

人間関係研究 vol.9(2010)

巻頭言

チームに協働を生み出すためには、プロセスの視点を…………… 津村俊充

特集「協働」

職場における協働の創生—その理論と実践— …………… 中村和彦・塩見康史・高木 穰… (1)

大学生の協同作業に対する認識の変化

—対話中心授業と講義中心授業を対象に— …………… 長濱文与・安永 悟… (35)

学校における「協働」を捉える：授業研究を核とした教師たちの協働 …………… 金田裕子… (43)

協働における目標の調整

—ラウンドテーブル「協働の精神と方法」を振り返って— …………… 宇田 光… (58)

Article

自己開示における直接的・間接的コミュニケーションのあり方と友人関係

…………… 石田裕久・渡邊由季子… (67)

看護学の授業における協同的な学びが目標達成に及ぼす効果 …………… 牧野典子… (85)

女子中・高校生の「幸せ」意識 …………… 浦上昌則・野村祥恵… (101)

実習

実習「タワー・ビルディング」…………… 中村和彦・津村俊充… (120)

公開講演会

〈育てられる者〉から〈育てる者〉への世代間伝達を考える …………… 鯨岡 峻… (129)

今 見なおしを …………… 佐藤初女… (162)

事業報告 …………… (187)

The Nanzan Journal of Human Relations vol.9(2010)

Commentary Toshimitsu TSUMURA

Special Issue : Collaboration

- “Creating collaboration in workplaces: Theories and practices.”
..... Kazuhiko NAKAMURA, Yasushi SHIOMI & Yutaka TAKAKI·· (1)
- “Changes of the Belief in Cooperation;
Comparison of Cooperative Class with Lecture Class at University.”
..... Humiyo NAGAHAMA & Satoru YASUNAGA·· (35)
- “The Collaboration among School Teacher through Lesson Study”Yuko KANETA·· (43)
- “Coordination of program objectives and targets of collaborative groups:
Through retracing the workshop of ‘The Genius and Methods of Collaboration’”
..... Hikaru UDA·· (58)

Articles

- “Communication style used for self-disclosure and interpersonal relationship”
..... Hirohisa ISHIDA & Yukiko WATANABE·· (67)
- “The effect of Cooperative Learning on the goal achievement
in the university class of “Acute Care Nursing”.” Noriko MAKINO·· (85)
- “What is “Shiawase”? Perceptions of Female Junior High School and Senior High School Students”
.....Masanori URAKAMI & Sachie NOMURA·· (101)

Exercise

- “Tower Building” Kazuhiko NAKAMURA & Toshimitsu TSUMURA·· (120)

Lectures

- “Gaining Perspectives in Intergenerational Child-Rearing: Inter-subjectivity in Parenthood.”
..... Takashi KUJIRAOKA·· (129)
- “Reconsider our Everyday Life, Now.” Hatsume SATO·· (162)

Reports (187)

人間関係研究 vol.9(2010)

巻頭言

チームに協働を生み出すためには、プロセスの視点を…………… 津村俊充

特集「協働」

職場における協働の創生—その理論と実践— …………… 中村和彦・塩見康史・高木 穰… (1)

大学生の協同作業に対する認識の変化

—対話中心授業と講義中心授業を対象に— …………… 長濱文与・安永 悟… (35)

学校における「協働」を捉える：授業研究を核とした教師たちの協働 …………… 金田裕子… (43)

協働における目標の調整

—ラウンドテーブル「協働の精神と方法」を振り返って— …………… 宇田 光… (58)

Article

自己開示における直接的・間接的コミュニケーションのあり方と友人関係

…………… 石田裕久・渡邊由季子… (67)

看護学の授業における協同的な学びが目標達成に及ぼす効果 …………… 牧野典子… (85)

女子中・高校生の「幸せ」意識 …………… 浦上昌則・野村祥恵… (101)

実習

実習「タワー・ビルディング」…………… 中村和彦・津村俊充… (120)

公開講演会

〈育てられる者〉から〈育てる者〉への世代間伝達を考える …………… 鯨岡 峻… (129)

今 見なおしを …………… 佐藤初女… (162)

事業報告 …………… (187)

The Nanzan Journal of Human Relations vol.9(2010)

Commentary Toshimitsu TSUMURA

Special Issue : Collaboration

- “Creating collaboration in workplaces: Theories and practices.”
..... Kazuhiko NAKAMURA, Yasushi SHIOMI & Yutaka TAKAKI·· (1)
- “Changes of the Belief in Cooperation;
Comparison of Cooperative Class with Lecture Class at University.”
..... Humiyo NAGAHAMA & Satoru YASUNAGA·· (35)
- “The Collaboration among School Teacher through Lesson Study”Yuko KANETA·· (43)
- “Coordination of program objectives and targets of collaborative groups:
Through retracing the workshop of ‘The Genius and Methods of Collaboration’”
..... Hikaru UDA·· (58)

Articles

- “Communication style used for self-disclosure and interpersonal relationship”
..... Hirohisa ISHIDA & Yukiko WATANABE·· (67)
- “The effect of Cooperative Learning on the goal achievement
in the university class of “Acute Care Nursing”.” Noriko MAKINO·· (85)
- “What is “Shiawase”? Perceptions of Female Junior High School and Senior High School Students”
.....Masanori URAKAMI & Sachie NOMURA·· (101)

Exercise

- “Tower Building” Kazuhiko NAKAMURA & Toshimitsu TSUMURA·· (120)

Lectures

- “Gaining Perspectives in Intergenerational Child-Rearing: Inter-subjectivity in Parenthood.”
..... Takashi KUJIRAOKA·· (129)
- “Reconsider our Everyday Life, Now.” Hatsume SATO·· (162)

Reports (187)

チームに協働を生み出すためには、プロセスの視点を

ラボラトリー方式の体験学習の世界的な拠点となるNTL (National Training Laboratories) Instituteと本研究センターとのパートナーシップが、2006年度に結ばれました。その年はNTL Instituteの設立(1947)から60年の節目の年でした。それから3年をかけ、本センター主催で、NTL関係者による組織ラボラトリー「グループプロセスコンサルテーション」のワークショップが実現しました。講師としては、Cuck Phillips氏がやってきて下さいました。彼は、「Intervention Skills: Process Consultation for Small Groups and Teams」の著者W. Brendan Reddy氏と長年コンビを組んで、米国での組織開発コンサルタントとして活躍されている方です。2010年2月17日から22日にかけて5泊6日の宿泊型のワークショップが清里清泉寮にて行われました。参加者も、17名で、充実したグループプロセスコンサルテーションのプログラムを体験し、グループプロセスに着眼した介入のスキルを広く深く学ぶことができました。

そのワークショップでは、「コンテンツとプロセス」、そして「タスク・プロセスとメンテナンス・プロセス」の視点から、チーム活動を診断し、介入することを学びました。まさにチームとして、課題を達成することと、その過程でのメンバーの充実感や幸福感などが実感できるようになること、そしてグループ自身がプロセスから学ぶことができ持続的な成長グループに育てることができる人材をグループプロセスコンサルタントとよんでいます。

いみじくも、本号の特集のテーマは「協働」です。いかに協働を生み出すことができるようになるのか？ このテーマは、グループやチーム活動に携わる人々にとっては永遠の課題であるように思います。協働へのアプローチの手がかりとして、本号の特集記事が少しでもお役に立つならば幸いです。しかし、ただ書かれていることや言われていることを実行すれば、すぐに「協働」が生まれるといったオートマチックなプログラムはまだ見出されていませんし、今後もきっと開発されることは難しいでしょう。一瞬一瞬に起きるプロセスは、絶えずとどまることなく変化していることから、決まりきった介入やアプローチはありえないと考えられます。

NTL Instituteにおいても60年あまり、私ども研究センターにおいても、30年あまり取り組んでいる課題は、目の前に起こっていることや自分の中に起こっていること(プロセス)に気づき、そのプロセスにいかに関わり働きかけることができるかを、研究員自身が絶えず学び続けていくこと・探究し続けていくことであると思います。

本紀要『人間関係研究』がプロセスの探求と学習の一助になれば幸いです。



清里から望む富士山（Chuck氏による組織ラボラトリーにて）

■ 特集「協働」

職場における協働の創生－その理論と実践¹

中村 和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

塩見 康史

(株式会社スコラ・コンサルト)

高木 穰

(株式会社スコラ・コンサルト)

職場でのコミュニケーションが不足し、社員同士が協力しなくなり、社員がやる気をなくし、職場での反社会的行動が増えているという指摘が近年多くなっている（日本経営協会, 2009; 中村, 2010; 高橋・河合・永田・渡部, 2008; 柴田, 2007; 田中, 2008）。1980年代までは、日本企業の強みはチーム力であるといわれてきたが、現在の日本企業のチーム力や協働性は低下しつつあるとされている。職場における協働性をいかに高めるかという問題は、現場での実践による経験知から論じられることが多く、職場における協働について、心理学を中心とした諸理論に基づいて総合的に検討された文献は、筆者の知る限り日本において存在していない。さらに、協働の創生をめざした実践のプロセスについて学術的に考察された日本の研究は少ない。

そこで本稿では、職場における協働に影響する要因について心理学などの知見に基づいて理論的に考察することと、職場における協働性を高めることを目指した実践事例を検討し、協働を創生するための変革プロセスを理論的に考察することを目的とする。

まず、Ⅰ．序において、最近の日本企業において、職場で協働ができていない現状について、事例を通して検討していく。また、Ⅱ．協働に関する理論では、協働とは何かを概観したうえで、協働性に影響するさまざまな要因について理論的に考察していく。さらに、Ⅲ．職場における協働づくりの実践では、風土改革コンサルティングの実際の事例を取り上げ²、変化が起こったプロセスについて考察を行う。

1 Ⅰを高木が、Ⅱを中村が、Ⅲを塩見が、Ⅳを中村が主に担当した。

2 事例を本稿に掲載することに関する倫理的配慮は以下の手順で行われた。まず、南山大学「人を対象とする研究」倫理審査に申請し、承認を得た。次に、執筆された事例（本稿のⅢに該当）を当該企業の関係者にチェックいただき、掲載について文書による同意を得たうえで、本稿に事例を掲載した。

I. 序：なぜ職場で協働できないのか？

「職場における協働の創生」について論述していくにあたり、まず、企業風土改革に携わるコンサルタントとして様々な企業の現状を観察した中から、職場での協働を阻害しているいくつかの要因を取り上げていく。

ある会社の社員の発言で次のようなものがあった。「日常、職場ではみんなが協力をし合っている感じが無いのだが、単純な作業を職場のみんなでするときは協力し合っているのを感じる。それはなぜだろう。」というものである。この現象が起きる背景の一つが協働を阻害する要因となる。それは、「仕事の専門化」である。関わる人々が内容を理解できる仕事では協力がしやすいのである。大きな荷物をみんなでする、大量の資料の封筒詰めを行う、など、ほとんどの人が聞けばすぐ理解でき、実行できる仕事に関しては協力が発生しやすい。現在の仕事は非常に高度化すると同時に仕事自体の内容の変化も激しいため、その仕事に関わっていない人がすぐには理解できない仕事が増えていると考えられる。ある職務を一人の人間に固定し続けると、自然と仕事は専門化してくる。こうなると誰かの手を借りたい仕事があっても、仕事の内容を教えること自体に時間がかかるので、無理してでも自分でやってしまうのである。また、周りから見ても「何をやっているかわからない」「手伝いたくても手伝えない。かえって邪魔になるかもしれない」という意識になり、積極的に協力がしにくい状況が生まれてくる。

その専門化に加えて、協働の阻害に拍車をかけているのが「分業化」である。個人ごとにやること、あるいは責任範囲を決め、効率的にその仕事を行うことを求めるという仕事の与え方である。分業化を行うことにより、働いている人々の中には、「自分の仕事は自分でやる」「他の人の仕事には口出ししない」などの他者とできるだけ関わらない形での仕事のやり方が増えていく。現場では、「他部門の仕事を手伝うと上司に怒られる」「自分の業務を責任もって遂行しようとする責任感が強いことが高じて、メンタル面での問題が発生する」といったことが頻繁に起きている。

また、先に述べた仕事の専門化とも関連するが、互いに協働しやすい仕事、たとえば、オフィスの掃除や多くの人ですると早く終わる作業などの仕事も、派遣社員やパートさんの仕事にしてしまい、社員同士が力を合わせて仕事をすることを失わせている。

さらに、時代の変化に伴い、協働を阻害する要因が付け加わった。「成果主義人事評価」である。これによって多くの人々が、自分の仕事の目先の成果に意識が向かい、他者と協働して成し遂げる目標や、すぐには結果の出ない部下・後輩の育成などに、あまり関心がなくなっていくと考えられる。さらにこれが悪化すると、「自分さえよければいい」「自分が得か損か」という意識で仕事を行ってしまうので、次工程への問題の先送り、部分最適な仕事のやり方、自分のところだけでは解決できない問題は放っておく、ということが起きてくる

のである。また、このことによって、他部門との関係性も悪化していく。

上記をまとめると、「仕事の専門化」「仕事の分業化」「成果主義人事評価」の作用により、仕事と仕事との壁、個人と個人との壁が生まれてくると考えられる。「壁」とは、互いの関係の中で心理的に起きるものであって、それぞれが自分の職務を優先することによって葛藤や対立、相手に対する無理解が生まれてくる。この壁の存在が協働を阻害しているということがいえる。

「壁」があっても、当事者間でのコミュニケーションあるいはお互いが一個人としての交流があれば、なんとかなっていくのであるが、そもそもその交流の基本となるコミュニケーションが少なくなっている。

そのことによって、人と人との間で起こる情緒的な交流や、その交流から生まれてくる親和性が低くなっていると考えられる。親和性が低いと、率直で正直な話ができず、表面的な内容のやりとりが発生し、その背景にある様々な情報がお互い理解されず、誤解と不信を生んでいくのである。

また、パソコンを使つての仕事が協働を阻害する要因を生み出している。顧客とのやりとりもメールで行うため、以前は同僚の電話を横にいてなんとなく聞くことによって得ていた職場の他者の状況がわかりづらくなった。また、仕事の情報もパソコンを使つて見やすいように加工されたデータだけで流れるため、その情報に関連する様々な書面に表しにくい情報が伝わってこない。それによって、その情報の意味が理解しづらくなっているのである。

直接のコミュニケーションを行い、文字にできない状況や雰囲気をつかむことを通して、人は話の全体像や意味を人は理解していくものである。つまり、ITに過度に依存したコミュニケーションにより、自分の仕事を取り巻く状況の全体像を把握しにくくなったと考えられる。そうなると、全体に対する関心が薄れ、ますます自分の範囲内のことだけに意識が向かい、他者は自分の範囲に入ってくるとやっかいになる邪魔者として認識されることになる。

仕事の分業化に代表される組織での仕事のやり方（仕事を部分に分けて、個人にそれを与え、やらせ、管理するという仕事のやり方）、成果主義人事制度、ITインフラの発達によってつくられた人の意識が協働を阻害している。その影響によって、今や「同じ職場で働く人に対する不信感、警戒感」を高めていると考えられる。たとえば、社会経済生産性本部メンタル・ヘルス研究所(2007)の調査における、職場での社員同士の信頼感が1980年代前半に比べて低下しているという結果からも、それを裏付けることができる。同じ職場で働く人に対する不信感は、さらに協働を一層阻害しているのである。職場や組織の中で、他者への不信感を持つ人の割合が高まると、それが組織のある種の規範（規範

3 社会経済生産性本部メンタル・ヘルス研究所(2007)によると、「職場の人はみんないい人だ」という項目について、1982年の調査では「はい」と答えた割合が63%であったのに対して、2006年度では46%と低下していた。また、「自分の思ったことはすなおに他人に話せる」という項目について、1982年では57%であったのに対して、2006年では44%の低下していた。

の詳しい説明はⅡ-4を参照)あるいは組織風土を形成し、いったん風土として定着するとそれを変化させていくのは大変な作業となる。

以下では、協働に関する研究知見や理論について、主に社会心理学での研究を中心に検討していく。

Ⅱ. 協働に関する理論

1. 協働とは？

協働とは、広辞苑によれば「協力して働くこと」という意味である。また一般に、協働に該当する英語はcollaboration, cooperation, coproductionとされている。coproductionの日本語訳として協働を用いているのは「まちづくり」の分野であり、行政や住民などの異なるステークホルダーや住民同士がともに地域の問題を解決し、豊かな地域を創っていくという文脈で用いられる。まちづくりの分野では協働という用語が好まれて用いられている。

一方、心理学の分野では、協働という用語よりも、「協力」または「協同」という用語で研究が行われてきた。協力という用語は行動レベルで用いられ、継続的な対人的相互作用だけではなく、1回きりの対人行動でも用いられる言葉である。協力という言葉は、どのような人がどのような状況で協力するのか(または、協力しないのか)を明らかにする研究の中で使われてきた。一方、協同という用語は、「協同と競争」という対比で社会心理学の中で使われてきた。この流れは「協同学習」という、学習者がグループで協力しながら学ぶ方法に発展してきている。協同という用語は1回きりの行動に対して用いられることは少ないことから、行動レベルを表す言葉というよりは、相互作用の様子や関係性のレベルを表すと考えられる。これは協働という用語も同じである。

協同と協働、cooperationとcollaborationはどのような違いがあるのだろうか。cooperationとcollaborationについては、関田・安永(2005)が協同学習の文脈の中で、同じ目的に向かって協力し合うことがcooperation(協同)であり、共同して作業するのがcollaboration(協調あるいは協働)であるとした。

また、協働的な組織について研究を行ったBeyerlein, Freedman, McGee & Moran(2003)は、協働(collaboration)を「一緒に働くこと(working together)」と定義し、効果的な協働を「効率的かつ効果的に一緒に働くこと(working together efficiently and effectively)」と定義した(p.13)。

組織間関係における協同と協働を検討した堀田(1998)は、協同は同じ目標に向かって、一方の組織が主体となり、他方の組織が補助的に協力するという一方的な関係性もありうることを、協働は合同で立案し事業を遂行する、相互統制的な関係であるとした。

これらの知見を統合すると、協同は同じ目的であることが強調され、協働はともに作業し働くことが強調されていると考えられる。本稿では企業組織や公共組織などの職場において、人と人がともに働く関係をいかに創っていくかを

議論するため、「協働」という用語を用いることが適している。しかし、堀田が指摘したような、合同で相互統制的な関係性という狭い意味での協働ではなく、組織の中で人と人とがともに働く状況での協力や協同も含めて、協働として取り扱っていく。なお、出典となる研究において「協同」や「協力」という言葉が用いられている場合、本稿においてもそのまま記すこととする。

協働は複数の人間の関係性や関わりを問題とする概念である。職場において協働性が問われる関係性のレベルとしては、①対人間の協働、②グループ内の協働、③グループ間の協働、④組織内の協働、⑤組織間の協働、が想定できる（表1参照）。「目の前に存在している人とともに働く」という狭い意味での協働は、①対人間および②グループ内のレベルを指す。しかし、同一企業の中で同じ製品やサービスを顧客に提供するためにともに働くという意味では、③グループ間や④組織内の協働も重要である。さらに堀田が検討したような⑤組織間関係における協働も重要である。したがって、本稿では①～⑤のレベルでの協働を扱っていくこととする。もちろん、仕入れ先や取引先、顧客などの社外のステークホルダーとの協働も重要であるが、本稿では扱わないこととする。

表1. 職場での協働のさまざまなレベル

関係性のレベル	内容	具体例
①対人間の協働	1対1関係での協働性	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人から仕事を頼まれたときに協力する ・他の人の成功や成長を望み、それを支援する
②グループ内の協働	1つの部署や店舗の中でのメンバー間の協働	<ul style="list-style-type: none"> ・部署全体の目標の達成に向けて行動する ・グループ全体の様子を見て、うまくいっていない部分を支援しフォローする
③グループ間の協働	異なる部署と部署間の協働	<ul style="list-style-type: none"> ・他の部署と情報共有をし、連携する ・他の部署が実施しようとしていることに協力する
④組織内の協働	企業や役所などの組織全体での協働	<ul style="list-style-type: none"> ・組織全体の目標の達成に向けて行動する ・全体最適な考え方や判断、仕事の進め方をする ・開発－製造－営業の間での理念や価値の連鎖
⑤組織間の協働	異なる組織と組織間の協働	<ul style="list-style-type: none"> ・親会社と子会社とのグループ経営 ・企業と企業間の業務提携 ・企業と大学との産学連携

以下では、心理学における協働（協同／協力）のいくつかの理論や概念を取り上げながら、協働に影響する要因について検討していく。協働は人と人との関係で起こるプロセスであるため、心理学の中でも特に社会心理学において様々な研究が行われてきた。ところが、協働（協同／協力）に関する社会心理学での研究はさまざまなパラダイムに基づいて行われてきており、職場における協働というテーマについて、パラダイムを越えて統合的に論じられた研究は、日本においては筆者の知る限り存在していない。したがって、職場における協

働に関連する諸理論を整理し概観することは非常に意味がある。以下ではやや拡散的になるが、協働に関連する理論や概念のいくつかを紹介していくとともに、それらの理論を実際の職場に当てはめて考察していく。

まずは、社会心理学における「協同と競争」に関する研究の源となった、Deutsch (1949) の考え方から検討していくこととする。

2. 協同と競争

社員同士がともに力を合わせて協力する時があれば、他の社員よりも高い成績を上げるために必死になる時もある。前者が協同であり、後者が競争であるが、Deutsch (1949) は状況の違いによって協同と競争を捉えた。彼は協同的事態を、その集団に属する一部の人が目標に達すれば、他のメンバーも目標を獲得できる状況だとした。一方、競争的事態とは、その集団の1人または特定のメンバーが目標を獲得した時、他のメンバーが目標を獲得できなくなる状況だとした。協同的事態では、メンバーは目標に向かって互いに協力し、目標達成に対して満足感を得ることになる。一方、競争的事態では、他者が目標に近づくことは、自らが目標から遠ざかることになるため、メンバーは妨害的な行動をし、他者の目標達成をうとむことになる。

職場に置き換えると、以下のように考えられる。たとえば、チーム制を導入し、チームの目標の達成はチーム全員の成功であるとした場合、チームは協同的事態にある。一方、同じ部署や店舗の中で、一番業績がよいメンバーに対して高い報酬を出すとした場合、この部署や店舗は競争的事態にある。I. で述べた、個人の業績を評価する成果主義人事評価の導入によって協働性が阻害されるのは、制度の導入によって競争的事態になるためである。協働性を高めるためには、職場の中に協同的事態を創る工夫が必要である。

ちなみに、数店舗を持つ会社が、店舗ごとの売上げを競わせた場合、店舗内で捉えると協同的事態であるが、店舗間で捉えると競争的事態である。したがって、店舗間での競争関係から生まれる負の感情や妨害的行動が生まれる可能性がある。

ところで、協同と競争は、どちらもある人の行動や成果が、他の人々の行動や成果とつながっている。前者はポジティブ（促進的）につながっており、後者はネガティブ（妨害的）につながっていることになる。このようなメンバー間の影響関係を、社会心理学では相互依存性（interdependence）と呼んでいる。以下では、相互依存性とは何か、また、相互依存性と協働性の関連について検討していく。

3. 相互依存性と協働性

相互依存というと、お互いに密着した依存関係をイメージしてしまうが、それは共依存である。相互依存とは、お互いに影響があり、頼りにしていること

であるが、社会心理学では若干異なった意味で用いられている。社会心理学における相互依存性とは、グループの中の、ある人の行動が他の人の行動に影響し合う程度である。スポーツの団体戦を例に挙げよう。サッカーやバスケットボール、テニスのダブルスなどは、あるプレーヤーの動きが瞬時に他のプレーヤーの動きに影響し、即座のフォローも必要となるため、相互依存性が高いスポーツである。野球は、ピッチャーが投げたボールを常にキャッチャーが受けるため、ピッチャーとキャッチャーの間は相互依存性が高いが、ピッチャーと外野手の間は相互依存性が比較的低いと考えられる。相互依存性が最も低い団体戦は、競技をしている瞬間は1人であり、個人競技の勝敗の合計や、個人の成績の集計がチームの成績となるような競技である。たとえば、卓球やゴルフ、アーチェリーなどの団体戦、スキージャンプの団体戦や、リレーや駅伝などが該当する。

Brown (1988) によると、相互依存性の重要性に最初に注目したLewinは、相互依存性には運命の相互依存性と課題の相互依存性の2つがあり、それらがグループのプロセスに影響することを指摘した。運命の相互依存性とは、同じ時に同じ結果や成果を経験することであり、スポーツの例ならば団体戦での勝ち負けである。上記のスポーツの例は全て、団体戦で勝とうとするために「同じ船に乗っている」状態であり、運命の相互依存性は高いと考えられる。一方の課題の相互依存性とは、互いにその時取り組んでいる課題や目標に関する相互依存であり、上記のスポーツの相互依存性の程度の例が当てはまる。すなわち、個人競技の成績の集計がチームの成績となる団体戦は、運命の相互依存性は高いが、課題の相互依存性は低い、ということになる。以下では、運命の相互依存性や課題の相互依存性が協働性にどのように影響するかを検討していく。

(1) 運命の相互依存性

グループや組織において、人が「われわれ」意識を感じる一つの要因が、運命の相互依存性である。運命の相互依存性とは、複数の人々が現在や将来の成果や結果について「同じ船に乗っている」程度である。同じ場所に存在していても、互いの結果や成果が無関係であれば運命の相互依存性は低く、互いの結果や成果が同じであれば運命の相互依存性は高い。一つの例を考えてみる。

銀行で数名の客が待っていたとして、その客同士や行員は「われわれ」意識を持っていないし、自らを同じグループだとも認識していない。この状態では運命の相互依存性は低い。ところが、突如銀行強盗が現れたとする。客や行員たちは、ただの待っている群衆から、生きるか死ぬかという同じ運命をたどるグループに移行し、運命の相互依存性が一気に高まることになる。そして、客や行員たちは、この危機を乗り越えるために協力する必要性が生じる。この例のように、運命の相互依存性が低い状況では互いに協働する必然性がないが、運命の相互依存性が高い状況では、互いの運命をよい方向に切り開いていくた

めに、互いに協働しようという気持ちが高まるのである。

現在の企業が置かれた現状に当てはめて考えてみよう。以前の日本企業では終身雇用制度と分厚い厚生制度があり、社員は一生懸命働きさえすれば、会社が一生面倒を見てくれるという安心感を持っていた。一生の運命を会社に託した社員の間には、家族的な仲間意識があったが、これはまさしく運命の相互依存性である。しかし、バブル経済崩壊以降、人材の流動化が加速し、終身雇用制度を取りやめる企業が増えたことによって、「定年までこの会社で仕事をすると」という社員は以前に比べて減ったと思われる。これは運命の相互依存性の低下を意味しており、「われわれ」意識を持ちにくく、協働性が生まれにくい状況となっている。

同じ部署で同じ仕事をしている（＝課題の相互依存性が高い）人々との間には、運命の相互依存性、つまり、「私達にもたらされる結果は同じである」という感覚を持ちやすい。一方で、同じ組織内であっても、異なる部署や知らない社員との間には、通常の状態では、この先々の結果が同じであるという意識は持ちにくい。関わりがない社員同士の間には運命の相互依存性の意識が高まる1つのきっかけは、経営的な危機や将来への危機感が高まることであろう。「このままでは私たちの会社は将来危ない」という共通の危機感が、「同じ船に乗っている」意識を高め、危機を乗り越えることが共通の目標になり、協働性が高まると予想できる。協働性が高まるためには、運命の相互依存性の意識が高まることの一つの鍵となる。

(2) 課題の相互依存性

課題の相互依存性とは、お互いの課題や目標に関する相互関連性であり、各メンバーの達成が他のメンバーの達成に密接に関連している課題かどうかである⁴。先に述べたDeutschの協同と競争の概念は、ポジティブ（促進的）な相互依存状況が協同的事態であり、ネガティブ（妨害的）な相互依存状況が競争的事態である。そして、相互依存性が低い状況、すなわち、ある個人の達成が他のメンバーの達成に全く無関係な“個人作業”状況もある。Johnson, Johnson & Smith (1991) はこれらを「協同 (cooperation)」、「競争 (competition)」、「個別 (individual)」としている。それらの関係性を図1に示す。

実験研究では、課題がポジティブな相互依存の構造(協同的事態)であるほど、協力行動が増え、グループの生産性が高まることが見出されている。また、協同的事態では競争的事態に比べて、他のメンバーに対する好感度も高まることが確認されている。さらに、Brownによると、Johnson et al. (1981) が109の研究結果を分析したところ、協同的事態の優位性を示す研究が65、競争的事態の優位性を示す研究は8のみであったとしている。すなわち、競争的事態よりも、

4 運命の相互依存性は、たとえば、同じ地域に住む住民など、関わりがない他者との間でも高い場合がありえる。一方の課題の相互依存性は、課題を通じた他者との関わりがあることが前提になると考えられる。

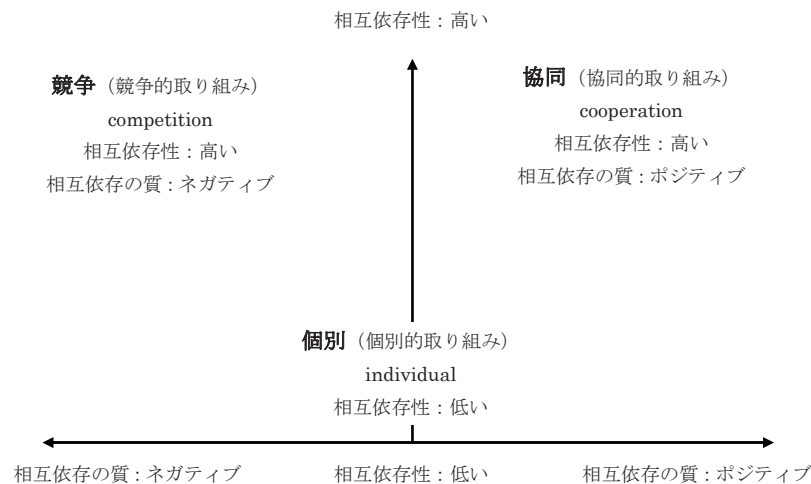


図1. 課題の相互依存性の高さと質による事態の分類：協同一個別一競争

協同的事態の方がグループの生産性が高まり、協力行動が増え、他のメンバーに対する態度が肯定的になることが研究から明らかになっている。にもかかわらず、企業では競争原理がますます取り入れられているという現状がある⁵。

以下では、職場を取り巻く状況について、課題の相互依存性の側面から考察していく。I. で述べたように、職場において仕事の専門化や分業化が進んでいる現状がある。仕事の専門化とは、ある人の仕事が他の人には理解できなくなることである。また、仕事の分業化とは、役割の分業により、仕事や課題が個人に割り振られていることである。仕事の専門化と分業化を促進した要因としてITの普及を挙げることができる。パソコンでの仕事は高度なスキルが必要とされるものがあるために仕事の専門化を促進し、またパソコンでの作業は1人で行う必要があるため、仕事の分業化を促進している。高木・吉川・田尾(1991)も、コンピューター化によって仕事の非単純化と共同作業の減少が起こることを、いくつかの研究知見に基づいて指摘している。仕事の専門化と分業化はどちらも、課題の相互依存性が低いという構造、つまり「個別的取り組み」の状況を生みだしているといえる。

人の心理的要因によって競争的事態となることがある。それは、得ようとする目標が地位や名誉、名声といった心理的な報酬である場合、他のメンバーと共有できない場合があるからである。たとえば、社内の勢力関係を強め、維持するために、ライバルとなる相手に対する競争的事態を心理的に創り出すことがある。また、会議や話し合いの場面で、自尊心、プライド、相手よりも優位

5 協同的事態の方が競争的事態に比べてグループの生産性が高く、グループメンバーの関係性も良好になる、という研究知見に反して、企業において競争的事態が一向に減らず、むしろ増加している。これは、多くのリーダーやマネージャーの発想がMcGregor (1960) のいうX理論であることも一因である。

でありたいといった利己的な心理状態によって、議論の勝ち負けという競争的事態を心理的に生み出すこともある。その場合、相手の意見は理解できても反対するなどの非協力的な行動につながっていく。

したがって、課題のポジティブな相互依存性を高め、協同的状况を職場に創り出すためには、課題に対する変革と人の心理的側面に対する変革の両方が必要とされる。課題に対する変革としては、可能であれば、仕事内容の共有や仕事の進め方を協働的に取り組める形態に変えていくことであろう。たとえば、他からの問い合わせがあれば部署内の誰でも答えられるようにすること、1つの仕事を複数で分担すること、チームや部署レベルでの目標を設定し達成をめざすこと、などである。心理的側面に対する変革としては、社員同士が勝ち負けではなく、ともに達成できることを喜びとする意識づくりが必要となるが、そのような個々人の意識に大きく影響するのが、職場の規範である。

では次に、協働性を生み出す心理的要因である、規範について検討していく。

4. 協働性を生み出す規範

規範（norm）とは、グループや組織に認められ、そのメンバーが従うことを要請される判断、態度、行動などの基準や枠組みで、そのグループや組織に固有の規則、慣習、制度、伝統などが含まれる（吉森, 1995）。たとえば、社内の廊下で人と会ったらあいさつをする、という規範がある会社では、外部者が訪問した際にも社員から会釈やあいさつをされることになる。一方、そのような規範がない会社に外部者が訪問した場合は、ロビーや廊下で社員とすれ違っても会釈さえもされないだろう。

規範は暗黙の決まりごとであり、メンバーに対して規範に沿った行動をするように影響していく。社会心理学者Sherifは、線の長さをグループ状況で判断させるという有名な同調行動の実験を行ったが、そこで同調行動が起きたのも規範に一致する行動をとるように斉一性の圧力が生じたためである。

規範は時に、明文化されたルールや規則よりも、メンバーの行動に影響することがある。目に見える決まりごとと規範との関係を、山口（2008）は氷山を用いて表している（図2参照）。言語化され、目に見える決まり（＝ルール）よりも、目に見えない暗黙の思い込みや適切とされる行動（＝規範）が、実際の行動に影響することは多い。たとえば、ある部署では、就業規則としては午前9時から仕事が始まるのに対して、部長が午前8時15分に出勤し、その部署のメンバーは部長よりも遅く出勤することは許されないと考え、午前8時にはほとんどのメンバーが出社している、という現象がその例である。

図2の「目に見えない決まり」の中の「組織内・集団内で適切とされる考え方・行動の暗黙のルール」として、協働性や協力行動に関する規範が形成され、メンバーの行動に影響を与えることが多い。たとえば、他の社員から仕事を頼まれたら協力するという規範がある職場では、頼まれた際に断るのは不適切な行

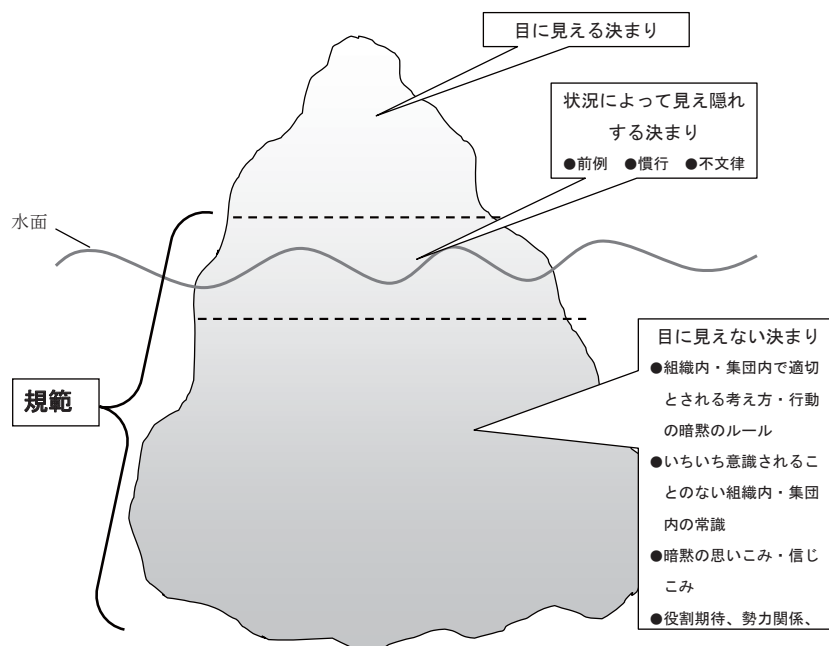


図2. 組織の規範の概念図 (山口, 2008, p.170より引用)

動となり、お互いに協力することが生まれやすくなる。一方で、仕事を頼まれても断ってもよいという規範が形成されている職場では、社員は個人の都合で簡単に協力依頼を断ることができ、その結果、協働性は育まれにくくなる。このように、職場の協働性に関する規範は、メンバー間の協働行動に大きな影響を及ぼしている。

最近の多くの職場では、仕事の分業化によってどの仕事が誰の担当かが分かれており、協働の規範が形成されにくい状況にある。「あの仕事は〇〇さんの担当だから、私の仕事ではない」という意識を多くのメンバーが持っているとする、それは協力しなくてもよいという規範が形成されていることを意味している。協働性を高めるためには、協働に関する規範を変革することも必要となる。協働性の規範づくりの方法としては、組織の理念として共有すること⁶、各部署のリーダーやマネージャーが協働性の規範づくりを意識し働きかけること、制度として他者との協働を人事評価の一側面とすること、などが考えられる。

6 協働性の規範が浸透している会社として、坂本（2008）が紹介してされている伊那食品工業を挙げることができる。伊那食品工業では、社是として「いい会社をつくりましょう～たくましくそして やさしく～」を掲げ、経営的な数値を優先させるのではなく、「社員の幸せのため」の会社づくりが行われている（腰塚, 2009）。それを実現するための社員の心がけとして「ファミリーとしての意識をもち、公私にわたって常に助け合おう」「すべてに人間性に富んだ気配りをしよう」が挙げられており、これらの理念は職場における協働性の規範形成に大きく影響している。

ところで、上記の例のように、仕事の分業化が進むことによって個人の職務範囲が明確になると、各自が担当する職務範囲の間に、誰の役割でもない仕事が生じることがある。また、仕事を進めながら、お互いの役割や仕事の進め方を調整する必要が生じることがある。次の節では、このような仕事の隙間やズレに対する協働について検討していく。

5. 隙間やズレの調整と協働

(1) 組織における向社会的行動

役割を分化させ、仕事を分業化し個人の職務範囲を明確に定めても、誰にも割り当てられない仕事は生まれてくるものである。それは、変化が激しい現代において、業務内容も刻々と変化するために新しい仕事生まれ続けること、また、全ての状況を予想して仕事内容を組み立て役割を配分することはできないことによる。田中（2004a）は、このような誰の役割にも属さない業務を、誰かがやらなければ組織はうまく機能しないと指摘している（図3-1および図3-2参照）。図3-2に示されているように、お互いの業務範囲の隙間となった仕事を自発的にすることを、組織における向社会的行動と捉えた。このような自発的行動も職場において必要とされる協働である。

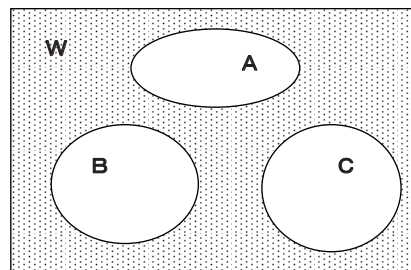


図3-1. 職務分掌が明確な場合

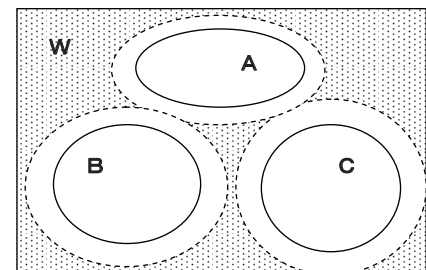


図3-2. 自発的な職務が生じた場合

W：職場で生じるすべての仕事 A, B, C：従業員 a, b, c が行う仕事

図3. 職場内での従業員の職務範囲（田中, 2004a, pp.188-189より引用）

(2) チームにおける調整 (coordination)

チームで仕事をする際に、各メンバーが互いに協働せず、まちまちで非効率的な仕事の進め方をしていると、生産性が低くなる。このメカニズムをSteiner（1972）は「プロセス・ロス」と呼び、以下のシンプルな公式を用いて説明している。

7 田中（2004b）は、組織の向社会的行動の1つとして、組織市民行動について体系的に検討している。組織市民行動とは、従業員が自発的に職場の人々を助け、組織のためになることを積極的に行うことである。組織市民行動は職場における協働性と大きく関連する概念であるが、紙面の関係上、本稿では取り扱わないこととした。詳しくは田中（2004b）を参照のこと。

実際の生産性 = 潜在的生产性 - 欠損過程に起因する損失

複数の人々とともに何かをする際に、各メンバーの動機づけや、お互いの影響関係、お互いの行動の調整などのプロセスによって生じる損失が、「欠損過程に起因する損失」である。そして、「実際の生産性」は、「潜在的生产性」から「欠損過程に起因する損失」を引いたものとした。

たとえば、コンピューター・ソフトの1つのプログラムを2名のプログラマーが前半と後半を分担して作成していたとする。それぞれの部分でプログラムがうまく作動していたとしても、互いに情報共有がなされなかった場合、プログラムをつなげた際にエラーが起こることが多い。互いに情報共有をせず、調整がなされなかったことによるエラーが「欠損過程に起因する損失」である。当然、プログラム全体の完成度は低く、「実際の生産性」が低くなる。プログラムをつなげた際にエラーが起きないためには、使用するアルゴリズムやプログラムの仕方、変数名などについて、コミュニケーションをとりながら共有し、互いにプログラミングの仕方を調整する必要がある。この例のように、複数の人々が協働するためには、互いの行動を調整する必要がある。目標達成に向けて、コミュニケーションを通して互いの行動を調整することは、協働性を高め、結果として生産性を高めるために重要である。

さらに積極的に相補的な調整について、山口（2008）は、Rico et al.の「暗黙の協調（implicit coordination）」という考え方を紹介している。Ricoらは、メンバーが役割や責任、仕事の進め方を話し合っで決めることを「明示的な調整行動」とした。一方の暗黙の協調とは、明瞭なコミュニケーションを通してではなく、他のメンバーの行動や思考を推測し、状況を捉えて、チームのメンバーが互いに自分の行動を修正したり調整したりする行為である。いわゆる「ハイ・パフォーマンス（high performance）」状態にあるチームにおいて生起する協働であろう。山口は、暗黙の協調をメンバーが身に付けることは稀であるが、長期的なチーム活動の経験を積み、チームワークが円熟することによって可能になるとしている。

グループ（チーム）内の調整や協働を考える場合、個人の向社会的行動や調整という、個人レベルの発達だけでなく、グループレベルの発達も必要となる。次の節では、グループの発達の理論やチーム・ビルディングのモデルを検討していく。

6. グループの発達とチーム・ビルディング

グループが発達するほど、メンバー間に協働的な関係性が築かれていくと想定できる。グループでの協働の創生を間接的に検討するために、以下ではグループの発達理論を紹介していく。グループの発達理論にはさまざまなものがあるが、それらの中で、防衛的な風土から相互依存の風土への発達モデルを取り扱っ

た、Gibb (1964) の理論を取り上げる。

(1) Gibbの理論

Gibbは、人と人との関わりがあるさまざまな場面において、他者や関係に対する基本的な懸念（気がかり: concern）があるとした。互いの関係が発達していない状態では、防衛的な風土から生まれる恐怖や不信頼があり、それが懸念となるとした。たとえば、異国の地で全く知らない人から声をかけられた場合、そのような不安が大きい状況で防衛的に反応し、相手のことを信頼できないために懸念を持つことは自然なことである。そして、相手との関係ができ、相手に対して信頼できるようになって、相手や関係性に対する懸念も解消されていくものである。この例のように、関わりを通して懸念が解消され、関係が発達するとGibbは考えた。

Gibbは、さまざまなグループを観察し研究したうえで、成熟したグループは相互依存的であり、懸念が解消されていることを、また、未成熟なグループでは関係性に対する懸念が高いことを見出した。そしてグループの発達には、懸念を解消し、相互依存性を獲得していくことだと考えた。彼はグループにおける基本的な懸念として4つの懸念を想定した。受容懸念、データ流動的表出懸念、目標形成懸念、社会的統制懸念である（表2参照）。グループがこれら4つの懸念を解消していくことで、グループの各メンバーはより参加し関与するようになり、相互依存性が高まり、グループが成長していくのである。以下では4つの懸念のそれぞれについて概説していく。ちなみにGibbは、これら4つの懸念は相互に関連しながらも、この順番で解消されグループが発達していくと想定した。

表2. Gibbの4つの懸念とその特徴

懸念	根元的な懸念	派生的な懸念	解消されていない懸念の兆候	懸念が解消されている兆候	個人成長のしるし	グループ成長のしるし
受容懸念 acceptance	受容	メンバーシップ	恐怖 不信頼	受容 信頼	自己および他者の受容	支持的風土、信頼の風土
データ流動的表出懸念 data-flow	データ	意思決定	いんぎんな 見せかけ 慎重策	自発性 プロセスのフ ィードバック	自発性・アウ ェアネス	現実的なコミュニ ケーション、機能的 なフィードバック
目標形成懸念 goal formation	目標	生産性	無関心 競争	創造的活動	統合性・方向性	目標の統合、高度の柔軟性
社会的統制懸念 social control	統制	組織	依存 反依存	相互依存 役割配分	相互依存	相互依存、参与的行動の構造

Gibb (1964; 柳原訳, 1971) の表 10-1 (p.370) および表 10-2 (p.380) から引用

受容懸念とは自分や他者の受容に関する懸念である。グループに防衛的風土

がある状態では、「自分はこのグループに受け入れられているか」という不安や恐怖、自分は「他者を受容しているか」という不信感が存在しており、これらの恐怖や不信が受容懸念である。グループの中で他者を受容することを通して、互いに信頼し、グループのメンバーとしていることに安心でき、受容懸念が解消されていく。

次のデータ流動的表出懸念とは、「自分の考えや思い、気持ちを自由に話してはいけないのでは」という気がかりであり、この懸念が高い時は本音が語られず、建前や見せかけの発言がなされたり、または沈黙になったりする。データは発言の内容だけではなく、それぞれのメンバーの動機や意図、気持ちや感じ方などのプロセスも含まれる。データ流動的表出懸念が解消され、コミュニケーションが自由で開放的になると、各メンバーは自発的に発言し、互いのフィードバックも豊かになる。Gibbはデータ流動が特に問題になる場面はグループによる意思決定をする際であるとした（表2: 派生的な懸念の列）。

Gibbは、グループがさらに発達すると、目標が自ら創造される必要があると考えた。他者から押し付けられた目標に対してメンバーが主体的に取り組めないためである。グループ形成の初期で与えられた目標がない場合、または、他から与えられた目標が各メンバーに内在化されていない場合、メンバーはグループが何に取り組んでいるのかがわからなくなり、取り組む動機づけが高まらずに無関心さを示すことになる。互いの共通の目標が共有されていない場合は、各メンバーが各自の目標や動機に基づいて行動するために、グループ内の他のメンバーと競争し、対立することにもなる。このような、共通で統合された目標が共有されていない場合や、共通の目標があっても、それは他から押し付けられたものであり、個人の目標とグループの目標にズレがある場合は、目標形成懸念が高い状態である。グループで共通し統合された目標、しかも、メンバーに内在化され主体的に取り組むことができ、グループにとっても個人にとっても生産的な目標が見い出されることを通して、目標形成懸念は解消されていく。

さらに、グループ内の互いの関係における統制（コントロール）の問題、つまり、どのように影響を及ぼしているか、という問題にグループは直面することになり、Gibbはこの問題を社会的統制懸念とした。自分を与えたいと感じている影響を与えられない時、自分はグループに影響を与えているとは感じられない時、グループや他者に対する統制について懸念を感じるようになる。たとえば、他者からの強いコントロールに対して、自分が他者に影響していくことを放棄すること（＝依存）や、対抗して反発すること（＝反依存）は、社会

8 ここで用いられている生産性とは、「はっきりした意図のある有意義な創造的活動」という意味で用いられている（Gibb, 1964; 柳原訳, 1971）。単に生産数が多いということではなく、意図したことを達成でき、学ぶことができ、成長できることを意味している。

的統制懸念が未解消の状態である。社会的統制懸念が解消された状態では、各メンバーがその立場や状況に応じて他者に影響を与え、自発的に参加し、グループのメンバーは互いに影響しあう、相互依存的な関係となる。

Gibbの理論から協働について考えると、高度の協働性は、互いに信頼し受容しており、コミュニケーションが自由に開放的になされ、内在化された共通の目標のもとでともに取り組み、互いに影響しあう状態であると捉えることができる。

次に、チーム・ビルディングの理論として、組織開発研究者のBeckhardが提唱したモデルを検討することを通して、協働のための共有の重要性を考察していく。

(2) Beckhardのチーム・ビルディングのモデル

チーム・ビルディングとは、企業などの1つの部署や役員会などに対して、互いの関係性を深めることを目的に行われるチームづくりのことである。研究者であり組織開発コンサルタントであったBeckhard (1972) は、さまざまなチーム・ビルディングの試みを観察することを通して、チーム・ビルディングをその主要な目的から4つに大別できることを提唱した。①目標や優先順位の設定、②メンバーの役割と責任にしたがった、仕事を遂行する方法の分析と配分、③仕事の仕方（手順、進め方、規範、意思決定）、④メンバー間の関係性、である。そして彼は、チーム・ビルディングのためのミーティングやアクティビティを実施する際には、①～④のいずれの目的が主要であるかを明確にする必要性を示唆した。

このBeckhardの指摘に基づいたチーム・ビルディングのモデルが存在しており、このモデルは米国の組織開発の分野において、通称Beckhard's ModelまたはGRPI Modelなどと呼ばれている (Noolan, 2005; 図4 参照)。このモデルでは、チームで明確にし、共有し、それらの質を高める次元として、Goals (目標)、Roles (役割)、Procedures / Processes (仕事の進め方)、Interaction / Relationships (関わり) の4つを想定するとともに、図4でいう上部の次元からチームで取り組む必要性を示唆した⁹⁾。以下ではそれぞれの次元について概説していく。

9 Beckhard自身は、図4でいう上位層からチームで取り組む重要性について言及していない。Beckhard (1972) は、チームづくりの主要な目的として4つの次元があること、この主要な目的が明確でないとチームづくりに余計なエネルギーが費やされることになること、について言及した。また、GRPI Modelという名称もBeckhard自身が命名したものではない。

ちなみにBruke (1982) は、Beckhardが指摘した4つの主要な目的の順番 (目標/役割/仕事の進め方/関わり方) でチームづくりに取り組むことの重要性を指摘している (吉田訳, p.382)。また彼は、これらの4つの主要目的別に具体的な実践方法を示している。

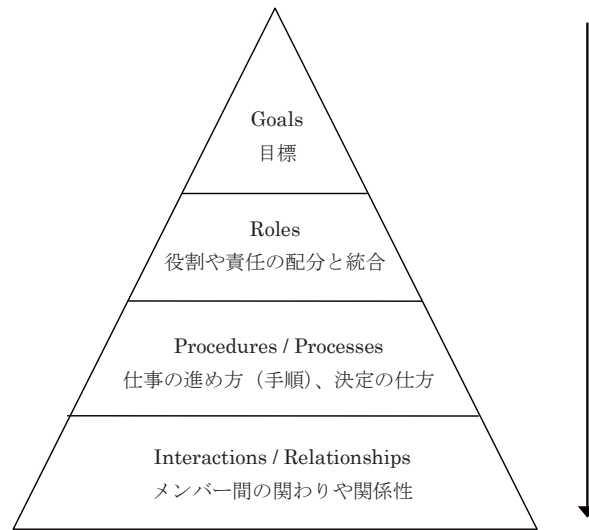


図4. チーム・ビルディングのモデル (通称、BeckhardのモデルまたはGRPIモデル)
Noolan (2005, p.20a) から引用 (日本語表記は筆者が加筆)

チームで活動する際にその根幹となるのは「目標」である。チームの目標やビジョンがどれくらい明確であり、それがメンバーの間でどれくらい共有され、メンバーが自分のこととして当事者意識をどれくらい有しているか、ということがこの次元で課題となる。チームがめざしていることが不明確である場合、各メンバーがめざしている目標がバラバラである場合、目標は与えられたものでメンバーは内発的に動機づけられていない場合は、メンバーがチームとして協働することが難しくなる。チームづくりや協働の創生において最初に必要となるのは、ともに取り組む目標を明確化し、共有することである。

次の次元である「役割」とは、何の仕事が誰がするか、ということに関するものである。ビジョンや目標を達成するために、何に従事することが必要であり、それらの仕事について誰が何を担当するかが明確であるか、役割の割り振りは共有されているか、各メンバーの責任や権限は明確で共有されているか、さらに役割がどれくらい柔軟に互いに相補われているか、ということが課題となる。役割分担があいまいな場合は誰も責任を持たない仕事が多くなる一方、役割分担が明確でリジッドな場合は分業化が進み、協働が生まれにくくなる。適度な役割や責任の明確化とチーム内での共有化、そしてメンバーが互いの役割を相補い調整する柔軟性がチームづくりと協働の創生には必要となる。

「仕事の進め方」は、チームがどのように仕事を進めるかに関する次元であり、仕事の手順は適切か、その手順の明確化や共有化の程度はどうか、チームはどのように意思決定をしているか、チームがミーティングをどのように進めているか、メンバーはどのようにマネジメントされているか、などが課題となる。業務フローや会議の進め方が適切であり、共有されていると、メンバーの

協働性も高まる。また、意思決定スタイルやマネジメント・スタイルが協働的であるかどうかも重要であり、リーダーやマネージャーによるトップダウン型スタイルである場合は、部下が意思決定に参加し、協働的に合意することは難しくなる。

「関わりや関係性」の次元は、メンバー間の関わりで生じる葛藤、対人感情、パーソナリティや価値観の違い、互いの影響関係や気持ちのレベルなど、対人間の関係性に関するものである。チームがうまく機能していない場合、この関係性の次元の問題に焦点が当たることが多いが、チームづくりと協働の創生のためにこの次元にいきなり介入するのはリスクが大きい。Burke (1982) はその理由として、「関わりや関係性」の次元で起こる様々な問題は、他の3つの領域（「目標」「役割」「仕事の進め方」）の中の一つについて正しく理解していないために生じることが多いためであることを示唆した。つまり、上位の3つの次元について取り扱われ、問題が解消された時に、この関係性の次元で起こっている問題を取り扱っていくことが望ましい。

このモデルは、チームにおける協働の創生のためには、目標や役割、手順を共有することの重要性を示唆している。これらのことをチームで共有するには、共有するためのコミュニケーションが必要不可欠である。

これまでグループの発達の理論やチーム・ビルディングのモデルなど、グループレベルの知見について検討してきた。以下では、これまでとは観点を变えて、人はどのような時に他者に協力するのか？という問いに対する、社会心理学からの知見を述べていく。

7. 人はどのような時に他者に協力するのか？

II-5で組織における向社会的行動や調整について述べたように、協働のためには、自分自身の職務範囲を超えた自発的な行動や、コミュニケーションを通じた調整行動、状況や他のメンバーの様子を捉えたうえでの自発的な協働行動が必要である。このような他者に協力する自発的行動は、自らの仕事を増やし、自分の負担が増えることが多い。心理学における学習理論では、人は負担というコストが増大する行動を避けるとされている。ところが、負担が増えるというコストがありながらも、人は他者に協力することがある。このメカニズムについて、社会的交換理論と社会的ジレンマの研究から探っていく。

(1) 社会的交換理論と協働

たとえば、同僚から「明日休みを取りたいので、明日しなければいけない仕事を代わりにやってほしい」と頼まれたとする。この場合、その要請を受けること、すなわち、協力することは、明日の仕事が増えるというコストがかかることになる。社会的交換理論では、お金を支払って商品を得る経済交換のように、人の社会的な行動も交換の過程だと捉えている。最終的に得る「利益」は、

その場で（または将来得る）「報酬」から「コスト」を差し引いたものであると定義されている。そして、人は利益を生む交換を望むと仮定されている。上記の例では、要請を受けて協力した場合のコストは明日の仕事が増えることである。一方の報酬とは、金銭だけでなく、モノ、情報、地位や勢力、関係性、名声や愛情、喜びや満足感、などを含む。上の例では、要請を受けることで、相手が「ありがとう」とうれしそうに言ってくれることによって、自分もうれしく感じることで、今後の関係性が維持できること、次に自分が休みを取りたい場合に頼みやすいこと、などが情緒的な報酬となる。

職場における社員間の協働を考えた場合、協力することで金銭やモノなどの物理的な報酬を得ることは少ない（時間外労働をすることで残業手当を得ることや、協力したことによって食事をご馳走してもらった場合などに限定される）。金銭やモノなどの報酬よりも、関係性の安定や深まり、名声や評判、喜び、満足度、愛情などの情緒的な側面が報酬となりやすい。そして、職場において、負担が増えることがわかっており、しかも、金銭やモノなどの報酬がない場合でも、人が他者に対して協力するのは、情緒的報酬が得られるためと社会的交換理論から説明できる。

情緒的報酬をもたらすのはコミュニケーションを通してである。コミュニケーションや情緒的交流がない職場では、情緒的報酬を得ることができる見込みも少ないため、コストがかかってまで他者に協力することはない。一方で、コストがかかりながらも協力をすると、ほめられたり、感謝されたり、自分を理解してくれたり、将来困ったときに逆に助けてもらえる関係が築かれている職場では、協力することによって情緒的報酬を得ることができるため、協働性が高まりやすいのである。

(2) 社会的ジレンマ状況での協力

II-2にて述べたように、Deutschは協同的事態と競争的事態に分けたが、世の中にはその両方を同時に含む状況がある。個人の利益と全体の利益が葛藤する状況である。たとえば、ある職場にA氏、B氏、C氏がいたとしよう。C氏が急きょ退職することになり、後任が見つかるまでC氏が担当していた仕事をA氏やB氏が引き継ぐ必要性が生じた。A氏は、自分の仕事の負担が増えるという不利益を避けたいため、C氏の仕事をB氏が引き継いだ方がよいと主張した。またB氏も、C氏の仕事を引き継ぐためには新しい仕事を覚える必要があるために、A氏が引き継いだ方がよいと主張した。つまり、A氏もB氏も個人の不利益を回避するという形で個人の利益を優先して、非協力を選択したことになる。その結果、C氏の仕事は引き継がれず、これはこの職場にとって全体の不利益となってしまふ。もしもA氏とB氏が二人で協力して仕事を引き継げば、二人にとって負担は大きくなるが、全体の利益となる。このような、個人の利益と全体の利益が葛藤する状況が社会的ジレンマである。

山岸（1990）は、Dawesによる社会的ジレンマの定義を紹介している。すな

わち、①各自が「協力」か「非協力」かを選択できる状況があること、②各自にとって「協力」を選択するより「非協力」を選択する方が望ましい結果を得ること、③全員が「非協力」を選択した場合の結果は、全員が「協力」を選択した場合の結果よりも悪くなること、である。職場における社会的ジレンマの例を表2に示した。

表2. 職場や組織における社会的ジレンマの例

状況の例	個人の利益と全体の不利益
他者に協力することによって自分自身の負担が増えるため、手助けしない状況	協力しないことによって個人の負担は増えないが、全体の仕事の生産性が下がる
一生懸命仕事をしてしても給料は上がらないので、手抜きをしながら仕事をしている状況	個人の負担は増えないが、多くのメンバーが同じことをすることによって、全体の生産性が下がる
今の仕事の進め方は問題があると認識しながら、変えようとする波風が立つのでそのままにしてしまっている状況	波風が立たず負担も小さいことが個人の利益になるが、問題が変わらないことが全体の不利益となる
部署と部署とが予算の取り合いで争っている状況	部署の利益のために多くの予算を取ろうとしているが、両部署の関係悪化という全体の不利益になるとともに、全体の目標達成や利益にはつながらない
自らの部署の部分最適を優先するあまり、組織の全体最適を無視する状況	自分達の部署の利益を追求するとともに、全体を考慮しないというコスト低減になるが、組織全体の目標達成や利益にはつながらない

非協力の方が個人にとって得である状況で、人はなぜ協力するのであるのか？この問題は、社会心理学において「利他的行動」として研究が行われてきた。その答えとしては、人は利他的に行動しようとする動機を本来的に持っている、とする性善説的な立場と、利他的に行動することで自己利益が得られる、とする立場がある。後者の立場として山岸が主張しているのが「利他的利己主義」という考え方である。

利他的利己主義とは、「利他的に振る舞うことで自己利益が増進できる見込みのある限り利他的に振る舞う」（高橋・山岸, 1996, p.2）と定義される。この考え方からすると、コストがありながらも他者に対して利他的な行動をして協力するのは、それに応じて他者も協力してくれ、それによって見返りが大きい場合である、と説明できる。つまり、利他的利己主義とは、山岸が例に挙げているように、「情けは人のためならず」（いずれは巡って自分のところに返ってくる）という諺のようなプロセスである。

どのような場合に、コストがありながらも利他的な行動をするのであるのか？これまでの研究で見出されている主な要因としては、①1回限りの関係ではなく、持続する関係であること、②他者が協力してくれるという信頼感、③応報行動（自らも「非協力」を選択する、非協力的な人だと周囲から認識される、

関係を断つ、など)によって他者の行動を変化させられるという確信があること、などが挙げられている。そして山岸は、人々が協力的行動をとるためには、協力者が一方的に利用されない環境を作ることが必要であり、そのために継続的なネットワークが育成されることが重要であるとした。継続的なネットワークが形成されれば、非協力的行動をとる人に対する後々の応報がありうるために、非協力的行動は抑止される。また、ネットワークを通して悪い評判が広まると、非協力的行動をとる人は多くの人から信頼されないことになり、そのことによって非協力的行動が抑止できるためである。

これらの要因について、職場の状況を当てはめて検討していく。継続的な関係であり、他者が協力してくれるという信頼感がある場合に利他的な行動を行う、という知見についてまず考えていく。終身雇用制度の時代には、同じ会社に所属する人々は数十年の継続的關係となるため、協力しないことによって悪い評判が広まると、それは一生付きまとうことになり、それを避ける必要があったと考えられる。また、ともに助け合う規範が存在したことによって、困った時は他者が助けてくれるだろうという信頼感があり、協力的行動が生まれやすかった。ところが、人材の流動化、非正規社員の増加によって、同じ職場で働く人々との関係は継続的ではなくなった。仕事の分業化により、個人で仕事を行うことが増えると、非協力は“普通”の行動となり、そのような規範のもとでは、他者が協力してくれるだろうという信頼感も低くなる。さらに、転職機会が増えたことにより、「悪い評判が立ったり、嫌になったら転職すればよい」と考えやすくなり、悪評判や応報というような、非協力的行動を抑制する要因が少なくなったと考えられる。

協力的行動を促進する要因が少なくなった現在の組織において、協力的行動を促進するためには、ネットワークが形成されること、他者が協力してくれるという信頼感や協力する規範が形成されることが必要である。そして、ネットワークや信頼の重要性を主張しているのが、近年脚光を浴びている「社会関係資本 (social capital)」という概念である。以下では、社会関係資本の考え方について紹介していく。

8. 社会関係資本と協働

社会的ジレンマ状況で人が協力するのは、信頼感や互いに協力する規範がある場合であることを検討してきた。信頼感や協働への規範という関係の重要性を強調する概念として、社会学を中心に最近注目されているのが、社会関係資本という考え方である。組織は「ヒト、カネ、モノ」といわれるが、それは組織が持つ資本としては、社員の1人1人を人材と捉える人的資本、お金や株式などの金融資本、土地や設備などの物的資本という、目に見える資本を示している。これらに対して、社会関係資本 (ソーシャル・キャピタル) とは、人と人とのつながりが資本である、という考え方である。人と人とのつながりは目に

見えないため、「見えざる資本」とも呼ばれている。社会関係資本という概念を用いた研究は、国や地域などを対象になされることが多いが、組織についてもこの概念を適用できる (Cohen & Prusak, 2001; Lin, 2001)。

社会関係資本の代表的な研究者であるPatnam(1993)は、社会関係資本を、「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴」(河田訳, 2001, p.206)と定義した。そして、自発的な協力は社会関係資本によって促進されると考えた。職場でいえば、異なる部署や組織内に気軽に尋ねたり協力を求めたりできるネットワークがあり、組織のメンバー間に信頼関係が築かれ、組織のメンバーが互いに協力するという規範を共有していることが、社会関係資本が蓄積された状態である。このネットワークや信頼関係、¹⁰互酬性の規範に資本としての価値があると捉えている。ちなみにPatnumは、社会関係資本は「使うと増え、使わないと減る」(p.210)と指摘した。

Cohen & Prusakは、社会関係資本のメリットとして、組織内の知識の共有が改善されること、高いレベルの信頼と協力精神が生まれることによる取引コストの低下、離職率の低下とそれによるコスト減少、組織の安定と共通理解による行動の一貫性の向上、などを挙げている。このように、組織内の社会関係資本は組織の協働性を育む見えざる潜在力であり、社会関係資本の蓄積は職場の協働性を高めることになる。社会関係資本を蓄積するには、ネットワークづくりの場を提供することや、日常業務の中での関係性の強化を行うなど、投資をする必要がある。

9. 総括

これまで、社会心理学および社会学の理論から、協働について検討してきた。これまで概説した協働に影響する要因を、①組織構造や仕事の状況と②信頼や規範などの関係性や組織文化に大別して整理した結果を表3に示した。

表3にあるように、組織内の関係性の全てのレベルにおいて、協力する規範や互酬性の規範が協働に影響している。職場における協働の創生のために、現状の規範を変革し、協力する規範や互酬性の規範を形成していくことは非常に重要であろう。これは、組織文化や風土といった、組織内のソフトな側面の変革をしていくことになる。

組織内の効果性や健全性を高めるために、組織内のソフトな側面に対して特に働きかけていくアプローチは、組織開発 (organization development) と呼

10 互酬性 (reciprocity) とは、互惠性または返報性と表記されることもあるが、他者から受けた物理的報酬や情緒的報酬を返すことである。Patnumは、互酬性には、同じ価値のものを同時に交換する「均衡のとれた」互酬性と、ある時点では均衡を欠いても将来は返報されるという相互期待がある「一般化された」互酬性の二種類があると指摘している。また、協力を促進するのは互酬性の規範があることだとされている。

表3. 協働に影響する要因：これまで概観してきた諸理論の整理

関係性のレベル (表 1.)	組織構造や仕事の状況	信頼や規範などの関係性や組織文化
①対人間の協働 ②グループ内の協働	運命の相互依存性 関係の持続性 課題の相互依存性 協同的事態／競争的事態／個人的事態 社会的ジレンマ状況	社会関係資本 信頼関係 協力する規範や互酬性の規範 コミュニケーションと情緒的報酬の交換 コミュニケーションと調整
	運命の相互依存性 関係の持続性 課題の相互依存性 協同的事態／競争的事態 社会的ジレンマ状況	社会関係資本 ネットワーク 信頼関係 協力する規範や互酬性の規範 コミュニケーションと調整
③グループ間の協働	運命の相互依存性 関係の持続性 課題の相互依存性 協同的事態／競争的事態 社会的ジレンマ状況	社会関係資本 ネットワーク 信頼関係 協力する規範や互酬性の規範 コミュニケーションと調整
④組織内の協働	運命の相互依存性 社会的交換と報酬 社会的ジレンマ状況	社会関係資本 ネットワーク 信頼関係 協力する規範や互酬性の規範 理念や目標の共有

ばれている。中村（2007, p.23）は「組織開発とは、アクションリサーチやシステム理論を含めた行動科学の知見や手法を用い、ヒューマニスティックな価値観に基づきながら、組織の効果を高めることを目標として実施される。組織内のプロセスや組織文化などの人的要因を含めた組織の諸次元に対して、協働的な関係性を通して働きかけていく、計画的、長期的、体系的な実践である」と定義している。職場における協働性は組織文化と深く関係しており、協働性を高めていくためには、職場内のネットワークや信頼関係、コミュニケーションや規範などの組織文化を変革していく必要がある。

組織文化や風土などの組織のソフトな側面は、その組織で醸成されたものであり、組織の構造や制度などをトップダウン的に変革しても短期的には変化しにくいものである。構造や制度の変更という“外科的”処置ではなく、組織内のメンバーが対話を通して自らの問題に気づき、それらの問題に対して主体的に変革に取り組むという“漢方薬的”な働きかけが必要となる。以下では、日本型組織風土改革の実践例として、オフサイトミーティングにおいて対話がなされることを中心に協働の創生が達成された事例を検討し考察していく。

Ⅲ. 職場における協働づくりの実践

以下では、職場における協働づくりの実践例として、筆者がコンサルタントとして関わった3つの事例を取り上げ、検討していく。3つの事例はそれぞれ、①ある部署内での協働づくりの事例、②部署間の協働づくりの事例、③親会社と子会社との連携と協働づくりの事例である。各事例の概略を紹介した後、協働性が高まったプロセスを考察していく。

1. 事例1 金融業界A社

(1) 背景

事例1は、大手金融機関A社のある営業部署における取り組みである。

この部署はマネージャーD氏の就任以来、D氏の強いリーダーシップのもと、営業目標、業務指標の両面で優秀な成績を修めてきた。一方、部署のメンバーは、日々、膨大な業務に追われ、疲弊しており、職場の活力は低下していた。このような職場の状況に対して、D氏は自身の経験に基づく成功パターンを部下に詳細に指示して実行させるという、指示・命令によるマネジメント・スタイルの限界を感じていた。

D氏が細かく指示・命令を出すことによって、部下側は自ら考えることをせず、上司から言われたままに仕事をさばいてしまうという傾向があった。また、そのような仕事のやり方では、次のマネージャーとなりうる人材が育ちにくいことも問題であった。そこで、D氏は、人事部能力開発担当と相談のうえ、人事部スタッフと筆者らの支援のもとに、職場活性化の取り組みを始めることにした。

(2) 変革プロセスと成果

職場活性化をめざした取り組みとして、具体的には、この部署の全メンバー(10名程度)が参加する話し合いの場を定期的に設けられた。話し合いは「オフサイトミーティング」¹¹のスタイルで、1回あたり2～4時間、月2～3回の頻度で実施された。

オフサイトミーティングの開催の前に、人事部スタッフとD氏でオフサイトミーティングの進め方(参加者、開催頻度、開催場所、議題など)について打ち合わせが行われた。参加者については、部署のチームづくりのためには、本来、D氏も含めた全員参加での話し合いが望ましいのだが、上司がその場にいることで発言しにくい雰囲気が生まれてしまう可能性があるため、D氏の同意のもと、最初はD氏以外のメンバーでオフサイトミーティングが行われた。

オフサイトミーティングでは、まず、メンバー相互の関係性を再構築するところからスタートした。お互いの仕事の状況や困っていることなどの問題意識、また、趣味や特技など、役割や職位を離れて、その人の“人となり”が分かるような個人的な話題も話し合われた。

オフサイトミーティングを定期的実施することで、この部署のお互いの関係性に変化が生じた。まず、メンバー同士が“人となり”や価値観、仕事で困っていることや問題だと感じていることなど、普段の業務の中ではなかなか見え

11 オフサイトミーティングとは、「信頼関係にもとづく対話から問題を発見し、知恵を生み出す話し合いの場」である。立場や肩書き、「まともな意見でなければ言えない」「必ずアウトプットを出さねばならない」といった制約をはずし、リラックスした雰囲気の中でお互いの話を聴き合うミーティングである。無理に結論を出すことをせず、むしろ場の空気や参加者どうしとの関係性、やりとりの仕方などのプロセスを大事にする。

てこない側面を互いに知り合うことで、メンバー間に基本的な理解と信頼が生まれた。その信頼感というベースの上に、今後この部署をどのような職場にしていきたいのかというビジョンをメンバーが自ら話し合い、策定した。

話し合いを通して創られたビジョンは、「HAPPYな職場」というもので、具体的には、明るい雰囲気職場づくり、全メンバーによる情報の共有、お客様への価値提供の向上に全員がチームとして取り組みことなどをめざすことが共有された。

ビジョンが明確になった後、「部署が解決しなければならない課題」について話し合われた。各メンバーが対等な立場から率直に問題意識を出し合うことで、部署の状況や問題の全体像がメンバー全員に理解・共有され、建設的で創造的な話し合いが行なわれるようになった。

それまでのこの部署の仕事の仕方は、分業体制が確立されており、総合職・一般職などの区分けに応じて、各人が自分の受け持ちの仕事をきちんとこなしていくというスタイルで、自分の役割を越えて協働するという姿勢は弱かった。オフサイトミーティングでの話し合いを重ねることで、ビジョン実現へ向けて、様々な立場のメンバーが互いに協働するようになった。

例えば、営業マンが処理すべきとされてきた業務負荷の高い仕事について、一般職の社員も一緒になって、部署全体の業務フローを最適化するという観点から、どうすれば仕事が最も効率的に処理できるかを考え、改善を進めていくようになった。

また、このような取り組みを経て、D氏のマネジメント・スタイルにも変化が現れた。仕事を部下に任すようになり、部下も上司からの指示や命令を単にこなすだけではなく、自ら何をしたらよいかを考え、行動するようになった。これにより、D氏はそれまでできなかった、中長期的な重要課題に従事できるようになった。

(3) 考察

部署内（表1の②のレベル）において、メンバー間の協働性が高まった事例である。オフサイトミーティングを通して、部署内のメンバー間に信頼が形成され、どのような関係性をめざしていくかという目標が形成され、さらに総合職や一般職、営業と事務といった職種を越えて互いに協働するように変化していった。この変化のプロセスを考察していく。

以前のこの部署では、分業体制が明確であり、総合職と一般職、営業と事務という区分けによって業務が明確に規定されていた。また一般的に、マネージャーによる指示・命令型マネジメントは、部下は上司に指示されたことを実行するという行動パターンになりやすい。すなわち、業務範囲が明確であり、かつ、業務内容が明確に指示されることにより、II-5-(1)および図3-1に示したように、各自がそれぞれの業務を専ら遂行していた状態であった。そのため、図3-2のように自らの業務範囲を超えて自発的に協力することや、互いの仕

事の進め方を調整することは少なかったと考えられる。

オフサイトミーティングを通して、お互いの“人となり”を共有することによって信頼関係が形成され、その信頼関係がベースとなって本音での話し合いができるようになり、自分達のチームが共通にめざすビジョン（目標）が形成されていった。これは、Ⅱ-6-(1)で述べた、Gibb（1964）の「グループの4つの懸念」の理論から考察することが可能である。

まず、オフサイトミーティングにおいて、自分の“人となり”を語り、他者の“人となり”を知ることによって、互いの関係に安心でき、互いを受容することができることによって、この受容懸念や不信感が解消されていった。また、オフサイトミーティングでは、日頃は語ることができない問題意識や本音を語る事が推奨される。このような規範が設定されることによって、また、前段階でお互いの信頼関係が形成されたことによって、データ流動的表出懸念が低減され、自分の考えや思いが語りやすくなっていった。日頃の仕事に関する問題意識が正直に語られることで、問題意識が参加者全員に共有され、現状のままではいけないという認識が共有されていったと考えられる。

さらに、オフサイトミーティングでは、参加者自身が自らのビジョン（目標）について話し合っていた。通常、ビジョンや目標は上から与えられることが多いが、オフサイトミーティングを通して自ら主体的に目標を創ったことによって、目標が明確になるとともに達成への主体性も高まり、目標形成懸念が低減されたと考えられる。また、主体的に創られた目標は「情報を共有する」「全員がチームとして取り組む」という、協働の規範が形成されるものであった。

以前はマネージャーの影響が強く、社会的統制懸念が高い状態であった。部下が主体的に問題解決に取り組むように変化していき、マネージャーも部下に仕事を任すようになっていくことで、マネージャーが部下に影響をしていくという一方的な影響関係から、部下同士が互いに影響し合うという相互影響関係に変化していき、社会的統制懸念が低減されていったと捉えることができる。

Gibbは、不信頼を源とする防衛的な風土は学ぶことを阻害し、防衛的な風土や懸念を低減することによって、より学ぶことが可能になることを示唆している。部署内においてオフサイトミーティングを実施することを通して、互いの信頼関係がより形成され、懸念や防衛を低減することを通して、協働することを学び実践していったと考えられる。

では次に、部署間の協働づくりについて、事例2を通して検討していく。

2. 事例2 IT業界B社

(1) 背景

B社のシステム開発部門（約800名）では、プロジェクト単位でシステム開発を行なうという仕事の特性上、各プロジェクトの独立性が高く、また専門分野をまたぐプロジェクト間の人材異動や組織横断的な情報交換の機会が少ない

ため、プロジェクト間、組織間の連携が希薄になりがちであり、いわゆる“タコソバ化”の傾向が顕著であった。

プロジェクトの中で働く社員は、他のプロジェクトや部門の仕事の内容やそこで働く社員をあまり知らず、また、全社や部門全体の方針や課題についてもあまり意識せずに、プロジェクトにおいて日々発生する業務の遂行に邁進するという仕事の仕方が支配的であった。したがって、自分の仕事が部門全体の中でどのような位置づけにあるか、他のプロジェクトや部門の仕事とどのように関連しているのかがわかりにくいという状況であった。

また、この部門は最近いくつかの部署が統合されてできた新しい部門であるために、なおさら部門内の各部署やプロジェクト間のコミュニケーションや連携に課題があった。

各プロジェクトで開発するシステムは、発注元の顧客のビジネスにおいては、同社の他のプロジェクトが開発するシステムと連結して使用されることも多いために、開発段階の仕様等の検討において、プロジェクトを横断した横の連携が本来求められるのである。しかし、実際にはプロジェクトごとに、開発の仕方はかなり異なっており、それぞれのプロジェクトが自分達のやり方を優先しようとして、他のプロジェクトと対立してしまうこともあり、相手がなぜそのような仕事のやり方をするのか理解できないことなどから、相手に対して敵対的な見方をしてしまうこともあった。

(2) 変革プロセスと成果

そこで、この部門ではプロジェクトや部署を横断する社員同士の交流の場を設け、社員の参加を呼び掛けた。参加を希望した約200名の社員を10数チームに分け、月に2～4回、各回2時間程度のオフサイトミーティングを実施した。ミーティングへの参加は、メンバーの自主性を尊重し、強制とせずに自主的な参加によるものとした。

チームメンバーは、それぞれ別のプロジェクトや部署から集まってきたメンバーであるために、オフサイトミーティングでは、まずはお互いのことを知りあう「自己紹介」からスタートした。参加者は、自分の仕事のことやプライベートなことをお互いに話し合うなかで、普段の仕事の中では広げることが難しい人脈を形成することができ、また、部門内の様々な部署の状況や問題点を知ることで、これまで断片的にしか把握できていなかった、この部門の事業の全体像をより理解することができるようになった。

例えば、それまで開発プロジェクトに所属している社員は、事業企画などのスタッフ系の部署が推進する施策について、理解や納得がしにくい状況にあった。しかし、オフサイトミーティングではこのような部署をまたいだ交流ができるため、プロジェクトに従事する社員もスタッフ系の社員から、なぜその施策が必要だと判断されたのかという意思決定の背景情報を聞くことができ、理解することができたのである。

そして、各チームのミーティングが回を重ねるにつれて、チームごとに話し合いたいテーマが明確になっていった。問題解決のための具体的なアクションの検討を始めるチームもあれば、より充実した「交流と対話の場づくり」を意図して、あえて課題を設定せずに自由な意見交換を重ねるチームもあった。具体的な問題の解決を指向しない「交流の場」は一見、成果を生まない場とも思われがちである。しかし、そこでの交流や情報交換の中から、“それまで見えていなかった問題”が顕在化したり、また、多くの情報が組織内に流れ、相互理解の輪が広がっていくための部門間コミュニケーションのインフラとして効果があったと考えられる。

話し合いの方向性は各チームに任されたが、各チームが話し合いの内容を報告しあう報告会が半年に1回ほど開催され、その場で他チームの検討内容などを知ることができた。

こうした話し合いを通して、プロジェクト間でより円滑な連携ができるようになった。プロジェクト間ではこれまでも必要に迫られた場合に情報交換や協議は行なっていたが、往々にして形式的、表面的なやりとりであることが多く、プロジェクト間の意思疎通が不十分であることにより、非効率が生じやすい状況にあった。オフサイトミーティングによる部門横断的な交流や対話の動きが始まったことで、プロジェクト間でも、お互いの状況や仕事についてより理解を深めようという動きが起こった。

特に、他プロジェクトの社員に対する見方が大きく変化した。これまでは、他のプロジェクトの社員に対して、ある意味、敵対的な見方をすることも多かったのだが、これらの取り組みを通して、相手に対する理解や共感が増し、一緒に仕事をする仲間として見るようになった。プロジェクト間の連携が良くなることで、仕事の効率や生産性にも良い影響があらわれ始めている。

(3) 考察

同じ会社内の別のプロジェクト間での協働づくりの事例である。部署間における協働の創生と捉えることができ、表1の③のレベルでの協働の創生が起こった事例である。

この部門では、いくつかのプロジェクトがそれぞれにシステムを開発しており、開発したシステムは最終的に連結され、顧客に使用されていた。

連結する際には、各プロジェクト間で様々な連携が必要となる。したがって、プロジェクト間の連携を高める取り組みは、社内の社会関係資本（Ⅱ-9）を蓄積する試みであったと捉えることができる。

オフサイトミーティングを通して、他のプロジェクトのメンバーに対する理解や共感が増し、ある意味での敵対関係から信頼関係に大きく変化していったことは、この会社の“見えざる”資本が形成されていったといえる。

オフサイトミーティングを開始する以前、各プロジェクトが自分達のそれぞれの手法でシステムを開発し、それを優先させてきたのは、社会的ジレンマの

理論から解釈することができる。一般に、他のプロジェクトのやり方に合わせることや、顧客視点から共同でシステムを開発することは、新たな仕事のやり方をする事になり、心理的・時間的負担などのコストが非常に大きい。一方、自分達の従来からの手法を優先させることはコストが少ない。また、他のプロジェクトに対する信頼感もあまり高くはなかったため、「協力的行動」を選択するというよりは、自らのプロジェクトのやり方を優先すること（＝「非協力的行動」）になっていたと考えられる。

オフサイトミーティングを通して、互いに知り合い共感することを通して、他のプロジェクトに対する信頼感が高まった。加えて、他のプロジェクトと連携し協働することは、開発効率をより高め、自社の利益にもつながりうるという「協力的行動」がもたらす意味が共有されることを通して、このような社会的ジレンマ状況であっても、部署間の協働が創生されていったと考えられる。

次は、さらにマクロなレベルの協働性として、親会社と子会社、子会社同士の関係性という、組織と組織の間の協働づくりについて、事例3で検討していく。

3. 事例3 大手商社C社

(1) 背景

C社は多くの子会社を持つ大手商社である。

C社では数年前からグループ全体の経営戦略のキーワードとして「グループ経営」を掲げ、グループ内の各企業が事業において連携し、一体感を高め、相乗効果をあげることを意図していた。しかし、実際には親会社と子会社間の意思疎通の不充分さから、意図したようなグループ内での連携や相乗効果が十分には発揮されていなかった。

それまでの親会社と子会社の関係は、親会社の本社が各子会社の数値目標を設定し、子会社は数値目標の達成のために独自に戦略・施策を検討し実施するというスタイルであった。子会社の数値目標の達成状況については本社が管理を行っていたが、事業の内容については基本的に各企業の自主性に任されることが多かった。したがって、実際の事業に関して、子会社同士でどのように連携するか、グループ全体のために最適な各子会社のあり方はどのようなものか、などの課題について、親会社と子会社が一緒に検討するような機会もなく、実際の事業においては相乗効果が生まれにくかった。

(2) 変革プロセスと成果

このような状況を打破するきっかけとなったのが、次世代経営者候補を育成する目的で行なわれた選抜された幹部クラスを対象とした幹部研修である。この研修は、通常よく行なわれている、MBA的なカリキュラムに基づいて知識を受講者に提供するというスタンスではなく、あらかじめ研修の枠組みを定めずに、参加者自身が枠組みや話し合う内容を自ら決め、アウトプットする成果を自ら生み出していくというスタイルをとった。現在の激変する先行き不透明

な経営環境において、経営の舵取りを行なうために必要な能力とは、まさにこのような「ゼロベースで考え抜く力」であると考えたためである。

このような研修のスタイルへ転換したのは、人事部の研修担当者の問題意識によるところが大きい。これまでのMBA式の研修では、知識は頭に入るのだが、研修での学びと実際の職場が繋がっていないため、研修で学んだことが仕事の中で生かされにくいという問題点があった。筆者らは研修の計画と実施を支援し、参加者が自身が話し合うテーマを決め、それらのテーマについて話し合い、深く考え、解決策を立案する形態の研修が行われることになった。

研修参加者は、親会社・子会社の役員・部門長などから20名が選抜され、1泊2日の研修が約3カ月の間に、月1～2回という頻度で行なわれた。最初には、参加者同士がお互いのことを知りあう「自己紹介」の時間がじっくりと取られた。最初は、参加者同士、どこまで打ち解けて話しているのか戸惑う様子も見られたが、じきに、お互いの人柄などが知れるにつれて、本音で問題意識などを話し合えるようになった。

その後、各部門・各子会社の状況や問題などが話し合われ、研修で集中的に取り上げ、検討するテーマが決まった。テーマはグループ全体の重要な経営課題である「グループ経営のあり方」についてとなった。参加者自らの問題意識に基づいてテーマが決められたため、テーマについて、「なぜ、現状うまくいっていないのか」「真の原因は何か」「どうすればそれが実現するのか」「そのために自分たち（研修受講者）は何をしなければならないのか」などの視点から、本音で真剣な議論が展開され、各現場で起きているリアルな問題の本質が明らかになっていった。

研修参加者である親会社・子会社の幹部社員同士が、このような話し合いの場をともにしたことにより、「グループ経営」に関する問題の全体像を双方が認識し、また、その解決のためにそれぞれの立場から何をすればよいのか、その解決策が立案され、経営陣に対して提言が行なわれた。研修参加者の結論は、「子会社がグループ経営に積極的に参画していくための仕組みや環境を作ること」と「グループ内での人材の交流を促進すること」であった。

「子会社のグループ経営への参画」とは、子会社と親会社が、単に数値目標とその達成状況だけをやりとりするのではなく、双方が連携してシナジーを生み出すような事業構造の構築へ向けて、本音ベースでの真剣な話し合いを行なうこと、また、その事業の進捗を数値だけでなく、定性的な側面についてもしっかりと共有し、話し合いの場を定期的に持つことが必要であるとされた。

「グループ内の人材交流」については、グループの一体感を高めるためには人材の交流が不可欠であり、また、グループ内で人材を有効に活用し、育成する仕組みも必要であると提言された。例えば、子会社はコンプライアンス・経理などの専門性を持った人材を独自に獲得しにくいという状況があり、そういった分野での本社からの人材面での支援は非常に有効なのである。

研修参加者は、研修の終了後にも、この解決策の実現のために当事者として尽力することを約束し、研修は終了した。

(3) 考察

親会社と子会社との間の組織間協働づくりの事例である。親会社が子会社に数値目標を伝え管理するというマネジメント・スタイルから、親会社と子会社がどのように連携し、真の意味でのグループ経営にいかに関与するかについて、各社の幹部社員によって、かなりの時間をかけて話し合いが行われた。この事例は、数値による目標管理や、MBA的な知識中心の研修などのような、外から与えられる形式的なものからは、真の協働は生まれにくいことを物語っている。外から与えられるものではなく、内発的で主体的な変革への動き、すなわち、当事者がネットワークと信頼関係を形成し、当事者が互いの問題意識を共有したうえで、知恵を出し合いながら解決策をともに考え、協働して実行していくことが、協働の創生には重要であろう。

親会社と子会社との間の関係性は、経済的価値のみによって支えられていた場合、協働性は生まれにくい。世の中には、親会社は子会社を経済的な数値目標を達成するための道具とみなし、それが達成できない場合は子会社をなくすことも視野に入れていることもある。このような経済的な価値に基づいた親会社と子会社との間には、課題の相互依存性は低く、かつ、運命の相互依存性も低いために、協働性は生まれにくい。

この事例の場合は、子会社同士がより連携することを通して、グループ会社としての相乗効果をめざす「グループ経営」が経営戦略であった。このような、組織と組織とが協働していくための根拠となる経営戦略や経営理念が存在していることは非常に重要である。なぜならば、「グループ経営」という経営戦略がなければ、会社間関係は、Ⅱ-2-(2)の図1で述べた、個別的事態や競争的事態になりうる。この戦略があるがゆえに、会社間関係を協同的事態として設定することができ、協働することをめざすことが可能になったと考えられる。

IV. 総括と提言

本稿では、職場における協働の創生について、理論と実践の両面から検討をしてきた。Ⅰ. 序にて述べたように、企業組織を取り巻く昨今の環境の変化によって、協働性を高める推進力となる要因が少なくなり、協働性の抑制力となる要因が多くなっている。日本の若年層の対人関係力が低下しつつあり、個人主義的傾向が強まっていることを踏まえると、職場における協働性は今後一層低くなることが予想される。すなわち、何らかの取り組みや働きかけをしないと、職場の協働性や組織内の社会関係資本は目減りしていくことになる。

職場における協働の創生のための最も効果的なアプローチは、職場の各メンバーが互いの協働の問題点に気づくこと、それらの問題によって全体の利益が損なわれていることを洞察すること、各メンバーがそれらの問題を主体的・協

働的に解決していくこと、であろう。社会的ジレンマの研究からは、人は他者が信頼でき、自分が他者や全体に協力することが全体の利益につながり、それが将来の自分の利益にもなると理解した場合、人は負担がありながらも協力することが見出されている。すなわち、現状を認識すること、現状のままでは全体にとって損失であり、協働することが全体の利益につながることを認識することがキーとなる。人々が持つ認識が、新たな認識に変化していくためには、現状について様々な視点から深く考え、対話をし、洞察することが必要であり、オフサイトミーティングはこのような変化が生じる場として機能する。

職場における協働性が変化していくためには、そこにいる当事者が自らの職場を診断し、変革への取り組みを計画し、実践していくことが重要であり、コンサルタントはそのプロセスを支援するという、プロセス・コンサルテーション (Schein, 1999; 2009) による支援を行っていく必要がある。Ⅲ. で紹介した3つの事例全ては、オフサイトミーティングという手法を中心に用いながら、コンサルタントがプロセス・コンサルテーション・モデルによって支援を行ったものである。持続可能性が高い協働性の創生のためには、お互いの関わりから協働について学習すること、すなわち、組織内の当事者が自らの協働の問題に気づき、それを改善し続けることが必要であろう。

引用文献

- Beckhard, R. (1972). Optimizing team-building efforts. *Journal of Contemporary Business*, 1, 23-32.
- Beyerlein, M. M., Freedman, S., McGee C., & Moran L. (2003). *Beyond teams: Building the collaborative organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass / Pfeiffer.
- Brown, R. (1988). *Group Processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: B. Blackwell. (ブラウン, R. 黒川正流・橋口捷久・坂田桐子 (訳) (1993). グループ・プロセス—集団内行動と集団間行動— 北大路書房)
- Burke, W. (1982). *Organization Development*. Boston, MA: Little Brown & Company. (ブルーク, W. 小林薫 (監訳) 吉田哲子 (訳) (1987). 組織開発教科書 プレジデント社)
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *In good company: How social capital makes organizations work*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (コーエン, D.・プルサック, L. 沢崎冬日 (訳) (2003). 人と人の「つながり」に投資する企業—ソーシャル・キャピタルが信頼を育む— ダイアモンド社)
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-159.
- Gibb, J. R. (1964). Climate for trust formation. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-group theory and laboratory method*. New York: John

- Wiley & Sons Inc. pp.279-309. (ギブ, J. R. 柳原光 (訳) (1971). 信頼関係形成のための風土 ブラッドフォード, L.P.・ギブ, J.R.・ベネ, K.D. (編) 三隅二不二 (監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第10章 日本生産性本部 pp.367-408.)
- 堀田哲一郎 (1998). 組織間関係における概念定義に関する考察—「調整」・「協同」・「協働」の差異を中心に— 広島大学教育学部紀要 第一部 (教育学), 47, 121-126.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co. (ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・スミス, K.A. 関田一彦 (監訳) (2001). 学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド— 玉川大学出版部)
- 腰塚寛 (2009). リストラなしの「年輪経営」—いい会社は「遠きをはかり」ゆっくり成長— 光文社
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (リン, N 筒井淳也・石田光規・桜井政成・三輪哲・土岐智賀子 (訳) (2008). ソーシャル・キャピタル—社会構造と行為の理論— ミネルヴァ書房)
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill. (マクレガー, D. 高橋達男 (訳) (1966). 企業の人間的側面 産業能率短期大学)
- 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 (2010). コミュニケーション不足が招く「協働性」と「生産性」の低下—人と組織の潜在能力を引き出すビジネス・コミュニケーションを創るために— OMINI-MANAGEMENT (日本経営協会経営情報誌), 2010年2月号, 2-7.
- 日本経営協会 (2009). ビジネス・コミュニケーション白書2010—「第5回ビジネス・コミュニケーション実態調査結果」報告書— 社団法人日本経営協会総務本部
- Noolan, J. A. C. (2005). *Beckhard's GRPI Model*. Unpublished workbook for the training program of "Diagnosing Organizations with Impact", September 2005 (at Toronto, Canada), NTL Institute, Alexandria, VA.
- Patnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (パットナム, R 河田潤一 (訳) (2001). 哲学する民主主義—伝統と改革の市民的構造— NTT出版)
- 坂本光司 (2008). 日本でいちばん大切にしたい会社 あさ出版
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing. (シャイン, E. H.

- 稲葉元吉・尾川丈一（訳）（2002）. プロセス・コンサルテーション—援助関係を築くこと— 白桃書房
- Schein, E. H. (2009). *Helping: How to offer, give, and receive help*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. (シャイン, E. H. 金井真弓(訳) (2009). 人を助けるとはどういうことか—本当の協力関係をつくる7つの原則— 英治出版)
- 関田一彦・安永悟 (2005). 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17.
- 柴田昌治 (2007). なぜ社員はやる気をなくしているのか—働きがいを生むスポンサーシップ— 日本経済新聞出版社
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.
- 社会経済生産性本部メンタル・ヘルス研究所 (2007). 2007年度産業人メンタルヘルス白書 財団法人社会経済生産性メンタル・ヘルス研究所
- 高木浩人・吉川肇子・田尾雅人 (1991). コンピュータ化が組織のなかの人間行動に及ぼす影響について—その組織心理学的考察— 産業・組織心理学研究, 5, 33-42.
- 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
- 高橋伸幸・山岸俊男 (1996). 利他的行動の社会関係の基盤 実験社会心理学研究, 36, 1-11.
- 田中堅一郎 (2004a). 組織における協力と葛藤 外島裕・田中堅一郎（編）産業・組織心理学エッセンシャルズ 増補改訂版 第7章 ナカニシヤ出版 pp.187-212.
- 田中堅一郎 (2004b). 従業員が自発的に働く職場をめざすために—組織市民行動と文脈的業績に関する心理学的研究— ナカニシヤ出版
- 田中堅一郎 (2008). 荒廃する職場／反逆する従業員—職場における従業員の反社会的行動についての心理学的研究— ナカニシヤ出版
- 山岸俊男 (1990). 社会的ジレンマのしくみ—「自分1人ぐらの心理」の招くもの— サイエンス社
- 山口裕幸 (2008). チームワークの心理学—よりよい集団づくりをめざして— サイエンス社
- 吉森護 (1995). 集団規範 小川一夫（監修）社会心理学用語辞典 改訂新版 北大路書房 p.150.

■ 特集「協働」

大学生の協同作業に対する認識の変化

—対話中心授業と講義中心授業を対象に—

長濱 文与

(三重大学高等教育創造開発センター)

安永 悟

(久留米大学文学部)

問題と目的

大学教育の質保証をめざして、授業改善に対する関心が高まり、多様な実践的試みが成されている。その中であって、能動的な学習を実現する一つの方法として、協同学習による授業づくりが注目を集めている(安永, 2009)。

協同学習とは、自分の学びと仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習であり、その有効性は数多く立証されている(Cohen, Brody, Sapon-Shevin, 2004; Halpern, 2000; Mandel, 2003; Millis, & Cottell, 1998)。協同学習に期待される成果は、単にグループを作り、話し合いをさせるだけでは達成できない。メンバー間の相互交流の質をできるだけ高め、メンバー一人ひとりがグループの学習活動に積極的に貢献するという協同作業場を創り出すことが前提となる(関田・安永, 2005)。この協同的な学習環境を創り出すためにJohnson, Johnson, & Smith (1991) は、互恵的な相互依存性・積極的相互作用・グループ目標と個人の責任の明確化・小集団技能の奨励と訓練・グループの改善手続きの5つの原理をあげている。また、Kagan (1994) は、互恵的な相互依存性・積極的相互作用・参加の平等性・活動の同時性の4つの原理をあげている。

しかし実践的見地から、協同学習が求める環境を整えても、そもそも学習者が他者と一緒に活動することに対してどのような認識をもっているかによって、協同学習の効果は大きく異なることが考えられる。この点を検討するために、長濱・安永・関田・甲原(2009)は協同作業に対する認識を測定する協同作業認識尺度を開発している。この尺度は協同効用・個人志向・互恵懸念の3因子18項目(5件法)で構成されており、協同効用を高く評価し、個人志向と互恵懸念を低く評価するほど、協同作業に対する認識が肯定的であると判定できる。

この尺度を用いて、高校生と大学生の認識を比較した長濱・水野・安永(2008)によれば、大学生は高校生よりも協同作業に対して肯定的な認識をもっていることが明らかになった。その原因として、高校と大学の修学システムの違いに着目している。つまり、高校までの教育は競争や個別を中心とした教育が主流であり、それと比較して大学では他者と協力して学ぶ機会が増える(田中, 2005)。この修学システムの違いが協同作業に対する認識に影響したと考えられる。

また、大学の修学システムが協同的であるならば、そのシステムと一致して、協同作業を肯定的に捉える学生が、否定的に捉える学生よりも大学での学習に適応的であると考えられる。この点を検討した長濱・安永(2008)は、協同作業に対してより肯定的な認識をもつ学生の方が、否定的な学生よりも学習に内発的に動機づけられ、否定的な学生は、肯定的な学生よりも外発的に動機づけられることを明らかにした。

以上の研究知見から、協同的な修学システムを採用している大学において、協同作業を肯定的に捉える学生ほど、大学における学習に適応的であることが示唆されている。このことは、相対的に協同作業に対して否定的な認識をもつ高校生を受け入れ、大学教育に適応させるためには、学生の協同作業に対する認識を高める働きかけが必要となることを示している。これは、大学における初年次教育が解決すべき中心的な課題の一つであると言える。

この点に関して、先に挙げた長濱ら(2009)は協同作業認識尺度の予測的妥当性を検討するなかで、注目すべき知見を得ている。つまり、協同学習の理論と技法に基づく対話中心の授業(以後、対話中心授業と略す)を受講した学生の認識を測定したところ、1コマ90分の授業を6回受講した後、協同作業に対する認識が肯定的に変化することが確かめられている。この授業は、教授学習ユニットを組み込んだ対話中心の授業であった(安永・長濱・永峯, 2007)。具体的には、協同学習の理論と技法を解説し、シンク=ペア=シェアやラウンド=ロビンといった簡単な技法(Barkley, Cross, & Major, 2003; Jacobs, Power, & Inn, 2002)が繰り返し用いられていた。

この長濱ら(2009)の知見から、対話中心授業が協同作業の認識を高めることに有効である可能性が示されている。しかし、授業実践において得られた知見であるので、その有効性は実証されているとは言い難い。対話中心授業を受講していない学生(統制群)との比較検討が必要となる。そこで本研究では、協同学習の理論と技法に基づく対話中心の授業によって、協同作業に対する認識が肯定的に変化することを、教師中心の一方的な講義形式の授業(以後、講義中心授業と略す)を比較条件として実証的に検討する。これまでの知見から、対話中心授業を受講した学生の協同作業に対する認識は肯定的に変化することが予測される。一方、講義形式の授業を受講した学生の認識が肯定的に変化することは期待できない。

方 法

1. 参加者

対象とした授業は2004年度と2005年度に私立4年制のK大学で開講された2つの授業であった。そのうち、2005年度開講の授業が対話中心授業、2004年度開講の授業が講義中心授業であった。対話中心授業の受講生は90名(男性23名、女性67名)、講義中心授業の受講生は69名(男性29名、女性40名)であり、受講生の大半は1年生であった。以下、本研究では対話中心授業の受講生を対話群、講義中心授業の受講生を講義群と呼ぶことにする。

なお、授業担当者は、対話中心授業も講義中心授業も本研究の第二執筆者であり、第一執筆者はTA (teaching assistant) として参加した。

2. 授業内容

(1) **対話中心授業** 対話中心授業は、2005年前期に開講された教養科目「心理学1」(週1コマ、2単位)であり、協同学習の理念と技法を基盤とした授業であった。授業では5人を基本としたグループを構成した。グループの編成にあたっては、性別の多様性に出来るだけ配慮したが、その他はランダムにグルーピングをおこなった。

すべての授業は教授学習ユニット(安永ら, 2007; Table 1)で構成されており、学生同士の活発な対話が展開するよう仕組まれていた。

授業の第1回と第2回では、この授業における方針や受講の構え、さらに、協同の理念についての学習をおこなった。この目的は協同精神の育成であり、協同的な授業を成功させるための導入のポイントとなる(安永, 2009)。

さらに、第3回から第5回では、協同学習の一技法であるLTD話し合い学習法(Learning Through Discussion; 安永, 2006)を実践した。LTD話し合い学習法とは、協同学習の一技法であり、仲間同士の対等な話し合いを通して参加者一人ひとりの学習と理解を深めることを目的としている(Rabow, Charness, Kipperman, & Vasile, 1994; 安永, 2006)。LTDは、読書課題を一人

Table 1. 対話中心の教授学習ユニット

ステップ	活動主体：活動内容	目安となる時間 (合計20～30分)
ステップ1	教員：授業内容の解説	10～15分
ステップ2	教員：話し合い課題の明示	
ステップ3	学生：課題との対話(個人思考)	1～2分
ステップ4	学生：仲間との対話(集団思考)	3～5分
ステップ5	全員：理解の共有と対話	3～5分
ステップ6	教員：まとめと展開	

Table 2. LTD過程プラン（ミーティング用：安永, 2006を修正）

ステップ	時間	活動内容
St. 1	導入	3分：雰囲気をつくる
St. 2	語いの理解	3分：単語を調べる
St. 3	主張の理解	6分：主張をまとめる
St. 4	話題の理解	12分：話題をまとめる
St. 5	知識の統合	15分：他の知識と関連づける
St. 6	知識の適用	12分：自己と関連づける
St. 7	課題の評価	3分：課題を評価する
St. 8	活動の評価	6分：話し合いを評価する

注) 予習段階のSt. 1は読書課題を読むという活動になる。

ミーティングは60分で実施できるように、ステップごとに最適な時間が割り当てられている。予習に制限時間はない。

で予習する個別活動（予習）と、予習に基づき仲間との対話を通して読書課題をさらに深く理解する集団活動（ミーティング）との2つの段階によって構成されている。この予習とミーティングにおける学習プロセスを明示したものがLTD過程プランである（Table 2）。第3回と第4回でLTD話し合い学習法の方法を学び、第5回にミーティングをおこなった。

第6回から最終回では、心理学に関する学習をおこなった。その際、上にあげた教授学習ユニットを活用し、学生同士や学生と教員の対話が活発化するように工夫がなされ、展開された。

(2) **講義中心授業** 講義中心授業は、2004年前期開講の教養科目「心理学1」（週1コマ、2単位）であった。この授業では、協同学習の理念について触れず、協同学習の技法も採用しなかった。基本的に教員がスライドを提示しながらおこなう教師中心の一方向的な講義形式で進められた。

なお、講義中心授業を受講した講義群は、この期間、他の科目でも協同学習の理論と技法に基づく授業を体験していないことが確認されている。

3. 質問紙

協同作業の認識の測定には、協同作業認識尺度（長濱ら, 2009）を用いた。本尺度は3因子18項目で構成されている。協同効用因子は「たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする」や「みんなで色々な意見を出し合うことは有益である」などの9項目である。個人志向因子は「みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない」や「みんなで話し合っていると時間がかかる」などの6項目である。互惠懸念因子は「協同は仕事の出来ない人たちのためにある」「優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない」「弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない」の3項目である。各項目に対してどのくらい同意できるかを5件法で評定させた。協同作業に対する認識が肯定的であれば、協同効用因子を高く、個人志向因子と互惠懸念因子を低く評価

することが期待されている。

4. 調査時期と手続き

対話群は、2005年度前期4月に前調査、9月に後調査を実施した。また、講義群では、2004年の9月に前調査を行い、2005年の7月に後調査をおこなった。質問紙は授業中に配布し、後日回収した。

講義群の後調査は、後期の授業期間が9月～12月であったので、本来12月末に実施すべきであったが、諸般の事情で実施できなかった。ただし、講義群は2005年の1月～7月までの間に、対話群が経験した協同学習の理論と技法に基づく授業を体験していないことが確認できている。したがって、後調査が7ヶ月遅れたことは本研究結果に大きな影響を与えることはないと判断した。

結 果

本研究では、対話中心の授業を受講した対話群と講義中心の授業を受講した講義群の授業前後における協同作業に対する認識の変化を検討する。そこで、両群の協同作業認識尺度における各因子の得点を算出した(Table 3)。このデータに基づき、群ごとに授業前後における各因子の得点を*t*検定で比較した。その結果、対話群では、協同効用因子の得点が前調査から後調査にかけて有意に高まった ($t_{(89)}=3.29, p<.001$)。個人志向因子の得点は、前調査から後調査にかけて有意に低まること示された ($t_{(89)}=3.68, p<.001$)。互惠懸念因子においては有意な変化が認められなかった ($t_{(89)}=0.95, n.s.$)。

他方、講義群では、協同効用因子の得点に有意な変化は認められなかった ($t_{(68)}=0.59, n.s.$)。しかし、個人志向因子の得点は前調査から後調査にかけて有意に高まること示された ($t_{(68)}=3.81, p<.001$)。互惠懸念因子においては、対話群と同じく、有意な差は認められなかった ($t_{(68)}=1.43, n.s.$)。

さらに、協同作業認識尺度の因子ごとに2(群:対話群・講義群)×2(時期:前・

Table 3. 対話中心授業と講義中心授業における協同作業認識尺度の平均値

群	協同作業 認識尺度	時期		<i>t</i> 値
		前調査	後調査	
対話群	協同効用	4.13	4.27	3.29**
	個人志向	3.13	2.91	3.68**
	互惠懸念	1.81	1.88	0.95
講義群	協同効用	4.18	4.21	0.59
	個人志向	3.07	3.24	3.81**
	互惠懸念	1.82	1.93	1.43

(**: $p<.001$)

後)の分散分析をおこなった。その結果、協同効用因子では、調査時期の主効果が認められ ($F_{(1/157)}=6.54, p<.05$)、前調査から後調査にかけて得点が有意に高まること示された ($p<.05$)。個人志向因子では、群と時期の交互作用が認められ ($F_{(1/157)}=24.8, p<.001$)、対話群は前調査から後調査にかけて得点が有意に低まり、講義群は有意に高まること確かめられた(ともに $p<.001$)。さらに、後調査における個人志向因子の得点は、対話群が講義群よりも有意に低いということも示された($p<.001$)。互惠懸念因子では有意な差異は認められなかった。

考 察

本研究では、協同学習の理論と技法に基づく対話中心の授業を受講することにより、協同作業に対する認識が肯定的に変化するかどうかを検討した。そこで、対話中心授業と講義中心授業を設定し、その前後における学生の協同作業に対する認識の変化について分析した。その結果、対話中心授業では、協同効用が高まり、個人志向が低下し、協同作業に対する認識が肯定的に変化すること確かめられた。他方、講義中心の授業では協同作業に対する認識が肯定的に変化することは認められず、逆に、個人志向が高まり、否定的な認識が強められることが示された。

対話中心授業で協同効用が高まり、個人志向が低くなった理由としては、授業中に協同学習の技法のみならず、技法の背後にある協同学習の考え方(協同の精神)や理論を学んだことを指摘できる。協同学習が大切にする互惠的な相互依存性や個人の責任の明確化など、協同の基本原則を理解したうえで学習仲間との積極的な対話を繰り返すことで、協同の精神や協同学習の原理に関する理解が深まり、協同の良さを実感できたと考えられる。協同の精神や原理を理解せずにグループ活動を繰り返すばかりでは、協同作業に対する認識が肯定的に変化するとは考えにくい。

他方、講義中心授業では、協同に対する認識は改善せず、逆に、個人志向が高まった。今回、講義中心の授業を受けた講義群は、諸般の事情により前調査から10ヶ月後に後調査を受けた。この間、対話中心の授業を経験していなかった。このことから、大学授業で協同学習の原理や協同の考え方に接し、それを実践するという経験がなく、教師中心の一方的授業を受け続けるということは、協同作業に対する認識を低下させることが予見される。そしてこれは、多くの大学生に共通した状況であると考えられる。

大学生が数年後に巣立つ現実社会において適応的に生活するためには、競争ではなく、協同の原理が重要であることを指摘したのはKohn (1986)である。また、大学生活においても、田中 (2001) や長濱・安永 (2008) の研究から、協同に対する認識が肯定的なほど、大学での学びに対して適応的であることが知られている。これらの知見を重視するならば、大学で教師中心の一方的な授業を受け続けることで、協同よりも個人を重視する認識が台頭することは

由々しき問題である。これからの授業改善において注意すべき点と言える。

今後、協同学習の理論と技法に基づく大学での授業づくりを展開し、協同学習に対する認識を高める授業内容や授業方法について詳細に検討する必要がある。また、対話中心の授業を受けたからといって、全ての受講生が協同学習を肯定的に捉えるとは限らない。実際、不確定志向性理論 (Sorrentino & Roney, 2000) の立場から、Huber, Sorrentino, Davidson, Epplier, & Roth (1992) や安永 (2005) は、学生の認知特性によって協同学習を組み込んだ授業の効果が異なることを見いだしている。大学生の認知特性や性格特性などによって、協同学習を基盤とした授業の有効性を精緻に検討する必要がある。さらに、本研究では協同学習の認識について検討を加えたが、実際の協同的活動との関係も明らかにする必要がある。今後の検討課題としたい。

引用文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: A handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass. 安永 悟 (監訳, 2009). 協同学習の技法：大学教育の手引き. ナカニシヤ出版.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Halpern, D. F. (2000). Creating cooperative learning environments. *APS Observer*, March, 14-31.
- Huber, G. L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A., Epplier, R., & Roth, J. W. H. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: Individual differences within and across cultures. *Learning and Individual Differences*, 4, 1-24.
- Jacobs, G. M., Power, M.A., Inn, L. W. (2002). *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Corwin Press, Inc. 関田一彦 (監訳, 2005). 先生のためのアイデアブック：協同学習の基本原則とテクニック. 日本協同教育学会.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publications.
- Kohn, A. (1986). *No contest: The Case Against Competition*, Houghton Mifflin Co. 山本啓・真水康樹 (共訳, 1994) 競争社会を越えて：ノー・コンテストの時代. 法政大学出版局.
- Mandel, S. M. (2003). *Cooperative work groups: preparing students for the real*

- world. Crown Press.
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. Jr. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Westport, CT: The Oryx Press.
- 長濱文与・水野正朗・安永悟 (2008). 修学システムの違いが協同作業の認識に及ぼす影響. 日本協同教育学会第5回大会報告, 83-85.
- 長濱文与・安永悟 (2008). 協同作業の認識が学習意欲に及ぼす影響. 日本教育心理学会第50回総会論文集, PB2-31.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究, **57**, 24-37.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). *William F. Hill's Learning through Discussion*. California: Sage. 丸野俊一・安永悟(共訳, 1996), 討論で学習を深めるには: LTD話し合い学習法. ナカニシヤ出版.
- 関田一彦・安永悟 (2005). 協同学習の定義と関連用語の整理. 協同と教育, **1**, 10-17.
- Sorrentino, R. M., & Roney, C. J. R. (2000). The uncertain mind: individual differences in facing the unknown. London: Erlbaum(UK), Taylor & Francis.
- 田中健夫 (2005). 修学上の移行の契機となる行き詰まりの性質: 学生相談からの示唆. 溝上慎一・藤田哲也 (編)「心理学者、大学教育への挑戦」ナカニシヤ出版, 159-188.
- 安永悟 (2005). LTD話し合い学習法と不確定志向性. 溝上慎一・藤田哲也 (編)「心理学者、大学教育への挑戦」ナカニシヤ出版, 120-152.
- 安永悟 (2006). 実践・LTD話し合い学習法. ナカニシヤ出版.
- 安永悟 (2009). 協同による大学授業の改善. 教育心理学年報, **48**, 163-172.
- 安永悟・長濱文与・永峯卓哉 (2007). 学生の変化・成長を意図した対話中心の授業計画と展開法: 協同学習の視点から. 看護人材教育, **4**, 3, 80-86.

■■ 特集「協働」

学校における「協働」を捉える：授業研究を核とした教師たちの協働

金 田 裕 子
(南山大学人文学部)

はじめに：重層的な「協働」への注目

教室の風景は今、変わりつつある。その変革を方向づけているのは、多種多様な「協働 (collaboration)」である。授業の中での子ども同士の協働、教師同士の協働など、多様なレベルで協働が生み出される様をある高校教師の実践の記述と省察にみてみよう。

公立高校の社会科の教師である金子奨（2008）は、協働活動を中心に据えた授業の取り組みを1年間の教室の様子とともに記述している。4月最初の世界史の授業で、金子は生徒たちに机の配置を「コの字型」に変えてもらう。皆が前方の黒板を向いて一方向に並んでいる配置から、前から四列目までを生徒たちが相互に向き合うように中央に向け、教室全体で机がコの字を描くような配置にするのだ。金子は「どうしてこういうかたちで授業をするか、説明するね」と生徒たちに切り出す。金子は「勉強」と「学び」という言葉に対する生徒たちの様々なイメージを聴きながら、この授業では他の人のいうことをよく「聴く」ことを大切にしたいと伝えていく。コの字型の配置や4人グループによる活動は、そのような生徒同士の対話の関係を可視化し、活性化し、複雑にする可能性をひらくものである。金子は、このような生徒たちの協働が未来の公共圏としての社会を準備すると考えている。教室は民主主義（差異と多様性にみちた人々が、かかわりながら共存していく作法）の実践の場である。

6月の教室には、協働が生まれ始めている。生徒たちは、金子の持ち込んだプリントの「もし貴族が貴族の歯を折ったときには、彼らは彼らの歯を折らねばならない」という「ハンムラビ法典」の文章について、教科書と比較しながらグループで考えあっている。実は教科書には、「もし人が貴族の歯を折ったときには、その歯を折られる」と簡易に修正された文章が載っているのだ。グループの時間が終わると、「彼ら」とは誰なのか、なぜ「折られる」ではなく「折

らねばならない」なのか、生徒たちは仲間の疑問を受けてことばをつないでいく。教室には、聞き漏らすまいとする雰囲気生まれている。

1年間の記述には、授業中の生徒たちの協働の過程だけでなく、教室の外で授業を取り囲み、あるいは教室と連動して授業を支える教師たちの様々な関係が編みこまれている。例えば11月、金子自身が協働的な授業の報告を行なった校内の研修会の後で、ある同僚は「ちょっといいかな」「昨日の話、おもしろかったよ。でも、やっぱり納得いかないんだよな。」と話しかけ、歴史を学ぶことの意味や、互いの知識観についての長い対話が始まる。また年度末を迎えた3月、同僚たちと訪れた協働活動を取り入れている他の中学や高校の公開授業研究会のビデオを見ながら、感想を交流しあっている。そして次年度を見据えた教師たちの中では「授業検討会は、ぜひやりたいっすよね。」「そうだよな。一つの授業を学年団全体で観たあとに、教室の事実にもとづいた話し合いをしたいよなあ」という会話が交わされる。¹

金子が描いたように、学校では、教室を中心に多様なレベルの協働が生まれ、相互に関連しあっている。子どもたちが授業で学びあう姿が教師たちを結び付け、そして教師たちの協働が、それぞれの教室に子どもたちの協働を創り出す試みを支えている。

一方で近年は、学校の内側の協働以上に、学校の外側との協働の必要性に注目が集まっている。現在多くの学校では、スクールカウンセラー、保護者や地域ボランティア、学生ボランティアなど、様々な人が教育活動に参加するようになり、教師は日常的にそれらの多様な人々と連携していくことが求められる。教育学者を初めとする研究者もその中に含めることができるだろう。地域住民が参加する学校評議会やコミュニティスクールといった次々に打ち出される学校改革、安全対策や学力対策も、外部との連携の動きを加速させている。多様な形の協働では、当面の課題への関与と、その追求のプロセスで教員組織、教師集団をより組織的なものに変えていくことが平衡して試みられることになる。教師たちには、このような二層化した課題を的確に捉え、実行していくことが求められている（紅林、2003）。このような状況において、教師にとっての同僚は教師だけではなく、学校の教育活動に参加していた様々な人々を含めた広義の同僚関係を視野に入れる必要性も指摘されている。（紅林、2007）

そこで本稿では、学校の内側と外側に生まれている協働関係を捉える視点とそこから見える可能性について考察する。その際、様々な協働の起点となる教師に焦点を当てることにする。まず第一節では、教師同士の協働を捉える視点について考察する。特に教師同士が授業を見あい、語り合う授業研究は、個々

1 1年間の物語のすべてを紹介することは不可能であるが、金子の描く物語が、教師の語りだけによる、生徒たちの協働の学びの実現をゴールとした単線的な物語ではないことは、留意しておく必要がある。行き詰まりや葛藤に直面しながら生徒たちや同僚とともに毎日を踏み出していき、終わりのない物語である。

の教師の学びと教師文化の形成が重なり合う場として注目される。第二節では、教師と研究者との協働に焦点をあてる。特に教育学研究者は、学校の内側の協働に深く関与し、また外側との連携の中継点としての役割も果たしている。そのような協働の具体例から、教師と研究者が互恵的（reciprocal）に学ぶ可能性を探る。これらの考察を通して、教育実践をめぐる人々の協働が生み出す可能性と、その協働の過程に研究者が参画することで拓かれる新しい知の創造の可能性を素描したい。

第一節 教師たちの協働：授業研究への注目

（１）教師文化の中の協働

教師たちにとって、同僚との協働は必ずしも自明のものではない。教師文化の研究を行うハーグリーブス（1994）は、カナダの現実にもとづいて、教師相互の関係性を①個人主義（individualism）、②グループ分割主義（balkanization）、③協働文化（collaborative culture）、④策定された同僚間連携（contrived collegiality）という4つの形態（form）に区分している。教師の態度や価値、信念、習慣など、従来の教師文化の研究において注目されてきた内容（content）は、これらの教師の関係性の型を通じて現れる。①個人主義は、同僚とバラバラに切り離された関係であり、教室ごとに区画されて単独に授業を行う教師が陥りやすい関係である。②グループ分割主義は、何人かの教師が小さなグループを作って互いに張り合っている場合である。この二つが学校の現状で最も多い形態である。③協働文化は、数が少なく維持が難しいが、同僚教師間に相互の開放性と信頼性、支援をもたらす関係である。④策定された同僚間連携は、校長のリーダーシップで同僚の連携を促す具体的な取組みを行い、自発的には生まれにくい「協働文化」の生成を目指すものである。

今津（2000）は、日本の教師たちが伝統的に緊密な関係を築いてきたことを指摘しつつも、その緊密性が個の自律性を無視して画一性へと拘束されるような「共同（community）」の特徴を持つと指摘する。今津は、各教師のユニークなアイデアや実践を尊重しつつも相互の連携を深めて各教師が成長し、学校全体の教育実践の質を高め、生徒の学習を推進させる「協働」文化とは区別した方が良いとして、ハーグリーブスが提示した4つの区分に「共同」を加えた5分類を提示している。この分類を用いて近年の日本の同僚関係の変化を見ると、伝統的に根強かった「共同」文化が崩れたにもかかわらず、それに変わるべき「協働」文化が幅広く定着していない中、同僚間の連携が混乱している状況だということになる。

では、日本の教師は現在、どのような同僚関係を築いているのか。中国・英国・日本の小中学校教師に対する同一の質問紙調査の国際比較によると、日本の教師たちは、同僚と授業を見合ったり他の教師の学級経営に意見を述べたりすることについて、他の2カ国の教師より積極的ではない。また、他の2カ国

同様に同僚の「授業の進度」や「学級経営の仕方」は意識する割合が高いが、「気になるが合わせない」の割合が英国に比べて多い（藤田他、2003）。そのような結果から紅林（2007）は、日本の教師たちは個人主義を基本にし、プライベートでの交流も少なく、互いの実践を通じた交流にも必ずしも積極的ではないと結論付ける。また、明治以降の学校化の進行の中でつくられた日本の新しい集団主義の特質により、子どもたちと同様に教師も、その時々自分が所属する集団の規範に従って合理的に行動することを身体化していると推察する。それが、教師たちが「策定された同僚間連携」が積極的に受け入れられる基盤として機能しているのではないかと指摘する。

しかし教師を取り巻く問題構造を静的に記述するだけでは、学校内に生み出されている協働を捉えることはできない。「策定された同僚間連携」が「協働文化」を作り出すのか、「共同」へと向かうのか、あるいは「共同」が「協働文化」に転換されるのかといった、「協働の力動的あり方」（今津、2000 p.304）の検討が必要なのではないだろうか。そのような力動性を捉えるには、個々の学校の教師たちの関係の変化を詳細に見る必要がある。その際教師たちの同僚関係の質とその変容を考察する切り口として注目されるのが、以下に述べる「授業研究」である。

（2）授業研究を通じた教師の協働的な学びと学校文化の形成

教師たちの協働を生み出す場として近年注目を浴びているのが、個々の学校で教師たちが授業を見合い、検討し合う授業研究である。このような日本の教師たちの授業研究は、教師たちが自分たちの学校を基盤にして協働的に日々の授業改善に取り組んでいく「レッスン・スタディ（Lesson Study）」として、海外からも注目を集めている。（秋田・ルイス、2008）

しかし授業研究の機会が常に教師の協働を生み出しているわけではない。特に学力向上に学校をあげて取り組む動きが強まる中、行政や校長の学校経営方針によってつくられる「わざとらしい同僚性（contrived collegiality）」²が広がり、教師たちの自律的な協働文化の創造を妨げているとの指摘もある。学力向上に向けて具体的な行動目標を設定し、学力テストという目に見える形での目標の達成度が評価されることで、明確な目標の達成に向けての結束は高まる。しかしこのような目標の共有は、表面的には協働的な教育活動が行われているように見えても、教師の実践過程に対する相互的な関心を弱めていくと考えられる（勝野、2009）。

このように、日本の学校現場で行なわれている授業研究は、学校によって多様であり、実際に授業研究がどのように機能しているのかという点に着目することは重要である。秋田（2006）は、行政主導で課題を決め実施する指定校で

2 これは前述のハーグリーブスの「策定された同僚間連携」と同様の用語であるが、ここでは勝野の訳語に従った。

の研究報告書、中央教育審議会などの担当委員によって2000年以降に書かれた校内研修のあり方に関する論文等を収集分析し、秋田の関わっている授業研究事例の収集分類との比較を行なった。その結果、学校全体で生み出す教師の学習活動システムとして、「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」という二つのモデルを導き出している。(表1)

二つのモデルは、授業を計画、実施公開し、事後に検討会を行なうという流れにおいては、類似しているように見える。しかし、授業研究の実際の場合における教師たちのコミュニケーションの方向や内容、そこに現れる学びのビジョンや授業観は、両者において大きく異なっている。秋田によると、「効果的伝達モデル」では、教育行政が示す課題に対応して効果的な学校を実現することが目指されている。検討の中心になるのは指導案と、その指導案の実現過程となる。一方「協働構築モデル」においては、教師たちが自立的に学校文化を創造し、子どもや保護者のニーズと信頼に応答することで民主的な学校を実現するビジョンをもっている。

〈表1〉

場を形成する要素	効果的伝達モデル	協働構築モデル
学習集団	学校一斉全体、教科担当者	同じ子どもを担当する学年団中心の小集団、一斉と柔軟に変化
学習のサイクル	短期：本時主義（指導案検討過程、課題解決が重要）	長期：探究サイクルとカリキュラムの形成（省察と次のデザイン、課題の発見が重要）
授業検討の談話への主な発言者	講師・ベテラン教師、授業者、司会	多様な経験や問いを持つ参加者全員
検討時に使用される道具・資料	指導案、講師配布資料	授業ビデオ、個人の学習過程の記録メモ、発言プロトコル、作品
検討会で語られる内容	指導案・教材・教師の行動・発言生徒とその内容や行動・事実という「こと」への注目	聴き手の子どもたちの動きとつぶやき、発言のつながり、核となる学習や教材と活動のつながり「ことの間」への注目とその推理
検討会后につくられる記録や記憶	指導案つづりと今後の課題の命題的記述：自己完結的独白的記述	出来事を物語る記録・実践の意味を捉えなおす：伝える相手を意識した対話的ナラティブ

出所：秋田（2006）より

しかし、それらのビジョンや授業観と、授業研究の場のコミュニケーションとの相互関係は単純ではない。あるビジョンにもとづいて始められた授業研究が必然的に教師の協働関係を生み出すわけでもないし、そのようなビジョンがすぐに学校全体の教師たちに共有されるわけでもない。以下で、「協働構築モデル」の具体的な事例の考察を参照し、授業研究を媒介にしてどのように協働

が生み出されるのか見てみよう。

「協働構築モデル」における授業研究は、協働的な教師の学習としての側面と、授業を核にした学校文化の形成の側面の二つにおいて、注目されている。まず授業研究は、教師の学習の場として以下の三つの意味を持っている。①参観する側は、他の教師がする授業の場に立ち会ってみるによって、初めてある特定の生徒や生徒集団の学習過程を継続的に捉える経験をすることができる。②参観される側は、参観者と対話することを通して、自分のスタイルや理論・信念に気付く。③協働で授業を見合うことで、どのような授業を具現化していきたいのかという学校共通のビジョンや授業についての具体的なイメージを共有できる（秋田、2006）。特に三点目は、教師たちの協働的な学習と、教師文化及び学校文化のつながりを指摘している点で興味深い。

では、「協働構築モデル」における授業研究を媒介にした教師の学びは、どのように学校文化と関連していくのか。秋田(2006, 2008)は、「協働構築モデル」の先進事例とされる茅ヶ崎市立浜之郷小学校における授業検討会での談話内容の分析から、授業研究を核にした学習システムにおいて教師がどのように学ぶのかのモデル化を行なっている。この学習システムは、一人ひとりの教師の力量形成に関わる場であると同時に、学校を一つの文化を持った共同体として形成していく機能も持っていると考えられる。

教師の学習過程は、以下のような4つのDが循環する実践知の協働構築過程として捉えられる。(A) デザイン (design) : 指導案の検討会を通して、ある特定の単元の内容をある時期のある生徒の実態に適した教材にしていく。また、そのための知識が習得される。(B) 実施 (do) : デザインは研究授業として実践化される。同僚は見せてもらうことで、授業者の身体化された暗黙の知識の共有が可能になる。(C) 同僚との対話 (dialogue) : 生徒の学習過程や教室での出来事を言語化し語り合うことで、授業の現実をどのように捉え語るのかという実践の表象をつくりだす。(D) 実践記録 (document) : さらに、授業実践記録を単元や年間を通して振り返ることで、一時間の授業だけでは得られない、生徒たちの学習の軌跡を見出すことができる。この(A) — (D)の過程を通して、目指したい授業や生徒たちに長期的に育成したいことといったビジョンが見えてくる。

(3) 教師の協働における授業検討会の機能

上記のサイクルの中でも(C)の授業検討会の談話は、教師の課題意識や信念、知識、技能との関連で、その人にとって学習として成立するかどうかが決まってくる始まりの場、契機としての意味が大きいと考えられる。しかし、教師がこのような協働的な学習システムにおいてどのように学ぶのか、同僚との協働学習がいかに関係するかという長期縦断的過程の研究は、まだ着手されたばかりである。(秋田、2008)

ここでは、これまでの秋田の分析と、浜之郷小学校の改革の軌跡、以下で参照する「協働構築モデル」の学校における授業検討会の研究から、教師の協働が生成する地点の考察を試みたい。浜之郷小学校の改革は、佐藤学と大瀬校長の強力なリーダーシップによってスタートをきり、その後教師たちの自律的な協働文化を築いていった（大瀬・佐藤2003）。浜之郷小学校では、佐藤学の提唱する「学びの共同体」³を学校づくりの柱としている。そのような経緯からすると、浜之郷小学校の歩んだ過程は、「策定された同僚間連携」が「協働文化」に転換していく過程と捉えることもできる。長期的な学習のサイクルの「契機」となる授業検討会の談話が、転換のひとつの鍵ではないだろうか。

「協働構築モデル」にあたる授業研究は「子どもの学びの事実」に即して協議する」スタイルをとっていることにあるといえないだろうか。

では、「子どもの学びの事実」に即して協議する」とは、どのようなことを指すのか。北田（2007）は、ある公立中学校で新しく導入された授業検討会のシステムにおいて、新任教師と熟練教師が相互に影響しあいながら参観した授業に関する語りを変容させていく過程を描いている。北田の研究は、「協働構築モデル」における授業検討会における教師の語りのスタイルを具体的に示すものとしても重要である。長期的な分析において見出された語りのスタイルの変容を概観すると、以下のようになる。

2年間の追跡調査の分析では、二人の教師の授業についての語りの量的拡大と質の変化が指摘されている。初期には両者とも、グループ学習のときに男女を「物理的にクロスするように座ってもらったほうがいい」ことや、グループ学習の「ルール」を徹底させるといった教授の方略についての語りが多く、ところが調査の後期になると、二人の間では、特定の子どもに焦点化してその子の具体的なエピソードを交えながら授業を省察するという語りのスタイルが共有されていった。さらに熟練教師には、子どもの姿と教師の関わりをつなぎ合わせる語りも現れる。その語り熟練教師は、「よしもうできた」と「図を描いて、満足して」いた二人の生徒に、授業者が来て「どのぐらい損？」と声をかけた場面の具体的な描写と、その子どもたちが数式によって表現する「数学の世界に入っていく」重要なターニングポイントとなっていたというその場面の意味づけを行っていた。子どもの具体的な姿にもとづき、授業者の行為の複雑さや子どもとのかかわりを学びの成立と結び付けて読み解こうとする語りのスタイルが表れていたのだ。

このような語りのスタイルは、教師たちの協働において、どのような意味を持っているのか。坂本・秋田（2008）は、授業検討会の談話において、実践の

3 「学びの共同体」とは、すべての子どもたちが質の高い学びを実現し、子どもたちが学び合うだけでなく教師たちが教育の専門家として学び合い、親たちも教育に参加することを通して学び合う場所としての学校を指す。公共性と民主主義がその基盤となる。（佐藤、2003）

具体的な事実を言語化しながら、それぞれの異なる経験や知識に照らして意味づけを行っているという。授業の事実を言葉表現しようとする、背景や状況、語り手が暗黙に感じている事柄などについて、そのすべてを言語化することができない。そのため、聴き手は部分的に必要な情報が満たされない形で語られた表象を自分の経験や知識、事実関係の情報に基づいて推論し、再解釈しなければならない。つまり、聴いた側の解釈によって想起される事実が異なり、教師ごとに異なった思考過程が生まれると考えられる。そのような差異の交流によって、自分自身の見方への気づきと、他者からの新しい発見が生まれるといえる。

二つの研究からは、子どもの学ぶ姿を具体的に語ることが、子どもの学びの捉え方への発見と教師自身の思考スタイルへの気づきを生んでいるということが示唆された。このような子どもの事実を媒介にすることから、教師が一人ひとりの差異を保ちながら語りのスタイルを学び合い、学びのビジョンを共有していく関係が生成されているとも考えられる。今後、さらなる検討を行ってきたい点である。

第二節 教師たちと研究者との協働

これまで見てきた協働に関する研究の多くには、研究者自身もその協働を創り出す主体の一人として関わっていることは、注目に値する。個々の教室の内側に身を移し、教室の出来事を参与観察するフィールドワークが、研究者と教師との協働を拓き、教育実践と理論の新しい関係を生み出そうとしている。力動的で複雑な生の現実を捉えようとするフィールドワークは、現実の問題が含む重層性にかかれることになる。その特質が教師と研究者との互恵的な協働にとって大きな可能性を秘めているといえる。

フィールドワークの研究が直面する問題の重層性は、三つの層で捉えることができる。一つ目は教室で教師や子どもが直面している「現実が提起する問題 (problem)」であり、二つ目は理論的な解決が求められる「論題 (issue)」としての問題、三つ目は教育の実践的問題が含みこんでいる「誰もが解けない問題 (aporia)」である。研究者は「論題」を中心に意識して叙述することが必要だが、「問題」を厚く記述することなしには、その「問題」が含んでいる「論題」を省察することはできない (佐藤、1998)。

佐藤 (1998) はこのフィールドワークを教育実践への関与を極力回避するエスノグラフィーの方法と、積極的に関与してその関与と変革の過程それ自体を研究対象とするアクションリサーチの二つに大別している。アクションリサーチにおいては研究者の多様な位置づけが考えられ、それによって様々な形態の協働が見出される (中村、2008)。中でもここでは、研究者が教師や学校に「貢献」するという協働ではなく、互恵的な協働、つまり研究者としての学びの機会がどこにあるのかという点に注目したい (佐藤他、2004)。しかし、近年こ

の二つの方法の距離は近づいてきており、研究者と教師の協働の形態は、より多様化・重層化している。以下では、フィールドワークが取り上げる問題の重層性を手がかりに、エスノグラフィーとアクションリサーチの双方について、教師と研究者との協働のあり方を見ていく。

(1) エスノグラフィーを媒介にした協働

質的な研究においては、調査の過程で研究対象との緊密な関係が築かれる。しかし多くの質的研究は、研究報告であるエスノグラフィーの記述の中では、そのような調査者と対象者との相互の影響について具体的には言及していない。しかし近年は、そのような対象者とのかかわりを報告書の中で積極的に明記していく研究が生み出されている。清水・内田は(2009)は、教育社会学の分野における質的研究のレビューの中で、「調査者と対象者が積極的に影響を与え合う可能性」に注目している。これらのスタンスは、従来の「社会科学」の調査者に対比して、「関わりを顕在化させる調査者」と表現される。

この「関わりを顕在化させる調査者」は、自身の立場を自覚し記述する「関わりを見せる調査者」と、「関わりを資源化する調査者」に分類される。前者は、記述・説明されるデータや分析が、調査者と対象者との密接なかかわりを通して得られたものであることを明示的に書き込むスタンスである。しかしその関わりがデータや分析に反映されているかどうかについては保留されている。そのような例としては、自らも非常勤教員として勤務し、対象と共有する日常的な状況や背景知を活用しながら教師へのインタビューを行った吉田(2006)などがあげられている。一方後者は、関わりをデータの随所に書き記し、関わりが持つ影響を積極的にデータの中に表現しようとする。それらは、参与観察によって到達した研究対象者の深い理解をもとに、支援や問題解決への提言と対話を推し進める方向で取り組まれるという意味で、「アクションリサーチ」にも位置づけられる。例えば、商業高校における進学支援の過程を解明しつつ、実際にボランティアとして生徒を支援していった酒井ら(2007)や、在日外国人の子どもたちの日常生活を描き出し、その研究成果・報告をもとにした現場との対話の営みをまた一つの報告とした清水(2006)がそれに当たる。いずれも現場との協働を研究活動の中に組み込み、現場の問題解決に資することを目指している。これらの研究において研究者の位置は、授業・教室・学校という文化の解釈者から、対象との対話を通じた解釈の共有・交流へと、大きく変化しようとしている。

このような「関わりを資源化する」を行なう研究は、知のあり方の再構成に向かわざるを得ない。紅林(2004)は、学校づくりへの「参画」が、研究者が自己規制してきた関与についての新しい可能性を拓くと述べる。現在の教師が抱えている課題の中心は、学校づくりや学校改革との連続の中にある。だからこそ、学校づくりのあらゆる局面が教育社会学による教師との協働の場となりうるし、そこでの協働を通じて教師を支援していくことに可能性を見出している。

しかし、学校づくりという目的的な実践に参画することによって、「実証的な学をそのアイデンティティとして固持してきた」教育社会学においても、どのような学校をつくるのかという理念に対してどのような関係をとらうのか、あるいはどのように距離を置くのかが問われることになる。この問いの検討には、臨床的実践を主体的に構築していく中で再構成を行っていく過程が必要だと結論付けている。

(2) 日常的な教育実践に関わるアクションリサーチの可能性

アクションリサーチにおいては、場を構築することと、その場の力動性を解明することが同時に試みられている。そのような研究の過程では、「問題」「論議」「難題」という三つの問いのレベルそれぞれにおいて、研究者は協働研究者にとって直接、間接的に有益な知見を見出していくといえる。教師と研究者の間には、多層的で、よりしっかりと結びついた協働関係が生み出されている。⁴以下では、佐藤学のアクションリサーチを一例として、授業研究を媒介にした研究者の関わりのスタイルを通して研究者にとっての学びを中心に考察する。

第1節で考察した浜之郷小学校の授業研究においては、佐藤学（以下S氏）が学校づくりのビジョンとして「学びの共同体」を提唱し、助言者として授業検討会に参加している。その検討会の記録からS氏の語りを分析すると、〈具体論〉〈教材論〉〈教科論〉〈子ども論〉の4つに分類された。もっとも重視されていたのは、〈具体論〉であり、一人ひとりの子どもの実態をつぶさに追って子ども同士の関係や子どもと教師の関係、子どもと教材の関係についての考察を行っていた。このカテゴリーは他の教師たちにも早い段階から見られるようになっていた。しかし、その他の3つのカテゴリーについては、助言者の発言が大きな役割を果たしていた（村瀬2006）。またS氏の語りは、授業の〈具体論〉と〈教材論〉〈教科論〉〈子ども論〉を的確に編み合わせ、一つ一つの授業を固有で複雑でありながらも、何らかの構造を持ったものとして表現する。S氏の保有する「社会学、政治学、経済学、歴史学、言語学、文学批評、芸術批評、心理学、教育学、哲学という、ほぼ人文社会科学の総体」（佐藤、2003 p.189）が授業の出来事を捉え、語る言葉を作り出しているといえる。

S氏の発言の役割をより詳細に分析すると、教師が自明としている授業観への問いかけになるような発言をして、教師自身の中に問いを形作るように誘っていた。例えば、「楽しい授業をすると子どもはダメになります。（中略）一方では楽しみながら同時に楽しい授業をしないことをどこかでやらなければなら

4 しかし、一方で教育学の専門家として教師や学校に関わる際、「指導」や「解決策」を教示・伝達することが求められる場合も少なくない。特に教育実践に積極的なかわりを持つアクションリサーチについては、その傾向が強くなるだろう。教育学研究者にとって教師たちと協働的な関係を築くことは、それほど容易なことではないとも言える。（藤江、2007）研究者は、そのような関係に陥りやすいことを自覚し、関係の転換を準備する必要がある。

ない」「文学の文章の基本は、気持ちを読み取るのではなくて、ことばから思い描くこと」といった発言である。また、S氏の使用することばは、時間的な遅滞を経て、他の教師たちに取り込まれていた。例えば、S氏がよく使用した「つなぐ」「もどす」という語は、3、4年目ごろから、授業を語る言葉として教師たち自身に使われるようになっていた。(秋田、2008)

これらの分析と考察から、S氏が授業検討会での語りを通して、授業を見る視点や語りのスタイルを率先して示していったことが分かる。

授業検討会においては、助言の効果が研究者の貢献として最も直接的で明示的なものとして捉えられる。しかし、アクションリサーチにおいては、その指導的な助言の効用や妥当性を検証するのが目的ではない。教師との協働によって学校や教室に変化を生み出す創造的で力動的な過程それ自体を研究する必要があるのだ。(佐藤、1998)「問題 (problem)」における関わりだけに焦点化してしまうと、教師との協働の多層的な側面や、研究者側の学びが見逃されることになる。

授業研究に関するこれらの研究の「課題 (issue)」の一つは、協働的な教師の学習サイクルの考察と、その実現のための授業検討会の構造の提示といった点で教師への間接的な支援となると考えられている。(秋田、2008) 加えて、佐藤 (2003) が研究者のつとめとしてあげるのは、無数のアクションリサーチによる経験を「科学」として概念化することである。ここでいう「科学」とは、現状を因果関係で認識する近代科学の認識論のことではない。物事の現象を関連する事柄の意味の布置 (configuration) で構造的に認識しようとする方法である「活動の科学 (action science)」として洗練することである。しかし、その達成はこれまでと同じほど具体的な体験と省察と熟考の必要な困難な仕事であるとも述べている。近代の認識論の変革という問題が、学校のアクションリサーチの根底的な課題として視野に納められているのだ。

「活動の科学」について、本稿においてこれ以上の言及は困難であるが、教師と研究者の協働を考えると、授業を文化的実践として捉えることが、その姿を予見する一助になるのではないだろうか。佐伯 (1995) は、学習を文化的実践と定義する際に、『現代社会学事典』(有信堂、1984) の「文化」という項目の冒頭、「文化とはなにか。この問いは、社会とはなにか、人間とはなにか、という問いとともに、人類が、ついに答えを見出しえない難問であるのかもしれない。」を引いている。佐伯は教室での営みを「教室を超えた世界 (現実社会、さらには、未来に広がる可能的世界) に向けての意味体系の吟味、教授、再構築を目指したものである限り『文化』だ」と述べる。

学校改革のアクションリサーチは、ともに授業という文化的実践の創造に参加しながら、その姿を捉えようとする営みであり、その地点において、もう一つの教師と研究者の協働が生み出されているのではないだろうか。前述のような授業検討会の佐藤の語りは、教師たちに文化的実践としての授業の姿をイ

メージさせ、教師たち自身が協働でそのような授業を実践し、語ることを促しているのではないか。筆者自身、浜之郷小学校をはじめ、複数の「協働構築モデル」の授業検討会において、複数の教師たちの語りが重なり合い、検討会の終わりにはその日に参観した授業が多義的、多層的な姿に再構成される過程に何度も立ち会った。佐藤（1998）は、アクションリサーチとは教育実践を創造しあう専門家共同体を教師と研究者が共同で推進する探究であるとも述べる。このような教師たちとの往還する協働なくしては、「活動の科学」の探究は進展しないのだといえよう。

おわりに 今後の展望と課題：越境を準備する文化的実践としての授業

本稿では、授業を核とした教師同士の協働とそこへ参加する研究者との協働に注目し、それらの協働関係が相互に絡みあって生み出す知と実践の素描を試みた。教師たちの協働に関する研究では、「子どもの学びの事実」に則して協議する」場において教師たちの学びあいが生成していると考えられる。そのような教師の協働の学習過程が、学校としての授業の基準や規範の生成、共有とどのように関連していくのか、今後一層の検討が必要であろう。また、教師と研究者の協働においては、アクションリサーチを通して研究者が教師と多様な問いのレベルで対話していくことにより、新しい実践の科学が探究されはじめていた。教師たちを結びつけ、研究者を越境へと誘うのは、授業の世界と、そこでの子どもたちの具体的な学びの姿であろう。教師と研究者は、協働で文化的実践としての授業を創造し、かつ理論的に探究することで、現実的な問題解決と理論的な課題解決の複雑な往還関係を築いていくと考えられる。

そのような協働の探究によって見えてきた授業の営みの複雑さや深さは、私たちがどこへ導くのだろうか。今後の展望として、実践記録には表れない授業の世界を表現しようとする実践者と研究者の挑戦、そして実践として始まっている協働の広がりについて触れておこう。

授業者として23年間実践を創造し続け、その後外部協力者として多くの教室の授業づくりに関わってきた石井(2009)は、これまで訪れた教室で実際にあった出来事をヒントに、子どもと教師が学びあう授業の物語を生み出した。石井の授業者としての経験にもとづく想像によって書き加えられた子どもと教師双方の内面や背景がある日の授業の学びへと編みあげられていく。言葉にするのが難しく「教室の空間に漂うように存在する」(p.172) 学びあう子ども相互のつながりや、教師と子どものことばにならないかわりを物語という形で表そうとしたのである。石井はそれこそが、石井の感じとってきた子どもの学びのありのままのすがた、つまり「学びの素顔」であると述べている。教師たちは、教師たちのことばと語り方によって、授業の世界をより深く表そうとしている。

5 石井氏は現在に至るまで、多くの授業づくり、学校づくりにおいて佐藤学と協働で関わってきた。

教師の描く授業の世界を手がかりにして、対話と協働を軸にした学びの世界を探究する研究もはじまっている。例えば、一柳（2007）は、担任教師が「聴くことが苦手だ」と認識している一人の児童の「聴く」行為に着目し、一斉授業において他者の言葉を聴くという行為の特徴を明らかにしている。「聴く」ことは、子どもと共に学び合う教師が最も大切にすることの一つである。しかし、これまで注目されてきた「話すこと」にくらべ、聴くという応答的な行為を可視化することは難しい。一柳は、この児童の発言のタイミングや「宛て」先に注目することで、教師が感じ取っている授業における「一对多の対話」の特徴を明らかにしようと試みている。

学びを核にした協働の関係は、教室の外側に拡張していく。子どもの学びを核にした教師と家庭や地域、様々な専門家の連帯は、すでに実践として展開しはじめている。2008年4月、福井市の公立中学校である至民中学が開校した。直角のない「柔らかい学校建築」、「異学年型教科センター方式」に対応した教室と、すべてが従来の学校とは異なっている。しかし、その新しい校舎の構想は、建築関係者と教育学者、生徒・保護者・地域住民・教師たちのワークショップを通して練り上げられたものだ。建築が先行しているのではなく、異なる個性や能力、異年齢の生徒たちが様々な場面で協働することを目指した学びのデザインが、学校建築として空間的に表現されているのである。その過程は、この学校の授業づくりと学校づくりに関わった人々の複数のことばによって「学校づくり物語」として編まれている（しみん教育研究会、2009）。それらは完成された物語としてではなく、教師たちの試行錯誤や子どもたちの具体的な学びの姿がそのまま生き活きとした言葉と数々の写真で表現されている。

教師たちが子どもたちとともに教室に協働的な文化を創り出し、教室の外との多様な人々と連携していく過程は、文化的実践としての特徴を有していると言えよう。こうした実践は、学校に求められている外側との連携に示唆を与えるだけでなく、私たちが「文化とは何か」という難問（アポリア）に向き合い、探究するヒントを与えてくれるものでもあるだろう。

さて、本稿では教師に焦点化して学校における多様な協働を捉えようとする研究を中心に検討してきた。これらの研究の概観的な検討にとどまっているため、今後の課題は多岐にわたるが、最後に以下の二点を示しておきたい。第一に、「協働」概念を深めることである。子どもたちや教師たちが学びあう実践の中に、「協働」は現実に創造されはじめている。教室における「協働」がどのようなものであるのか、授業研究を切り口とした分析を進めていきたい。本稿では検討できなかったが、子ども同士の協働、教師同士の協働を考察するだけでなく、子どもたちと教師たちの協働の関係を探ることは、特に重要ではないだろうか。教室の大人と子ども学びあいの関係は、教師が子どもの学び「について」学ぶ側面の考察に閉じ込められがちである。教師と子どもという枠に収まらない、子どもと大人の協働を多角的に捉える枠組みを見出していきたい。

その際には、住民参加型の社会変革を目指したコミュニティ開発のアクションリサーチ（中村、2008）の知見とも照らし合わせて、公共圏の創出をめぐる議論とも接続していきたい。金子（2008）の教室に見るように、実際に教師たちは、子どもと「ともに」学びあう授業において、その最先端に立っているのだ。

第二に、文化的実践としての授業を記述する言葉と理論的枠組みを磨いていくことである。まずは、フィールドワークのもつ可能性を改めて検討したい。フィールドワークによるエスノグラフィーを蓄積してきた教育社会学の領域がアクションリサーチに踏み出し始めた今、研究者の関わりを記述したり解釈したりする方法について、その意味や可能性の議論が一層深められていくことは必至であろう。同時に、教師たちとの協働を通して授業の複雑さと奥深さに向き合い、それらを表現する言葉と様式を生み出していく必要がある。教師たちは、自らの経験と目の前の子どもの事実にもとづいて、授業を語る豊かな言葉を紡ぎだしている。そこから、研究者が学ぶことは尽きない。

参考文献

- 秋田喜代美（2006）「教師の力量形成 協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター『日本の教育と基礎学力』 pp.191-208.
- 秋田喜代美（2008）「授業検討会談話と教師の学習」 キャサリン・ルイス、秋田喜代美（編著）『授業の研究 教師の学習』明石書店 pp.114-131.
- 藤江康彦（2007）「幼小連携カリキュラム開発へのアクションリサーチ」 秋田喜代美・能智正博 監修『はじめての質的研究法 教育・学習編』 pp.243-274.
- 藤田英典・名越清家・油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤歩「教職の専門性と教師文化に関する研究－日本・中国・イギリスの3カ国比較－」『日本教育学会第55回大会発表要旨集録』 pp.224-229.
- Hargreaves, A. 1994 Changing Teachers, Changing Times. Cassell.
- 一柳智紀（2007）『聴くことが苦手』な児童の一斉授業における聴くという行為－「対話」に関するバフチンの考察を手がかりに－ 『教育方法学研究』第33巻 日本教育方法学会 pp.1-12.
- 今津孝次郎（2000）「学校の協働文化－日本と欧米の比較」 藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社 pp.300-321.
- 石井順治（2009）『学びの素顔 物語で描く「学び合う学び」』世織書房
- 金子奨（2008）『学びをつむぐ <協働>が育む教室の絆』大月書店
- 勝野正章（2009）「教師の協働と同僚性－教員評価の機能に触れて」『人間と教育』第63号pp.28-35.
- 北田佳子（2007）「校内授業研究会における新任教師の学習過程－『認知的徒弟制』の概念を手がかりに－」『教育方法学研究』第33巻 日本教育方法学

- 会 pp.37-48.
- 紅林伸幸・下村秀夫・中川謙二・山本真治 (2003) 「学校を拓く教師たち、協働する教師たち－教師の『協働』をめぐる3つのエスノグラフィーから－」『滋賀大学教育学部紀要 (教育科学)』 第53巻 pp.119-138.
- 紅林伸幸 (2004) 「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」『教育社会学研究』 第74集 pp.59-76.
- 紅林伸幸 (2007) 「協働の同僚性としての〈チーム〉－学校臨床社会学から－」『教育学研究』 第74巻第2号 pp.162-173.
- 村瀬公胤 (2006) 「研究3:校内研究助言者ディスコースのカテゴリー分析試論」『ネットワーク』 第8巻 pp.41-44.
- 中村和彦 (2008) 「アクションリサーチとは？」南山大学・人間関係研究センター『人間関係研究』 第7号 pp.1-25.
- 大瀬敏昭・佐藤学 (2003) 『学校を変える:浜之郷小学校の5年間』 小学館
- 佐伯胖 (1995) 「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』 東京大学出版会 pp.1-48.
- 酒井朗 編著 (2007) 『進学支援の教育臨床社会学－商業高校におけるアクションリサーチ』 勁草書房
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008) 「授業研究協議会での教師の学習」キャサリン・ルイス、秋田喜代美 (編著) 『授業の研究 教師の学習』 明石書店 pp.98-113.
- 佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史 (2004) 「アクション・リサーチと教育研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第44号 pp.321-347.
- 佐藤学 (1998) 「教師の実践的思考の中の教育学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版 pp.9-56.
- 佐藤学 (2003) 「活動の装置としての学校－改革のデザインから実践の科学へ－」三脇康生・岡田敬司・佐藤学 『学校教育を変える制度論 教育の現場と精神医療が真に出会うために』 万葉舎 pp.146-190.
- しみん教育研究会 編著 (2009) 『建築が教育を変える 福井市至民中の学校づくり物語』 鹿島出版会
- 清水睦美・内田良 (2009) 「研究レビュー 質的研究の10年－『教育社会学研究』を中心に－」『教育社会学研究』 第84集 pp.103-121.
- 清水睦美 (2006) 『ニューカマーの子どもたち－学校と家族の間の日常生活』 勁草書房
- 吉田美穂 (2007) 「『お世話モード』と『ぶつからない統制』システム」『教育社会学研究』 第81集 pp.89-109.

■ 特集「協働」

協働における目標の調整

—ラウンドテーブル「協働の精神と方法」を振り返って—

宇田 光
(南山大学総合政策学部)

今年度の当センターでの共通研究テーマは、「協働」となっている。協働とは、比較的最近になって使われ始めた言葉である。手元の心理学辞典（有斐閣、1999）、教育心理学辞典（金子書房、1996）いずれにも、協働は独立した事項としては記載されていない。実のところ、筆者にはあいまいな認識しかなかった。立場が異なる人たちが集まって、協力して何かを達成する場合に「協働」という。特に、住民と行政とが力を合わせて、町づくりなどに取り組む場合によく用いるらしい。阪神淡路大震災で駆けつけたボランティアが活躍したことなどから、注目され始めた…。

調べた限りでは、その研究自体がまだ少ないようだ。しかし筆者は、協働をテーマにして、今年度のセンター定例研究会を企画する役割を担うことになった。では何ができるか。センター研究員は最近、講師として登壇してほぼ一巡してしまっている。そこで、講演の形でなく、ラウンドテーブル^(注1)でやるのも良いのではないか、と思いついた。ねらいは、協働とは何か、またどのような方法で協働すれば良いかなど、様々な立場から情報交換し、認識を深めることであった。協同と協働とはどう違うのだろうか。

本稿では、第1回センター研究会をふりかえって、協働についてあらためて考えてみたい。特に取り上げるのは、多様な参加動機をもつ人々の目標をどう調整していくか、という問題である。

筆者はもともと、好ましい授業のありかたに関心がある。そしてこれまで、ファカルティ・ディベロップメント (FD)に組みこんできた。そのキーワードは、一方的な講義から双方向的な授業へ、学生主体の授業へということ（宇田、2005；中西・宇田、2003ほか）であった。授業方法の研究成果は、協働に活かせるだろうか。あるいは、これらは、全く別の枠組みを必要とするものだろうか。

第1回研究会の記録

日 時 2009年12月2日（水） 午後6：30-8：00

場 所 南山大学D棟 D43教室

参加者 16名 学生・院生、大学教員（センター研究員）、高等学校教員、会社経営者など。自己紹介の際に、参加の動機として表明された内容は、協働について知りたかった、以前に受けた「ブリーフカウンセリング入門」講座^(注2)の講師だから、などであった。他にも、センター公開講座の受講経験者を含んでいた。

テーマ 協働の精神と方法（ファシリテータ 宇田）

方 法 次のような手順での進行を考えた。時間は90分である。

- 1 会の趣旨や協働ということについてファシリテータから説明……15分
- 2 自己紹介（3名から4名のグループで）、その後全体で……10分
- 3 ラウンドテーブル A4の用紙に書かれた指定テーマについて考え、重複しないように一人1行で回答を書いて回す方式。（なお、この成果の一部を資料として末尾に示している。）……20分
- 4 BS法、KJ法^(注3)で「効果的な協働の進め方」（予定）……45分

後半、KJ法にはいる段階で、ファシリテータが上記のテーマを原案として掲げた。そのうえで、参加者から別の目標の提案を募った。すると、いくつかの提案があった。主な3点を挙げる。

第一に、「協働を妨げるものは何か」を考えることも必要なのではないか、という提案である。興味深いテーマであったが、時間的に難しいようにも思われた。

第二に、「効果的」と「効率的」の違いを考慮すべき、という指摘があった。企業経営の視点からのご発言だったと記憶している。これも、考えさせられる意見であった。時間的な効率を追求していくと、結局何ら独創的な成果を生まないことになりかねないということであろうか。授業においても、とにかく順調に進んでいくのだが、「効果」が疑わしいときがある。わかったつもりになっているだけで、念のためにテストしてみると、全然できない場合である。

そして第三に、会の進行そのものに関しての意見や疑義が出た。「何のためにやっているのか、目標がはっきりしない」「きまづい感じで居心地が悪い」など、根本的な問題であった。とにかくこの時点で、ファシリテータを務める筆者の意図と、参加者の抱く期待とがずれていることが、明白になった。

「望ましい協働の在り方を考えてもらうために、宇田はわざときまづい雰囲気を出そうとしたのでは？」との憶測さえも、ある研究員から出た。しかし、そのような高度なことをねらったのではない^(注4)。時間も予定より超過しており、BS法やKJ法での作業をするには、残り時間が少なすぎるように思われた。このため後半は、最初予定していたものとは違う展開になった。KJ法のワー

クではなく、自由な議論とした。

また目標の不一致には目をつぶって、とにかく先に進んでみるのは、時間的に効率良く見える。しかし、効率的と効果的の違いを認識すべきだとの指摘もあった通り、効果的だったかは疑問である。ラウンドテーブルの趣旨からすると、ファシリテータが仕切り過ぎないことが重要である。

結局、中途半端に時間切れとなってしまった。テーマの設定自体が、90分で解決できるような問題ではなかったとも言える。いずれにせよ、予定していた形の進行にはならなかった。

今回の研究会では、協同作業に取りかかる前の準備段階が重要な意味をもつことを、再認識した。しかし、「意見の対立などによる膠着状態は、職場の会議でもよく生じる。そのような場面のシミュレーションとして、今回のことは参考にはなった」という意見もあった通り、いくつかの教訓を得ることもできた。協働は、独特の難しさを含んでいるのである。以下に、大学での授業の場合とも比較しながら、ポイントを整理してみよう。多様な目標の調整、参加人数の増減による方法の柔軟な変更、リーダーの役割などである。

多様な参加動機……大学講義との違い

大学授業でおこなう協同学習であれば、目標やその前提が、参加者の中でかなりはっきり一致しやすい。また、少なくとも最初の時点では、教員がリーダーである、という前提がある。このため、リーダーシップの不在が生じにくい。

なお、「学生主体の授業」「自主性を尊重する授業」を目指して、授業改善の必要性が訴えられている。しかし、学生が自主的・主体的であることと、授業を教員の指導で行うこととは矛盾しない。

さらに、大学の講義は毎週同じ曜日、同じ時間帯にくり返して行われるのが普通である。このため、参加者は何度か顔を合わせて、しだいに慣れ、仲良くなっていく。このような過程を経て、課題への取組でもうまく協同が回り始め、自然に進んでいく。いわゆる「単純接触の効果」である。

授業での目標調整を考えてみよう。大学の授業には、まずシラバスがある。ここには、毎回の授業目標や計画、進め方や成績の付け方などの情報が示される。教員から学生に対して示される公約のようなものである。大学の授業では、教員と学生、つまり専門家と初学者という対比が明確なこともあって、授業の方向性を教員が示すのは当然という見方が通じやすい。そこで、感想を書かせるとか、学生による授業評価を学期ごとにおこなっている。また、アゴラ^(注5)など目安箱のようなしくみ、機会が存在している。こうした情報から、教員は微調整を試みる。

授業は生き物であって、展開しだいで意外に時間がかかってしまうことがある。「この所はおもしろそうだから、もっと時間をかけて学びたい」という思いが出てくることもあるだろう。すると、当初の計画を変更する必要がある

くるが、あまり脱線してしまうと、予定していた内容まで進まずに、時間切れとなる。これでは、「公約違反」になってしまう。

指導案通りに進む授業が良いとは限らないと、よく言われる。「シラバスを冒頭で示し、その通りに授業を進めるなどは邪道である」という考え方もできる。

一方、研究会のような状況においては、自由意思で多様な参加者が集まる。このため、動機づけは高いものの、目標を一致させることが、さらに難しい。様々な立場の人が参加する場では、それぞれが異なった期待を持ってその場に現れる。初対面の人も多い。目標を一致させるには調整が必要だが、実際には議論をする時間が十分に取れない。それだけで90分かかってしまうかもしれない。現実には、完全に目標を一致させることは望めないとさえ言えるだろう。

災害救援などの現場では、参加者が互いに自己紹介などしている暇はない。目の前に生じている問題を、とにかく協力して解決することが最優先となる。がれきの山に埋もれている人が多数いる、道路が寸断された中で食料や水を調達せねば、という状況では、議論より前にまずは行動であろう。さらに、何が最優先されるべきかが情報不足でわからないとか、住民間の利害対立なども出てくると予想できる。限りのある人的・物的資源をどう配分すべきかなどという難しい判断を、迅速におこなうよう迫られる。

このように、どうすれば立場を超えて協働できるかを考える際、相互の目標調整をどうおこなうか。これは、効果的に目標を達成するためポイントとなる。

協働は、立場の異なる人々の間で生じる。よって、システムではなく、カオスからスタートしていく宿命にあるともいえよう。つまり、集団^(注6)の成立条件を満たさない所から、ある共通目標に向けた作業を始めることを余儀なくされるのである。作業の過程で、しだいに集団に成長していく、と言い換えても良い。

今回の研究会への参加者たちは、過去に私の講座を受講した経験がある方や、同僚なども多く、比較的率直に私に対して厳しい意見が言える人たちだった。実際、会の進行に関して率直な意見も出して頂いた。

参加人数の変動による方法の変更

これまでの研究会での経験から、私は参加者は7～8名くらいかと予想していた。しかし、実際にはその倍の人が集まった。参加者が多いことは歓迎すべきことであるが、準備は後手に回ってしまった。たとえばラウンドテーブルでの課題としてテーマを書いた紙は3枚だけ準備したが、人数からすると、少なすぎた。

授業でも、想定していた受講生数よりもはるかに多い数が集まる、という場合がある。講義では、こうした人数の変化に対して比較的、柔軟に対応が可能である。つまり、より大きな教室に変更するのである。一方、演習形式を想定

していた授業で数が増えすぎると、非常に困難な状況が生じる。もともと、プロジェクトやラウンドテーブルのような形式は、少人数でおこなう前提のものである。

PBL（問題に基づく学習）でも、少人数のグループが構成され、それぞれにチュータがつく。かなり贅沢な方法なのである。筆者も教職総合演習ほかの授業科目で、PBLを実践している。ただ、残念ながらチュータを確保できないでいる。そこで、教員一人がチュータを兼ねて、各グループを巡回する型式を採用している。

ファシリテータの役割

私がファシリテーターを務めたが、何をすれば良かったのか。どこまで私が決めてよかったのか。「どうしましょうね」とその度に参加者に尋ねて、丁寧にやっていると、時間がかかり過ぎる。これは、「効率が悪い」。90分終わった時点でようやく目標が一致したが、残り時間はほとんどない、というやり方で良いとは思えない。

ラウンドテーブルは、誰もが対等に話題を提供し、誰もがリーダーになって良い場である。その意味では、ファシリテータが会の進行をすべて仕切る必要はない。前半においてファシリテータがリードするのは当然だろうが、比較的早い段階で少し引くと良いだろう。

ファシリテータと参加者とのスタイルや期待のずれ

協働あるいは協同では、「よく話し合って、相互に理解しながら共通の目標に向けて取り組んでいく」場面が想像されやすい。しかし、一人一人がよく考えもしないうちに話し合っても、生産的な議論にはつながりにくい。これは、バズ学習における「個人思考から集団思考へ」（杉江、1999）という流れの基本である。言い換えれば、集団思考の前に、一人ひとりがまず課題についてよく考える。そして、自分なりの考えをまとめる。それから話し合いにはいるという手順を踏む。個人が考えもせずに互いに話しているだけでは、生産性が上がらないというのである。

また、筆者には、「考えること」「書くこと」へのこだわりがある。課題に取り組む際には、実際に自分でよく考え、情報を集め、さらに書いてみて初めて確かな知識となるという考え方である。そのため今回の研究会では、「協働」がテーマでありながら、あえて個人で考えて書くことを重視する会の運営を試みてみた。これに対して、参加者の多くは、協働という言葉から「話し合い」を想像し、期待していたのではなかったか。自分の中で前提として考えている部分は、説明されずに進んでしまいやすい。落とし穴かもしれない。

さらに、スピード感への期待も個人差が大きい。授業評価などでも、全く相反する二つの要望が出る場合がよくみられる。「もっとゆっくりやって欲しい」

という要望と合わせて、「もっと早く進んで欲しい」という声が出る。両立は難しい。

まとめて言えば、参加者が持っている多様な「協働の文化」を、互いにすりあわせる作業が求められる。ある人にとって意味のあることでも、他の人にとっては退屈で無意味に思える場合がある。このこと自体はどんな場合でも起こりうることで、不可避であろう。

最後に

多様な参加動機をもつ人々の目標を、どのようにして調整していけばいいのか。本稿ではこの問題を中心に、第1回の研究会を振り返りながら考察した。

授業の場合にも、どのようなやり方で目標を決めるかについては、大きく二つの考え方がある。教師中心と生徒中心である。もちろんこれは便宜上の分類であり、実際には教師中心に目標を決めても、生徒の反応しだいで柔軟に対応することになる。逆に生徒中心に進める際、教師がまったく関与しないことは考えにくい。

PBL(問題に基づく学習)とは、大学における一種のグループ学習である。その特徴の1つは、学習目標そのものが、最初から詳細に決まっており、教員から指定される、という点である。

一方で総合学習などは、「生徒たちで討論、生徒の興味関心を中心に」という児童中心主義的なかたちである。自分たちで自由に研究テーマを決めて取り組む。どちらが良いか、という話である。両者はともに良いところがあり、結局はバランス良く組み合わせる必要がある、という結論になるのだろう。

協働とは何かという問いに対して、研究会では「共有によって、何かを生み出すこと」、「立場の違う人が、対等な関係で1つの目標に取り組むこと」などの回答があった。一方で、「めんどうなこと」というユニークな回答が見られた(資料参照)。なかなか興味深い回答と言わなければならない。その通りなのである。人はそれぞれみな、違う興味関心を抱いており、一人ひとり異なる能力を持っている。多様な人々が何らかのきっかけで集まって、力を合わせてある課題を達成する。

互いの個性を理解し、意見を尊重しなければならない。ただ何の工夫も準備もなく協働を試みるとうまく行かない可能性が高い。会議を重ねて話し合い、互いの利害を調整し、実に数多くの「めんどうな」作業を強いられる。

なぜ協同ではなく「協働」なのか。おなじ「きょうどう」で、漢字が1字違うだけだが、両者には大きな違いがある。

協同の場合、好条件が揃っている。教室を思い浮かべるとわかる通り、作業をおこなう枠組みが初めからあって、参加者にも一定の共通性が見られる。教室・教壇・教卓、学級、教師の存在などの枠組みである。特に、年齢がほぼ揃っ

ているという条件は大きい。むしろ個人差は見られるのだが、不自然に粒の揃った集団とも言える。心理学における集団の研究は、その多くがこのような教室や統制された実験室でなされてきた。

協働が生じる場面は、より枠組みが不明確である。枠組み自体を作るところから作業を進める必要がある。大災害の現場など、まさにカオスの状態に陥ってしまう。大震災によるビル倒壊の現場での人命救助では、あわてずに、速やかに対応システムを立ち上げる必要がある。災害などは、遅かれ早かれ直面するのだから、普段から備えておく。たとえば防災ボランティアの組織化を普段から進めておく。行政のやる仕事と住民やボランティア側でやる事とをはっきりさせておくなどの、心構えや準備が必要というわけだ。

このように考えてくると、これまでの社会心理学的な知見で、「協働」に対応できるだろうか。かなり明白に限界が見えている。研究テーマとなる諸問題が、山積していると言えるだろう。

注1 ラウンドテーブルは、文字通り円卓である。どこが司会者、発表者の席にもなり得る。つまり、すべての参加者が発表者となり得る。まさに、対等の立場で互いに学び合う会合の形式を意味している。研究会で用いた方法は、このうちパークレイら（2009）の方法を参考にしてしている。

注2 「ブリーフカウンセリング入門」 夏に2日間をかけて集中で実施している当センターの公開講座。（宇田 光・中川隆嗣）

注3 BS法とはブレイン・ストーミングの略。アイデアを多数出す目的で行なわれる会議の形式。一方、KJ法は、多数の断片的情報を整理するための方法。川喜田二郎による。

注4 いくつかの点で、参加者にとって居心地の悪い場となる条件を揃えてしまった。互いの様子がよくわかる状態（オープンな輪）で、15名もの人たちが対面している。個別の課題が弱く、手持ちぶさたである。隣の人と話をすることもできない、というような条件である。ファシリテータの位置づけがあいまいだったこともあって、うまく情報交換しにくくなってしまった。

注5 学生からの声を大学経営に反映するために南山大学が備える、電子掲示板システム。学生が大学側に改善の要望を出し、大学側が回答するというかたちを取る。

注6 社会心理学的には、集団（グループ）とは、ただ人が集まっている状態ではない。スクランブル方式の交差点で行き交う人たちの状態にみられるように、人が狭い空間に多数いても、共通の目的を持たないような場合には、集団の条件を満たさない。「持続的に相互作用が行なわれていること、成員に共通の目標とその目標達成のための協力関係が存在すること」（心理学辞典、有斐閣）などの特徴があるとされる。

謝辞 第1回研究会にご参加いただきました皆様には、貴重なご意見を頂戴いたしました。感謝いたします。

文献

- バークレイ、E.クロス、P.&メジャー、C.安永 悟（監訳） 2009 協同学習の技法 -大学教育の手引き ナカニシヤ出版
- 中西良文・宇田 光 2003 当日ブリーフレポート（BRD）方式による講義の効果 -興味度・理解度・集中度についての実験的検討 大学教育学会誌 25, 89-95.
- 杉江修治 1999 バズ学習の研究 風間書房
- 宇田 光 2005 大学講義の改革-BRD（当日レポート方式）の提案 北大路書房

テーマ1「協働とは何だろうか」の回答（9件、全部を記載）

- ・ 共に世の中のために動くこと（原文ママ）
- ・ メンバーが同じ目的に向かって、能力を発揮すること
- ・ 共に活動することで、個人の総和以上のものが生まれること
- ・ 立場の違う人が、対等な関係で1つの目標に取り組むこと
- ・ 一人では出来そうもない（と思える）ことをし、チャレンジしようとする相互作用（働きかけ）
- ・ 1つの目的を共有して、それに向かうこと
- ・ 互いに共通意識を持ち、共有（情報、考え、ETC）し、個々の力を合わせ何かを成す、生み出すこと
- ・ 新しい価値を生み出すために、互いに尊重し、敬い、存在を認め、成長し、力を合わせる
- ・ めんどうなこと

テーマ2「協働することで得られるもの」の回答（全部を記載）

人とつながっているという気づき
異なる視点
一体感、仲間意識
仲間やグループに貢献できた！という実感
一人で行なうよりも大きな成果
成長と発展 新しい考え
コミュニケーション： 関係作り
様々なことのおりあいをつける方法（そのような考え方）
納得しながらゆずる力がつく
思わぬアイデアが生じたり、より大きな（？）成果が期待される
パワー（全体）と充実感（個人）
自己肯定感。自分自身の存在を実感できる
相互に不足する資源を補完することでより経営が安定する
安心・信頼 勇気・創造的な心

■ Article

自己開示における直接的・間接的コミュニケーションのあり方と友人関係

石田 裕久

(南山大学人文学部心理人間学科)

渡邊 由季子

(岐阜大学大学院教育学研究科心理発達支援専攻)

問題

現代の子どもたちの日常生活をコミュニケーションや対人的な関係行動という側面から眺めてみたとしたら、どのような特徴が浮かび上がるだろうか。次に示すのは、小学校に通う6年生の一人君^{かずひと}の平均的な一日の過ごし方である。

昨夜も寝るのが11時過ぎになってしまい、朝、目覚ましは鳴っても起きられず、家族が朝食を済ませた後、結局、8時近くになってひとりで食べることに…。妹も寝坊したときは、朝食はふたりで一緒のこともあるけど、だいたい朝はひとりだけで食べることが多い。分団登校の集合場所はマンションの下の公園で、8時15分の出発時間にぎりぎりセーフ。

午後3時半に学校が終わって、今日は同じクラスの一郎君が家に来て一緒に遊ぶ約束をしている。放課後、友だちと一緒に遊べるのは、週のうち今日一日しかない。週2日は学習塾があるし、あとサッカー教室と英会話の習い事がそれぞれ1日ずつあるからだ。クラスの友だちもだいたい似たような忙しさだ。クラスで「一・一コンビ」として仲の良い一郎君も空いているのは今日だけみたい。

僕の部屋で、一郎君は僕が毎週買っているマンガ「少年マンデー」を読み、僕はゲーム機で一郎君に借りた新発売のロール・プレイング・ゲームをやる。おやつを持って来てくれたお母さんは、「せっかく一郎君が来てくれたんだから、一緒に外で遊んだら」というけど、僕たちはこっちの方がずっと楽しいと思う。

一郎君が帰った後、夕食までに30分くらいで宿題を片づけ、7時頃からお母さんと妹の3人でテレビを見ながら夕食を食べる。お父さんは帰りが遅いから、いつも夕食には間に合わない。妹と観たいテレビ番組が違ってしまいうこともあるが、その時は録画するか両親の部屋にあるテレビを観るようにしている。9時を過ぎ

ると「お風呂に入って、寝なさい」と言われるので、入浴して自分の部屋に行くが、ネットサーフィンをしたり、ベッドで友だちにケータイ・メールを送ったりしていると、あれやこれやで寝るのは11時ごろになってしまうことが多い。普段は友だちと遊ぶ時間に塾や習い事に行っているけど、だいたいいつも、生活時間はこんな感じだ。

この一人君はもちろん実在する小学校6年生ではないが、厚生労働省の「国民健康・栄養調査」や各種の生活時間・生活実態調査（たとえば、ベネッセ教育研究開発センター，2005）などを参考に、小学校高学年の子どもの平均的な生活スタイルを描いてみると、上述したようになるだろう。生活時間の調査時期から考えると、こうして小学校時代を過ごした子どもたちが、今青年期を迎えているということになる。

さて、現代ほど、直接的コミュニケーションがさまざまな間接的コミュニケーション手段に取って代わられた時代は、かつてなかったといえるだろう。科学技術の発達や情報化の進展は、人と人が直接出会わなくても「用が足りる」という、コミュニケーション上の利便性を私たちにもたらしてくれた。すなわち、他者との直接的なコミュニケーションに代わって、電話やメールなどの間接的伝達が主要な情報交換の手段となってきたのである。

石田(2005;2008)は対人的なコミュニケーション行動について、スーパーマーケットやオンライン・ショッピングの出現によって売り手と買い手が対話することなしに買い物ができたり、電話あるいはメールの出現によって人と人が直接会わなくても事足りてしまうようになった現状を幅広く考察している。さらに、デジタル・オーディオプレーヤーやケータイ、ゲーム機などの携帯型情報端末の普及は、自己に引き籠もって他者からの働きかけを遮る個人行動を増加させるなど、現代社会におけるコミュニケーションのこうしたありようが私たちの日常生活全般にわたる著しい変化をもたらしている、と指摘する。

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っている。その一方で、友人とのかかわりにおいて直接的なコミュニケーションを軽視し、便利で手軽な間接的コミュニケーションにのみ頼ることは、友人関係の希薄化につながる可能性もある。過去数十年の間に生じてきた直接的コミュニケーションの減少と間接的コミュニケーションの増大は、大げさないうならば、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だろう。

ところで、青年期の友人関係は、アイデンティティの確立に大きな影響を及ぼしたり（宮下・渡辺，1993）、葛藤の解決や自己の安定においてきわめて重

要な役割を果たす（安達, 1994）など、人格形成と密接に関係する問題である。前述した通信技術の進歩や情報化社会の進展にともなうコミュニケーション様式の激変は、その渦中にある青年たちの友人関係のあり方にも深く影響しているに相違ない。

たとえば、古谷・坂田・高口（2005）は、看護学校生を対象として、対面場面での自己開示と携帯メールでの自己開示が友人との親密化にどのように関わっているのかについて、縦断的に検討している。その結果、携帯メールはしばしば相手との最低限の関係を維持するために用いられ、友人との関係の親密化は対面した場面での直接的開示が土台となっていることが明らかとなった。すなわち、携帯メールだけでは友人関係の親密化は成り立たず、対面的かかわりとの連携が重要であることが示唆された。携帯メールでのコミュニケーションが親密化に繋がらない要因としては、非言語的な情報が伝わりにくいという点あげられよう。このような間接的なコミュニケーションは、通信手段としては便利であるし、面と向かって言いづらいことが伝えやすいといった友人関係の形成に有効な面もあるが、自己開示のように情動的な内容の伝達が大きな意味を持つような場合には、非言語情報の伝わりにくさは大きな障碍となる。ただ、この研究の対象者は看護学校生で、女性がほとんどであったこと、また、回答者の8割が交友関係の相手としてクラス内の友人を挙げていることから、さらに幅広い対象での検討が必要であると考えられる。

ところで、尾崎・久東（2006）は、青年の友人関係意識について、多様化しているコミュニケーション・スタイルの観点から検討し、友人と対面中心のコミュニケーションをする「対面派」よりも、より多くの場面で携帯メールを用いる「携帯メール派」の方が、ありのままの自分を伝えたり、深いレベルでの友人とのかかわりを求めた自己開示を回避する傾向のあることを明らかにしている。しかし、この研究では対象者が女性に限られており、コミュニケーション・スタイルの分類方法も明確になっているとは言い難い。そのため、本研究では対象者を男性にも広げ、自己開示の際に直接と間接どちらのコミュニケーション手段を用いているかという観点からコミュニケーション・スタイルを分類することで、コミュニケーションのあり方と友人関係の様相の関連を明確にしたい。

また、久米（2001）は他者との信頼関係を保ち、時に応じて相互依存的になることによって得た安定感を「自己の安定性」とし、「現実にかかわることが可能な存在」としての友人を持つことが、青年期における自己の安定に重要な役割を果たすことを示している。このことから、自己の安定性を得るためには、深いかかわりによって信頼し合い、相互依存的な関係にある友人が必要であることがわかる。さらに、この関係を築く手段としては、友人と実際にかかわることのできる直接的なコミュニケーションが重要であると考えられる。つまり、対面することなく、非言語情報が少ないためにコミュニケーションに曖昧さが

生じる間接的コミュニケーションでの友人関係から得られる自己安定性は、直接的なコミュニケーションで得られるものよりも低いのではないかと予測される。そこで、自己の安定を支える概念として自己肯定意識を取り上げ、コミュニケーションと友人関係のあり方が自己肯定意識にどのように関わっているのかについても考察を加えることにする。

以上のことから、本研究では、現代青年の自己開示の際の直接的なコミュニケーションと間接的なコミュニケーションの利用方法の傾向を明らかにした上で、コミュニケーションのあり方と友人関係行動の関連を検討する。また、友人とのかかわりから生まれる自己肯定意識について、コミュニケーション・スタイルと友人関係の様相の観点から考察する。なお、その際の具体的な検討点は以下の通りである。

1. 青年のコミュニケーション・スタイルを分類し、現代青年が友人に自己開示する際のコミュニケーションのあり方を把握する。
2. コミュニケーションのあり方と友人関係の深浅の関連について分析し、その特徴を捉える。
3. コミュニケーションのあり方と友人関係の深浅が自己肯定意識に与える影響について分析し、その特徴を明らかにする。

方法

1. 調査対象・期間

愛知県内の私立4年制大学に通う大学生1～4年生、218名（男性79名、女性139名）を対象とした。調査は2008年10月下旬～11月上旬に実施した。

2. 調査方法

質問紙調査法による。授業後、あるいは個別に質問紙を配布し、指定のメールボックスに提出してもらう方法で調査用紙を回収した。

3. 調査内容

調査には「自己開示尺度」「友人関係尺度」「自己肯定意識尺度」の3つの尺度を使用した。

(1)自己開示尺度

榎本(1997)の自己開示質問紙、ESDQ(Enomoto Self-Disclosure Questionnaire)から、内面性の程度が高く私的な領域にかかわる項目と判断した「精神的自己」「社会的自己」「実存的自己」の3つの下位分類に属する21項目を使用した。なお、本研究では、それらの内容を友人に自己開示をする際の手段について、直接コミュニケーションと間接コミュニケーションのそれぞれを用いる頻度を問うことでコミュニケーション・スタイルを判別した。その

ため、回答は「会って話す」場合（直接コミュニケーション）と「メールで伝える」場合（間接コミュニケーション）のそれぞれについて「よくする」「たまにする」「あまりしない」「ほとんどしない」の4件法で求め、高得点ほど開示頻度が多くなるように4点から1点を与えて得点化した。自己開示の下位分類ごとの項目内容は次のとおりである。

<精神的自己>

- 1 現在持っている目標
- 3 興味を持って勉強していること
- 5 心をひどく傷つけられた経験
- 8 知的な関心ごと
- 10 目標としている生き方
- 12 嫉妬した経験
- 15 よりどころとしている価値観
- 17 情緒的に未熟だと感じること
- 19 知的能力に対する自信あるいは不安

<社会的自己>

- 2 友人関係における悩みごと
- 4 自分に向いている職業
- 6 過去の恋愛経験
- 9 異性関係における悩みごと
- 11 興味を持っている業種や職種
- 13 友人に対する好き・嫌い
- 16 人生における仕事の位置づけ
- 18 好きな異性に対する気持ち
- 20 友人関係に求めること

<実存的自己>

- 7 人生における虚しさや不安
- 14 自分にとっての生きがいや充実感に関すること
- 21 孤独感や疎外感について

(2)友人関係の深度尺度

落合・佐藤（1996）の友人とのつきあい方に関する尺度から、因子分析の結果「人とのかかわり方に関する姿勢」に分類された「自己防衛的なつきあい方」「自己開示し積極的に相互理解しようとするつきあい方」「自分に自信をもって交友する自立したつきあい方」の3因子に含まれた項目のうち、因子負荷量が.30未満、および他の因子への負荷が.30以上の項目を削除した19項目を使用した。回答は、「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」の4件法で求め、つきあい方が深いほど高得点になるように1点から4点を与えた。

(3)自己肯定意識尺度

本研究では、自己安定性を「確固たる自己のありようを自身で認めていること」と解釈し、平石（1990）の自己肯定意識尺度（対自己領域）を用いて測定を行った。下位尺度は「自己受容」「自己現実的態度」「充実感」の3因子であった。なお本研究では、大学生を対象とした平石の因子分析結果から、負荷量が.30未満および他の因子への負荷量が.30以上であった項目を除外し、各因子5項目ずつ計15項目を使用した。回答は、「あてはまる」「どちらかといえば

あてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」の4件法で求め、自己肯定意識が高いほど高得点となるように1点から4点を与えて得点化した。

結果と考察

1. 尺度の分析

(1)自己開示の際のコミュニケーション・スタイル

本研究では、自己開示の際の2つのコミュニケーション手段の用いられ方を検討するために、直接コミュニケーションで自己開示する場合と間接コミュニケーションによる場合のそれぞれについて因子分析を行った。その結果、直接、間接双方のコミュニケーションともESDQ（榎本，1997）における外的基準での分類である「精神的自己」「社会的自己」「実存的自己」の3つの下位因子が見いだされた。いずれの因子分析結果でも項目はすべて、想定した因子への負荷が.30以上であり、信頼性係数はもっとも低かった直接コミュニケーションの「実存的自己」で $\alpha=.59$ であった他は、 $\alpha=.74\sim.86$ と分析に用いるために必要な信頼性が確保できたことが確認された。

(2)友人関係深度

友人関係の深浅について尋ねた19項目に対して、主因子法により因子分析を行った。落合・佐藤（1996）では、これらの19項目はいずれも「人とのかかわり方に関する姿勢」にカテゴライズされていることから、本研究ではこれらの項目について1因子構造を仮定し負荷量が.30未満であった5項目を削除し、残りの14項目から得られた結果を「友人関係深度」（ $\alpha=.89$ ）として以下の分析に用いた（Table 1）。

Table1 友人関係尺度の因子分析結果(主因子法)

	友人関係深度
3 友達と本音で話すのは避けている	.79
9 友達とは本音で話さないほうが無難だ	.76
19 友達にはありのままの自分は出せない	.73
15 傷つきたくないで、友達には本当の姿を見せられない	.70
11 少しぐらい傷つくことがあっても、自分のありのままの姿で接したい*	.68
17 友達とは、互いに傷つくような本音での話はしないようにしている	.67
14 友達とは少しぐらい傷ついても本当のことを言い合いたい*	.66
10 友達と本当の姿を見せ合うことで、少しぐらい傷ついてもかまわない*	.65
7 友達に自分のすべてをさらけ出すのは危険である	.64
13 自信をなくされるくらいなら、友達とかかわらないほうがいい	.59
12 みんなとぶつかり合うのは避けている	.46
18 友達と本音を言い合うことで、傷ついても仕方ない*	.45
1 友達には自分の考えていることを全部言う必要はない	.42
5 友達と分かり合おうとして傷つきたくない	.37
*は逆転項目	α 係数 .89

(3)自己肯定意識

自己の安定性の指標として用いられた「自己肯定意識」について問う15項目に対して、主因子法により因子分析を行った。因子負荷量が.30未満、および

他の因子への負荷が.30以上であった3項目を削除し、スクリープロットにより3因子を採択したところTable2に示す結果となり、得られた3因子はいずれも平石（1990）と同じ構造であった。そのため、3因子とも平石の因子名を踏襲し、第1因子を「自己実現的態度」（ $\alpha = .83$ ）、第2因子を「充実感」（ $\alpha = .80$ ）、第3因子を「自己受容」（ $\alpha = .77$ ）と命名した。

Table2 自己肯定意識尺度の因子分析結果(主因子法)

	自己実現的態度	充実感	自己受容
3 自分には目標というものがない*	.83	-.02	-.16
6 本当に自分のやりたいことが何なのかわからない*	.78	.02	-.07
10 自分の夢をかなえようと意欲に燃えている	.78	-.04	.10
13 情熱をもって何かに取り組んでいる	.57	.03	.17
4 精神的に楽な気分である	-.17	.91	-.09
9 わだかまりがなく、スカッとしている	.13	.69	-.04
15 自分のはびのびと生きていると感じる	.01	.60	.21
12 満足感がもてない*	.21	.48	.09
8 自分なりの個性を大切にしている	-.01	-.12	.88
1 自分の個性を素直に受け入れている	.00	-.02	.83
5 自分には自分なりの人生があってもいいと思う	-.07	.17	.44
14 自分の良いところも悪いところもありのままに認めることができる	-.01	.26	.41
*は逆転項目		因子間相関	.38
	α 係数	.83	.80
			.77

2. コミュニケーション・スタイルの分類と傾向

はじめに、自己開示における直接コミュニケーションと間接コミュニケーションの使い方の観点から、コミュニケーション・スタイルを分類した。分類は、自己開示を直接と間接のそれぞれのコミュニケーション手段でどの程度行っているのかに関して得られた得点からHigh群とLow群に分け、直接コミュニケーションでも間接コミュニケーションでも自己開示を多く行っている群（直接High/間接Highスタイル群）、直接コミュニケーションは多いが間接コミュニケーションではあまり行っていない群（直接High/間接Lowスタイル群）、直接コミュニケーションではあまり行わず間接コミュニケーションによって多く行っている群（直接Low/間接Highスタイル群）、直接コミュニケーションも間接コミュニケーションも少なく、自己開示そのものをあまり行わ

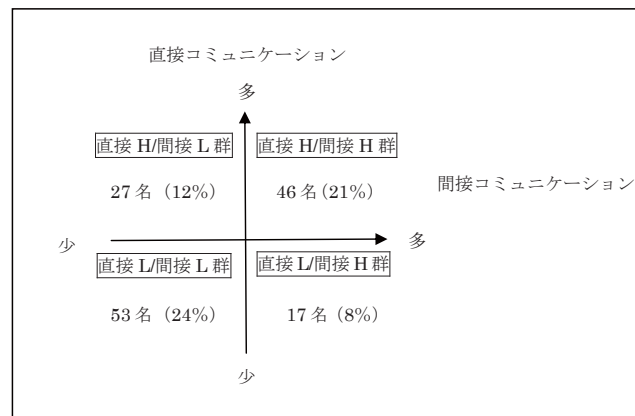


Figure1 コミュニケーション・スタイルの分類と各群の割合

ない群（直接Low/間接Lowスタイル群）の4つに分類した（以下、HighをH、LowをLと略記する）。また、現代青年のコミュニケーション・スタイルの傾向を把握するために、各群に分類された人数と、調査対象者全体に占める各群の人数の割合を算出した。その結果、直接H/間接Hスタイル群に分類されたのは46名で全体の約21%、直接H/間接Lスタイル群は27名で全体の約12%、直接L/間接Hスタイル群は17名で全体の約8%、直接L/間接Lスタイル群は53名で全体の約24%であった（Figure1）。なお、High群・Low群の群分けについては、どちらのコミュニケーション手段に関しても平均+1/4標準偏差以上をHigh群、平均-1/4標準偏差以下をLow群とした。

上述の結果から、自己開示を直接対面して行うことも、メールのやりとりで行うことも少ない、つまり自己開示そのものをほとんどしない青年の割合が全体の約4分の1を占め、もっとも多いことが明らかとなった。現代青年の友人関係の希薄化が指摘されて久しいが、その背景として全般的なコミュニケーション不足があることが伺える。

また、コミュニケーション手段の用いられ方に関しては、直接的な手段と間接的な手段をどちらも多く用いているか、どちらも少ない群（直接H/間接Hスタイル群、直接L/間接Lスタイル群）の割合が高く、どちらか片方の手段を多く、もう片方を少なく用いる群（直接H/間接Lスタイル群、直接L/間接Hスタイル群）の割合は少なくなっている。このことから、現代青年は2つのコミュニケーション手段を使い分けているというよりは、コミュニケーションを頻繁にするかほとんどしないかといった“コミュニケーション格差”が拡大していることが明らかとなった。私たちは、直接会うことでしか情報伝達ができなかった時代を経て、物理的・時間的に遠く離れていてもコミュニケーションが可能な、非常に便利で都合の良い時代に生きている。しかし、便利であるとされる間接コミュニケーションも万能ではなく、非言語情報が伝わりにくい、コミュニケーションにタイムラグが生じるといった短所を合わせもつ。また、直接コミュニケーションには不便さもある一方、非言語情報の交流を通して感情を共有しやすいという特徴がある。多様なコミュニケーション手段を手に入れた私たち現代人は、それらの長所と短所を十分に心得たうえで、使い分ける能力が求められているといえよう。この研究の結果から、直接・間接の2つのコミュニケーション手段を使い分ける能力が求められる現代にあって、青年たちはそうした手段を必ずしもバランスよく使い分けてはいないという実態が明らかになった。

3. コミュニケーション・スタイルと友人関係深度の関連

自己開示におけるコミュニケーション・スタイルと友人関係の深度の関連を調べるために、4つのコミュニケーション・スタイルを独立変数、友人関係深度を従属変数とする1要因分散分析を行った。また、性別による特徴を把握す

るために、男女を分けた上での分析も行った (Table3)。

その結果、自己開示の際のコミュニケーション・スタイルによって友人関係深度に有意な差が認められ (F (3,139) =6.61,p<.001)、多重比較の結果、直接H/間接Lスタイルと直接H/間接Hスタイルがそれぞれ直接L/間接Lスタイルよりも深い友人関係を築いていることが示された。また男女別にみた場合、男性ではコミュニケーション・スタイル間で友人関係の深度に差はみられなかったが、女性では差が認められ (F (3,85) =4.46,p<.01)、多重比較の結果、直接H/間接Lスタイルの方が直接L/間接Lスタイルよりも友人との付き合いが深いことが示された。

Table3 自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係のあり方

コミュニケーションスタイル(直接/間接)		High/High	Hihg/Low	Low/High	Low/Low	F値	
友人関係深度	男性	2.73	2.81	2.58	2.35	2.15	n.s.
		(0.38)	(0.74)	(0.33)	(0.63)		
		N=17	N=6	N=8	N=23		
	女性	2.71	2.93	2.45	2.40	4.26**	HL>LL**
		(0.46)	(0.56)	(0.40)	(0.67)		
		N=29	N=21	N=9	N=30		
全体	2.71	2.90	2.51	2.38	6.61***	HL>LL*** HH>LL*	
	(0.43)	(0.59)	(0.37)	(0.65)			
	N=46	N=27	N=17	N=53			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

コミュニケーション・スタイルが友人関係深度に及ぼす影響をさらに詳しく把握するために、自己開示の内容を「精神的自己」「社会的自己」「実存的自己」の3つに分類し、それぞれにおけるコミュニケーション・スタイルと友人関係深度の関連を男女それぞれと全体について吟味した。その結果を示したものが、Table 4~6である。

Table4 精神的自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係深度

コミュニケーションスタイル(直接/間接)		High/High	Hihg/Low	Low/High	Low/Low	F値	
友人関係深度	男性	2.77	2.24	2.52	2.43	1.71	n.s.
		(0.42)	(0.79)	(0.50)	(0.63)		
		N=17	N=5	N=13	N=23		
	女性	2.73	2.86	2.56	2.35	4.48**	HL>LL** HH>LL*
		(0.46)	(0.58)	(0.55)	(0.66)		
		N=30	N=26	N=13	N=33		
全体	2.74	2.76	2.54	2.38	4.65**	HH>LL** HL>LL*	
	(0.44)	(0.65)	(0.52)	(0.64)			
	N=47	N=31	N=26	N=56			

*p<.05 **p<.01

分析の結果、「精神的自己」の開示においてはコミュニケーション・スタイルによって友人関係深度に有意な差が認められ (F (3,156) =4.65,p<.01)、多重比較の結果、直接H/間接Hスタイルもしくは直接H/間接Lスタイルで開示する人は、直接L/間接Lスタイルの人よりもより深く友人と関わっていることが示された (Table4)。また男女別に見た場合、男性はコミュニケーション・スタイル間で友人関係深度に有意な差はみられなかったが、女性では有意差が認められ (F (3,98) =4.48,p<.01)、多重比較の結果、直接H/間接Lスタイル、直接H/間接Hスタイルの方が直接L/間接Lスタイルの人よりも友人との付き合い

いが深いことが分かった。

「社会的自己」の開示においても、コミュニケーション・スタイルによって友人関係深度に有意差が認められ (F (3,139) =3.11,p<.05)、多重比較の結果、直接H/間接Hスタイルで開示する方が直接L/間接Lスタイルの人よりも友人とのかかわりが深いことが示された (Table5)。また男女別に見た場合、男性でコミュニケーション・スタイル間の友人関係深度に有意差があり (F (3,44) =3.59,p<.05)、多重比較の結果、直接H/間接Lスタイルの人の方が直接L/間接Lスタイルよりも友人とのつき合いの深いことが明らかとなった。女性ではコミュニケーション・スタイル間で友人関係の深度に有意差はみられなかった。

Table5 社会的自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係深度

コミュニケーションスタイル(直接/間接)		High/High	High/Low	Low/High	Low/Low	F値	
友人関係深度	男性	2.68	3.07	2.60	2.26	3.59*	HL>LL*
		(0.38)	(0.91)	(0.35)	(0.65)		
		N=15	N=7	N=7	N=19		
	女性	2.85	2.65	2.44	2.58	1.67	n.s.
		(0.45)	(0.63)	(0.56)	(0.72)		
		N=31	N=22	N=10	N=32		
全体	2.80	2.75	2.51	2.46	3.11*	HH>LL*	
	(0.43)	(0.71)	(0.48)	(0.70)			
	N=46	N=29	N=17	N=51			

*p<.05

さらに「実存的自己」の開示においても、コミュニケーション・スタイルによって友人関係深度に有意な差が認められ (F (3,140) =3.83,p<.05)、多重比較の結果、直接H/間接Lスタイルで開示する人は直接L/間接Lスタイルの人よりも友人関係が深いことが示された (Table6)。男女別では、男性のコミュニケーション・スタイル間で友人関係の深度に有意な差はなく、女性のみで差が認められ (F (3,90) =3.60,p<.05)、多重比較の結果、直接H/間接Lスタイルで開示する人が直接L/間接Lスタイルの人よりも友人とのかかわり方が有意に深いことが明らかとなった。

Table6 実存的自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係深度

コミュニケーションスタイル(直接/間接)		High/High	High/Low	Low/High	Low/Low	F値	
友人関係深度	男性	2.47	2.69	2.45	2.39	0.51	n.s.
		(0.66)	(0.63)	(0.31)	(0.63)		
		N=13	N=9	N=6	N=22		
	女性	2.69	2.89	2.30	2.44	3.60*	HL>LL*
		(0.46)	(0.62)	(0.34)	(0.66)		
		N=27	N=21	N=7	N=39		
全体	2.62	2.83	2.37	2.43	3.83*	HL>LL*	
	(0.53)	(0.62)	(0.32)	(0.65)			
	N=40	N=30	N=13	N=61			

*p<.05

以上の分析の結果、いずれの自己開示内容においてもコミュニケーション・スタイルによって友人関係深度に有意な差が認められ、直接H/間接Hスタイルもしくは直接H/間接Lスタイルで自己開示を行っている人は、直接L/間接Lスタイルの人よりも友人とのかかわりが深いことが示された。この結果は、間接コミュニケーションの頻度に関わらず、直接コミュニケーションによる自己開

示を多く行っている人は、自己開示そのものをする人が少ない人よりも友人とのかかわりが深いことを表している。このことから、これまでの先行研究で言われてきた自己開示と友人との親密化の関連は本研究でも確認され、友人とより深い関係を築くためには一定の自己開示が必要であることが示された。さらに、開示方法としてはメールなどの間接コミュニケーションではなく、対面的な直接コミュニケーションによって行うことが重要であることが明らかとなった。これについては、古谷ら（2005）が、関係の親密化は対面での自己開示が土台になる可能性を示唆していたが、本研究でそれが実証されたといえる。直接対面して自己開示を行うことが友人とのかかわりを一層深くする要因としては、直接的コミュニケーションでしか共有することのできない非言語コミュニケーションの影響が考えられる。相手の表情やしぐさ、声などの非言語情報を同じ空間で共有することが、情緒的な交流と相互理解を可能にし、関係の親密化を促進させるのである。

分析結果をさらに詳しくみていくと、自己開示の内容全般を直接H/間接Lスタイルで行なう人と直接L/間接Lスタイルで行なう人では、友人関係深度にかなりはっきりとした差が現れていた。自己開示とは、自分のことを他人に伝えようとするものであり、私たちにとって非常に重要な意味をもつ行為である。この結果は、自己開示の手段として直接コミュニケーションを選択する人は、自己開示が少ない人よりも友人とのかかわりがとくに深いことを示唆している。これは、直接コミュニケーションが間接コミュニケーションに比べて不便で、私たちにとって負担になることとも関係しているのではないと思われる。間接コミュニケーションが現代社会で急速に普及したもっとも大きな要因のひとつは、その手軽さであろう。相手の都合に合わせることなく、自分の気が向いたときや時間があるときに、伝えたい相手に伝えたい情報を一方的に送ることができる手軽さは、忙しい現代人にとっては魅力的である。しかし、直接H/間接Lスタイルの人は便利な間接コミュニケーションという手段もっているにもかかわらず、自己開示の手段としてあえて直接コミュニケーションを選択している。対面して話すということは、自分が相手の都合に合わせて時間を作らなければならないのはもちろんのこと、相手も時間を作り、2人が同じ場所に向いて同じ場所で時間を共有しなければならない。不便さを承知の上で、あえて直接コミュニケーションでの開示を選択し、またそれに応じることは、選択者にとってもその相手にとっても、内容の伝達にとどまらない深い意味をもつのではないだろうか。さらに、個々の自己開示の内容についても、直接対面しなければ伝えられないことがあり得る。本研究では、その点についての詳細な分析はできなかったが、同じことがらであっても直接的な自己開示と間接的な自己開示ではその質的内容は異なってくると考えられる。

次に、自己開示の際のコミュニケーション・スタイルと友人関係深度の関連を性差の観点からみてみよう。自己開示の内容全般については、女性ではコミュ

ニケーション・スタイルによって友人関係深度に差が認められ、直接H/間接Lスタイルの方が直接L/間接Lスタイルよりも友人との付き合いが深いことが示された。また、自己開示の内容を3つに分けた分析結果でも、「精神的自己」と「実存的自己」において同様の結果が得られた。このことから、女性ではメールではなく直接会って自己開示をすることが友人とのかかわりを深くし、自己開示を行うことが少ないと友人とのかかわりが浅くなるのが、男性よりもはっきりと示された。とりわけ、自分自身の考えや価値観、興味に関する「精神的自己」の内容や、自分の人生や生きがいに関する「実存的自己」の内容は女性にとって重要であり、直接会って開示することで関係がより深くなることが分かった。一方、男性は「社会的自己」の開示においてのみ、直接H/間接Lスタイルの方が直接L/間接Lスタイルよりも友人との付き合いが深いことが示された。これらの結果は、性別によって友人関係に求めるものに違いがあることを反映していると考えられる。この点については和田（1993）による、男性と女性の同性友人関係には明らかに性差がみられ、女性の友人関係は情動的で、女性はものごとに対して同じように感じてくれる親友を求めるのに対し、男性の友人関係は手段的で、同じことをするのが好きな人を求めるという指摘にも一致する。また和田は、女性性が友人への自己開示を促進するとも述べている。このことから、女性にとって自己開示とは、相手との関係を深めることであり、とくに「精神的自己」と「実存的自己」の内容に含まれる自分の考えや生きがいについて、友達に直接会って話し、ただ単に情報としてではなく、相手の表情やしぐさなども含めた非言語コミュニケーションを通して体験的に共感してもらうことが、関係を深めるために非常に重要であると考えられる。他方、男性が関係を深める際には、女性とは異なり、社会の中の自分について友人と直接語り合い、共有することが重要な要素となることが確認された。これに関しては、友人に求めるものの性差に加えて、性役割タイプと職業意識との関連が影響した結果であると考えられる。こういった性役割タイプをもつかによって職業意識が異なることは数々の研究で指摘されており、鹿内・後藤・若林（1982）は、男性性の高い女性ほど職業意識が高く、男性同様の意識をもつことを明らかにしている。本研究で「社会的自己」として扱った自己開示の内容には、興味のある職業や職業観についての項目が含まれているため、男性にとっては重要な職業についての思いを開示し共有することは、友人との関係を一層深めると考えられるのである。

4. コミュニケーション・スタイルと友人関係深度が自己肯定意識に与える影響

自己開示のコミュニケーション・スタイルと友人関係深度が自己肯定意識に与える影響を分析するために、4つのコミュニケーション・スタイルと友人関係深度の深浅を独立変数、自己肯定意識の「自己実現的態度」「充実感」「自己受容」を従属変数とする2要因分散分析を行った（Table7）。なお、友人関係

深度の群分けについては、平均+1/3標準偏差以上を深群、平均-1/3標準偏差以下を浅群とした。

分析の結果、「自己実現的態度」に関してはコミュニケーション・スタイルの要因において有意な差が認められ (F (3,88) =2.67,p<.05)、多重比較の結果、直接H/間接Hスタイルで自己開示を行う人の方が直接L/間接Lスタイルの人よりも自己実現的態度が高いことが示された。また、「充実感」に関しては友人関係深度の要因において有意差が認められ (F (3,88) =9.84,p<.01)、友人と深いかかわりをもっている方が、かかわりが浅い場合よりも自分に対して充実感をもっていることが明らかとなった。さらに、「自己受容」に関しては友人関係深度の要因において有意な差がみられ (F (3,88) =4.67,p<.05)、友人と深くかかわっている方が、かかわりが浅い場合よりも自己受容感が高いことが示された。

Table7 自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係深度が自己肯定意識に与える影響

スタイル	High/High		High/Low		Low/High		Low/Low		主効果		交互作用後の単純主効果
	深	浅	深	浅	深	浅	深	浅	スタイル	友人関係	
自己実現的態度	2.87 (0.67)	2.69 (1.04)	2.93 (0.71)	2.40 (0.89)	2.44 (0.24)	2.45 (0.97)	2.15 (0.77)	2.34 (0.73)	HH>LL*		
充実感	2.87 (0.66)	2.33 (0.61)	2.93 (0.79)	2.05 (0.57)	3.00 (0.65)	2.80 (0.82)	2.77 (0.76)	2.10 (0.76)		深>浅**	
自己受容	3.20 (0.71)	3.00 (0.50)	3.28 (0.72)	2.70 (0.94)	3.00 (0.54)	3.00 (0.94)	3.43 (0.44)	2.85 (0.55)		深>浅*	
	N=15	N=9	N=15	N=5	N=4	N=5	N=15	N=28			*p<.05 **p<.01

コミュニケーション・スタイルと友人関係深度が自己肯定意識に及ぼす影響をさらに詳細に検討するために、自己開示の内容を「精神的自己」「社会的自己」「実存的自己」の3つに分類し、それぞれにおけるコミュニケーション・スタイルと友人関係深度が自己肯定意識に及ぼす影響を分析した。

その結果、「精神的自己」の開示については「自己実現的態度」でコミュニケーション・スタイルの要因による有意差が認められ (F (3,100) =3.07,p<.05)、多重比較の結果、精神的自己について直接H/間接Hスタイルで開示する人の方が直接L/間接Lスタイルの人よりも自己実現的態度が高いことが示された (Table 8)。

Table8 精神的自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係深度が自己肯定意識に与える影響

スタイル	High/High		High/Low		Low/High		Low/Low		主効果		交互作用後の単純主効果
	深	浅	深	浅	深	浅	深	浅	スタイル	友人関係	
自己実現的態度	2.82 (0.70)	2.97 (0.68)	2.75 (0.83)	2.56 (0.88)	2.75 (0.48)	2.39 (1.12)	2.36 (0.76)	2.24 (0.73)	HH>LL*		
充実感	2.88 (0.63)	2.44 (0.67)	2.78 (0.84)	2.00 (0.74)	3.00 (0.67)	2.50 (0.91)	2.84 (0.67)	2.13 (0.74)		深>浅***	
自己受容	3.15 (0.73)	3.14 (0.52)	3.11 (0.77)	2.89 (0.66)	3.22 (0.71)	3.36 (0.63)	3.46 (0.47)	2.79 (0.58)			LL深>LL浅**
	N=17	N=9	N=16	N=9	N=8	N=7	N=14	N=28			*p<.05 **p<.01 ***p<.001

また、「充実感」では友人関係深度の要因によって有意な差がみられ (F (3,100) =15.30,p<.001)、友人と深くかかわっている方が、かかわりが浅い人よりも自分に対する充実感が高いことが明らかとなった。「自己受容」に関しては交互作用が有意傾向にあった (F (3,100) =2.12,p<.10)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、直接L/間接Lスタイルにおいて友人関係深度の有意差が認め

られ (F (1,100) =10.57,p<.01)、直接L/間接Lスタイルの人は友人とのかかわりが浅いよりも深い方が、自己受容感が高くなることが分かった。

「社会的自己」の開示においては、「自己実現的態度」に主効果、交互作用の有意な差は認められなかった (Table 9)。「充実感」に関しては、友人関係深度の要因による有意差が認められ (F (3,94) =12.46,p<.001)、友人と深くかかわっている方が、かかわりが浅い人よりも充実感が高いことが示された。また、2つの要因間の交互作用も有意傾向にあった (F (3,94) =2.36,p<.10)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、直接H/間接Lスタイルと直接L/間接Lスタイルにおいて友人関係深度に有意差が認められ (それぞれF (1,94) =15.30,p<.001、F (1,94) =9.23,p<.01)、友人関係が深い方が浅い場合よりも充実感が高いことが明らかとなった。さらに、友人関係が浅い人についてコミュニケーション・スタイルの単純主効果が認められ (F (3,94) =3.77,p<.05)、多重比較の結果、直接L/間接Hスタイルの方が直接H/間接Lスタイルや直接L/間接Lスタイルよりも充実感が高いことが明らかとなった。「自己受容」に関しては、友人関係深度の要因で有意差があり (F (3,94) =6.11,p<.05)、友人と深くかかわっている方が、かかわりが浅い人よりも自己受容感が高いことが示された。

Table9 社会的自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係深度が自己肯定意識に与える影響

スタイル	High/High		High/Low		Low/High		Low/Low		主効果		交互作用後の単純主効果
	深	浅	深	浅	深	浅	深	浅	スタイル	友人関係	
自己実現的態度	2.79 (0.81)	2.44 (1.02)	3.02 (0.68)	2.59 (0.71)	2.33 (0.34)	2.83 (0.86)	2.40 (0.89)	2.33 (0.74)			
充実感	2.91 (0.65)	2.47 (0.62)	3.05 (0.84)	1.81 (0.83)	2.88 (0.54)	2.96 (0.62)	2.72 (0.79)	2.05 (0.67)		深>浅***	HL:深>HL:浅*** LL:深>LL:浅** LH:浅>LL:浅* LH:浅>HL:浅*
自己受容	3.28 (0.71)	3.00 (0.53)	3.34 (0.76)	2.81 (0.69)	3.08 (0.54)	2.96 (0.78)	3.35 (0.59)	2.83 (0.60)		深>浅*	
	N=17	N=8	N=14	N=8	N=6	N=6	N=18	N=25			*p<.05 **p<.01 ***p<.001

「実存的自己」の開示における「自己実現的態度」と「充実感」に関しては、主効果、交互作用ともに有意な差は認められなかった (Table 10)。「自己受容」に関しては交互作用が有意であったため (F (3,92) =2.85,p<.05)、単純主効果の検定を行った。その結果、直接L/間接Lスタイルにおいて友人関係深度による主効果が認められ (F (1,92) =13.08,p<.001)、友人とのかかわりが深い方が浅い人よりも自己受容感が高いことが明らかとなった。

Table10 実存的自己開示におけるコミュニケーションスタイルと友人関係深度が自己肯定意識に与える影響

スタイル	High/High		High/Low		Low/High		Low/Low		主効果		交互作用後の単純主効果
	深	浅	深	浅	深	浅	深	浅	スタイル	友人関係	
自己実現的態度	2.55 (0.79)	2.50 (0.87)	3.00 (0.65)	2.80 (0.65)	2.75 (0.00)	2.36 (0.96)	2.40 (0.87)	2.41 (0.85)			
充実感	2.52 (0.42)	2.20 (0.69)	2.92 (0.82)	2.30 (0.76)	2.25 (0.00)	2.43 (0.49)	3.03 (0.67)	2.10 (0.75)			
自己受容	3.21 (0.48)	3.09 (0.62)	3.25 (0.70)	3.20 (0.62)	2.00 (0.00)	2.89 (0.71)	3.46 (0.39)	2.84 (0.58)			LL:深>LL:浅***
	N=14	N=11	N=15	N=5	N=1	N=7	N=18	N=29			***p<.001

以上のように、自己肯定意識の「自己実現的態度」に関してはコミュニケーション・スタイルの要因による有意差が認められ、直接H/間接Hスタイルで自己開示を行う人の方が直接L/間接Lスタイルの人よりも自己実現的態度が高い

ことが示された。中でも、「精神的自己」について直接H/間接Hスタイルで自己開示を行う人は、直接L/間接Lスタイルの人よりも自己実現的態度高かった。これらの結果から、自分の夢や目標に向かって努力する自己実現的な傾向は、自己開示の際のコミュニケーション・スタイルに影響を受けており、直接と間接の両手段で友人に自己開示することが多い人の方が、自己開示が少ない人よりも高くなることが明らかとなった。とくに、自分自身の考えや価値観、興味に関する「精神的自己」を開示することが多いと、自己実現的態度高められる。これは精神的自己を開示した際の友人の反応から、現在の自分のありようを客観的に振り返って、目標へのアプローチ方法を考え直したり新たな目標を立てることが可能となり、自己実現に向かう意欲が促進されるからであると考えられる。

「充実感」に関しては友人関係深度の要因により有意差が認められ、友人と深いかかわりをもつ人の方が、かかわりが浅い人よりも自分に対して充実感を抱いていることが示された。同様の結果が「精神的自己」と「社会的自己」でも示され、さらに、「社会的自己」に関しては、コミュニケーション・スタイルと友人関係の要因間に交互作用が認められ、直接H/間接Lスタイルと直接L/間接Lスタイルの人については友人関係が深い方が浅い場合よりも充実感が高く、友人関係が浅い人は直接L/間接Hスタイルの人の方が直接H/間接Lスタイルや直接L/間接Lスタイルの人よりも充実感が高かった。これらの結果から、充実感を高めるもっとも大きな要因は友人関係深度であり、友人とのかかわりが深いと、充実感が得られやすいことが分かった。友人と深くかかわり、相互に理解し合ったり認め合うような体験を多く積むことによって、自分の現在のあり方に充実感や満足感を得ることができるのであろう。また、他者や社会と自分とのかかわりに関する側面である「社会的自己」については、コミュニケーション・スタイルと友人関係深度の要因が複雑にかかわりあって充実感に影響を及ぼしていることがうかがえる。注目すべきは、友人とのかかわりが浅いと直接L/間接Hスタイルの方が直接H/間接Lスタイルの人よりも充実感が高いことである。ここでは、これまでとは反対に、直接会って自己開示することが少なくメールで開示することが多い場合に、友人とのかかわりは浅くても充実感が高くなることが示されている。ここで示された結果は、現代青年の他者や社会との結びつき方を考える上で重要な視点であるように思う。メールでの自己開示は手軽であり、たとえ友人との関係が浅くても、間接的コミュニケーションによって自分の社会に対する考えや感情を遠慮なく伝えることができる。そのため、「自分の主張を伝える」という点では主観的な充実感を得ることができるのであろう。しかし、この充実感はいくまでも個人の主観的なものに他ならず、友人との関係を深めるための手段としては、直接的コミュニケーションで自己開示を行うことが重要な意味をもっているといえよう。

「自己受容」に関しては、友人関係深度の要因に有意な差が認められ、友人

と深いかかわりをもっている人の方が、かかわりが浅い人よりも自己受容感が高いことが示され、同様の結果が「社会的自己」においても確認された。また、「精神的自己」と「実存的自己」に関しては交互作用が認められ、直接L/間接Lスタイルの人は友人とのかかわりが深い方が浅い場合よりも自己受容していることが示された。これらの結果から、自己受容感は友人と深くかかわり、互いに理解し合ったり認め合う中で高められることが示唆された。

全体的考察

本研究では、情報化社会の進展にともなうコミュニケーション行動の変化を受けて、現代青年のコミュニケーションのあり方を、自己開示の際に用いるコミュニケーション手段の観点から分類し、コミュニケーション・スタイルが友人関係深度や自己肯定意識に与える影響について検討した。

自己開示の際のコミュニケーション・スタイルと友人関係深度の関連については、間接コミュニケーションの頻度に関わらず、直接的コミュニケーションによる自己開示を多く行っている人は友人とのかかわりが深いことが示された。とくに直接コミュニケーションでの開示も間接コミュニケーションでの開示も少ない、つまり自己開示を行うことそのものが少ないと考えられる直接L/間接Lスタイルの人は、どの開示内容においても友人とのかかわりが浅いことが示された。自己開示が友人との関係を深めることは多くの先行研究で示されていたが、本研究によって、自己開示をする際の手段として直接的なコミュニケーションを用いることが、より一層友人関係を深めることが示唆された。また、自己開示の内容全般を直接H/間接Lスタイルで行なう人と直接L/間接Lスタイルで行なう人では、友人関係深度にかなりはっきりとした差があることも明らかとなった。これらの結果から、便利さや手軽さから間接的コミュニケーションに頼ってしまうのではなく、対面的なかかわりを通して築かれる友情こそがより一層深いものになり得るのだと考えられる。

自己開示の際のコミュニケーション・スタイルと友人関係深度が自己肯定意識に与える影響の分析でも、「自己実現的態度」にはコミュニケーション・スタイルが深く関わっており、直接H/間接Hスタイルで自己開示を行う人の方が直接L/間接Lスタイルの人よりも自己実現的態度が高いことが示された。このことから青年が目標に向かって努力する構えを形成するためにも、自己開示を行うことが重要であることが分かった。また、「充実感」と「自己受容」については友人関係深度の影響が大きく、友人との関係が深いとそれらが促進されることが明らかとなった。

こうした結果から、青年の友人関係のあり方には自己開示をする際のコミュニケーション・スタイルが深く関わっており、自己肯定意識にはコミュニケーション・スタイルのあり方とそれによって築かれた友人関係が関係しているこ

とが示された。具体的には、対面しての直接的コミュニケーションによって自己開示を行うことが、友人との関係を親密にするとともに自己実現的な態度を促し、さらに、友人との親密な関係が充実感ならびに自己受容感を高めることが分かった。

以上のように、直接的なコミュニケーションによって自己開示を行うことは友人とのかかわりを深め、自己肯定意識を高めるのに対し、自己開示そのものをあまりしていない直接L/間接Lスタイルの青年は、友人関係が希薄化し、自己肯定意識も低くなる。しかし、本研究のコミュニケーション・スタイルの分類において直接L/間接Lスタイルに分類された青年は人数がもっとも多く、全体の約4分の1にのぼった。つまり、現代青年の友人関係の希薄化の背景には、青年の全般的なコミュニケーション不足があることが予測され、このことが彼らの自己実現的な態度や充実感にも影響を及ぼしている可能性が示唆された。

今後の課題として、本研究では友人関係の尺度を「深度」だけに絞って行ったが、友人とのかかわりを把握するもう1つの次元である「広さ」についても明らかにできれば、青年の友人関係のあり方をさらに明確に示すことができるのではないだろうか。

また、本研究の対象者は大学生に限定したが、コミュニケーション・スタイルの変化は中学生や高校生にも確実に広がっている。今後はより広い年齢層を対象として検討がなされ、新たなコミュニケーション手段である間接コミュニケーションが私たちに及ぼす影響を明らかにすることによって、間接コミュニケーションとの上手なつきあひ方の指針を得ることが期待される。

付記

本研究は、渡邊由季子が南山大学人文学部に提出した研究プロジェクト論文(2008年度心理人間学科)の分析結果を再考察し、加筆・修正したものです。調査にご協力いただいたみなさんに記して感謝の意を表します。

引用文献

- 安達喜美子 1994 青年期における意味ある他者の研究—とくに、異性の友人(恋人)の意味を中心として— 青年心理学研究 6 pp.19-27
- 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
- 榎本博明 1997 自己開示の心理学的研究 北大路書房
- 平石賢二 1990 青年期における自己意識の発達に関する研究(I)—自己肯定性次元と自己安定性次元の検討— 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) 37 pp.217-234

- 古谷嘉一郎・坂田桐子・高口央 2005 友人関係における親密度と対面・携帯メールの自己開示との関連 対人社会心理学研究 5 pp.21-29
- 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 2008 対面的コミュニケーション喪失の時代と協同的かかわり 協同と教育 4 pp.38-51
- 久米禎子 2001 依存のあり方を通してみた青年期の友人関係—自己の安定性との関連から— 京都大学大学院教育学研究科紀要 47 pp.488-499
- 宮下一博・渡辺朝子 1993 青年期における自我同一性と友人関係 千葉大学教育学部研究紀要 40 pp.107-111
- 落合良行・佐藤有耕 1996 青年期における友達とのつきあい方の発達の变化 教育心理学研究 44 pp.55-65
- 尾崎かほる・久東光代 2006 女子学生の友人とのコミュニケーション・スタイルと交友関係意識 日本女子大学紀要（人間社会学部） 17 pp.73-85
- 鹿内啓子・後藤宗理・若林満 1982 女子大生の社会的・職業役割意識の形成に関する研究—性役割タイプと自己能力評価を中心として 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科） 29 pp.101-136
- 和田実 1993 同性友人関係：その性および性役割タイプによる差異 社会心理学研究 8 pp.67-75

■ Article

看護学の授業における協同的な学びが目標達成に及ぼす効果

牧野典子

(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)

問題の所在

本研究の目的は、成人急性期看護学の授業に協同学習を導入することによって、授業の目標がどの程度達成されたか、協同学習は目標達成にどのような影響を及ぼしたかについて論ずることである。

成人急性期看護学の授業は、生命に危険が迫っている成人期の傷病者を対象に、専門的な知識を裏付けとした緊急時の実践能力を修得することを目標としている。授業内容は、自動体外式除細動器(AED; automated external defibrillator)の操作を含めた一次救命処置(basic life support以下BLSと略す)と、二次救命処置(advanced cardiac life support 以下ACLSと略す)、集中治療室(intensive care unit 以下ICUと略す)における看護を学習するものである。なかでもBLSとACLSは、救急室やICUだけでなく、臨床のどの部門でも急変に対応するために必要な技術である。とくにBLSでは、傷病者救命の鍵を握る初療の担い手であるパラメディックや一般市民の対応能力が期待されている。救急医療を学ぶ学生にも、当然のことながら、緊急の実践を求められる場面で適切に対応できることが期待されている。

ところが、現在の看護教育では学生が臨地実習で学習する機会はほとんどないのが実情である(日本看護協会政策企画部, 2006)。たとえば、清潔を保つことや排泄、移動に対する援助は1・2年次に学習した知識・技術を、3・4年の臨地実習で見学したり、実践する機会がある。学生は、臨地実習で受持ちの患者を援助することによって、既習の知識・技術を能動的に実践の場に適用し、学びを統合していくことができる。ところが、入院中の患者が急変するのは夜勤帯が多く、学生が救急看護について学ぶ機会はほとんどない。また、実習時間に急変があったとしても、学生が実習時間中に見学することには倫理的な問題がある。

次にあげる急変事例は実習中に学生が体験したもので、受持ち患者の向かい側のベッドにいる円背の高齢女性だった。その女性はいつも「苦しいよう。先生呼んで」を繰り返す。学生は時折背中をさすったり、パルスオキシメーターで動脈血酸素飽和度を計測して正常範囲であることを確認するなどの対応を行っていた。ある日の朝、受持ち患者への挨拶を終えてふと向かいのベッドを見ると、くだんの女性患者は呼吸をしていなかった。すぐに看護師を呼んで確認してもらった後、救急カートが運び込まれ救命処置が開始された。4人部屋でありカーテンを閉めて処置が実施されたため、通報した学生は見学することができなかった。

このように、学生が救命救急処置の見学をすることは受持ち患者でない限り難しい。また、実習で習得できるほど頻回にある技術でもない。したがって、救命救急処置は授業において修得しなければならない技術と考えられ、学生が能動的に学ぶことができる授業の中で体験する必要がある。そこで、これまで是一方的な情報伝達方式の伝統的な講義・演習を行ってきたが、今回は、学生自身の設定した学習目標にもとづいたグループを編成して学ぶ、協同学習を授業に導入して、授業で知識・技術を統合できるよう試みた。

協同学習とは何か

協同学習とは、仲間同士の学びを通してメンバーの能動的な学習を促進するペアもしくは小グループでの学習をいう (Barkley, Cross, & Major, 2005)。この学習法が、単に小集団に分かれて学ぶグループ学習と異なる点は、以下のような5つの基本的な条件を備えていることである (Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, 1993; 石田・鈴木, 2006)。

- (1) 最も大切な条件は互恵的な協力関係 (肯定的相互依存) である。教師は意図的な学習活動を準備し、学生たちがお互いの学びに責任があることを自覚するように集団の目標を与える。そして、グループメンバーは、みんながうまくいかない限り自分の成功もない、一人の失敗は全員の失敗につながるという互恵的な関係にあることを理解している必要がある。
- (2) グループメンバーが、個人としての責任と同時にグループとしての責任を自覚していることである。一人ひとりのメンバーは、グループの目標達成に向かって割り当てられた仕事に寄与し、他人の努力に“ただ乗り”することはできない。また、どのメンバーが責務を果たすための手助けを必要としているか、あるいは支持や励ましを必要としているか、グループがメンバーの状況を確認し合う関係にある。このような関係にあるとき、個々のメンバーは自律した責任ある個人に成長できるのである。
- (3) 協同学習のグループは、対面的で活発な相互交流の中で、情報を共有し、助け合い、支え合い、励まし合い、学びへの貢献をたたえ合うことができる。これらは、課題を達成するための支援システムと対人的な支援システムが成

立しているためにできる活動である。

- (4) 協同学習グループには、グループの一員としての役目を果たすために必要な、対人関係スキルや小集団スキル（チームワーク）の活用の仕方が指導されている。また、メンバーはそれらを活用するように奨励されている。学生は専門的な学習課題を学ぶことと同時に、課題を達成する為に必要な社会的スキルを学習することが求められるのである。社会的スキルの活用と目標達成度との関連についての研究では、社会的スキルの使用回数が高いほど、社会的スキルを身につけたメンバーが多いほど、教師が社会的スキルの指導に留意するほど、高い達成度が得られ、学びによる成果が高くなること明らかにされている（Mesch, Lew, Johnson, D. & Johnson, R., 1986；Putnum, Rynders, Johnson, D. & Johnson, R. 1989；Archer-Kath, Johnson, D. & Johnson, R. 1994）。
- (5) 学生はグループの成果を評価し、課題達成にどのような行為が役に立ち、また役に立たなかったかを明らかにする必要がある。そして、どうしたらグループ活動が効果的に協力し合うことができるか、継続的に改善するための手続きについて学習する必要がある。

このような協同学習の考え方に沿って、グループで探究的な課題を達成すべく活動を組み立てる指導法にグループ・プロジェクトがある（Sharan, Y. & Sharan, S., 1992）。グループ・プロジェクトとは、学生がグループになって、協力して自分たちが学ぶテーマについて検討を加え、実際に体験して理解を深めていくことができる学習指導法である。Sharan, Y. ら（1992）は、グループ・プロジェクトの基本的構成要素と、その進め方および教師・生徒の役割について以下のように説明している。

この学習指導法は教育哲学者ジョン・デューイ（John Dewey）の教育目標と原理に基づいており、導入したクラスでは、4つの基本的構成要素－①探究活動、②相互作用、③関係理解、④内発的動機づけ－が互いに関連し合い生起する（図1）。①探究活動は4つの中で最も一般的な意味合いをもち、クラスの

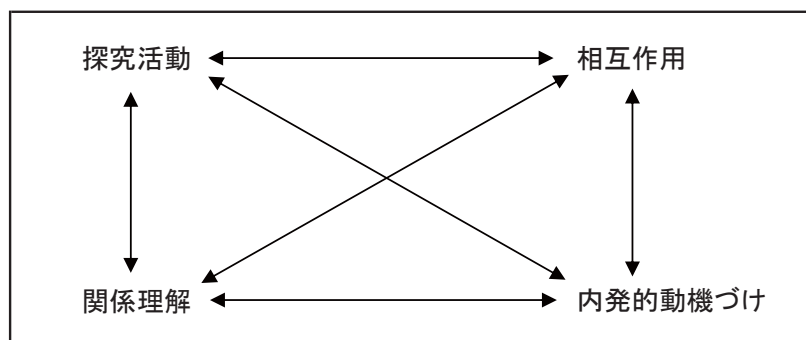


図1 グループ・プロジェクトの4つの重要な構成要素
(Sharan, Y. ら, 1992)

方向性を明確にして他の構成要素を機能させる。②相互作用は学習過程の対人的、社会的機能を担い、具体的にはクラス内やメンバー間のコミュニケーションを通して学習を促進する。③関係理解は対人的レベルでも個人の認知レベルでも生じるもので、この要素が機能することによって探究活動の過程で得た情報に意味を付与し、他のメンバーの情報解釈を通して相互に情報の理解を深めることができる。④内発的動機づけは探究活動の過程における情緒的な関与の度合いに関係する要素で、学生がどの程度担っている役割責任を果たすかに影響する。

また、グループ・プロジェクトにはサブテーマに従って小グループを編成する段階から評価までのステップが6段階あり(表1)、各段階では教員と学生の役割が明確かつ具体的に提示されている。グループ・プロジェクトは個人的意味・社会的意味・学問的意味を統合するような学習の場を提供する指導法であり、教員はそれぞれの段階でリーダーとなりあるいはファシリテーターとなって、学生の思考を刺激し学習を支援して探求心を強化する。教員と学生は、グループ・プロジェクトが実りある経験となるように、能動的な学習の過程においてお互いに積極的な参加と精神的な刺激を育成するように協力し合うのである。

表1 教師による共通課題提示後のグループプロジェクトの各段階と教師・生徒の役割

グループプロジェクトの各段階	教師の活動	生徒の活動
I クラス全体でサブテーマを決め、これに対応する研究小グループを編成する(2~3h)	<ul style="list-style-type: none"> サブテーマを決めさせる 探索的な討論のリーダーをつとめる 共通テーマの興味深い側面に気づかせる促進者 	<ul style="list-style-type: none"> 関心のある疑問点を探す それらをカテゴリー別に分類する 参加したい研究小グループを選ぶ
II 小グループで自分たちの探究計画を立てる。何を研究するのか、そしてどのように進めていくのか(1~2h)	<ul style="list-style-type: none"> 小グループが計画を立てるのを援助する 協同的なグループ活動が行えるように援助する 情報源を見つけるための援助をする 	<ul style="list-style-type: none"> 何を研究するのかを計画する 情報源を選び出す 役割を割り振り、取り組む課題を分担する
III 小グループで探究活動を実行する(3~4h)	<ul style="list-style-type: none"> 研究のためのスキルを援助する 協同的なグループ活動が行えるように援助する 	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちが持った疑問の答えを追究する 多様な情報源から情報を見つけ出す 見つけた知見を統合し要約する
IV 小グループで自分たちの発表を計画する(2~3h)	<ul style="list-style-type: none"> 発表の計画を伝え、委員会を組織しながらスケジュールなどを調整する 	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの見いだした知見のうち何が重要かを定める クラス全体に対して、それをどのように伝えるかを検討する
V グループで発表する(2h)	<ul style="list-style-type: none"> 発表の進行をコントロールする 意見交流を図る 	<ul style="list-style-type: none"> 発表者は発表内容についてクラスメートからの意見を求める
VI 教師と生徒が個人レベル、クラスレベルでグループ・プロジェクトを評価する(2~3h)	<ul style="list-style-type: none"> 新しい情報の処理や高いレベルの思考、協同的な行動を評価の観点に据える 	<ul style="list-style-type: none"> 探求者およびグループメンバーとして、活動の諸結果を理解を含めて明確にする

(Y.シャラン・S.シャラン(石田裕久・杉江修治・伊藤篤他訳), 2001)

大学看護学科におけるグループ・プロジェクトの実践

1. 「成人急性期看護学」における実践

成人急性期看護学は看護学科2年生120名を対象とする30時間2単位の専門科目である。この科目の学習目標は、BLS、プレホスピタルケア、ACLS、ICU看護などの理解と看護技術の習得である。BLSに関しては1年次に技術を習得済みであるが、プレホスピタルケアやICU看護との関連性を理解して日常への活用を考えるために、全時間数の40%にあたる12時間6回分を協同的な学びを導入した小グループでの学習とした。授業指導案は6回分の全体像を表す協同学習指導計画(表2)と、各回の学習の流れと学生の活動を表した本時の

表2 看護学科における授業の学習指導計画(単元の展開と評価)(全12時間)

時	主題	ねらい	協同の要素	評価の観点
1回	始 事前調査	1. 救急看護に関する意識調査 2. グループ学習に関する意識調査 3. 自己効力感に関する意識調査 4. 自尊感情に関する意識調査 5. 自己教育力側面Ⅰ&Ⅲに関する意識調査		
	グループ編成 役割分担 グループ名	・テーマ「緊急時の対応マニュアルを作ろう」に関心をもち、学生の関心別にグループ分けができる。 ・グループの課題を確認し、目標達成に必要な役割(報告者、記録、発表者、テスト問題管理者)分担ができる。	② ③ ④	Ⅰ Ⅱ Ⅲ
	学習課題の共有 サブテーマの決定 到達目標の検討	・救急看護及びBLSが実施される実際の現場をイメージして、サブテーマを設定できる。 ・グループの学習課題を確認し、達成に向けて各自が責任を果たすことができる。	① ② ③ ④	Ⅰ Ⅱ Ⅲ
	マニュアルの作成 発表内容の検討	・学習の要点をマニュアルとしてA3用紙にまとめることができる。 ・発表方法と発表内容について検討できる。	① ② ③ ④	Ⅰ Ⅱ Ⅲ
	発表会(1) 12グループ	・各グループ5分以内でマニュアルの要点を説明できる ・他のグループの発表を聞いて、発表、マニュアル、チームワークについて評価することができる。 ・自分のグループの点数を計算して平均点を出し、評価の高いグループを褒めることができる。	① ② ③ ④ ⑤	Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ
	発表会(2) 12グループ	・各グループ5分以内でマニュアルの要点を説明できる ・他のグループの発表を聞いて、発表、マニュアル、チームワークについて評価することができる。 ・自分のグループの点数を計算して平均点を出し、評価の高いグループを褒めることができる。	① ② ③ ④ ⑤	Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ
6回	学生作成問題試験 解答と採点	・各グループ1問ずつ計24問の試験を実施できる。 ・解答とその理由を説明することができる。 ・自己採点ができる。	② ③	Ⅰ Ⅱ Ⅳ
	事後評価 終	1. 救急看護に関する意識調査 2. グループ学習に関する意識調査 3. 自己効力感に関する意識調査 4. 自尊感情に関する意識調査 5. 自己教育力側面Ⅰ&Ⅲに関する意識調査 6. グループ学習で学んだこと(自由記述)		Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ
【協同学習の基本的構成要素】		【評価の観点】		
①相互協力関係		Ⅰ 救急対応への関心・意欲・態度		
②対面的・積極的相互作用		Ⅱ 発想・構想の能力		
③個人の責任		Ⅲ 創造の技能		
④小集団での対人技能		Ⅳ 評価する能力		
⑤グループの改善手続き				

学習指導計画（表3）とを作成した。

表2に従って全体の流れを見ると、1回目にグループ・プロジェクトのテーマ「緊急時の対応マニュアルを作る」を教員が設定し、プレホスピタルケアに関心を持つことができるようなVTRを視聴させた。このVTRは熱傷や外傷、心筋梗塞、脳血管疾患などの傷病者が、病院に運ばれる前後で実施される救急救命や医療処置が実録映像でまとめられている。その後、グループ学習の目標とスケジュールを説明して、緊急対応マニュアル作成の対象（外傷、やけど、骨折、脳血管障害、心筋梗塞）の中から関心ある領域を選択させ、選択した傷病ごとにグループ分けを行った。その結果、4～6名のグループが24編成された。

各グループはチーム名を考え（チームのアイデンティティの確立）、報告者、記録、テスト問題管理者などの役割を分担した（個人の役割責任の明確化）。

2回目は、グループでサブテーマを決めて、傷病者の障害レベルや具体的な状況設定を考えて、対象に沿った緊急時の対応を考えるよう促した。例えば、心筋梗塞の領域を選択したグループは7つと最も多かったが、「サンタさんの心筋梗塞」チームは肥満や高血圧、寒冷との関連性をもった心筋梗塞とその対応を取り上げ、「高齢者の心筋梗塞」チームは入浴中に発症した場合の対応策を考えるなど、状況設定と対応策に各グループの特徴が出ていた。また、骨折領域においても骨折の部位、対象が成人か小児かによって対応が異なっていた。グループ活動をして気づいた課題は、傷病者の病態や応急処置、救急処置の方法を人に説明するには自分たちがわかるまで調べる必要があること、対策に関連した図や写真が少ないことであった。そこで次の授業までにメンバーが分担して調べて来ることにした。

3回目には、調べたことをマニュアルとしてA3の用紙1枚に分かり易くまとめる作業に取りかかった。図や写真のレイアウト、文字の大きさなどを考え、絵なども描いて工夫満載のマニュアルが作成された。マニュアルは、全グループ分24枚を発表当日に印刷して配布し、発表時の評価対象の1つとした。

4・5回目は発表日とし、1日12グループが5分ずつの発表を行った（表3）。マニュアルをそのまま読むグループ、パワーポイントやOHCを使って要点を写しながら行うグループ、骨折事故のドラマを演じた動画を作成して放映しながら発表するグループ、学生同士で応急処置を実演するグループなど、それぞれのグループが特徴ある発表を行った。評価は、他のグループについて学生相互が行い、評価の視点は発表のしかた、マニュアルの内容、チームワークの3項目について1点から3点をつけた。評価の結果、全ての項目に平均2.5点以上を獲得したグループが3つ、1項目が平均2.5点以上だったグループが18あった。各項目毎に高得点を獲得したグループには賞状を渡して表彰し、当該グループにボーナス点として2点～8点を加算した。

6回目は、各グループ（つまり、学生たち自身）が1問ずつ作成した試験問

題を授業の中間試験として実施した。試験問題の形式は看護師国家試験にならって4者択一か5者択一で正解を選択させる形式とした。脳血管障害領域からは、「脳血栓症が発症することの多い時間帯を選べ」、「脳梗塞で人が倒れているときの救急処置で誤っているのはどれか」、「くも膜下出血を発症した人の症状でないのはどれか」などが出題され、各グループの学習成果に基づく問題が出題されていた。試験後に自己採点を行い、出題グループから正解を発表し解説を行った。その結果、全問正解が84名（71.2%）、4つのグループが全員満点で、クラスの平均は22.5点であった。メンバー全員が一定基準以上の得点を獲得したグループには、ボーナス点として2点～6点を加算した。

表3 本時の学習指導計画

主 題 ね ら い		成果発表会(2) ・限られた時間内で、マニュアルの要点を説明できる。 ・他のグループのマニュアルを見、発表を聞いて、評価することができる。 ・評価の高いグループを褒めることができる。	
本時の流れ			
時	学習の流れ	学生の活動	指導上の留意点・評価
0	優秀グループの表彰	○優秀グループの代表は、前に出る。	□前回の評価で優秀賞を取ったグループを皆で賞賛する(①②) □マニュアル賞、発表のユニークさ、チームワーク賞などを授賞したマニュアルを確認させる(⑤)
15	本時の学習の意義と流れの確認	○教師の説明を聞き、本時の学習の流れを確認する。	□マニュアルの印刷物を配布し、質問をする意義について説明する(①②③④)
20	役割確認と評価表の記入	○各グループ発表時間は5分 ○役割の説明を聞き、前に出る。 座長:進行、タイムキーパー 視聴覚教材の切り換え操作係 ○自分のグループには採点しない為採点記入欄に斜線を入れる。	○評価表に記入された点数は、後日、集計して点数加算されるため、明瞭に記入するように伝える。 □各グループが発表している間に、評価記入を完了するように指示する(⑤)
25	全体会での発表、評価	○発表係の学生は、発表順に前に出て発表する。 ○学生は評価を記入する。	□質問がないときは座長が指名するか、自ら質問者となるよう促す(③④⑤)
			(評価) 積極的に質問できたか 【 I, II, III, IV】 他のグループの成果を評価できたか 【 I, IV】
85	本時のまとめと次時の予告	○本字を振り返り、まとめを行う。 ○次時は、各グループが作成した問題により試験を行う予告を聞く。	○出欠確認兼振り返りシートに記入させる
90	□協同学習の基本的構成要素を活用した指導 ①相互協力関係 ②対面的・積極的相互作用 ③個人の責任 ④小集団の対人技能 ⑤グループの改善手続き		

2. 協同学習の効果測定

グループ・プロジェクトの実施前後において協同作業の認識、自己教育力、自尊感情、自己効力感に関する無記名で自記式の質問紙調査を行った。調査対象者の人数は、実践前が117名（回収率97.5%）、実践後が107名（回収率

93.9%)であり、前後共に回答したのは99名であった。

質問紙調査の内容は、長濱・安永・関田・甲原(2009)が開発した協同作業認識尺度18項目の内12項目、自尊感情尺度(self esteem scale以下SEと略す)10項目(山本・松井・山成, 1982)のうち9項目、坂野・東條(1993)が作成した一般性自己効力感尺度(general self-efficacy scale以下GSESと略す)16項目の内12項目、梶田(1985)の自己教育性尺度30項目に西村・奥野・小林(1995)が10項目を追加して完成させた自己教育力尺度40項目の内11項目、合計44項目であった。協同作業認識尺度は、長濱ら(2009)の因子分析結果から因子負荷量0.45以上の項目を選択した。また、SE、GSES、自己教育力尺度については、1年前に、本研究対象群であるクラスを対象に行った調査(牧野・中山・堀井他, 2009)の因子分析結果から、0.45以上の負荷量の項目を用いた。

3. 結果と考察

本研究で実施した協同作業認識尺度、自己教育力、SE、GSESの合計得点ならびにそれぞれの因子得点について、授業前後での平均値の比較を行った(表4, 図2)。

表4 効果測定尺度因子に対する授業前後の平均値および差の検定

尺度	項目数	mean(S.D.)		t値
		前	後	
協同作業認識尺度	12	3.11(.35)	3.15(.46)	-1.00
協同効用因子	6	3.20(.39)	3.24(.56)	-0.65
協同志向因子	3	2.82(.56)	2.91(.58)	-1.61 †
互惠効用因子	3	3.24(.61)	3.21(.65)	0.45
自己教育力	11	2.76(.37)	2.87(.42)	-3.18 **
側面I(成長・発展への志向)	4	3.20(.55)	3.19(.60)	0.20
側面III(学習の技能と基盤)	7	2.51(.39)	2.68(.45)	-4.88 **
自尊感情尺度	9	2.39(.55)	2.59(.54)	-5.21 **
自己効力感尺度	12	2.26(.47)	2.40(.47)	-3.13 **
第1因子(行動の積極性)	5	2.29(.51)	2.49(.55)	-3.95 **
第2因子(失敗に対する不安)	5	2.23(.62)	2.34(.55)	-2.00 *
第3因子(能力の社会的位置づけ)	2	2.21(.68)	2.45(.70)	-3.82 **

† p<.1 * p<.05 ** p<.01

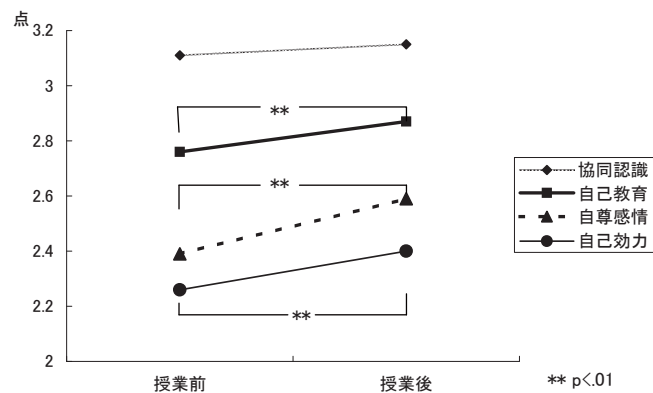


図2 授業前後での得点変化

各尺度の α 係数は、0.68～0.86と比較的高い値を示しており、分析に必要な信頼性が確認された。

(1) 授業前後での協同作業認識得点の変化

協同作業認識尺度は、長濱ら（2009）が開発した3因子18項目の尺度で、第1因子は仲間で共に作業することの有効性を示す協同効用因子、第2因子は仲間との協同を回避して一人での作業を好む傾向を示す個人志向因子、第3因子は協同作業から得られる恩恵は人によって異なるとする互惠懸念因子である。ただし、第2、第3因子については項目得点を反転させた上で、それぞれ「協同志向因子」「互惠効用因子」と命名した。

協同作業認識尺度による質問紙調査の分析は、回答の数値を協同志向が強いほど得点が高くなるように加算して、授業前後の平均値の差を検定した。その結果、第2因子（協同志向因子）に授業前後で有意な傾向がみられ、授業後の得点が上がった。質問項目では、第1因子の2つの項目に有意差がみられ、「たくさんの課題でも、グループで一緒にやればできる気がする」（ $p<.01$ ）は授業後に高くなり、「グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える」（ $p<.05$ ）は授業後に低くなっていた。

グループ学習の授業前後で効果測定を行った結果、協同作業認識尺度の第2因子（協同志向因子）が授業後に上がる傾向がみられ、第1因子（協同効用因子）に関連する1項目が授業後に有意に上がり、1項目は有意に低下していた。今回のグループ・プロジェクトは、1ヵ月半という短期間の授業後の効果を見たものであるため、2つの質問項目の変化がどのような要因によるものであるかを明らかにすることはできない。ただ、1項目については協同的なグループ活動の効果が認められ、1項目については予想とは逆の効果が認められた。

得点の向上が認められたのは、「たくさんの課題でも、グループで一緒にやればできる気がする」であった。学生は、今回のグループ・プロジェクトを体験して、グループの仲間と力を合わせて共に活動することが、たくさんの課題を成し遂げるために良いものであると肯定的に捉えるようになったと考えられる。各グループは緊急時の対応マニュアルを作成し、それを発表し、試験問題を作成するという3つの課題を達成した。多くのグループが授業時間外にも集まって努力した。この体験を通して学生は、すべての課題を達成できたのはグループの力であると肯定的に認識するようになったと考えられる。

得点の低下が認められたのは、「グループ活動ならば他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える」であった。学生は、グループ・プロジェクトを体験して、学習メンバーの意見を聞いても必ずしも知識が増えることはないという認識を強くしたことがわかった。

グループ活動が知識の獲得に効果がなかったと学生に思わせた背景としては、次のような理由が考えられる。学生たちは、活動前には他者の意見を聞く

ことで単純に知識が増えると思っていたが、実際に活動をしてみて、それほど簡単なものではないということを理解し始めたのではないだろうか。グループ活動を通して知識を習得するためには、メンバーがそれぞれの役割責任を自覚し、グループ目標の達成のために努力を傾注することが求められる。こうした協同意識を身につけることによって、グループ活動が知識の獲得に有効であるとする認識も向上してくるのではないか。ただし、この点についてはより長期に亘る研究的実践を行って検討する必要がある。

(2) 協同学習に対する自由記述

協同学習の効果をどのように認識しているかについて、独自に作成した自由記述の質問紙調査（n=114名）を、協同作業認識尺度調査と同時に実施した。

グループ学習をしてよかったと回答した学生は113名で、よくなかったと答えた学生は1名であった。よかったこととして記述された内容を、質的研究者の協力を得てカテゴリー化した結果、表5のように「a. 知識・情報の獲得、学び」、「b. 個人のを合わせた協力」、「c. 楽しかった、面白かった」、「d. 新たな発見や気づき」、「e. メンバー間の支援・絆」に分けることができた。aでは「興味ある救急処置について深く学ぶことができた」、「心筋梗塞（やけど・骨折・くも膜下出血）についての知識が深まった」、「一人一人が意見を出し合うので深い学習ができた」など、個人でやるよりグループ学習の方が、深く学び、頭に残り易かったと述べている。

bでは「一人ではできないことをみんなの意見を出し合うことでできた」、「グループのみんなが資料を持ち寄ってきてくれ発表できた」、「役割分担して協力して調べることができた」、「皆で力を合わせて1つのことを成し遂げた達成感が得られた」など、個人の役割をメンバーが果たし協力関係が生まれたことで発表ができたと述べている。そして、マニュアルを作成したこと、パワーポイントや動画を作ったこと、発表できたことなどは、力を合わせて成し遂げたことが学生の達成感につながっていることがわかった。

cでは「いつもと違うメンバーや学生と活動できた、仲良くなれた」、「グループの個性が出た発表は面白かった」、「楽しく作業ができた」、「みんなで最初から最後までやるのがとても楽しかった」など、グループ活動を楽しく行え、他のグループの発表や成果も面白く楽しく学ぶことができた。

dでは「新たな発見（気づき）があった」、「自分では思いつかないような発表方法があった」、「自分では思いつかない考えや提案がグループワークで出てきた」、「いつものメンバーでない人とグループになったので違った勉強方法がすることができた」などグループメンバーからも他のグループからも新たな発見や気づきがあったことが分かった。

eでは「自分に足りなかった部分をメンバーに補ってもらえた」、「みんなで理解しながら学習を進められた」、「絆ができた」、「同じ目標を持つ子と取り組

むことで、やる気も出た」など、グループが課題を達成することのみに協力するのではなく、グループ学習がメンバーみんなで理解しながら進められていたことを述べている。このような学習のあり方は、協同学習の最も大切な条件である互恵的な協力関係の育成に通じるのではないかと考える。

以上のように、今回実施したグループ・プロジェクトは、個人では達成できない多くの課題でも可能にする学習方法として、また、グループでなければ学べない多くのことを学ぶ機会になったと考える。学生がメンバーとの関係を築くことによって得た学びは、一斉授業で得た知識とは異なり、学生の言葉で「身

表5 グループ学習をしてよかったこと

n=114

<p>a. 知識・情報の獲得、学び</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あまり知らなかったこともそれぞれ調べたり意見を述べたりすることで詳しくなれた ・みんなで協力して、自分の知らなかったことを知ることができた×2 ・興味ある応急処置について深く学ぶことができ、他のグループ発表を聞いてさまざまな応急処置を学ぶことができた、他のグループの調べたことも聞けてよかった ・自分たちが学びたいことを選択して調べたので知識として残っていくと思う ・疾患について学べた、病気のことについて学べた。心筋梗塞についての知識が深まった・よくわかった。 ・みんなで情報を集めたことで知識が増えた×多数。やけどについての知識が増えた。 ・くも膜下出血について知識を深められた×複数。 ・グループで話し合うことによってより深く骨折について考えることができた ・最後に国試の練習にもなった部分よかった ・自分のグループのことについての知識を身につけられた ・自分のグループのことを勉強できて知識を身につけられた ・グループで一人ひとりが意見を出し合うことで深い学習ができた。より一層深く勉強できた。 ・普段勉強するより頭に残った。個人でやるより深い学びができた。 ・講義ばかりだと覚えられないこともあるが、GWをやると記憶に残り易い。頭に残り易くとでも良かった。 ・日常生活に役立つ知識を得ることができた。日常に使えるようなことが学べて良かった。 ・Gのみんなで問題を作ることで、解説の大切さがわかった ・グループでなければ学べない内容がいくつかあった
<p>b. 個人の力を合わせた協力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人ではできないことをみんなの意見を出し合ってきた ・グループの皆が資料を持ち寄ってきてくれ発表してくれた ・グループごとに興味の内容を深め発表できた ・みんなで協力しながら資料などを持ち寄り、パワポを作った ・一人ひとりが意見を出し合えた ・役割分担して協力することができた。役割分担がしっかりなされていた。 ・チームワークがよかった、協力しながら行うことができた ・皆で力を合わせて1つのことを成し遂げた達成感が得られた ・協力して調べることができた。協力できた。協力する大切さを学んだ。
<p>c. 楽しかった、面白かった、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いつもと違うメンバーでグループワークができた。いつも一緒に行動しない子達と仲良くなれた。 ・違う班のことわかってよかった ・他の子達の意見や考え方がわかってよかった ・それぞれのグループの個性が出た発表は面白かった ・みんなで最初から最後までやるのがとても楽しかった。みんなで楽しく進めることができた。 ・割とチームメンバーが協力できた、全員で協力して取り組めた ・グループでまとめることができた ・いろいろな工夫ができて、楽しく作業ができた。
<p>d. 新たな発見や気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの中で新たな発見があった。「えっ!! そうなんだ～」と思えることがたくさんあった。 ・新たな気づきがあった×2良い案が出た。 ・自分だけで思いつかないこともグループでアイデアが出た、よい案が出た ・自分では思いつかない発表方法(事例を挙げる)を知った ・自分では思いつかない考えや提案が、グループワークすることで皆の様々な意見が出た ・いつもいるメンバーでない人とG学習したので、違った勉強方法をすることができた
<p>e. メンバー間の支援・絆</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分に足りなかった部分をメンバーに補ってもらえた ・自分では調べ足りない部分をグループ全体で補って学んでいけたと思う ・みんなで理解しながら学習を進められた ・絆が深まった。絆ができた ・同じ目標を持つ子ととりくむことで、やる気も出た

につき、記憶に残り、日常に使える」智恵として修得されたのではないかと考える。ただし、協同作業認識についての全般的な改善については、より長期に亘る取り組みが必要とされており、慎重な評価を行う必要がある。

(3) 授業前後での自己教育力得点の変化

自己教育力は梶田（1985）が学校教育の中で自己教育性を育てるために、基本的志向性としての「自己成長性」と、実現していく方法技能としての「自学自習の力」という2つの面を強調したことから始まる。最終的に因子は側面 I

表6 自己教育力尺度（40項目）

I 成長・発展への志向
1 将来、他の人から尊敬される人間になりたい 2 自分の能力を最大限にのばすよう、いろいろ努力したい 3 例え認められなくても、自分の目標に向かって努力したい 4 自分でなければやれないことをやってみたい 5 自分がやり始めたことは、最後までやり遂げたい 6 社会に出てからよい仕事をし、多くの人に認められたい 7 これから専門的な資格や学位などを取りたい 8 いったい何のために勉強するのだろうか、といやになることがある 9 ぼんやりと何も考えずに過ごしてしまうことが多い 10 人の一生は結局偶然のことで決まると思う
II 自己の対象化と統制
11 自分の良くないところを自分で直すよう、いつも心がけている 12 自分の考えや行動が批判されても腹を立てない 13 自分の良いところと悪いところがよくわかっている 14 他の人から欠点を指摘されると、自分でも考えてみようとする 15 できるだけ自分を押さえて、他の人に合わせようとしている 16 腹が立ってもひどいことを言ったりしないように注意している 17 疲れているときには、何もしたくない 18 テレビを見てしまって、勉強がやれないことが多い 19 ちょっといやなことがあると、すぐに不機嫌になる 20 いやになった時でも、もうちょっとだけ、もうちょっとだけ、とがんばろうとする
III 学習の技能と基盤
21 自分の調べたいことがあるときに図書館(室)を利用している 22 自分の調べたいことについて文献検索をしていくことができる 23 他の人の話をきいたり本を読むとき、内容を振り返りまとめてみる習慣がある 24 考えを深めたり、ひろげたりするのに、話し合いや討議を大切にしている 25 考えていることを筋道立てて書いたり、伝えたりしている 26 たとえ話などを用いて、人に分かり易く、説明するのが苦手である 27 自己評価するときには、自分の目標に照らして行っている 28 自分に必要な文献や記録を分類・整理しておく習慣がある 29 わからないことがあると、すぐに人に聞く傾向がある 30 取り組みたいことによって、それにあつた学習方法や手続きを選べる
IV 自信・プライド安定性
31 今のままの自分ではいけない、と思うことがある 32 他の人にばかにされるのは、がまんできない 33 とくどき、自分自身がいやになる 34 何をやってもだめだと思ふ 35 自分のことを恥ずかしいと思うことがある 36 今の自分が幸福だと思ふ 37 自分のやる事に自信を持っている方だと思ふ 38 生まれ変わるとしたなら、やはり今の自分に生まれたい 39 今の自分に満足している 40 自分にもいろいろとりえがあると思ふ

西村・奥野・小林他(1995)

(成長・発展への志向)、側面Ⅱ(自己の対象化と統制)、側面Ⅲ(学習の技能と基盤)、側面Ⅳ(自信・プライド・安定性)の4因子となった。自己教育性尺度は、ⅠとⅡとⅣの3因子にそれぞれ10項目ずつを配して30項目の調査票として作成された。その後、看護師である西村ら(1995)が日赤の幹部看護師育成の評価に用いるため、側面Ⅲに新しく10項目を追加して40項目の自己教育力尺度として完成させた(表6)。今回は牧野・中山・堀井ら(2009)の結果からⅠとⅢの因子のみを、グループ・プロジェクトの効果を見る基準に加えることにした。

自己教育力の総平均値と側面Ⅲの平均値は授業後に有意に高くなった($p < .01$)(表4)。総平均値の変化は、側面Ⅲの上昇による影響が大きく、質問項目でも、授業後に有意な上昇、あるいは有意な傾向を示したのはすべて側面Ⅲであった。「私は取り組みたいことがある時、取り組みにあった学習方法や手続きを調べることができる」($p < .01$)、「考えていることを筋道立てて書いたり伝えたりできる」($p < .01$)、「自己評価するときには自分の目標に照らして行っている」($p < .05$)、「自分に必要な文献や記録を分類・整理しておく習慣がある」($p < .05$)、「考えを深めたり、広げたりするのに話し合いや討議を大切にしている」($p < .1$)、「他の人の話を聞いたり本を読むとき、内容を振り返りまとめてみる習慣がある」($p < .1$)の6項目である。

グループ・プロジェクトの基本的構成要素の1つである「相互作用」には「クラス内やメンバー間のコミュニケーションを通して学習を促進する」と説明されている。学生の自由記述によれば、今回の授業はメンバーとの相互作用が単に仲よし感情だけにとどまらず、各自の学習が深まり、メンバー間で学習不足を補い合い、新たな勉強方法を知るきっかけになっていた。グループ・プロジェクトは、側面Ⅲを高めることによって自己教育力を高める効果があったのではないかと考える。

梶田(1985)は、側面Ⅲをきちんと修得することによって自立的に新たな学習に向かうことができ、自ら学び続けて行くことができると述べ、その能力の修得方法についても言及している。すなわち、「図書館や各種資料館の利用、聞き取り調査、観察、読書、KJ法やカード法の習得、情報の検索」など、主として個人の学習活動による修得である。

今回、自己教育力の側面Ⅲは、グループ活動前後で有意な変化を示し、活動後の得点が高くなった。活動後に修得されたと思われる能力は、取り組みにあった学習方法や手続きを調べること、考えを書いたり伝えること、目標に照らし合わせた自己評価、文献や記録の分類・整理などであった。また、話し合いや討議を大切にしたり、他の人の話や本の内容をまとめることにも影響が見られた。このように、側面Ⅲの能力の修得は、個人的学習活動に偏ることなく、協同的なグループ学習の場で修得できることも多くあることを忘れてはならないと考える。今回の調査結果は、同じ目標を持つ学生同士の協同学習の場が、自

己教育力の技能と基盤を身につける効果があることを示唆していると考ええる。

(4) 授業前後での自尊感情得点の変化

自尊感情尺度（以下、SEと略す）の総平均値は、授業後に有意に高くなった（ $p<.01$ ）（表4）。質問項目では9項目の内6項目が有意に授業後の平均値が高くなった。「自分はいろいろなよい素質をもっている」（ $p<.01$ ）、「今の自分に満足している」（ $p<.01$ ）、「自分には自慢できるところがあまりない（逆転）」（ $p<.01$ ）、「自分は少なくとも人並みには価値のある人間だ」（ $p<.01$ ）、「自分は人並みに物事をうまくやれる」（ $p<.05$ ）、「自分はまったくだめな人間だと思う（逆転）」（ $p<.05$ ）。

SEは、自己全体に対する感情的評価を測る尺度である。学生の自己全体の感情的評価は、協同学習のグループ活動を実施した後に高くなり、活動前より自己を肯定的にとらえ、高く評価していることがわかった。このことは、グループ活動が自尊感情を高く変化させる関わりの中で行われたことを示唆している。グループ活動後の自由記述によれば（表5）、「d. 新たな発見や気づき」や「e. メンバー間の支援・絆」などが、自尊感情に影響を与えた可能性が考えられる。

(5) 授業前後での自己効力感得点の変化

自己効力感尺度（以下、GSESと略す）の総平均値は、授業後に有意に高くなり（ $p<.01$ ）、第1因子（行動の積極性）（ $p<.01$ ）、第2因子（失敗に対する不安）（ $p<.05$ ）、第3因子（能力の社会的位置づけ）（ $p<.01$ ）も授業後に高くなった（表4）。

質問項目では、12項目の内8項目が授業後に有意に高くなっていった。「何かをするときには自信を持ってやる方だ」（ $p<.01$ ）、「自分は友人より優れた能力がある」（ $p<.01$ ）、「自分はどんなことでも積極的にこなす方だ」（ $p<.01$ ）、「どうやったらよいかわからず、取りかかれないことがよくある（逆転）」（ $p<.01$ ）、「結果の見通しがつかなくても、積極的に取り組んでいく方だ」（ $p<.05$ ）、「自分は友人より優れた知識をもっている分野がある」（ $p<.05$ ）、「何かをやり終えた後、失敗したと感ずることの方が多い（逆転）」（ $p<.05$ ）、「自分は人と比べて心配性な方だ（逆転）」（ $p<.05$ ）。

GSESは、その得点が高いほど認知された自己効力感のレベルが高いと考えられており、レベルが高い人ほど一般的で社会的な場面において自己の遂行を高く評価する傾向にある。因子別には、第1因子は得点が高いほど行動遂行に費やす努力（積極性）が増し、第2因子は得点が高いほど失敗に対する不安が低くなり、自己効力感のレベルが低いときには失敗に対する不安が高まるという関係にある。第3因子は得点が高いほど社会の中での自己効力感のレベルが高くなると解釈されている（坂野ら、1993）。

今回の調査の結果では、3因子ともに授業後の得点が高くなり自己効力感の

レベルが高くなった。グループ活動のどのような体験が得点に影響を与えたかについては、授業後の自由記述（表5）によって推測することができる。学生によれば「一人ではできないことをみんなの意見を出し合ってきた」と個人の力を合わせて課題を達成した「協力」があったことや、「それぞれのグループの個性が出た発表は面白かった」とグループ活動が楽しく体験できたことを述べている。これらの体験が、授業後のGSESの得点に影響を与えた可能性がある。また、授業をふり返って、自分のグループへの参加度を質問したところ、115名のうち74名（64.3%）が「いつも積極的に参加した」、37名（32.2%）が「積極的に参加したときの方が多かった」と回答しており、自己の遂行を高く評価する傾向がみられた。

結語

看護学の授業において、救急対応の学習を協同学習の基本要素を取り入れたグループ・プロジェクトを実施し、効果測定を行った。授業の目標は、救急・緊急時の看護を理解し、日常への活用を自主的・積極的に学ぶために、授業のテーマを「緊急時の対応マニュアルを作る」とした。効果測定に用いたのは、学生が作成した試験問題、作成したマニュアルの学生間評価、協同作業認識尺度、グループ学習に対する自由記述質問紙、自己教育力尺度、自尊感情尺度、一般性自己効力感尺度で、尺度の質問紙調査は授業前後で行った。その結果、協同作業の認識では、協同志向因子が授業後に高くなる傾向を示し、協同効用因子の質問項目の平均値が授業後に有意に高くなり、グループ・プロジェクトはたくさんの課題を達成することに効果があったことが示唆された。

自己教育力尺度では、側面Ⅲ（学習の技能と基盤）因子の平均値が授業後に有意に高くなっており、グループ・プロジェクトは自己教育力の技能と基盤を身につける効果があったことが示唆された。自尊感情と自己効力感についても、授業後に有意に高くなっており、グループ・プロジェクトは自尊感情や自己効力感を高くする効果があることが示唆された。また、尺度間の相関は、協同作業認識尺度の協同効用因子と自己教育力の側面Ⅰ（成長・発展への志向）の間に正の相関が認められた。

以上より、グループ・プロジェクトによる協同的な学びは、授業の目標達成に効果的に働き、学生の自律的な学習能力の修得と学習意欲により影響を与えたと考える。

引用文献

- Archer-Kath,J., Johnson, D.W., & Johnson, R. 1994 Individual versus group feedback in cooperative groups: Journal of Social Psychology, 134, 681-694.
- Barkley,E.F., Cross,K.P., & Major,C.H. 2005 Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty, John Wiley & Sons, Inc.（安

- 永悟（監訳）2009 協同学習の技法 ナカニシヤ出版）
- 林 潔・瀧本孝雄 1992 問題解決行動とself-efficacy, および時間的展望との関連について 白梅学園短期大学紀要, 28, 51-57.
- 石田裕久・鈴木稔子 2006 協同学習の考え方と「協同」を学ぶ授業実践 人間関係研究, 5, 南山大学人間関係研究センター, 15-30
- Johnson,D.W., Johnson,R.T., & Holubec,E.J. 1993 Circles of Learning: Cooperation in the classroom Interaction Book Company (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤（訳） 1998 学習の輪—アメリカの協同学習入門— 二瓶社)
- 梶田叡一 1985 自己教育への教育 明治図書, 36-53.
- 牧野典子・中山奈津紀・堀井直子・山田聡子・井口弘子・渡邊実香・足立はるゑ 2009 生命健康科学部学生の自己教育力（第3報）—入学後2年半の変化— 生命健康科学研究所紀要, 5, 1-8.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson,D. W., & Johnson, R. 1986 Isolated teenagers, cooperative learning and the training of social skills: Journal of Psychology, 120, 323-334.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 2009 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57, 1, 24-37.
- 日本看護協会政策企画部 2006 「2006看護教育基礎調査」報告書概要 社団法人日本看護協会, 1-11.
- 西村千代子・奥野茂代・小林洋子・中島すま子 1995 看護婦の自己教育力—自己教育力測定尺度の検討— 日本赤十字社幹部看護婦研修所紀要, 11, 13-19.
- Putnam, J., Rynders, J., Johnson,D.W., & Johnson,R. 1989 Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and nonhandicapped children: Exceptional Children, 55, 550-557.
- 坂野雄二・東條光彦 1993 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎監修 心理アセスメントハンドブック 西村書店, 478-489.
- Sharan, Y. & Sharan, S. 1992 Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation, Teachers College Press, New York, NY (石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児（訳） 2001 「協同」による総合学習の設計—グループ・プロジェクト入門— 北大路書房)
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

■ Article

女子中・高校生の「幸せ」意識

浦上昌則

(南山大学人文学部)

野村祥恵

(名古屋大学心理発達相談室相談員)

問題と目的

本研究は、女子中・高校生の「幸せ」という意識について検討しようとするものである。日々の生活の中で「幸せになりたい」という表現を耳にすることは多く、また宗教のみならず、本や新聞などにおいても「幸せになるために…」 「幸せな…」といった表現があふれている。このように、人生において幸せであること、幸せになることが非常に重要視されていることはあえて指摘するまでもないであろう。しかし、心理学的研究の俎上における「幸せ」を鑑みると、「幸せ」は一部の意識調査において取りあげられることがあるものの(たとえば、深谷, 2004)、解明が進んでいるとは言い難いのが現状である。

本研究では、「しあわせ」を「幸せ」と表記している。しかし、広辞苑では「仕合」という漢字が用いられており、「幸とも書く」と指摘されている。そもそも「幸せ」ということばは、どのような背景をもつものなのだろうか。このことばの変遷は、語彙の研究において検討されている。小野(1983)によると、語源はサ変動詞「す」と下二段動詞「あはす」の複合語「しあはす」の名詞形と考えられている。このことばは12世紀に出現し、当初は「時節に一致させる(あるいは、する)」という意味であった。その後、15世紀くらいから、「しあはせ(仕合)」という名詞形が出現し、「めぐりあわせ」というような意味を持ち、「…がよい」、「…がわるい」などという評価語と共に用いられるようになった。さらに1600年代後半になると、「しあはせ」自体が「幸運(よいめぐりあわせ)」という意味を含むことばとして利用されることが多くなり、表記も「僥倖」や「幸福」「為合」などが用いられていたようである。さらに明治になってから、「幸運」というような事態ではなく、「幸福」というような心持ちを意味するようになった。「幸せ」という表記をするのも、やはり明治からである。

「幸せ」ということばは、このような経緯を持つが、心理学研究において「幸せ」

ということばを用いた研究は極めて少ない。さらに、このような経緯を踏まえているものはほとんど見つかることができない。すなわち、「幸せ」という概念自体が研究の枠組みの中で扱われていないのが現状であると言えるだろう。ところが、「幸せ」ではなく、類義語である「幸福」という用語を用いた心理学的研究は多い。では、「幸せ」と「幸福」にはどのような異同があるのだろうか。国語辞典で「幸せ」の意味を調べると、ほとんどの場合で、解説の中に「幸福」という言葉が表れる。またマスメディア等での「幸せ」の利用を見聞きしても、「幸せ」は「幸福」とほぼ同意であるように用いられているといえよう。たとえば、Nettleの著書“Happiness”は、2005年に英語で記され出版されているが、その邦訳にあたった山岡（2007）は、「訳者あとがき」において、happinessを「幸せ」と「幸福」という言葉に置き換えたことを記している。また「幸福」や「幸せ」に関する心理学研究をまとめた大石（2009）も、特にそれらを区別してはいない。

このように、「幸せ」と「幸福」が同じ内容を指し示すことばであれば、「幸せ」ではなく「幸福」を用いた研究結果をそのまま、「幸せ」についての知見とみなすことができるだろう。しかし現状を鑑みると、このような安易な適用は危険であると考えられる。

心理学やその周辺領域の研究において、「幸福」あるいは「幸福感」はひとつの専門用語的にあつかわれているようであるが、その利用はかなり混乱している。たとえば、subjective well-beingは主観的幸福感と訳される（たとえば、伊藤・相良・池田・川浦，2003など）が、subjective happinessも同じく主観的幸福感と訳される（たとえば、島井・大竹・宇津木・池見・Lyubomirsky，2004）。また、前田・浅野・谷口（1979）などは、一般的に用いられる「生きがい」を主観的な幸福感と操作的に定義している。well-beingやhappiness、生きがいなどの概念には、たしかに類似性はあると考えられるが、それが「幸福」もしくは「幸福感」という概念名と整合的であるかどうかについての検討は未だ十分に行われているとは言い難い。

再び語彙の研究（中村，1983）を参考にすると、「幸福」は「幸せ」とはまったく異なった経緯をもつことばであることがわかる。「しあわせ」は12世紀に出現していることが確認できるが、「幸福」は江戸時代から使われるようになった新しいことばと考えられている。たとえば、1814年の辞典「譜厄利亜語林大成」では、happinessに「幸福（サイワイ）」の訳がみられるなど、「幸福」という表記は1800年ごろから使われ始めている。現在一般的になっているように、「幸福」を「かうふく（こうふく）」と音読するようになったのはいつからなのかは確定できないが、中村の例示によれば、江戸末期から明治ごろからは「かうふく（こうふく）」という読みがなされている。

また中沢は河合との対談の中で、「幸（さち）」は古くからある日本語であるが、「幸福」という言葉は明治になってから使われ始めた言葉であり、西欧の

言葉（フランス語のbonheurや、英語のhappy）を翻訳する際に作り出されたものと指摘している（河合・中沢, 2003）。この指摘は、中村（1983）とは使われ始めた時期に関する見解は異なるが、たしかに「譜厄利亜語林大成」ではhappinessに「幸福（サイワイ）」の訳があてられていることから、やはり「幸福」は翻訳語として作られた可能性は十分に考えられるだろう。

このように「幸福」は「幸せ」とは異なった経緯をもつことばであるが、中村（1983）は、現在ではそれらは共存して多く用いられていると指摘する。しかし同時に、「『幸福』は漢語としての堅い響きを持ち、『しあはせ（しあわせ）』はやまと言葉の持つ柔らかい響きを持つ。前者に理性的・客観的・必然的・遠心的傾向があるとすれば、後者には感情的・主観的・偶然的・求心的傾向があるといえようか」と述べ、内容的な違いがあることにも言及しているのである。国語辞典での説明や、一般的な利用を踏まえても、「幸福」と「幸せ」を類義語と見なすことは適当といえるだろう。しかし、その意味までが同じことば、すなわち同義語とは言い難く、「幸せ」についてはそのことば自体を用いた研究が求められるといえよう。

以上のような検討から、「幸せ」は社会において非常に重要視されているにもかかわらず、それについての心理学的知見は極めて少ないと指摘することができる。また、前述したように「幸福」や「幸福感」をあつかった研究はあるが、それらの研究の状況やことばの歴史をふまえると、その知見を安易に援用、応用すべきではないといえる。そこで本研究では、「幸せ」についてアプローチする手始めとして、女子中学生および高校生を対象として、どのようなものを「幸せ」とよぶのか／感じるのかという点を検討する。

方法

調査時期

2008年2月から3月。

調査対象

A県内の私立女子中高校で調査を実施した。中学1年生から高校3年生までの計1178名から回答が得られた。その内訳は、中学1年生194名、中学2年生187名、中学3年生172名、高校1年生231名、高校2年生194名、高校3年生200名である。

質問紙の内容

質問紙の内容は、2つの設問からなる。設問1は、対象の感じる大きな幸せについて把握するために、「今年度（2007年4月頃から現在まで）に、あなたが大きな『幸せ』を感じた時、もしくは出来事を3つまで教えてください」という教示文で回答を求めた。なお、教示において大きな幸せを感じた期間を制限したのは、対象者の年齢差による経験の差を統制するためである。設問2では、日常的に感じている幸せを把握するために、「めったに感じない大きな『幸

せ』ではなく、日々の生活の中でよく感じる『幸せ』には、どのようなこと（出来事や時間）がありますか。よく感じる順に3つまで教えてください」という教示文を用いた。回答は、それぞれ1位、2位、3位と順位をつけた回答欄にすべて自由記述で求めた。

結果

1. 内容カテゴリーの作成

最初に、内容的類似性から、幸せとして記述された内容をいくつかのカテゴリーに分類することを試みた。その第1段階として、各学年から10名ずつ、合計で60名の回答を無作為に抽出し、すべての回答を1枚ずつのカードにした。なお、設問は2つあるため、1名で6つのカードとなる（無記入も1枚のカードとした）。こうして作成された360枚のカードをKJ法的に整理した。この手続きは、心理学を専攻する大学院生2名によって行われた。その結果、無記入、その他のカテゴリーを含め、17のカテゴリーに分類された。

次に、これらのカテゴリーを出発点とし、すべてのデータについて分類を行った。これは先の2名とは異なる心理学を専攻する2名によって行われた。なお、より適切なカテゴリーの作成のために必要に応じてカテゴリーの修正が2名の合議によって行われ、最終的には12のカテゴリーにまとめられた。その12のカテゴリーの内訳は、Table 1に示す通りである。

カテゴリー1は、「大好きな服や靴が手に入ったとき」や「ほしいものを買ったとき」など、物理的に何かを手に入れることによってまとめられたため「ほしいものを得る」と命名した。また、このカテゴリーは「大好きな服や靴が手に入ったとき」というように、具体的にほしいものに言及しているものと、「ほしいものを買ったとき」というように、抽象的に言及しているものにさらに分類された。そのため、それぞれを「具体的に言及」「抽象的に言及」と命名し、下位カテゴリーとして設定した。

カテゴリー2は、「好きな芸能人のライブにいったこと」「好きな音楽を聴いているとき」など自分の好きなことをしている、もしくは好きなことができる状況にあることによってまとめられたため「好きなことをする」と命名した。なお、カテゴリー2は、カテゴリー1と同様に記述内容の具体性に差が認められたため、カテゴリー1と同様の下位カテゴリーを設定した。

カテゴリー3は、「食べてるとき」「たっぷり睡眠がとれたとき」など、生理的な欲求充足によって特徴づけられるものであり「生理的満足」と命名した。

カテゴリー4は、「がんばる目標ができたこと」「好きなものや熱中できるものがあること」などといった本気になれるものに出会ったり、目標が得られることによってまとめられたため「目標がある」と命名した。

カテゴリー5は、「家族が楽しそうにしているとき」「友達が喜んでいるとき」などと自分以外の人の成功や喜びについて言及しているものによってまとめら

Table 1 カテゴリーの内訳

No.	カテゴリー名	下位カテゴリー	設問1(大きな幸せ)例	設問2(日常的な幸せ)例
1	ほしいものを得る	具体的に言及	大好きな服や靴が手に入ったとき	夜ごはんが自分の好きなものが出たとき
		抽象的に言及	DSを買ってほしいものを買ったとき	買いたいものを買えるとき
2	好きなことをする	具体的に言及	好きなものをかっでもらったとき	ほしいものが手に入る時
		抽象的に言及	好きな芸能人のライブに行ったこと 演劇を見に行ったとき	好きな音楽を聴いているとき 部屋でのんびりしているとき
3	生理的満足	具体的に言及	好きなことをやれていたとき	好きなことをやっているとき
		抽象的に言及	時間が自由に使えるとき	自分の好きなことができる 食べてるとき 寝るとき
4	目標がある	具体的に言及	がんばる目標ができたこと	好きなものや、熱中できるものがあるということ
		抽象的に言及	自分の目標があること	好きなことをみつけたとき
5	誰かの喜び	家族対象	母の病気が治ったこと	妹が中学受験に受かったこと
		家族以外の身近な他者対象	家族が楽しそうにしているとき	家族がみんな健康でいられること
6	成果を得る	芸人対象	友達が高校受験に受かったこと	友達が喜んでるとき
		個人的な成果	好きな芸能人が日本に帰ってきたとき	友達みんなが笑ったとき
7	居場所感	他人からの評価	ドラゴンズが優勝したこと	好きな芸能人がたくさんテレビに出ているとき
		集団での成果	好きな芸能人が日本に帰ってきたとき	好きなアーティストがテレビに出ているとき
8	偶然, 奇跡	家族のなかで	試験に合格したとき	朝, 時間通りに起きたとき
		家族以外の身近な他者のなかで	部活で辛くても最後までやりとおしたとき	テストでいい点取ったとき
9	日常からの脱出	抽象的な他者	部活でほめられたこと	お母さんがほめてくれたとき
		家族とともに	努力が認められたとき	先生にほめられたとき
10	日々の生活そのもの	家族以外の身近な他者とともに	みんなで力を合わせて貰ったとき	部活でみんなで協力して頑張ったとき
		対象指定なし	1つのことをクラス全員で頑張ったとき	行事でみんなが協力してひとつにまとまるとき
11	無回答	家族のなかで	家族の何気ない会話を温かみを感じたとき	家族と一緒にいるとき
		家族以外の身近な他者のなかで	親が私を一番に考えてくれてくれること	家族で仲良くご飯を食べるとき
12	その他	家族以外の身近な他者とともに	好きな人がそばにいてくれること	友達としゃべっているとき
		対象指定なし	友達がたくさんできたこと	友達と過ごすこと
13	偶然, 奇跡	家族以外の身近な他者とともに	クラスのみんななど過ごす時間	みんなが笑顔で挨拶をしてくれたり仲良くできる時
		対象指定なし	たくさんの人とかかわりを実感できるとき	クラスや部活で素の自分を出せているとき
14	日常からの脱出	家族とともに	チケツが当たったこと	時計の数字がそろったとき
		家族以外の身近な他者とともに	街で野球選手に会ったとき	何気なく描いた絵が意外とうまく描けたとき
15	無回答	家族以外の身近な他者とともに	家族で旅行に行ったこと	家族と旅行するとき
		対象指定なし	家族と海外旅行	
16	日常からの脱出	家族以外の身近な他者とともに	友達と卒業旅行に行ったこと	旅行に行けること
		対象指定なし	好きな人に会いに旅行に行くこと	減多に行けないところに買い物に行ったりするとき
17	無回答	家族以外の身近な他者とともに	短期留学したこと	五体満足であること
		対象指定なし	ダイブニー旅行	何かかわつたこともなく, ふつうに生活できているとき
18	その他	家族以外の身近な他者とともに	生きているということ	
		対象指定なし	毎日が平和に過ごせること	
19	その他	家族以外の身近な他者とともに	一歩大人に近づいたことを実感したとき	笑ってるとき
		対象指定なし	幸せだと思ふこと	引越す

れたため「誰かの喜び」と命名した。なお、このカテゴリーの内容は、自分以外の幸せの対象が、家族、家族以外の身近な他者、芸能人といったまとまりを持っていると考えられるため、これらを3つの下位カテゴリーとして設定した。

カテゴリー6は、「試験に合格したとき」「テストでいい点取ったとき」など成果を得ることや目標を達成することによってまとめられたため「成果を得る」と命名した。このカテゴリーは、その内容によってさらに3つの下位カテゴリーに分類された。1つめは、「朝、時間通りに起きたとき」など個人的な目標の達成や成果についてであり「個人的な成果」と命名した。2つめは、「お母さんがほめてくれるとき」など他者から評価されることによって成果を感じる内容でまとめられたため「他者からの評価」と命名した。3つめは「みんなで力を合わせて賞を取ったとき」というように、みんなで協力して成果を得る一体感が強調された内容であり、「集団での成果」と命名した。

カテゴリー7は、「友達がたくさんできたこと」「家族と一緒にいるとき」などといった他者との絆や関わり、居場所感を重視したのによってまとめられたため、「居場所感」と命名した。この居場所感は、その対象によってさらに下位カテゴリーに分類され、家族、家族以外の身近な他者（「友達」「好きな人」など）、抽象的な他者（「クラス」「部活」「たくさんの人」など）の3つに分けられた。

カテゴリー8は、「チケットが当たる」など懸賞にあたることや、「街で野球選手に会った」などといった偶然や奇跡的な出来事といった滅多に起きない嬉しい内容によってまとめられたため「偶然、奇跡」と命名した。

カテゴリー9は、「旅行」や「短期留学」などいつもとは違った生活や体験をすることによってまとめられたため「日常からの脱出」と命名した。このカテゴリーの記述内容は、単に脱出自体に幸せを感じるだけでなく誰かと行くことにも言及しているものも含んでいたため、それぞれ「家族とともに」「家族以外の身近な他者とともに」「対象指定なし」の3つの下位カテゴリーが設定された。

カテゴリー10は、「生きているということ」「普通に生活できていること」などといった日常生活そのものに対する再認識によってまとめられたため「日常生活そのもの」と命名した。

最後に、無回答をカテゴリー11、カテゴリー1から10に当てはまらない回答を「その他」としてカテゴリー12に分類した。また、一つの回答が明らかに二つ以上のカテゴリー内容を含んでいると判断された場合、一つの回答欄に二つ以上の記述が併記されている場合、回答欄そのものに修正を加えて回答されている場合（順位をすべて第1位へと書き換えている、など）については分析の対象外とした。

2. 大きな幸せ、日常的な幸せの概略

それぞれの設問別に、各カテゴリーに分類された回答数を整理した（参考資料参照）。なお、以後設問1への回答を「大きな幸せ」、設問2への回答を「日常的な幸せ」と記す。

大きな幸せおよび日常的な幸せについて、順位に関係なくすべての回答を用いてカテゴリー別に集計したものがFigure 1である。大きな幸せは、「居場所感（約27%）」「成果を得る（約20%）」「無回答（約14%）」「好きなことをする（約12%）」の4つのカテゴリーへの回答が相対的に多く、これらの4つで70%を超える。他方で日常的な幸せでは、「居場所感（約29%）」「好きなことをする（約25%）」の2つが、大きな幸せと同様、相対的に回答数の多いカテゴリーであった。しかし「生理的満足（約20%）」も高い割合を占めており、これらの3つで70%を超えている。

逆に回答数の少ないカテゴリーを取りあげると、大きな幸せでは、「生理的満足」「目標がある」「誰かの喜び」「偶然、奇跡」「日々の生活そのもの」への回答は、いずれも5%を下回っていた。日常的な幸せにおいては、「目標がある」「誰かの喜び」「偶然、奇跡」「日常からの脱出」が5%を下回っている。両カテゴリーに共通する、「目標がある」「誰かの喜び」「偶然、奇跡」などは、幸せとして認識されにくいものといえるだろう。

以上のように、カテゴリーとしては12に分類できたが、中には極めて回答数の少ないカテゴリーも含まれる。また大きな幸せ、日常的な幸せのいずれにおいても、いくつかの相対的に多くを占めるカテゴリーが存在している。これらのことから、いずれの幸せにおいても、代表的な内容があることを指摘できる。

次に、大きな幸せと日常的な幸せを比較すると、大きな幸せは「成果を得る」や「無回答」の占める割合が日常的な幸せに比較して高く、日常的な幸せでは「生理的満足」や「好きなことをする」が高い割合を占めることが特徴的である。また、「居場所感」や「好きなことをする」といったことは、大きな幸せとしても、日常的な幸せとしてもとらえられるといえる。

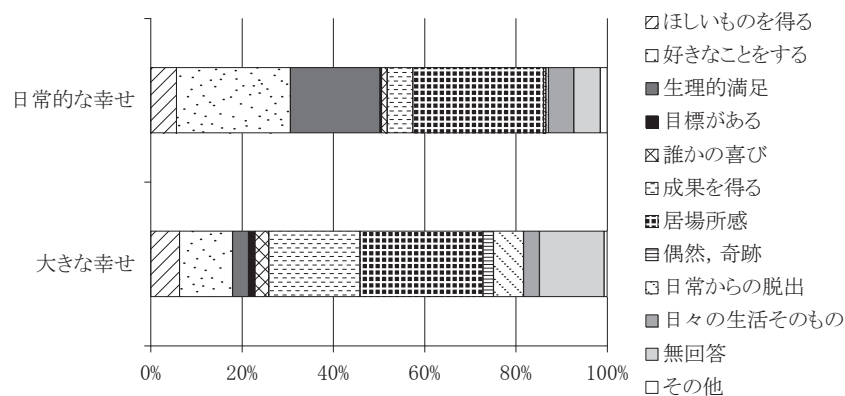


Figure 1 日常的な幸せ、大きな幸せのカテゴリー内訳

次に、大きな幸せおよび日常的な幸せについて、それぞれの順位ごとに回答を集計したものがFigure 2およびFigure 3である。大きな幸せ、日常的な幸せの両者において、ともに1位から3位にかけて徐々に「居場所感」の占める割合が小さくなる。また、両者ともに1位では、「居場所感」の割合が最も大きい。特に日常的な幸せにおいては、1位の約42%が「居場所感」に分類される内容で占められている。これらの結果から、大きな幸せとしても日常的な幸せとしても、人との関係性やつながりに関するものが最重要視されているといえよう。

このように「居場所感」の比率は順位によって比較的大きく変化する。他のカテゴリーで順位によって比率が一貫した変化を示すものに注目すると、日常的な幸せにおいて、順位が下がるごとに「好きなことをする」の割合が増加する傾向があること（1位では約21%、3位では約27%）を指摘できる。しかし「居場所感」ほど大きくは変化していないし、その他のカテゴリーについてはあまり変化がみられない。これらのことを考え合わせると、「居場所感」は幸せとして非常に重要視されやすいが、「居場所感」および日常的な幸せにおける「好

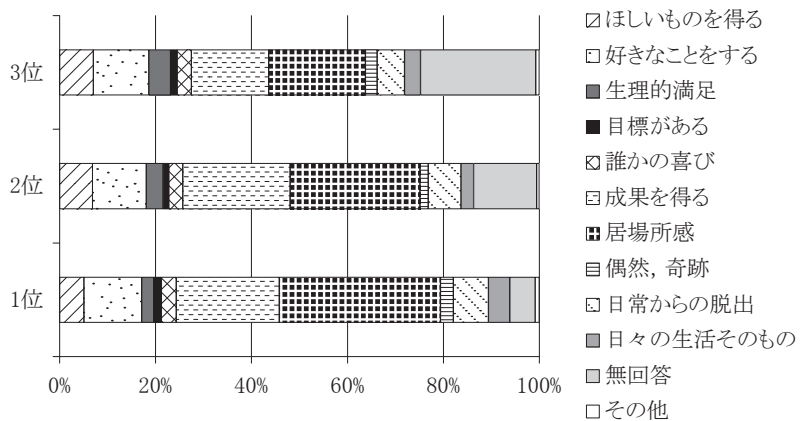


Figure 2 大きな幸せの順位別カテゴリー内訳

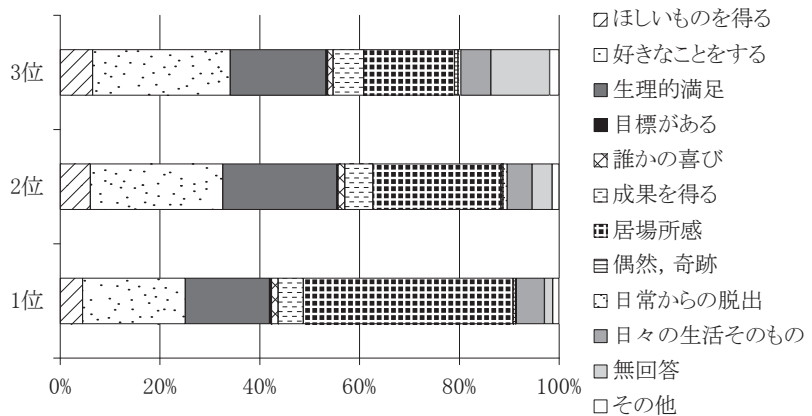


Figure 3 日常的な幸せの順位別カテゴリー内訳

きなことをする」以外のカテゴリについては、重視度に個人差が大きく反映されていると考えられよう。

また「無回答」の占める割合は、大きな幸せ、日常的な幸せの両方において順位が下がるごとに増加している。特に大きな幸せにおいては、その傾向が顕著である。これは、2つめ、3つめになるにしたがって幸せを記述することが難しくなっていく可能性、すなわち幸せを感じるものがそれほど多くあるわけではないことを示唆していると考えられる。そして、特に大きな幸せにおいて、この傾向が顕著であるということは、大きな幸せを感じるものがそれほど多くないことを示唆しているといえよう。

3. 「幸せ」カテゴリの学年による特徴

次に、学年による特徴を検討した。まずそれぞれの幸せについて、順位に関係なくすべての回答を用いて、学年別に集計した (Figure 4, Figure 5)。なお、それぞれのカテゴリの学年における推移をより明確に図示するためにここでは無回答とその他のカテゴリを除いた割合を示す。

その結果、大きな幸せにおいては、中1を除くと学年が上がるにつれて「成果を得る」カテゴリの割合が増加していくことが示された (中2：約10%、中3：約13%、高1：約17%、高2：約25%、高3：約31%)。中1において

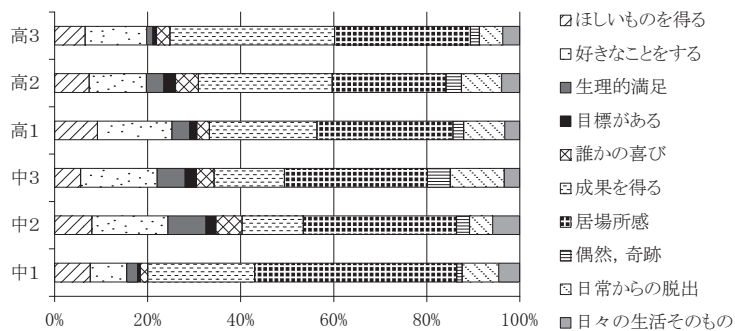


Figure 4 大きな幸せ総合得点の学年別推移

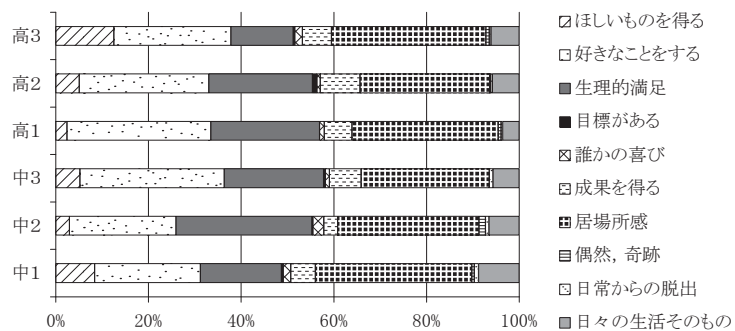


Figure 5 日常的な幸せ総合得点の学年別推移

は、このような傾向と異なり、「成果を得る」カテゴリーが占める割合が高い。これは、その具体的な記述内容から、今回の調査対象が入試のある私立学校であり、その受験の要因が大きく影響していることが推測できた。同様に高3についても進路や受験に関する記述が多く、「成果を得る」カテゴリーが高くなる傾向にあると考えられる。このような学年に特有の要因はあるが、中2から高2にかけても「成果を得る」カテゴリーの占める割合が増加していることから、学年が上がるごとに何かを達成したり成果を得たりすることが、大きな幸せの対象として重要視されていくと考えられる。

また、大きな幸せにおいて中1は他学年に比べて「居場所感」の占める割合が高いことが示された。このことは、見知らぬ仲間が初めて集まるという中1では、まずは自分の居場所をみつけていくことが必須の課題であるという背景を考えると理解しやすいであろう。新たに関係を構築しなければならない状況においては、「居場所感」が特に大きな幸せとして重要視される傾向にあることが示された。

なお、このような解釈が妥当であるとするれば、高1でも中1と類似した傾向が認められるはずである。しかしながら、本研究のデータではそのような傾向は認めにくい。これは、対象となった学校が、高校から新規に外部より受け入れる人数が40名ほどと少ないことが影響していると考えられる。

他方、日常的な幸せについては、中1と高3においてカテゴリーの内訳が類似している点を除いては学年や学年における推移においての特徴的な傾向は認めにくい。中1と高3は比較的類似性が高いようであるが、ここには両者ともに受験という要因が与える影響が想定されるだろう。

大きな幸せおよび日常的な幸せについて、学年別に、それぞれの順位ごとに回答を集計したものがFigure 6、7である。なお、それぞれのカテゴリーの学年別推移をより明確に図示するために、ここでも無回答とその他のカテゴリーは除いて割合を算出している。

大きな幸せの1位において、Figure 4に認められる以上に、中1の「居場所感」への回答割合の高さが他の学年に比べて顕著である。中1は、大きな幸せ1位から3位において一貫して「居場所感」の占める割合が他学年に比べて高い。このことから、中1における「居場所感」は、他学年に比べて大きな幸せとして捉えられる傾向が強いことが顕著に示されたと考えてよいだろう。

また、高3では「成果を得る」ことが大きな幸せの1位を占める割合が高いものの、順位が下がるごとに割合も下がっていくことが示された。このような傾向は、他の学年ではあまり認められない。このことは、高3において「成果を得る」はもっとも大きな幸せとして選択されやすいが、順位が下がるごとに多様に幸せの内容が変化していくと言えるだろう。

日常的な幸せの1位では、すべての学年において「居場所感」が占める割合が高いことが示された。さらに、順位が下がるごとに徐々に「居場所感」が占

める割合が減り、逆に「好きなことをする」の割合が増加していく傾向も認められる。日常的な幸せとして、学年を問わず「居場所感」が重視される特徴が示される一方で、順位が下がるごとに人との関係性といった誰かとのやりとりではなく、好きなことをするといった個人の中で完結することが可能な内容を日常的な幸せとして感じる傾向が高くなるといえるだろう。

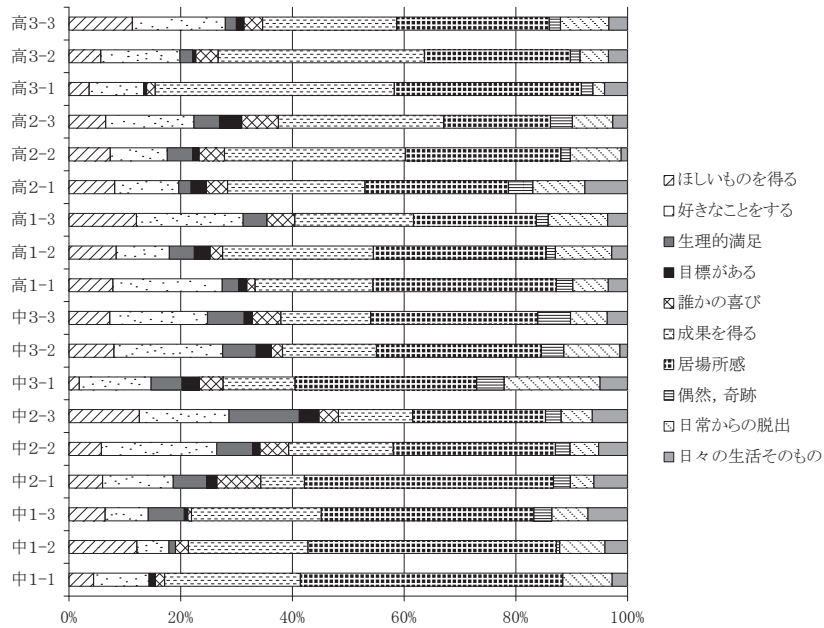


Figure 6 学年別・順位別カテゴリ内訳 (大きな幸せ)

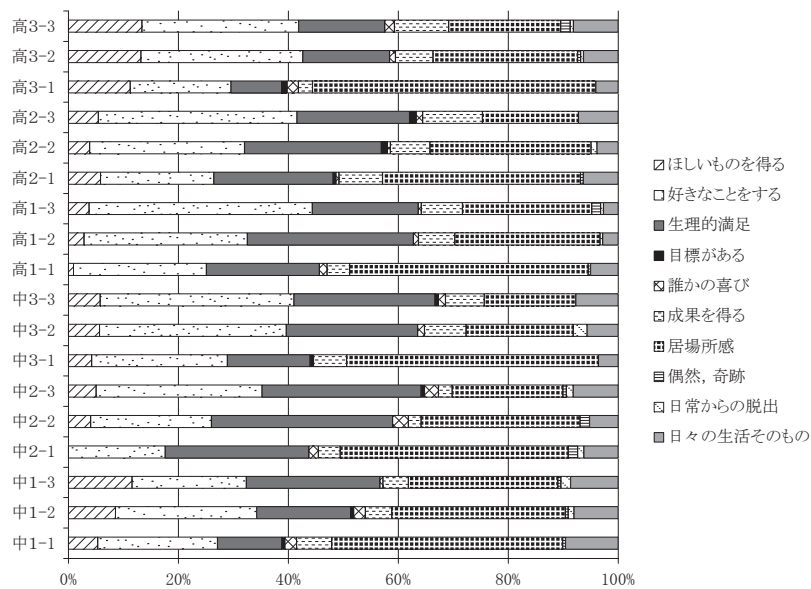


Figure 7 学年別・順位別カテゴリ内訳 (日常的な幸せ)

4. 「居場所感」について

これまで分析において、大きな幸せとしても、日常的な幸せとしても「居場所感」というものが注目されている傾向が明らかになった。そこで、大きな幸せとしてとらえられる「居場所感」と、日常的な幸せとしてとらえられる「居場所感」との異同について、下位カテゴリーの割合をもとに検討した (Figure 8)。

まず大きな幸せについては、家族、家族以外の身近な人、抽象的の3つのカテゴリーの割合は、それぞれ約18%、約68%、約14%であった。日常的な幸せにおいては、それぞれ約29%、約61%、約10%であった。すなわち、大きな幸せ、日常的な幸せともに、家族以外の身近な他者（多くは友人）との関係や絆について、幸せと捉える傾向がある。しかし大きな幸せとして「居場所感」をあげる場合は、家族以外の他者の中における居場所感であることが多く、また「クラス」「部活」「たぐさんの人」などの抽象的な他者をあげることも日常的な幸せに比べて若干多くなるといえる。

特に「居場所感」への回答が目立った中1のみを対象に同様な分析を行ってみると、大きな幸せについては、家族、家族以外の身近な人、抽象的の3つのカテゴリーの割合は、それぞれ約17%、約65%、約19%であった (Figure 9)。日常的な幸せにおいては、それぞれ約33%、約54%、約13%であった (Figure 9)。これは、全体の傾向とほぼ同じであり、特に中1に顕著な特徴というものとは認められない。すなわち、中1において下位カテゴリーのいずれかが特に重要視されているというような傾向はなく、その上位カテゴリーである「居場所感」というもの自体が重視されていると考えられる。

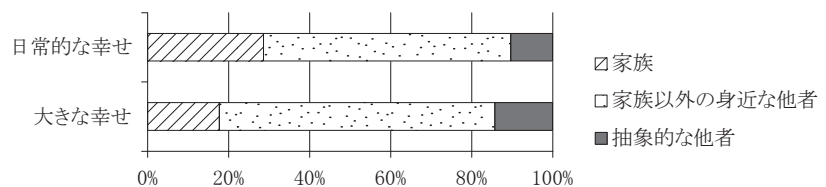


Figure 8 対象全体における居場所感の下位カテゴリー内訳

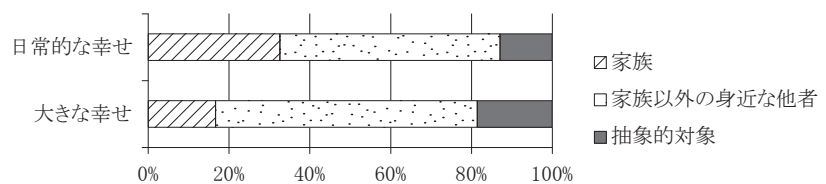


Figure 9 中1における居場所感の下位カテゴリー内訳

考察

本研究は、「幸せ」ということばや概念が社会において非常に重要視されているにもかかわらず、それについての心理学的知見は極めて少ないことをふまえ、「幸せ」というもの自体へのアプローチを試みた。そしてその手始めとして、女子中学生および高校生を対象として、どのようなものを「幸せ」とよぶのか／感じるのかという点を検討することを目的とした。

1100名を越える対象からの、自由記述による回答を分析した結果、回答は12のカテゴリーに分類できた。ところが回答頻度は、カテゴリーごとに大きく異なっており、「目標がある」「誰かの喜び」「偶然、奇跡」などは、幸せの一側面ではあるものの、めったに認識されないものであることが示された。逆に回答頻度が高いものとしては、大きな幸せでは、「居場所感」「成果を得る」「好きなことをする」の3つのカテゴリーを、日常的な幸せでは、「居場所感」「好きなことをする」「生理的満足」といったカテゴリーを指摘できた。また、大きな幸せでは、日常的な幸せよりも無回答率が高く、このことにより、大きな幸せは日常的な幸せに比べて数多く経験されるものではないことも示された。

最初に述べたように、語彙研究において、幸せはその意味が変化してきた歴史を持つことが示されていたが、今回の回答内容から推測すると、「幸せ」ということばは、めぐりあわせやそのような事態という意味よりも、多くの場合は比較的新しい意味である心持ちを表現するものと捉えられていると考えられる。本研究ではこのような心的な状態を喚起することがらをリストアップし、カテゴリー化できたのであるが、幸せとしてリストアップされたものは比較的日常生活においてよくあることであり、希有なものは少ないという点は興味深い。大きな幸せは数多く経験されるものではないという示唆も考慮に加えると、幸せは、身近な、日常的な状況に喚起されて生じていると考えられる。

さて、回答頻度の多かったカテゴリーを再掲すると、「生理的満足」「好きなことをする」「居場所感」「成果を得る」の4つであった。この4つで、分析対象となった全回答のうち約70%（無回答をのぞいた場合は約78%）を占めるほどの量である。そのため、これらが女子中・高校生に幸せを生じさせる主たる要因と考えてよからう。

これらの4つを、大きな幸せ、日常的な幸せのそれぞれにおける回答頻度の多少により配置したものがTable 2である。今回のデータからは、これらの4

Table 2 回答頻度から検討したカテゴリーの構造

大きな幸せ	カテゴリー	日常的な幸せ
20	成果を得る	(6)
27	居場所感	29
12	好きなことをする	25
(4)	生理的満足	20

表内数値は回答の割合

つのカテゴリーはある種の階層構造をなしており、大きな幸せと日常的な幸せは、重なる部分（主に「好きなことをする」と「居場所感」）も持ちながらも異なった階層から生じていると考えることができる。

この階層がどのようなものによって生じるのかという点については、今回のデータから推測することは難しいが、たとえば幸せな気分を生じさせる力の強さや、生じる頻度などが考えられよう。さらに、視点を変えれば、Maslow（1954他）の欲求の階層と対応しているところを見つけることができる。

Maslowは、人間の欲求を階層的にとらえ、下位から、「生理的欲求」「安全の欲求」「所属や愛情への欲求」「承認や自尊の欲求」が存在するとした。これらは、人間の生存に不可欠な基本的欲求であり、Maslowは欠乏欲求ともよんでいる。そしてその上位に自己実現の欲求が位置すると指摘される。

このようなMaslowの階層と、Table 2に示した階層はかなり類似性が高いといえるのではないだろうか。「生理的満足」はMaslowの指摘する「生理的欲求」とほぼ対応するといつてよいであろう。「好きなことをする」のカテゴリーには、音楽を聴くことや、本やマンガを読むこと、部屋に一人でいることなどが含まれており、自分が安定した状態になるという意をくむこともできる。Maslow（1970）は、「安全の欲求」の範疇を、「安全、安定、依存、保護、恐怖・不安混乱からの自由、構造・秩序・法・制限を求める欲求、保護の強固さなど」と述べているが、このような内容と類似性が高く、「好きなことをする」のカテゴリーは安全の欲求と対応すると考えられる。「居場所感」は、まさに所属や愛情のある関係といった内容と関連が深く、「所属や愛情への欲求」と対応するといえるが、さらに安全や安定という意味合い、承認といった意味合いも含むような位置にあるといえよう。「成果を得る」は、「承認や自尊の欲求」と対応するといえるが、試験での合格は所属を求めることとも関連するといえよう。なお、「成果を得る」の一部には、自己実現とも関連するような内容も含まれると推測できるが、今回は簡単な記述で回答を求めたため判断材料に乏しく、今後詳細な検討が求められる。

このようにMaslowの欲求階層との類似性が認められることから推測すると、女子中高生の感じる多くの「幸せ」は、基本的欲求との対応から説明することができるといえるだろう。より下位欲求が満たされることは日常的に感じられる幸せと対応し、高次の欲求はめったに満たされず、満たされた時には大きな幸せを感じることに繋がると考えることができる。なお、めったに満たされない欲求が存在するということは、そこに「よいめぐりあわせ」というものが関わっていると考えられる。この要素を考慮に入れると、具体的な記述内容として「よいめぐりあわせ」というものはあまり見られなかったが、現在でも幸せという言葉の意味は「よいめぐりあわせ」から全く乖離したものではないとも考えられよう。

最後に、以上のような考察を踏まえながら、「幸せ」に対する意識について

発達の観点から検討を行う。中1において「居場所感」の回答が多かったことは、結果でもふれたように、新しい学校において人間関係形成の土台を模索しているところから生じていると考えられる。学校の移行によって生理的欲求が満たされる程度が変化するとは考えにくい、が、「居場所感」のように、所属や愛情、安全や安定、承認といったものも得られる関係は、学校移行の影響を直接的に受けるといえる。すなわち、環境の変化により、一時的にこれらの欲求が満たされなくなることが、中1における「居場所感」の回答の多さにつながっていると考えられる。

また高3では「成果を得る」という回答が多かった。具体的な記述内容からは、これは受験という大きなイベントがあることと強く関連していると考えられる。一方で、中1を除くと学年を追うごとに「成果を得る」カテゴリーの占める割合が徐々に増えていくという傾向も認められた。上田（1988）は成長欲求や自己実現欲求は、人格が成人の域に達した時にその人格を支配するようになることと述べているが、「成果を得る」というカテゴリーにみられる発達の変化は、その萌芽とも推測できよう。また、このような傾向は、成果が求められるという現在の社会における風潮とも関連しているとも考えられる。発達につれて、このような成果志向を自らに取り入れ、成果を得ることが幸せであるという捉え方になっていく可能性も十分に推測できる。これらのことから、高3で「成果を得る」という回答が多かったことは、受験などのイベントだけでなく、その発達の变化など様々な要因が関係しているとも考えられよう。

本研究は、「幸せ」について女子中・高校生を対象として検討を進めてきた。その結果、いくつかの示唆を得ることができたが、それはまだ作業仮説のレベルにすぎない。我々の生活において非常に重要視されている「幸せ」という概念に対する心理学的な知見を豊かにしていくためにも、今後は男子についての調査や、対象の年齢を拡大した調査が不可欠である。

引用文献

- 深谷昌志（監修） 2004 高校生は変わったのか（2）—1980年・1992年調査と比較して— モノグラフ・高校生, VOL.70, ベネッセ未来教育センター
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 2003 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討, 心理学研究 74, 276-281
- 河合隼雄・中沢新一 2003 仏教が好き！ 朝日新聞社
- 前田大作・浅野 仁・谷口和江 1979 老人の主観的幸福感の研究—モラール・スケールによる測定の試み— 社会老年学, 11, 15-31.
- Maslow, A. H. 1954 *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Maslow, A. H. 1970 *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- （小口忠彦訳 1987 改訂新版 人間性の心理学 産能大学出版社）

- 中村邦夫 1983 こうふく（幸福） 佐藤喜代治編 講座日本語の語彙 第10
巻 明治書院 pp. 48-51.
- Nettle, D. 2005 *Happiness : the science behind your smile.* N.Y. : Oxford
University Press. (山岡万里子訳 2007 目からウロコの幸福学 オープン
ナレッジ)
- 大石繁宏 2009 幸せを科学する—心理学からわかったこと— 新曜社
- 小野正弘 1983 しあわせ（仕合せ） 佐藤喜代治編 講座日本語の語彙 第
10巻 明治書院 pp155-160.
- 島井哲志・大竹恵子・宇津木成介・池見 陽・Lyubomirsky Sonja 2004 日
本版主観的幸福感尺度（Subjective Happiness Scale: SHS）の信頼性と妥当
性の検討 日本公衆衛生雑誌, 51, 845-853.
- 上田吉一 1988 自己実現の教育 黎明書房

参考資料 各カテゴリーの回答数

学年	幸せのカテゴリー										合計	
	ほしいものを得る	好きなことをする	生理的満足	目標を得る	誰かの喜び	成果を得る	居場所感	偶然、奇跡	日常からの脱出	日々の生活そのもの		無回答
中1	8	18	0	2	3	44	85	0	16	5	6	1
中2	10	21	10	3	13	13	74	5	7	10	13	5
中3	3	21	9	5	7	21	53	8	28	8	7	0
大きな 幸せ 1位	16	40	6	3	3	43	67	6	13	7	23	2
高2	15	21	4	5	7	45	47	8	17	14	8	0
高3	7	19	0	1	3	83	65	4	4	8	4	2
合計	59	140	29	19	36	249	391	31	85	52	61	10
中1	21	10	2	0	4	37	77	1	14	7	17	0
中2	9	32	10	2	8	29	45	4	8	8	30	1
中3	12	29	9	4	3	25	44	6	15	2	20	1
大きな 幸せ 2位	15	17	8	5	4	48	55	3	18	5	51	1
高2	13	18	8	2	8	57	49	3	16	2	16	0
高3	10	25	4	1	7	65	46	3	9	6	20	3
合計	80	131	41	14	34	261	316	20	80	30	154	6
中1	10	12	10	1	1	36	59	5	10	11	37	1
中2	18	23	18	5	5	19	34	4	8	9	41	1
中3	10	24	9	2	7	22	41	8	9	5	31	2
大きな 幸せ 3位	17	27	6	0	7	30	31	3	15	5	85	2
高2	10	24	7	6	10	45	29	6	11	4	41	1
高3	17	25	3	2	5	36	41	3	13	5	46	1
合計	82	135	53	16	35	188	235	29	66	39	281	8
中1	10	41	22	1	4	12	79	1	0	18	1	2
中2	0	31	46	0	3	7	73	3	2	11	5	4
中3	7	41	25	1	0	10	76	0	0	6	4	2
日常的な 幸せ 1位	2	53	45	0	3	10	94	1	0	11	8	1
高2	11	39	41	1	1	15	68	1	0	12	1	2
高3	22	36	18	2	4	5	101	0	0	8	0	4
合計	52	241	197	5	15	59	491	6	2	66	19	15
中1	16	48	32	1	4	9	59	1	2	15	3	1
中2	7	38	57	0	5	4	50	3	0	9	8	3
中3	9	54	38	0	2	12	31	0	4	9	10	2
日常的な 幸せ 2位	6	63	64	0	2	14	56	0	1	6	14	3
高2	7	51	45	2	1	13	53	0	2	7	6	4
高3	25	56	30	0	2	13	50	1	1	12	6	3
合計	70	310	266	3	16	65	299	5	10	58	47	16
中1	20	36	42	0	1	8	47	1	3	15	18	3
中2	8	48	46	1	4	4	32	1	2	13	22	4
中3	9	55	40	1	2	11	26	0	0	12	15	0
日常的な 幸せ 3位	7	76	36	0	1	14	44	3	1	5	42	0
高2	9	60	34	2	2	18	29	0	0	12	20	8
高3	23	49	27	0	3	17	35	3	1	14	21	7
合計	76	324	225	4	13	72	213	8	7	71	138	22

実習集

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

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

実習を使用する際の留意事項

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

【出典の記入例】

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

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

■ 実習

実習「タワー・ビルディング」

中 村 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

津 村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

ねらいの例

- ・グループでともに活動する際に、お互いの間に起こっていること（グループプロセス）に気づく。
- ・グループで話し合い、タワーを作る過程で、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、ものごとの決め方、リーダーシップ、など）に気づき、その体験から学ぶ。

(上記のねらいは、学習者の状況に合わせて表現を変える必要あり)

グループサイズ

1グループ 4名～8名。グループ数はいくつでも可能。

所要時間

120分（小講義を含めれば150分、課題の実施やふりかえりを短くすれば100分）

準備物

1. 手順書（資料1） 各自に1枚
2. ふりかえり用紙（資料2） 各自に1枚
3. タワー製作用の材料 例：コクヨ シカ-10W 100枚入り 各グループに1パック
画用紙（白：八つ切り） 各グループに5枚

- A4の白紙 各グループに10枚
4. 厚模造紙（タワーの台紙用） 各グループに1枚
 5. 製作のための道具 ホチキス、セロテープ、のり、はさみ 各グループに1つずつ
 6. A3の白紙（裏紙） 各グループに数枚 ※話し合いの際のメモ用に使用

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。

場合によっては、タワーは机の上でなく、床の上に厚模造紙を敷き、その上に作成するようにした方が、安定感のある作品づくりになるだろう。

手順

1. 導入 日程表などを配布し、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に伝える。お互いに初めて会う場合は自己紹介の時間を設ける。
3. 課題の導入 手順書（資料1）を配布し、課題の内容を説明する。その際、以下の点について伝える。
 - ・話し合い（15分）の間は、タワーの製作はできないこと。
 - ・タワーは自立しており、天井や蛍光灯など、他の場所に貼りつけてぶら下げたり支えたりすることはできないこと。
 - ・プレゼンテーションでは、タワーの名前と特徴を他のグループメンバーに伝えるが、プレゼンテーションの内容や発表者は製作終了までに決めること。
 - ・タワーは、高さ・安定性・プレゼンから審査され、最優秀タワーが1つ決定されること。なお、決定の仕方（誰がどのように決めるか？）をあらかじめ伝えておくことが望ましい。
4. 材料の配布 タワー製作用の材料(コクヨ:シカ-10W・画用紙・A4の白紙)、製作のための道具（ホチキス・セロテープ・のり・はさみ）、メモ用A3の白紙、台紙用厚模造紙を各グループに配布する。

<手順1～4までで約15分>
5. 課題の実施 <45分>
 - 1) どんなタワーをどのようにタワーを作るかを話し合う <15分>

グループでどのようなタワーを作るか、それをどのように作るかを、グループのメンバーが話し合い、計画する時間である。話し合う際には、タワー製作用の材料に触れることはできるが、折ったり、切ったり、

組み立てることはできないことをファシリテーターは伝える。また、各グループに配布された白紙（A3数枚）を使って、どのようなタワーを作成するかを描くことができる。

15分経過したところで、ファシリテーターが合図をして、次の製作タイムに移る。なお、全体の時間が足りない場合は、話し合いの時間を10分間と設定することも可能である。

2) 製作タイム <30分>

製作タイムでは、タワー製作用の材料を用いて、模造紙の上にタワーを作る。その際、台紙となる厚模造紙にタワーをセロテープなどで貼りつけてよいこととする。

これまでの経験上、社会人がこの実習に取り組む場合、かなり大きなタワーができる。製作をする際に、大人が机の上に乗ることもあり、危険なため、タワーの土台となる模造紙は机の上ではなく、グループの近くの床に敷いた方がよい。

全体の時間が短い場合は、製作の時間を25分間に設定することも可能である。

6. プレゼンテーション グループごとに順にプレゼンテーション（各グループ2分ほど）を行う。他のグループのメンバーに、タワーが見えやすい場所に移動してもらい、その後、タワーを製作したグループの発表者が、タワーの名前と特徴（アピールポイント）についてプレゼンテーションをする。 <10分：グループ数により変動あり>
7. 審査結果の発表 「最優秀タワー」をどのように決めるかは慎重に検討する必要がある。方法としては、①ファシリテーターが決める、②第三者の審査者が決める、③各グループの自己採点、④メンバー全員による投票で決める（優秀なグループ2つを投票するなど）、⑤拍手の大きさで決める、などの選択肢が考えられる。筆者らの経験上、社会人対象の場合は⑤で実施することが多い。なお、以下に述べるように、“①ファシリテーターが決める”というのは、ファシリテーターと学習者の関係性に様々な影響を及ぼすため、避けた方がよい。 <数分>
8. ふりかえり用紙記入 <15分>
9. グループでのわかちあい <15～25分>
10. 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

1. この実習課題の特徴

この課題は、正解がない製作型実習であり、似ている実習課題としては創造的グループ活動として「オブジェ作り」（Creative Human Relations Ⅲ巻 pp.203～222）などが挙げられる。実習「タワー・ビルディング」は、限られ

た材料を用いて何を作るかという目標（完成状態）の共有が必要となるとともに、計画段階での設計によっては、タワーが高くなることや、タワーが製作途中で倒れることがある。そのため、実習「タワー・ビルディング」の方がより計画性が必要となり、実習「オブジェ作り」はより創造的で芸術的である。

この「タワー・ビルディング」は、目標の共有化、グループでの意思決定、作業手順の明確化や共有化、役割の分担と統合、リーダーシップなど、グループプロセスのいろいろな要素が起こりやすい課題である。そのため、これまで既にラボラトリー方式の実習体験がある学習者により適していると考えられる。たとえば、学習者が既にカード型の問題解決実習などを体験したことがあり、「コンテンツとプロセス」という視点を持っていて、さらにグループプロセスの諸要素を体験して学ぶことや、グループでの協働プロセスについて体験から学ぶことをねらいとする場合に、またグループプロセスに気づきグループやメンバーに意識的に働きかける行動（介入）を学ぼうとする場合などに、この実習を実施するのが適していると思われる。

2. タワー製作用材料について

筆者らは経験上、1グループの材料として、①固めのB6（12.8cm×18.2cm）のカード【コクヨ情報カード シカ-10W】100枚、②八つ切りの画用紙5枚、③A4の白紙10枚を渡している。しかし、①や②は厚めの紙であり、エコの観点からすると資源の無駄遣いとも考えられる。資源の再利用をしながら、この実習を行う場合は、古新聞や印刷ミスの裏紙を一定の大きさにカットしたうえで、それらを材料として使うことも可能である。

3. 審査方法について

ファシリテーターにとって、製作型の実習を実施する際に、審査を実施するのかどうか（「審査あり」か「審査なし」か）を決める必要がある。この手順は「審査あり」で設計されている。「審査あり」とすることによって、グループのメンバーはより高く、より安定することへの動機づけが高まりやすい一方、最終結果として優劣が付けられた場合にそれに対して不満を感じることもある。そのため、ファシリテーターが「最優秀タワー」を審査するのは避けた方がよい。ただし、コンテンツ（結果：成果）とプロセス（過程：関係）の両面から学ぶことを意図した教育プログラムにおいては、第三者による評価を行ってもらい、評価基準なども明確に示し、審査結果を明示することも大切になるだろう。

なお、「審査なし」でこの実習を実施する場合は、手順書の「課題」の部分の、「タワーは、高さ・安定性・プレゼンから審査され、最優秀タワーが1つ決定されます」という表現を削除する必要がある。

4. ふりかえり用紙について

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や社会人向けに、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「タワー・ビルディング」用のものというよりは、製作型実習で用いるふりかえり用紙の1つのサンプルとして考えていただきたい。

5. 小中学校で実施する場合

小学校で実施する場合は、製作タイム前の話し合いを15分行うのは難しく、児童達はすぐにタワーを作りたくなると思われる。45分間の授業で実施する場合に、話し合いと製作タイムを分けずに、①導入（5分）、②話し合いながらの製作（25分）、③プレゼンテーション（5分）、④ふりかえり用紙記入とわかちあい（15分）、⑤全体のわかちあいとコメント（5分）という時間配分とすることも可能であろう。その際にねらいとして、「伝え、聴くこと」というコミュニケーションのねらいを挙げることや、「お互いに協力して1つのことをするために大切なことに気づく」というグループでの協働を考えるねらいを取り上げることができる。

中学校での50分授業で実施する場合、話し合いと製作タイムで少なくとも35分は必要であり、授業1コマ分ではふりかえりに充分時間を割くことができなくなる。2コマ連続で実施できる場合は、一案として以下のような時間設定が考えられる。1コマ目（50分間）で、①導入（5分）、②グルーピング（5分：グルーピングが必要ない場合には、話し合いと制作に時間をとるとよい）、③どのようなタワーを作るか話し合う（10分）、④製作タイム（30分）、2コマ目（50分間）で、⑤プレゼンテーション（10分）、⑥ふりかえり用紙記入とわかちあい（25分）、および、⑦全体でのわかちあいとコメント（15分）を実施する、という流れも考えられる。このプログラムは、1コマ目で十分に活動をし、2コマ目でふりかえりをしっかりするという流れである。

また、1コマ目に一度話し合いを行い、その話し合いの体験をふりかえり、2コマ目での製作タイムに活かしていくという、体験学習のサイクルを二順するイメージでプログラムを構成することもできる。たとえば、以下のような時間設定が考えられる。1コマ目（50分間）で、①導入（5分）、②グルーピング（5分）、③どのようなタワーを作るか話し合うまで実施する（15分）、④ふりかえり用紙記入とわかちあい（20分）を実施し、2コマ目（50分間）で、⑤製作タイム（20分）、⑥プレゼンテーション（10分）、⑦ふりかえり用紙記入とわかちあい、および、全体でのわかちあい（20分）を実施する、という流れである。

原案の作成

この実習は、2005年7月に中村がNTL Institute主催“Human Interaction Laboratory”に参加した際に実施された実習“Tower Building”での体験を基にして、中村と津村が作成したものである。“Tower Building”はNTLメンバーが伝統的に使ってきた実習である。タワーをグループで製作すること、話し合いと製作の段階を分けること、約15cm×21cmの厚紙1パックを用いることは、NTLで実施された実習からヒントを得た。タワーを製作する基準（高さ、安定性、プレゼン）を設けたこと、タワーを製作する材料、実習の手順（プレゼンテーションやふりかえり）、実習のための手順書やふりかえり用紙、などは我々が考案した点である。

資料1

実習「タワー・ビルディング」

ねらい：・グループで話し合い、タワーを作る過程で、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、ものごとの決め方、リーダーシップ、など）に気づき、その体験から学ぶ。

課題：

グループの課題は、与えられた素材を用いて、タワーを作ることです。タワーは、できるだけ高く、できるだけ安定したものを製作してください。なお、作品は自立している必要があります。

プレゼンテーションでは、各グループの発表時間は2分間です。プレゼン際には、タワーの名前と特徴（アピールポイント）を伝えてください。タワーは、高さ・安定性・プレゼンから審査され、最優秀タワーが1つ決定されます。

手順：

1. 導入・課題の説明 (10分)
2. どのようにタワーを作るかを話し合う (15分)
3. 製作タイム (30分)
4. プレゼンテーション (10分)
5. ふりかえり用紙記入 (15分)
6. グループでのわかちあい (25分)
7. 気づきや学びの全体でのわかちあい (10分)

出典：中村和彦・津村俊充（2009）実習「タワー・ビルディング」
南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」第9号より

資料2

実習「タワー・ビルディング」 ふりかえり用紙

1. この実習の中で、あなたは……

どれくらい参加した実感がもてましたか？
(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. 課題に取り組んでいる間のグループ全体のプロセス（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、グループの規範＝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。

<話し合い段階>

<製作段階>

3. グループのメンバー（あなたも含めて）について、参加や関わりの様子、印象的な動きや働きかけなど、そして、それらがグループ全体やあなたへ与えた影響、を記入してみてください。

<誰の>

<どのような言動が どのような影響を>

自分 :

_____ :

_____ :

_____ :

_____ :

_____ :

4. その他、気づいたこと・感じたこと・学んだことは？

■■ 春の公開講演会

〈育てられる者〉から〈育てる者〉への世代間伝達を考える

2009年6月24日(水)

18:00~20:00

南山大学 名古屋キャンパス D棟

鯨岡 峻 氏

(中京大学心理学部教授・京都大学名誉教授)

【津村】：こんばんは。今日は南山大学人間関係研究センター主催の講演会にお越しくださいまして、ありがとうございます。私はセンター長をしております津村と申します。

今日は鯨岡先生をお迎えして、「〈育てられる者〉から〈育てる者〉への世代間伝達を考える」というテーマでお話を伺います。

非常にパーソナルな話ですが、私自身、去年の秋から息子夫婦と孫と一緒に生活が始まりまして、孫を溺愛しているおじいちゃんが、今後どのように息子、嫁さん、孫、家内と一緒に生活をすればいいかということも含めまして、お話を聞かせていただけたらと思います。

個人的にもこれからの講演会を楽しみにしております。鯨岡先生、よろしくお願いたします。

【司会(川浦)】：初めまして。南山大学人間関係研究センター、センター員の川浦と申します。今日は鯨岡先生をお招きしての講演会がかないましたことを、本当にうれしく思っております。

先生は非常にしっかりとしたアカデミックなフレームワークをお持ちなので、すけれども、今日の講演会は非常に平たく、分かりやすくお話しされるということでございます。

鯨岡先生はこれまでに多くの本を著していらっしゃいます。もし先生のこれまでの研究、先生の理論的なバックグラウンドを知りたいという方には、『ひとがひとをわかるといふこと』(ミネルヴァ書房)をお勧めいたします。また近著としましては『エピソード記述で保育を描く』(ミネルヴァ書房)がございます。こちらのほうは保育にまつわるエピソードが多く記されておりますので、先生の研究がより身近に、分かりやすく皆さんに伝わるのではないかと思っています。

それでは、皆さんお待ちかねですので、早速お話に入っていきたいと思えます。鯨岡先生、よろしくお願ひいたします。

【鯨岡氏】：皆さん、こんばんは。私は3年前に京都大学を定年になりまして、現在は南山大学のライバル校と言われております中京大学に勤めております。

今日は「〈育てられる者〉から〈育てる者〉への世代間伝達を考える」というテーマでお話をさせていただくのですが、7時半ごろを目処に話を終わって、少し質問をお受けしたいと思えますので、そのつもりでお聞きください。

1. はじめに

私は発達心理学が専門なのですが、これまで、発達というどうしても「赤ちゃんから大人へ」という、赤ちゃんがどんなふうにして大人になっていくのだろうかという枠組みで考えられてきたところがあるのですけれども、そういう見方だとどうしても人の一生をとらえることができません。未熟な子どもが完成した大人へという枠組みでは、せいぜい20年かそこらぐらいしか跡付けられないのですね。能力の完成という点で言えば、それを取り扱うことはできるかもしれないけれども、人の一生を扱う枠組みとしては、子どもから大人へという枠組みではちょっと狭いのではないかということを考えてきました。

そこで少し視点を変えて、発達の問題を「生涯」をにらんで考えていこうとしたときに、「育てられる者から育てる者へ」という考え方が、私の中で自然に導かれてきたわけです。

そういう視点に立って考えてみると視野が開がり、いろいろな考え方ができるのではないかと思うようになりました。そして、だんだん保育のこととか、あるいは障碍のある子どもの養育のこと、あるいは青年期の問題、あるいは終末期の問題、等々、人生のすべてのレンジにわたって考えていけるのではないかと思うようになりました。そこで、きょうはこういうテーマを掲げてみたのですけれども、レジュメに沿いながらお話をさせていただきます。

ここには若い方もいらっしゃるかもしれませんが、既に子どもをお持ちの方、あるいは先ほどのセンター長のお話のように、おじいちゃんになったという方もいらっしゃると思えます。いずれにしても、初めて親になるときに、そこには大きな人生上の節目があります。育てられる者であった人が、今度は育てる者に立場を変える。立場としては180度変わるわけです。そして、初めて育てる者になったときに、自分がこれまで育てられて育ってきたことが改めて納得できるようになります。「子育てをして初めて親のありがたみ分かる」ということは古くから言われてきたことですが、若いときはそういうことはみんな言葉としては知っていても、まだ実感がないわけですね。でも、実際に自分がそこに立ってみますと、なるほど、そうだなあということが本当に実感できる。

そのときに、人として生きることが自分だけのことでなくて、世代から世

代へと順送りに送られていくことなんだなあということも、ほんやりと理解できるようになるのではないかと。今日はそのあたりの話をしたいと思います。

実は祖父母の立場になるときも、それと似たような経験が生まれます。つまり、自分がかつて育てられる者から育てる者になったときに、親という立場を経験したわけですが、その経験を今、自分の子どもが通過しようとしている。それを今度は祖父母の立場で見守らなければならない。これがなかなか難儀なのです。温かく見守って、できるだけ配慮をするのが祖父母の役目だといっても、つい気になって、ここをこうしてみたらと口を出したり手を出したりしてしまう。

しかし、手出しをしすぎれば、親になりたての子どものプライドを傷付けられないとも限らない。支援は必要ですから手伝いはいっぱいするのですが、やはり「主役はあなただよ」というように、子どもに手を渡していかなければいけない。そのときの祖父母の立場というのは、結構難しいものがあります。

自分が親になったときに、自分の親、つまり祖父母になった親たちが、自分の子どもにどういうことをしてくれたかということもまた思い起こされてきて、例えば私がおじいちゃんになったとき、私の親が私の子ども（孫）に対してどういう態度をとったか、どういうことをしたかということが全部思い起こされてくる。そのように、世代が順送りにいろいろな経験をしていくわけですね。ある意味では当たり前のことなのですが、その当たり前のことを「発達」という枠組みの中で考えてみようと思ったのです。

そうしてみると、人生で「親になる」ということが2度起こる。それは、自分が親になるときと自分の子どもが親になるときですが、どの家族もそうだと思うのですが、それをどのようにくぐり抜けるのかということが、一つの家族の中で一つのドラマになる。平凡な家庭であっても、子の親になり、また、子の祖父母になるということは、一筋縄でいかないものがある、そこには何らかのドラマがはらまれている。そこに人生の喜びもあれば、悲しみや辛さもあるのかなあと思うわけです。

2. 子どもは育てられて育つ・親は育てて育てられる

「子どもは育てられて育つ」と言えば非常に当たり前のことのように思いますが、本当に、いまの日本の親御さんたちに、子どもは育てられて育つのだということが理解されているかどうか。皆さんは、「子どもは発達するのだ」、「子どもは発達の物差しに沿って、階段を一段一段上っていくのだ」というような子育てイメージや、子どもの発達イメージを持っていると思いますが、自分がこう育てたから子どもはこうなったんだ、というような認識が本当にあるのかなあと思うわけです。

「育てられて育つ」というときに、育てられる子どもがいて、育てる親がいる。そして、育てる親になった人の親もいるかもしれない。「子ども・親・親の親」

というこの3世代と一緒に住むか住まないかにかかわらず、常に「育てる－育てられる」という関係で結ばれて、ずっとお互いに影響を及ぼし合っていく。このつながりのイメージはそこだけ見ますと、静止画を見るような、時間を止めて、そこに赤ちゃんがいる、親になった人がある、祖父母になった人があるという、ストップしたイメージですけれども、それを時間の中で動かしていくと、赤ちゃんだった人が1歳になる。そうすると、初めて親になった人は親として1歳になり、初めて祖父母になった人は、祖父母として1歳になるというように、時間を動かしていきますと、いろいろなことが見えてきます。

子どもは、今は子どもであるけれども、いずれは大人になるということが分かりますし、親についても、親になった人はみんなかつて自分を育ててくれた自分の親の子ども、自分の子どもが親になれば自分は祖父母の立場に移行することになるということが分かるはずで。このように見ていきますと、各世代の生涯発達過程が1世代の時間差を挟んで同時進行していくという事情が見えてまいります。

つまり、「子どもは育てられて育つ」という一見当たり前のことに、少し反省を加えて見ますと、子どもも、その親も、そのまた親も、それぞれが自分の生涯発達過程を進行中であること、そして「育てる－育てられる」という親子の間の世代間関係の中に、それぞれが巻き込まれていくのだということが見えてくると思います。

それがここに掲げた図の意味であります。「子ども・親・親の親」という3世代が、1世代スタートをずらしてそれぞれの人生をスタートしている。そして、その上と下は親と子の関係で、そこにおいて「育てる－育てられる」という関係が営まれ、子どもは成長し、親は親として成長する、あるいは祖父母は祖父母として成長するということが分かります。

3. 関係発達の概念図

これまでは、なぜか子どもだけが力をつけて、「3歳になったらこれができる」、「4歳になったらこれができる」というふうに発達を考えてきたのではないのでしょうか。子どもの能力面に着目すればそういう見方はとても分かりやすいのですけれども、それは発達の本当の姿をとらえているだろうか。能力面の結果をとらえてはいるかもしれないけれども、子どもの本当の発達の姿をとらえることになるのだろうかというのが私の基本的な疑問で、従来の考え方に逆らう形でこういう図を提示しています。

これを私はこれまでの著書の中で、「関係発達の概念図」という名前を付けて取り上げてきました。図1は最近少し修正を加えた図ですが、これまでの著書の中、例えばきょうの講演テーマと同じ内容について書かれている『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ』（NHKブックス）では、図2のような概念図を提示してきました。

この図2と皆さんのお手元にある図1を比べてみると、2カ所変更点があります。この図2がオリジナル、最初の図です。そして、皆さんのお手元の図1には、この図の外側にもう一つ大きな楕円があります。改訂前の図2では「祖父母になる」というところでまっすぐ線が進んでいますが、この図を作ったとき私はまだおじいちゃんの経験がなくて、放っておいてもおじいちゃんになるんだなと思っていたわけです。しかし、やはり自分がおじいちゃんになってみると、親になるときほどの大きな転回ではないけれども、ここもくりと一回転させなければいけないくらい重みがあるんだなと思ったわけです。津村先生にもたぶんうなずいていただけのではないかと思いますけれども、単に「おじいちゃんになった」では済まない、自分の心の中に大きな変化が生まれます。そういう意味でここも一回転させるに至ったわけです。

これは、「子ども・親・親の親」という世代のつながりを、「子どもは育てら

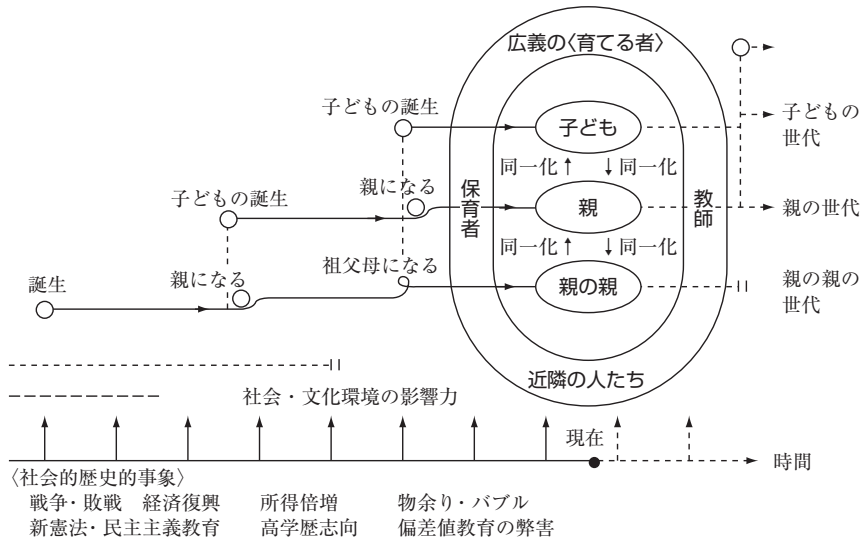


図1：生涯発達過程の観点から見た関係発達概念図（改訂版）

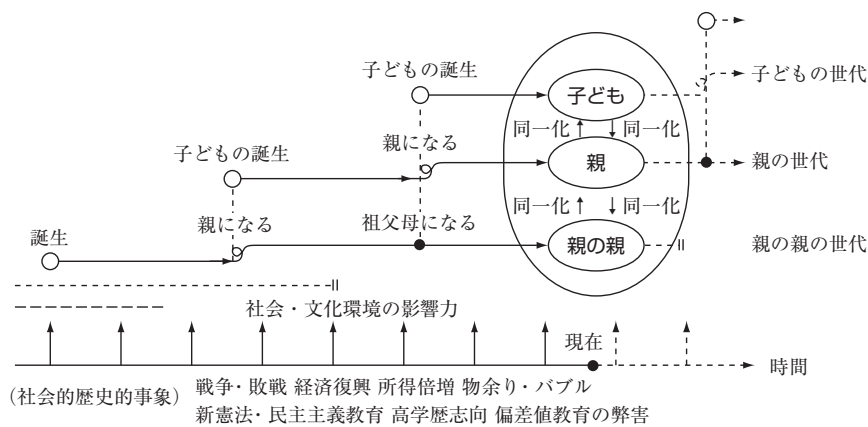


図2：生涯発達過程の観点から見た関係発達概念図（改訂前）

れて育つ」ということを中心に考えるとき、どうも前の図では足りないところがある思ったものですから、この図2をちょっと修正したわけです。

この図1を中心にこれから説明をしたいと思います。

まず図から分かるように、「親の親・親・子ども」の各世代は1世代分ずつ遅れてその誕生があり、その後、相前後する世代は「育てる－育てられる」という関係で結び付きながらそれぞれの生涯発達過程を同時進行しているということが分かります。

この図において2点を変更することになったという裏には、先にも少し触れましたように、もう1年半前になりますけれども、私も初めての孫の誕生を経験しまして、それまでの親の世代からようやく親の親の世代に移行したということがあります。この移行が、やはり一人の人間の生涯発達過程の中でかなり大きな一つの転換点になった、と感じられたわけです。

私事を述べれば、私の子どもは二人とも娘だったので、妻に言わせても穏やかで育てやすかったのですが、私の娘が里帰りして産んだ最初の孫が男の子で、大変大きな声でわんわん泣く。自分の子どもが赤ちゃんのときは、こんな泣き声は経験したことないというような泣き声でわんわん泣く。夜中もしょっちゅう泣く。

私たちは2階で暮らしているのですが、朝、下へ降りていきますと、娘が幽霊のようにぼーっとして「昨日、全然寝てない」と、ほとんど泣きそうな顔なのです。そこで「私が抱っこしているから、1時間でもいいから寝なさい」と言って、私は必死になって抱っこをして、「からす」を何回も歌います。20回ぐらい歌っていると敵もあきらめて寝てくれて、そうするとこちらは大変うれしい。「からす」を歌って孫が寝てくれてこんなにうれしい気持ちになったなんて、最近の生活にあったかなあと思うわけですね。そして、娘をサポートしながらも、娘が母になっていくのを見守らなければいけない。そういうことがあって、やはりおじいちゃんになるのも結構大変で、妻ともども「大変だねえ」と言い合いました。

そのうち娘が、そんなに弱く育てたつもりはなかったのですが、歳を取ってから産んだということもあって、たちまち腱鞘炎と腰痛になりました。娘が赤ちゃんを抱けないので妻が代わりに抱くことになります。そうすると、生活が思うようにいなくなり、本当に大変でした。そして、母乳で育てていたため腱鞘炎の痛み止めの薬が飲めないなど、いろいろな事情があって、「あなたはたまたま私たちがいたからいいけれども、誰もサポートする人がいなかったら、どうやって子育てしていたのか」と言いたいぐらいでした。今、いろいろと子育て支援がありますけれども、産科の先生たちも「産まれて2か月は辛抱なさい」と若いお母さんたちに言うようですが、本当に最初は大変なのです。たまたま私の娘は実家へ戻って子育てをしていましたから何とか手助けができましたけれども、核家族で周りにだれも人がいなくて、それがかなわない人もい

るわけです。その場合、ボランティアでも行政の立場でもいいから何かサポートがいるということ、娘の様子を見ながら私は考えざるを得ませんでした。

そういうことも含めて、「祖父母になる」というところで、くると1回転させようということになったわけです。

もう一つの変更点は楕円が二重になっているところです。これまでは楕円の中心部しか描かれていませんでしたが、その外側にもう一つ楕円を描いて、そこに広い意味の育てる者を描き入れました。この事情については後に説明したいと思います。

1) 命の世代間連鎖

「関係発達概念図」は、前の世代から命を引き継いで誕生した子が、次の世代に命をバトンタッチするということの反復、つまり、命が世代から世代へと連鎖していく事実を示していると言ってもいいと思います。この図には3世代しか描かれていませんが、親の親にはそのまた親がいるというように、この図は左下にどんどん伸びていきます。

もしも子どもの世代が次の世代に命を引き継ぐならば、この図は右上に伸びていく可能性があります。このように、決して3世代に閉じられているわけではなく、過去からずっと続いてきて、未来にもずっと続いていくという図です。

振り返ってみれば、誰一人として自分一人の力でこの世に生まれてきた人はいません。両親に育てられたかどうかはともかく、両親から命を引き継がなければ、つまり親から命をもらわなければ、誰もこの世に生まれ出てくることはできなかったはず。この図に皆さん自身を当てはめてみれば、誰もがそのことに気がつくはず。

今の若い人たちは、「俺の人生をどう生きようと俺の勝手だろう」と言ったり、「シングルがかっこいいから私もシングルでいく」というように、ほとんど宗教的なシングル教への帰依を表明したりするのを耳にすることがしばしばありますけれども、そういう彼らもまた、この図にいや応無く位置づけられてしまうのです。

そんなことを言うと、「では、この世代間連鎖に乗らないとそれは人生ではないのか」という質問がすぐ出てきそうですけれども、そういうことを言っているのではなくて、ごく普通に生きればそうなるという話です。一人の人間の誕生は、「命の世代間伝達」という意味を否応無くまとう。そして、誕生した子どもを取り巻く先行世代の人たちの生涯発達過程を揺るがさずにおかない。私の孫の誕生は、祖父になった私の生活、私の人生を揺るがすわけです。単に赤ちゃんが生まれましたでは済まない。娘にとっても大事件であり、祖父母の立場になる人間にとっても大事件です。

従来の発達心理学は単に「赤ちゃんが生まれました」というところからスタートするわけですが、それはやはり現実を大きく抽象化した結果です。赤

ちゃんからスタートするのは自明のように見えますし、赤ちゃんがだんだん大きくなっていくのが発達だというのはとても分かりやすい考え方のように思いますが、実際に生活している場面で赤ちゃんだけ切り分けるとするのはかなりの抽象化の結果なのです。そのような抽象化を通して、子どもの発達、あるいは子どもを理解することが本当によかったのかどうか。私はそこはかなり大きな間違いがあったのではないかと思います。これまでの発達心理学が、赤ちゃんという「個」からスタートして、それが大きくなって力をつけていくというシナリオを作ったことにより大きな問題があったということ、私はこの図をにらみながら思うわけです。

同じことが一人の人間の死についても言えると思います。もう少しこの図の時間経過を長くすると、死も世代間で連鎖しているという事情が見えてくるはずですが。この図では、親の親はまだあの世には行っていませんが、もう少し経つと打ち止めになるという図であります。それは将来の私、あと何年か後の私の成り行きを意味しているわけです。私の親、この図で言えば親の親のそのまた親は、もうあの世に行っています。私もいずれこの世から消えるでしょう。そして、私の娘もいずれ何年か後にはこの世から消え、孫として生まれた子どもも80年ほど後にはこの世から消えていくでしょう。

ですから、命が世代間で連鎖していくということは、裏返せば死もまた世代間で連鎖していくことでもあります。一人の人間の誕生が個の誕生であると同時に、それを取り巻く人々を巻き込んで、その人たちに大きな影響を及ぼすように、一人の人間の死も確かに一人の個人に起こる出来事ですが、それを看取る周りの人たちに影響を及ぼさない死などというものは考えられないわけです。

最近の西欧の死生学や死に関する理論では、「個人が死ぬ」という枠組みで、それを当の個人がどう考え、死に逝く人がそれをどう引き受けるかという研究がたくさんありますけれども、やはり東洋的というか、私の枠組みで考えれば、死というのはその人だけに起こることではなくて、それを看取る人との関係の中に起こるのだというように考えてみなければなりません。

例えば、私の場合、妻の父親がかなり頑固一徹な人で「絶対葬式を出すな」と遺言したので、義母も妻の一番上の兄もそれに従って葬式をしませんでした。しかし、その後どれだけ家族が苦労したでしょうか。葬式をしなかったがゆえに、死んだと分かる縁故の人たちが次々と家にお焼香に来ます。その間、義母はずっとそれに付き合わなければなりません。ですから、葬式というのは、一回で済ませられるために、残された者が苦労しないで済む非常に意味のあることなのだと、私も身をもって経験しました。

ですから、葬式というのは、自分のためだけにやらしてくれなくてもいいと思いますけれども、実はこれは残される人にとって必要なことなのだと私は強く思いました。つまり、死は確かに個人に起こることなのですから、看取る

人たちを巻き込んだ意味を持つので、ある意味で「関係論的な死」というものを考えなければいけないと、私は先の自分の経験から思うのです。この図にはしっかり描かれていませんが、そういうこともこの図から考えることができるのではないのでしょうか。

2) 個の生涯発達過程の基本構造

次に「個の生涯発達過程の基本構造」ということですが、「関係発達概念図」の親の世代に注目してみてください。親の世代を表す線を左にたどっていきますと、親もまた前の世代の親から命を引き継いで誕生した事実に行き着きます。これを基点にその線を右に進みますと、前の世代から命を引き継いで誕生した子どもが長い年月かかって成長し、大人になり、カップルをなして次の世代に命を引き継ぐ。そして、誕生した次の世代を育てながら、なお自らの生涯発達過程を進行中であることが読み取れます。

そして、次の世代が成長を遂げて成人する頃、自分を育ててくれた前の世代が老いてきて、その介護にかかわり、最終的にはその世代を看取るときがやってきます。いずれ、次の世代が次の次の世代に命を引き継げば、自分は祖父母の立場に移行して、今度は自分自身が次の世代に介護を受け、看取られてその生涯過程に終止符が打たれるときがやってくる、そういう事情が見えてくると思います。

これが一人の人間の生涯発達過程ではないかと思えます。言い換えれば、一人の人間の生涯発達過程は、誕生から30年前後の「育てられる者の時代」、その後の30年前後の「育てる者の時代」、そして、前の世代を「介護し看取る者の時代」を経て、「介護され看取られる者の時代」にたどり着いて人生の終末を迎えるという一般的な構図が描かれます。

人間はいつまでも生きていることはできませんから、いつかは死ななければいけない。人によって長い、短いはあるかもしれませんが、平均寿命的な考え方をすれば、およそ80年前後の人生の間に、育てられる者から育てる者へ、介護し看取る者から介護され看取られる者へ、こういう位相をいくつかくぐり抜けて、人は80年の一生を終える。私の親もそういう道をたどったし、私もそれを今たどりつつあって終末が近くなってきているし、自分の子どもでもある娘たちも今、そういう人生を歩んで30代半ばに到達し、孫が生まれて1歳半になりました。このように、みんな順送りでこのラインを動いていくのです。

そう考えますと、すべてを自己決定して、どこまでも自己実現を目指して、「私が、私が」と、一回しかない人生を目一杯生きなければというような振りかぶった考え方ではなくて、人は80年たてば土に還るのだし、親たちがたどった道とそんなに違った人生があるわけではないと、かなり達観できるのではないかと思うわけです。

3) 人生のコペルニクスの転回

次に「人生のコペルニクスの転回」ということについてですが、図1の親の世代や親の親の世代の線分が誕生から右に進んできて、親になるところでくると一回転して、少しずれた軌道を進む経緯を説明したいと思います。

親になるまでのところは「育てられる者の時代」、それ以後は「育てる者の時代」と呼んできたわけですが、この転回を挟んで「育てられる者」から「育てる者」への転換がなされています。これは単に人生上の一つの節目ということではなくて、私自身の過去を振り返ってみても、ここの転換点は非常に大きな意味を持っていました。もちろんパートナーと一緒に生活を始めたということも確かに大きいけれども、やはり育てられる者から育てる者へ変わったところというのは、ある意味で生活がすっかり変わる。あるいは、生き方、生きることへの構え方がガラリと変わるのですね。

独り身の間は、自分さえしっかりしていれば、自分さえ努力すれば、世の中をどうにでも動かしていけると考えています。私も若いときはそういう傲慢な考えを持っていました。ですから、周りに対しても厳しく、「自分はこれだけ頑張っているのだから、あなたももっと頑張れ」という強い態度をとっていました。

しかし、小さい命が生まれたら、それを私たちは守って育てていかなければいけない。そのときに、これまでのように自分の思い通りという生き方はできない。もちろんパートナーと生活を始めたところで、もう自分の思い通りの生活ができなくなっているのですけれども、その重みが違ってきます。やはり子どもが何かを求めたときに、今、自分が何をやっているかということには関係なく、まずは子どもの求めに応じていかなければならない。そうなったときに生活がガラリと変わってくる。これを「くると一回転」させた図で表現したかったわけです。

私の妻は最初の子どもが誕生して、新米ママの生活が始まって間もないころに、「これは私の人生におけるコペルニクスの転回だわ」とつぶやきました。それは明らかに、私への当てこすりでありました。要するにその言葉からは、私が新米パパとして頼りない、何の役にも立たないという気持ちがありありと伝わってきました。

しかし、新米パパとなった私にも、妻に比べれば程度の差もあり、重みの違いもあったでしょうけれども、やはり人生が変わったなあという思いはあったので、それ以来、妻の言葉を借りてこの「くると一回転」を「コペルニクスの転回」と呼んでいます。皆さんの場合はどうだったでしょうか。

いま、親になった若い人たちが子育てで悩んで、なかなか育てる者になれない現状がありますが、この図に照らせばそれも分かります。これまでの育てられる者の時代は、自分の思い通りに時間を使えるし、自分の思い通りに世界を動かしていました。そういう生活が、今度は子どもによって自分の時間の使

い方を決められていく。それほど子どもの存在が大きくて、自分の生活がここまで揺さぶられてしまうのかと最初は本当にびっくりします。ですから、みんなそこであたふたする。特に、今の若い人たちは、自己決定、自己実現を目指してきた人であればあるほど、今の自分の価値を崩したくないと思います。そうすると、子育てがしんどくなっていくわけです。

ですから、このコペルニクス的転回は、今から50年前の女性たちの多くがすんなり子育てに入っていた時代はともかくとして、今の若い親になった人たちからすると、もっともっと厳しいものがあるのかもしれませんが。共働きでそれぞれに責任のあるポジションに就いて仕事をしようと思っている人たちにとって、まずは子どもの要求に応えるために自分の時間を作れない現実是非常に大きいものがあるわけです。ですから、子育て支援が必要になるのです。

「育てる者」になるには本当に時間がかかります。子どもの成長過程と親の成長過程は同時進行するもので、子どもが1歳になれば親も1歳になり、子どもが3歳になれば親として3歳になったというように、親も最初から完ぺきに親をやれる人はいないわけで、子どもを育てながら、だんだん親としてどうすべきかを身につけていくわけです。その親らしくなるまでのところは、どうしても周りのサポートが必要です。子育て支援というのは、決して子育てを肩代わりしてあげるのではなく、親が親らしくなっていくのをいかにサポートするかということだろうと思うのですけれども、そのことがこの図から分かるのではないかと思います。

コペルニクス的転回は難しい局面もはらんでいて、虐待に通じたり、夫婦の考え方が合わなくなって離婚に至ったりというように、せっかく子どもが誕生してきて幸せいっぱいのところ、実は夫婦関係が壊れていくきっかけにもなりうるということも、「くるりと一回転」の中に含まれていると思っています。

子育ての悩みはだれにでも起こるもので、だれもが虐待の一步手前まで至ってしまう危険性を抱えています。特別な人が虐待するのではなく、すべての人が時と場合によれば虐待一步寸前というところまではいくのが子育てなのです。そういうところを「くるりと一回転」ということの中に含み込んで考えていただければと思います。そうすると、単に子どもが生まれて、1年、2年とすくすく成長して、20歳ごろに能力的に完成しましたという単純な発達モデルではなくて、「育てる-育てられる」という関係にはいっぱい落とし穴が待ち構えていて、その落とし穴にはまらないように、ほとんど綱渡りのようにして進んでいくのが子育てだということが見えてくるのではないかと思います。

ともあれ、この図1に示される形で生涯発達過程をとらえますと、子どもが成長を遂げるときに、親もまた親として成長を遂げること。親としての成長は子どもの成長と同時進行すること。子どもの成長によって親の成長が促される面があるという点で、親が子どもによって育てられる面があると言ってもいいだろうということが分かります。

4) 「育てる一育てられる」関係の世代間循環

次に「育てる一育てられる」関係の世代間循環についてですが、これは概念図1の内側の楕円の中をご覧くださいますと、「子ども・親・親の親」という三世代が楕円にくくられていて、その楕円には上下に伸びる矢印が描いてあって、「同一化」という文言が入っています。そこを簡単に説明したいと思います。

この楕円内を親の世代中心に見てみますと、親は子どもから同一化を向けられるとともに、子どもに同一化を向けているということを示しています。また親と親の親はもともと子どもと親の関係ですから、そこにも双方向の同一化の矢印が描き込まれています。そうすると、ちょうど親は子どもと親の親に挟まれて、同一化の矢印が四重になっているのが見てとれると思います。これはいったい何を意味するのでしょうか。

私は自分が親になって、子どもに同一化している自分に気がついたときに、このモデルのおおよその輪郭が見えた気がしました。実際にこの図を描いて、関係発達の考え方をきちんと定式化するのは私がずっと歳をとってからですが、子どもを育てながら子どもの中にかつての自分を見る経験、つまり自分が子どもに同一化するという経験が自分の中に起こったときに「関係発達の概念図」という構想はほぼできたのではないかと考えています。

初めて自分の子どもを抱いたとき、我が子が下から私を笑顔で見上げているのを見て、ふと「ああ、私にもこういう赤ちゃんのときがあったんだなあ」と思いました。皆さんは子どもを抱いたときに、そういう気持ちになったことはありませんか。もちろん赤ちゃんのときの記憶はありませんが、想像力の中で、自分もこのように親に抱っこされて、下から笑顔で親を見上げていたときがあったんだろうなあということを思う瞬間があるわけです。それは目の前の子どもが、かつて赤ちゃんだったときの自分だという見方です。

では、そのとき、抱っこしている人はだれかということ、自分の親だということになります。いま私が自分の子どもをこんな気持ちで抱っこしているように、自分の親も私が赤ちゃんだったとき、こんな気持ちで抱っこしていたときがあったんだろうなあという想像、それが冒頭に述べた「子育てをしてみて初めて親のありがたみが分かる」という文言になっていくわけです。

残念なことに、私は父親に対して、肯定的な同一化を向けられなかった人間でありました。父親は世間的には大変いい人だったらしいのですが、家庭では暴君でした。明治時代の人ですから仕方がないのですが、私の母親はほとんどお手伝いさん扱いを受けるような感じで、それが子ども心に非常に嫌でした。ですから、物心ついてからは、反面教師というのか、あんな父親にはなりたくないと思って大きくなってきました。

それも裏返しの同一化、反同一化なのであって、結局は同一化しているのですけれども、私が親になって子どもを抱っこして、「私の父もこんな気持ちで私を抱っこしていたときがあったのか」ということに気がついたとき、ちょっ

と愕然としました。そのあたりから少し父親に対する見方が変わってきたかもしれせん。物心ついてから成人した後まで、父とは口もききたくないというような気分でおりましたけれども、自分が親になって少し考え方が変わってくる中で、父親に対する考え方も変わってきたのではないかと思うところがあります。

要するに、我が子の様子にひき込まれて、「自分にもこういうときがあったんだ」と同一化を向けた瞬間、私の思いを私の親もかつてしていたに違いないと気づきます。そこから「育てられる一育てる」という関係が同一化を挟んで、世代間で順繰りに循環していく事情が見えてきます。こうした体験がこの関係発達の概念図を用意するものだったということです。

そうすると、この楕円内において3世代が同一化を向け合う関係こそ、一人の子どもが育てられて育つということの意味であり、一人の親が子どもを育てることで育てられるということの意味だということが見えてくると思います。

しかしながら、双方向の同一化の矢印を向け合う世代間の関係は、残念なことに必ずしも幸せを約束してくれるものではなく、同一化するからこそ腹立たしさや怒りが込み上げてくるときがあります。ですから、親を経験したことのある人は分かるでしょうけれども、よその子が少々悪いことをしても、そんなにいら立たずに見守っていることができますが、しかし、我が子がいけないことをしたときにはカッとなる。あれは何なのでしょう。

それはやはり、子どもに同一化しているからです。よその子には優しくできても、我が子に対してはどうしても優しくなれないというのは、やはりどこかで同一化を向けてしまっているからなのです。例えば、「小さいときの自分はこんなふうじゃなかった、もっとちゃんとしていた」と思うと、ますます腹が立ってくるでしょうし、あるいは、「小さいときの私はもっともっとちゃんと自己主張をしていた。どうしてあなたはもっとはっきり言わないの」とか、要するに、いつも小さいころの自分というものがベースにあって、我が子は自分と同じだというように同一化しているところがあるから、肯定できたり肯定できなかつたり腹が立ったりする。それが親子の関係というもので、親子だから常に幸せな関係、ということでは絶対にはないと思います。

親子だからこそ幸せな関係はいっぱいあります。しかし、親子だからこそ腹立たしい感情も必ず起こってきます。ですから、親子の関係というのは文字どおり喜怒哀楽が生まれる関係なのです。親子関係を綺麗ごとづくめに考えて、親子はみんないい関係なのだ、例外的に私の家族だけ親子関係がよくないのだ、と考えることはないのです。どこの親子だって、必ずそこには葛藤がある。そこを考えていくのが内側の楕円の意味です。

子どもは思春期になると、親の話には耳を貸さずに「むかつく」と言って、親をシャットアウトしてしまう。それに対して親がきつく言う子どもはさらに反発します。青年期の子どもを育てているとき、親は苦勞をします。家族の

中にきしむ瞬間が起こってくるわけですが、それをよくないこと、起こってはいけないことのように考えるのではなく、その負の出来事はどの家庭にも起こることで、どうすれば少なく済ませられるか、を考えるべきでしょう。「理想的な家庭ではそういうことは起こらない」と考えるのではなく、「必ず起こることで、それが必要以上に厳しくならないようにするにはどうしたらいいか」という発想をしていくことは、私の人間観にもかかわっています。

「人間はいかなる存在か」という哲学めいた話が私の考え方のバックにはあるのですが、そういうある種の人間観といますか、いいことづくめの人間というのは考えられないので、人間には必ず良い面と悪い面の両面があります。そういう人間同士がかかわりを持って生活をすれば、親子の関係であれ、恋人同士の関係であれ、夫婦の関係であれ、必ず葛藤はつきものだとするところから私は理屈を組み立てています。ですから、葛藤のない幸せな関係をモデルに、「どうして葛藤が起こるのだろう」という問いを立てるのではなく、基本的に葛藤は起こるとするところからスタートして、その起こる葛藤をどうすればある程度のところでとどめ置くことができるのか、というように発想するのがいいのではないかと思っています。そういうことがこの楕円内では言いたかったことです。

以上がこの概念図の説明ですが、実は、この概念図は図の持つ一般的な制約として、現実をうまくすくい取っていないところがあります。各世代の生涯発達過程が「育てる一育てられる」という関係で結ばれながら、同時進行する様に焦点を合わせたに過ぎません。それによって確かに命の世代間連鎖や死の世代間連鎖が見えてきましたし、育てられる者から育てる者へのコベルニクスの転回も見えてきましたし、介護し看取る者から介護され看取られる者への移行も見えてきたのですけれども、もう一度「子どもは育てられて育つ」という点に目を向け直してみますと、「育てる」という営みは楕円の内側だけで考えていくことができるだろうかという疑問が残ります。

ちょうどここ1～2年ですけれども、私は京都大学を定年になってから、慶應義塾大学出版会の『教育と医学』という雑誌に「子どもは育てられて育つ」という題名の論文の連載をしています。2008年から継続中なのですが、ようやく1年ちょっと経過して15回までできました。

その中で「子どもは育てられて育つ」というテーマを様々な角度から考えているのですが、その中でこの図1を描いて、これまで内側の楕円だけで議論してきたことを半ば自己批判しながら、少し視点を変えていこうとしている最中です。その辺りのことを詳しくお知りになりたい方は、『教育と医学』を読んでいただければ、今日の話の足りないところを分かって頂けるかもしれません。

4. 広義の<育てる者>たちの影響という視点

概念図の変更点の二つ目は、3世代を取り囲む楕円の外側をもう一つの楕円、広義の育てる者たち、つまりきょうだいや保育者、教師や近隣の人、親類縁者たちが取り囲んでいるところです。従来の図は、「育てる一育てられる」という世代間の関係を強調するには都合のよいものでしたが、今述べましたように「育てられて育つ」というところに密着してみると、もう少し視点を広げておく必要が出てまいります。

まず私の自己批判の中身ですが、「(1) 親子の関係は基本的に三者の関係である」というところから始めましょう。

1) 親子の関係は基本的に三者の関係である

私はこれまで、「育てる者」という言い方、あるいは「親」という表現をしてまいりました。そして、それは、この図では1本の線分で表現されています。

しかし、基本的に子どもから見れば親はいつも2人いるわけです。親の親は、子どもから見れば4人の祖父母なのです。それが、1本の線分に圧縮されて表現されている。抽象化していけばそうせざるを得ないのですけれども、そうすることによって現実がかなり見えにくくなってしまう面もある。そのことを考えてみなければなりません。

ですから、親子の関係は二者関係が中心ではなくて、基本的には子どもと母親と父親という三者の関係を中心に考えられなければならない。たとえ離婚や死別によって単身家庭になったとしても、子どもから見れば親と子の関係は常に不在の親をも含んだ両親との関係なのです。このことは育てられて育つ過程に、両親の関係の有り様が深く影を落とすことを意味します。

例えば「コペルニクス的転回」ひとつ取り上げてみても、あの図では「育てられる者から育てる者へ」のところできると一回転しているだけでした。しかし、夫婦について、誕生の年月がずれた分だけ人生のスタートが違う2本の線分が同時進行したと考えますと、夫にもコペルニクス的転回が起こり、妻にもコペルニクス的転回が起こることになります。

「だれにもコペルニクス的転回が起こるのだ」と言ってしまうえば簡単ですが、現実にはどうかといいますと、我が家に関して言えば、妻のコペルニクス的転回が先行して私が一歩遅れるということがありました。私事でお恥ずかしいのですが、私はパートナーとして同じ大学の同じ研究室の同窓の相手を選びました。そして、私たちは戦後の民主主義教育の中で、男女平等教育を受けて育ってきました。男女平等で対等にやっというこで、妻も私も研究を志向していましたが、私だけ地方の大学に就職をして、妻は私について来てしまったために就職ができませんでした。それで、長い間専業主婦をするわけですが、その中で、妻はおなかに子どもを宿して以来、どんどん母に向かって変わりつつありました。しかし、私には父親になる実感が全然ないのです。最

近ですとお父さんも疑似妊娠体験で砂袋をお腹に巻かれたり、保健所では未来の父親学級を組織して赤ちゃんを入浴させる練習をしたりしていますが、私のころはそんなものはありませんでした。

そして、赤ちゃんが産まると、たちまち妻はコペルニクスの転回を遂げていくわけです。妻は上に女きょうだいがたくさんいて、モデルがいっぱいありましたので、母親や姉たちがモデルになって、子育てというのはこうすればいいというのがある程度分かっていたのでしょう。今と違って、自分の甥や姪にあたる子どもを赤ちゃんのときに抱っこしたりおむつを替えたりした経験もあったようです。

ですから、妻はどんどん母に向かって変身していきますが、私は、ほとんど赤ちゃんを育てる人ではありませんでした。自分の父親もモデルにはなりません。私は結局、妻が母になっていくのを横目で見ながら、妻をモデルに「父親としてはこういうことをすればいいんだ」ということを考えていったと思います。ですから、当然コペルニクスの転回は一步遅れる。しかし、それが妻にとっては不満なのです。これまで同じ大学で一緒に勉強してきたのに、何で私だけが、と当然なるわけです。この一步の遅れをなかなか許せない。こちらとしては焦るけれども、なかなか追い付けない。

ですから、コペルニクスの転回というのも、本当は母親と父親の2本の線分があって、そこに時間差が起こるのだということを考えると、実はせっかく子どもが生まれて幸せ一杯のはずなのに、それがまたけんかの原因を作っている。お互いにそれを認め合えて、それぞれがだんだん母親らしく、また、父親らしくなっていくのをゆっくり見守っていければそれはそれでいいのでしょうかけれども、妻は「早くお父さんらしくなってよ」と当然思う。私も焦るのですけれども、なかなかそうはなれない。それが家族の中では結構大変なわけです。

ですから、コペルニクスの転回といってくるりと一回転させているこの図には、少し時間がずれた二人の、つまり夫と妻の、コペルニクスの転回があり、その時間のずれがその夫婦に波紋を広げることが本当は含み込まれている。おそらくそれは、どこの家庭でも起こり、それが子育ての難しさと同時進行していくわけです。そのように考えると、いま子育て中の人たちのいろいろな悩みにより接近していけるのではないのでしょうか。

2) きょうだい関係を考える

それから、きょうだい関係です。これは後でエピソードを読んでも、**「子どもの誕生」**というところで横線が1本伸びていくのですけれども、少し時間がずれたところでそのきょうだいの誕生もある。下の子が生まれると、上の子がお兄ちゃんやお姉ちゃんになり、下の子との間に必ずきょうだい関係が生まれる。それは仲のいい関係であると同時に、ライバルの関係でもある。そして、きょうだいの間には必ず何かの波紋が起こります。

特に、3歳ぐらいのときに下に子どもが生まれると、必ず焼きもちをやきます。焼きもちをやく一方で、「自分はお兄ちゃんなんだ、お姉ちゃんなんだ」というようにプライドも感じている。ですから、3歳ぐらいの子どもの中では、すごく葛藤するものがあるわけです。お兄ちゃんらしく、お姉ちゃんらしくという気持ちと、だけどやはりお母さんを取られて腹が立つという気持ち、その中で子どもはだんだん上の子らしい心を育てていくことになるわけです。そして、下の子はとにかく上のお兄ちゃんやお姉ちゃんのやっていることを見習って、かすめ取って、何とかお兄ちゃんやお姉ちゃんの上に出たいという気持ちが当然起こります。それがきょうだい関係というものでしょう。その中で子どもは成長していくわけですが、その点もこの図では省略されています。

3) 広義の育てる者の存在

そして次に、この概念図の最も大きな自己批判の理由になりますけれども、「広義の育てる者の存在」が旧版では描かれていないということがあります。

いまは共働きのために0歳から子どもを保育園に預ける人がたくさんいます。そういう子どもは親によって育てられるだけでなく、保育者によっても育てられます。ですから「育てる者」というふうに括ったときに、「育てる者」は血の繋がった親ばかりではないのです。

その子を育てる側に回った大人達というのはたくさんいて、その人達の影響のなかで子どもは成長しているのです。

これは、ある意味で当然でありまして、いまのような核家族中心の時代になる前、大家族で生活しているときは、親だけで子どもを育てることはなかったわけですね。みんなが親になった人をサポートしながら子育てというのは営まれていました。

ですから、そういう大家族がサポートしていたものを、いまの時代は保育の人達がサポートする側に回っているというふうに考えてもいいのかもしれませんが。そういう意味で、「子どもを育てる」ということを考えるときに、保育を抜きにその子どもの育ちの問題は考えられない。

こんなことを述べてまいりましたが、この図には他に「文化の問題」などもあって、図の一番下には、「日本の歴史の変化」というものが示してあります。ちょうど私の世代を中心に書いていますから、第二次世界大戦の敗戦のところから書いてあります。

私は昭和18年の12月生まれですから、日本がほとんど戦争に負けることが分かった頃に生まれた子どもで、戦後の物の無い時代に幼少期を過ごし、日本が右肩上がりに高度経済成長を遂げていったところに青年期を過ごし、そして大学生になったという世代です。ですから、今の若い人達とはずいぶん時代差があります。影響を受けた文化が違いますから、世代間で文化が循環するといっても、判で押ししたようにきちんと同じ形で循環するわけではないのです。

しかし、その時代に翻弄されながらも、「育てられる者から育てる者」へ、「看取る者から看取られる者へ」という、その構図は変わらないのではないかと思うわけです。

5. 二人の保育者の描いたエピソードから

今まで色々な角度から、これまでの図を少し修正する必要があるということを書いてきたのですけれども、特に兄弟関係、あるいは家族関係の変化というものが子どもにどんな影響を及ぼすのか、それを2人の保育者の描いたエピソードを紹介するなかで、少し考えてみたいと思います。

ここで、子どもの生きている現実の姿をどうやって捉えていくか、これは方法論上非常に重要な問題ですね。たくさんの子どものデータを数量化してまとめて平均を出して、一般的な言説を導いていくという従来の研究には、私はまったく興味を惹かれません。というのも、そういう研究からは子どもの生きた具体的な姿が見えてこないからです。

私は、子どもの生きた姿をできるだけそのままの形で捉えて、そこから子どもが成長すること、人が人生を送ることの意味を考えていきたいと思って、「エピソード記述」という方法論をみ出しました。先ほど川浦先生の方からご紹介のあった本はそれを取り上げたものです。そういう方法論を背景にしているのですが、その詳細は割愛して、まずエピソードを皆さんにご紹介してみたいと思います。

エピソード1：弟をたたくMちゃん

S保育士

<背景>

Mちゃんは2歳の女兒である。1ヶ月前に弟が生まれた。Mちゃんは「赤ちゃんが生まれたよ」と何度もうれしそうに話したり、それまでは小さいクラスの子どもに関心を示さなかったのに、自分から声をかけ、手を繋いで歩いてあげたりする姿も見られるようになり、弟が生まれたことをうれしく思っているんだと感じられた。

その一方で、時々不意に心細そうな表情を見せたり、急に甘えて来たりすることもあり、やはり不安もあるのだろうと思われた。弟が生まれてちょうど1ヶ月経ち、母が初めて弟を連れてMちゃんを送ってきた朝の出来事である。

<エピソード>

朝の登園時間、私が保育室で受け入れをしていると、Mちゃんが一人で部屋に入ってきた。「Mちゃん、おはよう」と声をかけMちゃんの後ろを見ると、お母さんが赤ちゃんを抱っこして入ってきた。「わあ、お母さん久しぶり、おめでとう。赤ちゃん見せて」と言って駆け寄ると、他の保育士も周りの子ども達も皆が一斉に集まってきた。お母さんが皆によく見えるように赤ちゃんを抱いたまましゃがんでくれたので「わあ、かわいい」と皆はお母さんと赤ちゃん

を取り囲んだ。

しばらくの間、皆が赤ちゃんに注目し、赤ちゃんの話題で盛り上がっていた。Mちゃんは返却するために持ってきた絵本を手を持って、赤ちゃんの足下の位置に立っていたが、その絵本で赤ちゃんの足の辺りをおくるみの上からポンポンと叩き始めた。それは痛くしようとしているわけでもないが好意的でもない、微妙な感じの叩きかただった。お母さんは怒るわけではなく、優しい口調で「痛い痛いよ、やめてね」とさらっと言ったがMちゃんは止める様子がなかった。強い叩き方でもなく、一見Mちゃんが意識的にしているようにも見えなかった。ので、それ以上は誰も何も言わず、また赤ちゃんの話題に戻っていった。

ふとMちゃんの顔を見ると半分怒ったような、半分寂しそうな何とも言えない表情をしている。「かわいい、かわいい」と赤ちゃんのことばかり言っていた私はMちゃんの表情にハッとした。そしてMちゃんを抱き寄せて「赤ちゃんかわいいね。Mちゃんみたいにかわいいね」と言った。Mちゃんはにっこり笑って頷くと「これ読んで」と持っていた絵本を差し出した。私は赤ちゃんを囲む輪から離れMちゃんに絵本を読んであげた。

<考察>

下の子どもが産まれると、誰もが大人より小なり複雑な気持ちを持つものである。新しい家族を迎えるために誰もが通る道であり、乗り越えていかなければならないものである。とはいえ、そのときその子が、自分が忘れられたような寂しく不安な思いをしていることも事実である。Mちゃんも弟はかわいい。でも憎らしいという複雑な思いを抱えているのだらうと思う。産まれたばかりの弟を大事な家族の一人として受け入れていくには、自分も大事だと思われている自信が必要である。Mちゃんが弟を受け入れていくために周りの大人が応援できることは「Mちゃんのことは忘れていないよ。今までと変わらず大事なMちゃんだよ」というメッセージを送ってあげることだと思う。

これは、皆の気持ちが赤ちゃんに向かったことにMちゃんが焼きもちをやいて、それに気づいた保育者が「赤ちゃんかわいいね。Mちゃんみたいにかわいいね」と、とっさに言葉を繋いだことによって、ようやくMちゃんの気持ちが和んだというエピソードです。

新しい家族を迎えるということは、子どもにとって、こういう葛藤をくぐり抜けることでもあるわけです。こうしたエピソードのなかに、「育てられる」と「育つ」という当たり前のことが具体的に表れています。ちょうど私が「きょうだい」の項で述べたのは、こういうエピソードが念頭にあったからです。

家族が円満に暮らしている場合でも、家族関係に変化が生まれれば必ず葛藤が生まれるということ、そしてそのように落ち着かなくなった子どもの心を、周囲の大人が受け止め支えることが育てることの大事な中身だということが、このエピソードから分かります。

それにしても、私はこのエピソードは本当にすごいなと思います。皆さんはどう読まれたでしょうか。これは色々なエピソード記述の勉強会をやる中で出会ったエピソードで、この保育士さんの実際の保育の様子を私は見たことがあります。とても穏やかなよい保育士さんです。

まず私が舌を巻いたのは、この「赤ちゃんかわいいね。Mちゃんみたいにかわいいね」という言葉です。これはなかなか言えない言葉です。私もMちゃんが独りぼっちになって焼きもちをやいている状態に気がついたら、きっと何か言葉をかけたと思いますけれども、私だったら「ごめん、ごめん。Mちゃんもかわいいよ」という言葉になっていただろうと思います。しかしこの保育士さんは、Mちゃんが赤ちゃんに焼きもちをやいているのが分かっているのに、「赤ちゃんかわいいね」を冒頭に持ってきました。そして「Mちゃんみたいにかわいいね」の最後の一言で、Mちゃんはグッと気持ちがほぐれて気持ちを立て直すことができたのです。

なぜ、この人は「赤ちゃんかわいいね」と冒頭に持っていったのでしょうか。

ここに保育士さんの心の動かし方があります。つまり保育士さんの願いのなかには、「あなたもかわいいんだよ」ということだけではなくて、やっぱり「赤ちゃんをかわいいと思うMちゃんであってほしい」という気持ちがあって、それが最初の「赤ちゃんかわいいね」になるわけです。そこが大事なのです。ですから赤ちゃんのことで盛り上がっていて「あなたのこと忘れていてごめんね。あなたもかわいいよ」というような対応だったら、たぶん誰でもできると思うのです。それを「赤ちゃんかわいいね」という一言のなかに、赤ちゃんに焼きもちをやくのじゃなくて、「赤ちゃんもかわいいよ。赤ちゃんもかわいがって、お姉ちゃんしてね」という気持ちが表れている。

普通はなかなかかけられない言葉が自然に紡ぎ出されています。この人はすごい保育士だなと感心しました。やはり現場の人はこういうことに心を砕いているのでできるのですが、我々学者はその点では絶対負けていて、いくら理屈をこねることはできても、こういう言葉かけはできないなと思います。

この人は40歳前の保育士さんなのですが、3人のお子さんをお持ちです。ですから、上の子が下の子に焼きもちをやいたり、焼きもちをやかれた下の子が、今度は上になってまた焼きもちをやくというようなシーンを自分の子どもたちについてきつと見てきているから、たぶんこういう態度をとれたのかなと思います。

保育というのは単に理屈で決まり切ったような対応をしていくのではなく、奥の深い、自分の実人生のなかでの様々な経験が織り込まれて、初めて懐の深い保育ができるのだなということを考えさせられたエピソードでした。

次は「エピソード2：新しい家族の誕生」を紹介します。

エピソード2：新しい家族の誕生

<背景>

Nちゃんは5歳の女児である。日頃からお喋りが好きで友達とも元気に遊んでいる。母1人、子1人の母子家庭できょうだいがいないせいかな年長さんになってからよく園で赤ちゃんを抱っこしてくれたり、かわいがったりしてくれている。その反面かわいがりかたに一方的なところも見られ、また時折ふと寂しそうな表情を見せたり、暗い表情になったりしていることがあって、私はNちゃんのそんな様子がずっと気になっていた。

<エピソード>

午前中の屋外での遊びのときである。私が花壇の雑草取りをしているところにNちゃんがやってきて「先生うれしいことがあったんだよ。お母さんにも他の先生にも内緒だよ」という。そこで私が「どうしたの?」とわくわくした気持ちで尋ねると、「お母さんのお腹に赤ちゃんがいるんだよ!」と満面の笑顔と弾んだ声で答える。私はNちゃんの所が母子家庭であることが分かっていたので、Nちゃんの言葉に一瞬ドキッとしたがNちゃんの笑顔に思わず「よかったね!おめでとう!Nちゃんはお姉ちゃんになるんだね!」と言ってしまった。私が言い終わる間もなくNちゃんは「お父さんはユウジって言うんだよ。ユウちゃんと言ってもいいんだって。先生もユウちゃんって呼んでもいいよ」と興奮気味に言う。これまで2人暮らしだったNちゃんに新しい家族が誕生したことで会話が盛り上がった。今まで見せていた暗い表情とは打って変わって、これからの生活に希望を抱き、心躍る様子が手に取るように伝わってきた。私はお父さんのことには触れずに「赤ちゃん楽しみだね。元気な赤ちゃんが生まれますようにって神様に祈っておくね。素敵なうれしい内緒話、ありがとう」と伝えて2人で一緒に保育室に戻った。

後で他の先生方に今のNちゃんの話の伝えると、Nちゃんは他の先生達にも既に話していたようで、そんなことからNちゃんの計り知れない喜びが伝わってくるようだった。

<考察>

Nちゃんの喜びに接することで、これまでNちゃんが母子家庭という環境で味わってきた寂しい気持ち、両親が揃った家庭を夢見る気持ちがかえって分かるような気がし、胸の痛む思いに駆られた。「内緒だよ」というNちゃんの心躍る思いに、ただただ共感していた私だったが、少し冷静になってみると、これから母親の出産・結婚・子育て、4人での暮らしとNちゃんの生活が大きく変わり、この先いろいろと大変なこともあるだろうと思わずにはいられなかった。それでも今の喜びを一緒になって喜んでくれる人をNちゃんが求めているのだと思い直し、このNちゃんの喜びの瞬間を理屈抜きで一緒に喜ぼうと思った。

先ほど私が示してきました関係発達概念図は、血の繋がった親子間の世代間循環というような枠組みで考えられてきたわけですが、それはある意味で私自身のこれまでの生涯発達過程を説明しようとして作ったモデルでもありました。

しかし現実には色々な家族がいて、このNちゃんのように親の離婚と再婚を経験して、新しいお父さんがきて、そのなかで育っていく子ども達も当然いる。それも本当は「育てられて育つ」という枠組みのなかで考えていかなければいけないことです。

ですから、これまでの古いバージョンで考えますと、どうしても血の繋がった親子関係が前提にあるかのような議論になってしまっていて、今の親子関係が多様になっている現実をなかなか掬い取れません。ですから、先ほどの外側の楕円をもう一つ書き加えて、親子の関係というのはもっと多様な関係がありうるということ視野に入れていかないと、今の例のような複雑な立場にある親子関係を例外のように扱ってしまうことになりかねません。

しかし、そうした家族を「例外扱い」することは、やはり今の日本の文化の現実に合わないのです。いま私は色々な保育園に出入りしておりますけれども、このNちゃんのように、お父さんが替わったり、お母さんが替わったりというような家族関係たくさん目にしますし、そのなかで子ども達はそれぞれに成長していているわけです。そういう子どもにとっては複雑な思いもあるに違いない、そういうことを抜きに親子関係や母子関係を考えることが、いかに現実離れしているかを念頭において、色々なバリエーションも視野に入れながら、それをも説明していける図式をやはり手にしておかなければいけないと思っております。

このエピソードを書いた人は園庭で草むしりしているぐらいですから、通常のクラスを持っている保育士さんではなく、園長先生か主任さんだと思うのですが、その先生にNちゃんは「お母さんのお腹のなかに赤ちゃんがいる」と言います。けれども、このNちゃんは母子家庭ですから、先生とすれば「えっ」という気持ちになったわけでしょう。

その先生の「えっ」という気持ちが伝わったのか、「お父さんはユウジって言うんだ。ユウちゃんって呼んでもいいんだよ」とNちゃんは興奮して伝えます。その子どもの喜ぶ気持ちもよく分かるけれども、長い目で見たときに、こういう義理の父親と娘の関係が大きくなったときに一番ややこしくなりやすい関係だというのが、この保育士さんにしてみれば経験上わかっている。ですから、将来どうなるのだろうかと考えたとき、Nちゃんが喜んでいるようには素直に喜べないところがある。

しかも新しいお父さんが来て、お母さんとの間に子どもが生まれなくてずっと自分のことをかわいがってくれるという関係ならともかく、新しいお父さんの子どもがすぐ生まれてくるという状況で、現実に子どもが生まれてきた後に

Nちゃんがどういう扱いになるのか。そういうことを考えたときに私達は色々なことを考えてしまいます。

複雑な家庭環境のなかで、色々な事件が起こっていることも私達は視野に入れざるを得ませんから、ここで手放しでは喜べないという、この保育者の気持ちが分かります。しかし、それにも関わらず、そういう気持ちを抑えて、今は大喜びしているNちゃんに共感していこうという保育者の気持ち。いま保育に関わっている人達というのは、こういうふうに関心を動かしながら子どもを保育しているのです。

私は保育の世界の色々なエピソードを紹介するなかで、世間に保育の営みというものをもっと知ってほしいと思っています。世間の人達は保育というものを簡単なことだと思っています。「子どもを公園に連れて行って遊具で遊ばせて、昼が来れば連れて帰ってご飯を食べさせて午睡させて、午睡から起きればおやつ食べさせて、少し遊んでからお父さんやお母さんが迎えに来る。そんなの誰でもできるじゃないか」というような、非常に浅はかな保育観が蔓延しています。国の保育行政を動かしている政治家ほど、そういうナンセンスな保育観しか持っていない場合が多いのです。

でも本当に保育の営みを間近で見ていると、大事なものは「あれをした、これをした」とか、「こういうことをさせて、こういう力をつけた」という目に見えることではなくて、こんなふうに一人一人の気持ちに寄り添って、その子の思いを受け止めて、心が前を向くようにもっていく。これが保育で一番大事なところなのですね。

しかし、その保育で一番大事なところ、つまり「育てる」という営みの一番大事なところは、目に見えないわけです。Nちゃんが、こんなふうに喜んでいて。それを色々複雑な思いに駆られながら、今はとにかく受け止めよう、そう思って関わる。これは、非常にしんどいことです。でも、そのことによって子どもが元気を取り戻したり、前を向いたりということが起こってくる。

例えばエピソード1の、弟が生まれたNちゃんの場合でも、この保育士さんがはっと気が付いて、そしてNちゃんの寂しい気持ちを受け止める。これが保育なのですね。目に見えない心の動きをキャッチする。このキャッチするところを、一般向けの言葉ではないのですが、私は「間主観的に分かる」という言葉でとらえています。そこが実は一番大事なところで、それによって子ども達の心が育っていくのです。

なぜ私が保育の世界で頑張っているのかといいますと、今多くの保育園・保育所あるいは幼稚園で、「たくさんさせて、たくさん力をつければその先にその子には幸せが待っている」というような暗黙の考えを大人の多くがもっていることに疑問を感じるからです。こうした考え方を一番強く持っているのは保護者で、次に持っているのが保育者です。しかし、これでは子どもが幸せになれないということを、早く保護者も保育者も気がつかなくちゃいけない。そこ

でまず保育から変えていかなければと思っているわけです。

ですから、今日私は「育てられる者から育てる者へ」、「看取る者から看取られる者へ」という図式を描きましたが、それによってまず打ち壊したかったのは、従来の「できること」が階段状に増えていって、二十歳ぐらいに完成するという従来の発達モデルです。

今日ここにお集まりの皆さん達の頭の中にも、おそらくすっかり入り込んでしまっているであろう「発達」という考え方が、本当に子どもの幸せのためになるのか、発達を急がせる、力をつけるということが本当に子どもを幸せにしたのかということ、皆さんにも考えていただきたいのです。

そういうふうに「できること」がどんどん増えていくことが発達だという枠組みのなかでは、子どもの心の問題が見失われています。目に見える「できる、できない」に目が向かったために、いま子どもがどんな気持ちでいるかというところに親の気持ちが向かなくなりました。保育者もそうです。ですから、この流れを何とか変えていきたい。目に見えない心を育てることが、その子の将来にとって一番役に立つ一番大事なところなのです。そこが育っていないから「小1プロブレム」が起こるのだという話に繋がってゆきます。

私のモデルに戻れば、「同一化」の話をしたあたりをもうちょっと詳しくしておくべきでした。つまり、子どもの幸せは、周りにいる大人達がその子のことを「かわいい、大事だ」と思うかどうかのカギとなるわけです。

何ができて何ができないかではなく、「かわいい」と思われれば、子どもは必ず自分に自信を持てます。そして、かわいいと思ってくれる人を信頼します。親をまず信頼し、それによって自分に自信を持ち、自分を肯定できれば子どもは持っている力を必ず出せる。つまり、早くから色々なことさせて力を引き出そうとしなくても、気持ちが前向きになれば持っている力は出てくる。そう考えていくのが本来の子育てというものだったのに、なぜか「発達」という考え方に惑わされて、いろいろと仕掛けていけば子どもに力がついて、その先には幸せが待っているという、ある種の錯覚に多くの日本人が捉えられてしまった。

その結果、今どんどん早期教育を目指して、色々なことをさせて、英語も早くから教えて、というような枠組みが動き始めています。けれども、それが子どもの幸せに繋がるとはとても思えません。その証拠に、今学力低下で大騒ぎしています。学力などほとんど心配しなくてもよいはずのことで、学力以上に心配しなければならないのは、日本の子どもの学習意欲が世界で最低であるという現実です。この責任は親と保育者と教師にあります。

つまり、子どもがやりたいと思ってやることを応援して力がついていくのは大いに結構ですけれども、小さい時からやりたくないことを強引にさせて力をつけるという枠のなかで、子ども達はどんどんやる気を無くしている。つまり意欲が薄らいでいる。ですから学習意欲が世界最低というのはある意味で当然です。これだけ「させられてさせられて」の保育や家庭での養育であれば、当

然学習意欲は湧かないでしょう。

私は大学生を教えていて、そこが大変に辛いのです。勉強したいと思っている学生が全然いないわけですから。この間の新聞の調査によると、いま日本の中学生の6割が「自分に自信がない」ということで、これは世界でも断トツで1位なのです。他の国では10%を切っているのに、日本は60%です。そういう自信のなさはどこからくるかという、やはり心の育ちが十分でないということからくると思っています。

ちょうど時間がまいりました。今日はこの「育てられる者から育てる者へ」というたった一枚の概念図を説明しただけなのですがすけれども、ここから色々なことが考えられると思います。ここからはみなさんが、このテーマに関わってどんなことを考えられたか、ご質問なり、ご感想なりをいただけたらうれしいなと思っています。

ひとまず私の話はここで区切りにしたいと思います。どうもご清聴ありがとうございました。

【司会】 鯨岡先生、どうもありがとうございました。皆様の方からご意見あるいはコメント、質問などございましたら受け付けたいと思いますが、いかがでしょうか。

【質問者1】 先生ありがとうございました。この4月から保育園で、ちょっとパートで働かせていただいています。ちょうどいま3歳のちょっと賢い子が、「先生が悲しむようなことを言ってあげようか」と言うのです。ちょうどお昼寝の時間だったので忙しい振りをして無視をして、その悲しい話はまだ聞いていないんですけど、そういう子には何て声を掛けてあげたらいいんでしょうか。

【鯨岡】 なかなか難しいですね。3歳の頃というのは、イメージが膨らむ年齢ですよ。ちょっと聞きかじったことや絵本のなかにあったことも含め、大人達の言っていることを耳に挟んで、どんどん自分でイメージ膨らましていくことのできる年齢ですね。そのときに子ども達は自分で思いついたことを人に聞いてほしいので、たぶん先生にそういうことを言ったんじゃないかなと思います。

そうしたときに、話を聞いた側が、何かおどろおどろした話だから、急に心配になってしまって、何かその子のなかにすごいマイナスのものがあるんじゃないかと思ってしまうことが意外に多いのですが、まず、その子がどういう家庭生活を営んでいるかというのを少し見て、そうひどく心配な出来事がないようであれば、これは子どもの想像力が豊かになってきたときに、先生の気持ちを惹こうとして言っていることだな、というぐらいに受け止めて大丈夫だと思います。

でも、やっぱり本当に家庭生活が乱れていて、現実の生活のなかで怖いことがしょっちゅう起こっていて、しかも、それが冗談半分じゃなくて、かなり生真面目な形で先生に訴えられてくるというようなときには、やっぱりその子の内面を考えてみなければなりません。

ですから、具体的なケースに即してでないとちゃんとした答えができませんけれど、一般的に言えば、たぶん3歳の子どものイメージが膨らんできて、先生に注目してほしいと言っていると受け止めていいと思います。そういうときに、やはり午睡のときで手が離せなくても「あとで必ず聞いてあげるからね」とか、「いま先生は忙しいけれども、あとでちゃんと聞いてあげるからね」というふうに誤魔化さないで、ちゃんと受け止めてあげるよという姿勢は示してほしいですね。よろしいでしょうか。

【質問者1】 はい、ありがとうございます。さっき、ちょっと出てきたエピソード勉強会というのが、もし名古屋で参加できたらいいなと思うのですけど。

【鯨岡】 名古屋でも去年まで民間の保育園の人達と、何回かエピソード記述の勉強会を持っていたのですが、いまちょっと頓挫しています。全国各地でやっていますが、そこにわざわざ来てもらうわけにもいかないので、名古屋であったときにご一緒できるといいですね。またホームページなどで探ってみてください。何かあれば、ご参加ください。

【質問者1】 ありがとうございます。

【質問者2】 鯨岡先生、今日は本当にありがとうございます。最後の辺りで「発達」という考え方が、子どもを幸せにしたのかということをお話されましたが、目に見えない心の育ち、寄り添いを、「心の発達」というのではなく、あえて発達という枠組みから外してお話しされたのですが、わざと別枠で、そういうふうに述べられた意図っていうのは何かあるのでしょうか。

【鯨岡】 これまで発達心理学を組み立ててきた発達検査とか知能検査の中身というのは、みんな「できる—できない」で構成されていて、能力面をテストするものなんです。

それに対して信頼感とか安心感とか、自分への自信とか自己肯定感とか、そういう心の面というのは右肩上がりに発達していくものではないんですね。それは、どういうふうに色々な経験を溜め込んで心を動かしていくかということなのですけれども、たぶんそれは従来のテストのようなもので計れるものではないですね。

周りで保育をしている人や、あるいは親の立場の大人が傍らに行けば、その

子の自己肯定感とか信頼感というのは、肌を通して体で感じることができますが、外から眺めていたのでは分からないですよ。

従来の「発達」というのは外から見ていても分かるような、測定できる変化でもって構成されていたんですね。私が考える心の育ちというのは、傍らにいて、その関わっている人が体を通してしか感じられないので、なかなかそれを誰が見てもそうだろうという形では提示できない。ですから、どうしても別枠で考えざるを得ないと思って、それでちょっと別な説明の仕方をしているわけです。

【質問者2】 ありがとうございます。

【質問者3】 ありがとうございます。「ことばの教室」を担当している教員です。鯨岡先生のお話のなかで、ひと回り外側の楕円に含まれるようになって大変うれしく思っております。

今日の先生のお話のなかで、おじいちゃんの問題、それからきょうだいのところも複雑に絡んでくるのだということを伺いました。

いまの「ことばの教室」ですと、これまでは、例えば発音をどう直していくとか、難聴さんの場合ですとその言葉をどういうふうに増やしていくとか、吃音のお子さんですとどう流暢性を獲得していくのか、というところに目を奪われていたわけですが、最近は子どもたちのグループ活動等を大切にしようということで、実践をしてみると、確かになかなかよく回っているなど考えられるようになってきました。

そのなかで、子どもたちの動きを見てみると、概念図の「子ども・親・親の親」ではないのですが、例えば中学生段階だと「先輩・後輩」、小学校段階ですと「上級生・下級生」のような関係性のなかでも、中学生が小学生の子どもに語る時には、やっぱり同一化があるように思います。「こういうふうにしたほうがいいんだよ」と言っているのは、実は今話しているその子がそういうことを考えているんだな、ということがあって、この関係発達の概念図で少しきょうだいの話があったんですが、そのような形で子どもの「世代間」と言うところと違うのですが、ちょっとした年齢の違いが、やっぱりそういうものを含んでいるんじゃないかなと思いました。

そうやって見ていくと、とても子ども達の成長の説明がついて、ちょっといただいちゃおうかと考えています。そういう見方はできますでしょうか。

【鯨岡】 できます。今日はお話しできませんでしたが、保育の世界に入って、いろいろ見聞きするなかで、そういう経験を私もするわけですね。

特に異年齢保育をしている所から教えられることはたくさんありまして、どうしても我が国では年齢ごとに区切ったクラス編成というのが、小学校まで

ずっと持ち越されていくわけですが、子ども同士が異年齢で付き合うということは、とても大事なことです。昔の学校や、保育園がない時代をさかのぼって考えれば、子ども達が育てられて育っていくなかで、育てる者は実は親や大人ばかりではなくて、上の年齢の子ども達が色々との下の子どものお世話をしたり、その下の子どものモデルになったりという形で育ちあっているわけです。

ですから本当は、その異年齢の経験が子どもの成長にとっては大事なのです。昔はたくさんの子どもが地域で群れていて、それが異年齢の交流を可能にしていたのですが、今はそれがほとんどできない。それを可能にするのは保育の場だと思っています。それで、年齢割のクラス編成をしているところでも、色々な機会を見て異年齢で交わるチャンスというのは必要だということを保育の世界では言っているわけです。

学校でも同じことが言えて、学校では本当に年齢の輪切りが強いんですけど、過疎地などに行きますと、異年齢混合の学級がある。そういうのを見ると、先ほどお話しされたような、年齢の違う子ども同士の間での育ちあいというのは確かにあるのです。

確かに、効率よくカリキュラムを伝えていくという枠のなかでは、能力的に平均化された、年齢ごとの輪切りというのは非常に効率がいいのかもしれませんが、やはり、そういう異年齢間での育ちあいというところに、もうちょっと目を向けなければ、と思います。子ども達が能力面だけじゃなくて人として生きていく力、つまり人間関係の持ち方を身につけていくためには、そういう異年齢のなかでの経験というのがとても大事だと思うのです。ですから、私の概念図の外側の楕円のなかに、先生の言われたような異年齢の子ども同士のつき合いというのを入れることは、十分可能だと思いますね。

【質問者4】 大学院で心理学を学んでいる者です。先生のお話の最後の方で、新しいことができる、できないばかりに目が向いて、英才教育に走るというお話がありました。私の甥と姪がいま3歳で、1歳半ぐらいからずっと英語を勉強しているのを見て、これは子ども達にとって果たして幸せなことなのかとすごく疑問をいただいています。公園に行っても遊ばないでベンチに座っているだけだったり、この先どうなっていくのかという心配も多少あります。

本屋に行くと「子どもに何を学ばせたらいいか」という雑誌がとても多くて、親世代というのは、どうしてそういうふうに通学を第一に持ってくるのか、ということをしごく考えるのですけれども。何かヒントになるような先生のご意見があれば、お伺いしたいと思います。

【鯨岡】 確かに、それは大変深刻な問題で、私も何とかしたいなと思いつつ、今の保護者の「力をつければ、その子が幸せになる」という価値観を揺るがす

というのは難儀だと思っています。ある意味「子どものため」と言いながら、親が抱えている不安感みたいなものを鎮めたいというのが本音ですよ。つまり、子どものためだと称しているけれども、言ってみれば保険を掛けたいわけです。これだけのことをやって、これだけの力をつけたら、そのあとは子ども達でやっていけるんじゃないかというような。しかも今の若いお母さん達は目先のことしか見えないわけです。

私などはどうしても、その子が20年後どういう人間になっているか、こういうふうに「力をつけた」と称する子ども達が大学に入ってからどうなるのか、大学人としてすごと思うわけです。もう目一杯追い立てられて、ゴムが伸びきった状態で何とか大学に入ってきた子ども達は、いわば伸びしろがないと言いますか、ほとんど勉強する意欲がないのです。それは本当にかわいそうです。全部親がレール敷いてくれて、レールの上を走っていれば親は機嫌がいい。そのうちに走ることにしか快感を覚えなくなってくる。

今高校生たち聞いてみると、偏差値が上がるのが快感だと言うわけです。本当は他に楽しいことがあるはずなのに、それに目が向かない。レールの上を早く走ることが快感になることが、かえって将来大人になってから自分らしく生きられないということに繋がってしまうのだということに、どうすれば早く親御さんたちに気づいてもらえるのか、と思います。

今の若い親御さんたちは、自分達が小さいときから「頑張り」と言われて色々させられて大人になってきた世代ですから、自分達も子どもにそうしてやらなければいけないという、負の世代間循環が巡っている可能性があるのです。それをどこかで阻止して、もう一度ごく普通の世代間循環に戻すためにはどうしたらいいでしょうか。私はそのために一番有効なのは、この「発達」という考えが果たした功罪、いい面もあったと思いますけども、罪な面もたくさんあったと思うので、それをはっきりさせて、そんなに小さいときから力をつけても本当にその子の幸せを保障するものではないということを、しっかり伝えていかなければならないと思っています。ただし、この「発達」という考え方はいつの間にか染み込んだわけですから、それを脱色するためには、大変な時間がかかると思っています。しかし、それをやっていかなくちゃいけないと思います。それで話の最後のところで、「発達」という考え方に対して、ちょっと批判的なことを言ったわけです。

具体的には、なかなかアイデアが湧きませんが、まずは事あるごとにお母さん達の持っている幻想みたいなものをどこかで壊していかなくちゃいけないのかなというふうに思っています。

【質問者4】 ありがとうございます。

【質問者5】 今日は、ありがとうございます。保健センターで心理士として

育児相談や発達相談をしております。今日のお話のなかで、今のお母さんたちというのは自己実現を求めて生きてきているので、「育てる者」への転回のところで「親になる」というのがなかなか難しい、というお話を伺いました。

今地域の行政の計らいで、お母さんが育休や産休を取りやすくなったという一方で、保育園という場が充実してきたことによって、そこに任せてしまえば自分は仕事で働けばいいということが起きているのかなあと思っています。

1歳半検診とか3歳児検診のあとの親子教室で相談をしたりする中で、「もう少しお母さんにお子さんに関わってもらいたいな」とか、「できる・できないの前に、この子の気持ちを確認する」とか、「もう少し分かってあげることができないかな」とか、という話をするのですけれども、やはり難しそうだと保健師さんが判断すると、「ではこの子を早く保育園に入れるようにして、保育士さんの方からこの子の心の育ちというのをやってもらおう」という話になったりするのです。

カウンセリングの場面ですと、すごく長い時間を掛けてお母さんに気づいてもらうというプロセスがあると思うのですけれども、なにぶん現場ではそういう時間がないので「こういうことはどうかな、ああかな」と一緒に考えながらはやるのですけれども、やっぱり限界がある。

確かに、私達も子育て支援の一つとして、お母さんにこういう関わり方がありますよ、と気づいてもらったり、一緒に考えたりということをしませんが、それを3歳までにできなかったなら、後は保育園や先生から色々教えてもらったり気づいてもらったりという作業をしてもらえるといいのかな、とも思うのですけれども、どこまで保育や学校の教育がするのか、どこまで手を出すのかというところが難しいなと思っています。

子どもを育てるというだけでなく、親に色々なことに気づいてもらったりするということに対して、先生がどのようなお考えをお持ちなのかをお聞かせください。

【鯨岡】 今回の保育所保育指針の改定なかで大きな変更点の一つが、「保護者支援」というところですね。それは就園している子どもの保護者の支援だけじゃなくて、地域で子育てしている親御さんの支援も保育士さんたちのこれからの仕事ですよ、というのがこの指針に盛り込まれていて、それは保育の仕事をしている人たちにとってかなり大きな変更点になったと思います。

私は本当にそれが必要だと思っています。私自身、そういうふうには指針を変えることを提言した一人でした。というのも、やはり子どもを保育するだけでは十分じゃないと思うからです。いかに保育園で一生懸命子どもを育てても、帰る家がひっくり返っていて、親が子どもを育てる構えを持っていなければ当然子どもはいい具合に育たないわけです。そうした保護者達がどうすれば子どもを育てる気持ちになっていくか、それをサポートするのも保育士さんたちの

仕事ですよ。そのためには国が保育にもっとお金を投入して、それで保育の人達がちゃんと仕事をできるような体制を組む必要があります。指針でそういうことを謳ったということは、保育の人達は親育ての側もやっていってくださいということですから、そうならなくちゃいけない。

本当に今保護者が親として育てていくのが難しいというのは、お話の通りで、本当は中学・高校というような学校教育のなかで、今のように単に教科を教えているだけでは駄目なのですよ。一人の人間を育てるという観点で、今の学校教育を全部見直さなければいけない。

教科は教えているかもしれないけれども、一人の人間を育てるという形で先生方も動けないでいる。そういうふうには教育できなくなってしまっています。子ども達がどういう人間に育っていけばいいのかというと、本来は、次の世代を育てられるような人に育っていかなければいけないわけです。

確かに子どもたちに力をつけさせて、いい大学には行けるようにしたかもしれないけれども、そういう人たちが、人を育てる考え方もその知恵も何も持たないまま、大人になって子どもを育てる側に回ったら、全く何も分からないという状態。彼らの親の世代も分からないし、もう専門家にお任せしますという構図になってしまうわけです。

そうならないためには、まずは教育のシステムを変えていかななくては行かないだろうし、手近なところでは保育の立場の人達が、色々なチャンスを捉えて、親を育てていくと言いますか、親に色々なことに気がついてもらうための働き掛けをいろいろこれから工夫していかななくてはなりません。

今保育園・保育所がやっている子育て支援は、園を解放して、そこに地域の親御さんたちが来て、そこに保育の人も入るということをやっています。それが親育てについての、一番手近で有効な方法かなと思います。確かに集まってきたときは、子ども達を保育士さんに見てもらって、お母さん同士がお喋りをしているのですが、そのうちに段々と子どもに目が向かっていくのです。そして子どもがかわいいということがだんだん分かってきますと、お母さん方はやっぱり自分達で色々なことを工夫していくようになりますね。

ですから、今の子育て支援の枠で動き始めているものを活用し、また保育士さんたちがチャンスを掴んで、保護者を育てるための何か動きをしていく。そして学校教育についても、あいにく中教審答申はそういう方向を向いていませんが、教育が次の世代の人間を育てるのだというのは、本来教育の目標でなくてはいけないはずなので、そういうところが変わってくると、いまの若い保護者達の考えも少しずつ変わっていくのかなと思います。

かなり息の長い話で、明日、明後日すぐ変わるというわけにはいきませんが、それぐらいの展望で動いていく話かなというふうに思っています。

【質問者5】 ありがとうございます。

【質問者6】 一般市民です。やがて親の親になりそうな年齢でございますが、その親の親になるということが非常に怖いことで、できれば親の親になりたくないなと思っております。仮に親の親になったとしたら、今日ご説明いただいた概念図のなかの、広義に育てる側になりたいと思うのです。

私どもの近くで見ていると、「親」と「親の親」の間の葛藤、それは物理的に離婚などによってやむを得ず、親の親が親になっているという場合もありますが、実は親自体が親の親に対して「俺らは働いているんだから、親の親が面倒見るべきじゃないか」と言っているような感じで、また親の親のほうは、親が子どもをみることができないから直接親になっているというような感じがするわけです。そういうふうにと考えると、もう怖くて、怖くて、とても親の親になどなりたくないなと。

それから先ほど先生がおっしゃったように、子どもに教育をしたいというのが、やや日本的な世襲制度、すなわち子ども達が満足に成長してくれれば、私が年を取ったときに面倒を見てくれるだろうというような、欲心があるのではないかなと。

私は、3ヶ月児のBCGの集団検診で、そこについてきた子どものお守りをするボランティアをやっておりますが、何か非常に冷たい親子関係とか、反対に盲目的な親子関係とか色々な関係があるような気がするわけです。そのなかで感じたことを、先ほどの感想として申し上げただけなので、先生からお応えを頂戴しようと思っておりますけれども、何か非常に嫌な世代に入っちゃったなという感じがしております。どうも、ありがとうございました。

【鯨岡】 そうですね。確かに親子関係のなかには難しいものがたくさんあって、幸せになるのも楽じゃないなというのはよく分かります。それは「育てる一育てられる」という関係のなかで、どうやって子どもの世代とよい関係を毎日苦労しながら作り上げてきたかという歴史が、やはりものを言うんだなと思います。そこでよい関係を作れなかった場合は、どうしても世代間循環がうまく巡っていかない。

ですから、今このときを、お互いに自己実現を目指して張り合えば、どこかで親子の関係というのは軋んでしまいますよね。でも、長い目で見て親子の関係、子どもが社会に出ればそれで終わりじゃなくて、子どもが社会に出たあとも実は孫を育てるという形で色々親子の関係は続いていく。そういうことを見据えて、必ず葛藤はあるんだけれども、やはり親子の関係をできるだけよいものにしていこうという気持ちをお互いに持ちながら、「育てる一育てられる」という関係が営まれていかなければいけないのだということ、今のお話を聞きながら思った次第です。

【司会者】 鯨岡先生どうもありがとうございました。皆様、ご静聴ありがとうございました

ございました。今日の講演でお聞きいただいたように、鯨岡先生はモデルを作られてもそれで一安心ということではなく、ご自身の個人的な経験も振り返られながら、研鑽を積み重ねておられます。違和感を覚えられたところに目をつぶらず、そこを何とか現実在即したものにしていこうというところに、非常に深い感銘を受けながらお話を拝聴しておりました。

先生どうもありがとうございました。皆様どうもありがとうございました。

参考文献

- 鯨岡峻 (2002) <育てられる者>から<育てる者>へ NHKブックス
- 鯨岡峻 (2006) ひとがひとをわかるということ―間主観性と相互主体性 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (2008) 子どもは育てられて育つ 「教育と医学」8月号、9月号 慶応大学出版会
- 鯨岡峻 (2009) エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房

■ 秋の公開講演会

今 見なおしを

2009年9月19日(土)

10:30~12:30

南山大学 名古屋キャンパス D棟

佐藤初女氏
(「森のイスキア」主宰者)

【司会(グラバア)】：本日は南山大学人間関係研究センター主催の講演会に、ようこそお出でくださいました。私は本日の進行を務めさせていただくグラバアと申します。よろしくお願いいたします。

それでは、さっそくではございますが、南山大学人間関係研究センター主催ということで、当センターのセンター長である津村より皆さまにごあいさつを申し上げたいと思います。よろしくお願いいたします。

【津村】：おはようございます。貴重な講演の時間を少しだけちょうだいいたしまして、ごあいさつをさせていただきます。

ようこそ南山大学に、お越しくださいますてありがとうございます。佐藤さんには遠方から来ていただきまして、貴重な講演を聴けること、どうもありがとうございます。

南山大学の人間関係研究センターは、名称にもありますように“人間関係”にかかわる、私たちの成果と、他の大学、他の機関からのいろいろな貴重なリソースを、できるかぎり地域の人々にここから発信できるよう、10年ほど南山大学でがんばっております。もともとは南山短期大学からスタートした研究センターでもございます。

今日は佐藤さんの「今 見なおしを」というタイトルでお話が聴けることを非常に楽しみにしております。

実は、こうした企画を毎年2回(春と秋)やっております。お手元にアンケートもございます。お帰りの際にきょうのことも含めまして、また私どもセンターへのご期待等々を書いていただけたら、次年度の活動の参考にさせていただけるかなと思います。

昨年度の春の講演会では、なだいなださんに来ていただきました。実は10月10日に東京自殺防止センターの「第9回ワークショップ あなたにもできる自

殺防止活動の実際 in 名古屋」ということで、人間関係研究センターが支援し、なださんをお呼びして南山大学で講演会を開きます。

こうした案内をキャッチするためにも、最近ではEメールアドレスをお持ちかと思しますので、後ほどアンケートにご記入していただければご案内もさせていただきますので、今後ともよろしく願いいたします。

それでは、お聞きするのを楽しみにしてらっしゃると思いますので、司会進行のグラバア先生に交代させていただきます。お願いします。どうぞごゆっくりご清聴ください。

【司会（グラバア）】：佐藤先生のご紹介を少しさせていただきたいと思います。

先生は現在、弘前にお住まいで、本日の講演のため、昨日から名古屋に来てくださいました。昨日先生と少し打合せをさせていただいたのですが、「先生のご紹介をどうしましょうか」と申し上げましたら、先生は「そういうことにいろいろ心を悩まされるのも大変でしょうから、紹介の方は私がいたします」というように、大変先生らしいお優しい言葉をいただきました。ということなので、先生の今までの生き様と、先生の自己紹介ということでお願いしたいというように思っております。

たぶん皆さま方は、私よりもよく先生をご存じで、先生のファンの方も多いかと思いますので、この先生の著書『おむすびの祈り－<いのち>と<癒し>の歳時記』から、ここに「森のイスキア」主宰というように書いてありますので、一文だけ紹介をさせていただこうかと思っております。

「……私たちも、どうにもならない心の重荷を感じたとき、そこへ行けば癒され、自分を見つめ、新たなエネルギーを得ることができる、そんな場所になってほしいと、私たちの家をイスキアと名づけたのでした。」

というようにお書きくださっております。

昨日、お話をお聞きしましたところ、例えば「雪のイスキア」、そしていま計画が進んでいるらしいのですが「風のイスキア」、日本各地に「イスキア」という名前が付いたものもあれば、そうではないものも含めて、もう10か所以上、こうしたイスキアスピリットの場が出来つつ、また出来上がっているそうです。このことをご紹介したいなあと思いました。

私は先生の送り迎えをさせていただいたのですが、そこですごく感心したことがございました。私の車は少し車高が高いのですが、これで先生に乗っていただけるだろうかというように心配しておりました。最初はちょっと車に乗り慣れていないので、手助けが必要でしたが、ホテルの方が“腰から上がるといいですよ”というようなアドバイスをされたわけですね。そうしましたら、もう次からはひらりとお乗りになって、すらりと降りられるのです。頭で分かってもなかなか体が動かないのが私たちなのですが、こういっては何ですけれ

ども88歳というお年の方がそんなふうにはっばと、お動きになるということにびっくりいたしました。

ボランティアで先生をサポートしてくださっている、吉田さんが東京から来てくださっているのですが、彼女のご主人ともどもサポートをしていらっしゃるようなのですが、ご主人が言うには「生きた聖書と一緒に歩いているようなものだ」というふうにおっしゃっているそうです。また吉田さん自身の感想としても、先生の動きを見ていて学ぶことがあるとおっしゃっていました。ですから、先生がおっしゃっている“静の祈り”ではなくて、まさに“動の祈り”だというお話を吉田さんから聴いて、このことだけは少し皆さまにご紹介したいと思ひまして、お時間を取りましたがお話をさせていただきました。

もう一つですけれども、実はこういう用紙を皆さまに配らせていただきまして、あまりないことなのでお分かりになりにくい部分があると思うので、ご説明をさせていただきます。本日、約1時間半近く先生からお話しをいただいた後に、5分ほど時間を取りまして、「お伝えしたいこと・お尋ねしたいこと」というものを皆さまに書いていただきます。それをこちらで集めさせていただきます。お時間の許すかぎり、お尋ねしたいことに関して初女先生からお答えをいただくということを考えています。

実際のやりとりが難しい局面もありますので、それ以上質問したいのだけれどというやりとりは、今回はご遠慮いただきますようよろしくお願い致します。皆さまのお尋ねしたいことを書いていただきましたら初女先生のほうから、時間の許すかぎりお答えいただくことにしたいと思います。また感想のほうもそういう意味では先生のほうにお渡しいたしますので、そういう形で進めたいと思います。ご了解いただければと思います。

少々長くなり大事なお時間を取ってしまいましたけれども、それではこれからお話のほうをお願いしたいと思います。よろしくお願い致します。

【佐藤】：ご来場の皆さま、こんにちは。

今年は季節の変わり目がたいへん早くて、もう秋の気配が日ごとに深くなっている感じがいたします。皆さまにはご清祥にお過ごしと存じ上げます。

今回のこの講演会は、南山大学人間関係研究センターのグラバア俊子先生から、私のほうにお話があったのは、昨年10月だったわけです。それ以来、私の中にはいつも南山大学が離れませんでした。そしてきょう、このように多くの方々にお会いできましたことを本当にうれしく、また感謝しているわけでございます。

そして、名古屋市を中心とするお住まいの方々には申すまでもありませんが、遠隔の地から、また卒業生とお会いして、その卒業生が私どもの活動と交流を深くしていることをここで知りまして、私は今、感慨無量です。まったくそういう方とお会いするとは思わずにきましたが、ここでそのことを知って、やはり人と人とのかわりというの、私たちの目に見えないところで神様が働い

ているのだと深く感じているところでございます。

そして年代が違うからこれは仕方がないといって、そのままにしておくことではないことが、毎日の生活の中に感じられている昨今です。

振り返って見ますと、敗戦後65年を経過しております。私は戦争の経過と一緒に苦しんだ者の一人ですけれども、そのことからいま考えて見ますと、戦争中は本当に物資も乏しく、何もかにも私たちは忍耐・辛抱して、勝つまでは勝つまではという心で耐え忍びながら、必勝を祈ったわけですが残念なことに敗戦となりました。

敗戦になったと同時に、欧米からすべての文化が流れるようになってきました。その中で“食”に対する調理法もどんどん入ってきて、大きな位置を占めています。そのあと、物資に対してもそうなのですね。それを見たこともないし聞いたこともないので、私たちは、それをうのみにして、これは一番新しく、そして良いものとしてとらえた人と、またそうではないのだろう、前のほうはもっと良いことがあったのではないのか、というようなところでそれを受け止めた人の二通りありました。

その結果が、今お答えが出ているわけなのですね。そのところの経過を知らない若い方たちは、何も知らずにこれが普通だと思っていちゃることが多いように思うのです。ですから、それを体験して両方を比べてみて自分でしっかりと、自分の目で確認していたとらえていくことが“今”だと思うのです。ですから、一つ一つを見なおしたときに、小さなことも大きなことも感じられて発見します。そして感じたことは実践しないと何の意味もありませんので、今その一つ一つを見なおして、実践していくことだと思うのです。

そして、敗戦から今までの間に大きく変わったことは、捨てることが文化だということになったわけです。だから捨てなければいけないと。捨てる整理は付きますけれども、やはり粗末になるわけです。

ある年に田舎から町のほうへ車で行きましたら、煙がどんどん立ち上って、異様な色の煙なのです。「あれは何なの」と尋ねたら、いま衣服がもうはやらなくなったとか、嫌いになったとかで、衣服を焼いているというわけですね。今の化繊の物を焼いているのでやはり、色が何か異様な黒いような煙なのです。そういうように焼いてまで、皆さんが捨てることを文化としてやっていた。

そして、食べ物でも畑の側を通ると、隅のほうに捨てられているのです。そうすると、作った人も忙しくてそれを整理できず、捨ててしまうわけです。そして売り物にもなりません。生産者がせっかく苦勞して作った物も、売り物にならないというのは、形がそろっているとか、そして見た目がいい、例えばきゅうりなどもきちんと箱に入って、一定割合のサイズの物しか売られていません。

それまでに3回選別するのです。本当に私たちはそれを捨てなくても、自分の考えでは全部役に立つものなのに、捨ててしまっている。あるとき、畑の側を通りましたら、小さなじゃがいもが山のようにして捨てられているのです。

聞いてみると、「捨てる」ということです。生産者はそんなものに構ってられないので、どんどん形の良いものを出している。

この捨てる物を、「これ、いただいていくね」と言っていたきてきたわけです。そして肉じゃがを作るときに、大きなおいもを切ってやるよりも、小さいのを丁寧にむいて使うと砕けないわけです。それを上手に煮たら、とてもおいしいわけですね。

仙台から来た方が、そのおいもを食べて、「これ、どうしたのですか？」と聞いたので、「こういうわけでもらってきたのですよ」と答えたら、自分もほしくて仙台まで行く途中に3か所「道の駅」を通った時、「小さいものはありませんか」と尋ねたところ、「そんな物は売ってません」と言われたと。それで諦めて帰ったわけですね。それから二、三年経ったら、今はその小さいおいもも売っているようになりました。そういうようなことも、だめだから捨てるというのではなく、そこで少し私たちが考え方を改めて、それを生かしていくとまわりにも伝わります。

私は『ガイアシンフォニー（地球交響曲）』の二番に出演しております。監督は「今の日本の食事はたいへん墮落している。このままでいってはいけない」ということで、皆さんに訴えたいために、“食”を取り上げたいと思ったそうです。

ですが“食”を映像に出すということぐらい、難しいことはないそうです。それでたいへん思案にくれていたときに、私の書いた本の中から、“おむすびを食べて、自殺を思いとどまった青年がある”というのを読んで、「これはどうしたことだろう」と思って、訪ねてみえたわけです。

そのときは私も、監督のことはよく存じませんでしたし、ただ一番ができて、ちょうど上映されていたときですから、講演の要旨などは読んでみたけれども、詳しいことは分かりませんでした。私もよく分からず、電話をいただきました。

私はどなたの場合でも電話をいただくと「どんな御用ですか？」とは聞かないわけです。聞いてしまうと、自分の中でいろいろ作り上げたり想像したりして、お会いするとき間違ったことが多くなると思いますので、何もうかがわないで日にちと時間だけ合わせて、お会いするようにしています。

このときもそのようにお約束をして、お会いしました。そうしたらお互いに何も知らずお会いしているのですから、話すうちに一つ一つお互に通じ合うことが出てきたのです。そしてちょうど夕食に、“にんじんの白和え”が出たわけですね。そうしたら、「おいしい」とおっしゃいました。

「自分にはにんじんが好物です」と言う監督さんに、「これはどうやって作るんですか」と聞かれたので、まずクルミを割り、潰して、搗（す）って、ということの出来上がるまでを全部説明しましたら、「面倒なことだったんですね」とおっしゃるので、私は「面倒くさい」ということが嫌いなんです」と答

えたら、「そうですよ。今みんな、簡単な、簡単なことっていうことで、簡単にしていることが、今、地球を汚染して破壊している。このままではとてもいけません」とおっしゃったわけです。

それは3月のことでしたから、「今この1月から3月までの間に、私が今、強く感じていることがあるんです」と申しましたら、「それはどんなことですか」と尋ねるので、「どんなに社会のために大きな仕事をしている人でも、男性であっても、女性であっても等しく求めているものは、“母性愛”じゃないかと思うんですよ」と言ったら、監督さんも「そうだよ。この映画もそうなんだ」と言われていました。そして、ガイアというのはギリシア語で“慈母神”とおっしゃって、話が一つ一つ通じていったのです。

最後に、今、生きている私たち一人一人が、未来に向かって何を考えるか、求めるかによってこの地球の未来が変わってくるということが、『ガイアシンフォニー』の意図だそうなので、それに深く私も感銘を受けました。

そうしたところ、短い間の会談でしたけれども、監督が「僕、決断しましたから、次の撮影に出演してください」と、そして、この家を拠点にして撮らせてくださいとおっしゃったのです。ですから、この家を拠点にして撮ってくださるのであれば、私はスタッフの方々の食事の世話をし、そして、おいしいと感じたときに、今度の撮影が成功するようにと思いましたので、「お手伝いします」と答えたのです。

そのときには私と、監督と助監督の3人だけの話し合いでしたけれども、それでまとまり、すぐに東京のほうにカメラマンの交渉をして、一週間後から撮影に入ったのです。

そういうことで、上映されてから方々に出かけて話すような機会が出てきたのです。話しているうちに自分で感じたのは、食は“いのち”であるし、生活の基本である。そして食材もまた“いのち”である。そして、すべてに“いのち”があるということを感じました。そういうことで、食はいのち、生活の基本ということから、生活を今までより一歩深く見なおすような機会が多くなってきたのです。

本当に“食”というのはどれほど私たちと深いものか、食べないことには生きていけません。食べて生きていく、ですから“いのち”をいただいているわけなのです。その“いのち”を大切にしないで、粗末にしているのではないかというのも、今回の見なおしに、大きく入っております。

まずごちそうを食べるというよりも、おいしく作るにはどのようにすればいいかということなのです。ですから、何も高いものとか、この土地にないものを求めてやるのではなく、最も手に入りやすいようなものを、そして新鮮な物、旬（しゅん）の物、そして地場の物が一番おいしいです。ですから、それをどのようにしたら、おいしく作れるかというのが大きな課題になるわけですね。

そのときも、ただやたらにどっと仕入れたりするのではなくて、その日の食

べる人数に合わせて、その食材も合わせて買うというようなこと。ただ衝動的に買い、大量に作り、残して、残したものを冷蔵庫に入れては出して、また冷蔵庫に入れているというようなことも見かけますね。

そうしているうちに、1回ぐらいはいいのですが、3回ぐらいになると、まず作ったお惣菜もだんだんしおれてきます。味も落ちるけれどしおれてきます。しおれてくると、これがもし自分だったら、自分がしおれたときに人前に出されたら、どんな気持ちがするだろうと考えるのです。そうするとやはりそのままにはおけないので、何か新しい食材を入れて目先を変えていくとか、まったく違うものに変えていくとかというのは、その人の知恵を持って変えていく、そして無駄のないように。これも毎日のことなので、たびたびそういうことが出てくるわけです。

減塩についても、戦後、塩はいけなないものというように伝わりました。私たちの体から排せつされているものはすべてとっていいぐらい塩分なのです。そして排せつされているものに対して、さらにまた減塩にすると、体がなまってくるのではないかと感じました。

あるときに息子の友達のところへ私がよりましたら、友達のおねえちゃんが、すっかり体がなえているように柔らかくなっているわけです。小学校の5、6年生でしたけれども、あぐらをかいて、お皿に白い何かをのせて、なめているのです。私は何をなめているのだろうかと思って、そのお母さんに聞いたら、「塩をなめてるんですよ」というのです。では、この子は塩分が足りなくて、塩分を求めて自分で自然に塩をなめているのだろうかと思い、そのとき塩が大事なんだと感じました。私はもともと塩は減塩にしないで、おいしく食べられる塩分、それを適塩としてずっと今まで続けているわけですね。

そして、別なところではお孫さんが「お塩ちょうだい、お塩ちょうだい」といい、お塩をなめるぐらい、塩のおむすびが好きなわけです。その子の体にポリープができたときに、お医者さんが診断して、親戚の人もみんな大変心配しました。そのときに幼稚園の子が1年たったら、そのポリープが消えていたという話です。医師も驚いて何だったんでしょうねと言っていました。おばあちゃんは、塩の可能性かもしれないと私に言うわけです。あなたのおかげで孫が助かったようなものだとおっしゃってくれました。

そのように何が悪いかが何が良いか、悪いからやめる、良いから良いではなくて、自分でそれを判断して、良い悪いを自分の目で見て、決めていかなければならないわけです。「それが分からないのですけれども、どのようにしたらいいでしょうか」という質問もありました。それはやはり体験ほど尊いものはないので、体験している中で確信を持つことが大事です。

確信を持って自分でやってみても、それがすべて良いということでもない、やってみたらそうではないことも出てきます。そういうときは無理にやっぴかずに、しばしそこで休むことも必要ですね。休んでいる間に、また自分の考

えも出てきたり、その結果も見られますので。こういう一つ一つの食べ物に対する調理法をしながら感じることは、私たちの“調理するところ”というものは、私たちの生きる姿そのもののように思えました。

ですから急ぐ人は、とにかく急ぐのです。それから、またゆっくりやる人もある。何でもぞんざいにやる人は、そのように粗末にやるし、丁寧にする人は丁寧にと。そして“いのち”として考えたときには、育むように親切にやっていくわけです。それが本当に、人の生きる姿そのもののように思えます。

ですから、出来たものは自分の目で判断できるわけです。きょうのやり方は、ちょっと急いだとか、焼きすぎたとか、煮すぎたなどというようなことを自分で感じます。それをだれに言われるともなく、自分で自分を判断できること、自分でやったことは納得します。

人に言われたことは、そんなにまで言わなくてもいいのではないか、ということもありますけれども、自分で判断してやったことは、こっそりやってしまっていればいいわけですね。だから、そのようにしてやっけていき、そして生きる姿、その味を自分でみると。

やはり味を染み込ませるときも、ただ熱でもってやらずに、休ませるととてもいい味になります。少し薄味だと思っても、しばし休ませておくと自然にその味が染み込んでおいしくなりますが、ただ熱でもって煮ていると味がくどくなっていきます。これからおでんなどの季節が始まりますけれども、おでんも休ませておいたら本当にいい味が染み込んでいくわけですね。そういうことも自分で経験しながら、おいしく作ると。

それと同時に自分の生き方も考えていくということが、“今、見なおしを”の一つに入ります。

以前なら何でも捨てればいい。捨てる前に、これを何かもう一度使えないかとか、そういうことも出てきます。また保存食も手に入ったときは、これを保存食にしておくにはどうすればいいだろうか。そして、いま食材があちこちに余っているような時代ですが、考えてみると、世界の中で食べられない人がたくさんいるわけですね。そういうことを考えたら本当に自分の生活をふり返ってみて、無駄のないように、そして自分で食べきれないときは、それもまた生かされるように考えていきたいものだと思っています。

私のほうは田舎ですから、すべて昔から保存食というようなことを考えますから、いまそれをもう一度思い起こしながらやってみているわけですが、それが後になって本当に、これをやっておいてよかったということがあるのですね。

敗戦後何十年か前、ごはんは大変悪いものとして伝わったときがありましたね。ごはんを食べると、胃にもたれるとか、それから頭が悪くなるという説まで出てきました。そうしたら、若い人は頭が悪くなりたくないから食べないのです。おかずばかり食べることがしばらく続いたわけですね。それがまだいま

大きく残っています。

私の所を尋ねてみえる方々は、何年うつ病や不安症といわれた人が尋ねてみえるので、私がおはんを食べていますかとの問い掛けに対して、ほとんどの人が食べておらず、食べると胃が何か変になるとか“痛くなる”というようなことが原因で、ごはんを食べていない人がたくさんみえます。

やはり私は、ごはんだと思います。お薬でもないし、ごはんをしっかり食べることが大事だと思います。日に三度の食事を正しく食べていると病気にもならない。また病気になっても回復が早いということも感じました。

そして10年も、ごはんを食べていない人がいますけれど、そういう方が問題になっています。まさか自分のやっていることでそうなっているとは思わず、体が悪いからそうなっていると思うわけですが、食事を正しく摂っていない人に出ているようです。それが家庭の問題や教育の問題、人と人との交流の中にも出てきています。

そして「何だろう、何だろう」と、自分としては体調が悪いというように思っていますけれども、そうではないと。先日も50歳ぐらいの奥さんが3つの問題を抱えて尋ねてくれました。

ちょうどお昼に着くはずだったものが2時ころになってしまいました。お昼ころに着くと思っていたから、その方の分も用意していたわけです。そして「食事はどうされますか」と尋ねたら、「途中で食べたから、今は食べられない」と。「じゃあ、また夜にね」ということを言って、いろいろ話を聞いたら3つぐらい問題を持ってきているわけですね。

そして夜になって、夜の食事を取りましたら「おいしい、おいしい」と言って食べて、「私は今まで10年間ごはんを食べたことないし、このように準備して食べたことがない」、「とてもおいしいし、これだけ食べているうちに力が出てきたようだ」と。

そして、そういうようになったときにはやはり顔の色もよくなるし、また声もはっきりしてくるわけですね。悩んでいる人は声も出ないという状態ですが、声もはっきりしてくるし、考えも出てくるわけですね。

そうしているうちに夜の食事を全部食べてから、昼はこういうものが出ていましたといって昼の分も出したら、全部食べて本当にいい気分になり明るくなってきたわけです。そのように目の前で、変わっていくような感じがします。

そして「じゃあ、あなたの問題はこれとこういうことと、こういうこと。これで全部解決したんじゃないの」と聞くと、「そうですね」と答えるわけですね。だから、お薬や注射でもないし、食べることというのは一番の回復する道だと私は思っています。

亡くなった河合先生がお泊まりになったときに、「お米（ごはん）は日本の文化なんです。そのごはんでにぎるおむすびも文化なんだ」と言われたことが印象的でした。タイ国などもタイ米がとれるので、その米でおむすびを作って

みたらぼろぼろこぼれてきてできなかったというのです。だから、これは日本の文化ですとおっしゃいましたけれども、まったく私もそう思います。そのおいしいお米を食べずに別なもので間に合わせておくということは、とても残念なことですね。

ごはんがおいしいということは、何でもおいしく食べられるということですが、せっかくおいしいものがあるとしても、ごはんの出来上がりが悪いと、やはり残念なことなのですね。だから、まずごはんをおいしく炊くことです。そして昔は、ごはんにお汁にお漬け物があればいいといわれましたが、粗末な食事のように考えられていたわけですが、その中にすべて栄養分も入っているわけなのですね。お汁の中には、おだしを取るとか、そして、おだしの取り方もいろいろあるけれども、今はそういうこともせずに、簡略化したインスタントのものでやればいいと言うわけです。

私がガールスカウトでまだ現役のときに、おだしの取り方から教えたいと思ってやっていたら、スカウトが「リーダー、そうじゃなくパツパツでやればいいんだよ」と言うのです。子どもたちは自分の家のことをいろいろと教えてくれるわけですが、それを覚えるわけですね。だから、そういうような時代をとおしていると、その人たちがまたお母さんになって、それを子どもにやらせていくわけですね。

私は、料理というのは形の上でなく、やはり基本が大事だと思うわけです。まず、ごはんを炊く。どのようにすれば、ごはんがおいしくできるかということもさまざまですね。尋ねてみえた方が「ごはんは何で炊いているんですか」とよく聞かれるわけです。「炊飯器ですよ」と答えると、また「どんな炊飯器ですか」と聞かれるので、「電気ですよ」と答えます。「うちも電気なんですけど、どういう炊飯器ですか」と言うので、実物を見せれば「同じだ」となるわけですね。

だから同じ炊飯器でお米を炊いても、その炊き方で変わってくるわけですね。そして、おむすびもやはりごはんが良くなければおいしいおむすびができません。おいしく出来たごはんにぎる“おにぎり”というのは、出来たときにごはんがふんわり盛り上がってくるわけです。これがいいごはんですね。

どうして、それがいいかと言うと、膨らんだ分に空気が入っているわけです。お米も生きていますので、呼吸しなければなりません。出来たごはんも呼吸しているし、にぎった場合にも呼吸しています。そういうおむすびがおいしいわけなのです。

だから、ごはんがあるからといって、ただ炊飯器から「熱い、熱い」と言って、やけどをした人もいるかもしれませんが、そうではなくやはり温度を考えてやります。そして、上手に出来たごはんは圧力の掛け方が違って来るわけですが、そういうごはんを食べて、そこでいろいろと考えが変わったりしますので、そういうおにぎりと出会って、はじめて皆さんの“こころ”に、そして魂

まで響くことになるわけです。

認知症のような方は、なかなか話もしないし意識もあまりはっきりしなくなるわけですが、この前、老人ホームのほうから1人のおばあちゃんに付添いが2人みえたわけですね。ちょうど昼時だったので、総勢10名ぐらいの人が来ていましたから、この日のお昼はおむすびだったわけです。

そして、そのおばあちゃんにも2つあげて、介護の人も2人付き添って側にいたわけですね。いつも食べるときは全部介添えしてやっているから、そのようにしようとしたら当人は「いらぬ（いらねえ）」と言うわけです。そして食べやすく切ってやろうとしても、自分でやると言うわけです。そうしたら自分でちぎって食べたわけですよ。きちんと食べたわけですね。その食べる間に“おいしい”、“おいしい”と声も出てくるわけですね。

それで、介護2級の当人をいつも見ている人が、どうしたことだろうかと思っぴっくりしたし、私たちも見つびっくりしていたわけですよ。帰るときに、来るときはおんぶされて来たけれども、帰るときはおんぶされたくないと言って、だだをこねて聞き分けのないことをするわけです。そして、無理やり車に乗せたらキョキョロして落ち着かないわけです。実は、そのおばあちゃんの一年前に亡くなったお姉さんを思い出して、津軽の言葉でいえば「しばらくだねえ、はあ〜」と言ったと言うのです。それがまたホームの話題になったくらいなのですね。そういうようなことも思わぬところで魂が動いていきます。

ですから私たちは、もうだめだと思わないで、やはり神様はいつ、どこで、どのように働くか分かりませんので、常にそのことを“こころの目”を開いていかなければならないのではないかと思うわけです。

だから、“できない”をそのままにしないで、いつも自分の“こころ”を働かせていることによって、そういうチャンスに出合うことが多いと思います。

何としても私は“食”が大事なので、“食”でもってすべてのことがなされていくと思うのです。そして、私は皆さんに「このことはだれから教わったのですか。お母さんですか、おばあちゃんですか」なんてよく聞かれますが、私が答えるのは「多くの出会いの中で皆さんからちょうだいしていることです。そのことが一番多いわけですよ」と答えています。そのぐらい出会いの中で私たちは多くのことを感じ、そしていただくのです。そうして感じていただいたことは、実践しなかったら何の意味もありませんので実践していきます。

そうすると、この人から何も教わることはないように考えていたことも、何かそこに皆さんはいいものを持っているわけですから、いただくわけですね。いただいたものを実践してみて、さらに自分のことも入れて、自分のものとして何かを作り上げていく。そういうことも毎日毎日の食事のことですから、きょうとあすと同じ日であってはいけないと思うわけですよ。どんなに小さいことであっても、私はきょうとあすとは違うようにしています。

そうするとわずか、わずかが何十年後に大きなもの変わっていきます。

そのようなことを毎日心掛けていると、だんだん一つ一つ自分で考えて感じてやっていくうちに、楽しくなってくるわけですね。知らなかったときの自分と、やってみてよかった自分とを比べると、やはり何か膨らんでくるような気持ちになってきます。

それも何もない、ただ毎日同じように暮らしていると、そんな喜びはないわけですね。何をするにしても、そういう喜びに増したものはないと思います。ですから一つ一つの中に本当に尊い教えが含まれている。けれども、“こころの目”が眠っているときは感じないわけですね。ただ同じような日々の連続で、漠然と暮らしているということが多いと思います。

だから、ちょっとしたことでいいのですが、それが今度は大きく変わっていくわけですね。ですから出会いのときに、ただ物体が出会っているような気持ちで、時間と共に流されていくのではなく、その中から何かを自分でいただくと大きなものになっていくわけですね。

それで、“どうせ”と投げやりな気持ちではなく、やはり自分で感じたときは追求していくことも大事なことです。きょうはこういう失敗した。「ああ、だめだった」というのではなく、なぜこうなったのかというと、必ずそこには原因があるわけです。それをしっかり追求していくと、次にその失敗は大いに減っていきます。そういう追求もなく、ただ、“だめだ”“これはやめよう”というのではなく、やはり原因を追求していくと、また、これはいけなかった、これはよかったということが必ず出てきます。

そういうようなことで、毎日毎日の中に私たちに教えていることがたくさんあるわけです。それに気付かないと、毎日が同じ日になってしまうわけですね。

子どもさんも、大人の生活を見て何も言わなくてもきちんとやってくれます。これはやってほしくないというところまで、きちんとやってくれます。不思議なくらいしっかりやってくれます。でも、これだけはやってほしくないと思うものは、なかなかやらない。

それも言葉で伝えるのではなく、やはり大人の人を見てやるのですから“どうして、この子はこうだろう”ではなくて、大人の生活がそこに入っていると思うのです。そして最近子どもたちも“いのち”を粗末にしていくということが話題になったり事件になったりしていますけれども、“どうして、どうして”というようなことではなく、やはりそこに大人の生活も影響していると思うわけですね。

私は、子どもほど“いのち”を大事にしているものはないと思うわけです。私の所は最寄りのバス停から、子どもの早足で20分ぐらいのところに「森のイスキア」の小さな建物があるわけです。その間、野道をずっと歩くわけですが、大人は高い目線で歩くから下のものは何も見えないでどんどん歩くけれども、子どもは目線が低いから、小さくかわいい花でもよく取るわけですね。そうして、花を取った場合に、ただ手に持って来ず、大きな葉を取って、その中に入

れて大事そうに持ってきます。そして着くなり、「水、みず」と言い、入れ物と走りながら何か容器を見つけて、そして花をしおれないように工夫しているわけですね。

だから理屈は何もないけれども、子どもさんはちゃんとしおれないように大事にしているのです。そのときに子どもが何をやっているかと思って、ただ見ているのではなく、やはりそのとき大人も「それじゃあ、何にしようか」「このほうがいいか」とか「きれいなお花だね」とかの声掛けをしていることが自然の“いのち”を大事にしていることになっていると思うわけです。だから、そういうときの大人の子どもに対する視線というか、心遣いが大きく子どもに“いのち”を伝えていると思います。

実際に、とんぼが死んだからとんぼの墓を作りました。とんぼの墓といっても穴を掘って埋めているだけですけれどもね、それには「とんぼの墓」と書いてあります。私も、その「とんぼの墓」が大事だと思って取ってあるわけです。その子が大人になったら見せようと思って。だから、そういうようなときに一緒に考えてあげることが大事だと思います。

食べることにしても何も手伝わせずに、ただ“勉強、勉強”という時代もあったわけです。敗戦後、まもなくして子どもの部屋を作ってやり、子どものものを全部そろえて何不自由なく、「ここで勉強しなさい」と、懸命に“勉強、勉強”と言ったけれども、子どもはいつもいつも勉強はできないのですね。部屋から出てくるとしかられることになります。「あなたは勉強しておきなさい」といって、私が子育てしている頃がそうだったわけです。

そして何不自由ないと思いますが、子どもにとっては何もありがたくないことなわけですよ。今は変わりましたけれども、ちょっとの間でも子どものできるものを、一緒にやったらいいと思うわけですね。

そしておむすびでも、この前、札幌でおむすび講習会をやったとき、2歳5か月の女兒を両親が連れてきて「ぜひ、にぎらせてください」と言うのです。大人が何十人も待っている中に、その子どもさんににぎらせるというのは時間も取られるし、たいへん都合が悪いのですけれども、両親にすればにぎらせてやりたい、子どももにぎりたいと言うわけで、大人と一緒にやりたいわけですよ。

だから、順序は狂うし、2歳5か月の子どもさんでも大人の順序が狂うと分かりますね。“それは違う”ということが分かってやらせる。そうしてにぎらせてきたわけです。そう極端ではないけれども、やはりやりたいときはやらせればいいですね。それが成長していくにつれて、どんな思い出になっているか、そして、その子もそのようにやっていくと思うわけですね。

その何年前には、ある男の子が“大人と一緒にやる”とは言わないで、黙って最後まで見ていたわけです。全部大人が終わったら「僕もやりたい」と言って、やった体験があります。この前は、ちょっとわがままだなあと思った子が

来たわけですが、だから、そういうように子どもさんはきちんとやれます。それをやらせると、子どもは満足する訳ですね。

去年のことでしたが神戸の放送局でお母さんが、夜勤めにでていた母子家庭を対象に森のイスキアを舞台にして放送しました。4年生、2年生、1年生と男の兄弟3人で、お母さんは離婚して夜勤めに出ている家庭でした。アナウンサーは先に兄弟3人をつれて到着しましたが、4年生はテレビを見ている、2年生は3人の食事を作る、1年生はゲームで遊んでいるだけです。そのような家庭環境なのでおいしいものは作れませんので、その様子を見ながら子供は食べたいだろうと思い、大きなハンバーグを作りましたが一人3個食べてもまだ欲しい位でした。

お母さんは9時頃帰ってきました。そのあとお母さんと子供達の話し合いになりましたが。

「お母さんが作ってくれないから、僕たちは食べないんだ」と子どもたち。お母さんは「おまえたちが起きないから、お母さんは作らないんだ」と、どこまでいっても平行線でした。最後に「お母さん、作ってあげるといいわね」と言ったらお母さんが泣き出したわけです。

だから、そういうような環境で子どもが、いま育てられているわけですね。もちろんお母さんは働かなければ食べられないと言うけれども、子どもと一緒に心合わせて、何かよく食べてもらえるように、子どもが育つようにやってくれたらいいと、私は思いました。でも、なかなかそうはいかないような感じで別れたわけですが。

それは一泊二日の取材だったわけですが、子どもはおいしいものが食べたいから、次の朝になっても、「昨日のハンバーグがまだ残っているんだよ」と教えてくれるわけです。それでまた、食べてもらったわけです。そして自分たちのことで、何を食べているのかメニューを見せてもらったら、いろいろレシピまで付いた、当たり前メニューがずーっとあるわけです。

こんなにいいものを食べているのですか、とアナウンサーに尋ねたところ、これが全部コンビニで売っているとのことでした。

「もうウナギでもあるし、寿司でもあるし、何でも全部コンビニから買ってるんですよ」と。だから、コンビニの状態も私はよく分からなくて、反省したのですけれどもね。そうしたら、本当に最近コンビニは何でもあって、本当に何もなくても食べられるようになっています。

それから野菜を刻むことなども何もなくても、食べられるようになっているわけです。だから、そういうことで“便利だ、便利だ”といて楽をしていると、神様からいただいているこの手でも足でも全部弱くなって本当に使えなくなってきました。

子どもさんたちと一緒に道具を使わないでやっていると、子どもさんもそのとおりにやる。大人も“楽だ、楽だ”と思ってしていると、自然に手の機能も衰

えるし足も歩けなくなってくるわけですね。そういうことも本当に考えなければ、気が付いたときには、もう持っている力も失われてしまうのではないのでしょうか。

そして皮むきも、皮むき器でやるともうグーッと押せばたちまちですけれども、包丁でやると時間がかかります。ほとんど今は皮むき器でやっているというのですね。私の所に来た人たちが「なぜ包丁でやってるんですか、今、皮むき器があるんですよ」と言うけれども、「でも皮むき器でやると、勢いでやってみんな筋が立ってくるから、(むかれたほうは)痛くないかなあと私は思ってるの」と。

そうしたら、「今はそうじゃない、良い皮むき器があるから、それを使えばいいですよ」と言われましたけれども、「ああ、そうですか」と返答しておきましたけれども、私は使ってません。

春でしたが、阪大のある先生が認知症の予防について講演したそうです。そして、うちの大阪のファンの人たちがその講演を七、八人で聴きに行ったそうです。そうしたら、お話の最後にスライドで“にんじんの皮むき”が出たというわけです。

手(包丁)でやる皮むきと道具を使ってやるのを比較した場合、手でやるほうは3倍活力が出てくるぐらい良いということでした。それで、皮をむいたにんじんと皮むき器のにんじんとが、オレンジページのほうで表紙となって出ていましたね。

だから、そのようにまた子どもでも包丁で上手に皮むきをしました。それも取材でやったものですがそれもね。上手にやって、切り方も私がこう切って、このようにできるといいねと見本を置いてやったら、大人より上手にできました。もう子どもの4年生、2年生というのは正確にできますから、やはりやらせなければいけないと思うわけです。

その中に入ると好き嫌いも無くなってくるし、喜びも出てくるわけです。食べる時も残したりしないで、自分で作ったものは食べますから、そのようにして毎日毎日のことで“教育”ということができるわけですね。ですから、“教育”は勉強ということではなく、やはりその生活の実践ということが一番大きいのではないかと思います。

そして、どこに電話しても坊ちゃんのほうはお父さんに似てきますし、お嬢ちゃんのほうはお母さんのおりに似てきます。よく間違うことがあるくらい、やはり見てるのか、体で吸い込んでいるのか、お母さんお父さんのおりやっていますので、私たちからまずやっていかなければならないと思いますね。

私はお箸を正しく持つことが下手でして、この指が離れるわけです。そうしたら、何にも子どもに教えなくても、子どもはそのとおりまねていたわけですね。全然直らないし、私もいまだに直りません。気がついたときにやろうと思っただけでもまた離れているという、それぐらい自然に大人を見ていたわけですね。

いともそうだというではありませんか。そうしたら、ほかの人が「あんたもそうなんですか。うちのママもそうなんですよ」と。だから、いどこにまで、それが伝わっているわけですね。そのくらい悪いことは伝わりやすく、良いことは伝わりにくいということですね。

そういうことも心得ながら、自分でこれはいけないと思ったらやはり努力して、努力してもすぐには直らないものですが、それでも気が付けば3回に1回でも気が付けば直しますが、また元にかえっている。そのくらい悪いことは伝わりやすいですね。何事もそのようにして、一つ一つにあると思います。

そして、出会いの中から私が最近特に感じるのは、最初の出会いのときにあまり印象が薄い場合、その人がその次に会ったとき、まったく違う人で会えるのです。だから、第一印象で相手を決めつけたりすることは、本当に危険だし、してはいけないと思いました。

だれでも悪い人になりたい人はいないのです。みんないい人になりたいけれども、そのときの弱さが出て、悪く会えることもありますけれども、決してそれで判断してはいけないと思います。今、このようにして私も年齢が高くなっていますから、そういう体験はいろいろあるわけですが、やはりそのときに思ったことが、最後までいっていることはないのです。必ずその後で会ったとき、2～3回会ったときでも変わっています。だから、第一印象で判断することはいけないと思います。それは自分の体験の中からですが、本当にだれも悪い人になりたい人はいないのです。

それから第一印象で悪く思った場合、それをいつまでも持っているのではなく、その第一印象がかえっていい場合もあります。悪くとったようにして、自分で大きく反省すると。だから、決してそれで判断して物事を進めてはけません。

そしてそのとき見た人が、何年か後に見た場合本当にいい人だということ。今、私は感心させられます。だから、その前に悪いと思ったことではなく、今会ったその人を見ていく、そうしたらある人が「その人の今を見るんですか」と言われたから、「その人の今を見るんです。前がどうこうでなくて、今を見るんですよ」と、「ああ、そうなんですか」と。その人は理解できないような言い方だったわけですが、前はどうかあれ、今会ったこの人を見て判断することがいいと思います。

その根本には、だれも悪くなりたくない人はいない、みんな良い人になりたいのだけれども、今はその弱さが出ていてというぐらい割り引いて見なければいけない。そして、これも自分で見るだけでなく、自分もまたそのように見てもらいたいですよね。いつまでも悪い人と見てもらいたくないし、自分も努力しているのだから、必ずいい人になるというようなどころで見てもらいたいの、そのところも今自分で感じることでございます。本当にどこでも問題の基は人

と人とのこと、人と人との関係が問題になっています。それほど人と人との交わりというのは難しいことなのです。

2年ぐらい前、聖心女子大学の同窓会に呼んでくださいました。そのときは「人は人で磨かれる」というタイトルにしてくださいという注文が出されてきました。それは私の著書（『おむすびの祈り』）の中に「鉄は鉄で磨かれ、人は人で磨かれる」というところがあるのですが、その部分から取ったわけです。

同窓会というのは、年代の違う人の集まりだからたいへん難しいと会長さんがおっしゃって、それで「人は人で磨かれる」というところを取ったわけです。本当にすべての問題は、人と人のところから出てくる。だから、そこで私たち一人一人も、意識を変えていかなければいけないわけですね。

悪い人は、いつまでも悪い人と思っていないで、次に会ったときに良い人であればそれでいいから、こちらで今度は変えていかなくてはいけない。そのようにして、すべては人と人との交わりにあると思います。

本当にあの人がついていう人が、最初にそう感じても、大きな大きな深い交わりができていくことが多いわけです。そういうことをいつまでも自分の狭い考えでなく、やはり大きくして考えなくてはいけない。人を許さないとか、そういうことはできません。神様はすべてを許してくださっているから、私たちもまた許さなければいけないことなのですね。だから、自分の考えであれこれと考えて、それがいいと思ったりしないで、いつも反省の心と感謝の気持ちを忘れないでいきたいと思っております。

いろいろなことを申し述べましたけれども、今、これから“わかちあいの時間”というものを取っていただきました。この時間を多くしてもらいたいと思いますので、話はこれだけで終わらして、次に“わかちあいの時間”に答えさせていただきたいと思います。

どうもご拝聴、ありがとうございました。

【司会（グラバア）】：たいへんありがとうございました。

いつものご講演では大体1時間の“お話”というところを、きょうはたくさんお話していただきました。いま先生のほうからお話がありましたように、これから“わかちあいの時間”ということで、お時間を取りますので、お配りいたしましたシートに、先生に「お伝えしたいこと・お尋ねしたいこと」など、お書きいただければと思っております。筆記用具も必要な方はどうぞ手を挙げていただければ用意できますので、よろしく願いいたします。

(記入中)

【司会（グラバア）】：まだお書きの方は、書き上がりましたら手を挙げていただければ係の者がうかがいます。たいへん多くの方からお尋ねしたいことが出ておりますので、お時間はたくさん取っていただきましたけれども、もうそれ

は“神の御手のまま”といますか、時間的に全員のお尋ねにはちょっとお答え出来ないかもしれませんが、もしかしたら共通した質問もたくさんあるかと思えます。

では、よろしくお願ひいたします。

【佐藤】：では始めさせていただきます。

【質問1】：日々の生活の中で、つい感情にふりまわされて冷静さを失う事があります。そんな時はどう心を静めたらよいでしょうか？

【佐藤】：「感情」というのは、抑えることができないものだと思うのですね。だから感情は、感情でして、それをだれかにぶつけたりすることはいけないけれども、感情を感じることはそれでいいと思います。それを無理に押し静めるということではなくて、静かに自分でそれを収めていくことだと思えます。

【質問2】：佐藤さんが人と関わる時に大切にしていることがあれば、教えていただきたいです。

【佐藤】：大切にしていることは、まず自分のほうで何も考えないで自然のまま、そして受け入れるようにしたいといつも思っております。ですから、最初のうちにいろいろ聞いたりとか、自分の考えを入れたりしないで自分は自然のままを受けて、そしてその人のことも受け入れるように努めております。

【質問3】：炊飯器でふんわり御飯をたく方法を教えていただけると嬉しいです。御飯は玄米でなくても白米でもよろしいのでしょうか？

【佐藤】：これは玄米でも白米でもよろしいです。ふんわりごはんを炊くというのは、水加減にあるわけですね。私の場合はお米を洗って30分そのままにしておきます。それで、30分経った時にお米がどのくらい吸水しているか。吸水している部分は白くなるし、吸水しない場合はお米が透きとおっています。ですから、それを見て水加減を決めるのですけれど、それは何とも言えないですね。言葉で言えないのですけれど、30分置く間にどの程度吸水しているか、私はお米をじっくりと見ています。じっくりと見て、自然にこのお米がこのくらいの水で炊きあがるなっていうのを見届けてお水を調整しています。ですから、このことが一番良いというのはなくて、これは慣れればできることなんですけど、自分でやって自分でコツをつかむのが一番だと思います。これは参考までのことです。

【質問4】：ごはんは、圧力鍋で玄米を炊いています。炊飯器でのおいしい白ごはんの炊き方を教えて下さい。

おおよその1日のスケジュールを知りたいです。何時に起き、ご飯を作る時間等。

どのような生活を送っているか教えて下さい。

【佐藤】：白いごはんの炊き方は今申したようになります。

それから、1日のスケジュールというのはまちまちですけれども、起きるのは5時半です。休む時間ははっきりしてませんけれども、大抵その夜の内に眠

るように心掛けていますけれど、なかなかうまくそのようにいかない毎日を過ごしております。

【質問5】：人間の元気になる基本は、ごはん味噌汁につけもので十分な栄養がありますが、今はたくさん食べすぎて色々な病気になっている人が多いですよ。

【佐藤】：そうですね。だから、ごはんとお汁と漬物といっても、これにいろいろ工夫がありますから、栄養の部分はいいわけですね。お汁の実を何種類か入れるとか、漬物も1種類の野菜だけでなく何かを入れてやるとか、そういう工夫でいいということになる。

ただ、考えるとこれでは粗食ではないかなあとと思いますけれども、そうではないのです。だから、知恵と工夫でやります。

【質問6】：頭で分かっているけど、心がついてこずに怒ったり、悲しんだりしてしまう事がありますか？ 今の夢は何ですか？

【佐藤】：ありますね。ありますけれども、それにいつまでも固執してないで、そこから一歩出ていくような、これもまた工夫があります。自分で工夫することですね。

それから、私は夢というのが無いわけではないけれども、夢というものに向かって突進していくことはしたくないと思います。

ですから、今を生きることを大事にする、今というほど確実なものはないので、今を生きることです。「今を生きるということはどういうことですか」とまた聞かれると思いますが、今を生きることは出会う一人一人を大切に、小さいと思われられることを大事にしていく。これを真実に生きていくと、必ず神様の道が示されていきます。「いくと思います」ではなく、「いきます」。

【質問7】：これまでの人生で悔いはないですか。これからの人生は何を望んで生きていかれますでしょうか。今まで最も楽しかったことを教えてください。

【佐藤】：悔いはあまりなかったという傲慢のようではありますけれども、これは今を生きることによってあまりないのではないかしらと考えるわけですね。「これをやらないでよかった」とか「こうしなければよかった」ということはパツと思ひ浮かばないですね。

これからの人生は、やはり人と人との交流を深めていきたいと思ひます。

今まで最も楽しかったことというのは、私はよく聞かれますけれども、やはり通じ合える人に出会ったときが一番楽しいです。グルメでもないし、観光でもないし、ショッピングでもない。通じ合える人に出会ったときが一番の私の喜びです。

【質問8】：毎日どのように考え、何をめし上がっていらっしゃるのでしょうか？

朝、起きた時、どんな事を思われるのでしょうか。

【佐藤】：食べる物は、今、自分で食べたいなと思う物を食べるようにしてい

ます。それを体が望んでいるのではないかと思うのです。そうすると、体が望んでいる物は悪い物だけ望むということと言われましたけれども、これはそうではなく、今、野菜がほしいとか魚がほしいということで、自分でレシピを考えて食べております。

朝、起きたときには、その日にやらなければならないことは、大抵夜のうちに考えますので、それに向かって進みたいと思っています。

【質問9】：心を病める方々を温かいお食事でもてなし、日々受け入れていかれる、その原動力は何ですか。初女さんの何がそうさせるのですか？

【佐藤】：原動力は、やはり私は食べることでですね。自分で食べて元気になると、人を受け入れる気持ちもまた出てきます。

【質問10】：人と会うことには意味があって、今ここに会う人を大切にしたいと思うのですが、人を悪く言ったりする事を聞くのが嫌だなーと思ったりした場合、私はただ聞くだけで、その時間が通り過ぎるのを待って、いつかわかってくれると信じる事にはしているのですが、はっきり言うことも大切なのでしょうか？

【佐藤】：たいへんいいお考えだと思います。

はっきり言うことも難しいですね。だから、よく聞いてあげているうちに相手の人が変わってくるのではないかと思います。やはりチャンスを見て、ここははっきり言うべきだなというときは、そのときでも言葉の工夫をして、タイミングをよく見ることでですね。だから、一生懸命にいいことを言ってあげようと思って言っても、それがその人のいいチャンスにならないときもありますから、そのときはよく考えて実践したらいいと思います。

【質問11】：病院に勤めています。認知症のおばあちゃんが自らごはんを食べません。看護師さんが1時間以上かけてなんとか食べさせています。そういうときに病院は、手間がかかるので胃ろう（胃にくだを入れて、そこに食事を流しこむ）を造るようお願いします。それをどう思われますか。食べたくないおばあちゃんの気持ちを無視しているように感じるのです。

【佐藤】：これは病院のことですから、やはり指示に従わなければいけないと思うのですが、やはり気分の問題で食べたり食べなかったりするのではないのでしょうか。

先ほど私が例に取ったのは、自然にその空気に慣れて、そして自分で食べるようになったのかもしれませんが。その後で病院のほうでまた食べなくなったので、おにぎりを作ったら食べるかと思ったのですが、おにぎりを作っても食べないそうです。

その次に今度は、「これ、初女さんのおむすびだよ」と言ったら食べた。だから、そういう気分ということもあると思います。

【質問12】：訪ねて来られた方が、ご飯を頂いている時はどうされているのでしょうか。洋食や多国籍の料理はどう思いますか。また、市販のお菓子なども。

同じように家族がそろって食事をしても、どんな料理を出してもただ食べているだけの家庭があります。なぜだと思われませんか。(状況が漠然としています)

【佐藤】：訪ねてくる方とごはんをいただくときは、話すときもあるし、話さないときもあるし、その人に合わせるようにしています。

それから、洋食や多国籍というのは、どこの国の方でもおいしくできていれば食べますね。私はそう思っていますから、イギリス人だから、アメリカ人だからと言わないで、日本食でもまずおいしいと思うように作っていると何でも食べてくれますので、そのような気持ちで自由にやっております。

最後の「どんな料理を出してもただ食べているだけの家庭があります。なぜだと思われませんか。」ですが、まず自然ということが、話さなければならぬから話すとか、話してはいけないということではなくて、“自然に”というのが一番いいのではないのでしょうか。

【質問13】：私は2歳と6歳の子をもつ母なのですが、つい日々の家事に追われ、子どもとゆっくり何かをする時間をもつことができていません。日々の家事を毎日行う中で、つい怠け心が出てしまい、その甘えが子どもたちに向いてしまっているのだなあと反省しています。子どもたちに甘えない、自分になれるようなお言葉がもしあれば、教えていただけたら、それを励みに、今からまたがんばっていきたいです。

【佐藤】：ちゃんとお答えが出ているようですけどね。だから、本当についつい自分が忙しいということで「後で後で」と言ってそのままにならないように、そして、そのときだめでも「こうだから今はだめなのよ、ちょっと待っていてね」と言って待ってもらおうということを実践することだと思うのですね。そのままになって消されてしまうと、子どももいつか忘れることもあるけれども、それがなぜかむなしなものになって残っている場合が多いようです。

これは大人になって、自分で自分の意思を言うようになってから、「幼稚園や学校から帰ったらお母さんにあれもこれも話そうと思って来たんだけど、お母さんに聞いてもらえないのが、今の自分になったと思います」という人が、それこそもう30歳過ぎているのですけれども、ちょっとうつ病のようになってそれから抜けきれないのですね。その人がそのように話しています。

だから、必ずしもそうなるわけではないけれども、そういうことがありがちなので、約束は守り、子どものことをよく理解してあげることだと思います。

【質問14】：ご健康の秘訣は？

【佐藤】：これは、よく食べて、よく眠ることです。簡単なことです。

【質問15】：身体健康のために、運動とかをしていますか？体力の維持をする方法はありますか？

【佐藤】：体の健康のために何もしていません。ただ、毎日毎日の働きが私の場合はそのようになっているのではないかと思うのですね。

だから、体を動かすことは大事にして、よく動かすようにしています。自然

にそれが体力の維持にもなっているように思っております。

【質問16】：「癒し」とは？

【佐藤】：癒しというのは人を癒す場合、自分も癒されると言いますがけれども、でも、やはり自分を癒すということではなくて、自分のしていることが自然に人の癒しに通じていけるのがいいのではないかと思います。

「癒そう、癒そう」なんて思ううちはまだだめだと思います。自分で何も考えないで自然に生活していることで人が癒されているというのが、私はいいと思います。

ですから私は、「森のイスキア」も、癒しの場所だとか、癒やしているとか言われるのはあまり好まないのですね。でも、「癒やされました」と言われるのはたいへんうれしいと思っております。癒しのためにということではなくて、自然に自分のしていることで癒やされたということが、一番私の喜びになっています。

【質問17】：一番大切にしていることは何ですか？

【佐藤】：やはり出会いを大切にしていますね。

【質問18】：人との交わりが大切だとおっしゃいましたが、私はあまり社交的でなく、人と交わっているよりも、ひとりで好きなことをして過ごすことが好きです。でも、やはり「人と交わる」ことを積極的にすべきでしょうか。

【佐藤】：これも自然ですね。人との交わりは大切です。でも、自分が好きでないものを無理にしても相手にいい気持ちは与えないと思います。

あまり人と付き合うのが好きでないという人がだんだん70歳、80歳になってから「寂しいから友達がほしい」と言っても、それもまた急にはできません。ですから、それもほどほどにして、やはり相手の人を大切にしていくことは大事です。

そうなってから今度は孤独になってくるのですね。でも、70歳、80歳になってから急にはできません。うちの近所にもそういう奥さんがいて、人をあまり好きではないし、自分からはあまり人を家に入れないし、自分もまた一人でやっていくという人だったのですが、やはり今は孤独になって、認知症になって息子の顔も分からなくなってしまったのですね。

ですから、極端でなく、それでも自分で動ける場合は、今、急にでなく、生活そのものを自然にずっと続けていくことは、だれにおいても大切だと思います。

【質問19】：食はいのちとおっしゃいました。今、食べることを拒否する子どもと向き合っています。スープは飲むようになりました。食べなくなって1年になります。スープは飲む様になったのは私にとっては進歩だと思いますが、入院させて栄養状態を改善させた方がいいのではないかと聞かれましたが…。病院に連れて行けないでいます。

【佐藤】：これは病院に連れていけないほうがいいと思いますよ。やはり、お母

さんがいろいろ工夫して、今はスープを飲むようになればいいのですから、そうしてやるが一番だと思います。何よりもお母さんの手作りが一番です。病院に行ったら必ずお薬が出てきますから、お薬を飲むようになってきます。

【質問20】：私はNHKの『命の時代』という番組で先生を拜見しました。多治見修道院にもまいりました。先生のご本も読みました。ですがもう一度うかがいます。

私の回りに大変底意地の悪い人がおりまして、一生けんめい尽くしても尽くしてもイジワルをされてうつ病になってしまい、精神病院に入院し、現在治療療養中です。こんな私にどうぞもう一度アドバイスをください。お願い致します。

【佐藤】：これは、自分がそうなったということでしょうか。だから、尽くしても尽くしてもというのは、あまり尽くさないほうがいいですよ。無理に尽くさないで、これもやはり自然にやることだと思います。

【質問21】：人生で一番つらかったことは何ですか？

また、人生で一番うれしかったことは何ですか？

【佐藤】：一番つらかったことは、息子が突然亡くなったということです。

それから、一番うれしかったことは、一番うれしかったというよりもうれしいことは、やはり通じ合える人に出会ったときです。

【質問22】：物を大切にせずして、頂き物でも何でも処分できず、片づいていけないところがあります。有効に使って、身の周りをすっきりとさせていくコツはありますか？

いつもやりたいことが多く、忙しくしています。予定していて出来ないことがあっても、満足するにはどのように心をもっていったらいいのでしょうか。

【佐藤】：私もこんな生活をしているのですよ。だけど、いつも悩んでいます。そして、捨てることもできない。だから、増やさないようにはしていますけれども、なかなか思うように整理できなくて悩んでいます。それでもあまり求めないことですね。今あることに満足していくようにすれば少しはいいのではないのでしょうか。

【質問23】：初女先生の健康法、おいしい食生活以外で実践されていること（日常生活の中でずっと継続してこられていること）。趣味（好きなこと）。

【佐藤】：健康法は、食べてよく動くことです。

ずっと継続していることは、会いたい人に会うように努めていることはずっと継続していることだと思います。

【質問24】：初女先生が子育てをしていらっしゃった中で、大切にしてみえたことはどのようなことでしょうか。

【佐藤】：子育てはあまり自信がなくて、今、反省しているのです。だから、もう一度できたら、本当にいい子育てをしたいと思うぐらい反省をしています。

ですから、反省したことを今、皆さんに伝えているわけですね。息子がよそ

へ行って、「かあさん、いい話をしてはだめだよ。“あんたの息子は”と言われるから」とよく言われました。そのようなことで、いろいろ反省をしております。そして、それを皆さんに伝えています。

【司会（グラバア）】：ここで切ってしまうのは“皆さんの声にならない声”が伝わってまいりましたけれども、もう先生はずっとお話をしてくださっておりますので、“こころ”はたいへん残るところでございますけれども、きょうのこの講演会はこれにて終了させていただきたいと思います。

皆さんのお書きになったものは先生にお渡しいたしますので、さまざまなお気持ち、感想等はお届けできるかと思っておりますのでご容赦ください。

では、これで終わりたいと思います。佐藤初女先生、本当にありがとうございました。

【佐藤】：まだこんなにあるのですよ。こんなに出していただいたことは本当にうれしいです。でも、答えられなかったことは残念ですけれども、後でまた読ませていただきます。

【司会（グラバア）】：きょうは、初女さんへの「お伝えしたいこと・お聞きしたいこと」に記入していただいたのですが、それともう一枚、今回の講座に関するアンケートもお渡ししてありますので、そちらのほうもよろしく願います。

先ほどセンター長が申しましたようにEメールのアドレス等をご連絡いただきましたら、今後のさまざまな行事のご案内もできるかと思っておりますので、お帰りの際に出して行っていただければと思います。

では、本日は本当にありがとうございました。

■ 2009年度人間関係研究センター事業報告

(2009年4月～2010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	(経営学部准教授)
高橋 弘司	(経営学部准教授)
宇田 光	(総合政策学部教授)
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]

星野 欣生	(南山短期大学名誉教授)
長濱 文与	(三重大学高等教育創造開発センター)
中川 貴嗣	(臨床心理士)
中堀 仁四郎	(日本基督教団八王子北教会牧師)
佐竹 一予	(人間環境大学附属臨床心理相談室・臨床心理士)
関田 一彦	(創価大学教育学部教授)

[事務局]

梅谷 紀子	中田 久美子	余語 真弓	尾関 順子
平野 有夏	有定 麻衣子		

II. 活動報告

① 人間関係研究センター定例研究会

〈第1回〉

日 時：2009年12月2日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：宇田 光（南山大学総合政策学部教授）

題 目：ラウンドテーブル「協働の精神とその方法」

参加者：19名

〈第2回〉

日 時：2010年3月2日（火）18：00～

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（南山大学人文学部心理人間学科教授）

題 目：「学校教育に協同関係づくりを実現するカリキュラムを考える」

参加者：13名

② 人間関係研究センター公開講演会

〈春 期〉

日 時：2009年6月24日（水）18：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：鯨岡 峻氏（京都大学名誉教授・中京大学心理学部教授）

題 目：〈育てられる者〉から〈育てる者〉への世代間伝達を考える

参加者：96名

〈秋 期〉

日 時：2009年9月19日（土）10：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：佐藤 初女氏（「森のイスキア」主宰・ガールスカウト日本連盟顧問）

題 目：今 見なおしを

参加者：145名

③ 人間関係研究センター公開講座

〔コア講座〕

第76回人間関係講座（グループ）〔春〕

開講期間：2009年5月30日（土）10：00～18：00

2009年5月31日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：34名

担 当 者：津村 俊充・金田 裕子

第77回人間関係講座（グループ）〔秋〕

開講期間：2009年10月3日（土）10：00～18：00

2009年10月4日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参加者：36名

担 当 者：中村 和彦・中尾 陽子

第78回人間関係講座（コミュニケーション）〔秋〕

開講期間：2009年9月29日～12月8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：32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：2009年10月17日（土）～19日（月） 2泊3日

場 所：南山学園研修センター（研修・宿泊）

参加者：20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：2010年3月4日（木）～7日（日） 3泊4日

場 所：南山学園研修センター（研修・宿泊）

参加者：10名

担 当 者：津村 俊充・星野 欣生

Tグループ（人間関係トレーニング）

開講期間：2010年3月12日（金）～17日（水） 5泊6日
フォローアップ 2010年6月27日（日） 南山大学 D棟
場 所：（財）KEEP協会・清泉寮
参 加 者：17名
担 当 者：津村 俊充・グラバア 俊子・中村 和彦・星野 欣生

トレーナー・トレーニング

開講期間：2009年8月8日（土）～13日（木） 5泊6日
場 所：（財）KEEP協会・清泉寮
参 加 者：14名
担 当 者：山口 真人・中村 和彦

第1回 組織開発ラボラトリー グループプロセスコンサルテーション

開講期間：2010年2月17日（水）～22日（火） 5泊6日
場 所：（財）KEEP協会・清泉寮
参 加 者：17名
担 当 者：Chuck Phillips・中村 和彦

【関連講座】

TA入門

開講期間：2009年9月11日（金）～13日（日）
場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟
参 加 者：14名
担 当 者：中堀 仁四郎

ボディワーク・セミナー

開講期間：2009年6月20日～7月25日
土曜日 全7回 14：00～17：00
（7月12日のみ 10：00～17：30）
場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟
参 加 者：17名
担 当 者：グラバア 俊子
（ゲスト：シン・インテグレーション プラクティショナー）

ブリーフカウンセリング入門

開講期間：2009年8月1日（土）～2日（日）
土日2日間集中 10：00～17：00
場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟
参 加 者：21名
担 当 者：宇田 光・中川 貴嗣

協同学習ワークショップ（ベーシック）

開講期間：2009年9月5日（土）～6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：31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：2009年11月14日（土）～15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：26名
担 当 者：石田 裕久・関田 一彦

■社会人公開講座／参加者統計（2009年度）

講座名	場所	担当者	期	時間	曜日	参加者数	性別	居住地	職業										年代		
									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年代	30年代
前年度までの総計						5,889	1,535 4,354	2,388 3,302	429 291	1,354 364	484 1,060	77 774	339 535	225 225	1,577 1,597	1,703 1,816	196				
第76回 人間関係講座 (グループ)	南山大学	津村・金田	H21/5/30 H21/5/31	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	34	14 20	11 23	1 3	11 3	2 10	1 1	0 2	0 1	2 11	7 0					
第77回 人間関係講座 (グループ)	南山大学	中村・中尾	H21/10/3 H21/10/4	10:00~18:00 9:00~17:00	土日	36	18 18	5 31	4 2	5 6	5 12	0 0	2 0	0 2	10 13	9 4					
第78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	H21/9/29~12/8 (全10回)	18:30~21:00	火	32	8 24	20 12	5 0	6 6	2 6	0 1	2 4	0 0	5 13	6 8					
グループプロセス 研修センター	南山学園	津村・中村	H21/10/17~19	2泊3日		20	8 12	5 15	0 2	8 4	2 1	0 0	1 2	0 0	7 10	3 0					
講座	清里・清泉寮	津村・グラバア 中村・星野	H22/3/12~17	5泊6日		19	8 11	4 15	0 2	4 3	1 3	0 0	3 3	0 1	9 8	1 0					
トレーニング	清里・清泉寮	山口・中村	H21/8/8~13	5泊6日		14	6 8	3 11	1 0	2 1	1 1	0 0	4 4	0 1	7 4	2 0					
アドバンス体験学習	南山学園	津村・星野	H22/3/4~7	3泊4日		10	3 7	1 9	3 2	0 0	1 4	0 0	0 0	1 2	4 3	0 0					
第1回 組織開発ラボラトリー グループプロセスコンサルテーション	清里・清泉寮	Chuck Phillips 中村	H22/2/17~22	5泊6日		17	12 5	4 13	0 4	7 1	2 0	0 0	3 0	0 3	9 5	0 0					
関連講座	南山大学	中堀	H21/9/11 H21/9/12、13	10:00~18:00 9:00~17:00	金土日	14	7 7	3 11	4 0	0 1	2 6	0 0	1 0	0 5	4 0	0 0					
ボディワーク・セミナー	南山大学	グラバア	H21/6/20~7/25 (全8回)	14:00~17:00 (7/12 10:00~17:30)	土	17	2 15	8 9	2 1	2 1	2 1	0 3	0 5	0 1	6 5	5 0					
協同学習ワークショップ (ベジック)	南山大学	石田・長濱	H21/9/5、6	10:00~16:00	土日	31	16 15	6 25	2 1	1 0	0 23	1 1	1 1	0 3	8 13	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	H21/11/14、15	10:00~16:00	土日	26	12 14	2 24	1 1	1 0	0 23	0 0	0 0	0 2	4 14	6 0					
フリーカウンセリング 入門	南山大学	宇田・中川	H21/8/1、2	10:00~17:00	土日	21	6 15	5 16	1 0	5 2	2 10	0 0	1 0	0 4	5 7	5 0					
2009年度合計						292	121 171	77 215	30 14	50 34	21 102	2 5	13 27	0 33	94 105	60 0					
総計						6,180	1,655 4,525	2,865 3,516	459 305	1,403 398	505 1,162	79 779	352 562	225 1,610	1,600 1,808	876 1,196					

※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。

2007～2009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
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
2008年度	
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
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
20代が考える「ワーキング・アビリティ」研究会	日本経営協会中部本部
ALコーチのためのグループプロセスの見方	日本アクションラーニング協会
課題別専門講座	三重県社会福祉協議会
心身障害児の母親研修会	あさみどりの会
夏期現職教育研修	小牧市
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	小牧市立小牧小学校
教育ファシリテーション	愛知県看護協会
小中学校における人間関係づくり	愛知県教育委員会尾張教育事務所
名古屋記念病院 看護部研修	名古屋記念病院
私立看護系大学における授業改革 基調講演	日本私立看護系大学協会
『大学の授業改革ーBrief Report of the Dayの提案ー』	
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
「人間関係づくりの理論と実際	山口県教育研修所ふれあい教育センター
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」	

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、議長が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。

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
平成20年度文部科学省 南山大学教育推進GP：フューチャーサーチ 児童会「おもいやりサミット」	南山大学&小牧市教育委員会 南山大学&聖ヨゼフ学園日星高等学校 青年会議所東海地区愛知ブロック
平成20年度文部科学省 南山大学教育推進GP 「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～」	南山大学&国立青少年教育振興機構
メンタリング研修	マイクロソフト社
ファシリテーター研修	名古屋大学附属病院
リーダーシップ研修	名古屋市消防学校
教育ファシリテーター養成講座	原子力発電訓練センター
学生を主人公にする技法：ファシリテーション シニアコース講座「教育指導法」	北九州市立大学 日本産業カウンセラー協会
2009年度	
平成21年度認定看護管理者制度ファーストレベル教育「グループマネジメント」	奈良県看護協会
平成21年度認定看護師教育課程「脳卒中リハビリテーション看護」リーダーシップ	愛知県看護協会
校内現職教育「総合的な学習の時間研究授業」	岡崎市立六ツ美北中学校
教育相談発展講座「人間関係づくりを生かすグループ体験学習のすすめ方」	名古屋市教育センター
小牧市現職教員研修会「体験学習による人間関係づくり」	小牧市教育委員会
平成21年度人材育成担当者教育プログラム「教育ファンリテーション」	愛知県看護協会
リーダーシップ研修	名古屋大学附属病院
職場におけるリーダーシップ	名古屋市消防学校
現職教育研修「『聴く』はかかわりの始まり」	小牧市立岩崎中学校
愛知県社会教育委員連絡協議会西尾張支部中島地区研修会 家庭の連携の可能性を考える ～フューチャーサーチによる地域コミュニティ会議の取り組みから～	一宮市教育委員会
平成21年度看護教育セミナー「体験学習について」	愛知医科大学看護学部
2009年度校内研修「ブリーフ学校カウンセリング」(講演・助言)	名古屋市立高木小学校
「南山大学生による学習サポート」(助言)	聖霊中学校・高等学校
看護部クラーク研修	名古屋記念病院
看護部研修	名古屋記念病院
キャリア教育コンサルテーション	聖霊高等・中学校
課題別専門講座「人間関係における自己成長を学ぶ」	三重県社会福祉協議会
小牧市教職員研修「コミュニケーション・スキル研修」	小牧市教育委員会
心身障害児の母親研修会「自分との出会い」	社会福祉法人あさみどりの会

(規程の改正)

第10条 この規程の改正は、センター会議の議を経て、大学評議会に諮るものとする。

附 則

この規程は、平成12年4月1日から施行する。

附 則

この規程の改正は、2006年4月1日から施行する。

編集規程

1. 本誌「人間関係研究」は、南山大学人間関係研究センター（以下、本センターと略記する）が編集し刊行する紀要であり、当面の間、1年に1号を発行する。本誌の英文表記は、“The Nanzan Journal of Human Relations”とする。
2. 本誌は、本センターの研究成果等を広く一般に紹介するために編集される。
3. 本誌には、Article、研究ノート、実習集、特集論文の他、研究会・講演会等の報告などを掲載する。
4. Article、研究ノート、実習集、特集論文は、本センターから寄稿を依頼する依頼論文と、本センター研究員からの投稿論文から構成される。なおArticle、研究ノートに関しては、本センター研究員以外の著者による単著、もしくは本センター研究員以外のメンバーのみによる共著の投稿も受け付ける。この場合は、本センターの依頼した審査者による審査を経て掲載の可否が決定される。
5. 本誌に掲載する論文等は、原則として未公刊のものとする。
6. 社会通念としての倫理に抵触するような内容、表現を含むものは、これの掲載を認めない。
7. 本誌に掲載された論文等の著作権は、本センターに帰属する。
8. この規程の改正は、センター会議の議を経て行う。

附則

この規程は、平成21年10月14日から施行する。

編集委員 浦上昌則・高橋弘司・中尾陽子
表紙デザイン 濱本博司

人間関係研究 第9号
2010年3月25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)