学D棟
参 加 者：32名
担 当 者：山口真人・濱本孝子

グループプロセス応用講座

開講期間：2007年12月22日（土）～24日（月・祝） 2泊3日
場 所：南山大学D棟
宿 泊：南山学園研修センター
参 加 者：22名
担 当 者：津村俊充・中村和彦

アドバンス体験学習

開講期間：2008年3月13日（木）～16日（日） 3泊4日
場 所：南山大学D棟
宿 泊：南山学園研修センター
参 加 者：24名（2008年2月29日現在参加予定人数）
担 当 者：山口真人

Tグループ（人間関係トレーニング）

開講期間：2008年2月26日（火）～3月2日（日） 5泊6日
フォローアップ 2008年5月25日（日）（南山大学D棟にて）
場 所：(財)KEEP協会・清泉寮
参 加 者：20名
担 当 者：山口真人・グラバア俊子・楠本和彦

トレーナー・トレーニング

開講期間：2007年8月11日（土）～16日（木） 5泊6日
場 所：(財)KEEP協会・清泉寮
参 加 者：23名
担 当 者：山口真人・中村和彦・中堀仁四郎

[関連講座]

TA入門（トランザクショナル・アナリシス）

開講期間：2007年10月6日（土）～8日（月・祝）

3日間集中 9：30～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：21名

担当者：中堀仁四郎・楠本和彦

ナラティブ・アプローチ

開講期間：2007年10月16日～30日 火曜日 3回 18：30～21：00

11月10日（土）～11日（日） 土日集中1回 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：16名

担当者：川浦佐知子

ブリーフカウンセリング入門

開講期間：2007年7月28日（土）～29日（日）

土日2日間集中 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：24名

担当者：宇田 光・中川貴嗣

ボディワーク・セミナー

開講期間：2007年5月19日～7月21日

土曜日 全7回 14：30～17：30

場 所：南山大学D棟

参加者：20名

担当者：グラバア俊子

協同学習ワークショップ基礎講座

開講期間：2007年10月20日（土）～21日（日）

土日2日間集中 10：00～16：00

場 所：南山大学D棟

参加者：39名

担当者：石田裕久・関田一彦・長濱文与

■社会人公開講座／参加者統計（2007年度）

講座名	場所	担当者	期間	時間	曜日	参加者数	性別		居住地		職業										年代						
							男性	女性	市内	市外	公務員	団体職員	会社員	自営業	医療関係	教育関係	教会関係	主婦	学生	その他	無回答	20才	30才	40才	50代以上	無回答	
前年度までの総計						5,294	1,319	3,975	2,403	2,892	385	264	1,227	291	447	915	77	743	300	472	220	1,521	1,449	1,447	686	192	
コア講座	第70回 人間関係講座(グループ)	南山大学	津村・中村	H19. 6/30 7/1	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	36	16	20	10	26	1	1	8	6	3	12	0	1	2	2	0	4	10	19	3	0
	第71回 人間関係講座(グループ)	南山大学	中村・大塚	H19. 11/17 18	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	33	9	24	6	27	0	3	5	3	1	10	0	4	1	5	1	2	9	14	8	0
	第72回 人間関係講座(コミュニケーション)	南山大学	山口・濱本	H19. 10/3~12/5 (全10回)	18:30~ 21:00	水	32	11	21	14	18	1	2	7	4	0	6	0	4	4	4	0	8	9	7	7	1
	グループプロセス応用講座	南山大学	津村・中村	H19. 12/22~24	2泊3日		22	8	14	5	17	1	1	7	4	0	4	0	0	2	3	0	0	2	18	2	0
	アドバンス体験学習	南山大学	山口	H20. 3/13~16	3泊4日		23	9	14	8	15	0	2	8	4	0	4	0	0	3	0	2	2	5	12	4	0
	Tグループ	清里 清泉寮	山口・楠本 グラバア	H20. 2/26~3/2	5泊6日		20	10	10	3	17	0	4	6	2	1	1	0	0	1	2	1	0	5	11	4	0
	トレーナー・トレーニング	清里 清泉寮	山口・中村 中堀	H19. 8/11~16	5泊6日		23	12	11	9	14	0	1	6	4	2	4	0	0	2	1	0	1	10	7	5	0
関連講座	T A 入門	南山大学	楠本・中堀	H19. 10/6~8	9:30~ 17:00	土日月祝	21	11	10	11	10	0	1	6	1	1	4	0	3	2	2	0	4	6	8	3	0
	ナラティブ・アプローチ	南山大学	川浦	H19. 10/16~30 11/10.11	18:30~21:00 10:00~17:00	火土日	16	5	11	11	5	0	1	1	2	3	0	0	1	2	5	1	3	7	5	1	0
	ブリーフカウンセリング入門	南山大学	宇田・中川	H19. 7/28. 29	10:00~ 17:00	土日	24	10	14	9	15	0	1	4	2	0	9	0	3	4	1	0	4	3	7	9	0
	ボディワーク・セミナー	南山大学	グラバア	H19. 5/19~7/21 (全7回)	14:30~ 17:30	土	20	1	19	9	11	0	0	3	2	2	6	0	2	2	3	0	2	8	8	2	0
	協同学習ワークショップ基礎講座	南山大学	石田・関田 長濱	H19. 10/20. 21	10:00~ 16:00	土日	39	16	23	4	35	0	2	3	5	1	17	0	1	1	5	0	3	6	16	11	3
2007年度合計						309	118	191	99	210	3	19	64	39	14	77	0	19	26	33	5	33	80	132	59	4	
総計						5,603	1,437	4,166	2,502	3,102	388	283	1,291	330	461	992	77	762	326	505	225	1,554	1,529	1,579	745	196	

※アドバンス体験学習は、2008年2月27日現在の参加予定人数です。

※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。

2005～2007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
2005年度	
Teamwork Program	IATSSフォーラム
人間関係構築（チームワーク&リーダーシップ）プログラム	トヨタ自動車
リーダーシップ研修	名古屋大学附属病院
メンタリング研修	マイクロソフト社
南山学園新採用者フォローアップ研修	南山学園
体験学習の進め方：構成的エンカウンターについて	名古屋市立南陽東中学校
児童生徒の社会性の育成について	新潟県三条市教育委員会
平成17年度主催事業「人間関係づくりへのアプローチ講習会」	国立山口徳地少年自然の家
企業内での「メンタリング」の活用について	愛知障害者職業センター
教師が使えるカウンセリング技法を学ぶ	京都府私立中学高等学校連合会
ラボラトリー・メソッドによる体験学習実践講座	国立花山少年自然の家
救急救命士研修：救急救命士の指導者教育	愛知県防災局
合流教育を用いた授業研究	名古屋市立上野小学校
ヒューマン・インターラクシオン・ラボラトリー	ヒューマン・インターラクシオン・ラボラトリー研究会
看護師長研修	公立瀬戸旭病院
愛・地球博 市民プロジェクト（World Wellness Project）	日本万国博覧会協会
基調講演「慰霊のこころとかたち」	東海P冠婚葬祭産業振興センター
和学研究会	スピリチュアル研究会
日本ホリスティック医学協会シンポジウム	日本ホリスティック医学協会
公共事業評価監視委員会	名古屋市
2006年度	
ホリスティック空間研究	ケ・ブランリー博物館(パリ)／ベルギー自由大学エコミュージアム
いろはワーク『ん』と空海のギャティ秘鍵研究	高野山大学国際密教学術大会
宗教と人類文化	名古屋大学
看護部集合教育V段階コース	名古屋液済会病院 看護部現任教育委員会
臨地実習指導者研修	名古屋液済会病院
テレジア会 講演会・ワークショップ	テレジア会
職員間の円滑なコミュニケーションについて	木曽川市民病院 接遇委員会
臨地実習指導者研修	蒲郡市ソフィア看護専門学校
看護師集合教育 基礎II研修	名古屋液済会病院 新採用者教育委員会
20代が考えるプレミアムな会社研究会	日本経営協会中部支部
少年活動サポーター講座	名古屋市子ども青少年局
名古屋記念病院 クラーク研修	名古屋記念病院
名古屋記念病院 看護部研修	名古屋記念病院
(株)日本カウンセラー協会中部支部 シニアコース講座『グループアプローチ』	(株)日本カウンセラー協会中部支部
コミュニケーション能力アップ ～体験学習を通して～	名古屋市女性会館
ブリーフ学校カウンセリング	東海スクールカウンセリング専門学院
FD研修会	山陽学園大学
最新・組織開発	スコラ・コンサルト

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
<p>2007年度</p> <p>ファカルティ・ディベロップメント研修会 カウンセリング研究大会 研究授業 リーダーシップ研修 2007 教育講座 第29回京都学校教育相談研究大会 教員研修会 人間関係構築に向けたリーダーシップ研修 P T A 活動の活性化に向けて 心豊かな児童を育てるーラボラトリー方式の体験学習の実践ー 看護局の実施する研修の支援 人間関係トレーニング実施に関するスーパービジョン 学校を主人公にする技法ーファシリテーションー 対人関係能力を育てる授業 「グループアプローチ」の研修 グループを活性化するためのファシリテーション インタープリターのための体験学習法 カウンセリング研修講座 ファシリテーションの方法</p>	<p>名古屋学芸大学短期大学部 三重県カウンセリング研究会 稲沢市立明治中学校 大阪厚生年金病院 稲沢市教員組合 京都学校教育相談研究大会 稲沢市立祖父江小学校 トヨタ自動車 名古屋市教育委員会 名古屋市立八事東小学校 公立陶生病院 刈谷市立依佐美中学校 北九州私立大学 F D 研究会 名古屋市教育委員会 和歌山県教育委員会 日本看護協会 財団法人キープ協会 東海スクールカウンセリング専門学院 国立青少年教育振興機構</p>

南山大学人間関係研究センター規程

第1条 本学に南山大学人間関係研究センター [Center for the Study of Human Relations] (以下「センター」という。)を置く。

(目的)

第2条 センターは、広く学際的視野にたった人間関係研究を行うとともに、その成果を積極的に公表することを目的とする。

(事業)

第3条 前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- 1 本学における人間関係研究の推進と調整
- 2 本学における人間関係研究分野の教育の推進
- 3 センターと目的を共通する学外の研究機関並びに研究者・実務家との協力
- 4 研究会、研修会等の開催
- 5 文献、資料の収集と利用
- 6 研究成果等の編集と刊行
- 7 その他センターの目的を達成するために必要と認める事業

(組織)

第4条 センターに研究員を置き、そのうち1名をセンター長とする。

- ② センター長は、研究員のうちから学長の指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。
- ③ 研究員は、本学専任教育職員のうちから、学長が指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。その任期は2年とし、再任を妨げない。
- ④ 必要に応じて、客員研究員、非常勤研究員を置くことができる。この採用については、別に定める。

第5条 センター長は、センターの事業を掌理し、センターを代表する。

(センター会議)

第6条 センターにセンター会議を設け、センターの運営に関する重要事項を協議決定する。

第7条 センター会議は、次の者をもって組織する。

- 1 センター長
- 2 研究員のうちからセンター長の指名する者若干名

第8条 センター会議は、センター長が招集する。

- ② センター会議は、構成員の3分の2以上の出席がなければ議事を行うことができない。
- ③ 議事は、出席者の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

(事務)

第9条 センターに事務職員を置く。事務職員は、センター長の指示をうけてセンターの事務を担当する。

(規程の改正)

第10条 この規程の改正は、センター会議の議を経て、大学評議会に諮るものとする。

附 則

この規程は、平成12年4月1日から施行する。

附 則

この規程の改正は、2006年4月1日から施行する。

編集委員 中村和彦・安藤史江・石田裕久・大塚弥生・高橋弘司
表紙デザイン 濱本博司

人間関係研究 第7号
2008年3月15日 発行

発行所 南山大学人間関係研究センター
代表者 津村俊充
〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地
電話 (052) 832-5002
FAX (052) 832-3202

印刷所 榊尾頭橋印刷所
名古屋市中川区南脇町3丁目20番地
電話 (052) 351-6231 番 (代表)

