

■ Article

## Tグループにおけるトレーナーのファシリテーション、 学習観・トレーニング観に関する質的研究

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

山口真人

(南山大学名誉教授<sup>1</sup>)

藤田嘉子

(グループファシリテーターの会Seeds)

丹羽牧代

(南山大学短期大学部英語科)

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

文珠 紀久野

(山梨県立大学)

杉山 郁子

(グループファシリテーターの会Seeds)

佐竹 一 予

(人間環境大学)

### 要旨

本稿の目的は、①現代のTグループ・トレーナー<sup>註1</sup>のファシリテーションと、それを支える学習観・トレーニング観についての認識を明らかにすること、②その構造、関係性を示すことである。トレーナー・トレーニング形式<sup>註2</sup>で行われた、Tグループセッションのクリティキング場面におけるメンバーとトレーナーの言動を基礎資料とし、そのデータをKJ法<sup>註3</sup>により、理論生成した。

その結果、現代のTグループ・トレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観に関する8つのグループが構成され、各グループ内の構造を明らかにした。また、それぞれの関係性を示した。以下にその8つのグループを示す。

- ・第1グループ “ねらいを大切にしたい学習の場づくりをする”
- ・第2グループ “共にあることを目指してメンバーのねらいの達成や自律

1 山口真人名誉教授は、2011年11月1日にご逝去された。ここに謹んで哀悼の意を述べたい。本稿の主要な部分は、2008年9月には、ほぼ形が整っていた。また、生前、本稿を2011年度の本紀要に掲載することに同意され、2011年9月からその準備を再開していた。そのため、本稿の執筆者に山口真人名誉教授の名を連ねることにした。

的な動きをサポートする”

- ・第3グループ “今ここの影響関係の特徴をつかむ”
- ・第4グループ “メンバーやグループの状況に応じて効果的に働きかける”
- ・第5グループ “トレーナーとしての自分自身のあり様や与えている影響に気づいている”
- ・第6グループ “メンバーの動きを予測して待つ”
- ・第7グループ “データを使ってプロセス（顕在・潜在）に介入する”
- ・第8グループ “明確な意図を持ち伝わりやすい表現を用いて介入する”

キーワード：Tグループ、現代のTグループ・トレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観、プロセスへの介入、KJ法

## I 問題および目的

### 1. 本稿の目的

本稿は、トレーナーがTセッションの中で何を基盤として何を目指して動いているのかを浮き彫りにするため①現代のTグループ・トレーナー<sup>註1</sup>が有しているファシリテーションと学習観・トレーニング観についての認識を明らかにすること、②その構造、関係性を示すこと、を目的としている。

### 2. 先行研究の概観

以下に、本稿のテーマと関連の深い先行研究をレビューする。また、Tグループとラボラトリー方式の体験学習におけるファシリテーション、学習観・トレーニング観に関する先行研究を概観する。Tグループまたはラボラトリー方式の体験学習の歴史については、中村・杉山・植平（2009）を参照されたい。

Tグループの草創期に出版された著作には、以下の二冊の邦訳がある。1964年に出版された“T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education”（Bradford, Gibb, & Benne (Eds.), 1964, 『感受性訓練』, 三隅監訳, 1971）は、Tグループに関する最初の著書である。続く、“Personal and Organizational Change through Group Method: The Laboratory Approach.”（Schein, & Bennis, 1965）の邦訳は二分冊として出版された（伊東訳編, 1969a, 『T-グループの実際 - 人間と組織の変革 I - サイコセラピシシリーズ 1』, 古屋・浅野訳編, 1969b 『T-グループの理論 - 人間と組織の変革 II - サイコセラピシシリーズ 2』）。本稿では、『感受性訓練』と『T-グループの実際 - 人間と組織の変革 I - サイコセラピシシリーズ 1』を主に参照した。

日本では、『Creative O.D.』（柳原, 1976）が1976年に出版されている。これは、

ラボラトリー方式の体験学習で使用される実習集であるが、第1巻には、ラボラトリー方式の体験学習の学習観やファシリテーターの姿勢・態度、役割が解説されており、Tグループの学習観やファシリテーションと共通する部分も多い。また、1984年に、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」が創刊されている。これは、2001年には、南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」に引き継がれた。この紀要には、Tグループやラボラトリー方式の体験学習に関する論文が多数掲載されている。次に、『人間関係トレーニング－私を育てる教育への人間学的アプローチ』では、元南山短期大学人間関係科、現南山大学人文学部心理人間学科に所属する教員、または、その関係者が、Tグループを含むラボラトリー方式の体験学習に関する諸テーマについて、論述している。この著作は、1992年に初版が発行され、2005年に第2版が発行された。本稿では、この著作を主に参照した。他にも、Tグループに関係する著作として、関（1965、1976）他がある。

### 3. トレーナーの学習観・トレーニング観

#### 1) Tグループ草創期の学習観・トレーニング観の概要

“T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education”（『感受性訓練』）は、序文に記されているように、1947年に初めてのTグループが実施されて以来、NTL(National Training Laboratories)に所属するトレーナーたちを中心とした、16年間の経験に基づいて記された。本書には、現在のトレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観に通じる、様々な知見が記されている。なお、本書で、Tグループ、ラボラトリーメソッド（ラボラトリー法）の用語が使用される場合、合宿形式の研修全体をトレーニング・ラボラトリー（training laboratory）と呼び（Bradford, Gibb, & Benne, 1964 三隅訳 1971, p.3）、その学習法、教育方法をラボラトリーメソッド（laboratory method）と呼んでいる（Benne, Bradford, & Lippitt, 1964 石田他訳 1971, p.21）。Tグループは、トレーニング・ラボラトリーの中核部分として位置付けられている（Bradford et al. 1964 三隅訳 1971, p.3）。本書では、「ラボラトリー・トレーニング」という用語に関して、明確な定義がなされていない。しかし、序文、第1章、第2章などの使用例から、ラボラトリーメソッドによるトレーニングを「ラボラトリー・トレーニング」を呼んでいると考えられる。また、その使用の仕方は、現在の日本におけるこの用語の使用法と一致している。

Bradford et al. (1964 三隅訳 1971) は、Tグループによって教育革新を行おうとする者の重要な関心事として、①科学のもつ価値、②民主主義のもつ価値、③助力関係（helping relationship）を挙げている（p.10-16）。また、Schein, & Bennis(1965 伊東訳 1969a)は、ラボラトリー・トレーニングの価値、上位目標として、探求の精神（spirit of inquiry）などを含む科学の価値、協調（collaboration）、合理的手段による葛藤解決を含む民主主義の価値を挙げている（p.46-52）。

Bradford et al. (1964 三隅訳 1971) は、Tグループを以下のように記している（以下、本稿では、この記述を『感受性訓練』における「Tグループの定義」と記す）。そこには、Bradfordらが考える、Tグループの学習観が端的に記されている。本稿と関連の深い記述のため、長文となるが、以下に引用する（p.2-3）。

Tグループは、個人が学習者として参加する、比較的構造化されていない（unstructured）集団である。その学習のための資料は、学習者の外側に存在するのではなく、Tグループ内での学習者の直接経験とかかわりをもっている。つまりその資料とは、成員間の相互作用そのものであり、集団内での自分たちの行為そのものである。すなわち、成員たちが、生産的で、活力のある1つの体制、すなわち1つの小さな社会を創造しようとして奮闘しているとき、その社会内でお互いの学習を刺激しあい、支持しあうときの相互作用そのものであり、集団内での自分たちの行為そのものである。経験を含むということは、学習のための十分な条件ではないが、必要条件である。成員たちは、Tグループにおいて、自分自身の行動に関する資料を収集し、同時にその行動を生起させるにいたった経験を分析するという探求方式を確立しなければならない。このようにして獲得された学習結果は、引き続きそれを利用することによって、さらに検証され、一般化されていくのである。かくて、各人は、他者に対処する場合の自分の動機、感情、態度などについて、学習するであろう。あるいはまた、他者と相互作用の場をもつとき、自分の行為が他者にどんな反応を呼びおこすかについても学習するであろう。人は、自分の意図とその結果が矛盾するとき、他者との人間関係において、自由闊達にふるまうことができなくなるような垣根をつくってしまう。このことによって人は、自分自身の潜在力について「いままでと違った」<sup>2</sup>新しいイメージをつくりだし、その潜在力を現実化するために、他者から助けを求めるのである。

かかる「Tグループにおける」自己形成の過程を通じて、集団の「ダイナミックス」についてもまた、知りうるのである。そして、メンバーシップの技術や、社会環境を変容し、改善する技術を、自己改善の技術同様、向上させることができるようになる。Tグループの仕事を進めるスタッフたちは、集団に参加することと、自己の自主的・自律的な活動との間には、何か必然的な対立があるとは考えていない。もっとも、実際には、われわれの集団生活において、このような対立はしばしばおこるし、また団体の力というもの、往々にして個人の発展を阻害しがちであるということも百も承知なのであるが、Tグループの目的は、個人としてのユニークな成長をうながし、同時に集団の協力者としての成長をうながすために、集団の諸力を動員することにある。同僚相互間の影響こそ、この学習過程で最高のものなのである。Tグループの成員たちは、助力を与えたり受け

---

2 □ 内の言葉は訳者による補足である。

たりして、自分たち自身の技術を向上させるのである。彼らは、トレーナー（あるいは教師）が、個人や集団の学習の発展を助けているうちに、そのトレーナーを助けるということ学ぶのである。

この見解には、以下に挙げるような、Tグループの学習観の基盤が記されている。すなわち①学習の素材が、学習者間の相互作用であること、②現在、学習の循環過程と呼ばれている、体験から学ぶための方法、③学習内容（自分の動機、感情、態度、自分の行為の他者への影響など）、④自己の成長と、グループ（より広くは社会）の発達との協調の可能性、⑤Tグループは、相互の影響関係から学びあう学習共同体であること、の5つが示されている。

また、Benne et al. (1964 石田他訳 1971) は、ラボラトリーメソッドにおいて、大部分の参加者にとって、重要な、特殊な学習領域 (specific areas of learning) あるいは、教育目的 (educational objectives) について、以下のよう述べている (p.22-26)。まず、ラボラトリーは、「参加についての理解と技術の習得が、学習者の関与する〔集団〕参加の過程を通じてのみ、効果的になされうるといふ仮定に基礎をおいている」、と考えている。

そして、学習領域あるいは教育目的として、以下の7点を挙げている（以下はBenne et al., 1964, p.16-19より直接要約）。

- ① 参加者が、自己と他者の情緒的反応や感情表出への意識 (awareness) と感受性 (sensitivity) が高められるという結果を出す。
- ② 参加者が、自分自身と他者の感情に注意をはらうことによって、自己の行為の結果を認識したり、その結果から学んだりする能力を高める。
- ③ 社会的であり、かつ個人的でもある意思決定や行為を巡る問題に対する際の、民主的・科学的なアプローチと調和を保ちながら、参加者の個人的価値観や目標を明確にし、発達させる。
- ④ 参加者たちが、自己の個人的な価値観・目標・意図といった内部的な要因とも適合し、同時に状況からの要請とも両立し得るようなやり方で内面と実際の行為を結びつけるための道具として有効な、諸概念や理論的洞察を発達させる。
- ⑤ 参加者たちが、自分自身を取り巻く現実の状況と関わっていく際に、効果的に行動できるように促進する。
- ⑥ 参加者たちがラボラトリー場で新しく学習した行動様式を、自らの日常の場でそれまで型通りに行っていた行動様式に統合させることができるように助力を与える。
- ⑦ 究極的には、「学び方を学ぶ」 (learning how to learn)。

## 2) 草創期と現在との比較

上記、『感受性訓練』に記されていた、学習観・トレーニング観と、現代のトレーナーのそれらを比較するため、現在もTグループにトレーナーとして関

与している山口<sup>3</sup>と星野の見解を挙げる。山口（1992）は、Tグループにおける価値観、人間観として、①人間の尊厳、②関係の中に生きる、③いまここに生きる、④現実吟味、の4点を挙げている（p.17）。また、星野（1992）は、体験学習の特色として、①学習者中心の学習、②学び方を学ぶ学習を挙げている。さらに、体験学習のアウトプットとして、①主体性、②現実（リアル）性－『いま、ここ』、③協働性、④創造性、⑤試行性を挙げている（p.9）。

#### （1）人間の尊厳

山口（1992）が挙げる「人間の尊厳」は、Bradford et al.（1964 三隅訳 1971）やSchein et al.（1965 伊東訳 1969a）が挙げた「民主主義の価値」と類似の価値であると考えられる。山口は、「人間の尊厳」の内容として、「人間の存在が等しく尊重されること、そのことは一人ひとりの感情や意志や生き方は決して侵されてはならず大切にされなければならないということ」だと説明している。このような意味をもつ人間の尊厳は、一つにはBradfordやScheinらが、民主主義という言葉にこめた意味と重複する部分が少なくないと考えられる。しかし、山口は、続けて、「そして、さらに、なにゆえ人間は尊厳されねばならないのかをみずからに問うとき、われわれは人間を人間たらしめている存在、超越的存在に向かって開かれ、普遍的な愛の覚醒へといたります」と記している。山口が人間の尊厳というとき、人間を超えた存在とその愛を視野に入れていることがわかる。

#### （2）協働性

山口（1992）は、「関係の中に生きる」の項の中で、「われわれは、真実他者とまっすぐに向かい合い、対話し、関わりをもつとき、はじめて自分が自分となり、他者が人格として自分の目の前に立ち現れる体験をします。お互いに異なるものとしての自他が存在して初めて共に生きることが可能になります」と記している。また、星野（1992）は、「協働性」の項の中で、「学習に参加するものが、お互いに助け合うことによって、その学びはより深いものとなります」と記している。これらは、Bradford et al.（1964 三隅訳 1971）の「助力関係」、Schein et al.（1965 伊東訳 1969a）の「協調」、Tグループの定義として挙げたBradford et al.（1964 三隅訳 1971）の記述、Benne et al.（1964）の④と、共通の考えとみることができる。Bradford et al.（1964 三隅訳 1971）の記述は以下の通りである。「Tグループの目的は、個人としてのユニークな成長をうながし、同時に集団の協力者としての成長をうながすために、集団の諸力を動員することにある。同僚相互間の影響こそ、この学習過程で最高のものなのである。Tグループの成員たちは、助力を与えたり受けたりして、自分たち自身の技術を向上させるのである」。

3 山口眞人名誉教授は、2011年8月まで、Tグループのトレーナーとして、Tグループを行っていた。また、2011年9月には、「Tグループと私」とのテーマで、自身のTグループ観やその経験をJLTA(日本ラボラトリートレーナーの会)にて講演した。



### (3) 今ここ

山口 (1992) は、「いまここに生きる」の項の中で、「トレーニングは協働学習の場であり、共通の学習素材は物理的に共有している時間の中にしか存在しません」と記している。また、星野 (1992) は、「②現実 (リアル) 性 - 『いま、ここ』」の項で、「学習者がいる場、つまり、いま、この場で起こっていること - 自分、他者、グループあるいは相互の関係の中で一が、学習の素材になります」と記している。これらは、Tグループの定義として挙げたBradford et al. (1964 三隅訳 1971) の記述 (「その学習のための資料は、学習者の外側に存在するのではなく、Tグループ内での学習者の直接経験とかかわりをもっている。つまりその資料とは、成員間の相互作用そのものであり、集団内での自分たちの行為そのものである」) と同意である。

### (4) 現実吟味

山口 (1992) は「現実吟味」の項で、「体験学習の原理は、個人やグループが何らかの問題に直面した時、その場で入手できる限りのデータを集め、それらを見ずから手で検討して仮説化し、行動化しながら再びデータを集める、という現実吟味の循環過程です」と記している。この記述は、Schein et al. (1965 伊東訳 1969a) の「探求の精神 (spirit of inquiry)」、Bradford et al. (1964 三隅訳 1971) の「①科学のもつ価値」、Tグループの定義として挙げた次の記述と同意である。「成員たちは、Tグループにおいて、自分自身の行動に関する資料を収集し、同時にその行動を生起させるにいたった経験を分析するという探求方式を確立しなければならない。このようにして獲得された学習結果は、引き続きそれを利用することによって、さらに検証され、一般化されていくのである。かくて、各人は、他者に対処する場合の自分の動機、感情、態度などについて、学習するであろう。あるいはまた、他者と相互作用の場をもつとき、自分の行為が他者にどんな反応を呼びおこすかについても学習するであろう」。Bradford (1964 佐々木訳 1971) は、別の箇所でも、Tグループにおける探求や問題解決に関する科学的方法に関して、「科学的方法とは、関連資料の収集、その評価分析、仮説の設定とその検証および合同行為の立案と実践を意味する」と述べている (p.275)。

### (5) 学習者中心の学習

「学習者中心の学習」という概念は、エンカウンター・グループを創始したRogersが提唱した概念であるが、星野 (1992) は、体験学習の特色として「①学習者中心の学習」を次のように説明している。「体験学習は学習者自身の体験が学習のベースになります。それは、その人自身の体験であって、他者の体験ではありません (中略) その意味で、教える者は、脇役であり、援助者に徹しなければなりません」。これは、Tグループの定義として挙げたBradford et al. (1964 三隅訳 1971) の次の記述とも深く関連している。「Tグループは、個人が学習者として参加する、比較的構造化されていない (unstructured) 集

団である。その学習のための資料は、学習者の外側に存在するのではなく、Tグループ内での学習者の直接経験とかかわりをもっている。つまりその資料とは、成員間の相互作用そのものであり、集団内での自分たちの行為そのものである。すなわち、成員たちが、生産的で、活力のある1つの体制、すなわち1つの小さな社会を創造しようとして奮闘しているとき、その社会内でお互いの学習を刺激しあい、支持しあうときの相互作用そのものであり、集団内での自分たちの行為そのものである」。現代のTグループのトレーナーが、Tグループの基本的な考えを踏襲しつつ、Rogersの概念なども取り入れ、自分たちが重視していることを表現しようとしていることがわかる。現代のトレーナー（星野・山口, 1979, p.60, 星野 1992, p.9, Merritt, 1992, p.155, 他）も、草創期のトレーナーも（Benne et al., 1964, p.22）ともに、Tグループは「学び方を学ぶ学習」であることを重視している。

他にも、「主体性」など、Tグループやラボラトリー方式の体験学習において、草創期から現代まで、脈々と引き継がれている考え方が多いことがわかる。このように、『感受性訓練』や『Tグループの実際 - 人間と組織の変革 I - サイコセラピイシリーズ 1』に記されている、学習観・トレーニング観の基盤の部分には、強調の程度の差はあれ、現在のトレーナーも共有しているものであると、考えられる。

#### 4. トレーナーのあり方

次に、実際のTグループにおいて、以上のような学習観・トレーニング観に基づいたトレーナーのあり方について、概観していく。

##### 1) Tグループ草創期の考え方

Benne, Bradford, & Lippitt (1964 狩野他訳 1971) は、非常に効果をあげているトレーナーは、学習を促進するために、以下のような様々な役割を、時に応じて用いるとしている。その役割は、①参加者、②激励者、③現実吟味をする者 (reality tester)、集団と個人の行動の④観察者・⑤解釈者である。さらには、⑥コンサルタント、⑦カウンセラーとしての役割、⑧経験場面の分析に要する概念や知識を供給する者、という役割も挙げられている (p.64)。

Bradford (1964 佐々木訳 1971) は、7章「メンバーシップと学習過程」の中で、「トレーナーの介入という要因」という節を立てている。そして、トレーナーが目指すべき目的として、以下の5点を挙げている (p.276-281)。

- ① 社会的事態でのメンバーシップに必要な感受性、理解力および技能に関する学習を目的とするようなグループの発達を援助すること
- ② 自己、他者およびグループに関する学習を妨げる障害を除去するための援助を与えること
- ③ 学習が行われるようなグループの雰囲気の醸成を援助すること
- ④ グループの発達ならびに個人の成長の方法としての探求の方法—実践、観察、フィードバック、分析、実験的試行—を発見し、活用するようグ



ループを援助すること

- ⑤ 学習したものをいかに内面化し、一般化し、かつ他の場面で応用するかを学習するようグループを援助すること

Bradford (1964 志知 1971) は、5章「トレーナーの介入：ある事例」で、グループでのプロセスとそれに対するトレーナー2人の分析を記している (p.181-223)。そして、そこに示されたエピソードは、「トレーナーの診断技術や、自分の行動を集団の過程に合わせてゆく能力、あるいはまた、トレーナーのパーソナリティがグループにとってどの程度問題になるかという点、介入の決断を下す能力、行動の一貫性、そしてまたそれが自分の信条と相入れるものであるか否か、といった諸点についてテストするものである」(p.182) としている。この事例とトレーナーの分析には、Tグループトレーナーのファシリテーションに関する、重要で、多様な観点が示されている。

## 2) 草創期と現在との比較

Merritt (1992)<sup>註4</sup>は、グループもファシリテーターも守ることが望ましい13の規範を記している (p.156-157)。現在、日本で、Tグループのトレーナーをしている者は、直接的、間接的に、Merrittから大きな影響を受けている。そのため、『感受性訓練』に記された論述 (Bradford et al.の1章、Benne et al.の2、3章とBradfordの5章、7章、Bennisの9章)とMerrittの論述 (Merritt, 1992, p.156-157) によって、Tグループ草創期と現代のトレーナーのファシリテーションについての考えやトレーナーのあり方を比較する (表1)。この限定的な比較では、表1に示されたように、その両者に多くの共通点・類似点が見られた。しかし、Merrittの12) に類似の記述は、『感受性訓練』の中には確認できなかった。また、Merrittの13) とBennisの考えは、一見異なっているように見えるが、共にプロセスに注目することを重視しており、強調の程度差と考えることができるだろう。

表1 ファシリテーションについての考えやトレーナーのあり方についての比較

Merritt	Bradford et al./Benne et al./Bradford/Bennis
1) 今、ここに起こっていることを学ぶ素材としてみなす	「その学習のための資料は、学習者の外側に存在するのではなく、Tグループ内での学習者の直接経験とかかわりをもっている。つまりその資料とは、成員間の相互作用そのものであり、集団内での自分たちの行為そのものである」(Bradford, Gibb, & Benne, 1章)
2) グループの発達のための推進要因と妨害要因とを見極める	自己、他者およびグループに関する学習を妨げる障害を除去するための援助を与えること (Bradford, 7章)
3) 体験的に学ぶ (EIAHE) 学習理論に従うことを優先する	「成員たちは、Tグループにおいて、自分自身の行動に関する資料を収集し、同時にその行動を生起させるにいたった経験を分析するという探求方式を確立しなければならない。このようにして獲得された学習結果は、引き続きそれを利用することによって、さらに検証され、一般化されていくのである」(Bradford, Gibb, & Benne, 1章)

	<p>グループの発達ならびに個人の成長の方法としての探求の方法—実践、観察、フィードバック、分析、実験的試行—を発見し、活用するようグループを援助すること (Bradford, 7章)</p> <p>学習したものをいかに内面化し、一般化し、かつ他の場面で応用するかを学習するようグループを援助すること (Bradford, 7章)</p>
4) ファシリテーターも参加者も参加しながら観察する	参加者、集団と個人の行動の観察者 (Benne, Bradford, & Lippitt, 3章)
5) 個人やグループの中で起こる重要な出来事が浮き彫りになるように考慮する	「各人は、他者に対処する場合の自分の動機、感情、態度などについて、学習するであろう。あるいはまた、他者と相互作用の場をもつとき、自分の行為が他者にどんな反応を呼び起こすかについても学習するであろう」 (Bradford, Gibb, & Benne, 1章)
6) 感情や情緒を隠さずに意識化して表現する。情緒と認識との結合を考慮する	参加者が、自己と他者の情緒的反応や感情表出への意識 (awareness) と感受性 (sensitivity) が高められるという結果を出す。 (Benne, Bradford, & Lippitt, 2章)
7) メンバー同士がフィードバックをわかちあう	グループの発達ならびに個人の成長の方法としての探求の方法—実践、観察、フィードバック、分析、実験的試行—を発見し、活用するようグループを援助すること (Bradford, 7章)
8) メンバー全員がリーダーシップの機能をわかち担うように考慮する	社会的であり、かつ個人的でもある意思決定や行為を巡る問題に対する際の、民主的・科学的なアプローチと調和を保ちながら、参加者の個人的価値観や目標を明確にし、発達させる。 (Benne, Bradford, & Lippitt, 2章)
9) 相手を敏感に感じ取り、その理解を関係の中で活かすことを、そこに生きている人間として学ぶ目標とする	参加者が、自分自身と他者の感情に注意をはらうことによって、自己の行為の結果を認識したり、その結果から学んだりする能力を高める。 (Benne, Bradford, & Lippitt, 2章)
10) 自他共に刻々と変わる心の動きを把握し、実感してそれに忠実に振る舞う	社会的事態でのメンバーシップに必要な感受性、理解力および技能に関する学習を目的とするようなグループの発達を援助すること (Bradford, 7章)
11) 自分の枠組みにとらわれなくて、事実があるがままに見つめる	現実吟味をする者 (reality tester)、集団と個人の行動の観察者・解釈者 (Benne, Bradford, & Lippitt, 3章) トレーナーの診断技術や、トレーナーのパーソナリティがグループにとってどの程度問題になるか (Bradford, 5章)
12) 非言語のコミュニケーションに気づきをもつ	
13) 課題達成よりも、達成するプロセスに目を向ける	被訓練者が全体の集団行動から“過程”問題と“内容”問題を区別し、それによって対人関係の緊張を集団の特定の課題目標と切り離して考えられるようになることが望まれる。また成員が意思決定、達成、目標、明白な結果、合意の様式などを取り扱う集団問題の“課題”構造に対しても、さらにまた成員の感情を取り扱う集団問題の“情緒”構造 (親密性、凝集性、および士気等に関する他成員のトレランスの限界に対する感受性) に対しても、感受性を獲得することが期待されている (Bennis, 9章, p.358)

## 5. 本稿の意義

本稿では、先行研究を充分には精査できていないため、重要な先行研究の下落としがあるかもしれない。しかし、調べられた範囲内では、少なくとも、日本において、特定のTグループセッションに対する、複数のTグループトレーナーの言動を基礎資料として、データに密着して質的に分析した研究はみられなかった。Tグループと多くの共通点をもつベーシック・エンカウンター・グループの研究においても、同様であった。このような研究状況から、本稿は、特定のTグループセッションに対する、複数のトレーナーの言動を質的分析により抽象化し、理論生成した点において、一定の意義をもつと考えられる。

また、本稿では、Tグループセッションのデータを基礎とし、KJ法により、ボトムアップ的に知見を抽象化した。このような研究スタイルにより、現場の知恵を活かした知見を生むことができたと考えられることができよう。そして、Tグループトレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観に関する認識を構造化し、関係性を示した。このような知見は、実際にTグループに関わるトレーナーにとって、実践と理論をつなぐための、一助になると考えられる。トレーナーの介入の方向性や広がりを示すことによって、トレーナーの育成や研鑽に新たな可能性を開くことに貢献できると考える。

## II 方法

### 1. 調査方法

1) 素材：第2回Human Interaction Laboratory (HIL) 研究会(2004年2月20日～22日 於清里)での、トレーナー・トレーニング形式<sup>註2</sup>で行われたTグループセッション後のクリティーク4回分を録音し、それを逐語記録化した。本稿の素材は、その逐語記録である。トレーナー・トレーニングでは、セッションごとにトレーナーが替わるという特異性はあるが、介入の姿勢は通常のTグループセッションと変わることがなく、加えてクリティークにより内省・観察報告が得られている利点を生かせる資料であることから、素材として使用した。

2) 対象となるグループの構成メンバー:11名(男性6名、女性5名)であった。トレーナーとしての経験年数は1～10年:2名 11～20年:1名、21～30年:1名、31～40年:2名で、無は3名いるが、その内2名はメンバー及びオブザーバーの経験を有しており、もう1名は研究者としてTグループの研究活動を行っていた。

### 2. 分析方法

トレーナー・トレーニングでのクリティークにおける発言を逐語録に起こした。

発言記録の中から、

- ① トレーナー自身が介入についてコメントしている部分（133例）
- ② トレーナー以外のメンバーがトレーナーの介入の在り様についてコメントしている部分（55例）
- ③ 発言を検討分析した結果による付加（17例）

の三種類、計205データを抽出し第一次資料とした。これらのデータをKJ法を用いて分析したところ、8グループに収束した。

### 3. 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、第2回Human Interaction Laboratory (HIL) 研究会における1グループに参加したメンバー11名に発言記録を使用することの許可と了解を得た。また、第一次資料を抽出した段階で中間報告を行い、データ使用の了承を得た。

## Ⅲ 結果および考察

### 1. KJ法<sup>註3</sup>の記述法

本稿では、より上位の島の表札ほど、枠線は太くなっている。また、島の関係を示す関係線は、KJ法に従った（第49回基礎コースKJ法研修会資料、1975, p.5, 川喜田, 1970, p.89, 川喜田, 1986, p.135-136）。以下に例示する。

関係線の一は「関係あり」、→は、「因果関係、上部構造から下部構造へ、包括的なものから細部へ」、↔は「相互因果関係、相互に因果的となる」、—は、「反対、矛盾、お互いに反対」である

### 2. トレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観に関するKJ法の全体像

ここでは、現代のTグループ・トレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観に関する実証的データの、全体像を概観する。発言内容から抽出できた8グループは、内容から、上部構造からより具体性をもつ下部構造へと、5段階になっていると考えられた。それら全体の関連図を示したのが図1である。

本論では初めに全体像を記載し、その後各グループに関して詳述する。

第1グループは、トレーナーの学習観・トレーニング観が示されていると考えた。続く第2グループは、その学習観・トレーニング観のラボラトリーでの顕れである、トレーナーの態度・介入の基盤が示されていると捉えた。第3および第4グループは、具体的な介入を行うための基礎となる、グループでの影響関係に関するトレーナーの認知が示されていると考えた。第5～第8グループは、トレーナーの実際的な介入に関するデータであると理解した。その中では、第5グループが一番包括的なものであり、第6～第8グループは、より具体的、詳細なデータであると捉えた。

第1グループ“ねらいを大切に学習の場づくりをする”を、全体の中で最も上部に位置し、直接的には第2グループの上部構造となるものと位置づけ

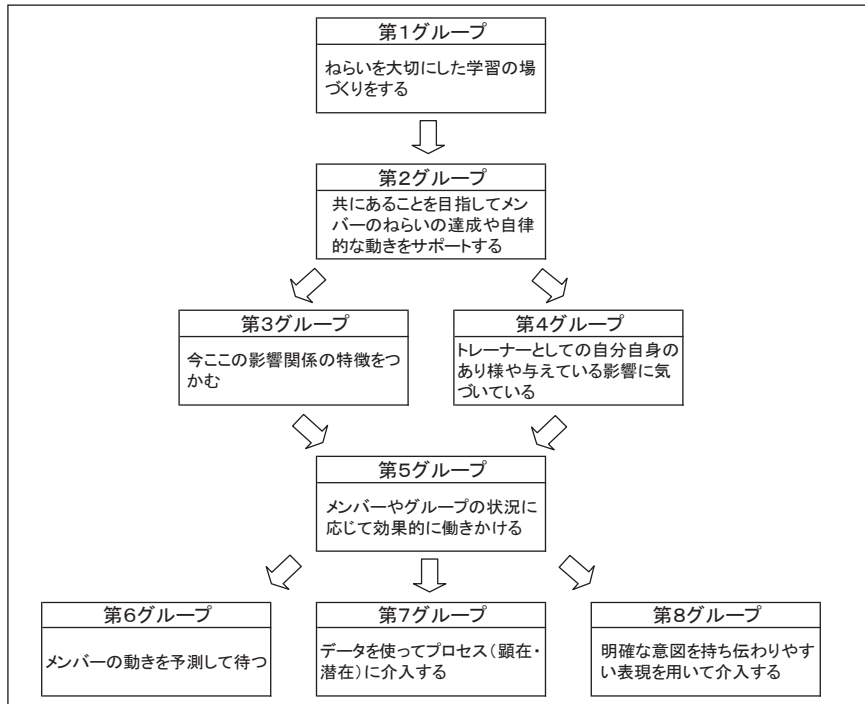


図1 トレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観に関するKJ法の全体像

た。第1グループの表札には、Tグループが人間関係に関する学習の場として成立するための最も核であり、基盤となる学習観・トレーニング観が示されていると考えた。このグループのデータには、Tグループという学習方法には、学習、より広くは人間に関する価値を含んでおり、トレーナーは学習目標（ラボラトリー全体のねらい）に即した学習の成立に責任をもち、働きかけることが必要であるというトレーナーの認識が示されていると捉えた。このグループのデータは、行動、介入レベルのデータではなく、学習観・トレーニング観レベルのより抽象的なデータであると考えた。

第2グループ“共にあることを目指してメンバーのねらいの達成や自律的な動きをサポートする”は、第1グループの学習観をより具体的に示した、トレーナーの態度・介入の基盤に関するグループと考えた。Tグループにおける学習のねらいとして重要な「共にあること」や「メンバーのねらいの達成や自律的な動きをサポートする」というトレーナーの基本的態度が示されていると捉えた。このグループは、態度・介入レベルに関するものであるが、第5グループ以降のより実際的な介入に関するグループに比べれば、より基本的・包括的なグループであると考えた。

第3グループと第4グループを、第2グループの下部構造と位置づけた。それは、この両グループはトレーナーの認知を示すものであるが、実際的な介入の前提となる認知であり、第2グループと第5グループ以降とを橋渡しするグ

グループと考えたためである。第3グループ“今ここの影響関係の特徴をつかむ”は、Tグループにおける学習の具体的方法として、基本となるものと捉えた。Tグループは、メンバーもトレーナーも「今ここ」におけるお互いの「影響関係」から学ぶ体験学習法である。このグループでは、トレーナーがそのような学習法を明確に意識し、介入を行うために必要なデータとして、認知・把握に努めていることが示されていると考えた。また、学習を促進する役割を担うトレーナーは、“トレーナーとしての自分自身のあり様や与えている影響に気づいている”（第4グループ）ことが重要であると考えた。トレーナーが与えているグループやメンバーへの影響についての、トレーナー自身の認知は、ファシリテーションの一つの基礎となる。この両グループに示される影響関係の認知は、トレーナーが、ラボラトリー全体とメンバーの個人のねらいの達成を目指して、具体的な介入を行う際の重要なデータだと考えた。

第5グループを第3・4グループの下部構造として位置づけた。第5～第8グループは、トレーナーの実際的な介入に関するデータであると捉えた。その中で、第5グループは最も包括的なものであると同時に、第3・4グループが示す影響関係に関する認知を具現化した、実際の介入という側面を併せ持っているとした。トレーナーは、自分の認知（第3・4グループ）に基づき、グループやメンバーに対して、“メンバーやグループの状況に応じて効果的に働きかける”（第5グループ）という行為を行うと捉えた。

第6～第8グループを第5グループの下部構造と位置づけた。これらのグループはどれもトレーナーの介入に関する、より具体的、詳細なデータが示されていると考えた。第6グループ“メンバーの動きを予測して待つ”は、第3グループで示された、グループや個人に対する理解・認知に基づいたトレーナーの介入の側面が示されていると理解した。第6グループのデータは、メンバーの動きを予測しつつ、メンバーの自発性を重視、尊重し、その自発的な動きが生起することを優先するために、メンバーの自発性の生起を期待して、待つトレーナーの介入の姿勢だと考えた。第7グループ“データを使ってプロセス（顕在・潜在）に介入する”は、介入における重要な指針が示されていると捉えた。それは“今ここのデータを使って”介入することであり、その介入の主な対象をプロセス（グループやコミュニケーションや個人に起こっている人間関係上の事柄）と見なしていると理解した。介入は“今ここに”明確に“顕れているプロセス”に対してなされることが主であるが、トレーナーは“潜在しているプロセス”にも気づき、それに介入する可能性があることが示されていると考えた。第8グループ“明確な意図を持ち伝わりやすい表現を用いて介入する”は、介入に関するトレーナーの意図と介入における表現、コミュニケーションの成立の重視についてのデータが集約されていると考えた。トレーナーは役割を意識して、意図をもって介入する。それは役割上の責任の一端である。そして、介入が効果的となるために、メンバーに伝わる、わかりやすいコ



コミュニケーションを心がけていることが示されていると理解した。さらにトレーナーの介入に止まらず、メンバー間でいねいなコミュニケーションが成立することを、トレーナーが重視し、介入のポイントの一つとしていることが示されていると考えた。

### 3. KJ法における各グループの詳細

#### 1) 第1グループ“ねらいを大切に学習の場づくりをする”の詳細

##### (1) 結果

第1グループ（図2）を、全体の中で最も上部に位置し、直接的には第2グループの上部構造となるものと位置づけた。第1グループは、Tグループが人間関係に関する学習の場として成立するための最も核であり、基盤となる学習観が示されていると考えた。このグループでのデータには、Tグループという学習方法には、学習、より広くは人間に関する価値を含んでおり、トレーナーは学習目標（ラボラトリー全体のねらい）に即した学習の成立に責任をもち、働きかけることが必要であると、トレーナーが考えていることが示されていると捉えた。

第1グループでは、“トレーナーとしてラボラトリー全体のねらいを意識しメンバーの学習が成立するように働きかける”（1-A）が中心となると考えた。そして、その前提として、トレーナーが“「いま・ここに生きる」「関わる」「共に

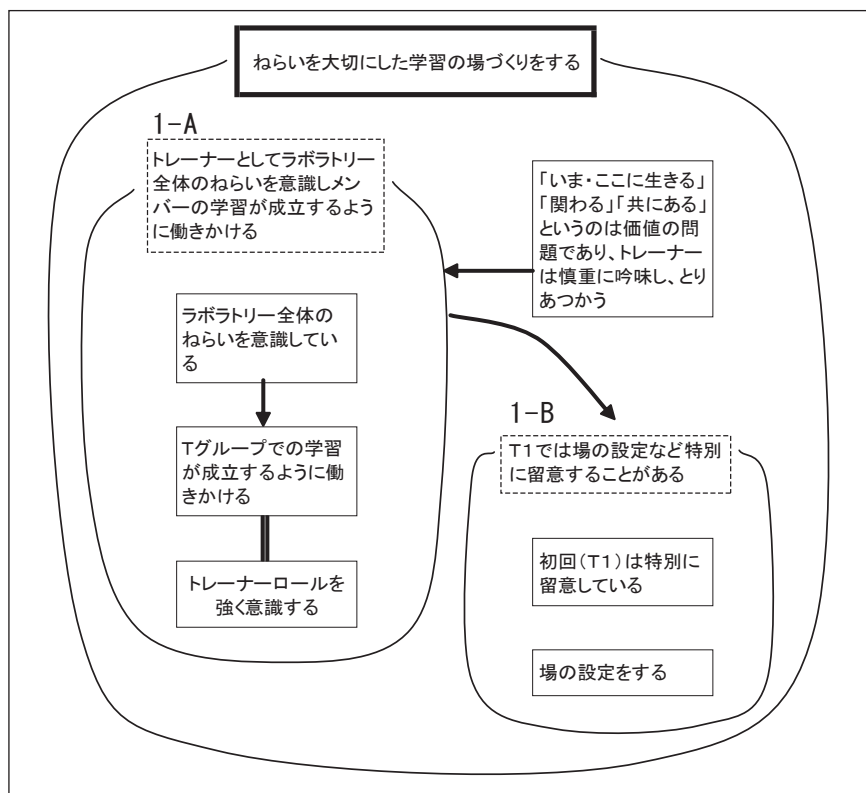


図2 第1グループの詳細

にある」を価値の問題として吟味”することの必要性が述べられていると理解した。さらに、“T1（初回）では場の設定など特別に留意することがある”（1-B）は、ねらいを大切にしたい学習の場づくりに関する、具体的な顕れの一つであると考えた。

## （2）考察

第1グループの中には、“「いま・ここに生きる」「関わる」「共にある」というのは価値の問題であり、トレーナーは慎重に吟味し、とりあつかう”というデータがある。この「いま・ここに生きる」「関わる」「共にある」は、ラボラトリー全体のねらいによく使われる言葉である。ラボラトリー全体の実施にあたって、トレーナーがこの学習方法の基盤となる価値観を慎重に吟味することが肝要であることをこのデータは示している、と考えられる。このような姿勢は、ラボラトリーメソッドによる体験学習が、人を操作する方法と一線を画するために必須であると、トレーナーが概念的にも、歴史的・体験的にも知っているからである。Schein et al. (1965 伊東訳 1969a) は、トレーニングに影響を与える上位目標として「選択」を重視した。「価値の現実化に関する選択は、統一的にして基本的な価値である」とし、ある価値がトレーニングの中で実現するには、適切なき、正しい条件、個人や関係の状況などの慎重な吟味が必要であるとしている (p.53)。また、中堀 (1990) はTグループのKJ法的な分析により、倫理に関して4グループを構成している。その第1グループの表札として、「ラボラトリー法本来の理念に従ってトレーニングを実施するように目指すのがTグループの倫理の大切な一面である」を挙げている。そして、一部の感受性訓練 (ST) や自己啓発セミナーの問題点を指摘するとともに、「Tグループでは、民主主義と人間尊重、集団と個人の実現を促進することがその倫理の基本となる」と明確に述べている。続く第2グループの表札には、「Tグループは、個人の主体の確立、相互の尊重と成長、社会の変革形成を目指した、グループによる、対話的教育である。それゆえに、これを実施するものはこれらの目的に反すること、阻害することを避けねばならない」を挙げている。そして、Tグループが一つの考え方に支配されることは危険であり、相違が創造をもたらすとの学習観を記している (p.35-40)。本研究においても、現在のトレーナーが、Schein et al. や中堀が指摘するTグループの倫理に対する考え方を受け継ぎ、尊重していることの一部が示されていると考えられる。

その顕れとして、どのTグループにも、あらかじめ決められたねらいはない。毎回、研修開始前日のスタッフミーティングにおいて、スタッフ全員で時間をかけて、お互いの価値観をすりあわせる。そして、話し合いにより、合意し、各回独自のラボラトリー全体のねらいを設定することを大切にしている。

1-A “トレーナーとしてラボラトリー全体のねらいを意識しメンバーの学習が成立するように働きかける”ことは、Tグループの学習観・トレーニング

観の基盤である。ラボラトリー方式の体験学習では、トレーナーが話し合い作成するラボラトリー全体のねらいとメンバー自身が作成する個人のねらいの両者が学習する上で最も重要な事柄の一つと考えられている。柳原（1976）は「ラボラトリー方式による学習とは、そこ（ラボラトリーまたは研修）に設定された主題（学習目標）の本質と方法を、体験的に、主体的に同時に追求する教育（教授・学習の相互作用）の方法である」と定義している（p.3）。この定義にもあるように、ラボラトリーメソッドによる体験学習が成立するためには、トレーナーとメンバーが共に、主体的に関わりあう中で、学習目標（ねらい）を追求していくことが重要だと考えられている。Schein et al.（1965 伊東訳 1969a）はラボラトリー・トレーニングの目標（goals）として、①自己洞察、自己知識の増大に関する学習、②グループの機能を妨げまた促進する諸条件の理解、③グループ内の対人的作用の理解、④個人、集団、組織体内の行動を診断する技能の開発、を挙げている（p.54）。これらは現在のTグループにおけるねらいともほぼ共通する。このように、ラボラトリー全体のねらいは、Tグループの学習の基盤であり、実際のプロセスと有機的に関連している。

1-B “T1では場の設定など特別に留意することがある”に関するデータは、学習の場づくりに関するトレーナーの意識であると理解できる。

Tセッション初回（T1）の冒頭で、トレーナーは、Tグループの構造（場所と時間と人のみが決められている）、学習方法（今ここの、このグループで起こる事柄から学ぶ。あらかじめ決められたテーマや話題はない）、トレーナーの役割、守秘義務（Tセッション内のことは他のグループメンバーには話さない。Tグループ内の録音やふりかえり用紙はグループの共有財産であり、グループ室外には持ち出さない）などを説明し、Tグループという場の設定を行う（山口, 1992, p.15）。これらのことは学習者との契約として重要である。

さらに、トレーナーは“初回では特別に留意している”ことが示されている。初回は、メンバーの学習が成立することに向けて、安全な場を確保し、メンバー自身が主体的に生きる場づくりをスタートさせる大切な回である。どのようにグループがスタートするかは、その後のグループプロセスに大きな影響を与えるため、トレーナーは特別に留意する。

Blake（1964 三井他訳 1971）は初回においてトレーナーは、メンバーのトレーナーへの依存や反依存を助長することを避け、メンバーがプロセスを観察すると同時にそこに関わる、参加的観察者としての役割を促進することができるよう留意することを記している（p.444-445）。また、野島（2000）は「極論すれば、イニシャル・セッションですべてが決まるとも言えよう」とその重要性について述べている（p.155）。本稿のデータもまた、初回が特別で、重要な回であると、トレーナーに認識されていることを示している。

2) 第2グループ“共にあることを目指してメンバーのねらいの達成や自律的な動きをサポートする”の詳細

## (1) 結果

第2グループ（図3）を、第1グループの下部構造に位置付けた。第2グループは、第1グループで示された学習に関わる諸概念を具体化したものであると捉えた。Tグループにおける学習のねらいとして重要な“共にあること”や“メンバーのねらいの達成や自律的な動きをサポートする”というトレーナーの基本的態度が示されていると考えた。第2グループは、下記のA、B、C、Dという4つの大きな島で構成された。

2-A“共にあることを目指して、一人ひとりの特性を活かし、自由に動く”の中には、2-A-a“役割や経験の差を越えて、そこにある人が共にあることを目指して自由に動く”があった。その中に2個の島があった。トレーナーは“役割や経験の差を越えて、そこにある人々が対等に共にあることを目指そうとする”（2-A-a-a）ことを重視していると考えた。その顕れとして、“他の人がトレーナーロールを取るときにはメンバーの一人として自由に動く”（2-A-a-b）という選択肢をもっていると理解した。

2-B“一人ひとりのねらいの達成をサポートする”の島には、“メンバー個人個人のねらいを大切にするために介入や焦点の当て方を変える”（2-B-a）や“メンバーやコ・トレーナーが意図することを、自由に試みることができるようサポートする”（2-B-b）があった。さらに、2-B-bの中に、“メンバーやコ・トレーナーが自由に試みることができるよう、チャンスを作ったりサポートしたりする”（2-B-b-a）や“コ・トレーナーの意図や動きが気になる時には確認する”（2-B-b-b）という島があった。これらは、メンバー個人のねらいを尊重する姿勢とメンバーやコ・トレーナーの意図・動きに関する基本的な認識と、それに密接に関連する介入という2種類のデータであると捉えた。

2-C“依存関係が生じたときには、メンバーが自律的に動けるように対応する”の島には2-C-a“トレーナーへの依存にはそれをそのまま返したり、明確化したり、対決したりして応じる”があった。“依存関係が生じたときには、メンバーが自律的に動けるように対応する”ために、トレーナーへの依存に対しては“そのまま返したり、明確化したり、対決したりして応じる”と“トレーナーへの依存に応じない”という、相反する対応が表されていると考えた。また、“メンバー同士の依存関係への対応をする”も含まれていた。

2-D“特別な配慮が必要と思われるメンバーのグループ内外での様子を気にかけて、対応するスキルを身につける”の島では、“特別な配慮が必要と思われるメンバーのグループ内外での様子を気にかけて、対応する”ために、“ストレス”“特別な背景”などに関心をもち、配慮することと、“身体症状への対応のスキルを身につける”ことの必要性が表されていると捉えた。

## (2) 考察

2-Aの島の中にある“共にあることを目指して”“役割や経験を越えて”“対等に”などの用語には、トレーナーが自らも含めたグループメンバー全員の対等

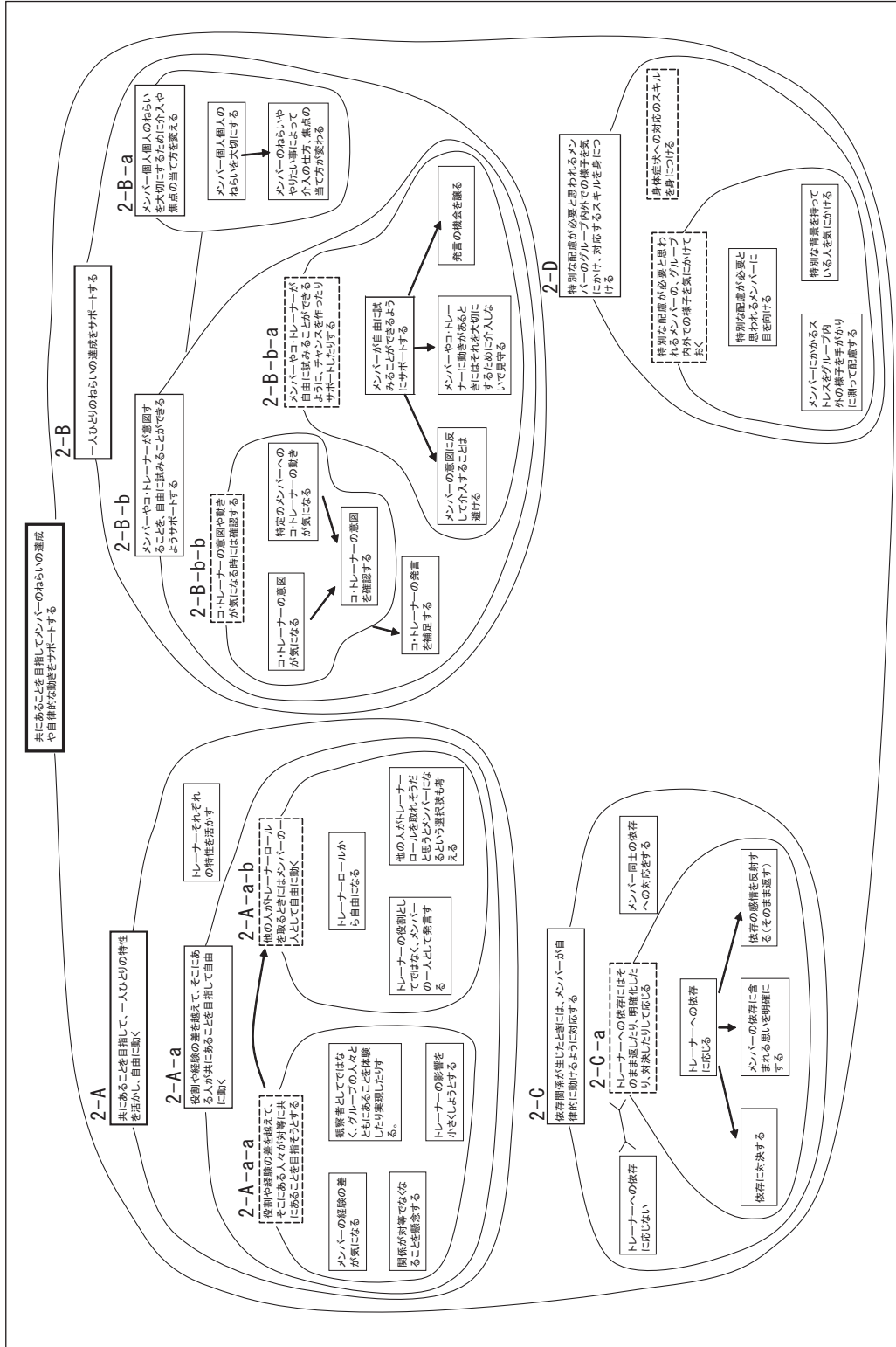


図3 第2グループの詳細

性やそれに基づく協働の精神が見られる。Benne et al. (1964 狩野他訳 1971) は、トレーニングと学習のための最適条件の一つとして、「学習のための協働的關係」を挙げており、トレーナーの役割をその協働的關係を発達させることとしている。その協働的關係は単にメンバー間だけでなく、メンバーとトレーナー間にも実現されることが目指される (p.58)。柳原(1976)も、ファシリテーターに要請される姿勢・態度の筆頭に「『共にある』ということ」を挙げている。それは、メンバーを高所から指導するのではなく、「対話的人間であること」であると解説している (p.6)。また、山口 (1992) はTグループの価値観・人間観の筆頭に、「人間の尊厳」を挙げている (p.17)。これは共にあることを支える、さらに基底にある人間観であると言えよう。

役割や対等性の一側面として、“トレーナーロール”の問題がある。トレーナーロールはあくまでも役割であり、それはトレーナーを行っている個人の一つの属性にすぎない。そして、それはトレーナーだけが担うべき役割ではなく、メンバーがそのロールを取る際にはトレーナーもその役割から自由になり、個人として発言したり、行動することが選択できると考えていることがわかる。また、メンバーがトレーナーロールをとることを承認していることも示されている。

Bennis (1964 佐藤他訳 1971) は、集団の発達を論じている。位相 I 「依存性」の下位位相 3 「解決-昇華」の段階における、トレーナーとメンバーとの関係の変化を以下のように記している。「勢力の問題は結局成員の責任という観点から定義づけられることにより解決され、トレーナーも“集団のなかの単なる一成員として”行動するという条件で受け入れられる。その結果、集団の自律性が生じる」(p.344)。また、同じ下位位相の集団活動の欄に、「それまではトレーナーの役割と考えられていたリーダーシップの役割を集団成員がひきうける」と記されている (p.346)。野島 (2000) は展開段階でのエンカウンター・グループにおける「ファシリテーションシップの共有化のための技法」として、「ファシリテーターのメンバー化」「メンバーのファシリテーター化の尊重」(p.170-171) を挙げている。これらの記述と同様の考えを、現代のTグループのトレーナーももっていることがわかる。

2-B-aや2-B-bは、メンバーの学習過程の促進を最重要な課題と考えるトレーナーの姿勢が顕されていると考えられる。この学習観はTグループの草創期よりの基本的な認識である。Schein et al. (1965 伊東訳 1969a) は、トレーニングの価値の一つとして、協調 (collaboration) を挙げ、メンバーの自己統制が強く是認され、メンバーは学習過程における自由な主体 (free agent)、自律的な自発的人間 (autonomous volunteer) であるとしている (p.51)。また、Benne et al. (1964) は、ラボラトリーメソッドによる体験学習の学習領域の一つとして、「参加者たちが、内部的な要因と状況からの要請とが両立するように、自己の個人的な価値観、目標、意図と行為を結びつける道具として有効



な、諸概念や理論的洞察を発達させることである」を挙げている (p.17)。この第2グループのデータは、上記研究者たちの言及と共通点をもつとともに、トレーナー体験の中から紡ぎだされたより現場性・具体性の高い、口語的な表現になっていると考えられる。

“メンバーやコ・トレーナーが自由に試みることができるように、チャンスを作ったりサポートしたりする”(2-B-b-a)は、上記の学習観に基づき、それを実現するための介入に関するデータである。この中には、“見守る”など具体的方法が3つ示されている。野島(2000)は導入段階の「ファシリテーションの共有化のための技法」の中で、「メンバーの自発的提案の尊重」や「メンバー主導の流れの展開の尊重」を挙げている (p.162-164)。この島に示されるデータは野島の言及とほぼ共通する。しかし、Tグループの場合、このような介入は、導入段階だけでなく、すべてのセッションに亘ってなされる傾向が強い。Tグループの場合はグループに対する安全感が確立された展開段階以降に、メンバーの自由な試みが増加するため、そのサポートがファシリテーション上重要になってくる。

2-B-b-bの“コ・トレーナーの意図や動きが気になる時には確認する”や、“コ・トレーナーの発言を補足する”は、メンバーの学習過程の促進に寄与するためになされるファシリテーションの一方法である。2人のトレーナーはメンバーの学習過程の促進のために協働する。コ・トレーナーの言動の意図を確認するのはその協働のために重要である。その上で、発言を補足する・しないなど、ある時は相補的にまたある時は共通の方向性をもって自分の介入を選択する。

2-Cと2-Dの島は2-Aと2-Bに比べ、やや特殊な状況に関する内容となっている。しかし、これらの島はTグループが尊重するトレーニング観の一つである「共にある」ということに関連する、特殊ではあるが、重要な要素についての島と考えることができよう。つまり、メンバーのトレーナーに対する依存も特別な配慮が必要なメンバーへの対応も、それぞれのメンバーがその人自身を活かし、同時に他のメンバーと協働して生きることが試される一状況と考えられるからである。ここに含まれる内容には、Tグループでは依存関係や特別な配慮の必要に関して、トレーナーはそれを意識し、グループの中でそれが明確なデータとして顕れるように、そしてまたそのメンバーが自律的に動けるように働きかけようとする姿勢が表れている。これらは主体性や関係に生きることを重視するトレーナーのトレーニング観の表れの一つと考えることもできよう。

特に“依存”(2-C)は、Tグループなどのグループ・アプローチにおいて、重視されている要素の一つである。Bennis(1964 佐藤他訳 1971)は、依存(権威関係)と相互依存(対人関係)を2つの主要な領域とし、その観点からTグループにおけるグループの発達に関して考察している。前者を権威やグルー

プ内での勢力の行使と配分に関する指向性、後者をグループメンバー相互に向けられる指向性と位置づけ、Tグループで起こるそれぞれの領域に対するメンバーの反応や取扱いからグループの発達について論じている。グループの最も発達した状態を、権威に対する依存、グループメンバーの対する相互依存の両方の問題を理性的な討議により解決した「合意による確認」位相とした (p.337-355)。Schein et al. (1965 伊東訳 1969a) もまた、ラボラトリー・トレーニングにおける民主主義の価値の核心的要素である協調関係の一つの側面として、メンバーとトレーナーとの相互依存が奨励されることを挙げている (p.51)。

“特別な配慮が必要と思われるメンバー” (2-D) に関するファシリテーションと類似する事柄について、野島 (2000) は「グループからの脱落・心理的損傷の防止のための技法」として取り上げている。その中で、この島に示されたデータを関連すると考えられるものは「早く内面を出しすぎる人への対処」「スケープ・ゴート現象への対処」「ドロップ・アウトへの対処」であろう (p.165-167)。この島のデータでは特別な配慮とは何であるのかが明確ではないが、少なくとも“ストレス”“特別な背景”“身体症状”などが関連していることがデータからわかる。トレーナーが、そのような人々を気にかけ、配慮し、対応することを意識していることが示されている。

### 3) 第3グループ“今ここの影響関係の特徴をつかむ”の詳細

#### (1) 結果

第3グループは、第4グループとともに、第2グループでいう基本的態度をより具体化させたという点から第2グループの下部構造と位置づけた。同時に第3グループは、実際的な介入の前提となる、トレーナーの認知である。3-A “メンバー間の影響関係に目を向ける”ことの中核に、“メンバー一人ひとりの感じ方や関わり方の質の違い、メンバーの状況に目を向ける” (3-A-a) があると考えた。その中には、“ノンバーバルや動きをよく見てメンバーの状況や参加度を測る” (3-A-a-a) と“メンバー一人ひとりの感じ方や関わり方の質の違いに目を向ける” (3-A-a-b) があつた。さらに、“中心人物や影響力の大きなメンバーと、周囲の人物とのやりとりや影響関係に目を向ける” (3-A-b) の島があつた。トレーナーは、メンバー間の影響関係だけでなく、“過去の経験が、今ここの関係に及ぼす影響”や“話題の流れややりとりの流れ”をも含めて、グループや個人のプロセスを見ていることが表わされていると考えた。

#### (2) 考察

第3グループの表札は、“今ここ”と“影響関係”というTグループにとって、重要な概念の2つが統合されたものとなっている。

“今ここ”という重要な概念に関して、Bradford et al. (1964 安藤訳 1971) は、Tグループのトレーナーは、メンバーが「その集団と成員のなかで変化しつつある『いま・ここで』の経験に関するデータの収集、データの分析、診断など

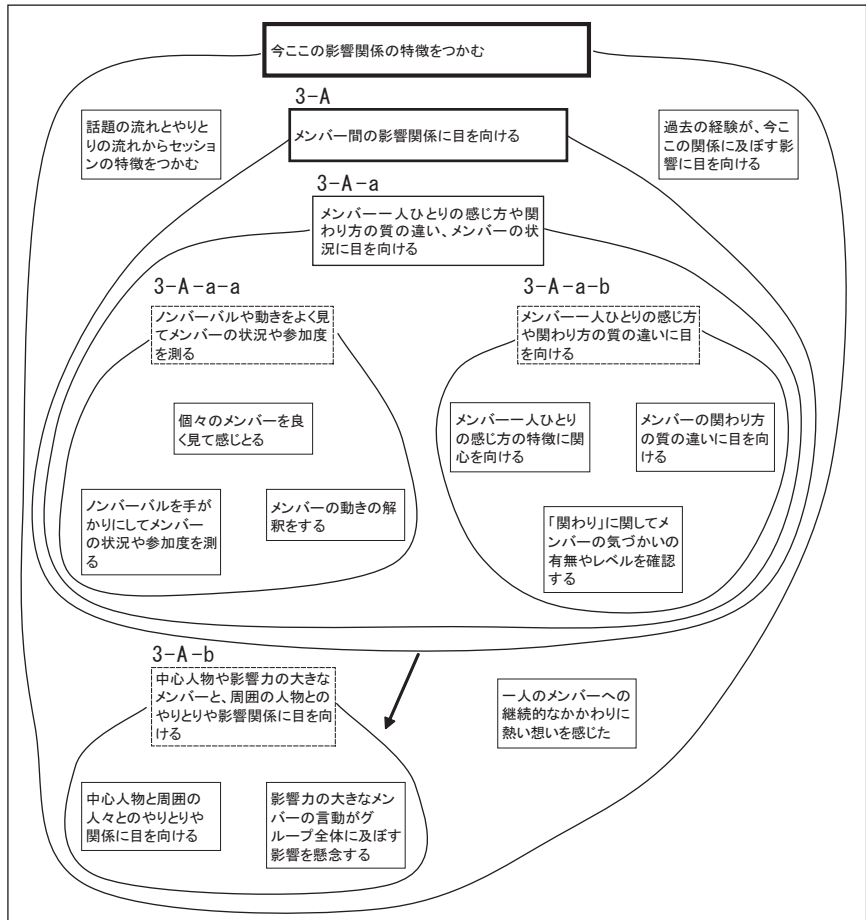


図4 第3グループの詳細

の諸過程を樹立することができるように助ける」存在であるとしている (p. v)。

また、この場で起こっている相互の影響関係に焦点を当て、学んでいくことがTグループの特徴であり、トレーナーはその把握を基に「今ここ」に働きかけていく。Tグループに関する初期の著作には影響関係という用語はほとんど見られず<sup>4</sup>、関係 (relation) や相互作用 (interaction) などの概念が使われている。関係性を捉える視点としての相互作用 (interaction) という用語は、日本語では実感をもって把握しにくいいため、日本におけるTグループ実践の中では影響関係という用語を用いるようになった。関係性について、「どのような影響を与えましたか？受けましたか？」という表現に置き換えると理解されやすいことが、実際のトレーニングの中で体験的にトレーナーによって見出し

4 Gibb (1964 永田訳 1971) は、先行研究のレビューの中で、以下のように、影響という語を使用している。「対人関係とその影響の過程」、「影響関係」(p.229)「相互的な影響の交換」(p.237)。Schein et al. (1965 伊東訳 1969a, p.25) では、Tグループにおける「力と統制と影響力の分散」としてわずかに触れられている。

れた。

Tグループでは、「今ここ」のグループやメンバー相互の関心のありようを重視する（第7グループの詳細でより具体的に記す）。そのため、トレーナーは“今このメンバー間の影響関係に目を向ける”（3-A）。Tグループとして、取りあつかうことができる事柄の中心的・核心的なものは、「今ここ」にいるグループメンバー間の影響関係であり、グループの状況であると考えからである。それに付随して、“過去の経験が、今この関係に及ぼす影響”に目を向けたり、Tグループ内でのグループ、関係、個人の歴史つまり“話題の流れややりとりの流れ”からセッションの特徴をつかもうとする。しかし、これらはいくまでも、Tグループにおける“今この影響関係の特徴をつかむ”（3）ためになされるものであり、トレーナーはその把握を基に、今ここに働きかけていこうとする。

“メンバー一人ひとりの感じ方や関わり方の質の違い、メンバーの状況に目を向ける”（3-A-a）の中には下位表札として、“ノンバーバルや動きをよく見てメンバーの状況や参加度を測る”（3-A-a-a）と“メンバー一人ひとりの感じ方や関わり方の質の違いに目を向ける”（3-A-a-b）がある。これらは、第2グループの“メンバー個人個人のねらいを大切にす”（2-B-a内の紙片）や“メンバーやコ・トレーナーが意図することを、自由に試みることができるようサポートする”（2-B-b）が実現するための具体的方略の一部と考えることができる。つまり、トレーナーがメンバー個人の特徴や状況を的確に理解することが、メンバー一人ひとりの尊厳を尊重しようとする精神を具現化する基盤であるといえる。的確な理解に向けての顕れの一つとして、ノンバーバルコミュニケーションや動きなどを手がかりにして、トレーナーがメンバー一人ひとりの状況、参加度、感じ方、関わり方に関心をもち、把握しようとしていると考えることができる。

“中心人物や影響力の大きなメンバーと、周囲の人物とのやりとりや影響関係に目を向ける”（3-A-b）は、Tグループ内の、特殊であるが、重大な影響関係について言及したものである。Tグループでは、特定のメンバーが、複数回のセッションに亘って、話題の中心となったり、他のメンバーに大きな影響を及ぼす場合がある。このようなメンバーがどのような影響を及ぼしているのか把握することは、ファシリテーションの重要な要素の一つである。そして、その影響のために、メンバーの自由な学習が阻害されているような場合には、トレーナーはそれを懸念する、と理解することができる。

#### 4) 第4グループ“トレーナーとしての自分自身のあり様や与えている影響に気づいている”の詳細

##### (1) 結果

4-A“自分自身をモニタリングし柔軟で多面的にとらえる”の島では、トレー

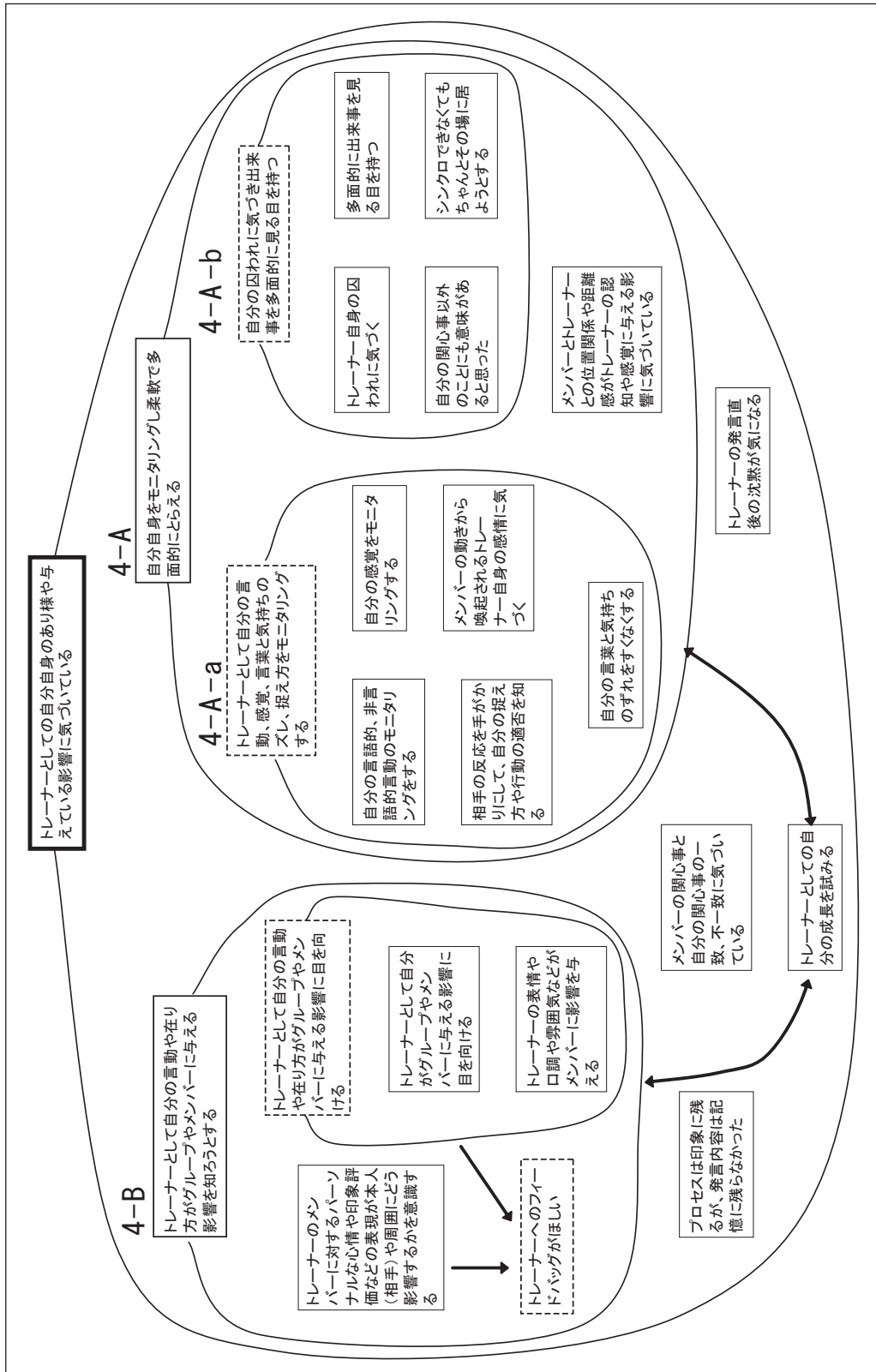


図5 第4グループの詳細

ナーの自己モニタリングとして、“トレーナーとして自分の言動、感覚、言葉と気持ちのズレ、捉え方をモニタリングする”(4-A-a) ことと、“自分の囚われに気づき出来事を多面的に見る目を持つ”(4-A-b) ことが示されていると理解した。また、“トレーナーとして自分の言動や在り方がグループやメンバーに与える影響を知ろうとする”(4-B)があった。その中には、“トレーナーとして自分の言動や在り方がグループやメンバーに与える影響に目を向ける”と“トレーナーのメンバーに対するパーソナルな心情や印象評価などの表現が本人(相手)や周囲にどう影響するかを意識する”があり、そのために、“トレーナーへのフィードバックがほしい”と、トレーナーは感じるのだと考えられた。

さらにそれらが、トレーナー自身が“トレーナーとしての自分の成長を試みる”ことと相互に関係していると捉えた。

## (2) 考察

このグループで示されるデータは、自身が与える他者への影響に自覚的であろうとする、トレーナーの姿勢に関するものと考えられる。4-Bはその表札に“影響を知ろうとする”という言葉があるように、トレーナーが自身の影響を把握しようとする過程に関するデータであると考えられる。また、4-Aは、“自分自身をモニタリング”や“多面的にとらえる”という言葉があるように、把握したデータに関して内省する過程に関するものと考えられる。

また、トレーナーがグループやメンバーに影響を与える要素として、心理的側面(認知、感情、感覚、印象評価、囚われ、関心事)、言語表現、表情・行動などの非言語的表現が挙げられており、同時にそれらに気づいていることを重視していることがわかる。Bradford(1964 志知訳 1971)はトレーナーの介入に関する事例報告の中で、トレーナーが自分たちのやり方(スタイル)やパーソナリティがグループに与える影響について、ふりかえりを行っている様子を詳述している(p.181-223)。中堀(1990)はTグループの倫理に関して述べる中で、「トレーナーは自分のいる立場や行動、傾向や特性に気づく能力が必要である」(p.41)とし、Merritt(1992)もまたファシリテーターが自分の気持ちや自己内プロセスに気づいていることの重要性に関して述べている(p.178)。このグループの各データはその具体的な要素を示したものと見ることができ

る。そして、このようなトレーナー自身のグループやメンバーに与える影響に関する自覚は、一つにはグループやメンバーの学習や成長に寄与するために重要である。もう一方の側面としては、“トレーナーとしての自分の成長を試みる”とあるように、トレーナーとしての自己の成長にも寄与するものである。Gibb(1964 柳原訳 1971)が、トレーナーとしての成長に関して、自身の自己受容に関するデータを自己自身で処理することは、自らの個人的成長と取り組むことであると述べるように(p.396-397)、“モニタリング”と“自分の影響を



知ること”がトレーナーの自己成長につながっていると考えられる。

5) 第5グループ“メンバーやグループの状況に応じて効果的に働きかける”の詳細

(1) 結果

第5グループ（図6）を、第3、4グループの下部構造として位置づけた。第5グループには、トレーナーの「介入」に関するトレーニング観が示されている。

このグループの最大の島である“その場の必要に応じて、効果的に働きかける”（5-A）には、3つの島が含まれていた。その中で最も基本となるのは“トレーナーとしての効果的な居方や、介入のチャンス、方法を探り試みる”（5-A-a）であると考えた。その一つの顕れとして、“メンバーとは違う視点から状況をとらえ、必要な時には状況の転換をはかる”（5-A-b）こともあると捉えた。また、メンバーの適切な応答がない場合、“メンバーの自己開示や感情の表出に対して、応答がなければトレーナーが応答する”（5-A-c）場合もあると理解した。

“メンバーの気づきに応じて様々な関わり方ができるように、応答やフィードバックを促す”

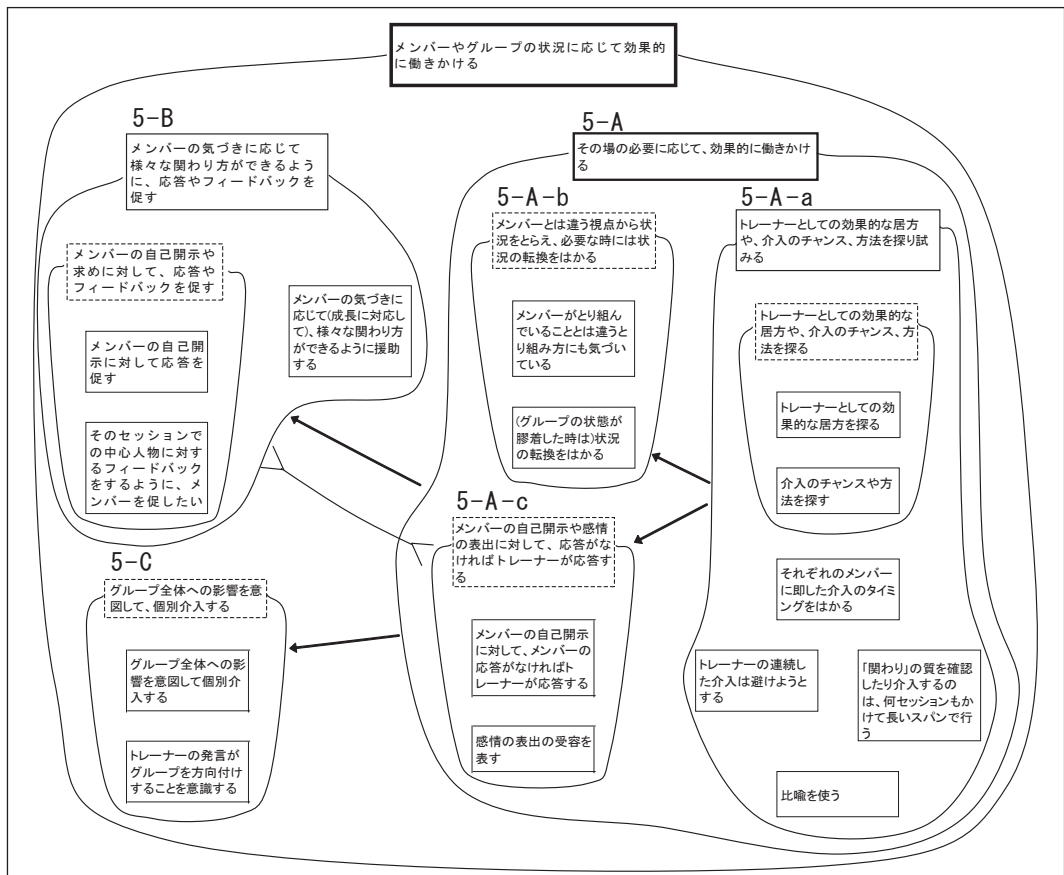


図6 第5グループの詳細

ドバックを促す” (5-B) は、5-A-cのトレーナー自身が応答するという島に対して、メンバーの応答を促すことを内容とする島であると考えた。

さらに5-Aで言う“その場の必要”の具体的な場面として、“メンバーの気づきに応じて様々な関わり方ができるように、応答やフィードバックを促す” (5-B) と“グループ全体への影響を意図して、個別介入する” (5-C) があると捉えた。

## (2) 考察

第5グループに示されたトレーナーのトレーニング観は、第3、4グループの今ここの影響関係やトレーナーのグループやメンバーへの影響の認知を基盤とするものである。また、第6～8グループと比較すると、このグループには介入に関する最も包括的なデータが示されていると考えられる。

“その場の必要に応じて、効果的に働きかける” (5-A) には、3つの島が含まれている。その中で最も基礎的・包括的であるのは“トレーナーとしての効果的な居方や、介入のチャンス、方法を探り試みる” (5-A-a) である。5-A-aにはトレーナーの介入が効果的であるための基本的データが示されている。トレーナーはメンバーの学習促進のために有効な機能を発揮することが求められる。そのため、“効果的な居方”や“介入のチャンス、方法”を探る。より具体的には、個々のメンバーの状況に応じるため、“長いスパン”に亘る、プロセスの見極めを基に、“それぞれのメンバーに即した介入のタイミングをはかる”ことが重要な基本的スキルの一つである。その一つの特異な顕れとして、“メンバーとは違う視点から状況をとらえ、必要な時には状況の転換をはかる” (5-A-b) ことがある。トレーナーは過去の経験とそれに基づいた知識から、状況をメンバーより広く、深く把握できることがある。また、トレーナーはメンバーよりも、他者と違う視点を表明することに対する不安が幾分か少ない。そのため、自己の気づきを表明し、状況の転換をはかることに貢献できる場合がある。また、“メンバーの自己開示や感情の表出に対して、応答がなければトレーナーが応答する” (5-A-c) 場合もある。他のメンバーが応答するならば、メンバー同士の相互作用の促進という観点から、メンバーの応答を優先することが多い。しかし、メンバーからの応答がなく、その自己開示や感情の表出に対して応答や受容が必要であると判断した場合、上記とは相反するものだが、トレーナーが応答する。個人を尊重する上でも、トレーナーがメンバーのモデルとして機能するためにも、必要なスキルの一つである。

“メンバーの気づきに応じて様々な関わり方ができるように、応答やフィードバックを促す” (5-B) と“グループ全体への影響を意図して、個別介入する” (5-C) は、5-Aのより具体的な介入場面を想定しているデータである。

5-Bはトレーナーの介入における重要な方法の一つが示されている。Tグループでは、フィードバックを学び方の必須の方法と考え、重視する。Benne et al. (1964 石田他訳 1971) は、ラボラトリーの学習を理解する上で、フィー

ドバックを最も有益なものとして位置づけた。また、フィードバックは行動、感情、態度、認知、知識の変容を促すことに寄与するとした。そして、学習集団に、より効果的なフィードバックシステムを作りあげることが、妥当な学習が行われるための1つの条件であり、現実と直面することの精神健康上の価値と信頼度の高いコミュニケーションのもつ民主的価値に奉仕するものと考えた(p.34-36)。また、ジョハリの窓では、フィードバックと自己開示を開放の領域を広げ、成長するための2つの機能であると考えられている。フィードバックは盲点の領域を狭め、自己開示は隠している領域を狭める効果をもつ(柳原, 1992, p.67-68)。現在のトレーナーもまた、メンバー相互のフィードバックや自己開示を重視している。そして、トレーナーが、フィードバックや自己開示への応答を含めた、メンバー相互の様々な関わりを促進しようとしていることが5-Bに示されている。

5-Cは個人の成長とグループの成長を共に重視するトレーニング観の一端が示されている。Tグループでは、個人の成長とグループの発達とのどちらか一方のみを重視するのではなく、その両者は密接に関連するものとする。トレーナーは、個人の成長とグループの育成という目的が最良の効果をあげることを目指し、トレーニングを設計し(Benne et al., 1964 石田他訳 1971, p.24-25)、セッションの中でもトレーナーはその両者を意識し、介入する。

第5グループにはいくつかの要素が包含・統合されている。そのため、このグループの最も抽象度の高い表札である“メンバーやグループの状況に応じて効果的に働きかける”という言葉を利用し、“メンバーやグループの状況”と“効果的な働きかけ”とに分けて、整理・考察する。

“メンバーやグループの状況”として、このグループの中で示されているものには、様々な要素が含まれている。①メンバー個人の学びに関する要素(メンバーの“気づき”“成長”)、②メンバー個人のプロセス(メンバーの“取り組んでいること”“自己開示や求め”“感情の表出”)、③関係やグループのプロセス(“メンバーの自己開示”に対するメンバーの応答の有無“膠着した”グループ状況)、④トレーナーのグループへの影響(“トレーナーの発言がグループを方向付けること”の意識化)に大別できる。これらは、トレーナーがプロセスを把握する際に関心を寄せているポイントの一部と見ることができる。

“効果的な働きかけ”として、このグループの中で示されているものにも、様々な要素が含まれている。①トレーナーのスタンス(“トレーナーの効果的な居方”)、②介入までの準備(“「関わり」の質を確認したり、介入するのは、何セッションもかけて長いスパンで行う”)、③介入の留意点(介入の“チャンス、方法”“タイミング”)、④介入の種類(メンバーが“様々な関わりができるための援助”メンバーの“応答やフィードバックを促す”“メンバーの応答がなければトレーナーが応答する”“感情の表出の受容”(グループの状況が膠着した時は)状況の転換をはかる”“連続した介入は避けようとする”“グループ全体

への影響を意図して個別介入する”“比喩を使う”)に大別できる。これらは、トレーナーが介入に関して留意・判断するポイントの一部と見ることができる。

④はさらに詳細に分析することができる。野島(2000)のファシリテーションの5つのねらい(p.155-179)に準拠すれば、①グループの安全・信頼の雰囲気形成(“感情の表出の受容”)、②相互作用の活性化(メンバーが“様々な関わりができるための援助”メンバーの“応答やフィードバックを促す”“(グループの状況が膠着した時は)状況の転換をはかる”“グループ全体への影響を意図して個別介入する”)、③ファシリテーションシップの共有化(“連続した介入は避けようとする”)、④個人の自己理解の援助(“メンバーの応答がなければトレーナーが応答する”“比喩を使う”)、⑤グループからの脱落・心理的損傷の防止(“メンバーの応答がなければトレーナーが応答する”“感情の表出の受容”)と、一部重複があるが、以上のように整理することができる。

効果的な介入はトレーナーのスキルとして重要な一面である。このグループに挙がっているもので、Tグループにおける効果的な介入に関する観点がすべて網羅されているわけではないが、その主要なものが示されており、介入のより個別的な要素は以下の第6、7、8グループで詳細に示される。

#### 6) 第6グループ“メンバーの動きを予測して待つ”の詳細

##### (1) 結果

第6グループ(図7)は、第5グループの下部構造にあたり、トレーナーの介入に関するより詳細なデータが示されていると考えた。第6グループでは、

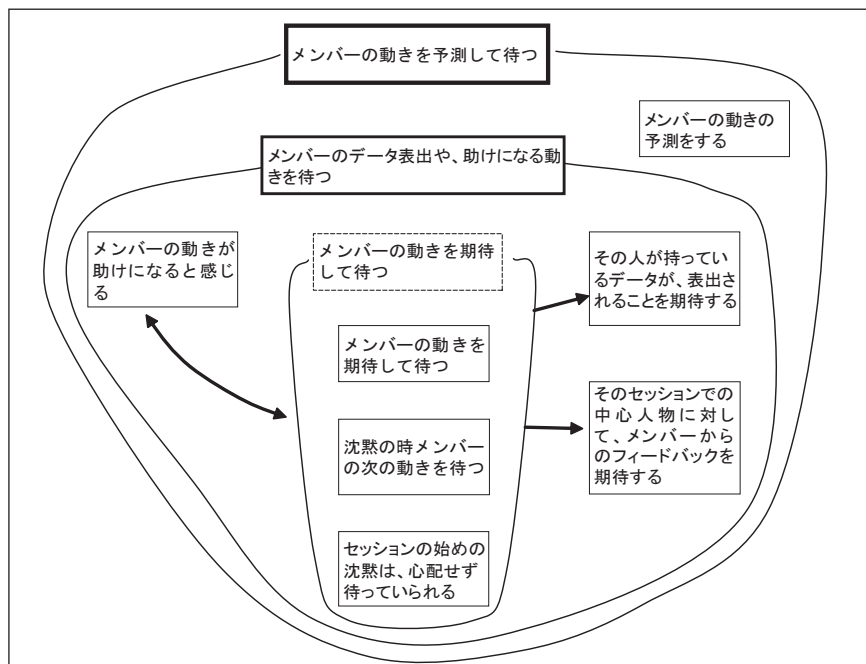


図7 第6グループの詳細

トレーナーがメンバーの自発的な言動を“予測”し、“期待して待つ”姿勢が示されていると理解した。期待されるものは“データが、表出されること”や“メンバーからのフィードバック”であった。トレーナーが待つことができるのは、メンバーの自主的・主体的動きを信頼しているからであり、さらに、トレーナーが待つことによってメンバーが動くと、“メンバーの動きが助けになる”という信頼が高まる相互関係が示されていると考えた。

## (2) 考察

第6グループでは、トレーナーがメンバーの自発的な言動を尊重し、期待して、生起するのを待つ姿勢が示される。しかし、トレーナーはただ漫然と待っているわけではない。今までの個人・関係・グループのプロセスの分析に基づいた予測をもっている。その予測は、“メンバーとは違う視点から状況をとらえ、必要な時には状況の転換をはかる” (5-A-b) ことや“データを使ってプロセス (顕在・潜在) に介入する” (7) ことに活用される場合がある。

Tグループにおける学習のためのデータは、メンバーの相互作用そのものであり、グループ内でのメンバーの行為そのものである (Bradford et al., 1964 三隅訳 1971, p.2)。また、第2グループの詳細でも記したように、Tグループはメンバーの自主的・主体的学習を重視し、尊重する。そのため、トレーナーは、メンバーの動きやデータ表出を期待し、自らが動くことよりもメンバーの動きを優先するために、待つことを重視する。

トレーナーはメンバーの学習促進のために効果的に動くことに責任をもつと同時に、2-Cで考察したように、協働・相互依存を重視する (Bennis, 1964 佐藤他訳 1971, p.337-355, Schein et al., 1965 伊東訳 1969a, p.51)。協働と相互依存はメンバー間の関係だけでなく、メンバーとトレーナーとの関係にも当てはまる。“メンバーの動きが助けになると感じる”という紙片には、そのような学習観が示されている。この紙片と“メンバーの動きを期待して待つ”の鳥とは、トレーナーとしての責任と協働・相互依存とが、補完的な関係であることを示している。

## 7) 第7グループ“データを使ってプロセス (顕在・潜在) に介入する”の詳細

### (1) 結果

第7グループ (図8) は、第5グループの下部構造にあたり、トレーナーの介入に関するより詳細なデータが示されていると考えた。第7グループは、“今ここに顕れているプロセスと、潜在しているプロセスの両者に目を向ける” (7-A) と“今このデータを使って、プロセスに介入する” (7-B) と“パターン化や固定化を避け、変化のデータを捉える” (7-C) の3つの鳥から構成された。

7-Aの中には、“常に「今ここ」のプロセスに目を向けていることが必要である” (7-A-a) と“グループ全体の雰囲気や潜在しているプロセスなどの様々

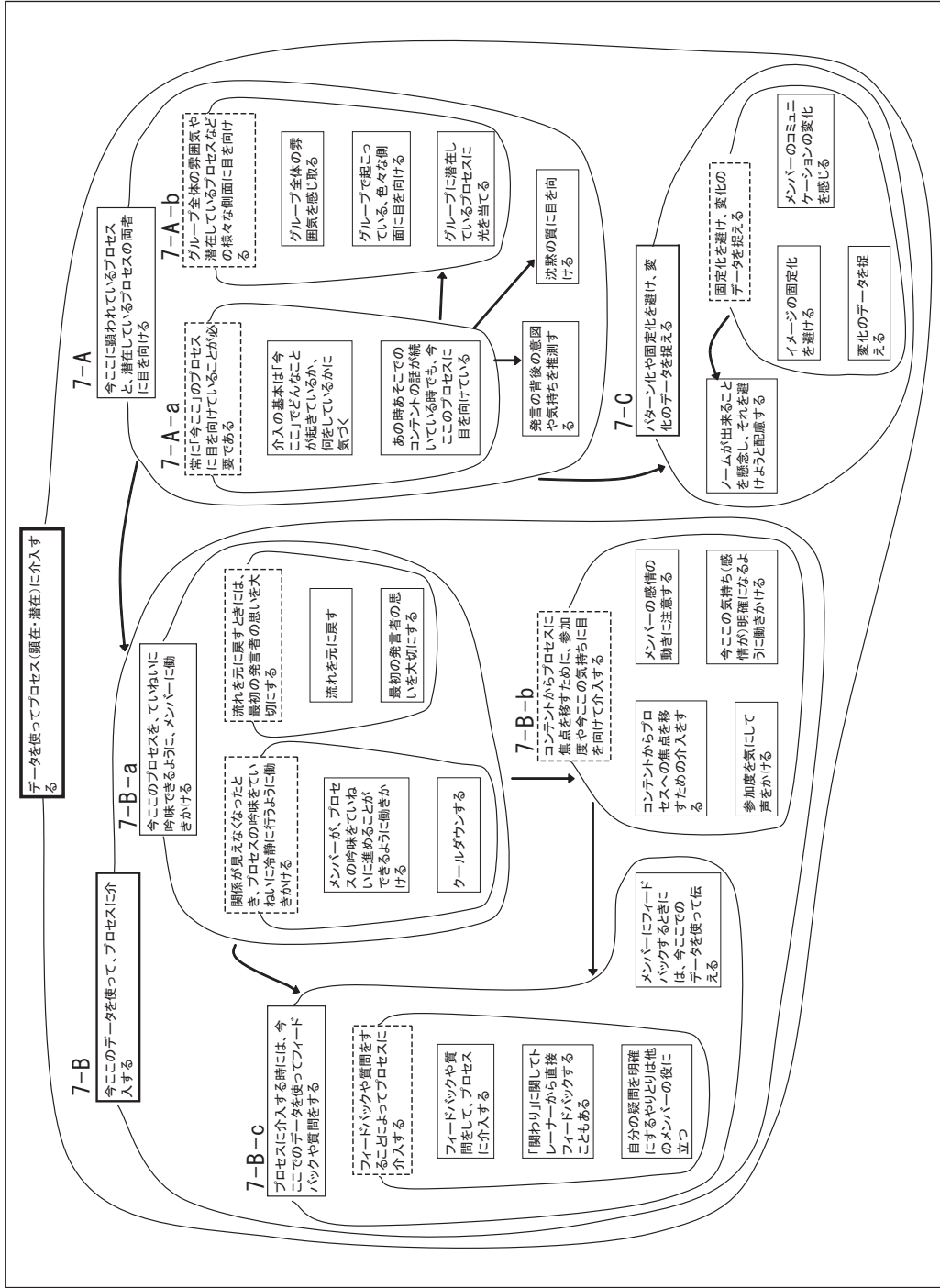


図8 第7グループの詳細



な側面に目を向ける”(7-A-b)があった。7-A-aでは、トレーナーがその場に起こっていることに注目していると捉えた。さらにそれを手がかりにして、“グループ全体の雰囲気や潜在しているプロセス”(7-A-b)や7-A内の“発言の背後の意図や気持ち”“沈黙の質”など、明確には顕在化していないものも捉えようとしていると考えた。

同様に今ここのプロセスに対して、トレーナーは“パターン化や固定化を避け、変化のデータを捉える”(7-C)という点にも留意していると理解した。

“今ここのデータを使って、プロセスに介入する”(7-B)では、7-Aで捉えたデータを使って、どのように介入するかが3つの鳥にまとめられた。第一に、“今ここのプロセスを、ていねいに吟味できるように、メンバーに働きかける”(7-B-a)とあるように、メンバー自身がプロセスに気づくための介入があった。より具体的には、“コンテンツからプロセスに焦点を移すために、参加度や今ここの気持ちに目を向けて介入する”(7-B-b)とあるように、コンテンツからプロセスに焦点を移すための介入が一つの選択肢となっていると捉えた。また、“プロセスに介入する時には、今ここのデータを使ってフィードバックや質問をする”(7-B-c)とあるように、データに基づき、トレーナーがフィードバックや質問することも介入の選択肢となっていると考えた。

## (2) 考察

第3グループの詳細で、Tグループはグループで生じたデータを用いて学ぶ学習方法であることを述べた。第7グループのデータには、“今ここに顕れているプロセスと、潜在しているプロセスの両者に目を向ける”(7-A)というトレーナーの基本的な認識に基づいて、トレーナーは、“今ここのデータを使って、プロセスに介入する”(7-B)という行動を起こすことが示されている。Schein et al. (1965 伊東訳 1969a) は、「いまここという焦点」の項において、以下のように述べている。「学習に対するいまここというアプローチのしかたは、ラボラトリー・トレーニングにおける焦点が、参加者の経験している行動(experienced behavior)であり、それ以上でもそれ以下でもない、という意味である」とし、この焦点がTグループの中心的・基本的な構成要素であるとしている。さらに、「ラボラトリー・トレーニングのための探求の文脈が、相互に作用し合っている人びとの生み出すデータ、すなわち、彼らの共通の経験を中心にして、という意味である」と述べている(p.58-59)。Tグループにおいて、今ここという概念は、狭義にはTグループという場の中で、「まさに今現在」起こっている事柄を指す。同時に、広義には複数回に亘るTグループを通してメンバーが「共有化」している経験の総体である。

7-Aでは、“今ここに顕れているプロセスと、潜在しているプロセスの両者に目を向ける”との基本的な認識が示されている。そして、今ここのデータの一部として、“グループ全体の雰囲気”“グループに潜在しているプロセス”“発

言の背後の意図や気持ち”“沈黙の質”が挙げられている。グループには同時に異なった水準の行動や現象が存在する（Whitman, 1964 池田訳 1971, p.419）。例えば、Tグループでは、今ここのプロセスに関して、常に話し合われているわけではなく、話題が“あの時あそこでのコンテンツの話”になることがある。また、あるプロセスがグループで起こっていながらもメンバーが取り上げていない、あるいは、明確には顕在化していない潜在的なプロセスも存在する。そのような状況においても、トレーナーは今ここのプロセスに着目し、可能な限り潜在的なプロセスに関しても気づき、それに取り上げようとする姿勢が示されている。

“パターン化や固定化”と“変化のデータ”（7-C）もまた今ここのプロセスの一種であるが、7-Aで示されたデータと比較するとより特殊なプロセスであるともいえる。これらは、上で述べた、今ここについての広義の定義と関連している。これらは1回のセッションを越えて、Tグループの中で起きたプロセスの過去と現在を比較したデータである。Tグループでは、そのグループの中で過去の回に起こった、メンバーが共有化しているデータと今ここのデータを比較し、取りあつかうことも行われる。しかし、その場合も過去を現在の原因と因果的に見たり、現在を過去に還元するのではなく、グループの歴史は過去に起こったものであるが、今ここの中に具現されていると考える（Bennis, 1964 佐藤他訳 1971, p.359の注）。この島のデータから、トレーナーが“パターン化や固定化”というノームを懸念し、“変化のデータ”を重視していることが分かる。

上記のようなプロセスに関する認識の下、7-Bでは介入に関するデータが示される。“コンテンツからプロセスに焦点を移すための介入”に関する島（7-B-b）と“プロセスに介入する時には、今ここでのデータを使ってフィードバックや質問をする”（7-B-c）は、“今ここのプロセスを、ていねいに吟味できるように、メンバーに働きかける”（7-B-a）のより具体的な介入方法に関するデータだと考えることができる。

7-B-aでは、“今ここのプロセスをていねいに吟味する”ことをトレーナーが重視し、介入することが示されている。その方法の一部として、“流れを元に戻す”ことや“最初の発言者の思いを大切にすること”などが挙げられている。これらデータは、第2グループの詳細で示した人間の尊厳や第3グループで示したグループ内のデータから学ぶ学習方法を踏まえた、トレーナーの具体的な介入を示していると考えられることができる。

7-B-cでは、トレーナーが行う具体的な介入の一例として、“今ここでのデータを用いたフィードバックや質問をする”ことが示されている。フィードバックは5-Bにおいて考察したように、Tグループにおける重要な学習方法の一つである。5-Bには、メンバー間でフィードバックがなされるように促進したいという、トレーナーの考えが示されていた。それに対して、7-B-cでは、

トレーナー自身が、メンバーに対してフィードバックすることが示されている。それが5-Bとの違いである。また、7-B-bでは、“コンテンツからプロセスに焦点を移すために、参加度や今この気持ちに目を向けて介入する”というデータがある。Bennis（1964 佐藤他訳 1971）は覚知の次元について、メンバーが全体の集団行動からプロセスとコンテンツを区別し、それによって対人関係の緊張を集団の特定の課題目標と切り離して考えられるようになることが望まれるとしている（p.358）。また、Blake（1964 三井他訳 1971）は、トレーナーとしてコンテンツレベルの話題に参加しない理由の一つに、集団機能のプロセスの吟味を促進するトレーナーの責任は、トレーナーがコンテンツに没入しないことによって最も効果的に遂行されることを挙げている（p.449）。これらの指摘にあるように、メンバーの関心がコンテンツからプロセスに移行することはTグループの学習にとって、重要な岐路となる。そのため、トレーナーは、コンテンツには大きな関心を寄せずに、“コンテンツからプロセスに焦点を移すため”の介入を行おうとする。その具体的な方法の一部として、“メンバーの感情”に“注意”を向け、それが“明確になるように働きかける”。また、メンバーの“参加度を気にして声をかける”という介入を行う場合がある。

#### 8) 第8グループ“明確な意図を持ち伝わりやすい表現を用いて介入する”の詳細

##### (1) 結果

第8グループ（図9）は、第5グループの下部構造にあたり、トレーナーの介入に関するより詳細なデータが示されていると考えた。この中には、“焦点を絞り、わかりやすい介入をする”（8-A）と“よりていねいなコミュニケーションの成立に向けて、ズレや重なりや、未完了なものに働きかける”（8-B）と“考えと感情を区別して取り扱う”（8-C）の3つの島があった。つまり、このグループでは、トレーナーの介入における“明確な意図”“焦点を絞ること”“伝わりやすい表現”に関するデータが示されていると考えた。

“焦点を絞り、わかりやすい介入をする”（8-A）に、“介入する時は、個人・グループ・コミュニケーションなどから焦点を一つに絞る”（8-A-a）とあるように、トレーナーは、介入する前に、焦点を絞るというという吟味を行っていると考えた。また、“トレーナーの意図したことを、わかりやすく示す”（8-A-b）とあるように、自己の表現がメンバーに伝わりやすくなるための工夫を行っていると考えた。

“よりていねいなコミュニケーションの成立に向けて、ズレや重なりや、未完了なものに働きかける”（8-B）は8-A-aをより具体化した観点およびそれに基づいた介入を示すと理解した。

“考えと感情を区別して取り扱う”（8-C）は、8-Bと関連した島であり、“感情と考えを区別すること”と“考えと感情を区別する介入をする”ことがトレーナーの留意点となっていると考えた。

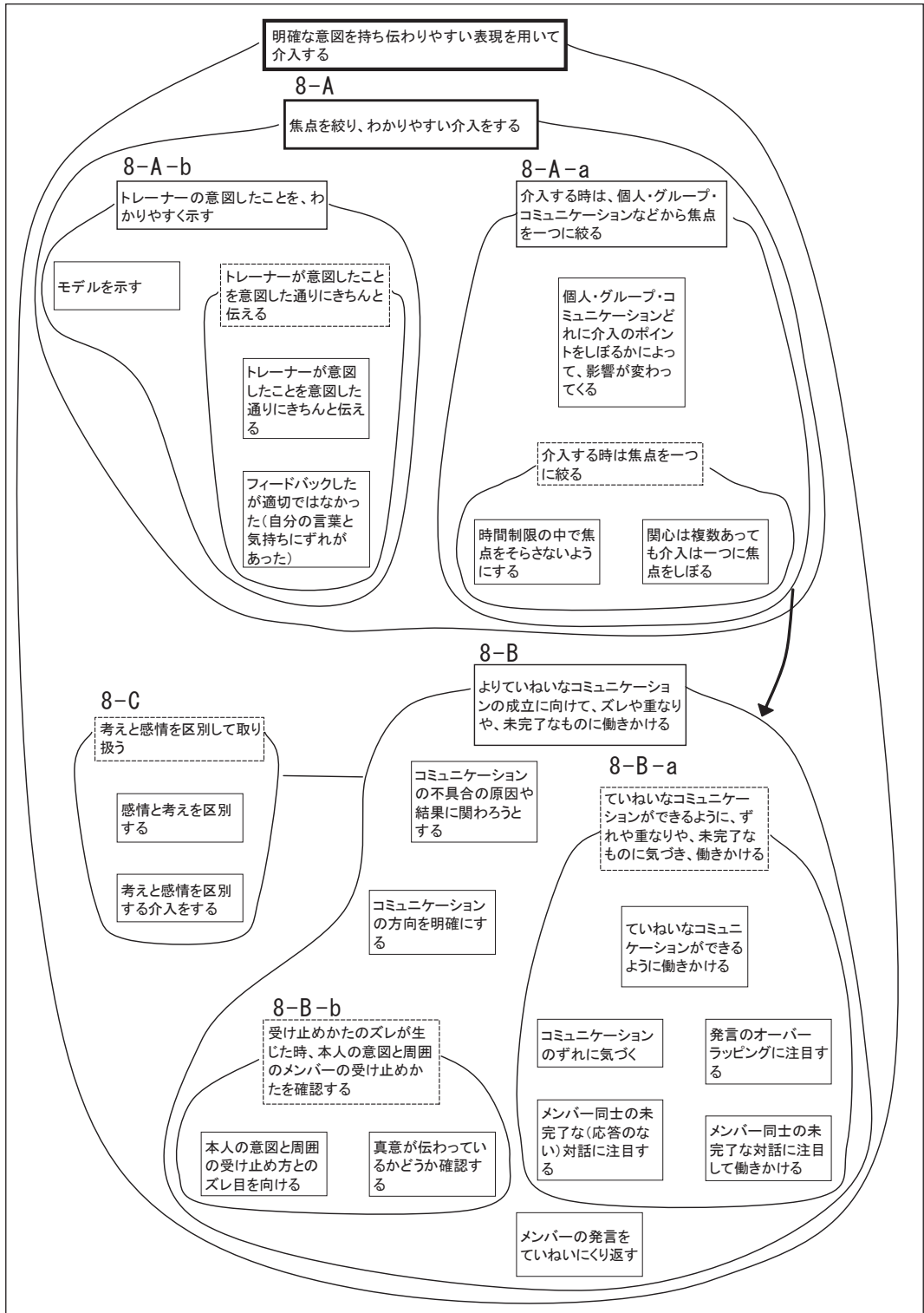


図9 第8グループの詳細

## (2) 考察

Tグループでは学習の素材となる、多様なデータが存在する。それは個人・コミュニケーション・グループの各レベル、感情と考えなど様々な焦点化が可能である。しかし、それを同時に取り上げることは非常に困難であるし、メンバーの混乱を招く恐れもある。そのため、トレーナーは“介入する時は、個人・グループ・コミュニケーションなどから焦点を一つに絞る”(8-A-a)。Benne (1964 坂口他訳 1971) は、Weschler, Massarik, & Tannebaum (1962) を引用して、以下のように述べている。Tグループではコンテンツや感情レベルで多くのことが話され、行動されており、トレーナーはそのすべてに反応することができない。そのためトレーナーは介入の際にいくつかの選択肢の中から1つを選ばなければならない。そのような選択はグループの方向を決めるのに大きな影響を及ぼしやすい (p.169)。本稿のデータからも、トレーナーは介入する際、その選択により、グループに与える影響が異なることを知っていることが明らかとなった。

“トレーナーの意図したことを、わかりやすく示す”(8-A-b)ことはメンバーに適切な援助を行う上での基本の1つである。Gibb (1964 柳原訳 1971) は、データ処理と意思決定において助けとなるトレーナーの介入の一つとして、トレーナーが自分の感情や認知を、可能な限りオープンにグループと分かちあってデータ問題の解決に参加することであるとしている (p.399)。トレーナーは自分の内的過程を実際の言動として表現することが大切だと考えている。

“よりていねいなコミュニケーションの成立に向けて、ズレや重なりや、未完了なものに働きかける”(8-B)は8-A-aをより具体化した観点およびそれに基づいた介入を示している。“ていねいなコミュニケーションができるように”“働きかける”(8-B-a)ことや“受けとめかたのズレが生じた時、本人の意図と周囲のメンバーの受け止めかたを確認する”(8-B-b)ことが、トレーナーがコミュニケーションに焦点化する際のより詳細な観点となる。このように、コミュニケーションにズレや重なりや未完了なものがあることが、トレーナーに介入の必要性を感じさせる事象であることがわかる。

“考えと感情を区別して取り扱う”(8-C)は、8-Bと関連した島であり、“感情と考えを区別する”ことと“考えと感情を区別する介入をする”ことがトレーナーの留意点となっていると考えた。Tグループでは、考えと感情を共に重要なものとする。Blake (1964) は「集団機能の社会的・情動的な側面は、意思決定における認知上の、もしくは手続き上の要因と同等の重要性をもつ」と述べている (p.450)。また、Bennis (1964 佐藤他訳 1971) はTグループではメンバーが意思決定、達成、目標、明白な結果、合意の様式などを取り扱う集団問題の「課題」構造に対しても、感情を取り扱う「情緒」構造に対しても、感受性を獲得することが期待されているとしている (p.358)。このように、Tグループでは、考え、認知、課題レベルと感情・情緒レベルとを区別すると

もに、その両者を重視し、その統合を目指している。

#### IV 結論および今後の課題

- ① 現代のトレーナーのファシリテーション、学習観・トレーニング観に関する8つのグループが抽出できた。
- ② 8つのグループそれぞれの構造と関係性が明らかになった。
- ③ Tグループ・トレーナーが重要視している価値観、認識が明らかになった。
- ④ 介入においては、今このデータを使うこと、介入意図を明らかにし、わかりやすく示すこと、考えと感情を区別して介入することなど、介入についての具体的方法が見いだされた。

しかし、本稿は、トレーナーの研修として行われたトレーナー・トレーニングでの、1つのグループの4回のセッションによるデータを基にしたものである。より一般性があり、より網羅的な知見を得るためには、さらに別のトレーナー・トレーニングでのデータを収集し、分析する必要がある。また、実際のTグループセッションでのトレーナーの動きや意図、メンバーが捉えたトレーナーの介入などの詳細な分析と照らし合わせることも必要だと考える。これは、今後の課題としたい。

註：

註1：「現代のTグループ・トレーナー」とは、現在ラボラトリー方式の人間関係トレーニングを実践しているトレーナーのことである。草創期におけるTグループ・トレーナーと区別するために「現代のTグループ・トレーナー」と称する。

註2：トレーナー・トレーニングとは、Tグループ・トレーナーの育成・研鑽のために行う研修である。トレーナー・トレーニングは、参加者が交代でトレーナー役を務めたり、観察者としてグループプロセスをフィードバックしたりしながら、トレーナーとしての観察と介入のスキルを磨くことを目的としている。なお、日本におけるトレーナー・トレーニングはJICE(立教大学キリスト教教育研究所)主催で初めて実施された。JICE主催第1回「トレーナー・トレーニング」は1971年に開催されている(立教大学JICE通信第27号より)。そして、参加者が交代でトレーナーを行うTグループを実施し、その後、クリティークを行う形式に移行したのは、1972年の「第2回トレーナー・トレーニング」からである(立教大学JICE通信第32号より)。本トレーナー・トレーニングはこの「第2回トレーナー・トレーニング」の形式に準拠したものである。

註3：執筆者の一人であるグラバアが参加したKJ法研修会(第49回基礎コース、1975年2月18日～2月22日 於ホテル葉山マリア)の資料を中心に、川喜田(1970)や川喜田(1986)を参照し、KJ法を実施した。

註4：Richard A. Merrittは、日本にTグループを導入した聖公会の牧師であり、また、日本におけるTグループの草創期から、JICEのトレーナーとして、Tグループに関与していた。その後、1972年に南山短期大学人間関係科が創立された時の、初代学科長であり、人間関係科の第1期生から、Tグループの実践を続けた。

謝辞：

本研究に貴重なデータを快く提供し、貴重な示唆を与えて下さった、HIL研究会のメンバーの方々に深く感謝申し上げます。



## 引用文献：

- Benne,K.D.(1964).History of the T Group in the Laboratory Setting. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 4.New York:John wiley Sons, pp.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—Tグループの理論と方法— 第4章 日本生産性本部 pp.111-179).
- Benne.K.D.,Bradford,L.P.,&Lippitt,R.(1964).The Laboratory Method. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 2.New York:John wiley Sons, pp.15-44. (石田梅男・田崎敏昭(訳)(1971). ラボラトリ法 三隅二不二(監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第2章 日本生産性本部 pp.21-60).
- Benne.K.D.,Bradford,L.P.,&Lippitt,R.(1964).Designing the Laboratory. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 3.New York:John wiley Sons, pp.45-79. (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—Tグループの理論と方法— 第3章 日本生産性本部 pp.61-109).
- Bennis,W.G.(1964).Patterns and Vicissitudes in T-Group Developmet. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 9.New York:John wiley Sons, pp.248-278. (佐藤静一・安藤延男(訳)(1971). Tグループ発達の様式とその変遷 三隅二不二(監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第9章 日本生産性本部 pp.331-365).
- Blake,R.R.(1964).Studying Group Action. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 12.New York:John wiley Sons, pp.336-364. (三井大相・黒川正流(訳)(1971). グループ活動の研究 三隅二不二(監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第12章 日本生産性本部 pp.441-481).
- Bradford,L.P.(1964).Trainer-Intervention:Case Episodes. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 5.New York:John wiley Sons, pp.136-167. (志知朝江(訳)(1971). トレーナーの介入：ある事例 三隅二不二(監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第5章 日本生産性本部 pp.181-223).
- Bradford,L.P.(1964).Membership and the Learning Process. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 7.New York:John wiley Sons, pp.190-215. (佐々木薫(訳)(1971). メンバーシップと学習過程 三隅二不二(監訳) 感受性訓練—T

- グループの理論と方法— 第7章 日本生産性本部 pp.251-284).
- Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(1964).Preface.Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. New York:John wiley Sons, pp. vii -x. (安藤延男 (訳) (1971). 序文 三隅二不二 (監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 日本生産性本部 pp. iii -vii).
- Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(1964).Two Educational Innovations. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 1. New York:John wiley Sons, pp.1-14. (三隅二不二 (訳) (1971). 教育における2つの技術革新<sup>イノベーション</sup> 三隅二不二 (監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第1章 日本生産性本部 pp.1-19).
- Gibb,J.R.(1964).The Present Status of T-Group Theory. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 6. New York:John wiley Sons, pp.168-189. (永田良昭 (訳) (1971). Tグループ理論の現状 三隅二不二(監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第6章 日本生産性本部 pp.225-250).
- Gibb,J.R.(1964).Climate for Trust Formation.Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 10. New York:John wiley Sons, pp.279-309. (柳原光 (訳) (1971). 信頼関係形成のための風土 三隅二不二 (監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第10章 日本生産性本部 pp.367-408).
- 星野欣生・山口真人 (1979). 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— 南山短期大学紀要, 7, 59-99.
- 星野欣生 (1992). 体験から学ぶということ—体験学習の循環過程— 南山短期大学人間関係科 (監修) 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング —私を育てる教育への人間学的アプローチ— 1章 pp.1-6.
- 川喜田次郎 (1970). 続・発想法—KJ法の展開と応用— 中公新書.
- 川喜田次郎 (1986). KJ法—渾沌をして語らしめる— 中央公論社.
- Merritt,R. (1992). 学習者を援助する人について—教育、宗教、そして人間性の回復— 南山短期大学人間関係科 (監修) 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング —私を育てる教育への人間学的アプローチ— 45章 pp.154-157.
- 中堀仁四郎 (1990). Tグループの倫理 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 7, 35-48.
- 中村和彦・杉山郁子・植平修 (2009). ラボラトリー方式の体験学習の歴史 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 8, 1-29.
- 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.
- 立教大学JICE通信 (1971). 第27号 立教大学キリスト教教育研究所.
- 立教大学JICE通信 (1972). 第32号 立教大学キリスト教教育研究所.
- Schein,E.H.,&Bennis,W.G.(1965).*Personal and Organizational Change through Group Method:The Laboratory Approach*. New York:John wiley Sons. (伊東博 (訳編) (1969a). T-グループの実際—人間と組織の変革 I— サイコセラピシシリーズ1 岩崎学術出版.
- Schein,E.H.,&Bennis,W.G.(1965).*Personal and Organizational Change through Group Method:The Laboratory Approach*. New York:John wiley Sons. (古屋健治・浅野満 (訳編) (1969b). T-グループの理論—人間と組織の変革 II— サイコセラピシシリーズ2 岩崎学術出版.
- 関計夫 (1965). 感受性訓練—人間関係改善の基礎— 誠信書房.
- 関計夫 (1976). 続感受性訓練 誠信書房.
- Weschler,I.,Massarik,F.,&Tannebaum,R.(1962). *The Self in Process: A Sensitivity Training Emphasis*. Weschler,I.,&Schein,E.(Eds.). *Issues in Human Relations Traing*, Washinrton,D.C.: NTL Selected Readings Series, No.5.
- Whitman,R.M.(1964). *Psychodynamic Principles Underlying T-Group Process*. Bradford,L.P.,Gibb,J.R.,&Benne,K.D.(Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 11.New York:John wiley Sons, pp.310-335. (池田数好 (訳) (1971). Tグループ過程の基礎にある精神力動的原理 三隅二不二 (監訳) 感受性訓練—Tグループの理論と方法— 第11章 日本生産性本部 pp.409-440).
- 山口真人 (1992). Tグループとは 南山短期大学人間関係科 (監修) 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング —私を育てる教育への人間学的アプローチ— 3章 pp.12-16.
- 柳原光 (監修・著作) (1976). *Creative O.D.—人間のための組織開発シリーズ I— 行動科学実践研究会 プレスタイム*.
- 柳原光 (1992). ジョハリの窓 —対人関係における気づきの図解式モデル— 南山短期大学人間関係科 (監修) 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング —私を育てる教育への人間学的アプローチ— 17章 pp.66-69.