

# 人間関係研究 vol.10(2011)

## 巻頭言

開設10周年を迎えて ..... 津村俊充

## 特集「未来」

大学教育における体験学習の未来 ..... グラバア俊子・中野 清… ( 1)

未来予測と人間関係 ..... 石田裕久… ( 31)

「未来」とキャリア教育 ..... 浦上昌則… ( 35)

学生にとっての近未来

—現実感のある学習目標を定める— ..... 宇田 光… ( 40)

「記憶」と「未来」

—北米先住民の記憶継承— ..... 川浦佐知子… ( 45)

体験学習と未来 ..... 中尾陽子… ( 53)

プロセスから学び合う関係づくりの実現をめざして ..... 津村俊充… ( 59)

「対話を通して体験学習の未来を創造する」ワークショップ 報告 ..... 西村勇也… ( 65)

## Article

オン・ザ・ジョブによるファシリテーター・トレーニングの意義

—スクールカウンセラーを対象としたグループ・アプローチ研修の実践研究—

..... 楠本和彦・清瀧裕子・河井孝予・楠本かおり… ( 75)

ティーム・ティーチング

—ラボラトリー体験学習における意味を探る— ..... 中尾陽子… ( 111)

人間関係における「プロセス」を再考する

—G.Weinstein, E.H.Schein & W.B.Reddyのプロセスの視点より— ..... 津村俊充… ( 137)

## 実習

実習「HP病院倫理委員会」..... グラバア俊子・杉山郁子・園木紀子・古田典子・須山亜由美… ( 158)

## 公開講演会

悲嘆について学ぶ

—なぜ、グリーフケア研究所の設立が必要なのか— ..... 高木慶子… ( 173)

事業報告 ..... ( 197)

# The Nanzan Journal of Human Relations vol.10(2011)

**Commentary** ..... Toshimitsu TSUMURA

## **Special Issue : Future**

- Future of the Experiential Learning in University Education  
..... Toshiko GLOVER & Kiyoshi NAKANO··· ( 1)
- Predictions for the Future and Interpersonal Relationship  
..... Hirohisa ISHIDA··· ( 31)
- Career Education for the Future  
..... Masanori URAKAMI··· ( 35)
- Students' Near Future : Setting Realistic Self-Goals of Learning  
..... Hikaru UDA··· ( 40)
- Memory and Future : Collective Memory of "Home" in the Northern Cheyenne Tribe  
..... Sachiko KAWAURA··· ( 45)
- Experiential Learning and Future  
..... Yoko NAKAO··· ( 53)
- "Process-Oriented Learning" : Building Relationship through Communal Learning  
..... Toshimitsu TSUMURA··· ( 59)
- The Document of "Creating Future of Experimental Learning with Dialog Workshop"  
..... Yuya NISHIMURA··· ( 65)

## **Articles**

- The Significance of "On the Job" Training for Facilitators  
..... Kazuhiko KUSUMOTO, Yuko KIYOTAKI, Takayo KAWAI & Kaori KUSUMOTO··· ( 75)
- Team Teaching : Search for Meaning in Experiential Learning by Laboratory Method  
..... Yoko NAKAO··· ( 111)
- Rethinking "Process-Oriented Learning" in Human Relations : Building Upon Points of Views by G.Weinstein, E.H.Schein & W.B.Reddy  
..... Toshimitsu TSUMURA··· ( 137)

## **Exercise**

- "HP Hospital Ethics Committee"  
..... Toshiko GLOVER, Ikuko SUGIYAMA, Noriko SONOKI, Noriko FURUTA & Ayumi SUYAMA··· ( 158)

## **Lecture**

- Learning from Grief : What Drove Me to Establish the Institute of Grief Care  
..... Yoshiko TAKAKI··· ( 173)

**Reports** ..... ( 197)

# 開設10周年を迎えて

本紀要も、今号が第10号記念号となりました。南山大学人間関係研究センターとして南山短期大学より引き継ぎ、開設して丸10年を過ぎました。本センターの研究及び研修等の活動は、「ラボラトリー方式の体験学習」が核となっています。この10年間、研究員の方々の日々の努力によって、実践的な研究や公開講座をはじめとする地域社会への貢献を着実にやってきています。その活動の背景には、南山のモットーである「人間の尊厳のために」をもとに、人間関係のプロセスを見つめること、そしてそのプロセスから学ぶことをいかに実現するかをめざしているといってもいいでしょう。このことは、民主的な風土づくりをめざした社会変革のワークショップの中から、ラボラトリー方式の体験学習が誕生したことにさかのぼることができます。私たちの活動は、個人の成長から組織風土の変革に至るまでひろく研究することとその実現をめざしています。

2010年秋、10周年記念事業として、体験学習の将来を多くの皆様方と語り合う対話の場のワークショップを開催することができました。そこでは、ワールド・カフェやOST (Open Space Technology) といったホールシステムアプローチによる多様な人々の対話の場を創り出すことに挑戦しました。その場に参加してくださった方一人ひとりから社会変革に向けての新しいエネルギーが生まれ出る体験になったり、参加者相互に繋がり合う体験の場になったりしたようです。そのエネルギーが変革の種となり、これから本センターを基地として、多くの人々と新たなかかわりが生まれ、その種が成長し花開くことを願っています。

本号では、10周年記念事業のファシリテーターとして対話の場づくりに挑戦してくださった西村勇也氏が10周年記念事業のプログラムを紹介しながら新しいコミュニティづくり、ソーシャルイノベーション（社会変革）への実践的なホールシステムアプローチの手法に関する紹介記事を投稿してくださいました。特集のテーマでもある「未来」に向けて、ソーシャルイノベーションの大切な視座を提供してくれています。また、研究員にも「未来」をテーマにそれぞれの考えるこれからの実践研究の方向性に関する記事を投稿してもらいました。研究員それぞれが自らの「未来」に向かい研究が実践されることと、本センターでの活動を通してそれぞれの「未来」が紬合いながら、次の10年に向けてますます本センターの活動が発展していくことを願っている次第であります。

南山大学人間関係研究センター長 津村俊充



■ 特集「未来」

## 大学教育における体験学習の未来

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

中野 清

(南山大学人文学部心理人間学科)

1946年、米国で新しい研究・教育のアプローチが発現した。このアプローチはLaboratory Trainingと名づけられることとなった。それは時代の空気と、集まった人々の価値観、人間観、その場を支えていた自発的・民主的風土、そしてそこに起っていることを貴重なものとして掴み取る感性の凝縮から生まれたといえよう。

1947年には、NTL (National Training Laboratory for Group Development) が設立され、Laboratory Trainingとして形を成し活動を始めたのである。体験学習はこのLaboratory Trainingから生まれた学習理論なのである。こうした経緯とその後の米国での動き、そして日本における展開については「ラボラトリー方式の体験学習の歴史」(中村・杉山・植平)<sup>1</sup>に詳しくまとめられている。その後体験学習からは、組織開発・国際協力教育・教育計画・トレーナー・トレーニング等様々なプログラムが生まれ、また数多くの実習が作られてきた。

しかし比較的短期のトレーニングとしてではなく、高等教育を体験学習で行うという継続的な試みは、世界でも希少であろう。一つは、米国バーモント州のSchool for International Training (SIT) という小規模な修士課程のみの大学院である。6カ月のレジデンシャルの月から金までの集中授業、その後6カ月以上のインターンシップを海外で行い、一年に一度設定されている2週間にわたるEvaluation Timeを経て、論文を提出し終了するという体験学習でカリキュラムを組み立てている。元々は、米国のPeace Core (平和部隊) の教育を担っていたカリキュラムである。1970年代後半に、このコースに参加した星野欣生教授によると、体験学習を行っていたが、当時スタッフの中でLaboratory Trainingの経験者は1名しかおらず、体験学習のカリキュラムとしては、南山短期大学の方が進んでいると感じたとのことであった。また最近

再訪したところ、内容がコンテンツレベルが多くなっていたとのことであった。南山短期大学では人間関係科として28年間体験学習を継続してきた。そして南山大学では2000年大学改組に伴い、心理人間学科として現在に至っている訳である。

この小論では、「Laboratory Trainingの日本特有の展開」ともいえる、南山短期大学の体験学習の歩みを振り返ることにより、これからの大学教育における体験学習の未来に資するキーコンセプトとキーワードを抽出しようとする試みである。以下のように論考を進めていきたい。

#### I 教育の冒険としての体験学習—始まりの物語

まず、どのようにして体験学習による高等教育プログラムが成立したか、また、その教育理念と目標を人間関係科の設立と教育に関わった個人の視点から見ていきたい。

#### II 南山短期大学の体験学習の実際

カリキュラム上の要素と人的要素、関係理解、体験学習教育プログラム構築

#### III 体験学習の未来を創り出すキーコンセプトとキーワード

### I 教育の冒険としての体験学習—始まりの物語

1973年南山短期大学に、人間関係科が設立された。これが、体験学習を主要な学習方法として実践と理論の統合を図る、新しい〈教育の冒険〉の始まりであった。学科名称も一般的に言えば「人間関係学科」とするところを、意図的に「人間関係科」としたのも、理論学習に偏らないことの意味表示であった。

#### 1 設立へと導いた幸運な出会いと、設立の基本構想

##### (1) 吉川房枝教授とTグループの出会い

1971年在俗修道会・聖母カテキスタ会(現在、聖マリア在俗会)の総長であった吉川房枝教授が、立教大学キリスト教教育研究所(JICE)主催の、Tグループ・トレーニングに参加した。それまでに、さまざまな場所で働く会員たちが何人もTグループ・トレーニングに参加していたので、どのようなものかを知っておこうという意図であったと聞いている。

そのトレーニングの中、トレーナーであったメリット教授(人間関係科の初代科長)の、一言の指摘で吉川教授は重要な気づきを得た。

今まで、本当に自分が言いたいことを自由に言えなかったんですね。あのたったの一言でね……今黙っていることは永久に黙っていること、今することは永久にすることになり、大きな違いが生じること、自分の一言は世界を変えることということが恐ろしいほどよくわかったんですね。そしてこのことは今までどんなに高度な学問をおさめても会得できなかったことなのですよ。そして私はそういうことがわかるようにする新しい学科がほしいんだ、と思ったんですよ。だから、あの体験学習トレーニングに参加したことは、私はよかったと思うのです。<sup>2</sup>

## (2) ボルト理事長の基本構想

当時、ボルト南山学園理事長は南山短期大学に、学園にふさわしい学科を増設したいと模索していたところであった。そして、吉川教授によると「帰校して、大庭副学長から、何か新しい学科を考えるようにと言われたとき、自然にフワーと『人間関係科はいかがですか』と口をついて出たのです。」吉川教授の考えとボルト理事長の考えが、全く合致していたため、吉川教授の素案は、教授会、理事会と進み、早急に文部省への申請の準備に取り掛かることになったのである。

ボルト理事長の基本構想は次のようなものであったと、ボルト理事長の発言を吉川教授が記している。

自分としては、ただ書物で学び憶えて忘れる勉強でなしに、将来に実際に生かせ、本当に社会を変えて行くような働きができる学習を理想とし、そのような科目がよいと思う。もう一つは、やはり心理学・社会学にしても本当に自分が生きて行くために、人間というものを理解する学問、そういう人間というものを探りキリスト教的な生き方・考え方を学ぶ哲学・宗教を入れたい。<sup>3</sup>

## (3) 立教大学キリスト教教育研究所所長 柳原光教授

具体的なカリキュラム等の構想のために、理事長、副学長、吉川教授は東京の立教大学キリスト教教育研究所を訪問し、相談が重ねられた。中堀仁四郎教授によると、当時柳原教授は、ラボラトリー方式（体験学習は、広い意味で学習の場を設定し、そこで起こることを学習の素材として学ぶので、ラボラトリー方式ともいわれる）はどのような領域の学習にも適用できると考え、この方式を基本にした学校を作りたいと、発言していたとのことである。<sup>4</sup>

南山側の熱意に対し、JICE側も所員会で熱心に討議を行うなど協力したのである。最終的には、所員であるR.A.メリット教授を学科長として立教大学より割愛し、柳原教授は非常勤講師として教育をサポートすることとなった。

柳原教授は「人間関係概論」を担当し、学習の節目に集中的に人間関係の学びに関する基本構造を提示した。

また、柳原教授の発言で印象深いものは「原始キリスト教会は愛の共同体であった。Tグループ・トレーニングはそれを現代において実現させる方法である。」というものである。コンセンサス実習においては「体験学習は民主主義のための教育である」と語っていた。後述する立教大学の、大学紛争を受けたカリキュラム（文学部関連カリキュラム「人間関係における自己理解」）として、初めて大学教育にTグループを導入したのは柳原教授であるが、その背後にはこうした思いがあったと思われる。

人間関係科のカリキュラムにおいてもその精神は引き継がれ、Tグループは一時期を除いて必修科目として全学生が一度は経験することとなった。

## (4) 立教大学キリスト教教育研究所所員 R.A.メリット教授との出会い

リチャード・A・メリット教授は米国聖公会より派遣された宣教師である。

メリット教授はまさに人間関係科の精神を体現している存在であった。教授の持つ学習者中心の教育観と対話的態度を通して、彼に出会うだけで、教員・学生共に「人間の尊厳のために」というスピリットを肌で感じたものである。

山口真人教授は3期生の時に南山短期大学に奉職したが、当時のメリット教授とのエピソードを次のように折に触れ語っている。

社会調査を行っていた授業のふりかえりの時に、データ処理の方法として統計法を教えようと提案した。学問としては、研究方法として知っておく必要があると考えたからである。しかし、「それが学生の成長にとってどのような意味があるのですか」とメリット教授に問われた。それは自分にとって意外な質問であり、少しびっくりした。しばらくその問いを考えていたが、やがて「ああこの教育は今までの大学の授業とは違っているのだな。学生の成長のために教えるのだな」と思い至り、人間関係科の教育を考えるきっかけとなった。

設立当初より、メリット教授は「実社会に一年ぐらい出て働いて学校にもどってくるカリキュラムを行いたい」と述べていた。短期大学のカリキュラムとしては実現が難しかったが、早い時期の社会人入試制度導入の素地となったと考えられる。また学習の場を学内に限らず、学外にフィールドとして広げていくこともつながった。

穏やかな人柄でありながら、教育観はラディカルであったメリット教授がよく口にした言葉は、「Change Agent」「一隅を照らす人になりなさい」であった。この二つは、実は同じスピリットだと考えられる。「Change Agent」はまさに一人ひとりの人間の尊厳が大切にされる、より人間的な社会へと変革をしていく担い手となることである。そしてその第一歩は、今自分がいるその一隅を照らすことから始まるからである。更に言うならば、今ここで何か行動することからスタートし、指摘・分析・仮説化を経て新しい試みにチャレンジするという体験学習の循環過程そのものが、常に次の第一歩を求める営みとも言えよう。



南山大学を退いた後、メリット教授が中心となって設立された聖ルカ教会の礎石には「愛の働きの為」という自筆の言葉が据えられている。ここに挙げた三つの言葉に、メリット教授の体験学習という〈教育の冒険〉を推し進めたエネルギーとスピリットそして希望を見るのである。

#### (5) 澤田慶輔教授との出会い

澤田教授は吉川教授の東京大学大学院時代の恩師であり、当時は東大を定年退官後、立教大学で教鞭をとっており、新学科のカリキュラム等の相談にも親



身に乗ってくれた。最も幸運だったことは、澤田教授が大学設置審議会の委員だったことである。他に類を見ない画期的なカリキュラムであったが、それ故に審議会の通過は大変に難しいと考えられていた。学識豊かで信望厚い澤田教授の補足説明や質疑応答の機会を得られなかったら、新学科の成立は日の目を見なかつたらうと、大庭教授は述べている。

当時、4年制大学として二つの人間関係学科が既に設置されていたが、それらは教育学、社会学、心理学の3専攻を合わせたものであり各専攻の独立性が高いものであった。それに対して澤田教授は、学際的、統合的に人間関係を究明し、体験学習を主要な学習法とし、実践と理論の統合を計るべきと考えていた。そして、「そのような科を作るなら行きましょう」と、東京在住にもかかわらず、名古屋のしかも短期大学の専任として赴任し、通ったのである。

#### (6) 卒業生にとっての人間関係科の教育——卒業生の声

人間関係科には折に触れて卒業生が書き送ってくれた葉書や手紙がファイルされたものだけでも7冊残っている。個々の教員宛のものではなく、人間関係科スタッフ全員にあてたものだけでもこれだけある。それらを見るだけでも、彼女たちが2年間の教育をそれぞれに受け止め、展開している姿が見える。こうした生のデータを分析していくことも重要であり、試みたいことではあるが、今回は幾つかの声を紹介することに留めたい。

Aさん（1期生）

彼女の中で、大きかったものは「哲学的基礎」で読んだ（読まされた）V・Eフランクルの『夜と霧』、そして合宿型の集中授業ということだった。

私は本を読むのが嫌いだったので、当時はフランクルの著作を読まされるのが、嫌で仕方なかった。高校まではお仕着せで、与えられた中から選ぶということしかできなかった。大学に来てからは「やらされているのが嫌」であった。嫌なことも何回かだとやり過ごすことができるが、次第に適当にあしらって済ませられなくなった。グループで読んでわからあいをするのだが、自分の中に「変に思われたくない」「うまくやりたい」「目立ちたい」という気持ちがあることに気づくようになった。そう思っている自分が嫌になったりもした。授業が「逃しませんよ」といつている。知らず知らず逃げられなくなって、表面的に動いている自分に対する気づきから、次第に気づきが深まっていった。そうした状況が必要だったと思う。

『夜と霧』は今でも大切な本で、問題に遭遇した時にはいつも思い返す。自分では想像できないような状況の中で「彼はどう心理的に乗り越えたのか?」「生きられる糸口をどう得たのか?」ということが、自分にとって深い所での指針になっている。

合宿の中では「ばからしい、ここはこう流せばいい」と言いながら、見えてくるもの生まれてくるものがある。その時気づいていなかったが、そこで種が蒔かれていた。先生との距離は近くてあたたかいものだった。何か起ったときには逃げずに直面して、表面的なものの下にあるものを探し、そしてその状況に戻る。幾つもの合宿体験を通して、それが最善で最速だと今は分かっている。同じパターンをくりかえして、表面的な

文句を言い続けている人を見ると特にそう感じる。そういう意味では、問題解決の練習になった。

Bさん（4期生）一人間関係科通信No.4、OGインタビューより

短大の中というのは友達なんかとの横の関係が強いけれど、会社の中では上下関係がすごく強いわけ。けれども私にとっては、横の関係の中で学んだものは縦の関係の中でも充分応用が効いたと思います。－中略－

人間関係科の学習というのは自然に身につけてしまうものだと思うの。例えば私は卒業研究で「愛について」という研究をしたんですけど、形式的な哲学ではなくて、自分が物事を考える時にはそれが自然とベースになってしまっています。入社試験の面接の時に卒研の話や自分の生き方を熱っぽく語ってしまったのよ。

最後にインタビュアーは「自分を受け止めてもらうというより、他の人を受け止めてあげられるようになりたい」というBさんの言葉が、彼女の生き方そのものだと感じた、と結んでいた。<sup>5</sup>

Cさん（8期生）一人間関係科通信No.8、OGインタビューより

人関[人間関係科の略]を卒業して何が残ったかと問われれば、フィードバックや、フィールドワークの意味などを答えますが、それ以上の学びをしっかりと説明できるだけの自分が今の私にはあるかは疑問です。しかし、私が入学して間もないオリエンテーションの時に、卒業生の先輩にしきりとあびせていた「人関を卒業して何か役に立ちましたか」の質問は愚問であった、ということは確信しているのです。人関教育を私なりに体験したところでは、一つの姿勢、自分への、他者への態度、あるべき姿というものを示唆（教え込まれたのではなく）してくれるものであって、それらを身につけ、それらを実際に役立てようとするものではない、ということです。<sup>6</sup>

Dさん（18期生）人間関係科通信No.27―特集：変革の担い手として―より

子どもたちが笑顔を見せてくれたとき、子どもたちが語りかけてくれたとき、あかりがぼっと灯ったようなその瞬間瞬間に、私は大きな喜びで一杯になります。一方で、「私は今、本当にこの子との関係を生きているのだろうか。」そんな問いかけに自問自答を繰り返してもいます。

人間関係科に入学してフィールドワークとの出会いが、私と養護学校との最初の出会いでした。－中略－

ニンカン[人間関係科の略]で学んだことは、教育の場である学校が今、社会の変化に伴って目指し始めたことと大変近いものであると感じています。体験学習を通して、自分自身が自分なりの学びをすることを大切にしていること、プロセスを大切にしていること、自分を大切にしていること、相手を大切にしようとしていること、などがそれにあたると思います。ニンカンでの学びは「人間が生きる」という最も根本において大切なことであるから、「生きることを学ぶ」教育にとっても大切なことなのだと思います。そういう意味で、私は人間関係科で学んできたことを大変誇りに思うとともに、ここで学んだことを大いに生かしていきたいと思っています。（養護学校教諭）<sup>7</sup>

Eさん（25期生）人間関係科通信No.37―紙上座談会『人関のナースたち』より

自分の関心と人関の授業はいろいろなところにつながっていきます。授業自体が癒しにつながることもあります。一中略「治し」という成果のみを重視するのではなく治療プロセス、関わりの中で起こっている出来事に関心を払い、意味づけていくことも大事なのではないでしょうか。そこにまた自分の限界が見えたり、期せずして自分を越えたりするということもあると思います。そうでなければ今私がどこに在るのかということさえ危うくなってくるような気がします。

看護・医療は治療（cure）優先からケア優先へと移行しつつあるようです。ケアする、ケアしあうという係わりの“場の中にいる”時、ここに生きているお互いの存在自体（いのち）を感じることができるのではないのでしょうか。

「看護」…かんごかん五看護。手と目で看る、護る、そして感じとる。この身ひとつのシンプルさ。「癒し癒されるということは、サイエンスではないが、直感を希求するアート（技）である」（Aude, Art of Healing）

こうありたいと思う私、看護の現場のきびしさ。忘れそうになる私、だから思っていたい。（看護師・社会人入学）<sup>8</sup>

## F (26期生の皆さん)

2011年2月に50人近くの卒業生が集い、同窓会が開かれた。そこで津村俊充教授が提供したプログラム「ワールド・カフェ」に参加した。「ニンカンを卒業して、学んだなあ・成長したなあと思うことは何ですか？」という問いのもと、メンバーを変えて2ラウンド話をした。話した卒業生に共通した発言には、次のようなものがあつた。

- ・人間関係科にくるまでは、気が合う人とだけ話したり付き合っていたが、ニンカンに来て、自分とまったく違う人とも話すようになった。ニンカンに来ていなかったら、世界がとても狭かったと思う
- ・いろいろな人がいることに気づいたし、その人達からいろいろな発見や学びがあつた
- ・社会に出ると多様な人がいるが、新しい人や違った人と出会うことに対してあまり構えないでいられる

## 2 1960年代後半に、大学が置かれていた状況

### —なぜ、教育の新しい冒険が望まれたのか

新学科設立当時の様子を報告したものの中に「使命感と熱意」を持った教員という記述が、幾つも見られる。前述の澤田教授の発言も、今までにない新しい教育に力を尽くそうとの、意思表示と考えられる。こうした、使命感と熱意は大学が当時おかれた状況抜きには語れないであろう。

1968年には、世界各地で勃発していた大学闘争が日本でも起こり、国立大学を皮切りに、私立大学、幾つかの高等学校に波及した。南山大学も例外ではなく、1969年には学生の占拠に対して機動隊の出動という事態となった。<sup>9</sup>ここでは立教大学に在学した立場から語りたい。1969年には立教大学もロックアウト（大学が封鎖され、学生が自由に立ち入ることができなくなった状態）されることとなった。立教大学の大学闘争は文学部の仏文科の人事に端を発し

ており、団交と教授に対して自己批判を迫るという混乱の中、人文学部長は退陣し、柳原教授が事態の収拾を計るべく、学部長代行に就任した。

各大学によって事情や学生の要求は異なると思うが、立教大学においての学生の要求は、要約すると自分たちは学びの主体であり、カリキュラム作成に学生も参加させよというものであった。大学進学率が上がり、戦後のベビーブーマーが大学に多数入学することになり、大学のあり方自体も大きな転換期を迎えていたといえよう。そうした時期に大学闘争の中で3、4年次を過ごした者としての大学教育のイメージは、教育という視点からみると寂寞としたものであった。広大な時空間に、知識の島々がぼっかりと浮かんでいるのである。一つひとつの島をみると豊かな知的財産であり、またはその入り口であった。面白いものもあれば、興味がひかれないもの、響いてくるもの、同じものがただ繰り返されているものなどさまざまであった。

学生は次々と島々を訪れる、未熟な訪問者または旅人であった。多くの学生はその島を訪れたことによって見聞は広がるが、そこで話しかけられたり、出会った人と会話することはほとんどなく去っていく。たとえ方向を失い、道に迷ったとしても、地図や羅針盤が特に用意されているわけではない。島の生活も、学生の訪れがあってもそれに影響されることなく、前と変わることなく続いて行くのである。学生は過ぎ去る者であり、ある島を訪れそこで生きるということはない。そこで何かを試したり、新しいことに挑戦したりということは、想定されていないのである。見聞きした知識をどう関連付け、また自己の生き方に位置づけるかは、基本的に学生個人に任されているのである。

このメッセージ自体は間違っていないし、反対する理由もない。しかし、教育機関としての大学が、日本の場合青年期から成人期への、自己確立の時期の学生が大多数と考えた時、欠落しているものも、またはっきりしていた。吉川教授の場合は、グループ体験または他者そして自己としっかり向き合う体験を通してもたらされた一つの気づき、新たな自己理解であった。

ボルト理事長の指摘は、第一には本当に自分が生きて行くために、人間というものを理解する学問ということであった。そのためには、授業での学び又は得た知識を自己とどう関連付けていくかという、思考又は学びのプロセスが欠かせない。そうした学びに対する自己関与的視点又は態度を、どう形成していくかという大きな課題である。なぜなら、学生一人ひとりのライフヒストリーと価値観はそれぞれ異なるので、既成の一つのプロセスを提示することがほぼ不可能だからである。学びとその成果については自己責任であるというメッセージが、自己関与や自己決定への道筋の困難さに対する、言い訳になってしまった時に、それなりに道を求めながら、道を失った学生からの問いかけとして、学生運動に到った部分もあるだろう。

第二は、実際に生かせ本当に社会を変えて行くような働きのできる学習を理想とする、という点である。ともすると、これは実技・実務教育や社会で必要

とされるスキルの習得ととらえられがちである。これは、教育の観点からすると、教育の場における対話の欠如である。学生は各島つまり授業の場で、対話する機会は与えられていない。ここで言う対話はマルチン・ブーバーが提示した、我と汝という関係性に基づいた対話のことである。日本の学園紛争は国立大学から始まったが、そこには旧態依然の権威構造と権威関係がはっきりと在ったからだと推測する。

立教大学は教育職と事務職は対等であり、教員と学生の間柄も近く、キリスト精神に基づいた様々な活動も活発に行われていた。しかし、教室という場においては、学生は被教育者であり、当然知識に関しても教授が上であり、知的弱者となる訳である。そうした場では、教授と学生の間で質問と答えというやりとりはあっても、対話は成り立たず、特別な場面が用意されない限り、学生同士の対話もなかなか成立しないであろう。実際に生かし、社会を変えていく学びということは、まずは、学びの場で実際に対話を通して自分を活かしていくということである。または、そうした試みをしていくことにより学ばれるといえよう。それは簡単なことではない。常に自己そして他者と向き合うことからである。

### 3 教育の冒険の背後にある、ヒューマンスティック・エデュケーションの潮流

ヒューマンスティック・エデュケーションは1960年代、米国においてA. マズローを中心とした心理学の第3の潮流と共に、台頭した教育の流れである。1971年には、全米ヒューマンスティック・エデュケーション・センターが設立された。その趣意書<sup>10</sup>によると、ヒューマンスティック・エデュケーションとは下記のように要約される。(強調は原文のまま)

- 1) ヒューマンスティック・エデュケーションとは、一人ひとりが健康で、自己実現をし、自分自身と自分の人生を肯定的に受け止め、自分の属しているグループに貢献できる人となっていくプロセスである。
- 2) そのためには、(a) 考えること (b) 感じること (c) コミュニケーションを取る (d) 選択すること (e) 行動化することという五つの“ライフスキル”が非常に重要である。
- 3) ヒューマンスティック・エデュケーションにおいては、次のような教育環境が大切である。(a) 学習者の自信を高める (b) 学習者にとって意味のある教材と体験を提供する (c) 重要な選択の機会を提供する (d) 自己評価を促す (e) 現在直面している社会問題に焦点を当てる。

#### (1) ライフスタイルの変化

ボストン大学教育学部大学院のポール・ナッシュ教授は、ヒューマンスティック・エデュケーションの生まれた背景には、生存志向 (Survive oriented Life-style) から成長志向 (Growth oriented Life-style) へという、ライフスタイルの変化があったと指摘している。南山短期大学で展開してき

たLaboratory方式の体験学習も、そうした変化を背景としたヒューマニスティック・エデュケーションの流れの一つと位置づけることができるであろう。

ライフスタイルの変化と米国の社会運動、また体験学習に関わる出来事を図表にした。

図表1：ライフスタイルの変化（グラバア2011）

ライフスタイルの変化	年	国連の活動とアメリカの社会運動	体験学習の成立過程
●生存志向ライフスタイル (Survival oriented Life-style) キーワード：衣・食・住	1939	大恐慌	
	1940	第2次世界大戦開戦	1946 K.レヴィン・K.ベネ
	1945	国連発足	コネチカット W.S
経済力・学歴 転換点	1950		1947 Tグループ誕生
●成長志向ライフスタイル (Growth oriented Life-style) <人間の尊厳のために>		黒人解放運動	
キーワード：自己実現 A.マズロー 自己開示 S.ジュラート 対話 M.ブーバー	1960	学生運動	1958 日本における 第一回 Tグループ
	1968	国際人権年	1968 日本にて大学紛争多発
	1970	ローマ会議「成長の限界」	1969 立教大学ロックアウト
私であること 個であること 共にあること		女性解放運動	ウーマンリブ 1971 日本における フェミニズム 第一回学生Tグループ
物質的な豊かさ ↓ 精神的な豊かさ ↓	1975	国際婦人年	1973 南短・人間関係科創設
	1981	国際障害者年	
		マイノリティ	障害者 少数民族 セクシュアリティ (ホモ・レズビアン)
●いのち志向ライフスタイル (Life oriented Life-style)	1990	先住民	
キーワード：公害・環境破壊 R.カーソン 共生 黒川紀章 宇宙船地球号 R.バックミンスター・フラー	1993	世界の先住民の国際年	
	1998	世界人権宣言 50周年	
			2000 南山大学 心理人間学科創設
ホリスティック アプローチ	21世紀	2001 国連文明間対話年	

## (2) 合流教育（山口真人教授）

ヒューマニスティック・エデュケーションの他の例として、合流教育（Confluent Education）をあげておく。ヒューマニスティック・エデュケーション



ンとして、共通の目標と教育観を発見することができると思う。カリフォルニア州立大学サンタバーバラ校の大学院で、合流教育を学んだ山口教授によると、合流教育は『今ここ』での自分自身の身体や感情への気づきを高め、それに応答することを通して、分離していた認知と感情・身体を統合して、より真実に全体としての自分自身の生を生きるように援助する」という、フリッツ・パウルズの提唱したゲシュタルト・セラピーの原理と技法を用いた教育である。

「全人教育」の重要性は承認されているにもかかわらず、小学校から大学まで多くの授業は修得した知識の量や質といった認知的側面の学習のみを重視して、学習者の感情的側面の学習（学習のよこびやたくつといった感情や、学習や生き方への態度や行動や価値観などへの気づきとそれへの応答を可能にすること）への配慮に欠けています。それは教育本来の目的の一つである「心的成長」に本質的に関与しないどころか、学習者の心が無視され殺されているような授業すらざらにあるのが現実です。そのような死んだ教室や授業を、学習者が生きることのできる教室や授業に変革することが合流教育の目標というわけです。

大学院の授業も人間関係科の授業と似ています。30人でTグループをやっているような「グループダイナミクス」や様々な組織管理者との面接を試みる「組織論」、読書とディスカッションや実習・映画などを使った「哲学的側面」の授業、Here and Nowでの気づきとフィードバックやゲシュタルト技法のトレーニングをする「ゲシュタルトの実践」、その他カリキュラム研究、変革論、創造性研究、フィールド・プロジェクトなどなど。

授業時間は3時間の集中授業、成績はS・F・Iで表示、すべてレポート制、そして各授業の終わりには必ず10分位のプロセッシングの時間があって授業に対する疑問・感想・不満・気づきなどを自由に交換したりします。私にとっては再び学生の視点を経験したことは大きな意味があったと思います。<sup>11</sup>

## II 南山短期大学の体験学習の実際

ここでは、Laboratory方式による体験学習という教育実践を支えた、さまざまな要素を考えてみたい。

### 1 カリキュラム上の要素と人的要素（大庭征露教授）

大庭教授は副学長として、また「哲学的基礎」の担当者として、人間関係科の創設時より教育とその基盤である、人事・施設・教材等、人的な条件と物理的な条件を整え、支える役割を担っていった。

創設時より10年経った1983年に書かれた「人間関係科創立当初をかえりみて—その授業の形態など—」<sup>12</sup>を抜粋し、更に→を付けた部分では説明を加え、体験学習による高等教育という新しいカリキュラムを支えた要素を概観したい。

### (1) 授業時間

1週1回1コマの授業時間は1つのプロジェクトについての体験学習のサイクルには適合しない。→(通常の一週間の時間割表にとられない、その授業内容に適した時間割が組まれた。時間割で初期には、3つの基礎論を順番にそれぞれ金・土の集中授業として6、7週続けて行う方式をとっていた。シュタイナー教育を学んだ学生からよく、人間関係科の教育とシュタイナー教育の類似性を指摘される。こうした授業の組み立ては、シュタイナー教育の1つの教科をある期間集中的に学ぶエポック授業の考え方に良く似ている。資料として昭和53年度(1978年度)の時間割表(図表2)を本論文末尾に掲載した。なお、「哲学的基礎」については授業の性質上集中的にまとめて行うより、継続的に行った方が意味があるというふりかえりにより、この時までには火曜日の午前中に継続的に行っている。)

### (2) 合宿授業

5泊6日の合宿授業を1年次、2年次に3回宛、卒業までに計6回行う。うち1回の合宿はラボラトリー方式による人間関係基礎訓練に充てる。各合宿への参加は必須条件である。適切に運営されれば、非常に有益であることは部外者にも想像に難くないだろう。→(合宿の回数は後に選択制のものも設定され、学生によって受講する回数は違いがあった。しかし全ての学生にとって、オリエンテーション合宿に始まり、卒業合宿で終わるという2年間であったと思う。人間関係訓練と記されているTグループは、1年度選択制を試みたが、それ以外は必修であった。)

### (3) 授業の形態

授業は原則として、1人の教師による講義形式を採らず、何人かのスタッフがチームを組んで行う。教師は学生たちの自発性と相互援助とを助長し、「今ここで」起こっている状況、体験そのものから各自が体験的に学びとるように指導する。授業の終わる前10～15分を割いて、学生個人及至グループに「ふりかえり」を書かせる。当番の学生にクラス全体の授業の経過やふりかえりを書かせることもある。これらの「ふりかえり」には教師に対するフィードバックも含まれる。→(後にこれは、授業記録として、担当した教員が必ず記入し、常に全スタッフにオープンにされていた。)

### (4) 授業の準備とふりかえり

チームを組んだ教師たちは、多くの時間と労力をかけて討議し、授業の目標、内容、方法、教材等の立案と準備をし、また、全授業の時間配分と各セッション内の時間配分(時には10分刻み)や、チームメンバーの役割分担等を細かく決定する。授業が終わるとスタッフは研究室で学生の「ふりかえり」を参考にして、その授業のふりかえりを行い、活発な意見を交わすが、これにも多くの時間が費やされる。

授業形態の長所



- ・まず一人の教師よりもチームワークのよくとれた複数の教師の方が、よい授業のプログラムもでき、注意も行き届き、互いに不足を補い、援助しあうことができ、教育効果を高めやすいことは言うまでもない。
- ・学生同士のフィードバックが容易に行われるばかりでなく、教師学生相互のフィードバックも行われて、両者の理解、親しみが深まり、教師が学生から学ぶ機会も多い。学生と教師との親密さ、相互理解を深めることは、人間関係科の教育の最も重要な基礎である。

### (5) 評価

専門科目についてはABCの段階評価をせず、S (Satisfactory) と F (Failure) だけにした。暫定的にはI (Incomplete) も用いるが、これは要求された学習、作業その他の成果によって最終的にはSかFかに決定される。

教師が教室の内外で学生との人格的接触と対話につとめ、学生一人一人の個性、特徴、能力、学習態度、努力、進歩の状況などを平常からよく見知っているなら、いわゆるテストの必要はまずない筈である。そればかりでなく、獲得、蓄積した知識の量よりも、総合的な人間的成長を重視する教育では、その成果全体の成長、身につけたスキル、それらのために払った努力の度合いなどについて真面目にふりかえり、自己評価すること、しかもそれを個人面接などによって教師が援助することの方が遙かに有意義であろう。

### (6) 教室と資材

講義形式の一斉授業と異なり、小グループに分かれての作業や話し合い、あるいは全員が活発に動き回ったり、坐ったり、横臥したりするボディワークなども行うので、全大会のための広い室、小グループのための小さい部屋も欲しい。さまざまな工夫とやりくりが行われた。

デリケートな人間関係学習には、物理的、生理、心理的要因の影響が意外なほどにも大きいことは経験者の等しく認めているところである。

### (7) この授業形態の持つ問題点

- ・一般に体験学習によって学ばれる事柄の量は、それに費やされる時間に比して、講義による学習とは比較にならぬ程少ない。しかし、教育の価値と効果とは知識の量だけでは測れない。

よく言われるように、哲学でなくて哲学することを、釣れた魚を多く与えるより魚の釣りがたを体得させたいのである。

- ・よいものを得させるためには多くの労力と時間と費用を要するのが普通だが、人間関係科の教育に要する費用、教職員の払う犠牲、労力と時間は非常に大きい。一教科に対し2～5名の教師チームを編成するとすると、教師の担当時間数も負担も著しく重くなる。

そして大庭教授は、最後に人間関係科創設当時に持っていた抱負や今後への期待を次のように述べ、更に教員に宿題を課している。

教育の名に値しない「人間不在」の教育の横行している今日こそ、「人間存在の神秘

に気づかせ、更には窮極的な存在の神秘への眼を開かせ、そこへ魂を導く」という教育の原点に立って、「教育における人間性の回復」旗印を高く掲げる必要がある。人間関係科もその旗手の一員としての役割を果たさねばならない。沢田教授が常に言っておられた、人間関係教育における理論と実践の全き統合をできるだけ速やかに実現したい。一中略—それにつけても人間存在の現実の深い洞察から生まれる人間関係学の確立は急務である。

## 2 関係理解（星野欣生教授）

Laboratory方式による体験学習においては、学習の場に生起する関係の質が重要であり、そこでの関係のあり方は、基本的にはTグループでの関係のあり方が基盤となっているといえるであろう。

星野教授は、伊藤博、林竹二、パウロ・フレイレを引きながら、教育の質を深め得るのは、教育技術よりも教育関係にあり、「教え方」も必要であるが、「かわり方」により重点を置くべきであると述べている。<sup>13</sup>

星野教授は留学先の図書館で「WITH-ness」という言葉に出会った時、思わず「これだ！」と叫んだと書いている。星野教授は家庭裁判所の調査官、JICEの研修生、企業教育のコンサルタントとして人と関わる仕事に従事してきた。人間関係科創設2年目から柳原教授の求めに応じて南山短期大学に奉職し、その後南山短期大学から米国へ留学していた時のことである。

そしてこの「WITH-ness」という言葉は1946年Laboratory Training 誕生のきっかけとなった研修会を、K・レヴィン、K・ベネらと共に実施していたジャック・ギブのものであった。星野教授にとってこれは新しく出会った概念というより、この言葉によって人間関係科が目指している関係性(教師と学生、学生と学生、教師と教師)の在り方の確認になったということである。当然それは又、学生が卒業し社会へ出て行った時の指針でもある。

星野教授はギブのあげた「WITH-ness」の10項目の特徴を参考にしながら自分の体験を基礎とし、7つの要素を挙げている。特に「WITH-ness」をめぐって教員同士で話し合った記憶はないが、ここで挙げられている要素は、人間関係科の教員の中では誰もが同感できる要素ではなかろうか。「ともにあること (WITH-ness)」<sup>14</sup>より抜粋し掲載しておく。

### WITH-nessの7つの要素

#### (1) 人間性 (humanity, being fully human)

精神・肉体をもった1個の人間として、その人が、そのまま、そこに存在しているということである。「ともにある」ということは、役割としての教師から人間としての教師へ移行することである。教師という役割をもった一人の人間がそこにいる。このことは極めて普通のことであり自然なことであるが、現実にもそのようにあることは、かなり難しいことである。

「一人の人間としてそこにある」ことを具体的に言えば、その人らしさ、ユニークさ、独自性が自然と表にでており、誰にでも了解しやすい状態にあることである。仮に身構えている人がそこにいるとすれば、身構えていることが自己の内に抑圧（防衛）されず、そのことが相手に了解可能なように表にでていいることである。根本的には、人間に深い関心があること、他者があるがままに受容できることが前提となる。

## (2) 現実性 (reality)

「ともにあること」は、いまを、あるいはいまの生きざまを、教師と学生がお互いにわかちあえることである。例えば、いまこの場で思っていること、感じていること（それは自分に対してであれ、他者に対してであれ）を、そのまま相手に伝えあうことである。そのためには、いまここ (hear and now) に生きていること、いまここに存在していることが強く望まれる。

具体的な行動としては、正直であること、ほんものであること、正真正銘であることなどがあげられる。自分の本当の気持ち (feeling) が行動の形で反映されてあることが必要であり、また、相手に対しては自分に映った相手をそのまま相手に告げる (feedback) ことが必要である。そして、また、相手の部分に反応するのではなく、いつも相手の全体に反応することが期待される。これらの態度行動を阻害するものとしては、分析的、評価的、傍観的な態度や合理化などの行動があげられる。これらは、何れも相手や自分の直に触れることにはならないからである。

## (3) 相互関係性 (being interactive)

「ともにある」関係は、少なくとも相互に関係があることである。そして、その質は相互依存の関係 (interdependent) である。

ここでいう相互依存関係とは、お互いに教育の場に主体的に生きている状態での交流関係である。勿論、一般的には教師の方が知識、経験などは多いと思われるが、それが故に一時的に教師が主導権をとることはあるにしても、永続的にそうあるのではない。支配-服従・依存の関係、一方通行の関係から、相互主張、相互依存、両面通行の関係へと移行していくことが必要である。恐らく、それは最初からそのようにつくられるのではなく、前者の状態から出発して、教師のさまざまな態度、行動あるいは学生への刺激 (介入) により、前者の関係が後者の関係へ発展していくのだと言える。その過程で対決 (confrontation) が起こることも充分想定されるし、対決の危険をのりこえるなかでそれは実現されていく。対決は個と個のぶつかりあいであるが、その解決は闘争のように勝ち負け (win-lose) で終わるのでなく、双方が勝ち (win-win) の状態で終わることにより、相互関係は深まっていく。

## (4) 開放性 (openness)

相手に対して心理的、物理的に開かれた (open) 状態であることで、教師が学生と「ともにある」ための一つの重要な条件である。心理的には心の窓が開かれ一心的な防衛機制のはたらきが少ない状態、物理的には生活空間がいつも開放されている状態である。開放性は率直であることとも言える。自らを開放することは極めて能動的な行為であり、率直に自分のありのままの状態を外に表していくことである。自己を他者ある

いは世界に対して積極的に開示していくことに他ならない。

また、開放的であることは、自らが開かれているとともに、相手をも自由にする関係づくりをすることである。もし、自らを開くことが相手を不自由にしてしまうようなことがあれば、それは関係の中における開放性と言うことができない。

次に、自らが開かれていることは、他者との関係で言えば他者があるがままに受容すること、あるいは共感することである。

#### (5) 感受性 (sensitivity)

学生と「ともにある」ためには、相手がいま心理的、肉体的にどのような状態にあるかがあるがままに感じとれることが必要である。教師が自らの心的態度を感受性豊かな状況に保つことが、WITHの関係づくりの必須条件である。ここで感受性と言った場合、それは状況に対するものと人に対するものの二つにわけられる。前者はどちらかといえば、その人をとりまく環境など物理的条件に対するものであり、後者はその人の心理的、肉体的条件に関するものである。学生の状況に敏感であること（ここでいう敏感とは、感覚的であると同時に理性的にその状況をとらえることができることである。人間の状況をありのままに把握するためには、感覚と理性の二つの立場が要求される）

感受性が豊かであるためには、参加的観察 (participant observation) のスキルを向上させることが必要である。相手との関係の中に直接自分をおきながら、相手および相手との関係を観察できることである。

更に、自分の心の鏡に映った（感じとった）相手をそのまま相手にかえす（告げる）－フィードバックすることにより、「ともにある」関係づくりは促進される。感受性の豊かさ、フィードバックの行動は、それにもなって自由に態度、行動を変化しうる柔軟性 (flexibility) を要求することになり、換言すれば、「ともにある」ことはそのような柔軟な行動性によって保証されることにもなる。

#### (6) 親密性 (intimacy)

親密性とは肉体的、心理的に近くに存在することである。からだの接触などが前者にあたり、自由な感情の表出などが後者にあたる。「ともにある」ことは、何らかの形でこの二つの状態が、同時あるいは別個にあることである。

#### (7) 楽天性 (being optimistic)

「ともにある」ための要件の一つとして楽天的であることをあげたい。その意味は状況に対して悲観的にならないことである。状況を悲観的にとらえることは、逃避的、消極的になることにつながりやすいし、防衛的な態度を招きやすい。それは「ともにある」関係でなく、「はなれる」関係をつくりあげることになる。教育の場で、教師と学生との関係が発展していくなかでさまざまなことが起ってくるが、その際、問題が発生することを悲観的にとらえないで肯定的にとらえていく、問題が発生することを当たり前であるとする考え方である。問題解決的な思考型式を自己の内にとりこむことによって、問題の発生は相互の関係を深めていくよい機会であると考えることが出来るようになる。問題状況を効果的にとらえ解決していこうとする心構えは、物事を希望的にとらえていくことにつながる。

星野教授は結論として、「教師は学生の前で、つまり教育の場でいつも『ほんもの』(authentic)であらねばならないということである。『ほんもの』であることは、教師が学生と『ともにあること』(WITH-ness)の根底にあるものであり、またその凡てであると言ってよいかもしれない。」と述べている。

### 3 体験学習と人間関係科の教育プログラム——〈教育の冒険〉の実践(中野)

短大教育の中に体験学習教育を実践する試みは、実際にどのような授業科目の構成の中で試みられていったのだろうか。また、どんな部分に〈教育の冒険〉といえる要素を見いだすことができるのだろうか。いくつかの科目の中でその特徴を検討してみよう。

#### (1) カリキュラムの大枠

28年間の人間関係科の授業カリキュラムを総覧してみると、数度のカリキュラム改訂がおこなわれているが、その多くは、科目の名称変更や必修・選択の種別変更、科目間の連携、新規科目の追加などで、カリキュラムの全体構造の根本的な変更はおこなわれていないといえる。そこでカリキュラムの恒常的な大枠を確認するために、まず最初期に設定された専門教育科目をあげてみることにしよう。それはつぎのようなものである。

大きくは、概論的科目、基礎的な講義演習科目、個別主題型の各論科目、Tグループ・トレーニングに代表される合宿型実習科目、それに卒業研究があり、これらは全員履修すべき必修科目であった。そしてこの構成上の枠組みは最後まで変わることはなかったのである。

これらの正式の科目名のあげてゆくと、「人間関係概論」、「人間関係基礎論(同演習)Ⅰ(哲学的基礎)」、「人間関係基礎論(同演習)Ⅱ(心理学的基礎)」、「人間関係基礎論(同演習)Ⅲ(社会学的基礎)」、「人間関係総合実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ」、「人間関係各論(\*教育・家族などの個別主題名が入る)」、「卒業研究」である。「卒業研究」は主各論と呼称されたほぼ6つの各論のいずれかと組み合わせて履修することが基本であった。各論的科目は、教員の専門領域に合わせて開講されたが、上記科目の特徴は、すべての科目について、①講義のみで展開される科目はなく、演習または実習の要素を含むプログラムが導入されていたこと、つまり体験学習的要素が授業プログラムの基本となっていたこと、②複数教員でのチーム・ティーチングで授業がおこなわれたこと、③各学年単位で見ると、全学生が同じ授業、同じプログラムを体験するという共通体験の場が学習過程として組まれていたこと、があげられるだろう。授業という学習の場が、密度濃い共同体験の場であったことを最も強く特徴づけていたのが5泊6日の学外合宿でおこなわれた4種の「人間関係総合実習」授業である。卒業までの2年間、4つの学期ごとに、生活合宿、Tグループ合宿、ワークショップ合宿、卒業合宿と、教員全員が授業を担当し、教員学生が一同に介した授業が実践されたことは、後で述べる「学習共同体」づくりに多大の影響

を及ぼしたことは想像にかたくない。

こうした変わることをない枠組みに付加してカリキュラムの変更部分において〈教育の冒険〉という観点からみて重要と思われる科目に「人間関係フィールドワーク」と「人間関係原論」の2つをあげることができる。

### (2) 人間関係フィールドワーク

「人間関係フィールドワーク」は、学外の障害児者や高齢者の福祉施設に週一回通いそこで援助的な人間関係の実習をおこない、学内でそのふりかえりの授業を行うというものである。当初基礎論Ⅱ（心理学的基礎）と基礎論Ⅲ（社会学的基礎）の実習プログラムの一環であったものが、1つの実習科目として1980年度に独立した科目である。単独の科目となったことで、この科目もまた全教員が担当することとなる。実際は各施設に分かれた学生を分担担当するのであるが、年間の学習プログラムは全教員が共同でつくり運営する授業であるため、学生教員ともにこの授業もまた学科全員の参加授業となったのである。

このように学外に人間関係の体験学習場面を設定することは、体験学習が学外つまりは社会の人間関係の現場に体験場面をもつということで、「リアルな人間関係」の体験から学ぶことを志向する人間関係科にとって、また学生たちにとっても強いインパクトを与える授業となってゆく。これの意味することのひとつに、人間関係科の体験学習が「構成的実習」や「Laboratory方式」の実習を超えて体験学習の場面そのものを社会の中に求めていくことへの〈教育の冒険〉と見ることもできるのではないだろうか。

### (3) 人間関係原論

全教員がかかわりながら創りあげる授業として1989年度に始まった科目が「人間関係原論」である。これは設立当初よりの基幹的な科目であった「人間関係概論」を内容においても刷新しようとする試みであった。人間関係概論は、設立当初よりいわば人間関係科の内部の人ではない柳原教授に依存して運営された授業であった。専任教員にそれにふさわしい人材がまだ用意されていなかったからでもあるが、さらに大きな理由は、そこで語られるべき内容となる、人間関係科が本来ベースとすべき「人間関係の原理とはなにか」、人間関係科の教育の目標・主題・学習方法論等の基準的原理はなんなのか、また人間関係科が主題化する「人間関係」がどのようなものかの問いにこたえる授業をおこなう力がまだなかったからである。したがって「人間関係原論」の開設は設立当初より念願されていた人間関係学の基礎理論構築への第一歩となるべきものであったとも思われる。しかしながらこの試みは別の方向へとすすんでゆくことになる。

人間関係原論の2つのねらい：①人間関係の原理はなにかをさぐる〈人間関係・原論〉と、②〈人関・ニンカン〉という学習共同体をめざす集団そのものを体験的に学習する場、そのためにはこの場を活性化して人間関係を学び互い



の成長を促進させる風土をつくる試み〈人関・原論〉、であったと思われる。そして結局②が焦点化されてゆくことになる。それは「体験から学ぶ」の旗印のみでは個々人の学習上の「気づき」は生まれても、そこからただちに普遍的な「論」が自然に構築されることはないからである。ここに「体験学習」を標榜する学習のひとつの限界があるとも言える。「人間関係科」をそのまま延長しただけでは「人間関係学科」にはならないのである。

#### (4) 学習共同体づくり

では「人間関係原論」はどのような方向へすすんでいったのだろうか。人間関係科の教育にはカリキュラム表には書かれていない、いわゆる〈暗黙のカリキュラム〉Hidden curriculumとして《学習共同体》(Learning Community)づくりがある。「人間関係原論」において行われていたこの学習共同体の風土づくりが、学生と教師との生きた関係の場そのものにおいて、学生とともに「人間関係の原理」論を創り上げようとするねらいは、畢竟この学習共同体である人間関係科(通常、人関ニンカンと呼称される)という集団そのものを体験的に学習する根幹的な学習プログラムとなっていたのである。すなわち「人間関係原論」という授業には相関する2つの相貌があり、ひとつは(1)人間関係の原理はなにかをさぐる〈人間関係・原論〉という科目名称で本来ねらわれていた学習テーマとしての貌であり、もうひとつは(2)まさに隠された貌、〈人関〉と呼ばれる学習共同体自体を体験学習の学習フィールドとすることで、この場を構成員相互の成長を促進させる場としてゆく体験学習の一大プログラムという相貌である。この授業は通称で、人間関係を縮めて「ニンカン原論」といわれていたが、「人間関係原論」のもうひとつの貌は〈人関・原論〉というものであったのである。

この二重のねらいのもとにおこなわれた「人間関係原論」は結局(1)の人間関係の原理論を生むことはできなかった。そして(2)の人間関係科そのものを体験学習する主題が焦点化されてゆくことになった。しかしこのことは当然の結果とも言える。なぜなら、「体験から学ぶ」の旗印のみでは個々人の学習上の「気づき」は生まれても、そこからただちに普遍的な「論」が自然に構築されることはないからである。ここに「体験学習」を標榜する学習のひとつの限界があるとも言えるのではないだろうか。スタートの時点で設定された「人間関係科」の名称そのものに、体験学習に特化した教育の強みと同時にその限界も内含されていたのである。言い換えれば「人間関係科」はその歴史を重ねることで自ずと「人間関係学科」になってゆくことはないのである。

#### (5) 愛の侵略

学習共同体づくりという隠れたカリキュラムにとって欠かすことのできない重要なことがらがある。それは1994年南山短期大学の25周年記念行事のひとつとしておこなわれた『愛の侵略 マザーテレサとシスターたち』の舞台上演である。これはその後も何度か年度を越えて学生がかわりながら上演されるの

であるが、主各論のひとつである「自己表現」授業で「からだことばのレッスン」をおこなっていた竹内敏晴教授がこの25周年のために書き下ろした戯曲をもとに、教授自身の演出によって実現されたものである。この上演は、英語科を含む南山短期大学の教職員学生さらに学外の参加者も加わり人間関係科の全員でつくりあげた充実感を学科にもたらすことになる。こうした協働性の体験は共同体そのものの活力となって学習共同体を活性化する働きをもたらすものである。

この上演がもたらした効果はそれのみではなく、いなそれ以上に、戯曲タイトルである「愛の侵略」ということばがもつ、この協働する学習共同体がなにをその精神的な指針とし、目標とすべきかの内的メッセージをあらためて明示化した点にあるように思われる。それはひとつには、人間関係科の体験学習で学ばれる人間関係とは、「愛」ということばに示される、私たちが人と関わる際の根本的ありようを告げるものである。なんのために人間関係を学ぶのか、なんのための体験学習であるのか。それは一人ひとりの人を愛するためであるという目的の明示である。そしてこのことはキリスト教の人間観を基盤とする南山短期大学に設立された人間関係科の礎となったことばでもある。

またもうひとつには、(そしてこれが新しく投げかけられたことばであるように感じられるのだが)、愛は本来的に「侵略」という形をとるという、通常わたしたちが想定する共感、思いやり、いたわりなどの愛の概念と異なる様相を暗示するものである。「愛の侵略」はある神父がマザーテレサの行いを評したことばであるが、人間関係科がこのことばと出会ったとき、人間関係科での〈教育の冒険〉である体験学習がベースとすべき人間関係観はどのようなものかを語る際に、そのことばはこれに明確に答えたものでなければならないということである。しかしこのことばは語られることなく人間関係科での〈教育の冒険〉は終わりを迎えたのである。

#### 4 <教育の冒険>としての体験学習の可能性の条件

##### (1) 南山短期大学における〈教育の冒険〉の特徴

南山短期大学でおこなわれた〈教育の冒険〉の試みの特徴がどこにあったのかここでまとめてみよう。

人間関係科で行われた数度のカリキュラム改訂をとおしてめざされていた人間関係教育および体験学習の導入と変革の試みとは、成人前の成長期にある学生の一個の人格としての成長過程に焦点をあてた、教育の人間化をめざすひとつの教育実践であったと総括できるのではないだろうか。この試みのなかで特徴的な要素をいくつかとりあげてみる。

第1の特徴は、それが短期大学2年間のものとは言え、高等教育の中で実際に試みられたということである。そしてこの教育実践が30年近く不断の変革をともなって進展していったことは、つづく4年制大学における体験学習型教



育をすすめてゆくための足がかりを築くことができたことにひとつの大きな意義があったと言えるだろう。

第2の特徴は、一つの学科の教育課程全体が体験学習の実践の場となったことである。この条件によって、学科の教育プログラムの総体が、その基底において、「学習共同体」の風土づくりをめざす体験学習となりえたのである。

第3の特徴は、学生の「気づき」と人格的な「成長」に学習課題が焦点化されていたことである。それは個々人の気づきの質や量を、また個人の成長を一律の尺度で比較評価できないとして採用された、段階評価を廃した評価方式（S・F・I評価）に反映されている。

この〈教育の冒険〉がとりあえず継続しえた要因について考えてみると、この点でもいくつかの好条件があったことを指摘することができる。

第1には、最初に〈教育の冒険〉の種が蒔かれたところが南山－短期大学だったことである。南山はキリスト教系の宗教立学校である。その教育モットーは「人間の尊厳のために」であり、このことはヒューマニスティック・エデュケーションを志向する体験学習の理念とマッチしていた。南山が宗教立の大学であったための大きな特徴が、宗教の科目を専門教育課程に入れるのではなく、哲学的基礎論のような哲学系科目が体験学習プログラムとともに主要な基幹科目となったことである。その意義は、ここでの体験学習の学びの領域がたんに日常的な人間関係問題やコミュニケーション問題の解決法を身につけることに終始するものではなく、人間としてまた一個の個人としてよく生きるとはどういうことかという人間観・人間関係観・倫理観の問題と連続するものであることがセットで問いかけていたというところにある。哲学系科目で講読された本は、自己の主體的ありかたを問う実存主義哲学やブーバーをはじめ人格主義哲学者のものであったことはこのことの事情を証しているものであろう。

第2には、最初の高等教育機関として選ばれたのが教養系女子短期大学であったことである。①短期大学であったことで、成人を前にした心身の成長過程にある学生を対象にした人格的「成長」を学習目標とする教育に特化しえたこと、②女子のみであったため、心身の接触を試みる体験への抵抗感も少なかったこと、また、教養系であることで、特定の資格取得をめざす学習を混在させる必要がなく、さらに大きな点は、③既存の「学」の教育によってカリキュラムがしばられることなくユニークな授業を試行することが可能だったからである。

このことは、「卒業研究」をめぐる改訂の経緯からもうかがうことができる。「卒業研究」（いわゆる卒論）は設立当時は大学教育の最終成果として一般に考えられていたものであり、その強化の方向として一度は学問領域に区分せられる主各論と連動して組まれていた。もとより卒業研究の大きなねらいは、共同研究するなかでのチームの人間関係プロセスに焦点をあてることにあった。この科目が1990年度より「研究プロジェクト」と名称変更され、さらに選択科

目となっていったのは、「学」的領域研究の要素を排してよりチームの「人間関係プロセス」に科目の学習課題を焦点化することにあつたと思われる。こうして卒業研究はもはや特定の研究領域を設定する必要がなくなり、なんらかの共同活動プロジェクトであれば卒業研究たりううとなったのである。これに象徴されるように総じて人間関係科における体験学習の学習領域は「人間関係プロセス」の体験学習に集約化されていった。その変遷を可能にしたのが、南山短期大学にこの種が蒔かれたというところにあつたのである。

## (2) 未来への課題

ところで、こうした体験学習を大学教育に導入する試みは4年制大学やさらには大学院においてどこまで適用することが可能なのだろうか。

ひとつの可能性として、人間関係科での2年間教育がたどりついた「人間関係プロセス」の体験学習プログラムを4年間に拡張する方向が考えられる。この場合は、具体的に考えられるのは、「人間関係フィールドワーク」を社会の様々なリアルな人間関係の体験場面での長期および集中的実習と、学内での学習共同体づくりとを往還する中で学習が展開してゆくことが考えられる。ある意味で「学」的教育とは切り離された人間関係科の4年間版である。これはまた生涯学習教育機関としての社会人対象の大学院教育としても一定の有効性をもっているように思われる。

もうひとつの可能性は、ことばの字義通りの意味での人間関係「学」科の創設である。その際に重要となるのは、真の意味で「理論と実践との統合の学」となることである。「体験学習」「人間関係プロセス」「成長」「フィードバック」など、基本的概念の人間関係学上の定義を打ち立てる必要があるということである。「体験」とは、学習とは、プロセスとは、等々の専門用語だけでなく、実習・ふりかえりの場面で、頻発する「わたし」「相手」「気持ち」など、日常語についての概念検討も必要不可欠のものとなってくるだろう。これらは人間や人間関係を専門とする隣接領域の学との常なる対話が必要となるものである。

もうひとつの重要課題は、そして人間関係学内部でまず確立しなければならないのは、体験学習の基準的な学習方法理論である。直接的には、これまで用いられてきた「体験学習の循環過程 (EIAHE)」に替わる理論の確立である。素朴でわかりやすい説明方式ではあり、生涯ひとは試行錯誤しながらまい方法をさぐり生きてゆくという限りでは、つまり実際のpracticalな真理観からすればこれで充分ことが足りるともいえるが、ひとつずつの論理をつみかさねながら真理をさぐる学的方法論としては通用しないものである。上記の第1の可能性、つまり人間関係科のように個人の「成長」を主たる目的とした教育場面では体験学習の循環過程理論は有用なものであるが、学的方法理論として錬磨される必要があると思わざるをえないのである。

第3の可能性として、より現実的かつ漸進的な方向は、近接する既存の学問

の成果と連携しながら、それらへと体験学習の要素を注入し、まさに体験学習のように試行錯誤しながら「人間関係科」と「人間関係学科」の二兎を追う道であろう。それは体験学習について教育と研究との両者の一致点がどこにあるかを手探りでさがすものであるだろう。その手さぐりの里程碑として、次の章で検討する体験学習の未来を創り出すためのキーコンセプトとキーワードをなにと見定めてゆくかが大切になって来るのではないだろうか。

今後いずれの道をとるにせよ、体験学習の名を表に出すものであるならば、その道はどれもが南山短期大学ではじまった〈教育の冒険〉のバトンを引き継いで歩んでゆくことになることだけは確かなことではないだろうか。

### Ⅲ 体験学習の未来を創り出すキーコンセプトとキーワード

IとⅡでは、南山短期大学で試みられた、〈教育の冒険〉としての体験学習がどのようなものであったか、その実際を見てきた。その理由は、Laboratory方式の体験学習の全体像を提示しなかったからである。体験学習と言うと、ともすれば構造化された実習形式の授業、または、体験（Experience）→指摘（Identify）→分析（Analyze）→仮説化（Hypothesize）→体験（Intentional Experience）という循環過程としてのみ、捉えられてしまうからである。このように捉えてしまうと、体験学習は非常に限定的で、枠組みの固いものになり、応用範囲が狭まってしまうと考えられる。

しかし体験学習は、柳原教授が考えていたように、どのような領域にも用いることが可能な学習理論なのである。何故なら体験学習とは、雑多な表面に覆われ生きて動いている、時に混沌とした現実の根底に流れているプロセスにアクセスし、そこから学ぶ方法だからである。人間関係科の28年間の歴史そのものがその表れの一部である。つまり、スタート時点にはTグループとそこでの学習理論しか無かった訳である。まさに混沌とした教室の中で、学生の反応とふりかえり用紙によるフィードバック、そして教員チームが見聞きし、感じとったものを頼りに、そこで起こっているプロセスをとらえようと暗中模索であった。そういった意味で、1期生はまさに体験学習の協同者であった。共に上記の体験学習の循環過程のサイクルを何度も回し、体験学習による教育プログラムを形成していったのである。

人間関係科では、カリキュラム改正が時折行われた。数年かけてある程度完成度の高まったカリキュラムであっても、それを壊し他の可能性を模索したという印象を持っている。それは、体験学習の教育プログラムは常に、体験学習の循環過程のステップを踏んで形成されるというノームが、暗黙のうちに了解されていたからだと考える。

ここでは体験学習のキーコンセプトを確認し、その上で大学教育においてLaboratory方式の体験学習を多くの場で展開していくためのキーワードを提示したい。大庭教授は、前に触れた、人間関係科資料の中で、「教育の最も根



出されてくることが求められている。

### (3) 新しい人間観・人間関係観・価値観へ導くであろうキーコンセプト

- ～「新しいぶどう酒は新しい革袋に」(マタイ 9:17) のたとえにならって
- ・プロセス=アナログ的 (vs. デジタル的)
- ……ロゴスを超えて(時にロゴスに反して) 時間の流れの中に「生きていること」への着目(理と感の総合=意・行為)
- ・受動性の根
- ・弱さへのまなざし
- ・深さ(超越)へのまなざし
- ・(愛の)侵略
- ・モノと対話ができる——ヒトの枠を超える感性と知性
- ・生きる [≠生命]
- ・自由 [プロセスに生きる=今・ここに生きる]

## 2 大学教育における体験学習の未来を創るキーワード

(1)～(4)については、互いに重なり合った内容ではあるが、私、対話、共同(協同)、臨床的人間理解という四つの言葉を語る中で、キーワードを提示していきたい。下線を引いた部分がキーワードである。

### (1) 私

体験学習の最も基本的な特徴は、学びの中心に常に**私**という存在があることである。柳原教授の示した図式に、それは端的に表れている。それは**自己関与**の学習ともいうことができる。私が学びの主人公であり、**自分と学んでいる知識をつなぐ**ことが重要である。つなぐ援助や、つなぐ力の育成が重要であり、体験学習の大切な要素になる。それは学習者にとっては今学んでいることを、自分の学び更にいえば自分の生き方という大きな地図に位置づけることであり、それによって次の第一歩を踏み出す方向と位置を定めることになる。

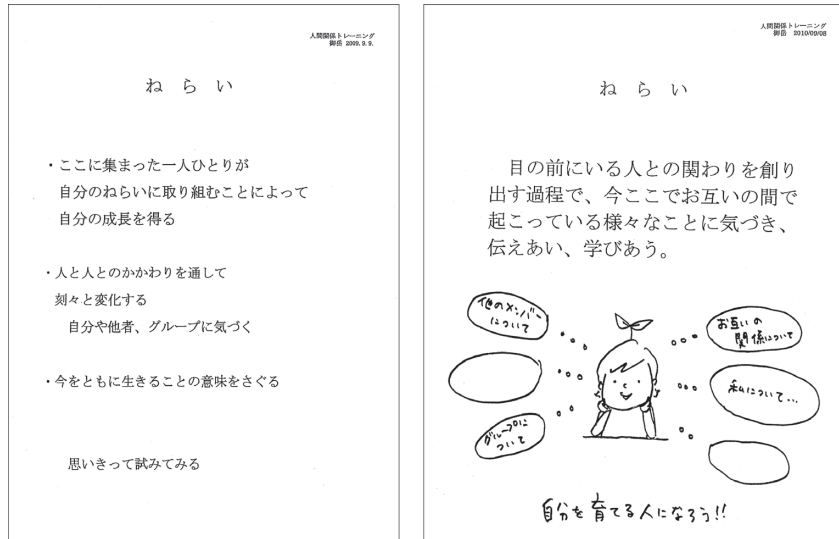
また、体験学習においては、**自分自身が学習の素材**となる。それは、知識を得る学習の場であっても、**関係を創出する主体としての成熟**が目指されているということであり、**自己理解**、**自己開示**、**自己受容**が重要な要素となる。

### (2) 対話

Laboratory方式の体験学習は、Tグループにそのルーツがある。次に南山大学心理人間学科が行ったTグループの2009年度と2010年度のねらいを挙げる。(図表3)

Tグループでは、人と人が向き合い、関わりあい、**今ここで起きているリアル**な現実を生きることからスタートする。それは私が私という一個の人間として、あなたという一個の人間に今ここで向き合うことである。マルティン・ブーバーの言う我-汝という関係の世界に参入する試みと言えよう。そこには呼びかける者と応える者が存在する。このような関係の世界で応答しあう

図表3



ことが対話の世界である。対話は体験学習の基本的要素であり、体験学習は**対話的教育**とも言えるであろう。目の前に今生起している事柄を実際に見、**わかちあい**、共有することにより、自分、他者、そしてグループとそのプロセスについての気づきと学びが深まる。そうした関係の世界では、オープンな自己開示が促進される。またそれが自己と他者の関わりに関する自己開示であれば、それは相手にとっての**フィードバック**となる。そうした自由でオープンな応答関係が創り出されると、互いの自己理解、自己受容が高まり、一人ひとりの違いが豊かさとして認識されるようになる。

### (3) 共同（協同）

Laboratory方式の体験学習は、学び方を学ぶということでもある。すなわち、体験学習そのものを学ぶことが必要となる。体験学習を身につければ、それぞれの現場、つまり生きている場所でそれを活用していくことができる。体験学習を学ぶには**学習共同体 (Learning Community)**の存在が大きな力になる。学習共同体にはリアルな人間関係とさまざまな感情の動きがある。ここではリアルな課題に直面し、リアルな問題解決を試みることができる。

小さなグループであれ大きな集団であれ、安全な風土を持った学習共同体の中で、体験学習は最も効果的に学ばれる。個人の自己内プロセスも重要なものであるが、それも他者との関係の中であってこそ生まれるもの、気づくことのできるものが多いであろう。学習者・教員が関わりあうところに**プロセス**が生まれる。そのプロセスを、表面の雑多なものを手でかき分け、多くの目と耳とその他の感覚でキャッチし、共有する。そのことによって学生も学ぶが、教員も多くを学ぶ。

特に、学習共同体と**チーム・ティーチング**は、FD（教員教育）に多くを提



供する。チーム・ティーチングは授業のふりかえりを行い、それに基づき次の授業の準備を進めるというやり方を行うことが多い。大学においては多数の教員は、教育に関するトレーニングを受けてこない。しかしチーム・ティーチングに参加することによって、教育者としての資質を向上することができるであろう。例えば、教育の場に起っていることへの洞察（学生はどのように学習にコミットしていたか、内容についてどの程度理解できていたか、学生間にどのような関わりが起っていたかなど）を、複数の教員の指摘に接することにより、多面的に深めるチャンスとなる。また、自分の教育的関わりについて、チームの教員から率直な意見やアドバイス、また他の選択肢の提供を受けることが出来る。これは、**教師の共同体**の持つ教育力とも言えよう。

更に、学習共同体が成立していれば、学生から率直なフィードバックを受けることが可能になる。学習共同体を形成する基盤は**学生の共同体**であろう。これは安全な教育風土を生み出し、学生一人ひとりが自分の学びのスタート地点に、しっかり足を付けて立つことを可能にするであろう。

#### (4) 臨床的人間理解

体験学習は、今ここに生きている人間と人と人との生きた関わりに焦点づけられた学びである。今ここに生きている人間とは、**身体的存在**であり意思と感情を持った存在である。また、**感性と理性**という両方のアンテナを用いて、他者や外界と**全人的**に関わる人間である。ここでの学び方の方法は**参加的観察 (participative observation)**である。その場に、思考、感情、身体のすべてが関与しているながら、そうしている自分や、他者との関係、取巻く状況や環境との関係を、客観的にみるということである。

学習の場においてコミュニケーションは、教師から学生への一方通行ではなく、双方向であり、学生同士も**インタラクティブ**である。考え、感じ、生きて、動き、関わる人間の全体を学ぼうとするならば、学習の場は**参加型**となり、静的な場よりダイナミックな場が必要になるであろう。そうした場にこそリアルな関係が生じ、リアルな問題解決が試され、リアルな学びがもたらされるからである。

臨床的人間理解は、上に挙げた「私」「対話」「共同」が集合する、体験学習における未来的なまなざしである。

#### (5) 他のキーワード

- ・今ここに生きる：プロセス
- ・ともにあること：学習共同体——「成長」をめざす共同体のありかた
- ・信頼の風土づくり——With-nessの7要素、とくにOpenness
- ・理論と実践の統合
- ・関係的人間観（我－汝の人格的關係）
- ・実存－主体性－自己決定……成長期の課題（自己selfの確立）
- ・現場フィールド：リアルな体験－関係－学び

- ・主体性→関係の中の〈わたし〉
- ・Change Agent
- ・創造性開発

IとIIにおいて、南山短期大学人間関係科での〈教育の冒険〉が何を目指し、どのようにして、Laboratory方式の体験学習のプログラムを展開してきたのか、その実際はどのようなものであり、学生や教員はどのように感じ、何を、何を得られなかったのかを明らかにしようと試みた。その最終目的は、こうした全体のプロセスの中から、このプロセスを生み出し、活かし、そこに関わる人の成長を促し、またプロセスそのものを見ることを可能にした要因を、キーワードとして抽出することであった。

なぜなら、そうした要因が組み合わされることによって〈教育の冒険〉が成されたからである。しかし、抽出する力量は充分と言えず、道半ばである。大学教育は広大な領域を有している。またその専門性も非常に高い。しかしここで挙げたキーワードを、たとえ一つでも教育の場に持ち込むことによって、多様な教育の場にプロセスという光りをあて、新たな次元を付け加えることが出来るのではないかと、期待をしているのである。

- 
- 1 「人間関係研究」第8号 南山大学人間関係センター 2009年 p.1~p.29
  - 2 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.3
  - 3 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.3
  - 4 「人間関係科通信」No.37 南山短期大学人間関係科 1998年 p.11
  - 5 「人間関係科通信」No.4 南山短期大学人間関係科 1981年 p.10
  - 6 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.6
  - 7 「人間関係科通信」No.27 南山短期大学人間関係科 1993年 p.7
  - 8 「人間関係科通信」No.37 南山短期大学人間関係科 1998年 p.3
  - 9 「南山大学五十年史」南山大学五十年史作成小委員会 南山大学 2001年 p.86
  - 10 NATIONAL HUMANISTIC EDUCATIONAL CENTER 1978 PROGRAMS
  - 11 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.7
  - 12 大庭征露「人間関係科創立当初をかえりみて ―その授業形態など―」人間関係科参考資料2 昭和58年 南山短期大学
  - 13 星野欣生「ともにあること (WITH-ness)」人間関係科参考資料7 昭和59年 南山短期大学 p.4
  - 14 星野欣生「ともにあること(WITH-ness)」人間関係科参考資料7 昭和59年 南山短期大学
  - 15 柳原光「柳原 光先生の体験学習シリーズ 第三部 体験学習本論」行動科学実践研究会 2005年 プレスタイム 参照



図表2 南山短期大学 人間関係科 授業日程表

昭和53年度 人間関係科 授業予定表

53.2.10

	日	月	火	水	木	金	土	
4月	26	27	28	29	30	31	新2年生 ガイダンス	1 新入生出校日
	2	3 入学式	4 1年制ガイダンス	5 1年制ガイダンス 健康診断	6 2年始業日 予備登録	7 オズ限り 授業開始	8	1年制ガイダンス 4/6 ~ 4/8
	9	10	11 哲工 キ/IA	12 マスコミ 家族 総合実習	13 キ/II 家族	14 キ/II G.D. キ/IB	15 キ/II	
	16	17 1年 登録 2年 登録	18 哲工 キ/IA G.D.	19 マスコミ 家族 総合実習	20 キ/II 家族	21 キ/II G.D. キ/IB	22 キ/II	
5月	23	24	25 哲工 キ/IA G.D.	26 登録確認 マスコミ 家族 総合実習	27 キ/II 家族	28 キ/II G.D. キ/IB	29 天皇誕生日	
	30	1 女性論	2 哲工 キ/IA G.D.	3 憲法記念日	4 キ/II	5 こどもの日	6 キ/II	
	7	8 女性論	9 哲工 キ/IA 教育 G.D.	10 マスコミ 家族 総合実習	11	12	13	1.2年総合実習 5/4 ~ 5/13
	14	15 女性論	16 哲工 キ/IA 教育 G.D.	17 マスコミ 家族 総合実習	18 キ/II 家族	19 キ/II G.D. キ/IB	20 キ/II	
6月	21	22 女性論	23 哲工 キ/IA 教育 G.D.	24 マスコミ 家族 総合実習	25 キ/II 家族 倫理 対話	26 キ/II G.D. キ/IB	27 キ/II	
	28	29 女性論	30 哲工 キ/IA 教育 G.D.	31 マスコミ 家族 総合実習	1 キ/II 家族 倫理 対話	2 キ/II G.D. キ/IB	3 キ/II	
	4	5 女性論	6 哲工 キ/IA 教育 G.D.	7 マスコミ 家族 卒研	8 キ/III 地 倫理 対話	9 キ/III キ/IB	10 キ/III カウンセルing	
	11	12 女性論	13 哲工 キ/IA 教育 G.D.	14 マスコミ 家族 卒研	15 キ/III 地 倫理 対話	16 キ/III キ/IB	17 キ/III カウンセルing	
7月	18	19 女性論	20 哲工 キ/IA 教育 G.D.	21 マスコミ 家族 卒研	22 キ/III 地 倫理 対話	23 キ/III	24 キ/III カウンセルing	
	25	26 女性論	27 哲工 キ/IA 教育 G.D.	28 マスコミ 家族 卒研	29 キ/III 地 倫理 対話	30 キ/III	1 キ/III カウンセルing	
	2	3 女性論	4 哲工 キ/IA 組織	5 マスコミ 家族 卒研	6 キ/III 地 倫理 対話	7 キ/III	8 キ/III カウンセルing	
	9	10	11	12	13 人間 概論	14 人間 概論	15 人間 概論	2年総合実習 7/10 ~ 7/15
8月	16	17 前期試験	18	19	20	21	22	カウンセルing 7/20 ~ 25
	23	24 夏期休業	25	26	27	28	29	地域実習 7/11 ~ 16
	30	31	1	2	3	4	5	
	6	7	8	9	10	11	12	

日	月	火	水	木	金	土
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17

9月  
10月  
11月  
12月  
昭和54年1月  
2月

1年総合実習  
9/25~9/30

2年総合実習  
12/11~12/15

1年総合実習  
2/1~2/3

■ 特集「未来」

## 未来予測と人間関係

石田 裕久

(南山大学人文学部心理人間学科)

未来に思いを馳せるというのは、「私たちは今どこにいるのか」「ここからどこへ行きたいのか」「どうやって、そこに行こうとしているのか」を問うことなのかも知れない。

1901(明治34)年の正月に報知新聞は『二十世紀の豫言』と題した百年後の未来予測を掲載している(横田, 1994)。1901年というと、日本初の近代製鉄所である八幡製鉄所が操業を開始した年であり、この3年後には日露戦争が始まる。未だラジオやテレビもなく、鉄道は蒸気機関車全盛の時代であり、新幹線はおろか、電気機関車さえまだ走っていなかった。電話や自動車も一般的ではなく、家庭の電化といっても一部の家庭に電灯が灯っているのみ、という時代に現代を予測したものである。

当時の予測がどの程度実現しているのか、その具体例を見てみよう。

### 【無線電信および電話】

グリエルモ・マルコーニが開発した無線電信がより一層発達し、無線電話が世界各国に連絡して、東京にいながらにしてロンドンやニューヨークの友人と話をするができるようになる。

### 【遠距離の写真】

数十年後にヨーロッパで戦争が起こった時には(これはその後の世界大戦を予測したということか)、東京の新聞記者は、編集局にいながら、電気の力で、その状況を早撮り写真に撮ることができるようになる。しかも、それはカラー写真である。

### 【7日間世界一周】

19世紀末に80日間を要していた世界一周旅行は7日間のできるようになる。また世界文明国の人間は、男女を問わず、世界旅行するようになるだろう。

### 【暑寒知らず】

“新機械”が発明され、暑さ寒さを調和するために、適宜の空気を送り出すことができるようになる。“新機械”がエア・コンディショナーであること

は当時は未だ知るよしもない。

#### 【植物と電気】

電気の力を使って、野菜を成長させることができる。空豆はミカン大になり、菊、牡丹、バラは緑、黒などの花が開くものもある。対象とされた野菜の種類やバラの花の色は違うものの、野菜の工場生産をすでに予測したものである。

#### 【人声十里に達す】

伝声器が改良されて、十里（約40km）の距離を隔てて、男女は愛を語るることができる。

#### 【写真電話】

電話口には、話す相手の姿が映る電話ができる。

#### 【買物便法】

写真電話により遠距離にある品物を鑑定して売買契約をすると、品物は地中の鉄管を通して直ちに手元に届く。さすがに、品物は地中の鉄管ではなく宅急便で配達されるが、まさにネット・ショッピングの世界である。

#### 【鉄道の速力】

19世紀に発明された葉巻型の機関車（流線型ということか）が一般的になり、空気の冷温を調節する装置が備えつけられ、速力は1時間に240km以上になり、東京－神戸間を2時間半で走る。今日、4日半を要するニューヨーク－サンフランシスコ間は一昼夜で行ける。また動力はもちろん石炭を使用しないので、煤煙も汚水もなく、給水のために停車することもない。

#### 【暴風を防ぐ】

気象観測が発達し、天災がくることはひと月以上も前に予測できるようになる。恐ろしい暴風に対しては、大砲を空中に発射して、雨にしてしまう。地震は防ぎようがないが、家屋や道路は、その害から免れるようなものがでてくる。

#### 【医術の進歩】

薬の飲用はなくなり、電気針で苦痛なく患部に薬を注入したり、顕微鏡とX線の発達によって病原を発見し、応急の治療ができるようになる。

#### 【自動車の世】

馬車は廃止され、これに代わる自動車は安く買えるようになる。また軍用にも自動車と自転車に馬に代わって利用されるようになる。

#### 【電気の輸送】

日本は琵琶湖の水を用い、アメリカはナイアガラの滝によって水力発電を起し、それぞれ全国内に輸送することになる。

いかがだろう。もちろん細部については見当外れもあるけれど、マクロな社会生活の予測としては驚くほどの的中率であるといえよう。それでは、現代



に生きる私たちは、次の100年をどのように予測しているのか。次に掲げるのは、科学技術庁の予測する今世紀末の姿であるが、紙幅の都合でその主だったもののみを紹介することにしよう（科学技術政策研究所，2000）。

#### 【遺伝子技術による人類の進化】

DNA塩基配列・全蛋白の機構解明により疾病因子の少ない人類への進化が可能となる。一方、多型性に富まない遺伝子をもつ人類が増加し、その結果、感染症が死因の1位となり、人類は重大な危機にさらされる。

#### 【人工生命体の実現】

化学合成によって人工生命体が実現する。

#### 【思考支援技術】

脳のメカニズムが解明され、脳へ直接情報を記憶させたり、忘れさせたりすることができるようになる。また、経験したことが自動的に記録され、思い起こしただけで正確な情報が再生できる機器が開発され、人間の思考を支援する。

#### 【認識メカニズムの解明】

盲目の人の視神経または脳に直結して、物体の形、色の感覚を与えられる物体認識デバイスが開発される。

#### 【創造的活動をするコンピュータ】

人間の脳機能（知覚、思考、学習、記憶）を超えるコンピュータが開発され、人間並に創造活動を行うことができるようになる。

#### 【再生医療の普及】

生体から分離した細胞をもとに、あらゆる機能性細胞を試験管内で大量に生産する技術が確立する。これにより、再生医療が一般的化し、治療後の人体は、元々の身体部分、クローン臓器、人工組織で構成されることが普通になるが、再生医療が脳にまで及ぶと本当の自分とは何なのかが問題となる。

#### 【ロボット技術】

体内に入って検査・治療するマイクロロボットの技術が進歩し、外科手術にとってかわるようになる。また、ロボット技術によって義手、義足が人間の手足もしくはそれ以上の能力を持つようになる。

#### 【遺伝子技術によらない食糧生産】

倫理的な問題、安全上の問題で動植物の遺伝子組換え技術は普及せず、かわりに植物の光合成メカニズムを利用した人工光合成技術や、動植物幹細胞の食糧化技術を利用した新たな食糧生産が可能となり、人類の食生活を大きく変える。

#### 【宇宙太陽光発電】

宇宙での大規模かつ安価な太陽光発電技術と安全な送電技術が確立し、宇宙太陽光発電所が実現する。

### 【宇宙都市の実現】

月、火星、宇宙ステーション等地球外で生活する人は、短期的な観光旅行者も含め相当の規模に達する。また宇宙空間への移動手段もロケットだけではなく、赤道上空に静止軌道基地と地表を結ぶエレベータが設置され、大気汚染やエネルギー問題を伴わずに大勢の人を運ぶ。

### 【音声言語によらないコミュニケーション】

脳の活動状態を検出・解読し、信号に変換・伝送する技術により、人と装置、人と人との伝送波による直接通信が可能になる。たとえばコンピュータへの入力も脳から直接行い、テレビのような放送も脳が直接受信するようになる。また、これを応用して動物とのコミュニケーションも可能になる。

今世紀末までにこれらの予測がどこまで実現するかは定かではないけれども、こうした長尺のタイムスパンで俯瞰してみると、私たちの社会生活のあり方・利便性は科学技術の進展によって大きく変化していることが見て取れる。

私たちの生活の様相が過去100年の間に遂げた変化は、人類の歴史の中で類を見ない大きなものであったといっても過言ではないだろう。社会生活の広範な変化は、それに付随して私たちの対人関係のあり方に変容をもたらすことになる。筆者は、近年の科学技術の進歩に伴うコミュニケーションのあり方が、直接的、対面的な伝達から、間接的な伝達に置き換わっていくこと、そしてそれによって対人関係にどのような影響を及ぼすかについて考察してきた(石田, 2005; 2008)。それを踏まえて、今後百年間の人間関係の将来について予測するとすれば、次のようになる。

未来の社会のメンバーは、一人ひとりが自分だけのためではなく、また他人より秀でることを目指すのでもなく、互いの目標を達成すべく助け合う、肯定的な相互依存関係を築く必要性を認識するようになる。これは、互恵的な人間関係が最強のセーフティネットであることを、近い将来に起こるであろう“過去”の経験から学ぶためである。未来社会の人間関係は個人主義や競争によってではなく、協同の原理によって基礎づけられることになる、というのが筆者の人間関係に関わる未来予測である。

### 引用文献

- 石田裕久 2005 「対人関係トレーニング」警見 人間関係研究 第4号 南山大学人間関係研究センター pp.125-133
- 石田裕久 2008 対面的コミュニケーション喪失の時代と協同的関わり 協同と教育 第4号 日本協同教育学会 pp.38-51
- 科学技術政策研究所 2000 21世紀の科学技術の展望とそのあり方  
<http://www.nistep.go.jp/achiev/ftx/jpn/mat075j/idx075j.html#a2> 科学技術庁
- 横田順弥 1994 百年前の二十世紀－明治・大正の未来予測－ 筑摩書房

■ 特集「未来」

## 「未来」とキャリア教育

浦上昌則

(南山大学人文学部)

近年のキャリア教育が、職業に関する社会的問題への対応として注力されていることは各所で指摘されるところである。もちろん、キャリア教育には職業関係の重要性があるが、それだけが重要なわけではない。

キャリア教育の対象としては主に子どもたちが位置づけられるが、子どもたちは、各自の未来はもちろん、自分たち、すなわち未来の社会を作っていく主体として期待される存在である。未来の社会の担い手を育てる、未来のより良い社会を作り出す個人を育てるということも、キャリア教育が担う非常に大きな重要性だといえよう。それゆえ、未来に向けたキャリア教育のあり方について検討することは非常に重要である。本稿では、そのようなキャリア教育を検討する際の課題について検討してみたい。

### 未来の社会を考える

未来に向けたキャリア教育のあり方を検討する際に不可欠なのは、その未来を創造(もしくは想像)することである。付言するまでもないであろうが、その未来を実現させる一助として行うものがキャリア教育であるから、まずは未来を描くことが肝要となる。

では、今から20年後、すなわち2031年には、どのような社会の実現が望まれるだろうか。

もちろんこの問いへの回答は、誰が(どのような立場として)望むか、どのような方向を望ましいものとして前提に置くかという点から大きく異なるであろう。そのため、回答は多様なものになることが推測される。また、この問いは適切な回答を得にくい(問いと回答の間に乖離が生じやすい)、回答するのが非常に難しいとも言えるのではないだろうか。この回答の難しさの原因についてさらに考えてみたい。

話題は少し飛躍するが、著者が子どもの頃、科学マンガのようなものが子どもたちの身近にかなりあったような記憶がある。マンガといっても、子ども向けに科学技術が作り出す将来像をマンガで紹介するというようなものであった。時期としては1970年代頃と思うが、「21世紀にはこのような世界になる」というような夢のあふれる内容であったように覚えている。たとえば携帯電話やテレビ電話、立体映像、運転手のいない自動車のような移動手段、超高速の飛行機や列車、宇宙旅行、人間的なロボット、気象の人為的コントロールなどが実用化されている様子が描かれていた。

「2031年には、どのような社会の実現が望まれるだろうか」という問いに対して、このような技術の進歩・開発に関する回答がかえてくる可能性は大きいであろう。たとえば、「医療技術の進歩によって癌が撲滅されている」といった回答である。しかし、これは問いと整合性のある回答とは言い難い。技術の進歩した様相を描くことは、それ自体では社会を描いていることにならないからである。

医療技術がさらなる発展をみせ、癌が撲滅されれば、それは社会を変化させるであろう。しかし、医療技術の発展は、望まれる社会そのものではない。技術と社会の関係は、技術の進歩が社会を変化させる要因となるというものであり、望ましい社会の実現のための手段として技術を位置づけることが適切であろう。そうであれば、「2031年には、どのような社会の実現が望まれるだろうか」という問いに対して、技術の進歩に関する回答が返ってくるということは、目標を尋ねているのに手段に関する回答が返ってきたことになる。これでは問いと回答が整合しているとはいえない。

ではどういう回答が整合性のある回答といえるのであろうか。もちろん、社会について問われているので、「〇〇な社会」という回答が最も整合的なものと考えられる。ところが、この「〇〇な社会」の「〇〇」をイメージすることはかなり難しいのではないだろうか。「平和な社会」、「格差のない社会」、「世界に開かれた社会」などという表現は出てきそうであるが、あまりにもありふれた、漠然とした理想のため、あえて回避されるかもしれない。これまでに指摘されていない新しい社会をイメージすることは、相当に難しいことなのかもしれない。

こういった難しさの原因には、「社会」という概念の特徴が反映されていると考えられる。「社会」という用語は、現在ではありふれたものといえるであろうが、「社会」という言葉の意味を適切に理解している日本人はそれほど多くないとも考えられる（たとえば阿部，1995；浦上，2009）。

「社会」という言葉は、齋藤（1977/2005）が述べているように society に対応する訳語として明治初期につくられたものである。そのため基本的には、「社会」とはsocietyが意味するもの、すなわち個人の集合体、個人のつながり方のことを指す。またこれは、「社会」という概念と「個人 (individual)」とい



う概念は切り離すことができないことも示している。

この意味内容を踏まえると、「〇〇な社会」の「〇〇」の部分には、望ましい個人の集合体の様相、望ましい個人間のつながり方を形容するような内容が表現されるべきであろう。またより詳細な表現を目指すならば、望ましい個人のあり方も含められるべきといえる。たとえば「平和な社会」とは、個人（もしくはその社会の下位集団）が他の個人（下位集団）とかかわる際に暴力や武力を使わないような集合体のことを指すと考えられる。しかし、個人（や下位集団）が暴力や武力を使わないという状況は、個人が使ってはならないと考えているためとも考えられるし、何らかの圧力等によって使えないような環境にあるためとも考えられる。「平和な社会」というだけではどちらの状況を指すのかが不明確になるため、詳細な表現を目指すならば、望ましい個人のあり方も含めるべきと考えられる。このように考えると、「〇〇な社会」の「〇〇」をイメージし表現することは、簡潔にまとめるとありふれた表現になり、新しいものを考えようとするときと相当に複雑な思考が求められるため、いずれにしても難しいことととらえられるのではないだろうか。

さて、ここまででは未来に向けたキャリア教育のあり方を検討する際には、未来を創造（もしくは想像）することが不可欠であるが、その創造（想像）は難しいことを指摘してきた。もちろん、難しいという理由からそれを考えずにキャリア教育を行うことは大きな問題である。「どのような社会になってもかまわないが、キャリア教育は行う必要がある」というような乱暴な議論をしてはならないし、ましてや「社会とはよくわからないものだから横に置いておいて」というような態度はもはや教育と呼ぶべきではないであろう。この難しい部分を越えなければ、未来に向けたキャリア教育を検討することはできないと考えられる。

## 「我々」の未来に向けたキャリア教育

未来に向けたキャリア教育のあり方についてさらに議論を深めていくために、以上のような難しい問題を越えていかなければならない。以下では、それに向けた2つの私見を提示してみたい。

そのひとつとして、まずはキャリア教育を行う者が「社会」と「個人」という概念をしっかりと理解することから始めなければならないだろう。もしこれらの概念を適切に理解していなければ、未来の「社会」、よりよい「社会」を創造するキャリア教育を考えるということは不可能である。

先にも触れた齋藤（1977/2005）によると、「社会」は明治10年ごろ、「個人」は明治17年ごろに訳語が定着したと考えられ、それまでには何年もの時間と試行錯誤が費やされている。このような時間と試行錯誤を必要としたのは、もちろんそれ以前の日本にそのような概念が存在しなかったためである。当時は、知識人が欧米には「同質平等な個人とそれら個人のつながりとしての社会とい

うもの（齋藤，1977/2005，p.185；傍点は齋藤による）」が存在すると考え始めていたという程度であった。それまでに出会ったことのない概念を理解し翻訳すること、またそれが人々の間に定着していくことの困難さは想像に難くない。それゆえ長い時間と試行錯誤を必要としたという点は納得できる。

現在では、「社会」も「個人」も言葉が作られ百数十年が過ぎたことで、一般的に用いられているといえる。ところが、先人のようにsocietyやindividualという概念を追究することによって理解しているわけではない。また一般的になったことで、その言葉に説明が付されることもなくなり、結果としてどこかで明確な定義を学ぶ言葉でもなくなっているといえよう。そして、メディア等で見聞きする際の印象から、感覚的に意味を見だし自分なりの定義として理解しているのが現状ではないだろうか。

以前にも別稿（浦上，2009，2010）で触れたが、「社会」や「個人」という言葉（概念）は、よく耳にし、また何となく意味はわかるものの、はっきりとはわからないものになってしまっていることがキャリアを考える上での障壁となっているのではないだろうか。このような状況を生み出さないためにも、キャリア教育に関わるすべての者が、個人は社会の中で人生を送り、また社会に寄与し、社会の恩恵を受けて人生を送るという最も基本的な枠組みを理解した上で、未来の社会について議論することが不可欠と考える。

次に、以上の指摘を無に帰すことにもつながりかねないが、「我々」の未来に向けたキャリア教育を考える上で重要と考える点について触れておきたい。それは、我々日本人は、「個人」として「社会」を形成し、その中で人生をおくっているのかという問題である。

たとえば阿部（1995）は、現在でも西欧のsociety、individualという概念、すなわち「社会」や「個人」は、日本に定着していないと指摘している。阿部は、西欧の学問や技術を輸入しようとして「社会」などといった訳語（言葉）を作ったものの、それは単に形式的なものに留まってしまったと分析している。そして、背景にある哲学や世界観をもたず、形だけの模倣であったためうまく輸入することはできたが、我が国一般の人々の意識には影響を与えず、人々はその後古来の「世間」の意識で生活してきたと指摘するのである。

阿部（1995）のいう「世間」とは、「個人個人を結ぶ関係の環」であり、「個人個人を強固な絆で結び付けている。しかし、個人が自分からすすんで世間をつくるわけではない。何となく、自分の位置がそこにあるものとして生きている」と表現されている。また、「自分の加わっている比較的小さな人間関係の環」、「社会よりも具体性をもつ」、「世間は所与のもののみなされる」、「個人は世間との関係の中で生まれている」などという説明もみられる。そしてこれらは、society（社会）と「世間」が大きく異なっていることを示している。

現在の主要なキャリア理論はそのほとんどが欧米で作られたものであり、その背景には「社会」や「個人」という概念が存在している。それゆえ、それら

の理論を我が国で適用するには、我が国でも「社会」や「個人」という概念が理解され、共有されていることが前提となるだろう。もし阿部（1995）の指摘が不正確であり、百数十年の時間が我が国に「社会」や「個人」という概念を定着させ、現在の人々はその中で生活を営んでいるのであれば、欧米のキャリア理論は十分に適用できるだろう。ところが阿部の指摘が正確であり、我が国の人々は現在でも「世間」で生活しているのであれば、前提が異なってくるので欧米のキャリア理論の適用には慎重でなければならない。もしそうであるならば、何よりも「世間」の中で生きることを記述する我が国のキャリア理論を新たに構築することが必須となるだろう。

ここで行った2つの提案は、前者は我が国にも「社会」や「個人」が根付いているが、現在ではそれらに対する自覚、理解が乏しくなっているという前提である。後者は、輸入された「社会」や「個人」は我が国には根付かなかったという前提である。著者自身、まだいずれの前提がより適切なのかを判断できずにいるが、昨今の情勢を眺めると、後者のスタンスの方が適切なのではないかという印象を強めている。しかし、鴻上（2009）などのいう、我々は「社会」と「世間」のダブルスタンダードを生きているとする立場についてもさらに検討する必要があるだろう。未来に向けたキャリア教育を検討していくためには、「我々」を知ることがまだまだ不足しているのかもしれない。

## 引用文献

- 阿部謹也 1995 「世間」とは何か 講談社現代新書  
鴻上尚史 2009 「空気」と「世間」 講談社現代新書  
齋藤 毅 2005 明治のことば - 文明開化と日本語 - 講談社学術文庫（オリジナル刊行 1977）  
浦上昌則 2009 下村・白井・川崎・若松・安達論文へのコメント - 「社会」という言葉に着目して - 青年心理学研究, 20, 101-108.  
浦上昌則 2010 キャリア教育へのセカンド・オピニオン 北大路書房

■ 特集「未来」

## 学生にとっての近未来

—現実感のある学習目標を定める—

宇田 光

(南山大学総合政策学部)

「未来」について何か書くようにという、かなり大きなテーマを与えられた。本稿は、学生にとっての未来という視点で、思い浮かぶことを3点、述べる。まず第一に、1年生向け「基礎セミナー」の内容である。楽しい学生生活を、そして夢の広がる未来を奪いかねない様々な危険を、認識してもらう必要がある。第二に、学生の近未来に引きつけて、授業の目標にする方法である。これを、「当日ブリーフレポート方式」(BRD)の立場から論じた。授業には目標が不可欠であり、それは具体的でなければならない。また最後に、未来志向のカウンセリング(解決志向アプローチ)についても、簡単に述べてみたい。

### 大学基礎セミナー

大学入学と同時に(あるいはそれ以前に)身につけたほうが良い知識は多い。たとえば、酒やたばこは、たいてい大学在学中に、法的にそれが許される年齢に達する。酒やたばこの正しい知識は、公式に指導する必要がある。「酒は訓練しただけで飲めるようになる」など、誤ったことを信じている人も多いのが実態だからだ。車も、免許を取り、初めて実際に運転するようになるのは大学生の頃である。

また、大学にも怪しげな新興宗教やカルトが入り込んでいることがある。不幸にも、悪質商法などの被害に遭う学生もあるかもしれない。こうした被害を未然に防ぐためにも、身近な危機の実態に関する知識や、対処方法などは、1年生の段階で学んでおく意義がある。うまく対処しないと、実に危ない。せっかくの楽しい大学生活が、めちゃくちゃになりかねない。護身術ならぬ「護心術」が必要なわけである(宇田、2010)。

怪しげな商法やカルトにひっかからないためには、クリティカルシンキングが不可欠である。そしてこの能力は、大学教育全体を通じて、達成すべきでも

ある。

さらに、うつ病や統合失調症などの精神疾患についても、基礎知識があると良いだろう。これらは決して珍しい病気ではないし、若い人でもかかる。特に、統合失調症は、若い時にこそかかりやすいことがわかっている。このあたりも、1年生向け「大学基礎セミナー」の内容に含まれて良いだろう。

カルト対策などは、共通教育の心理学では必ずしも扱われないやや専門的な内容になる。しかし、こうした身近なテーマをきっかけにして、「より深く知るためには、心理学を基礎から学ぶ必要がある」と学生は気づくかもしれない。応用を入り口として、基礎においていく学び（市川、2002）もあるのだ。私の講義では最近、こうした応用問題からはいっていく場合も多い。つまり、「効用」の感覚が持ちやすいテーマをきっかけとしている。

## BRD（当日ブリーフレポート方式）

授業において、明確な到達目標と具体的な課題は、いずれも不可欠である。私の講義ではほぼ毎回、90分間で1枚のレポートをしあげるように、すべての受講生に要求する。当日ブリーフレポート方式（略称BRD；宇田、2005、2007）である。

この方法では、授業の冒頭でレポートのテーマが与えられ、すぐに15分前後の構想時間になる。この間、学生は何が書けるかと思案する。テーマはたいいてい2つで、いずれも当日の講義内容に直接関係したものになっている。この後、講義がおこなわれ、最後に再びレポート執筆のための15分ほどの時間がある。

90分後という、比較的近くに迫った未来に向かって、受講生は動き出す。「90分後に、レポートを完成して提出し、退室する自分の姿」が目にかげ、それに向かって動機づけられていると言える。いいかえればBRDという手順が、講義に集中し、情報収集する必要性を生み出している。

未来といっても、「学期末試験で良い点数を取る」とか、「4年後に卒業証書(学位記)を手にして卒業する」では、強力なエンジンとはならない。何ヶ月とか何年も先では、目標が遠すぎるのである。一方、BRDの場合、90分後が目標だから、すぐである。緊張感がまったく違う。

また、「一定の限られた時間内で、指定分量の文章をまとめる能力」は、大学を卒業するまでに、是非とも身につけておきたい力である。小論文の試験などでも試されるところだろう。その点でも、大学の講義においてBRDを採用することは、有意義だと思われる。

## 奇跡の質問

BRDはもともと、ブリーフカウンセリングの発想を元に開発されている。そのブリーフカウンセリングの中でも、解決志向アプローチと言われる方法

がある。この方法では、未来における問題が解決した状態に焦点を当てていく。そのために、様々な技法が用いられる。中でも、ミラクル・クエスチョン(MQ)とよばれる質問技法は有名である(マーフィー、2002)。

ブリーフカウンセリングでは、クライアント自身の立てる目標を大切にす。そして、数多くの質問技法によって、目標の具体化をはかっていく。MQでは、未来において問題がなくなった状態になった時のことを質問する。具体的には、次のような質問である。

「今晚、ご自宅にお帰りになって、お食事など済まされますね。それから、お休みになりますね。寝ている間に、何か不思議なことが起こって、今日かかえてこられた問題は、きれいになくなってしまったと思ってください。明日の朝、ふと気がつくともう、その問題はなくなっている。あなたはそれに、どんなことで気づくのでしょうか。」

この応用で、「タイムマシン・クエスチョン」(黒沢、2002)というものもある。子ども向けだが、「タイムマシンで2年先の未来に行って、未来の自分に会えたとしたら、どうなっているのかな」という要領である。

他にもいろいろ応用例はあるが、基本は変わらない。未来において問題が解決した状態では、自分がどうなっているのか尋ねる。そして、クライアントが達成したいと思っている目標を、具体的に明確にしていく。つまり、未来を起点として目標を考え、逆に現在まで戻って行動をはじめようというのである(宇田、2009)。

従来、心理療法においては、問題やその原因の所在を、過去に求めていた。(しばしば隠れている)問題を掘り出して明らかにし、その原因を除去することで、「治る」と考えた。精神分析では、トラウマ(心的外傷)という概念が用いられた。傷は多くは自然に治るが、それには時間がかかる。そこで、その人の過去の経験へ遡っていく。そして、問題の原因となっている傷を意識化させようとする。また、行動療法では、過去の経験からつくられた不適応な習慣の除去や、新たな適応的行動の形成が、治療目標となる。

一方、解決志向アプローチにおいては、もはや何が問題なのかはさほど重要ではないとされる。問題が何かはわからなくとも、手は打てる!また、逆に問題の詳細がわかったからと言って、解決できる保証もない。ある特定の原因があって、その結果として問題が発生しているとは限らないのだ、という。

もはや「治る」とか「治す」とは考えない。解決を直接「構築する」ものだとみなしている。現在では、従来の多くの心理療法とは異なる方法が、用いられている(Lilienfeld, Lynn, Ruscio, & Beyerstein, 2010)のである。

では、解決志向アプローチでは何に焦点を置くかと言えば、その人のもつリソースや問題の例外である。リソースは、その人が現時点でもっている利用できるすべてのものである。その人の能力や努力・工夫、長所、趣味、所有物、宝物、周囲で支えてくださる人々などのすべてである。問題の例外とは、その



問題が少しでもましな時の状況などがはいる。そうしたリソースや例外を起点として、それを広げていくを試みるのである。

## おわりに

授業の改善に向けて意見を書いてもらうと「将来、役に立つことを教えて欲しい」という声は多い。当然ではある。授業で取り上げる内容が将来の役に立つと思えてはじめて、学生たちは本気で勉強に向かう。

しかし、では今の時点で何を学んでおけば「将来の役に立つ」のか。これは、必ずしも自明でない。偶然に学んだことが、意外にも有用な場合もある。「どうも役に立つのかどうかわからないけど、とにかくやれと言われるし、やるか。期末テストもあるしな・・・」という程度の気持ちで取り組むことも、実際には多いだろう。

ボウリングでは、レーンの途中に「スパット」と呼ばれる三角形の目印がついている。ファールラインの15フィート（約4m）先だという。うまい人は、たいていそれを目標にして投げているのである。10本並んだピン自体は、目標としてはあまりに遠すぎる（18メートル先）からだ。

何十年も先を見越した大きな夢や目標も、もちろん大切である。とても今は達成できそうにもないことでも、いずれは現実になるかもしれない。しかし一方で、近い未来に達成すべき具体的な目標を立てて、できることから一つずつやっていく。このような着実な努力が必要なことも、まずは確かであろう。

## 参考文献

- 市川伸一 2002 学力低下論争 ちくま新書
- 黒沢幸子 2002 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック  
金子書房
- Lilienfeld, S.O., Lynn, S.J., Ruscio, J. and Beyerstein, B. L. 2010 50 Great Myths of popular psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior. Wiley-Blackwell.
- マーフィー、J. J. 著 市川千秋・宇田 光（監訳）2002 中学校・高校でのブリーフカウンセリング 二瓶社
- 宇田 光 2005 大学講義の改革—BRD（当日レポート方式）の提案 北大路書房
- 宇田 光 2007 「大学の授業改善と当日ブリーフレポート方式」 市川千秋（監修） 宇田光・山口豊一・西口利文（編） 2007 学校心理学入門シリーズ2 ——授業改革の方法 ナカニシヤ出版 Pp.139-156.
- 宇田 光 2009 生徒指導に役立つブリーフカウンセリング 市川千秋（監修） 宇田光・八並光俊・西口利文（編） 学校心理学入門シリーズ3 ——臨床生徒指導 ナカニシヤ出版

宇田 光 2010 現代の懐疑主義と心理学 ―油断できない時代の護心術― 日  
本学校カウンセリング学会 第25回大会・研修会

■ 特集「未来」

## 「記憶」と「未来」

### —北米先住民の記憶継承—

川 浦 佐知子

(南山大学人文学部心理人間学科)

#### 「歴史」と「記憶」の狭間

「未来」を責任あるスタンスをもって描こうとするならば、どのように現在に至ったのかを理解し、その延長線上に未来のビジョンを据えることになる。となると、未来を語るにあたっては、いくつかの問いが課されることになる。私たちは過去について何を知っているのか。また、そうした知識のうちの何を自分に直接関わる過去として認識するのか。仮に、過去から現在に至る道程を上手く紡ぐことができたとして、それを誰に向かって語るのか。遠い過去については「歴史」が扱ってくれるが、比較的最近の事柄については「記憶」に頼ることになる。昨今では様々な領域を跨いでの記憶研究が盛んだが、そうした潮流のなか、人間存在のもつ時間的奥行きが改めて検討されることは、新しい手法で「未来」が描かれることにつながるのかもしれない。

「歴史」と「記憶」の狭間にあるのが「現代史」ということになろうか。それ程遠い「過去」ではないものの、自分が直接体験したわけではない「過去」。その一方、自分や自分が所属する社会にも、その余波が感じられる「過去」。自分が学生の頃には現代史を面白いとは思えなかったのだが、今ではもう一度学びなおしたい領域の一つとなっている。少し前にはジョン・ダワー(Dower, J.) 著『敗北を抱きしめて—第二次大戦後の日本人』(1999/2004)が話題となり、また最近では奥田博子著『原爆の記憶—ヒロシマ/ナガサキの思想』(2010)、田中悟著『会津という神話—<二つの戦後>をめぐる<死者の政治学>』(2010)、渡辺京二著『黒船前夜—ロシア・アイヌ・日本の三国志』(2010)など、史資料を読み解いての労作の出版もある。これらの比較的近い過去を再解釈する試みに触れると、近現代史再学習の意欲が掻き立てられる。こうした興味を自分の「研究」として追求し、日本の近代・現代を検討することで、この国における個人のあり方、記憶継承のあり様を研究する可能性もあったのか

もしれない。しかし、私の研究は、「歴史」と「記憶」の関わりを、「ネイティブ・アメリカン」と総称される北米先住民の一部族である、ノーザン・シャイアンの人たちの語りを通して検討するものとなっている。

国家の歴史と自分たちの共同体の歴史認識に齟齬がある場合、共同体とそのメンバーは「歴史」と「記憶」の狭間にあるものを常に意識せざるを得ない。コロンブスの到来、イギリスからの独立で幕を開けるアメリカ合衆国史と、それ以前から長く北米大陸に居住していた先住民の人々の歴史認識に隔たりがあることは、合衆国の歴史に詳しくない者でも想像に難くないだろう。近代国民国家へと至る合衆国の歴史においては、先住民部族が準国家として扱われ、国家対国家としての条約が取り交わされた時期もあった。しかし、ほとんどの条約は反故にされ、先住民の人々の土地は虐殺や戦闘、政策によって奪われ続けてきた。現在では部族自治が許される「居留地」が、およそ320存在するのみである。

「西部開拓期」なるものも、シャイアンやスーといった平原部族の人たちから見れば、侵略、略奪の時代でしかない。開拓期以降も合衆国政府は、部族独自の生活様式のあり方、長年に渡る土地との関わり方や居住する地域の地理・気候条件等を見做し、定住農耕を「文明化」への最重要条件と見なして先住民の人たちに強要した。また、伝統儀式の実施や部族言語の使用を長期に渡って禁止することで、部族の伝統的価値世界を否定した。私がインタビューで話を伺った人たちの多くは、学校で部族言語の使用が禁止され、英語教育が強要された同化政策下での教育を受けており、「何をどのようにやっても、褒められることはなく、体罰が待っていた」と当時をふりかえる人もいる。E・H・エリクソン（Erikson, 1950/1980）は、シャイアンの人々とも縁の深いスーの居留地（サウスダコタ州）でフィールド調査を行い、自文化が否定されている状況において自尊感情を養い、健やかなアイデンティティ形成を成し遂げることは難しいと述べている。歴史的、社会的要素が、個人のアイデンティティ形成に大きな影響を与えることはエリクソンも認めるところであるが、シャイアンの人々にとっても同化政策をはじめとする「対インディアン政策」が、今日の部族共同体とメンバー個人のあり様に与えている影響は計り知れない。

合衆国史においてしばしば部族共同体は、ゆくゆくは近代国民国家へ吸収、合併されるべき社会集団の一あり様として捉えられてきた。興味深いことに合衆国における先住民研究は、「部族共同体」は「近代国民国家」という文脈に即さぬとして、長く歴史学においては検討されず、1960年代まで、人類学、地域研究の領域に限られてきた経緯がある。先住民の人たちは国史に描かれることのない自分たちの記憶を保持、継承しつつ、また時には国史における自部族が関わる出来事の描かれ方や解釈について、異議申し立てをしてきた。部族共同体の一員でありつつ、合衆国市民（citizen）であるという複雑な立場における先住民の人たちは、「合衆国」を意識しつつ、共同体の来歴にまつわる

集合的記憶を継承していくことになる。こうした背景をもつ人たちの歴史認識、集合的記憶を、「語り」を通して検討しようというのが、目下、私の研究の主眼となっている。

## 「出会い」と「研究」

ノーザン・シャイアンの人たちとの関わりは、留学中の1990年代半ば、大学院で知り合った友人を、モンタナ州ノーザン・シャイアン・インディアン居留地に訪ねたことに始まる。居留地で英語を教えた経験をもつ友人の紹介で、シャイアンの人たちと知り合い、年に一度の訪問を重ねるうちに、彼らの体験をより深く知りたいと思うようになったのが研究のきっかけだった。このように書いてしまうと簡単だが、「研究」ということになれば、当然人間関係における距離のとり方も考えなくてはならず、迷いもあった。結局、研究というかたちで一歩踏み込んだのは、留学を終えた帰国後、シャイアンの人たちとの出会いから10年近くを経てのことだった。友人の友人として出会った人たちの生い立ちや経験を知るうちに、留学先であった「アメリカ」という国を新しい目で見直すことになり、また自分の研究テーマであった「アイデンティティ」についても、歴史的、政治地理学的文脈を考慮しながら考えることになった。

私にとって「インタビュー」は馴染み深い手法であり、シャイアンの人たちと出会う以前から、インタビューでの語りを分析することで、個人のアイデンティティの変容や、個人が体験する複数のアイデンティティ間の葛藤の様などを検討してきた。インタビューでの「語り」を、ナラティブ手法という方法で扱い、語り手が体験をどのように紡ぎ、それによってどのような意味を体験に付与しているのかを考察してきたわけだが、シャイアンの人たちの語りに出会ったことで、自分のそれまでのやり方が非常に限定的なものであることが明らかになった。語り手の「語り」の文脈が、研究者自身が背負う歴史的・文化的文脈と大きく異なる場合、研究者は語り手の日常世界、価値観、世界観を理解するだけでなく、語り手が属する集団の歴史や文化を理解しなくてはならない。北米先住民の「語り」を扱うのであれば、「部族」という共同体が、アメリカ合衆国という「国家」の枠組みのなかで集団としての流動性、移動性を失い、数々の「対インディアン政策」に翻弄されてきた歴史を理解する必要がある。また一概に「北米先住民」といっても、各部族にはそれぞれ異なる来歴、存続のための戦略があるため、部族独自の歴史認識といったものも考慮しなくてはならない。そうした国家の歴史や政策、部族の歴史認識に関わる知識なしに、「語り」を正當に理解することはできない。当初は「語り」をより深く理解するために書籍や史資料をあたっていたのだが、最近では歴史一特に19世紀後半から現在に至るまでの出来事—の理解に費やす時間が増えている。

とはいえやはり現地へ赴き、旧知となった人たちに会って近況を伝え合い、

同時にまた新しい人たちとインタビューを通して知り合う時間は、私にとってかけがえのないものとなっている。インタビューは個人の体験を直接伺える貴重な機会であると同時に、一期一会の「共有」が成される場でもある。私が投げかける問いに対して、「日本ではどうなのか？」という問いかけがなされることもある。大方において日本は「アジアの豊かな国」として捉えられているが、経済格差が広がりつつあること、アメリカ軍の基地問題で揺れていること、自殺者が年間3万人を超えること、若者が未来を思い描くことが難しくなっていることなどを伝えると驚かれることが多い。インタビューは書き起こされて「逐語」となり、「データ」として扱われるが、「語り」のもつ力は「データ」という枠組みには収まりきらない。シャイアンの人たちは元来、口承で部族の創世記、伝説、季節や土地に関わる物語などを伝えてきたためか、個人の体験の語りを聴いていても多くのイメージが喚起される。分析という一つの区切りを終えた後でも、やり取りがなされた場の状況や、語り手のしぐさや表情、話の内容から浮かび上がったイメージ等がない交ぜになって、私の中に深く沈殿し、いつまでも残り続ける。

## 「土地」と「記憶」

ノーザン・シャイアンの人たちの「語り」を考察するなかで明らかになってきたのは、土地とのつながりの深さだった。生まれ育った土地への愛着は、幼い頃の祖父母との関わりの記憶と共に語られることが多い。土地の植生や水源となる川や泉のあり様は、部族の伝統儀式と深く関わっており、総じてノーザン・シャイアンの人々は土地保全の意識が高い。当初はノーザン・シャイアンの人たちにインタビューをすることを主眼にフィールド調査に出向いていたが、「土地」とそこに内包される「記憶」について理解を深めるため、最近では彼らが「home」と呼ぶ居留地内外の関連史跡を訪れることにも力を入れるようになった。

現在、モンタナ州南東部タンリバー域に約445,000エーカーの居留地を有するノーザン・シャイアンであるが、連邦政府による先住民の居留地への囲い込みが行われる以前は、土地の植生、水源、気候等を詳細に把握しながらバッファローを追い、相当距離を移動する生活を送っていた。ノーザン・シャイアンが、連邦政府による強制移動（現在のオクラホマ州への強制移動）や、周辺住民（主に牧場主）の度重なるハラスメントに屈することなく、1900年に部族占有の居留地を得たことには敬意を払わざるを得ない。そうした気持ちを抱くと同時に、移動部族として広大な土地の様を知る彼らが、何故モンタナ州のタンリバー域を「故郷」と定め、多大な犠牲を払いながらもその場所にこだわったのか、という問いが、私の中にはずっとあった。その答えが得られたわけではないが、「答え」を知るきっかけとなる様な体験が昨夏、フィールド調査に出かけた際にあった。



モンタナ州マイルズシティは、マイルズ大佐に投降し、軍の斥候として働いたノーザン・シャイアンの一団が生活のベースとした場所であり、また強制収容先のオクラホマから脱出した一団が最終的に辿りついた地でもある。ノーザン・シャイアンの人々にとって所縁浅からぬマイルズシティであるが、私はその名を聞いたり、読んだりしてきたものの、その場所を実際に訪ねたことがなかった。聞けば居留地から片道2時間程度のドライブで行けるということだったので、インタビューのない日を見計らって出かけてみた。

結果から言うならば、マイルズシティに見るべきものはあまりなかった。居留地設立以前の一時期、ノーザン・シャイアンの人々が生活した軍事施設フォート・ケオは当時の面影を留めておらず、地域ミュージアムの展示も地元牧場主らの歴史を中心としたもので、私が期待していたような史資料は見当たらず、マイルズシティの名の由来であるマイルズ大佐に関する史跡表示もなかった。

こういう日もあるさ、と自分に言い聞かせて、車に乗り込み、滞在していた居留地への帰路に就いたのは夕方。モンタナ州ビリングスへと続くインターステイト・ハイウェイ94を西に戻り、1時間ほど走ったところで南へ下るハイウェイ39で居留地へ向かった。インターステイト94は雄大なイエローストーン・リバー沿いに走っており、川沿いに続く木々の緑とそれに続く広大な平原の風景は単調ではあるが、それなりの美が感じられないでもない。しかし、インターステイトを降り、片側一車線のハイウェイ39に入り南へ下っていくうちに、私の中に思いがけない気持ちが湧いてきた。それまでの景色になかったなだらかな傾斜をもつ丘が見えてきた時、「ああ帰ってきた」という思いが自然に湧いてきた。居留地に滞在していた折には見慣れてしまっていた風景が、マイルズシティからの帰路、新しい意味を持って私に迫ってきた。

一介の訪問者である私の「ああ帰ってきた」という思いを、19世紀末、自分たちの土地を追われ、やっとの思いで帰還したシャイアンの人たちの思いに、単純に重ねることはできない。それは百も承知なのだが、フォート・ケオを後にしてタンリバー域に向かった時に感じたであろう、当時のシャイアンの人たちの逸る気持ちが自然と想像された。徒労としか感じられなかった一日の最後に、思いがけない発見が待っていた。シャイアンの友人の一人にこの体験を話したら、“You got it.”という返事が返ってきた。まだまだ薄ぼんやりとではあるが、これまでのインタビューで伺ってきた話や、読んできた事柄が、これまでにないかたちでつながるきっかけとなる、そんな体験となった。

居留地は法的には、「部族に信託された連邦政府の土地」ということになる。現に居留地の内と外では司法管轄が異なる。また、居留地内では州税は課せられない。しかし、居留地はシャイアンの人々にとって「政府信託地」以上のものであり、当然ながらそうした法的表現ではシャイアンの人々の心情は全く反映されない。強制移動先のオクラホマから追手の追跡を逃れながら帰還した

チーフ・ドゥルナイフ、チーフ・リトルウルフの一团にまつわる一連の出来事は、部族が居留地を得、部族メンバーが故郷の地に住むことを可能にした尊い「犠牲 (sacrifice)」の物語として今も語り継がれており、ノーザン・シャイアンという部族のアイデンティティの礎となっている。そうした記憶を宿す居留地は「home」として意識されているが、それは「家」であるとか、個人が所有する「土地」を指すわけではない。

英語を上手く操ることができなかつたため、法廷で無罪を訴えることができずにいた部族メンバーのために、法廷で通訳をしたことのあるシャイアンの女性が語ってくれた話を思い出す。無罪放免となったらどうしたいのか、と判事に尋ねられた男性は、「居留地まで歩いて帰りたい。居留地に一步でも足を踏み入れたら、そこが自分の故郷だから」と語ったという。また別の女性は幼い頃、牧畜業について教えてくれた祖父と何時間も馬に乗って居留地内を移動した思い出と、居留地外就労先で閉塞感からパニックに陥りそうになった経験を比べ、故郷の地は自由と開放感、そして安心感を与えてくれると語っていた。都会に住み、小さく区切られた土地のあり様に慣れてしまっている私は、そうした「home」のあり様を知らない。祖先の記憶が「今」に生きる土地との関わり方も、土地との限りない一体感も想像の範疇を出ない。フィールドに出向き、前述のようなささやかな体験を積み重ねることで、洞察を深めるしかない。

「Home」を説明することは難しい。なぜならあまりに自分の一部だから。

アメリカ市民でも、部族メンバーでもない私に向けて語られるシャイアンの人たちの語りに、簡単には表現しがたい彼らの「home」への思いを読み取り、「居留地」という土地に内包される共同体の歴史記憶が「今」にどう生きているのかを明らかにすることが、私の責任なのかもしれないと今は考えている。

## 「記憶」の未来

国家の「歴史」というには解釈が定まらず、個人の「記憶」というには遠い「近現代」を、私はしっかり見据えることなく今日に至ってしまったが、比較的最近の事象について理解を深めることが、共同体の存続にとって死活問題であると考えている人たちもいる。部族カレッジの学長であるDr.リトルベアもそうしたひとりで、シャイアンの若者はサンドクリークの虐殺(1864年)やリトル・ビックホーンの戦い(1876年)といった歴史上知られている出来事だけでなく、もっと最近の部族が関わる出来事を知り、そこに部族の誇りを見出すべきだと、インタビューにおいて力説している。今後、ノーザン・シャイアンの共同体としての記憶は、世代から世代へと継承されていくなかでそのかたちを変えていくことだろう。過去の何が記憶されるのか、何がどう想起されるのかについては、共同体のアイデンティティを確かなものとするために戦略的に操作される場合もある。しかし、基本的には当事者一人ひとりに意味を齎さない「過

去」ならば、共同体を支える記憶として機能しないし、長く継承されることもない。Dr.リトルベアが主張しているのも、型にはまったやり方で「歴史」を語るのではなく、新しいやり方で「現在」と現在に限りなく近い過去の記憶に向き合い続けることで、今の自分を見つめるためのリソースを発掘し続けなさいということだと、今の私は理解している。

果たして「研究」なるもので、何がどこまで分かるのか。研究による「理解」が一応の終着点を見たとして、それは当事者にとって意味をなすものなのか。「理解したい」というと聞こえがいいが、そうした思いは「理解できるはずである」という前提に拠る、一方的な「思い上がり」ではないのか。過去には「研究」の名のもとに、先住民の人たちの伝統儀式、伝説、聖地に関わる全体性が損なわれ、英知、知識が搾取されてきた経緯もある。「研究」とはいえ、「招き」がなければ立ち入るべきではない領域もある。北米先住民の歴史や文化について、当初全く不勉強であった私に我慢強く付き合い、真摯に語ってくれた人たちの恩に少しでも報いたいと考え、ある域の理解に達すること、そしてそれがあるかたちをもって還元することが研究者として関わった者の責任だと感じている。しかしその一方、どのようなかたちをもって「理解」を提示するのが適切なのかについては、心が定まっていない。「研究」によって何がどこまで明らかになるのか定かではないが、その途上において私は、共同体の記憶と向き合うことで困難な状況を幾度も潜り抜けてきた人たちから、「過去」と向き合い「未来」を築くその手法を教わっているように思う。

\* 本稿は、平成22年度科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究21652064）、及び2010年度南山大学パッへ研究奨励金I-A-2の助成を受けて成された研究成果の一部である。

### 【参考・引用文献】

- 安部珠理 『アメリカ先住民—民族再生にむけて』 角川書店 2005
- 綾部恒雄（監修）、富田寅男・スチュアート・ヘンリ（編）『講座世界の先住民—ファースト・ピーブルズの現在07』 明石書房 2005
- Chief Dull Knife College, *We, the Northern Cheyenne People: Our land, our history, our culture*, Lame Deer, MT: Chief Dull Knife College, 2008
- Dower, J. W. *Embracing defeat: Japan in the wake of World War II*, New York: W. W. Norton & Company/The New Press, 1999（『敗北を抱きしめて—第二次大戦後の日本人（増補版）上・下』 三浦陽一・高杉忠明・田代泰子訳 岩波書店 2004）
- Erikson, E. H. *Childhood and Society*, New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1950（『幼年期と社会』 仁科弥生訳 みすず書房 1980）
- 鎌田遵 『ネイティブ・アメリカン—先住民社会の現実』 岩波書店 2009

- 水野由美子 『〈インディアン〉と〈市民〉のはざままで—合衆国南西部における先住社会の再編過程』 名古屋大学出版会 2007
- 奥田博子 『原爆の記憶—ヒロシマ/ナガサキの思想』 慶応義塾大学出版会 2010
- Stand In Timber, J. & Liberty, M. *Cheyenne memories*, New Haven, Conn.: Yale University, 1967
- 田中悟 『会津という神話—〈二つの戦後〉をめぐる〈死者の政治学〉』 ミネルヴァ書房 2010
- 内田綾子 『アメリカ先住民の現代史—歴史的記憶と文化継承』 名古屋大学出版会 2008
- 渡辺京二 『黒船前夜—ロシア・アイヌ・日本の三国志』 洋泉社 2010

■ 特集「未来」

## 体験学習と未来

中 尾 陽 子

(南山大学経営学部)

私がラボラトリー体験学習という学び方と出会って、20年以上の月日が経った。南山短期大学人間関係科の学生として、この学びに出会った頃は、「何だこれは!？」という驚きはありながらも、「おもしろい!」という気持ちの方が大きくて、ただただ毎日夢中で過ごしていた。周りにいる同期生の中には、「こんなこと毎日やっていて、将来何の役に立つわけ?」などと言い、ニンカン的な授業をほとんど放棄しているような人もいた。私は、そんな同期達に対して「そんなことばかり言って、だったらあなたは何がしたいの?」と思うことはあっても、自分自身が“いまここ”で取り組んでいることと、自分の未来とのつながりを特に考えることなどないまま、2年間の学生生活を駆け抜けた。学校へ行くのが楽しくて楽しくて、授業以外の時間も学校の中で仲間達と何だかんだとニンカンぽい話をしながら過ごし、たいしてやることもないのに自主合宿を頻繁にして…。この時はまだ、プロセスとは何かも、お互いを大切にしたコミュニケーションとはどのようなことなのかも、全くきちんと考えていなかったし、できていかなかったなあ…と、今になってつくづく思う。それでもその時の自分は、体当たりで人と関わり、自分なりに真剣に人と向き合っていたのも事実だ。“いまここ”だけにしっかりと目を向けながら、仲間やスタッフ達と、これまで体験したこともない楽しく自由な関係を築いたことは、私にとって何よりの宝物になったと感じる。

こんな熱いニンカン生活の後、社会に出て、ようやくニンカンでスタッフ達が伝えようとしてくれたことの意味が少しずつわかってきた。何だか気持ちの悪いこの関わりは、コンテンツとプロセスが一致してないからなのではないか?とか、お仕事の中では、相手の思いを本当にわかってほしいのか?など、体験学習で学んだことの意味がわかるきっかけは、多くの場合、社会の中では当たり前のように起こっている不自由な関わりだった。ニンカン

で知ったキーワードの一つ、Change Agentとなって生きていくことがどれだけ難しいことなのか、3年間の社会人生活から十分実感できたように思う。『体験学習で得た学びが、自分の未来とどのようにつながるのか』。社会に出て見えてきたそのつながりは、決して楽しいものではなかったけれど、2年間の熱い学生生活は、私のからだに体験から学ぶということをしかりと刻み込んでくれていて、そこからまた違う道へと歩み出す力を与えてくれた。

その後私は、沢山の方のサポートのお陰で、体験学習のスタッフとして働くチャンスをいただいた。今日までに所属した主な職場は二箇所、最初の職場が短期大学の生活学科人間関係コース、次の職場が現在所属する四年制大学の経営学部である。ここで学生さん達と関わる中で、私はこれまで何度も、『体験学習が、自分の未来とどのようにつながるのか』という問いと向かい合うことになる。ある時は、学生さんから「これを学んでいてどんな意味があるんですか？」と問われ、それに答えるような形で。また、それとは全く逆に、あまりにも今学んでいることに対する意識が希薄な学生さんに、“いまここ”と“未来”のつながりを伝えたくて、求められてもいないのに話しかけていくという形で。以下では、これらのケースを紹介しながら、私が大学生と共にラボラトリー体験学習に取り組む中で直面している課題を示していきたいと思う。

### **未来とのつながりを考えられない人たちとの関わりの中で**

初めて常勤として働いた短期大学で、私が学生さん達と関わって一番驚いたことは、自己肯定感のとても低い人が多いことだった。もちろんそれは一部の学生さんであり、決して全員ということではない。しかし、フィードバックのつもりでこちらが伝えたことを、その意図とは全く違う意味に受け取られた経験は数知れず。傷つけるつもりはないのに傷つけてしまったことも、誤解からものすごい反撃を受けたことも、私にとってはどちらも本当につらい体験だった。最初の頃は、それまでの自分がほとんど経験したこともないような関わりだったため、なぜそのような反応をされるのか全く訳がわからなかった。しかし、理解できない体験をする度にふりかえり、学生さん本人や同僚のスタッフ達とわかちあい、段々見えてきたのは、「自分はどうせダメだから」という思いで身も心もしっかりと固く閉ざしたかのような、学生さん達の姿だった。自分に対して、「どうせダメだ」という思いが強いと、他者から投げかけられる言葉はこんなにも違った意味に受け取られるものなんだなあ、大きな驚きを感じながらも、そこで起こっているプロセスを段々理解できるようになってきた。

その中でも、エネルギーのある学生さんは、他者の言葉を『自分への攻撃』と受け取る傾向があるようで、その様子は、ハリネズミが体中の針を逆立てて自分への攻撃をかわそうとしたり、猛獣が牙をむいて威嚇してくるような印象



だった。ただ、そういう学生さん達の一貫した傾向として、本当に向かい合っ  
て対決することはできないという特徴もあった。逆ギレされた、と言う方がイ  
メージとしてよく伝わるのかもしれないが、怒った彼女達がわーっと騒ぎ、一  
方的に関わりを断たれるというパターンが多かったように感じる。

一方、エネルギーの低い学生さんの場合は、他者の言葉を『自分への否定』  
と受け取る傾向があるように見えた。肯定的なフィードバックをしているつも  
りでも、否定的な意味に受け取られてしまうので、そう受け取られないような  
言葉を選び、伝え方を選び…。それでも、自分を否定する思いはどうしても  
ない程強固なようで、エネルギーをかけて伝えても、伝えても、否定される関  
わりは、伝える側も疲れ果ててしまうような日々だった。

どちらのタイプの学生さんにとっても、体験学習の中で大切にされている  
フィードバックが正常に機能しないところに、最大の問題があったように感じ  
る。その学生さん達にとって、過去の間違いなくしんどい関わりから作られた  
と思われる、「どうせ自分はダメだから」という強固な思いは、フィードバ  
ックを通じて“いまここ”にいる自分の姿を冷静かつ客観的に見つめるとい  
う営みを、完全に放棄させてしまっていたのではないだろうか。そのような状態  
にある人たちに、体験学習による学びを重ねることが、自分らしく生きる未来へ  
とつながることをいくら話してみたところで、それが実感として伝わるはずも  
なかったのだろう。まずは、“いまここ”の自分をありのままに見たり、受け  
止めたりできるようになることが先決だろうと考え、どのように伝えれば、肯  
定的なフィードバックを肯定的なメッセージとして受け取ってもらえるのか、  
そのことにエネルギーをしっかりと費やした。ジャーナルに書くコメントも、  
誤解されないようにと思いながら書いていると、どんどん長くなり、かえって  
伝わりにくい内容になっていたのではないかと、今になって思う。

## 未来とのつながりを考える人たちとの関わりの中で

その後ご縁があって、私は現在所属している南山大学経営学部でお世話にな  
ることとなった。四大へ移って驚いたことの一つは、キャンパスですれ違った  
学生さんが、笑顔で挨拶をしたり、声をかけてくれるということだった。この  
ような関わりをすっかり忘れ、驚いている自分にも愕然としたが、それと同時  
に、短期大学の中で関わっていた学生さん達のことを思い出し、とても苦しい  
気持ちにもなった。私との関わりを強く閉ざしていた彼女たちが、それまでに  
どれだけ苦しい関わりを体験してきたのか想像せざるを得なかったからだ。そ  
して、あの時自分に出来た関わりがもっとあったのになあ、という気持ちも強  
くわいてきた。

そんな思いを持ちながら、経営学部の学生さんと一緒に体験学習の授業を始  
めてみると、またまた新しい驚きに出会うこととなった。経営学部の学生さん  
達は、1年生の頃から企業の中で働く自分をイメージし、それに役立つ知識や

スキルをつけようというモチベーションの高い人も多い。そのような学生さんにとって、やはりラボラトリー体験学習は、楽しいけれど、これが一体何の役に立つのだろうかという不安や不満を感じさせるものようである。こちらとしても、出来るだけ余計な不安を抱かせないようにと、社会へ出た後にこそ大切になってくる、体験から学ぶことの意味、コンテンツとプロセスを捉えることの大切さ、自己開示とフィードバックの重要性などを話すのだが、あまりピンとはこない場合が多いように感じていた。

ここでは、そんな彼らと、とある授業で、「この先の授業でどのようなことに取り組みたいか」を話し合っていた時に起きた、最近の出来事を紹介したい。このクラスは、それまでに半期間週1コマの体験学習に取り組んできたメンバーが集まっていた。『もっと成長したい』という気持ちの強い、かなり熱心なメンバーが集まっていて、私自身とても楽しみに授業へ参加しているクラスの一つだった。

彼らは、その授業を“人間関係の練習の場”と位置づけ、自分を発揮する力をつけることと、相手の気持ちや考えを知る力をつけることを通して、社会でいかせるコミュニケーション能力を養うというねらいを立てていた。それを実現するためには、具体的に、どのようなトレーニングをしたいかという話をしていた時のことである。あるメンバーが、

「社会に出たら、これまでこの授業でやってきたみたいに、本当の自分を見せたり、本音で話すことは絶対にできなくなるし、相手も本当の気持ちや考えを話してくれたりとは絶対にしないと思う。だから、これからはそういう場で相手と上手く関わられるようなコミュニケーション能力を身につけたい。」

と発言した。筆者は、ラボラトリー体験学習の根底をひっくり返すような発言が出たことに驚きながらもまずは黙って聴いていると、その発言にはっきりと賛同するメンバーも数名出て、その場は『社会人としてうまくやっていくためのコミュニケーションスキルを練習する』ことに同意するような雰囲気になりつつあった。どう介入しようかなあ、と思いながら様子を見てみると、

「でも、そんな練習をこの授業でわざわざすることに意味があるんかなあ？それは、アルバイトの中とか、知り合いの間でやろうと思えばできる練習だと思っから、ここではもっと、本音で話すようなことをする方がいいじゃないかな。」

という発言が出てきた。こちらの発言に賛同するメンバーも現れ、議論はしばし平行線となった。長い議論の末、結局彼らは、授業では本音で伝え合うコミュニケーションをトレーニングしよう、と決めた。しかし、その結論に至る中で語られた理由は、『大人になると本音で話す機会も少なくなるから』『今のうちに』『このメンバーとの間だから』本音で語っておこう。『そういう練習をしておくことも、きっと何かの役に立つだろう』という内容だったのである。

この時の話し合いの体験は、私にまた新たな課題を示してくれた。メンバー

全員が、本当に『大人になると本音で話す機会も少なくなる』と感じていたのかどうかは定かでないが、あの時の彼らの様子から推測すると、一定数のメンバーが、本当に『本音で話せるのは今だけだ』と感じていることも間違いなさそうだった。この様子を見て、私は、これまで体験学習の意味を伝えても今一つうまく伝わらなかった理由が見えてきたように感じた。もし、彼らの身近にいる大人たちが、自己開示を避け、当たり障りのないことだけを口にするような関わりをしているとすれば、彼らがこのように考えてしまうのも無理のないことだろう。KYという言葉が流行った当時、中学・高校生だった彼らにとっては、場の空気を乱す可能性のある言動をしないのは当然、というような背景も影響しているかもしれない。とはいえ、私達が一日の中で仕事に携わる時間というものは、思っている以上に長い。ひどい場合には、起きている時間のほとんどを仕事に向けるような時もあるだろう。彼らは、その長い長い時間の中で、いつも自分らしさを隠し、本当の気持ちや考えを隠し続けていくつもりでいるのだろうか。そんな彼らの未来を想像すると、彼らの精神的な健康は一体どうなってしまうのだろうかと思ってしまう。ラボラトリー体験学習で取り組んでいることと、未来とのつながりをきちんと伝えていく必要性を改めて強く感じたのだった。

### 体験学習と未来とのつながりを伝えるには…

ただ、彼らの周りにモデルとなるような関わりが豊富でないとすると、このトレーニングを積んだ先にある“未来”をリアルな実感として想像してもらうことはとても難しいとも感じる。おそらく、本当に分かりあえる喜びも、自分らしさや本音を隠し続けて生きることの苦しさも、その体験を積み重ねていって、ようやく本当に“わかる”という側面はあるだろう。だから、その時が来るまで丁寧に体験を重ねていくのも、一つのやり方だと思う。しかしその一方で、自分の学んでいることが、この先の人生でどのように役立っていくのかをイメージできるか出来ないかによって、その学びへのモチベーションも、取り組みの度合いも、理解度も、大きく変わることが予想される。学びへの取り組み方としてはどちらもあり得るのだけれど、学びに対する動機づけを考えた時、“いまここ”の学びと“自分の未来”とのつながりを意識できるようサポートしていくことは、とても大切なことなのではないだろうか。そのために、スタッフとして私に出来ることは何なのだろうか。具体的に、何を示したり伝えたりすれば、学生さん達が“いまここ”の学びと“自分の未来”とのつながりを感じながら、意欲をもって学習に取り組むことができるだろうか。

おそらく、体験学習に関わるスタッフ達がこれまでも直面してきたであろうこの問いに対して、私はまだ自分自信納得できる答えを見つけられずにいる。いまの私にとっては課題が大きく、まだまだクリアすることが難しそうだなあと感じているが、自分が自分らしく、相手もその人らしく生きることの楽

しさを一人でも多くの学生さんに伝えたくて、この問いと向かい合う毎日である。

■ 特集「未来」

## プロセスから学び合う関係づくりの実現をめざして

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

ラボラトリー方式の体験学習に出会い、30年あまり。大学での勤務も残りの年数を数える時に来ている。これまでプロセスから学ぶ教育実践をふりかえり、これからの大学での仕事、とりわけ教育実践・研究として、歩んでいきたいdirectionを示す機会を得られたことに感謝している。

### プロセスから学ぶこととの出会い

1977年4月から南山短期大学人間関係科で非常勤としての教育活動（当時、人間関係科の学生は2年次生が4期生、1年次生が5期生であった）が始まり、そこで出会ったのが、「ラボラトリー方式の体験学習」であった。それから2年後に常勤講師として着任、その後人間関係科27期生を送り出すまで南山短期大学で学生とともに過ごし、2000年4月に南山大学文学部教育学科との改組により人文学部心理人間学科創設にともない移籍をしてきたのである。人間関係研究センターは、1978年に南山短期大学に創設され、2000年4月から南山大学所管の研究機関として機能してきている。

体験学習との出会いは、当時学科長であったリチャード・メリット氏とのティームティーチングである。最初の授業の打ち合わせの時に、彼から「学生の体験を大切にしたいので、講義はしなくてもいいです」等、大学教員になろうとしている私には思いがけない言葉をもたらしたことが印象的であった。また、常勤講師になるときは、「ラボラトリー方式の体験学習」の核となる学習であるTグループ（トレーニンググループの略）に参加を義務づけられ、1979年の2月に体験することになる。それは、衝撃的であった。感じること、気づくこと、体験から学ぶこと、他者と関わること、いずれも新鮮であった。さらに、そのTグループ体験の翌月には学生のTグループのトレーナーとしてグループに入ることが告げられ、熟練のトレーナーと一緒にラボラトリー方

式の体験学習をまさに身をもって学ぶことになったのである。その時の体験が、今も「ラボラトリー方式の体験学習」の大事な原体験になっている。老練さゆえに、私には当時、トレーナーの影響力の大きさを強く感じ、その学びは学生の力で歩むというよりは、表現は悪いが、トレーナーのとり行動に操られた学びのように感じたのである。その体験以来、わたしにとって、Tグループをはじめ、ラボラトリー方式の体験学習の中で、学習者がいかに学びを丁寧に言語化できるか、トレーナーもしくはファシリテーターが学ぶ人たちと一緒にプロセスを吟味しながら学びを展開することができるかが大きな課題になったのである。

### 形にとらわれるむなしさ

筆者は、衝撃的なTグループ体験を原点にしながら、人間関係科での授業づくりとその実践、学生からのフィードバックを通して、教員が一方的に教えるのではなく、教員スタッフから学生に問いかけることの大切さを学んできている。いかに学習者である学生が自分の体験から気づくことができるか、その学生がその気づきをもとに学び（時には概念化、時には新しい行動目標づくりのような仮説化）に展開できるか、学生が学びの主体となる教員のかかわりを探究する日々であった。2年間の非常勤時代のことであるが、「この授業の意味は何ですか?」「目的は何ですか?」「この授業をして将来何になるのですか?」といった学生から教員への問いかけに、メリット先生などからの「君はどう思う?」と、学生に問いかけ直す教員の姿勢に腹立たしさを感じたことがあった。すぐに学生の問いに答えを与えたい、筆者の姿勢がそこにあったのである。教員によるスタッフミーティングで、かなり丁寧に、学生の状況を確認しながら、授業プログラムを計画していたことから、当時の筆者からすると、「・・・というねらいで授業を作っています。」「これを学ぶことには・・・の意味があります。」「この授業からこのような効果を期待しています。」などと回答することが誠実だし、教員の本来の姿だと思っていたのである。それがことごとく打ち砕かれたのが、メリット先生を代表とするラボラトリー方式の体験学習を大切にする教員の応答であった。「君はどう感じていますか?」「君はどう考えますか?」と。

それから、常勤講師になり、2年、3年と時を経るうちに、学生から「津村は私たちから遠い存在です」といったフィードバックをもらうことになる。「なぜそんな存在になったのか?」と自分に問うと、自分が自分自身のことを学生に伝えていないことに気づいたのである。自分の学生とのやりとりをふりかえってみるといつのまにか、学生の問いかけに対して「君はどう思う?」と応答している私がいたのである。「体験から学ぶとは、学生が学びの主体になるのであり、そのためには、学生自身が意味を見つけなくてははいけない」とわかったような気持ちになっていたのだろう。そうしている自分と学生との間に



起こっているプロセスに気づいていなかったのだろう。それは、学生に教員がどのように映っていたり、学生との関係にどのようなことが起こっていたりするかに焦点をあてていなかったのである。

## プロセスとは「観自在」の世界

「君はどう思う？」と決まり切った応答は、学生に答えは教えないけど自分を語らないことになり、そのことによって筆者は学生から遠い存在になっていたのだろう。人間関係科に入り、体験学習と出会い、「体験学習とは何だろうか？」「教員はどのように学生と関わればいいのか？」など、答えを探し求めて模索していたときには、学生たちとともに探求している学習の促進者であったのかもしれない。一度、「体験学習とはこういうものである」「教員は、このようなかかわりをするのがよい」とわかる（気になる）と、型にはまった応答をするようになってしまっていたのだろう。

自分を開示しながら、そのかかわりの中で、いかに学び合うことができるのか、このことはなかなか難しい課題である。こういう教え方をすれば、こういうかかわりをすれば、体験学習の学びは促進されると思い込んでいたことが間違いであることを認識する必要があったのである。まさに、キーワードはプロセスなのである。プロセスとは、「今ここで、私の中で、相手の中で、私と相手との関係の中で、グループの中で、組織の中で、起こっていること」なのである。

上記の私の体験は、般若心経の中で、よまれている「色即是空 空即是色」の二重否定をしながら生きることの重要性を学ばせてくれたのだろう。「体験学習とは何か？」「教員はどのようにすればよいのか？」と問いを發し、形を探し求めることもむなしいことであり、一方「体験学習とはこういうものだ！」「わかった！」とあってそのようにあるうとすることにかたくなになることもむなしいことなのである。プロセスに気づき、プロセスに生きるということは、まさに、今ここに起こっていることを自分の枠組みなどにとらわれることなく観ること・気づくことができること、「観自在」であることが大切なのである。

ただ、「こうだ！」「わかった！」と考えるように至ったときには注意が必要である。その時「こうだ！」「わかった！」ということにとらわれていないかと自問自答してみることが大切になるだろう。そのような境地に至り、そのように「観自在」にプロセスをとらえることができるようになればよいのだが、私たちにはそうはいかないものである。となると、自分のとらわれている枠組みに気づきながら、今ここで起こっていること（プロセス）に気づき学ぼうとする意識と姿勢が必要になるだろう。

## 日常の関係が開放的で創造的になるために

日常の関係がより開放的になり、創造的になっていくためには、プロセスに気づけること、プロセスから学び合う関係づくりの風土が必要であると考えている。プロセスに気づけることは、今一人ひとりがおかれている生活の場で、他者とのかかわりのありようが自分の視点からも相手の視点からも明らかになることである。そのことは、自分自身が日常の関係の中で、何を感じたり、何を考えたりしているのか、また私の行為が他者にどのような影響を与えているのか、また他者が私にどのような影響を与えているのか、そのダイナミックスに気づくことなのである。そして、その気づきを関係者の中でいかにオープンにして、その気づきを活用しながら創造的な日常の生活を作り出す関係づくりがとても大切になると考えられる。ところが、現代社会の中であって、自分の中に起こっている感情や思考を発露しないように抑制してしまったり、自分自身の内側の世界に気づいてもそれを表出することをためらい押しとどめたりとといったことが起こっているのである。

先日、2011年1月22日（土）から28日（金）、Dr. Robert J. Marshak氏を米国NTLより招聘をして、南山大学人間関係研究センター主催の第2回組織開発ラボラトリー「隠れたプロセスを扱う Dealing with Covert Process」が開催されたのである。このプログラムは、6泊7日といった長い時間をかけてのワークショップであった。ワークショップの前半に、Dr. Robert J. Marshak氏の提唱する1つの明白なプロセスと、5つの隠れたプロセス（Covert Process）が含まれるプロセスという考え方の説明が行われた。特に、その隠れたプロセスを理解するための基本的な視点としてプリズムというメタフォアを使い、そのプリズムを構成する要素を点検しながら、隠れたプロセスを深く探求するプログラムが展開されたのである。そのプログラムを通しての自己と対峙する体験は、参加者にとってインパクトの強いものになったようである。

このワークショップには、組織変革に携わっていく人間として、自分が焦点づける人・グループ・組織にどのように関わるか、そのありようがとても重要であるという考え方がある。組織変革のために、自分をいかに活用するか（Use of Self）が重要な視点であり、そのことは対象の人やグループ、組織とどのように関わっているかのプロセスに絶えず焦点をあてながら変革に取り組むことの重要性を伝えようとしてくれていたのである。

このワークショップを通して、プロセスに気づき、自分自身の、また自分のグループの、また組織の、可能性を探究するための取り組みを参加者とともに、安全な風土を創りながら実践していくことの大切さも学んだのである。とてもインパクトのある学びのプログラムであり、このワークショップを通して、プロセスを取り扱うことが人の人とのかかわり方、人の生き方を考えるよき機会になることを再確認することができたのである。

## 一人ひとりを大切にしたい関係づくりをめざして

私のこれからの人生のdirection（方向づけ）として、一人ひとりの思いを大切にしたい関係づくりをめざしたいと考えている。先に書いたように、自分が関わる人々との間では、隠れたプロセスを共有しながら、思いを語り合いながら、物事を決めたり、実行できたりできる関係を創っていきたいと考えている。

2010年の11月末、西村勇也氏とBob Stilger氏をファシリテーターとして迎え、人間関係研究センター10周年記念事業で「体験学習の未来を“対話”を通して創造する」ミーティングを行った。その二日後に、Bob Stilger氏と対談する機会があり、その対談の中で彼から出てきた「direction」という言葉が強く印象に残っている。「自分は何のために、何をめざして活動をしているのか?」「自分は何をめざして生きているのか?」「自分はどちらに向かって歩いているのか」といった問いに対する自分なりの答えをもっていることの重要さをその対談から感じたのである。

それは、コミュニティにおける合意形成に関するディスカッションしているときのことであった。マイノリティの意見、一人ひとりの意見が尊重され、話し合いが続けばマジョリティの意思決定が覆されることも起こりうるといったBob Stilger氏の体験談の話聞かせてもらっていたのである。その中で、Bob Stilger氏にとって、一人ひとりがコミットして、意思決定していくことができる世界を創り出すことが、私の一つのdirectionと言われたのである。それも、そうした世界が、日常生活でお風呂に入るように、日常的に行えるようになっていいのではないかとさえ。すぐに筆者は、「そのことは、あなたは実現できると考えていますか?」と質問したら、「それは、自分が生きている間に実現することは、難しいだろうけども」と答え、続いて「でもこれが私のdirectionだ」とも。

これが、directionかと、強く感激したことを覚えている。私が何のために生きているのか?私が何のために仕事をしているのか?今、私は、「プロセスに気づくこと、プロセスから学ぶこと、そしてプロセスに生きること」、このことができる社会を創りたいと考えている。それは、数年後にそのような世界ができあがるというよりは、表題にも書いたように、結果としてではなく、「プロセスから学び合う関係づくりの実現」をめざしたいと考えている。一人ひとりの気持ちや思いが大切にされる関係づくりをめざしながらも、それがうまくいかないことから学び合う関係が生まれる世界の実現をめざして、残りの人生、楽しんでみたいものである。

## 参考文献

- 津村 俊充 (2007) 人とかわり学ぶことの大切さ～学校教育にラボラトリー方式の体験学習を導入する意味～ 体験学習実践研究 Vol.7 体験学習実践研究会 p.1-12.
- 津村 俊充 (2009) プロセスからの学びを支援するファシリテーション—ラボラトリー方式の体験学習を原点として— 南山大学人間関係研究センター 紀要「人間関係研究」第8号、p.30-68.
- 津村 俊充 (2010a) グループワークトレーニング—ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み— 日本教育心理学会教育心理学年報 第49集、p.171-179.

■ 特集「未来」

## 「対話を通して体験学習の未来を創造する」ワークショップ 報告

西村 勇也

(ダイアログBar 主宰／代表、  
Art of Hosting in Japan Founder、  
ミラック (NPO法人申請中) 代表)

### 1：はじめに

南山大学人間関係研究センターの10周年記念行事として、2010年11月28日(日)に「対話を通して体験学習の未来を創造する」ワークショップが開催された。本稿では、その報告及び、ワークショップを構成する関連概念について説明する。

対話の本質は「創造」にある。議論は分析と判断に重きを置き、会話は関係性の維持に焦点が置かれている(対話の性質については、David Bohm (デヴィッド・ボーム) 著の「ダイアログ (2007)」に詳しく述べられている。)。多様化が進むと共に不確実性が高まる現代においてより良い社会を実現していくために、様々な立場や意見を持った人たちが共に考え共に生み出していく共創のプロセスの必要性がますます高まっている。

本ワークショップでは、南山大学人間関係研究センターの設立10周年を記念して、これまでの10年間にセンターが得てきた資源(研究、人材、評価、などを含む)と学びを元に新しい10年生み出す一歩目を創り出すことを目的とした。南山大学人間関係研究センターが10年間で培って来たものは、知識と情報だけでなく、各講座に参加してくれた人たちそのものといえる。また、今後10年を考える際に、南山大学の人間関係研究センターであると同時に、名古屋における人間関係研究センターとしての発展という視点は今後ますます重要になってくると考えられる。そこで、ワークショップの範囲を、人間関係研究センターの関係者だけでなく、講座修了生を中心に、名古屋全体の地域住民へと広げることにした。人間関係研究センターに関わる様々なステークホルダーと共に、開かれた対話を通して新たなステップを生み出すことで、人間関係研究センターの次の10年を始めるイベントとして企画、実施された。

本稿では、ワークショップの報告を行うと共に、南山大学人間関係研究セン

ターの10周年記念行事を通じて示された、大学主導による地域社会への相互補完的な取り組みについて紹介し、大学と地域社会の協働の可能性について示したい。

## 2：ワークショップの実施と流れ

ワークショップは、1日のものとして企画され、参加者が公募によって集められた。参加者は60名程度、進行は著者と Berkana Institute の Bob Stilger (ボブ・スティルガー) 氏によって行われた。

ワークショップは、いくつかの対話のメソッドを組み合わせることで実施された。当日の流れは以下の通りになる。

チェックイン



人間関係研究センター長 (津村氏) によるストーリーテリング



ワールド・カフェ



(昼食)



オープン・スペース・テクノロジー (以下、OST)



ワールド・カフェ



ワールド・カフェとOSTのコンビネーションプログラム



チェックアウト

## 3：ワークショップを構成する要素

ワークショップでは、組織開発 (Organizational Development) の分野で用いられてきた対話のメソッドと変化のセオリーを組み合わせることで構成されている。以下のA～Gでは、それぞれのメソッドや変化のセオリーについて紹介し、本ワークショップ中との関係を示す。

### A：チェックインとチェックアウト

チェックインとチェックアウトは、共に、日常の時間からワークショップの時間に入ること (出ること) と今どきの様な状態かを互いに知ることを目的としている。チェックインとチェックアウトは、Circleという対話のメソッドの一部でもある (Circleについては、Cristina Baldwin (クリスティーナ・ボールドウィン) 著の「Calling the Circle (1994)」に詳しく述べられている)。チェックインとチェックアウトを表す最もシンプルな問いは「今、どのようなことを



感じていますか？」と「今の時間までをどのように過ごしましたか？」となる。全体で1人ずつが話すこともあり、また、3～4人のグループに分かれて話すことや、動作や描画を用いて行うこともある。

チェックインとチェックアウトは、ワークショップという非日常空間のスタートとゴールを示す時間ともいえる。

#### 【本ワークショップの例】

本ワークショップでは、チェックインは3段階に分けて行われた。まず、4人一組のグループを作り、「名前、参加の経緯、なぜここに来たのか、ワークショップへの期待」について15分程度で話し合い、その後に数名から全員に対してのシェアが行われた。この2段階に加え、さらにワールド・カフェの後に全員が一人一言ずつ“その時の状態”を表現することが行われた。

チェックアウトは、ワークショップの最後に一人一言の感想を述べることと、「今後のビジョンと次の一歩」をA4の紙に記載することの2つの段階によって行われた。

#### B：ストーリーテリング

ストーリーテリングは、通常のプレゼンテーションと異なり、事実を伝えること以上に意味を生み出すことを目的にしている。音楽が音と音の間にメロディーを紡ぐ様に、ストーリー（物語）は、単語と単語や文と文の間に意味を生み出す。このストーリーの力は、社会構成主義やナラティブセラピーの知見で述べられている。ワークショップにおけるストーリーテリングでは、ストーリーテラー（語り手）の持つ問題意識や人生の目的を通じて、ワークショップの目指す意図や目的を参加者と共有する。この時、参加者はそれぞれの意識の中で自ら意味を生み出す。そのため、意図と目的の共有はストーリーテラーと参加者の双方を主体として双方向で同時に起こる。そして、意図と目的の共有を通じて、ワークショップという仮の時間が流れるための“川の土手”を創る。川の土手は水が流れる方向を定めてくれる。この土手によって、参加者はワークショップの方向性を知り、同時に、ワークショップ全体に方向性が生まれる。

#### 【本ワークショップの例】

本ワークショップでは、人間関係研究センターセンター長の津村氏に、センターの10年の歩みとセンター設立に至る経緯、また、津村氏の描く今後10年のビジョンについて30分弱のストーリーテリングを行った。これまでの10年、今後の10年というテーマは、その後のワールド・カフェとOSTに引き継がれた。

#### C：ワールド・カフェ

ワールド・カフェは、米国のJuanita Brown（アニータ・ブラウン）氏とDavid Issacs（デイビッド・アイザックス）氏によって1995年に多数の人数（4人～数千人）で行う対話のメソッドとして生み出された。日本国内でも2008

年頃から急速に広まり、いくつかのバリエーションと共に行われている。本ワークショップでは、以下の5つのルールと3つのエチケットの下でワールド・カフェが行われた。

【ルール1】 4～5人一組でグループを作り席につく

【ルール2】 時間を区切ってグループ替えを行う

【ルール3】 グループを替える際に、1は席に残り、その他の3～4人がバラバラに移動する

【ルール4】 質問として提示される1つの定められたテーマについて話をする

【ルール5】 トーキング・オブジェクトを持っている人だけが話ができる

【エチケット1】 話をする時は、知っていることや聞いたことではなく、今この場で思いついたこと、感じたことを話す

【エチケット2】 話を聴く時は、話をしようとしている人が何を伝えようとしているのかを理解しようとしながら、また話をしている人の意図や背景を理解しようとしながら聴く

【エチケット3】 口頭での話を補完するために模造紙（グループごとに1枚ずつ配られている）とカラーペンを活用する

ワールド・カフェでは、20～25分を1つの時間の区切りとし、1～2度のグループ替えを行う。グループ替えに応じてテーマ（質問）を変更することもあり、また変更しない場合もある。

ワールド・カフェは、問いをもとに発想を広げることに強みを発揮する。また、進行を時間で区切るため、短時間で実施するのに向いている。さらに、進行について明確なルールがあるため、対話のスキルについて学ぶことにも適している。また、人数に制限なく1人の進行役の元で進めることができる。シンプルでわかりやすいルールに支えられているため、初めて顔を合わせる人たちと共に容易に行うことができ、新しい関係性やネットワークを築いていくことにも適している。時間ごとにグループのメンバーを変えていくことで多くの視点を交えた集合的な学びや気づきも生み出されていく。

これらの特徴を通じて、ワークショップの中に組み込む場合には、導入部で関係性が構築されることや、他のプログラムの後の学びや気づきのシェアが行われることが期待される。一方で、深い内省や行動化に対するインパクトは弱い。ルール4の質問を変えることで、様々なテーマは柔軟に対応することができる強みを持つが、話し合いの質は一定の範囲内に留まる可能性が高い。より効果的に用いるために、ワールド・カフェならではの強みを発揮する場面で活用することが求められる。

□ワールド・カフェが生きてくる場面の例

- ・ 初対面の人が大勢集まるような講演会や研修会での意見交換とネットワークづくり
- ・ 言葉以外の体験や感覚を通じて学びの後に、それらを言語化し共有するよう

な機会

- ・テーマに関する関心がまちまちな時に、テーマに対する関心の質を整える
- ・多くの人の視点が交わる必要がある多面的なテーマの話し合い

#### 【本ワークショップの例】

本ワークショップでは、3度ワールド・カフェを用いた対話を行った。1度目は、ストーリーテリングの後に行われ、2度目はOSTの後で、3度目はOSTとのコンビネーションプログラムとして行われている。ワールド・カフェの特徴は、ルール4の質問を変えることで目的に応じて話が展開される方向性を変化させることができる点にある。1度目のワールド・カフェでは「この10年間でどのような実践をし、何を学んできましたか？」（第一・第二ラウンド）「人生の中で何を実践し、何を学んできましたか」（第三ラウンド）という2つの質問を提示した。1つ目の質問は、ストーリーテリングで行われた南山大学の歩みと参加者自身の歩みを重ねること、参加者同士がそれぞれお互いの背景を知ることの2つを目的としている。2つ目の質問は、行動よりも深い価値観に近いレベルでお互いの背景を知ることが目的としている。その後の、OSTの後では、「OSTの中で得られた気づきと学び」について話し合った（第一・第二ラウンド）。OSTとのコンビネーションプログラムでは、参加者が議題を出し、その議題について「議題の背景となるストーリー」（第一ラウンド）と「次の一週間で何をしますか？」（第二ラウンド）について話し合った。

#### D：オープン・スペース・テクノロジー

オープン・スペース・テクノロジー（以下、OST）は、Harrison Owen（ハリソン・オーウェン）氏によって1985年に多数の人数（5人～1,000人）で行う対話のメソッドとして生み出された。多数の参加者に対して1人の進行役の元で進めることができる点がワールド・カフェと類似しているが、強みとする点が異なるため、ワールド・カフェと併用して活用することができる。

OSTは、3つのパートから構成される。

- 【1】全員で集まり、参加者から議題を出す時間
- 【2】議題ごとにグループに分かれて話し合いを行う時間
- 【3】再度全員で集まり、各議題の話し合いの内容を共有する時間

OSTでは、ワールド・カフェのように話し合いのルールは設定されず、代わりに、開始時に進行役からOSTの原理の共有と【2】の時間の過ごし方の例示が行われる。本ワークショップでは、OSTの原理として以下の4つが示された。

- 【a】ここに来た誰もが適任者
- 【b】始まるときに始まる
- 【c】終わるときに終わる
- 【d】起こることが起こる

また、【2】の時間の過ごし方として以下の内容が例示された。

「OSTでは、自らが判断し、グループ全体に対して、自分が最も貢献できると思う関わりかたをする。2本の足で立ち、2本の足で移動する。例えば、グループに貢献できていないと感じたら、話し合いの途中でもグループを抜けて他のグループに移ることができる。また、全てのグループから離れてそれぞれのグループの話し合いの様子を見て回ることもできる。自ら考え、自ら行動し、主体性を持って関わるのが求められる」

全体の流れは、まずOSTの原理や【2】の時間の過ごし方が進行役から参加者に共有されたのちに、全体を取り巻く大テーマが提示され、大テーマの元で参加者の中では議題を持っている者が議題を順次出していき、どの時間にどの場所で何について話されているのかを示す時間割を作成する。全ての議題が出揃うまで待ち（議題の数は制限されない）、議題が出揃った時点で開始の合図とともに参加者はそれぞれ集まりたい場所に集まり、話し合いを開始する。1つの議題は30～90分間話し合われ、時間割に従って議題が変わっていく。【2】の時間に関する進行役はおらず、移動、時間ごとに議題を変えること、などは全て参加者の手によって運営される。

OSTの特徴は、主体性を高め、行動を生み出すことにある。また、議題ごとに分かれることで、関心が近い参加者によるグループが生まれる。この2つの特徴は自己組織化（self organize）を生み出すことにつながる。ワールド・カフェが発想を広げることや初対面の参加者に共通基盤を提供することに向いていることに対して、OSTはテーマに関する考えを議題に収束させ、また話し合いを通じて議題に関する主体的なグループを生み出し、ワークショップ終了後の持続的な展開につなげることに向いていると言える。一方で、OSTは時間管理が参加者に委ねられるため、ある程度まとまった時間を用意する必要がある（3時間以上。少なくとも半日～1日が望ましい）。また、実際に自己組織化による実践を生み出すためには、関係性に支えられている必要がある。特に、議題に対する“情熱と責任”が話し合いの質と自己組織化の可能性を左右する。そのため、問題意識を醸成したり、互いに議題が出し合える関係性を確保する、事前準備が必要になる。ワールド・カフェとOSTの両者の特徴を並べてみると、それぞれの強みと弱みが互いに補完し合っている。そのため、1つのワークショップを構成する要素として両者を組み合わせることで、条件を緩和し、期待される結果の質を高めることが出来る。

#### 【本ワークショップの例】

本ワークショップでは、「この10年間で培ってきたものを「次のステージ」に進めるために何が必要であるか」というテーマの元で、参加者からの議題を募った。

「グループが成長するために必要なことは」

「日本型ファシリテーターとは」

「みなさんの幸せのために人関センターでは何ができるのか？」

など20の議題があがった。1ラウンドは45分で行われ、2ラウンド計90分の話し合いがもたれた。2ラウンドの話し合いの後の共有はワールド・カフェを用いて行われた（前項参照）。

#### **E：ハーベスト**

ハーベストは、収穫を意味する言葉で、ワークショップや話し合い結果を明らかにするために用いられる。ハーベストの目的は、目に見えない状態のものを目に見えるようにすることにある。例えば、ワールド・カフェで起こった話し合いは、そのまま終わると個人的な体験に終わってしまう。そこで、個人の体験を言語、動き、絵や造形などで表現する。この表現によって、互いに何を体験したのかを“目にすることができ”、ワールド・カフェの成果を収穫することができる。ハーベストには、様々な方法とレベルがある。なお、数名がランダムに感想を述べることもハーベストの中にも含まれるが、数あるハーベストの中の一部である。

#### **□ハーベストの例**

- ・話し合いの中で得られた気づきや学びを一言で表し、全員がポストイットに書いて張り出す。
- ・話し合いの結果始めようと思っている行動のプランを紙に書いてまとめ、全員にコピーを配る。
- ・話し合いでの個人的な体験を経て、今どのような心境かを全員の前で動きで表現し、表す。
- ・全体を通じて、どのような集合知が現れてきているかを全員が見れるように絵に描く（グラフィックレコーディング）
- ・象徴的なキーワードなどを集め、全体の様子を示すレポートを作成し、全員に配る。

#### **【本ワークショップの例】**

本ワークショップでは、ワールド・カフェの後、OST、OSTの後、ワールド・カフェとOSTのコンビネーションプログラム、OSTのコンビネーションプログラムの後、の際にハーベストを行って。ワールド・カフェの後には、ポストイットに「ワールド・カフェの話し合いの中で印象に残っているもの」を書いてもらい、一カ所に張り出した。また、OSTの様に議題を出すことは、それ自体が前の話し合いのハーベストになる。OSTの後には、ワールド・カフェを用いたハーベストを行い、さらにワールド・カフェとOSTのコンビネーションプログラムの議題出しがハーベストの役割も担い、ワールド・カフェとOSTのコンビネーションプログラムの後には「感想と今後10年のイメージ、ネクストステップ」をA4の紙に書いてもらった。また、本稿やツイッターやブログでの書き込みも全てハーベストの一部となる。

#### **F：発散と収束**

発散と収束は、学習と変化の基本的なプロセスである。このプロセスは発

散、Groan Zone（グロウン・ゾーン）、収束の3つからなる。発散の期間では、気づきやアイデアが広がっていく。Groan Zone（グロウン・ゾーン）は何かを生み出す時に現れる苦労や混乱の期間である。グロウン・ゾーンでは、まだ誰のものにもなっていないアイデアが生まれる。生まれてくるアイデアを掴もうとして苦労し、どのアイデアを掴むべきか悩み、更に生まれてくるアイデアや周囲をたゆたうアイデアの中で混乱する。グロウン・ゾーンに入れたことは可能性を開くことが出来たというすばらしいシグナルでもある。一方で、この苦労と混乱を乗り越えるためには頼りになる仲間が必要になる。また、長過ぎるグロウン・ゾーンは人々を憔悴させてしまうかもしれない。収束の期間は、明晰さと共に決定事項が現れる。収束で起こることは、グループ全体のまとめや合意形成ではなく、個人の中に「よし、やるぞ」「よし、これだ」という意思を持った決定が生まれることを指す。発散から始まった旅は、混乱の期間を経て、収束をもって終わる。そして、また新しいアクションや学びの旅が始まる。

一般的な例として、ワールド・カフェは、アイデアを広げることに向いているため、発散の期間を生み出すことに用いられることが多く、OSTは、グロウン・ゾーンや収束の期間に用いられることが多い。チェックインやストーリーテリングは、スタートを切るために用いる。チェックアウトは、旅を終える時に用いられる。

#### 【本ワークショップの例】

本ワークショップでは、午前のチェックインとワールド・カフェが発散の期間、午後のOSTがグロウン・ゾーン、その後のワールド・カフェとワールド・カフェとOSTのコンビネーションプログラム、チェックアウトが収束の期間と対応するように設計を試みていた。

#### G：Uプロセス

Uプロセスは、Otto Scharmer（オットー・シャーマ）が提唱する成長と創造的な活動を生み出すための実践のプロセスである（Uプロセスについては、オットー・シャーマの「U理論（2010）」に詳しく述べられている）。Uプロセスは、細微に渡ると17の段階に分けられて説明されるが、最もシンプルには、Uの字を下る Sensing の段階、Uの字の底にある Presencing の段階、Uの字を登る Realizing の段階の3つによって説明される。Sensing の段階は、グループが関係性を深めながら、普段話されていない内容の話し合いを通じて、「全体の中に何が起こっているのかを知る（感じる）」。Presencing の段階は、新しく生まれるものをブロックする価値観やとらわれを手放し（letting go）、Sensing の段階を通じて新たに生まれた可能性を受け入れる（letting come）。Presencing の段階は、グロウン・ゾーンから未来が現れるプロセスとも言える。Realizing の段階は、手に入れた可能性を元に、行動やプロジェクトを形作り、実践し、「まさにこれ！」というものを生み出していく。



#### 【本ワークショップの例】

本ワークショップでは、午前のチェックインとストーリーテリング、ワールド・カフェがSensingの段階、午後のOSTとその後のワールド・カフェがSensingとPresencingの中間地点、ワールド・カフェとOSTのコンビネーションプログラムがPresencingとRealizingの中間地点、チェックアウトがRealizingの段階と対応するように設計を試みていた。

#### 4：地域と共に未来を創る創る対話の場

今、社会は新しい未来に向けた転換期にある。都市や企業では対話の場の必要性が述べられることがますます多くなってきた。同時に、対話の場の必要性は地域からもあがっている。今後さらに、気候変動や経済の停滞、自殺、抑うつ、貧困、環境問題、エネルギー問題、など多くの危機が迫ってくる中で、変化と共に新しい未来を創っていく取り組みが求められるだろう。そして、日本の国内において、変化に最も素早く取り組めるのは地域といえる。「変化は辺境から生まれる」という言葉と「社会の変革は市民一人一人の小さな話し合いから生まれる」という言葉がある。この2つを合わせて考えると、地域における市民の話し合いこそ変化を生み出していく実践の場になるといえる。日本の未来を考える上で、地域×対話という取り組みは重要になってくるだろう。

今回のワークショップでは、大学主導による市民参加型の対話の場の可能性が示された。参加者は、大学関係者に留まらず、NPO、行政、企業内の変革リーダー、学校教育関係者、近隣県からの参加者など市民社会に関わる多様な顔ぶれであった。今回のワークショップでは、地域でコミュニティユースバンクの活動に取り組む者など、内発的発展によってより良い地域づくりに取り組む住民が参加し、OSTやワールド・カフェとOSTのコンビネーションプログラムの中で、次々と地域づくりに関する議題を掲げ、アクションを生み出していった。こうした新しい取り組みを行う地域住民と関係を持ちながら、センター内の研究成果と地域での実践が行き来することで、研究機関としての実践を高めていくこともできるだろう。

また、地域ステークホルダーを招き、共に未来を創る対話の場を行う機関として地域に根ざした大学は様々な利点を持つ。例えば、講義室のような広大な空間を持つこと、専門性と情報が蓄積されていること、地域からの信頼を得やすいこと、社会的な実験が先進的な取り組みとして評価されやすいこと、があげられる。一方で、多忙な大学関係者、研究機関という本来の目的、とバランスを取るために、地域に根ざしたNPOとの協働が必要になるだろう。

NPOとの協働に関しては、対話の場には多様な地域のステークホルダーが集まる必要があることと、継続的な取り組みを通じてコミュニティへと変化させていく必要があることから、課題解決型のNPOよりもコミュニティ構築型のNPOが協働の相手としては好ましいと考えられる。こうしたNPOとの協働

は、学生のボランティアやインターンなどの活動と関係づけることで学生に対する実践的な学びの提供を得ながら win-win の関係を築くことができるだろう。

対話のメソッドに関しても、実験的な取り組みの段階から、企業や都市開発での実践の段階を経て、精査が進んでいる。数ある方法論の中から、目的指向で活用出来る柔軟なメソッドが残されてきている。同時に、発散と収束やUプロセスのような変化と学習のプロセスが示され、単一のメソッドから有機的に統合されたワークショップとしての実践が可能になりつつある。こうした変化は、危機が迫るスピードと同様に、危機を乗り越える可能性が生まれ始めているといえる。

冒頭で述べたように、対話の本質は「創造」にある。新しい未来を共に創ることは対話の本質そのものと言える。今後、地域の未来を共に創るための対話の機会を生み出していくことが必要である。また、その基点として大学が主導となれる可能性が今回のワークショップで示された。地域を創発し、地域から創発される新しい大学主導の取り組みとして、今回のワークショップは意義深いものであったといえるだろう。

## 参考文献

- アニータ・ブラウン、デイヴィッド・アイザックス 2007 「ワールド・カフェ ~カフェ的会話が未来を創る~」 ヒューマンバリュー
- C・オットー・シャーマー 2010 「U理論——過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術」 英治出版
- Christina Baldwin 1998 “Calling the Circle: The First and Future Culture” Bantam
- デイヴィッド・ボーム 2007 「ダイアログ 対立から共生へ、議論から対話へ」 英治出版
- ハリソン・オーエン 2007 「オープン・スペース・テクノロジー ~5人から1000人が輪になって考えるファシリテーション~」 ヒューマンバリュー

■ Article

## オン・ザ・ジョブによるファシリテーター・トレーニングの意義

—スクールカウンセラーを対象としたグループ・アプローチ研修の実践研究—

楠本 和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

清瀧 裕子

(京都嵯峨芸術大学准教授)

河井 孝予

(名古屋市スクールカウンセラー)

楠本 かおり

(名古屋市スクールカウンセラー)

### I. 問題および目的

本稿は、スクールカウンセラー（以下、SCと記す）を対象とした、グループ・アプローチのワークショップ（「スクールカウンセラーのためのグループ・アプローチ ワークショップ」2009年8月22日－8月23日実施）におけるオン・ザ・ジョブによるファシリテーター・トレーニングの実践研究である。そのワークショップのファシリテーター（スタッフ）であった清瀧、河井、楠本かおりが、ファシリテーターとしての気づき、学びを記し、その記録を基にファシリテーター・トレーニングとしての観点から検討したものである。なお、SCによるグループ・アプローチの意義、本ワークショップの参加者の気づき、学びの実践研究は楠本・清瀧・河井・楠本（2010）に報告した。企画・立案、ワークショップの実施、ワークショップ実施後のふりかえりの詳細も、その論考を参照されたい。

ファシリテーター・トレーニングは字義通り、ファシリテーターの養成を目指すものである。ファシリテーター・トレーニングは、それを目的とした研修会として実施される場合がある。また、オン・ザ・ジョブ・トレーニングとして、研修の準備からワークショップ実施後のふりかえり（事後の評価）までを、経験の豊かなファシリテーターと比較的経験の浅いファシリテーターがチームで実施し、実践から学ぶという場合もある。本稿は、本ワークショップのファシリテーションに関して、オン・ザ・ジョブ・トレーニングとしてのファシリテーター・トレーニングの観点から検討、考察することを目的とする。

津村（2010）によると、ラボラトリー方式の体験学習のファシリテーター・トレーニングの手順は、以下のようになる。①データ収集の準備段階：スタッ

フチームの結成、②学習者の理解：データ収集と分析、③目標の設定、④プログラムの計画・立案：実習とふりかえりの方法の決定、⑤プログラムの実施、⑥実施後の評価：フィードバック・タイム (p.147-151)。本ワークショップにおけるファシリテーター・トレーニングも基本的には上記の手順に従い、実施された。

本稿と関連の深いファシリテーション、ファシリテーターの留意点に関する先行研究の概要を以下に記す。『人間関係トレーニング 第2版』(2005)のV章では、ファシリテーションに関して様々な観点からの言及がある。津村(2005)は、ラボラトリー方式の体験学習のプログラミングのための5つの視点として、①目標を明確にすること、②学習への主体的参加と自発的参加、③プログラムの流れと進捗、④学習に組み入れる内容、⑤ふりかえりの実施を挙げている。続けて、Pfeiffer&Jones (1973)の見解をもとに、具体的な留意点を概観している (p.162-166)。星野 (2005a) は、実習におけるファシリテーターの介入について、その意味、レベル、効果的な介入の留意点、介入の基本的な考え方を記している (p.167-170)。中堀 (2005) は、ラボラトリー方式の体験学習(人間関係トレーニング)の倫理を、プログラム立案段階、実施段階、参加者との関係、プライバシーの保護と秘密保持、ファシリテーターの協働と研鑽、ファシリテーター自身の自分への気づきの観点から検討している (p.173-176)。Merritt (2005) は、ファシリテーターがグループに関わるときに大切なこととして、18項目を列挙している (p.177-179)。河津 (2005) は、ファシリテーターの自己教育として、Miles (1981) の9つの要件を挙げている (p.181-182)。星野 (2005b) は、ファシリテーターと参加者のともにあること (WITH-ness) のための7つの要素を記している (p.185-189)。

また、星野 (2010) は、ファシリテーター、ファシリテーションの定義を記している。続いて、ファシリテーターの行動基準を①相手中心であること、②個の尊重、③非評価の姿勢、④非操作ということ、⑤ともにあることとし、ファシリテーターの心得7か条として①相手の立場に立って、主体的に、その場に存在していること、②その場で起こっていること(プロセス)をよく観察し、状況が把握できていること、③状況に応じて、柔軟に行動できること。勇気と決断、④いつも双方向のコミュニケーションを心がけていること、⑤できるだけ相手を評価したり分析しないこと、⑥相手を操作するような言動をしないこと、⑦親密さをもって、楽観的、開放的な姿勢で関わることを挙げている (p.7-11)。中村 (2010) は、ファシリテーターが内省的に働きかけを実行していく過程(ステップ)を、観る→気づく→分析→意図・選択→実行→インパクトと示している (p.124-125)。

『Creative O. D.』Vol. I (柳原、2003)のSection Aには、ラボラトリー方式の体験学習の準備・実施・評価、ファシリテーターとしての留意点に関する概説があり、非常に参考になる (p.1-25)。

## Ⅱ. スクールカウンセラーを対象にしたグループ・アプローチワークショップの概要

ここでは、本ワークショップの事前準備、ワークショップの実施、ワークショップ実施後のふりかえりの概要を記す。詳細については、楠本・清瀧・河井・楠本（2010）を参照されたい。

### Ⅱ－１．開催までの経緯と事前準備

#### １）ワークショップが企画された経緯

本ワークショップは、平成20年度の愛知県学校臨床心理士会例会の一環として行なわれた名古屋市のSCのブロック会（2008年11月19日）を受けて、開催が企画された。この学校臨床心理士会例会では、楠本和彦が講師を務めた。その後、この研修会の続編を希望する声が自然発生的に高まり、そうした要望の高さの後押しがあり、この例会進行役のブロック委員であった清瀧・河井、運営委員である楠本かおり、例会の講師であった楠本和彦がファシリテーターとなり、本ワークショップを開催する運びとなった。

#### ２）第1回事前打ち合わせ（2009年6月19日）

本ワークショップを開催し、案内を出すための事前準備を行った。まず、スタッフの本ワークショップに関する思いを共有化した。それを基に、本ワークショップの趣旨やねらいを作成した。ねらいに基づき、ワークショップ内容の概要を決定した。ワークショップの趣旨、ねらい、内容の概要、日時、参加者人数、参加対象などを記した開催案内文書の原案を決定した。後日、案内を愛知県臨床心理士宛に電子メールにて送信した。

#### ３）第2回事前打ち合わせ（2009年7月18日）

第2回事前打ち合わせは、参加申し込み締め切り後に設定された。参加者の参加動機と学びたいことを申込時に記載することを依頼しており、それをスタッフが共有化し、参加者のニーズに応えるために留意すべきことを確認した。

その後、楠本和彦が原案として準備した実習を、楠本和彦がファシリテーターとなり、スタッフで体験した。その体験と参加者のニーズをすり合わせ、スタッフで協議して実習の変更や内容の修正を行い、実習案と担当を決定した。

#### ４）第2回打ち合わせ以降、当日まで

スタッフは自分が担当する実習部分のファシリテーションの確認を行った。その中で、ファシリテーターとして実習を実施するにあたって、疑問点、不明な点に関しては、楠本和彦と個別に打ち合わせた。ファシリテーションの確認のため、必要であれば行う予定であったワークショップ前日の打ち合わせは不要であったため、取りやめた。

#### ５）ワークショップ第1日（2009年8月22日）10時開始16時終了。

第1日の日程、内容は以下の通りである（表1）

10時にワークショップを開始した。参加者は28名であった。内、第1日のみの参加者は4名であった。

ワークショップ全体の導入として、ワークショップのねらい(①) S Cが学校現場で使えるグループ・アプローチのワークを、体験を通して理解する。②グループ・アプローチの基礎的な理論を知る。③学校現場で、グループ・アプローチを実施する際の留意点について考える)を説明した。

小講義「グループ・アプローチ概論①」では、グループ・アプローチにおける「非構成的」と「構成的」という分類、「予防的・開発的」という考え方、ラボラトリー方式の体験学習の歴史を簡潔に説明した。

10時30分より、ウォーミングアップとグルーピングのために、実習「ジャンケン列車」<sup>i</sup>を行った。2回目の「ジャンケン列車」で、5～6名のグループを作り、そのグループで簡単な自己紹介を行った。

次に、そのグループで、実習「なぞのマラソンランナー」<sup>ii</sup>を実施した。

13時から小講義「グループ・アプローチ概論②」として、「体験学習の循環過程」と「コンテンツとプロセス」<sup>iii</sup>について簡潔に説明した。

13時30分から、実習「子どもたちへの願い」<sup>iv</sup>を実施した。15時30分より質疑応答、続いて諸連絡、アンケート記入を行い、16時に終了した。

#### 6) ワークショップ第2日(2009年8月23日) 10時開始 16時終了。

10時にワークショップを開始した(表2)。参加者は26名であった。内、第2日のみの参加者は2名であった。

第2日からの参加者がいるため、導入では、再度、本ワークショップのねらいを説明した。小講義「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチの留意点①」では、参考資料<sup>v</sup>を配布し、S Cがグループ・アプローチを実施することの意味、S Cがグループ・アプローチを行う場合の留意点について、簡潔に説明した。

10時30分より、実習「私の窓」<sup>vi</sup>を実施した。

11時10分より、実習「聴く実習」<sup>vii</sup>を実施した。実習終了後、この実習を用いた研修例を紹介した。

日 程 表 (8月22日)	
ねらい:	・S Cが学校現場で使えるグループ・アプローチのワークを、体験を通して理解する。 ・グループ・アプローチの基礎的な理論を知る。 ・学校現場で、グループ・アプローチを実施する際の留意点について考える。
10:00	導入 ワークショップのねらいの説明・ファシリテーターの自己紹介
	小講義「グループ・アプローチ概論①」
10:30	実習「ウォーミングアップとグルーピング」
	実習「なぞのマラソンランナー」
	導入 実習の実施 結果発表・正解発表 ふりかえり わちあい
	質疑応答
12:00	昼 食
13:00	小講義「グループ・アプローチ概論②」
13:30	実習「子どもたちへの願い」
	導入 個人決定 集団決定 結果発表 ふりかえり わちあい
15:30	質疑応答
	諸連絡 アンケート記入
16:00	

表1 第1日の日程表



13時より、実習「流れ星」<sup>viii</sup>を実施した。実習終了後、この実習を用いた研修例を紹介した。

13時40分より、実習「価値のオークション」<sup>ix</sup>を実施した。

15時10分より、予定を変更し、今日のまとめ「私がグループ・アプローチを行うとすれば…」を個人記入し、それを数名でわかちあった。その後、質疑応答を行った。最後に諸連絡、アンケート記入を行い、本ワークショップは閉会した。

### 7) 事後の打ち合わせ

本ワークショップ終了後、参加者のアンケートをファシリテーターが読み、参加者の感想、意見を共有化した。その情報に加え、ファシリテーターとして気づいたことも含め、全員が本ワークショップの意義、学んだこと、反省点などについて、話し合った。

日 程 表 (8月23日)	
ねらい:	・S Cが学校現場で使えるグループ・アプローチのワークを、体験を通して理解する。 ・グループ・アプローチの基礎的な理論を知る。 ・学校現場で、グループ・アプローチを実施する際の留意点について考える。
10:00	導入 小講義「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチ実施の留意点①」
10:30	実習「私の家」 導入 (数分) 実施 (記入とわかちあい) (35分)  (参考文献:「絵画による自己紹介」[新グループワーク・トレーニング] 遊戯社)
11:10	実習「聴く実習」 導入 (10分) 実習の実施 (10分) 気づきのメモ (5分) 全体でのわかちあい (10分) 実習例の紹介 質疑応答  (参考文献:「Creative O.D」(教材使用上の特別な制度あり) 朝プレスタイム)
12:00	昼 食
13:00	実習「流れ星」 導入 (5分) 実習の実施 (10分) わかちあい (10分) 全体でのわかちあい (5分) 実習例の紹介 質疑応答  (参考文献:「Creative School」 朝プレスタイム)
13:40	実習「価値のオークション」 導入 実習の実施 ふりかえり用紙の記入 グループでのわかちあい
15:00	休 息
15:10	小講義「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチ実施の留意点②」 今日のまとめ「私がグループ・アプローチを行うとすれば…」 諸連絡・アンケート記入
16:00	

表2 第2日の日程表

## Ⅲ. 本ワークショップにおけるファシリテーター・トレーニングの側面とその流れ

### 1) 事前準備段階

本ワークショップは、4人のファシリテーターにより、企画・立案、準備、実施・運営、ワークショップ実施後のふりかえりがなされた。それは、本ワークショップ開催のための一連の流れ、手順であると同時に、ファシリテーター・トレーニングをも意図したものであった。楠本和彦は、第1回事前打ち合わせ時に、清瀧、河井、楠本かおりに、ワークショップでファシリテーターを担当すること、準備からワークショップ実施後のふりかえりまでをファシリテーター・トレーニングとして位置付けることを提案し、3人の了承を得た。

第1回事前打ち合わせでは、最初に、スタッフの本ワークショップに関する思いを共有化した。この作業は、①ファシリテーターチーム作りのため、②学習者に求めるねらいとファシリテーター自身の学びのためのねらいを識別、関連付けるため、③ファシリテーターが学習者と共に学ぶ存在であるという教育観を育てるために、必要なことである(津村、2010 p.147-148)。次に、その作業に基づいて、本ワークショップの開催案内を作成する必要から、本ワーク

ショップの趣旨やねらいとワークショップ内容の概要を決定した。それ以外の必要事項も決定し、開催案内文書を作成した。参加申し込み時に、他の必要事項に加えて、「参加動機と学びたいこと」の記述を求めた。案内の周知、参加受付、参加者との連絡等の事務局は清瀧が担当した。

第2回事前打ち合わせは、参加申し込み締め切り後に設定された。参加者の参加動機と学びたいことをスタッフが共有化し、参加者のニーズに応えるために留意すべきことを確認した。その後、以前、楠本和彦がファシリテーターを担当した、学校臨床心理士会例会の参加経験の有無を確かめ、そこでの実習内容との重複を勘案しつつ、実習内容の確認と確定の作業を行った。楠本和彦が原案として準備した実習を、楠本和彦がファシリテーターとなり、他の3人のスタッフは参加者として、実習を体験した。その実習体験と参加者のニーズをすり合わせ、スタッフで協議して実習の変更や内容の修正を行い、実習案と担当を決定した。より詳細な案内を作成し、第2報とした。

第2回打ち合わせ以降、当日まで、スタッフは自分が担当する実習部分のファシリテーションの確認を行った。その中で、ファシリテーターとして実習を実施するにあたって、疑問点、不明な点に関しては、楠本和彦と個別に打ち合わせた。ファシリテーションの確認のため、必要であれば行う予定であったワークショップ前日の打ち合わせは不要であったため、取りやめた。

## 2) ワークショップの実施

ワークショップ第1日目開始時刻1時間30分前に、ファシリテーターは集合し、会場設営などの準備を行った。実施内容については、Ⅱ-1の5)第1日、6)第2日、あるいは楠本・清瀧・河井・楠本(2010)を参照された。実習担当以外のファシリテーターは、ワークショップの流れと概要を記録した。第1日のワークショップ終了後、参加者のアンケートを読み、参加者のフィードバックを共有するとともに、第2日の留意事項を確認した。

## 3) ワークショップ実施後のふりかえり

第2日終了後、参加者のアンケートを読み、参加者のフィードバックを共有するとともに、本ワークショップのふりかえりを行った。また、後日、1)事前準備段階(スタッフとしての打ち合わせや実習の予習などを中心に)、2)ワークショップの実施段階(自分のファシリテーションや参加者の動き、学びなどについて)、3)ワークショップ実施後のふりかえり(実習から時間がたって、冷静な目で、グループ・アプローチのSCにとっての意味など)、の3項目についてファシリテーターとしての気づき、学びを、清瀧、河井、楠本かおりが記した。

# IV. ファシリテーターとしての気づき、学びの報告とその検討

1)～3)の各段階におけるファシリテーターとしての気づき、学びの報告とその検討を行う。気づき、学びのデータの分類(例えば、Ⅳ-1)－1. 綿

密な打ち合わせ、2. ねらいの共有化など)は、楠本和彦が行った。

### 1) 事前準備段階

#### 1. 綿密な打ち合わせ

- a. 当日の実習をスムーズに行うため、予想以上に入念な打ち合わせや準備が必要であると感じた（ファシリテーター初心者だったからということも、おおいにあると思いますが）。
- b. 当日行なわれる実習をスタッフで、ひとつひとつ実際に行っていった。こうした実習の予習をすることで参加する人の気持ち体験することができた。この作業は思った以上に時間がかかった。この作業はとても重要と思われた。スタッフは研修会にファシリテーターとしての役割が与えられている。そのために自分たちがまずこれらの実習の参加者としてのその過程を体験していることが大切であった。実習を体験してどんな気持ちになるのか、どんな戸惑いが生じるのか、どんなコミュニケーションが交わされるのか、またどんな気づきが生まれてくるのか、こうした連続した流れを実際に味わい、体験し、確認したうえで初めてファシリテーターの役割を果たすことができると思われる。スムーズに実習をすすめるためにどんな準備が必要なのか、どんな工夫があった方がいいのか、それぞれ感じたことを言葉にし合い、意見を交わし合いながらすすめた。
- c. 今回はどのような方が参加し、どのような雰囲気になるのかわからない点も、事前準備の時点で不安を感じたことに関係があるのかもしれない。もし、中学校などで参加者の雰囲気が分かっている場合だと、ある程度、参加者の反応や、ファシリテーターとして気をつけるべきことが想像でき、気持ちの面でも（多少）余裕ができていたのかもしれない。

(1-a) (IV-1) のaを指す。以後、このように省略して記す)には事前の綿密な打ち合わせの必要性についての指摘がある。グループ・アプローチの研修を実施する際、複数のファシリテーターが実施・運営を担当する場合がある。そのような場合には、スタッフチームのチームワークが、その研修が参加者にとって意味あるものになるかの成否に関係する大きな要因の一つとなる。本ワークショップの事前の打ち合わせと、筆者(楠本和彦)が関与した他のワークショップの事前打ち合わせ(例、南山大学人間関係研究センター主催の公開講座など)と比較した場合、本ワークショップの事前打ち合わせを特別に綿密に行ったわけではない。グループ・アプローチの研修の実施には、以下の項目であげるような要素に関する綿密な事前打ち合わせが通常、必要とされる。

通常の事前打ち合わせに付加されたものがあるとすれば、(1-b)で指摘されている、スタッフチームによる、実習の事前体験である。これは、ファシリテーターは実施前にその実習を体験しておく必要があり、本ワークショップの

ファシリテーターには、実施する実習の体験がない者がいたため、行った。しかし、これが非常に稀有なケースというわけではなく、やりなれた実習ではなく、オリジナル実習を作成し、実施予定の場合には、通常行われる事前準備の一つである。このような事前の実習体験により、(1-b) に指摘されているように、その実習参加者のプロセスをファシリテーターは自己体験として把握し、ファシリテーション上の工夫や留意点を確認することができる。

(1-c) には、実施前のファシリテーターの不安が記されている。これは、事前打ち合わせで不足していた側面であったと考えることができる。参加者がSCであることは参加者とファシリテーターの共通点であったが、ファシリテーターが面識のない参加者も多くいる中で、このような不安を比較的初心のファシリテーターがもつことは当然のことである。事前打ち合わせの中で、ファシリテーターとして不安に思っていることを、ファシリテーター間でさらにわかちあうことができているれば解消・減少できた不安であったと考えられる。

## 2. ねらいの共有化

- d. このワークショップを開催するにあたっての目標とファシリテーターそれぞれの思いを話し合った。このファシリテーター同士の話し合いは意義深いものであったと思う。どういう研修会にしたいかという目標地点をお互いに言葉にすることで目指すところが自ずと確認できたように思われる。

(1-d) には、スタッフ個々人が考える研修のねらいや思いの共有化の重要性が指摘されている。研修を実施する場合、この指摘にあるような点は非常に重要な要素となる。このことは、津村(2010)が指摘するように、①ファシリテーターチーム作りのため、②学習者に求めるねらいとファシリテーター自身の学びのためのねらいを識別、関連付けるため、③ファシリテーターが学習者と共に学ぶ存在であるという教育観を育てるために、必要であり、重要なことである(p.147-148)。このようにファシリテーター個々人が考える研修のねらいを伝えあい、すりあわせていくことで、共通のねらいを作成することができる。研修のねらいが決定され、以下に記すような実習の選定や実習内容の詳細、ふりかえり項目を確定することができる。研修のねらいと、実習のねらいや内容、ふりかえり・わかちあいの内容や形式は強く・深く連動している。

## 3. 実施する実習の選定

- e. グループワークの参加者が意欲的に取り組めるテーマ(内容)であるかどうか、参加者のニーズやレディネスを見立てておくことが必要。
- f. グループワークの参加者に合った難易度であるか。
- g. 設定した時間内に実施できるか。
- h. 様々な価値観を反映できる項目になるよう選定できているか、複数のス

スタッフでの検討がよい。

- i. グループワークの参加者がスクールカウンセラー・教員・保護者（大人）であるか、児童生徒（子ども）であるかで、項目の語彙や数を検討する必要がある。

この5つの指摘は、実習を選定し、内容を修正する際の、具体的な留意点の一部である。実習の選定に関して、(1-e)～(1-g)に、参加者のニーズ、レディネス、実習内容のテーマと難易度、研修時間との関連が挙げられている。ラボラトリー方式の体験学習は、文字通り、参加者が体験から学ぶものであるため、実習が参加者のニーズ、レディネスに適合した内容、難易度であることが必要となる。本ワークショップでは、参加者がSCであることに加えて、申込時に提出された「参加動機と学びたいこと」と学校臨床心理士会例会でのグループ・アプローチ参加経験の有無が、参加者のニーズ、レディネスを知るための重要なデータとなった。そのデータに基づいてスタッフ間で協議し、さらにはワークショップのねらいとの適合性をも考慮し、実習を選定した。

実習内容のより詳細な点に関して、(1-h)と(1-i)に、項目内容、語彙、数に関する指摘がある。この指摘は実習「子どもたちへの願い」、実習「価値のオークション」に関するものである。この2つの実習では、価値観に関連する多数の項目の中から、学習者が項目を数個選択する。そのため、提示する項目の選定は、実習が参加者にとって意味深いものになるかどうかを決める一要因となる。項目数は、参加者の心理的発達程度、実施時間などいくつかの要因と関連して、適度な数に制限されることが望ましい。その中で、項目内容が、より多くの参加者の価値観を反映できると推測されたものを取捨選択する。この取捨選択は、指摘にあるように、ファシリテーター間で協議することにより、適切かつ多様な項目を選定することができる。

#### 4. タイムスケジュールの組み立て

- j. ふりかえり・わかちあいに割く時間は予想以上に多いことが分かった。私自身としては、その重要性はそれまであまり認識していなかったが、準備で予習をする中で、重要との意識づけがなされた。
- k. 実施時間は確定しているので、導入・ふりかえり・わかちあいの時間で調整して組み立てることになるが、わかちあいの時間は長めにとっておく方がよい。

ラボラトリー方式の体験学習におけるふりかえり、わかちあいの重要性については、参加者の気づきの考察として、楠本・清瀧・河井・楠本（2010）にも述べた。ここでは、ファシリテーターの視点からの気づきが報告されている。(1-j)には、ファシリテーター間の事前打ち合わせを通じて、ふりかえり・

わかちあいの重要性とその時間の多さについて、学びが報告されている。ラボラトリー方式の体験学習におけるふりかえり・わかちあいの重要性を、ファシリテーターが知っていることは必須のことであるので、事前打ち合わせが有効であったと言える。その重要性の反映として、ふりかえり・わかちあいには十分な時間をとった計画がなされた。この点に関しては、(1-k)にも指摘がある。わかちあいは協同での学びとして重要であるため、個人が十分に学びを語り、グループで話し合えるように長めの時間設定をすることが望ましい。さらには、ふりかえり・わかちあいにおける参加者の進度に応じて、実施中に、時間を増減させる柔軟性がファシリテーターには必要となる。

## 5. 実習担当部分の準備

1. ファシリテーターとしては、おこなったことがない実習について、頭の中でその実習の一連の流れがイメージできないと不安に感じた。また、頭の中で流れを理解したり、シミュレーションしたりしているだけでは気づかず、スタッフ打ち合わせで指摘やアドバイスを受け、初めて気づいた点多かった。ファシリテーターとして準備する際には、自分自身がファシリテーターとして経験を積んでおくこと、また、ファシリテーター経験者からアドバイスを得ることが、準備段階として大切であると感じた。
- m. 担当する実習の全体の流れを頭の中でシミュレーションして、何を配慮しなければいけないのかを自分なりに考え、浮かび上がってくる疑問は何度も連絡して打ち合わせ、自分の中のイメージを膨らましていった。

(1-l) (1-m)はともに、ファシリテーター自身が担当する実習を、シミュレーションすること、事前に体験し、スタッフ間で打ち合わせしておくことの重要性について指摘している。ファシリテーターは単に進行の指示を行う者ではない。実習が参加者の学びを促進するために、適切な実習の運営ができることが肝要である。そのためには、事前準備の基本として、上記のような自身のファシリテーションのシミュレーションを充分に行っておくことが必要となる。実習全体の流れ、ねらいや手順の提示の仕方・強調点、実習の実施、ふりかえり、わかちあいで配慮、工夫すべき点などが、事前準備の段階で明確になっていると、ファシリテーターは安心して実施できる。また、予想外の事態が起こった場合でも、比較的安定して、柔軟に対応することが可能となる。さらに、ファシリテーター同士の打ち合わせは、実習の実施中になされることもある。実施中に、確認したいことができたり、予定の修正が必要な場合には、ファシリテーターがその場で話し合い、意思確認することによって、より適切な実施が可能となる。

## 6. 学校教育現場での留意点

- n. 思っていた以上に、実習を行う際の参加者の適切な人数が少ないかな、



と感じた。スクールカウンセラーとして実際に生徒を対象に行う場合、効率良く行うため、学年一斉にという要望がなされることもあると思われる。実習の中には、100人を超える参加者に対して一斉に行うことも可能なものもあると思うが、わかちあい等ゆっくり時間をかけ、じっくりと取り組みたい実習である場合、今回の人数の様子を見ると、1クラス程度が適切なのかなと感じた。

- o. 中学校で生徒を対象に行う場合では、授業時間数確保のため、「1時限(45～50分)で」と要請されることも想像できる。その場合、ゆっくりとふりかえりやわかちあいまで時間がとれない実習も多くあるだろうことから、実際に中学校生徒を対象に行う場合には、与えられる時間や人数によって、どの実習を行うか、綿密な検討が必要であると考えられる。

学校でグループ・アプローチを実施する際の留意点に関する指摘がある。(1-n)(1-o)にはグループ・アプローチの適正人数やその規模と関連する実習内容についての気づきがある。適正人数には様々な要因が関与するが、この指摘にもあるように、学校で実施する場合には、1クラス(30人～40人)で実施することが、実際的には有効であろう。その理由として、クラス全員を対象にしてグループ・アプローチを実施することがグループ・アプローチのねらいに合う場合が多いこと、ファシリテーターが参加者の様子を把握できる人数規模であること、それゆえに人間関係・心理的にやや突っ込んだ・深みのある実習を行うことが可能になることが挙げられる。しかし、SCと教員がファシリテーターチームを作り、役割分担することで、さらに大規模な人数に対しても対応は可能である。全体の状況を把握し、全体進行するファシリテーターと、いくつかの小グループの状況把握と必要な介入を行うファシリテーターとの役割分担ができれば、それが可能になる。ただし、そのような形態で実施する場合には、ファシリテーターの経験の豊富さ、ファシリテーターチーム内での十分な連携、実習内容の適切さが前提となる。参加人数が大規模になるほどに、学習者が体験から学ぶに当たっての細やかな配慮が難しくなるため、十分な準備と、適切な実施が必要になるためである。

(1-o)には、実施時間に関する指摘がある。確かに「1時限(45～50分)で」の実施を要請される場合が多い現状がある。その時間の中で、グループ・アプローチを実施することは、非常に困難である。このような困難さは、教員対象の研修でもよくなされる質問である。このような時間的限定を少しでも克服するためには、いくつかの工夫や交渉が必要となる。まずは、2時限続き(90～100分)での実施が可能にならないか、学校側担当者と丁寧に交渉してみることが、初めにすべきことである。2時限続きの実施時間を確保できれば、ふりかえり・わかちあいも含め実施できる実習の種類が格段に増えるためである。それがどうしても不可能な場合には、ショートホームルームの時間な

どを活用できないか相談してみることができる。グループ・アプローチの導入部分の、実習を行うことの意義やねらいの概要を、朝のショートホームルームで、各担任に行っておいてもらう。実施の1時限の中では、実習の体験部分に加え、ふりかえりのための簡単なメモまでを行う。夕方のショートホームルームでは、メモを基に、より詳細なふりかえり記入とそのわかちあいを行う。というような具合である。これらの形態はとてもベストとは言えないが、どうしても2時限続きの時間が確保できない場合には、変形・応用として次善の策とはなりえよう。

SCが学校でグループ・アプローチを実施する際には、いくつかの留意点や困難がある。その問題の解決のためには、なによりも、SCと教員との十分な打ち合わせが重要になる。それは問題の解決のためだけでなく、より基本的には、教員にグループ・アプローチの意義や有効性や留意点を十分に理解してもらうために必要なことである。

## 2) ワークショップ実施段階

### 1. ファシリテーションに関して

- a. ファシリテーターとして、臨機応変な対応が必要であると感じた。場の動きを読むという点では、個人を対象とした心理療法と共通する力が求められると思うが、ファシリテーターとして関わる場合、心理士として普段表に出している面（相手のペースに合わせて、じっくり話を聴く、受容する等）とは異なり、より積極的に場に働きかけ、仕切る必要があるように感じた。個人心理療法とグループ・アプローチとを比較すると、（自分の動き・場の動きの）静と動、（自分の気持ちやテンション・場の気持ちやテンションの）低と高、（注意を向ける対象が）限定的と広範囲といった点が考えられる。また、ファシリテーターとしては、その場で起こっている参加集団の動きを読む力、グループ内の集団力動を読む力、適切な「間」を読む力、適切な介入をする力など、個人心理療法とは異なる力や視点が要求され、それはある点では個人心理療法を中心に行ってきた心理士には、不得意であったり、経験や勉強が必要であったりするかもしれない。
- b. 今回の参加者は、グループ・アプローチ参加へのモチベーションが高く、ファシリテーターに好意的な方々ばかりであったため、参加者もファシリテーターの指示を簡単に理解し、スムーズに実習へ入っていった。しかし、モチベーションが高くない参加者がいる場合、理解がスムーズではない参加者である場合、ファシリテーターとしての工夫や経験が必要であることが想像できた。

(2-a)には個人臨床のカウンセラーとグループ・アプローチのファシリテーターを比較した指摘がある。場の動きを読む力は両者に共通であるが、働きか

けや関与の仕方には違いがあることが指摘されている。「その場で起こっている参加集団の動きを読む力」、「グループ内の集団力動を読む力」、「適切な『間』を読む力」、「適切な介入をする力」はファシリテーターに特有の力との指摘がある。この指摘にあるように、グループの特性に気づき、それに介入する感受性、能力、スキルはグループ・アプローチのファシリテーターに求められるものである。SCの場合、このような力は、たとえグループ・アプローチを実施しない場合でも、児童・生徒、保護者、教員が、遊んだり、話し合ったりというグループ活動を行っている時のプロセスに気づき、働きかける力として、必要となる。学校にはグループ活動が多い。そのような場でのプロセスに気づき、働きかける力を養うことで、個人臨床とはまた異なる側面での寄与をSCが学校臨床の中で実現できる可能性が増すと考えることができる。

(2-b) は、学校教育現場への適用に関する気づきである。ラボラトリー方式の体験学習は参加者の自発的・主体的学習を重視する。そのため、モチベーションが高くない参加者に対する工夫、配慮は大切なことである。SCの場合、自分が個人臨床で関わっている児童・生徒や保護者が含まれるグループに対して、グループ・アプローチを実施する場合もあるだろう。そのような場合には、自発性、主体性をどのように保証するかは、より重大な留意点になる。様々な工夫が考えられる。事前にプログラムの内容を伝え、参加するかどうかの判断を気がかりな参加者に任せるということもできる。プログラムの途中での退席を認めるという場合もある。実習中の様子が気がかりな場合、できるだけ自然に声をかけることもできる。プログラム終了後に、感想を聞き、必要なケアをすることもできる。このような配慮は、可能であれば、その参加者と事前に話し合っておくことがよい場合もあるだろう。それに加えて、教員と共同でファシリテーターを行う場合には、お互いの気がかりなどをファシリテーター間でわかちあい、基本的な対応の仕方を話し合っておけると、よりよいファシリテーションが行える。

## 2. ふりかえり・わかちあい

- c. グループメンバー全員からのフィードバックをもらうとそのメンバーが笑顔になり、グループに笑い声があがるなど、メンバー間の距離が縮まったように見えた。「課題解決」の作業の中に起こるプロセスをふりかえりの中で扱ってこそそのグループ・ワーク・トレーニング。ふりかえりこそがメイン。

ふりかえり・わかちあいの重要性に関しては、以後の各実習に関する気づきの中でも取り上げている。ここでは、本ワークショップ全体、あるいはラボラトリー方式の体験学習に一般的な傾向としての、ふりかえり・わかちあいの重要性について報告する。(2-c) はわかちあいにおけるフィードバックの意義について指摘している。フィードバックをもらうことによって、もらった人が

笑顔になったり、グループに笑いが生まれるなど、個人のプロセスやグループのプロセス（雰囲気や心的距離）に変化が生まれた事実を基に、その重要性を再確認している。わかちあいにはいくつかの意義があるが、フィードバック機能はその一つである。フィードバックは「ジョハリの窓」でいう「盲点」の領域のプロセスを「開放」の領域へと変化させる可能性をもつ。それはラボラトリー方式の体験学習において、気づき、学びを生むための機能の一つである。それとはまた違う意味で、メンバーから言葉をもらう喜びもある。フィードバックは他のメンバーからの言葉のプレゼントともなる。それはグループ、対人間、個人のプロセスを変化させるものとなる。

以後、プログラムごとにファシリテーターの気づきを記していく。

### 3. アイスブレイキング実習「ジャンケン列車」とグルーピング

- d. 小講義の座席から離れて、少し身体を動かすことで、参加者の緊張感がずいぶんほぐされたように感じられた。先頭になった人にインタビューすると、嬉しそうにはにかみながら答える様子を見て、参加者の表情からも笑顔がこぼれ、穏やかな雰囲気なる。「じゃんけん」という単純な繰り返し行なわれるワークであるが、「じゃんけん」で人はこんなにも気持ちがほぐれるのもであったろうかと思う。子どもの頃のわくわくとした感覚がよみがえってくるのかもしれない。こうした時間を共有し、同じ気持ちを感じあうことで、すでにそこにひとつの関係が生まれ始めてきているように思えた。
- e. アイスブレイキングのセッションから次に続くグループワークのグループを作ることで、時間短縮になり、参加者をシャッフルすることができる。
- f. 児童生徒を対象に実施する場合、日常の固定したメンバー（生活班）で実施するか、グループワーク用にグループを構成するか、「ねらい」に照らして検討するとよい。

アイスブレイキング実習とは、プログラムの導入段階で、参加者、ファシリテーターの緊張した雰囲気を緩め、参加者が自発的・主体的な学習をできるよう、自由な雰囲気や環境を生み出すための実習である。(2-d)には、アイスブレイキングの具体的なプロセスが記されている。それに加え、遊びがもつ、子どもの頃のわくわく感を生み出す力から、その効果を指摘している。アイスブレイキング実習により、「関係が生まれ始める」というより積極的な効果に関する指摘もある。

(2-e) (2-f) はその後のグルーピングに関する指摘である。アイスブレイキングをグルーピングと連動させることによって、自然に、知り合い同士ばかりではない、比較的ランダムなグルーピングが可能になることについて触れ

ている。(2-f)では、学校教育現場におけるグルーピングの留意点について述べられている。グルーピングもまた、ねらいに照らして検討するものであることの気づきが報告されている。実習のねらいは、日常のグループ(生活班、学習班など)とするのか、新たなグループを作るのかの判断材料となる。お互いになじんだメンバーで行った方がよい場合や、そのグループの関係の発展を促進したい場合には、日常のグループで実習を実施することになる。新たな関係作りや日常のしがらみからできるだけ自由な中での学びを目指す場合には、新規のグループを作ることになる。

#### 4. 実習「なぞのマラソンランナー」に関して

- g. 出てきた情報をメンバーが個々に書き留めるグループ、書記を引き受けるメンバーがメモをし、全員が同じメモを見てディスカッションをするグループがあったが、時間と共にどのグループも全員が情報を共有して取組む方向へ向かったようだった。
  - 同じメモを見て作業をすることでメンバーの協力体制が整ったというふりかえりがあった一方で、グループのペースについて行きかねたというメンバーもいた。
  - 作業中の「乗り遅れた自分」をふりかえりの時にメンバーに伝えることでグループメンバーが作業中のプロセスに気づくことができる。グループ内の少数派のプロセスをメンバーに開示することで、「みんな」ではなく、一人ひとりがグループの活動に参加できるよう、メンバー個々の反応にも目を向けた質の高いグループへと成長していける。
- h. グループによって完成までの時間に差がみられた。遅かったグループにおいては、実施中は「まだ終わってないのは私たちだけ？」と周囲と比較して遅いことを認識し、焦る発言もあった。しかし、わかちあいの後半、「遅くて良かった(じっくりと課題に取り組めたため など)」との言葉も聞かれた。グループの中で自然に視点が変換されたこと、別の枠組みでプロセスをとらえなおしたことは、グループの力でもあったと感じられた。
- i. グルーピングで決まったメンバーと机にお互い向き合わせになって席についた時は自己紹介をした後ではあったが、硬い表情が見うけられた。しかしワークが開始されるとイスの背もたれに背中をもたれかけられていた人も次第に上半身がイスから外れ、前向きになり、他の人が持っているカードの情報を真剣に聞き合い、自分の持っているカードとの共通点を探すことに集中していく。発言の声が自然と大きくなる。自分の情報を伝えるために身振りも大きくなる。そして情報と情報がつながり出すと互いに熱が入り、それぞれのグループ全体の高揚感が出てくる。カードをつなぎ合わせ完成までたどりつくと、与えられた問題を解決したという思いで拍手が起こっていたところもあった。全部のグループが

課題をやり遂げ、最後にファシリテーターの指示でカードを見せ合う瞬間は「わあ〜！」という歓声が起こった。『見てはいけないけれど見たい』と思っていたことがやっと遂げられた喜びと安堵感であろう。グループのメンバー同士が情報を出し合い伝え合うことで、ひとつの作業を成し遂げた達成感がグループとしてのつながりが自然と生まれさせたように思えた。

- k. “ふりかえり”では実習時の興奮した雰囲気とは全く違い、とても静かな状態であった。ワークで何が行なわれていたかを冷静にふりかえり、発表する声も穏やかであった。特に「メンバーの言動がグループ活動にどのような影響をもたらしたか」というふりかえりでは発表者の声に耳をしっかりと傾けていたように思えた。こうしたふりかえりの作業は、相手の存在を確かめる大切な作業であり、グループの一員として互いの存在を認め合うことができる瞬間と思えた。
- l. 中学生に実施する場合、競争ではない実習であっても、グループ間で競争化してしまうことが、大人を対象とする場合よりも多いことが考えられる。早い・遅いや成功・失敗に価値を置くことなしに、ニュートラルにそれぞれのグループのプロセスに焦点を当てるよう促すことが、SCとして中学生に実施する場合、特に重要であるかもしれない。

「なぞのマラソンランナー」は情報カードを用いた問題解決実習である。この実習でのプロセスに関する気づきが、(2-g) から (2-k) に報告されている。(2-g) (2-h) の前半部、(2-i) は、実習の実施(活動)部分のグループプロセスについての気づきが報告されている。(2-g) には情報共有の仕方のグループ間での違いとその変化、(2-h) には問題解決の進行の速さ、(2-i) には実習の初期段階から終了に向けてのプロセスの変化が記されている。このように、個人、コミュニケーション、グループのプロセスは実習が進むにつれて、刻々と変化していく。また、グループ間のプロセスには、共通点と相違点が生まれる。この実習では、情報共有の方法や程度が問題解決や参加者の満足感に影響を及ぼす。そのため、情報共有の方法や程度がどのようであったかは、この実習の大事なポイントの一つである。その点について、ファシリテーターは気づいている(2-g)。また、(2-i) にあるように、グループの雰囲気の変化が生まれることもこの実習のポイントの一つである。硬い雰囲気から、真剣な感じに、そして、高揚感や達成感に変化していくことがよくある。グループで共同作業し、課題を達成することによるプロセスの変化である。

上記のようなプロセスの変化が生まれることは実習の有効性の一つであるが、さらに大切なのは、そのふりかえり・わかちあいから学習者が学ぶことである。(2-g) (2-h) の後半部、(2-k) には、そのふりかえり・わかちあいで、学習者の気づきや学びの報告がある。(2-g) では、学習者は、自分



たちのプロセスを2つの異なる視点からふりかえることができている。そして、それを通して、ファシリテーターは「グループ内の少数派のプロセスをメンバーに開示することで、『みんな』ではなく、一人ひとりがグループの活動に参加できるよう、メンバー個々の反応にも目を向けた質の高いグループへと成長していける」と、少数派のプロセスの開示と共有化により、個人が尊重されるグループへ成長するための観点を学んでいる。(2-h)では、わかちあいで、「遅くて良かった(じっくりと課題に取り組めたため)」と「グループの中で自然に視点が変換されたこと、別の枠組みでプロセスをとらえなおしたこと」が起こった。そして、そのことを通して、ファシリテーターに、「グループの力でもあると感じられた」と、グループ・アプローチの特性についての学びが生まれている。(2-k)では、わかちあいの意義についての、ファシリテーターの学びが報告されている。わかちあいは、お互いの学びを共有することにより、学びを広げ、深めるという意義がある。それとともに、わかちあいは、「相手の存在を確かめる大切な作業であり、グループの一員として互いの存在を認め合うことができる瞬間」(2-k)として、重要な時間・場である。本実習では往々にして課題達成(コンテンツ)に関心が向かいやすい。そのため、ふりかえり・わかちあいの中で、プロセスに焦点を当て、そこから学ぶことが重要になる。そして、それには、まさに、課題ではなく人に関心を向け、焦点が当たるという意義がある。このような観点がないと、本実習は、単に、課題達成や情報共有に有効なスキルを学ぶという一側面の学びに終わってしまいかねない。

(2-1)には、学校教育現場での適用に関する気づきが記されている。問題解決の速度や競争に関しては、教員対象の研修でも、よく質問されることがらである。このようなことが気がかりな場合には、導入の際に、競争ではないことをねらいとともにきちんと伝えておくことができる。また、ここで、指摘されているように、ふりかえりの説明の際にも、不正解だと学びが少ないわけではなく、実施のプロセスから学ぶことは充分にあることを伝え、不正解をできるだけひきずらないように、教示することもできる。

#### 5. 実習「子どもたちへの願い」に関して

- m. 「子どもたちへの願い」を個人決定する。なかなか決められない人もあったようだ。今回の実習対象者が臨床心理士ということもあるためか、個人決定の方向性が同じような傾向がうかがえ、同じような項目が多くあげられていた。
- n. 集団決定の決定行程については、グループの特色がずいぶん現れていた。個人決定をお互い知るために記入する作業から開始するが、そこからすでにそのグループの特色がうかがえた。そうした作業はてきぱきと終えてしまいすぐに話し合いに入れるグループがあれば、ひとりひとり丁寧に時間をかけて記入しているグループもあった。てきぱきと記入を

終えてしまったグループは話し合いの時も自分の考えに対してもはっきりと意見を言い合い、意見の交流が活発であった。こういうグループではよく意見が対立してしまうこともあると思われるが、このグループは話し合いの途中で「このワークは競争ではない」ということ気がつき、互いに決定することに焦ることなく話し合いを重ねていった。丁寧に記入していたグループは意見を述べ合うのも順番が決まっており、誰もがそうしたルールからはみ出すことなく静かな意見交換がされていたようだ。結局そのグループは時間内に集団決定ができず、ファシリテーターが時間であることを告げると、やっと“決定”段階に入っていた。しかも第2位の項目をひとつに絞らずふたつ挙げたのである。決定することの弱さが現れる。しかしその2つ挙げられた項目は全く違う方向性のものであり、ひとつに決めるより幅の広く考え受け止めたいというものと感じられた。“決定”という作業は分断するという男性性が必要となってくる。グループのメンバーのもつパーソナリティが男性性を多く兼ね備えているか、女性性を多く兼ね備えているかというところが、話し合い最後の集団の意志を決定する際に大きく影響したのではないだろうか。丁寧に記入していたグループもときばきと項目を記入したグループも女性ばかりのメンバーであった。しかしてきばきと決定できたグループは男性性と女性性の両方の特徴がうまく発揮できていたのではないだろうか。

もうひとつ特徴あるグループが存在していた。集団決定が何ひとつできなかつたグループである。要因のひとつとして考えられるのは個人決定でメンバーそれぞれが選んだ項目が多義になり過ぎていた。メンバーの価値観が多様化し過ぎてしまい、種類の多い項目をどうまとめていけばいいのか話し合いの段階でそうとう苦勞していたようで、途中どうすすめていけばいいのかさえわからなくなってしまっており、メンバーの表情もあきらめというか、焦燥感が漂っていた。コンセンサスによる話し合いなので、納得が出来ない限り意見を変えないということは、自分と相手との接点を見つけ出しより良い折り返いをつける作業となる。価値観が多様化した状況で、安易に妥協しないということに重点を置きすぎるとこのような事態が起こってしまうのだろう。たぶんのグループよりもストレスフルな状態が続いたのではないだろうかと思われる。

- o. グループの決定の際、課題シートの指示に沿って「自分がその項目を選んだ理由」をメンバーが発表し合っていたが、グループ決定が難航していたあるグループでは、「自分がその項目を選ばなかった理由」を述べて相手に取下げを迫る説得をしているようにみえた。

→選択にはその人なりの理由がある。選んだ項目が違っても、選んだ理由に共通点が見いだせることもある。各人の選択項目がグループに採

用されるかどうかより、選択の理由をすり合わせて納得できることの方が満足度の高い決定につながる。

- p. 結果発表は楽しく行なえた。各グループにインタビューをするためにマイクを向けると、話し合いの時と同じそのグループらしい個性的な反応を返してくれた。「子どもたちへの願い」はその人個人の価値観が直接に反映されるので、その討議をするためには45分というのは短い時間だったかもしれない。しかしどのグループもそれぞれが自分の意見を大切にしながらも、相手の意見をしっかり聞きとろうとする姿勢がうかがえた。“コンセンサス”による集団決定の精神を大切に、最後まで根気よく話し合っただけで結論まで導いてくれたように思えた。日々の生活の中で互いにこうした地道な活動ができれば、時間がかかることかもしれないが、深い信頼関係が生まれてくると感じられた。

(2-m)では個人決定(価値観)の傾向と職種の関係が指摘されている。ある職種にはその職種に共通、特有の価値観を有し、それが個人に影響を与えるということはあるだろう。しかし、それが必ずしも、まったくの多様性を許さないものではないことは、(2-n)(2-o)に記される集団決定での記述を見ればわかる。個人の選択に違いがあり、集団決定のプロセスがそれぞれのグループにより異なり、特徴があることがわかる。

(2-n)と(2-o)には合わせて4種のグループプロセスが記されている。1つのグループは、個人決定の情報共有を早くすませ、意見は活発に表明され、集団決定は競争ではないことに気づいたことで、十分に時間をかけて決定できた。別のグループは、個人決定の情報共有を丁寧に行い、順番で意見表明を行い、集団決定に向かうのは予定時間終了後になった。さらに別のグループでは、個人決定が多様で、コンセンサスを得ることができなかった。また、4つ目のグループは集団決定が難航し、他のメンバーに意見を取り下げようとして説得しているように見えたグループがあった。グループプロセスはグループにより多様であるし、同じグループでも変化していくことがわかる。ただ、グループプロセスをどのように理解するかには、理解する側のフィルターがかかっていることを十分に理解し、それに自覚的であることがファシリテーターには求められる。そのプロセスに対するファシリテーターの解釈が記されている。あるプロセスに気づいたとき、それに何らかの意味付けを行うことは、ファシリテーターにとって、自然なことと考えることもできる。しかし、同時に、あくまでその意味付けは、様々な可能性の一部であり、他の可能性があることに、ファシリテーターが自覚的であることは重要である。本ワークショップではできなかったが、実施後のスタッフミーティングで、自分が把握した事実とともに、それに付与した意味付けや解釈をスタッフ間でわちあい、検討することができる。すると、自分のそれとは違う意味付けや解釈を聴くことが

でき、ファシリテーターとしての認知や解釈の枠組みの見直しや拡大に寄与できることがある。

(2-p)にはいくつかの点に関する指摘がある。集団決定の時間が45分では短かったという指摘は的を得たものであると考えられる。準備の段階でもできればもっと時間を取りたいとの思いがあったが、全体の時間の割り振りの関係で、45分になった。同時に、集団決定を多くのグループができなかったわけではない状況を考え併せると、まったくの時間不足だったわけでもないと考えられる。別に、コンセンサスの精神を日常に活かすことの意義についても記されている。グループ・アプローチの学びや変化が、そのグループ・アプローチの中で閉じられたものでしかない場合には、その有効性は充分とは言えないだろう。もちろん、グループ・アプローチと日常との間には、様々な違いや溝があり、簡単に一般化が可能とも言えない。そのような障害があることを、ファシリテーターと学習者の両者が理解しつつ、できる限り、日常に一般化可能な学びや気づきを見出す態度をもっていることは重要である。特にラボラトリー方式の体験学習では、体験学習の循環過程を学習理論の基礎として位置付ける。仮説化し、それを次の体験につなげ、実践することが、体験学習の循環過程の一部である。『Creative O. D.』Vol. I (2003)では、ラボラトリー方式の体験学習の計画や実施において、体験学習の循環過程を十分に意識し、盛り込むことの重要性を強調している (p.12-13)。

## 6. 実習「私の窓」に関して

- q. 記述するテーマは①自分の故郷、②最近あった嬉しかったことと腹がたったの2つであった。このワークは参加者として参加する。①では、私たちのグループは3人がそれぞれ全く違うものを描いていた。お互いの絵を見て、まずはそれぞれのイメージの違いにビックリし合う。子どもの頃の話は誰もが何らかの記憶を持っており、当時は辛くても時間が楽しい記憶に変化させてしまうこともあるし、辛い記憶のままでも時間がたっているので話すこともユーモアを込めて話すことができたりする。そのためか話し合いは自然にとっても楽しくすすんだ。②については、現在のことなので、①とは違って報告のような話し合いになった。それでもこの人はどういう人なのだろうという興味を持つきっかけ作りとしては、いいワークであったと思う。また画用紙とクレヨンという材料は、参加者の防衛を取り除く大きな役割を果たしていた。2日目ということもあり前日の疲れも少々見受けられたので、こうした非言語的な開示方法はとても入りやすく、有効なものであったと思う。

本実習は、画用紙とクレヨンを用いて、テーマについて画用紙に描いていき、近くにいるなるべく知らない人に自己開示をする、アイスブレイキング実習である。テーマを描き、それをわかちあう。テーマを変えて、それを繰り返

した。話し合いは①②と別々のメンバーで、3人ずつで構成された。(2-q)では、テーマにより、気づきやわかちあいの雰囲気に変化することが記されている。テーマの違い、わかちあいの内容や雰囲気の違いにより、グループメンバー間で生まれる関係性が異なることも報告されている。また、非言語的な開示方法が2日目の導入として、有効であったことにも触れられている。第1日は「ジャンケン列車」をアイスブレイキング実習として行ったが、第2日の「私の窓」は、それとはまた異なる方法であり、異なるプロセスを生み出す。多様なアイスブレイキング実習を知っていて、プログラミングできると有効である。

#### 7. 実習「聴く実習」に関して

- r. 参加者として参加する。「聴く」ということは仕事柄、毎日しているが、あらためてこうしたワークで体験し、感じたことが多くあった。このワークは相手の話を正確に繰り返すことができれば、〇がもらえないため話が先にすすめないのである。人は正確にどこまでに聴き取れるのであろう。「聴く」ことの難しさを痛感することになった。
- s. この実習の後半は楠本和彦が某小学校で講演をした時の資料が提示された。コミュニケーションの大切さについて書かれてあった。「健全な家族というのは、家族の成員に問題がないのではなく、問題が起こっても乗り越える力を持った家族なのである」(東山, 1991 p.198) とのことである。このことは家族だけに言えることではなく、学級・学校・地域という組織にも言える。人の話を「聴く」というのはこうした集団の力を育成していく第一歩になるのではないか。

(2-r)には、SCという他者の話を聴くことが重要な仕事内容と関連させて、聴くことの難しさと人のコミュニケーションの正確性についての疑問が記されている。このような思いは、筆者自身(楠本和彦)にも覚えがある。この実習に出会った当初、この実習のルール説明のためのデモンストレーションを筆者が参加者の前で行うことをよく経験した。そして、そのデモンストレーションでは、正確な繰り返しができず、発話者から不正確と指摘される(×をもらう)ことが少なからずあった。当時の筆者は、自分はカウンセラーなのに恥ずかしいと感じていた。ある時、『人間関係トレーニング』の「コミュニケーションのプロセスと留意点」の章(第2版では、21章 津村・山口, 2005, p80-84)を読んだことにより、この実習と人のコミュニケーションについて、筆者の理解が大きく変化した。この章には、コミュニケーションの正確な発信と受信の障害となる要因がいくつも指摘されていた。その章を読んで以来、筆者がこの実習をファシリテーターとして行う時には、「人のコミュニケーションは完全なものではありません。だからこそ、それを知った上で、少しでも、より正確なコミュニケーションが可能となるように留意していることが大切な



のだと思います」という意のことを、この実習中のどこかで話すようになった。カウンセラーという職業に関しても、カウンセラーだから、×をもらうことが恥ずかしいというのは、自分の奢りだと思った。カウンセラーだからこそ、人のコミュニケーションの不完全性を知った上で、自身や他者に関わることが重要だと感じるようになった。自分に対しては、自分が不正確にしか聴けていない危険性があることに留意すること、そうではないかとの疑いがある場合には、もっとよく聴こうとする態度を心がけたり、相手に確認することを心がけるようにした。また、他者の不正確性（例：母親が子どものメッセージを不正確に受け取るような場合）に対して、憤ったり、責めたくなくなる気持ちが減じた。そして、「ここは大事なところだからこそ、いつもより正確に相手のメッセージをキャッチしようと思えるといいですね」という意のことを伝えるようになった。本実習は、人のコミュニケーションの不完全性が露わになるため、学習者にストレスがかかる場合がある。ファシリテーターは、そのことに留意して、適切な配慮や教示を行う必要があると考える。

(2-s) は、本実習の使用例を紹介した小講義に関する気づきの報告である。紹介した研修例では東山(1991)の言葉を導入および話の柱として引用した。この指摘にもあるように、聴くことの重要性は人の営みの様々な場面に関係する。また、聴くことが問題解決の一要因として重要である場合も多々ある。SCがコミュニケーションや聴くことの重要性についての研修を依頼される場合がある。そのような時に、講義により、その重要性を伝える一方で、適切な実習を組み合わせることができれば、学習者は自身の体験から実感を伴って学ぶことが可能となる。次に記す実習「流れ星」も講義と組み合わせて使うことが可能な実習の一つである。

## 8. 実習「流れ星」に関して

- t. ファシリテーターとして、このワークを担当した。実習後、楠本和彦から、もっと楽しくわいわいとした雰囲気の中でワークを実施してもいいという話がある。また、このワークはどんなに人数が多くても対応できるという特徴があるという。実際に、楠本和彦が研修などで行なう場合は、参加者は隣の人と話したり、近くの人の絵を見比べて、笑い合いながら描くということがよくあるとのことだった。このワークはそれでもいいと言われた。今回静寂の雰囲気になってしまったのは、ファシリテーターである私自身が緊張していたからかもしれないし、絵というと臨床心理士故に描画法テストのイメージも重なってしまったのかもしれない。その要因は不明であるが、こうした楠本和彦の助言はとても参考になった。

実習やワークにはねらいがあり、そのねらいに沿った実施方法、ルール、実施中の雰囲気がある。



本実習は、一方通行のコミュニケーションの特徴を知るための、コミュニケーションの実験のような実習である。臨床心理士になじみの深い描画法とはねらいが異なる。本実習を静かな雰囲気の中で実施することがいけないわけではない。しかし、ねらいの達成を阻害しない程度であれば、参加者がお互いの絵を垣間見たり、談笑しても問題ないと、筆者（楠本和彦）は考えている。そして、本ワークショップの参加者がファシリテーターとして実施する場合のことを考え、(2-t)にあるような指摘を行った。この指摘が、SCがファシリテーターをする場合の、実習の取扱いの幅を広げるものになるのであれば幸いである。

また、2-7でも記したように、本実習は、小講義と組み合わせて実施することが可能である。さらに、「聴く実習」に比べて、より多くの参加者に対しても実施可能であるし、階段教室のような部屋の構造でも実施が可能である。講演のテーマや小講義の内容とうまく組み合わせることができれば、様々な場面、状況で使用可能な実習である。

#### 9. 実習「価値のオークション」に関して

- u. 自分の価値観と相手の価値観を知ることによって「自分の枠を少し広げてみる」ということをねらいとするワークである。ふたつのグループに分かれ、13名ずつで行なった。このワークもファシリテーターを体験する。この実習は準備段階で商品を17個に絞ることにとても時間がかかったので、ファシリテーターは最初に「自慢の商品ばかりである」という気持ちを伝えた。これは参加者の購買意欲を刺激し、いい値段をつけてもらえるように雰囲気を盛り上げた。まず個人で価値の物件に値段をつけることから始まる。ここに提示されている物件はお金では買えないものばかりであるからである。それがこの実習の面白さにもつながっている。ひとつの物件に100万円つける参加者もいれば、いくつもの物件に細かく値段をつけていた参加者もみうけられた。オークションが開始されてからは誰もが楽しみながら参加して下さったように見受けられた。私たちのグループは女性ばかりのグループであったせいも、どちらかというと日常的な物件が売れ筋であった。実習といえども欲しいものが手に入るととても嬉しそうな表情をされていたし、購入された方にその理由をうかがうとはにかみながら答えられていた。その商品にはその人の大切と思われる価値が反映されていると思われるので、その言葉にならぬ自己開示を照れていられる方もいた。また全く値段がつけられなかった物件がでるとため息がもれたりもした。それは安値でもつけておけばよかったという思いであろう。オークションはとてにぎやかな雰囲気の中で終わることができたように思う。
- v. 「価値のオークション」で、二人のファシリテーターが同時に実習をおこなう体験ができた。自分が実習をおこないながらであったため十分で

はなかったが、それでも相手のファシリテーターとしての特徴や工夫などは参考になった。この点から考えると、自分がファシリテーターを体験した後、参加者として実習に参加し、ファシリテーターを観察することによって、ファシリテーターとしての役割を学ぶことが多いであろうと感じた。

価値観に関する実習である。「自分の価値観を知る。」「他のメンバーの価値観を知り、ものの見方や捉え方の枠組みを広げる。」の2つをねらいにして実施した。(2-u)にあるように、全体を2つのグループに分け、2人のファシリテーターがオークショナーとして各小グループを担当した。

(2-u)には、ファシリテーターとしての進行における雰囲気作りの工夫、参加者のプロセスについての気づきが記されている。この実習は、オークションというゲーム感覚の楽しい雰囲気の中で、自己や他者の価値観に気づくことができる。そのため、ファシリテーターの雰囲気作りは、参加者が実習に楽しく参加できるための一要因となる。また、物件の内容や買い方は、参加者により差異があった。それは予想できたことであり、そこにも参加者の特徴が表れると考え、ふりかえり用紙に、「自分の買いたい物件、値段、理由から、あなたはどんなことやものに価値をおいていると思いましたか?」「オークションをしてみて、他の人が買ったものと、自分が買ったもの・買えなかったものを見比べて、自己や他者について感じることや気づいたことは…」という項目を設定した。そのような項目からも自己への気づきがあると考えたためである。

(2-v)にはコ・ファシリテーターの特徴や工夫についての気づきが記されている。ファシリテーションを学ぶ一つの方法として、チームティーチングでのコ・ファシリテーターの言動から学ぶものがある。コ・ファシリテーターの言動の自分との異同を知り、違いからファシリテーションの幅を広げていくことができる。簡単にはまねできない場合もある。そのような場合でも、違う形のファシリテーションがあることを知ることは、自己のファシリテーションを顧みたり、より多様なファシリテーションを身につけたりする上で有意義である。

## 10. 小講義

- w. ラボラトリー方式の体験学習（予防的・開発的アプローチ）についての説明の中で、「健康な子どもたちの自己実現を目指すためのものとしての『予防的・開発的』という役割を果たす」という言葉は印象に残った。グループ・アプローチは第一次予防つまり、心や発達・人間関係の問題発生に関することに位置するものであるとのことである。中学校へ入学した時や新しい学年になった時、また学期ごとにこうした予防・開発的な役割を果たすグループアプローチを行うことができたなら相互に支え合

える円滑な人間関係を生み出し、健康な心の成長にも大いに役立つように思えた。またラボラトリー方式の体験学習はアメリカの人権問題に取り組む訓練の中で、偶然に見つけられたものであるという事実も驚きであった。

グループ・アプローチの意味、意義に関して、様々な説明が可能である。その一つとして、「予防的・開発的」「第一次予防」という意義づけがある。この点に関しては、楠本・清瀧・河井・楠本（2010）に詳述したが、ここでも簡単に記しておく。「予防的・開発的」という言葉はカウンセリングの2つの側面である「予防的カウンセリング」と「開発的カウンセリング」からの造語である。國分（2001）は「育てるカウンセリング」の一側面として、予防的カウンセリング（preventive counseling、問題が生じないように予防するカウンセリング）と開発的カウンセリング（developmental counseling、発達課題を人間成長の役に立たせる教育的色彩の強い援助法）を挙げている（p.15）。近藤（1999）によると、心理臨床分野での第一次予防には、子どもの発達や自我の成長や対人関係スキルの促進を目的とする、学校教育における成長促進的な介入（development intervention）や心理教育（psycho-education）などがある（p.631）。予防的カウンセリングの第一次予防と開発的カウンセリングと心理教育は、強調点に多少の差異があるものの近接的な概念であると考えられている（中釜、2002、p.136）。ラボラトリー方式の体験学習は、第一次予防を目的としたグループ・アプローチであると見ることができ、学校教育における人間関係や心の成長に役立つ一つの方法である。

### 3）ワークショップ実施後のふりかえり

ワークショップ実施後のふりかえり（実習から時間がたって、冷静な目で、グループ・アプローチのSCにとっての意味など）として、各ファシリテーターが気づいたことを記す。そして、1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義、2. 学校教育現場への導入とその留意点、3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義、4. ファシリテーター体験、の4つの観点から検討する。

#### 1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義

- a. グループワークの実施者としての経験がSCの幅を広げる。児童生徒－教員間、保護者－教員間、家族間、職員間のプロセスを促進させる発言や行動をキャッチし、フィードバックする力を養うことで、SCと相談者との1対1のつながりだけでなく、他の人的リソースをも活性化し、ネットワークの中で仕事ができる。

相談室で1対1の面接場面にあっても、相談者を取り巻く関係者の動きが語られる時などは、そのメンバー内に生じるプロセスにも目をむけて

関わっている。その場にはいない、しかも相談者のフィルターのかかったメンバーを、SCの頭の中にリアルに描こうと相談者から情報収集をしていく中で、相談者が自身のフィルターに気づいたり、関係者について新たな発見をしたり見方が変わったりすることがある。相談者が相談室を出た後に、実際の間関係の中で新たな関わりにチャレンジしていく助けになれば、と思っている。

- b. もし、SCとして、普段生徒に一对一で関わっていることが多い場合、生徒が日常、集団の中でどのような行動をし、どのような表情を見せ、どのような関係性を持っているのか見えないことが多い。しかし、生徒を対象にグループ・アプローチを行うことが出来れば、普段見られないような生徒の様子・表情をとらえることができる機会を得られると思われる。そのため、生徒を対象に、グループ・アプローチを行うことは、SCにとっても、中学校生徒全体の精神的健康をサポートする意味で、重要な役割を担えるのではないかと考えられる。

例えば、グループ・アプローチをおこなうことで、

- ・ クラスや学年の特徴・様子が観察できる。
- ・ SCが前で説明をしているときの、生徒個人の集中の様子がわかる。
- ・ グループで行う実習の場合、それぞれの生徒の同年代の生徒の中での対人関係（積極性・自己主張・リーダーシップ・コミュニケーション能力・感情表出など）がわかる。

といった点が期待でき、集団の場におけるアセスメントという機会が得られると思われる。

- c. グループ・アプローチでみられる生徒の様子は、教職員が普段授業等を通じてみている生徒や生徒集団の様子と共通していると考えられる。そのため、以上の点で得られたSCとしてのアセスメントを、教員と共有することによって、①SCと教員双方において、グループ・アプローチをおこなったクラス・学年に対する共通理解が深まる、②SCがグループ実習の中で気になった点、注意した点を教員に伝えることによって、教員が気づいていけば気になる点の共有のきっかけに、気づいていなければ、注意を促すきっかけや、隠れていた生徒や集団の問題点が明らかになる可能性もあるかもしれない。
- d. 名古屋市スクールカウンセラーのブロック会の講習会だったものが、今回のような研修会までに至ったものはかつてなかったと思われる。それほどスクールカウンセラーにとって、このグループ・アプローチに対する要望と期待が大きかったと考えられる。学校という中でそれはスクールカウンセラーといえども実際の活動は、個人臨床を中心に行なっている場合が多い。相談に来室される方々は個人的な悩みを打ち明けられて

いくし、そのための臨床活動であることは間違いない。ただ学校という組織の中に存在するスクールカウンセラーにとっては、集団に対してどうアプローチしていくかということはとても重要な要素である。しかしその点について、個人臨床を活動の中心に置く立場の私たちはどうしても苦手意識が先に立ち、後回しにしてしまうことが多かったと思う。しかしスクールカウンセラーの業務の中に「現職教育」や「母親セミナー」などの集団を対象とする活動があるということは明らかである。誰もがわかっていながらこの領域はなかなか手がつけられず、専門的な知識を得たいと思いつつも、今までは自分たちの中で知恵を出し合い、なんとか切り抜けてきたのが現状であろう。そういう意味で今回の研修は私たちスクールカウンセラーにとってとても大きな意味があったと思われる。今回の研修は、個人臨床とグループ・アプローチの両方を経験し、このふたつの相違やその場に漂う感覚の違いを知る『つなぎ』の役目があったように思う。

- e. 最近、子どもたちに対して学校内においても、はじめから争い事や問題を起こさせないように、互いに深く関わることを避けるような配慮がなされていることが多々ある。それは人と人との距離をとって生きていくことであり、関わり合いを持たない生き方である。こうした表面的なつながりの中ではトラブルは起きにくいかもしれないが、そうした配慮から作られた人間関係は問題や葛藤が起きた場合、誰にも相談できないという現状を作り出しているように思う。グループワークを授業や行事の中に取り入れることで、日頃から子どもたちの心を柔らかく耕し、人間関係を豊かにして、互いに支えあう友人関係を築いていくことができたとしたら、悩みや葛藤が生じた時も自分ひとりで抱えこまず、周囲の友人たちと考え合い、問題に取り組むことができるはずである。また中学校の中には問題や事件が溢れるように起こっているところがある。こうした学校は起きた事件の対応と事後指導に追われ、教員たちは疲れ果てているし、学校全体の健全さも停滞してしまっている。そういう学校でもグループワークを取り入れることで、教員間や生徒間の人間関係を時間はかかるであろうが、少しずつ改善し回復していくことができ、学校内で健全な人間関係を取り戻せたら、問題の悪化を防ぐことができるし、事件の再発予防につながってなっていくのではないだろうか。スクールカウンセラーが現場の教員とともにグループワークを積極的に取り入れ、地道に続けていくことの必要性をあらためて強く感じさせられる。

(3-a) から (3-e) は、グループ・アプローチのSC、児童・生徒、教員にとっての意義についての気づきが記されている。それは学校、クラスなど、

組織の中で行う心理臨床の広がりに関する気づきである。(3-a) から (3-e) のすべてに学校という場における S C の活動の一つとして、学校全体、クラス、教員との連携など組織、グループに対して、グループ・アプローチが貢献できる可能性、必要性が述べられている。

(3-a) では、「グループワークの実施者としての経験が S C の幅を広げる」とされ、「児童生徒－教員間、保護者－教員間、家族間、職員間のプロセス」の観点が挙げられている。このような視点をもつことによって、より効果的に「他の人的リソースをも活性化し、ネットワークの中で仕事ができる」ようになる。このような観点は、実際の組織、グループ、対人間への働きかけにとどまらず、個人臨床場面においても、応用可能なものである。クライアントの話のどのような部分に焦点を当てるかは、カウンセリングの各学派によって、差異があるのは事実である。個人の内界に焦点を当てると同時に、対人間、グループの中でのクライアントのあり様にも S C が関心を向け、焦点を当て、関わることは学校カウンセリングにおいて、意義あるものだと考える。(3-b) でも、児童・生徒の関係性に S C が関心をもっていることの意義が述べられている。グループ・アプローチは S C が学校全体の精神的健康をサポートする上で重要であり、児童・生徒の集団という場におけるアセスメントの役割をもつことが指摘されている。(3-c) では、教員と S C との連携について触れられている。S C がグループ・アプローチを通して理解した情報やアセスメントを教員と共有することが児童・生徒をサポートする上で役立つ可能性について記されている。(3-d) には、S C にとって、グループに対するアプローチの必要性を感じつつも、苦手意識があったり、必要な専門的知識やスキルを学ぶことが難しかった現状が語られている。そして、本ワークショップが、個人臨床とグループ・アプローチとの『つなぎ』の役目として機能した可能性について指摘している。(3-e) では、最近の児童・生徒の人間関係の特徴についての指摘がある。「人と人との距離をとって生きていく」という特徴の問題点と、それに対して、グループ・アプローチの「予防的・開発的」機能が貢献できる可能性について述べられている。

## 2. 学校教育現場への導入とその留意点

- f. 実習中、参加者から多くの質問が出された。実際ファシリテーターになった時の留意点や、実習の終わり方やはじめ方、実習中に飛び交った言葉によって傷つき体験をしてしまった場合のわかちあいの重要性、またネガティブな言葉に対しての対応の仕方など、質問は多岐にわたっていた。ファシリテーター（楠本和彦）からの応答では「健康な人間関係を構築するための『万能薬』も『即効性』もない」と、とにかく積み重ねが大切ということを強調していた。本来、人とのコミュニケーションはそういうものであろう。職場でも家庭でも自分の気持ちを伝える機会も多くある。日常のさまざまな触れ合いや生活の中の会話の積み重ねの



すべてが人間関係を形成しているのであろう。参加者は、今後この研修会で体験し学んだことを学校教育現場に持って帰り、どういう形で導入していくかという次なる課題を感じながら会場を後にされたように思う。

- g. 実際に、S Cが生徒を対象に中学校で行う場合、今回のように、スムーズに生徒がふりかえりやわかちあいへ移行できるかどうかは、疑問に感じる。実習の楽しさでテンションがあがるため、その後の気分の切り替えが適切に出来るような生徒個人や生徒集団であれば容易かもしれないが、気分の切り替えには、構成メンバーの特性をみて、ファシリテーターが適切に促すことが出来るような技量・経験が必要だと思った。

学校教育現場にグループ・アプローチを導入する際の留意点についての指摘がある。(3-f)には、参加者からの質問の中に、S Cである自分がファシリテーターになったときの具体的な留意点についての質問があったことが記されている。本ワークショップでは参加者から上記のようなグループ・アプローチの留意点についての質問がなされた。それぞれの質問に対して、楠本和彦が中心となって答えていった。その応答の一つに(3-f)にあるグループ・アプローチは健康な人間関係を構築するための『万能薬』ではなく、『即効性』を過度に期待してはいけないこと、継続的な取り組みが有効である意の応答を行った。学校教育現場では、グループ・アプローチに時間をとることが難しい状況があることを教員研修などでよく耳にする。そのような現状があることは理解できる。しかし、一度や二度のグループ・アプローチの実施で事態が画期的に変化すると幻想がもしあるとしたら、実施後幻滅に終わる危険性が大きい。グループ・アプローチの有効性と伝えるとともに、その限界もまた伝えていくことが必要だと感じている。(3-f)では、上記の説明をさらに一般化して、職場や家庭における日常のコミュニケーションについての気づきとして記されている。確かに、グループ・アプローチの場面だけでなく、日常での教師-児童・生徒関係がグループ・アプローチを実施した際の効果にも大きな影響を与える。本来は、教師-生徒関係、生徒間の関係など日常の関係の変化・成長を目指して、グループ・アプローチは実施されるものである。そのことを考えれば、本ワークショップの参加者が、たとえグループ・アプローチを実施しなくても、日常の関係性への関心が高まったとすれば、グループ・アプローチに参加した意義は認められるであろう。

(3-g)には、本ワークショップと実際に児童・生徒を対象にした場合のグループ・アプローチとの差異についての気づきが記されている。(3-g)にあるように、児童・生徒を対象にした場合には、実習の実施後、ふりかえり・わかちあいに移行することに工夫や配慮が必要な場合もある。ふりかえりの意義を説明したり、個々に声掛けをするなどふりかえり・わかちあいが十分に機能

するような工夫や配慮が必要な場合もある。

### 3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義

- h. 各実習の“わかちあい”の時間では、同じ課題に向き合ったもの同士が感じ合える共通の想いがそこには流れていたように思う。課題をうまくこなせたグループも課題ができず行き詰ってしまったグループも、その場その瞬間に同じ土俵にいたもの同士が味わえる特別な空気感がそこには存在していた。自分たちの行なってきたことをふりかえり、何が起きていたのか冷静に考え合えることで、次にどこに向かえばいいかが見えてくる。つまり「体験から学ぶ」という循環過程である。グループのメンバーからの言葉はそれぞれが特別な思いで聴いていたようだ。特に話し合いに夢中になり知らず知らずのうちに表出してしまった自分自身に対して、グループのメンバーから送られる言葉は普段自分では気がついていないものも含まれている。誉め言葉が返ってきた時は、知らなかった自分の良いところをあらためて発見できたという喜びが照れながらもメンバーの表情に表れていた。うまく相手の良いところを見つけ出せるのは臨床心理士の職業柄得意とするところかもしれない。
- i. 参加者は研修会に参加表明したものなのにをやらされるのかという緊張と不安が最初のうち感じられたが、グループワークに入ると自然に意欲的に参加されていたように思う。7つのワークにはそれぞれに目的やねらいがある。個人がどうつながっていくのか、自己理解・他者理解をどう深め考え合っていくか、外に向けての関心をどう広げていけばいいのか、それぞれがどんなことに気がついていくのか、メンバーをどう受容していくのかという様々な要素がそこにはあった。ひとつひとつのワークを実際に体験することで、何を感じ、何に気づくのか、何が変化していくのかを身をもって知る。そういう点ではどの参加者もどのワークに対しても積極的な態度で望み、時には遊び楽しみながら、時には真剣に相手と向き合いながらも、その時々にかかる様々な感情を十分に味わっていたように思う。

(3-h)には、わかちあいのプロセスや、ラボラトリー方式の体験学習におけるわかちあいの意義について記されている。本稿では、IV-2)の「2. ふりかえり・わかちあい」の項や各実習部分での気づきにもわかちあいの重要性について記述があった。(3-h)は、ワークショップ実施後のふりかえりにおいて、再度、わかちあいの意義がこのファシリテーターに確認されたものである。ここでは、わかちあいが協同的な学習の文脈の中から考察されている。実習に協同で取り組んだからこそ生まれる「特別な雰囲気」「特別な思い」との指摘がある。協同で取り組んだメンバーからの言葉は、特別な意味をもちうる。それは、グループ体験から学ぶための大事な要素である。特別な雰囲気や

思いがあるからこそ、学びも特別な意味をもつことができる。

また、わかちあいを体験学習の循環過程、フィードバックと関連させた気づきが記されている。この気づきにあるように、わかちあいは体験から学ぶための重要な要素であり、フィードバックの機能をもつ。わかちあいにより、自分では気づいていなかったグループ、コミュニケーション、自己や他者に関する気づきを得ることが可能になる。学びが広がる可能性があるわけである。あるいは、わかちあいが自己の気づきの再確認や強化に役立つ場合もある。

(3-i) には、実習のねらいや内容の多様性についての気づきが記されている。本ワークショップもそうであったが、ラボラトリー方式の体験学習の研修で、一定の長さがある研修の場合、ねらいや内容の多様性をもった実習が組み合わせられる場合が多い。ねらいや内容の違いにより、人間関係上のテーマ、関心、感情などそこに生まれるプロセスは異なってくる。実習の適切な組み合わせは、参加者の参加の度合いや満足度にも影響を与える。ファシリテーターにとって、企画・立案の段階で、ワークショップ全体をどのように企画するかを十分に検討することが重要である。また、ワークショップ実施後のふりかえりにおいても、そのような視点から検討することは大事な要素となる。

#### 4. ファシリテーター体験

- j. また今回ファシリテーターという貴重な役割を筆者自身が体験して、その重要性をあらためて感じさせられた。準備段階で参加者体験をして、自分なりに全体の進行の仕方をイメージして当日に望んだつもりだったが、ただの進行係りになってしまっていたようだ。実習中の雰囲気作りをはじめとして、グループのメンバーの気づきを深めるためにどのような言葉かけをするか、話し合いを自由に豊富な内容にするかためにどのような配慮をするかはファシリテーターの大きな役目である。そうした視点を提供するための幅広い知識と経験が必要となってくるのである。
- k. 以前、自分が予備知識もないまま短時間の参加者体験を得たときと、今回、予習し、2日間というより長い時間に実習と講義の時間を得、それぞれの実習の意味をある程度把握し実習を体験した今回とを比較すると、より今回の方が実習体験から得た自分の感じたことを自分の特性や経験の一つとして深く位置づけることが出来た気がする。(前回の実習では、「楽しかった」という印象が強く、それ以上はそれほど深められていないまま終わっていた、という気がする。)「楽しかった」体験で終わることももちろん意味があるとは思いますが、ある程度、実習に対する意識付けをしてから、きちんとふりかえりやわかちあいをおこなう時間をとることが、とても重要であると思った。
- 1. こうした研修会を企画することは筆者にとってははじめてであり、身体と心の両方を使った2日間であったように思います。しかしながら、こ

うした企画運営という機会を得て、スクールカウンセラーとしてあらためてその役割の重要性を痛感することができました。

(3-j) から (3-l) には、本ワークショップのファシリテーターが、ファシリテーターを体験したことによる学びが記されている。本ワークショップのファシリテーターは、グループ・アプローチのファシリテーター経験に幅があった。ファシリテーター経験の少ない者、授業などでのファシリテーター経験がある者、ファシリテーター経験が豊富なものがチームを組んでいた。

(3-j) には、自己のファシリテーションの不十分さへの反省と、ファシリテーションに関する幅広い知識と経験の必要性が記されている。(3-k) には、自己の参加者体験とファシリテーター体験との比較が記されている。このファシリテーターにとっては、今回のファシリテーター体験の方が実習での気づきを自己の特性や経験の一つとして深く位置づけられたようである(注:これは、ファシリテーターであるが、人数などの関係で参加者として実習に参加した時の気づきであろう)。その比較から、実習に対して参加者が実習の意味やねらいに対して、十分な意識をもって取り組み、その後ふりかえり、わかちあいをを行うことが、グループ・アプローチにおいて重要であるとの気づきが述べられている。(3-l) には、研修の企画運営というファシリテーター体験を通して、SC にとっての研修会の役割の重要性を再確認したことが記されている。これらの気づきにもあるように、ファシリテーター体験では、参加者体験とは異なる経験が可能となり、それによって異なる視角からグループ・アプローチを見ることができる。そのため、参加者体験とは異なる種類の気づき、学びが可能となる。今回の、オン・ザ・ジョブにおけるファシリテーター・トレーニングの成果の一側面と言える。

## V. 最後に

本稿は、本ワークショップのファシリテーションに関して、オン・ザ・ジョブ・トレーニングとしてのファシリテーター・トレーニングの観点から検討、考察することを目的とした。IVで1) 事前準備段階、2) ワークショップの実施、3) ワークショップ実施後のふりかえりの三段階それぞれの、ファシリテーターの気づき、学びを記し、検討した。

1) 事前準備段階では、1. 綿密な打ち合わせ、2. ねらいの共有化、3. 実施する実習の選定、4. タイムスケジュールの組み立て、5. 実習担当部分の準備、6. 学校教育現場での留意点に関する気づき、学びが報告された。1～5までの観点は、ラボラトリー方式の体験学習の事前準備として、通常必要な要素であり、同時に重要な要素である。ファシリテーターチームの事前準備において、そのワークショップのねらいの策定、共有化は必須であり、ワークショップの基盤を構成するものである。そのねらいに基づいて、実習や小講義

のねらいの決定や内容の選定、スケジュールの組み立てなど、より具体的な準備がなされていく。実習や小講義の担当が決まれば、そのねらいや内容を検討、確定し、ふりかえり用紙や資料などを作成すると共に、ファシリテーターの指示などのファシリテーションのイメージを明確にしていくことが必要となる。これらの点に関する、本ワークショップのファシリテーターの気づき、学びを記し、検討した。6の学校教育現場での留意点は、本ワークショップがSCを対象としたワークショップであったことによる特徴的な観点である。ファシリテーターが本ワークショップを一般化して学校教育現場への適用を意識していることがわかる。

2) ワークショップの実施では、1. ファシリテーションに関して、2. ふりかえり・わかちあいと、各実習と小講義に関する、各ファシリテーターの気づき、学びを記し、検討した。この段階でのファシリテーターの気づき、学びを簡潔にまとめる。

ファシリテーションに関して、個人臨床のカウンセラーとグループ・アプローチのファシリテーターとの異同についての指摘があった。場の動きを読む力は共通の要素であるが、働きかけや関与の仕方には違いがあるとの気づきがあった。また、学校教育現場への適用において、モチベーションが高くない参加者への配慮、工夫の必要性について気づきがあった。チームティーチングのコ・ファシリテーターの特徴や工夫からの学びについての報告があった。

ふりかえり・わかちあいに関する気づき、学びもあった。ふりかえり・わかちあいにより、プロセスに焦点を当て、そこから学ぶことができるという意義についての気づきが報告された。わかちあいにおけるフィードバックの機能についての気づきがあった。また、わかちあいにより、グループが『みんな』から参加者『一人ひとり』に気づくことができる意義についての指摘があった。

実習の内容に関する気づき、学びが報告された。アイスブレイキング実習の効果についての指摘があった。問題解決実習やコンセンサス実習においてグループ間のグループプロセスの異同についての報告があった。そして、そのプロセスをファシリテーターがどのように解釈するのかという点についての検討を行った。実習と小講義の組み合わせによる、相乗効果についての指摘があった。

3) ワークショップ終了後のふりかえりでは、1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義、2. 学校教育現場への導入とその留意点、3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義、4. ファシリテーター体験の観点についての気づきを記し、その検討を行った。1. スクールカウンセラー、児童・生徒、教員にとってのグループ・アプローチの意義では、学校、クラスなど、組織の中で行う心理臨床の広がりについて、気づきが報告された。学校という場におけるSCの活動の一つとして、学校全体、クラス、教員との連携など組織、グループに対してグループ・



アプローチが貢献できる可能性、必要性が指摘された。2. 学校教育現場への導入とその留意点では、S Cが学校教育現場にグループ・アプローチを導入する際の具体的な留意点についての気づきが報告された。3. 参加者のプロセスと参加者にとっての意義では、実習のねらいや内容の多様性、ラボラトリー方式の体験学習におけるわかちあいの意義、わかちあいを体験学習の循環過程、フィードバックと関連させた気づきが報告された。4. ファシリテーター体験では、ファシリテーター体験で可能となった、参加者体験とは異なる経験と異なる種類の気づき、学びが報告された。

以上のように、本ワークショップのファシリテーター体験は、オン・ザ・ジョブにおけるファシリテーター・トレーニングとして、一定の意義をもったものであったことが明らかとなった。

- i アイスペイキング実習。出典：國分康孝（監修）『エンカウンターで学級が変わる—グループ体験を生かした楽しい学級づくり 小学校編』 図書文化 1996
- ii 情報カードを用いた問題解決実習。出典：坂野公信監修 日本学校GWT研究会著『協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング—』 遊戯社 1994
- iii 参考文献：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—私を育てる教育への人間学的アプローチ— 第2版』 ナカニシヤ出版 2005
- iv コンセンサス実習。参考文献：坂野公信監修 日本学校GWT研究会著 『協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング—』 遊戯社 1994
- v 参考資料：楠本和彦 「スクールカウンセラーによる構成的なグループ・アプローチ実施の留意点—個人臨床との異同を中心に—」 人間関係研究第8号 南山大学人間関係研究センター 208-215 2009
- vi 絵と言葉による自己開示の実習。参考文献：(財)日本リクリエーション協会（監修）「絵画による自己紹介」『新グループワーク・トレーニング』 遊戯社 1995
- vii コミュニケーション実習。出典：星野欣生 『人間関係づくりトレーニング』 金子書房 2003
- viii 一方通行のコミュニケーションを体験する実習。出典：『Creative O.D.』 プレスタイム 2003
- ix 価値観に焦点を当てる実習。ある学校の先生方から紹介していただいた研修資料を参考にし、元実習を改変して行った。元実習名は「アイデンティティの競売」作成者は柏木修。

## 引用文献

- 東山絏久（1991）：これからの学校カウンセリングと学校カウンセリングの問題 氏原寛・谷口正巳・東山弘子（編） ミネルヴァ書房 pp.198.
- 星野欣生（2005a）：介入ということ —構造化された実習において 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 —私を育てる教育への人間学的アプローチ ナカニシヤ出版 pp.167-170.
- 星野欣生（2005b）：ともにあること（WITH-ness）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 ナカニシヤ出版 pp.185-189.
- 星野欣生(2010):ファシリテーターは援助促進者である 南山大学人文学部心理人間学科(監修) 津村俊充・石田裕久(編) ファシリテーター・トレーニング第2版 一自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ ナカニシヤ出版 pp.7-11.
- 河津雄介(2005):教育する者の自己教育 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 ナカニシヤ出版 pp.181-182.
- 國分康孝(2001):育てるカウンセリング 國分康孝(監修) 現代カウンセリング事典 金子書房 pp.15.
- 近藤邦夫(1999):予防的介入(preventive intervention) 氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鑑幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕(編) ミネルヴァ書房 pp.631.
- 楠本和彦・清瀧裕子・河井孝子・楠本かおり(2010):スクールカウンセラーを対象としたグループ・アプローチ・ワークショップの意義 一実践報告研究を中心に アカデミア人文・科学編 南山大学 91, 97-144.
- Merritt,R.(2005):学習者を援助する人について 一教育, 宗教, そして人間性の回復 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 ナカニシヤ出版 pp.177-179.
- 中堀仁四郎(2005):人間関係トレーニングの倫理 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 ナカニシヤ出版 pp.173-176.
- 中釜洋子(2002):開発的カウンセリング 一丸藤太郎・菅野信夫(編著) 学校教育相談 ミネルヴァ書房 pp.135-150.
- 中村和彦(2010):グループ・ファシリテーターの働き 南山大学人文学部心理人間学科(監修) 津村俊充・石田裕久(編) ファシリテーター・トレーニング第2版 一自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ ナカニシヤ出版 pp.124-125.
- 津村俊充(2005):ラボラトリートレーニングを実施するために 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 ナカニシヤ出版 pp.162-166.
- 津村俊充(2010):ファシリテーター・トレーニングの実際 一実習を用いたラボラトリー方式による体験学習プログラムを設計するために 南山大学人文学部心理人間学科(監修) 津村俊充・石田裕久(編) ファシリテーター・トレーニング第2版 一自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプ

ローチ ナカニシヤ出版 pp.147-151.

津村俊充・山口真人（2005）：コミュニケーションのプロセスと留意点 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 ナカニシヤ出版 pp.80-84.

柳原光（監修・著作）（2003）：Creative O.D. 一人間のための組織開発シリーズ Vol. I 行動科学実践研究会 プレスタイム pp.1-25.

■ Article

## ティーム・ティーチング

—ラボラトリー体験学習における意味を探る—

中尾陽子  
(南山大学経営学部)

### はじめに

教育の現場では、そこに関わる人達が多種多様な形で協働しながら、学びの場を作り上げている。ティーム・ティーチング（以下、T.T.と略記）は、教育現場で行なわれている協働の一つの形であり方法である。本稿では、これまでラボラトリー体験学習の実践において大切にされてきたT.T.という営みが、どのような背景のもとに行なわれてきたのかを改めてふりかえると共に、その意味を考察していく。

まず第1節では、日本の小中学校を中心として行なわれてきたT.T.の概要を記し、ここで明らかにされているT.T.の効果、問題点および課題などについて概観する。また、これまで明らかにされてきた知見を大学教育およびラボラトリー体験学習の場面に当てはめ、筆者の体験も交えながらこれらの教育現場の現状を検討する。第2節では、ラボラトリー体験学習の実践とT.T.の関わりや、ラボラトリー体験学習をT.T.で行なうことの意味について考察を行なう。そのための手がかりとして、Tグループに始まるラボラトリー実践がどのようなスタッフ体制で行なわれてきたのか、その変遷を辿る。また、グループ・アプローチを対象としたファシリテーターに関する研究知見から、T.T.が学習場面に及ぼす影響についても概観する。

### 第1節 T.T.とは

#### 1. T.T.の定義

T.T.の定義は、研究者によって様々であると言える（表1参照）。狭義には、高浦（1999）の定義に見られるように、教師側の体制と指導方式と捉えることができるが、その一方で加藤ら（1995）は、T.T.には考え方や内容・方法に多様性があるものとして捉えていくことを勧めている。そのためT.T.は、広くと

らえれば“指導方法の一つ”という範囲にとどまるのではなく、その学習に関わる人、場、時間、そして学習内容など、あらゆる面から統合的にアプローチしていく可能性をもった学習への取り組みだと言えそうである。

ラボラトリー体験学習におけるT.T.を積極的に実践してきた南山短期大学人間関係科の取り組みをふりかえると、確かに加藤ら（1995）が示すT.T.の特徴を全て含みながら、授業毎にそれらを柔軟に変化させていたと言えそうである。特に筆者が特徴的だったと感じる点は、ラボラトリー体験学習の場合には、④に示されている『指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫が見られること。』とはむしろ逆にあたるような取り組みもなされていたことである。自分の体験をふりかえり、そこで生まれた気づきから学びを深めることを大切にしているラボラトリー体験学習では、学習者達の気づきが生みだされるのを待つことに十分な時間がとられていたと感じる。スタッフは指示的な言動を控え、学習者達が曖昧さや混沌とした状況を十分に味わい、時にはもがき苦しみながら気づきを得ていくプロセスを大切にしていた。そして、このような学習場面を提供するために、スタッフミーティングでは個々の学生の状況を丁寧に共有し、実習や小講義の内容について徹底的に議論を重ねていった。

これは学習効率という点から考えれば、決して効率とは言えない取り組み

表1. T.T.の定義

研究者(年)	内 容
Shaplin (1966)	授業組織の一様式で、教職員とかれらに割りあてられた生徒を含み、ふたりもしくはそれ以上の教師が、協力して、同じ生徒グループの授業全体、または、その主要部面について、責任をもつものである。
加藤 (1994)	教師と共に子どもたちも一つのチームをつくって、協力し合って指導し、学ぶ新しい指導・学習組織。
加藤ら (1995)	T.T.のとりえ方（定義）には一つの決まったものではなく、学校によって下記の特性のいくつかが組み合わされたり、どれかが強調されてとらえられていると指摘。また、T.T.を一元的ではなく、多様性をもつ柔軟なものとして押さえることが、現場で直接子どもの教育に携わる教師としては、現実的・生産的であると、以下の特徴を示している。 【T.T.の特性】 ①教師が同じ子どものグループの授業に協同であたること。 ②二人もしくは、それ以上の教師で組織（構成）されていること。 ③授業において教師が一定の責任分担のもとで密接な協力関係にあること。 ④指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫が見られること。 ⑤それぞれの教師の特性が生かされていること。 ⑥子どものグルーピングに弾力性があること。 ⑦学習スペースの配置に多様性がみられること。 ⑧学習時間の長さ柔軟性がみられること。
高浦（1999）	教師がチームを組んで協力して子どもの指導にあたる指導方式。

である。しかし、個人やグループの変化と成長を一時的なもので終わらせることなく、安全かつ確実に成し遂げていくためには不可欠であり、複数のスタッフが協力するからこそ、このような学びの場を創り上げることが可能になると考えられる。

## 2. T.T.誕生の経緯

T.T.が広く知られるようになったきっかけは、1957年にマサチューセッツ州レキシントンのフランクリン小学校に始まり発展した、レキシントン・ティーム・ティーチング・プログラム（LTTP）であるといわれている。T.T.開発当初のねらいとしては、職階制の導入によって優秀な教員の転出を防ごうとしたこと、教員不足の解消、協力体制をもとにした授業の改造などがあったようである。

日本で始めてT.T.が実践されたのは、1963年と言われているため、アメリカで最初に実施されてから6年ほどで日本に導入されたことになる。アメリカにおける当初の開発意図とは異なり、日本でのT.T.実践は、学級担任制を前提とした教授組織で生じる問題点を補う補助的な方法の一つと捉えられ、行われていったことに特徴がある。（高浦，1993；岩崎，1999）

## 3. 担任制の長所および短所とT.T.の関係

日本の教育現場では、基本的に明治5年の学制以来、小学校においては一人の教師が一学級を担当し全教科を担当する「学級担任制」を、中学校、高等学校においては、自分の担当する教科を一人で指導する「教科担任制」をとっている。

このようなシステムに対し、これまで多くの研究者が、学習者と教育者双方にとって様々な長所と短所があることを指摘している（加藤ら，1995；児島，1994；牧田，1994a，1994b など）。それらの内容をまとめると、学級担任制については表2のように、また、教科担任制の長所と短所については表3のようになると考えられる。

それでは、これらの長所と短所を大学教育の場に照らしてみると、どのような現状があると考えられるであろうか。大学教育の現場の状況により近いと考えられる教科担任制の長所と短所を当てはめ考察すると、まず、長所①については、特に学部学科の専門科目において、各教員の専門性を生かした担当者の配置がなされることから、牧田（1994b）と同様に長所として捉えてよい点であろう。

しかし、長所の②も含めたその他の指摘は、短所として存在している可能性が高いと考えられる。例えば大学の場合には、大教室を使い、何百名もの学生を対象にして行なわれる授業もある。そのような授業を担当していると、意識的かつ積極的な努力をしても、残念ながら教室に存在する学習者一人一人を理

解することなどほとんど不可能だという感覚を持ってしまう。結果として、学習者の多様性に応じた指導を行なうことなど出来ようもないのが現状であろう。また、教員が自分の担当する授業に専門性の高さを感じれば感じるほど、各科目間の連絡や連携の必要性を感じなくなり、それぞれが独自の世界を作り上げてしまう傾向があるようにも感じる。

このような大学教育の現状と問題点が指摘されたのは、決して最近のことではない。少子化による全入時代を迎え、各大学がこれらの問題点へのアプローチも含めて、様々な努力をしていることも事実ではある。しかし、目立った成果をあげられないまま時間が過ぎている大学も多いのではないだろうか。これ

表2. 学級担任制の長所と短所

長 所	<p>①学習指導と生徒指導で一貫した指導ができる 学習指導面では、各教科や領域間の関連を図り、一貫した統合的な指導計画と指導法をとることができる。また、学習者の生活全般を理解した上での、教科指導と生徒指導の統合的な展開が可能になる。</p> <p>②学習者を統合的・全人的に理解した上で、充実した指導ができる 学習指導面では、個々の学習者の資質や個性を統合的に理解しているため、個性を生かす指導やきめの細かい個別指導をしやすい。また、生活指導面でも、学習者の生活全般を理解しているため、個人の内面に即した細かい指導や配慮ができる。</p> <p>③学習者が教師の人間性に強い影響を受けるため、教師と学習者の緊密な信頼関係に基づく人格的影響をもたらすことができる</p> <p>④学習者の状況に応じた、柔軟な授業運営をしやすい</p> <p>⑤学習者と教師それぞれのよさや特徴を生かした、個性的な学級を創造できる</p>
短 所	<p>①教師が万能であるという無理な前提に立っている この結果として、学級担任の得手不得手による指導の偏りが生じる、教科指導の専門性が低下する、多様な教育指導が展開されにくいなどの問題が生まれている。</p> <p>②学級以外のメンバーとの関係が希薄化する 教師も学習者も自分の学級内だけに意識が向き、人間関係が固定化すると共に、排他的な学級になりやすい。その結果、学級王国や学級間格差が生まれたり、学級不適応を起こす可能性が高まる。</p> <p>③教師と学習者の相性によって、お互いを伸ばすことにも殺すことにもなる 特に問題となるのは、相性が悪かった場合で、学習者が我慢を強いられることになりやすい。</p> <p>④一人の教員の力で学習者の多様な能力や適性に対応することは難しい</p>

表3. 中学校・高等学校における教科担任制の長所・短所

(牧田、1994bの内容に基づき筆者が作成)

長 所	<p>①教科の専門性を生かし、質の高い指導が可能となる。</p> <p>②それぞれの生徒を多数の教科担任が多面的に理解し、様々な角度から指導を加えることができる。</p>
短 所	<p>①学習指導と生徒指導が分離して展開される傾向が生じやすい。</p> <p>②各教科間の連絡が希薄となり、指導の不統一が生じやすい。</p> <p>③生徒の多様な能力や適性に応じた学習指導を展開しにくい。</p>



からの大学では、学習者を本当の意味で支援するために、一人一人のニーズや現状を丁寧に把握していく作業が不可欠になっていくと想像される。次に示すT.T.の効果やメリットは、T.T.の導入が、このような問題に対して非常に有効な取り組みになることを示唆している。

#### 4. T.T.の効果、メリットについて

T.T.は、日本の学校教育現場で長く続いている学級担任制や教科担任制の長所を残し、短所へアプローチする有効な方法の一つだと考えられている。例えば、加藤ら（1995）は、学級担任制が一斉授業という指導法と結びついて多くの成果をあげてきたとする一方で、学習者一人一人のもつ個性や個人差に対応した指導を行なうためには、教師の持ち味やよさを生かした教授組織の開発が必要となり、その一つとして考え出されたのがT.T.だと述べている。

これまでの研究を通して、多くの研究者が様々なT.T.の効果やメリットを指摘している（Joyal, 1993；加藤ら, 1995；児島, 1994；牧田, 1994a, 1994b；高浦, 2001 など）。これらの指摘をまとめると、大きく以下の4つの効果があると考えられる。

##### 1) 一人の教師では展開しにくい、学習者の個性や個人差を踏まえた学習機会が増えることによる効果

学級担任制の短所でも示したように、教師の万能を前提にした教育指導体制にはそもそも無理があり、結果として様々な問題が生じている。T.T.は、近年特に必要性が叫ばれている『個に応じた指導』を実現し、学習効果をあげることに貢献する。

ここで言う学習効果には、二つの異なる効果があると考えられる。一つは、学習者一人一人が持っている興味関心、学習適性やスタイル、生活経験などに応じた指導法を用いて、学習意欲を高めたり、自ら学ぶ力や問題解決能力を育てることができるという効果である。二つ目は、学習者による学習速度や学習到達状況などの違いに応じた指導法を用いて、学力の向上を図ることができるという効果である。

これらの効果は、T.T.という営みが、学習者達にとって自分のよさや可能性を見つけ出し発揮するチャンスを生み出すことや、つまづきを克服するための学習活動を支えるものであることを示していると言えよう。

##### 2) 多様な学習評価がなされることの効果

複数の教師によって学習評価がなされるということは、より多面的な観方で学習者一人一人を評価することにつながる。意欲や学び方など定量的には測りにくい側面の評価は、より多くの目をもって行なう必要があると考えられるし、その学習者ならではの特徴を見つけていく上でも、多くの教師の観方を出しあうことが効果的である。このような評価がなされることによって、学習者は自分自身をより多面的に捉え、自らの可能性を広げ

ることができると考えられる。

### 3) 多様な学習環境の効果

T.T.では、複数の教員が共同作業や分担作業することによって、教師一人の場合よりも多様な学習環境を創り出すことができる。

ここで言う学習環境には、大きく二つの側面があると考えられる。一つは、学習の内容や方法に関する側面である。教師同士が、それぞれの専門や特性を生かし、協力と分担をすることによって、より質の高い、充実した授業内容を提供することができるということである。また、学習者集団や学習空間を状況に応じて柔軟に変化させることで、個に応じた指導の機会が増えると考えられている。

もう一つは、学習の際に生まれる人間関係の側面である。T.T.を組むことによって、学習者には、学級担任や教科担任以外の教員と接する機会が生まれる。また、他クラスと合同でT.T.を実施するような学習集団を編成すれば、学級を超えた学習者同士の交流も生まれる。その結果、学習者の人間関係を広げ、様々な人間的影響を受けるという効果も生まれてくる。学習者にとって、友達が増えることは学校生活を楽しいものにする上で非常に重要な要素である。また、自分を知ってくれている教師が増えるということは、学校に対する親しみや安心感を増すことにもつながる。もちろんこれらは、悪い方向に転んでしまえば全く逆の状況が起こる可能性もある。そのため、そこで起こっているプロセスに十分な注意を払う必要があることは、言うまでもないであろう。

ここまで、1) から3) に示した効果は、主に学習者側に生まれる効果であったが、次に示す4) の効果は、教育者側に生まれる効果が、結果として学習者にも影響を与えると考えられるものである。

### 4) 現職教育としての効果

複数の教員が協同で授業を創る過程では、教員同士が深く意見を交わし、協力することが不可欠である。このような関わりの中で、お互いに刺激を受け合い、職能的にも、組織としても成長していくという効果が生まれる。T.T.を行なうと、単独で授業を行っている時に比べて同僚の教員と議論する機会が格段に増えるため、教員同士がお互いを理解し合うことにつながっていく。また、T.T.を通じてお互いの授業を日常的に参観することになるため、建設的な助言を与え合うことで、授業力を日々向上させることができる。このような日々の関わりは、難しい問題を抱えた時にも、一人で抱え込まず、教員同士がすぐに問題を共有し、対応できるような関係性を作り出すことにもつながっていく。

以上、1) から4) に示した効果は、現代の教育現場が抱える問題にアプロー

チしていく上で、大きく役立つと考えられる。加藤ら(1995)がその著書の中で、「T.T.は何のためにするのか」、「何の役に立つのか」という目的意識やその有効性の観点から言えること(加藤ら, 1995 p.16)”として示した内容は、T.T.が現代の問題の解決に役立つ営みであることを期待させるものである。その内容を抜粋して、以下に示す。

1) 個性の開発や新学力の形成に必要な不可欠な授業方法である。

今日の教育では、一人ひとりの子どもの個性の開発や思考力、判断力、表現力、創造力などの学力を育てることが中心的な命題となってきた。従来から行なわれてきた教師中心の一斉画一的な授業では、個性の開発や新しい学力の育成にはつながりにくいと考えられるため、子ども自身が内容や方法を選択し、計画をたて、調査し、まとめるといった授業を考える必要がある。こうした子ども中心の授業展開が進めば進むほど、一人の教師による授業は困難になり、協力教授が必要となってくる。

2) 学校や子どもが抱える問題解決の有力な指導法である。

今日では、子どもの学校への不適応現象(登校拒否、いじめ、社会性の欠落、非行、自殺など)が深刻化していると共に、アレルギーや安易な骨折のような体のひずみに関する問題も目立ってきている。従来、学校ではこれらの問題解決を学級担任に任せるといった傾向にあった。しかし、担任一人の力で解決を図ることは困難な場合が多い。本来は、学校、家庭、地域、行政などの連携が必要な問題であるが、まず、学校内の問題解決のあり方を見直してみることも有効だと考えられる。全校チームや学年チームを形成し、複数の教師による多面的・多角的な情報収集、分析、指導をするという取り組みが必要である。

3) 硬直化した授業の改善が図られる

自己教育力を育成したり、個性を生かす教育の充実を図るためには、現在の教育現場において主流となっている「教師主導による一斉画一的な授業」を改善していく必要がある。つまり、子どもが主人公となって自ら学習課題を見つけ出し、課題と真正面から向き合い追究していくような授業が必要である。そのためには、教師は支援者・援助者の立場に徹するとともに、子どもの多様なニーズに応える体制をとらなければならない。こうした授業の創造は、教師の協力(T.T.)によってはじめて可能になると言えるため、T.T.は新しい授業の創造と展開にあたって、不可欠な要件であることを認識すべきである。

4) 新しい教授組織の創造を図ることができる

硬直化した教授組織を改善し、弾力化・柔軟化を図るためには、次の三つの場面からのアプローチが考えられる。

一点目は、学習集団や教師側の弾力化・柔軟化をどのように図ればよいかであり、具体的には、学級担任制や教科担任制をどのように考え、どう

改善すればよいかという観点を中心に取り組むことができる。

二点目は、子どもが自分のペースで学習を進めることができるように、組織をどのように整備すればよいかであり、日課表や学習時間をどのように弾力化すればよいかなどの点から考えることができる。

三点目は、子どもが主体的に学習できる学習環境をどのように再編成すればよいかであり、学習をする場や学習に関わる人をどのように構成するかという点から考えることができる。

加藤ら（1995）が述べるように、現代の学校教育場面で起こっている様々な問題へ対応していくためには、日本の教育現場で長い間主流となっていた『一人の教員の主導による、一斉画一的な授業運営やクラス運営』を見直す必要があるのだろう。それは、小中学校に限らず、大学という高等教育の場であっても決して例外ではないように感じられる。全入時代を迎え、大学教員が向かい合う学生の様相や状況は間違いなく変化してきているし、この先も対応困難なケースが増えてくるものと予想される。このような問題へ対処していくには、問題を共有し、解決に向けて連携や協力をするような組織と教員同士の関係づくりが不可欠である。T.T.が、学習そのものに影響を与えるだけでなく、そこに関わる人間同士の関係にも影響を与えるものであることを踏まえ、教育現場が抱える現代の問題にアプローチする方法の一つとして、積極的に導入されていくことを願うものである。

## 5. T.T.の実施に関わる問題点と課題

これまで述べてきたように、T.T.は、現代の学校教育現場の問題へアプローチするための一つの有効な取り組みであると考えられる。

現行の学習指導要領には、小学校中学校共に、第1章総則の『指導計画の作成に当たって配慮すべき事項』の中に、“各教科等の指導に当たっては、児童（\*注：中学校の学習指導要領では、児童ではなく生徒と記述されている）が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。”との記載がある。このことから、文部科学省においても、T.T.が『個に応じた指導』に有効な指導方法の一つであると認識され、推奨されていることが伺われる。

しかし実際のところ、T.T.の実施はそれほど容易なことではなく、学校によってその取り組みに大きなばらつきがあるのも事実である。T.T.を実施する上で起こる問題や課題、あるいは、実施以前におきやすい問題についても、これまで様々な指摘がなされてきた（Joyal, 1993; 加藤ら, 1995; 河合, 1994; 牧田, 1994a, 1994b など）。それらの内容は、大きく以下の四つにまとめることができると考えられる。

#### 1) 時間的な問題

T.T.を組織し、実施するには、大変多くの時間が必要となる。複数教員が協力と分担をすることによって、事前準備には時間短縮される部分もあるのだが、授業の計画段階では、担当教員同士の話し合いと合意が必須となるため、単独で授業を行うよりも時間のかかる場合が圧倒的に多い。日々の授業を行いながら、そのような準備のための時間を確保することは、実際問題としてかなり困難である。

#### 2) 古い教育観・指導観に関する問題

教員歴が長いベテラン教員の中には、自分の学級へのこだわりや一斉授業へのこだわりを強くもつ人もおり、これまで行ってきた自分のやり方に問題意識をもちにくいケースも多く見られるという。そのような教育観や指導観をもつ教員とT.T.を組むことは大変難しく、実際に行なってもうまくいかない可能性が高い。

#### 3) 組織としての総意の問題

T.T.は教員の協力と努力が不可欠であるため、学校管理者から圧力を受けて組織するものではない。しかし、学校としての意思決定を行ない、教職員の共通理解を図るには、管理職や学年主任などによるトップダウンの動きが必要な側面もある。これらのバランスをとることは容易ではないが、管理職だけでなく、教職員の総意によってT.T.が組織され、運営されるようになることが望ましい。

#### 4) 教員間の人間関係の問題

目的によって専門性が生かされ、お互いが育ち合うような組織が作られていない場合、もたれ合いや無関心のような人間関係が生まれる可能性は高く、T.T.を組む意味がなくなってしまう。たとえば、チーム内の役割を決める際に、授業の直接担当と補佐的な仕事を分化させ、授業直接担当者の方が上位にいるような序列のある組織を作ってしまうと、このような問題が起こりやすい。

また、小学校の場合は学級担任制のため、教師自身が「自分のクラスだけは」というような思いで周りとの間に壁を作ってしまう傾向がある。個人的な衝突によって、「あの先生とT.T.を組むのは嫌だ」というような関係が生まれることもあるため、日頃から、気軽に話し合えるあたたかな雰囲気づくりをしておくことが重要になってくる。

これらの問題点から言えることは、結局そこに関わる人同士の関わりが、T.T.の成否を決めるということであろう。当たり前と言えば当たり前のことであるが、この点に関する指摘は、何人もの研究者によってなされてきた。例えばJoyal (1993) は、次のように述べている。

“何より重要なことは、教師たちが効果的にいかに協力しあうかということ



ある。

TTは、教師が各人一人で指導するよりも、一緒に協力し、自分たちの持つ特性を結びつけ合って指導するほうがより望ましい成果を上げるにちがいない、という前提に立っている。したがって、TTにおけるキーワードは「協同計画」ということである。協同で計画しなければ、TTは「教師交換」と変わらないものになってしまう。

チームの日常活動のなかで協同して指導計画を立案するということが子どもたち一人ひとりに応じた指導のために不可欠なことである。TTが成功するかしないかは、他のいかなる要素よりも「人」という要素にかかわっている。指導計画の立案にあたって、教師間で平等な立場から考え方や情報が交換される必要があり、また、校長や他の教職員とも双方向的なコミュニケーションが確保される必要がある。(Joyal, 1993 p.55)”

また、中西(1994)は、“忘れてはならないのは、学習は生徒同士や教師の人間関係において成立するということである。今までは学級という固定した学習仲間があり、決められた先生から授業を教わっているという一つの安定した学習の場があった。TTはそれを突き破り、色々と変化する人間関係をもたらす。そのときの一人一人の生徒の心のありように注目しなければならないだろう。そのためには、学年や同教科間の教師の心のつながり、学級の枠を超えた学年全体の生徒の心のつながりを大切にしなければならない。(中西, 1994 p.28)”と述べている。

これらはいずれも、学習の場に存在している人全てとの関係が、そこで生まれる学びに影響を与える可能性を示唆しているだろう。筆者の体験から考えても、彼らの指摘は非常に重要であると感じる。

Joyal(1993)の主張する協同計画の重要性は、T.T.を実施する上で決して忘れてはならない部分であると考えられる。T.T.の問題点の1番目に挙げた、時間的な問題と直接的に関わってくることであるため、実現の難しさをどのように克服するかが大きなポイントではあるが、協同計画をする中で起こる様々なプロセスが、結果としてT.T.の授業に反映されることも間違いないと感じる。時間をかけ、率直かつ十分にお互いの意見を伝えあい、納得し合いながら計画した授業は、たとえ自分が担当する部分でなくても、まさに“自分のこと”という意識を持ちながら、その時間と空間を共にすることとなる。そして、そのような教員の意識や態度は、学習者にも間違いなく伝わっていき、その学習意欲に影響を及ぼしていくものだと感じる。そのため、この計画段階で教員一人一人がいかに当事者意識をもち、よい関係性を築くことができるのかを意識しながら、T.T.を計画していくことが非常に大切だと考えられる。

また、中西(1994)が述べるように、学習者にとってT.T.は、学級という安定した人間関係の枠組みを外し、新しい関わりへのチャレンジを求められる営みとも考えられる。このようなチャレンジ自体が、大きなエネルギーを必要と



する試みであるため、学習者によっては、学習に集中することが出来ないような事態も起こりかねない。学習者一人一人が新しい人間関係の中で学びを深めていくためには、学習者と関わる教員が、学習者の心のありように丁寧に目を向け、知的な部分に限定されない全人的なサポートに取り組む必要もあるだろう。このような関わりは、教育者側にとっても大きなエネルギーのいる取り組みとなる。しかし、教員がお互いに気づいたことをわかちあい、学習者の様子を共有することから、新たな気づきと学びが得られることも間違いないであろう。

T.T.のもつ問題点や困難さを克服するプロセスが、教員一人一人の成長につながり、その成長が学習者にもプラスの影響を与えていく。このような過程があることを明確に示すことで、教育に携わる多くの人に、困難さを超えてでもT.T.に取り組む価値を伝えられるのではないだろうか。

## 第2節 ラボラトリー体験学習とT.T.

第1節では、小中学校において展開されてきたT.T.を中心に、そこで得られた知見を概観してきた。第2節では、ラボラトリー体験学習の実践とT.T.の関わりに目を向け、ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味を探っていきいたいと思う。

ラボラトリー体験学習を実践する際、スタッフがペアやチームを組んで行うケースは多い。過去の例となるが、南山短期大学人間関係科の場合、ラボラトリー体験学習を用いた多くの授業は、基本的にT.T.で実施されていた。学生としてそれらの授業を体験していた当時の筆者は、スタッフチームのメンバー構成によってその授業の色や雰囲気が大きく変わることに、驚きと面白さを感じていた。近年、筆者の所属する大学では、様々な制約からT.T.を実施できない授業も増えてきている。しかし、そのような状況の中でも、大学院生によるティーチング・アシスタントの協力を得ながら授業を実施するなど、出来るだけ複数のスタッフでラボラトリー体験学習を実践しようという努力がなされている。

なぜ、ラボラトリー体験学習の場では、T.T.が大切にされているのだろうか。伊藤ら（1994）は、T.T.により授業を行う理由を以下のように示している。

### 1) 学生の動きを多面的に捉え、受け取るために

ラボラトリー体験学習の授業では、なまのグループ体験の中で起こっていることに目を向け、そこで学習者自身が自分自身の動きに気づいていくことを大切にしている。そのため、考え方や感じ方の異なる教員が存在することによって、多様な視点からそこに起こっているプロセスに焦点をあて、学生に関わって行くことが可能になる。また、学生の活動に対して多様な評価を与える可能性が生まれる、学生にとって様々な心理的距離をもつ教員が存在することにつながる、教員によって異なる意見があることに

触れ、一人一人異なってもいいのだということを確認させる、などの状況を生み出すことができる。

#### 2) 学生と教員との関係に焦点をあてるために

人間関係のプロセスを重視する教育の中では、ともすればクローズアップされがちな学生間関係だけでなく、学生と教員関係の中で起こることがらにも目を向けていくことが大切になる。特に、教員の発言は様々な点から学生に強い影響を与える可能性をもっているため、教室場面でのやりとりを第三者的に見ている教員の存在が必要となる。

#### 3) 教員自身がともに学ぶ存在になるために

複数のスタッフが一つの授業を担当することで、お互いに研鑽をつむ場となっていく。例えば、さまざまな研究領域、教育観をもったスタッフが共に授業内容を吟味することによって、授業プログラムが豊かになっていくこと、授業中のスタッフの動きに関してお互いにフィードバックしあうことで、教員としての教育スキルを高めていける、などの可能性がある。こういった観点から、T.T.は新任教員の教育・研修の場ともなりうる。

#### 4) その他

ラボラトリー体験学習に重点をおき、実習や合宿を実施する授業を行うためには、一人の教員ではとても実施できないプログラムがでてくるため、複数の教員の力がどうしても必要になる。

これらは、ラボラトリー体験学習を長年実践する中で見えてきた知見とも考えられる内容であり、教室で行なわれる授業に限らず、Tグループの実践から得られたことも多く含まれていると考えられる。

第2節では、まずラボラトリー体験学習の原点とも言えるTグループに目を向け、そのスタッフ体制の変遷をたどる。次に、エンカウンター・グループを対象とした研究を中心に、複数のスタッフによる学習者への関わりが学習者やスタッフに及ぼす影響について、これまでに得られている知見を紹介し、ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味を考察していく。

### 1. Tグループにおけるスタッフ体制

Tグループは、ラボラトリー体験学習の原点とも言えるトレーニングである(Tグループそのものについては、山口(2005)、中村(2005)などを参照のこと)。Tグループを実施する際のスタッフ体制について知ることは、ラボラトリー体験学習とT.T.の関わりを知る上で有効だと考えられるため、ここで取り上げていく。

筆者の体験では、南山短期大学人間関係科、南山大学心理人間学科、南山短期大学および南山大学人間関係研究センターで実施されたTグループの場合、各グループに2名のスタッフ(注:ここで言うスタッフは、Tグループの中で

一般的にトレーナーあるいはファシリテーターと呼ばれる存在と同義である)が入ることが基本となっていた。1グループに入るメンバー数は、10名前後の場合が多いので、教室などで行なわれる授業や講座に比べ、スタッフ一人に対する学習者の数は圧倒的に少ない。このようなスタッフ体制が、非常に強烈的な体験ともなり得るTグループにおいて、学習者の心理的安全を確保し、深い気づきや学びにつながるようなメンバーとの関わりを支えてきたと考えられる。

しかし、このようなスタッフ体制が、Tグループの歴史の中で常に基本となっていた訳ではなさそうである。以下に、Tグループが誕生した当時の状況、および日本でTグループが行なわれ始めた頃の状況を整理し、現在南山大学において行なわれているスタッフ体制が生まれた経緯を明らかにしていきたい。

### 1.1. Tグループ誕生の頃のスタッフ体制

初期のTグループの状況を知る上で重要な資料として、Tグループの誕生から16年間の実践結果に基づいてまとめられたブラッドフォードらの著書(Bradford et al., 1964)がある。ただ、その中に、スタッフ体制について直接触れた記述を見つけることはできない。参考になる記述として、『第3章 ラボラトリーの設計』の中でベネは、“トレーニング・ラボラトリーは、スタッフ・メンバーたちが一緒にラボラトリーのプログラムを練り、一つのチームとして機能することを学習してきた場合に最も効果的となる。(Benne, 1964 三隅二不二監訳, 1971 p.65)”と述べている。この記述から、Tグループの実践が試みられた当初より、ラボラトリー体験学習のプログラムは複数のスタッフによって企画・運営されてきた、あるいは、様々なスタッフ体制を試みる中から複数のスタッフが協力することの有効性が確認されてきたと推測される。しかし、この記述は、Tグループのプログラム全体を運営するスタッフ体制について述べられていると考えられ、Tセッションの際、各グループに複数のスタッフがトレーナーとして入ったか否かについては明確でない。

### 1.2. 日本における初期のスタッフ体制

日本で最初にTグループが行なわれたのは1958年。第14回基督教教育世界大会の一行事として、第1回教会集団生活指導者研修会(Laboratory on the Church and Group Life)が開催された。この時は、アメリカおよびカナダから10名のスタッフを迎え、1グループにメンバー12名とトレーナー1名の編成でTセッションが実施されたとのことである(中堀, 1984; 山口, 1999)。各グループの中に入るスタッフは1名であったが、中堀(1984)の記述からは、この研修会自体を企画・運営する上で、スタッフ達が互いに協力しながら、毎回新しい試みを重ねていった様子が伺われる。以下に、その内容を引用する。

“研修会の都度そのスタッフチームが編成されると、開催の数ヶ月前に準備研究会を3泊4日或は2泊3日で行い、それまでの研修会の結果の検討、そこ

からお互いが今回の研修会に持つ期待を出し合い、研修会のねらいを作りながら、どのような新しい変革をしていくかを話し合い、それについてのお互いの分担を決め宿題として持って帰る。研修の始まるまる2日まえから第2回目の準備会、Pre-Labを行なう。今度は実際の参加者を念頭において準備がなされる、という風であった。…何事もそうであるがトレーニングも定型化してくると安定はする。また参加者の満足度にもムラがなくなる。しかし“ラボラトリー”ではなく、“ラボラトリー・トレーニング”という定型訓練になってしまう。しかし時には「ラボラトリー」の冒険が必要なかもしれない。学校教育の場ではどうだろうか。(中堀, 1984 p.22-23)”

### 1.3. 南山短期大学人間関係科におけるTグループのスタッフ体制

高等教育機関としては日本で初めてラボラトリー体験学習を教育の中心に置いた南山短期大学人間関係科では、1973年のスタート以来、一年も欠けることなくTグループの合宿授業が行われてきた(星野, 2001)。1期生から27期生を対象としたその継続的な実践の中では、プログラムだけでなく、スタッフ構成にも変遷があったようである。

Tグループ開始当初の3年間は、学外トレーナーを中心に学内スタッフでトレーナー経験のある者がTセッションのトレーナー役割をとり、1グループにつき1名のトレーナーがつくスタッフ体制をとっていた。しかしその後は、全グループに学外トレーナー1名、学内専任教員1名の計2名がスタッフとして入るという体制が基本となる。このような複数スタッフの体制をとるようになった理由は、大きく2点あったようである。

1点目は、Tグループ終了後の学生フォローに関するものである。学外トレーナーに完全に任せてしまった場合、学内の専任教員にはTグループの状況や学生の状況が直接分からなくなる。その結果、Tグループ後の学内での指導等に支障をきたすケースが出てきたため、専任教員もTセッションに関わる体制を作るようになったのである。学外トレーナーはトレーナーとして、教員は教員として、学生と共にグループに存在し、そこで作られていく関係性は、学生達に混乱を与える面も持つ一方で、学内での関わりだけでは生まれないような関係づくりが改めて始まるというメリットも持っていたようである(星野・山口, 1984; 星野, 2001)。

2点目として、Tグループトレーナーの養成という目的があったようである。星野・山口(1984)によれば、人間関係科が設立された当初、まだTグループのトレーナー経験のある専任スタッフは少なく、そのほとんどをJICE(立教大学キリスト教教育研究所)を中心とした学外トレーナーに頼っていたような状況であったという。多くのスタッフは、必ずしも人間関係科の専任教員となる前に十分なTグループの体験を持っていた訳ではなく、いきなりスタッフとしてTグループの中に身を置くような場合もあったそうである。そのようなス

スタッフにとっては、ベテランのトレーナーとペアを組み、その言動を間近で見聞きすることが、自分のトレーナーとしてのあり方や関わり方を見つけ、確立していく助けとなっていた。また、自分の学習者との関わり方について客観的なフィードバックをもらうチャンスも生まれるため、自分自身のトレーナーあるいはスタッフとしての関わりを見直すことにもつながったのである。

以上のような経緯を経て、現在、南山大学および南山大学人間関係研究センターなどで実施されるTグループは、基本的に2名のスタッフがTセッションに参加する体制がとられることになったようである。複数スタッフによる体制が基本となつてから、既に30年以上Tグループが実践されてきており、その間に学内専任スタッフ達はトレーナーとしての研鑽を積んできた。そのため、Tグループ経験を十分にもった学内専任スタッフがまだ経験の少ないスタッフとペアを組み、Tセッションを行なうケースも多くなっている。筆者は、Tグループのトレーナーをそれほど多く経験している訳ではないが、これまでスタッフとしてTグループに関わる時はいつも、経験豊富なスタッフとペアを組むチャンスを与えて頂いた。その体験をふりかえると、授業等でT.T.を行なう場合とは比べ物にならない位、多様な気づきと学びの時を過ごしていたと感じる（もちろん、授業等でのT.T.が、単独授業とは比べ物にならない気づきと学びの時をもたらしてくれることを前提にしての思いである）。

このような筆者の個人的感覚を裏づける研究結果が、エンカウンター・グループのファシリテーターを対象とした研究において得られている。ラボラトリー体験学習とは異なる流れで誕生したエンカウンター・グループであるが、Tグループやラボラトリー体験学習の中で起こるプロセスを検討する際に参考となる知見が非常に多く含まれている。以下では、それらの内容を紹介していく。

## 2. エンカウンター・グループにおける研究

### 2.1. ファシリテーター養成に関する研究

野島は、これまでに構成的、非構成的エンカウンター・グループ（以下、EGと略記）に関する数多く研究を行っている（野島，2000を始め多数）。野島の研究は、EGの様々な側面に対してアプローチしているが、その中に、EGのファシリテーター養成に関する一連の研究がある（野島・内田，2001；福田・野島，2002；原賀・野島，2003；榊・野島，2003；内田・野島，2003；金・野島，2004）。これらの研究では、EGのファシリテーターとして養成される人を「コ・ファシリテーター」、ベテランのファシリテーターとコ・ファシリテーターが共同してグループを担当する方式を「コ・ファシリテーター方式」として、ファシリテーター養成方法としての有効性や、この方式がメンバーおよびファシリテーターに与える影響などについて検討している。

### 2.1.1. コ・ファシリテーター方式の有効性に関する研究

野島らは、コ・ファシリテーター方式に関する初期の研究において、この方式の有効性について検討している（野島・内田，2001；福田・野島，2002）。これら2つの研究から得られた知見をまとめると、コ・ファシリテーター方式は、コ・ファシリテーターにとって以下の3つの点から有効であると考えられる。

#### 1) ファシリテーター行動を学習できる

グループを共同担当する際、ファシリテーターの行動を直接観察することによって、介入のタイミングやその仕方、コツなどを学ぶことができる。また、メンバーやグループについての理解を深めることにつながる。

#### 2) ファシリテーターとしてのあり方を考える

グループ内でファシリテーターの行動にふれること、あるいはミーティングでセッションの体験をわかちあうことなどを通して、ファシリテーターとしてのありかたを学ぶことができる。また、コ・ファシリテーターがファシリテーターとのタイプの違いを意識することによって、自分なりのファシリテーター観を見いだすことにつながる。

#### 3) 安心感の中でファシリテーター行動にチャレンジできる

ファシリテーターが側にいて見守ってくれているという状況は、経験の少ないファシリテーターにとって、大きな安心感の中でファシリテーター体験をする機会となる。

### 2.1.2. コ・ファシリテーター方式がグループ構成員に与える影響

内田・野島（2003）は、ファシリテーター養成方法としてのコ・ファシリテーター方式の有効性を踏まえた上で、ファシリテーターとコ・ファシリテーターの「ちがいが」に着目しながら、メンバー、ファシリテーター、コ・ファシリテーターそれぞれにとってのコ・ファシリテーター方式の意義を考察した。ベーシックEGの事例研究を通して、内田らはコ・ファシリテーター方式の意義を以下のように述べている。

1) メンバーにとっての意義：この事例では、ファシリテーターが大学教員、コ・ファシリテーターが学生であったこと、また、コ・ファシリテーターがファシリテーターの権威性に萎縮することなく自由に発言したことを通して、両者の「ちがいが」が提示されていった。そのことは、グループの参加者が既知集団であった場合に生じやすい「みんな意識」（安倍，1984）を変化させ、それぞれが「ちがう」存在であることを許容しながら「おなじ」グループのメンバーとして場を共にする関係をつくることにつながった。

2) ファシリテーターにとっての意義：お互いの「ちがいが」を明確にしていく際、ファシリテーター同士の「ちがいが」を材料として取り扱い、モデルとなることで、大きな抵抗を生むことなく「ちがいが」を明確にしていくこと



ができる。また、単独でグループを担当する場合に比べて、グループを複眼的に眺め、多面的に理解することが可能になる。また、ファシリテーションの際に、両者の「ちがいを活かしつつ、相補的な働き掛けをおこなうことができる。

- 3) コ・ファシリテーターにとっての意義: 実際のグループをファシリテーターとして負担の少ない形で体験できる、また、ベテラン・ファシリテーターの技法や態度から学習できるという利点がある。更に、ファシリテーターから取り入れ・習い・まねるだけではなく、スタンスの「ちがいを認識することで、自分の持ち味を活かしたファシリテーター像を築くことに役立つ。

これらをふまえ、内田は、コ・ファシリテーター方式がうまく機能するための要件として、コ・ファシリテーターが自由に発言できる関係性を挙げている。このような関係性は、メンバーがその関わりをモデルとしながら、自由で自発的な関わりを作り上げていくことにつながると考えられる。また、各ファシリテーターが捉えたプロセスのデータを共有し、グループの多面的な理解やファシリテータートレーニングの効果を高めていくことにもつながるだろう。

#### 2.1.3. ペア・ファシリテーター方式がグループ構成員に与える影響

原賀・野島(2003)は、コ・ファシリテーター方式で生じる権威性の問題に対応することを目的として、「ペア・ファシリテーター方式」を考案し、実施している。ペア・ファシリテーター方式とは、ベテラン・ファシリテーターのスーパービジョンのもと、ファシリテーター候補者2人が組んでグループを担当する方式のことである。原賀らは、ペア・ファシリテーター方式で実施されたベーシック・EGの事例を検討し、以下の特徴を示した。

- 1) ペア・ファシリテーター方式においてもファシリテーター同士の相補性が見られ、このような関係がグループの展開に貢献した。
- 2) ペア・ファシリテーター方式は、グループの中にベテラン・ファシリテーターがいないため、不安を抱えながらグループを始めることになる。しかし、ファシリテーター候補者だけでこのようなプロセスを乗り越えることができた場合は、コ・ファシリテーター方式と異なる自信のつき方につながる。
- 3) ペア・ファシリテーター方式では、ベテラン・ファシリテーターがグループの中に入っていないため、従来の研究で指摘されてきた、コ・ファシリテーターがベテラン・ファシリテーターの権威や支配性に萎縮する危険性や、メンバーがファシリテーターを「特別な存在」と認知し、自己成長を妨げるような依存や甘えを生じさせる危険性を回避することができたと考えられる。このようなファシリテーターの権威性の薄さは、ファシリテ

ターのメンバー化とメンバーのファシリテーター化を促し、リーダーシップを共有することにつながった。

## 2.2. ファシリテーターの関心に焦点をあてた研究

林は、EGにおけるコ・ファシリテーター関係に焦点をあてた研究を行っている（林, 1990a；林, 1990b；林, 1990c）。従来の研究において、EGが参加者の成長を促進するためには、グループが十分に展開することが重要であり、そのグループ展開に大きな影響を与える要因として、参加者、リーダー、プログラムなどが挙げられてきた。林は、これにコ・ファシリテーター関係の要因を加えるべきであると考え、一連の研究を行なった。

### 2.2.1. コ・ファシリテーター関係がグループの成長に与える影響

林（1990a）は、グループの発達段階とコ・ファシリテーター関係を明らかにすることを目的とした研究を行なっている。この研究では、EGのファシリテーター経験者50名に、今までに二人で行なったEGの中で、コ・ファシリテーターとの関係が最もうまくいったと感じるグループと、特にうまくいかなかったと感じる例を想起してもらい、それぞれのグループについて、グループ発達段階尺度（林, 1989）の評定を求めている。この調査の結果、コ・ファシリテーターとの関係がうまくいったと思われるグループの発達段階は、うまくいかなかったと感じるグループの発達段階よりも高いことが明らかになった。

### 2.2.2. コ・ファシリテーター関係に影響を与える要因についての研究

林（1990b）は、グループを運営する際の実践的留意点を得ることを目的として、コ・ファシリテーター関係に影響を与える要因を検討した。EGのファシリテーター経験者64名に対して、コ・ファシリテーターとの関係が最も上手くいったケースと最も上手くいかなかったケースを想起し、自由記述によりその状況や原因を報告するよう求めたところ、以下の5つの要因が関与している可能性を示唆した。

#### 1) グループ・プロセスの中での関係性

コ・ファシリテーター関係がうまくいったと感じられるありかたは、コ・ファシリテーターのファシリテーターとしての機能を信頼できる、開放的である、相補性がある、自然である、共に歩んだ感じがあるなどの関係である。一方、コ・ファシリテーター関係がうまくいかなかったと感じられるありかたは、コ・ファシリテーターのファシリテーターとしての機能が信頼できない、開放的でない、自分の個人的な問題が出てくるなどの関係である。

#### 2) ファシリテーターとしての熟達度

コ・ファシリテーターとの組み合わせにおいて、ファシリテーターとし

での熟達度に差があったり、どちらかまたは両方が初心者である場合には、コ・ファシリテーター関係に葛藤を生じやすい。

3) コ・ファシリテーター相互の知り合いの程度

コ・ファシリテーターと初顔合わせの場合には、葛藤を生じやすい。また、事前の関係において、葛藤や不信感がある場合には、コ・ファシリテーター関係はうまくいかない場合が多い。

4) コ・ファシリテーター相互、及びスタッフ・グループにおける、事前、及びグループ中のミーティング

スタッフ・グループにおける事前のミーティングや、コ・ファシリテーター相互のグループ中のミーティングを行なうことがコ・ファシリテーター関係がうまくいくために重要である。

5) コ・ファシリテーターとの組み合わせの決まり方

コ・ファシリテーター関係の葛藤は、ファシリテーター個人の意思を尊重して組み合わせられた場合の方が、ファシリテーター以外の人の意思により決められた場合よりも、生じにくい。

### 2.2.3. コ・ファシリテーター関係において生じる葛藤とその対処に関する研究

更に林は、コ・ファシリテーター関係において生じる葛藤に焦点をあてた研究を行っている（林, 1990c）。研究では、64名のEGのファシリテーターに対して、コ・ファシリテーターとの関係が最もうまくいったと感じるグループと、とくにうまくいかなかったと感じる例を想起してもらい、その際のグループやファシリテーターに関する情報を多面的に集め、葛藤の要因、それへの対処、その結果などを分析している。この研究から林は、葛藤の生起に影響を与える要因として以下の4つが関与していることを示唆した。

1) コ・ファシリテーターのファシリテーターとしてのありかたについての考え方や感じ方や動き方が理解でき、信頼できるという意味でファシリテーター観が一致していたか否か。

2) コ・ファシリテーターとの組み合わせが、キャリア・年齢・社会的地位による上下関係を感じない対等な関係だったか否か。

3) コ・ファシリテーターとあらかじめ知り合っていて、信頼関係があったか否か。

4) 一人でファシリテーターを行なう自信があるという意味でファシリテーターとして自立していたか否か。

林はこの結果をふまえ、コ・ファシリテーターとの間に葛藤の生じにくい状況が全て備わっていることも稀であると指摘している。そのため、グループを行なう前に少しでも知り合って信頼関係を築く努力をすること、初心者と組むコ・ファシリテーターが初心者ゆえの不安や依存について理解し配慮すること

が、葛藤予防につながるとも述べている。

### 3. ラボラトリー体験学習における研究

EGに比べ、ラボラトリー体験学習を対象とした研究はあまり多くないのが実態であるが、ここでは、筆者らが行なったラボラトリー体験学習におけるT.T.の研究を紹介する。

中尾ら（中尾・大塚・安藤、2000；中尾・大塚、2001）は、ラボラトリー体験学習のファシリテーターがトレーニング参加者に対して行なう働きかけを分析し、ラボラトリー体験学習におけるT.T.の現状を検討した。中尾らは、参加者達が毎回のトレーニングの最後に記述するジャーナルに対して、3人のファシリテーターがどのようなコメントを記述しているのか、その応答内容を分析した。その結果、ファシリテーターによって、多く用いる応答様式に違いのあることが明らかになった（中尾ら、2000；2001）。この結果は、伊藤ら（1994）のT.T.を行なう理由に挙げられた『学生の動きを多面的に捉え、受け取るために』の内容が、授業の中で実現されている可能性を示唆するものであろう。ジャーナルに対するコメント場面で、ファシリテーターがトレーニング参加者達に異なる応答様式を用いているということは、実際のトレーニング場面でも、参加者達にそれぞれの応答傾向で関わっている可能性があると考えられる。そうだとすれば、違いをもった学習者一人一人の気づきや学びを支えていくためには、教員が複数存在することに間違いなく意味があることを、この結果は示唆していると言える。

### 4. ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味

ここまで紹介したように、ファシリテーターを対象としたこれまでの研究では、複数のファシリテーターが共同してグループに関わることによって、ファシリテーターにもグループのメンバーにも様々な影響の生じることが示されている。

EGから得られている多くの研究知見は、ラボラトリー体験学習の場面へ応用する可能性を多く含むと考えられるため、非常に興味深い。野島らの研究（野島・内田、2001；福田・野島、2002；原賀・野島、2003；内田・野島、2003）からは、ファシリテーターがお互いのファシリテーターとしての過去の経験にこだわることなく、率直にグループでのプロセスをわかちあったり、お互いの言動についてフィードバックし合う関係を作ることが、ファシリテーターの成長にも、グループメンバーの成長にもつながると考えられる。また、林による一連の研究（林、1990a；1990b；1990c）は、ファシリテーターが、真にグループの『ファシリテーター』として機能していくために多くの示唆を与えてくれる。林の研究結果は、ただでさえ高い集中力が必要となる集中的グループ体験の中で、ファシリテーターが余分なことにエネルギーを奪われることなく、メ

ンバーとグループの成長に向けて建設的に働くためのポイントを示してくれたものだと言えよう。

これらの研究結果を筆者のTグループでの体験と重ね合わせてみると、Tグループの中でも同様の影響関係が生じている可能性があると感じられる。また、Tグループよりはその影響関係の程度が弱いものの、ラボラトリー体験学習のT.T.においても、同様の現象が起きているように感じられる。現時点で、これは全く主観の域を出ていないが、今後研究を行い、グループ・アプローチ全般に関わる現象として捉え直す可能性を検討してみたい。

ここまで示してきたことから、現時点で、『ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味』を主張するための十分なデータが揃っているとは決して言えない状況である。しかし、EGで得られている知見がTグループやラボラトリー体験学習の場面に適応される可能性を視野に入れながら、複数のスタッフが教育場面に関わることを意味を考察し、今後の研究や実践へつなげていきたい。

この2節で概観してきた内容を、第1節の3. T.T.の効果とメリットと照らし合わせた時、4) 現職教育としての効果と同様の現象が起きていることは間違いなさそうである。経験の浅いファシリテーターが経験豊富なファシリテーターとの協働を通して成長していくことは、Tグループの実践からも、EGを対象とした研究結果からも示されている。とはいえ、内田・野島(2003)や林(1990b, 1990c)によって示されたように、ファシリテーター間に権威性の問題や上下関係が生じていると、せっかくの成長の機会が妨げられることにもなりかねない。ファシリテーターあるいは教育者として生きていく者は、その過去の経験に関わらず、自分自身も学習者や同僚と共に学び、成長を目指す気持ちや姿勢が不可欠なのであろう。

もう一点言えそうなことは、1) から3) に挙げられた効果にそれぞれ部分的に関わる、『多様性の効果』と表現できるようなものである。林(1990c)の研究は、ファシリテーター一人一人に違いがあるからこそ葛藤が生じることを示しているし、内田・野島(2003)の結果は、その違いを積極的に生かすことがグループや個人の成長に役立つことを示している。それぞれ違った価値観や能力をもったスタッフが、同じ学習場面で学習者と関わることは、難しさを含みながらも、学習者の個性を捉え、一人一人の異なるニーズに応え、個人の可能性を広げる上で、非常に有効だと考えられる。T.T.を用いれば、スタッフ一人では絶対にできない、学習者側の多様性とスタッフ側の多様性を生かしあつた学習場面を作り出すことができる。このように考えると、一人一人の違いを大前提として、よりよい人間関係やコミュニケーションをつくることを目指すラボラトリー体験学習に、T.T.という営みはとてもよく馴染むし、充実した学びの場を創る上では必要不可欠なものだとも言える。ラボラトリー体験学習の中でT.T.が大切にされてきた背景には、データとしては示されていないが、個性豊かなスタッフ達が共に授業を創り上げる中で感じたこのような実感が、常

にあったからなのではないだろうか。

本稿の冒頭でも述べたように、様々な理由で実現が難しくなりつつあるT.T.であるが、T.T.には、ここまで示したようないくつもの意味が間違いなく存在すると考えられる。今後の研究では、教育者にとっても学習者にとっても多くのメリットがある営みであることを実証しながら、T.T.への理解が得られるような努力をしていくことも不可欠であろう。

### おわりに ～学習者としての体験からT.T.を考える～

本稿では、T.T.についてこれまで得られてきた知見を概観し、ラボラトリー体験学習との関わりについても目を向けてきた。T.T.に関連した多様な側面を扱うことになり、内容が拡散してしまったが、T.T.という営みが学習場面で多くの可能性を持つことも見えてきたと感じる。最後に、筆者が学習者として経験した、とあるT.T.体験を紹介し、先には示されていないT.T.の持つ意味を提案すると共に、そこから筆者自身が複数のスタッフと協働する際に意識していることを示していきたい。

本稿では、南山短期大学人間関係科においてT.T.が積極的に行なわれてきたことを既に紹介したが、筆者はこの人間関係科の学生として二年間過ごしたため、T.T.の受け手としての体験もかなり豊富な方ではないかと思われる。この学生時代の体験で、今も筆者の記憶に強く残る出来事がある。確か授業ではなく、授業登録のためのガイダンスが三人のスタッフによって行なわれていた中での出来事だった。突然、二人のスタッフが大きな声で激論を始めたのだ。突然とは言っても、もちろんそこに至る過程はあった。ある授業の希望者を何名まで受け入れるかに関する二人の議論がどんどん白熱してゆき、私たち学生の前で怒鳴り合いのようになっていったのだ。まだ十代で、体験学習による学びの場を体験して一年程しか経っていなかった筆者は、そのような関わりを目の当たりにして心底驚いたし、恐怖に近い感情を感じていた。今の自分ならば、その様な言動も理解できるだろう。しかし、その時の私にとっては、人間関係を教えてくれるはずの、しかも大学の先生ともあろう人が、人前で喧嘩をしている（大きな声で怒鳴り合うという行動は、喧嘩をしているとしか受け取れなかったのである。）ということも、人前でこんなに怒りの感情をあらわにするということも、それを相手に向かってぶつけ合うということも、想像すら出来ない言動であった。何とかその場を収めたいがどうしてよいかわからない。もう一人いるスタッフが何とかしてくれてもよさそうなものなのに、二人のやりとりをぼんやりと眺めているだけで、何もしようとしなない。一体この先どうなってしまうのだろうとハラハラしながらその様子を見ていた。長く感じたが、実際は5分程度だったのかもしれない。おもむろに、二人の激論を傍観していたスタッフが、まだしばらくかかりそうなので、少し休憩を入れ、10分後に再開



する旨を告げた。私は逃げるように教室を飛び出した。そして10分後、ドキドキしながら恐る恐る教室へ戻って来た。すると、先ほど激論していた二人のスタッフが、にこやかに会話をしているのだ。私は再び、ものすごく驚いた。ついさっき、あんなに激しく怒鳴り合っていた人同士が、どうして一緒に、しかも笑顔でそこに居られるのだろうか？私が教室から逃げ出していた間に、誰かが二人の間を上手く取り持ってくれたのだろうか？

再開後、先ほどの議論の結論を伝えられたが、その内容自体は全く記憶に残っていない。ただ、そのことを伝える二人のスタッフのにこやかで晴れやかな表情は、今でもよく覚えている。私にとって、あまりにも衝撃的かつ不可思議な出来事だったため、授業終了後、私はそのスタッフへ質問をしに行った。先ほど、二人はなぜ人前であるにも関わらず喧嘩をしたのか、そして、あんなに激しい喧嘩をした後なのに、なぜあなたたちは笑い合っているのか、と。彼らはとても楽しそうに笑いながら、確かこう言った。

「別に喧嘩をした訳じゃないよ。自分の伝えたいことが相手に伝わってない感じがしたから、一生懸命伝えようとしていただけだよ。今はちゃんと伝わった感じがあるし、相手と真剣に向き合えた感じがするから、とてもすっきりとした気分だ。」

「そうだねえ。しっかり話し合えてよかった。」

この発言は、私にとって三度目の驚きとなった。あのような激しいやりとりが喧嘩ではないということも、そんなやりとりを通して関係が崩れるどころか分かり合えるということも、どちらもそれまでの自分には全く想像できないことであつたからだ。よいか悪いかは少し横に置くとして、この体験が、筆者の中に新しい人間関係のあり方を一つ増やすことにつながったのは間違いない。そして、他者と本当に分かりあいたいと思うならば、葛藤を恐れず、勇気を出して向き合い伝えればいいのだということが、素朴に腑に落ちた出来事だったとも思う。

当たり前のことであるが、私たちは、幼い頃から自分自身の、そして自分の周りで起こっている人間関係やコミュニケーションの体験に基づいて、自分の関わりのパターンを作り上げていく。先ほど紹介した筆者の体験は、そのようなパターンが、少なくとも、まだ20年も生きていなかった私の中で間違いなく強固に作られていたことを示しているだろう。そしてもう一方で、学習者の前に立つスタッフ同士の関わりが、筆者のように衝撃的な体験ではないとしても、一つの関わり方のモデルとして、学習者へ様々な影響を与えるということも示しているだろう。

このように考えると、T.T.は、学習者がスタッフ同士の関わりに触れる体験を通して、学習者の固定化されてしまった関わりのパターンにアプローチする絶好のチャンスとも考えられる。『いい人間関係』というものは、知識として書物や講義でいくら伝えられても、本当の意味で『わかった』という感覚には

つながらないことも多い。スタッフ役割をとる身になった今、自分の言動が、一人一人の存在を大切にし、自由な関係を作る上でのモデルとなりうるのか、とても気になるところではあるが、数少ないT.T.の機会を大切に、スタッフとの間に率直で丁寧な人間関係を作ることを心がけながら過ごしている。そのように学習者の前に存在することが、彼らにとってごくごく自然に体験から『よりよい関係づくり』を学ぶ材料になってくれることを願いつつ。

## 参考文献

- 安倍恒久 (1984). 青年期仲間集団のファシリテーションに関する一考察 心理臨床学研究, 1, 63-72.
- Bradford,L.P., Gibb,J.R., & Benne,K.D. (Ed.) (1964). T-Group theory and laboratory method : innovation in re-education. New York : J. Wiley. (ブラッドフォードL.P.・ギブJ.R.・ベネK.D (編) 三隅二不二監訳 (1971). 感受性訓練 Tグループの理論と方法 日本生産性本部)
- Benne,K.D. (1964). Designing the Laboratory. In Bradford,L.P., Gibb,J.R., & Benne,K.D. (Ed.) T-Group theory and laboratory method : innovation in re-education. New York : J. Wiley. (ベネK.D. ラボラトリの設計 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 pp.61-110)
- 福田 麗・野島一彦 (2002). ベーシック・エンカウンター・グループの「コ・ファシリテーター体験」に関する事例研究的検討 九州大学心理学研究, 3, 167-174.
- 原賀一敏・野島一彦 (2003). ベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーター養成のための「ペア・ファシリテーター体験」に関する事例研究的検討 ―コ・ファシリテーター体験」との比較― 九州大学心理学研究, 4, 269-277.
- 林もも子 (1989). エンカウンター・グループの発達段階尺度の作成 心理学研究, 60, 45-52.
- 林もも子 (1990a). エンカウンター・グループにおけるコ・ファシリテーター関係の重要性 心理学研究, 61, 184-187.
- 林もも子 (1990b). コ・ファシリテーター関係の諸要因 ―探索的研究― 人間性心理学研究, No.8, 90-99.
- 林もも子 (1990c). エンカウンター・グループにおけるコ・ファシリテーター関係の葛藤の対処について ―探索的研究に基づいて― 東京大学教育学部紀要, 30, 155-164.
- 星野欣生・山口真人(1984). 高等教育におけるTグループの実践 人間関係(南山短期大学人間関係研究センター), 創刊号, 36-76.
- 星野欣生 (2001). ニンカンとTグループ ～人間関係トレーニングD～ 南

- 山短期大学人間関係科通信, No.42, 2-3.
- 伊藤雅子・津村俊充・大塚弥生・中村和彦 (1994). 体験学習を用いたグループと個人の成長のための教育実践 —『人間関係プロセス論』の授業報告— 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター), 12, 37-158.
- 岩崎三郎 (1999). 日本におけるT.Tの変遷と課題 新井郁男・天笠茂 編 学習の総合化をめざすティーム・ティーチング事典 教育出版 pp.66-82.
- 加藤幸次 (1994). ティーム・ティーチングを生かす先生 図書文化社.
- 加藤幸次 監修 九州個性化教育研究会 編著 (1995). ティーム・ティーチングの計画・実践・評価Q&A 個性化教育推進のために 黎明書房.
- 河合剛英 (1994). ティーム・ティーチングの進め方 高浦勝義 監修 小学校におけるティーム・ティーチングの考え方・進め方 個性化教育を進めるために 黎明書房 pp.88-138.
- 金 奎卓・野島一彦 (2004). ベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーター養成のための「コ・ファシリテーター方式」の事例研究 —「コンビネーション」に着目して— 九州大学心理学研究, 5, 89-96.
- 児島邦宏 (1994). 個を生かす教育とティーム・ティーチング 児島邦宏・三浦健二編 小学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.1-15.
- Joyal, L.H. (1993). アメリカにおけるティーム・ティーチング —その長所と問題点— 教職研修総合特集 No.101 ティーム・ティーチング読本 教育開発研究所 pp.55-60.
- 牧田 章 (1994a). ティーム・ティーチングを生かす条件 児島邦宏・三浦健二編 小学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.115-177.
- 牧田 章 (1994b). ティーム・ティーチングを生かす条件 児島邦宏・中西朗編 中学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.139-162.
- 中堀仁四郎 (1984). JICEラボラトリー・トレーニングの変遷 (その1) 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター), 創刊号, 11-35.
- 中村和彦 (2005). インドにおけるラボラトリー・トレーニングの歴史と特徴 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター), 4, 73-100.
- 中西 朗 (1994). ティーム・ティーチングの諸形態 児島邦宏・中西朗編 中学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.17-30.
- 中尾陽子・大塚弥生・安藤順子 (2000). 学生のジャーナルにおけるファシリテーターの応答様式に関する研究 (その2) 名古屋聖霊短期大学紀要, No.20, 73-81.
- 中尾陽子・大塚弥生 (2001). 学生のジャーナルにおけるファシリテーターの

- 応答様式に関する研究（その4） 名古屋聖霊短期大学紀要, No.21, 11-18.
- 野島一彦（2000）. エンカウンター・グループのファシリテーション ナカニシヤ出版
- 野島一彦・内田和夫（2001）. 「コ・ファシリテーター方式」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理学研究, 2, 43-51.
- 榊 祐子・野島一彦（2003）. 「コ・ファシリテーター方式」によるベーシック・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事例研究 —〈積極的活性化〉と〈自発的尊重〉のコンビネーションを中心に— 九州大学心理学研究, 4, 315-323.
- Shaplin, J.T. & Olds, H.F. (1964). Team Teaching. HARPER & ROW, Publishers, New York. (シャプリン J.T.・オールズ H.F. 共編 平野一郎・椎名萬吉訳編 (1966). ティーム・ティーチングの研究 黎明書房)
- 高浦勝義（1993）. ティーム・ティーチングの組織, 運営と強化の特性 教職研修総合特集No.101 ティーム・ティーチング読本 教育開発研究所 pp.30-36.
- 高浦勝義(1999). T.T.の基本原理 新井郁男・天笠 茂 編 ティーム・ティーチング事典 教育出版株式会社 pp.2-101.
- 高浦勝義（2001）. 少人数授業の工夫とティーム・ティーチング 総合学習, No.8, 13-16.
- 内田和夫・野島一彦（2003）. ベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーター養成における「コ・ファシリテーター方式」の意義 —「ちがいがい」に着目して— 九州大学心理学研究, 4, 75-81.
- 山口真人（1999）. Tグループ 現代のエスプリ No.385 至文堂 pp.32-40.
- 山口真人（2005）. Tグループとは 津村俊充・山口真人監修 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 pp.12-16.

■ Article

## 人間関係における「プロセス」を再考する

—G.Weinstein, E.H.Schein & W.B.Reddyのプロセスの視点より—

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

ラボラトリー方式の体験学習 (Experiential Learning using Laboratory Method; ELLM) は、プロセスに気づき、そのプロセス・データから学ぶことであるといえる。その学び方として、体験学習の循環過程が考えられている (津村、2010a)。まず、本論では、人間関係を学ぶための体験学習とはなにかを述べ、その基礎的な視点としてのプロセスについて概観する。そして、個人レベルのプロセスをとらえる視点として、G.Weinsteinら (1976) が提唱する Education of The Self のプログラムからの体験をとらえる考え方を紹介する。続いて、グループレベルのプロセスの観察の視点として、E.H.Schein (1982,1999) と W.B.Reddy (1994) によるグループプロセスの視点を記述しながら、彼らの考えをもとに包括的にとらえるグループプロセスモデルを提案する。最後に、プロセスに焦点をあてながら、グループのパフォーマンスを高めたり、個人やグループのプロセス・データを活用しながら学んだりすることを促進するプログラムの実施やそのファシリテーターの育成において、プロセスを取り扱う際に心がけておくとよいであろう留意点を考えてみる。

さて、プロセスという視点がどこから来たのだろうか？心理学では、きっと対人関係における内的過程、グループ・ダイナミックスの相互作用過程といわれるその過程そのものが研究対象になるであろう。そのような内的な過程をプロセスとよび、人間関係のダイナミックスを理解するためには必要な視点だろう。さらには必要というよりも、探求すべきテーマそのものであるといえるだろう。

一方、人間関係にかかわるトレーニングの場において、すなわち日常生活における対人関係やグループを改善するためになぜプロセスが問われるようになったのだろうか？その答えのひとつヒントに、J.W.Pfeiffer & J.E.Jones (1974) によって編纂された The 1974 ANNUAL HANDBOOK FOR GROUP

FACILITATORSの中に、Hidden Agendas（隠れた議題）といった記事が掲載されている。そこでは、コンテンツとプロセスという表現ではないが、2つのレベルでグループは活動をしており、一つは表面的課題のレベル、もう一つは隠れた（hidden）開示されていない（undisclosed）レベルとして個人の欲求や懸念のようなものがあると記述されている。基本的な個人の欲求の記述として、生理的な欲求や安全の欲求がまず大切であり、その後メンバーによってメンバーとして相互に認め合っていくような承認の欲求を満たしながら自己実現をめざそうとする個人レベルの欲求があると記されている。マズローの動機階層モデルといった名称は出てきていないが、マズローのモデルがベースにあることは想像できる。そして、その個人の欲求がともすれば、グループ活動の中で隠れてしまい、扱われなくなるが、実は、この個人の欲求を認め、いかに取り扱うかがグループ活動を進める上で大切になると述べている。これを「隠れた議題（hidden agendas）」とよび、グループ活動の中でこの隠れた議題をいかに取り扱うことができるかが、グループ活動を効果的に進める上で重要な鍵になると考え、リーダーのためにこの「隠れた議題（hidden agendas）」の扱い方についていくつかの留意点が記されている。

この「隠れた議題（hidden agendas）」が今日のプロセスという用語として扱われてきていると考えてよいだろう。すなわち、目の前でオープンになっている課題をコンテンツとよび、この「隠れた議題（hidden agendas）」をプロセスと理解してもよいのではないかと考えられる。すなわち、プロセスを気づき、そのプロセスから学ぶことは、この「隠れた議題（hidden agendas）」をいかにリーダーやメンバーがを見つけ出し、取り扱うことができるようになることであるといえる。持続的に学習する個人、グループや組織になっていくことを促進する働きをするファシリテーターにとって、プロセスに気づく視点が整理され、概念化されていることは有効だろう。プロセスに働きかけ学習者とともに学ぶことを探究するファシリテーターに、本論文によって学習促進に向けて役立つプロセスの視点を提供できるならば、幸いである。

## 1. プロセスから学ぶことを促進するファシリテーター

学校教育をはじめさまざまな教育現場において、「ラボラトリー方式の体験学習」を活用する際に、「ラボラトリー方式の体験学習」という名称から、「プロセス・エデュケーション」という名称を使うことを最近筆者は提唱してきている（津村、2008）。学校教育関係者を対象とした「ラボラトリー方式の体験学習」に関する講演会や研修会の依頼を受けた際に、筆者はタイトル、もしくはサブタイトルに「プロセスを大切にしたい教育活動」といった言葉をよく使用する。筆者にとっては、「体験学習」という用語だけでなく、「ラボラトリー方式」の「体験学習」という表現を大切にできており、特に「ラボラトリー方式の体験学習」のキー概念として、「コンテンツとプロセス」と「体験学習の



循環過程」の二つの考え方は必須であると考えている（津村、2008）。

「ラボラトリー方式の体験学習」とは、学習者が、プロセスに着眼し、プロセスに気づき、そのプロセスを学習の素材にしながら、体験学習の循環過程を活用し、自分の対人関係のありようや他者、グループなどの理解を深め、成長をすることをファシリテーターとともに探求する学習活動である。プロセスとは、自分の中で、相手の中で、対人関係やグループ、組織などの中で起こっていることをさしている（津村、2007）。これらのプロセスは、教育者が全てわかっていることではない。目の前で議論していたり、また教科内容を教えられたりしながら、それらの活動のもとに隠れている個人の欲求や感情などがいつも生起している。それらを満たすために何が必要でどの方向に向かいたいのかは、学習者自身が答えをもっており、一人ひとりの成長のための課題やグループの課題を教育者が教え示すことは基本的には難しいのである。すなわち、学習者自身がプロセスに気づき、そのプロセス・データを分析することから学習者自身が取り組むべき課題を見いだすことを支援することが教育者の役割となる。よって、教育者という言葉よりも、気づきを容易にする人、学習者自身が自分やグループに関するプロセスに光をあて、そのプロセスを探求し、そのプロセスから学習者相互に深め合い、学び合うことを容易にする人、促進する人という意味から、「ファシリテーター（容易にする人、促進する人）」という名称を使う方が適切であると考えている。

「ラボラトリー方式の体験学習」とは、「特別に設計された人と人が関わる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材（データ）として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習」として定義することができる（津村、2010b）。

探求する方法としては、体験→指摘→分析→仮設化→新しい体験といった一連の探求過程である「体験学習の循環過程」を活用することである。この体験学習の循環過程のステップは、アクションリサーチの探究の手順として生まれてきているといえる。日常生活や日常の仕事（体験）をしている中で、現状を改善するためには、まずはそこに何が起きているのかといったプロセス・データをたくさん拾い出し、その後、問題とすべき現象を分析し、改善に向けてどのような手立て（アクション、もしくは介入）が必要かを計画・実施し評価するステップを示している。

すなわち、ラボラトリー方式の体験学習、言葉を換えると、現場改善のアクションリサーチを実践するためには、いかにプロセスを多面的に捉えることができるかが重要なステップとなるのである。

## 2. プロセスの考え方と個人レベルのプロセスの視点と学び

プロセスには、いろいろなレベルのプロセスがあると考えられる。一つは、個人レベル、特に、学習者にとっては、“わたし”レベル、“わたし”はどのよう

に動きどのようなことを考えたり感じたりしているのかといった視点でのプロセスである。次に、対人間レベルのプロセスである。他者との関係、特に他者とコミュニケーションをしている時のプロセスである。さらには、グループレベルのプロセスである。これは、さまざまなグループダイナミックスの視点からとらえることができる。その発展として、グループ間、組織内、組織間のプロセスにも焦点をあてていくことができるだろう。グループレベルにかかわるプロセスの視点に関しては、E.H.ScheinやW.B.Reddyのモデルでは、プロセス・コンサルテーション、特にグループプロセス・コンサルテーションといった視点からのグループレベルを中心にしたプロセスが記述されている。

本論では、まず、一般的なコンテンツとプロセスの記述を行い、その後、G.Weinstein (1976) のアイデアをもとに個人レベルのプロセスの視点について記述する。次に、グループプロセスの視点について、E.H.ScheinやW.B.Reddyのモデルを紹介するとともに、彼らのアイデアを統合した冰山モデルの提示をしたいと考えている。最後、包括的にプロセスの視点を提供しているR.J.Marshak (2006) のモデルを少し紹介するとともに、プロセスを考える際の留意点を考えてみたい。

### (1) コンテンツとプロセスとは

人間関係をとらえる視点として、コンテンツとプロセスといった2つの見方がある。コンテンツとは、対人間コミュニケーションにおける話題やチーム活動における課題をさしている。一方、その話題や課題に関して話をしているときに、二者がどのような話し方や聞き方をしているか、二人の関係のあり方やノンバーバル行動や二人の間に起こっている気持ちや考えていることなどをプロセス（関係的過程）とよぶ。

氷山の図（図1）に示されているように、話し合っている話題は見えやすく

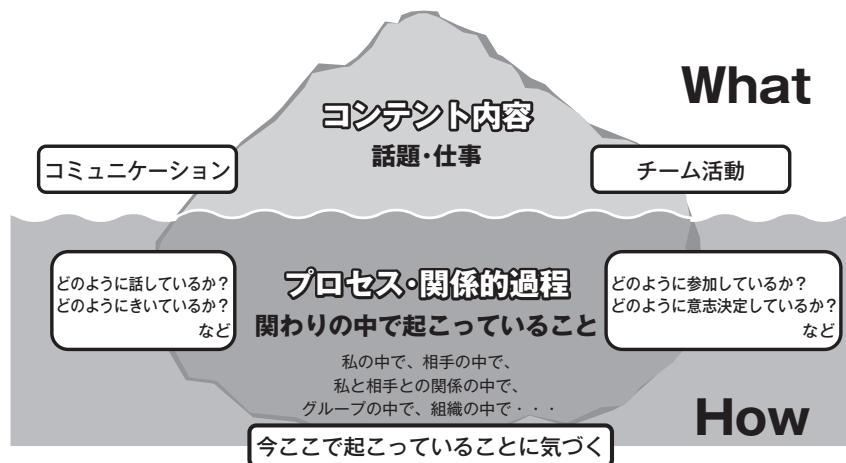


図1 コンテンツとプロセスの冰山図

注目しやすいのだが、水面下で起こっている二者の関係の中でのさまざまな気持ちなどは見えにくい。この見えにくい、個人の中で、関係の中で、またグループの中で起こっていることがプロセスであり、このプロセスが人間関係に影響を与えており、また自分自身の、その時の、またその後の行動にも影響を与えることになる。他者との関係の中で、相手から言われたこと（明白な発言内容：コンテンツ）によっても影響を受けるが、一方相手からどのように言われたか（たとえば、表情やしぐさなどのノンバーバルな行為）によって影響を受けること（プロセス）がある。たとえば、賞賛や激励の言葉をももらう時にも、どのように伝えられるかによって、自分を賞賛してくれたと素直に喜ぶことができたり、どこことなくわべだけでむなしく聞こえてきたり、過度なプレッシャーを感じたりと、話し手の伝え方や両者の関係によってさまざまな影響を受けることになる。そうした関わりを通して、自分の気持ちや考えがまた新たに生まれ、それらに応答する反応が生まれてくるといった、連鎖的、時には循環的な相互作用が行われていくことになる。

コミュニケーション力を高める教育プログラムを考える際に、話すこと（内容）を豊かにするために、話題として取り扱う意見や考えなどのコンテンツを豊富にして、そのコンテンツをどのように適切に整理して話すかといったようなコンテンツ中心のプログラムを設計し実施することも考えられる。しかし一方、どのような話し方をしているのか、どのような聞き方をしているのか、自分が相手にどのような影響を与えているのかといったこと、すなわちプロセスに焦点をあてて、話者のありようを点検し、改善していく学習プログラムを設計することもできる。この後者のプログラムを展開していくためには、学習者やファシリテーターが、プロセスとは何かを明確にし、どのようなねらいの教育プログラムを設計するのか、どのようにプロセスに気づくプログラムにするのかなど、かなりプロセスに焦点をあてたプログラム作りが重要になる。プロセスを大切にプログラム設計をする際には、どのような枠組み（理論やモデルなど）を活用するのかといったフレームワークを明確にしていくことも重要になる。

## (2) 個人レベルのプロセスを見る3つの視点

図2に描かれているように、個人レベルのプロセスを探求する際には、行動、思考、感情の3つの視点をもつことが大切であると考えられる。個人の対人行動を分析的にとらえようとする際に、生理的な反応も含めた感情領域、思考領域と行動領域の3つの気づきの領域が複雑に関係し合っていると考えられている。たとえば、ある行動は、ある状況の認知（思考）を刺激として感情が生起し、その後ある考え（信念・思考）が想起され、その結果、ある行動が生起すると考えることができる。一方、ある行動がある感情や思考を生み出す原因（刺激）になることもあると考えられる（A.Ellis、1994、J.S.Beck、1995）。それらの



図2 個人レベルのコンテンツとプロセスの冰山図

要因が関連しあう中で、心地よい感情や思考が生起するならば、それは強化因子として働き、その行動を再度引き起こさせる可能性が高まることになるであろう。逆に、その行動が不快な感情や信念を引き起こすならば、その後その行動は避けることになる。この3つの要素は連鎖的な関係性をもっており、そのメカニズムを丁寧に分析することが、学習者の対人関係の行動パターンを探求する重要な課題になるのである (G.Weinsteinら、1976)。成長のためには、その体験データ (プロセス・データ) を丁寧に拾い出し、分析することが重要なのである。

この3つの要素、行動、思考、感情を分化して捉えられるようになること、そしてこれらの3つの関連をパターンとして認識でき、学習者自らの体験を行動のパターンとして語るができるようになることは自己理解の深化と成長には不可欠であり、自己成長のための重要なワークとなる。体験しているプロセスを何度もこれらの3つの視点からふりかえるワークを通して、自らの体験を丁寧に語るができるようになると考えられる (G.Weinsteinら、1976)。

トランペットモデルの提唱者である、Weinstein, G. & Alshuler, A.S. (1985) は、記述的な質問紙調査を用い、「人は自分の体験をどのように語るか」を分析し、自己知識 (Self-Knowledge) の発達段階を提唱している。自己知識とは、各人の内的体験の記述、予測とマネジメント (取り扱い方) からなると述べ、自己知識の適切さ (adequacy) を増加させることはカウンセリングの本来的な目標であると考え、彼らはその発達過程の検討を行っている。

彼らによると、自己知識の発達段階として4つの段階を想定している。

第一段階を、断片的な要素を羅列するステージ (Elemental Self-Knowledge) とよび、自分の経験を、記憶している断片的な要素の羅列だけで語るステージであるとしている。それらはカメラやテープレコーダで記録されるような外か

ら見える事柄で、語り手の心の中は聴き手によって推測される。語られる事柄には因果的なつながりはなく、何らかの分類がなされたり、解釈されたりすることはほとんどない。使用される感情語は、楽しい (happy)、悲しい (sad)、好き (like)、希望 (hope)、そして…したい (want) といったものである。

第二段階は、状況まで語る事ができるステージ (Situational Self-Knowledge) と命名され、自分が体験した事と関連する状況を語る事ができるようになるステージである。「～なので (because)」「～から (since)」「それ故 (therefore)」「だから (so)」「だけど (although)」などの接続詞を用いて外的状況と内的状態とを結びつけようとする。しかし、それは比較的素朴であり、“一方向的”である。このステージでの自己知識は特定の状況での自己に固着しており、諸状況を通して見られる自己の一貫性や状況間での関連などはあまり語られないのが特徴である。

第三段階は、パターンとして語る事ができるステージ (Pattern Self-Knowledge) とよばれ、一群のある状況の中でいつも経験する自分の行動の仕方や心の動きをパターンとしてとらえて語る事ができるステージである。すなわち、個々の状況の記述だけに終わらず、さまざまな状況を通して一貫している自己の行動の仕方、感情の生起、考え方などを語る事ができるようになる。例えば、「私は年上の人と一緒にいると権威に対する問題を感じやすい」などである。ここでは、自分自身の行動のパターンを語る事ができ、内的反応の記述として、パーソナリティ特性、心理的特徴や内的葛藤などが語られるようになる。

第四段階は、自分のパターンを修正/変更できるステージ (Transformational Self-Knowledge) と命名されており、自分自身のパターンをいかにモニターし、修正し、マネッジしているかを語る事ができるステージであるとしている。すなわち、自分の内的な生活を豊かにしている心の中でのさまざまなプロセス、例えば、自分はどうのように感情を表現するか、またどのような時に本当の感情を自由に表現することができるかなどの自分自身の内的な体験と行動のレポーターを語る事ができる。このステージの能力をもつ人は、自分の中に起こっていることがただ状況的な決定因に依存しているだけでないことを知っているのである。このステージに達している人は、ネガティブな反応を一時的に保留することができ、状況を再解釈することを通して状況に新しい意味を与えることができると述べられている。よって、このステージの人は自分自身の内的な状態を創り出す能力をもっているともいえる。

この自己知識の能力は、彼らによると、一般的な知的能力の発達とは必ずしも対応しておらず、自己知識の発達を促進させるためには教育システムの中で意識的に配慮するように特別に計画されたプログラムが必要であり、その一つの試みとしてセルフ・サイエンスによる学習プログラムを設計し、彼らは提供している (Weinstein, G., Hardin, J. & Weinstein, M., 1976)。

このような自己知識 (Self-Knowledge) の発達段階を提示しながら、G.Weinsteinら (1976) は、行動、思考、感情の3つの要素から気づきを豊かにすることを通して、自分自身の行動のパターンを探ることをセルフサイエンスとよび、その中でEducation of the selfという具体的な教育プログラムを開発して、展開しているのである。すなわち、個人の成長、変化に向けて、重要なのは関係の中に起こるプロセス・データ (感情、思考、行動) を集めて、それらからパターンとしての認識ができることが重要な課題としている (津村、2010b)。そして、そのパターンを同定した後、そのパターンがもたらしている働きを吟味し、そのパターンに潜んでいる個人の自己不信の信念 (self-doubt) を見つけ出し、本来自分が肯定的に生きていくための再方向づけとなる信念 (re-direction) を確立するところから個人は新しい展開 (成長) へと導かれると考えられている。

ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係トレーニングを行う場合にも、こうした自己知識をどのように語るができるようになるかといった発達モデルをファシリテーターはもっていることは重要になるだろう。特に、体験している、まさにプロセスに気づき、そこから学ぶことができるようになることは、学び続けることができる学習態度を学ぶことであり、それは第四段階の自己のパターンを修正・変更できるようになっていくことであるともいえるだろう。

### 3. E.H. Scheinのグループプロセスを観る視点

チーム力や組織の改善においては、チームや組織の中で何が起きているかに着目することが大切になる (E.H.Schein, 1999)。チームを活性化するために何が大切かといったテーマについて (コンテンツ) の話し合いをしている際に、グループのメンバー相互のコミュニケーションのありよう、メンバー間の影響関係 (リーダーシップ)、グループの意思決定やグループノーム (規範) といったグループ・ダイナミックス (プロセス) を吟味し改善していくことによって、はじめてチームの活性化が可能になると考えられる。

E.H.Schein (1982) は、グループのプロセスを比較の見えやすいプロセスと、見えにくいプロセスがあると述べている。そして、比較的観察しやすいプロセスには、コミュニケーションのありよう、意志決定のありようを取り上げている。

#### (1) コミュニケーションの視点

彼によると、コミュニケーションのプロセスに関して、①コミュニケーションのパターン ②誰が話しているか? どのぐらいの長さ話しているか? 回数 は? ③誰かが話している時に誰を見ているか? ④メンバーをサポートするのは誰か? グループ全体か? 特定の人か? 誰もいないか? ⑤誰の後に誰が



話すか？誰の話を誰がさえぎるか？ ⑥コミュニケーションのスタイルは？主張型か質問型か？ 声の調子、ジェスチャー、支持的か否定的か、などが示されている。また、彼は、それらのコミュニケーションを観察することによって、グループの中で、誰が誰をリードしているか、誰が誰に影響を与えているかといったことを知るための重要な手がかりになると述べている。

## (2) 意思決定の視点

もうひとつの比較的観察しやすいグループのプロセスとして、意思決定のありようをScheinは取り上げている。その代表的な意思決定の仕方として、以下のようなものがリストアップされている。① [反応なし] ポトン (plop) の話題がグループの中に落ちてしまうような場合、「自己紹介した方がいいと思うけど・・・」という提案だけで終わる ② [一人による決定] (self-authorized agenda) の場合、「自己紹介した方がよいと思うので、・・・では私から・・・」と一人が提案し、それを本人が始めてしまう ③ [二人による決定] 握手 (handclasp) といった表現を使っている二人での決定の場合、「私は、自己紹介したらどうかと思うのです。」「僕もそう思うよ。それでは、僕から・・・」といった具合に意思決定がされていく ④ [反対いないわよね?] (Does anyone object?) と少数者による否定的な意見などを一応聞くような形の場合や「私たちみんな賛成よね。」(マイノリティによる決定) も含まれるだろう ⑤ [多数決による決定] (majority-minority voting) のように挙手や投票を行い過半数を得ることで決定する ⑥ [意見を詰め寄る決定] (polling) とよび、「みんなの意見をわかってる？あなたは？」とつめよる形で意思決定を取り付けていくなどが考えられる。そして、もうひとつは⑦ [合意の吟味] (consensus testing) とよばれ、反対の意見を吟味したり、実際に決定したことを実行したりするために強い反対があるかどうかを検証しながら合意を取り付けようとする意思決定の方法がある。コンセンサスによる決定において、必ずしも全員一致でなくてもよく、本質的には全員が同意しているということが重要になると述べられている。

## (3) 集団の機能の視点

また、上記のほかに、グループの中でのそれぞれのメンバーの行動は何らかの機能をもっていると考え、Scheinは、それらの行動を課題行動 (タスク) と維持行動 (メンテナンス) の2つの集団機能行動として捉えている。これは、いわゆるリーダーシップの二大機能でもある。さらに、個人の欲求で動くような個人的な自己中心的な行動もあると述べられている。

課題達成を促進する行動として、6つの機能レパトリーを挙げている。① 率先着手 (Initiating) として、グループが仕事を始めるための問題提起や目標などを提案する行動が必要である。また、グループが変化・成長していく

と、グループメンバーの中ではさまざまな提案をする人が増えてくることも特徴である。②情報・意見の探索 (Seeking Information or Opinions) と③情報・意見の提示 (Giving Information or Opinions) の行動は、グループの仕事の質に決定的に影響を与えることになる。事実としての情報なのか、その情報をもとに考えたり感じたりしている個人の意見なのかといった識別も重要であるとともに、どれほどたくさんの情報を出し合えるかといったことがグループの課題達成に大きく影響を与えることになる。ただ、情報が多ければ多いほどよいかといえば、あまりにもたくさんの情報が出されることによって、往々にしてグループは混乱状態に陥ることにもなる。そのために、④明確化と精緻化 (Clarifying and Elaborating) は、グループ活動の中でとても重要な機能である。この働きをすることで、グループ内のコミュニケーションが適切であるかを検証したり、他のメンバーのアイデアをもとに創造的で複雑なアイデアを構築したりすることが可能になるのである。⑤要約 (Summarizing) の働きは、時間をかけてグループが取り組んできた中で生まれたアイデアなどが取り扱われずに葬りされているものがないかなどをチェックする重要な働きである。⑥合意の確認 (Consensus Testing) は、決定すべき時が近づいているところで、決定をしてもよいのか、またどの結論に至ろうとしているのかなど、要約をしながらも、意思決定に向けて働きかける機能である。

集団の形成・維持の機能は、とても重要であり、グループ内の対人関係の機能が十分に持続していないと、より高いレベルでグループの機能性を発揮することができないと考えられる。すなわち、集団がより高いパフォーマンスを上げていくためには、メンバーはよりよい関係を作りあげ、維持していくかわりが大切なのである。また、グループにとっての問題は、メンバー間の関係が損なわれた際に、その問題の関係を問題生起の初めの頃に最小限に食い止めることができるように働きかけることが大切になるともScheinは述べている。そのためにも、集団の形成・維持の働きを意識的に行うことが必要なのである。

彼は、集団の形成・維持を促進する行動として、5つの機能のレパートリーをあげている。①調和 (Harmonizing) は、緊張関係が生じた場合にユーモアで緊張を和らげることで、意見の不一致や争いをなだめて鎮める働きである。ただ、この働きだけが強いと、意見の対立や不一致が起ることを避けてしまったり、相互理解を深めるような行為を鈍らせたりする働きをすることにもなる。それゆえ、②妥協 (Compromising) とはっきり区別して、働きかけを考える必要があると、Scheinは述べている。前者は、争いを否定し避けようとするのに対して、妥協とは実現可能な同意に達するために1人がそれ以上のメンバーが、部分的に自らの意思で譲歩することによって争いを減らそうとすることである。ただ、これらの働きは、あくまでも集団の維持機能であって、場合によっては、より高度な課題解決のためにはしっかりとメンバー相互が向き合いなが

ら結論を導くような課題達成的な働きを促進するような支援がファシリテーターやコンサルタントの仕事として、必要になるとも、Scheinは述べている。

③ゲートキーピング (Gate Keeping) は、課題を達成するためにも、またメンバーがグループの活動にコミットしていくためにも重要である。この働きは、活動的すぎるメンバーの働きを制御することでもあり、また非常に消極的なメンバーを活動的にするように働きかける行為でもある。

④奨励 (Encouraging) は、メンバーが主張することを支援する働きであり、その行為によって、主張された内容からグループは何らかの利益を得たことを確認することもできるだろうし、発言したメンバーにとっては自分の発言が受け入れられたと思える受容的な風土形成を行うことにもなる。

⑤基準の設定とテスト (Standard Setting and Testing) は、グループの中で人間関係が崩れてしまったときの改善処置として機能する。課題遂行がうまくいかなかったときなどに、自分たちの状況を診断したり、自分たちがやろうとしたことを表に出したりしながら、これまでの自分たちの活動を再評価し、また新しいノームや目標設定を行うことで、グループのメンバー関係を再構築しようとするのである。

#### (4) 情動の基本的な視点

さらに、Scheinは、その他のグループプロセスの視点として、もっと複雑な情動レベルのプロセスがあることを指摘している。

情動の基本的な問題として、4つの領域があげられている。

①Identity (同一視) : 「私はこのグループの何なのか? 一員なのか?」「このグループではどんな行動が受け入れられているのか?」といった問いで代表されるような、自分がこのメンバーの一員としてどの程度同一視できているかという問題領域の情動である。

②Goals and Needs (目標と欲求) : 「このグループから私は何を得たいのか?」「グループの目標は自分の目標と一致しているのか?」といった自分の目標やニーズがどの程度グループの目標と一致しているかという懸念にねざす情動領域である。

③Power, Control, and Influence (パワー、コントロールと影響力) : 「誰が私たちのやっていることを支配 (コントロール) しているのか?」「私はどれぐらい影響を与えているのか?」といった自分の影響力やお互いの影響関係にかかわる懸念に関する問題領域の情動に関する視点である。

④Intimacy (親密さ) : 「私たちはどれぐらい親密であるか?」「お互いにどれほど信頼し合っているのか?」といった相互信頼の懸念にかかわる情動の問題領域があると考えられている。

これらの情動の問題の領域は、Gibb (1964) の4つの懸念のモデルとも関連しているし、またSchutz (1958) の3つの対人関係における欲求の領域とも重なる視点でもある。

また、これらの情動の問題から生まれる具体的な反応行動として、4種ほどの代表的な行動をScheinはあげている。

①Dependency - Counterdependency (依存 - 反依存)：これは、グループの中の権威者に対する反対や抵抗を示す行動である。時には、ファシリテーターにたくさんのことを求める依存行動が見えられたり、時には、ファシリテーターは何もしてくれないと強い反発行動を示したりすることがある。②Fighting and Controlling (闘争と統制)：自分の支配力の主張や他者にはおかないしに自分のやり方の試みるといった一方的な行動を示す反応である。③Withdrawing (引っ込み)：心理的にグループから離れることによって不快な感情の源 (resources) から逃げる反応をする行動である。グループの中で、発言をしなくなり、できるかぎりグループの中で目立たないようにしようとする行動をしてしまう。④Pairing Up (ペアリング)：グループの中で、自分をサポートしてくれる一人か二人のメンバーを探そうとする行動をする。それは、結果としてメンバー相互に守ったり支持したりするサブグループを形成することが起こるのである。

#### 4. Scheinの視点をReddyのグループプロセス・モデルに統合

Reddy (1994) は、氷山モデル (図3) を示し、グループ・ダイナミクスには5つのレベルがあることを提唱している。レベルIは、グループが達成しようとしている仕事であり、コンテンツレベルである。レベルIIは、課題と対人間の葛藤などに関連する相互作用レベルが考えられている。レベルIIIは、メンバー間の隠れた、また核となるグループの諸相レベルのプロセスをさしている。たとえば、メンバーシップ、メンバー相互の情愛関係やグループへの所属感、

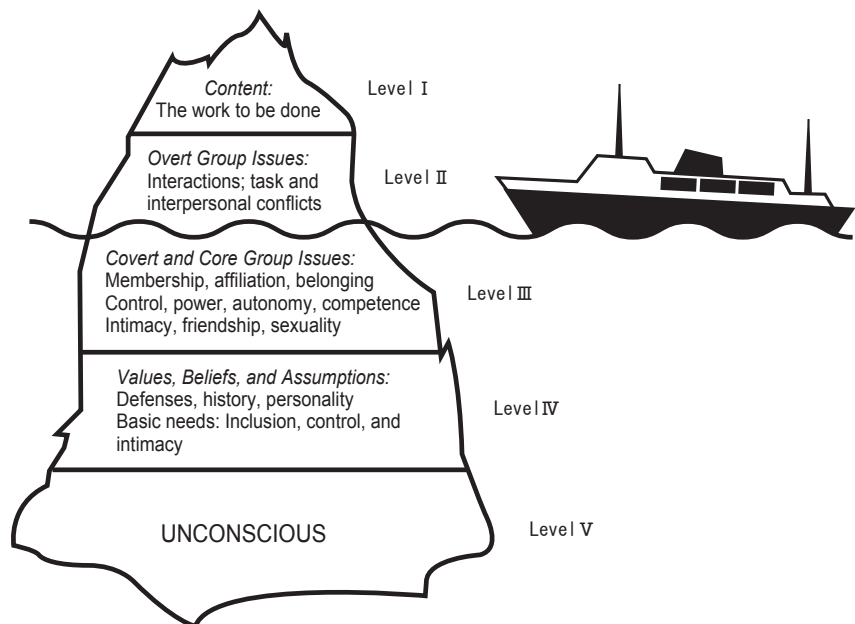


図3 グループ・ダイナミクスの氷山図 [Reddy (1994) より]

コントロールや力関係などのダイナミクス、また自立、能力、親密さ、友好関係などにかかわるレベルも含まれている。レベルⅣは、もっと深い層のプロセスを示し、価値、信念、メンバーがもつ人とかかわる際の態度となる前提などが考えられている。それは、防衛、その人の生育史、パーソナリティ、そして各メンバーの基本的な欲求（内包、統制、親密さ）などがこのレベルに含まれると考えられている。そして、レベルⅤとして、無意識レベルの次元が想定されている。

彼は、グループに対する介入の焦点づけの差異を考え、レベルⅠ、Ⅱでは、グループに焦点づけた介入、レベルⅡ、Ⅲでは、対人関係に焦点づけた介入、レベルⅢ、Ⅳでは、個人に焦点づけた介入が適切であろうと考えている。グループ活動に対する介入の深さの程度として、QC（Quality Circles）や課題グループ（チーム、Task Groups）などに対してはレベルⅡぐらいまでのプロセスへの介入が適切であろうと考えられている。一方、レベルⅢやⅣのグループのダイナミクスを扱うことができるのは、Tグループ（T-Groups）や個人成長グループ（Personal Growth Groups）などであろうと記されている。また、レベルⅤの無意識レベルのグループ・ダイナミクスを扱うグループ例としては、集団精神療法（Group Psychotherapy）があげられている。

E.H.Schein（1982, 1999）とW.B.Reddy（1994）が示しているグループのプロセスのモデルをベースにしなが、さらに星野（2005）が取り上げている9つのグループプロセス諸要素の視点を加味して、筆者が整理したグループ・ダイナミクスの氷山図が図4である。Reddyの5つのレベルは介入行動を考える際に有効であると考え、同様なレベルを図4では示している。そして、Scheinなどが記している代表的なリーダーシップ機能である課題のプロセスと関係のプロセスにかかわる働きかけ行動は、グループ・ダイナミクスの中にも起こるとも考えられるが、Reddyも考えているように2つの機能的な介入行動として取り上げるとすると、氷山の図の外に表示することが理解しやすいのではないかと考えたのである。特に、リーダーシップやファシリテーションの機能としてグループに意識的に働きかける行動をトレーニングするプログラムづくりにおいてはこのような図が有効であると考えられる。

さらに、Reddy（1994）によると、グループファシリテーター（Reddyはグループプロセス・コンサルタントとよぶが）は、2つの機能の介入行動に関して、グループの進展状況と合わせながら介入のレパートリーを考える必要があると述べられている。比較的グループが初期の段階、すなわちグループが形成されてそれほど時間が経っていない場合には、グループの目標を明確にしたり、役割や手順を共有化したりすることにかかわるグループへの介入、すなわちタスク（課題）指向の働きが効果的であると考えられている。そして、グループの活動が継続し、仕事が進み始めると、グループのメンバー間のかかわる介入が必要になり、よりパーソナルで対人間のレベルも含めたグループのよ



図4 グループ・ダイナミックスの氷山図  
 [Reddy (1994) の図をもとにSchein (1982,1999) のアイデアを参考に津村による作図]

り深いレベルの諸問題にかかわるプロセス指向の介入が大切であると述べられている。図4では、課題プロセスへの介入と関係プロセスへの介入の方向性と深さを示している。

## 5. プロセスへの働きかけにおける幾つかの留意点

個人のレベルのプロセスのとらえ方からグループのプロセスの見方について、代表的な実践研究者のアイデアを紹介しながら、筆者なりのグループ・ダイナミックスの氷山図を提案した。この氷山図を用いることによるプロセスから学ぶ教育実践の有効性については今後吟味をしていく必要があるだろう。ただ、プロセスに焦点をあてながら、グループのパフォーマンスを高めたり、個人やグループのプロセス・データを活用しながら自己成長やグループ成長に取り組んだり学んだりすることを促進するファシリテーターの育成において、プロセスを扱うために心がけておくといえようと思われる留意点をいくつかあげておきたい。



### (1) コンテントとプロセスのバランス

コンテントとプロセス、このバランスがどのようにあればいいのか？この疑問はよく起こる疑問であるが、プロセスを扱う限り、このバランスはいずれにも傾きながらまた揺れ動きながらその時その時に適切な（これも難しい表現であるが）扱いがされるであろう。

このバランスを考える際の一つの視点は、グループがめざすゴール（目標）が考えられる。グループがめざすゴールが、一つの課題（プロジェクト）を達成するために集められたグループならば、きっとプロセスに焦点に当てすぎることは適切ではないだろうし、ある程度コンテントを大事にしたアプローチが必要になるであろう。一方、プロセスを通して学ぶようなグループ、たとえば、Tグループのようなグループ体験の場合には、コンテントよりは、プロセスに重点をおいたグループの相互作用を大切に介入が十分必要になるであろう。グループにかかわるファシリテーターは、グループの目標を明確にすることがまず大切であり、その目標の達成に向けてグループメンバーの相互作用におけるプロセスに気づき、そのプロセスに働きかける介入が大切になると考えられる（津村、2009）。

課題を達成することを目的とするプロジェクトチームのようなグループにかかわるファシリテーターやコンサルタントにとっては、Reddy (1994) は、図5を示し、コンテントとプロセスの標準的な割合を70%と30%と提案している。また、プロセスの中も、タスク指向とメンテナンス指向の介入の割合も50%ずつぐらいが適切であるとしている。すなわち、70/15/15の割合は、グループの効果性も効率性も高く、メンバーの満足度の高い仕事が達成できると考えて

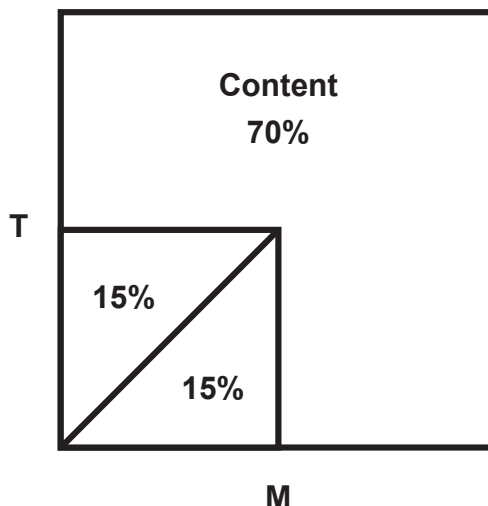


図5 コンテントとタスク&メンテナンス・プロセスへの焦点づけのバランス  
[Reddy (1994) より]

いる。

タスク指向が高くなりすぎ、メンテナンス指向が弱まれば、仕事にメンバーを強いることになりメンバーの気持ちをおろそかにしてしまうことになるだろう。一方、メンテナンス指向が強くなりタスク指向が低くなるといった場合には、仕事を効果的に達成することよりも自分たちの気持ちレベルの満足を得る方向にグループは偏ってしまうだろう。いずれも低いと、グループへの魅力は極端に落ちてしまうだろう。一方、いずれも高くなってしまえば、「どのように (how)」すれば関係がよくなり仕事ができるようになるかということに注意が向けられることに終始してしまい、課題は達成しないだろうとReddy (1994) は考えている。

## (2) プロセス介入の道のり

グループ活動へのファシリテーターの介入の焦点づけの流れをReddy (1994) は、図6のように示している。この図は、Chuck Phillips氏による人間関係研究センター主催第1回組織開発ラボラトリー「グループプロセス・コンサルテーション」(2010年2月17日-22日)のワークショップ時にも、Reddy・Phillips Consultants to Organizations-1996の著作物として配布された資料にも掲載されている。Reddy (1994) は、図6をグループプロセス・コンサルテーションの仕事としてのロードマップとして例示しているが、種々の目的をもつグループが課題を達成することを促進する働きをするファシリテーターはもちろんのこと、グループのメンバーにとってもタスク指向とメンテナ

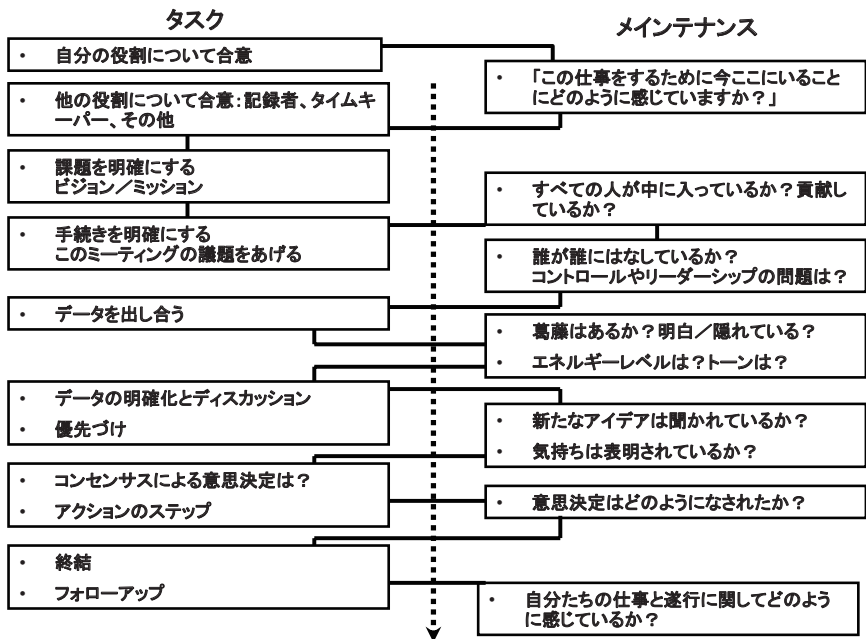


図6 タスクとメンテナンスのフロー図 [Reddy (1994) より作図]

ナンス指向の働きの焦点づけ過程を考えるには有効なフロー図であろう。

タスクとメンテナンスの働きかけの流れを示す図6より、グループ形成初期には、各メンバーの役割の明確化や課題や目標などの明確化、そして、それを達成するための手順などを含めた課題達成のための働きを強めることの必要性が理解できる。その後は、メンテナンス・プロセス視点からの働きかけを意識することが重要になり、順次タスク・プロセス指向の働きとメンテナンス指向の働きを交互に適切なタイミングで行っていくことが有効であると考えられているのである。

### (3) プロセスからパターンへの視点

次に、プロセスに気づき、学びを深めていくために、またグループのプロセスへの介入をするための視点として、「プロセスからパターンへ」の着眼点をあげておきたい。本論において、個人レベルのプロセスの視点として、G.Weinsteinによるセルフサイエンスを用いた教育プログラムの紹介を行っている。また、Weinstein & Alshuler (1985) は、自己知識という概念を用いて、自己知識の4ステップの発達過程を示している。彼らの主張の中で、重要なステップとして、自分の行為をパターンとして認識することの大切が強調されている。個人レベルのプロセスの理解のためにも大切であるが、グループプロセスにおいても、体験していること（今ここに起こっているプロセス）に気づくことだけではなく、そのプロセスがどのように繰り返されて生起しているかに着目することはとても重要である。すなわち、今ここで起こっているといったプロセス理解、点としての把握だけでなく、そのことが一定の規則で起こっていることに気づくことができるならば、そのパターンの背景にあるもう一步深いレベルでの個人の理解やグループの理解が可能になると考えられる。

Schein (1999) は、観察および介入の可能な領域として、コンテンツとプロセスという概念の他に構造 (structure) といった視点を示している。反復して起こる課題のすすめ方や意思決定の仕方などを通して、同じような行動が繰り返されることから構造が生まれる。また、人とのかかわり方などにおいて、権威や親密さに関連するパターン化した行動からルール (ノーム) が生まれることになるだろう。組織開発においてこうしたパターン化して定着してしまっている組織構造や組織風土に着目していく視点が重要になると考えられている。そして、その構造を創り出しているプロセス(今ここで起こっていること)・データを活用しながら組織変革に向けての介入が重要になってくるといえる。また逆に、個人やグループ・組織が成長・変化するということは、新しいパターン化した行動を獲得することであるともいえるであろう。

ファシリテーターやコンサルタントは、いかにプロセスに気づくかということとともに、そのプロセスの反復性に気づき、そのパターンの改善に向けて最善の働きかけ (介入) をすることが求められているといってもよいだろう。

#### (4) 隠れたプロセスにある肯定的視点

最後に、本論のはじめに、プロセスの原点には、隠された議題 (hidden agendas)があることを述べた。ともすれば、隠された議題という表現を使うと、個人やグループ、組織の中で葛藤が起り、それを表明せずに、ものごとを進めていることから、隠された議題の内容は否定的なものであると考えられがちである。しかし、R.J.Marshak (2006) のCovert Processes Modelでは、かならずしも否定的な事柄だけではなく、肯定的な内容もあることが提唱されている。R.J.MarshakのCovert Processes Modelでは、各個人、各グループ、組織が焦点となる個人やグループ、組織の事象を捉えるフィルターにあたる部分を「プリズム」として考え、そのプリズムを通して、①無意識のうちに抑圧してしまったり、②否定したいプロセスとしてテーブルの下の置いてしまったり、③テーブルの上の議論のような明白なプロセスになったり、④あまりにも希望的すぎて隠してしまっている望みであったり、⑤もっている潜在的な可能性があるにもかかわらず無意識のレベルに追いやられていたりする、といったさまざまなプロセス・レベルが考えられている。

このR.J.Marshakのアイデアはとても興味深く、これまで、扱われていないプロセスはほとんど否定的なものとしてファシリテーターは扱ってきている可能性があることに対して、新しい視点を与えてくれる。近年は、AI (Appreciative Inquiry) アプローチといった、肯定的なアプローチ、生成的なアプローチの有効性が強調されてきている。そうしたアプローチの有効性と併せて、肯定的な思い、夢や希望を言わずに済ませている、この状況が隠された話題 (hidden agendas) になっている可能性があることを認識して、ファシリテーターはグループにかかわっていく必要があるのではないかと考えている。R.J.Marshakの提唱するCovert Processes Modelについての詳細は、また別の機会に紹介したいと考えている。

#### 引用文献

- Beck, J.S. (1995) *Cognitive therapy: Basics and beyond*, New York: Guilford Press.
- Ellis, A. (1994) *Reason and emotion in psychotherapy*. Revised and updated, New York: Birch Lane Press. (理感情行動療法 野口京子訳 金子書房 1999)
- Gibb, J.R. (1964) 信頼関係形成のための風土 Bradford, L.P., Gibb, J. R., & Benne, K.D. (eds.) (1964) *T-group Therapy and Laboratory Method*, New York: John Wiley & Sons, Inc. (ブラッドフォード、L.P.・ギブ、J.R.・ベネ、K.D. (編) 三隅二不二 (監訳) (1971)、感受性訓練—Tグループの理論と方法— 日本生産性本部) p.367-408.
- 星野 欣生 (2005) グループプロセスで何を見るか 津村俊充&山口真人編 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 p.45-47.

- Marshak, R.J. (2006) *Covert Processes at Work; Managing the Five Hidden Dimensions of Organizational Change*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.,
- Pfeiffer, J.W. Jones, J.E. (1974) The 1974 Annual Handbook For Group Facilitators University Associates, Inc. p.133-134.
- Reddy, W.B. (1994) *Intervention Skills*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Schein, E.H. (1982) What To Observe in a Group. Porter, L. & Mohr, B. Ed. *Readingbook For Human Relations Training*. NTL Institute.
- Schein, E.H. (1999) *Process Consultation Revisited : Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (稲葉元吉・尾川丈一訳 2002 プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと 白桃書房)
- Schutz, W.C. (1958) FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior. Science and Behavior Books.
- 津村 俊充 (1990) コミュニケーションスキルの開発と訓練 原岡一馬編 人間とコミュニケーション ナカニシヤ出版 p.118-130.
- 津村 俊充 (2007) 人とかかわり学ぶことの大切さ～学校教育にラボラトリー方式の体験学習を導入する意味～ 体験学習実践研究 Vol.7 体験学習実践研究会 p.1-12.
- 津村 俊充 (2008) 学校の人間関係を改善する 宮川充司、津村俊充、中西由里、大野木裕明編 スクールカウンセリングと発達支援 ナカニシヤ出版 143-155.
- 津村 俊充 (2009) プロセスからの学びを支援するファシリテーションーラボラトリー方式の体験学習を原点としてー 南山大学人間関係研究センター 紀要「人間関係研究」第8号、p.30-68.
- 津村 俊充 (2010a) グループワークトレーニングーラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試みー 日本教育心理学会教育心理学年報 第49集、p.171-179.
- 津村 俊充 (2010b) コミュニケーション・トレーニングの実際 津村俊充・石田裕久編 ファシリテーター・トレーニング第2版 p.132-135.
- Weinstein, G. & Alshuler, A.S. (1985) Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal of Counseling and Development*, 6, p.19-25.
- Weinstein, G., Hardin, J. & Weinstein, M. (1976) *Education of the Self*, Mandala.

# 実習

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

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

## 実習を使用する際の留意事項

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

### 【出典の記入例】

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

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



■ 実習

## 実習「HP病院倫理委員会」

グラバア 俊子

(南山大学 人文学部心理人間学科)

杉山 郁子

(グループファシリテーターの会 Seeds)

園木 紀子

(グループファシリテーターの会 Seeds)

古田 典子

(グループファシリテーターの会 Seeds)

須山 亜由美

(南山大学大学院 教育ファシリテーション専攻)

### ■実習成立の背景

この実習は価値観に焦点をあてたコンセンサス実習として考え出されたものです。このコンセンサス実習は自分自身の価値観や、他者との価値観の違いに気づいたり、一人ひとりの異なる考えを話し合いを通して理解し合う過程を学ぶものです。アンケートの結果や専門家による回答などの正解のあるものと、物語の登場人物の好感度や自分の大切なものを問われるような正解のないものと、タイプが2種類あります。研修の参加者や状況により、実施者が判断して使う必要があります。この実習は、後者の正解のないタイプのものです。コンセンサス実習は、よく使われる実習であるため、今までにも多くの実習が開発されています。

この実習は、南山大学心理人間学科の人間関係プロセス論(コミュニケーションプロセス)で開発されたものです。この授業は、全14回をコミュニケーションの5つの要素(自己概念・傾聴・明確な表現・感情の取り扱い・自己開示)に従って進めています。まず各項目ごとに丁寧に学んだあと、それらの学びを統合するものとしてコンセンサス実習を行いました。例年は物語の登場人物の好感度を扱ったものを行っていますが、実習を進める中で「なぜこんなありもしないことを考えなければならないのか」とか「自分とかけ離れていて話に乗り切れない」というような声も聞かれました。実習は自分から少し距離があるから安全が守られている部分や、だからこそ本音で話せるということもあるのですが、授業担当者間で「もう少し実感を伴う題材でコンセンサスができないか」という意見があり、新しいコンセンサス実習を考えることになりました。

そうしたコンセンサス実習の題材を探す中で、ディベートを用いて哲学の授業を行うことで話題になった、ハーバード大学のマイケル・サンデル教授の著

書『これからの「正義」の話しよう』を参考に題材を見つけることになりました。そして、本の中のリバタリアニズム（自由至上主義）について考えている箇所から、腎臓移植や自殺幫助のテーマをとりあげ検討しました。その結果、臓器売買や貧困の問題、親子愛などが関わってくる腎臓移植をテーマとして選びました。設定として腎臓移植を依頼された病院の倫理委員会を想定し、移植手術実施を許可するかしないかの二者択一のコンセンサス実習に作り上げました。

## ■実習の概要

実習の課題は次の通りです。貧しい農夫が子どもの将来のために自分の腎臓を売ってお金を得ることを考ました。その手術を依頼されたら、その病院の倫理委員会はどのような決断を下すかを考えるものです。進め方は以下の通りです。

- 1) 個人決定：「自分の体をどうするかを決めるのは、本人の自由である」「人の命はなにものにも代え難い」「病に苦しむ人がいる限り（需要）、自由な市場（供給）があるのは効率的である」など\*、いろいろな立場の関係者が意見を述べているものを参考にして、自分の考えを明確にします。もし自分が病院の倫理委員会のメンバーだとしたら、この手術を認めるか認めないかを考え決定します。その決定に対する考えや思いをメモ欄にメモします。
- 2) グループ決定：グループのメンバーと話し合っ、認めるか認めないか、それはなぜかをコンセンサスによりグループで決定します。
- 3) 報告書作成：グループ毎に、意思決定の結果と話し合いの経緯や決定の理由を書いた報告書を作成します。

\* 1) に用いたものは、日本ラボラトリートレーナーの会で試行した際に、実際に出てきた、代表的な意見を参考にしました。

### コンセンサス (consensus)

集団の意思決定の一つのスタイルで、集団の構成員全員の合意に基づく意思決定のことである。

特定の技術的な問題ではなく、その決定による結果が自明ではないような一般的な問題については、他の型の意思決定よりも解決の正解度は高いとされるが、決定に要する時間が長くなることが多い。正解度が高いということは、集団内の対人リソースによる、つまり、集団内に存在するリソース（資源）の活用が大きく、有効であったかどうかにかかわっているわけである。つまり、集団内の対人相互作用の質の問題が大きくかかわっているというべきであろう。決定後の行動に、集団の成員の全員参加が必要な場合などには有効である。トレーニングでは、相互信頼的、開放的な風土をもったグループを目ざした実習として実施することが多い。実習には正解のあるものと、そうでないものがある。 Creative Human Relations Vol. I P.224より

## ■実習の対象

- ・高校生以上が望ましい
- ・グループワークの体験があるか、または話し合える関係のできている既存のグループであることが望ましい。

---

---

## ねらい

- ・自分や他者の価値観に気づく
- ・コンセンサスによって意思決定をする中でのお互いの関係に気づく
- ・グループでどのような意思決定がなされているかに気づく

---

---

## グループサイズ

1 グループが5～7人で、何グループでも実施可能である。

## 所要時間

2時間～3時間（グループや全体でのわかちあいの時間を調整することで、全体の所要時間を調整することが可能である。）

## 準備物

1. ・手順書 : 資料1  
・課題用紙 : 資料2  
・コンセンサスの留意点 : 資料3  
・ふりかえり用紙 : 資料5  
それぞれ各自1枚ずつ
2. ・グループの課題（グループ決定発表）用紙 : 資料4  
（模造紙半分ほどの大きさに拡大印刷して、グループに1枚ずつを配布してもよい）  
・マジック：グループに1セットずつ

## 会場の設定

グループメンバーが適切な大きさの机を囲むような設定が望ましい。あるいは、グループメンバーが床に円形に座り、グループワークをすることも可能である。

## 手順

1. 導入 (10分)  
手順書（資料1）に従ってねらいの説明、全体の手順の説明をする。
2. 個人決定 (10～15分)

課題用紙（資料2）を各自で読み、個人決定記入欄に記入し、話し合いに備えて決定に対する自分の考えや思い、自分の主張のポイントなどをメモ欄に書くよう求める。

3. 「コンセンサスによる集団決定する際の留意点」の説明をする。（資料3）  
(5分)
4. グループ作り (5分)  
適当な方法で小グループを決定し、グループの場を作り輪になって座る。
5. グループ決定 コンセンサスを求めての話し合い (40～50分)  
話し合いの時間はグループのメンバー数やグループの状況によって調節するとよい。  
グループ決定は「グループの課題（グループ決定発表）用紙」に結果と理由を記入する時間も含む。
6. グループ決定の発表 (5～15分)  
各グループの決定を記入した「グループの課題（グループ決定発表）用紙」をホワイトボードや壁面に貼り、全員で見て回る。その後、「認める」「認めない」の双方の意見が聞けるように発表を求める。ファシリテーターが特徴のあるグループを指名してもよい。  
グループ数が少ない場合や時間に余裕があるときは全グループが順に発表してもよい。
7. ふりかえり用紙記入 (15分)  
ふりかえり用紙（資料5）は、ねらいにあわせて作成するとよい。実習中に気づいたその人の価値観や参加の仕方など、メンバー一人ひとりへのフィードバックをタックシールなどに記入し、相互に交換するのもよい。
8. グループでのわかちあい (20分～40分)  
ふりかえり用紙に書いたことを読み合うような形式でわかちあいをする。できるだけ時間をたっぷり取り、お互いに率直な気づきや思いを伝えあうことが実習成功のカギである。
9. 全体のわかちあい (10分)  
インタビューとまとめ

## ■ファシリテーションのポイント

1. まず最初に、参加者に対してねらいの提示を行ないます。それに先立ち、スタッフチームでねらいを確認することが大切です。どのような対象に、何を学んでもらいたいかによって、ねらいの文章表現や焦点のあて方は違ってきます。

ここでは、大学生を対象として、コミュニケーションに関する学習の一環として行ったものを挙げています。これは一つの例ですので、その時、その場に、合ったねらいをたてて下さい。また、スタッフチームとしても、実習

に対する共通理解を深めるよい機会になります。

2. この実習のように価値観に関する実習の場合、最初の個人決定をしっかりとすることが重要で、ねらい達成のキーポイントになります。今回は、状況やさまざまな意見を読んで提示することにより、学生の集中度が高まったようです。また、自分の意思決定をはっきりさせ、グループの話し合いの中で、決定した理由を述べられるよう、再度指示することも必要でした。
3. グループ討議のスタートに際して、多くのコンセンサス実習ではグループメンバーの個人決定の集計表を用いるので、比較的スムーズにスタートすることができます。しかし、この実習ではそうしたものがありません。グループ決定のため、コンセンサスの留意点を読み上げ、更にグループとして「これが大切。これは譲れない。」ということを明確にする形で結論を出すよう、指示することも助けになるようです。
4. グループの最終課題は、他のグループが見てわかるように、結論を課題（発表）用紙にまとめることです。場合によっては10分前になっても結論が出ないグループも出てきます。そうしたグループには、グループとしての結論は出なくても、どのような話し合いを行い、論点は何であったかなど、グループのコンセンサスに向けての話し合いのプロセスをまとめることを指示します。
5. 各グループから発表をしますが、発表後も会場に掲示しておく、さまざまな考えつまり価値観があることが明確になると思います。可能ならば各グループの発表用紙を印刷して参加者に手渡すことができると、学習を促進すると思います。そうした点からも、統一した発表用紙を用意することは効果的であったと思います。
6. これは長い実習ですので、途中で休憩を取ることが望ましいと思います。展示発表の時に休憩を取り、他のグループ結果を自由に見たり、意見を交わすことを促すとよいでしょう。
7. コンセンサス実習では、十分に話し合いの時間を取りたいので、結論にいたらないグループが多い場合、話し合いの時間延長という判断を行うことも起こります。その際も、ふりかえりの時間を充分確保しておくことが重要になります。
8. ふりかえり用紙は、ねらいをふりかえることのできる問いであること、対象者の年齢や経験の度合い、記入時間などによって、適切な項目を選んでください。このモデルでは、シールを貼ることになっていますが、このように直接メンバーから自分についての情報をもらうことは、インパクトもあり、学習の動機づけになるようです。
9. 今回の学生の反応の中に、話し合いの中で違った決定をした人の考えを聞きたかった、というものがありました。そのグループは、全員が同じ決定だったからです。そのような状況を回避しようとするならば、個人決定後に選択

結果に基づいたグルーピングをすることが考えられます。

### ■ 個人決定とグループの話し合いの結果（抜粋）

実際の授業の中で、学生が発表用紙に書いたグループ決定をいくつか例に挙げます。

グループでコンセンサスを始める前に決めた、個人での決定も書き添えました。

Aグループ	Bグループ												
<p>*結論 認める</p> <p>*理由 本人の意志</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 農夫は自分から望んで息子のために臓器提供すると決断した家族の意志</li> <li>・ 息子は臓器提供には反対していない</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>前例を作ることによって今後、多くの人の命を救うことができる</p>	<p>*結論 認めない</p> <p>*理由 認める意見</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個人の自由と自己犠牲</li> <li>・ 闇ルートの衰退に期待</li> <li>・ 患者が待ってる</li> </ul> <p>認めない意見</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 息子は本当に幸せなのか</li> <li>・ 貧しい人の命が軽くなる</li> <li>・ 移植用の人が産み出される恐れあり</li> <li>・ 闇ルートの発展に恐れあり</li> <li>・ 医者 of 気持ち</li> </ul>												
<p>初めの個人決定：認める 1    認めない 3</p>	<p>初めの個人決定：認める 1    認めない 4</p>												
Cグループ	Dグループ												
<p>*結論 認めない</p> <p>*理由 農夫は「今の自分たちの苦しい生活を変えること」を望んでいる。しかし、選択肢は腎臓を売る以外にも考えられる。</p> <table border="1" data-bbox="363 1420 761 1690"> <tr> <td>売る</td> <td></td> <td>売らない</td> </tr> <tr> <td>死</td> <td>農夫</td> <td>生</td> </tr> <tr> <td>大学親無し</td> <td>息子</td> <td>大学へ行ける 他の可能性</td> </tr> <tr> <td>生</td> <td>待つ人</td> <td>生きられる 他の可能性</td> </tr> </table>	売る		売らない	死	農夫	生	大学親無し	息子	大学へ行ける 他の可能性	生	待つ人	生きられる 他の可能性	<p>*結論 認める</p> <p>*理由 どちらにしても幸せになれない</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>父の気持ち：強い意志 幸せを信じている</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>第三者が止められるか BUT：「前例」となることも視野に入れる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 条件を厳しく規定</li> </ul> <p style="text-align: center;">息子は父の意志を継ぐ</p>
売る		売らない											
死	農夫	生											
大学親無し	息子	大学へ行ける 他の可能性											
生	待つ人	生きられる 他の可能性											
<p>初めの個人決定：認める 1    認めない 3</p>	<p>初めの個人決定：認める 1    認めない 4</p>												



## ■価値観のコンセンサス実習のバリエーション

実習「HP病院倫理委員会」は、もし自分が病院の倫理委員会のメンバーだとしたらという設定です。学生を対象とした場合、病院の倫理委員会のメンバーという架空の設定を入れることによって臨場感を持てることと、安心感を確保する意図がありました。しかし、社会人の場合は、実習の枠組みを個人がより自由に意見を言えるものにする 것도可能だと思います。以下のバリエーションは「自由至上主義と命の関係をどう考えるか」という問題の提示で行うものです。

### \*実習「私の体は私のものか」

実習の課題は、ある人が自分の2人の子どもたちの将来のために自分の腎臓を次々と2つとも売る決断をするケースに対して、この決断に対し同意するか同意しないかを考えるものです。考え方の幅を広げる参考意見は、「HP病院倫理委員会」では人物設定をしていますが、「私の体は私のものか」は人物設定をせず、考え方を提示する形にしました。腎臓を売るという行為に同意するかしないかを個人決定し、その後、グループ話し合っ て同意するかしないかをコンセンサスによりグループ決定します。(資料6、7を参照)

## コンセンサス実習「HP 病院倫理委員会」

- ねらい：
- ・自分のものの見方・考え方に気づく。
  - ・話し合いの中での自分や他者の参加の仕方やコミュニケーションの特徴に気づく。
  - ・コンセンサス（全員の合意）による集団決定を体験する。

進め方：

1. 導入（ねらい、進め方の説明）
2. 実習の実施
  - ・個人決定
  - ・コンセンサスの留意点の説明
  - ・グループ決定
  - ・結果の掲示
3. 休憩（掲示の閲覧）
4. 結果の発表とコメント
5. ふりかえり
  - ・ふりかえり用紙の記入
  - ・わかちあい
6. まとめ

出典：グラバア俊子・杉山郁子他（2010） 実習「HP病院倫理委員会」  
南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第10号（2011）

## HP 病院倫理委員会

あるインドの村の貧しい農夫が、今の自分たちの苦しい生活を変えるためにも、何とかして二人の子どもを大学に行かせたいと考えていた。資金を作るために、その農夫は片方の腎臓を移植を必要としている金持ちのアメリカ人に売った。数年後、二番目の子どもが大学入学年齢に近づくくと、また別の臓器仲介人が村にやってきて、農夫の二つ目の腎臓に高額な値段をつけた。農夫は二番目の子どもが将来を嘱望される優秀な学生であるため、その話を承諾することにした。そして、そのための移植手術を HP 病院に依頼してきた。すぐに倫理委員会が開かれ、腎臓がなくなれば農夫は死ぬことになるが、二つ目の腎臓を売る自由を農夫に認めるべきだろうかという点で、様々な意見が出され討議が繰り返されてきた。今回の結論は、前例として HP 病院の腎臓移植の指針となるので、慎重な論議が必要である。そして、今日の委員会で、最終結論を出さねばならない。

これまでの倫理委員会が出た意見や関係者の方たちの声は、以下のようなものでした。

倫理委員 A	自分の体と命を本当の意味で所有しているなら、目的やリスクを考えただけで腎臓を売るかどうかを決めるのは、本人の自由でなければならないと思う。
村 長	人は神によって生かされている存在だ。自分の命を粗末にしてはならない。人の命は何ものにも代え難いものなのだ。
農夫の息子	こんな重大な決断をしてくれる父に深い愛を感じる。その期待に十分にこたえていきたいと思うが、そのことが父の命と引き換えであると思うととてもつらい。
腎臓移植を待っている人	長年、好きなものを食べたり、好きな所へ行ったりもできず、命つきる日に脅かされて過ごしている。高額なお金を払ってでも腎臓を手に入れ、その後の人生は、人のために捧げて生きていきたい。
臓器仲介人	毎年数千人の人が腎臓移植を待っている。自由な市場がふえれば、供給が増え、正当な手段で腎臓を手に入れることが可能になるのではないか。人と人の命をつなぐことが目的だ。助けられる命を助けたいだけだ。
倫理委員 B	腎臓をお金で手に入れることができるようになると、お金がある人が有利になり、貧富の差で命の価値に差ができる可能性があることも考えなければならないであろう。

あなたたちは、HP 病院倫理委員会のメンバーである。それぞれの意見を聞いて、まずあなた自身はどのように考えるか結論を出し、委員会において明確な理由を説明できるようにしてください。

認める ・ 認めない

メモ（あなたの考えたことや思いを自由に書いて下さい）

出典：グラバア俊子・杉山郁子他（2010）実習「HP病院倫理委員会」

南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第10号（2011）

## コンセンサスによる集団決定をする際の留意点

今の時点での決定は、あなたの個人決定です。これはあなた自身のものであり、納得できない限り変えないでください。

これから、コンセンサス（全員の合意）による集団決定をしますが、一つ一つについてグループの各メンバーが合意して、はじめてグループの決定となるわけです。コンセンサスはもちろん容易ではありません。したがって、すべての決定が、各人の完全な合意を得ることはできないかもしれませんが、少なくとも、ある程度の合意を示し得る決定を作り上げるように努力してください。

以下に、コンセンサスを得るための若干の留意点を記します。

1. 充分、納得できるまで話し合ってください。自分の意見を変える場合は、自分にも他のメンバーにもその理由が明らかである必要があります。
2. 自分の判断に固執し、他に勝つための論争（あげつらい）は避けてください。
3. 決定するのに、多数決とか、平均値を出してみるとか、または取り引きをするといったような「葛藤をなくす方法」は避けてください。また、結論を急ぐあまり、あるいは葛藤を避けるために安易な妥協はしないでください。
4. 少数意見は、集団決定の妨げとみなすより、考え方の幅を広げてくれるものとして尊重することは大切です。
5. 論理的に考えることは大切ですが、それぞれのメンバーの感情やグループの動きにも、充分配慮してください。

出典：グラバア俊子・杉山郁子他（2010） 実習「HP病院倫理委員会」  
南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第10号（2011）

## \* グループの課題

- ◆ それぞれの意見を率直に述べ、十分に話しあって HP 病院の倫理委員会の結論を出してください。

< 腎臓移植についての HP 病院倫理委員会報告書 >

グループ名 \_\_\_\_\_

\* 結論

認める

・

認めない

\* 理由

出典：グラバア俊子・杉山郁子他（2010） 実習「HP病院倫理委員会」

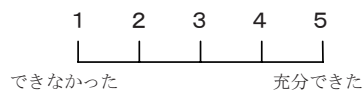
南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第10号（2011）

## ふりかえり

1 この実習の中であなたは

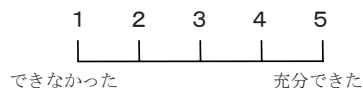
- a) どの程度、自分の気持ちや意見を述べる事が  
できましたか。

(理由)



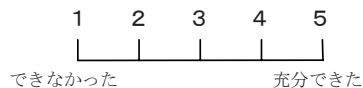
- b) どの程度、他者の気持ちや意見をきくことが  
できましたか。

(理由)



- c) どの程度、合意(コンセンサス)ができましたか。

(理由)



2 この実習の中で、あなたの考え方の基準(価値観)になったことは・・・。

3 あなたがこの実習の中で取り組んだ課題はどのようなものでしたか(シールを貼る)。

また、どのように取り組むことができましたか。

4 他のメンバーの価値観、話し合いの中での言動で気づいたことをシールに記入してください。

\* 記入していただいたものを裏面に貼る。

5 今後、他の人と意見の調整をしなければならない時、あなたの課題としたいことは何ですか？

出典：グラバア俊子・杉山郁子他（2010）実習「HP病院倫理委員会」

南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第10号（2011）



## 私の体は私のものか

あるインドの村の貧しい農夫が、今の自分たちの苦しい生活を変えるためにも、何とかして二人の子どもを大学に行かせたいと考えていた。資金を作るために、その農夫は片方の腎臓を移植を必要としている金持ちのアメリカ人に売った。数年後、二番目の子どもが大学入学年齢に近づくと、別の買い手が村にやってきて農夫の二つ目の腎臓に高額な値段をつけた。二番目の子どもは将来を嘱望される優秀な学生であり、農夫はその話を承諾することにした。

- ・自分の体と命を本当の意味で自分が所有しているなら、目的やリスクを考えたらうで腎臓を売るかどうかを決めるのは、本人の自由だと言えるのか？
- ・人の命は何ものにも代え難いものではないのか？
- ・移植される子どもは、父親の死を代償に得た大学進学であるということを受け入れねばならない。その後の人生にどのような影響を及ぼすであろうか？
- ・毎年数千人の人が腎臓移植を待っている。自由な市場がふえれば、供給が増え、正当な手段で腎臓を手に入れることが可能になるのではないか？
- ・腎臓をお金で手に入れることができるようになると、お金がある人が有利になり、貧富の差で命の価値に差ができる可能性があるのではないか？
- ・生きたいと思う人がいる限り、そのことにできるかぎり手を貸すことは必要ではないか？

参考資料：「これからの「正義」の話をしよう～いまを生き延びるための哲学」 マイケル・サンデル著

\*あなた自身はこの農夫の決定をどう思いますか。

同意できる ・ 同意できない

理由

出典：グラバア俊子・杉山郁子他（2010）実習「HP病院倫理委員会」  
 南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第10号（2011）

## グループの課題

メンバーそれぞれが自分の考えを率直に述べ、互いの意見を十分に聞きあったうえで、グループとして農夫の決定に同意するかどうかを決めてください。  
また、それについての理由を明確にしてください。

グループ名

---

\* 結論                      同意できる                      ・                      同意できない

---

\* 理由

出典：グラバア俊子・杉山郁子他（2010） 実習「HP病院倫理委員会」  
南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第10号（2011）

■ 春の公開講演会

## 悲嘆について学ぶ

—なぜ、グリーンケア研究所の設立が必要なのか—

2010年6月23日(水)

18:00~20:00

南山大学 名古屋キャンパス D棟

高木慶子氏

(聖トマス大学名誉教授・上智大学グリーンケア研究所所長)

**【津村センター長】**：今日は高木先生をお迎えして、「悲嘆について学ぶ」というテーマでお話をうかがうことになっています。

私が高木先生を知ったのは、昨年の12月20日の中日新聞の朝刊の「この人」欄で、「癒しのプロを育てる」というタイトルで先生の記事が載っているのを見まして、「こういった大事な仕事をしている人がいるんだなあ」と思い、本日講演をお願いした次第です。

ご紹介は宇田先生のほうからお願いいたします。

**【宇田】**：総合政策学部の宇田と申します。

センターでは研究会や講演会の担当をしておりますので、今回、高木先生のご紹介をさせていただくことになりました。今日は2時間の予定で、だいたい8時までということでご講演いただきます。

最後に若干時間が残るようでしたら、質疑応答の時間をお取りいただけるかもしれませんが、お帰りのお時間もございますので、8時終了ということでご理解のほどお願いしたいと思います。

家族、あるいは大切な友人を突然失うというようなことは、私たちにもあり得ることですが、そうした人たちに対するケア、いわゆるグリーフのケアということに取り組んでこられたのが高木先生でいらっしゃいます。

現在、高木先生は上智大学の教授、そしてグリーンケア研究所の所長でいらっしゃいますが、先ほどセンター長からもちょっとご紹介がありましたように、前任校である聖トマス大学のほうにおられたときに、グリーンケア研究所が創設されたということがございます。

尼崎のJRの列車脱線事故というのがございましたけれども、その後、JR西日本からの資金提供を受けて創設されたと聞いております。ご存じのように、その後、JR西日本の対応をめぐるいろいろなございましたので、おそらく先

生も随分ご苦勞なさったと思います。今日はそのあたりをどこまでお話ししていただけるか分かりませんが、そうしたことを含めまして、グリーンケアというのはいったいどういうものなのかということをお話しいただけるものと思っております。

それでは先生、よろしく願いいたします。

**【高木】**：皆さま、改めましてこんばんは。

今のご紹介のお話を横でうかがっておりますと、「ああ、私のことについてお話になっているのだなあ」と思いながらも、何か居心地が悪くて、なぜ居心地が悪いのだろうと自分で考えておりました。

実は、この「悲嘆について学ぶ」というテーマは、私自身が今もなお学んでいることなのですね。「なぜグリーンケア研究所の設立が必要だったのか」ということについては、もう過去でございますので過去形としてお話ができます。過去形で「こうこうこうでございました」ということだったら、書いたものですぐわかりますのでここに立ってお話しする必要はないわけです。それだったら、私どもが作っておりますパンフレットを持ってきて、「これを皆さん、お読みください。以上でございます」と去っていきます。

でも、私自身は生身の人間でございますので、やはり私は皆さま方にお話をしたいのです。何のお話をしたいのか。それは、「人間って本当につらい人生を歩いているんです。でも、生きていけるんですね。なぜ生きていけるのか。だって、その悲しみを共有してくれる人がいるんですもの」というお話をしたいのです。それだけです。つまり、「悲嘆について学ぶ」、「悲嘆とは何か」ということです。

『おくりびと』という映画を見た方は、ちょっと手を挙げていただけますか。『おくりびと』がこれほどまで多くの人々に見られたというのはいったい何なのか。そしてもう一つ、『おくりびと』を見た方に私がよくうかがうのは、「何がよかったのか」ということです。すると、「手さばきがきれいだった」、「自然がきれいだった」、「音楽がよかった」と言われるのですね。

「それで？」と聞くと、「それで？何ですか。先生は何をうかがいたいのですか？」「それからどういうメッセージを受けたの？」「人間は死にます。」「そう。その後は何のメッセージがあったの？」「うーん」ということがほとんどです。

あの『おくりびと』の映画を私たちが見たのは、たぶんあの映画がアカデミー賞をいただいたからだと思いますが、そういうものに日本人は非常に弱いのですね。何か賞をもらった、この方が有名になった、だから見ましょと。

大変乱暴な言い方をお許しいただきたいのですが、きっと私がここに立っているのも中日新聞のおかげではないかと思っています。私はあの中日新聞を読みましたときに、非常に恥ずかしゅうございました。夕刊の1面に私の大きな写真が載っていたのです。

それで、こちらに来ております聖トマス大学の学生が、お母様から記事の

ファックスをいただいたらしいのですが、それを私に見せながら「高木先生」と言ってきたので、「どうしたの」と聞くと、「先生にはこんなにしわがあるのかね」と言うのです。本当に、深いしわがその写真にはいっぱいあったのですが、そのしわを数えに来たらしいのです。私はそれを見ましたときに、「そうね、これはファックスだからこんなにしわがあるのかしら。どう、ある？」と言ったら、その男子学生が「うん、ここにある」と教えてくれました。でも、この年になった女性の、本当にしわがあんなに見えるぐらいまで大きな写真を出すというのは、私だってプライドがございますから、やはり新聞社はちょっと考えていただきたかったと思います。

そのしわのおかげで私はここに呼ばれてきたのだらうと思うのですが、しわは女性も男性も、人間が生きてきたということの勲章だと思っているのです。若い方はしわがありませんから、年を取ったということの年輪、勲章だと思えます。

中日新聞と東京新聞は兄弟新聞なのだそうで、同時に東京のほうにも出て、東京からも何人かから電話があって、「高木先生、読みましたよ」と言っていたとき、私は写真を見ていなかったのよかったです、やはり学生から次の日に写真を見せられたら、「もう、見ないで」と言いたくなりました。それは、あの写真の顔が大きくてしわがあっただけではなくて、あそこまで私自身の中身を裸にされて記事として書かれた後、本当に自分がいたたまれないという気持ちになりました。

人間というのは、いずれ裸になってあの世へ行くのです。『おくりびと』を見て、「手さばきがきれいだった」「日本の文化がすばらしかった」「自然が美しかった」「音楽が美しかった」で終わるのではなく、私たち全員が、今は「おくりびと」なのです。自分の家族や愛する友人を亡くしていく、それは「おくりびと」です。でも、早かれ遅かれ、「おくられびと」になるということです。このメッセージを、私どもが『おくりびと』という映画から受けなかったらもったいないと思うのですね。私たちは、今は「おくりびと」です。家族、あるいは友人を亡くすというのは本当に辛いものです。

そう言いながら、実は、私は今も胸の中にいっぱいの涙があります。先週、弟のように思っていた従弟を亡くしたのです。1日の入院で亡くなったのですが、そのときは泣けませんでした。なぜかというと、聖トマス大学で「悲嘆について学ぶ」という公開講座が毎週金曜日に6時から行われるからです。その日の午後1時半に知らせを受けて、飛んでいきかけたけれどもお仕事の関係で行けませんでした。自分の気持ちをぐっと抑えながら1日が終わり、その後で参りました。

本当に自分にとって愛する者を亡くすことの辛さ。その従弟にはお姉さんがいなかったの、私を「お姉ちゃん、お姉ちゃん」と本当に大事にしてくれました。修道院の中ではこんなおいしい物はいただけないだらうと、「鯛が来た

から食べに來い」「もちをついたから食べに來い」と小さいこと、大きいこと、従弟は私をねぎらってくれました。その従弟が、自分から心臓がおかしいということで病院に行ったそうです。そして、すぐに入院をしたところで次の日の1時には亡くなってしまったのです。私は、入院したことさえも知りませんでした。

そのように、突然「亡くなりました」と聞いたときの人間の思い、自分自身が非常に孤独になります。「どうして? どうして?」と。

私は神様を信じています。だから、この修道生活をしております。そして、私は73歳になりますが、この73年間、いろいろな方との出会いがあり、いろいろな方の死を直視しなければならない、とてもとてもつらい経験もございましたが、1週間前の、あの従弟の死は本当につらいものでした。

そして、その従弟が最後にお嫁さんに言った言葉が、「慶子ねえちゃんに会いたかった。でも、『またね』と言ってくれ」と。心臓が大変苦しいときに言った言葉なのです。それを聞いたお嫁さんは、私に対して「すごく敵意を感じました」と言われました。「私のことを言うてくれないで、なんでお姉さんのことを言うのよ」と。それはそうだと思います。自分のお嫁さんはそこにいるので、私に会いたかったのでしょうか。でも、それを聞けば聞くほど私の胸は張り裂ける思いです。これは「悲嘆」という言葉になるでしょう。でも、「悲嘆」という2文字で表される、あるいは、英語で「グリーフ」という一つの単語で言い表すには、あまりにも人間にとってつらい内容だと思います。

「悲嘆について学ぶ」ということは、私はいま言葉にしてお話ししていますが、言葉で表現できるものではなく、体験して初めて分かるものでしょう。私の体中に涙の滝みたいなのがあるのです。どこから吹き出してもおかしくない、そういう思いです。悲しくて、寂しくて、こんなに多くの皆さまがいらっしやるにもかかわらず、あの従弟が亡くなったというだけで、本当に孤独を感じるのです。

あの従弟は絶対に天国にいると私は信じています。そして、叔父とも叔母とも私の両親とも「久しぶりね」と言って再会を喜んでいると思いますし、どんなに信仰があったとしても、生身の人間は自分が愛する者を亡くした後に、どれほどの嘆き、悲しみを持つかということだと思います。ですから、「悲嘆について学ぶ」ということは、実は体験してみないと本当のことは分からないと私は思います。

先ほどのご紹介にありましたように、私は上智大学のグリーフケア研究所の所長ですけれども、22年間関西に住んでおりまして、今も住まいは神戸なのです。グリーフケア研究所も根拠地としては関西でございます。上智大学の四谷キャンパスでも、今年の10月からは「悲嘆について学ぶ」という公開講座が始まります。

そして、関西のほうで聖トマス大学のキャンパスをお借りして、これから



も続けてまいりますのは、「グリーンケアワーカー」の人材養成コースです。これは私たちの最も大事にしているところでございます。「グリーンケアワーカー」という言葉を初めてお聞きになれる方も多いと思いますが、言うならば、カウンセラーです。実は私自身もカウンセラーなのですけれども、ある方が「私はスピリチュアルケアカウンセラーです」とおっしゃっておりますので、「グリーンケアカウンセラー」という言葉をあまり使いたくないのです。それで、「グリーンケアワーカー」という言葉にしたのです。

私がなぜグリーンケア研究所を設立させたかという問いに、私自身の歴史を語らないといけませんので、ちょっとお耳を貸してください。

私自身は、大学の学部は心理学でございました。その後、修道会に入りまして神学を勉強して、大学ではまた不思議と「人間学」という、学問にはなかなかかなりにくいものを教えております。そういうことで、もともと心理学が私のベースにございまして、カウンセラーの勉強をかなりいたしまして、東京ではずっとカウンセラーの仕事もさせていただいていたのですが、23年前に神戸に参りました。「神戸に参りました」と言いましたが、実は23年前にフィリピンのスラムに行ったのです。

「スラム」という言葉はみなさんご存知で、行ったことのある方もいらっしゃるようですが、実際に泊まったことのある方は、会場でお一人だけのようですね。スラムというのは説明が非常に難しいところです。日本には、ホームレスの方々の青いテントがありますが、東南アジア、あるいは南アメリカなどの貧しい国と言われている国には、「ここには家を建ててはいけません」という公共の土地に自分たちの家族の家を建てるわけです。「掘っ立て小屋」と日本では言うのでしょうか、それが集団になったところがスラムなのです。

ですから、公共の地で、個人の所有物ではないから家を建ててはならないところに家が建ってきて、しかも、私が行っておりましたフィリピンのスラム街というのは、パンダカンというマニラの真ん中にあるスラム街でした。その中で生活するのですが、私にとってスラムで一番辛かったのは、お手洗いの問題です。スラム街では、とにかく自分たちが住むだけの土地に、家を建てるにも日本みたいはどこかに木がポンと落ちているわけではございませんし、山がたくさんあるわけでもございませんので、木を切ってくることができない。ですから、柱もないわけです。

そして、私がすごくショックだったのは、一番外側の壁は、ガラスでもなければトタンでもなく何重にもくっつけた新聞紙なのです。雨が降ったら全部なくなるという家に住んでいらっしゃるということです。だから、結局ぬれるなら、雨が降ったら外へ出たほうがいいのです。スコールでバーッと雨が降ると、赤ちゃんなどを連れてお母さんが外に出てらして、大丈夫なのかと最初は驚きましたが、これでシャンプーをするのです。シャワーなのです。そういう自然の恵みを自然に利用している生活をしていらっしゃるのですが、お手洗いとい

うのは人間の生理的現象です。でも、その場所を作るためのスペースも材料もないわけです。

私どもは、聖書を一緒に読みましょうというグループのところへ毎日出かけておりましたが、私どもの修道院には、おかげさまでちゃんとしたお手洗いがございました。けれども、一度スラム街に入ると、例えば午後1時から6時ぐらいいまですとスラムにいる間はお手洗いが使えないのです。

使えないというのはどういうことかといいますと、スラムに行って本当に1週間か2週間後のあるとき、「お手洗いはどういうふうに使っていらっしゃるのですか」と聞いたら、「先生、こっち」と言って私を案内してくださいました。そうしたら、一角にむしろみたいなのが張ってあり、「ここです」と言われたので、中に入ったらお手洗いがあと思いました。そして、むしろをぱっと開けたら下が真っ黒なのです。それで、1分も経たないうちにブワッと周りが黒くなりました。ハエです。雲に巻かれるというか、本当にブワッとハエが舞い上がってきたのです。私はそれを見たときに、怖くて怖くて、実は、そのときからお魚とお肉がいただけなくなったのです。これは、私の気持ちにストレスというのかトラウマになったのですね。本当に驚きました。スラムの方々は、そういうところで用を足していらっしゃるのです。それに慣れない限り、スラムでは生活できないのですね。

私どもの修道院は、新しく建てたのではなく古い家を借りていたのですが、そこは2階建てになっておりました。フィリピンではベッドを置かないで、床に寝るのです。それで、私どもも2階の床に寝ておりました。そこで、あるときに大変な体験をしました。床に寝ていると、ゴキブリが私の髪の中に突入してきたのです。

寝ているのですから、もちろんベールなんかありません。フィリピンへ参りましたときには、修道服を脱いで普通の洋服でしたから、後ろのほうに束ねるために髪が長かったのです。そこにゴキブリが見事に、ぐっと入り込んできたのです。無意識のうちにゴキブリを素手で握って出そうとするのですが、ゴキブリには硬毛と申しまして、足には硬い強い毛が生えています。ゴキブリだって逃げたいわけですが、私に捕まっているから逃げられないのでますます髪に絡み、はまっていきなかなか出てこないわけです。自分が髪の毛の中の大きいゴキブリを握っているという感触は、本当にショッキングでした。出そう出そうとしたのですがなかなか出てこないで、私の忍耐は切れて、「いやあ」と自分の髪の毛ごと抜いて立ち上がって、ゴキブリをバーンと床に叩き付けました。

私は小さい時に母に非常に叱られたことがあるのですが、兄がブンブンを叩き付けると、気絶するのを見ていて、私もブンブンを捕まえてバーンと叩き付けたら、母が「なんということをするの」と言ってもものすごく叱ったわけです。ですから、二度とそういうことをしてはいけないと思ったのにもかかわらず、

「このゴキブリだけは許すまい」と、エイッとぶつけたのです。

それで、ゴキブリはどうなったかという、私の髪の毛をいっぱい持ったままスーッと逃げて行ってしまったのです。もう悔しくて、「髪の毛を返してよ」と言いたかったのですが、待ってくれませんでした。ゴキブリは逃げていくし、髪の毛は痛いし、悔しいし、そのままにしていたら今度はバイ菌が付きます。それで、すぐシャンプーをしないといけないのですが、私どもの住まいにはシャンプーするお湯もありません。お水がタラタラと流れているところにバケツを据えて、バケツがいっぱいになったら次のバケツにというふうにして、今度はそのバケツの水をお湯にしないといけないわけです。お湯を沸かして、それからシャンプーなので1時間ぐらいは優に眠れません。その後は悔しさと「私の髪の毛を返してよ」という叫びで、一晩中眠れませんでした。

本当にスラムというのはそういう小さい動物と共存するところなのですが、次に現れた難はネズミでした。ネズミが私の足にぶつかったのですが、足をかじるというのでしょうか、「ぎゃあっ」と飛び上がったんですけど、小さいネズミがシューッと逃げて行ってしまいました。それは床に寝ているが故です。でも、私どもがそういう体験をしても、日本というところに帰って来られるのですね。私どもが住んでいた家は、まだ人間が住めるような建物ですが、スラムに住んでいらっしゃる方々は、本当に人間の尊厳が全く奪われたような、動物と共存する生活を強いられていらっしゃるのです。私はスラムでの約5か月の生活で、本当に言葉にできない体験をさせていただきました。

私がなぜフィリピンの話をしたかと言いますと、フィリピンから帰ってきますと病気になるまで、東京に帰って診ていただいたドクターから、しばらく東京を離れて転地療養をなさいと言われて、ドクターストップで関西に行ったわけです。それで2年間のつもりで関西に行ったら、すっかり腰が落ち着いて、もう22年です。住めば都で、本当にいいところです。

関西に行ってから、「兵庫・生と死を考える会」という会を立ち上げまして、その時に始めたのが悲嘆の分かち合いだったわけです。「生と死を考える会」の柱としたのが、毎月の月例会と春と夏の講演会、そしてスピリチュアルケアの研修会です。それから「分かち合いの会」という、家族を亡くされた方々のみが参加できる分かち合いの会を始めました。それが22年間続いているのでございます。

そしてもう一つ、私個人では、ターミナルにいらっしゃる方々の心と魂のケアに協力しております。具体的に言いますと、今の医療ではとても完治できない、6か月以内には死期が来るのではないかと言われた患者様方のところに行くのです。私自身がどこかの病院に所属しているわけではなくて、ある時にはドクターやナースから、あるいは患者様ご自身やご家族の方、そして友人から頼まれて行っているのです。それで、毎週同じ曜日の同じ時間に大体30分から1時間の時間を取って行くわけです。

今の日本の医療ではインフォームドコンセントがほとんどだとおっしゃるお医者様が多いのですが、実際にターミナルと言われる方々のところへ参りますと、インフォームドコンセントされていらっしゃる患者様ばかりではありません。私の場合では、4割はご本人様が聞いていないとおっしゃいます。6割は、病名や、あまり長くないということまで聞いている方がいらっしゃるのですが、人間は、自分にとって都合のいいことは聞いているし覚えているけれども、都合の悪いことは聞いていないし覚えていないわけです。

実際私どもは、自分にとって都合が悪くて重大なことを聞いたら、頭が真っ白になって何を聞いたか覚えていません。ましてやターミナルなどというのは、自分が癌で、しかも今の治療では無理かもしれないというようなことは、聞きたくもないし聞いても忘れてしまう、これが人間の本能でしょう。

そういう方々の近くに毎週毎週、同じ曜日の同じ時間に参りますと、だんだん体が弱って、衰弱しておいきになる患者様が、「高木先生、もう僕もそろそろなんじゃないでしょうか」、あるいは、「高木先生、だましてだまされて死んでいくのも美しいけれども、先生は私の余命を知っているんでしょう」という言い方をなさいます。私は、家族の方や医療関係者には「ご本人から尋ねられた時には嘘を言いませんよ」という約束をしているのです。ですからご本人から尋ねられた時に、たとえインフォームドコンセントがされてなくても必ずうかがいます。

「どなたからお聞きになったのですか」と聞くと、「誰も教えてくれない。だけど身体が教えてくれるのです。一生懸命今まで生きてきた。良くなろうとてがんばった。でも、この身体が『おまえは無理なのだ』と教えてくれている。もう、どうしようもなく体力がなくなって、『もう近いよ』ということを教えてくれるのです」と言われるわけです。

そうになったら私の出番なのです。それから本当のことが言えて、お話ができるのです。「あなたが先に逝ったら、私を待っていてちょうだいね。私が先に逝ったら、あなたを待っているから」という話から、直接的な死の準備ができるわけです。

ドクターでもナースでもない、一つの病院や何かに所属していない私が、今まで約22年間の間、心と魂のケアに協力させていただいて、亡くなられた方が今ちょうど130人になります。言い過ぎだったらお許しいただきたいのですが、なぜ私がこの22年間のうちにこれだけの方々に協力できたのかといいますと、一つにはボールをかぶっているためだと思うのです。ボールをかぶっているので相手は安心してお話をしてくださるのです。ドクターでもナースでもないまったく素人の私に、「この人は、神か仏かは分からないが宗教家だ、あんたはええよなあ」と言ってくださる。安心感を与えている。そのために本当のことをお話していただけるのかなと思います。

そしてもう一つ、これだけの方々が信頼してお話をしてくださったのは、私

が「グリーフ」について知っているからだろうと思うのです。亡くなる方ご自身がどんなに孤独で、どんなに悲嘆を背負っていらっしゃるか。「悲嘆」という言葉は、決して家族を亡くした後に悲しみ苦しむのが悲嘆なのではないわけです。

エリザベス・キューブラー・ロスという先生のことはご存知だと思いますけれども、先生がおっしゃった「予測の悲嘆」、自分があと1カ月か2カ月、あるいは1週間後にこの愛する家族や友人とお別れしなければならないという悲しみや苦しみ、それをもうすでに体験していらっしゃる。そして、病気で亡くなってお逝きになるその方々の孤独はすごいものです。

ですから、どうぞ皆さま方も、自宅療養や入院しているご病気の方々のところにお見舞いに行ってください。「ご病気が悪くなるとお話することができない」というのは、自分がつらいからお見舞いに行かないわけです。でも、病人の方がどんなにお寂しく孤独かということを、今日のお話でちょっとどこかにしまい込んでおいてください。お友だちがご病気の時には、行っても声をかける必要はありません。お手紙や、小さいカードを「後で読んでね」と言って渡すだけでもいいのです。「お祈りしているわよ」と言ったり、「ともかくあなたを忘れていませんよ。私はあなたの心の近くにおりますよ」というサインを送ることで。これがお見舞いです。

特に忘れないでいただきたいのは、お見舞いは1人で行ってください。2～3人で行くものではありません。病気で体力がない時に、元気なお友だちがグループで来てペラペラしゃべられたのでは、ますます病人は孤独感に陥ります。また、たくさんのきれいなお花を持って行く必要はなく、1本の小さな花でもいいのです。「あなたのことを忘れていませんよ」という印にそっと置いておくだけでいいのです。時間も5分でいいですから、それを何回も繰り返していただきたいと思うのですね。2～3人で行っていろいろな話を聞かせようと長くいますと、逆によくないと思います。

話が横にそれましたが、悲嘆というのは私自身が体験してようやく少し分かったように思うのです。でも、私自身は結婚しておりませんので、配偶者を亡くした方の悲しみや寂しさは分かりません。まして、子どもを生み育てたことがございませんから、子どもを亡くされた方の悲しみ・苦しみ・寂しさは分かりません。私は修道女として1人の生活で、家族というものを持っていませんので、家族を亡くされた方の体験・悲嘆が分かるかと言えば、申し訳ございませんが分かりません。それは私の弱さです。ですから、子どもを亡くしておいおい泣かれる方の近くにおいて、私は言葉をかけません。「ごめんなさい、本当にここにいただけでお許しくださいね」、そう申すだけです。そして、それでいいのだらうと思います。

分からないものを分かったなどと言ったら、それは嘘です。ですから、悲嘆というのは実は学ぶことではなく体験することだと思うのです。私たちの多く



は、いろいろな大事な物を失ってきたのではないのでしょうか。まず第一に、私たちは病気をした時、やりたいことができません。すると、健康のありがたさが分かります。

喪失体験をするという背景があって、その結果、私たちは悲嘆を感じるわけです。ですから喪失を体験しなかったら悲嘆という状態にはなりません。そして、喪失というのは決して家族を亡くした喪失だけではございません。

大学で教えております18歳から22歳の若者に、「喪失」と言っても「はあ？」と初めて聞いたような顔をしています。彼らに「今まで失恋をしなかった人は手を挙げて」と言いますと、誰も手を挙げません。そこで、彼らに紙を配り、「名前は書かずに、どういう失恋をしたか書いてください」と言いましたら、中学までアメリカで教育を受けてきたある女子学生が「プライバシーのことに触れる人などは世の中にいません。先生みたいにプライバシーの分かっていない凶々しい先生はいません」と言って、私はものすごく叱られました。

それで、「私はあなた方ぐらいの年齢でどういう失恋をしたか知りたいだけ。それが若者の喪失体験ですから」と言って書いてもらいました。すると、彼らの失恋の体験で一番多いのは、初恋です。その年齢はだいたい小学生・中学生で、小学生が一番多いのです。そして「悲しかった、とても辛かった」と言います。これが彼らにとって喪失体験の原型であり土台になっているわけです。片思いで、自分が一生懸命「こちらを見てほしい」と思いながら、見てもらえなかった寂しさや悲しみを体験して、「あなたたちは寂しかったり悲しかったりしたでしょう、これを悲嘆と言うのですよ。」そして、「ふられた時に、どんなに辛かった？それが悲嘆なのよ」と言うと、彼らは分かります。

また、自分の喪失体験と悲嘆について、今までの生活の中で、自分にとって喪失体験だったなと思うもの、そしてその時どういうふうな感じだったかを思い出すぐらいレポートを書いてもらいます。彼らにとっては非常にいい作業のようで、それが原型となって人に対する思いやりになります。

忘れられないのは、ある学生が、「自分が中学3年生の時、隣のおばちゃんが死んだ。辛くて辛くてとうとう学校に行けなくなった」と書いてきました。彼の両親は仕事をしていたから、小学生の時から母親が帰って来るまでそのおばちゃんのところを過ごしていたそうです。自分を守ってくれるそのおばちゃんは、親よりも大事だったかもしれない。そのおばちゃんが心臓麻痺で急に亡くなってしまった。その時に「大声を上げて泣きたかった。ただ僕はあのおばちゃんの子どもではなかったから、泣けなかった。そのおばちゃんには大学生のお兄ちゃんがいたけれども、お兄ちゃんは大きい声で泣いていた。でも僕は泣けなかった。それがいまだに昨日のこのように思い出される」と、彼は書いています。ですから、そういうことを書かせると、一人一人は思いがけなく喪失体験を思い出すのです。

その学生は大学を卒業して、心理学を勉強するために試験を受け直して、今



は国立の心理学の3年に編入してやっています。彼はすごいエネルギーを出したと思います。それは、おばちゃんが亡くなった時に、大声で泣けなかったことが辛かったから、「僕は誰が亡くなろうと、近くにいる人には『大きい声で泣いていいんだよ、つらいんだよね』と言える人間になりたい」ということです。彼にとっては、中学3年の時のお隣のおばちゃんとお別れの体験からだったのです。

皆さまもそういうことはございませんか。自分の家族だったら大声を出して泣けても、そんなに近くない方だったら泣くのを抑えますね。

それで、その学生が私に、「ある方に会ってくれ」と言うのです。「あなたのよくご存知の方なの？」と聞くと、彼の近所に住む50歳前後の女性らしいのですが、彼はその方について、「何か様子が違うな」という思いがあったのでしょうか。ある日、彼女が自殺未遂で救急車で運ばれているのを見たそうです。彼はその後非常に彼女のことが気になって、道で会ったら声をかけて、段々親しくなったので、自分から「高木先生に話してみたら」と言ったということなのです。

実は、その女性は、愛人関係にあった男性を亡くされたのです。その男性の家族は大いに泣いている。だけど彼女は泣けないし、誰にも言えない。つらいことです。彼女は自分の家では泣いていらしたのですが、何かがあって耐えられなくて自殺を図ってしまった。それを思いがけなく大学生の彼に言われたのです。

彼は、さきほどお話した体験をしているので、ドンと受け止めて「高木先生に話したらいいよ」と言ってくれたわけです。それで、その方にお話を聞かせていただきました。

そうしましたら、その男性は彼女の家で亡くなられたそうなのです。それで彼女は、そういうことはあってはならないということで、救急車を呼んで病院で亡くなったということにしたのです。しかも、病院に運ばれた時も、路地で発見したのが彼女だったということになっていて、家族には彼女は全く知らぬ存ぜぬの存在になっている。けれど、彼女からすればそれは本当に辛くて、辛いことを胸にいっぱい入れているわけです。

そして、お通夜にも葬儀にも出られなかったのが、ウィークデーの昼間にお墓参りに行ったそうです。すると、運悪く彼の家族が何人かお墓参りにいらっしゃっていて、彼女は自分の泣いている顔を見せたくないがゆえに、わざと転んで怪我をしたような格好をしたそうです。ほんとうに、彼女は繕わなければいけない人生を今生きていらっしゃるのですね。

これは本当に複雑な悲嘆です。彼が亡くなった時、彼女が大いに泣き叫ぶことができたなら、ある意味悲嘆は落ち着くのですが、二人の複雑な関係というのがとても複雑な悲嘆状態にさせてしまうわけです。非常に複雑な人間関係の中に悲嘆を持ったなら、そのようになるということなのですね。ですから、悲嘆と

いうものを一言で言うことは非常に難しいということです。

「悲嘆について学ぶ」ということで、皆さま方のレジュメの2ページを開けていただきますと、ここに悲嘆について書いておりますので、これはあとでゆっくり読んでいただきたいと思います。それで、サブタイトルになっております、「なぜ、グリーンケア研究所の設立が必要なのか」ということで、ちょっと時間を取らせていただきます。

実は、先ほどの私へのご紹介にございましたように、私自身がグリーンケア研究所を設立したいと思ったのは、JR西日本の事故が直接的な原因なのです。

私どもの大学から1kmしか離れていない、JRの尼崎の駅のすぐ近くで事故が起きましたので、私どもは度々大学からお花を持って現場に歩いて行ってお祈りをさせていただいております。

4月25日の月曜日、私は聖トマス大学で授業をしていました。すると、私たちの真上をバタバタ、バタバタと、ヘリコプターが大きな音で動いていて、授業ができなくなりました。9時15分に事故が起きたのですが、ヘリコプターが飛び始めたのが10時半頃で、ちょうど2時間目なのです。私の授業も2時間目でしたので、授業中はヘリコプターの音がすごいので「何だろう」と思ったら、学生から「何か尼崎で事故が起きたみたいです」とメールが来ました。彼らは「そんなもの見るんじゃない」としかられながらも見ていたのでしょうか。本当に授業ができないうるさかったので、一体どういうことになっているのかということで、すぐに彼らが持っている携帯で調べてもらいました。それで、最初は「死者が7人」ということでした。

これは、阪神淡路大震災のときもそうでした。

今から15年前に、兵庫県の神戸市を中心として大震災が起こったのですが、私はそのときに神戸市灘区の山田町にいました。本当に大変でしたが、私自身がここでこんなに元気に生きていられるのは、ベッドから振り落とされたからなのです。もしベッドから振り落とされていなかったら、完全に死んでいたのです。

5時46分、私もその時はまだ寝ていたのですね。ベッドからボンと振り上げられた時には、天井を見ていたと思います。ところが、次の瞬間は、右手で支えるようにして床に叩きつけられたのです。もう何があったかまったく分からなくて、ただ揺れているということだけ分かって、「地震だ」と思って左手の所にあったベッドの足をつかんで潜り込もうとしたのですが、床が揺れていて一緒に流れますからつかめませんでした。そのときに、横にあった戸棚が私のベッドのほうに向かって倒れてきたのです。

倒れてきたのが分かったのは、首筋と背中にフワツとした風圧を感じたからです。その時は「死んだ」と思いました。フワツとした、その感覚は人間をフーツと地下まで落とすような力でした。そして次に「ガチャン」と音がした時に、「アッ生きてる」と思ったのです。それはもう、0.0何秒のうちにパッパッパッ

と起こったことでしたが、人間の記憶はすごいですね。身体で体験したことは今でも全部言えるぐらいです。

それで、とにかく横の戸棚が落ちてきたことだけは分かりました。でも、真っ暗でしたので、私はベッドで戸棚が支えられていて、その三角のすき間から部屋の外に出たと思っていたのです。そして、修道院は2階でしたから1階に降りて行って、明るくなるまでそこにいました。少し余震はあったんですけど、大きな余震が収まったあと、自分たちの部屋に戻りました。そのときに驚いたのは、その戸棚が完全にベッドの上に重なっていたのです。それを見たときには本当に体が凍りつきました。

「神様は私を助けてくださった。これは神が私をまだ生かしたいと思われたからなのだ」という意識だけがありました。あの時ベッドにいたら、潰されて圧死していたのです。本当に大震災というのは怖い体験でした。

そして、そのあとライフラインが消えて、寒い中で冷たく、硬い物をいただきました。おにぎりも硬くて冷たかったのです。水道もガスも電気もすべて、今まで私たちが当たり前だと思っていた生活の原点が切られたときに、私は本当に自分が惨めで弱いと思いました。そういうものに頼って生活しているのが当たり前なので、それが無くなったとき、本当に自分が哀れだと思いました。

ですから、大震災で自分自身がこんなにショッキングで、身も心もボロボロになったからこそ、家が潰れ、家族が亡くなって避難所にいらっしゃる方々のお気持ちはどうだろうと思いましたので、3日後から各避難所に参りました。

避難所生活は本当に大変でした。たった1枚の敷布団だけが自分のスペースです。お隣に男性が来るか、女性が来るか全く分かりませんし、自分が選べる場ではありません。特に、寒い1月でしたから風邪が蔓延しています。

そして、寒いので全部閉めきりなのです。ですから、300の方がいらっしゃる体育館を開けたら、ムワッとする人の息です。入るだけで地獄にいるようでした。これは私の正直な感想です。後でそれを聞いた人が、「先生、そんなに嫌だったのに来てくださったんですか」とおっしゃいましたけれど、私自身がそこを開けて行くとき、どんなに怖くて辛かったか。

そして、そこにいらっしゃる方々が私を待っていてくださるという、そのことが私にたくさんの力をくれたのです。朝は中学校、午後は小学校と、三つの避難所に毎日通わせていただきました。そこでは、もし私が小説家だったら、すごい小説がいっぱい書けたんだろうなと思うような出会いがたくさんありました。

大震災で家族を亡くされた方々のお名前をノートに書いていきました。去年の夏に、それを数えてみると、家族を亡くされて私のところにいらっしゃる、あるいは私から出向いたりする方が600人を超えていました。本当に阪神・淡路大震災は涙と血と汗が流れた大震災でした。その体験を共にできたことは、私にとって大きなことでした。

「住めば都」とは言いますが、関西って不思議な所なんです。次から次へと、あってはならないことが出てくるのです。

大震災の2年後に起こったのが酒鬼薔薇聖斗、A少年の事件です。あの事件は本当に関西の方々を震え上がらせました。1カ月間逮捕できなかったのも、その間はという方が犯人か分からないので、夕方6時になると怖くて誰も道にいないのです。あれは5月の事件だったのですが、私などは大学から帰ってくると、だいたい7時過ぎでまだ明るいのに誰もいない。本当に皆恐かったんだなと思いました。

それが終わったかと思ったら、今度は池田小学校の事件です。そのときは、「亡くなった方のご両親のケアにすぐ行ってください」と頼まれて、本当に辛かったです。あんなことは絶対あってはならないと思いました。

そのうちに、今度はJR西日本の事故が起きたのです。107人の方が亡くなりました。

本来ならば自分の方から、「そういう方々のお手伝いをいたしましょうか」と名乗り出ないといけないんじゃないか、ということを感じました。でもJRに声をかけられませんでした。

ですが、事故後1カ月ぐらいから、「高木先生、話を聞いていただけますか」ということで、ご遺族の方がいらっしゃいました。でも、107人亡くなられて、107の家族がいるはずなのに、たった3家族だけでした。

それでJRに、「ご遺族の方々のためにお手伝いいたしましょうか？」と言わなければいけないと毎日毎日考えたのですが、1年間勇気がありませんでした。1年後にJR西日本の社員の方が私を訪ねてくださって、「行き詰まってしまってどうしようもないので、協力していただけますか」というお話が舞い込んできたのです。

それで始めたのが、JR西日本のご遺族担当者のケアです。その方々が、いわばPTSDになっているのです。1家族に対して2人ずつの社員が派遣されまして、亡くなった現場には行かないのですけれど、尼崎体育館に設置された遺体安置所に待機していなければならなくて、身元が分かった時点でその2人が「あの人のところへ行ってお通夜・お葬儀のお手伝いから全部やってこい」と会社から言われるわけです。

まったくお互いを知らない社員が二人一組になって、ともかく急に「お前、行ってこい」と次々行かされる。ご遺族も初めてお目にかかる。しかも、自分たちが起こした事故の結果、ここにグチャグチャのご遺体になっていらっしゃるから、お顔はほとんど見られない。泣き崩れるご遺族の方々と一緒にお宅に行って、お通夜・お葬儀のお手伝いをするわけです。

これは、皆さま方にも分かってほしいと思うので申し上げますが、一つの事故が起きた場合、被害者と加害者に分けてしまって、「加害者が事故を起こしたのだから、この人たちはあまりケアをしなくてもいい、被害者にこそケ

アをしないといけない」と思うんでしょうけれども、大きな事故は違うのですね。その加害者の方の社員たちのトラウマはすごいものなのです。PTSDというのはこのことだろうと思うのですが、その212人の社員のほとんど全員の方のトラウマ、PTSDの状況だと私は思いました。その一方で、またご遺族の方々のお話を聞くわけです。

本来なら、被害者と加害者の両方のケアをしてはいけません。心理学の先生方は、「高木先生、そんなことをしたら先生が潰れます。しかも加害者のケアをしているのに被害者までしていたら、被害者から叱られるでしょう」と、お思いになっていらっしゃるでしょう。でも、本当なのです。それこそニュートラル、本当に中立な立場で両方のケアをするためには、人間の神経だと本当にまいってしまうのですね。

それにもかかわらず、私がやれたというのは、これはキャリア、経験です。今まで約20年間それをずっと続けてきたがゆえにできたのだと思います。そして一言、キザなことを言わせていただくなれば、神様がそれをするために15年間の経験をさせていただいたんじゃないかと思えます。そして、今も続けているわけです。

今日は、JR西日本の株主総会で、新しい社長が謝罪なさったというニュースを見ました。今、両方のケアをしていて、本当に事故はあってはいけないと思えます。それは戦争だってそうです。人間や社会にとって一番大きな悲嘆をもたらすのは戦争だと思えます。

ですから、私自身がこの「グリーンケア研究所」を建てたのは、被害者と加害者の両方に、私自身が誠心誠意かわらせていただいて、その力は自分にあるのではなくて、神様からいただいた恵みだと思っているのです。そして、両方からクレームがついていないということは、神様が本当に私を使ってくださっているんだな、という確信を持っています。

そうやって被害者と加害者のケアをしているときに、JRの取締役のほうから「高木先生、こんな大きな事故を起こして、被害者の方だけではなくてJRを利用していただいている方、あるいは地域社会の方々には何かお詫びできるものをしてほしいけれど、何をしたらいいでしょうか」という話がありました。私にアドバイスをしてほしいということだったので、「私の夢を語らせてください」と申し上げたのです。それは、「悲嘆について学ぶ」という公開講座を開くことが一つです。

それと、もう一つの夢がグリーンケアワーカーの人材養成コースです。「この二つの夢があるのですが」ということを申し上げましたら、「その人材養成コースについては自分たちには分からないし、色々大変なこともあると思います。『悲嘆について学ぶ』という公開講座ならば自分たちも協力できるんじゃないか。講師の先生方への謝礼なども自分たちだったらできるから、それをやってくれませんか」と言われて、すぐ始めたのが今から3年半前です。

最初は事故があってまだ1年半も経たないようなときでしたから、社会からJR西日本は叩かれるだけ叩かれていました。そういう時期に「JR西日本の寄付で公開講座をいたします」と言ったら、聖トマス大学も、コーディネーターの私も袋叩きにされるんじゃないかと非常に恐かったです。

恐かったのですが、107の方が亡くなり、重軽傷を負われた方が562人いるほどの大きな事故を起こしたJR西日本が寄付をして、「皆さんお話を聞きに来てください」ということなら、それをお手伝いするのはいいと思ったので、聖トマス大学の学長先生に「こういうことなんですが、聖トマス大学で行ってよろしいでしょうか？」と申し上げました。学長先生は一言、「はい、しましょう」と言ってくださって、「やった！」と思って始めたわけです。

それは3年6カ月前から始めたのですが、そのときに驚いたのが、「悲嘆について学ぶ」という講座は、毎週金曜日の6時から7時半まで、全部で15回、定員が300人なので、その時に500人申し込んでいただきました。私は、「300人と言っても200人ぐらいじゃないかな」と思ったのですが、定員をオーバーするぐらいでした。

それで、次の第2期の時にも応募していただいたんですが、そのときには750人ぐらいだったのです。それで、これは関西ではすごくニーズのあるテーマなんだと思ったんですね。すでにその時にJR西日本の方から、「これだけの方々が申し込んでらっしゃるので、モニター会場を使ったらどうですか」と言われたのです。

先生が直接お話になる本会場は、300人入る階段教室なのですが、それともう一つは、300人入る教室をモニターにしたらどうですかと言われまして、それで先着順で最初の300人を本会場、残りの方々は残念ですがモニター会場です。よろしいですかということ、往復はがきで聞いてみたのです。そうしたら、モニター会場でもいいんですということで、どなたもお断りにならなかったんですね。私ならやめと思うんですが、本当にびっくりしました。

そして、会を重ねるごとに応募者が増えるわけです。いま第6期をやっているのですが、相変わらず本会場は300人なんですが、1400人からハガキが来ました。そして、いまだに電話で「今から申し込んでもいいでしょうか」と聞かれるのです。ですから、関西では「悲嘆について学ぶ」というテーマは本当にすごく関心があるんですね。

そして、もう一つ驚くのは、15回の講座を一括で申し込んでいただくのですが、講師の先生が毎回違うわけです。ですから、例えば日野原重明先生のような方の場合には大勢いらっしゃいますが、そうでない講師の場合は少ないのかとお思いになるでしょう。それが不思議とほとんど平均が変わらないのです。そして、みなさん最後まできちんとお出でになるのです。それで、11回以上出席なさった方には修了証書を差し上げるのですが、11回以上いらっしゃった方が80%なのです。ですから、これを見ていると本当にすごいニーズがあるのだ



なと思います。

今、グリーフケアワーカーの人材養成講座をしていますが、40人定員のところに120人、期日後に届いた方々を入れると130人ぐらいの申し込みがあるわけです。これは、毎週水曜日の午後6時から9時までの授業と、隔週土曜日の9時半から4時半までの授業で、けっこう大変なのです。ナースが多いのですけれど、それにちゃんと申し込んでいらっしゃるわけです。ですから、悲嘆ということに関して、本当に関心が高いということ、私自身が痛感しております。

「なぜ、グリーフケア研究所の設立が必要なのか」ということは、資料にも書いておりますので、後でよく読んでいただければお分かりいただけると思います。

これまでも、人類というものは必ず死にますし、動物もそうですし、命あるものは必ず死を迎えるわけです。ですから、先ほどの言葉で言うなら、「おくりびと」は「おくられびと」になっていったのです。ということは、「おくりびと」だったら必ず悲嘆があって、人類はその悲嘆をちゃんと経験しながらも、何もグリーフケアワーカーなどがいなくても、きちんとそれを受け止めてきたわけです。

では、人類はちゃんと自分の力で悲嘆を乗り越えて来たのに、なぜ今、グリーフケアワーカーというような方が必要なのでしょうか。これは日本の社会のシステムというのか、あり方が変わったからではないかと私は思っております。

一つには、今までの日本の社会は大家族制度でしたので、そこには三代、あるいは四代の世代があって、近所には「向こう三軒両隣」というのがあって、地域社会があって、家族の中にもおじいちゃんもおばあちゃんも、あるいは、ひいおじいちゃんもひいおばあちゃんもいらっしゃるわけです。それで、若い奥様やご主人が子どもを亡くしたりすれば、おじいちゃん、あるいはおばあちゃんが「私もそういう経験があってね」と声かけをしていただくことによって、一緒に涙を流しながら話ができただけです。つまり、家族にはいろんな角度からの、多角な関係があったがゆえに、そこで話ができただけです。

ところが、今のように核家族になって親子だけになりますと、悲しみを共感しあってしまって、緊張があるが故に、かえって「家族では絶対それについて話さない」という家族も多いのです。自分の子供さんを亡くしたご両親が、「一度も自分の子供について話をしたことがない」という方も多いのです。あまりにも近くて、自分が泣いたらご主人が困るであろう、ご主人が落ち込んでいたら家内が苦しむだろうと心配をして、お互いに話をしないわけです。大家族だったら、いろんな関係があって、お話もできたと思うのですね。

それから、向こう三軒両隣、地域社会には、お世話役というのでしょうか、お世話の大好きなおじさんやおばさんがいらっしゃると思うんですね。そうすると、どなたかが亡くなったら、その配偶者、あるいは親、あるいは子供に、「ちょっとお茶でも飲んでいかないか」ということで、話す機会を与えていた

だいたわけです。

そういうことで、悲嘆者は、家族の中で、あるいは地域社会で癒しの場が提供されていた。ところが、今は違って家族も少なく、緊張感がすごく強くなる。地域社会もない。そうすると、おのずと孤独になってしまって、ますます孤立してしまって、その結果どうなるかという、病気になったり、痴呆になったり、最悪の場合に自死ということになるのです。ですから、私自身がその「分かち合いの会」をずっと続けているのは、自殺予防のためでもあるのです。自殺予防のために、悲嘆のケアというのは大変大事なことでないだろうか、と私自身考えております。ですから、なぜグリーンケア研究所の設立が必要だったかといえば、今も昔も変わりなく、人間は必ず死んでいき、自分が死んだ後、本当に大きな悲嘆が残るからなのです。その感情をどういうふうに表示するかと言われたら、本当に難しいのですが、今までのいろいろな方々のお話をうかがいながら、「身体中、あるいは心の隅々まで木の葉が散るように、裏を見せ表を見せながら、悲しい、苦しい、ありとあらゆる負の感情が身体中を練り歩く、あるいは心の隅々までかき乱す」、そういう状態なんじゃないだろうかと思うのです。

ですから、ちょっと批判的に言わせていただきますが、ある学者先生たちが、「悲嘆はこういうふうなプロセスで立ち直りますよ」と言うのは、悲嘆者にとっては非常につらいことなのです。そういうものではないのです。キューブラー・ロス先生は、死にゆく方々には5つのステップがあって、最初は「否認」、そして「怒り」があって、次に「取引」、そして「抑うつ」、そして「受容」するとおっしゃいました。

私は、22年間ターミナルにいらっしゃる方々の最後のプロセスにずっとお付き合いして、そんなプロセスを通して亡くなった方は1人もいませんでした。悲嘆だって、「こうです、ああです、ここまでいったから、ハイ卒業」なんてことはない。そういうふうなものを持っていたら、現場では叱られます。

ですから、そんなものは白紙にして、その方の、今辛いものを「そうなのね」と言って引き受ける以外に悲嘆のケアはできません。「こうじゃないの、ああじゃないの」なんて、とんでもないのです。「その方の感情がこういうふうなんだから、そうなのだ」ということです。ですから、私は本当はおしゃべりなのですが、ターミナルケアとグリーンケアの時には、一切言葉を使いません。「ここではちょっとコメントしないとイケないな」と思う時にはしゃべります。でも、そうじゃない時には、ひたすら体全体で、丸ごと、ウソでも真実（まこと）でも何でもいいから、丸ごとありのまま受け入れるのです。

それで、だんだんと悲嘆から回復されたら、「高木先生、あの時私は変なことをいっぱい言ったのに、先生は『そうですよね。』次の時には全然違う話をして、『そうですよね。』先生、おかしかったでしょう」とおっしゃいました。「ううん、ぜんぜんおかしくなかったよ。あれがあなたの状態だったんでしょう。

前の月はこうだった、次の時はもう前とぜんぜん違ってこうだった。だからいいじゃないの」と言うと、「ああよかった」とおっしゃるんですね。

ですから、悲嘆ケアというのは、その方の今の状態を丸ごと受け入れることなのですね。「こうなんじゃない、あなんじゃない」ではなくて、ご自分でだんだんと元気になられたら、軌道修正はご自分でおできになるのです。人間は、身体も心も自然治癒力を持っているのですね。それを待つと信じることがグリーンケアの最も大事なことだろうと思っています。

そして、資料の2ページの「3. 悲嘆にある方々に寄り添う」というところだけちょっと触れさせていただきたいと思います。

「寄り添う」というのは、「その方の全面に傾聴し受容すること」と書いてありますが、それが1番大事なポイントじゃないかと私は思っているのですね。言うならば、本当であっても嘘であっても、何でもその方のおっしゃることを、否定するのではなく丸ごと「うん」と、「イエス」と受け入れることです。否定しないで全面的に聞くということは、実はその方の存在を認めるということなのです。そして、人間は自分の存在をそのまま認めてほしいものなのです。

赤ちゃんの例をここに書いておりますけれど、赤ちゃんにお腹いっぱいミルクをあげて、オムツを替えて別の部屋に1人で寝かせて下さい。それで、隣の部屋で大人が話をしていたら、赤ちゃんは必ず泣きます。それはオムツが濡れたからではなく、お乳が欲しいからでもなくて、「私はここに1人で寝ているのに、どうして認めてくれないの」ということなのです。人間の本能です。人間は、赤ちゃんの時から死ぬまで、自分の存在を認めて欲しいものなのです。

これは、本当に皆さんお一人お一人が分かっておきましょう。今日は、ここにいらっしゃる学長先生を吊し上げにするつもりで来たわけではございませんが、特に長でいらっしゃる学長先生は、お一人お一人の先生と学生さんと保護者を認めてあげて下さい。ということは、皆さんにも学長先生を認めて欲しいわけです。学長先生の辛さ、大変さを本当にわれわれが認めたならば、受け入れているならば、学長先生も皆さま方お一人お一人を認める力をいただくのです。認めるというのは、そういうことです。

レジュメの最後のほうに『ユー・レイズ・ミー・アップ』という歌の歌詞があります。この歌をご存知の方は手を挙げていただけますか。

何人かいらっしゃいますね、ありがとうございます、これは、メロディをお聞きになったらすぐお分かりになると思いますが、今から4年前に荒川静香さんがトリノオリンピックで金メダルをお取りになった時に、エキシビジョンでお使いになった曲なのです。

〈『ユー・レイズ・ミー・アップ』が流れる〉

**【高木】**：この曲も素晴らしいのですが、歌詞をしっかりと見ていただきたいの

ですね。「落ち込んで 心が疲れている時 困難に見舞われ 心に重荷を抱えた時 私はここでただ静かに待つ あなたが来てそっと寄り添ってくれるから」

荒川静香さんも、金メダルをいただくためにどれほどの苦労があったでしょうか。そして、私たちも一人一人に大変な苦労があったにもかかわらず今ここにいるのは、次のフレーズでその答えが出てまいります。

2番目のフレーズで、「あなたが励ましてくれるから 山の頂にも立てる  
あなたが励ましてくれるから 荒ぶる海も渡って行ける 私は強くなれるの  
あなたの支えがあれば あなたが励ましてくれるから 私以上の私になれる。」  
これがずっと繰り返されるのです。私はこの歌を聞いた時に、本当に感動いたしました。そして、「こういう歌詞が私の探していた歌詞だ」と気づいて、4年前からはできるだけこの歌を広げたいと思って、講演の時に使っております。

「人生は、喪失体験の連続である」と言われるように、私たちは、毎日の生活で思いがけなく自分自身のプライドを傷つけられることが多々あると思います。「何でもこういうことを言われたいといけないうのか。どうしてこうされるのか」、自分の気に入らないようなことがたくさんあります。

また、それ以上に、うれしいこともあります。それは、ここにあるように、「あなたが励ましてくれるから 山の頂にも立てる あなたが励ましてくれるから  
荒ぶる海も渡って行ける 私は強くなれるの あなたの支えがあれば あなたが励ましてくれるから 私以上の私になれる。」私たちにとって一番辛いのは、自分の感情やプライドを傷つけられることです。ということは、逆に言えば、自分の思い通りに行かないということです。結局そういうことなのですね。思い通りに行かない人生の中であって、落ち込んでいる時に、「あなた」という存在があって、私を励まし、支えてくれたならば、私は山の頂にも立てる。荒ぶる海も渡って行ける。そして、私以上の私になって行けるということなのですね。

それで皆さま方も、家族で、ご夫婦の間で、親子の間で、これからは「あなた」という存在で、他人様を、家族を、そして職場で、あるいは道で会う人々に対して、微笑みだけでもいい、言葉をかけることでもいい、とにかく私以外の方々の「あなた」という存在で、励まし、支え続けていってほしいなあと私はこの歌から思いました。

そして、この歌を聞く度に、ターミナルにいたある方のことが思い浮かぶのです。この方は52歳の誕生日の直前に亡くなられた男性なのですが、奥様がいて、このご夫妻には非常に辛い喪失体験があったのです。

結婚してお子様に恵まれて、3歳になったばかりの時、お父様が肩車をして遊んでいたところ、ひょっとした弾みにその坊やが頭から落ちて、ご両親の真ん前で首を折って即死されたのです。

その体験をした奥様は、ご主人に「なぜあなたが生きているの。あなたが死

んで子供を返してちょうだい」と、お通夜の時からずっと言い通したそうです。そして、ご主人の顔を見ることができなくなって実家に帰られました。実家は遠いところだったようなのですが、ご主人は毎週奥様のところにいらっしゃった。けれども、奥様はご主人の声も聞くことができないし、顔も見ることができなかったそうです。

それで、3年経ってようやくご主人の顔も見られるようになって、ご主人のところにお帰りになることができて、その後、女のお子様を授かりました。そして50歳の時にご主人に癌が見つかって、1年半の病棟生活の後、亡くなられたのです。

私は、病気になられてからの出会いでしたが、そのお話は奥様からうかがいました。本当に辛いご夫婦の生活だったと思います。でも、次に子供さんがおできになってからは、本当によい家族で、本当に幸せで、「こんなに幸せな生活を送れるのは、亡くなった子供がプレゼントしてくれているのかな」と感謝する毎日だったそうです。そういう矢先に癌が見つかって、お逝きになられました。

最後の頃にご主人のお見舞いに参りますと、酸素マスクをしていらっしゃいました。ほとんど聞こえないような細かい声でしたが、耳元で最後のお話をうかがいました。「高木先生、亡くなった息子は本当に天国にいるでしょうね」とおっしゃいました。それで私も「もちろんです。もしそこへお行きになってお子様とお目にかかれなかったら、迷い出てきて下さいよ。私が神様と闘ってあげますから」と冗談を言いました。そして目をつむられましたので、お疲れでもうお休みかなと思って、ご主人の足をずっとさすっていた奥様のところに参りました。

奥様はずっと涙を流していらっしゃいました。それで、「先生、主人を殺すのは私なのです。息子が亡くなってから、ああいうことをずっと繰り返したので、私が主人を殺すんです」とおっしゃったのですね。それは小さい声でしたから、私も奥様もご主人には聞こえていないと思いました。

すると、思いがけなくご主人が、私と話す時は小さい声だったのに、その時には「何をお前は言っている。お前がいたから俺はここまで生きてこられたんじゃないか」とはっきりした声で言われたのですね。びっくりしました。奥様は、もうご主人の首をギュッと抱きしめて、「ごめんなさい、ごめんなさい」と言って大きな声で泣かれました。ご主人は「違う、お前がいたからだよ。お前がいたから今日まで生きてこられたんだ」と繰り返しました。

これが、「あなたの支えがあったから、あなたの励まし、あなたの存在があったから、僕は52まで生きてこれた」ということなのですね。『ユー・レイズ・ミー・アップ』の歌はそのこと言っているのではないのでしょうか。

私も家庭において、職場において、どういうところにあっても、「あなた」という存在で一人一人を支え励ます存在でありたいなあと、グリーンケア、ある

いはターミナルケアのお手伝いをしながら思っているのをごさいます。

最後に『故郷』を歌ってお別れしたいと思います。この『故郷』という歌は皆さまの大好きな日本の歌で、100年後にも残したい歌のNo.2だそうです。とくに、今日は3番の歌詞をしっかりと意識しながら歌っていただけますか。

〈皆で『故郷』を歌う〉

**【高木】**：ありがとうございました。

この『故郷』という歌は、日本人にとっての故郷の原風景だと言われております。都会に生まれて都会に暮らす方にとっても、自分の故郷というのはこういう故郷ではないかなと思う歌だそうです。それで、皆さま方と一緒に考えたのは、3番の「志（こころざし）をはたして いつの日にか 帰らん」の歌詞でございます。

皆さま方は「自分には故郷がない、生まれたところも、今生活しているところも、働いているところも同じところだ」と思う方もいらっしゃると思いますが、私の若い時には、故郷を出る人には、よく先生方が「今度故郷に帰って来るときには、錦の旗をひるがえしながら帰って来い」と言われました。

私は非常に反抗心の強い女の子だったと思います。錦の旗を持たなければ迎えてくれないような「ふるさと」なら、そのような場所には帰りたとは思いません。私が思う「ふるさと」とは、人生の中で身も心もボロボロになって帰る私をあたたかい心で「お帰りなさい」と迎えてくれる人々。それが「ふるさと」であると思っております。ですから、そのような広くあたたかい心ですから、山は青きふるさと、水は清きふるさとなのだと思います。

そして、レジュメの3ページ7番の「いつの日にか帰らん」です。私たちは人生の志を果たして、いつかこの世からお別れして自分の行くべきところに行かなければなりません。それが真のふるさとではないでしょうか。いずれ私たちは最後の日が来て、今生活している場所と空間からどこかに帰らなければならない日が来るでしょう。それはどのような意味で、どのようなところに帰っていくのか。今を生きていることは、そのことを考える時間をいただいているのではないかと私は思います。

人生の志を果たして、帰るべきところはどのようなところなのか。神様の腕の中なのか、仏様の腕の中なのか。大いなる方の腕の中に帰る。抽象的なことではなく「おくりびと」は必ず「おくれびと」になる、それを考える時間が、これからわれわれに与えられた日々であろうと思います。

一人一人が自分の最後のことをよく分かっているならば、悲嘆にある方に対してこよなく優しく心を添えることができます。自分の死を知り、死別した後の悲しみを知っている人が増えたら、きっと一人一人の関係が優しくなり、慈しみ深く戦争のない平和な社会になっていき、家庭においても自分の心の中に



おいても平和を保ち、すべての方と和解できる人になっていけると思います。

悲嘆を学ぶということはそういうことではないかと思ひますし、私自身がグリーフケア研究所を設立した目的はそこでございます。これが達成されたら、日本だけではなく世界が平和になると思ひます。そういう意味で、南山大学においてもぜひ悲嘆について学ぶ講座を作っていただければうれしいなあと思ひておりますので、学長先生、よろしくお願ひいたします。

長い間ご清聴いただきましてありがとうございます。

**【宇田】**：高木先生、本当にすばらしいお話を聞かせていただきまして、ありがとうございました。

もし、時間が余れば質疑応答をと思ひましたけれども、残念でございますが時間が来ております。先生もお帰りにならなければいけませんので、これにて終了とさせていただきますと思ひます。

本当に、久々に心に響くお話をうかがったなという感じがいたします。本当にありがとうございました。

今日は本当にたくさんの方々にお集まりいただきましてありがとうございます。これで終了とさせていただきます。

---

## ■ 2010年度人間関係研究センター事業報告

(2010年4月～2011年3月)

### I. センター員構成

#### [センター員]

津村俊充	(人文学部心理人間学科教授・センター長)
グラバア俊子	(人文学部心理人間学科教授)
石田裕久	(人文学部心理人間学科教授)
金田裕子	(人文学部心理人間学科講師)
川浦佐知子	(人文学部心理人間学科准教授)
楠本和彦	(人文学部心理人間学科准教授)
中村和彦	(人文学部心理人間学科准教授)
中尾陽子	(経営学部准教授)
高橋弘司	(経営学部准教授)
宇田 光	(総合政策学部教授)
浦上昌則	(人文学部心理人間学科准教授)

#### [公開講座担当者及び外部講師]

星野欣生	(南山短期大学名誉教授)
長濱文与	(三重大学高等教育創造開発センター教員・日本協同教育学会 認定トレーナー)
中川貴嗣	(臨床心理士・三重県臨床心理士会幹事)
佐竹一予	(愛知県立大学学生相談室・人間環境大学附属臨床心理相談室・ 臨床心理士)
関田一彦	(創価大学教育学部教授・日本協同教育学会副会長・国際協同 教育学会 (JASCE) 理事)

#### [事務局]

有定麻衣子	平野有夏	神野幸夫	北野磨子
小野良子	鈴木加奈子		

## II. 活動報告

### ① 人間関係研究センター設立10周年記念事業

「体験学習の未来を“対話”を通して創造する」ワークショップ

日 時：2010年11月28日（日）

場 所：コパン2階ブォーノ、D棟5階 D51教室

講 師：西村勇也（ダイアログBar主宰/代表）

ボブ・スティルガー（The Berkana Institute共同代表）

参加者：63名

### ② 人間関係研究センター定例研究会

〈第1回〉

日 時：2010年6月16日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：浦上昌則（南山大学人文学部心理人間学科准教授）

題 目：「幸せ」とは何か -女子中・高校生対象の調査結果などを参考に-

参加者：24名

〈第2回〉

日 時：2010年7月14日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D41教室

報告者：中村和彦（南山大学人文学部心理人間学科准教授）

題 目：事前・事後の反復測定データの統計処理

-効果測定を量的データで行う際の留意点と可能性-

参加者：24名

〈第3回〉

日 時：2010年10月13日（水）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：川浦佐知子（南山大学人文学部心理人間学科准教授）

題 目：記憶の場：ノーザン・シャイアンにみる史跡顕彰と集合的記憶

参加者：22名

〈第4回〉

日 時：2011年2月21日（月）18：30～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟4階 D43教室

報告者：和井田節子（名古屋女子大学文学部児童教育学科准教授）

題 目：学校教育相談からはたらきかける学校づくり－ある公立高校の実践から－

参加者：21名

### ③ 人間関係研究センター公開講演会

〈春 期〉

日 時：2010年6月23日（水）18：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：高木慶子（聖トマス大学名誉教授・上智大学教授・上智大学グリーンフケア  
研究所所長）

題 目：悲嘆について学ぶ－なぜ、グリーンフケア研究所の設立が必要なのか－

参加者：170名

〈秋 期〉

日 時：2011年1月29日（土）18：00～

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

講 師：ロバート・マーシャク（アメリカン大学・NTL Instituteメンバー）

題 目：組織開発（OD）とは何か？－起源と哲学、その可能性－

参加者：106名

### ④ 人間関係研究センター公開講座

[コア講座]

#### 第79回人間関係講座（グループ）[春]

開講期間：2010年6月12日（土）10：00～18：00

2010年6月13日（日）9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：36名

担 当 者：津村俊充・中尾陽子

### **第80回人間関係講座（グループ）【秋】**

開講期間：2010年10月2日（土）10：00～18：00

2010年10月3日（日） 9：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：34名

担 当 者：楠本和彦・金田裕子

### **第81回人間関係講座（コミュニケーション）【秋】**

開講期間：2010年9月21日～12月7日

火曜日 全10回 18：30～21：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：31名

担 当 者：グラバア俊子・佐竹一予

### **第2回 組織開発ラボラトリー**

#### **「Dealing with Covert Processes（隠れたプロセスを取り扱う）」**

開講期間：2011年1月22日（土）～28日（金） 6泊7日

場 所：（財）KEEP協会・清泉寮

参 加 者：19名

担 当 者：ロバート・マーシャク・中村和彦・津村俊充

### **アドバンス体験学習**

開講期間：2011年2月17日（木）～20日（日） 3泊4日

場 所：南山学園研修センター（研修・宿泊）

参 加 者：20名

担 当 者：津村俊充・星野欣生

### **Tグループ（人間関係トレーニング）**

開講期間：2011年3月12日（土）～17日（木） 5泊6日

フォローアップ 2011年6月26日（日） 南山大学 D棟

場 所：（財）KEEP協会・清泉寮

参 加 者：18名

担 当 者：津村俊充・楠本和彦・中村和彦・星野欣生

## **【関連講座】**

### **ボディワーク・セミナー**

開講期間：2010年6月19日～7月24日

土曜日 全7回 14：00～17：00（7月11日のみ 10：00～17：30）

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：16名

担 当 者：グラバア俊子

（ゲスト：シン・インテグレーション プラクティショナー）

### **ブリーフカウンセリング入門**

開講期間：2010年7月24日（土）～25日（日）

土日2日間集中 10：00～17：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：15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：2010年8月21日（土）～22日（日）

土日2日間集中 10：00～16：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：40名

担 当 者：石田裕久・長濱文与

### **協同学習ワークショップ（アドバンス）**

開講期間：2010年10月23日（土）～24日（日）

土日2日間集中 10：00～16：00

場 所：南山大学 名古屋キャンパス D棟

参 加 者：30名

担 当 者：石田裕久・関田一彦



■社会人公開講座／参加者統計（2010年度）

講座名	場所	担当者	期	時間	曜 日	参加者 数	性別	居住地		職業							業			年代																	
								市内	市外	公務員	団 体 職 員	会社 員	自 営 業	医療 関 係	教育 関 係	教会 関 係	主婦	学 生	その他	無 回 答	20 代	30 代	40 代	50 代 以 上	無 回 答												
前年度までの総計						6,180	男性 1,659 女性 4,525	2,665	3,515	459	305	1,403	398	505	1,162	79	779	352	225	1,610	1,690	1,808	876	196													
第79回人間関係講座 (グループ)	南山大学	津村・中尾	2010/6/12、6/13	10:00～18:00 9:00～17:00	土 日	36	18 18	6	30	7	2	5	2	2	14	0	1	1	1	1	7	13	10	6	0												
第80回人間関係講座 (グループ)	南山大学	楠本・金田	2010/10/2、10/3	10:00～18:00 9:00～17:00	土 日	34	15 19	5	29	2	0	10	5	2	9	0	1	0	4	1	3	7	19	3	2												
第81回人間関係講座 (コミュニケーション)	南山大学	グラバア・ 佐竹	2010/9/21～12/7 (全10回)	18:30～21:00	火	29	11 18	10	19	2	0	11	3	1	7	0	0	0	3	2	8	9	9	3	0												
T グ ル ー プ	清里・ 清泉寮	津村・楠本 中村・星野	2011/3/12～17	5泊6日		20	8 12	1	19	0	0	4	3	2	6	1	0	2	2	0	1	6	7	4	0												
アドバンス体験学習	南山学園 研修センター	津村・星野	2011/2/17～20	3泊4日		20	11 9	4	16	2	0	5	4	1	2	0	0	0	5	1	1	5	9	5	0												
第2回 組織開発ラボトリー Dealing with Covert Processes	清里・ 清泉寮	マーシヤク・ 中村	2011/1/22～28	6泊7日		19	8 11	4	15	0	1	6	6	1	3	0	0	0	2	0	0	4	10	5	0												
ボディワーク・セミナー	南山大学	グラバア	2010/6/19～7/24 (全7回)	14:00～17:00 (7/11 10:00～17:30)	土	16	2 14	5	11	1	0	3	2	0	6	0	1	0	3	0	0	3	7	6	0												
協同学習ワークショップ (バーシク)	南山大学	石田・長濱	2010/8/21、8/22	10:00～16:00	土 日	40	21 19	6	34	2	1	5	1	1	25	1	0	1	2	1	6	11	14	6	3												
協同学習ワークショップ (アドバンス)	南山大学	石田・関田	2010/10/23、10/24	10:00～16:00	土 日	28	14 14	5	23	2	1	5	0	0	16	1	0	1	1	1	5	9	9	4	3												
ブリーフカウンセリング 入門	南山大学	宇田・中川	2010/7/24、7/25	10:00～17:00	土 日	14	6 8	4	10	1	0	2	0	0	7	0	0	1	2	1	1	6	6	1	0												
2010年度合計						256	114 142	50	206	19	5	56	26	10	95	3	3	6	25	8	32	73	100	43	8												
総計						6,436	1,769 4,667	2,715	3,721	478	310	1,459	424	515	1,257	82	782	358	587	233	1,642	1,763	1,908	919	204												

※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）

2008～2010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
<b>2008年度</b>	
心豊かな児童を育てる～ラボラトリー方式の体験学習の実践～	名古屋市立八事東小学校
人間関係構築に向けたリーダーシップ研修	トヨタ自動車
20代が考える「ワーキング・アビリティ」研究会	日本経営協会中部本部
ALコーチのためのグループプロセスの見方	日本アクションラーニング協会
課題別専門講座	三重県社会福祉協議会
心身障害児の母親研修会	あさみどりの会
夏期現職教育研修	小牧市
ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践	小牧市立小牧小学校
教育ファシリテーション	愛知県看護協会
小中学校における人間関係づくり	愛知県教育委員会尾張教育事務所
名古屋記念病院 看護部研修	名古屋記念病院
私立看護系大学における授業改革 基調講演	日本私立看護系大学協会
『大学の授業改革 -Brief Report of the Day の提案-』	
カウンセリング研修講座	東海スクールカウンセリング専門学院
「人間関係づくりの理論と実際	山口県教育研修所ふれあい教育センター
-児童生徒のコミュニケーション能力の育成に視点をあてて-	
平成20年度文部科学省	南山大学&小牧市教育委員会
南山大学教育推進GP：フューチャーサーチ	南山大学&聖ヨゼフ学園日星高等学校
児童会「おもしろサミット」	青年会議所東海地区愛知ブロック
平成20年度文部科学省 南山大学教育推進GP	南山大学&国立青少年教育振興機構
「教え学び支え合う教育現場間の連携づくり	
～ラボラトリー方式の体験学習を核とした2つの連携プロジェクト～	
メンタリング研修	マイクロソフト社
ファシリテーター研修	名古屋大学附属病院
リーダーシップ研修	名古屋市消防学校
教育ファシリテーター養成講座	原子力発電訓練センター
学生を主人公にする技法：ファシリテーション	北九州市立大学
シニアコース講座「教育指導法」	日本産業カウンセラー協会
<b>2009年度</b>	
平成21年度認定看護管理者制度ファーストレベル教育「グループマネジメント」	奈良県看護協会
平成21年度認定看護師教育課程「脳卒中リハビリテーション看護」リーダーシップ	愛知県看護協会
校内現職教育「総合的な学習の時間研究授業」	岡崎市立六ツ美北中学校
教育相談発展講座「人間関係づくりに生かすグループ体験学習のすすめ方」	名古屋市教育センター
小牧市現職教員研修会「体験学習による人間関係づくり」	小牧市教育委員会
平成21年度人材育成担当者教育プログラム「教育ファシリテーション」	愛知県看護協会
リーダーシップ研修	名古屋大学附属病院

研修・講座・企画名等	委託者・主催者
<p>職場におけるリーダーシップ  現職教育研修「『聴く』はかかわりの始まり」  愛知県社会教育委員連絡協議会西尾張支部中島地区研修会  家庭の連携の可能性を考える  ～フューチャーサーチによる地域コミュニティ会議の取り組みから～  平成21年度看護教育セミナー「体験学習について」  2009年度校内研修「ブリーフ学校カウンセリング」(講演・助言)  「南山大学生による学習サポート」(助言)  看護部クラーク研修  看護部研修  キャリア教育コンサルテーション  課題別専門講座「人間関係における自己成長を学ぶ」  小牧市教職員研修「コミュニケーション・スキル研修」  心身障害児の母親研修会「自分との出会い」</p>	<p>名古屋市消防学校  小牧市立岩崎中学校  一宮市教育委員会  愛知医科大学看護学部  名古屋市立高木小学校  聖霊高等学校・中学校  名古屋記念病院  名古屋記念病院  聖霊高等学校・中学校  三重県社会福祉協議会  小牧市教育委員会  社会福祉法人あさみどりの会</p>
<p><b>2010年度</b></p>	
<p>キャリア教育コンサルテーション  看護部研修「人間関係」  現職教育「ブリーフ学校カウンセリング」  カウンセリング校内研修「ブリーフ学校カウンセリング」  小牧市教職員研修「コミュニケーションスキル向上のために」  いのちの電話相談員 全国研修会 仙台大会「ボデイワーク」  社会福祉施設職員研修 課題別専門講座  「人間関係のなかで自己成長を学ぶ」  名古屋市立小中学校 指導者研究集会&lt;講演&gt;  「豊かなコミュニケーターとなるには」  「チームビルディング・セミナー」  ファンリテーション・フォーラム「組織開発とファンリテーション」  平成22年度名古屋市教育センター教育相談実践研修会  「人間関係づくりに活かすグループ体験学習の進め方」  平成22年度幹部教育幹部科昇任課程研修  「職場におけるリーダーシップ」  平成22年度認定看護師教育課程  「脳卒中リハビリテーション看護」  教職員研修「人間関係力の育成について」  平成22年度新採用者フォローアップ研修  「コミュニケーション実習-私のコミュニケーションを考える-」  平成22年度認定看護師教育課程「リーダーシップ」</p>	<p>聖霊高等学校・中学校  名古屋記念病院  名古屋市立砂田橋小学校  聖霊高等学校・中学校  小牧市教育委員会  日本のいのちの電話連盟 仙台いのちの電話  三重県社会福祉協議会  名古屋市教育委員会  日本経営協会  日本ファンリテーション協会  名古屋市教育センター  名古屋市消防学校  愛知県看護協会  小牧市立岩崎中学校  南山学園  愛知医科大学看護実践研究センター</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うとともに、その成果を積極的に公表することを目的とする。

（事業）

**第3条** 前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- 1 本学における人間関係研究の推進と調整
- 2 本学における人間関係研究分野の教育の推進
- 3 センターと目的を共通する学外の研究機関並びに研究者・実務家との協力
- 4 研究会、研修会等の開催
- 5 文献、資料の収集と利用
- 6 研究成果等の編集と刊行
- 7 その他センターの目的を達成するために必要と認める事業

（組織）

**第4条** センターに研究員を置き、そのうち1名をセンター長とする。

- ② センター長は、研究員のうちから学長の指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。
- ③ 研究員は、本学専任教育職員のうちから、学長が指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。その任期は2年とし、再任を妨げない。
- ④ 必要に応じて、客員研究員、非常勤研究員を置くことができる。この採用については、別に定める。

**第5条** センター長は、センターの事業を掌理し、センターを代表する。

（センター会議）

**第6条** センターにセンター会議を設け、センターの運営に関する重要事項を協議決定する。

**第7条** センター会議は、次の者をもって組織する。

- 1 センター長
- 2 研究員のうちからセンター長の指名する者若干名

**第8条** センター会議は、センター長が招集する。

- ② センター会議は、構成員の3分の2以上の出席がなければ議事を行うことができない。
- ③ 議事は、出席者の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

（事務）

**第9条** センターに事務職員を置く。事務職員は、センター長の指示をうけてセンターの事務を担当する。

(規程の改正)

**第10条** この規程の改正は、センター会議の議を径て、大学評議会に諮るものとする。

**附 則**

この規程は、平成12年4月1日から施行する。

**附 則**

この規程の改正は、2006年4月1日から施行する。

## 編集規程

1. 本誌「人間関係研究」は、南山大学人間関係研究センター（以下、本センターと略記する）が編集し刊行する紀要であり、当面の間、1年に1号を発行する。本誌の英文表記は、“The Nanzan Journal of Human Relations”とする。
2. 本誌は、本センターの研究成果等を広く一般に紹介するために編集される。
3. 本誌には、Article、研究ノート、実習集、特集論文の他、研究会・講演会等の報告などを掲載する。
4. Article、研究ノート、実習集、特集論文は、本センターから寄稿を依頼する依頼論文と、本センター研究員からの投稿論文から構成される。なおArticle、研究ノートに関しては、本センター研究員以外の著者による単著、もしくは本センター研究員以外のメンバーのみによる共著の投稿も受け付ける。この場合は、本センターの依頼した審査者による審査を経て掲載の可否が決定される。
5. 本誌に掲載する論文等は、原則として未公刊のものとする。
6. 社会通念としての倫理に抵触するような内容、表現を含むものは、これの掲載を認めない。
7. 本誌に掲載された論文等の著作権は、本センターに帰属する。
8. この規程の改正は、センター会議の議を経て行う。

### 附則

この規程は、2009年10月14日から施行する。



編集委員 浦上昌則・高橋弘司・金田裕子  
表紙デザイン 濱本博司

---

人間関係研究 第10号  
2011年3月25日 発行

発行所 南山大学人間関係研究センター  
代表者 津村俊充  
〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地  
電話(052)832-5002  
FAX(052)832-3202

印刷所 (株)尾頭橋印刷所  
名古屋市中川区南脇町3丁目20番地  
電話(052)351-6231番(代表)