

高等教育におけるTグループの実践

■ 星野欣生（南山短期大学）

■ 山口真人（南山短期大学）

南山短期大学人間関係科では、発足当初よりそのカリキュラムの中に人間関係総合実習という科目があり（当初は人間関係実験演習Ⅰ）、1週間前後の合宿による学習が展開されてきた。その一つ（何れも必修科目で学生は2年回に4回参加することになる）として、Tグループを中心に展開される“対話とグループ形成のトレーニング”がある（以下、Tグループ合宿という）。現在まで毎年実施され、学生は必ず参加している。実施の背景、理念、初期（第5期生まで）のプログラムの実際や展望などについては、昭和54年1月南山短大紀要7号に、「大学教育へのTグループ適用の試み」として発表した。本誌ではそれを再録するとともに、発表後の当短大でのTグループ合宿の動向について概観してみたい。

I 大学教育へのTグループ適用の試み

— 教育の変革を求めて —

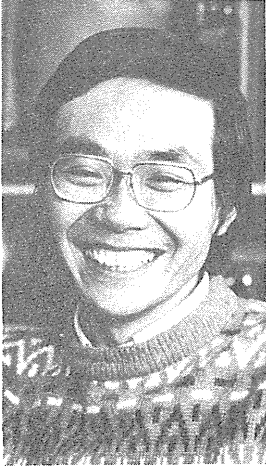
星野欣生 山口真人

（南山短期大学紀要 第7号より抜萃）

1. 本論の社会的背景

日本の歴史のなかで、いま程、教育の問題が日本人の間に深い関心をよび起し論議をまき起した時代はなかったのではないだろうか。日々の新聞記事にはどこかに教育に関する記事が見られるし、教育問題についての連載記事も各紙に見られる。また雑誌などの定期刊行物にも教育についての特集が組まれることが実に多い。そして、その論調の多くが現代の教育を批判するものであり、また新しい教育を求めてあるいは教育の再生ということで識者の意見を求めている。しかし、それにもかかわらず現実の教育





現場でなされていることは、学歴亡者の氾濫であり、学歴亡者へのあくなき教師の援助である。片方では否定される動きが若干見られながらも、日本の社会では名門校の学歴というパスポートが尚強く巾をきかせており、学生も含めて日本の親たち教師たちを狂気の渦の中に追いつこんでいるのである。そこでは、教育本来の姿をとりもどそう、ゆとりある教育をといくら叫んでもあたかも馬の耳に念仏といった具合である。このような病気ともいえる社会状況のなかで進学してくる大学生たちの様子も、大学で何かを獲得しようとする者は少なく、その何かは卒業証書以外の何ものでもないといった状況である。有名大企業へのパスポートを握ることができればよいのであって、そのためには出来るだけ取りくみ易く良い点を取りやすい科目(教師)を選び、多くの時間を遊びに費やすといったまさにゆとりある?学習を続けている者が多い。遊び資金獲得のためにアルバイトは日常化し、学術書よりも劇画に目が向き、学生生活の生きがいはクラブ活動のみといった学生も結構多いのではないかと思う。勿論これらが凡ての学生にあてはまる訳でもなく、大学に研究の場を求め真摯に真理を追い求めようとしている者もいるが、それは極く少数であるといっても過言ではないだろうし、何よりも恐れるのはいまの大学をはじめ日本の高等教育の場で先に述べたような風潮が全体を強く支配しつつあるのではないかということである。その意味で、大学がもともと研究の場であることはいまでもないが、従来よりもいまの大学ではより教育に比重をかける必要が増しているのではないかと思う。そのために制度の改革を考えるのも必要だし重要な方法であるが、大学教育そのもののあり方についても一考を要するのではないだろうか。教師は自己の持っている凡ゆる情報(その中には他から得たものもありその人自身の創意によるものもあろうが)を伝達して終りというのでなく、つまり教師は自己の研究が中心で教育はその余力でというのではなく、積極的に学生の心をゆり動かし得るものでなくてはならないと思う。それは本来の大学の姿ではないと仮りに言う人があったとしても現実の学生の姿を考えた場合、それは空論にしかすぎないのではないだろうか。ただ他人の敷いた路線を易易諾諾と何の疑問ももたず歩いていく学生が多く目につくし、若者としてのエネルギーも感じられずまして一個の人間としての主体性などなかなか見つけにくいようである。大学で学ぶということが各々の専門分野での知識・情報をより多く獲得することであることも勿論であるが、そのような知識の蓄積よりも(それも満足にされているとは思えないが)これからの己れの人生をいかに生きるかを学ぶ、その学び方を学ぶ場としての大学、自己のありようをじっくり見つめ、自己を確立する基盤をつくるための重要な期間としての大学、としての位置づけを考えるのがいま最も必要なのではないかと思う。伊東博は「文化財中心の教育から人間中心の教育へ」といっている。¹¹⁾ いまの大学の多くが研究者としての心構えを説くよりも教育的要素を多く盛りこんだ形にならざるを得ないのも一つの流れであると思う。しかし、そのような流れを充分生かすための教育技術は

と問われると行き詰まらざるを得ない教師も多いのではないかと。個としての学生とのふれ合いを通してそのようなものは実現されるべきなのであろうが、マシ化した現況では望むべくもないところである。そのために学生指導の面でいろいろの工夫はなされているようであるがその成果は必ずしも満足すべきものではないようである。

かかる現象を他の社会的側面からみるならば「関係の稀薄化」現象が到る処で見られると言ってもよいだろう。潜在的には深いかかわりあいを求めながら、関係に飢えを感じながら、現実の行動の仕方は関係を避け関係を薄める方向に動いている人が多い現象に通ずる。他人への関心は薄くなり、凡ゆる場で隣は何をする人ぞ的な状況が生まれている。自己中心的風潮が強くなり、それは家族の中にさえも深くはびこるようになり、親子心中、老人扶養などの問題として表面化してきている。人間疎外という表現で議論される現象であるが、確かにかわりの中にも生きることを忘れ、むしろ逆にかかわりを否定する風潮すら流れているのではないかと思う。教育の現場でも起こっているかかる現象は、教育の崩壊につながるといっても決して過言ではないだろう。

2. Tグループと学校教育—南山短大人間関係科の場合

日本にTグループが導入されたのは、筆者らの知る限りでは1958年頃のことであり、立教大学キリスト教教育研究所主催による教会生活研修会であったと思われる。同時期に九州大学でも一連の研究がはじめられているようである。しかし、その後のTグループは企業内教育の場に深く浸透するようになり日本での最盛期を迎えることになる。丁度日本経済の高度成長期に重なる如く拡がったが、時には猛烈社員教育の一環のようになり、また精神論として自己反省のみを強いる結果になったりしたこともあり、Tグループについては否定的になった企業人も少なからずあったようである。本来、Tグループは対人関係能力の増大と組織変革を指向したものであった、詳しく言えば、自己理解、他者理解、人間集団の動いていくプロセスの学習、リーダーシップの働きを学ぶ、人間の出合い体験（ふれあい体験）から組織変革体（Change agent）としての自己のあり方を体得する、併せて学び方を学ぶ（learning how to learn）などがその目的としてあげられる。しかし、企業によってはこのトレーニングの技法をあたかも精神活性剤の如くとらえたところもあり、本来のものとはかなり異った方向に向いていったものもあったようである。日本の企業には、本質的なものよりも常に目新しいものを求めてとびついていく傾向があるため、最近では企業内教育としてのTグループはかなり下火になってきているようである。多くの場合にトレーニングの効果が個人には顕著に見られたが、それがそのまま組織体には直接還元されなかったということも大きな理由となっているようである。しかし、それが集団であれ組織であれ、そこに複数の人間がある限り、集団のダイナミクスが当然起こっている筈であり、その中でどのように生きていくかという問いかけはたえずなされているものである。本来的には、



Tグループはいつもその問いかけをなげかけているものである故に、企業人として生きていく上に、単なる小手先のものでなく貴重な根源的な体験として、再度見直されてしかるべきであると考え。

Tグループはこのように企業内教育の場への登場が派手であっただけに、その他の生活体への浸透はあまり目立たないものであったが、教会生活者の中に、あるいは学校教育の中にといった具合にいろいろな分野でも徐々に実施されてきたようである。学校教育（特に大学）の場では、それぞれ形は異なるが、九州大学教育学部での一連の研究〔安部恒久、村山正治、野島一彦（1977）、吉田道雄（1977）など〕、名古屋大学教育学部での研究〔水原泰介、久世敏雄、鈴木康平（1960）〕、立教大学文学部での集中授業、上智大学でのマイクロ・ラボラトリートレーニング〔小林純一（1971、1974、1977）〕、広島大学〔上地安昭、藤土圭三（1977）〕、山梨大学〔山口勝弘、穂積登（1976、1977）〕、日本大学〔竹田アミオ、大林政男（1977）〕などでのエンカウンター・グループなどいろいろな試みがなされている。¹¹²しかし、立教大学の場合を除いてその多くは学生指導の一環としてあるいは学生指導の担当者のために、また大学院の学生を対象にといった場合のようであり、正科の授業しかも必修科目として学生にTグループを課している大学はないと思われる。（立教大学の場合は選択科目であった。）

南山短大人間関係科の場合は、Tグループは必修の専門科目（人間関係総合実習）として学生の全員参加が義務づけられている。人間関係科は、科のねらいとして、1）キリスト教的な人間理解を基礎におき、2）人間の行動および人間関係のあり方と過程を学び、その理解を深め実践する、3）身近な集団や組織や社会の中で機能的生産的に行動することができる資質を養う、4）さまざまな人間関係の中で援助的な役割を果たすことのできる能力・態度を養う、をあげている。そして、そのために従来一般に行われている学習方式（知的学習）とは異なる方式つまり体験学習による授業形式を大巾にとり入れている。それは人間関係についての知識を与える学習のみでは人間関係の実践には生かし難く、それよりも、いまここにいる自分たち（学生も教師も）が相互に学習の素材となって人間関係を学習しようとするためである。少くとも上にあげた目的を達成するためには、知的学習のみでなくむしろ体験学習を中心に据えての学習の方がより効果的であると考えられるからである。また、そのことと関連して多くの授業でとり入れ実践していることは、学習者である学生中心の授業を推進しようとしていることである。詳細は別の機会に委ねたいが、教授者が中心にあって教えるのでなく、教授者はあくまで学生の学習への動機づけを推進したり、自からの目標をもって学習しようとする学生が容易に学習できるように援助したりすることになる。C・ロジャーズもその論稿の中で「われわれは他人を直接的に教授することはできない。われわれはただ他人の学習が容易に展開するようにすることができるだけである」と述べているが¹¹³正にその

通りのことを実践しようとしている。そのために、教師も学生との関係の中で教示されながら、日々学習方法について論議し研究を重ねているが、主要な努力目標の一つは学生のもっている防衛的な態度をどのようにして減少させるかということ、全体的に言えば教室内でどのように受容的な雰囲気を作りあげていくかということである。学生と学生、学生と教師が相互に受容的になることによって、相互のコミュニケーションは密になり、相互信頼は増大し、その中の学習は表面的でなく自己の内面に深くとどまるものとなり行動への推進力ともなっていく。しかし、現実には大学入学前の12年間の受身的な教育に慣れてきている学生にとっては、学校あるいは教師のかかる姿勢は強いとまどいの因となるし、否定的にすらなる学生もでてくる。それでもそのようなまどいや否定的な感情がそのまま表出されるような場づくりが出来れば、そこから新たな展開が生まれてくることも多い。どちらかといえば否定的な感情を吐露できた学生の方が後半能動的に学習に取り組んでいく傾向があるようである。

このような基盤にたって授業が展開されているが、その一つの大きい柱が集中的なグループ体験としてのTグループを中心とした合宿学習である。^{11.4} 集団での自己理解、リアルな対人関係の体験と理解、集団の動きについての理解など人間関係科でねらいとしているものを実現する一つの重要な場であるとともに、教育の観点からすれば先に述べたような学生中心の教育の場づくりにとって一つの節目ともなるものである。Tグループの中で相互の関係が進展するにつれて受容的(許容的)雰囲気がグループにでてくると、自から開放的になり、自他への積極的な働きかけ(action)が始まり、相互信頼関係の樹立とともに相互成長への階段を一気に登るようになる。そのようなグループづくりの体験は、学校の場合に持ちこまれ自からの手で学習を促進させるものとなることが期待されている。しかし、現実にはなかなかそのようにストレートに生きてくるものではないようである。それにはTグループでの体験の質と量や、合宿学習というどちらかといえば実験室としての純粋培養的な場での体験を学校という現世的な要素の多い場へ適用することの困難さなどがその原因となっているようであるが、何れにしても、多くの学生にとって、Tグループの体験は、自他の深い理解、出会いの体験、自主性の確立、勇気、自立と責任などかなりの影響を与えるものであるといつてよく(それは合宿後のアンケートによってうかがえる)、卒業後にまで強い印象を残しているようである。また、Tグループに否定的な反応を示す学生も若干でてくるが、Tグループ体験の事後学習や教師との話し合いなどを通じて積極的なものに変っていくものも多いようである。

いまの大学生たちが、真に自からを個として生かし得ず(それ程の切実感をもってないのが実状でもあるが)時流に流されている現状をみると、大学生活の中でTグループの体験の占める意味は随分大きいものがあると思う。真に生きるとは何なのか、これからの生涯をどのように生きていくのか、その学び

方を学ぶという点でも貴重な体験となり得る筈である。

3. 学校教育としてのTグループ学習の考え方

ここでは学校教育という観点からTグループ学習の根底にある考え方について述べてみたい。

(1) 「教える」のではなく「学ぶ」場としてのTグループ

既に述べたように、人間関係科では人間関係について学習するのではなく、人間関係を学習しようとしている。そこでは自ずから学習者自身がいつも問題となってくるし、学習者自らが自らを素材としながら自らのありようを学んでいくことになる。平常の授業でもこの考え方が根底にあり一貫しているが、Tグループの場ではそれが最も強調されると言えよう。即ち、Tグループがもともと10人前後の任意の見知らぬ人たち(strangers)で構成される構造化されない(unstructured)訓練集団であり、そこではトレーナーは何も教えようとしないうし、ましてリードすることはしない。メンバーがそれぞれにその場で行動することによってはじめて実り多い学習をすることになるのである。当科の場合は既に顔見知りの学生仲間が10人前後の集団をつくり、そこに学外のトレーナーおよび学内から教師が加わり一つのグループを構成しているが、進め方は一般のTグループと同じ形である。学生はそれまで培われてきた経験からトレーナーに教えるを乞おうとする気持ちが抜けきらないが、トレーナーが教えるという姿勢を全くとらず、ときには沈黙に徹するようなことがあるため、学生自身がトレーナーに反撥したりしながら教えるを求めている自己の姿勢に気づき、そこからは多くのものは得られず自ら積極的に行動することによってのみ学ぶことができることに気づくようになる。そのことは単に人間関係の問題のみならず、学校を含め凡ゆる日常生活の中で自ら学ぼうとする者のみ収穫を得るという原則をも体得することになる。教えてもらうという受身の姿勢がTグループの中で繰り返し問われ、能動的に学びとろうという姿勢が如実に現われてくるようになるのである。真に学習し成長するものは、教えられることによってよりも自ら学ぶことによってであるという考え方が根底にあると言ってよいだろう。

(2) 「関係の教育」としてのTグループ

教育するということは、本来教育する者と教育される者(本質的にはそのように区別されるかどうか疑問であるが)とのかかわりあいを指していると言ってもよく、教育の所産はその両者の関係の所産である。両者の相互援助関係の中でお互にそれぞれが成長していくことになる。教師がいつも教える立場にあるのではなく、学生との教育関係を通して教師が成長していく場面も随分多い筈である。相互に成長することによってのみ教育の成果があったと言えるのではないだろうか。Tグループでは正にトレーナー(教師も含む)とメンバー、あるいはメンバー相互間にいろいろなレベルのかかわり合いが生まれ、その相互影響関係によって互いの自己洞察が深まり、また相手の理解が深まってくる、

つまり両者のかかわりあいがある重要なポイントともなってくるのである。その関係の中でこそその個人の態度・行動の変容が起ってくるということが出来る。言いかえるならば、どれ程相互にかかわりあいをもつことのできるかによって、即ちそのプロセスの中で、相互に学習を深めていくということができよう。そして、そのことはTグループのみでなく（Tグループの中ではそのことが最も試みやすい体験として理解しやすい）学生にとってこれからの社会生活の中でたえずつきまってくるテーマであり、人生のいろいろな場面で数多くの人と深いかわりあいをもつことによりその人の成長はより厚いものとなるということが出来る。そのための学び方をTグループの中で多くの学生が体得していく筈である。

(3) 「反応(response)の教育」としてのTグループ

かわりあいがあるためにはどうしても反応することが必要になってくる。相手の言動に何らかの「応え」を返すことによって初めてかわりの緒が開かれることになるのは言うまでもない。その「応え」が相手の言動について自分に映ったままを返すことになれば、フィードバックの働きが生まれてくることになる。相互援助関係の働きがそこに生まれてくる。相手にとって適切なフィードバックが、相互になされることによって、相互の関係は深まると同時にそのことが正に相互の成長をもたらすことにもなる。Tグループは一つの側面からみれば、相互反応の連結の場でありまた相互フィードバックの場（そのことはとりもなおさず相互援助関係の場でもある）であるということもできる。そのことはTグループの命であるとも言えよう。Tグループの場でフィードバックをし、されるという体験から、「応える」こと、「フィードバックすること」の意味を知り効果的にフィードバックしフィードバックを受けることのできる資質が養われる。これからの人生の中で、それは有効なスキルとして生かされていく筈である。



(4) 「集団に生きる教育」としてのTグループ

「個人の変革は、彼を単独におく状況においてよりも彼を集団のなかにおいてなされる方がより効果的に遂行される」とはレヴィンの集団力学において設定されていた原則であるが、そこから人間関係技法のトレーニングとしてTグループが生まれてきたことは周知のところである。人間関係科の学習では、小集団による学習方法が多くとられている。その意味は小集団の中での社会的相互作用が個々の力の総和以上のものを生みだすと思われるからである。そのような集団を成熟した集団とよぶことができる。人間が成長するという事は、一つの側面からみた場合、その人が属する集団の成熟ともなっているとみえる。つまり成熟した集団の中で、あるいは集団が成熟に向かって動いていく中で個々人が成長する。例えば、なかなか自分の意見をストレートに出せなかった人が、集団の中に許容的な雰囲気が出てくる（成熟した集団の一つの特徴である）と自発的に意見を言うことができるようになる。伊東博は「集団学習」

は学習の効率を高めるための一つの教育の手段なのではなくて、人間である限り学習は「集団学習」にならざるを得ないのであると言っている。¹¹⁵人は単独で生きるものでなく、いつも何らかの集団に属して集団とともに生きている。集団の中に生きることにより多くのことを学習し成長していつている。そのことを教育プログラムの中で意識的に実現しようとしたのが当科での学習方法であり、その端的な一つの表れがTグループであるということが出来る。Tグループの中では、当初の閉鎖的非許容的な風土（climate）が除々に変化して後半の開放的許容的な風土へと移っていくなかで（その変化は勿論メンバーの相互作用から生まれてくるものであるが）個々人がその個性を生かしながら、言いかえれば相互に相手を尊重しながら集団の中に埋没せず新しい自己の実現に向けて発展していくことになる。正に集団の中に生きる原体験がそこにあると言ってよく、そのことは体験者である学生にとって極めて貴重な体験となり得る。

(5) 「ふれあい体験」の場としてのTグループ

現代人は人間疎外の坩堝の中で空虚な毎日を送っているがそのことは学生として例外ではない。受験戦争のなかで育まれてきた人間不信の感情はどうしようもなくその心をむしばんでいる。ごくわずかの特定の者とのみのふれあい体験はその人の人間としての巾を非常にせまいものとしており、可能性を自ら閉ざしてしまう結果すらひきだしているともいえる。誰かと真にふれあうことができればその喜びはその人に生きる自信を強く与えることになり、そのことは何もにもまして教育が目指している所のものであろう。当科でのTグループはそれの実現が容易な場である。¹¹⁶それまで未知の人だった人とかかわりふれあい体験をもつことができて明るくなった¹¹⁷というTグループ体験後の学生の反応などその顕著なあらわれである。Tグループの中の誰かとのふれあい体験は、その人の世界をひとつ開くことになり自信をもって次の学習へと意欲をもたせることにもなる。ひいては卒業後の社会生活の中でも自ら求めて他者とのかかわりをもととするようになる。勿論そのことはTグループの中でする程容易ではないが、その挫折体験も含めてその人の人生を豊かなものにする結果を

4. 南山短大人間関係科でのTグループ合宿学習の概観

過去5年間の資料をもとにして、当科でのTグループを中心とした合宿学習を概観してみたい。

(1) Tグループの合宿のねらいについて

- ① 第1期生：お互いの成長をめざして与えられた機会を活かしつつ「今、ここに生きる」ことです。
- ② 第2期生：ここに集まったひとりひとりが自分を十分に生かし、成長しあえる関わりをもてるようになることです。
- ③ 第3期生：いまここに生きることです
いまここに何が起っているか

いま自分は何を感じているか

何をしたいのか、またしようとしているのか

何を伝えようとしているのか

自分はいまどうなっているのか

この合宿で自分や他者との関係に直面し、とびこみ、逃げないで自分なりにこころみてみよう

- ④ 第4期生：この合宿の場でこれらさまざまな集団活動の中に生ずる基本的な集団のプロセスおよびその中での個人のあり方とかかわり方を学習し、今ここでの自分および集団の可能性にチャレンジすることによってこれからの自分の新しい生き方に自信をつけることがねらいです。

- ⑤ 第5期生：私たちが生きていくとき、私が人とのかかわりを深めるとは、どういうことかを、体験としてさぐることです。

Tグループの中で○自分の気持、態度、行動、価値観などを
はっきりつかみ素直にあらわしてみる
○自分の気持、態度、行動、価値観などが
他者にどのような影響を与えているか
○また他者から自分がどのような影響を受けているかに気づき応答してみる
○対決をおそれないで積極的に他者に働きかけてみる

以上がこれまでに実施されたTグループ合宿についてスタッフ（学内専任教員および学外トレーナーで構成）がその都度合議して作成し、学生に提示したねらいである。第2期生に対しては、このねらいをもとに学生が個々に自分のねらい（目標）を決めている。第8期生についても同様で、いまここに生きるという上位目標に対して個々に下位目標をたてている。第4期生については、このねらいの前にこの合宿の位置づけを示し、ねらいのあとに具体的な行動目標として「自分のしていることが他人やグループにどのような影響を与えているかに気づく」など10項目を示している。そして、毎回このねらいに加えて、Tグループについては「Tグループとはトレーニンググループの略です。Tグループでは、メンバー、時間、場所は決められていますが、あらかじめ決められた議題はありません。いまここで—自分の内に、人と人との間に、グループの中で—起っていることが学習の素材になります。」という説明がなされている。（これはねらいともども印刷物として学生全員に配布されている）

これらを見て考えられることは、①と③では「いまここに生きる」という言葉をそのままつかい、力点を明示している。実存的な存在としての自分を確かめ、全エネルギーを傾倒してこの与えられた合宿の場を生きぬいていく、Tグループが終局のところどのような状況においても本当に自分に生きることを目

指しているものとすれば、まさにそのものをねらいとしてかかげたものである。●④⑤には直接的にはそのように書き表わされてはいないがその要素は形をかえて表現されている。むしろ、②④⑤について言えることは“かかわりあい”という言葉が共通してみられる点である。これは①において“いまここに生きる”という言葉があまりにも抽象的であったためその言葉の解釈にのみとらわれてしまって、いまここに生きることそのものが困難であった学生がいたため、②に於ては成長しあえるかかわりあいというように表現がかわり、さらに下位目標を各人に決めさせグループにのぞんだものである。③に於てもあらためていまここに生きるという言葉が使われたが、非常に具体的にそのための行動指針のようなものを示し、同時に自分や他者との関係という言葉も行動目標として加えられている。それが④⑤になると、いまここでということはTグループの説明の中に入ってしまい、自他のかかわりあいそのものをさぐり実現しようというようになってきている。自己の行動の明確化、他者に与える影響と他者から受ける影響、それへの応答、働きかけをすすめることにより新しいかかわりあいの体験を期待しようとしている。そのプロセスで個人・集団の事などを学習しようとしているのであり、言葉として表現はされていないが何らかの態度、行動の変容を期待しているものである。

さらに③あたりから、チャレンジ、逃げないで、働きかけるなど勇気ある行動を強く求めるようになってきている。このことは学生の様子が①から⑤にかけて徐々に変化してきていることと密接に関係がある。勿論①②においてもそのことは当然求められていたのであるが、③から⑤にかけて学生の風潮として年々積極的に行動をおこしてこうとする傾向が小になり、従順・消極の傾向が強くなってきたことと無関係ではない。

全体に共通していることは、この合宿を通して学校側として学生に期待しているものは、主体的・自主的な自己の確立であり、それをもとにした“関係”の実現であり、それに向けての行動であると言える。いまの自分の中で起っていること（何を感じているか、したいこと、したくないこと、伝えたいこと…）を明確にとらえ、そのことが他者にどのような影響を与えているかを感じし、また他者からの影響にも気づき積極的に応答していく。そして、最終的には対決をおそれず、葛藤の中に生き行動していける自信をもてるようになるということであろうか。そこらあたりから“関係”とは何なのかを探り、どのような場においても“関係”を創造し確立していけるような人づくりを目指しているのである。ブラッドフォードらは、Tグループとは、(1)成員たちが集団における意思決定を可能および不可能にする諸要因と集団の中で自分自身の行動や感情により一そう目ざめるようになること。(2)成員が集団過程を管理し、集団における自分自身の行動を支配していく技術のレパートリーを拡大するための試練として集団を利用すること¹⁶⁾とあるが、南山短大の場合はこの中でも特に(1)に関する領域に焦点があたっており、そこから所謂出合いの体験のようなものが

結果として生まれてきているようである。` かかわりあい `を求めてということから当然そのような結果をもたらしていることになるのであろう。スタッフの中には、個人の問題と同程度にグループ・プロセスを体験的に理解する方向にという意見も強くあるが、現実にはこれまでのTグループの動きをみていると、かなり個人指向の傾向が強い（集団指向に対して）ということが言えそうである。メンバーの目がなかなか集団の方に向かない、自分と特定の他者とのことに精一杯で集団というかたまりにはとても目が届かないというのが現状である。そのためにはプログラム、スタッフなどいろいろな方向から更に工夫を重ねる必要があると言える。

(2) Tグループ合宿の実施時期について

Tグループを中心とした合宿学習を2年間の在学中のどの時期に実施するかは、教育目標との関連でも重要

な問題であり、教員間でも議論の絶えないところである。いままでの経過をみみると表1の通りである。試行錯誤しながらこのように変化してきたのであるが、第1期生については学内での多くの学習体験を蓄積した上にTグループ合宿をもってこようとしたのであり個々に深い体験を与えたと思われるが、

表1 Tグループ合宿の実施時期

	学 生	時 期	入学時からの月数*
①	第1期生	2年次の12月	21ヶ月目
②	第2期生	2年次の9月	18ヶ月目
③	第3期生	1年次の3月	12ヶ月目
④	第4期生	1年次の3月	12ヶ月目
⑤	第5期生	1年次の3月	12ヶ月目

*卒業までに24ヶ月在学と考えている。

人によりかなりの差もあったようである。恐らくそれまでの体験の蓄積あるいは問題意識の有無によってその差がでてきたのであろう。ただ共通していることは、卒業を間近に控えていたため個々の学生に対して十分に体験の事後学習(follow up, その人の体験をたどりながら分析し一般化していく過程の意)をする時間がとれなかったことである。従って何らかの深い体験があったにもかかわらず、充分消化しきれず卒業した者もあったようである。その結果、第2期生については学内での事後学習期間も充分にとることができる2年次の後期授業が始まる直前に実施された。学生それぞれがかなりの問題意識をもってこの合宿に臨んでおり、その態度行動に与える影響は大きかったが現場適用(この場合、体験により得た仮説の学内での実行)の期間も含めて、やはり事後学習の時間が充分でないことが指摘された。第3期生からは1年次の終りの春休み中に実施し、そこでの体験を2年次の1年間をかけて十分に試行することができるようにし、教師も着実に事後学習を援助していこうということになった。そして、実際には2年次の4月から1週3時間の授業を6~7週間継続的に設け、Tグループ体験の分析・一般化を試みた。具体的にはTグループ毎にTグループ合宿の終りの頃に作成した個人のデータ、記憶、Tグループ全部の録音テープなどをもとに、Tグループ毎に話し合いながら、T₁から最後の

Tセッションまでのプロセスを紙面に再現し、J・R・ギブの「4つの懸念」の仮説^{注7}を基礎に分析考察を重ね、Tグループ毎にそれぞれのグループの歴史をつくり、そのあと、個人個人がグループの中での自己の動きを分析考察し、次への自己の行動の仮説などをたてている。ここでの効果は、体験後1ヶ月余を経た時期つまり情緒的にはかなり冷静になった時点で、もう一度それぞれの体験をふりかえり得ることである。またそのプロセスを通じて、それぞれなりに充足できなかった部分を補うことができたり、あらためて自他の発見があったり、新しい行動へのきっかけづくりにもなっていることである。これらは学内の専任教員3名がその指導にあたっているが、Tグループ・プロセスの再現が非常に困難であり、かかわり得る教員の少ないことからきめ細かく個々に指導のできないことが難点として残されている。



この実施時期に関して総じて言えることは、実施時期の当否ということよりも（事後学習の時間の問題があるとしても）目標あるいは実現が期待される状況によってそれにふさわしい時期が選択されてしかるべきということである。つまり学生個々が十分な問題意識を持った上でということであれば（それだけ体験の質が変わってくるのが予想される）2年次の後半が適当であろうし、何らかの問題意識をもたせ、その実現を残りの期間でということであれば1年次の最後がふさわしいようである。学生に与える影響の質量がそれぞれにおいて異なっていると思われるからである。従って、入学直後にこの合宿を実施することも当科での学習態度・内容を真にオリエンテーリングさせるためには適当であるかもしれぬわけである。

(3) スタッフの役割と構成について

Tグループを実施する場合、トレーナーを含めてスタッフの問題が非常に重要な要素であることは言うまでもない。実施されてきた状況から述べるならば、第1期生、第2期生の時は学外トレーナーを中心に一部学内の専任教員でトレーナーの経験のあるものが加わって、1グループ1スタッフという構成であった。（部分的には学内専任教員がオブザーバーとして参加したグループもあったが）。第3期生については、全グループ学外トレーナー（各1名づつ）によって実施し、学内専任教員は合宿の運営責任者としてスタッフ・ミーティングに参加（プログラム作成にも参加）したり、事務運営にあたった。つまり、トレーニングそのものは学外トレーナーに任せただけである。第4期生、第5期生については、原則として全グループに学外トレーナー1人、学内専任教員1人が参加する形をとった（スタッフ不足のため学外トレーナーのみというグループが若干あったが）。当初から毎回いろいろ変化しながらも、各グループに学外トレーナー1人、学内専任教員1人という形が現在のところ定着しつつあるようである。学内でも必ずしもこの形に意思統一されている訳ではないが、Tグループの専門家である学外トレーナーと学内で授業を通して平常学生と接している教員がそれぞれに立場を異にしながらグループと共に生きていく、合

宿の後のフォローのことを考えると教員が加わっている方がより適当であるし、また平常学生と直接接している者としてグループの中であらためて学生と教員との関係づくりが相互に始まる利点は見逃すことのできないものである。この場合の教員はトレーナーの役割をもってというよりも一人の教師として（Tグループの一人のメンバーとしてと言ってもよいかもしれない）グループに参加している恰好である。これまでの経験のなかで、教員が一人でトレーナーとしてグループに参加したこともあるが、相互にかなりの不自由を来し、その壁を破ることが非常に困難で双方共満足できるような結果をうむことができなかった。また、学外トレーナーに全く委せてしまった場合、Tグループの状況、学生の状況が直接的にわからず以後の学内での学生指導に支障を来すようなこともあった。ただ学生にとっては、2人の異なった人が（学生にとってはそれぞれが質を異にした権威を持ったものとして映っている）グループにいるということはかなりの圧力になるし、スタッフのありようは今後更に研究を要するところである。それと現実の問題として大変なことは、学外トレーナーの確保の問題である。幸い当科の場合は立教大学キリスト教教育研究所（JICE）の全面的な援助があり、同所のフェローグループの方々（何れもTグループトレーナーとして豊富な経験をもっている）の援けを得て実施されている状態である。（スタッフ構成については表2を参照）

(4) プログラムの実際について

プログラムの実際の例は、次の章でその一つを具体的に例示するが、これまでの5回を通していても、それ程大きい変化はみられない。もともとあらかじめ用意されていたプログラムではなく、その都度担当する学外トレーナー、学内専任教員が毎日その日のプログラムが終わってから翌日のプログラムをたてていく形をとっているのであるが、何れもTグループが中心でその他に期間を通して2～3回の全体会（参加者全員が集って、ノンバーバル・エクササイズをしたり、フィードバック、コミュニケーションに関する小講義をきくなど）がある。1回のTグループ・セッションは1時間半で全体で14～17回のTグループ・セッションがもたれている。そして、最近では5日目の午後からは個人の合宿のふりかえりをかねて、Tグループのデータ整理の時間にあてるという形をとっている。このデータは既に述べたように学校でのT合宿をフォローする際の貴重なデータとなっている。なお、各期生毎に参加学生数、グループ、Tグループの回数、スタッフの構成などを参考までに表示しておく。

宿の後のフォローのことを考えると教員が加わっている方がより適当であるし、また平常学生と直接接している者としてグループの中であらためて学生と教員との関係づくりが相互に始まる利点は見逃すことのできないものである。この場合の教員はトレーナーの役割をもってというよりも一人の教師として（Tグループの一人のメンバーとしてと言ってもよいかもしれない）グループに参加している恰好である。これまでの経験のなかで、教員が一人でトレーナーとしてグループに参加したこともあるが、相互にかなりの不自由を来し、その壁を破ることが非常に困難で双方共満足できるような結果をうむことができなかった。また、学外トレーナーに全く委せてしまった場合、Tグループの状況、学生の状況が直接的にわからず以後の学内での学生指導に支障を来すようなこともあった。ただ学生にとっては、2人の異なった人が（学生にとってはそれぞれが質を異にした権威を持ったものとして映っている）グループにいるということはかなりの圧力になるし、スタッフのありようは今後更に研究を要するところである。それと現実の問題として大変なことは、学外トレーナーの確保の問題である。幸い当科の場合は立教大学キリスト教教育研究所（JICE）の全面的な援助があり、同所のフェローグループの方々（何れもTグループトレーナーとして豊富な経験をもっている）の援けを得て実施されている状態である。（スタッフ構成については表2を参照）

（4）プログラムの実際について

プログラムの実際の例は、次の章でその一つを具体的に例示するが、これまでの5回を通していても、それ程大きい変化はみられない。もともとあらかじめ用意されていたプログラムではなく、その都度担当する学外トレーナー、学内専任教員が毎日その日のプログラムが終わってから翌日のプログラムをたてていく形をとっているのであるが、何れもTグループが中心でその他に期間を通して2～3回の全体会（参加者全員が集って、ノンバーバル・エクササイズをしたり、フィードバック、コミュニケーションに関する小講義をきくなど）がある。1回のTグループ・セッションは1時間半で全体で14～17回のTグループ・セッションがもたれている。そして、最近は5日目の午後からは個人の合宿のふりかえりをかねて、Tグループのデータ整理の時間にあてるという形をとっている。このデータは既に述べたように学校でのT合宿をフォローする際の貴重なデータとなっている。なお、各期生毎に参加学生数、グループ、Tグループの回数、スタッフの構成などを参考までに表示しておく。

表 2 これまでの T グループ 合宿の概観

	学 生 の 期	合 宿 日 数	合宿の場所	学 生 数	グ ル ー プ 数	プログラムの 内 容			グループに入った ス タ ッ フ	
						T グ ル ー プ	全 体 会	自 由 時 間	学 外 ト レ ー ナ ー	学 内 専 任 教 員
①	第 1 期 生	5泊 6 日	天 城 山 荘 (伊 豆)	92	9	17	3	4	8	(内トレーナー 1) 4
②	第 2 期 生	同 上	ホ テ ル 東 源 (妙 高 高 原)	75	8	17	4	3	6	(内トレーナー 2) 3
③	第 3 期 生	同 上	浄 蓮 荘 本 館 (伊 豆)	62	6	16	5	5	6	0
③	第 3 期 生	同 上	浄 蓮 荘 別 館 (伊 豆)	70	7	16	5	5	7	0
④	第 4 期 生	同 上	池 の 浦 ビ ラ (鳥 羽)	100	10	14	6	4	10	7
⑤	第 5 期 生	同 上	池 の 浦 ビ ラ (鳥 羽)	96	10	15	7	3	10	10

- 注 1. 3 期生は学生数が多かったので会場の都合上 2ヶ所にわかれた。日時は同じで場所も歩いて 5分
間隔の所であった。
2. 1 学年の学生定員は 100 名である。病気の者以外は全員が参加している。100 名以下の期生は入学
時に定員を割ったものである。
3. 1 グループは学生 9 人～11 人で構成されている。

5. T グループの効果とプロセスに関する実証的分析

(1) 調査を実施した T グループ合宿の概要

調査を行った昭和 50 年度（第 2 期生）の T グループ合宿は、2 年次生 75 名を対象としたもので新潟県妙高高原の旅館を借りて 9 月 29 日より 10 月 4 日までの 5 泊 6 日間実施された。現地は人家を離れ自然林に囲まれた環境であった。参加したスタッフは学内専任教員 6 名と学外トレーナー 6 名に加えて事務担当アルバイト 2 名の計 14 名であった。これらのスタッフは合宿開始 2 日前より現地でプレ・スタッフミーティングを持ち、学生のこれまでの学習状況や学習内容などの情報交換、スタッフとしてのこの合宿のねらいの共有化、ふりかえり用紙（T グループの各セッション終了時にそのセッション中のグループや自分についての認知を記録する用紙）の形式決定、T グループメンバーのグルーピング、第 2 日昼までのスケジュール作り、会場準備などをしながら同時にスタッフのチーム作りをも行なった。T グループのグルーピングは、入学時より現在までに参加した合宿で同一グループに所属したことがなく日常あまり一諸に行動することの少ない学生同志 9 名又は 10 名を 1 グループとし、8 グループを編成した。トレーナーは各グループに 1 名がつき（但し 1 グループのみさらに 1 名のコ・トレーナーがついた）学外トレーナー 6 名と学内教員 8 名とが担当した。

合宿第一日目は夕食前の全体会(1)から始まった。全体会(1)ではスタッフ紹介、生活上の案内を行なったあと、スタッフの設定したこの合宿のねらい「ここに集まったひとりひとりが自分を十分に生かし、成長し合える関わり合いをもてるよ

うになることです。そのために、ここではTグループという方法を中心にすすめていきます。」を提示した。そして学生は各自がこの合宿で達成したいと思うこと、つまり個人の学習目標を設定し各自自分のためのメモをした。またTグループについては「トレーニング・グループ・セッションの略です。Tグループではあらかじめ決まった話題はありません。今ここで起っていることが学習の素材になります。」と説明し、Tグループメンバー表を配布した。夕食後は各Tグループ毎にあらかじめ定められたグループ室において第一回目のTグループ(T₁)がもたれた。T₁では特にトレーナーがTグループについてやトレーナーの役割そしてセッションの録音について簡単に説明・確認したあとセッションを開始した。T₂以降はこれらの説明はなく1つのセッションは時間がきたら始まり、日程表に示された時間が来るとトレーナーがふりかえり用紙を配布して終るという形で運営された。録音済みのテープや記入済みのふりかえり用紙は常に各Tグループの部屋に置いておき、グループや個人の状態を知るための一つの資源としてグループメンバーが自由に参照できるようにした。

スタッフチームはT₁終了後スタッフ・ミーティングを開き、各Tグループの状況について報告し合い、第2日目のスケジュールを決定し、翌朝学生にその日のスケジュールを知らせた。このように合宿のプログラムはあらかじめ決定されているのではなく、状況に対してより適切なプログラム作りがなされるために毎晩のスタッフ・ミーティングで決定された。実施されたプログラムの概略は図1に示した。Tグループセッションは全部で17回行なわれた。Tグループセッション以外のプログラムに関しては、全体会(2)では「無言の集団作業を通し、協力過程の中での自分及び他人の気持の動きに気づく」ことをねらいとした実習を実施した。これは4・5人による集団作業で一切言葉を使わずに各自に与えられた数種の紙片を交換しながら組み合わせ、各自の前に全く同じ形・大きさの図形を1つずつ作りあげてを課題としたもので通称「協力ゲーム」と呼ばれている。全体会(3)では他者との相互作用を行なわないで一人きりでひとときを過すという課題が施設の内外を自由に利用して行なわれた。全体会(4)ではこの合宿で何に気づき何を学んだか、そしてこれから先それらをどう生かすかを一人で考え、自分のためのメモをした。

調査のための各種測定は次のようになされた。参加学生に対する質問紙調査は合宿開始の一週間前(測定時Ⅰ)と合宿終了の10日後(測定時Ⅱ)の2回実施し、対人間コミュニケーション、他者理解、状況理解、積極性など8項目(各5点尺度)に加えて、測定時Ⅰでは合宿への期待(5尺度)と「私は今度の合宿で_____」という文章完成法形式の設問を設けた。測定時Ⅱでは先の8項目に加えて、合宿の主観的成果(5点尺度)と「合宿での個人目標とその達成度、目標以外に得たもの、合宿で得たことが今の生活でどのように生きているか、などの諸点を含めての自由記述」という設問を設けた。またTグループセッション毎にメンバー各自が記録したふりかえり用紙及びセッションの録音



	第 1 日 9月29日(月)	第 2 日 9月30日(火)	第 3 日 10月1日(水)	第 4 日 10月2日(木)	第 5 日 10月3日(金)	第 6 日 10月4日(土)
9:00		朝食	朝食	朝食	朝食	朝食
10:00		T ₂	T ₆	T ₉	T ₁₃	全体会(4) ひとりでふ りかえる
11:00		休	休	休	休	チェック・アウト
12:00		T ₃	T ₇	T ₁₀	T ₁₄	解 散
13:00		昼食	昼食	昼食	昼食	
14:00			自由	自由		
15:00		T ₄			T ₁₅	
16:00		休	全体会(2) 無言の集 団作業	全体会(3) ひとりに なる	休	
17:00	チェックイン 開 会	T ₅		T ₁₁	T ₁₆	
18:00			休			
19:00	夕食	夕食	夕食	夕食	夕食	
20:00	T ₁		T ₈	T ₁₂	T ₁₇	
21:00		自由	つどい			
22:00	入浴	入浴	入浴	入浴	入浴	
23:00	消灯	消灯	消灯	消灯	消灯	

図1 実施したプログラムの概要

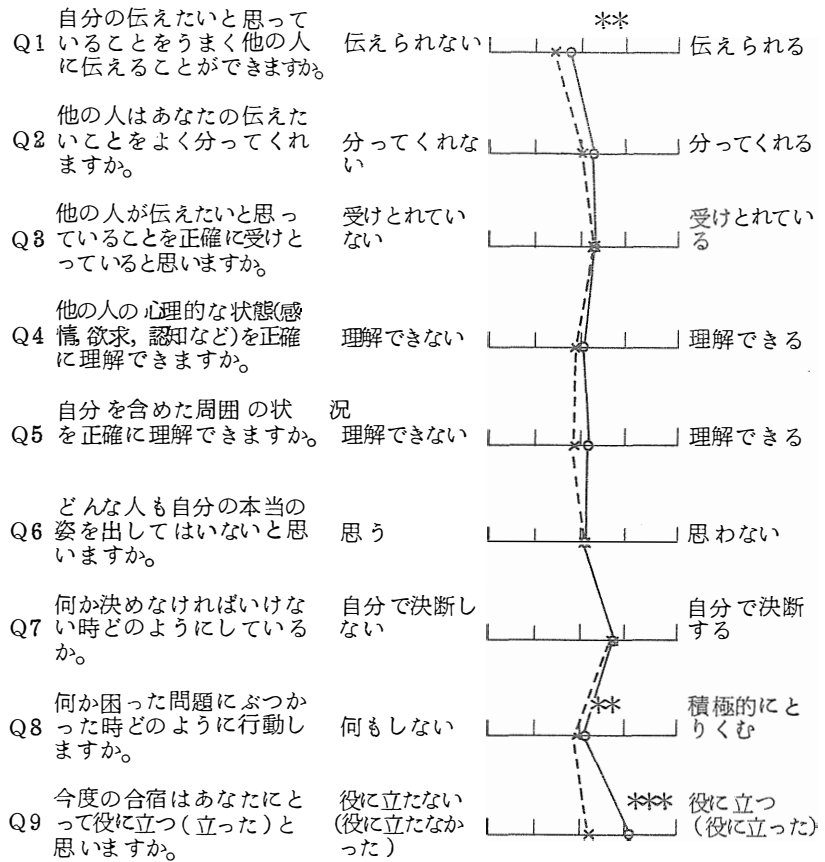
も資料として蒐集された。一方トレーナーにはセッション毎にグループの状況及び介入意図に関するチェックリストの記入を求め、さらに合宿終了時には担当グループメンバーの各人について、聴く姿勢、コミュニケーション、自己開示、フィードバックなど12項目(各6点尺度)よりなるチェックリストによって達成の程度の評定を求めた。

(2) 結果の分析と考察

A. 合宿の効果

この合宿に参加したことが学生にどのような変化をもたらし影響を及ぼした

かを検討してゆくことにする。



(t 検定 **p < .01 ***p < .001)

図 2 評定尺度に見られた変化

Ⅰ 質問紙のスケールに見られた変化

合宿前(測定時Ⅰ)及び合宿後(測定時Ⅱ)に実施された質問紙 調査設問に対する学生全員の反応の平均値を図 2 に示した。図中の破線は測定時Ⅰでの反応のプロフィールを示し、実線は測定時Ⅱでの反応プロフィールをあらわしている。測定時Ⅰから測定時Ⅱへの変化は Q 1, Q 2, Q 9 で有意な差がみられた。それらの変化は、Q 1 では自分の伝えたいと思っていることをよりうまく人に伝えられるようになったと感じ、Q 8 では何か困った問題にぶつかった時により積極的に取りくむようになったと感じ、さらに Q 9 ではこの合宿が期待以上に自分にとって役立つものであったと感じていたことを示している。他方、他者理解や状況理解のスキルはコミュニケーションのスキルに比べて変化がほとんどみられなかった。測定時Ⅱの Q 9 (合宿の主観的成果)を見

ると、非常に役立ったとする者22名(30%)、かなり役に立ったとする者40名(54%)、まあ役に立った方だとする者9名(12%)、あまり役に立たなかったとする者3名(4%)となっており、この合宿の有用性については84%の者が積極的支持を与えている。他方消極的な反応や否定的な反応の生じた原因は様々に考えられるが、その克服のために今後の十分な検討が必要である。

ii 自由記述の内容分析

合宿後(測定時Ⅱ)の質問紙調査の中で得られた自由記述を、①個人目標の種類とその達成度をどのように認知しているか、②目標としたもの以外にどのようなものを得たか、③学んだことを日常の対人関係の中でどのように生かすか、またその意欲(変革への動機づけ)の3つの観点から分析を試みた。自由記述は2名で分析し記述の表現にもとづいて目標の達成・未達成及び変革への動機づけの高低の判定を行なった。両者の判定の一致率は目標の達成未達成に関しては80%、変革への動機づけの高低のについては86%で、不一致分はいずれも2名で協議して判定した。なお、表現が不明確で判定が困難なものはいずれも未達成又は動機づけ低と判定することによって効果の過大評価を避けるようにした。

①自由記述の中で確認できた個人目標は128個でその48.5%が自己に関

表3 個人目標の種類とその達成

目標の種類	達成数	未達成数	計
自己に関する目標	<u>35</u> (56.5)	<u>27</u> (43.5)	<u>62</u> (100.0%)
自分の考えや気持ちを素直に表現する	(63.6) 16	(37.0) 7	(48.5) 23
自己理解を深める	10	14	24
積極的態度で参加する	9	6	15
他者や他者とのかわりに関する目標	11 (23.4)	36 (76.6)	47 (100.0%)
他者の考え・気持ちを理解する	(20.0) 3	(49.3) 12	(36.7) 15
自分を他者に伝え、理解してもらおう	6	6	12
状況を理解して適切な役割行動をとる	0	18	18
その他	2	0	2
友人関係・その他に関する目標	9 (47.4)	10 (52.6)	19 (100.0%)
仲良しグループの問題を考える	(16.4) 3	(13.7) 3	(14.8) 6
具体性なし	4	4	8
その他	2	3	5
計	55(43.0)	73(57.0)	128(100.0%)
($\chi^2=12.131$ p<.01)	(100.0%)	(100.0%)	(100.0%)

するもの（自分の考えや感情を素直に表現する，自己理解を深める，積極的態度で参加するなど）で，次いで36.7%が他者や他者とのかかわりに関するもの（他者の考えや感情を理解する，自分を他者に伝え理解してもらう，状況を理解して適切な役割をとるなど），そして14.8%が友人関係（仲良しグループ¹¹⁸の問題を考えるなど）その他に関するものであった。また128個の個人目標のうち達成されたと判定されたものは55個（48%）で目標の種類別にみた達成率を表3に示した。これを見ると達成されなかった目標は，他者や他者とのかかわりに関する目標（特に他者の考えや感情を理解する，状況を理解して適切な役割行動をとるなど）に76.6%と多く（ $P < .001$ ），達成された目標の63.6%は自己に関するもので占められていた（ $P < .01$ ）。

②目標以外に得られたものは65個が確認され表2に示した。分類された比率を見ると自己に関するもの39.4%，他者と他者とのかかわりに関するもの24.3%，友人関係に関するもの36.4%と，カテゴリ間に統計的な差は認められないが，達成された目標での比率と比較すると，自己に関するものの比率が少なく，友人関係に関するものの比率が多くなっている（ $R < .05$ ）。さらに「自我にめざめた」「他者があるがままに受け入れることができはじめた」「人と人のかかわりや信頼することのすばらしさを体験した」といった表現

表4 目標以外に得られた重要なもの

自己に関するもの	26(39.4)
自分を素直に表現できた	10
自我にめざめた	5
自分の問題点がわかった	6
その他	5
他者や他者とのかかわりに関するもの	16(24.2)
他者があるがままに受け入れることができ始めた	5
他人の気持ちを理解することのむずかしさに気付いた	3
人と人のかかわりや信頼することのすばらしさを体験した	6
その他	2
友人関係その他に関するもの	24(36.4)
仲良しグループが深まった	19
その他	5
計	66(100.0%)

($\chi^2 = 2,545$ N.S.)

高等教育におけるTグループの実践

■ 星野欣生（南山短期大学）

■ 山口真人（南山短期大学）

南山短期大学人間関係科では、発足当初よりそのカリキュラムの中に人間関係総合実習という科目があり（当初は人間関係実験演習Ⅰ）、1週間前後の合宿による学習が展開されてきた。その一つ（何れも必修科目で学生は2年回に4回参加することになる）として、Tグループを中心に展開される“対話とグループ形成のトレーニング”がある（以下、Tグループ合宿という）。現在まで毎年実施され、学生は必ず参加している。実施の背景、理念、初期（第5期生まで）のプログラムの実際や展望などについては、昭和54年1月南山短大紀要7号に、「大学教育へのTグループ適用の試み」として発表した。本誌ではそれを再録するとともに、発表後の当短大でのTグループ合宿の動向について概観してみたい。

I 大学教育へのTグループ適用の試み

— 教育の変革を求めて —

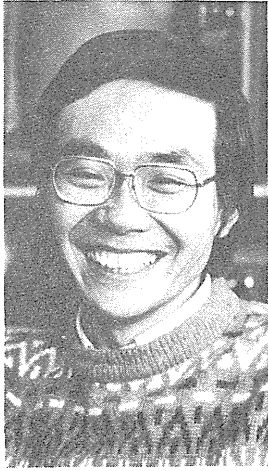
星野欣生 山口真人

（南山短期大学紀要 第7号より抜萃）

1. 本論の社会的背景

日本の歴史のなかで、いま程、教育の問題が日本人の間に深い関心をよび起し論議をまき起した時代はなかったのではないだろうか。日々の新聞記事にはどこかに教育に関する記事が見られるし、教育問題についての連載記事も各紙に見られる。また雑誌などの定期刊行物にも教育についての特集が組まれることが実に多い。そして、その論調の多くが現代の教育を批判するものであり、また新しい教育を求めてあるいは教育の再生ということで識者の意見を求めている。しかし、それにもかかわらず現実の教育





現場でなされていることは、学歴亡者の氾濫であり、学歴亡者へのあくなき教師の援助である。片方では否定される動きが若干見られながらも、日本の社会では名門校の学歴というパスポートが尚強く巾をきかせており、学生も含めて日本の親たち教師たちを狂気の渦の中に追いつこんでいるのである。そこでは、教育本来の姿をとりもどそう、ゆとりある教育をといくら叫んでもあたかも馬の耳に念仏といった具合である。このような病気ともいえる社会状況のなかで進学してくる大学生たちの様子も、大学で何かを獲得しようとする者は少なく、その何かは卒業証書以外の何ものでもないといった状況である。有名大企業へのパスポートを握ることができればよいのであって、そのためには出来るだけ取りくみ易く良い点を取りやすい科目(教師)を選び、多くの時間を遊びに費やすといったまさにゆとりある?学習を続けている者が多い。遊び資金獲得のためにアルバイトは日常化し、学術書よりも劇画に目が向き、学生生活の生きがいにはクラブ活動のみといった学生も結構多いのではないかと思う。勿論これらが凡ての学生にあてはまる訳でもなく、大学に研究の場を求め真摯に真理を追い求めようとしている者もいるが、それは極く少数であるといっても過言ではないだろうし、何よりも恐れるのはいまの大学をはじめ日本の高等教育の場で先に述べたような風潮が全体を強く支配しつつあるのではないかということである。その意味で、大学がもともと研究の場であることはいまでもないが、従来よりもいまの大学ではより教育に比重をかける必要が増しているのではないかと思う。そのために制度の改革を考えるのも必要だし重要な方法であるが、大学教育そのもののあり方についても一考を要するのではないだろうか。教師は自己の持っている凡ゆる情報(その中には他から得たものもありその人自身の創意によるものもあろうが)を伝達して終りというのでなく、つまり教師は自己の研究が中心で教育はその余力でというのではなく、積極的に学生の心をゆり動かし得るものでなくてはならないと思う。それは本来の大学の姿ではないと仮りに言う人があったとしても現実の学生の姿を考えた場合、それは空論にしかすぎないのではないだろうか。ただ他人の敷いた路線を易易諾諾と何の疑問ももたず歩いていく学生が多く目につくし、若者としてのエネルギーも感じられずまして一個の人間としての主体性などなかなか見つけにくいようである。大学で学ぶということが各々の専門分野での知識・情報をより多く獲得することであることも勿論であるが、そのような知識の蓄積よりも(それも満足にされているとは思えないが)これからの己れの人生をいかに生きるかを学ぶ、その学び方を学ぶ場としての大学、自己のありようをじっくり見つめ、自己を確立する基盤をつくるための重要な期間としての大学、としての位置づけを考えるのがいま最も必要なのでないかと思う。伊東博は「文化財中心の教育から人間中心の教育へ」といっている。¹¹⁾ いまの大学の多くが研究者としての心構えを説くよりも教育的要素を多く盛りこんだ形にならざるを得ないのも一つの流れであると思う。しかし、そのような流れを充分生かすための教育技術は

と問われると行き詰まらざるを得ない教師も多いのではないかと。個としての学生とのふれ合いを通してそのようなものは実現されるべきなのであろうが、マシ化した現況では望むべくもないところである。そのために学生指導の面でいろいろの工夫はなされているようであるがその成果は必ずしも満足すべきものではないようである。

かかる現象を他の社会的側面からみるならば「関係の稀薄化」現象が到る処で見られると言ってもよいだろう。潜在的には深いかかわりあいを求めながら、関係に飢えを感じながら、現実の行動の仕方は関係を避け関係を薄める方向に動いている人が多い現象に通ずる。他人への関心は薄くなり、凡ゆる場で隣は何をする人ぞ的な状況が生まれている。自己中心的風潮が強くなり、それは家族の中にさえも深くはびこるようになり、親子心中、老人扶養などの問題として表面化してきている。人間疎外という表現で議論される現象であるが、確かにかわりの中にも生きることを忘れ、むしろ逆にかかわりを否定する風潮すら流れているのではないかと思う。教育の現場でも起こっているかかる現象は、教育の崩壊につながるといっても決して過言ではないだろう。

2. Tグループと学校教育—南山短大人間関係科の場合

日本にTグループが導入されたのは、筆者らの知る限りでは1958年頃のことであり、立教大学キリスト教教育研究所主催による教会生活研修会であったと思われる。同時期に九州大学でも一連の研究がはじめられているようである。しかし、その後のTグループは企業内教育の場に深く浸透するようになり日本での最盛期を迎えることになる。丁度日本経済の高度成長期に重なる如く拡がったが、時には猛烈社員教育の一環のようになり、また精神論として自己反省のみを強いる結果になったりしたこともあり、Tグループについては否定的になった企業人も少なからずあったようである。本来、Tグループは対人関係能力の増大と組織変革を指向したものであった、詳しく言えば、自己理解、他者理解、人間集団の動いていくプロセスの学習、リーダーシップの働きを学ぶ、人間の出合い体験（ふれあい体験）から組織変革体（Change agent）としての自己のあり方を体得する、併せて学び方を学ぶ（learning how to learn）などがその目的としてあげられる。しかし、企業によってはこのトレーニングの技法をあたかも精神活性剤の如くとらえたところもあり、本来のものとはかなり異った方向に向いていったものもあったようである。日本の企業には、本質的なものよりも常に目新しいものを求めてとびついていく傾向があるため、最近では企業内教育としてのTグループはかなり下火になってきているようである。多くの場合にトレーニングの効果が個人には顕著に見られたが、それがそのまま組織体には直接還元されなかったということも大きな理由となっているようである。しかし、それが集団であれ組織であれ、そこに複数の人間がある限り、集団のダイナミックスが当然起こっている筈であり、その中でどのように生きていくかという問いかけはたえずなされているものである。本来的には、



Tグループはいつもその問いかけをなげかけているものである故に、企業人として生きていく上に、単なる小手先のものでなく貴重な根源的な体験として、再度見直されてしかるべきであると考え。

Tグループはこのように企業内教育の場への登場が派手であっただけに、その他の生活体への浸透はあまり目立たないものであったが、教会生活者の中に、あるいは学校教育の中にといった具合にいろいろな分野でも徐々に実施されてきたようである。学校教育（特に大学）の場では、それぞれ形は異なるが、九州大学教育学部での一連の研究〔安部恒久、村山正治、野島一彦（1977）、吉田道雄（1977）など〕、名古屋大学教育学部での研究〔水原泰介、久世敏雄、鈴木康平（1960）〕、立教大学文学部での集中授業、上智大学でのマイクロ・ラボラトリートレーニング〔小林純一（1971、1974、1977）〕、広島大学〔上地安昭、藤土圭三（1977）〕、山梨大学〔山口勝弘、穂積登（1976、1977）〕、日本大学〔竹田アミオ、大林政男（1977）〕などでのエンカウンター・グループなどいろいろな試みがなされている。¹¹²しかし、立教大学の場合を除いてその多くは学生指導の一環としてあるいは学生指導の担当者のために、また大学院の学生を対象にといった場合のようであり、正科の授業しかも必修科目として学生にTグループを課している大学はないと思われる。（立教大学の場合は選択科目であった。）

南山短大人間関係科の場合は、Tグループは必修の専門科目（人間関係総合実習）として学生の全員参加が義務づけられている。人間関係科は、科のねらいとして、1）キリスト教的な人間理解を基礎におき、2）人間の行動および人間関係のあり方と過程を学び、その理解を深め実践する、3）身近な集団や組織や社会の中で機能的生産的に行動することができる資質を養う、4）さまざまな人間関係の中で援助的な役割を果たすことのできる能力・態度を養う、をあげている。そして、そのために従来一般に行われている学習方式（知的学習）とは異なる方式つまり体験学習による授業形式を大巾にとり入れている。それは人間関係についての知識を与える学習のみでは人間関係の実践には生かし難く、それよりも、いまここにいる自分たち（学生も教師も）が相互に学習の素材となって人間関係を学習しようとするためである。少くとも上にあげた目的を達成するためには、知的学習のみでなくむしろ体験学習を中心に据えての学習の方がより効果的であると考えられるからである。また、そのことと関連して多くの授業でとり入れ実践していることは、学習者である学生中心の授業を推進しようとしていることである。詳細は別の機会に委ねたいが、教授者が中心にあって教えるのではなく、教授者はあくまで学生の学習への動機づけを推進したり、自からの目標をもって学習しようとする学生が容易に学習できるように援助したりすることになる。C・ロジャーズもその論稿の中で「われわれは他人を直接的に教授することはできない。われわれはただ他人の学習が容易に展開するようにすることができるだけである」と述べているが¹¹³正にその

通りのことを実践しようとしている。そのために、教師も学生との関係の中で教示されながら、日々学習方法について論議し研究を重ねているが、主要な努力目標の一つは学生のもっている防衛的な態度をどのようにして減少させるかということ、全体的に言えば教室内でどのように受容的な雰囲気を作りあげていくかということである。学生と学生、学生と教師が相互に受容的になることによって、相互のコミュニケーションは密になり、相互信頼は増大し、その中の学習は表面的でなく自己の内面に深くとどまるものとなり行動への推進力ともなっていく。しかし、現実には大学入学前の12年間の受身的な教育に慣れてきている学生にとっては、学校あるいは教師のかかる姿勢は強いとまどいの因となるし、否定的にすらなる学生もでてくる。それでもそのようなまどいや否定的な感情がそのまま表出されるような場づくりが出来れば、そこから新たな展開が生まれてくることも多い。どちらかといえば否定的な感情を吐露できた学生の方が後半能動的に学習に取り組んでいく傾向があるようである。

このような基盤にたって授業が展開されているが、その一つの大きい柱が集中的なグループ体験としてのTグループを中心とした合宿学習である。^{11.4} 集団での自己理解、リアルな対人関係の体験と理解、集団の動きについての理解など人間関係科でねらいとしているものを実現する一つの重要な場であるとともに、教育の観点からすれば先に述べたような学生中心の教育の場づくりにとって一つの節目ともなるものである。Tグループの中で相互の関係が進展するにつれて受容的(許容的)雰囲気がグループにでてくると、自から開放的になり、自他への積極的な働きかけ(action)が始まり、相互信頼関係の樹立とともに相互成長への階段を一気に登るようになる。そのようなグループづくりの体験は、学校の場合に持ちこまれ自からの手で学習を促進させるものとなることが期待されている。しかし、現実にはなかなかそのようにストレートに生きてくるものではないようである。それにはTグループでの体験の質と量や、合宿学習というどちらかといえば実験室としての純粋培養的な場での体験を学校という現世的な要素の多い場へ適用することの困難さなどがその原因となっているようであるが、何れにしても、多くの学生にとって、Tグループの体験は、自他の深い理解、出会いの体験、自主性の確立、勇気、自立と責任などかなりの影響を与えるものであるといつてよく(それは合宿後のアンケートによってうかがえる)、卒業後にまで強い印象を残しているようである。また、Tグループに否定的な反応を示す学生も若干でてくるが、Tグループ体験の事後学習や教師との話し合いなどを通じて積極的なものに変っていくものも多いようである。

いまの大学生たちが、真に自からを個として生かし得ず(それ程の切実感をもってないのが実状でもあるが)時流に流されている現状をみると、大学生活の中でTグループの体験の占める意味は随分大きいものがあると思う。真に生きるとは何なのか、これからの生涯をどのように生きていくのか、その学び

方を学ぶという点でも貴重な体験となり得る筈である。

3. 学校教育としてのTグループ学習の考え方

ここでは学校教育という観点からTグループ学習の根底にある考え方について述べてみたい。

(1) 「教える」のではなく「学ぶ」場としてのTグループ

既に述べたように、人間関係科では人間関係について学習するのではなく、人間関係を学習しようとしている。そこでは自ずから学習者自身がいつも問題となってくるし、学習者自らが自らを素材としながら自らのありようを学んでいくことになる。平常の授業でもこの考え方が根底にあり一貫しているが、Tグループの場ではそれが最も強調されると言えよう。即ち、Tグループがもともと10人前後の任意の見知らぬ人たち(strangers)で構成される構造化されない(unstructured)訓練集団であり、そこではトレーナーは何も教えようとしないうし、ましてリードすることはしない。メンバーがそれぞれにその場で行動することによってはじめて実り多い学習をすることになるのである。当科の場合は既に顔見知りの学生仲間が10人前後の集団をつくり、そこに学外のトレーナーおよび学内から教師が加わり一つのグループを構成しているが、進め方は一般のTグループと同じ形である。学生はそれまで培われてきた経験からトレーナーに教えるを乞おうとする気持ちが抜けきらないが、トレーナーが教えるという姿勢を全くとらず、ときには沈黙に徹するようなことがあるため、学生自身がトレーナーに反撥したりしながら教えるを求めている自己の姿勢に気づき、そこからは多くのものは得られず自ら積極的に行動することによってのみ学ぶことができることに気づくようになる。そのことは単に人間関係の問題のみならず、学校を含め凡ゆる日常生活の中で自ら学ぼうとする者のみ収穫を得るという原則をも体得することになる。教えてもらうという受身の姿勢がTグループの中で繰り返し問われ、能動的に学びとろうという姿勢が如実に現われてくるようになるのである。真に学習し成長するものは、教えられることによってよりも自ら学ぶことによってであるという考え方が根底にあると言ってよいだろう。

(2) 「関係の教育」としてのTグループ

教育するということは、本来教育する者と教育される者(本質的にはそのように区別されるかどうか疑問であるが)とのかかわりあいを指していると言ってもよく、教育の所産はその両者の関係の所産である。両者の相互援助関係の中でお互にそれぞれが成長していくことになる。教師がいつも教える立場にあるのではなく、学生との教育関係を通して教師が成長していく場面も随分多い筈である。相互に成長することによってのみ教育の成果があったと言えるのではないだろうか。Tグループでは正にトレーナー(教師も含む)とメンバー、あるいはメンバー相互間にいろいろなレベルのかかわり合いが生まれ、その相互影響関係によって互いの自己洞察が深まり、また相手の理解が深まってくる、

つまり両者のかかわりあいがある重要なポイントともなってくるのである。その関係の中でこそその個人の態度・行動の変容が起ってくるということが出来る。言いかえるならば、どれ程相互にかかわりあいをもつことが出来るかによって、即ちそのプロセスの中で、相互に学習を深めていくということが出来る。そして、そのことはTグループのみでなく（Tグループの中ではそのことが最も試みやすい体験として理解しやすい）学生にとってこれからの社会生活の中でたえずつきまってくるテーマであり、人生のいろいろな場面で数多くの人と深いかわりあいをもつことによりその人の成長はより厚いものとなるということが出来る。そのための学び方をTグループの中で多くの学生が体得していく筈である。

(3) 「反応(response)の教育」としてのTグループ

かわりあいがあるためにはどうしても反応することが必要になってくる。相手の言動に何らかの「応え」を返すことによって初めてかわりの緒が開かれることになるのは言うまでもない。その「応え」が相手の言動について自分に映ったままを返すことになれば、フィードバックの働きが生まれてくることになる。相互援助関係の働きがそこに生まれてくる。相手にとって適切なフィードバックが、相互になされることによって、相互の関係は深まると同時にそのことが正に相互の成長をもたらすことにもなる。Tグループは一つの側面からみれば、相互反応の連結の場でありまた相互フィードバックの場（そのことはとりもなおさず相互援助関係の場でもある）であるということも出来る。そのことはTグループの命であるとも言えよう。Tグループの場でフィードバックをし、されるという体験から、「応える」こと、「フィードバックすること」の意味を知り効果的にフィードバックしフィードバックを受けることのできる資質が養われる。これからの人生の中で、それは有効なスキルとして生かされていく筈である。



(4) 「集団に生きる教育」としてのTグループ

「個人の変革は、彼を単独におく状況においてよりも彼を集団のなかにおいてなされる方がより効果的に遂行される」とはレヴィンの集団力学において設定されていた原則であるが、そこから人間関係技法のトレーニングとしてTグループが生まれてきたことは周知のところである。人間関係科の学習では、小集団による学習方法が多くとられている。その意味は小集団の中での社会的相互作用が個々の力の総和以上のものを生みだすと思われるからである。そのような集団を成熟した集団とよぶことが出来る。人間が成長するという事は、一つの側面からみた場合、その人が属する集団の成熟ともなっているとみえる。つまり成熟した集団の中で、あるいは集団が成熟に向かって動いていく中で個々人が成長する。例えば、なかなか自分の意見をストレートに出せなかった人が、集団の中に許容的な雰囲気が出てくる（成熟した集団の一つの特徴である）と自発的に意見を言うことが出来るようになる。伊東博は「集団学習」

は学習の効率を高めるための一つの教育の手段なのではなくて、人間である限り学習は「集団学習」にならざるを得ないのであると言っている。¹¹⁵人は単独で生きるものでなく、いつも何らかの集団に属して集団とともに生きている。集団の中に生きることにより多くのことを学習し成長していつている。そのことを教育プログラムの中で意識的に実現しようとしたのが当科での学習方法であり、その端的な一つの表れがTグループであるということが出来る。Tグループの中では、当初の閉鎖的非許容的な風土（climate）が除々に変化して後半の開放的許容的な風土へと移っていくなかで（その変化は勿論メンバーの相互作用から生まれてくるものであるが）個々人がその個性を生かしながら、言いかえれば相互に相手を尊重しながら集団の中に埋没せず新しい自己の実現に向けて発展していくことになる。正に集団の中に生きる原体験がそこにあると言ってよく、そのことは体験者である学生にとって極めて貴重な体験となり得る。

(5) 「ふれあい体験」の場としてのTグループ

現代人は人間疎外の坩堝の中で空虚な毎日を送っているがそのことは学生として例外ではない。受験戦争のなかで育まれてきた人間不信の感情はどうしようもなくその心をむしばんでいる。ごくわずかの特定の者とのみのふれあい体験はその人の人間としての巾を非常にせまいものとしており、可能性を自ら閉ざしてしまう結果すらひきだしているともいえる。誰かと真にふれあうことができればその喜びはその人に生きる自信を強く与えることになり、そのことは何もにもまして教育が目指している所のものであろう。当科でのTグループはそれの実現が容易な場である。¹¹⁶それまで未知の人だった人とかかわりふれあい体験をもつことができて明るくなった¹¹⁷というTグループ体験後の学生の反応などその顕著なあらわれである。Tグループの中の誰かとのふれあい体験は、その人の世界をひとつ開くことになり自信をもって次の学習へと意欲をもたせることにもなる。ひいては卒業後の社会生活の中でも自ら求めて他者とのかかわりをもととするようになる。勿論そのことはTグループの中でする程容易ではないが、その挫折体験も含めてその人の人生を豊かなものにする結果を

4. 南山短大人間関係科でのTグループ合宿学習の概観

過去5年間の資料をもとにして、当科でのTグループを中心とした合宿学習を概観してみたい。

(1) Tグループの合宿のねらいについて

- ① 第1期生：お互いの成長をめざして与えられた機会を活かしつつ「今、ここに生きる」ことです。
- ② 第2期生：ここに集まったひとりひとりが自分を十分に生かし、成長しあえる関わりをもてるようになることです。
- ③ 第3期生：いまここに生きることです
いまここに何が起っているか

いま自分は何を感じているか

何をしたいのか、またしようとしているのか

何を伝えようとしているのか

自分はいまどうなっているのか

この合宿で自分や他者との関係に直面し、とびこみ、逃げないで自分なりにこころみてみよう

- ④ 第4期生：この合宿の場でこれらさまざまな集団活動の中に生ずる基本的な集団のプロセスおよびその中での個人のあり方とかかわり方を学習し、今ここでの自分および集団の可能性にチャレンジすることによってこれからの自分の新しい生き方に自信をつけることがねらいです。

- ⑤ 第5期生：私たちが生きていくとき、私が人とのかかわりを深めるとは、どういうことかを、体験としてさぐることです。

Tグループの中で○自分の気持、態度、行動、価値観などを
はっきりつかみ素直にあらわしてみる
○自分の気持、態度、行動、価値観などが
他者にどのような影響を与えているか
○また他者から自分がどのような影響を受けているかに気づき応答してみる
○対決をおそれないで積極的に他者に働きかけてみる

以上がこれまでに実施されたTグループ合宿についてスタッフ（学内専任教員および学外トレーナーで構成）がその都度合議して作成し、学生に提示したねらいである。第2期生に対しては、このねらいをもとに学生が個々に自分のねらい（目標）を決めている。第8期生についても同様で、いまここに生きるという上位目標に対して個々に下位目標をたてている。第4期生については、このねらいの前にこの合宿の位置づけを示し、ねらいのあとに具体的な行動目標として「自分のしていることが他人やグループにどのような影響を与えているかに気づく」など10項目を示している。そして、毎回このねらいに加えて、Tグループについては「Tグループとはトレーニンググループの略です。Tグループでは、メンバー、時間、場所は決められていますが、あらかじめ決められた議題はありません。いまここで—自分の内に、人と人との間に、グループの中で—起っていることが学習の素材になります。」という説明がなされている。（これはねらいともども印刷物として学生全員に配布されている）

これらを見て考えられることは、①と③では「いまここに生きる」という言葉をそのままつかい、力点を明示している。実存的な存在としての自分を確かめ、全エネルギーを傾倒してこの与えられた合宿の場を生きぬいていく、Tグループが終局のところどのような状況においても本当に自分に生きることを目

指しているものとすれば、まさにそのものをねらいとしてかかげたものである。●④⑤には直接的にはそのように書き表わされてはいないがその要素は形をかえて表現されている。むしろ、②④⑤について言えることは“かかわりあい”という言葉が共通してみられる点である。これは①において“いまここに生きる”という言葉があまりにも抽象的であったためその言葉の解釈にのみとらわれてしまって、いまここに生きることそのものが困難であった学生がいたため、②に於ては成長しあえるかかわりあいというように表現がかわり、さらに下位目標を各人に決めさせグループにのぞんだものである。③に於てもあらためていまここに生きるという言葉が使われたが、非常に具体的にそのための行動指針のようなものを示し、同時に自分や他者との関係という言葉も行動目標として加えられている。それが④⑤になると、いまここでということはTグループの説明の中に入ってしまい、自他のかかわりあいそのものをさぐり実現しようというようになってきている。自己の行動の明確化、他者に与える影響と他者から受ける影響、それへの応答、働きかけをすすめることにより新しいかかわりあいの体験を期待しようとしている。そのプロセスで個人・集団の事などを学習しようとしているのであり、言葉として表現はされていないが何らかの態度、行動の変容を期待しているものである。

さらに③あたりから、チャレンジ、逃げないで、働きかけるなど勇気ある行動を強く求めるようになってきている。このことは学生の様子が①から⑤にかけて徐々に変化してきていることと密接に関係がある。勿論①②においてもそのことは当然求められていたのであるが、③から⑤にかけて学生の風潮として年々積極的に行動をおこしていこうとする傾向が小になり、従順・消極の傾向が強くなってきたことと無関係ではない。

全体に共通していることは、この合宿を通して学校側として学生に期待しているものは、主体的・自主的な自己の確立であり、それをもとにした“関係”の実現であり、それに向けての行動であると言える。いまの自分の中で起っていること（何を感じているか、したいこと、したくないこと、伝えたいこと…）を明確にとらえ、そのことが他者にどのような影響を与えているかを感じし、また他者からの影響にも気づき積極的に応答していく。そして、最終的には対決をおそれず、葛藤の中に生き行動していける自信をもてるようになるということであろうか。そこらあたりから“関係”とは何なのかを探り、どのような場においても“関係”を創造し確立していけるような人づくりを目指しているのである。ブラッドフォードらは、Tグループとは、(1)成員たちが集団における意思決定を可能および不可能にする諸要因と集団の中で自分自身の行動や感情により一そう目ざめるようになること。(2)成員が集団過程を管理し、集団における自分自身の行動を支配していく技術のレパートリーを拡大するための試練として集団を利用すること¹⁶⁾とあるが、南山短大の場合はこの中でも特に(1)に関する領域に焦点があたっており、そこから所謂出合いの体験のようなものが

結果として生まれてきているようである。` かかわりあい `を求めてということから当然そのような結果をもたらしていることになるのであろう。スタッフの中には、個人の問題と同程度にグループ・プロセスを体験的に理解する方向にという意見も強くあるが、現実にこれまでのTグループの動きをみていると、かなり個人指向の傾向が強い（集団指向に対して）ということが言えそうである。メンバーの目がなかなか集団の方に向かない、自分と特定の他者とのことに精一杯で集団というかたまりにはとても目が届かないというのが現状である。そのためにはプログラム、スタッフなどいろいろな方向から更に工夫を重ねる必要があると言える。

(2) Tグループ合宿の実施時期について

Tグループを中心とした合宿学習を2年間の在学中のどの時期に実施するかは、教育目標との関連でも重要

な問題であり、教員間でも議論の絶えないところである。いままでの経過をみみると表1の通りである。試行錯誤しながらこのように変化してきたのであるが、第1期生については学内での多くの学習体験を蓄積した上にTグループ合宿をもってこようとしたのであり個々に深い体験を与えたと思われるが、

表1 Tグループ合宿の実施時期

	学 生	時 期	入学時からの月数*
①	第1期生	2年次の12月	21ヶ月目
②	第2期生	2年次の9月	18ヶ月目
③	第3期生	1年次の3月	12ヶ月目
④	第4期生	1年次の3月	12ヶ月目
⑤	第5期生	1年次の3月	12ヶ月目

*卒業までに24ヶ月在学と考えている。

人によりかなりの差もあったようである。恐らくそれまでの体験の蓄積あるいは問題意識の有無によってその差がでてきたのであろう。ただ共通していることは、卒業を間近に控えていたため個々の学生に対して十分に体験の事後学習(follow up, その人の体験をたどりながら分析し一般化していく過程の意)をする時間がとれなかったことである。従って何らかの深い体験があったにもかかわらず、充分消化しきれず卒業した者もあったようである。その結果、第2期生については学内での事後学習期間も充分にとることができる2年次の後期授業が始まる直前に実施された。学生それぞれがかなりの問題意識をもってこの合宿に臨んでおり、その態度行動に与える影響は大きかったが現場適用(この場合、体験により得た仮説の学内での実行)の期間も含めて、やはり事後学習の時間が充分でないことが指摘された。第3期生からは1年次の終りの春休み中に実施し、そこでの体験を2年次の1年間をかけて十分に試行することができるようにし、教師も着実に事後学習を援助していこうということになった。そして、実際には2年次の4月から1週3時間の授業を6~7週間継続的に設け、Tグループ体験の分析・一般化を試みた。具体的にはTグループ毎にTグループ合宿の終りの頃に作成した個人のデータ、記憶、Tグループ全部の録音テープなどをもとに、Tグループ毎に話し合いながら、T₁ から最後の

Tセッションまでのプロセスを紙面に再現し、J・R・ギブの「4つの懸念」の仮説^{注7}を基礎に分析考察を重ね、Tグループ毎にそれぞれのグループの歴史をつくり、そのあと、個人個人がグループの中での自己の動きを分析考察し、次への自己の行動の仮説などをたてている。ここでの効果は、体験後1ヶ月余を経た時期つまり情緒的にはかなり冷静になった時点で、もう一度それぞれの体験をふりかえり得ることである。またそのプロセスを通じて、それぞれなりに充足できなかった部分を補うことができたり、あらためて自他の発見があったり、新しい行動へのきっかけづくりにもなっていることである。これらは学内の専任教員3名がその指導にあたっているが、Tグループ・プロセスの再現が非常に困難であり、かかわり得る教員の少ないことからきめ細かく個々に指導のできないことが難点として残されている。



この実施時期に関して総じて言えることは、実施時期の当否ということよりも（事後学習の時間の問題があるとしても）目標あるいは実現が期待される状況によってそれにふさわしい時期が選択されてしかるべきということである。つまり学生個々が十分な問題意識を持った上でということであれば（それだけ体験の質が変わってくるのが予想される）2年次の後半が適当であろうし、何らかの問題意識をもたせ、その実現を残りの期間でということであれば1年次の最後がふさわしいようである。学生に与える影響の質量がそれぞれにおいて異なっていると思われるからである。従って、入学直後にこの合宿を実施することも当科での学習態度・内容を真にオリエンテーリングさせるためには適当であるかもしれぬわけである。

(3) スタッフの役割と構成について

Tグループを実施する場合、トレーナーを含めてスタッフの問題が非常に重要な要素であることは言うまでもない。実施されてきた状況から述べるならば、第1期生、第2期生の時は学外トレーナーを中心に一部学内の専任教員でトレーナーの経験のあるものが加わって、1グループ1スタッフという構成であった。（部分的には学内専任教員がオブザーバーとして参加したグループもあったが）。第3期生については、全グループ学外トレーナー（各1名づつ）によって実施し、学内専任教員は合宿の運営責任者としてスタッフ・ミーティングに参加（プログラム作成にも参加）したり、事務運営にあたった。つまり、トレーニングそのものは学外トレーナーに任せただけである。第4期生、第5期生については、原則として全グループに学外トレーナー1人、学内専任教員1人が参加する形をとった（スタッフ不足のため学外トレーナーのみというグループが若干あったが）。当初から毎回いろいろ変化しながらも、各グループに学外トレーナー1人、学内専任教員1人という形が現在のところ定着しつつあるようである。学内でも必ずしもこの形に意思統一されている訳ではないが、Tグループの専門家である学外トレーナーと学内で授業を通して平常学生と接している教員がそれぞれに立場を異にしながらグループと共に生きていく、合

宿の後のフォローのことを考えると教員が加わっている方がより適当であるし、また平常学生と直接接している者としてグループの中であらためて学生と教員との関係づくりが相互に始まる利点は見逃すことのできないものである。この場合の教員はトレーナーの役割をもってというよりも一人の教師として（Tグループの一人のメンバーとしてと言ってもよいかもしれない）グループに参加している恰好である。これまでの経験のなかで、教員が一人でトレーナーとしてグループに参加したこともあるが、相互にかなりの不自由を来し、その壁を破ることが非常に困難で双方共満足できるような結果をうむことができなかった。また、学外トレーナーに全く委せてしまった場合、Tグループの状況、学生の状況が直接的にわからず以後の学内での学生指導に支障を来すようなこともあった。ただ学生にとっては、2人の異なった人が（学生にとってはそれぞれが質を異にした権威を持ったものとして映っている）グループにいるということはかなりの圧力になるし、スタッフのありようは今後更に研究を要するところである。それと現実の問題として大変なことは、学外トレーナーの確保の問題である。幸い当科の場合は立教大学キリスト教教育研究所（JICE）の全面的な援助があり、同所のフェローグループの方々（何れもTグループトレーナーとして豊富な経験をもっている）の援けを得て実施されている状態である。（スタッフ構成については表2を参照）

（4）プログラムの実際について

プログラムの実際の例は、次の章でその一つを具体的に例示するが、これまでの5回を通していても、それ程大きい変化はみられない。もともとあらかじめ用意されていたプログラムではなく、その都度担当する学外トレーナー、学内専任教員が毎日その日のプログラムが終わってから翌日のプログラムをたてていく形をとっているのであるが、何れもTグループが中心でその他に期間を通して2～3回の全体会（参加者全員が集って、ノンバーバル・エクササイズをしたり、フィードバック、コミュニケーションに関する小講義をきくなど）がある。1回のTグループ・セッションは1時間半で全体で14～17回のTグループ・セッションがもたれている。そして、最近は5日目の午後からは個人の合宿のふりかえりをかねて、Tグループのデータ整理の時間にあてるという形をとっている。このデータは既に述べたように学校でのT合宿をフォローする際の貴重なデータとなっている。なお、各期生毎に参加学生数、グループ、Tグループの回数、スタッフの構成などを参考までに表示しておく。

宿の後のフォローのことを考えると教員が加わっている方がより適当であるし、また平常学生と直接接している者としてグループの中であらためて学生と教員との関係づくりが相互に始まる利点は見逃すことのできないものである。この場合の教員はトレーナーの役割をもってというよりも一人の教師として（Tグループの一人のメンバーとしてと言ってもよいかもしれない）グループに参加している恰好である。これまでの経験のなかで、教員が一人でトレーナーとしてグループに参加したこともあるが、相互にかなりの不自由を来し、その壁を破ることが非常に困難で双方共満足できるような結果をうむことができなかった。また、学外トレーナーに全く委せてしまった場合、Tグループの状況、学生の状況が直接的にわからず以後の学内での学生指導に支障を来すようなこともあった。ただ学生にとっては、2人の異なった人が（学生にとってはそれぞれが質を異にした権威を持ったものとして映っている）グループにいるということはかなりの圧力になるし、スタッフのありようは今後更に研究を要するところである。それと現実の問題として大変なことは、学外トレーナーの確保の問題である。幸い当科の場合は立教大学キリスト教教育研究所（JICE）の全面的な援助があり、同所のフェローグループの方々（何れもTグループトレーナーとして豊富な経験をもっている）の援けを得て実施されている状態である。（スタッフ構成については表2を参照）

(4) プログラムの実際について

プログラムの実例は、次の章でその一つを具体的に例示するが、これまでの5回を通していても、それ程大きい変化はみられない。もともとあらかじめ用意されていたプログラムではなく、その都度担当する学外トレーナー、学内専任教員が毎日その日のプログラムが終わってから翌日のプログラムをたてていく形をとっているのであるが、何れもTグループが中心でその他に期間を通して2～3回の全体会（参加者全員が集って、ノンバーバル・エクササイズをしたり、フィードバック、コミュニケーションに関する小講義をきくなど）がある。1回のTグループ・セッションは1時間半で全体で14～17回のTグループ・セッションがもたれている。そして、最近では5日目の午後からは個人の合宿のふりかえりをかねて、Tグループのデータ整理の時間にあてるという形をとっている。このデータは既に述べたように学校でのT合宿をフォローする際の貴重なデータとなっている。なお、各期生毎に参加学生数、グループ、Tグループの回数、スタッフの構成などを参考までに表示しておく。

表 2 これまでの T グループ 合宿の概観

	学 生 の 期	合 宿 日 数	合宿の場所	学 生 数	グ ル ー プ 数	プログラムの 内 容			グループに入った ス タ ッ フ	
						T グ ル ー プ	全 体 会	自 由 時 間	学 外 ト レ ー ナ ー	学 内 専 任 教 員
①	第 1 期 生	5泊 6 日	天 城 山 荘 (伊 豆)	92	9	17	3	4	8	(内トレーナー 1) 4
②	第 2 期 生	同 上	ホ テ ル 東 源 (妙 高 高 原)	75	8	17	4	3	6	(内トレーナー 2) 3
③	第 3 期 生	同 上	浄 蓮 荘 本 館 (伊 豆)	62	6	16	5	5	6	0
③	第 3 期 生	同 上	浄 蓮 荘 別 館 (伊 豆)	70	7	16	5	5	7	0
④	第 4 期 生	同 上	池 の 浦 ビ ラ (鳥 羽)	100	10	14	6	4	10	7
⑤	第 5 期 生	同 上	池 の 浦 ビ ラ (鳥 羽)	96	10	15	7	3	10	10

- 注 1. 3 期生は学生数が多かったので会場の都合上 2ヶ所にわかれた。日時は同じで場所も歩いて 5分
間隔の所であった。
2. 1 学年の学生定員は 100 名である。病気の者以外は全員が参加している。100 名以下の期生は入学
時に定員を割ったものである。
3. 1 グループは学生 9 人～11 人で構成されている。

5. T グループの効果とプロセスに関する実証的分析

(1) 調査を実施した T グループ合宿の概要

調査を行った昭和 50 年度（第 2 期生）の T グループ合宿は、2 年次生 75 名を対象としたもので新潟県妙高高原の旅館を借りて 9 月 29 日より 10 月 4 日までの 5 泊 6 日間実施された。現地は人家を離れ自然林に囲まれた環境であった。参加したスタッフは学内専任教員 6 名と学外トレーナー 6 名に加えて事務担当アルバイト 2 名の計 14 名であった。これらのスタッフは合宿開始 2 日前より現地でプレ・スタッフミーティングを持ち、学生のこれまでの学習状況や学習内容などの情報交換、スタッフとしてのこの合宿のねらいの共有化、ふりかえり用紙（T グループの各セッション終了時にそのセッション中のグループや自分についての認知を記録する用紙）の形式決定、T グループメンバーのグルーピング、第 2 日昼までのスケジュール作り、会場準備などをしながら同時にスタッフのチーム作りをも行なった。T グループのグルーピングは、入学時より現在までに参加した合宿で同一グループに所属したことがなく日常あまり一諸に行動することの少ない学生同志 9 名又は 10 名を 1 グループとし、8 グループを編成した。トレーナーは各グループに 1 名がつき（但し 1 グループのみさらに 1 名のコ・トレーナーがついた）学外トレーナー 6 名と学内教員 8 名とが担当した。

合宿第一日目は夕食前の全体会(1)から始まった。全体会(1)ではスタッフ紹介、生活上の案内を行なったあと、スタッフの設定したこの合宿のねらい「ここに集まったひとりひとりが自分を十分に生かし、成長し合える関わり合いをもてるよ

うになることです。そのために、ここではTグループという方法を中心にすすめていきます。」を提示した。そして学生は各自がこの合宿で達成したいと思うこと、つまり個人の学習目標を設定し各自自分のためのメモをした。またTグループについては「トレーニング・グループ・セッションの略です。Tグループではあらかじめ決まった話題はありません。今ここで起っていることが学習の素材になります。」と説明し、Tグループメンバー表を配布した。夕食後は各Tグループ毎にあらかじめ定められたグループ室において第一回目のTグループ(T₁)がもたれた。T₁では特にトレーナーがTグループについてやトレーナーの役割そしてセッションの録音について簡単に説明・確認したあとセッションを開始した。T₂以降はこれらの説明はなく1つのセッションは時間がきたら始まり、日程表に示された時間が来るとトレーナーがふりかえり用紙を配布して終るという形で運営された。録音済みのテープや記入済みのふりかえり用紙は常に各Tグループの部屋に置いておき、グループや個人の状態を知るための一つの資源としてグループメンバーが自由に参照できるようにした。

スタッフチームはT₁終了後スタッフ・ミーティングを開き、各Tグループの状況について報告し合い、第2日目のスケジュールを決定し、翌朝学生にその日のスケジュールを知らせた。このように合宿のプログラムはあらかじめ決定されているのではなく、状況に対してより適切なプログラム作りがなされるために毎晩のスタッフ・ミーティングで決定された。実施されたプログラムの概略は図1に示した。Tグループセッションは全部で17回行なわれた。Tグループセッション以外のプログラムに関しては、全体会(2)では「無言の集団作業を通し、協力過程の中での自分及び他人の気持の動きに気づく」ことをねらいとした実習を実施した。これは4・5人による集団作業で一切言葉を使わずに各自に与えられた数種の紙片を交換しながら組み合わせ、各自の前に全く同じ形・大きさの図形を1つずつ作りあげてを課題としたもので通称「協力ゲーム」と呼ばれている。全体会(3)では他者との相互作用を行なわないで一人きりでひとときを過すという課題が施設の内外を自由に利用して行なわれた。全体会(4)ではこの合宿で何に気づき何を学んだか、そしてこれから先それらをどう生かすかを一人で考え、自分のためのメモをした。

調査のための各種測定は次のようになされた。参加学生に対する質問紙調査は合宿開始の一週間前(測定時Ⅰ)と合宿終了の10日後(測定時Ⅱ)の2回実施し、対人間コミュニケーション、他者理解、状況理解、積極性など8項目(各5点尺度)に加えて、測定時Ⅰでは合宿への期待(5尺度)と「私は今度の合宿で_____」という文章完成法形式の設問を設けた。測定時Ⅱでは先の8項目に加えて、合宿の主観的成果(5点尺度)と「合宿での個人目標とその達成度、目標以外に得たもの、合宿で得たことが今の生活でどのように生きているか、などの諸点を含めての自由記述」という設問を設けた。またTグループセッション毎にメンバー各自が記録したふりかえり用紙及びセッションの録音



	第 1 日 9月29日(月)	第 2 日 9月30日(火)	第 3 日 10月1日(水)	第 4 日 10月2日(木)	第 5 日 10月3日(金)	第 6 日 10月4日(土)
9:00		朝食	朝食	朝食	朝食	朝食
10:00		T ₂	T ₆	T ₉	T ₁₃	全体会(4) ひとりでふ りかえる
11:00		休	休	休	休	チェック・アウト
12:00		T ₃	T ₇	T ₁₀	T ₁₄	解 散
13:00		昼食	昼食	昼食	昼食	
14:00			自由	自由		
15:00		T ₄			T ₁₅	
16:00		休	全体会(2) 無言の集 団作業	全体会(3) ひとりに なる	休	
17:00	チェックイン 開 会	T ₅		T ₁₁	T ₁₆	
18:00			休			
19:00	夕食	夕食	夕食	夕食	夕食	
20:00	T ₁		T ₈	T ₁₂	T ₁₇	
21:00		自由	つどい			
22:00	入浴	入浴	入浴	入浴	入浴	
23:00	消灯	消灯	消灯	消灯	消灯	

図1 実施したプログラムの概要

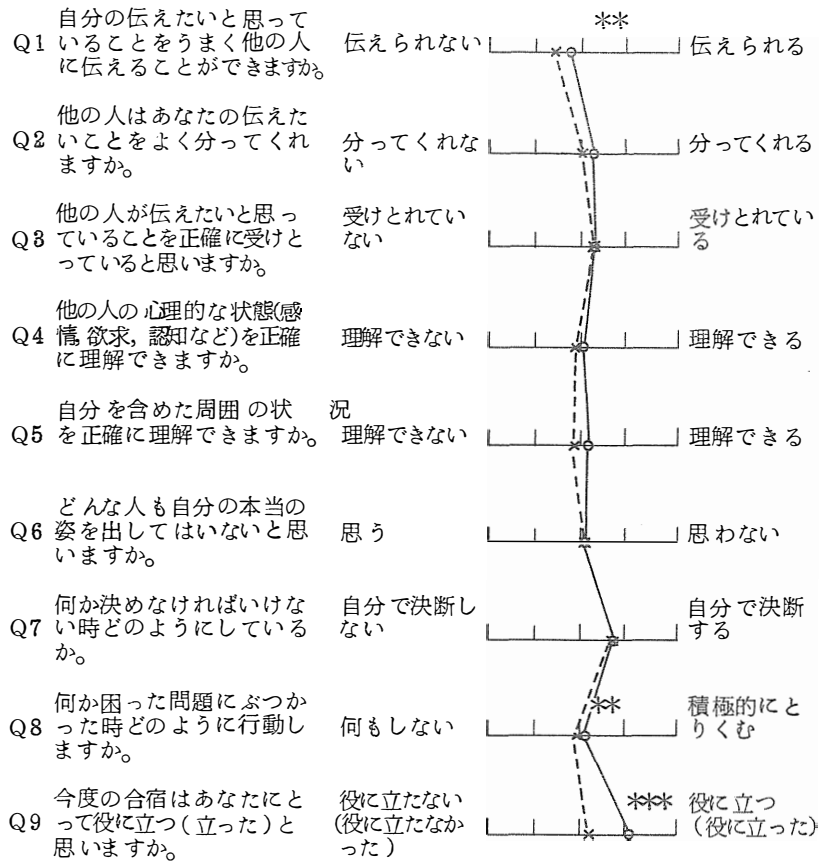
も資料として蒐集された。一方トレーナーにはセッション毎にグループの状況及び介入意図に関するチェックリストの記入を求め、さらに合宿終了時には担当グループメンバーの各人について、聴く姿勢、コミュニケーション、自己開示、フィードバックなど12項目(各6点尺度)よりなるチェックリストによって達成の程度の評定を求めた。

(2) 結果の分析と考察

A. 合宿の効果

この合宿に参加したことが学生にどのような変化をもたらし影響を及ぼした

かを検討してゆくことにする。



(t 検定 **p < .01 ***p < .001)

図2 評定尺度に見られた変化

Ⅰ 質問紙のスケールに見られた変化

合宿前(測定時Ⅰ)及び合宿後(測定時Ⅱ)に実施された質問紙調査設問に対する学生全員の反応の平均値を図2に示した。図中の破線は測定時Ⅰでの反応のプロフィールを示し、実線は測定時Ⅱでの反応プロフィールをあらわしている。測定時Ⅰから測定時Ⅱへの変化はQ1, Q2, Q9で有意な差がみられた。それらの変化は、Q1では自分の伝えたいと思っていることをよりうまく人に伝えられるようになったと感じ、Q8では何か困った問題にぶつかった時により積極的に取りくむようになったと感じ、さらにQ9ではこの合宿が期待以上に自分にとって役立つものであったと感じていたことを示している。他方、他者理解や状況理解のスキルはコミュニケーションのスキルに比べて変化がほとんどみられなかった。測定時ⅡのQ9(合宿の主観的成果)を見

ると、非常に役立ったとする者22名(30%)、かなり役に立ったとする者40名(54%)、まあ役に立った方だとする者9名(12%)、あまり役に立たなかったとする者3名(4%)となっており、この合宿の有用性については84%の者が積極的支持を与えている。他方消極的な反応や否定的な反応の生じた原因は様々に考えられるが、その克服のために今後の十分な検討が必要である。

ii 自由記述の内容分析

合宿後(測定時Ⅱ)の質問紙調査の中で得られた自由記述を、①個人目標の種類とその達成度をどのように認知しているか、②目標としたもの以外にどのようなものを得たか、③学んだことを日常の対人関係の中でどのように生かすか、またその意欲(変革への動機づけ)の3つの観点から分析を試みた。自由記述は2名で分析し記述の表現にもとづいて目標の達成・未達成及び変革への動機づけの高低の判定を行なった。両者の判定の一致率は目標の達成未達成に関しては80%、変革への動機づけの高低のについては86%で、不一致分はいずれも2名で協議して判定した。なお、表現が不明確で判定が困難なものはいずれも未達成又は動機づけ低と判定することによって効果の過大評価を避けるようにした。

①自由記述の中で確認できた個人目標は128個でその48.5%が自己に関

表3 個人目標の種類とその達成

目標の種類	達成数	未達成数	計
自己に関する目標	<u>35</u> (56.5)	<u>27</u> (43.5)	<u>62</u> (100.0%)
自分の考えや気持ちを素直に表現する	(63.6) 16	(37.0) 7	(48.5) 23
自己理解を深める	10	14	24
積極的態度で参加する	9	6	15
他者や他者とのかわりに関する目標	11 (23.4)	36 (76.6)	47 (100.0%)
他者の考え・気持ちを理解する	(20.0) 3	(49.3) 12	(36.7) 15
自分を他者に伝え、理解してもらおう	6	6	12
状況を理解して適切な役割行動をとる	0	18	18
その他	2	0	2
友人関係・その他に関する目標	9 (47.4)	10 (52.6)	19 (100.0%)
仲良しグループの問題を考える	(16.4) 3	(13.7) 3	(14.8) 6
具体性なし	4	4	8
その他	2	3	5
計	55(43.0)	73(57.0)	128(100.0%)
($\chi^2=12.131$ p<.01)	(100.0%)	(100.0%)	(100.0%)

するもの（自分の考えや感情を素直に表現する，自己理解を深める，積極的態度で参加するなど）で，次いで36.7%が他者や他者とのかかわりに関するもの（他者の考えや感情を理解する，自分を他者に伝え理解してもらう，状況を理解して適切な役割をとるなど），そして14.8%が友人関係（仲良しグループ¹¹⁸の問題を考えるなど）その他に関するものであった。また128個の個人目標のうち達成されたと判定されたものは55個（48%）で目標の種類別にみた達成率を表3に示した。これを見ると達成されなかった目標は，他者や他者とのかかわりに関する目標（特に他者の考えや感情を理解する，状況を理解して適切な役割行動をとるなど）に76.6%と多く（ $P < .001$ ），達成された目標の63.6%は自己に関するもので占められていた（ $P < .01$ ）。

②目標以外に得られたものは65個が確認され表2に示した。分類された比率を見ると自己に関するもの39.4%，他者と他者とのかかわりに関するもの24.3%，友人関係に関するもの36.4%と，カテゴリ間に統計的な差は認められないが，達成された目標での比率と比較すると，自己に関するものの比率が少なく，友人関係に関するものの比率が多くなっている（ $R < .05$ ）。さらに「自我にめざめた」「他者があるがままに受け入れることができはじめた」「人と人のかかわりや信頼することのすばらしさを体験した」といった表現

表4 目標以外に得られた重要なもの

自己に関するもの	26(39.4)
自分を素直に表現できた	10
自我にめざめた	5
自分の問題点がわかった	6
その他	5
他者や他者とのかかわりに関するもの	16(24.2)
他者があるがままに受け入れることができ始めた	5
他人の気持ちを理解することのむずかしさに気付いた	3
人と人のかかわりや信頼することのすばらしさを体験した	6
その他	2
友人関係その他に関するもの	24(36.4)
仲良しグループが深まった	19
その他	5
計	66(100.0%)

($\chi^2 = 2,545$ N.S.)



はかなり深い体験的な成果のあったことを示しており、達成された目標に加えて学習の質の面での合宿の成果を表現していると考えられる。また「仲良しグループが深まった」ことが多く挙げられたが、Tグループ内で得られた「いまここ」でのかかわり体験を仲間集団内でも実現しようと試みたことが報告されており、Tグループで学んだことを転移しようとした試みと解釈される。

③変革への動機づけが高いと判定されたものは42名(56.8%)であった。働きかけの対象は表5に見る如く51個の記述の66.7%と全体の $\frac{2}{3}$ までが自己に向かったのもであり、23.5%が他者や他者とのかかわり、9.8%が具体的な友人関係となっていた。それぞれに含められた記述を具体的に見ていると、自己に向かったものは「自分のカラを脱ぎ自分の感情を素直に表現することによって自己成長してゆこうと思う」「自分をはっきりつかみ決断しなければいけない時に生かしたい」「気持ちがはれやかになり自分の生活に前向きに取りくんでゆける」「人と接する時合宿で気づいた自分の欠点に注意するようになった」など、他者や他者とのかかわりに向かったものは「他人を信じ白紙の状態で受け入れ、うそをつかないでゆきたいと思う」「今学校での友人関係、クラブの後輩に対し、他の人のことを考えて何事にものぞむよき先輩でありたいと努力しているつもり」「人と真剣にかかわるという態度をもって

表5 変革への動機づけの高いもの(働きかけの対象)

<u>自己に関する領域</u>	34(66.7)
自分の気持・行動を素直に表現	18
自分を知り欠点をなおす	9
努力をつづける	4
その他	3
<u>他者や他者とのかかわりに関する領域</u>	12(23.5)
他者があるがままに受け入れる	2
相手をよく知って行動する	3
働きかけることによって関係をつくり、維持したい	4
状況をふまえて行動する	2
その他	1
<u>友人関係に関する領域</u>	5(9.8)
友人関係の中で生かしたい	5
計	51(100.0%)

($\chi^2 = 26.941, p < .001$)

これから人と人とのかかわりを持ってゆきたい” “よく状況をふまえたうえで自分をより理解してもらえるようにふるまえると思うし、他の人をうけいれてゆけると思う” “など、友人関係に向ってのものは” 周囲の友だちとの間で少しずつ互いに心を開きあえるつながりを持てるようにしたい” “など抽象的だが意欲的な態度を表明していた。逆に動機づけが低いと判定された者は 3 2 名（明確に表現されていない者も含む）で、その記述の概略を表 6 に示した。合宿中の体験に対してネガティブな記述は” 学習に疑問を感じる” “で 2 個みられた。

表 6 変革への動機づけの低いもの

T グループ・人間関係科以外でこの体験を生かせるかどうか不安がある	8
ぼんやりプラスになっていると感じる	5
よくわからないが何とか生かしていきたい	2
この合宿では充分つかみきれずに終わった	5
よく涙が出るようになった	2
学習に疑問を感じる	2
その他	3
計	27

次に目標を達成した人と達成できなかった人の変革への動機づけの差異ならびに目標以外に得たもののある人とない人の変革への動機づけの差異を検討した。表 7 によると目標達成群（1 つでも目標を達成した群）の方が高い変革への動機づけを持った人が多い事がわかる。（ $R < .05$ ）。目標以外に得たものがあるかどうかでは変革への動機づけに差が見られなかった。これらの事は T グループから重要なことを学んだと感じていてもそれが自分の目標として設定されていた場合とそうでなかった場合とでは、その活用の意欲に及ぼす影響にちがいがあり、T グループにおいても個人目標を設定することとその達成を目指すことが、学んだ事、得た事を活用する高い意欲をもたらすと考えられる。

iii 自由記述に見られた目標の達成・未達成及び変革への動機づけの高低を合宿前後に実施された質問紙に見られた反応によって検討し、統計的に有意な差の見られた項目のみ図 3 に示した。Q 1 「あなたは、自分の伝えたいと思っていることをうまく他の人に伝えることができますか」及び Q 5 「あなたは自分を含めた周囲の状況を正確に理解できますか」では測定時Ⅱで目標の達成・未達成群間に有意な差（ $P < .05$ ）がみられ目標達成群は測定時ⅠからⅡへと有意に得点を上昇させていた（ $P < .05$ ）。一方変革への動機づけとの関連は見いだせなかった。自由記述における達成感の表明が、質問紙のコミュニケーションと状況理解に関する項目における得点の上昇及び差として検証されたと

いえる。Q 8「あなたは何か困った問題にぶつかった時どのように行動しますか」に対する「非常に積極的にとりくむ」から「ほとんど何もしない」までの5点尺度への反応は、変革への動機づけの高い群は測定時ⅠからⅡへと得点が有意に上昇し（ $P < .05$ ）測定時Ⅱでも変革への動機づけの低い群に比して有意な差（ $P < .01$ ）を示していた。一方目標達成との関連は見出せなかった。自由記述でみられた変革への動機づけの

表7 目標の達成と目標以外に得たものの有無が変革への動機づけに及ぼす効果

目標		変革への動機づけ		計
		高	低	
達成	有	18 (72.0)	7 (28.0)	25 (100.0%)
	無	8 (66.7)	4 (33.3)	12 (100.0%)
未達成	有	10 (41.7)	14 (58.3)	24 (100.0%)
	無	5 (38.5)	8 (61.5)	13 (100.0%)
計		41	33	74

（角変換による分散分析の結果は目標の主効果にのみ $\chi^2 = 5.884$ $P < .02$ で有意差が見られた。分析表は省略）

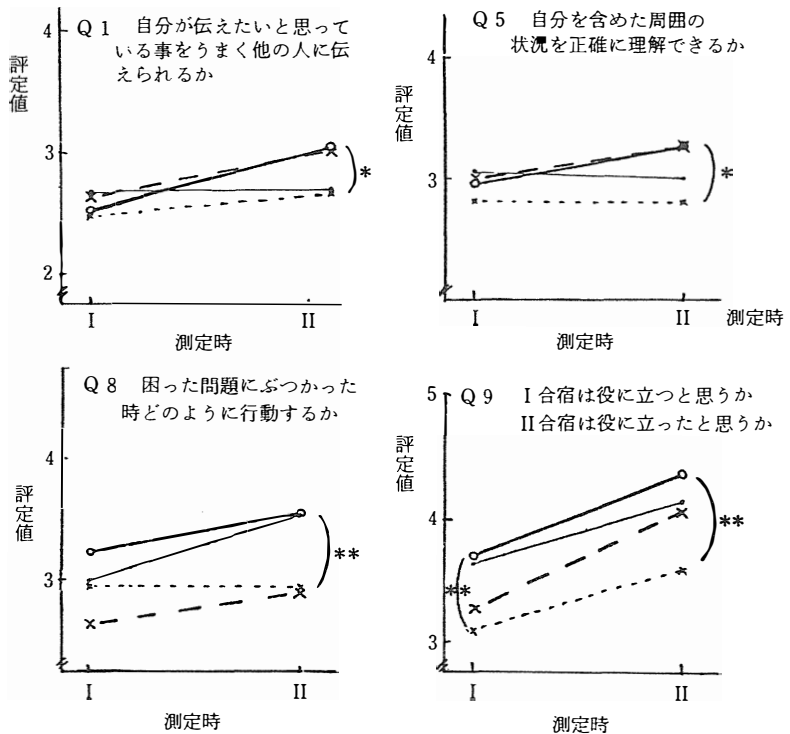


図3 目標達成と変革への動機づけから見た評定尺度の変化
測定時毎の一元配置の分散分析
* $P < .05$ ** $P < .01$

目標・変革への動機づけ
達成・高
達成・低
未達成・高
未達成・低

強さが質問紙の上でも困難な問題への積極的とりくみとして明らかにされたと考えられる。Q9「今度の合宿はあなたにとって役に立つと思いますか（役に立ったと思いますか。）」は合宿への期待とその主観的な成果をきいたものだが、いずれの群も期待を上まわる成果を感じており、また変革への動機づけの高い群は合宿前の期待も強い（ $P < .01$ ）。一方合宿の主観的成果は目標未達成かつ変革への動機づけの低い群で他の群に比して顕著に低かった（ $P < .01$ ）。

以上の結果は自由記述に見られた目標や変革の動機づけに関する記述及びその判定の信頼性が質問紙調査の得点の差異や変化として数量的にも確認されたといつて良いであろう。

B. 個人の成長過程と成果

ここで分析しようとするのは、これまで述べてきたようなTグループ合宿の効果つまりTグループの合宿を経験することによって学生に生じた変化が、Tグループ内での個人の動きとどのような関連があるのかを明らかにしようとするものである。言い換えるならば個人が達成した変化や成長がTグループ内でのその人の行なった相互作用の質的変化としてとらえられるかどうかを検討しようとするものである。

ここでの個人の変化・成長に関するデータとしては、測定時Ⅱで得られた自由記述及び全Tグループ終了後トレーナーが各メンバーの合宿中での達成と変化に関するデータはセッションの録音から作られた逐語記録にあらわれた発言を表8に示したカテゴリーにもとづいてカテゴライズすることによって得た。このカテゴリー^{18,9}は話し手の関与の深さのレベル、話し手の関与の方向及び時制の3つの次元から成っている。関与の深さについては認知的から体験的までの4つのレベルに分類した。レベル1は意見や提案など話の筋道や内容に焦点があたっている。レベル2は話の内容よりも感情や欲求など気持ちに焦点があたっている。レベル3は直接的経験や存在・内的世界に関心が向けられており、そこでは同時にレベル1とレベル2との統合が進みつつある。レベル4はレベル3での理解や了解の結果として意図せずに生じるふれ合い、出会い、一致、ピークなどの体験とした。関与の領域については、合宿の効果の分析で明らかになった個人目標の3領域に対応させて、A、自己の理解や開示、B、関係や状況の理解や促進、C、他者の理解や受容の3領域を設定した。しかしこの領域は関与の深さのレベル1又は2までは比較的明瞭に区別され得るがレベル3では、相互関連が強くなり複合的で区別が明瞭でなくなり、レベル4では関係的に統合されてしまう。時制については、here and nowとthere and thenの2つを区別した。here and nowといつても一定の時間的空間的中を認めて一応その合宿のTグループ及び全体会内で生起したことがらについてとした。それゆえ there and thenには同じ合宿中でのことでも自由時間や寝室でのことや、合宿以前の学校でのこと、その他家庭でのことなどが含まれた。しかしこの時制の区別は関与の深さのレベル1では明瞭だが、レベル2では there



表 8 発言内容の分析カテゴリー

方向	深 yo 時制		1	2	3	4
	H here and now	T there and then				
A 自己理解・自己開示	H here and now		今ここでの自分の外面的な状態の説明や意見・興味について述べたり、自分についての認知的フィードバックを求める。他者に対する今ここでの自分の意見や考えを述べる。	今ここでの自分の感情や欲求を表出したり、自分に対する感情のフィードバックを求める。他者に対する今ここでの自分の感情について述べる。	自己の内的世界に対する洞察が深まり、それらの開示を試みる。	
	T there and then		話題を中心にした話し合いで自分の意見を述べる。過去やここ以外での自分の外面について述べたり、自分についての認知的フィードバックを求める。他者に対する過去やここ以外での自分の意見や考えを述べる。	過去やここ以外での自分の感情や欲求を表出したり、自分についての感情のフィードバックを求める。他者に対する過去やここ以外での自分の感情について述べる。		
B 状況理解・関係促進	H here and now		今ここでのグループの状況やメンバー相互の関係についての説明・意見や興味を述べたり述べることを求める。“here and now”に属する話し合いを援助・促進する。	今ここでのグループの状況や相互の関係についての感情や欲求を表出したり、表出を求めたりする。“here and now”に属する話し合いを援助・促進する。	相互の内的世界が出会うように試みる。内的世界の開示や受容を援助・促進する。	自他の内的世界の統合と再体制化。出会い、ふれあい、一致、ピークなどの体験。
	T there and then		過去やここ以外でのメンバーの相互関係についての説明・意見・興味を述べることを求める。“there and then”に属する話し合いを援助・促進する。話し合いの進め方についての話し合い。	過去やここ以外でのグループの状況や相互の関係についての感情や欲求を表出したり、表出を求めたりする。“there and then”に属する話し合いを援助・促進する。		
C 他者理解・他者受容	H here and now		他者に今ここでの外面的な状態の説明や意見・興味について述べることを求める。またそれらについて理解したところを述べる。	他者に今ここでの感情や欲求の表出を求めたり、それらに対して理解したところを表出する。	他者の内的世界に対する洞察が深まり、それらの理解を示す。	
	T there and then		話題を中心にした話し合いで他者に意見を述べることを求めたり、それについて理解したところを述べる。他者に過去やここ以外での外面的な状態の説明や意見・興味について述べることを求めたり、それらについて理解したところを述べる。	他者に過去やここ以外での感情や欲求の表出を求めたりそれらに対して理解したところを表出する。		

and then の出現頻度が少なく、レベル3では there and then のことがらが here and now のことがらと深い関連をもって統合され、レベル4ではすべてが here and now となると考えられる。以上のカテゴリーを用いてここでは Mさんのケースを検討してみることにする。

Mさんの発言内容の分析

今回とりあげたMさんのケースは、Tグループの逐語録の完備していたグル

ープの中から選ばれた（このグループはメンバー9名、トレーナー1名の10名から成る）。図4に見られるようにTグループセッション中のMさんの発言量が相対的に多くしかも全体を通しての変動が大きくはっきりしているため、内的変化が言語のレベルに表出され易いのではないかとこの仮定のもとに選ばれた。Mさんの全発言を表8にもとづいて内容分析し各カテゴリ毎のT₁からT₁₇までの変動を図5から図8までに示した。図5では関与の深さのレベルの変動のみを見たものだが、レベル1の発言が段階的に減少し逆にレベル2の発言の増加が見られ、T₉からT₁₄にかけてレベル3の発言が見られるなど関与の深さが大きく変化していることがわかる。次にセッションを通じてのMさんの動きを図6から図8に見られた特徴から読みとってゆくことにする。T₁からT₄までは主に話題捜しと話し合いの進め方についての議論でMさんは発言量、A-T-1、B-T-1のグラフに見られるように自分の意見をまじえながら積極的に話し合いを進めていることがわかる。いわゆるディスカッションリーダーになっている。T₅、T₆ではKさんTさんなど発言の少ないメンバーが何を考えているのかに関心が向き、C-H-1の多さが示すように、1のレベルで他者を理解しようと試みている。このT₆の時Mさんの仕方についてメンバーから、話し手の意見を先どり代弁してしまうという指摘があった。そのためかこれまでグループ全体の発言量の30%を占めていたMさんの発言が急激に減少しT₇以降は全発言量の10%前後と一人当たりの平均値に近くなった（図4参照）。そしてこのT₇からT₁₄にかけて自己の領域に深く関与してゆく過程が展開されてゆく（A-H-2、A-3）。その中でもT₇からT₁₀にかけては他者を気持やささらに深いレベルで理解しようとしながら（C-H-2、C-T-2、C-3）自己に深く取りくんでいるが、T₁₁以降は自己への関与の集中（A-H-2、A-3）が進むにつれて他者理解のレベルが浅くなって

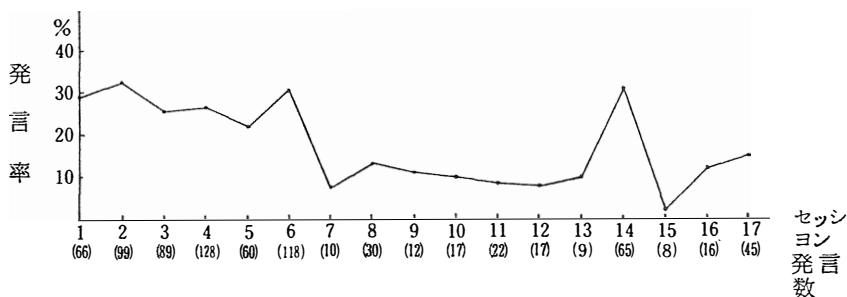


図4 発言率の推移（Mさんのケース）

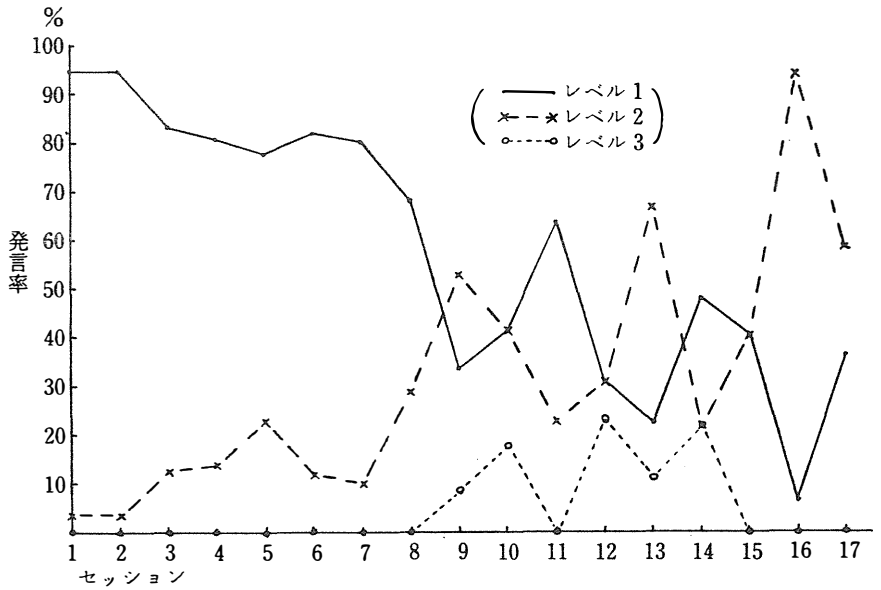


図5 関与の深さの各レベル毎に見た発言率の推移(Mさんのケース)

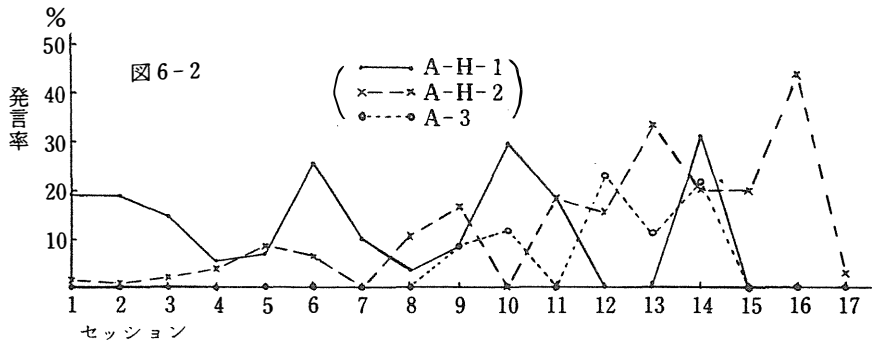
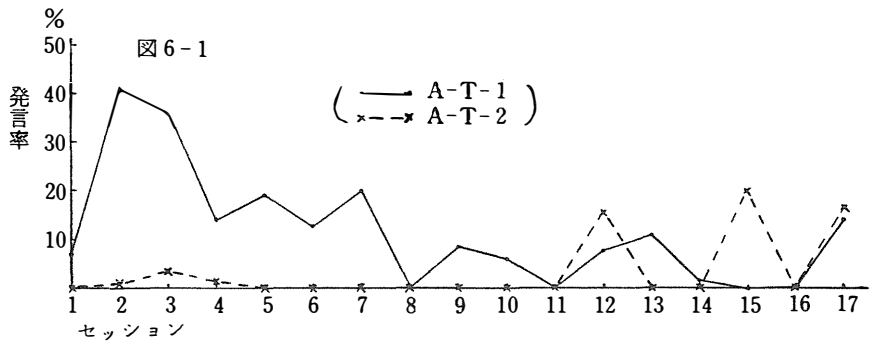


図6 関与の方向A「自己理解・自己開示」に見られる発言率の推移(Mさんのケース)

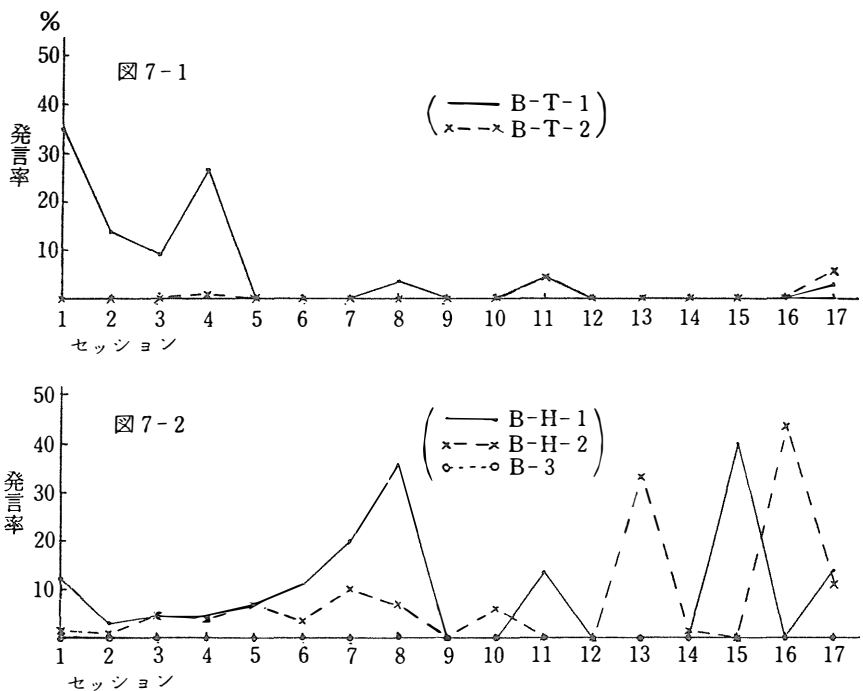


図7 関与の方向B、状況理解・関係促進に見られる発言率の推移（Mさんのケース）

いる（C-T-1, C-H-1）。またT₁₃でトレーナーやメンバーから問われる中でグループ内での自分の状況を少し語った（B-H-2）。そしてT₁₄では自分の理解を求めて深いレベルでの自分をも非常に多く語ったが（発言量, A-3, A-H-2）他のメンバーのかかわりのレベルが浅く、また関係を促進しようという動きも乏しくそれ以上には他者との出会いはおこらずに終わった。T₁₅, T₁₆では他者との関係の促進が多く試みられ（B-H-1, B-H-2）同時に自己についても語っているが（A-H-2）それはレベル2程度でありそれ以上の深まりや他者理解の面での動きは乏しかった。T₁₇は最終セッションということで気軽な雰囲気でのフィードバックセッションになっており、Mさんもフィードバックを求めるメンバーについて理解したところを述べた程度で終わった。発言内容を分析したグラフからはおおよそ以上のようなMさんの動きが読みとれた。



これに対してMさんの自由記述の全文は次のようなものであった、「合宿の当初に立てた自分の目標は、よい意見で自分を変化させ他の人の気持ちに気づきたいというものだった、いったいどうやって自分の悪い点を変化させるか……自分の中ではなんとなくわかっていても認めたくないという気持ちが多分にあるためになんとか努力をおこたっていた、しかしグループにおける指摘によって自分の悪い点を自分自身ははっきりと認めることができた。そしてただ人のた

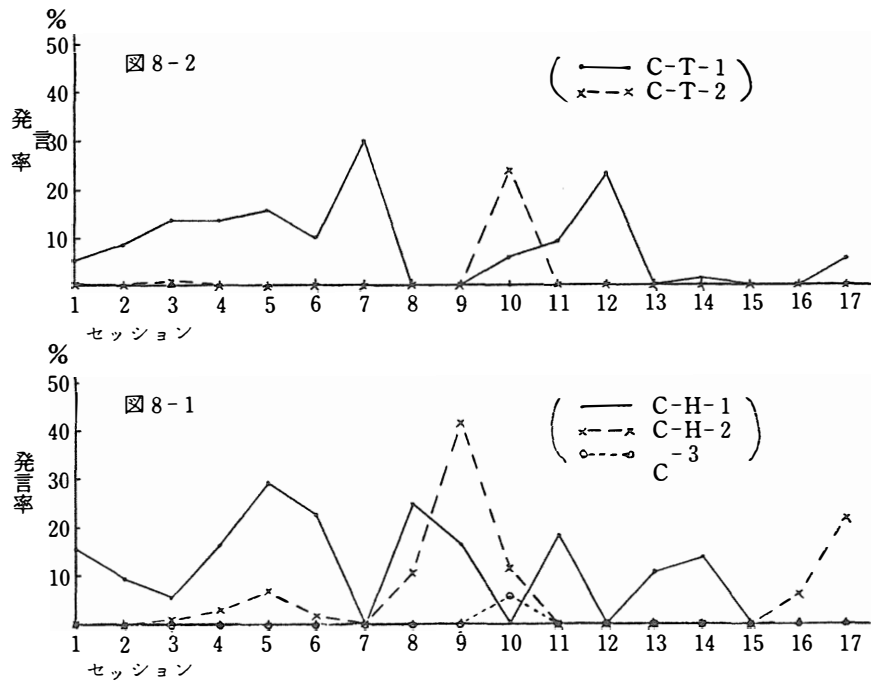


図8 関与の方向C、他者理解・他者受容に見られる
発言率の推移 (Mさんのケース)

めとか相手のためになんていつも言っていることはちょっと相手のためでなく、相手の気持を無視していることになり、相手の気持を理解していない限り決して自分の気持を伝えることもできないのではないか。合宿でのTグループ以外の仲よしグループというか今までわかりあっていてと思っていたメンバーの中でも、Tグループと同じように自分の気持を伝えたい、相手の気持を知りたいという動きがおこり、今までは遠慮しあい上べだけのつき合いにすぎなかったのではないかと思ひ、お互いに話し合った、今でもそれはつづいている。障害といえば、いつも自分の気持をぶつけるだけでなく、それによって相手の気持がどうかわるかということも考えるべきではないか、それによってどのように自分の気持を伝えたらいいかということも考えなければいけないと思う。自分を伝える事以上に相手を知ることが必要ではないか。」この記述の中で特にグループのプロセスの中で気づいたこととしてあげられたことは、1. 相手の気持を無視している自分に気づいた。2. 自分の気持を伝えたいという動きがおこった。3. 相手の気持を知りたいという動きがおこった、の3点に要約される。またトレーナーによる個人評定ではMさんの場合特に変化の著しい項目として「聴く姿勢が充分とれるようになった」「感情表出がかなり自由にできるようになった」「自己開示がかなり自由にできるようになった」が挙げられた。これらの認知された変化は単なる印象や推測ではなくて発言内容の分析結果に

も認められた。すなわち“相手の気持を無視している自分に気付いた”そして“相手の気持を知りたいという動きがおこった”“聴く姿勢が充分とれるようになった”ことはT₆で指摘される以前の発言量とT₇以降の発言量の変化及びT₈ T₉ T₁₀におけるC-H-2, C-T-2, C-3の増加といった気持レベルでの他者理解の表明や、T₁₃ T₁₆などの関係の領域での気持のレベルの動き(B-H-2)などに見てとることができる。また“自分の気持を伝えたいという動きがおこった”“感情表出がかなり自由にできるようになった”などはA-H-2にみられる自己の感情の表出の動きや、図5に見られるようにレベル2の発言量の増大としてとられる。また“自己開示がかなりできるようになった”はA-H-2やA-3の動きで読みとることができる。

C. まとめ

Tグループ合宿は大部分の学生によって有用であると支持されたが、質問紙の評定尺度にあらわれた変化としてはコミュニケーション・スキルの向上と問題への取りくみ態度の積極化とが全体的効果として認められた。また自由記述の分析結果においても“自分の気持を素直に表現する”“自己理解を深める”“積極的態度で参加する”といった自己に関する目標がよく達成されていた。このような自己領域への学習の集中化がなぜ生じるのかについては、学生の関心が自己の問題に集中する(青年期特有の発達の要因や人間関係科での先行学習などによる)、対人関係の体験的な学習のプロセス自体がその初期において自己の問題への関心の集中化を促進する、プログラムの設計、トレーナーの影響などいくつかの要因が考えられるだろう。自由記述の分析から明らかになったもう一つの点は、学習したことを日常生活の中で生かす意欲(変革への動機づけ)の強さは、ばくぜんとした期待から出発して学習するよりも個人目標を明確に持ってそれを達成するかどうかによって決まるということであった。また自由記述を用いた分析と質問紙の評定尺度による事前事後の調査結果とがよく一致していたことは、この種の研究において事後的に入手した自由記述的資料の分析的な利用の拡大が可能かつ有効であることを示唆している。発言内容のカテゴリー分析では個人の変化成長についての本人やトレーナーの報告を、本人のグループ内での発言のパターンの変化として明らかにすることができた。このことは相互作用の分析的研究が集中的集団体験におけるプロセスと結果とを総合的にとらえる重要な研究方法となることを示唆しているといえよう。また、この種の相互作用の深さ(関係の深さ)に関する分析カテゴリーの開発にはカウンセリングにおけるプロセス・スケールや関係スケール(Rogers 1958や山本、越智 1965)などの知見の援用を考えると必要があると思われる。

6. 問題点と展望

大学教育へのTグループの適用について、その背景、考え方、実際などを述べてき、その中でも問題点を論じてきたが、最後にあらためてもう一度考えてみたい。

(1) Tグループ合宿を体験した学生の反応をいくつかとりだしてみると、「自分の知らなかった面を多く発見することが出来たし、今まで私とは別の世界だと感じた人が身近に感じられるようになった」「なんかものすごく安定している。自分が出せる。他人に心が開ける。それが今までは疑問の形だったのが確かにそうであると感じられる」「人とふれあうために自分が働きかければ相手も応じてくれることが自信をもって言えるようになった」「体験的に人とかかわるということができたと思う」「Tの体験を日常生活に生かして応用させていきたい」などいろいろの反応がみられる。これらは何れも体験直後のものでかなり積極的なものが多い。それらは大きく3つにわけられる。1)何らかの形で学習への動機づけ、あるいは生きることへの動機づけがなされる。2)人とふれあう体験をもち、人にかかわることに積極的になれそうだとすること。3)それまでの自己のありようをふりかえることができた(自己洞察)。これらのことから、すでに述べたTグループを大学教育の中に導入しようとする目的はそれなりに効果をあげているということが出来よう。しかし、もう一方の集団の中に生きる、集団の中で効果的に行動できるという面では学生からの反応が少いことも事実である。当科でのTグループが、結果的に個人に焦点をあてる形になってしまっていることからくるものであるのだが、Tグループの中で学生と一緒に暮らしてみても、実際上グループに焦点をあてることはかなり困難なものを感じる。集団への動機づけがないからか、あるいは当科の学生の場合、先ず個人の問題に目を向けるだけで精一杯であるのかもしれない。今後、合宿のねらいともかねあわせて研究を積み重ねていく必要がある面である。

(2) 上記のように学生個人がそれぞれに意味の深い体験をしていることは間違いのないようなのであるが、現実に体験後の学内生活のなかでそれがどのように生かされているのかを見た場合、体験を通して得たものがなかなか具体的な行動のレベルには現れてこないことが多い。学習に積極的に取り組むようになったり、たえず自己のありように目を向けるようになったり、自己を中心とした個人の領域では随分変化が見られるのであるが、学内での集団学習などの場合、そこに問題を感じていてもなかなか集団に働きかけることができないようである。もっとも一週間足らずのTグループの体験が、学習集団の中であるいは学校という組織のなかで直截的に生き現われてくることを期待する方が無理であるのかもしれない。しかし、そうであったとしてもそのことを楽観視することは許されないであろう。恐らく、その問題点はトレーナーの姿勢あるいはかかわり方とプログラムの問題、それから体験後の学内での事後学習のあり方の問題であろうと思われる。前者についてはトレーナーの話し合いにより解決の道は探りだせるだろうが、後者についてはまだ暗中摸索といった状態である。既に述べたように、現在では2年次の前半にそのための時間をとり事後学習を実施しているのであるが、充分なあるいは学生にうまく適合した概念化ができていないこと、(一般化ができていないといってもよい)、従って体験が

普遍化されず、特殊なものとなってしまって個人の中に引っこんでしまうのではないと思われる。体験がそれだけに終わらずその人にとっての概念化（一般化）が充分になされることにより行動化へのステップ、例えば他者への働きかけなどが始まると思われるが、現実にはかなり困難のようである。事後学習の仕方の問題であり今後更に根本的に考え直す必要がある。

(3) 実施時期の問題やスタッフの問題については既に詳述したので省略する。

(4) 最後にとりあげたいのは研究という面からであるが、この種の臨床研究が比較的少ないため（Tグループはいろいろの分野で実施されているのだがデータとしての積み重ねが少ない）いつも未知の方向に足を踏み入れている感さえする。この研究では、一つの試みとしてTグループの分析のために一つの枠をつくりあてはめてみようとした。Tグループでの人間の行動についていろいろの分析が可能であろうが、ここでは最もとりあげやすく、わかりやすいデータとして表にでている言葉、言葉の量あるいは言葉のやりとりをとらえてみようとした。既に発表されたものなども参考にさせていただきながら、一つの概念枠をつくり分析を進めたが、充分固めることが出来ずいまだに流動的なものである。一方で枠組をつくることの危険を感じながらも、今後の研究の積み重ねにより充分なものを作りたいと考えている。それは、言葉のやりとりを一つの枠によって分析することができれば、グループプロセスの分析が容易になると思われること、トレーナーの介入行動の検討にも役立つであろうこと、またトレーナーのスーパービジョンとして役立つのではないかと思ったりする。一つの概念枠を完成するとそれにとらわれてしまい、いまここに生きるトレーニングそのものが歪められてしまうという危険性をもっていることも事実であるが、それを乗り越えないでは日本でのTグループが理論、実践共により安定したものとして定着することも困難となるであろう。これを機会に、今後、大学教育の中でのTグループのあり方について、実践をふまえた研究を更に積み重ねていきたいと念じている。

<付記> 本研究は昭和50年度文部省科学研究費補助金（代表者沢田慶輔）の交付を受けて行なわれた。分析に際しての数値計算の一部は名古屋大学大型計算機センターを利用した。また調査実施に際して協力していただいた学生の皆さん並びにトレーナーの方々に深く感謝の意を表します。なお昭和52年度文部省科学研究費補助金を受けて行なわれた第3回コミュニティ・シンポジウム（代表者安藤延男）において一部発表し、有益な示唆を受けたことも記して謝意を表する次第です。

注1 伊東博「人間中心の教育」1976 明治図書出版 P. 82～

注2 日本の大学教育のなかでのTグループ実施の(エンカウンター・グループなども含めて)現状について概観したかったが紙数の関係もあり別の機会にゆずりたい。尚、参考文献として関連研究を後に提示したい。

注3 G・ロジャーズ、畠瀬稔編訳「カウンセリングと教育」(ロジャーズ全集5)(1967)P. 73

注4 合宿学習はTグループを中心としたものを含めて2年間に5回あり、5泊6日を中心として何れも必修科目である。

注5 伊東博「人間中心の教育」1976 明治図書出版 P. 141

注6 L・P・ブラッドフォード、J・R・ギフ、K・D・ベネ編、三隅二不二監訳「感受性訓練」(1964) 日本生産性本部 P. 357

注7 前掲「感受性訓練」P. 367

注8 学生用語で、学校での生活の多くの時間を共に過ごす特定の仲間集団のこと。

注9 このカテゴリーは小林(1975)の先駆的な研究を参考にして本研究の目的に合わせて開発したものであり、暫定的なものであることをお断りしておく。

注10 A-T-1の記号は、関与の方向がA “自己理解・自己開示”で、時制がthere and thenで関与の深さが1のレベルの発言率のグラフ(図6-1の実線で示したグラフ)を指す。
同様に例えば、B-H-2は状況理解のhere and nowのレベル2の発言率のグラフ(図7-2の破線で示したグラフ)を指す。



〔参考文献〕

- 安部恒久, 村山正治, 野島一彦, 体験学習による授業の試み－エンカウンター・プログラム, 九州大学教育学部紀要, 1977, 22 (1).
- Bradford, L. Gibb, J. & Benne, K. T-Group Theory and Laboratory Method, 1964 〔邦訳〕三隅不二二(監訳), 『感受性訓練』, 1971, 日本生産性本部.
- 伊東博, 人間中心の教育, 1976, 明治図書出版.
- 小林純一, グループ・プロセス－3種のグループ, 上智大学教育学心理学論集, 1971, 6, 39-57.
- 小林純一, 新マイクロ・ラボラトリー・トレーニング－その特徴と強調点－ 上智大学教育学心理学論集, 1974, 9, 37-54.
- 小林純一也, マイクロ・ラボラトリー, トレーニングに関する研究(その4) 日本教育心理学会第17回大会発表補足資料, 1975.
- 小林純一, マイクロ・ラボラトリー・トレーニングに関する－研究－ OBSERVATION に関する考察一, 日本心理学会第50回大会発表論文集, 1977, 858-859.
- 水原泰介, 久世敏雄, 増田末雄, 鈴木康平, リーダーシップ訓練の実験的研究(1), 名古屋大学教育学部紀要, 1960, 6.
- Rogers, C. Counseling and Education, 1965, 〔邦訳〕畠瀬稔(編訳) ロージャズ全集第5巻『カウンセリングと教育』1967, 岩崎学術出版社.
- Rogers, C. & Rablen, R. A scale of process in psychotherapy, Psychiatric Institute Bulletin, Univ. Wisconsin, 1958.
〔邦訳〕伊東博(編訳)ロージャズ全集第4巻, 『サイコセラピの過程』, 第8章「サイコセラピのプロセス・スケール」, 1966, 岩崎学術出版社.
- 佐治守夫, 石郷岡泰, 上里一郎(編), グループ・アプローチ, 1977, 誠信書房
- Schedl, E. & Bennis, W. Personal and Organizational Change Through Group Methods, 1965. 〔邦訳〕伊東博(編訳)「Tグループの実際」古屋健治, 浅野満(編訳)「Tグループの理論」1969. 岩崎学術出版社.
- 手島茂樹, 竹田アミオ, 大村政男, エンカウンター・グループの教育場面導入に関する基礎的研究－2－, 日本心理学会第50回大会発表論文集, 1977. 856-857.
- 山口勝弘, 穂積登, 大学生の集中的グループ体験学習のあり方について－学生グループの特徴とスタッフのあり方－, 日本心理学会第50回大会発表論文集, 1977, 1079-1080.
- 山本和郎, 越智浩二郎, 治療関係スケールの再構成とその検討, 臨床心理, 1965. 4 (4), 1-24, 友田不二男, 伊東博也(編), ロージャズ全集第18巻『わが国のクライエント中心療法の研究』第9章, 第4節, 1968, 岩崎学術出版社.

Ⅱ 最近の南山短大人間関係科での Tグループ合宿の動向

1. Tグループ合宿のねらいについて

5期生までについては、既に前掲論文に述べた通りであるが6期生以降について以下に記述する。

※1

⑥第6期生：私たちが生きていくとき……………

私が入とのかかわりを持ち、深めるとはどのようなことを体験的にさぐることです。

⑦第7期生：今、生きており、これからも生きていくわたしたちが互いにかかわりを持ち、それを深めることを体験します。

⑧第8期生：私たちが生きていくとき

私が入とのかかわりを持ち深めるとはどのようなことを体験的にさぐることです。

そして実際にやってみることです。

今ここで起こっていることに気づいて、主体的に生きてみる。

自分の気持、態度、行動、それらの根底にあるものに気づき、

それが他者およびグループにどのように影響を与えているか、

また、他者およびグループからどのような影響を受けているかに気づき、応答しあい、グループとして成長してみる。

⑨第9期生：私が、私のグループメンバーの一人一人とのかかわりを深める。

○今、このグループの中での自分の気持、態度、行動、価値観などに気づく。

○それらがグループの他のメンバーの気持、態度、行動およびグループのあり方にどのような影響を与えているかに気づく。

○また、自分がグループおよびグループのメンバーからどのような影響を受けているかに気づく。

○互に応答しあう。

○グループとしての成長にとりくむ。

⑩第10期生：今、ここで起っていることを通して、人間関係を学ぶ。

◎グループで起っていることと自分のあり方に気づく。

○今、このグループの中での……………（以下⑨に同じ）

○それらがグループの他の……………（以下⑨に同じ）

○また、自分がグループ……………（以下⑨に同じ）

◎互に応答しあう。

◎私とグループの成長にとりくむ。

※1 ここでは前掲論文の同一部分とつなぐ意味で⑥から始める。

⑪第11期生：今、ここで起っていることを通して人間関係を学ぶ。

◎グループで起っていることと自分のあり方に気づく。

○今、このグループの中での自分の気持、態度、行動、価値観などに気づく。

○それらが、グループの他のメンバーやグループのあり方にどのような影響を与えているかに気づく。

○また自分がグループのメンバーからどのような影響を受けているかに気づく。

◎互いに応答しあう。

◎私とグループの成長にとりくむ。

これらは、何れもそれぞれのTグループ合宿のスタッフ（学内専任教員および学外トレーナーで構成）が、その都度合議して作成し合宿第一日目の導入部分で学生に提示したものである。殆んどの場合、導入部分で提示したあといういな方法で学生自身が個人のねらい（目標）を考え、記述する時間をとっている。多くの場合、それらはTグループの中でわからあいがなされることになる。また、この“合宿のねらい”に加えて、「Tグループとはトレーニンググループの略です。Tグループでは、メンバー、時間、場所は決められています。あらかじめ決められた議題はありません。いまここで－自分の内に、人と人との間に、グループの中で－起っていることが学習の素材になります。」という説明がなされ印刷物として渡されていることは初期より継続されている。

これらの“ねらい”を見て考えられることは、6～8期生までは⑥～⑧にある如く、内容、表現方法ともに殆んど同じであると言うことができる。これらは、何れも5期生（前掲論文⑤）に対して提示されたものが基底にあってひきつがれていったものと思われる。“自分が生きていくとき”という言葉で、現実生活とのかかわりを明確にしようとしている。学生にとって、Tグループの体験がどうしても仮のものになってしまいやすい傾向があることから、特に強調されたものである。ただ、ここで⑥～⑧を比べてみた場合に、一つの発展過程をうかがうことができる。つまり、⑥で“…深めるとはどういうことかを体験的にさぐる…”とあるのが、⑦では“…深めることを体験する”とあり、⑧になると、⑥に加えて“…実際にやってみること…”となっている。私見であるが、このあたりで探究することと行動することを積極的につないでいこうとする動きが具体的に明示することになってきたのではないかと考える。このことは初期から教員がいろいろな形で試行してきたことであるが、“ねらい”の形で具体的に学生に訴えようとしたことになる。⑨になるとそれまで“ねらい”の後半部分に具体的な行動目標として書かれていたものを8つにわけ、（自己への気づき、メンバー間の応答、グループの成長）、Tグループの合宿の中での行動指針のような形をとっている。これは、この合宿のなかで学生が何をすのかなかかなかつかみきれないでいることが多いため、わかりやすくしようと

したためであろう。もっとも、このこと以外に学生個々がもつ目標を書くことができるよう適当な余白部分をもうけ、各自が記入できるよう配慮もされている。⑩⑪になっての変化は、上位目標がやや抽象化され、“人間関係を学ぶ”という言葉が入ってきたことである。つまり、ここでは下位目標（行動目標）の具体化と対応する形で、上位目標に経験の一般化をすすめるような意味あいでの人間関係学習という命題が提示されている。従来どちらかといえばそこで体験することを中心に“ねらい”が明示されてきたのであるが、それに対して体験を一般化することを強く求めようとしたものであるということが出来る。後に述べる合宿後の学内でのフォロー学習に於て、体験の一般化を強くすすめるようなプログラムを展開するようになったこととも対応しているようである。そのことは体験の現場適用を考えた場合に避けることのできないことだからである。今までも、そのことはたえず求められていたことであるが、“ねらい”として文章化されたことに意味があるといえよう。今後も学生のニーズに応じて変化していくと思われるが、基本的には大きく変ることのないようなレベルにまで表現がすすんできたということが出来るのでないか。

2. Tグループ合宿の実施時期について

右図は、学生が

表1 Tグループ合宿の実施時期

2年間在学する間のどの時期にTグループを中心とした合宿に参加しているかを示したものである。前掲論文の第1期生から第5期生に関する同じ表と比較してみても言えることは、	学 生	時 期	※
			入学時からの月数
⑥	第 6 期生	1年次の 3 月	1 2 ヶ月目
⑦	第 7 期生	1年次の 3 月	1 2 ヶ月目
⑧	第 8 期生	1年次の 12 月	9 ヶ月目
⑨	第 9 期生	1年次の 12 月	9 ヶ月目
⑩	第 10 期生	1年次の 11 月	8 ヶ月目
⑪	第 11 期生	1年次の 10 月	7 ヶ月目

※ 卒業するまでに24ヶ月在学すると考えている。

この合宿の実施時期が年を追って早くなっていることである。どの時期に実施するかは目標との関連で決ってくることであって単純に当否を論ずることはできない。第1期生に対しては卒業直前に実施されるには、それなりの理由があったわけである。第8期生から1年次の後半に実施されるようになったのは、合宿での体験を出来得る限り早期に学内での学習に適用できることを考えたのであり、そのことはまた体験のフォローをより容易にそして効果的になされるようにとの配慮からである。また、それまでの実施経験から、Tグループ合宿の実施後から問題意識をもって学習にとりくむ学生が増えてくることや、人間関係科での学習に対する理解が、この合宿を通して始めて具体的に明らかになってくる学生がかなり多数いることがわかり、それらの効果をねらったものである。つまり、2年間という短い学習期間の中で出来る限り早い時期に、人間

関係科での学習への理解が明らかになったり自己についての問題意識が明確になることにより、今後の学習効果が高められると考えたからである。1年生前期の経験をもとにして、1年生後期に入って間もなくの時期に、この合宿に参加することは、1年生後期から2年生にかけての学習意欲や学習態度に大きく影響するであろうことが期待されている訳である。現在期待しているような結果がでているか否かについては必ずしも樂觀できる状況ではなく、フォロー（事後学習）のあり方などについて充分検討を要する点である。

3. スタッフの役割りと構成について

Tグループに参加するスタッフの役割と構成については、第4期生にとられた形が現在までほぼそのままひきつがれてきている（前掲論文 参照）。現在のところ、その形がかなり有効なものであると考えられていると言ってよく、今後も続くと思われる。ただ外部スタッフについては、初期に比べてメンバーが変わってきており、年齢も若干若くなっている。現在もJICE（立教大学キリスト教教育研究所）フェローズの人達に依頼していることに変化はないが、それぞれが多忙であり、毎年入れ替りがあるということである。女子学生ばかりのTグループに初めて参加するトレーナーに対しては、学内スタッフとの組合せ（ペアリング）などで配慮されている。ただ、以前同様、毎回10人のトレーナーを依頼することは、かなり困難であり担当者が苦勞を重ねているところである。

4. プログラムの実際について

プログラムは、Tグループを中心に行われ、全体会：自由時間が加えられて構成されている。その回数、内容などについては全体を通していてもそれ程大きい変化はない。これらのプログラムは、あらかじめ用意されていたものでなく、毎日の日程終了後、全スタッフが一日のプログラムのふりかえりのあと翌日のものを話し合い決定していったものである。結果として割合よく似たものになっていると言えるにすぎない。しかし、私見ではあるが今後の問題として考えられることは、全スケジュールの大枠の事前提示である。ここで大枠というのは、Tグループ、全体会（その内容はわからないので提示しない）自由時間の割り振りである。事前提示とは言え、あくまで予定であって、毎日のスタッフ・ミーティングは必要であり、それによって適宜変更される可能性が大であることを、あらかじめ伝えておくことは勿論である。というのは、これまで11回のスケジュール表を検討してみると、Tグループは、毎日午前中2回、午後1回、夜1回、全体会は毎日午後1回、また自由時間は、毎日午後1回ということが比較的多いようである。そして、全体としてみると、Tグループの回数は15回前後、全体会は7回前後、自由時間は3回前後である。従って、大枠を提示してもそれ程大きく変更されることはないと思われるので、学生が合宿の中でどのようにプログラムが進行していくのか分らず（現在では毎朝その日の日程が示される）余計な不安をもつことを解消し、更に、学生がそ

表2 これまでのTグループ合宿の概観

	学生の期	合宿 日数	合宿の場所	学 生 数	グ ル ー プ 数					
						Tグ ル ー プ	全 体 会	自 由 時 間	学 外 ト レ ナ ー	学 内 教 員
⑥	第6期生	5泊6日	池の浦ビラ (鳥羽)	94	10	15	7	3	10	9
⑦	第7期生	同上	同上	100	10	15	7	3	10	9
⑧	第8期生	同上	同上	97	10	15	7	3	8	9 (内トレ ナー2)
⑨	第9期生	同上	同上	122	11	16	5	3	10	9 (内トレ ナー1)
⑩	第10期生	同上	同上	98	9	16	6	4	9	9
⑪	第11期生	同上	御岳名古屋 市民休 暇村 (木曾 福島)	103	10	14	7	3	10	10

- 註1. 1学年の学生定員は100名で全員女子である。
Tグループ合宿は必修科目であり、病気の者以外は全員が参加している。
- 1グループは学生9人～11人で構成されている。
 - (内トレーナー)とあるのは学内教員がトレーナーとして一人で1グループを担当したものである。
 - 全体会の回数には入っていないが何れの場合も毎日のスケジュールの最後に15分前後の夜のつどいが全員参加の下に実施されている。また、毎日、朝食前に朝のつどいが実施されたこともある。
 - 全体会の内容としては、オリエンテーション(ねらいの提示、共有化など)、ペアインタビュー、ノンバーバル、エクササイズ、無言の集団作業、グループ表現、目かくし探、これからの私(全体のふりかえり)が主なものである。

それぞれなりに全スケジュールの中での自身の行動目標をたてうることを考えると、スケジュールの大枠の事前提示はそれ程障碍はないと言ってもよいのではないだろうか。そして、そのことが、ラボラトリーという方法の中でのプログラム設定、つまり、その時々参加者、スタッフのニーズ、状況に応じてその都度、プログラムをたてていくことにも大きく離反するものではないと考える。むしろ、学校教育の中でのラボラトリー方法の実施ということ考えた

場合、いつも全体の流れの中での位置づけを考えることが必要であり、今後積極的に推進していてもよいのではと考える。ただ、ラボラトリーという名の定型教育とならないよう自戒しなければならないことは言うまでもない。

それから、会場が11期生になって、それまで7年間つづいてきた池の浦ピラから、御岳名古屋市民休暇村に変わったことについて付言しておきたい。いろいろな理由があるが、中心的なものは所謂文化的孤島(cultural island)としての条件が変ってきたことである。時期が所謂行楽シーズンにかかってきたことに大きい関係があり、更に、施設状況が後者も前者同様に整ってきたことである。(以前から他の合宿で後者を使用していた)。Tグループを中心とした合宿を実施する場合に、スタッフは適切な環境条件について配慮を重ねるものであるが、実施時期や施設状況などから後者をより適切であると考えたためである。

5. 事前学習と事後学習について

何れの学習についても、何らかの形で合宿の前と後、あるいは何れかに学習の機会(準備も含めて)を設けているが、Tグループ合宿に関しては、初期より必ず事前、事後の学習時間を設定して実施してきており、それは、Tグループを中心としたものである故に欠かすことの出来ないものであると言える。

(1) 事前学習について

この事前学習について、初期の頃は合宿の内容にはあまり触れず、むしろ事前学習を意識的に排除するような傾向すらあったと思われる。それは、Tグループに関しての事前の知識習得については消極的に考えられていたからである。しかし、経験者(ここでは先輩になるが)が未経験者(後輩)に伝える場合に、全体の流れでなくある時点でのトピックスのみを伝えたり、また、当人にとってのショッキングな出来事を一般化してやや過度に伝えるために、かえって後輩に不安の種をまきちらすことになり、ある時期参加する学生の心情としては否定的、消極的なものが多くなり、そのことが合宿の進行に影響を与えることにもなった。そこで、余計な不安を少しでも和らげるために、事前学習の中で、合宿参別についての不安を表出する機会を設けたり、合宿でねらわれていることやTグループについて簡単な説明が行われるようになった。そして、11期生からは、更にすすめてTグループについての事前学習をより意識的にすすめるようにしたことが最近の大きな変化である。この種の合宿でねらいとされること、Tグループについての概要(歴史なども含めて)の説明、Tグループについての印刷物の配布などを行い、知的にはあるが事前に情報を流すようにした訳である。私見ではあるが、わけのわからない不安状況におかれたままTグループに参加することよりも、知的なものであれ、それを欲する人にとってはそれを得た上で参加することの方が自然であり、学習効果も高まると考える。ある種の緊張や不安は学習を深めるために必須のものであることは言うまでもないが、余計な不安は少しでも解消していくのがよいだろう。何が

余計であるかは一般的には言えず、かなり個々のものであるが、ある人の不安が相乗的に他人の不安をかきたて、正体の知れぬものになった場合、何らかの対策が必要となるのではないだろうか。当科でのTグループ合宿についての事前学習のあり方については、今後更に積極的に検討が加えられていくものと思われる。

(2) 事後学習(フォロー・アップ)について

Tグループ合宿での体験が、体験者のものとして真に定着するためには、適切な事後学習は欠かせないものである。これまでにもそのためにいろいろの工夫がなされてきたのであるが、ここでは第11期生のものを紹介しておく。

〔フォロー・アップのねらい〕

- T合宿の体験をふりかえり、グループの発達、成長にてらして、自分の変化、成長がどのようなものであったかを明確にし、今後の自分の人間関係に生かすことをさぐる。
- Tグループ・トレーニングについて知る。

〔課題〕

1. Tグループの歴史を、各グループ毎に図表化する。
2. 「Tグループと私」のテーマで個人レポートをつくる。

〔実施時期とすすめ方〕

10月26日・27日(合宿の翌週の水、木曜日にあたる)それぞれⅢ、Ⅳ時限に、上記課題1をなし、全体に発表のあと、Tグループについて小講義する。

以上のように実施されたが、少し説明を加えると、課題1は、合宿時、Tグループ、セッションの終る度に記入したふりかえり用紙の中にあるスケール部分「グループの中で、私は」(J・ギブの四つの懸念にもとづいた調査項目)をグループで集計し、グラフ化した。それは、そのグループの4つの懸念(即ち、受容、データ流動の表出、目標形成、社会的統制の4つの懸念)の解消の歴史を図示することであり、グループ成長の歴史をみることである。併せて、その中で自分の行動がどうであったかを考えることにより、グループの成長と個人の成長に目を向け、その関係性を一般化しようとしたもので、そのことが個人レポートにいろいろな形で表現された。グループの歴史を全体に発表したことは、Tグループの動きの多様性を通してTグループの意味を探ることになり、またグループの成長についての一般化をたすけることになった。そして、そのあと1時間程度の小講義により、Tグループの社会的意味を含めてTグループについて概説した。それは、各グループの発表などから得られたデータをベースにしながらい一般化、概念化しようとしたものである。フォロー、アップの時間がどれ程必要であり、その内容をどうするかについて、必ずしも定見はなく、試行を重ねているのが現状であり、現行のすすめ方によって必ずしも満足できるような効果を得られていないのも事実である。そのために設定された短時

間のみでなく、平常の授業を展開する中で折にふれ、Tグループでの体験をほり起し、一般化し行動に結びつけていく、あるいは結びつけるように奨励していくことが本来のフォロー・アップであり、また、2年間という学校教育の中での一駒としての位置づけとする意味もあるのではと考える。フォロー・アップをどうするかについては、尚今後の大きな課題である。

6. おわりに

当科では過去11年間にわたって、Tグループを必修の授業科目としてとり入れ現在まで継続してきたのであるが、なお、幾多の問題点をかかえているのが現状である。前掲論文で述べた問題点が依然として解決されていないこともあり、その道の遠いことを痛感せざるを得ない。ここでは詳述しないが、私見として2～8の問題点をあげてみたい。

- ① Tグループ合宿を必修科目として全学生に課していることについて。即ち、学生をその意思に関係なく、強制的にTグループの場においているが、本来的にはTグループの学習が効果的にすすめられるためには、まず、本人に参加の意思があることが必須なのではないだろうか。学習への動機づけに関する部分である。多くの学生が自から好ましいと感ずる体験をしながら、一過性のもんとしてとらえたり、他動的なもんとしてとらえやすい、またどこかに否定的な心情を残している。結果がどうであろうと、極論すれば「強いられた体験」ということに多くの事柄の原因があるのではと考える。
- ② 教育効果のとらえ方について。より計画的にデータを集め、分析考察を加えることにより、高等教育の中でのTグループのあり方に何らかの結論が出される筈である。そのためには、研究のためのプロジェクトが必要であるかもしれないし、それは学生との共同研究の作業がすすめられることにより充分なものとなるのではないかと考える。
- ③ 体験の行動化への援助について。Tグループ合宿の中で体験したものを、学生が、その後の生活の中で行動に移していけるようにどのように援助することができるかということである。特に他者や周囲への働きかけの行動に焦点をあてたい。最終的には個々の援助ということになってしまうが、その前に教育システムとして何らかの策はないものだろうか。
- ④ その他、トレーナーの確保及び養成、教員の負担増、実施時期や内容の適切性など。

これらの諸々の点については、今後更に科内で討議が積み重ねられ、より新たな展開に向かって歩を進めることになるだろう。