

■ Article

ティーム・ティーチング

—ラボラトリー体験学習における意味を探る—

中尾陽子
(南山大学経営学部)

はじめに

教育の現場では、そこに関わる人達が多種多様な形で協働しながら、学びの場を作り上げている。ティーム・ティーチング（以下、T.T.と略記）は、教育現場で行なわれている協働の一つの形であり方法である。本稿では、これまでラボラトリー体験学習の実践において大切にされてきたT.T.という営みが、どのような背景のもとに行なわれてきたのかを改めてふりかえると共に、その意味を考察していく。

まず第1節では、日本の小中学校を中心として行なわれてきたT.T.の概要を記し、ここで明らかにされているT.T.の効果、問題点および課題などについて概観する。また、これまで明らかにされてきた知見を大学教育およびラボラトリー体験学習の場面に当てはめ、筆者の体験も交えながらこれらの教育現場の現状を検討する。第2節では、ラボラトリー体験学習の実践とT.T.の関わりや、ラボラトリー体験学習をT.T.で行なうことの意味について考察を行なう。そのための手がかりとして、Tグループに始まるラボラトリー実践がどのようなスタッフ体制で行なわれてきたのか、その変遷を辿る。また、グループ・アプローチを対象としたファシリテーターに関する研究知見から、T.T.が学習場面に及ぼす影響についても概観する。

第1節 T.T.とは

1. T.T.の定義

T.T.の定義は、研究者によって様々であると言える（表1参照）。狭義には、高浦（1999）の定義に見られるように、教師側の体制と指導方式と捉えることができるが、その一方で加藤ら（1995）は、T.T.には考え方や内容・方法に多様性があるものとして捉えていくことを勧めている。そのためT.T.は、広くと

らえれば“指導方法の一つ”という範囲にとどまるのではなく、その学習に関わる人、場、時間、そして学習内容など、あらゆる面から統合的にアプローチしていく可能性をもった学習への取り組みだと言えそうである。

ラボラトリー体験学習におけるT.T.を積極的に実践してきた南山短期大学人間関係科の取り組みをふりかえると、確かに加藤ら（1995）が示すT.T.の特徴を全て含みながら、授業毎にそれらを柔軟に変化させていたと言えそうである。特に筆者が特徴的だったと感じる点は、ラボラトリー体験学習の場合には、④に示されている『指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫が見られること。』とはむしろ逆にあたるような取り組みもなされていたことである。自分の体験をふりかえり、そこで生まれた気づきから学びを深めることを大切にしているラボラトリー体験学習では、学習者達の気づきが生みだされるのを待つことに十分な時間がとられていたと感じる。スタッフは指示的な言動を控え、学習者達が曖昧さや混沌とした状況を十分に味わい、時にはもがき苦しみながら気づきを得ていくプロセスを大切にしていた。そして、このような学習場面を提供するために、スタッフミーティングでは個々の学生の状況を丁寧に共有し、実習や小講義の内容について徹底的に議論を重ねていった。

これは学習効率という点から考えれば、決して効率のとは言えない取り組み

表1. T.T.の定義

研究者(年)	内 容
Shaplin (1966)	授業組織の一様式で、教職員とかれらに割りあてられた生徒を含み、ふたりもしくはそれ以上の教師が、協力して、同じ生徒グループの授業全体、または、その主要部面について、責任をもつものである。
加藤 (1994)	教師と共に子どもたちも一つのチームをつくって、協力し合っ て指導し、学ぶ新しい指導・学習組織。
加藤ら (1995)	T.T.のとりえ方（定義）には一つの決まったものではなく、学校によって下記の特性のいくつかが組み合わされたり、どれかが強調されてとらえられていると指摘。また、T.T.を一元的ではなく、多様性をもつ柔軟なものとして押さえることが、現場で直接子どもの教育に携わる教師としては、現実的・生産的であると、以下の特徴を示している。 【T.T.の特性】 ①教師が同じ子どものグループの授業に協同であたること。 ②二人もしくは、それ以上の教師で組織（構成）されていること。 ③授業において教師が一定の責任分担のもとで密接な協力関係にあること。 ④指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫が見られること。 ⑤それぞれの教師の特性が生かされていること。 ⑥子どものグルーピングに弾力性があること。 ⑦学習スペースの配置に多様性がみられること。 ⑧学習時間の長さ柔軟性がみられること。
高浦（1999）	教師がチームを組んで協力して子どもの指導にあたる指導方式。

である。しかし、個人やグループの変化と成長を一時的なもので終わらせることなく、安全かつ確実に成し遂げていくためには不可欠であり、複数のスタッフが協力するからこそ、このような学びの場を創り上げることが可能になると考えられる。

2. T.T.誕生の経緯

T.T.が広く知られるようになったきっかけは、1957年にマサチューセッツ州レキシントンのフランクリン小学校に始まり発展した、レキシントン・ティーム・ティーチング・プログラム（LTTP）であるといわれている。T.T.開発当初のねらいとしては、職階制の導入によって優秀な教員の転出を防ごうとしたこと、教員不足の解消、協力体制をもとにした授業の改造などがあったようである。

日本で始めてT.T.が実践されたのは、1963年と言われているため、アメリカで最初に実施されてから6年ほどで日本に導入されたことになる。アメリカにおける当初の開発意図とは異なり、日本でのT.T.実践は、学級担任制を前提とした教授組織で生じる問題点を補う補助的な方法の一つと捉えられ、行われていったことに特徴がある。（高浦，1993；岩崎，1999）

3. 担任制の長所および短所とT.T.の関係

日本の教育現場では、基本的に明治5年の学制以来、小学校においては一人の教師が一学級を担任し全教科を担当する「学級担任制」を、中学校、高等学校においては、自分の担当する教科を一人で指導する「教科担任制」をとっている。

このようなシステムに対し、これまで多くの研究者が、学習者と教育者双方にとって様々な長所と短所があることを指摘している（加藤ら，1995；児島，1994；牧田，1994a，1994b など）。それらの内容をまとめると、学級担任制については表2のように、また、教科担任制の長所と短所については表3のようになると考えられる。

それでは、これらの長所と短所を大学教育の場に照らしてみると、どのような現状があると考えられるであろうか。大学教育の現場の状況により近いと考えられる教科担任制の長所と短所を当てはめ考察すると、まず、長所①については、特に学部学科の専門科目において、各教員の専門性を生かした担当者の配置がなされることから、牧田（1994b）と同様に長所として捉えてよい点であろう。

しかし、長所の②も含めたその他の指摘は、短所として存在している可能性が高いと考えられる。例えば大学の場合には、大教室を使い、何百名もの学生を対象にして行なわれる授業もある。そのような授業を担当していると、意識的かつ積極的な努力をしても、残念ながら教室に存在する学習者一人一人を理

解することなどほとんど不可能だという感覚を持ってしまう。結果として、学習者の多様性に応じた指導を行なうことなど出来ようもないのが現状であろう。また、教員が自分の担当する授業に専門性の高さを感じれば感じるほど、各科目間の連絡や連携の必要性を感じなくなり、それぞれが独自の世界を作り上げてしまう傾向があるようにも感じる。

このような大学教育の現状と問題点が指摘されたのは、決して最近のことではない。少子化による全入時代を迎え、各大学がこれらの問題点へのアプローチも含めて、様々な努力をしていることも事実ではある。しかし、目立った成果をあげられないまま時間が過ぎている大学も多いのではないだろうか。これ

表2. 学級担任制の長所と短所

長 所	<p>①学習指導と生徒指導で一貫した指導ができる 学習指導面では、各教科や領域間の関連を図り、一貫した統合的な指導計画と指導法をとることができる。また、学習者の生活全般を理解した上での、教科指導と生徒指導の統合的な展開が可能になる。</p> <p>②学習者を統合的・全人的に理解した上で、充実した指導ができる 学習指導面では、個々の学習者の資質や個性を統合的に理解しているため、個性を生かす指導やきめの細かい個別指導をしやすい。また、生活指導面でも、学習者の生活全般を理解しているため、個人の内面に即した細かい指導や配慮ができる。</p> <p>③学習者が教師の人間性に強い影響を受けるため、教師と学習者の緊密な信頼関係に基づく人格的影響をもたらすことができる</p> <p>④学習者の状況に応じた、柔軟な授業運営をしやすい</p> <p>⑤学習者と教師それぞれのよさや特徴を生かした、個性的な学級を創造できる</p>
短 所	<p>①教師が万能であるという無理な前提に立っている この結果として、学級担任の得手不得手による指導の偏りが生じる、教科指導の専門性が低下する、多様な教育指導が展開されにくいなどの問題が生まれている。</p> <p>②学級以外のメンバーとの関係が希薄化する 教師も学習者も自分の学級内だけに意識が向き、人間関係が固定化すると共に、排他的な学級になりやすい。その結果、学級王国や学級間格差が生まれたり、学級不適応を起こす可能性が高まる。</p> <p>③教師と学習者の相性によって、お互いを伸ばすことにも殺すことにもなる 特に問題となるのは、相性が悪かった場合で、学習者が我慢を強いられることになりやすい。</p> <p>④一人の教員の力で学習者の多様な能力や適性に対応することは難しい</p>

表3. 中学校・高等学校における教科担任制の長所・短所

(牧田、1994bの内容に基づき筆者が作成)

長 所	<p>①教科の専門性を生かし、質の高い指導が可能となる。</p> <p>②それぞれの生徒を多数の教科担任が多面的に理解し、様々な角度から指導を加えることができる。</p>
短 所	<p>①学習指導と生徒指導が分離して展開される傾向が生じやすい。</p> <p>②各教科間の連絡が希薄となり、指導の不統一が生じやすい。</p> <p>③生徒の多様な能力や適性に応じた学習指導を展開しにくい。</p>

からの大学では、学習者を本当の意味で支援するために、一人一人のニーズや現状を丁寧に把握していく作業が不可欠になっていくと想像される。次に示すT.T.の効果やメリットは、T.T.の導入が、このような問題に対して非常に有効な取り組みになることを示唆している。

4. T.T.の効果、メリットについて

T.T.は、日本の学校教育現場で長く続いている学級担任制や教科担任制の長所を残し、短所へアプローチする有効な方法の一つだと考えられている。例えば、加藤ら（1995）は、学級担任制が一斉授業という指導法と結びついて多くの成果をあげてきたとする一方で、学習者一人一人のもつ個性や個人差に対応した指導を行なうためには、教師の持ち味やよさを生かした教授組織の開発が必要となり、その一つとして考え出されたのがT.T.だと述べている。

これまでの研究を通して、多くの研究者が様々なT.T.の効果やメリットを指摘している（Joyal, 1993；加藤ら, 1995；児島, 1994；牧田, 1994a, 1994b；高浦, 2001 など）。これらの指摘をまとめると、大きく以下の4つの効果があると考えられる。

1) 一人の教師では展開しにくい、学習者の個性や個人差を踏まえた学習機会が増えることによる効果

学級担任制の短所でも示したように、教師の万能を前提にした教育指導体制にはそもそも無理があり、結果として様々な問題が生じている。T.T.は、近年特に必要性が叫ばれている『個に応じた指導』を実現し、学習効果をあげることに貢献する。

ここで言う学習効果には、二つの異なる効果があると考えられる。一つは、学習者一人一人が持っている興味関心、学習適性やスタイル、生活経験などに応じた指導法を用いて、学習意欲を高めたり、自ら学ぶ力や問題解決能力を育てることができるという効果である。二つ目は、学習者による学習速度や学習到達状況などの違いに応じた指導法を用いて、学力の向上を図ることができるという効果である。

これらの効果は、T.T.という営みが、学習者達にとって自分のよさや可能性を見つけ出し発揮するチャンスを生み出すことや、つまづきを克服するための学習活動を支えるものであることを示していると言えよう。

2) 多様な学習評価がなされることの効果

複数の教師によって学習評価がなされるということは、より多面的な観方で学習者一人一人を評価することにつながる。意欲や学び方など定量的には測りにくい側面の評価は、より多くの目をもって行なう必要があると考えられるし、その学習者ならではの特徴を見つけていく上でも、多くの教師の観方を出しあうことが効果的である。このような評価がなされることによって、学習者は自分自身をより多面的に捉え、自らの可能性を広げ

ることができると考えられる。

3) 多様な学習環境の効果

T.T.では、複数の教員が共同作業や分担作業することによって、教師一人の場合よりも多様な学習環境を創り出すことができる。

ここで言う学習環境には、大きく二つの側面があると考えられる。一つは、学習の内容や方法に関する側面である。教師同士が、それぞれの専門や特性を生かし、協力と分担をすることによって、より質の高い、充実した授業内容を提供することができるということである。また、学習者集団や学習空間を状況に応じて柔軟に変化させることで、個に応じた指導の機会が増えると考えられている。

もう一つは、学習の際に生まれる人間関係の側面である。T.T.を組むことによって、学習者には、学級担任や教科担任以外の教員と接する機会が生まれる。また、他クラスと合同でT.T.を実施するような学習集団を編成すれば、学級を超えた学習者同士の交流も生まれる。その結果、学習者の人間関係を広げ、様々な人間的影響を受けるという効果も生まれてくる。学習者にとって、友達が増えることは学校生活を楽しいものにする上で非常に重要な要素である。また、自分を知ってくれている教師が増えるということは、学校に対する親しみや安心感を増すことにもつながる。もちろんこれらは、悪い方向に転んでしまえば全く逆の状況が起こる可能性もある。そのため、そこで起こっているプロセスに十分な注意を払う必要があることは、言うまでもないであろう。

ここまで、1) から3) に示した効果は、主に学習者側に生まれる効果であったが、次に示す4) の効果は、教育者側に生まれる効果が、結果として学習者にも影響を与えると考えられるものである。

4) 現職教育としての効果

複数の教員が協同で授業を創る過程では、教員同士が深く意見を交わし、協力することが不可欠である。このような関わりの中で、お互いに刺激を受け合い、職能的にも、組織としても成長していくという効果が生まれる。T.T.を行なうと、単独で授業を行っている時に比べて同僚の教員と議論する機会が格段に増えるため、教員同士がお互いを理解し合うことにつながっていく。また、T.T.を通じてお互いの授業を日常的に参観することになるため、建設的な助言を与え合うことで、授業力を日々向上させることができる。このような日々の関わりは、難しい問題を抱えた時にも、一人で抱え込まず、教員同士がすぐに問題を共有し、対応できるような関係性を作り出すことにもつながっていく。

以上、1) から4) に示した効果は、現代の教育現場が抱える問題にアプロー

チしていく上で、大きく役立つと考えられる。加藤ら(1995)がその著書の中で、「T.T.は何のためにするのか」、「何の役に立つのか」という目的意識やその有効性の観点から言えること(加藤ら, 1995 p.16)”として示した内容は、T.T.が現代の問題の解決に役立つ営みであることを期待させるものである。その内容を抜粋して、以下に示す。

1) 個性の開発や新学力の形成に必要な不可欠な授業方法である。

今日の教育では、一人ひとりの子どもの個性の開発や思考力、判断力、表現力、創造力などの学力を育てることが中心的な命題となってきた。従来から行なわれてきた教師中心の一斉画一的な授業では、個性の開発や新しい学力の育成にはつながりにくいと考えられるため、子ども自身が内容や方法を選択し、計画をたて、調査し、まとめるといった授業を考える必要がある。こうした子ども中心の授業展開が進めば進むほど、一人の教師による授業は困難になり、協力教授が必要となってくる。

2) 学校や子どもが抱える問題解決の有力な指導法である。

今日では、子どもの学校への不適応現象(登校拒否、いじめ、社会性の欠落、非行、自殺など)が深刻化していると共に、アレルギーや安易な骨折のような体のひずみに関する問題も目立ってきている。従来、学校ではこれらの問題解決を学級担任に任せるといった傾向にあった。しかし、担任一人の力で解決を図ることは困難な場合が多い。本来は、学校、家庭、地域、行政などの連携が必要な問題であるが、まず、学校内の問題解決のあり方を見直してみることも有効だと考えられる。全校チームや学年チームを形成し、複数の教師による多面的・多角的な情報収集、分析、指導をするという取り組みが必要である。

3) 硬直化した授業の改善が図られる

自己教育力を育成したり、個性を生かす教育の充実を図るためには、現在の教育現場において主流となっている「教師主導による一斉画一的な授業」を改善していく必要がある。つまり、子どもが主人公となって自ら学習課題を見つけ出し、課題と真正面から向き合い追究していくような授業が必要である。そのためには、教師は支援者・援助者の立場に徹するとともに、子どもの多様なニーズに応える体制をとらなければならない。こうした授業の創造は、教師の協力(T.T.)によってはじめて可能になると言えるため、T.T.は新しい授業の創造と展開にあたって、不可欠な要件であることを認識すべきである。

4) 新しい教授組織の創造を図ることができる

硬直化した教授組織を改善し、弾力化・柔軟化を図るためには、次の三つの場面からのアプローチが考えられる。

一点目は、学習集団や教師側の弾力化・柔軟化をどのように図ればよいかで、具体的には、学級担任制や教科担任制をどのように考え、どう

改善すればよいかという観点を中心に取り組むことができる。

二点目は、子どもが自分のペースで学習を進めることができるように、組織をどのように整備すればよいかであり、日課表や学習時間をどのように弾力化すればよいかなどの点から考えることができる。

三点目は、子どもが主体的に学習できる学習環境をどのように再編成すればよいかであり、学習をする場や学習に関わる人をどのように構成するかという点から考えることができる。

加藤ら（1995）が述べるように、現代の学校教育場面で起こっている様々な問題へ対応していくためには、日本の教育現場で長い間主流となっていた『一人の教員の主導による、一斉画一的な授業運営やクラス運営』を見直す必要があるのだろう。それは、小中学校に限らず、大学という高等教育の場であっても決して例外ではないように感じられる。全入時代を迎え、大学教員が向かい合う学生の様相や状況は間違いなく変化してきているし、この先も対応困難なケースが増えてくるものと予想される。このような問題へ対処していくには、問題を共有し、解決に向けて連携や協力をするような組織と教員同士の関係づくりが不可欠である。T.T.が、学習そのものに影響を与えるだけでなく、そこに関わる人間同士の関係にも影響を与えるものであることを踏まえ、教育現場が抱える現代の問題にアプローチする方法の一つとして、積極的に導入されていくことを願うものである。

5. T.T.の実施に関わる問題点と課題

これまで述べてきたように、T.T.は、現代の学校教育現場の問題へアプローチするための一つの有効な取り組みであると考えられる。

現行の学習指導要領には、小学校中学校共に、第1章総則の『指導計画の作成に当たって配慮すべき事項』の中に、“各教科等の指導に当たっては、児童（*注：中学校の学習指導要領では、児童ではなく生徒と記述されている）が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。”との記載がある。このことから、文部科学省においても、T.T.が『個に応じた指導』に有効な指導方法の一つであると認識され、推奨されていることが伺われる。

しかし実際のところ、T.T.の実施はそれほど容易なことではなく、学校によってその取り組みに大きなばらつきがあるのも事実である。T.T.を実施する上で起こる問題や課題、あるいは、実施以前におきやすい問題についても、これまで様々な指摘がなされてきた（Joyal, 1993; 加藤ら, 1995; 河合, 1994; 牧田, 1994a, 1994b など）。それらの内容は、大きく以下の四つにまとめることができると考えられる。

1) 時間的な問題

T.T.を組織し、実施するには、大変多くの時間が必要となる。複数教員が協力と分担をすることによって、事前準備には時間短縮される部分もあるのだが、授業の計画段階では、担当教員同士の話し合いと合意が必須となるため、単独で授業を行うよりも時間のかかる場合が圧倒的に多い。日々の授業を行いながら、そのような準備のための時間を確保することは、実際問題としてかなり困難である。

2) 古い教育観・指導観に関する問題

教員歴が長いベテラン教員の中には、自分の学級へのこだわりや一斉授業へのこだわりを強くもつ人もおり、これまで行ってきた自分のやり方に問題意識をもちにくいケースも多く見られるという。そのような教育観や指導観をもつ教員とT.T.を組むことは大変難しく、実際に行なってもうまくいかない可能性が高い。

3) 組織としての総意の問題

T.T.は教員の協力と努力が不可欠であるため、学校管理者から圧力を受けて組織するものではない。しかし、学校としての意思決定を行ない、教職員の共通理解を図るには、管理職や学年主任などによるトップダウンの動きが必要な側面もある。これらのバランスをとることは容易ではないが、管理職だけでなく、教職員の総意によってT.T.が組織され、運営されるようになることが望ましい。

4) 教員間の人間関係の問題

目的によって専門性が生かされ、お互いが育ち合うような組織が作られていない場合、もたれ合いや無関心のような人間関係が生まれる可能性は高く、T.T.を組む意味がなくなってしまう。たとえば、チーム内の役割を決める際に、授業の直接担当と補佐的な仕事を分化させ、授業直接担当者の方が上位にいるような序列のある組織を作ってしまうと、このような問題が起こりやすい。

また、小学校の場合は学級担任制のため、教師自身が「自分のクラスだけは」というような思いで周りとの間に壁を作ってしまう傾向がある。個人的な衝突によって、「あの先生とT.T.を組むのは嫌だ」というような関係が生まれることもあるため、日頃から、気軽に話し合えるあたたかな雰囲気づくりをしておくことが重要になってくる。

これらの問題点から言えることは、結局そこに関わる人同士の関わりが、T.T.の成否を決めるということであろう。当たり前と言えば当たり前のことであるが、この点に関する指摘は、何人もの研究者によってなされてきた。例えばJoyal (1993) は、次のように述べている。

“何より重要なことは、教師たちが効果的にいかに協力しあうかということ

ある。

TTは、教師が各人一人で指導するよりも、一緒に協力し、自分たちの持つ特性を結びつけ合って指導するほうがより望ましい成果を上げるにちがいない、という前提に立っている。したがって、TTにおけるキーワードは「協同計画」ということである。協同で計画しなければ、TTは「教師交換」と変わらないものになってしまう。

チームの日常活動のなかで協同して指導計画を立案するということが子どもたち一人ひとりに応じた指導のために不可欠なことである。TTが成功するかしないかは、他のいかなる要素よりも「人」という要素にかかわっている。指導計画の立案にあたって、教師間で平等な立場から考え方や情報が交換される必要があり、また、校長や他の教職員とも双方向的なコミュニケーションが確保される必要がある。(Joyal, 1993 p.55)”

また、中西(1994)は、“忘れてはならないのは、学習は生徒同士や教師の人間関係において成立するということである。今までは学級という固定した学習仲間があり、決められた先生から授業を教わっているという一つの安定した学習の場があった。TTはそれを突き破り、色々と変化する人間関係をもたらす。そのときの一人一人の生徒の心のありように注目しなければならないだろう。そのためには、学年や同教科間の教師の心のつながり、学級の枠を超えた学年全体の生徒の心のつながりを大切にしなければならない。(中西, 1994 p.28)”と述べている。

これらはいずれも、学習の場に存在している人全てとの関係が、そこで生まれる学びに影響を与える可能性を示唆しているだろう。筆者の体験から考えても、彼らの指摘は非常に重要であると感じる。

Joyal(1993)の主張する協同計画の重要性は、T.T.を実施する上で決して忘れてはならない部分であると考えられる。T.T.の問題点の1番目に挙げた、時間的な問題と直接的に関わってくることであるため、実現の難しさをどのように克服するかが大きなポイントではあるが、協同計画をする中で起こる様々なプロセスが、結果としてT.T.の授業に反映されることも間違いないと感じる。時間をかけ、率直かつ十分にお互いの意見を伝えあい、納得し合いながら計画した授業は、たとえ自分が担当する部分でなくても、まさに“自分のこと”という意識を持ちながら、その時間と空間を共にすることとなる。そして、そのような教員の意識や態度は、学習者にも間違いなく伝わっていき、その学習意欲に影響を及ぼしていくものだと感じる。そのため、この計画段階で教員一人一人がいかに当事者意識をもち、よい関係性を築くことができるのかを意識しながら、T.T.を計画していくことが非常に大切だと考えられる。

また、中西(1994)が述べるように、学習者にとってT.T.は、学級という安定した人間関係の枠組みを外し、新しい関わりへのチャレンジを求められる営みとも考えられる。このようなチャレンジ自体が、大きなエネルギーを必要と

する試みであるため、学習者によっては、学習に集中することが出来ないような事態も起こりかねない。学習者一人一人が新しい人間関係の中で学びを深めていくためには、学習者と関わる教員が、学習者の心のありように丁寧に目を向け、知的な部分に限定されない全人的なサポートに取り組む必要もあるだろう。このような関わりは、教育者側にとっても大きなエネルギーのいる取り組みとなる。しかし、教員がお互いに気づいたことをわかちあい、学習者の様子を共有することから、新たな気づきと学びが得られることも間違いないであろう。

T.T.のもつ問題点や困難さを克服するプロセスが、教員一人一人の成長につながり、その成長が学習者にもプラスの影響を与えていく。このような過程があることを明確に示すことで、教育に携わる多くの人に、困難さを超えてでもT.T.に取り組む価値を伝えられるのではないだろうか。

第2節 ラボラトリー体験学習とT.T.

第1節では、小中学校において展開されてきたT.T.を中心に、そこで得られた知見を概観してきた。第2節では、ラボラトリー体験学習の実践とT.T.の関わりに目を向け、ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味を探っていきいたいと思う。

ラボラトリー体験学習を実践する際、スタッフがペアやチームを組んで行うケースは多い。過去の例となるが、南山短期大学人間関係科の場合、ラボラトリー体験学習を用いた多くの授業は、基本的にT.T.で実施されていた。学生としてそれらの授業を体験していた当時の筆者は、スタッフチームのメンバー構成によってその授業の色や雰囲気が大きく変わることに、驚きと面白さを感じていた。近年、筆者の所属する大学では、様々な制約からT.T.を実施できない授業も増えてきている。しかし、そのような状況の中でも、大学院生によるティーチング・アシスタントの協力を得ながら授業を実施するなど、出来るだけ複数のスタッフでラボラトリー体験学習を実践しようという努力がなされている。

なぜ、ラボラトリー体験学習の場では、T.T.が大切にされているのだろうか。伊藤ら（1994）は、T.T.により授業を行う理由を以下のように示している。

1) 学生の動きを多面的に捉え、受け取るために

ラボラトリー体験学習の授業では、なまのグループ体験の中で起こっていることに目を向け、そこで学習者自身が自分自身の動きに気づいていくことを大切にしている。そのため、考え方や感じ方の異なる教員が存在することによって、多様な視点からそこに起こっているプロセスに焦点をあて、学生に関わって行くことが可能になる。また、学生の活動に対して多様な評価を与える可能性が生まれる、学生にとって様々な心理的距離をもつ教員が存在することにつながる、教員によって異なる意見があることに

触れ、一人一人異なってもいいのだということを確認させる、などの状況を生み出すことができる。

2) 学生と教員との関係に焦点をあてるために

人間関係のプロセスを重視する教育の中では、ともすればクローズアップされがちな学生間関係だけでなく、学生と教員関係の中で起こることがらにも目を向けていくことが大切になる。特に、教員の発言は様々な点から学生に強い影響を与える可能性をもっているため、教室場面でのやりとりを第三者的に見ている教員の存在が必要となる。

3) 教員自身がともに学ぶ存在になるために

複数のスタッフが一つの授業を担当することで、お互いに研鑽をつむ場となっていく。例えば、さまざまな研究領域、教育観をもったスタッフが共に授業内容を吟味することによって、授業プログラムが豊かになっていくこと、授業中のスタッフの動きに関してお互いにフィードバックしあうことで、教員としての教育スキルを高めていける、などの可能性がある。こういった観点から、T.T.は新任教員の教育・研修の場ともなりうる。

4) その他

ラボラトリー体験学習に重点をおき、実習や合宿を実施する授業を行うためには、一人の教員ではとても実施できないプログラムがでてくるため、複数の教員の力がどうしても必要になる。

これらは、ラボラトリー体験学習を長年実践する中で見えてきた知見とも考えられる内容であり、教室で行なわれる授業に限らず、Tグループの実践から得られたことも多く含まれていると考えられる。

第2節では、まずラボラトリー体験学習の原点とも言えるTグループに目を向け、そのスタッフ体制の変遷をたどる。次に、エンカウンター・グループを対象とした研究を中心に、複数のスタッフによる学習者への関わりが学習者やスタッフに及ぼす影響について、これまでに得られている知見を紹介し、ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味を考察していく。

1. Tグループにおけるスタッフ体制

Tグループは、ラボラトリー体験学習の原点とも言えるトレーニングである(Tグループそのものについては、山口(2005)、中村(2005)などを参照のこと)。Tグループを実施する際のスタッフ体制について知ることは、ラボラトリー体験学習とT.T.の関わりを知る上で有効だと考えられるため、ここで取り上げていく。

筆者の体験では、南山短期大学人間関係科、南山大学心理人間学科、南山短期大学および南山大学人間関係研究センターで実施されたTグループの場合、各グループに2名のスタッフ(注:ここで言うスタッフは、Tグループの中で

一般的にトレーナーあるいはファシリテーターと呼ばれる存在と同義である)が入ることが基本となっていた。1グループに入るメンバー数は、10名前後の場合が多いので、教室などで行なわれる授業や講座に比べ、スタッフ一人に対する学習者の数は圧倒的に少ない。このようなスタッフ体制が、非常に強烈的な体験ともなり得るTグループにおいて、学習者の心理的安全を確保し、深い気づきや学びにつながるようなメンバーとの関わりを支えてきたと考えられる。

しかし、このようなスタッフ体制が、Tグループの歴史の中で常に基本となっていた訳ではなさそうである。以下に、Tグループが誕生した当時の状況、および日本でTグループが行なわれ始めた頃の状況を整理し、現在南山大学において行なわれているスタッフ体制が生まれた経緯を明らかにしていきたい。

1.1. Tグループ誕生の頃のスタッフ体制

初期のTグループの状況を知る上で重要な資料として、Tグループの誕生から16年間の実践結果に基づいてまとめられたブラッドフォードらの著書(Bradford et al., 1964)がある。ただ、その中に、スタッフ体制について直接触れた記述を見つけることはできない。参考になる記述として、『第3章 ラボラトリーの設計』の中でベネは、“トレーニング・ラボラトリーは、スタッフ・メンバーたちが一緒にラボラトリーのプログラムを練り、一つのチームとして機能することを学習してきた場合に最も効果的となる。(Benne, 1964 三隅二不二監訳, 1971 p.65)”と述べている。この記述から、Tグループの実践が試みられた当初より、ラボラトリー体験学習のプログラムは複数のスタッフによって企画・運営されてきた、あるいは、様々なスタッフ体制を試みる中から複数のスタッフが協力することの有効性が確認されてきたと推測される。しかし、この記述は、Tグループのプログラム全体を運営するスタッフ体制について述べられていると考えられ、Tセッションの際、各グループに複数のスタッフがトレーナーとして入ったか否かについては明確でない。

1.2. 日本における初期のスタッフ体制

日本で最初にTグループが行なわれたのは1958年。第14回基督教教育世界大会の一行事として、第1回教会集団生活指導者研修会(Laboratory on the Church and Group Life)が開催された。この時は、アメリカおよびカナダから10名のスタッフを迎え、1グループにメンバー12名とトレーナー1名の編成でTセッションが実施されたとのことである(中堀, 1984; 山口, 1999)。各グループの中に入るスタッフは1名であったが、中堀(1984)の記述からは、この研修会自体を企画・運営する上で、スタッフ達が互いに協力しながら、毎回新しい試みを重ねていった様子が伺われる。以下に、その内容を引用する。

“研修会の都度そのスタッフチームが編成されると、開催の数ヶ月前に準備研究会を3泊4日或は2泊3日で行い、それまでの研修会の結果の検討、そこ

からお互いが今回の研修会に持つ期待を出し合い、研修会のねらいを作りながら、どのような新しい変革をしていくかを話し合い、それについてのお互いの分担を決め宿題として持って帰る。研修の始まるまる2日まえから第2回目の準備会、Pre-Labを行なう。今度は実際の参加者を念頭において準備がなされる、という風であった。…何事もそうであるがトレーニングも定型化してくると安定はする。また参加者の満足度にもムラがなくなる。しかし“ラボラトリー”ではなく、“ラボラトリー・トレーニング”という定型訓練になってしまう。しかし時には「ラボラトリー」の冒険が必要なかもしれない。学校教育の場ではどうだろうか。(中堀, 1984 p.22-23)”

1.3. 南山短期大学人間関係科におけるTグループのスタッフ体制

高等教育機関としては日本で初めてラボラトリー体験学習を教育の中心に置いた南山短期大学人間関係科では、1973年のスタート以来、一年も欠けることなくTグループの合宿授業が行われてきた(星野, 2001)。1期生から27期生を対象としたその継続的な実践の中では、プログラムだけでなく、スタッフ構成にも変遷があったようである。

Tグループ開始当初の3年間は、学外トレーナーを中心に学内スタッフでトレーナー経験のある者がTセッションのトレーナー役割をとり、1グループにつき1名のトレーナーがつくスタッフ体制をとっていた。しかしその後は、全グループに学外トレーナー1名、学内専任教員1名の計2名がスタッフとして入るといった体制が基本となる。このような複数スタッフの体制をとるようになった理由は、大きく2点あったようである。

1点目は、Tグループ終了後の学生フォローに関するものである。学外トレーナーに完全に任せてしまった場合、学内の専任教員にはTグループの状況や学生の状況が直接分からなくなる。その結果、Tグループ後の学内での指導等に支障をきたすケースが出てきたため、専任教員もTセッションに関わる体制を作るようになったのである。学外トレーナーはトレーナーとして、教員は教員として、学生と共にグループに存在し、そこで作られていく関係性は、学生達に混乱を与える面も持つ一方で、学内での関わりだけでは生まれないような関係づくりが改めて始まるというメリットも持っていたようである(星野・山口, 1984; 星野, 2001)。

2点目として、Tグループトレーナーの養成という目的があったようである。星野・山口(1984)によれば、人間関係科が設立された当初、まだTグループのトレーナー経験のある専任スタッフは少なく、そのほとんどをJICE(立教大学キリスト教教育研究所)を中心とした学外トレーナーに頼っていたような状況であったという。多くのスタッフは、必ずしも人間関係科の専任教員となる前に十分なTグループの体験を持っていた訳ではなく、いきなりスタッフとしてTグループの中に身を置くような場合もあったそうである。そのようなス

スタッフにとっては、ベテランのトレーナーとペアを組み、その言動を間近で見聞きすることが、自分のトレーナーとしてのあり方や関わり方を見つけ、確立していく助けとなっていた。また、自分の学習者との関わり方について客観的なフィードバックをもらうチャンスも生まれるため、自分自身のトレーナーあるいはスタッフとしての関わりを見直すことにもつながったのである。

以上のような経緯を経て、現在、南山大学および南山大学人間関係研究センターなどで実施されるTグループは、基本的に2名のスタッフがTセッションに参加する体制がとられることになったようである。複数スタッフによる体制が基本となつてから、既に30年以上Tグループが実践されてきており、その間に学内専任スタッフ達はトレーナーとしての研鑽を積んできた。そのため、Tグループ経験を十分にもった学内専任スタッフがまだ経験の少ないスタッフとペアを組み、Tセッションを行なうケースも多くなっている。筆者は、Tグループのトレーナーをそれほど多く経験している訳ではないが、これまでスタッフとしてTグループに関わる時はいつも、経験豊富なスタッフとペアを組むチャンスを与えて頂いた。その体験をふりかえると、授業等でT.T.を行なう場合とは比べ物にならない位、多様な気づきと学びの時を過ごしていたと感じる（もちろん、授業等でのT.T.が、単独授業とは比べ物にならない気づきと学びの時をもたらしてくれることを前提にしての思いである）。

このような筆者の個人的感覚を裏づける研究結果が、エンカウンター・グループのファシリテーターを対象とした研究において得られている。ラボラトリー体験学習とは異なる流れで誕生したエンカウンター・グループであるが、Tグループやラボラトリー体験学習の中で起こるプロセスを検討する際に参考となる知見が非常に多く含まれている。以下では、それらの内容を紹介していく。

2. エンカウンター・グループにおける研究

2.1. ファシリテーター養成に関する研究

野島は、これまでに構成的、非構成的エンカウンター・グループ（以下、EGと略記）に関する数多く研究を行っている（野島，2000を始め多数）。野島の研究は、EGの様々な側面に対してアプローチしているが、その中に、EGのファシリテーター養成に関する一連の研究がある（野島・内田，2001；福田・野島，2002；原賀・野島，2003；榊・野島，2003；内田・野島，2003；金・野島，2004）。これらの研究では、EGのファシリテーターとして養成される人を「コ・ファシリテーター」、ベテランのファシリテーターとコ・ファシリテーターが共同してグループを担当する方式を「コ・ファシリテーター方式」として、ファシリテーター養成方法としての有効性や、この方式がメンバーおよびファシリテーターに与える影響などについて検討している。

2.1.1. コ・ファシリテーター方式の有効性に関する研究

野島らは、コ・ファシリテーター方式に関する初期の研究において、この方式の有効性について検討している（野島・内田，2001；福田・野島，2002）。これら2つの研究から得られた知見をまとめると、コ・ファシリテーター方式は、コ・ファシリテーターにとって以下の3つの点から有効であると考えられる。

1) ファシリテーター行動を学習できる

グループを共同担当する際、ファシリテーターの行動を直接観察することによって、介入のタイミングやその仕方、コツなどを学ぶことができる。また、メンバーやグループについての理解を深めることにつながる。

2) ファシリテーターとしてのあり方を考える

グループ内でファシリテーターの行動にふれること、あるいはミーティングでセッションの体験をわかちあうことなどを通して、ファシリテーターとしてのありかたを学ぶことができる。また、コ・ファシリテーターがファシリテーターとのタイプの違いを意識することによって、自分なりのファシリテーター観を見いだすことにつながる。

3) 安心感の中でファシリテーター行動にチャレンジできる

ファシリテーターが側にいて見守ってくれているという状況は、経験の少ないファシリテーターにとって、大きな安心感の中でファシリテーター体験をする機会となる。

2.1.2. コ・ファシリテーター方式がグループ構成員に与える影響

内田・野島（2003）は、ファシリテーター養成方法としてのコ・ファシリテーター方式の有効性を踏まえた上で、ファシリテーターとコ・ファシリテーターの「ちがい」に着目しながら、メンバー、ファシリテーター、コ・ファシリテーターそれぞれにとってのコ・ファシリテーター方式の意義を考察した。ベーシックEGの事例研究を通して、内田らはコ・ファシリテーター方式の意義を以下のように述べている。

1) メンバーにとっての意義：この事例では、ファシリテーターが大学教員、コ・ファシリテーターが学生であったこと、また、コ・ファシリテーターがファシリテーターの権威性に萎縮することなく自由に発言したことを通して、両者の「ちがい」が提示されていった。そのことは、グループの参加者が既知集団であった場合に生じやすい「みんな意識」（安倍，1984）を変化させ、それぞれが「ちがう」存在であることを許容しながら「おなじ」グループのメンバーとして場を共にする関係をつくることにつながった。

2) ファシリテーターにとっての意義：お互いの「ちがい」を明確にしていく際、ファシリテーター同士の「ちがい」を材料として取り扱い、モデルとなることで、大きな抵抗を生むことなく「ちがい」を明確にしていくこと

ができる。また、単独でグループを担当する場合に比べて、グループを複眼的に眺め、多面的に理解することが可能になる。また、ファシリテーションの際に、両者の「ちがいを活かしつつ、相補的な働き掛けをおこなうことができる。

- 3) コ・ファシリテーターにとっての意義: 実際のグループをファシリテーターとして負担の少ない形で体験できる、また、ベテラン・ファシリテーターの技法や態度から学習できるという利点がある。更に、ファシリテーターから取り入れ・習い・まねるだけではなく、スタンスの「ちがいを認識することで、自分の持ち味を活かしたファシリテーター像を築くことに役立つ。

これらをふまえ、内田は、コ・ファシリテーター方式がうまく機能するための要件として、コ・ファシリテーターが自由に発言できる関係性を挙げている。このような関係性は、メンバーがその関わりをモデルとしながら、自由で自発的な関わりを作り上げていくことにつながると考えられる。また、各ファシリテーターが捉えたプロセスのデータを共有し、グループの多面的な理解やファシリテータートレーニングの効果を高めていくことにもつながるだろう。

2.1.3. ペア・ファシリテーター方式がグループ構成員に与える影響

原賀・野島(2003)は、コ・ファシリテーター方式で生じる権威性の問題に対応することを目的として、「ペア・ファシリテーター方式」を考案し、実施している。ペア・ファシリテーター方式とは、ベテラン・ファシリテーターのスーパービジョンのもと、ファシリテーター候補者2人が組んでグループを担当する方式のことである。原賀らは、ペア・ファシリテーター方式で実施されたベーシック・EGの事例を検討し、以下の特徴を示した。

- 1) ペア・ファシリテーター方式においてもファシリテーター同士の相補性が見られ、このような関係がグループの展開に貢献した。
- 2) ペア・ファシリテーター方式は、グループの中にベテラン・ファシリテーターがいないため、不安を抱えながらグループを始めることになる。しかし、ファシリテーター候補者だけでこのようなプロセスを乗り越えることができた場合は、コ・ファシリテーター方式と異なる自信のつき方につながる。
- 3) ペア・ファシリテーター方式では、ベテラン・ファシリテーターがグループの中に入っていないため、従来の研究で指摘されてきた、コ・ファシリテーターがベテラン・ファシリテーターの権威や支配性に萎縮する危険性や、メンバーがファシリテーターを「特別な存在」と認知し、自己成長を妨げるような依存や甘えを生じさせる危険性を回避することができたと考えられる。このようなファシリテーターの権威性の薄さは、ファシリテ

ターのメンバー化とメンバーのファシリテーター化を促し、リーダーシップを共有することにつながった。

2.2. ファシリテーターの関係に焦点をあてた研究

林は、EGにおけるコ・ファシリテーター関係に焦点をあてた研究を行っている（林, 1990a；林, 1990b；林, 1990c）。従来の研究において、EGが参加者の成長を促進するためには、グループが十分に展開することが重要であり、そのグループ展開に大きな影響を与える要因として、参加者、リーダー、プログラムなどが挙げられてきた。林は、これにコ・ファシリテーター関係の要因を加えるべきであると考え、一連の研究を行なった。

2.2.1. コ・ファシリテーター関係がグループの成長に与える影響

林（1990a）は、グループの発達段階とコ・ファシリテーター関係を明らかにすることを目的とした研究を行なっている。この研究では、EGのファシリテーター経験者50名に、今までに二人で行なったEGの中で、コ・ファシリテーターとの関係が最もうまくいったと感じるグループと、特にうまくいかなかったと感じる例を想起してもらい、それぞれのグループについて、グループ発達段階尺度（林, 1989）の評定を求めている。この調査の結果、コ・ファシリテーターとの関係がうまくいったと思われるグループの発達段階は、うまくいかなかったと感じるグループの発達段階よりも高いことが明らかになった。

2.2.2. コ・ファシリテーター関係に影響を与える要因についての研究

林（1990b）は、グループを運営する際の実践的留意点を得ることを目的として、コ・ファシリテーター関係に影響を与える要因を検討した。EGのファシリテーター経験者64名に対して、コ・ファシリテーターとの関係が最も上手くいったケースと最も上手くいかなかったケースを想起し、自由記述によりその状況や原因を報告するよう求めたところ、以下の5つの要因が関与している可能性を示唆した。

1) グループ・プロセスの中での関係性

コ・ファシリテーター関係がうまくいったと感じられるありかたは、コ・ファシリテーターのファシリテーターとしての機能を信頼できる、開放的である、相補性がある、自然である、共に歩んだ感じがあるなどの関係である。一方、コ・ファシリテーター関係がうまくいかなかったと感じられるありかたは、コ・ファシリテーターのファシリテーターとしての機能が信頼できない、開放的でない、自分の個人的な問題が出てくるなどの関係である。

2) ファシリテーターとしての熟達度

コ・ファシリテーターとの組み合わせにおいて、ファシリテーターとし

での熟達度に差があったり、どちらかまたは両方が初心者である場合には、コ・ファシリテーター関係に葛藤を生じやすい。

3) コ・ファシリテーター相互の知り合いの程度

コ・ファシリテーターと初顔合わせの場合には、葛藤を生じやすい。また、事前の関係において、葛藤や不信感がある場合には、コ・ファシリテーター関係はうまくいかない場合が多い。

4) コ・ファシリテーター相互、及びスタッフ・グループにおける、事前、及びグループ中のミーティング

スタッフ・グループにおける事前のミーティングや、コ・ファシリテーター相互のグループ中のミーティングを行なうことがコ・ファシリテーター関係がうまくいくために重要である。

5) コ・ファシリテーターとの組み合わせの決まり方

コ・ファシリテーター関係の葛藤は、ファシリテーター個人の意思を尊重して組み合わせられた場合の方が、ファシリテーター以外の人の意思により決められた場合よりも、生じにくい。

2.2.3. コ・ファシリテーター関係において生じる葛藤とその対処に関する研究

更に林は、コ・ファシリテーター関係において生じる葛藤に焦点をあてた研究を行っている（林, 1990c）。研究では、64名のEGのファシリテーターに対して、コ・ファシリテーターとの関係が最もうまくいったと感じるグループと、とくにうまくいかなかったと感じる例を想起してもらい、その際のグループやファシリテーターに関する情報を多面的に集め、葛藤の要因、それへの対処、その結果などを分析している。この研究から林は、葛藤の生起に影響を与える要因として以下の4つが関与していることを示唆した。

1) コ・ファシリテーターのファシリテーターとしてのありかたについての考え方や感じ方や動き方が理解でき、信頼できるという意味でファシリテーター観が一致していたか否か。

2) コ・ファシリテーターとの組み合わせが、キャリア・年齢・社会的地位による上下関係を感じない対等な関係だったか否か。

3) コ・ファシリテーターとあらかじめ知り合っていて、信頼関係があったか否か。

4) 一人でファシリテーターを行なう自信があるという意味でファシリテーターとして自立していたか否か。

林はこの結果をふまえて、コ・ファシリテーターとの間に葛藤の生じにくい状況が全て備わっていることも稀であると指摘している。そのため、グループを行なう前に少しでも知り合って信頼関係を築く努力をすること、初心者と組むコ・ファシリテーターが初心者ゆえの不安や依存について理解し配慮すること

が、葛藤予防につながることも述べている。

3. ラボラトリー体験学習における研究

EGに比べ、ラボラトリー体験学習を対象とした研究はあまり多くないのが実態であるが、ここでは、筆者らが行なったラボラトリー体験学習におけるT.T.の研究を紹介する。

中尾ら（中尾・大塚・安藤、2000；中尾・大塚、2001）は、ラボラトリー体験学習のファシリテーターがトレーニング参加者に対して行なう働きかけを分析し、ラボラトリー体験学習におけるT.T.の現状を検討した。中尾らは、参加者達が毎回のトレーニングの最後に記述するジャーナルに対して、3人のファシリテーターがどのようなコメントを記述しているのか、その応答内容を分析した。その結果、ファシリテーターによって、多く用いる応答様式に違いのあることが明らかになった（中尾ら、2000；2001）。この結果は、伊藤ら（1994）のT.T.を行なう理由に挙げられた『学生の動きを多面的に捉え、受け取るために』の内容が、授業の中で実現されている可能性を示唆するものであろう。ジャーナルに対するコメント場面で、ファシリテーターがトレーニング参加者達に異なる応答様式を用いているということは、実際のトレーニング場面でも、参加者達にそれぞれの応答傾向で関わっている可能性があると考えられる。そうだとすれば、違いをもった学習者一人一人の気づきや学びを支えていくためには、教員が複数存在することに間違いなく意味があることを、この結果は示唆していると言える。

4. ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味

ここまで紹介したように、ファシリテーターを対象としたこれまでの研究では、複数のファシリテーターが共同してグループに関わることによって、ファシリテーターにもグループのメンバーにも様々な影響の生じることが示されている。

EGから得られている多くの研究知見は、ラボラトリー体験学習の場面へ応用する可能性を多く含むと考えられるため、非常に興味深い。野島らの研究（野島・内田、2001；福田・野島、2002；原賀・野島、2003；内田・野島、2003）からは、ファシリテーターがお互いのファシリテーターとしての過去の経験にこだわることなく、率直にグループでのプロセスをわかちあったり、お互いの言動についてフィードバックし合う関係を作ることが、ファシリテーターの成長にも、グループメンバーの成長にもつながると考えられる。また、林による一連の研究（林、1990a；1990b；1990c）は、ファシリテーターが、真にグループの『ファシリテーター』として機能していくために多くの示唆を与えてくれる。林の研究結果は、ただでさえ高い集中力が必要となる集中的グループ体験の中で、ファシリテーターが余分なことにエネルギーを奪われることなく、メ

ンバーとグループの成長に向けて建設的に働くためのポイントを示してくれたものだと言えよう。

これらの研究結果を筆者のTグループでの体験と重ね合わせてみると、Tグループの中でも同様の影響関係が生じている可能性があると感じられる。また、Tグループよりはその影響関係の程度が弱いものの、ラボラトリー体験学習のT.T.においても、同様の現象が起きているように感じられる。現時点で、これは全く主観の域を出ていないが、今後研究を行い、グループ・アプローチ全般に関わる現象として捉え直す可能性を検討してみたい。

ここまで示してきたことから、現時点で、『ラボラトリー体験学習におけるT.T.の意味』を主張するための十分なデータが揃っているとは決して言えない状況である。しかし、EGで得られている知見がTグループやラボラトリー体験学習の場面に適応される可能性を視野に入れながら、複数のスタッフが教育場面に関わることを意味を考察し、今後の研究や実践へつなげていきたい。

この2節で概観してきた内容を、第1節の3. T.T.の効果とメリットと照らし合わせた時、4) 現職教育としての効果と同様の現象が起きていることは間違いなさそうである。経験の浅いファシリテーターが経験豊富なファシリテーターとの協働を通して成長していくことは、Tグループの実践からも、EGを対象とした研究結果からも示されている。とはいえ、内田・野島(2003)や林(1990b, 1990c)によって示されたように、ファシリテーター間に権威性の問題や上下関係が生じていると、せっかくの成長の機会が妨げられることにもなりかねない。ファシリテーターあるいは教育者として生きていく者は、その過去の経験に関わらず、自分自身も学習者や同僚と共に学び、成長を目指す気持ちや姿勢が不可欠なのであろう。

もう一点言えそうなことは、1) から3) に挙げられた効果にそれぞれ部分的に関わる、『多様性の効果』と表現できるようなものである。林(1990c)の研究は、ファシリテーター一人一人に違いがあるからこそ葛藤が生じることを示しているし、内田・野島(2003)の結果は、その違いを積極的に生かすことがグループや個人の成長に役立つことを示している。それぞれ違った価値観や能力をもったスタッフが、同じ学習場面で学習者と関わることは、難しさを含みながらも、学習者の個性を捉え、一人一人の異なるニーズに応え、個人の可能性を広げる上で、非常に有効だと考えられる。T.T.を用いれば、スタッフ一人では絶対にできない、学習者側の多様性とスタッフ側の多様性を生かしあつた学習場面を作り出すことができる。このように考えると、一人一人の違いを大前提として、よりよい人間関係やコミュニケーションをつくることを目指すラボラトリー体験学習に、T.T.という営みはとてもよく馴染むし、充実した学びの場を創る上では必要不可欠なものだとも言える。ラボラトリー体験学習の中でT.T.が大切にされてきた背景には、データとしては示されていないが、個性豊かなスタッフ達が共に授業を創り上げる中で感じたこのような実感が、常

にあったからなのではないだろうか。

本稿の冒頭でも述べたように、様々な理由で実現が難しくなりつつあるT.T.であるが、T.T.には、ここまで示したようないくつもの意味が間違いなく存在すると考えられる。今後の研究では、教育者にとっても学習者にとっても多くのメリットがある営みであることを実証しながら、T.T.への理解が得られるような努力をしていくことも不可欠であろう。

おわりに ～学習者としての体験からT.T.を考える～

本稿では、T.T.についてこれまで得られてきた知見を概観し、ラボラトリー体験学習との関わりについても目を向けてきた。T.T.に関連した多様な側面を扱うことになり、内容が拡散してしまったが、T.T.という営みが学習場面で多くの可能性を持つことも見えてきたと感じる。最後に、筆者が学習者として経験した、とあるT.T.体験を紹介し、先には示されていないT.T.の持つ意味を提案すると共に、そこから筆者自身が複数のスタッフと協働する際に意識していることを示していきたい。

本稿では、南山短期大学人間関係科においてT.T.が積極的に行なわれてきたことを既に紹介したが、筆者はこの人間関係科の学生として二年間過ごしたため、T.T.の受け手としての体験もかなり豊富な方ではないかと思われる。この学生時代の体験で、今も筆者の記憶に強く残る出来事がある。確か授業ではなく、授業登録のためのガイダンスが三人のスタッフによって行なわれていた中での出来事だった。突然、二人のスタッフが大きな声で激論を始めたのだ。突然とは言っても、もちろんそこに至る過程はあった。ある授業の希望者を何名まで受け入れるかに関する二人の議論がどんどん白熱してゆき、私たち学生の前で怒鳴り合いのようになっていったのだ。まだ十代で、体験学習による学びの場を体験して一年程しか経っていなかった筆者は、そのような関わりを目の当たりにして心底驚いたし、恐怖に近い感情を感じていた。今の自分ならば、その様な言動も理解できるだろう。しかし、その時の私にとっては、人間関係を教えてくれるはずの、しかも大学の先生ともあろう人が、人前で喧嘩をしている（大きな声で怒鳴り合うという行動は、喧嘩をしているとしか受け取れなかったのである。）ということも、人前でこんなに怒りの感情をあらわにするということも、それを相手に向かってぶつけ合うということも、想像すら出来ない言動であった。何とかその場を収めたいがどうしてよいかわからない。もう一人いるスタッフが何とかしてくれてもよさそうなものなのに、二人のやりとりをぼんやりと眺めているだけで、何もしようとしなない。一体この先どうなってしまうのだろうとハラハラしながらその様子を見ていた。長く感じたが、実際は5分程度だったのかもしれない。おもむろに、二人の激論を傍観していたスタッフが、まだしばらくかかりそうなので、少し休憩を入れ、10分後に再開

する旨を告げた。私は逃げるように教室を飛び出した。そして10分後、ドキドキしながら恐る恐る教室へ戻って来た。すると、先ほど激論していた二人のスタッフが、にこやかに会話をしているのだ。私は再び、ものすごく驚いた。ついさっき、あんなに激しく怒鳴り合っていた人同士が、どうして一緒に、しかも笑顔でそこに居られるのだろうか？私が教室から逃げ出していた間に、誰かが二人の間を上手く取り持ってくれたのだろうか？

再開後、先ほどの議論の結論を伝えられたが、その内容自体は全く記憶に残っていない。ただ、そのことを伝える二人のスタッフのにこやかで晴れやかな表情は、今でもよく覚えている。私にとって、あまりにも衝撃的かつ不可思議な出来事だったため、授業終了後、私はそのスタッフへ質問をしに行った。先ほど、二人はなぜ人前であるにも関わらず喧嘩をしたのか、そして、あんなに激しい喧嘩をした後なのに、なぜあなたたちは笑い合っているのか、と。彼らはとても楽しそうに笑いながら、確かこう言った。

「別に喧嘩をした訳じゃないよ。自分の伝えたいことが相手に伝わってない感じがしたから、一生懸命伝えようとしていただけだよ。今はちゃんと伝わった感じがあるし、相手と真剣に向き合えた感じがするから、とてもすっきりとした気分だ。」

「そうだねえ。しっかり話し合えてよかった。」

この発言は、私にとって三度目の驚きとなった。あのような激しいやりとりが喧嘩ではないということも、そんなやりとりを通して関係が崩れるどころか分かり合えるということも、どちらもそれまでの自分には全く想像できないことであつたからだ。よいか悪いかは少し横に置くとして、この体験が、筆者の中に新しい人間関係のあり方を一つ増やすことにつながったのは間違いない。そして、他者と本当に分かりあいたいと思うならば、葛藤を恐れず、勇気を出して向き合い伝えればいいのだということが、素朴に腑に落ちた出来事だったとも思う。

当たり前のことであるが、私たちは、幼い頃から自分自身の、そして自分の周りで起こっている人間関係やコミュニケーションの体験に基づいて、自分の関わりのパターンを作り上げていく。先ほど紹介した筆者の体験は、そのようなパターンが、少なくとも、まだ20年も生きていなかった私の中で間違いなく強固に作られていたことを示しているだろう。そしてもう一方で、学習者の前に立つスタッフ同士の関わりが、筆者のように衝撃的な体験ではないとしても、一つの関わり方のモデルとして、学習者へ様々な影響を与えるということも示しているだろう。

このように考えると、T.T.は、学習者がスタッフ同士の関わりに触れる体験を通して、学習者の固定化されてしまった関わりのパターンにアプローチする絶好のチャンスとも考えられる。『いい人間関係』というものは、知識として書物や講義でいくら伝えられても、本当の意味で『わかった』という感覚には

つながらないことも多い。スタッフ役割をとる身になった今、自分の言動が、一人一人の存在を大切にし、自由な関係を作る上でのモデルとなりうるのか、とても気になるところではあるが、数少ないT.T.の機会を大切に、スタッフとの間に率直で丁寧な人間関係を作ることを心がけながら過ごしている。そのように学習者の前に存在することが、彼らにとってごくごく自然に体験から『よりよい関係づくり』を学ぶ材料になってくれることを願いつつ。

参考文献

- 安倍恒久 (1984). 青年期仲間集団のファシリテーションに関する一考察 心理臨床学研究, 1, 63-72.
- Bradford,L.P., Gibb,J.R., & Benne,K.D. (Ed.) (1964). T-Group theory and laboratory method : innovation in re-education. New York : J. Wiley. (ブラッドフォードL.P.・ギブJ.R.・ベネK.D (編) 三隅二不二監訳 (1971). 感受性訓練 Tグループの理論と方法 日本生産性本部)
- Benne,K.D. (1964). Designing the Laboratory. In Bradford,L.P., Gibb,J.R., & Benne,K.D. (Ed.) T-Group theory and laboratory method : innovation in re-education. New York : J. Wiley. (ベネK.D. ラボラトリの設計 三隅二不二監訳 (1971). 感受性訓練 Tグループの理論と方法 日本生産性本部 pp.61-110)
- 福田 麗・野島一彦 (2002). ベーシック・エンカウンター・グループの「コ・ファシリテーター体験」に関する事例研究的検討 九州大学心理学研究, 3, 167-174.
- 原賀一敏・野島一彦 (2003). ベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーター養成のための「ペア・ファシリテーター体験」に関する事例研究的検討 ―コ・ファシリテーター体験」との比較― 九州大学心理学研究, 4, 269-277.
- 林もも子 (1989). エンカウンター・グループの発達段階尺度の作成 心理学研究, 60, 45-52.
- 林もも子 (1990a). エンカウンター・グループにおけるコ・ファシリテーター関係の重要性 心理学研究, 61, 184-187.
- 林もも子 (1990b). コ・ファシリテーター関係の諸要因 ―探索的研究― 人間性心理学研究, No.8, 90-99.
- 林もも子 (1990c). エンカウンター・グループにおけるコ・ファシリテーター関係の葛藤の対処について ―探索的研究に基づいて― 東京大学教育学部紀要, 30, 155-164.
- 星野欣生・山口真人(1984). 高等教育におけるTグループの実践 人間関係(南山短期大学人間関係研究センター), 創刊号, 36-76.
- 星野欣生 (2001). ニンカンとTグループ ～人間関係トレーニングD～ 南

- 山短期大学人間関係科通信, No.42, 2-3.
- 伊藤雅子・津村俊充・大塚弥生・中村和彦 (1994). 体験学習を用いたグループと個人の成長のための教育実践 —『人間関係プロセス論』の授業報告— 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター), 12, 37-158.
- 岩崎三郎 (1999). 日本におけるT.Tの変遷と課題 新井郁男・天笠茂 編 学習の総合化をめざすティーム・ティーチング事典 教育出版 pp.66-82.
- 加藤幸次 (1994). ティーム・ティーチングを生かす先生 図書文化社.
- 加藤幸次 監修 九州個性化教育研究会 編著 (1995). ティーム・ティーチングの計画・実践・評価Q&A 個性化教育推進のために 黎明書房.
- 河合剛英 (1994). ティーム・ティーチングの進め方 高浦勝義 監修 小学校におけるティーム・ティーチングの考え方・進め方 個性化教育を進めるために 黎明書房 pp.88-138.
- 金 奎卓・野島一彦 (2004). ベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーター養成のための「コ・ファシリテーター方式」の事例研究 —「コンビネーション」に着目して— 九州大学心理学研究, 5, 89-96.
- 児島邦宏 (1994). 個を生かす教育とティーム・ティーチング 児島邦宏・三浦健二編 小学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.1-15.
- Joyal, L.H. (1993). アメリカにおけるティーム・ティーチング —その長所と問題点— 教職研修総合特集 No.101 ティーム・ティーチング読本 教育開発研究所 pp.55-60.
- 牧田 章 (1994a). ティーム・ティーチングを生かす条件 児島邦宏・三浦健二編 小学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.115-177.
- 牧田 章 (1994b). ティーム・ティーチングを生かす条件 児島邦宏・中西朗編 中学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.139-162.
- 中堀仁四郎 (1984). JICEラボラトリー・トレーニングの変遷 (その1) 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター), 創刊号, 11-35.
- 中村和彦 (2005). インドにおけるラボラトリー・トレーニングの歴史と特徴 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター), 4, 73-100.
- 中西 朗 (1994). ティーム・ティーチングの諸形態 児島邦宏・中西朗編 中学校 個を生かす教育とティーム・ティーチングの実際 教育出版 pp.17-30.
- 中尾陽子・大塚弥生・安藤順子 (2000). 学生のジャーナルにおけるファシリテーターの応答様式に関する研究 (その2) 名古屋聖霊短期大学紀要, No.20, 73-81.
- 中尾陽子・大塚弥生 (2001). 学生のジャーナルにおけるファシリテーターの

- 応答様式に関する研究（その4） 名古屋聖霊短期大学紀要, No.21, 11-18.
- 野島一彦（2000）. エンカウンター・グループのファシリテーション ナカニシヤ出版
- 野島一彦・内田和夫（2001）. 「コ・ファシリテーター方式」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理学研究, 2, 43-51.
- 榊 祐子・野島一彦（2003）. 「コ・ファシリテーター方式」によるベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーションに関する事例研究 —〈積極的活性化〉と〈自発的尊重〉のコンビネーションを中心に— 九州大学心理学研究, 4, 315-323.
- Shaplin, J.T. & Olds, H.F. (1964). Team Teaching. HARPER & ROW, Publishers, New York. (シャプリン J.T.・オールズ H.F. 共編 平野一郎・椎名萬吉訳編 (1966). ティーム・ティーチングの研究 黎明書房)
- 高浦勝義（1993）. ティーム・ティーチングの組織, 運営と強化の特性 教職研修総合特集No.101 ティーム・ティーチング読本 教育開発研究所 pp.30-36.
- 高浦勝義(1999). T.T.の基本原理 新井郁男・天笠 茂 編 ティーム・ティーチング事典 教育出版株式会社 pp.2-101.
- 高浦勝義（2001）. 少人数授業の工夫とティーム・ティーチング 総合学習, No.8, 13-16.
- 内田和夫・野島一彦（2003）. ベーシック・エンカウンター・グループのファシリテーター養成における「コ・ファシリテーター方式」の意義 —「ちがいが」に着目して— 九州大学心理学研究, 4, 75-81.
- 山口真人（1999）. Tグループ 現代のエスプリ No.385 至文堂 pp.32-40.
- 山口真人（2005）. Tグループとは 津村俊充・山口真人監修 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 pp.12-16.