

体験学習の過去からの伝統と未来に向けた変化

南山大学人間関係研究センターは、「広く学際的視野にたった人間関係研究」として、人間関係に関する理論研究、人間関係へのアプローチ方法の実践研究、人間性豊かな関係性と社会の創生に向けた応用研究、に取り組むことを研究目的としています。そして、実践研究や応用研究として、ラボラトリー方式の体験学習や人間性教育の実践と研究を行っています。

ラボラトリー方式の体験学習は、グループ・ダイナミックス研究の祖であるKurt Lewinたちによって1946年に見出されました。そして、翌年1947年に、ラボラトリー方式の体験学習を用いたトレーニングを推進することを目的に、National Training Laboratories for Group Development（現在のNTL Institute for Applied Behavioral Science、以下NTLと略します）がLewinの弟子たちによって設立されました。このNTLを中核として、Tグループや組織開発が発展していき、世界中に広がりました。そして当センターは、NTLの流れを受け継ぐ形で、日本においてTグループやラボラトリー方式の体験学習を実践するとともに、その研究を行っています。

今回の「人間関係研究」の特集は、「NTLと体験学習」です。NTLが設立されてから約75年、日本にラボラトリー方式の体験学習が導入されてから60年以上が経ち、時代背景や環境は大きく変わりました。Tグループやラボラトリー方式の体験学習も、歴史と伝統を引き継いで変わらないところ、これまでの時代の変化に合わせて変化してきたところ、そして、未来に向かって変化・適応していく必要があるところ、があると考えます。

特集では、「NTLと体験学習」というテーマを探究することに有益な3編が掲載されています。特に、センター研究員森泉氏によるダイバーシティに関する論文、土屋氏による体験学習の民主的価値学習に関する論文は、体験学習やNTLの歴史や経緯をレビューしつつ、独自の提言がなされています。

本号では、他にも体験学習や表現に関する3編の論文、2編の実践報告（体験学習のオリジナル実習の開発とその実践結果のまとめ）、パーソンセンタード・アプローチに関する資料1編が掲載されています。これらすべては本センター研究員によるものであり、本センター研究員が積極的に研究活動を行っている表れだと感じています。さらに公開講演会の逐語資料1編を含め、計10編と豊かな内容になりました。是非ご一読いただき、フィードバックがありましたら著者までお知らせいただくと幸いです。

当センターは2000年4月に南山短期大学から南山大学に移管されました。2020年4月は当センターにとって20周年となり、二十歳の記念として20周年イベントを行う予定です。また、来年度の「人間関係研究」は20号となります。未来に向けて、歴史と伝統を受け継ぎつつ、実践と研究の新しいチャレンジをさらに試みていきます。

南山大学人間関係研究センター長 **中 村 和 彦**

人間関係研究 vol.19(2020)

巻頭言

体験学習の過去からの伝統と未来に向けた変化 中村和彦

特集「NTLと体験学習／組織開発」

NTL Festival in Japanに寄せられたNTLメンバーからのメッセージ

—NTL Instituteのこれまで、現在、これから— 中村和彦・津村俊充… (1)

NTL, 組織開発とダイバーシティ..... 森泉 哲… (11)

体験学習を通じた民主主義再学習の思想的背景

—民主主義・科学・プラグマティズム— 土屋耕治… (22)

Article

多様な「半構成的なグループ・アプローチ」が学習者の学びを促進するために

—講習体験をベースにした検討— 楠本和彦… (35)

ラボラトリー方式の体験学習における『ねらい』について 中尾陽子… (55)

創造的表現を用いた内省的実践についての一考察

アートベースによる考察の試み 伊東留美… (71)

実践報告

南山大学人文学部心理人間学科科目「体験学習実践トレーニング」における

オリジナル実習の作成と実施についての検討: 実習「うた えらび」..... 楠本和彦・土屋耕治… (89)

「最近の私ってキュウリやねん」への傾聴から学ぶ

フォーカシング指向リスニングワーク 青木 剛… (110)

資料

日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2019) 坂中正義… (123)

公開講演会

なぜ戦争は伝わりやすく、平和は伝わりにくいのか 伊藤 剛… (151)

事業報告 (177)

The Nanzan Journal of Human Relations vol.19(2020)

CommentaryKazuhiko NAKAMURA

Special Issue : NTL and Experiential Learning/Organization Development

Past, present and future of NTL Institute: Messages from NTL members

in "NTL Festival in Japan" Kazuhiko NAKAMURA, Toshimitsu TSUMURA··· (1)

NTL, OD, and Diversity Satoshi MORIIZUMI··· (11)

The ideological background of democracy re-learning through experiential learning:

Democracy, science, and pragmatism Koji TSUCHIYA··· (22)

Article

How can diverse semi-structured approaches promote learners' learning?

An analysis based on training experience Kazuhiko KUSUMOTO··· (35)

"Goals" in experiential learning using the laboratory method Yoko NAKAO··· (55)

The exploration of reflective practice through creative expression:

An experiment of art-based inquiry Rumi ITO··· (71)

Practice Report

Creation and implementation of original work in "Practical Training of Experiential Learning" at the Department of Psychology and Human Relations, Faculty of Humanities, Nanzan University:

A work named "Uta Erabi" Kazuhiko KUSUMOTO, Koji TSUCHIYA··· (89)

Development of vegetable focusing as a focusing-oriented listening work

..... Tsuyoshi AOKI··· (110)

Short Report

A bibliography on the Person-Centered Approach in Japan (2019)

..... Masayoshi SAKANAKA··· (123)

Lectures

Why is "war" easy to be conveyed, but "peace" not to be? Tsuyoshi ITO··· (151)

Reports (177)

NTL Festival in Japanに寄せられた NTLメンバーからのメッセージ

—NTL Instituteのこれまで、現在、これから—¹

中村和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

津村俊充

(日本体験学習研究所)

2019年10月20日(日)、NTL Instituteへの理解を深めることを目的に、「NTL Festival in Japan」が開催され、77名の方々にご参加いただきました。この企画は、日本人NTLメンバーである筆者らが主催・運営し、NTL Instituteの代表理事 Janie Payne氏が参加していただきました。本稿は、この企画に寄せられたNTLメンバーからのメッセージを紹介することを通して、本センターとパートナーシップを結ぶNTL Instituteについてさらに知っていただくことを目的とする。

以下では、NTL Instituteについて簡単に紹介した後に、NTLメンバーからのメッセージを紹介していく²。

1. NTL InstituteとNTL Festival in Japanの概要

(1) NTL Instituteとは

1947年、Kurt Lewinの没後、彼の意志を継いだ弟子たち（Leland Bradford、Ronald Lippitt、Ken Benne）がメイン州ベセルにて最初のTグループ（当時はbasic skills trainingと呼ばれた）を開催した。それが“National Training Laboratory for Group Development”と名付けられた。翌年にもこのトレーニング・ラボラトリーが開催され、その実施機関がメンバー制の組織である“National Training Laboratory for Group Development”（後に“NTL Institute

¹ 本稿に挿入されているNTLメンバーによるメッセージの翻訳、および、NTL Festival in Japan当日の通訳は東千恵子さんによるものである。企画当日へのご貢献および本稿へのご協力に対して感謝の意を表したい。

² NTLメンバーによるメッセージを本稿に掲載することについて、ご本人と翻訳者（東千恵子氏）の了承を得た。

for Applied Behavioral Science”に名称変更、以下NTLと記す)である。設立当初は、白人男性で大学に所属する研究者が多かった。Douglas McGregor、Richard Beckhard、Edgar Schein、Herbert Shepard、Chris Argyrisなど、多くのNTLメンバーがTグループに携わるとともに、組織開発の基礎を発展させていった。Tグループ、ラボラトリー方式の体験学習、そして、組織開発の誕生と発展に寄与してきたのがNTLであり、NTLメンバーである。

現在、NTLは会員制のNPO組織であり、事務局はワシントンDCにある。組織全体の代表がプレジデント(2019年10月現在はTed Tschudy氏)、会員から理事が選出されて理事会が構成されている(代表理事がJanie Payne氏)。南山大学人間関係研究センターは、2006年よりNTLとのパートナーシップを提携している。また、2010年以降、NTLメンバーを招聘しての「組織開発ラボラトリー」を実施してきた。

(2) NTL Festival in Japanの概要

NTL Festival in Japanの1日のスケジュールを表1に示した。NTLメンバーからのビデオ・メッセージ、参加者同士の対話の時間からプログラムが構成されていた。

表1. NTL Festival in Japanのスケジュール

2019.10.20(日) 南山大学D51教室にて	
NTL Festival in Japan 日程表(予定)	
ねらい:	<ul style="list-style-type: none"> ・NTLがけん引してきたTグループや組織開発のこれまでをふりかえるとともに、現状を理解する。 ・これからのNTLが目指す方向性を知るとともに、参加者1人ひとりが今後大切にしていきたいことを考える。
10:00	受付 ようこそ(挨拶) NTL代表理事 Janie Payneさんからの挨拶 参加者の皆さまも小グループで今回の期待などを語る
11:00	休憩
11:15	「K.Lewinの影響」Bob Marshakさんの動画 「R.LippittとNTL」Pat Bidol-Padvaさんによるスライド<永石信さん> 小グループでの対話
12:10	昼食(お弁当)
13:10	NTLのTグループが日本にやってきて<津村俊充> 2000年代のNTLやインドでのTグループ(Human Interaction Laboratory)<中村和彦> Tグループのこれから<津村俊充> 小グループでの対話
14:50	「NTLとダイバーシティ」Deat Lacourさんの動画 休憩
15:10	「NTLの今とこれから」NTLプレジデントTed Tschudyさんの動画 「NTLのOD certificate programの今」Patさんのスライド<永石信さん> アジアでの組織開発の今<中村和彦> アメリカでの組織開発の今<Janie Payneさん> 小グループでの対話
16:35	休憩
16:50	1日の体験をもとに個人記入 「これらに向けて私は」 全員で共有
18:00	
共同企画者: 中村 和彦(南山大学)・津村 俊充(日本体験学習研究所) ゲスト: NTL Institute, Chair, board of directors(代表理事) Janie Payne ※収益はすべてNTL Instituteに寄付されます	

2. NTLメンバーからの本企画開催にあたってのメッセージ

本企画の開始時に、NTLの代表理事であるJanie Payne氏からのメッセージが伝えられるとともに、NTL元プレジデントのBrenda Jones氏より寄せられたメッセージが紹介された。

(1) NTL代表理事Janie Payne氏からのメッセージ

NTLの代表理事であるJanie Payne氏は、本企画のために来日し、参加してもらえた。本企画の冒頭で、Janie Payne氏によるあいさつがなされた(メッセージの一部を省略して掲載)。

こうして実践者の皆さんとお会いできるのをうれしく思います。

私たちNTLのビジョンは、創設メンバーがもっていたものと変わっていません。それは、より公正な社会を生み出すための活動をするということです。NTLメンバーの実践者たちは、個人、グループ、組織のレベルで、新たな変化が生じることを望んでいます。私たちは、対話し、学び、実践を進展させるために日々活動しています。そして、ジャーナルJABS (Journal of Applied Behavioral Science) を発行することを通じて、研究成果を公表しています。Gestalt Institute、Center for Creative Leadershipなどの多くの他の組織と提携をしています。

今スライドでご覧いただいている名前が、NTLの現在のリーダーシップで、皆さんボランティアで携わっています。Ted Tschudyがプレジデント、私が代表理事で、今年いっぱい任期です。Pat Bidol-Padvaさんが私たちのファシリテーターをしています。理事会のメンバーもプロセス・ファシリテーターを必要としており、大事なことだと考えています。

私たちが行ってきた貢献についてお話しします。私たちによる貢献の中心となるのはTグループで、現在でも実施しており、最近実施したTグループには36名の参加者が集まりました。他にもラボラトリー教育を行っていて、組織開発のサーティフィケート・プログラムも実施しています。私たちが実施していることのすべては体験学習に基づいています。自分の体験から学ぶということを主眼に置いています。NTLは会員制の組織で、現在300名あまりのメンバーがいます。すべての活動が社会的公正を目的にしています。

今ご覧いただいているスライドが、我々理事会が焦点を置いているものです。財政破綻に近い状況でしたが、それを回避してきました。自分たちが提供するトレーニングをどのように実施していくかについては苦労しながら検討しています。というのも、NTLがスタートした当初に比べて、テクノロジーも状況も変化していて、そのような中で、時間をかけずにどのようにトレーニング・プログラムを提供していくかが課題となっています。負債を減らすことや財務マネジメントにも注力しています。戦略的な優先事項を明確にしてビジネ

モデルを整理することにも取り組んでいます。世界中のメンバーと効果的なコミュニケーションをとっていくための施策も注力しています。

私たちは戦略的に4つのことに焦点づけています。①メンバーにもっと関与を深めてもらうということ、②提供するトレーニングを広めること、③コンサルティングも提供していくこと、④私たちが提供するリサーチの質を上げていくことです。

(2) Brenda Jones氏 (NTL元プレジデント) からのメッセージ

次に、NTLメンバーであり、“NTL Handbook of Organization Development and Change”の編者であるBrenda Jones氏からのメッセージが紹介された。Brenda氏は2012年2月に来日し、6日間の合宿講座「組織開発の理論と実践 (Theory and Practice in OD)」を清里で実施している。

NTL Festivalが、週末に開催されると聞き、ワクワクしています。この企画で、OD実践者たちが一堂に会することを嬉しく思います。これは、新しい関係を築き、実践を深めるための情報を得て、この分野での理論的知識を得る機会となります。この企画でのセッションと講演が、日本のOD実践者としての経験を強化することにつながることを願っています。実際に今回の企画に参加することはできませんでしたが、同じOD実践者の1人として学んでいるという気持ちは同じです。ODにかける情熱を通して繋がり、ともに生涯学び続ける者であり続けるのです。来日した際に、「ODの理論と実践」(筆者注：6日間の合宿講座「組織開発ラボラトリー」のタイトル)、そして、公開講演会でゲシュタルトのセッションを行った時のことを思い出します。多くの日本の皆様と過ごした時間を、懐かしさと、将来再会するという希望とともに思い出します。

“Use of Self: Presence with the Power to Transform Systems” (「ユース・オブ・セルフ：システムを転換する力を備えたプレゼンス」) と題した最近の論文を、関心のある方のために添付します。また、メアリー・アン・レイニーと共同編集した、新しい本にも関心があるかもしれません。“Gestalt Practice: In Pursuit of holism” (「ゲシュタルトの実践：全体性を求めて」) というタイトルで、9月に出版されました。

かずさん、トシさん、お誘いくださって、ありがとうございます。お2人のご活躍を祈っております。また、NTL Festivalの盛り上がりも、後で教えて頂きたい、お願いします。

3. NTLのこれまで

NTLのこれまでとして、Robert Marshak氏によるKurt Lewinについての解説、Pat Bidol-Padva氏からのRonald Lippittについての解説スライド(当日は中京大学永石信氏に紹介いただいた)、Deat Lacour氏によるNTLとダイバー

シティに関するメッセージが寄せられた。以下では、Robert Marshak氏とDeat Lacour氏のメッセージを紹介していく。

(1) Robert Marshak氏によるKurt Lewinについての解説

まずは、Robert Marshak氏によるKurt Lewinについての解説である。彼が語るYouTube動画からの抜粋であったが、転載についての彼による了承により、以下に日本語訳を掲載する。

こんにちは。ボブ・マーシャクです。この短いビデオで、組織開発にまつわる私の考えと理解を共有できるのを、嬉しく思います。

まず、そのルーツを見てみましょう。ODのルーツは、ナチスドイツから逃れるために1930年にアメリカに渡った、ドイツの社会心理学者クルト・レヴィンに直に遡ります。1940年代にレヴィンは、私が3つの始まりと呼ぶ、密接に関係する①価値観、②前提、③実践の数々を発表し、これらは今日まで、依然、ほぼ全てのOD実践の根幹となっています。

①価値観として含まれるのは、ヒューマンシステムの変革を左右する核となる価値観への確固たる信念です。それには、大切に主要なものですが、民主主義への信頼、人間のポジティブな可能性への信頼、社会課題の解決に科学的合理性を活用することへの信頼が含まれます。

2つ目の始まりとして、彼の変革へのアプローチの指針となった、2つの中核的となる②前提がありました。

その1つは、全ての行動は、ある状況で働く内的な力と外的な力の作用だと仮定する、彼の場の理論です。行動を変えるには、場の力を変える必要あるのです。

核となる2つ目の前提は、変化のプロセスにおいて小グループを最も重要視していることです。変化の対象は、孤立した存在としての個人ではなく、小グループという文脈での行動なのです。ここには、リーダーシップ、行動規範、意思決定、葛藤の解決といった、独自のニーズが小グループはあり、変化のプロセスにおいて、こうしたニーズが満たされる必要があるという考えも含まれます。

3つ目の始まりである③実践として、あらゆる変化のプロセスの関心事項として主張された、2つのものがあります。

その1つが、アクションリサーチです。社会システムの構成員が、自分たちが置かれた状況、および場に働く力の調査に関わり、自分たちで可能性ある変化を生み出すよう要求されます。これらは、調査、実験（試行）、学びという継続する反復プロセスの中で、実行され、調査され、必要に応じて修正されます。つまり、民主主義という考え方が、診断型で計画された変革のプロセスに拡張されたと言えます。これは、こうした段階が、通常、エリートや専門家の

グループや個人によって行われる、他の変化へのアプローチと異なります。

変化に関する2つ目の実践は、変化は持続すべきものと彼が認識していたことです。変化は、持続するものではなく、比較的簡単に元の振る舞い方に戻ってしまうと認識していました。そこで、彼の有名な概念である、変化には、解凍、移行、大切な社会システムの書き換え（筆者注：再凍結）、が含まれるというものに至ります。これが、持続性を達成するためのやり方であり、それを彼は、変化を起こすための根本的な前提に組み込んでいましたが、それは最終的には変化を持続させるという洞察と常に一体となっていました。これは、グループの中で採用された変化の方が、個人という文脈の中でのものより、持続しやすいことを発見した彼の研究とも関連しています。

この3つの始まりは、1950年代にレヴィンの同僚と後継者によってさらに発展され、1960年代から70年代の、組織開発の創成期として知られるものへとつながっていきます。創成期には、レヴィンによって発表された3つの始まりは、拡張されさらに修正され、組織開発、あるいは、組織開発の古典期として知られるものの枠組みとなる、一連の基盤となる価値観、理論、および実践となっていたのです。

(2) Deat Lacour氏によるNTLとダイバーシティについてのメッセージ

続いて、2015年2月に来日したNTLメンバーである、Deat Lacour氏より、彼の専門であるダイバーシティについての考えを寄せいた動画メッセージが紹介された。以下はその逐語である。

皆さん、こんにちは。ディート・ラコアーです。私は、組織心理学者で、アメリカン大学で教えており、組織開発の実践者でもあります。2015年に、南山大学の人間関係研究センターから訪問のご招待を頂きました。あの経験は、今でも私の人生に影響を与え続けています。そして、本当に多くの点で役に立っています。素晴らしい時間を過ごし、幸運にも、Facebook、メール、中にはアメリカに来る方もいて、多くの人と今もつながっています。皆さんと一緒に、そして皆さんから、学んだ経験は、素晴らしいものでした。

トシさんとかずさんから、強みに視点を当てたインクルージョンについて、考えを話してほしいとお願いされました。では、強みという眼鏡を通して見た、ダイバーシティとインクルージョンとは、どんなものでしょうか？

簡単に言うと、人が態度や考え方を変えることに関わる支援をする際に、アプローチとして欠けているものを基準にするのではなく、違う人と関わる中での成功体験を見ることの利点を信じるということです。その違いが、人種、ジェンダー、性的指向、民族、年齢、経済格差、地域格差、国の違いでも、同じです。私は、「あのさ、この人と出会って自分は変わったんだ」、「自分の心、信じること、態度をふりかえって、思っていたのと違うと分かったら、物事が変わっ

たんだ」という人々のストーリーを編纂し、集め続けています。これは、ラテン語で、メタノイアと呼ばれているものです。メタノイアとは、心や考え方に変化が起こる体験のことです。その語源は、repentance（懺悔）です。古い考え方を換え、新しいものと変えるということです。強みをベースとしたインクルージョンは、私の仕事と希望において、メタノイア的变化、他の人々を違う見方で見る能力を支援するものです。接触仮説、再カテゴリー化モデル、ポジティブ心理学などがありますが、欠点に焦点を当ててではなく、強みに焦点を当ててものです。

今、最も関心があるのは、皆さんがOD実践者、イノベーター、新しい未来を創ろうとする個人として活動し続けるために、集まったということです。私もそこに居たかったです。皆さんが、恋しいです。私の人生、そして心に、消えることなく、皆さんは存在しています。2015年の組織開発ラボラトリー参加者の皆さん、お陰さまで、実践者／トレーナーとして成長できました。NTLメンバーの皆さんの皆さん、ありがとうございました。

複雑な変化を促進し牽引する実践者／トレーナーとして、態度の変化、行動の変化を促すことに関する新しい考え方を最大限に生かそうと、世界で活躍する他のプロフェッショナルな方々と、出会い続けています。この集まりが、皆さん全員にとって、実り多く、力強く、引き込まれるようなものでありますように。幸運と神の采配で、近いうちにまた日本に行けますように。この秋、私はインドに行きます。デリーの応用行動科学国際学会で、この研究におけるこうした考えを発表してきます。皆さんがそこに居られたらと、強く願います。皆さんの活動について、どうか教えてください。ODと変化にまつわる皆さんのナラティブとストーリーを共有し続けてください。

最後に、1つのストーリーを、皆さんにお話しさせてください。アメリカのバラク・オバマ前大統領が、大統領時代に自分の人生で起こった、メタノイアのストーリーを語っているのです。お嬢さんが、性的指向に関する彼の考えに挑戦したのです。そして、彼とは違う性的指向を持った人々に対して、彼がどう感じているのかを考えさせました。その問題に関する、自分の姿は、必ずしも理想としていた自分ではなかったことに気がついた、というストーリーを語っています。それによって、彼の態度が変わりました。その変化は、後にアメリカのLGBTの人々を支援する政策決定へとつながりました。素晴らしいストーリーです。かつて、白人至上主義組織の中において「もう、そんな自分ではないんだ。違う人種の人たちに対して、在りたい自分ではないんだ」と決心する人々のストーリー。

私は、皆さんと過ごしていた時から、こうしたメタノイア的变化、態度の変化、心の変化を、集め続けているのです。次の著書では、こうした物語、ポジティブな変化の例、個人の成長や自己認識という観点から一歩先をいく人々のことを紹介できたらと願っています。

皆さんの集まる時間が良いものとなりますように、温かい気持ちとともに皆さんを思っています。ますますの活躍を祈っています。どうか口ウソクの炎を灯し続けてください。私がまた日本に行く時のために。素晴らしい1日を。

4. NTLの現在とこれから

以下では、NTLプレジデント Ted Tschudy氏によるビデオ・メッセージの概要と、その後に紹介されたNTLによるOD certificate programの現状について記していく。

(1) NTLプレジデント Ted Tschudy氏からのメッセージ

NTLメンバーからのメッセージとして最後に紹介された、NTLのプレジデント Ted Tschudy氏によるメッセージの概要を以下に記す。

Ted Tschudy氏は、NTLの現状について語り、財政面も含めたさまざまな課題に対する対処がうまくいっていることを共有してくれた。そして、彼のメッセージの最後には、NTLが将来に向けて持続するための2つの問い、「なぜNTLか?」、「誰が?」に対する彼の考えを述べた。

「なぜNTLか?」については以下の通りであった。NTLが設立された1947年から世界は大きく変化した。そのような中でも、今日の課題を解決するために、Tグループ、組織開発、葛藤マネジメント、ダイバーシティとインクルージョンなど、自分たちの知識やスキルの活用を調査させていく必要がある。NTLはそのためのよい世話人 (stewards) になる必要がある。

次に、「誰が?」という問いに対しては、人間尊重と民主的な価値、人間の可能性と発展への視点というNTLの中核となる考え方や、素晴らしく豊かな遺産を、グローバルな視点を持ちながら展開、実践していくのは、次世代の研究者や実践者 (若い世代) である、という結びでメッセージが締めくくられた。

(2) NTL OD certificate programの現在

NTLはOD certificate programを開催している。前提条件がTグループ(NTLではHuman Interaction Laboratoryという名称で実施)に参加していることであり、5ステップ計6つのトレーニング・プログラムに参加することで修了できるというコースである。このOD certificate programについてPat氏が現状を伝えた(企画当日は、2019年度にNTL OD certificate programを修了した、永石信氏によって説明がなされた)。

NTL OD certificate program (certificate programは修了証プログラムという意味で、認定資格ではない) は、NTLが開催する、Tグループを含む以下の7つのトレーニング・プログラムを修了することで完了できる(表2参照)。

表2に示したNTLによるOD certificate programはアメリカでのものであるが、類似したプログラムがイギリスやインドにおいても行われている。従来は

集合形式の対面でのトレーニングであったが、2019年には初めての試みとして、一部のプログラムがオンラインで実施された（働きかけの戦略、グループプロセス・コンサルティングなど）。また現在、NTLの検討チームによって、将来のプログラムが検討されており、そのための調査を実施している。

表2. NTL OD certificate programの構成（2019年）

ステップ	トレーニング・プログラムの名前	
前提条件	Human Interaction Laboratory	ヒューマン・インタラクション・ラボラトリー（Tグループ）
ステップ1	Theory and Practice in OD	組織開発の理論と実践
ステップ2 (1つ選択)	Critical First Steps in OD Group Process Consulting in Organization	組織開発における重要な最初のステップ 組織におけるグループプロセス・コンサルティング
ステップ3	Diagnosing Organizations with Impact	影響力のある組織診断
ステップ4 (2つ選択)	Facilitating Strategic Planning Intervention Strategies Leading with Agility Working with Dynamic Teams	ストラテジック・プランニングをファシリテートする 働きかけの戦略 アジリティをもってリードする ダイナミックなチームとともに働く
ステップ5 (1つ選択)	Facilitating and Managing Complex System Change Leading Organizational Change	複雑なシステムの変革をファシリテートしマネージする 組織の変革をリードする

5. まとめとして

NTL設立が1947年なので、本稿を執筆している2019年度時点で72年（約3四半世紀）前である。70年以上前とは、世の中は様変わりした。時代の変化に合わせてNTLも変わろうとしているが、一方で変わらないものもある。実践の際の価値観（人間尊重や民主的な価値観）、ヒューマンシステムの可能性やディベロップメントを重視すること、Tグループやラボラトリー教育（ラボラトリー方式による体験学習）を大切にしていること、などである。OD certificate programの一部のコースをオンラインで実施するなど、新たな試みが始まっている一方で、Tグループは現在も6日間で実施されており、短縮されていない。

世の中は、長期間の講座が短期間となりつつあり、対面（集合形式）の講座がオンラインに移行しつつある。一方で、Tグループのセッションは、予め課題や話題が設定されておらず、人と人との関わりで起こる体験から学ぶという、70年以上前に発見された形が脈々と継続されている。そしてTグループは、6日間という長期間の合宿制で対面（集合形式）によって、NTLでも本センターでも実施されている。

NTLの歴史からの遺産（レガシー）を引き継いで展開していくことと、

NTLが直面して模索しているように、時代に適応する形で新しいチャレンジを試行していくこと、この両方が本センターにとっても重要であろう。

NTL, 組織開発とダイバーシティ

森 泉 哲

(南山大学国際教養学部)

1. はじめに

2019年10月20日に南山大学にてNTL Festival in Japan が開催された。小職は南山大学人間関係研究センター員として参加させていただく機会を得た。それまでも、2回ほどとわずかな経験であるが、NTL所属の講師による組織開発(OD)に関する研修に参加させていただく機会があり、組織変革のあり方、組織の中での人間関係やグループや個人レベルのプロセスなど多くの学びを得た。NTLについて筆者が語ること自体、かなり無謀な試みであり、その能力も経験も持ち合わせていないことは十分承知しているが、筆者の関心領域である文化的多様性と人間関係という視点に限って、包括的でないにしろ、NTLの組織開発ではどのようにダイバーシティを捉えてきているのか、またダイバーシティ¹とODの関連がどのようなものであるのかについてまとめてみたい。

具体的には、本小論では、主にNTLが出版しているハンドブック (*The NTL Handbook of Organization Development and Change*, 2006, 2014)²や学術ジャーナル (*Journal of Applied Behavioral Science*)³に掲載された論文を頼りにNTLの文化及びダイバーシティへの考え方や取り組み、ダイバーシティの扱われ方などについて紹介し、今後のより包括的な議論への足掛かりとなればと考えている。近年、日本でもダイバーシティへの取り組みも盛んになっている一方で、その議論はややもすると女性の社会進出やLGBTなど性的マイノリティの課題などある特定の対象者に限られたり、中身のよくわからないお題目のように語られたりしていることもあるように感じる現在、本小論により、本課題の議論が少

¹ 本論では、「ダイバーシティ」も「多様性」も同義として扱う。

² 第2版の翻訳本は、柴田 郁夫・組織キャリア開発フォーラム (2018)『NTLハンドブックー組織開発と変革』がアマゾンからオンデマンドで出版されている。

³ 1965年から現在まで継続されて年4回NTLにより発刊されている。

しでも前進すればと願っている。

2. NTLの黎明期とダイバーシティ

そもそも組織開発とダイバーシティについてはあまり関連がないのではないかと、異分野ではないのかと思う方もいるだろうと思われるが、それは否といったほうがよいだろう。組織開発の由来となっているグループの学びを深める非構成型トレーニングのTグループは、人種差別撤廃を目指して開発されたものでもあることは広く知られており、当初から組織開発とダイバーシティには関連がみられる。

事実、社会心理学者のクルト・レヴィン (Kurt Lewin) は、Leland P. Bradford, Ronald Lippitt, Kenneth D. Benneらとともに、コネティカット州人種間委員会 (Connecticut State Inter-racial Commission) の会議の運営を依頼され、人種差別の根絶の課題に取り組むためにお互いに語り合う場であるTグループを開発したという (Hinckley, 2014, pp.27-28)。これも既によく知られていることではあるが、レヴィンはドイツからヒトラーのユダヤ人への迫害を逃れてアメリカに移住した。つまり世界平和を希求し社会変革を行うこととグループや人間関係の学びを深めることは親和性が高いと考えられ、ここでも文化的多様性を尊重する思想と通底している。異文化理解や文化多様性の視点を抜きにNTLの組織開発の取り組みを語ることはできないと言ってよいだろう。

NTLは1946年に先に示した4人の創始者らによって設立され、初期は特にグループプロセスに焦点がおかれたトレーニングが行われていたという。ここでは、個人のグループへの影響などグループと個人の関わりに関する内容をアクション・リサーチや体験学習を通して自ら気づくとともに、内省を通して個人やグループ、組織の変革を促すことを目的としていたという。このようなグループの学びが組織にも当てはまることがわかり、1960年代に組織開発の領域がNTLに追加され、現在の名前のNTL Institute になり、現在の組織に至っている (2014, pp.xiv-xv)。

3. NTLにおけるODの歴史的変遷とダイバーシティの議論

NTLが組織開発をどのように定義し、特徴づけているのか、またその歴史的変遷がどうであるのかはハンドブック第1章のRobert Marshakが執筆している「進化している実践の場としてのOD (Organization Development as an Evolving Field of Practice)」(Marshak, 2006, 2014) と第2章「ODの歴史 (A History of Organization Development)」(Hinckley, 2006, 2014) に詳しい。それによると、ODの概念には、先に示した社会心理学者のクルト・レヴィンが示した「3つの始まり (three beginnings)」という価値観がその根底に流れているという (2014, p. 13)。3つとは、価値、前提、実践に関するものである。まず価値としては、民主主義、人々の肯定的な潜在可能性、社会的課題に対し

て科学的に探究することを重視する姿勢である。次に、ODアプローチに対する前提として、彼が提唱した「場の理論 (Field theory)」に基づき、人間の行動はある状況に対する内的または外的な力の機能であり、人間の行動変化には、環境を含めた場を変化させる必要性を説いている。さらに、変化のプロセスは、個人に対する働きかけというよりは、リーダーシップ、規範設定、意思決定などのグループに関係する概念に働きかけることが重要であるという前提に基づくものである。最後の3点目は、民主主義に基づき体験的に自ら学びを深めていくアクションリサーチ、そして持続可能性に到達するために、絶えず新たな概念を学び、また探究していくプロセスによる実践を重視していることである。この3点とりわけ最初の2点は、多様性をどう考えていくのか、多様性を引き受けるうえで個人や組織の変化や変革をどう捉えるのかという視点で、ダイバーシティとも親和性が高い概念だと思われる。

1960年代から1970年代にかけては、レヴィンの「3つの始まり」の考え方に基づき実践、研究が拡大していった時期であり、社会心理学理論が活用されて、グループがどのように計画的に変革できるのか実践と研究がなされていったという。特に、1970年代では、ダイバーシティと社会正義の視点から注目される運動がみられた。この時期は、アメリカでは公民権運動や女性解放運動が盛んにおこなわれており、これらの運動はODの歴史にも大きな影響を及ぼした。1970年代以降の組織開発の伝統は様々な学問分野や潮流を受けているので、樹形図のような形で簡潔に表すのは難しいと指摘して11分野を列挙しているHinckley (2014, p.43) は、重要な分野の一つとして、「ダイバーシティと社会正義」を挙げている。⁴ 特にこの分野では、70年代には以下の2点から変革がもたらされたという。まず1点目は、人種差別や男女差別撤廃により新たな法律や規制が策定されたことに対応するために、各企業・組織がOD実践家に支援を求めたことである。これによりODの実践の中にプログラムとしてダイバーシティや社会正義を含んだものが開発されたのだという。2点目は、白人男性中心であったOD実践家やOD自身にも変化がみられ、白人や男性以外の実践家が活躍し始めたという。Hinckleyはこの時代に先駆者となった実践家とし

⁴ 11分野には、(1)オープンシステムアプローチ、(2)ダイバーシティと社会正義、(3)マネジャーのニーズ、(4)グローバリゼーションと文化、(5)クオリティと卓越、(6)リーダーシップと情動コンピテンス、(7)アプリシエイティブ・インクワイアリー、(8)ホールシステムとサーチ、(9)学習組織、(10)エグゼクティブ・コーチング、(11)対話型ODを挙げている。

てElsie Y. Cross⁵, Bailey Jackson⁶, Rita Hardiman⁷, Kaleel Jamison⁸, Frederick Miller⁹, Judith H. Katz¹⁰, Edith Seashore¹¹らの名前を挙げている。

1980年代から1990年代には、ODの大きな潮流として、社会構成主義的な影響や大規模な集団に対して働きかけを行うアプローチの興隆がみられたという。それと共に、企業の国際化、多国籍化が進んだこと、またそれと関連して国際的な交渉や貿易が盛んに行われていることによって、ODの中に、「グローバルイゼーションと文化」に対する研究や実践が積極的に取り込まれていった。Hinckley (2014)によると、組織の多国籍化やグローバル化が進んだことにより、Hofstede (1980) の世界60か国以上のIBM職員を対象とした国際比較にみられるように、多国籍従業員を抱えることによって、従業員の文化価値や組織文化の違いを理解する取り組みがODでこの時代から行われ始めたという。現在は、文化とは国レベルだけでなく、人種、ジェンダー、社会的経済的地位などより多様な文化の視点が入り入れられた実践がなされている。この時期の実践家としてTerrence Deal¹², Allan Kennedy, Edgar Schein¹³, Fons Trompenaars¹⁴, Nancy Adler¹⁵らが先駆的な仕事をした人物として名が挙げられている。

このように約60年間にわたるこれまでのODの歴史を概観すると、各時代でその時代の社会ニーズに対応しつつ、また企業・組織の発展を目指したより効

⁵ Elsie Y. Crossは1977年にElsie Y. Cross Associates Incを設立し、マイノリティなど文化多様性と組織について精力的にコンサルティングを行った。2000年には*Managing Diversity - The Courage to Lead*を出版している。2009年に81歳で逝去。

⁶ Baily Jackson はマサチューセッツ大学アマースト校名誉教授。専門は社会正義教育。

⁷ Rita HardimanはBaily Jacksonと共に人種アイデンティティに関する研究を手掛けている。

⁸ Kaleel Jamisonは70年代精力的に文化的マイノリティと組織の課題に取り組んだ。50代で1985年逝去。

⁹ Kaleel Jamisonの死後、Kaleel Jamison Consulting Groupsを設立。Biggs M.E. (2017). Frederick A. Miller: Leveraging inclusion as a breakthrough organizational development strategy. In: Szabla D.B., Pasmore W.A., Barnes M.A., Gipson A.N. (eds) *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*. Palgrave Macmillan, Chamに、彼の功績が記されている。Miller, F. A., & Katz, J. H. (2002). *The inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*. San Francisco: Berrett-Koehlerなどがある。

¹⁰ *White Awareness: Handbook for Anti-Racism Training* (1978)がダイバーシティとインクルージョンの先駆的業績。その後Miller との共著多数。例えば、*Be BIG: Step up, step out, be bold* (2008). *Opening doors to teamwork and collaboration: 4 keys that change everything* (2013)など。

¹¹ 1970年代後半にNTL Institute 代表。2013年84歳で逝去。

¹² ラ・バーン大学名誉教授。Allan Kennedy との共著*Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life* (2002)などがある。

¹³ マサチューセッツ工科大学経営大学院元教授。*Organizational culture and leadership* (1985)は、現在第5版。組織文化研究のほか、プロセス・コンサルテーション及びキャリアに関する著書多数。

¹⁴ 組織文化の国際比較研究分野で著名。Charles Hampden-Turnerと共著で。*Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business* (1997), *Managing people across cultures* (2004)などがある。

¹⁵ マギル大学教授。専門は比較文化経営学。*International dimensions of organizational behavior* (1986)は現在第5版。

果的な取り組みが様々な分野やテーマでなされてきたと考えられ、ダイバーシティや社会正義の概念もそのうちのひとつであったと考えられる。

前セクションの冒頭でNTLやODのダイバーシティとの関連について言及したが、再度ここで、ODと多様性の関連性について触れておきたい。というのは、多かれ少なかれ、人間の組織活動を行う際に個々人のニーズや関心、価値観との折り合いをどうつけるのかという課題は存在し、それにどう対応していくのかは、グループや組織では避けられない。しかし、文化的多様性についてはどうであろうか。実際、ODではダイバーシティという文脈から語る必要性がないのではないかと、またOD自体の多様性をあまり考えなくともよいのではないかと議論があるだろうことも推測される。この議論に関して、Marshakは、たしかに何がODで何がODではないのかという概念の緊張関係の議論には2つのテーマがあるとして、その一つにODで多文化主義やダイバーシティは中心概念として扱われるべきなのかがあると指摘している。¹⁶ つまりODの核となる価値観に多文化主義やダイバーシティを含めるのか、それはあくまでも別分野の概念とするのかについてである。

上記で見たように、1970年代には、人種・女性差別撤廃の視点から、また1980年代に組織の多様性や多文化が促進されたことから、OD自体が文化の問題が積極的に扱われてきた。扱われ方も、異文化への気づきを高めるトレーニングという一つのプログラムで扱われる比較的規模の小さなものから¹⁷、労働者全体のインクルージョンを行うための制度のあり方に関係するものまで扱われるようになっていく。このような歴史的な取り組みを見ても、多文化化する企業組織において労働者全員がこの問題を考える必要性があり、ODの核となる価値とも関連の深い概念であるので、多様性や社会正義への課題はODで扱うのか扱わないのかという議論をするものではなく、当然のものであるのではないかとMarshak自身は結論づけている (pp.19-20)。

ダイバーシティという単語と共に、しばしば一緒に社会正義 (social justice) という言葉も最近ではよく耳にする。社会正義とは、一般的には社会的弱者に対して搾取・抑圧が生ずるような社会的不平等な関係を問題視し、誰もが生き生きと生きる社会の実現を目指すための思想である。そのため、様々な文化背景や個性を認めようとする多様性への価値観との親和性は高く、この2語はよく対になって登場することが多いように思う。事実、NTLハンドブックでも、

social justice and the appreciation of differences and diversity could be integrated into the goals and visions of organizations to build a foundation for sustainable change. (2014, p.xxi)

(社会正義と差異やダイバーシティの価値を認めることは、持続可能な変

¹⁶ もう一つは、ODはビジネス志向の硬派的学問ではなく、人間性や心理にもとづく軟弱な (touchy-feely) 学問という見方かどうかの緊張関係であるとする。

¹⁷ ダイバーシティ・トレーニングの研究例としては、Garcia (1995) などがある。

革の基礎を構築するために、組織の目標やビジョンに統合されうるものである）(筆者による訳)

と述べているように、社会正義とダイバーシティ実現はODでも重視される課題であり、決して組織開発とは異なる領域ではないことも指摘しておきたい。今日、ますますグローバル化が進展し、文化の垣根を超えた取り組みがなされなくてはならない中、ODとNTLの役割はますます重要になっている。その相違性或社会構造に起因する葛藤を解決するためのアプローチへの研究や実践が継続的になされていかなくてはならない。

このような流れの中で、NTLハンドブックの初版(2006)と第2版(2014)の構成を比較してみると、初版では、7分野の一つとして、「ODの国際的・世界的状況(Organization development in an international and world setting)」のパートに3章おさめられているにすぎなかったが、第2版では、多文化的視点(Multicultural perspectives)のパートが5章からなっていることから、その地平が広がっているということがわかる。特に、これまで文化の多様化というと、国際比較など文化を国単位としてみる視点のみが強調されていたが、文化を人種、民族、ジェンダー、階層など様々な文化から捉えて、多様な文化と組織のあり方という視点から捉え直されていると言えよう。

そこで次セクションでは、ODとダイバーシティを扱った分野について紹介したい。ダイバーシティを扱ったODのアプローチは多様であるが、NTLハンドブックの多文化的視点のセクションにおける論考を眺めてみると、少なくとも以下の3つのアプローチがあるようである。まず第1のアプローチに、多文化組織は経営・組織上不可避であるし、それをさらに推進していくべきと言う前提にたった多文化組織開発のアプローチがある。次に、文化を国など大きな視点でとらえて、組織文化を比較文化的に研究するアプローチが存在する。第3に、組織開発の手法は結局西欧の文化価値に深く根差したものであり、その価値観を相対的に認識し、世界でどのようにODを実践していくのかを検討するアプローチがある。これは、社会集団間の権力構造から、支配—被支配、抑圧、搾取がどのように構造化されているのかを批判的に組織開発の視点で読み解こうとするアプローチである。本小論では、NTLハンドブックの中で比較的議論が豊富である多文化組織開発について紹介し、第2、第3のアプローチである比較文化研究とODの西欧的価値観の支配的構造に関するアプローチは機会があれば、稿を改めて検討したい。

4. 多文化組織開発

多文化組織開発(Multicultural organizational development, MCO)については、以前より継続的に議論されており、理論モデルが示されるなど、盛んに研究と実践がなされている分野である。事実、NTLハンドブックでは、初版から継続して掲載されているBailey Jacksonが執筆した第9章「多文化

組織開発の理論と実践 (Theory and practice of multicultural organization development)」(pp.175-192)に加えて、第2版(2014)では、本分野を扱った論考も増えており、例えばEvangelina Holvinoが第26章「多文化組織開発—多文化組織開発モデルの応用— (Developing multicultural organizations: An application of the multicultural OD model)」にて実践的な内容を報告するとともに、Michael Brazzel が著した第13章「組織変革の理論とモデル (Organizational change theories and models)」でも代表的なODモデルの一つとしてMCODモデルを紹介しているように、多文化組織開発については活発な議論がなされ、ODの実践でも盛んに扱われているようだ。

多文化組織開発の目的、特徴について以下概観する。まず、多文化組織開発の目的であるが、多文化組織とは、以下のように定義されるという。国単位の文化だけでなく、個々人の多文化的アイデンティティを強調している定義と言えよう。

MCOD refers to building organizations and organizational cultures that include people from multiple socially defined group identities: race, ethnicity, gender, sexual orientation, nationality, class, religion, and other social and cultural groupings. (Jackson, 2014, p. 175)

(MCODとは、様々な集団的なアイデンティティ(人種、民族、ジェンダー、性的志向、国籍、階層、宗教等、他の社会的、文化的集団)を保持している人々を含んだ組織や組織文化の構築である)(筆者による訳)

多文化組織開発の目的は、多文化の構成員が見られることから、組織として、社会的多様性を求めるとともに、ほぼ同義として、グループインクルージョンや社会正義を目指すことであると指摘される。得てして様々な個人や集団から構成される集団や組織では、その否定的な現れとして、様々な差別と抑圧が生じてしまうことがある。これを根絶するというのも組織変革を促す大きな目的となる。つまり、多文化組織で一人一人の能力を最大限発揮できるように組織変革を行い、個人だけでなく、組織自体もチェンジ・エージェントとしてより社会正義を考慮した組織づくりを行うことを目的とする。

多文化組織開発では、以下の視点が重要視されるという (Jackson, 2014, pp.155-178)。

1. 個人の意識高揚や組織の個人に向けたトレーニング活動は必要であるが、組織変革をもたらすためには十分ではない
2. 組織は良い(多文化)か悪い(単一文化)の2分法ではない。単一文化から多文化の連続体上にある
3. 多文化組織としてどのような状態が理想的であるのかに関する明確なビジョンを持ち、それに従った変革プロセスがなされる必要がある
4. 組織が現在どのような状態であるのかという現実はい内的プロセスによって評価されたものでなくてはならない

5. 多文化組織開発プロセスの在り方を組織の人々が共有することが成功への鍵となる
6. 社会正義やダイバーシティへの組織変革は、そのプロセスを誰かがモニターしファシリテーションした時に成功する

特に上記の前提で重要視されているのは、組織に所属する個々人の意識変革だけでなく、それ以上に組織自体の現状の査定と評価の実施であり、それに基づき経営陣、内部実践者、外部コンサルタントが全組織の構成員と協力して理想的な組織に一歩近づくような働きかけを共同で行うところにある。

多文化組織とはどのような組織を指すのであろうか。その発展段階を理論化したモデルに、Jackson & Hardiman (1997) の多文化組織開発の段階モデルがある。これは組織の状態を単一文化的規則による支配から多文化的価値が発揮される状態を連続体によって表現したモデルである (Figure 1)。

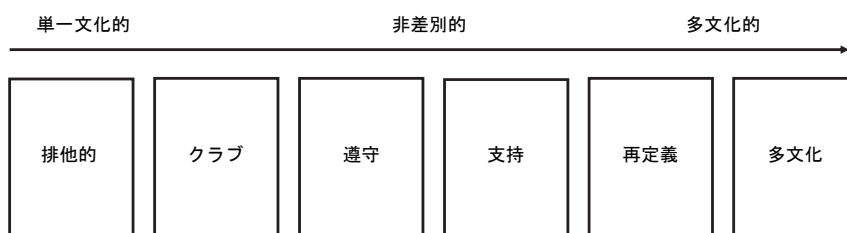


Figure 1. 多文化組織開発の段階モデル

モデルでは、大きく分けて3つの段階 (単一文化的, 非差別的, 多文化的) があり、さらにそれぞれの段階に2つの段階が存在することを指摘している。まず、単一文化的価値が優勢な組織は、「排他的」であり、このような組織の特徴としては、多数派の支配と特権によって組織の決定がなされるという。比較的ダイバーシティが促進されている組織においても、ある部署や部門がこの段階にとどまっているということはあるとのことである。第2段階は、「クラブ」的な雰囲気を持続した組織であり、このような組織では、「排他的」組織のように表立っては主流派の支配と特権が認められてはいないものの、伝統的に社会的権力を保持している集団や人々が企業や組織の権限を維持している状態であるという。一方、この段階では、特権的な人々の不利益にならないという状況において、文化的マイノリティの採用や昇進などの社会正義の課題が扱われることはあるという。

単一文化的組織と多文化的組織の中間にあたる「非差別的」段階では、まず「遵守」という特徴がみられ、ここでは前段階のように包摂されないという差別的な扱いを取り除き、多文化組織として組織のルールは遵守していこうという動きは見られるが、これまでの構造、ミッション、組織文化を壊さないようにその課題を達成しようとする特徴が顕著であるという。人事では、これまで採用したことのないマイノリティの人々の採用を考えるが、これまでの組織慣行に

あった人々の採用が行われるという。次の段階では、多文化的価値観を「支持」する段階であり、これまでのエリート的かつ伝統的な価値観を打破し、社会的マイノリティなどを積極的に採用し、全従業員が組織に積極的に参加する方法を考えるようになるという。

最後の多文化的段階では、まず「再定義」がなされる。多様性を盲目的に維持しようとするのではなく、積極的に新たな方法を考え、多文化から構成される組織の潜在的な利点や重要性を探索する。さらに、多文化組織実現のためのビジョンや計画を策定するとともに、問題が生じた際にその解決策を模索する段階である。最後の「多文化」では、社会的抑圧を様々な方法で根絶しようとする努力がなされ、多文化からなる組織の構成員全員が参加し、組織変革が行われる。この段階は理想的な段階であり、多文化組織のビジョンとしてのみ存在する段階であり、現時点では、この段階に到達した組織はないという。

Jacksonのモデルは比較的簡潔に示されたものであるが、ダイバーシティ、インクルージョン、社会正義に関する側面も含めたより包括的な多文化組織開発変革モデルもBrazzel(2014, pp.265-266)によって提案がなされており(Figure 2)、ここで紹介する。

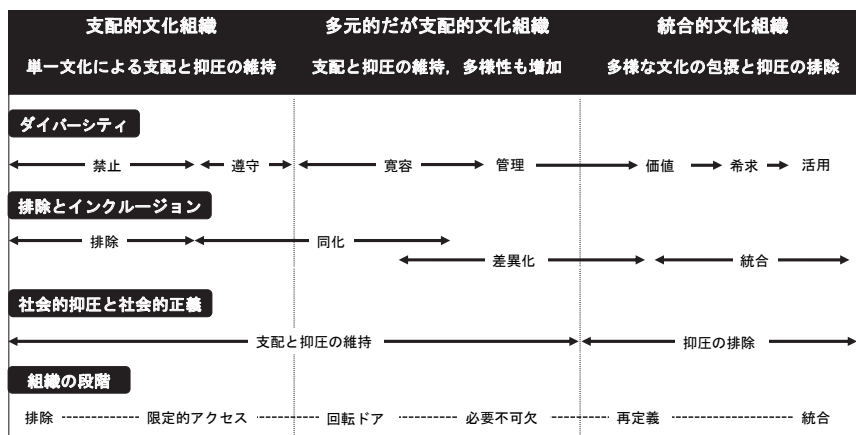


Figure 2. ダイバーシティ, 包摂, 社会正義の組織への影響とパターン

本モデルでは、Jacksonのモデルと同様に、大きく3つのフェーズに分けられ、ある文化によって支配的な組織からより多様な文化が含まれた統合的な組織になるまでのプロセスを、ダイバーシティ、排除と包摂、社会的抑圧と社会正義、組織の段階という観点からまとめられている。「支配的文化組織」では、単一文化的な唯一の基準を絶対視しつつ、社会的マイノリティの視点を排除し、支配と抑圧から組織を捉えている。組織文化的価値観から徐々に異なった文化を保持した成員の価値観や行動様式を尊重しながら受け入れていく移行期である「多元的だが支配的文化組織」を経て、その文化差異をむしろ積極的に取り込み、すべての成員を包摂し、組織の価値を高めていく「統合的文化組織」段

階に達する。本モデルはJacksonのモデルと軌を一にしており、異文化間教育や異文化コミュニケーションの分野でよく扱われるBennet（1986）の異文化感受性発達モデル¹⁸と通底した概念であると考えられる。

実際のODでは、このモデルは様々なフェーズや場面に活用できる。例えば、OD実践開始時のアセスメントや診断の際、現在の組織の位置づけを診断するために利用されているという。また、コンサルタントと内部OD実践者での話し合いの場面や企業の会員とのディスカッション及び振り返りの際に使用されたりするなど、これから進むべき方向性などについて確認するためにも活用されているという。本モデルを使用した具体的なODの働きかけについての内容や方法について、Brazzel（2007）やHolvino（2014）はいくつか例を示している。例えば、Holvinoは、単一文化組織では、より多文化組織になるためには、制度的な介入が必要であるとして、訴訟、ボイコットなどを挙げるとともに、多様な人材を求め、アウトリーチ活動にも積極的に行うことを挙げている。第2段階の多文化組織への移行期である組織に対しては、ダイバーシティ・トレーニングやメンタリングやキャリア発達といった従業員一人一人への働きかけとともに、制度改革などがあると指摘している。多文化組織では、より柔軟な労働環境において様々なレベルで責任が発揮できるように、また、その最善の実践を学ぶために、ラージ・グループに対する働きかけが必要であるとまとめている。個人、集団、組織などのマルチレベルに働きかけるとともに、組織の制度やポリシーなどの見直しなど、組織の経営陣など全員を巻き込んだ働きかけも重要となるだろう。

5. まとめ

本小論では、NTLにおけるODの取り組みの歴史的変遷をダイバーシティという視点から概観した後、多文化的組織開発（MCOD）モデルについて、NTLハンドブックを手掛かりにして紹介した。その中で、NTLの取り組みは初期からダイバーシティへの課題に対して取り組んだものであったことも紹介した。また本論後半では、多文化組織開発では、多文化組織開発のモデルを概説し、組織の構成員に対する多文化に対する感受性を高めるトレーニングを行うだけでなく、組織自体がチェンジ・エージェントとして変革する必要性や多文化組織になるための働きかけの方法についても言及した。今後もODにおいてはダイバーシティへの取り組みは、より一層なされていかななくてはならず、本小論によって、日本においても、NTLの取り組みに対して新たな光が当たる

¹⁸ 個人の異文化に対する感受性の発達段階をモデルにしたもので、自文化中心的段階から文化相対的段階への移行過程を説明したもの。自文化中心段階では、異文化との相違性を否定、防衛、最小化する段階を含み、文化相対的段階では相違性に対する受容、適応、統合的な価値観が涵養されるという。自己の段階を評価し、診断する質問紙による尺度も開発され、実践や研究の場で活用されている。

ことになれば幸いである。

一方、筆者の力不足ゆえに、日本におけるダイバーシティへの取り組みの例やMCODモデルを使用した具体的な働きかけの事例等について、本稿では十分に紹介できなかった。また個々の能力が最大限尊重される組織である多文化組織では、その意義や経営的効率性などから批判にもさらされているが (Ferdman, 2017), それに対してもより建設的な議論が必要であろう。いずれにせよ、継続した議論を、研究者、OD実践者、組織関係者など様々な立場の人々が行うことによって、個々の能力が十分発揮され、より良い組織・社会づくりがなされていくことが望まれる。

参考文献

- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 170-198.
- Brazzel, M. (2007). <http://michaelbrazzel.com/wp-content/uploads/2011/09/Developmental-Patterns-of-diversity-inclusion-and-social-justice-in-organizations-8-10-12.pdf>
- Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes of inclusion: Understanding and managing the tensions of diversity and multiculturalism. *Journal of Applied Behavioral Science*, 53, 235-263.
- Garcia, M. H. (1995). An anthropological approach to multicultural diversity training. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31, 490-504.
- Jackson, B. W., & Hardiman, R. (1997). Conceptual foundations for social justice courses. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 16-29). New York: Routledge.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 474-487.
- Jones, B. B., & Brazzel, M. (Eds.) (2006). *The NTL handbook of organization development and change*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Jones, B. B., & Brazzel, M. (Eds.) (2014). *The NTL handbook of organization development and change* (2nd ed.). San Francisco, CA: Wiley.

体験学習を通じた民主主義再学習の思想的背景¹

—民主主義・科学・プラグマティズム—

土屋 耕治

(南山大学人文学部心理人間学科)

要旨

本論考は、体験学習を通じた民主主義の再学習の展開を支えた、アメリカにおける思想的背景について論じる。具体的には、民主主義、科学、プラグマティズムというキーワードに加え、アメリカの反知性主義、レヴィンとNTLの展開について紹介し、「よい理論ほど実際に役に立つものはない」という言葉が、民主主義・科学・プラグマティズムというキーワードの接合点として存在していたことについて論じる。最後に、民主主義と科学に関する現状の理解を紹介し、今後の展開に関して必要な論点を紹介する。

キーワード

体験学習、民主主義、科学、プラグマティズム、NTL

背景

本論考の目的

本論考は、体験学習を通じた民主主義の再学習の展開を支えた、アメリカにおける思想的背景について、主に、民主主義、科学、プラグマティズムという言葉を中心に論じる。体験とそのふりかえりを通して、人間関係について学んでいくラボラトリー体験学習、また、組織の効果性・健全性・自己革新力を高める組織開発において、民主的（democratic、民主主義的、と訳されることもある）であることは大切にすべき価値観として紹介される。その始発点として、レヴィンについて言及されることはあるものの、それがアメリカ社会で受け入れられ広がっていった背景について、他の思想的背景にも触れつつ、その関連を

¹ 本研究は、2019年度、南山大学バツへ研究奨励金I-A-2の助成を受けた。

紹介しているものは少ない。本論考では、民主主義、科学、プラグマティズムというキーワードに加え、アメリカの反知性主義、NTLの展開について紹介し、レヴィンやNTLの展開が、民主主義・科学・プラグマティズムというキーワードの接合点として存在したことについて論じる。

民主主義

その歴史を振り返るとわかるように、アメリカは自由と平等、民主的であることを求めた社会である。ジェファーソンやデューイはアメリカを民主主義的自由主義のための共同の「実験」の場と称したこともあるようだ（仲正、2008）。

民主主義（democracy）とは何か、ということをも具体的な様態とともに一義的に定めることは難しい。たとえば、Brown（2015 中井訳 2017）は、民主主義とは、「人民すべてが政体を統治し、ゆえに自分たち自身を統治しているような政治形態の名称」と紹介している。そのうえで、この政治形態がどうすればうまく達成できるのか、どのような経済的、社会的、文化的、神学的状況と実践によって補完すればよいのかについては、議論の余地があること、また、それが、歴史的に変化しようと述べている。その結果、民主主義には、直接民主制、代議制、自由主義、社会主義、リバタリアン、共和制、社会民主主義、アナーキズム、住民投票、その他と、多くの理論と様態が存在するとしている。

プラグマティズム

アメリカにおける思想的背景を考えていくにあたり、プラグマティズム（pragmatism）について紹介しておく必要があるだろう。実用主義とも訳されるプラグマティズムとは、もともと、パースが、我々が対象を認識する過程に現れてくる様々な「概念」を分類し、はっきりと定義するため、科学実験の方法を応用することを試みる文脈で用いた言葉である（仲正、2008）。その後、James（1907 柘田訳 1957）によって、哲学する基本的姿勢や、真理観・世界観に関わる言葉として拡大した意味で使われ、「予め設定された既成概念抜きに、人間の現実の『経験』に即して思考しようとする“アメリカ的な哲学”の流儀」をも指すようになった（仲正、2008, p.12）。Dewey（1916 松野訳 1975/2000）を基準とする「プラグマティズム」の特徴として、1. 概念を目の前の現象を解明するための暫定的な道具にすぎないとみなす、2. 判断や理論の真偽の基準を現象を説明するうえでの有用性や機能性に求める、3. 理論と実践は常に相互作用しながら不可分一体の関係にあるとみなし、理論／実践の間の対立を認めない、が挙げられる（仲正、2008）。

このアメリカ的哲学の流儀であるプラグマティズムとは、ヨーロッパに比べて相対的に歴史の浅いアメリカにおいて、過去ではなく、現実の関係によって物事を理解しようとする志向性によって育まれた考え方であるといえよう。仲

正（2008）は、ヨーロッパで生まれた自由と平等の精神が定着しているアメリカの民主的な社会を詳細に分析した『アメリカのデモクラシー』を記したTocqueville (1835 松本訳 2005) について言及し、彼が「アメリカ人の“非哲学性”を、伝統的に継承されてきた体系から独立に自分の頭で思考する知的自由、そして自分の目で見えたものしか信頼しない合理的精神の現れとして肯定的に評価しようとしている」（仲正, 2008, p.11）と紹介している。

アメリカの反知性主義

次に、アメリカの思想背景を理解するもう一つのキーワードとして、アメリカの反知性主義（anti-intellectualism）に言及したい。反知性主義について『アメリカの反知性主義』を著したHofstadter（1963 田村訳 2003）は、次のように紹介している。

私が反知性主義と呼ぶ心的姿勢と理念の共通の特徴は、知的な生き方およびそれを代表するとされる人びとに対する憤りと疑惑である。そしてそのような生き方の価値をつねに極小化しようとする傾向である。あえて定義するならば、このような一般的な公式が成り立つだろう。（p.6）

アメリカの反知性主義について紹介した森本（2015）は、反知性主義とは、単なる知性への軽蔑と同義ではなく、「知性が権威と結びつくことに対する反発であり、何事も自分自身で判断し直すことを求める態度である」（p.177）と紹介している。知性が知らぬ間に越権行為を働いていないか、権威を不当に拡大使用していないかを敏感にチェックしようとするのが反知性主義という。

反知性主義の考え方が、アメリカの平等を求める熱量に支えられていることは、次に挙げるHofstadter（1963 田村訳 2003）の考察からも見て取れる。

反知性の立場は、ある架空の、まったく抽象的な敵意にもとづいている。知性は感情と対峙させられる。知性が温かい情緒とはどこか相容れないという理由からである。知性は人格と対峙させられる。知性はたんなる利発さのことであり、簡単に狡猾さや魔性に変わり、と広く信じられているからである。知性は実用性と対峙させられる。理論は実用と反対のものだと考えられ、「純粹に」理論的な精神の持ち主はひどく軽蔑されるからである。知性は民主主義と対峙させられる。それが平等主義を無視する一種の差別だと感じられるからである。（p.41）

すなわち、特権階級のように君臨する知性は、実用的ではなく、民主主義的

ではなく、平等主義を破壊するものと見なされていた。これは先にあげた、歴史の変遷からみるアメリカのアイデンティティであるところの民主的で平等な社会を求めるという側面とも一致する。

民主主義・科学・プラグマティズムの接合点: “Nothing is so practical as a good theory.”

本節では、クルト・レヴィンとその思想、また、NTL (National Training Laboratories) の展開について紹介する。具体的には、「よい理論ほど実際に役に立つものはない (Nothing is so practical as a good theory.)」というレヴィンの言葉 (Marrow, 1969 望月・宇津木訳 1972) が、上記にあげた民主主義・科学・プラグマティズムを接合する言葉であることを指摘する。

レヴィンは、ナチスドイツから亡命する形でアメリカに渡った心理学者であり、人間の相互作用を科学的手法で検討をするグループ・ダイナミックスの創始者としても知られる。

本節では、レヴィンが上記の3つのキーワードを接合させることになった点として、2つの点を挙げたい。

第一は、科学ということと、民主主義という点の両立を示した点である。1930年代末から第2次世界大戦中にかけてアメリカは、ドイツ、イタリア、日本などの枢軸国を全体主義的 (もしくはファシズム的) 体制をとる「自由の敵」とみなしていた (仲正, 2008)。全体主義体制とは、単一のイデオロギーあるいは世界観によって、国あるいは社会全体が一元的に統合されていて、近代的な自由民主主義の特徴である思想信条の自由や、民主的な手続きに基づく意思決定プロセスとは相容れない政治体制である。民主的リーダーシップ・民主主義の肯定は、今でこそ社会の軸に据えられると捉えられる考え方であるが、全体主義体制の勢力は強く、議論なしに棄却できるようなものではなかった。

そうしたなかに、彼が、Lippittらと行ったリーダーシップに関する研究 (Lewin, Lippitt, & White, 1939) は、意義深い。この研究では、リーダーシップが3通り (専制的、放任的、民主的) 準備され、そのリーダーのもとでのフォロワーの行動が観察された。その結果は、民主的リーダーのもとでの行動が、リーダーの不在時も良好なパフォーマンスを示すというものであった。

これは結果とともに、その検証方法自体も示唆的である。具体的には、結果として民主的リーダーが優れていたということの他に、研究者が情動的に民主的なリーダーが優れていると思っていたとしても、科学的検証の場にその是非を問うたという点である。ここで言うグループ・ダイナミックスにおける科学的検証とは、一人ひとりをデータのうえで等価値に扱い、検証を加えることを指す。たとえば、グループ間の比較であれば、メンバー一人ひとりを $n = 1$ のデータとして扱い、グループ毎に平均値を算出し、比較、検証を行う。すなわち、こうした人に関する研究における科学的探究とは、一人ひとりをデータとして

等価値に扱っているという点で、ある種の民主主義の手続きと同義と言えるだろう。

また、「今ここ」の関わりで起こる事象を素材として、人間関係やリーダーシップなどについて学びを深めるTグループ（トレーニング・グループ）の発端となるコネチカットでのワークショップでは、ワークショップのグループで起こっていたことをスタッフがふりかえっている際に、参加者の主観の報告が非常に有効であることが「発見」されたと言われている（e.g., Bradford, Gibb, & Benne, 1964 三隅監訳 1971）。このエピソードは、人と人との間に起こっていることの理論化を志向する際に、主観の報告が非常に価値を持つという点を示している。「私にはこう見えた」「私はこう考えていた」ということが科学的探究において価値を持つというこの事例は、一人ひとりの主観的評価を等価値で扱う点で平等主義の観点からも受け入れやすい考えであったことが伺える。

実際、このワークショップをもとに、集中的なグループ体験を通してグループ・ダイナミクスやリーダーシップについて学ぶTグループについて書かれた書籍の中では、「現在の実際活動において脅かされているかまたは十分発達していない諸価値」として、「科学のもつ価値・民主主義のもつ価値・助力関係（helping relationship）のもつ価値」の3つを紹介している。下記は、民主主義に対する関心、として紹介されている一部である。

トレーニング・ラボラトリの革新者たちは科学的研究に内在する価値と民主主義の価値の間に極めて緊密な血縁関係があることを信じていた。この血縁関係はたんに民主主義と科学が西欧では混在している、という歴史的事情によるだけではない。科学に内在する価値と、民主主義で強調される価値には、広い範囲にわたって一致性が存在する。（p.13）

（略）

トレーニング・ラボラトリの革新者たちは、広い範囲にわたって、民主主義の持つ倫理と科学の持つ倫理の間に一致点を見出していたのである。困難や問題に直面した時に現実的な態度をとるということ、問題解決過程における自己の見解、見通し、好悪に関してどこまでも客観的であるということ、問題の選定や解決において、理性的に協力しようとする気持ちになることは、明らかに科学的なムードにつながるものであるが、同時に民主的な道徳性が要求するものでもある。さて、それならば実際にどうしたらよいかといえば、それは、これらの価値が、個人的また集団的な意思決定や問題解決の過程において具象化されるように、人々を援助するような教育的過程を設計することである。（pp. 13-14）

このように、民主的であることと科学的であることは、ラボラトリー・トレーニングにおいては、非常に近い価値と見なされていたと言えよう。

第二は、集団における人の思考・行動を分析する際に、今ここの、その場に働く力を考慮したという点である。グループでの個人の行動・思考を捉える際、その場で働く力の分析を通して捉えようとしたレヴィンのグループ・ダイナミックスの視点は、個々人の養育歴など、過去の経験をもとに個人の行動を理解しようとするフロイトの精神分析へのアンチテーゼとしての側面も持っていたことが伺える (e.g., Bradford, Gibb, & Benne, 1964 三隅監訳 1971)。この視点は、物事の理由を過去や歴史ではなく、今ここに働く要因に求めるという点で、“プラグマティズム的”、“アメリカ的”であるとも言えるかもしれない。

実際、過去に対するアメリカ人の姿勢は、歴史的経緯にその由来を持つと考えられる。Hofstadter (1963 田村訳 2003) は、アメリカ人の過去に対する姿勢として下記のように考察を加えている。

まず最初に、過去に対するアメリカ人の姿勢を考えてみよう。この姿勢は、アメリカの技術文化によって大きく影響されてきた。よくいわれるように、アメリカは遺跡や廃墟がない国だ——つまり、代々受け継がれてきた人間精神の痕跡がない。ヨーロッパ人は例外なくこの精神とともに暮らしており、大卒でみれば、ごく素朴な農民や労働者ですらその規制から逃れることはまずない。アメリカは過去から逃れてきた人びとの国であり、住民のほとんどは自分の過去を削除しようと心に決めて移住を選択した人びとである。

(略)

過去は実用性と独創性に欠ける卑しむべきものとして、またたんに乗り越える対象として見られた。アメリカ人の過去に対する蔑視は一八世紀末から一九世紀初頭にかけて現れたが、こうした見方に積極的に評価すべき側面があったことは覚えておく必要がある。過去への蔑視の根底にあるのは、歴史の重圧から脱却することのみを目的とした科学技術的・物質主義的野蛮主義ではない。アメリカ人の姿勢はなによりも君主制や貴族性に対する、そして人民からの無慈悲な搾取に対する、共和主義的で平等主義的な抗議を象徴していた。(pp.209-210)

さらに、アメリカにおける考え方について、Hofstadter (1963 田村訳 2003) は「信仰」と「普遍的な姿勢」という言葉を使い、実用性と直接経験への態度、過去への侮蔑、自助と自己啓発について言及している。

しかし、より広く解釈して知性そのものへの疑念と捉えるなら、彼

ら（実業家: 引用者注）の反知性主義は、アメリカ人の生活ほぼ全域に広がる実用性や直接経験などへの信仰の一部である。（p.208）

（略）

ビジネスをあつかった文学が実利優先の考え方を強調していることから明らかなように、知性への恐れと文化軽視は実業界の反知性主義によくみられるものだ。その基盤になっているのは、文明と個人的信条に対するアメリカ人のふたつの普遍的な姿勢——第一は多くの人びとに共通する、過去への蔑視、第二は自助（セルフヘルプ）と自己啓発という社会的倫理規範である。この規範の下では、信仰心すら実利主義の道具になってしまう。（p.209）

ここで挙げられている、実用性、直接経験への態度、過去への侮蔑、自助と自己啓発というキーワードは、「今ここ」の一人ひとりの主観的評価を一つひとつのデータとして等価値に扱い、実際に役に立つ良い理論を導こうとする手法と一致する。すなわち、主観的評価・平等という民主主義にまつわる言葉と、「知性=科学=理論」という言葉は相対するように捉えられる中、レヴィンは「よい理論ほど実際に役に立つ」というプラグマティズムの要素も含んだ言葉と実践を通して、主観的評価を平等に扱うことで実際に役立つ理論を構築できることを明確に示したと言えよう。

レヴィン、そして、NTLの切り口は、アメリカ人が持っていた姿勢に合致し、プラグマティズム的であり、民主主義的であり、平等であり、科学的でもあるという点で、民主主義・科学・プラグマティズムの接合を示したものであると言える。「よい理論ほど実際に役に立つものはない（Nothing is so practical as a good theory.）」という言葉は、こうした意味においても、様々なディシプリンを持つ者をつなぐ生成的イメージ（generative image）として機能（Bushe & Marshak, 2015 中村訳 2018）したのかもしれない。一人ひとりの直接経験を重視しつつ、民主主義の再学習として、ある種の自己啓発的な要素も組み込んでいたラボラトリー・トレーニングは、内容としても手続きとしても多分にアメリカ的要素を含んでいたことも、その後に広く展開をしていくこととも関係しているだろう。

民主主義と教育に関して論じたデューイ（e.g., Dewey, 1925）と、レヴィンの志向性について、Gordon Allportは民主主義の再学習必要性という点において、類似性を指摘している（Lewin, 1948/1997 末永訳 2017）。

クルト・レヴィンの仕事とジョン・デューイの仕事との間には明らかな類似性がある。2人とも民主主義は世代ごとに新しく学習されねばならぬこと、またそれは専制主義よりもはるかに獲得しがたく維持しがたい社会構造の一形式であるということを一一致して承認す

る。また2人とも民主主義が社会科学に対して親密な依存関係にあることを認めている。集団の道具だての中における人間性の法則について知悉し、それに従うのでなければ、民主主義は成功しえない。また研究と理論の自由は民主的な環境の中でだけ与えられるものであるが、それがなければ社会科学はきっと失敗に終わるのであろう。デューイは民主主義のすぐれた哲学的代弁者であり、レヴィンはすぐれた心理学的代弁者であるともいえよう。民主的リーダーであるとか民主的集団構造を造るということがなにを意味するのかということ、彼は具体的操作の用語で誰よりもはっきりとわれわれに示した。(1948年版へのまえがき, xi)

コネチカットでのワークショップを機に、集中的な人間関係に関する体験を素材として学んでいくトレーニング・ラボラトリーを中心とする学びは、NTLの活動として展開をしていくことになった。Hirsch (1987) が、NTLの展開を紹介した本のタイトル (The History of the National Training Laboratories 1947-1986: Social Equality Through Education and Training) である、「教育とトレーニングを通じた社会的平等」という言葉は、平等への希求が推進力になったという意味においても、NTLが果たした役割を端的に表しているだろう。

民主主義と科学を捉え直す視点

ここまで本論考では、アメリカの思想的背景を紹介し、レヴィンとNTLの切り口が民主主義・科学・プラグマティズムの接合点を示したと論じた。具体的には、民主主義の学習の必要性について、レヴィンの功績に関してふりかえる際、(1) 内容として、民主主義、民主的価値を理想とすることがある他、(2) そこに至る方法 (実証的、オープンに探究する) が民主主義的であるということが指摘できよう。

本論考では、最後に、民主主義の位置づけ、また、科学と民主主義との関係を捉え直す視点として下記の2点から考察を加える。

第一は、政治形態としての民主主義の優位性についてである。レヴィンは、リーダーシップの研究から、政治形態としても民主主義の優位性を説いていた。論考のなかには、ドイツを民主主義に改めるにはどうしたらよいのか、というような問い立てのもと、「科学的に見て理のある事柄は結局すべての場所で受け入れられるはずだと信ずることは、アメリカのように完全な民主主義的な伝統の中に住む人々には『自然な』ことと思われる」(p.84) といった主張も行なっている (e.g., Lewin, 1948/1997 末永訳 2017)。

ただし、民主的であること、民主主義的価値の実現を、どこにどのように行なっていくことがよいかということは、依然、難しい課題として存在し続けて

いるだろう。最初にあげたように、政治形態としての民主主義は、その社会実装のやり方は複数あるうえ、民主主義という意味合いも歴史的に変化することから、民主主義の敷衍が、どの環境、どの文脈において、有効かということは丁寧に検討をしていく必要がある。たとえば、市場原理を非経済的領域にも拡大して適用するような新自由主義といった考え方と結びつくことにより、民主主義の目指すものが失われていってしまうこと（e.g., Brown, 2015 中井訳 2017）、また、民主主義の学習としてのシチズンシップの教育（e.g., Biesta, 2011 上野・藤井・中村訳）など、他の思想との組み合わせや、民主主義の前提条件などについても引き続き議論を重ねていく必要があるだろう。

言い換えるならば、社会のミクロからマクロの様々な層（レイヤー）において、民主主義的な手法をどのように取り入れ、埋め込んでいくのかということ、を、丁寧に考えていく必要がある。このことについて言えば、たとえば、組織への働きかけを考えていく組織開発の視点から、文化・社会に埋め込まれたシステムとして組織を捉えながら、さらに、その中においてサブシステムとしてグループを捉えていくような視点を持ち、そのなかで、民主主義的な仕組みや価値をどこにどのように埋め込み、実現していくのかを考えていくという戦略的な発想を持つことも必要となってくるだろう。

第二は、科学と民主主義との関係についてである。先の議論では、人を対象とした科学的検討においては、一人ひとりの行動が、科学的検討のデータとして等価値に有効であった可能性を指摘した。レヴィンのこうした研究文脈においては、科学と民主主義は近い概念として存在していたことが伺える。一方、行動や物事の意味の探究も含めた研究という文脈で捉えると、社会構成主義、質的研究をはじめとしたポスト実証主義（e.g., Prasad, 2011 箕浦監訳 2018）を含めた展開が存在する。こうした展開のなかには、実証主義と同義であるような印象を持たせる科学という言葉では捉えきれない側面もあると考えられることから、科学という言葉を中心に据えることにより、扱う事象を狭めてしまうこともあるのではないだろうか。

むしろ、体験学習を通した民主主義の再学習という文脈では、科学的という言葉ではなく、広く研究・探究をしていく、という言葉で捉え直すことがよいかもしれない。この捉え直しにより、関係の中で起こっていることを、オープンに探究するというアプローチを広く含むことができるだろう（e.g., ナラティブ・アプローチ）。このように、民主主義との関係においては科学という言葉、研究・探究という文言で捉え直すことにより、一人ひとりを尊重していくという意味での民主主義の精神を引き継ぐことが可能になると考えられる。

終わりに

本論考では、体験学習を通した民主主義再学習の思想的背景について、主に、民主主義・科学・プラグマティズムとの関係から、その現代の特徴を論じた。

本論考から見えてきたのは、LewinとNTLの展開と、アメリカという思想的土壌との一致性についてである。考察で述べたように、その意味づけについては若干の捉え直しが必要なものの、目の前にいる者とともに探究していくということの意味は、今後も非常に有効でありつづけるだろう。

本論考では扱えなかったが、アメリカの思想的展開として、いわゆるスピリチュアリティと結びついた流れも存在する。具体的には、William Jamesの切り口から、18世紀の大覚醒、エサレン研究所に端を発するヒューマン・ポテンシャル・ムーブメントへとつながる系譜も存在する (e.g., Anderson, 1983 伊東訳 1998)。今後は、Tグループとそれらの展開の関係についても論じたい。

引用文献

- Anderson, W. T. (1983). *The Upstart Spring: Esalen and The American Awakening*. Reading: Addison-Wesley.
(アンダーソン, W. T. 伊東博 (訳) (1998). *エスリンとアメリカの覚醒: 人間の可能性への挑戦* 誠信書房)
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Brill Sense.
(ビースタ, G. 上野正道・藤井佳世・中村 (新井) 清二 (訳) *民主主義を学習する: 教育・生涯学習・シティズンシップ* 勁草書房)
- Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (1964). T-Group theory and laboratory method: Innovation in re-education.
(ブラッドフォード, L. P., ギップ, J. R., ベネ, K. D. 三隅二不二 (監訳) (1971). *感受性訓練: Tグループの理論と方法* 日本生産性本部)
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books MIT Press.
(ブラウン, W. 中井亜佐子 (訳) (2017). *いかにして民主主義は失われていくのか: 新自由主義の見えざる攻撃* みすず書房)
- Bushe, G. R., & Marshak, R. J. (2015). *Dialogic Organization Development: The Theory and Practice of Transformational Change*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.
(ブッシュ, G. R., マーシャック, R. J. 中村和彦 (訳) (2018). *対話型組織開発: その理論的系譜と実践* 英治出版)
- Dewey, J. (1925). *Democracy and education*. In Jo-Ann Boydston (Ed.), *John Dewey. The middle works (1899-1924), Volume 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
(デューイ, J. 松野安男 (訳) (1975). *民主主義と教育* 岩波書店. デューイ, J. 河村望 (訳) *デューイ=ミード著作集〈9〉民主主義と教育* 人間の科学新社)
- Hirsch, J. I. (1987). *The history of the National Training Laboratories, 1947-1986: Social equality through education and training*. Peter Lang Publishing.
- Hofstadter, R. (1963) *Anti-intellectualism in America*. New York, NY: Alfred

- Knopf.
(ホーフスタッター, R. 田村哲夫 (訳) (2003). アメリカの反知性主義 みすず書房)
- James, W. (1907). *Pragmatism*, Harvard University Press
(ジェイムズ, W. 榊田啓三郎 (訳) (1957). 岩波文庫)
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts, and field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association. (Reprint. Original Harper and Row, New York 1948).
(レヴィン, K. 末永俊郎 (訳) (2017). 社会的葛藤の解決 ちとせプレス)
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10, 269-308.
- Marrow, A. J. (1969). *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*. Basic Books, Inc. N. Y.
(マーロー, A. J. 望月衛・宇津木保 (訳) (1972). クルト・レヴィン: その生涯と業績 誠信書房)
- 森本あんり (2015). 反知性主義: アメリカが生んだ「熱病」の正体. 新潮社
- 仲正昌樹 (2008). 集中講義! アメリカ現代思想: リベラリズムの冒険 NHK出版
- Prasad, P. (2005). *Crafting qualitative research: Working in the postpositivist traditions*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
(プラサド, P. 箕浦康子 (監訳) (2018). 質的研究のための理論入門: ポスト実証主義の諸系譜 ナカニシヤ出版)
- Tocqueville, A. (1835). *De la démocratie en Amérique*. Paris: Michel Lévy.
(トクヴィル, A. 松本礼二 (訳) (2005). アメリカのデモクラシー 岩波文庫)

The Ideological Background of Democracy Re-learning through Experiential Learning: Democracy, Science, and Pragmatism

Koji Tsuchiya

(Department of Psychology and Human Relations, Faculty of Humanities, Nanzan University)

This paper discusses the ideological background in the United States that supported the development of democratic re-learning through experiential learning. More specifically, in addition to the keywords democracy, science, pragmatism, American anti-intellectualism, Kurt Lewin and the NTL, the words “Nothing is so practical as a good theory.” existed as a junction of the keywords. Finally, it introduces the current understanding of democracy and science, and points out the necessary issues for future discussion.

Key words: Experiential Learning, Democracy, Science, Pragmatism, NTL

多様な「半構成的なグループ・アプローチ」が 学習者の学びを促進するために

—講習体験をベースにした検討—

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本稿は多様なタイプの半構成的なグループ・アプローチが学習者の学びを促進するために、留意すべき要因について考察することを目的とする。その目的を達成するための基礎として、半構成的なグループ・アプローチに関する基本的な理論（非構成と構成、コンテンツとプロセス）の概要について記述した。

半構成的なグループ・アプローチの多様性に関して、①半構成的なグループ・アプローチにおいて、ファシリテーターやメンバーが、コンテンツ（タスク）とプロセスの比重をどのように取り扱っているか、②半構成的なグループ・アプローチにおける話し合いのゴールをどのように設定するのか、という要因が深く関係すると考えることができた。半構成的なグループ・アプローチがグループ・メンバーの学びや気づきを促進するものとなるためには、これらの諸要因について、ファシリテーターが総合的・統合的に考え、実施することが重要であると考えることができた。

キーワード

半構成的なグループ・アプローチ、学びを促進するために留意すべき要因、コンテンツ（タスク）とプロセスの比重、ゴールの設定

1. 本稿の目的と半構成的なグループ・アプローチの定義

筆者は、国家資格であるキャリアコンサルタントの更新講習「技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション」を2016年度から担当してきた。本稿は、「技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション」における、参加者と筆者の経験の一部を文章にしたものである。

本講習の参加者とのやりとりや質疑応答を通して、半構成的なグループ・アプローチにおける学びを深めるための諸要因について、検討し、明示化する必要を感じるようになった。その中でも、本稿では、多様なタイプが存在する半構成的なグループ・アプローチが学習者の学びを促進するためには、どのような要因について考慮すべきなのかについて、考えてみたい。

上に述べた考察を行うための基礎として、半構成的なグループ・アプローチに関する基本的な理論について記述する。これらの記述には、以前に筆者が執筆した論文（楠本，2016；楠本，2017）との重複がある。この重複は本稿の読者の利便性を考えたことであり、引用・参照箇所であることを明示して、記述する。本稿の前半で、半構成的なグループ・アプローチに関する基本的な理論（非構成と構成，コンテンツとプロセス）の概要について触れる。その後、後半では、本稿の読者が半構成的なグループ・アプローチにファシリテーターとして参加すると仮定して、多様なタイプの半構成的なグループ・アプローチが学習者の学びを促進するために、留意すべき要因について考察することを目指す。

半構成的なグループ・アプローチの定義について、まずは簡潔に記し、節をかえて、より詳細に説明する。半構成的なグループ・アプローチは、①非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチとの中間的な形式で行われる、②コンテンツだけでなく、プロセスにも焦点を合わせたグループ・アプローチである。

半構成的なグループ・アプローチでは、話し合うテーマは、ファシリテーターによってあらかじめ決められているが、それ以外に事前の決まりごとはほぼなく、話し合いをどのように進めていくかはグループメンバーに委ねられている。このような構造を「半構成」と呼ぶことができる。半構成的なグループ・アプローチの内、「半構成方式」エンカウンター・グループは、野島が中心となって新しい形のエンカウンター・グループとして考案された（森園・野島，2006；篠原・野島，2007；濱田・野島，2009；他）。それに対して、「技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション」内の実習「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」は、ラボラトリー方式の体験学習の発想・方法に基づいている。キャリアコンサルタントの更新講習が2016年度から開始されるにあたって、楠本がラボラトリー方式の体験学習に基づく半構成的なグループ・アプローチとして、講習内容・方法をオリジナルに考案した。

2. 「技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション」における半構成的なグループ・アプローチの概要

楠本（2016）や楠本（2017）を引用・参照しつつ、以下に、「技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション」におけ

る半構成的なグループ・アプローチの概要を記す。この記述によって、本稿で論じているラボラトリー方式に基づく半構成的なグループ・アプローチの内容について、読者がイメージできることを目指したい。

本講習の一部として、実習「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」を行った（資料1参照）。本実習は1日の講習の中で、2回実施される。1回の実施時間は、約2時間である。本実習のねらいは、半構成的なグループ・アプローチをファシリテーターあるいはメンバーあるいはオブザーバーの役割から体験する、である。1グループは、ファシリテーター1名、メンバー3～4名、オブザーバー1名で構成される。

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

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

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

2回目の実習は、ファシリテーターとオブザーバーが他の参加者と交代して実施される。話し合いのテーマはファシリテーターが提示するため、各回異なるテーマとなる。

3. 非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチについて

3-1. 非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチの概要

半構成的なグループ・アプローチは、非構成的なグループ・アプローチ（以後、「非構成」と記す）と構成的なグループ・アプローチ（以後、「構成」と記す）

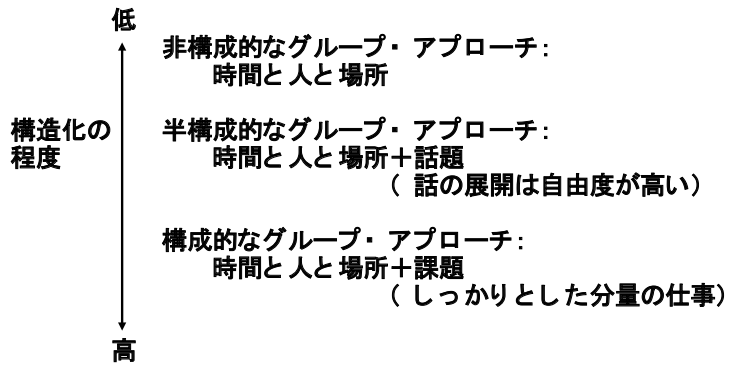


図1 半構成的なグループ・アプローチの中間的な位置づけ

す)の中間的な位置づけとなる(図1)。そこで本項では、「非構成」と「構成」の概要について記す。

「非構成」は、時間と人と場所だけがあらかじめファシリテーターによって決められているグループ・アプローチである。話題は事前に決められておらず、その時々、メンバーによって話したいことや気がかりなことが自発的に選ばれ、語られる。話の進め方や展開はファシリテーターが決めるのではなく、メンバーが中心となって、随時、柔軟に決まっていくという構造化の程度の低い形態となる(図1)。ラボラトリー方式の体験学習の基礎となるTグループ(山口, 2005; 楠本和彦・山口真人・他, 2012; 他)やカール・ロジャーズが創始したベーシック・エンカウンター・グループ(Rogers, 1970 畠瀬稔・畠瀬直子訳, 1973; 他)が「非構成」にあたる。

筆者は南山大学人文学部心理人間学科¹の学生の授業科目や南山大学人間関係研究センターの社会人対象の講座のTグループ、北海道ヒューマンインタラクシオン・ラボラトリー研究会²が主催するヒューマンインタラクシオン・ラボラトリー(Tグループ)など年間約3回のTグループに参与している。南山大学関連のTグループでは、5泊6日の合宿で実施され、その期間中に13~14回のTセッションや数度の全体会を積み重ねていく。それらのセッションを通して、個人や関係やグループが変化・成長していく。

「非構成」という状況は、日常生活においては、なじみのうすい状況といえるだろう。あえて、似た状況を考えてみると、友達とカフェでお茶したり、家族と食事をしつつ、話をしている状況が「非構成」に近いといえることができる。

¹ 南山大学人文学部心理人間学科 (<https://www.ic.nanzan-u.ac.jp/JINBUN/Shinriningen/index.html>)

² ヒューマンインタラクシオン・ラボラトリー研究会 (<http://hi-laboratory.com/index.html>) では、筆者が直接的に関わる北海道ヒューマンインタラクシオン・ラボラトリー研究会以外にも、山梨ヒューマンインタラクシオン・ラボラトリー研究会、沖縄ヒューマンインタラクシオン・ラボラトリー研究会がヒューマンインタラクシオン・ラボラトリー(Tグループ)を開催している。

かもしれない。友達とカフェで一緒にお茶をする状況を考えた場合、会う約束をした「時間」と参加する「人」と集う店という「場所」だけがあらかじめ決まっているが、そこで語られることは、その時々各自の思いにしたがって、様々に展開していく。このような状況が「非構成」に似た状況とっていいだろう。このように、「非構成」に似た状況は、形態としてはプライベートな関係における日常でもあるものの、Tグループは決して雑談の場ではない。研修全体のねらいや参加者が自分でたてた個人のねらいが重視され、その達成に向けて、セッションを積み重ねていく研鑽の場である。

「非構成」に近い状況は、プライベートな関係においては日常でも起こりうるが、仕事においてはまず起こりえない状況といえるだろう。仕事では達成すべき課題や作業、決定しなければならない課題やテーマがほとんどの場合、設定されているためである。

ところが、興味深いことに、キャリアコンサルタントとコンサルティ（クライアント）との面談は、「非構成」ということができる。キャリアコンサルタントとコンサルティとの面談は、時間と人と場所は事前に約束されているが、話題は事前に決められておらず、コンサルティが話したいことを中心にして柔軟に展開される場合がほとんどである。このように、キャリアコンサルタントにとって、「非構成」という状況や構造は、実は身近で馴染み深い状況や構造ということができる。

「構成」は、時間と人と場所に加えて、課題や作業内容もあらかじめファシリテーターによって決められているグループ・アプローチである。ラボラトリー方式の体験学習では、実習という形で、メンバーが取り組む課題・作業がファシリテーターから提示される。実習課題の実施、その後のふりかえり用紙の個人記入、そのわかちあいなどメンバーが取り組む内容や手順や時間はファシリテーターによって、あらかじめ明確に決められている構造化の程度の高い形態となっている（図1）。

例えば、情報カードを用いた問題解決実習では、グループ・メンバーが取り組む課題内容（問題）がファシリテーターから提示される。その課題を考える上で必要な情報は、20～30枚のカードに記されており、5～6名のメンバーにカードが均等に配られる。メンバーは自分のカードを口頭で伝えつつ、自分達に与えられている課題（問題）を知り、その答えを協働して考えていく。違うタイプの実習であるコンセンサス実習では、ある課題がファシリテーターから提示される。その答えをまずは個人で考え、自分の答えを決める。その後、5～6名のメンバーからなるグループにそれぞれの答えを持ち寄り、よく話し合い、グループとしての答えをコンセンサスで決定するという作業がファシリテーターから提示される。このように、「構成」では、それなりにしっかりとした分量の仕事（課題）がファシリテーターからメンバーに示され、メンバーはその実習に取り組むことになる。

「構成」的な状況は、日常生活においても、多く見られる。仕事上の会議は、多くの場合、「構成」的な状況である。仕事上の会議では、開始・終了時刻という「時間」と参加する「人」と集まる「場所」に加えて、議題という「課題」が事前に決められている。また、仕事は、成果物を提出する期限という「時間」とその仕事に関わる「人」と作業する「場所」とどんな成果を求められているのかという「課題や作業」内容があらかじめ決められている。

半構成的なグループ・アプローチでは、話し合うテーマは、ファシリテーターによってあらかじめ決められているが、それ以外に事前の決まりごとはほぼなく、話し合いをどのように進めていくかはグループメンバーに委ねられている。構造化の程度は「非構成」と「構成」の中間的な形態となっている（図1）。

3-2. 非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチの特徴の比較

半構成的なグループ・アプローチは、「非構成」と「構成」との中間的な位置づけとなる。そこで、本項では、「非構成」と「構成」それぞれの長所と短所とを比較し、「非構成」と「構成」の特徴を明確にしたい。この検討は、本稿の後半に記述する半構成的なグループ・アプローチの多様性に関する考察の基礎になる。

筆者は、自らの経験から、ラボラトリー方式の体験学習の非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチの特徴について、表1のように考えている（楠本，2017，p.39を修正）。表1に記した「深い」という言葉の意味は、それまでまったく、あるいは、ほんやりとしか気づいていなかった、自分の心・ありよう・対人関係などについての意味深い気づきや、今後の人生に大きな影響を与えるような体験や気づきをイメージしている。

ラボラトリー方式の体験学習に基づく、非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチとの特徴について、比較・検討したい。

非構成的なグループ・アプローチは次のような長所をもっている。構造化が低いため、①深い自己理解・他者理解・相互理解、大きな自己成長・相互成長が生じる可能性があり、②多様で豊かなプロセスが生じ、そこから学ぶことができる可能性がある。③「構成」に比べて、長い期間に亘って実施するため、メンバーがお互いの関係やグループの成長を体験的に実感できる可能性が高い。反面、短所として、①実施に必要な時間は、「構成」に比べて、長い期間が必要となる。②メンバーに対するファシリテーターの人数比は、「構成」に比べると大きくなる。

構成的なグループ・アプローチは次のような長所をもっている。①「構成」は、ねらいが明確に、焦点化されているため、ねらいに関する学びがより多くのメンバーに生じる可能性が高い。②「構成」の方が、ねらいが焦点化され、方法が構造化されているため、「非構成」に比べて、短時間の研修が可能である。

表1 ラボラトリー方式の体験学習における非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチの特徴（楠本，2017を修正）

	長 所	短 所
非構成的なグループ・アプローチ	<ul style="list-style-type: none"> ・深い自己理解・他者理解・相互理解、大きな自己成長・相互成長が生じる可能性がある ・構造化が低いため、多様で豊かなプロセスが生じ、そこから学ぶことができる可能性がある ・関係やグループの成長を体験的に実感できる可能性が高い 	<ul style="list-style-type: none"> ・2時間程度の短時間での実施は困難であり、3泊4日～5泊6日程度の研修期間が必要となる ・1グループあたり、メンバー10名程度、ファシリテーター2名が適切な構成となるため、メンバーに対するファシリテーターの人数比は、構成的なグループ・アプローチに比べると大きくなる
構成的なグループ・アプローチ	<ul style="list-style-type: none"> ・ねらいが明確に、焦点化されているプログラムであるため、ねらいに関する学びがより多くのメンバーに生じる可能性が高い ・2時間程度の短時間の研修が可能である ・少数のファシリテーターで、多数のメンバーに対する研修を実施できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・非構成的なグループ・アプローチに比べて、多様で豊かなプロセスや大きな自己成長・相互成長は生じにくい

③「構成」の方が「非構成」に比べて、少ないファシリテーターでより多くのメンバーに対して、実施可能である。反面、短所として、①構造化が高いため、「非構成」に比べて、多様で豊かなプロセスや大きな自己成長・相互成長は生じにくい。

「非構成」と「構成」は上に述べたような特徴をもっている。半構成的なグループ・アプローチは「非構成」と「構成」との中間的な位置づけとなるため、あるファシリテーターが実施した半構成的なグループ・アプローチが「非構成」により近いのか、それとも「構成」により近いのかによって、「非構成」と「構成」それぞれに類似・近接した特徴をもつことになる。

4. コンテンツとプロセス

4-1. コンテンツとプロセスとは

半構成的なグループ・アプローチは、コンテンツだけでなく、プロセスにも焦点を合わせたグループ・アプローチである。楠本（2016）や楠本（2017）を引用・参照しつつ、以下に、ラボラトリー方式の体験学習におけるコンテンツとプロセスについての考え方を説明していく。

コンテンツとは、グループの話題や課題や仕事などの内容的な側面である。プロセスとは、グループの中で起こっている人と人との関係的過程である（津村，2005，p.42）。別の言い方をすれば、コンテンツとは、何（what）が話されているか、行われているかという観点であり、プロセスとは、どのように（how）に話されているか、行われているかという観点である。

例えば、「社員が夫婦共に仕事と子育てを両立できるために、当社で改善で

きることは何か」というテーマについて、会議で話しているとしよう。そこで話し合われた、このテーマに関する問題点やその解決策、解決するための手順などの話の内容は、コンテンツである。それに対して、その会議の雰囲気は自由で、開放的なのか否か、どのように意思決定がなされたのかなどのグループのありようや、誰がよく話しているのか、お互いに話をよく聴きあいつつ、話し合いがなされているのかなどのコミュニケーションのありようや、個人の言動の特徴や心の中の思いや気持ちなどは、どのように話し合いがなされているのかという側面であり、プロセスということができる（楠本，2017，p.36）。

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

グループでディスカッションしている時、私達はついコンテンツばかりに目が向きがちである。よいアイデアを出し、問題解決の方法を見いだすなど、コンテンツに対する成果が求められる場合、コンテンツに関心が向くことは、必要であり自然なことである。

しかし、課題（仕事）をもったグループでは、課題の達成はグループプロセスから大きな影響を受けるという側面がある（星野，2005，p.45）。例えば、先に挙げた夫婦の仕事と子育ての両立についての会議において、男性ばかりが発言し、女性は意見を言えないというような偏った状況、あるいは、ある職種や部署の女性は意見を積極的に言っているが、別の職種や部署の女性は発言できないというような偏った状況（グループプロセス）があったとすれば、その話し合いはその会社の社員の多様なニーズにかなった結論（コンテンツ）を得ることができるだろうか？あるいは、この会議は単なる形式を整えるだけの会議で、結論を報告しても、実現しないだろうというノームが会議の構成メンバーの中にある場合（グループプロセス）と、実現のために積極的に議論しようというノームがある場合（グループプロセス）では、作成されるプラン（コンテンツ）の充実度は、異なってくるだろう。

このように、発言の偏りやノームなどのプロセスは、話し合いの内容やプランの充実度などのコンテンツ、課題達成に影響を及ぼす。

先に、グループでディスカッションしている時、私達はついコンテンツばかりに目が向きがちである、と記したが、例外もある。もし、あなたが就職の採用試験でのグループ・ディスカッションの評価者であったとすれば、あなたは

何を観ようとするだろうか？きっと、あなたは話し合いのコンテンツの展開にしたがって現れ出てくる、個々の学生の特徴に目を向けているのではないだろうか。個々の学生のコミュニケーションの特徴、リーダーシップ、協調性など個々の学生の特徴や人柄などに目を向けているのではないだろうか。それは、本稿でいうプロセスに目を向けているということもできる。もし、あなたが、キャリアコンサルタントや学級担任として、学生や生徒の相談を受けていたら、コンサルティ（クライアント）の何に関心を向けるだろうか？進路や就職活動に関する悩み、友人関係や家族関係を巡る困難な出来事というような話の内容(コンテンツ)にも関心を向けつつ、コンサルティの語りに表されるコンサルティの対人関係上の特徴、コンサルティの「いま・ここ」の気持ちや「いま・ここ」でコンサルティがキャリアコンサルタントである自分との間で生み出している関係性のありよう（例：コンサルティが大事なことを自分に対して率直に話している感じがして、それを丁寧に聴こうとする等）などにも関心を向けているのではないだろうか。このような場合、あなたは、コンテンツとプロセスの両方に関心を向けている、と考えることができる。そして、そのような理解に基づいて、あなたは自分が感じとったことや考えたことなどを適宜、コンサルティに伝えるという関わりを行うことができる。

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

4-2. コンテンツとプロセスとの両観点に焦点を合わせた半構成的なグループ・アプローチ

本稿の1で、半構成的なグループ・アプローチは、コンテンツだけでなく、プロセスにも焦点を合わせたグループ・アプローチであると記した。また、2に、ラボラトリー方式に基づいた半構成的なグループ・アプローチである実習「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」の概要を示した。

半構成的なグループ・アプローチは、形式上、グループ・ディスカッションに似ている。しかし、ラボラトリー方式の体験学習の観点から半構成的なグループ・アプローチとグループ・ディスカッションとの異なる点を挙げるならば、半構成的なグループ・アプローチでは、話し合いのコンテンツだけでなく、その話し合いがどのようになされたかというプロセスにも焦点を合わせることを重視する、ということが出来る（楠本，2017，p.35）。

実習「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」では、ファシリテーターもメンバーもオブザーバーもコンテンツとプロセスの両方に関心を向けることができるように設計されている（図2）。このように、ラボラトリー方式の体験学習の観点からみると、半構成的

半構成的なグループ・アプローチでは、この両方に関心が向けられ、取り扱われる

コンテンツ：課題や話題の内容的側面
→グループ・ディスカッションでは
コンテンツのみが取り扱われる

プロセス：いま・ここの人間関係に
起こっていること

図2 半構成的なグループ・アプローチの特徴

なグループ・アプローチでは、ファシリテーターとメンバーがコンテンツとプロセスの両方に意識を向け、関わり、それらから学ぶことが、重要になる。オブザーバーもその両方に興味を向け、記録し、それをファシリテーターやメンバーにフィードバックする。その行為はファシリテーターやメンバーの学びに貢献することでもあり、自分の学びともなる。

このような講習を通して、コンテンツとプロセスの両方から学ぶ能力を向上させることは可能である。そして、現場での話し合いの中で、あなたがファシリテーターとして、あるいは、メンバーとして、その話し合いにおけるコンテンツとプロセスの両方に興味をもち、気づき、その気づきを他のメンバーに伝えることを通して、話し合いのコンテンツとプロセスの両方を深化させるという現場への応用も可能である（楠本，2017，p.38）。

5. 半構成的なグループ・アプローチの多様性

ここからは、本稿の後半部として、読者が半構成的なグループ・アプローチにファシリテーターとして参加すると仮定して、多様なタイプの半構成的なグループ・アプローチが学習者の学びを促進するために、留意すべき要因について考察することを目指したい。

半構成的なグループ・アプローチでは、時間と人と場所に加えて、話すテーマ（話題）があらかじめファシリテーターによって決められている。ただ、話すテーマは事前にファシリテーターが決め、メンバーに提示されるものの、多くの場合、話の展開の自由度は高く、メンバーの発言内容やコミュニケーションのありようによってグループには様々な様相が生まれる。

半構成的なグループ・アプローチは、「非構成」と「構成」の中間的な位置づけとなる。半構成的なグループ・アプローチには、両極に「非構成」に限りなく近い形態と「構成」に限りなく近い形態があり、その間に中間段階として中間的で多様な形態が存在しうる。つまり、一つの半構成的なグループ・アプローチは、両極に「非構成」に限りなく近い形態と「構成」に限りなく近い形態をもつスペクトラム（連続体）の、ある一点に位置づくわけである。

2016年度から「技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション」を担当し、約130名に及ぶ半構成的なグループ・アプローチのファシリテーターの実践を見て、ファシリテーターやメンバーとやりとりする中で、半構成的なグループ・アプローチの多様性に関する諸要因について、考えるようになった。半構成的なグループ・アプローチの多様性に関して、①半構成的なグループ・アプローチにおいて、ファシリテーターやメンバーが、コンテンツ（タスク）とプロセスの比重をどのように取り扱っているか、②半構成的なグループ・アプローチにおける話し合いのゴールをどのように設定するのか、が深く関係すると考えるようになった。

5-1. コンテンツ（タスク）とプロセスの比重

まず、半構成的なグループ・アプローチにおいて、ファシリテーターやメンバーが、コンテンツ（タスク）とプロセスの比重をどのように取り扱っているかについて、考えていこう。半構成的なグループ・アプローチは、コンテンツとプロセスの両方に関心を向け、その両方を取り扱おうとする。だから、半構成的なグループ・アプローチにおいて、ファシリテーターやメンバーの関心や関与が、コンテンツのみ（コンテンツに100%）やプロセスのみ（プロセスに100%）ということにはならない。しかし、コンテンツにより比重が置かれる場合とプロセスにより比重が置かれる場合がある。

コンテンツ（タスク）とプロセスの比重に影響する要因として、1）テーマの内容、2）ファシリテーターが設定する話し合いの方法や手順の構造化の程度、3）ファシリテーターの介入、が挙げられる。

1）テーマの内容

「技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション」における実習「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」では、キャリア形成支援に関するテーマをファシリテーターが事前に考えてきて、それをメンバーに提示する。提示されるテーマは様々であるが、テーマによって、コンテンツにより関心が向けられやすいものと、プロセスにより関心が向けられやすいものがある。

今までの講習での筆者の経験によると、①キャリアコンサルタントとしての考えや経験が語られるテーマは、比較的、関心がコンテンツに向きやすいように感じられる。例えば、「就職面接におけるグループ活動で学生がうまく活動できるために、どのようなプログラムを大学内での就職活動支援研修として行うとよいか？」や「子育て世代の社員のワークライフバランスにおいて重要なポイントは？」というようなテーマが挙げられよう。

それに対して、②個人としての生き様や経験や感情が語られるテーマは、比較的、プロセスにも関心が向くように感じられる。例えば、「自分が体験した

人生の転機」や「今までで一番感謝したことは？」や「生きる上での喜びや苦労」というテーマがこれにあたる。

上記二種類のテーマを比較すると、①の方がキャリアコンサルタントという役割意識が触発されやすく、キャリアコンサルタントとしての意見が述べられる傾向が強くなり、②の方が一個人としての思いを語るという傾向が強まるということであろう。あるいは、①は知的な議論に近づきやすく、②はお互いの感情・思い・生き様、関係性に関心が向かいやすいということもできよう。これら二種類のテーマのどちらかが半構成的なグループ・アプローチとして適しているというわけではなく、どちらのテーマを取り上げるかによって、コンテンツとプロセスのどちらにメンバーの関心が向きやすいかをファシリテーターは意識しておくことが大事だと考える。

2) ファシリテーターが設定する話し合いの方法や手順における構造化の程度

これは、半構成的なグループ・アプローチにおいて、ファシリテーターが話し合いの方法や手順をどのように設定するかということである。①構造化の高い方法には以下のようなものがある。例えば、ファシリテーターがテーマを提示した後に、付箋紙を配り、一定時間そのテーマについて思うことをグループ・メンバーが個人記入する。その後、それをわかちあいつつ、話し合っていくというような形をとる場合があった。これは、時間の使い方や道具を用いた構造化といえる。あるいは、メンバーが話した内容を、ファシリテーターがホワイトボードに記入し、まとめつつ話し合いを進めていくという方法をとる場合もあった。これは道具を用いて、考えを整理する構造化といえる。

それに対して、②自由度が高く、構造化が低い方法としては、ファシリテーターが最初にテーマを伝え、その後はメンバーに自由に話してもらおうという形がある。このような形をとるとき、そのテーマを選んだファシリテーターの意図や理由や思いをファシリテーターが冒頭に語るという場合も少なくない。

上記二種類の方法を比較すると、①の方が②よりもコンテンツに関心が向きやすい。付箋紙やホワイトボードに何を記入するのか、それはコンテンツに関わることなのか、プロセスに関わることなのかによって、取り扱われる内容は大きく変わってくるものの、筆者の今までの経験では、記述される内容はほとんどの場合、テーマに関するコンテンツであった。このようになるのは、構造化を高めたいとファシリテーターが考えるのは、コンテンツに関するメンバーの様々な考えを整理し、まとめ、深掘したいという思いがファシリテーターに強くあるからだだと推測できる。三隅（1978）のPMリーダーシップ理論³から考

³ 課題達成機能（P）とは目標達成のための方法を提示したり、まとめたり、記録をつけたりする課題解決や目標達成を指向する働きである。集団維持機能（M）とは、メンバーの参加や発言を促したり、気持ちを支えたり、メンバーの緊張をやわらげたりして、グループ内に友好的な雰囲気を作り出す働きである（森崎，2005,p.55）。

えれば、構造化を高めたいファシリテーターは、集団維持機能（M）よりも、課題達成機能であるPのリーダーシップをより強く発揮する傾向があるとみることできる。

これら二種類の方法のどちらかが半構成的なグループ・アプローチとして適しているというわけではなく、設定した方法がメンバーにどのような影響を与えるのかについて、ファシリテーターは自覚しておくことが大事だと考える。

3) ファシリテーターの介入

ここまで記してきた1)と2)は、基本的にはファシリテーターが事前に設定する要因であった。それに対して、3)はセッション中のファシリテーターの言動である。介入とは、セッションの状況の見立てを基礎にして、状況に変化を生み出したいというファシリテーターの意図に基づく、グループへの働きかけである。セッションの状況にファシリテーターが問題を感じなければ、その自然な流れに沿っていればよい。ファシリテーターがその状況に問題を感じ変化を望む時や、問題があるわけではないがさらに深い学びをメンバーに促したい時には、ファシリテーターの介入が必要になる。

半構成的なグループ・アプローチにおいて、メンバーの関心がコンテンツとプロセスのどちらかに偏る場合がある。普段、グループでディスカッションや作業をしている時、私達はついコンテンツに目が向きがちである。本講習における半構成的なグループ・アプローチにおいても、コンテンツに関心がより強く向く場合もある。

メンバーの関心がコンテンツに強く向いているため、メンバーにプロセスについても関心を向けてほしいとファシリテーターが考えたとすれば、ファシリテーターはプロセスにもメンバーの関心が向くような介入を行うことが必要になる。例えば、まだ何も話していないメンバーAがいて、そのことにファシリテーターは気になっているとする。そのような状況で、「Aさんはどう思われますか？」とファシリテーターがAさんの発言を促すような個人への介入がありうる。あるいは、メンバーの応答性が低いときに、「Bさんの語りを聴いて、どんな気持ちが湧いてきましたか？」とファシリテーターがB以外のメンバーに問いかけ、応答を促す関係性への介入もありうる。さらには、語られる内容が一面的であったり、発言するメンバーに偏りがあるなど多様性が乏しいと感じられたときに、「皆さんのいろんな思いを聴きたいなと私は思っていますが、まだあまり発言されていない方はどのようなことを思ったり、感じているのでしょうか？」とファシリテーターが様々なメンバーの考えや気持ちの表明を促すようなグループへの介入もありうる。

半構成的なグループ・アプローチにおいて、ファシリテーターは必要に応じて、プロセスに焦点を当てる介入やコンテンツについての学びを深める介入を行うことが大事になる。ただ、グループで起こっていることは複雑で、変化し

ていく。そのため、この場面ではこのような介入が的確であるという判断は容易ではない。本講習は体験を通して学ぶことを重視しており、ファシリテーターは半構成的なグループ・アプローチにおける自分の関わりについて、そのセッション終了直後のフィードバックセッションで、オブザーバーやメンバーからフィードバックを受ける（資料1参照）。フィードバックによって、自分の言動がメンバーにどのような影響を与えたのか、ファシリテーターは学びを深めることができる。

5-2. 半構成的なグループ・アプローチにおけるゴールの設定

1回の半構成的なグループ・アプローチにおいて、ゴールをどのように設定するかも、半構成的なグループ・アプローチにおいて、多様なタイプが生まれる要因の一つとなる。ゴール設定に影響することとして、1) 全員の合意を目指すのか、個々人の気づきや学びをゴールにするのかという点、基本的には全員の合意を目指すとしても、2) その回の位置づけとして、合意を得る回とするのか、今回は、ブレインストーミング的に様々なアイデアを出す回とするかという点、が挙げられる。

1) 全員の合意を目指すのか、個々人の気づきや学びをゴールにするのか

半構成的なグループ・アプローチにおいて、その回のゴールとして、①全員の合意を目指すのか、②個々人それぞれに気づきや学びがあればよいと考えるのかによって、半構成的なグループ・アプローチのプロセスは異なってくる。

①の場合、合意形成に向けての話し合いが主となり、合意という一種の成果を話し合いの中で目指すことになる。この場合、成果を出すというグループに与えられた仕事（タスク）の比重が高まり、「構成」により近い形になる。

②の場合、今回の半構成的なグループ・アプローチの終了時点で、個々人それぞれに気づきや学びがあればよいと考えるため、グループで達成すべき成果を考慮しない。そのため、グループ・メンバーそれぞれが自分の思いや経験を語り、それを聴き合うという形で進んでいくことが多い。この形態の場合、課題がファシリテーターから与えられない「非構成」に近いプロセスが生まれる。

上記二種類のゴール設定のどちらかが半構成的なグループ・アプローチとして適しているというわけではなく、ゴール設定の仕方によって、半構成的なグループ・アプローチのプロセスが異なることを、ファシリテーターは意識しておくことが大事だと考える。

2) 全員の合意を目指す場合の、その回の位置づけ

本項の1)の①でグループとして合意形成を目指す場合について検討した。それを最終的なゴールとしつつも、今回の半構成的なグループ・アプローチの話し合いを①合意を得る回とするのか、②今回は、ブレインストーミング的に

様々なアイデアを出す回とするかによって、グループ・プロセスは異なってくる。①の場合は、本項の1)の①の記述の通りである。

ところが、②の場合は、ブレインストーミング的に様々なアイデアを出すわけだから、自由な雰囲気の中で、プロセスは進行する。そして、合意という成果物を今回で生み出す必要はないため、①と比べるとタスクは軽いものとなる。②の場合、①と比較すると、幾分か「非構成」によった中間的なプロセスになると考えることができよう。

上記二種類の位置づけのどちらかが半構成的なグループ・アプローチとして適しているというわけではなく、ファシリテーターが今回の位置づけをグループ・メンバーに伝えておくことが大事だと考える。

6. 半構成的なグループ・アプローチにおける学びについての諸要因を総合的・統合的に考え、実施する

前節で、半構成的なグループ・アプローチにおいて、多様なタイプが存在する要因について、検討した。5-1. コンテント（タスク）とプロセスの比重に関して、1) テーマの内容、2) ファシリテーターが設定する話し合いの方法や手順における構造化の程度、3) ファシリテーターの介入、の観点から検討した。5-2. 半構成的なグループ・アプローチにおけるゴールの設定に関して、1) 全員の合意を目指すのか、個々人の気づきや学びをゴールにするのかという点、基本的には全員の合意を目指すとしても、2) その回の位置づけとして、その回で合意を得る回とするのか、今回は、ブレインストーミング的に様々なアイデアを出す回とするかという点、から検討した。

半構成的なグループ・アプローチがグループ・メンバーの学びや気づきを促進するものとなるためには、上に挙げた諸要因について、ファシリテーターが総合的・統合的に考え、実施することが肝要になる。つまり、上記の諸要因が総合的・統合的に組み合わせられて、実施されれば、半構成的なグループ・アプローチはグループ・メンバーの学びや気づきを促進するものとなる。しかし、諸要因がミスマッチである場合には、コンテントとプロセスについての学びが深まらない危険性が高まる。

諸要因がミスマッチである場合とは、例えば、「自分が体験した人生の転機」というテーマに対して、全員の合意を目指すというゴールを設定することであるが、この組み合わせはあまりにも無理がある。「自分が体験した人生の転機」というテーマの場合、話し合いの方法の構造化は高く設定せずに、ファシリテーターが最初にテーマを伝え、その後はメンバーに自由に話してもらおうという形にして、個々人それぞれに気づきや学びがあればよいというゴールを設定する方が自然な展開となるだろう。

「子育て世代の社員のワークライフバランスにおいて重要なポイントは？」というテーマを設定した場合には、合意を得る回とするのか、今回は、ブレ

ンストーミング的に様々なアイデアを出す回とするかによって、方法の構造化の程度を調節するとよい。合意を得る回とする場合には、付箋紙やホワイトボードなどを用いて、各自の考えをファシリテーターが積極的に整理し、まとめていく方法は有効である。

上に例示したように、半構成的なグループ・アプローチに関する諸要因について、総合的・統合的に考え、実施することにより、「非構成」に近い形や「構成」に近い形やその中間的な形といった様々なタイプの半構成的なグループ・アプローチのそれぞれが、グループ・メンバーの学びや気づきの促進に寄与できる。

7. 終わりに

結びとして、コンテンツとプロセスの両方の学びについての、本講習の構造や現場適用に関して、記しておきたい。

7-1. 本講習の構造

参加者がコンテンツとプロセスの両方から学ぶことができるよう、本講習では、ふりかえりとわかちあいを重視している。本講習は、半構成的なグループ・アプローチの後に、個人によるふりかえり用紙記入とグループでのフィードバックとわかちあいを実施する（資料1参照）。ふりかえり用紙にコンテンツだけでなく、半構成的なグループ・アプローチで生じたプロセスについて気づいたことを記述し、それをグループでわかちあうことを通して、プロセスに目を向け、プロセスに気づく力を高めていくことができる。もちろん、テーマや個人の特性などによって、コンテンツとプロセスとに向ける関心の度合いは異なるが、本講習ではその両方に関心を参加者にもってもらえるよう、このような構造を設定している。

本講習では、終盤に、本講習の学びについて、グループでのまとめを行う。自分が現場でファシリテーターになる場合を想定して、「グループ・アプローチにおいて、大事にしたいこと、留意したいこと、明確にしたいこと」についてグループでディスカッションする（資料1参照）。各グループからの発表で、安心・安全な場づくりやメンバーを信頼するというようなファシリテーターとメンバーとの関係性や、メンバーの思いに共感するなどといったプロセスに関する気づきや学びが報告されることは少なくない。本講習の参加者は皆、キャリアコンサルタントである。今まで自分が学び、実践してきたキャリアコンサルタントとしての個人面談と半構成的なグループ・アプローチとの共通点についての気づきが語られることも多い。半構成的なグループ・アプローチにおいて、プロセスを見て、感じて、必要に応じて関わるということが、それまでのキャリアコンサルタントとしての学びや経験と統合され理解されることで、講習での体験や気づきや学びが腑に落ちる。

7-2. 学びの現場適用

本講習の学びの現場適用について考えてみたい。半構成的なグループ・アプローチは、形態としてはグループ・ディスカッションと類似しているため、キャリアコンサルタントが今までの経験をいかして、現場で研修として実施することも可能である。

それにとどまらず、コンテンツとプロセスという考え方を、日常や現場により広くいかすこともできる。私達が集まり、話したり、作業しているときには、いつも、コンテンツとプロセスの両方が生起している。

筆者は、日常や現場で、プロセスに気づき、プロセスに働きかけるということを常時行っているわけではない。だが、人間関係（プロセス）を大切にしたいと感じる状況や場面においては、プロセスに目を向け、グループの人々や自分にとって、よりよいプロセスになるよう働きかけることができるよう願っている。例えば、自分がリーダーやメンバーとして所属している小グループにおいて、そのグループの人間関係を大切にしたいと感じたならば、コンテンツだけでなく、プロセスに働きかけ、グループがそれぞれのメンバーにとってよりよいものになるように働きかけることができる。あるいは、家庭等の日常において親しい人の様子がいつもと違うと感じたとき、その人の話を傾聴しようとすることも、プロセスに気づき、働きかける行為の一つである。必要に応じて、プロセスに気づき・働きかけることを日常や現場で試みていただけると、幸いである。

引用文献：

- 濱田恵子・野島一彦（2009）. 「半構成方式」エンカウンター・グループにおける“話すことが難しい”メンバーへのファシリテーションの一考察 九州大学心理研究, 10, 177-183.
- 星野欣生（2005）. グループプロセスで何を見るか 南山短期大学人間関係科 監修, 津村俊充・山口真人編, 人間関係トレーニング第2版 ー私を育てる教育への人間学的アプローチー (pp.45-47) ナカニシヤ出版.
- 楠本和彦（2016）. ラボラトリー方式の体験学習の観点からみた半構成的なグループ・アプローチ JCDAジャーナル, 61, 27-33.
- 楠本和彦（2017）. 半構成的なグループ・アプローチに関する試論 ーラボラトリー方式の体験学習の観点を中心にー 人間関係研究（南山大学人間関係研究センター）, 16, 34-51.
- 楠本和彦・山口真人・藤田嘉子・丹羽牧代・グラバア俊子・文珠紀久野・杉山郁子・佐竹一予（2012）. Tグループにおけるトレーナーのファシリテーション, 学習観・トレーニング観に関する質的研究 人間関係研究（南山大学人間関係研究センター）, 11, 55-95.
- 三隅二不二（1978）. リーダーシップ行動の科学 有斐閣.

- 森園絵理奈・野島一彦 (2006). 「半構成方式」による研修型エンカウンター・グループの試み 心理臨床学研究. 24(3), 257-268.
- 森崎康宣 (2005). リーダーシップとは 南山短期大学人間関係科監修 津村俊充・山口真人(編)人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ (pp.54-57) ナカニシヤ出版.
- Rogers, C.R.(1970). *Carl Rogers on Encounter Groups* Harper & Row. (畠瀬稔・畠瀬直子 (訳) (1973). エンカウンター・グループ 一人間信頼の原点を求めて―ダイヤモンド社.)
- 篠原光代・野島一彦 (2007). 看護学生のための「半構成方式」研修型エンカウンター・グループのファシリテーションに関する一考察 九州大学心理研究. 8, 155-163.
- 津村俊充(2005). プロセスとは何か 南山短期大学人間関係科監修. 津村俊充・山口真人編. 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ (pp.42-44) ナカニシヤ出版.
- 山口真人 (2005). Tグループとは 南山短期大学人間関係科監修 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ (pp.12-16) ナカニシヤ出版.

技能講習（グループ）①キャリアコンサルタントとしてのグループファシリテーション
～体験・論文・ディスカッションから学ぶ～

今日のねらい：

- ・ キャリア形成支援に関するテーマについて、半構成的なグループ・アプローチを実施し、その体験からファシリテーションについて、知る、考える。
- ・ ディスカッションを通して、キャリア形成支援におけるグループ体験の意義について、考える。

10:00

導入 ねらいや手順の説明

10:15

実習「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」①

導入

小グループでのセッションの実施（70分）

話し合いのセッション（30分）

ふりかえり個人記入（10分）

各グループでのフィードバックセッション（30分）

全体でのわかちあい(15分)

カード記入

12:10

昼食

13:00

実習「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」②（①と各自役割を替えて実施）

導入

小グループでのセッションの実施（70分）

全体でのわかちあい(15分)

カード記入

14:55

休憩

15:10

ディスカッション「グループ・アプローチにおけるファシリテーション」

導入

ディスカッションと発表

小グループで、カードを紹介しながら、ディスカッションする（30分）

発表準備（ディスカッションした主なテーマについて）（5分）

発表・まとめ（30分）

16:15

休憩

16:25

まとめ

個人記入，わかちあい，質疑応答

17:00

資料2

「キャリア形成支援に関するテーマについての半構成的なグループ・アプローチ体験」観察シート

テーマ：

Fa名：

場面・時刻	コンテンツ	プロセス	自分のコメント

ラボラトリー方式の体験学習における『ねらい』について

中尾陽子
(南山大学経営学部)

1. はじめに

ラボラトリー方式の体験学習において、ファシリテーター達は、ねらいを非常に大切に扱いながらプログラムの設計と実践を行っている。筆者がラボラトリー方式の体験学習のスタッフとして学びの場に関わり始めた頃は、幸いにもまだチームティーチングの機会に恵まれていたため、とりわけ先輩ファシリテーター達とのミーティング体験を通して、その重要性を肌で感じてきた。しかしながら近年では、複数のファシリテーターによって学びの場を創りあげる機会は減るばかりで、まさに体験を通してファシリテーションを学ぶことが難しくなっているように感じる。また、文献を調べてみたところ、ねらいにまつわる詳しい解説や記述は、意外なことにそれほど多くなく、読みものを通じてその重要性を理解する場も十分に整えられていないのが現状であるように思われる。

ラボラトリー方式の体験学習では、ねらいの取り扱いが十分でないままプログラムを設計・実施してしまうことによって、体験が学びにつながらず、単なるゲームや雑談に終わってしまう可能性が高い。このような事態を少しでも防ぐと共に、ラボラトリーの中でより豊かな学びが育まれることを願い、本稿ではラボラトリー方式の体験学習における『ねらい』について改めて概観すると共に、プログラム設計と実践におけるねらいの取り扱いについて筆者の体験も踏まえながら考察し、その重要性について確認していきたい。

2. ラボラトリー方式の体験学習における『ねらい』とは 一文献の記述から一

始めに、『ねらい』という言葉の意味を調べてみると、広辞苑第7版(2018)には以下のように記述されている。

--

ねらい【狙い】

①ねらうこと。矢・弾丸などを放つ時、目標に命中するように見当を見定めること。「一をつける」

②達成しようとするめあて。意図。「一がいい」

--

これらのうち、本稿で対象とするような学習の場面での意味としては、②の方がより適しているものであろう。

次に、ラボラトリー方式の体験学習における『ねらい』について文献を辿ってみると、柳原・星野（2003）の中に、定義とも言える明確な記述を見いだすことができた。柳原・星野（2003）は、Creative O.D vol.IVの巻末に掲載されているジャーゴン¹集の中で、ねらいを以下のように記している。

--

ねらい goal

体験学習方式の学習(実習)を行うときには、学習(実習)を始めるに先立って、必ず“ねらい”の提示、確認、共有化が行われる。それは、トレーニングの全体の目標を達成するための下位目標であり、特定の具体的な学習の場において学習されることが期待されることを記述したものである。具体的に言えば、どのようなことを結果として得るために、あるいは、得ることを期待してこの学習(実習)を始めるのかを、記述的に表わしたものである。

それは、これからしようとする学習(実習)について、スタッフと参加者が契約を結ぶことであるから、参加者にとって具体的でわかりやすいものでなければならない。また、“ねらい”は“ふりかえり”の時に学習の成果を問うための基準にもなる。

柳原・星野（2003） Creative O.D. vol.IV (p.320) より引用

--

この表題の記述より、『ねらい』という言葉が、『Goal』に対する訳語であると推測されることは興味深い。確かに、長年、人材育成や人間関係トレーニングの領域に新しい実習等の素材を提供し続けてきたThe Annual Handbook for Group Facilitatorsを辿ってみると、1972年号から変わらず、実習紹介のページの冒頭には基本的に『Goal』という表題で、その実習の目指していくところが示されている。ゴールは到達点のようなイメージも強い言葉ではあるが、多様な人を対象とした人間関係トレーニングの場面で用いることから、より緩やかな『目的地』『行き先』というような意味と捉え、『ねらい』という訳語が選ばれたのかもしれない。

¹ 柳原・星野（2003）によれば、ジャーゴンとは「特別領域の専門用語」を指す。

柳原・星野（2003）によるねらいに関する記述は、ラボラトリー方式の体験学習においてねらいがどのような役割を持ち、どのように用いられるものであるかを明快に表現したものであると言えよう。しかしながら、ラボラトリー方式の体験学習に対して馴染みの薄い人にとっては、少し具体的なイメージを持ちにくい説明であるかもしれない。

ねらいに関する別の説明は、柳原（2003a）の中に見いだすことができる。柳原（2003a）は、「Tグループを中心とする訓練において見出された諸前提に基づいて、組織におけるわれわれの生活を、個人および組織の両面で、より人間本来のあり方へと高めていきたい」という願いをこめて著した書籍『Creative O.D. 人間のための組織開発シリーズ vol.I』の中で、ラボラトリーにおける『ねらい』について、以下のように記述している。

1. ねらい

研究の進行状況に即して、どのような実習を選択すべきかを考える際の目安となろう。

（中略）

ねらいの設定は、研修全体の運営について重要であると同様、各実習のねらいが定まって初めて実習があるのだから（その逆、実習があるから実施するのではない）、それぞれの実習のねらいについては、充分検討し、スタッフ間にも共通理解を作っておく必要がある。

ねらいについての一般的留意事項

- (1) 余り漠然とした抽象的なものより、はっきりとした特定の表現がよい。
ファシリテーターのジレンマは、ねらいによって参加者を縛りたくないと感じるとき、そして自由に様々な面で学んで欲しいと思う時、どのような表現を用いるべきであるかである。
- (2) これからしようとしている事柄の指針となるようなものであること。
- (3) 参加者が自分のねらいとして取入れ、コミットできるようなもの。
- (4) すべての人が、その結果を観察し得るようなものであること。
- (5) 達成可能なものであること。

ねらいを常に提示し、それを基準にふりかえる全員の協働過程は、O.D.の目標重視の態度を浸透させるのに役立つ。

柳原（2003a）『Creative O.D. 人間のための組織開発シリーズ vol.I』 p.19-20
より引用

この柳原（2003a）の記述をより具体的にイメージできるよう、Creative O.D.に掲載されているねらいの一例を資料1に示す。本書籍において、実習のねら

いは『A. トレーニングのねらい』と『B. 提示するねらいの一例』の2つにわけて示されている。南山大学人間関係研究センターの講座においても取り組む機会の多い実習『ブロックモデル』のねらいは、以下のように記述されている。

資料1. ねらいの例

実習 ブロックモデル

A. トレーニングのねらい

1. グループ間の競争の現象について学ぶ。
2. いくつかの他のグループとともに、同一の課題に取り組むことにより、競争意識がたかまり、グループ・メンバー全員の協働の必要性に気づき、凝集力を高める。
3. 課題達成に関する勝ち、負けについての感情の動きや行動の結果を探る。
4. グループ活動には、効果的に役割・機能を取りあう行動が大切であることに気づく。
5. グループ・メンバーの観察能力、伝達能力、リソース（人的能力、資源）活用能力、計画能力、時間管理能力などがより啓発される糸口をつくる。

B. 提示するねらいの一例

集団として一つの課題を達成する過程の中に起こること、そこでの自分、他者およびグループの動きに気づく。

柳原（2003b）Creative O.D. vol.I (p.99)より引用

柳原（2003a）によれば、『A. トレーニングのねらい』はトレーニング実施者の前提的目標、『B. 提示するねらいの一例』は参加者側から言い直したものであるとされている。柳原（2003a）のこのような記述からは、プログラムを設計・実施する際、第一に参加者の状況やニーズを十分に吟味し、それらに合ったねらいにもとづいて実習課題を選択することの重要性、第二に、そのねらいが参加者によりわかりやすく伝わるような工夫を施して提示することの重要性について、理解することができるだろう。

3. ラボラトリー方式の体験学習における『ねらい』という表現の登場

3-1. 立教大学キリスト教教育研究所（JICE）主催研修会資料から

資料を辿っていると、日本にラボラトリー方式の体験学習が導入された当時、トレーニングのめざすところの表現として『ねらい』という言葉は用いられて

おらず、『目的』あるいは『目標』が使われていた様子が明らかになってくる。

ラボラトリー方式による人間関係訓練が日本へ初めて導入されたのは、1958年7月、山梨県清里の清泉寮で行われた第1回教会集団生活指導者研修会(Laboratory on the Church and Group Life)であったと考えられている(柳原, 1965)。この研修会は、米国聖公会が、世界キリスト教教育大会のプログラムの一環として実施したものであった。そしてその後も、この研修会の参加者によって自主的な研究と研修会開催が継続され、1963年の立教大学キリスト教教育研究所(以下、JICEと表記する)設立に伴い、更に推進されていった。

中堀(1984, 1985)は、この研修会の第1回から第20回までの変遷について、研修会資料に基づき検討を行っている。中堀(1984, 1985)に示された資料によれば、トレーニングの目指すものが表題と共に明示されていない回も含まれているものの、1958年の第1回から1970年11月の第16回ラボラトリー・トレーニングまで、『ねらい』という言葉は用いられず、参加者に対して『The Purpose of the Laboratory』あるいは『ラブの目標』という表現を用いて提示していたものと思われる。そして、1971年6月に開催されたJICE第17回ヒューマンリレーションズ・ラブの資料に初めて『ラブのねらい』という言葉が登場し、その後も表記され続けていることから、『ねらい』という用語は、1971年頃から、ラボラトリー方式の体験学習の領域で用いられるようになったものと推測される。

このように資料を辿ると、トレーニングが目指すところを表現する用語としては、『目標』『目的』から『ねらい』へと変化しているが、そこで伝えられた内容に目を向けると、『目標』『目的』『ねらい』によって明確な違いがあるとは言いきれない。表1には、柳原(1965)と中堀(1984, 1985)を参考に、JICEによって実施された第1回から20回までのラボラトリー・トレーニングにおける目標・目的・ねらいをまとめて示した。この内容を概観すると、開催初期の頃の表現は、かなり曖昧な印象を受ける。おそらく参加者達にとっては、何を意識しどのように行動することでこの目標を達成することができるのかをイメージし難く、大層混乱したのではないかと推測する。しかし、第10回あたりからは、記述される文章量が増え、意識を向ける対象やそのための具体的な言動がイメージしやすいものになってきている。

表1. JICEラボラトリー・トレーニングにおける『目標』『目的』『ねらい』

開催回 (開催年月)	資料内 の表現	具体的な文言
第1回 (1958/7/21- 8/1)	目標： The purpose of the Laboratory	The corporate life of the Church is the essential medium for communicating the Christian faith. Christian groups which reveal the power of the Holy Spirit are those in which individuals become one in our Lord, reveal this unity in a corporate facing and sharing of their common life, and show forth in the world the power of the Gospel. This sense of Christian community is not as fully known in the Church as it can be known. Therefore, it is the purpose of the laboratory to explore some of the factors and forces which affect our involvement in group life. Under experimental and specialized conditions we will attempt to become more sensitive to these forces and to become more creative and responsible as leaders in the Church.
第4回 (1963/2/12- 22)	目標	この研修会は、参加者全員一参加者、スタッフとも一が出会いを体験する場であります。すなわち、主にある兄弟姉妹であるわたしたちが、たがいに自由かつ責任ある主体として、人間関係の中に作用する諸要因及び自己に対して目を開いて、この期間の生活をともにします。
第8回 (1965/7/6- 16)	目標	教会生活研修会とは……私たちみんなが日頃の生活の場からはなれて、今、ここでの“出会い”を体験する場であります。集団生活におこる事柄に気づくと共に、自己に対して目を開き、お互いが自由且つ責任ある主体として生きることを学びます。
第9回 (1966/7/5- 15)	目標	教会生活研修会とは… この研修会の期しているものは、集団生活の中で、自己、他者のあり方をみずから体験しつつ、より効果的、創造的な生き方を発現することにある。
第10回 (1967/7/14- 22)	目標	私たちの日常生活の状況の中で、 (1)他の人がどのような内的体験をし、どういう行動をしており、その行動がどんな結果を生じているのか。 (2)また、そこで、自分の中ではどのような体験がおこっているのか、どんな感じ、思い、考えが動き、流れているのか。自分はどういう、はたらきをしているのか。ということ、体験的に感じとり、その状況のなかで自分がより自然に在るための新しい生き方、動き方を見出す。
第11回 (1968/6/26- 7/2)	目的	私たちは、日頃の生活からはなれて、この東山荘で新しい共同体の生活をします。私たちはこの生活に主体的に参加し、自分、他人、及びお互いの関係を体験的に理解する訓練をし、より創造的に生きることを目指します。
第12回 (1969/5/14- 20)	目標	ラボラトリーは： 共同体生活を通して ・対人関係における自己への洞察 ・新しい効果的人間関係 ・グループ生活の改善 ・教会、団体、組織の諸活動における 効果的リーダーシップを主体的、体験的に学習する場です。 基礎トレーニングは： センシティブティ・トレーニング（感受性訓練）を主とする一週間の共同体生活を通して ・自己受容、他者理解 ・対人関係のあり方 ・グループ・プロセス を体験的に学習し、より創造的に生きることをめざします。 フォローアップ・トレーニングは： スキル・トレーニング（技能訓練）を主とする五日間の共同体生活を通して ・対人関係の感受性と行動力

		<ul style="list-style-type: none"> ・現実の諸問題の診断 ・問題解決の方策と現場への適用 <p>を学び、技能を身につけることを、めざします。</p>
<p>第13回 (1969/9/3-9)</p> <p>第15回 (1970/8/21-27)</p>	目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 人間対人間の生きた関係の中で (イ)自分自身に気づき、気づかされて、ありのままの自分を受け入れるようになり、 (ロ)他者をより深く理解し、ありのままの他者を受け入れるようになる。 2. 自らが自由に生きるのみならず、他者をも自由に生きられるようにする関係を持ち得るような自己の確立。 3. 個人間、集団内、集団間に働く諸要因やそれらの動きによりよく気づき、自分でなければできない役割、または自分のできる役割を、その動きの中で明確に把握し、そのような役割を自発的効果的に果し得るようになる。 4. 集団や組織の中で、成員それぞれの自発性、創造性が十分に生かされるように機能し得るような人間となり、社会的変革のプロセスに責任をもって効果的に寄与し得る新しい自己の確立。 5. このラボラトリーの共同体での諸体験を統合し、一般化して、より自由に責任を取りつつも柔軟性のあるリーダーシップを発揮し得る変革推進体となる。
<p>第17回 (1971/6/16-22)</p> <p>第19回 (1971/8/4-10)</p>	ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・人間対人間の生きた関係の中で……自分自身をより深く広く理解する。他者があるがままに受入れ理解する。集団の成員相互の関係を理解する。 ・みずからが自由に生きるのみならず、他者も自由に生きられるような関係をもつ。 ・個人間、集団内、集団間のさまざまな動きの中で、自分でなければできない役割、自分のすべき役割を明確に把握し、自発的主体的に行動する。 ・集団や組織の中で真の機能的なリーダーシップを発揮し、組織変革の創造的推進体となることをめざす。
<p>第18回 (1971/7/21-27)</p>	ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・人間対人間の生きた関係の中で……自分自身をより深く、より広く理解する。他者があるがままに受入れ理解する。集団の成員相互の関係を理解する。 <p>(以下、第17回と同じ)</p>
<p>第20回 (1971/9/15-21)</p>	ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・人間対人間の生きた関係の中で、自分自身を理解し受容するとともに、他者をも理解し受容する。 ・個人間、集団内のさまざまな動きの中で、今何が起こっており、何が必要かに気づく。 ・集団内、集団間の問題点を見だし、相互援助関係にいたる可能性を求める。 ・自分ができる役割を明確に把握し、新しい行動を試み集団や組織の中でより適切な状況をつくりだす人間となることをめざす。

トレーニングが目指すところを表現する言葉が『目標』『目的』から『ねらい』へと変化していった経緯は、現時点で得られた資料だけでは不明なままであるが、そこで実際に提示された内容の変化は、表題による違いによって生まれたものではないように感じられる。先人ファシリテーター達が実践を重ねる中で、柳原(2003a)が『ねらいについての一般的留意事項』として示したようなことが重要だと認識するようになり、試行錯誤をする中でねらいの記述内容にも変化が生まれてきた可能性が示唆される。

3-2. 南山短期大学人間関係科の教育実践資料から

1973年に設立された南山短期大学人間関係科は、ラボラトリー方式の体験学習を教育の中心に置き、特色ある学びの場を創造し続けた。『人間関係 第2・3号合併号』（1985）の特集Ⅱ「南山短期大学人間関係科の10年」には、当学科の14の授業に関する教育実践が紹介されているが、そのうちの11の授業においてねらいに関する記述がなされている。このことから、当学科においては、設立当初から『ねらい』という言葉を用い、学生に対してその授業が目指すところを伝えていた様子である。

このことは、南山短期大学人間関係科設立のための動きが1971年頃から始まり、それがJICEとの連携の中で進んできたことに大きく影響を受けているものと考えられる。星野（1985）によれば、新しい学科設立に向けて当時の南山短期大学のスタッフ達は、ラボラトリー方式の体験学習による積極的な教育活動を展開していたJICEに相談をもちかけ、その後は両者で共に考えながら、革新的な大学教育の形を目指していったという経緯がある。表1にあるように、ちょうどこの時期は、JICEのトレーニングにおいて『ねらい』という表現が使われ始めた時期と重なっているため、人間関係科の教育プログラムの中では、設立当初から『ねらい』の表現を用いて、各授業や実習のめざすところを学生たちへ伝えていったものと推測される。

4. ラボラトリー方式の体験学習におけるねらいの取り扱いについてー実践の中で大切にされることー

先に示した、柳原（2003a）による『ねらいについての一般的留意事項』は、現代の実践においてもラボラトリーの中で大切にされている事柄であると感じる。本章では、これらの留意点と筆者のこれまでの実践における体験とを繋ぎながら、ねらいの取り扱いに関する留意点を改めて確認していきたい。

4-1. ねらいづくりの過程ースタッフミーティングにおけるプロセスからー

ラボラトリー方式の体験学習をチームで実施する場合には、事前に担当ファシリテーターが一堂に会し、ミーティングでの話し合いを通してプログラムを計画してゆく。このミーティングとラボラトリーのねらいの関係について、中堀（1985）は以下のように述べている。

ラブ²ごとの準備会で、そのラブの方向、あり方を探る中から“ラブのねらい”が生まれている。ねらいはそのラブの基本姿勢を示すものである。（中略）このねらいは、そのラブで扱おうとする主題の領域とその理念的目標及び実際の

² アメリカでは、LaboratoryをLab.と略し用いていた（柳原, 1965）。そのためファシリテーター達は、日本へのラボラトリー導入後、ラボラトリーと略称のラブの両表現を用いていたようである。

目標を含んでいる。

中堀（1985）. JICEラボラトリー・トレーニングの変遷（その2）P.229 より引用

—

この中堀（1985）の記述にあるねらいの生まれ方について、もう少し解説してみたい。授業の場合は授業担当者によるスタッフミーティング、Tグループであれば、ラブの準備会やブレ・スタッフミーティングと呼ばれる集まりの中で、ファシリテーター達はプログラムを設計していく。これらのミーティングの中で、ねらいの設定は、最もと言って過言ではないほどの時間とエネルギーをかけて話し合われることが多い。ファシリテーター達は、その学びの場に参加する人全てのありようを思い浮かべながら、あるいは、まだお会いしたことのない方々を対象としたものであれば、事前に得られる情報から想像できる限りの可能性を考えつつ、ねらいづくりに取り組む。当然、その学びの場に集まる人が期待することやニーズは、一人ひとり異なっている可能性が高い。そのため、ファシリテーター達は、それぞれが想像できる限りのことを伝えあい、自分自身の思いもわかちあいながら、それらを広く網羅したねらいの文言を紡ぎだしてゆく。

筆者のこれまでの体験をふりかえると、ねらいは、ファシリテーター達がプログラム全体の構成や細かな内容を検討する中で、「行きつ戻りつ」を繰り返しながら言葉となって姿を現してくる、という印象をもつ。筆者が初めて体験学習のファシリテーターとして参加した南山短期大学人間関係科のある授業では、毎回の授業後、担当スタッフ4名によるミーティングを行っていた。そのスタッフミーティングでは、まずその日の授業のふりかえりを行い、プログラムの内容やそれに対する学生たちの反応、授業を通しての学生の様子などについて、それぞれが気づいたことや感じたことをわかちあっていた。そして、それらの気づきに基づいて次回の授業全体のねらいを言語化し、具体的な授業プログラムを計画していった。

しかし、具体的なプログラムを考えていく中で、「この実習のねらいと授業全体のねらいは、ぴったりと一致していないのではないか？」「この言葉よりも、こちらの言葉の方が学生に伝わりやすいのではないか？」「ふりかえり用紙でこのように問いかけるなら、ねらいをこのような言葉にしておく方が、より適切ではないか？ それとも、ねらいをこの文章でいくならば、ふりかえり用紙の項目を変える方がよいのか？」などの声があがり、そこからまたねらいを再検討し始める、というプロセスを度々経験した。ねらいの文言に使う「てにをは」にまで徹底的にこだわりながら、行きつ戻りつ話し合われるため、スタッフミーティングはいつも大変長時間にわたり、どうしても決まらなければ別の日に再び集まって続きを話し合うことさえもあった。このようなミーティング体験を通して、筆者はラボラトリー方式の体験学習においてねらいがいかに大

切なものであるかを肌で感じながら育ってきたのだということを、今になって改めて感じる。

このようなねらいづくりのプロセスは、参加者一人ひとりの存在を大切にしようとするラボラトリー方式の体験学習の理念と、その理念を実現しようと真剣に向き合うファシリテーター達の存在によって生まれているものと考えられる。時間は無限にある訳ではなく、こだわりすぎないことは必要であるが、ファシリテーターとして、参加者一人ひとりのありようを大切にするという基本的な意識と姿勢は絶対に忘れてはならないものである。その思いを表現し、参加者へ伝えるための一つの形が『ねらい』であることをしっかりと心に留め、ねらいづくりに取り組んでいくことが必要であろう。

4-2. わかりやすさと曖昧さの落としどころ

ラボラトリー方式の体験学習では、例えば“全15回の授業全体”“5泊6日のTグループ合宿全体”のように、プログラム全体のねらいを設けると共に、その中の一場面で行う実践に対するねらいも設定し、学びに取り組んでいく。しかしながら、特にTグループのような非構成的プログラムのねらいは、その中で起こる学びの可能性が非常に多様であり、更にそこに集まる参加者達のニーズや複数のファシリテーターの様々な思いをのせながら紡ぎだしていくため、どうしても曖昧な表現になりがちである。その難しさの中、ファシリテーター達は少しでも参加者達にわかりやすく伝わるねらいを生み出すために、様々な努力と工夫を余儀なくされていく。

このようなファシリテーターの苦悩と苦労は、柳原（2003a）の『ねらいについての一般的留意事項』の記述にも垣間見られるが、柳原（2003d）の中ではよりいきいきと表現されていると感じる。Creative O.D. vol. I の6年後に出版されたCreative O.D. volⅢの冒頭の章には、『C.O.D.を使用するにあたって、今一度』というタイトルで、本書の編集会議においてスタッフ同士が語り合ったと思われる内容が逐語形式で記されている。ここには、『Creative O.D.の使い方』、『使う側の問題点』、『ふりかえりの重要性』、『トレーニングの倫理性とトレーニングに必要な知識』というサブタイトルのもと、これらについてスタッフが対話を繰り返した様相が記されており、その中にねらいに関する思いも記述されている。この当時に先人たちが『ねらい』に対して抱いていた思いをより正確に伝えるため、該当箇所を以下に引用する。

--

ねらいについて

A. ところでね、研修のデザインをする中で、よく混乱がおきるのが、ねらいの設定についてなんです。C.O.D.の各実践には、いずれも、トレーニングのねらいと提示するねらいが書いてあるんだけど、この区別が中々理解してもらえないような気がするんだ。

C. それはありますね。トレーニングのねらいというのは、言わば、スタッフがその実習に対して期待する、可能的ねらいということかな。一つの実習を実施する時、さまざまなことが起こる可能性がある。実習というのは、いくつかの可能性を目指して、参加者の経験を更生しようという試みなんだから、勿論、どれが“当り”かは前もっては分からないけれど、可能性としては、ファシリテーターとして充分色々なことを予期しておくことは必要な訳です。体験学習は、ある意味では“当り”“外れ”はないんで、経験を起こすわけだから、何だって学習の素材にはなる。しかし、教育者の責任として、何が起こってもいいんだというわけにはいかないですね。

D. そうですね。どこか主な焦点は、ファシリテーターとしては抑えておかないと、実施の手続きの中で、不測の事が起こっても手の打ちようがない。だから、いくつかのねらいのうちで、どこにウェイトを置くかは、しっかり見つけている必要はありますね。

E. そういった、ファシリテーター側のねらいを、今度は実習実施に際して、これから何をするのかという事について、参加者との契約をするという意味での提示するねらいになるんだけど、トレーニングのねらいずばりをかかげると、いかにも、これを学びなさいという強制になりかねない。この辺りが工夫の必要などころじゃないんでしょうか。

A. だから、よく「・・・さまざまなことに気づく」という表現になる。しかし、これも、いつも同じ事を繰り返すのでなく、工夫はできそうですね。問題は、ファシリテーターが、現状のニーズをどのように洞察して、参加者に合った表現をするかではないでしょうか。いつも苦勞のしっ放しだけど……。

柳原（2003d）『Creative O.D. 人間のための組織開発シリーズ vol.Ⅲ』 p.13
より引用

—

ねらいの表現に対するファシリテーター達の工夫は、時には言葉としての表現だけでは収まりきらず、視覚的な表現に及ぶこともある。例えば、筆者が過去にスタッフとして参加したTグループ合宿では、プレ・スタッフミーティングで話し合いを重ねた末に、図1のような形でねらいを提示した経験がある。今、改めてそのスタッフミーティングでのやり取りをふりかえると、ファシリテーター達が、“参加者へこれを学びなさいという強制にならぬよう”、“現状のニーズを洞察”しながら、“参加者に合った表現”を模索した結果の表現がこの形であったことを改めて実感する。

人間関係トレーニングのねらい：

今ここでの体験を通して学ぶ

試みる

気づく

今ここで起こっていること

わたし あなた

コミュニケーション

グループ

関わり

考える

伝える

図1. ねらいの提示例

ラボラトリー方式の体験学習の「主体」「主人公」があくまでも参加者であり（柳原，1985・2003a；星野，2005），その人達一人ひとりに主体性を持って学びの場へ参加していただくためには，それぞれがコミットできるような広がりとしっくりとくるわかりやすさを備えたねらいのもとで，プログラムを展開していくことがとても大切になる。あくまでも学習者が主体であるというラボラトリー方式の体験学習の基本的姿勢は，ねらいの表現の中に，様々な形で色濃く表れていくことを意識しておきたい。

4-3. 『ねらい』と『行動目標づくり』

4-2. で述べたように、ねらいは、ファシリテーター達が議論に議論を重ねて紡ぎ出した言葉である。しかしながら、参加者の立場に立ってみると、やはりピンとこないと感じられる場合も多いように思われる。例示した図1のねらいが、実際どの程度参加者に伝わっていたのかと改めて考えてみると、甚だ心許なさを感じる。とは言え、ラボラトリー方式の体験学習におけるねらいが、多様な参加者のありようやニーズと、ファシリテーターの思いを広く網羅するものとなればなる程、曖昧な表現になってしまうのは致し方のない面もあるだろう。そのため近年では、プログラム全体あるいは実習のねらいが提示された後、参加者一人ひとりが自分の行動目標を立て、それをグループのメンバーとわかちあった上で、プログラムに取り組むことも多くなっている。先日、学生が主催したあるプログラムでは、各自の行動目標を立てた後、メンバーと口頭でわかちあうだけでなく、実習中メンバーに見えるよう紙に書いてテーブルの上へ掲示するという試みがなされ、参加した学生達からは非常に有効だとの声があがっていた。

このように、ファシリテーターが提示するねらいに対して、学習者自身が自らの課題に思いをめぐらし、焦点づけ、言語化し、学びを共にするメンバーへ宣言して取り組む、というステップは、ラボラトリーの中で意識的な行動変革を試みる上で非常に有効な取り組みとなる。また、共に学ぶメンバーにとっても、それぞれの言動を観察しフィードバックする際の明確な視点の一つとなり、お互いの成長を支え合う上で助けになることだろう。更に、自分自身やグループのねらいの達成状況を観察する視点を明確化することにつながり、評価の観点からも有効であると考えられる。行動目標づくりは、ねらいの持つ曖昧さの問題を解消し、学習者のプログラムへのコミットメントを高めていくためにも、積極的に取り入れることが推奨される営みである。

4-4. プログラム全体との関係性 -ねらいとふりかえり-

ラボラトリー方式の体験学習を実施する上で、体験学習の循環過程（柳原, 2003c；星野, 2005；津村, 2019）を辿ることは、学びのために欠くことのできないステップである。実習体験の後に必ず行われるふりかえりは、参加者がまずは個人で、体験の中で起こっていたプロセスをみつめ（指摘）、考える（分析）ステップにあたる営みである。これは、体験の中で起こっていたことを内省し、そこでの気づきを言語化する作業と言いかえることもできるだろう。このふりかえりにおいても、ねらいは大変重要な役割と意味をもっている。

柳原（2003e）は、ラボラトリー方式の体験学習におけるふりかえりについて、「ふりかえりの時間は体験学習の核にあたると言ってもよいだろう。」とし、その重要性を主張している。そして、ふりかえり用紙を用いておこなう際には、実習のねらいに即してふりかえり用紙の項目を作らなければならないこと、ま

た、ふりかえり用紙を用いない場合は、ファシリテーターが「ねらいに沿った質問などを投げかけながら、メンバーが、自由に、開放的な雰囲気です話し合えるように援助して行くことになる。(柳原, 2003e p.63 1.22-24)」とも述べている。また、間宮 (2013) は、ねらいとふりかえりの関係の重要性について指摘すると共に、これらを次の体験へ活かしていくための工夫についても言及している。

ラボラトリーの中で起きることは実に多様であるため、参加者一人ひとり、そしてファシリテーターが、そこで起きていたコンテンツとプロセス全てに焦点を当てられる訳ではない。一般的には、その人にとって特徴的なことや気がかりだったことが印象に残り、ふりかえりの際に思い起こされ、取り扱われているものと思われる。ここで焦点の当たる対象が個人によって異なることは、全く悪いことではない。このような違いは、わかちあいを通して、参加者同士の気づきを広げる有効な素材となるであろう。しかしその一方、『ねらい』という軸に沿った緩やかな枠組みの中でふりかえりを行うことにより、参加者たちが意識を向ける先をそれぞれに任せるのではなく、少し焦点づけることができる。このような緩やかな枠組みの中で、共に力を合わせてプロセスを探究する営みは、グループ全体としての気づきを深め、豊かにすることに貢献するであろう。また、自分自身やグループのねらいの達成状況を検討する上では、欠かすことのできないふりかえりの視点となる。このように、ねらいとふりかえりの視点に一貫性を持たせることは、ラボラトリー方式の体験学習の学びを促進する上で、大きな役割を果たすものと考えられる。

ところで、ラボラトリー方式の体験学習を初めて実践する際に、既成の実習集は、非常に便利で安心な存在である。しかし、そこに掲載された内容そのままにプログラムを実施し続けていると、ねらいとふりかえり用紙の一貫性を気にすることもなく過ぎてしまうことが危惧される。そのため、プログラム設計や新たな実習開発を学ぶ場においては、ねらいとプログラム全体の関連性を意識することの重要性を必ず伝えていく必要があるだろう。

5. おわりに

本稿では、文献に示された記述を辿りながら、ラボラトリー方式の体験学習における『ねらい』について概観するとともに、筆者の体験を併せながら、ラボラトリー方式の体験学習におけるねらいづくりやその取り扱いの実際と、留意点について改めて確認してきた。

今回の取り組みを通して、ラボラトリー方式の体験学習にとって『ねらい』は、学びの中心に位置するものなのだというのを改めて感じている。ファシリテーターにとって、『ねらい』は、プログラム全体そして個別の実習を計画・実施する上で、全ての営みを一貫してつなぐ軸のようなものとも言える。そしてその軸は、何が起きるかわからないラボラトリーであるが故に、細くて硬い棒のようなものであるよりも、多様なものが通り抜けられる、太くて伸縮可能

なパイプのような存在であることが大切なのであろう。

一方、参加者側の立場に立ってみたとき、『ねらい』は、参加者全員に向けて掲げられた大きな的のようなイメージが広がってくる。とはいえ、弓技とは異なり、参加者は必ずしも的の中心を射抜く必要はない。もちろん、競い合う必要は全くない。参加者自身で、自分のニーズに沿ったゴールをその的の中に定め、グループのメンバーと共に近づいていくことが非常に大切にされていると感じる。

今回確認したことを改めて心に留めながら、一人でも多くの人へラボラトリーを通して豊かな学びが生まれる場を提供し、一人ひとりが大切にされる社会の実現に取り組んでいきたい。

参考文献

- 星野 欣生 (1985). 南山短期大学人間関係科の教育の概観, 人間関係, 2・3, 39-46.
- 星野 欣生 (2005). 体験から学ぶということ—体験学習の循環過程— 人間関係トレーニング第2版 私を育てる人間学的アプローチ (pp.1-6) ナカニシヤ出版
- 間宮 基文 (2013). 体験学習のねらいとふりかえりの関係 実践 人間関係づくりファシリテーション (pp.122-123) 金子書房
- 宮本 桂・柳原 光・會澤 俊三・グラバア 俊子・山口 真人・星野 欣生・伊藤 雅子・森田 茂彦・R.A.メリット(1985). 南山短期大学人間関係科の10年 1. 教育の実践, 人間関係, 2・3, 83-161.
- 中堀 仁四郎 (1984). JICEラボラトリー・トレーニングの変遷 (その1), 人間関係, 1, 11-35.
- 中堀 仁四郎 (1985). JICEラボラトリー・トレーニングの変遷 (その2), 人間関係, 2・3, 217-268.
- Pfeiffer, J. M.・Jones, J. E. The 1972 Annual Handbook for Group Facilitators. University Associates, Inc.
- 新村 出 (編) (2018). ねらい, 広辞苑 第7版 (p. 2269) 岩波書店
- 津村 俊充 (2019). プロセス・エデュケーションの核となるラボラトリー方式の体験学習 改定新版プロセス・エデュケーション—学びを支援するファシリテーションの理論と実際— (pp.8-19) 金子書房
- 柳原 光(1965). ラボラトリー方式による人間関係訓練, JICEシリーズ ヒューマン・リレーション・トレーニング No.1, 1-25.
- 柳原 光(1985). “人間関係訓練による”体験学習—トレーニングから学習へ—, 人間関係, 2・3, 64-82.
- 柳原 光(2003a). 本書の構成と使い方 復刻版 Creative O.D. vol. I (pp.19-20) 行動科学実践研究会 株式会社プレスタイム (復刻版, 1976)

- 柳原 光 (2003b). 実習 ブロック・モデル 復刻版 Creative O.D. vol. I (pp.99-109) 行動科学実践研究会 株式会社プレスタイム (復刻版, 1976)
- 柳原 光 (2003c) 体験学習の過程 復刻版 Creative O.D. vol. I (pp.336-337) 行動科学実践研究会 株式会社プレスタイム (復刻版, 1976)
- 柳原 光 (2003d). C.O.D.を使用するにあたって, 今一度 復刻版 Creative O.D. vol.III (pp.7-14) 行動科学実践研究会 株式会社プレスタイム (復刻版, 1982)
- 柳原 光(2003e). ふりかえりについて 復刻版 Creative O.D. vol.V (pp.61-65) 行動科学実践研究会 株式会社プレスタイム (復刻版, 1992)
- 柳原 光・星野欣生 (2003). Training Jargon集 ―トレーニングの理解のために―「ねらい (goal)」 復刻版 Creative O.D. vol.IV (p.320) 行動科学実践研究会 株式会社プレスタイム (復刻版, 1984)

創造的表現を用いた内省的実践についての一考察

アートベースによる考察の試み

伊 東 留 美

(南山大学人文学部心理人間学科)

キーワード

体験学習、創造的表現、内省的実践、アートベース

1. はじめに

20年ほど前のことになるが、筆者が非常勤講師として南山短期大学人間関係科の授業を担当していた時、学生から「なぜ授業で絵を描いたりするのですか」という質問を受けたことがある。その時、どう答えたかはっきりと覚えていないが、上手く伝えられなかったということだけ強く記憶に残っている。

今、改めて、同じ問いに対してどう答えるだろうかと自問してみたい。そして、アートベース・リサーチ (Art-based research, ABR) の理論に含まれる“reflexivity” (ここでは「省察」や「内省」と訳す) の考えを用いてこの問いに答えてみたい。そこで、本論文の目的として2つのことを提示する。先ず、イメージ表現によるふりかえりプロセスの特徴を筆者の作品制作プロセスを例として取り上げ説明すること、そして体験学習のような学習場面で創造的表現を取り入れる意義を考察することである。ここで用いる創造的表現とは、個人のイメージを用いて自由な感覚と発想で創造的に表現する活動をさし、特に本論では視覚的創作活動に限定している。

本論の構想を思い立ったきっかけは、「人間関係研究センター」のインターネットサイトに掲載するイラスト制作の依頼を筆者が受けたことである。その創作プロセスで筆者は「ふりかえる」とはどのような体験プロセスなのかを考え、その考えをイメージで表現する試みを考えた。出来上がった作品については自由にみてもらいたいし、自由な連想をしてほしいと思う。一方で、イラスト自体は筆者が「ふりかえるとはどういうことか」という問いに答えるよう表現した。イメージを用いた創造的表現が個人のふりかえりのプロセスにどのよ

うに働きかけたかを、筆者個人の体験からであるが、論じてみたい。

2. 体験学習における創造的表現活動

体験学習理論を用いた授業では、今の気分をイメージで表現したり、授業での体験をイメージで表現したりすることがある。例えば、ボディワークの授業では、参加者が体験した身体感覚をボディイメージという視覚表現で表し、それを個人で、ペアで、あるいは、グループのメンバー間で話し合う（赤堀ら, 1997; グラバア・田中, 2016）。また、筆者が以前に担当した人間関係研究センター主催の「人間関係講座（コミュニケーション）」では、2日間の集中講座の2日目の実習で「セルフバック」という実習を行った。実習のねらいは、イメージを使って自分自身を表現するというノンバーバルコミュニケーションの体験をすること、作品について話したり、相手の作品の話聞きを通して、自身や相手の可能性に気づくことであった。参加者は、雑誌の切り抜きを用いるコラージュ技法で表現し、今の自分のありようを表現し、語り、その作品をふりかえりながら、気づきを深めていった。

体験学習において、こうしたイメージを用いた創造的表現を用いる意義はどこにあるのだろうか。アートセラピストとして表現活動をとらえた伊東(1998)は、体験学習もアートセラピーにおける視覚表現も結果（コンテンツ）も大切だが、それ以上にプロセスが大切であることを指摘している。体験学習のステップでは、体験したことをふりかえり、何が起こっていたのかを「指摘」していく。そのステップは、評価基準が「良い・悪い」ではなく、「その行為の原因について考え、その行為の意味付けを行う作業」（津村, 2003, p.7）である。体験から指摘における意味付けには感受性も用いて、個人にとってどのような意味があったかを探っていく。その時の身体的感覚や気持ちを言語表現だけではなく、イメージを用いて表現する実習なども取り入れられることがある。一方で、そのイメージを用いる意義についてはそれほど議論されてこなかった。体験学習におけるイメージを用いた表現の意義や働きについて考察をする論文は極めて少ない。筆者がCiNiiの論文検索サイトで、「体験学習 創造的表現」「体験学習 イメージワーク」「体験学習 イメージ 意義」で検索したところ、いずれも0件であった(2020年2月現在)。本論文が体験学習におけるイメージワークの役割について考える機会になることを期待している。

3. 体験学習におけるイメージの役割：臨床心理学的視点から見たイメージの働き

イメージが心理治療において有益であることは、これまでの臨床現場でイメージを用いた臨床が継続されていることを考えても反対の余地はないだろう。人々は生を受け死に向かう間に喜び、楽しむだけでなく、苦しみ、悲しみ、怒りなどの快や不快の感情を体験する。心理臨床は人間の苦悩に寄りそうもの

であり、そうした場面ではイメージを用いることは珍しいことではない。シェイク（2002/2003）は、『イメージ療法 ハンドブック』という本の中で、数多くのイメージを用いた心理療法を紹介している。例えば、催眠療法、自立訓練法、夢療法、直観像療法、フォーカシング、壺イメージ療法、精神分析療法などが挙げられている。そうした療法の中で、個人は思い浮かぶイメージをことばだけではなく、視覚的に、あるいは音で、動きで表現し、自らの気づきを深めていく。

さらに、イメージを積極的に用いる心理療法としてあげられるのがアートセラピーである。芸術療法ともよばれるが、音楽、ダンス、演劇などの芸術が含まれる場合と、視覚芸術のみを指して言う場合がある。ここでは視覚芸術に注目し、アートセラピーという表現を用いる。アートセラピーは、個人のイメージを自由に表現し、そのイメージを深めるように語るプロセスを通して、新たな気づきを構築していく。

そのようなイメージを扱いながら、個人は自らの心の内にある考えや感情に気づく。すなわち、内省し新しい知を獲得していく。ただし、心理治療という枠、治療者との人間関係、の中でイメージを扱うことでその有益さが実現することも言及するべきである。なぜなら心理療法にイメージを用いることに危険が及ぶ場合、治療者があえてイメージの枠を設定したりすることもあるからである（シェイク、2002/2003）。河合（1991）は、「イメージの自律性」（p.27）と呼んで、イメージそれ自体が自律的に動き、我々が意識的にコントロールできないことがあることを指摘している。こうした自律性の高いイメージを臨床家とともにふりかえることで、その人にとって意味のある新しい知が生まれるとも言えるだろう。

体験学習における創造的表現は、自身の「～すべき」という枠にとらわれず解放された態度で臨むとき、身体感覚や感情を含めた今の自分を感じ取った、ことばの枠を超えた、「ナマの体験」（木村、1992、p.22）になると言える。木村（1992）は、体験学習における「学ぶための枠と成長」（p.22）について臨床心理学の立場から述べている。彼女は、体験学習はファシリテーターによって守られた枠の中で、従来の評価から解放された「ナマの体験」を素材にして自分を試すことができる場であると捉えている。そして、学習者のこれまでの価値観や考え方を揺り動かすような体験もファシリテーターの見守りの中で可能となり、意識しなかった新たな自分や他者に会い、心の成長へとつなげることができることを述べている。イメージは、意識されないものも表出するという点で、体験学習において学習者が気づいていないものに出会える機会を提供してくれると言える。

同様に、星野（1992a）が体験学習のステップにある「指摘する」のところでキーワードとして「泥くさく」（p.7）とあげている。体験した時のナマの感覚をストレートに記すことが推奨されているが、イメージを用いた表現では、それが

言語化するよりも容易に実践できる。推敲された洗練な表現というより、あかぬけないがストレートさが醸し出された表現が許される。

4. イメージをふりかえること

イメージを用いて自由に創作した表現について、体験学習においても心理治療においても、作って終わりというものではない。むしろ、その創作プロセスやその結果としてできた作品について味わうようにふりかえり、そして語ることは大切である。説明が難しいと感じる人もいるだろうが、解釈ではなくそのイメージについて語ることで、イメージがさらに深まったり、明確になり新しい気づき（理解）が起きたりすることがある。

ここまでで「ふりかえる」という言葉を何度も使ってきたが、改めて「ふりかえる」とは何だろうか。体験学習についての「ふりかえり」は、気づきへのステップとも考えられる。星野(1992c)は、体験学習においては、体験した後に、「必ず“ふりかえり”の時間をもたなければなりません」(p.148)と提示し、プロセスをふりかえることで、気づきが生まれ、変化成長へとつながることを述べている。さらに、彼は「ふりかえりの時間こそ体験学習の核にあたるといっているいいでしょう」(p.148)と指摘している。そのように考えると、ふりかえることは、辞書（三省堂大辞林第三版）に記される「体をねじるようにして後ろを見る」「過去のことを考える、回顧する」というような意味だけではないことは明らかである。むしろ、体験学習におけるふりかえりのステップで学習者は自らを省みるという行為、英語では“reflect”という単語に近い行為をしていると考えられる。“reflect”とは、「反射する」や「(鏡などが)映す」「反映する」「熟考する」「思索する」という意味である（研究社 新英和中辞典）。ある物事に対して、そのまま直接提示するのではなく、何かに映し出された状態ということであろうか。個人の価値観や思考パターンなどが反映されることを考えると、映し出された物事は事実と異なって語られることもある。冒頭で記した“reflexivity”という言葉は“reflexive”の名詞形であるが、その意味には社会科学領域の研究法について言及される意味として、“(of a method or theory in the social sciences) taking account of itself or of the effect of the personality or presence of the researcher on what is being investigate” (Oxford Dictionary of English)「研究されるものごとについて、方法自体、あるいは研究者の人格や存在の影響に注意を払うこと」(伊東訳)ということが含まれる。

シヨン(1983a/2001 & 1983b/2007)が職業プロフェッショナルの資質として必要な態度を論じた際に使われた表現は、英語では“reflexive practice”であった。すでに、「省察的实践」(シヨン, 1983b/2007)や「反省的实践」(シヨン, 1983a/2001)という日本語訳がされている。津村(2003)は、その表現からそのような態度を実践する人のことを「内省的実践家」(p.8)と呼ぶことを提示している。そして彼は、「学習者が自らの力で自分や自分のかかわりを成

長ささせることができる努力をしている人々」(p.8)と定義し、社会で活動するプロフェッショナルな職業人誰もが必要とする態度であると指摘している。職業プロフェッショナルが内省的実践者になることは単に知識を増やした卓越者となるだけでなく、態度や行動において変容し続ける人として周囲を変えていける存在になることでもあると津村(2003)は指摘する。

職業プロフェッショナル(例えば、教育者、心理臨床家、医師、コンサルタントなど)が内省的態度を持つ時、そうした職業人の関係、例えば、教育者と生徒、セラピストとクライアント、医師と患者、上司と部下、など、立場上の力関係や個人的態度に対する変容も見られるのではないだろうか。シヨーン(1983b/2007)は、以下のように省察的実践の必要性をとらえている。

組織学習に属する個々の構成員は、自分たちの行動を形作る社会システムの内部で遂行する。個々の構成員は内面に個人的な関心や行為理論をもっており、それを自分自身が生きている現実の行動世界に持ち込む。個人的仮説に対する公的な検証やジレンマへの直面、そして重要な問題に関する公開の場での討論に多少なりとも資するような現実的な行動世界に、自分の関心や行為理論を持ち込むのである(p.345)。

このような場面において、我々は他者と自身のジレンマをどのように理解していけるかを内省し、改善できる可能な方向性を考えていけるようであるなら、その集団は学びと成長の集団となりえるだろう。

そのような内省的実践に創造的表現が用いられることがある。例えば、Tylor(2015)は、組織が考えるビジョンに対して、組織集団の運営側だけでなくそこにいる参加者たちも含めて共に考える場を提供するプロジェクトを実践した。そこでは、視覚的芸術活動を用いて組織集団が自らのビジョンを改めて考える機会を持ち、芸術的表現が組織集団のビジョンを考える上で効果的な役割を果たしたことを事例にして論じている。また、Kumagai(2012, 2013, 2014)は、医療教育の現場で芸術表現が果たす役割として内省する機会を与えてくれることをあげている。

高等教育や成人教育においても、創造的表現を用いた内省が学習者の変容的学習の手助けとなることが論じられている(Dirxx, 2001; Tolliver & Tisdell, 2006; Weber, 2014)。成人教育においては、成人学習者らは、教室での学びに人生を重ね合わせることがあり、単に学習内容だけでなく、自身の価値観、感情、人生観など、複雑かつ多層になる学びを体験することが論じられている(Mezirow, 1991)。そのような複雑かつ多層な学びをイメージで統合することが芸術的表現では可能であることが、実践研究からも論じられている。

また、アートベース・リサーチ(art-based research)は、社会科学系の研究において芸術的表現活動を用いた研究法として昨今欧米を中心に広がっている研究方法である。教育現場の中での自己探求に創造的表現活動が用いら

れ、個人の内省的実践が重要な態度としてあげられている (de Freitas, 2008; Samaras, A.P. 2009; Kapitan, 2010; McNiff, 2011; Eaves, 2014; Kossak, 2018; Rana, & Hackney, 2018)。ある問いに対して、イメージを用いて創造的に表現されたものは、「観る・感じる・考える」の行為を繰り返しながら熟考され、そこから学習者にとって意味のある気づきにつながると言えるだろう。Kapitan (2010) は、アートベース・リサーチ (art-based research : ABR) の特徴として“reflexivity”を1番目に取り上げている。本論では「内省」という表現を用いるが、前述したように、研究テーマを探求する上で、研究者が自身の個人的価値観や関心また影響力などを自覚し、そこに表現されたものを内省的実践によって注意深く見直していく。創造的表現を用いる時、研究者の何度も吟味・考察するプロセスは、積まれた積み木を崩して再び積みなおし、新しい形へと再構成していくプロセスにも似ている。再構成されたものは、研究者によって新たな意味が吹きこまれる。

5. アートベースでふりかえる：イメージを用いた創造的表現を内省する

以下に述べる事例は、筆者が2017年度に南山大学人間関係研究センター主催の研究会で「センターのミッションを考える」という題目でワークショップを開催した際、参加者らと一緒に創作したプロジェクトをイメージでふりかえった体験である (ワークショップの内容詳細については「資料1」を参照)。本研究会を開催することになった理由の一つは、本センターのインターネットサイトに掲載するイラストの制作依頼が筆者のもとにあったからである。筆者は、自分自身が抱くセンターのイメージを表現するよりも、構成員であるセンター員が持つセンターに対するイメージやビジョンを知り、それらを参考にしながら作成したいと考えた。また、筆者のリーダーシップについてもフィードバックしてもらいたかったこともあり、筆者がファシリテーターとしてワークショップを計画し実施することを提案したところ、その案を受け入れてもらえ、ワークショップ開催が実現された。

(1) アートベースで内省する (作品1)

筆者は、研究会後、参加者らの作った作品 (8枚) を個別に写真撮影し、また作品を丸くなるように並べて写真撮影をした。それぞれのメンバーが描いたイメージや言葉を書き出し、全体イメージを何度も味わうように鑑賞した。そして、筆者自身がそれらのイメージから感じ取った感覚をもとにして1つの作品を創った (作品1)。

参加者らの作品をもとに一つの作品を創りながら、線の動きや筆圧や色遣いなどを思い出し、どのような思いで描いたのだろうかと思像した。そして、その思いに筆者がどのように創造的表現で応えられるのか考えた。参加者らと同じような思いや筆の動き、筆圧などを再生することは難しいし、今回の作品で

は筆者の感性で作ることにしていたので、あえて模写することはしなかった。一方で筆者の思いが一面的にならないように心がけた。参加者らの作品から筆者が感じ取った印象や雰囲気と当日の会の雰囲気などを思い出しながら、参加者ら一人一人の表現で筆者が「これは大切」と感じた要素を取り上げた。それらは、「虹のような空」「大木の幹」「水と森」「丸い感じの容器と葉の色合い」「三色と包む雰囲気」「葉色」「渦巻きのような木々の葉」「親子」「地層」であった。また、筆者が感じ取った雰囲気は「包む」「あたたか」「深み」「動き」「力強さ」「流れ」というものであった。

出来上がった作品は、何層にも積み重なった土のような色合いをした容器の中から、大きな木が生えているというイメージであった。そして、その木には虹色のような色とりどりの葉が生い茂り、その容器の傍らに、母親らしい女性と子どもが嬉しそうに笑顔で立っている。その全体を包み込むように、赤と青と黄の三色が自由に交差し、紫やオレンジ、黄緑などの色を作りながら円を描いているというイメージであった。

(2) アートベースで「ふりかえる」ことを考える

次に、依頼のために制作した作品（作品2と3）について、筆者はまず参加者らがとらえる人間関係研究センターのビジョンを内包するような表現であること、そして、「ふりかえるというのはどういう行為なのか」という問いに対して筆者の考えを表現することの2つを構想アイデアの出発点とした。2017年度に行ったワークショップでの活動からここまで（2018年作成）の期間で、筆者が実際に行ったことはふりかえるということであったし、体験学習の「ふりかえり」という活動を考えた時にも、意味のあるテーマであると判断した。

最初、以前に作った作品（作品1）のイメージをもとに色鉛筆で試作品を描いていった（作品5, 6, 7）。最終作品は2つの作品を加工したものである（作品4）。構想の段階では、いくつかのアイデアを盛り込んだ作品（作品5, 6, 7）を描いた。最初から木を描くことは決めており、木自体が成長し大きく枝を広げていくことが、センターの成長と重なるように表現しようとした。そして、センターの名前にある「人間関係」をどこかに忍ばせたいと思い、「人間関係」を枝に見立て描いた（作品5）。葉については、筆者が最初に描いた作品のような暖色系から寒色系までの色使いで、小さな円を描くように木の枝周辺に描いていった（作品6）。また、視点の違いということ考えた時に、アナモルフォーズを思い出し、あえて歪んだ木を描いた。ある一定の角度から見ると左右対称に見える（作品8）。そうすることで、人によっては同じ木でも見え方が異なるということ表現しようとした。まっすぐみる人には木は左右対称ではない。一方で、斜め右側から見る人には左右対称に見える。同じものをみても、みる位置で木の姿が変わる。これは、同じ体験をしても立場が違えば、体験の説明も変わることをほのめかした。また、その木が池の水辺に映じだされた様子も加えた（作品7）。これは、参加者の作品で池のイメー

ジがあったことや、英語の“reflection”は、水に映し出されることも意味しているので、水辺に映った木を表した。そして、枝の間に“HUMAN”, “RELATION”, “COMMUNITY”, “EXPERIENCE”, “YOU”, “I”を点描画のように書いた。最後に、様々な視点を可能にするのは、他者の視点を共有してみることだろうと思いい、木の周りに人が円を描くように手をつないで動いているというイメージにした（作品7）。

この作品を創りながら、筆者自身が何を表現したいかということが徐々に明確になっていくように感じた。具体的には、「木」「人」「水に映し出された木」というイメージが要素となり、それらをどう入れていくかという構成を考えた。そこで、遠くから俯瞰的に一本の木が水辺に浮かび、その周りに人が手をつないで囲むという構成を考えた。水辺に映し出された時の木は、その人の立ち位置、心の動きによっては歪んで見えたり、色が変化して見えたりする。そのように、我々の理解の仕方も、個々人の体験の知が影響を及ぼしている。そう考えた時、映し出された木は木ではなく「知恵の木」として表現しようと、参加者である研究センター員が2つ目の質問で答えた専門や関心となる領域についての単語や思いついた単語を木の形になるように並べていった。含めた言葉は次の通りである：I, INTENTION, COMMUNICATION, WILL, BODY, T-GROUP, LEADERSHIP, EXPERIENCE, CREATIVITY, MIND, SELF-INQUIRY, SHARE, HUMAN, ACTION, EDUCATION, PSYCHOLOGY, LOVE, CAN, COMMUNITY, SOCIETY, GROUP, THY, LEARNING, POSITIVE, HEALTH, OD, AI, ABS, GROWTH, IMAGINATION, MUST, FACILITATE, TRANSFORMATION, RELATION, RESEARCH, CSHR, EDUCATION, ACTION。それらの言葉の集合体の角度を変えてみると、1本のヒヤシンスのような花の形になる（作品2-1）。そして、どちら木にも根と幹の間にハートを描いてあたたかさを表現しようとした。

作品サイズの都合と、後から補正対応しやすいという理由で、手をつないで踊る人々は別の紙に描いて、後日コンピューター上で加工することにした。木と池の周りを囲む人々の動きを少し異なるようにし、色彩も変えることで、ダイナミックさと多様さを表現した。その動きは、「見守る」「みつめる」「共に知る」という連想を筆者にもたらしした。

筆者は、創作過程中、ふりかえることについて考えながら、McNiff（2003）が書著の中で用いた“witness”という言葉思い出した。“witness”は辞書（研究社 新英和大辞典）によると「目撃者」「証人」「立会人」という意味が含まれる。学習共同体としてのメンバーは個々の気づき、学び、成長の目撃者でもある。そう考えると、学習共同体のメンバーの存在は大きい。今回のワークショップでは、参加者が同じ場で、人間関係センターのビジョンに対する思いを表現するための創作活動を体験し、自身の作品について語った。その時間は、個々のビジョンに対する作品と語りをグループ参加者が出会い目撃する機会

あったとも言える。

6. 結果

筆者の事例からイメージによる創造的表現のふりかえりがどのように学習者の内省的実践に影響を及ぼしているのかについて以下に述べていきたい。ワークショップ開催後に作成した作品（作品1）からその影響する要素を抽出し、その後作成した2つの作品（作品2と3）と完成された作品（作品4）中でのどのように表現したかを提示していく。

（1）主観性／間主観性

ふりかえりとしてイメージを用いて表現したもの（作品1）は、言うまでもなく、主観的である。参加者のイメージをくみ取りながらも、できた作品に私らしさが出てしまうことは避けられない。参加者の作品もまた主観的であるが、筆者も主観的に理解している。お互いの主観性の間で筆者が自身の感性でぴたりと感じるものを取り上げていった。

次に、作品（作品4）についても、主観的である。最初に作成したものをふりかえり、また意図的に「ふりかえるとはどういうことか」を考えて構成し描いたとしても、それは筆者の解釈であることは自明である。

（2）身体的・感覚的理解

アートベースによるふりかえりは、身体的・感覚的な反応を用いている。例えば、筆者は、イメージ構成において「ぴったり」という身体感覚を用いて構成を進めていった。前述したが、参加者の作品イメージと語りを通して、「これだ」とぴったりとくる要素をイメージから取り上げていった。「ぴったり」という表現を説明するのは難しいが、筆者が作品をここでやめるか否かと判断する基準は、ぴったり感とも関係がある。但し、これが最終的な「ぴったり」ではなく、自身の身体的反応がいつも同じとは限らないので、以前はぴったりと感じたイメージがそうでなくなる時もある。作品構成を考える段階で、ゆがんだ木（作品7）を描いたが、なんとなくこれではないと感じ、最終的には用いなかったのも、このぴったり感と関係がある。

（3）共感的・親密的理解

アートベースでふりかえることで、筆者は参加者の描いたイメージを自らも追体験することができた。木、地層、親子、円、虹などを自らも描きながら、どんな気持ちになるだろうと想像したり、同様の線を描いてみることで、どんな身体的動きになるのだろうと考えたりした。相手のイメージに共感し、そのイメージとより親密になる体験でもあった。

同様に、最後の作品を描いた時、「ふりかえる」とはどういうことかを内省しながら制作したのだが、その時に筆者自身の様々な体験が思い起こされた。以前にあるヨガの先生がコップに入った泥水も、静かな場所にしばらく置くと泥が沈殿し透明な水になるという例えを用いて、心の落ち着きによってはつき

りと見えるようになるという指摘をされたことを思い出した。木を映し出す水面は穏やかな波の立たない状態であるよう表現し、水の透明さと心の落ち着きを重ねながらヨガの先生のことばに共感し、ふりかえるというのはこうした「透明さ」が必要であろうとも考えた。

(4) 多層性・多義性

筆者がふりかえり創作したイメージ（作品1）は、参加者のいくつものイメージが一つにまとまったものである。さらに、同じイメージは、筆者が参加者の描いた作品に対する反応としての気持ちも込められ、それが「包み込む」という全体の雰囲気にも込められている。そう考えると、表現された作品に込められた意味は一つではなく、いくつもの層で意味を重ねることができる。

最終的に作成したもの（作品4）は、2つの大きなテーマをあわせ持つものである。一つは、人間関係研究センターのビジョン、もう一つはふりかえるとはどういう行為かということである。実際の作品には、水辺に映った木がいくつもの言葉で表現されている。この表現によって、筆者はふりかえることで、それぞれの学習者が個々に意味を生み出し、それが共有されることでまた新たな意味をもたらすことを表した。そのように、イメージによる創造的表現は、一つのまとまりをもちながらも複雑な意味合いを表現することができる。また、角度を変えると、また異なる世界が見えてくる。90度角度を変えた時、水辺に映し出された言葉の集まりが主役となる。そして、それまで注目されていた木はもはや注視されなくなる。

(5) 連想的／連続的

イメージによる創造的表現は、そのイメージから連想され新たなイメージが生まれる機会を提供する。最初に描いた作品（作品1）は参加者の個々のイメージを筆者がつなげるように表現した。そして、表現したものからキーワードを導き、それらを用いて次の作品構成（作品5, 6, 7）へとつなげていった。鎖をつなげていくように、あるいは糸を紡いでいくようにしてつないで連続性をもつ作品のイメージを語ることで、筆者の過去の体験知が連想されることもあった。

(6) 俯瞰的

どちらの作品（作品1と4）も俯瞰的である。制作するときも、部分に集中することもあるが、時々離れたところから俯瞰して全体のまとまりを確認する。俯瞰することで、部分のつながりがバランスをもっているかどうかを確認することができる。

7. 考察

上記の結果から、イメージによる創造的表現を用いて（アートベースでと表現することもできる）ふりかえることは、「主観的な私の体験を、自身の感覚と感性を用いて視覚的に表現し、作品として表出されたものと出会う間主観的

な体験」と言える。津村（2003）は、体験学習における「体験すること」は、『出会う』（p.2）ことと捉えている。Allen（1995）が、“Art is a way of knowing”という著書の中で、彼女自身のイメージ表現とその体験プロセスを用いて、イメージ表現が自己理解を深めていくことができることを考察している。そこで彼女は、“knowing”という表現を用いている。彼女の本を読んでいくと、イメージを通して知っていくプロセスは、まだ知らぬ自分との出会いのようにもとらえられる。津村のいう「出会う」という表現は、「知る」ということにつながると言えるだろう。

そして、「内省の実践者として出会った作品とのやり取りを繰り返しながら、共感的に理解していく」こととなり、「そのやり取りは距離感を変えることで部分的に、また俯瞰して全体的にみることができ、新しい見方や考え方へと展開する知の再構築」になりえる。イメージによる表現は、そのイメージをみて、みた時の反応もまた語られることがある。別の言い方をすると、作り手と作品は、出来上がるまでは一体感をもって関わるのだが、いったん作品となると、作り手もまた鑑賞者として俯瞰してみる。その時に、再び、感覚を用いて作品を感じ取っていく。それは、ことばよりもダイレクトに感覚に訴え、その感覚を体験しながら内省していくことができる。

また、Habermas（1968）は、知についての著書“Knowledge and human interests”の中でフロイドの精神分析の中で起きる自己内省（self-reflection）について考察をしている。彼は、精神分析は、夢分析や自由連想なども含め、自己内省によって無意識化にあった知識が意識されることを述べている。その内省によって知りえたものは個人が問題解決に向けて必要な知識体系を構築するものとなる。連想や夢のような主観的に何かを象徴するものを理解し言語化していくことは、新たな知の構築プロセスであり、その時も主観性は拭い去ることはできない。むしろ、主観と主観との間での間主観的なやり取りとなる。Habermasによれば、このような間主観的なやり取りが内省の実践で生じていると言える。

一方で、ある問いに対する答えに向かって共に間主観的に対話し深く共鳴した時、理解が深まるとも言える。間主観性は、他者との人間関係の中で生じるあらゆる関わりに言えることである。例えば、市来ら（印刷中）は、学校現場の教師と児童生徒との関係の中でも起こりうることとして「間主観性の場の共同構築」を論じている。筆者の実施したワークショップも市来らがとらえる間主観的な共同体の場であったとも言える。

本論は、筆者が創作者となって自身の問いに自ら答える試論である。そのため、主観的な活動にどう客観的価値を見出せるかという疑問は絶えず筆者の頭の中に浮かんできた。また、本論で論じる事例として提示したものはイメージを用いた表現であるため、二重の違和感をもって読まれることになるのだろうとも懸念する。このようなアートベースのものを考察する時、どのように提示

し伝えていくかということは筆者の今後の課題でもある。間主観性については、鯨岡（2005）が、その重要性を認識しつつ、批判的に考察している。筆者もまた、ワークショップ参加者の作品をふりかえり、新たな作品を作り上げることは間主観的な活動であると認識している。さらに、それを基にして、新たな作品を制作するということが間主観的である。そうした「私性」を含めて内省していきながら、これが参加者そして筆者が伝えたい表現なのだろうかと内省したつもりである。鯨岡も指摘していることだが、間主観的なやり取りの中で導き出された考えは、非科学的と言われる一方で、より多くの読み手がピンとくる、ストーンと落ちるといった体験をされたとしたら、それはお互いにとって意味のある考察ともいえるのではないだろうか。

謝辞

人間関係研究センターの研究会を開催できたことで、本事例となった作品を制作することができました。参加者のご協力のもと、大変ユニークな試みを行うことができました。参加者の皆さまのビジョンを素敵なお味のあるイメージで創作していただき、深く感謝申し上げます。

本論で述べている人間関係研究センターのイラスト（作品4）は、以下のURL（閲覧日：2020年2月12日）でご覧いただけます。

南山大学人間関係研究センター URL: <http://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/>

文献

- 赤堀八千代・野田勝子・金森久代・伊東留美（1997）. 各論「ボディ・ワーク」を受けて. 人間関係 第14号. 1-28.
- Allen, P.B. (1995). *Art is a way of knowing*. Boston: Shambhala.
- de Freitas, E. (2008). Interrogating reflexivity: Art, research, and the desire for presence. 469-475. In Knowles, J.G. & Cole, A.L. (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Dirkx, J.M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Direction for Adult and Continuing Education* 89. 63-72.
- Eaves, S. (2014). From art for arts sake to art as means of knowing: a rationale for advancing arts-based methods in research, practice and pedagogy. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 12(2). 147-160.
- 星野欣生. (1992a). 1 体験から学ぶということ. 津村俊充, 山口真人 (編). 人間関係トレーニング (pp. 5-10). ナカニシヤ出版.
- 星野欣生. (1992b). 12 グループプロセスで何を見るか. 津村俊充, 山口真人 (編). 人間関係トレーニング. ナカニシヤ出版. pp.49-51.

- 星野欣生. (1992c). 37 ふりかえりについて. 津村俊充, 山口真人 (編). 人間関係トレーニング. ナカニシヤ出版. pp.148-149.
- Habermas, J. (1968). Knowledge and human interests. Boston: Beacon Press.
- 市来百合子・栗本美百合・澤京子・辰巳喜美・石川元美・小野はぎ. (印刷中). 教育相談研修におけるアーツ (Arts) を利用したカウンセリングマインドの育成—情動調律、間主観性、共同構築の視点によるコミュニケーションの検討—. 奈良教育大学次世代教員養成センター紀要 Vol.6.
- 伊東留美. (1998). プロセスについて考える. 人間関係. 第16号. 16-113.
- Kapitan, L. (2010). Introduction to art therapy research. New York: Routledge.
- 河合隼雄. (1991). イメージの心理学. 青土社
- 木村晴子. (1992). 4 成長するための“枠”—ラボラトリートレーニングのひとつの意味—. 津村俊充, 山口真人編. 人間関係トレーニング. ナカニシヤ出版. pp.21-24.
- 鯨岡峻. (2005). エピソード記述入門：実践と質的研究のために. 東京大学出版会
- Kossak, M. (2018). A different way of knowing: Assessment and feedback in art-based research. In Prior, R.W. (Ed.). *Using art as research in learning and teaching: Multidisciplinary approaches across the arts* (pp.61-74). Bristol, UK: Intellect. pp. 61-74.
- Kumagai, A.K. (2012). Acts of interpretation: A Philosophical approach to using creative arts in medical education. *Academic Medicine*. 87(8). 1138-1144. Doi: 10.1097/ACM.0b013e31825d0fd7
- Kumagai, A.K. (2013). On the way to reflection: a conversation on a country path. *Perspectives in Biology and Medicine*. 56(3). 362-370. Doi:10.1353/pbm.2013.0025
- Kumagai, A.K. (2014). From competencies to human interests: Ways of knowing and understanding in medical education. *Academic Medicine* 89(7). 978-983. Doi: 10.1097/ACM.0000000000000234
- グラバア俊子・田中深雪. (2016). 妊娠・出産というライフ・イベントにおけるボディワーク・プログラムの可能性: 体験学習における、ソマティック・アプローチ. 人間関係研究. 第15号. 24-58.
- McNiff, S. (2003). *Creating with others: the practice of imagination in life, art & the workplace*. Boston: Shambhala.
- McNiff, S. (2011). Artistic expressions as primary modes of inquiry. *British Journal of Guidance & Counseling*. 39(5). 385-396. Doi: 10.1080/03069885.2011.621526
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of adult learning*. San Francisco: Josey-Bass.
- Rana, M. & Hackney, F. (2018). Making and material affect: From learning and teaching to sharing and listening. In Prior, R.W. (Ed.). *Using art as*

- research in learning and teaching: Multidisciplinary approaches across the arts.*
Bristol, UK: Intellect. pp. 145-162.
- Samaras, A.P. (2009). Explorations in using arts-based self-study methods. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-18. Doi: 10.1080/09518390903426212
- Schon, D.A. (1983a). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books. 佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001). 専門家の知恵: 反省的实践家は行為しながら考える. ゆみる出版
- Schon, D.A. (1983b). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二 (訳) (2007). 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房
- Sheikh, A.A. (2002). Handbook of therapeutic imagery techniques. New York: Baywood Publishing Company. 成瀬啓策 (監訳) (2003). イメージ療法: ハンドブック. 誠信書房
- Tolliver, D.E. & Tisdell, E.J. (2006). Engaging spirituality in the transformative higher education classroom. *New Directions for adult and continuing education*, 109, 37-47. Doi: 10.1002/ace.206
- 津村俊充. (2003). 環境教育と体験学習の関連性について—環境教育指導者がファシリテーターとして機能するために—. 人間関係研究, 第2号, 1-18.
- Taylor, J.A. (2015). From spoke to hub: transforming organizational vision and strategy with story and visual art. *Adult Education Quarterly*, 65 (4), 326-342
Doi: 10.1177/0741713615595066.
- Weber, S. (2014). Arts-based self-study: Documenting the ripple effect. *Perspectives in Education*, 32(2), 8-20.

資料 1

南山大学人間関係研究センター主催研究会「センターのミッションを考える」

開催日時： 2017年12月5日（火）18：30頃～20：30頃

場 所： 南山大学

参加人数： 8名

<目的>

- ・人間関係研究センターの研究者とスタッフが研究共同体（プロフェッショナル共同体）として、個々の専門領域、活動などを理解しえある時間を持つこと
- ・人間関係研究センターのミッションと個々の構成員の役割や活動を振り返ること
- ・個々の構成員が人間関係研究センターのミッションに向けて、個々のビジョンをもって活動する機会となること

<内容>

- ・人間関係研究センターのメンバーについて知る
- ・人間関係研究センターのメンバーである自分について知る
- ・人間関係研究センターのミッションを知る
- ・人間関係研究センターのミッションの下でメンバーが思い描くビジョンを知る

<流れ>

まずは発表者である筆者がパワーポイントのスライドを A3 サイズに拡大印刷したものを使って、本ワークショップの目的、活動内容を提示していった。ワークショップでは、以下の3つの質問を参加者に提示し、それぞれの質問に対して回答後、全体で分かち合いをし、その後次の質問に答えるという方法で進めていった。

1. お互いを知りあうための活動として自分自身のこと（現在の研究領域、関心ごと、特技や趣味など）を書く。
2. （ミッションに向けて）人間関係研究センターの一員としてどのような活動をしているのか、取り組んでみたいのか、取り組むべきかについて書く。
3. 人間関係研究センターがこれからどうなっていきたいか、何をイメージで表現する。

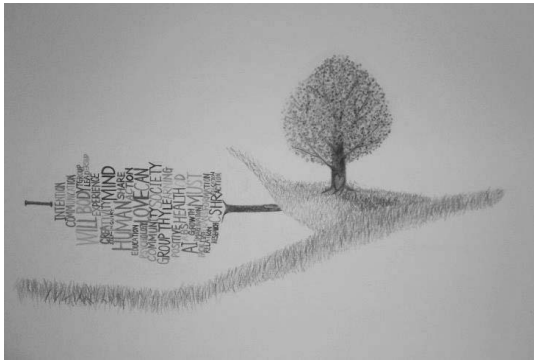
参加者全員が自由な視覚表現に対してどの程度親和性を抱かれるかということが予測できなかったため、創造的活動は葛藤とあいまいさを併せ持つこと、そして、プロフェッショナル共同体として人間同士のシンプルな会話が大きな変化をもたらすことを伝えた。また、このワークショップでこれから提示する活動に対して正解はないということも伝え、個々の違いを尊重する雰囲気を持つように心がけた。そして、各人は、丸い紙（半径 50 センチ程度）を 8 等分されたピザのような形をした紙片を渡され、それぞれの質問について、外側の幅広のスペースから埋めていった。1 つ目の質問では、各自の専門領域や関心ごと、趣味、特徴などを書いてもらい全員が回答後、各自が書いたことを発表していった。そして、次の質問も同様の方法で進めていった。2 つ目の質問の前に、「センターは、広く学際的視野にたった人間関係研究を行い、その成果を積極的に公表するとともに、公開講座などの実践を通して、人間性豊かな社会の実現に貢献することを目的とする」（南山大学人間関係研究センター「(目的) 第 2 条」）という本センターの目的を提示した。その目的の下で、各研究者がどのような活動を行っているか、取り組みたいか、取り組むべきかを書いてもらい、グループで分かち合った。

最後、各自のビジョンについての質問では、視覚イメージで各自の感じる研究センターへの思いを表現してもらった。具体的には、これからの本センターがどのようになっていきたいかを色や線や形、あるいは何かに例えて表現してみるよう促した。1 と 2 の質問でスペースの半径の半分程度を使ったので、残りのスペースを使ってもらうようにした。そして、全員が描き終えたところで、作業テーブルの中央に円を作るように置いてもらった。そして、各自のイメージについて説明してもらい、本研究センターに対する各自のビジョンを話してもらった。そして、各自にこの活動を振り返っての今の気持ちをおよそ 5 センチ平方のポストイットに記入してもらい、各自の紙片の端に貼ってもらった。その後、参加者全員で、再度全体を見て、各紙片の場所を自由に動かしてもらい各自のイメージがどのように全体に影響を及ぼしているのかを見ていった。

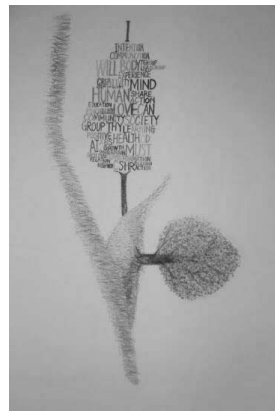
（参加者の作品については個人情報保護のため掲載しないこととした）



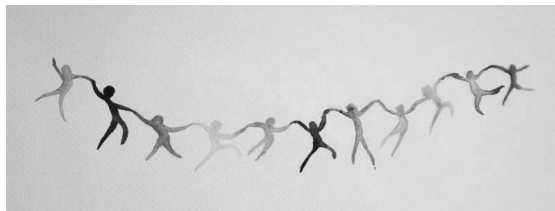
作品 1



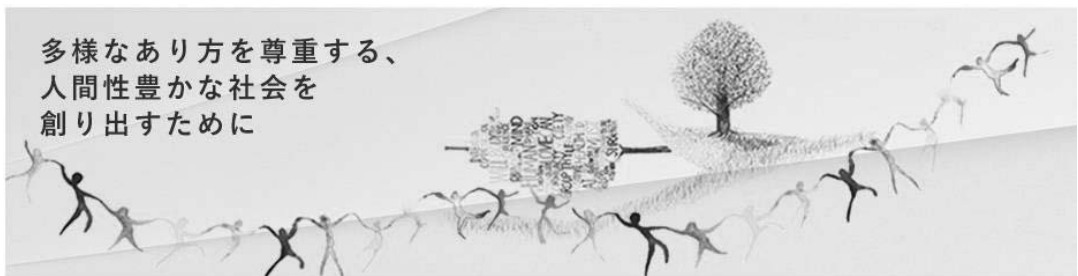
作品 2



作品 2-1



作品 3



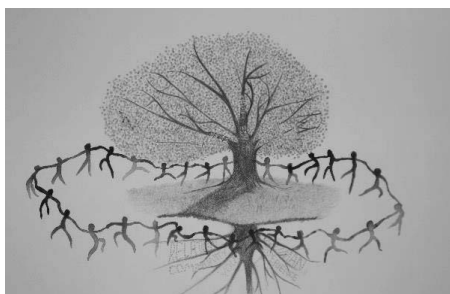
作品 4 (人間関係研究センターHP より URL: <http://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/>)



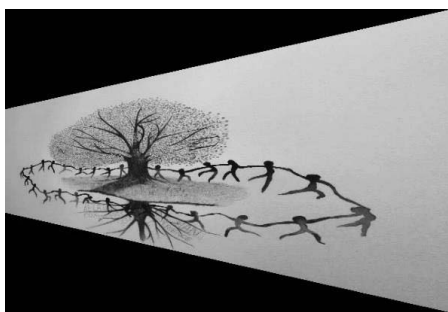
作品 5



作品 6



作品 7



作品 8 (意図的に歪みを作った時)

■ 実践報告

南山大学人文学部心理人間学科科目 「体験学習実践トレーニング」におけるオリジナル実習の 作成と実施についての検討: 実習「うた えらび」¹

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

土屋耕治

(南山大学人文学部心理人間学科)

要旨

本論は、オリジナル実習の作成と実施、参加者からファシリテーターへのフィードバックに関して報告し、オリジナル実習の作成と実施について意義や留意点を検討した。

まずは、オリジナル実習の企画・作成段階について報告し、続いて、実施について報告した。その中で、筆者らが両段階において留意した点について記述した。実施後、実習参加者から受けた実習内容やファシリテーションに関するフィードバックを基に、意義や改善点について検討した。最後に、筆者らのオリジナル実習の実施と、ファシリテーターがフィードバックを受けるという構造が、その後、今回の実習参加者がファシリテーターとしてオリジナル実習を作成し実施するにあたって、どのような影響を及ぼしたか考察した。

キーワード

オリジナル実習の作成と実施、ファシリテーターへのフィードバック、意義や留意点

¹ 本科目受講生に対して、本論の初稿を確認し、必要な加筆修正があれば、筆者らに連絡するよう伝えた。その期間は約2週間とした。学生からの修正希望はなかった。企画段階で協力いただいた丹羽牧代氏と楠本菜々子氏には関連箇所の確認を依頼した。両氏から加筆修正の希望はなかった。

1. はじめに

本論は、オリジナル実習の作成と実施、その直後の参加者からファシリテーターへのフィードバックに関する報告と、オリジナル実習の作成と実施の意義や留意点についての検討を目的とする。本論で報告・検討する実習「うた えらび」は、南山大学人文学部心理人間学科の授業科目「体験学習実践トレーニング」を受講している学生を対象として作成されたオリジナル実習である。本科目は学部の3年生以上を対象に開講されており、心理人間学科の3年生と4年生が主な受講生となる。教職課程の「または科目」でもあり、他学科の学生も受講可能である。例年、数名の他学科生が、教職科目の「または科目」として、受講している。2019年度は心理人間学科生が30名、他学科生が3名、履修した。

本科目「体験学習実践トレーニング」は、構成型の体験学習のファシリテーター・トレーニングに関する授業である（資料1参照）。受講生である学生が4～7名で一つのファシリテーター・チームを構成する。そのファシリテーター・チームはオリジナル実習を一つ作成し、それを自分たちのチーム以外の学生と担当教員を実習参加者として実施し、その実習内容やファシリテーションについて、フィードバックを受ける。

例年、授業の導入として、初回と第2回授業時に、学生がラボラトリー方式の体験学習の実習を参加者として受ける授業展開を楠本は行ってきた（資料1参照）。その内、第2回授業時には、授業前半に、担当教員が作成したオリジナル実習（例：実習「ルナ系第5惑星」）を学生が参加者として体験し、その回の授業後半にはその実習内容やファシリテーションについてのフィードバックを学生が担当教員に行ってきた。このような授業を実施することによって、①担当教員と学生との関係における対等性が高まる、②学生にとって、オリジナル実習を実施し、そのフィードバックを受けるという授業展開を、体験を通して知ることができることを意図している。

2019年度の「体験学習実践トレーニング」は楠本和彦と土屋耕治が担当教員であった。2019年度の「体験学習実践トレーニング」の第2回授業において、二人が協同して作成したオリジナル実習を実施することを第1回スタッフ・ミーティングにおいて決定した。

2. オリジナル実習の創案・作成

2-1. 学習者のニーズの想定、実習のねらいの仮決定、実習内容のアイデア出し

第1回スタッフ・ミーティングにおいて、オリジナル実習を作成するにあたって、学習者のニーズを想定することを行った。学習者のニーズとして、①20歳代前半という個人としてのニーズと、②構成型の体験学習のファシリテーター・トレーニングの選択科目を受講したというカリキュラムに関連した学生のニーズの2観点から、学習者のニーズを推測・想定した。②に関して、次の

ようなことが話し合われた。受講生がオリジナル実習を考案する上でバリエーションを増やすために、今まで学生があまり体験していないタイプの実習を第2回授業で体験することは意義があるだろう。本科目を担当してきた楠本の近年の経験においても、土屋の他の心理人間学科科目担当経験においても、近年の心理人間学科生は、価値の明確化の実習を体験する機会が多くない。①のニーズとの関連において、20歳代前半という青年期を生きている学生にとって、価値の明確化の実習体験は、自己理解を深めるというニーズと合致すると考えられる。

これらの学生のニーズに関する議論を踏まえて、自己理解の深化、相互理解の促進、多様性についての理解の促進をねらいの概要とすることにした。

そのようなねらいを達成する実習内容の一案として、物語を使用した価値の明確化の実習があることを確認した（例：実習「尾びれを持ったお姫様」）。このタイプの実習を作成する上での留意点について、様々な観点から議論した。議論のまとめとして、次のような条件を満たす物語が適切であろうとの結論に至った。①複数の目線・観点が含まれる物語、あるいは②複数の場面設定が可能となる物語、あるいは③複数の選択肢からの選択が可能な物語である。そして、数日後に行う第2回スタッフ・ミーティングに、楠本・土屋のそれぞれが実習案を考え、持ち寄ることとなった。

2-2. 実習内容の検討

第2回スタッフ・ミーティングで担当教員はそれぞれの実習案を報告した。土屋は物語のシナリオを2案準備した。楠本は本論で報告する実習「うた えらび」の原案を準備した。協議の上、2019年度は実習「うた えらび」の原案を基に、オリジナル実習を作成することになった。「うた えらび」は、物語を用いた実習ではないものの、前項であげた条件の①と③を満たしていると考えることができた。

「うた えらび」の原案を検討し、ねらい、手順、個人記入用紙、ふりかえり用紙の項目を修正した（資料2～3、5～6参照）。「和歌一覧」に示す和歌の選択肢や順番、歌意と解説の語句の表現を検討し、修正した（資料4参照）。実習のねらいを以下のように設定した。

- ・選択した内容や理由などから、自分の思いや自分の特徴に目を向け、自己理解を深める。
- ・他のメンバーとのわかちあいを通して、お互いの類似点、相違点、多様さを知る。

ねらいを達成すること、学習者のニーズに合致すること、選択肢の多様さが適度であることを考慮して、和歌はすべて恋の歌とすることにした。恋の歌と

いうことで一定程度の統一感があると同時に、歌意が一定程度のバリエーションをもつことも必要であると考え、例示する和歌を選択した。

実習内容を協議する中で、次のような点について考慮した。①恋という個人にとって重要であり、プライベートな思い・体験に触れるため、実習内容との心理的距離感や関与の度合いを各自が選べる自由度が必要である。そのため、和歌は古典から選択した。近代や現代の和歌も興味深いものの、学生の実体験と類似し、心理的距離をとりにくい場合があることを考慮して、選択から外した。②選択やその理由等について、他者と話し合う際、自己開示の度合いや範囲を各自が選択できることが重要である。③「好きになれない」というような、ある和歌に対する否定的な思いも含めた思いや考えを表現できるようにした。④各自にとって、重要な観点や気持ちを表現できるように、学習者が独自の基準を設け、和歌を選べるようにした。⑤和歌の詠み手の性別やその順番ができるだけ平準化するように配慮した。⑥学生が不快な思いをすることがないように、性的な表現に関して抑制的な和歌を選択した。また、男女差別的な表現が含まれないように、相手に対する呼称などジェンダーに関係する表現に関して、参照した歌意や解説文を修正した。

第2回スタッフ・ミーティング前後に、実習「うた えらび」の原案を本授業担当教員以外の方の協力を得て、検討する機会をもった。第2回スタッフ・ミーティング前に、楠本が選択した和歌が選択肢として適切であるか、また、バリエーションをより豊かにするために、一覧に示すとよい和歌が他にないか、丹羽牧代氏²に相談した。丹羽氏のアドバイスに基づき、「和歌一覧」の原案に掲載する和歌の一部を修正した。第2回スタッフ・ミーティング後に、第2回スタッフ・ミーティングで協議し、決定した原案が、大学生を対象とした実習として、学びの促進に寄与するのかが検討するために、本授業科目の受講生と同年代である楠本菜々子氏に原案の実習を参加者として試行するよう依頼した。実施後の楠本菜々子氏のコメントから、本実習が大学生を対象とした体験学習として、ねらいの達成や気づき・学びの促進に寄与する可能性が確認できた。

3. 実習の実施と受講生からのフィードバックの概要

3-1. 実習の実施

授業の導入は土屋が、実習の導入から実施までを楠本が、ふりかえり用紙記入から全体でのわかちあいまでを土屋がファシリテーターとして担当した（資料2～6参照）。実習の各パートの時間配分は資料7を参照されたい。実際の

² 丹羽牧代氏と楠本和彦は現在までに数度、協同でオリジナル実習を作成し、実施したことがある。例えば、楠本和彦・丹羽牧代（2008）. 実習「閉ざされた村」人間関係研究（南山大学人間関係研究センター）, 7, 141-154. は、丹羽牧代氏と楠本和彦が協同で作成・実施したオリジナル実習である。

実施はほぼ予定通り、約80分間であった。

3-2. 実施上の留意点

授業の導入は、土屋が前の回のジャーナルをもとに、体験学習の場において、感情をどのように考えるかということを紹介した。具体的には、感情という言葉があてられる部分(emotion)と、必ずしも本人が感情として自覚する前の“感じ”としか言えないような部分(feeling)があることを紹介し、自らの感情が明確にわかる前の、何となくの“感じ”を味わうことも、こうした体験学習で大切にしたいことだと説明した。また、ラボラトリー方式の体験学習では、参加者がある感情状態に持っていきようなことは想定しないことも紹介した。むしろ、参加者がそれぞれに自らの“感じ”を探究できるような場となることが目指されることを紹介した。これらは、今回の実習のみならず、実習を作る者はどういった場づくりを目指すのかということにもつながるとの考えから行われた。

実習の導入を丁寧に行うことに、楠本は留意した。具体的には次のような点について、考慮した。ねらいと手順を伝える際に、恋の歌を選んだ理由について、次のように説明した。①青年期はアイデンティティーの確立が重要な発達課題になる。それには、親密な対人関係における内的・外的な体験が緊密に関連している。その点で、恋は青年期における重要なトピックスとなる。②現実の恋愛体験は自分に大きな影響を与える。しかし、現実の恋愛体験に関わらず、恋に関する思いは自分が親密な他者との対人関係において、どのような思いや感情や価値観や体験を大事に考えているのか、反対に、どのような思いや感情や価値観や体験に否定的な考えをもっているか等と関連している。この実習を通して、それらを自分の中で明確化することができる、とファシリテーターは考えた。

和歌の内容については、資料にある記述に基づいて、考え、選択するように伝えた。資料の記述に質問がある場合、遠慮なく質問するように伝えた。スタッフ・ミーティングの中では、詠み手と学習者の性別が異なる場合であっても、詠み手の性別に関わらず、自分に引き付けて考えることができる点について、議論した。この点については、学習者から質問があれば、そのように答えることにした。この点についての学習者からの質問はなかった。

ふりかえり用紙の記入、わかちあいは次のような点について注意して行った。ふりかえり用紙では、記入後わかちあいに用いる部分と、わかちあい終了後に個人として記入し、わかちあわない部分も設けた。これは、とくに、今回のような個人的な事柄を扱う際に、人との違いを自覚することはとすれば、驚きを持って体験される事柄であるため、それを言語化する機会は持ちつつ、学習者同士でシェアする機会は持たなかった。

全体でのわかちあいでは、様々な体験が報告されるように留意した。実際に、

様々な切り口で体験と学びのわかちあいが行われた。具体的には、①同じ歌を好きと選んだが、選んだ基準が違ったことがあったり、歌に色々な面があることに気づいたこと、②好きかどうかの判断基準に、ロジカルな説明を用いた者もいれば、感情的なものを大切にしている者もいたこと、③歌の選択に偏りがあるように推測されたが、ほぼ全ての歌が選択されており、意外だったことなどが紹介された。

3-3. フィードバックの概要

実習終了後、本実習の参加者である受講生からファシリテーターへ、実習内容やファシリテーションに関して、フィードバックする時間をもった。その時間は約1時間10分であり、内訳はフィードバック用紙の説明とその記入が約20分、その記述に基づいたフィードバックの実施が約50分であった。フィードバック用紙には、参照項目が記されている。その概要は次のようになっている。①実施全体について、②プログラム（全体）の導入について、③課題の提示、課題の内容や時間について、④ふりかえりについて、⑤ファシリテーターの働きかけについて、⑥その他、気づいたこと、学んだこと、ファシリテーター・チームに伝えたいこと、である。これらの項目について、網羅する必要はなく、フィードバックの参照項目として利用するように、ファシリテーターは参加者に伝えた。

本実習の参加者からあったファシリテーターへのフィードバックの概要（①実習内容について、②ファシリテーションについて）を記す。

①実習内容について

実習内容についてのフィードバックの概要を記す。

- ・学生の関心事がテーマになっていて、積極的に取り組むことができた。
- ・ねらいがわかりやすく、ねらいとなっている自己理解や他のメンバーとの類似点や相違点、多様性に気づくことができる実習内容だった。
- ・恋は人にとって生涯ついてまわるものであるし、人の考えに触れるものであると思う。そのようなテーマであったので、自己理解や、お互いの相違点、類似点などについて深めることができた。
- ・テーマが一つに絞られていたため、より個人の違いが浮き彫りになった。
- ・様々な価値観にふれることができ、新鮮な体験ができる実習だった。
- ・自分で基準を作るというクリエイティブな作業があり、個人の視点や多様性の広がりをもっと感じる事ができた。
- ・一つだけではなく、複数を選ぶことで、その人の傾向をつかみやすく感じた。

- ・現代の恋愛ではなく、和歌の中の昔の恋愛を通して、どう感じるのか話し合ったので、照れることなく話し合いができた。
- ・ふりかえり用紙の項目はねらいと関連していて、実習中の気づきを書き出すことができた。
- ・自分の特徴を他のメンバーのフィードバックから知ることができた。

以下に、実習内容についての改善点に関するフィードバックを記す。

- ・個人記入用紙の「好きになれない歌」という基準は、その後の話し合いの際に、紹介しづらさを生んでいたため、「共感できない」という表現の方がよかったかもしれない。
- ・日常では話さない内容であることもあり、深く、相手に対して掘り下げて質問しにくかった。
- ・和歌の数、また、和歌を選択する基準の数が多く、選んだ理由を紹介し合う際に、やりとりではなく、発表だけになってしまった。
- ・異同について考えるには、マトリックスのようなものに記入して、それを見て聞きあってもよいかもしれない。
- ・個人記入用紙の4)の項目の基準について、その基準に基づいて他のメンバーがどの歌を選ぶか共有できる機会があると、新しい発見があるように思う。

②ファシリテーションについて

ファシリテーションに関するフィードバックの概要を記す。

- ・授業の導入の際の、“感じ”を味わう、ということが実習体験の助けになった。
- ・恋の歌を選択肢とした理由が詳しく説明されていたので、実習のねらいがより明確に伝わってきて、実施の時にもねらいを意識することができた。
- ・課題の内容、わかちあいの仕方などについて、明確に説明されていたので、スムーズに進めることができた。
- ・個人で歌を選択する時間やその話し合いの時間、わかちあいの時間の長さは適切だった。
- ・参加者の状況を見て、時間延長をしてくれたので、ありがたかった。

以下に、ファシリテーションについての改善点に関するフィードバックを記す。

- ・グループの他のメンバーがよく知っている人ではなかったため、話し合いをどこまで深めてもよいのか戸惑った。
- ・グルーピングが難しいと感じた。仲のよい人とグループを組めるとよい

ようにも思うが、人によって、このような話を仲の良い人には聞かれたくないと思う人もいるかもしれない。

- ・グループに異性が複数名いるメンバー構成の方がよかったと思う。
- ・個人で和歌を選択する時間はもう少し長い方がよかった。その話し合いの時間はもう少し短くてもよかった。

学生からのフィードバックについて、検討する。①実習内容についてのフィードバックによると、実習「うた えらび」は、学生のニーズに沿った実習内容であったことがわかる。また、ねらいとした、自己理解の深化や、お互いの類似点、相違点、多様性に気づくことに寄与できた。恋をテーマにした実習内容であったことから、自己や他者の価値観にふれることができ、それは経験したことのないラボラトリー方式の体験学習の実習の形として、学生にとって新鮮な体験となったと考えられる。古典の和歌を選択肢としたことは、実習内容と自己との心理的距離の調整や自己開示の調整に役立った。ふりかえりやわかちあいを通して、気づきを増すこともできた。改善点として、ネガティブな印象に関する選択基準については、「共感できない」というような文言の方が、わかちあいがしやすいこと、また、学生が独自に作った4)の基準に基づいて、他のメンバーも選択することにより、さらなる気づきが生まれる可能性の指摘があった。

②ファシリテーションについて、概ね、肯定的なフィードバックであった。導入でのねらいと実習内容の説明によって、ねらいを意識して学習することに寄与できた。和歌の選択やそれに関する話し合い、ふりかえりのわかちあいの時間配分について、多様なフィードバックがあった。これらの活動は個人やグループ間によって時間差が生まれる場合が少なくない。そのため、ファシリテーターとしては、計画段階で時間的余裕をもったプログラムにすることに加え、実際の実施において、学習者の状況を観て、適宜、時間の調整を行うことが重要になる。グループのメンバー構成について、改善点として、重要な指摘があった。今回は第2回授業での実施という制限の下、実施したため、メンバーの人数や構成にも制限があった。フィードバックにあるように、可能であれば、一定程度の関係性のあるメンバーと、異性が複数名含まれたグループで実施できると、より多様で、より深みのある学習が可能になると考えられる。そして、どのようなメンバーとグループを組むのかグルーピングに自由度があるとよりよいと考えられる。

4. 考察

今回の実習は、その後の授業全体に関して、主に、2つの影響があったと考えられたため、考察を加える。

第一は、内容・形式に関する影響である。この回の後、学生は自分たちで実

習を作っていった。そのなかで、次の3つの影響を感じられたので紹介したい。

①導入に関する影響があった。今回、実習の導入に対して、どのような思いでこのような実習を作ったのかということが、丁寧に語られた。学生がファシリテーションをする際にも、そうした入りが丁寧にされるケースがあったように思われる。

②テーマに関する影響があった。6チームが実習を作成していくことになったが、そのうち、2チームが恋愛に関するテーマを扱っており、これは例年に比べて多いということであった。実習の例として提示したことが、こうしたことも扱ってよいのだという関心の掘り起こしにもつながったと思われる。

③ふりかえり用紙の形式に関する影響があった。具体的には、わかちあい後に記入する質問の存在である。これも、複数のグループが取り入れていた。このように、担当教員の実習は、テーマとしても形式としても様々な影響を持つように思われる。つまり、担当教員の実習は、学生の思考のレパートリーに直接影響すると考えられることから、ラボラトリー方式の体験学習の幅広さを考えると、学生の限られた実習経験の幅を広げるようなことも求められていると考えられる。

第二は、実習の作成、実施、フィードバックの一連の流れを学生と教員が体験することの影響である。今回は、教員が協同でプログラムを作成し、実施し、そのフィードバックを受けた。このことは、2つの影響を持っていたと考えられる。

①教員の授業実施に関する影響があった。具体的には、本授業を初めて担当する土屋にとって、フィードバックを受ける立場の経験を持ったことは大きな意味があったと感じている。思いを持ってオリジナル実習を準備した者が、コメントをされる際にどのような心持ちになるのか、ということを感じたことは、学生がフィードバックを受ける場面での声掛けや場づくりに影響をしたと考えている。具体的には、ポジティブな側面についてフィードバックをしつつ、改善点に関して、体験を基にした対話の場を設けるといった影響があったと考えている。

②教員自身がフィードバックを受けることの例を示すというポジティブな影響があったと考えられる。それぞれの体験を伝え合うことで、たとえば、教員が作成したものであっても、改善の余地があることを示せたと考えられる。これは、実習の作成に関して、完璧さを求めすぎないことにもつながったと考えられる。また、実習へのフィードバックも体験し、参加者からそれぞれの体験を伝え合いつつ、ファシリテーターも作成の意図や背景についても紹介することで、実習作成に関してどのような意図を持ち、それを実習実施への工夫とつなげるのかといった考えを持つことにつながったと考えられる。

これらのことから、教員の協同による実習作成・実施・フィードバックは、実習体験とともに、授業全体というラボラトリー学習の場に重要な役割を果たすと考えられる。

引用文献

楠本和彦 (2017). 実習「ルナ系第5惑星」 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター), 16, 152-160.

楠本和彦・丹羽牧代 (2008). 実習「閉ざされた村」 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター), 7, 141-154.

南山大学人間関係研究センター. 実習「尾びれを持ったお姫様」 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター), 7, 155-160.

体験学習プログラムの実施

日程：

1.9/16	講義「ラボラトリー方式の体験学習」と体験学習プログラムの体験①
2.9/19	体験学習プログラムの体験②
3.9/23	小グループで体験学習のプログラムを設計する①
4.9/26	小グループで体験学習のプログラムを設計する②
5.9/30	小グループで体験学習のプログラムを設計する③
6.10/3	小グループで体験学習のプログラムを設計する④
7.10/7	小グループで体験学習のプログラムを設計する⑤
8.10/10	実習(体験学習プログラム)の実施とフィードバック①
9.10/14	実習(体験学習プログラム)の実施とフィードバック②
10.10/17	実習(体験学習プログラム)の実施とフィードバック③
11.10/21	実習(体験学習プログラム)の実施とフィードバック④
12.10/24	実習(体験学習プログラム)の実施とフィードバック⑤
13.10/28	実習(体験学習プログラム)の実施とフィードバック⑥
14.10/31	実習集原稿の完成
15.11/7	学びのまとめ

方法：

1. 関心のあるテーマで小グループを作る
2. オリジナル実習を作成し、実施の準備をする。
「実習」は COD や CHR などのリソースブックを参考にしてもよい。
COD (Creative Organization Development)
CHR (Creative Human Relations)
3. 各回の授業 (180 分間)
前半の 90 分～120 分間：「実習の実施」
導入、ねらいや課題の提示、実施、ふりかえり用紙記入、わかちあい
実施グループの学生スタッフが運営
他のグループ・メンバーや教員は学習者(参加者)となる

後半の 60 分～90 分間：「フィードバック」
フィードバック用紙の記入と学生スタッフへのフィードバックを行う
教員が運営

日程表

ねらい：

- ・ラボラトリー方式の体験学習のバリエーションを知る。
- ・ファシリテーターへのフィードバックを体験する。

9:20

授業の導入

実習体験 実習「うた えらび」

導入

実習の実施

ふりかえり用紙記入

わかちあい

全体でのわかちあい

10:50

フィードバックの実施

フィードバック用紙の記入

休憩

フィードバック

ジャーナル記入

12:35

実習「うた えらび」手順書

ねらい：

- ・選択した内容や理由などから，自分の思いや特徴に目を向け，自己理解を深める。
- ・他のメンバーとのわかちあいを通して，お互いの類似点，相違点，多様さを知る。

手順：

1. 導入
2. 個人での選択・記入
3. 小グループでの，選択結果や理由などの話し合い
4. ふりかえり用紙記入
5. わかちあい
6. ふりかえりの追記
7. 全体でのわかちあい

和歌 一覧

(一)

信濃なる 千曲の川の 細石も 君し踏みては 玉と拾はむ

東歌

歌意・解説

信濃にある千曲川の小石だつて、愛しいあなたが踏んだ石なら宝玉として拾いましょう。

(二)

瀬を早み 岩にせかるる 湍川の われても末に 逢はむとぞ思ふ

崇徳院

歌意・解説

川の瀬の流れが速く、岩にせき止められた急流が2つに分かれる。しかしまた1つになるように、愛しいあの人と今は分かれても、いつかはきっと再会しようと思つている。

(三)

鳴る神の 少し響みて さし曇り 雨も降らぬか 君を留めむ

鳴る神の 少し響みて 降らずとも 我は留まらむ 妹し留めば

柿本人麻呂

歌意・解説

雷が少しばかり鳴つて、曇つてきて、雨でも降らないかしら。あなたを引きとめたいの。

雷が少しばかり鳴つて雨が降るようなことがなくつても、私はとどまるよ、君がいて欲しいつて言うのなら。

四

思ひつつ 寝ればや 人の見えつらむ 夢と知りせば 覚めざらましを

小野小町

歌意・解説

恋しく思いながら寝入ったので、その人が現れたのだろうか。夢だと知っていたら、目覚めたくはなかったのに。

五

しのぶれど 色に出でにけり わが恋はものや思ふと 人の問ふまで

平兼盛

歌意・解説

心に秘めてきたけれど、顔や表情に出てしまっていたようだ。私の恋は、恋の想いごとでもしているのですかと、人に尋ねられるほどになって。

六

忘れじの 行末までは かたければ 今日をかぎりの 命ともがな

儀同三司母

歌意・解説

あなたはおっしゃった。「いつまでもあなたのことを忘れないよ」と。けれど将来のことなど分からない。きっとあなたはそのうち私への愛などなくしてしまい、私の許を訪れることもなくなるでしょう。そう思うと、幸せな言葉を聞いた今日の今ここで、命が終わってしまえばいいに思ふのです。

(七)

吾はもや 安見兒得たり 皆人の 得かてにすとふ 安見兒得たり

藤原鎌足

歌意・解説

俺はまあ安見兒を得た。どなたも手に入れ難いと言う、安見兒を得た。

安見兒という采女を妻にした時の歌。采女とは、郡司の姉妹・娘から美女を選んで都に上らせ、後宮に奉仕させた女官。采女との結婚は臣下には許されなかったので、天皇の特別の配慮があったに違ひなく、歌に溢れる喜びもそれゆえのこと。

(八)

やすらはで 寝なましものを さ夜更けて かたぶくまでの 月を見しかな

赤染衛門

歌意・解説

まだ宵の時分に東から昇った月が、とうとう西の山に沈む頃になってしまいました。もうすぐ夜明け前。あなたが来ないことが最初から分かっていたら、やきもきせずにとささと寝てしまいましたのに。あなたを待つて、西山に傾いた月を見るはめになってしまいました。

(九)

恋ひ恋ひて 逢へる時だに 愛しき 言尽くしてよ 長くと思はば

大伴坂上郎女

歌意・解説

ひたすら恋い慕つて、やつと逢えた時ぐらひは、どうか愛の言葉を尽くしてください。この恋を長く続けようと思うのであれば。

引用・参考文献

改定増補 最新国語便覧 浜島書店 2016

さくら野歌壇 ―万葉恋歌 掲載一覧―

<http://www.sakurano.co.jp/entertainment/kadan/LoveLeaf-sum.html>

千人万首 ―よよのうたひと―

<https://www.asahi-net.or.jp/~sg2h-ymst/yamatouta/sennin.html>

たのしい万葉集

<https://art-tags.net/manyo/>

ちよこと差がつく百人一首講座

<https://www.ogurasansou.co.jp/site/hyakunin/index.html>

実習「うた えらび」個人記入用紙

別紙に、和歌が記されています。それらはすべて恋の歌です。その和歌をよんで、どんな気持ちがわいてきますか？好きな歌や好きになれない歌はどれですか？書くことができる項目だけでよいので、歌の番号（複数も可）や理由などを記してください。また、4)では、自分にとっての基準、印象（●●な歌）を設定して記述してみることもできます。

1) 好きな歌： _____

その理由や感じる気持ち

2)好きになれない歌： _____

その理由や感じる気持ち

3)なんだか気になる歌： _____

その理由や感じる気持ち

4)自分で基準を作ってみてください。

_____ 歌 : _____

その理由や感じる気持ち

_____ 歌 : _____

その理由や感じる気持ち

実習「うた えらび」 ふりかえり用紙

1. 自分の選択や理由、その話し合いを通して、自分の思いや特徴などについて、気づいたことを記してください。

2. 話し合いを通して、その人の個性や考え、気持ちなどについて、気づいたことや印象に残ったことを記してください。

_____ :

_____ :

_____ :

<ふりかえり用紙のわちあひ終了後に記してください>

3. わちあひを通して、自分や、人の思いの異同や多様さなどについて、気づいたことを記してください。

実習「うた えらび」
(自己理解・相互理解の深化をめざした実習)

ねらいの例

- ・選択した内容や理由などから、自分の思いや自分の特徴に目を向け、自己理解を深める。
- ・他のメンバーとのわかちあいを通して、お互いの類似点、相違点、多様さを知る。

(学習者のニーズや状況に応じて、ねらいを設定する。)

グループサイズ

1 グループ 3名～5名。グループ数はいくつでも可。

所要時間

80～110分 (各グループの参加者数によって、所要時間は変動する。)

準備物

1. 日程表 (資料2) 各自に1枚
2. 手順書 (資料3) 各自に1枚
3. 和歌一覧 (資料4) 各自に1枚
4. 個人記入用紙 (資料5) 各自に1枚
5. ふりかえり用紙 (資料6) 各自に1枚

会場の設定

移動可能な机と椅子を使用することが望ましい。個人記入後、お互いに向き合えるように設定する。

手順

- 1.導入 ねらいと手順の説明 日程表(資料2)と手順書(資料3)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う。
- 3.課題の導入 和歌一覧(資料4)と個人記入用紙(資料5)を配布し、課題の内容を説明する。
<手順1～3まで、約15分>
- 5.個人記入 和歌(資料4)を読みつつ、個人記入用紙(資料5)に記入する。
<15分～20分>
- 6.個人記入用紙のわかちあい 項目ごとに、各自がどのような選択を行ったのか、その選択の理由やその歌から感じた気持ちなどを伝え合う。それを聴いた感想を述べ合う。
<15分～25分>
- 7.ふりかえり用紙記入 ふりかえり用紙(資料6)を記入する。 <10分>
- 8.ふりかえり用紙のわかちあい。 <15分～25分>

9. ふりかえり用紙の追記。 <5分>
10. 全体でのわかちあい。 <5分～10分>

■ 実践報告

「最近の私ってキュウリやねん」への傾聴から学ぶ フォーカシング指向リスニングワーク

青 木 剛

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本論は、筆者が考案したワークである「野菜フォーカシング」を提示し、ワークを通してフォーカシングの過程が生起しうること、フォーカシング指向のリスニングの練習ともなりうることを検討することとした。そのために、まず野菜フォーカシングの6つの手順と、手順④以降の話し手、聴き手、観察者に分かれての取り組みの例として架空事例の逐語記録を提示した。その後、話し手にとってどのようにフォーカシングの過程が生起するのかを検討し、reflexiveな様式を賦活させるような工夫により、よりフォーカシングの過程が生起しやすくなると考えられた。また、聴き手にとっては、話し手が自分を野菜にたとえるという、日常生活の中では行わない新奇さによって、かえって「どういうことなのだろう」と関心をもって聴くことが促され、理解の確認や聴き手が話し手を理解するための質問につながると考えられた。フォーカシング指向のリスニング、さらに広げるとパーソンセンタード・アプローチのリスニングの練習を行えるワークとなっていると考えられた。

キーワード

野菜フォーカシング、リスニング、フォーカシング、パーソンセンタード・アプローチ

はじめに

話し手が「最近の私ってキュウリやねん」と話し始めた場合、どう傾聴していくだろうか。日常会話としてはやや不自然な言い回しではあるが、筆者はこうした話し手の発言を元に傾聴し、フォーカシング指向のリスニングを練習するワークを考案し、実施している。筆者はこのワークを「野菜フォーカシング」

と名付けている。本論文では、この「野菜フォーカシング」がどういったワークであるかを提示し、話し手にとってフォーカシングを知らなくてもフォーカシングの過程が生起しうること、聴き手にとってはフォーカシング指向のリスニングの練習となりうることを検討することとした。

フォーカシングは、Rogers, C.R.と共に研究・実践を行っていたGendlin, E.T.によって開発されたアプローチである。Gendlin (1981/1982) は、心理療法に関する調査研究を元に、成功するクライアントが自然に行っている内的行為の過程に注目し、その過程をフォーカシングと名付けた。そして、フォーカシングを分かりやすく伝えるために6つのステップからなるフォーカシング簡便法(表1)を考案し、それを教えることで内的行為の過程を意図して起こすことが可能になるようにした。そのため、フォーカシングというと、この簡便法の順を追って実施すること、あるいはステップにある「クリアリング・スペース」を行うことや「尋ねる」で行うようなフォーカシング特有の問いかけを行うものと思われがちである。

表1 フォーカシング簡便法(池見(2004)を元に、筆者が作成)

<p>(1) 間を置く(クリアリング・スペース; clearing a space) フォーカシングを行う前に楽な自分でいられる心の場所(空間)をつくる。そのために、軽くリラクセスし、「最近どんなことが気になっているかなあ」と自分に優しく聞いてみる。気がかりな事が浮かんでくると、その事からはどんな気分を伴っているか感じてみる。その際、気持ちに巻き込まれないように、適切な心理的距離をとるようにして、少し自分から遠ざけてみる。例えば、怒りの感情がある場合、怒ってしまうのではなく、少し遠ざけて「こんな怒りがあるなあ」と冷静にみられるぐらいの距離をおく。そのために、たとえば視覚イメージなどを利用して、その事ごと気分を、適切な容器などに一時保管してみる。次に、気になる事がらがないか聞いてみる。他の事がら浮かんだら、上記の手順を繰り返す。気になる事がらを並べてみて、余裕をもってそれらを見つめられるような空間をつくる。</p> <p>(2) フェルト・センス(felt sense) 上記で述べた気がかりな事の中から、今からフォーカシングしてみる事ごとを選び、その事ごとを想像しているときに感じられるフェルト・センスに注意を向ける。つまり、その事ごとを想像している時の、すぐことばにならない、不明瞭な意味を含んだからだの感じを形成させる。</p> <p>(3) 見出しをつける(find a handle) フェルト・センスにピッタリと表現できることばや身体のポーズ、イメージなどを探す。このような象徴はフェルト・センスを表す「見出し」のように機能する。したがって、その「見出し」を言ってみると、フェルト・センスが強く感じられるような象徴が適切である。</p> <p>(4) 響鳴させる(resonate) 見出しのことばがフェルト・センスにピッタリかどうか、自分の中でことばを響かせてみる。そのことばがピッタリであれば、ここでフェルト・シフトが起こることがある。</p> <p>(5) 問いかけ(asking) 見出しを響鳴させてもフェルト・シフトが起こらない場合、次のような問いかけを行ってみる。問いかけの質問は、オープンな質問であれば、どのようなものでもいいが、フォーカシングを行っている人が、それによって新しい気づきを得ることが肝心である。</p> <p>(a) この事ごとの何が“見出し”みたいなんだろう？ (b) この“見出し”の感じは何を必要としているのだろうか？</p> 事ごととフェルト・センスを照合させ、フェルト・センスから何か新しい気づきが生まれるのを待つ。 <p>(6) 受容(receive) 新しい気づきを得られたら、それを受容する。</p>
--

しかし、簡便法を提示した書籍『フォーカシング』(Gendlin, 1981/1982)の11章で、フォーカシングをするための援助として「絶対傾聴」が挙げられていたり、『フォーカシング指向心理療法』(Gendlin, 1996/1999)でも、「第一に重要なのは関係(その中にいる人)であり、第二が傾聴で、ようやく三番目に来

るのがフォーカシングの教示」と記されたりしているように、基本的には絶対傾聴を行うことで内的行為の過程を促進することが重要と考えられる。三村(2015)が、フォーカシングの特徴について、「[技法ではない技法]という逆説的な性格」と巧みに表しているが、初学者にとってフォーカシングのリスニングを学ぶことの難しさは、簡便法のようなステップや簡便法の中に例示される応答がありながらも、それを第一としていない点にあるとも考えられる。筆者自身もフォーカシングのリスニングについて、特に臨床場面での応用に難しさを感じ、何とか自分なりに工夫をしてきた経緯があった(青木, 2015)。今では、フォーカシングをそれほど意識しなくても、ベーシックなリスニングをする中で起こるフォーカシングの作用に気づき、そこに関わることが少しはできてきているようにも思える。また、筆者以外でも、筆者がフォーカシングに関するワークショップを実施するうちに、参加者からフォーカシングのリスニングは難しいという感想を耳にしており、フォーカシングを意識するほどリスニングが難しくなるという人が少なからずいるようであった。そこで、筆者はかねてから「フォーカシング」という言葉やフォーカシングの用語を使わずにフォーカシングの体験やフォーカシング指向のリスニングが少しでもできるようなワークを自分なりに考案できればと考えていた。

このワークは、その折に見出されたものでもある。きっかけは、2015年に京都であった日本フォーカシング協会の年次大会での出来事である。実行委員として星加博之氏と筆者が受付を担当していた際、大半の受付業務も片付き、担当の時間が終わるまで時間があつた。そこで、共通の友人を私と星加氏がそれぞれに野菜にたとえて伝え合うことをして過ごしていた。それをしていると、その友人から得られる自身の感じを野菜に表しているということがわかり、それならフェルト・センスを野菜にたとえてみるとどうだろうかということになった。すると、自身のフェルト・センスを野菜に重ねて表現するだけでなく、フェルト・センスを表す野菜の特徴を言い表すうちに、野菜のイメージから新たなフェルト・センスの側面が展開されることに気づいた。たとえば、フェルト・センスをみずみずしいキュウリと言い表した後、そのみずみずしいキュウリから夏のさんさんと照る日光やその光景の中にいる気持ちよさといったイメージが起こり、それをフェルト・センスと照合してみると、みずみずしいキュウリのように自分が生き生きとしているということには、照り付ける太陽やさわやかな空というような自分を生き生きとさせてくれる周りの状況が暗に含まれているという理解の展開が起こったのである。フェルト・センスを表す野菜について詳細に言い表すことで、同時にその野菜に暗に含まれるものから引き起こされる新たな質感が起こり、その質感とフェルト・センスを照合する中で、新しい理解が促されたのであつた。池見(2012)が論じているような、暗在(implicit)―明在(explicit)―暗在(implicit)のzig-zagの過程が生起し、象徴と体験の相互作用が起こることによって新たな意味が創造されたと言える。こう

した体験から、これはフォーカシングのワークとして使えるのではないかと考えた。また、詳細は後述するが、その後何度か改良を繰り返しつつ実施していると、フェルト・センスを野菜にたとえることで、聴き手にわからなさが自然に生じたり、同じ野菜でも微細な質感が表されフェルト・センスの表現が豊かになること等にも気づいたりでき、結果としてフォーカシング指向のリスニングを練習するワークとしても使えるのではないかと考えられた。このような経緯からフォーカシング指向のリスニングを練習するワークとして「野菜フォーカシング」が生まれた。

実際に、筆者は授業や研修でこの野菜フォーカシングをその名前を出さず、メタファー表現のワークという名目で傾聴のワークとして実施している。受講者はフォーカシングと知らずにワークに取り組み、ふりかえりを行うが、ふりかえりの発言からはフォーカシングの過程が生じていると言えることも多々見られた。また、聴き手としてのふりかえりからも、フォーカシングとは知らずにやっているものの、フォーカシングで大切にされる傾聴が実施されている様子や、その傾聴により聴き手にとっての話し手の理解が進むこと、聴き手にとっての話し手の理解が進む中で話し手自身にも新たな意味の展開がみられることも体験している様子がかがえた。以下に、授業で行った際の「野菜フォーカシング」の手順を提示し、話し手にとってのフォーカシングのワークとしてと、聴き手にとってのフォーカシング指向のリスニングのワークとして、どのような特徴があるのかを検討したい。

野菜フォーカシングの手順

それでは、授業で行った際の手順を提示する。提示するにあたって、当該授業についても簡単に触れておきたい。当該授業は、カウンセリングに関する2年生以上が春学期に受講する授業で、すべてが体験学習から構成されている。2年生にとっては、それ以前に体験学習の授業を1つだけ受ける機会があったが、カウンセリングに特化した授業としては初めての体験であり、その他にも開講されているカウンセリングに関する体験学習の入門編ともなっている。受講者がこの「野菜フォーカシング」のワークを行う前にはフォーカシングの解説はなされることはなく、フェルト・センスやフォーカシングといった用語も知らない状態である。また、このワークを実施するのは、当該授業の終盤であり、それまでに言語的・非言語的にも自分自身をふりかえってみること表現することや、改めてじっくり感じられたことに注意を向けてみることを、相手を理解するために必要な話の聴き方・聴く態度などの体験学習を終えている。そのため、このワークを実施する際には、これまで学んだことを全て活かすようにということを伝えて進めている。受講生の中には、普段の生活で行う自己表現とは異なるアート表現やメタファーを用いた表現に抵抗や苦手感を持っている学生もいる。その点も考慮して、ひとまずワークの手順に従うことで、苦手な

学生にも安全に進めていけるようにも配慮している。

手順①～③は、ワークシート（資料1）を用いた個人作業となる。ワークシートの配布に加えて、クーピーやクレパスも一人ずつ使えるようにしておく。④以降は3人組で実施するため、あらかじめ3人組になっておき、ウォーミングアップとしてグループに1枚のA3用紙を配布し、「制限時間内に知っている野菜の名前をできる限り多く挙げるように」と伝え、1～2分程度グループで一人一つずつ順にかき出すようにすると、手順②のところで野菜を想像しやすくなるだろう。また、そのウォーミングアップをした際に、いくつかのグループで出た珍しい野菜があったかをインタビューして挙げてもらい、その野菜について知らない人が多ければどんな野菜か、どんなふうに育つのか、どんなふうに食べるのかななどを説明してもらったりすると、自分たちが考えた野菜以外にも想定できることにつながり、よりワークがしやすくなるだろう。

手順① ワークシートのAの部分にとりかかる。楕円の中心に小さな円を描き、円の中に「私」と記入する。その後、ここ最近の自分を思い浮かべて、どんな気分があったかをかき（書き／描き）だす。言葉でも絵や色、線でもその気分を表せるものであれば構わないが、後で見てもわかるようにかくよう伝える。また、事前にかく位置についても説明し、円の真ん中が今の自分に最も近い気分で、外に行くほど今の自分には遠くなることを伝え、かつ、必ずしも最近あった出来事に関する気分が近いとも限らないため、自分自身でどれぐらいの近さなのかを注意深くふりかえるようにアナウンスする。

手順② 手順①でかいた最近の気分の図を見て、そんないろいろな気分を抱えている自分って野菜で例えるとどんな野菜かな？と想像する。この時、すぐにワークシートのBの四角い空欄に記入しないように伝える。一つ思い浮かべたら、その野菜でこの気分の全体は表せているかどうか、ぴったりかどうかということを確認してみて、違っていたら野菜を変え同じように確かめる。ある程度ぴったりと思える野菜が見つかったら、空欄にその野菜の名前を書く。あまり野菜が思い浮かばない場合は、敢えて思いつく野菜を適当に挙げ、どんなふうにしっくりこないのか、もっとどんな質感をもった野菜であればしっくりくる野菜となるのかを考えるように促す。たとえば、「なす」とひとまず表してみて、もう少し中身が固いものの方がいいと思えば、「なす」より中身が固い「にんじん」にしてみても、少しずつしっくりくる野菜に近づけるようなことを促す。

手順③ 最近の気分を表す手順②の野菜をイメージする。その野菜の特徴をCの空白に書く。「たとえば、大きさや重さなどといったこと」と、最初はあまり詳細には伝えずに、いろいろ自分の想像した野菜の質感が相手に伝わるように詳細にその質感を書き出すように伝え、まずは受講者が思い思いにイメージを捉えて書くことを促す。まだ書き出している人がいる中で、早く書き終わっていたり、困っていたりしそうな人がいれば、「書いている人はそのまま自分

の思うように書いていってください。書き終わった人は今から私が言う側面について改めてイメージの中の野菜はどうか確認して、書けそうなことがあれば書いていってください」と前置きし、細かな色味（全体が同じ色か部分によって違うかなど）、見た目の質感、触った質感、温度、におい、味など、1つを挙げたらしばらく確認できる時間をとり、また次の質感について1つ挙げて確認の時間をとるようにして1つ1つを投げかける。

手順④以降は、3人組で話し手、聴き手、観察者の3役に分かれて行う。時間配分としては、授業では手順④を10分程度、⑤を5分程度としているが、このワークを実施する際の対象者に応じて、聴くことに慣れていない場合は④をもう少し細かな手順（頷くことや同じ言葉を繰り返すだけ、相手の話を聴いて聴き手の理解を伝え返すなど）に分けて行ったり、フォーカシングに慣れている人同士であればもっと時間を長く持ったりするなどの工夫もあり得るだろう。また、観察者を設定せずに話し手と聴き手だけで行うこともあり得る。

手順④ 理解の共有を行う

話し手：ワークシートのA、B、Cの順に話していく。

聴き手から確認をされたら、間をおいて改めて確認する。

合っていればそのまま話を続け、違っていたり新たに起こってきたりしたことがあれば、修正して伝える。

聴き手：基本的には話し手が思うまま話せるように聴くことに努める。

野菜の名前を聞いた後は細かなニュアンスを理解するためにどんな野菜か想像をしながら聴き、確認を行う。

必要であれば質問をしても構わないが、質問をした後は必ず話し手の応答を受けて理解できたことを確認する。

観察者：話を理解するためにどんな野菜か想像をしながら聴く。

確認したいこと、質問したいことがでてくれば、メモをとっておく。

手順⑤ 観察者からの確認・質問

観察者：④でメモしたことのうち、最も気になる点を話し手に確認・質問する。

時間があれば、他にも確認・質問を行うが、聴き手の確認がきちんと終わってから行う。

話し手：観察者からの確認・質問を受けたら、間をおいて改めて確認し、聴き手に向かって応答する。

聴き手：④と同様に話を聴き、確認や質問を同様にを行う。

確認が十分にできたら観察者に合図をし、次の確認・質問をしてもらう。

手順⑥ クリエイティブタイム

聴き手：「その野菜はこれからどうなっていくたそうですか？」と
聴く。

話し手：上記の問いかけを受けて、どうなっていくたそうか想像して
みる（あれこれ想像してみてもいい）。

（できるだけじっくりくる）思い浮かんだことを聴き手と
観察者に伝える。

聴き手・観察者：話し手の応えを聴き、話し手が希望することに必
要なこと・ものを想像し、空想上で自分にできそうなこと
を話し手にフィードバックする。

手順⑥は、問いかけによる展開を想定したものだが、加えてこうしたワー
クに苦手意識がある学生に少し息抜きをしてもらったり、相手から肯定的な
フィードバックをもらって納めたりするためにも設定した手順である。また、
この手順⑥に入る前に、この手順で気づきが起こる場合もあるが起こらない場
合もあることを伝えている。気づきは起こそうと思って起こせるものではない
ため、聴き方や聴く態度以外にも、その人の日常生活を含めた全体的なタイミ
ングもあり得ることを伝えている。

野菜フォーカシングの架空事例

それでは、実際に手順④以降でどのようなやり取りが起こっているのかを、
これまで体験したものを参考に架空事例を用いて提示する。話し手をS、聴き
手をL、観察者をOと略して表記することとする。Sなどの後の数字は、単純に
前から順につけたものである。

手順④

- L1: それでは、最近のあなたについて教えてください。
- S1: 最近は、というよりも、ここしばらくは資格試験の勉強をしていて、それが大変だ
な、でも将来のために頑張るぞっていう気持ちがあります。
- L2: 資格試験の勉強をされていて、大変だけど将来のために頑張るぞと。
- S2: はい、それに加えて、最近バイトも始めたんですけど、これも覚えることがいっぱい
だし、初めてのバイトで失敗したらダメだと思って、すごく緊張しっぱなしで、毎回
ドキドキしているってのがありますね。
- L3: 初めてバイトをし始めて、覚えることもいっぱいだし、失敗したらダメと思って緊張
しっぱなしでドキドキしている気持ちもあるんですね。
- S3: はい。でも、それだけじゃなくて、ワクワクもしている。
- L4: ワクワク…あの、ワクワクするのはバイトのことってことでしょうか。
- S4: あ、そうです。バイトでワクワクもしていて。
- L5: なるほど、ドキドキと同時にワクワクもされている。
- S5: そうですね、ドキドキもしてますけど、どこか楽しみでワクワクもしていて、うまく
やっていけたらいいな、どんな風にバイト先で人間関係が作れるかなって。
- L6: ドキドキと同時にワクワクもしていて、ワクワクにはうまくやっていけたらいいなと
いうのと、どんな人間関係が作れるかなってのが含まれているんですね。
- S6: そうなんです！でも、今まで話したことに加えて、テストやレポートも間近になっ
てきていて、それでも忙しいし、余裕がないとも思っていて、でもそんなときにバイト
とか資格の勉強とかも始めちゃって、本当に良かったのかなとも思う気持ちもあり
ます。

- L7: テストやレポートも間近で忙しくて余裕がない気持ちや、そんな中でバイトや試験勉強を始めて本当によかったのかなと思う気持ちも同時にあるんですね。
 …… (中略) ……
- S7: そういう自分を野菜にたとえてみると、「トマト」かなって思いました。
- L8: トマト…ですか？
- S8: はい、トマトです。あの、小さいのじゃなくて、大きいトマト。
- L9: 大きいトマト。もう少し教えてもらってもいいですか？
- S9: ええと、そうですね。まだ完全に熟れ切っていないで、固いです。でも、パンパンで。
- L10: へえ、そのトマトは完全に熟れ切っていないで、固くて、パンパンに実が詰まっているということですか。
- S10: そう、実が詰まっている。そうなんです。でも、詰まっている実も、熟れ切っていないのでまだまだ酸っぱくて。
- L11: 詰まっている実も熟れ切っていないで酸っぱいんですか。
- S11: そうなんです。酸っぱいトマトなんです。
- L12: なるほど。もう一度確認したいんですが、そのトマトは実が詰まった大きいトマトで、熟れ切っていないで固くて酸っぱいんですね。
- S12: あ、そう。そんなトマトなんです。
- L13: …あの、私の方で想像していると、そのトマトはまだ熟れ切っていないで全体が赤というよりは、緑とか黄色の部分がありそうな感じでしょうか。
- S13: ええと、そうですね、たしかに緑とか黄色の部分があって、まだまだ収穫の時期じゃないって感じですね。
- L14: あ、そうですね。まだまだ収穫の時じゃないってことは、まだトマトの苗というか、まだ実が付いたままなんですね。
- S14: そうですね。苗もまだまだ緑が濃くて栄養を実に送っているし、太陽の光も赤くなるには必要でいっぱい浴びなきゃならないですね。
- L15: 苗も緑が濃くて栄養を実に送っていて、太陽の光も赤くなるにはもっといっぱい浴びる必要があるんですね。
- S15: そうですね。なんだか話しているとワクワクしてきました。これから育っていくぞーとか、周りからも得るものがあったり、支えられたりして。でも、もっと足りない、やっていくぞみたいなの。
- L16: ああ、そうですね。周りから得たり支えられたりして、これから育っていくぞ、そのためにはもっと足りなくて、自分でやっていくぞっていう感じですかね。
- S16: そうですね。
 …… (中略) ……

手順⑤

- O1: 話を聞いていると、そのトマトは熟れたがっているように聞こえたんですが、どんなふうにも熟れたがっていますか。
- S17: どんなふうにも？
- O2: あ、えっと、甘くなっていきたくとか、柿が熟れたときみたいに柔らかくなっていきたくとかを想像したんですが、その辺りはどうなのかなって。
- S18: ああ！なるほど。…想像してみると、甘くなりたくとも柔らかくなりたくとも違っていて…、どう言ったらいいのかな、トマトとして美味しくなれたらいいなと思いますね。
- L17: 甘くとか柔らかくではなくて、トマトとして美味しくなれたらいいなと思うんですね。
- S19: そうですね。ただ…トマトとして美味しくなるってどういうことなのかなって、今、思います。
- L18: トマトとして美味しくとは思うけど、それってどういうことかなということですか。
- S20: はい、特に甘さや柔らかさといった方向性ははっきりしていないんですが…。
- L19: 方向性がはっきりしていないんですね。
- S21: そうなんです。方向性がはっきりしていないし、どこかはっきりさせるとしっくりこなくて…。
- L20: はっきりさせるとしっくりこないんですね。

S22: そう！はっきりさせるとしっくりこないというのが正確ですね。ほんやりとは先は想像できるけど、これっていう特定で具体的な何かって決めて進めていくのは今の自分にはどこかしっくりこないですね。

L21: なるほど、今は特定で具体的な何かって決めて進めていくのはしっくりこない。

S23: はい、質問されて、あれ？って思って、今はそんな風に思っていることがわかりました。

手順⑥

L22: それでは、そろそろ時間で、もしかしたら、これまでの流れと重なるかもしれないんですが、その野菜はこれからどうなっていきたいでしょうか？

S24: そうですね…さっきも話したんですが、今は特定で具体的な何かという到着点というか、そんな先のことを決めてそこに向かってというわけではないんですが、でも、どこか自分なりにできることをやっていって、それが何かしらの形で実るといいなってすごく思います。トマトはトマトとして、まだ熟れていないけど、苗からも養分をもらって、トマトとして美味しくなるように自分なりにその栄養を咀嚼というか旨味に変えられるようにして、太陽もいっぱい浴びてそれを吸収してそのトマトなりの美味しくなり方を手前の一步から進めていけるといいですね。

L23: 吸収したものをそのトマトなりの旨味に変えられるよう、手前の一步から進めていって、そのトマトなりの美味しくなり方を進めていけたら、ということですね。

S25: はい、そうです。

O3: …それじゃ、そんなトマトに私は太陽がもっと当たるように周りの環境を整えてあげたいと思います。

S26: あ、それ嬉しいですね。たしかに、もっと太陽の光はほしいですね。

L24: じゃ、私は…私も太陽と思ったんですが、違うのをと考えると、肥料とか水とかも考えたんですが、やりすぎるのも心配だし…うーん…そっか、それじゃ、ちょうどいい肥料とか水とかをトマトの様子を見守りながらあげられる人として、見守りたいと思います。

S27: それも嬉しいです。ありがとうございます。

L・O: ありがとうございます。

フォーカシングのワークとして

これまで示した手順について、フォーカシングが起こるためにどのようなことを想定しているかを提示することとする。まず、手順①は日ごろをふりかえり、ある出来事に付随する気持ちを一つずつ紙面に書き出していくものである。これは、「クリアリング・スペース」として単独で行われるワークでもある。また、この際、注意深くふりかえることを教示して促すが、これはフォーカシングが起こるために必要なreflexive activity (Ikemi, 2013) を促すことを意図している。reflexive activityとは、単純に過去の出来事をそのまま再生する(reflect)のではなく、内省を込めてふりかえることを意味する。単純に嫌な出来事があったから「嫌」とするのではなく、その「嫌」に含まれる微細なニュアンスを捉えてみようとしたり、嫌な出来事を改めてふりかえったときに「嫌」という以上の何かはないかなどを捉えてみようとしたりすることが重要である。手順①では、単純に日ごろの私に起こった出来事やそれにまつわる既にわかっている感想を機械的にかき出すのではなく、そうした出来事をふりかえった今、それはどんなふうに表現できるのか、その質感はどんなものかなどを改めてふりかえることで、フェルト・センスを形成していくのである。手順①で、このreflexiveな様式が賦活できると、このワークをフォーカシングと謳

わなくてもフォーカシングが自然と起こってくると考えられる。

手順②では、そうした最近の私の複数の気持ちや心模様を含めた複雑な総体を表す野菜を考える。フォーカシングでは一つの状況に含まれる複雑な感じを表したり、様々な状況を体験しそのそれぞれで得られる複雑な感じを抱えた最近の自分を表したりすることがある。この動きは「見出しをつける」にも相当する。また、この際でもやはり、簡単に思いついたものをすぐさま書き出すのではなく、一度ぴったりかどうか確認するような、reflexiveな様式が賦活されることを意図した間を置くことが重要となる。そうする中で「共鳴させる」ということも起こって来うと考える。

次に、手順③では、最近の私を表す野菜を野菜の名前だけで示すのではなく、その最近の私を表す野菜に含まれるさらに複雑な質感を捉えて示していく。冒頭の例では、「キュウリ」をよりその時の私を言い表すものとするために、「みずみずしいキュウリ」とさらに言い表すようなことである。ここではフェルト・センスにより適切なハンドル表現や、ハンドル表現に含まれる微細なニュアンスを詳細に表すような動きが起こると想定できる。この手順で重要なことは、より自分を表せるようにすることである。単なる「キュウリ」ではなく、こんなことを含んだキュウリなのだ、確かに自分を表せるニュアンスを掴み、表すことが重要となる。

手順④⑤ではいよいよ聴き手や観察者を交えてのワークとなる。一人で行う手順①～③でも、十分にフォーカシングは起こりうるが、手順④以降では一人で行う場合とはまた違った作用をもたらす。手順①～③でreflexiveな様式の準備ができていた場合、聴き手の理解を介した確認は、たとえ全く同じ言葉が使われたとしても、さらに本当にそれでしっくりくるのかなという話し手の意識をより活性化する場合がある。その場合、改めて確かめてみると新しい言い表し方が話し手に沸き起こることもあり、より正確な話し手独自の体験が明らかになることもあるだろう。加えて、上記事例中のL13のように、丁寧に理解しようとする聴き手から、聴き手が理解するために必要な最小限の質問が加わることによって、話し手の体験のまた別の側面が明らかになることもある。そういう意味で、手順④以降の聴き手や観察者を交えての取り組みは、さらなるその話し手の固有の体験が浮き彫りになる機会をはらんでいると言えよう。既に手順①～③で行った最近の私に含まれる、まだ言葉になっておらず、話し手自身もはっきりとは掴めていなかった暗在的な (implicit) 意味合いが、この聴き手や観察者とのやり取りの中で明在化 (explicit) し、さらに明在化された新たな理解に含まれる暗在的な意味合いが見いだされるような過程、つまりフォーカシングが起こるような想定をしている。

手順⑥は先述の通り、聴き手や観察者から村山 (2014) に紹介されている「こころの花束」のようなポジティブなフィードバックを得て納めるという意図もあるが、これは簡便法の「問いかける」でよく行われるような言い回しも想定

したセリフである。本来は、問いかけはそのセリフを機械的に投げかけるというよりは、自然と聴き手に起こってきた際に伝えるようなものではあるが、先の納める意図も込めて、時間が来るとこのセリフを伝えてフィードバックをして終わるようにしている。しかし、ここにこのワークを「野菜」とした旨味もある。というのも、野菜は植物としてそのまま育ったり、種を残して後に繋げたりすることもあるし、食べ物として美味しくなることも、他の生き物の糧になることもある。さらには、料理としての方向性もあり、どうなっていきたいのかについての幅が広いという利点もある。野菜を起点として、その野菜から最近の私が今後どう展開していきたいのかのアイデアが生まれることもあるかもしれない。また、その野菜のなりたい方向性が話し手から聞けることで、よりその方向性に沿った聴き手や観察者のフィードバックの手助けにもつながることを期待している。

フォーカシング指向リスニングのワークとして

ここで、冒頭の「最近の私ってキュウリやねん」への傾聴に戻りたい。このワークは聴き手を交えた際に、最初は最近の私の状況から話していくが、冒頭に示したようなこのセリフへの応答から始まるようなワークである。実際に、学生にこのワークを紹介し、実施する際には、「え？何？それ？」とたくさんのハテナマークが浮かんでいる様子が見える。筆者はこの奇妙さが非常に重要だと考えている。普通、「最近の私って元気ないねんな」と伝えられた場合、聴き手はその元気のなさには新奇さを感じようとはせず、知らず知らずのうちに聴き手にとっての元気のなさを背景に話を聞いていることの方が多いように思われる。実際にフォーカシングを行う際に重要なことは、その話し手の話し手らしい体験の意味合いが表され、そこから新たな理解が生じ、展開していくことであると筆者は考える。そのためには、先に記したように、話し手をより丁寧に理解するために、聴き手として話し手の話を聴いて理解したことを何度も確認し、その確認の中で話し手らしさが表れているような表現につぶさに耳を傾けるというような、基本的な傾聴が重要になってくる。その点で、「私」を「キュウリ」で表す奇妙さがあるために、「え、どの辺がどうキュウリなん？よくわからないから教えて」というところから始められることが、傾聴をベースとしたフォーカシング指向リスニングの練習になると思われる点である。

実際に、筆者はこのワークを行った後、学生全体に向けて、「普段、最近の私って…キュウリやねん」と野菜で言われたことがある人を尋ねたりする。いい時は笑いが起こり、悪い時でもキョトンとされる。笑いやキョトンとした反応があらわれるのは、そこに奇妙さを学生自身が感じていることであると思われる。筆者はホッとする。そして、実は日常の場面で「悲しい」や「嬉しい」、「悔しい」といった言葉は誰でも共有できているように思われるが、その人個人にとってどんな悲しさなのか、といった微細なニュアンスについては共有されな

いま話が進んでしまうこともままあることを説明することになっている。次いで、ところが最近の私を「キュウリ」と言われると、たちまちにわからなさが生じて、「どういうこと？」と聴く体制に自然となれると思うし、より詳しく聴いているうちに、最初に聴き手が思っていたキュウリとは違う話し手独自のキュウリがあらわれてくることにも気が付けることもあることを伝える。そして最後に、普段の会話でも特に大事そうな話であるほど、本人の微細なニュアンスを掴むことは必要で、このワーク中に起こったような「どういうこと？おしえて？」というような姿勢できちんと理解をすり合わせながら聞くことで、話し手のことを丁寧に理解できるようになることを説明し、終えるようにしている。

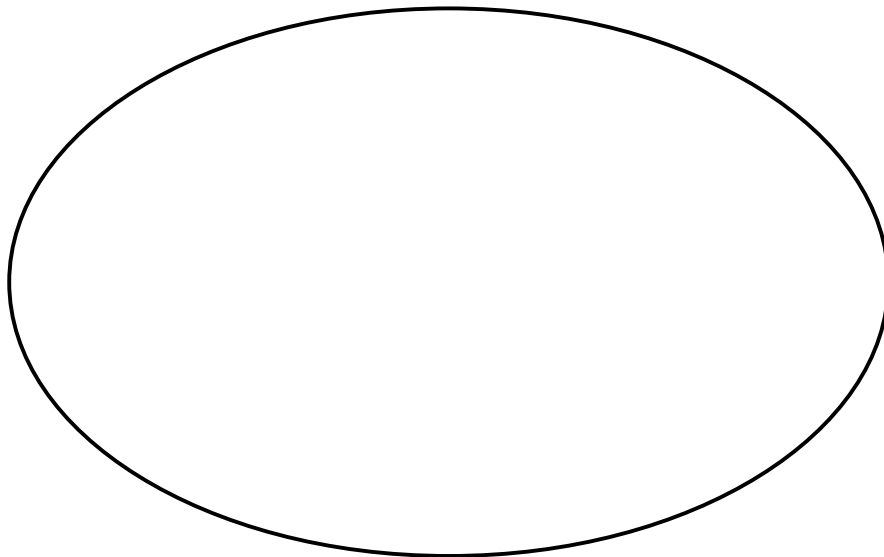
このように、このワークは話し手にとって、フォーカシングが起りやすくなるように想定されたものである。加えて、聴き手にとっては、理解の確認を重点的に行う傾聴や相手をていねいに理解しようとして聴くことを大切にするフォーカシング指向のリスニング、もっと広げるならば、パーソンセンタード・アプローチでのリスニングの練習のワークとなるとも考えられる。

引用文献

- 青木 剛 (2016). 強迫的思考による苦痛を訴えたひきこもり青年との心理療法—フォーカシング指向心理療法の観点からの考察— 京都橘大学心理臨床センター紀要, 2, 49-58.
- Gendlin, E. T. (1981). *Focusing*. New York: Bantam. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄 (訳) (1982). フォーカシング. 福村出版.
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy*. New York: The Guilford Press. 村瀬孝雄・池見 陽・日笠摩子 (監訳) (1999). フォーカシング指向心理療法 (下). 金剛出版.
- 池見 陽 (2004). フォーカシング. 氏原 寛・成田善弘・東山紘久・亀口憲治・山中康裕 (編). 心理臨床大事典. 培風館.
- 池見 陽 (2012). 漢字フォーカシング：暗在に包まれた漢字一字と心理療法. サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要, 2, 1-11.
- Ikemi, A. (2013). You can inspire me to live further: explicating pre-reflexive bridges to the other. White-Cornelius, J. H. D., Pitrik-Motschnig, R. & Michal Lux, M. (Eds.). *Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach, Research and Theory*. New York: Springer Science.
- 三村尚彦 (2015). 体験を問いつづける哲学 第1巻 初期ジェンドリン哲学と体験過程理論. 特定非営利活動法人 ratik.
- 村山正治 (2014). じぶん&ころまなBook. 培風館.

メタファー表現のワーク

A) 最近の私の気分



B) そんな私を野菜に例えると・・・

野菜の名前

C) その野菜をもっと詳しく表現してみると・・・

■■ 資料

日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2019)

坂 中 正 義

(南山大学人文学部心理人間学科)

要約

本論文は、2019年に発表された、わが国におけるパーソンセンタード・アプローチ関連の文献リストである。文献は、非指示的カウンセリング、来談者中心療法、パーソンセンタード・カウンセリング、パーソンセンタード・セラピー、パーソンセンタード・アプローチ、ベーシック・エンカウンター・グループ、フォーカシング、体験過程療法、フォーカシング指向心理療法、積極的傾聴法等に関するものである。収録は「来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」「ベーシック・エンカウンター・グループ」「その他」ごとに、A. 書籍、B. 研究論文、C. 学会発表、D. 翻訳、E. 海外文献紹介、F. 書評のジャンルに分けて行っている。

キーワード：来談者中心療法、パーソンセンタード・カウンセリング、パーソンセンタード・セラピー、フォーカシング、体験過程療法、フォーカシング指向心理療法、ベーシック・エンカウンター・グループ、パーソンセンタード・アプローチ、文献リスト

はじめに

筆者は、わが国におけるパーソンセンタード・アプローチの研究および実践を振り返り、今後の発展のための課題探索の1つの手がかりを提供するため、次のような文献リストを作成した。

1. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト ―ロジャース選書及び全集― 九州大学心理臨床研究, 17,

113-121.

2. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（～1969） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 2, 9-31.
3. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（1970～1974） 福岡教育大学「教育実践研究」, 6, 81-88.
4. 坂中正義 1998 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（1975～1979） 福岡教育大学「教育実践研究」, 6, 89-98.
5. 坂中正義 1999 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（1980～1984） 福岡教育大学紀要（教職科編）, 48, 195-214.
6. 坂中正義 1999 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（1985～1989） 福岡教育大学「教育実践研究」, 7, 115-132.
7. 坂中正義 1999 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（1990～1994） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 3, 13-51.
8. 坂中正義 2000 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（1995～1999） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 4, 13-55.
9. 坂中正義 2001 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2000） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 5, 23-56.
10. 坂中正義 2002 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2001）—第Ⅰ部：来談者中心療法— 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 6, 51-68.
11. 坂中正義 2002 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2001）—第Ⅱ部：ベーシック・エンカウンター・グループ、第Ⅲ部：体験過程療法・フォーカシング、第Ⅳ部：その他— 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 6, 69-85.
12. 坂中正義 2003 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2002） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 7, 1-22.
13. 坂中正義 2004 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2003） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 8, 31-50.
14. 坂中正義 2005 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2004） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 9, 17-36.
15. 坂中正義 2006 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2005） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 10, 1-24.
16. 坂中正義 2007 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2006） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 11, 1-20.
17. 坂中正義 2008 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2007） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 12, 1-24.
18. 坂中正義 2009 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト（2008） 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 13, 9-29.

19. 坂中正義 2010 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2009) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 14, 27-50.
20. 坂中正義 2011 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2010) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 15, 29-50.
21. 坂中正義 2012 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2011) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 16, 1-20.
22. 坂中正義 2013 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2012) 福岡教育大学「心理教育相談研究」, 17, 1-23.
23. 坂中正義 2014 日本における「来談者中心療法」及び「体験過程療法」に関する文献リスト (2013) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 13, 231-255.
24. 坂中正義 2015 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2014) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 14, 231-255.
25. 坂中正義 2016 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2015) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 15, 105-134.
26. 坂中正義 2017 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2016) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 16, 111-139.
27. 坂中正義 2018 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2017) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 17, 97-130.
28. 坂中正義 2019 日本におけるパーソンセンタード・アプローチに関する文献リスト (2018) 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 18, 115-137.

本論文では、これらの論文の続編として、2019年の日本におけるパーソンセンタード・アプローチ関連の文献リストを作成する。また、これまでのリストに漏れていたものを追録する。

方法

2019年に発行されたパーソンセンタード・アプローチ関連の以下のようなキーワードが論じられている文献が収集された。

非指示的カウンセリング、来談者中心療法、パーソンセンタード・カウンセリング、パーソンセンタード・セラピー、パーソン・センタード・アプローチ、ベーシック・エンカウンター・グループ、フォーカシング、体験過程療法、フォー

カシング指向心理療法、積極的傾聴法、人間中心の教育等。

分類方法は、文献を「来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」「ベーシック・エンカウンター・グループ」「その他」の4部に分類し、それぞれ、A. 書籍、B. 研究論文¹、C. 学会発表、D. 翻訳、E. 海外文献紹介、F. 書評に分けて収録した。さらに、各部ごとに2019年の動向や代表的な文献を紹介した。

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

第 I 部：来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング

「第 I 部：来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」には関連文献のうち、来談者中心療法、来談者中心遊戯療法、パーソンセンタード・セラピーといった個人カウンセリングや「自己一致」「共感的理解」「無条件の積極的関心」「アクティブリスニング」などの基礎概念、歴史、人物等が論じられているものを収録した。

2019年の概要は次のとおりである。「A. 書籍」は4本で、そのうち2つが単行本であった。「B. 研究論文」は16本で、そのうち1つが特集であった。「C. 学会発表」は11本で、そのうち2つがシンポジウムであった。「D. 翻訳」はなかった。「E. 海外文献紹介」は3本であった。「F. 書評」は3本であった。

2019年の「来談者中心療法」の特徴は、執筆者とパーソンセンタード・アプローチの関わり述べられたA-1が刊行されたことであろう。

ロジャーズが「This is me」を表していることからわかるように、パーソンセンタード・アプローチの実践家においては自身のありようを振り返り、問い直すことは大きな意味があるといえる。A-1は15名のパーソンセンタードをオリエンテーションとする心理臨床家それぞれの「This is me」を論じている。他人の「This is me」にふれることは自身の「This is me」にふれることになる。筆者と読者の「This is me」の交差を促す貴重な文献といえよう。

なお、2019年は「人間性心理学研究」に1本（F-1）、関連文献が掲載された。

A. 書籍

1. 飯長喜一郎・園田雅代編 2019 私とパーソンセンタード・アプローチ 新曜社

まえがき（飯長喜一郎）

¹ 研究論文には便宜上、ニュースレター等も含めている。

クライアント中心療法がわかるまでの私的軌跡（飯長喜一郎）
 共感、感情移入、自己投入（小林孝雄）
 かかわる・つなぐ・ゆだねるPCAのなす「対話」（坂中正義）
 来談者中心療法から多面的アプローチ、そしてフォーカシングへ（伊藤研一）
 「パーソン中心」を求めて（堀尾直美）
 傾聴（リスニング）について（大澤美枝子）
 私なりのパーソンセンタード・カウンセリングへの道（吉原 啓）
 パーソンセンタード・カウンセリングの可能性（三國牧子）
 パーソンセンタード表現アートセラピーと私（小野京子）
 日舞、パーソンセンタード・アプローチ、アサーションとの出会い（園田雅代）
 セラピストのスタンスの探究からナラティブ・プラクティスへ（無藤清子）
 共感的理解によるクライアント中心療法の定式化をめぐる（岡村達也）
 パーソンセンタード・アプローチとオープンダイアログ（本山智敬）
 パーソンセンタード・セラピストという自覚（中田行重）
 私のパーソンセンタード・アプローチの未来像を求めて（村山正治）
 あとがき（園田雅代）

2. 小室弘毅 2019 なぜ教師にカウンセリング・マインドが必要なの？—学びのための、マインドフルな、他者との存在の仕方— 竹尾和子・井藤 元編「ワークで学ぶ学校カウンセリング」ナカニシヤ出版, 第15章, 205-219.
3. 村田 進 2019 いたみといたわりをめぐる人間中心の心理学 十分に機能するためのねじれといやしの方程について コスモス・ライブラリー
 - 序論 私として人間として
 - 第1部 ねじれ仮説の成り立ち
 - ロジャーズ「不一致の図」とジェンドリン「プロセスモデル」から
 - 序章 私という事例から
 - 第2章 他の当事者事例について
 - 第3章 いたみといたわりの交差といやしの構造について
 - 第4章 島瀬モデルとねじれ仮説
 - 第2部 ねじれと臨床
 - 第5章 YG 性格プロフィールとの整合性について
 - 第6章 アセスメントの実例
 - 終章 十分に機能する人間の在り方について
 - 結論 仮説の検証
 - 補遺
4. 中野 明 2019 人間性心理学入門: マズローからジェンドリンへ アルテ
 - 第1章 人間性心理学とは何か
 - 第2章 アブラハム・マズロー
 - 第3章 ヴィクトール・フランクル

- 第4章 ロロ・メイ
- 第5章 カール・ロジャーズ
- 第6章 フレデリック・パールズ
- 第7章 エリック・バーン
- 第8章 ユージン・ジェンドリン
- おわりに

B. 研究論文

1. 石井要子 2019 理事長あいさつ カウンセリング, 51(1), 2-3.
2. 兼廣久美子 2019 竹下志磨さんを囲んで カウンセリング, 51(1), 33-34.
3. 関西大学心理臨床センター編 2019 特集：パーソン・センタード・セラピーの展開 関西大学心理臨床センター紀要, 10, 65-73.
 Person-Centered Therapyにおける心理的接触のあり方：Relational depthでの出会いとは（中田行重・斧原 藍・白崎愛里）
 Person-Centered Therapyにおけるリフレクションの新たな考え方（小野真由子・並木崇浩・山根倫也・中田行重）
 パーソン・センタード・セラピーの現状と効果研究について：海外の状況から考える（中田行重）
 医療モデルの心理療法にはないPCTの意義：Hawkins による被虐待児に関する論考の紹介（中田行重）
4. 片倉知子 2019 大島礼子さんのグループに参加して カウンセリング, 51(1), 29-30.
5. 村山正治 2019 大転換期にいる日本の心理臨床の世界—私の考える本専攻のスタンス— 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 1-3.
6. 中田行重 2019 パーソン・センタード・セラピーの現状と効果研究について：海外の状況から考える 関西大学心理臨床センター紀要, 10, 75-84.
7. 並木崇浩 2019 国際会議参加報告：講演題目「The meaning of “philosophizing” for the development of a Person-Centered Therapist: Trial of “contemplative dialogue”」 日本人間性心理学会ニュースレター, 94, 4.
8. 大島礼子 2019 カール・ロジャーズに学んで—私のカウンセリング— カウンセリング, 51(1), 28-29.
9. 小野真由子 2019 国際会議参加報告：講演題目「Supervision におけるPCAらしい変化とは？」 日本人間性心理学会ニュースレター, 94, 3.
10. 柴田久美子 2019 妻木真弓さんのグループに参加して カウンセリング, 51(1), 37-38.
11. 清水幹夫 2019 理論学習 カール・ロジャーズ「セラピー的パーソナリティ変容の必要にして十分条件」—その成立課程を中心として— カウンセリン

- グ, 51(1), 4-20.
12. 竹下志磨 2019 カール・ロジャーズに学んで—私のカウンセリング— カウンセリング, 51(1), 31-33.
 13. 妻木真弓 2019 カール・ロジャーズに学んで—私のカウンセリング— カウンセリング, 51(1), 34-37.
 14. 山田俊介 2019 カウンセラーの一致についての考察—カール・ロジャーズのとらえ方の変化をもとにして— 香川大学教育学部研究報告 第1部, 151, 113-130.
 15. 全日本カウンセリング協議会編 2019 特集：第25回二級カウンセラー研修会
 カウンセリング, 51(1), 1-50.
 第25回二級カウンセラー研修会
 理事長あいさつ (石井要子)
 理論学習 カール・ロジャーズ「セラピー的パーソナリティ変容の必要にして十分条件」—その成立課程を中心として— (清水幹夫)
 <ご報告> 地方創生さわやかサポーター認定協会の活動に参加して (川手泰子)
 <二級カウンセラー資格取得者による体験発表>
 カール・ロジャーズに学んで (大島礼子)
 大島礼子さんのグループに参加して (片倉知子)
 カール・ロジャーズに学んで (竹下志磨)
 竹下志磨さんを囲んで (兼廣久美子)
 カール・ロジャーズに学んで (妻木真弓)
 妻木真弓さんのグループに参加して (柴田久美子)
 講演 在宅ホスピスケアの実際—ケアタウン小平チームの取り組み— (山崎章郎)
 16. 全日本カウンセリング協議会編 2019 第25回二級カウンセラー研修会 カウンセリング, 51(1), 1.

C. 学会発表

1. 近田輝行 2019 体験的応答の観点からみたロジャーズの反射—1955年 Mr.Linの面接から— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 63.
2. 飯長喜一郎 2019 大会主催ワークショップ：グループスーパービジョン：GSV 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 27.
3. 日本心理臨床学会 (第38回大会) 2019 自主シンポジウム：パーソンセンタード・アプローチのさらなる発展のための対話(2) 日本心理臨床学会第38回大会発表論文集, 394.
 企画者・司会者 (坂中正義)
 話題提供者 (青木 剛・大島利伸・加藤敬介・山田俊介)

指定討論者（松本 剛）

4. 日本心理臨床学会（第38回大会） 2019 自主シンポジウム：公認心理師発足の時代におけるPCAの意味とその教育 日本心理臨床学会第38回大会発表論文集, 410.
企画者・司会者・指定討論者（飯長喜一郎）
話題提供者（園田雅代・中田行重・小林孝雄）
5. 野島一彦 2019 大会主催ワークショップ：グループスーパービジョン：GSV 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 28.
6. 大谷桃子 2019 心理臨床家をめざす大学院生による「積極的傾聴実習」の体験報告と考察 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 68.
7. 斧原 藍 2019 ThのPCA観に関する考察 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 63.
8. 押江 隆・玖村奈美 2019 クライアントと「ともに生きていける」と実感するに至ったパーソンセンタード・セラピーの一事例 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 77.
9. 坂中正義 2019 大会主催ワークショップ：パーソンセンタード・アプローチ・ワークショップ 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 30.
10. 鈴木聖幸 2019 高等学校の教師による、PCAを思想的背景として、SAの手法を用いた教育実践の報告 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 57.
11. 山根倫也 2019 PCAにおける専門的知識の位置付け 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 64.

D. 翻訳

〔該当文献なし〕

E. 海外文献紹介

1. 中田行重 2019 医療モデルの心理療法にはないPCTの意義：Hawkins による被虐待児に関する論考の紹介 関西大学心理臨床センター紀要, 10, 85-91.
2. 中田行重・斧原 藍・白崎愛里 2019 Person-Centered Therapyにおける心理的接触のあり方：Relational depthでの出会いとは 関西大学心理臨床センター紀要, 10, 41-51.
3. 小野真由子・並木崇浩・山根倫也・中田行重 2019 Person-Centered Therapyにおけるリフレクションの新たな考え方 関西大学心理臨床センター紀要, 10, 65-73.

F. 書評

1. 廣瀬幸市 2019「坂中正義編著 田村 隆一・松本 剛・岡村達也 2017『傾聴

- の心理学:PCAをまなぶ—カウンセリング/フォーカシング/エンカウンター・グループ— 創元社」人間性心理学研究, 36(2), 261-263.
2. 串崎真志 2019「飯長喜一郎・園田雅代編 2019『私とパーソンセンタード・アプローチ』新曜社」こころの科学, 207, 日本評論社, 98.
 3. 村里忠之 2019「飯長喜一郎・園田雅代編 2019『私とパーソンセンタード・アプローチ』新曜社」The Focuser's Focus, 22(2), 13-14.

付：同リスト（～2018）

「第I部：来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」の追録

A. 書籍

1. 長尾文雄 2016 いのちの電話に学ぶ 傾聴と共感—寄り添い続けるために— 関西いのちの電話
第1シリーズ 共感(1)～(30)
第2シリーズ 共感ってなに? (1)～(30)
第3シリーズ 傾聴と共感(1)～(20)
断章 いのちの電話を考える

B. 研究論文

1. 石倉篤・田中雄大・堀川優衣・山本幸代・永野浩二 2015 傾聴トレーニングの実践報告—ゆるやかな構造の中から生まれた自主的な学び— 追手門学院大学地域支援心理研究センター付属心のクリニック紀要, 11, 42-56.
2. 伊藤義美 2017 私のパーソンセンタード・アプローチ (PCA) の実践と研究—エンカウンター・グループとフォーカシングを中心に— 人間と環境, 14, 11-20.
3. 川村隆彦 2000 てんかん患者へのソーシャルワーク：クライアント中心療法, ライフモデル, 認知行動療法を使ったSystematic Eclectic Approachの実際 社会福祉学, 40(2), 57-80.
4. 中田行重・斧原 藍・白崎愛里 2018 多元性に着目したPerson-Centered self理論の新たな展開：Configurationとは何か 関西大学心理臨床センター紀要, 9, 95-102.
5. 西井克泰 2005 心理療法における「クライアント中心」の本質と今日的課題 —「対称性の原理 Principle of Symmetry」を手がかりとして— 武庫川女子大学紀要（人文・社会科学編）, 52, 93-104.
6. 坂中正義 2018 初学者向けパーソンセンタード・アプローチ・ワークショップの試み—自身との対話をベースとした中核3条件と傾聴の体験的理解をめざして— 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」, 17, 24-54.
7. 植竹奈美子・鹿子田睦月他 2015 大学院授業における「積極的傾聴」の実

C. 学会発表

〔該当文献なし〕

D. 翻訳

〔該当文献なし〕

E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F. 書評

〔該当文献なし〕

第Ⅱ部：体験過程療法・フォーカシング指向心理療法

「第Ⅱ部：フォーカシング指向心理療法・体験過程療法」には関連文献のうち、体験過程療法やフォーカシング、フォーカシング指向心理療法、「体験過程」「フェルトセンス」「シフト」などの基礎概念、歴史、人物等が論じられているものを収録した。

2019年の概要は次のとおりである。「A. 書籍」は3本で、そのうち1つが単行本であった。「B. 研究論文」は50本であった。「C. 学会発表」は13本で、そのうち3つがシンポジウムであった。「D. 翻訳」は2本であった。「E. 海外文献紹介」は2本であった。「F. 書評」はなかった。

2019年における「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」の特徴は、初学者向けにフォーカシングをわかりやすく概説したA-1、A-2、心理臨床におけるフォーカシング実践であるB-43、B-46が刊行されたことであろう。

A-1は小冊子、A-2は1章という限られた分量の中でわかりやすくフォーカシングについて概説していた。そしていずれも読み手が実習を試みることができるように工夫されている。この領域の発展や世の中への浸透を考える上で、初学者をターゲットにした文献は非常に重要な役割を果たすといえる。この2本の文献はその意味で貴重である。

一方で、同様のこの領域の発展や世の中への浸透に必要な文献としては、心理臨床家をターゲットとし心理臨床におけるフォーカシング、フォーカシングからみた心理臨床について論じたものがあげられる。B-11はPTSD、B-43は抑うつといった課題に対してフォーカシングがどのような援助ができるかを示すものであり、心理臨床におけるフォーカシングの実際や意味を示す重要な文献である。

なお、2019年は「人間性心理学研究」に5本（B-11、B-37、B-38、B-43、B-46）、関連文献が掲載された。また、「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」の文献は、日本フォーカシング協会ニューズレター「The Focuser's Focus」にコンスタントに発表されている。

A. 書籍

1. 阿世賀浩一郎 2019 入門カウンセリング 鳥影社
はじめに
序章 身体の内側からの感じを「分化」させて味わう実習
第1章 Clearing a Space……気がかりの「棚卸し」
第2章 自分の中の「それ」との関係づくり
第3章 感じと友好的に「一緒に一いられる」関係づくり
第4章 自分自身の声を聴く
第5章 内なる感じに問いかける（asking）
第6章 ここまでで生じたことを受けとめる
第7章 夢とフォーカシング
あとがき
2. 堀尾直美 2019 「いまここ」の体験を言葉にするとは？—体験を表現し理解するフォーカシング・プロセス— 竹尾和子・井藤 元編「ワークで学ぶ学校カウンセリング」ナカニシヤ出版, 第16章, 220-233.
3. 岡村心平 2019「臨床的手続き」としての建築とその使用法—ジェンドリンと荒川+ギンズ— 三村尚彦・門林岳史編著「22世紀の荒川修作+マドリン・ギンズ—天命反転する経験と身体—」フィルムアート社, 139-153.

B. 研究論文

1. 阿部利恵 2019 TRE®とフォーカシング The Focuser's Focus, 22(2), 4-5.
2. 阿世賀浩一郎 2019 「入門・フォーカシング」と「カウンセラーこういちろうの雑記帳—若い臨床家のために—」刊行によせて The Focuser's Focus, 22(2), 9-10.
3. 梓澤まり 2019 宇宙船「東京フォーカシング・サンガ号」に乗って The Focuser's Focus, 21(4), 6-7.
4. 伊達山裕子 2019 子どもとフォーカシング:「フォーカサーの集い in しまね」の書店 The Focuser's Focus, 22(3), 10.
5. 土井晶子 2019 第28回フォーカシング国際会議 in メキシコ報告:1 メリダ、流血の一夜:第28回フォーカシング国際会議 in メキシコ The Focuser's Focus, 22(1), 12-13.
6. 浜田千晴 2019 私の扉を開いていくこと～フォーカシングサンガに参加

- して The Focuser's Focus, 22(2), 8-9.
7. 久羽 康 2019 研究者の数珠つなぎ：哲学的に考えることと、臨床と The Focuser's Focus, 22(3), 15-17.
 8. 堀田敬子 2019 コラボ最高!!～フォーカシングとゲシュタルトのコラボレーションワークショップ in 高知に参加して The Focuser's Focus, 22(3), 14-15.
 9. 池見 陽・筒井優介・平野智子・岡村心平・田中秀男・佐藤 浩・河崎俊博・白坂和美・有村靖子・山本誠司・越川陽介・阪本久実子 2019 アニクロ：体験過程理論から見出された実存的なワーク 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 9, 1-12.
 10. 泉屋昌平 2019 集い in しまね 参加者の感想：宍道湖の夕暮れ再び The Focuser's Focus, 22(3), 3-4.
 11. 春日菜穂美 2019 性暴力被害によるPTSDに対する描画を用いたアート・フォーカシングの効果—「こころの中の私」「こころの天気と私」「キャラクター法」の適用— 人間性心理学研究, 36(2), 219-230.
 12. 北風菜穂子 2019 集い in しまね 参加者の感想：集いに参加して The Focuser's Focus, 22(3), 5.
 13. 小原 浩 2019 やっと始まりました!こんなにも仲間が! The Focuser's Focus, 21(4), 5.
 14. 小原 浩 2019 集い in しまね 参加者の感想：人が居ること、そして神様 The Focuser's Focus, 22(3), 4.
 15. 小松実知子 2019 集い in しまね 参加者の感想：フォーカサーの集いに初めて参加して The Focuser's Focus, 22(3), 4-5.
 16. 小坂淑子 2019 研究者の数珠つなぎ：Gendlinはどうして、フェルトセンスを「象徴化」といったのだろうか The Focuser's Focus, 22(2), 11-13.
 17. 小坂淑子 2019 KOL-BEを用いたフォーカシング体験の特徴—ワークショップ参加者の感想の質的分析— 大正大学大学院研究論集, 43, 209-228.
 18. 栗秋桃香 2019 フォーカシング指向アートセラピー (FOAT) としてのシルエットワークとその効果に関する事例研究—大学生を対象としたセルフケアとしての—考察— 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 88-89.
 19. 栗秋桃香 2019 フォーカシング指向アートセラピー (FOAT) としてのシルエットワークとその効果に関する事例研究—大学生を対象としたセルフケアとしての—考察— 東亜大学大学院総合学術研究科修士論文
 20. 久手堅憲作 2019 自然とフォーカシングを深く味わうリトリート at 戸隠に参加して The Focuser's Focus, 22(2), 8.

21. 前田満寿美 2019 「自然とフォーカシングを深く味わうリトリート at 戸隠」の感想 The Focuser's Focus, 22(2), 6.
22. 宮野由紀 2019 子どもとフォーカシング：毎日の食事とプレゼンスについて思うこと The Focuser's Focus, 22(2), 10-11.
23. 宮田周平 2019 研究者の数珠つなぎ：私が生きていくために頼りにしている二つのこと The Focuser's Focus, 21(4), 9-10.
24. 名取恵子 2019 自然とフォーカシングを深く味わうリトリート at 戸隠に参加して The Focuser's Focus, 22(2), 7-8.
25. 仁田公子 2019 東京フォーカシング・サンガ～光を分かち合い根っこでつながる～ The Focuser's Focus, 21(4), 7-8.
26. 野村昌世 2019 東京フォーカシング・サンガ 感想と紹介 The Focuser's Focus, 21(4), 6.
27. 小田原康貴・宮河志帆・佐川 愛・守屋彩加・島田諒也・後山未来・池見陽 2019 日本におけるフォーカシング研究文献2013-2018 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 9, 13-22.
28. 大澤美枝子 2019 2019 世界のフォーカシング(16) 香港体験記 The Focuser's Focus, 22(1), 11.
29. 大月かおり 2019 「自然とフォーカシングを深く味わうリトリート at 戸隠」に参加しました The Focuser's Focus, 22(2), 6-7.
30. 鮫島貴子 2019 「フォーカシングとゲシュタルトのコラボWS in 沖縄」での体験をふりかえって The Focuser's Focus, 21(4), 3.
31. 笹田晃子 2019 集い in しまね 出店者より：『3.11とフォーカシング9』 The Focuser's Focus, 22(3), 7-8.
32. 島袋みどり 2019 小学校教職員のストレスとその心理的緩和方法についての探索的研究—心理的緩和方法としてのフォーカシングを実践して—東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 96-97.
33. 島袋みどり 2019 小学校教職員のストレスとその心理的緩和方法についての探索的研究—心理的緩和方法としてのフォーカシングを実践して—東亜大学大学院総合学術研究科修士論文
34. 清水佳織 2019 沖縄初上陸! コラボ体験記 The Focuser's Focus, 21(4), 4-5.
35. 白岩紘子 2019 子どもとフォーカシング：「からだところへの気づき」のワーク 第3報 The Focuser's Focus, 22(1), 7-8.
36. 高橋玲子 2019 四国初のコラボレーション! The Focuser's Focus, 22(3), 13-14.
37. 田村隆一 2019 行き詰まりから生まれる発想 人間性心理学研究, 36(2), 255-260.
38. 土江正司 2019 意識の超越—仏教とジェンドリン哲学の視点から— 人

- 間性心理学研究, 36(2), 181-191.
39. 土江正司 2019 集い in しまね 出店者より：フォーカシング指向ミーティングの試み The Focuser's Focus, 22(3), 6-7.
 40. 土江正司他 2019 集い in しまね スタッフ一言集 The Focuser's Focus, 22(3), 3.
 41. 筒井優介 2019 フォーカシングとゲシュタルトのコラボレーション・ワークショップ in 沖縄 The Focuser's Focus, 21(4), 2-3.
 42. 筒井優介 2019 フォーカシングとゲシュタルトのコラボレーション・ワークショップ in 高知 The Focuser's Focus, 22(3), 12.
 43. 内田利広 2019 抑うつ状態にある中年女性に対するフォーカシング指向心理療法—身体的な訴えに含まれるフェルトセンスに着目して— 人間性心理学研究, 36(2), 231-242.
 44. 白井克子 2019 子どもとフォーカシング：「子どもとフォーカシング」に参加して The Focuser's Focus, 22(3), 11.
 45. 渡辺順子 2019 子どもとフォーカシング：「子どもとフォーカシング」に参加して The Focuser's Focus, 22(3), 10-11.
 46. 山田美穂 2019 ダンス・ムーブメント・セラピーのトレーニングにおける自己探索のプロセス—TAEステップを用いて— 人間性心理学研究, 36(2), 193-205.
 47. 山崎智恵貴 2019 フォーカシング池見とゲシュタルト定行コラボレーションワークショップ in 高知 (2019.6.1~6.2) に参加して The Focuser's Focus, 22(3), 13.
 48. 山内志保 2019 TRE とフォーカシングのコラボレーション企画に寄せて The Focuser's Focus, 22(2), 5-6.
 49. 矢野キエ 2019 子どもとフォーカシング：雨上がりの日に～ミラーリングの威力を知る～ The Focuser's Focus, 21(4), 12.
 50. 横山章子 2019 集い in しまね 参加者の感想：『フォーカシング指向ミーティング』に参加して The Focuser's Focus, 22(3), 5-6.

C. 学会発表

1. 青木 剛 2019 フォーカシングの態度が精神的負荷及び安静課題時の心拍に及ぼす影響について 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 78.
2. 花川ゆう子・堀尾直美 2019 「からだ」は「こころ」が宿る場所—フォーカシングと加速化体験力動療法 (AEDP) の視点からセッション録画を読み解く— 日本心理臨床学会第38回大会発表論文集, 32.
3. 星加博之 2019 フォーカシングによるPTSDへのアプローチ—回復への端緒となる“キュー・フェルトセンス”— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 64.

4. 窪田直樹 2019 「こころの天気」がもたらす小学校児童の心理的变化に関する考察 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 83.
5. 森川友子・山本志帆 2019 体験過程尊重的アプローチにおけるマイクロ技法の探索 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 42.
6. 村里忠之・飯嶋秀治 2019 交差のリアリティを实践する 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 36.
7. 永野浩二・河崎俊博・森川友子・福盛英明・平井達也 2019 フォーカシング的態度を促進するための環境要因の検討～心理社会的要因との関連から～ 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 66.
8. 日本人間性心理学会第38回大会 2019 自主シンポジウム：『交差』概念の拡張について考える 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 47.
司会者（高橋寛子）
話題提供者（高橋寛子・吉良安之・村里忠之）
コメンテーター（吉良安之・村里忠之）
9. 日本人間性心理学会第38回大会 2019 自主シンポジウム：フォーカシング指向心理療法の全体像と勘所一どのように面接プロセスが進み、どのように終結するのか— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 49.
企画者（河崎俊博）
司会者（平野智子）
話題提供者（内田利広・星加博之・小泉隆平）
指定討論者（大迫久美恵・田中秀男）
10. 日本人間性心理学会第38回大会 2019 自主シンポジウム：幼児の表現（言語や身体で表すこと）をどのように促すか—フォーカシングを用いた関わりの可能性を探る— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 50.
企画者（矢野キエ・三木健郎）
指定討論者（内田利広）
11. 酒井久実代 2019 フォーカシング指向ピアカウンセリングの効果の検討 日本カウンセリング学会第52回大会プログラム, 49.
12. 酒井久実代 2019 フォーカシング的態度によるフォーカシング日記の効果の違い 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 65.
13. 内田利広・田中秀男 2019 フォーカシング指向心理療法における相互作用と交差—模擬面接の逐語記録の分析を通して— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 39.

D. 翻訳

1. Chan, C. (天海道子訳) 2019 世界のフォーカシング(16) 私のフォーカシング歴と香港・中国での発展 The Focuser's Focus, 22(1), 9-10.
2. Sergio, L. (久羽 康訳) 2019 世界のフォーカシング(17) 私とフォーカシ

グ：チリで、そして他の場所で体験したこと The Focuser's Focus, 22(2), 15-18.

E. 海外文献紹介

1. Nada, L (久羽 康・大澤美枝子訳) 2019 FOCUSING with Eugene T. Gendlin Ph.D (ジェンドリンによるフォーカシングの紹介) [DVD] The Focuser's Focus, 21(4), 13-15.
2. Nada, L (久羽 康訳) 2019 Why focusing works (なぜフォーカシングはうまく働くのか) [DVD] The Focuser's Focus, 22(3), 18-19.

F. 書評

[該当文献なし]

付：同リスト (～2018)

「第Ⅱ部：体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」の追録

A. 書籍

1. 石原加受子 1991 本当のあなたはもっと素晴らしい—“気づき（フォーカシング）効果”で超・快感人間へ— 青春出版社
プロローグ「本当のあなたはもっと素晴らしいパワーを持っている」
 - 1 「全身に暖かい血液が…」イメージしてください
 - 2 「頬に当たる風を…」感じてください
 - 3 「白い雲…」想い出してください
 - 4 「2人で、川のせせらぎを…」聞いていますね
 - 5 「体の中がゆったりと波打つ…」感じがわかりますか
2. 村田 進 2015 体験過程心理療法 創作体験の成り立ち— コスモス・ライブラリー
序論 追悼：畠瀬稔先生の道程
第1部 心理的成長と中心過程について
序章 学校臨床と中心過程
第2章 体験過程尺度から見た心因性アトピー性皮膚炎の青年の回復過程における間と推進のプロセス
第3章 ADの3つの研究の比較・検討と回復過程について
第4章 先行研究
第5章 学校臨床事例研究
第2部 V. ウルフ『灯台へ』と創作体験
第6章 「灯台へ」概論
第7章 「灯台へ」創作体験による心理的変化の評価について

終章 マトリョーシカと癒しの時間
結論 本論の目的・仮説・定義・方法と結果
資料編
〈補遺〉

3. 村田 進 2016 ふっきれて今ここに生きる—創作体験と心理的成長の中心過程について— コスモス・ライブラリー

本論
序論（方法論）
序章 「灯台へ」創作体験における中心過程について A研修会でのIさんの心理的成長
第1部 創作体験法の展開
第2章 「創作体験面接法」の開発と方法について パーソンセンタードの課題グループの中で取り組まれた「創作体験」の面接法としての開発と試行：「乗り物イメージ（ペガサス・メディテーション）創作体験法」
第3章 授業 ころをころがせる○△□創作体験を中心に
第4章 禅マンドラ画「○△□」創作体験法について考える
第5章 体験過程尺度から見た「つくる」（枠づけ）創作体験法の心理療法的構造
第2部 創作体験グループ法の発展と理論
第6章 パーソンセンタードの学習グループとしての「創作体験」について
第7章 エンカウンターグループにおける課題（インタレスト）グループのあり方について「創作体験」の位置づけ
結論：深層とリアルと表層 過去・現在・未来「灯台へ」第1章・2章・3章
エピローグ 在りし日の有馬研修会における畠瀬稔先生
資料編

B. 研究論文

1. 犬塚文雄 1981 生徒理解の内容と方法に関する基礎的考察—E. ジェンドリンのパーソナリティ理論を手がかりとして— 教育方法学研究, 6, 32-39.
2. 春日菜穂美 2016 大学生に対するストレスマネジメント教育における「こころの天気と私」の気分改善効果 盛岡大学紀要 33, 27-34.
3. 中田行重・蒲生侑依・中臺一樹・野村明希・山島陽香・尾浦有梨・平野秀幸・見澤行子 2018 McGuireのクリアリング・スペース法を用いたCoffengによるPTSD論 関西大学心理臨床センター紀要, 9, 85-93.
4. 上西裕之 2018 自己安定化尺度作成の試み：精神的回復力および日常生活におけるフォーカシング的態度との関連 関西大学心理臨床センター紀要, 10, 27 - 38.

C. 学会発表

[該当文献なし]

D. 翻訳

[該当文献なし]

E. 海外文献紹介

[該当文献なし]

F. 書評

[該当文献なし]

第Ⅲ部：ベーシック・エンカウンター・グループ

「第Ⅲ部：ベーシック・エンカウンター・グループ」には関連文献のうち、ベーシック・エンカウンター・グループ、パーソン・センタード・アプローチなどのパーソンセンタードなオリエンテーションにもとづくグループ・アプローチ、「ファシリテーター」「グループ・プロセス」などの基礎概念、歴史、人物等が論じられているものを収録した²。

2019年の概要は次のとおりである。「A. 書籍」は1本であった。「B. 研究論文」は2本であった。「C. 学会発表」は11本で、そのうち2つがシンポジウムであった。「D. 翻訳」はなかった。「E. 海外文献紹介」はなかった。「F. 書評」はなかった。

2019年における「ベーシック・エンカウンター・グループ」の特徴は、そもそも文献の少なさが上げられる。これは昨年と同様であった。ただし、学会発表においては、いくつかの新しい実践の報告（C-1, C-4など）もみられる。これらの報告が近いうちに研究論文としてまとめられることが期待される。また、長年、EGの実践と研究に貢献してきた実績が認められ、人間関係研究会に日本人間性心理学会学会賞が授与された。C-8はその記念シンポジウムである。次年度は人間関係研究会創立50周年である。次年度に向け、EGに関わる文献の積極的な公刊が期待される。

A. 書籍

1. 坂中正義 2019 エンカウンター・グループ 布柴靖枝・板東充彦編「家族関係・集団・地域社会（公認心理師 実践ガイダンス 第3巻）木立の文庫, 112-116.

² なお、体験過程療法に特化したグループ・アプローチは、第Ⅱ部へ収録されている。

B. 研究論文

1. 大橋佳奈 2019 心理臨床家をを目指す大学院生の2回目のベーシック・エンカウンター・グループ体験の報告と考察 跡見学園女子大学心理学部紀要, 1, 129-141.
2. 吉田由美・相澤亮雄・稲尾菜月・尾崎仁美・河本上枝・重松初代香・村山正治 2019 入学初期の看護学生に行ったPCAGにおけるファシリテーター体験の報告 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 35-43.

C. 学会発表

1. 法眼裕子・大下智子 2019 EGカフェに参加しませんか in 跡見学園女子大学 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 40.
2. 井出智博・片山由季 2019 児童養護施設におけるキャリア・カウンセリング・プロジェクトの効果と意義—職員への質的調査の結果から— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 71.
3. 金子周平・田中将司 2019 体験過程プロセス分析によるLow-structured groupのファシリテーター訓練に関する仮説生成 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 44.
4. 北田朋子・中山幸輝・姜潤華・村上恵子 2019 ロジャーズ論文を媒介とした大学院生グループの意味—修了後の語りから— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 75.
5. 松本千尋 2019 非構成的エンカウンター・グループ体験の報告と検討 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 67.
6. 三浦文子 2019 大学生対象の構成的エンカウンター・グループ—「コ・ファシリテーター方式」におけるシェアリングの工夫— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 67.
7. 本山智敬 2019 教員のファシリテーションを支える—高等学校での構成的グループ・エンカウンターの実践— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 56.
8. 日本人間性心理学会第38回大会 2019 学会賞受賞記念シンポジウム：未来を紡ぐ人間関係研究会の歩み 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 15.
司会者（山田俊介）
シンポジスト（畠瀬直子・高松里・本山智敬）
指定討論者（森岡正芳）
9. 日本人間性心理学会第38回大会 2019 自主シンポジウム：PCAを背景に持つグループの可能性を考える～ファミリーグループとコミュニティブレセラピーの比較から～ 日本人間性心理学会第38回大会プログラム,

48.

司会者（野田 諭）

話題提供者（野田 諭・押江 隆）

指定討論者（水野行範・新村信貴・池ノ谷 和・加藤春奈・田畑優介・坂本和久）

10. 高橋紀子・押江 隆・足立美美・梅野智美・坂本和久・藤田洋子・田畑優介・鎌水翔太 2019 なぜグループをするのか：グループ実践家自身の内省と語りあいの場としての「PCAジャンクション」の試み 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 70.
11. 吉村麻奈美・高橋紀子・吉川麻衣子・野島一彦 2019 世代間交流エンカウンター・グループを大学生はどのように体験したか 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 70.

D. 翻訳

〔該当文献なし〕

E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F. 書評

〔該当文献なし〕

付：同リスト（～2018）

「第Ⅲ部：ベーシック・エンカウンター・グループ」の追録

A. 書籍

1. 堤 寛監修 寺田佐代子 2012 wellbeing program～私が私らしく生きるために～エンカウンター・グループのためのテキスト 三恵社
2. 堤 寛監修 寺田佐代子 2015 wellbeing program～私が私らしく生きるために～がん患者のためのピア・サポート活動に役立つエンカウンター・グループのためのテキスト vol.2 三恵社
はじめに
 1. ピア・サポートの特徴と役割
 2. ピア・サポーター自身の自己管理
 3. “ファシリテーション”って、実際、どんなこと？
 4. ピア・サポート活動に役立つ、エンカウンター・グループのためのプログラム用ワークシート

B. 研究論文

1. 相原 誠 2012 大学生を対象にした合宿型集中エンカウンター・グループの効果の検討 九州産業大学国際文化学部卒業論文
2. 西野秀一郎 2018 臨床心理初学者の9回目のベーシック・エンカウンター・グループ体験の報告と考察 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 6, 97-109.
3. 野島一彦 2018 グループ・ファシリテーターを育てる 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 6, 9-19.
4. 鐘水翔太 2018 ベーシック・エンカウンター・グループ体験の報告と考察 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 15, 85-90.

C. 学会発表

〔該当文献なし〕

D. 翻訳

〔該当文献なし〕

E. 海外文献紹介

〔該当文献なし〕

F. 書評

1. 橋本久仁彦 2016 「齋藤 環著訳 2015『オープンダイアログとは何か』医学書院」: 非構成的エンカウンター グループの豊かさ 看護教育, 57(2), 145-145.
2. 神田橋條治 2015「村山正治編著 2014『「自分らしさ」を認めるPCAグループ入門—新しいエンカウンターグループ法—』創元社」 ころの科学, 181, 日本評論社, 103.

第Ⅳ部：その他

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

2019年の概要は次のとおりである。「A. 書籍」はなかった。「B. 研究論文」は7本であった。「C. 学会発表」は4本で、そのうち1つがシンポジウムであった。「D. 翻訳」はなかった。「E. 海外文献紹介」は1本であった。「F. 書評」はなかった。

2019年における「その他」の特徴は、その大半がPCAGIPに関わるものであったことであろう。これは昨年と同様の傾向である。PCAGIPネットワークの設立され（B-3）、PCAGIP実践と研究のますますの発展が期待される。

なお、2019年は「人間性心理学研究」に1本（B-7）、関連文献が掲載された。

A. 書籍

〔該当文献なし〕

B. 研究論文

1. 石倉 篤・清澤亜希子・田中雄大・原田祐奈・堀川優依・中田行重 2019 若手心理臨床家の指定大学院修了後の歩み：変化・成長をめぐるPCAGIP法を通じた探索的検討 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 9, 13-22.
2. 川手泰子 2019 地方創生さわやかサポーター認定協会の活動に参加してカウンセリング, 51(1), 21-27.
3. 村山正治 2019 PCAGIPネットワーク設立会 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 45-54.
4. 村山正治・浦野俊美・渡辺 隆 2019 5年間の播磨PCAGIPプロジェクトの軌跡 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 5-11.
5. 中田行重・村山正治 2019 第2回PCAGIPネットワーク大会シンポジウム—PCAGIP法におけるPCAの人間観— 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 55-67.
企画者（中田行重・小野真由子・並木崇浩）
話題提供者（井出智博・堀尾直美・望月洋介）
指定討論者（村山正治・森川友子）
6. 杉浦崇仁・村上恵子・吉田由美・古野 薫・北田朋子・中山幸輝・吉持慕香・村山正治 2019 「PCAグループ」及び「PCAGIP法」に関する文献リスト（2018） 東亜大学大学院総合学術研究科「東亜臨床心理学研究」, 18, 75-84.
7. 山根倫也・押江 隆 2019 児童の教師に対する態度認知と学級集団形成および学校適応感の関連—ロジャーズの3条件態度の認知による検討— 人間性心理学研究, 36(2), 207-218.

C. 学会発表

1. 内藤裕子 2019 養護教諭養成におけるPCAGIPの活用と効果(3)—効果測定尺度と効果要因の検討— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 834.
2. 日本人間性心理学会第38回大会 2019 自主シンポジウム：日本の組織変革

へPCAGIP導入の実際と社会貢献 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 51.

企画者 (村山正治・中田行重)

司会者 (村山正治・中田行重)

話題提供者 (野村陽子・成田有子)

指定討論者 (高楊美裕樹・南 陽子)

3. 野村陽子 2019 医療従事者のメンタルヘルスにおけるPreventionとしてのPCAGIP法導入から継続まで 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 60.
4. 恒松聡一郎 2019 アスリート・センタード・コーチングと指導者中心的コーチングに対する評価の比較—競技成果に着目して— 日本人間性心理学会第38回大会プログラム, 59.

D. 翻訳

[該当文献なし]

E. 海外文献紹介

1. 山根倫也・中田行重 2019 Person-Centered Educationの成果と課題：Cornelius (2007) のメタ分析の紹介から：教師の一致に着目して 関西大学心理臨床センター紀要, 10, 53-63.

F. 書評

[該当文献なし]

付：同リスト (～2018) 「第IV部：その他」の追録

A. 書籍

1. 宮本真巳 2003 援助技法としてのプロセスレコード—自己一致からエンパワメントへ— 精神看護出版
 - I. プロセスコードの現代性
 - 1 プロセスコードの現代性 (宮本真巳)
 - II. 実習指導という体験—教員の物語
 - 2 思いを記述すること・口にすること (松岡裕美・宮本真巳)
 - 3 自己一致を阻むもの (松岡裕美・宮本真巳)
 - 4 ケアをめぐる学生への提案について (日下和代・宮本真巳)
 - 5 学生のゆらぎをどう支えるか (日下和代・宮本真巳)
 - 6 それぞれの位置—患者からの言葉を受けとめるとき (小宮敬子・宮本真巳)

- 7 臨床実習における集団力動 (式守晴子・宮本真巳)
 - 8 臨床実習というドラマのキャスティング (堀 知子・宮本真巳)
- III. 臨床実習という体験—学生のお話
- 9 共同の仕事としての臨床実習 (堀川英起・宮本真巳)
 - 10 自己学習支援としての臨床指導 (堀 知子・宮本真巳)
 - 11 看護職として感性を磨くということ—倫理的問題への取り組みを通して (松岡裕美・宮本真巳)
 - 12 主観と客観はどうつながるか—問題の明確化を通して (山口さおり・宮本真巳)
 - 13 感情の導くままに (廣山奈津子・宮本真巳)
 - 14 他人から認められること・自分を認めること (花房伊保里・宮本真巳)
 - 15 言葉に頼れない世界で—身体感覚をアンテナにして (折笠精土・小宮敬子・宮本真巳)
- IV. エンパワメント技法としての再構成法
- 16 エンパワメント技法としての再構成法 (宮本真巳)

B. 研究論文

1. 古田克利 2018 キャリアカウンセリングの事例検討法に関する実践研究：PCAGIP法の適用可能性の検討 関西外国語大学研究論集, 108, 35-49.
2. 橋場優子・筒井優介・狭間美佳 2018 就労移行支援事業所におけるフォーカシング指向アート・プログラムの試み：フォーカシング指向アートセラピーの集団における実践 関西大学心理臨床センター紀要, 9, 49-60.
3. 石倉 篤・清澤亜希子・田中雄大・原田祐奈・堀川優依・中田行重 2018 若手心理臨床家の指定大学院修了後の歩み—変化・成長をめぐるPCAGIP法を通じた探索的検討— 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 9, 13-21.
4. 三浦 孝 2018 人間形成的外国語（英語）教育の系譜と将来—草の根の教師たちが積み上げてきた財産— 新英語教育, 589, 7-10.
5. 水野行範 2017 元気が出る事例検討法PCAGIP法のすすめ 月刊学校教育相談, 31(8), 26-29.
6. 内藤裕子 2017 養護教諭養成におけるPCAGIP法の活用と効果(2)—評価尺度の作成— 教職研究, 59-67.
7. 坂本直也 2011 スクールカウンセリングにおける教員研修の実践に関する研究：PCAGIP法を参考にした事例検討について 人間と環境, 2, 85-96.
8. 仙頭彩奈・深津典子 2014 心理臨床センタースタッフにおけるケースカンファレンスとPCAGIP法の比較を通して 明治学院大学心理学部附属研究所年報, 7, 53-62.
9. 徳田完二 2014 事例検討法をめぐる考察—PCAGIPをヒントとして— 立

- 命館大学・教育相談センター年報, 12, 62-81.
10. 筒井優介・狭間美佳・橋場優子 2018 学校臨床におけるカンパセーション・ドローイングの集団実施：フォーカシング指向アートセラピーの集団における実践 関西大学心理臨床センター紀要, 9, 61-68.
 11. 後山未来・永田雅樹・金井孝俊・垣 亜沙妃・甲山めぐみ・水村明音・吉川真央・池見 陽 2018 PCAGIPにおける夢の意味の創造性：ホラーから友情物語に姿をかえた夢 関西大学臨床心理専門職大学院紀要「サイコロジスト」, 8, 1-10.
 12. 渡辺 隆 2018 播磨でのPCAGIP体験パートⅡーファシリテーターに焦点を当ててー 未公刊

C. 学会発表

1. 日笠摩子・村山正治・堀尾直美・佐藤文彦・宮沢志津枝・小坂淑子・野々口知子・亀田久美子・久羽 康 2011 パーソンセンタード・アプローチ流の事例検討のあり方ⅡーPCAGIP法の実際ー 日本心理学会第30回大会発表論文集, 700.

D. 翻訳

[該当文献なし]

E. 海外文献紹介

[該当文献なし]

F. 書評

[該当文献なし]

統計

2019年に発行された文献、及び追録された文献を先述の坂中（2004）に従い分類した。その結果を以前のデータと共にTableに示した。2019年に公刊された関連文献は107篇（「来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」26篇、「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」70篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」3篇、「その他」8篇）であった³。

よって、これまでに日本で公刊された関連文献は8161篇（「来談者中心療法・パーソンセンタード・カウンセリング」3582篇、「体験過程療法・フォーカシング指向心理療法」2338篇、「ベーシック・エンカウンター・グループ」1863篇、

³ 学会発表は合計に含まれていない。

「その他」378篇) となった。

お願い

リストに収録した文献の記述上の誤りを見つけられた方、また、該当する文献を執筆された方、もれている文献を御存知の方は、筆者まで御連絡願えれば幸いである。

連絡先 〒466-8673 愛知県 名古屋市昭和区山里町18

南山大学 人文学部 坂中正義

E-mail:sakanaka@nanzan-u.ac.jp

Fax: 052-832-3110 (ダイヤルイン) 3955

Table 日本におけるパーソナルセンタード・アプローチに関する発行文献数 (2020.02.18現在)

	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85-89	90-94	95-99	00-04	05-09	10-14	2015	2016	2017	2018	2019	合計
来談者中心療法	2	7	13	35	14	15	13	9	20	15	8	14	4	6	1	3	1	2	182
パーソナルセンタード・カウンセリング	3	5	9	27	47	43	48	20	111	118	53	35	44	1	0	2	2	2	568
書籍：草	0	0	0	0	2	9	19	15	3	11	13	15	8	1	0	2	2	2	111
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	5	91	68	67	114	149	229	186	317	348	281	251	45	17	36	21	14	2239
翻訳：単行本	1	3	3	8	5	1	3	4	1	0	10	12	4	0	0	0	0	0	55
翻訳：草	0	0	41	106	3	6	7	6	13	59	1	6	1	0	0	0	0	0	257
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	2	7	2	1	0	3	26
書評	0	0	0	1	2	0	2	9	4	6	15	13	57	22	3	0	5	2	144
参考：発表	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	9	9	11	2	3	3	3	2	47
参考：一般	0	5	28	19	9	16	2	4	18	21	38	27	45	5	3	13	2	9	264
合計 (学会発表は除く)	6	20	158	247	138	190	249	288	334	489	506	423	341	71	21	47	28	26	3582
体験過程療法	0	0	0	0	0	0	2	0	3	8	6	8	5	3	3	0	0	0	40
フォーカシング指向心理療法	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(含：体験過程の基礎概念)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：草	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書評	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計 (学会発表は除く)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ベシック・エンカウンター・グループ	0	0	0	2	7	6	37	81	116	159	266	461	436	419	69	74	78	78	2338
(含：グループカウンセリング)	0	1	0	1	0	1	2	1	4	3	2	4	6	2	0	0	0	0	27
書籍：草	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：草	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書評	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計 (学会発表は除く)	0	1	4	2	4	2	46	149	270	226	339	195	247	167	134	43	9	19	3
その他	0	0	0	4	2	2	0	0	0	3	1	5	7	7	2	1	0	0	0
(教育・経営など)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書籍：草	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：特集	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
論文：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：単行本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
翻訳：草	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
海外文献紹介	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書評	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：発表	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
参考：一般	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計 (学会発表は除く)	6	21	168	269	200	391	626	642	866	970	1284	1075	972	198	109	153	125	107	8161
総計	6	21	168	269	200	391	626	642	866	970	1284	1075	972	198	109	153	125	107	8161

(注) データは坂中による一連の「日本におけるパーソナルセンタード・アプローチに関する文献リスト」シリーズによって提供された。

なぜ戦争は伝わりやすく、平和は伝わりにくいのか

日時：2019年5月13日（月）18:00～20:00

場所：南山大学 D棟5階D51教室

講師：伊藤 剛 氏
(株式会社アソボット代表取締役)

司会（池田）：

ようこそいらしてくださいました。定刻になりましたので、始めたいと思います。

私は南山大学人間関係研究センターの池田と申します。今日の司会を務めさせていただきます。よろしく申し上げます。

私どもの人間関係研究センターは、「多様なあり方を尊重する人間性豊かな社会をつくり出すために」というミッションのもとに、学際的な視点から人間関係に関する研究を推進すること、また研究成果の還元の間として公開講座を開いております。加えて、公開講演会という形で、人と人との関わりや人と社会のつながりについて、学ぶ機会をともに持ち続けていきたいと思って活動しております。

本日は、株式会社アソボットで代表取締役をされていらっしゃる伊藤剛さんをお招きいたしました。タイトルとしては「なぜ戦争は伝わりやすく、平和は伝わりにくいのか」という題目でご講演いただきたいと思っております。

伊藤さんについてここでご紹介しようと思って原稿を書いたのですが、先ほどスライドをちらちらと拝見していたら、ほとんどお話をご自身でされる予定みたいですので、ここに書いてきた原稿の半分ぐらいいはざっくりと割愛します。伊藤さんは、大学をご卒業の後、広告代理店勤務を経られて、その後アソボットを設立されました。その後もさまざまなメディアやコミュニケーション、そういったもののデザインにかかわるような、すごくカッコいいお仕事をたくさんしていらっしゃいます。この講演会の打ち合わせのために、私は原宿のキャットストリートの真ん中にあるオフィスを伺ったのですが、果たして、もさっとした私がこの階段を上っていいんだらうかと思いつながら、事務所に伺ったのを覚えております。

今日お招きした「戦争と平和」ということにかかわって言いますと、伊藤さんは2007年から東京外国語大学の大学院で、「ピース・コミュニケーション」という授業を受け持っていました。この大学院は基本的に英語で実施されるもので、世界に向けて平和構築、紛争予防の実践的な知識やスキルを持った学生を送り出そうということで、本当に紛争国からたくさんの学生が来ています。私もこのプログラムに加入をしております、東京外国語大学で平和構築、紛争予防の取り組みをしているトップの伊勢崎賢治さんからの声かけを受けて、その大学院で教えられるようになったというふうにご著書に書かれています。私もこの伊勢崎さんの声かけで、こういう戦争や平和という研究に入っていったのです。私はもともと心理学者で、戦争や平和にどういうふうに取り組んでいったらいいんだろうかと。皆さんも、戦争や平和というのは、人と人とのつながりの中にある問題であるということをご理解いただけると思うのですが、ではそれを心理学という分野で、どういうふうに取り組んでいったらいいのかなと悩んでいる中で、ある日この伊藤さんの本を拝見いたしました。書店で「おー、面白そう」と思って買って読んで、「そうそうそう、こういうことを私は研究の中で、実践の中でやりたかったんだ。ああそう、こうやってまとめてくれる人がいたんだ」と思ってよく読んでみたら、私が一緒に研究をやっている伊勢崎さんを通じて、実はつながっていたということ、後から知ったというような流れがあります。

今こちらでご紹介しているこの書籍は2015年に出版されましたが、私はこの書籍の内容を読みまして、本当に納得感、「ああ戦争や平和というものを、人と人とのつながりや、人がものをどうやってこの世の中で見ていくのかという視点で、こうやって見ていくんだ」というふうに、学び多いものがありまして、ぜひそういったものをこちらでもお話しただけないかなと思って、講師を本日お願いした次第です。

では早速、講師の伊藤先生にお話をいただきたいと思います。よろしくお願ひします。

講師（伊藤剛氏）：

皆さん、こんにちは。

フロア：

こんにちは。

講師（伊藤剛氏）：

ただ今ご紹介にあずかりました伊藤と申します。なかなか靴を脱いでマイクを持ってしゃべることがないのでちょっとそわそわしているのと、私ごとですが、名古屋というエリアに来るといつもそわそわするのは、実は妻の実家がある地域でして、いつもこの地域に来るごとにそわそわしております（笑）。

今日このテーマで月曜日の6時から、正直5人ぐらいしか集まらないので

はないかと思っていたのですけれども、老若男女、本当に幅広い世代が熱心に、ちゃんと時間どおりにいらっシャっていて驚きました。今日は大きく二本立てで考えています。池田先生からもリクエストがあったように、前半は少しこの本の内容と絡めて、私のほうから皆さんに伝えられる平和や戦争のちょっと違ったものの見方についてお話ししたいと思います。というのも、私自身は国際政治学の学者でもないですし、平和学の生粋の学者でもありません。あくまでも普段は、コミュニケーションデザインという分野で、実社会の中で活動しているクリエイティブ会社の代表をしている人間です。そういう人間が10年以上、とある縁でこういう分野にかかわることになって見つけたことを少し皆さんと共有したいと思います。そして、できれば後半は、せっかくこれだけの人たちが集まっていっシャるので、少しワークを取り入れながらやれたらと思っておりますので、2時間ですがよろしく願いいたします。

先ほど池田先生からも熱烈に宣伝をしていただきましたが、本日の講演で何か得るものがあつたり、より復習をしたいなと思ったら、『なぜ戦争は伝わりやすく、平和は伝わりにくいのか』（光文社新書）という本を出していますのでお手にとってみてください。この本を出版して以来いろいろな人にレビューを書いていただいたり、いろいろな人とお話しさせていただく機会があつたのですが、一番面白かつたのがこの企画でした。写真の右の方って皆さんどなたか分かりますか。近年、戦争平和業界の中で新たな風を吹かせた人で、『この世界の片隅に』という大ヒットしたアニメ映画の片渕須直監督です。対談当時は、映画が上映するまだ半年ぐらい前の時期で、正直こんなにヒットするなんておそらく監督も思っていなかつたと思いますが、戦時下の中に日常があるというちょっと今までと違う切り口であつたことで、本当は当たり前のことなのでしょうけれども、そこにフォーカスをしたことで、本当に大成功をおさめたとてもいいアニメだつたと思います。

もうひとつ宣伝ですが、ちょうど先週にYahooニュースの特集記事というコーナーで、「ピース・コミュニケーション」について記事を書いていただきました。私が教えている生徒たちが中心に出てくる内容で、もともと私がこの分野にかかわるようになったきっかけは、東京外国語大学の大学院にある平和構築・紛争予防専修コースというコースがあつて、そこで「ピース・コミュニケーション」というカリキュラムの立ち上げを行い、そのまま教えることになつたというのがいきさつです。

これらの写真に写っているのが私が教えてきた歴代の生徒たちですが、見てお分かりのとおり、いろいろな国から来ている留学生で、しかも単なる留学生ではなくて、基本的には紛争当事国から来ている留学生たちがほとんどです。ですから、今だとそれこそシリアやイラク、アフガニスタン、ボスニア、ミャンマー、ソマリア、シエラレオネと、そういったいろいろな国のところから来ている生徒たちになるので、私が教えつつもどちらかというと、私自身も本当

に彼らから学んでいることが非常に多いです。ですから、そういったことも含めて少し今日シェアしていけたらなと思っています。

ちなみに、この「ピース・コミュニケーション」の取り組みは、一昨年、日本の教室の外に出て、初めて外国で実施してきました。

これはルワンダで行ったときのものです。まさに内戦が終わって20年以上経っていますけれども、その内戦後に生まれた若者たちと一緒に、戦争や平和について考えるという授業をやりました。

こちらはヨルダンです。ヨルダンというのはご存じのとおりシリアの隣国で、いわゆる難民支援の観点から教育支援となると、通常はどうしても小さい子どもたちにどうやって教育を提供するかという支援になることが多いのですが、例えばもし今、万が一今皆さんが難民になってしまってもどこか他国に逃げなければいけないとなったときに、ここにいる大学生の皆さんのように、高等教育も中断してしまうのです。そういう教育課程で中断してしまった人たちに、どうやって教育の機会を提供するかということをやっているNGOがあって、そこからの依頼で行いました。

最後に少しだけ、私が普段やっていることの紹介です。こちらは私の会社のホームページで、ご興味ある人は英語で「asobot」で検索すると出てきます。企業もあれば、自治体、NPO、国連機関など、本当にいろいろなクライアントさんがいますが、共通しているのは、何かを伝えたいときに、広報戦略や広告戦略、情報コミュニケーションの戦略を一緒につくるというお手伝いをしています。例えば、ユニセフの広報誌のコンサルをしていたり、海外でネパールの防災教育のツールをつくったり、東ティモールという小さな国で現地の若者たちと一緒に平和のためのコミュニティラジオを設立するというプロジェクトを行ったりしています。

これらのプロジェクトを詳しく知りたい方はホームページに載っているので、見ていただけたらと思うのですが、私の仕事の内容は一見幅広く見えるので、よく内容を聞かれることが多いです。ピース・コミュニケーションを始めることになったきっかけの伊勢崎先生と初めてお会いしたときも、「伊藤さんの仕事ってひと言でいうと何ですか」と聞かれて、そのときの説明に、伊勢崎先生がぴんとこられてお誘いいただきました。

そのときにした説明というのは、「伝えると伝わるの間のギャップを埋める仕事」という話で、日本語でいうとたった1文字しか変わらない「伝える」と「伝わる」ですが、皆さんも日々実感しているように、この間にはものすごいギャップが存在するわけです。つまり「伝えているけど伝わらない」ということが世の中たくさんあります。それは家族間、夫婦間もそうかもしれませんし、友達間もそうですし、企業で言えば企業と消費者かもしれない。行政で言えば行政と市民かもしれない。私どもの仕事はどうしても、「カッコいいデザインやクリエイティブがいいね」など伝え方そのものに興味を持たれてしまいが、

私がやっている仕事の一番のコンセプトは「伝わり方をデザインする」ということなのです。今日はそこを詳しくやれないのですが、コミュニケーションというのは相手があって初めて成り立つものです。つまり当たり前ですが、ここに誰も存在していないのだったら、それはコミュニケーションではないわけです。

それは人間関係も一緒かもしれません。相手がいる場合に、つついプレゼンの仕方や、情報の発信側のスキルがすごく注目されますけれども、コミュニケーションの本質は受け手である受信側が主導権を握っている、それが私どものスタートです。例えば今、私が一生懸命パワーポイントをつくって見せていきますけれども、今皆さんが聞きながら「お腹減ったな、今日のご飯何かな」と思っていたら、当たり前ですけど届かないです。例えば、皆さんが家に帰ってテレビを見ている。もちろんテレビ番組一つ一つものすごくお金をかけて、たくさんのクリエイターたちが何とか皆さんのチャンネルを変えさせないように、ものすごく技術をつぎ込んでいるのですけれども、チャンネル権は誰が持っているかと言えば皆さん自身です。チャンネルを回すも自由、消すも自由。つまり、受け手側の面白い、もしくは関心に、当たり前ですけど引っかかるようなことを常に考えない限り、いくら言いたい側がどういうふうと言おうかということを考えても絶対伝わらないです。今、私はすごい知見のように言っていますが、たぶんこれは皆さんが日常で本当はやっていることです。

例えば、仮に皆さんが何か謝らなければいけないというシチュエーションがあったときに、友達に謝るときと親に謝るときと先生に謝るときと部下に謝るときとは、当然使う言葉が大きく変わっているはずで、それは相手によって変えているのです。その変えているポイントは何かと言ったら、相手の何か前提を考えているわけです。それは年齢かもしれないし、その人がすごく礼儀正しいことを大事にする人だったら、そういうふうにならなければいけないです。

ですから、私は今プロフェッショナルの仕事の話をしていますが、コミュニケーションは皆さんの中で普段やっていることではあります。ただ、この伝わり方から情報をどう届けるかを考えるということをしごく巧みに、ものすごい技術としてやっている企業もありますし、今日のお話は、それが戦争や平和ということにもかかわっているというお話を、少ししていきたいと思えます。まさに今の「伝える」と「伝わる」みたいな話をタイトルにしたのが、この本になります。

まず「戦争とコミュニケーションの関係性」という話をします。先ほど私の仕事というのは「伝える」と「伝わる」の間のギャップをアイデアやクリエイティブで埋める仕事といましたが、伊勢崎先生はそれを聞いたとき、まさに平和や紛争の世界はその発想が必要だと声をかけていただきました。なぜかというと、この情報コミュニケーション、広告、広報という業界の知見は、戦争

をつくることに加担してきた歴史がありからです。皆さんもよくご存じの言葉で言うと「プロパガンダ」と呼ばれるものですね。「プロパガンダ」は何となく私自身も知っていました。ところが、いざ自分がこの分野にかかわっている調べてみると、本当にこんなにも関与してきたのかという事実を知って結構ショックだったのを覚えています。今日は、その幾つかの事例を紹介していきたいと思います。

これは非常に有名な事例なので、ご存じの方もいるかもしれません。1991年、湾岸戦争が勃発しました。当時イラクがクウェートに侵攻して、それをアメリカが軍事介入したということで、当時私は中学生でしたか、テレビゲームのような戦争、暗闇の中にいろいろなミサイルが飛んでいく、本当にファミコンのゲームのような印象を抱きました。この戦争は、CNNがリアルタイムに戦争、戦況を世界中のお茶の間に届けたという意味で、メディア的にはとても画期的な戦争でした。これはそのときの事例で、「ナイラの証言」と呼ばれたものです。ナイラというのは、当時15歳のクウェート人の女の子のことで、当初、イラクがクウェートに侵攻したとき、アメリカは参戦すること及び腰だったと言われています。ところが、一つのターニングポイントとして、このナイラという少女、彼女だけではないですが、4人ぐらいがアメリカの議会で証言をするのですけれども、このナイラが話した証言があまりにもインパクトがあって、その後何度も何度も、この証言がいろいろな人のスピーチで活用されます。そのことによって世論が高まり、最終的にアメリカの参戦が決まった大きな要因の一つだと言われているものです。

当時の証言映像をお見せします。英語ですが、見ていただきたいのは彼女のしゃべっている内容ではなく、話している様子を見てみてください。

この場は、アメリカのオフィシャルな広聴会です。彼女は、クウェートの病院にボランティアで行ったという話をします。そこで彼女が見たイラク軍のひどい仕打ちの目撃証言をしているという設定です。そして、彼女が何を泣きながら証言しているかという、「病院にいたらイラク軍が侵入してきて、赤ちゃんたちが入っていた保育器から、赤ちゃんを一人ずつ床に投げ捨てて殺している」ということを証言しています。当然ですけれども、この話を聞いて、いい気持ちをする人は誰もいないです。ものすごく、とてもエモーショナルに世論をかき立てました。

ところが湾岸戦争終了後、しばらくしてメディアでスクープされます。どういふスクープかというと、彼女が本当は誰だったかという話です。実は、彼女はアメリカにあるクウェート大使館の大使の娘でした。彼女はアメリカで育ち、クウェートに一度も行ったことはなかったです。つまり、完全なるフェイクストーリーです。

では、なぜ15歳のナイラがそんなことを話すのか。当たり前ですが、彼女の

意思ではないです。ここに絡んでいたのが、ヒル&ノールトンという世界的にも有名なPR会社です。このPR会社がつくった脚本のストーリーテラーとして、ナイラが選ばれたということです。

では今度は、なぜアメリカのPR会社がこんなキャンペーンをやるのかという疑問が残ります。彼らの依頼主は誰かという、アメリカ政府ではありません。クウェートにあるNGOからの依頼でした。当時は、先ほど言ったようにこのイラクとクウェートとの間に介入することにメリットがあるのかということが議論されていました。そこで、そのクウェートのNGOがアメリカのPR会社に「何とかアメリカ軍が介入するように世論を高めてほしい」という依頼があったわけです。ちなみに、このNGOはクウェート政府から出資を受けたNGOです。つまり、実質的にはクウェート政府からの依頼でした。当然ですが、これがスクープされたときにPR会社はものすごくたたかれました。

「戦争の最初の犠牲者は真実である」ということは、第一次世界大戦のときから言われてきたことです。戦争のきっかけや拡大に広告代理店やPR会社が関与していると聞くと、まるで都市伝説かのように聞こえてしまいがちですが、この事例のように、ある種のひとつの仕事としてかかわっています。

現代においては、映像やインターネットを使用した事例が多くなりますが、歴史的にもプロパガンダは古くから研究され、それを利用したい人たちにとっては、どのように世論の賛同を得ていくのかということが非常に重要になりました。

特に、「戦争とメディアの関係」というのは切り離せません。それはメディア自体が良い・悪いというわけではなく、メディアがこの世に存在していなかった時代の戦争と、メディアが存在してからの戦争というのは、我々にとって大きく異なるものになりました。つまり、メディアが存在していなかったときにも当然戦争はあったわけですが、そのときは情報が全く入ってこないわけですから、我々は今、起きていることを知らないわけです。ということは、そのときの「戦争」というのは、おそらく「歴史」なのです。後々「10年ぐらい前に、どこか遠くのところでこういうことがあったらしい」というふうになるものなのだったはずですよ。

ところが20世紀にかけて、一番大きいのはやはりロイター通信のようなケーブルネットワークが世界中に敷かれたことです。現在のインターネットみたいな世界を若い人にはイメージしていただければいいと思うのですが、とにかく遠くの情報が伝わるようになった。そうすることによって、どこで戦争が起きているのかというのを、ほとんどタイムラグなく知るようになる。そのときに、やはり「戦争」という意味が変わってきたわけです。それは権力者にとっても変わりました。なぜなら、情報が流れないのであれば、権力者は勝手に始めることはできますけれども、国民が知るような状況になったら何をしなければい

けないかという、説得をしなければいけないわけです。もちろん独裁国家もまだありますが、日本もそうですし、先ほどのアメリカのように、民主主義的な制度の中で基本的には戦争の決断が行われます。ということは、大前提で言えば「戦争反対」という人が多い社会の中で、その人たちに合意を取っていかねばなりません。その合意を取っていくという技術に、広告やPR的な発想が活用されていくということです。

プロパガンダの研究をしていると、ナチスの話、ヒトラーの話がたくさん出てきて、当時、彼らがやってきた技術というのが、今でも非常に参考になると言うのであれば、研究対象になりうる参考事例があります。彼らが実施した中でも興味深い事例は、陸・空・海軍とは別にもう一つ新たに「プロパガンダ・カンパニー」というチームを編成していたことです。ここに所属した人たちは今で言うクリエイターで、記者、カメラマン、ジャーナリストの他に、ラジオ・映画のプロデューサー、作家、詩人など。すべての戦場にこのプロパガンダ・カンパニーを同行させ、自国の軍の活躍や、敵軍の残虐さを記録し、それを表現する作品をつくって、当時の映画館でどンドン上映していたそうです。まさに「情報戦」です。自分たちの戦いの正義を表現するために、ジャーナリストだけでなく、相当優秀なクリエイターたちを入れて、例えばヒトラーが演説をするときにも、どこからどういう位置でしゃべればどんなふうに音が響くのかということも、すべてディレクターなど、そういう人たちが計算をしてやったというふうに言われています。それぐらい本当に綿密に情報戦略をやった事例がたくさん出てきます。

彼女もとても有名な人物で、レニ・リーフェンシュタールというアーティストです。ヒトラーにかわれて当時のオリンピックの記録映画をつくらせました。

ちなみに同時期、日本のクリエイターたちはどうだったかというのを私自身も興味を持って調べました。これは有名なプロパガンダの雑誌になります。『FRONT（フロント）』といって、対外宣伝誌なので、日本のことを他国に宣伝するための雑誌です。現代のデザイン感覚を持った私たちが見ても、とにかくよくできていてカッコいいです。当時は、まだ写真というのは今の新聞と同様に文章の添え物のような存在でしかありませんでした。しかし、時代の最先端のフォトコラージュと言ったような手法をいち早く取り入れ、写真をメインに据えて、どうやってエモーショナルに伝えるかみたいなことを考えていたんです。こんなアングルの写真というのはなかなか想像がつかないですけども、本当にかっこいいですね。加工技術も優れていて、これはレタッチといって戦車をコピーして増やしています。いかに日本の軍事力が強大かを表現するためです。

このような優秀なものを誰がつくったんだろうと思って調べてみました。「東方社」という今で言うところの制作会社があって、そこにいた当時20代から40代ぐらいの、たぶん一番脂が乗った若手クリエイターたちの集団だったようで

す。このときのデザイン部長が、戦後のエディトリアルデザイン史の巨匠と言われた原弘さんというデザイナーです。写真のほうは、木村伊兵衛さん。今でも彼の名を冠した「木村伊兵衛賞」というものがあるくらい有名な方です。その若い頃の彼が写真部長でした。つまり、もう本当に当時のトップクリエイター、もしくはその卵たちです。

当時の社員が書いている日記が残っているのですけれども、当時の彼らに戦争に加担していたという感覚があるかということ、ほとんどないです。なぜかということ、彼らはもともと化粧品会社など、そういう普通のいわゆる企業の広告をつくっていたクリエイターたちです。戦前はふつうに仕事をしていました。

ところが、世の中が不景気になります。不景気になると何が起きるかということ、これも今と全く同じ構造ですが、行政の仕事を取りに行くのです。日本では、公共事業などもそうです。つまり、不景気だと民間でお金が回らないので、国の仕事を取りに行く。ですから彼らも、戦前に世界恐慌が1929年に起き、不景気になって国の仕事を取りに行く。今であれば、例えば厚生労働省の仕事を取って「働き方改革のポスター」をつくるなど、そういう延長に、軍部の仕事も受けていくことになるのです。ですから、最初の彼らの取っかかりは、普通に行政の仕事の中で、どうやって自分たちのクリエイティビティを発揮するかという感覚なのです。

同列には語れませんが、例えば福島第一原発を設立する際、あの原発のプロモーションをするためにパンフレットやポスター、映像などがあります。おそらく当時それをつくっていた人たちは、国のエネルギー政策の広報という仕事であって、特に何の疑いもなかったのではないかと想像します。ただ、3.11以降の今から見ると、それはものすごくプロパガンダに見えてしまう。いずれにしても、最初の取っかかりは平時の中に存在する経済構造の上に後から戦争が乗っかってくるという、そういうイメージです。つまり、戦争になって突然何かが変わるわけでは全然ないんだというのが、私が強く抱いた印象でした。

この「戦争とコミュニケーション」の関係性を考える上で、もう一つ重要な事例があるので、それをお話をしたいと思います。興味がある方は参考文献として手に取ってもらえたらと思いますが、『戦争広告代理店』という本があります。この書籍タイトルが非常にセンセーショナルだったこともあり、非常に売れました。著者はここに名前が書いてありますけれども、高木徹さんといってNHKの現役の番組ディレクターの方です。この本の主人公は、ジム・ハーフというPRマンです。

先ほどは湾岸戦争でしたが、これは1991年の湾岸戦争後の、1992年から1995年ぐらいの間のボスニア・ヘルツェゴビナの話です。日本人にはあまりなじみがない地域なので、「ボスニア紛争」と聞いてイメージできることがどれぐらいあるか分からないのですが、この紛争が勃発するわずか7～8年ぐらい前に、

サラエボで冬季オリンピックが開催され、「民族融合の祭典」と謳っていたその数年後に大虐殺が起きたので、国際的には非常にセンセーショナルだったと言われています。

この紛争は、最終的にはセルビアとムスリム、クロアチアの争いになっていきますが、これは当時タイム誌に出た表紙ですけれども、セルビア側が一方的に、クロアチアもしくはムスリム側を迫害しているという象徴的な報道でした。強制収容所をつくって虐殺をしている、人権侵害をしているんだというスクープが出て、当時いろいろな新聞で「エスニック・クレンジング」という言葉がメディアをにぎわします。日本の教科書にも「民族浄化」という言葉で載っています。ですから、若い人たちの中には学校の授業で「ボスニア紛争では民族浄化が起きた」として、もしかしたら聞いたことがあるフレーズかもしれません。この「エスニック・クレンジング」という言葉について、少しこの事例でフォーカスしてお話をしたいと思います。

この表は、「民族浄化」という言葉が『ニューヨーク・タイムズ』『ワシントン・ポスト』の中でどれくらいの頻度出てくるのかというのですが、1991年まではほぼないわけです。それが一気に1992年からどんどん増加していきます。

では、1992年の中でどのへんから頻度が出てくるかというと、この5月6月で、7月から一気に露出が増えていきます。ここでいったい何があったのかということ、この本ではひもといていくわけですけれども、実はこのタイミングで先ほどのジム・ハーフという人物が出てきます。ジム・ハーフは、お伝えしたようにPRマンです。彼がボスニア政府に依頼を受けることから始まります。当時ボスニア周辺の地域は、中東地域に比べ国際社会的に関心はあまり高くありませんでした。なぜならオイルなどの利権が絡みません。当時の関心の低さを象徴するエピソードとして、アメリカで記者会見を実施したときに、ジャーナリストがボスニアの場所が地図上でどこだか分からなかったようです。日本人が今「ボスニアってどこだっけ」と言うのと大して変わらない。そのような印象しかなかったときに、どうやって国際社会にもっとボスニアを支持するような世論をつくるのかという依頼があったわけです。そのときにボスニア政府が組んだのが、先ほどのジム・ハーフという男です。彼がいろいろPR戦略を考えるのですけれども、そのときにやった一つの大きな成果が、世の中の関心をたった一言で引くためのコピーライティングをしたことでした。

例の雑誌の表紙を飾った写真。この写真は別に彼が捏造したものでも、彼が撮ったものでもないです。フリーのジャーナリストによって現地から送られてきたものです。これを見た彼が、この現状をどうやって世の中の人たちに、よりインパクトを持って伝えられるのかとって表現方法を探ります。そのときに議論されたのが、「現代のホロコースト」という表現の是非です。「ホロコースト」というのは、第二次世界大戦中にナチスドイツがユダヤ人虐殺のときに使った言葉です。これは私たち日本人が思っている以上に、西洋人にとっても

のすごく大事な言葉です。大事というのは、「これをもう二度と繰り返さない」という誓いのもとに戦後の平和や、現在のEUも含めてあるわけですから、背中に背負った大きな十字架なわけです。ですから、軽はずみに「ホロコースト」という言葉を使ったら、逆に西洋社会からバッシングを受けるのではないかと考えました。これはコミュニケーションのプロとしては当然のリスク管理です。今でいうところの炎上対策ですね。

では、どういう言葉で表現しようかと考えたときに、彼らが考えた言葉は「エスニック・ピュリファイニング」でした。しかし、これを修正して「エスニック・クレンジング」に変更します。というのも、これはネイティブでないとなかなか分からない感覚ですが、「ピュリファイニング」も「クレンジング」という言葉もどちらも「きれいにする」という同じ意味だそうなのですが、ネイティブ的には「クリーン」という言葉と「エスニック(民族)」と組み合わせることによって想起させる恐怖のインパクトがより強くなるようです。まさにその意図通り、一気にメディアに掲載されていくという状況になりました。それから20年以上が過ぎた今、歴史的にはまさにこのときにつくった形勢、つまりどちらが被害者で、どちらが加害者かという構図のとおり、セルビア側が圧倒的に悪であるという歴史認識が定着しています。

このコピー開発のことをちょっとだけ専門的に解説すると、基本的にはCNNやニューヨーク・タイムズなどのような巨大なマスメディアで取り上げられたものが、インターネットなどを通じて、私たちの一般社会に浸透するというイメージかと思います。けれども、実は「情報コミュニケーション」の世界から見ると、メディアの情報というのは「セカンダリー・インフォメーション(二番目の情報)」と言って、その情報の出発点ではないのです。では、「情報の出発点」はどこなのかというと、例えば学者の研究や論文、またはフリーのジャーナリストが見つめてきた現地の情報などがそれに相当します。そのような情報が持ち込みや、プレスリリースという形態でメディアに届けられます。情報を持っている人が先にいるわけです。この一次情報から二次情報のプロセスでPR会社が絡んでくるのです。

メディアで勤めていると、毎日何百通、何千通といった情報が届くわけです。例えば、南山大学でもとても意義深い研究結果が出た場合は、それをメディアに取り上げてほしいとしたら、記者会見を開くか、もしくはプレスリリースをメディアに流します。そういう情報が日々山のようにメディアに来るわけです。ということは、ほとんどが取り上げられないということです。

その大量のプレスリリースの中から、どうやってメディアの人に興味をもってもらおうかというところに「技術」が必要になるわけです。つまり、メディアの人たちが興味を持ちそうなリリースを書くということです。例えば、民間企業の場合、新商品を出したと言ってもメディアはそれだけでは取り上げたくないし、「そんなの広告でやってくれよ」と思うわけです。けれども、「今チョコレ

トというのは「逆チョコ」っていうブームがあって、女の子から男の子じゃなく、男の子から女の子にあげることもある現象があって、だから逆チョコブームに乗ってこの商品をつくりました」と言われると、「えっ、そんなブームがあるの。じゃあちょっと取材しようかな」みたいになるわけです。そういう「社会記号」になるような言葉というのをつくります。日本でいうと、そういうのが年末の流行語大賞などで取り上げられるわけです。

それと同レベルで語るのは忍びないですが、このように千枚のプレスリリース、一万枚のプレスリリースの中で埋もれないために彼らがやった試みが「エスニック・クレンジング」という言葉の開発です。「エスニック・クレンジング」という言葉によって、メディアが注目し、取り上げ、さらにこの言葉がどんどんと拡散をしていって、最終的に国際世論がセルビアを「悪」という形で決着をしていくという一役を担いました。この一連の流れが全部書かれているのが先ほどの本ですが、彼はその中でいろいろな自分の技術を惜しみなく語っています。主に三つ語っています。

一つは「サウンド・バイト」というかなり専門的な技術です。例えば、もし今日ここにテレビ局が来ていて、南山大学でこんな講演をやりましたということが仮に夜のニュースで取り上げてもらえたとします。おそらくニュース番組内で取り上げられるのは、長くて1分。だとすると、私が講義で話しているのは長くて30秒ぐらいなので、ほとんどが使われないわけです。ということ逆算して、長くしゃべり続けると編集しづらいですから、その1分間の中にもどのように取り上げられる発言をするか、彼らが切り取りたくなるセンテンスをつくるかというのが、この「サウンド・バイト」という技術です。ですから、1時間の官房長官の記者会見をどうやってメディアに切り取らせるかということを考えながら戦略を練る人たちがいるということです。

次に「バズ・ワード」というのは、社会への伝播のさせ方の技術です。SNSの世界でも「バズる」という言葉がありますが、要は広がりやすい言葉を生み出します。そういう拡散しやすい言葉を選ぶというのが「バズワード」というものです。

最後の「サダメイズ」というのは、彼独自の言葉ですけれども、サダム・フセインの「サダム」です。つまり、分かりやすく「敵を悪魔に仕立て上げる」という情報戦を、彼は一つの技術としているわけです。私たちは、基本的には顔のない、実体のないものに対して憎しみとか、そういう感情を抱くことは苦手です。他国で嫌いな国が仮にあったとして、漠然と嫌だというふうに思うのは難しく、全員を憎むということもやはりできません。ですから、具体的にターゲットを決めて、その対象を憎き敵にしていくということが一番憎しみを継続しやすいわけです。それはイラクで言えばサダム・フセインだということですし、当時のセルビアで言えばミロシェビッチ大統領だったということです。

ちなみにこれは余談になりますが、この絵が何か分かりますか。黒船でペリー

が来航したときに流布した瓦版だと言われています。恐ろしい天狗のような形相をしていますけれども、何かしらこういう一つシンボルをつくっていくことで、その人物に対しての感情を抱かせていくということです。

今日は、これまで情報コミュニケーションの世界の中で有名な二つの事例をご紹介します。「ナイラの証言」と『戦争広告代理店』。どちらもPR会社が絡んでいるものですが、ぜひ今日の宿題として、この事例はいったい何が問題なのか、何を議論すべきなのかということを考えていただきたいと思います。「ナイラの証言」の方は、完全にフェイクストーリーの事例です。けれども、『戦争広告代理店』の事例は、もともとの写真とか、そういった事実はあったのです。それを誇張する、もしくはより研ぎ澄まして情報にしたことで、片側からだけの視点を世の中に流布しました。

一般的には『戦争広告代理店』というタイトルが付いているとおり、何となくこれが悪いことのように思う人がほとんどかと思いますが、この著者の高木さんも言っている通り、これを論理的に批判するのは難しいことです。なぜなら、彼らPR会社を否定してしまうと、それはもうメディアを否定していることとイコールだからです。なぜなら、情報を取捨選択しているのはメディアなのです。別にPR会社が無理やり情報を選択させているわけではない。つまり、千あろうが1万あろうが、その中で何を選ぶかということをやっているのはあくまでメディアなのです。

つまり、民主主義、資本主義のルールの中でやっていること。見方を変えれば、この本が出版されていること自体がその証でもあります。先ほどの「ナイラの証言」は、隠されていた事実がスクープされたわけですが、この本は決してスクープではないです。ジム・ハーフは100%協力しているのです。ダンボール5箱分のこのときの仕事の書類を全て高木さんに貸し出したそうです。「コピーをしいいよ」と。つまり、彼は本当に自信があるのです。「自分たちはあくまでも情報社会の中のルールの中でやっていることだから、何も恥じることはない」と。だからこそ彼はすべてをさらし、それが本になったのです。

私も実際、3年前に彼と会う機会がありました。私自身もそうは言っても、多少は「戦争情報の死の商人」みたいなイメージを持っていましたが、会ってみると本当にどこにでもよくいるというか、いわゆる私どもの業界にいそうな「PRマン」の一人でした。著者の高木さんとこの件について私がと対談した記事が最近掲載されたのですが、そこで高木さんの言葉を引用して紹介したのがこの内容です。

「銃弾が飛び交う戦場から、ファックスや電子メールを使って国際世論を誘導するそのやり方には倫理上の疑問が残るが、しかし、このような情報戦争という実態を完全に規制しようとするれば、結局のところ、政府などの権力が情報を統制支配する社会にするしかない。それを私たちが望んでいないことは自明

のことである。情報戦がいいことなのか悪いことなのかを問うことも大切だが、私はその答えをまだ得ていない。言論の自由や報道の自由、表現の自由を、かつては誰も想像もつかなかったことを、メディア環境の劇的な発達の現代において守ろうとするなら、情報戦の進展という要素を排除することは不可能と言ってよい」

このように、PR会社というのはおそらく情報社会の中では切っても切り離せないものです。おそらく戦争やそういうものに限らず、皆さんが普段から手にしているあらゆる商品、あらゆるサービスの中にも必ず存在しているのです。

先ほどの対談で、高木さんの話で他にも印象的だったのが、「ファクトとフェイク」についてのくだりです。フェイクニュースは、ここ近年注目を集めていますが、この事例から分かるのはたとえ「ファクト（事実）」であっても「トゥールース（真実）」ではないということです。すごく的を射た表現だなと思います。つまり、先ほどの一つ一つのプレスリリースに書かれたことは、おそらく全部ファクトです。けれども、それを積み重ねたからといって、それが歴史の真実として表れてくるかという、そうとも限らないのです。そういうジレンマを考える一つのきっかけとして、先ほどの事例を参考にさせていただけたらと思います。

今日は「戦争とメディア」「戦争とコミュニケーション」といった私たちの業界がいかに戦争にかかわっているかということ、幾つかの事例を交えてお話をさせていただきました。私の本の中では、戦争をつくるのに関係している三つのステークホルダーを紹介しています。つまり、一方的に誰かが勝手に戦争をつくっているのではなくて、三つの関係性の中で「戦争心理」みたいなものがつくられているのではないかというのが、私がこの10年やってきて思っていることです。一つは「権力者」。一つは「メディア」。最後の一つは我々も含めた「大衆心理」です。そういうものが互いに関係しながら、戦争への道筋をつくっていきます。メディアに関しては、まさに今日お話してきたとおりで、世の中には「メディアリテラシー」に関する本もたくさん出ています。

もちろん、メディアが流す情報についての読解力というのはとても大切です。ただ、私がそれ以上に重要だと思うのは、メディアの「組織」の側面への読解力を高めることだと思っています。というのも、皆さんが思っている以上にメディアというのは「一企業」だということです。例えば、テレビ局にジャーナリズム性を求める気持ちは私自身もありますけれども、テレビ局というのは別に報道を目指している人だけが集まっている場所では決してありません。バラエティをつくりたい人もいれば、音楽番組をつくりたい人もいます。そういうテレビが中心になって今まで世論がつくられてきて、これからSNSがどういうふうにその中でバランスをとっていくか、それはまた別の大きな問題がありますが、メディアといえども基本的にはNPOでもないですし、国営放送を別にす

れば一民間企業です。

ですから、メディアが企業だからこそ、普通の企業でも起こりうることは起きます。上司に付度（そんたく）もすれば、上が「ノー」と言えばノーになります。そういうメディアの中にある当たり前の構造というのを知っておく必要があると思います、本の中ではそれを詳しく書いています。先ほどPRの話をしたので、次にメディアがどういう基準で情報を取り上げるのか、「ニュース・バリュー」ということについてお話ししたいと思います。

当たり前ですが、メディアというのは有限です。有限というのは何かというと、情報を選択するという事です。つまり、全ては掲載できません。それは先ほど言った千の中から1個選ぶのもそうですし、1個選んだ記事の中の10分もしくは1分になってしまうということもそうです。とにかく情報をセレクトしない限り、紙面や放送時間にも限りがありますし、1時間のニュースの中に取り上げられるニュースの本数にも限りがあります。それを彼らがどういう基準で選んでいるのか。「メディアは客観的ではないのか」と言ってもあまり意味がなくて、必ず選択基準というものが存在します。そのニュースの価値付けをするための基準というのが「ニュース・バリュー」です。その代表的な例をご紹介します。

一つは「ニュース」というからには「ニュー（NEW）」、つまり新しいかどうかというのがものすごく大事な価値です。どんなに面白くても、1年前の情報では取り上げません。つまり、今もしくは5分前、昨日そこで事故が起きたということがニュースになるのです。ですからそれは日々更新されていくという、この「新規性」「新しさ」というのが重要な視点です。

次に「タイミング」です。時期というのは情報の鮮度であります。例えば、3.11が起きたとき、世界ではリビアへの空爆が始まったのですが、私たち日本人にとっての情報の価値は3.11のほうが大きいので、ほとんどその出来事について知りません。もしもそれが1年後だったら、もしかしたらもっとリビア空爆について知っていたかもしれないですが、タイミングの問題で情報というのは相対的に選択されます。つまり、情報というのは「相対価値」が重要なのです。

それから「著名性」。これは皆さん何となく分かりますよね。有名人もしくは有名な肩書きを持った人がやったニュースほど取り上げられます。例えば、知らない人が痴漢をやるよりも、大学の教授が痴漢をやったというほうがニュースになるわけです。それは、より社会的なステータスを持っているからです。

次は「影響度」。これは6番の「地理的近接性」というのにも近いトピックですが、オリンピックで日本人選手の活躍ばかりを取り上げるというのは当たり前です。なぜなら、日本人にとって日本に近い方が影響度が大きくなるからで、当然そういうものが情報選択にとって重要視されます。

それから「異常性」「非日常性」というのも重要です。つまり、一般的では

ないということですね。有名な事例として、犬が人間を噛んでもニュースにならないけれども、人間が犬を噛めばニュースになるというものがあります。より非日常的な出来事ほどニュースになるということです。ですから、先ほどの「エスニック・クレンジング」も、まさにこれに相当するわけです。

皆さん実感はないかもしれないですけども、日本国内での「殺人事件」というのは年に千件ぐらいあります。殺人が起きたら必ずニュースで取り上げられている気がしていますが、そんなことはないのです。取り上げられていない殺人事件は山のようにあるのです。ですから、結局日々のニュースの中に、より異常な殺人だったり、より世間の影響度に寄与しそうなものが選ばれて、それが我々の社会の中で起きた事件として認識されていくというのが、まさにメディアの構造によって起きている現実です。

講義の最後は、おそらく皆さんの関心の高い「フェイクニュース」についてお話ししようかと思います。

フェイクニュースへの対処法というのは、いろいろ議論されていますが、いまだ根本的な解決策は分かりません。フェイクニュースで一番話題になったのはご存じのとおり、トランプが政権を取った2016年のときのFacebookで、「ヒラリー・クリントンが実はトランプを支持していた」みたいなニュースなど、まことしやかなニュースがどんどんと流れていきました。これは、選挙期間中にFacebookでリアルニュースとフェイクニュースのどちらが読まれていたかを分析したグラフなのですが、最終的にはフェイクニュースのほうが上回って、それが更にどんどんと拡散されていったことを示しています。

フェイクニュースがこれだけ拡散する理由には、いろいろな背景がありますが、それを整理するといくつかの理由に分類されます。まず、ネットニュースの掲載方法として、既存の新聞や雑誌の誌面とは異なり、基本的には情報の重要度によって強弱がつかず、すべて並列に存在しているということです。本来であれば大きささまざまなニュースが、同じ見出し語で一列に並ぶ。新聞を読んでいるときには一目瞭然だったその優先順位というものが、分からなくなったため、見出しが面白そうなものだけがどんどんと拡散されていってしまう傾向にあります。

次に、日々の情報量が増え過ぎたという問題。これは本当にそうです。少なくともこの10年で、一人当たりの処理する情報量が500倍以上に増えたとも言われています。500倍って、ちょっと想像できないかもしれませんが、例えば起業したばかりの会社の社員が10人だったとして、その会社が10年間で5千人の社員数になるわけです。そうすると、10人だったら顔も名前も覚えて、ものすごく密なコミュニケーションができますけれども、5千人なれば当然コミュニケーションの密度は薄まり、一人ひとりに構っている余裕はありません。それと同様に、情報に対しても同じようなことが私たちに起きているわけです。

一方で、忘れられがちなのが「お金もうけになる」という視点です。アフィ

リエイトといって、読まれれば読まれるほど課金されるという仕組みが確立されているので、ビジネスとして成り立っている以上、なかなか倫理観だけでは止まりません。まじめなジャーナリストが、重要なテーマに3カ月かけて一生懸命取材したニュースが、実際には500人にしか読まれな一方、その場の思いつきでつくった噂話のようなたぐいのニュースが、世界中何億人というビューアーを集めてしまうこともあるわけです。そうすると、そっちの方がコスバがいいねという人たちは当然出てきます。このようなビジネスの仕組みに対して、どういうふうに関後ネット企業が対応していくかは今まさに問われていることです。

それと、既存のメディアとの大きな違いが「発信者と拡散者が異なること」です。今までは、情報発信者と受信者が明確に分かれていました。ところが、現代は情報発信者だけでなく、皆さんや私を含めてフェイクニュースの拡散に加担してしまう可能性があるのがSNSの難しいところです。

さらに「フィルターバブル」というのも、今のフェイクニュースの中では大事な用語になっています。これは、自分の趣味嗜好に合った情報だけにどんどん囲まれて、泡みたいなものに包まれて、その隣の流れている情報に気付けないということを「フィルターバブル」といいます。まさに、ネット社会の構造的な問題です。

最後のポイントは、もっとも盲点と言えるかもしれません。というのも、フェイクニュースの拡散には「善意がある」ときもあることです。例えば、これは熊本地震のときに拡散されたフェイクニュースです。「地震のせいでうちの近くの動物園からライオンが放たれた」という写真付きのコメントです。これは当初いたずらで発信されたものですが、ところがものすごく拡散されました。なぜなら、これを見た人たちの中に熊本に友人がいる人がいたりして、「これ大変じゃないか！みんなに知らせなきゃ」という気持ちで拡散していったのです。

つまり、最初はいたずらかもしれないし、もしかしたら悪意かもしれない。でも、拡散する側には善意もあるのです。ここが本当にフェイクニュースの難しいところというか、発信者と拡散者が異なっていることの非常に情報コミュニケーションの難しいところです。

アメリカ大統領戦におけるフェイクニュースについて、無視できない重要なファクトがあります。それは、実はトランプ陣営が優位になるフェイクニュースだけでなく、ヒラリー陣営やサンダース陣営が有利になるようなフェイクニュースもあったそうです。けれども、それは拡散しなかった。そこに「なぜなのか」という問いを立てなければいけないのです。

いろいろと理由は言われていますが、おそらくヒラリー・クリントンを支持するようなある種のインテリジェンス層にとって、ワイドショー的な下世話なニュースを拡散して「いいね」ともらうことに本質的な嫌悪感があったのでは

ないか。一方で、トランプ陣営を支持する人たちは、そういうネタを好んでシェアをした。この差がとても大きいのではないかというわけです。

つまり、フェイクニュースというのは、ただその情報が存在するだけでは、当たり前ですが拡散しません。拡散するかどうかというのは、一言で言うと、世間の人々が「読みたい」と思っていたニュースかどうかということがその背景にあるわけです。

ここに人間の心理が絡んできます。もちろん、メディアも偏っていますし、ニュースも偏っています。けれどもそれ以上に、私たち一人一人が偏っています。これは心理学用語で「確証バイアス」「認知バイアス」と言われているのですが、基本的には人間というのは、自分の好みの情報はより好んで取りに行くけれども、自分が聞きたくない情報は聞かないのです。世の中に存在はしていても、それを取りに行きません。

つまり、私たちは「認知的不協和」と呼ばれる、自分にとって居心地の悪い状態（不協和な）は避け、つじつまの合う（協和する）状態を求めます。そのためにもっとも手っ取り早い方法が、自分の認知を変えることなのです。

例えば、ここに喫煙者がいるとします。現在の社会的な認知は、「たばこ＝害」となるため、そのようなニュースも数多く存在しています。でも、当然ですが喫煙者にとってはその状態は嫌なはずです。自分が何か責められているような不協和な状況です。これを変えるには、二つしか方法がないのです。一つは「行動」を変えることです。禁煙すれば、世の中の認知に対しては違和感がない状態になります。

ところが、行動を変えるのは難しい。そこで何を変えるか。「認知」を変えるわけです。「たばこは、ストレス解消になる」という情報を選び、自分自身の中で納得する状況をつくることに成功します。このようなことは、一人ずつがちょっとずついろいろなところでやっていることなのです。

つまり、自分が認知したいことの情報ではないものが向こうからやってきたらシャットアウトして、できるだけ自分が納得できる情報のほうに偏っていく。これがフェイクニュースを拡散する一つの構造の要因になっていると私は考えています。ですから、「メディアリテラシー」ということと表裏一体で私自身がお勧めしているのは、造語になりますけれども「セルフリテラシー」を試してみることです。自分自身がどういう情報に対して偏りを持っているのか。これはメディアリテラシーとセットで本当に大事なことだと思っています。

さて、講義はここで終わりです、これからワークに入っていきますが、その前にちょっと前段の話をしたと思います。

先ほどお伝えしたように、人間には誰しも「自分の認識」といったものがあります。ここでは、まさに「戦争と平和」の認識について考えてみたいと思います。

そもそも「戦争と平和」という言葉はどういうふうに通コミュニケーションされているのでしょうか。そのことを、いつもまずは大学の講義の最初に生徒たちと一緒に考えます。例えば、「戦争」という言葉をインターネットに入れて画像検索してみたとして。さて、どんな画像が「戦争」というキーワードに紐付いて出てくるとおもいますか。ちょっと皆さん、自分の画像検索結果のイメージを頭の中で一瞬想像してもらっていいですか。

これらが検索結果なのですが、基本的には概ね近いものが出てきたのではないのでしょうか。つまり、戦車だったり銃だったり、具体的な対象はいろいろあるけれども、大きく言えば「戦地」「戦場」のイメージに類するものが出てくることが多いです。

では、「平和」と入れたらいったいどんな画像が出てくるのでしょうか。平和の画像、もしくは平和のイメージをちょっと想像してもらっていいですか。検索結果を見ると、こんな感じになります。まずは、ピースマークが出てきて、ほかにピースサインが出てきたりして、その下の結果をいろいろこうやって見ていくと、「ザ・リゾート」というか、青空と花とか、そういう抽象的な風景が出てきたりします。言いたいニュアンスは分かりますが、おそらく皆さんの平和とイコールではないかもしれません。

つまり、コミュニケーションの観点で考えると、戦争というのは可視化できるので、目に見えるものとして存在していると言えます。でも、平和というのは残念ながら具体的なイメージとして表現することは難しい。

「戦争」と「平和」以外にも、もうちょっとだけ見てみましょう。では、「Love」と入れてみてください。また、ほかにも「Justice」なども良いかもしれません。「愛」や「正義」を絵で描いてくれと言われてたらどうやって描きますか？ 検索結果を見ると、「ハート」や「天びん」のマークがそれぞれ出てきます。両方ともにマークが出てくる。これが何を意味しているかということ、目に見える具体的なものが存在しない「概念」だということです。概念というのは、人間が頭の中で生み出したものです。別の言い方をすれば、人間が一生懸命歴史の中で生み出してきたクリエイティブなわけですが、それが存在していないからこそマークにしているのです。他者と共有するために。つまり、私がお見せした「Love」も「Justice」も「Peace」も、ほかでは「Happiness」や「Fairness」など、平和に関する表現をするときに私たちが使ってしまう数々の言葉たちは概念なのです。正しくコミュニケーションしようとするれば、それを理解しておく必要があります。

話を元に戻すと、これを「戦争と平和」の話で考えると、コミュニケーションを立案する側からすれば「戦争」のほうが圧倒的にコミュニケーションをしやすい。なぜなら、皆さん同士の頭の中に描くイメージが近ければ近いほど共有しやすいわけですから。けれども、その絵が異なるということは、それをすり合わせていく作業に時間がかかります。一手間も二手間もかかるのです。です

から、人によって異なるイメージを抱きがちな平和などの概念をコミュニケーションするためには、ものすごく手間がかかります。

実はこのことをよく分かっている一人が、トランプ大統領です。彼がよく使う言葉、使わない言葉というのをある人が分析してしまして、よく使う言葉のベスト3は「Hell（地獄）」「Strong（力強さ）」「Disaster（災難）」で、彼が使わない言葉は「Freedom（自由）」「Rights（人権）」「Peace（平和）」です。皆さん、お気づきでしょうか。この使わない方の言葉は、オバマ前大統領が好んで使っていた言葉です。間違いなく、オバマ大統領よりもトランプ大統領の言葉の方がコミュニケーションをする上で届きやすいはずです。

こういうふうに「戦争と平和」というのは、イメージの共有しやすさという観点から見るとまったくイブンじゃない対の言葉です。私が教えている紛争国から来た生徒たちも「平和観」の違いで争ったりします。例えばシリアから来た子たちの平和観と、ミャンマーの子たちの平和観はちょっと違います。どちらかと言えばミャンマーから来ている生徒の平和観のほうが日本人にはなじみがあって、「極楽浄土」的というか、温かく安らぎのある場所のようなイメージがあって、静的なイメージです。一方で、シリアの生徒の場合は、もっと動的な平和です。どういうことかということ、平和というのは勝ち取るもの、自分たちの手でつかみ取るものなのです。ですから、彼らの中では「平和のための闘い」というのが存在します。私たち日本人は「平和＝反戦」なので、おそらく平和観が折り合いにくいと思います。このへんはやはり本当に難しい。結局、私たちは言葉でしかやり取りができないので、そもそも英語の「Peace」という言葉を介している時点で、どこまでその国の平和観を交換できているかと言うと伝えきれていないのだと思います。

さて、今日はせっかくいろいろな世代の方が来ているので、グループワークをして、互いの平和観を考えるきっかけにさせていただきたいなと思っています。

今からお配りするの、「YES」と「NO」の文字がワンセットになった二種類のカードです。これはもともと防災のことを学ぶ防災教育の『クロスロード』というカードゲームがもとになっている手法です。今から皆さんに、それぞれグループでディスカッションしてもらおうのですが、簡単にルールを説明します。

これはどういうゲームかということ、今からある問題を出します。すごくシンプルな問題で、皆さんには自分以外の「誰か」になって、自分がその立場だったら「YES」なのか「NO」なのかを決めてください。やることはそれだけです。ゲーム性を持たせるためのちょっとだけ工夫があります。多数派になった側が「1点」もらえます。つまり、5人のチームは3対2になったら1点です。

但し、自分だけが唯一の側になったら、その人は「3点」もらえるというルールになっています。つまり、5人のところだと、1対4の1の側になったら3点もらえるということです。これは何を意味しているかということ、少数派とし

て貴重な意見を出したことが評価されるゲームだということです。そして、最後になぜその理由にしたのかというのをディスカッションするというのがこのワークの内容です。

では、いきます。

まず、皆さんは「学校の歴史教科の先生」だと想定してください。皆さんは内戦が終わった国で教えている歴史の先生です。内戦が終了してから10年近く経ちました。当時まだ幼かった子どもたちも中学生、高校生になっています。皆さんのクラスには、両親を亡くした子、手足を失った子など、被害者の生徒たちがいます。その一方で、内戦なので加害者側も一緒に暮らしています。その加害者側の少年兵だった生徒もそこにはいます。

さて、未来の平和のためには「自国の戦争の歴史」を教えるべきなのか、もしくは平和のためには教えるべきではないのか、ということを選んでいただきます。「YES」は、この時点で歴史を教えるべきだと考える先生。「NO」の人は、理由は何であれ、とにかく今はまだ教えるには早いと判断する先生です。悩ましいと思いますけど決めてください。

はい、では少し皆さんで意見交換をしてもらってもいいですか。なぜその答えにしたのかをいろいろ話し合っただけいたらと思います。

では、激論冷めやらぬ感じではありますが、せっかくなので、各グループでどういう議論がされたのかというのを、少しシェアしていただけますでしょうか。

フロア1：

5人のグループで、自分だけが「NO」を出して、ほかの方が「YES」を出したんですけども、皆さん「YES」を出された方の中で、真実として歴史を伝える必要性というのを言われたのですが、「真実とは何か」というところで、反政府軍にとっての真実と政府軍にとっての真実というのは違うと思うので、そここのところの背景を学習するために、歴史の先生なのでちょっと難しいんですけど、あえて自国の内戦を題材にするのではなくて、違うテーマでもその背景を探っていくことというのは可能だと思うので、僕は「NO」にしましたというお話をしました。

はい、ありがとうございます。もう一グループ、どこか発言してもいいよというところはいらっしゃいますか。はい、お願いします。

フロア2：

私も一人だけ「NO」にしたんですけど、もっと小さい話なんですけど、

学校の歴史の先生として、自分が責任を持って扱える自信がありませんという理由からでした。

自分には大学4年生と高校1年生の子がいるんですけど、その子たちを思い浮かべたときに、それは私にはちょっと扱えそうにないなということで、皆さんのお話を聞いて、一周して戻ってきたときに思ったのは、今このクラスメートでいる子どもたちが高校3年生で、そこからもしかしたら、相手に対して敵意を抱いたりとか憎しみを覚えたときに、そこからまた争いが始まるんじゃないかなという怖さを感じましたというふうにお話をしました。

ありがとうございました。先ほど皆さんがディスカッションしているのをずっと聞いて回っていましたが、非常にクリエイティブな議論だと思ったのは、「あそこの条件がこうだったら」みたいなことが話し合われていたと思います。例えば「年齢がもうちょっと小さかったらどうなのか」「小さくても変わらないよ」みたいな考え方があったり。この設問には設定されていないですが、全く子どもたちの気持ちが分からないので、気持ちがこういう前提だったらどうなのかみたいなことを話しているグループもありました。

今まで「戦争と平和」の話というのは、70年前の日本の戦時下の話になると、戦争経験のない若者は同じ事例では対等に会話しづらかったと思うのですが、こういう他国の想定の話だったり、ある種フィクションの話だと平等に話せる雰囲気になったと思います。そして、それが今後の日本で平和教育する上ではとても重要だと思います。少しだけこの事例について補足しておきます。

今回のテーマをひと言でいうと、「戦争体験を記憶するのか、忘却すべきなのか」というテーマになります。日本にいと、「平和教育」とは何かといったときに、戦争のことを伝えることが当たり前のように「是」となっていますが、そうではない国もあります。例えば、ボスニア紛争の歴史。先ほど紹介したボスニア・ヘルツェゴビナは、私が訪れたのはかれこれ7～8年ぐらい前で、戦後15年以上経っていた時期です。しかし、そこではまだ公式に内戦の歴史を教えられていませんでした。いまだに政治体制も分断して、民族によって居住地域も分けているような状況なので、歴史を教えることができないでいるというのが実状です。

これは、政治学者の藤原帰一先生が書いていた言葉ですが、「Memory of war（戦争の記憶）」というのが、一つやり方を間違えると「Memory's war」にやがてなっていくという表現をしています。つまり、「記憶（歴史観）の争い」が起きるということです。これは今、アジア各国間でも起きています。つまり、戦争の記憶の仕方の違いが、特に国家間の場合だと、お互いにすり合わせることは基本的にしないので、それが50年経って70年経つと、全く違う教え方だということで争いが起きるということです。ですから、どのように「Memory」

していくのかの仕方によって、後世の争いの火種になっていく可能性があるということです。重要なテーマなので、もう少しだけ視点を変えてお話しします。

例えば、戦争の歴史に関するもので「戦災遺構」と言われるものがあります。これは原爆ドームのようなもののことです。後世の我々からすれば、原爆ドームのない広島なんて想像できません。つまり、現在も保存されていて良かったと思っています。ところが、当時の広島では、もともこの原爆ドームの保存をせずに撤廃するという動きがありました。けれども、いろいろな反対運動によって、特に若者たち・中学生たちが、後世の平和のために必要だと社会に訴えました。一方で、では長崎はどうだったかということ、被爆した像は残っていますが、建物はほぼすべて解体しています。

実は、この戦災遺構を残すか残さないかというのは、後生からしたら残しておけばよかったのにも思いますけれども、その当時の現在進行形で考えるとさまざまな問題が本当は発生しています。私たち日本人がもっとも身近に参考になる事例が3.11です。

皆さんご存じのとおり、被災地にはものすごくたくさんの「災害遺構」がありました。ビルの上にタンカーが乗ったものや、躯体だけが残った市庁舎跡などです。当時、これらを残しておくかどうか議論されましたが、被災地のほとんどで撤廃されました。

理由はいろいろとあります。一つは、そもそもこれは現実的に維持費にお金がかかってくるのです。原爆ドームもそうですが、こんな巨大なタンカーをもしもそのまま保存しようと思ったら、安全対策にもものすごくお金がかかります。復興というプロセスの中で、そもそもそんな維持費にお金を使うほうがいいのか、生き残った被災者たちのための未来をつくるためにお金を使ったほうがいいのかという議論が当然あるわけです。

もう一つは、被災者の心理です。私たちからすると、あれを後世に残しておくことによって、津波の危険さ、災害の危険さを学ぶことになると思いますが、自分の親や子どもを亡くした被災者からすれば、災害遺構があることによって毎日それを見て思い出すわけです。自分の親が殺された、子どもが殺された。

だからこそ残してほしいという人もいたそうですが、一般的には過去のつらい記憶が蘇るものは見たくないというのが心理です。つまり、災害のように戦争のことも、そのこと自体を記憶するという意味は、当事者とその他の人にとってはまったく異なります。残すこと、伝えていくことは、当たり前のように私たちの正義となっていますが、リアルタイムな当事者の間では、ものすごく大きな葛藤（かっとう）がある問題なのです。

では、残りの時間でもう1問だけやりましょう。

皆さんは、ネゴシエーター（交渉人）だと仮定します。ある紛争地に派遣されて、皆さんは平和をつくる、和平条約締結に向けた交渉をする立場にいる人

だと想像してみてください。長らく続いてきた内戦を終わらせるために、国連から派遣されました。交渉相手は、反政府軍のリーダーです。政府軍と戦い続け、大量に人を殺したかもしれないそのリーダーが、武装解除をする条件として、二つの条件を出しました。

一つは、この内戦中の犯した自分の罪に関しては問わないこと。つまり、犯罪性を問うのであれば武器は手放さないということです。当たり前ですよね。裁きを受けると分かっているそれを受け入れる人はいません。

二つ目は、これから作る新しい政府の中に、重要な自分のポストを用意してくれと言ってきました。

さて、この交渉条件を承諾しますか。承諾をすれば、和平協定が結ばれます。つまり、戦争が止まります。一方で、この条件を受け入れてしまえば、戦争犯罪を問えません。大量殺戮を肯定することになります。そう考える場合は「NO」です。そして、和平を結ばないということは、戦争は継続されます。

いいですか。では、決めてください。そして、どういう理由なのか議論を深めてください。

先ほどよりも激論が交わされていますね。ここでちょっと意見を聞いてみたいと思います。

フロア3：

うちの班は、「YES」が一人、「NO」が四人ということでした。大半の意見としては、やはりそういった残虐な戦争をしたことに関して、良いと認めてしまうことはできません。承認した後で、また武器を持ち始めたら同じことになってしまうじゃないかと。それが大半の私たち四人の意見なんですけど、ただ「YES」の方は、ネゴシエーターとして今戦争の状態で傷ついている人たち、戦争を終わらせるのが第一だということなので、とにかく今戦争をまず終わらせてしまうということを重要視していました。

はい、ありがとうございます。

では、「YES」のほうに逆が多かったグループはありましたか。

フロア4：

私たちの班は「YES」が四人、「NO」が一人でした。とにかく平和の交渉人なので、これ以上人が死ぬのを見たくないという理由で、私は「YES」としたのですが、「NO」の方の意見としては、こういう条件を突き付けている人は悪人ではないかと。本当に将来大丈夫かと考えたほうがいいのかということ意見として出ました。

こちらのグループも「YES」が多いですか。

フロア5：

「YES」が三人で「NO」が二人です。「NO」の意見としては、先のことを考えてこういう条件を飲んだら、結局同じように危険なことが再び起こるんじゃないかという考えが二人いました。「YES」としては、平和の交渉人なので、いったんこの条件を飲んで、戦争を止めるということが大事という意見が出ました。

ありがとうございました。

では、最後にこのもとなったリアルな事例を説明して終わりたいと思います。このケーススタディは、私がこの分野にかかわるようになって、とても打ちのめされた事例です。これは何と何のジレンマかということ、「正義か平和か」という究極の二択が迫られるということです。一般的な感覚からすれば、「平和」と「正義」は似ている概念で、これが対立するということはあまり考えたことがないと思います。

今回の事例は、シエラレオネという国の内戦をもとにしています。ルワンダ内戦は短期間に大勢の人が亡くなったジェノサイドの事例ですが、シエラレオネの場合は10年ほどの年月の中で、80万とか100万の人々が亡くなったと言われている紛争です。この長く続いた内戦を止めるために、当時のアメリカが彼らと和平を結ぶ条件として、反政府軍のリーダーを新政府の副大統領に据えるということによって、最終的に決着をしたというのが歴史的に行われています。

これは当然、国際社会が背負った十字架です。なぜなら、100万人殺したリーダーは、その国の新時代のヒーローになったわけです。では、5人殺した人はどうなんだ、10人殺した人はどうなんだみたいなことも難しい問題となります。つまり、戦争というのは、いったん始まってしまうと、倫理的に「平和」の概念を唱えたからといって、当事者が武器を置くなどということは絶対ないわけです。それぞれが、それぞれの正しさを信じてやっているわけですから。

先ほどどこかのグループで議論がありましたが、そもそも「反政府軍」という言葉から、悪のイメージを浮かべてしまいますが、なぜ彼らが反政府軍として立ち上がらなければならなかったのかという背景も考えないといけないのではないかと。しかし10年も続くと、最初の大義は薄れ、復讐の連鎖となります。戦争は止めることは、平和の樹立ではありますが、その後の国の子どもたちには、どういうメッセージとして残るかというのは、また悩ましい問題なのです。

このように、このカードゲームの構造は、トレードオフが意識されています。トレードオフというのは、こちらを立てればこちらが立たないという、つまり、何かを選ぶと何かと引き換えにしないといけない状況です。正解のないトレ

ドオフの状況を学ぶ視点が、平和教育に必要です。それは単に正解がないということだけではなく、悩ましいジレンマが伴うものなのです。

それでは時間がオーバーしてしまって恐縮ですが、これで終わりたいと思います。何かしら皆さんに「戦争と平和」という、何となく凝り固まったテーマを、少しでも違ったものの方が見えるきっかけになればいいなと思ってお話をさせていただきました。長時間ありがとうございました。

司会（池田）：

伊藤先生、時間を超えてありがとうございました。本センターは、人と人のかかわりの中から人と人のかかわりについて学ぶことを大切にしております。ですから、ぜひ何か、来てくださった方同士がかかわる中で考えを広めたり深めたりするワークをと、私はすごく熱烈にリクエストをしたら入れていただいて、本当にありがとうございました。はからずも、この後少し残ってくださるというふうにおっしゃってくださいましたので、いったん会としてはここで閉めさせていただいて、もし何かご質問とか、さらにお話を伺いたいというようなご要望がございましたら、ご厚意に甘えて、ちょっと前のほうに来ていただくと、伊藤先生がお話しくくださるかと思います。

それではすみません。十分な質疑の時間も取れませんでした。いったんここで会としては終わりにしたいと思います。今日は長い時間ありがとうございました。

（反訳終了）

■ 2019年度人間関係研究センター事業報告

(2019年4月～2020年3月)

I. センター員構成

[センター員]

中村和彦	(人文学部心理人間学科教授・センター長)
青木 剛	(人文学部心理人間学科講師)
畑山知子	(体育教育センター准教授)
池田 満	(人文学部心理人間学科准教授)
伊東留美	(人文学部心理人間学科准教授)
楠本和彦	(人文学部心理人間学科教授)
森泉 哲	(国際教養学部国際教養学科教授)
中尾陽子	(経営学部経営学科准教授)
大塚弥生	(教職センター准教授)
坂中正義	(人文学部心理人間学科教授)
土屋耕治	(人文学部心理人間学科講師)
宇田 光	(教職センター教授)

[公開講座担当者及び外部講師]

石田裕久	(南山大学名誉教授)
長濱文与	(三重大学教養教育院准教授)
中川貴嗣	(臨床心理士)
大島利伸	(南山大学附属小学校教諭、臨床心理士)
和田珠実	(中部大学人間力創成総合教育センター准教授)

[事務局]

牧野麻利子 藤田嘉子 山本佐知子 齋藤尚美

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：2019年4月17日（水）13：00～

場 所：南山大学 D棟

ラウンドテーブル方式

題 目：ラボラトリー方式の体験学習の出版について

〈第2回〉

日 時：2019年7月10日（水）14：00～

場 所：南山大学 D棟

発表者：青木 剛（人文学部心理人間学科講師）

ラウンドテーブル形式

題 目：ラボラトリー方式の体験学習に関するコア理論って何だろう

〈第3回〉

日 時：2019年9月19日（木）17：00～

場 所：南山大学 D棟

ラウンドテーブル形式

題 目：ラボラトリー方式の体験学習の再検討

〈第4回〉

日 時：2019年11月5日（火）17：00～

場 所：南山大学 D棟

ラウンドテーブル形式

題 目：現在のラボラトリー方式の学習モデルの見直し

〈第5回〉

日 時：2020年1月8日（水）14：00～

場 所：南山大学 D棟

ラウンドテーブル形式

題 目：ラボラトリー方式の体験学習に関するモデルの欠落点・危険性の考察

〈第6回〉

日 時：2020年2月19日（水）15：00～

場 所：南山大学 D棟

ラウンドテーブル形式

題 目：ラボラトリー方式「意味づけ」の考察と書籍の構成について

②人間関係研究センター公開講演会

〈第1回〉

日 時：2019年5月13日（月）18：00～20:00

場 所：南山大学 D棟

講 師：伊藤 剛氏（株式会社アソボット代表取締役）

題 目：なぜ戦争は伝わりやすく、平和は伝わりにくいのか

参加者：58名

〈第2回〉

日 時：2019年12月15日（日）14時00分～16時00分

場 所：南山大学 D棟

講 師：村山正治氏（九州大学名誉教授）

畠瀬直子氏（関西人間関係研究センター代表・前関西大学教授）

飯長喜一郎氏（国際医療福祉大学大学院臨床心理学専攻特任教授）

題 目：PCAの道：源流をたどる

参加者：131名

③人間関係研究センター公開講座

【コア講座】

第1回人間関係講座〈ベーシック〉[春]

開催期間：2019年5月26日（日）10：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：27名

担 当 者：土屋耕治、中尾陽子

第2回人間関係講座〈ベーシック〉[秋]

開催期間：2019年9月14日（土）10：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：21名

担当者：森泉 哲、中尾陽子

第111回人間関係講座（グループ）

開講期間：2019年7月13日（土）10：00～18：00

2019年7月14日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：21名

担当者：大塚弥生、土屋耕治

第112回人間関係講座（コミュニケーション）

開講期間：2020年1月11日（土）10：00～18：00

2020年1月12日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：23名

担当者：楠本和彦、青木 剛

第10回組織開発ラボラトリー

①「Working with Complexity（複雑性に働きかける）」

開講期間：2019年6月7日（金）～6月8日（土）1泊2日

場 所：南山学園研修センター

参加者：33名

担当者：クリス・コリガン、ケイトリン・フロスト、中村和彦

②「Hosting and holding containers（コンテナをホストし ホールドする）」

開講期間：2019年6月9日（日）10：00～18：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：53名

担当者：クリス・コリガン、ケイトリン・フロスト、中村和彦

トレーナー・トレーニング

開講期間：2019年7月14日（日）～7月18日（木）4泊5日

場 所：Hotel & Resorts ISE-SHIMA

参加者：15名

担当者：中村和彦、楠本和彦

体験学習ファシリテーション〈ベーシック〉

開講期間：2019年8月31日（土）10：00～18：00

2019年9月1日（日）10：00～18：00

2019年9月14日（土）10：00～18：00

2019年9月15日（日）9：00～18：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：15名

担当者：中村和彦

【関連講座】

解決焦点化アプローチ入門

開講期間：2019年8月10日（土）10：00～17：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：29名

担当者：宇田 光、中川貴嗣

協同学習ワークショップ〈ベーシック〉

開講期間：2019年8月24日（土）10：00～16：00

2019年8月25日（日）10：00～16：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：32名

担当者：石田裕久、和田珠実

協同学習ワークショップ〈アドバンス〉

開講期間：2019年11月9日（土）10：00～16：00

2019年11月10日（日）10：00～16：00

場 所：南山大学 D棟

参加者：30名

担当者：石田裕久、長濱文与

パーソンセンタード・アプローチ・ワークショップ〈ベーシック〉

開講期間：2019年10月26日（土）10：00～17：00

2019年10月27日（日）9：30～17：00

場 所：南山大学 D棟

参 加 者：35名

担 当 者：坂中正義、青木 剛、大島利伸

■社会人公開講座／参加者統計（2019年度）

講座名	場所	担当者	期間	時間	曜日	参加者数	性別		居住地				年代		
							男性	女性	市内	市外	20代	30代	40代	50代以上	無回答
前年度までの総計						8,523	2,761	5,762	3,173	5,350	1,884	2,226	2,615	1,592	206
第1回人間関係講座 (ベアシック)	南山大学	土屋・中尾	2019/5/26	10:00～17:00	日	26	12	14	9	17	1	6	8	11	0
第2回人間関係講座 (ベアシック)	南山大学	森泉・中尾	2019/9/14	10:00～17:00	土	21	7	14	3	18	5	2	7	7	0
第111回人間関係講座 (グループ)	南山大学	大塚・土屋	2019/7/13、7/14	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	21	7	14	4	17	4	3	2	12	0
第112回人間関係講座 (コミュニケーション)	南山大学	楠本・青木	2020/1/11、1/12	10:00～18:00 9:00～17:00	土日	23	13	10	4	19	6	4	2	11	0
体験学習フアシリテーション (ベアシック)	南山大学	中村	2019/8/31、9/1、 9/14、9/15	10:00～18:00 9:00～18:00	土日	15	6	9	1	14	0	3	6	6	0
第10回組織開発ラボラ トリー1	南山学園研 修センター	コリガン・フロ スト・中村	2019/6/7、6/8	1泊2日		33	18	15	2	31	0	8	9	16	0
第10回組織開発ラボラ トリー2	南山大学	コリガン・フロ スト・中村	2019/6/9	10:00～18:00	日	53	30	23	6	47	0	10	16	27	0
トレーナー・トレーニング	Hotel&Resorts ISE-SHIMA	中村・楠本	2019/7/14～7/18	4泊5日		15	7	8	1	14	0	5	3	7	0
解決焦点化アプローチ 入門	南山大学	宇田・中川	2019/8/10	10:00～17:00	土	29	12	17	6	23	1	1	15	12	0
協同学習ワークショップ (ベアシック)	南山大学	石田・和田	2019/8/24、8/25	10:00～16:00	土日	32	10	22	8	24	1	3	14	14	0
協同学習ワークショップ (アドバンス)	南山大学	石田・長濱	2019/11/9、11/10	10:00～16:00	土日	30	8	22	4	26	0	4	10	16	0
バーンセンター・アプローチ ワークショップ<ベアシック>	南山大学	坂中・青木・ 大島	2019/10/26、10/27	10:00～17:00 9:30～17:00	土日	35	15	20	12	23	1	3	5	26	0
2019年度合計						333	145	188	60	273	19	52	97	165	0
総計						8,856	2,906	5,950	3,233	5,623	1,903	2,278	2,712	1,757	206

※参加者総数は、前身である南山短期大学人間関係研究センター公開講座（1977年～）参加者との累計で表示されています（人数は修了者数）。

2017～2019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
2017年度	
組織開発論—その理論と実践—	慶應丸の内シティキャンパス
企業内「組織開発 (OD) 推進者」養成コース	関西生産性本部
組織開発基礎講座	OD Network Japan
セミナー「組織開発×働き方改革」	OD Network Japan中部分科会
管理職メンタルヘルス対策推進研修会	愛知県教育委員会
FD推進ワークショップ (新任専任教員向け)	私立大学連盟
JIEL第1回ラボラトリー教育カンファレンス 講師	一般社団法人 日本体験学習研究所 (JIEL)
子育て支援グループ	南山大学附属小学校
2018年度	
eラーニング教員免許状更新講習	一般社団法人教員育成研究機構
生徒指導連絡協議会第2回研修会	愛知県北設楽郡小中高等学校生徒指導連絡協議会
平成30年度東海地区公立小中学校学校事務研究会 学校事務研修会	東海地区学校事務研究会
50周年記念全国公立小中学校学校事務研究大会 (千葉大会)	50周年記念全国公立小中学校学校事務研究大会 (千葉大会) 実行委員会
平成30年度静岡県教育研究会研究部 拡大研究 推進委員会	静岡県教育研究会研究部
パーソンセンタード・アプローチ・ワークショップ ベーシックコース	人間性心理学会中部部会
パーソンセンタード・アプローチ・ワークショップ 清里ベーシック・エンカウンター・グループ	パーソンセンタード・アプローチ研究所
パーソンセンタード・アプローチのさらなる発展のための対話	日本心理臨床学会第37回大会
ランチョンセミナー：PCA、はじめの一步	日本人間性心理学会第37回大会
現職教育・心理教育 「パーソンセンタード・アプローチの視点から現職教育・心理教育を考える—プログラム構成のポイント—」	愛知県臨床心理士会SC部会
子育て支援グループ	南山大学附属小学校
PCAネットワーク東海 セルフヘルプグループ	PCAネットワーク東海
第2回PCAケースカンファレンス	PCAネットワーク東海
第5期企業内「組織開発 (OD)」推進者養成コース	関西生産性本部
組織開発論	慶應丸の内シティキャンパス
ODNJ組織開発基礎講座	OD Network Japan
人間関係づくりトレーニンググループワーク を通して私の関わり方を学ぶ—	愛知県総合教育センター

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
<p>2019年度</p> <p>中学生の学習支援事業運営責任者研修会「生徒への個別対応—解決焦点化アプローチの立場から」</p> <p>eラーニング教員免許状更新講習（選択領域）</p> <p>子育て支援グループ</p> <p>PCAネットワーク東海 セルフヘルプグループ</p> <p>PCAケースカンファレンス</p> <p>パーソンセンタード・アプローチのさらなる発展のための対話</p> <p>子育て支援講演会「傾聴の心理学—人間の尊厳のために—」</p> <p>パーソンセンタード・アプローチ・ワークショップ はじめの一步</p> <p>心理臨床からの「こころ」へのアプローチ—さまざまな心理療法—パーソンセンタード・アプローチ</p> <p>PCA乗鞍</p> <p>平成31年度学級づくりに生かす教育相談講座</p> <p>教育相談基礎講座（教育臨床相談研修会）</p> <p>愛知県総合教育センター看護科講座（高等学校看護科10年研）</p> <p>組織開発事例講座</p> <p>組織開発基礎講座</p> <p>組織開発論</p> <p>環境への働きかけの可能性—組織開発の観点から—</p> <p>人間関係づくりトレーニング—グループワークを通して私の関わり方を学ぶ—</p>	<p>名古屋市</p> <p>一般社団法人教員育成研究機構</p> <p>南山大学附属小学校</p> <p>PCAネットワーク東海</p> <p>PCAネットワーク</p> <p>日本心理臨床学会第38回大会</p> <p>南山大学附属小学校</p> <p>日本人間性心理学会第38回大会</p> <p>愛知県臨床心理士会研修部会</p> <p>人間関係研究会</p> <p>愛知県総合教育センター</p> <p>名古屋市教育センター</p> <p>愛知県総合教育センター</p> <p>OD Network Japan</p> <p>OD Network Japan</p> <p>慶應丸の内シティキャンパス</p> <p>キャリアコンサルティング協議会</p> <p>愛知県総合教育センター</p>

南山大学人間関係研究センター規程

第1条 本学に南山大学人間関係研究センター〔Center for the Study of Human Relations〕（以下「センター」という）を置く。

（目的）

第2条 センターは、広く学際的視野にたった人間関係研究を行い、その成果を積極的に公表するとともに、公開講座などの実践を通して、人間性豊かな社会の実現に貢献することを目的とする。

（事業）

第3条 前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- 1 本学における人間関係研究の推進と調整
- 2 本学における人間関係研究分野の教育の推進
- 3 センターと目的を共通する学外の研究機関ならびに研究者・実務家との協力
- 4 研究会、公開講座、公開講演会等の開催
- 5 文献、資料の収集と利用
- 6 研究成果等の編集と刊行
- 7 その他センターの目的を達成するために必要と認める事業

（組織）

第4条 センターに研究員を置き、そのうち1名をセンター長とする。

② センター長は、研究員のうちから学長の推薦する候補者について、大学評議会の議を経て、学長が委嘱する。

③ 研究員は、本学専任教育職員のうちから、学長が推薦する候補者について、大学評議会の議を経て、学長が委嘱する。その任期は2年とし、再任を妨げない。

④ 必要に応じて、客員研究員、非常勤研究員を置くことができる。この採用については、別に定める。

第5条 センター長は、センターの事業を掌理し、センターを代表する。

（センター会議）

第6条 センターにセンター会議を設け、センターの運営に関する重要事項を協議決定する。

第7条 センター会議は、次の者をもって組織する。

- 1 センター長
- 2 研究員のうちからセンター長の指名する者若干名

第8条 センター会議は、センター長が招集する。

② センター会議は、構成員の3分の2以上の出席がなければ議事を行うことができない。

③ 議事は、出席者の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

（事務）

第9条 センターに事務職員を置く。事務職員は、センター長の指示をうけてセンターの事務を担当する。

(規程の改廃)

第10条 この規程の改廃は、センター会議および大学評議会の議を経て、学長の承認を得なければ
ならない。

附 則

この規程は、平成12年4月1日から施行する。

附 則

この規程の改正は、2006年4月1日から施行する。

附 則

この規程の改正は、2015年4月1日から施行する。

附 則

この規程の改正は、2016年10月1日から施行する。

編集規程

1. 本誌「人間関係研究」は、南山大学人間関係研究センター（以下、本センターと略記する）が編集し刊行する紀要であり、当面の間、1年に1号を発行する。本誌の英文表記は、“The Nanzan Journal of Human Relations”とする。
2. 本誌は、本センターの研究成果等を広く一般に紹介することを目的とする。
3. 本誌には、特集論文、Article、研究ノート、実践報告、実習集、資料の他、研究会・講演会等の報告などを掲載する。
4. 特集論文、Article、研究ノート、実践報告、実習集、資料は、本センターから寄稿を依頼する依頼論文と、本センター研究員からの投稿論文から構成される。Article、研究ノート、実践報告に関しては、本センター研究員以外の国内外の大学、公的機関または民間の組織に所属する研究者（大学院生も含む）も投稿することができる。
5. 本センター研究員以外の者が本誌に投稿する場合は、本センターの依頼した審査者2名による審査を経て掲載の可否を決定する。ただし、依頼論文はこの限りではない。
6. 本センター研究員からの特集論文及びArticleに対する投稿論文に、「査読あり」と「査読なし」の2つのカテゴリーを設ける。投稿の際にいずれかを選択し、「査読あり」の論文は査読対象とし、本センターの依頼した審査者2名による審査を経て掲載の可否を決定する。
7. 審査が必要な投稿論文は発行年度の10月末日を締め切りとする。提出は本センター事務局とする。依頼論文ならびに査読を行わない論文は発行年度の1月15日を締め切りとする。
8. 審査が必要な投稿論文の筆頭著者としての投稿数は、原則として1号に対し1人1件とする。ただし、本センター研究員はこの限りではない。
9. 本誌に掲載する論文等は、原則として未公開のものとする。
10. 社会通念としての倫理に抵触するような内容、表現を含むものは、これの掲載を認めない。
11. 本誌に掲載された論文等の著作権は、本センターに帰属する。
12. この規程の改正は、センター会議の議を経て行う。

附則

この規程は、2009年10月14日から施行する。

附則

この規程の改正は、2015年4月1日から施行する。

附則

この規程の改正は、2016年7月21日から施行する。

附則

この規程の改正は、2018年10月18日から施行する。

編集委員 森泉 哲・坂中正義・土屋耕治

表紙デザイン 濱本博司

人間関係研究 第19号
2020年3月31日 発行

発行所 南山大学人間関係研究センター

代表者 中村 和彦

〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地

電話(052)832-5002

FAX(052)832-3202

印刷所 ウサミ印刷株式会社

名古屋市西区児玉一丁目10番7号

電話(052)522-2361(代表)