

## 研究論文 (Articles)

# ワークショップ体験の持続的価値に関する一考察

— 場と個の一体性が生じるとき —

西山智彦<sup>i)</sup>, 橋本光代<sup>i)</sup>, 松田佳子<sup>ii)</sup>

(立命館大学大学院応用人間科学研究科<sup>i)</sup>, 立命館大学文学部<sup>ii)</sup>)

On the Continuous Value of Workshop Experience:  
The Moment of Unity between the Field and the Individual

NISHIYAMA Tomohiko<sup>i)</sup>, HASHIMOTO Mitsuyo<sup>i)</sup>, MATSUDA Yoshiko<sup>ii)</sup>

(Graduate School of Science for Human Services, Ritsumeikan University<sup>i)</sup>  
College of Letters, Ritsumeikan University<sup>ii)</sup>)

The purpose of this study was to examine whether the process of the expressive arts workshop whose effects lasted in the participants and the facilitator, and to identify what aspects of the workshop created those continuing effects. We, two of the participants and the facilitator, brought together the phenomenological descriptions that each of them was experiencing during the workshop. Based on the three descriptions, we investigated what was happening in the field, changes of emotions and thoughts, and the possibility of that which might have been happening under the surface of consciousness. Then, using John Miller's three positions of learning, we analyzed the process in terms of the holistic viewpoint. Continuing effect occurs when the division between the field and the individual's activity melt down to reinforce the unfolding of activities. It also creates continuous value when the conflicting feeling experienced in the workshop reflected the conflict in day to day life.

**Key words** : workshop, holistic, the field and individual, continuous value

キーワード : ワークショップ, ホリステイック, 場と個, 持続的価値

## I. はじめに

何らかのワークショップに参加したことのある方は自身の体験を思い出して欲しい。その体験は、ワークショップ後もからだ・こころ<sup>1)</sup>にとどまり日常の生活に持続的な変化をもたらすものであったらどうか。筆者らは、それぞれ

---

本稿は、平成18年度ホリステイック教育協会研究大会での、研究発表を加筆、修正したものである。  
本研究は、文部科学省オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築—対人援助のための人間環境研究（平成17～21年度、代表 望月昭）」教育臨床プロジェクトによる援助を受けて行われた。

に、さまざまなワークショップに参加し、また企画してきた。それらの体験は、多くが新しい体験であり、率直に「楽しい」ものであった。しかしながらそこでの「楽しさ」は、やはり「非日常」での体験としての感覚であり、ワークショップが終わればすぐに忘れてしまうようなものであることが多かった。そのようなワークショップ体験にどこか物足りなさを感じ、そして価値のあるはずのものをすぐに失ってしまうような「もったいなさ」という感覚をこれまで抱いてきた。そのような経験の中からワークショップ体験が、参加者にとって持続的価値を持つ体験となるならば、ワークショップの価値はより豊かなものになるのではないだろうかと考えるに至った。

ここでいう持続的価値とは、ただ思い出深いという感覚や、楽しいという感覚とは違い、ワークショップ後の「日常」に戻った後も何かつつつと働きつづけ、影響を与え続けるものを意味する。本研究では、わたしたちが体験したワークショップを素材に、その場でどのようなことが起こっていたかということのプロセスを、研究者自身が体験を記述した記録をベースにして、ホリスティックな視座から分析する。その分析をもとにワークショップ体験が持続的作用を育むものとなったときに生じていることを考究する。

## Ⅱ. 先行研究の検討

ワークショップ<sup>2)</sup>についての先行研究はこれまででも数多く行われている。さらには、一言

1) 本研究において、「からだ・こころ」という言葉については小野の次の定義を参考にした。

「筆者が『からだ』という時には、単なる身体的、肉体的な意味のからだを超えた、感情や意思を内包し、過去の経験や知識を蓄積しているところのからだを指している。からだの実感、からだの覚醒が大きな意味をもたらすのは、からだに多くの情報、体験、知識が蓄えられているからである。」(小野, 2003)

でワークショップといってもその幅は広くそのすべてを網羅することは難しい。そこで本研究では、「自己成長をめざすグループワーク体験」という括りのもとに、広義のグループワークにおける体験に関する先行研究について検討した。

上述の括りのもと、主にアートセラピー(堀, 1993, 伊東, 1999), 表現アートセラピー(小野, 2003), 体験学習(中野, 1985, 星野, 1990, 中村, 1996, 津村・中野, 1998, 伊藤, 2005, 川浦・野村, 2006), フォーカシング(増井, 1990, 福盛ほか, 2000, 小林, 2005)のグループワークなどに関する先行研究について検討を行った。ここでは、各々の先行研究がグループワーク体験のどのような側面を研究しているのか、またどのような方法を用いて研究しているかを概観しておきたい。

アートセラピーや表現アートセラピーに関する研究では、個人の内的変化やセラピーを通じての回復効果について、作品や体験者の様子や言葉を分析するという手法での研究が見られる。体験学習に関する研究では、体験学習の意義、参加者の自己変容、体験の内容とその過程、ファシリテーションに関する方法などが数多く研究されている。参加者の自己変容に関する研究においては、参加者のインタビューをファシリテーターもしくは研究者が分析するという方法が取られることが多い。フォーカシングに関する研究においては、フォーカシングの体験を通じての被験者の変容やその効果を、体験過程の録音記録をスケール尺度と照らし合わせて分析するという研究手法が取られているものがある。

2) 本論におけるワークショップという用語の意味は、参加型、体験型の活動ということである。そこでは、学習目的の有無、個人、集団での体験などさまざまな違いを問わない、広義の意味の体験活動を含んでいる。

ワークショップについては、中野民夫, 2001『ワークショップ』に詳しい。

上述の先行研究からは、ワークショップ実践への応用可能な資源が見出されている。しかしながら検討した先行研究においては、ワークショップの場で実際「具体的に起こっていたこと」への言及は少ない。さらにその分析からどういった具体的要因があって、持続的意味をもつ体験になるのかを明確化するような研究は行われていないようである。

そこで本研究では、一人称の視点からの現象学的な記述を研究素材とし、参加者の内面で「具体的に起こっていたこと」に内包された主観的事実に着目し、ワークショップにおけるプロセスと参加者の体験に質的な変化が起こるワークショップとはいかなるものであるかを明確化していくということを目的とする。

また先行研究では、基本的に、体験者、参加者をファシリテーターもしくは研究者が分析検討している。しかし本研究では、共同研究者のそれぞれが、ファシリテーター、または参加者としてワークショップに参加しており、その素材を自身で検討分析している。それにより、体験者自身の内的な質的な変化をより具体的に研究素材として扱う事ができる。

### Ⅲ. 「表現アートワーク」の位置づけ

検討材料となる「表現アートワーク」は、立命館大学人間科学研究所における教育臨床プロジェクトの一環として現在までに5回行われた。「表現アートワーク」は、ホリスティック教育、パーソン・センタード表現アートセラピー<sup>3)</sup>の影響を受けたプロセス指向のワークショップである。このワークショップは、セラピーとしての目的を持たない活動であり、また複数の参加者それぞれの参加動機を限定しないという趣旨で行ったものである。治療ではなく学びを目的とするため、「表現アートワーク」とした。

活動は、絵、ムーブメント、コラージュ、音、

文章などをつかって、その場そのとき感じたままに表現していき、表現するなかで生じてくる気持ちの動きやからだの感じ、イメージや考えを自覚的に見守り共有しあうものである。日常の生活を生きるために横においてきた気持ちや創造性がそこにあることを許し認めることが、この活動において重要である。生まれたがっているもの、表現されたがっているものが表現されていき、それが自己概念に、やがて生活に統合されていくことを目標とする。

「表現アートワーク」の参加にあたっては、次のことを約束事として確認する。

(1) 上手下手は関係ない、(2) 出来上がったものの分析解釈やアドバイスはしない、(3) シェアリング時には、言おうと思うことだけを共有する、(4) ファシリテーターの言葉は提案である、(5) ここで聞いたことは口外しない。今回の研究にあたっては参加者全員の許可をえるとともに、筆者以外のワークショップ参加者が関わる部分は扱わないことにした。

### Ⅳ. 研究の方法

研究の対象として「表現アートワーク」の第4回目において行われた「最近の私をモノか動物に喩えて表現する」という内容の回を中心に検討したい。

#### ・分析素材

共同研究者である三名のワークショップ体験の記述記録を用いる。内一名は、ファシリテーター

3) パーソン・センタード表現アートセラピーとは、カール・ロジャーズが提唱したパーソン・センタード・アプローチの流れをくみ、ナタリー・ロジャーズが確立した心理療法である。日本へは小野京子が紹介している。「表現アートセラピーとは、さまざまな芸術表現を用いる心理療法のひとつで、欧米ではExpressive Arts Therapyと呼ばれ芸術療法の分野における新しい潮流として注目されている」(小野京子、2005『表現アートセラピー入門』p.1)る「統合的な芸術療法」(同上)である。ナタリー・ロジャース、2000、小野、2005を参照。

ターとして、二人は参加者として、ワークを経験した。記述記録の作成の段階においては、現象学的記述<sup>4)</sup>を念頭において行った。

#### ・分析の方法

分析素材の整理、検討、考察は以下の手順で行った。

- ①分析素材を記述者三者によって読み合わせ。記述に書ききれていないことを検討することで分析素材の内容をより正確で豊かなものとする。
- ②三者の分析素材を総合的に検討し、起こった出来事、内面的な感情の動き、意識にはのぼっていなかった変化などで関連が見られる部分を整理する。(VI. 分析素材の検討を参照)
- ③この段階では、ジョン・ミラーの提唱する、「三つの立場の教育観」(ジョン・P・ミラー, 1994) 1・トランスミッション(伝達), 2・トランスアクション(交流), 3・トランスフォーメーション(変容)を「三つの立場のワークショップ観」として捉え直し、その枠組みを用いて前段階で抽出された要点を整理する。(VII. 考察を参照。「三つの立場のワークショップ観」については節VII-iで詳しく述べることとする。)以上の手順で本研究は進められた。

現象学的方法論において記述されたものを概念的な枠組みに統合してしまうことは、方法論としては矛盾することとなるであろう。本研究の目的は、個人の中に潜在し表出されることの少ない感情や情動を研究素材にすることであ

る。それらは概念的に明確化するという作業においては扱われないことが多い。しかしながら本研究は、本来扱われないことからワークショップ体験の持続の可能性を明らかにしていくことを課題としており、本研究において、現象学的方法を概念枠に統合していくことは可能であると考える。

## V. ワークショップでの活動内容

研究対象とする回の「表現アートワーク」は以下の内容で進められた。

ファシリテーター：松田 佳子

1. からだを簡単に動かす。
2. 二人組みになってからだほぐしのマッサージを行う。
3. ウォーミングアップとして、それぞれが好きのように絵を描く。
4. 3で描いた絵に関して参加者全員でシェアリングを行う。
5. 「最近の私をモノか動物に喩えて」というテーマでイメージワーク
6. 5のイメージワークをもとに、創作を行う。創作は、絵でも、コラージュでも、立体作品でも良い。
7. 6で作られた作品に関して参加者全員でシェアリング。
8. 会場全体を使つての参加者全員で、「ゴミ」に関するインスタレーションを創作。

\* 1から7までの活動が、ファシリテーターが予定していた活動であり、8の創作活動は、当日の流れのなかで行うこととなった活動である。

## VI. 分析素材の検討

本節では、分析の方法②に該当する内容について論じる。論中のA, B, Cはそれぞれ、Aは

4) 現象学的方法論では、「記述」という方法が用いられる。メルロ＝ポンティによると、現象学的な「記述」とは、科学的アプローチである説明や分析とは異なり、ただ意識の流れをありのままに「記述」していくというものである。山口一郎によれば「現象学的方法というのは、……自分のすべての心の働きの『ありのまま』に直面する方法のことです。心の働きに直面して、どのように働いているのか、絶対に間違いないほどに、はっきりとその働き方を知り尽くすこと」(『現象学ことはじめ』日本評論社, p. iii)である。

ファシリテーター、Bは活動8「ゴミに関するインスタレーション」において新聞に包まれた参加者、Cは参加者の一人を表している。また枠囲み部分は、それぞれの記述記録から抜き出したものである。

**記述Ⅰ（活動4）** \*括弧内は、前節で紹介した活動の番号を示している。以下同じ。

B. いまひとつ気がすまない。特にシェアすることもない。僕はもう描いたものに満足しているのだと感じている。  
シェアをするがやはり今ひとつ言うことがない。みんないろいろ描いている。あまり共通することがない。共感もしていない。

アートワークでは、ある作品が完成した段階において、作品について、またその過程についてシェアリングを行う。他のワークショップにおいても意見や感想をシェアリングすることはしばしば行われる。シェアリングは参加者の体験をより豊かなものとするために欠かせない活動のひとつである。しかしここでのBは、あまりシェアリングを行いたいとは思っておらず、体験を豊かなものとするような交流は生まれなかった。

**記述Ⅱ（活動6）**

A. 場のプロセスが深まらず速く流れすぎている感じ。どう対応するか？焦るあまり思考が空回り。身体に戻ろう。クレパスと画用紙を手に取り作業を始める。描く気にならない。画用紙の端を少しちぎってみる。あ、ちょっといいかも。  
B. 雑誌を切り裂く音に引かれ、僕もやぶり始める。

BはAの行った行為に触発されて、自分の作品をつくりはじめることになる。ワークショップの場において、参加者同士は個人的な作業に没頭しながらも時に場で起こっている出来事に触発され、自身の内的な表現欲求の表出を促進させていくということが起こっている。

この場面では、直接的に会話するなどの交流は行われていないが、ワークショップの場を媒

介として、参加者同士の交流が行われている。この交流は、時には一方的に他者の影響を受けるだけの場合もある。しかしまた時に、相互的な交流がおこる場合もある。そこでは、互いに影響を受けながら、自身の内的な表現欲求を表出する糸口を見つけて進めていくこととなるであろう。

**記述Ⅲ（活動7）**

C. 「ゴミになりたい」とBは言った。なぜBは、ゴミになりたいと思ったのだろうか。ゴミに何かの思い入れがあるというのだろうか。  
Bは、ゴミのように扱われたいと思っていたり、ゴミのように隅に追いやられ、人に嫌がられながら生きていたいわけではないだろう。

Cは、シェアリング時のBの「ゴミになりたい」という発言から、Cの日常の中でのゴミというものの位置づけを考え、またBの気持ちを考えてようとしている。この場面では、作品としてのゴミ（非日常）、日常の中でのゴミ（日常）、自分、他者が、ワークショップの場のなかで交錯し、Cの中にさまざまな葛藤を引き起こしている。このような場を共有していることが引き金となって生まれた葛藤は、ワークショップ後のCの中に動き続ける何かを残していく。

**記述Ⅳ（活動6）**

B. まわりを見回すとなんだか不思議な感じ。大きな部屋全体が立体コラージュ?? 作品にしたい。新聞紙にこの部屋に散らばった感じをそのままコラージュすればよい。ない、大きな紙が。できない。小さい紙では。どうしようか。僕の周りに散らばる世界。僕のまわりに、ちらばるゴミ。この部屋をそのままキャンバスにしよう。

Bの抱いた不思議な感じは、Bに視点の転換を促している。個の作品として閉じていた表現が、場へ開かれた表現へと転換していったのである。そのような瞬間は「場が個人に開かれた」瞬間といってもよいであろう。

**記述Ⅴ（活動8）**

- A. 全員シェア後、新聞紙インスタレーションを提案。やってみることになる。まず、私がひとつ丸めて投げる。みんな？私が？だら～とした感じ。ちょっと不安。こんなことが参加者の人たちに意味があるのか。思ったほど楽しくない。場の？私の？エネルギー低迷。
- B. おもむろに投げ始めるが、いまひとつぴんと来ない。
- A. Cが作った「つる」がある。「これ使っている？」。いいと言うので、それで囲おうとする。BがCの作った平たくつながった新聞紙の方へと歩いてくる。エネルギー？ははっきりした意図のある動きを感じる。新聞の帯の上にねころがって、ごみになると言って、新聞紙にまるまる。みんながそこへ集まってくる。全体の焦点が生まれる。
- B. 場が動く。ある作品を崩す。場全体が活気づく。勢いにノッテ新聞に包まる。いい感じがする。楽しい。
- A. すっかり新聞紙に丸まったBの周りにみんなが集まり、ゴミにする。

この一連の記述記録からは、ワークショップの場のエネルギーの動きを見て取れる。場が停滞しているとき、ファシリテーターも参加者も同様の感覚を抱えていることが多いのではないだろうか。そのような時、ファシリテーターは、進行中のプロセスを中断することのない、一つのアクションを起こす必要に迫られる。この場面では、「これ（Cの作成した、新聞紙で作った「つる」の作品）使っている？」という、前段階の活動で個人がつくった一つの作品を活かすというファシリテーターの提案が場の雰囲気と合致し、大きく場を動かすこととなった。

#### 記述Ⅵ（活動8）

- A. ごみになると言って、新聞紙にまるまる。みんながそこへ集まってくる。へえ～、面白～い。全体の焦点が生まれる。楽しい気分。

- C. Bが、私が一日分の新聞紙をつなげただけのものを見て、「新聞紙にくるまりたい」と言ったことに端を発して、Bはゴミへと変容していった。私のはやる気持ちも、わくわくへと変わり、私は興奮すらしていた。
- B. 勢いにノッテ新聞に包まる。いい感じがする。楽しい。

今まで個人的な創作活動を行っていたが、参加者全員でその場を動かすという相互作用のなかでの創作活動へと移行していく。全員で行動を起こすということが、全体の間を動かしたと言えるであろう。バラバラと勝手に動いていたものが流動の渦のなかで、いつしか一つとなる。生き生きとした個々と場が一体となって、表現が現れていく。

#### 記述Ⅶ（活動8）

- A. すっかり新聞紙に丸まったBの周りにみんなが集まり、ゴミにする。楽しい。棚にあったペットボトルや靴下も加えられる。ダンボールで作った①を上におく。
- C. 新聞紙にくるまれているだけではゴミには見えなかった。Bの身体を隠し、人型に見えないように黒いゴミ袋を足元に巻きつける。その周りに、紙ごみを投げつけゴミ山のように見せた。離れて見つめながら、ゴミのようでも、やはり人間のようにも見えていた。時間が経ち、どれほど眺めていただろうか。だんだん違和感が消え、私の中でBがBでなくなっていった。触れる手と、触られる手、どちらがどちらともいえない状態のように、BはゴミなのかBという人間なのか、私の中で分からなくなった。B自身も、「自分とゴミの境界が分からなくなってきた」と言った。
- B. 結構ぼんぼんと投げるものだ。しかしその感じがいい。気を使われてしまうとゴミと一体となっている感じがしない。だんだんとゴミと一体化していく感覚。さっき一人でゴミになろうとしたときは、違う感覚。ものに埋もれつつ、主体を失っていく感じ。主体をうしなうことは、囚われる事からの開放の感覚だ。

ゴミになっていくBと、ゴミを生み出している私たちのあいだの、隔たりは薄れている。ゴミに埋もれていく様子から、Bは投げつけられたゴミとの一体化を味わっている。「主体を失

っていく感じ」が、一体感につながるのだろう。投げつけているCも、Bとごみの境目を見失っている。

記述Ⅷ（活動8）

- B. しばらくして、もてあまされているような感覚が強くなる。このままほっておかれてもいいのにと思ったりもする。みんなのやさしさ？も感じたりもする。複雑な感覚。触れられたいけど、ほっておかれたい感覚。
- A. 人をゴミにすることへの罪悪感が持ち上がってくる。いいのか？  
「ゴミさんはどんな気持ちですか？」とプロセスの動きが止まったとき尋ねた。（3回）「さっきより、ゴミらしくなった」とB。
- C. 彼を見つめながら、私はモノになるとはどういうことなのかを考えていた。人間がモノになりきることがモノになるということなのだろうか。モノになったつもりで世界を見ることが、モノになるということだろうか。モノから見る視点は、いままでの世界とは違う。しかし、そこにはモノではない私が見ている世界が広がっているだけである。どうしても私の視点を払拭できずにいる私がいる。

Bは場が動かなくなったこと（参加者がゴミを投げなくなったこと）を、ゴミとのあいだで「もてあまされているような感覚」だと感じている。Aは、Bのことが心配になり、Bの気持ちに注意を向けている。Aのなかに「人をゴミにすることへの罪悪感」が顔を出す。そこで、Bに「ゴミさんはどんな気持ちですか？」と何度か尋ねる。ところがAの予想に反して、問題ないどころか、Bは体験に没頭して楽しんでいることがその反応から感じられる。この後、Aはさらに、ファシリテーターとしてこれでもいいかと葛藤することになる。

しかしCは、ファシリテーターやBの思いとは関係なしに、自分の内側に入っている。ゴミ投げを止めたのは、投げることに飽きたわけでも、ゴミの山に満足したわけでもない。ただ、自分が感じていることを、手を休めるという行

為の中断で確認したかったのである。それと同時に、Bが体験していることを、Cも同じ視線にたって、Bの世界を感じようとしていたのである。このように、動いていたものが止まるということは、自分に気づき、他人に気づくということの継起となる。この時点で、Cは、場との相互不可分のつながりから少しずつ距離を置きC個人としての意識を取り戻している様子が読み取られる。

ワークショップでの活動においては、永続的に、深くつながり＜のなかで活動を行い続けることは出来ない。いずれは、それぞれが、場との＜つながり＞から去り日常へ戻るのである。

記述Ⅸ（活動8）

- A. Bは大丈夫そうだけど、人をこんな風に扱ってはいけないんじゃないか。このワークをこのままこの方向でファシリテートしていいのか？不安。  
「なにかしてあげたいことはないですか？」と、それとなく参加者たちの顔を見る。なにもないようだ。
- B. はじめのうちは勢いよくなげてくれる。しかしそのうちに行き詰った感じ。せっかくゴミになってくれている人に、悪いから。なにかしてあげないといけない。変化をもたらしてあげないといけないというような気持ちがあるように感じる。
- C. 誰かが「罪悪感を感じた」と言った。私は楽しくてしょうがなかった自分を、「罪悪感からこんなことしていいのだろうか」と発されたことばによって、私自身の残酷さを見せつけられたように感じた。「ゴミになりたい」と言ったのは彼自身だ。それを望むようなゴミにしたのは私たちだ。そこにどんな残酷性があったというのだろうか。私は彼がしてほしいと願ったうえでの行為だと認識していた。彼女たちの言ったことばが私にはショックだった。

ここでは、それぞれの感じていること、思っていることに差がある。参加者は途中からそれぞれが何かズレていく感覚を抱きはじめてのだろう。

Cは、「楽しい」の後に生まれた罪悪感に苛まれ始めている。Cは、ワークショップの最後になって、自分の内面的な葛藤から罪悪感を抱くこととなった。しかしながらその感覚は、Cにとってワークショップ体験と日常の生活をつなげるきっかけのひとつにもなっていったと考えられる。

Ⅶ- i. 「三つの立場のワークショップ観」からの考察

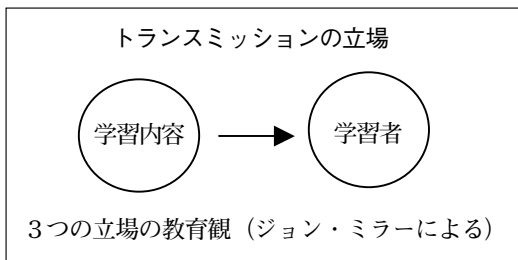


図1 ジョン・P・ミラー,1994

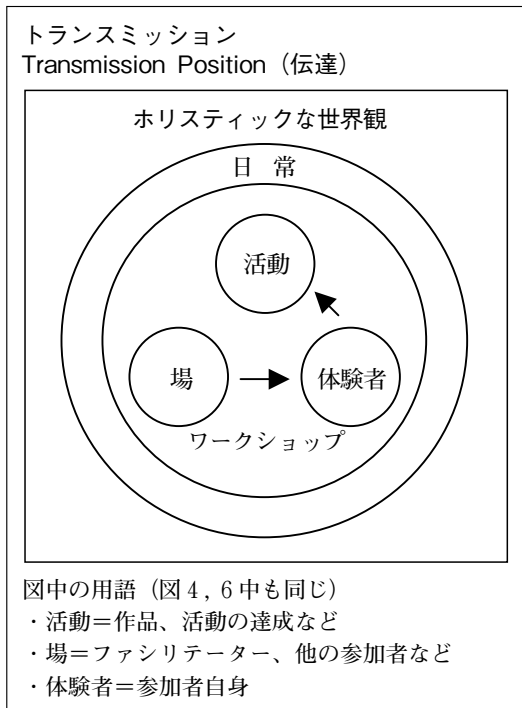
以上、3人の記述記録をもとにワークショップで起こっていたことを振り返った。これらをホリスティックな世界観<sup>5)</sup> およびジョン・ミラーの「三つの立場の教育観」に照らし合わせて捉えなおしてみたい。

はじめに、ミラーの「三つの立場の教育観」を説明するとともに、「三つの立場の教育観」をもとにわれわれが考える「三つの立場のワークショップ観」について述べておきたい。

ミラーは、第一の立場を「トランスミッションの立場」としている。教育におけるトランス

ミッションの立場は、学習内容、教科を中心に据え、機械論的な学習観（その代表としての行動心理学の刺激—反応（S-R）モデル）で教育を構成していくという教育観である。このような教育においては、「学習者が一定の価値や技能や知識を受けとる一方的な流れが支配的」（ジョン・P・ミラー, 1994）であるとしている。

トランスミッションの立場の教育観を、ワークショップに置き換えると、事前にファシリテーターや主催者によって決められた活動を、体験者に伝え、体験者はその作品の完成や、ある活動の達成を求めるといものである。このようなワークショップ観においては、予定された



図中の用語（図4, 6中も同じ）  
 ・活動=作品、活動の達成など  
 ・場=ファシリテーター、他の参加者など  
 ・体験者=参加者自身

図2 三つの立場のワークショップ観

ものを一方的に参加者が体験し予定をこなすことがワークショップの目的となる。勿論このようなワークショップであっても体験者にとって未体験の活動であれば体験者に何らかの影響を与える事となるであろう。しかしながらその体験は、体験者にとってワークショップという

5) ジョン・ミラーは、「ホリスティックな世界観」に関して、「私たちはもはやバラバラな原子の寄せ集めでもないし、一定の方法で果てしない問題解決に駆り立てられることもない。そこでは、私たちは端的に全体である」(ジョン・P・ミラー, 1994『ホリスティック教育』, p59)と表現している。「ホリスティックな世界観」ということに関しては、さまざまな考え方があり、それに関する議論を行えば限りなく広がっていき、興味はつきないであろう。そのような議論に本論が立ち入る事は難しい。そこで本論では、ジョン・ミラーの考えに寄せて「ホリスティックな世界観」を考えている。



「非日常」でのみのものとなり、体験者の日常に影響を与え続けるものとはならない可能性が高いであろう。

ミラーの教育観における二つめの立場は、「トランスアクションの立場」である。この立場においては、「個々の人間は、理性的合理的で、

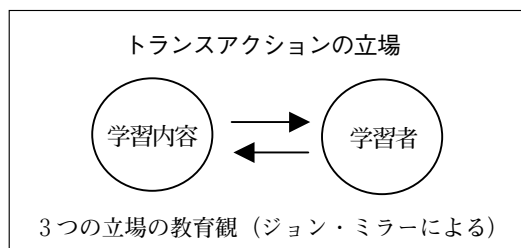


図3 ジョン・P・ミラー，1994

知的に問題を解決しうる存在とみなされる」(ジョン・P・ミラー，1994)。そのような人間観において行われる教育は、「学習者と学習課題との間の対話的な相互のプロセスとしてとらえられ、そのプロセスのなかで学習者は自らの知識を不断に再構成していく」(ジョン・P・ミラー，1994)。ここでは、学習内容と学習者間の相互交流を基本とした教育の姿が見られることになる。

トランスアクションの立場の教育観をワークショップに置き換えると次のようになる。ファシリテーター、参加者、活動が行われていくプロセスには、つねに相互の対話的な姿勢が見られる。活動の合間で行われるシェアリング時においても参加者は互いの感想を述べるとともに、他者の意見に触発され自らの体験を深めていく。またファシリテーターは、一方的な進行役ではなく、参加者との対話の中で「場をつくり、つなぎ、引き出し、促進する」(中野，2003) 役割を担うこととなるであろう。そしてこのようなワークショップでの体験は、「非日常」の体験から一歩進んで、体験者の日常に持続的に影響を与えていくような出来事となっていく可能性を持ち始める。

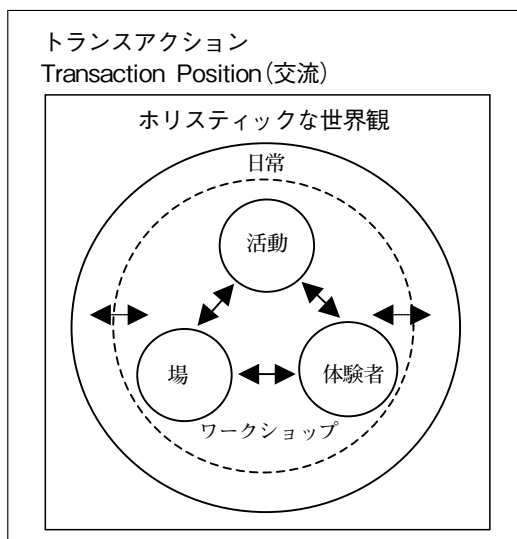


図4 三つの立場のワークショップ観

ジョン・ミラーの提唱する教育観の三つめの立場は「トランスフォーメーションの立場」である。この立場は、「一人ひとりの人間と社会との同時変容に関心を注ぐ」(ジョン・P・ミラー，1994)。そして、「ホリスティックな見方が強調される」(ジョン・P・ミラー，1994)。

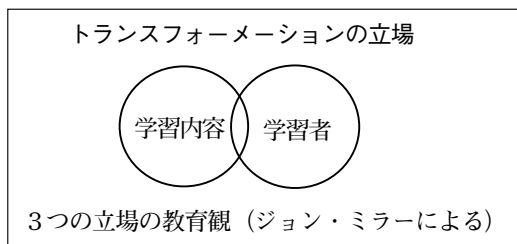


図5 ジョン・P・ミラー，1994

ここでは、「学習者を単に知的な側面だけでなく、美的、道徳的、身体的、そして精神的な側面をも含んだ全体として理解する」(ジョン・P・ミラー，1994)。そのような教育観においては、「学習者と学習課題との関係を、認知レベルだけにおける相互作用で理解するのではなく、すべてのレベルにおけるホリスティックなかかわり」として理解する」(ジョン・P・ミラー，1994)。

トランスフォーメーションの立場の教育観をワークショップに置き換えると次のようになる

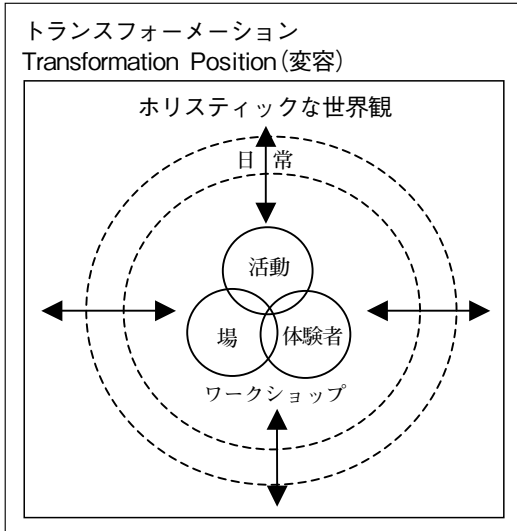


図6 三つの立場のワークショップ観

う。ワークショップにおいて、ファシリテーター、参加者、活動は、相互不可分な(つながり)のもとにワークショップの全体を生成していくこととなる。そのような場面では、参加者やファシリテーターは、役割とか仮面でなく、ありのままの個人と個人としてその体験の場において出会うというようなことも起こりうる。そこでの体験は、ワークショップの後も体験者の日常へと持続し、影響を与え続ける。

ミラーは、トランスミッション、トランスアクション、トランスフォーメーションの三つの立場は、それぞれ排他的な競合関係ではなく、それぞれの立場を内包するものであるとしている。三つの立場のワークショップ観においても、それぞれの立場の関係性は同じである。

以上が、ミラーの提唱する「三つの立場の教育観」とわれわれが考える「三つの立場のワークショップ観」についての概要である。続けて前節での記述の整理をこの枠組みに当てはめながら、具体的に考察を進めたい。

記述 I は、トランスミッション (伝達) の段

階である。ファシリテーターの誘導によって、ファシリテーターが用意したプランや枠組みのなかで参加者は活動している。そのような場では、何処かしらファシリテーターの意図したものを汲み取りながら、その流れに沿って表現活動をしている。ファシリテーターを無視したような行動はとらない。

記述 I からは、シェアリングに対して消極的な B の姿が窺われる。このときの B の様子は、一方的に感想を述べるのみで、相手の発言もただ聞くだけであった。ミラーの枠組みでこのようなシェアリングを捉えれば、トランスミッションの段階といえるであろう。シェアリングにおいて形式的には参加者の交流は行われているようであるが、互いに影響しあうような相互交流とはなっておらず一方通行の会話となっている。このような場合には、たとえシェアリングを行ったにしても、相互の内面的な活動が促進されるというようなことは起こらない可能性が高い。

記述 II, III, IV は、トランスアクション (交流) の段階と言えるであろう。B が「モノになる」というテーマでイメージワークをし、モノそのものになるという創作をした。B の作品を見て、シェアリングをするまで、B が何を創っているのか不明であった。B は自身の作品を、「ゴミになる」ということがテーマであると言った。「ゴミになる」という言葉を聞いた参加者たちのなかに、新たなひっかかりや、興味が生まれ盛んな意見の交換がなされた。他者の発言が、自身のまわりにある問題へと考えをおよぼすきっかけとなっている。

記述 V, VI は、トランスアクションが徐々にトランスフォーメーションに移行していく片鱗がうかがえる。トランスフォーメーションの段階では、活動内容と参加者/ファシリテーターがあらかじめ決められた活動を参加者が行うのではなく、参加者の動きが志向する場<sup>6)</sup>をつ

むぎだし、ワークショップでの活動を生み出していくといえるであろう。

さらに次の記述Ⅶでは、そのような活動と参加者の相互不可分なつながりのなかでの活動のようすをみることができる。

記述Ⅶ、Ⅷ、Ⅸは、トランスフォーメーション（変容）の段階へと進んだものである。記述ⅦにみられるようにCは、Bを意識しなくてはゴミだと見分けることができない。Bも、モノに埋もれつつ主体を失っていくという感覚を覚えている。参加者それぞれの行動はバラバラでつながりはないが、Bをゴミにするという一定方向への志向性が生じている。

日常へのつながりという観点でいえば、記述ⅨにおいてCが楽しかったとともに、その後生まれた罪悪感に苛まれ始めたことがあげられる。Cは、「楽しい」が「楽しかった」に移行し、ワークショップの最後になって、自分の内面的な葛藤から罪悪感を抱くこととなった過程を経る。このような経緯は、「ワークショップに参加した＝楽しかった」という簡単な図式で終わるものではない。ワークショップは楽しいだけでなく、他者との交流により、さまざまことを思考し、自分では思いもよらない感情も湧きあがる。しかし、そのとき考えたことや、そのときの感情は、思い出すという段階において変化することがある。このような展開が見られるならばワークショップ体験は日常の生活へとつながっていく経験になったと考えられる。

筆者らが体験した「モノになる」というワークショップを通して、筆者らは、自己と世界の

内部へ深く入り込むことになる。たとえば、記述Ⅷでみられたように、Cは自分の内側に浸り、自分がこの場所で感じていることを探ろうとしている。つまり、これはワークショップ体験が、より深い自己の内部へと入る手がかりになっているのである。Cは自分の内側を探索し、Bの内側とつながろうとしている。Bが感じているであろうことをBになったつもりで体験しようとしている。その場で触れることができた叡智や、日常とは違う他者へのかかわりを日常に持ち帰り、日常でさらにそれを育むことができるならば、ホリスティックなワークショップ体験であったと言えるであろう。

## Ⅶ- ii. 持続的価値をもたらす体験についての考察

次に今回のワークショップがファシリテーター、参加者にとってなぜ持続的価値をもたらす体験となっているのかを、それぞれの立場からまとめる。

本論では「持続」という言葉を次のように考えている。「持続」とは、ある場所で止まったまま停滞しているという意味ではない。われわれの意図するところは、ワークショップという非日常での体験で生まれたものが、日常へ持ち越され、以後もそれぞれのからだ・こころの内面で何らかの意味を持ち続け、自身に影響を与え続けるということである。つまり、動きを持ちつづけたまま体験者の中に「とどまり」続けるということである。

また「持続可能性」という言葉に関する以下の指摘も参考にしたい。

〈持続可能性 (sustainability)。この言葉には、二つの意味が込められている。

一つは、……状況が破綻していないこと(継続できること)である(「浅い持続可能性」)。

6) 「志向する場」における「場」とは、空間的、時間的に固定された場を意味するのではない。ここでいう「場」とは、ワークショップでの活動、参加者の様子、言動などから生まれる、雰囲気に近い意味である。それは、目に見えて起こった出来事としてではなく、心理的な意識にもほらないものである。そして「志向する場」といった場合、その雰囲気が参加者に対して影響を与えうる可能性を持つものとなっているということを意味している。

(中略) もう一つは、「支持するに値する」(sustain-able) という意味である(「深い持続可能性」)。単に続けばよいというものではなく、「ほんとうに価値ある姿(尊敬に値するありよう)」であるかどうかを一人ひとりが批判的・反省的に見定めることが求められる。(菊池, 2006)

ワークショップを行う場合、ファシリテーターは、ここで述べられる浅い持続可能性だけを求めてファシリテーションを行ってはならない。つまり、予定どおりのワークショップのプログラムを消化することが、ワークショップの成功としてはならない。このようなワークショップは、「三つの立場のワークショップ観」でいえばトランスミッションの段階にとどまり、そこでのファシリテーションは一方的なものとなってしまふ。深い持続可能性を求めるワークショップを目指すならば、ファシリテーターはワークショップのプロセスの中で起きている出来事に対し常に注目し、そこからより深化していく可能性を模索せねばならない。

記述Ⅱ, V, Ⅷ, Ⅸで行われたように、ファシリテーター自身の中に起こる「ひっかかり」を大切にすることも必要である。「ひっかかり」とは、つまりファシリテーターの経験から組み立てられた枠組み、感情のエッジ<sup>7)</sup>にチャレンジされたと感じるような感覚のことである。プロセスの中での出来事と、ファシリテーターの持つ「ひっかかり」が一致したとき、ファシリテーターは、強制的ではないが、方向性を持った提案を行うことが可能になるのではないだ

ろうか。もしプロセスとは関係ない、「ひっかかる」ことでもない提案を、ただ思いつきで行うならば、そのような提案は、参加者の豊かな体験のプロセスの強制的な中断を行いかねないであろう。トランスアクションの立場のワークショップとは、ファシリテーターがただ参加者と言葉を交わして交流するだけでよいのではない。ファシリテーターは、自分の中で動いていく感情のプロセスを丁寧捉え、参加者の動きと重ね合わせていくという意味での、交流が必要となるのである。

一方、参加者にとって、ワークショップ体験が、持続的価値体験となる場合には、次のような例が考えられる。一つは、Bの場合のように、参加者にとって、内的な表現欲求が十分に発揮でき、充足した体験となる場合。もう一つは、Cの場合のように、内的な表現欲求は現されるが、十分には充足せず、その未充足感が日常での意識的な感覚へ触れる体験となる場合である。

参加者にとって体験が表現欲求を充足したものとなる場合、体験者は、ワークショップの体験を非常に満足した体験として、日常に持ち帰ることとなる。しかし、表現欲求が充足されるためには、体験過程の中で多少なりとも、参加者個人だけの表現作業において表現しきれなかったことが残る必要があるとも言える。記述Ⅳで充分大きな紙がないと感じたBのように、自分の限界を感じることもあるだろう。その上で、個人では表現しきれなかった欲求が、場の力とプロセスの方向性によって引導を与えられ、みずからの表現を見つけていくのである(記述Ⅴ, Ⅵ)。そして場の方向性と自らの表現が一致したとき、個では表現しきれなかったことがある形として現れる。こういった体験は、ワークショップという場のもつ力のひとつであるといえよう。トランスフォーメーションとは、個人と場の活動が相互不可分に促進しあってい

7) ここでいう「エッジ」とは、プロセス指向心理学で用いられる意味においてである。アーノルド・ミンデルは、エッジについて次のように言う。「エッジとは、知覚に対するフィルター、障壁です。それを越えたらもう自分ではなくなる。それ以上は自分には不可能だと思ふ限界を示しています」。(アーノルド・ミンデル&エイミー・ミンデル, 1999『うしろ向きの馬に乗る』, p50)

く過程である。参加者の表現欲求が充足されるような体験が起こるときには、ワークショップはトランスフォーメーションの段階を経たといえることができる。

もう一つの例では、体験は上記の体験とは結果的には逆の方向に着地しているとも言える。参加者Cはワークショップの体験過程において、途中までは自らの表現をあらわしていた。しかしながら、記述IXで分かるように、場の方向性が自らの欲求とは違う方向へと流れていってしまう。その過程で、葛藤を抱くこととなる。しかしながら表現欲求を充足できないというその葛藤は、時に日常意識における葛藤と共通する場合がある。そのような場合、ワークショップ体験直後には、十分に満足できた体験とならなくとも、日常に戻ったときにそのワークショップ体験で抱いた感覚が再びよみがえることとなる。ワークショップの根底にあるねらいは、限定された空間と時間での体験をもとに、参加者それぞれの日常が少しずつ変わっていくことである。そのためには、ワークショップの体験がつねに肯定的な体験である必要はない。葛藤や失敗もワークショップの醍醐味なのである。ワークショップの参加者はそのことを理解しておくことが必要であろう。

## VIII. おわりに

本研究では研究者自身のワークショップ体験で「具体的に起こっていたこと」そのものを素材に、「三つの立場のワークショップ観」という枠組みのもとに分析するというものであった。本論がワークショップという活動に対し新たに提示したことは「三つの立場のワークショップ観」という概念枠である。本研究では一つの事例のみを扱っている。その事例のみで「三つの立場のワークショップ観」ならびに「からだ・ころろにとどまるワークショップ」とはな

にかについて論証しきることはできない。今後この枠組みをもとにさまざまなワークショップ実践を検討することで、日常へとつながっていくワークショップがどのようなものなのか、どうすればそのようなワークショップをおこなうことができるかということに関する研究を行っていきたい。

## 引用文献

- アーノルド・ミンデル&エイミー・ミンデル（1999）藤見幸雄・青木聡訳「うしろ向きの馬に乗る－プロセス・ワークの理論と実践」．春秋社
- 福盛英明, 永野浩二, 森川友子, 市岡陽子, 大出美智子, 落合美穂, 神野綾子（2000）フォーカシング初心者対象の体験グループ学習会における場の『雰囲気』の意味—参加者の感想分析から見えて来たもの—．人間性心理学会研究, 18(2), 105-116.
- 星野欣生（1990）ふりかえりについて—体験学習において—．人間関係, 8. 特集・生涯学習の実践. 南山短期大学人間関係研究センター, 173-176
- 堀範子（1993）アートセラピーグループにおけるグループ文化の役割—「集団と個」の葛藤の側面から—．日本芸術療法学会誌, 24(1), 93-101.
- 伊藤恵里子（2005）ワークショップにおける『学び』のプロセス—キッズゲルニカのワークショップを事例として—．ホリスティック教育研究, 8, 29-44.
- 伊東留美（1998）プロセスについて考える人間関係, 16, 106-113.
- ジョン・P・ミラー（1994）吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳者ホリスティック教育—いのちのつながりを求めて（John P Miller: *The Holistic Curriculum*, 1998）春秋社.
- 川浦佐知子・野村さほと（2006）Tグループ体験を通しての自己理解—“語り”に見る自己変容の軌跡—．人間関係研究, 5, 67-100.
- 小林孝雄（2005）独我論と共感的理解の接点を探る．人間科学研究, 27, 51-61.
- 菊池栄治（編）（2006）持続可能な教育社会の方へ—新自由主義の教育改革とどう向き合うか—．持続可能な教育社会をつくる：環境・開発・スピリチュアリティ, 吉田敦彦・永田佳之・菊池栄治・日本ホリスティック教育協会編, 190-209.
- 増井武士（1990）フォーカシングの臨床適用に関する

- 考察—その新しい視点と将来的な課題について—  
人間性心理学研究, 8, 56-65.
- 中村和彦 (1996) 体験学習方式による人間関係原論の  
意義と今後の課題—人間関係原論1 クール体験し  
て—人間関係 14, 36-41.
- 中野清 (1985) 3. 人間関係に新しくかかわる教員として,  
2 『体験学習』を哲学する—体験と知とコトバ,  
知の復権を求めて. 人間関係第2・3号合併号  
特集・人間教育における体験学習, 南山短期大学  
人間関係研究センター, 208-215
- 中野民夫 (2003) ファシリテーション革命. 岩波書店,  
35
- ナタリー・ロジャース (2000) 小野京子, 坂田裕子 (訳  
者) 表現アートセラピー—創造性に開かれるプロ  
セス. 誠信書房
- 小野京子 (2003) パーソン・センタード表現アートセ  
ラピーにおける『からだ』, 人間性心理学研究 第  
21 (2), 253-260.
- 小野京子 (2005) 表現アートセラピー入門—絵画・粘  
土・音楽・ドラマ・ダンスなどを通じて, 誠信書  
房
- 津村俊充・中野清 (1998) 体験学習による人間関係ト  
レーニングの理論と実際—Tグループトレーニング  
を基礎とした体験学習の歴史的・人間的考察.  
人間関係, 16, 1-22
- 山口一郎 (2002) 現象学ことはじめ. 日本評論社. iii  
(2006. 10. 31 受稿) (2007. 1. 16 受理)