

ラボラトリー教育における プログラミングについての考察

—— Tグループを中心にした教育実践に向けて ——

津 村 俊 充（南山短期大学助教授）

学習者一人一人を尊重した教育であり、また学習者自身の体験を学習の素材とする教育であるラボラトリー・メソッドによる教育を実践することは非常に難しいと言われる。それは、教育者による一方的な価値観のもとで教育カリキュラムが作られ、教育者の一方的な情報を伝達する形式の教育を実践している教育者にとってみれば、全く教育観の逆転を迫られることが第一の理由に上げられる。すなわち、ラボラトリー・メソッドによる教育においては 教育者自身の関心よりも学習者自身の興味・関心・欲求などに注意を向けなければならないし、時には学習者自身が行動を起こすことを待たなければならないし、また関係そのもののプロセスを重視することから教育者自身の生きざまが問われたり、学習者との関係に直面せざるを得ないからである。星野(1982)は、「教育は、教える者と教えられる者との共同作業であり、お互いに学び合う関係である。教師も学生も共に学習者である。そこでは、教師と学生はいつも WITH であることが必須条件である。」と述べ、一人の生きた人間として教育の場に存在すること（ともにあること）の大切さを強調している。

そうした教育に賛同し、ラボラトリー・メソッドによる教育を実践しようとする際に、教育者には広範囲なスキルの開発と教育プログラムを作成するためにはかなりの準備と努力が必要になる。本稿では、ラボラトリー・メソッドによる教育を実践するためには何が大切にされなければならないかを考えてみたい。

そのためにラボラトリー・メソッドの発生とその意味を再考し、次いでTグループを中心にしたラボラトリー・メソッドによる教育・研修を実践するための一般的な留意点を考察する。また、ラボラトリー・メソッドによる教育を構成する基本的な4つの要素を取り上げ解説した後で、実際に教育実践を計画する際の具体的な考慮すべき点を取り上げ検討する。

1. ラボラトリー・メソッドとは

レビン (Levin, K.) らは、1946年に人種問題に取り組むソーシャルワーカーの教育訓練のためにグループダイナミックスの応用研究としてワークショップを行い、ベネ (1964) の報告によると、その研修中に参加者と研究者や観察者との間にグループ・プロセスへの認識のズレがあることが分かった。そこで、研修における討議の中での参加メンバーに関する観察者のフィードバックをもとにして参加者がその時その場で感じていたことや心の動きなどのデータを率直に出し合って、グループ・プロセスを検討し、理解を深めていったのである。

レビンらにとってはこうした出来事は衝撃的であり、グループダイナミックスや人間関係に関する学習では、それらについて講義するよりも参加者がその時その場でまさに体験していることを学習の素材として用いる体験学習が有効であることを発見したのである。その後米国におけるNTL (National Training Laboratory) が1947年からメイン州ベセルで開催する「Tグループ (Human Relations Laboratory)」へと発展し、社会的感受性とコミュニケーションスキルの開発やリーダーシップの理解と実践のためのトレーニング、組織開発 (Organization Development) などへの応用として展開されている。それらの研修ではラボラトリー (Laboratory) という言葉が使用されてきている。

ラボラトリーを邦訳すると「実験室」となり、そこに参加する人は被験者となり、第三者によって操作され試される意味合いが強くなるが、ラボラトリー・メソッドによる教育では参加者自身が実験者になり自らの対人関係を確認したり、発見したり、新しい自分のあり方を試みる場であり、教育者あるいはファシリテーター (あるいはトレーナーと呼ばれる) は参加者の学習を促進する役割を担うのである。山口 (1989) は、ラボラトリーによる教育では「自分達の問題を自分たちの手で検討し解決していく主体に自らがなる」場だと述べている。

2. プログラミングのために大切なこと

ラボラトリー・メソッドによる教育を実践するためにはさまざまな視点からプログラムをデザインする必要がある。ベネら (Benne, K. D., Bradford, J. R. & Lippitt, R. O. 1964) はTグループの実践におけるプログラムのデザインに関して彼らが行った研修を取り上げ基本的な要因を概観しており、またペイファーとジョーンズ (Pfeiffer, J. W. & Jones, J. E. 1973) はデザインの留意点について網羅的に取り上げ、それらを検討している。両研究と筆者自らのラボラトリー・メソッドによる教育の実践経験をもとにして、以下に研修を主催する際に一般的に留意すべき5つの視点を取り上げて検討する。

(1) 目標を明確にすること

ファシリテーターにとって、実践しようとするラボラトリー・メソッドによる教育の目標を具体化することは最も大切なことである。目標を明確にしておくことによって、研修が進展する過程においてファシリテーターは絶えず参加者と共に目標指向的に学習を展開していくことが可能になる。それはファシリテーターにとって研修のオープニングにあたって研修の目的を明瞭に提示できるスキルが必要であるし、また参加者の期待とか目的を充分聴き、両者の間の期待をいかにすりあわせることができるかといったスキルを開発することも大切である。すなわち、参加者がどんな期待でここに来ているのか、または何故ここにやってきたかなどを理解し、研修の目的を具体化することによって参加者と心理的『契約 (contract)』を結ぶことがファシリテーターの第一の仕事になる。

また、参加者が明確な目的を持たずに参加している場合は、彼らが自分の目的を明確にすることを助けることも大切であり、ラボラトリーにおいて全ての参加者が自分が何故ここにいるかを意識し研修に参加することが望ましい。

(2) 学習への主体的参加と自発的参加

ラボラトリー・メソッドによる教育においては、研修中できる限り参加者が受動的な聞き手になることを避ける必要がある。小講義などの状況においても、参加者に傾聴すること (active listening) を強く勧める必要があるだろうし、また『主体的』に参加できるように配慮する必要がある。実習を実施する場合においても、いずれの参加者も活動に参加できるように配慮し構造化しておく必要がある。また、ラボラトリー・メソッドによる学習においては学習者自身が『学ぶことへの責任』を持っていることを認識できるように援助することも重要である。

また、さまざまな経験への取り組みはできる限り『自発的』であることが望ましい。特定のメンバーやファシリテーターによって強要されてグループに参加することはあってはならない。ラボラトリー教育の一つの目標はいかに他者と自由に共に生きられるかを求めていると言える。それゆえ、『主体性』と『自発性』が大切にされることはラボラトリー・メソッドによる教育を実践する際のきわめて重要な留意点になる。

例えば、集中的なグループ経験において沈黙を続けているメンバー、または比較的物静かなメンバーが他者から強要されて「言われる」といった状況が生まれてくるとしたら、このことはラボラトリー・メソッドによる教育を侵害していることになる。ファシリテーターはグループ・プロセスにおいて学習者の参加が主体的、または自発的であるかどうか絶えず注意しておかなければならない。グループの初期においては特に自らがファシリテーターという影響力の強い立場にあることを意識してグループに入る必要があることはよく言

われるが、グループの後期においてもこの視点を忘れてはならない。筆者の経験からも、時として、メンバーとの関係の進展にともない、ファシリテーターとしての期待や要求を過剰に課す可能性が潜んでいることを考慮しておく必要がある。

(3) プログラムの流れと進度

ファシリテーターとして、ラボラトリーをデザインする場合にプログラムの構成要素をいかに配置するかはとても重要なことである。一つのプログラムを計画する場合にはそれまでの経験をふりかえることと、計画している特定の経験をする事で次ぎのプログラムにいかに影響を与えるかを考慮しながらデザインする必要がある。また、実習等の構造化された経験によるプログラムと認知的インプットとしての小講義などのバランスも考慮しなければならない。理論的なモデルを提示した場合、それらに関連した実習を準備することも一つのアイデアである。

また、ファシリテーターの欲求が強すぎて、参加者をコントロール下においてしまうようなことがあってはならない。大にして、ファシリテーターの方が研修に対して思い入れが強くなりすぎて、参加者に過剰の負担をおわせるようなプログラムになりがちである。それゆえ、十分に参加者の学習のペースを配慮する必要がある。ある時は、集中してグループに参加することも必要であるし、ある時は集中的なグループ体験の場から離れ自分の経験を醸成する時間も大切であるし、またある時は全くそうした学習の場から飛び出す自由な時間も必要になるかも知れない。

(4) 学習に組み入れる内容

Tグループなど集中的なグループ経験の進展にあわせて、その時点でできる限り参加者が直面している問題とか、グループ・プロセスにおいて停滞している問題などに関連した課題を選択することが望ましい。グループの中においてコミュニケーションの問題が生じているならば、そのことを取り上げた実習を実施してみることは参加者の学びを促進するために有効になる。ファシリテーターはグループの中で起こっているデータを収集するスキルや、グループのプロセスの中で参加者が今取り組む課題に気づく感受性を養う必要がある。

そのために、ある時は直接的に参加者自身に「今の関心事は何か?」とか「今感じていることは?」とか「今考えていることは?」などという問いかけを行い、言語化してもらったり、文章化してもらって他の参加者とわかちあうことが有効な方法になる。そして、実際に実習を計画するためには豊富な実習のレパートリーも準備する必要がある。また、研修の途中において時にはグループの展開によってグループがどのように過ぎてきているかをふりかえる時間を持つことも直接的ではあるが有効になるだろう。

(5) ふりかえりの実施

ファシリテーターにとって、実習等の内容（content）を検討して提示することも大切であるが、実習の後のふりかえりをどのような視点で、どのような方法で行うかがとても重要である。『ふりかえり』とは英語では「プロセッシング（processing）」と呼ばれ、特定の構造を持った実習を行った場合、そこに生じる感情・行動・思考のデータを各メンバーが開示し、話し合うことによって処理する（process）ことを意味している。その処理する過程を通して、自己・他者やグループのあり方を吟味し、新しい試みに向けて考えられる可能性を探るのである。このことにより学習者の体験を一般化し、ラボラトリーでの学習が実生活の場面に応用可能な学びとして転移することを期待している。ふりかえりの時間はできる限り各メンバーが持っているデータを出し切り、充分に話し合えるだけの時間をとることが望ましい。

データを収集する方法として、観察者をおくことは特に有効である。今までに開発されてきた多くの構造化された実習の中に『参加・観察実習(POPO)（米国では fish bowl と呼ばれている）』というものがある。これは討議参加グループと討議観察グループとに分かれ、一定の時間討議グループが話し合っているプロセスを観察し、その後討議グループと観察グループとが入れ替わり、観察したデータを出し合って討議グループのプロセスを話し合いそれを最初の討議グループが聞くという実習である。この実習では、自分のあり方を他者によって見てもらうことで自分自身の気づかない側面を発見することできたり、対人間のプロセスやグループ・プロセスを理解することを促進する。一方、観察の役割をとりグループ・プロセスを見ることでグループの中で起こることに対する視点を増やすとともにプロセスへの感受性を高めることもできる。

ラボラトリー・メソッドによる教育では、このふりかえりの時間をいかに持てるかが学習を成立させるかどうかの重要な鍵を握っていると言っても過言ではない。また、いつふりかえりを行うかのタイミングの問題も大切であり、例えば実習などの経験をした後、しばらく時間が経過した後にデータの分析・解釈を行うことは、ファシリテーターや参加者間で認識のずれを生じさせることになる。Tグループにおいて「いまここで」起こっていることを取り上げながら、学習を進めていくのはまさに経験していることとふりかえりをパラレルに行っていくための試みであると言えるだろう。また、ファシリテーターは、さまざまな視点から学習者自身の動き・グループの動きを捉えるデータを収集できるスキルを養成する必要がある。

3. ラボラトリーの基本的構成要素

ラボラトリー・メソッドによる教育には40年あまりの歴史を持つが、誕生以来さまざまな研究が進められてきているが、ラボラトリー・メソッドによる教

育の構成要素は比較的共通に論述され、以下の4種の基本的なユニットが考えられている。それらは、(1)集中的な小グループによる経験、(2)構造化された実習による経験、(3)小講義、(4)測定尺度などの道具である。

(1) 集中的な小グループによる経験

集中的に対話を中心として行われる小グループ経験は、一般にTグループ(Tとはトレーニングの頭文字)と呼ばれ、ラボラトリー・メソッドによる教育の中心的な学習の場となる。Tグループでは仕事集団や討議を中心に行う研修などとは異なり、グループの課題とか特定の話題はあらかじめ決められていない。それは「いまここで」起こっていることを学習の素材として、参加者自身の他者との関わり方やグループメンバーのお互いの影響関係などを吟味していく学習の場になる。

Tグループは日常の生活状況とはかなり違った枠組をもっており、参加者から異質な体験であったと報告されることがしばしばある。しかし、その経験は必ずしも現実と異なっているわけではなく、ある意味で仕事などに追われている日常の中では気づくことができないグループ体験が可能になる。日常生活において固着化した役割や地位、あるいは「このように考えなければならない」とか「このように行動すべきである」といった日常の枠組から開放され、学習者自らが持つ本来の欲求や価値観に基づく他者への関わりを吟味したり、新しい行動を試みたりする場になる。メンバー相互に防衛的な気持ちを減少させ、率直な自己開示やフィードバックが行われることを通して相互理解と相互信頼の関係を創造していくことが可能な学習の場となっていく。そこでは、参加者とファシリテーターと共に、一人一人の存在が大切にされ、個人の持つ感情・行動・考え方・価値観などが尊重される場を確保していくことが重要になる。いわば、個を大切にしながら、同時に異なる存在としての他者と共存する道を探るプロセスであるともいえる。

(2) 構造化された実習による経験

Tグループは特定の課題を持たないし、またファシリテーターからの指示による手続きに従った仕事をする集団ではないといった点から一般に構造を持たないグループ経験であると言われる。ラボラトリー・メソッドを用いた教育では個人の成長に焦点を当てた研修もあれば、リーダーシップ・スキルの開発を目的にした研修などさまざまな種類がある。そうした各研修の目標を達成することを促進するために、ファシリテーターによって準備された特定の状況(構造化されている状況)に学習者は参加することによって自分や他者、グループへの気づきを深めたり、新しいスキルを学習することができるよう計画することも必要になる。これはいわゆる実習と呼ばれているものだが、それぞれの研修やプログラムの目的に従って、実習後に参加者がどのようなことを体験し

たか、なぜそのようなことをしたのか、また参加者にとっての新しい課題は何かなどのふりかえりが行われることが重要であり、ふりかえりが適切に行われない限りその実習はゲーム（お遊び）になってしまう可能性を含んでいる。

わが国においては、柳原（1976, 1977, 1982, 1985）は、「Creative O. D.—人間のための組織開発シリーズ I、II、III、IV」を出版し、さまざまな実習の紹介とそれらを実施する際の基本的な指針をまとめており、教育を実践する際に役立つであろう。その中で、これらの構造化された実習による経験の主要な領域として、(1)自己内、(2)対人間、(3)グループ（問題解決、リーダーシップ、プロセス、コンセンサスなど）、(4)対グループ間または組織の4つを取り上げている。

これらの実習は個人の成長のためのラボラトリーにおいても、またはリーダーシップ能力開発のためのラボラトリーにおいても応用していくことは可能である。しかし、構造化された実習によって生み出されたデータの処理の仕方（ふりかえり）はそれぞれの研修の目的に応じて工夫して実施していく必要がある。例えば、同じ実習を行ってもTグループを中心にしたベーシックな研修では参加者自身の感情レベルや行動レベルでの気づき、また他者の行動に引き起こされる反応への気づきなどに焦点が当てられるだろう。また、リーダーシップ開発のラボラトリーではリーダーシップのスタイルや影響関係のスタイル、意志決定の手続き、各参加者の役割などに焦点を当てることになる。

実習を研修の中に導入するためには、実習の内容と同時にふりかえりの仕方をできる限り参加者の学習欲求にあわせ実施していくことがファシリテーターの基本的なスキルである。

(3) 小 講 義

柳原（1985）は、「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。」と述べている。筆者も、最近特にこの傾向が強くなってきていることを感じている。確かに認知的な学習に対するアンチテーゼとして体験学習が発生し、今もなお位置づけられているとしても、体験学習の目指すところはあくまで体験と知識との統合的な学びの場となることである。

小講義は、体験からの学びを参加者が広げたり深めたりして一般化をすることを促進する機能を持っている。また、参加者の行動を明確化したりガイドするための認知的モデルを提供することによって研修を終えてからの日常の経験の中からいかに学ぶかを再学習できるように小講義が機能するように提供される必要がある。しかし、小講義を実施しすぎて認知的なインプットばかりでは、学習者自身の体験を大切に学習者自らの気づきを大切にす本来のラボラトリーの教育実践が損なわれる可能性を持ち、ファシリテーターの意図する方向へ参加者を導き受動的な参加を推進する教育・研修になりかねない。このこと

はファシリテーターとして注意しておく必要がある。

認知的な材料を提供するには、さまざまな方法が考えられる。一般には、数グループに分かれての研修が行われている場合、全参加者が集まる全体セッションにおいて小講義が実施される。また、Tグループなど集中的なグループセッションの中で特定の行動データの理論的な意味を適切にコメントすることもできる。また、米国LTAにおいても現在でも行われているが、研修の受け付けでリーディングブックとしてその研修に関連するトピックスについて書かれた読物が渡される。また、研修が進行する中で、適宜特定のプロセスに焦点を当てることができる小冊子を配布することもできる。

ファシリテーターは、グループ・プロセスとの関連において今何が学習者にとって有効なモデル・理論であるか、体験による学習の前にあるいは後に小講義を配置するかなどを見極める能力と小講義の幅広いレパートリーを開発・研究することも欠かすことができない。

(4) 測定尺度及び道具

ここで述べる測定尺度及び道具とは、カウンセラーがクライアントの心理状態を測定し、カウンセラーと言う第3者が解釈を試みるための道具を指しているわけではない。あくまで、学習者である参加者自身が自分自身やグループを知るための道具である。この自分自身を知ったり、グループのプロセスを知るための測定道具はラボラトリー教育において非常に有効に働くことがある。

この測定道具には、科学的・理論的に検証されているものもあるし、集中的なグループ体験とか構造化された経験の後で用いるふりかえり用紙も含まれている。それらの特定の質問項目に答えることによって、自分自身についてやグループについての視野を広げることができる。また、その結果を自分自身の経験と照らしあわせて考えることにより、新しい行動の可能性を探っていくことができ、新しい試みが許されあう仲間と共に実際に試みることも可能になる。その他に理論とかモデルを紹介する際に、それらを理解しやすくするためのデータとしても利用できる。ただ、測定道具はあくまでも体験から学ぶための補助的な役割をするのであって、そうした測定で全てが理解できるわけではない。

以上4つのラボラトリー教育の基本的構成要素は、参加者の学習欲求とすりあわせながら、いつも柔軟にデザインされていかななくてはならない。

4. ラボラトリーデザインの具体的な留意点

ここでは、実際に研修を行う際に、具体的に考慮すべき点をペイファーとジョーンズ(1973)の見解をもとにして概観する。

(1) 契 約

研修を開催するにあたり『契約』は最も重要な考慮点である。研修を主催するファシリテーターの期待と学習者である参加者の期待を互いに明確化し、できる限り両者のギャップを少なくしておく必要がある。いかなる場合においても、参加者とファシリテーターが研修の目標と学習方法に関して研修の開会にあたって明確に言語化しておくことが大切である。

(2) 研修の期間と時期

研修の期間がどのくらい必要であるのか、また参加者の現場での状況を知ることができるなら（例えば、学校教育や企業内教育の中で一連の流れの中での研修）どの時点でどのような研修を行うことが適切であるかなどを考慮することは大切である。研修の目的と照らし合わせながら開催期間の長さを決めなくてはならない。もし短い期間の研修でしか行えないのなら、参加者間の関係はそれほど深まらなると予想されるので、それに適したプログラム作りを検討する必要がある。

(3) 宿泊の場所と施設

ラボラトリーによる教育は日常生活から地理的にも心理的にも離れた場所で行われることから、『文化的孤島』とも呼ばれる。そこでは日常生活において固着化した役割や地位、あるいは考え方や行動の仕方から開放され、本来の自分自身の欲求や価値観にもとづいて他者への関わりを自由に試みる場となるようにファシリテーターは配慮する必要がある。そのために利用する施設がどれほど参加者に自由に利用することができるか、いわば快適に生活ができ自己をできる限り開放的にしていただける場になるかといったことが留意点になる。例えば、自由に利用できる家具や飲物・お菓子の準備や音楽、また研修のための部屋に関しては十分にメンバーのプライバシーが守られるようになっていること、また他の宿泊客などの出入りや電話などによる学習への障害になるようなものを排除することも大切である。また、施設の周辺の自然環境も大切になる。

(4) 参加者相互の熟知度

参加者がお互いどの程度知り合っているかは、研修を行う際の重要な情報であり、考慮すべき点である。例えば、グループを作る場合、お互いに知っているもの同志をグループにするのかそうしないか。それによってプログラムの展開が変わってくるだろう。また、現場に戻ったときに同じ職場にいることになるのかどうかといったことも重要な情報であり、いかにラボラトリーの学習体験を現場に転移させることができるかといった視点からもプログラムを組む必要がある。

(5) トレーニング経験の有無

ラボラトリーによる学習の経験の有無といった情報もプログラムを作り出す上で重要である。同じ実習を何度か経験することで学習を深めていくことも可能であるが、ラボラトリーによる教育ではある意味で参加者にとって目新しい経験であるかどうかとも学習へ興味をもって取り組むための大きな要因である。

(6) ファシリテーターの資質

わが国においては特にファシリテーターになるための資格は設けられていないが、上述のラボラトリー・メソッドによる教育の4つの基本的構成要素をプログラムに適用できる能力を持っていることが大切である。また、教育・研修のプログラミングの視点から見ると、参加者の反応（一人一人の中にまたグループの中に起こっていることなど）に対するプロセスへの感受性が豊かであり、前述の5つの一般的な考慮点を柔軟に取り入れて行くことができる能力を必要とする。また、研修の目的やメンバーの目的を明確にすることができると同時に、ファシリテーター自身の持つ人間観・教育観が研修の目的に根ざしているものと一致し、さらに実践できることが基本的なファシリテーターの資質になるだろう。

(7) 参加者の人数

参加者の人数もプログラムをデザインする上で大切な要因である。Tグループなどでは1グループ10人前後が適切な構成人数であり、2～3グループ編成できぐらいの規模が望ましく、一般に1グループに2人のファシリテーターが入るようにデザインされている。Tグループのグループを作る場合、性別、年齢、職業、宗教などの特性の異なる多様なメンバーで構成できるように配慮する。複数グループの編成が可能になると、全体セッションとしてグループ間の問題を取り扱うこともできるし、各小グループでのプロセスにおける異なるデータをリソースとしたプログラムを展開することもできる。

(8) 準備する教材・用具

ラボラトリーによる教育を実践する際に、多くの教材の準備が必要である。小講義などの認知的なインプットとして配布する資料から、実習に用いるさまざまな用具（これには指示書やふりかえり用紙など、またクリエイティブな活動ができるための素材などが含まれている）、また測定のための尺度類やテープレコーダーやVTR、16mm映写機などの視聴覚教材にいたるまで準備することが望ましい。また、リラックスした時間を過ごすために茶菓の準備や音楽テープ、リクレーションのための道具なども準備する必要がある。手際よく準備をするために、ラボラトリーのセッティングに必要な教材や道具をリストアップした目録を作成しておくことは有効である。

(9) フォローアップの機会

ラボラトリー・メソッドによる学習が終了後、しばらくしてからラボラトリーの参加者と再度出会う機会を持つことも重要な考慮点である。研修において学習したことが現場でどのように生かされているか、また研修後どのような問題点があったり、疑問点があるかを参加者と共に確かめあう時間を持つことは非常に重要である。それは、研修における学習が日常生活においてどのように転移しているかを知ることもなるし、また次回の研修に向けての重要なデータにもなり得るのである。筆者も、南山短期大学人間関係研究センター主催のTグループを中心とした研修後およそ3カ月後にはフォローアップの機会を持っている。研修を終えお互いに別れるときの現場での新しい関わりへの意気込みがとかくしばらくすると薄れがちになる。フォローアップにおいて、集中的な学習経験を共にした仲間たちと再会することによって学習したことを再点検し、日常生活に学びを応用しようと再決断するきっかけにもなる。

5. おわりに

以上、ラボラトリー・メソッドによる教育を実践するために大切な視点を取り上げて検討してきた。これらの考察を通して、プログラミングの基本となるのは「学習者をいつも中心にすえた教育」行うことであり、そのためには教育者として、ファシリテーターとして絶えず柔軟なプログラム作りをしていかななくてはならない。例えば、教育・研修の前に立てた教育プランもプログラムが進行する中で各参加者及びグループのプロセスをいつも吟味し、修正しながら進めていくことである。そのためにも参加者の反応に対するファシリテーターの感受性を養っていく必要があるだろう。

また、教育・研修を実践するファシリテーター間の協力とお互いの自由なリソースの提供はもとより、事務局等との関係もとても重要になる。最後ではあるが、ラボラトリー・メソッドによる教育を支えているのは参加者やファシリテーターだけでなく教育環境を整えるために働いている事務局の人々の力が非常に重要になることも記しておきたい。まさに、教育現場にいる人たち全てが星野（1982）の提唱する「ともにある」ことが大切なのであって、それは従来の教育に見られる「教える仕事は先生だけである」といった教育観は捨てる必要がある。

本論文がラボラトリー・メソッドを用いた教育実践の方々が実際にプログラミングする際の指針になれば幸いである。

参 考 文 献

- Benne, K.D. 1964 History of the T-group in the Laboratory setting. In L.P. Bradford, J.R. Gibb, & K.D. Benne,(Eds.), T-group theory and laboratory method, John Wiley & Sond, 80-135. (坂口順治・安藤延男訳 1971 ラボラトリにおけるTグループの歴史 三隅二不二監訳 感受性訓練 日本生産性本部111-179.
- Benne, K.D., Bradford, J.R. & Lippitt, R.O. 1964 Designing the Laboratory. In L.P. Bradford, J.R. Gibb, & K.D. Benne,(Eds.), T-group theory and laboratory method, John Wiley & Sond, 61-109. (狩野素朗・原岡一馬訳 1971 ラボラトリの設計 三隅二不二監訳 感受性訓練 日本生産性本部 111-179.
- 星野欣生 1982 ともにあること(WITH-ness)―教師・学生関係についての一考察 南山短期大学紀要 Vol.10, 1-14.
- Pfeiffer,J.W. & Jones,J.E. 1973 Design Considerations in Laboratory Education, The 1973 Annual Handbook For Group Facilitatio, 177-194, University Associates.
- 山口真人 1989 Tグループ 心理臨床, Vol. 2, 289-294. 星和書店
- 柳原 光 1976, 1977, 1982, 1985 Creative O. D. 一人間のための組織開発シリーズ I、II、III、IV 行動科学研究会(プレスタイム)
- 柳原 光 1985 “人間関係訓練による” 体験学習―トレーニングから学習へ― 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」Vol. 2 & 3, 64-82.

