

ワークショップ・ファシリテーションによる 道徳教育方法の革新

—— 規範化から多元化へ ——

中 島 純

はじめに

本稿は、2008年3月に改定された中学校学習指導要領・道徳に対する批判的検討を踏まえ、急速にグローバル化の進むわが国の教育指針を、〈多元主義〉においてとらえ、多文化共生に向けた方法原理としてワークショップ・ファシリテーションのもたらす道徳教育実践の展望について考察するものである。

参加体験学習により他者理解をみちびき、自己肯定感を高めるアプローチを、学校現場でいかに応用できるのか、〈価値規範の伝授〉から〈判断・行動の創造〉への転換に向けた道筋と諸課題について検討をこころみる。

I 改訂指導要領・道徳教育の特徴

今次改定となった中学校学習指導要領をもとに道徳教育の記述を見たとき、その特徴として、以下の諸点をあげることができる。

「道徳の時間」のてこ入れ

第一は、道徳の時間が、道徳教育における「かなめ要」に位置付けられたことである。すなわち、道徳教育が、教科、特別活動、総合的な学習の時間をふくむすべての教育活動を通じて行われるものであることを原則としながらも、その

過程で得られた児童生徒の経験を、道徳の時間において「補充、深化、統合」というものである。これは、安倍晋三内閣の諮問機関である教育再生会議での「徳育の教科化」の提案（第2次報告）に見られる、政策決定者による徳育重視の意向と呼応する。今回の改定では、「徳育の教科化」の実現には至らなかったが、道徳の時間の形骸化を阻止しようとする意図によるものであり、あとで述べる「道徳推進教師」の新設と合わせて、今後、学校現場での「道徳の時間」のてこ入れとなって効力を発揮することは想像に難くない。

規範重視

第二は、規範に重きが置かれたことである。総則には、新しく「法やきまりの意義の理解を深め、主体的に社会の形成に参画し、国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにすることなどに配慮しなければならない」とあり、小学校学習指導要領・総則における、「特に児童が基本的な生活習慣、社会生活上のきまりを身につけ、善悪を判断し、人間としてはならないことをしないようにする」と明確な関連を持たせている。また、「第3章・道徳」では、2の「主として他の人とのかわりに関すること」に、「多くの人々の善意や支えにより、日々

の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」という項目が加えられた。

こうした規範重視の改定は、青少年犯罪の凶悪化、低年齢化など、児童の規範意識低下に対する危機感を背景とすることは明らかである。規範意識と犯罪との関連の真偽はともかくも、グローバル化の進行とともに、社会的、文化的価値が多元化する現代社会にあって、道徳的価値なるものの自明性が揺らぎつつある中、むしろ問われるのは規範そのものもつ社会的効力の低下なのではないだろうか。

道徳教育推進教師

第三が、「道徳教育推進教師」という職制新設に見られる指導体制の強化である。今後、学校現場での指導計画の策定は、推進教師が中心になって進められるであろう。特に、教科担任制である中学校においては、各学級で道徳の時間の指導にあたる担任教員における推進教師の指導的役割は、いっそう明確なものとなるにちがいない。校長権限が強化されていくなか、推進教師から担任へと、トップダウン方式で道徳教育の方針や内容が決められていくことになるならば、道徳教育の形式化はより深刻なものとなるだろう。

改訂要領では、「指導計画の作成と内容の取扱い」1-3に、「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とする「生徒が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用」が新しく起こされているが、指導する教員の主観の介入しやすい心情主義的教材は廃されねばならない。推進教師にあっては、知識の多寡、技能の高低にかかわらず、学習活動に参加する生徒一人ひとりの存在（being）を尊重する学びの場を創造しうるファシリテーターシップを身に付けた教員がその任に当たるべきである。

他者・人間関係理解

第四が、他者・人間関係理解に強調点が置かれたことである。「内容」の2-(6)で、「多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」が設けられている。人間存在とは、関係性の総体であり、他者とのかかわりにおいて、個人の価値観および自我同一性が形成されることからすれば、2-(5)にある、「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解して、寛容の心をもち謙虚に他に学ぶ」と合わせて、指針の向くところを評価すべきであろう。ただし、多文化共生に向けての道筋をつけるならば、「寛容の心」は「対話的態度」に改められるべきである。多様な価値観を受容するプロセスには、対立や葛藤はさけられず、むしろ、それらを乗り越えてこそ、緊張を帯びつつも共生的な関係は築かれうるのである。対話は、異質との共存を可能とするコミュニケーションの理法である。

徳目主義の問題

改訂要領においてもこれまでと変わらず、道徳的価値を所与のものとする徳目主義がつかぬかれ、その一方で、方法原理は示されないままとなった。道徳的価値は、社会生活における具体的な関係性において、普遍性はおろか一般化をはかることは困難である。たとえば、「生命の尊さ」は、普遍的価値となりえても、現実以降ろしていったとき、「延命治療」、「妊娠中絶」、「名誉の戦死」等の具体的課題を避けて通ることはできない。そこで徳目主義は形式主義の別名と化すことになる。その意味で、徳目主義は不毛である。

徳目主義に対する批判はイデオロギーとは無縁に論じられるべきである。総則にある「伝統

文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る」を、かりに「地球市民社会のすべての個人の人間としての尊厳と自由を認め合って共生し、自己実現が保障される」と置き換えたところで良いというものではない。道徳教育とは、「あなたがその問題の当事者であったときに、どのような思考を経て行動の選択を取るのか」という状況判断力を育てることにほかならない。ゆえに、状況判断力を育てるための方法原理が求められるのである。

Ⅱ 多文化社会化と学校教育

多文化理解という枠組み

人間は、文化を身につけることと生活をいとなむことを切り離せない。文化を獲得することが、人間としての行動様式を身につけ、生きる力を身につけていくことになる。マクロには、民族、国家から、ミクロには家族のレベルまで、個人は共同体文化を背負い日常を暮らす。文化は個人に宿る。

学習指導要領にある「世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する」という内容を学習活動に移そうとしたとき、多文化理解は根本命題となる。

文化人類学者・青木保^{たもつ}は、2001年同時多発テロ以降にあらわれた「文明の衝突」の事態を重く受け止め、人類に平和と繁栄をもたらす条件に、これまでの西欧化、近代化、グローバル化という世界を画一化する動きに抗するかたちで、『異文化理解』を通して『多文化世界』を擁護し、『文化の力』を見つめ直すことを通じたその実現を目指し、人間が共に生きていく

うえでの共通項を探ること」を挙げる。そこで、鍵をにぎるのは、「文化の力」である。

「文化の力は、人々が豊かな気持ち、あるいは、楽しめる気持ちで生活し、他の国の人々や異文化を持つ人々とともに生きていけるのか、ということにかかっています。この場合の『力』は、文化の支配的な力ではなく、自発的な力です。一国だけでいくら文化の力を発揮しても、隣の国がそうでなかったら、これは『多文化世界』にはなりません。これからの世界を考える場合には、『文化は力なり』ということ各国、各社会が深く受け止めて、いかに自分たちの生活から世界に向けて文化を魅力的に発信していくかが、大きな問題になります」（青木保・著『多文化世界』岩波新書、2003年、197ページ）

学習指導要領の「内容」において、「文化」は、「日本人としての自覚をもって郷土を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する」という文脈の中に置かれている。これを、青木の主張に即して読みかえせば、「日本人」のなかに多様性を、「地域」のなかに多層性を、「伝統」のなかに混合性を認めていくことが、新時代の文化創造に貢献する、という解釈をもたらそう。「地域の学校に帰国子女や外国籍児童が増えたから、国際理解教育が求められている」という皮相的なレベルではなく、日本国民がグローバル化という社会の潮流を受け止めつつ、人間および社会を理解するための基本的枠組みが、そこに示されている。

他者理解と文化

1990年代に、カリフォルニア大学アファーマティブ・アクション主任アナリストの職にあった森田ゆりは、大学の教職員に差別と偏見、人権問題、多様性・多文化共生社会の研修指導にたずさわり、開発した多様性プログラムの日本への紹介をおこなった。森田はその翻訳テキストの中で、「わたしたちが文化の定義を必要

とするのは、研究や分析や理論化のためではなく、日常の人間関係の中で出会うもろもろの出来事を理解し、自分の言動のあり方に援用したいからだ」と述べ、他者理解における「文化」の意味を強調する。

森田のいう、「文化」とは、次のような定義である。

「文化とは特定社会の成員間で共有、学習、伝達される行動生活様式、価値体系、信仰、知識、言語、倫理、法、芸術、習慣などの複合的な全体である。それは人が世界を解釈し、意味づけ、反応するためのフレームワークであるといえる」(森田ゆり・著『多様性トレーニング・ガイド』解放出版社、2000年、30ページ)

他者を理解し、その者の価値観を尊重することは、すなわち、自分とは異質の文化を理解し、尊重することにほかならない。他者と自己とを等価に置くこの考えは、決して調和的なものではなく、むしろ、両者の差異を明らかにするがゆえに、葛藤、摩擦を呼び込むものである。だが、かつて近代化の途上にあつたこの国は、他者と自己とを等価におく精神風土を持たず、異文化に対する態度は、差異以上に同質性が強調され、その者が少数派である場合には、排斥されるか、多数派への融和を強いられることが一般的であった。日本に個人主義が根付きにくかったのは、異文化同士の対立という経験にとぼしく、多文化理解の思想が広まらなかったことに、大きな理由がある。

勇氣ある思考と態度

新大統領バラク・オバマへの期待が象徴するように、多文化社会の先進国アメリカでも、人種差別、宗教差別の問題はいまだに深刻であり、国際世論の非難的となった中東外交を例に挙げるまでもなく、国家としてみた場合、画一的、一元的な態度を外部世界に取りやすいことは事

実である。

ジョンズ・ホプキンス大学教授である政治学者、ウィリアム・E・コノリーは、ウィリアム・ジェイムズの「多元的宇宙」の哲学に依拠しながら、多様性のもたらす痛みをあえて引き受けんとする「勇氣」の大切さについて以下のように論じている。

「自分の世界観の強みを主張しつつ、もっともな代案には敬意を払わなければならないという責任は、自分の立場や信仰が論争の余地のあるものだという点から即座に導出されるものではない。というのも、繰り返しになるが、自身の哲学や信仰が論争の余地のあるものであるとひそかに認識しているのに、しかし隣近所、教会、大学、州で、そして、合衆国で、他の意見を全力で潰しにかかるという場合もありうるからである。そうする動機の一つは、代替案を抑圧することで自身の信仰への自信を確保することにある。だから、ジェイムズのもう一つの教訓を付け加える必要があるのだ。それは勇氣への訴え、すなわち、表現の自由を促進し、暴力への訴えを弱めるために多様性のもたらす痛みを引き受けようとする勇氣への訴えにある。つまり、シチズンシップの二層性を、自らにおいても他者においても促進しようという訴えである」(ウィリアム・E・コノリー著、杉田敦・他訳『ブルーリズム』岩波書店、2008年、139ページ)

ひるがえって日本の学校教育の現状をみた場合、悲観的にならざるをえない。「みんな仲良しよいクラス」に象徴される協調、融和を優先する指導は多文化理解をうながすのに積極的にはたらくことはない。多文化理解に向けた学習活動で意味をなすのは、一人ひとりが否応なく感得する異質なものへの違和、不快、反発であり、さらに、そこから生じる互いの対立点を乗り越えようとする勇氣ある思考であり行動であるからだ。

個人において、価値観のよりどころとなるのはその者が有する文化である。価値観の異なるもの同士が互いの見解をすりあわせ、認識の更

新にみちびくのは対話である。他者=異文化理解を道德教育実践において志向する教師は、対話的コミュニケーションによる学びの場をどう創造するかという課題に直面することになる。

Ⅲ ワークショップという方法原理

ワークショップの意義

いま、ワークショップは、生涯学習や開発教育、環境教育のみならず、官民さまざまな分野での市民活動、行政、企業の研修や講座、学術会議などでひろく用いられている。

ワークショップは、「先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に論議に参加したり、言葉だけでなく、からだやこころを使って体験したり、相互に刺激しあい学びあう、グループによる学びの創造と方法」(中野民夫・著『ワークショップ』岩波新書、2001年、「はじめに」ii)と定義される。いわば、〈参加体験〉と〈双方向性〉を特徴とする「学びの工房」である。

ワークショップは、能動的な全員参加を原則とすることで、参加者間の人間関係をうながすメリットをもたらす。参加者みずからが、情報、メッセージの発信者となり、同時に受信者となるため、参加者同士がともに啓発し合い、高めあい、認めあう、相互作用的な関係が形成される。

このように、ワークショップは、完結した知識や技能を、指導者から参加者へ一方的に伝授するのではなく、共通する課題に向き合い、参加者同士の話し合いやアクティビティを通して、その解決に向けての認識を共有することを意図している。参加者は、地位、立場、価値観、経験の違いにかかわらず、体験を対等に共有化できる。

個人の生き方をとらえなおす

筆者がこれまでに体験してきたワークショップは、「グループワーク (social group work)」という呼び名で過去に開発され、実践されてきたものが大半である。グループワークは、おもに社会福祉あるいは青少年、成人教育の場でなされてきた。一般には、「グループによる意図的なプログラム活動やグループの相互作用を活用して個人の成長をめざし、個人、集団、社会のさまざまな問題への効果的な対応を支援するもの」と定義される(秋元美世・他編『現代社会福祉辞典』有斐閣、2003年)。

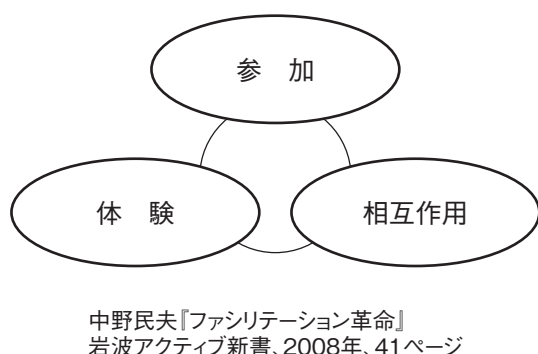
グループワークの技法としては、バス・セッションなど、欧米から伝えられたものが多いが、KJ法のように、国内で開発されたものもある。筆者の中では、グループワークとワークショップはほぼ同義である。ただ、どちらかといえば、前者が集団づくりを優先させているのに対し、後者が、個人を本位とし、自己の存在を他者ないしは自然に開き、社会や世界とつながること企図するものという認識で受けて止めている。ワークショップには、ビジネス、行政分野のプロジェクト会議のような場面でなされる問題解決型のものがあれば、「まちづくりワークショップ」などに代表されるNPOや学術会議などの分野でなされる合意形成型のものもある。本稿で論じるワークショップは、ある出来事に対しての自分の感じ方から出発し、それを他者の感じ方に重ね合わせることで生じる自身のとらえ返しによる自己変容、を目標にしたものである。

ワークショップの基本特徴

中野民夫によると、ワークショップの基本特徴は、「参加」と「体験」、「相互作用」の三つにあるという。(図1)

一つ目の、参加。ワークショップは、学習者

図1 ワークショップの三大特徴



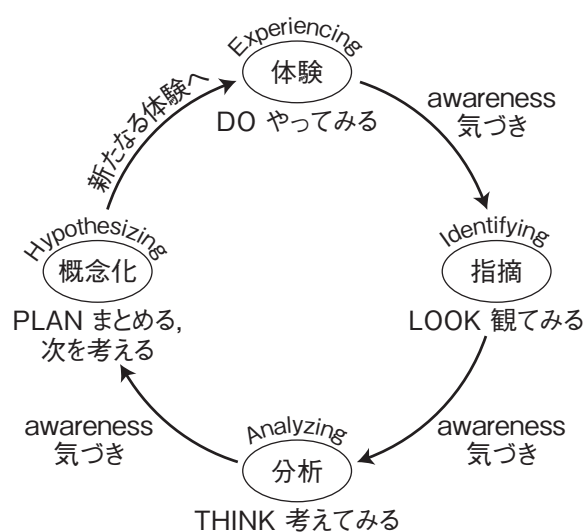
が主体となる学びの場である。参加者自身が主体となり、みずからの体験や参加者同士の相互作用において、あらたな認識や了解、行動が創りだされる。他人事をわが事と考えられる他者への想像力。ファシリテーターは、参加者の主体的な姿勢を引き出すためのアプローチが求められる。

第二の、体験。言葉を中心とした論理的思考をみちびくだけでなく、五感を使って自然を感じたり、こころやからだを使って体験を積み重ねていく。人間には、ボディ(身体)・マインド(知性)・スピリット(直観・霊性)・エモーション(感情)の四つの要素がある。教科学習は、圧倒的に「知性」に偏る。ワークショップでは、これらの要素を全体としてとらえ、多様に、あるいはバランスよく扱うことを心がける。

第三の、相互作用。ワークショップでは、参加者の主体変容を意図していることから、双方向コミュニケーションを重んじる。自分という存在が、他者をくぐることで変わる何かを期する。そこで、参加者は対等であり、一人ひとりの感じ方、とらえ方、考え方の差異は尊重されねばならない。ファシリテーターは、安心・安全な場づくりが求められる。

これら三つの要素をもとに、①体験、②指摘、③分析、④概念化、というステージをめぐり、

図2 体験学習法の循環過程



中野民夫・著『ワークショップ』
岩波新書、2001年、139ページ(西田真哉氏作成)

参加者である一人ひとりの経験=学習の定着をめざす(図2)。ワークショップでは、その過程で一人ひとりにおとずれる「気づき」を重くみる。一区切りが着いたところで、「ふりかえり」、相互に気づきを語り合う、「わかちあい」を大切にす。

ワークショップでは一人ひとりの「感じ方」をていねいに扱うが、その場で感じたことを感じたままに表現して終わり、となつては、応用への発展が閉ざされる。感性を思考の段階に落とし込み、さらにそれを行動につなげようとするのに、「分析」と「概念化」は重要なプロセスを担うのである。

伝統的学校教育のオータナティブ

ワークショップは、伝達、啓蒙型教育のオータナティブとして位置づくものである。インターネットの普及により、それまで特定の階層や専門職に限定されてきた知識と情報の伝播、流通が広範化し、伝統的知の価値観が揺らぎ始めている。伝達に傾いた伝統的な学校教育の指導形態は、現代人のコミュニケーションスタ

イルには、そぐわない。

1999年告示の旧・指導要領において、「総合的学習の時間」が導入された。その目標とするところは、児童が主体的、創造的に問題解決や課題探究に取り組み、「生きる力」を形成する点におかれていた。学校の総合学習の実践で、ワークショップが導入される機会も増え、教師がファシリテーターをつとめる機会も多くなっている。筆者が、新潟で出会った優秀なワークショップ・ファシリテーターの何人かは、現職の学校教員である。道徳教育において、ワークショップを方法とする実践に取り組む条件は熟しつつある。

Ⅳ ファシリテーターとしての教師

当事者意識を高める

筆者は、かつて青少年に見られる社会不適傾向の根本因を〈萎え〉にみとめ、その原因に〈経験の不足〉〈葛藤の不足〉〈承認の不足〉を挙げたことがある（『新潟日報』2006年10月5日朝刊）。新潟県下のある中学校教員からこんな声を聞いた。

「問題を起こした生徒に『相手がどう思うか考えてみなさい』といったときに、『相手が何を考えているかは相手の人ではないのでわからない』と答えた生徒がいました。考えようとか想像してみようという意味がないのは不思議でした」

他者への想像力の欠如——現代における人間性の危機は、つまるところこの問題に行き着く。人と人とがわかりあえない時代にあって道徳教育が課題にすえるべきは、他者とのかかわりの経験をかさね、主体性をはぐくむ場をあたえることにある。

中野民夫は、ワークショップ・ファシリテ

ーションのもたらす意義として、「当事者意識（ownership）を高める」を掲げ、そのアプローチとして以下の点を示している。

- グループダイナミクス（集団力学）によるシナジー効果
 - 個の総和を越えるクリエイティビティ
- 自ら学び続ける組織をつくる
 - 難問山積みの時代の活路
- 生身の人間とのコミュニケーションの深化
 - デジタル時代の補完
- 個々の違いや多様性が障害でなく「豊かさ」になる → 多様性と共生のヒント
- 主体性を育む
 - 「市民意識」「民主主義」の成熟

この国では、かつて民主主義の理念こそ声高に説かれてきたものの、その方法的深化は十分になされてきたとはいいがたい。民主主義の人間観は一人ひとりの個性と人格を重んじるということに尽きる。ワークショップ・ファシリテーションは、個人と個人、集団や社会、自然との関係を促進する。個人の中でバラバラになった精神と身体、感性と行動をつなぎ直す力を発揮する。

当事者意識とは主権者意識の別称である。すなわち、「私の現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足ととらえて、そうではない新しい現実をつくりだそうとする構想力をもったときに、はじめて自分のニーズとは何かがわかり、人は当事者になる」という（中西正司・上野千鶴子・著『当事者主権』岩波新書、2003年、3ページ）。

ファシリテーターの多面的役割

道徳教育の目標とするところは、わたしたちが所属する社会集団に存在する多様な価値を

認め合うことを前提に、他者との関係において生じる状況を主体的に判断する智恵と技法を身に付けることである。

学校での教室授業においてワークショップによる道徳教育の実践を想定した場合、教師はその進行促進役をつとめることになる。一般にその役割にある者を、ファシリテーター (facilitator) と呼ぶ。ファシリテーターの役割は多面的である。ときに、「こんなことをやってみよう」と提案し引きこむ「そそのかし役」となる。また、一人ひとりの経験や知恵、本音や意欲を引き出す「引き出し役」となる。また、参加者同士の相互作用=化学反応を促進する「触媒」となり、新しいものの誕生を助ける「助産師」となる。教師は「先生」としてではなく、ファシリテーターとして生徒たちにかかわることになる。

ファシリテーションの技法

中野民夫氏は、ファシリテーターが創造的な展開を“引き起こす (happen)”ためのファシリテーションのポイントとして「6つのHAPPEN」を挙げる。

- ① Hold：場全体をしっかりとゆったりホールドし、
- ② Anshin：安心・安全な場（器）を創ろう。
- ③ Process：内容よりもプロセスに関与し、
- ④ Positive：どんな発言も、“yes, and…”で前向きに捉え、
- ⑤ Enjoy：自ら楽しんでクリエイティブな雰囲気を作り、
- ⑥ Neutral：できるだけ中立・公平な潤滑油になろう。

①、②はファシリテーションの場づくりにお

ける環境と関係にかかわる事柄である。事前の準備において、a. プログラムデザイン（「起・承・転・結」、「つかみ→本体→まとめ」等）を確認する、b. 空間のセッティング、すなわち、イスと机の配置による雰囲気づくり、c. 参加動機や課題を確認することなどが必要になる。「安心・安全」の確保ということでは、a. 話し合いのルールづくり、b. 参加者の心得の確認——などが課題となる。

③はプロセス重視の原則である。課題解決に向けて最終的に得られた結論よりも、その過程で参加者のあいだで、または個人の中で生じた迷いや、葛藤、揺らぎというものが、内省的思考や対話的態度など個人の人間の成熟をもたらすという考え方である。

④、⑤は、ポジティブな雰囲気のもとで、参加者が相互に信頼できるかかわりを構築するうえで必要なスタンスである。ワークショップを、明るく、深く学べる活動とするためには、ファシリテーター自身つねに他者に対しポジティブで受容的でなければならない。

⑥は、ワークショップを偏りのない学びの場とするための立場性にかかわる事柄である。筆者の経験からいえば、あるテーマについて話し合っている場面で、参加者からファシリテーターに対し意見やアドバイスを求められることがある。そのときに、ファシリテーターは、中立・公平であることに固執し、自分の考えをかたくなに閉ざすのではなく、「一つの考え方」と留保のうへ提示するほうがよい場合がある。ファシリテーターは、無色透明の存在ではなく、価値観をもった一人の人間として参加者にかかわるべきである。

学習活動の支援者となる

学校で、ワークショップ・ファシリテーショ

ンを実施する場合に、学級集団がポイントになる。現在、新潟県下の小・中学校は30人以下学級が多くなっているが、ワークショップの規模としては適当である。原則的に、ファシリテーターは、複数いることがのぞましい。一人でもとりおこなうと、プログラム進行に気が取られ、その過程に見られる参加者の表情や反応の変化に気づきにくくなるからである。クラス担任がそのまま受け持ちの学級でファシリテーションをおこなうことも避けた。参加者間の関係の密度が濃すぎると、おたがいの言葉や行動を受け止めるときに、無用の先入観が生じるからである。可能ならば、学年混合にし、集団の構成も初対面同士となれば、人間関係づくりを学ぶ場ともなろう。

「良い教師は生徒から多くを学ぶ」といわれる。ワークショップの経験は、生徒のみならず、教師自身の成長をもたらすことになる。

ワークショップ・ファシリテーションは「やさしい革命」である。こころある教師たちよ、道徳教育の形骸化に終止符を打ち、学校に変革をもたらそうではないか。CHANGE!

引用・参考文献

- 青木 保・著『異文化理解』岩波新書、2001年
- 同『多文化世界』岩波新書、2003年
- 秋山美世・著『現代社会福祉辞典』有斐閣、2003年
- ウイリアム・E・コノリー・著／杉田敦ほか・訳『プルーラリズム』岩波書店、2008年
- 加倉井隆・編著『中学校新学習指導要領の展開 道徳編』明治図書、2008年
- 桂 正孝「改訂道徳教育の特徴と課題」『教育と文化』51、2008年
- 小渕朝男「『道徳』を問う」『教育』2008年10月号
- デヴィット・ボーム・著／金井真弓・訳『ダイアログ』英治出版、2007年
- 北川達夫・平田オリザ・著『ニッポンには対話がない』三省堂、2008年
- 中島 純・芳澤拓也・著『人間形成と教育』野島出版、2004年
- 中野民夫・著『ワークショップ』岩波新書、2001年
- 同『ファシリテーション革命』岩波アクティブ新書、2003年
- 同「ワークショップとファシリテーション」子育て支援研究センター講座資料、2007年
- 中西正司・上野千鶴子・著『当事者主権』岩波新書、2003年
- バラク・オバマ・著／棚橋志行・訳『合衆国再生』ダイヤモンド社、2007年
- 同／白鳥三紀子・訳『マイ・ドリーム』ダイヤモンド社、2007年
- 平田オリザ・著『対話のレッスン』三省堂、2001年
- 森田ゆり・著『エンパワメントと人権』解放出版社、1998年
- 同『多様性トレーニング・ガイド』解放出版社、2000年

