

# “人間関係訓練による”体験学習

## －トレーニングから学習へ－



柳原 光（プール学院短期大学教授）

このテーマを頂いた時、私は“おやっ”と思った。最近、私自身は“ラボラトリー方式による”という規定をつけることにしているからである。しかし、振り返ってみると、歴史的にはこの表現の方が正しい。種々の記録をつき合わせた上で、正確を期したいのだが、現在その時間がないので、うろ憶えと印象で1つの節目に当たってのまとめの叩き台を提出するのをお許し頂きたい。読者諸氏のご指摘を得て、未整理な箇所を明確化し、記憶違いを正すことができれば幸いである。

### I 「人間関係訓練」

JICEシリーズの第1号(1965・6)が「ヒューマン・リレーションズ・トレーニング」であった事が示しているように、われわれの活動は、“トレーナーによる人間関係のトレーニング”であった。当時、耳馴れないトレーナーという用語とその本質について、スタッフ・ミーティングでいつも論議が繰返されていた。ある時には、それは平手で叩くことが暴力であるかという問題から、トレーナーの本質論へと発展したこともあった。JICEとしては徹頭徹尾、暴力と見なされ得るような“身体的接触”には反対して来た。手が“自然に”触れることだけなので、受ける方が喜んで受けたいのならそれでよいのではないかという理屈は、現在の“地獄研修”の出発点であると同時に、日本の精神風土に根ざしたマゾヒズムの表現ではなからうか。日本の企業風土に、上層部のサディズムと下層部のマゾヒズムの呼応がないと言えようか。かつての軍人社会のような？

いずれにしても、初期のトレーナーは、そのIグループ内での“神秘的”行動からも、やはり一般的教育者よりは強力なトレーナーであった。勿論、JICEのトレーナーたちの間では、キリスト教的人間観を共有していたので、プーバー的  
我・汝の関係を創りだすためのCatalyst(触媒)であることに挺身できたと思う。口幅ったい言い方ではあったが、ある企業のトレーナーがJICEのトレーナーの専門性について批難してきた時、私は、はっきりと、人間が技術的専門

知識よりも貴重であるのだから、常に人間に関わっている牧師の生き方の方がまず基本的に必要なトレーナーの資質であると答え、だから J I C E では、牧師およびそのような人たちに集まってもらって、彼らに専門知識と技能を学んでもらうのだと主張したものである。後日、この組織の幹部から、そこでのトレーニングの方法には大きい疑義があると思うというご意見を伺った。いずれにしても、トレーナーとは、一般の教師とは少し違ったリーダーであるという認識があり、時には“恐ろしい”存在と思われたと思う。しいて言えば、より変革指向の強い教育者とも言えよう。

広い意味での教育者という自覚はあったが、変革推進体 (change agent) としての意識とある種の“希望的”危機感が私にはあった。印象的に、大ざっぱに言えば、1960年代と70年代前半ぐらいが、「人間関係訓練による体験学習」が、当時の時代的熱気に煽られて、産業界に“新星”的展開をした時期である。そして、トレーナー仲間には、われこそが、社会、組織の変革の担い手だという若い意気込みと気負いがあった。従って、いわゆる学園紛争が起った時、当然来るべきものがやって来たという感じで、全く違和感がなかった。むしろ、最も変革しにくい教育界にやっと変革の波がきたのだが、教師の先導性からではなく、学生の、時には非合理的な“斗争”によってであったことが残念に思えた。学生との団交の時に、沖縄や、B. Con. ラブ に出張しなければならなかった場合、学生の代表者に「僕は僕なりの変革運動に挺身しているので失礼するよ」と言いに出かけたり、ラディカルな学生にわれわれの変革理論 (K. レヴィン) を援用して彼らの運動を分析した事など懐しく思い出す。私が考えていた社会変革が現実になるのだと思い、願った事もあったし、紛争もむしろ“有効な”変革への一過程ではないかとさえ考えたものである。

初期の J I C E ラボラトリーへの参加者から見た今一つの特長は、彼らがおおむね中間管理職以上の人、または社会的にリーダーの立場にある人たちであったことである。これは、人間関係のトレーニングが主としてリーダーのトレーニングであったという事を示している。革命よりは変革過程を求めるとすれば、上下両層がインボルブする必要があるが、変革過程をイニシエイトしたり、またその中で下の協働を果していくためには、リーダーの理解がまず必要とされた。従って、特にわれわれが意図した結果ではないが、1970年代半ば過ぎ頃までは、「指導者」の養成であり、トレーニングへの参加者も、リーダーの役割を持つ牧師、管理者、そして少数の教師、看護関係者であった。1970年代後半以後のラブへの参加者は、個人的欲求から参加する人が増加し、いわゆるリーダーの養成というよりは、自分のあり方を検討する“個人指向”が強くなり、初期とは対照的である。ラボラトリー運動の初期においては、教育学的というよりは、社会心理学的アプローチから“シェアード・リーダーシップ”の考えを基底としたリーダー・トレーニングが中心であったと言える。これが教会関係では、グループ・ダイナミックスとして知られ、産業界では S. T. —— センシティブィティ・トレーニングとして印象づけられ

ていった。この時期、いずれにしても、組織の民主化という変革のためのリーダー養成トレーニングとして大きいインパクトを与えていった。米国聖公会 (Protestant Episcopal Church in the U. S. A.) からの援助を得て、まず牧師をラボラトリーに招待し、1教会、教区、教団における自らのリーダーとしてのあり方の改善、ことに聖職権威主義の克服が目指された。1958年夏のLaboratory on the church and Group Life以降、第2、第3回のラボラトリーは、日本基督教協議会教会学校部グループ・ダイナミックス委員会が主催した。その後、パリスチャーライフ・コンファレンス、インスティテュート(1966・5・9-20)、ラブのフォロー・アップ、組織開発ラブ等、多彩な活動が同時進行的に“総花的”に展開されていった。これらは、教会の体質の変革のためであり、それ迄の修養会やキャンプが、参加者不在の講演会であったのを、参加者中心の“トレーニング”へと変化させた一因であったと確信している。保守的体質などから来るラブ運動への拒絶反応も多くあったが、キリスト教の各教派、YMCA、YWCAなどにとどまらず、新興宗教からの参加者も多く、“卒業生”たちがそれぞれの持場の“変革推進体”となったのである。そこには、単なる個人ではなく、“関係的存在”としての個人が持つさまざまな領域、次元での関係を主眼としてきたJICEの主張への理解があったと思う。第1回ラブの参加者で当時関西に在住した者が集まって作成した“ふりかえり”(タイプ印書)の標題は、『“<sup>ギャザリング</sup>集合”から“<sup>グループ</sup>集団”へ—グループ・ダイナミックス研修会の記録』であった。しかし、このようなグループ形成の観点よりも、リーダーとしての個人変革に強調点がおかれるようになるに従って、人間関係訓練は、アメリカ西部で発展するセンシティブティ・トレーニングという名称で注目を惹くようになる。1969年の『プレジデント』(Vol.7, no.12, Oct. 69)には、竹島泰浩が、相馬紀公、横山定雄と私の3人を特輯して“独立原人宣言<心の間人ドック・Sensitivity Training>”という記事を大々的に書いているのは象徴的と思う。確かに、人間関係訓練導入の当初から、ラボラトリーという概念はあったものの、ラボラトリー教育という広義的教育論は、差し当りの焦点である革新のためのリーダー養成の背景でしかなかったというのが私の実感である。この点、メリットさんは私よりも広い教育学的解釈をしていたと思う。コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのマイルズ教授をご存知で、ラボラトリーへの直接的・具体的理解があったのに対して、同じコロンビアで学びながらも、理論・歴史部門に所属していた私の学問の仕方は、頭でっかちでアカデミックであったから、第1回のラブも、何が何だかよく分らなかった。しかし、ラブの学習が発展するにつれて、ティーチャーズ・カレッジで学んだ多くの事を“体験学習”という枠の中で具体的に理解するようになった。

私としては、体験学習を、“ラボラトリー方式による”と規定して、以下の論を進めたいのであるが、その理由は後述する所でご理解頂きたい。しかし、ラボラトリー運動発祥の歴史からすれば、われわれの言う「体験学習」は、“人間関

係訓練による”という規定が妥当である。

“人間関係訓練による体験学習”自体が持つ学習論は極めて重要であるが、字句としては、まず最初は Do-Look-Think-Grow で始まり、体験学習の4段階として、①経験 (Experience)、②反省 (Reflection)、③象徴化 (Symbol) ④秩序化または意味づけ (Order or meaning)、という表現が用いられたこともある。(JICE スタッフ・マニュアル1968)しかし、スタッフ側で教育学として理論化しようとする学習理論と、参加者がより理解しやすいような「ここでの学習」の提示とは必ずしも同一ではないかも知れない。ラブでは一般に E. I. A. G. (Experiencing—Identifying—Analyzing—Generalizing、進行形であることが強調された。)が用いられ、さらに Generalizing が Hypothesizing となって、EIAH となった。初期のマイルズの図式も循環過程であったが、経験主義学習論として共通のことは、獲得された知識の絶対性よりは、人間の経験を通して学びつづける知識の相対性、暫定性を重んじるが故に、学習過程は循環的とならざるを得ない。以上の用語が、いつ、何故変わったかについては、もう少し記録を調査する必要があるが、大体、アメリカ聖公会内でのラボラトリー運動から受け継がれた。Jim Fenhagen (元ワシントンD. C. 教区、現在ニューヨークのゼネラル神学校校長)、Tom Gibbs (当時、聖公会教育部、現ヴァージン・アイランドの大聖堂のディーン、シンシナティのレイノルズ司祭、元教育部員、その他多くのトレーナーたちが、アップ・トウ・デイトの知識とスキルを私たちに伝えてくれたのであるが、このような豊かな流れが保持できたのは、今もその名前が清泉寮新館の講堂に残されているハンター司祭(元聖公会教育局長)とハンター夫人のお蔭である。

産業界への“人間関係訓練”の浸透は、日本産業訓練協会を通じてが最初であるが、ついで産業能率短大が招いた U. C. L. A. の Fred Massarick、そして、ビジネス・コンサルタントとの Executive Lab.、組織開発ラブへと発展していった。既述の教会関係への浸透が、こちら持ちでの招待であるにもかかわらず遅々として進まなかったのに較べて、企業にはそれ迄の定型訓練を打破して新しい活力を得たいという希望が強く、その反応は凄じいものであった。一体、何社位から相談があり、どの会社を実施したかは、いずれ記録が見つかったらまとめて見るつもりだが、特に今も印象深く残っているのは、I. B. M.、三菱電機の役員や部長の研修、NET (現テレビ朝日)の部長から課長までの研修、日産プリンスの新入社員、中堅管理職、日産社内の教育促進担当者の教育計画訓練、病院および看護関係者の短期研修、海外派遣職員員の研修など各種各様の訓練の思い出が次から次へと出てくる。いずれにしても、この展開期の JICE の理事会への年間報告で、毎年、産業界からの要請に比して、教会関係からの依頼が少いことを遺憾としていたが、同時に JICE の財政的自立のためにも研修委託を受ける必要があった事も事実である。

上述のように JICE の初め 10 年から 15 年頃までは、社会変革のためのト

レーニングとして発展していったのが、学園紛争を契機として、“本格的”に教育の場に導入できるようになった。1つは立教大学文学部の関連カリキュラム、そして今1つがより永続的に独自の“成長”を続ける南山短期大学人間関係科である。勿論、初期からの「人間関係基礎訓練」としてのラボラトリーは、参加者の構成において前述のような変化を示しながらも継続してきた。しかし、私自身の興味は、人間関係訓練の産業界への適用と同時に、われわれ教師にとってより直接的なチャレンジである現代的経験主義的教育の実践へと移っていったと言えよう。何故、そのような移行が起きたかと言えば、いつもの事ながら、私の方からというよりは、周りの状況が変化したからといった方が正直である。要するに、この時期に、一発勝負的な企業のトレーニングではなく——1社でもよいからトレーニングをフォロー・アップして組織開発へと展開したかったが、結局実を結ばなかった。この辺りの外部コンサルタントとしてのフラストレーションもあり——本当の教育の場に、われわれの経験と知識が活用できるようになったのを喜び、ラボラトリー・トレーニングを、本来の教育方法として位置づけるようになる。人間関係訓練はTグループ・トレーニングに殆んど等しいと言ってもよかったが、体験学習としての教育という事になると、Tグループ以外にも多くの手法、ことに各種の実習などが必要となる。人間関係訓練から体験学習への移行——これを認めたとして——とは、Tグループを原点としつつも、Tグループという形だけではない、より幅の広い体験学習への拡がりと考えてよいのではなかろうか。

## Ⅱ 体験と経験

英語では *experience* という一語しかないが、日本語には経験と体験がある。感じとしては、経験がより漠然として一般性があるのに対して体験と言うといかにもじかに身体で受ける直接的なものを指すように思う。この点についても、さらに語義的に研究しなければならないが、われわれが「体験学習」という言葉を使い始めた頃には、この語はそれ程に一般化されていなかった。自衛隊入学などまでが体験学習と称されるようになったのは大変迷惑だと思っている。

経験：人間と外界との相互作用の過程を人間の側から見ていう語。人間のあらゆる社会的実践がそのうちに含まれるが、人間が外界を変革するとともにまた自己自身を変化させる活動の経験がもっとも基本的なもの。

体験：①自分が実際に経験すること。またその経験。②直接に自我に属する一切の心的過程。

以上は『広辞苑』（昭和36年第1版）から取ったので、同字書でも変化しているかも知れないが、上述に関する限り、もともと私が体験に対して漠然と感じていた所が示されているように思う。即ち、同じ経験することでも、より主体的な受け入れをしているのが体験であると考えてよかろう。もっとも広く捉えれば経験とは生活体と環境との相互の関連もしくは、その交渉過程と考えられるが、日

本語としては「あの人は経験が豊かだ」とか「学識経験者」に見られるように、経験の内容が過去指向で、西欧の experience の持つ現在・未来に向けた関連性が少ない嫌いがあり、体験にはそのような広がりを持たせたかった。哲学的には、経験について古来より種々の論証があるが、たとえば、森有正の経験が意味する所は、むしろわれわれの用いる体験に近いように思える。いずれにしても、体験学習と言う場合、時々刻々に経験するすべての事が学習となると主張しているのではない。自分が自分の感じ、考えにおいて受けとめるすべての体験がそのまま学習となるのではない。体験が学習となるためには、体験自体の明確化、すなわち生起した事柄が私にとって何であったのかを identifying (指摘と訳しているが単に客観的に「あれ」と指さすのではなく、生起した事柄(件)が自分にとって、またグループにとって、何であったかを見きわめること)することから出発しなければならない。Learning by doing はここに始まる。

“体験的”は、“知的”に対して、より原初的な gut level (head level に対して“腹の”)を意味し、体験的 (experiential) 学習方法ということになると、たとえば次のような定義となる。

Experiential: a term for a kind of learning process in which the content of what is to be learned is experienced as directly as possible, in contrast to being read about in a book or talked about in lecture and discussion. The term applies to a wide variety of training techniques...

しかし、一般の字引にはまだ教育的語法としての市民権を獲得していないようである。この項については、稿をあらためて教育学的哲学的検討をしてみたい。

### Ⅲ ラボラトリー方式による体験学習とは？

以上のような説明の上で「ラボラトリー方式による体験学習」をどのように理解しているかを概説したい。

#### 1. ラボラトリーの由来・意味と定義

“ラボラトリー (Laboratory) 方式”という規定には大きく2つの理由がある。第1は、トレーニングの歴史から来ている。Tグループ・トレーニングは、メイン州ベセルで1947年夏以来、全米教育協会の1部としての National Training Laboratories によって開催されるようになった。(1966年に NTL Institute for Applied Behavioral Science となる。) NTL という団体の名前自体がラボラトリーであり、その主催するトレーニングは、～のためのラボラトリーと呼ばれて来た。西部で発展し、比較的個人成長に傾斜しているセンシティブティ・トレーニングよりは、NTLの、グループを強調する方向を受け継いでいたわれわれは、トレーニングをラボラトリーとして設

定したのである。

さらに、第1回のラボラトリー以来、われわれは、ラボラトリーという設定に積極的意味づけをしていた。ラボラトリーは、何らかの教育目的のために、いわば日常生活から離れた“実験室”的状況を作り出したものである。これが初期によく言われた“文化的孤島”であった。そこでは、特定の目的のための“実験”がなされるのだが、物理学の実験室では化学の実験をしないと同様（尤も最近は領域のオーバーラップがより多くなってきてはいるが）、そのラボラトリーを設定した学習目標に焦点を合わせたトレーニングが実施される。しかしながら、人間が対象である限り、自然科学の実験のような客観的態度に徹しきることはできない。人間関係訓練のラボラトリーでは、参加者すべてが、研究者であると同時に研究対象でもある。参加者は「実存的観察者」となるように励まされ、行為者であると同時に観察者という特殊なラボラトリー状況が設定されると考えるのである。

以上のような、ラボラトリーの歴史と構造論を以て各種のラボラトリー・トレーニングを推進していった時、「ラボラトリー方式による体験学習」は次の定義でもって理解されるようになった。

ラボラトリー方式による体験学習とは、ここ（ラボラトリーとしての研修）に設定された学習目標（ねらい）の本質と方法とを、同時的、主体的、体験的に追求する教育（教え↔学ぶ相互作用）である。

たとえば、教育を計画するための研修（ラボラトリー）であれば、「教育を計画・実施する」とはどのようなことであるのかという本質を追究すると同時に、「教育を計画・実施する」ために最も効果的な方法を求めるのである。人間関係の体験学習としてのラボラトリーであれば、「関係的存在」としての人間の本質を追求すると同時に、どのようにして効果的な諸関係を形成し維持すればよいかを学習するのである。体験学習がソフィスティケートしていると感じられたり、とっつきにくい、分りにくいというのは、このような二重構造にも原因があるかも知れない。しかし、それが故に、“リーダー”のための高度な訓練であると言えるかも知れない。

## 2. 教育方策としての体験学習

### a. ニーズ

体験学習は、参加者および主催者の関心、欲求、興味に応じてデザインされる学習活動である。従って、完全に定型化するのには、体験学習の理念に反する。どこで実施しても人間は人間なのだから、ある一定の共通したパターンを想定することは可能であるが、最終的にはレディーメイドではなく、1つ1つをオーダーメイドで作りあげるべきである。同じ実習を用いても、その時のねらいによって、または参加者の構成からくるその場に特殊なプロセスによって、ふりかえりの様子は違ってくる。体験学習を計

画する時には、常にその場のニーズに即応し得るように2つ以上の計画を準備しておくのが望ましい。十分な準備をした上で“play it by ear!”(臨機応変)である。

ニーズは、それぞれの場において異なるのであるから、ニーズに即した、または応じた体験学習を計画するためには、参加者と主催者の双方のニーズを統合する必要がある。ニーズと言っても、参加者だけのものを意味しているのではない。教育主催者側にも実施したいというニーズがある筈である。参加者のニーズのみが強調されると、主催者側が放任主義に陥る危険がある。教育を主催する側のニーズ — 現時点では学生にこれこれの事柄を学んでほしい、または、あの部署はこうなる必要がある、など— も明確化しておく必要がある。このような明確化の作業の中で、教育が必要なのは初め考えていた事柄または対象ではないということにもなりかねない。いずれにしても、教育者自身のニーズの明確化ができないということは、教育をする資格がないか、または自ら教育責任を放棄しているかである。いやしくも教育しようとするからには、それなりの意図(intention)があるものである。教育者の側で判断した被教育者のニーズと、それに基づいて彼らを教育したいとする教育者側のニーズと、被教育者自らのニーズとが重ね合わされることによって初めて教育的意図は、対象者により適切、妥当なものとなる。

このように、“ラボラトリー方式による体験学習”は、主催者(教育者)、受講者(学習者)を含む参加者全体の学習欲求に即した、または少なくとも対応できるように“デザイン”される学習活動の総称である。従って、体験学習は、教育者の意図の明確化と参加者のニーズを示すデータの収集から出発する。そして、教育実施の過程を通じて、常に参加者のニーズにセンシティブであり、データを収集するための積極的努力が要請される。全過程を“手づくりする”デザインとはこのような事をいうのである。

#### b. 今、ここ(here and now)

ラボラトリー方式による体験学習において重要な、そして効果的な学習素材は“今、ここ”の体験である。体験学習における“今、ここ”は、個個人の人間としてのあり方である実存主義を指向するだけでなく、体験学習の方法論として位置づけるべきである。トレーニングなり教育の場での“今、ここ”の強調は、全員に共有の、そして参加者それぞれにとってファースト・ハンド(直接、具体的)の体験を主な学習素材として取扱えるようになるための援助的指示または制約なのである。勿論、見たくない者を無理にも見させることはできないが、少なくとも注意を喚起したり、姿勢や態度の変化を促進するのを援助することはできる。

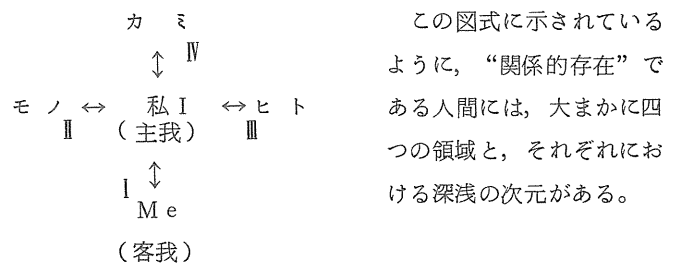
“今、ここ”のデータが大切なのは、それは全員が等しく体験している



ことであり、“客観的”に皆が観察し得る現象であるからである。勿論、それぞれの見方が違っているであろうから、お互いの異なった観察結果（認知の仕方）をつき合わせることによって、一方では、より具体的な真実に迫ることができると同時に、他方、自分に特異な観察を他者の観察と比較することにより、自分の観察の仕方から来る自分の“關係的”あり方を映し出し、自己洞察を深めることにもなる。自己理解、他者理解、状況理解がからみ合って、人間關係の体験学習が起る。この際、まずは、全員が今ここに共有しているデータで出発しなければならない。何故なら、there and then のデータは、ある個人に特定な過去の、どこか他所でのデータであるから、本人以外にとっては間接的なデータであり、今の時点で他者によって具体的に、すなわち体験的に共有化され得ない。従って、ラボラトリーでは、参考資料ではあり得ても、最後まで皆で突きつめることのできる学習素材ではないので、主要なデータとは考えられない。トレーナーが「今、皆はどこにいるのだろうか」式の介入をする時、彼は、グループのメンバーたちが、今、このデータに気づくのを促進し、“架空”の自分なり、自分たちではなく、今、ここにいる実存者としてのそれぞれに気づくことができるであろう「場」を設定しようとしているのである。要するに、ラボラトリー方式による体験学習では、「今、ここ」は、教育方法として位置づけられるべきである。

### c. 体験学習の「場」の領域と次元

体験学習は、体験を素材とするが故に、既製の知識を伝授するのではなく、今、この現実を明らかにすることによって、“關係”の諸領域に気づくのを促進しようとする。では、どのような次元なり領域があらうか。



一般のラボラトリーにおいては、ⅠおよびⅢの領域を中心とするが、環境問題を取扱う場合には殊にⅡ、宗教的次元に入る時にはⅣの領域の事柄が、教育の場であるラボラトリーで、共有の、直接的、具体的現実として理解されていくための配慮が必要となる。体験学習の方法は、あらゆる教科に適切有効ではあるが——原理的には——現時点においては、まず、自己理解、他者認知、対人關係、グループ、グループ間の關係、組織、社会、文化などに関して、そのありようと、かかわり方に、よりよく気づき得る教育的場を

設定する方法的スキルが必要である。しかし、単なる気づきだけでは不十分である。気づきは、一般化または仮説化されて初めて学習となる。お互いがこの仮説化の段階で援助し合って“共に成長(学習)する”のがラボラトリーの体験学習であり、単に感じたというだけで終るのではない。Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳの各領域で、また次元の深浅もあろう様々な体験が、明確化され、一般化されるように学習者を援助するのがファシリテーター(促進者)としての教育者の役割である。

#### d. 教育的方策(educational strategy)

体験学習は、上述の諸領域を想定しつつ、そこに設定された目標を達成しようとする教育的方策である。すなわち、参加している個人、グループ、組織または文化の変革の為の「計画的」変革過程と見ることができる。個人の変革のために、その人の「あり方」が自、他にあらわにされるための援助としてのトレーナーの介入が有効であるように、グループや組織に対しても、両者による現状診断に基づいた介入が実施される組織開発も、教育的方策としての体験学習である。

### 3. 体験学習の特徴

既述したことから既に体験学習の特長のいくつかは示されているが、多少違った視点から若干の特徴を列举しておきたい。

#### a. 目標指向的

既述のように、ニーズの明確化に基づいて、学習目標が設定されることから教育の過程が始まるわけであるが、この目標が常に全員に明確に理解されているかをチェックするとともに、それが全員に共有化されるようになるための過程を大切にする。体験学習においては、必ずしも予測した通りの結果とならない事もある。このような場合に、目標がしっかりしていないと混乱に陥る。目標は臨機応変の対応をするための基準となる。また、目標がなければ、その教育の評価基準もないこととなり、漠然とした“反省会”がお座なりに行なわれるのが関の山である。目標にも究極目標から最低限存続するための生存目標に至るまで種々の次元のものがある。それぞれなりに適切な位置づけがなされている必要がある。

目標指向性は、東洋的円環指向——輪廻思想に由来するのではないかと推測するが——よりは、キリスト教に基づく、初まりから終局に至る直線的世界観(終末論的)になじむものであると思う。

#### b. プロセスの重視

体験学習とは、人間の持つ様々な関係のプロセスを見つめ理解することに

よって成長する学習過程であるということもできる。従来の教育は余りにも内容中心であった。研究の成果がそれに至るプロセスに関係づけられないままに提示される場合、それは暗記の対象としかならない。体験学習が知識偏重に反抗して、経験主義教育理論に基づくプロセス重視を主張するのは、内容（コンテンツとしての知識）を軽視しようとするのではなく、内容が経験の枠組の中で理解されるようにする方がより効果的な学習となると思うからなのである。

個人がTグループなどにおいて、個人内、対人、グループ内のプロセスとして、自分の関係のあり方を理解し、他者・グループがどのように動くものであるかについての洞察を得るのと同様、組織に対するコンサルテーションにおいては、たとえば決定はどのように行なわれたか（プロセス）、その決定の質はどうであったか（コンテンツ）、そしてその決定は誰がどのような手続きで行ったのか（構造）、という三相の関連において追求する。プロセスより学ぶと言う時、①コミュニケーション、②グループでのメンバーの役割・機能、③グループでの課題解決と集団決定、④グループ規範とグループ成長、⑤リーダーシップと権威、⑥グループ間の競争と協働、という次元が考えられる。（Edgar H. Schein, *Process Consultation*, Addison-Wesley, 1969 参照）従って、これらの次元が複雑に絡まった現実のプロセスを解きほぐして理解するための各種の技法、記入用紙（質問紙、ふりかえりなど）が必要である。

#### c. 援助関係の重視

体験学習は、究極的には本人が学ぶということに尽きるが、そのためには、他者と共にどのようにして学ぶのが効果的であるかを学びとらなければならない。試験、試験で競争のみによって学習するのが常であるような場に居ると、兎角、学習とは“共にする”ことであるという事を忘れ勝ちになり、または他と共に学ぶのは自分にとっては不利益なのだと思いこむようになる。実際はお互いが相手に自分を与え合うことによって“世界”は成長すると思っても、さて、そのように実施するとなるとその術を知らない。体験学習は、人間として、われわれはどのように学ぶのかを学ぶのを1つの根本的目標としている。参加者全体——教師も学生も——が学習者である体験学習の場では、学ぶ者同志、教える者と学ぶ者との間の効果的援助関係の確立を促進するのが大切である。教育とは所詮教えることと学ぶこととの相互作用である。教えることは学ぶことであり、学ぶ時に教えていることにもなる。この事は、特に、自己開示とフィードバックを通して行なわれる。

#### d. 学習の循環過程

体験学習の場における学習の順序は、1において触れた通りであるので、

ここでは省略する。

#### e. 学習者の主体性を尊重

体験学習においては、参加者（学生、受講者）はお客様なのではなく、その研修の主人役とならなければならない。学ぶ主体は参加者であるということである。しかし、水を飲みたくない馬に水を飲ますことはできない。ことに余り積極的でない学習者に、ここでは学ぶのはあなただからもっと主体的になりなさいと叱咤しても、そのように言われることによって主体的になるのはおかしい事である。要は、学習者が主体的に動くことができるように場の設定に工夫を凝らすのである。

教育実施側も、場合によっては学習者以上に多くを学ぶことがある。しかし、学ぶのはやはり学習者なのであって、教師側の学びはそのボーナスであると考えべきではなからうか。

個人の主体性を尊重するという事は、人間の教育において最優先の事項であり、簡単に口にする人は多い。しかし、現実になると、学生の主体性を尊重しなければならないと主張している教師が実は自らのエゴのために学生を“搾取”している例を見受ける事がよくある。学生を可愛がり、面倒をよく見るのだが、結局は自分の周りに学生の取巻きがないと不安だからなのだと思うような教師がいる。学生が教師を必要としているのではなく、教師が自分の不安を解消するために学生を必要としているのである。逆に“人間嫌い”の教師——教師としての最低限の資格もないのだが——は、学生に自由を与えるという名目で学生との教育関係を放棄する。いずれも学生の主体性の否定である。

体験学習は人間を大切にする。すなわち、あらゆる形の搾取をもしないということであり、学習者の主体性を重んじることである。四海同胞、皆人間だからと一把一からげで人間を尊重するというのは偽善に近い。人間は誕生以来環境と対応しつつ1人で1人前になっていく。1人1人が違った生育歴を持っているのであり、それぞれは違った人間なのである。人間なら誰も人間である事において同じなのだから皆が同じになれる筈だという理屈または倫理は、相異を圧殺しこそすれ、創造的人間関係の基盤にはなり難いだろう。まず1人1人の相異を認め、「私は私、あなたはあなた。このように違っているが、この目標達成のためには相異を認めあった上で協働しよう」ということである方が自然ではなからうか。人間を尊重するという事は、個々の相異を認めた上で、それぞれの立場を理解して協働するという事なのである。このような個人の主体性の尊重の仕方は、Tグループ・トレーニングからの貴重な結論であり、体験学習の大原則である。知識の伝授であった従来の権威主義的教育よりも、体験学習は人間尊重の精神を具現化できる

教育方法であると考える。

#### 4. 体験学習の方向性

既に述べたように、初期のトレーニングはリーダーのためのリーダーシップ・トレーニングであった。しかし、それは同時に個の再発見と確立を通しての事であった。人間関係を主眼とするラボラトリー方式の体験学習においては、常に、リーダーシップに重点をおくのか、個人成長を目指すのかの二極の間に緊張関係がある。この2つの方向性には相関関係があり、かつ相互に補完的である。しかし、教育目標の設定に応じて、計画と実施にニュアンスの相異が生れる。リーダーシップまたはグループ成長に重点が置かれる場合には、実習のふりかえりがそのような観点から行なわれる。そして、組織での仕事を遂行していく際の必要性に応じて、たとえば、チーム作りのプロセスが浮きぼりになるような実習を実施し、そのようなふりかえりをしていく。同じ実習を実施したとしても、個人成長を指向する時には、個人のあり方が浮び上るように記入用紙を工夫することができるし、ファシリテーター自身が気づいたデータを持ってふりかえりに介入していくこともできよう。いずれにしても、体験学習を実施する際に、目標の方向性を常に明確に把握していることが大切である。

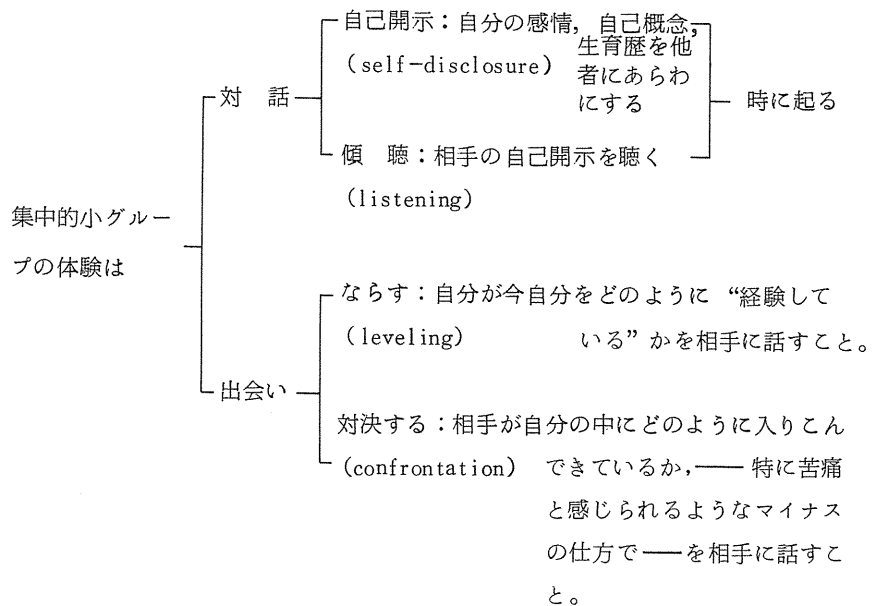
#### 5. 体験学習の主要構成要素

体験学習を実施する場合に使用できる“道具”（方法）は、以下の4つである。

##### a. 集中的小グループ(intensive group)

ラボラトリー・トレーニングの基本教育単位であるTグループが原型である。それは、ラボラトリー教育発祥の基盤であるだけでなく、いわば人間の実存そのものに近い所に迫るものであるが故に、体験としても、きわめて“原色”の鮮烈さがあり、“回心経験”に類似した現象が起る。大なり小なり、ラブの経験は、個人、集団のあり方に変革をもたらす。

詳細なTグループ論は将来に譲りたいが、何故TグループがTグループなのかについての理解への一助としてオーデンの簡単明瞭な記述を紹介しておきたい。彼は、Tグループのような集中的小グループに起る深い次元の体験は、そのグループに対話(dialogue)と出会い(encounter)の状況が存在するからであるとする。時間、空間の一定の制約の中で(時空的集中性)、きわめてパーソナルなやりとりを通して、深い情動のレベルでの人間同志のかかわりあいとしての対話と出会い(人格関係的集中性)が感動的に起り得るのである。オーデンの言う集中的小グループの体験を図式化すると次のようになる。



[Thomas C. Oden, *The Intensive Group Experience*  
(Philadelphia, The Westminster Press, 1972), p. 23.]

“通常”のグループ活動による体験学習も体験学習には違いない。記述のように(Ⅲ-3-b), プロセス理解を強調する体験学習においては、そのグループのプロセスを示唆するデータを追求し、それに基づいてより効果的なグループとなる——グループの成熟性の獲得——ことを目標としている。しかし、Tグループのような集中的小グループにおいては、いわば科学の次元を超えて、芸術・宗教の次元での“人間関係”を経験する。これは、記入用紙などのデータを既に遙かに超えた現象である。エンカウンター・グループ、セラピー・グループにおいても起ることであるが、これらを含めて“集中的小グループ体験”の特徴は、参加者が、深い次元で、人間関係の本質としての関係的存在である「私」を知ることにある。恐らく、この次元の私は常に存在しているが、通常は断崖絶壁から見下ろしても木々の葉にかくれて見えないのである。それが、対話と出会いによって木の葉すかしに、または葉の間から垣間見えてくるのである。しかし、その不安な直視は、自分が危い所に立っているにもかかわらず、他者(Me, モノ, ヒト, カミ)との温いかかわりと交わりに支えられて、悲観へとではなく、信頼と安心へと向う。

以上のような深い体験を学習目標とするのが、集中的小グループであるが、実習をした後のふりかえりのプロセスの中で、ことに、種々の実習を積み重ねていくようなデザインのラボラトリーでは、集中的小グループで起ると同じような現象が起ることがある。場合によっては、「実習 - ふりかえり」を繰返した上で、頃を見計からって、その場ずばりの“本番”の体験が得られるように体験学習をデザインすることもできる。立教大学文学部の相関カリキュラム「人間関係にお

ける自己理解」では、いまだに自己確立に懸命である学生が対象であったので、“無構成”のTグループで始めるよりは、実習の繰返しから入って、最後の方は、Tグループ的セッションで終了したのがよかったと思っている。マイクロ・ラブ方式で「聴く」実習の繰返しから入って深い次元に進むデザインも可能である。Tグループでしか、集中的小グループ体験を得ることができないと考えるべきではない。あらゆる体験学習の場に、深い次元の学習目標が潜在的可能性として秘められていると確信している時、ファシリテーターは、そのスキルによって、潜在から顕在へと惹き出し、対話と出会いに至ることができよう。(集中的小グループとしてのTグループと、セラピー・グループ、エンカウンター・グループとの比較については、C. O. D. Vol. IVを参照して頂きたい。)

#### b. 実習(structured experience)

体験学習における実習は、知識、技術を教わって、それを現場で用いる練習をするといった一般的な意味での実習ではない。教育のねらいとして設定されたことが起り得る場を用意し、そこでの集団活動の中でねらいが達成されるのを期待するのである。すなわち、ねらいに即した経験を提供するために構成された場が実習である。この事が十分に理解されていれば、実習がゲームに終る事はない。「構成された経験」においては、自己、他者、対人関係、グループ、グループ間、組織の諸側面に気づき、それぞれの側面でより効果的であり得るために必要な変革へのスキルを磨くのである。多くの場合、ふりかえりと、また次の実習での動きを通して、洞察と新しい行動を取得する。既に『C. O. D. 』(ことにⅢ, Ⅳ巻)の中で、各種の実習の序説として説明しているのだから、ここでは実習を考える際、大まかに言って、以下のような領域のものがあるということを指摘しておくに止めたい。① 自己内(intra-personal), ② 対人間(inter-personal), ③ グループ(問題解決, リーダーシップ, プロセス, コンセンサス等), ④ 対グループ間または組織, があげられるが、当然、強調点の置き方によって、関心と学習は上述の領域の1つ以上を行きつもどりつする。初期の頃から用いられた「協力ゲーム」(花房牧師による「ハナブサ・フィギュアーズ」の発明に至る), 様々なコンセンサス実習(「12人の怒れる男」, 「スリー・テン」, 「NASA」等々)も、場合によっては、折角のこれら素晴らしい教材が、指示の与え方の不適切さや、ふりかえりの不徹底さのために、ゲームとしてしか使用されていないこともあるようで、教材に気の毒とさえ思うことがある。ニーズにマッチした実習をえらび、適切、充分なふりかえりができるために、ファシリテーターのスキルの向上が必要である。

#### c. 小講義(lecturettes)と“理論”

体験学習の流れの中には、アメリカでも日本でも、反理論、反知識、反教訓的

な空気がある。しかし、われわれの主張する体験学習は、既述のように（Ⅲ－3－b）、ガット・レベルの学習と知的学習を統合するための体験学習なのである。初期のラブは、Tグループ、理論のセッション、プラクティス・グループに分れていたのが、段々Tグループの回数が増加され、“技術的”プラクティスの時間が消え、「理論の時間」は“一般化”のためのゼネラル・セッション（全体で集るとのことと一般化するという二重の意味を持たせた）となっていった。

「人間関係の基礎訓練」では、既述の、より深い次元での「対話と出会い」の体験をTグループで得られる事を目指すようになり、理論と練習はラブのフォロー・アップとしてのインスティテュートや、トレーナー・トレーニングに移行されていった。しかし、ゼネラル・セッションについては、その時その時の各Tグループの進行状況に見合った“理論”を提示するために、スタッフ・ミーティングで時には長時間にわたる討議によってその内容が決定されていった。人間関係基礎訓練のラブには、「Johariの窓」とか「聴く」といったような“常連”の“理論”があった。決して知的理解を軽視しようとしたのではない。理性を持つ人間である限り、体験を合理的に説明する“理論”は、それを納得した本人の変革への踏台となるばかりではなく、ある体験が理論化されればそこでの体験学習として得られた仮説（理論）は、学習の場から日常、現実の場へと移行することができる。体験学習の転位の問題は「現場適用」のセッションの課題であるが、いわゆる、しめくりとしての「まとめ」は形式的であり、かえって生々しい学習をまないたの上で殺してしまうこともある。オープン・エンドが望ましいのであるが、そのためには参加者がそれぞれなりの体験に立つそれぞれなりの“理論”を持ち帰ってほしいのである。あらゆる体験学習において、この事は不可欠である。

以上“理論”として述べてきた事は、多くの場合「小講義」という形で行なわれる。しかし、小講義だからといって、いつも講義をするとは限らない。要は、原則、モデル、理論的見方または立場などを簡潔にそして体験に直接的に関連させて、無駄なくポイントをつく形で提示することである。従って、場合によっては、PTAの「思いやり」のスキット（C.O.D.Vol.I参照）であってもよい。小講義のプログラムには種々の工夫が必要である。小講義なのだから長時間を費す必要はない。短時間で、しかし、参加者と1つとなるように努めながらも、体験学習においては参加者より多くの経験をしているという自信を持って提示する必要がある。私の表現では、「語りかける」ためには、一度に聴衆全員とのアイ・コンタクトを持つように努力するという事である。お説教、訓話を避けるのは勿論のこと、とかく喋り過ぎることになるので事前に周到、緻密な計画を練った上で、本番では自由奔放でありたい。言い換えるならば、何故私は今この“理論”を提示したいと考えているのかという私の小講義に対する動機を検討した上で、勇敢に冒険するべきである。体験学習のファシリテーターは、参加者とのラポートを保ちつつ、リスク・テキングをする時、“共に学ぶ”教育者として生々としている。小講義による“理論”の提示は、学習の転位を可能とする方法であるのみならず、個人、グル



ープの“成長の年輪”の一番外側の輪に刺戟を与え、現在から未来への展望を持たせるものでもある事を銘記したい。

次に、小講義において提示される“理論”の内容について述べたい。C. O. D. には、講義資料が用意されているのだが、どうも活用されていないようである。もし、ファシリテーターが自分の拠所とする理論を持たないなら、実習がゲームに墮しても不思議ではない。既に述べたように、初期のラボラトリーには、セオリー・セッションの委員会があって、どのようなテーマを提示すべきかを前以って集合して検討したものである。1963年、第4回ラブの準備のための資料としては、可能な領域として、コミュニケーション、社会的変革、プロセス・データ・コンテンツ、グループ成長、両面価値、ラブ学習の理論、リーダーシップ、社会的相互作用の循環過程と自己概念、神学上の問題が挙げられている。また、同年のJICEスタッフ・マニュアル(14頁)には次のように記されている。

通常、大体次のような順序がよい。①グループの欲求、②メンバーの機能、③リーダーの態度、④シェアード・リーダーシップ、⑤集団圧力、⑥スタンダード、⑦社会変革、⑧倫理、⑨グループ発展の3段階

随時必要なら挿入してもよいもの

- a) Locomotion, 集団決定, 必要なグループへのサービス等,
- b) 隠された議題, 両価値, 歪曲, 葛藤などコミュニケーションの障害に関するもの。
- c) 重要なセッションとしては、プロセスとコンテンツおよびフィードバックとネガティビティ。

ラボラトリーも回を重ねるに従って、ゼネラル・セッションの中で提示される“理論”の数は少なくなっていくのではないかと思うが、この点各ラブを通しての集計をする必要がある。いずれにしても、小講義で取扱われるテーマは、そのラボラトリーの“理論的立場”を示すはずである。今後に残る大きい課題としてさらに検討してみたい。

#### d. 記入用紙

自分および自分の体験を指摘、分析、仮説化するのを促進するために種々の記入用紙を用いる。ふりかえり用紙、チェック・リストなど、すべて筆記による学習活動の総称として記入用紙という。通常のアンケートは、その実施者が自分の調査目的のために行なうのであって、必ずしも結果をフィードバックする義務を負わない一方通行である。しかし、体験学習において用いられる記入用紙は、それを記入する学習者のためである。たとえ回収して集計をするような事があっても、記入用紙と集計結果は記入者の“財産”であるから、当然記入者に返却されるべきである。学習者自身の学びを促進するのが第1の目的なのであり、スタッ

フのために書くのではない。インストラメントとして作製された多種のチェックリストも自分を知るためではあるが、標準化されたものである場合は、客観的な検討を加える教材として活用すべきである。学習のねらいに即した記入用紙を作成し、記入した事を“適切に”分ち合うのを促進し、場合によっては介入するのが教育者の役割である。この項についても、今までに用いられた記入用紙を収集して、どのような変遷が見られるかを検討する必要がある。

#### Ⅳ 課 題

以上、体験学習について常識的なまとめをしたに過ぎないように思う。しかし、項目によっては、同意頂けないものもあろうし、不明瞭、未熟な点の方が多い。今あらためて、今後への課題を考えると、途方に暮れる。ラボラトリー方式による体験学習が発展したのには、時代の潮流が大きい影響を与えた。言わば、今までは新しい時流に乗っていた。60年代、70年代の時代精神に支えられ、時代のニーズにこたえていたのだと思う。われわれとしては、いつの世にも人間関係の教育が必要であるという大原則をふりかざしたい。しかし、現実は何？ラボラトリー方式の体験学習の中で、T. A.、ゲシュタルトなどの後、新しいものが出てきていないようなのである。論文にしても今までのが編輯し直されているだけで、私の不勉強のせいもあるが、われわれが初期に感じた“草の根”的熱心さと好奇心、そして集団的盛りあがりがないのである。何か一つの時代が過ぎ去っているのに、新しい時代は未だに明けやらない状況が続き過ぎている。今こそ時代のニーズに目ざめるべきであると考えても、それが何であるのかをつかみ切れない。このような混迷の中で、いくつかの課題を指摘しておきたい。

1. 既述のようにトレーニングが教育界そのものに根づいたが、ことに高等教育における体験学習の浸透は微々たるものがある。JICEが相当の変化をしたようであるので、新しくどこかに中心を設定する必要があるのではなからうか。既設の大学を変革するのは困難である。夢としては、初めから体験学習を基本とする大学をラブ仲間で組織できないものだろうか。夢は夢としても、体験学習の研究・調査・理論化のために、中心的存在が必要である。JICEフェローズを中核とした新しいグループ作りをどのように行うべきかが当面の課題であろう。アクション・リサーチの中核が必要なのである。初期には、毎回のラブの参加者から、トレーナー・イン・トレーニングの候補者を推薦し、後継者養成を図った。郷愁的回帰ではなく、今一度トレーニング発足当時の初心に戻って検討する必要がある。また、体験学習を適用する対象を正確に分類し、それぞれにより適切のように綿密な教育計画を立てる必要がある。体験学習の“個性化”がはかられてよいのではないか。場合によっては、体験学習の枠にこだわっているのかも知れない。

2. 新しい時代の新しい方向が分らないままにも、現代の目まぐるしい動きの中でニュー・メディアの問題があるようである。コンピューターの発達とともに、この辺りの領域についての私の無知にもかかわらず、ここに何か秘められているのではないかという予感がする。少なくとも、われわれ、ことに若い世代の経験世界が変化しているのは事実である。とすれば、迎合するつもりはないが、その変化を見つめなければならないだろう。体験学習の理論の再構築が必要なのかも知れない。
3. リーダー・トレーニングから、一般的教育の場への体験学習の“普遍化”の方向は、さらに、教員養成の課程などへの拡大、浸透につながってほしいが、計画的な社会変革への適用面を今一度掘りおこしてみる必要があるのではなかろうか。そのようなためにも、常に海外との交流ができる場が欲しいものである。問題がグローバルなのであるから。ますます主体性を喪失しているように見える世代に、本当に人間であること、生命を与えられて生きていることが生気に充ちたことであり、意味深いことだという事を“伝える”のも教育の重大な社会的機能である。

