

人間関係研究 vol.8(2009)

巻頭言

次世代につなげていくために……………津村俊充

特集「体験学習 50年の歩み」

ラボラトリー方式の体験学習の歴史……………中村和彦・杉山郁子・植平 修…(1)

プロセスからの学びを支援するファシリテーション

—ラボラトリー方式の体験学習を原点として—……………津村俊充…(30)

フィードバック再考……………グラバア俊子…(69)

箱庭療法における体験と治癒・変容との関連……………楠本和彦…(89)

Article

face-to-faceなき社会と対人的コミュニケーション

—現代社会と対人関係能力(2)—……………石田裕久…(119)

キャリア教育に「人間関係」は必要か

—その位置づけの吟味—……………浦上昌則…(142)

研究ノート

5つのライフスキル自己検討表（改訂版）の検討……………グラバア俊子・山口真人…(159)

実習集

実習「駅伝大会」……………中村和彦…(174)

実習「感情のゆくえ」……………中尾陽子・大塚弥生…(183)

定例研究会：「人間研究の手法」

多元化社会における公教育 —研究の概要とプロセス—……………清田夏代…(193)

『南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』の概要と編纂過程……………林 雅代…(202)

スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチ実施の留意点

—個人臨床との異同を中心に—……………楠本和彦…(209)

公開講演会

こころ医者の仕事（こころの処方箋）……………なだいなだ…(217)

環境の世紀を生きるために

—レイチェル・カーソンが遺したメッセージ—……………上遠恵子…(238)

事業報告

……………(255)

The Journal of Human Relations vol.8(2009)

CommentaryToshimitsu TSUMURA

Special Issue : 50 Years of Experiential Learning

A History of Experiential Learning using Laboratory Method

.....Kazuhiko NAKAMURA, Ikuko SUGIYAMA, Osamu UEHIRA...(1)

Facilitation to Support Learning through “Process”

—Based on Experiential Learning using Laboratory Method—.....Toshimitsu TSUMURA...(30)

Feedback : It's Difficulty and PossibilityToshiko GLOVER...(69)

Healing and Transformation led by Experiences in Sandplay Therapy

.....Kazuhiko KUSUMOTO...(89)

Articles

Interpersonal Communication in the Society without Face-to-face Interaction :

IT Revolution and its Social Impacts (2)Hirohisa ISHIDA...(119)

“Human Relations” in Career EducationMasanori URAKAMI...(142)

Research Note

5 Life Skills InventoryToshiko GLOVER, Mahito YAMAGUCHI...(159)

Exercises

“The Ekiden”Kazuhiko NAKAMURA...(174)

“Where Did My Feelings Go?”Yoko NAKAO, Yayoi OTSUKA...(183)

Regular Conference Presentations

On Public Education System in a Pluralist Society —Summary and Process—

.....Natsuyo SEIDA...(193)

What is Nanzan University International Division? :

The Summary and the Editorial Process of *Nanzan University International Division Papers, Volume 1*

.....Masayo HAYASHI...(202)

Some Remarks on Practicing Structured Group Approach by School Counselors :

with a focus on differences from CounselingKazuhiko KUSUMOTO...(209)

Lectures

An Empathetic Voice with PatientsNADA Inada...(217)

To Live in the Environmental Century

—The Legacy of Rachel Carson—Keiko KAMITO...(238)

Report(255)

次世代につなげていくために

ラボラトリー方式の体験学習は、レヴィンと研究仲間たちが米国コネティカット州で研修依頼を受けて行ったワークショップ開催の年1946年、もしくは翌年からスタートした特徴的な継続的グループ、ベーシックスキルズトレーニング（BST）の始まりを誕生とよぶことができるだろう。その誕生から60年の時を経たことになる。その後NTLにてトレーニングラボラトリーとして人間関係トレーニング、とりわけTグループ（トレーニンググループの略）が実施され、1958年に我が国においてはじめてTグループが実施された。今年は、我が国にとって、ラボラトリートレーニングがスタートして50周年という記念すべき年である。

そこで、私ども人間関係研究センター紀要では、「体験学習 50年の歩み」と題した特集を組むことにした。特集では、ラボラトリー方式の体験学習の歴史やラボラトリー方式の体験学習を実践する教育者のファシリテーションに関する投稿記事が掲載されている。またラボラトリー方式の体験学習の学びのキーワードとなるフィードバックに関する再考論文や、応用分野としての箱庭療法における体験と治癒・変容過程に関する論文も掲載することができた。

1958年に我が国においてラボラトリー方式の体験学習が実施されてから、1962年に立教大学キリスト教教育研究所（JICE）が開設され、そのJICEメンバーの支援を受けながら、1973年に南山短期大学に人間関係科が誕生、1977年に南山短期大学人間関係研究センター開設、そして2000年には南山大学人文学部心理人間学科および人間関係研究センター、2004年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開設と、ラボラトリー方式の体験学習というバトンをつなぎながら、今日南山大学が日本におけるラボラトリー方式の体験学習を用いた教育の重要な拠点になってきている。

ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくりのトレーニングを学校教育現場に応用し、子どもの人間関係力、教師の資質向上、さらには学校の教育改革をめざした南山大学のプロジェクトが、平成17・18年度文部科学省教員養成GPおよび平成19・20年度文部科学省教育推進GPとして採択を受け取り組んできている。その成果は、子どもたちの学級内での人間関係の改善や教師の資質向上といった結果を得ることができた。また広く全国に南山大学からラボラトリー方式の体験学習を発信することができ、平成21年度の教員の免許更新研修にもラボラトリー方式の体験学習による人間関係づくりのプログラムが積極的に導入されることになっている。

こうした歩みをふりかえると、感慨深いものがある。とりわけ、日本にラボラトリー方式の体験学習が導入された時代に生き、情熱を傾けられた第一世代の方々は今、70代を超えた年齢になられている。その人たちの影響を受けた第二世代のメンバーは50～60代に、そして40代を中心として第3世代へとラボラトリーの火を消すことなく燃え続けてきている。さてこれから、第四世代の20代の人たちがラボラトリー方式の体験学習と出会い、教育や研究に関心を向けて次の時代につながっていくことができる環境を創ることができるかがこれからの大きな課題であろう。レヴィンがめざしたラボラトリーによる社会変革の課題は山積みである。

私ども、人間関係研究センターでは、ラボラトリー方式の体験学習をベースにした研修の充実と大学院教育ファシリテーション専攻の院生・修了生との共同による社会変革をめざした研究実践が積み重ねられていくことが重要になるのではないだろうか。

本研究紀要とともに、センターが開催する研究会や研修会がこれからの世代の人たちのラボラトリー方式の体験学習の実践と研究につながっていくことを切に願っている。

南山大学人間関係研究センター長 津村俊充



人間関係研究センターの窓から

■ 特集「体験学習 50年の歩み」

ラボラトリー方式の体験学習の歴史

中村 和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

杉山 郁子

(南山大学大学院研修生)

植平 修

(南山大学大学院)

1. はじめに

ラボラトリー方式の体験学習とは、「特別に設計された人と人との関わる場において、参加者自身の行動や関係性を素材にしながら、そこでの体験を通して人間関係を学ぶ方法」(中村, 2006)であり、「人間関係トレーニング(Human Relations Training)」と呼ばれることもある手法である。「特別に設計された人と人との関わる場」の構成度によって、「非構成的な体験(unstructured experience)」と「構成的な体験(structured experience)」とに大別できる。「非構成的な体験」とは、Tグループのように、ねらい、時間、場所、メンバーはあらかじめ決められているが、取り組む課題や話し合う内容はあらかじめ決められていない場での体験を指す。一方の「構成的な体験」とは、取り組む課題内容がファシリテーターによってあらかじめ設定されており、課題の構成度が高い実習やエクササイズなどを使った体験を指している。

ラボラトリー方式の体験学習が最初に実施されたのは1947年に米国においてであり、この方法にはすでに60年以上の長い歴史がある。また、日本における最初の本格的な実施は1958年であり、今年度(2008年度)が日本導入50周年である。本稿では、米国および日本におけるラボラトリー方式の体験学習の長い歴史を概観し、その歴史から得られる教訓を明らかにすることを目的とする¹。

¹ 本稿は日本体験学習研究会第10回記念大会における特別展示「年表：ラボラトリー方式の体験学習の歴史」(作成：中村和彦・植平修・杉山郁子)を基にして執筆された。なお、本稿を執筆するにあたり、長尾文雄氏(SMILE、HCL研究会)、中堀仁四郎氏(HIL研究会)西田真哉氏(SMILE)に多大なご協力を得た。また、添付資料の年表は稲葉久之氏(南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻)によってデジタル・データとして入力されたものである。ここに記して感謝を表したい。

2. ラボラトリー方式の体験学習の誕生

a. 誕生のきっかけ：コネチカット州でのワークショップ

ラボラトリー方式の体験学習が誕生するきっかけとなったのは、K.Lewinと彼の弟子たちによる、1946年に米国コネチカット州で実施されたワークショップであった。この出来事はBenne (1964)、Marrow (1969) によって詳細に記録されており、津村 (1992)、津村 (1996)、中村 (2007)、Highhouse (2002) もそのエピソードを紹介している。このワークショップは、マイノリティに対する人種差別問題の変革をめざして、Lewin他によってアクションリサーチとして企画され実施されたものであった (Lewin, 1946; Benne, 1964)。コネチカット州教育局の人種問題委員会が当時作成した公正雇用実施法を順守し促進する地域リーダーを養成する目的で、このワークショップは開催された。参加者は10名1組の3つの小グループに分かれ、各グループのリーダーとして、Lewinの弟子のBenne (当時コロンビア大学に所属)、Bradford (NEA：全米教育協会に所属)、Lippitt (Lewinと同じマサチューセッツ工科大学集団力学研究所に所属) があたった。小グループでは、メンバーが抱える現場の諸問題を分析し新たな行動を習得するために、グループ・ディスカッションやロールプレイ²が用いられた。各グループにはオブザーバー (社会心理学専攻の大学院生；後に対人関係の研究で有名となるDeutsch、他にはHorwitzとSeeman) が1名ずつ置かれた。

夕方にはLewinの発案で、オブザーバーが観察記録を報告し検討するために、Lewin、リーダー、オブザーバーによるスタッフ・ミーティングが開かれた。多くの参加者は自宅からの通いであったために夕方に帰宅したが、ワークショップの会場であった大学構内に宿泊していた参加者の中の3名³は夜の時間を持て余したこともあり、スタッフ・ミーティングに出席したいという希望を申し出た (Benne, 1964, 坂口・安藤訳p.113; Marrow, 1969)⁴。Marrowによると、スタッフの中には、自分たちの行動が議論される場に参加者自身が出席するのはよくないのではと心配する声も多かったという。しかし、民主的な風土を大切にしているLewinは、「研究者だけがデータを私有する理由はないし、訓練を受けているものにフィードバックすることが役立たないと考える根拠もないと主張し」 (Marrow, 望月・宇津木訳p.378)、参加者がスタッフ・ミーティングに

² Highhouse (2002, p.279) は、このワークショップや初期のNTLで用いられたロールプレイはMorenoの心理劇の影響を受けていたことを指摘している。

³ 中村 (2007, p.5) では、最初にスタッフ・ミーティングに参加したメンバーは2名と記載されているが、正しくは3名であり、ここで記して訂正したい。

⁴ Marrow (1969) の翻訳 (望月・宇津木, 1972) では、「残ったものは・・・フィードバック・ミーティングに参加するよう勧誘された」 (p.378) と訳され、研究スタッフが参加者を勧誘したことになっている。しかし、Marrowの原文では、参加者がミーティングへの出席を希望したと記載されている (p.212)。

出席することを受け入れたという。

スタッフ・ミーティングでオブザーバーが観察記録を報告した際に、出席した1名の参加者はその観察報告を正しくないと言い、もう1名の参加者はその報告を正しいと弁護した。これによって、リーダーとオブザーバーだけで分析されていたものが、参加者が入ることによって、より幅広く検討されるようになった。その後、この夕方のミーティングが他の参加者に口コミで広がり、最終日のスタッフ・ミーティングにはすべての参加者が出席し、討論が行われたとされている。この出来事は、参加者自身が自らの行動について分析し解釈することによって、自らの行動やグループプロセスについて深い洞察を得ることの発見になり、Lewinをはじめスタッフはこの方法が成人の再教育としてのトレーニングになると確信した。つまり、参加者自身がグループの中で起こっている「いま、ここ (here and now)」⁵の行動について、客観的にデータを収集し、防衛的にならずにデータを分析・考察することを通して、自分自身やグループについての非常に重要な学習となると考えたのである (Benne, 1964, 坂口・安藤訳p.114)。ちなみに、ここでいう客観的な「データ」とは、VTRの記録や質問紙調査による量的データのみでなく、自分自身や他者の反応などの、「いま、ここ」に起こっている事柄すべて (プロセス・データ) を指している。

b. 最初のラボラトリー・トレーニング実施

コネチカット州でのワークショップを運営したスタッフは、Bradford、Benne、Lippittを中心として、そこでの発見を具現化したトレーニングを実施すべく、計画を進めた。Marrowによると、Lewinが海軍研究所 (United States Office of Naval Research) の補助金を確保し、またBradfordは全米教育協会 (NEA) の財政的な後援を取り付けたという。そして1947年夏に、米国北部のメイン州ベセル (Bethel)⁶においてNational Training Laboratory for Group Development (略してNTL) が設立され、最初のラボラトリー・トレーニングが実施された。しかし、Lewinは残念ながら半年前の1947年2月11日に亡くなり、記念すべき最初のトレーニングに同席することはできなかった。

第1回のトレーニングの期間は3週間であった。このトレーニングの中核はBSTグループ (BSTはBasic Skill Trainingの略) と呼ばれた小グループであった。翌年の1948年には第2回のラボラトリー・トレーニングが開催され、その

⁵ Highhouse (2002) は、英国Tavistock研究所のW.R.BionやE.Tristらによるグループで、1940年代前半に「いま、ここ (here & now)」という言葉がスタッフによってすでに用いられていたことを指摘し、この概念が用いられるようになったのはTavistock研究所の影響であったことを示唆している。

⁶ メイン州ベセルは自然豊かな避暑地であり、文化的孤島 (cultural island) として適しているとの理由でLewinが選んだとされている (NTL Institute, 2009)。Highhouse (2002) は、Lewinらが所属するMIT (マサチューセッツ工科大学) があるボストンからベセルが比較的近く、交通コストが安くできるため、スタッフ (trainers) がベセルを選んだと記している。

後NTLによってラボラトリー・トレーニングが継続的に開催されていくことになる。

National Training Laboratory for Group Developmentという名称には、ラボラトリー方式の体験学習と呼ばれるようになった由来である、laboratoryという言葉が用いられていた。Bradford, Gibb & Benne (1964) は、「ラボラトリー」という名称について、「いたずらに選ばれたのではない」(三隅訳, p.3)と言及している。彼らは「トレーニング・ラボラトリー (training laboratory)」という言葉を用いており、この言葉は歴史的にも特に合宿形式のトレーニングにおいて用いられている。「トレーニング・ラボラトリー」とは、具体的には、たとえば1週間の合宿形式のトレーニングならば、その1週間のトレーニングの時間と空間全体を指しており、彼らはこれを「1つの仮住まいの共同体」として捉えた。「共同体」とは、彼ら曰く、すべての参加者の学習ニーズを満たすように作られたものであり、この共同体においてお互いの間に起こる出来事から学び、新しい行動様式を試み、自らの行動やグループについて学習し変容する、とした。まさに学習共同体 (learning community) としての、参加者自身が他者とのリアルでヒューマニスティックな関わりを試み、自らの行動を診断し、その体験から学習するという意味で「実験室 (laboratory)」⁷と命名されたと考えられる。

Benne (1964, 坂口・安藤訳p.117-119) によると、第1回のラボラトリーにおいて、以下のような学習がなされるための手段としてBSTグループが設計されたとしている。

1. 変革推進体 (change agent) として計画的な変革の輪郭をつかみ、変革推進体としての必要なスキルを得ること、グループ発達に関する指標や基準について学習すること、という体系的な概念を内在化すること。
2. (関係性やグループの) 診断技術や行動スキルの実習をすること。
3. 行動の内容が、個人レベル、対人レベル、グループ・レベルからグループ間レベルまで、「人間組織」のすべての領域をカバーすること。
4. ラボラトリーでの学習を現場に適用しようとするメンバーの計画を援助し、さらにメンバーが自分たちやその同僚たちの成長に援助を与えること。
5. メンバーが他者との関係において、またグループ全体の発達と関連させて、自分自身をより客観的に正確に把握できるようになること。
6. 民主主義的価値について理解を深めること。

⁷ 「実験室」という日本語は、実験者が実験対象者を(モルモットと使って)実験する場、という非人間的で利己的な語感があり、否定的なイメージがある。一方、laboratoryには、教育の場での「演習」や「実習」という意味もあり、日本語の「実験室」に比べてlaboratoryはより広い意味を包含している。

7. メンバーが変革推進体としてより機能するために、他の人々に伝えるために必要な態度とスキルを体得すること。

以上のように、初期のラボラトリー・トレーニングから、変革推進体（change agent）を養成するという目的をトレーナーは明確に意識していた。変革の推進の過程として、独断的でトップダウン的な変革の推進ではなく、民主主義的価値をベースとして関係性やグループの成熟を促進する、援助関係による変革の推進が重視されていた⁸。Benneの記述からすると、変革推進体としての以下の過程を想定していたようである。まず、援助者として変革を推進すること、すなわち、他者が自らの問題を診断し、問題解決を計画し、試みていく過程を援助するために、対人関係の問題を明確化し、診断し、働きかける人間関係の基礎的スキルと諸概念を習得する必要があると考えた。また、グループの発達を推進すること、すなわち、グループをより民主的な状態に成熟させるために、グループの状況を正確に把握し、診断し、働きかけるスキルとグループ発達の理解を習得する必要があると考えた。初期には、グループ・レベルの概念の理解や、グループプロセスを正確に把握し診断する能力を学習することも重視されていたようである。また、組織や社会の変革を推進するという、Lewinの社会変革としてのアクションリサーチの思想が根本に流れていたと考えられる。

なお、BSTグループにおけるこれらの目標は過重であったことをトレーナーは数年後に認識するようになった。Tグループのセッションではグループ内で起こるプロセスに関心が向けられるようになり、BSTグループの中で扱われていた変革推進体の概念やスキル、現場に戻った後の組織やコミュニティの構造などは、1949年にはTグループ・セッションの中ではなく、後述する他のセッションで扱われるようになっていった（Benne, 1964, 坂口・安藤訳p.125）。

3. 米国での変遷：NTLとTグループのその後

a. NTLの変遷

初期のNTLはカーネギー財団からの助成を受けながら、試行的なトレーニング・プログラムを実験的に実施していった。その後、全米教育協会（NEA）によって運営される半独立的な機関となったようである⁹。1967年に全米教育協会（NEA）から独立し、NPOのメンバー制の組織として運営されるようになった。正式名称はNTL Institute for Applied Behavioral Science（略してNTL InstituteまたはNTL）となった。1960年代以降、NTLメンバーはラボラトリー・トレーニングの発展のみでなく、そこから派生した組織開発（organization

⁸ Bradford（1964）は、初期のラボラトリー・トレーナーたちが重視していた価値として、①科学に対する価値、②援助（助力）関係の価値、③民主主義に対する価値を挙げている（詳しくは中村, 2007を参照のこと）。

development：略してOD)の確立と発展にも寄与した。1967年には、NTLはNEAから完全に独立した。その後、1970年代にNTLは財政的な危機に見舞われたがそれを乗り越え、それ以降も引き続き公開講座 (public training) として、Tグループを用いたラボラトリー・トレーニング、組織開発のトレーニング、多様性トレーニングなどの体験学習を用いたトレーニング・プログラムを実施している。1981年からはアメリカン大学 (ワシントンD.C.) と共同で大学院修士プログラム (AU/NTL Master of Science in Organization Development) をスタートし、現在も継続されている。

b. Tグループの変遷

Benne (1964) によると、ラボラトリー・トレーニング誕生以降から1960年代前半までのTグループの歴史は、1949年から1955年までと、1956年から1960年代前半までに分けられると示唆している。前者はTグループと他のトレーニング技術を創造し実験的試みがなされた時期、後者はTグループをラボラトリー・トレーニングの中に再統合しようとした時期、と彼は意味づけた。

Benneによると、1949年のトレーニングには、従来の社会心理学者だけではなく、臨床心理学者や精神医学の専門家 (ロジャーズ派やフロイト派) もスタッフとして招かれた。その結果、当初の目的であった変革推進体の養成よりも、臨床的な指向が強まり、グループ内の対人的なプロセスにトレーナーの関心が向いたとされている。その後、1950年のトレーニングでは、午前中にTグループが実施され、午後にはAグループ (action group) という名称で変革の問題や方法論を学ぶセッションが組み込まれた。しかも、TグループとAグループは異なるトレーナーが担当していた。1951年以降にはスキル・グループ (skill group) という名前で実習に取り組むセッションがTグループとは別のトレーナーによって試みられた。このように1950年代の前半は、Tグループ以外のセッションが試行錯誤的に行われ、結果的にTグループと他のセッションが分化していた時期であった。

1956年以降は、ラボラトリー・トレーニングの中の、Tグループと他の構成要素が再統合された時期であった。Tグループをラボラトリーの中心と捉えよ

⁹ Bradford他 (1964, 三隅訳p.4) は、NTLは「全米教育協会 (NEA) の1単位である」と明記している。そのため、日本でもNTLが創設当初からNEAの一組織であったと紹介されることもあるが、実際には1947年の創設時、NTLは独立したグループであり、NEAはトレーニング実施の共催者であった。本稿の「NTLはNEAによって運営される半独立的な機関 (quasi-independent organization operating under the aegis of NEA) となった」という表現は、NTLのwebページで紹介されているものである (NTL Institute, 2009)。ちなみにNEAは米国の教員が自らの職能を高めるために組織された協会 (組合) であり、創設以降のある時期から、NTLはNEAからの資金援助を受けながら、教育研修を実践し研究するNEAの部門 (部会) のような役割として位置づけられていたと思われる。ちなみにHighhouse (2002) は、NEAがNTL代表のBradfordと他の1~2名のNTLスタッフの給与を支払っていたと指摘している。

うとする動きであり、スキル実習はTグループの学習を最適なものにするために用いられた (Benne, 1964, 坂口・安藤訳, p.145)。また、1950年代後半、アメリカ赤十字奉仕団、アメリカ聖公会、エッソ石油会社などに対して、NTLはラボラトリー・トレーニングを実施する支援をした。ちなみに、アメリカ聖公会での組織的な実施は1956年から始まったが、それを推進したのが1953年にNTLのTグループをベセルで受けた聖公会のDavid Hunterであった。彼はその後、日本へのTグループ導入に大きな貢献をしていくことになる。

1950年中盤からは、大学に所属するNTLメンバーが中心となり、大学のセンターが主催して、全米各地で地域ラボラトリーが実施された。1960年代には、大学教育や産業界においてラボラトリー・トレーニングが数多く実施されるようになり、また、1965年からNTLが発行を開始した研究雑誌Journal of Applied Behavioral Scienceには、1960年代後半にTグループの研究論文が数多く掲載された。

そのような中、ラボラトリー・トレーニングのバリエーションも生まれてきた。Benneはバリエーションとして、西海岸カリフォルニア州UCLAで開発されたWTL (Western Training Laboratory) でも用いられた感受性訓練 (Sensitivity Training) と、テキサス州の西南部人間関係トレーニング・ラボラトリー (Southwestern Training Laboratory) のBlakeとShepardによって開発された道具使用のTグループ (instrumented T Group) を挙げている。前者の感受性訓練は、UCLAのWeschler、Massarik、そしてTannenbaumによって開発されたものであり、正常者に対する治療として、グループプロセスの学習を強調せず、個人の感受性やパーソナリティを発達させることに主眼を置いたトレーニングであった。すなわち、この時期に、グループ・レベルにも重きを置く東海岸、個人レベルを重視する西海岸、という構図となった (Dimock, 1994)。UCLA経営学部を中心として発展した感受性訓練は、STという略称で、1960年代前半にMassarikによって日本の産業界に導入されることになる。

c. Tグループに対する批判

Highhouse (2002) は、1966年までに2万人以上の人々がラボラトリーのワークショップに参加したことを示唆しているほど、1950年代から1960年代にかけて米国におけるTグループは隆盛を極めた。Tグループの効果を実証する研究も行われ、その一例としてBunker (1965) は、NTLのトレーニングに参加した人々は、統制群と比較して、開放性、対人関係のスキル、プロセスに対する理解について持続的に高まっていたことを明らかにした。

一方で1960年代に入り、Tグループはいくつかの批判を受けた。ベセルで開催されたTグループは、職種や会社が異なる見知らぬ人々が同じグループとなって"文化的孤島"で学ぶ、ストレンジャー型Tグループであった。Highhouseは、Odiomeが1963年にC.Argyris (NTLのTグループ・トレーナーで後に組織学習論

で著名になる学者) と行ったディベートでのエピソードや、Odiomeの論文からの引用を紹介している。Odiomeは、Tグループでは専制的なマネジメントはよくないと仮定されているが、それはさまざまなリーダーがいる現実の世界とその仮定が一貫しないと批判した。異なる文化や価値観が残る現実の組織の中で、文化的孤島であるTグループでの学習を、そのまま活かすことの困難さを指摘したのである。亀田(1987)もこれを「移植のディレンマ」の問題とし、旧来からの組織制度・風土・権限などが制約となって、参加者がTグループで習得した新しい行動パターンを組織の中で実践していくことが困難となること、1960年代の終盤に産業界で理解されるようになったと指摘している。加えて、Katz & Kahn(1966)は、個人を変えることによって組織が変わるという仮説が誤っていると指摘し、個人に働きかけるアプローチには限界があり、組織構造の相互依存関係や役割関係を考慮する必要性を示唆した。そして1960年代後半から、同じ組織に所属する参加者でグループを構成する、ファミリー型Tグループが実施されるようになる。

米国で実施されたファミリー型Tグループについて、Highhouseは失敗例と成功例を紹介している。彼によると、失敗例の要因として、ファミリー型Tグループではメンバーが現場に戻った後も顔を合わせることによるリスク、日常の関係性が持ち込まれることによる抵抗やストレス、訓練がなされていないトレーナーによる実施、などを挙げている。一方で成功例として、外部コンサルタントとしてODの専門家が関わり、リーダーシップ・プログラムとしてTグループを実施したTRWシステムズを挙げている。Tグループのメンバーは異なる層の人々で、直属の上司とは同じグループにならないように構成された。正直に、内臓レベル(from the gut)でわかちあうTグループの実施によって、組織の問題解決に対しても直接的で正直になっていく影響があったとされている。

d. 実習集の出版と構成的な体験の独立

合宿制のラボラトリー・トレーニングでは、非構成的な体験であるTグループのセッションと、スキルなどの習得を目的とした実習を用いた構成的な体験のセッション、そして理論セッションが組み合わされて実施されていた。1960年代終盤になると、NTLで用いられてきた構成的な実習が掲載された実習ハンドブックがPfeiffer & Jones(1969)によって初めて出版された。実習集の販売は利益になることもあって、それ以降継続的に、Pfeiffer社やUniversity Associates社を中心に多くの実習集が発行されている。実習集の発行は、トレーニングに割ける時間に合わせたプログラムを選んで実施できる便利さ、トレーニング技術を持たない人でも実習集を参照するだけで実施できる手軽さが追い風となり(Dimock, 1994)、1970年代以降、企業内で実施される短時間のファミリー・トレーニングなどで多く用いられるようになっていった。

e. トレーニングからODへ

OD（組織開発；Organization Developmentの略）は、Tグループでトレーナー経験を積んでいたNTLメンバーが、Tグループ経験で培ったグループ援助の態度とスキル（たとえば、プロセスへの感受性、グループ状況の診断と介入など）を応用して、企業のon the jobの状況で役員同士や職場のチーム・ビルディングを行ったことが始まりとされている。個の変化によって組織を変革しようとする、トレーニングを主体としたアプローチには限界があると考え、チームや組織の変革をめざして、チーム・レベルや組織レベルのシステムにも働きかけていくODのアプローチを試みた。NTLメンバーは、アクションリサーチのモデルをベースとして、ODのパイオニアとして1960年代にODの理論や手法の基礎固めに貢献した¹⁰、まさにODのパイオニアであった。1967年からはNTLはODを学ぶトレーニングを実施してその普及に努め、それは現在も継続されている。NTLを中心としたODの発展とその普及によって、1970年代には、ラボラトリー・トレーニングによる変革から、ODによるアプローチへ移行していった。また、1968年にはOD実践家によってOD Networkが設立され、専門家のネットワーク作りと専門性の向上のために機能していった。

ODはその後も、ストラテジック変革、チーム機能強化、TQM（Total Quality Management）などの多様な手法を取り入れて発展し拡大することになる（中村，2007）。1990年代に入るとAI（Appreciative Inquiry; Cooperrider, 2005）によるポジティブ・アプローチ、組織や地域の全体システムを扱うミーティングであるFuture Search（Weisbord & Janoff, 1995）などのような、新たなパラダイムによるアプローチも発展している。ODに特化した専門家の協会であるOD Networkは現在、米国とカナダに46の地域支部を抱える大きな協会となり、積極的な活動が継続されている。加えて米国には、トレーニングや人材開発（HRD）も含めた領域をカバーする協会として、約7万人名の会員を擁するASTD（American Society of Training and Development）が存在しており、年次大会にはHRDやODの関係者が世界中から集っている（2008年の大会は約1万人が参加した）。

ここまでは米国でのラボラトリー方式の体験学習誕生以降の歴史を概観してきた。ラボラトリー・トレーニングの誕生から隆盛へ、その後、構成的な体験の実習が独立して用いられるようになり、組織の変革はODに移行していく、という大きな流れがあった。ここからはラボラトリー方式の体験学習の日本へ

¹⁰ 1960年代まではNTLメンバーであり著名な組織心理学者だった人々は、夏になると避暑を兼ねてベセルに集まり数週間を過ごしたという。毎日一定の時間帯に最新の理論を発表する場があり、誰かが新しい理論や知見を発表し、それについて議論することを通して、ともに学び合っていたそうである。このような風土や学習コミュニティの存在もODの理論や手法の発展に大きな影響を及ぼしたと考えられる。

の導入と、その後の変遷について検討していく。

4. 日本への導入

津村（1996）は、1950年代後半に日本にTグループが導入されたのは、グループ・ダイナミックス研究の流れをくむ九州大学、水原他による名古屋大学、そして基督教の流れによる研修会であったと指摘している。本稿では、九州大学での導入および基督教教育の流れによる導入について以下に記述していく。

a. 九州大学での導入

1949年には文部省の主催により、第3回教育長等講習会（IFEL）が東北、東京、京都、九州の4か所で開かれることになっていた。各会場には米国から講師団が派遣され、この中の1名がグループ・ダイナミックスの専門家であるW.L.Leedzであった（平塚, 1951）。彼は九州大学を訪れ、IFELで行われたグループ・ダイナミックス研究としての実験グループを指導した。大藪（1951）の記録によると、参加者27名（初等教育6名、中等教育6名、教育長9名、大学教授5名：三隅二不二を含む）は3つのグループに分けられ、1つのグループが討論をするプロセスを2つのグループが観察するというセッションなどが行われた。セッションを開始する前にLeedzは参加者に対して、自他の成長を忘れないこと、個性を尊重しお互いに協力すること、を指導したという。そして、話し合うテーマをメンバーで決めるというグループ討論が行われた後、観察グループから観察報告がなされた。この実験グループはTグループとはいえないが、民主的な風土が重視され、話し合うテーマがあらかじめ決められていないという点はTグループと共通していた。3ヶ月にわたった講習会の閉会式前日には日本グループ・ダイナミックス学会が結成された。

後の日本のグループ・ダイナミックス研究を牽引していくことになる三隅は、文部省の派遣によって1957年にNTLのラボラトリー・トレーニングに参加するために渡米した。1958年には関計夫もNTLのトレーニングに参加している。そして、1958年8月には文部省と集団力学研究会の共催で、九州大学において10日間のTグループが開催された。関（1962）によると、このTグループはNTL方式とはかなり違ったものであったという。1961年に三隅は再度渡米し、NTLのトレーニングに参加した。また1961年11月には、集団力学研修会の一環として13日間のTグループが九州大学教育学部で開催された（その詳しい記録は関, 1962を参照のこと）。その後1960年代後半まで、九州大学では三隅や関が中心となってTグループが実施されていたようである。

九州大学でのTグループはその後実施されなくなったが、三隅はLewinの発想を受け継ぎ、組織開発やリーダーシップに関するアクションリサーチを実践していった。また、彼が1967年に設立した集団力学研究所では、構成的な体験

を取り入れたリーダーシップ・トレーニングや対人関係トレーニングのプログラムが開発され、現在も実践されている。

b. キリスト教教育の流れ

NTLで実施されていたトレーニングに米国聖公会が関心を示し、聖職者のトレーニングとして導入していったのは前述した通りである。第14回基督教教育世界大会が1958年に日本で開催されることになり、その一行事として、米国聖公会教育局の支援により、1958年7月21日から11泊12日の日程で、Tグループを用いた本格的なラボラトリー・トレーニングが開催された（中堀，1984）。中堀によれば、このトレーニングの名称は第1回教会集団生活指導者研修会（Laboratory on the Church and Group Life）であり、山梨県清里の清泉寮で行われた。トレーナーは米国聖公会とカナダの合同教会から派遣された10名で、David Hunterも含まれていた。参加者は日本のプロテスタント教会の教職者、教師、宣教師で英語が話せる35名であり、トレーニングは英語で実施された。午前中にTグループ・セッションが行われ、午後や夜にはセオリー・セッションや実習を中心としたP（プラクティス）グループが行われた。この時のプログラムは米国聖公会教育局が実施していたLaboratory on Church and Group Lifeのプログラムとほぼ同様であったと中堀は推測している。米国聖公会は1948年よりNTLのトレーニングに数名の参加者を毎年送り、1950年代にはNTLと共同で組織内のラボラトリー・トレーニングを実施していた（Bradford, 1974）ことから、日本で行われた第1回のラボラトリー・トレーニングはNTLの直系であった。

中堀によると、その後、第2回教会集団生活指導者研修会が1960年に米国聖公会から4名のスタッフを招いて、第1回研修会の参加者で研究会を続けていた日本人がスタッフとなり実施された。これらの研修会の成功を土台として、この種の運動を日本で推進する組織として、1962年4月に立教大学キリスト教教育研究所（JICE: Japan Institute of Christian Education）が設立された。1962年9月に御殿場東山荘にて行われた第3回研修会は、初めて日本人スタッフだけによって実施された。その後JICEによって、1963年からは「教会生活研修会」という名称で、1968年からは「JICEラボラトリー・トレーニング」という名称で、トレーニングが毎年実施されている。当初12日間で実施されていたラボラトリーは、1967年からは7日間で実施されるようになった。また、1969年には沖縄で、1970年には北海道で初めてのラボラトリー・トレーニングが開催された。加えて、1969年にはJICE・ODラボラトリーが開催された。このように1960年代終盤から1970年代前半にかけて、JICEの活動は非常に活発で、日本におけるラボラトリー・トレーニングの中心として機能していた。

5. 日本におけるTグループ隆盛期とその後

1960年代からのJICEのラボラトリー・トレーニングが活発になるのに並行して、米国でのTグループの隆盛を聞きつけた産業界が、企業研修にTグループを導入した。産業界に導入されたトレーニングはST（感受性訓練：Sensitivity Training）と呼ばれ、1960年代後半から1970年代前半にかけてSTブームが起こった。

ラボラトリー・トレーニングの研究と実践の中核となっていたJICEのスタッフは、その後いくつかの組織に分かれていき、そのノウハウが他の組織に伝承されていくこととなる。以下では、1960年代後半から1970年代に起こった出来事を概観していく。

a. 1960年代中盤から産業界

1963年、産業能率短期大学は、UCLAのMassarikを日本に招聘し、第1回ST講座を御殿場にて開催した。STとは、前述したようにUCLAを中心として発展した、個人の感受性を高めることを目的とした、Tグループを用いたラボラトリー・トレーニングのバリエーションである。このSTは、米国で成果を上げている最新のトレーニング方法であるという触れ込みと、新たなトレーニング方法を模索していた当時の日本企業のニーズとが合致し、1960年代後半に日本の産業界で急速に広まった。STは産業能率短期大学や、ビジネスコンサルタント、日本心理技術センターなどが実施するとともに、STブームに乗って新たに設立された研修会社もST実施に参入していった。特に新興の研修会社では、トレーナーとしての教育を受けていない人材がトレーナーとしてSTを実施することもあった。企業のニーズに対して、トレーナーの養成や倫理教育が後手に回り、その後STは社会問題に発展していく。STのその後の動向は8-a.にて後述する。

b. JICEから南山短期大学人間関係科へ

南山学園の教育理念である「人間の尊厳のために」を具現化する新学科設立を模索していた南山短期大学のスタッフは、ラボラトリー方式の体験学習を中心とする人間関係科を設立することをめざして、1971年に当時のJICE所長柳原光他に相談をもちかけた（星野，1985；家田・山田・蛭田，1998）。その後、ラボラトリー方式の体験学習を中心とした教育カリキュラムが計画され、その前例のないカリキュラムが文部省の審査を通ることは難しいと言われながらも、関係者の努力によって文部省から認可を得て、1973年4月に南山短期大学人間関係科としてスタートを切った。初代学科長にはJICE所員のリチャード・メリットが就任した。柳原は非常勤講師として人間関係概論を担当した。また、JICE所員の中堀仁四郎は1982年より人間関係科の専任教員となった。南山短期大学

人間関係科では、ほとんどの専門科目でラボラトリー方式の体験学習が用いられ、合宿授業として行われたTグループは必修授業として位置づけられた。第3期生まではJICEスタッフを中心とした学外トレーナーがグループを担当し、第4期生以降は原則として学外トレーナーと人間関係科の専任教員とがペアになり、JICEスタッフから人間関係科が学ぶ形で実施された（星野・山口, 1984）。その後、人間関係科の専任教員はTグループのトレーナーとしての力を着実に付けていった。1980年代以降は、学外トレーナーとしてJICEスタッフ以外にも、後述するSMILEのスタッフや、人間関係研究センターでTグループを学んだ人々が招かれ、人間関係科の専任教員とペアを組んでTグループを担当した。

人間関係科開設から3年後の1977年9月には南山短期大学人間関係研究センターが設立された。その設立の目的は、人間や人間関係に関する学際的・行動科学的な研究と教育を推進すること、および、地域社会における開かれた大学としての機能を果たすために、ラボラトリー方式の体験学習の研究会や研修会を開催すること、などであった。同年より、構成的な体験を中心とした「人間関係講座」（8回の通い講座）が毎年開催されるとともに、他機関の研究者またはセンター研究員による研究会が継続的に実施された。1984年からはラボラトリー方式の体験学習に関する研究成果の刊行を目的に、研究紀要「人間関係」を毎年発行してきた。1987年からは同センター主催のTグループ（5泊6日）を毎年開催し、加えて、1992年からはTグループのトレーナー・トレーニングも継続的に開催している。

c. JICEからSMILEへ

1980年代に入り、JICEの組織も諸事情により少しずつ変更されてきた。それに伴いTグループ活動の継続を懸念し、関西に活動の拠点をおくTグループのトレーナー、ウィリアム・エルダー、長尾文雄、西田真哉、川喜田好恵、他が中心となって、聖マーガレット生涯学習研究所（St. Margaret Institute of Life Education）を1982年4月に設立した。SMILEは、設立の理念を「人間関係訓練、カウンセリング、教会教育、組織開発、リーダーシップ訓練、環境教育、生涯教育の領域において、研究、実践を行い、社会教育に貢献すること」としている。設立年には、柳原光を招いて「日本におけるラボラトリー方式による教育」の開所記念講演会と「子育て講演会」「聖書研究ワークショップ」を行い、翌年から、「ヒューマン・リレーションズ・ラブ（Tグループ）」「ファシリテーター・トレーニング」「TA（交流分析）」「アサーション・トレーニング」などを加えていった。その後90年代からは、環境教育の分野にも力を注ぎ、環境教育プログラムの開発や、セミナー、ワークショップの受託なども、Tグループの実施やトレーナー育成とともに中心事業となっており、現在に続いている。

d. JICEからHIL研究会へ

1980年代に元JICE所員で当時南山短期大学人間関係科の専任教員であった中堀仁四郎によって、「北海道いのちの電話」の相談員訓練としてTグループ・トレーニングが数回行われた。そのトレーニングをもとにして、一般参加者が参加できるように1990年に第1回北海道H.I.L. (Human Interaction Laboratory) が開催された。その後、北海道では毎年夏に開催され、2008年には19回目のトレーニングが実施されている。また、2001年から山梨(清里)において、2002年からは沖縄(与那原)において、HIL研究会(代表:中堀仁四郎)が主催者となって継続的にTグループが開催されている。加えて、HIL研究会としては2003年から、オブザーバー経験者やトレーナー経験者が自らの体験を吟味し、自己研鑽に取り組む場としての「研究会」を毎年開催している。

d. IPRトレーニング

IPRトレーニングとはInter-Personal-Relationshipの頭文字をとって命名されたトレーニングで(早坂, 1979)、1970年に早坂泰次郎(当時立教大学教授)が都留春夫、坂口順治他とともに「本物のSTをやる」べく実施したのが始まりである。北林(2008)によると、1962年JICEが主催するラボラトリー・トレーニングにコンサルタント(オブザーバー)として参加した早坂は、Tグループの計り知れない可能性を予感しつつも、当時のスタッフの行動などに疑問と不満を持ち、自らST(IPRの名称は2回目以降使用)を実施したとされている。現在は早坂の思想を受け継いだ「日本IPR研究会」(代表:高橋照子)が年数回の公開トレーニング(Tグループ)や社会人ゼミ(研究会)を実施している。

e. トレーナーの相互研鑽の場としてのJLTA

1962年にJICEが設立されて10余年後の1976年に、JICE所長の柳原がそれまでJICEに関わってきた人々に呼びかけ、JICEフェローズが設立された。JICEフェローズは、年1回研究会を開催し、実習作りや新しい学習方法の紹介をするなど、自己研鑽の場となっていた。1980年代に入るとJICEの組織変更により、JICEフェローズの存在も見直されることになった。1985年3月には、JICEフェローズの志を受け継ぐものとして中堀仁四郎、齋藤道雄、長尾文雄らが中心となり、ラボラトリー・トレーナーの会(Laboratory-Trainers Association)が設立され、浜名湖において設立総会が行なわれた。その後の1996年には日本ラボラトリー・トレーナーの会(Japan Laboratory-Trainers Association; 略してJLTA)と名称変更された。JLTAは、その目的を会員相互の研鑽と情報交換、親睦としており、会員は、ラボラトリー方式の体験学習に関心があり、トレーナーとしての自己成長を望み、研鑽を積む意志がある者としている。活動は、毎年一度の研究会・総会の開催を中心に、Tグループの歴史の編纂や小冊子の発行など行い、Tグループの継承を担っている。現在、会員数は約90名を数え、日本

におけるトレーナーの相互研鑽や相互協力の場としての役割を果たしている。

f. 自己啓発セミナーの流行

1990年代には、実習を用いた自己啓発セミナーが流行し、社会問題となった。自己啓発セミナー（Large Group Awareness Trainings）の歴史の概略は以下のようであった（福本, 1999; 小久保, 2009）。米国でのTグループやRogersのベシック・エンカウンター・グループ、そしてゲシュタルト療法や交流分析などの影響のもと、1962年にエサレン研究所が開設され、その後、米国西海岸でヒューマン・ポテンシャル・ムーブメントが起こった。これらの流れの中で用いられた実習や心理療法的技法をヒントに、1960年代後半に米国にてセミナーとして始まり、1970年代の米国でLifespringやestが設立された。Lifespringの設立者の一人が日本に渡り、ライフダイナミックスというセミナーを1970年中盤にスタートした。そこからさまざまなセミナー主催団体が派生し、1990年代に入ると非常に多くのセミナーが実施された。その後、高額な受講料やトレーナーの操作的関わり（マインド・コントロール）、参加者に知人を勧誘させることが問題になり、下火になっていった。しかし、現在でもいくつかの会社が活動を継続している。

g. ファシリテーターの相互研鑽の場：日本体験学習研究会全国大会

自己啓発セミナーは、実習を用いたセミナーが社会問題化した極端な例であるが、それは氷山の一角であり、日本の中ではいろいろな領域においてさまざまな形態で、構成的な実習を用いた研修が行われている。そのファシリテーションのありようや教育観、アプローチの方法もさまざまであろう。そこで、体験学習のファシリテーションについて、そのアプローチの異同も含めてフィードバックを行うことを通して相互研鑽を行うとともに、全国規模のネットワーク作りをめざして、星野欣生と津村俊充が中心となり、1999年に第1回日本体験学習研究会全国大会が南山短期大学で開催された。翌年からは会場が南山大学となり、全国から150名以上の参加者が集う大会が毎年開催されている。また、2007年には日本体験学習研究会関東大会が立教大学において開催された。

6. 大学教育での変遷

本稿ではこれまで、米国におけるラボラトリー方式の体験学習の歴史と、日本における導入後50年の歴史を検討してきた。以下では、歴史的に若干後戻りすることになるが、いくつかの領域における変遷について検討していくこととする。まずは大学教育における変遷を見ていく。

a. 南山短期大学人間関係科から南山大学へ

1973年に開設された南山短期大学人間関係科では、学生に対して必修授業と

してTグループを実施し、同科が南山大学に移行する2000年まで、毎年100名以上に対してTグループを用いたラボラトリー・トレーニングを28年にわたり実践してきた。南山短期大学では、同科卒業生約2800名と人間関係研究センター主催のTグループ受講生約250名の合計3000名以上を対象にTグループを実施したことになり、これは日本の一組織が実施した最大規模であると考えられる。

また、南山短期大学人間関係科では、学内授業でも構成的な体験としての実習型のラボラトリー方式の体験学習が用いられた。それらの授業では、毎回の授業後に教員が集まってスタッフ・ミーティングを行い、授業をふりかえり、次回の授業を創るというチーム・ティーチングで行われていた。そのため、さまざまな実習が開発されるとともに、教員のファシリテーション観やスキルがチーム・ティーチングによって相互に高められていった。

2000年4月、南山短期大学人間関係科は南山大学文学部教育学科とともに、南山大学人文学部心理人間学科に発展することになり、多くの教員も同科に移行した。同時に人間関係研究センターも南山大学に移行した。心理人間学科では、Tグループは選択科目となったが存続して実施されており、加えてラボラトリー方式の体験学習を用いた実習型の授業も引き続き実践されている。2004年からは大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻（修士課程）が開設され、社会人大学院生が体験学習のファシリテーションについて学ぶとともに研究を行っている。南山大学人間関係研究センターもラボラトリー方式の体験学習を核とした社会人講座の実施と研究の推進を行うとともに、研究紀要「人間関係研究」を毎年発行している。加えて、2006年からはNTL Instituteとのパートナーシップを結び、交流を行っている。

b. さまざまな大学・短期大学での教育実践

南山短期大学および南山大学以外でも、大学教育においてラボラトリー方式の体験学習が導入された機関がある。名古屋聖霊短期大学生活学科人間関係コースは1991年4月に開設され、人間性教育を専門とする河津雄介や、南山短期大学人間関係科の卒業生である大塚弥生・中尾陽子（現：南山大学所属）によって、ラボラトリー方式の体験学習を用いたさまざまな授業が2005年3月まで展開された。

また、大阪女学院大学・短期大学は、SMILEの研究員であるウィリアム・エルダーがかつて学長を務め、SMILEの長尾文雄が非常勤講師をしていた影響で、ラボラトリー方式の体験学習が導入されている。なかでも同短期大学開設以来、ビックシスター（新入生をサポートするピアカウンセラー）の養成を目的とする「リーダーシップ・トレーニング」は、ラボラトリー方式の体験学習が中心の合宿形式で行われていた。1994年からは、Tグループ・トレーナー経験者をスタッフとして招き、小グループ・セッションを中心とした3泊4日の合宿形式に変更され、現在に至るまでその形式で継続されている。そこでは、Tグルー

プと同様に「今ここ」で起こっていることを学習の素材にして、自分自身への気づき、他者への気づき、グループへの気づきを深めていく学習が実践されている。

一つの大学が実施主体とならない形態で、大学生を対象としたTグループを用いたラボラトリー・トレーニングを開催する試みもなされている。2000年9月に、長尾文雄、川島恵美、山本智也によって、対人援助職をめざす学生とボランティア活動に携わる学生を対象に、ヒューマン・コミュニケーション・ラボラトリー（HCL）が開催された。これは、兵庫県西宮市に拠点を置く、非営利活動法人ブレンヒューマニティー（1999年法人認可）の学生ボランティアのスキルアップを目的として、Tグループの学習構造に準拠し、3泊4日の合宿形式で毎年9月に六甲山YMCAを会場にして実施されている。初回は、ブレンヒューマニティーで活動する学生が大半を占めたが、その後、同団体の学生が所属する大学を中心に関西圏の大学に広がり、山梨県立看護大学、南山大学など、口コミで関西圏以外の大学からも参加するようになり、大学院生や30歳前後の社会人学生も参加している。すでにその参加者の中からは、南山大学やSMILEのTグループやトレーナー・トレーニングに参加し、オブザーバーやトレーナー体験を重ねて、HCLのスタッフチームに加わる者も育っている。2007年からは、主催団体を、前述の3名を中心に設立したHCL研究会とし、ブレンヒューマニティー、SMILEを共催として活動を継続している。

7. 学校教育での変遷

小中学校などの学校教育では、構成的グループ・エンカウンター（SGE）や社会的スキル・トレーニング（SST）が1990年代から導入されてきた。一方、成人教育の手法として発展してきたラボラトリー方式の体験学習は、1つの教育プログラムが90分～3時間は必要であり、そのままの形態では小中学校の教育に導入することが難しかった。以下ではラボラトリー方式の体験学習が小中学校の教育に導入された2つの流れを紹介する。

a. グループワーク・トレーニング（GWT）の流れ

JICEのラボラトリー・トレーニングを受けた坂野公信が中心となって、レクリエーションの分野でGWT（グループワーク・トレーニング）という名称を用いて構成的な体験の実習を体系化し、「グループワーク・トレーニング」（GWT研究会、1976）を出版した。内容的にはレクリエーションリーダー養成プログラム（技法）としての色彩が強いものであった。その後、GWTはレクリエーションの分野だけでなく企業教育、看護教育、社会教育分野でも活用されるようになった。1989年には坂野の指導のもと、小中学校の教員を中心とした横浜市学校GWT研究会が「学校グループワーク・トレーニング」を出版し、学校教育に広く活用されるようになった。その後、同研究会は1994年に続編を

出版した（横浜市学校GWT研究会，1994）。また、1996年には日本学校グループワーク・トレーニング研究会に名称変更し、普及活動を続けるとともに、2003年に3つめの実習集（日本学校GWT研究会，2003）を出版した。

b. 文部科学省のプロジェクト

小中学生の対人関係力の低下が指摘されている昨今の状況において、小中学校の教員にとって、児童生徒の対人関係力を高めることは重要な課題である。そのような時代背景に対応すべく、ラボラトリー方式の体験学習を小中学校の教育現場に導入する試みは、文部科学省によって採択された2つのプロジェクトで実施された。2005～2006年度の南山大学教員養成GP（正式名：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」）として実施された、「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」と、2007～2008年度の南山大学教育推進GP（正式名：平成19・20年度文部科学省「専門職大学院等教育推進プログラム」）として実施された、「教え学びあう 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。

先に行われた教員養成GPでは、愛知県を中心とした小中学校12校の教員に対して、ラボラトリー方式の体験学習のワークショップを実施し、そこで学んだ教員が学校現場で実習を用いた授業を行うプロジェクトが実施された（津村他，2008）。また、教育推進GPで実施された全国プロジェクトでは、国立青少年教育振興機構の施設である全国の国立青少年自然の家や国立青少年交流の家のスタッフ（企画専門職）に対してラボラトリー方式の体験学習（構成的な体験の実習）のファシリテーター・トレーニングが実施された。そこでの学びを活かして、各施設のスタッフが教員対象の研修会（2泊3日～3泊4日）を2008年夏に実施した。全国11施設で実施された研修会の参加者数は300名以上であり、大規模なプロジェクトとなった。

8. 産業界での変遷

a. STとその後

産業界に1960年代半ばに導入されたST（感受性訓練）は、5-a.で前述したように急速に広がった。非構成的な体験であるTグループの場は、非構成的であるがゆえにさまざまな状況が起こりうるため、トレーナーとしてのあり方や、繊細な感受性と高度なスキルが求められる。しかし、当時の爆発的な需要に応えるために、新米トレーナーはSTの参加者体験をした直後に教育を全く受けずにトレーナーとしてグループを担当することも多々あったという（福本，1993）。このような、トレーナーとしての教育やトレーニングの倫理観が欠如した結果、一部でしごきにも似たようなトレーニングが実施されてしまった。たとえば、トレーナーが参加者に心理的なプレッシャーを与えたり、感情を揺

さぶるなどの操作的な関わり方がなされていたという。また、一部の行き過ぎたトレーナーは暴力までも容認し、研修中に自殺者が出るという悲惨な出来事が起きてしまった。加えて1978年には、参加者に対して暴力をふるっていたトレーナーが逮捕されるという事件も起きた。STがこのように、本来のTグループやラボラトリー・トレーニングとは全く意を異にする研修に変容してしまったことによって、1970年代の終わりにはSTブームが終焉を迎えることになる。

b. ファミリー型Tグループの実施とその後の実習の普及

産業界における教育研修で用いられるラボラトリー方式の体験学習は、見知らぬ同士が同じグループになるストレンジャー型から、同じ会社の同じ部署のメンバーを対象に実施するファミリー・トレーニングに移行していった（幸田, 1972）。組織内でTグループが実践された例や効果の実証研究としては、組織開発（OD）として位置づけられた実践（小林, 1971; 1975; 1976）や、同一組織内の第一線監督者が変革推進体となることを目的に行われた実践（西川, 1971）などがある。西川の取り組みは、週1回（1回4時間、そのうちTグループは2時間）を10回に分散させて実施するというものであった。

ところで、Tグループのトレーナーには高度なスキルと経験が必要なため、専門のトレーナーでないと実施は難しい。外部の専門家に委託をするには経費がかかることや、ラボラトリー方式の構成的な体験の実習を掲載したCreative O.D.（柳原, 1976など）の実習集が発売されることによる、実習のノウハウの普及によって、Tグループを伴わずに実習だけが用いられるトレーニングが行われるようになった。たとえば多田（1977）は、東京電気において、構成的な体験のセッションを組み合わせた3～4日間のファミリー・トレーニングが全社展開された事例を報告している。他にも多くの企業で、構成的な体験の実習を用いて、社内で短期間（半日や1日、長くても数日間）のプログラムとして実施されるファミリー・トレーニングが主流となっていった。この動向は、構成的な体験の実習が独立して“単品”として用いられるようになったことを意味する。すなわち、1970年代前半までは、非構成的な体験としてのTグループと、構成的な体験としての実習が組み合わせられ、統合される形で合宿制のラボラトリー・トレーニングの中で実施されてきた。ところが1970年代後半以降は、合宿制のラボラトリー・トレーニングから構成的な体験である実習が抜けだして、独立して用いられるようになったのである。カード型の問題解決実習などの代表的な実習は、企業の人事部の研修担当者や研修会社のトレーナーに教材として受け継がれるようになり、やがてそれらの実習がラボラトリー方式の体験学習の歴史の上に開発され、発展してきたものであることも知られなくなっていった。¹¹

c. STからODへ

3-e.にて前述したように、米国において1970年以降、ラボラトリー・トレーニングから組織開発（OD）にシフトしていったが、日本においてもSTブームの次にODブームと呼ばれる時代が1970年代に到来した。ラボラトリー・トレーニングやファミリー・トレーニングもODの重要な一形態であるが（幸田, 1972; 小林, 1971）、トレーニング以外の取り組みもODとして実施された。たとえば、組織診断とフィードバック、チーム・ビルディング、マネジリアル・グリッド（Blake & Mouton, 1969）、対決会議、小集団活動、などであった（幸田, 1972; 梅澤, 1977）。小集団活動は1980年代も活発に行われたが、ODの名のもとで行われる諸活動は徐々に下火になり、1990年代のバブル経済崩壊以降は「OD」や「組織開発」という言葉は用いられることが少なくなった。代わって、制度や構造の変革をも含む「組織変革」という言葉が用いられるようになり、そのアプローチも経営危機を脱するための短期的・大規模な改革が中心になっていった（亀田, 1987）。組織文化や人間関係といったソフトな側面に投資する組織開発のアプローチは1990年代のバブル経済崩壊以降下火となり、制度や組織構造といったハードな側面に対して経済効率を高めるためのアプローチが増えていくことになる。その一方で1990年後半以降、組織のソフトな側面に対して働きかける方法として、コーチングやファシリテーションなどが単独の手法として日本に紹介されていく¹²。

9. 歴史からの教訓

ラボラトリー方式の体験学習の歴史をこれまで概観してきた。この波乱万丈な歴史から得られる教訓を以下に考察する。

a. 反面教師としてのST

STブームの時代のトレーナーの問題点は、その教育観や価値観、そして倫理観であろう。ラボラトリー方式の体験学習は「学習者中心の教育」といわれている（山口・楠本, 2003）。本来は学習者が自ら学習目標をもち、それを試み、その体験をもとにして自ら発見し洞察する過程が重要とされている。変化は学習者自身の意志で起こるものであり、トレーナーが学習者を“変える”のでは決してなく、学習者が“変わる”のをトレーナーが援助するのである。

¹¹ 企業内研修としては、実習を用いたファミリー・トレーニングは1980年代まで実施されていたようであり、現在も制度などが残っている企業がある。また、小規模の研修会社において、当時から現在まで、社内で実習教材がノウハウとして引き継がれ、現在も実習として使用されているところは多いが、それらの実習の出典や、それらがラボラトリー方式の体験学習と呼ばれていることはあまり知られていない。

¹² コーチングやファシリテーションの諸手法も、米国ではODの歴史の上に発展したものであるが、日本に導入される際にはベースとなるODの考え方や価値観が骨抜きになり、体系的に紹介されないのが残念である（中村, 2007）。

STブーム時代のいきすぎたトレーナーは、学習者を“変える”操作的な関わりを行っていた。

STの時代には高圧的で権威的であり、自分自身の見方を絶対視するトレーナーもいた。これらの態度を、ラボラトリー方式の体験学習が誕生した当初のトレーナーがもっていた科学的で民主的な価値観（本稿2-b.参照）を基準として、Lewinの態度を考察してみる。コネチカット州のワークショップの夜、スタッフ・ミーティングの際に参加者が出席し、オブザーバーの報告に対して異議を唱えた際に、Lewinは「出所のちがうデータがどう処理され、どうまとめられるかを楽しみながら、積極的な探究者の役割を果たしていた」（Marrow, 1969, 望月・宇津木訳p.378）という。研究者やトレーナーという専門家であることを理由に権威的になるわけではなく、参加者の声を尊重し耳を傾けるLewinの態度はまさに民主的であったと考えられる。また、異なる感じ方や捉え方を自らの主観で歪めるのではなく、積極的に探究をしていた姿は、それらの事実から正面から向き合うという意味で科学的で客観的な態度である。ST時代のトレーナーは、自らの見方や感じ方、関わり方を絶対視する権威的な態度があり、それはラボラトリー方式の体験学習の歴史に根づく価値とは正反対である。

Tグループにおいて、または、実習形式の教育プログラムの最後に行う全体でのわかちあいにおいて、参加者が（または参加者間で）異なる見方や感じ方、学びを表明することが多々ある。そのような場合に、異なる捉え方や感じ方（データ）をわかちあい、探求し、そこからともに学ぶことを大切にする態度はトレーナー／ファシリテーターにとって非常に重要であろう。

b. トレーニングからODへの移行

米国でも日本でも、ストレンジャー型Tグループからファミリー・トレーニングへ、そして組織開発（OD）へ、という変遷があった。日本はこれらのノウハウをすべて米国から輸入していたため、同じような動向が生じたのは当然であろう。Katz & Kahnが指摘したように、部署や組織レベルのシステムに働きかけるためには、個人レベルにアプローチするだけでなく、グループやグループ間レベル、組織レベルというさまざまなシステムのレベルの現状を把握し、診断し、計画的に介入を行う必要がある。それが可能となるべく発展したのがODの理論と手法であった。ラボラトリー方式の体験学習は基本的にはトレーニングであり、個人レベルの学習を主に促進する。個人レベルを超えた、グループや組織レベルの変革を目的とする場合は、ラボラトリー方式の体験学習を用いた個人への働きかけとともに、変革をめざすシステムのレベルに対するアプローチと組み合わせ、統合的で体系的に働きかけていく必要がある（中村他, 2006; 中村, 2007）。

ちなみに、3-e.にて前述したように、米国でのODは現在も発展し続けているが、日本におけるODは風前の灯火である。中村（2007）が指摘しているよう

に、米国ではNTLや他の機関、そしてODの大学院がOD専門家の教育を担ってきた。一方で日本では、特に1990年代以降ODに関心をもつ研究者が少なくなり、またODを教育する機関が皆無であったため、専門家が養成されなかったこともOD衰退の一因であると考えられる。2000年代に入り、いわゆる“ソフト系”と呼ばれる、組織風土やチーム・ビルディング、ワークモチベーションなどの人的要因に働きかけるコンサルティングが日本でも増えている（柴田, 1998; ピープルフォーカス・コンサルティング, 2005; 高橋他, 2008）。このような傾向の中、ODに関する教育機会が増えるとともに相互研鑽のネットワークが作られることが今後の大きな課題である。

ところで、ストレンジャー型Tグループは、米国ではNTLが、日本でも南山大学人間関係研究センターやHIL研究会、SMILEが現在でも継続して実施している。NTLの方が日本に比べて企業や組織から派遣されて参加する人々の割合が高いようであるが、どちらも学習者の主たるニーズは自己成長であると考えられる。個人レベルのシステムにアプローチする手法として、ストレンジャー型Tグループの意義は大きいといえる。

c. 構成的な体験が主流となることの意味

実習などの構成的な体験が1970年代以降主流になった影響で、Tグループなどの非構成的なグループ体験をもたないファシリテーターが多くなっている。構成的な体験と非構成的な体験の違いの1つは、取り組む課題の質の違いであろう。構成的な体験では、課題を通して他のメンバーと関わることになり、課題の内容によって自分自身のあり方や欲求レベル、防衛の仕方などの基底的なパーソナリティをある程度隠すことが可能である。ふりかえりでは、課題の進め方や目標の共有化などのタスク・プロセス（Reddy, 1994）にも焦点が当たり、テクニカルなレベルのみでふりかえりを進めることもできてしまう。一方、Tグループでは「いまここ」のお互いの中で起こっていることに焦点が当たり、自分自身と他者、自分自身とグループとの関係性（Reddyがいうメンテナンス・プロセス）が直接取り扱われることになる。すなわち、自分自身のあり方や他者との関わり方に直接光が当たることになる。ファシリテーターが構成的な実習を実施する場合でも、ファシリテーターと学習者との間には「いまここ」のプロセスが生じている。ラボラトリー方式の体験学習の初期のトレーナーが期待していた「援助関係」（本稿2-b.参照）がファシリテーターと学習者との間に築かれるためには、ファシリテーターが学習者との間に起こっているプロセスに気づく感受性や、働きかける態度やスキル、そしてファシリテーター自身がプロセスから学ぼうとする態度が重要となる。それらの感受性や態度を学ぶために、Tグループ体験はファシリテーターにとって大きな意味があると考えられる。

d. 現代社会における変革推進体 (change agent)

企業では最近、心の病やうつになる社員が増えているという（社会経済生産性本部メンタル・ヘルス研究所, 2006）。同報告書は、個人で仕事をする機会が増え、社内でのコミュニケーションや助け合いが減っているとの調査結果を示し、それらが心の病が増加する要因となっていることを示唆している。1980年代までは日本企業の強みはチーム力であるとされてきたが、成果主義の導入、人員削減による多忙化、ITなどの技術革新による分業化とコミュニケーション手段の変化、社員の価値観の変化（企業に対するコミットメントの低下とプライベートの重視）などの要因によって、社内のコミュニケーションや協働体制、チーム力が低下してきていると考えられる。

企業である限り、利益を出して業績が上がることを最終的にめざすのは当然のことである。その際に、利益経営者やマネージャーが成果や業績のみを求めると、人間関係のプロセスの側面でさまざまな弊害を生むことになる。かつてODの基礎を築いたMcGregor (1960) は対立的な経営手法としてX理論とY理論を提唱した。また、Marshak (2005) は組織の変革における価値として、経済的な価値に基づくものと、ヒューマニスティックな価値に基づくものを大別した（前者がchange management、後者がODである；中村, 2007, p.14を参照）。昨今の経営者や管理者の多くは、経済的な価値を重視し利潤追求を第一とし、X理論に立脚して社員を管理・統制することが非常に多いと考えられる。そのような傾向がある今の時代に、Y理論に立脚してヒューマニスティックな価値をベースとした組織風土に変革していくことが、心の病の防止、社員のモチベーション向上や協働的な組織文化の創造につながっていくと考えられる。社内のメンタルヘルス上の問題を防止し、より健康的な組織になっていくためには、ヒューマニスティックな価値をもちながら、プロセスに気づき、プロセスに働きかける変革推進体が必要である。そして、ラボラトリー方式の体験学習は歴史的にそのような変革推進体の育成をめざしてきたのであり、人間関係が希薄化する状況の中、組織内の信頼関係や協力関係を築いていく組織変革体がさらに必要とされている。

組織で働く社会人を中心に考察を進めてきたが、若年層にとってもラボラトリー方式の体験学習の今日的意義は大きい。対人関係やコミュニケーションの力が低下していると指摘されている若年層にとって、他者と直接的で深く関わる機会はますます少なくなっていくと思われる。小中学校において、ラボラトリー方式の体験学習や、他のさまざまな手法（協同学習、構成的グループ・エンカウンター、社会的スキル・トレーニングなど）を通して、他者とプロセスをわかちあい、コミュニケーションのスキルを高めることをめざした教育実践を行っていく必要がある。これまでは人間関係は生活体験を通して自然に身に付けるものであると考えられてきたが、授業の中で人間関係を学びスキルを身に付けることが必要な時代が到来している。そのためには7-b.にて紹介したプ

プロジェクトでの実践のように、変革推進体として教師がラボラトリー方式の体験学習を学び、プロセスに気づき働きかけることができるファシリテーションの力を付けることが重要であろう。

引用文献

- Benne, K. D. (1964). History of the T-group in the laboratory setting. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-group theory & laboratory method*. chapter 4. New York: John Wiley & Sons, pp.80-135. (坂口順治・安藤延男(訳) (1971). ラボラトリーにおけるTグループの歴史 三隅二不二(監訳) *感受性訓練—Tグループの理論と方法—* 第4章 日本生産性本部 pp.111-179.)
- Blake, R. R., & Mouton, J.S. (1969). *Building a dynamic corporation through grid organization development*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company. (高橋達男・広田寿亮(訳) (1972). *グリッド方式による組織づくり* 産業能率短期大学出版部)
- Bradford, L. P. (1974). *National Training Laboratories: It's history 1947-1970*. NTL Institute for Applied Behavioral Science.
- Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (1964). Two educational innovations. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne *T-group theory & laboratory method*. chapter 1. New York: John Wiley & Sons, Inc., pp.1-14. (坂口順治・安藤延男(訳) (1971). 教育における2つの技術革新 三隅二不二(監訳) *感受性訓練—Tグループの理論と方法—* 第1章 日本生産性本部 pp.1-19.)
- Bunker, D. R. (1965). Individual application of laboratory training. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 131-148.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. K. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. (市瀬博基訳 (2006). *AI「最高の瞬間」を引きだす組織開発—未来志向の“問いかけ”が会社を救う—* PHPエディターズグループ)
- Dimock, H. G. (1994). Thirty years of human service education and training: One perspective. In W. Pfeiffer (Ed.) *Pfeiffer & company library*, vol.17, San Diego, CA: Pfeiffer & Company, pp.97-115. (原典: Dimock, H. G. (1984). Thirty years of human service education and training in Canada: One perspective. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 3, 15-41.)
- 福本博文 (1993). *心をあやつる男たち* 文藝春秋
- GWT研究会(編) (1976). *グループワーク・トレーニング* 日本レクリエーション協会
- 早坂泰次郎 (1979). *人間関係の心理学* 講談社現代新書

- Highhouse, S. (2002). A history of the T-group and its early applications in management development. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 6, 277-290.
- 平塚益徳 (1951). まえがき 日本グループ・ダイナミックス学会 (編) グループダイナミックスの研究—民主教育と集団力学—第1集 理想社 pp.1-4.
- 星野欣生 (1985). 南山短期大学人間関係科の教育の概観—10年の歴史と展望—人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 2・3, 39-46.
- 星野欣生・山口真人 (1984). 高等教育におけるTグループの実践 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 1, 36-76.
- 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(5・6), 89-105.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- 北林才知 (2008). 「グループ」の発見とその展開—「ST」から「IPR」トレーニングへ— 畠中宗一 (編) 対人関係トレーニング—IPRトレーニングのすすめ—現代のエスプリ495 至文社 pp.52-53.
- 小林幸一郎 (1971). 組織開発とTグループ訓練 組織科学, 5, 52-63.
- 小林幸一郎 (1975). Tグループによる個人の行動変化と組織変化の階層序列的分化 東洋大学社会学部紀要, 11・12, 159-171.
- 小林幸一郎 (1976). Tグループの組織開発過程フェーズ変化に与える諸影響 東洋大学社会学部紀要, 13, 21-32.
- 小久保温 (2009). 自己啓発セミナーの歴史 自己セミナーに関する情報 <<http://www.dma.aoba.sendai.jp/~acchan/Seminar/history.html>> (アクセス日 2009年2月11日)
- 幸田一男 (1972). 組織開発の理論と実践 産業能率短期大学出版部
- 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.)
- Marrow, A. J. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books. (望月衛・宇津木保 (訳) (1972). クルト・レヴィン 誠信書房)
- Marshak, R. J. (2005). Contemporary challenges to the philosophy and practice of organization development. In D. L. Bradford & W. W. Burke (Eds.) *Reinventing organization development: New approaches to change in organizations*. chapter 3. San Francisco, CA: Pfeiffer, pp.19-42.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

- (高橋達男訳 (1966). *企業の人的側面* 産業能率短期大学)
- 中堀仁四郎 (1984). JICEラボラトリー・トレーニングの変遷(その1) 人間関係(南山短期大学人間関係研究センター紀要), 1, 11-35.
- 中村和彦 (2006). Tグループを用いたラボラトリー・トレーニングの構造に関する比較研究—日本・米国・インドにおけるプログラムの相違について—人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要), 5, 123-139.
- 中村和彦 (2007). 組織開発(OD)とは何か? 人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要), 6, 1-29.
- 中村和彦・Dilder, A. K.・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.
- 家田足穂・山田泰広・蛭田庸代(編) (1998). 南山短期大学三十年史 南山短期大学
- 日本学校GWT研究会(編) (2003). 友だちっていいな自分っていいな—学校グループワーク・トレーニング3— 遊戯社
- 西川一廉 (1971). Tグループ・トレーニングによる変革体集団の構造的変化—その追跡的研究— 組織科学, 5, 64-73.
- NTL Institute (2009). About NTL: History over 60 years of success. *NTL Institute for Applied Behavioral Science* 公式サイト
 <<http://www.ntl.org/inner.asp?id=178&category=2>> (アクセス日2009年2月8日)
- 大藪泉一郎 (1951). グループ・ダイナミックスの実験記録—九州大学第3回IFELにおける実験報告 日本グループ・ダイナミックス学会(編) グループダイナミックスの研究—民主教育と集団力学—第1集 第7章第1節 理想社 pp.159-181.
- Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (1969). *A handbook of structured experiences for human relations training, Vol. I* San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- ピープルフォーカス・コンサルティング (2005). 組織開発ハンドブック—組織を健全かつ強固にする4つの視点— 東洋経済新聞社
- Reddy, W. B. (1994). *Intervention skills: Process consultation for small group and teams*. San Francisco, CA: Jossey-Bass / Pfeiffer.
- 関計夫 (1962). Tグループの研究 日本グループ・ダイナミックス学会(編) グループダイナミックスの研究—集団力学とカウンセリング—第6集 第3章 理想社 pp.147-250.
- 柴田昌治 (1998). なぜ会社は変わらないのか—危機突破の企業風土改革— 日本経済新聞社
- 社会経済生産性本部メンタル・ヘルス研究所 (2006). 2006年度版産業人メンタルヘルス白書 社会経済生産性本部

- 多田徹佑 (1977). ファミリーゲーム・トレーニングの展開による職場の小集団活動 梅澤正 (編) 日本型組織開発－その展開と事例－ 第Ⅱ部第3章 ダイヤモンド社 pp.137-157.
- 高橋克徳・河合太介・永田稔・渡部幹 (2008). 不機嫌な職場－なぜ社員同士で協力できないのか－ 講談社
- 津村俊充 (1992). ラボラトリー・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－私を育てる教育への人間学的アプローチ－ 第2章 ナカニシヤ出版 pp.11-15.
- 津村俊充 (1996). 日本人の人間関係トレーニング 長田雅喜 (編) 対人関係の社会心理学 第8章第2節 福村出版 pp.232-241.
- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・楠本和彦・川浦佐知子・中尾陽子・大塚弥生・石田裕久 (2008). 小中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチ－ラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価－人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 7, 26-53.
- 梅澤正 (編) (1977). 日本型組織開発－その展開と事例－ ダイヤモンド社
- Weisbord, M.R., & Janoff, S. (1995). *Future Search: An action guide to finding common ground in organizations and communities*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- 山口真人・楠本和彦 (2003). 学校教育への人間関係トレーニングの応用－人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 2, 31-82.
- 柳原光 (1976). *Creative O.D.－人間のための組織開発シリーズ－ 第Ⅰ巻* プレスタイム
- 横浜市学校GWT研究会 (編) (1989). 学校グループワーク・トレーニング 遊戯社
- 横浜市学校GWT研究会 (編) (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

添付資料 年表:ラボラトリー方式の体験学習の歴史

日本体験学習研究会第10回記念大会にて展示した年表に加筆
作成者: 中村和彦・植平修・杉山郁子 データ入力: 稲葉久之

	世界におけるラボラトリー方式の体験学習と関連領域の出来事 (米国を中心に)	世界の動向	日本におけるラボラトリー方式の体験学習と関連領域の出来事	日本の動向
1945	44 ASTD(American Association of Training and Development)創設 46 ロジャーズがベーシック・エンカウンター・グループを開催(1947にも) 46 レヴィンらがコネチカット州でワークショップを開催 47 メイン州ベセルにて3週間のBST(Basic Skills Training)が実施される NTL(National Training Laboratory for Group Development)がスタート 47-48 アメリカ聖公会がNTLのトレーニングに人を派遣し、関与していく	45 第二次世界大戦が終結 国際連合が発足		41 日本軍、真珠湾攻撃、太平洋戦争の始まり 45 原子爆弾投下、日本無条件降伏 46 日本国憲法公布 47 教育基本法・学校教育法を公布 47 学制改革(旧学制から新学制へ) 48 この頃、米国より経験主義教育の導入
1950	53 聖公会デビット・ハンターNTLに参加 WTL(Western Training Laboratory)が中心となり、西海岸でTグループ(ST)を実施(70年で活動停止)	49 NATO創設 53 朝鮮戦争勃発	49 リーズ氏を招き、九州大学にて教育指導者や研究者を中心としたグループ・ダイナミクス研究としての実験グループが実施される(IFEL: 第三回教育長等講習会) 閉会式の前日に日本グループ・ダイナミクス学会が結成	49 湯川秀樹氏、ノーベル物理学賞 50 この頃、「はいまわる経験主義」と批判 50 デミング博士来日 51 対日講和条約、日米安保条約調印 51 デミング賞の受賞が始まる 53 テレビ放送 開始
1955	56 聖公会デビット・ハンター、教会とNTL共同のトレーナー・プログラム開始 東海岸: グループダイナミックを中心としたTグループ 後のUCLAを中心とした、個人の感受性アプローチするST(Sensitivity Training)へ		57 三隅二不二 NTLの研修に参加 58 関計夫 NTLの研修に参加 58 九州大学にてTグループ開催(文部省共催)10日間 58 第1回教会集団生活指導者研修会(清里にて11泊12日)開催 トレーナーはアメリカ・カナダの聖公会から、参加者は英語ができる日本人の教会関係者35名(トレーニングは英語で実施された) トレーナーにはデビット・ハンターも含まれていた	56 国際連合に加盟
1960	マクレガーがチーム・ビルディングのコンサルティングを始める(OD: Organization Development: 組織開発の始まり)	61 ソ連が有人宇宙飛行に成功 ベトナム戦争 ヒューマンポテンシャル運動	60 第2回教会集団生活指導者研修会 開催 名古屋大学にて水原泰介が大学生を対象にトレーニングを開催 61 九州大学(三隅二不二)にてグループダイナミクス研修会開催(13日間のTグループ) →その後、数年は毎年実施される 61 三隅 2回目のNTLトレーニング参加 62 4月: 立教大学キリスト教教育研究所(JICE)設立 9月: JICE日本人スタッフによる最初のラボラトリー、東山荘にて産能短大の招きにより、UCLAのフレッド・マサリック来日。 ST講座を開催	60 安保騒動 63 板倉聖宣が仮設実験授業を提唱
1965	62 エサレン研究所設立 UCLAでTグループが正式の科目に NTLメンバーがTグループの価値や態度をODに活かしていく	63 キング牧師が有名な演説を行う 64 米国で公民権法が制定	62 産能短大の招きにより、UCLAのフレッド・マサリック来日。 ST講座を開催 67 集団力学研究所設立 68 JICE、これまでの教会生活研修会という名称から「JICE ラボラトリー・トレーニング」へと改称 69 畠瀬稔他がロジャーズのもとに留学してベーシック・エンカウンターグループを学ぶ 70 人間関係研究会 発足 70 日本IPR(Inter-Personal Relationship)研究会 創設 71 「感受性訓練」(翻訳)出版 72 産能短大「ODシリーズ」出版(米国のODの翻訳本) 「組織開発の理論と実践」出版	64 東京オリンピック開催・東海道新幹線開業 64 トヨタ自動車が日本で初めて乗用車を生産 65 朝永振一郎氏 ノーベル物理学賞 65 前年までの輸入超過から輸出超過へ 66 日本の人口が1億人を超える
1970	64 ブラッドフォード他が「T group theory and laboratory method」を出版 65 NTLの論文ジャーナル(Journal of Applied Behavioral Science)刊行が始まる Tグループの多くの論文が掲載される 67 NEA(全米教育協会)からNTLが完全に独立。 正式名称: NTL Institute for Applied Behavioral Science 67 NTLがODのトレーニングを初めて実施 68 OD Network(米国における組織開発専門家の会)が設立される 69 最初の本格的な「構成的な体験」の実習ハンドブックが出版される 「A Handbook of Structured Experience for Human Relations training」 71 インドのTグループ・トレーナーの協会 ISABS: Indian Society for Applied Behavioral Science スタート 72 構成的な体験の実習集 年次号の出版開始 「The Annual Handbook for Group Facilitators」(Jones & Pfeiffer編集)	67 欧州共同体 発足 ベトナム戦争への反戦運動 ヒッピー・ムーブメント 69 アポロ11号が月面着陸	67 産業界でST(感受性訓練)の増加 ↓ STの増加とともに ・訓練されていないトレーナー ・トレーニングの倫理の欠如 ・しごきのような研修などによってSTが社会問題に 産業界でSTブーム衰退へ	68 川端康成氏 ノーベル文学賞 69 大学紛争・東大の安田講堂封鎖 70 大阪万国博覧会 72 田中首相が訪中、上野動物園にパンダ

1975		73 米軍がベトナムから撤兵	73 南山短期大学 人間関係科設置 73 組織学会の機関紙「組織科学」の特集として「組織開発」がテーマになる	O D (組 織 開 発) が ブ ー ム	73 第一次オイルショック 73 江崎玲於奈氏 ノーベル物理学賞 74 佐藤栄作氏 ノーベル平和賞
		75 ビルゲイツ他がMicrosoft社設立	74 リクルート社がRODシステム(組織活性化プログラム)を発表 76 実習集「C.O.D.」第1巻発行 「グループワークトレーニング」発行 77 南山短期大学 人間関係研究センター設立 78 「日本型組織開発—その展開と事例」出版		75 子安美知子を「ミュンヘンの小学生」を発行し、日本でシュタイナー教育が話題になる 78 愛知県緒川小学校がオープンスクール導入 78 日中平和友好条約 調印 79 日本電気がパーソナルコンピュータを発売 79 大学共通一次試験 開始 80 プラザ合意によりバブル景気へ 81 福井謙一氏 ノーベル化学賞
1980	81 NTLがアメリカン大学と共同で大学院修士プログラムをスタート AU/NTL Masters of Science in Organization Development	81 スペースシャトル打ち上げ 82 フォークランド紛争	82 聖マーガレット生涯教育研究所(SMILE)設立(W.エルダー、西田、長尾、川喜田 他による) 83 SMILE 第一回ヒューマン・リレーションラブ実施		81 福井謙一氏 ノーベル化学賞
			84 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」発行(創刊号) 85 人間関係研究会機関紙「ENCOUNTER」発行		83 東京ディズニーランド 誕生
1985	87 クーパーライダーがAIという用語を初めて発表 87 ネイヴィスがゲシュタルト流組織開発の本「Organizational Consulting」を出版	88 米国で商用インターネット始まる	88 横浜市で学校GWT研究会 結成		84 臨時教育審議会設置 86 男女雇用機会均等法がスタート 87 国鉄がJR各社に民営化
		89 天安門事件	89 「学校グループワークトレーニング」出版		
1990		90 東西ドイツ統一 91 湾岸戦争	90 第1回北海道ヒューマンインターアクション・ラボラトリー開催(北海道H.I.L.) 92 「人間関係トレーニング(初版)」出版		90 大学入試センター試験に変更される 92 学校週休2日制の導入 92 この頃、バブル経済の崩壊 92 毛利衛氏 スペースシャトルで宇宙へ 94 大江健三郎氏 ノーベル文学賞 94 向井千秋氏 日本人初の女性宇宙飛行 95 阪神・淡路大震災
		94 実習集Pfeiffer & Company Library(全27巻)が出版される	96 「C.H.R.(クリエイティブ・ヒューマン・リレーションズ)」出版		
1995	95 ブラウンとアイザックスがワールド・カフェを提唱 95 ワイスボードとジャノフが「フューチャーサーチ初版」を出版 96 バンカー他が「Large Group Interventions」を出版 97 ハリソン・オーエンが「オープン・スペース・テクノロジー」を出版		99 第1回日本体験学習研究会全国大会 南山短期大学にて開催 00 南山大学人文学部心理人間学学科設置 00 南山大学人間関係研究センター設立 00 大学生対象のHCL(ヒューマン・コミュニケーション・ラブ)スタート 01 第1回山梨ヒューマンインターアクション・ラボラトリー(山梨HIL)開催 02 第1回沖縄ヒューマンインターアクション・ラボラトリー(沖縄HIL)開催		97 京都議定書 98 長野冬季オリンピック
		99 欧州連合でユーロが導入	03 「ファシリテーター・トレーニング」出版 03 「人間関係づくりトレーニング」(星野欣生)出版 04 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設置 05 文科省 教員養成GPの実施('06まで) 06 弘前学院大学の授業に体験学習の導入(4月から~船木) 07 文科省 教育推進GPの実施('08まで) 07 「職場の人間関係づくりトレーニング」(星野欣生)発行 08 第10回日本体験学習研究会全国大会		00 白川英樹氏 ノーベル化学賞 01 野依良浩氏 ノーベル化学賞 02 小柴昌俊氏 ノーベル物理学賞 02 田中耕一氏 ノーベル化学賞 02 総合的な学習が導入される
2000		01 9・11同時多発テロが発生			
		03 イラク戦争が勃発			
2005					05 個人情報保護法の施行 06 教育基本法の改革
					08 南部陽一郎氏、小林誠氏、益川敏氏 ノーベル物理学賞 08 下村脩氏 ノーベル化学賞

■ 特集「体験学習 50年の歩み」

プロセスからの学びを支援するファシリテーション

—ラボラトリー方式の体験学習を原点として—

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

2004年4月、南山大学大学院人間文化研究科創設にともない、教育ファシリテーション専攻が誕生した。本専攻は、学校をはじめとする様々な教育現場における学習者がその主体性を発揮できるように、教育プログラムを立案し実施したりそのための学習環境の整備を行ったりすることから、クラスや小集団単位での学習を促進させることまで、様々なレベルでの教育活動において、個と集団のもつ力を引き出せるファシリテーターとしてかかわる力を育成することを目指している。特に、ラボラトリー方式の体験学習を中核とした教育プログラムのデザインとその実践・評価ができるファシリテーター養成を行っている。大学院生が、教育実践を体験したりファシリテーターを実践的に学んだりする場として、人間関係研究センターも機能している。

ラボラトリー方式の体験学習の原点は、1946年にK. レヴィンと研究者たちによって開催されたワークショップにある。この発見されたラボラトリー方式の体験学習は、1947年に「基礎的技能トレーニング (basic skills training)」とよばれNTL (National Training Laboratories) にて開催されている。その後「Tグループを中心とする研修 (human relations laboratory)」として発展してきている。1949年には、イリノイ大学のリーズ, W.L.を九州大学に講師として招き、グループ・ダイナミクス研究の実践的活動を行ったのが、我が国における最初の人間関係トレーニングとよぶことができるであろう (日本グループ・ダイナミクス学会、1951)。

それからほぼ10年後の1958年の夏に、初めて日本で実践的にTグループを中心とした人間関係トレーニングが行われている。世界キリスト教協議会と日曜学校協会主催の第14回基督教教育世界大会が青山学院大学で行われ、その一環

として、世界からキリスト教教育に関心をもつ人々が集まり、山梨県清里で、第1回教会集団生活指導者研修会（Laboratory on the Church and Group Life）として人間関係トレーニングが11泊12日で実施されている。その後、研修参加者が自主研修を行いながら、2年後の1960年に第2回教会集団生活指導者研修会がアメリカからコンサルタントを招いて行われている。その後、立教大学キリスト教教育研究所（Japan Institute of Christian Education、JICEと略）が設立され、Tグループを用いた人間関係トレーニングの歴史を創りあげてきている（中堀、1984、1985 津村、1996）。

そのJICEの協力のもと、1973年に南山短期大学に人間関係科が創設され、現在南山学園の中においてその種が実り、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の設立にまで至っている。その経過として、本大学院開設に先立ち、2000年4月には、南山短期大学人間関係科と南山大学文学部教育学科との合同で人文学部心理人間学科が開設されている。

南山学園において1973年に、ラボラトリー方式の体験学習を中心に人間関係そのものを学ぶ高等教育機関として、日本で初めて南山短期大学人間関係科が誕生している。ラボラトリー方式の体験学習は、学習者が相互に関わる直接体験をし、その体験を通して自分の対人関係のありようやグループのありようを吟味し、その結果自分のコミュニケーション能力を身につけたり、チームワーク力を高める技能などの諸能力を身につけたりと、体験を基礎にしながら知識とスキルを統合的に学ぶことを目指している。この学び方はとてもインパクトがあり、学習者の態度や行動に影響を与え、日常の生活の場を改善するための変革体（change agent）として機能することができるようになることも大きな目的である。

ラボラトリー方式の体験学習を広め、地域社会に広く貢献することをめざして、1977年に南山短期大学人間関係研究センターが誕生している。その後、上記の大学の改組にともない、本学に人間関係研究センターが2000年4月に設立され、南山短期大学時代から引き続き、ラボラトリー方式の体験学習を用いた種々のトレーニングプログラムを提供してきている。南山短期大学人間関係研究センター誕生以来、5000人を超える社会人が人間関係研究センターのトレーニングプログラムに参加している。

米国にラボラトリー方式の体験学習が誕生してほぼ60年、日本においてTグループの実践が始まってほぼ50年、南山学園に人間関係センターが創設されて30年余と一つの節目の年を迎えている。

その間、いわゆる日本経済は高度経済成長期を過ぎ、1970年代頃からの安定成長期にはいり、人間や人間関係に関わるトレーニングが盛んに行なわれる時代があった。体験から学ぶ影響力の強さ、インパクトの強さが、営業成績を伴う企業ベースの研修として隆盛する中で、操作的な研修プログラムが横行するようになった。オウム真理教に代表されるようなマインドコントロールなど諸

問題を抱えた集中的な体験を用いた研修の問題が起こり、ある種の社会現象・社会問題にもなったのである。マインドコントロールの大きな問題は、教育・研修という名の下で、他者を操作し指導者が自分の意図する人間に変容させようとするところにある。体験から学ぶ場を作る教育者がどのような人間観や教育観をもっているかといったことはとても重要な問題である。南山大学の教育、そしてそのもとにある研究センターの研修はキリスト教的な世界観に立った人間観をもっている。すなわち、一人ひとりの人間の尊厳を尊重することを大切にしていることがレヴィンら研究者が生み出したラボラトリーの哲学を今もなおゆがめることなく継続し、発展させてこられた大きな要因であるといえるだろう。

人文学部心理人間学科、人間文化研究科教育ファシリテーション専攻、そして人間関係研究センターにおいて提供される人間関係に関わる教育プログラムは、一人ひとりの意志を尊重することを前提にした体験学習の実践である。そして、その体験から学ぶことを促進するファシリテーションのありようを本論文では検討してみたい。

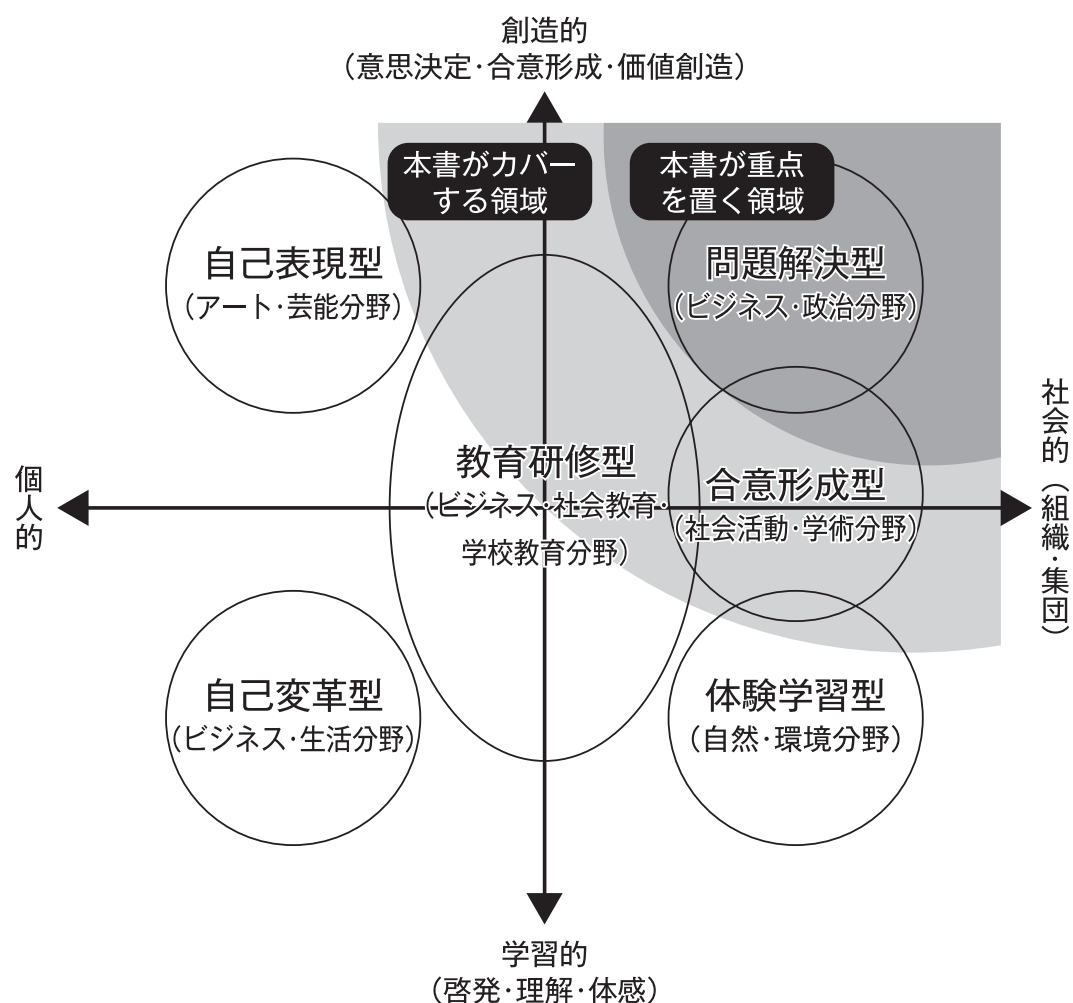
また、今日では、ラボラトリー方式の体験学習が、Tグループといった特殊な集中的な対話による人間関係トレーニングという学び方だけでなく、広くさまざまな教育・研修に活用されている。とりわけ、南山大学のGPプロジェクトとして、文部科学省に選定を受けた平成17・18年度教員養成GP、平成19・20年度の教育推進GPの教育・研究プロジェクトによって、学校教育現場にラボラトリー方式の体験学習を導入し人間関係づくり授業実践の支援を行い、学校教育現場の改善に向けて全国的に取り組んでいる。その活動を通して、ラボラトリー方式の体験学習の基本的な考え方を踏襲した教育実践を、筆者は「プロセス・エディケーション」とよびたいと考えている。本論では、プロセスから学ぶ教育、すなわちプロセス・エデュケーションを実践するためのファシリテーションのありようを検討する。

1. ファシリテーションとは

1. ファシリテーションの広がり

最近、ファシリテーターやファシリテーションに関する出版物が増えてきている。その中で、黒田（2002）により訳されたリース、F. 著「ファシリテーター型リーダーの時代」の中では、ファシリテーターとは、中立的な立場で、チームのプロセスを管理し、チームワークをひきだし、そのチームの成果が最大になるように支援すること、と記されている。堀（2003）によると、ファシリテーションとは集団による知的相互作用を促進する働き、もっと狭義には、会議を効果的に行う働きかけを意味して、円滑に会議を運営する、そういった働きをできる人をファシリテーターとよぶとしている。また、彼は、ファシリテーションの応用分野を整理して、図1のように示している。彼によると、創

造的か学習的かといった次元、個人的か社会的かといった次元を設定し、ファシリテーションの応用分野を分類している。そして、応用領域として、問題解決型、合意形成型、体験学習型、教育研修型、自己表現型、自己変革型といった、ファシリテーションの応用分野として説明している。体験学習型とは、自然体験や環境教育に対する領域をさしており、ラボラトリー方式の体験学習は、教育研修型に入れることもできるが、ラボラトリー方式の体験学習は、もっと広がりと深まりをもっていると考えている。



中野民夫氏（『ワークショップ』岩波新書）が作成したワークショップの分類をもとにファシリテーションの応用分野を整理（堀氏，注）

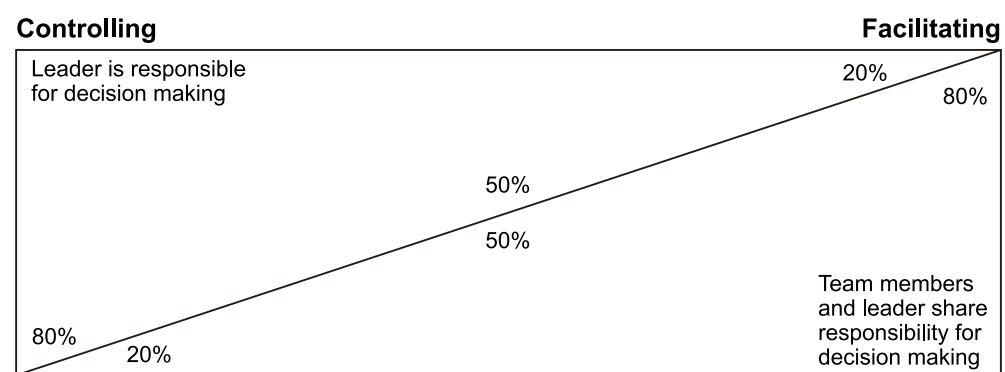
図1 ファシリテーションの応用分野 堀（2003）

ラボラトリー方式の体験学習は、上図の応用分野のいずれのタイプの実践場面においても、有効な学び方と生き方の哲学を提供することができると考えている。そこで本論では、幅広いファシリテーションの応用領域における核となるラボラトリー方式の体験学習を再考するとともに、体験からの学びを深めるファシリテーションとは何かを検討する。ラボラトリー方式の体験学習という視点をさまざまな教育・研修に導入することは参加者の学びを確かなものにするものになると考えている。なぜなら、この学習は、自分の中や相手との関係の中で今そこで起こっているプロセスに気づき、そのダイナミックなプロセスから学ぶことであり、それは学習者自身のありようを問うことになる。これほどインパクトのある学習はないと筆者は考えている。ラボラトリー方式の体験

学習という名称が一般にわかりにくいことより、わかりやすい名称を模索している中で、筆者は、プロセス・エデュケーションという用語を使用することを提案したいと考えている。シャイン, E. (1999) によるプロセス・コンサルテーションからヒントをもらった用語ではあるが、これから少しでも広めていくことができると考えている。本論の後半ではここ数年のプロセス・エデュケーションの成果として、文部科学省選定の南山大学における教員養成GPによる学校教育改革への支援の成果も記すことができると考えている。

2. ファシリテート V.S. コントロール

リース, F. (1992) は、「コントロール」と「ファシリテート」という言葉を対比的に用いて、図2に示したように、2つのリーダーのありようを提案している。実際のチームにおいて、「コントロール」するリーダーとは、課題に対する責任をもち意思決定をすべて行っていくタイプである。一方、意思決定を分かちもち、メンバーと一緒に分かちもった仕事をする役割を担う人を「ファシリテート」するリーダーとよんでいる。



■ コントロールするリーダーの役割

- ✓ 告げる
- ✓ 売り込む
- ✓ 指示する
- ✓ 決定する
- ✓ 代行する
- ✓ 問題を解決する
- ✓ 目標を設定する
- ✓ 物事を成し遂げるために権威を使う

■ ファシリテートするリーダーの役割

- ✓ 聴く
- ✓ 質問する
- ✓ グループプロセスに目を向ける
- ✓ コーチする
- ✓ 教える
- ✓ 合意を形成する
- ✓ 目標設定を分かち合う
- ✓ 意思決定を分かち合う
- ✓ 物事を成し遂げるためにメンバーに権限を委譲する

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

リースは、ファシリテートするリーダーの役割として、聴くこと、質問すること、グループプロセスに目を向けること、コーチすること、教えること、合意を形成すること、目標設定をわかちあうこと、意思決定をわかちあうこと、物事を成し遂げるためにメンバーに権限を委譲することなどを代表的な働きとしている。コントロールするリーダーの代表的な働きとして告げる、売り込む、指示する、決定するなど、直接行為を指示し決定づけるような働きをあげている。

3. ファシリテーターとプロセスコンサルタント

図3は、レディ（1994）によって、グループに関わる4人のタイプの働きを示したものである。

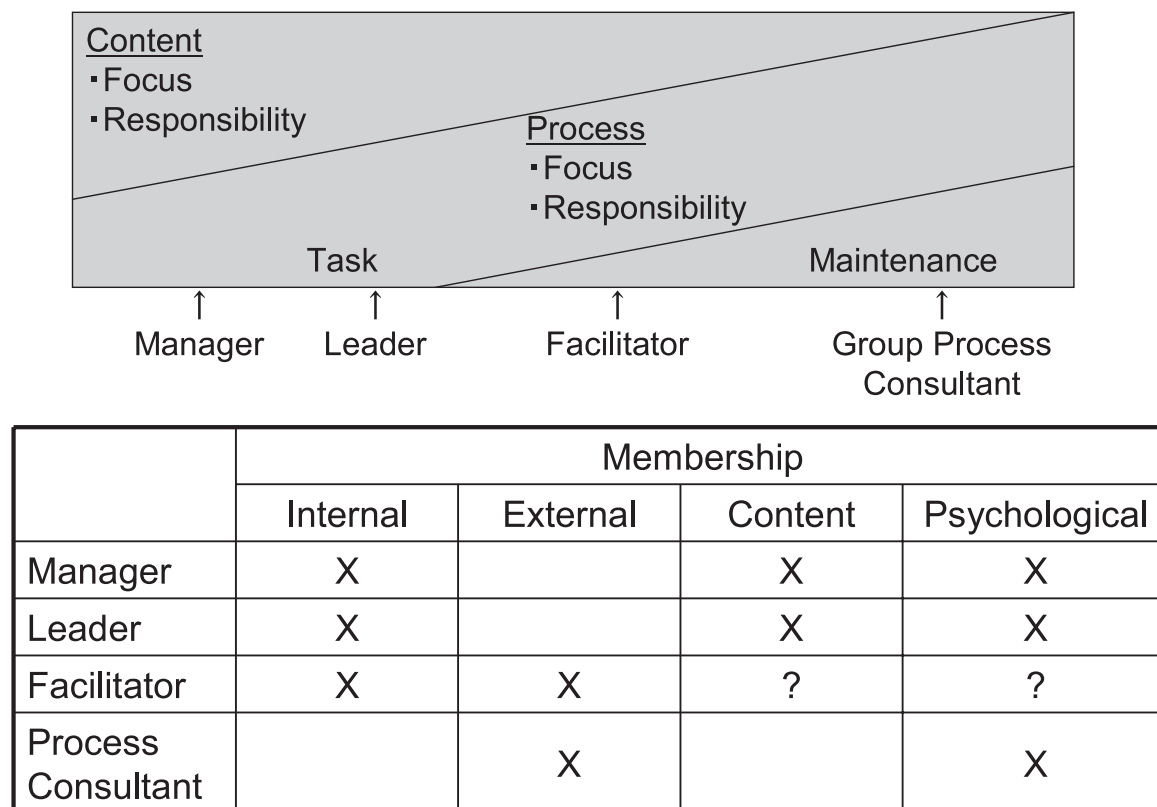


図3 グループに関わる役割の相違点（W.B.Reddy, 1994）

彼は、マネージャー、リーダー、ファシリテーター、そしてプロセスコンサルタントの4人の役割を図に示したように位置づけている。プロセスコンサルタントという言葉は、キャリアアンカーとかキャリア教育などの領域で近年有名になっているシャイン, E.が自らの著書のタイトルとして、その役割の重要性を説いている。レディは、ファシリテーターとプロセスコンサルタントとの差異を以下のように識別している。

レディによると、ファシリテーターとプロセスコンサルタントは、メンテナンスプロセスに関わる人として位置づけている。マネージャー、リーダー、ファシリテーター、プロセスコンサルタントの中で、マネージャーとリーダーはコンテンツ指向でタスクプロセスへの関与が強い人として、他の2つの役割とは識別している。すなわち、マネージャーとリーダーはタスク（課題）に責任をもっており、課題達成に関わっていく人がマネージャーやリーダーである。その意味ではコンテンツ【課題、仕事、結果】に対して責任をもつということがリーダー、マネージャーの仕事であり、図をみるととりわけマネージャーは課題への関与が強い人物である。特にレディが強調していることは、メンバーの一員として仕事をしていること、コンテンツ（課題）に責任をもっていること、そしてその結果心理的な親密感が起こることがマネージャーやリーダーの働きであるとしている。

それに対して、ファシリテーターやプロセスコンサルタントというのは少し異なる。特に、よりプロセスに焦点をあてた関わりをする人をプロセスコンサルタントとよんでいる。メンテナンスとはメンバー間の関係を大切にする働きをさし、メンバー一人ひとりを尊重する働きかけをする人物でありファシリテーター、またはプロセスコンサルタントとよぶ。プロセスコンサルタントについて、レディやシャインは、明確に部外者としての存在であることを強調しており、バウンダリー（境界）を明確にしながらも心理的な関係が作れる人として記している。プロセスコンサルタントは、まったくコンテンツには口を出さない。そして、メンバーにはならないと考えている。彼らはこういった存在が組織開発において大事であることを主張し、プロセスコンサルタントという働きの重要性を強調している。

その中で、ファシリテーターの役割は若干曖昧であり、幅広くとらえているところがある。組織のメンバーとの関係においてどのように位置するのかのバウンダリーに関して、ファシリテーターは内部の人間の場合もあるし、外部者の場合もあるといった位置づけである。コンテンツ（課題や仕事）にも責任を負うこともあるし、メンテナンスに関するプロセスも大切にして扱おうとする人物でもある。結果として、時には、メンバーとの距離が近いこともあるし、そうでないこともあると考えている。そういう意味では、ファシリテーターは非常に柔軟な態度を持ち合わせた人物といえるかもしれない。積極的な意味で言えば、ファシリテーターという人物とは、いろいろな働きを担える人として考えてよいのかもしれない。

シャインは、プロセス・コンサルテーションに関して次のように説明している。

「プロセス・コンサルテーションというのはクライアントとの関係を築くことである。それによってクライアントは自分自身の内部や外部環境において生じている出来事のプロセスに気づき、理解し、それにしがった行動ができるようになる。その結果、クライアントが定義した状況が改善されるのである」と。プロセスを大切にするかかわりがいかに当事者のありように目覚めさせ、プロセスに焦点をあてる行為が大切であると記している。プロセスの概念とプロセスへの働きかけについては後で詳しく記述する。

4. ベーシック・エンカウンター

プロセス・コンサルテーションの考え方は、ロジャース, C.の思想と重なっているように考えられる。ロジャースのベーシック・エンカウンターでは、グループにおいてメンバー相互に信頼し合える関係が生まれるならば、グループは何が自分たちの問題であるかを見つけ出し、自分たちの力でその問題に対処できるようになると考えている。すなわち、人間というのは能動的で有能な存在であり、個々のメンバーが集まったチームも同じで、自ら問題を解決する力

をもっていると考えている。グループの中のメンバー間に信頼し合える風土を創りだせるように支援をする働きが、シャインのプロセス・コンサルテーションでもあり、ベーシック・エンカウンターにおけるファシリテーターの働きである。ロジャースは、基本的に人間を信頼し、グループを信頼するという態度を大切にしている。その態度が、グループのメンバー相互のかかわりをより豊かにしていくことを可能にし、グループの力で問題解決ができるようになることを促進させるのである。

表1 ベーシックエンカウンターグループ (C.ロジャース, 1970)

- ・ファシリテーターは、集中的に会合するグループの中で、自由な表現と防衛の減少が徐々に起こるような安全な心理的雰囲気を発展させることができる (ロジャース, 1970)
- ・畠瀬 (訳者注, 1970) では、リーダー、トレーナー、カウンセラー、セラピストなどの用語は、ある種の<権威>を協調する傾向にあるが、このグループではメンバーの人間関係を促進し、究極にはグループメンバーの一員になるようなグループ中心の運営を理想としている。

表1に示したように、ロジャース, C.はベーシック・エンカウンターでは、集中的に話し合うグループ体験の中で防衛的な気持ちが徐々に減少し、個々のメンバーの気持ちなどを自由に表現することができるようになり、安心できる心理的関係を発展させることができるようになると考えている。その過程の中で、一人一人の問題や課題が明確になっていき、メンバーが他のメンバーの課題に共に取り組み解決するようになっていくことを支援する人を、ファシリテーターとよんでいる。ファシリテーターという言葉は、ロジャースが初めて使ったのではないかと思われる。

また、エンカウンターグループというロジャースの著書の訳注の中で、畠瀬 (1970) はファシリテーターという言葉を用いる理由を表1に示したように記している。リーダー、トレーナー、カウンセラー、セラピストなどの用語はある種の<権威>を表す傾向にあるが、ベーシック・エンカウンターグループにおけるファシリテーターとは、メンバーの人間関係を促進し、究極にはグループメンバーの一員になるようなグループ中心の運営を理想としているからであると記している。すなわち、部外者だった存在がグループの発展とともに、同じグループのメンバーになっていく、そのように関係が深まっていき、共に活動している感覚をもてるようになるのである。そういった働きをする人が、エンカウンターグループにおけるファシリテーターなのである。

エンカウンターグループにおけるファシリテーターの存在からも、シャインの発想するプロセスへの働きかけにおいても、そこでの人間関係を豊かにすることが個人の成長、グループの成長に役立つといった、グループに対する絶対的信頼がファシリテーターには必要であるといえるだろう。

5. Tグループ

ラボラトリー方式の体験学習とともに生まれたグループを用いたトレーニング、すなわちTグループ（Tはトレーニングの略）の運営においても、ベーシック・エンカウンターグループと同様に、グループ運営においてリーダーの存在は大きい。Tグループでは、ファシリテーターという言葉は初期にはあまり使われていない。1940年代のトレーニングの誕生から、トレーナーという言葉を使用し、1960年代には学習集団としてのTグループのリーダーはどのような働きが必要であるかといった研究が盛んに行われている。幾つかの研究の中で、トレーナーは学習のファシリテーターであるという表現が生まれている（Miles, M.B., 1980）。最近では、トレーナーという名称に代わって、学ぶことを促進する働きをする人という意味で、ファシリテーターという言葉が用いられるようになってきている。この役割をもつ人は高い柔軟性をもつ必要があり、状況によってはファシリテーターが積極的に介入する時があれば、ある時はグループの中で起こることに沿ってそこに適応するように入っていくこともある。また、ある時はほったらかしでメンバーに任せておくこともあるといったように、かなり幅広い行動レパートリーがファシリテーターには求められる。マイルズは、トレーナーの責任は、学習を促進することにあると記している。トレーニンググループが停滞したり、無関心になったり、闘争的になったりした時に、トレーナーの仕事はグループがこの混乱から抜け出すことを容易にするように援助することではないと明言している。グループトレーナーの仕事はそのような働きではなくて、その混乱から学ぶことを援助することができるかどうかであると述べている。ファシリテートという言葉から創造すると、ファシリテーターは何かやさしくて、混乱からグループのメンバーを抜け出すように助け、グループが動きやすくすることが仕事であると思われがちである。しかしながら、グループ体験から学ぶことを大切にするグループファシリテーターは単にその困難から抜け出すことを援助することが目的ではないのである。このことが、ラボラトリー方式の体験学習、すなわちプロセスから学ぶことを支援するファシリテーションの大切な視点の一つであるといえる。

トレーナーの仕事とは、グループの中で今ここでぶつかっていることに目を向けて、今ここでの体験から何を学ぶことができるのかをしっかりと支援していくことなのである。そういう意味では、Tグループの中では、トレーナーの基本的な姿勢として、グループメンバーが学習するために体験しその体験に直面し内省する場を創り出す支援がどのようにできるかといったことが大切になるのである。その前提として、グループメンバーが何を学ぼうとしているか、まず学習目標を明確にする働きかけが重要になる。

6. グループの成果か成長か

ファシリテーターの仕事は、グループの成果を高めるために働くのか、それ

ともグループの成長のために働くのかといった視点から捉え直すことができる。すなわち、グループやグループメンバーがうまく活動ができるように困難を取り除いてあげて仕事をしやすくし課題を達成するのを支援する働きか、困難を乗り越えていくために今ここでの体験とグループメンバーが直面しながらそれを乗り越える手がかりをメンバーと共に見つけ出し、そのことからグループが成長していくことを支える働きか、といったファシリテーションの二つのありようがみえてくる。

チャンピオンら（1990）は、次の図4に示されるように、グループメンバーが結果に対するニーズとして成果を得ることと成長に対するニーズとして何を学ぶかといった成長の二次元の上に9つの役割人物を配置し整理している。

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

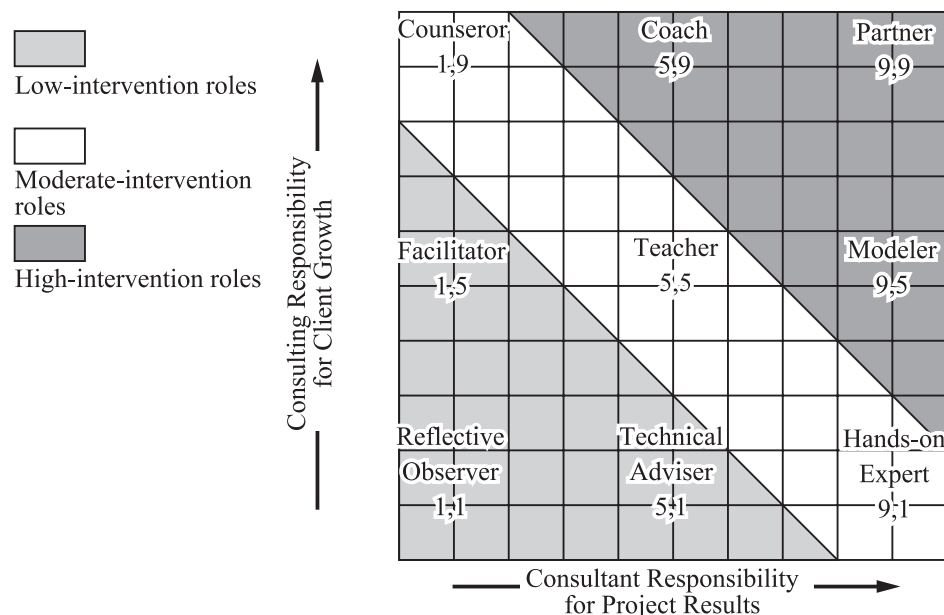


図4 結果と成長：コンサルティングの役割の選択 (D.P.Champion, D.H.Kiel&J.A.McLendon, 1990)

この図では、横軸の右に向うほど、結果や成果に期待するニーズが強くなり、縦軸では高くなるほどメンバーの成長を期待するといったグループのニーズを示している。彼らは、この二次元の図に、9つの名称の役割を配置している。図の中に示されているファシリテーターは、結果や成果への期待に応えることはほとんどせず、どちらかという成長ニーズに応える働きをする人物に位置づけている。ファシリテーターよりもより成長ニーズにウェイトをおく役割としてカウンセラーを彼らは位置づけている。一方、それとは対照的な位置に、結果や成果の達成に手を差し出すハンズオンエキスパートといった役割人物を配置している。彼らの分類に従うと、成長志向の役割を果たす人として、カウンセラーとかファシリテーターといった呼称を用いているのである。

表2 9つの役割 (Champion, Kiel, and McLendon, 1985)

- 直接手をかける (Hands-on Expert)
 - あなたのために私がやるよ！何をしたらいいか教えるよ！
- モデルになる (Modeler)
 - 私がやるよ。私から学ぶために見てて！
- パートナーになる (Partner)
 - 私たち一緒にやろうよ！お互いに学ぼう！
- コーチになる (Coach)
 - あなたうまくやったよ！あなたが今度やることはね！
- 教師になる (Teacher or Trainer)
 - このタイプの問題を解決するためにはこれを使うといいよ！
- 技術アドバイザーになる (Technical Adviser)
 - あなたが知りたい質問に答えるよ！
- カウンセラーになる (Counselor)
 - あなたはそれをする。私は共鳴板になるよ！
- ファシリテーターになる (Facilitator)
 - あなたはそれをする。あなたのプロセスに付きそうよ！
- 内省的観察者になる (Reflective Observer)
 - あなたはそれをする。私は見てて、私が見たこと聞いたことを伝えるよ！

表2の中の「ファシリテーターになる」の説明文として直訳だが「あなたはそれをする。あなたのプロセスに付きそうよ！」と書かれている。この「プロセス」という言葉がファシリテーターを考える際のキーワードになる。ファシリテーターという言葉が出てくるときには、よく「プロセス」という言葉が使われる。「プロセスに気づく」、「プロセスに介入する」といったことが、ファシリテーターの役割、特に体験から学ぶことを促進するファシリテーターにとっては大切になる。

実際に、読者がファシリテーターとしてグループの中に入ると、成果も成長も大切にしたいと考えるかもしれない。しかし、基本として、グループに関わるファシリテーターの仕事は、まずプロセスに気づき、グループの成長に向けての働きかけをすることが大切であり、その結果、グループの成果に結びつけていくことができるような支援として機能すると考えられる。このような発想は、シャインの発想も同様であり、またロジャースの考え方とも同じである。グループメンバー間に信頼関係の醸成が起こることやチームが成長することがグループの成果を支え、目標達成をより充実したものにするといった発想なのである。

ここまで、いくつかのファシリテーター論に関する研究を概観した。

ファシリテーターという存在が、グループや組織の内部のメンバーであるのか、それとも外部の人がファシリテーターとしてグループを支援したり仕事を支援したりするのかといった観点によって、ファシリテーターの関わり方や働き、またメンバーに与える影響などが異なってくると考えられる。ファシリテーターを語るときには、グループ内のメンバーであるのか、それとも異なるのかのバウンダリーについて、もう少し詳細な吟味が必要であると考えられる。こ

のとは別の機会に議論したい。

グループをファシリテートする、促進するといった場合に、どこに焦点をあてて支援をするかといったことが大切になることを論じた。課題を達成すること（コンテンツ）に焦点をあてるのか、課題を達成する際に起こる人間関係の過程（プロセス）に焦点を当てるのかといった視点である。前述したようにファシリテーターという言葉は、プロセスという言葉と関連させながら用いられる。ファシリテーターとか、ファシリテーションを考える際には、グループのプロセスという視点から関わるのが大事な働きになることが考えられる。

7. ファシリテーターとファシリテーション

これまでにみてきたように、ファシリテーションの機能は、課題指向的な働きとプロセス指向的な働きとしてとらえることができる。言葉を換えると、それは結果指向的か成長志向的かといった次元としてとらえることができる。ただし、ファシリテーションという働きを考える時には、プロセス志向、成長志向的な方向性が強調される傾向にあるが、必ずしもいつも、成長志向のファシリテーションが必要なのではないともいえる。たとえば、会議のファシリテーターとしてグループを支援することが求められる場合には、より課題指向的なアプローチのファシリテーションが必要になるだろう。

ファシリテーションをしている人をファシリテーターとよぶのか、またはファシリテーターはファシリテーションをしているといえるのか、このような問いが筆者の中に生まれる。ファシリテーターという役割をもつ人が必ずしもファシリテーションを行っているわけではないかもしれない。ファシリテーターという役割を担ってグループの中に存在しているけれども、そのグループの目的は何か、そして今どのようなプロセスが起こっているのか、今それをメンバーがどのようにとらえているのかなど、グループやグループメンバーの活動を本当にファシリテートしているとはいえないことが起こっているかもしれない。このことは、リーダーシップ論の研究にも同様のことがいえる。リーダーという役割を担っているけれども、本当にリーダーシップを発揮しているのだろうかといった疑問である。この発想と同じような問いがファシリテーターとファシリテーションといった言葉の関係にも当てはまるのではないだろうか。

リーダーシップに関連する言葉をウェブスターの辞書で調べると、リーダーという言葉は13世紀に使われている言葉であり、それに対して、リーダーシップは19世紀になって出現する言葉なのである。リーダーシップという言葉はリーダーより新しい言葉であることがわかる。このことよりリーダー研究は古くから行われおり、リーダーシップ研究は比較的新しい研究分野であることから十分推測できる。ストッグディル（1942）は、124のリーダー研究をレビューし、有能なリーダー像の研究を行っている。その中で、リーダーとは頭がよくて経験豊かであったり、ときには笑いをとったり、時には厳しかったりと、あ

らゆることを何もかもできるリーダー像が描かれる。いわゆる、これは偉人説と言われるものである。様々な分野でのリーダー研究から、リーダーとなる人は、実際には存在し得ないようなスーパーマンを描き出してしまうことになる。こうした批判より、優秀なリーダーの特性を研究する特性論的研究から、リーダーの働きをリーダーシップという機能としてとらえるリーダーシップの機能研究にリーダー研究は移行していくことになる。そのことによって、リーダーシップはメンバー一人ひとりがもっている働きとしてとらえることができたり、状況によってリーダーシップの発揮の仕方が異なることなどが見いだされたりして、リーダーシップの考え方が実践的なフィールドでより活用されるようになっていったのである。

ファシリテーターとファシリテーションという言葉を考えてみたい。すなわち、ファシリテーターではなくファシリテーションという機能に焦点をあてて考えてみることによって、実践的な研究や教育に有効な示唆を提供することができるのではないかと考えられる。リーダー、リーダーシップと同様にウェブスターの辞書を引くと、ファシリテートという動詞は、1611年と書かれているが、ファシリテーションという語は、具体的な年号は記されていない。きっと、もう少し新しい年代での使用ではないかと考えられる。また、ファシリテートの動詞の主語には、人物ではなく、実はファシリテートする行為が位置するのである。すなわち、「だれ」がファシリテートするという用語法ではなく、「何かをすること」がファシリテートするという用法なのである。「○○さんの・・・をしている行為が・・・をファシリテートする」といったように使用する動詞なのである。この用法からも、何をするかというところに焦点をあてることによって、ファシリテーションという働きは明確になってくるのではないかと考えられる。ファシリテートの主語は行為であり、特にそれは言葉かけや問いかけであり、それらの働きかけがもつ機能がファシリテーションである。

ファシリテーターとはどのような人であるかを定義するよりもファシリテーションという働きを考えることに意味がある。すなわち、ファシリテーターの機能的な定義を行うことが生産的な議論を生み出すと考えている。

以上のことをふまえると、ファシリテーションとは、「プロセスに気づき、そのプロセスに関わり、そしてグループの課題とメンバーやグループの成長にむけて、特にグループメンバーが求める目標（大別すると、課題なのか、成長なのか）を達成することを容易にする働き」であるとまとめることができる。このことは、ラボラトリー方式の体験学習による学びを促進することであり、ファシリテーションは、学習者の求める学習を支援する人の働きとして捉えられ、それは、学習者がプロセスに気づき、そこから学ぶことを促進することであるといえるだろう。

II. ラボラトリー方式の体験学習とファシリテーション

1. ラボラトリー方式の体験学習の誕生

ラボラトリー方式の体験学習が誕生したのは、1946年の夏、レヴィン、K.とその仲間たちがアメリカ合衆国コネチカット州の教育局の協力要請を受けて行ったワークショップから始まっている。彼はドイツからアメリカに亡命した社会心理学者で、マサチューセッツ工科大学（MIT）にてグループ・ダイナミックス研究所を創設し、その研究所の代表をしていた。ワークショップはソーシャルワーカー、教育関係者、産業界のリーダーや一般市民が参加し、公正雇用実施法の正しい理解と遵守を促進する地域社会のリーダー養成の目的で開かれた。具体的にはユダヤ人とアメリカ人の雇用差別の撤廃を推進するためにワーカーの再教育を行い、人間関係能力の向上をめざすためのグループワークを実施したのである。そのワークショップでは、いかに民主的な風土を創ることができるかが大きなテーマであった。そのために、ディスカッションをしたり、ロールプレイをしたり、そのグループ活動をふりかえったりといったプログラムが入っていたのである。1日のワークショップ・プログラムの終了後に、レヴィンや仲間たちがオブザーブしたグループの観察報告をし、その討論をもとにプログラムの展開などについて話し合っていたのである。すなわち、そのミーティングではグループワークで一人ひとりがどのような関わり方をしていたのか、翌日はどのようなプログラムを実施したらよいかなどを話し合っていたのである。こうしたミーティングを実施していることを聞いた参加者が、そのミーティングに参加をしたいといった要望をレヴィンらスタッフに申し出たのである。レヴィン以外のスタッフは反対したようであるが、レヴィンは了承し、その日の夜のミーティングに希望した参加者を招き入れたのである。参加者がスタッフの話し合いを聞いていると、参加者がグループの中で体験していることと今スタッフが話し合っているグループ・ダイナミックスの解釈とが異なっていたのである。次の日、また次の日と、ミーティングに参加を求める人数が増え、最終的には全員がミーティングに参加したそうである。

こうした過程を通して、グループの中で参加している人の思いや関わりのあるありようは、外から観察している人が見て解釈することとグループのメンバーが体験していることとはかなり異なっていることがわかったのである。観察者が見ていたものを報告したり、中で体験している人の思いを伝えてみると、そのグループの中で起こっていることが明確になってきたのである。すなわち、研究者や観察者が外側から見て、ワークショップの教育プログラムを設計し実施していたのだが、グループの内側にいる人の素朴な声を聞くことでグループの中の真実のプロセスが見えてくるということがわかったのである。これが、ラボラトリー方式のトレーニングの始まりといわれている出来事である。

研究者や観察者によるグループプロセスの解釈が実は実際の参加者の思いと

は異なっているということがわかったことは、レヴィンと仲間の研究者たちにとっても大発見といってもよいだろう。今ここでどのような思いをしていますか？今の気持ちをお互いに理解し合っていますか？といった問いかけによって、今ここでの体験を生かしながらグループを成長させていくことができることを見出されたのである。また、このような体験を分かち合うことがグループ・ダイナミックスの理解にもつながるし、個人の行動変容にもつながるということがわかったのである。すなわち、いまここで起こっているプロセスに気づき、その意味することを共に吟味することが真実のプロセスの理解につながることを見出し、その後のトレーニングプログラムの中核となるグループ体験になっていったのである。

翌年の1947年にベーシックスキルトレーニングという名称の研修がナショナルトレーニングラボラトリーズ（現 NTL Institute）において開催された。しかし、レヴィンは残念ながら、この年に亡くなり、2回目のワークショップの開催に立ち会うことはできなかったのである。このトレーニングがその後ヒューマンインターラクションラボラトリーといった名称で、人間関係トレーニングに発展していったのである。その核となるグループ体験が、Tグループ（Training Group）である。

Tグループとは、まさに今ここで起こっていることを自分や他者、グループを理解するための大切なデータとして取り上げながら、人間や人間関係のことを学ぶ手法なのである。このラボラトリー方式の体験学習を用いて、リーダーシップトレーニングや個人の成長などをテーマとするワークショップが全世界に広がっていったのである。

日本にも1957年に入ってきている。その前に、日本におけるグループ・ダイナミックス研究の第一人者であった三隅二不二氏が、実際にNTLのワークショップに参加している。後に、彼はリーダーシップトレーニングという名称で、Tグループのスタイルとは異なる形式のワークショップを開催していくことになる。日本におけるTグループを代表とするラボラトリー方式の体験学習の歴史の簡単な流れは、最初の節で記述している。日本に入ってきたTグループの種は、立教大学のキリスト教教育研究所を経て、南山短期大学、そして南山大学で実を結び花開いているとあっていいのではないだろうか。その他に、関西に拠点を置く、聖マーガレット生涯教育研究所（SMILE、1982年設立）も、Tグループを用いた研修を行っている。

Tグループのもともとの発想として、人間関係の中で個々人が自分を生かし、他者を生かした相互信頼のチームをつくるということが一つの目標であり、そのことは組織開発の原点ともなっている。Tグループを運営する教育スタッフのことを「トレーナー」とよんでいたが、最近は「ファシリテーター」という名称が使われるようになってきている。Tグループに関する研究が掲載されている研究誌や書籍などでは、グループファシリテーターという用語を用いた研

究や出版物が多く刊行されている。

ラボラトリー方式の体験学習では、学習者のニーズを尊重しながらラボラトリー、すなわち実験すること、グループ体験の中でいろいろ試しながら実験的に学習をおこない、集団や個人の行動変容をめざしている。その方向性はより民主的な風土づくりに取り組むこと、すなわち一人ひとりの違いを認めながらも協働の風土を創りだすことを学んでいく場であるといえる。その際のラボラトリーとはいわゆる第三者が実験をするという意味ではなくて、実験主体は自らであり自ら自身が対象ともなり、集団を用いて、個人の社会的再適応（リハビリテーション）をめざしており、日常生活から離れた空間、文化的孤島というが、そこで学習者自身が実験し、そこで学んだものを社会環境の再組織に生かそうとする学習であり、考え方なのである。トレーニングに参加した学習者が、自分の現場に戻って、その学びを活用して、社会を変革する、といった発想から生まれた学習方法がラボラトリー方式の体験学習なのである。ラボラトリーでの学習と日常生活との関連を示したのが図5である。

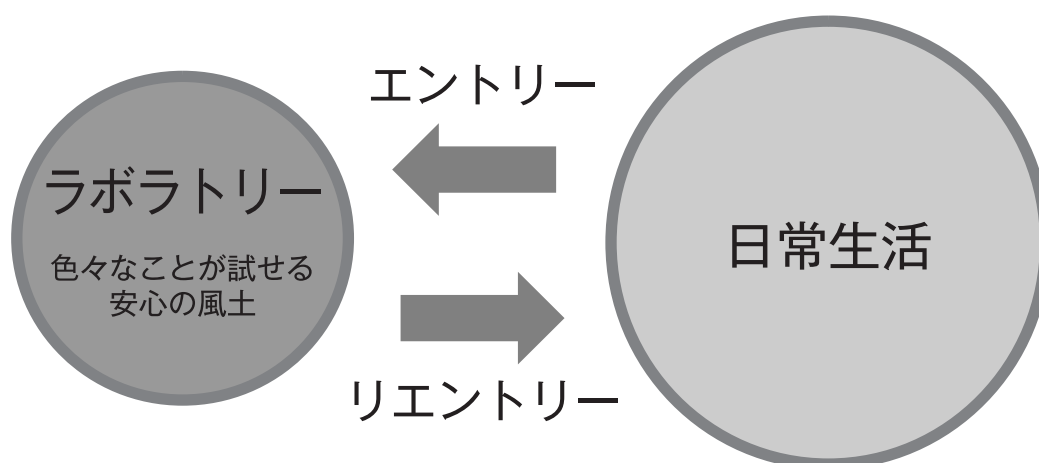


図5 ラボラトリー方式の体験学習の考え方
ラボラトリーで学び(entry)日常生活へ生かす(re-entry)

ラボラトリーという特別に設計されたトレーニングの場に入り、その場でいろいろなことを試してみる。グループの中に安心の風土を創ることによって、自分の成長の欲求に従って新しい実験を試み、自分を成長させる、そして、それを日常場面で活かそうとするのがラボラトリー方式の体験学習の考え方である。そのことは、ラボラトリーの場にエントリーして学び、その学びを日常に生かすことをリエントリーするという表現を用いる。学びの場を創ることと日常に学びを生かすことを促進する働きがファシリテーターの仕事であるともいえる。

2. ラボラトリー方式の体験学習の4つの構成要素

ラボラトリー方式の体験学習を構成する4つの要素がある。

一つは集中的なグループ体験、すなわちTグループである。これは、今ここで起こっていることを素材としながら、お互いの影響関係など人間関係のあり

ように吟味しながら学ぶ集中的なグループ体験である。Tグループは、あらかじめ課題とか特定の話題がきまっているわけではなく、自分がいまここで体験していることを素材にして他の参加者やファシリテーターとともに話し合いながら自分のありようやグループのダイナミクスを実験的に学ぶという学習体験をさしている。

もう一つは、構造化された実習とよばれるものである。これは、Tグループが集中的なグループ体験としてあまり構造化されていない体験であるのに比べて、ファシリテーターによって課題や手続きなどがあらかじめ準備された実習体験から学ぶことから、構造化された体験と表現される。ここ数年、南山大学では文部科学省から選定を受けた平成17・18年度教員養成GPと平成19・20年度教育推進GPにおけるプロジェクトで、学校教育現場で子供たちに対して、実習教材を用いた人間関係づくり授業の支援を行っている。学校教育現場では、構成的グループエンカウンターという名称で展開されている類似の学習体験もある。ファシリテーターによって特別に工夫された具体的なグループ課題が学習者に提示され、メンバーがその課題を行い、そのグループ体験の後で、参加者の行動を参加者自らがふりかえり、その気づきのデータをもとに分ち合いの作業を通して自分や他者、グループのことを学ぶといった体験学習である。

三つ目の要素は、小講義である。これは、体験を通して気づいたり学んだりしたことを、概念的に抽象的に学びを深めるために提供する大事な要素である。小講義などを通して学習者の気づきや学びを深めたり広げたりすることができ、人間関係の現象を一般化したり概念化することを可能にする理論やモデルをファシリテーターが提供することが大切になる。

四つ目の要素は、記入用紙、チェックリスト、性格診断などで用いられる質問紙などによるツールである。実習体験の後で記入するふりかえり用紙もこれにあたる。これらは、グループの成長や個人の成長を診断するためにも有効である。筆者の経験からも、NTLが主催するトレーニングプログラムに参加すると、質問紙やインベントリーなどのチェックリストの活用がプログラムによく組み込まれている。シュッツが開発したFIRO-Bといった対人行動の志向性テストなどもよく使われている。研修に参加する前に、こうしたテストに先に回答して自分の特徴を知り、実際にグループの中で自分がどのように動いているかといった具体的な行動データと照らせ合わせながら自分の人間関係のありようを考えてみるといったプログラムも、NTLプログラムの中ではよく実施されている。

以上の4つの要素を活用しながら、ファシリテーターはラボラトリーという学びの場を創り出すことになる。このラボラトリー方式の体験学習のプログラムの中で、学びを支える重要な概念が二つある。一つは、「コンテンツとプロセス」という考え方であり、もう一つが「体験学習の循環過程」という学び方のステップである。

3. コンテントとプロセス

コンテントとプロセスといった視点を理解するために、筆者は研修の前半で簡単なコミュニケーション実習を行うことがある。このミニ体験からコンテントとプロセスに焦点をあてた問いかけをし、ふりかえりをしてもらい、コンテントとプロセスといった考え方を理解してもらう。

たとえば、研修参加者が二人組を作り、話す人と聞く人といった役割を決め、ファシリテーターがテーマを与え、そのテーマで話をする。たとえば、まずAさんは自己紹介をするとともに、「私の好きな場所は？」というテーマで話してもらう。2分ぐらい話をして、役割を交代し、さきほど聞き手であった人が「私の得意なことは？」というテーマで話をする。

二人の会話が終了した後、ふりかえりを行う。ふりかえりの質問として、「あなたはどんな体験をしましたか？」と聞いてみると、困惑をする参加者が現れる。問いかけの言葉を換えて「あなたはどんなふうに話していましたか？」また、「2人組みを作ってくださいといった時にどんなふうに動きましたか？」などと聞き直すことがある。たとえば、「一緒になってください」と自分から声をかけていった参加者もいるかもしれないし、「恥ずかしいな」と思って一人で動かずじっとしていた人もいるかもしれない。こうした小さな体験からでも、私たちは自分の他者との関わり方を学ぶことができるのである。

どんな体験をしましたか？という問いに対して答える視点は3つあると考えている（Weinsteinら、1976）。一つの視点は行動である。もしあなたの行動をビデオカメラで撮ってあったとしたらどんなふうに写っているか？といった問いに置き換えることができる。何が良いとか悪いとかではなく、自分の行動がVTRにどのように写っているかを考えてみる。ビデオで撮影していることを想像すると、その記録には視覚情報としての身体の動きだけでなく、聴覚情報としての声の調子や話す速さ等いろいろな情報が記録されていることになる。

二つ目は、思考である。これは、頭の中をよぎる言葉といってもよいかもしれない。思考とは、頭の中で思いつく言葉といった言い方ができるだろう。日常、相手や自分へのメッセージは結構たくさん私たちは体験している。あらためてふりかえってもらうと、会話の最中、結構いろんなことを私たちは考えている。私たちの頭の中で、何を語っているかということを分析してみると、自分の人とのかかわり方を吟味するためにはとても有効な分析の手法である。特に、自分が自分自身に語りかけているメッセージにどのようなものがあるかの点検は、認知行動療法などでもよく用いられる自己理解の一つの方法である。自分の思考を考えると、何が良いとか悪いとかの判断をせずにふりかえることが大切になる。頭の中でぱっと出てきた言葉を思い出してみると、実は自分が自分に伝えている大切なメッセージを知るきっかけになる。そして、そのメッセージは、時として対話（ダイアログ）になる。自分の中でいろんな対話が起これば、対話のやりとりが続きそのやりとりの最後になんらか

のメッセージを自分に伝えて、その結果ある行為をしていると考えることができる。自分へのメッセージが自分の行為としてある結果をもたらすことになると考えられる。

三つ目は、感情である。いわゆる、気持ちといわれるものである。うれしかったり悲しかったり、はらはらどきどきしたりとか、私たちはいろいろな感情体験をしている。それには、手に汗を握るとか、心臓がドキドキするといった生理的な反応も含んでいる。

さきほどの話にもどると、これらの3つの視点をもとに、2分間の会話の間にどんな体験していたかをメモしてもらい、それを二人で話し合うことで自己理解や他者理解が深まることになる。特に、こうした視点から自己理解を深めることによって、自己知識を発達させることができるのである（Weinstein, G. & Alshuler, A.S. 1985）。

体験後の「どんな体験をしましたか？」という問いかけ、「何が起こっていましたか？」という問いかけは、ラボラトリー方式の体験学習の鍵となる重要な問いかけである。

ラボラトリー方式の体験学習には、コンテンツとプロセスという考え方があある。コンテンツとは、前述の会話のミニ体験の場合には話題をさす。たとえば、何かの会で、自己紹介をする際に、ここに来た理由を語る、このことは話題であり、それをコンテンツ（内容）とよぶ。もう一方では、その話題を話しながら、実は話し手のうちに、また聞き手のうちに、または二人の関係の中に、何かが起こっている。それは、前述した視点から言うと、行動、思考、感情のレベルでの体験をしているということである。会話の間に起こっていること、体験していることをプロセスとよぶ。プロセスを過程と訳すと、仕事の進め方や手順をさす言葉にとらえられるが、ラボラトリー方式の体験学習におけるプロ

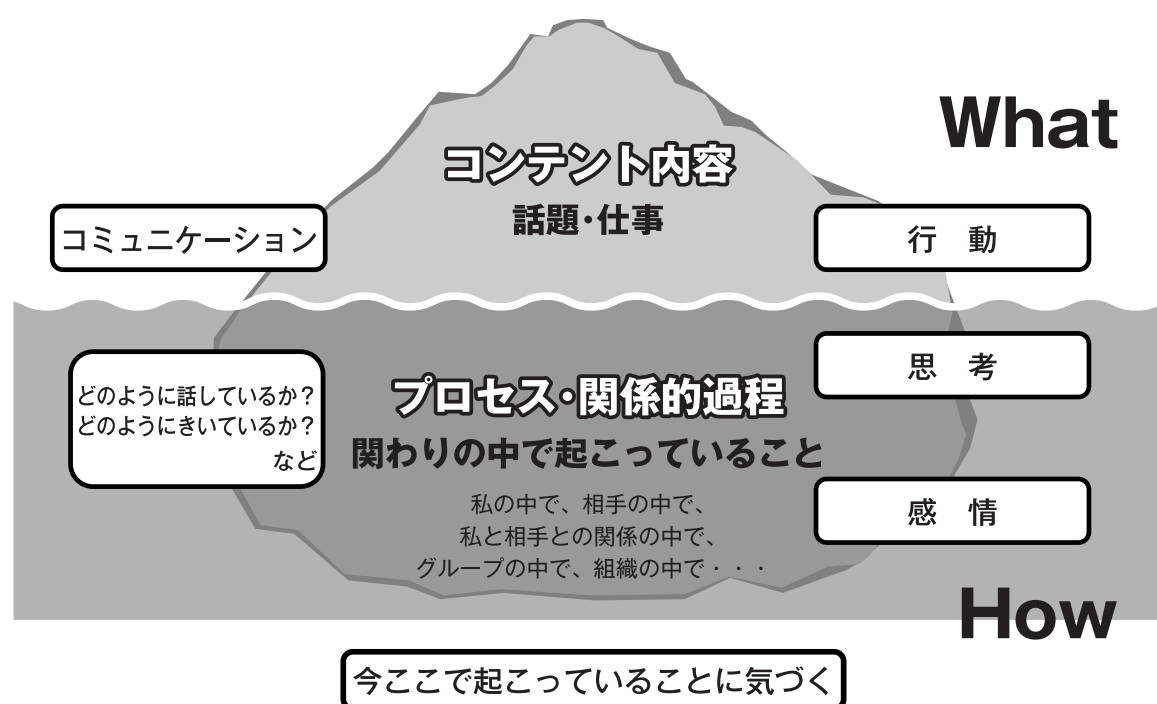


図6 私の関わり方を観る二つの視点：コンテンツプロセス

セスとは、人間関係の過程とでも訳すとよいだろう。手順ではなく、プロセスは、個人の内に起きていること、かかわりの中やグループの中で起きていることなどさまざまなレベルで捉えることができるダイナミックスである。コミュニケーションなどの実習体験の中で行動、思考、感情のレベルでプロセスをとらえようとするのは、個人内のプロセスに焦点づけることである。すなわち、図6に示したように、コミュニケーションにおける個人の体験、どんなふうに話しましたか？どんなふうに聞いていましたか？といった個人内のレベルのプロセスは、行動、思考、感情といった視点から捉えることができる。

他者と共に仕事をするときに、コンテンツである話題や課題は大切であるが、実はプロセス（人間関係の過程）から私たちはたくさんの影響を受けている。ある話題で話をしている間に、うれしく感じるものがあって話が弾んだり、相手の発言が気になって話す気持ちが弱くなり重苦しい雰囲気の話になってしまったりと、そこで起きているプロセスから話す内容（コンテンツ）も影響を受ける経験をしている。また、会話の間に起こっていたプロセス（気持ちや考えていること）を伝え合うことができたなら、二人の関係はずいぶんと違ってくるであろう。さきほどのコミュニケーションのミニ体験を考えた場合でも、単に二人の自己紹介だけの会話で終わらずに、その後、その会話中に感じたことや自分が行った行為について、いわばプロセスについて語り合うことができれば、より内的な事柄を相互に自己開示し理解し合えることから、二人の関係はより親密になっていくと考えられる。

このように、感じていたことや考えていたことを正直に語り合えることが信頼関係を創り上げるために大切な行為なのである。チームづくりも同じことがいえる。キー概念は、コンテンツとプロセス、それは、WhatとHowの視点ともいえる。二人の会話では、何を（what）、どんなふうに（how）話しているかということであり、チーム活動では、どんな課題（what）を、どんなふうに（how）やっているかといったことなのである。そのような二つの視点をもつことが体験から学ぶために大切になる。お互いに信頼関係を創るというのは、プロセスをどれほど正直に伝え合うことができるかといった言葉に置き換えることができるであろう。これは前述のTグループのはじまりにおいて記したことではあるが、話し合いの中でのグループのプロセスを見だし、そのプロセスをいかに語り合うことができるかが、信頼関係を創ることの重要な要素として考えているのである。できれば、過去の体験として語るのではなく、今ここでの体験、今ここでのプロセスを語り合えるということがグループを成長させることにつながるのである。今ここでのプロセスを語り合うことはとても難しい作業である。それゆえ、今ここの体験を語ることに取り組むようになるために、ファシリテーターの働きが大切になるのである。このことは、夫婦関係でも、友人関係でも、職場のチームでも同じである。プロセスを率直に語り合えるようになる場をいかに作りだせることができるかがファシリテーションの

大切な働きであるといえる。

さきほどのミニ体験のふりかえりでは、個人のことだけに焦点をあてて説明してきたが、実は、自分といった個人レベルと同様に、相手の中にも思考や感情などいろいろなことが起こっている。図7は、図6にグループレベルのコンテンツとプロセスの記述を加え、人間関係を観る二つの視点と題して図示し直したものである。個人のレベルだけでなく、二人の関係が続くと、私と相手との対人関係の間にもさまざまなプロセスが起こる。また、チームで動く時にも実にさまざまなことが起こる。組織の中でも、同じである。そのプロセスに気づくこと、そしてそのプロセスをどのように扱うことができるかが、個人の成長やグループの成長に大きく影響を与えられられる。Tグループといった、特別のトレーニングの場だけではなく、日常生活においても、今ここで起こっていることに一人ひとりが気づくこと、そして、そのプロセスを大切に扱うことができるようになることが、ラボラトリーの学びを日常に生かすといった一つのありようである。まずは、今起こっているプロセスを意識して日常の人間関係を捉えられるようになることが大切であるといえるだろう。

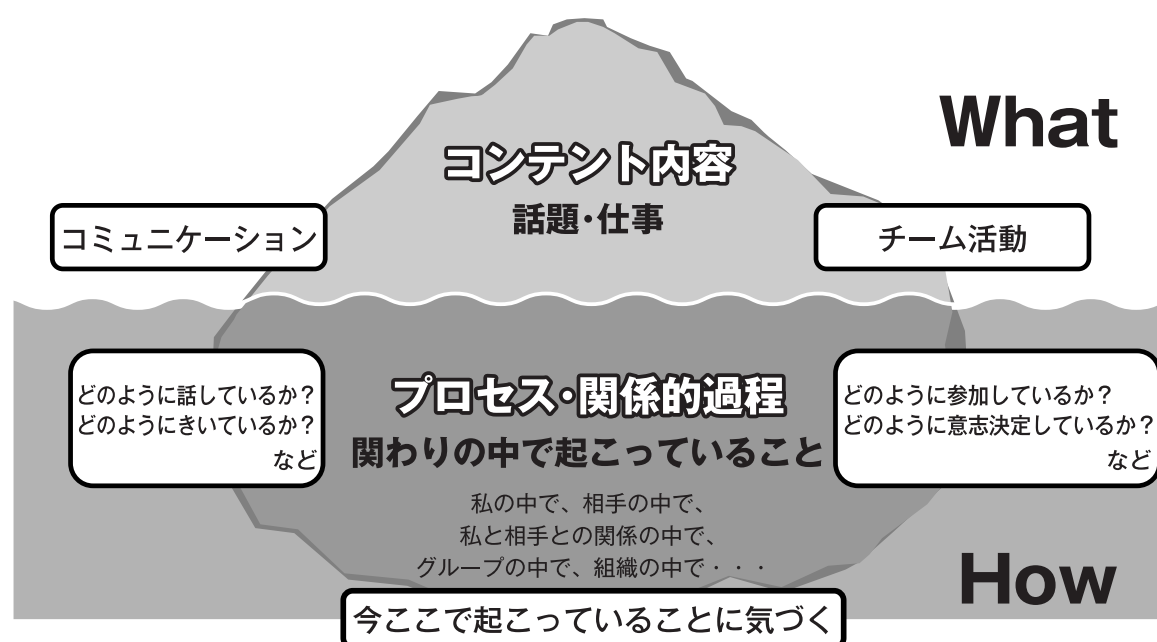
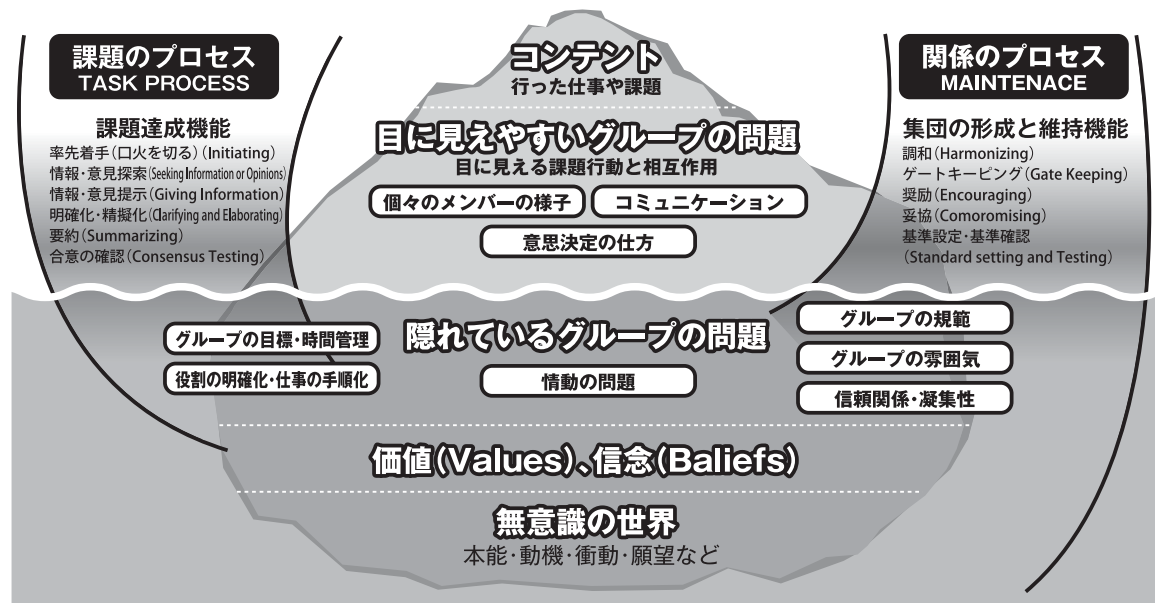


図7 人間関係を観る二つの視点：コンテンツプロセス

図8は、グループのファシリテーションを行う際に、グループのプロセスに介入する視点を図示したものである。この図の作成にあたり、プロセスコンサルタントに関するレディとシャインのアイデアを生かしながら、筆者が作図したものである。図6、7と見てきたように、人間関係を観る二つの視点として、コンテンツとプロセスがある。ただ、レディによると、プロセスにも、比較的目に見えやすいプロセスがあると記されている。それは、ビデオカメラに写っている行動であったり、お互いにどのように話したり聞いたりしているのかなどのコミュニケーションに関わる行動であったり、また、グループがどのような意思決定をしたかなどの比較的目に見えやすいプロセスである。

一方、目にみえにくいプロセスもある。それは、グループ内における個人の感情や情動が代表的なものである。ファシリテーターが、この見えにくいレベルの感情や情動などに介入する（働きかける）ことはなかなか難しいことである。その感情や情動の行動的な現れとして、メンバーはグループやメンバーから離れていったり逃げ出したり、特定のメンバーと闘争したりすることが起こる。一般に、そのように外側に現れる行動から、潜んでいる情動的な問題を扱うことになるのだが、このレベルへの介入はファシリテーターにとってなかなか難しい仕事である。



(Raddy (1994) の図をもとに Schein (1982, 1999) のアイデアを参考に津村による作図)

図 8 グループダイナミックスの氷山図

図 8 の特徴は、課題のプロセスに関わる働きと関係のプロセスに関わる働きを描いている点である。この二つの機能は、リーダーシップの二つの機能と同じである。課題のプロセスに関わる働きとしては、仕事を始めるために率先着手をしたり、情報を集めたり意見を出したり、要約したり、合意をとりついたり確認したりする働きがある。この働きの視点からメンバーの動きを見たり、気づきを促したり、場合によっては、ファシリテーターがこれらの課題のプロセスの働きを担うことも考えられる。一方、関係のプロセスに関わる働きとしては、調和をはかったり、コミュニケーションを調整したり、奨励したり、お互いの違いを認め合い妥協を得ようとしたりするなどの働きが考えられる。

課題プロセスと関係プロセスの視点からのグループへの影響の及ぼし方を考えてみると、課題プロセスの働きかけは比較的コンテンツに近いところに影響を与えることになる。一方、関係プロセスに対する介入は、グループプロセスの深いレベルまで広がる形を図 8 では示している。これは、グループ活動が始まった初期の頃は課題プロセスに着眼し、ファシリテーションすることが必要であり、関係が長く続くと、情動にかかわる関係プロセスの問題が起こり、このプロセスに着眼したファシリテーションが重要になることを図 8 では示している。このことは、レディ自身も、グループの時間的経過に伴い、課題プロセ

スから次第に関係プロセスへの介入の必要性を説いている。

この二つの視点から、グループへのファシリテーションとして働きかけができるようになるといいのだが、ともすれば、課題達成が前面に出て、課題プロセスへの気づきと働きかけはできても、関係プロセスへの気づきが乏しくなったり、働きかけることが難しくなったりすることがある。そのために、ラボラトリー方式の体験学習を用いたトレーニングで、関係のプロセスに着眼した学習に焦点をあてたグループ体験を行うことが大切になるのである。2つのファシリテーション、とりわけ関係のプロセスへのファシリテーションができるファシリテーターになるためには、ラボラトリー方式の体験学習、とりわけTグループを用いたトレーニング体験を通して学ぶことは重要である。

以上が、コンテンツとプロセスに関する記述である。このことは、グループのファシリテーションに取り組みたいと考えている人、またはすでにグループファシリテーションを実践している人にとっては、基礎的な考え方として十分に理解してほしい視点である。プロセスという考え方は、人と人が関わっていく上で大切な要素であり、チームを作っていく上で非常に重要な要素である。グループのメンバーがグループプロセスに気づき、プロセスから学ぶことを促進する働きがファシリテーションはとても重要である。

4. 体験学習の循環過程

ラボラトリー方式の体験学習のめざすところは、一人ひとりが違いを見だし、認め合い、自立することができるようになることであるともいえる。そのために、グループメンバーが自立的になること、個人やグループが体験を通して学び成長することを支援するファシリテーションをめざしている人々にとっては、プロセスという概念を理解し、今ここでのダイナミックスとして起こっているプロセスに気づくことができるようになることと、さらにそのプロセスから学ぶ体験学習の循環過程のモデルを理解することが大切になる。体験学習の循環過程を示したのが図9である。

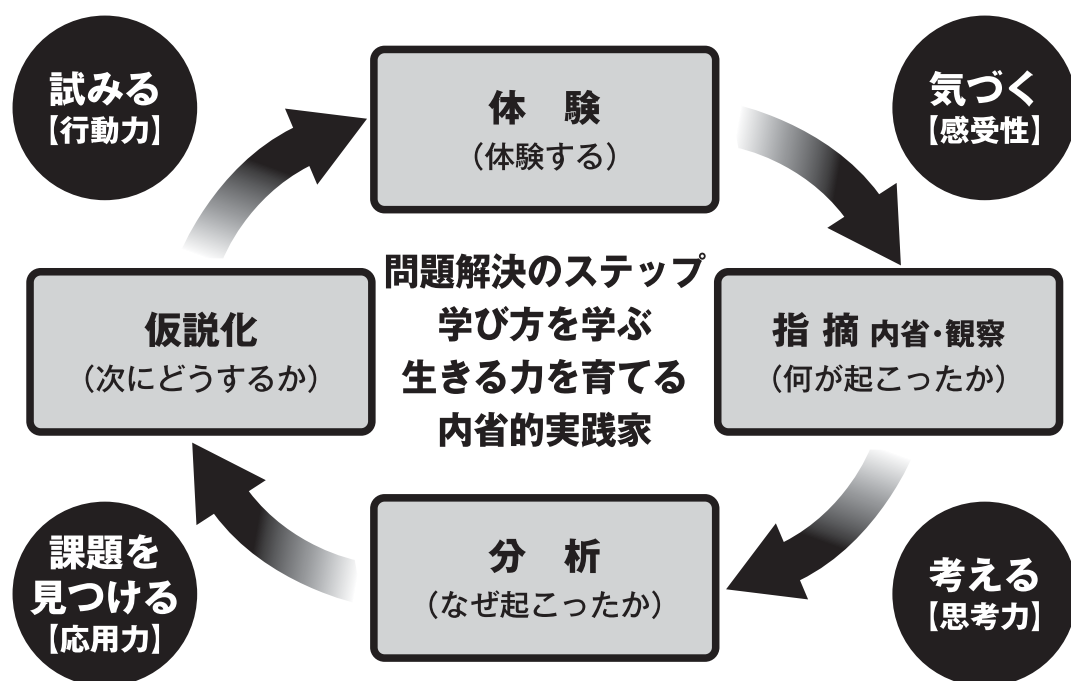


図9 体験学習の循環過程

私たちが体験を通して学ぶ時、まず体験することから始まり、その体験から学び成長するためには、その体験の中で起こっているプロセスに気づくことが大切になる。気づきの視点は前述の氷山図にあるプロセスの部分であり、そこに起こっていたことに気づくことである。すなわち、体験から自分自身について学び成長しようとするならば、自分はどんなふうに行動をしたか、その時どんなことを考えていたか、どんな気持ちを感じていたかなどをふりかえることがまず大事になる。これが気づくことである。それらのプロセスデータを集めることから、一連の自分の特徴が見えてくるのである。体験学習の循環図（図9）ではかたい言葉であるが、指摘という言葉で表している。指摘というのは、あなたのそこがいけないといった評価し指摘するとか指摘を受けるといったことを示していない。ここでの指摘とは、その体験の中でどんな私がそこにいたか、どんなあなたがそこにいたかを見つけ出す、Identifyする（同定する）ことなのである。Identifyの訳として筆者は指摘という言葉を使っている。それは、言葉を換えると、今何が起こっていたかを内省したり、観察したりすることなのである。内省・観察が豊かになると自分や他者、グループに関するデータをたくさん集められるようになる。これは、ラボラトリー（実験室）の言葉に示されているように、実験し、そのデータを集めるという行為をさしている。

次に、それらのデータからなぜそんなふうに行動したのか、あの時なぜ私はそのような気持ちになったのかなど、自分のとった行動を分析することが大事になる。また、そのことから私はどのような傾向があるのか、どのような特徴があるのかなどと一般化してとらえたり、自分の傾向として概念化したりしてみる大切になる。また、もっとこんなふうになるといいなどと、自分の理想の姿を描いてみることも重要である。そのようなステップを分析とよぶ。

一般化・概念化するといった分析をした後、自分の成長の課題として、もし

次に同じような機会があるならどのように動いてみるか自分の成長のための課題や行動目標を立ててみるのが大切になる。それを、仮説化とよぶ。仮説化とは、次にどうするかを考えることである。そして、その課題を実際に新しい場面で試みても自分の行動のレパートリーを広げるために重要なことになる。その試みが、新しい体験となり、またその体験を内省することから学びが深まるのである。これが体験から学ぶ循環過程のモデルである。

この過程は、実験の過程といってもいいし、応用行動科学のアプローチといういい方ができるであろう。すなわち、この過程は、実験し、データを集め、そのデータの意味するところを分析し、次の実験のための仮説を考えるという科学的モデルなのである。ラボラトリー方式の体験学習とは、内省したプロセスをデータにしなから自分の成長やチームの成長のために、この循環を活用するということであるといえる。指摘→分析→仮説化の一巡のステップが、ふりかえりの作業なのである。

まとめると、体験学習の循環過程とは、グループ体験をした後に、自分の気づきを内省したり、相手の気づきを聞いたりして、なぜそのことが起こったのかをグループの特徴などを診断し、グループを成長させるための課題を考え、新しい課題を実践しながら成長していく過程なのである。

これらのステップは、問題解決のステップとか、学び方を学ぶとか、生きる力を育てるなどといった表現をすることができる。私は、特に、ファシリテーターなど人と関わることや人にサービスをすることを専門職とする人々にとっては、この一連の体験学習の循環過程を意識した教育サービス活動を行うことが大切であり、このことを試みようとしている人を内省的実践家とよびたいと考えている。この言葉は、ショーン, D. (1983) が使った言葉でもあるが、ファシリテーターという仕事、学校の教師という仕事、もしくはいろいろな仕事のプロになるためには、これらの循環過程を大切にしていける必要があると筆者は考えている。料理の達人といわれるプロの料理人も、きっと料理をつくり（体験）、味見をし（指摘）、想像していた味が出ているのかそうでないのか、出ていないならなぜ出ていないのか考え（分析）、具材を変えるのか、調理方法を変えるのかなどといろいろ考えて（仮説化）、次に再度作り、また味見をし、といった循環過程を生かしていると考えられる。それが、私たちがプロになっていく道ともいえるのではないかと考え、内省的実践家になることを奨励している。

5. プロセスからの学びを支援するファシリテーション

I. で検討したファシリテーションの働きに、ラボラトリー方式の体験学習の2つのキー概念を加えることによって、次のようにファシリテーションを定義してみたいと考えている。ファシリテーションとは、学習者が主体的に自らの意思で体験し、その中でプロセスに気づくことへの問いかけを行い、そのプ

ロセスデータを活用して、個人や人間関係について理解を深めていくこと、また自己成長やグループ成長のための目標を見つけ出し試み変化成長することを促進する働きといえる。

このことは、体験学習の循環過程を通して学ぶことを促進する働きかけといってもよいであろう。図10は、ラボラトリー方式の体験学習を実践する際に、教育スタッフがどのような仕事をするのかを示したものである。

- | |
|---|
| <p>I. プレ・スタッフ・ミーティング</p> <ul style="list-style-type: none">① 教育スタッフチームの結成: データ収集の前段階② 学習者(参加者)の理解: データの収集と分析③ 目標設定④ プログラムの計画・立案: 実習の選択やふりかえりの方法の決定など(実習を中心としてラボラトリーの場合) <p>II. プログラムの実施</p> <ul style="list-style-type: none">① 導入: ねらいや進め方の説明② 実習の実施: グループ体験③ ふりかえり用紙の記入とわかちあい④ インタビュー&コメント <p>III. ポスト・スタッフ・ミーティング</p> <ul style="list-style-type: none">① 実施後の評価: 参加者の気づきや学びは? スタッフの関わりは?② 次回に向けての課題 |
|---|

図10 ラボラトリー方式の体験学習を実践するためのファシリテータの仕事

ラボラトリー方式の体験学習を用いたプログラムを立案・実施するためには、大きく3つのステップの手順の仕事をしている。I. プレ・スタッフ・ミーティングにおいて、学習者のニーズを収集し分析し目標設定をし、そのねらいにふさわしい教育プログラムの設計を行う。次に、II. プログラムの実施段階として、参加者が自主的・自発的に体験をし、その体験からふりかえり、学びを深めていく関わりをするステップである。III. ポスト・スタッフ・ミーティングにおいて、教育プログラムの実施状況の評価を行い、次回に向けての課題などを洗い出す作業をする。IIIのステップは、一連の体験学習の循環過程のステップを活用したスタッフミーティングを行うことを意味している。ファシリテーターは、自らの教育プログラムの実践を一つの大切な体験として扱い、その体験から次の教育実践に向けて、学びを深めていく作業を行うことが大切になる。次に、II. プログラムの実施時において、ファシリテーターが行う働きについてもう少し詳しく考えてみることにする。

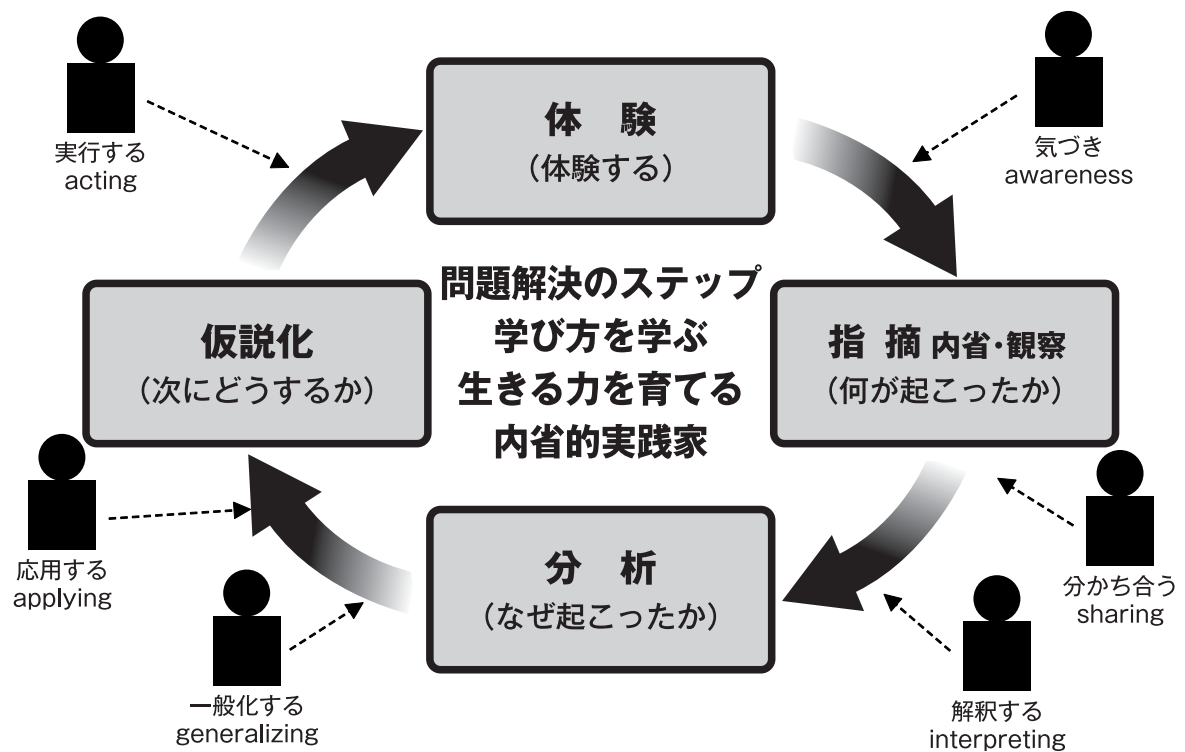


図11 体験学習のステップを促進する6つのファシリテーション

体験学習の循環過程を通して学ぶことを促進するファシリテーションの働きには、図11に示したように6つの働きが考えられる。その6つの働きの前提として、まず学習者が主体的・自発的に体験することができる場を創ることが大切になる。それは、ファシリテーションの働きの基礎であり、特に安心して自分の意思で体験の場にコミットできるような環境づくりが、とても重要な働きになる。

その体験後の大事な働きとして、気づきを促すファシリテーションがある。基本的に、ここで取り上げるファシリテーションの具体的な行動は、学習者への問いかけである。グループのメンバーにどのような言葉かけをして、体験学習の循環過程を活用しながら学びを深めていくことができるかがファシリテーターの大きな仕事になる。よって、まず、グループ体験をした後や最中にどのようなプロセスがあったかを問う気づきのファシリテーションが必要になる。

二つ目の働きは、プロセスデータを集めるためのファシリテーションである。プロセスデータは、自分の気づきデータだけでなく、他の多くの人と話し合い分かち合うことによって、データを豊富にすることができる。素朴な問いかけとしては「お互いに分かち合ってください」といった問いかけや指示をして、グループメンバー相互に気づきデータを分かち合う、それらのデータをたくさん拾い出すことが自由にできるようにする分かち合いのファシリテーションが大切になる。

次に、それらのことが意味することは何かを解釈する問いかけが必要になる。問いかけをしながらデータの意味をグループメンバーと共に考えていくファシリテーションである。そして、それらのデータから一般的にどのようなことがいえるのか概念化する働きが必要になる。体験から得られたデータは学ぶ者一

人で考察するだけではなく、理論やモデルとすりあわせながら理論化したり一般化したりするファシリテーションも必要になる。そのためには、ファシリテーター自身が幅広い知識をもち、それらを有効に提供していくことも大切になる。たとえば、なぜそのことが起こったのかといった現象を分析するために、その切り口となる視点をファシリテーターが持っていることは大切になる。体験から見出されたその現象をチームにおけるマイノリティとマジョリティの問題として捉えるのか、グループノームの影響として解釈を試みるのか、その他社会心理学などの認知的枠組などの原理・モデルを活用して、体験している現象を学習者が抽象的概念的に理解することを促進するファシリテーションが大事になる。基本的には、グループメンバーと共に現象を理解していくことになるが、時には、ファシリテーターからそこに見られた特有の現象について説明したり、解説したりすることも大切になる。

それらの概念化を基にして、グループメンバー自身が次に何をするのか行動目標や課題を見つけることを支援する働きが必要になる。それが、学びを応用するファシリテーションである。概念化を通して得たことを基にして、それを自分の問題、成長のための課題としてどのようなことを試みようとするかを具体的にまた明確化することを支援する問いかけのファシリテーションが必要になる。

最後の6つ目のファシリテーションが、行動計画や課題を実行することを支援する働きかけである。それを実行のファシリテーションとよぶ。新しい試みを挑戦してみることができるよう学習者をサポートしたり、励ましたりするファシリテーションをさしている。

これら6つのファシリテーションが体験学習の循環過程を活用し学ぶことを促進するためのファシリテーションとして考えられる。体験学習の循環の図を元に、より単純にファシリテーションを考えると、循環過程の4つのステップに示されている矢印のところを刺激する問いかけ、すなわち気づきのファシリテーション、解釈や一般化をする分析のファシリテーション、その学びを応用し自分の課題を見つけるファシリテーション、そしてそれを実行することを支援するファシリテーションといった4つの大きなファシリテーションにわけることができる。このような視点をもってファシリテーションを行うことによって、目の前のチームのメンバーもしくは学習者が体験から学び成長していく機会を創ることができると考えている。

III. ラボラトリー方式の体験学習を核とした教育ファシリテーションの効果

1. 平成17・18年度および19・20年度文部科学省選定教員養成GPの背景

最後に、学校教育にラボラトリー方式の体験学習を導入するとどのような可能性が生まれるのかを考えてみたい。本学において平成17・18年度文部科学省の選定を受けた教員養成GPの活動に人間関係研究センターならびに大学院人

間文化研究科教育ファシリテーション専攻を中心に2年間取り組んだ。そのプロジェクトは、「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～」というテーマで行われた。愛知県下の中学校9校、小学校2校の計11校、京都府の中学校1校、合計12校の研究協力校を対象に、ラボラトリー方式の体験学習を導入して、特別活動や総合的な学習、または道德教育の時間などを活用して、人間関係づくりの授業を計画し、実施することをサポートした。各学校での授業の取り組みは、構造化された実習を行い、その後ふりかえり用紙に記入を求め、それらを分かち合い、最後には先生が子どもたちの気づきを拾い出しながらコメントをするといった授業の流れを基本としている。そうした人間関係づくり授業実践を通して、学級や学校における子どもたちの豊かな人間関係づくりに取り組んだのである。学校によっては、各教科の学習にも協同で学ぶ授業形態を導入し、子どもたちの人間関係の広がりや深まりをベースに教科学習も含め学級経営に成果をあげることができた。

さらに、平成19・20年度には、ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくりの授業実践を平成17・18年度の取り組みを基礎に全国に展開する大きなプロジェクトを文部科学省に申請し、教育推進GPとして採択を受け、そのプロジェクトに取り組んでいる。今回の教育推進GPは、北は北海道日高にある国立日高青少年自然の家から、南は鹿児島大隈にある国立大隅青少年自然の家に至る国立青少年自然の家と交流の家の12施設を研究協力施設として、ラボラトリー方式による人間関係づくり授業実践を核に教員の資質向上をめざす実験的な取り組みを行っている。各施設では、小・中・高等学校の先生が、青少年教育振興機構の施設の企画指導専門職として、3年任期で派遣される。企画指導専門職を対象にラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係トレーニングを行い、彼らがラボラトリー方式の体験学習の理解を深め、指導者となって各施設で研修の企画立案を行い、各地域の学校の先生を集めて学校教育現場で人間関係づくり授業を行えるようになるために研修を実施するという大きな目標を持ったプロジェクトである。教員である企画指導専門職がラボラトリー方式の体験学習のファシリテーターになり、またその先生が各地域の現場の先生をラボラトリー方式の体験学習のファシリテーターの育成を試みるといった連鎖的・循環的・持続的な学校教育改革プロジェクトなのである。

なぜ、子どもが直接関わり合う体験の場を創る必要があるのだろうか。私たちは、経験的には、人と人が出会う体験の必要性を日常生活の中で感じているが、平成18年5月にNHKクローズアップ現代で放映された「脳科学が防ぐキレる子」の映像は筆者にとって衝撃的であった。その映像では、子どもが直接体験をする必要性を伝えるために、直接体験をすることがいかに脳の神経細胞のつながりと関連するかといったことを幾つかの実験を通して伝えていたのである。子どもがPCのゲームで遊んでいる時と、PCを取り去り直接対面のア

ナログのオセロゲームをする時との比較実験が行われていた。それは、PCを取り去って子ども相互に対面するアナログのオセロゲームになると、こどもの脳の活性化が高まるといった実験であった。人間は、それほど他者との直接体験が子ども時代において必要であり、直接のコミュニケーションが重要である存在かが語られていたのである（文部科学省、2005, 石田、2005）。

2. ラボラトリー方式の体験学習の学校教育現場への応用

ラボラトリー方式の体験学習を導入した人間関係づくり授業とは、学校の現場で人と人がかかわる特別に設計された場をつくり、今ここでの学習者の体験を素材にしながら人間や人間関係をファシリテーター（先生）と生徒とがともに学ぶという試みである。筆者は、あえて先生とよばずファシリテーターという名称を使っている。なぜなら、先生というどうしても答えを知っている人であり、それを教える人をさすことになる。しかし、体験（プロセス）を通して学ぶためには、子どものプロセスとは観察をしている他者、すなわち先生に見えるまたはわかるというよりは、体験をしている学習者自身が気づきわかっているという考え方が大切になる。プロセスデータは、学習者である子どもしか知らないとさえいえる。その意味では、先生が気づいていることも大切にしなが、子どもは子どもの世界をもっているといった認識のもと子どもと向かい合う必要がある。この考え方は、いわゆる学校教育現場の教師の立ち位置ではなく、体験から学ぶことをファシリテーションする教師の大切な留意点であるといえる。先生は、ついつい教えたくなる。だけど教師自身が本当は子どもから学ぶといった姿勢をもつことができるかどうか重要であり、逆にラボラトリー方式の体験学習を導入することによって、こうした教育者像の転換が求められ、ひいては子ども一人ひとりを尊重した教育観の育成につながるのである。

具体的な授業の流れとしては、さきほど記したように、アイスブレイク、導入として授業のねらいの提示、進め方の説明を行い、そして実習をし、結果発表を行い、ふりかえり用紙に記入後分かち合いを行う。そして、まとめとして先生がインタビューをしながら今日の授業の意味づけを子どもたちの言葉を生かしながら語るというのが一般的な授業の流れである。

3. 教育者養成のための新しい視座

学校の先生をはじめ、さまざまな教育者のありようを考えると、図12に示したような教育者像が描けるのではないかと考えている。

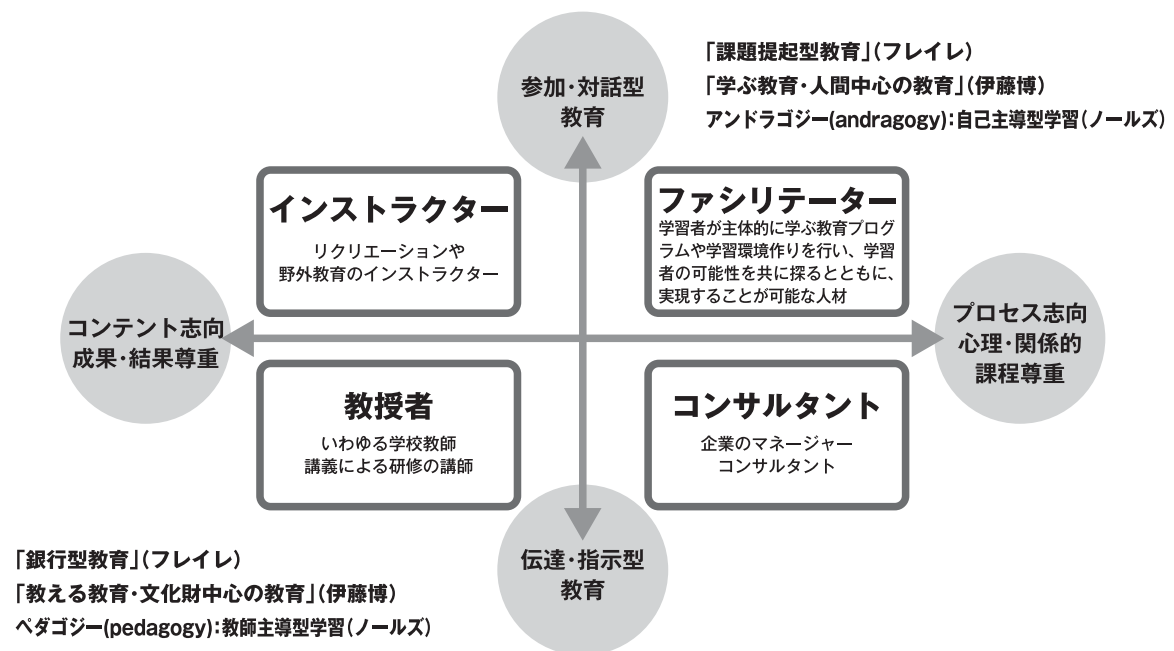


図12 2つの次元からみた教育者像

二つの次元とは、伝達・指示型の教育と参加・対話型の教育を両極に考える次元と、一方はコンテンツ志向型である成果・結果主義的な極と、プロセス志向型である心理・関係的過程を尊重する極で示される次元を考えることができる。参加対話型と伝達指示型、プロセス志向とコンテンツ志向のそれぞれを組み合わせると、今までのいわゆる学校教育の教師のスタイルとしての図12に示されている教授者タイプであるといえる。すなわち、コンテンツ指向で、学習内容をいかに効率よく学習者に伝達することができるかといったことに関心が強い象限の教育者像が浮かび上がる。一方、一斉型の座学としての教授方式の教育者像とは対照的に、学習者が体験しその体験を通して学習者自身に気づきをもたらすような教育実践の教育者像が位置することになる。その教育者像を、筆者はファシリテーターという名称を使いたいと考えている。このタイプの教育者は、学習者のニーズは何かを探求し、ニーズにあったねらいを定め、そのねらいを達成するための体験の場を創り、学びを深めていく働きをする教育者を考えている。二つのタイプの教育者像に、言葉を付け加えたとしたら、教授者タイプの教育はフレイレ（1970）の言葉では銀行型教育、伊東（1980）によると、教える教育・文化財中心の教育とよばれているタイプである。一方、ファシリテーターのタイプの教育者像は、フレイレの言葉でいうと問題提起型の教育、伊東の言葉でいうと、学ぶ教育とか人間中心の教育とよばれるものである。教育学者のノールズ、M（1980）の言葉を用いるならば教授タイプは、ペダゴジー、教師主導型学習であり、ファシリテータータイプの教育実践は、アンドラゴジー、自己主導型、自己決定型の学習とよばれるものであると考えられる。

これまでの教育は、教授者タイプの教育の実践に重きを置きすぎたのではないかと考えられる。今はさまざまなタイプの子どもたち、いろいろな興味関心をもっている子どもたちに対する教育、子どもの多様性を尊重した教育が必要

になってきている。今日の社会では、子どもの気持ちや考えていることを大切にしながら、子どもたちが参加していくことができる授業展開が求められていると言ってもいいのではないだろうか。一斉授業では、多くの場合に先生との対話や子ども相互の対話が教室の中で起こることなく授業が進められている。これからは、その反対の象限の教育を考える時が来ているのではないだろうか。そのためにも、ラボラトリー方式の体験学習の基本的な考え方が、学校教育現場の先生には必要になってきていると考えられる。このことは、企業などさまざまな組織の中で働く人々の協働を創り出すためにも大切な教育的視点になってきているのではないだろうか。

図12における他の2つの象限のうち、参加型の研修をしているけれども結論や言いたいことが決まっている、または結果がわかっている体験をさせて学ぶ教育のようなタイプをさしている象限が一つある。この種のタイプの教育者を筆者はインストラクターとよんでいる。図12におけるもう一方の象限のコンサルタントタイプの教育者像は、プロセスが見えているけれども、見えているプロセスをいかに伝えるか、説明するかにエネルギーを使うようなコンサルタントの立場にある教育者タイプを想像することができる。命名には異議を唱えられる読者も見えるかもしれないが、上記のような名称を使って4つの象限を説明している。ファシリテーターとしての教育者像が大事であることを伝えたいのではなく、この4象限のいずれも大切であり、柔軟にこの4象限の働きができるようになることを教育者には求められているといえるのではないかと考えている。そして、この4象限を自由に機能的に動ける人材を教育ファシリテーターとよびたいと考えている。

さきほどの二つのタイプの教育者のありようを比較するために、概念学習と体験学習という二つの学習タイプの特徴の比較表を図13に示しておく。

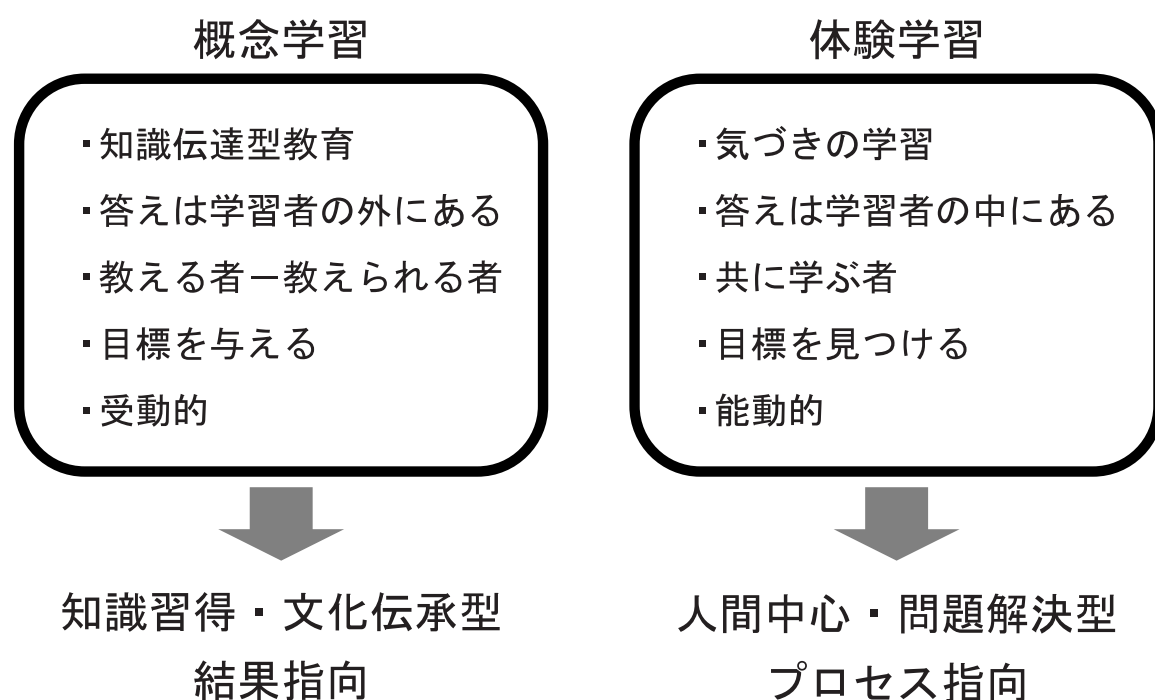


図13 概念学習と体験学習との比較

概念学習とは、一斉授業形式の知識伝達型の教育方法を比較的多く用いられていると考えられる。知識伝達型の概念学習の特徴としては、教師が答えを知っており、答えは学習者の外側にあるということである。そのことは、教育者と学習者の関係は教える者と教えられる者といった関係を創り出し、それは答えと同様に、教育者から学習目標も与えられ、そのことによって受動的な学びの姿勢を創り出しやすいと考えられる。一方、体験学習は、特に、ラボラトリー方式の体験学習は、気づきの学習とよぶこともでき、学習者自身が気づくことが大切にされ、そのことより答えは学習者の内にあるといえる。よって、体験学習を実施する教育者は教える者というよりは、共に学ぶ者、時には教えてもらいながら学ぶパートナーであるといえるのではないだろうか。この学び方では、学ぶ目標は学習者が見出し、そのことが能動的な学習態度を醸成することになると考えられる。どちらが正しいとか、どちらが良いということではなく、学習者の学びへのニーズや教育目標と照らし合わせながら、どのようなアプローチが学習者にとって適切なのかを判断し、学校現場やさまざまな組織体での教育やチーム活動といった学びの場に生かしていく必要があると考えられる。このような働きが自由にできる働きが教育ファシリテーションといえるのではないかと考えている。学習者が目標を創り、学習者が体験の中から気づき、学習者が答えを見つけ出すといった過程とともに歩める教育者を教育ファシリテーターといってもいいのではないだろうか。そのためには、時には知識など学びに有効な情報を提供する教授者であることも大切になるのである。

4. ラボラトリー方式の体験学習導入による人間関係づくり授業の効果

南山大学のGP事業を通して、学校教育現場にラボラトリー方式の体験学習を導入し人間関係づくりの授業を実施した学校や施設から次のような反応ももらっている。人間関係づくりの授業は、生徒が楽しく取り組める授業、人と関わる力や楽しさを味わえる授業、子どもの表情の変化が見える授業とか、普段関わりのない生徒同士が関わる機会をもてる授業、普段目立たない生徒が活躍できる授業、お互いに認め合う関係づくりができる授業、コミュニケーション力の育成ができる授業などといった効果が報告されている。

平成17・18年度の教員養成GPで研究協力校の協力を得て行った質問紙調査の結果を少し紹介する（津村ら、2008）。中学校3年生のデータであるが、クラスへの満足度の項目では、中学校3年生のクラスで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の実施回数が年間に5回以上の学校と3回未満だった学校とを比較すると、事前と事後において、有意な交互作用が見出され、実施回数高群の方がクラスへの満足度が事後により高まっていたことがわかったのである。また、クラスの協力度に関しても同様に事後に実施回数高群が高くなっていたのである。

特に、興味深いのは先生の教育に対する態度の変化である。教師の教育活動

に対する態度項目を因子分析を行い、その因子ごとに事前と事後の比較を行った。その結果、「教育指導への自信」という因子と、「子ども中心の教育観」といった因子においては、事後が有意に高くなっていったのである。まさに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の実践が、前述したように、ファシリテーターの象限を説明する子どものニーズと対話を尊重した教育実践が行えるようになり、その指導への自信を深める結果を示していたのである。

また、ドラマティックな変化として、ラボラトリー方式の体験学習の導入が学校改革に大きく影響を与えたのではないかといい結果も報告されている(采女、2008)。それは、小牧市立応時中学校の取り組みである。応時中学校の授業改革への支援を、平成14年度から筆者は行っている。当時は、学校教育現場で大変な状況を抱えていたのである。その学校が、この取り組みがスタートして4年、5年と経過すると、ラボラトリー方式の体験学習による人間関係づくりの授業実践や協同学習の導入などによって、学校に変化が起きてきたのである。この変化は、ラボラトリー方式の体験学習を導入したから変化が起ったと単純に説明はできないと考えている。先生全員が一致団結してほんとうに学校を変えたいという思いと、ラボラトリー方式の体験学習に代表されるように子どもたちの気持ちを尊重した関わりを目指したいという、強い思いが学校改革をもたらしたのだらうと考えている。

問題行動の発生件数の推移から見てみることにする。采女(2008)によると図14に示しているように、平成14年度では年間180件あまりあった件数が、5年後の平成18年度には40件を下回る数にまで減少している。

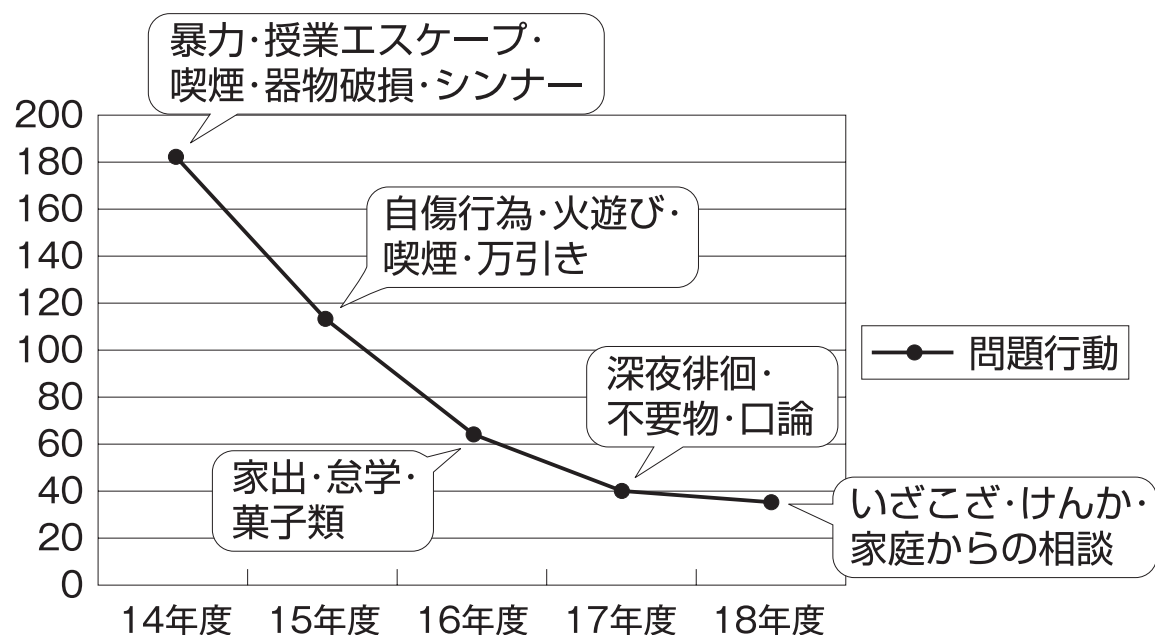


図13 問題行動発生件数の推移 (H.14~H.18)

特に、平成14年度では、暴力授業エスケープ、喫煙、器物破損、シンナー等の問題行動が目立つが、平成15年度には、自傷行為や火遊びなどストレスに起因するような問題行動が目立つようになる。采女によると、問題行動の減少とともに、生徒一人ひとりへの目が届くようになり、次第に問題行動が減少してい

くことになったと報告されている。また最近では、問題行動を起こす生徒が限定されたり、学校というよりは家庭での問題や親子関係に起因するような問題が目立つようになってきたりしていると報告されている。また、学校で起こっていた問題行動が、学校の中よりは学校の外で問題行動が少し起こる程度になり、学校の中では比較的安定化してきているとのことである。

次に、不登校生徒の発生率であるが、図14に示されたような割合を示していた。

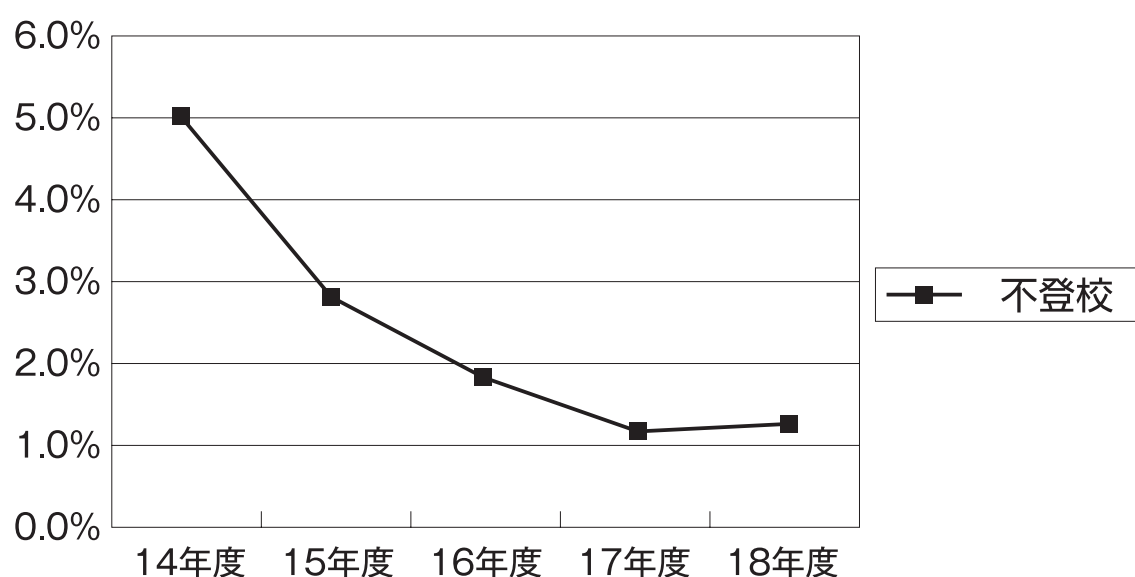


図14 不登校生徒発生率の推移 (H.14~H.18)

平成14年度には5%、500人規模の学校なので25人いたのであるが、平成17・18年度には、1%になり5~6人くらいになって、今は落ち着いているようである。

もうひとつ興味深いデータが、図15に示されている相談室における相談件数の推移である。

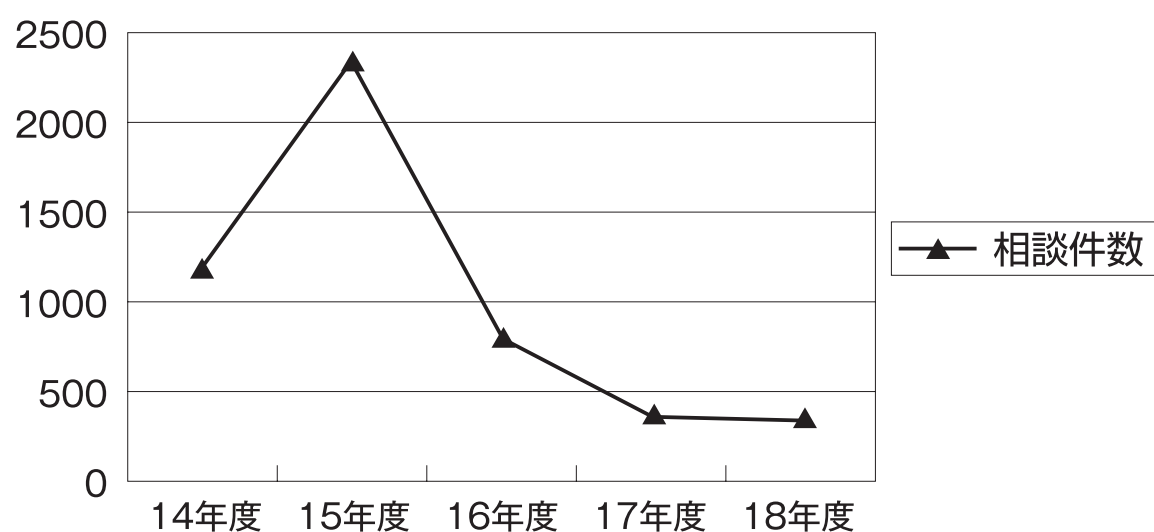


図15 相談件数の推移 (H.14~H.18)

平成14年度にラボラトリー方式の体験学習が導入された時には1000件を超えた相談件数があったが、翌年にはいっきに倍増しているのである。采女によると、平成14年度は問題行動が激しく、相談室は問題行動の生徒であふれ、相談

室の機能を果たしていなかったとのことである。平成15年度には相談室が本来の機能を取り戻したことにより相談にくる生徒たちが多くなり、相談件数が倍増したと考えられている。その後は、問題行動の減少と共に、相談件数も減少してきている。

実は、以上の3つのグラフとも、導入した平成14年度の数字を100パーセントとしてその後の件数を算出してみると、平成17・18年度と教員養成GPのプロジェクトの年に至っては、すべて項目において約25パーセントの数字に落ち着いてきているのである。人間関係づくり授業実践といった一つの学習方法の導入が、先生を一致団結する方向に向かわせ、学校改革を成功に導いたのではないかと考えられる。

このようにみえてくると、やはり中学校の教育改革には少なくとも3年間という年月が必要であることがわかる。先生と生徒との関係づくり、とりわけ先生の3～4年間にわたる努力が学校改革を可能にすると考えられる。きっと、このような取り組みは学校教育の現場の先生方が一致した取り組みがあってはじめて実を結ぶのではないかと筆者は考えている。

その他に、欠席率が平成17年度では秋になると少しずつ伸びていたのが、平成18年度では落ち着いて授業に取り組むようになったという報告も受けている。それだけラボラトリー方式の体験学習が定着してきている証拠といえるだろう。

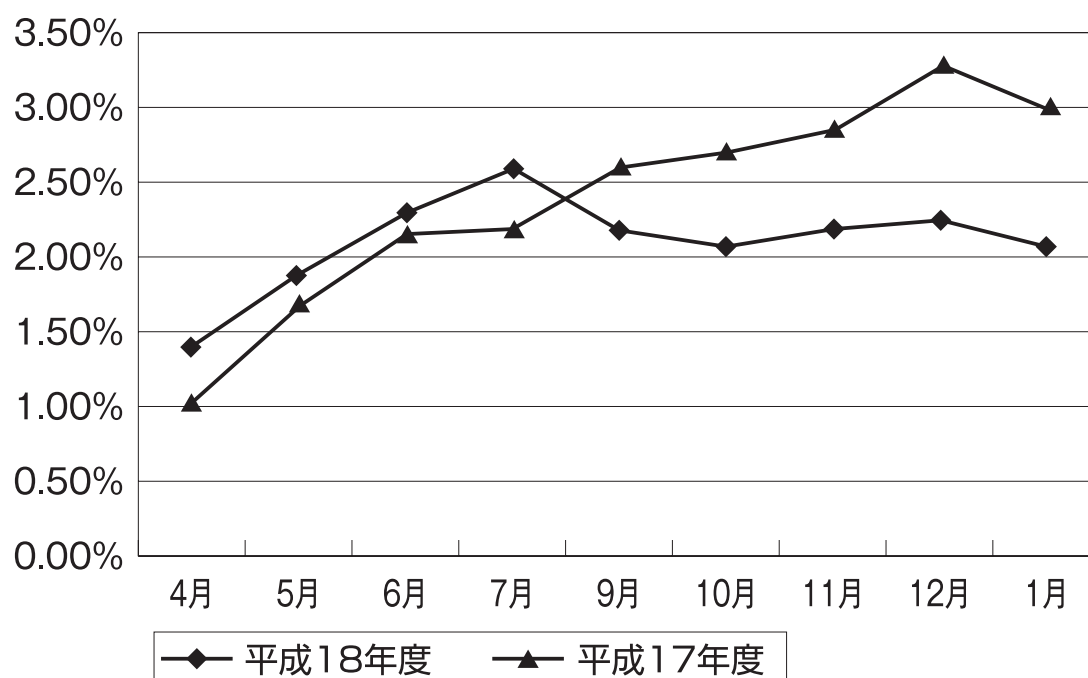


図16 欠席率推移の比較 (H.17とH.18)

おわりに

最後に、ファシリテーションという力を高めていくために何が必要であるかについて述べておきたい。

まずは、①自らがプロセスに気づき、プロセスから学ぶことができるようになることが大切であると考えている。次に、②特に、自らのファシリテーショ

ン体験をふりかえり、そのプロセスから学ぶといった、内省的実践家としての態度を育成することも必要になる。そして、ファシリテーターのスキルとして、③体験学習の循環過程を促進するための働きかけ（特に、問いかけ）の選択肢をたくさんもつことが重要である。このことも、ファシリテーターが体験をしながら、自らの関わり方、とりわけ問いかけの選択肢を増やしていくといった体験から学ぶ姿勢が効果を発揮すると考えている。さらには、④自分自身やグループの理解を深めるための諸現象や諸理論への探求心を持ち、学習者の学びを深めていくための知識も豊かにもつ必要がある。そして、最後にファシリテーターとしての大前提として、⑤ファシリテーター自身の人間性を育てることを絶えず心がけることが大切だと考えている。そのヒントとして、ロジャースが援助関係の3つの態度として述べている、1) 他者に対する共感的理解 (Empathic Understanding) に向かう態度、2) 他者を全面的に受け入れることができる無条件の肯定的配慮 (Unconditional Positive Regard)、そして3) 自分の中におこっているプロセスに気づき、そのことに正直であるかといった自己一致 (Congruence) の態度を育てていく必要があると考えている。

参考文献

- Freire, P. 1970 *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press. (フレイレ、P.著 小沢有作他訳 1979 被抑圧者の教育学 亜紀書房)
- 星野 欣生 2005 グループプロセスで何を見るか 津村俊充&山口真人編 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 45-47.
- 堀 公俊 2003 問題解決ファシリテーター—「ファシリテーション能力」養成講座 東洋経済新報社 p.244
- 石田 裕久 2005 「対人関係トレーニング」瞥見 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」、Vol.4、125-133.
- 伊東 博 1980 人間中心の教育 教師の自己変革をめざして 明治図書
- Knowles, M.S.. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Person Education, Inc. (堀 薫夫・三輪建二監訳 2002 成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ 鳳書房)
- Kolb, D.A. Rubin, I.M. & McIntyre, J.M. 1984 *Organizational Psychology: An Experiential Approach to Organizational Behaviore*. 4th ed. 黒田 由貴子 2002 ファシリテーター型リーダーの時代 (フランス・リース著) プレジデント社 p、294
- Maslow, A.H. 1970 *Motivation and personality*, 2nd ed. Harper & Row. (小口忠彦訳 1987 人間性の心理学 改訂新版 産業能率大学出版部)
- Miles, M.B. 1980 In the Trainer Role. *Learning to Work in Groups*, Teachers College Press, New York, 1980, pp.237-47.
- 文部科学省 2005 情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会 報告

書

- 中堀仁四郎 1984 JICEラボラトリー・トレーニングの変遷(その1) 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, 1, p11-35.
- 中堀仁四郎 1985 JICEラボラトリー・トレーニングの変遷(その2) 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, 2・3, p217-268.
- Schein, E.H. 1982 What To Observe in a Group. Porter, L. & Mohr, B. Ed. *Readingbook For Human Relations Training*. NTL Institute.
- Schein, E.H. 1999 *Process Consultation Revisited : Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (稲葉元吉・尾川丈一 訳 2002 プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと 白桃書房)
- Schön,D.A. 1983 *The reflective practitioner: How professional think in action*. Basic Book, Inc.
- Stogdill, R.M. 1948 Personal factor associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25. 35-71.
- Reddy, W.B. 1994 *Intervention Skills*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Rees, F. 1992 From controlling to facilitating: How to L.E.A.D., *The 1992 Annual: Developing Human Resources*. Pfeiffer, J.W. (ed.) , San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- Rogers, C. 1970 *Carl Rogers on Encounter Groups*. Harpen & Row. Publishers, Inc. (畠瀬稔・畠瀬直子訳 1982 エンカウンター・グループ 人間信頼の原点を求めて 創元社)
- 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 1996 日本人の人間関係トレーニング 長田雅喜編 対人関係の社会心理学 福村出版 P.232-241.
- 津村俊充 2001 学校教育にラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際 体験学習実践研究 体験学習実践研究会 Vol.1 Pp.1-10.
- 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 ナカニシヤ出版、pp.79-98.
- 津村 俊充 2007 人とかわかり学ぶことの大切さ～学校教育にラボラトリー方式の体験学習を導入する意味～ 体験学習実践研究 Vol.7 体験学習実践研究会 1-12.
- 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 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、26-53.

津村 俊充 2008 学校の人間関係を改善する 宮川充司、津村俊充、中西由里、大野木裕明編 スクールカウンセリングと発達支援 ナカニシヤ出版 143-155.

采女 隆一 2008 よりよい人間関係づくりで学校改革を！ 宮川充司、津村俊充、中西由里、大野木裕明編 スクールカウンセリングと発達支援 ナカニシヤ出版 156-160.

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.

※本論文は、南山大学連続講演会2008「大学院の授業を聞きに行こう」2008年7月19日（土）開催の「体験からの学びを深める教育ファシリテーション—ラボラトリー方式の体験学習を原点として—」といった題目で筆者が行った講演内容をもとに加筆修正したものである。

※図表は、講演の際に使用したパワーポイントのファイルをもとに作図・作表を用いている。

■ 特集「体験学習 50年の歩み」

フィードバック再考

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

1. 人間関係トレーニングのキーワードとしての「フィードバック」

人間関係トレーニング(Tグループ)において、学びを促進するために、フィードバックは欠かすことのできない重要なキーワードである。Tグループの学習理論を高等教育に導入し、それによってカリキュラムを組立てる形で始まった体験学習においても、フィードバックは重要なキーワードだといえよう。

1973年に南山短期大学・人間関係科という場を得て、手探りの状態で始めた教育の冒険であったが、試行錯誤を重ね、学習理論としての成熟を果たしつつあるといえよう。その過程は、まさに体験学習の循環過程であった。一つの授業形態を試みる。そして、試みの結果について学生にフィードバックを求める。また、授業もチーム・ティーチングを原則とし、毎回の授業後に教育プログラムの構成・進め方をチームの教員全体で丁寧にふりかえる。もちろん各教員の指示や説明そしてレクチャーについても、互いに指摘→分析→次の課題というステップを踏んだ。そうしたことが、今ここにいる学生のニーズに合った教育プログラムを設計する力と、体験学習を実施する教育力を培うトレーニングの場になった。また、パターン化に陥らない為に、何年か毎にカリキュラム全体を見直すことも行った。これは、学習目標を達成するための様々な視点やアプローチを探ることになる。それによって、教育プログラムを設計する際、常に多くの選択肢を挙げ、その中から最も適すると思われるものを選択することにつながる。ここではチーム・ティーチングという方式が、そのままFDの役割を果たしていたことも重要なことと思われる。

こうした36年の体験学習による教育プログラムの中で、フィードバックは常に重要なキーワードと位置づけられ、学ばれてきた。しかしながら筆者は、実際の体験学習の学びの場で、学習者間でフィードバックを成立させることが大

変難しいと感じているのである。

この小論では、フィードバックという概念を、もう一度見直し、成立させることのむずかしさを引き起こす要因を整理してみたい。更にフィードバックのスキルを磨くためのいくつかのヒントやエクササイズを提示できたらと思っている。

Tグループのようなプロセス指向の集中的グループにおいては、メンバー間の関わりが学びの焦点となる。そのような場では、フィードバックという言葉が提示されなくとも、メンバー同志の応答が大切なものとされ、次第に率直なやりとりが展開されるようになる。その結果、自分の中、自分と他者の中で、グループの中で、今何が起きているかが鋭く意識化され、各々のメンバーから表明される。そうした言動の体験が先にあり、その言動にフィードバックという名前が付けられることによって概念化される、という感覚に近いように思われる。そうしたやりとりの中で、他者理解、グループダイナミクス、そして共感といった学びに関して、他の学習方法では光りの当たりにくい部分も深く吟味することが可能になる。

このようにTグループでは、知的な理解、又は言葉より、実体験が先行することが多い。Tグループの成立自体が、理論が先行したのではなく、K.レヴィンの実体験から生まれてきたものなのである。1946年ユダヤ人に対する人種差別問題に取り組んでいたソーシャルワーカー達のためのワークショップを、レヴィンとその仲間達が依頼されて行った。たまたまその会場に宿泊していた参加者が数人、プログラム終了後に行われていたスタッフ・ミーティングの見学を希望したのである。その日に起こったことをふり返り、ワークショップの様子が報告された。その時、参加者の一人から「いや、あの時自分はこのように感じていた」という発言が出てきた。そして他の参加者も同じように自分がどのように感じていたか、どのように思っていたかということ語り、その場に参加していた多くの人達の感じたり見たりしたことが、オープンにされたのである。この時のスタッフ・ミーティングの様子は、そこにレヴィンの同僚として共に働いていたケネス・ベネから聞いたものである。ベネは筆者が学んでいた1977年にボストン大学の大学院で教鞭を取っており、彼の二週間の集中合宿授業を受講し、話を聞く機会に恵まれたのである。

その時の話し合いは、とても活発でみどり多いものだったそうである。レヴィンのグループ・ダイナミクス研究者としての感性が、鋭くこのスタッフ・ミーティングで起こっていたことの本質を捉え、そこに大きな可能性を見出したのではなかろうか。翌1947年には世界で初めての、コンテンツではなくプロセスに焦点をあてるという、Tグループ・トレーニングが開催されたのである。

Tグループはこのような過程をたどって生まれたので、そこでの学習理論も後から、体験を整理する中で構築されてきたといえよう。例えば、よく知られた「ジョハリの窓」¹⁾は、1955年にジョセフ・ラフトとハリー・インガムがT

グループ体験を通して、そこで起こっている対人関係の気づきを図示したモデルである。それは、対人関係における相互作用援助関係のモデルでもあり、体験学習の中心的学習目標の一つを明示するものでもあった。このモデルにおいても、人間関係を促進する大切な要素は「自己開示」と「フィードバック」である。

2. フィードバックとは —その定義と役割—

この小論では、人間関係におけるフィードバックとは何かを、原点に立ちもどって考えたいので、なるべく初期の資料を用いることにした。

日本のラボラトリー方式の人間関係トレーニングの推進母体となったJICE（立教大学キリスト教教育研究所）の所長であった柳原光は、「フィードバックはTグループの根幹である」と述べ、「フィードバック」を次のように説明し定義している。²⁾

アポロの宇宙旅行の成功は、フィードバック回路にあったと言われる。われわれのTグループ・トレーニングは、「今、ここ」の「互に分け合った、共有の、直接的、身近な、ファースト・ハンドの、概念化されていない、自分で得た」経験を通して、自己、他人、グループについて体験的に学習する機会であるが、それは、共有のデータをもとにした自分の行動についての情報が戻ってこない、自己なりグループの変革への手がかりとはならない。ラボラトリー・トレーニングは、フィードバックを身につける訓練であるとも言える。適切なフィードバックができるようになる時、われわれは、よりリアルに現実に直面し、グループや組織体の成員としての効果性を高めることができる。

フィードバックとは、他人（又はグループ）がその行動変容を起すのを助ける方法である。

(1) 定 義

ある人（又はグループ）に、彼（又はグループ）の行動が、他の人たちにどのような影響を及ぼしたかについてのインフォメーション（又は報告、妥当性のあるデータ）を、その当人（又はグループ）に提供するプロセス。

フィードバックという用語は、体験学習に初めて触れる多くの学習者にとって、未だになじみの少ない言葉といえよう。人間関係のThinking、Communicating、Feeling、Choosing、Actingという5つの領域について、自分がそれらをどの程度日常生活で実現できているかを測る「5つのライフスキル自己検討表」³⁾がある。そのチェックの仕方には、質問の意味や使われている用語などが分からない、というものが含まれる。質問項目の一つに「フィードバックを受けたり与えたりする」があるが、それは上述した「分からない」にチェック

されることが多かった項目の一つになっている。特に初期の頃は、学習者は生物学や生理学の分野の用語としてフィードバックを知ることが多いようであった。

柳原は、フィードバックはレヴィンがMIT（マサチューセッツ工科大学）在職時に電子工学から得たことも指摘している。JICEのTグループでは、前述したように、フィードバックについては、ミサイルやロケットの例を用いて、電波の送信機、受信機、操舵装置と言った、電子工学的な説明がなされていた。学習者にとって、フィードバックの役割とは何かを考えてみると、それは「自分の意図と言動を一致させる手がかり」といえるであろう。それは意識的な言動と無意識的な言動の両者についてであり、意図についても同じである。私達はある意図を持って、ある言動をとる。特に人間関係においては、自分の言動が自分の思い通りの結果を得たかどうかを、確かめたり、はっきり把握できないことが多いと思われる。フィードバックの定義にある「他の人たちにどのような影響を及ぼしたか」を、はっきりしたデータとして受けとることが難しいのである。こうした状況は、他者に対して過剰に気をつかったり、誰に対しても距離を置いたり、あたり障りのない範囲でつきあったり、安全と思われるキャラクターを演じるといったことを引き起こしかねない。そして、そうした傾向は人間関係の問題としてすでに現われているように見える。そうした現状では、教育プログラムの中で、フィードバックのスキルを磨くことの重要性は増大しているのだが、その難しさも更に増していると言わざるを得ない。

3. フィードバックを学ぶことの難しさ

人間関係という領域におけるフィードバックという用語は、まだ歴史が浅い。日本で第一回のラボラトリー方式の研修会が行われたのが1958年であり、1962年に米国聖公会教育局の支援によって、ラボラトリー方式のトレーニングを研究開発するための推進体として、立教大学キリスト教教育研究所（JICE）が設立された。⁴⁾日本で体験をともなったフィードバックに対する理解が成立したのは、少なくともそれ以降になるであろう。ルーツである電子工学においてもフィードバックシステムが熟し、アポロの月面着陸に成功したのは、1969年であった。

人間関係という領域自体がまだ新しく、ラボラトリー方式による体験学習が教育場面で認められるようになったのも、20世紀の終わり頃からといえよう。日本で最初に体験学習を高等教育に取り入れた、南山短期大学人間関係科の創設は1973年であり、その科が南山大学に移り、教育学科とともに心理人間学科を立ち上げたのが、2000年である。

しかし、人間関係のトレーニングに対する社会的ニーズは、教育現場よりも急速に高まり、様々な研修が行われている。ビジネスコンサルタント社がJICEと企業向けのワークショップを共催したのは1970年代であるが、今はその業績

を伸ばし、大きく発展している。⁵⁾ こうした流れの中で、フィードバックという用語はそれなりに理解され、用いられている現実も確かにある。しかし、そうした中で、フィードバックの理解に混乱や誤解が生じているように見える。ここでは、フィードバックを学ぶことを難しくしている要因を三つ挙げて考察しながら、もう一度本来のフィードバックが意味することを明らかにしていきたい。

(1) 体験と切り離された学び方の難しさ。

柳原は、有意義なフィードバックは次のようなプロセスのどれか、または全てを通して起こると述べている。

◇自己感情の露呈 (Leveling)

◇対向 (Confrontation)

◇出会い (Encounter)

これは、まさしく、Tグループの中で体験されることである。こうした体験の中でフィードバックが語られると、フィードバックが何であるか、そしてその効果や目的が、自己理解の深まりと共に「ああ」と腑に落ちるのである。逆にいえば、上記のプロセスがない所でのフィードバックの理解は難しいということである。

今、人間関係のトレーニングへのニーズが高まっているのは、人間関係の中で上記の三点を体験することが減少していることからきていると思われる。そうしたことが、学習を更に困難にしているのである。こうした状況の中では、知的に概念としてのフィードバックを伝えることができても、フィードバックを受けたり、与えられたりするスキルを学んでもらうことは、大変難しいのである。

(2) 評価や価値判断との混同

フィードバックは相手の成長を援助するためのものである。これは、どのようなトレーニングの場でも、共通していわれることである。しかし多くの場合、本来のフィードバック体験なしに、フィードバックという用語が独り歩きをしており、そこに多くの混乱と誤解が生じているようである。そうした現状の中で、他者への援助というイメージが非常に狭くとらえられているように思う。例えば「フィードバックとは、他者の成長を助けるためなので、日頃は言いにくい相手の欠点を指摘する、もちろん良い点もですが、ということだと習ったのですが」という質問を受けたことがある。ここでは既に欠点・長所といった評価が存在している。その点において上記の言動はフィードバックとは言えない。人間関係の中で相互援助としてできることは、フィードバック以外に様々ある。上記のような相手の言動に対する指摘、そしてアドバイス、忠告、コンサルテーション、広くとらえれば傾聴なども入るであろう。いつもフィードバックが効果的とは限らない。その時何が必要かを判断し、選択する必要があるのは、言うまでもない。フィードバックという言葉にマイナスのイメージや脅威

を感じる人がいるが、それは援助という意図が、時として批難や攻撃にすり替わってしまうことがあるからだと思われる。

フィードバックを成り立たせる要因の一つは、自己と他者の領域又は境界線をはっきり設定することである。その点では電子工学の単純化されたモデルは分かりやすい。ロケットは目標に電波を発信し、目標の対象に到達するとそれにぶつかってはねかえる。ロケットははねかえてきた電波の方向等を計算し、今の進路が合っているかを判断し、必要な修正をする。こうしたプロセスを繰り返して、目標に達するというものである。つまり、対象のすることは、反射(Reflection)であり、それ以下でも、それ以上でもないのである。

(3) に述べることと関連するのだが、日本の教育の場では、自分が実際に人や事物と向い合い、そこで自分が感じ、見聞きしたことを自分の言葉で表現するというトレーニングが、十分に熟しているとは言えない。このようなトレーニングを通して、自己の視点を持つことができるようになり、更に他者は違った視点を持っていることに気づき、それを受容し、必要があればその違いを調整していくことを学ぶのである。しかし、教育の現場で学習者を見ていると、そうした関係性はなかなか成り立たない。

筆者の大学でのゼミは「人間関係ゼミ」であるが、3人によるチーム・ティーチングで行われ、2008年度の3年次生は27名である。自分達で学習共同体を創り出そうと、学生自身の話し合いと活動が積み重ねられている。こうした関係性を中心に据えたゼミであっても、3年次の中頃までは、そうした活動に四苦八苦している。その体験から毎回のゼミの目標を決めて、取り組むようになった。その目標の一つが「まず反応を示そう」というものであった。ある意見や提案が出されても、大多数のメンバーは反応を示さなかったからである。「賛成」「反対」でなくとも「よく分からない」「考え中」「聞きのがした」と何でもよいので反応を示そうという目標である。多くのメンバーがTグループ・トレーニングに参加したことも影響したようで「反応を示すことが大切だ」ということに気づいたのである。

この「反応を示す」ということは、自分の立場、今自分がどこに立っているかを示すということである。そして電子工学モデルでいう反射ということでもある。しかし、簡単なことのように見える、この「反応を示す」ということが、学生にとって大変難しいのである。こうした反応の示し方を学んでいないということは、うまく反応できないということだけではなく、その必要性に気づかない、ということさえ引き起こしているのである。

そして、グループの場合、それぞれの立ち位置が示されるということは、絶対的な評価や基準が存在する訳ではなく、人は様々な感じ方をしていることに気づく体験でもある。そうした気づきは更に、様々な見方もある中で、最終的に選択するのは自分であるという認識が生まれる基盤になるであろう。しかし、学生の現状を見ていると、いわゆる反応の薄さが、自分の立ち位置や人間関係

的な意味での現状を曖昧なものとしてしまう。

そうした中では、他者の反応や自分の言動が与えた影響を推測するしかなくなる。そうした状況は、深い霧の中を歩くのに近いかもしれない。神経は張りつめられ、不安や怖れに対処するために、エネルギーも奪われてしまう。そうした中では、人と大胆に関わることや関わりの喜びを得ることは難しいであろう。

こうした自己と他者の境界線を明確にし、他者の領域に踏み込まない発言、つまり評価や価値判断にならない表現方法は、トレーニングが必要である。例えば、自己内に生じたものである感情でさえ、自己内の経験として表現することは難しい。「私はとても傷ついて苦しい」というより「あなたってなんてひどい言い方をするの」と相手に焦点をあてた表現になることが多いのである。

(3) 自己の内的経験またはプロセスに気づくことの難しさ

この小論を書くに到った直接のきっかけは、筆者自身が体験した実習「オーセンティック・ムーブメント」⁶⁾の中で、このことを実感したからである。ペアで行う実習であり、Moverが目を閉じて動き、Witnessが危険のないように見守り、終わったらその体験を分かち合うという形で行われた。Witnessに出された指示は「サポートしていた時、自分の中に感じたことをパートナーに伝える」というものであった。この実習では、相手の動きは、どんどん変化していく。Witnessだった筆者は分かち合いの時、すぐに言葉に詰まってしまった。相手の動きに対する感想「きれい」「なめらか」「流れがあった」などは出てくるのだが、自分が感じたことが出てこないのである。つまり、その時自分の内側に充分目が向いていなかったのである。

これは少なからずショックであった。こうした教育プログラムを実施する身でありながら、対応できなかったからである。ここでフィードバックの難しさを、改めて強く感じたのである。関わりの中で、次々に生まれてくる自己の内的経験を意識し、捉え、言語化することは、思った以上に難しかったのである。もちろん、体験学習においては、関わりの中で次々と生起する内的体験を把握しやすい構造を提供する訳である。しかし、この相手との関わりから影響を受け、自己の内側に起こることを捉えること自体の難しさが、フィードバックを理解し、そのスキルを磨くことの難しさの根底にある。それを考えると、フィードバックがなかなか理解されなかったり、誤解されることが多いのもうなずけるのではないだろうか。

4. フィードバックスキルを磨くためのヒント

このように考えてくると、厳密な意味でのフィードバックは難しく、わずらわしいとさえ感じられるかもしれない。しかしフィードバックが、人間関係トレーニングの基盤であるとするならば、それを避けて通ることはできない。ここではフィードバックのスキルを磨く可能性を探っていきたい。

(1) フィードバックを成立させるための三つの要素

フィードバックのトレーニングを行ったり、実習を計画する際の手がかりとして、フィードバックを成立させるための三つの要素を考えてみた。

①相手の鏡になる。

これは相手が自分の姿を見ることができるよう、相手の言動を写し出すことである。実際には、相手の言動をデータに基づいて相手に報告する、という形になろう。または、記入用紙を用いることもできる。ここでは次の②と違い、自己のプロセスとは関わらせる必要がないという点でも、鏡というメタファーはイメージしやすく、行動につながりやすいと思われる。この鏡というメタファーについて星野は次のように述べている。⁷⁾

フィードバックとは相手にとっての“鏡”になることです。相手の態度や行動などについて、自分に見えたことや自分に与えた影響などについて、相手にできるだけ具体的に、描写的に伝えることです。私たちは、自分で気づかずにいろいろなことをしているものですが、他人にはそれがよく見えていたり、自分自身が気づかないうちに相手に様々な影響を与えたりしているものです。それをそのまま伝えてもらうことがフィードバックです。

また、フィードバックとは自分が相手に対してとった態度や行動が、相手にどのように映ったのか、また、どのような影響を与えたかを、そのまま返してもらうことです。その時、特に注意しなくてはならないことは、自己開示と同じように良いとか悪いとかの評価をしないことです。鏡はただ映すだけで評価は一切しません。鏡に映った自分を見て判断したり評価したりするのは、自分自身です。

②相手との関係で、自分の内側に起こったことや、自分の内に形成された相手の印象を相手に伝える。

このことによって、フィードバックを受けるものは、自分の言動がどのような影響を他者に与えたかをまず確認できるであろう。

③相手の言動には踏み込まない。判断し、決定するのは相手であることを明確にする。

このことは、フィードバックは、相手の行動変容を期待したり、示唆したりはしない、ということである。こうしたことが行われた場合、それは指示であったり、アドバイスになる。このあたりが大変理解されにくいようである。行動変容に関しては、全くフィードバックを受け取る側の領域である。

これら三点を前提として、体験学習による教育プログラムを考えていきたい。

(2) 体験学習の風土づくりの重要性

フィードバックが体験学習のキーワードの一つであるならば、先に述べた自己感情の露呈、対向、出会いの三つが起こり得る風土を備えることが必要になっ

てくる。またP.ハンソンは、フィードバックが生起する環境の要素として、安心、おもいやり、信頼、受容、開放性、他者のニーズに対する関心を挙げている。しかし、体験学習の場は様々で、一回の講座、一回の授業というものから、一つの科目として継続的に行えるもの、集中といったものもある。また学習も、任意の参加者による一回性のものと、既存の学習共同体の中で行われるものがある。そうした様々な状況の中で、フィードバックを成立させるための学習環境を用意しなくてはならない訳である。

そうしたことを考慮すると、体験学習においては、導入部の工夫が重要ということが分かる。特に単発の体験学習においては、無理のないレベルのフィードバックを活用することが重要だと考えられる。5で述べる(1)～(4)を参照していただきたい。また集中的、継続的な学習の場合は、段階的なプログラムを立案することが重要である。急がずに、まず関わりに対する懸念が低減する形で、フィードバックが成立すると、他からのフィードバックを受けることが面白く、楽しいと感じられる学習者が出てくる。そうすると、フィードバックを含んだ実習が、学習環境の促進要因として作用し始める。急ぎすぎると、形式的にはフィードバック用紙に記入するということはできても、学習者同志の関係づくりが促進されないままに留まってしまう。それではフィードバックを学んだということにならない訳である。

5、フィードバック スキルのトレーニング


(1) 直観力の活用 一たとえを用いる

これは、関わりの中で相手に対して感じた、第一印象や感じたことを、たとえや比喩を用いて表すものである。

例-①

グループとして活動をしたメンバーに対して、一人ひとりを動物にたとえてみる。記入用紙や口頭で、全員のたとえをオープンにして共有する。こうしたやり取りは、自分の中に映った相手の姿を意識的に探すことであり、それを表現するのに、比較的抵抗が少ない。受け取る側にとっても、不安よりも興味が上まわると考えられる。

モデル・ビルディング フィードバックシート	
_____ さんへ	
① グループのなかの発言量	1 2 3 4 5
② 傾聴(私の発言をどれほど聴いてもらえたか)	1 2 3 4 5 少ない 多い
③ 自動車の部品にたとえると…	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 80px;"> ③の理由 </div>

	より

例－②

グループとして活動を共にしたメンバーに対して、ひとり一人を車の部品にたとえてみる。更にその部品を選んだ理由や、その考えを触発したデータを書くこともできる。

(2) アートワークの活用 ークレパスを用いる

これは、クレパスを用いて、相手の印象や自分の気持ちや、その移り変わりなどを表すものである。こうしたアートワークの利点は、言語化をしないか、後からなされるため、評価や価値判断から比較的自由になれることである。実際の作業としても、内的経験や感じとったことが、まず表現に向けて集約されていくことも、それを助けることになる。

例－①

グループとして活動をともにしたメンバーひとり一人に対して、活動の中のその人を、色で表現する。小さなシールを用意して単純にその色を塗って、全員がその人に手渡すこともできる。その時にその色の印象や選んだ理由を、紙片や口頭で伝えることもできる。人により他からもらった色や色調の傾向が共通していたり、バラバラだったりといった違いも、自分に対するデータになりうる。

例－②

ペアで実習を行った時、記入用紙を交換して、パートナーの印象を色や形や線で表す。その後で描かれた用紙を互いに見せ合いながら、描いた人はなぜその色や形や線を選んだのかなどを話し、描かれた人もそれに対して質問や感想を述べる。場所が許せば、互いに見えないように背中合わせで描くとよい。全く見なかったにもかかわらず、二人の色や表現方法がほとんど同じということが、時々起こるのは興味深い。

例－③

自分の内的経験を色や形や線で表す。内容は、今の自分の気持ちであったり、実習の始まりから今までの気持ちの推移や変化を表すこともある。実習のねらいによって、個人で言語化したり、ペアやグループで分かち合うことができる。

(3) 身体感覚の言語化

身体感覚は、特殊な状況でない限り思考や感情よりも、自分の領域と相手の領域との混同が起こりにくく、把握しやすい。こういったことから、自己の内的経験を言語化するトレーニングの、第一歩として用いることができる。

例－①「王様と召使い」

これは、ペアになり、一方がパートナーにマッサージを要求するのである。どこの部分を、どのようにマッサージしてほしいか指示する。そしてマッサージに対して「気持ちがよい」「少し痛い」「右側がゴリゴリする」など、自分の身体感覚を次々と言語化していくのである。パートナーは無言のままそれを聞いて、反応してマッサージを続ける。役割を交代して行う。

例－②

自分の五感に注目して五感を楽しみながら言語化していく方法もあり、一人で行うことも可能である。⁸⁾

(4) 非言語コミュニケーションの活用

これは言語を用いない実習でフィードバックを行うものである。

例－①実習「美を探して」

ペアで、無言のまま外へ出かけて行って、美しいものを探して散歩をする実習である。帰ってきて、相手について、自分と似ている所、違っている所、驚かされたり嬉しかった所を、ペアで分かち合う。時間が許せば、全員で他己紹介を行うこともできる。実習中は、言葉が交わされないで、相手の具体的な動きに、注意がむけられ、データを指摘してのフィードバックが自然におこる。この実習は比較的安心して楽しめるので、導入としても用いることができるが、その人に関して的確なデータが提供されることが多い。

(2)、(3) は、フィードバックを成立させるための要素②「相手との関係で自分の内側に起こったことや、自分の内に形成された相手の印象を相手に伝える」を把握する手助けになる。思考や感情は他者に焦点が移りがちなので、アートワークやからだを通したアプローチを行うと、フィードバックを行う方も、自他の境界を自覚することに取り組みやすい。(4) もこの点に関しては同様である。更に①「相手の鏡になる」という点でも、相手の行動のデータに基づいて報告するということが明確になる。フィードバックを受ける方も、これは相手の感じたことであり、人によって反応が異なるということも、例えば色彩のバラエティとして示されるので受け止めやすいようである。またアートワークとして表わされたものは、評価や価値判断として受け取るものはほとんどないであろう。

(5) 鏡になる

これは文字通り、自分が相手の鏡になる体験をするものである。

例－①「生きた鏡」⁹⁾

この実習は鏡体験をフィードバックとつなげることを目的として作成したものである。学習者が日常生活の人間関係で困ったケースを記録し、その時の自分についてパートナーに生きた鏡になってもらい、フィードバックを受けるという構造になっている。しかし、実際に行ってみると、鏡になるということ自体が難しかった。掲載した資料は、最初行ったものに対してフィードバックをもらって改善し、改訂版に対して更にフィードバックとアドバイスを受けて作り直したものである。しかしまだ完成した実習とはいえない。今後更に工夫していきたい。ここでも鏡になるということが、いかに難しいか実感させられた。

6. フィードバックと自己開示

(1) 「フィードバック」を「自己開示」に置きかえる。

先に触れたジョハリの窓は、大変普及しているモデルであり、シンプルで分かりやすいものである。しかし体験学習の場で紹介した時に、よく分からないという反応が少なからず聞かれる。体験学習経験者からも、そうした反応が出る。そういう場合は、原理や構造は分かるがピンとこない、といった反応である。

このモデルでは、他者と関わっている自分（行動・感情・動機を持った総体として）を、第1の象限（開放）・第2の象限（盲点）・第3の象限（隠している、語られない）・第4の象限（未知）という、動的な4つの窓を持った存在として捉える。そして関わっている他者との相互援助関係を通して、第1の象限である開放された窓を大きくしていく方向性を、学習目標の一つと考えている。柳原¹⁰⁾は、第1象限は自由な活動領域であり、そこでは自分の内的資源も十分活用できる、としている。更に、自己、他者、世界に対して開放的である時に、われわれは真の学習をすることができる、と述べている。

ジョハリの窓で、第1象限を拡大していくための大切な二つの要素は、自己開示とフィードバックであるが、フィードバックを経験したことのない者にとっては、肝心の要素があいまいになってしまうことが、分かりにくさの要因だと考えられる。

そこで、本来は他者からのフィードバックにより、第2象限の盲点を第1象限に転換していくのだが、比較的分かりやすい自己開示に置きかえ、相互の自己開示という形で提示することを試みている。他者からのフィードバックは、フィードバックする者にとっては自己開示の一つだ、と考えた訳である。特に体験学習の導入、または初期に用いる場合は、このように置き換えた方が理解しやすいのでは、という提案である。こうした取り組みは実際に実習として実施しており、体験学習の初心者にも分かりやすく、実行しやすいものとなっている。¹¹⁾

フィードバックを与えらるとなると、他者に焦点がいく。関係がまだつくりだされていなかったり、関わりに関する懸念が高い場合、他者について率直に語ると捉えられて実行が難しいことが多い。それに対して自己開示は、他者との関わりの中で、自分が感じたことや見聞きしたデータを開示するもので、自己の領域内のこととして、取り組みやすいこともある。

(2) 自己開示とは

人間性心理学の提唱者の一人である、臨床心理学者のシドニー・ジュラードは、心身の健康に大切なものとして、自己開示理論を1960年前後に提唱した。ジュラード¹²⁾は「自己開示とは、自分の経験を他の人たちに言葉と行動によって伝える行為である」とし、さらに「誠実な自己開示は、他の人びとに自分を

知らせる道であるばかりでなく、健康なパーソナリティになるような、他の人びととの関係をつくりあげる道なのである」と述べている。自己開示をテーマにした著書である『透明なる自己』¹³⁾では、実存的現象学の影響を受け「開示 (disclosure) するとは、ベールをとること、あらわにすること、あるいは示すことである。自己開示は、自分自身をあらわにする行為であり、他人たちが知覚しうるように自身を示す行為である。」と説明している。更に、自己開示に関するリサーチから次の二点を指摘している。一つは、他人に喜んで開示することと、他人がその人に開示することの間に相関があることという自己開示の相互性である。二つ目は、個人的生活の中で人々に対して解放的で開示的であることと、専門家として暖かく交流のある援助関係をつくり上げる能力の間には、ある種の相関があるように思われるということである。

また、自己開示を妨げるものとして、社会的規範と相手に対する依存を挙げている。ある関係においては正直に言ったり、不平を言っははいけなかったり、依存している相手に対しては自己開示を避ける、といったことである。このことは、トレーニングプログラム立案に際しての留意点であろう。

(3) 自己開示とフィードバック

3で挙げた有意義なフィードバックが起こる三つのプロセス自己感情の露呈、対向、出会いを考えてみると、どれも自己開示が前題として必要とされていることが分かる。

このように見てくると、言葉からくるイメージは違うように思われるが、共通した面も多いことが分かる。フィードバックと自己開示の関係性を考えると、自己開示という概念がより広く、その中の方向性と動機が他者指向のものをフィードバックと言えないだろうか。そのように関係づけられれば、Tグループではない一般的な体験学習の場でも、フィードバックスキルのトレーニングを効果的に立案できると思われる。まず、自己開示のトレーニングから始め、関係性の深まりに応じたフィードバックレベルの実習を提供していくことである。また回数の少ない体験学習場面では、フィードバックの下地作りとして自己開示を促進するプログラムを提供できるであろう。

[注]

1) 柳原光「ジョハリの窓」1992年『人間関係トレーニング』津村俊充・山口真人編p.66～p.69

2) 「フィード・バック ―フィードバックトレーニング技法―」JICE - BCon資料(7)

この資料には発行年の記載はないが、(株) ビジネスコンサルタント (BCon) とJICEの共催トレーニングは1972年にはじめられたので、その時期に発行されたものと推測される。

フィードバックの定義については、他にも次のようなものがある。参考として、年代順にあげる

◆「相互援助関係のはたらきーフィードバックと自己開示ー」 JICE－BCon資料 (5)

◆1976年

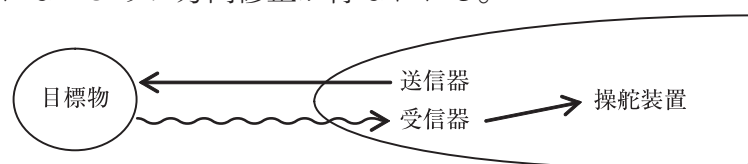
柳原光編 『Creative.O.D』 Vol.1 プレスタイム p.370

フィードバックとは何か

フィードバックという用語は、元来自動制御回路などの電子工学の分野で用いられたものである。その用法も種々であるが、われわれが、ここで用いるのは、次の定義による。

フィードバックとは、人が自分の行動変容を起すのを助ける方法であり、ある人（またはグループ）に、彼（またはグループ）の行動が、他の人たちにどのような影響を及ぼしたかについての情報（または、報告、妥当性のあるデータ）を、その人（またはグループ）に提供するプロセスである。

グループで用いるフィードバックを、ミサイルのはたらきにたとえてみよう。ミサイルの弾頭には、ある種のレーダーが装備されていて、目標物に電波を送る。すると、その電波は目標物にあたって、はね返ってくる。レーダーの受信機はこれを受けて、そのデータを処理し、操舵装置にメッセージが送られ、目標物から外れないように方向修正が行なわれる。



以上は、ミサイルが的から外れないように飛ぶためのフィードバックの機構であるが、グループにおいては、どのように起るであろうか。ある人によってある行動がグループの中で起される。この行動は、他のメンバーに何らかの影響を与える。その影響の受け方、度合に応じて、他のメンバーは対応する。それらの反応が、初めに行動を起した人によって捉えられると（捉えられないこともある）、そのデータを処理して、これまでの考え方、態度、行動を変える必要があると判断されれば、変革は明確に内面化され、考え、行動、態度のあり方に修正が起る。

◆1981年 この論文は再録であるので、初出の年号とした。

Philip G. Hanson "Feedback in Training Groups" Pfeiffer & Company library21
Experiential Learning Activities : Training TechnologiesJ. William Pfeiffer, Editor
Pfeiffer & Company,1994 p.265

FEEDBACK AS A STEERING APPARATUS

The process of giving, asking for, and receiving feedback is probably the most important dimension in training. Indeed, the exchange of feedback is a crucial communication process in any interpersonal relationship. It is through feedback that we can learn "to see ourselves as others see us." Giving or "sending" feedback is a verbal or nonverbal process through which we let others know our perceptions and feelings about their behavior. When "soliciting" feedback, an individual is asking for others' perceptions and feelings about his or her own behavior.

Feedback as a means of exchanging personal impressions and reactions seldom is used intentionally in everyday social interactions and, when used, seldom is effective in providing a learning experience for the recipient. In the training environment, however, feedback can be exchanged in relative safety; it is the primary method by which participants develop more effective ways to monitor and assess the impact of their ongoing interactions. In an atmosphere in which choice of one's behavior and ownership of that behavior are stressed, participants can use feedback to help them make choices about changing or not changing their behavior and to test whether or not attempted changes actually are achieved.

The term "feedback" was borrowed from rocket engineering by Kurt Lewin (1947, 1951), a founder of laboratory education. A rocket sent into space contains a mechanism that sends signals back to Earth. A steering apparatus on Earth

receives these signals, makes adjustments if the rocket is off target, and corrects the course. Within the training group, members can perform the function of the steering apparatus for each other by sending signals to members who are off target in terms of the learning goals they have set for themselves.

Reprinted from Chapter3, "Feedback in Training Groups, " in Learning Groups :A Trainers Basic Guide by Philip G.Hanson, 1981,San Diego,CA:Pfeiffer & Company.

◆昭和59年（1984年）

柳原光「序説—フィードバック（Feed back）実習」人間関係科参考資料9 p.1
「Aの行動の結果がBに与えた影響のさまざまを、BがAに情報として提供すること」がフィードバックである。

◆1992年

津村俊充「成長のためのフィードバック」『人間関係トレーニング』津村俊充・山口真人編p.70

フィードバックとは何か？

フィードバックという用語は、元来、自動制御回路などの電子工学の分野で用いられているものです。その用法もさまざまですが、人間関係トレーニングにおいては、以下のように定義し用いたと思います。

フィードバックとは、人間関係の中で—特に"いまここで"の人間関係において—各人の行動が他者にどのような影響を及ぼしているかに関する情報を提供したり、受け取ったりする情報の相互交換のプロセスです。

フィードバックとは個人やグループが成長するためになされるものであり、またお互いの関係をより深めるためにおこなわれるものであることがもっとも大切です。

◆1996年

星野欣生・津村俊充 著 『Creative Human Relations』 Vol. I プレスタイム p.261

もともと電子工学で用いられる言葉であるが、行動科学の分野においても重要な概念である。

Aの行動の結果がBに与えた影響のさまざまを、BがAに情報として提供することである。それは、Bの情報をAが受容できるような信頼関係の中で、具体的、記述的、没評価的、適時的に述べるのがよく、AがBの情報をどのように自己の行動変容につなぐかは、Aの自主性にまかせるべきであり、強制するものではない。

すなわち、相手の行動変容を助ける一つの方法であるが、フィードバックが非難、攻撃になると、相手を傷つけることになってしまうので、その真の意味を知って行うことが肝要である。

また、プラスの面についてのフィードバックも非常に重要である。むしろ、マイナス面については、すでに自分で気づいていて、「またか」ということが多い。もちろん、それはその人の「大問題」であるから、真剣に受けとめるなら有効である。しかし、プラス面についてのフィードバックは、実際、日常受けとめることが少ないので、本人の気づかなかった潜在能力の発見と開発につながることもある。

◆1996年

星野欣生 津村俊充 著 『Creative Human Relations』 Vol.IV プレスタイム p.307

フィードバックという用語は、元来、自動制御回路などの電子工学の分野で用いられるものです。その用法もさまざまですが、人間関係トレーニングにおいては、以下のように定義してもよいでしょう。

フィードバックとは、人間関係の中で—特に"今、ここで"の人間関係において—各人の行動が他者にどのような影響を及ぼしているかに関する情報を提供したり、受け取ったりする情報の相互交換のプロセスである。

- 3) 「5つのライフスキル自己検討表」 グラバア俊子 『ボディー・ワークのすすめ』 創元社 1988 P.160～168
- 4) 吉村庄司『Tグループと私』 JLTAシリーズNo.5 日本ラボラトリートレーナーの会 2008年11月p.9
- 5) 吉村庄司『前掲書』 p.32～36参照
BconビジネスコンサルタントとJICEの共催トレーニング
 - Executive Development Laboratory 8回
 - Organization Development Laboratory 3回
 - 教育計画開発セミナー 1回
- 6) 実習「オーセンティック・ムーヴメント」

指示書

2人組のペアになって、一人が目を閉じ、自分の内側から感じる動きに従って動いていく。(Mover) もう一人は、パートナーが動くのを座ってじっと見守る。(Witness)

- 1) WitnessはMoverが他の人や壁にぶつかりそうになるなど身体的に危険な場合を除いては介入しない。
- 2) Moverは目を閉じたまま自分の中の動きに沿いつつ、Witnessに見られていることや周囲の動きを意識している自分も観察する。だいたい5～10分くらいで自分の中で動きが一段落したと感じたら動きを終えて目をあける。
- 3) Witnessは、Moverの動きを見守ると同時に、見ているうちに自分の中で沸き起こってくる様々な考えや気持ちも観察する。
- 4) Moverが動きを終えたら、二人とも自分の体験を簡単に書き留め、それが済んだらシェアする。この時、互いに自分が体験したことをそのまま相手に伝えるようにして、相手の体験を解釈しないようにする。

例：○「あなたの動きを見ていると、私は悲しい気持ちでした」

●「あなたの動きは悲しそうだった」

- 7) 星野欣生『人間関係づくりトレーニング』2003年 金子書房p.121
- 8) 大島清監修『健康と長寿〔Ⅲ〕心とからだの安らぎ—五感をみがく現代の健康法—』p.188～203
- 9) 実習「生きた鏡」
- 10) 柳原光「Johariの窓」人間関係科参考資料8 1979 南山短期大学
- 11) グラバア俊子、小山田奈央 実習「心の四つの窓—ジョハリの窓を活用する」『人間関係研究』 第7号p.161～173 人間関係研究センター2008年
- 12) シドニー・ジュラード『精神健康の条件』産能大1976年p.203
- 13) シドニー・ジュラード『透明なる自己』誠信書房S49年(1974年) p.24

9) 実習「生きた鏡」

コミュニケーション・ハンティング 氏名 _____

あなたが人間関係で困ったケース（腹が立った、悲しかった、イライラした、傷ついた等）を、探してきて下さい。

ハンティングしたケース：タイトル（ _____ ）

年 月 日 時 相手：

☆ 状況の簡単な説明

どんな時に何が起こったか。（やり取りの様子やその時の気持ちなども含めて）

☆ 具体的なやりとり

関わりの中から特に気になる場面を抜き出して下さい。

自分の言葉使い、声の調子、姿勢なども付け加えてください。

発言者 1 :

(_____)

発言者 2 :

(_____)

実習「生きた鏡」(指示書)

Aさん() Bさん()

☆パートI(25分)

①「再現する」

Aさん— コミュニケーション・ハンティングでつかまえた、人間関係で困ったケースでのあなたの言動を再現する。(あたかもその場にいるように身振り手振りも交えて)(2回)

Bさん— Aさんを観察してメモをとる。

②「呼吸を変える」(2パターン)

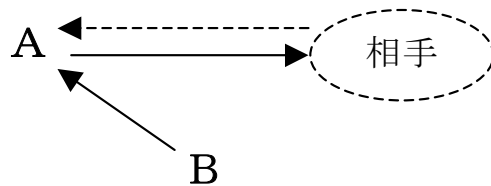
●Aさんはまず、自分の呼吸を深くしてやり取りを再現してみる。

もう一度違う呼吸をして、やり取りを再現してみる。

●AさんとBさんが分かちあう

A: どのような変化を感じたか

B: どのような変化が見られたか



③「生きた鏡」

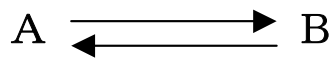
●Bさん— Aさんと向き合い、観察したところでAさんが変えていない部分を、真似ながら一つAさんに示す。(生きた鏡)

●Aさん— Bさん(生きた鏡)をみて、示されたところを変えてみる。

●Aさん+Bさん—やってみて感じたことを話し合う。

*この時、Aさんは自然に発言や姿勢等、ほかの部分も変えたくになったら、変わるにまかせてよい

●これを、Bさんの観察点がなくなるまで、何度も繰り返す。



☆パートII— 役割を交代して、①~③までを25分行う。

☆ふりかえり・分かちあい

IとIIをやってみて感じたこと、気づいたこと、学んだことをメモする。

メモをもとに二人で分かち合う。



実習「生きた鏡」(観察シート)

生きた鏡とは、相手の姿(生きて動いている人間)をそのまま映し出すものです。

ですから、鏡になるときは、なるべく相手の姿勢、言葉、口調、身振りなどを真似してください。

その為には相手をよく観察することが必要です。

見たことを下にメモしてください。実際に鏡になる時には、一番気になったものを一つ選び、相手に「何を映し出しているか」を最初に宣言して「生きた鏡」を行って下さい。

パートナー名 _____

*呼吸

*姿勢

*視線

*立ち方・姿勢

*表情

*緊張している箇所・力が入っているように見える箇所

*声の大きさや・速さ・勢い・トーンなど

*その他の気づいたこと

「生きた鏡」 ふりかえり用紙

Name _____ パートナーの Name _____

1、鏡を見た時、自分が鏡になった時の、両方の体験をふりかえって
気づいたこと、感じたこと、学んだこと

2、分ちあってみて、気づいたこと、感じたこと、学んだこと

■ 特集「体験学習 50年の歩み」

箱庭療法における体験と治癒・変容との関連

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

1. はじめに

本論は、ラボラトリーメソッドによる体験学習を直接的に論じるものではなく、制作体験を中心に言語化の体験も含め、箱庭療法における「体験」と「治癒・変容」との関連に関して述べるものである。しかし、箱庭療法における体験の意味や意義を吟味することには、体験学習における「体験による成長や変容」という過程を理解する一定の示唆があるものと考えられる。

一口に体験学習と言っても、その包含するものは多様である。南山大学人文学部心理人間学科における体験学習の授業を例にとって考えてみる。

筆者がラボラトリーメソッドによる体験学習という言葉から、真っ先に思い浮かべる授業は「人間関係プロセス論」である。グループプロセスとコミュニケーションプロセスとをそれぞれ半期ずつ取り扱っている。前者は主にグループにおけるプロセス（リーダーシップやグループ内でのコミュニケーションなど）に焦点を当てる。後者は、主に対人間コミュニケーションや自己理解に焦点を当てる。これらの授業が取り扱う領域や方法は、NTLが実施・発展させてきた分野に直結している、構成的なグループ・アプローチである。また、類似の領域には、「人間関係トレーニング」がある。これはTグループを実施する授業である。TグループはNTLにおいて、現在でもコアプログラムと位置付けられている、非構成的なグループ・アプローチである。

上記の授業とはやや趣を異にする授業も存在する。「人間関係フィールドワーク」では、学生は、毎週1日、年間23日ほど、学外でのフィールドで体験を積み重ねていく。現在、そのフィールドは、特別支援学校、成人の障がい者や高齢者のための社会福祉法人が主になっている。フィールドでの体験から学ぶために、学生は毎週、体験やその考察をレポートに記すとともに、授業担当者が

毎週、体験をふりかえるための学内授業を実施している。この授業は他の授業とは異なるいくつかの特徴をもっているが、ここでは、学びを巡る時間・期間に関して一言記しておきたい。この授業で、学生は1回ごとの体験を通して学ぶことも少なくないが、最も重要な学びの要素は、1年間を通しての学生の成長という観点である。学生は授業の総まとめの時期に、最初の頃の自分と比較して、自分の価値観や行動やコミュニケーションの変化・成長に明確に気づく。それはもちろん1回ごとの体験や気づきの集約なのであるが、学生の実感からすれば、「時、体験を重ねるなかで、いつの間にかこんなに変化・成長していた自分に驚く」という過程のようである。このような長い時間感覚の中での変化・成長が、この授業における体験と変化・成長の特徴の一つである。箱庭療法もまた箱庭制作を重ねていく過程の中での変容を重視している。両者は、その目的、構造、方法において大きく異なっている。しかし、一定の期間を通しての体験による変化・成長という点においては、何らかの共通性があるかもしれない。

「カウンセリング的対話」「カウンセリング面接演習」「ゲシュタルトアプローチ」の授業では、カウンセリングや心理療法の理論や体験が取り扱われる。また、イメージ、身体、五感を取り扱う授業もある。これらの授業で、箱庭療法が直接的に取り扱われることはないが、箱庭療法における体験や変容に関する考察は、これらの授業における体験や変化・成長の意味を考える上での示唆を与えてくれるだろう。

II. 箱庭療法における体験の多様さ

II-1. 箱庭という体験

箱庭療法は、心理療法の他の技法と共通性をもつと同時に、独自性も兼ね備えている。本論では、まず、箱庭療法における体験の各側面について述べる。そして、IIIで箱庭療法における体験と治癒・変容との関連について述べる。

『箱庭療法の事例と展開（京大心理臨床シリーズ4）』（岡田・皆藤・田中編、2007）には、「箱庭という体験」の章がある。そこには、理論的な論考が4編（和田、山本、杉岡、山）、調査による研究が2編（片畑、加藤）、事例を中心とした論述が1編（齋藤）収められており、箱庭という体験について多様な視点から言及されている。

箱庭制作における体験に関して、和田と片畑は以下のように記述している。和田は、フォーカシングの体験過程における体験についての大石による言及（「体験は必ずしも言葉で表わせるものではなく、言葉では表現しにくいイメージや身体感覚などを伴っていることが多い」）を参照しつつ、箱庭制作過程における体験は、言葉で表現しにくいイメージ、身体感覚、感情を伴った非常に漠としたものであると述べている。和田は、擬態語は身体感覚や身体の動きを「運動」「動き」の次元で表現する特性と、気持ちや感情という内的な感じや動

きのダイナミックさを表現できる特性を指摘する。そして、そのような擬態語を用いたふりかえりを通して、箱庭制作過程における体験を捉える試みを紹介している。

片畑は、成瀬の動作法における「体験すること」についての定義（「“いま、ここで、直に感じている”という認知活動そのもの」）、「感じている」というニュアンス（「はっきりと意識にのぼっているものはもちろん、意識というまではないが、しかし彼には、いうにいわれないある感じ、として分かっているというか気づかれているというようなもの、すなわち意識下のものも含めての謂いである」）を引用して、箱庭制作における体験は、感覚や感じという言葉にならない状態で感じられる曖昧なものを含み、今という瞬間に起こっては消える性質をもった主観的、感覚的な意味をもつ、としている。そして、片畑は箱庭制作過程を、以下の3つの手順に分けた調査研究を行っている。手順①では、アイテムをゴムボール1個に限定し、イメージの中で、ボールを置くぴったりの位置をまず決定する。その後、イメージの中で、異なる位置に移動し、感触を確かめ、最終的な位置を決定する。手順②では、イメージした通りに実際にアイテムを置き、その感覚・感じの報告を求める。手順③では、イメージ場面、実際場面についてのインタビューを行う。この研究によると、イメージ場面では、調査協力者が、まるで「アイテム」になったかのように、その目線から位置を選び、実際場面では、アイテムの視点ではなく、「私」の視線から位置を探していたことが報告されている。そして、その結果をもとに、箱庭制作過程は、「こうしたい」という主観的で漠然とした感覚と、客観的で絶対的な「もの」としての箱庭とそのことで得る感覚との間を行き来しながら、折り合いをつけ形作っていく過程であると述べている。

山本は琉球のウタキの構造やそこで行われる神事での体験と比較して、箱庭療法における体験を「往相」と「還相」という観点から、検討している。箱庭療法において、来談者が面接に向けて出発し、面接室で箱庭制作に取り掛かり作品を完成させるまでが「往相」、箱庭作品が完成し面接室から退出していく経過を「還相」と、みる事が可能であるとする。そして、箱庭療法における過程について、以下のように述べる。「往相」では、外界において境界を通過していくことが内界においても視野を狭め、自覚できず、意識で捉えることのできない世界とところに向かう準備が調えられる。そして、箱庭制作中には、箱庭の向こうに目には見えない世界が広がり、それを「みる」とともに、作品からの印象と向こうの世界の印象とが制作者に反響してくるという体験をする。「還相」では、箱庭の向こうの世界を巡っていたところが元の「私（身体）」に戻り収まり、帰っていく。箱庭を振り返りながら結界を閉じていき、此岸へところは引き戻っていく。さらには、来談者は面接室を出て、再び視野を一つずつ広げながら、目に見える世界の住まいへ戻っていく。また、この「往相」「還相」という観点から、箱庭制作をより詳細に見た場合、制作者が砂箱に想

いを投げかける「往相」と、その結果できあがり、現前化する作品が制作者に想いを返してくる「還相」があるとする。そして、この「往相」と「還相」とは円環運動であり、螺旋運動のように同じ地点に戻るようでも時間軸で移動しており、元の地点から経過した時間軸分進んでいるのだ、とする。このように、箱庭制作では、一つの注意が「私」と「対象（砂箱）」とを円環運動しながら、幾重にも重なりながら、フーガを奏でるように作業が進んでいくのだ、としている。

杉岡は箱庭療法と物語の場の特殊性の類似を指摘した上で、その両者について、以下の5つの観点から考察している。①昔話や神話、童謡、ファンタジーのキャラクターやアイテム、モチーフの箱庭への持ち込み、②箱庭物語作り法（モノログ、サンドドラマ）、③箱庭作りそのままの物語性、④治療者が、箱庭に物語をよむこと、⑤昔話や神話、童謡、ファンタジーから、箱庭をよむこと、の5点である。

山は箱庭療法を錬金術との関連から考察している。セラピストが、箱庭制作過程において自らの中に呼び覚まされたものを大切に持ち続けていると、言葉にされなくても制作者とセラピストとの間に呼応しあう体験が生じることがあることを指摘する。そして、錬金術師が物質の変容過程にイメージを介して体ごと入り、内側から体験した過程を参照して、箱庭を外から客観的に見ると同時に、箱庭の中に入って直に体験することの重要性について述べる。さらに、箱庭を、錬金術の作業法の観点から集合的な構造として理解する観点について述べている。

齋藤はどこにも居場所を見つけられないで生きてきた女性の事例検討を通して、箱庭療法における宗教性について考察している。箱庭療法における「自由にして保護された空間」は「包み」「支えられる」体験に開かれていることを可能するが、セラピストが包んでいる「向こう側」を畏怖心をもち切実に意識していることによって、包み支えるものがセラピストとの関係を越えて、対象化・客体化された「神のイメージ」としてクライアントに体験されるとする。そして、「箱庭の向こう側」と対比される「箱庭のこちら側」の3つの意味について指摘している。それは、①身をもって入っていくことで体感される「箱庭のなかの世界」、②クライアントとセラピストが居る、箱庭の世界が作られていく場所、③クライアントが社会的に生きていく外的現実、であるとする。続いて、それぞれの意味について検討する。①に関しては、箱庭世界において腐ったりひからびていく屍や、どんな救いも見いだせない「世界」を目のあたりにして切実に「向こう側」に発せられる祈りは、そこでの出来事を通じて「天と地と、神々と死せる人間」の4つのものが遭い重なっているところに、人間がいることを教えてくれる、とする。②に関して、①の「世界」と鎮魂の作業とが、他ならぬこのクライアントとこのセラピストとの間で共有されなければならないのか、という問いに触れ、それは箱庭療法の場で二人の出会いを

アレンジしている何かが実感される瞬間である。そして、二人してそこでの体験をしっかりと見つめていくことで、それぞれの（しかし共有された）運命を痛切に繙^{ひもと}いていくことになるとする。③に関して、これはこちら側にこの世界的な居場所を見出すための還相面であり、現実での葛藤に晒される苦しさがあり、クライアントに定められた時間を必要とする、としている。

加藤は、箱庭制作の過程は、現在の自分の思いを紡いでいく作業であり、同時に現在の私を過去の「私」としておさめていく過程であるとする。そして、箱庭作品を一つのおさまった形としてメタ的に再度対峙する体験に関する調査研究を報告している。その体験を、①親しみ、②おどろき、③現実的な不整合、④ネガティブな違和感、⑤寂しさ、として分類し、④と⑤に関してさらに事例を通して考察している。箱庭にアイテムを置き、「私」という『生』を留めようとする、留めた瞬間に失われる痛みを、クライアントが「私」を切り取る対象化の痛みであると捉える。そのような痛みを伴いつつも、語り、アイテムを置かねばならないクライアントに対して、セラピストはその突き動かされるような思いを受け止めつつ、自分との間でその作業をしていこうとするこの意味を深く考える必要があると述べている。

上述の7編の論述だけを見ても、箱庭療法における体験が非常に多様であり、重層的であることがわかる。制作過程の体験をイメージや身体感覚の観点から解明しようとする研究、箱庭作品を過去の私として納めていくことに関する調査研究、箱庭療法を物語、錬金術、宗教性のとの関連から検討した論考など、研究方法、論点においても多岐にわたっている。このように、箱庭療法における体験は異なる面や層をもつ。しかし、実際のセラピー場面では、それらは分断されているものではなく、それぞれが密接に関連していたり、一体化しているものでもある。本論では、以下の4つの観点に暫定的に分類し、箱庭療法の体験に関する先行研究を概観する。

①感覚体験

箱庭療法において重要な感覚体験として、視覚、触覚が挙げられることが多い。それに加えて、作品のふりかえりなどの言語的なやりとりでは聴覚が関与する。

②創造体験

箱庭療法では、制作者は砂箱、ミニチュアを用いて、自らの手で、自分の内的世界を創造していく。この制作過程は、箱庭療法の最も重要な過程である。

③イメージ体験

箱庭作品として表現されるものは、内的イメージと考えられる。箱庭作品のイメージ理解や特徴に関して、ユング派のセラピストを中心に多くの研究者によって考察されている。

④人間関係の体験

箱庭療法が心理療法として成立するためには、セラピストとクライアントとの関係性の側面が、その基盤・核として非常に重要となる。

II-2. 感覚体験

箱庭療法においては、触覚、視覚を中心に、聴覚をも含めた感覚体験が心理療法上の重要な要因となり、治癒や変容の一因となっている。

箱庭療法の原点となる世界技法を考案したLowenfeldは、子どもの場合、思考、感覚、概念、記憶などが未分化であり、それらが複合的に表現されると考えた。そして、感覚的、固有受容感覚的な経験（*sensorial and proprioceptive experience*）と、その人がそれに対して抱いた思考に関連する内的な経験という相は子どもにだけ存在するのではなく、一生を通してずっと持ち越されていくものであり、人に対して深い重要性を持っていると結論づけている。そのため、世界技法では、感覚体験が重視され、視覚だけでなく、触覚が組み合わせられていることが必須であると考えられた（Lowenfeld、1950）。

箱庭療法においても、砂に触れることを中心に触覚的要因の重要性が強調される。河合隼雄（1969）は、制作者が砂に触れることにより、治療上必要な適度な退行を起こすことに寄与すると指摘している。また、砂に全く触れないことは、気乗りしないこと、自我の弱さ、無意識的なものに対する怖れなどを示すが、治療の進行とともに徐々に砂に触れるようになることが多いことも述べている。木村（1985）もまた、砂に触れることの心理的退行による治療効果を指摘している。それとともに、砂のさらさらと崩れ落ちる感じから、統合失調症のクライアントにとっては危険な素材ともなりうるという中井の発言を紹介している。岡田（1984）は、心と身体の相互関係の側面から、砂に触れることは身体に直接働きかけるものであり、箱庭療法では、心と身体の両側面から働きかけられることの利点を挙げている。さらに岡田（1993）は、砂が触覚を通して、人間が本来もっている動物的・本能的な感覚機能に働きかける点を強調している。そして、砂の感触のよさが人間の心と身体とを統合する作用について指摘している。

視覚の体験も、箱庭療法における重要な要因である。河合隼雄（1969）は、箱庭療法ではクライアントの発展可能性を、箱庭という視覚に訴える表現方法によって引き出そうとする、としている。また、岡田や木村は、箱庭作品からの制作者への視覚的なフィードバックの効果に関して述べている。岡田（1984）は制作者が自分の作品を見ることによって、反作用的に刺激を受けること、そして夢や遊びに比べ、目の前の作品から受ける刺激はより強烈であることを記している。木村（1985）は、箱庭作品と制作者の相互作用に関して述べる中で、箱庭制作においてはその相互作用が頻繁に起こることを指摘している。そして、その中で視覚的体験のフィードバックの効果についても触れ、箱庭作品が目に見える形で目前に展開し、極めて具体的な様相を呈することによ

り、制作者自身がそこから気づくことが多い、と指摘している。

箱庭療法は、箱庭制作過程が重視され、非言語的な心理療法と位置付けられる。実際には箱庭制作後に、作品の説明を制作者に話してもらう時間がある。そこで制作者は自分の作品を言語化し、自分の説明を自分の耳で聴く、セラピストの相槌や応答を聴くという体験をしている。このような聴覚的な体験がないわけではないが、制作過程における象徴体験があくまでも箱庭療法の中心的な治癒要因となるため、箱庭療法において言語化は慎重に取り扱われる。河合隼雄（1969）は、箱庭制作後の言語化に関して、以下のように述べている。①「これはどんなのですか、ちょっと説明してください」と尋ねると、普通はいろいろと説明してくれる。②今のところ、これ以上あまり質問はしていない。それは下手に質問することによって治療関係をこわしたり、治療的な流れを歪ませることをおそれるためである。③どう考えても了解し難いものが置かれている場合、「これは何ですか」「これ、どんな意味ですか」と尋ねることもあるが、それもしないときもある。河合が挙げた上記の態度は、現在においても箱庭療法家の基本的な態度である。河合の言及から、作品の象徴的表現の尊重を第一にしていることがわかる。それと同時に、制作者の自発的な言語化を阻止しない。

弘中（2007）は、河合隼雄が述べる言語化に対する態度を基本として尊重しつつ、箱庭表現の多義的な、豊かなイメージに触れ、それを膨らませる方向でしばしの会話をもつことは、箱庭療法の本質とマッチするとしている。それは、半分は夢の中の語りのような独特のやりとりであり、フォーカシングにおいて身体感覚を伴う内的イメージに触れつつ、それとマッチした言葉を探るような言語化と似た状況であると述べている。そのような会話例を紹介し、このような言葉は箱庭表現のイメージを損なうものではなく、むしろ、言葉からもたらされるイメージと箱庭作品から引き出されるイメージが重なり合いながらクライアントのイメージ体験となっていくとしている。また、東山（1994）は、箱庭療法で、「箱庭語」でコミュニケーションすることの意義と危険性に触れた後に、その危険性を防止するために、クライアントに箱庭を言葉で語ってもらったり、セラピストの直観をクライアントに役立つようにフィードバックすることの大切さについて述べている。楠本・丹羽（2009）は、箱庭制作後の説明過程を、セラピストの言語形式や発話連鎖の形式を中心に、言語学・臨床心理学の両観点から分析している。①クライアントの言語的表現を促進するセラピストの応答、②クライアントの言語的表現の留保・回避を意図したセラピストの応答、の視点からセラピストの言語方略を検証し、それがクライアントとのやりとりの中にどのように展開されていくかを提示している。

齋藤（2001）は箱庭制作中における、セラピストが箱庭を聴く体験について記している。齋藤は、箱庭制作中、クライアント（場面緘黙症の小学1年生男児）からの要請で、目を閉じ黙ってしゃがみこんで待つことになった。その時

のミニチュアの馬の足音や柵を物色する物音を聴く体験を報告し、「サトル・ボディ（微細身・見えない身体）」との関連から「箱庭を聴く」ことについて考察している。

II-3. 創造体験

箱庭療法では作品を「創る」という創造的な体験が、治癒や変容が生起するための重要な要因として考えられている。織田（2008）は、「箱庭療法が心理療法技法のひとつとして、ほかの技法と違うもっとも大きな特徴のひとつは、クライアントがこちらの宇宙を再構築する過程に、自ら身体（両手）をもって参加できるという点であろう」と述べている。また、光元（2001）は、箱庭制作に関して、世界の創造としての箱庭表現という観点から述べている。旧約聖書「創世記」における神の天地の創造を参照しつつ、名づけと創造、認識の成立（ぴったり感）の視点から言及している。

Lowenfeld（1950）は、世界技法を考案する際、子どもの思考は流動的で、動きはいくつかのレベルで一度に起こりえると考えた。そのため、子どもに自分の考えや感情を表現する力を与えてくれる装置は以下の条件を満たす必要があるとした。①熟練の技術を必要とするようなものであってはならない。②思考を同時に複数のレベルで一度に顕せるようなものでなくてはならない。③動きを顕すに耐えるものであり、なおかつそれでいて完成された全体を作るのに充分なように、限定の枠組みをもっていなければならない。④見るだけでなく、触れる感じ取るという要素を組み合わせたものでなければならない。このようにして、Lowenfeldが考案した世界技法は、子どもだけでなく、大人の内的世界を充分の表現できる装置として、効果的なものとなった。そのような装置の中で、また、それを包む面接室、セラピストの守りの中での創造体験は、箱庭療法の重要な要素の一つである。

箱庭療法はユング心理学の考えに基づいて理解される場合が多い。河合隼雄（1991）は「箱庭を置くことは、すなわち創造活動であり、それが癒しに通じるのである」と端的に述べている。岡田（1984）は創造に関するJungの考えを、無意識に創造的なものが内包されていると紹介し、創造は意識をいかに弱め、無意識的なものからのエネルギーを意識が把握するかにかかっている、と述べている。さらに、箱庭を制作することは無意識にある創造性を発揮することであり、自己表象である。箱庭を連続して制作していく過程が治癒への歩みである、と岡田は言及している。このような意味での創造が心の治癒や変容に寄与する。箱庭制作は創造の体験を豊かにもたらすが、その表現が制作者の「理解を超えた創造性」（河合、1991）を持つことが、心の治癒・変容に重要である。

岡田（1993）は目幸黙僊の言葉の紹介を通して、やや異なる視点に触れている。目幸は「日本人は、西洋人に比べ、単に思索するというよりも、何かを媒

介にしながら、思索する。いわば、行動しながら思索するタイプである。箱庭は、作りながら考えることができるので日本人に適した技法である」と述べたと紹介している。ここでは、日本人がこのようなタイプであるかどうかは脇に置くとするが、箱庭制作が単なる制作に止まらず、思索を伴った創造であるという視点を取り上げておきたい。また、リース滝（2002）は、岡田康伸が考案した箱庭を使ったグループワークをロサンゼルスで応用した例やアフリカからアメリカに移民してきた青年の箱庭制作の例を紹介している。そのグループワークでの成果やアフリカ移民の青年の変容から、モノを使い、モノを通して自己の内的な思いを言葉にできることの有効性について報告している。そして、物と心が分離以前の「モノ」という河合隼雄の考えを参照しつつ、アフリカの青年の変容に関して、今まで内心に溜めていたが言葉になりえなかった心の思いを、象徴的なイメージ、ミニチュアを自然に選択することで、「モノ」語りを作りあげることができた、と考察している。このような視点は創造体験に関するユニークな視点の一つと言えるだろう。

II-4. イメージ体験

箱庭制作は内的イメージを制作者自身が体験することでもある。多くの研究者が箱庭療法におけるイメージに関して論じている。ここでは、その主なものを取り上げたい。

Kalff（1966）は「＜保護された空間＞における象徴体験が問題なのである」と述べ、箱庭療法における象徴体験、イメージ体験の重要性を強調している。河合隼雄（1969）は箱庭表現を、Jungの言う意味でのイメージとして理解しようとした。そして、イメージを「意識と無意識、内界と外界の交錯するところに生じたものを、視覚的な像として捉えたもの」と定義した。そして、LowenfeldやMelanie Kleinらの考えとの違いを以下のように述べている。イメージは、Lowenfeldがいうように「外界と何らの関係もない」とは言い切れず、Kleinがいうように無意識的空想の表現とも断定しがたく、意識と無意識の交錯する領域に生じてきたものである。箱庭作品をこのような意味でのイメージと理解したところに、Kalffや河合らの独自性がある。

岡田（1984）は、無意識はイメージ化され外的な対象に投影されるが、このようなイメージは無意識を象徴として含んでおり、それを意識が把握した時、イメージとなると説明している。河合隼雄（1964）は、イメージの特徴として、具象性、直接性、集約性を挙げているが、岡田（1984）はこれに力動性を付加したいと述べ、それぞれを以下のように説明している。

- ①具象性：イメージは言葉よりも具体的な事物によって示される。
- ②集約性：イメージはいく重にも重なった意味を含んでいる。
- ③直接性：言葉で説明するよりも、夢などのイメージとして示した方が、その強烈さや感情などがより直接的に伝わる。

④力動性：イメージは常に動いているものであり、変化し続けるものである。

そして、岡田は、箱庭療法の作品を上記の特徴をもったものとして捉える必要があると述べている。

やや異なる観点として、河合隼雄（1991）は、夢と箱庭療法のイメージ体験の在り方を比較している。夢に関して、夢のなかで自分自身がイメージを体験していること（直接体験）の意味深さを指摘している。それに対して、箱庭は本人が「作っている」ので直接体験ではない、とする。しかし、箱庭制作の特徴の一つに、「おさめる」ことがあるとし、それが箱庭療法における治癒の一因とする。箱庭制作の場合、イメージに「一応のおさまり」をつけて表現するため、作品そのものに制作者の解釈が入るとともに、「おさまりをつける」という治癒への働きが含まれるとする。

また、東山（1994）は、「ぴったりイメージ」「ぴったり感」の観点から、箱庭療法におけるイメージについて述べている。東山は三木に言及しつつ、ぴったりとしたイメージとは、制作者にとって内的イメージにぴったりとした箱庭表現のことであるとした。そして、箱庭療法が心理療法として効果的であるためには、自己の本質をぴったりとした表現で表すことができる過程が含まれていることが必須であるとしている。

上に記したイメージについての考えは、箱庭療法におけるイメージ体験を理解する上での、基礎と言えるだろう。

ユング派の研究者による、箱庭作品のイメージに関する理論には、以下のようなものもある。これらは、上に述べた広く共通理解されている言及に比べれば、より専門的な議論と位置づけることができよう。河合隼雄（1994）は、箱庭療法は非言語的に行う能動的想像法（アクティブ・イマジネーション）と考え、その本質が理解しやすい、としている。さらに、箱庭療法における身体性の要因の大きさについて指摘している。岡田（1999）は箱庭療法に能動的想像をあてはめ、「箱庭の玩具が、それぞれの意志をもって、話したり、動いたりすることである。個々の玩具はそれぞれの意志を持っているとともに、それを置いている制作者がおり、その意志のもとに制作されているという構造になる。制作者をユングがいう自己といえるのかもしれない」とする。そして「箱庭療法の場合、作品としてできあがる過程の中でも、個々の玩具の動きや対話がおこっているといえよう」とし、ミニチュアからの語りかけや、一つのミニチュアを加えることによるシーンの変化という作用について言及している。齋藤（2002）もまた、「能動的想像としての箱庭療法」に関して述べる中で、「イメージ世界の景色のなかを生き、そこでさまざまな対話を繰り広げるのである」と述べている。さらに、「イメージのリアリティを実感するためには、その風景のなかで生きる自分の身体をしっかりと感じていなければならない」とする。そして、箱庭療法においても、セラピストとクライアントとが、箱庭と

いうイメージ世界を歩き回り、その風景を身をもって生きていく。それは視覚的にその世界に入るだけでなく、あるゆる感覚をもってその風景を感じる事が前提となる、とする。

箱庭療法におけるイメージと身体性を「サトル・ボディ」の関連から捉える論点がある。老松（2007）は、織田の提唱する「新しい箱庭療法」を解説して、ジョイント・アクティブ・イマジネーションと織田の「新しい箱庭療法」との類似に関して述べ、織田の方法は、ジョイント・パッシブ・イマジネーションであるとの見方を提示している。織田（2007）は、その「新しい箱庭療法」を語る中で、箱庭療法における、セラピストと制作者双方の想像力の重要性を指摘している。Jungが研究した錬金術の心理学的意味や身体との関連から、箱庭制作におけるイメージについて以下のように述べている。「手が治療的身体になり、砂やミニチュアがサトル・ボディとして機能するには、わたしたちがこれらの物質あるいは身体に対して、自らの投影を入れ込んでいく必要がある。つまり手や砂やミニチュアは、身体や物質であるばかりでなく、精神的なものにならねばならない」とする。錬金術におけるサトル・ボディ（subtle body）とは、ユング心理学的には半ば物質的で半ば精神的な存在であり、箱庭療法においては、ミニチュアや砂という実体が投影により精神的なものになることにより、それはサトル・ボディとなると言う。また、瞑想におけるイメージ体験や夢に現れる物質を心理的に、半ば物質であり、半ば精神的なものとして体験するならば、それもサトル・ボディとみなすことができ、その両者を含めて、「広義のサトル・ボディ体験」と考えている。さらに、夢や想像力における身体面のサトル・ボディ体験が治癒促進的に機能する場合を「広義の、治療的身体」とみなすとしている。

齋藤（2001）もまた、事例検討を通して、箱庭療法におけるイメージと身体性をサトル・ボディの観点から考察している。齋藤は、「箱庭空間の静寂に切実に耳を澄まし、そこでの^{かす}幽かな動きに耳を傾けることは、箱庭療法のイメージの身体性に開かれるということであり、『箱庭の中に展開される世界を共有する』視点とは異なる、『箱庭というイメージの世界（あるいは箱庭をも包み込んだイメージ世界）での体験の共有』が可能になる」とし、これは治療空間にすでにあつたはずの「二人のサトル・ボディ」に血が通う瞬間（織田）でもあり、これを通じて「それぞれの^{サトル・ボディ}見えない身体が生きたものに」なり（岩宮）、クライアントからセラピストに流れ込んだ血はセラピストの^{サトル・ボディ}見えない身体の中で生きているとしている。

以下に、箱庭療法におけるイメージ理解として重要であり、ユング理論とは異なった観点も含んだ記述を挙げる。弘中（2002）は、箱庭のミニチュアの治療的要因の中で、ミニチュアとイメージとの関連について以下の3点を述べている。①表現が容易になる、②制作者の潜在的なイメージを刺激し、引きだす、

③制作者にすでに準備されたイメージがありながらもどう表現すればよいかわからないときに、表現の形式を与える、の3点である。そして、3点目の役割を、Gendlinの言う「象徴化」に相当する現象であるとしている。

II-5. 人間関係の体験

箱庭療法において、セラピストとクライアントとの関係性は最も重要な心理療法上の基盤である。この観点に関しては、筆者はかつて検討を試みたことがあるため（楠本、2007）、重複する部分はその概要を記すことに止めたい。

箱庭療法を創始したKalffは、セラピストとクライアントとの関係性に関して、母子一体性、自由で保護された空間を重視した（Kalff、1966、Kalff、1982）。ユング心理学でいう自己は誕生時から精神的な発達過程を支配しており、人間は1つの全体的なものとして生まれる。1歳未満の子どもの場合、その全体性は母親の自己の中に保存されており、母親の授乳や寒さからの保護など母親の愛により、子どもは安全に保護されている。そのような段階、状態を、Kalffは母子一体性と呼んだ。子どもの心理療法においては、自由で保護された空間を、セラピストクライアント関係の中に作り出すことがセラピストの任務となる。セラピストがその子どもを十分に受容し、あらゆる出来事にその子ども自身のように誠実に、積極的に関与する。そのような空間が生じ、子どもがそれを感じるといった信頼関係が事情によっては、母子一体性を再現することを可能にする。

河合隼雄はユング研究所に留学中、Kalffから箱庭療法の教えを受け、帰国後、日本に導入した。河合を初めとする日本の箱庭療法家とKalffは相互に影響を与え合いつつ、箱庭療法は発展していった。Kalffが重視した母子一体性、自由で保護された空間という考えは、日本の箱庭療法理論においても、中心的な理論として受け継がれ、重視されている。

日本における箱庭療法の発展の一部は、このセラピストクライアント関係のさらなる重視と、その深化にある。箱庭療法における人間関係において、セラピストのクライアントに対する全人的関与が重視されている。河合隼雄は、たびたびセラピストがクライアントやその内的過程に全人的関与・参与することの重要性について述べている。河合は、箱庭療法に関する中村との対話の中で、何度もコミットメントという用語を使っている（河合・中村、1984）。河合はこの全人的関与とコンステレーションとの関わりについて述べている。河合隼雄（1993）は、「コンステレーションという考え方をしますと、全人間、全人的なかかわりをしたくなる」と、コンステレーションという概念で人間関係を理解することと全人的関与との関連を指摘している。また、セラピストが心理療法過程にどのように参与しているかを示す際に、Meireの態度とコンステレーションについて述べている。続けて、「外見的には無為に見えるが、内面的には多大なエネルギーを使って、クライアントの自己実現の過程に参加して

ゆく、そのことはとりもなおさず分析家自身の自己実現につながる、という態度は、ユング派の心理療法の根本的なもの、とすることができる」と指摘している（河合、1994）。

転移・逆転移に関しても、検討がなされている。河合隼雄（1985）は「深い」転移という視点から、箱庭療法を考察し、箱庭療法の箱やそこに表現されるイメージが「深い」転移が成立するための「通路」として働くことを指摘している。岡田（1993）は箱庭療法における転移関係に関して、箱庭療法において箱や砂がはたす遊び的役割の側面、アニムス、アニマといった内なる異性像と転移との関連について述べている。また、河合俊雄（2002）は、箱庭療法における転移・逆転移は、狭義の転移・逆転移関係ではなく、ユング心理学でいわれる、クライアントとセラピストの間にある第三のものとしての魂という考えに沿っており、箱庭はクライアントとセラピストとの間にコンステレートされた第三のものとしての魂なのだと言っている。

織田（2008）の箱庭療法における関係性についての考えとその実践には独自のものがある。織田は、セラピストがクライアントとの関係において、内向的で、非操作的な態度を取ることが箱庭療法における本質の一つであるとする。セラピストがこのような態度を取ることによって、セラピスト自身が癒され、それがクライアントに間接的な影響を与えて、クライアントに自然発生的に治癒が生じるとする。さらに、これはKalffの基本的な治療態度であるが、Kalff自身はセラピスト自身の体験に関して、ほとんど論じていないとする。さらに、織田はこの点について、自説を以下のように展開し、以下の3点の必要性を指摘する。①クライアントの心が治療者との関係を通して、守られていること、②クライアントが箱庭作りを行っている時、セラピストが心を開き、クライアントに対応する心の世界を生きていること、そのために、③クライアントとの間を心理的に切り離し、セラピストが自身の内的世界を生きる、の3点である。そして、この②と③の過程を、変容性逆転移と呼ぶ。これが実現するために、織田は以下のような実践を行っている。①クライアントが箱庭表現を行っている時には、箱庭に目を向けず、制作が終わってから作品を見る。②クライアントが箱庭制作中は、セラピストは自身の内界に心を開き、自然発生的な自分のイメージを捉えようとする。③箱庭制作後、セラピストは自身の体験とクライアントの箱庭表現や心の動きとの対応関係を、心の中で検討する。このようなセラピスト―クライアント関係を通して、クライアントの治癒が生じると考えている。

ここでは、ユング派のセラピストによる議論を取り上げた。箱庭療法は、決して箱庭作品を置けばよいというような安易なものではなく、セラピストとクライアントとの関係が重要であることがわかる。箱庭療法における治癒や変容において、セラピストとクライアントとの関係性がその基礎であり、核となる要因として位置づけられている。

Ⅲ. 箱庭療法における体験と治癒・変容との関連

Ⅲ-1. 「イメージを生きる」とは

Ⅱでは、箱庭療法における体験の各側面について記した。その中で、すでに治癒・変容についても触れられている部分がある。ここでは、より総合的に、箱庭療法における体験と治癒・変容との関連について考えていく。Ⅱにおいて、切り分けた体験の各側面は、実はそれぞれが密接に関連しており、その総体として治癒・変容が生まれるということもできるためである。また、本論では、体験と最も密接に関連する治癒・変容の要因に焦点を当てるため、箱庭療法において重要であるが、取り上げられない治癒・変容の要因もあることを記しておく。そこで、本論では、箱庭療法における体験と治癒・変容との関連を考えるに当たって、河合隼雄の言う「イメージを生きる」という概念を中核として取り上げたい。

河合隼雄（1994）は「ユング派の心理療法とは」に関して述べる中で、「イメージを生きる」ことについて以下のように述べる。Jungの言う個性化の過程からみた時、元型的イメージをかかえつつ、この世界をいかに生きるかを探るのが心理療法の課題になるとする。それは、イメージを解釈するのではなく、「イメージを生きる」ことにつながってくる。心理療法場面では、クライアントの要求や全体的状況を考えてどの程度まで「イメージを生きる」ことを意図していくのか、セラピストはクライアントと話し合いながら、その過程を進めていくとしている。また、河合隼雄（1987）は『明恵夢を生きる』の中で、「夢を生きる」ことに関して、セムイ族の夢に対する態度やユング派の夢分析に触れつつ、以下のように述べている。「夢を生きる」という態度は、自分の夢を傍観者として、「見る」のではなく、それを主体的に「体験」し、それを深化して自らのものとするもの、である。セラピストは、夢を見る人が夢内容に対して避けることなく直面していくことを援助し、それを通して問題解決が行われる。意識の在り方がある程度夢に影響を与え、夢が意識の在り方に影響と及ぼすという、意識と無意識の相互作用によって、意識のみの統合を超えた高次の全体性への志向が認められている。この過程を通じてこそ真の個性が生み出される。Jungはこのような過程を個性化の過程・自己実現の過程と呼んだ。

このように、「イメージを生きる」という態度は、体験と密接に関連し、体験の深化を通して高次の全体性に向かう個性化の過程において、非常に重要であることがわかる。ゆえに、本論では、Ⅱで取り上げた様々な側面での体験や治癒・変容との関連を探る中核概念として、「イメージを生きる」という概念、態度を位置づけたい。まずはⅢ-2で、イメージを生きることが実現するための基礎、前提、準備に関して述べる。次にⅢ-3で、箱庭療法における、より限定的な意味での「イメージを生きる」ことに関して述べる。最後にⅢ-4で、イメージを生きることが前面から背後に退きつつも、箱庭制作者の中におさまっ

ていく過程に関して述べる。この3つの過程のどれが心理療法上価値が高く、どれが低いということではない。そうではなく、筆者には海の波のイメージがある。波のせり上がり、波がしらの部分がⅢ-3であり、その前後の波の低いところがⅢ-2とⅢ-4である。波打ち際で見れば、波のせり上がりの部分に目が行きやすい。しかし、波の低いところは、一つの極点からのおさまりであり、次への準備である。また、高台から見れば、波の高いところと低いところとがつながり、全体として海の波の連なりを構成しているのがわかる。そのように、Ⅲの各節は、箱庭療法全体の中でそれぞれに重要な意味と役割をもった部分だと考える。

Ⅲ-2. 「イメージを生きる」ための基礎、前提、準備

上述のように、本論では、箱庭療法における体験と治癒・変容との関連を、「イメージを生きる」という概念・態度を中核にして探っていく。「イメージを生きる」という態度は、河合隼雄（1994）が指摘するように簡単なことではなく、「相当苦しい道」である。ゆえに、このような態度が成立し、維持できるためには、様々な基礎、前提、準備が必要となり、整うことが重要である。以下に、その基礎、前提、準備について考えていきたい。

「イメージを生きる」ことができるためには、当然のことながら、心が「イメージに開かれている」ことが前提として必要になる。箱庭制作者が自身のイメージに開かれ、イメージに関与できるためには、セラピーの場がKalffの言う「自由で保護された空間」になっていることが重要である。Kalff（1966）が言うように、「空想表現における豊かさは、形と制約の中においてのみ現れるのであり、一方、同時にそれは自由が保証されているときのみ発展しうる」ためである。河合隼雄（1969）も同様に、人が自由に内的なものを深く掘り下げた表現をする場合、逆説的に「制限」が必要となり、制限のない自由では却って行動は浅いレベルでの自我関与しかない内的な意味の薄いものになる、と指摘する。このような場は「守り」と表現される場合もある。河合は箱庭の枠の重要性に触れ、「この限られた枠のなかで、しかも限られた部屋に入るということで守られているわけです。『そういう守りのなかでこそ、あなたの内面は表現できるんですよ、それに私もいますから』」（河合・中村、1984）と、面接室、箱庭、セラピストの三重の守りがあることの重要性に言及している。木村（1985）もまた、箱庭の枠は、クライアントにとって「心理的に守られた空間」であるとして、守られて、枠づけされた空間では、枠づけされない世界では出せない激しい攻撃性や破壊的なエネルギーが表出されることもある、と述べる。

箱庭療法において、砂に触れることの意味は大きい。Ⅱ-2でも触れたが、制作者が砂に触れることにより、治療上必要な適度な退行を起こすことに寄与する（河合、1969、木村、1985）。この適度な治療的退行により、心理的な防

衛は緩み、内的な世界に開かれ、入っていく準備が整っていくと考えられている。

制作者が自分の内界に開かれ、イメージに関与することが可能になると、内的なイメージとミニチュアや砂といった外的なものとの「照合作業」が始まる。それは、棚にあるたくさんのミニチュアから気になるものや置きたい感じがするものを探すという行動や、砂を用いて造形を始めるといった行動となって現わされる。また、一旦手にしたものを棚に戻したり、砂箱に置いたミニチュアを他のものに交換するというような行動も生まれる。しかし、このような照合作業は厳密には単一の作業・過程ではない。河合隼雄（1991）は、広義のイメージを、①イメージ体験そのもの、②イメージ体験の表現、③外在化されたイメージ、の3つに分類している。箱庭療法においても、詳細に検討すれば、河合の3つの分類にほぼ対応する3つの過程が想定できるだろう。それは、①イメージする、②内的なイメージと外的なものが重なる、③ものにイメージを触発される、である。例えば、イメージする過程とミニチュアを置く過程とが異なる性質をもつことは、片畑（2007）の研究において、イメージ場面では、調査協力者が、まるで「アイテム」になったかのように、その目線から位置を選び、実際場面では、アイテムの視点ではなく、「私」の視線から位置を探していたことが報告されていることからわかる。

箱庭制作する場合、制作者が事前になんらかのイメージをもっていて、それを作品に表わそうとする場合もあるが、特段事前にはイメージをもたないまま制作を始める場合もある。後者の場合に、特に重要になってくるのが、「イメージが湧いてくる」「イメージが動き始める」という過程である。制作者が箱庭の前に立ち、ある時には、じっと砂を見つめ、ある時には物を作るわけではなく砂の感触を楽しむかのように砂に触れながら、時にはミニチュアの棚をふりかえりながら、「イメージが湧いてくる」のを待つことが少なくない。そして、時にはおもむろに、時には意を決したかのように、砂の造形を始めたり、ミニチュアを手にとったりする。ここで「イメージが動き始める」。このようなイメージする過程では、イメージの「自律性」や「力動性」が大きな要因となる。河合隼雄（1991）は「イメージはそれ自身の自律性をもち、自我のコントロールを超えていることが、第一の特徴」であり、心の深いところから出てきたイメージほど自律性が高いと述べている。また、河合隼雄（1969）は、セラピーには、自我の防衛を弱めて、無意識の心的内容を受動的に表出する作業という一面があることを指摘している。箱庭療法におけるイメージする過程では、このように無意識の心的内容を意識が受動的に受け取る心的状況において、イメージが自律的に動くことが肝要になる。逆に意識的な関与が強すぎる場合、防衛的な作品や内的なものとの関連が少ない作品が作られる場合もある。

箱庭療法においては、内的なイメージと外的なものが重なる過程がある。

これは、内的なイメージが外的なものに投影されるということである。岡田(1984)は「無意識はイメージ化されて何か外的な対象に投影される。このようなイメージは無意識的なことを象徴化している」と述べている。氏原(1990)もまた、以下のように述べる。無意識が意識に達するのは、その内容が外界の事物に投影されるためであり、この無意識を意識に媒介する外的事物が、象徴である。内界は外界の事物と出会うことによって、経験のレベルにまで達することができるし、外界の経験は、単に意識的に捉えうる以上の深い内的な意味を担っている、と指摘する。このように内的イメージと外的なものと重なりあうことにより、ものであるミニチュアや砂の造形は「私のところが宿ったもの」になる。河合隼雄(1991)はイメージの「私」性に言及しているが、箱庭療法においては、投影により、ものは「私」性を獲得する。

箱庭療法の場合、象徴は一つのミニチュアや砂の造形に止まらず、制作過程全体や作品全体が象徴的意味をもつことに特徴がある。Kalff(1982)はクライアントが「多くのシンボルの中から自由に選ぶことができるということとならんでもう一つ重要なことは、幾多のシンボルが凝縮して『自己表現』(Self-expression)の形をとりうるように水路づけされるべく、状況をととのえる」ことが重要であると、述べている。実際の行為としては、箱庭療法においては、この過程は制作者がミニチュアを探し、見つけ、それを選ぶ行為、一度置いたミニチュアの位置や方向を修正する行為、他のミニチュアに交換する行為、砂を試行錯誤しながら造形していく行為を通して、なされていく。このような「照合作業」を伴って箱庭が制作され、一つの作品が出来あがっていく。いくつものミニチュアがそれぞれの意味をもつと同時に、それらの関係性が象徴性を帯びた一つの全体を構成する。この過程は、リース滝(2002)が、アフリカの青年の変容に関して、今まで内心に溜めていたが言葉になりえなかった心の思いを、象徴的なイメージ、ミニチュアを自然に選択することで、「モノ」語りを作りあげることができた、とする箱庭療法の有効性の基礎となるものであろう。

河合隼雄(1977)は「心の中にイメージが確実に存在し、それを表現するというのではなく、最初から、絵画なり箱庭なりの表現の手段を用い、そこに表現されたものを頼りにしながら、イメージをつくりあげていくような方法もある」とし、それを「外在化されたイメージ」と呼んでいる。より詳細に箱庭制作過程に照らして考えるならば、箱庭制作においては、ものや作品にイメージを触発される過程にあたる。棚におかれたミニチュアを見て、イメージが湧く、膨らむということや、それまで作られた作品から次のイメージが湧いてくるといったような過程である。岡田(1984)や木村(1985)は、箱庭作品からの、制作者への視覚的なフィードバックの効果に関して述べている。岡田は制作者が自分の作品を見ることによって、反作用的に刺激を受けること、そして夢や遊びに比べ、目の前の作品から受ける刺激はより強烈であることを記している。

木村は、箱庭作品と制作者の相互作用に関して述べる中で、箱庭制作においては、その相互作用が頻繁に起こることを指摘しており、その中で視覚的体験のフィードバックの効果についても触れている。このフィードバックにより、制作者は外的なものから刺激を受け、内的なイメージが触発・活性化される。

先に、内的なイメージとミニチュアや砂といった外的なものとの照合作業は厳密には単一ではないと述べ、3つの過程を挙げたが、同時に、箱庭制作の場合、この3つの過程が密接に絡み合っていることにその特徴がある、とも言える。片畑（2007）は、箱庭制作過程は、「こうしたい」という主観的で漠然とした感覚と、客観的で絶対的な「もの」としての箱庭とそのことで得る感覚との間を行き来しながら、折り合いをつけ形作っていく過程である、と述べている。山本（2007）は、箱庭制作では、一つの注意が「私」と「対象（砂箱）」とを円環運動しながら、幾重にも重なりながら、フーガを奏でるように作業が進んでいく、とする。このように箱庭制作における注意や感覚は、内界と外界とをスムーズに行き来して、制作者の自覚としては重なりあった複数の過程が違和感なく進んでいく。砂に触れることを通して内的なイメージが沸き、イメージが動き始めることがものとしてのミニチュアを選ぶことや砂の造形をするという行為につながる。ミニチュアやそれまでの作品に刺激され、イメージが沸き、膨らむ。そのような作業がまさに、内的なイメージと外的なものとの重なりを生む。目幸が指摘した、単に思索するというよりも、何かを媒介にしながら思索する。いわば、行動しながら思索する、という行為が、このように行われていると考えることができる。

Ⅲ－3. 「イメージに生きる」

河合隼雄（2000）は「イメージを生きる」という節の中で、箱庭療法で、自己治癒の過程が生じているのに「解釈」して妙に自我の関与が生じたために治療が停滞する場合に触れた後、箱庭療法では、箱庭をつくるプロセスを「体験」することが第一義であると述べている。Ⅲ－1に記した、河合の言う広い意味での「イメージに生きる」という態度は、ある瞬間や短期間の行為、面接室内に限定された態度ではなく、生きている時間全体、人生全体の中での行為を指している。そのような広い意味での「イメージに生きる」という態度を基盤にして、本節では、もっと限定的な意味での「イメージに生きる」という行為について考えていきたい。

河合隼雄（1994）はクライアントの要求や全体的状況を考えてどの程度まで「イメージを生きる」ことを意図していくのか、セラピストはクライアントと話し合いながら、その過程を進めていくと述べている。それは「イメージに生きる」ことが「相当苦しい道」であるためである。しかし、河合の言う大きな意味での「イメージに生きる」という態度を続けることが困難なクライアントであっても、箱庭療法場面では深いイメージ表現がなされたり、治癒・変容に

つながる創造体験を経験していることは稀ではないだろう。このように、より限定的に、箱庭療法場面においておこる、インセンティブな「体験とその深化」としての「イメージに生きる」という体験がある。

インテンシブに「イメージに生きる」体験とは、内的なイメージと外的なものとの重なり、心と身体との重なりをインテンシブに生きる時間、行為と行うことができるだろう。面接室、箱庭の枠、セラピストという三重の守りの中で、「イメージに開かれ」「イメージが動きだし」「イメージと外的なものが重なる」という状況を基礎として、制作者はイメージを観察者として観るのではなく、「イメージに対峙」し、「イメージ世界に没入」する体験を生きることができる。その体験は意識と無意識との双方に影響を与え、心は「変容」する。その変容により、あるいはその変容過程の継続により、治癒が生じる。面接室という「自由で保護された空間」だからこそ可能となるインテンシブな体験があり、それは広い意味での「イメージに生きる」ことの基礎でもあり、特殊な様式であるとも言える。ここでは、この箱庭療法場面での限定的な「イメージに生きる」ことを、1) 能動的想像としての箱庭療法、2) 全人的な創造体験、3) 内界と外界が重なりあう創造的な作業、4) 遊び、5) コンステレーションの観点から述べていく。

1) 能動的想像としての箱庭療法

箱庭制作を行っている時、「イメージが動きだし」「イメージが迫って」きたり、「イメージの世界に入っている」かの感覚が生まれる場合がある。具体的には、棚にあるミニチュアに「呼ばれた」ような気がして、それを手にとり箱庭に置くような場合がある。また、箱庭にほしいもの、置きたいもののイメージがどんどん湧いてくるような場合や、箱庭の風景がぱっと思い浮かぶような場合もある。人によっては、または、時によっては、箱庭の世界の中にいるような感覚をもつ場合もある。そのような時は、箱庭制作やイメージに没頭している状態と言える。限定的な意味での「イメージを生きる」の一つの側面は、「能動的想像としての箱庭療法」としての性質である。

先にも記したように、河合隼雄（1994）は、箱庭療法は非言語的に行う能動的想像法と考えると、その本質が理解しやすい、としている。岡田（1999）は箱庭療法の能動的想像の側面に関して、箱庭療法におけるミニチュアからの語りかけや、一つのミニチュアを加えることによるシーンの変化という作用について触れている。齋藤（2002）もまた、「能動的想像としての箱庭療法」に関して述べる中で、「イメージ世界の景色のなかを生き、そこでさまざまな対話を繰り返すのである」と述べている。『ユング心理学辞典』によると、能動的想像とは、Jungが1935年に公にした用語で、「覚醒状態で夢を見る過程を表す。まず、特定の問題点、気分、絵画、できごとに精神を集中し、さらに一連の連想されるファンタジーが展開するがままにしておき、徐々に、ドラマ的な特徴を帯びるにいたらせる。その後、イメージ自体が生命力を帯び、イメージ

自体の論理に従って展開する。(中略) 能動的想像は、意識的な捏造とは対照的である。実演されるドラマは『観客の関与を強いている』ようであり、無意識の内容が覚醒状態にさらされる新たな状況を創造する。ここに、超越機能の働きの証があるとユングは考えた。つまり、意識と無意識がともに協力して働くのである」とある。『ユング自伝』にはJung自身が行った能動的想像が記されている。例えば『ユング自伝 I』のp259には死者の国でのサロメやエリヤとの出会いと対話が、p261-262には、フィレモンという翼と牡牛の角を持った老賢者との対話が記されている。これらの能動的想像には、イメージの持つ自律性や普遍的無意識の客観性が如実に顕われている。

やや違った表現であるが、藤原(2002)は、「箱庭に入っていく」という現象を取り上げている。それを、最初は外界の現物として箱庭との関係から、現物との関係がしだいに後退し、内的なイメージや他者関係を含む対自関係が優位になる過程であるとする。そして、箱庭療法の妙味を、セラピストとの人間関係という器を通じて、外的対人性とも現物箱庭性とも離れて、クライアント自身の内的な体験世界そのものに対峙していく心的過程を促進する点にある、としている。河合俊雄(2002)は箱庭療法における主体の観点を取り上げている。箱庭作品には主体のあり方が表されるが、主体であるということは自分を何かに委ねてしまい、コントロールを失うことであるとする。箱庭を作っていると自分を越えた思いもかけないものが生じてくる。箱庭の方が主体のようになって、自分はできていく作品の持つ必然性に従っているようになってくる、と述べている。そして、このような意味での主体性ゆえに、箱庭療法における自己治癒力ということが可能になる、とする。

これらの記述から、箱庭療法においては、いつも必ず起こる現象ではないが、「イメージ世界の中に没入」し、「内的イメージを生きる」という意識と無意識の協働の時があり、それが超越機能や自己治癒力の発現につながる事がわかる。

2) 全人的な創造体験

心を使い、身体を使い、ものを使って、世界を創造することに、箱庭療法の大きな特徴がある。限定的な意味での「イメージを生きる」のもう一つの側面は、「全人的な創造体験」としての性質である。

織田(2008)は、「箱庭療法が心理療法技法のひとつとして、ほかの技法と違うもっとも大きな特徴のひとつは、クライアントがこころの宇宙を再構築する過程に、自ら身体(両手)をもって参加できるという点であろう」と述べている。織田のこの指摘は、箱庭療法において、精神性・身体性を包含した全人的な創造体験が起こりうることを示している。織田は「箱庭療法の場合には、わたしたちの手が砂やアイテムに触れて、実体として箱庭表現を行うとともに、その表現の作業には必ず想像力が働いているのである」と述べる。さらに、「わたしたちが箱庭表現を行うとき、箱のなかの砂をかき分けて川や海を作り、

こころの宇宙を構成するさまざまなミニチュアを手を持って、砂の上に置いていく。つまりわたしたちの手が実体的に用いられ、その触覚が箱庭作品を作り上げる。そのため箱庭療法では、とりわけ転回点においては、作品を作るクライアントの手が、治療的身体として大きな役割を果たす」としている。箱庭療法は、このような「治療的身体」としての手による、創造体験が生起する可能性をもっている。この創造的な体験は制作者のこころの世界の再構築であり、治癒・変容の重要な一因となる。また、織田は箱庭療法がクライアントにとってこのような場になるために必要なセラピストとクライアントとの関係性についても述べている。それは、①クライアントの心が治療者との関係を通して、守られていること、②クライアントが箱庭作りを行っている時、セラピストが心を開き、クライアントに対応する心の世界を生きていること、そのために、③クライアントとの間を心理的に切り離し、セラピストが自身の内的世界を生きる、の3点である。織田はこのような関係性を実現するために、クライアントが箱庭表現を行っている時には、セラピストは箱庭に目を向けず、自身の内界に心を開き、自然発生的な自分のイメージを捉えようとする。箱庭制作後、セラピストは自身の体験とクライアントの箱庭表現や心の動きとの対応関係を、心の中で検討する、という独自の方法を編み出している。

また、光元（2001）は、「世界の創造としての箱庭表現」という節の中で、『創世記』と比較しつつ、箱庭制作過程に関して、「世界を創造する神の御わざと同質の作業」として、創造体験の意義を説明している。

1)、2) で示した2つの観点から、限定的な意味での、箱庭療法における「イメージを生きる」ということを探ってきた。河合隼雄（1991）は箱庭に表現されるものは、クライアントが意識的に把握していることでなく、その表現がクライアントの理解を超えた「創造性」をもった新しい創造であることの重要性を指摘する。このような2つの観点から見れば、箱庭療法において、制作者が内的に非常に意味深い体験を行うことが可能であり、それが「創造性」を生みだし、治癒や変容につながる事がわかる。

ここでややニュアンスの異なることを述べたい。制作者が箱庭を作ることに集中しつつも、「楽しんで作っている」「作る喜びを感じている」という印象をもつことが少なくない。また、箱庭療法では、箱庭を作っていくだけでクライアントが治っていく事実が、よく指摘される。あるいは、河合隼雄（1991）は箱庭療法における「創造性」についての述べる中で、クライアント自身も自分でも思いもかけない作品ができる場合や意識的にはいい加減に置いたと思っけていても、後から見ると多くのことや意味深いことが含まれていたことに気づく場合について述べている。この意識的にはいい加減に置いたと思っけていても、意味深いことが含まれるというようなことが可能になるのは、箱庭療法の特徴の一つであろう。これらのことは、制作者の意識としては、インテンシブに

「イメージを生きている」という自覚が必ずしもあるとは限らないことを示しているように思われる。このような特徴に関して、3)と4)で述べる。

3) 内界と外界が重なりあう創造的な作業

上記のように、箱庭療法において創造的体験をしているにも関わらず、「圧倒されるような深い内的体験」と、その時の制作者には感じられないことがあるのは、箱庭療法では「イメージを生きる」という体験が作業や身体を伴って行われるためであるかもしれない。先に、内的なイメージとミニチュアや砂といった外的なものとの照合作業の異なる過程が、制作者の意識としてはその区別がほとんどなく進んでいくこと、身体を伴った作業が内的なイメージと外的なものとの重なりを生むことについて述べた。このような面から見ると、箱庭療法は一種の、「内界と外界が重なりあう創造的な作業」療法と言えるだろう。

箱庭制作では、「ぴったり感」がないものは違和感があって、置きにくい。ミニチュアや砂の造形の形、大きさ、場所、方向などができる限り「ぴったり」していることが重要になる。三木(1977)は「内的にできている特定の布図が、その時、はっきり全体的に見える感じ、生な地形が、独自の地図として写しとれた感じ、それが『ぴったり』とくるといえば、一番近いように思います。(中略)私自身は、この『ぴったり』の度合を私の内的尺度のようにしていたのは事実です。(中略)ユング派的にいて、エゴがセルフに結ぶ関係のなかで、セルフがエゴに働きかけているしるしとして『ぴったり』感が生じている、あるいは生じてくる」と述べている。光元(2001)は、箱庭制作の創造体験に関して、自覚的な感覚、含意的・象徴的意味、内奥からの「ぴったり感」の観点から、以下のように述べている。箱庭に木を置くとき、自覚的には木を箱の中に置いた感覚を制作者は抱いているが、木の含意的・象徴的意味を必ずしもわかってはいない。ところが、内奥の何かが「そう、そこでいいんだと」と答えてくれる。また、箱に木を置くということは、「木あれ」という暗黙の「呼びかけ」であるが、この呼びかけの意味を制作者は必ずしもわかっていない。しかし、「理由はわからないが、この木は、箱庭の中のここにあることで、なぜだかピッタリしている」ということ(=認識の成立)だけは、はっきりしている。また、山(2007)は、錬金術と箱庭療法との比較検討の中で、「錬金術師たちは、哲学の石を得るという目的のために、膨大なエネルギーと時間を割いているつもりで、彼らは意識していなかったが、実は丹念に自らの内的な世界を探ることにそれだけのエネルギーを注いでいた」と記している。

このように、箱庭療法では、制作者はこの「ぴったり感」「ぴったりイメージ」を頼りにして、これを追求しつつ、箱庭を制作していく。このような行為が、おのずと箱庭療法に独特の「能動的想像」の作業となり、「全人的な創造体験」を生むと考えることはできないだろうか。現代の錬金術師である、箱庭制作者もまた、自らの箱庭作りという「作業」が、実は「全人的な創造体験」という壮大で、重要な体験であることをさほど自覚せずに心的エネルギーを注

いでいる、という面もあるのではないか。

4) 遊び

別の言い方をすれば、箱庭療法の元の名がSandplay Therapyであることからわかるように、箱庭療法における「遊び」の要素が「イメージを生きる」ことに大きく寄与しているということもできるだろう。

Kalff (1966) は、「箱庭療法において明らかになるのは、人はその本質において<遊ぶ人>だ、ということです。遊びにおいて、人は自らの全体性へと近づくのです。このことは、自らの深みへ、中心へ、つまり私どもが、遊んでいる子供のうちに観るのと同じものへと近づくことでもあります。その際、人は、自発的な自由な<喜び>を伴った<真剣さ>のとりこになります。でも、<喜び>のみでは軽率さに流れ、また<真剣さ>のみでは味気なさや絶望へと落ち込んでしまいます。両者は遊びのうちに統一されて、全き人をあらわすこととなるわけです」と述べている。また、Jung (1963) は、「建築遊び」について記している。Freudと袂を分かったJungは、方向喪失の状態と呼んでも誇張とは言えない状態にあった。そのような時、Jungは、11歳の頃の自分と接触し、再確立するために、抵抗の後に、「建築遊び」を行った。このような遊びをする中で、Jungは考えを明確にすることができ、心の中にかすかに存在を感じていた空想を把握することができた。Jungにとって、この建築遊びは自分自身の神話を見出す途上での行為だった。このようにJungは、「遊び」を通して、自らの空想や夢と接触し、自らの神話を見出す道を歩んでいっている。リース滝(2002)は、箱庭療法における遊びの要素に関して、以下のように述べている。遊ぶ人(筆者注:箱庭制作者・クライアントのこと)にとって箱庭療法の箱という空間が治療的になるよう、セラピストがその場を自由に安全な遊び場に変容させる。それには、遊ぶ人がその無限の遊びを生きられる人間関係(「母子一体」的な関係)を用意することが重要になる。無限の遊びの中には神秘に満ちたものから残酷な殺戮など暗黒の秘密が表わされる場合もある。遊ぶ当人(特に大人の場合)にとって予想もしないドラマであるときには、これは遊びと思う反面、自己懷疑や恐怖感に陥る危険性もある。セラピストがイメージと現実を内省し、時には鏡映することで、遊ぶ人の自己の支えとなる。また、東山(1994)は、箱庭療法と遊戯療法との異同や、箱庭療法における子どもと大人の違いについて述べている。その中で、箱庭療法は、イメージの幅が広く、イメージに柔軟性があるクライアントは箱庭を置きやすいと指摘している。

セラピストの支えが基盤となって、箱庭療法場面がクライアントにとって「自由」で「遊び」の感覚が豊かなものになることで、クライアントのイメージの柔軟性は増大する。この「遊び」という要素が生み出す喜びと真剣さと柔軟性、セラピストの支えが伴うことにより、箱庭療法ではクライアントは全人的に「イメージを生きる」ことが可能になる。それにより変容や治療が生起するということもできよう。

5) コンステレーション

箱庭療法は、イメージと身体が出会う場であり、心とものが出会う場である。このような場において、制作者は遊びのもつ自由さと真剣さをもって、イメージに生き、全人的に自分の世界を創造するという作業を行う。箱庭という世界は、内界と外界とが出会い、生み出された世界ということもできる。

河合隼雄（1991）は「ある人の内的な状態と、それを取り巻く外的な状態との間に対応関係があるのが認められる。ユングは、このような内的、外的現象があるまとまりのあるイメージを形成しているように思われるとき、それをコンステレーションと呼んでいる」と述べている。河合（1993）はコンステレーションに関して述べる中で、セラピスト（筆者注：原文ではマイヤーとなっている）がコンステレートしたという言い方をしてもよいが、厳密に言うならば、コンステレーションが非常に起こりやすい状況に持っていくということである、と述べている。この「コンステレーションが非常に起こりやすい状況に持っていく」ということは、決して安易には考えられないような難しい事態である。どのセラピストでも成し得て、どんな時にも起こりうることは決してない。

しかし、箱庭療法にはコンステレーションが生じやすいsettingがある、と考えることもできるのではないだろうか。河合隼雄（1982）は「治療者が理論的な点について、無知であっても、素朴に、不当な介入をせずに存在するならば、極端な場合、クライアントは自分の自己治癒の力に最大限に頼って治ることもあると思われる。箱庭療法全体のsettingが、自己治癒の過程が生じてゆくための適切な『容器』として自然に機能しているからである」と述べている。また、河合俊雄（2002）は、箱庭療法における転移・逆転移は、狭義の転移・逆転移関係ではなく、ユング心理学でいわれる、クライアントとセラピストの間にある第三のものとしての魂という考えに沿っており、箱庭はクライアントとセラピストとの間にコンステレートされた第三のものとしての魂なのだと述べている。河合隼雄は箱庭の事例に対するコメントの中で、セラピストとクライアントが共に箱庭作品の髑髏の手がピクリと動いたと見えたとの報告に対して、「よほどのコンステレーションがあったとあっていい」と述べている。また、心身症のクライアントの箱庭の事例に関して、「体で表現しつつ、心と体はつながっていない。ところが、そこに一つの箱庭が入ることによってつながったものになる」（河合・中村、1984）とも述べている。岡田（1999）は、世界技法や箱庭療法を説明する中で、「世界という言葉を使う以上、外的な、日常的な生活、すなわち、世の中との関連も、前提とされていよう。自分の世界は、外的な人々の世界なくしてはあり得ない。外的な世界が自分の内的な世界とどう呼応しているかを箱庭の作品はみせてくれているのではないだろうか」と言及している。

このように、箱庭療法全体のsettingにより、制作者の内界と外界がつながり、「コンステレート」され、「コンステレートされたイメージを生きる」ことが、

箱庭療法の重要な治癒・変容の要因と考えられるのではないだろうか。「心」とともに「身体」を使い、「もの」と心を重ねあう箱庭療法は、心の深層にも開かれたセラピストがともにある時、クライアントの「心の内」・「面接室の中の世界」・「外の世界」とをつなげ、コンステレートすることが可能となりやすい全体性をもった心理療法になる、と位置づけることもできるのではないか。

Ⅲ－４．おさめる・おさまる

前節では、インテンシブに「イメージに生きる」ことについて述べた。この態度、過程が箱庭療法における治癒や変容に重要であったとしても、そのような態度を保持したままで、クライアントが面接室を出るとは限らない。インテンシブにイメージを生きることができるとは、箱庭療法が「自由で保護された空間」になっているためである。そのような空間での体験を面接室外でも「抱える」ことができるには、クライアントの自我の力に加えて、抱えることができるようになる過程が存在する、と見ることもできよう。ここでは、「イメージを生きる体験」が心の中で保持されつつも、少なくとも意識や態度の前面からは退き、背景へと移行していく過程について考えたい。

河合隼雄は、箱庭療法における「おさめること」「おさまり」について述べている。河合隼雄（2000）は夢分析と箱庭療法を比較して、「箱庭療法の場合は、意識が関与しつつ、ある程度は『作品』としてつくるので、その過程で意識と無意識とが適当に作用し合い、その結果を一定の枠に収めるので、あまり言語化しなくても、クライアントはその体験を相当自分のものにできる」と述べている。同様に、河合は、箱庭制作者がしばらく迷ったあげく最後に何かを置き、「これでおさまりました」ということがあることについて触れ、「おさまる」には、「うまくおさまっている」という一種の体感が重要になる、とする。さらに、箱庭療法では、イメージに「一応のおさまり」をつけて表現する。これは制作者自身の「解釈」が入っており、「おさまりをつける」という治癒への働きも混入すると述べている。そして、面接の最終回での箱庭制作によって、面接の終了とその後一人で生きていくことに関して、内的支えの確立により「おさまりがついていった」例を挙げている（河合、1991）。河合の言及には、1回の箱庭制作において、イメージをおさめていくことだけでなく、箱庭制作により、面接を自分の人生の中におさめていくことが示されている。制作自体の中に「おさまり」を見つけることにより、制作者はその自分の作った箱庭を「抱える」ことができるようになる、と考えることができる。さらには、明確には意識化・言語化されなくても、「おさまり」をつける中に含まれている解釈には制作者の作品への「理解」や「物語」が含まれており、それらが、制作者が箱庭を抱えつつ生きることを援助すると考えられる。

箱庭療法では、制作後、クライアントが作品を言語的に説明したり、セラピ

ストと言語的なやりとりをする。東山（1994）は、箱庭を箱庭語によってコミュニケーションできることが箱庭療法の基本であるが、そのことによって、クライアントの防衛線が無意識に突破し、行動化や症状を発現させる危険性があると指摘する。そして、その危険性を防止するために、クライアントに置いた箱庭を言葉で語ってもらったり、セラピストの箱庭に対する直観をクライアントに役立つようにフィードバックするとよい、と述べている。弘中（2007）は箱庭制作後の言語的なやりとりを示した後に、以下のように述べている。このやりとりは説明や解釈ではなく、箱庭作品をめぐってクライアントの内的体験としてのイメージに触れ、それを確かめる作業である。そのような言葉は言葉からもたらされるイメージと箱庭作品から引き出されるイメージが重なり合いながらクライアントのイメージ体験となる、と述べている。このように、箱庭制作におけるイメージを言語化することは、適切になされる場合、適切な「おさまり」をつける行為と見ることができるだろう。制作者による言語的な説明は、言語によってなされる、制作者自身の「解釈」であり、「物語」である。そして、それをセラピストに語り、セラピストと共有化することによって、クライアントの「イメージを生きた」体験は二人の中でおさまっていく。

山本（2007）は琉球のウタキの構造やそこで行われる神事での体験と比較して、箱庭療法における体験を「往相」と「還相」という観点から、検討している。山本はクライアントが面接室に向かい、箱庭作品を完成させるまでを「往相」、箱庭作品が完成し、面接室からクライアントが退出していく経過を「還相」と見ることができる、とする。山本の論考とは異なる部分もあるが、あえて山本の論考との比較すると、本論のⅢ-2で述べたことは、「往相」の内、ウタキの祠に入り、そこにある霊石に向かい、祈り始める過程と言えるだろう。そして、Ⅲ-3で述べたことは、霊石を通して、想いをニライ・カナイに通す過程と言える。次の過程は、「還相」である。箱庭療法における「還相」を山本は作品が完成したとき、箱庭の向こうを巡っていたところが元の「私（身体）」に戻り収まり始めるとする。そして、クライアントがセラピストとともに作品を味わったり、話したりするなかで、ここでは身体という住処に帰る。そして、ウタキから結界を閉じながら帰っていくように、クライアントは視野を一つずつ広げながら、目に見える世界の住まいへ戻っていく、としている。

「おさめる」「おさまる」過程は、東山が指摘するように、箱庭療法の安全性を担保する意義があるだろう。インテンシブに「イメージを生きる」体験を保持したまま、外界を生きることは難しく、時には危険を伴う。インテンシブに「イメージに生きた」クライアントの体験は、クライアントの中に、おさまりどころとおさまる形が見出される必要がある。河合隼雄は、人生において「イメージを生きる」ことの重要性について述べている。そして、同時に、FreudやJungの創造の病に触れ、人生の創造には大変な心的エネルギーが必要であり、自我の強さや心的エネルギー消費に耐えることが必要になることも述

べている（河合、1991）。箱庭療法では、制作においても、その後の言語化においても、「一応のおさまり」をつけて表現することができる。その積極的な意味は、クライアントの内的なイメージが、人生を生きていく中に抱えていけるものになることだ、と考える。

IV. おわりに

本論では、箱庭療法における体験にまず焦点を当て、その後、その関連から箱庭療法における治癒と変容について考察した。箱庭療法における治癒や変容に関して、体験との関連を強調するため「イメージを生きる」という概念・態度を中核にして、それに関連の深い概念・論点を取り上げた。そのため、治癒・変容に関する論考、論点において重要であるものの、取り上げられなかったものがあり、今後の課題としたい。

筆者は個人臨床とともにグループ・アプローチにも関心をもち、実践しているが、本論をまとめるにあたって、箱庭療法の全体性の素晴らしさを改めて実感した。箱庭療法は、精神性の深さとともに身体性という特徴をもつ。また、箱庭制作という非言語的なイメージ活動が非常に重要でありながら、その後の言語的な活動もセラピーとしての意味をもち、その全体が治癒・変容に寄与する。また、心理療法全般に言えることであるが、面接室内のクライアントの心的作業、クライアントとセラピストとの関係性だけでなく、面接室外のクライアントの人生全体にまでを視野に入れて、箱庭療法を行うことの大事さを再確認させられた感がある。筆者は箱庭療法を実践する者ではあるが、ユング派の訓練を受けた者ではないため、ユング派のセラピストの方々が書かれた論考を誤解していないか、危惧の念がある。箱庭療法を実践・研究されている方々にご教示いただければ、幸いである。

引用文献

- 東山紘久（1994）：箱庭療法の世界 誠信書房 ppiv,5-6,12-16.
- 弘中正美（2002）：玩具 岡田康伸（編） 現代のエスプリ別冊 一箱庭療法の現代的意義 箱庭療法シリーズ I 至文堂 84-86.
- 弘中正美（2007）：箱庭療法再入門 臨床心理学,7(6), 802-803.
- 藤原勝紀（2002）：臨床イメージ法と箱庭 岡田康伸（編） 現代のエスプリ別冊 一箱庭療法の本質と周辺 箱庭療法シリーズ II 至文堂 130.
- Jung,C.G.,Jaffe,A（1963）：Memories, Dreams, Reflections. New York : Pantheon Books. (河合隼雄・藤縄昭・出井淑子（訳） ユング自伝 I 一思い出・夢・思想 みすず書房 pp244-250,259,261-262.)
- Kalff,D.（1966）：Sandspiel:Seine therapeutische wirkung auf die psyche. Zurich und Stuttgart:Rasher Verlag. (河合隼雄監修 大原貢・山中康裕訳（1972）カルフ箱庭療法 誠信書房 pp iii, iv.)

- Kalff,D. (1982)：序文 山中康裕（訳）河合隼雄・山中康裕（編） 箱庭療法研究1 誠信書房 ppi-iii
- 片畑真由美（2007）：箱庭制作における制作者の「体験」についての考察 — 調査の枠内で見られた一事例から 岡田康伸・皆藤章・田中康裕（編） 京大心理臨床シリーズ4 箱庭療法の事例と展開 創元社 pp70-79.
- 加藤奈奈子（2007）：箱庭という「私」と対峙すること 岡田康伸・皆藤章・田中康裕（編） 京大心理臨床シリーズ4 箱庭療法の事例と展開 創元社 pp140-150.
- 河合隼雄（編）（1969）：箱庭療法入門 誠信書房 pp7,9,17,21-22,24,50.
- 河合隼雄（1977）：無意識の構造 中公新書 pp39.
- 河合隼雄（1982）：箱庭療法の発展 河合隼雄・山中康裕（編） 箱庭療法研究1 誠信書房 ppvii
- 河合隼雄（1985）：箱庭療法と転移 河合隼雄・山中康裕（編） 箱庭療法研究2 誠信書房 pp iii -xi.
- 河合隼雄（1987）：明恵夢を生きる 京都松柏社 pp30-32.
- 河合隼雄（1991）：イメージの心理学 青土社 pp24-28,94,127-128,134,206-213.
- 河合隼雄（1993）：物語と人間の科学 岩波書店 pp65-67,69-70.
- 河合隼雄（1994）：能動的想像法について シュピーゲルマン J,M.・河合隼雄 能動的想像 —内なる魂との対話 町沢静夫・森文彦（訳）創元社 pp33.
- 河合隼雄（1994）：ユング派の心理療法とは 河合隼雄（編）ユング派の心理療法 日本評論社 14-16.
- 河合隼雄（2000）：イメージと心理療法 河合隼雄（総編集） 講座心理療法 3 心理療法とイメージ 岩波書店 pp21-22.
- 河合隼雄・中村雄二郎・明石箱庭療法研究会（1984）：トポスの知 —箱庭療法の世界 TBSブリタニカ pp44-45,51.
- 河合俊雄（2002）：箱庭療法の理論的背景 岡田康伸（編） 現代のエスプリ 別冊 —箱庭療法の現代的意義 箱庭療法シリーズI 至文堂 pp112-114.
- 木村晴子（1985）：箱庭療法 —基礎的研究と実践 創元社 pp14-16, 21-22.
- 楠本和彦（2007）：箱庭療法における関係性と心の変容に関する考察 —日本における展開を中心に 南山大学人間関係センター紀要 人間関係研究, 6,129-147.
- 楠本和彦・丹羽牧代（2009）：制度的場面における言語運用の専門性について —箱庭療法における言語セッションのケース 南山学会機関誌,アカデミア 人文・社会科学編,88, (校正中).
- Lowenfeld,M (1950)：The Nature and Use of Lowenfeld World Technique in Work with Children and Adults, The Journal of Psychology 30,325-331.
- 三木アヤ（1977）：自己への道 —箱庭療法における内的訓練 黎明書房 pp 141-142.

- 光元和憲 (2001) : 箱庭療法へのいざない 光元和憲・田中千穂子・三木アヤ
体験箱庭療法Ⅱ 山王出版 pp23-25.
- 織田尚生・大住誠 (2008) : 現代箱庭療法 誠信書房 pp34-37, 51, 55, 59, 68-
69.
- 老松克博 (2008) : ジョイント・イマジネーションという知恵 一序にかえて
織田尚生・大住誠 現代箱庭療法 誠信書房 pp ii - iii.
- 岡田康伸 (1984) : 箱庭療法の基礎 誠信書房 pp25-26, 30, 36.
- 岡田康伸 (1993) : 箱庭療法の展開 誠信書房 pp23-24.
- 岡田康伸 (1999) : イメージ療法と箱庭療法 藤原勝紀 (編) イメージ療法
現代のエスプリ, 387, 至文堂 139-141.
- リース 滝幸子 (2002) : 象徴に寄せて 岡田康伸 (編) 現代のエスプリ別
冊 一箱庭療法の現代的意義 箱庭療法シリーズⅠ 至文堂 237-240.
- 齋藤眞 (2001) : 箱庭を聴くこととサトル・ボディ体験 山中康裕 (監修)
魂と心の知の探究 一心理臨床学と精神医学の間 創元社 pp92-100.
- 齋藤眞 (2002) : 箱庭療法と身体性 精神療法, 28(2), 176-177.
- 齋藤眞 (2007) : 来談者と治療者が居るところを支えるモノ 岡田康伸・皆藤
章・田中康裕 (編) 京大心理臨床シリーズ4 箱庭療法の事例と展開
創元社 pp123-139.
- Samuels, A., Shorter, B., Plaut, F. (1986) : A Critical Dictionary of Jungian Analysis.
Middlesex: Routledge & Kegan Paul Ltd. (山中康裕 (監修) 濱野清志・垂谷
茂弘 (訳) ユング心理学辞典 創元社 pp129-130.)
- 杉岡津岐子 (2007) : 箱庭療法と物語 一昔話や神話、童話、ファンタジー
岡田康伸・皆藤章・田中康裕 (編) 京大心理臨床シリーズ4 箱庭療法の
事例と展開 創元社 pp97-109.
- 氏原寛 (1990) : 心の一生 一ユング派に依るこころの原風景 ミネルヴァ書
房 pp32.
- 山愛美 (2007) : 箱庭と錬金術 岡田康伸・皆藤章・田中康裕 (編) 京大心
理臨床シリーズ4 箱庭療法の事例と展開 創元社 pp110-120.
- 山中康裕 (1993) : コンステレーション Samuels, A., Shorter, B., Plaut, F. A. Critical
Dictionary of Jungian Analysis. Middlesex: Routledge & Kegan Paul Ltd. (山
中康裕 (監修) 濱野清志・垂谷茂弘 (訳) ユング心理学辞典 創元社 pp57-
58.)
- 山本昌輝 (2007) : 御嶽のコスモロジーと「箱庭」 岡田康伸・皆藤章・田中
康裕 (編) 京大心理臨床シリーズ4 箱庭療法の事例と展開 創元社
pp80-96.
- 和田竜太 (2007) : 箱庭制作過程における体験をめぐって 一身体感覚やイメー
ジの広がりを捉える試み 岡田康伸・皆藤章・田中康裕 (編) 京大心理臨
床シリーズ4 箱庭療法の事例と展開 創元社 pp62-69.

<付記>本稿は、2008年度南山大学パツへ研究奨励金 I - A - 2 による成果の一部である。

■ Article

face-to-faceなき社会と対人的コミュニケーション

—現代社会と対人関係能力(2)—

石田 裕久

(南山大学人文学部心理人間学科)

1. はじめに

「ことば」は、本来「からだ」と不即不離の関係にあるものである。いや、より正確にいうなら、「ことば」と「からだ」はかつて不即不離の関係にあった。私たちは人類として誕生してから、あるいはそれ以前からずっと、「からだ」から直接「ことば」を発することによって他者とコミュニケーションしてきた。ところが、情報通信手段や科学技術の発達によって、現代では、「ことば」が身体性をともなわずに、文字あるいは音声、ひいては記号のみによるコミュニケーションが可能になった。これは、人類の長い歴史から見るとごく最近のこととあってよいだろう。

コミュニケーションが、face-to-face (以下、f2fと略記) すなわち対面的な状況で行われる場合と「からだ」から離れたことばだけによってなされる場合の決定的な違いは、もちろん、コミュニケーションにおける非言語的な手がかりが得られないという点である。私たちは他者と直接対面して会話を行うとき、身振りやしぐさ、顔色や表情、凝視したり目をそらしたりといった視線の移動、声色や会話のテンポによって、ことばと関わり合った情報を伝え合う。私たちが日常交わしていることばの意味についての解釈を特定できるのは、こうした非言語的な手がかりによるところが大きい。言いかえると、f2fのコミュニケーションには、ことばのリテラルな意味水準とは別に、それを解釈する鍵となるような情報である、メタ・メッセージが付随している。しかし、非対面的なコミュニケーションではこうした情報は制限を受けることになる。

たとえば、電話での会話の場合には、声のトーンや息づかいといった限られた非言語的要素は伝達可能だが、目線やしぐさ、表情といった、相手の心の中で起こっていることを知る手がかりとなるメタ・メッセージはまったく伝える

ことができない。したがって、受話器の向こうの相手が平身低頭して謝っているのか、家人に目配せをしながら薄ら笑いを浮かべながら謝罪しているのかは、知るよしもない。

こうした非言語的な手がかりの不在は、私たちのコミュニケーションひいては対人関係能力の形成に影響を及ぼす可能性がある。なぜなら、コミュニケーションのはたらきがその語源通り、対話者間で何かを共有することにあるとしたら、非言語的な手がかりの欠落はそれを妨げこそすれ、促進することはあり得ないからである。

対面的なコミュニケーションでは、メタ・メッセージの指示によってことばの意味内容を特定するとともに、その伝達情報や伝達のしかたに対する好悪、快不快などの感情が伝えられ、そうした情動の認知によって、自分が伝えた内容や伝え方が相手に何をもたらしたのかのフィードバック情報を得ることができる。このフィードバックによって、「今の自分の言い方は表現が強すぎたかも知れない」とか「自分では正しい意見だと思っていたが、他の人から見たら、必ずしもそうではないようだ」、「なるほど相手の言い分ももっともだと思うけれども、もう少し表現のしかたがあるのではないか」というように、自分のコミュニケーションのあり方、自分自身や自らの意見がどのように他者から認知されているのかについて理解するのである。文字のみによる間接的なコミュニケーションでは、こうした情動の伝達やそれにとともなうフィードバック情報の授受は、不可能であるか、できたとしても著しく限定されることになる。

ここで指摘してきたのは、非言語的情報あるいはメタ・メッセージを欠いたコミュニケーションにおける“ディスコミュニケーション”の問題であったが、ことばが身体性を失うことの影響はそれのみにとどまらない可能性がある。かつて、ベイトソン、G (2000) は統合失調症の病因論として、言語的情報と非言語的情報が相互に矛盾したしかたで与えられ続けることが深刻なコミュニケーションの不調ひいては精神疾患を招来するという、ダブル・バインド理論を提唱した。ダブル・バインド状況とは、ことばの上では「あなたのことを愛している、気がかりである」ことをいつも表明している母親が、その子どもを雰囲気や態度で「拒否している」ような事態を指している。ベイトソンのこの考え方が、統合失調症の心因論としてどれくらい妥当なものなのかについて、筆者は判断すべき立場にはない。ただ彼の理論は、日常のコミュニケーションにおいても、こうした言語的情報と非言語的情報の一致が重要であること、またズレを体験した場合、人はなんとかその場のコンテクストから真意を理解しようとする存在だ、ということを私たちに教えてくれる。たとえば、「慇懃無礼」と称されるような場面というのは、表向きは礼を尽くした扱いをされているけれども、心の底では受け入れることを明らかに拒まれているような関係のあり方を示している。このような場合には、いくら対応が慇懃であったとしても、早々に退散しないことには大変だ、ということを人は学ぶのである。

言語的情報を適切に解釈するための非言語的情報の重要性、あるいはことばの身体性からの疎外の問題は、対人的コミュニケーションを論ずる上で避けて通ることのできないテーマであるが、これについてはいずれ稿を改めて論ずることにしたい。本稿では、現代のコミュニケーションについて、「ことば」が「からだ」を失っていった経緯、すなわち「ことば」から非言語情報が失われつつある状況、さらには対話的機会そのものが減少している実態について、過去数十年間の経緯を日常生活のさまざまな側面から辿っていきたい。そうすることによって、私たちの「ことば」を取り巻く問題が焦点化されることになると思われる。

2. 対人関係活動の分類とその意味

これまでの対人間のコミュニケーション行動に関する研究の多くは、何によって情報が伝えられるかという、コミュニケーションを媒介するメディアの違いと情報伝達の効率性の関係について検討したものであった。すなわち、言語的・非言語的、記号言語・音声言語・書字言語、audio-visual などの違いによって、伝達される内容や効率がどのように異なるのかといった関心に立った研究である。

それに対して筆者は、コミュニケーションの主体である発信者と受信者の時空間的關係という視点から、3つの対人関係行動に分類することを提案した(石田, 2005; 2008b)。すなわち、私たちの日常生活における対人関係行動を時間的、空間的にどのように異なるか、という観点からごく単純に、①時空間を共有した直接的な関係にあるもの、②時間については共有する場合もしない場合もあるが空間的には離れた所で交わされる間接的なもの、そして、③他者との関わり・コミュニケーションを物理的あるいは心理的に拒絶している状態、つまり対人関係を閉ざしているもの、という3種類にカテゴライズするというものである。

①は、実際に顔を合わせた対面的場面で、他者との直接的な相互作用を行う直接的対人関係行動である(以下では「直接関係行動」と略記する)。私たちは、他者との直接的な関わりの中なかで、具体的な行動を通して、「山アラシのジレンマ」が深刻に起こらないためのさまざまな対人関係上のルールを確立していく。ショーペンハウエルのこの山アラシの寓話にあるように、自分たちの棘でお互いに傷つけ合うことがなく、しかも適度な暖かさを保つことのできる距離関係を、近づいたり遠ざかったりと試行錯誤を繰り返しながら見つけ出していくことは、対面的な場面での相互のやりとりの中で体験的に学ぶ以外に身につける方法はない。したがって、直接関係行動が減少するということは、こうしたコミュニケーションをはじめとした対人関係技能習得の機会そのものが少なくなることを意味している。

②は、電話やメールによるコミュニケーションに代表されるような、お互い

が空間的に離れた場所で行う間接的対人関係行動である（以下、「間接関係行動」と略記）。間接関係行動としてのコミュニケーションにあっては、用いられる情報伝達メディアによって程度の相違はあるものの、そこでの交信は多かれ少なかれ身体性を剥奪されたことばによらざるを得なくなる。先にも触れたように、ことばの意味内容を特定するために必須のメタ・メッセージを欠いた、こうした間接関係行動の増加は、コミュニケーション能力・対人関係能力の形成にネガティブな影響をもたらすことが予想される。また、この間接関係行動の 카테고리には、「遊び」の間接行動化としてテレビゲーム・コンピュータゲームの隆盛も含めて考察することにする。

そして③は、対人的関係を拒絶し、その行動を行っている間は他者との関わりをもつことができないような個人的行動で、対人関係排斥行動と呼ぶことにする（以下、「関係排斥行動」）。関係排斥行動とは、たとえば、読書に没頭している場合のように、自分の世界に没入し、他者と関わることを拒んでいる個人の活動を指している。近年でいえば、携帯型オーディオ・プレーヤーで両耳にイヤホンをあてて音楽を聴いているような行動が該当しよう。このような関係排斥行動は、個人があることがらの内に注意や関心を集中させ、自己に籠もっ

直接関係行動の減少要因	間接関係行動の増加要因	関係排斥行動の増加要因
1950		
↓		・テレビ放映開始 '53
↓		
↓		
↓		・少年週刊誌発売 '59
1960		
・習い事ブーム		
↓		
・スーパーマーケット増加		
↓		
・核家族化の進行		
↓		
・家庭用ビデオ発売 '69	・ポケベル登場 '69	
1970		
・コンビニ開店		
↓		
・自販機の普及	・カラオケブーム '72	
↓		
↓		・ウォークマン発売 '79
1980		
・学習塾ブーム		
↓		
↓	・ファミコン発売 '83	
↓		
↓		
↓	・携帯電話サービス開始 '87	・任天堂ゲームボーイ発売 '89
1990		
・パソコン通信	・スーパーファミコン発売 '90	
↓		
・Eメール	・プレイステーション発売 '94	
↓	・PHS利用開始 '95	
↓		
↓		・i モードサービス開始 '99
2000		
・PC普及率4割 '00	・プレイステ2発売 '00	
↓	・任天堂Wii 発売 '06	・ニンテンドーDS/PSP発売 '04
↓		
現在		

図1: 3つの関係行動に影響する社会的要因(石田, 2005を修正)

て孤立しており、他者からの働きかけに反応できない状態を示している。つまり、コミュニケーションの機会を閉ざす行動であるといえる。したがって、そうした行動は、他者からのさまざまな働きかけによって、新しい関わりが生まれたり、何かの情報を伝えられたりするチャンスを奪うことになる。つまり、ことばの語義的な意味性と身体性とは輻輳するコミュニケーション・プロセスに身をおいて、そこで交わされるメッセージを的確に解読する術について学習する機会を失するのだ。

こうした分類は、伝達メディアの違いによって情報内容が量的・質的にどう異なるかではなく、さまざまな情報や考えを他者に伝えるという行動のあり方が、私たちにどのような意味を持つのかについて分析するためのものである。同時に、この分け方はきわめて単純明快なカテゴリー体系でありながら、その3種の関係行動が与えるであろう影響力のベクトルが大きく異なっているところに特徴がある。直接関係行動の増加、間接関係行動の減少、そして関係排斥行動の増加は相乗的に作用することにより、コミュニケーション不全をもたらす直接的な要因としてだけでなく、子ども・若者の社会的行動全般にわたる変容を引き起こすことに繋がるのではないかと考えられる（石田，2008a）。

以下では、図1に示したような直接的関係活動の減少、間接的関係行動の増加、関係排斥行動の増加の様相を辿ってみることにしよう。

3. 直接的関係活動の減少

私たちの日常生活において直接関係行動が少なくなっているという現象は、きわめて広範にわたるが、ここでは、1960年代に始まった子どもたちの習い事の増加や80年代以降の学習塾の隆盛による放課後の集団的な遊びの機会の減少と、購買行動の変化という、2つの側面から見ていくことにする。

(1)遊び場と遊び相手の消滅

わが国が高度経済成長と称される社会的発展をとげた、1950年代中葉から70年代中頃までの約20年間に、私たちの衣食住全般は大きく変化した。生活も豊かになって、それまでは暮らしにおける夢の舞台装置であった家電製品や自家用車が、こぞって各家庭にもたらされたのである。1960年頃には“3種の神器”（テレビ、洗濯機、冷蔵庫）、70年代に入ると“3C”（カラーテレビ、クーラー、自家用車）があこがれとされたが、この“3種の神器”と“3C”にともに含まれているテレビが茶の間に出現してきたことは、子どもたちの生活や遊びを大きく変える一因となった。

日本でテレビ放映が開始されたのは1953年だが、一般の家庭に広く普及するようになったのは60年代後半からである。現在の日常感覚からは想像がつきにくいだが、かつてテレビは家庭団らんの中心にあった。テレビが貴重な家財であったころは、ビデオやDVDなどの録画機器もまだ登場しておらず、放映は一回性であり、家族全員が集まって視聴するのが一般的であった。また、「チャン

ネル権」という呼び名がかって存在したように、観る番組の決定権を誰がもつかによって、必ずしも子どもたちの希望が叶えられるとは限らなかったのである。しかし、こうした状況は家庭の中に何台ものテレビが溢れるようになり、番組録画装置が行きわたるようになって、テレビはみなが集って楽しむエンターテインメント装置ではなくなり、逆に、家族のメンバーを個別化する、きわめてパーソナルな機器となっていったといえる。

また、高度経済成長にともなう工業化・都市化は、それまでの地域社会をも大きく変容させることになった。1960年からの15年間で1500万人を超える人々が東京・名古屋・大阪の三大都市圏に流入した“民族大移動”は、伝統的な地域共同体の崩壊や核家族化をもたらすことにもつながった。高度経済成長期以前は、学校での授業を終えた子どもたちが近所の神社や寺の境内、空き地、あるいは交通量のさほどではなかった道路などで、寄り集まって日没まで遊ぶ姿が多く認められたはずである。そうした光景は、遊び場の喪失と60年代から急速に増えていった習い事ブームなどで暫時姿を消し、放課後に子どもたちが集団で過ごすことは次第に少なくなっていった。

こうした遊び場の喪失と遊ぶ時間の減少という傾向は、テレビゲームやコンピュータゲームの発売とその爆発的流行によって一気に加速化することになるが、この問題については次節で触れることにする。

ところで、現代の子どもたちの放課後の時間はどうなっているだろう。学校週5日制の完全実施に先だって、子どもの生活・体験活動等の実態・意識を把握しようと、小学3年生、5年生、中学2年生、高校2年生約18000人を対象として実施された調査では、小学生の30～40%、中学生の50%が学習塾に通っていると回答している（子どもの体験活動研究会，2002）。そして、放課後（学校の授業が終わってから夕食まで）の行動について、20%以上の子どもが「ほとんど毎日（週5～6日）する」と答えている項目は、「自分の家でテレビゲームやコンピュータゲームをする」「自分の家でマンガを見たり、本を読む」「自分の家で勉強をする」であり、「家や近所や学校のまわりで遊ぶ」を2割以上の子どもが挙げているのは小学校3年生だけであった。

子どもたちの放課後の時間の多くが、学習塾や習いごと、テレビやコンピュータゲームによって占められるようになり、その結果として地域の仲間同士による対面的な集団での遊び活動が著しく減少しているという傾向は、ベネッセ教育研究開発センター（2005）による調査でも同じように示されている。

学習塾や予備校に通っている割合は、小学生が17.0～39.4%、中学生が42.9～54.5%、高校生が13.8～23.4%で、一般に都市部に居住するほど通塾率が高くなっている（表1参照）。学習塾や予備校に行く日数・時間については、いずれの学校段階においても、最頻値は「週2日・1時間30分～2時間」である。ただし、小学生・中学生では塾以外にも「英会話など語学教室に行っている」「通信教育を受けている」「計算や書きとりなどのプリント教材教室に行ってい

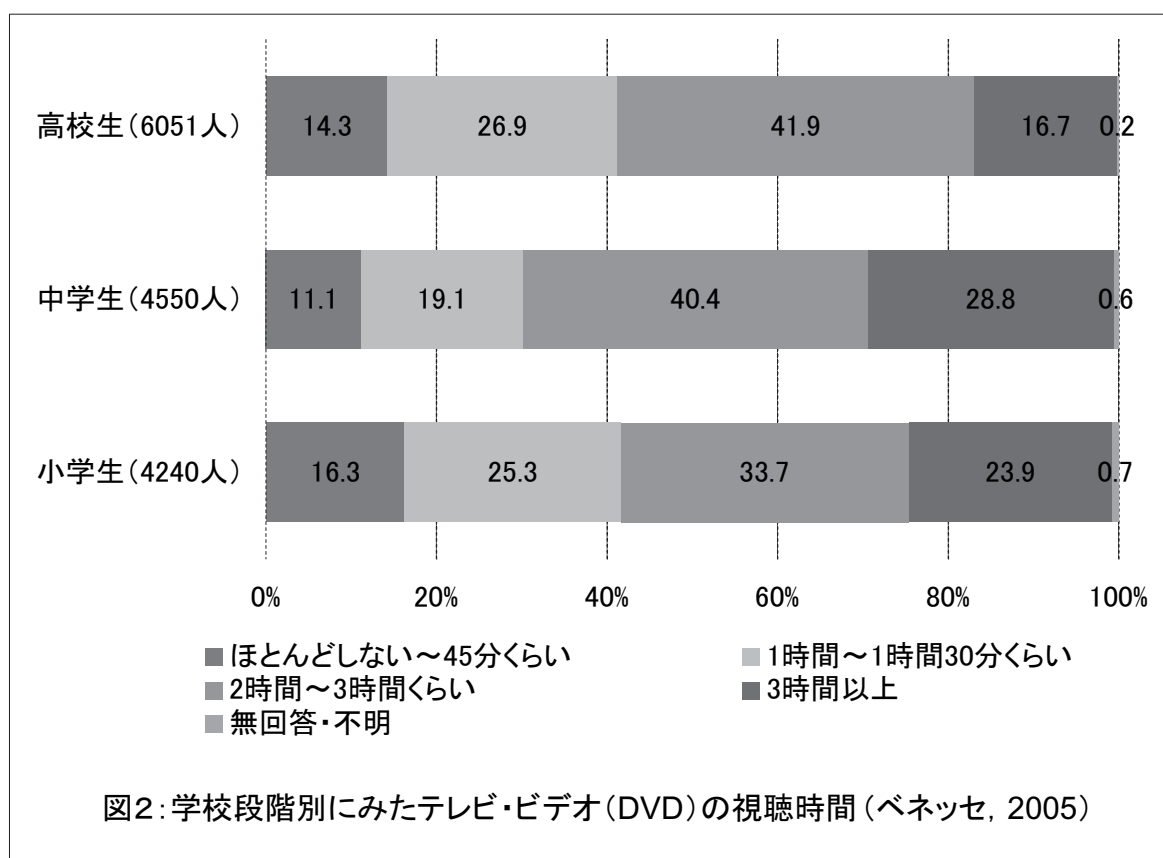
る」子どもも一定割合以上に上っており、学校以外での学習活動全体の時間はかなり高くなっているといえる。

子どもの生活時間に占める割合のもっとも多いのは、テレビ・ビデオ（DVDを含む）の視聴時間とコンピュータゲームで遊ぶ時間だろう。ふだんの日におけるテレビ・ビデオ視聴の平均時間は、小学生2時間01分、中学生2時間15分、高校生1時間56分と1日当たり約2時間に上っている。「3時間以上見る」と回答した長時間視聴者も、小学生23.9%、中学生28.8%、高校生16.7%とかなり高い割合となっている（図2参照）。また、次々に新しい機種が発売されて子どもたちの高い人気を維持しているのが、コンピュータゲーム・テレビゲーム（以下では、まとめてコンピュータゲームと称する）の類である。コンピュータゲームで遊ぶ割合・時間には性差があり、全般的に女子よりも男子の方が長時間となっている。「ほとんどしない」と答えた割合をみると、小学生で男子12.2%、女子35.5%で、学校段階が上がるにつれて高くなり、高校生では男子42.2%、女子80.6%となっている。逆にいうと、小学生男子の9割弱、女子の6割強、そして中学生男子の8割弱、女子の4割強がコンピュータゲームをしているということになる。ふだん「2時間以上」にわたってコンピュータゲームで遊ぶ長時間愛好者は、小学生21.6%、中学生24.9%、高校生11.9%に上っている。いずれの学校段階でも、男子だけについてみると、この割合はさらに高

表1: 学校段階別・地域別にみた通塾率(ベネッセ, 2005)

小学生			中学生			高校生		
大都市 (1460人)	中都市 (1494人)	郡部 (1286人)	大都市 (1498人)	中都市 (1458人)	郡部 (1594人)	大都市 (1707人)	中都市 (1495人)	郡部 (2849人)
39.4	18.2	17.0	54.5	44.0	42.9	23.4	13.8	17.3

「学習塾や予備校に行っている」に対する回答、数字は%



くなっている（小学生男子31.9%、中学生男子34.4%、高校生男子17.9%）。

遊び、とりわけ集団的な遊びが成立するためには、「遊ぶ場所」と「遊び相手」は不可欠な要素であるが、上述したように、60年代以降、これらは急速に失われたり、得られにくくなっていった。それにもなって、f2fすなわち対面的な関わり合いも子どもの生活の中から姿を消すことになったのである。また、ここでは詳しく触れないが、こうした子どもをとりまく社会的な変化は、同時にからだ＝身体性をともなった活動をも著しく減少させることになったという事実である。このころを境として、子どもたちはからだや五感を通して体験的に現実（actuality）を理解するのではなく、頭でだけ現実（reality）を理解する傾向が強くなっていった。

(2)購買行動の変化ースーパーマーケット・コンビニエンスストア・自動販売機ー

対人的コミュニケーションの観点からみて、ここ数十年の間にその様相が急激に変容したのは、間違いなく購買行動である。ほんの半世紀ほど前までのものの売り買いはすべて、売る人と買う人が対面して、ある場合には商品の説明を聞き、ある場合には値段交渉をしながら行われていた。そうした光景は、スーパーマーケット、コンビニエンスストア、自動販売機の出現により、まったく様変わりした。コミュニケーションという観点から見ると、これらの購買方式の特徴は、それまでの買い物に不可欠であった売り手と買い手の対話を必ずしも必要のないものにしたという点にある。ことばを一言も発することなく、生活に関わるほとんどの品物が手に入ってしまうのがスーパーマーケット、コンビニエンスストア、自動販売機なのである。

それでは、スーパーマーケットやコンビニエンスストア、自動販売機が出現する以前の売り買いの際の対人的コミュニケーションは、どのようなものだったのだろうか。

近代の世相史を研究している加藤（2002）によれば、彼が幼児期を過ごした昭和初期の東京・渋谷（当時は、東京府豊多摩郡渋谷町）は、ひっきりなしに往来するさまざまな行商人の呼び売りの声や物音であふれていたという。この頃はまだ、定まったところに店舗を構えた商売は一般的ではなかったのである。納豆屋、煮豆屋、キセルの羅宇屋、イカケ屋、刃物研ぎ、しじみ売り、屑屋、野菜の行商、魚屋、米屋、酒屋、金魚売り、風鈴売り、富山の菓売り、新潟の毒消し売り、下駄直し、呉服屋、などが各戸を回っては注文をとる商売にいそしんでいた。つまり、社会は、家にいれば商人が日常生活の必需品を売りに来てくれる「居買い」の時代だったのである。そして、こうした商人は、品物を商うだけではなく顧客との密接な交流があったと彼はいう。

こんなふうに町や村をあるきまわる行商人たちは、しかしながら、決して不特定多数の客を相手にしているのではなかった。かれらの訪問先はおおむ

ね固定しており、そうした固定客、つまり買ってくれる頻度のたかい客たちは『トクイ』ということばでよばれていた。行商人と『トクイ』とのあいだには深いコミュニケーションの蓄積ができあがり、行商人は毎日、あるいは定期的にやってくる話し相手でもあったのだ。(11-12頁)

そして、こうして交わされる「会話」は世間話にとどまらず、個人的な相談事などにも及び、結婚の仲介・斡旋に至ることもあったという。このような「居買い」の生活は、戦争の影響もあったためか、昭和10年代に入る頃からだんだんと見られなくなり、「市場」や「常見世（商店）」を訪れて商品を求める「出買い」の時代になっていった。

「居買い」から「出買い」への変化は、売る側と買う側とのコミュニケーションの濃密さをかなり薄めたものに変化させた。もともと行商人というのは、商う品物だけではなく見知らぬ土地の文物を同時にもたらしてくれる、待ち遠しく楽しみな存在でもあったのだが、市場や商店での買い物時におけるコミュニケーションは、互いに見知った世界の世間話に留まらざるを得ない。それでもかろうじて「対面販売」という形式は保たれたことから、品物を仲立ちとした相互交渉や駆け引きがさかんに行われたであろうことは想像に難くない。

ところで、明治生まれの加藤の祖母は、「こどもは“^{いち}市の風”にあてなければ」とよく口にしていたことを彼は覚えていると述べている。「市の風にあてる」とは「世間を知る」ということを意味し、わが国には「市の風にあてたこどもは強くなる」という庶民思想が強く根付いていたという。これは、家族血縁以外の社会におけるさまざまな他者と関わるのが、世の中を知り、世間に目を開いていくという、人間発達の重要な側面となっていることを、この社会の大人たちは強く認識していたことを示している。社会化にとって、各種品物の売買時における対面的な相互交渉やコミュニケーションがいかに大切かを示すエピソードといえよう。

こうした日常生活における対人的な直接関係行動は、スーパーマーケットの出現、あるいはその後のコンビニエンスストアの隆盛によって一変していく。

スーパーマーケット

スーパーマーケットは、1930年頃、アメリカにおいてセルフサービスという合理的な販売手法を導入することによって生まれたもので、それが20年余を経て、日本にもたらされることになった。セルフサービス方式とは、①個々の商品にあらかじめ値段がつけられており（最近ではいわゆる値札に代わってバーコードがその役目をはたしている）、②買い物をする客が自分で自由に品物を取り、③店の出口で一括して代金を支払う、しくみである。そもそもは人件費を節約するために編み出された方式であるが、結果として、販売する者と顧客との間の関わりを著しく減少させることにつながった。

日本におけるスーパーマーケットの第1号は、1953年に東京・青山で開店し

た「紀ノ国屋」だとされている。紀ノ国屋の前身は高級果物店であり、顧客の多くは富裕層や外国人で、スーパーとはいっても特別な食料品店であった。その意味で、スーパーマーケットが一般に普及したといえるのは、1960年代に入ってからである。

経済産業省（2007）の商業販売統計年報（平成18年度）によると、大型小売店のうち、スーパーマーケットは全国に約4000店あり、売上高は12兆5000億円にのぼる。これは全国の百貨店の全売上高の1.5倍にあたり、スーパーマーケットが出現してから約半世紀の間に、私たちの購買行動のありようが大きく変わってきたことが見てとれる。こうしたスーパーマーケットの隆盛は同時に、全国津々浦々の地域コミュニティの中にあつた商店街や小売店を淘汰していくことにもなった。そして、いうまでもなく、スーパーマーケットは従来の売り手と買い手の間にあつた親密な関係を無用のものとするとともに、両者の対話をも不要にしたのである。

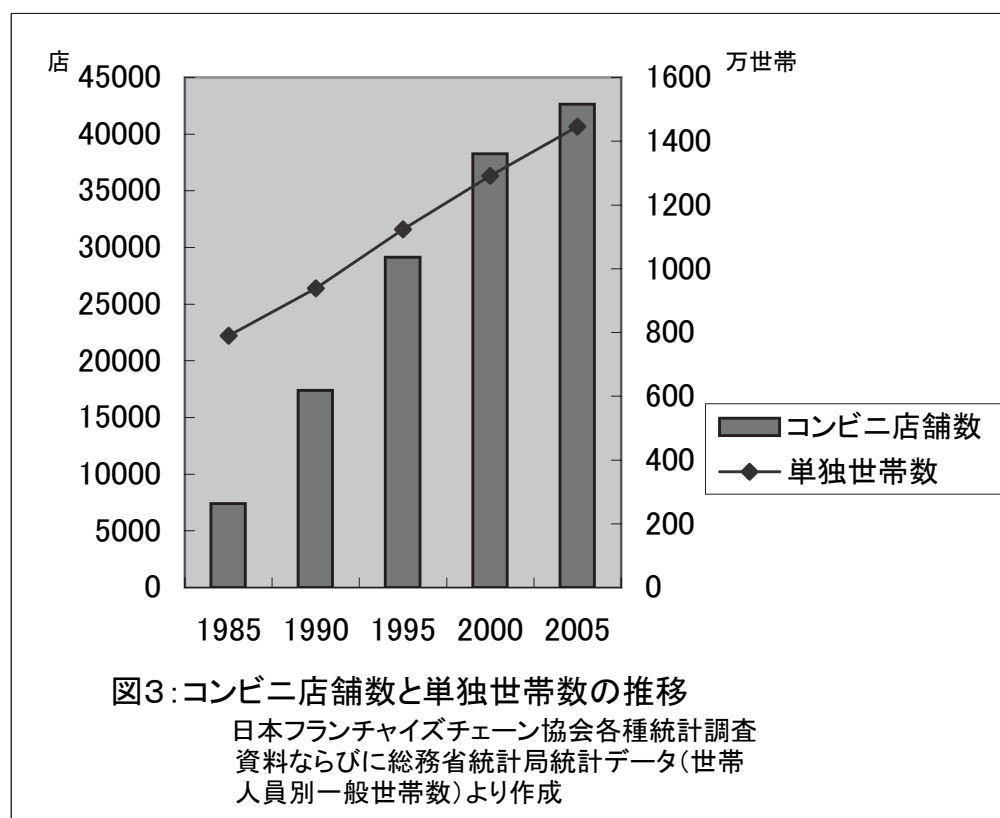
コンビニエンスストア

次いで登場したのが、コンビニエンスストアである。それまでの小売業では、販売する商品の「品質」と「価格」だけが消費者の選択を決定する条件であったけれども、コンビニエンスストアは、その名のとおり「利便性」を売るまったく新しい業態として出現した。コンビニエンスストアの定義は、所管の団体などによってズレはあるが、比較的小規模（売り場面積が50～200平方メートル程度）の日用品を扱う、年中無休で1日の営業時間が14時間以上のセルフサービスによる小売店、であると考えればよい。

コンビニエンスストアは、アメリカで成功したビジネスモデルのノウハウを輸入する形で導入されたものである。セブンイレブンをはじめとする米国のコンビニエンスストアは1960年代から70年代にかけて大きく成長したが、この時期は「産業の変化によって専門性を求められる仕事が増えると同時に、女性の社会進出が急進した時代」であり、同時に「アメリカの世帯構成が家族から個人へと変化した時期」でもあつた（木下，2002）。こうした状況は日本においても同様で、わが国に1970年前後に初めて現れたコンビニエンスストアは、各地に急速に普及していった。⁽¹⁾

図3はわが国の単独世帯数の変遷とコンビニエンスストア普及の変化をみたものである。これによると、単独世帯の増加とコンビニエンスストア店舗数の拡大が軌を一にしていることが明らかになる。周知のように、コンビニエンスストア各社は、私たちが品物を購入するたびに、利用客情報を商品情報とともにレジに入力している。すなわち、どの店で（Where）、いつ（When）、誰が（Who）、何を（What）、いくつ（How many）、いくら（How much）で買ったかという情報が集められ（鷲巣，2008）、販売動向が分析され、より「便利」な商品構成に生かされている（レジでは、価格だけでなく私たち利用者の性別および推定年齢層が入力される）。コンビニエンスストアで販売されている品

物は、弁当や総菜類をはじめとして、基本的にひとり用にパックされていることが多く、“おひとり様”の生活を支える業態となっているが、これは限られた店舗面積でもっとも効率的な販売実績をあげることを徹底して追求した結果なのである。



わが国でも、家族を単位とした生活から個人の生活へと移っていった社会のニーズを背景として、こうした利用者への「利便性」というサービスを提供することによって、コンビニエンスストアは著しい発展を遂げてきた。現在、コンビニエンスストアは全国いたるところに総数4万を超える店舗があり、2008年には年間の売上高が7兆8000億円と百貨店の年間売上高を超えるまでになっている⁽²⁾。このようにコンビニエンスストアは、セルフサービス方式によりスーパーマーケットと同様に売り手と買い手の対話をなくしただけでなく、社会における個の生活を支える役割を果たすことにもなっている。

自動販売機

以上のように、1960年代以降、購買行動から対面しての直接的な会話が急速に失われていったことがみてとれる。こうした傾向をさらに押し進めて、会話がなないどころか、売り手と顔を合わすことなく買物ができる装置が自動販売機である。

人類が物品の交換・売買を始めてこの方、沈黙貿易などの例外を除けば、交易活動はすべて対人間状況で行われてきた。自動販売機の出現は、こうした直接相手と会って、注文・交渉を行って売買する購買行動を根本的に変革することになったといえる。

日本を訪れた外国人が一様に驚くのは、いたるところに設置された自動販売

機の種類と数の多さであるという。確かに、わが国の場合、街中の店先のみならず、郊外の道路脇にもさまざまな自販機が置かれ、しかも、商店の前に置かれた自販機はその店で商っている品物とは必ずしも関連性がないばかりか、商いと無関係な民家や駐車場の隅などに置かれているケースも少なくない。こうした光景は諸外国ではほとんど見られない。

そもそも自動販売機（もしくは、自動販売機、自動販売器）はいつ頃出現したものなのか。紀元前の古代エジプトで「聖水」の自動販売機が考案されていたことを示す文献のあることが知られているが、記録上実在が確認できるのは、産業革命後の1822年、イギリスで発明された「書籍」の自動販売機であるという。鷲巢（2003）によれば、発明者は Richard Carlile という名の出版者・書店経営者で、時の権力から出版を禁止されている思想書を「販売者を特定されないように販売する」ための装置として考案されたものだという。このように世界初の自動販売機が、客の便宜のためというよりも販売者と購入者が“顔を合わせることなく”取引ができるよう発明されたものであるというのは、自販機の特徴を象徴するものとして興味深い。

日本に設置された最古の自販機は、文明開化にともなう欧米文化の流入とともに明治初期に招来された「自動体重測定機」であるという（鷲巢，2003）。その後、タバコなどの物品、切手・はがき、酒、菓子、鉄道乗車券などの自販機が創案・工夫され、都市の各所に置かれるようになったが、本格的に普及したのは1950年代後半から始まった高度経済成長期以降である。

日本自動販売機工業会（2007）によれば、自販機の普及台数は1970年代前半から急増し、84年には500万台を超えたが、その後は緩やかな増加に転じ、飽和状態に達したためか90年代に入ってからほぼ横ばいで推移している。2006年末時点における自販機および自動サービス機（自動両替機、自動写真撮影機、コインランドリー、パーキング・メーターなど）の普及台数は、対前年比98.8%の551万台余であるという。販売される商品・サービスによる機種でみると、飲料自販機が48.2%と最も多く、次いでタバコ自販機が10.3%で、これらだけで全体の約6割を占めている。自販機および自動サービス機による売上高（自販金額）は2006年の場合、約6兆8300億円にのぼり、これは全国のコンビニエンスストアの全売上高にも迫る金額である。

諸外国の自販機の状況を見ると、普及台数ではアメリカ合衆国が782万台（2005年末時点）でもっとも多いが、対人口比や国土の単位面積当たりの台数でみると、普及率は日本の方が圧倒的に優っている。年間自販金額についても、アメリカは円換算で5兆5250億円と日本の約8割に留まっており、国民一人当たりでみると日本人はアメリカ人の約3倍の品を自販機で購入している勘定になる。こうした点からみても、自動販売機が私たちの日常生活に深くかかわっていることがわかる。

また、自販機で販売されるものの多くは、飲料、タバコ、食品、日用品など

個人的消費のための商品がほとんどである。このように、自動販売機の普及は売り手と買い手が対面しての直接的関係活動の機会を著しく減少させる大きな要因であると同時に、個としての消費主体を支えるシステムでもあるということができる。

ところで、日本標準商品分類（総務省統計局）のカテゴリーでは、自動販売機には属さないが、消費者金融の自動契約機あるいは無人契約機というのは、ある意味では究極の自販機といってもいいだろう。ローンを組む、借金をするのに、借りる相手と直接対面して依頼することなく契約を結ぶことができるというのは、大げさにいうならば人類にとって画期的なできごとである。実際には、無人契約はオペレーターによる間接的な対応が取られてはいるものの、“旧来の借金”につきものであった、「自らの窮状・緊急性を説明し、用途を述べ、心からの懇願を身を持って示す」ことのストレスからは解放されることになったのである。

日本で最初の自動契約機が設置されたのは1993年で、消費者金融大手アコムが新宿と博多に設置した「むじんくん」がそれである。その後、他の消費者金融会社も同様の仕組みによる無人契約システムを全国に展開し、現在では武富士、アコム、プロミス、アイフル、三洋信販の大手5社だけで9000台を超える自動契約機があるとされている。

消費者金融の無人契約機の多くは、契約審査業務を行っているオフィスとを電話回線で結んで、遠隔操作によって間接的な与信審査を行っている。審査後契約できるようであれば、カードが発行される。後はそのカードを使って部屋の外にあるATMの機械でお金を下ろすだけである。ここまでの時間が、とくに機械を苦手とせずスムーズに入力ができ、与信上の問題が何もない人であれば、30分程度で手続きは終了するという。こうした自動契約機によって、私たちは人と直接出会うことなく、気後れしたり、ストレスを感じることもなく、24時間好きなときにお金を用立てることができることになった。

このように、人類が交易を始めてから永らくの間、モノの売り買いは人と人との対面的コミュニケーションを必然としてきたが、スーパーマーケット、コンビニエンスストア、自動販売機の出現はそのあり方をまったく変えてしまった。こうした変化は、対話を不要とする商取引をもたらし、さらには対話だけでなく対面することもなしに、買い物を可能にする社会を招来したのである。近年、これに加えて楽天、ヤフー、アマゾンなど、インターネット上に開設された仮想商店街あるいは電子商店街（online shopping mall）が急速に発達し、消費者向けの電子商取引だけに限っても、2007年度の市場規模は5兆円を超えるまでになっている。今後もこのような購買行動の傾向は加速化こそすれ、衰退することはないだろう。であるとすれば、買い物における直接的対話は今以上に少なくなっていくものと思われる。

4. 間接的対人関係活動の増加

ある国の100歳余を生き長らえた長寿の老人がインタビューを受けたときのこと、「あなたが生きてこられた長い間の中でもっとも印象に残ったできごとは何か？」と尋ねられたその老人が第一に挙げたのは、電話（固定電話）の出現であったという。日本で初めて電話サービスが開始されたのは1890年であるが、離れた場所にいる人と“リアルタイムで”会話ができるというのは、当時の人にとっては想像を絶する驚きであったに違いない。当然のことながら、初期の電話はもっぱら官庁や産業界でビジネス用に用いられる他は、ごく限られた富裕層にしか使われることはなかった。先にも述べたように、固定電話が一般家庭へと急速に普及を始めたのは60年代に入ってからで、1968年に加入数が1000万台を突破している。

電話が身近なものになる以前の情報伝達手段として一般の人々が用いたのは、もっぱら緊急用であった電報を除くと、手紙のみであった。ただし、手紙の場合は国内であっても投函してから先方に配達されるまで数日を要し、返事を受け取るまでにはさらに同じだけ時間がかかった。したがって、“同時に”用件を伝え合えるという意味でも、電話は画期的な情報伝達手段だったのである。電話が一般に普及し始めた頃には、外部の、空間的に離れたところにいる人から連絡が“入ってくる”ということを暗示するためか、電話機はどこの家でも玄関に置かれていたものである（吉見他，1992）。それが次第に応接間や居間に置かれるようになり、子機付きの電話機が開発されたことなどにより、各自の個室へと移動してきたのである。と同時に、かつて電話は家族全体のものであり、そこで交わされる会話も多くの場合、親やきょうだいに聞かれることを前提としていたものが、家族の誰にも聞かれないですむ、個人的な情報伝達ツールとなっていった。

電話・携帯電話（ケータイ）

電話の登場は、それまで用件を伝えるために相手のところに直接出向き、対面して処理しなければならなかったものを、居ながらにして済ますことができる、という意味では画期的な“できごと”であった。しかしながら、80年代後半から急速に普及した携帯電話やPHSが人々に与えた影響は、電話のそれをはるかに凌駕するといってもよい。携帯電話の出現は、単に電話がモバイル化されるという技術的な過程ではなく、文化的な過程なのである（マイアソン，2004）。それは、コミュニケーションが「われわれ」という関係を志向したものから、きわめて私的な個人の自由や欲望の充足のみを志向するような、もはや「コミュニケーション」とは呼べないようなやりとりへの変質を意味する。もちろん、携帯電話のやりとりによって情報は交わされる。しかしながら、そこからは、会話する人同士が存在の意味を分かち合おうとするようなプロセスはほとんど捨象されていったのである。

最近の統計によれば、携帯電話の保有率は小学生の3割超、中学生の約6割にのぼり、高校生・大学生に至っては持っていない人を探すのが困難なほどの普及をみせており、日本全体での登録台数は1億台に迫っている。しかも、後にも述べるように、今や携帯電話はメールやインターネット接続機能をもった、現代人に欠かせないパーソナル・メディアとなった。もはや携帯電話は“電話”ではなく、携帯型の多機能情報機器端末＝ケータイなのである。携帯電話会社のNTTドコモがiモードと呼ばれるインターネット接続サービスを開始したのが1999年であるが、利用状況調査などによると、今や中学生の携帯電話による1日当たりのインターネット接続時間は平均1時間20分にもものぼり、一日に発信するメールの数も数十通になるといわれている。

ケータイが私たち自身ならびに生活全般に広く影響を及ぼしていることは各方面から指摘される場所である。ケータイの時計機能やメモリ機能によって、腕時計をしなくなったり、アドレス帳をもたなくなったという人は多い。人と待ち合わせる際、目的地付近に着いてから連絡を取ればいいので詳細な場所を決めなくなったとか、家族と連絡をとることが増えたという意見も聞く。こうした私たちの暮らしに与えるケータイの広範な影響は、当然のことながら対人関係の側面にも及ぼざるを得ない。たとえば、「ガチャ切り」と呼ばれる行動がある。「ガチャ切り」とは、女子高生などが待ち合わせをケータイで相手に伝えるとき、「今ドコドコにいるんだけど、いつもの喫茶店に1時間後に来てネ、ガチャ！」と先方の返事を聞かずに切ってしまうことを指すことばである。自分の都合で約束を決め、返事を待たずに切ってしまうえば、相手はそれに従わざるを得ないし、返事を待って相手の都合に合わせてくたはいけなくなるのは煩わしい、ということらしい（浅羽，2001）。こうした現象は、前述した「コミュニケーションとは呼べないようなやりとりへの変質」の一例である。また、筆者の知るある学生は、友だちとの会話で話題に詰まったとき、ケータイを取り出して操作することで間をもたず、と述べていた。このように、ケータイは私たちの対人関係行動と密接な関係をもつものである。

もちろん、家庭用の固定電話やケータイは、ネガティブな対人関係上の影響のみならず、人間関係を広めるような役割も果たしている。たとえば、何らかの疎外感、対人的不安感などのために自らが抱えている問題を表立った形で他者にカミングアウトしたり、相談したりできない場合に、匿名性の担保される電話相談やインターネットを利用できるようになることは、きわめて有意味だろう。一般的にいつて、すでに社会性・対人関係能力を身に付けた人々にとっては、コミュニケーションのチャンネルが増すという意味においてポジティブな影響が得られるであろうが、他者と適切にコミュニケーションする能力を持たないものにとっては、看過できない好ましからざる影響が予想される。自分の好きなときにコミュニケーションを開始することができ、そればかりか、自分の都合でコミュニケーション回路を遮断することもできるケータイは、きわめて

有用な通信機器であると同時に、自己中心的に使うことのできるメディアでもあるのだ（下田，2004）。

ただし、ここではこうしたケータイの功罪について吟味するのではなく、ケータイがその情報端末機能をも含めて、私たちの対面的な直接的コミュニケーションの機会を減じる役割を果たしてきたことについてのみ確認できれば充分である。ケータイによる間接的な伝達は対面によるコミュニケーションと異なり、一面的・一方的な伝達である。電話のように音声しか使用できない場合には、すべての情報を音声によって伝えようとするところから発話パターンが強調されやすいし、メールで使えるのは文字・記号のみであるため、リテラルな側面に過大な関心が向けられやすい（大坊，2002）。Eメールや携帯メールでは、しばしば顔文字（face mark）や絵文字（emoticon）が用いられている。これは、ある人が冗談のつもりで書いた内容が本気と誤って受け取られたことに端を発して、始まったものであるという³⁾。この現象は、メールという間接的なやりとりが限定的なコミュニケーションであることを如実に示す挿話であるといえよう。

インターネット

最近の新聞記事の伝えるところによると、インターネット上の仮想世界である「セカンドライフ」内で知り合って、実際に結婚していた英国人夫婦が、夫の“仮想世界での買春”を理由に離婚することになったという⁴⁾。「セカンドライフ」は米国リンデンラボ社が2003年に立ち上げたウェブ仮想社会で、ユーザーは「アバター」と呼ばれる自分自身のキャラクターを持ち、オンライン上の世界で自由にアバターを操作することができる。同一時間帯にアクセスしているユーザー同士はその中であたかも現実社会と同じように生活し、さまざまな活動をするのである。セカンドライフには「リンデン・ドル」という米ドルと両替可能な通貨が存在していて、経済活動も行うことができ、実際に数多くの企業がセカンドライフ内に店舗を開設している（浅枝，2007）。前述の“買春”は、こうした社会の中の出来事なのだという。

インターネットという間接的、仮想的な空間の特徴については、これまでも数多くの指摘があるが（森岡，1993；タークル,S., 1998；小此木，2005など）、対人関係性という視点からみて重要なのは、匿名性、リセット可能であること、自己演出の自在性である。そして、これらの性質はいずれも対面的状況では保証され得ないものである。仮想空間が有するこのような性質は、現実生活における超自我の制約から解き放たれ、しばしば私たちの心の深層にあるものをダイレクトに表出させることになる。

たとえば、Niederhoffer, K.G. & Pennebaker, J.W. (2002) は、お互いに面識のない大学生を対象として、彼らを2人一組にしてオンライン・チャットルームで“バーチャルに”知り合えるような状況をつくり、対話をさせた。その結果、インターネット上での会話は、およそ5組に一組が短時間のうちに驚くほ

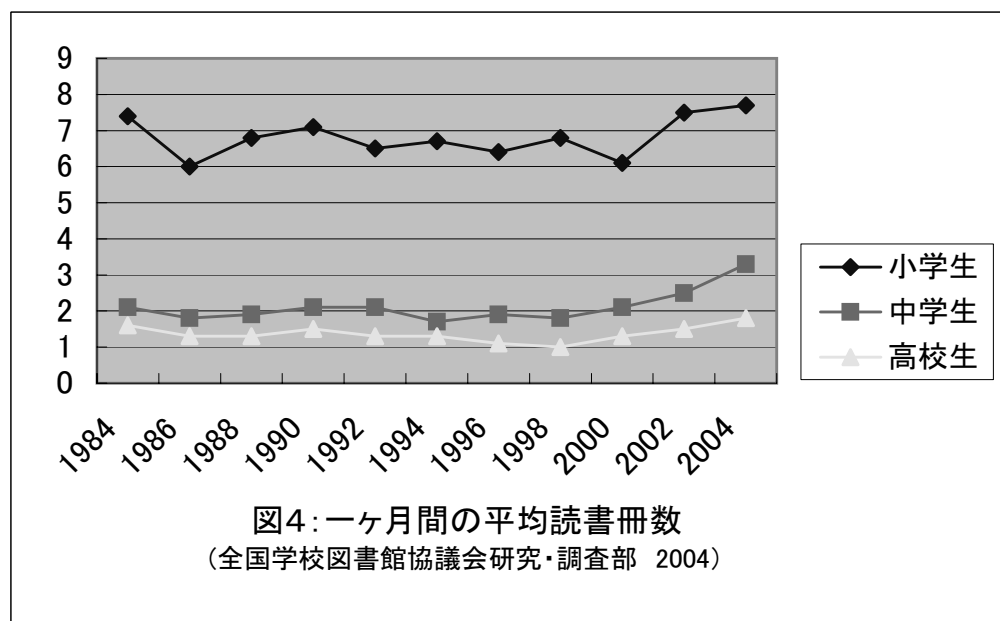
ど性的な内容に発展していき、露骨なことば、性的行為のあからさまな描写、公然とセックスを誘う内容のやりとりになっていったという。こうした会話は、おそらく直接顔と顔をつき合わせていたとしたら、わずか数分前に知りあったばかりの者同士の間で交わされることなどなかったに違いない。これは女子高校生が援助交際について、「ケータイがなければ援交なんてできない。街で知らない大人に声をかけるなど、恥ずかしくてできない」（下田，2004）と述懐する心性とまったく同じである。

このように、インターネット上のコミュニケーションでは、ネチケットと呼ばれる社会性・倫理性がとりわけ重要な意味をもってくる。ウェブサイトの掲示板やブログのコメント欄・トラックバックなどに夥しい批判的、感情的な意見・中傷が集中する「炎上」、意見の対立が過度に感情的になったり、人格批判の応酬になったりする「フレーミング」、そして、「荒らし」、「サイバー暴力」、「ネットいじめ」など、インターネット世界での争いは、匿名性に守られた間接的な相互交渉ゆえに起こるものであろう。

コミュニケーション・メディアとしてのインターネットもケータイと同様に、使う人によって極端な個人的メディアにもなるし、大きく開かれたグローバルなマスメディアにもなりうる（立花，1997）。しかしながら、他者と適切にコミュニケーションする能力を持たないものが、匿名に守られたコミュニケーション環境にどっぷり浸かるということは、自我のぶつかり合う一種のカオス的狀況を招来することにもつながる要素をもっている。

5. 関係排斥行動の増加

意図的か無意図的かを問わず、コミュニケーションや他者との関わりを拒絶したり、対人関係を閉ざす行動というのは、「読書への没頭」のように以前からみられた行動である。近年では、読書行動に加えて、携帯型オーディオ・プレーヤーによる音楽鑑賞や携帯電話でのインターネット、携帯型ゲーム機によるひとり遊び、等の関係排斥行動が著しく増加している。



読書行動

まず読書行動であるが、全国図書館協議会が毎日新聞社と毎年行っている調査によれば、教科書・学習参考書・マンガ・雑誌などを除いて、一ヶ月間に読む本の平均冊数は過去40年間でそれほど大きく変化しているわけではない⁽⁵⁾ (図4参照：全国学校図書館協議会研究・調査部 2004)。しかしながら、この調査では除外されているマンガや雑誌を加えると、おそらく読書冊数・読書時間が大きく増加していることは間違いない。「少年マガジン」「少年サンデー」といった少年マンガ週刊誌が発売されたのは1959年であり、この時以来現在に至るまで、少年・少女マンガ雑誌は多くの愛読者を獲得しており、人気のある雑誌などは数百万部の発行部数を誇るものさえある。こうしたことを考慮すると、関係排斥行動としての読書は、ここ数十年の間はかなり増えているとみなしても差し支えないだろう。

携帯型音楽プレーヤー

また、関係排斥行動をもっとも顕著に増加させたのは、イヤホンで音楽を聴くタイプの携帯型オーディオ・プレーヤーである。世界で初めての携帯型オーディオ再生装置であるソニーのウォークマンが発売されたのは1979年であった。歩きながらも、自転車でも、あるいは電車やバスなどの乗物に乗っていても聴くことのできる、この“音楽を戸外に持ち出した”装置は瞬く間に若者を始め人々の心をとらえ、地球規模で流行することとなった。誕生から30年を経て、記録方式はアナログからデジタルへ、記録媒体はカセットテープからCD、さらにはフラッシュメモリやハードディスクへと進化し、全世界で流通する台数は数億台に上っている。これらの膨大な数のイヤホンで耳を塞いでいる人々は、ある意味で対人的なコミュニケーションの回路を閉じた状態にあるということが出来る。

コンピュータゲーム (テレビゲーム)

コンピュータゲーム (テレビゲームを含む) というと、現在世界でもっとも高いシェアを誇るゲーム機、任天堂のWiiの先祖である、ファミリー・コンピュータ (通称ファミコン) を思い浮かべる人が多いであろう。しかしながら、任天堂はコンピュータゲーム機メーカーとしてはむしろ後発 (高橋, 1986) で、家庭用コンピュータゲームのはしりは、米国アタリ社が1977年に発売した「アタリ2600ビデオ・コンピュータ・システム (アタリ2600)」という製品であった。ゲーム機のソフトウェア・カートリッジを交換することでさまざまなゲームで遊べるというシステムは、このアタリ2600から始まった。このゲーム機は80年代始めまでに台数にして1400万台、当時の米国の全世帯数の約3分の1にまで普及したといわれる。

ところが、このアタリ2600はソフトウェアの粗製濫造がたたり、急速にあきられてしまうことになった。その後日本での成功を受けて、米市場にも登場したのが任天堂のファミコンというわけである。初代ファミコンが日本で発売

されたのは1983年であるが、このようにテレビゲーム機メーカーとしてはむしろ後発であったにもかかわらず、ゲーム機としての機能、価格、ソフトウェアの質によって幼稚園児から大人までの幅広い年代を魅了することになった。このファミコンの大ヒット以降、さまざまなゲーム機メーカーが市場に参入したものの、熾烈な競争の結果、ハード・メーカーは現在までに任天堂、ソニー・コンピュータ・エンタテインメント（SCE）、マイクロソフトの3社に絞られている。これら主要3社が発売した据置型ゲーム機の総数は、2005年末時点で約1億4000万台強にのぼるといわれている。その後、各社は第4世代と呼ばれるゲーム機を発売し（それぞれWii、プレイステーション3、Xbox360）、それらの新しい機種自体の累計も数千万台に達している。

「遊び」が成立するためには、遊ぶための場所、遊ぶための道具、そして遊び相手が必要である。いってみれば、コンピュータゲーム機とは、これらの遊びに必要な3つの要素、遊び場、遊び道具、遊び相手がすべて一体となったものなのだ（柘山，2001）。こうして、コンピュータゲームは子どもたちの放課後ならびに家庭の団らんの時間を浸食していくと同時に、いわゆるギャングエイジの喪失に一役買うことにもなっていたのである。

これらの据置型コンピュータゲーム機に関連して触れておかなければならないのは、携帯型のゲーム機である。1980年代初頭から広まった携帯型ゲーム機であるが、ニンテンドーDSやソニーPSPといった機種の総数も、家庭用ゲーム機に匹敵する台数が出回っていることが予想される⁶⁾。今や子どもの遊びにはこうしたコンピュータゲーム機や携帯型ゲーム機が欠くことのできないものとなっているのである。最近のこうしたゲームは、対戦型だとかネットワーク型のように、他者とのインタラクションを可能にするものも増えている。こうしたことから、ゲーム機によるゲームが対人的関わりをすべて奪っているわけではないとの主張も耳にする。これについては、ここでは3つの点についてのみ、指摘するに止めよう。すなわち、①コンピュータゲーム機あるいは携帯型ゲーム機を通しての遊びは、あくまでも間接的なものであること、②これらの遊びはすべて「からだ」が介在することがないこと、③ゲーム機によるゲームは「リセット」が可能であること、である。これら3つの点はみな、さまざまな形で人間の社会化に影響を及ぼすことになるろう。

ところで、通勤途中の地下鉄の車内や駅のホーム、待ち合わせ場所などでの人々の行動を観察してみたい。おそらくそこには、ケータイを取り出して一心にインターネットやメールをしている人、携帯型音楽プレーヤーのイヤホンで両耳を塞いでいる人、携帯型ゲーム機で遊ぶ人、そして読書にふけっている人であふれているに違いない。このようにしてみると、他者からのコミュニケーションに対して閉ざされた状態、すなわち、人々の関係排斥行動が過去数十年の間に激増していることは容易に理解される。

6. f2fなき社会の対人的コミュニケーション

これまで購買行動の変化にともなって顔と顔をつき合わせる対話が失われていったこと、電話あるいは携帯電話（携帯メール）の出現によって人と人とが直接会わなくても多くの用事が足りてしまうようになったこと、ケータイやインターネット、携帯型ゲーム機、携帯型音楽プレーヤーなどによって、四六時中自分の世界に閉じこもる自閉的行動が増えてきたことなど、直接的対人関係行動の減少、間接的対人関係行動の増加、対人関係拒否行動の増加が、私たちの日常生活の幅広い側面で進んでいるさまをみてきた。

携帯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の進歩それ自体について考えれば、かつてのように人と人と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、比較にならないほど広範囲に対人関係を拡大していくきっかけとなるはずであった。にもかかわらず、ここで述べてきた対面的コミュニティの衰微と軌を一にして、社会関係資本の衰退が起こっていることは、先に指摘したとおりである（石田，2008a）。

過去数十年の間に生起してきた対面的コミュニケーション、すなわち直接的対人関係行動の機会の減少は、大げさにいうならば、過去に人類が経験したことのない事態であり、これが私たちの対人関係のあり方にどのような影響を及ぼすものなのかを注意深く観察していく必要がある。

本稿の冒頭で、ことばが身体性を失うことは、単に非言語的な情報の欠落にとどまらない可能性のあることを指摘した。1950年代の初頭に、世界保健機関（WHO）からの要請によって孤児たちの健全な精神発達のための研究に取り組んだボウルビィ（1991）は、子どもと母親（あるいはその代理者）との直接的な相互作用が継続的かつ親密で、しかも両者が満足とよろこびにみたまわることが精神衛生の根本である、と述べている。

（新生児は）出生当初から、通常、人間から発生する数種類の刺激、すなわち人の声から生じる聴覚刺激、人の顔から生じる視覚刺激および人の腕や身体から生じる触覚・筋肉運動刺激などに対して、特別な方法で反応するという顕著な傾向がある。このような未熟な状態から、乳児後期や児童期において、実際にはそれ以後の人生を通して持続されるような、特定人物に対する愛着を媒介する高度な弁別システムおよび複雑で多様なシステムのすべてが発達する。（314頁）

ボウルビィは子どもと養育者との愛着の醸成にとって重要なのは、日常の世話ではなく、社会的相互作用であると繰り返し指摘する。子どものさまざまな発信を敏感に受けとめ、それに対して敏速に、適切に反応することが、その後の人生を幸せに生きるためには不可欠なのである。こうした乳幼児と母親との

間に形成された愛着という絆は、思春期や青年期に至るとともに他者との新しい社会的絆によって補完されていく。この時、他者との人間関係が調和して進行するためには、お互いが相手の見地や、目標や、感情や、意図に気づかなければならない。またお互いがある程度の合意を得ようとするならば、自分自身の行動を調整することが求められる（ボウルビィ，1993）。人は、このような社会的スキルあるいは対人関係能力を他者との直接的な相互作用のなかで学んでいかなければならない。

子どもにとって愛着の対象である母親は「心の安全基地」といわれる。同じように、信頼にもとづく人間関係というのは、ある意味で、究極のセーフティ・ネットであるといっているだろう。こうした人間関係を形成する機会となるのは、人と人が直接対面して交わされる相互作用であるが、これまでにみてきたように、現代社会はそれを著しく困難なものにしている。おそらく今後さまざまな対人的場面で、喪失から生じる問題とその重要性が浮かび上がってくるのが予想される。

註

- ⁽¹⁾ 一般には、1974年イトーヨーカ堂が米サウスランド社とエリア・フランチャイズ契約を結んで、東京江東区に開店したセブンイレブン豊洲店をもって、わが国のコンビニエンスストア第1号とすることが多い。しかしながら、これ以前にも、1969年マミー（大阪府）、1971年ココストア（愛知県）・セイコーマート（北海道）、1973年ファミリーマート（埼玉県）などが開店していた、とする説がある（木下，2002）。
- ⁽²⁾ 最近の新聞報道によれば、コンビニエンスストアの売上高が2008年に初めて百貨店を抜くことが確実になったという。コンビニエンスストアは統計のある98年から10年連続で売上高を更新しており、店舗数は全国で4万2000店とされている（日本経済新聞朝刊2008年12月19日付）。
- ⁽³⁾ IBM社のScott Fahlmanが1982年に“提案”したものである、との説が有力といわれる。<http://www-2.cs.cmu.edu/~sef/Orig-Smiley.htm>
- ⁽⁴⁾ 「仮想と現実で同時破局ーネット上で夫が“買春”ー」（中日新聞朝刊2008年11月16日付）。
- ⁽⁵⁾ 佐藤（2000）は中・高校生の読書冊数の減少を「学びからの逃走」を示す指標の一つとして挙げているが、90年代後半に下降傾向であったものの、00年以降は再び増加に転じており、マクロにみるとそれほど減少しているわけではない。
- ⁽⁶⁾ 2009年2月時点でPSPの販売台数は世界全体で5000万台を超え（このうち日本国内では1150万台）、ニンテンドーDSは前年末までに9600万台余に達しているとされる（中日新聞朝刊2009年2月14日付）。

引用文献

- 浅枝大志 2007 ウェブ仮想社会「セカンドライフ」ーネットビジネスの新大陸ー アスキー新書
- 浅羽通明 2001 「携帯電話的人間」とは何か 別冊宝島Real 014号 宝島社
- ベイトソン，グレゴリー（佐藤良明訳） 2000 精神の生態学（改訂第2版）新思索社（Bateson, Gregory 1972 Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Chandler Publishing Company.

- ベネッセ教育研究開発センター 2005 第1回子ども生活実態基本調査 ベネッセコーポレーション
http://benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu_data/2005/index.shtml
- ボウルビィ, ジョン (黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一訳) 1991 母子関係の理論 (新版) I 愛着行動 岩崎学術出版社 (Bowlby, John 1982 Attachment and Loss. 2nd edition vol.1 Attachment The Hogarth Press)
- ボウルビィ, ジョン (二木武監訳) 1993 母と子のアタッチメントー心の安全基地ー 医歯薬出版 (Bowlby, John. 1988 A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. Routledge.)
- 大坊郁夫 2002 ネットワーク・コミュニケーションにおける対人関係の特徴 対人社会 心理学研究 第2号 pp.1-14.
- 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
- 石田裕久 2008a 「出会い」喪失の時代と子ども・若者の変容ー現代社会と対人関係能力(1)ー 人間関係研究 第7号 南山大学人間関係研究センター pp.89-103
- 石田裕久 2008b 対面的コミュニケーション喪失の時代と協同的関わり 協同と教育 第4号 日本協同教育学会 pp.38-51
- 加藤秀俊 2002 暮らしの世相史ーかわるもの、かわらないものー 中公新書 経済産業省 2007 商業販売統計年報 (平成18年度)
<http://www.meti.go.jp/statistics/index.html>
- 木下安司 2002 コンビニエンスストアの知識 日本経済新聞出版社
 子どもの体験活動研究会 2002 地域の教育力の充実に向けた実態・意識調査報告書 (文部科学省委嘱調査)
<http://www.mext.go.jp/a-menu/shougai/week/image/houkoku1.pdf>
- マイアソン, ジョージ (武田ちあき訳) 2004 ハイデガーとハーバーマスと携帯電話 岩波書店 (Myerson, George 2001 Heidegger, Harbermas, and the Mobile Phone. Icon Books.)
- 榊山寛 2001 テレビゲーム文化論ーインタラクティブ・メディアのゆくえー 講談社現代新書
- 森岡正博 1993 意識通信ードリーム・ナビゲーターの誕生ー 筑摩書房 (2002 ちくま学芸文庫)
- Niederhoffer, K.G. and Pennebaker, J.W. 2002 Linguistic Style Matching in Social Interaction. Journal of Language and Social Psychology 21 pp.337-360.
- 日本自動販売機工業会 2007 自販機普及台数及び年間自販金額ー2006年 (平成18年) 版ー http://www.jvma.or.jp/information/5_01.html
- 小此木啓吾 2005 「ケータイ・ネット人間」の精神分析 朝日文庫
- 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no.524

岩波書店

- 下田博次 2004 ケータイ・リテラシー—子どもたちの携帯電話・インターネットが危ない— NTT出版
- 高橋健二 1986 任天堂商法の秘密—いかにして“子ども心”を掴んだか— 祥伝社
- 立花隆 1997 インターネットはグローバル・ブレイン 講談社
- タークル, シェリル (日暮雅道訳) 1998 接続された心—インターネット時代のアイデンティティ— 早川書房 (Turkle, Sherry 1995 Life on The Screen: Identity in the Age of Internet New York: Simon & Schuster)
- 吉見俊哉・若林幹夫・水越伸 1992 メディアとしての電話 弘文堂
- 鷲巣力 2003 自動販売機の文化史 集英社
- 鷲巣力 2008 公共空間としてのコンビニ—進化するシステム24時間365日— 朝日新聞出版
- 全国学校図書館協議会研究・調査部 2004 第50回読書調査報告 学校図書館 649号 pp.12-33.

■ Article

キャリア教育に「人間関係」は必要か

—その位置づけの吟味—¹

浦上昌則

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

近年、学校においてキャリア教育というものが着目され、積極的に推進されている。このような流れの端緒は、1999年に提出された中央教育審議会の答申で「キャリア教育」という言葉が用いられ、さらに小学校からの継続的な実施が提言されたことにあるといえよう。

近年のキャリア教育においては、そのプログラムを構築する際、「4能力領域8能力」とよばれるモデルが用いられることが多い (Table 1 参照)。これは職業教育・進路指導研究会 (1998) が、当時の文部省より委託された研究において、進路指導を構造化するモデルとして作成したものを基礎とするものである。職業教育・進路指導研究会は4能力領域で12の能力を設定した案を作成しているが、後に国立教育政策研究所生徒指導研究センターが発表した「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」(2002)において8能力に整理された。またこれは、キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議の報告書 (2004)、文部科学省による「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引 —児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—」(2006)でも引用、紹介されたことから、広く普及したモデルといえる。

Table 1を見ると明らかのように、このモデルにおいては「人間関係形成能力」が一領域を形成している。そのため、キャリア教育においても人間関係が重要視されることになるのであるが、その他の3つの領域に比較して、なぜこれが不可欠なものなのか、という点に関しての自明性は薄いのではないだろう

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に、この場を借りてお礼を申し上げます。

Table1 キャリア発達にかかわる諸能力(例)

領域	領域説明	能力説明
人間関係形成能力	他者の個性を尊重し、自己の個性を發揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同してものごとに取り組む。	【自他の理解能力】 自己理解を深め、他者の多様な個性を理解し、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力
		【コミュニケーション能力】 多様な集団・組織の中で、コミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら、自己の成長を果たしていく能力
情報活用能力	学ぶこと・働くことの意義や役割及びその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択に生かす。	【情報収集・探索能力】 進路や職業等に関する様々な情報を収集・探索するとともに、必要な情報を選択・活用し、自己の進路や生き方を考えていく能力
		【職業理解能力】 様々な体験等を通して、学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や、今しなければならぬことなどを理解していく能力
将来設計能力	夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する。	【役割把握・認識能力】 生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、自己の果たすべき役割等についての認識を深めていく能力
		【計画実行能力】 目標とすべき将来の生き方や進路を考え、それを実現するための進路計画を立て、実際の選択行動等で実行していく能力
意思決定能力	自らの意志と責任でよりよい選択・決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する。	【選択能力】 様々な選択肢について比較検討したり、葛藤を克服したりして、主体的に判断し、自らにふさわしい選択・決定を行っていく能力
		【課題解決能力】 意思決定に伴う責任を受け入れ、選択結果に適応するとともに、希望する進路の実現に向け、自ら課題を設定してその解決に取り組む能力

(文部科学省, 2006)

注) タイトルには(例)と付記されているが、国立教育政策研究所生徒指導研究センターの「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」(2002)以後、この枠組みは例であることが常に示されている。

か。その領域に含まれる2つの能力も、「自他の理解能力」と「コミュニケーション能力」であり、キャリアというものとの関係性が他の能力に比して間接的なもののように思われる。

本論では、この「4能力領域8能力」やその他の資料を踏まえながら、キャリア教育における人間関係の位置づけを再考する。そして、それを整理し直し、キャリア教育において他者との関係をどのようにあつかうべきなのかということをも明らかにしたい。

職業教育・進路指導研究会の検討

まずは「4能力領域8能力」における人間関係形成能力について検討する。先にも触れたように、これは職業教育・進路指導研究会(1998)による報告書で提案されたものが原形である。その報告書によれば、アリゾナ州教育局のキャリアガイダンス、全米職業情報整備委員会(National Occupational Information Coordinating Committee: NOICC)が1989年に示したキャリア発達のガイドライン、デンマークの教育施設「若者の街(Ungdomsbyen)」、カナダの進路指導

モデルなどを比較検討した中から生まれたものとされる。

これらの参考資料の中でも強く影響が認められるものが、Table 2 に示す NOICC のガイドラインといえよう。そこでは「自己理解」、「教育的・職業的探索」「キャリア設計」の3つの領域が設定されており、内容的に類似している。しかし、NOICCのものには「人間関係」という領域は含まれていない。職業教育・進路指導研究会による報告書（1998）では、上記のものを検討して4能力領域を基本的枠組みとしたと簡潔に記されているが、なぜ「人間関係」が領域として組み込まれたのかという点については明記されていない。

この報告書においては不明な経緯に関して、職業教育・進路指導研究会のメンバーであった三村がその著書において経緯に触れている（三村，2004）。少し長くなるが、該当部分を引用する。

Table 2 全米キャリア発達ガイドライン

The National Career Development Guidelines-Career Development Competencies by Area and level (1989)

段階 領域	小 学 校	中 学 校	高 等 学 校	成 人
自己理解	・自己概念の重要性を知る。	・肯定的自己概念の作用を知る。	・肯定的自己概念の作用を理解する。	・肯定的自己概念を維持する技能を身につける。
	・他者と関わる技能を身につける。	・他者と関わる技能を身につける。	・他者と積極的に関わる技能を身につける。	・効果的行動を維持する技能を身につける。
	・成長し変化することの重要性に気づく。	・成長し変化することの重要性を知る。	・成長と発達の強い影響を理解する。	・発達のな変化や移行を理解する。
教育的・職業的探索	・学校教育における達成が有益であることに気づく。	・学校教育における達成がキャリア機会に有益であること知る。	・学校教育における達成とキャリア設計との関連を理解する。	・学校教育における達成がキャリア機会に有益であること知る。
	・働くことと学ぶことの関連に気づく。	・働くことと学ぶことの関連を理解する。	・働くことと学ぶことの関連を理解する。	・学習や訓練を始めたりに参加する技能を身につける。
	・キャリア情報を理解し使う技能を身につける。	・キャリア情報を位置づけ、理解し、利用する技能を身につける。	・キャリア情報を位置づけ、理解し、利用する技能を身につける。	・キャリア情報を位置づけ、評価し、読み替える技能を身につける。
	・個人の責任と好ましい働くことの習慣の重要性に気づく。	・仕事を求め獲得するために必要な技能を知る。	・仕事を求め、獲得し、維持し、変えるために備える技能を身につける。	・仕事を求め、獲得し、維持し、変えるために備える技能を身につける。
	・仕事が社会の必要や機能がどのように関連しているか気づく。	・仕事が経済や社会の必要や機能がどのように関連しているか理解する。	・社会的な必要や機能が仕事の本質や行動にどのように作用しているか理解する。	・社会の必要や機能が仕事の本質や構造にどのように作用しているか理解する。
キャリア設計	・意思決定の方法を理解する。	・意思決定の技能を身につける。	・意思決定の技能を身につける。	・意思決定の技能を身につける。
	・生活における役割の相互の関係に気づく。	・生活における役割の相互の関係を知る。	・生活における役割の相互の関係を理解する。	・個人や家庭生活への仕事の強い影響を理解する。
	・様々な職業と男女の役割の変化に気づく。	・様々な職業と男女の役割の変化を知る。	・男女の役割が絶え間なく変化していることを理解する。	・男女の役割が絶え間なく変化していることを理解する。
	・キャリア設計のプロセスに気づく。	・キャリア設計のプロセスを知る。	・キャリア設計の技能を身につける。	・キャリア移行をおこなう技能を身につける。

(三村，2004より転載)

帰国したメンバーは、日本版のガイドラインとなるべきモデル案の作成に着手した。能力領域として、自己理解、課題解決、意思決定、自己実現などが想定されたが、討議を経てわが国独自の領域としてアメリカ合衆国の3つに対し、4つの領域を設定した。それが、「キャリア設計」「キャリア情報探索・活用」「意思決定」「人間関係」である。前二者は、「ガイドライン」の“キャリア設計”、“教育的・職業的探索”と共通しており設定に特に問題はなかったが、“自己理解”についてはその扱いが論議された。米国では、初等教育より、様々な場を通じ意思決定や人間関係形成能力を育成するが、わが国の学校教育ではこうした能力の育成が十分行われていないことに着目し、“自己理解”の代わりに「意思決定」及び「人間関係」のふたつの能力領域を設定することにした。“自己理解”を外したもうひとつの理由は、自己理解とは自己実現に向かう人間の能力であり、そのために多くの力が集結される。「意思決定」や「人間関係」の能力領域はその主要なものとして捉え、これらをはじめ様々な能力を糾合し、分化・統合を繰り返す中で発達が進むと考え、複数の能力領域にわたって“自己理解”が育成されると捉えたからである。²

このような三村（2004）の記述によって、報告書では不明であった経緯を補うことができる。しかしながら、アメリカでは意思決定や人間関係形成能力の育成が行われているが、わが国ではその育成が十分でないため、またそれが自己理解につながるためという説明では、依然としてなぜ人間関係という領域が必要なのかという理由には不足しているといえよう。

資料となったNOICCのガイドラインの中には、「他者と関わる技能」といった人間関係と関連するような内容も見受けられる。またアリゾナ州のキャリアガイダンスでも人間関係は扱われている。これらを考慮すれば、推測の域を出ないものの、研究会の中で人間関係にかかわる点がクローズアップされ、結果的に一領域を形成する内容とされたと考えられる。

このように、「4能力領域8能力」に人間関係という要素が不可欠という根拠はあまり明らかではない。しかし、「4能力領域8能力」は、案という位置づけでありながらも広く学校教育におけるキャリア教育が依拠するものとして活用されている。そのため、この点は早急に整理が必要なものといえるだろう。

社会人基礎力における人間関係

「4能力領域8能力」は、主に文部科学省主導のキャリア教育で言及される

² 職業教育・進路指導研究会の提出したオリジナルと、Table 1に示したものでは、呼称等に若干の変更があるが、「キャリア設計」は「将来設計」、「キャリア情報探索・活用」は「情報活用」と対応している。また文中の「ガイドライン」は、NOICCの「全米キャリア発達ガイドライン」のことを指している。

ものである。次に、これ以外の資料として社会人基礎力という概念における人間関係の位置づけを概観する。

近年のキャリア教育の隆盛は、1999年の中央教育審議会答申に発することもあり、教育という領域で注目を集めているといえる。ところが、キャリア教育については教育界のみならず他方面からも注目されている。それを端的に示す例として、2003年に設置された若者自立・挑戦戦略会議を取りあげることができよう。ここには、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、内閣府という4府省がかかわっている。そして、教育・雇用・産業政策の連携を強化し、官民一体となった総合的な人材対策として「若者自立・挑戦プラン」が発表されている。

中でも経済産業省は、独自の立場から検討を進め、社会人基礎力という概念を提出している（社会人基礎力に関する研究会，2006）。これは職場や地域社会で求められる能力に着目し、それを若者が身につけていないために職場へ定着できないとする考え方を基盤としている。なお、社会人基礎力は職場で求められる能力を定義したものであるが、それは「『職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行って行く上で必要な基礎的な能力』とすることが可能であり、社会の中で人と触れあうことを前提としているから『社会人基礎力』と名付けることが適当である」（社会人基礎力に関する研究会，2006）と、その命名の妥当性を示している。³

この社会人基礎力の要素は、Table 3のようにまとめられている。この中で「チームで働く力」は、人間関係に関する力と考えてよいであろう。ただし、2006年に社会人基礎力に関する研究会がまとめた中間取りまとめでは、「人間関係」という言葉は、本文中に1度も用いられていない。「コミュニケーション」や「チームワーク」などという言葉が積極的に用いられているので、ここではそれらを人間関係と読み替えることができると考えておく。

この社会人基礎力において、人間関係が重要視される理由は明らかである。企業、経営者がそれを求めているためである。このとりまとめでは、「労働者」「従業員」などという言葉もほとんど使われておらず、誰が求める能力なのかということは、あまり明示的ではない。名称的には社会が構成員に求める能力ということであるが、職場で求められる能力を社会で求められる能力として一般化していることもあり、結局は、職場で求められる能力に他ならない。そうであれば、やはり企業、経営者が従業員に求める能力に等しいといえるであろう。もちろん、ともに働く仲間が求めるということもあるだろうが、その利を専らにできるのは雇用する立場であるため、重要視される理由の出所は雇

³ このような一般化を行っているため、社会人基礎力は、社会人に求められる力の一部は明らかにしているが、その全部を包括している概念といえるかどうかは定かではない。概念名と内容との一致に関して、保留すべき点を抱えているところに留意しておくべきであろう。

Table 3 社会人基礎力の能力要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力 例) 指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む。
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力 例) 「やろうじゃないか」と呼びかけ、目的に向かって周囲の人々を動かして行く。
	実行力	目的を設定し確実に行動する力 例) 言われたことをやるだけでなく自ら目標を設定し、失敗を恐れず行動に移し、粘り強く取り組む。
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力 例) 目標に向かって、自ら「ここに問題があり、解決が必要だ」と提案する。
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 例) 課題の解決に向けた複数のプロセスを明確にし、「その中で最善のものは何か」を検討し、それに向けた準備をする。
	創造力	新しい価値を生み出す力 例) 既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決方法を考える。
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力 例) 自分の意見をわかりやすく整理した上で、相手に理解してもらうように的確に伝える。
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力 例) 相手の話しやすい環境をつくり、適切なタイミングで質問するなど相手の意見を引き出す。
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力 例) 自分のルールややり方に固執するのではなく、相手の意見や立場を尊重し理解する。
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力 例) チームで仕事をするとき、自分がどのような役割を果たすべきかを理解する。
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力 例) 状況に応じて、社会のルールに則って自らの発言や行動を適切に律する。
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力 例) ストレスを感じるがあっても、成長の機会だとポジティブに捉えて肩の力を抜いて対応する。

(社会人基礎力に関する研究会, 2006より)

用する立場に求めることが適当であろう (Baritz, 1960など参照)。

このように、職場で有用な人材であるためには、「チームで働く力」と表現される人間関係に関する力が不可欠と、企業、経営者がみなしているといえる。これを個人のキャリアという視点からとらえ直すと、企業等の組織において有用な人材と評価されるためには人間関係に関する力が不可欠といえる。有用な人材として評価されることは、職業的なキャリアにも影響すると考えれば、人間関係に関する力は、ある側面においてキャリア発達に必要な力と位置づけることができよう。

では、これを根拠としてキャリア教育における人間関係の重要性を支持することは適当であろうか。これは、キャリア教育における職業の位置や重要性の認識によって結論が左右されるだろう。そこで次に、キャリア教育の内容についてまとめておきたい。

キャリア教育における人間関係

キャリアという言葉については、その背景に込み入った歴史や背景があり、それがこの言葉を使った議論にも影響している。頻繁に利用される和製英語である「キャリア」の中には、キャリア教育のキャリアとは意味を異にするもの

も多い。たとえば、「キャリア組」「ノン・キャリア」「キャリア・アップ（ダウン）」などが代表的であろう。「キャリア組」や「ノン・キャリア」は、公務員の中で、どの種類の試験に合格してポジションを得たのかという違いを表現している。「キャリア・アップ（ダウン）」の「キャリア」は、地位やそれと関連する資源を意味している。このような「キャリア」という言葉の利用は、キャリア教育のキャリアとは若干意を異にしていると考えておいた方がよいであろう。

ではキャリア教育におけるキャリアはというと、その基盤にcareerの語源である「轍」という意味を含んでいる。日本語でいう人生行路とか経歴、履歴という意味合いと考えてよい。しかし、この意味合いには主に2つの解釈が存在する。そのひとつの立場は、「何の」経歴、履歴であるかということは問わないというものである。人生には多様な側面があるが、それらをすべて包括しているという観点をもつ解釈である。本論では、これを広義的な解釈の立場とよんでおく。2つ目が、上記の意味を職業という領域に絞って使う時の解釈である。この職業領域に限っているという点が、先の意味とは異なる点である。日本語では、職歴という言葉がふさわしい利用のされ方である。こちらは狭義的な立場とよぶ。

キャリアという言葉が示すものは、概ねこの2つの解釈であるが、もうひとつ留意点をあげることができる。それは、履歴や経歴、職歴という言葉は過去を意味するが、キャリアは過去を意味するだけではないという点である。過去、現在、未来というすべてを視野に入れ、それらが連続しているというイメージを表す言葉である。

以上のような意味内容を念頭に、近年に示されたキャリア教育の定義を確認してみたい。中央教育審議会の答申（1999）においては、キャリア教育は「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義されている。ここでは、職業という点に比重が置かれているため、キャリアという言葉は狭義的に用いているといえよう。

他方、キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議が示した報告書（2004）では、「キャリア」について「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と記されている。そして、「働くことについては、今日、職業生活以外にも、ボランティアや趣味などの多様な活動があることなどから、個人がその職業生活、家庭生活、市民生活等の全生活の中で経験する様々な立場や役割を遂行する活動として幅広くとらえる必要がある」と留意をうながしている。その上でキャリア教育を、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力

を育てる教育」とし、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と定義している。ここでは、職業はもちろんであるが、人生における様々な立場や役割というものが主たる位置にあるといえ、広義的な解釈を用いたキャリアという言葉の利用である。

このように、人生とか生き方といった非常に大きなものと、その中に位置する職業という領域の2つの要素を、どのように考えるのかという点が、キャリアを解釈し、キャリア教育を位置づける大きなポイントとなる。「4能力領域8能力」などの文部科学省を中心とする流れは広義的な立場、社会人基礎力などという経済産業省的な流れは狭義的な立場に重きを置いてとらえているといえるだろう。

もちろん、これらの立場は優劣をつけられるようなものではないし、どちらかだけを考えておけばよいというものでもない。視点が違うので、統合できるものでも、統合すべきものでもないであろう。視点の取り方によっては、相容れない部分が存在するという認識が重要といえよう。

これと先に概観した内容を考え合わせると、キャリアを職業という側面に比重を置いて狭義にとらえれば、人間関係の位置づけ、必要性が明確になる。広義にとらえた場合では、その重要性は明確とは言い難いとまとめることができよう。狭義にとらえれば重要であるため、広義にとらえた場合でも重要であるという解釈も可能であろうが、このような解釈は避けるべきではないだろうか。視点が異なっているため、論理的な整合性がとれないと危惧されるためである。

キャリア理論と人間関係

さて、キャリアを広義的に解釈している立場においては、先にも検討したように、人間関係の位置づけ、必要性は明確とは言い難い。しかし、重要性を否定するような結論や、重要性が低いという結論にも違和感をおぼえる。重要性は高いが、いまだ位置づけが不明確なままというべきではないだろうか。そこで、この位置づけを明確にするための考察を行っていきたい。

キャリアを広義にとらえる立場における人間関係について検討を行うにあたり、最も適当な方法は、これまでに提起されている広義的な立場をとるキャリア理論において人間関係がどのようにあつかわれているのか、こういった要素として組み込まれているのかといった点を検討することであろう。しかしながら、これまでの主要なキャリア理論（キャリア発達に焦点をあてた理論）において人間関係を重要な要素として組み込んでいるような理論はほとんど見当たらない。Roe（1956）の理論は、その中でも人間関係（幼児期の親子関係）を職業選択への影響因として重視する傾向を持つが、彼女の理論はすでに影響力を失っていると指摘される（たとえば、Brown, 2002）。

もちろん人間関係に触れずに理論構築がなされているわけではなく、ほとんどの理論は何らかの言及はしている。しかし、それらは影響源、情報源、サポー

ト源といった環境要因のひとつとみなされることが多い（たとえば、Holland (Holland, 1985など) , Krumboltz (Mitchell & Krumboltz, 1996など) などの理論において)。そのため、「人間関係が重要である」というように、それだけを環境からとりだして述べることは難しいといわざるを得ない。

また、心理学関係の論文データベースであるPsycINFOを用いて検索を行ったところ（2008年12月2日）、career theoryをキーワードとすると962件がヒットする。しかしこれにhuman relationsを加えると、2件しかヒットしない。career theoryというキーワードを含む研究の1%に届かない数値である。ちなみにhuman relationsを、「4能力領域8能力」において下位領域に位置し、また社会人基礎力の報告書では主として用いられていたコミュニケーション (communication) というキーワードに変えた場合は147件がヒットする。ところが、理論の構成要素としてはコミュニケーションも主たる要因として組み込まれてはいないのである。

キャリア理論において、人間関係は以上のようにあつかわれていることから、それを単独の重要な要素であると判断することは難しいといえよう。しかし、それは理論の中でたしかに言及されており、また環境因のひとつとして位置を与えられているということは示唆的である。

「人間関係」が意味する関係

人間関係は、主に組織や集団における人々の関係を指す用語として用いられる。いくつかの辞典を参考にすると、広義には組織や集団における人々の関係を指すが、狭義の意味では対人関係 (interpersonal relations) を意味すると記されている。またアメリカ心理学会の心理学辞典 (VandenBos(Ed.), 2007) では、human relationsという見出しはあるものの、interpersonal relationsを参照するようにという指示のみが記されている。さらに対人関係という用語は、他者に対する行動すべてを含むが、一般的には身近な他者、直接的にかかわる他者との関係を示す用語として用いられる。

このように、人間関係という用語は多義に用いられているのが現状である。そして、ここに人間関係という用語が抱える問題を指摘することができよう。人間関係は、組織や集団における人々の関係を意味しながらも、一般的、実際的には、具体的、直接的な関係しか示さないという特徴がうかがえる。

たとえば、1万人の従業員を抱える会社のある部署での上司と部下は、ひとつの集団を形成しているといえる。そこでの上司と部下の関係や、部下同士の関係は、人間関係という用語で示すことができよう。しかし、この会社の社長と社員それぞれとの関係や、直接的な関係をまったく持たない部署の社員同士の関係を人間関係という用語で表現することは適当であろうか。後者は、会社というひとつの組織における人々の関係であり、人間関係という用語で表現してもよいはずではあるが、一般的には用いられないのではないだろうか。

人間関係という用語は、一般的に間接的な関係には用いられず、具体的、直接的な関係を指す場合に限って用いられているといえよう。もしくは、直接的な関係が望ましいにもかかわらず間接的になっている場合に、「人間関係が稀薄」といった表現が用いられる。間接的であることが広く承認されているような関係の場合には、「人間関係が稀薄」という表現は用いられず、そこに人間関係という用語自体も用いられない。このような特徴を指摘できるだろう。

キャリアを狭義にとらえると、個人と他者との関係はある職場やその仕事を通じた直接的な関係のレベルにある。これは人間関係という用語があてはまりやすい関係である。ところがキャリアを広義にとらえる立場からすれば、個人と他者との関係はそのような直接的な関係に留まらない。個人と他者というよりも、個人と社会という表現の方が適切であろう。社会の中に自らの生き方が位置するため、そこで考慮されるべき他者は、具体的なかかわりがある他者のみならず、社会を構成する不特定多数の他者といえる。

そのため広義の視点をもつキャリア教育において検討されるべき個人と他者の関係は、個人に非常に近い他者から、非常に遠い他者までをその範疇に含まなければならないし、含むことが不可欠ともいえる。このような視点から考えを進めるためには、たとえばBronfenbrenner (1979) が示唆するような視点を取り入れてイメージすることが必要であろう。

Bronfenbrenner (1979) は、個人をとりまく生活環境を生態学的 (エコロジー) にとらえ、ロシア人形のように次々と内部に抱き合わされているような入れ子構造を形成する、4つのシステムとして整理している (Figure 1 参照)。最も個人に近い関係をマイクロシステムとよぶが、これは単独で存在しているわけではない。その外側にメゾ、エクソ、マクロというシステムが階層的に存在するとされる。

なお、それぞれのシステムの概略は次のようにまとめることができる。マイクロシステムとは、その個人と親、その個人と友人といった、個人に影響を与える直接的、対面的関係のことである。メゾシステムは、マイクロシステム間の関係を示している。さらにエクソシステムは、その個人を直接には含めていないが影響を与える場面、たとえば子どもにとっての親の職場などがこのシス

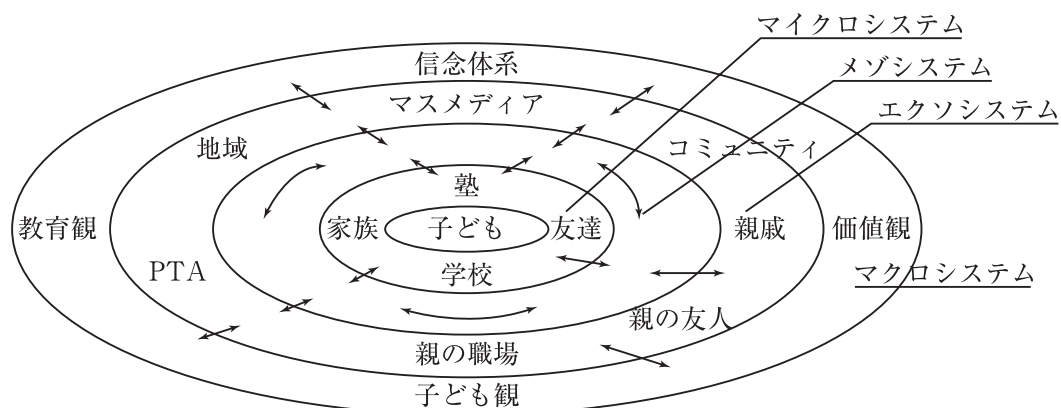


Figure 1 Bronfenbrennerの考えるシステムとしての環境

(河合, 2004より)

テムに含まれる。マクロシステムは、文化やイデオロギーに関するシステムをさしている。

このようなシステムを仮定すると、広義の視点をもつキャリア教育において検討されるべき他者は、マイクロシステムからマクロシステムまでに存在する他者を考慮に入れる必要がある。しかし、人間関係という用語で表現され得る他者は、ほとんどがマイクロシステム内の他者といえるであろう。これより、キャリア教育において、「人間関係」という用語が意味する他者に着目するだけでは十分な範囲をカバーできていないことが明らかになる。そしてキャリア教育において人間関係の重要性を指摘することは、考慮すべき他者を一部に限定してしまうということにもつながりかねないといえよう。

さらに、このような視点をもつと従来のキャリア理論の位置も明確になる。社会学的理論はもちろん、社会的学習理論や文脈理論などを用いた理論は、社会というものを大きな要因として内包している。またその他の理論においても、社会という要素を無視するような理論はないといえる。すなわち従来のキャリア理論は、マイクロシステムよりは、エクソ、マクロといったより外側のシステムに着目してきたといえるのではないだろうか。

以上のような整理をFigure 1 に似せて図示したものがFigure 2 である。同心円の中心に個人が位置することになるが、人間関係という用語は、この同心円の中心部分に位置する関係を示す用語といえる。他方、キャリア理論は外側の部分に注目してきた。これらは同じように、個人と他者の関係に目を向けているのであるが、着目しているレベルは異なっている。そのために、人間関係とキャリア理論は一見したところ乖離しているようにみえるのであろう。そして、考慮すべき他者との関係を人間関係という用語で表現することの問題点も明らかになるといえる。

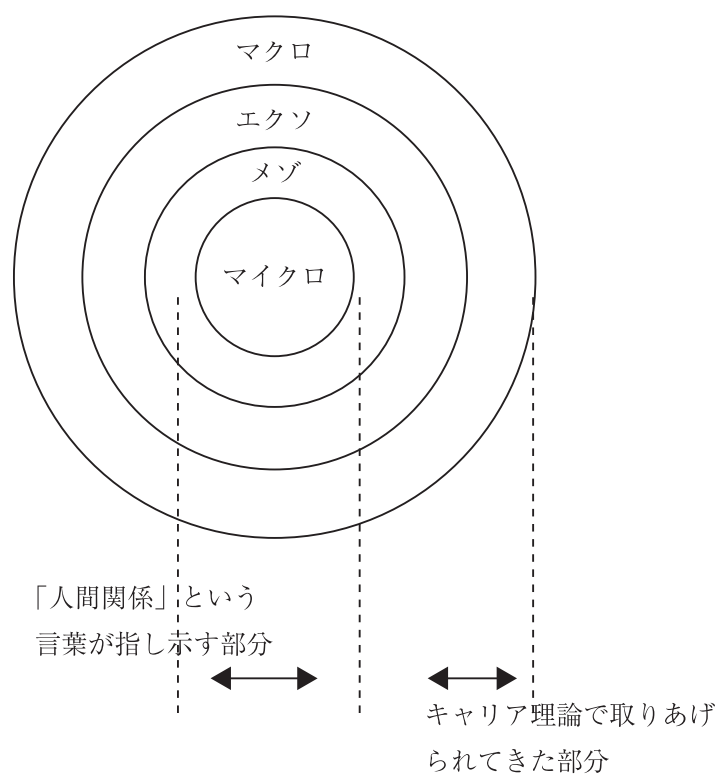


Figure 2 取りあげられる他者の位置に関するイメージ図

キャリア教育における人間関係の再考

以上のような検討を踏まえ、キャリア教育において人間関係というものがどのような位置づけにあるべきなのかということを整理してみたい。なお、人間関係という用語は、組織や集団における人々の関係を意味しながらも、その中の具体的、直接的な関係しか示さないという前提で論を進めていく。

キャリアが指し示す意味には、人生とか生き方といった非常に大きなものをさす場合と、その中に位置する職業という領域をさす場合がある。通常、学校教育においてキャリア教育という場合には、前者の意味で用いられるのが通例といえよう。このようにキャリアをとらえた場合、考慮されるべき他者は様々な関係のレベルにある不特定多数といえる。それは社会との関係とも換言できるようなものである。しかし、人間関係という用語は、多様な他者との関係の中の一部しか意味しない。これが、キャリア教育において人間関係が重要であるとする論拠が不明確になる原因といえるのではないだろうか (Figure 2 参照)。

そのため、キャリア教育において人間関係が重要であるという議論をさらに深めていくことは有用ではないかもしれない。人間関係は部分的には重要性を持っているが、その用語では表現しきれない部分を別の用語を用いて追加し、対応することの方が現実的とも考えられる。

このような視点を持った先駆的な提案は、すでに京都市教育委員会 (2006) が提示している (Figure 3 参照)。「4 能力領域 8 能力」と従来から同市が大切にしてきた領域をあわせて、5 つの領域と 17 の力として表現している。このうちの「社会で共に生きる力」(社会参画能力) が、人間関係という用語では補いきれない部分といえよう。この図については、以下のような説明が加えられている。表現的には主旨を異にする部分もあるが、その視線は Figure 2 に示さ

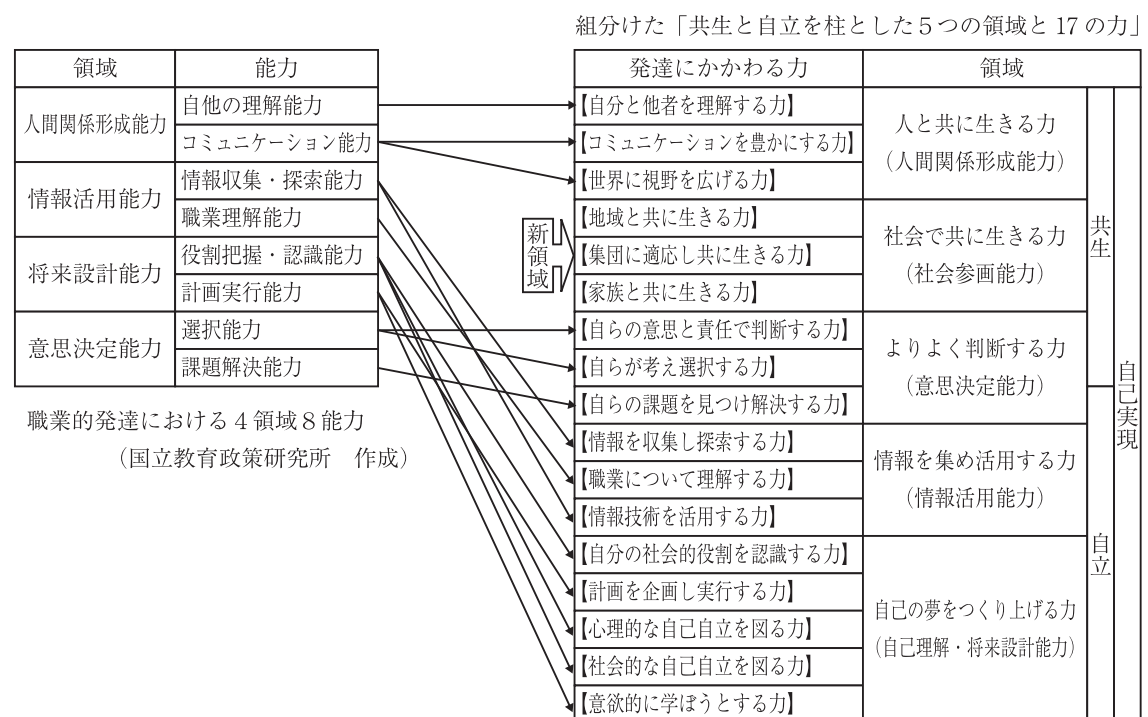


Figure 3 共生と自立を柱とした5つの領域と17の力

れるエクソ、マクロといった外側へと向けられていることは明らかであろう。

「社会で共に生きる力」(社会参画能力)

保護者・地域との連携を深め、生き方に関わる活動を共に高め合い、自らが生活する地域でのふさわしい生き方、地域や社会への貢献や生きていくために必要な事に関連づける力と位置づけ、新たな力を、以下のように3つの力として設定をした。

- ・「地域とともに生きる力」

地域の実態や歴史・伝統・産業の果たすべき役割や自らが地域で生活し、生きていくために必要な事を明確にし、自分自身にふさわしい生き方と地域・産業界への連携をはかる力

- ・「集団に適応し共に生きる力」

学級や学校・さまざまな集団などのかかわりの中から、自分のよさや役割を知り、人を思いやる心の大切さを知ること、自らの課題や集団の大切さを理解し適応する力

- ・「家族と共に生きる力」

家族との関わりの中から、自らの役割や家族の大切さを知り、規則正しい生活習慣の奨励、家族の対話や挨拶の励行など、家族とともに生き方を考え実践する力

(京都市教育委員会, 2006より)

この京都市教育委員会による提案は、一つの案として有用なものであるが、「人と共に生きる力」すなわち人間関係の力と、「社会で共に生きる力」を別領域とすべきかどうかという点で検討の余地がある。Figure 2に示されるように、これらは連続体ともいえるものであり、別のものとしてあつかうことが適切なのかという点をさらに議論する必要があるだろう。

Bronfenbrenner (1979) は、システム間の影響を認めている。すなわち、人間関係という用語で表現される関係に、それをとりまくシステムが影響を与えるのである。このような構造を想定すれば、人間関係というマイクロシステムの背景要因に着目する必要性が生じる。それへの着目なしに、望ましい人間関係の構築は難しいといえよう。

この点について、「4能力領域8能力」の人間関係形成能力 (Table 1 参照) を例に検討してみたい。領域説明の文章の構成を検討すると、「ものごとに取り組む」という態度が主たる部分といえよう。そして、どのように取り組むかといえば、「様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同して」取り組むのであり、その過程において「他者の個性を尊重」し、また「自己の個性を発揮」することが求められている。しかしここには、「どのような」ものに取り組むのかということは明示されていない。「どのような」ものに取り組む

のか、ということが、コミュニケーションの図り方や、協力の仕方、協同の仕方に影響してくることは明らかである。さらには、個性の尊重や発揮の仕方にも影響を及ぼすはずである。しかし人間関係形成能力の説明は、主にプロセスに焦点が当てられており、その目的、目標のようなもの（人間関係が何の手段になるのか）という点には触れられていないのである。

では、その目的、目標はどこから生まれるかといえば、人間関係を取りまいている別システムから生じるといえよう。たとえばある集団の仕事は、別の集団の要求、社会を構成する人々の要求から生じるはずである。学級の係は、学級構成員の要求から生じるはずである。いずれにしても、Figure 2 に示される外側のシステムからの要求が、人間関係における目的や目標を規定しているといえよう。このような人間関係の背景にある別システムに目を向けることなく、プロセスにおいて重要な人間関係形成能力を高めることは困難と考えられる。

以上のことを踏まえると、人間関係の力と「社会で共に生きる力」を別領域とする京都市教育委員会の案よりも、これらを不可分のものとして一つのカテゴリとすることが望ましいといえるだろう。Figure 2 等を参照すれば、人間関係形成能力は社会参画能力の一部と位置づけられるため、社会参画能力の中に人間関係形成能力を位置づける方がより適切と考えられる。

まとめ

本論では、職業教育・進路指導研究会（1998）に端を発する「4能力領域8能力」で言及されている人間関係というものに着目し、それがキャリア教育の中で、なぜ、どのように重要なものなのかということを探索してきた。その結果、キャリアを広義にとらえる立場に立ち、他者との関わりが重要であることを示すために、それを「人間関係」という用語で代表されることは適当とはいえないということが明らかになったといえる。

もちろんこれは、人間関係が重要ではないということの意味するものではない。人間関係という用語を用いることで、考慮すべき部分、対象が限定されてしまい、重要な部分を見落とす可能性が生じるという懸念である。

自らのキャリアは、社会という不特定多数の個人で構成される背景の中でしか作り上げることはできない。それゆえ、社会とよばれる多数の個人間の関わり方に着目することは非常に重要な点になる。従前から、このことは繰り返し指摘されてきた。多くのキャリア理論は社会を要因として取り入れている。古く、夏目（1913/1978）や尾高（1941）による職業への言及においても、社会というものなくしては職業というものは成立しない。ところが近年では、社会に目を向けず、自己理解等の自分をみることを中心にキャリアを選択するという現象が増加してきた。そして自己理解への過剰な傾斜や、社会というものに目を向けないことが、選択を難しくしているという指摘が現れている（たとえば、若松・下村・山田・上瀬・佐藤，2005；浦上，印刷中）。

このように社会に目を向けるということはキャリア教育において非常に重要な要素であるが、「4能力領域8能力」にはこれに対応する能力は設定されていない。これまでの検討から明らかのように、人間関係という用語は対面的、具体的な関係を主に示すため、社会の中のごく一部の他者との関係を表現するにすぎない。人間関係を強調しても、Figure 2 に示したような、その背景に存在する多数の他者、すなわち社会へ目を向けさせることは難しいのではないだろうか。

以上のような検討から、「4能力領域8能力」における「人間関係形成能力」は、京都市教育委員会の案（2006）にある人間関係の力と「社会で共に生きる力」を一つのカテゴリとしたようなものへ変更すべきではないだろうか。「人間関係形成能力」を下位概念として含む、いわば「社会に生きる力」「他者のなかで生きる力」のような概念へと変更する方が、キャリア教育における枠組みとして適当であると考えられる。

文献

- Baritz, L. 1960 *The servants of power : A history of the use of social science in American industry*. Middletown : Wesleyan University Press. (三戸公・米田清貴 訳 1969 権力につかえる人びと－産学協同批判－ 未来社)
- Brown, D. 1996 Introduction to theories of career development and choice. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp.3-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. 1979 *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (磯貝芳郎・福富護 訳 1996 人間発達の生態学（エコロジー）：発達心理学への挑戦 川島書店)
- 中央教育審議会 1999 初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申） 1999年12月16日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/991201.htm> (2009年1月8日)
- Holland, J.L. 1985 *Making vocational choices*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (渡辺三枝子・松本純平・館 暁夫 訳 1990 職業選択の理論 雇用問題研究会)
- 河合優年 2004 生態学的アプローチ 子安増生・二宮克美編 キーワードコレクション発達心理学〔改訂版〕 新曜社 pp.36-39.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について 2002年11月 <<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/sinro.htm>> (2009年1月8日)
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004 キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 ー児童生徒一人一人の勤

- 労働観、職業観を育てるために－ 文部科学省 2004年1月28日<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm> (2009年1月8日)
- 京都市教育委員会 2006 すべての子どもたちの未来を拓くキャリア教育とは－小・中学生の勤労観・職業観を含む生き方についての意識調査より－ 京都市総合研究センター 研究紀要 報告504 <<http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h17/pdf/504.pdf>> (2009年1月8日)
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. 1996. Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- 三村隆男 2004 キャリア教育入門－その理論と実践のために－ 実業之日本社
- 文部科学省 2006 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引－児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために－ 2006年11月 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/06122006.htm> (2009年1月8日)
- 夏目漱石 1978 私の個人主義 講談社学術文庫 (オリジナル刊行 1913)
- 尾高邦雄 1941 職業社会学 岩波書店
- Roe, A. 1956 *The psychology of occupations*. New York: John Wiley.
- 社会人基礎力に関する研究会 2006 「中間取りまとめ」報告書 経済産業省 2006年2月8日 <<http://www.meti.go.jp/press/20060208001/20060208001.html>> (2009年1月8日)
- 職業教育・進路指導研究会 1998 平成8・9年度 文部省委託調査研究 職業教育及び進路指導に関する基礎的研究 (最終報告)
- 浦上昌則 印刷中 下村・白井・川崎・若松・安達論文へのコメント－「社会」という言葉に着目して－ 青年心理学研究 20.
- VandenBos, G. R.(Ed.) 2007 *APA dictionary of psychology*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- 若松養亮・下村英雄・山田剛史・佐藤有耕・上瀬由美子 2005 就職と自己－自己分析という迷宮－ (自主シンポジウム) 日本教育心理学会第47回総会発表論文集 S44-S45.

■ 研究ノート

5つのライフスキル自己検討表（改訂版）の検討

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

山口 真人

(南山大学人文学部心理人間学科)

I. 5つのライフスキルについて

1. 5つの領域の背景

5つのライフスキルという枠組は、米国の価値の明確化教育から取り入れたものである。1960～70年代に米国の教育界では、価値観の教育に関心が寄せられていた。1950年代の黒人解放運動に始まり、60年代の学生運動、70年代のフェミニズムというように、米国の社会全体が大きな価値観の転換を迫られていたことが、その背景にあったと思われる。当時、価値観の教育に関しては、二つの流れがあった。一つはハーバード大学のL.コールバークを中心とするモラル発達教育であり、もう一つはL.ラスにはじまり、ヒューマニスティック教育のS.サイモン、H.キルシェンバウム達によって展開された価値の明確化の教育である。両者は当時、方向性の違う流れとして、交流と議論がなされていた。モラル発達教育は普遍的なモラル発達の6段階を提示し、コミュニティー活動での実践、モラル・ジレンマの考察などを通して発達段階を上げていくという特徴がある。

一方価値の明確化の教育は、モラル化（Moralizing）に対しては否定的な立場をとり、個人の中に既にある信念や行動が、価値としてその人の生き方に実際どのような影響を与えているかを、明らかにしていくプロセスを重視するやり方である。

L.ラスは価値として認められるための7つの基準を提示している。¹ キルシェンバウムは1964年頃から価値の明確化の教育を実践し、教師たちの指導も行った。またそれは、公民権運動のような政治的、社会的視点に対する教育的応用と捉えられていた。キルシェンバウムは、1968年にテンプル大学のグループダイナミクスのコースや、NTLの人間関係ワークショップに参加したが、それは

彼にとって大変パワフルな教育的体験であった。その体験を通して、価値の明確化のためにはラスの提唱する選択すること (Choosing)、重んずること (Prizing)、行動すること (Acting) に加えて、より効果的なコミュニケーションと、自他の感情に関わる能力 (the ability to deal with one's feeling) が大切だということを認識した。また時を同じくして、サイモンも言語と非言語のコミュニケーションの持つ力を価値の明確化教育の中で体験していた。そこで彼らは1968年と69年の夏のワークショップでは、コミュニケーションと気づきの実習 (Feeling StrategiesまたはEmotional-Awareness Exercises) を導入した。²

そしてキルシェンバウムは、ラスの価値の明確化の3つの領域を、次の5つの過程 (process) として提示した。

- 1、Feeling
- 2、Thinking
- 3、Communication
- 4、Choosing
- 5、Acting

更にこの5つの過程は、どのような社会の中でも満足して十分に生きるために、学ばれ、練習して上達することのできるライフスキルだ、と述べている。³

2. 「5つのライフスキル自己検討表」⁴ について

「5つのライフスキル自己検討表」は、通常のチェックリストというより、実習または一連の教育プログラムの一環として用いることをイメージして作成したものである。次の二つをねらいとし、学習目的によって、一つまたは両者を用いることができることとした。

その1 ライフスキルという観点から自分の現状を把握し、自己成長のための課題を自分で設定する。

その2 人間関係の学習領域を理解する。

ヒューマニスティック教育という共通の基盤に立っているということもあり、体験を通して学び成長していくという、体験学習理論にとっても有効なライフスキルであり、枠組と考えられたからである。制作過程としては、山口とグラバアで体験学習の循環過程で起こる、または重要と考えられている項目を、各領域で挙げていった。そうした作業の中で価値の明確化との共通項目もあったが、ThinkingとActingの領域は独自の項目を作成した。今回の改定版は特に第二のねらいを強化するために、各項を見直し、また5つの領域 (Thinking, Communication, Feeling, Choosing, Acting) の項目数を7項目にそろえた。実際の「5つのライフスキル自己検討表」は資料1に示した。

使い方

1、記入の仕方の留意点

(1)『わからない』という項目は、質問の意味や使われている用語が分からな

い場合にチェックしてください。」というチェック項目があるので確認する必要がある。

(2)右側の欄はねらいによって、様々な用いることができる。

- 各領域ごとに自分の傾向や特徴、気づいたことなどをまとめる。
- どの領域が自分にとって課題か、達成度が高いか、これから取り組みたいところかなど、印をつけるなどして明確にする。
- 各領域から取り組みたい項目を選び、達成するための行動プランを立てる。(すぐ実行できる、具体的な一步を探す。)
- その他

(3)進め方

- 一人で、個人的に用いることができる。
- 二人か三人で分かち合いをすることができる。その時はなるべく、自分の体験を示しながら、分かち合いを進めると自分の特徴や傾向を把握しやすくなる。
- 記入を時間を置いて二回行くと、自分の変化や成長に気づいたり、学びの確認の手がかりとなる。

(グラバア俊子)

Ⅱ. 「5つのライフスキル自己検討表」尺度の検討

目的

経験的に自己理解に有効であると認められている「5つのライフスキル自己検討表」の尺度構成の内的整合性および項目の適否を検討する。

方法

調査対象者

調査対象者は大学でコミュニケーション関連の授業を受講している大学生103名および大学主催の社会人講座受講生23名の計126名。男性25名、女性83名。

手続き

「5つのライフスキル自己検討表」はThinking、Communicating、Feeling、Choosing、Actingの5領域各7問、計35問の質問項目からなるチェックリストである。いずれの項目もリッカートタイプの選択肢を持ち、各設問に対して回答者が自覚的に該当すると思う程度を「めったにない」「あまりない」「まああるほうだ」「しばしばある」「いつもある」の5件法で回答を求めるものである。また設問の用語や意味がよくわからない場合には「わからない」に回答することが求められている。

本研究では、2008年12月から2009年1月にかけて筆者らが担当している複数の授業および社会人講座で「5つのライフスキル自己検討表」を配布して

回答依頼を行い、任意に提出のあった126名分の回答を分析に使用した。

結果

1. 質問項目の統計的検討

各質問項目の5件法の「めったにない」から「いつもある」に1点から5点を配点し、平均値、標準偏差、天井効果（平均値+1標準偏差）、フロア効果（平均値-1標準偏差）および欠損値数の各得点を算出し、表1に示した。なお「わからない」への回答は0点とし、欠損値として扱った。表中の質問項目の見出しは、実際に用いられた質問項目を短縮して簡潔に表記した。実際の質問項目は資料1参照。

自己検討表に用いられているいずれの質問項目にも天井効果およびフロア効果は認められなかった。

欠損値数が「T7自己概念を体験的に検討する」（設問は「自己概念を体験

表1. 質問項目の統計的検討

質問項目	平均値	標準偏差	天井効果	フロア効果	欠損値数
T1 自分の傾向に気づいている	3.49	0.863	4.353	2.627	2
T2 状況と関連付けて考える	3.66	0.922	4.582	2.738	0
T3 出来事との関連性をとらえる	3.48	0.990	4.470	2.490	3
T4 事実と推論を区別する	2.93	1.018	3.948	1.912	13
T5 自分なりの視点がある	3.94	0.888	4.828	3.052	2
T6 体験から仮説する	3.62	1.056	4.676	2.564	1
T7 自己概念を体験的に検討する	3.31	0.913	4.223	2.397	21
C8 表現が分かりやすい	2.94	1.126	4.066	1.814	3
C9 相手が伝えたいことを聴く	3.75	0.918	4.668	2.832	0
C10 疑問点は質問する	3.67	0.970	4.640	2.700	0
C11 相手の意見気持ちを引き出す	3.69	1.008	4.698	2.682	0
C12 フィードバックを授受する	3.22	0.934	4.154	2.286	3
C13 非言語コミュニケーションに気づく	3.60	0.953	4.553	2.647	2
C14 話し合いに積極的に参加する	3.38	1.057	4.437	2.323	1
F15 感情に気づいている	3.75	0.855	4.605	2.895	1
F16 五感を活用する	3.45	0.931	4.381	2.519	2
F17 自分に肯定的	3.13	1.124	4.254	2.006	2
F18 肯定的感情を表現する	3.49	1.000	4.490	2.490	1
F19 否定的感情を表現する	2.61	0.962	3.572	1.648	1
F20 気持ちと言動が一致している	2.78	0.934	3.714	1.846	3
F21 気持ちを分かろうとする	3.85	0.820	4.670	3.030	1
Ch22 自分のしたいこと知っている	3.30	0.948	4.248	2.352	1
Ch23 選択肢を持って選択する	3.23	1.067	4.297	2.163	1
Ch24 選択のために情報を集める	3.45	1.048	4.498	2.402	0
Ch25 結果や影響を考慮して選ぶ	3.84	1.031	4.871	2.809	0
Ch26 自律的に選択する	2.87	1.103	3.973	1.767	0
Ch27 自分の価値観に気づいている	3.62	0.952	4.572	2.668	1
Ch28 結果や状況の変化に対応できる	3.59	1.005	4.595	2.585	1
A29 自分の行動に気づいている	3.53	0.814	4.344	2.716	2
A30 恐れずまずやってみる	3.02	1.058	4.078	1.962	0
A31 行動が型にはまっていない	2.92	1.009	3.929	1.911	2
A32 新しい行動を試みる	3.08	1.107	4.187	1.973	0
A33 自分の可能性を枠にはめない	2.86	1.108	3.968	1.752	1
A34 行動をふりかえり改善する	3.42	0.945	4.365	2.475	4
A35 曖昧さや葛藤の中に留まれる	2.91	0.996	3.906	1.914	7

の広がりの中で再検討する」)で21個、「T4事実と推論を区別する」(設問は「言葉を推測や断定(きめつけ)と事実の報告に分けて用いることができる。」)で13個と回答数の10%を超えており、これらの項目の意味するところがわかりにくいことが想像されるので、用語や表現の再検討が必要かもしれない。

2. 内的整合性の検討

次にこの調査票を構成しているライフスキルの5つの領域(Thinking、Communicating、Feeling、Choosing、Acting)別にCronbachの α 係数を求め、表2に示した。各領域はいずれも7項目の5点尺度から構成されている。Actingの α 係数が最も高く.799、Feelingが最も低く.671であった。

表2. Cronbachの α 係数

要素	Cronbach の α	項目の数	有効数
Thinking (T1~T7)	.715	7	91
Communicating (C1~C7)	.713	7	119
Feeling (F1~F7)	.671	7	116
Choosing (Ch1~Ch7)	.756	7	123
Acting (A1~A7)	.799	7	113

表2を見ると、特にFeelingを構成している7項目の内的整合性が低く、質問項目の再検討が必要と考えられる。さらに各領域別に項目の削除による α 係数の改善の可能性を検討して表3から表7に示した。

表3 Thinking領域の検討表

質問項目	検討項目	項目が削除された場合の尺度の平均値	項目が削除された場合の尺度の分散	修正済み項目合計相関	項目が削除された場合のCronbachの α
T1	自分の傾向に気づいている	21.25	13.235	.393	.690
T2	状況と関連付けて考える	21.15	12.621	.473	.671
T3	出来事の関連性をとらえる	21.26	11.930	.512	.659
T4	事実と推論を区別する	21.86	13.035	.336	.706
T5	自分なりの視点がある	20.82	14.502	.212	.727
T6	体験から仮説する	21.15	11.421	.582	.639
T7	自己概念を体験的に検討する	21.57	12.314	.466	.672

表4 Communicating領域の検討表

質問項目	検討項目	項目が削除された場合の尺度の平均値	項目が削除された場合の尺度の分散	修正済み項目合計相関	項目が削除された場合のCronbachの α
C8	表現が分かりやすい	21.46	14.759	.224	.736
C9	相手が伝えたいことを聴く	20.63	13.845	.505	.662
C10	疑問点は質問する	20.73	13.724	.463	.670
C11	相手の意見気持ちを引き出す	20.68	13.050	.550	.647
C12	フィードバックを授受する	21.18	13.457	.529	.654
C13	非言語コミュニケーションに気づく	20.79	14.201	.414	.682
C14	話し合いに積極的に参加する	20.99	14.280	.335	.703

表5 Feeling領域の検討表

質問項目	検討項目	項目が削除された場合の尺度の平均値	項目が削除された場合の尺度の分散	修正済み項目合計相関	項目が削除された場合のCronbachの α
F15	感情に気づいている	19.48	11.365	.434	.623
F16	五感を活用する	19.80	11.586	.322	.652
F17	自分に肯定的	20.08	10.420	.414	.627
F18	肯定的感情を表現する	19.75	10.589	.458	.613
F19	否定的感情を表現する	20.66	11.410	.327	.652
F20	気持ちと言動が一致している	20.45	11.745	.285	.663
F21	気持ちを分かろうとする	19.44	11.431	.444	.622

表6 Choosing領域の検討表

質問項目	検討項目	項目が削除された場合の尺度の平均値	項目が削除された場合の尺度の分散	修正済み項目合計相関	項目が削除された場合のCronbachの α
Ch22	自分のしたいこと知っている	20.62	16.369	.495	.723
Ch23	複数の選択肢を持って選択する	20.70	14.769	.628	.691
Ch24	選択のために情報を集める	20.48	15.694	.517	.717
Ch25	結果や影響を考慮して選ぶ	20.09	17.525	.285	.766
Ch26	自律的に選択する	21.05	15.768	.464	.729
Ch27	自分の価値観に気づいている	20.33	16.943	.412	.739
Ch28	結果や状況の変化に対応できる	20.35	15.819	.525	.716

表7 Acting領域の検討表

質問項目	検討項目	項目が削除された場合の尺度の平均値	項目が削除された場合の尺度の分散	修正済み項目合計相関	項目が削除された場合のCronbachの α
A29	自分の行動に気づいている	18.50	18.984	.422	.791
A30	恐れずまずやってみる	18.97	15.740	.691	.741
A31	行動が型にはまっていない	19.04	16.471	.632	.753
A32	新しい行動を試みる	18.88	15.549	.695	.739
A33	自分の可能性を枠にはめない	19.14	15.301	.700	.737
A34	行動をふりかえり改善する	18.57	19.551	.269	.816
A35	曖昧さや葛藤の中に留まれる	19.10	19.035	.308	.811

表3から表7までに示されたCronbachの α 係数を手がかりに、個々の質問の有効性を検討すると、その質問項目を削除すると領域内の内的整合性が高まるのは表8に示した5項目であった。これらの5項目は、それぞれの属する領域が測定しているものの全体に対しての貢献度が低いと判断される。質問の表現を変えるか、項目を削除することによってその領域の測定の内的整合性を高めることが出来る。しかし、理論的に質問項目で測定しようとしているものがこの領域を構成する構成要素であると判断されるなら、表現をより適切に修正して残しても良いと考えられる。

表 8. 内的整合性を低めている質問項目

	項目が削除された場合の尺度の平均値	項目が削除された場合の尺度の分散	修正済み項目合計相関	項目が削除された場合のCronbachの α
T5 自分なりの視点がある	20.82	14.502	.212	.727
C8 表現が分かりやすい	21.46	14.759	.224	.736
Ch25 結果や影響を考慮して選ぶ	20.09	17.525	.285	.766
A34 行動をふりかえり改善する	18.57	19.551	.269	.816
A35 曖昧さや葛藤の中に留まれる	19.10	19.035	.308	.811

3. 因子分析による検討

35項目を用いて探索的因子分析を試みた。欠損値は項目平均値で代用した。主因子法を用いて固有値 1 以上の因子は表 9 のように10個抽出され、全体の分散の66.7%が説明可能であるとされた。表 9 および図 1 のスクリープロットを見ると 5 因子解も示唆され、尺度の構成原理からも適切と判断して 5 因子解にプロマックス法による斜交回転を行った。9 回の反復で収束した。

表 9. 説明された分散の合計

因子	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	8.875	25.358	25.358	8.462	24.177	24.177
2	2.992	8.547	33.905	2.548	7.280	31.457
3	2.010	5.744	39.649	1.574	4.498	35.954
4	1.820	5.200	44.849	1.393	3.979	39.933
5	1.702	4.863	49.713	1.209	3.453	43.386
6	1.476	4.216	53.929	1.034	2.953	46.339
7	1.232	3.521	57.450	.733	2.093	48.432
8	1.165	3.328	60.778	.689	1.968	50.401
9	1.049	2.997	63.775	.594	1.696	52.097
10	1.007	2.877	66.652	.559	1.596	53.693

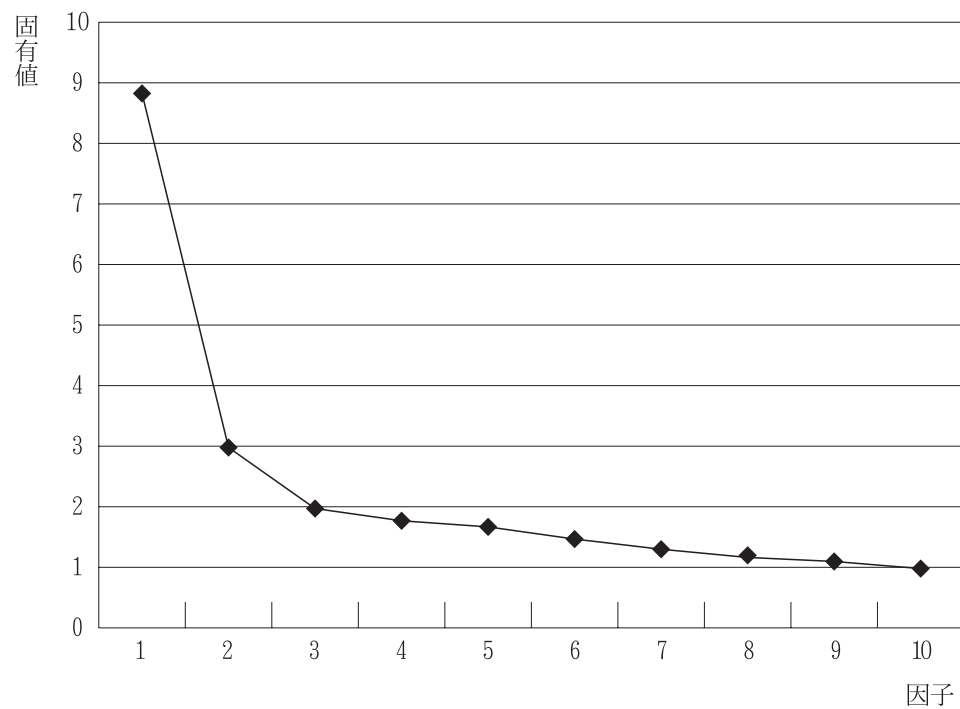


図 1. スクリープロット

因子分析の結果は、因子負荷量.40以上の項目を因子ごとにまとめた因子パターン行列を表10に、因子間相関行列を表11に示した。5つの因子は下記のように解釈し命名した。

表10. 5因子解による回転後の因子パターン行列

	因子				
	1 自分で選び恐 れずやってみ る	2 非言語コミュ ニケーションに 気づき相手の 気持ちを聴く	3 状況と関連付 けて複数の選 択肢を持って 選ぶ	4 行動や感情や 状況に気づき 変化に対応す る	5 体験を通して 自分なりに考 える
A30 恐れずやってみる	.859	.031	-.119	-.031	.031
A32 新しい行動を試みる	.815	-.067	.193	-.056	-.154
A33 自分の可能性を枠にはめない	.755	-.081	.168	.065	-.045
Ch26 自律的に選択する	.711	-.100	.133	.011	.027
A31 行動が型にはまっていない	.684	-.034	-.142	.206	.052
F17 自分に肯定的	.652	-.119	.000	.047	.075
F19 否定的感情を表現する	.451	.185	-.098	-.188	-.053
C13 非言語コミュニケーションに気づく	-.058	.604	-.046	.084	-.013
C11 相手の意見気持ちを引き出す	.042	.588	.066	.095	-.011
F21 気持ちを分かろうとする	-.118	.570	.018	.340	.114
C9 相手が伝えたいことを聴く	-.131	.566	.121	.080	.150
F16 五感を活用する	.025	.550	-.213	.134	-.031
C12 フィードバックを授受する	.280	.471	.092	-.343	.222
C10 疑問点は質問する	.052	.434	.083	.090	.050
T2 状況と関連付けて考える	-.154	-.163	.699	.032	.153
Ch24 選択のために情報を集める	.071	.156	.675	.018	-.161
T3 出来事の関連性をとらえる	-.201	-.035	.621	.061	.331
Ch23 複数の選択肢を持って選択する	.333	.048	.579	.080	-.232
A29 自分の行動に気づいている	.141	.240	-.046	.661	-.144
Ch28 結果や状況の変化に対応できる	.214	.040	.132	.556	-.103
Ch25 結果や影響を考慮して選ぶ	-.271	.163	.350	.464	-.125
F15 感情に気づいている	.164	.267	-.041	.430	-.024
T6 体験から仮説する	-.006	.186	.160	-.260	.580
T7 自己概念を体験的に検討する	.007	.039	.063	-.181	.553
T1 自分の傾向に気づいている	-.122	-.044	.072	.237	.486
T5 自分なりの視点がある	.324	.132	-.216	.096	.420
T4 事実と推論を区別する	-.016	-.054	.320	.302	.227
C8 表現が分かりやすい	.349	.065	-.102	.032	-.017
C14 話し合いに積極的に参加する	.285	.139	.031	-.071	.106
F18 肯定的感情を表現する	.345	.224	-.028	.203	-.050
F20 気持ちと言動が一致している	.397	.013	-.104	.126	-.065
Ch22 自分のしたいこと知っている	.394	-.029	.086	.232	.187
Ch27 自分の価値観に気づいている	.362	-.182	-.017	.339	.318
A34 行動をふりかえり改善する	.120	-.008	.369	.024	.236
A35 曖昧さや葛藤の中に留まれる	.111	-.022	.389	.096	.077

表11. 因子相関行列

因子	1	2	3	4	5
1	1.000	.516	.316	.332	.208
2	.516	1.000	.449	.222	.263
3	.316	.449	1.000	.166	.245
4	.332	.222	.166	1.000	.191
5	.208	.263	.245	.191	1.000

第1因子は、A30恐れずにやってみる、A32新しい行動を試みる、A33自分の行動を枠にはめない、Ch26自律的に選択する、A31行動が型にはまっていない、F17自分に肯定的、F18否定的感情を表現する、などに高く負荷しているので『自分で選び恐れずにやってみる』因子と名づけた。

第2因子は、C13非言語コミュニケーションに気づく、C11相手の意見気持ちを引き出す、F21気持ちを分かろうとする、C9相手が伝えたいことを聴く、F16五感を活用する、C12フィードバックを授受する、C10疑問点は質問する、に高く負荷しているので『非言語コミュニケーションに気づき相手の気持ちを聴く』因子と名づけた。

第3因子は、T2状況と関連付けて考える、Ch24選択のために情報を集める、T3出来事の関連性をとらえる、Ch23複数の選択肢を持って選択する、に高く負荷しているので『状況と関連付けて複数の選択肢を持って選ぶ』因子と名づけた。

第4因子は、A29自分の行動に気づいている、Ch28結果や状況の変化に対応できる、Ch25結果や影響を考慮して選ぶ、F15感情に気づいている、に高く負荷しているので『自己の行動や感情や状況に気づき変化に対応する』因子と名づけた。

第5因子は、T6体験から仮説する、T7自己概念を体験的に検討する、T1自分の傾向に気づいている、T5自分なりの視点がある、に高く負荷しているので『体験を通して自分なりに考える』因子と名づけた。

4. 結果の考察

35項目からなる『5つのライフスキル自己検討表』は、抽出された因子と領域に対応して作成された項目との関連を見ると、概ね第1因子はActingの項目、第2因子はCommunicatingの項目、第3因子はChoosingの項目、第5因子はThinkingの項目が多く、それぞれの領域に対応していると考えられるが、Feelingの項目に明確に対応する因子は見出せなかった。しかし第4因子は“気づき (awareness)”の因子であり、“気づく”ということは内外に起こっている変化を五感を通して受け取ること（すなわち感じ取ること）であるとするれば、第4因子をFeelingに関連する因子であると解釈することが可能であると考えられる。

これらの因子分析の結果を見ると「5つのライフスキル自己検討表」の35項目の背後には、概ね理論的に設定された5領域の存在が推定される。しかし今回実証的に抽出された5つの因子と理論的に設定された領域とそれを測定するために作られた質問紙の諸項目との対応には齟齬があり、項目のワーディングや領域のネーミングと理論的妥当性との関連から、検討するに値する問題を含んでいると思われる。

結論として、欠損値が多かった2項目および表8に挙げられた5項目の取り扱い、根本的には因子分析で得られた結果を踏まえた改定の必要性が示唆された。

(山口真人)

Ⅲ. 考察

今回の検討を通して、いくつかの課題が示された。

1、5つの因子が抽出されたが、作成者の体験学習の循環過程から想定した項目とは、ズレが生じていた。そのことから2つの課題が考えられる。

1) 学習者の視点に立ち、学習体験により近い項目設定を行う。そのためには、設定している項目の表す内容を様々な方向から見直し、学習者にとってより切実な面を取り出した文章表現や語句説明にしていく必要がある。

2) 理論から導き出された分類ではなく、学習体験に即した分類を行う。

以上の2点は、表8に挙げた項目の、削除を含めた再検討の指標になると考えられる。

2、欠損値が多かった2項目であるが、Iの用い方で述べたように、時を置いて記入するという用い方をした場合、「わからない」から何らかの評定への移行の可能性を、想定したのである。そうした変化が起こった場合、学習者の学びの自覚につながると考えたのである。今後の課題としては、欠損値が項目の不備または不適切からくるものであるか、または学習者にとって学ばれていない学習内容であるのかを、確認する必要がある。そのためには、1-1)が重要になる。

3) 学習前期と後期の2回に「5つのライフスキル自己検討表」を実施し、そのデータの検討を行う必要がある。

4) またその過程で、「わからない」という評定を設定することの有効性も、検討される必要がある。

3、II-4で述べられている第4因子に関しては、ライフスキルとして何を想定するかという、全体の設定から考察しなおす必要があると考えられる。

5) 体験学習の循環過程を考えると、指摘、分析というプロセスにおいて、気づきは欠かすことのできない要素である。また体験→指摘→分析→仮説化→新たな体験という循環過程を回していくのにも、常に今ここを捉える感受性を欠かすことはできない。そうした観点から、Feelingとい

うライフスキルの内容を、再検討し設定しなおす必要がある。

以上あげた5つの課題を検討し、それに基づいて再度改訂版を作成することを考えてみたい。

(グラバア俊子)

[注]

¹ L.ラスの提唱する価値を認めるための7つの基準は次のようなものである。

- 1) いくつかの選択肢からの選択である
- 2) 結果について充分考慮した選択である
- 3) 自由意志に基づいた選択である
- 4) 重んじて大事にしている
- 5) 公けに述べている
- 6) 実際に行なっている
- 7) 一貫したやり方で繰り返し行っている

² Kirshenbaum, Howard "Beyond Values Clarification" Readings in Values Clarification 1973 Winaton Press pp.93-94

³ Kirshenbaum, Howard ibid. pp.101-102

⁴ グラバア俊子「ボディー・ワークのすすめ」創元社1988 pp.160-168

なお、価値の明確化のプロセスとして挙げられたものをそのまま用いた項目は、C-1,C-2, C-3, C-5, F-1, F-7,Ch-2,Ch-3,Ch-4,Ch-5の10個である。少し変えて用いた項目はT-1, T-4, T-5, C-6, F-7の5つである。特にFeelingに関しては「叡知は知性に存在し、多くの人生上の問題は理性的な過程によって解決されるという信仰から、学校はその歴史を通じて念入りにこの領域（感じること）を避けてきた⁶」と述べている。価値の明確化では、内的な経験に聞かれていることが重要であり、具体的には内的な経験への気づきと受容のプロセスとしている。7つの基準で挙げている「重んじて大事にしている」もFeelingに含まれるとしている。

⁵ 「5つのライフスキル自己検討表」を、今回変更した点

a 追加したもの

- 「わからない」の項目に注意書きを追加。
※「わからない」という項目の使い方が特殊ですので、ご注意ください。
「わからない」という項目は、質問の意味や使われている用語などが分からない場合にチェックしてください。
- T-7自分をこういう人間だと決めつけしないで、自己概念を体験の広がりの中で再検討する。
- F-7相手の中にある感情や気持ちをわかろうとする。
- Ch-7自分が一旦選択したことでも、結果や状況などによって、必要に応じて変えることができる。
- A-7不明確な状況や、対立や葛藤の中にとどまることができる。

b 表現を変えたもの

- T-1人や物事を見る際の自分の傾向（第一印象、思いこみ、偏見など）
→人や物事を見る際の自分の傾向（第一印象、思い込み、偏見など）に気づいている。
- C-1表現が明確である。→ 表現が分かりやすい。
- C-7小グループのメンバーとして話し合いや集団決定が効果的に行われるよう行動する。
→小グループのメンバーとして、話し合いや集団決定の場面に積極的に参加する。
- F-1今の自分の気持ちに気付いている。→ 今、自分の中に起こっている感情

の動きに気づいている。

- F-6 気持と言動が一致している → 自分の気持と言動が一致している。
- A-5 自分自身の行動の可能性を自分で枠にはめて狭めない。
→ 自分自身の行動の可能性を、枠にはめて狭めずにいることができる。

⁶ Kirshenbaum, Howard *ibid.* pp.102

※「わからない」という項目の使い方が特殊ですので、ご注意ください。
「わからない」という項目は、質問の意味や使われている用語などが分からない場合にチェックしてください。

<p>Thinking</p> <p>T-1 人や物事を見る際の自分の傾向（第一印象、思い込み、偏見など）に気づいている。</p> <p>T-2 得た知識を自分自身や自分のおかれた状況と関連づけて考えようとする。</p> <p>T-3 出来事と出来事との関連性、影響関係をとらえようとする。</p> <p>T-4 言葉を推測や断定（きめつけ）と事実の報告に分けて用いることができる。</p> <p>T-5 自分なりの物の見方、視点をもっている。</p> <p>T-6 自分の体験から仮説を引き出そうとする。</p> <p>T-7 自己概念を体験の広がりの中で再検討する。</p>	<p>めったにない まああるほうだ いつもある</p> <p>T-1 _____ _____ _____ </p> <p>わからない あまりない しばしばある</p> <p>T-2 _____ _____ _____ </p> <p>T-3 _____ _____ _____ </p> <p>T-4 _____ _____ _____ </p> <p>T-5 _____ _____ _____ </p> <p>T-6 _____ _____ _____ </p> <p>T-7 _____ _____ _____ </p>	
<p>Communicating</p> <p>C-1 表現が分かりやすい。</p> <p>C-2 相手の言葉だけでなく、相手が何を伝えたいかを聞こうとする（傾聴、共感）。</p> <p>C-3 わからない点は質問して確かめる。</p> <p>C-4 相手のもっている意見、情報、気持ちなどを引き出そうとする。</p> <p>C-5 フィードバックを受けたり与えたりする</p> <p>C-6 コミュニケーションの非言語的な側面に気づく。</p> <p>C-7 小グループのメンバーとして、話し合いや集団決定の場面に積極的に参加する。</p>	<p>めったにない まああるほうだ いつもある</p> <p>C-1 _____ _____ _____ </p> <p>わからない あまりない しばしばある</p> <p>C-2 _____ _____ _____ </p> <p>C-3 _____ _____ _____ </p> <p>C-4 _____ _____ _____ </p> <p>C-5 _____ _____ _____ </p> <p>C-6 _____ _____ _____ </p> <p>C-7 _____ _____ _____ </p>	
<p>Feeling</p> <p>F-1 今、自分の中に起こっている感情の動きに気づいている。</p> <p>F-2 自分の五感（視・聴・嗅・味・触）を活用する。</p> <p>F-3 在りのままの自分に肯定的な気持ちをもつ。</p> <p>F-4 肯定的感情を適切に表現する。</p> <p>F-5 否定的感情を適切に表現する。</p> <p>F-6 自分の気持ちと言動が一致している。</p> <p>F-7 相手の中にある感情や気持ちを知ろうとする。</p>	<p>めったにない まああるほうだ いつもある</p> <p>F-1 _____ _____ _____ </p> <p>わからない あまりない しばしばある</p> <p>F-2 _____ _____ _____ </p> <p>F-3 _____ _____ _____ </p> <p>F-4 _____ _____ _____ </p> <p>F-5 _____ _____ _____ </p> <p>F-6 _____ _____ _____ </p> <p>F-7 _____ _____ _____ </p>	
<p>Choosing</p> <p>Ch-1 今、自分が何をしたいか、とらえている。</p> <p>Ch-2 選択の幅を広げ、たくさん可能性の中から選択できるようにする。</p> <p>Ch-3 選択の為になるべくたくさんの情報を集めようとする。</p> <p>Ch-4 選択するとき、その結果やプラス・マイナスを考慮する。</p> <p>Ch-5 他人の目を気にしたり、他にあわせたりせず、自律的に自分で選択する。</p> <p>Ch-6 自分の選択の基準になっているもの（価値観）に気づいている。</p> <p>Ch-7 自分が一旦選択したことで、結果や状況などによって、必要に応じて変えることができる。</p>	<p>めったにない まああるほうだ いつもある</p> <p>Ch-1 _____ _____ _____ </p> <p>わからない あまりない しばしばある</p> <p>Ch-2 _____ _____ _____ </p> <p>Ch-3 _____ _____ _____ </p> <p>Ch-4 _____ _____ _____ </p> <p>Ch-5 _____ _____ _____ </p> <p>Ch-6 _____ _____ _____ </p> <p>Ch-7 _____ _____ _____ </p>	
<p>Acting</p> <p>A-1 今、自分がとっている行動に気づいている。</p> <p>A-2 恐れてひっこまず、まずやってみる。</p> <p>A-3 行動が決まりきった型にはまっていない。</p> <p>A-4 自分にとって新しい行動を試みる。</p> <p>A-5 自分自身の行動の可能性を枠にはめて狭めずにいることができる。（「私は…できない人間だ、こんなことできこない etc.）</p> <p>A-6 行動をふりかえり、次の行動の改善を試みる。（EIAHE'のプロセスを踏む）</p> <p>A-7 不明確な状況や、対立や葛藤の中にとどまることができる。</p>	<p>めったにない まああるほうだ いつもある</p> <p>A-1 _____ _____ _____ </p> <p>わからない あまりない しばしばある</p> <p>A-2 _____ _____ _____ </p> <p>A-3 _____ _____ _____ </p> <p>A-4 _____ _____ _____ </p> <p>A-5 _____ _____ _____ </p> <p>A-6 _____ _____ _____ </p> <p>A-7 _____ _____ _____ </p>	

■ 実習集

実習「駅伝大会」

(情報カード型の問題解決実習)

中 村 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

ねらい

- ・グループの中での自分や他のメンバーのコミュニケーションの特徴に気づく。
- ・グループでともに作業をする際の“コンテンツ”と“プロセス”という視点を体験から理解する。
- ・グループで課題を解決する際に、お互いの中で起こること（例えば、自分自身のコミュニケーションの様子や関わり方、他のメンバーの様子、グループ全体の雰囲気や課題の進め方、など）に気づき、その体験から学ぶ。

(上記のねらいのうち、学習者の状況に合わせてねらいを絞る必要あり)

グループサイズ

1 グループ 4名～7名。グループ数はいくつでも可能。

所要時間

90～120分

準備物

1. 手順書(資料1) 各自に1枚 (ねらいとスケジュールが記載された日程表でも可)
2. 課題シート(資料2) 各自に1枚
3. ふりかえり用紙(資料3) 各自に1枚
4. 情報カード(資料4) 各グループに1セット

5. 模造紙、下敷き、マジック（マーカー）のセット（各グループに1つずつ）

会場の設定

移動可能な机と椅子を使用することが望ましい。グルーピング後は、グループのメンバーが机をはさんでお互いに向かい合える状態になれるよう（グループ形式）に設定する。

手順

1. 導入 手順書または日程表（資料1）を配布し、ねらいと実習の手順を説明する。
2. グルーピング 何らかの方法でグループ分けを行い、グループの場所をセッティングするよう伝える。お互いに初めて会う場合は自己紹介の時間を設ける。その後、模造紙・下敷き・マジックのセットを各グループに配布する。
3. 課題の導入 課題シート（資料2）を配布し、課題の内容を説明する。
4. 情報カードの配布 情報カード（資料3）1セットを各グループに配布する。情報カードを裏向きにして、メンバーに1枚ずつ順に配布し、各メンバーにはほぼ同じ枚数を配布するように伝える。

<手順1～4までで約20分>

5. 課題の実施 <30分：学習者の状況によって25～40分>

これまでの経験上、課題に取り組む時間として、カード型の問題解決実習に慣れた大学生は25分間、初めて体験学習を体験する社会人は40分間が適切と思われる。

6. 結果発表・正解発表 各グループからの結果を発表してもらった後に、正解（資料5）を伝える。 <5～10分>
7. ふりかえり用紙記入 <15分>
8. グループでのわかちあい <15～25分>
9. 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

実習「駅伝大会」の課題は、数多くあるカード型の問題解決実習の中では、中程度の難易度である。そのため、ラボラトリー方式の体験学習を初めて体験する学習者にとっては若干難しいと思われる。この実習を用いる際は、カード型の問題解決実習をすでに体験したことがある学習者に対して、または、すでに体験学習の流れを知るための導入のプログラム（実習「名画鑑賞」など）を体験した後の実習として、などが効果的であろう。なお、中学生や高校生に対しても実施可能であると思われるが、小学生にとっては課題の難易度が高く、適さないと思われる。

カード型の問題解決実習は、明確な正解があること、課題達成のおもしろさがあることから、コンテンツに集中しやすい。そのため、学習者の状況やこれまでのプログラムに応じて、「コンテンツとプロセス」、「体験学習とは？（体験学習のサイクル）」、「グループプロセスとは？」などの小講義を行い、学びの意味づけを行うことも必要であろう。

今回添付されているふりかえり用紙は、すでにラボラトリー方式の体験学習を体験したことがある大学生向けで、手順書に書いてあるねらいと対応させて作成したものである。ふりかえり用紙は、設定されたねらいに対応させながら、学習者の状況に合わせて作成する必要がある（どのようなふりかえり用紙の項目を用いるかを考えること自体が重要なファシリテーションのポイントであろう）。そのため、今回添付されているふりかえり用紙は実習「駅伝大会」用のものというよりは、1つのサンプルとして捉えていただけると幸いである。

資料1

実習「駅伝大会」

ねらい：グループで課題を解決する際に、お互いの間で起こること（例えば、自分自身のコミュニケーションの様子や関わり方、他のメンバーの様子、グループ全体の雰囲気や課題の進め方、など）に気づき、その体験から学ぶ。

手 順：

1. ねらいと手順の説明
2. グルーピング
3. 課題の説明
4. 課題の実施
5. 結果発表・正解発表
6. ふりかえり用紙記入
7. グループでのわかちあい
8. 全体でのわかちあい

出典：中村和彦(2009) 実習「駅伝大会」

南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第8号より

資料2

実習「駅伝大会」

グループへの指示書

あなたがたの課題は、チームとしてある課題を解決することです。そのために必要な情報は、すべて情報紙の中にあります。各情報紙には、部分的な情報しか書かれていませんが、全員の情報を集めれば、課題を解決することができます。

各自が持っている情報は、口頭で伝えてください。他者の情報紙を見たり、他者に渡したり、見せたりすることはできません。また、情報を皆が見えるように模造紙に書きうつすことはできません（模造紙に図や単語などを書くことはできます）。模造紙はグループで作業を行う際に自由に使ってOKです。

スタートの合図から30分で作業を打ち切ります。

出典:中村和彦(2009) 実習「駅伝大会」

南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第8号より

資料3

実習「駅伝大会」 ふりかえり用紙

1. この実習の中で、あなたは……
どれ程、自分の意見や考え、アイデアを言うことが
できましたか。
(どのような点で)

1 2 3 4 5 6 7
|-----|
全くできなかった 充分できた

2. この実習の中で、あなたは……
どれ程、他のメンバーの意見や考えを聴くことが
できましたか。
(どのような点で)

1 2 3 4 5 6 7
|-----|
全くできなかった 充分できた

3. 課題に取り組んでいる間のグループのプロセス(例えば、コミュニケーションの様子、リーダーシップや影響関係、目標の共有化、グループの暗黙の決まりごと、意思決定のされ方、進め方や手順化、全体の雰囲気やその変化、など)について、気づいたことを記入してください。

4. グループのメンバー(あなたも含めて)の動きについて印象に残っていることや感じたこと、グループで課題に取り組んでいる際に、グループ全体やあなたへ与えた影響、などを記入してください。
<誰の> <どのような言動が どのような影響を>

自分 :

_____ :

_____ :

_____ :

_____ :

_____ :

5. その他、気づいたことや感じたこと、今回のグループワークから学んだことは？

資料4 「駅伝大会」情報カード①

<p>駅伝を走るFチームの6人は、それぞれ異なった＜好きな日本食＞と＜得意な球技＞があります。</p>	<p>この駅伝は6区あり、全部で 42kmのコースです。</p>
<p>今回の6区の中には、9kmを走る区が2つ、6kmを走る区が2つあります。</p>	<p>最短の区は4kmで、沿道に観客がない田んぼ道です。</p>
<p>最終区は9kmのカーブが多い登り坂で、きつい区として選手から嫌がられています。</p>	<p>1区は昨年も優勝したシューが6kmを走ることになりました。</p>
<p>ミカは「登りのスペシャリスト」と言われていますが、本人は登りを苦手と思っています。</p>	<p>シューからたすきをもらうのは、ボールとバットを使う球技が好きな走者です。</p>
<p>マンセルは野球が得意です。</p>	<p>タクマとセナはめん類が好きです。</p>
<p>そばが好きな走者は、他の走者と同じ距離を走りません。</p>	<p>セナはテニス得意な走者からたすきをもらい、6kmを走ります。</p>
<p>ミカは苦手な登りを克服するために、今日も大好きなカツ丼を食べました。</p>	<p>他の走者と同じ距離を走らない二人は、3区と4区を走ることになっています。</p>
<p>カツ丼が好きな走者の直前とその前を走る二人は、めん類好きです。</p>	<p>卓球好きな走者の前を走るのは、バスケットボール好きの走者で、6kmを走ることになっています。</p>

資料4 「駅伝大会」情報カード②

天ぷら好きなのはバトンです。	天ぷらが好きな走者は、サッカーが苦手です。
ミカは最も小さい球を使う球技が得意です。	走者の中にはうどん好きが1人います。
4区は3区よりも長く走らなければならない。	うなぎ好きの走者は、エネルギーをつけたのに、一番短い距離しか走りません。
走者の中にはテニス得意な人と、卓球が得意な人がいます。	各走者が好きな6球技は、オリンピック競技に現在なっているか、過去になっていたことがありました。
グループの課題は、1区～6区それぞれを走る選手の名前を明らかにすることです。	グループの課題は、2区を走る選手が得意な球技を明らかにすることです。
グループの課題は、タクマが走る距離を明らかにすることです。	グループの課題は、サッカーが得意な走者が好きな日本食を明らかにすることです。
走者の中には、すし好きが1人います。	バトンがもらうのはバトンではなく、たすきです。
2人の走者は、9人で行うバットを使う球技が得意です。一方はやや大きいボールを使い、投手は下投げをする球技です。もう1人は、それよりは小さく硬いボールを使います。	6人の走者の名前は、全員カタカナで表記されています。

資料5

実習「駅伝大会」の正解

以下の4つの課題(問い)に対して答えを出す必要があります。

課題:グループの課題は、1区～6区それぞれを走る選手の名前を明らかにすることです。

正解: 1区:シュー 2区:バトン 3区:マンセル 4区:タクマ 5区:セナ 6区:ミカ

課題:グループの課題は、2区を走る選手が得意な球技を明らかにすることです。

正解: ソフトボール

課題:グループの課題は、タクマが走る距離を明らかにすることです。

正解: 8km

課題:グループの課題は、サッカーが得意な走者が好きな日本食を明らかにすることです。

正解: すし

<情報のマトリックス>

	1区	2区	3区	4区	5区	6区
距離	6km	9km	4km	8km	6km	9km
走者	シュー	バトン	マンセル	タクマ	セナ	ミカ
得意な球技	サッカー	ソフト ボール	野球	テニス	バスケット ボール	卓球
好きな和食	すし	天ぷら	うなぎ	そば	うどん	カツ丼

※2区を野球が得意なマンセルとしたために、正解に至らないことがあります。

■ 実習集

実習「感情のゆくえ」

中尾陽子

(南山大学経営学部経営学科)

大塚弥生

(南山大学総合政策学部総合政策学科)

実習成立の背景

ここで紹介する実習は、短期大学の2年生に対して行った授業の過程で作成されたものである。この実習を考案した時のクラスには、自分自身に対して否定的な自己概念を持っている学生が多く、日常生活であまり関わりを持たない他者に対して強い恐れや不安を抱く傾向があった。そのため、入学当初はグループで体験学習の実習を行うことが非常に難しい状況であった。その後、一年間の学習体験を経ると、学生たちはグループのメンバーが誰であっても何とか実習時間を共に過ごせるようになっていった。しかし我々スタッフには、そこで起こっている関わりが、自分の感じているネガティブな感情を隠し、お互いを傷つけあわないことにエネルギーを注ぐものであるように感じられた。特にわかちあいでも交換されるフィードバックの内容が、「〇〇さんは冷静な判断ができる」「△△さんが頑張ってくれた」といった肯定的な評価が中心となり、できるだけ葛藤の生じないような関わりを続けていることに問題を感じていた。

学生達がわかちあいでお互いの成長に役立つようなフィードバックを伝え合えない理由としては、いくつかの可能性を考えることができた。第一に、それまでの人間関係の中で、自分の中に生まれた気持ち（特にネガティブな感情）がお互いの関係を壊すものだという信念を作り上げていて、感情の表出に強い恐れを感じていること。第二に、たとえば「〇〇さんが自分を無視した」「△△さんは協力しない」というような、自分の中で解釈したり意味づけた結果を「事実」として捉えてしまうため、わかちあいが評価的なものになってしまうこと。第三に、自分の周りで起こっている対人関係は、「偶然そこで出会った人との運で決まるもの」だと感じており、「自分の言動によってよりよいものへ変えられる」という感覚を持っていないこと、などである。このような、感

情の取り扱いの問題や、低い自己有能感・自己効力感、他者に対する信頼の低さなどが、お互いの成長を支えあう関わりを形成しにくくさせていると思われた。

このような状況から、我々は、学生たちが自分の感じたことを十分に捉え、それに基づく率直なフィードバックを授受できるようになることを目指そうと考えた。そのためには、まず、学生が自分の外側に起こっていることと、自分の内面に起こっていることを分けてとらえ、それを言語化する力を育てていくことが必要だと考えたのである。

この実習は、「事実」とそれに対する自分の「感情」、そこから生じる「評価・判断・解釈」を区別することで、学習者自身が自らの認知の枠組みに気づくことをねらいとし、体験学習を支える「フィードバックする力」を育てようとするものである。さらに、それを基にして自分自身の対人関係の改善に取り組むことで、「体験から学ぶ・成長する」力を養っていくことを期待したものである。

ねらい

- ・自分の気持ちが、どのような事実に基づいて生まれているのかに気づく。
- ・“感じたこと”と“考えたこと”を区別して捉える力を養う。
- ・自分の人との関わり方やコミュニケーションの傾向に気づき、行動変革を試みる。

グループサイズ

1 グループ 4～6名。何グループでも実施可能だが、参加者の状況によってはファシリテーターが丁寧にサポートする必要がある。そのような場合は、できるだけ少ないグループ数であることが望ましい。

所要時間

100分程度

準備物

指示書（資料1）と記入用紙（資料2）。

参加者の状況に応じて、資料3のような記入例を配布し、説明してもよい。

会場の設定

個人記入をした後、グループメンバー全員が向かい合って座れるような形に移動する。メモをしやすいよう、机とイスを使うことが望ましい。

手順 (*はファシリテーションの留意点やポイントなど)

1. 導入 <10分>

指示書(資料1)、記入用紙(資料2)を配布し、ねらいと個人記入の仕方を説明する。

2. 個人記入 — ケースの記述 — <30分>

記入用紙(資料2)へ以下の順に自分のケースを記入する。

2-1 「事実欄」の記入 (15分)

自分が、他者とのコミュニケーションの中で問題を感じている、あるいは過去に感じた場面を思い出し、そこで自分や他者が言ったことやとった行動を、できるだけ事実に忠実かつ具体的に記入する。

* この実習は自分自身への気づきと行動変革をねらいとしているため、ここで取り上げる場面は、登場人物に必ず自分が含まれ、他者との関わりややりとりがあるものを選ぶように強調する。

* 自分が日頃「この人とはいつも困った関わりが起こるなあ」と感じている人との関わりや、自分の気持ちや考えが十分に伝わらなかった場面、「またやってしまった」と感じる自分のパターン化した言動などを取り上げると、自分自身の傾向が明確になると考えられる。

* あまり複雑な場面を取り上げると、分析をしにくくなる可能性がある。登場人物は2名から4名、やりとりは5往復から10往復程度のものを選ぶと扱いやすいことを伝えるとよい。またやりとりは、最低でも3往復はあるものを選ぶ方がよい。

* 記入内容によっては、ケースの登場人物を特定できてしまう場合がある。参加者には、ケースの記入後にグループでわかちあうことを伝え、他者に伝えても問題のない場面を選択するように伝えるとよい。

2-2 「感じたこと欄」の記入 (5分)

「事実欄」に書いた“自分の言動”の横に、その時自分が感じていた気持ちを記入する。記入する言葉は、感情を表す言葉の他に、自分の中で起こった感じを表す擬音などを書いてよい。

* この2-2では、“感じたこと”と“考えたこと”の区別をすることが難しい参加者や、“感じたこと”の記述がなく、“考えたこと”を「感じたこと欄」に記述する参加者も多い。導入の際には、指示書に書かれた例などを示しながら丁寧に説明し、記入中も様子を観察しながら、必要に応じて介入するとよい。

2-3 「考えたこと欄」の記入 (10分)

「感じたこと欄」に記入した言葉の横に、その時何か考えたことがあれば記入する。

*参加者によっては、2-2や2-3の際に、他者が感じていたことや考えたことを想像して記入する場合がある。しかし、この実習は、他者の言動の変革をねらいとしていないので、自分の中で起こっていることだけを扱うのが適切であろう。

*毎週継続的に実施される授業や研修などでこの実習を実施する場合には、前の週に1. 導入を行ない、次の週までに2. 個人記入をしてきてもらうのもよい。このようにすると、日常生活の中で起こったことをすぐにメモできるため、自分に対する気づきも深まる。

3. 言動の分析と書き換え —ケースの分析— <10分>

2で記入した内容を読み返し、「自分がその時に感じていたことや考えたことをうまく伝えられていない」と思う言動や「自分の意図していたことと自分の取った行動が一致していない」と思う部分に印をつけ、より自分の気持ちや考えが伝わると思う言動に書き換える。

*ここでも、2と同様に自分の言動についてのみ検討し、他者の言動については扱わないことを伝えるとよい。

*言動を複数思いつく場合は、全てメモしておくことを勧める。

4. わかちあい —ケースの検討— <40~60分>

4~6名のグループになって、各自が記述したケースをわかちあう。この時、“感じたこと”と“考えたこと”が正しく区別されていることを確認し合い、ケースの中で起こっていた気持ちや考えを伝えるのに適切な言動を皆で考え、アイデアを出しあう。

*わかちあいの状況によっては、特定のメンバーのケースに時間を費やしてしまう可能性がある。ファシリテーターは、メンバー一人につき最低でも10分ずつ時間をとれるようわかちあいの時間を確保した上で、「一人当たり〇分程度で行う」と指示するとよい。

5. まとめ <10分>

もう一度一人になって自分のケースを読み返し、わかちあいで他のメンバーからもらったアイデアも含めて、試みてみたい自分の言動に印をつける。これを自分の課題として日常へ持ち帰り、実践してみる。

バリエーション

この実習は、ねらいを絞り、実習の一部分に重点を置くことによって、参加者の状況に応じたプログラムにアレンジすることができる。

例えば、「“感じたこと”と“考えたこと”を区別して捉える力を養う」というねらいを中心にトレーニングを行う場合には、手順の3. 言動の分析と書

き換えを実施せずに、2. 個人記入の後グループでわかちあいを行い、お互いのケースから“感じたこと”と“考えたこと”の区別に関する学びを深めあうとよいだろう。

「自分の人との関わり方やコミュニケーションの傾向に気づき、行動変革を試みる」というねらいに重点を置く場合は、本実習を実施後2週間から1ヶ月程度経った頃に再び同じメンバーで集まり、自分の課題の実践結果とそこから気づいたことや感じたことなどをわかちあうと、体験学習の循環過程をふむ上で更に有効なプログラムとなる。プログラム上、再び集まるのが難しい場合は、実践結果と気づきをレポートにまとめてもよい。

実習 感情のゆくえ

ねらい：自分の気持ちが、どのような事実に基づいて生まれているのかに気づく。
“感じたこと”と“考えたこと”を区別して捉える力を養う。
自分の人との関わり方やコミュニケーションの傾向に気づき、行動変革を試みる。

手順

1. 個人記入 -ケースの記述-

1) 事実欄の記入

自分が、他者とのコミュニケーションの中で問題を感じている、あるいは過去に問題を感じた場面 (ex. 自分が日頃「この人とはいつも困った関わりが起こるなあ」と感じている人との関わり、自分の気持ちや考えが十分に伝わらなかった場面、「またやってしまった」と感じる自分のパターン化した言動など) を思い出し、そこで起こっていた言動を、できるだけ事実に忠実かつ具体的に記入する。この時、以下のことに注意する。

- ・取り上げる場面は、登場人物に必ず自分が含まれるものを選ぶ。
- ・他者との関わりややりとりのある場面を選ぶ。
- ・最低でも3往復のやりとりがある場面を選ぶ。また、あまり長過ぎるものも避ける。
- ・後で内容をわかちあうため、他者に伝えても問題のない場面を選ぶ。

2) 感じたこと欄の記入

事実欄に書いた“自分の言動”の横に、その時自分が感じていた気持ちを記入する。記入する言葉は、感情を表わす言葉 (ex. 嬉しい、悲しい、怒り など) の他に、自分の中で起こった感じを表す擬音など (ex. ドキッ、キュン、じわー、グウォー! など) を書いてもよい。

ここで記入する感情は、『自分』が感じたことだけにして、他者の感情は扱わない。

3) 考えたこと欄の記入

感じたこと欄に記入した言葉の横に、その時何か考えたこと (ex. 評価、判断、解釈、頭の中をよぎったメッセージ など) や、本当はしたかったが行わなかった言動があれば記入する。

2. 言動の分析と書き換え -ケースの分析-

記入した内容を読み返して、「自分がその時に感じていたことや考えたことをうまく伝えられていない」と思う言動に赤線を引く。更に、その言動を変化させるとすればどのような可能性があるのかを考え、より自分の気持ちや考えが伝わると思う言動を赤で記入する。

この時、以下のことに注意する。

- ・言動を書き換える際は、自分の感じていたことや考えたことを率直に伝え、かつ、相手も受け取りやすい言動になっていることを大切にする。
- ・ここで書き換える言動も、『自分』の言動に限定する。他者の言動については扱わない。
- ・言動の可能性が複数ある場合は全てメモしておく。

資料 1

3. わかちあい ケースの検討

グループになり、各自が記述したケースを伝えあう。

まず、一人が自分の記述したケースを読み上げながら、必要に応じて細かな状況などを説明する。その後、言動を書き換えた部分があれば、それも伝える。他のメンバーは、説明を聴きながら“感じたこと”と“考えたこと”が正しく区別されていることを確認し、疑問などがあれば伝える。また、その時起こっていた気持ちや考えを伝えるためにより適切な言動がないか共に考え、アイデアがあれば伝える。充分検討が終わったら、次のメンバーのケースへ移る。

このようにしながら、メンバー全員分のケースをわかちあう。

4. まとめ

もう一度一人になって自分のケースを読み返し、わかちあいでのメンバーからもらったアイデアも含めて、実行していきたい自分の言動に印をつける（複数可）。これを自分の課題として日常へ持ち帰り、実行してみる。

実習 感情のゆくえ 記入用紙

自分にとって「何かしたい」「困ったなあ」と感じている(た)コミュニケーションの中で、どのようなことが起きている(た)のか、できるだけ詳細にとらえていきましょう。

場面：

登場人物：

実際に起こっていたこと

事実			感じたこと(感情)	考えたこと(判断・評価・解釈・頭の中をよぎったメッセージなど)
誰が	誰に	何を言った・した		

実習 感情のゆくえ 記入例

場面：ゼミのメンバーとグループ発表の準備をした日のこと。2名のメンバーが、先回のミーティングを無断で欠席している。

登場人物：私、メンバーA、B、C (ABは先回の無断欠席者)

実際に起こっていたこと：

事実			感じたこと(感情)	考えたこと(判断・評価・解釈・頭の中をよぎったメッセージなど)
誰が	誰に	何を言った・した		
A・B	私・C	私とCは、時間通り教室に来ている。 ABは、この日も特に連絡なく、10分遅れて到着。 笑顔で「おはよー」	前回から引きずった怒り	
私・C	A・B	目を合わせず「おはよー」	ムカー	「おはよー」じゃないでしょ！しかも笑顔ってどういうこと？
A	私・C	笑顔で「遅くなってごめん。ちょっと化粧にてまどっちゃって。」	ムカムカー！・？・？	化粧なんかいいから、時間に遅れず来てよね！しかも、先回のこと何も謝らないけど、忘れるのかな？先回なぜ来なかったか理由を聞きたいけど、どうしようかな？
私	A・B	笑顔で「いいよいいよ。私たちも今来たところから。」		あー、いいよって言っちゃったよ。でも、許した訳じゃないからね！
B	私・C	「で、準備どんな感じ？」	ムカムカー！	どんな感じて、無断欠席のこと謝りもせず何言ってるの？どれだけ失礼な奴なんだろう！それとも、前回集まることを本当に忘れてたのかな？それはそれで信じられないし！これを見せたら、先回自分が休んだことに気づくよね？その前の時よりは、明らかに準備が進んでるから。
私	A・B	「まだあまり進んでないんだけど、ここまでは私とCとで話し合ってたんだ。どう思う？」		何でこんな言い方をするんだろう。私とC二人しかいなくても頑張ってまとめたのに。
A	私・C	「あー、こんな風にまとめたんだ。ちょっと分かりにくい？」	怒り・悲しい	
私・C		無言で顔を見合わせる		
B	A	「ちょっと、その言い方感じ悪いってー。せっかくやってくれたのに、悪いじゃん。遅れたうちらが悪いんだから、これでいいじゃん。」	悲しい・怒り	BはBで、何でこういうこと言うんだろう？いい発表にしたい気持ちがあるんだしたら、そんな言葉出てこないはずだよ。そして、二人とも準備が進んでることに気づいてないみたい。どういうこと？前にどこまでやったかも覚えてないってこと？もー、いいかげんだなあ！
私	A・B	ひきつった笑顔で「あー、やっぱりわかりにくいかなー。私もCもまとめるの苦手だからさー。AとBがいてくれたら、もっといい感じにできたと思うんだけど、ごめんねー。」	怒り・悲しい	あんた達がこの前ちゃんと来れば終わってたはずなんだよ！私とCがこういうの苦手だって知ってるのに。ああでも、発表まで時間がないからな。ここでもめるとまずいよね。我慢して、とにかくレジュメを仕上げることに専念しないといけなかな。あー、でも気分が悪い！
A	私・B・C	「この部分をこういう文章にして、これとこれはこういう順番に説明して、こことここに図入れればいいじゃん。そしたらわかりやすいと思わない？あー、あと、ここもこうやって…」		
B	A	「ああ、そうだね。それいいかも。」		
		AとBが二人でどんどん話を進めていく	悲しい・イライラ	この二人は、どうしていつもこうなんだろう。こんなことなら、最初から全部AとBがやってくれればいいじゃない。私とCの二人で、この前せっかく頑張って作ったのに全部変えちゃって。あーあ、バカみたい。もう帰りたいよ！でも、そんなことしたら角が立つよな。まだ発表があるから、気まずい状態になると面倒だしな。でも、発表が終わっても、ゼミはこの先も続くから、またこんなことが起こるんだろうな。だったら、早いうちにこの気持ちを伝えておく方がいいのかな。
私		頭の中はもんもんとしたまま、黙ってAとBが進めているのを見ている		

■ 定例研究会：「人間研究の手法」

多元化社会における公教育

－研究の概要とプロセス－

清 田 夏 代

(南山大学人文学部心理人間学科)

〈問題の所在〉

近代国民国家は社会形成・再生産のために公教育制度の設立に深く関与し、これを強い統制の下においてきた。公教育制度は、すべての人びとが共有可能な社会的価値観が存在し、あらゆる背景的な違いを有する生徒に共通に有効な科学的な教育方法が存在するという信念を前提としていた。その過程の一例はアメリカの教育制度発達史のなかで「唯一最善の制度 (the One Best System)」の創出としてデヴィッド・タイヤックによって批判的に、そして鮮やかに描き出されている。今日では教育の目的・内容・方法のいずれについてもこれを科学的、一義的に決定できるものとは信じられていない。また、これらの事柄を一般の政治原理である多数決主義に委ねることができるほど、教育に関わる社会的な価値観についての合意は確かなものとはなっていない。まさに近代における「唯一最善の制度」としての公教育はゆらいでいるのである。

公教育制度の前提となっている教育の科学性と社会的価値観の共有性が揺らいでいるというのは、現代社会において社会構成員の間の価値観の多元化が決定的なものとなっていることを示すものに他ならない。多元化する現代社会において、公教育制度は価値的に異質で、多様な教育要求に応えなければならないという新しい問題に直面している。

現代社会における価値の多元化をめぐる典型的な状況は、近年の大規模な人口動態の変動に伴って出現してきた。「定住社会」から「移住社会」への移行とまで言われる人口動態の変化は、これまでの主権、国籍、民族、文化、アイデンティティ等々、既成の法的・政治的・文化的概念を変容させ、崩壊させつつある。そして、公教育の領域は、この動揺がもっとも顕著に現出する場であり、特に非西欧文化圏からの移民の子どもを公教育においていかに処遇するか

という問題は、多くの移民を抱えるヨーロッパの先進諸国においても深刻な議論の的となってきた。こうした問題の象徴ともいえるものが、フランスのいわゆる一連のスカーフ事件である。

日本においても、社会の構成員の価値志向における著しい個別化・多様化、共通の理想、価値・規範の欠如、国際化の影響による多民族・多文化主義と、「文化的多様性のなかでの統合」への志向という視野で考えるならば、多元化社会の公教育制度原理の探求という課題が、われわれの課題でもあるということとは明らかである。日本の公教育制度もまた「価値多元化」の傾向から派生する深刻な問題に直面しているということを端的に示すものであった。

1. デュルケムと人間性研究

筆者のこれまでの研究の全体の枠組は、エミール・デュルケムの社会＝国家論に基づいている。人間と人間社会、そして「道德」との関連を読み解くことはデュルケム自身の重要なテーマであった。そこでは、社会の中でのみ道德は形成されるのであり、社会と切り離された道德は存在しないという基本的な立場が示されている。このことは道德は超越的なものとして人間の上に存在するというイデオロギカルな主張をしりぞけ、社会の数だけ道德が存在するという道德の多元性の主張の基礎となりうるものであった。人間についてのデュルケムの社会学的考察は、「人間性の普遍性」を前提条件とする、カントを頂点とした人間哲学に異を唱えるものでもあった。

周知のように、カントは、コールバーク、ナトルプ、ヘルバルト、デューイなどにも重要な影響を与えた、人間性と道德律の哲学者である。人間に普遍的に内在する合理主義的道德律の存在の論証をその哲学的探求の対象としたカントの教育学理念は、国家、国民を超えた「人間性」に置かれていた。カントは、人間理性を普遍的な「法」として確立し、それを完成することを目指し、「人間は、教育によってだけ人間になることができる」ということ、また「人間は、教育が人間から作り出したものにほかならない」ということを主張している(Kant 1784=2000:16)。さらにカントは人間の「理性の使用をめざす自然素質が完全に展開しうるのは、その類においてだけであって個体においてではない」(Kant 1784=2000:5)と述べ、人類全体による教育の達成を目指していた。子どもは「現代の状態にだけでなく、人類の将来可能なよりよい状態」、すなわち「人間性の理念とその全使命」とにふさわしく教育されなければならない、それは教育が「世界の福祉、あるいは人間性の向かうべき、また人間性はその素質をもつことの完全性といったものをその究極の目的にする」ことを求めるものであった。こうして、「教育計画のための構想は、世界主義的に立てられなくてはならない」ということになる。その際教育が直面する「家をのみ憂える親、国をのみ憂える君主」という二つの困難を克服するため、「学校の管理もまた、ひとえに最も教養ある専門家の判断に依存すべきもの」とすることが

正当化されるのである (Kant 1784=2000 : 23)。人間性の個人における完成を放棄し、人類としてそれを達成することを目指すカントにとって、完全な公教育とは、個々の親に期待しうるものではなく、見識をもった専門家を通じ、世界市民主義的見地に基づいた「将来の公民の最良の典型」を与えるべきものであった (Kant 1784=2000 : 32)。

近代国家の多くの公教育政策は、多かれ少なかれ合理主義的啓蒙主義とその後継者の思想の影響下にある。しかし、これを現代の教育問題の文脈で再検討するならば、そこに普遍主義の限界を認めざるをえない。合理主義的普遍主義者たちによる「中庸」、「相対主義」批判は、異なった価値の衝突という問題に対して限界をもたざるをえない。これは普遍主義的人間性の概念という前提に対して、自覚的な批判を展開することに失敗してきた教育学の課題でもある。

デュルケムは、普遍主義対多元主義の哲学的対立において、多元主義的教育学を提唱した。権力の均衡と中庸の思想家モンテスキューの思想に強く影響を受けたデュルケムは、第三共和制のイデオログという通説的解釈に反して、自国の革命以降の公教育制度改革に対する最も痛烈な批判者であった。何よりもその批判は、その教育理念におけるコンドルセ流の普遍主義的人間性の前提に向けられていた。デュルケムは、1880年代のフランスの教育大改革における教育目的とされた「人間的教育」が、「人間性というものは、いつでもどこにおいても全く同一であって、時間と環境によって本質的な変化は認められないものであるということ」を前提にしていると批判的に述べている。デュルケムにとって「人類全体に対して正常として認められる精神的態度や道徳性の形成は、唯一つしか存在しないということ」を「自明の真理」とすることは誤りであり、公教育の使命は、社会、道徳、文化の「多様性」を知らしめることと主張されることになる (Durkheim 1938 : 648)。

2. 制度論における多元主義

デュルケムは近代国家を、その下位に多様な価値観を有する複数の集団を抱え込む政治社会と定義し、近代を多元化社会として把握していた。こうした前提は公教育制度においても同様である。デュルケムは、学校で何が教えられるかについては国家がその統制の責任を負わなければならないと明言している。しかしながら、それは、すべての学校を国家の一元的統制下に置くためではなく、反対に、多元的な価値を共存させるためであった。デュルケムにとって、多元化社会の受容とその社会の中で共有されるべき原則的価値の強調とは、コインの表と裏の関係にある。多元化社会のあり方を論じることは社会の原則的価値の意義を論じることであり、原則的価値を強調することは多元化社会を維持するために他ならなかった。

こうした多元化社会の課題を検証するため、筆者が分析対象としたのがサッチャー以降の英国の教育制度改革である。サッチャーは経済的自由主義を標榜

し、「選択と多様性」をスローガンとした公共領域改革で著名であるが、それは必ずしも文化的多様性の奨励を伴うものではなかった。戦後復興期における非キリスト教圏からの非白人の移民労働者の大量の流入は、80年代までには景気の低迷、失業率の増加という社会問題を背景として、国内に対立と軋轢を生み出していた。サッチャーが登場したのは、移民が急増し文化的多様性が叫ばれると同時に、彼らの移住に反対する運動が高揚しつつある状況のなかであり、それは60年代から70年代の多文化主義的政策の反動としての側面をもつものであった。

公教育における選択と多様性の制度を確立した1988年教育改革法や、後継のメジャー政権下の1993年教育法などの新自由主義の路線は、マジョリティとマイノリティの相互の自己分離に基づいた教育要求を実現し、教育の「再隔離化」を出現させるものであった。一方でサッチャーは「新保守主義者」でもあった。サッチャーの政策は公共領域に市場原理を持ち込むと同時に、一方では「英国性」と「伝統」を強調するものであった。事実、1988年教育法は「多民族教育つぶし」と言われる側面をもつものであった（佐久間 1993: 143）。

サッチャーによる教育制度改革は多くの課題を残すものとなった。多元化社会の文脈においては、それらは社会そのものの再生産に関わる新たな重要な問題を提起することとなった。「信条に基づく学校が一層多様化することによって、人種差別主義と不寛容を抱いたままの、民族的、宗教的に分断された学校が作り出されてしまう」（Walford 1996: 151）という危惧が現実のものとなり、こうした断絶は今日ますます強まっている。集団的アイデンティティの主張を正当なものと認めつつ、イギリスが近代国家として保障する法の下での平等、基本的人権の保障などの個人の尊厳の実現という価値と対立する、民族的、宗教的信条をいかに扱うべきか。多元化社会においてはこうした問題にかかわって国家の役割が再定義されなくてはならないのである。

3. 多元化社会における命題：教育の民主主義的過程と民主主義社会の再生産の調和

社会の多元化の進行のなかで、多くの論者が社会における複数の集団のアイデンティティの保障と、一つの国家社会における基本的価値の追求のどちらが優先されるべきものであるかということをめぐる、多くの議論が展開されてきた。将来の市民としての子どもの権利保障と、それによる民主主義社会の再生産を公教育の第一義的な役割と見るならば、親の選好を満たすという公教育の「民主主義的」過程は二義的なものとなる。このことは社会の価値的同一性が高く、共和主義的理念の正統性が確立している社会であれば問題にはならない。しかしここでも再生産されるべき「共通善」の民主主義的正統性が自明ではなくなりつつあるということが、問題化されるようになってきている。

現在、国家のうちにあるアイデンティティの複数性を私的領域に属するものとし、公的領域においてはこれを問わないとするフランス型の共和主義モデル

は事実上限界に達している。キーンは、「多文化その他の差違の意識が深まる時代には、万人を『共通善』の枠に押し込もうとする共和主義の呼びかけは、よくて説法であり、悪ければ独裁的になる」と述べ、民主主義そのものが「権威という点で深い危機に直面していること」を自覚し、「統一的な公共領域というフィラデルフィアの理念や『世論』を形成し、何らかの『共通善』のために努力する市民の共和国という、それに対応する構想」が修正されずに「公共領域」の主張が続けられることは、非民主的な結果にすらつながる（Keane 1998=1999）と述べる。民主主義社会の再生産を最優先課題としても、それ自体の民主的基盤のゆらぎ、さらに公教育に対する民主的要求が顕在化している現在の状況は、この課題自体がすでに疑われていることを示している。進行する価値の多元的状況は、現在の市民の民主主義的要求に対する制約を容易に肯定しないと同時に、これを方法的手続的民主主義の要求として、その実現をめざすことを放棄することを許さないのである。

しかし、このことは、直ちに共通善を放棄すべしという議論にはつながらない。すなわち、集団的アイデンティティの正当性の議論は、ともすると、親と子どもの権利を同一視し、親の教育権のみを強調するものとなっている。しかし、こうした議論は、自らの子どもに対する教育について既存の社会構成員の選好、すなわち民主的な手続きを保障することはできても、教育の主体である子どもの利益を必ずしも保証できるものではない。現代社会の課題は、教育に対する集団アイデンティティの要求を実現することを、教育の民主主義的過程として可能にしつつも、教育の主体である子どもの利益を最大限保護するような制度を構築することである。子どもは特定の文化的価値へ同化されるのではなく、多様な価値の交差する民主主義社会の普遍的な価値を志向する教育の場を保障されなければならないのである。

こうして、民主主義をめぐる公教育の課題の究明は、教育の民主的過程（教育上の選好の保障）と民主主義社会の再生産（民主的価値の育成）という二つの要件を同時に満たすということに集約される。これは容易には両立しない、本質的には相容れない二つの原理である。しかし、これらの両立を模索することは、多元的な制度構築において、公教育制度が決して深刻な文化的分断に陥らない道の探求と同義である。こうした制度の一つの鍵が、価値教育の領域における議論に見いだされるのである。

4. 多元化する国家・社会と価値教育

世界の価値を多元化せしめている最も重要な要因は宗教的多元性であろう。宗教的信条は一般的にその排他性にこそ存在意義が存しており、すべての宗教を無前提に同価値として扱うということは宗教的信条としては自らの破綻を即座に意味する。同様に、私たちの社会にとってもすべての価値の無前提の許容は人権抑圧に繋がる思想の専横をも許すものとなり、多様な価値の単なる共存

は結果的に社会を破綻させる。これを敷衍するならば、教育要求の多元化を適切に促進するためにこそ、すべての多様な価値に優先する基本的な価値が定められる必要があるのである。

デュルケムがカントを批判するとき、もっとも重要な批判の要点は、カントによる道德の普遍性絶対性の主張にあった。道德を神から演繹しないという点、さらにそうした合理的な道德が個人の自由を損なうものではないということ論理的に追求する姿勢においてカントとデュルケムは共通している。しかし、道德を人間の本質から説明しようとするカントの道德の生得論的な立場においては、唯一絶対的真理としての道德より他はあり得ない。道德の源泉としての「人間性」というものが人類に普遍的に存在するとするならば、それに根拠づけられる道德も普遍的なものとならざるを得ない。道德性の普遍性を前提にするこうしたカントの議論においては、多元主義の余地はない。「普遍的なものは多様性を許容しない」(Cladis 1998=2003:47) のである。

国家の下位にあるいくつかの集団のうちのいずれの利害にも加担しないという意味で、国家は「中立」の義務を負っている。しかし、デュルケムは、国家の道德との関わりは、単なる諸階級の対立の調整というような消極的なものにとどまるものではないとしている。デュルケムが強調したのは、個々の集団のレベルを超えた「共通の道德性」に参与する「社会的公正」のエージェントとしての国家の役割であった。国家はいかなる特定の集団の利益も代表しないという意味で「中立性」を義務とするが、この場合においても国家には「特定の団体の欲求を超越」して社会の構成員が共通して共有すべき価値（「社会構成の概念」）を積極的に語るということが期待されるのであり、その意味において国家は決して消極的な立場に立たされるべきものではない。国家は「政治社会がかかわる道德」において積極的な役割を果たさなくてはならない。それは下位集団のそれぞれに属する党派的な本来の道德とは異なるものである。それは「諸個人と主権の諸関係を規定する準則」としての「市民道德」と呼ばれるものである。この市民道德の主要な義務は、「市民が国家に対して負う義務」であり、また「国家が諸個人に対して負う義務」である。宗教や地域社会に固有の相対的な「道德」を公教育から取り除いていった場合、残るのは社会それ自体の再生産の課題であり、共和国の体制を維持するための基本的な合意と理解である (Durkheim 1950=1974:82)。

こうした課題は、現在「シティズンシップ」をテーマとする議論の中で語られるようになってきている。国家の義務とは社会で擁護されている価値を公教育制度を通して子どもたちに伝達することであり、自らが道德価値を創出することではない。現在の文脈でこうした課題を再強調しているものとしてデヴィッド・ヘルドの議論があげられる。ヘルドによれば、シティズンシップとは、「国民国家の国民国家における法的身分」であり、これにより個々人は「諸々の権利と義務、自由と制約、権限と責任」を、原理上均等に賦与されることになる。

シティズンシップの概念は、「政治的共同体において獲得すべき諸権利」と「政治的共同社会に尽くすべき諸義務」の一定の相互性を含意するもの、ということになる（Held 1995=2002: 81）。この定義は、そのまま「市民道徳」の定義と重なるものであるが、これらは市民道徳やシティズンシップを市民社会の側におきながら、市民社会が自律的にこの価値を維持できるとはしていない。公教育としての道徳教育を論じるとき、諸集団や市民社会と国家との関係から、公教育を通じて実現されるべき価値の内容と国家の役割を理論的に明らかにすることがもっとも重要な課題となる。

デュルケムは国家に「道徳の指導者」としての重要な役割を与えているが、それは国家の枠組を超越した人類普遍的な価値の実現に対して、また特定の社会のなかで同質化されない多様化道徳的価値の実現に対して、国家という機関がどのように貢献することが可能であるのかということを示している。市民社会と国家との関係を矛盾対立的なものではなく、相互補完的なものとしてとらえかえすことによって、社会を「きわめて深刻な道徳的葛藤」、すなわち「人類の理想」と「国民の理想」の葛藤を解消させることを可能にするというのがデュルケムの立論だったのであり、それは「人格の尊重」という価値に集約されるべきものであった。

人びとの国際的な移動がもたらした多元主義化の動向とそれと併行する価値の個別化の動向は、まさに国民国家の限界を示し、これを解体する方向に向かわせているかのように見える。これらのどちらも国民国家の枠組からはみ出している。このことは価値教育に関わって考察される際、もっとも緊張度の高い議論となる。

上記してきたような問題関心を背景に、筆者は各国のシティズンシップ教育の実践に注目している。それらのうちの一つがフランス型の「共和主義的シティズンシップ」である。フランスは歴史的に公民教育を通じて強力な国家統合を推進してきた。そこでは公的領域においては宗教や文化による「差異」を一切認めず、国家はいかなる価値にも加担しないという意味での「世俗性原理」が貫徹してきた。それは「共和国の市民」の育成による新しい国家の維持・発展という目的を志向するものであった（「差異」に対するこうした処遇こそ、デュルケムが批判してきたものである）。また、この世俗性原則は、すべての人びとの「平等」という理想を前提としている。家族や集団に由来する個々人の自然的、社会的な差異に注目することは不平等につながる。大革命以降の歴代の共和国政府は、社会が民族的、宗教的なものを含む「コミュニティ」に分裂することを危惧してきた。すべての市民を普遍的価値の上に築かれた単一の共和国に統合するためのシティズンシップ教育という性格はこうした危惧の上に構築されてきたものである。

現在の多元化社会の文脈においては、「共和主義的シティズンシップ」のモデルは限界に来ていると言わざるをえない。それに代わる「多元主義的シティ

ズンシップ」とも言うべき、別のモデルが求められているのである。それは、社会の存続に必要な統一性を確保しながら、多様性を承認し位置づけるものである。一元的画一的な公的制度の動揺は、私たちを多様化に対応した新しい制度構築へと向かわせ、今度は逆に価値の共有の必要性に対する認識を高めることになった。筆者が注目するのは、英国におけるシティズンシップ教育における「シティズンシップ教育は、異なった民族的、宗教的アイデンティティの間に共通の地盤を作る」という理念である。これは共和国の成員が普遍的に備えるべき普遍的一元的なシティズンシップという考え方とは大きく異なるものであり、シティズンシップの新たな可能性を示すものである。

〈参考文献〉

- 佐久間孝正「地域社会の『多文化』化と『多文化主義教育』の展開：イギリスの『経験』、日本の『可能性』」、広田康生『多文化主義と多文化教育』明石書店 1996.
- 清田夏代『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房2005。
- 清田夏代「近代公教育制度理念における普遍主義に関する批判的一考察」、日本教育行政学会『学会創立40周年記念教育行政学の回顧と展望』2006。
- 清田夏代「英国・フランスにおける市民性教育」、藤田英典編『共生の教育－理念・展開・課題－』国際基督教大学教育研究所モノグラフ・シリーズ3号（ICU21世紀COE研究成果報告書）（近刊）。
- Cladis, M. (1998), 'Emile Durkheim and Moral Education in a Pluralistic Society' in *Durkheim and Modern Education*, Routledge, 1998. (ウォルフォード&ピカリング『デュルケムと現代教育』同時代社 2003)
- Durkheim, É. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Press Universitaires de France. (デュルケム『フランス教育思想史』行路社1981)
- Durkheim, É. (1950), *Leçon de sociologie*, Quadrige/Press Universitaires de France. (デュルケム『社会学講義』みすず書房 1974)
- Held, D. (1995), *Democracy and the Global Order – From the Modern to Cosmopolitan Governance*, Polity Press. (ヘルド『デモクラシーと世界秩序－地球市民の政治学－』NTT出版株式会社 2002)
- Kant カント『教育学講義他』明治図書 1971。(=1803)
- Keane, J. (1998), 'The Philadelphia Model' in *The Changing Nature of Democracy*. (猪口孝他編『現代民主主義の変容－政治学のフロンティア－』有斐閣 1999)
- Starkey, H. (2000) 'Citizenship education in France and Britain: evolving theories and practices' in *The Curriculum Journal*, vol.11, No.1, Spring 2000.
- Walford, J. (1996), 'A Rejoinder to Hargreaves', *Oxford Review of Education*, Vol.22, No.2, 1996.

■■ 定例研究会：「人間研究の手法」

『南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』 の概要と編纂過程

林 雅 代
(南山大学心理人間学科)

<はじめに>

南山大学には、かつて、「南山大学インターナショナル・ディヴィジョン」(以下、ID)なる組織が存在していた。これに関わる史料が、2004年に偶然「発見」されたことを契機に、筆者は、この組織の史料解読・史料集編纂の作業に携わることになった。

2007年度に刊行された『Hominis Dignitati 南山学園創立75周年記念誌』¹以前に、南山大学や南山学園の公刊物の中で、IDの存在に触れたものは、『南山大学五十年史写真集』掲載の写真²を除けば、ほとんどない。だが、ID関係史料の「発見」によって、忘れ去られていたIDの存在が、再び蘇ることになったのである³。

ここでは、ID関係史料が発見され、史料集が編纂されることになった経緯を紹介するとともに、IDの特色とその背景、IDがたどった展開を記述しながら、IDを研究することの意義を論じたい。その中で、史料というものの扱い方や史料が持つ可能性についての私見を述べてみたいと思う。

1. 『南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』編纂に至る過程

「史料」がそもそも「史料」として私たちの前に立ち現れるには、それが何

¹ 南山学園創立75周年記念誌編纂委員会編『Hominis Dignitati 南山学園創立75周年記念誌』南山学園、2007年。

² 南山大学五〇年史作成小委員会編『南山大学五十年史写真集』南山大学、1999年、47ページ。

³ 詳しくは、川崎勝「南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集の意義」南山学園創立75周年記念誌編纂委員会編『南山学園史料集3 南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』南山学園、2008年、所収を参照のこと。

らかの形で「史料」として「発見」される必要がある。ID関係史料の場合、その「発見」は奇跡的な偶然によるものであった。

というのも、南山学園創立75周年記念誌編纂のため、2003年に実施された南山学園内の諸課室の調査では、ID関係史料は見いだされることがなかったからである。ところが、翌2004年の11月、南山大学図書館倉庫が再調査されたとき、前年には確認されなかった段ボール箱が見つかった。これが、南山大学総務課所管史料室（現在の南山大学史料室。以下、大学史料室）に移管され、整理・調査が行われることになった。こうして、ID関係史料は、「史料」となったのである。

筆者は、2005年の春頃から、ID関係史料の調査に携わり始めた。先行研究などを手がかりにして行う史料探索であれば、新たに「発見」される史料の性格を、ある程度予見することが可能である。ところが、ID関係史料の場合は、唐突に「発見」されたものであったため、これがどのような「史料」なのか、ほとんど見当もつかないまま、史料調査に着手せざるを得なかった。資料一点一点を読み、史料の作成年月日や、そこに書かれていることをメモしていくという地道な作業が、数ヶ月の間続いた。この一連の過程は、大学史料室の永井英治先生との対話を通じて、ようやく進んでいった。なぜなら、当時の筆者には、南山大学や南山学園の歴史に関する予備知識が乏しかったからである。

史料に目を通す作業は、一度目は不十分なものであったが、もう一度繰り返すことで、史料全体の構造がおおよそ把握できるようになった。それと同時に、大学図書館で「発見」されたID関係史料の他にも、IDに関わる史料がどこかに存在するのではないか、という疑問が湧いてきた。調査した史料中に見えるキーワードを手がかりに永井先生に確認したところ、関連すると思われる史料が、南山学園史料室（以下、学園史料室）にも所蔵されていることが判明した。これにより、2006年春から、学園史料室のID関係史料を調査することで、今度は、学園史料室に整理・保存されていたものが、「史料」として「再発見」されることになった。

この過程を通じて、「史料」が「史料」としての姿を現し、「史料」としての意味をなす上では、それに関する知識、技法、背景知識を備え、かつ自らそれを「史料」として利用する、アーキビストの存在が不可欠であることを、筆者は実感したのである。

学園史料室所蔵のID関係史料は、大学図書館倉庫で発見された史料と相互に補い合う側面を持っていたと同時に、さらに他の関連史料の所在の可能性を示唆してくれた。というのも、そこには、IDと同様の機関であった、上智大学国際部に関する史料が含まれていたためである。

筆者は、2007年1月、上智学院資史料室を訪問し、上智大学国際部に関する史料の所蔵状況の調査および上智大学国際部に関する情報収集を行った。これにより、上智大学国際部との比較から、IDの性格が浮き彫りになってきた。

上智大学国際部は、占領期に東京周辺に駐留する米兵らに対して上智大学が行ってきた公開講座を前身に、1949年秋に発足したのち、1975年に上智大学外国語学部日本語・日本文化学科となった。その後いくつかの改組を経て、2006年に現在の国際教養学部となっている⁴。この組織は、英語を教授言語とするほか、海外の高等教育機関との学生交流や、サマーセッション事業などを担い、在籍者も在日外国人およびその子女や帰国子女が中心となっている。

それまで筆者は、IDをどのような教育実践として理解するべきか、判断しあぐねていた。留学生教育史などを参照してはみていたものの、戦前期のアジア諸国からの「南方特別留学生」や「皇室特派留学生」、戦後の「国費外国人留学生」などの「外国人留学生」とは、IDの教育対象であった「外国人学生」は異なる。だが、上智大学国際部の展開について知ること、IDを留学生教育史とは別の文脈で理解する必要性を、認識することができたのである⁵。

また、2006年には、IDに関わった南山学園関係者に対するインタビュー調査も行った⁶。実際に当時を知る人たちの語りによって、ID関係史料を通じて把握していた史実を裏付けることができたと同時に、それらだけでは理解し得なかったIDの性格を知ることができた。それは、例えば、「IDは何年も続かなかった」といったような、当事者がIDに対して抱いていた「印象」を語ったときである。ID関係史料からは、少なくともそれが、1953年から1959年の間は存続したことが確認できるため、この評価は必ずしも妥当とはいえない。だが、「続いた」と言えるほどに受講生が多かったのは、ごくわずかな期間にすぎなかったことが、そのような「印象」の背景にあると思われる。文書史料のみに依拠すれば、IDの存続状況を、過大に評価してしまう危険性がある。当事者の語る「印象」もまた、一つの重要な「史料」であるといえる。

これらの調査結果に基づき、筆者は、IDの開設から終焉に至る過程の概要を、大学史料室紀要で論じるとともに⁷、『南山学園創立75周年記念誌』でIDに関する項目を担当した。こうした史料分析の作業と平行して、史料集の編纂作業を進めていった。

史料集編纂に際しては、さまざまな工夫が必要であった。作成年月日や作成

⁴ 上智大学国際部は1949年に開設され、1975年に外国語学部日本語・日本文化学科、1977年に外国語学部比較文化学科、1987年に比較文化学部という改組を経て、2006年からは国際教養学部となっている。なお、上智大学国際部については、高祖敏明「新制上智大学の公開講座の再編成（一）」『上智大学教育学論集』24号、1989年、1～31ページを参照のこと。

⁵ 「外国人留学生」とは、「日本の大学等において教育を受ける目的をもって入国し、大学等に入学した外国人学生」をいう。留学生教育に関しては、窪田富男「留学生に対する日本語教育」木村宗男編『講座日本語と日本語教育15 日本語教育の歴史』明治書院、1991年、183～211ページ、を参照した。

⁶ 2006年3月7日に実施した、山本勇郎・春日部道・木村順子氏に対するインタビュー調査。

⁷ 林 雅代「南山大学インターナショナル・ディヴィジョンの開設と終焉」『アルケイア』第1号、2007年、35～78ページ。

者や特定できるものであれば問題はあまりないが、そうでないものに関しては、内容や筆跡から、作成年月日ないしは作成者を推測しなければならない。仮に、作成年月日と目されるものが記載されていたとしても、他の史料との関係から、実際に記載された年月日より後に作成された可能性が高いと推測される場合もある。書簡史料の場合は、下書きあるいは写しか、それとも現物かの判断、レターヘッドがどのようなになっているかなど、書簡の内容そのもの以外の情報が持つ重要性も、翻刻に反映させる必要がある。さらに、一度作成された後に何度か修正が施されている史料の場合、その修正にこそ意味があるのだが、これを史料集に翻刻するのは容易ではなかった⁸。

こうして、2008年3月、『南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』の刊行をみた。引き続き、2009年3月には、下巻の刊行も予定している。

2. 南山大学インターナショナル・ディヴィジョンの展開とその研究の意義

IDは、米軍の駐留期という特殊な時期に、米兵という特殊な対象に対して教育する組織であった。それゆえ、IDを、南山大学の歴史の単なる小さなエピソードとして片付けることもできなくはないだろう。

しかしながら、なぜIDが南山大学に開設されたのか、なぜそもそも米兵の教育が南山大学で行われていたのかを考えたとき、IDには、単なる南山大学の個別的なエピソードという以上のことがあることが分かる。

南山大学や上智大学などの日本の大学で、米兵の教育が行われるようになった背景には、アメリカの高等教育機関で米兵の教育が行われるようになっていたという事情がある。それには、いくつかの経緯がある。まず、19世紀後半以降、西欧で起こった大学拡張の動きを受けて、20世紀初頭のアメリカでも、大学拡張が進展し、高等教育機関が、正規の学生のみならず、多様な受講生をその教育対象としていく動きがあった⁹。

また、戦争に動員された兵士に対する恩典として、復員後の教育や職業訓練が保証されるという制度、いわゆるGI Bill of Rightsが、第二次世界大戦頃から本格化したことも挙げられる。この前史は、戦争で負傷した兵士に対する恩典であったが、南北戦争時には義勇兵を動員するため、公有地の無償譲渡が恩典とされることもあった。第一次世界大戦後には、傷痍軍人に対する医療ケアや恩給、職業訓練などが実施されていたが、世界恐慌を機に、傷痍軍人だけでなく、健康な退役軍人に対しても支援を要求する声が高まり、やがて復員後の教育・職業訓練を従軍期間に応じて支援するという、第二次世界大戦時の

⁸ 例えば、『南山学園史料集3 南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』前掲、の史料8を参照のこと。

⁹ 19世紀後半以降のアメリカにおける大学拡張運動に関しては、五島敦子『アメリカの大学開放』学術出版会、2008年、を参照。

「1944年退役軍人援助法」の成立へとつながっていったのである¹⁰。IDは、朝鮮戦争に関する「1952年退役軍人援助法」の適用を受けていた¹¹。

アメリカ高等教育は、退役軍人だけでなく、現役軍人の教育とも、制度的に結びついていった。19世紀には、陸軍士官学校および海軍士官学校が創設され、士官の養成を行う専門の教育機関が生まれたが、そののち国有地付与大学で軍事訓練講座が実施されるようになり、これが第一次世界大戦の勃発後には、一般大学での予備役将校訓練部隊（ROTC）プログラムへ再編成されて、士官養成教育が一般大学でも行われるようになったのである¹²。また、一般大学での軍人教育は、現役軍人の教育水準を向上させるという課題への対応としても、行われるようになった。軍人の教育水準の必要性を特に迫られていたのは、陸軍航空部隊から1947年に独立した空軍であった¹³。上智大学国際部の史料からは、陸海空の米兵が東京周辺に駐留していた中で、空軍の軍人が、米兵受講者のうちでは最も多くを占めていたことが、断片的ながらも窺われるのである¹⁴。

南山大学におけるIDの開設は、このようなアメリカ高等教育の量的拡大と機能的な拡張という現象の、一つの結果と見ることができる。それでは、これが、日本の高等教育の展開とどのように関わっていたと考えられるであろうか。

IDは、1949年に上智大学国際部が開設されたのと同時期に、開設の要請が米軍側からなされていることを示唆する史料がある¹⁵。しかし、その時点では、要請にしたがって開設されたとは、現在のところは確認できていない。

上智大学国際部が開設された1949年に、南山大学にも開設要請があったにもかかわらず、なぜそのとおりに実現しなかったのか。筆者は、これにはアクレディテーション（資格認定）の問題があったのではないかと考えている。

アメリカの高等教育においては、先述のような変化の過程、とりわけ第二次世界大戦時の「退役軍人援助法」の運用にあたって、アクレディテーション・システムの発達が進められた¹⁶。占領期の日本の高等教育改革の一環として行われた大学基準協会の設立は、アメリカでのこのシステムの発達を背景として

¹⁰ GI Bill of Rightに関しては、犬塚典子『アメリカ連邦政府による大学生経済支援政策』東信堂、2006年、第1章を参照。

¹¹ 『南山学園史料集3 南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』前掲、の史料56・57を参照のこと。

¹² 犬塚、前掲、第2章を参照。

¹³ Musland, John W. and Radway, Lawrence I. 1957. *Soldiers and Scholars: Military Education & National Policy*. Princeton University Press (高野功訳『アメリカの軍人教育』学陽書房、1966年、309-311ページ)。

¹⁴ Summery Statistics on Enrollment in International Division (Sept. 1965- Sep. 1967) <史料番号86A-57-5(SU-4)>、および、Summery Statistics on Enrollment in International Division(Jan 1966- Apr 1968)<史料番号86A-57-1(SU-4)>、上智学院資史料室所蔵。

¹⁵ 『南山学園史料集3 南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』前掲、の史料1・2を参照のこと。

¹⁶ アメリカ高等教育におけるアクレディテーション・システムの発達に関しては、前田早苗『アメリカの大学基準成立史研究』東信堂、2003年、を参照。

いる。

大学基準協会の設立については、田中征男の研究がある¹⁷。しかし、日本における大学基準協会の設立が、アメリカの高等教育にとってどのような意味を持っていたか、という観点からは、必ずしも検討が加えられているとはいえない。しかし、占領期の高等教育改革の一つの焦点であった大学基準協会の設立は、アメリカ側にとっても重要な問題であったのではないか、という推測が、米兵らを教育対象としたID関係史料の検討から導かれるのである。大学基準協会設立を推進したGHQ民間情報局高等教育顧問のイールズ（Walter C. Eells）の、アクレディテーション・システムの利点について述べた、次のような言葉は、この点で注目されよう。

第三には、大学基準適用を通じて一つの大学から他の大学に自由にクレジットを失うことなく、転校するのを容易ならしめる。・・・第五には日本の大学からアメリカの大学、あるいは他の国の大学に転校を容易ならしめることです。戦前におきましては沢山の日本の学徒がその教育を続けるために外国に行きました。今後ふたたび速くに数千の日本の大学の卒業生がアメリカなり、外国に行くことを希望します・・・そういう場合にはもしその学生が日本の基準を適用された大学からくるならば、アメリカの大学に容易に転学することができます。／その反面大学基準のもたらすことは、日本の大学へ外国から留学してくる、そういうことを容易ならしめる。高等教育におきましてただ一方から、一つの国から他の国へ行くことを希望しません。学生の交換が望まれる。・・・アメリカの学生が沢山の日本の大学基準を適用された大学にきて勉強することを望みます。・・・私が日本に来る前にこの留学の問題につきましては沢山のアメリカの学生がいろいろの話を持ち込んできました¹⁸。

上智大学は、1947年の新制大学発足時、最初の新制大学となったうちの1校であり、この際に設立された大学基準協会の会員校でもあった。一方の南山大学は、旧制の専門学校を経て、1949年に新制大学となったばかりであり、大学基準協会維持会員となるのは、1957年のことであった。

大学基準協会会員校であった上智大学の場合、国際部で取得された単位を、アメリカの高等教育機関で読み替えることは比較的容易であったであろう。しかし、ID開設当初は会員校でなかった南山大学の場合は、困難が伴ったと考えられる。そのため、南山大学IDが模索したのが、アメリカカトリック大学とのaffiliation（提携）であった。なお、このaffiliationには、占領期の日本に派

¹⁷ 田中征男『戦後改革と大学基準協会の形成』大学基準協会、1995年。

¹⁸ イールズ講演（1947）「大学基準適用について」（抄）大学基準協会事務局高等教育研究 部門編『資料にみる大学基準協会五十年の歩み』大学基準協会、1997年、23～31ページ所収、28～29ページ。

遣され、教育改革の提言を行ったアメリカ教育使節団の一員であった、アメリカカトリック大学のディフェラーリ（Roy J. Defferari）が積極的に動いている¹⁹。

占領終結後、大学設置基準が省令化したことで、もはや大学基準協会は資格認定の機能を実質的に持ちえず、「昼行灯」と評される状態になったといわれる²⁰。しかしそのような中であっても、南山大学IDや上智大学国際部で受講する米兵や米軍にとっては、それらが大学基準協会によって認定された高等教育機関であるということは、依然として一定の重要性を持っていたのではないかと考えられる。

やがて米軍の撤退とともに、受講生を失った南山大学IDは終焉を迎えた。IDは、日本の経済成長と国際化による、帰国子女や外国人留学生の受け入れ機関への転換の時期を待たずに、消えていった。一方、上智大学国際部の場合は、事情は異なっていた。もともと外国人やその子女の多い地域特性が、受講者の中心であった米兵の減少を補ったことで、1970年代に入り、日本人の帰国子女を主たる対象とする教育組織へと転換を遂げるまで、おそらくは存続できたのではないだろうか。

<おわりに>

南山大学IDとは、たしかに南山大学の歴史の「特殊」なエピソードにすぎない。しかし、その開設から終焉に至る過程を眺めてみたとき、高等教育機関での単位や学位の取得に関わって、何らかの事情で人々が国際的に移動する状況にあっては、IDのような教育機関の存在は、ある意味においては必然であったといえよう。

だが、学生の国際移動がもはや「特殊」なことからではなくなり、グローバルに移動する学生をめぐって、世界の高等教育機関が競い合う時代となった今日、単位や学位の正当性、入学・卒業の基準など、1950年代に、IDのような例外的な教育組織のみが直面したさまざまな課題は、今やあらゆる高等教育機関が否応にも直面せざるを得ないものとなっている。IDは、こうした課題にどのように対応したのか。何が、IDに終焉をもたらしたのか。ID関係史料から、今日の私たちが学ぶべきことは多いように思われるのである。

¹⁷ 『南山学園史料集3 南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』前掲、のIIIに掲載の史料を参照のこと。

¹⁸ 寺崎昌男『大学は歴史の思想で変わる』東信堂、2006年、161-164ページ。

■ 定例研究会：「人間研究の手法」

スクールカウンセラーによる 構成的なグループ・アプローチ実施の留意点

— 個人臨床との異同を中心に —

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

〈はじめに〉

本稿は、2008年度人間関係研究センター定例研究会での発表を原稿化したものである。本稿は、スクールカウンセリングやグループ・アプローチについての先行研究を精査して記されたものではなく、あくまでも筆者の教育領域におけるカウンセリングやグループ・アプローチの体験を基にして記したものであることを、最初にことわっておきたい。定例研究会では、本稿で取り上げる構成的なグループ・アプローチに加えて、非構成的なグループ・アプローチやイメージワーク、アートセラピー的なグループ・アプローチについても論じた。しかし、別稿「箱庭療法における体験と治癒・変容との関連」にて、箱庭療法におけるイメージに関して述べたため、本稿では、非構成的なグループ・アプローチやイメージワーク、アートセラピー的なグループ・アプローチに関する記述は行わない。本稿で取り上げる構成的なグループ・アプローチは、情報カードを用いた問題解決実習やコンセンサスの実習など、リーダーシップやグループ内のコミュニケーションなどに焦点を当てるタイプの実習、「聴く実習」「一方通行、双方向通行のコミュニケーション」の実習など対人間のコミュニケーションに焦点を当てるような実習など、ラボラトリーメソッドによる体験学習における典型的な実習を想定している。

筆者の個人臨床経験ⁱとグループ・アプローチⁱⁱの経験は教育領域におけるものが、主となっている。個人臨床では、教育委員会での個人臨床やコンサルテーションⁱⁱⁱ、(短期間であったが)スクールカウンセラー、大学での学生相談^{iv}を一つの柱として実践してきた。グループ・アプローチに関しては、教員を対象にしたワークショップ、研修、現職教育^v、小学生から高校生までの児童・生徒やその保護者に対する研修^{vi}、大学生に対するグループ・アプローチを用い

た授業^Ⅷを実践してきた。

スクールカウンセラー（以下、SCと略する）は、学校場面での個人臨床が中心となる。児童・生徒の心理的問題に対するカウンセリング、保護者に対する面接、教員に対するコンサルテーションがSCの中心的な業務である。しかし、SCに現職教育や、児童・生徒や保護者への講演・研修が依頼される場合もある。そのような場合に、いわゆる講演を行うことも可能であるが、実習を交えたグループ・アプローチにより講演や授業や研修を実施することも可能である^Ⅷ。筆者は現在、SCとして勤務していないが、学校教育現場での講演・研修を依頼された場合、グループ・アプローチ形式をできる限りとりいれて実施している。筆者の講演の力量の問題かもしれないが、グループ・アプローチ形式をとりいれて実施する方が、参加者の気づきが大きいためである。

本稿では、以上の体験を基に、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点に関して、個人臨床と比較しつつ、述べたい。

1. スクールカウンセラーが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点

1) 前提として、グループ・アプローチに大きな違和感がないこと、嫌いでないこと

SCの業務は個人臨床が中心となる。だから、筆者はグループ・アプローチがSCとしての必須の経験、業務であるとは考えていない。SCがグループ・アプローチを実施するのであれば、自分がグループ・アプローチを参加者として体験していて、その体験の中でグループ・アプローチに大きな違和感がないか、さらに言えば、嫌いでないかということが前提となる。必須でない以上、グループ・アプローチを無理に行う必要は全くない。グループ・アプローチにおもしろさや有効性を感じるSCが、グループ・アプローチを行うのが、前提となる。

2) グループメンバーの能力を信頼できること

個人臨床と比較した時、構成的なグループ・アプローチのファシリテーターは、個人臨床のカウンセラーほどには個々のグループや個人に丁寧に関われないことがある。個人臨床は、1対1で、50分程度（実際には時間は事情によって長短があるが）、必要であれば長期間に亘って定期的に複数回の実施が可能である。それに対して、学校教育現場におけるグループ・アプローチは、特別に企画しない限り、1回限り（多くても数回）、それも1対多人数の形式で実施される場合が多い。そのため、グループ・アプローチのファシリテーターは、個人臨床と同様には、参加者個々人に丁寧にかかわることができない。

このように書くと、構成的なグループ・アプローチの短所ばかりが強調されているように感じるかもしれない。しかし、グループ・アプローチが有効に機能するとすれば、その場において、グループメンバーの自己成長力・学ぶ力が十全に発揮される。そして、グループメンバーが相互に、自己成長や学習を援助し合うという「相互啓発的なラーニンググループ」になっている。SCが構

成的なグループ・アプローチを実施する場合、グループメンバーには、グループの中で起こることから学ぶこと、葛藤を処理することなどに関する能力があるという「信頼」が必要になる。この信頼は、個人臨床におけるクライアントの自己成長力・自己治癒力に対するカウンセラーの信頼と、基本的には差異がない。

3) メンバーの多様なリソース（経験、視点、感覚）を受容し、それが学びや成長に寄与する可能性をもつと実感できること

個人臨床の場合、「いま・ここ」の面接場面では、SCとクライアントの二人のリソースが中心的に取り上げられ、用いられる。それに対して、グループ・アプローチでは、より多くのメンバーの、多様なリソースが、その場に持ち込まれることになる。ファシリテーターがこのような多様性を受容できるか、この多様性がメンバーそれぞれの学びや成長に寄与できる重要なリソースであるという実感をファシリテーターがもっているか、という点が、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際に重要となる。この点は、2) で取り上げたことと関連が深い。

個人臨床においては、中心的なリソースがクライアントとSCであるため、リソースが多様すぎて、混沌に陥る危険性はより少ない。クライアントにとってもSCにとっても、コントロールの効きやすい状況であるといえる。しかし、構成的なグループ・アプローチでは、多様なリソースが持ち込まれ、それが影響を与え合うため、より複雑なプロセスが生じる可能性が高い。このような多様性を混沌と感じ、拒否感をいだくカウンセラーもいるだろう。SCが構成的なグループ・アプローチを実施する場合、このような多様性がメンバーの学びや成長に寄与する可能性をもっていることを、実体験から知っている必要がある。そして、一時的にグループが混乱に陥っても、それを乗り越える力をグループがもっていることを知っている必要がある。グループのもつこのような力を知っていることにより、メンバーが自分達力でグループのプロセスから学ぶ過程を、ファシリテーターは見守ることができる。また、その混乱が、グループメンバーの力だけではとうてい乗り越えられないと判断し、ファシリテーターがそのプロセスに介入することもある。構成的なグループ・アプローチの場合、このような介入が必要になることは必ずしも多くはないが、ファシリテーターとして、そのような介入のスキルを獲得していることは必要である。そのようなスキルをもっている自信が、不必要な介入を避け、プロセスをメンバーに任せることができるという逆説を生む。

スクールカウンセリングでも、そのケースに多くの人々が関わっているが、基本的な方向性が統合されておらず、クライアントを取り巻く状況が混乱しているような場合がある。ここで述べた留意点は、その状況を見立て、必要な関与を行うと同時に、その多様なリソースが有効に機能するように調整するSC

の能力と、類似している面があるだろう。

4) 心の深層からの表現以外の表現にも、意味や価値を感じ、見いだせること

心の深層を取り扱うような個人臨床とは異なり、構成的なグループ・アプローチでは必ずしも心の深層に焦点を当てるわけではない。むしろ意識的な学びや成長に焦点が当たる場合が少なくない。自分のコミュニケーションやリーダーシップなどグループ内での自分の特徴に焦点を当てる場合、その学習素材は必ずしも心の深層の表現とはいえない。筆者も、個人臨床をおこない、箱庭療法や夢分析などイメージを取り扱う場合もあるため、そのような内的な深い表現に対して魅力を感じている。そして、そのような面接でのクライアントの成長・変容・治癒に感動を覚える。個人臨床における、このような体験・感覚を保ちつつも、構成的なグループ・アプローチにおける、それとは色合いの異なるメンバーの成長に対しても関心をもち、意味や価値を見出すことができるかどうかは、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点の一つである。

構成的なグループ・アプローチでは、自分への気づきや個人の成長が一つの重要な学習領域であると同時に、グループや他者に関する気づきやそれへの働きかけ、グループ全体の変化・成長も同様に重要だと考えられている。グループ全体や他者への働きかけは意識的な言動によってなされる場合が多い。そのような働きかけの基礎となる気づきもまた、意識されている場合が少なくない。もちろん、明確に意識し、意図した言動だけが、グループや他者に影響を与えるわけではない。しかし、そのような本人が明確な意図をもって行ったのではない場合の影響に関しても、グループメンバーの力を借りて意識し、気づいていこうとする基本的な方向性が、ラボラトリーメソッドによる体験学習にはある。ラボラトリーメソッドによる体験学習が「フィードバック」を重視するのは、このような理由による。

上記のようなグループや個人のプロセスに意味や価値を感じ、それを見いだせるか、これもまた、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点の一つである。「体験学習の循環過程」は、ラボラトリーメソッドによる体験学習における学び方の基礎である。それは一つの学習理論である。個人臨床においても、認知行動療法などのように学習理論、認知理論をベースにした学派の場合、このような点においては違和感は少ないのかもしれない。

スクールカウンセリングでは、心理的健康度の高い児童・生徒が、対人関係などの主訴で来談し、1回もしくは数回で問題解決し、あるいはその可能性を見出し、終結する場合がある。このような来談を積極的に評価しないSCもあるだろう。反対に、適切なタイミングで、適切なサポーターを求め、見つけ、その人とともに問題解決を成し遂げることは、その児童・生徒の対人関係能力の一部だと積極的に評価する場合もあるだろう。このように、心の深層に直接

関わらないケースにも、SCの働きの積極的な意義を見出すことができる。また、教員に対するコンサルテーションや保護者面接で、組織や他者への関わり方が援助的になるように考え、話し合うような場合は、コミュニケーションの仕方や組織への働きかけ方について方略を練るという側面がある。このような場合、見立てとして必要なことには、個人の内的な深い表現だけではなく、そのケースに関わる人々の関係性や、グループや組織のダイナミクスが含まれる。このようなSCの取り組みは、ここで取り上げた視点と類似している。

5) 心の痛みや悲しみからの回復だけではなく、楽しさや喜びなど軽やかさにも親和性があること

個人臨床では、心の痛みや悲しみを取扱い、その受容や回復の過程を共に歩むことが多い。クライアントは何らかの心理的・行動的・社会的な問題を抱えて、SCに相談に来る。SCは長期間に亘り、クライアントが自分自身の心の痛みや悲しみに対峙し、それをクライアント自身が受容したり、それが回復していく過程を、共に歩むことになる。その過程を共に歩むことができる能力が、SCには求められる。このような関わりを行うSCは心の痛みや悲しみに対する親和性をもっている。それに対して、構成的なグループ・アプローチの実習では、楽しさや喜びなど心軽やかな感じ、感情が表現される場合が多い。実習の中で起こる楽しさや喜びなど心軽やかな感じにも親和性をもつことができるかは、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点の一つである。

筆者もかつてはそうであったが、心の痛みや悲しみなど心の深みに対する感性やそれを取り扱う能力に対して、自信を十分に持てない時、楽しさや喜びなど心軽やかな感じに対して、正當に評価できないことがある。筆者の場合、そのような自信がある程度できてくると、個人臨床の中でのクライアントの喜びや楽しい感じに、より適切に関わることができるようになった。カウンセラーである自分が、クライアントが語る話におもしろさや喜びを感じた時に、カウンセリング中に自然に笑えるようになった。個人臨床であろうが、構成的なグループ・アプローチであろうが、広くは人生において、心の痛みや悲しみ、楽しさや喜びはその場に関与する者（クライアント・参加者、カウンセラー・ファシリテーター）の中に、その間に生まれる。それを正當に評価し、適切に取り扱うことが大切であろう。また、クライアントとカウンセラー自身が平安であることに感謝する姿勢は、カウンセリングにおいても重要なことであろう。

6) 内的なことだけでなく、外界にも関心があること

4) で記したことと重なるが、ラボラトリーメソッドによる体験学習では、ほとんどすべての場合に、対人間・グループ・組織など個人内プロセス以外のプロセスにも焦点が当てられる。個人の内的なことだけでなく、対人間・グループ・組織などで起こる事柄にも関心があるかは、SCが構成的なグループ・ア

アプローチを実施する際の留意点の一つである。

しかし、考えてみれば、個人に対する関わりのみを行うSCは別として、多くの場合、SCは多数の人々に対する関わりを行う。例えば、SC通信というような形で、一見一方的な発信を行う場合でも、それを記す時、SCは読み手として多様なタイプの人々を想定する。性格、心理的状态、立場など多様な読み手がいる。自分の文章のどの言葉に対して、どのような読み手がどのように反応するかを考える。そして、実際に読み手がなんらかの反応をくれた場合、それをSCとして大事に取り扱う。このような形の発信をする場合においても、学校現場の多様な人々に関心を向けることになる。より直接的に、講演や研修や授業で、多数の児童・生徒、保護者、教員を対象にして、自分が語ったり、実習を行う場合、多様な人々が存在する外界に対する関心・留意・配慮が必要になる。また、SCは学校という組織の一員である。SCは教員や他機関など他者との協働が求められる場面が多い。そのような組織内・間での、組織的な協働に関心をもち、そのスキルをもつSCの場合、内界と外界を統合的に見立て、関わる自己の能力を、十分に発揮できる可能性が高まるだろう。

最後に、留意点ではなく、ファシリテーターとしてのトレーニングについて記す。

7) グループ・アプローチの参加経験、ファシリテーター経験を重ねること

個人臨床でも同様であるが、構成的なグループ・アプローチにおいても、体験を通して学ぶことは一番の肝である。理論学習は必要であるが、体験学習は実践的な学びとして有効である。参加者体験を通して、グループ・アプローチ全般において、また、一つの実習において、グループメンバーがどのような体験や学びをするのかを知ることができる。その体験と知見は、自分がファシリテーターとして構成的なグループ・アプローチを企画・実施する際に大切な留意点を教えてくれる。また、可能であれば、構成的なグループ・アプローチの経験者と共にコ・ファシリテーターとして、ファシリテーター体験ができれば、よりよい。構成的なグループ・アプローチの企画・立案、実施、実施後の評価の留意点を学ぶことができる。自分一人の視点・感覚では、多様なメンバーの多様なニーズに適した企画を適切に立案することは簡単でない。実習中の、多人数の、多様な体験を理解する際にも、多様な感覚をもつファシリテーターチームで臨んだ方が、多くのものを、適切に把握できる。それは、プログラム終了後に行う、プログラムに関する評価においても同様である。プログラムが参加者のニーズにマッチしていたのか、参加者はどのような体験をして、どのような学びを得たのか、総体として今回のプログラムは適切だったのか、改善点は何かなどを、ふりかえり、評価する際にも、ファシリテーターチームで検討・吟味することが望ましい。

〈おわりに〉

最初にも記したように、本稿は筆者の経験を基に記されている。また、先行研究を精査して書いたわけでもない。そのため、触れられていない事柄や一面的な記述があるかもしれない。また、言葉足らずの言い回しもあるだろう。本稿を読む際には、自分の経験、感覚、考えを尊重し、それらとすり合わせながら、読んでいただきたい。そして、本稿へのフィードバックをいただけたら、幸いに思う。

-
- ⁱ カウンセリングとグループ・アプローチとの関連に関して、以下に記したことがある。「カウンセラーの訓練における体験的学習の意義と機能についての考察」「カウンセラーとトレーナーとの個人内統合に関する探索的研究 ―個人カウンセリングのカウンセラー、Tグループのトレーナー体験を基にした、ラフスケッチ」(人間関係研究 2、3 南山大学人間関係研究センター 2003、2004) 「カウンセリング・スキルのトレーニング」(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 津村俊充・石田裕久(編) ナカニシヤ出版 2003)
 - ⁱⁱ グループ・アプローチにおけるファシリテーションに関して、以下に記したことがある。「グループ・アプローチにおけるファシリテーションに関する私論 ―ラボラトリメソッドによる体験学習を中心に」(人間関係研究 5 南山大学人間関係研究センター 2006)
 - ⁱⁱⁱ このような場での心理臨床経験に関して、以下に記したことがある。「和歌山方式による教育相談体制の特徴 ―委嘱相談員の経験から学んだこと」(いじめ防止教育実践研究 第4巻 広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター 1999) 心理臨床経験から学んだことを以下の6つの視点に整理した。①お互いの発想の異同を知る、②リソースの活用、③共有化できる新たな言葉、見方、枠組み、④枠を守ること、柔軟な枠を持つこと ―現実に行えることを見つける、⑤遊戯療法的発想 ―行動レベルの関わりの深みを考える、⑥システム全体の中で、の6点である。
 - ^{iv} 学生相談に関して、以下に記したことがある。「小規模女子短期大学における兼任カウンセラーの学生相談の特徴と限界に関する一考察 ―本学における学生相談の自己点検を兼ねて」「女子短期大学の学生相談における兼任カウンセラーの工夫と留意点に関する試論 ―「日常と非日常の重なり」と女性の「共に抱え、共に育む」関係を中心に」(人間関係 第16号 南山短期大学人間関係研究センター 1998)
 - ^v 教員を対象にした体験学習の研修に関して、以下に記したことがある。「学校教育への体験学習導入による授業改革の試み ―「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとに」「学校教育への人間関係トレーニングの応用 ―人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング」(人間関係研究 1、2 南山大学人間関係研究センター 2001、2002)
 - ^{vi} 中学生を対象とした体験学習を用いた研修に関して、以下に記したことがある。「中学生に対する体験学習の取り組み ―問題解決実習を全校生徒に実施してみた」(体験学習実践研究 3 津村俊充・楠本和彦(編) 2003) 「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 4 南山大学人間関係研究センター 2005)
 - ^{vii} 大学生に対する体験学習を用いた授業に関して、以下に記したことがある。「人間性教育と心理臨床的アプローチとの統合の一試み ―イメージを中心とした「自己分析」の授業報告」「人間関係の原理の探求と人間関係科での学びの統合をめざした授業実践 ―人間関係原論(1996～1997年度)の授業記録」(人間関係第15号、16号 南山短期大学人間関係研究センター 1997、1998)
 - ^{viii} 学校教育現場にグループ・アプローチを導入する際の視点、留意点に関して、以下に記したことがある。「教育現場における体験学習の意義に関する考察 ―グループアプローチ、スクールカウンセリングの視点から」「学校教育における心の予防的・開発的アプローチと治療的・問題解決的アプローチ ―グループ・アプローチの観点から」(体験学習実践研究 1、3 津村俊充・楠本和彦(編) 2001、2003)

「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 4 南山大学人間関係研究センター 2005) 「教育相談と対人関係能力」(子どもの対人関係能力を育てる 教職研修総合特集 教育開発研究所 2002) 「学校教育におけるファシリテーター・トレーニング」(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 津村俊充・石田裕久(編) ナカニシヤ出版 2003) 「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 津村俊充・山口真人(編) ナカニシヤ出版 2005)

■ 春の公開講演会

こころ医者の仕事（こころの処方箋）



2008年5月23日（金）

18:00～20:00

南山大学 名古屋キャンパス D棟 DB1教室

なだいなだ 氏

（医師・作家）

【司会（アッセマ）】：本日、司会を務めさせていただきます心理人間学科のアッセマ庸代です。それでは、なだいなだ先生のご紹介をさせていただきます。「なだいなだ」という平仮名で書かれているお名前でございますけれども、伺うところによりますと、先生が留学中にスペイン語の詩に出会って共鳴されたという、そういうドラマ、出会いがあったようです。そのときに、ありがとう「グラシアス」って言ったら、どういたしまして「デ・ナダ」って言う、そのスペイン語に出会われて、「なだ」というのを非常に洗練された意義にお取りになりながら筆名にされたそうです。

ご経歴は皆さんご覧の通りでございますけれども、早い時期の給費留学生として、初めて精神医学の盛んなフランスで神経学をお学びになったということで、それを日本の医学、医者の世界において非常に先駆的になさったご経験があります。

そして、年齢をカウントさせていただくと、ちょうど来年が80才ということでございまして、私などは親と同世代という、何か非常に自由な人間の見方をされながら、いろいろな時代を見据えていらっしゃる、そういう今お考えのなだいなだ先生のご指導に触れられたらと思っております。では先生、よろしくお願いたします。

【なだ】：皆さん、こんばんは。今、紹介していただきましたなだです。ぼくは振り返ってみるとあれは病気だったなと思う時があります。女性恐怖でした。女性が恐かったですよね。苦手だった。まともに口が聞けなかった、女性の前に出ると真赤になってしまう。話したいという気持ちはあるんだけど、口が麻痺してしまって聞けなくなっちゃう。それで、話をしないでそっぽを向いて逃げちゃうというような、行動をとるところがあったんです。でもそのあと記憶がぬけて、しばらくして気が付いてみたら結婚していて、その相手が結構恐

い。女性恐怖というのは、女性は恐くないはずなのに怖いだから病気だと思っていたんですけど、女性というのは怖いもんだなと分かってから、病気でも何でもないと思いにしなくなった。当たり前のことが当たり前と分かったんだから、病気でも何でもないと思うようになりました。私の家内、結構怖いんですよ。いつも叱られてばかりいます。

それに相手が、男でも人間関係はうまく取れなかった方ですね。ことに上の人とは、いつも衝突ばかりしていた、喧嘩するんです。だから最初に勤めた病院も院長と喧嘩をして首を切られて、それで行く所がないので久里浜というところに行った。みんなが嫌がって行かない。そういう所しかおまえの行く場所は無いと説得されて、そこに行ったんです。そこが日本で初めてアルコール依存の患者を40人まとめて診るという、病棟だった。

それまでアルコール依存の患者さんたちは、分散収容とあって、精神病院の中にあっちに2人、こっちに3人とバラバラ入院させられていた。集まると悪いことをするから、3人以上まとめないことが鉄則だったんですね。

なぜ3人以上でいけないんですかって先輩に聞いたら、「三人寄れば文殊の知恵」で、悪知恵を絞って病院から逃げ出す。全然医学的でないですね。確かにすごい知恵が3人寄ると出るんですよ。逃げようと思うと本当にあらゆる手段を使いますよね。

そういう時代に、どういうわけか40人もまとめて診る専門病棟というのを作るということになった。誰が言い出したかっていうと、キリスト教系の国会議員たちです。

東京オリンピックが始まるという頃、日本の街に酔っ払いがウヨウヨしているのはちょっと格好が悪いから、強制的に24時間収容してよろしいという、法律（軽犯罪法）を作ったんですね。そして、あちこちの警察署に、トラ箱と称する酔っ払い専門の収容ボックスみたいなものを作ったんです。

でも、それだけでは何遍そのボックスに収容しても、表に出せば酒を飲んでいるばかりだ。そういう者をまとめて見る専門の施設がなければいけないというので、議員の人たちはそういう病院を作れと国に命じたんです。

ところが、日本のあらゆる精神科の病院はみんな断ったんです。そんなものはうちにはいらなくて。担当する人間もないからって断ったんですね。その結果、久里浜病院に白羽の矢が立った。本当は結核療養所です。結核療養所の片隅に、結核と精神科の病気を併発した患者さんのための70床ぐらいの附属精神科があったんですね。そこに併設することになった。

結核療養所は患者さんが減ってきて斜陽の時代だったんですね。それで病院の方もこのままでいったら潰されてしまう。それよりは入院要求のある精神科に転換しようという気持ちで受けたんです。受けたけれどやって来てくれる医者がいないので医者を生懸命探していて、それで前の病院で院長とケンカして首になったぼくが行くことになった。一人で喧嘩したんじゃないんですよ。

6人まとまって院長と喧嘩をした。

ただ、ぼくが主謀者みたいに思われたんですね。みながぼくに同情して喧嘩してくれた面もある。その病院の院長というのは、ノーベル医学賞を取りたい研究マニアでしてね。当時、精神分裂病と呼ばれていた病気の原因を発見したらもうノーベル医学賞間違いなしと考えた。

それで原因をどうやって見つけようとしたかということ、患者さんのオシッコの中にある物質を分析すれば原因が分かるのではないかと考えた。それで患者さんのオシッコをぼくたちに集めさせたんですね。

オシッコなんかで頭の病気が分かるかと呟きながら、院長命令だから仕方ないからオシッコ集めたりなんかしていた。一方、北杜夫という悪い仲間が、彼が医学部の同窓会雑誌という、医局の同窓会の会員だけに見せる内部の雑誌を編集して、そこに精神科医、一刀斎を登場させた。虱のたかった、浮浪者か浪人か分からないようなあやしげな人物を登場させて、それで作者交代って私に廻してきたんです。廻してくる直前に、こういうむさ苦しいのは早くどこかに出張させてしまえということになって、一刀斎は月に出張することになったと。そこで、小説の第1回を終えて、そして私に、第2回作者「なだいなだ」に廻してきた。

月に行って一体何するか。月の精神病院？ かつては月にふれると精神病になるという迷信があって、病者をルナティックと呼ぶこともあった。それで月には病人がうようよいると思ったが、一刀斎が月に行ったら人間がいなかった。ウサギもいなかった。でも、なんかナメクジのような、ミミズのような生物がいるだけ。でもそれをどうやって診断するか。診断のしようがない。だが一刀斎はいいものを見つけた。それは某病院で開発したオシッコで精神病を診断する試薬。これがあればなめくじだって精神の診断はできる、と。それで精神科医、一刀斎は無事役目を果たしたという、そういう話を書いちゃったんです。

そうしたら、みんな喜んでくれたんですね、ゲラゲラ笑って。しかし、一人笑わなかった。それがぼくの病院の院長ですね。私を笑いものにした、我が病院、我が研究所を笑いものにしたといって私を首に。ところがそれまで笑っていた他の病院の院長たちも、院長と喧嘩するような奴は困るなんて言って、迎えてくれない。

また、ぼくがクビになった病院では組合ができちゃった。ぼくは、組合の委員長かなんかに推挙されちゃったりしたもんですから、もう赤というレッテルをベッタリと貼られて、そしてもう行き先がなかったんです。それで、しょうがないから、みんなが行かないからおまえ行けって教授からいわれてアルコールセンターに行った。

仕方なしに行ったんですね。それまでアルコール依存は何人か診ていたけれど、みんなお酒飲み続けている。一人として治った人間はいない。その人間に日本で最初の専門病棟の責任者になれっていうんですから教授も無責任です

よ。

その教授、今なら平気で言えるんですけど、「躁うつ病」だったんですね。結構いるんですよ、医者で躁うつ病の人。

北杜夫なんか躁うつ病ですね。自分のエッセイの中に書いているんですからね。間違いなく躁うつ病です。その教授も躁うつ病で、調子が高かった。「先生、私は今まで一人も治したことないんだけど、そんな人間をアルコールセンターの責任者にしているんですか、私はヤブ医者って言われるのはいいけれど、詐欺医者とは言われたくない」とぼくが言うと直ぐに返してきた。「おまえはサギともカラスとも言われたいから安心しろ」と。それで、「どうしてですか」って言ったら、「アルコール依存を治せる人間、酒飲みに酒をやめさせることのできるものなんているものか。あれは、そもそも治らん病気だ」って。「おまえは治せなくても、ほかのみんなも治せないんだから、おまえだけが非難されることはない。だから、安心して行け」って言うんですよ。

そう言われると逃げ道が無くて、それで仕方無しに行ったわけですね。行く前に、ご褒美みたいに「フランスに留学させてやるから、ヨーロッパずっと廻って、アルコール依存の治療を各国でやっているのを見てこい」と言われて、あちらこちら遍歴をして見てきたんですね。

それは結構楽しい旅行だった。何しろ、共産圏なんていう所へ入れたんです。チェコのプラハという所に行ったんです。日本人は普通だったら入れないような所ですけど、私は1964年にプラハに行ったんです。プラハのスカラ先生という先生に出会って、その人の治療などを見てきたんですね。

それからフィンランドにも行きました。今でこそフィンランドは教育のレベルが世界で一番なんていわれて有名ですけど、その頃は、名前さえ正しく知られていない国だったです。

そもそもフィンランドという名前は、あれはフィンランドの90%の人たちが使っているフィン人の呼び名じゃないんです。本当は「スオミ」って言います。つまりあそこの人たちの言葉、人口の95%のフィン族の言葉ではそうなんです。そして5%がスウェーデン人。昔はスウェーデンが支配していた。その人たちがフィン人の国という意見でつけたスウェーデン語の名がフィンランド。

スウェーデンの支配を逃れたら、今度ロシアに占領されて、そして1914年になって初めて独立を勝ち取ったというわけですね。でも、その5%のスウェーデン人と95%のフィン人、あとほんのわずカラップランドに住むエスキモー系の人たちが住んでいるわけですね。そのフィンランドという国、国連でもスオミという名前を認めてくれてないんだから、彼らにとってはなんか複雑な気分ですよ。

リパブリック・オブ・フィンランドというのが国連の正式の名前です。スオミが本当の名前です。「湖の国」という意味だけれど、とてもきれいな言葉じゃないですか。そういう所にも行ったんですね。

面白かったけど、あまり勉強にならなかった。というのは、飲むお酒も違うし、飲み方も違う。ほかにもいろいろと違ったところがありますから。アルコール依存というのはその国その国で定義さえも違うんです。ということがよく分かりましたよ。

定義がどんなふうに違うのかって言いますと、フィンランドの定義なんていうのはもう乱暴なんですよ。トラ箱に1年の間、3回ぶち込まれたらアルコール依存って言うんですよ。治療を受けなければいけないと命令がくる。なんて厳しいんだ。日本なんか、そんなこと言っていたら、日本中アルコール依存で溢れちゃう。でもフィンランドはそれで納得できる。

「おまえ、夏に来たから分からないのだけれど、冬、酔っ払って外で寝転んだら、すぐ死んじゃうんだよ」って説明されると分かる。つまり自分の命をそこまで危険にさらすようなことを3回もするようだったら病気と認定せざるを得ないということです。なるほどねと思います。とにかくそういうことをいろいろと楽しく勉強して日本に戻った。

さて、どうするか。治らないと教授が断言した病気をどうしたらいいか。答はすぐ出た。じゃあ、治さないことにしよう。治らないものを治そうと無駄にエネルギーを使うよりは、治さないことにしよう。しかし、専門病棟という名前にひかれて患者はどんどん連れてこられる。日本国中から、なにしろ日本で最初のアルコールの専門病棟って看板が出ている。

それで連れてこられてぼくを見るのだが、駄目な医者だとはつゆほども思わなかった。専門家にしたら、少し若過ぎるなどは思ったでしょう。33才だったですよ、ぼく。

そのときから少しずつ勉強したんです。勉強するっていうより、自然に分かってきた。たとえば、アルコール依存と診断するのは専門医の自分ではないということ。

普通、専門というのは難しい病気を知っているものです。ほかの人たちは知らないんだけど、「これはこういう病気だよ」と見つけてやるのが優れた専門医だと思いますよね。それで、私なんかも、そういう専門医のイメージを頭に描いていました。

例えば、顔中赤いブツブツが出て、原因が何か分からない。神経も侵されている。日本ではあまり見掛けない病気を持った人が来る。それを見て、これはペラグラだと分かる。それが専門医だ。ビタミンB6というのが不足すると起こる病気です。とうもろこしの食べ過ぎで起こるんですね。そういう珍しい病気が分かるのが専門医だと思っていた。

ところが、アルコール依存の専門というのは全然違うんです。「これからアルコール依存を一人連れて行きます」って向こうが言ってくるんです。それで、「間違いはないですか」って念を押すと「間違いありません」と断言される。あまり医者でも看護師さんでもないような、そんな感じのする人なんで、「あな

たは誰ですか」って言ったら、「私は妻です」。

「ああ、奥さんはお医者さんですか」「いや、私は医者でも何でもありません。けども、うちの亭主がアル中であるっていうことは間違いありません。太鼓判を押します」。素人が太鼓判を押してくれるんですよ。

私が、「こんなのアル中かな」ってつぶやいていると（その頃はそういう病名でしたから）それが耳に入っただけで、カッと目が開いて、やはり女性は恐いんですよね。「間違いありませんっ」て言われちゃいます。「そうですかー」、専門医が「これがアル中ですか」とすごすご引き下がる。そんな状況でした。

しかし、昔、病気の診断は大体はそういうかたちを取っていたんです。今は統合失調症だとか何とか難しい病名を使うようになりましたけれども、昔はそういう病気が一切なくて、憑きものがつくのが病気だったんです。キツネが憑いたとか、悪魔が憑いたとかいうわけです。

この狐憑きというのは、1950年前後から日本ではすっかり消えてなくなったんですけど、その最後の一例と思われる例を慶応の信濃町の外来でぼくが見たんです。芸者さんで二号さんか何かになっていて、「狐が憑いた」と言って、その旦那の手首や二の腕だとか、そういうところに噛みついたので、旦那が血だらけになりながら、「先生、先生、狐が憑いた」って連れて来たんですね。

そして、一緒にきた芸者さんの友達もみんな「狐が憑いた、狐が憑いた」って言っていた。ぼくが、狐憑きって診断する必要ないんです。それで「どうして分かるの？」って尋ねると「だって狐が憑いたんだもん」。「どこで憑いたの」「お稲荷さんで」。お稲荷さんに参詣している途中から始まったって言うんですね。

狐憑きっていう診断は簡単に付けられて、他の病気ではないか、と疑うものは一人もいなかった。でも、その狐憑きは簡単に良くなったんですね。電気ショック一発できれいに治ってしまった。

「どうしたの？」って聞くと「狐さんも電気には叶わねえ。コンコンって逃げていきました」と患者さん自身が言うんです。憑きものが落ちるっていうのはこういうものかって思いました。つまり、昔の精神科の病気はそういうものだったのです。

狐憑きは文化が作った病気です。日本人は狐憑き。ほかの病気は無いんです。キツネって怖い、騙すというふうに思っていると、それに化かされる。化かされるとか、自分に取り憑くだとか、そういう恐怖心を持つ。すると、暗示にかかって、原始ヒステリーという現象なんですけど、そういう病気になる。暴れ回ったり、暴力を振るったりするようなこともあるわけですね。

これは迷信が作った病気だから、迷信で治せた。宗教でお呪いだとかお払いだとか、そういうことで治っていたんですね。実はほかの病気も、治らない病気もたくさんあったんだろうけれど、迷信で作られた少なくとも半分の病気は良くなっていった。今では効きませんが、当時はお払いというのは効くものだった

た。

そういうふうみんなが持っていた共通の基盤を近代に入ると失っていく。「あんなものは迷信だよ」なんてみんなが言うようになると、細かく細かく自分だけが信じるものを持つように、人間が個別化していく。そして、いつの間にか孤独に病気になるようになっていったわけですね。だから一人一人の心の中に降りて行って病気を見つけなければならなくなった。

そういういろんな思いが病気の中心になっていったわけですが、アルコール依存とはその中で、まだ共通認識の持てる病気だったんですね。

私はアルコール依存を治療するようになってから、そういうことに初めて気が付いた。一方で精神科の病気に薬が効くようになって、診断をして、「はい、じゃあ、この薬を飲んで、また一週間したら来て下さい」というスタイルで治療することが可能になっていった。

私も最初の病院にいたときは、そういうスタイルで医者をやっていたわけです。ところがアルコール依存は薬の効かない病気です。薬でお酒をやめさせるなんてことはできません。それを診せられることになったわけです。どうしたらいいか考えざるを得ないじゃないですか。治らないなら、患者をいつまでも閉じこめておくか。それも大変だ。そこで逃げたい人は逃げてもらおうと考えるようになった。

それまでは、閉じ込めてお酒を切ろうと考えていた。ところが、閉じ込めると無理矢理お酒をやめさせることになりますよね。飲もうと思っても飲めないんだから。逃げたくなるのも当然です。そこで一病棟3人以下に分散させていた。3人でも患者さんが逃げるという騒ぎがあるのに、40人も入れたら暴動が起きるんじゃないか。鍵で閉じ込めておいたらね。そして夜勤の看護師さんの鍵を盗んで逃げってしまうんじゃないかって。そんな当直の看護師さんに危ない目に合わせては申し訳がない。それよりも逃げたい人は逃げてもらおう。鍵を開けて逃げたい人は逃がすという方針を立てた。それが病棟開放です。

それで逃げてもらおうとしたのですが、逃げてくれない。それで、「どうして逃げないんだろう」って議論した。看護師さんがいうには、久里浜は三浦半島東京湾の出口の小さな半島の突端にある。ペリーが上陸した所です。東京まで電車で一時間半。病院から逃げたって電車賃が無ければどこにも行けない。東京に戻るにもかなり高い電車賃がいる。「だから、お金を持たせなかったら逃げられませんよ」。

そこで、「じゃあ、そうだったら電車賃を持たせよう」ということになった。そうすると院長だとか事務長から「足代だってお金だし、お酒の代金もお金なんだから、お金など持たせたらすぐに酒飲んじゃうじゃないか」と猛反対されたけど、それでもお金を持たせたんです。

入院中の精神科の患者さんにお金を持たせたのは、ぼくたちが日本で最初。これだけは自慢です。なんでも日本初めてというのは気分がいいですね。そ

れでお金を渡した。それでも逃げない。

なぜだろうと思って首をひねっていると、あっちこっちの病院を軒並み逃げてきたっていう剛の者が入院してきたんですね。非常に有名な病院も入れて、5つの病院の名前を挙げて「みんな窓から退院した」と座談会の席で言ったのです。

座談会は患者さん同士も、医師、看護師と患者、お互い同士知り合えるように開いていた。それが治療になるなんて思わずやっていたんですね。

やると結構面白い。みんな不思議なことにアルコール依存の人たちは自分がいかに悪か自慢をするんですよね。病気がいかに重いかを自慢しているみたいなもんです。いかに悪いことをやってきたか自慢をする。

人間というのは自慢するものがある方がいいですよ。全然無いよりは。何か悪いことでも自慢の種があるっていいんです。それで、彼は座談会でこれまでどの病院も窓格子を破って退院してきたと自慢した。

そう言われたので、この人は絶対逃げると思ったんですね。でもその彼も逃げてくれない。それで、逃げないのなら追い出すことにした。何しろ入りたいたいという人はたくさんいるもんだから、3か月で交代してもらおうということになって、入院したときから3か月と退院の日まで決まる。そういうことにした。

「治って帰るんじゃないよ。アルコール依存なんて治らないんだから、ただここでお酒をやめる生活を少し味わうことで、それが何かの役に立てばいいぐらいの感じでした。大して期待しないでくれ」なんて3か月で帰っていたわけです。3か月という期限を切ったこと、あとでそれに意味があったということが分かりました。

人間というのは期限を決めると逆算するんです。100日・99日・98日、なんていって、こう減っていくように数える。そうすると不自由だと思っても、あと20日で出られると思えば我慢できる。最後の1月を切ってから逃げ出したら、元も子も無くしたような感じがするんで、逃げないでいられる。

その人も逃げないでずっといた。そしてみんなにあいさつした。「今まで精神病院を玄関から退院したこと無かったけど、今日は初めての体験です。玄関から出ます」その彼に、「なぜ逃げなかった？」と聞いたのです。

すると「先生、馬鹿じゃないですか」。「なぜ？」「こんな病院は日本に2つとありませんよ。アルコール依存の患者を扉を開けて、『出入り自由ですよ』って言うってくれるような病院、お金まで持たしてくれる病院、そういう所はほかにありませんよ。ここから逃げて鍵のかかる病院には行きたくないです」。そう言われてなるほどと分かりました。

こっちはただ逃げてほしいという気持ちだけだったのに、患者さんはそんな風に受けとめたのか。「ほかの病院に入るのは嫌。しかし、アルコール依存というのは、今までの自分の経験からすれば、すぐに治るようなものではない。それなら、この病院、この先生と一生付き合うことにする」って言われた時は、

「うっひゃーっ。この人と一生付き合うのかあ」。そう思った。でも、そんな顔はできないしね。「そうかあ、一生かあ、好かれたもんだな」なんて言いながら。

今までの精神病院で治療してきたときと、患者さんとの関係が、はっきりと違ってきたということが分かったわけですね。というのは、それまでは無理矢理、患者さんを閉じ込めてきた。家族の言うことだけを聞いて、「どうしようもない。駄目な人間だから鍵の掛かる病院にぶち込んでくださいよ。そうでもなければうちの亭主なんか懲りないんだから」とか何とか言われて、「そうだな」って本人をぶち込んだわけですよ。

そうすると、「先生は家族とグルになってこんな所にぶち込みやがって」恨みばかり。「もう二度とこんな所に来るものか」そう言われれば「こっちだってお前とは二度と会いたくない」といいたくなる。それが今度は、「一生お願いします」って言われるようになった。これは困ったことになったと思ったけれど、一生付き合うって言われたら、一生の目で患者さん全体を診るようになったのです。

例えば、やってきたアルコール依存の患者の100人全員が、何かの治療をしたら、もう一生お酒を飲まない人間にパッと変われるか、治ってしまうか。もしあったら奇跡じゃないか。そもそも一生飲まないなんてことは、今、分からないはずですよ。一生を終わらないと言えることじゃない。

私たちは治してやるって言うときには、一生飲まないような人間に変えてやるつもりでいるわけですね。しかし、それはおかしい。それは奇跡を起こすようなものです。イエスならばできたかもしれないけど、私にはできるはずがない。生身の人間がやる仕事として一番成功した場合だって、そのままずっとお酒を飲まないのは一割くらいであろう。また逆に1割の人間は出たら、すぐに飲むであろう。その両極端の間に中間の人がいるであろう。それは、ある期間飲まないでいる。それが1か月の人もいれば、2か月の人もいれば、3か月の人もいる。だがまた飲む。そういう人たちに分かれる。大体、そういうふうになって当りまえだと見えている。

実際、退院してから、1か月して、「先生、飲んじゃった」なんてやって来ます。「大丈夫ですよ、先生。まだ、やめてますよ」。誇らしげに自慢する人もいます。しかし、だいたいそういう割合に収まる。

私が言うべきじゃなかったことを言って失敗した患者さんがいます。沖仲仕という、もう今は無くなっちゃった商売をしていた。

昔は船が沖合に停泊して、そこにはしけで寄って行って、そして、荷物をそのはしけに降ろして、そのはしけを岸に付けて、荷物を倉庫まで運び込むという職業です。仕事している最中から焼酎などを飲んでいて人たちが多かった職種です。倉庫なんかはもう、アルコールの臭いがムンムンするんですよ。その彼に言ったんです。

「おまえさん、この病院を出て、すぐにまた沖仲仕の仕事やるのか。やったらすぐ病院に戻って来るから、もう布団なんか置いていけ。洗面具も」。その頃は、洗面器なんか、持ち込んで入院したんです。「そんなの持って帰る必要ない。すぐに来るんだろうから、布団も何もみんな預かってやる、そこに置いてけ」なんて言ったんですよね。「でなかったら、職業を変えろ、お酒から遠ざかった職業に変えたらどうか」そう言っちゃった。「先生、俺には学問も無いし何も無いし、これ以外にできる仕事はないんだし、絶対にほかに仕事なんか見つからない。また沖仲仕やる」彼は拒否した。そこで「布団置いてけ」のセリフになったんです。そうしたら、1年経ったときに会いに来て、「先生、布団まだ置いてあるけれど、この1年全然一滴も飲んでないぞ」。

2年目。こっちは忘れてる、しかし彼が来て、あっ、もう2年たったかって分かる。ピッタリ、その日に来るから。

そして、私が結構有名になって、朝日新聞社のアラスカっていうレストランで食事していたときあるんですね。ぼくが朝日ジャーナルに書いていた時代がありまして、そのときにレストランにパタパタパタパタって、ゴムぞうりの音がして、「先生、面会の方が来られましたよ」って店の人が言う。そのゴムぞうりを履いた大きな足の人のが彼なんです。「先生、まだ飲んでいない。」もう参ったですよ。「もう君が断酒できることは分かった。洗面具も持っていけ。」「いや、絶対に毎年行きます」って。そういう人もいるわけです。

とにかく、一生の付き合いの目で診ると、優等生もいれば、劣等生もいる、真ん中の人たちもいる。そして真ん中の人たち、劣等生って言われている人たちを、もうちょっと頑張れるようにする。それが仕事なんです。1か月しか頑張れなかった人間を2か月飲まないようにする、それが仕事。そういうふうに見えるようになったんです。価値観が変わってきたんです。

それで、例えば世の中の人には絶対の物差しで測る。すると治ったか治らないかという物差しでしか人間は見ない。3か月してお酒を飲んじゃった人間も、1年飲まなかった人間もいる。中には10年頑張っていたけれどまた飲んじゃったって人もいる。そういうのを見て「やっぱりアル中は治らない」というふうに結論付けてしまう。

逆に物差しを取れば、10年というのは立派なものなんです。そうすると、私がお酒を飲んだ患者さんに、「先生、また、飲んじゃった」とやって来る人たちに言うセリフも変わってきました。

例えば、家族が、「先生、やっぱりアル中は治りませんね。今度はいいと思ったけれど、たったの3か月しか続かなかった。ほかの人はもう6か月やめている人もいる。1年やめているって人もいる。それなのに家の亭主はたったの3か月」って。たったの3か月って人は、何を物差しにしているか。1年やめている人、10年やめている人、20年やめている人、そういう人たち。それを物差しにして測っている。だからたったの3か月。たったの3か月と言わ

れた本人は、その3か月を、結構努力して乗り越えてきたんです。物差しを変えればそれが見えてきます。

この「たったの3か月」というセリフ。これを言っちゃいけない。では、このセリフは他人と比較をするから出てくる。あそこに1年やめている人がいる、2年やめている人がいる。それと比べて、あなたはたったの3か月。たったというのはそういう比較からくる副詞ですよ。

たったの3か月じゃなければ、何と言えよ。いい。「よく3か月頑張れたね」って言えばいい。それには、自分自身と比較させればいいわけです。「あんた今まで最高何日やめたことがあった？」と聞くと、「3日です、先生」。「3日しかやめられなかった人間が、今回3か月頑張れたのか。それは、なかなか立派なもんだ」と言えます。本人が「いえ、そんな、たったの3か月で誉められちゃあ」と本人が言ってくれるわけですね。同じセリフでも本人の口から言わせるか、こちらが言っちゃうか、大きな違いがある。

それに気がついて、私はともかく誉めるようになった。今まで最高何日やめられたか、3日。3日が今回は3か月、すごいじゃないか。そういうようになったのです。

その方が、「たったの3か月しかできなかった」「おまえはなんて意志が弱いんだ」と言うよりは、本人との人間関係がスムーズにできます。

そのことを次第に知るようになってきて、アルコール依存は人間全体に通じることと考え、アルコールだけの問題じゃないと思うようになりました。

教育だってそうです。「よその何ちゃんは勉強がよくできる。見習いなさい」あるいは、「兄ちゃんと言わないでも勉強して成績がいいのに、あんたはいわなくちゃ勉強しない」と言って、弟を責めたり妹を責めたりする親がいるでしょう。その人が、「おまえさん、この前の成績はどうだった？ それと較べると素晴らしい。勉強したね」と言ってやったほうが、自信がついてきます。同じようなことなのです。

でも、アルコールの患者さんと付き合ったから、そういうことを知るわけです。これは、いろいろな方面で応用できることです。

そればかりではなく、例えば、心理学で使っている言葉の中に、いい加減な、あいまいな言葉がたくさんあることに気が付きます。例えば有名なドイツの精神医学者でクルト・シュナイダーという人がいますが、その人は「意志薄弱人」などというカテゴリーを作りました。今でもその本は精神科医の間では名著とされているのです。でも、意志薄弱人なんているのでしょうか。

「おまえは意志薄弱だ」そう診断する人がよくいます。意志薄弱型精神病質なんていう診断を付けている人だっていたのですから。今までのアルコール依存の人のカルテを調べると、そう診断されているのがたくさん見つかります。

意志が弱いって一体何でしょう。意志が弱いから意志を強くしろといます。そんなことできるのでしょうか。意志をしっかりとって、酒をやめなさい

いなんてお説教をする人がいるのです。医者でも言っているのです。「おまえは意志が弱いなあ、もう少し意志を強く持て」なんて言っているのですね。

ぼくの患者さんの平均年齢は50才を超えていました。50才、その頃は55才で定年という時代です。定年間際まで意志が弱い人間を、お説教をしたら一日で意志が強くなってしまふなんて可能でしょうか。そんなふうに変えることができるか。できやしないです。だから意志が弱いままで、お酒をやめることができない限り、その人はお酒から離れることはできないわけです。

意志が強いとか意志が弱いとかというのは、結果を見て言うだけのことです。目の前の人間が、本当に意志が強いのか意志が弱いかなんて分かるわけがないのです。やらせてみなければ分からないということです。

難しさにもいろいろあります。例えば、おまえも人間、オリンピックの選手も人間、同じ人間なんだから、努力をして訓練をして、練習を繰り返してオリンピックの選手に勝ってみせろと言われても、私はやりません。あんなすごい体をした人間と勝負になるはずがない。これは難しいというより不可能です。

もう一つ別の難しさがある。それは、毎日の積み重ねの難しさです。10円を1年貯金するという難しさ。1日はだれでもできることです。今日、1日貯金箱に10円を入れられないほど貧乏な人はいない。できないことではない。しかし、それを毎日毎日忘れず忘れず、365日続けることのできる人間というのは、意外と少ない。やらせてみるとほとんどの人ができない。途中で穴を空けます。そういう難しさがあります。

お酒をやめていくという難しさは、その、毎日毎日毎日を積み上げていく難しさです。そういう難しさを克服していくには、一体どうしたらいいか考えます。

それは独りでは難しい。グループでいっしょに支え合って続けていくのがいい。

私がそう考えたとき、うまい具合に自助努力で自分たちで頑張ろうという断酒会だとかAAだとかそういうものが、日本に広まっていた。日本に広めたのは私たちだと言うこともできますが。

というのは、私たちの病院には全国から患者さんがきていた。全国区だった専門病棟は日本に一つしかなかった。退院するとあっちこちに散らばるわけです。散らばった先で断酒会を作ってくれるから全国にそういうものが広がっていった。日本にはAAの前に、AAの影響を受けた、日本全断連という組織ができるのだけれども、最初に会を作った人が松村春繁という人で、この人が私のところに、来てくれたのがきっかけです。高知からやって来て、患者さんに話をさせてくれということです。

その頃、大体精神病院というのは、外の間人間が入って来て、患者さんをかき回されるのは怖いという意識を持っていて、ボランティアの人たちを、断る傾向があったのです。

でもぼくは、何をやっても治らないんだから、話をさせてくれと言うのだからいいだろう、話をしてもらおうよと気軽に受け入れたわけです。そして、いっしょに話を聞いていたら、この人の話が面白いのです。何しろ、ひどいひどいアルコール依存の過去を持っている。それを語るわけです。この人は社会党が「労農党」と言っていた当時の戦後初の書記長をやっていた。そして委員長は、後に高知市長になった氏原という人です。そういう人間です。そして参議院に立候補して、次点で落ちた。惜しいところで落ちた。

選挙運動というと、陣中見舞いと称して菰樽が事務所に送られてくる。それを、みんなといっしょに飲んで、酔いつぶれて運動なんかしない。参議院の次には県会議員に出てそれも落ちて、それから、市会議員も落ちて町会議員も落ちたと。

最後は、後免町というところの町会議員の選挙だったのだけれども、入った票がたったの2票。自分がその1票を入れた。残りの1票はだれが入れたのか。奥さんだと思って、お礼を言いに行った。「ありがとう。もう、おまえしか俺に票を入れてくれる人間はいなくなった」と言うと、奥さんが、「馬鹿言いなさい。私があんたには入れなかった」と。だれが入れたのかと。彼といっしょにただ酒を飲んで酔いつぶれていた運動員が、それもたった一人。運動員は10人もいたのだけれども、その中のたった一人が票を入れてくれた。

母親の死に目には間に合ったのだけれども、「春繁が来ましたよ」「春繁の手も握ってあげてください。長男の春繁です」と言ったら、尿毒症か何かで意識が混濁している臨終の母親が、「何？ 春繁だと。春繁だけは嫌じゃ」と最後の力を振り絞って彼の差し延べた手を振り払った。自分はそういうひどいアル中だった。人でなしだけれども、今は何とかやめていられる。仲間といっしょだからだ。こんな自分でもやめていられるのだから、おまえさんだってやめられないはずはないというような調子で話をする。さすがに話がうまいのです。

みんな食い入るように聞いていて、そして松村イズムにはまって、じゃあ、私もアルコール依存のグループを作っていくというふうに、彼の影響を受けてグループを作っていく。

最近、「こころ医者」と私は言うようになりました。そういう人たちをいうのです。そして、この人たちと病気に対処していくことができなければ、100万人だなんて言われているような患者と向かい合うことはできないだろうと考えています。専門医の数というのは本当に少なかったのです。10年経っても専門医の数が増えなかった。

10年経ったときに私は北海道で講演をしたことがあります。そのときに話をする前に紹介をしてくれた人に、「この人は外見ではそう見えないけれども、アルコールの関係では日本で10本の指に入る医者だ」なんて言われて、「10本の指に入る」、本当かなあと思って数え、9人まで数えたら、10番目に私しかいない。しかし更に考えてみたら、専門医らしい専門医は当時10人しかいなかった。

たのです。どうやったって10番目にはぼくが入るわけです。

しかし、それからさらに30年、今、アルコール学会という500人ぐらい集まります。500人集まるといっても、断酒会員なんかも入っているし、看護師さんも入っているしケースワーカーも入っている。それでも100万人には対処しきれない。元患者さんの団体も全部加わってやらなければ、対応しきれないような患者数なのです。

ですから、これをお医者さんが個人で診療する昔のスタイルで対応しようとしても無理なのです。ともかく専門以外の人にも加わってもらいたいと思う。

加わるには、一番重要なのは何かですが、話を聞くということです。私も、患者さんたちの話を聞くことから始めたわけです。長い付き合いになるのだとしたら、相手がどんな人かを知らないわけにいかないでしょう。今まで何をしてきたのか。今までこうだったああだったと。そういう話を全部聞くことによって相手の人生が見えてくる。

今のこのときの出会いが将来どういう意味合いを持つようになるのか。そういう気持ちで続けていくわけです。

患者さんの話を聞きながら、いろいろなことを教わるのです。本人は教えているつもりはないです。しかし、教わる。ある患者は東大教授に診てもらったと言って自慢していた。

そのときの東大教授は内村鑑三の息子で内村祐之とって、この人は大学を出た途端に教授になってしまうような人です。27才で教授だったかな。北大の教授になる、北大を辞めてから東大に来て、退職するまで教授、そんな人生を送った人です。

内村さんという人は、一高時代には、野球の投手として鳴らした人です。剛球投手で、後にプロ野球のコミッショナーもした。そういう有名な偉い先生なのです。日本一だと自分で称していた。

その内村先生に診てもらったと威張っている。嫌なやつだなあと思ったけれども、彼が言うのです。内村先生さえ、おれの酒は止められなかった。それがおまえに止められるかって。

聞くだけやぼだ。俺にだって止められない。あきらめろと答えました。「あきらめろってどうすればいい」。治らなければ、死ぬだろうと。早く死んだほうが家族のためかもしれないぞなんていい加減に答えていたら、ちょっと入院させてくれというようになった。自分の自発的意志で入院するのは結構だ、どうぞというわけです。

その人が、出てからお酒を飲まないのです。1か月になりました、2か月になりましたってね。今までこんなことはありませんでした、と家族も喜ぶ。今まで最高が3日だったのに、今度はもう2か月になります、3か月になります。そんなことを聞けば、内村先生が治せなかったのを俺が治したということになると、俺のほうが内村先生より上かなんてね。向こうが日本一なら、俺はその

上の日本一、正真正銘の日本一なんて思いたくならないですか。

それで、ニコニコしながら今、酒が止まっているようだが、俺のどこがよかったかと聞いてみたのです。すると、内村先生に会っていたときには、この先生は日本一偉い先生だから、この人の言うとおりにやっていたらいいと思っていたのだけれども駄目だった。ここに来て先生と接しているうちにすぐに分かったと。何が分かったか、悟ったんですよと。自分がしっかりしないとダメだと。それからお酒をやめる気になったと言っていました。

自分が主役だと悟らせることは、えらい内村さんにはできなかつたわけです。逆に、私のような冗談を言ったり馬鹿を言ったりしている、軽い医師なら、付き合っていて、頼りない先生だなあ、自分がしっかりしなくては、という気持ちにすることができた。

患者さんがこういう話をしてくれるから、ぼくが余計な話をする必要はない。患者さんの話のほうがかの患者さんたちに素直にスーッと入っていく。医学用語を使って、難しい説明などいらない。

ほかにも、いろいろなことを教えてくれる人がいます。どうしても立ち直れなかつた人なのだけれども、他の人たちの参考になる。ある精神病院で会った人です。後輩に頼まれて別の病院で出会った人です。この人は看護師さんから、「先生、あの人なら何度入院してもいいわよ」というふうに、好かれているのです。そんな人はアルコール依存では珍しいです。

この人を診察した頃、私はもう既にいろいろな本を書いてアルコール中毒に関する本も結構ベストセラーになっていた時代ですから、彼はそういう本をみんな読んでいた。そして、私が話そうとすると、頭のいい人で、あっ、その先は本にはこうでしたと先回りするのです。アルコール依存で一番みんなが陥る失敗は、「おまえは2杯まではいい酒飲みなのに3杯目を飲むと狂ったようになってしまう。だから2杯でやめておけ」という助言です。言わない方がいい助言です。2杯でやめようと思って飲むのだけれども、2杯飲むと3杯になり、4杯になり、どうしても止まらなくなる。

本の中でこの人たちに説明する。1杯目がなければ2杯目はない。だから3杯目を飲むまいと思ったら、一番確実な方法は、1杯目も飲まないということだと。自動車を運転していると、山に行って右側が崩れていて路肩注意なんていう標識が出ている。あなたは、あの標識の出ているところまで車を近づけようとしませんか。なるべく山際を歩いていくでしょう。

実際に、私たちの知恵ではそういうふうにして危険を避けていくのだけれど、おまえさんに2杯目まではいいだろうというのは、路肩注意のギリギリのところまで車を寄せていいよというものだ。そうやってギリギリのところまで車を寄せても、10遍のうち9遍まではうまくいっても、必ずついには転げ落ちることになる。本にはそんな具体的なことが書いてある。

その患者本を読んで、それをちゃんと知っているんです。「先生、1杯目が

いけないんですよ、2杯目がなければ3杯目はない」なんて言っているのです。知っているのに退院させるとすぐに酒を飲んで酔っぱらって戻ってくるのです。朝出すと昼に戻ってくる。昼に出したら夜12時までにお巡りさんを連れて戻ってくる。お巡りさんに口添えしてもらって再入院する、そういう人です。そして、その人に、「おまえさん、優等生みたいで何でもよく知っているのに、なんで駄目なんだろうね」と言ったら、「優等生だからですよ」と笑うのです。先生は駄目ですね、優等生になれないですねと。凶星だ。どうして分かるんだ。見てりゃあ分かります。先生は大体が復習しても、2度復習すると、3度目はもう嫌になっちゃう人ですよ。4度も5度も復習し直すなんてできないでしょう。そのとおり。

そして、復習はやめて小説なんかを読んでしまうのですね。そうだ、小説を読んで落第したことある。そうでしょう、優等生というのは、決められたことをきちんとできれば優等生にはなれるのです。言われたことをはいはいとやって言うことを聞けばいいのです。でも、先生みたいに反抗していたら駄目。院長と喧嘩をするような人は駄目。なるほどねと思います。

何しろ競争なのだから、人が3遍復習したら、4遍復習する。だれかが4遍復習したと言ったら、5遍復習する。そうしたら、必ず優等生になっていますよと言われて、それは分かったけれども、なぜ優等生が駄目なんだと言ったら、決められたことしかできないからと。

決められたことはちゃんとやります。しかし自分で何をしなければいけないかということになると決められない。まあ、言ってみれば羅針盤がないということです。小さな部屋の真ん中へ行けと言われてたら、右を向いて左を向いて、前を向いて後ろを向いてこの辺と言えば大体真ん中が分かるし、4畳半がちょっと広がって、6畳になっても10畳になっても100畳になっても、右を向いて左を向いて、前を向いて後ろを向いてこの辺で、大体真ん中には行けるでしょう。しかし、太平洋の真ん中に行けと言われてたらどうしますかって。羅針盤がないと駄目だろう。その羅針盤が、私にはない。先生が書いていた自我が確立できていないということですよねと。

そこまでおまえさんは分かっている、なんで駄目なのかよと言ったら、先生の本の中にもう一つ書いてあった。30才までに自我が確立できていないような人は、一生自我を確立できない。あれは書かないほうがよかったですと思いました。

しかし、こういう人がいるわけです。優等生になるのではなくて、自分の羅針盤を持つ。他人を見て、右を向いて左を向いて、前を向いて後ろを向いて、そして自分の人生を決めていくのではなくて、自分の人生はこうありたい、どこへ行きたいという目的地を思い描いて、羅針盤を作っていくという、そういう人間でなければいけないのだけれども、優等生にはそれができなかった。

優等生はキャリアになると今度は減点ゲームで出世する。失敗さえしなければ、どんどん出世していく。ところが、人間病気になってみんなから遅れることも

ありますし、家族が病気になって看病のために休み、みんなから遅れることもありますよね。そういうふうにして自分がみんなと一斉に並んで歩いていたのが付いていけなくなった。

そうしたときに、自分自身が分からなくなってしまう、一番いい付き合いの友達がお酒だった。こんな話を聞くと、これ貰ったなんて。私たちの説明よりも、一人の人の話だからほかの患者さんたちにもよく分かります。

ですから、私たちは、みんなこうやって話を聞けば、こころ医者になれると言うんです。精神異常という言葉が悪いので、精神異常とか異常という言葉があると正常というものが価値を持ってきますよね。精神科をやっていると、私は正常ですか、と聞かれることがよくあります。でも注意しなければいけない。代議士だとか偉い人たちなんかは異常だって言われると、怒るんですよね。医者が何でも異常にしてしまう。精神科の医者は何でも人をキチガイにしてしまうなんて言ってすぐ怒る。それなのに、そばににじりよって、私は異常ですか、先生、異常ですかって聞くんです。もううるさいから、「あんた、正常、正常」って答えておきます。

しかし、大切なことは何かと言ったら、正常だなんて、どうでもいいことです。それより、今の自分から更に成長して行かなければいけない。その方が大切です。自分はまだ未熟だという意識を持てば、もっと良くなりたいたいという、そういう目標を持てます。

よくあることで、あの人たちは異常、私は正常というふうに思い込む、異常な人は困ったものだというようなかたちで心の片隅で差別的になっていることですよね。あの人には病気なんだけれど、3年前に会ったときから比べたらすごくよくなったと思えばいいわけです。

近代の精神科の役というのは、病気と思って見ればどんどん病気に見えてくる。そういう問題を随分明るみに出したことにあります。

例えば、フロイトという人が出て来て精神分析を始めたんだけど、役にたった症例というのがあるのです。その中で一番有名なのがこのブロイアーの患者だったアンナ・Oです。ブロイアーというのはフロイトからすれば医者としての先輩ですけど、彼がそのアンナ・Oについて書いた症例、しかも「ヒステリー研究」を出す10年前の症例です。その症例を使って精神分析研究という、そういう本が出されるようになるわけだけれど、このアンナ・Oは誰で、どのような人生を辿ったかは知られなかった。知られないようにしていたんです。隠されていたんです。

まあ、プライバシーを侵害しないためという立派な口実もあったけど、フロイトは隠したかったんですよ。アンナ・Oの話、「アンナ・Oのその後」という話を知っている人、手を挙げてください。

ここに一人もいない？ 本も出てるんですよ。「アンナ・O嬢とナチズム」だなんて題で、文章が少し堅くてね、分かりにくいけど、面白いですよ。ナチ

ズム。アンナ・Oは仮名で、ベルタ・パッペンハイムというのが本名です。この人はブロイアーの患者だったんだけど、ブロイアー先生が話を聞いてあげると、煙突掃除してもらって、すっきりしたって、ヒステリーの症状が軽くなって良くなってきた。ある日、ブロイアーがあなたはもう治ったからもう通院の必要はないというと、また病気が再発したと呼ばれて行ってみたら、先生の子どもを、今、産むところだって、妊娠したなんて本人が口走るわけですね。想像妊娠です。

ブロイアーは身に覚えのないことだし、こんなことが噂になってしまったら自分の職業的な評判にも傷が付くというので、精神病院に送り込むわけです。それで彼女は精神病院に送り込まれたあと、別の人たちの治療をずっと受けるようになるんです。

5年後、アンナ・Oはフロイトの奥さんの幼なじみなんだけど、ウィーンの町でばったり彼女に出会う。そうすると、ヒステリはすっかり収まって元気になっている。精神分析で良くなったのか。いや、そうじゃなかった。

ブロイアーはもう絶対に治らないからって言って諦めて精神病院に入れたわけなんだけど、ベルタ・パッペンハイムは、ある女性解放運動家に出会って、その人といっしょに女性解放運動に携わるようになるんです。自分でも女性解放運動の施設を作るんですよね。そしてナチズムの時代迫害されながら、アウシュビッツまでは行かないで彼女は1936年にガンで亡くなる。フロイトが亡くなる3年前です。

この人は女性解放運動というものを知って、女性の立場がいかに抑圧されているかということを知って、その運動に携わるようになってからヒステリーも消えてしまうし、そればかりでなくて、ヒステリーを起こしていたほかの患者たちまで救うような、そんな側にまわるわけですね。

こういうことは、ずっと隠されていたけど、ジョーンズというフロイトの伝記を書いた人が1953年にこのパッペンハイムは生きていて、その後どういう生活をしたかということも明かしたわけです。なんて言うのか専門知識を持った、例えば精神分析でなければ治療ができないと考えないでもいいということです。

最近「こころ医者」のすすめを書いているのですが、こころ医者というのは、医師の免許を持たないとできないような仕事ではありません。他人の話を親身になって、「そうか」って聞いてくれる人であれば誰でもできるのです。

ところが話を聞くことが意外と難しい。というのは、人間みんな優越感があって同じ人間という気持ちになかなかない。だから教えてやりたがったりお説教したかったり、そういう気持ちがどこかに湧いてきてしまいます。そうすると聞けないんですね。

一昨日、月曜日にちょっと京都に行って来て、そして、九州から来ていた初歩の少年の相談所か何かの女性に出会いましたけれど、この人良い印象でね、で、シンナーのことで何かしたときに、「シンナーってそんなにおいしいもの？

先生も、ちょっとやってみたいけれど分けてくれない？」なんてそんなこと言えるんですね、簡単に言える。

「先生は、やめておきなさいよ」なんて、その子どもに言われたりして。それが「若いときにはまだ体力あるからいいけど、先生みたいなのがやったらどうなるか分からないからやめておきなさい、やめておきなさい」なんてね。子どもに言われた。「こんなことを言って話を聞いてくれたの先生が初めてだよ」って言ったそうです。

何て言うのか、雰囲気ですね。孤独な感じでガッと固く固く、ガチガチで一言もしゃべらないと、先生も親にもしゃべらないというような感じになる子どもたちに、ガードを解くようなことがさらっとできるような人がいます。それはやはり、そう簡単にはできない。その人は20年も話を聞いてきた経験がある人だからね。

つまり、これは実際に人間の相談を受けて話を聞いていくうちに次第に身に着けていく技術だと思えばいいじゃないですか。そして、気軽にやること。まあ一種のゲーム、心理ゲームをやっているみたいなものだと思って、このやり方でやって当たったとか、はずれたとか、気軽にやればいいんです。

そのかわり、上手くいったときには、やはりこの上ない喜びを感じます。何ていうのかな、ラグビーの選手がね、もう後ろを見ないでパッと、あの変なボールを投げたら、気配でね。この辺に俺の味方がいるはずだと思ってポッと投げたら、そこに味方がいて、パッとパスを受け取ってゴールしたという。そういうときにスカーッとした気持ちになれる、やったーという気持ちになる。それと同じようにね、患者さんの話をよく聞いて、そして、よくなったときには、そういう気持ちになれるものですよ。

精神科なんて、人間が別の生きた人間を理解できたという楽しみ、この楽しみがなければ続けられる商売じゃないですね。

だから、私はそうやって何人かの人と出会って来ました。直接治療した人ではないけれど、松村春繁が助けた小林哲夫という男がいます。高知の断酒会の会長をやったけど、この人の話す、病気の時代の面白いエピソードがあるから、それを話して終わりにします。

彼はある日酔っぱらって、家に帰ってボタンと寝ころんで、酔いを覚ましていたときに、ちょうど、小学校に上がったばかりの自分の子どもが帰って来た。それで、お習字に使った太いマジックのインキで足の裏に何か書いた。足の裏が冷やっとしたので何か書かれたなと彼は分かる。

ジーッと眠っている振りをしていたら、そこに帰って来た奥さんが見ると、馬鹿って書いてある。足の裏にでっかく「馬鹿」って書いてあるんですね。この時奥さんが息子をたしなめた。「父ちゃんは馬鹿じゃないんだよ。この人は馬鹿じゃないから苦しんでいる」。それが効いたんだよなあ。彼は家族の中で決して孤立しているわけじゃないと悟るんです。

しかし、これが入れ知恵だったんですよね。これは松村春繁のある意味の入れ知恵で、子どもが誘えば、「断酒会なんて、そんな所、恥ずかしくて行けるか」なんて言っているけど、顔を出すようになるであろうって言っていた。それで奥さんに入れ知恵をしていたんですね。それがうまくいった。

それで彼は断酒会に出て行く。出て行くとみんなから暖かく迎えられる。「よく来ましたね、待ってましたよ。よく来ましたね」。そのよく来ましたねという意味が分からない。奥さんが先に行ってみんなを彼を出席させる手段を考えていたからこそ、「よく来たね」って言葉になった。名前までみんなは知っていた。それまで気が付かなかった。

彼はそのせいで私は断酒会に入ったんだと言っていました。そして、彼はその後、松村から後継者として見込まれて、次の断酒会のリーダーになるんだけど、ある例会の日に、司会者が奥さんに発言をさせる。すると奥さんが急に何を思ったか、「うちの亭主は昨日お酒を飲んで酔っぱらって、昔とすっかり同じような状態になって」と言い出したんです。彼は目をむいて、そんなことは絶対ない、なんでこんな嘘をつくかと思って、怖い顔をしてにらみつけているんだけど、奥さんはやめない。

そして、奥さんは何年やめてもまた一杯の酒が入ると駄目かと言って、泣いて泣いて目を腫らしたところで目が覚めて夢で良かったあっていう。それでみんなもほっとして、彼もほっとしたんだけど、ほっとしても収まらない。何分間か、失敗したくせにぬけぬけとそんなこと一切無いような顔をしてここに会長として座っているとしばらくの間思われていたからね。夢でよかったじゃ済まない。

帰りの道々、なんであんなことを言ったのか、おまえが夢に見るということは、俺を心の中ではまだ許していないというだな。口ではあんたの過去は全部許してあげると言っているのに、やはり心の底では許してないんだろうって責めた。奥さん、偉いんだな。言うセリフが良かった。

「あなたね、許すことは出来るの。許すことはできるけれど、忘れることはできないの」。いつまで経ったって、亭主にアル中の時代にいじめられたこと、髪をつかまれ引きずられたこと、「いろんなことを忘れることはできない、しかし、許すことはできる。人間はそういうものなの」。

彼はそれに痺れるわけね。彼は小説家になって、それを書く。なだいなだが小説書けるのなら、俺だって書けるんだって。それがきっかけで小説書くようになったなんて言っています。でも口惜しいがいい小説書いています。高知の方言なんかを使って、とってもいい小説書いています。

でも、こういうなんて言うのか、こういう認識の深さというのはそう簡単に得られるものではない。自分一人では難しい。人の話を聞きながら、利口になれるんです。だからぼくは自民党の議員のような馬鹿なことは言わない。戦争で犯した罪を「許してはもらえる、しかし忘れてはもらえない」。そういう考

えが彼らの頭の中にもちょっとでも入ったら、国際関係もちょっぴり良くなるんじゃないかなあという感じがする。

人の話を聞くのは自分の成長のためにもなる。だから、問題のある人が身近にいたら相談にのってあげて下さい。ただひたすら、そうなの、そうなのと聞いてあげるだけでいいですね。

はい、初めての人は、それだけでいいんですかって。満足に聞けるようになるには一年かかります。その間に学んでいきます。本を読んで学ぶよりはとりあえず人の話を聞いて学びなさいということを最後の助言にして、今日の話を終えることにします。

【司会】：どうも、なだ先生、ありがとうございました。このあと、先生はこちらにもう少しだけいらっしゃいますが、これで今日の「人間関係研究センター春の公開講演会」を終了いたします。本日はどうもありがとうございました。

■ 秋の公開講演会

環境の世紀を生きるために

ーレイチェル・カーソンが遺したメッセージー



2008年10月25日(土)

14:00~16:00

南山大学 名古屋キャンパス D棟 DB1教室

上 遠 恵 子 氏

(レイチェル・カーソン日本協会理事長)

【司会(津村)】：こんにちは。お時間が来ましたので公開講演会を始めさせていただきます。

南山大学人間関係研究センターのセンター長をしております津村と申します。よろしくお願いたします。

人間関係研究センターでは、春と夏にこういったかたちで公開講演会をさせていただいております。今日は遠方より、レイチェル・カーソン日本協会理事長でエッセイストの上遠恵子さんにお越しいただきまして講演をお願いいたしました。

今、とても大切な課題が私たちの前に突き付けられていると思います。今日の講演会が、明日の、または今日の、私たちの生きる道の一つを選択する、そんな日になればいいなと思っております。

この講演会は地域の方々、それから学校心理士会、学校教育現場で子どもたちの教育に当たっていただいている先生方にも呼び掛けております。私たち地域の一人一人、それから、学校教育現場で子どもたち一人一人が、新しい命を大切にしながら育て合う環境ができることを願って、今日のこの公開講演会を開かせていただきたいと思います。

それでは、さっそく上遠先生のご紹介も兼ねまして、私どもの研究センターのセンター員であります、グラバア先生よりご紹介をさせていただこうと思します。よろしくお願いたします。

【司会(グラバア)】：皆さん、こんにちは。本日は、レイチェル・カーソンのメッセージを上遠さんを通して、皆さんといっしょにお聞きするというのを私も大変楽しみにしております。

講師の上遠さんは、東京薬科大学をご卒業なさいました。たぶんその頃ではないかなと思うのですが、レイチェル・カーソンの『沈黙の春』の原書に、昆

虫学者でいらしたお父様を通して、出会われたということでした。そしてご卒業後、東京大学農学部の農芸化学科研究室に勤務をなさっていたときの恩師から、レイチェル・カーソンの人となり、生き様を示した本を紹介されて以来、レイチェル・カーソンの研究をライフワークとされているということです。

『沈黙の春』。これは世界を変えた本の一つ、というふうに言われております。ちょうど『沈黙の春』が出版されて25周年に当たります1987年に、日本で初めてレイチェル・カーソン日本協会を設立しようという気運が盛り上がりました。そのときも設立にご尽力くださりまして、最初の代表委員のお一人をお勤めになりました。

以来、ずっとご研究を続けられ、先程ご紹介にありましたレイチェル・カーソン日本協会理事長というお仕事を、今もお続けになっているわけです。

それで実際に、レイチェル・カーソンは5冊の本を著しておりますけれども、そのうちの3冊を翻訳なさっていらっしゃいます。それから長編記録映画として『センス・オブ・ワンダー』という作品も作られたのですが、その製作にも参加なさって、朗読者として出演なさいました。

『センス・オブ・ワンダー』ですが、この本は彼女が亡くなってから出版されたものですが、詩的な本当に美しい文章で日本語で翻訳をされていて、レイチェル・カーソンのフィロソフィーと言いましょうか、彼女の心持ちというのが伝わってくる本ではないかなと思います。小さなお子さんを持ったお母さん方、それから自然の好きな方々にとってもいいのではということで、本日は入り口の所でご紹介をさせていただきます。ちょうどクリスマスも近いので、よろしかったらお求めください。

また、本日は大変貴重な映像もビデオで見せていただく予定になっておりますけれども、実は当センターの手違いでフィルムの最初の部分のところを操作ミスをしてしまい、少しお見苦しいかたちで皆さんにお見せすることになりました。まことに申し訳ありません。お詫び申し上げます。

いろいろな著作から見ますと、本当に物静かでとても優しいお人柄に見えるレイチェル・カーソンという方が、当時この本『沈黙の春』を出せば政府・公共機関、そして製薬会社等から大変な圧力がかかるということを知っていて、この本をお出しになったわけですね。ですから、そうした物静かな、甥御さんを本当にかわいがったり、自然の小さな命をいとおしんでいる彼女の中に、どこからそうした力が湧き出てきたんだろうか。そういったルーツもたぶん今日お話の中で知ることができるのではと、大変楽しみにしております。上遠先生、どうぞよろしく願いいたします。

【上遠】：皆さん、こんにちは。ご紹介いただいた上遠恵子です。

今日の題は、「レイチェル・カーソンの遺したメッセージ」というふうに書きましたが、レイチェル・カーソンを知っている方は、手を挙げてくださいますか。半分以上ですね。

15年ぐらい前にある短大で、ニュートンやダーウィンだの、いろいろな人の名前を挙げて知っている人を聞いたことがあります。レイチェル・カーソンは、20人の中の最下位でした。それぐらいレイチェル・カーソンは、あまりよく知られてはいないかもしれませんが、環境問題を語る時必ずその名前は挙げられます。

レイチェルは科学読み物作家としてすでに有名でしたが社会に大きなインパクトを与えたのが、1962年に出したこの『沈黙の春』(Silent Spring)という本です。これで私たちは初めて化学物質による環境汚染が、どんなに大変なものかということを知りました。

それまで環境汚染というと、放射能汚染が盛んにマスコミなどでも言われておりました。1950年代に大気圏内で水爆の実験が行われ、日本の漁船第五福竜丸が死の灰を浴び、久保山さんという方が亡くなりました。こんな話があります。東京の築地市場に入荷したマグロにガイガーカウンターを近づけると、ガリガリガリガリという。つまりマグロは放射能を帯びて築地に水揚げされたのです。ですから私たちは、汚染というとき放射能のことを思い浮かべました。特に日本は広島・長崎の経験者ですから、放射能汚染には非常に関心がありましたが、化学物質による汚染についてはあまり知りませんでした。

したがって、その頃たくさん使われていたDDTやBHCのような殺虫剤が環境の中にいつまでも残るということについても危惧の念は抱きませんでした。殺虫剤DDT、BHCはすごく効くんです。効力が長くもつということはいつまでも分解しないということです。しかし「沈黙の春」によってこれらの物質は自然界の仕組みである食物連鎖で生物濃縮されて、食物連鎖の頂点にいる、猛禽類、人間、大型魚などの体の中に(化学物質が)蓄積されていって、それがやがて生命を攻撃することになるということを知ることとなりました。そこで私たちは、「えっ、そんなことあるの?」という感じになったわけです。

私は1929年生まれで、終戦の時が16才でしたから、空襲の怖さや戦中戦後のものすごい空腹感、着る物も無い、ちょうど今のテレビに出てくる難民と同じような姿であったということや戦争の悲惨さをしっかりと経験しています。ですから、その時代アメリカから入ってきたDDTやBHCが食糧増産に大きな力を発揮したことも聞き知っていましたから、最初私は『沈黙の春』を読んだときに、「やっぱりアメリカは、戦争に勝ったから、そして豊かだから、人間の食糧難を経験していないから、自然界の生き物が痛めつけられることについて問題視できるんだわ」と、非常に近視眼的な気持ちを持ちました。しかし、それが間違っていたということにすぐ気がつきました。

そのきっかけは1960年後半に、人間の母乳の中にもBHCやDDTが含まれていて、それをそのまま赤ちゃんが飲んでしまっていることが、厚生省の担当であった女性の朝日新聞記者(先年お亡くなりになった松井耶依さん)によってスクープされた記事を読んだことでした。また、そのころ私は農学部にいたの

で、いろいろな研究会などで農薬が諸刃の剣であって、効くけれども害も与えるものだという事実を見聞きするようになるにしたがって、レイチェル・カーソンの『沈黙の春』をもう一度しっかり読み直してみようと思うようになりました。

レイチェル・カーソンは1907年生まれで、1964年に56才でガンで亡くなっているんですね。私が、レイチェル・カーソンに関心を持ったときにはすでに亡くなっていましたから、現実のレイチェル・カーソンにはお会いしていません。しかし、私はレイチェル・カーソンに関心を持ち始め、この方にどんどんはまり込んでいってしまいました。一度も面識が無く、ただ本を通してだけのかかわりでも、私の人生にこんなに大きな影響を与えたということ、私の人生のほとんど半分の40年近く、レイチェル・カーソンを研究してきたことを本当に不思議な出会いだと思っています。

それではまずレイチェル・カーソンがどんな顔をしていたか、どんな声をしてきたかを見ていただきましょう。これは本当に貴重なフィルムです。テレビ朝日が20世紀の終わりに、「100人の20世紀」という特集を組んだ中の1つです。記者会見をしているところや、国会で証言しているところなど、レイチェル・カーソンの動いている姿が少し見られます。レイチェル・カーソンとその頃の大統領ジョン・F・ケネディが、どのように『沈黙の春』に対応したかが映っている映像です。まずそれを見ていただき、それからまた、お話しします。

(ビデオ上映)

【上遠】：今、皆様にご覧いただいたような生涯を彼女は送りました。

この映像を見ていて思い出しましたが、私も戦後、駅頭でDDTの粉を掛けられた記憶があります。今は自前で白い髪ですけど、その頃は真っ黒な髪でしたから粉を掛けられるとまっ白になっちゃうんですよ。それが嫌で一生懸命逃げ回ったんです。掛けるほうは、おばあさんに掛けるよりも若い女性に掛けるほうが面白いらしくて、追いかけてくるんですよ。東京の渋谷駅で逃げ回った記憶があります。

考えてみれば恐ろしいことですね。私はその頃にたくさんの、DDT、BHCを体に取り込んでいるので、私のたっぷり付いている脂肪組織の中にも、まだたくさん残っているかもしれません。

余談になってしまいますが、『沈黙の春』に出ておりますけれども、あるニュージーランドの農夫が、あまりにも太っていたので少し痩せようと思い減食をしてダイエットをした。すると体の具合が悪くなってしまった。それは農業をやっている間にいっぱい取り込んで脂肪組織に蓄えられていた農薬の化学物質が、ダイエットすることによって一時に血液の中に溶け出し、その結果肝臓を悪くしてしまった、ということが書いてあります。そして非常に長いこと具合が悪

かったと。この実例は化学物質が体の中に蓄積されるということの警告であります。私は自分に都合良く解釈してダイエットはしないということにしています。しかし、冗談ではなく、私たちの体の中には500種類以上の化学物質が含まれていると言われていています。ですから、この問題は本当に大きな問題だと思っています。

食べ物の中だって、今はもう、化学物質フリーな食べ物など全くありませんものね。ですから子どもたちに、今、アトピーが増えていることや、生まれてきたときに小さな奇形があることなど、現実の問題として私たちの身近に迫って来ているわけです。彼女が警告したことは本当に大事なことだったと思っています。

「沈黙の春」が語りかけるもの

『沈黙の春』は、文庫本でも新潮社から出ておりますから、ぜひ一度お読みになっていただきたいと思います。そんなに読みやすい本ではないですが、『センス・オブ・ワンダー』は、すごく読みやすく短いいし、30分もあればすぐに読めてしまうのですけれどね。

「沈黙の春」はかなり硬質で、堅い本ですし、中に化学式が出てくるものだから、みんな「難しいからとても読み切れないわ」と思って、その辺でやめてしまうんです。そこで私たちは今、この本をゆっくりと全部最後まで、もちろん日本語で、読みましょうと言う会を、毎月やっています。もう2年近くなります。そうしますといろんなことが分かってきます。現代の問題としてどんなことが起きているだろうか、ということ話し合いながら読んでいくと、やっぱりこの本は素晴らしい本で、一度は読むべき本だということを思います。

この本は1962年に出て、もう45年ぐらい経っていますが、いまだに読まれているということは、彼女が警鐘をならした環境汚染がいまだに解決されずさらに深刻化していることの証であるとともに、この本がただ単に化学物質は「怖いものだ」という事実を羅列しているだけではなくて、地球上に棲むあらゆる生き物の生命に対しどのような影響があるかということ、経済の言葉ではなく生命の言葉で書いているから、読み続けられているのだと思います。

そして、このような現実ができてしまったことは、とりもなおさず人間の持っている科学技術が、いかに両刃の剣であるかということ。私たちは科学技術が発展することによって非常に便利で豊かな生活を手にすることができました。暑さも寒さも飢えも知らないで暮らせるようになってきました。ですが、その陰には必ず環境破壊や環境汚染というマイナスの面があるということ、便利さに目を奪われているあまりに忘れていたのではないかと思うのです。また、私たち先進国と言われる世界の20%程の国の人たちは、豊かさと便利さを手にすることができたわけですが、発展途上国にいる人たちは、そうした便利さ・豊かさから取り残されて貧困の中に今もいるということは、決して忘れてはい

けないと思っております。

彼女が『沈黙の春』を書き始めたきっかけは、先程のビデオにもありましたように、友達からの一通の手紙でした。しかし、もっと前から彼女は、1950年代の冷戦時代、核兵器や、原子力科学の開発によって人間が強大な力を持ってしまったことに対する強い危惧の気持ちを、根底に抱いていました。その頃、彼女はこんなことを言っています。

彼女の言葉を借りれば、「自然界の多くは永久に人間の手に届かないところにあると信じることは楽しいことでした。人間は森を切り開き、流れを堰き止めることは出来ても、雲、雨、風は神のものでした……。生命の流れは、すべてが神の指し示したいずれかの進路を――その流れのひとしづくである人間に妨げられることなく――永遠に流れ続けると思っていました。しかし、その一滴の人間が、原子力、核という大きな力を持ち、生命の流れの方向を変える力まで持ってしまった。そのことについて自分は、とても疑問を抱いた」と。このままでいいのだろうかと思いが、すでに科学読み物作家として名を成していましたけれども、一時はもう筆を折ろうかと思った程、深刻に考えていました。

そして、空から農薬、殺虫剤を散布する様子が、放射能を含んだ死の灰が降り注ぐのと同じように思えたのです。この2つはともに、かけがえのない生命に攻撃を仕掛けているのですから。

彼女はどうしてもこの本を書かなければならないと決心するのです。初めは有名な作家のE. B. ホワイトや、その他のジャーナリストに書いてもらおうと頼みますけれども、この難しい問題に取り組むことは科学的知識も必要だし、先程のビデオにあったように、企業からの反対運動もあろうし、激しい論争も起こるだろうことも容易に想像できました。E. B. ホワイトはこの問題に大きな関心をもっていましたが、執筆をひきうけてはくれません。そして「あなたが書きなさい。レイチェル、あなたこそ書ける人だ」と励ましたわけです。遂にレイチェルは『沈黙の春』を書くことになりました。『沈黙の春』の中にE. B. ホワイトの言葉も引用されています。

「私は人類に対して大した希望を寄せていない。人間は賢過ぎるあまりかえって自ら災いを招く。自然を相手にするときには、自然をねじ伏せて自分の言いなりにしようとする。私たち、みんなの住んでいるこの惑星にもう少し愛情を持ち、暴君の心を捨て去れば人類も生きながらえる希望があるのに」。

1958年頃から執筆を始めて4年後の1962年に本は出版されました。賛否両論の激しい論争が起こりました。個人的な誹謗もありました。これまでも空中撒布によって池の魚が死んでしまった、鳥が死んだ、牧場の馬は水飲み場の水を飲んで具合が悪くなった、幼稚園で遊ぶ子どもたち頭の上に農薬がふりかけられてしまったなど、いろいろな苦情が市民から寄せられていましたから一般市民はこの本をおおいに支持しました。しかし、農薬業界からは凄まじい反論が

あったわけです。

先程のビデオに出た農薬工業界の人に、私も1998年に会いましたけれども、「その頃は自分たちが正しいと思っていた」なんて言っていましたけど、今だってそう思っているんですよ。対応がソフトになっているだけで、やはり少しも本心は変わっていないなと思いました。

彼女は反論に対して特に一つ一つに反論はしないんです。それはなぜかというと、この本を書く前にすでに数百編の学術論文を読みこなしそれに基づいて書いていますので科学的に正確な証拠があるという確信があったからなのです。

科学者の道を選んだレイチェル

子どもの時から作文が得意だったレイチェルは作家志望でした。ペンシルベニア女子大学では、最初は文学専攻でした。二年生になって生物学の授業を受けたときに、自分が幼いときから慣れ親しんでいた自然界の不思議を解くカギが生物学の中に秘められていると気づき、専攻を理科に変えるのです。文学部の先生には「科学を勉強しても、女性はなかなか仕事に就けないのよ。中学の先生がそこそこよ」というような調子で、一生懸命文学部に残るように説得されるのですけれど、結局、生物学を専攻するにわけです。そしてボルチモアにあるジョンズ・ホプキンス大学大学院で「ナマズの発生段階における形態学的研究」で修士号を得ています。そうした積み重ねが科学と文学が合流した彼女の作品の特徴を生み出したのだと思います。科学論文を読みこなし基礎知識があったのですから、数百編の科学論文を読み、証拠がはっきりしているものを下に『沈黙の春』を書いたから、自信があるわけですね。仮定・推量や、想像で書いていない。そうした正確さは、市民運動でも、個人の日常生活でもとても大事なことだと思います。

また、どんな誹謗に対してもたじろぐことのない信念を支えていたものは、彼女自身の心の中に豊かに育まれていた自然に対する愛、生命に対する深い畏敬の念、つまり「センス オブ ワンダー」 自然界の不思議さ、美しさ、神秘さに目をみはる感性でありました。理論だけでねじ伏せていくということではできても、読者の心に響かなければ説得力はありません。やはり彼女の作品は、海の三部作もそうですが、非常に詩情豊かです。それは彼女自身の感性が、自然界の様々な現象の美しさ、不思議さを全部感じ取る感性があったからこそ成し得たものだと思います。『沈黙の春』も彼女の感性があったからこそその使命感を支え、大きな反響をもたらしたのだと思っています。

『センス オブ ワンダー』の起源

ここに『センス・オブ・ワンダー』という、小さな本があります。もうお読みになった方もおられると思います。先程のビデオのなかにひげ面のおじさんが出てきましたが彼はロジャーという彼女の養子で彼女の姪の息子なのです。

ロジャーはまだ小さい赤ん坊の頃から、レイチェルの持っていたサマーハウスで夏の間過ごしております。その別荘は米国の大西洋岸、カナダに接したメイン州の森の中にあり、小さな木造平屋建で今でも残っております。ビデオの最後のシーンのところで海が出ていましたね。そして、ひげ面のロジャーが最後に、「子どもを育てるにはセンス・オブ・ワンダーが大切だ」と言っていた、あの海岸は、レイチェルの別荘の庭先をトコトコと降りていった所にある岩だらけの海岸です。レイチェルはそういう所で夜となく、昼となく、小さなロジャーと自然界を探検して歩いています。その経験を基に、『センス・オブ・ワンダー』を書いたのです。

この本は、1956年にアメリカの婦人雑誌『ウーマンズ・ホーム・コンパニオン』に、「子どもたちに驚きの目を見張らせよう」というタイトルで短いエッセイを書いたことが基になっています。そのなかに子どもたちに自然体験をさせよう、そこで生まれ豊かな感性がこれからの人生で大切だ、ということを書いています。お読みになった方はご存じだと思いますが、本当に、「そうだ、そうだ」と共感を抱くような文章が書かれています。私がこの本の中で、ここがキーワードだと思うところがあるので、少し読みたいと思います。

「子どもたちの世界は、いつも生き生きとして新鮮で美しく、驚きと感激にみちあふれています。残念なことに、わたしたちの多くは大人になる前に澄みきった洞察力や、美しいもの、畏敬すべきものへの直感力をにぶらせ、あるときはまったく失ってしまいます」

「もしも私が、すべての子どもの成長を見守る善良な妖精に話しかける力をもっているとしたら、世界中の子どもに生涯消えることのない“センス オブ ワンダー”を授けてほしいと頼むでしょう」しかし「妖精の力にたよらないで、生まれつきそなわっている子どものセンス・オブ・ワンダーをいつも新鮮にたもちつづけるためには、わたしたちが住んでいる世界のよろこび、感激、神秘などを子どもといっしょに再発見し、感動を分かち合ってくれる大人が、すくなくともひとり、そばにいる必要があります。」

本当にそうですね。そばにいてくれる大人とは、まず両親です。おじいちゃん、おばあちゃん、幼稚園、保育園、学校の先生。みんな子どもと感激をいっしょに、子どもが「綺麗だね」って言ったら、「本当綺麗だね」と言って子どもの感動を共有する大人がいることで、子どもにどんどん豊かな感性が育っていきます。

小さな子どもはお父さんやお母さんが大好きですから、幼稚園や保育園の帰りにみつけた小さな石ころや花、葉っぱを拾ってよくお土産に持ってきますよね。そしてお母さんに、「はい」って渡します。そういうときに「ああ、綺麗ね」「これ不思議だね。赤い色が入っているね」「これ、どこに咲いていたの、いっしょに連れて行って」などと言って子どもの気持ちに寄り添うと、子どもは、すごくハッピーになります。

けれども、ちょっと忙しかったり疲れていたりすると、「何、そんな汚い石を持って来て」とか、「そんなところへ置かないで」とか言ってしまいます。それから、一番ひどいのは無視してしまうことです。まったく無視する。そうすると、子どもはショボンとしてします。私たちは子どもの気持ちを、すんなりとそのまま受け取る大人になりたいとこの本を読んで心から思います。

また、環境教育の現場にいる人たちが盛んに引用するところがあります。「わたしは子どもにとっても、どのようにして子どもを教育すべきか頭を悩ませている親にとっても、「知る」ことは「感じる」ことの半分も重要ではないと固く信じています。

子どもたちが出会う事実のひとつひとつが、やがて知識や知恵を生み出す種子だとしたら、さまざまな情緒やゆたかな感受性は、この種子をはぐくむ肥沃な土壌です。幼い子ども時代はこの土壌を耕すときです。」

私はここを読んだとき、とくに後半の部分におおいに共感しました。子ども時代は、心の土を耕すときなのだと言うことに。今、子どもたちの中にももの知り博士がすごく多いんです。本当にもの知りなのね。私みたいなアナログ人間には分からないようなことを、いっぱい知っています。小さい子が、パソコン用語を駆使している場面に遭遇するともう本当に後期高齢者は辛いです。

それはとにかく、もの知り博士でもいいけど、案外本物を知らないことが多いのです。ドングリが帽子を被っていることは知っていても、そのドングリが落ちている森に行ったことがなかったり、森の中を流れている風の音を知らなかったり、風のいい匂いを知らなかったり、いろいろ本物を知らないということがあります。私は幼い子ども時代は、そういう本物の自然に触れさせることが、大事だと思うのです。

レイチェル・カーソンの幼年時代

話をレイチェルに戻すと、レイチェルはペンシルベニア州の内陸部にある、昔、U. S. スチール社があった鉄鋼都市ピッツバーグから、30キロほど離れたスプリングデールという田園地帯で育ちました。そこには今も生家が残っています。現在は郊外の普通の住宅地になっております。1907年生まれのレイチェルが育った頃はその辺りは一面草原で、森がひろがり、丘のふもとにはアレゲニー川というきれいな川が流れていた田園地帯でした。レイチェルには、お姉さんとお兄さんがいますが、年が離れていたのも、小さいレイチェルはお母さんといっしょに森や野原を歩き回ることが多いのでした。

レイチェルのお母さんは牧師の娘で、その当時、1800年代生まれの女性としてはしっかりとした教育を受け、学校の先生の資格を持っていました。1930年代のアメリカでも、結婚すると教師を辞めなければいけなかったんだそうですね。ですから、お母さんは1894年に結婚を機に学校の先生を辞めたのです。知的好奇心も旺盛で社会参加もしたいのに家庭に押し込められちゃったのです。

そういうふつふつたる思いを持っているお母さんでした。

その頃（1900年代の初期）、アメリカには自然学習運動というのがありました。自然界に出て、いろいろな自然界の動物や植物などの生態を勉強しようという運動でした。それは多分に神学的な意味もあって、神が創造したものがいかに素晴らしいかということを知る、という一面もあったようです。小学校の子どもは、「自然学習の手引き」というようなパンフレットを家庭にもちかえって親に見せました。この運動は、レイチェルのお母さんにとって、知的好奇心を満足させるまたとない機会になりました。

そこでお母さんは小さなレイチェルを連れて、森や野原を歩きまわりました。そして自然界の仕組み、今でいうエコシステムが、互いにかかわり合いながら自分たちの生命を支え、子どもを育て繁殖し、そしていつかは死んでいくということ。そして小さな虫は鳥に食べられ、小さな鳥はまた大きい鳥に食べられ、水の中にいる小さなプランクトンは小魚に食べられ、小魚は中魚に食べられるといういろいろな循環があることを、レイチェルに体験的に教えていきました。

そうした体験があるから、自分の大好きな友達である自然界の生き物たちが、化学物質によって、農薬によって、いためつけられ絶滅に追いやられていくことに大きな疑問を抱いたのです。そして農薬を作った人間は、人間の都合のためだけで虫を害虫と益虫に分けて、これは害虫だから抹殺してしまうのだといって殺虫剤をまき散らします。しかし、害虫を殺すためにまいた薬でも、益虫という名前を付けたものまでもが死んでしまうことに対して、本当に心底怒りに似た危惧の念を抱きました。それが『沈黙の春』を書かせる原動力になっています。

今これを書かなければ、自分は二度と再び森で美しい鳥の声を聞くことはできないだろうという、強い思いがあったのです。彼女の作品の中で、『沈黙の春』と『センス・オブ・ワンダー』とは、まさに車の両輪のように彼女の思想と思いを表していると思っています。

「センス オブ ワンダー」の翻訳に関わって

『センス・オブ・ワンダー』は、今は新潮社から出ていますがけれども、最初は1991年、佑学社という子ども向けの出版社から出版されました。そのとき、編集者の人と本のタイトルをどうしようかと相談しました。『センス・オブ・ワンダー』は、難しい英語ではないのですが、日本語にするとい訳がないのです。一言でポンと言えるような、訳が考えられないのです。ある先生が、これは“感応力”というようなものだとおっしゃいました。感じるの感に、応用問題の応に力ね。しかし、この本がもし“感応力”という本だったらどうでしょうか。ちょっと“感応力”ではアピールしないのではないかと話しをして、「片仮名で、『センス・オブ・ワンダー』でもいいんじゃないですか。」「じゃあ、そうしよう」ということで、『センス・オブ・ワンダー』というタイトルになっ

たのでした。

本当にこの本は、日本人のフィーリングにあったのでしょうかね。年齢を問わず多くの方が読んでくださって、佑学社から新潮社に引き継がれて、版を重ねて読まれています。

ひとつ笑い話をいたしましょう。『センス・オブ・ワンダー』が初めて佑学社から出たとき、私も自分の本が本屋に並ぶというのが嬉しくて、紀伊国屋に行きまして、「『センス・オブ・ワンダー』という本はありますか」って聞きました。すると若い女性の店員さんが「えっ、『戦争って何だ』って本ですか」って聞き返したのです。声を出して読むと「センス・オブ・ワンダー」と「戦争って何だ」って似てますよね。私は「『戦争って何だ』って本じゃなくて『センス・オブ・ワンダー』という本なんですけれど」と内心ニヤニヤしながら言いました。「あっ、それならあそこに」指さしてくれました。平積みになった本を見て安心したことがありました。その店員さんはいみじくも、「戦争って何だ」って言いましたけれども、センス・オブ・ワンダーという感性は、目の前の自然界に対して、美しいなあ、綺麗ね、不思議ね、可愛いわねっていう、柔らかなものだけではないと思います。自然界のしくみに対しても、人間社会の矛盾や不条理さ、戦争と平和について、また人間と自然とのかかわりについてもあらゆるものに対して、アンテナを張り巡らして真実をみつめ理解していく力であると思います。

自然とのふれあい

最近の国際情勢をみると、私もそんなに詳しくありませんけれども、世界中、この日本の社会にも、何とも言えない閉塞感と不安感が満ち、人間の心が荒廃していますよね。子どもが親を殺し、親が子どもを殺し、自分が誰にも認めてもらえないからといって人を殺してしまうというような、あまりにも悲しい不幸なことがあります。こんなときこそ自然に触れることが求められるのではないかと思います。自然を仲立ちにすることで人間同士のコミュニケーションも取れるようになるのです。

親子が毎日幼稚園や保育園に行くときに、「〇〇さんのお家の梅の木を毎日見よう」とか、「あそこの空き地の隅っこの三角形、ここだけはいつも見よう」と決めておきます。そこにタンポポが咲いたり、「〇〇さんのお家の梅の木は花が咲いたよ」「青い実がなったよ」、そのうち「熟れて来たよ」とすると、小さな自然を仲介にして親子の間にいろいろな話題がふえて来ます。これは小さな身近なことですけれども、大きな自然の中に行ったときでも、そういうことが起こります。

19年前の話ですが、南山短期大学が清里で一週間の合宿ワークショップを行いました。グラバア先生のご依頼で私は「センス・オブ・ワンダー」というタイトルのワークショップを担当しました。私の生涯で最初にやったワークショッ

プです。ワークショップで、参加の学生さんは十数人でした。その他にもいくつかのワークショップがありました。私たちは同じメンバーで『センス・オブ・ワンダー』について読んだり語ったり、森を歩きまわったりしました。私は最初のワークショップだったので、緊張しコチコチになっていました。講義と違ってワークショップのやり方が分からない。学生さんたちにも、「先生、固くなってるね」と言われるぐらいだったのです。

でも2日目から外に出ました。森のなかを歩きながら晩秋の自然を体感しました。持ってきた虫メガネで、いろんな小さいものも観察してもらいました。木の肌の模様、葉脈、落ち葉の下に隠れている小さな虫、苔などを驚きの声をあげながら観察しました。ホコリタケという丸っこい、ポコンとしたキノコが土の上に転がっていて、ポンポンと指ではじくとてっぺんの小さい穴からフーッと胞子を飛ばす様子を生まれて初めて見た人もいてみな息を殺して見つめたのです。秋も深まっていたのでモミジや、黄色い白樺の葉っぱがさらさらと散り、強い風で白樺の皮が剥けて飛んでいく様子を見たりしているうちに、今までコチコチで、なかなかじっくり話し合いができなかったのが、2時間ぐらい歩いて帰ってくる間に、みんなすっかり仲良くなって自然にいろいろな話をしました。「あそこでみんな気が付かなかったけど、白い羽毛のような種が飛んでたよ」とか、「林の土がふかふかしていた」とか、「森の匂いが良かった」などのいろいろな言葉が出るようになりました。それからワークショップはうまくいきました。最後の発表会ときには白い紙に木の枝や葉を貼りつけた背景の森の物語を作り、私は年老いた森の精になって、冬になったので眠りにつくという役をやりました。森の小動物や小鳥になった人もいるし、とても楽しいワークショップができました。

その中の一人の方とは、今でもお付き合いがあります。そういういい経験をしました。そのように、何も大自然に行かなくても、中自然でも小自然でも植木一つでも、その自然と触れあうことによって世界がひろがるのを感じることはいいことだと思います。そして、一度そのものに愛情を持つようになれば、またそのことについてもっとよく知りたいと思うようになると、レイチェルもこう言っています。

“美しいものを美しいと感じる感覚、新しいものや未知のものに触れたときの感激、思いやり、憐れみ、賛嘆や愛情などのさまざまな形の感情がひとたび呼び覚まされると、次はその対象となるものについてもっと知りたいと思うようになります。そのようにして見つけ出した知識はしっかりと身に付きます。”

子どもの世界の無限の可能性

小さな子どものこんな話があります。3歳ぐらいの男の子が庭で遊んでいたら、何かの頭にコツンと当たった。それはヤマフジというフジの種子でした。豆科の植物は、実が熟してくると鞘が捻じれて弾けて種子を飛ばします。この

教室の上の段ぐらいまで飛ぶものもあります。その子はたまたま郊外の植物が多いところに住んでいたのです。その種子に出会えたのです。自分の頭に当たったものが種子だったことで、その男の子は種子に対しての好奇心がむくむくと起きたのでしょう。子どもは小さくて地面に近いから、いろいろなものを拾ってきます。その子も大人が見過ごしてしまうような種子などを、いっぱい拾ってきて宝物にしていました。母親は仕事を持っていたので、なかなかいっしょに散歩も出来なかったのです。『たねの旅立ち』という大人向けの写真集を買ってきて与えました。大喜びで本をめくっていたその子は、自分の知っている種子がその写真に出ているのに下に書いてある説明の字が読めない。でもなんとかして読みたい。お母さんは昼間いないから、教えてもらえない。そこで一計を案じて、お隣の小学2年生のお兄ちゃんに字を教えてもらおうと思って、本を抱えてチョコチョコとお隣のお兄ちゃんのところへ行きました。そこに小さな幼い師弟関係ができて、その男の子はついに平仮名を読むことができるようになりました。そして、自分が読みたいその種子の名前がガガイモという植物の種子であったことが分かりました。その子にとってみれば、知りたい一心で字を読めるようになったことが嬉しくて大得意でした。自分の思いを遂げたという満足感、達成感、自然界をはじめもろもろの事柄に関心を持つようになっていく原動力になります。

またある男の子は、小学校の3～4年生になって、ゲームに夢中になりました。毎日毎日ピコピコやっていたが、ある程度習熟すると飽きてきます。そうするとまた外遊びにでかけて、仲間たちと基地作りとかをやりはじめました。そうすると、小さいときからあまり外遊びをしていない子どもは、もたもたしていてなかなかうまくいかない。その点小さいときに外遊びをしていた子どもは、ちょっとした痛さはなんのその、かなりワイルドにやっけてしまいます。でもそこが子どもの素晴らしいところで、いくらもたもたしている子どもでも、最終的には下手であれぐずぐずであれ、自分の基地をつくりあげるのです。

それを見ていると、やはり小さいときに自然体験をしている子どものほうがずっと手際はいいし、危機管理能力もあるのです。いろいろな自然体験を子ども時代にさせておくのは、たくましさ、育み、自然界にある生命に対する感性を培うことになると思います。

大抵の子どもは虫が大好きで飼ったりします。ダンゴ虫なんて大好きですよ。まずダンゴ虫に興味を示さない子どもはいないと思うのですが、あんなに不思議なものはないですね。触ればコロコロになって転がるし、放っておけば、またニュニュッと戻ってくるし、あんなに面白いものはない。あれこそ子どもが最初に出会う生命の神秘、不思議じゃないかと思えます。そういうことをたくさん経験した子どもは、あるときは自分の不注意で飼っていた虫を死なせてしまうかもしれない。そうすると、悲しくなって泣いてしまいます。子どもは。かわいがっていたのに自分で殺してしまった。どんなにナゼナゼしても起き上

がらない虫がいるということから、死というものを知るわけです。そして、生命が大事だということを知ってくると思うのです。そして、自分がまわりにいるたくさんの生命、友だち、犬や猫、ダンゴ虫、バッタ、ナメクジなど。それらの生命に囲まれていることが分かったときに、お父さんでありお母さんでありお友達というのを大事に思うという気持ちが育つのだと、私は確信しています。

ですから親たちも一生懸命子どもに寄り添って、子どもといっしょに生命の輝きに感動を共にしてあげると、子どもも、いろいろな生命を愛するようになる。人間は自分の好きなものをいじめることは、まずしないと思います。母親は自分の子どもに害を加えるものには体ごとぶつかっていきます。そういう怒り、愛するものを守るときの怒りというのは、私は非常に大事な怒りだと思います。

ですから、穏やかに、丸くということは人間社会の中では大事なことだけでも、あるときには本気で怒ることも必要だと思っています。レイチェルが「沈黙の春」を書いたのも、自分が愛している自然界の生き物たちが、化学物質によって殺されていくことへの怒りでした。

平和でなければ環境は守れない

というのは、細かい身近な人間関係の中だけのことではないからです。私は先程も言いましたが、戦争体験者です。食べ物のない腹ぺこ、空爆の怖さも、機銃掃射の音も、目の前に焼夷弾が落ちてくる音も、今でもあのシュルシュルシュルという音は忘れられません。B29という爆撃機が飛んでくるゴオンゴオンという音も忘れられないですね。

そうした経験から、今は世界規模の大戦争はないけれども、あちらこちらで起きている戦争、もしかしたら戦争に巻き込まれて死ぬかもしれないという状況に対して、また、知らないうちに戦争が起きるかもしれないという現実に対しては、やっぱり私は声を大きくして怒らなければいけないと思います。平和は絶対に守らなければならないなと切実に思います。

私は戦争は、環境破壊の最大なものだと思っています。物理的に環境を壊すばかりだけではなくて、人間の心を荒廃させます。今、そうした紛争地域にいる子どもたちが、将来どんな大人になるのか、その心のケアはとても大切なことだと思っています。私が若ければそうした子どもの教育に参加したいと思うこともしばしばです。

自然のリズム

我々の日常生活はかなり発信モードです。「分かってちょうだい」「私はこう思うのよ」「こうしなさい、ああしなさい」という発信モードです。時々そのモードを変えて、受信モードにすることはとても必要ですね。

私は『センス・オブ・ワンダー』の映画を撮りに、アメリカのメイン州にロケーションで6回以上参りました。そのときにいかに受信モードになることが大事かということを感じました。待つということでしょうか。

森に映像を撮りに行って、いい光になるまで待ちましようと言われれば、ただひたすら待つわけです。引き潮だから満潮まで待ちましようと言われれば、とにかくその時間を待たなければならない。そこでは人間の力でどんなに逆立ちしても、その時間を早くすることはできない。そこには自然界のリズムがあるということ、人間以外の、人間の時計以外のリズムがあるということを知りました。

それはうまく表現できないけれども、私にとっていい経験でした。近代人はせっかちですぐ答えを出したがりますが、ある一定時間は待たなければならないことを知らなければならない。今、この時代だからこそそれが必要だと思います。たとえば、環境問題にどうやってコミットするか、どうやって参加していくか、いろんな答えがありますが、これじゃなければならないというものはないと思っています。ゴミの分別、リサイクルに協力する、水の浄化、子どもの自然体験、木を植えるなど、いろいろなことがありますが、その一番のキーワードは、自然界のリズムを壊さないようにすること、生命を大切にすること、人間以外の生き物がいるのだということです。この地球上は生命の糸で編み上げられたネットで覆われています。人間もその網目の一つに過ぎないことを肝に銘じることです。

先程のビデオのなかで、ダイアン・ダマノスキーが言っていましたが、地球は人間だけのものだという傲慢な気持ちを捨て、謙虚な気持ちで自然に向き合うことを、一番根っこに持つことが大切だと思います。

それから、自分のクリエーションの“創造力”、イマジネーションの“想像力”を働かせて、自分がいかにこの環境の世紀を生きるかという生き方を見つけていかなければならない、と思っています。自然の中に入って子どもたちと遊んでいると、子どもたちの創造力と想像力の無限のひろがり感動します。子どもだけにそんな楽しいことをやらせておくことはないのです、私たち大人も必ずしも森の中に行かなくとも想像力と創造力をどんどん開発していきたいものです。自然のリズムを感じながらの生き方はゆっくりとしています。能率一辺倒、すぐに結果が分からないと評価されない昨今の風潮とは違うかもしれません。しかし、私たちはいまこそ立ち止まって、持続可能な世界を作るためのライフスタイルを見いださなければならないと思います。

「別の道」を歩く

レイチェル・カーソンは『沈黙の春』の最終章“別の道”という章でこう言っています。

「私たちは今や分かれ道にいる。だが、ロバート・フロストの有名な詩とは

違って、どちらの道を選ぶべきか今さら迷うまでもない。長い間旅をしてきた道は素晴らしい高速道路ですごいスピードに酔うこともできるが、私たちは騙されているのだ。その行き付く先は災いであり破滅だ。もう一つの道はあまり人も行かないが、この分かれ道を行くときにこそ、私たちの住んでいるこの地球の安全を守れる最後の唯一のチャンスがあるといえよう。とにかくどちらの道を取るか決めなければならないのは私たちなのだ。」

私たちは“別の道”を歩く勇気を持たなければならないと思います。また、どんな別の道があるのかを考えていく、それがこれからの生き方だと私は思うのです。

今、「グローバリズム」というのでしょうか、この道が一番成功する、この道がいいのだなると、みんなそちらへ行ってしまうと、その結果がどうでしょうか。すべての玉子を一つの籠に入れたようなもので籠が落ちたら、あつという間に最近の混乱した経済状態になってしまいました。もしも、いくつもの籠に分けてあったら、こんな玉子もあり、あんな玉子もあったら、こんなに一度に割れてしまって、世界同時にあつという間に貧乏になってしまったと大騒ぎするような事態は避けられたのではないのでしょうか。もっと別のいろいろな生き方があってよかったのではないかと思うのです。勝ち組はどんどん金持ちになったかもしれないけれども、そのかげで落ちこぼれた人たちもたくさんいる。その人たちは本当に希望も夢もない生活に喘いでいる。そういうことはおかしいです。みんな、それぞれが幸せでなければならないと思います。

源信という天台宗の僧侶が985年に書いた往生要集のなかの言葉です。千年前のことばに今に生きる力を感じます。

「足るを知らば貧と言えども富と名づくべし。財ありとも欲多ければこれを貧と名づく」。財があっても欲が多かったらその心は貧しいです。やはり私たちは足るを知らなければならなりません。それがこの乱世を生き抜く力にもなるだろうと思います。

遺伝子に刷り込まれた緑の記憶

6000万年前か7000万年前に小さな哺乳類の先祖と言われているものが森に生まれてから人類の祖先たちは、ずっと森に住んでいました。500万年前にやっと草原に出てきて二足歩行をするようになり手が使えるようになって頭がよくなり、今日のホモサピエンスに進化してきました。私たちの遺伝子の中には森に住んでいた「緑の記憶」というのがあるのです。緑を見ると目が休まり、森に行くといい気持ちになる、それは私たちの遺伝子の中にある緑の記憶が呼び覚まされているのですね。

ですから、レイチェルが大事なものは遺伝子であると言っているように、そうした生き物としての感覚、私たちの中にある緑の記憶、森に住んでいた生き物であったときの記憶を蘇らせて、五感を鋭くして、アンテナを張り巡らし、

そして多様な生き方をしていきたいと思います。

また、先程言ったように、センス・オブ・ワンダーというのは、いろいろなものに向ける感性でありたいと思っています。そうした感性を持つことで生き残れるし、幸せに生きられると思うのです。生き残ってはいても、いつも不満をかかえ私は不幸だ、貧乏だと言って陰陰滅滅として生きるのではなくて、たとえ貧乏であっても、生きているのはすばらしい、こんなに面白いという、生き生きした明るさを持って生きられるようなところまで、私たちの遺伝子を蘇らせて、今の風潮に慣れないでいきたいと思っています。

明るい希望を持って

そして最後に、今ノーベル賞を日本人が4人も受賞しているいろいろな方が話題になっていますけれども、そのすばらしい頭脳を持っている人たちの一番の元は、やっぱりセンス・オブ・ワンダーだと思います。

朝永振一郎さんというノーベル物理学賞をもらった方の言葉にこんなのがあります。

「不思議だなと思うこと、これが科学の芽です。よく観察して確かめる。そして考える。これが科学の茎です。そして、最後に謎が解ける。これが科学の花です」。

こんな素敵な言葉を語っておられます。豊かな感性があって、不思議だな、なんでだろう。だから勉強する、科学する、学問をすることは、まさにセンス・オブ・ワンダーですね。また、やはりノーベル賞をもらった田中さんも、小学校のときの理科実験で何か分からないけれどもむくむく膨れ上がるものを見て「不思議だ、面白い。僕はこれを勉強したい」と思ったがきっかけだと言うことです。不思議だなと思うこと、センス・オブ・ワンダーの気持ちを、私たちはいろいろなところで持ち続ければ、この世の中はもうちょっと楽しくなるんじゃないでしょうか。

このごろみんな険しい顔をしていますよね。今日も新幹線の中で、つんつんして「笑ったら損だ」みたいなおじさんがいました。もっとニコニコしていてもいいじゃないかって思います

私は人生のインディアン サマー（小春日和）といいたいでしょうか、冬間近の日々を過ごしておりますけれども、これからも、センス・オブ・ワンダーをもって生きていきたいと思っています。皆さんもぜひ、そうしてください。この環境の世紀、非常に難しいです。複雑な社会の中で、いろいろな価値観があるけれども、私はやはりセンス・オブ・ワンダーと生命と平和に軸足を据え、創造力と想像力を駆使しながら暮していきたいと思っています。

環境の世紀をみんな元気に楽しく、そして確実に、平和といい環境を子どもたちに残すように努力していきたいと思っています。希望を持ってそういたしましょう。どうもありがとうございました。

■ 2008年度人間関係研究センター事業報告

(2008年4月～2009年3月)

I. センター員構成

[センター員]

津村 俊充	(人文学部心理人間学科教授・センター長)
グラバア 俊子	(人文学部心理人間学科教授)
石田 裕久	(人文学部心理人間学科教授)
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)
中村 和彦	(人文学部心理人間学科准教授)
中尾 陽子	(経営学部経営学科准教授)
高橋 弘司	(経営学部経営学科准教授)
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]

長濱 文与	(久留米大学比較文化研究所研究員)
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)
星野 欣生	(南山短期大学名誉教授)
まどか アッセマ 庸代	(南山大学人文学部心理人間学科)
大下 大圓	(飛騨千光寺住職・スピリチュアルケアワーカー)
上野 圭一	(代替医療/翻訳家)
佐竹 一予	(人間環境大学附属臨床心理相談室・臨床心理士)

[事務局]

梅谷 紀子	中田 久美子	石川 麻子	青木 晴名
-------	--------	-------	-------

II. 活動報告

① 人間関係研究センター定期研究会

〈第1回〉

日 時：2008年6月4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：清田 夏代 氏（南山大学人文学部心理人間学科准教授）

題 目：「多元化社会における公教育」研究の概要とプロセス

参加者：14名

〈第2回〉

日 時：2008年7月2日（水）17：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：林 雅代 氏（南山大学人文学部心理人間学科講師）

題 目：『南山大学インターナショナル・ディヴィジョン史料集 上』の概要と編纂過程

参加者：10名

〈第3回〉

日 時：2008年10月29日（水）17：30～

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：カウンセラーがグループ・アプローチを行う時

参加者：23名

〈第4回〉

日 時：2008年12月16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：津村 俊充 氏（南山大学人文学部心理人間学科教授）

題 目：N T Lプログラム“M a n a g i n g C o n f l i c t”に参加して

参加者：24名

〈第5回〉

日 時：2009年2月19日（木）15：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43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：アクションリサーチの特徴と今後の課題

参加者：17名

② 人間関係研究センター公開講演会

〈春 期〉

日 時：2008年5月23日（金）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：なだいなだ 氏（医師・作家）

題 目：こころ医者の仕事（こころの処方箋）

参加者：245名

〈秋 期〉

日 時：2008年10月25日（土）14：00～

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：上遠 恵子 氏（レイチェル・カーソン日本協会理事長・エッセイスト）

題 目：環境の世紀を生きるために ―レイチェル・カーソンが遺したメッセージ―

参加者：82名

③ 人間関係研究センター公開講座

[コア講座]

第73回人間関係講座（グループ）〔春〕

開講期間：2008年7月5日（土）10：00～18：00

7月6日（日）9：00～17：00

土日2日間集中

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：35名

担当者：津村俊充・中尾陽子

第74回人間関係講座（グループ）〔秋〕

開講期間：2008年10月18日（土）10：00～18：00

10月19日（日）9：00～17：00

土日2日間集中

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：34名

担当者：中村和彦・星野欣生

第75回人間関係講座（コミュニケーション）

開講期間：2008年9月30日～12月2日

火曜日 全10回 18：30～21：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：30名

担当者：グラバア俊子・佐竹一予

グループプロセス応用講座

開講期間：2008年11月23日（日）～25日（火） 2泊3日

場 所：南山学園研修センター

宿 泊：南山学園研修センター

参加者：19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：2009年3月7日（土）～10日（火） 3泊4日

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

宿 泊：南山学園研修センター

参加者：15名

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：2009年2月24日（火）～3月1日（日） 5泊6日

フォローアップ 2009年6月14日（日）（南山大学名古屋キャンパスD棟にて）

場 所：(財)KEEP協会・清泉寮

参加者：19名（内オブザーバー参加2名）

担当者：山口真人・グラバア俊子・博野英二・川島恵美

トレーナー・トレーニング

開講期間：2008年8月9日（土）～14日（木） 5泊6日

場 所：(財)KEEP協会・清泉寮

参加者：15名

担当者：山口真人・中村和彦

[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：2008年10月11日（土）～13日（月・祝）

3日間集中 9：30～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：24名

担当者：中堀仁四郎

ボディワーク・セミナー

開講期間：2008年6月3日～8月25日

火曜日 全8回 18：30～21：00

（7月1日のみ18：30～21：30）

※講師都合により7月8日分の補講として8月25日（月）を充てた

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：21名

担当者：グラバア俊子

スピリチュアルケアワーク Holistic Medicine 和学研究

開講期間：2008年10月8日～12月10日

水曜日 全5回 18：30～21：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：29名

担当者：まどかアッセマ庸代・上野圭一・大下大圓

協同学習ワークショップ〈ベーシック〉

開講期間：2008年9月6日（土）～7日（日）

土日2日間集中 10：00～16：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：27名

担当者：石田裕久・長濱文与

協同学習ワークショップ〈アドバンス〉

開講期間：2008年11月15日（土）～16日（日）

土日2日間集中 10：00～16：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：18名

担当者：石田裕久・関田一彦

■社会人公開講座／参加者統計（2008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						5,603	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	
コア講座	第73回 人間関係講座 (グループ)	南山大学	津村・中尾	H20/7/5 H20/7/6	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	35	8	27	9	26	2	0	9	5	2	12	0	1	2	2	0	2	13	13	7	0
	第74回 人間関係講座 (グループ)	南山大学	中村・星野	H20/10/18 H20/10/19	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	34	11	23	5	29	6	1	10	3	1	9	0	1	2	1	0	5	7	16	6	0
	第75回 人間関係講座 (コミュニケーション)	南山大学	グラバア・佐竹	H20/9/30～12/2 (全10回)	18:30～21:00	火	30	7	23	14	16	1	1	9	4	0	4	0	6	2	3	0	8	6	7	9	0
	グループプロセス 応用講座	南山学園 研修センター	津村・中村	H20/11/23～25	2泊3日		19	10	9	3	16	2	1	4	3	2	5	0	0	1	1	0	0	3	10	6	0
	Tグループ	清里・ 清泉寮	山口・グラバア 博野・川島	H21/2/24～3/1	5泊6日		19	12	7	3	16	2	2	5	5	1	2	0	0	1	1	0	0	5	9	5	0
	トレーナー・トレーニング	清里・ 清泉寮	山口・中村	H20/8/9～14	5泊6日		15	8	7	3	12	1	0	6	1	0	4	0	0	1	2	0	1	2	7	5	0
	アドバンス体験学習	南山大学	山口	H21/3/7～10	3泊4日		15	3	12	1	14	2	0	2	1	3	5	0	0	0	2	0	1	4	7	3	0
関連講座	スピリチュアルケアワーク	南山大学	アッセマ・ 上野・大下	H20/10/8～12/10 (全5回)	18:30～21:00	水	29	5	24	13	16	3	3	0	6	6	2	0	2	2	5	0	0	5	17	7	0
	T A 入門	南山大学	中堀	H20/10/11～13	9:30～17:00	土日 月祝	24	5	19	12	12	2	0	9	3	2	1	0	0	1	6	0	4	4	13	3	0
	ボディワーク・セミナー	南山大学	グラバア	H20/6/3～7/22 (全8回)	18:30～21:00	火	21	6	15	13	8	4	0	2	2	2	2	0	2	1	6	0	0	7	9	5	0
	協同学習ワークショップ (ベーシック)	南山大学	石田・長濱	H20/9/6、7	10:00～16:00	土日	27	13	14	7	20	4	0	6	1	2	14	0	0	0	0	0	2	7	11	7	0
	協同学習ワークショップ (アドバンス)	南山大学	石田・関田	H20/11/15、16	10:00～16:00	土日	18	10	8	3	15	6	0	1	0	2	8	0	0	0	1	0	0	5	5	8	0
2008年度合計						286	98	188	86	200	41	8	63	34	23	68	0	12	13	30	0	23	68	124	71	0	
総計						5,889	1,535	4,354	2,588	3,302	429	291	1,354	364	484	1,060	77	774	339	535	225	1,577	1,597	1,703	816	196	

※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。

2006～2008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
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	木曾川市民病院 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・コンサルタント
2007年度	
ファカルティ・ディベロップメント研修会	名古屋学芸大学短期大学部
カウンセリング研究大会	三重県カウンセリング研究会
研究授業	稲沢市立明治中学校
リーダーシップ研修	大阪厚生年金病院
2007 教育講座	稲沢市教員組合
第29回京都学校教育相談研究大会	京都学校教育相談研究大会
教員研修会	稲沢市立祖父江小学校
人間関係構築に向けたリーダーシップ研修	トヨタ自動車
P T A活動の活性化に向けて	名古屋市教育委員会
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	名古屋市立八事東小学校
看護局の実施する研修の支援	公立陶生病院
人間関係トレーニング実施に関するスーパービジョン	刈谷市立依佐美中学校
学校を主人公にする技法ーファシリテーションー	北九州私立大学FD研究会
対人関係能力を育てる授業	名古屋市教育委員会
「グループアプローチ」の研修	和歌山県教育委員会
グループを活性化するためのファシリテーション	日本看護協会
インタープリターのための体験学習法	財団法人キープ協会
カウンセリング研修講座	東海スクールカウンセリング専門学院
ファシリテーションの方法	国立青少年教育振興機構

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
<p>2008年度</p> <p>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</p> <p>人間関係構築に向けたリーダーシップ研修</p> <p>20代が考える「ワーキング・アビリティ」研究会</p> <p>ALコーチのためのグループプロセスの見方</p> <p>課題別専門講座</p> <p>心身障害児の母親研修会</p> <p>夏期現職教育研修</p> <p>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</p> <p>教育ファシリテーション</p> <p>小中学校における人間関係づくり</p> <p>名古屋記念病院 看護部研修</p> <p>私立看護系大学における授業改革 基調講演</p> <p>『大学の授業改革ーBrief Report of the Dayの提案ー』</p> <p>カウンセリング研修講座</p> <p>「人間関係づくりの理論と実際</p> <p>ー児童生徒のコミュニケーション能力の育成に視点をあててー」</p> <p>平成20年度文部科学省</p> <p>南山大学教育推進G P：フューチャーサーチ</p> <p>児童会「おもいやりサミット」</p> <p>平成20年度文部科学省 南山大学教育推進G P</p> <p>「教え学び支え合う教育現場間の連携づくり ～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～」</p> <p>メンタリング研修</p> <p>ファシリテーター研修</p> <p>リーダーシップ研修</p> <p>教育ファシリテーター養成講座</p> <p>学生を主人公にする技法：ファシリテーション</p> <p>シニアコース講座「教育指導法」</p>	<p>名古屋市立八事東小学校</p> <p>トヨタ自動車</p> <p>日本経営協会中部本部</p> <p>日本アクションラーニング協会</p> <p>三重県社会福祉協議会</p> <p>あさみどりの会</p> <p>小牧市</p> <p>小牧市立小牧小学校</p> <p>愛知県看護協会</p> <p>愛知県教育委員会尾張教育事務所</p> <p>名古屋記念病院</p> <p>日本私立看護系大学協会</p> <p>東海スクールカウンセリング専門学院</p> <p>山口県教育研修所ふれあい教育センター</p> <p>南山大学&小牧市教育委員会</p> <p>南山大学&聖ヨゼフ学園日星高等学校</p> <p>青年会議所東海地区愛知ブロック</p> <p>南山大学&国立青少年教育振興機構</p> <p>マイクロソフト社</p> <p>名古屋大学付属病院</p> <p>名古屋市消防学校</p> <p>原子力発電訓練センター</p> <p>北九州市立大学</p> <p>日本産業カウンセラー協会</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径て、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 石田裕久・高橋弘司・中尾陽子・金田裕子
表紙デザイン 濱本博司

人間関係研究 第8号
2009年3月18日 発行

発行所 南山大学人間関係研究センター
代表者 津村俊充
〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地
電話 (052) 832-5002
FAX (052) 832-3202

印刷所 (株)尾頭橋印刷所
名古屋市中川区南脇町3丁目20番地
電話 (052) 351-6231 番(代表)