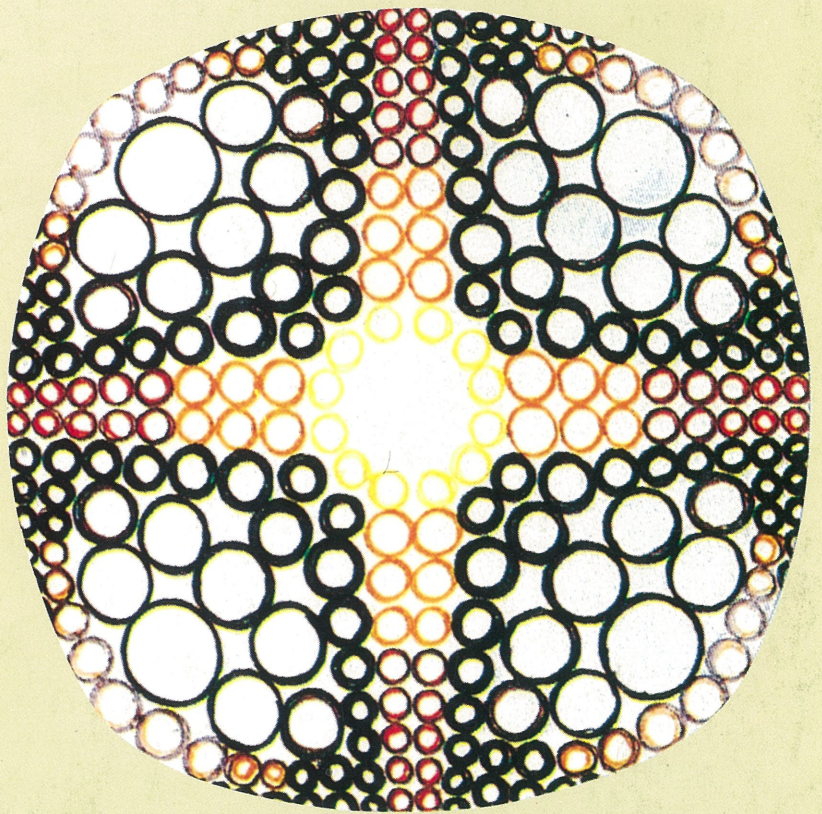


# 人間関係

第7号  
1989

特集・Tグループ再考



Human Relations

南山短期大学  
人間関係研究センター







# 巻 頭 言

ラボラトリー・メソッドによる教育は従来のオーソドックスな知識重視型の教育や教育者からの一方的な文化継承型の教育の限界の中から生まれてきている。その教育の中心的な学習の場としてTグループが誕生してからもう40年を過ぎようとしている。その間グループ体験から直接学ぶことの強力なインパクトが全世界を駆け巡り1960年代には米国においては盛んに行われるようになった。それはヒューマンポテンシャル・ムーブメント（人間性回復運動）の流れと重なり、またカール・ロジャースが「今世紀が生み出した最も価値のある社会的発明」と絶賛し新しいグループアプローチの流れとしてエンカウンター・グループが盛んに行われるようになり、現在ではさまざまな種類のグループアプローチが生まれてきている。

1958年にTグループが初めてわが国に持ち込まれ、以後九州大学や立教大学を中心として研究・実践が行われ始めた。また、産業界でも指導者研修などにおいてTグループを中心にした体験学習が用いられるようになった。しかし、そのアプローチは非人間的で、人間を操作しようとする傾向が見られ、強烈的な情動体験のみが売物にされていた時があったようだ。当時の参加者の中にはセンシティビティ・トレーニング（ST）と聞くだけで一種の嫌悪反応を示す人もかなりいるとも言われている。

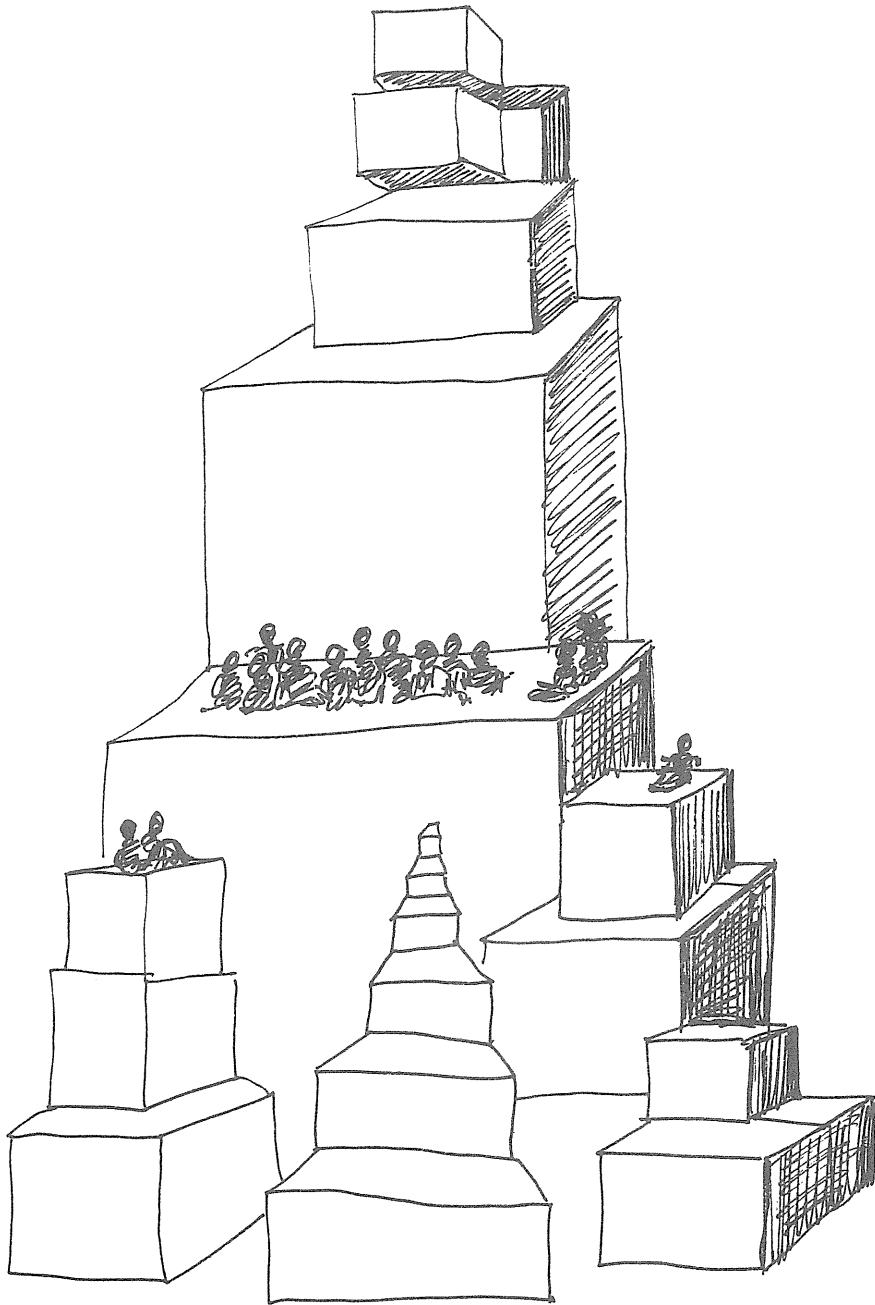
米国においては、現在もメイン州ベセルのNTL（National Training Laboratories）を中心にして今もなおさまざまな種類のトレーニングが行われている。ところが、わが国においてはその教育のユニークさから一時期かなり盛んに研究・教育実践が行われたものの、そのブームはおさまったかのように見える。それはTグループが日本の風土にはマッチしなかったからだと簡単に結論が出せるだろうか。今日の社会において特に日本において学習者自身の直接体験から学ぶ教育の必要性が弱まってきているのであろうか。今日の非人間化の進む社会において自分自身の関係のあり方を問う教育の必要性がますます高まってきていると感じているのは私一人であらうか。今日、わが国においてTグループを中心としてラボラトリー・メソッドによる教育が元来目指しているものが何であるのかを再考する時期に来ているように感じられる。

そこで、ブームが去った背景には、Tグループ実践における教育観・人間観の問題があるのか、または教育方法論の問題があるのか、もう一度検討してみることが今回の特集のねらいである。

南山短期大学人間関係科の教育も、また当センターでのほとんどの研修もラボラトリー・メソッドによる教育観と方法論に根ざした人間を大切にする教育の実践の場を実現すべく努力してきている。ラボラトリー・メソッドによる教育とは何か、またTグループを通して学習者が主体となって学ぶ教育環境を作るためには何が必要なのかなどを再考することはこれからの我々の教育実践にとっても有益になるであろう。また、体験学習による教育を実践しようと考えられている教育者の方々に対してなんらかの示唆を提供できれば幸である。

津 村 俊 充





イラストはNTLトレーナー Tobe Reiselの作品



センターはキリスト教的人間観に立って、広く学際的・行動科学的に人間・人間関係の研究および研修を行うことを目的とする。

この目的を達成するために次の事業を行う。

- 人間・人間関係に関する研究と教育の推進
- センターと目的を共通にする学外研究機関との協力
- 研究会・研修会等の開催, 個別的相談・指導・援助
- 研究成果の刊行, 文献・資料の蒐集と一般への公開





# 人間関係

第7号

## 目次

巻頭言	津村 俊充
特別研究会：「体験学習とキリスト教教育」	坂口 順治… 1
特集／Tグループ再考	
1. Tグループの倫理	中堀仁四郎… 35
2. Tグループと霊性教育	まどか庸代… 49
3. Tグループに関する2つの考察	木村 晴子… 60
4. 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… 67
5. トレーナーになること	星野 欣生… 79
6. 対対話的教育—M. プーバーの教育論をめぐって	宮本 桂… 89
7. 学生にとってのTグループの意味	文珠紀久野… 99
8. Tグループに思う	
(1) 遅い気づき	R. A. メリット…136
(2) Tグループトレーニングの場に座すとき	會澤 俊三…138
(3) Tグループで思うこと	大森 正樹…141
(4) Tグループトレーニングの経験と家族	伊藤 雅子…143
(5) Tグループ実践への提案 —私のTグループ体験から—	津村 俊充…146
(6) wendepunkt—私のTグループ	グラバア 俊子…150
(7) Tグループ随感	竹内 敏晴…153
レポート：Tグループの実際	浜本孝子・河原紀久子…155
南山短期大学人間関係科でのTグループ合宿の動向	星野 欣生…173
ミニレクチャー：	
Tグループ	山口 真人…179
TグループQ&A	星野 欣生…189
人間関係とフィードバック	津村 俊充…199
効果的なコミュニケーションのための5つの要素	中堀仁四郎…203
事業報告（1989年度）	
1. 社会人研修概要	…209
2. 人間関係基礎研修講座	…210
3. 人間関係専門研修講座	…213
4. 人間関係特定研修講座	…215
5. コンサルテーション	…217
6. 社会人研修参加者統計	…219
7. 1990年度人間関係研究センター事業予定	…220
南山短期大学人間関係研究センター規定	…225





## 「体験学習とキリスト教教育」

—Tグループ・アプローチを中心に—



坂口 順治 (立教大学文学部教授・立教大学キリスト教教育研究所長)

1932年、奈良生まれ。米国ミシガン大学大学院修了、社会心理学専攻。文学博士(心理学)。立教大学、東洋大学をへて、現職。日本生涯教育学会常任理事。

著書・「グループワーク」「職場活性化への挑戦」(いずれも学陽書房)、「宿泊研修と青少年教育」(第一法規出版)など。

〔星野〕 今日とは本年度2回目の研究会ですが、立教大学の教授で、キリスト教教育研究所(JICE)の所長をなさっておられる坂口順治先生においでいただきまして、今から2時間ばかりお話をお聴きし、その後自由に話し合ってみたいと思っています。時間はそんなにたくさんございませんが、いろいろ話し合えたら良いと思っていますのでよろしくお願い致します。

〔坂口〕 どうもお招きに預かりまして、ありがとうございました。できるだけインフォーマルな形で私のやっている仕事を、そして、それも皆さんの問題と照らし合わせながら話合いができたらと、思って参りました。

タイトルは「体験学習とキリスト教教育」になっておりますが、それをサブタイトルにして、「Tグループのアプローチ」を、最初にお話させていただき、キリスト教教育と体験学習というのがどう結び付くのか、ということの後段でお話するという形で発題させていただきたいと思っております。

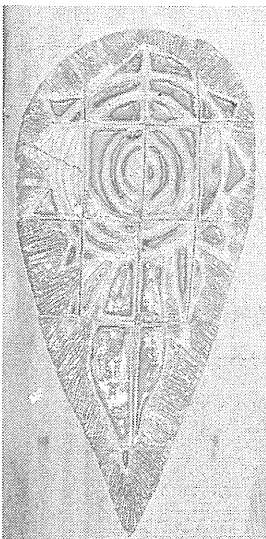
個人的なことを申し上げるのは、どうかと思うんですけども、私がTグループに初めて関わりましたのが1960年でして、ちょうどアメリカのミシガン大学に勉強に行っておりましたときに、アメリカ聖公会の教育局がキリスト教教育の一貫としてTグループ・アプローチを取り入れ、日本にもそれを広めたいということになり、たまたま、私が聖公会の会員であったということも災いしたのか、幸いしたのかわかりませんが、グループ・ダイナミクス研究所のあるミシガン大学にいるからそういう勉強をしてきたらどうかという話になりました。ここにお見えになっているメリット先生は、強力な推進者の一人としてJICE設立にはせさんじられた一人です。

1962年、当時の私の指導教授は教育心理学で有名であり、リーダーシップの3つのパターンを実験しましたロナルド・リピットでありました。そして受け

た授業は「グループダイナミクス」という本をお書きになったアルヴィン・ザンダーという方でして、この方は元海軍の心理治療の臨床家として有名で非常に人間を大事にする人でした。当時はグループダイナミックというと、どういふわけか人間操作というような感じが強かったわけです。それでロナルド・リピットとアルヴィン・ザンダーに師事しまして、グループ・プロセスというものを学ぶ機会があり、NTLにもださせてもらい、その後、聖公会のいろいろなワークショップにもでました。どうもはっきりした記憶が無いのですが、まだマズローが生きていた時代でしたから、マズローの講義も聞いたような気がいたします。そういう経験をして、立教大学にJICEをつくるということで、日本に帰りまして、そこでプロジェクトマネージャーのような仕事をさせていただきました。その後、学園紛争等がありましたし、私自身の事情もありまして、他の大学に移りました。そこでは、自分が勉強しておりました社会心理学のグループワークとTグループをやっておりましたが、その後、また「立教大学の方に戻ってこい」という話がありまして戻りました。いま7年経ったところです。私の関心としては、Tグループを中心にしているわけで、私の学位論文も実はTグループで出させていただきました。

今日お話しするのは、非常におおざっぱになりますけれども、Tグループについて、おおよそこの30年の流れと、私なりの目からみて、これから日本でどういふ方向へもっていくことになるか、などの問題をともに考えてみたいところです。

グループダイナミクスということばをレヴィンが作り出したのは、1935年です。アメリカに渡ってからであります。それまでは、ゲシュタルト心理学のメッカでありますベルリン大学で学んでおりました。彼は第1次世界大戦のさなかにアメリカに亡命したわけですが、もちろん日本にも寄っておりまして東京大学と九州大学でレクチャーもやっております。そのベルリン大学での勉強の仕方について、機会があって調べましたところ、今日のTグループを、非常にほうふつさせるものであります。図Iにかいてあるカール・シュトゥンプフというのがゲシュタルト心理学をつくる祖になった人ですが、ヴェルトハイマーとか、ケーラーとか、コフカとかいう人たちを生んできたわけです。このシュトゥンプフという人は非常に変わった人でして、当時はライプティッヒの大学の、権威主義的学風、日本でいうと叱られるかも知れませんが、東京大学のタイプに対して、新しく生まれたベルリン大学というのは、京都学派のような自由な学風という感じがありました。ですから、ウイリヘルム・ヴントという近代の心理学をつくってきたライプティッヒ大学のシステムティックなものに対して、自由な学風というのをこのシュトゥンプフの一つの意図でありました。レヴィンは、実は、ユダヤ教の子供ですから成績は良かったのですが、ライプティッヒに入れなくて、他の大学を経てベルリン大学で勉強いたしました。シュトゥンプフのゼミナールというのは、こういう教室でしゃ







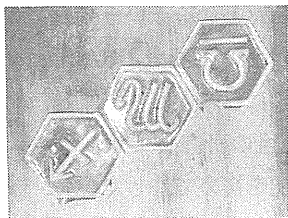
べることを、全部廃止しまして、町へ出て喫茶店でお茶を飲みながらゼミナールをもつという、何かメリット先生に習ったことをじつはシュトゥンプフがやっておったわけでありまして（笑）、それを彼らは、クワッセルストリップという名前をつけています。「馬鹿者が、がやがや言う」というのが元の意味であります。クワッセルとストリップこれをくっつけてクワッセルストリップ、今はもうこれで「談笑する」という意味になっておりますが、「馬鹿げた動物が、下等動物が、がやがや騒ぐ」という意味であります。まさしくそういう感じがするわけでありまして、そういうことの中でゲシュタルトの発想も出てきたわけでありまして。カール・シュトゥンプフを調べていきますと、明治以後、日本の音楽教育に相当に影響を与えている人でありまして、音楽専門の先生がたが、お調べになったら解るかと思いますが、明治の政府のいわゆる小学唱歌等を、向こうの民謡と吹替えてこの日本に定着させた、そういう時に影響を与えている人らしいです。レヴィンはこういう教育を受けた中の一人であったわけですが、これがアメリカに亡命しまして、カリフォルニア大学にもいましたし、コーネル大学で一応落ち着いたのですが、正式なアメリカの雇用じゃ無しに、ユダヤ人の、ある篤志家が寄付をして、コーネル大学で1年ほど研究員をしておりました。アイオワ州立大学ではじめて雇用されました。レヴィンはそのクワッセルストリップの中で知合いになった、奥さんと結婚をしましたが、子供ができて、それが小児マヒの子供でありました。マローという人に聞いたんですけども、私はその頃余り関心がなくて、それほどつかめなかったんですが、どうも離婚したらしい、そしてその子供は、ほとんどレヴィンが世話をしていたみたいであります。アイオワ州立大学に移って、彼はチャイルド・ウエルフェア・ステーション（児童福祉研究所）のプロフェッサーになっているわけです。どうして児童福祉に関心をもったのかというと、彼にはそういう生活歴の中のものがあつたようであります。いずれにしても、私が言いたいのは、ゲシュタルト心理学と言うのは、発想を変えることと、新しい試みを勇気をもってやること、そしてそれはいつも理論よりも実践が先であるということ、まあそういう特徴がこの中にあつたと思うんです。そういう意味で機能的な学問としてゲシュタルト心理学を、今日の現象学をほうふつさせるものがそこにあつたと思うんです。

さらにもうひとつは、なんといってもアメリカのウィリアム・ジェームスの流れからくるプラグマティズムと言うのが、思想的な基盤にあつたように思います。これがドッキングしまして、レヴィンとジョン・デューイのフィロソフィが、どうもTグループのベースにあるように見えます。レヴィンがやった実験と、ジョン・デューイがアメリカでやった実験と、同じテーマを取り上げているというのがあります。こういうのを見ますと、そこにTグループを生み出していく基盤と言うものをもっていたように思います。そこでアップライド・グループダイナミックス（応用集団力動学）という名前をつけましたが、グルー

プダイナミックスが実験室のものじゃなくて、むしろアクションリサーチという言葉とか、いろんな言葉を作り出しまして、ヴィヘーヴィラル・サイエンス（行動科学）という言葉もその中から出てきたわけでありまして。行動科学という中で、当時のアメリカは、戦中でありましたから、国家統制をいかにしていくかという空軍や海軍の組織体というものをどう進めていくかというようなことに対してレヴィンはコンサルタントもやっていたから、リーダーシップを中心にした研究がなされておりました。その間、有名な人類学者のニードとの噂も立つほどのことがいろいろあったらしいのでありますが……。

戦後になりまして、レヴィンとともにアイオワでやってきたグループダイナミックスを、MIT（マサチューセッツ工科大学）が、買うことになりました。MITが行動科学のメッカとして、スタッフを全部買ったわけですね。それで、MITに移りました。彼は実は、元々ユダヤ人ですし、ユダヤ人の中でもシオニスト運動の先駆者でもありました。ですから、祖国をイスラエルに作るということが彼の夢でありました。そのために、いろいろな運動を戦中からやっております、ニューヨークに頻繁に通っておりました。彼は、そういう人種問題を含めた運動の先駆けとしておりましたし、彼が残している手紙文には、イスラエル大学の心理学科というヘッドラインをつけて、MITで働いていたというほどのシオニスト運動の一人でありました。実はその運動が、彼の背景にありまして、1946年の8月に、コネティカット、ハートホートだったとおもいますが、ユダヤ人の人種差別を無くしていくためのソーシャルワーカーの訓練をやっておりました。その中で、これはどこの本にも書いてあることですからお解りかと思いますが、リーダーのあり方と言うことが非常に大事だと、で、その時にいろんなロールプレイをやっておまして、たとえば、垣根の外側から話しかけるソーシャルワーカーと、垣根を越えて入って相手と話し合うときには、どれだけの効果が違うかとかですね、そういう様な実験をしておったわけですね。その後、観察者をおいて今日の出来具合はどうだったかということをお話しているときに、実は、そこに、昼、ロールプレイやった本人と、オブザーバーやっている人との意見の食い違いが非常にはっきりしてまいりました。そのオブザーバーの一人に、当時、大学院の学生であった「不協和音」を書いたフェスティンガー（Festinger, L）がおったということです。フェスティンガーが東大の客員教授で来たときにその話も聞きましたら、その通りのことをいってくれました。その後、ロナルド・リピットを2回ほど日本に招聘したものですから、その時にレヴィンとのいろんな内輪話を聞かせていただいて、その当時のもようもはっきりと聞かせていただく機会がありました。いずれにしても、そういう中で出てきた問題は、レヴィンという人は、私は神様のように思っておる面もあるわけですが、孫弟子のつもりでもおりますから、それがいけないのですけれども、（そこから出ようとしないうちに良くないという意味ですが、）いずれにしても、運動をやりながら、ムーブメントをやりながらひとつの学





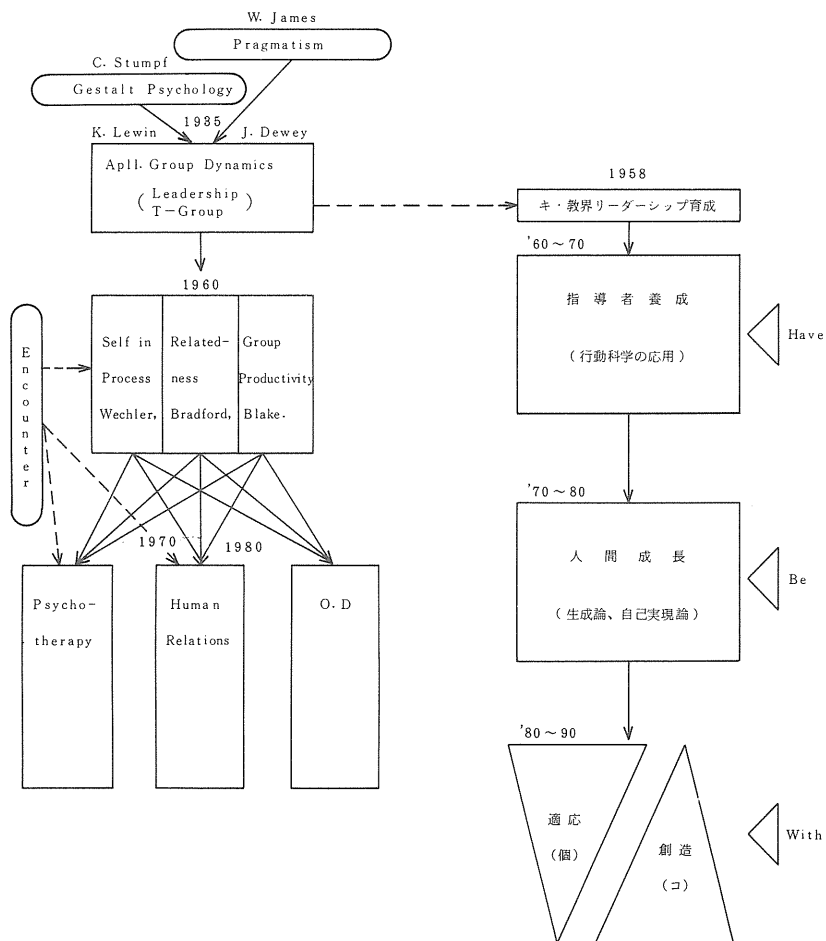
間に育てていこうとしているところに、私は非常に関心があったわけです。レヴィンらは1947年にその経験を元にし、NTLを作り出すきっかけを作りました。そして、今日ベセル（メイン州）がそのメッカとなっていると言っているかと思います。

日本に初めてTグループの形を取り入れたのは、九州大学で、文献を読んで、牛島義友先生なんかが中心になって、（そのころは三隅先生等が若いときでありましたが、）実験的におやりになりました。1950年代にはいろいろな形でアメリカの噂が伝わってまいりました。東京ガスなんかは、その点は早く、「アメリカでおもしろい教育をやっているぞ」。ことに占領時代でしたから、米空軍なんかの訓練方法を取り出したりしているなかに、ベセル方式と言うのがありました。そういうので東京大学におられた水原泰介先生とか、杉溪一言先生とか、中村陽吉先生なんかが文献を元に一度だけ試みをやっておられます。しかし、当時のTグループ的アプローチと言うのは、ディスカッション（討議や討論）を重ねるといって終わっているわけですし、人間関係の交流と言うところまでいってなかったわけです。しかもそれは時間を区切って、ディスカッションをしていくという形だけのものであったものですから、なかなかうまくいかなかった。で、大々的に日本に輸入されたのは、1958年の世界キリスト教教育大会が、東京を中心に開かれたときであります。これが最初であると言っているかと思います。第14回世界キリスト教教育大会が開かれたときです。そのときにアメリカの聖公会と、カナダの聖公会の教育局が、アメリカ、カナダでキリスト教教会の牧師さん、あるいは日曜学校の先生たちの教育をやるのに非常に役にたったというので、それを日本に紹介しようということから教会集団生活研修会（Church and Group Life Laboratory）というのをお金といっしょにもってきた。この辺はメリット先生がその中で、一番中心人物として働いて下さった先生だと思います。その中で、ことに新しい行動科学の方法を、キリスト教教会のコンベンショナルな教育に取り入れようとしたところが、一つの新しい革新的なことがらだったと思います。そういうところから、それをひとつの契機としまして、今後も日本に、これは必要じゃないだろうかと考えられ、同時にメリット先生、柳原先生のようなバイリンガルな人が居て、しかも指導的な立場で活躍している人がいるということから種蒔の話ではありませんが、「良き地に種を蒔くことである」という判断をされたようであります。そうして資金あつめをしながら、立教にJICEをつくっていこうと、いうことになりました。元々、JICEを立教大学におくということには、反対があったようでありまして、文献を調べてみると、その当時の往復書簡等を見ますと「日本キリスト教協議会（NCC）においたらどうだろうか、あるいはYMCAにおいてはどうだろうか」ということもいろいろありましたが、研究と事業と兼ねられるという点においては、立教大学の方が良いんじゃないかという判断もあったようであります。その点は、メリット先生からまたゆっくり聞か



せていただこうと思います。いずれにしても、そういう形で進めました事柄は、一つはキリスト教教会のリーダーシップと言うものをやるんだと、そういうアメリカ聖公会のもつモチーフを、そのまま日本にもって来たと思います。それが1958年で、1959年にもう一度やっております。そして60年に日本人だけでスタートしております。これはJICEの通算では、第3回目の研修会です。1962年には、クリスチャンで産業教育をやっている人の参加を初めて許しているわけです。そこまでは、全部牧師あるいは、教会学校の先生ばかりでした。図Iの右側に書いてあるのが、日本の方で、左側がアメリカの一つの図式に私はしてみました。私がNTLに出て、4つの窓の紹介をする機会になったわけですが、ジョセフ・ラフト（J. Luft）なんかが同じ所にいましたものですから、（彼と私とは同い年です）4つの窓ができたときに「こうだ、ああだ」と議論したことをききました。そのころ、（1961年だったと思います。）NTLは大体3つに分かれてきておりました。ちょうど10年ほど経ってまして、1950年代のNTLには大きな変化がありました。

図I Tグループの歴史的発展過程





1つは、初期は社会心理学の専門用語によって、グループの発展とグループの発展にともなって、人間の一人一人の知覚が変わるという捕らえ方を中心にしておりました。それが、臨床心理学が非常に発達しまして、サイコセラピー等を含んだ世界の中で、サイコセラピーの専門用語をTグループのプロセスに用いることの方が、社会心理学のタームよりも、よりヒットするということと、臨床心理をやってる人は社会心理をやっている人に比べて、人間に対して情熱をもっているんですね。これはいろんな意味があるでしょうけども、つまり、それだけ熱心に集まってやるものですから、その人たちが主流をしめるようになってきたということがあります。同時に1958年に有名なカール・ロジャース (Rogers, C. R) がNTLをまねておりますが、シカゴでカウンセラーの養成としてグループ討議を中心に行っています。これが後に、エンカウンターグループと呼ばれるようになったものでありますが、彼は明らかにNTL方式、レヴィンのやったものを、自分たちのカウンセラーのワークショップに活用しようという意図をもっておったようであります。そういう中で60年代を私は3つに大きく分けられると思っています。代表的なものはウェシュラー (Weschler, D) で、ロサンジェルス、UCLA、を中心に日本にきましたフレッド・マサリック (Massarik, F) なんかを中心に、タンネンバーム (Tannennbaum, R)、ウェシュラー、マサリック、という3人がセルフ・イン・プロセス (Self in Process) というのでセンシティビティ・トレーニングという言葉を使いました。これはレヴィン系の社会心理学に対して、またはサイコセラピーそのものに対して、やや距離をおきながら、セルフ・イン・プロセスと、グループプロセスの中で、自分自身がどう変容していくかということ、自分自身で見つめるということが大事なんだと、そして、その見つけがあって行動が変わるんだといわれました。後にセンシティビティとして、ソーシャル・センシティビティと、アクション・フレキシビリティとやうことを目的として進めていくんだという風になりました。左側のセルフ・イン・プロセスという言葉で表したのは、いわゆる個人中心的と言っていいかと思います。後に、国際心理学会が東京で開かれたときには、マサリックはセラピー・フォア・ノーマルス (正常人の療法) という言い方をしました。これなんかは明らかに、正常人のサイコセラピーと言うようなとらえ方で、発展してきたわけです。そして、中程に書いてあったリレイテッドネス (Relatedness. かかわっていること) という考え方が、中心になってまいりました。これはリレイションシップよりもさらに、実存哲学の影響を受けましたし、今日でいう現象学的な影響を受けまして、ブラッドフォード (Bradford, L、これはNTLの会長になりましたが) を中心に、その後、関係性と言うものを大事にしていこうと、理論的なベースにはブーバーをおきながら、関係性を中心に考えていこうという形をもっています。そして、その右側に、グループ・プロダクティビティ (集団の効果性) というのを書きましたが、これは産業界の中で、特

に強く出てまいりました。日本に影響を与えたのは私が紹介した、産業能率大学がブレイク・ムートンのマネージアルグリッドと言うのを作りましたが、今日もまだそれをやっておりますけれども、グループ・プロダクティビティを高めるためには、人間関係をいかにすればよいか、言い方をかえれば、生産性をあげるための人間関係と言うものを手段にしていく、そういう技法として伸びていったと言っているかと思います。おおよそ3つの流れができたと言っているかと思います。これが60年代の一つのトレンドだろうと思います。日本ではどういうふうに変わってきたかということになって、お互い皆、経験していることばかりでありますけれども、私は60年代から70年代、はっきり期限を切るわけにはいきませんが、60年代の主流と言うものは、社会的に、右側に、Have、Be、With と書いてありますが、これは勝手な書き方をしております、自分のもっている一つの考え方で、Have の時代であったと思うのです。これはマズロー流に言えば欠乏要求充足活動と言うのが、社会の中心的な動きになっておった、ですから、外のを内に取り入れていこうとする。欠乏充足欲求というモチベーションで動いていた時代である。ですから、いろんな技術を、How to ものを捉えていこうとする形をもっておったと思います。1962年にJ I C Eでは、産業界の参加を認めておりまして、その中で一般の参加も認めていこうとする方向が出てまいりました。新しい技法であること、そして当時、Have の時代というのは、効率性とか、生産性とか、科学性とか、そういう、合理性ということが、中心的な価値をもっていく時代でありました。ために行動科学と言うものを、教会の中に、あるいは、産業界の教育にいれようということが中心で、いわば、非常に大きな戦後復興を遂げていく一つのうねりを、この中で感じる事ができたかと思います。その中に一般の参加を許すと同時に、実は、第2バチカン公会議の影響を受けまして、1965年にはカトリックからの参加がございました。これは我々にとっては、非常に大きなエキメニカルムーブメント（教会再一致運動）として、力づけられるものでありました。特にカトリックの中央協議会の田村先生だったと思いますが、中心になって、新しい波としての第2公会議の中での動きを問うことの大事さ、ということで参加して下さいましたことは、私たちにとって、非常に影響を受け、その中からJ I C Eのトレーナーにも、カトリックの司祭さんに何人かしていただきました。こういう動きをもっておったかと思います。そして70年代に入ってくると思います。これが中堀さんの時代じゃなかったかと思うんですが、70年代の一つのトレンドがあったんじゃないかと思うんです。それを私は Be の時代という言い方をしたいかと思います。マズロー的な言い方をすれば、自分に欠けているものを外側から取り寄せてきて、満たすというような事ができた時代、あるいはできかけていた時代だと、言っているかと思います。ある意味では、成熟社会を予想しておった時代だかと思っております。ですから、その中で非常に使われた言葉と言うのが、人間成長とか、自己実現と言うことでありま







す。これはゴードン・オルポートのビ・カミングの思想でもありますし、これはまた、プログマティズムから出ている流れがあると思います。その自己実現論が底流にありました。キリスト教教育の考え方もその点は、はっきりとしているようでありまして、ミラー（Miller）の考え方が中心にあったと言っていると思います。柳原先生が、キリスト教教育についてお考えになっていることがらを見ていると、大体ミラーがそのモデルになっているようであります。これがJ I C Eの65年から75年に至る、方向性だったんじゃないかと思えます。アメリカではそれが、エンカウンターグループ、日本でエンカウンターグループと言われるほど、影響を与えておりませんが、私が向こうにいて調べてみましても、視点によって違って来るわけですが、むしろカナダの方が、エンカウンターグループが、影響力をもっておったように思います。80年代に入ってきました、この三つの方向がはっきりと分かれてきた感じがいたします。むしろ、Tグループという言葉で括ることが難しいのじゃないだろうか、こういう様な方向をもってきているように思うんです。一つは、いろんな本も出ておりますけれども、サイコセラピーと言うもので、一つ括っていいかと思えます。集団心理療法だけではなく、エンカウンターもその中にいれまして、いろんなワークショップをやってきました。

それから二つ目は、ヒューマンリレーションズ（human relations）と言って、むしろクラシックTをやっているような感じがするわけでありまして。私が今やっているのもクラシックTで、第2段階で、それを説明したと思えますが、ヒューマンリレーションズそのものをやっている。それは、いずれにしてもマラソンでやったり、あるいはパーシャル・タイムでやっていくというのと、短期間集中的にやる、インテンシティブ・グループ・エクスペリエンス（intensive group experience）としてやっていくという、形はわかりましたが、一応ワークショップの形で、ヒューマンリレーションズであつかっていく様な形に、変わってきた。もう一つは、オーガニゼーション・ディベロップメント（organization development）であります。日本でODといわれるのは、どうもアメリカで言っているODと違いまして、アメリカのODと言うのは、トータルODでありまして、日本は各部門だけを、集団を動かすことをODと見えているように見えるんですが、会社全体とか、組織全体を変えていくために、どうしたらいいかということをやっていく。Tグループのメソッドを、いろいろ応用して用いている点であります。さて日本で、特にJ I C E、私は非常にせまい男でありますので、J I C Eだけを見ていこうと思うわけですが、現在のJ I C Eと言うのはどうなっているのかということ、皆さんによく問われるんですが、かつての栄光の時代のJ I C Eじゃありませんで、今のJ I C Eは細々としてまして、電話は必ず留守番電話がなるようになっていられると言われますし、人がいないということでありまして、今の時代に我々、どうアプローチしているかということをお話していきたいと思えます。

今の時代は With の時代という定義をしているわけです。いくつか理由をあげたいのですが、実は J I C E の中で B E の時代に、教会の牧師さんが段々少なくなってまいりました。絶対数が少ないということも、もちろんあるのですが、やっぱり70年の万博問題と言うのが、一つの大きな流れにあるように思えます。こんな問題じゃない、という人もいるんですが、思想的にみますと、J I C E のやっていることは、体制に順応する訓練をやっているんだという捉え方が、抜けないですね。つまり適応概念でしか、トレーニングをやっていないんじゃないかという、批判がありました。

現在は、実は With ということの、社会規範と言うものはなんだろうかということではありますが、私はこれは時代の流れの中に、これも大ざっぱな事を言うようではありますが、その存在意義を自分で見ていこうとした、これが、かつての時代であり、低成長、あるいは成熟期と言っていいと思います。それもまだ尾を引いているわけですが、私たちにとって必要なことは、技術社会が完成した時代であると、言っていいかと思います。それに対して、不満が出てくるわけですね、例えば我々の生活で言いますと、皆、満たされています。しかし、五感全部を使って生活が満たされているかということ、そうじゃありません。まあ、鼻から上は、CDとかTVとかH I ビジョンとかいろいろなことで、本物を知りたいという、ニーズにかられてきている。時間の使い方もそうありますし、「モモ」という小説がヒットするのもそういう背景がありましょうし、若者が旅行に出る、テレビを見てすべて知っているであろうに本物をさわりたい、つまり全身全霊を打ち込んでさわりたい、驚きというのを見たい、私は人々がそういう驚きとか、喜びとか、心底そういう事のできる社会を求めているようであると思います。これが今の一つの傾向として、トレンドがあります。それと、もうひとつ、かつての時代、一人になること、個人の自立と言うのか、孤立と言った方がいいかと思うのですが、個人主義を中心にして出てまいりました人間成長に対して、今その反省期と新しいステップとして、ファミリーという問題が新しく出ております。これは、アメリカの傾向を見ましても、離婚率はこの二年で約1%減っております。男が家庭を求める時代に、変わりつつあるんですね、男は家庭から出ていった時代がありますが、今、そういう代わり方をしています。これは時間の解釈と同時にそういう事を真剣に、つまり私の言葉でいえば、全身全霊を打ち込んでかわるということの重なりを、求めている時代というのが、そこにあるようであります。それが、世に言う家族の時代とか、あるいは宗教の時代と言われる一つの下敷ではないかと思えます。



Tグループをやっておりますも、どうもそういう傾向というのをつかめるようでありまして、以前は、私が良ければそれでよい。私はエンカウンターグループの哲学に偏見をもっている男ですから、エンカウンターは好きなときに好きなようにやれば良いのだ、それが自由なんだというんですが、エゴイズム

だといつも思うんです。他者と交わりながら、ある時には忍耐が、ある時には忍耐を通して全身全霊の喜びを感じ合える、そこに本当のエンカウンターがあるんじゃないだろうかと思うんです。まあ、それはそれとして、私は、Withという時代にきているということをお願いしたいのです。J I C Eをやっております、一つは個人主義的なアプローチというのが、トレーナーの中にあります。これを私は、適応的理解と呼んでおります。もう一つは、私が今、試行している方向なのですが、コミュニティの意味でありまして、コミニタスといった方がいいのかも知れません。ターナスがこれをコミュニティとコミニタスと、ラテン語と英語であります、区別しております。コミュニティというのは、地域を中心にした、ロケーションを中心を考えていく。それに対してコミニタスというのは、人間関係のダイナミックな関係を中心にして考えていくものであり、聖書でいえば初代教会の形成時における、人間関係をコミニタスと呼ぶことができるかと思うんです。そういう事が、創造、新しいものを創っていくということではないかと思うんです。



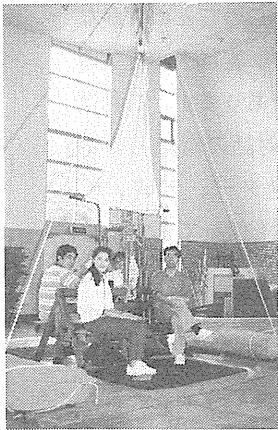
ざーと、アメリカと日本を比較しながらTグループをみてきましたが、それぞれに私が申し上げたいのは、変容してきたということです。ですから、これがTグループだというのはなくて、その時代、その時代に変化してると言わざるをえないと思います。そういうなかで、一人でやってるわけじゃありませんが、我々がやっている、立教でやっているのは、いわばクラシックTグループです。現在の強調点だけをお話してみたいと思います。

現在のTグループについては、これは一昨年になりますが、トレーニングの全日程表をここに書き上げました(図Ⅱ)。この77回で、スタッフが話し合って、そして、去年の夏ですね、同じ事をもう一度再確認して、ややこういう傾向で固まってきたというのが、現在のJ I C Eのラボラトリートレーニングの一つであります。特徴は六つほどあげてありますが、Tグループのねらいと回数、そして発達段階ということ、今はこういうように抑えているということをお願いしたいと思います。ねらいと言うものは、抽象的に言っても同じ事ですからとばすとして、回数は、最初の時に、はっきりと12回から13回ぐらいをめどにすると、つまり月曜日から土曜日の中で最大限にTグループとして、とれるのは多くて13回と言うことを、皆さんに提示して契約します。一つの違いと言うのは、最初のオープニングであるG1の“このラボラトリーのねらい”という中で、何を意図してきたか、スタッフはこういう意図をもってやろうとしてるということをメンバーと対話をいたします。これで契約をすると言ってもいいかも知れません。こういうやり方で、ねらいを明確化いたします。これが今までになかった、今まででもやっておったんですけれども、それを明確化していったというねらいの中には、何をやるのかわからん、パンフレットを読んでもさっぱりわからん、一人一人が何をしにきたのかわからん、トレーナーは何をやっているのか、何をせいといっているのかわからんという具合に、非

第77回 JICE ラボラトリー・トレーニング 全日程表

第77回 JICE ラボラトリー・トレーニング  
1987. 7. 27~8. 1 清里

8:00	7月27日 (月)	7月28日 (火)	7月29日 (水)	7月30日 (木)	7月31日 (金)	8月1日 (土)	8:00
9:00		朝食	朝食	朝食	朝食	朝食	9:00
10:00	T <sub>3</sub> ふりかえり お茶	T <sub>6</sub> ふりかえり お茶	T <sub>7</sub> ふりかえり お茶	T <sub>9</sub> ふりかえり お茶	T <sub>12</sub> ふりかえり お茶	朝食 チェックアウト	10:00
11:00	T <sub>4</sub> ふりかえり	T <sub>7</sub> ふりかえり	T <sub>10</sub> ふりかえり	T <sub>11</sub> ふりかえり	T <sub>12</sub> ふりかえり	G <sub>6</sub> ハンターホール 閉会・アンケート	11:00
12:00	屋 食	屋 食	屋 食	屋 食	屋 食	バス出発	12:00
1:00	屋 食	屋 食	屋 食	屋 食	屋 食		1:00
2:00	屋 食	屋 食	屋 食	屋 食	屋 食		2:00
3:00	受 付 (お茶) 35 開会 オリエンテーション G <sub>1</sub> :このラボのねらい	G <sub>2</sub> :「話す、聴く、見る」 お茶	G <sub>3</sub> :「グループで描く」 15	G <sub>4</sub> :「二人で散策」 30	G <sub>5</sub> :「ラボのふりかえり」 個人で (個人のあゆみ) お茶		3:00
4:00	お茶 T <sub>1</sub> ふりかえり	お茶	自由	自由	自由		4:00
5:00	夕食	自由	自由	自由	G <sub>5</sub> グループで グループの部屋		5:00
6:00	夕食	夕食	夕食	夕食	夕食		6:00
7:00	T <sub>2</sub> ふりかえり	T <sub>5</sub> ふりかえり	T <sub>8</sub> ふりかえり	T <sub>11</sub> ふりかえり	T <sub>11</sub> ふりかえり		7:00
8:00	メデイテーション マタイによる福音書 第7章7節~12節 音楽: ハウ・グレイト・ ゾウ・アート (バンドベルによる)	メデイテーション 「主は言ってしまった ミシェル・クオースト 神に聴くすべを知っ ている」から 音楽: 「時の流れの中で」 サンフィリップ・バンフルート 曲集より	メデイテーション 「目(まなざし)」 ミシェル・クオースト 神に聴くすべを知っ ている」から 音楽: 「躍動」 ジャヤーン・ミッシェル・ ファン・デル・グレン 幻想感屋より	メデイテーション 映画「FINE FEATHERS」 聖書 コリントの信徒への 手紙 I 第12章12~26節 音楽 パッヘルベルのカノソ	G <sub>5</sub> グループで グループの部屋	メデイテーション 旧約聖書 伝道の書 第3章1~8節 音楽 G線上のアリア パッハ コミュニティ・アワー	8:00
30							30
45							45
9:00	お茶	お茶	お茶	お茶	お茶		9:00



常に不安が高いのです。不安と緊張は、学習にとって必要なことですが、余計なアングザイティにみえてしょうがない。「分っている手の内は、全部見せたら良いことじゃないか」という単純な発想ではありますが、そういうことをやっている。トレーナーは必ず2人を原則としております。その理由は、いろんな反省があるんですが、1人の場合にはどうしてもめこぼしができるということです。やっぱり2人が複眼で捉えていくこと、それから、その二人のトレーナーのスタンスができるだけ似通ってること、こういうのを割合に厳密にいたしております。という聞こえが良いんですけども、なかなかそうはいかない面もあるわけです。一人でやりますとカリスマになっていきまして、お父さんグループを作るわけでありまして。一人一人が、四つの窓でいいますと、ブラインド（盲点）になっているところを他人のフィードバックによって自己をオープンにしていきますね、それをTグループは強調すると思うんです。むしろ、自分の力で他人にみせていこうとする、ヒドン（隠されている部分）のエリアを開示していくよりも、ブラインドを開けていこうとする行為の方がTグループに多いんじゃないかと思うんですね。そういう点で、対話と言うものをベースにしてやるものですから、そのインターアクションがより密度が高く、効果的であるためにそういうやり方になってます。

発達段階ですが、ベニス、あるいは、ジャック・ギブ、その他リピットなどいろいろありますけれど、我々は経験的に大きく分けて三つの層をもっております。

第一の層は、気づくという言い方をしたら良いかと思うんです。第一の層として「気づき」というのを試してみます。これは、主として自分のふりかえり、先ほど申しましたブラインドを知る、というんですが、盲点を自らが自覚する、ということが他者の助けによって起こる。自分のふりかえりと他者への試みを企てる時期だと、とらえています。お互いが向かい合って話し合う場面の中で、自分が、自分でない存在としての他者に触れる、そして存在に気づけなかったことを他者によって気づかされる、という体験と言っているんでしょう。南山の「人間関係」の本にも哲学の先生が、お書きになっておりましたが、ノエスとノエマという言葉、これは木村敏がいろんなかたちで使っている言葉ですが、グループでの対話という時間的連続性と空間的広がりの中で、メンバーから指摘されることによって、自己内の自己客観化の働きをもつといういいかたをした方がいいかと思いますが、これが第一のラボのねらいでもあると思うんです。それが一巡しますと、第二段階に入ってまいります。

これを第二層と呼んでいいかと思うんですが、私が初期のJICEでやっていたことと、非常に変わったことだと思うんですが、「相互性の体験」という言葉でくくってみたいとおもいます。これはグループになったという経験をすることです。他者の立場を経験するというのが、対話の中心であるならば、その関係的な存在の相互理解と言えるもので、ここで、このグループが一



つになったという感じをもてる経験をするのであります。このことはなかなか言葉で表現しても解ってもらえないことがらであります、実はグループの中で起こった出来事というものを大事にしたいと言うことであります。これは理論的にはドクター、ヒュー・ハウ (Dr. H. Howe) の「対話の奇跡」の中にでてまいりますし、それから J I C E を創ってくれたドクター、デビット・ハンター (Dr. D. Hunter) がエンゲージメントという言葉を使っています。このエンゲージメントということばは、我々はすぐに関係性と言っておったんですが、最近読みなおしてみますと、ちゃんと、時代を先取りした文章で書いてありました。それは、出会って、そこで瞬間的、空間的、時間的、身体的にそこに、一つになろうとする出来事であるという、書き方をしています。これはプロセス神学の神学者に、カブ (Dr. Cobb) という人がいますが、(彼は宣教師の子供として日本で生まれ育てられ、いまはカリフォルニアで神学の先生をしておられるプロセス神学者の第一人者です)、この人が、グループということについて、グループには生気を強める息吹きがあり、熱望する心が湧いてくることを経験するんだと、いう書き方をしておられます。一脈通じるグループになったという経験、これを私は「相互性」と呼んでいるわけです。この点は後で、議論をしていただくためのことで、その辺のところしか言えません。

それから第三の層ですが、これが終層としてでてきたと思うんですが、気づきとグループに生きる体験からもたらされてきた変化が、新しい価値づけをしていくためのコミニタス、コミュニティをつくろうとする一つの層が、そこにでてまいります。これを第三の層と呼びたいわけです。グループからコミュニティを試行する、という言い方をしたほうがいいかと思いますが。グループが一体となった出来事の体験を、さらに進んで、相互信頼、相互受容から新しい共同体意識というのを共有していく、こういう言い方になるかと思いますが。そのためには、必ずしも、毎回そこまでいってるかということ、そうじゃありませんで、第二段階の中間で終わってみたり、ということもあります。ねらいとして、第三層をもっています。そういうことを通して、対話の教育ということをやっております。以前のラボと比較しての強調点は、第二点にあるフィードバックを非常に用いるということです。フィードバックを用いることは、二つの意味がありまして、一つはラボ酔いから覚ましてもらう必要があるわけですね。ラボ酔いというのは、経験第一、体験至上主義でありまして、「いつでも清里へ行ってあれしたらいいんだ」と経験の言語化をしないということですね。しかも、経験第一主義をとりますから、日常生活でもそれを押し通すために、せつかく対話の訓練をやりながら、帰ってみると対話ができなくなっているという人を作り出しているのが、ラボの一つの悪弊であります。私はいつも終わりの G セッションで言うことの一つに、ラボが終わると二つのタイプに分かれる傾向があるということがあります。一つは戦友会、同じ弾の下をくぐった同志じゃないかという、戦友会と言うのは「あの時つらかったなあ」と何回集まっても

同じ話をするわけですね。(笑) いわゆる同窓会であります。同窓会をやるということは、現実生活に不適應を起こしている状況であります。現実生活に適應し、尚それをクリエイティブにチェンジエージェント (Change Agent, 変革の推進体) として働くというのが対話学習としてのTグループのねらいにありながら、まったく逆をやってしまうという形をもっているのが一つです。もう一つは、いつも注意として言うのは切り込み隊長であります。非常にとぎすまされたセンシビリティ (敏感性) と、相手と言うものを配慮してセンシティブになればいいのですけれども、配慮無しのセンシティブになるために、普通では言わないことをズバリとってしまうので、それによって不適應が起こる。日常生活にはそのコントロールと、体制ということを考えて対話訓練が行われるにもかかわらず、切り込み隊長だけで、とぎすまされた、いわば心理的通り魔的殺傷事件というのをやるんじゃないかと (笑)。私もやっているわけですが、そういうことに終わってしまう傾向がある。それは何故だろうかということいろいろみてきた場合に、自分の行った、試みた新しいアドベンチャワークに対して、フィードバックということを充分にやる必要があるんじゃないか。こうすることで、デザインをみていただきますと、最終日の前日から、ラボトリーの振り返りというのを、延々何時間もかけてやります。個人でやる場合、集団でやる場合、そして全体ではGセッションで、それを抽象化していくという働きをもってやります。G5が長くあるのはその意味であります。これが、いまやっている一つの特徴かと、思います。それにふさわしいように、いろいろなGとメディテーション (黙想の時間) を組み合わせていっていると思います。メディテーションという言葉を使うようにいたしましたのは、以前は、これは礼拝とっておりました。朝にやった場合、昼にやった場合、夜にやった場合がありました。ラボが一つの共同体であるという理解から、祈りによって始まり、祈りによって終わるんだというスタンスには変わらないんですが、我々はそれをもう少し教育的なプログラムとして、活用しようという意図がありまして、メディテーションというのをしております。これは以前におやりになっていたことを、拡大解釈しているわけですが、割合に今のやり方が好評といたしますか、効果的でありまして、音楽を流しながら詩を読んだり、あるいは参加者がその日に感じた詩をつくって朗読したり、非常に自由な形でやらせていただいています。中にはなかなか、いい詩がでてきたりいたしまして、あんなにTグループでやられて、やりっぱなしされながら、あんな詩がかけるかというような、人間って不思議な力があるんだなど、私は感じているんですが、そういうのがでてまいります。そういう意味で、もっと自由な時間として、メディテーションというのはまさしくメディテートするわけです。そして同時にもう一つの意味は、我々のキリスト教教育としてのTグループを考えます時に、対話が、人間の対話と、超越者との対話、祈りということがそこにある、ということをお忘れてはいけないうし、また人間存在が、自己実現的な存在ではなしに、



罪の許しを得る存在としてある自覚というものをそこで持ちたい。これが、キリスト教教育との問題で申し上げたいことだと思うんですが、そういうことが第三番目の特徴としてあると思います。

第四番目はトレーナーのスタンスであります。このことは言葉でいえば、みんな了解がつくんですが、実際にTグループにはいて、毎晩、トレーナーのフィードバックをやっていると非常に違いがでてくるんです。サイコセラピイのスタンスの人、それからグループスタンスの人、唯我独尊スタンスの人、いろいろあるわけですね。(笑)「ふんふん、あそう、そうだね」と言いながら自分は全然そのことをやってなくて、自分はわがままやっているとありますし、相手のわがままをお互いに認め合えるスタンスも、また大事なことだと思うんですが、この点が未だに、いいものが得られないんですが、若い人が数人育ってきておりますので、その人たちがまた新しいスタンスをつくってくれることを期待しております。役割としては、今、申しましたように、どちらがメインでどちらがサブだと言うんじゃないしに、トレーナーが二人いる、どんなに歳を取っておろうが経験があろうが、そんなの関係無く、トレーナーを二人おいている。ダブルスタンスをとるということが、私はグループにとって非常に大事だと、こう思っております。それから、できればオブザーベーション(観察)をするということですが、オブザーバーというのは単に、起こった事柄を記録するというじゃなしに、トレーナーへのフィードバックシステムとして、オブザーバーをいれていくということを今やっています。これがうまくできたときと、そうでないときとがでてまいります、同時にそれはトレーナーを養成する一つのプログラムにもなっています。

それから、五番目のこれは、先ほど、Tグループの発達段階で述べた点がありますが、時間、空間、身体こういう現象学の好きな言葉が並んでいるようですが、中村雄二郎でしたか、臨床知という言葉を使っております。そういうものを踏まえた形で、我々なりに使ってる言葉として、それは先ほど触れました、ドクター、ハンターの「キリスト教教育の根幹というのは、神との出会い、神との約束を、応答しなくてはならないという身体的な直感を持って、従事していく責任主体としての人間、そういうことになることだ」と。「責任主体性、エンゲージメントとは、(彼は、)神との体験的、直覚的、瞬間的な出会い、ということの意味しているんだ」と。これは私にとっては、関係性を越えていく力を持つ言葉として受け止めております。Tグループにはそういう、今ここでしか起こり得ない出来事としての経験ということを、神学的に理解したいと思っているわけです。

六番目に、参加者との関係であります。これには我々非常にクラシックであるために、コンベンショナルな考え方があるのかも知れませんが。一つは、やはり正常者であるということ、心身ともに健康であるということ割合に厳しくやっております。これは、TPIを一つとることと、自己申告制をとること



とを通してやっていることであります。再来週になりますか、年に二回の冬のトレーニングが清里で始まりますが、参加人数は、冬はいつも少ないですが、その中でもカトリックの牧師さん、神父さん、プロテスタントの牧師さん、企業の教育担当者等がおみえになるんですが、やや問題になる人がTPIでできている、それをどうしようかと悩んでいるんですが、できるだけ心身ともに正常な人をとりたいと、ということはやはり我々、医者じゃないですからセラピーはできません。相互治療的なことが正常な人間同志で起こるわけです。私の考えとしましては、グループ性つまり相互性（第二層のところですが）を体感することを非常に大事にしようというのは、その相互性自体の中に、治療的な効果というのがあるという理解をしているわけです。医者ではありませんから、一対一で治癒していこうとすることは、無理であり、できないことでありますし、薬の投薬ができません。という領域の中で考えますから、我々はあくまでも教育として、そのグループの持っている治癒性というものを、信じてかわかっていこうとしている、そういう意味で心身共に健康ということに留意している、ということです。第二は、成人を扱っている、アダルトである、ということであります。こういうタイプの、こういうデザインでやる場合には、やはり学習訓練として理解したいことに、社会経験があります。これはJICEが出発した当時から、社会経験三年以上というのを規定しておりまして、それを未だに外さずにやってるのは、いわば一つの画面にもうすでに色を塗った人がお互い交わることによって、その人の好きな色をその人自身に塗り変えてもらう、という自主的選択をするのが訓練、成人教育じゃないかと考えている。真っ白なキャンパスに、この色塗りをなさいという訓練ではない。そういう受け取りかたをすることと、やはりパーソナリティの強さということがあってこそ、学習効果があるという見方をしております。そういう意味から、参加者との関係ということにおいては、心身共に健康であるということと、社会経験を一応踏まえてるという人を、前提にしたいと思って、現在もやっているわけです。ですから、立教大学の学生に対してTグループをおこなうということはTグループプロパーではおこなっておりませんで、もっとグループ・ワークのスキルを用いて、アウェアネスを高めるという形のスチューデント・トレーニングはやっているわけです。そういうところが第二です。

実は、こういう理論はJICEの発足当初の考え方と、ちっとも変わっておりません。メリット先生が三つほどのところに、1962年にキリスト教学科の紀要に「スピリチュアル・ライフ・アンド・グループダイナミクス」(Spiritual Life and Group Dynamics)、それからジャパンミッションという雑誌に「アドベンチャ・イン・クリスチャン・エデュケーション (Adventure in Christian Education)」、それから「キリスト教教育の冒険」というのをお書きになってまして、その中で、メリット先生が一番強調して書かれた点が、第一は教会の革新、教会自身が革新していくことだと、それには行動科学を使う

べきだということが書かれていました。第二に、私はとくに第二の問題に非常に共鳴して、メリット先生はすごいなあと思って、改めて読ませていただいたんですが、キリスト教教育というものは上から下に縦形に教えるものじゃない、つまり異教社会の中で、キリスト教というものを伝えようとする、宣教というとらえ方がどうも縦形であると、そうじゃではなしに、対話というものを通して、共にそこにコミュニティをつくっていく中に、偉大なる働きのあることをお互いに知り合おうとする、そういう運動なんだというとらえかたをしているわけです。だからケリグマ（宣教）と、コイノニア（交わり）とをわけないで、考えるべきだというとらえ方をメリット先生はされておまして、我々がいまやっているのは、どうもその理念的なものに、依拠しながらやっていると思うんです。

最後に「体験学習とキリスト教教育」というところについて、考えていきたいと思います。日本のキリスト教教育というのは、亡くなられましたが東京大学に、レヴィンを勉強された教育学者で、東京神学大学教授の高崎先生という方がおられました。この方が1962年に、キリスト教教育というのは宣教方法としてのモチーフを持っているんだと、こういうとらえ方をされておりました。それには四つあります。一つは、伝道的な意味を持っていて、ミッションである。だから求道者教育やバイブルクラスや、日曜学校というようなものをやっていく。第二番目は教化的であること、特にキリスト教共同体をつくるという意味で、教会をつくること、教会の指導者をつくること、神学校や婦人伝道者やキリスト教主義学校というものをつくっていくことである。第三は酵素となること、つまり社会の中に入って、影響力を持って国民生活を変えていく、いわばキリスト教受容の素地をつくるということが、キリスト教教育の第三の流れである。第四は慈善活動、国民一般の福祉向上を目指すという意味で、慈善救済という孤児院とか身体障害福祉等をやる。このように宣教のモチーフとして、教育を考えると、この四つの領域があると言っています。聖公会では、教育では立教大学をつくり、福祉医療では聖路加病院をつくり、そして教会を、神社やお寺の横につくるということをやってきたわけですね。ところがこの中で、第三の酵素となるということが、キリスト教文化の形成ということでありますが、これはどうもうまくいってないと彼は批判してるわけです。YMCAや、YWCAというのもその中にはいるわけだけれども、これはどうも教会教育じゃなしに、社会教育それ自体なんで教会から縁遠くなっていると、そういう批判をされているわけです。私は自分がJICEをやりながら、何故キリスト教教育と体験学習をやっていくのかというときに、この対話を成立させる、第三のタイプの中とか、松村克己が書いているキリスト教と異教との接点に立つ人間として、日本のキリスト教があるならば、そこに異教徒との協力、共同に生きる社会というのを我々は対話を成立させてできるんだと。そこにひとつの賭があるわけですが、そういうことのひとつのメタファとして、Tグループをやっ



ていると思います。体験学習は、そういう意味から、対話を成立させる一つの大きな出来事だ、ということが言えるんじゃないだろうかと思います。対話を通して共存、あるいは共存在的生き方を、お互いにしていく。現代社会に生き、良き隣人として連なり、生き方のいろいろな局面に接しながらおれること、そこからキリスト教者として生きるための霊性、精神性、ことに私は霊性を強調したいのですが、そういうことを問いつづけていくことのできる実践が、体験学習としてあるんだと思うんです。体験学習というのは一言でいうと、ノエシスの世界だといってしまえばそれまでですが、ノエシスの経験自体が、体験自体をノエマ化していくときに学習があるわけですから、それを踏まえたところに、そのつながりが祈りであったり、霊性の働きとして私は受け止めていきたい。そういう意味から日本におけるキリスト教の課題として持っている今日的意義、特に時代がW i t hの時代になっていくときの、全身全霊を打ち込んで、お互いに時を重ね合っていくコミュニタスをつくる、そのメタファーがやはりTグループにあるのではないだろうかと思っております。そういう意味から、私はこれからのあり方というものを、今申しましたようなかたちから、今やっている運動を理屈づけしています。

以上ごく大ざっぱにお話しましたが、私の発題とさせていただいて、とくに言葉を濁した点がいくつかありますので、その点も、ご質問を受けながらお互いに話し合っていきたいと思います。(拍手)

〔星野〕 どうも有難うございました。このあと、ご質問ご意見等をまじえて、自由に話し合いたいと思います。

〔坂井〕 ノエシス、ノエマというのを知らない内に使っていたわけですが、これはどういう風に訳すのですか。

〔坂口〕 木村敏が使ってるんですが、一言でいうと、ノエシス (Noesis) というのは「こと」、ノエマ (Noema) が「もの」、つまり、“もの” というのは、客観的にみられるわけですね。そして、“こと” というのは、客観化できない感じなんですね、実感なんです。

〔坂井〕 なるほど、対象化するということですか。

〔坂口〕 対象化するのが、ノエマです。だからもっといえば、主観がノエシスで、客観がノエマと理解して下さればいいんです。ですから、客観というのが生じるのは、主観があってからだというわけですね。音楽を聞いている場合に、感じとっている感じというのは、どんなに言葉にしてもその人だけのものであるわけでしょう。それをノエマ化してお互いに分かったように思っているけど、ほんとはちがうかもしれないと、けれど、人間存在の基本にはそういうのがあるんだと、ですから、これは彼が使いだした一つには、離人症の患者を扱っていて、ドクターと話をしていると自分の事柄についてはよく知っているわけです。けれど、自分を感じてない、そういう患者が日本人に多いですね。そうい



うところからそれを何とか説明するための言葉として用いたんです。私の知っているのはそんな範囲です。

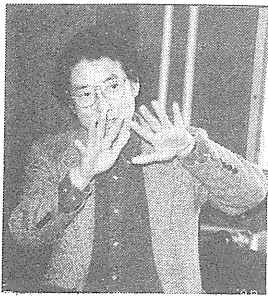
〔メリット〕 90年代の課題としていうと「コミユニタス・イン・ザ・コース・オブ・サバイバル」(Communitus in the cause of survival.)、日本語で訳すと「人類生存のためには共存的な生き方」。とそれをどういうふうにTグループ体験の中では、ふれるのかな。

それともそれはもうT体験が終わった後に、自分の現場に帰りながら考えるのか、どうかな。

〔坂口〕 やっぱりTグループの中でも起っている、起ることでTになるんじゃないだろうか。その原体験があってこそ、実生活の中で共存的な生き方が実現していくのではないかと思いますし、With の時代のあり方だと思います。

〔中堀〕 先生はTグループの発達段階を、簡単に、気づきと相互性の体験と、それから第三層が新しいコミユニタスをつくらうとする動きを生みだすと言われました。これは、実際Tグループをやってみて、第三層のあたりが、もちろん、Tグループやってて、いろいろ三つの層が重なりあいながら、でてきたところがあるんですね。実際に一つの悩みというのか、実施していつもそこで不満を感じて終わってしまうというあたりが、どうもこのあたりをねらいにはしているけれども、でてこない。非常に初期ではそれが現場適応という、何とか問題といわれていたりしたはずだと思うんですが、やっぱり、ふりかえりをしていて、これは一つにつながったなあというようなグループ体験も、なかには、つかめるんですが、次のところというのは、その辺が終わった後のところをひきずっていくのかな、あるいはそういうトレーニングの中で何か感じながら、確認しながら、そして希望を持って帰っていくという、そういうあたりのところが。

〔坂口〕 私の経験では、両方ともあるんです。ひきずっていくときにはやっぱり重たい人がいたり、イン・マチュアールかも知れないし、アンフィニッシュというようなかたちになってる人もいることでうまく進展していかないことがあります。また、1人2人が動くと、トレーナーの目はどうしても、すすんでメンバーを基準にする傾向がある、そのために目こぼしをやるんです。それで部屋へ帰って「できたぞ」と、フィードバックシートをみたら全然違うという経験もします。しかし、相互性という第二層のときには、そのもの、もろにその人と出会ってグループの一体感というのを感得して、次の段階になると自分の役割を自分でとっていくというんでしょうか、グループの中で私はこうした方がいいだろうなという、ロールテキングじゃなしに、逆に自分からとっていく、クリエイティブ・ロールというのをとっていくような、動きが変わるんですね。言葉でいえば、そういうTグループの発展の仕方をしていったときに、グループの一体感が生まれてくる感じがするんです。そして、のちには、この体験の意味が現場で有用なはたらきをするようになると言えます。抽象的



なことしかいえないですが、テープを持ってこの場面をこういえないだろうかというのが一番良いんですけどね。まだビデオが写せないものですから、Tグループそのものをですね。



〔山口〕 あ、今の層のところもそうなんですけれども、二層目のグループになったという体験とは、一体どういうことをいっておられるのかなあということと、それからの私の連想のようなものなんですけれども、早坂先生のIPRの体験ももっておられるのでJICEとIPR（立教大学の社会福祉研究所の方の早坂泰次郎先生がやっておられる、インター・パーソナル・リレーション）との一致点や相違点（これは体験を通して、あるいは、これは現在感じておられるもの）。それとグループになったという体験という言葉が使われるあたりのことと、少しお話をさせていただきませんかでしょうか。

〔坂口〕 JICEが、70年紛争でもめたときに、私はJICEをでたわけです。そのときに紛争の中でJICEのやり方に対して、批判的であった人たちが集まって、IPRというのをつくったわけです。インター・パーソナル・リレーションを。でその中でまたそれぞれ違う考え方がでてきたりして、初期の五回ぐらいまでは、Tグループだけをやったんです。その中で経験していることがらで、早坂さんがエンカウンターグループの人たちと、理論闘争をやったときに、エンカウンターグループをケクションケクションにけなしたんですね。僕はその時アメリカにいてその会にでられなかったんですけど、そのときに実践はしてるけど理論が無い、ということは、人間を冒涇していることなんじゃないかと、IPRは現象学というものを持っている。それをいろいろ理論化していつている。そこで使っている言葉に相互性というのがありますが、その意味とこことはどう違うかという質問でもありますね。

〔山口〕 そうそう、そういった意味でもありますね。

〔坂口〕 同じであって違うという答えを禅問答で返します。起こっている現象、それを大事にする、それはIPRで、われわれが初期に、都留春夫というカウンセラー、亡くなられたけど、松本勉というグループワークをやっていた人と、私、早坂さんとこの四人が中心でやっていたときにいったことです。それは、現象学の中ででてくる、不一致性というものの持っている問題を究明したときにでてきたのですが、身体相互性とかね、いろんなことは使ったんですが、今は全部略して相互性とよんでます。それを、私は、ここで、ある瞬間、グループが一つだったなあという感覚を持ってるその出来事だと受け取っているんですね。それが共通してあるんです。けれどもそれをつくらして支えているものは、ユング的にいえばその根でしょうか。いうものの理解がないですね、現象だから。しかし、われわれがキリスト教の信仰に立つならば、それをささえているものってなんだろうかということと共に考えることによって、次の発展が違ってきます。言い方を変えればね、旧約聖書の冒頭に、闇の中から光が突き抜けてきたと、書いてあるわけですね。要するに光がこの世をつくったと

書いてあるけど、そうじゃなしにTグループやっていて、その相互性というものを解釈するのにね、光は闇によって支えられていると、つまり闇があってこそ光が見えるんであって、闇がなければ光がない、つまり、目に見えてるものは目に見えないものによって支えられているんだという、自覚を共に持てるときに、僕はキリスト教教育として成り立つと考えている。だから同じ現象がグループの中に起っていても、それをどう受け止めるかという意味においても違ってくるわけです。そこは相手によって違うと思うんです。今のですね、現象は同じであってもちがって、そこで感じるグループになっているということが大事なんです。私はそれをひとつのプロセスとして大切にしたいわけです。ですから、現象としてとらえる視点と、その実体験そのものの意味を解釈して、「グループになった」という表現を用いることがあるわけです。つまり、グループの中で話し合っている過程で、お互いが心理的、精神的距離が近くなってかわりあっている事実を確認しあえたとき、そこにグループになったという実感が生じるのです。その時は、瞬間、メンバーがひとしく皮膚感覚で共通の感覚を味わうことがあります。私はTグループのプロセスにこうした体験があってこそ、人間信頼ができると思っています。

〔山口〕 そういった理解と先ほどの坂口先生のお話の中で、Tグループのあるトレーナーがグループができたという報告があって、ふりかえり用紙の中でそれが違うことが分ったと言われましたけれど、そのようにトレーナーが言うということをどの様に感じておられますか。たとえばこれとの相違点がないかということ。坂口先生の、たとえば相互性ということ。

〔坂口〕 これはスタッフミーティングで一番おもしろいところなんですが、どのデータでそれをみているか、自分がそのときどういう感じを持っておったか、だからコ・トレーナー (co-trainer) がそこに必要なわけですね、コ・トレーナーはどうみておったか。それから、他のメンバーはどういう動きをしていたか、それらを全部データにとるわけです。とってみて、そのトレーナーがそう判断したと言うのはその人のスタンスだと、だからその人のスタンスを理解するという事にまずウエートをおきますね。そして私の言う「相互性」の意味、つまりプロセスをたしかめます。

〔山口〕 それはまあトレーナー養成にもかかわるものですよ。

〔坂口〕 そうですね。かつての高度成長期のうねりの中では唯我独尊というか、カリスマ的トレーナーがいました。それがまた活きたんですけど、今はそんな時代じゃない。そういう点で、きめ細かにやっていくともいえますし、裏返して言いますと、あまり無茶なことが起らない。やっぱりIPRもブレイクダウンがありましたし、私がおりましたJICEの時代にもそういう事が起っていました。それは必然的に起ったともいえないわけです。つまり、そういうケアをする、スタンスをはっきりさせる、それがトレーナーの問題だろうと思います。

〔山口〕 グループになったという言葉というのは、人間関係科の中では、Tグループをやるときほとんど聞かない、グループになるという言葉というのは、絶無といってもいい位なんです。エンカウターの場合は、それはグループという視点がない故に、言葉がでてこないのかも知れないですが。人間関係科のTグループの場合は、グループという視点は持っているけれども、そういう言葉がスタッフの中からでないと言うのが特徴だなあと、お話を聞いていて私はすごく思ったのです。一つのグループの中でいろいろな出来事が起って、たとえば深い関わりや出会いが起ったり、不理解が起ったり、というふうな事が起って、しかも同時にそれをボカンとみている子がいたり、それから全体としてすごく一体感のようなものが高まっても、でも、その中で自分だけが取り残されたような感覚だとか、様々なものを持ちながらそこに共にいるというのが現実だろうと思うんですね。ここでいわれているグループになったという体験が必要だと、坂口先生が言われたときの実態というのはなんだろうな、と思ったときに、本当にグループというのは、なると言うふうなものなのか、あるいは個々の中で、様々なグループ体験が生起しているというふうに言った方がいいのか、あるいは、関わり方の体験だとか、自分のあり方、他者やそこで起っている出来事への自分の関わり方というふうなものが、体験として非常にクリアに見えると言いますか、そういうふうな事が起っているなあ、この子は自分が取り残されたような感じを持っているな、というふうにグループのメンバーが見えているということはいつもあるんですけれども、自分のなかでもグループになったというか、そういうふうに思うことが、昔は、私の中にもあったような気がするんですけども、今はないと言いますかね、常に動いている、プロセスの中にあると言われたことは解るんですが、そういう言葉を使われることに対して違和感を感じるんです。

〔坂口〕 おっしゃるとおりの問題を、われわれも持っているのも事実です。グループになったと言う報告をしないと、トレーナーとして存在価値がでないと言う（笑）傾向もないではないですが。けれども、私が思うに、グループになったという言葉を観察して言っている人は駄目なんです。自分がそうならないと。さきほど例にあげられたように、一人の人の心の中に生じたグループの一体感や、全体としてぼうとしているけれども、親密さをもった「和」というものを指しているものでもないのです。物理的には円陣に座って一体となっているのですが、心理的、精神的な距離が双方、全体に近くなった経験をした瞬間をとらえていると言ってもよいと思うのです。

私はこの皮膚感覚的イベントを、Tの中核として人間関係がともにできたとき、グループになったという表現をします。この表現には違和感をもたれるでしょうし、抵抗もあるかと思いますが、今のところ、これ以外の表現が思い当たらないので用いています。

〔メリット〕 ねらいとしては、チェンジエージェントになることが望ましい

ということを強調しているわけですか。なれば、それがありがたいけど、別にねらいとしてないということですか。

〔坂口〕 ここで12ページにあげましたスケジュールの時のねらいは、次のようなものですが、「このラボにおいては、今ここでのかかわりあいを通して、新しい体験をしたいと思います。」そこで、「1、新しい体験をすることがねらいだ」という言い方をしていますね。逃げてる面もないではないですが、「自分や他の人のありよう（欲求、感情、考え、価値観、行動などに気づく）、お互いがどの様に影響し合っているかを理解する。自分、他の人やグループにとって適切な行動をとる。それぞれのコミュニティを創造する。そしてより深いより広い生き方を目指していく」。

〔メリット〕 今言ったような結果が、自分が現場にかえってどの程度どういうふう動くのかということですが。

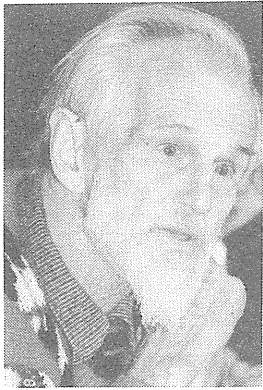
〔坂口〕 その人のものとして。

〔星野〕 そのあたり、今、メリット先生がおっしゃったことに関係してくるんですが、3つのこの層、ねらいに関連したものがあって、今の中にもコミュニティを創造するという言葉がありました。私たちがいつも困ってしまうのは、Tグループの中でいろんな体験があり、共同体、共にあることの喜びを感じたりする体験を持つことができるチャンスがあるわけです。けれども、実際に学生の場合は学校へ戻り、社会人の場合は一般の社会に戻った場合に、なかなかそれがつながってこない、これはもう当然といえば当然なんです（違った場面ですから）、でも違っているけれども、しかし、最終的には社会の変革だとか、共同体をつくっていくとかと言うところに、本当にラボラトリーのねらいがあるとすれば、その当りはどんなふうにも今までのご経験から考えられますか。

〔坂口〕 効果があったかと言う（笑）。

〔星野〕 効果があったかと言うんじゃないに、その辺のところをどんなふうにつないでいったら良いのか。テクニカルな意味じゃなくて、その辺のところをお聞きしたいなあと思うんですが。

〔坂口〕 それはですね。私自身も私自身のコミュニティの中で、いろいろ試みているわけですね。それから、いろんな組織の中でやったださっている人をみますと、その人自身の創造性を生かしているという感じがしますね。ですから、こういうパターンがいいからと言って、ケースカンファレンスをやっても通じやしません。ただ言えることは企業の人達がきて、その後、毎年集まって開いている会でみてみますと、組織を変えているのではなくて、教育訓練法を変えているという一つの大きな変化は言えるんじゃないかと思います。それは結局組織を変えていく原動力になっています。年に1、2回、一応企業の人にはやっています。JICEでは、私は非常にいいなあと思っているんです。サロンというのを開いているんです。懇話会と違って、必ず第三金曜の夜、





J I C Eのスタッフが、J I C Eにいるから自由にきなさいと、そうすると、もめ事の相談なんかがかかります。それから会社のストラテジをどうしようかと言うのもあります。いろいろ悩んでいるときに、これはカウンセリングと同じなんです。そういうサロンで、看護婦さんが集まったときなんかは、お互い意見を交換してたりして、おしゃるように、それが年間を通してやっているかという、まだそこまでは行ってない。星野先生がご指摘になっておられるように、システマティックにいてこそ、意味があると思います。

〔星野〕 そういうものがうまく機能していくと、この3つのねらいの発達段階がそれぞれケース、ケース毎にうまくいっていると、誰かその役割をとらなきゃいけないという感じがしますね。いつもやりっぱなしという感じがどこかにある。個々に、いろんな人がお手伝いしておられるんですけどね。それを、おっしゃるように、こういうシステムとして、しなきゃいけない。

〔伊藤〕 今のJ I C EのTグループのねらいの中で2番目のフィードバックの事をおっしゃったんですけど、これは参加者の人たちが自分の言葉で、お互いにTグループの事をフィードバックしたとそういう様なことをイメージしたらよろしいんですか。

〔坂口〕 そうです、もちろん書きもいたします。

〔伊藤〕 実社会に戻ってからの適応と言うところに、方向づけられていくと考えていいわけですか。

〔坂口〕 我々は、それをねらいにしているんですけど、そこまでいってるかどうかというのは疑問ですが、御指摘の点はねらいの中に入っているわけです。我々がずーとやってきて、一番のウイークポイントは、経験は経験で大事にすることはあっても、それを他人に伝えるための道具を開発していない、あるいは、そういう事に一種の抵抗を持つことで逃げを張っていたと思うんですね。しかし、それではよくないと思い、メンバー自身にフィードバックをしてもらう、その違いが突き合わされていく、そういうジェネライゼーション作用というものを大事にしたいというふうな取り組み方をしている。ですからこれは知的な作業になっているが、その点の引用に問題を含んだままだと思うんですけど。

〔メリット〕 自分が変わった、段々成長したということを認めてもらうと言うことは、成長そのものを強化されることになるわけでしょう。

〔坂口〕 その通りです。スケジュールによってみますと、7月の31日の午前でTグループが終わります。GというのはジェネライズドセッションでTグループとを略してTGとして、午後が全部個人のふりかえりです。そして、夜はそれを皆でつきあわせるんです。グループのフィードバックシートというのは、PMRが10何枚ありますから、それを図式化して張るんです。誰から影響を受けたかというのを矢印にして、一つのグラフになるわけですね。それを、インターアクションの度合とか、ストロークのあっている人、合っていない人がでて



くるわけです。それをずーと張りながら、Gセッションはここに入っていると  
か、こういう一覧表を壁に張りまして、それを基に初日から今日までどういう  
プロセスがあったかを、おたがい発表し合うわけです。そこにずれがでてきま  
す。この人はこんなに変わったという報告がでてくるんです。それでOKと言  
う人もでてきます。一般的傾向としては非常に知的に頭でっかちの人は、この  
辺のところで、メンバーによってさらに悟らされることが多いです。デー  
ターを共有して持っているものですから、それに対して自分の解釈なり、モデルと  
か、こういう解釈も必要なんだという受け止め方をしてくれる。私はそれを知  
的受容と呼んでるんです。こうした相互作用が成長を強化させていくことにな  
ります。我々の方針では、ここ3年は続けていきたいと思っています。

〔大森〕 後のキリスト教教育のところでノエシスの経験を、ノエマにつなげ  
ていくのは祈りと霊性だというふうにおっしゃっていたんですが、そのさいの霊  
性という言葉でどんな事をお考えになっておられるのか、教えていただきたい。

〔坂口〕 体験的に、ローマ書8章6節にでてまいります、「霊の声は命を  
平和に」という言葉があります。ポールが持っている霊性に近いですね。なん  
か導かれているものを感じているんですね。メディテーションをやっている時  
とくに、力づけられる、そのことを祈りの中で感じ取れるとき、それを霊性と  
いう言い方をしていると。

〔大森〕 そうしますとその時は、ノエシスの場合には他の人は解らない。

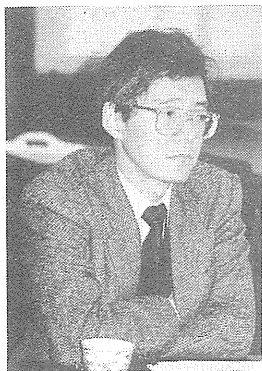
〔坂口〕 そうです。

〔大森〕 そうするとメディテーションとか祈りの時に他人が言ったであろう  
ノエシスが他人に解る、そういう事なんですか。

〔坂口〕 あ、ノエシスはノエマに代われないでしょ。ですから私はむしろ  
ノエシスとノエマとの統合化過程だと思うんですよ。ノエシスをノエマ化する  
ことじゃなくて。ですから自分がここにあるんだという感性的な実感というも  
のが、メンバーの指摘によって起こるんだ、メンバーはノエシスを指摘してい  
るかも知れない、ノエシスとしての私を。ところが、それが一つの刺激材となっ  
て、おのが存在の実感を増すということも起こる。それは、他人には解らない  
ノエシスじゃないけれども、少なくともそこに感性的な実感というものが起こ  
る。それがアクションにでる場合、いままでの自分と違うものが、たとえば表  
情とかにでてくるでしょうし、同時にそれをもう一度見直していくという形に  
おいて、ノエマとノエシスとは統合していこうと、こう理解したいですね。

〔大森〕 そうすると一人の人間の中で解らなかつたものが解ってきた、それ  
を何か表出することによって、他人が解るといふ一つの連鎖反応ですか。

〔坂口〕 連鎖反応ですね、というように理解している。それに近い。です  
から、ノエシス、ノエマを使うのが誤解を招くことになるのかなあとも思っ  
てるんですが。自己内の対話というものを促進させるという意味を持って、だ  
から、自己内の自己客観化の働きによって、自分の覚知過程が変わっていくと、



つまりノエシスとノエマの統合過程が起こる、そういう刺激を確かめているという図式ではないかと思うんです。そういう事が起っている自分を支えてくれるという喜びなり、力というものを感じているものがあると思うんです。心理的にはそれを靈性だと言ってよいかと思います。

〔大森〕 普通、私が靈性という言葉で理解するのは、神であるとか、絶対者であるとか、そういうものの体験に裏づけられた何かというふうに解釈してしまうものです。ですから不変的な、そうすると、なんかそれだったら自分で思っているだけだということに、とられる可能性はないでしょうか。

〔坂口〕 それはそうですね。私は、自分が聖書によって、こういう事なのかという解釈をしているといった方がいいのかも知れません。おっしゃるように靈性を絶対者によって、裏づけられたものというものじゃなくて、自己内体験として持っているということです。その点では、甘いところかも知れませんが、靈性という言葉を使う必要もないかも知れません。

〔宮本〕 3番の「体験学習とキリスト教教育」というテーマについて、うかがいたいんですが。キリスト教教育というのは、どういうふうにお考えになっていらっしゃるって、そして、それに対する体験学習のかかわり合い、位置づけというのはどういうふうなのか、お伺いしたい。

〔坂口〕 メンタイトルとサブタイトルがひっくり返ったということがありますが(笑)。これも、私がキリスト教神学を勉強したり、キリスト教教育そのものをやった男でなくて、申しわけありませんが。先ほど触れましたように宣教方法の目的として考えるというのが一つですね。私はそれをできるだけとりたくないと思っているんですが。いま日本で行われている教育の一端においては、ギリシャ思想をベースにしている自己実現、自己形成ということで、それは努力し学習することによって人間は無限に延びていく、成長していくという、いわば人間性楽観論の教育がなされていると思います。それに対して、キリスト教教育は、つまり罪人であり、イエスの犠牲と十字架の復活によって、希望があったという理解をしよう、そういう意味では基本的にキリスト教教育は人間存在のあり方を正していくことが教育ではないかということが、言えるんじゃないかと思うんです。一つの考え方として。体験と言うのは、人間存在のあり方を根本的に問い返していく対応であると思います。そういう意味で私はつながってやっていると考えられ、それから、もう一つは、キリスト教教育というのは、どんな人間でも宗教性と言うのがその発達段階にある、つまり、これはミラーの考え方ですが、キリスト者が受け止めていこうとする連続性というものを持っているんだと、その連続性の中に神の福音をより効果的に伝えようということによって、キリスト教教育がなりたつんだとこういう考え方があると思うんです。いま、私が言えることは、そういう体験も、実は先ほどから触れているように、現代性において、全身全霊の体験として受け止められる。そういうトポスを持つことから教育が始まるんじゃないかと思って、その立場で



やってるんです。キリスト教教育を、広くどういうふうに捉えているかといわれると、大げさすぎて困るのですが、対話というものの理解の仕方というものを大事にしたい。そういう意味で対話に基づく人格共同体づくり、という中でもがいているというのが実際のところなんです。ですから、根本的な問題でありませうけれど、キリスト教教育とTグループがどう結び付くかといわれたその結び付きのところというならば、私はその接点に、対話という神学的理解を、神学として押えていくことしかないではないかと見ているわけです。その点で、むしろ教えていただきたいんですね。

〔宮本〕 私、お聞きしていて、体験学習とか、Tグループが万能薬のようにしてでてきたりしている様な感じさえ時にはするんです。ですから、そういう意味で、このようにめざして、ここをおさえるんだというふうにおっしゃっていただければ分かりやすいんですが、キリスト教教育は体験学習しかないんだというような感じで言われると、あっそうかなと思ったり、キリスト教教育と言うのはまだ学校教育なのか、教会教育の一部なのか、その辺もはっきりしないままで、どこをどう捉えて何をしたいのかなあと思ったりするんです。

〔坂口〕 そうですね。ですから、先ほどの発表の中で触れましたように、高崎さんの分類でいう四つの中の第3分類の中で勝負していくと、クレマーなんかの宣教学に近いんです。今度キリスト教教育学会なんて出来ましたけれども、私なんかは異端者だと思うんですね。委員とか発起人にはなっても、つまり世俗化でしょ、世俗化は祝福だという立場を持ってるんですね。そういう意味で、今申しましたように、社会の中で文化形成をしていく一つ方法として体験学習を用いていると、そう理解していただければ。

〔吉川〕 いま説明して下さった社会の酵素になる、キリスト教的な酵素になるという意味ですね。そこのところを知りたかったし、興味のあるところなんです。私は、キリスト教教徒のつもりなんです、キリスト教教徒でない先生方もいらして、その方がこのお話をなさったんですか、宣教と社会酵素になるというところからの関係のところですね、どういう様な社会との捉え方をしてるのかなあと、坂口先生に質問するんですが。

〔坂口〕 たとえばJICEのスタッフにきている人だってそうですね。

〔吉川〕 スタッフでキリスト教教徒でない人もあるわけでしょ。キリスト教教徒の方はなるほどなあとって解るんですが、そこのところをどういうふうに捉えてらっしゃるかなあとって。たとえば、星野先生とか、そういうような方たちがどういうふうな捉え方をしているのか、うかがうともっとはっきりしてくるような気がするんですが。

〔中堀〕 ほかの方に聞きたい？。

〔吉川〕 聞きたい、坂口先生じゃなしに。要するに、他の言葉でいえば、このテーマが「体験学習とキリスト教教育」ということなんです、今キリスト教教育というのはこういうふうにとらえると解ったんですが、このテーマでお



話があつてるときにキリスト教教徒でない方は、それをどういふふう聞いてらっしゃるかと言うことを知りたいですね。



〔星野〕 今の酵素になるということ、私なりに解る感じの言葉ですね。勝手に解釈してますけど、キリスト教に関係なく。今、私は人間関係科で教師をやってるなかではっきり持つててますが、酵素と言うのか、それは、やっぱりそのなかで通じるのがあるかと思いますが、一つの目的は人間化といったらいいのか、人が人として尊重されるといったらいいのか、そういう社会がつくれなきゃならない、そのために誰かが何かをするのじゃなくて、それを構成している人が本当に酵素となって、一つそこに種を蒔く、それが知らない間にじわじわと沸騰してきているという、そういう働きが出来るといふそんな人を生み出す。これは一つの方法でしょうけども、Tグループを（もちろん万能ではありませんが、）経験すれば良いチャンスになるだろうというふうな理解をしています。私にはキリスト教云々という言葉は、正直言ってあまりありません。無理につながらなくても良いと思つてしまいますね、結果としてそこにつながつてゐるんじゃないだろうかと思つます。

〔吉川〕 ありがとうございます。私がそれを伺いたかつたのは、メリット先生がよくおっしゃるんですね、社会のなかのチェンジエージェントになるという事ね。チェンジする、そのエージェントになるというの、チェンジする目的があるわけでしょう、それをどういふふう捉えていふかということだと思つてすけれども、キリスト教教徒ならこんなふうに変えたいと思つてゐるわけでしょう。そうでない人はこのふうに変えたいと思つてゐる。このふうになると、結局一つであるかも知れないわけですね。だったらこの事だつたら結論は、ああそんなんだなあ。（笑）

〔坂口〕 しかしね、私は、ご指摘あるようにその辺はこのアプローチの非常に大きな矛盾点でもあるんです。矛盾を含んでると思つてます。

時代と言うのは目標があつて動いてゐるんじゃないで、動いてゐるから動いてゐる、ということが多いんですね。それに対して、われわれの人間存在を理解する方からいけば、今、星野先生がおっしゃつてくださったような形のなかで、この事でも対話が出来ること自体が目的として大事なんだと、このことになつてゐることが、偽らざる一つの現象なんじゃないかと思つてます。

〔吉川〕 現象として認めていふことはあるんですが、本当にこのふうかどうかは解らないですね。

〔坂口〕 本当は解らない。隠されていふ。

〔吉川〕 隠されて目的があつて動いてゐるのか、あるところにチェンジするののかということは一一人のとらえ方は違ふのでしょう。現象は違ふけれども何が本当かは解らない、ただやっぱりそれは一一人のものなんではないか、このことと思つてゐるんですね。いま、社会はこのふうチェンジするから、チェンジ、動いてゐるんだと、動くために動いてゐるというふうな、この捉え方を

する人もいるかも知れないけれど、それだったら、私自身が心地よいエージェントになるとしたらね、矛盾みたいな感じがするんです。(笑)

〔坂口〕 ですからその矛盾を矛盾として認める。

〔メリット〕 矛盾というよりも逆説的だと思うんです。万能的だと思えばつまりから。

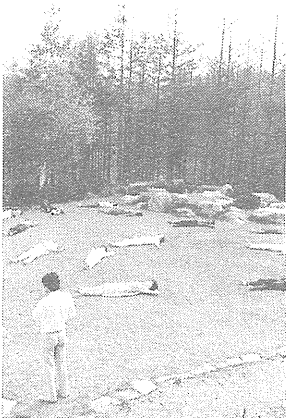
〔坂口〕 そうですね、万能と思われること自体は、カオスの状況のなかで動いているということでもあるんですね。

〔山口〕 私もクリスチャンじゃないんですけども、体験学習がキリスト教教育の方法だと思ってやっているつもりは、全然ないですね、キリスト教教育の宣教のために私が手を貸しているという事も、これもまた問題で(笑)。

私は、キリスト教であろうと、仏教であろうと、構わないんですけども、人間が持っているいわゆる宗教性のようなものまでも含めた多用な人間が共存できる、対話できるといってもいいんですし、共に生きることが出来るようなそういう様な世界を私はつくりたいと思っています。その一つの非常に重要な方法だと私は理解している。価値観も、物の考え方も、感じ方も一人一人違うんだから、40億いたら40億通りの違いがあって、それが共に対話し、生きていくことが出来るようなそういう生き方を学ぶといえますか、そのように生きる、体験するということに意義があるのであって、むしろキリスト教教育という限定から外れたいと、いうふうに言った方がいいのかもわからない。

〔会沢〕 メリット先生は、日本へ聖公会でこられて、Tグループの教育は、教会の教育として非常によろしいんじゃないかということからスタートされた。それは日本に入ってから経路はよくわかったんですが、それがアメリカなり、カナダの聖公会、教会の教育として、どういうふうに、教会自体がフォローしているかということをおききたいのですが。

〔坂口〕 これは、後からメリット先生に補ってもらいたいんですが、私の主観的なものですが、アメリカの聖公会は監督教会なんです、各地域の監督なんで、全土を統一するということはありません。その教育プログラムの中に、こういうアプローチを、信徒教育として約60%浸透いたしました。50年代ですね、今はそうじゃありません。ところが先週送ってきました1986年度の教育局のプログラムの中を見ますと、非常に変形して入っています。けれども少なくともリーダーシップとコミュニティをつくるグループ活動、それから教会ボランティア活動のリーダー養成という形に、このプログラムがいかされてきました。これはちゃんとしたガイドブックが教育局からでておりまして、その中に活かされていると、そういう意味で受肉化されて変化しているということが言えると思うんです。で、それが全教会で使われているとか、Tグループを全教会でやってるというのではなしに、その養成されたリーダーが、それぞれ、独自に開発された形ですめています。1950年代はTグループをまねた形で、パリスチュライフカンファレンスとかですね、パリスチュライフインステ





チュートですか、P L Cとか、一つのフォーマットをつくりまして、リーダー養成には一泊二日はこれ、四泊五日はこれがいいというのを持ってやっておりました。それは、当時は非常にブームとして、ちょうど、アメリカのモータリゼーションの時代でありましたから、デトロイト中心に伸びてきた時代に、教会活動が伸びたのと同じように、有効な方向であったのが事実です。それが米国聖公会の流れとしては、米国聖公会自体はその後、女の主教を認めるとか、何とかで変化していったりして、それで保守的なところですから、また新しい第2聖公会をつくるんじゃないかと思うんですが。日本の事なんです、一時はハウツーもので普及しました。たとえばディスカッションのもち方とか、これがジョンジョン教育と結び付いたんですね、ジョンジョンというのは、戦後GHQから日本の学校教育の中に、話し合い運動というのを入れなさいというわけで、それでディスカッション、レクリエーション、エバリュエーション、オーガニゼーション、そのジョンがつくからジョンジョン学習と言っていたんですが、それで、そういうグループ運営メソッドとして入りました。それは教会の中にも非常に入ってまいりました。初期のTグループは、そういうメソッドも同時に、スキルとして習ったんですね、いまその復活を呼びかけられていることが多いんです。もう一度それをやれというようなね、Tグループのもっている意味では、日本では、それが変容している傾向があるんじゃないかと思うんです。一つは、牧師さん自身のあり方を問いただそうという運動としてあったと思いますね。それから自分の教会形成を変えていかれた人もあります。信徒教育までいっているところは、聖公会のある教区では、そういうメソッドが、いろいろ用いられて信徒教育が活発になされている。という意味では最初の米国がねらいにしたものからは、ずれて変容しているということが言えると思います。しかし、牧師でキリスト教教育を中心にしたTグループに参加されて、牧師をお止めになった方もおられます。シスターがずいぶんお止めになったみたいですね。Tグループの効果というのは、何を言うのか(笑)、その点は難しいと思います。今もずっとそれを続けている人たちというのは、牧師さんの中でも参加された600人ほどの中で100人ぐらいが、そういう傾向があると思います。甘くみてです。そのぐらいの感じではいるんですが、宣教学を勉強している人たちが、明治以後日本に宣教のために投資した、特にアメリカやカナデアンミッションの投資額とイギリスがインドに宣教をした投資額と比較して、どちらがどうだというのをやるとですね、インドの方がものすごい多額なんです。それを比較すると、見方によるんですが、日本の方が、ずーとキリスト教的文化に仏教文化から変化している。

〔宮本〕 どこまで参加条件がありますか。うちは学生を対象にやっているので、その問題点なんかを先生のお気づきの点から。

〔坂口〕 私の考え方なんです、学生と社会人とを区別している一つの理由は、社会人はやっぱり、自分の心のキャンパスに色を塗り替えながら生きてい

るんですね。だから一つの色として「こんなのどうですか」という提示をすることが出来ます。学生と私との関係は先生がこう言うからという、あるオールマイティがどうしてもあるんです。私はそれが恐いんです。事実、そういう先生が、もう亡くなられたけどおられました。「これ以外にお前はないんだ」と言われると、その人はその進路を歩いてきて、40になって「俺の人生はこれで良かったか」と反省をしていたりして、つまり本人の選ぶという中で、選んでいるとは思えない、選ばされているという形がある。私は、学生は、やっぱりそういう純粋なキャンパスに自分がこれを塗ろうと、時間がかかっても、自分で選んでもらうのを待つ、という訓練であって欲しいと思うんですね。そのためにはいろんなチョイスのできる訓練の方がいいんじゃないか。だから油絵の道具と、日本画の道具と、あるいは切り絵の道具もおいてあげるとい、マルチなアプローチの方が望ましいんじゃないか。つまり、学生にとっては主体性ある価値を作り出すのではなくて、選択性価値を選ぶんだと思うんです。というように私は区別しています。ですから私が学生にはいる場合には、グループアプローチとグループワークアプローチというのを用品います。いろんな事をやるわけで、同じ清里で、夏、四泊五日でやりますが、例えば、一緒に自然を親しんで歩くとか、ここでおやりになってるその通りの事だと思いますが、本で読んでるだけで実際に見ていないのでわかりませんが(笑)。批判は別にしまして、それから協同作業をするんですね、農業活動でもいいんです。そのプログラムで、例えば、チャペルなんかで話し合ってるのは、福祉施設へ奉仕に行く、で奉仕にいった後に、毎晩グループディスカッションをして、どうだったかと言うとか、それから、この前YMCAでやって成功したんですが、登校拒否の落ちこぼればかりを集めて、大検準備をするプログラムをつくったんですね。とにかくなんかしようと、15人をフィリピンへ連れていきまして、そこの息もできないようなスラムに、三日間いさせたんですね。そして、帰ってきたら登校拒否が治ったんですね。それも一つのグループアプローチだと思うんです。というように私はマルチプルにやりたいと思ってるんです。私はTグループというのは、結局は、心の遍路だと思ってますから、四国を33番歩けば、四、五人で歩けば、Tグループ効果はあるんじゃないかと思って、インターナショナルTグループはそうしたらどうかと思ってたんですが。

〔まどか〕 私自身は「体験学習とキリスト教教育」という大きなテーマよりは、むしろTグループとTグループの歴史というところで伺わせていただき、特に三つの点で私自身の関心があります。一つは、先生はムーブメントとしながら学問をしていくという形で、体験学習とかTグループが取り入れられて、私の関心の視点としては、科学論とか学問論というところですが、Tグループというのは、一つ新しい意味を提供するだろうと言われるわけなんです。いわゆる頭だけでつくられていたり、男性社会でつくられていた学問社会だけでない、新しい科学方法論が出てくるだろうといわれます。それは、Tグループの



グループの中で、どういう利点とか、あるいはどういう危険性があるかということ、自分の体験で照らし合わせてみると、学生自身が、Tグループとは何か、ということであるわけではないんですね。あるいは自分たちが、このTグループで何が起きているかということ、もちろん最後のGセッションでは掴んでいます、ただ今そこで起きている時に、すぐには、知的に解決できないんですね。その時に、トレーナーとして、あるいはトレーナーワークとして、教員として、そういう時に、どうしても指摘整理的な言葉が出てしまうんですね。そうすると、Tグループの中でトレーナー自身が、その発言をしているのかという、あるいはメンバー自身がそういう関心で動いていないのに、自分だけが先走るという、そのギャップがどういうふうに、メンバーの中で共有していったらいいのかというところが、ワークとして問題だと思うんです。それから二番目の事は、私はTグループに関しては、非常に身体でわかっていくということが多くあります。たとえば、先ほどグループが一つになっていくというように、実感していくかどうか、その実感の経験が年々少なくなっていくというご指摘がありましたけど、私自身はグループが一つの暖かみとか、なんとなく何かが存在し始めているということは私にとっては、身体で感じていくことでもあり、同時にそこに深みを感じるわけです。人間存在としての深み、神学的な意味はわかりませんがそこに靈性さえ感じてしまうわけです。ですから私は興味の対象としては、生命論的な点なんです、Tグループのもつ生命論的の意味というのか、あるいは今までは知的作業だけで学問といわれていたのが心身共に使う、あるいは全身全霊という靈的なものまでも使っていくという形でのTグループの、あるいは人間存在の持ち方、そういうようなことを非常に感じています。ですから、先ほどおっしゃってた、グループが一つになるということは、一つのプロセスとしてあるとするならば、そういう中で、トレーナーというのは、それを何か協同適性の力とか、超越的な力とか、個人個人だけではない別の存在というのか、そういう様なものがあるという、靈的な意味も含めて解説することが出来ないのだろうか。そういう事によって宗教性とか、祈りとかそういうものさえもコミュニティの中で体験しているんだと、特に日本人相手の場合にはですね。

〔吉川〕 少し戻りますが、学生と成人の区別ということですね。成人というのは、年齢差というよりも心の質の問題だと思うんですけど。Tグループというのは先生の言葉を使うと、キャンパスにいろいろ描くということですね。学生は白紙だからそれで、どうというんですか。

〔坂口〕 Tグループの色だけじゃなくて、いろいろな色合いがあるから、それを選んでもらえるような条件をつかってあげるのが教育だと。

〔吉川〕 だから、Tグループで、Tグループの色を最初に塗ったとしても、後で変えていくことが出来るわけでしょ。私の言いたいのは、後で変えていけるぐらいの、自分で変えていける、そういうものを体験してもらいたいの、

何もないから、Tグループは危ないとかとは言えないのでは。(笑)

〔坂口〕 その通りですが、私には、やっぱり、そこに、何か感覚的にありますね。相手に任せたいですね。色の選びをね。だから、Tグループ以外にもありますよという形の中で、Tグループに来てくれればそれでいいわけです。ですからおっしゃる通りですよ。これは私の好みかも知れません。

〔星野〕 まだ、いろいろご意見もあると思いますが、長時間、約三時間にもなりました。今日は一応これで終わりにしたいと思います。ありがとうございました。

### <参考文献>

(坂口先生が示されたもの)

メリット, R. A.

キリスト教教育の冒険 「キリスト教学」4号(立教大学 キリスト教学科)1962.

柳原 光

コミュニケーション・ファシリテーター —「共にある」教育について—

宇野編:「言語・人間・社会—コミュニケーション論の総合的研究」

(立教大学 文学研究センター)1980.

Benne, K.D., L.P.Bradford, J.R.Gibb, & R.O.Lippitt

The Laboratory Method of Changing and Learning.

Science and Behavior Books. 1975.

坂口 順治

体験学習とキリスト教教育 —J I C Eの挑戦—

「キリスト教学」30号(立教大学 キリスト教学科)1988.





## 特集／Tグループ再考

1. Tグループの倫理 ..... 中堀仁四郎… 35
2. Tグループと霊性教育 ..... まどか庸代… 49
3. Tグループに関する2つの考察 ..... 木村 晴子… 60
4. 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 ..... 津村 俊充… 67  
— Tグループを中心にした教育実践に向けて —
5. トレーナーになること ..... 星野 欣生… 79
6. 対話的教育—M. ブーバーの教育論をめぐる— ..... 宮本 桂… 89
7. 学生にとってのTグループの意味 ..... 文珠紀久野… 99
8. Tグループに思う
  - (1) 遅い気づき ..... R. A. メリット…136
  - (2) Tグループ・トレーニングの場に座すとき ..... 會澤 俊三…138
  - (3) Tグループで思うこと ..... 大森 正樹…141
  - (4) Tグループ・トレーニングの経験と家族 ..... 伊藤 雅子…143
  - (5) Tグループ実践への提案 ..... 津村 俊充…146  
— 私のTグループ体験から —
  - (6) wendepunkt—私のTグループ ..... グラバア 俊子…150
  - (7) Tグループ随感 ..... 竹内 敏晴…153



## Tグループの倫理

中 堀 仁四郎（南山短期大学教授）

### はじめに

与えられたテーマは「Tグループの倫理」である。倫理ということ、この際、Tグループの実施にあたってのトレーナーの心構え、守らなければならない事柄と言った意味でとらえてみた。そして私が日頃トレーニングの実施に際して考えていることなどを述べさせていただいた。お断りしておきたいのは、今回は時間の都合で、テーマについて日頃考えていることをK Jラベルに書きだしたものを図式化し、それを文章化した段階で発表することにしたことである。そのため文章も断片的、内容に重複も多く、用語も統一していない。例えば「Tグループ」「ラボ」「ラボラトリー法」「ラボラトリー・トレーニング」「トレーニング」と言った用語が統一なく、時には同じような意味合いで用いられている。この点、おゆるしを頂きたい。

本文中、ローマ数字の下の実線で囲われたのが第4段階の「表札」である。太字の部分が第3段階の表札である。●印の後の下線がある部分が第2段階の表札である。そして、その下にあるのが、個々のラベルである。個々のラベルには適宜説明が加えられている場合もある。別表に図式化したものを付け加えたので参照頂きたい。また「Tグループ」の特徴、種類、考え方については本誌ミニレクチャーの欄にある山口真人氏の説明を参考にさせていただきたい。

### I

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。



ラボラトリー法は我が国で十分に理解されて発展しているとは必ずしも言えない。手法的にはグループを用いた種々のセミナーが盛んに行われているが、問題のあるものも多いときく。

● 人間関係のグループトレーニングや自己成長のセミナーがあちこちで行われるようになると、問題も起こり倫理基準が必要になる。

ラボラトリー運動がひろがり、色々の形に発展していくと、それにともない倫理規準が必要になる。アメリカでもラボラトリー・トレーニングのための倫理規準の必要性が言われたのは1960年代、Human Potential Movementが盛んになり、自己成長をうたったさまざまなプログラムが行われるようになったところである。我が国でも1960年の後半から所謂STやTグループが盛んになり、コンサルタント会社や企業内の人間関係管理教育に用いられるようになった。このころ、トレーニング中に自殺者がでたり、個人の尊厳をあやうくするような“しごき”的トレーニングが行われているということで、Tグループ・トレーニングに関係していた者があつまりトレーナーの資格問題や倫理について話合ったことがあった。不幸にして(?)それは続けて議論されることなく、その会はいつの間にか消滅した。産業界の訓練としてのSTやTグループの流行も1970年の半ばころには下火になり、倫理基準を必要とすることがなくなっただけに見えた。

● 最近、Tグループではないが問題のあるセミナーがあちこちで行われていると言うことである。

日本人間性心理学会、1989年11月15日付けのニュースレターには同年4月25日の朝日新聞(大阪)手紙欄のコピーが掲載されている。畠瀬 稔氏が『「セミナー」て何なの』4月13日朝日新聞(大阪)朝刊にのった投書にふれ、エンカウンター・グループの誤用を危惧し、心理学的成長の健全な発展を援助しようと言う立場からこの種の問題になんらかの社会的対応を考えたり、学会会員として守るべき倫理規準を考える必要があるのではないかと注意を喚起している。

最近では1990年1月31日付けの中日新聞の「生活けいざい」欄に“自己改造セミナーの急増”と題して同じセミナー問題が詳しく取上げられている。これは「自己開発(改造)セミナー」と呼ばれ、20~30代の男女の参加者が多く、一回最高30万円以上の受講料を払って数日間、集団で集中的に体験学習をするのが特徴であると言う。これに対して「息子が借金を重ねてまでセミナーにのめり込んでいる」と言った相談が消費生活センターに900件以上も寄せられていると言う。このセミナーで用いられている手法や用語などはTグループや自己成長ラボラトリー・トレーニングなどで用いられえるものとよく似ているようである。これらのセミナーが問題であるのは、費用が法外であること、それにねずみ講的な勧誘システムなどでも明かなように、金もうけを主な目当てにしているところにある。

ラボラトリー法によるトレーニングやTグループが健全に理解され、発展し

ていくためには、それに携わる者達によって、今、なんらかの倫理基準を考  
えることが必要であるのかもしれない。

Tグループの倫理はその方法の本来目指すところを理解し、自分の良心に従  
って行動しようとするところにある。

● 倫理とは、自分の内にある良心に絶えず従って行動しようとすることであり、  
外から与えられた規則に形式的に従うことではない。

Tグループの倫理という場合、トレーニングの実施に際して自分の良心に従  
て、自分の知識、技術を活用しようと努めることである。

● 倫理規準はそれが本来の目的から外れて用いられないように、一定の基準に  
達しない技術の提供を禁止することを目的としている。

● 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。そこでは、個々人の成長のための相互の援助のプロセ  
スを作りだすことが目指されるべきである。

ラボラトリー・トレーニングがムーブメントとしていきで動いていたときより  
も、それが専門的職業的になってきた時に倫理規準が必要になるようだ。

● ラボラトリー・トレーニングが本来の目的からずれて、利潤追求のために用  
いられる様になると問題をおこす。今の時代は大丈夫だろうか。

ラボラトリーはその始まりは社会の変革促進の担い手をを作りだすために開  
発された。ところがそれが利益を追求する手立てとなったりしだしたときにト  
レーニングの中で問題が生まれている。しごきのトレーニングの様な訓練も生  
まれてきたのである。

ラボラトリー・トレーニングの実施には相当の費用がいる。普通の講座や研  
修に比べて人件費も多くかかるし、宿泊施設などの準備も必要である。施しで  
はないのであるから、開催者は正当な費用を請求すべきである。しかし、利潤  
追求が第一の目的になってはならない。

金銭的利潤追求を表看板に掲げるようなことは、誰もしない。だから注意し  
ていなくてはいけない。

● アメリカのNTLでは60年の初ころから倫理規準の必要性がいわれていた様  
である。

1969年にはラボラトリー法の使用についてのパンフレットが作られている。  
IAASSではアメリカ心理学会の倫理規準をもとにしてラボラトリー実践家の  
ための倫理規準を発展させようとしていた。(その結果はどのようになったか  
今のところ手元には資料がない)

アメリカ心理学会の倫理規準の前文では、個人の価値と尊厳の尊重、基本的  
人権の保護の重視、人間行動や自他の理解のための知識の蓄積と活用による人  
間の福祉の増進、救援を求める人や研究対象となる動物の福祉の保護、人間行

動に関する知識の向上・利用、人間の福祉に適う目的のみの技術の活用、第三者のこれらの技術の濫用を黙認しないこと、質問と情報伝達の自由の権利の要求、能力技術の客観性やクライアント・同僚・社会一般の利益に対する配慮の責任をおうことなどをあげている。そして、これらを達成するために、1)責任 2)能力 3)道徳的・法的基準 4)公的発言 5)秘密保持 6)依頼者の福祉 7)専門職間の関係 8)評価技法の利用 9)研究活動 の諸原則に従うとのとべている。

(注) 心理学者のための倫理規準・事例集 アメリカ心理学会編 佐藤・栗栖訳 1982年 誠信書房 P.152参照

またアメリカ心理学会の専門部会によって「自己成長のためのグループの指導にあたっている心理学者のための指針」(1973年)が作られている。

- (1) 成長のためのグループを体験したいという希望は、全て参加者の自由意志によらねばならない。参加への強制は、いかなる形のものであっても避けられねばならない。
- (2) 全ての参加者には文書で以下の事柄を伝えねばならない。
  - ①グループの目的を明確にのべる
  - ②使われる技法の種類
  - ③指導者(又は指導者達)の受けた教育、訓練、経験
  - ④参加費ならびに付随する費用
  - ⑤参加費にグループ終了後のサービスの費用を含むか否かの明示
  - ⑥グループ体験の目標と用いられる技法
  - ⑦指導者又は参加者がそれぞれとるべき責任の性質とその重さの程度
  - ⑧秘密保持の問題
- (3) グループに入るまえに参加者には、グループの指導者が選考面接を行うこと。グループ経験が不相当と判断された参加者を除外するのは、指導者の責任である。面接が不可能な場合は、他の方法により同様な判断を行わねばならない。

選考面接の際に、またグループ開始前のある時期に、案内資料に述べてある契約条項について、指導者と参加者は話し合いの機会をもつこと。これは契約について、相互の理解を確かめるためである。

- (4) 成長のためのグループは、教育ならびに心理療法を目的として行うことが認められている。もし、教育が主目的であるときは、指導者は教育の専門家としての倫理的義務を負う。もし、目的が治療的なものときは、指導者は個人及び集団療法の専門家と同様の倫理的責任を負う。そしてその責任は、参加者と専門的にかかわった他の治療にもまたグループ開始ならびに終了後の相談にまで及ぶ。何れの場合でも、指導者の受けた教育・訓練及び経験は、これらの責任を果し得るのに相ふさわしいものでなければ

ならない。

- (5) 成長のためのグループは、人間の潜在能力の探究あるいはたしかな研究のために用いられる。したがって、これまでに無い刷新的な技法が用いられるかも知れない。その様な専門的探究は保護されかつ奨励されるべきであるが、一方参加者の幸福はもっと重要なものである。したがって、ある経験が明かに実験的なものであると認められる時は、指導者は、①用いる技法を十分に明示すること。②公的にグループ経験を始める前に、契約上の話合いの際に指導者及び参加者夫々の負うべき責任を詳細に記述すること③自分のえた結果を評価し公表すること、などを行なわれなければならない。

(注) アメリカ心理学会編 前掲書 P.111以下参照

アメリカ心理学会の「倫理規準」や「自己成長グループのための規準」「産業心理学における倫理的実践」は我々がトレーニング活動をしていくときに心掛けねばならないことを含んでいる。我々は自身の適当な倫理規準をもっていないので、これを参考にするといい。

## II

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、これを実施するものはこれらの目的に反すること、阻害するようなことを避けなければならない。

ラトリーの方法は科学的、対話的、社会的である

● 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る。むしろ相違が創造をもたらすと考える。

Tグループの参加者には色々の背景、価値観、経歴、経験をもった人が集る。そこでの多様性は豊かな創造性につながる。Tグループは一つの主義や傾向で1色にぬり潰されるようになった時にはかえって問題であるだろう。価値観の違いは責められるべきではなく、創造をもたらすものである。Tグループの展開に際しても多様性、一人一人の違いが尊重されるべきである。ラボラトリー法は特定の体制・主義と同一化されるものではない。

● 科学性はラボラトリー法の中心である。結果を先取りしたり、ことを完全に行おうとしたり、始めからある方針にそって規制すると学びを狭めてしまう。

体験学習は問題に直面し、その事柄の中なら学ぶのである。実習がうまく進むように完全にお膳立てをしたり設定をしてしまうと失敗から学ぶ道を参加者から奪ってしまうことにもなる。トレーナーの価値観によってのみ規制しないことが必要である。これは倫理規準を作ると、規制を強めることにもなりかね

ないと言うことにも関係してくるので注意を要する点である。

● ラボラトリー法は人間の関係のための教育として、また人間的な効果的な社会システムへの変革のための方法として発展した。

ラボラトリー法はその始まりのきっかけは効果的な社会変革のための技能訓練であり、それが発展した。これはまた人間関係の訓練として発達した。その基本には民主的な社会の形成と個人の成長・実現をめざす哲学があった。

これは一つの再教育であり、対話的である。参加者が参与し、各々が自分の学びたいものを学ぶ主体的な学習である。トレーナー、スタッフが教え参加者が学ぶだけでなく、その関係は教え学ぶことが相互に起こる過程でもある。それゆえ、実験的（アクション・リサーチ的）であり、他者に対する共感的理解、肯定的関心、表現の率直さがトレーニングの主動的なノームとなることが目指されねばならない。

Tグループの学習は主体的実験的である。自分で直面し、行動し、情報を集め、検討し、改革するのである。

● Tグループでは一方的に押しついたり、強制したりはしない。自らの行動の妥当性は、試み、観察し検討して確かめられる。

グループのあり方、夫々の関わり方、コミュニケーションなどは今ここに起こっているものが問題にされる。観察し、検討し、妥当でないならば代替案を求めるのである。だから、トレーニングのなかで起こる逸脱行動と思われるものに対しても、如何にその行動が起こるかを考察するのであり、始めから禁止されることはさげねばならない。

● Tグループでは行動に制限を設定しない。自らが問題に直面し、テストし、改革するプロセスをへて学ぶのである。

Tグループでの学びは状況の中にある課題に直面し、それを解決しようとする。またこれは自己評価的変革的である。プロセスの中でテストし、自分で正し、新たにするのである。ある考え方、地位や身分でそれらが阻害されたり、その事実も問題にされないようなトレーニングの状況を作らないことが必要である。企業内訓練などでは上に述べた様なことが起こりうる危険性があるので注意を要する。Tグループの学習プロセスではあらゆる情報、体験を活用するのであり、そこに強みがあるし、それをことに心掛けるべきである。

### III

Tグループ・トレーナーは、一人のかけがえのない人間としての自分自身と参加者を知り、尊重し、それに相応しい方法を用いるようにいつも心掛けるべきである

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。また協働の能力が必要である。

● トレーニングの中では、トレーナーは自分が“権力”をもつ立場にいることに気づいているべきである。トレーニングは協働の学習であるのだから。

Tグループの学習プロセスは、そこにいるものの相互協働的なものである。お互いの責任、参加がどのようになっているか了解されていなければならない。

トレーニングの中でトレーナーの権力だけが大きく響くようなことは避けられねばならない。参加者や主催者の価値観、文化によっては、その様な傾向が、知らず知らずのうちにその様なことが起こってしまっていることがある。トレーニングの目的がその様な風土の変革であることもある。“権力”の問題がどのようになっているかに気づいていなければならない；プロセスとコンテンツ。

そのTグループがいつも相対化されるような構造のもとで用いられるといい。そのためには健全なフィードバック・システムを作っていくことである。

● トレーナーは専門家として自分の能力に自信を持っていることが大切だが、その限界をも弁えているべきである。

トレーナーは自分の能力以外のことに関しては、適切な助けを他者から得ることに素直でなくてはならない。自分の“守備範囲”のことを忘れてつい経験からそれを越えてしまうことがある。例えば、興奮して眠れない参加者に手持ちの鎮静剤を安易に与えてしまうようなことは避けねばならない。

トレーニングの宣伝に際しては、目的、予想される効果、そこで用いられる方法などについては専門家に相応しく正確に伝わるように配慮しなければならない。（自己成長グループの指導にあたる心理学者のための指針を参照）

ラボラトリー・トレーニングの実施には期間中は勿論のこと、事前、事後に参加者・実施者のためにすべきことが沢山ある。

● 事前に参加者からできるだけ情報を得てトレーニングの具体的な立案をし、また参加者の健康や適応性をチェックできることが望ましい

参加希望がどの様な人達であるか、これまでの経験、現在の身体的な状況など、参加者についての情報をできるだけ得ることが望ましい。

精神的にも人は一人一人傷つき易さが違っている。参加決定に当って、なんらかの形で極度に傷つきやすくなっている人をチェックすることが望ましい。JICEでは以前TPIテストがそのために用いられていた。また募集に際しても健康な者のトレーニングであることがうたわれた。

● トレーニングの実施者は参加者にトレーニングの目的、効果、主として用いられる手法、費用、などについて了解を得ておくべきである

参加者はあくまで自主的に参加を決めるべきである。そのためにも目的、効果、用いる主な方法、スタッフ、場所、費用、期間、その他の条件を事前に参加者に伝えておくことが大切である。

トレーニングの始めに目標や条件について参加者との間で、もう一度契約を明確にし、それを皆が了解することが必要である。

到達できない目標や教育効果を伝える過剰宣伝は絶対に避けなければならない。

事前に“参加のしおり”などで参加者との間でコミュニケーションをしておくには前述のような意味があるのである。

● トレーニングの開催にあたっては使用する会場の状態、そこに至る交通機関、また緊急の場合の病院等の手配をしておくこと。

● トレーニングのあとも、参加者と連絡のチャンネルを保ち、フォローアップのプログラムをもったり、アフターケアを必要とする人には十分な対応をするシステムをもっておくことも大切である。

トレーナーは参加者一人一人を大切にし、配慮をし、トレーニングを計画し、効果的に進めるためにひろい範囲の諸能力をもっていなければならない。

● ラボラトリー・トレーニングを計画し、実施するトレーナーには次のような領域での能力が要求される。

診断の能力：

システムの視点で、人、グループ、組織をとらえる能力。自己感覚を失うことなく自己中心的な苦境からぬけ出す能力。情報収集の能力。フィードバックの方法を知っていること。感情や見方を一つの事実として見る能力。データの種類やそのレベルを見分ける視点。システム自身が診断することを助ける能力。診断そのものよりも、アクション・リサーチで協働する能力など。

入込み、コントラクトを発展させるなかでの能力：

問題のさ中にあっても理性的に生き行動する能力。その世界のものでありながら同時に、その中に取込まれてしまわない。システムの中と外に同時にいる能力。周辺にいる創造的なメンバーになる能力。自分の強さを検証する能力。相手の強さを検証するのを助ける能力。どの契約が可能かまた役立つかわかる能力。価値のない契約を断る能力。適切な時にその関わりから身を引く能力。契約違反に対して柔軟であること。新しい契約を作りだすのに創造的であること。契約のなかの隠れたまま触れられない部分を明かにする能力等。

企画の能力：

いろいろの状況での経験をもっていること；いくつかの異なったデザインでの経験、夫々のデザインの限界についての知識。不完全な計画にも我慢し、そのシステムが自分のデザインを作りだすことを許し、またそれに協力する能力。クライアントが今あるところから始める能力。突然の、また偶然のデザインを許容し、励ます能力。クライアントの独自の要求や今ある状況に適したデザインをする創造性。



#### 介入の能力：

筋道が不明確のときにも前進的でありリスクをとる能力。不明確に対処する能力。失敗や間違いを受け入れ、それを学習の機会にかえる能力。自分の介入を皆の見方や、分析、フィードバックの前に曝す能力。クライアントを成長させ、運動を生み出すために、幾つかのスタイル、道具、道筋を用いるための役割の柔軟性。よるこんで、待ち、きき、クライアントに大きな、主な仕事をさせる能力。喜んで他者に介入の成功、功績をあたえ、他のリスクをとることを促進する能力。敵意、転移、逆転移の的になる能力。これらのプロセスについての個人的感情を扱う能力。自分の操作する傾向、支配する傾向についての洞察。相互作用のなかで自分に与えられる反応を理解する能力。傾向についての洞察。中心的な人物になる役割を受け入れる能力。その役割を創造的に用いるスキル。隠れた依存に対する感受性、援助関係の色々な段階での自分自身に、他者を依存させる自分の感情を処理する能力等。

#### 倫理的な判断を下す能力：

自分自身の価値、罪悪感、倫理的ディレンマを操縦する能力。自分の他者に対する評価の扱い方、どのようにシェアするか、すなわち生かし得る様な方法でそれらをどのようにデータシステムに入れるかを知っていること。自身の価値観がどのように自分の行動、判断、選択に影響をしているかについての洞察。自分自身の権力への欲求を認め知ること、そしてこれらが如何に自分の行動に影響し、他者に対してどの様な結果となるかを認める能力等。

#### 継続性の能力；継続的なサポートと終結における能力：

適切に関係を終結し、そこにある依存や罪悪感や悲しみを処理する能力。学んだことを後で生かすことを助けるスキルと経験。クライアントと適切な継続的關係を作る能力。適当なフォローアップの援助をする能力と用意のあること。

#### チーム作りの能力：

仲間で一緒に働く時、相互依存の關係で自律的であるスキル。チームで働くときに必要な役割に対する感受性。チームのなかで必要とされている役割を果たす用意のあること。相互依存しているシステムを扱い、半専門家、ボランティア、専門家等をチームのメンバーとして同僚として働くことを許容する広い考え方をもつこと。問題解決のために幅の広い人たちとともに働く用意と能力等からなる。

以上はラボラトリー・教育の実施者に求められる能力としてR・リップト達の言っていることであるが、Tグループ・トレーナーが参考にし、身につけるように努めるべき能力・スキルである。

(注) Ronald. Lippitt et al. The professionalization of laboratory practice : THE LABORATORY METHOD OF CHANGING AND LEARNING. edited by Ronald. Lippitt et al. p.475. SSB.

Tグループ・トレーナーは自分の資質を豊かに育てるための相互研鑽をすることが必要である。またTグループ・トレーナーを養成する機関とシステムが出来ることが望まれる。

Tグループ・トレーナーは自尊の心を持ち、他者にきき、自他を生かす能力を養うことに心掛けるべきである

● トレーニングを行なう際に自分自身を受容し、充されていないと認めなければならない。

トレーナーは自己内の葛藤や満たされない欲求、問題の感情に気づいており、それを扱うことが出来なければならない。また自分がユニークな存在であることを知ってそれを大切にしなければならない。自分がOKであり、相手がOKであるという境地に立っていることである。そうでないと、他者を受け入れることが出来なかったり、罪悪感や挫折感を背負い込んだり、特定の人にしがみついたり、権力欲に支配されたりして事実が見えなくなったり、リスクをとることが出来なくなることがある。トレーナーが参加者と特別な関係を求めるような介入をしていて気づかずにいることなどもこの様な時におこる。

● 専門家は問題を狭く見てしまうことがある。自分のものの見方の傾向を知っていることや他の人にきくことやそのアイディアや能力を活用することが望ましい

トレーニングは協働の学習である。トレーニングも単数のスタッフで行なうより複数で計画・実施されることが望ましい。一人であると視野も狭くなり、利用できるリソースが少なくなる。

複数スタッフで行なうことはスタッフと参加者間の協働の効果を倍増させることにつながる。

生き生きとしたトレーニングを行なうには、確りしたトレーナーの訓練養成機関が必要である

● 新しい要素があり、試みをする気質があると、スタッフチームは生き生きとする

同じようなトレーニングを同じスタッフ・メンバーで繰り返していると、進め方が慢性化し、トレーニングが生命力を失うことがある。スタッフ・チームには新しい要素があり、新しいことを試みていく気質があると、進行のプロセスはぎくしゃくするようになるが、トレーニングが生き生きとしてくるように思えることがある。

専門家は過去の経験にあぐらをかいてしまっていることがある。その様な時に経験の浅いスタッフの質問や発想が新しいことを発見することがある。また

質問に答えていくうちに、互に状況や手順を確認し理解を深めることが出来ることがある。

経験をつんだスタッフは経験の浅いスタッフと共に働くことで知識をわかち合ったり、価値観を検討しリフレッシュできる。また経験のあさいスタッフはトレーニング現場やスタッフミーティングで学んでいく。トレーニングとそなかでのスタッフの協働体制はスタッフの養成訓練のチャンスである。

Tグループの参加者が多くなり、トレーニングの開催が多くなるとトレーナーの養成のチャンスも増える。現在は必ずしもそういうふうにはなっていない。

● Tグループのトレーナーには知識や自分なりのスキルが必要である。それは一朝一夕には身につくものではない。

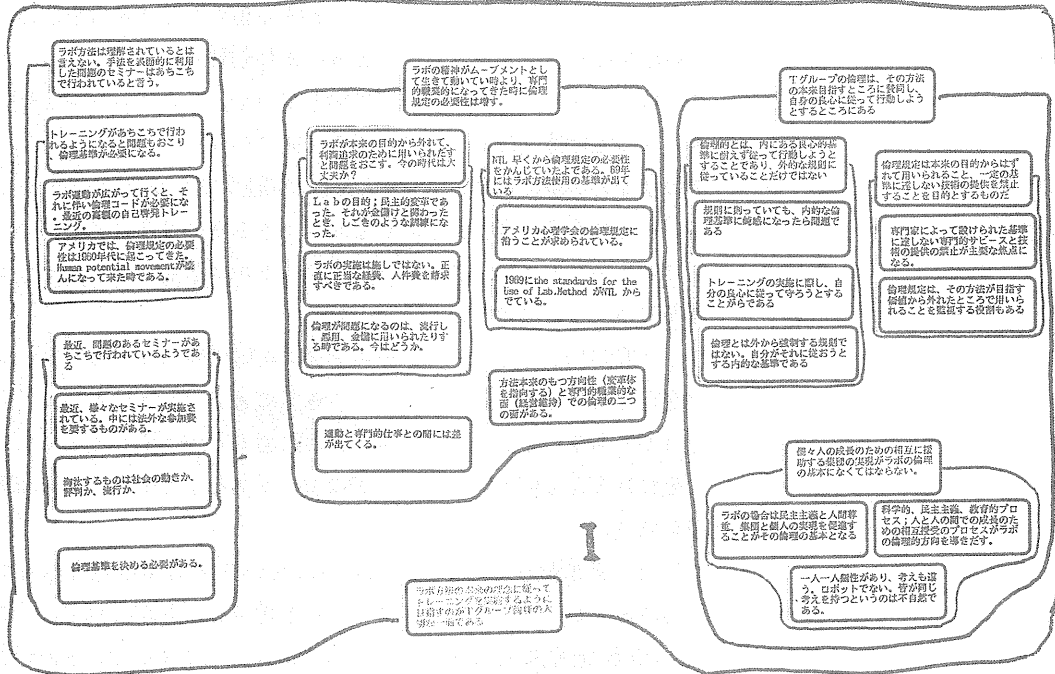
研修会に1、2度参加し、直ちにトレーニングが実施出来るように思い、その様な真似事を行なおうとする人がいる。グループによる実習等はすぐに活用できそうに思うのである。しかしトレーニングの計画・実施は決してそんなものではない。それは1、2度のトレーニングにスタッフとして参加しても無理であろうと思われる。

“グループ”は生きており、そこにいるものに何かを学ばせる力をもっており、スキルのあるトレーナーがいなくても何かを学ぶことも起こり得る。このことが最近の流行の自己成長セミナーを蔓延らせることになっているのかもしれない。

ラボラトリー・トレーニングの実施者になるためには相当広い範囲のスキル、知識と経験が必要なのである。

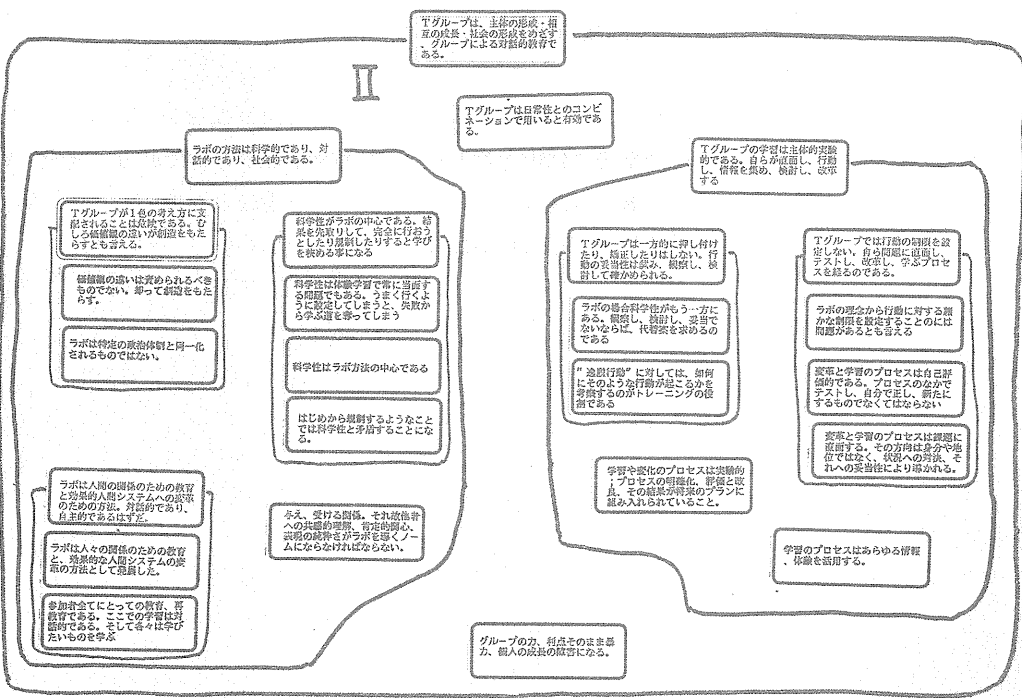
トレーナーになるには相当のスキル、知識と経験が必要である。健全なTグループの発展には確りとしたトレーナー養成のシステムと機関が必要である。資格の認定も必要であるのかもしれない。

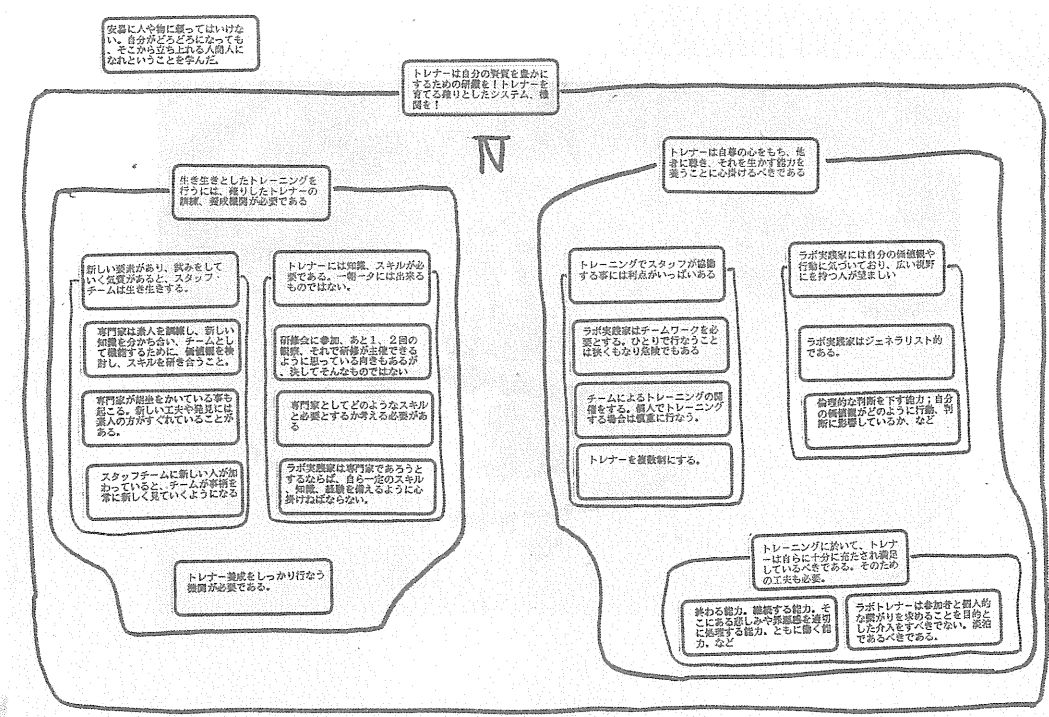
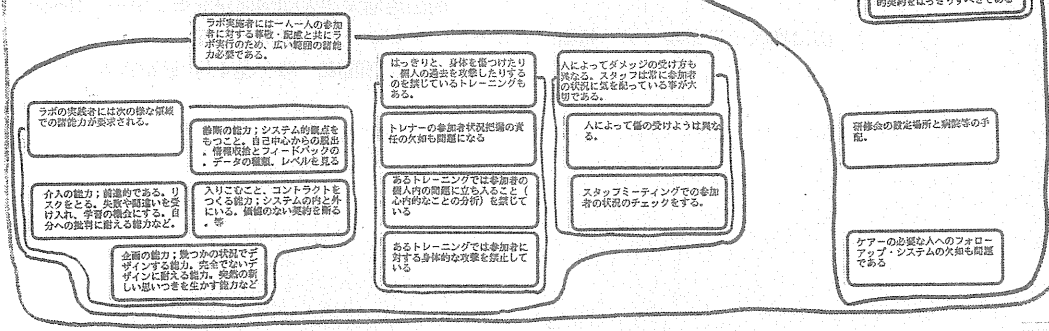
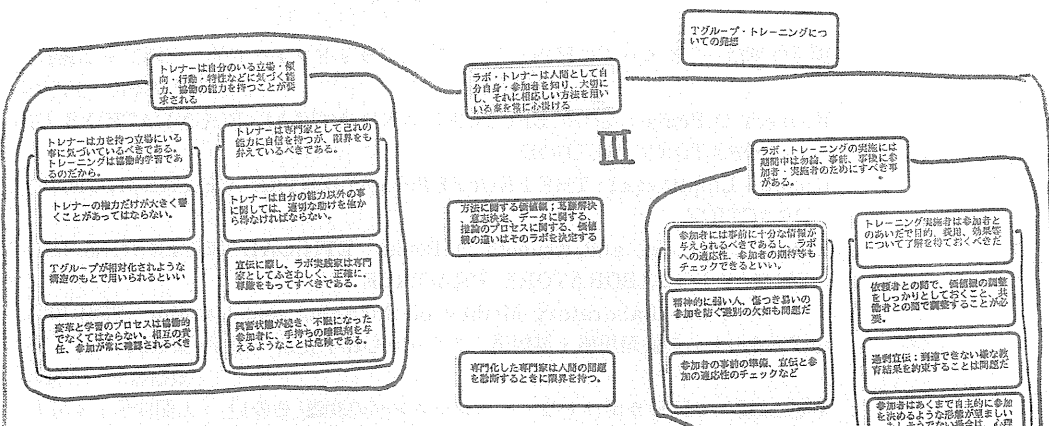
I グループの倫理



- \* 1990年 2月
- \* 中野 仁彦
- \* 前山隆夫人間関係科

II





## 参考書及び文献

- 感受性訓練—Tグループの理論と方法 L.P.ブラッドフォード他 三隅二不二監訳  
日本生産性本部 1971年
- Kenneth D.Benne: CONCEPTUAL AND MORAL FOUNDATIONS OF  
LABORATORY METHOD
- Ronald .Lippitt et al: THE PROFESSIONALIZATION OF LABORATORY  
PRACTICE
- Robert Luke, Jr., and Kenneth D. Benne: ETHICAL ISSUES AND DIL-  
EMMAS IN LABORATORY PRACTICE  
: The Laboratory Method of Changing and learning .SBB.1975.
- 心理学者のための倫理規準・事例集 アメリカ心理学会編 佐藤・栗栖訳  
誠信書房 1982年
- 中堀仁四郎: JICE ラボラトリー・トレーニングの変遷(その1)「人間関係」Vol I  
南山短期大学人間関係研究センター 1984年
- 山口真人: Tグループ 特集—グループ・アプローチの現状と課題—  
心理臨床 第2巻4号 星和書店 1989年



## Tグループと霊性教育

一緒に食卓につかれたとき、パンを取り、祝福してさき、  
彼等に渡しておられるうちに、  
彼等の目が開けて、それがイエスであることがわかった。  
すると、み姿が見えなくなった。彼等は互いに言った、  
「道々お話しになったとき、また聖書を説き明かして下さったとき、  
お互いの心が内に燃えたではないか」

エマオの道で、復活のイエスと出会った二人：  
(ルカによる福音書24章32節)

まどか 庸 代 (南山短期大学講師)

序：霊性を育む時代と人間関係トレーニング

I Tグループにみる生命論

II Tグループにみる知識論・学問論の変革

III Tグループのもつ人間性教育、宗教や神秘体験との関係づくり（教育論）

IV Tグループ、及び体験学習にみる神学・科学・社会構造の発想転換（神学論）超越神から内在神へ

この小論は、いわゆる「科学的」論述ではない。非科学的である。「科学的」方法を取らないからとはいえ、学究目的をもつ小論である。人間の真理を探求するという意味では、あくまでも現代人の学問・自己探求・人間解放を探求する為の論考である。

現時点での、人間性実現のための活動の一端と、Tグループの宗教性・精神性を私なりに把握し、議論の視点を掲げてみたい。日本人のたましい教育・精神性錬成のために、この草稿についてご示唆いただければ幸いである。

## 序：靈性を育む時代と人間関係トレーニング

時代を読む、とか、人の心を読む、ということがある。これは、人が気持ちよく生活し、次の行動を起こす手掛かりともなる。また、「読みが当たれば」事を円滑もしくは躍動的に推進させる。あいだをよむ、とか、行間をよむと言ひ換えてみると、これは、自分と他者との関わりを大切に生きるとか、現代から未来への変化過程に気付きながら自己決定していくことの大切さを思い立たせてくれる。

だから、年の初めや事の初めに、一言、時代の読みに触れる。

追い付け追い越せ時代、物の時代、高度成長時代、不確定性時代、低成長時代、という経済力重視の時代把握と平行して、留意されつつも実感とならないのが「心の時代」であろう。前者は時代描写であり、その時代に起こっている現象をとらえている表現だが、後者の「心の時代」とは時代目標であり、未だ実現しないからこそいわれているのである。

私が今年特に声を大にして強調しておきたい時代描写は「靈性時代の到来」である。そして、個性化の進んだ今、時代目標は「関わり時代」である。知か信か、物か心か、聖か俗か、善か悪か、男か女か、老か若か、強か弱か、という対極的なものの考え方は、YESかNOかをせまる科学万能主義時代には通用したかもしれないし、正解を一つにして、国家・組織統合をめざす時期には必要であろう。

しかし、その時代段階をすぎたものにとってはどうか。その時代に満たされていなかった人間の一面が、機能し始め、成長のためのシステム造りが社会風潮として、或は現代人のための現代人による教育の試みとして着手されているのではないか。超（科学）能力や霊の尊重、人の気持ちや心という主体中心の論理がもっと重要視されるのではないか。

日本は、科学・技術先進国という科学万能主義教育体制、世俗化大衆一般化重視のひとつくり社会体制を取っている。人に判って貰えるように、とか、人と同じ様に目立たないようにという“横の目の利いた”人間関係が得意である。そこで用心されるべきものは、少数にして、特定の思想・信条による教育であろう。例えば、宗教教育等は、宗派教育とみなされ教育行政の中では最も軽視されてきた。多くの人々が、宗教と名のつくものを極度に避け、忌み嫌う傾向は現代では世代を問わない。

特定の宗派に属さなくとも、信仰心の深い人は日本にはたくさんいる。むしろこれが日本人の特徴である。80%仏教80%神道80%宗教なし1%キリスト教と答える国民、すなわち、お宮参りで誕生や成人式や結婚を祝い、お寺さんで墓参りや死を悼む一生を過ごすことの出来る国民なので、日本人の宗教観は曖昧に見える。

しかし一方で、この特性を大いに生かして「信仰心の育成、宗教心の確信と



保証、霊性の錬磨」を行うことは、日本人の人間性や心をみたくつつ進める教育制度に、不可欠であると思う。

その意味で、大学・短大のカリキュラムとして位置づけた本学人間関係に於ける「Tグループ・人間関係トレーニング」を日本人の信仰心や霊性育成のフィールドの一つとして把握でき得ることを提言したい。

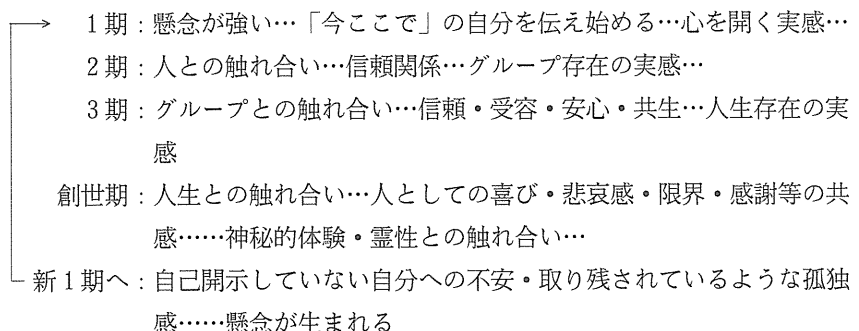
## I Tグループにみる生命論

「Tグループとは」という定義や解説は、ここでは触れない。むしろ、Tグループ体験を通して経験した「グループのダイナミズムとは何か」また、Tグループにおいて、個と個の出会いにとどまらず、「グループ生命体と出会っているという現実体験の示唆しているものは何か」という点について考察をすすめる。

私自身のT体験は1986年夏、SMILE\*(大阪)主催のヒューマンリレーションズLab.ラボラトリーという研修プログラム(5泊6日合宿)がはじめてであった。Tグループは通常はトレーナー1名、コトレーナー1名のスタッフに対して、メンバー10名前後からなる。私は初回はメンバーとして参加した。以降毎年秋、南山短期大学人間関係科の人間関係トレーニングという短大生対象の教育プログラム(5泊6日合宿形式)には、トレーナーと連携ワークをするという意味ではスタッフでもあり、人間関係科共同体の一教員という意味では学生と一緒にメンバーでもある、という二重の立場での参加を続けている。

Tグループは Training グループの略称通り、トレーニングを目的としたグループであり、5泊6日の間に、一グループとしての成長を見ることができであろう。その一例として、私の体験したあるTグループの成長をそのメンバー同士で確認し合えるような素朴な形でデータ化してみた(Fig. 1)。

これは、Tセッション初回T<sub>1</sub>から最終回T<sub>15</sub>まで、毎回各メンバーが「振り返り用紙」に書き止めた「グループ」の形容を手掛かりとした。最後に全員で毎回の自分の気持ちを出るだけ忠実に思い出しながら、座標の象限に書き映したものである。

- 
- 1期：懸念が強い…「今ここで」の自分を伝え始める…心を開く実感…
  - 2期：人との触れ合い…信頼関係…グループ存在の実感…
  - 3期：グループとの触れ合い…信頼・受容・安心・共生…人生存在の実感
  - 創世期：人生との触れ合い…人としての喜び・悲哀感・限界・感謝等の共感……神秘的体験・霊性との触れ合い…
  - 新1期へ：自己開示していない自分への不安・取り残されているような孤独感……懸念が生まれる

対人関係の間で生まれる。グループやダイナミズムの時間は関わりの成熟やグループ成長の推進力をもたらす。生命的な触れ合い、暖かみを身体で感知したり、表現するメンバーもいる。私もその体験をもった者の一人である。

Tグループの成長曲線もしくはグループの歴史（プロセス）を概観し、そのグループで起こっている事柄の波をTグループの life line としてとらえてみた（Fig. 1 の波線部分）。

わずか5日間、T15回の出会い、全体セッション45時間、ほぼ初対面同志だった人々が一つのグループ体験、信頼・不信体験、対立・和解体験、様々な人生に於ける関係体験をする。私が特に着目したいのは、グループ後期に生ずる段階「人生との触れ合い」と名称した部分である。暖かい誰とはいえないグループそのものとの関わりの瞬間がある。そのベースとなる人間同志の知己、関わり合う中で見せ合う（もしくは表れてくる）感情体験の積み重ねなど、時間を共に互いに過ごしたという、共通かつ具体的な歴史を経て、信頼関係がつけられ、互いが開かれていく。そして、信頼は、個人の困難さを共に乗り越えたというグループ共有の体験を重ねるうちに、人生への信頼や自信を体得する人もいる。人を通して人生に触れる以上、出会いと別れ、関係を切るという関わり、孤立感、離脱、放浪、帰還もグループ内で再び生ずる。

また、人生の呼吸・栄枯盛衰のような波がみられる。その様なグループ生長の中で、グループメンバーは「関わりから創生された」内的な生命との関わりの瞬間を、同時に感じたり、意識せずとも共に安らぎとして表現している。

Tグループの中で見られるこの「生きた何か」は、非常に人間的でありながら、内的な満足に通じる「出会い」「触れ合い」の本質的なものである。

私はこれを、グループ（＝人間関係）の諸段階（＝人生）における「生命創世期」と称し、ここに、Tグループと宗教性教育との繋がりをみる。

このように、Tグループのライフサイクルをとらえてみると、Tグループの中で生ずる「グループ生命体」から「暖かい何ものかとの触れ合い」に至る体験は、その時空間は非日常的であっても、その体験は現実であり、Tグループ統べての営みはどの瞬間も現実であるということが理解できる。日常の人間関係からだけでなく、非日常の関わりを通して見えてくる現実存在がある。それは、自分自身であったり、他者であったり、人間性そのものにふれる局限状態であったり、神とよばれるものにふれる祈り（信仰）の状態であったりする。

この現実の人間で生まれている靈性に触れている体験こそその人にとって、宗教性を磨いている瞬間であり、宗教教育に関わりから学び合っている瞬間なのである。「生活の全てが祈りになる」とはミシェル・コストのことばだが、人間関係トレーニングを人間の宗教性・靈性尊重の立場から手掛ける者にとっては、「人間関係から神の創造のわざは生まれうる」ということばを残したい。

## II Tグループにみる知識論・学問論の変革

教育や研究の方法としては、「科学的」方法と「非科学的」方法がある。近代的方法は前者とされ、多くの近代主義日本人は、科学的に知識を得よう教育されてきた。では「科学的」と「非科学的」の違いは何か。

デカルトの「方法論序説」は方近代自然科学の発想を方向付けた。

論理中心の知識は科学的、体験中心の知識は非科学的と見なされやすい。それは何故か。但し、ここでは「科学的」ということが万能にして優位・正統であるという、通念は除く。

Tグループは体験学習プログラムの一つであり、その教育方法上の特徴は、教科理論中心からの学びではなく、体験中心からの学びへの教育・研究発想転換にある。<sup>\*</sup>

「今、ここで、起こっていることが学習の素材です」ということを、トレーナーまたはコトレーナーは伝え、Tグループが開始される。<sup>\*</sup>

Tの集中トレーニング5日間終了後、日常生活に戻り、例えば、家庭・学校・職場に戻り、Tグループ内で起こったことや、体験を語り伝えることにほとんど全員が難しさを感じる。伝えたとしても非常に表面的な、極一部の現象しか語れず、行った本人も「いわないほうがまし」ということになる。精神的体験・霊的体験・死をも含む神秘体験をわかち合うときに経験する難しさでもある。

つまり、「今ここで here and now」<sup>\*</sup>体験したことを素材にして出会った「関わりの妙味」を、後で「あのときあそこで there and then」という過去の時間空間では再現不可能なのである。

体験、グループ体験・神秘体験・宗教体験は、語り継がれてはいるが、本人がまったく同じ事を再現して他者に伝えることは出来ない。しかし、他者も自分の体験においては同形ではないが同質の何かを体験することは出来る。その共有できる同質部分こそ言語化して「体験の論理」とし、「学習・研究」出来る部分であろう。つまり、Tグループをはじめとする体験学習においても、体験「今ここで関わる」という環境が確保されたとき、「人間の本質・本性」として共通性・再現性ある何ものかに会う。

Tグループは、本質・本性という、human nature すなわち人間性・人間の自然・人らしさというテーマに触れていくのであるから、自然科学的方法であれ、宗教的方法であれ、人の本質としての共通性・再現性は常にある。体験学習においても、関わりの中で起こる様々な経験は非常に個別的・主観的であるが、それを通して出会っていく「人の本質」はあくまで共感可能な一体的・客観的なものである。逆に、人の本性に触れたとき宗教性や科学的事柄もそこに内在している。

「知識」「識別」価値判断・行動規範・選択・実行に至る、人の「学びの営み」あるいは、人の叡智・知の営みとしての「自己探求」「人間探求」は、時

代に応じて、宗教制度や科学制度によって担われてきた。いわゆる（自然）科学の時代が学問・政策上今日主流であるが、科学万能に走ることは、人の自然探索上、中庸の道でないのではないか。宗教制度にいきる、すなわち宗教を職業使命とする人や、科学制度にいきる、すなわち科学を職業とする人をのぞく多くの人々は、制度化された方法だけに囚われず自由に、むしろ未だ開発されていない「人間探求の方法を探るパイオニア」として自分（達）自身の人間性を知っていくことこそ、人の知識の発展、国の学問の発達に関与していることになる。

Tグループは、宗教教育だけでなく、また科学的知識教育だけでなく、人の関わりという生活現場（フィールド）に内在する人間性（自己）の意識化教育ともいえる。また、それは人間性を知っていく広い意味での「知識」教育であり、サイエンスではあるが、狭義の学問には位置づけ難い。では、Tグループは、知識論、学問論として、何が新しい点なのか。それは、人間関係からの人間体験という、人間を中心に位置づけた、聖化に対して世俗化、いや、聖か俗かという二極化に対して“ポスト世俗化”の知識観・学問観を呈している点である。

フィールド体験中心の学問は、実験室中心の科学同様、そこで起こる現象に内在する自然の本性にきづく人（研究主体者）によっては本性が誤釈される危険もある。そのため、グループメンバーの複数の視点やコミュニケーションが、自己把握、他者受容には重要な助けとなる。

### Ⅲ 「宗教教育とTグループ」

霊性・宗教性・神秘性は、知性・感性等と並んで人の能力として育ちうる。

Tグループ内で、メンバーが霊性に触れている様に見受けられる瞬間や人生の人生故の極みをメンバー間でわかち合っているとき、いわゆる、その人の魂に触れるような体験、その人の存在を受け入れられ得た瞬間、その身の何等かの変化がある。涙がどっと溢れたり、静かに泣いたり、肩の力がすっと抜けたり、様々だが、共通していることは、人間として自分として解き放された自由や安らぎの表情である。

宗教的表現でいうところの人間解放・救い・福音であろうか。宗教的養成を受けていないメンバー間では、「私は救い主を見た」「キリストと出会った」等や、信仰（神との関係）の告白は言葉としてはない。しかし、「私はほっとした」「何か温かでもとても楽な気持ちだ」等という告白表現は見られる。

エンマオでの道中で二人の青年が、復活のイエズスの姿は見えないが確かに出会ったことに気付いて発することは、『私達のうちに何か燃えるものがあの時あったではないか』という告白表現と重なる同質の霊的体験を、私達はTグループでの濃縮集中した時空間での人間関係の中で再生しているのではないか。

それを、イエズスだからとか、神様に触れたから、等という言葉では、私達日本人の心を満たす言葉にならない。むしろ、「私は自由になった」「何か人間でいることが嬉しいような」「人と関わっていることが楽しいような」という素朴な生活感の中に、実は人の真理、神が潜んでいるのではないか。

「真理は人を自由にする」（ヨハネ 8章32節）という真理が再生されているのではないか。

そしてこのようなTグループにおける神秘体験へのアプローチはなまの人間・仲間同志の世俗化を尊ぶ日本の学校教育では、実現可能な、現実的な「自己解放・人間解放・宗教性育成」に有効である。勿論、人間の霊性・宗教性・感性・知性あらゆる側面の人間性教育は、各人の個性にあうものあわないものがある。Tグループでの教育は真理との出会いと人間性の解放という意味では学問と宗教の営みに支えられた霊性教育でもある。しかし、強制でなく、関心のある者にたいして開かれることが望ましい。

人間の頭の中で描く理念の世界 must be, must do に重点をおく理念主義の教育が、今日の学校制度の主流を成している。<sup>(\*)</sup> それに対して、Tグループを含む体験学習は、教育学説上、自然主義・経験主義であり、人間が実際に経験できる世界・人間の現実存在の世界 to be, to do に重きをおいた教育を考えようとする。

#### IV Tグループと神学論

キリストの神学において、神の位置づけの特徴は「超越性」にあるのではないだろうか。神は「唯一・絶対」であり、全知・全能・全善の完全なる真・善・美そのものであるという。完全な、上なる、聖なる、「神」に対して、不完全な、下なる、俗なる「人間」という位置づけや階層意識は、現代人にとってもなお伝統的かつ正統的である。「超越性」という発想を基盤とする神学は、今日までの社会構造を支える科学、学問（形而上も形而下も）、教育制度、産業構造にそのまま反映している。

神学における「神と人の位置づけ」は、人間の生活様式を左右する。

では、Tグループや体験学習による人間性開発（教育）において「神と人の位置づけ」はいかなるものなのか、又、広義の「神」<sup>しん</sup>学上の問いかけや論議の視点は何なのか。

「しん」という平仮名の音だけで意味する語を広辞苑で拾ってみる。（表1）

神	信	真	心	身	唇	神	深	芯	臣	……核、存在、霊			
申	伸	診	侵	進	新	針	審	振	震	辛	娠	振	……変化
森	慎	薪	親	浸	宸	請	寝						……安定

しんしんと降る雪、という擬態語の響きからも「しん」という音の持つ意味、もしくは言葉の持つ霊性（ことだま）が伝わる。

「しん」は、何もので、どのように触れられ、どこに落ち着くのか。

一人の人間に「しん」が内在している、という直観や人間の尊厳に対する畏敬の念なしには、Tグループという集いは主催出来ないであろう。

人のうちに神をみる      人のうちに心をみる

人のうちに真をみる      人のうちに信をみる

人と、神で交わる      人と、心で交わる

人と、しんで交わる

人のうちに神をみるとは、内的関わりが生じてはじめて起こる。

人に内在する神への信頼関係は、人の尊重、人間性の自由な動き、脱制度化をもたらす。

人に外在する神への信頼関係は、戒律する神のイメージから階層制、制度化をもたらす。

宗教性や靈性は、知性・感性と共に人間性の一部として尊重され育まれるはずの、その人の大切な個性である。

しかし、「宗教」という語は、今日までは、制度や組織・戒律のイメージが濃く狭い意味の「宗教派閥の教え」として、敬遠されがちだった。それは、その人にとっての神の位置付け方が、外在的だからである。すなわち、外在した超越神との関係づくりをしていけば、疎遠になる。一方、個々人の人間性におわす内在神との信頼関係づくりをしていく者にとっては、人間性や人間関係・人生のあらゆる営みにたいして、限り無い信頼や弛まない楽観視が可能だろう。

私は、宗教教育とはいわず、宗教性教育、内面性教育、靈性教育とあえて呼ぶ理由は、超越神と内在神という発想の違いから来るコミュニケーションギャップの近年多いことを感じ、発想法の区別を明確にしておきたいためである。

日本人の間では、宗教教育を宗派教育と誤積され、「信条の自由」という名の下に特定の宗教への傾倒を拒み、同時に、自分のしんに触れ合うという人間性教育まで拒否してしまう「教育体制」が浸透し過ぎていないだろうか。

ここでは教育や社会構造の制度化に影響を及ぼす、人間観や神観の発想法の二極として、超越神と内在神を挙げるにとどめる。

「心(しん)の時代」「靈性の時代」は、人々が「宗教」ということばを使うかどうかは別として、「しん」との関係を探る時代であろう。しんとの関わりは、自分の外や超越したところにあるのではなく、自分の内、他者の内、自分たちの内という、内在神をもつ人間観に支えられた人間関係に生ずる。人との様々な在り様の中で創生される、生きた生命的関係である。しんとの関わりは人生に出会う人々を通して生ずる。

Tグループでは、人生の一瞬一瞬の真(しん)を、グループ(人間関係)の濃縮した時間・空間の中で体験し得る。あえて、外から宗教について語るまでもなく、Tグループのメンバーの関わりが深まれば深まるほど、宗(胸・むね)の教えや内なる神(しん)に出会うのである。

Tグループにおいて、グループダイナミックスや先に述べた「創生される何かとの関わり」を体験し得る人間性を議論する場合、神の位置づけの特徴は「内在性」にあるのではないだろうか。人間に内在する神という発想法がTグループや体験中心の学の基盤にあるのだろう。従って、超越性という発想法を基盤とする神学・科学体制・教育制度・産業構造に対しては、Tグループや体験学習を提供する人間関係科は、内在性という発想法を手がかりに変革を迫り得る「異文化」としての視点の整理が、今後も大切である。

それがしいては現代人間の異文化間コミュニケーションの助けともなろう。

## 参 考 文 献

### \* 神秘体験、宗教体験 \*

William James 1901-02 “THE VARIETIES OF RELIGIOUS EXPERIENCE”

榎田啓三郎訳 1970 宗教的経験の諸相 上・下巻 岩波書店

湯浅泰雄 1989 宗教経験と深層真理 さみっと双書

島田裕巳 1989 フィールドとしての宗教体験 法蔵館

### \* 宗教心理 \*

松本 滋 1979 宗教心理学 東京大学出版会

GOBLE G Frank 1970 “THE THIRD FORTH: The Psychology of Abraham Maslow” 小口忠彦約訳 1972 マズローの心理学 産業能率大学出版部

### \* 教育制度 \*

小林公一 1963 一般の教育とキリスト教育（増訂版） 教師の友文庫

桑原直己 1988 “宗教教育と道徳教育” カトリック学校と公立学校をめぐって 日本カトリック教育学会12回大会

### \* Tグループ \*

山口真人 1989 “Tグループ” Clinijal Psychology Vol. 2, No. 4 Dec. 人間関係研究センター

\_\_\_\_\_グループ T \_\_\_\_\_回 氏名 \_\_\_\_\_

1. 今のセッションでの私を何かにたとえると

\_\_\_\_\_のようだ

2. 今のセッションでのグループを形容詞であらわすと

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,

3. 今のセッションでグループに影響を与えたのは（肯定的でも否定的でも）

誰の： \_\_\_\_\_ どの様な言動や態度が： \_\_\_\_\_ どの様な影響を

4. 今のセッションで私に影響を与えたのは（肯定的でも否定的でも）

誰の： \_\_\_\_\_ どの様な言動や態度が： \_\_\_\_\_ どの様な影響を

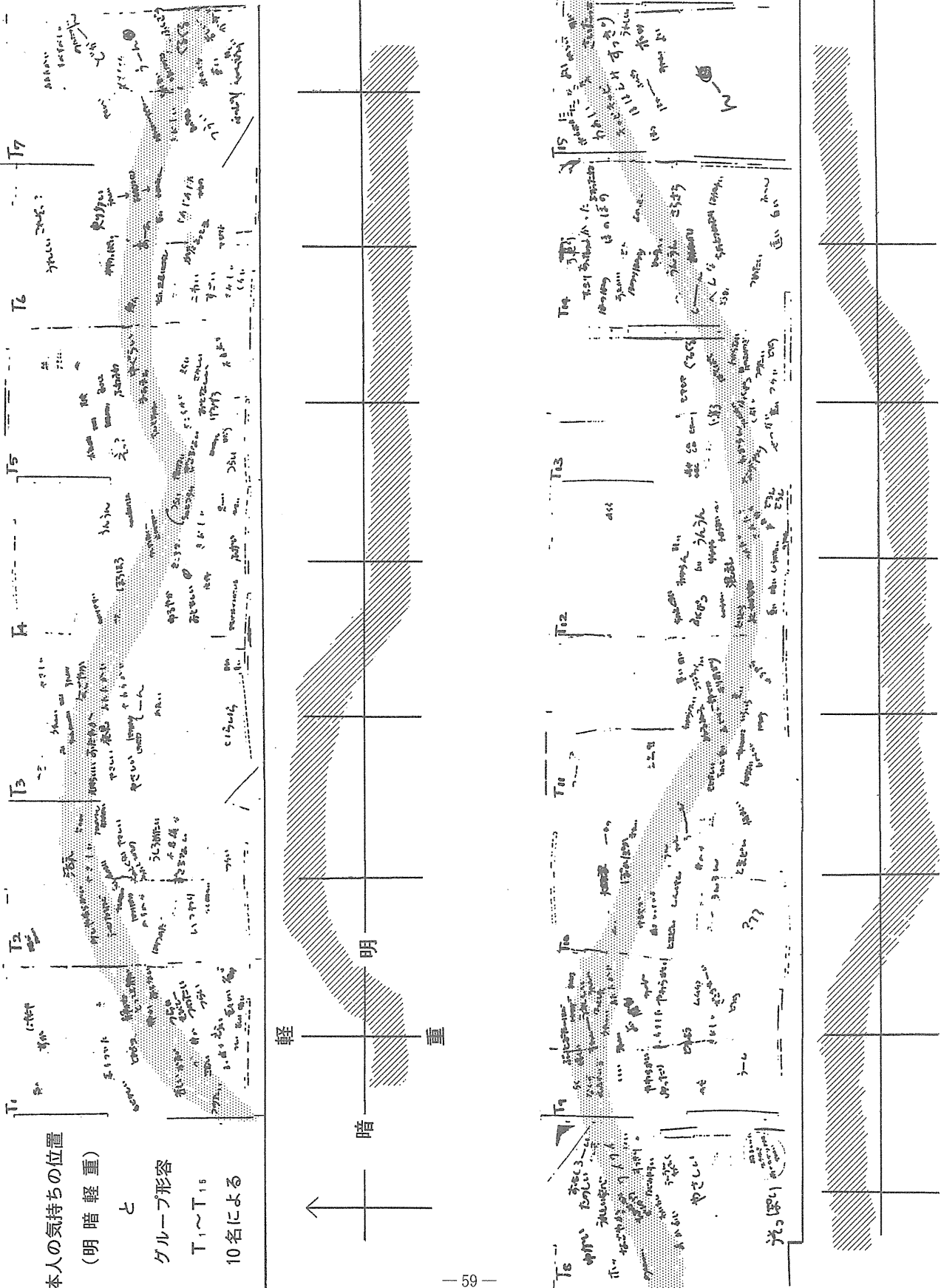
5. 今このグループの中で気になる人、気になることは

（肯定的でも否定的でも自分との関係を含めて具体的に）

6. その他自由に



Fig. 1 Tグループの life line



本人の気持ちの位置

(明 暗 軽 重)

と

グループ形容

T1~T15

10名による

## Tグループに関する2つの考察

木村 晴子（南山短期大学助教授）

もう10年近く前のことになる、まだ人間関係科の専任教員ではなかった筆者が、ワークショップ合宿に外来スタッフとして参加したことがあった。事前のグループ分けの折には出席することができず、おおまかな内容をスタッフの方から伝えていただき、私は合宿に当日から合流することになっていた。最近ではワークショップ合宿には外来スタッフがしばしば複数参加するが、その時の外部教員は筆者のみであった。従って、全体の9割の学生がなじみの深い専任教員と過ごすのに対し、私のグループを選んだ10人は顔を見たこともない外来の人間と1週間を共にする決定をして御岳までやってきたのである。

10人の学生との1週間は興味深いものであった。その内容はここではとりあげぬが、それが私がこの人間関係科におけるTグループに触れる最初の機会となったのである。

グループカウンセリングの経験はあったが、私自身は個人セラピィの治療者であり、特別なグループワークのスキルを持っていたわけではなかった。しかし、そんな私のもとでも学生たちは5泊6日のあいだ、ダイナミックに動き、さまざまな表現をし、感情を出した。若くパワフルであるとはいえ、それはそれまでに経験したどのグループよりも早く強烈で、危険すら感じさせる動きであり、時として私の理解や共感が追いつかぬように思われることさえあった。——これは一体なんなのか？ そしてこの10人はなぜ見知らぬ私のグループを選んだのか？ ——大学らしくない“変わったこと”をする学校ということに加えて、これが私の人間関係科に向けた最初の関心であった。

Tグループとかエンカウンターグループとかいったグループワークには、普通、募集要項に参加資格として「健康な成人」という項目がある。それにもかかわらず、少なからず病的な素因を持つ人が参加してグループ全体を引きずっ

たり、セッション途中で、あるいはグループ終了後しばらくして発症をみる場合がある。心理療法家のもとにこうして“グループで崩れた人”がしばしばリファアされ、長い治療が始まることもあり、心理療法家は大きなり小なりこういう経験を持つため、グループの危険性に対して過敏になり、「グループはどうも……」と懐疑的である人が多いのが現状である。

Tグループ、エンカウンターグループ等は数日間の集中的な体験であり、日常とは隔離された中で感性がとぎすまされていく。そんな中で普段のデフェンスが外れ、強い情動が起り、メンバーはグループの中で全く新鮮な感動に出会い、新しい自分に触れて成長していく。これは当人にとって“死と再生”にも等しい体験であり、このような時に人は精神的にも肉体的にも非常に不安定な状態に陥り、危険なことが起こる場合がある。それは広くは個人治療においても同様であり、治療者はこうした状況の変化に敏感でなければならない。

本稿ではこうしたグループワークへの適応の問題を、Ⅰ) ユングのタイプ(外向・内向)の視点、およびⅡ) 人間関係科Tグループの特徴の2点から考察する。

## Ⅰ) タイプ論——外向・内向の視点から

ユングによれば、人間の「関心」あるいは「リビドーの運動の方向」が客体に対して積極的であるか否かによって、すべての人間に外向・内向という一般的态度があるとされている。即ち、興味や関心が外界の事象に向けられ、それらとの関係が重視されるのが外向的態度であり、逆に関心がその人の心の内面の主観的世界へと向かうのが内向的態度である。この2つの態度はどちらか一方のみが1人の人間の中にあるのではなく、普通、人はその両方を共に備えている。しかし、そのいずれかが習慣的に外に表われ、主として活動していることが多い。そのため1人の人が外向的であるとか、内向的であるとかいう特徴が表面に出てくることになる。

ところで、外向的の人は常に自らの外に起こる事にアンテナをはりめぐらせているため、他者の反応を敏感に感じ取ったり、反応して返すタイミングを捕えたりすることが無理をせずともスムーズに出来る人である。この態度が優位である人は雑談やディスカッションの折にも気軽に発言し、無理なく動き、他者に良い印象を与え、自らも楽しんでとけこむことが出来る。従って、グループで過ごすというような時、このタイプの人は自らの能力と真価をフルに発揮することができる。グループの状態をよく把握し、タイミング良く、状況にあった発言が出来て、他者の反応にも敏感である、そして、自らを表現して示すことはこの型の人にとっては大変興味深く、やりがいのあることに感じられるのである。一方、内向型の傾向が強い人にとってはこうした場面は最も苦手とするところとなる。この型はそもそも外に起こっている事そのものに関心が向か

ぬことが多いため、その時その時状況の中で何がどうなっているかの把握が困難である。グループの中で起こっている事はもちろんその人を刺激する。それは彼の内面を強く揺すぶり、その人は自らの内に生じた強烈な印象にひどく動揺するかもしれない。しかし、すぐにそれを外に表現することがこのタイプの人には極めて困難である。実際のTグループの場では、外向機能を発揮するメンバーが次々と発言し反応しあってプロセスが進んでいく。内に生じた強烈なものを抱えながら、内向型の人はその処理に困り、とり残された気持ちを抜きながら1人途方に暮れることになる。トレーナー、あるいはメンバーからの強い働きかけがあったとしても、すぐにそれに乗ることは難しく、かえってせめたてられるような被害感を持つことになるかもしれない。しかしながら、もしもこのタイプのメンバーが、周囲の辛抱強い働きかけや“待つ”姿勢に支えられ、自分なりの表現の仕方を得てそれを伝えることが出来るなら、（それには勿論その人の中にある外向的態度が活躍しなければならないが）彼の深い内面の感性、思考、直観力は、周囲が驚くほどの輝きをもって陽の目をみることになる。プロセスが深まり、内向型の人のかような輝きが浮上してくると、他のメンバーはこれまで知らなかったその人の魅力に目をみはることになる。

他方、外向型はグループの輪に入るのも容易であり、臨機応変に反応し、動くことにも抵抗がない。人の気持ちをよく察し、適切なサポートが出来、抑圧することなく、自らのフィーリングや考えを表現し、良いリーダーとして活躍する。しかしながら、この外向的傾向があまりに極端になると、外界とつながり、反応しあうことのみで価値が置かれすぎ、本来この人の中にある独自のものが一体何であるのかわからなくなり、“自分”を見失う不安を感じるようになる。そんな折も折、内向型の人がか不器用ではあるがとつとつと自らの内面をのぞかせ始めたりしているのを見ると、外向型は自分のこれまでの活発さがうわべだけの浅薄なものに思われ、ひどい自己嫌悪に陥ることになる。エネルギーでグループ適応に何の問題もないと思われていた人がグループワークの後、急に落込むことがあったとすると、こうしたことが起こったためかもしれない。

しかしながら、極端に内向的な人がTグループにおいて満足のいく深い自己表現をして成長することは1週間の期間のTグループであっても極めて困難であると筆者は考える。そしてまた、自己嫌悪に陥った外向型の人がかグループの中で、あるいはグループ終了後再び自分をポジティブなものとしてとりもどすのも大変難しい。それらのケアはトレーナーの力量と経験、心理学、精神医学的知識にかかってくるし、さらにまたトレーナーその人のタイプともかかわってくる。トレーナーも人間であり、それぞれにタイプがある。勿論経験豊富なトレーナーはさまざまなスキルを持ち、自らに対する洞察も深く、柔軟に動いていこう。しかしながら、自らと正反対のこころの動きを持つ者に対する了解や対処はやはり難しく、トレーナー側も苦しむこともあろう。個人治療の

場合、治療者とどうしても「ぴったりこない」時はそのことをよく話合ったうえで治療を代わることも可能である。しかし集中的な体験のTグループにおいてはそれは不可能に近い。従ってトレーナーも“その場”から逃げることが出来ない。それだけにグループは怖いし、また、その面白さもそこにあるといえよう。トレーナー側のタイプによるグループへのアプローチの特徴や癖、得手不得手などに関するリサーチも興味のあるところである。

時折、「あのメンバーはプロセスがわかっていない。」と言うことがある。これにもさまざまな場合があるが、内向型の人の場合、内に生ずるものが大きければ大きいほど外界の、いわゆる“プロセス”を読み、それに応じて反応するということは極めて困難である。その人は自らの内に生ずるものに向きあい、それと格闘することでもう精一杯なのである。それを少しでも外に表現させようとTグループは彼に働きかける。表出できるようになることは無論その人にとって大きな成長であり、喜びになるし、先述したようにそれは他のメンバーにも強い影響を与える。しかし、内向型の人々がそうした「表現」を他者に分かる形ですることがいかに困難で、本人にとって苦しいことであるかが逆タイプの人は到底理解出来ない。また、外向型の人々がふと自らの内に目を向けた時、そこに確たる自分らしさの実体を見つけ得ず、表面的な関わりだけに流され、好い気になっていた“薄っぺらい自分”を見た時の深い悲しみとその傷ついたところは、常々彼を羨望の思いを持って見ることの多い逆タイプの人には到底わからない。Tグループはそれに参加する人がこうした苦しさや否応なく実にピュアーに直面する機会を与えるのである。

内向型の人々が自らの深いところの動きを他者に伝え得たとき、また、外向型の人々が外との関わりの中に囚われて動いていた自分の中に、これまで気付かなかったもうひとつの異なった可能性を持つ自分を感じ得た時、それらは各人にとって非常に意味のある深い体験になりうる。従って内向型の人々がTグループに向かぬとは決して言えない、しかしながら、各タイプの人々がそのグループで自ら不得手なものに直面して感じる苦しさは想像するに余りあるものでもある。それが時として病的なものを誘発するきっかけにもなり、グループ終了後メンバーは別れ別れになって去っていくため、どうしても十分なアフターケアに欠ける。Tグループが危険なものとする理由はその辺りにもあるのだろう。

ユングのタイプ論では外向・内向の一般的態度と同時に、思考、感情、感覚、直観という、4つの心理機能の概念がある。各機能と外向・内向を組合わせて8つのタイプが考えられ、同じ体験をしてもタイプによってこの機能の仕方が大きく異なって興味深い。グループワークの中でもさまざまなことが起りうると思われる。心理機能について新たに述べるとさらに長くなるので、8つのタイプに関しての考察はまた次の機会に譲りたい。

いずれにせよ、人間にはその人特有のこの働き方、動き方があり、数人が同じ場を共有するTグループはそれらがもろにぶつかりあう場になる。これ

まで述べたように、異なるタイプの人のこころの動きや反応は極めてわかりにくく、共感し難い。そうしたことを広く把握したうえでのグループ運営が望まれる。

## Ⅱ) 人間関係科Tグループの特徴

冒頭に述べた御岳ワークショップ合宿の折のことである。10人の学生と親しくなっていくにつれて、外部スタッフのグループを選んだ理由としてTグループの体験をあげる者が出てきた。当時の合宿は1年生入学後すぐの生活合宿、その秋のTグループ、2年生夏のワークショップ合宿、最後の卒業合宿という、かなりの間続いた4合宿オール必修の形態であった。従って、ワークショップ合宿は1年秋のTグループ合宿に続くものであり、そのTグループがあまりにもハードでしんどいものだったため、その後遺症で外部スタッフのグループに逃げてきたのだと彼等の何人かが話した。彼女らは言う、「あれはあれで意味があるのだと思う。でも……」また、「私はどうしてもダメでした……」と。そして見ていると、そんな学生ほど必死に動く、自らを表現しようとしているように思われるのである。それは涙ぐましいばかりであり、懸命に前の合宿での遅れを取戻そうとしているかのようにであった。また、われわれの言葉でいう、Self Healing の力が結集されて働いているようにも見えた。

Tグループは人間関係科の柱ともいえる活動であるが、それが若い学生に与える影響は言い様もなく大きい。こうした学生との出会いによって、人間関係科の教員になる以前にその影響の大きさを現実のものとして感じたのである。

ところで、人間関係科Tグループの場合、一般のTグループと異なるのは次の点であろう。

- 1) 年齢、性別が全く同質で、同じ日常場面を共有しており、グループ終了後も同じ学内に戻っていくこと。
- 2) 年齢的に若く、自我形成の途上にある学生であること。

社会人Tの場合、年齢、職業、性、すべて様々に異なる集団であることがほとんどであり、参加者は自分とは全く違った立場にいる人から相互に影響を受けあうことになり、それが思いがけぬ新しい気付きにつながっていく。しかもそのグループはその場限りのものであり、終了後はみなそれぞれの異なった現実に戻っていく。それだけにそこの深い体験はそのままの形で各自の中で特別なものとして位置付けられるし、それだからこそ人々は思いきってそのときグループの中で自分を開き、メンバーにぶつけることが出来るのである。

それが人間関係Tグループのように同じ日常場面を共有するもののグループになると様相は大きく変わってくる。その効罪はおそらくグループの専門家に

よって他稿で語られるであろうから多くは述べないが、様々の問題がある。学生たちは日常の関係を引きずってグループに入り、そこで強い体験をしてさらにそれを少なからず再び日常に持ち帰るのである。普段の関係がグループ内でぶつかり、対決することによって好転し、深く理解しあえる場合もあるし、その逆もある。特にはっきりした理由がなくても、「同じTグループのメンバーだった人と学内で顔を合せるとなんとなくきまずい」と言う学生も少なくない。さらに常にスタッフを悩ませる“Tグループに関する噂”がある。『Tグループに行くとき泣かされる』、『お互いの悪い所を言い合う』、『1人づつが槍玉にあって真中に座らされ、責立てられる』等がその主なものである。各々のグループ自体は決して失敗ではなく、学生たちはそれぞれなりに満足してグループを終えたはずであっても、そして学生は毎年変わるにもかかわらず、こうした噂は常に繰返されるのである。この現象は興味深い。1人を真中に置いてみんなで攻撃するというようなことは現実ではありえない。しかし、こういう内容の噂が根強く繰返されるのにはそれなりの必然性であろう。実際に起こったことでなくても、彼女らのころのどこかでこうした状況に象徴されるような体験があった、あるいはこういうたとえで伝えるとピッタリするような思いが残っている部分があったのだと考えざるをえない。これを我々は“内的現実”と呼ぶ。学生たちはTグループの終わりが近づく自分なりのまとまりを得ようと全力をあげる。それは全く無意識的な動きであり、健康さの目安でもある。そして最後にはほとんどの学生が一応の発散とまとまりを得て、自らのしめくくりをつけて合宿を終わるのである。しかし、その途中で処理されぬままどこかに抑圧されたネガティブなフィーリングが、本人も意識せぬ形で“内的現実”を語らせることになるのではないか。Tグループに関する「黒い噂」の形成過程には他の多くの要素も考え得るが最も了解可能なのがこのメカニズムであると筆者は思っている。

また、すでに社会人としての一応のまとまった自我を持つ成人の場合は、日頃から複雑な対人関係や家族関係の中でもまれてきて相当の抵抗力、適応力、防衛力を身につけている。それ故集中的なグループワークでかなり揺動かされる体験を持ったとしても、終わるにはそれなりのデフェンスをきかせて現実に戻っていけるのである。それでも後になって発症をみることもあるが。

それに比し、19～20歳の年齢の学生たちにとって、仲間集団の中での自分がどのような存在であり、友人からどう見られているかは最大の関心事である。そして彼らの自我はまだ形成途上にあり、容易に傷つき、ひどく壊れやすいものである。重篤な精神障害の発症年齢の枠内でもある。そのような学生たちのTグループ体験は恐らく成人のそれと比べものにならぬほど強烈で、その人の人生観や人間性に重大な影響を及ぼすものであるだろう。彼等のTグループ体験を我々は安易に考えてはならないのである。

しかしながら、健康で若い学生たちのエネルギーと感受性にもまた素晴らし

いものがある。彼等のTグループがかなりの危険をはらんだものでいと同時に、成長に向けてのその動きに目を見張ることもあり、健康なグループの力に相当の信頼を寄せてもよいと思うことも多い。筆者個人としては、個人セラピの治療者として、グループの危険性を警告しなくてはならぬと考える一方で、その影響力の大きさを見るにつけ、非常にアンビバレントな気持ちを持つ現状である。

私は思う、あのワークショップ合宿の私のグループで大きく動き、“今回はやっとすっきりした、よかった”と涙を流した学生は、彼女にとってつらい以外の何ものでもなかった数カ月前のTグループがなければ決してあのように動くことはなかっただろうと。

しかしながら、これまでに述べたように、まだ若い未成熟な自我はあまりにセンシティブで傷付きやすい。それを補ってなお余りある健康さに我々は期待し、出来るだけ多くの学生にTグループを体験してほしいと望む。——入れないならそれでも良い、そういう自分に気付く、そんな自分を受入れることに意味がある——と我々はしばしば言う。しかし、それはあまりにきれいごとである、とあえて言いたい。入れない苦しさ、表現出来ぬもどかしさは若く純真なほど強い。場合によってそれが病的なもの呼び起こすことにもなる。従って我々教員は形成途上にある壊れやすい自我を守っていくための知識を持ち、経験を重ね、慣れにおし流されず、常にその時その時代の学生たちを見直しつつTグループに取り組まねばならない。





# 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し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.



# トレーナーになること

星野欣生（南山短期大学教授）

## I はじめに

私が、Tグループに関心をもち、学びはじめてから、既に20年になる。その間、たくさんの人々とかかわりをもち、たくさん学びをさせていただいた。何にもまして、それらのかかわりを通しての学びが、今の自分のありよう（トレーナーとしてだけでなく）に計ることの出来ない影響を与えていることは間違いないことである。

Aさんとの対決、Bさんとの葛藤、Cさんとの出会い、Dさん（トレーナー）との協働……、数えきれない人々の顔が、いま、私の目の前をよぎっていく。ひとりひとりの人の眼差しが、そして、足音が、私の人間形成に、さまざまな影を投げかけてきた。そして、その影は、これからも限りなく、私に影響を与えていくものであるだろう。その時限りのものでなく、いつまでも、表にでたり、隠れたりしながら、時に冷たく、時に暖かく看まもってくれているようである。それは、それ程重く、しかし、快いものでもある。このレポートでは、Tグループのトレーナーになっていった自分の足跡をたどりながら、トレーナーとは、教師とは何かを考えてみたい。その意味では、ひとつの教師論でもあると思っている。

## II グループと私の出会い

1 私が、初めて、いわゆる“グループ”にかかわりをもったのは、38才の時のこと。それまでも、日本人として、さまざまなグループの中をくぐってきたのは言うまでもなく、その中でさまざまな影響をうけてきたのであるが、グループというものを明確に意識してきた訳ではない。当時、私は、家庭裁

判所調査官として、大阪家庭裁判所に勤務していたが、先輩調査官にすすめられて、河合隼雄氏（当時天理大学）のスーパービジョンをうけることになった。10人の仲間が集まって、グループをつくり、毎回、3時間程度、メンバーの一人が当事者との面接記録（逐語録）を提出、河合氏をまじえて、グループで話し合いをすすめた（家裁調査官実務研究に指定）。「グループスーパービジョン」と言っていたが、今から思えば、メンバーも私も、それ程、グループがもっている力を意識していたとは思えない。また、河合氏も、特に、グループに関心を示してはおられなかったように思う。しかし、毎月、1～2回程度、10回のミーティングを重ねていく中で、お互いに言いたいことが言いやすくなっていったり、自由に、相互のフィードバックがされるようになっていったように覚えている。その中で、相互に、学び成長しあっていったように思う。

- 2 グループスーパービジョンが終わって間もなく、1969年はじめ、私は、突然、名古屋家庭裁判所に転勤を命じられた。その時、家事調査官室で、たまたま、私の前に座っていたのが、坂井徹氏（現名古屋家庭裁判所主任家裁調査官）である。彼は、ちょうど、立教大学キリスト教教育研究所（JICE）での6ヶ月の研究（家裁調査官実務研究・Tグループを中心にした研究）を了えて、実務に復して間もなくの頃であったと思う。彼から、突然のように、Tグループへの参加と、JICEでの実務研究の申請を家裁調査官研修所にするようにすすめられて、私には、それが、一体、何を意味するのか全くといっていい程わからなかった。それ迄、刑事学から始めて、研修の機会などを通して、心理学、精神医学などを、少しずつ勉強してきたが、自分にとって打ち込めるものが、なかなか見つからず、迷っていた時期で、何かを探し求めていたことと、大阪家裁でのグループスーパービジョンの経験が残してくれたもの（当時、それが何かは明確ではなかったが、心にひっかかるものがあつた）が伏線にあつて、Tグループというものが、私の前に大きく立ちはだかることになり、文献などを漁りはじめた。グループに強い関心を持ちはじめた最初である。
- 3 1969年6月、はじめてJICEのTグループ（JICE14回ラブ）に参加する（その時、既に9月から6ヶ月のJICEでの家裁調査官実務研究が決まっていた）。そこで体験したことは、私にとって、正に衝撃的なものであつた。Tグループのトレーナーとしての、私の原点ともいふべきものが、そこにちりばめられていたといつてよいだろう。20年を経た今も、その時のひとりひとりのメンバーとともに、数々の場面が、ありありと浮かんでくる。当時の私にとって、そこでの体験は、苦汁そのものであり、心地よい、楽しい思い出は全くない。因みに、Tグループの開始直前と終了直後に記した、主催者提供のアンケートには、直前—非常に期待している（スケールで-3から+3のプラス3）、直後—全く期待に反した（同、マイナス3）と書いた

のを、はっきり覚えている。

その苦い、苦しかった体験から、沢山の気づきをひきだしてくれたのが、前記の坂井氏であり、研究生として、6ヶ月、お世話になったJICEのスタッフの方々であった。Tグループの体験直後、私は、参加をすすめてくれた坂井氏に対して、怒りと不満をストレートにぶつけたものである。しかし、彼は、それを、丹念に細かく受けとめてくれた。そして、その後、9月から、JICEで学ぶこととなり、Tグループの事務局、Tグループのオブザーバーなどの体験、メリット氏（当時、立教大学教授、JICE所員）の指導のもとでの理論の学習、所長の柳原氏、所員の吉村氏、その他のJICE関係者のきめこまかな指導援助を得て、私の原体験ともいえるべき、Tグループ体験にさまざまな火が付きはじめた。個人としての気づき、学びとともに、Tグループのトレーナーとしての基礎となるものを得ることができたと思う。

抽象的ではあるが、その中から、主要なことをいくつか挙げてみる。

(1) 「権威」に関すること。

Tグループでは、権威の問題は、いつも、トレーナーとメンバーの間のこととして、とりあげられ、重要なテーマとなるものであるが、私の場合、それは、トレーナーだけでなく、主催者（JICE）の権威との抗争にもつながっていた。権威に立ち向いながら、結局は押しとおせない自分の姿（それは多くの人に共通するものでもあろうが）を直視しながら、権威というものは、自分の外にあるのではなく、自分の中で、自からがつくりあげているものであり、時に、それは、自分を安全の領域において置くための安全装置のようなものであることに、後程、気づくようになった。

(2) 「隠された議題」に関すること。

私のグループは、最後まで、メンバーがお互い自由に話し合えないまま、Tグループが終わってしまったのであるが、後で気づいたことは、グループ全体に（ということは、メンバーそれぞれの中にとということであるが）「隠された議題」があったのではないかということである。それは、メンバーそれぞれの心の中に、わだかまるもの（この場合、それは、ひとりのメンバーに関することであつたのだが）がありながら、それを意識化し、表面化させることが出来なかったということである。その時は、トレーナーも、そのことに気づいていなかったのではないと思われる。トレーナーの重要な役割りの一つは、メンバーが気づいていない、「隠された議題」を意識化させるための援助であると思われる。

(3) 「攻撃的、評価的なフィードバック」は、関係を閉ざしてしまう。

フィードバックということが、全く分かっていなかった私は、気になっていたメンバーのひとりに、かかわりを求めて、感情をもちにぶつつけるだけでなく、ついには、非難を浴びせる言葉の数々を投げかけていた（その時、トレーナーからフィードバックはあったのだが）。結果は、相手の

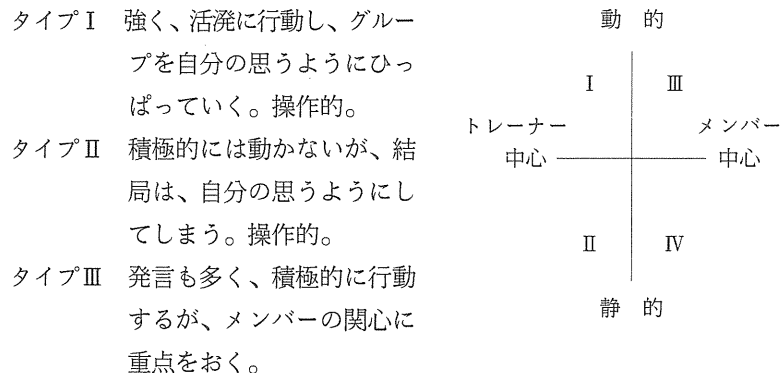
心を、極端に閉ざさせることになってしまい、その修復は、非常に困難なことになってしまった。と同時に、グループに強い防衛的な風土をつくりあげるようになってしまったと思われる。

4 前述したように、私は、1969年9月から6ヶ月、研究員として、JICEに籍をおき、Tグループを中心に、グループについての学習を始める。

(その主たる目的は、家裁調査官のトレーニングに、Tグループが有用であるかどうか、有用ならば、それを現場にどのように活用するかということであった。結論としては、極めて有用であり、研修にとりいれるべきと考えたのだが、導入には、幾多の障害があり、困難であったのが事実である。現実化する前に、私は、退職してしまったのであるが、その後、坂井氏を中心に、困難を排除しながら、さまざまな試みをされてきたことを付記しておく)。

その間、私は、いくつかのTグループにオブザーバーとして参加する機会を得た。男女をまじえた、さまざまな職業人のグループ、企業のエグゼクティブのグループなどである。それは、そのまま、Tグループを学ぶ機会になったのであるが、ここでは、トレーナーの姿を中心に考えてみたい。それは、私にいくつかのトレーナーのモデルを提供してくれることになったからである。ある時期、それらをモデルとして、真似ながら、自分のトレーナーとしての姿を模索していた。

それは、基本的には、トレーナーの人間観に根ざすものであると思われるが、Tグループの中では、介入のあり方として、具体的に現れてくる。当時の私には、トレーナーの介入行動は、全体的にみて、4つの形があったように思えた。(右図参照)



この4つを比較してみると、トレーナーの動きとしては、Ⅰ、Ⅲはダイナミックな感じ、派手であり、いかにもトレーニングしているという感じであり、Ⅱ、Ⅳは、メンバーにとって、トレーナーの存在が薄いように映ってしまう傾向がある。また、Ⅰ、Ⅱは、必ず、ある種のまとまった結果がもたらされるので、終了時のメンバーの満足度が高いことが多い(それは、後で冷めてしまい、虚



しさのみが残ることが多いのだが)。反して、Ⅲ、Ⅳは、果てしなく続く感じで、まとまった結果が見えないことも多く、時に、メンバーに不満足感を残すこともある。学びの度合いからいえば、十分なフォローが必要であるが、Ⅰ、ⅡよりもⅢ、Ⅳのほうが深く広いように思える。時に、トレーナーが、神様のようにになってしまうかと思えば、時に、いやな思いがわきあがり、Tグループ不信になるのはⅠ、Ⅱである。操作されたことを感じた時、それは強くなる。Ⅲ、Ⅳの場合、何が起こっていたのか、明確になってないことがあるが、いやな感情をもたないことが多いようである。しかし、時に、人によっては、無に帰してしまうこともあるのではないか。

私自身は、Ⅰ、Ⅱを真似てみようとしたこともあったが、徹しきれず、いやな思いが残ってしまい（私には出来なかったことになるのだが）、結局のところ、Ⅲを主に動くことになったと思っている。

### Ⅲ Tグループのトレーナーとして

1 JICEでの研究を終えて、家裁にもどった私は、自分の係の中で、坂井氏とともに、グループスーパービジョンのグループを実施したり、JICEに招かれて、Tグループのトレーナーとしての経験を積んだが、1972年のはじめ、私は、家庭裁判所を退職して、(株)ビジネスコンサルタントにコンサルタント（実質的には、企業内教育のトレーナー）として、勤務することになる。(株)ビジネスコンサルタントには、2年余勤めたが、トレーニングを専門として働くことになり、トレーナーとして独り立ちした時である。国内の大小の企業を対象に、Tグループだけでなく、広く、体験学習をベースにした、対人関係のトレーニング（ラボラトリートレーニング）から、組織変革のためのプログラムをも実施した。超多忙で、きびしい2年間であったが、充実した時でもあり、トレーナーとは何かを、日々の活動の中で考えさせられ、かずかずの試みを実践出来た時でもあった。また、ともにトレーニングを実施した先輩諸氏や企業の人々から、随分多くのことを学ばせていただいた。

その中から、いくつかを挙げてみると、

#### (1) フィロソフィーが必要である。

Tグループをはじめ、対人関係をベースにしたトレーニングには、それが人を相手にしているものであるが故に、何らかのフィロソフィーがなくてはならない。JICEでは、キリスト教に基づく人間愛がベースにあったが、企業の中でのトレーニングでは、組織優先の思想から、とすれば、それは見逃されがちになってしまう。企業の目標達成にとって、直接、役立つような教育が強く求めだされると、ある一定の路線に人をのせようとするようなことが、無自覚のまま行なわれかねない。教育の名のもとに、

人を操作するようなことは、絶対にあってはならないのであるが、企業人の中には、忠誠心のあまり、そのわなにはまってしまふ人が皆無とはいえない。企業側のニーズが何であれ、トレーニングする側として、譲れないもの（人間観）を明確にもっていないと、相手に迎合的になってしまうことがあり、教育として、致命傷を負ってしまうことになる。利益優先も畏のひとつである。

(2) メンバー中心であること。

トレーニングを通して、学習するのは、まず第一に、メンバーであってトレーナーではない。勿論、トレーナーもメンバーとの関係を通して、学んでいくものであるが。私の経験の中で、あるトレーナーは、トレーニングの終了時に、自身が感動して涙が出ないと、そのトレーニングは失敗であると広言していたことがある。トレーナー中心の考え方である。トレーナーには、予定したプログラムに固執せず、その時のメンバーの状況に応じて、プログラムを変更していけるだけの柔軟さが要求される。

(3) トレーニングの後のフォローアップが、学習の成果を決める。

私の経験では、教育産業において、トレーニングの後、フォローアップのための時間が計画的にもたれることは殆んど無かった。つまり、やりっぱなしである。フォローをすることが、金銭収入につながってこないことが多いからである。私が、メンバーとして、Tグループを体験した後、まわりの人々から、ていねいなフォローを得たことが、深く広い学びにつながったことを思えば、この種のトレーニングでは、学びを深めるのは、トレーニングの場そのものよりも、後のフォローがどのようになされるかにかかっているように思う。特に、Tグループはオープンエンドであると言われる。その意味では、どのような終わり方をしてもよい。そこには、プロセスがあるからである。とすれば、そのプロセスを明確にしていくためのフォローアップの時間が、どうしても欠かせないものとなる。綿密なフォローアップが、気づき、学びを深めていくこととなる。

- 2 1974年4月、私は、南山短期大学人間関係科に教員として勤めることになる。この科は、1973年に、南山学園の発議のもと、J I C Eの助言を得て発足したもので、前記メリット氏が、初代の学長であった。ラボラトリーメソッド（Tグループをその核とする）を、高等教育の中に、全面的にとり入れたもので、日本だけでなく、世界的にいても、極めてユニークなものである。体験学習を教育方法の中心におき、合宿形式の授業（Tグループもその中にはいる）が必修であるなど、斬新なカリキュラムが展開されていた。学校という場で、はじめて働くことになった私は、とまどいながらも、Tグループのトレーナーから、いま少し広く、教育者、それも従来型ではなく、ラボラトリーメソッドの理念である学習者中心の教育を推進する者として、それまでの体験を、さらに発展させることになった。何よりも、私を惹きつけたの

は、Tグループの理念をベースにおいた教育が、そこに、新しく展開されようとしていることであり、メリット氏を中心としたスタッフの教育改革への情熱であった。

学生を対象としたTグループは、はじめての体験であるが、毎年1回ずつ、参加してきた。必ず、JICEでトレーニングされたトレーナーが、各グループにトレーナーとして入るので、私達教員は、教師として（トレーナーではなく）、グループに入ることになる。トレーナーからすれば、学生と同じメンバーである。しかし、私の場合、トレーナーとしての経験も長く、いわば、教師、トレーナー、メンバーの3足のわらじをはくことになる。かたわら、JICE、SMILE（聖マーガレット生涯教育研究所・大阪）、人間関係研究センター（南山短大）が実施しているTグループに、トレーナーとして参加する機会が多かった。これらの機会を通して、学生、社会人、企業人らとグループでかかわったことが、私をTグループのトレーナーとして、そして、人として、大きく育ててくれたことになる。数知れぬ程の多くの人のおかげで、今の私があることを思えば、どれ程、感謝しても充分とはいえないだろう。

特に、学生とのかかわりが、私に与えた影響は、非常に大きいものがある。いくつかをあげてみると、

(1) トレーナーとして、自然にグループにおれること。

意図的な言動は、メンバーに警戒心を抱かせることがある。ここでいう意図とは、こうすればこうなるだろうと予測した言動である。

(2) かかわりは、受容的であること。

どのような状況であれ、まずは、今、相手の中で、あるいは、グループの中で起こっていることに判断を加えず、そのまま受け容れてみる。真正面から信頼関係をつくろうとすることが肝要である。

(3) オープンエンドに徹すること。

トレーナーとして、そのグループの到達点を、あらかじめ持っていることはない。それを持っていることは、ともすれば、グループは、メンバーとともにつくっていくものであることを忘れさせることになる。

(4) トレーナーは、グループの中で、主でなく、従である。

グループの主人公は、メンバーであって、トレーナーではない。当たり前のようなものであるが、ともすれば、トレーナーが先行しがちである。過援助になるときに起こりやすい。

(5) 責任を強く感じすぎること、マイナスにはたらくことになる。

グループが、どのようになっていったにせよ、その責任はメンバーにあるのであって、トレーナーにはないといえ、いいすぎになるが、トレーナーのみが責任を感じることはない。トレーナーが責任を強く感じすぎると、メンバーに余計な不安感を抱かせたり、依存傾向を強くさせたりする

ことになる。

- 3 私は、1988年7月から1年6ヶ月、アメリカ合衆国にて、学習する機会を大学から与えられ、バーモント州にある School for International Training にて、体験学習を研究する(コースは Master of International Administration)。同時に、その機会をつかって、NTL (National Training Laboratory)主催のTグループやTグループのトレーナートレーニング (TPLE) などに参加した。Tグループがスタートしたベセル (メイン州) でのトレーニングに参加できたことで、それ迄の自分のありようを確認することができたし、ある意味で、それはトレーナーとしての自信にもつながっていったと思う。NTLでの、私がメンバーとして参加したTグループのトレーナーのグループセンタード (Group-centered) な介入は、そのまま、私の介入の仕方につながるものであったし、トレーナートレーニングでのスタッフの姿は、常に、メンバーとともにあることをそのまま実践されていたモデルのようであった。いずれも、私に新たな課題「ともにあること」— with-ness を与えてくれた。

#### IV トレーナーであること

- 1 長い間、Tグループを中心とした、対人間系のトレーニングに取り組んできて、いま改めて、トレーナーというのは、何だろうかという疑問にぶつかっている。トレーナーという呼び方にも、多少の抵抗を感じているが、それだけではなく、トレーナーという特別な人が果たして存在するだろうかということである。結論から言ってしまうと、「トレーナーも「ただのひと」としてグループの中で振る舞えるようになれたときに、グループに参加しているひとびとが、自分の気づきも含めて、さまざまなことを深く、広く学ぶことができるのではないだろうか。その時、トレーナーとして、ほんとうに援助的な働きができたことになりはしまいか。

Tグループの中で、私は、「トレーナーというわらじとメンバーというわらじの2足をはいて、ここにいる」と言うことがよくある。しかし、或るトレーナーは、「私はメンバーです」とグループの中で断言されていたのを覚えている。その趣旨は、私をトレーナーにしてしまっている、つまり、私に、トレーナーという権威を与えているのは、メンバーであって、それをどう乗り越えていかがグループのプロセスであるということだったように思う。ただ、どうみても、Tグループの初期には、メンバーからすれば、その人の言動は、かなり権威的とうつついていたのではないかということがひっかかってしまう。何か、挑発的なものをそこに感じてしまうことがよくあった。その人に言わすれば、その場で、自分の気持ちに忠実に行動しているだけ、自然に振る舞っているということになるのだが。

それは、私が、ここで言いたい「ただのひと」というのとは、かなり違っているように思う。トレーナーという役割（それは、メンバーの学びを援助することに徹しなければならないが）をもった人が、意図的ではなく、そのグループのメンバーの一員として、自然に振る舞うことができる。少なくとも、メンバーにとって、その言動は、異和感なく受け入れられることが肝要なのではないだろうか。私が、最近、気をつけていることは、メンバーには、トレーナーとうつつていることを前提として（そういう意識をもって）、最初から、異和感なくメンバーに受け入れられるように振る舞おうとしていることである。言いかえれば、メンバーにとっても、私にとっても、お互い、そこに“ともにある”という実感をもてるようにということである。相互に受容しあえる関係がつけられてくることで、グループの中に、相互信頼の風土が生まれてくるのであると思う。

2 次に、蛇足という感じがしない訳でもないが、私にとって、上記のように振る舞えるための心構えのようなものをいくつか取り挙げてみる。

(1) 主体的に、その場（グループ）に存在していること。

いかなる状況・時間にも、いつわらずに、その場におれること。自己内のプロセス（自分の中で起こっていること）に気づいており、それに忠実に行動できることである。

(2) プロセスがみえていること。

ひとりひとりのメンバーのプロセスやグループのプロセスが理解できていることである。そのためには、メンバーの態度、表情など（それは刻刻に変わるもの）を、そのままに観察できることが必要である。

(3) 柔軟に行動できること。勇気と決断が必要である。

そこで起こっていること（プロセス）が十分に把握できると、その状況に応じて、柔軟に行動することが必要となる。当然のことであるが、決断する勇気が望まれる。

(4) 物事を常に、相手の枠組でとらえること。

これは、コミュニケーション、特に、聴くときの基本でもあるが、自分の枠組（価値観、思い込みや固定観念、欲求、動機など）でとらえず、相手の枠組で把握すること。そのためには、自分のもっている枠組に気づいていることである。

(5) 反応が正確で、豊かであること。

ごく当たり前のことであるが、大切なことは、コミュニケーションの上で、間違ったときに素直に修正できることである。

(6) 判断的（評価的、分析的）な言動はタブーである。

トレーナーは、とすれば、相手の言動を分析したり、評価してしまうことがある（意識、無意識のうちに）が、相手との信頼関係の形成には、マイナスにはたらくことは間違いない。

(7) 操作的な言動はタブー。

結果を強く意識したり、あせったりするときに、無意識に、時に、メンバーの学習を促進させるためにということで、陥りやすい罠である。トレーナーの意図はどうであれ、メンバーに操作的とうつることはしてはならないということ。

(8) 介入はプロセスにかかわること。

介入は、個人の言動そのものではなく、そのような言動を起している背後にあるところの動きやその言動がまわりに与えている影響にかかわっていくことである。グループへの介入についても同じことが言える。

(9) 開放的であること。

自らが開放的であるだけでなく、相手も開放的になれることである。

(10) 親密性、楽天性をもっていること。

親しみやすさ、何かが起こって当たり前と楽天的に振る舞えることは、メンバーに安心感をもたせ、新しいことにトライする気持ちを起こさせる。

## V おわりに

Tグループの世界に足を踏みいれて、随分長い年月をへてきたが、今も、そして、これからも、多分その道が続けて歩むことになるだろう。思えば、それは苦しい道程でもある。自分を、あるがまま、グループにおき、メンバーのひとりひとりと真剣にかかわっていくこと、そこでの神経の磨滅は、おそろしいものである。しかし、同時にそこから得られる学び、喜びは、何ものにも変え難いものがある。最近の私は、トレーニングが始まる直前までは、その場から逃げ出したいような気持ちを、しばしば持ってしまうのだが、トレーニングが始まると、そのような気持ちは、どこかに消え失せ、終わった時には、心洗われ、疲れの中にも、リフレッシュされた気持ちを持つようになっている。いつになれば、トレーナーとして、「ただの人」になれるのだろうか。



## 対話的教育

### — M.ブーバーの教育論をめぐって —

宮本 桂（南山短期大学教授）

#### 序

先に「対話的生」と題していのちの対話という観点からブーバーの「対話的人間観」を論じた<sup>(1)</sup>。そこでは人間が真に生きているとは、対話的に生きることであり、人間の対話的生とは人間が生ける神の対向者として創造され、「いのちを選ぶ」ことを通して、いのちの源である神にかえることであるというブーバーの論を彼の主著『我と汝』を中心に紹介した。この対話的關係は人生のあらゆる分野に、いや人生そのものに生かされるものであるが、「教育關係は純然たる対話的關係である」<sup>(2)</sup>とブーバーも述べているように、とりわけ教育の分野で重要であると言えよう。特に計量主義、能率主義の傾向を深めている日本の教育界に、「いのちの対話」を掲げるブーバーの対話的教育論は、教育にとって何が最も大切であるかを改めて呼びかけているといえよう。又、ブーバーの生涯は偉大な実践的教育者としてのそれであり、平石善司が言うように、「彼の対話の哲学を、ただ単に教育面に適用しようと試みたのではなく、むしろそれが教育の本質構造を示すものであることを、彼の教育的実践を通して証ししようとした」<sup>(3)</sup>ものとも見ることができる。彼の膨大な著作数から見れば、教育を直接論じたものは必ずしも多くはないが、彼の主著『我と汝』そのものが一つの教育論であり、事実40年後に書かれた「原著者のあとがき」でもブーバーは教育を対話的關係の代表例の一つとしてとりあげている。また、ブーバー自らが編集した『著作集第1巻』に教育論として三つの論文を収めているが、その他にもいろいろな所で教育の問題に言及しており<sup>(4)</sup>、彼の教育に対する特別な関心を見ることができる。この小論では、『我と汝』およびこれら三論文を中心に「いのちの対話」という視点からブーバーの「対話的教育論」を検討して行きたい。第一に「いのちの対話」としての教育を論じ、次いで「対話的

教育論」を、最後に「教育の目標」を考察したい。

## I 「教育——いのちの対話」

人間が本来的に生きるとはどういうことであるかを問い続けたブーバーは、「あらゆる真に生きられる現実は出会いである」<sup>(6)</sup>と宣言する。出会いを通して、即ち、「我と汝」という関わりかたを通してこそ、人間は成長し、愛し、決断して自己統一をなすのである。対話を通していのちの息吹を受けた人間は、対話を通していのちを受け継いでゆく。教育の場はまさにこの出会いの場であると言える。

ブーバーによれば教育の働きは生物学的生命の伝達と比肩される。生物学的生命が両親から子へと受け継がれて行き、その共同体の生存を保証するように、国民の精神的生命は世代から世代に受け継がれてその国民を形成する<sup>(6)</sup>。この伝達は教育によるもので、生物的生命の伝達と同じように、人はそれに全人的に関与することによってこの精神的生命は伝えられるのである。特にユダヤ人にとってこの価値の伝播は独特の要素をもっている。即ち、イスラエルは「生命と教えを同時に受け、時を同じくして国家となり、宗教的共同体となったのである」<sup>(7)</sup>。それ以来、生物学的生命の伝達と教えの伝達は共に結ばれ、精神的伝達は肉体的伝達と同じくイスラエルのアイデンティティに不可欠と考えられてきた。先に述べたように、神に対向するものとしてのいのちを与えられたイスラエルは「主を恐れることは知識のはじめ」(「箴言」1章4節)であり、「主を恐れることは命の泉」(「箴言」14章27節)との言葉通り、主の教えに従うことこそ「いのちを選ぶ」道と理解している。ブーバーも述べているように、ヘブル語の知識 (*hokhmah*) はいのちの教えの一体化したものであり、ギリシア語の智 (*sophia*) のように単に思惟の領域以上の意味をもっている<sup>(8)</sup>。主の教えを伝える教師の仕事は子供を生むことに比せられ、教育は「第二の誕生」<sup>(9)</sup>と呼ばれている。いやそれ以上にブーバーは創造の行為にいわば参加する者として、「教師は真の神の代理者である」<sup>(10)</sup>とさえ述べるのである。

ユダヤ人においては教育は与えられた教え、伝統を伝えることに重点が置かれた。しかし、伝統は単に、その内容や形式を、決定したもの、変更できないものとして世代から世代へと受け継がれるのではない。価値を受け容れる場合、それを信じ、応え、生き、人生を通してその真であることを確信して次世代に伝えるのである<sup>(11)</sup>。大切なことは、その価値を生き、血とし肉として生活の中で具現化することである。そこでは固定された内容の受け渡しではなくて、生きた出会い、世代間の出会いが行なわれ、その度ごとに新しい出会いの出来事が起きるのである。ブーバーはそのような出会いを表現して「聖なる閃光が世代間を飛びかう」<sup>(12)</sup>と言っている。

教育のこのような生きた働きを理解するためには、ブーバーの教育と宣伝と



の比較を見ることが有効であろう。ブーバーは「真の闘争は東と西の間でも、資本主義と共産主義との間にあるのではなく、教育と宣伝との間にある」<sup>(13)</sup>と言う。教育は人々を高め、その心を開き、精神を啓発して彼らが真理を発見し獲得するようにさせる。宣伝は一方、人々の心を閉じさせ、その精神の発達を妨げる。宣伝は人々に何ら疑問をいなく、ドグマを受け入れることを強制する。教育者は個々の生徒を唯一のかけがえのない存在として認め、彼らが独自の特別な使命を担っていることを承認している。他方、宣伝者は影響を与えようとする相手の人格には関心がなく、自分の目的に利用できる個々の属性にのみ関心がある。真の教育者は個々の者が特別な形にまで成長する力が全人類に付与されていると信じており、自らに託された人々と出会うことによってその成長への援助を与えることができるとの確信をもっている。一方、宣伝者はラウンドスピーカーやスポットライト、テレビの助けなしには影響力を与えられないと考えている。教育のテンポはゆっくりであり、プロパガンダは熱狂的で神経質、性急である。ブーバーはくりかえしこの教育と宣伝との対立のテーマに言及している<sup>(14)</sup>。教育を生きた出会いと考えるブーバーは、いつも閉鎖性よりも開放性を選び、パッケージされた答えよりもどもりながらの質問に味方するのである。

この教育の関係はブーバーによれば、「我一汝」と言う対話的關係であり、宣伝の関わり方はまさに「我一それ」関係である。教育は自由、成長、応答を前提とする生きた関係であり、宣伝は強制、効率、利用を前提とする「死んだ関係」と見ることができる。このように教育を「いのちの対話」としてとらえたブーバーは、生徒のいのちに対応しないもの、すなわち強制や効率主義、数値化、固定化といったようなことが教育に侵入することを極力排したのである。生きた対話的關係をブーバー自身実践していることから、ホードは、「彼こそまさに本当の意味で、現代の最高の教育者」<sup>(15)</sup>だと言う。林竹二が「生命への畏敬がないところには教育はない」<sup>(16)</sup>と述べているが、ブーバーの教育観はまさに教育にこの「いのちの対話」を回復する訴えと見ることができる。

## II 「対話的教育」

教育と宣伝との対比から生命に奉仕する教育のあり方が見えてきた。ところで教育に対するアプローチとして、大きく分けて従来二通りの考え方がある。一つは「強制学派」<sup>(17)</sup>とも呼ばれるもので、教育者は「保証付の諸価値の伝達者」<sup>(18)</sup>として、教育者の理想の型にはめ、いわば「じょうご」のように生徒に注ぎ込もうとするのである。そこでは生徒の活動よりも教師のイニシアティブが強調され、同時に教師の責任はより重くなり、教師の個性に依存するところが大きい。一方、生徒の感情や個性は抑制され、教師による「強制」の要素が強くなり、生徒の反発を招くことになりかねない。先に考察した「宣伝」と

同じく、生徒を本当に生かすことにならず、生きた教育とは言えないものになる。伝統的教育観は多く、この傾向に属するものと言えよう。

これに対して、「自由学派」<sup>(19)</sup>と呼ばれるアプローチは「教育」(educatio)の語の意味通り「引き出す」こと、子供の個性を引き出させ成長させることを方針とする。それは庭師が木々の成長を見守るように、子供の成長を見守り助けようとするのである。「じょうご」にたいして、「ポンプ」にもたとえられ、子供の内的力を信頼する考え方である。この教育観は子供の善性を信じ、教師の役割はより小さく、受動的なものである。現代教育の立場は主にこのアプローチにそったものである。しかしながら、自由とは人間が自己の本性を実現するための能力であり、放任とは全く性格を異にするので、「自由主義教育」は自由を正しく理解しないと、「放任主義」に陥る危険をはらんでいる。

そこでブーバーは第三のアプローチ、「対話的教育」を提唱する。彼によれば、「強制の対極は自由ではなく、結びつけられているということ (Verbundenheit)」<sup>(20)</sup>である。我々はしばしば強制の対極を自由と取り違えて放任主義に陥りがちであるが、教育における自由とは、結びつけられ得ること、出会いへの自由である。この結びつきが真に形づくられる場、作用している世界を、教師を通して選び取る場、即ち、「我と汝」の場、自由に決断し、運命と出会う場<sup>(21)</sup>でこそ教育が達成されるのである。「生と死にはさまれたこの脆弱な生は、それにもかかわらず、もしそれが対話であるならば、一つの充実した生であり得る」<sup>(22)</sup>のだ。教育の任務とはまさに生徒の生ける魂に対して責任を取ることによって果たされるのである。

ブーバーはそこに包擁 (Umfassung 包擁、包容、包含とも訳される) と言う概念を導入する。包擁とは、ブーバーによれば、自己にまかされた相手に対して、「現勢化された人間の本质で以て完全に現時的ならしめること」<sup>(23)</sup>である。教師は現にそこに居て、「その子供の現前を、自分と世界との結びつきの一人の担い手として、彼がこの世に対して取る責任の一つの根拠として、自分自身の足場へと取り込んで」<sup>(24)</sup>しまわなければならないのだ。このようにこの現前化を全うするには、他者をただ他者として志念するのではなく、まさにこの他者としての生徒の経験を経験することが必要である。しかしこれを単なる「感情移入」と混同してはならない。感情移入においては、人間は自己の現実性を否定して、他者の感情と一体化してそれを内から辿ることである。包擁はその反対に、「自己自身の具体性の拡大であり、生の具体的状況の充足であり、人間が参与している現実のまったき現前」<sup>(25)</sup>である。教師自身の行為に対する生徒の反応や感情、理解の程度を実際に体験することを意味する。教育において大切なことは、子供が何を必要とし、何を必要としないかを見極めそれに答えることである。「生徒の全体性に真に影響力を行使するのは、教師の全体性のみ」<sup>(26)</sup>であるとの言葉にもあるように、教師の存在の全体でもって生徒に向かうことこそ、対話的關係の基本である。教師は生徒を、さまざまな特性や、

性向や、抑制のたんなる総和として知るのではなくて、人格として、生徒をひとつの全体として感得し、肯定しなければならない<sup>(27)</sup>。そして又、生徒の挑戦に対しては、まさに教師の全人格をもって受けとめ、答えることが重要である。

しかし教育におけるこの包擁は完全な意味での相互関係ではなく、「一方的な包擁体験」<sup>(28)</sup>であることを指摘しておかなければならない。ブーバー自身、教育は対話的關係であると言うとき、教師と生徒との相互関係を前提とし、我々はその弟子や子供によってどれほど形成され、教育されていることかと述べている<sup>(29)</sup>。しかしながら教育者と被教育者は対等の立場で教育の場に立つのではない。「もし生徒が自分の側からもこうした包擁をおこなうならば、すなわち共通の状況における教師の役割を生徒が感じ取ってしまうならば、教育というものに特殊な関係は存立し得ない」<sup>(30)</sup>のである。即ち、教育という特殊な関係、教育者と被教育者との間では完全な意味で相互関係はゆるされていないのである。ここから、教師の側のイニシアティブの重要性が確保されていると言える。「教育は人格的に相手に向かいあいながら、同時に距離を保つことを心得ている人間によってのみおこなわれ得る」<sup>(31)</sup>と言うブーバーの言葉を、友達になることを理想の教師像と考える者は、特に注意して聞くことが必要である。教師は生徒の教育されることを経験するが、生徒が教師の教育することを経験するのではない。もしそうならば、それは友情関係になってしまうのである。

ブーバーは教育を成功に導く条件を三つ挙げている<sup>(32)</sup>。まず第一に謙遜である。自分が充実した生命の唯中にある一つのファクターであり、生徒に影響を及ぼしている無数の要素の一つにすぎないことを謙虚に認めなければならない。第二に教師は生徒の全人格に影響を与えようと意図している唯一の存在であるという教育的責任の自覚である。第三に生徒への働きかけの唯一の通路としての信頼があげられる。信頼とは、この不信の時代にあって、人間の真理、人間実存の真理が存在するという洞察を意味する。生徒が教師をビジネスライクに働いているのではなく、自分の生活に参与していると感じるとき、その抵抗を取りさげ、教師に心を開くのである。この信頼なくして教育は成立せず、信ずることなしに生徒は学ぶことがない。

このようにブーバーが主張する対話的教育論は生ける教師がその全人格を通して生徒と出会い、いのちの息吹を新しい世代に伝えることである。その意味で、ブーバーは徒弟制度のもとでの師匠（マイスター）を、今以て教師の模範として挙げている。師匠たちは自らその手とか頭を働かせて仕事することによって、弟子たちをその創造的仕事に参加させ学ばせたのだ。弟子たちはそのとき「人格的生の神秘さを学んだのであり」「精神を感得した」<sup>(33)</sup>と述べている。この生ける魂への責任を負った教師は、自己陶冶を要請される。生徒が自己形成のために自己のうちにとり込もうとする世界諸力を、まず教師自身が自ら選び取り、自己内へと取り込まなければならない<sup>(34)</sup>。即ち、世界の価値を自らの生のうちに生き、人格のうちで選び取ったものを生徒に伝えなければならない。

### Ⅲ 「教育の目標」

さて、ブーバーによれば、「その名に値する教育とは、本質的には性格教育である」<sup>〔95〕</sup>。それは、真の教師が生徒に一定の知識や技能を教えようとする場合も、念頭に置いているのは生徒の個々の機能だけではなく、生徒の全人だからである。生徒をこの全体性から把握するとき、人格性から見る場合と、性格としてとらえる場合とがある。「人格は完成であり、性格は課題である」(「性格」55頁)。すなわち、人格は、本質的には、教育者の影響の範囲外であり、性格はその陶冶に影響力を行使することこそが教師の最大の課題である。人格性はその育成を強化することだけではできるが、性格は教育によって陶冶されなければならない。しかし、性格教育を意図する場合、生徒の反抗に直面する。彼らはしばしば教育されることを欲しないのである。

そこで教師にとって必要なことは、その生き生きした自分の姿を生徒の前に示すことである。彼らに影響力を行使してやろうと意図しない時のほうが、強烈、純粹な影響を与えるのである。「生徒の全体性に真に影響力を行使するのは、教師の全体性のみである。彼の行為のない実存の全体である」(「性格」58頁)とブーバーは言っている。教師が生徒に影響を与えるのは、教師自身の生きかたであり、心を開いて生徒に出会い、生徒の生に参与し、それを受けとめることである。善悪を抽象的に論ずるよりも、具体的な個々の問題に対して、ある一定の状況のもとで、「何が正しく何が間違っているかを答えることこそ、教師の職分」(「性格」60頁)であると言えよう。

さて、「性格教育」と言うとき、性格の概念をどのように規定するかが問題となる。ケルシェンシュタイナーによれば、性格は「根本的には、経験、教訓として自己観察を通して個々人のうちに形成された格言に対する自発的服従」(「性格」68頁)である。ジョン・デューイによれば、性格は「諸習慣の相互透入」であると言う。しかしブーバーは「偉大な性格は格言の体系としても習慣の体系としても把握され得ない。それにとって本来的なことは、その存在のすべてを賭けて行為することである」(「性格」72頁)と主張する。挑戦してくるいちいちの状況に対し、その状況の独自性に応じて反応することである。確かに諸状況の間には類似性があり、出来上がった格言や習慣からぴったりに合った行動をとることもできる。しかし、そこでは状況の型にあてはまらない要素は見過ごされてしまう。ブーバーが、それぞれの生きた状況は新生児のように、繰り返されることのない新しい顔かたちを持っている(「性格」73頁)と言うとき、過去の類型ではなく、生きた生徒に出会うには常に新しく応える必要性があることを教えている。それゆえ、既存の答えを持ち出すのではなく、現在を、責任を、自らをさし出さなければならぬのである。偉大な性格の間は、自己の全生命を賭けて応答する。教師は自分が関わっている生徒の生活に、直接かつ率直に参加し、そこから生じてくる責任を自らに背負うことによって、

生徒自身の中にも偉大な性格のイメージを蘇生させることができるのだ。(「性格」76頁)

このように教育が本来目的とする「偉大な性格」を、「生命と世界にたいして応答をなにひとつ拒まず、自分に会おうありとあらゆる本質的なものに責任をとるような性格」(「性格」76頁)とするならば、教育の目標は対話的能力を涵養することであると言える。それは現代に広くゆきわたっている誤った自信、すなわち、「自分は良く教育されている。根本的に自分を変えることは何も起こらない。……明日は今日と変わらない。」<sup>(36)</sup>との偏見を正さなければならないと言う。これはある意味で、病める時代の最大の問題であり「宿命に対する信仰」<sup>(37)</sup>とも言えよう。すべてを因果の連鎖によってのみとらえ、新しい出来事が起きることを受け入れない。このような因果律の重圧に押しひしがれた人間は、物事にけりをつけてしまい、生命の働きを、自由な決断の効果を、出会いによる新しい出本事が起きることを信じもしないし、期待もしない。このようないけりをつけた生きかたは、個人主義の殻に閉じ込められていると見ることができる。この閉鎖性を突破して、「真正な生の対話的な力のなかへ迎え入れること」<sup>(38)</sup>こそ教師の職務なのである。

このけりをつけた生きかたで表される個人主義はしばしば、逆に集団主義に陥りがちである。集団的なものに吸収されることによって、彼らは責任を免除してもらおうと自己の決断を政党などの判断にゆだね、集団というモーロック(恐ろしい犠牲を要求する悪神)の餌食となってしまうのである。その場合、なにものにも替えがたい重要なこと、つまり「生命と世界に対する人格的責任が見失われる」(「性格」76頁)危険がある。そこでは魂が不毛になってしまい、真にこの人間が生きているとは言えないのだ。そこで、「人格の統一性、生きた生命の統一性」を取りもどさなければならない。換言すれば、今日の教育に人格的生命をこそ回復されねばならない。自由に決断する生きた人格を育てる教育こそ期待されるのである。

ところで偉大な性格にむけて教育された者は、自らの社会を愛するがそれは現状維持を目指すものではなく、それを引き上げ高めようと欲するのである。このことは個人主義と集団主義を越えるもので、人間と人間との偉大な掛け値なしの連関、統一的で応答的人間関係を確立しようとするもの、即ち、真の共同体の建設を目指すものである。集合体が人格性の組織的な没却にもとづいて成り立っているのに対し、共同体は相互的対向のなかで、人格性を高揚し立証することに基づいて成り立っている<sup>(39)</sup>。ブーバーが真の共同体と言う時、次の二つのことが前提とされる。即ち、それに属するすべての人がひとつの生ける中心、あの永遠の汝にたいして生ける相互関係の中に立つということと、彼らどうしが互いに生ける相互関係の中に立つということである。「共同体は生ける相互関係をもとにして築きあげられる、しかし、その建築師はあの生きて働きかけてくる中心」<sup>(40)</sup>なのである。それゆえブーバーは、「純然たる性格教育

は共同体のための純然たる教育である」(「性格」78頁)と言い、青少年にこの生きて働く共同体の中心に向かって立つことを求める。

それではこの生ける中心に向かって立つことはどのようにして可能なのであろうか。この絶対者との人格的關係へと入っていくためには、私たちはまずもう一度人格とならなければならない。「いっさいの自己性を併呑してしまう集団主義の灼熱の深淵から、真の人格的自己を救出しなければならない」(「性格」67頁)。この共同体の中で人格をとりもどし、共同体の生ける中心に対して生ける相互關係のなかに立つことによって、絶対者の前に立つのである。こうして、生ける神に対して生きた關係に入ること、あえて言えば「神の似姿」をめざして、「神のまねび」の道を歩むことこそが教育の真の目標となる<sup>(41)</sup>。「手を差し伸ばして、人間を自分自身の統一性へともう一度連れ戻すように仕向ける教師は、人間にもう一度神の面前に立つよう仕向けるのである」(「性格」79頁)。その時「真の自律は真の神による統治とともにある」<sup>(42)</sup>ことを知るのである。

## む す び

以上、M. ブーバーの教育論を「いのちの対話」という観点から見てきた。イスラエルにおいては、教育は「第二の誕生」とよばれるほどのいのちと結ばれ、創造のわざへの協力でもあり、それに参与する教師は「神の代理者」ともよばれる。教育は、世代の間の対話であり、いのちといのちとの対話である。教育を宣伝と対比して見ると、宣伝が相手の人格に関心がなく、ただ相手を利用するため、みずから都合の良いドグマを押し付けることのみに関心がある。それに対し、生ける教育は、個々の生徒が独自の使命を持ったかけがえのない存在であることを認め、それを最大限成長させることを目指している。教師と生徒との教育的關係は対話的關係とも呼ばれるもので、生徒を現前化する「包擁」を通して、生徒をひとつの全体として、生ける全体として受けとめる。しかし、この包擁關係はあくまで教師がイニシアティブをとる「一方的包擁關係」なのである。そこには、教師の役割を生徒に影響を与える一つの要素にすぎないと認める謙遜、同時に意図的に教育しようとする唯一の存在であることの自覚と教師と生徒とをむすぶ信頼とが必須条件である。

このような対話的教育の目標は「偉大な性格」、すなわち、自己の全生命を賭けて応答する性格を形成することである。そのためには教師自身が全生命を賭けての生きざまを生徒に示さなければならない。性格教育は共同体のための教育であり、生徒をその生ける中心に立ち向かうよう導くものである。すなわち、教育の目標は対話的能力の涵養であり、その最終目標は生ける神と生きた対話的關係に入ることとすることができる。そのような關係を通してこそ、人間は真に生きると言える。ブーバーのこの「いのちの対話の教育論」は、計量主義、

能率主義のはびこる現代の教育に、「いのちの回復」を呼び掛けるものではないだろうか。

## 註

- (1) 「対話的生」『人間関係研究センター紀要』第6号(1988)49-56頁。
- (2) ブーバー「教育論」『ブーバー著作集第8巻 教育論・政治論』みすず書房 1970年 30頁。
- (3) 平石善司『ブーバー』日本基督教団出版局 1966年 198頁。
- (4) 'Über das Erzieherische' (1926), 'Bildung und Weltanschauung' (1935) 'Über Charaktererziehung' (1939) M. BUBER, *WERKE Erster Band Schriften zur Philosophie*. (München: Kösel Verlag, 1962) S. 785-832. 日本語訳は「教育論」「教養と世界観」「性格教育について」(山本誠作訳)『教育論・政治論』(『ブーバー著作集』第8巻 みすず書房1970年)がある。この小論での引用はこの訳書により、論文名だけを記す。直接教育を中心テーマとしなくても、教育に関連する論文、講演は多い。又、ハシディズム関係の著作は重要であるが、この小論ではほとんどふれることができなかった。この点に関しては Frnst Simon, 'MARTIN BUBER, THE EDUCATOR' *The Philosophy of MARTIN BUBER*, ed. P. Schilp & M. Friedman (London: Cambridge University Press, 1967) pp. 543-576参照。その他以下の文献を参考にした。M. Friedman, *Martin Buber, The Life of Dialogue* (Chicago: University of Chicago Press, 1954). 小林政吉『ブーバー研究』創文社 昭和53年。斉藤昭「対話の実存の教育—マルティン・ブーバーにおける人間の教育」『宮城学院女子大学論文集』23号(1963)130-154頁。
- (5) ブーバー『我と汝・対話』(田口義弘訳)みすず書房 1978年 18頁。
- (6) M. Buber 'Teaching and Deed' *Israel and the World* (New York: Chocken Books, 1963), p. 137.
- (7) *Ibid.*, p. 138.
- (8) *Ibid.*, p. 140.
- (9) *Ibid.*, p. 138.
- (10) ブーバー「教育論」25頁。
- (11) この点については主に以下の二論文による。M. Buber 'Teaching and Deed' および 'On Natinal Education' *Israel and the World* (New York: Chocken Books, 1948) pp. 137ff. ブーバーは『我と汝』においても、「言葉はくり返し生命となり……生きている教えとなる」(57頁)と述べている。「生きた伝達」については、Y. Congar, *Tradition and Traditions* (Oxford: Alden Press, 1963) p. 253以下参照。
- (12) M. Buber 'Teaching and Deed', p. 139.
- (13) A. Hodes, *Encounter with M. Buber* (Lodon: Allen Lane Penguin Press, 1972) p. 135.
- (14) ブーバー「人間の問柄の諸要素」『対話の原理Ⅱ』(佐藤吉昭、佐藤令子訳)みすず書房 1968年 105-110頁参照。A. Hodes, *Encounter with M. Buber*, p. 136.
- (15) *Loc. cit.*
- (16) 林竹二『生きること学ぶこと』筑摩書房 1987年 200頁。
- (17) ブーバー「教育論」13-14頁参照。M. Buber, 'On Natinal Education', pp. 149ff.

- (18) ブーバー「教育論」22頁。
- (19) 同上 13-14頁参照。
- (20) 同上 15頁。
- (21) 同上 18頁。『我と汝・対話』68頁以下、ブーバーは運命と宿命を別に考え、自由に決断する者だけが運命に出会い、宿命は恣意の人間の信仰としてのみ人間に影響を及ぼし得るのである。
- (22) ブーバー「教育論」21頁。
- (23) 同上 28頁以下。『我と汝・対話』172-173頁。「現前化」については「原離隔と関わり」『哲学の人間学』『ブーバー著作集』第5巻23-26頁。
- (24) ブーバー『我と汝・対話』31頁。
- (25) ブーバー「教育論」29頁。
- (26) ブーバー「性格教育について」58頁。
- (27) ブーバー『我と汝・対話』172頁参照。
- (28) ブーバー「教育論」32頁。
- (29) ブーバー『我と汝・対話』24頁参照。
- (30) 同上 173頁。
- (31) 同上 174頁。
- (32) ブーバー「性格教育について」 59頁以下参照。
- (33) ブーバー「教育論」16頁。
- (34) 同上 36-37頁参照。
- (35) ブーバー「性格教育について」55頁 以下この論文からの引用は本文中に「性格」と略して頁数のみ記す。
- (36) M. Buber, 'On Natinal Education', p. 158.
- (37) ブーバー『我と汝・対話』77頁参照。
- (38) ブーバー「対話」『我と汝・対話』259頁。
- (39) 同上 245頁参照。
- (40) ブーバー『我と汝・対話』61頁。
- (41) ブーバー「教育論」38頁以下参照。なおブーバーがこう言うとき、「見掛け倒しを否認して現実性を選びつかみ取るような人間は、たとえどんな世界観を選ぼうとも、教育する資格がある」「教育と世界観」(53頁)との言葉も同時に見なければならぬ。彼にとって大切なことはいずれかの宗派にぞくすることではなく、「自らの生命の汝にむかって自己の全存在をささげて語りかける」(『我と汝・対話』99頁)ことなのである。
- (42) M. Buber, 'Teaching and Deed' , p. 142.





## 学生にとってのTグループの意味

文 珠 紀久野（鹿児島純心女子短大講師）

大学生となる18、9歳の女子学生は、青年期の真只中にいる。現代に生きる若者は、非常に物質的に豊かで恵まれた中で生活している（松下1981、井原1989、藤竹1989）。いつでも好きな物が手に入り、今手元にお金が無くてもカードを利用すれば『欲しい時が買い時』とばかりに自分の欲望を簡単に満たすことができる。

また、某大学学長が新生入生に向け「大学はレジャー・ランドではない」と言わざるを得ないくらいレジャーランド化した大学が多くなり、学問に真剣に向きあっていく情熱を欠いた学生が多くなってきた。大学生活の中で獲得できる多くの自由時間を満喫し、学業よりも遊びやアルバイトに精を出す大学生は少ない。

一見すると青春を謳歌し、楽しい大学生を送っているかのように見える。ところが、現代は価値観の多様化にともない、1人1人の生き方は1人1人が自発的に、創造的につくっていかざるをえないという大変な作業が、個々人に課せられているともいえる。

個人に自由が十分与えられている反面、その自由をどのように活用し、自己を確立していくかは個人の側の問題である。

すなわち、自分が自分に対して責任を持つことが求められ、その分孤独感も強く感じざるを得なくなってくる。

その中で、自分は一体誰で、何がしたいのか、何をしようとしているのか、今何を感じているのか、他者とどう関わっていくのか等々といったことが、嫌でも考えねばならなくなっている。

大学生は『青年期』とよばれる発達段階にいる。青年期の特徴に関しては様々な研究者が論を展開しているが、それらをまとめてみると以下のようになると思われる（福井1980、笠原・山田1981、笠原1984、乾1986、木下1989）。

1. 急速な身体成熟と第2次性徴のあらわれ。それに伴って、自己の身体への過敏性。
2. 異性への関心の高まり
3. 強い自意識過剰、自己の内面への関心、自己評価の不安定さと劣等感
4. 他人の目へのとらわれ
5. 親への反抗と依存、その間での葛藤

これまで作り上げてきた自分と向き合い、自己点検をはかり、新しい自己へ変容していくことが青年期の特徴の1つであるといえる。

ところが簡単には新しい自分は見つからないし、古い今までの自分には愛着があり、捨てるのはつらい。その葛藤の中で出口を求めて反社会的行動へ走ったり、精神的な問題を呈したりする者もいる。しかし大多数の若者は、極端に走らないまでも、反社会的行動と精神的ひきこもりの間をゆれ動いているのが現状ではないだろうか。

そういう中で、同性・異性の友人と関ったり、親子関係の再点検をはかったりという他者との相互作用の中で、少しずつ自己確立が行われる。

ところが、大学生の対人関係は、つかず離れず、明るく、軽くといわれるように、非常に希薄なものとなってきている。

友人になって深く関わると自分も傷つくから適当につき合うという学生が少なくない(森1979)。それでいて、真友が欲しいと強く願いつつ自分の殻を出ようとしない。

本当の自分の姿が分からず、本物でない私がいづのまにか周囲に流され日々が過ぎてゆくという悩みも心の奥深くかかえている。

なんとなく友人になり、なんとなくいつも一緒にいて、なんとなくおしゃべりをして過ぎていくのが最近の大学生の友人関係のようである。

薄い関わりの中では、自己を見出すこと、自己を創っていくこと、自己実現は仲々進展しない。

このような状況にいる学生に対して、Tグループを行なうことの意味を、Tグループに参加したメンバーの状況をもとに検討し、学生達の発達と自己実現に対してどのような援助が可能であるのかを探究することを目的としている。

## 1 Tグループ合宿の概要

本稿で報告するTグループ合宿の概要は以下の通りである。

- \* 時期：1981年11月29日～12月5日（5泊6日）
- \* 場所：三重県 池の浦（海辺の静かな所）
- \* 対象：1年生 122名
- \* スタッフ：学内スタッフ9人 学外スタッフ10名 事務局2人 看護婦1人

\* グループ構成：出身校・フィールドワークでのグループ・居室グループなどを考慮し日常あまり共に行動することの少ない学生で11ないし12名で構成し、11グループを編成。トレーナーは各グループに1名ないし2名である（表1参照）。

表1 グループ構成

グループ名	学 生 数	学内スタッフ	学外スタッフ
A	11		1
B	11		1
C	11	1	1
D	11	1	1
E	11	1	1
F	11	1	1
G	12	1	1
H	11	1	1
I	11	1	1
J	11	1	1
K	11	1	1

\* スタッフミーティング

◦ プレスタッフミーティング

Tグループ合宿開始1日前よりスタッフ全員でプレスタッフミーティングをもった。学生の入学以来の学習状況・学習内容・学生達の動向に関して情報交換を行った。また、合宿全体のねらい作成とその内容に関する共有化、ふりかえり用紙作成、メンバーのグルーピング、トレーナーの組み合わせ、合宿初日のスケジュール作成、会場準備などを行った。このミーティングは合宿全体がスムーズに運営されるためであり、スタッフ同士が相互に知り合いチーム作りをする場でもあった。

◦ 一日のふりかえりのためのスタッフミーティング

毎日全スケジュール終了後、各グループの状況報告・全体会のふりかえり・学生の健康面に関する情報交換とともに、次の日のスケジュールを決定するための話し合いを全スタッフで行った。このスケジュールは翌朝学生に知らせる。このような方法をとったのは、学生の状況・グループ状況に対し、より適切なプログラムを作る為である。

\* ふりかえり用紙（付表参照）

Tグループの各セッション終了時毎に、グループや自分について気づいたことを記録する用紙である。記入後学生はトレーナーへ提出し、Iのスケール（自由度・興味・グループの雰囲気）とIV・Vの影響関係をまとめ、学生の学習材料の1つとしてTグループに返却される。

\*ねらい

私が私のグループメンバーの一人一人とかかわりを深める。

- 今このグループの中での自分の気持ち、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ち、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。
- 互いに応答しあう。
- グループとしての成長にとりくむ。

\*全体のプログラム

毎回のスタッフミーティングをくり返す中で創られ、実施された全日程を表2に示す。

- Tグループセッション 16回
- 全体会 5回
- 夜のつどい 5回

\*フォロー・アップ

Tグループ合宿終了後の12月9・10日の両日を用い、学内で行った。

ねらい：この合宿の体験の意味を各自で明確化する。

手続：1. T<sub>1</sub>～T<sub>16</sub>を個人のふりかえり用紙、集計用紙をもとに内容プロセスともていねいに書き出し印刷する。

2. 個人レポートを書く。

「Tグループ体験の意味」

Tグループとは何かの概念化の為の講義が行われた。——資料「小集団の社会学」青井和夫 東大出版

2年生になってから、個人面接を1人約1時間ずつ行った。その時に「自分への手紙」とレポート返却。

\*トレーナー間での話し合い

プレスタッフミーティングでトレーナーの組み合わせが決定した後話し合いをもった。

初回を大切にすること。メンバー1人1人を大切にし、大切にされていく実感がかめれば幸いである。不必要な不安には適時対処する。2人とも関西方面出身なので言葉のニュアンスには十分留意する。お互いにTグループセッションの場で真剣に関わっていくことなどを話し合った。

また両者のこれまでのTグループ合宿体験・Tグループに関するトレーニングの有無・自己認知している自己像・Tグループに関する考えなども話し合った。

表2 全日日程表

11月30日(月)	12月1日(火)	12月2日(水)	12月3日(木)	12月4日(金)	12月5日(土)
7:30	朝のつどい	朝のつどい	朝のつどい	朝のつどい	朝のつどい
8:00	朝食	朝食	朝食	朝食	朝食
9:00	T <sub>3</sub>	T <sub>7</sub>	T <sub>10</sub>	T <sub>14</sub>	全体会5 「私のこれから」
10:00					
11:00	T <sub>4</sub>	T <sub>8</sub>	T <sub>11</sub>	全体会4 「目かくし探険」	閉会・アンケート
12:00					
1:00	昼食	昼食	昼食	ペアで昼食と わかちあい	
2:00	自由	自由	自由	T <sub>15</sub>	
3:00					
4:00	全体会2「バイインタビュー」	全体会3			
5:00	T <sub>5</sub>	「ノンバーバル」	T <sub>12</sub>	T <sub>16</sub>	
6:00					
7:00	夕食	夕食	夕食	夕食	
8:00	T <sub>6</sub>	T <sub>9</sub>	T <sub>13</sub>	グループのふりかえり	
9:00	夜のつどい	夜のつどい	夜のつどい	夜のつどい	
10:00					
11:00					
11:30					

## 2 使用したデータ<sup>註</sup>

1. Tグループセッション終了毎の記録。  
各セッション終了後すぐその回の記録（グループ状況・メンバーの状況など）を取り、かつ自分の感じたことや気づいたことをメモしていたものを用いた。
2. テープ逐語録  
各セッションは全てテープ録音した。録音テープはメンバーの学習の材料とし、グループ室に常時置いておかれ、グループとメンバーの状況を知るためのものとして、そのTグループメンバーは自由に聞くことができた。T<sub>1</sub>・T<sub>6</sub>・T<sub>7</sub>・T<sub>8</sub>・T<sub>10</sub>・T<sub>11</sub>・T<sub>13</sub>の7回のTグループセッションを逐語録におこし、データとして用いた。
3. ふりかえり用紙・集計用紙
4. Tグループ合宿終了直後のアンケート
5. フォロー・アップで作成した学生からみたTグループの歴史
6. 学生のレポート
7. 個人面接  
メンバーとトレーナーのプライバシー保護の為、学生をA～Kで男性トレーナーをNトレーナー、筆者をMトレーナーで表す。

## 3 Tグループセッションの経過

T<sub>1</sub> Mトレーナーから「それでは先程提示されたねらいを達成するためにTグループを始めます。このセッションはテープにとります。この部屋で聞くことにします。この部屋から外に持ち出さない。このTグループは時間——今は5:45まで——とこの部屋ですということ、13人のメンバーだけが決められています」と開始の発言がある。しばらく沈黙（1分30秒）後Dから「この時間は何をなさいますという学校の方からは無いんですか」と質問がある。続いてBから「これからの時間何をするかは私達で決める訳ですか?」と質問。すぐにBは「何かしませんか、黙っていても仕方ないから」と提案。すぐには皆に受け入れられず、Cが自己紹介しようと提案し、自分が言ったからというので、Cから始める。Cから時計まわりに一巡する。その中で合宿への期待、不安、自分としてのねらい——他の人を知りたい——が表明される。Nトレーナーは「Nです。大阪弁が出てきてわからなかったら聞いて下さい」Mトレーナーは「皆を知っている訳ではない。いっしょに（色々）出来たらいいと期待してここへきました」と言う。FがNトレーナーのことを知りたいと言う。「先生か?」という問いに「先生もしています」と答える。

すぐに話題が変わり、全体会で書いた旗の分かちあいをしようとIから提案。しばらく沈黙。Kが「お金と書いた人？」と聞くと手をあげる人もいる。しかしみんなは旗を手にもったまま見せようかやめようかというあいまいな形である。またIが、「言いたい人から言おう」と提案。しかし受け入れられない。IはMトレーナーに「合宿は昨年と同じ？」ときく。「同じというのは？」I：「いつもこんな風ですか？」「同じところもあるし、違うところもある」

Jから「得意な所を言おう」という提案。

	A	B	
C	D	E	
F	G	H	
I	J	K	

T<sub>2</sub> セッションが開始されるとすぐMトレーナーが『ふりかえり用紙』をグループのまん中におく。すぐDが1枚ずつ配ろうとする。Nトレーナーが「このふりかえり用紙は今ここでは見ません。全セッションが終わるまで、いつでもこのグループの人がみれるようにまとめておいておきます」と説明。すぐにKが「トレーナーもふりかえりをするのか？私達だけというのは不公平だ。書いたのならいっしょにここへ出せ」とMトレーナーに文句を言う。Mトレーナーが「そう言うのはなぜ？」ときくとKとともにCも一緒になって怒り出す。Nトレーナーが「私達は役割上今は出さない。全セッション終了後にみせよう」と約束する。K・C不満気ながら一応納得。

Jから「旗」の続きを見ようと提案、しかし受け容れられずKが「結婚」について話をしようとJの意志をみる。NトレーナーからJに「結婚の話をするのでいいんですか」と聞かれるとJ「何をしたいかわからない」と答える。その間I、AはチラチラとMトレーナーの方をみている。「ともかく何かしよう」ということで、G・H・Kが動き出す。Fが「皆が賛成だから」という。Nトレーナーが「はたしてそうか？」と聞くと、B・I・Dは簡単に「賛成」という。そこで次回は『雑談』をすることになる。「先生は？」と聞くので、Mトレーナーは「雑談で何をするの？」と聞くと「自分達の気持ちを言いたいから」と答え、Nトレーナーは「みんながやるというのなら」と伝える。

メンバー	対	T <sub>1</sub>
	↓	
K	G	H
A	B	D
E	F	I
	①	

T<sub>3</sub> Bの提案で「オハヨウ」を言う。Kから口火が切られ雑談という名の討論会のセッション。

第一テーマ「女と職場」。Kは強く「女は職場では損な役割」ということを強く主張。その中でJはモジモジし顔を赤らめたりしている。Cは「女に甘えがあるのが問題」と反論する。

第二テーマ「家庭か職場か」。結婚後どうするかということをめぐるKは家庭に入ることが大事と主張。その中でF・EがKに質問され、オズオズと「家庭に入る」ことを言う。仲々しゃべり出せない。Jに対しAとIから援助があり「あなたの言いたいことは……でしょう」と明確化する。誰が誰にしゃべっているのかが明確でなく、違う意見が出されるとKに追求されるというパターンが出てくる。また話題がくるくる変わり、今何が問題になっているのかが不明のまま進む。

第三テーマ「自分はどうしたいか」Kからみんなは結婚後どうしたいのかと聞かれ、すぐB・F・Iが反応する。

第四テーマ「フィールド・ワークについて」Cが「10年くらいは結婚しない。それは、フィールド・ワークで障害児をみているから」というとGが「みんなもし障害児が生まれたらどうする?」と聞き、Kがそれを受けて話し出す。

トレーナー2人は介入なし。

一般論か自分に関したことか不明の話が多い。「自分のことだけ言えば良い」「しゃべることさえすればなんとかなる」というノーム。

全体は沈んだ感じである。

この中で、サブ・グループが誕生。K中心の一群とC中心のグループ。

K・リーダー  
K G H B  
J C E  
A D F I

T<sub>4</sub> Gから口火が切られ「T<sub>3</sub>の話題を続けよう」と言う。CがKに「T<sub>3</sub>のことはもうすんだ?」と聞くと、Kは「もうすんだ」と答える。Gは「皆に聞きたい」と言い、フィールド・ワークの話などする。Nトレーナーから「誰に言っているのか?」と介入。Jが「今何をしているのかわからない。くるくる話題が変わる。困っている」と表明。Gは「もう私の聞きたいことはいい。沈黙していると嫌。話題のある人は言ってほしい」DがMトレーナーに「女性問題についてどう思う」と聞く。Mトレーナーは「もし……ならという形なので私はしゃべりにくい」と言う。

Kが『「障害児にとっての学校教育について」』ということでもみんないい?』と言ってすぐに始めかける。Mトレーナーが「みんなに確かめると言ったが、



本当にしたのか？」と介入。Cが「確認しよう」といい、1人1人反応をする。

「障害児にとっての学校教育」のテーマで話が始まる。KがAに質問をし、Aが話している途中でGが自分の方に話をとってしまう。NトレーナーがAに「どんな気持か？」と聞くと、Aは「別に感じない」という。ところがCとJが「T<sub>3</sub>で同じようなことがあり、自分の気持ちが無視されたと思った」と言う。

「今ここで」ということが学習につながるものが、ぼんやりとであってもみえてきた（C・J）人が出てくる。

ノームとして { 関心を示さねばならない。  
自分の意見は言わなければならない。

全体の参加度は高い。

足を投げ出してすわる人が出てきた。

K G H D

C J

A B E F I

T<sub>3</sub>: Iがかん高い声で口火を切る。

「手続き論」が展開される。賛成・反対の表明のしかた、必ず言わなくてはいけない、それも1人ずつというノームにしばられている。K率いるサブグループはもうめんどくさいなあという感じで乗ってこない。「まるで聴く実習みたいだ」と文句をいう。

次にペアインタビューの話をしようということになり、先ほどのペア同志横にすわろうということで、席の入れかえがある。パワーの強い人は自分の席を動かさず、弱い人が動かされてしまう。

Kから「トレーナーが来ると雰囲気が変わる」と言い、口々に雰囲気が変わるのは、トレーナーとテープの存在が気になることと、学習だと思っただということが次第に明確化されてくる。Gは「言葉使いまで変わる。普段の言葉が使えない」といい、「こんなことでねらいが達成されるのか？」と不満をもらす。

雑談が始まる。KとIがはり切っている。BCDEFJはお義理でつき合っている。Nトレーナーは「雑談をして楽しいですか？」と聞くと、雑談は良いか悪いかという話が始まる。

しゃべらなければならないノームが強まる。輪が少し小さくなった感じがした。Kが強いパワーで出てくるので、C・Jは弱くなってくる。

K・リーダー

K G H B

D I

C J

A E F

T。時間が来て開始される。それ以前から続いていた雑談がそのまま続く。約5分後Nトレーナーからストップの介入。「この雑談をして何がわかったのか？」という問いに対して、Bは「皆のことがわかり深まった」I「話しやすい雰囲気があって雑談がないと次へ進めない。沈黙は緊張を高める」K「皆と仲良くなるために行った」G「雑談中は自分の意見がどんどん言えた」H「雰囲気が柔らいだ。パッといてよかった。意味がない訳ではない」E「はりつめた雰囲気がなくなった」C「表面的なものだった」A「雑談をしていて仲良くなれるのか疑問だった」J「普段と同じ。進歩がない。でも本音をいうためのステップ」D「いつ終わるのか不安だった」と口々に5分間のことについて語る。

Kが「みんなを意図的に話し合いにのせようとしていた」ことをNトレーナーからの指摘で気づく。しかしGは「Kにのせられてはいない」と言う。Nトレーナーから「みんなは慣れ合いが欲しいのか、本当の出会いが欲しいのか」と問われ、重圧からのがれる為に——自己本位——相手を無視していたのではないかということに少し気づく。と共に雑談の時と今この時の話し合いの質の違いに気づいていく。

Hが「自分と違う感じ方をする人に気づいた。怖くて話し出しにくい」と不安を表明する。

Bが「相手のことを知りたいけど、反感を持たれそうで言えない」K「へんな風に思われたくない。でも言ってみないと指摘されない」とフィードバックを求め始める。

不安が表面化することによって、逆に不安が減少。

K G H B I

J E

C D

A F

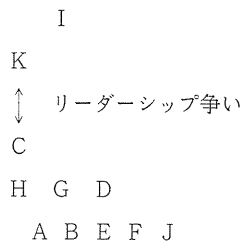
T7。約30分沈黙。MトレーナーからDに「何を感じているの？」と切り出す。Dは「皆が何を感じているのか知りたかった。言い出せなかった。今聞いてみたい」と言ってJを指名。J「誰かが切り出すのを待っていた。甘えてた」H「自分の中にテーマを探してた。でも次第に、他事を考えた」C「Kが切り出すのを期待していた」K「自分は何を感じているのかを考えて、自分の時間の中にいた」G「沈黙を恐がっていたので、なぜなのかを考えようとしていた」

JはKのことにひっかかっていたのか、Kの自分の中にとどまっていたことに対して不満げに「勝手だ」と言う。Kは「皆と自分を比重にかけると自分の方が重かった。Nトレーナーをやっつけたかった」という。

Bが「沈黙の中で、自分の気持ちを調べていた」Eも同じことを言う。し

かしCは「長すぎた」とIは「これまでトレーナーは役割を持っていると思ってた。予想通り今回はMトレーナーが口火を切った」とトレーナーへの反感を明確化する。Mトレーナーは「Dだけがサインを出していたのを読みとって、何かなと思って切り出した。トレーナーとしてではない。皆は自分は有意義に時間を使ったというが、グループを考えていないので悲しい。相手のサインを受けとらないことが悲しい」I「いつもの学校でのMと違うから、役割が与えられていると思ってた」Fが「ストレートに返事が返ってきてうれしい」とフィードバックする。

同じ状況下でも感じ方が違うことが明らかになる。トレーナーへの不満の表面化（トレーナーはメンバーかスタッフか）緊張の中にも1人1人に語りかける。相手の言おうとしていることを明確化しようという動きも出てくる。



T: Cが口火を切り「トレーナーはスタッフミーティングで話し合っって意図を作っているのか」とトレーナーへの攻撃を開始。H・I・Jもいつもの先生と違う。スタッフは皆で打ち合わせているのだろうと不信を現わす。NとMは違うことがわかる。

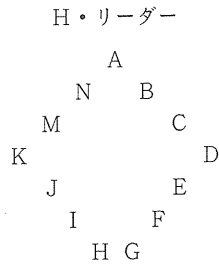
次第にニックネームで互いに呼ぶようになる。

Mトレーナーが「ここではまとまらないとしゃべれない」と指摘すると、メンバーが口々に同じことを感じてたという。そこでHは「まとまらなくてもいいから、とにかく思ったこと、感じたことは口に出そう」ということを提案。

そこでまた、トレーナー不信が出る。Nトレーナーは「ぼくはこの1週だけのつき合い」Mトレーナーは「学校でもつき合えるが、ここのことはここでしたい」と今ここで皆と知りあいたいことを伝えると、トレーナーへの反感は減少。初回と今ではトレーナーの感じが違うという。

FからMトレーナーに女性観を聞きたいと問われ、考えつくままにしゃべる。Fは「答えてもらってうれしい。Mトレーナーのことがわかった」という。

フィードバックの下地作りの回。トレーナー攻撃をすることによって、トレーナーの態度へのフィードバックが行なわれた。トレーナーとのハネムーン期。雰囲気柔らかいで笑いも出る。



T<sub>9</sub> (Aカゼのため欠席)

Fが「もう一度女性論について話をしよう」と口火を切る。C・Hが「したくない」と拒否。

CからNトレーナーに今の全体会の意味を求める。Nトレーナー説明。

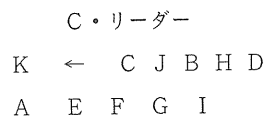
CからKに、Kの作品について説明をもとめる。(盾と槍で自分を守っていることを表現した作品) KはこれまでのTセッション中、盾と槍で自分を守ってきたことをNトレーナーとのやりとりの中から、そしてCの援助で気づく。ところが、途中でIが「ちょっとイイ?」と割りこんで自分のことをしゃべり出す。Gも何が起きているのかわからない。テープを聞こうと言いつつ出す。Jが2人に今までのことを説明し、KとN・Cの対決と援助へ戻る。CはKに「意地をはっていて苦しそうにみえる」とフィードバック。Kはわかった、という表情をする。Mトレーナーが「今やさしい顔しているね」とフィードバック。すぐ直後にIがまた「いったい何?」と妨害。

MトレーナーからIに「あなたがしたことは何か?」とIの行動に対して指摘。B、H、Jが「互いによかったと思っていたのに、Iの為にズンッときた」とIへフィードバックする。

KとNとの対決のセッション→グループへの信頼。Cがグループリーダーとして援助者として動いていた。Aの欠席は皆の関心をひいていない。

MトレーナーがAを見舞う。

熱があり、カゼ気味の中でT<sub>9</sub>のことを気にしている。Kさんが中心だったとだけ伝え、あとはT<sub>10</sub>で聞いてみるように示唆。



T<sub>10</sub> 朝食後AはMトレーナーに大丈夫だからセッションに出ると報告。

モチベーションが高まっている感じがした。

Iが口火を切るが、それをさえぎってAがT<sub>9</sub>の説明を求める。Iを指名。Iはうまく言えないかもしれないけどと言いつつ説明をする。「私がグループの雰囲気をごわしたことに気づいた。それはみんなのことは見ていなかったから」とT<sub>9</sub>での自分の介動について一夜考えたことを伝える。「これか

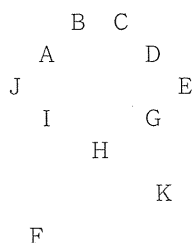
らうつ向いていないで、人の表情をみようと思う」と積極的に行動目標を挙げる。Mトレーナーは「考えてくれたことがうれしい。いっしょにIが気づいていける援助がしたい」というと、Iは「みんなにも指摘してほしい」と頼む。Gも「人の表情をみるのが大切だと思う」と自分をふりかえる。Iは「自分の気づいたことを伝えて、Mトレーナーからまっ正面から答えが返ってきてうれしい」というと、Nトレーナーは「Iがまっ正面からぶつかったからだよ」と支持。

Iから「黙っている人の気持ちを聞きたい」とあり、F「話をしている人がなぜそういうのか考えているから」A「皆の中でしゃべるのが苦手、言わなくてはと思うけど、どうしてもできない。求められると言えるけど」と言い、そういう自分へのフィードバックをKに求める。EはIにすすめられ「一生懸命聞いてはいるんだけど、第一声を出しにくい」Kは「私だって第一声は出しにくいんだ」という。再度Hは「思ったことは言おう」と激励する。

Iは自分が尋ねたことに対し、A、F、Eから返事が返りうれしき一杯。これから援助して話しやすくしてあげたいところ。

JからDに「あなたもしゃべりにくいのでは？」D「意見をまとめるのが苦手。まとめているうちにおいていかれる」

フィードバックがスムーズに行なわれている。規範として皆がしゃべる。許可をもらわないとしゃべりにくい。くつろいだ中で、「今ここで」ということが解かってきたようだ。皆が話に熱中していて、終了時間に気がつかないくらいであった。トレーナーもメンバー扱いされている。

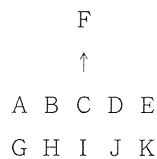


T<sub>11</sub> Iから口火を切る。続きが始まる。Bが「私もあまりしゃべらない。人間関係科に入ってから次第にしゃべれなくなった。人の気持ちを考えすぎて」としゃべることによって、人を傷つける怖れを表明。Cも同じ怖れがあるが、思い切ってしゃべると怖くなかった。Kもみんなから色々言われたけど、傷つかなかったとBに怖れないでと励ます。HからFにT<sub>10</sub>での発言が気になっているということを伝える。Fは「人が何を考えているのか自分の中で考えている」ことに対して、他のメンバーが考えているだけでなく、聞いてみたらと提案し、Fを援助しようとする。しかしFは皆から責められていると感じ始め、受け入れようとしなない。そういうFをみて、Aは無理をしているな

あと感じると伝えるが、それもはね返してしまう。もどかしい思いで色々な方向から援助するが、Fはさらに固くなってしまう。Nトレーナーの提案で、このことは一応止めFに預けようということになる。

その後沈黙が続き、何をしたらいいのか不明なまま終る。

Kは自分がメンバーから助けられ、自分を発見した喜びをFにも味わってもらいたがるが、Fが受けとらないのでガッカリしている。柔らかい・やさしい口調のことばでコミュニケーションされている。今までしゃべれなかった人が自発的にしゃべっている。T<sub>10</sub>でのことが支えになっているようだ。グループの中にエネルギーが十分あったのが、ここで急に消失したようなセッション。



T<sub>12</sub> 沈黙。自由時間の後、全体にエネルギーが低下。Nトレーナーが口火を切り、みんなの今の気持ちを聞く。眠くてやる気がおこらないことがはっきりする。

Nトレーナーの提案で窓を開け、気分転換をする。体を動かそうということで、Mトレーナーの提案で「Trust circle」をする。皆くつ下をぬいで何をするのかという好奇の表情で説明を聞く。はじめにNトレーナーが中に入る。重くて支えられず倒れると笑い声がおこる。次にM→B→Aと行なう。NトレーナーからFにやってみないかと誘う。F素直に円の中に入る。かなり長くしているうちにFが「気分が悪い」と言って部屋の隅の方に行き、「変なものが見える」と言いうずくまる。MトレーナーがFを抱き、気分を静める。他のメンバーは驚いた表情でみている。MトレーナーとF以外のメンバーだけでセッションを再開。

「Trust circle」はNとMの間で行ってみようという打合せはしていた。(言語レベルではわかりにくいFの為に)

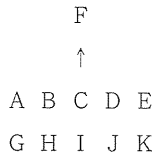
A・Bは気持ちが良いと言っていたが、Fは無表情のまま続けているのが気にかかった。

Fは以前貧血で倒れた(強烈な恐怖体験だった様)時、目の前が黄土色になった。それと同じで恐かったと後で述べる。しかし、ひざに抱いていると小さな赤ん坊の様な感じでMトレーナーに十分甘え切っていた感じがした。

この点について精神科医に相談。

- ・グループの中でFのことを強くとりあげない。
- ・メンバーからの強い攻撃に対してはトレーナーが守る。

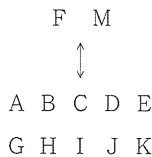
の2点のアドバイスをもらう。



T<sub>13</sub> 前T<sub>12</sub>からの続き。テーマを決めて話そうというHと、不要というBが対立。しかしHは「主婦・女・妻・人間」を順位づけるように皆に要求。特に発言のなかったFに聞く。Fは答えるが皆は納得せず、T<sub>11</sub>セッションの続きが再開される。しかしその内容はFを責めることが多い。Mトレーナーが介入して、Fの気持ちを聞きたいのか意見を聞きたいのかを明確化する。今はFを責めるつもりはなかったが、結果的にそうってしまったことに皆が気づく。

その中でGが自分の問題に気づき始める。

自分たちの中の援助できる限界に気づき始める。

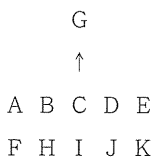


T<sub>14</sub> Eが口火を切る。「私は皆にどう見られているのか知りたい」Jがフィードバックしている時Gが、「ルールに乗せられている感じ、感情の高ぶりのないグループ」と不満を言う。Cが「感情を高ぶらせるのが学習とはいえない」とここでの学習の在り方をGにKも共に説明する。Kは馬のたとえを出す。

「ここで学んだことは多い」とKが改めてここでの学習の意味を明確にする。KとGのやりとりをみている中で、A、Bも自分の中のモヤモヤがはっきりしたと喜ぶ。

再度Eが自分へのフィードバックを求める。Aは「印象がうすい。柔らかいけどグループの中にいない感じがする」と指摘。Eの顔から笑顔が消える。

1人の困っている人を互いに助けようという雰囲気が満ちている。メンバー1人1人が自由に動いている。スタッフの介入に対する抵抗がない。フィードバックも怖れなしに自由にことばが出てきている。



T<sub>15</sub> 沈黙。JからEに「さっきのし残しはない？」と聞くと、もういいとのこと。MトレーナーにIが「T<sub>13</sub>のことについて聞きたい」という。Iに「自分が混乱していて、グループがみえていなかった。それでみんなを困らせた」というとI納得。

Cは「めかくし探険」の意味を問う。そのことから全体会のふりかえりが始まり、ペアでどんなことを感じ話したかを分かち合う。Cは自分が肩ひじはって、みんなの期待「よい時に大事なことをいう人」に沿おうと無理していたことを認め感動。

HはペアのAからやさしい扱いをしてもらったと感動して涙。分かちあいつつ、Fは「人を理解するのは感じるのが基本だということがわかった」とみんなに伝え、受け入れられる。

あったかいやさしい雰囲気。場への信頼が強まる。

C  
↑  
A B D E F  
G H I J K

T<sub>16</sub> めかくし探険の分かち合いの続き。

Bが自分へのフィードバックを求める。Jが「高校時代のBと違う。積極的だったのに」という。Bはうなづいている。Gは「空白な感じがする」と伝える。Bは「自分は今やる気がなく落ちこんでいる。皆に何とかしてほしい」と訴える。Nトレーナーからの指摘で、その中にある自分の甘えに気づく。でも納得できない顔つきのJがいる。

最後に一言ずつ今の気持ちを述べて、13人がお互いに支えあっていることを確認し、良かった。／ 思いで涙。

B  
↑  
全 員

最後に学生の側から見たTグループの歴史を添付したい。



<T<sub>1</sub>>

沈黙



自己紹介



先生への質問 — 拒否される —



全体会でつくった旗のわかちあい

(価値あるものについて…全員 指名制 → 文●先生の疑問  
とくいなこと

文●、西●先生への反発 ←

先生が何もしてくれない



不安

合宿への期待 (何かを得たい!!)

<T<sub>2</sub>> 集計用紙をみんなの前においた

先生の立場について疑問?



前回の文珠先生の態度を指摘 — 明確に答えてくれない

・文●先生に対する  
反感増長



何をやるかを決める “雑談をしよう”

・西●先生に期待

テーマ「女性について」に決定

<T<sub>3</sub>>

「女性について」の討論会

・女性の給料について

・家庭か職場か

・将来について



「障害児について」

フィールドワーク etc.

「誰れにむかって言っているのか」を指摘される

話しにくい……

・フィードバックがはじまる

・テーマの変化

norm — 誰に言っているかはっきりさせる

話す時「言っている?」を言う

・サブグループができる

<T<sub>4</sub>>

「障害児について」話し合う

・障害児を生むか生まないか

・軽度障害児の自立

norm

みんなが1度は発言しなくてはならない



西●先生の介入

→ 雰囲気が固くなる

前の意見とのつながりを指摘



「意見を置きざりにされた」ことについて考える — 意見について賛否を確認する



みんなが意志表示をすることに決定

一応の解決

<T<sub>5</sub>>

意見に対する反応をとる手続きについて



ペアインタビューの分かちあい

雰囲気が固すぎるのではないか?



もっと楽しくやろう

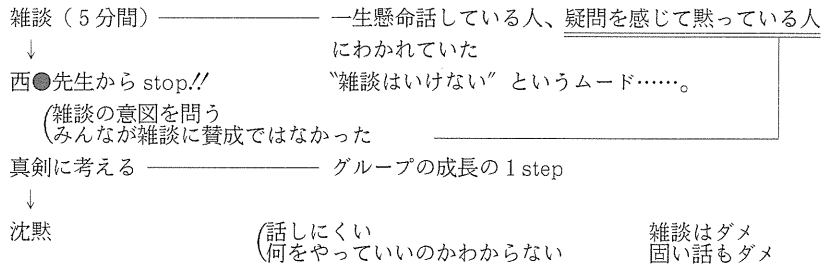


本当の? 雑談 (10分間)

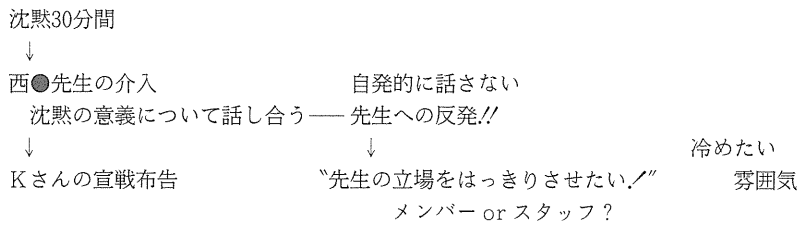
先生を無視 (関わりたくない)

無理していた雰囲気

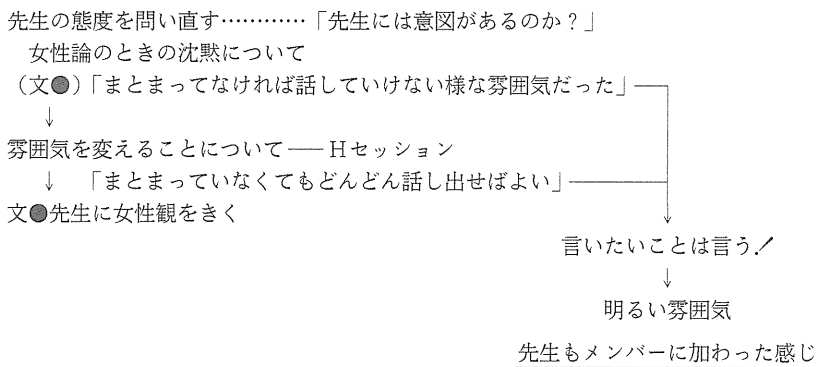
<T<sub>6</sub>>



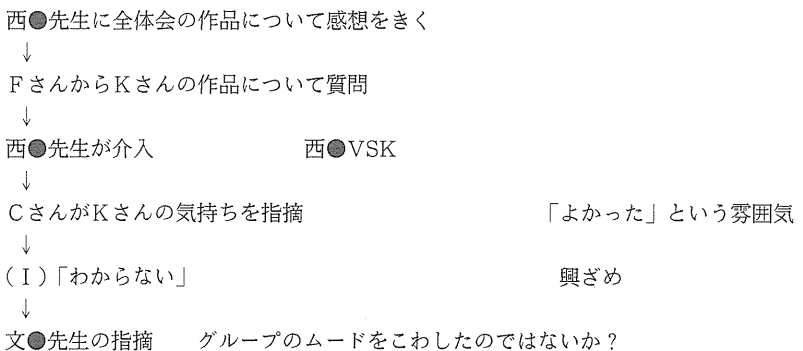
<T<sub>7</sub>>



<T<sub>8</sub>>



<T<sub>9</sub>> A入院



<T<sub>10</sub>>

Aさんが前回の説明を請う



Iさんの応答（プロセスをきちんと説明する）  
これからは人の表情に気をつける  
自分の言いたいことを言える雰囲気

Iセッション無事解決



発言の少ない人に問う

- 本当は言いたいのになんか言えない → “よかった!!”
- 自分の考えをグループに伝えよう!!

グループへの信頼 深まる

みんなが意見を言えるようになる

<T<sub>11</sub>>

(B)「発言によって人を傷つける」ことについて議論



Fセッションのはじまり

理論的な考えにみんなが改める様に忠告

Fさんにわかってほしいというグループの気持ち

Fさんわかろうとしない

せめられる

西●先生の stop 今、答えを出すのではなく、  
次回へ期待しよう!!

<T<sub>12</sub>> 休憩のあとのセッション

沈黙

「ねむい」「疲れた」「興味が無い」

グループ全体が落ち込んだムード

(西●)「体を動かそう!!」

Fさんが倒れる

↓ 文●先生の熱烈な看護 — 親子の関係  
みんなが見守る

暖かいムード

回復

「テーマを決めるか、決めないか」の話し合い

<T<sub>13</sub>>

Bさんと佐々木さんの会話



Hさんの順位付け騒動

↓ 発表しなかった人に理由をきく → Fさん

Fさんの弁明 矛盾



先生の介入「Fさんをせめている」

誤解に気づく

↓ 「意見を聞きたいのか、気持ちなのか」

文● VS G

<T<sub>14</sub>>

Eさんがみんなに自分のイメージを問う



Gさん「他のグループにある感動がこのグループにはない」

みんなが  
問題に集中



グループで話し合う



Kさんの馬説で解決——納得

Eさんの話が再開

<T<sub>15</sub>>

Cセッション

目かくし探険への疑問&話し合い

心で得たものに気付く



目かくし探険の意義

西●先生のCさんへの指摘



Cさん“自己の発見”

感動



目かくし探険の報告

あたたかいムードにもり上がる

<T<sub>16</sub>>

目かくし探険のわかち合い



Bセッション

自分に対するイメージをみんなに問う



G「“空白”な感じ」

B VS 西●先生

Bさんが自分の態度に気付く

感動があらたにうまれる

最後にひと言

握手

涙・なみだのものがたり

暖かさ、もり上がり

#### 4 Tグループ合宿直後の学生の反応

- ・満足度 7段階評定で平均6.0
- ・ねらいの達成 7段階評定で平均5.5
- ・個々の学生の反応では、

A：ことばではいえないけど何かを得た。積極的に発言できるようになった。  
人の気持ちを考え、意見を聞けるようになった。

B：自分自身と関わられた。  
前半嫌な気持ちがあって乗れなかった。

C：自分や皆が避けていたところに触れた。自己開示のきっかけがつかめた。

D：自分のいろいろな面に気づけ、どうしたらよいか納得できた。合宿中に実行できず残念。  
人の気持ちに気づけるよう心を配った。

E：気持ちに気づくことを実感した。人の気持ちに気づき、気づこうという姿勢ができた。  
一人一人と気持ちの上で深く知れた。

F：私の中で変われるという部分があるから。  
大切な感情に気づけた。

G：人間のすばらしさがみえた。  
自分のことが大きい。

H：自分をすなおに見つめられた。自分や相手の気持ちに気づけた。  
相手の表情に気づけなかった。

I：この合宿で始めて「学んだ」という実感があった。  
前から漠然としたことが解決しつつあるから。

J：自分をもっと出したかった。指摘して欲しかった。  
他者の気持ちは理解できたが、自分の気持ちをはっきり言えなかった。

K：自分の心を今一つ掴み切れない。  
自分の粹を取り除け、気持ちを素直に述べられた。

学生は大きく分けて2つのことに気づき学んだと思われる。1つは、自己理解へのきっかけをつかみ、自分を知ったということであり、2つ目は他者と関わられたこと、他者と関わることにより他者と知り合ったことである。

反面

- ・自分の気持ちが十分につかみきれない（K）思いや、
- ・自分のことには色々気づいたが、それをどう実行できるのかよく分からない（D）
- ・自分や他者の気持ちに気づいても表現できない時があった（H）
- ・気持ちの上ではお互いに知り合えたが、気持ち以外の面ではまだよく知り合っていないような気がする（E）

・Tグループセッションがもう少しあれば、もっと自分のことや他者のことが分かったかもしれない（F）

という不満感も多少感じているようである。

合宿に参加したこと、その中で得たこと、発見したことに満足し自分にとっての意味づけができた人にとっては、非常に有意義であったが、反面十分に達成できなかった心残りもあり、もっと学びたい思いを喚起したところで終了したTグループセッションであったとも言えそうである。

## 5 ふりかえり用紙から

Tグループセッション終了後毎に記録されていた学生のふりかえり用紙から、自由度・興味・関心・緊張度・あたたかさをグラフ化したものが図1である。

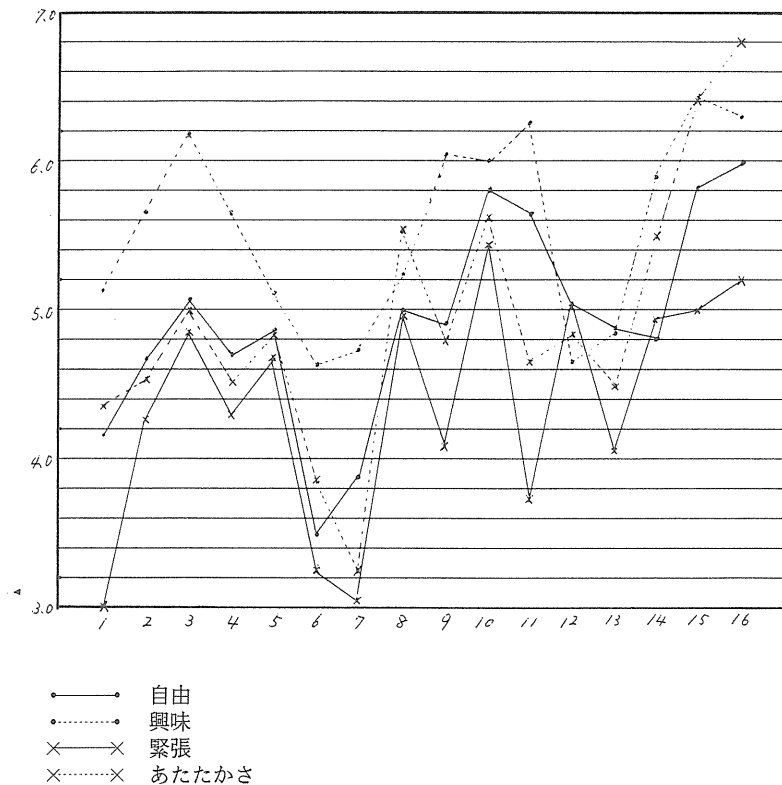


図1 Tグループセッション毎の自由度、関心度、雰囲気

T<sub>3</sub>T<sub>10</sub>T<sub>15</sub>を中心とする3回の山とT<sub>7</sub>T<sub>13</sub>を中心とする2回の落ちこみがみられている。

図からみると自由度・興味・緊張度の三者はほぼ並行して進んでいくが、暖かさはそれらと若干異なる様相で変化している。特にT<sub>9</sub>T<sub>11</sub>においては緊張の

高まる“対決”の生じていたセッションである。息づまる思いを抱きつつも、その中で感じられるグループの雰囲気はかなり暖かいものであると、メンバーは感じている。このことは、たとえ緊張状態にあったとしても、それまでにつくられてきた信頼を基にして、人格的かかわりが感じられることにより人間的暖かさを感知できることを示しているものだと考えられる。

## 6 グループに影響を与えた人

学生がグループに影響を与えた人とみなした回数の統計である（表3参照）。

NトレーナーとMトレーナーの評定は含まない。またプラスの影響マイナスの影響の両者があるかと思われるが、その点は考慮していない。

表3 グループに影響を与えた量

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	合計
A		1			1						5	2						9
B																5		5
C				2		1		1	1	3						10		18
D																		0
E											2	2						4
F					1				1			6	4	3				15
G			2			4				1				3	4		1	15
H			2	2		1			6			1		1	1			14
I						3		1	1	3	4		1					13
J			1	2				1	1									5
K		4	5	5		1		2	1	4		2		1				25
Nトレーナー		3	1		9		9		4	6			4	2			3	41
Mトレーナー		4						8	5	2			1					20
先生			1															1
全員		1	1	2							2	2	1		2		2	13

## 7 メンバー相互の影響関係

集計表よりあるメンバーがあるメンバーに与えた影響の状況をみると表4～14の通りである。

ほとんど影響を与えない人（A・D・E・F・I）ある特定の人に主に影響を与えている人（B→H・C→J・J→K・K→G）ある回に集中して影響を与えている人（AT<sub>10</sub>・FT<sub>11</sub>・IT<sub>10</sub>）相互関係の多い人（C・G・H・J・K）がみられる。

トレーナーからの影響は他のメンバー相互の影響より多い。特に学生にとって見知らぬ人であったNトレーナーからの影響が最も多いといえる。

色々な面で学生集団とは異質なトレーナーは、暗に存在していることだけでも、またわずかの言動によってもメンバーに大きな影響を与えていると言える。

表4 Aがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた 合計	受けた 合計
B											○						×	1	1
C											○					×		1	1
D																		0	0
E			×								○							1	1
F												×						0	1
G			×											×				0	2
H			×								○				×			1	2
I											○ ×							1	1
J			×								○							1	1
K			×												×			0	2
Nトレーナー	×			×		×												0	3
Mトレーナー	×	×																0	2
先生					×													0	1
全員																			



表5 Bがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた 合計	受けた 合計
A											×						○	1	1
C				×						×								0	2
D		×															○	1	1
E								○									○	2	0
F																	○	1	0
G					×										×		○	1	2
H			×	○	×								○	○		×	○	4	4
I																	○	1	0
J									×								○	1	2
K		×				○	×			×								1	3
Nトレーナー									×	×		×					×	0	4
Mトレーナー							×						×					0	2
先生		×																0	1
全員																			

表6 Cがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた 合計	受けた 合計
A											×						○	1	1
B				○						○								2	0
D			○	○						○								3	0
E														×		○		1	1
F													○					1	0
G					×	○				×						○	×	2	3
H			○	×						○	×					○		3	2
I					○					×						○		2	1
J		○		○	○		×							×		○		5	3
K			×							×								0	2
Nトレーナー		×	×		×	×	×	×					×		×	×		0	8
Mトレーナー		×					×	×										0	3
先生																			
全員																			

表7 Dがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた計	受けた計
A																		0	0
B		○															×	1	1
C				×	×					×								0	3
E																		0	0
F																		0	0
G			×				○ ×		×									1	3
H					×													0	1
I																		0	0
J											×			×	○			1	2
K						○					×							1	1
Nトレーナー													×					0	1
Mトレーナー		×						×										0	2
先生																			
全員															×			0	1

表8 Eがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた計	受けた計
A				○							×							1	1
B								×									×	0	2
C														○	×			1	1
D																		0	0
F												×						0	1
G																		0	0
H											○		×					1	1
I											×							0	1
J				×	×													0	2
K												○						1	0
Nトレーナー		×	×				×						×				×	0	5
Mトレーナー		×																0	1
先生																			
全員				×														0	1

表9 Fがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた 合計	受けた 合計
A												○						1	0
B																	×	0	1
C													×					0	1
D																		0	0
E												○						1	0
G					×	×									×			0	3
H												○						1	0
I													○					1	0
J												○						1	0
K										×								0	1
Nトレーナー		×	×			×			×			×	×					0	6
Mトレーナー		×											×					0	2
先生																			
全員				×								×						0	2

表10 Gがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた 合計	受けた 合計
A				○										○				2	0
B					○										○			2	0
C					○	×					○					×	○	3	3
D		○				○	×		○									3	1
E																		0	0
F					○	○									○			3	0
H		○	×						×						○	×		2	3
I					○	○				×					○			3	1
J		○																1	0
K		×					×	×		○					×			1	4
Nトレーナー		×				×									×			0	3
Mトレーナー		×												×				0	2
先生																			
全員				×								×						0	2

表11 Hがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた計	受けた計
A				○							×				○			2	1
B				○		○							×	○			×	3	4
C				○						×		○					×	2	3
D						○												1	0
E											×			○				1	1
F												×						0	1
G				○						○						○		3	2
I				○														1	0
J				○				×	○				○	○				4	2
K				×					×									0	2
Nトレーナー	×				×		×									×		0	4
Mトレーナー	×																	0	1
先生																			
全員												×						0	1

表12 Iがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた計	受けた計
A											○							1	1
B																	×	0	1
C						×					○						×	1	2
D																		0	0
E											○							1	0
F													×					0	1
G					×	×					○				×			1	3
H				×														0	1
J																		0	0
K				×	×						○		○					2	2
Nトレーナー	×						×		×						×	×		0	5
Mトレーナー	×	×							×	×	×							0	5
先生																			
全員								×										0	1

表13 Jがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた 合計	受けた 合計
A				○						×								1	1
B									○								○ ×	2	1
C		×		○ ×	×	×		○						○		×		3	5
D											○			○	×			2	1
E				○	○						×							2	1
F												×						0	1
G			×															0	1
H				○ ×				○	×				×	×				2	4
I																		0	0
K		○		×				○ ×		×	○				○			4	3
Nトレーナー		×	×				×			×							×	0	5
Mトレーナー		×																0	1
先生																			
全員																			

表14 Kがメンバーに与えた影響○、受けた影響×

メンバー	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	与えた 合計	受けた 合計
A				○ ×											○			2	1
B		○					○ ×			○								3	1
C				○						○								2	0
D						×						○						1	1
E												×						0	1
F										○								1	0
G			○				○	○		×					○			4	1
H			○						○									2	0
I				○	○					×			×					2	2
J		×		○				○ ×		○	×				×			3	4
Nトレーナー					×									×				0	2
Mトレーナー			×															0	1
先生																			
全員																			

## 8 個人面接

Tグループ合宿10ヶ月後に（2年生）1人約1時間程度の個人面接を行ない、

- ・ Tグループとはどういうものかを考えているか。
- ・ 自分のTグループでの体験がどこまで明確になっているか。
- ・ 学内授業との関連。
- ・ Tグループ体験と日常生活との関連。

などについて話し合った。

学生にとってTグループに関しては記憶から除かれていて、個人面接をするといわれそんな経験もしたとやっと思ひ出した3人以外は、何かある毎に思い出したり、自分の身についたと思うということであった。

Tグループとは、プロセスを学ぶものであるし、自分や人の気持ちに気づくところであると考えており、「コミュニティ」の授業（2年次）の中でTグループについて色々説明をうけ、自分なりに意味をつかみ体験の明確化が進んだと伝えていた。

Tグループ合宿後、仲間関係が若干変化し相互に何でも言いあえるきっかけが増え、ある時はあまりにも率直なフィードバックによって相互に傷つき、仲間関係が壊れかけたり、ある時はそのことによって仲間内での信頼が増したともいえる状況であるようであった。

ただTグループ合宿に参加する前、色々なうわさが飛びかいそのことで自分が振り回され、学び損ねたことが多くあったことを指摘している学生が多かった。そのため後輩にあたる1年生へはうわさを助長するようなことは伝えたくない。むしろ体験してみないと分からないことが多いし、1つ1つグループの状況が違うので、前もって余計な先入観となるようなことは伝えたくないと思っていた。

## 9 レポートより

学生は自分の体験を明確化するために、フォローアップの最後に各自レポート作成している。多くのことを記述している学生も短かい中に色々な思いを込めている学生もみられた。

学生のレポートをみると

Aさん：かなり多くのことを学んだと思う。その1つはグループ内のプロセスである。また沈黙なら沈黙が続いた時に、メンバー各々が自分自身で何かを考え、他のメンバーのことも自然に考えられるようになった。また基礎Ⅱ・Ⅲで習ってきたコミュニケーションの要素のことと関連づけられて分かった。先生方には役割があるが私たちと同じメンバーとして参加してもらえ、Tグループで学習する上で大きな影響・意味

があった。先生方に色々な不安・不満・疑問をぶつけることで、先生と学生というどうしても捨て切れない壁が取り除かれた。何回も問題にぶつかったが、皆で乗り切った。メンバー1人1人が各々成長できたと思う。

Bさん：(T<sub>1</sub>から順にどのようなことがあり、その中で自分はどう感じ動いていたかが克明に示されている。)まだ十分学び得なかったものも残っている。Tグループセッションのはじめ、トレーナーの立場への疑問が強く、不満でイライラしていた。トレーナーに意図があるのではと疑り深くなっていた。しかしNトレーナーとKさんのやりとりの中で、それらが消え逆にこのグループにいてよかったと思った。自分自身個人的な悩みがあり、前半はやる気がなかったが、次第にメンバーのやっていることをみて、意欲が出てきた。自分から勇気をもって自己開示して本当によかった。他の人の援助で自分に気づけたこともうれしかったし他の人も他の人の援助で気づきあえることが分かった。他者をより感じられるようになった。

Cさん：T合宿を終えてまず言えることは私自身この合宿ですごく大きなものを得たということです。最初はうわさを聞いて憂うつだった。でも私は日常生活では試みたことのないことをしてみようと、口火を切ったりしてみた。自分から意見を言おうともした。その時気づいたことは、相手の意見をよく聞いていなくてはできない(自分の意見を言えない)ということだった。そのことで、これまで自分のグループでのあり方をすごく感じさせられた。また他の人が苦しんでいるのをみて、「意地をはってるのでは」と言えた時、自分がその人だけでなくグループの雰囲気を変えることもでき、役に立てた喜びで一杯だった。皆が喜んで励ましてくれたこともうれしかった。仲間への信頼を得たこと、そして何よりも「自分」を皆によって発見させてもらえたことが、とても大きな喜びだった。

Dさん：今まで話し合いの場で口火を切ることはめったになく、意見を言うことも少かった。合宿中何度も話し合いがもたれるなら、自分から努力して意見を活発にいおうと思っていた。意見をたくさん言うことが、自分の中にあるものを素直に表現することにつながるとは全然考えていなかった。頭の中で意見をまとめているとその内に話が進んでいたり、言う機会をのがしたりしていた。そんなことよりも自分が感じたまま言えればいいと分かった時には気分がとてもよかった。自分についてフィードバックをもらった時、皆がよく私をみてくれていたことが分かりうれしかったし、グループの一員であることが認識できた。

Eさん：人前で話すことの苦手な私には、見知らぬ人がいること・言うことは大きなプレッシャーだった。先生方が何も言わないので、自分達です

すめていかねばならないということを感じられ不安になった。意見を言わなくてはとも思っても、言えない自分に自己嫌悪を感じていた。始めて自分から発言した時、長い間の束縛から解放されたような感じで、気持ちがスーと楽になった。それから人の意見を聞く余裕ができてきた。自分のなかなか意見を言えない気持ちを皆に聞いてもらった時、自分が精一杯やっていることを認めてくれる人がいてとてもうれしかった。自分が自分の気持ちに気づくようになったら、他のメンバーの気持ちがよく分かるようになっていった。合宿によって私は今までの自分を見つめ直すことができたし、これからの自分の方向もみえてきたような気がする。

Fさん：トレーナーの態度に反感を感じていた。不安も強くなり、嫌気がさしてくる自分を押えることができなかった。トレーナーの態度1つ1つがひっかかり、どうでもいいと投げやりになったりどうしていいかわからなくなったりした。メンバーがトレーナーに色々と言っているのを聞いて、私の中でのわだかまりも消えていった。皆から色々と言われてもどうしたらいいのかわからず混乱し、素直になれなかった。Bさんのことばを聞いて私もこれから自分を積極的に変えていこうと思った。

Gさん：Tグループ合宿は私のコンプレックスの正体を教えてくれたものだった。何かをこの合宿の中で得たいと思っていた私は、あまりにも自分がTグループに無難に参加しているのに不安を感じた。そういう不安や不満はグループの中にあるのではなく、自分の中にあったことに気づき、そのことが自分を解放する糸口になったのです。つまりすべての原因は自分が自分を信用していないことにあることがわかったのです。その不信感が他者依存・他者不信につながっていたのでした。日常にかえってから哲学の授業がとても意味をもって受けられるのにびっくりしたし、他のことでも新しい驚きを感じている。今までの暗やみから目がさめたようだ。

Hさん：合宿はとても嫌だった。でも始まるとけっこう夢中になっていった。次第に自分はどんな気持ちだろう、何考えているのかなと自分で自分に問いかけたり、他の人は今どんな気持ちかな？と考えたりしていた。合宿で自分の気持ち・他の人の気持ちに気づいて大切にできるようになった。自分の気持ちを皆に言い、理解してもらえた喜びを知り、また相手の気持ちを素直に受け入れ、相手を理解したいと思うようになった。深い信頼関係を持てたことがうれしい。

Iさん：最初は不安だった。少しずつ皆の中に入っていった。入院していたAさんに前回のTセッションの説明をしたら、Aさんにもメンバーにも分かってもらえてうれしくなった。そうすると他のメンバーの気持ち



がわかるようになった。

Jさん：(T<sub>1</sub>から順にしようと思っていたが結局しなかった、あるいはできなかったことが述べられている)～さんが私と同じ意見だったから言う気になった、という表現が多くみられる。気づいているからできないことが多かった。自分が感じていたことは他のメンバーも感じていて、自分が言わなくてもいいと思って言わないことも多かった。そんなことで何かにひっかかりながらも最後のTセッションが終った。

Kさん：授業の中でグループプロセス・傾聴などを学び得ることは多かった。でも気づいても改められずいつも同じことのくり返しだったので、それをうち破ろうとしたのが今回の合宿だったと思う。

自分は場を何とかしようと言言していたが、そのことが他の人の発言チャンスを奪っていることに気づき、周りに一度目をむけることができるようになってきた。

自分を見つけることは大切なことだが、グループの中にいる自分を忘れてはいけないと思う。

今からの私の課題は、自分からグループにとけこみたい。今のグループの状況・他のメンバーのこと・自分の気持ちを感じとり、グループの中の自分に気づきメンバーの一員としての役割を知ることである。

学生のレポートからみると、うわさに混乱させられ不安に陥った状況でTグループ合宿に参加したが、その中で様々な経験を通して彼らなりに自分のものに、自分なりの意味を発見したようである。

そのようなことができたのは、1つには合宿で何かを得られるのではないかという期待が底にあったこと。2つには今まではできなかったが、合宿ではそういう行動を試みてみようとしている学生がいたこと。3つめにはいろいろなやりとりの中で興味をもち、不安もあるけど一度やってみようと思ひ、やれたことを仲間からも認められ自信をつけていったこと。4つめには自分の気持ちに気づき、表現できるようになると、他の人の気持ちに気づけるようになり、そのことで相互に関わっていこうとする意欲が生じてきたことなどが考えられるのではないかとと思われる。

## 10 考 察

Tグループ合宿参加前、学生達は不安・怖れを感じている。1つはTグループ合宿に関する噂に振り回されていることがあげられる。

今まで経験したことがなく、そのことに関しての情報は少く、あったとしても断片的な情報——例えば、泣く、自分について何か言われる、行けば分かるんだよと言われたこと等——しか与えられていない。学生達はそのようなわずかの情報をこれまでの自己の体験と関連させ、想像し、その上に合宿そのもの

に対する不安をからめあわせていく、またさらに学生間でそれらの不安を互いに強めあっている状況である。

また、必須課目であること、つまり参加しなければ単位がもらえないということも権威に反発しやすい青年にとって意欲を減退させる要因の1つであるかもしれない。(このことは後年検討され、合宿の選択制へ変更されている。山口1985)

このように、不安・怖れ・反発などが内在化された状況で学生はTグループ合宿に参加してくる。

しかし、反面、この合宿で何か見つけられるのではないか、新しい友人が作れるのではないか、自己発見ができるのではないか、友人の別の面を見つけ、もっと関わりが深められるのではないかという期待ももち合わせている。

そしてTグループセッションが開始される。今まで経験したこともない重くて大きい体験の場に入っていく。

前経験が無いことはそれだけ不安を掻き立て、対処する術を見出せない混乱した状況が生じてくる。

その中で約18年間の成長過程の中でとってきた対人関係能力、問題解決法などをTグループ場面にもってこることによって様々なことを試みたり、防衛反応を生起させたりしはじめる。

沈黙を破って口火を切る。自分の意見を述べてみるなど、自分から話をすることや、日常あまり行ったことのない自分の試みがTグループの中で成功したり、他のメンバーに受け容れられたり、自分にも出来たという喜びの体験が少しづつもてるようになってくると、自己理解も進展し始め、そのみならず、他者を理解しようとする意欲も生まれ、相互の関わりが出来始める。相互に影響しあっている関係が実感として得られてくると、グループの状況にも目が向き、そこへ自分なりの方法で介入し、リーダーシップがとれるようになってくる。

同時にそのような関わりをとることにより、自己受容・自己信頼感が増し、他者依存の関係から対等の関係へ他者信頼感の確立ができるようになってくる。

Tグループセッションのメンバーは、同年齢・同性で構成されているクラスメイトである。よく知っている人もいる、名前は聞いているが顔は知らない人、顔は知っているが名前が分からない人、顔も名前も今まで知らなかった人がいっしょになりセッションが始まる。なんとなく知っているという状況は対人不安を最大にし、自分をどの位置に位置づけたらいいのか困惑しやすい状態である。

そこに2人の異質な人間——トレーナー——がいる。学生にとってこの場が気詰りなもの、不安なもの、なんとも出来ないものこの2人がいるからだと感じるようである。2人は一体誰なのか、何をしようとしているのか、意図がわからない。2人に依存したいが依存もかなわない。反発心も生まれてくる。不安も強まる。

まず最も気になっていることから対処しようということで、トレーナーに対して色々なこと——質問・攻撃・不満の表明等——がでてくる。学生にとっては日常生活で他人に対してそのような感情を感じても表現することのない関わりである。

思い切って表出し、そのことが正面から受けとめられた時、自分の気持ちに気づくこと、卒直であること、否定感情を表現しても関係が壊れることがないこと、むしろ表現することによって相互の関わりが変化し深まることが実感として体験できる。

直接関わったメンバーだけでなく、共にその場を共有している他のメンバーにとっても不安が解消され自分が自由になることを実感できる。

合宿前までもっていた不安はかなり消失し、この場で何か学んでみようという意欲も生じてくる。

トレーナーとしては最も緊張しエネルギーを要する時である。

青年にとって親や権威に対する反抗が自己変革・自己成長に必須のものであると考えられる。壁にぶつかり壁を乗り越えた時に、新しい自分が発見できる。これらのことを学生が正面から取り組めるよう援助することが、トレーナーの役割ではないかと考えられる。

様々なやりとりを通してメンバー1人1人の動き、考え方、気持ちがみえてくる。中途半端にしか位置づけられなかった『自分』がどのような人間で、どのように行動しているのか、行動したらいいのかみえてくる。そしてまた、他のメンバーに自分はどのように見られているのか、受け容れられているのか気になってくる。日常では気になっても忙しさや他の雑事にまぎれてうやむやになってしまうことも、Tグループの中では気になったことは明確にできるチャンスがふんだんに与えられている。自発的に『自分について』他のメンバーにきいてみるのが可能であり、そのことによって自分が別の面から新たに発見でき、他者の目を怖れる必要も無くなってくる。

このような観点からすると、現代の若者のなれあい主義・対人関係の希薄さ、そこから生じる自己不全感を少しでも克服でき、自己確立の機会を与えられることが、学生にとってTグループを実施することの大きな意味ではないだろうか。

他者と関わることの悩み苦しみと喜び、そこから見出せる自己の在り様、人を信頼することの大切さを体験を通して感じてゆけることは、これから大人へ成長・発達してゆく学生にとって大きな力となっていくのではないだろうか。

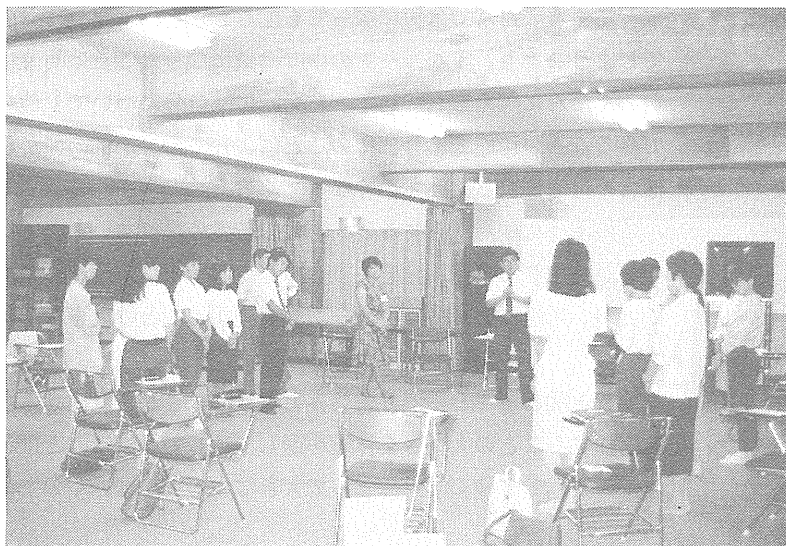
この原稿を書くにあたり、経験の浅かった筆者にとって、自己への気づき、自己成長の機会を学生から与えられただけではなく、学生と関わった喜びをも十分に感じさせてもらった。5泊6日のTグループ合宿で共に関わりあったメンバーとNトレーナーに感謝の意を表したい。

## 参 考 文 献

- 乾 彰夫：1986 自立に向かう旅 大月書店  
井原哲夫：1989 「豊かさ」人間の時代 講談社  
笠原嘉・山田和夫：1981 キャンパス症状群 弘文堂  
笠原 嘉：1984 アパシー・シンドローム 岩波書店  
木下 清：1989 結婚モラトリアム 創元社  
福井康之：1980 青年期の不安と成長 有斐閣  
フロム, E.: 1951 自由からの逃走 みすず書房  
藤竹堯編：1989 若者はいま、現代のエスプリNo.265 至文堂  
松下美知子：1981 女子青年自分らしさの追求 大日本図書  
森 清：1979 怒らぬ若者たち 講談社  
山口真人：1985 教育の実践—人間関係総合実習（合宿） 人間関係2・3号合併号  
南山短大人間関係研究センター

## 注

本稿の発表に関しては、メンバー全員の了解をとった。





## 「遅い気づき」

R. A. メリット（南山短期大学名誉教授）

私の経験は、典型的でないと思うし、他のTグループのトレーナーの経験と似ている点があれば、参考になるかも知れません。なにしろ、私が担当していたTグループ（かなり前なのですが）のあるメンバーから、最近いただいた便りによって、深く反省することを刺激された、恥ずかしい思いと申しますか、とにかく手紙を読んだところ、申し訳ない気持ちが起こりました。どうしてかという、Tグループ当時、彼女の気持ちと、私が見た彼女の有様とは、かなり違ったと言うことに最近まで気づかなかったのです。つまり、あるTグループメンバーの精神状態を正確に捉えられなかったのみならず、彼女の気持ちについて、正反対であるかのように見なしていた。恐ろしい事には、当時の他のメンバーの気持ちについても、同じように見違えていたかもしれません。なおさら、Tグループの体験後提出された、彼女のレポートを読んだ時でさえ彼女がもっていた問題に気づかないで面談が行われた。彼女がレポートに、「私だけ合宿前と比べて何にも得ていないわけではない」と書いた消極的な気もちがあったのに、私は彼女が、収穫が結構あったであるかのように解釈して、「〇〇さんは、前向きなレポートを書きましたね」と言った。それが彼女にとって「ショックであった、ちっとも前向きじゃなかった。」要するに、彼女が結構つかんだと思われていることが「すごくつらかった」、ずっとTグループ体験を振り返る度に、苦しい感じを味わったみたいです。

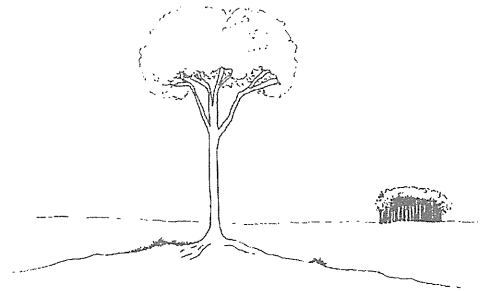
このケースが、さほど珍しいものではないかと思われるでしょうが、著者は担当したTグループの他のメンバーが、どういう反応をしたかを確かめるように、問い合わせたくなりました。問い合わせた結果として、応えた人のほとんどは、彼女が不満をいだいた程に不満の思い出はない、と言えども、やはり、Tグループトレーナーとして、メンバーにどういう影響をおよぼして、そして、その余波をより丁寧に追跡する事が、どれほど大切なことであるかということ

を教えられました。

でも、より丁寧と言ってもそれこそ大変な仕事だと思って、どういう風にしたらいいかと、聞かれたら、その方法として、何も、もっともらしい考えがないのです。ただ言えることは、在学中のフォローアップ、それがカリキュラムの規定的要素に過ぎないのであるかのような方法は、物足りないことであると、思うようになりました。

トレーナーとして、私のように肝心なメンバーが、どういう風にその体験を受け止めるかを見落としてしまうことが、問題に違いないのですが、体験後のケアを怠ることは別な問題として、ここで指摘するしだいです。少なくとも、Tグループ体験の時と、メンバーが卒業するまでの間、ケアをより徹底したらと思われまます。繰り返しますが、ご多忙中の人間関係科教員にとって、かえって不親切な暗示であると思うにもかかわらず、次のような事はどうでしょうか。つまり、ある種の記入用紙を活かして、学生と学内のTグループトレーナーとのやりとりをより多く行った方がよいと思うわけです。何についてかと言うと、参加者にとって心残りの事や問題に限らず、大変感激したことなどもです。

ややこしい暗示をするのに、躊躇することなきにしもあらずですが、皆さんと御一緒に配慮しない限り、独断に思われるでしょう。しかし、皆さんが希望していらっしゃるころのTグループ効果を高めるのに、アフターケアをもっと真剣に考えることが、のぞましいといって異論はあるでしょうか。



## Tグループ・トレーニングの 場に座するとき

會 澤 俊 三 (名古屋聖霊短期大学教授)

### 私にとってTグループの場に座するとき

Tグループ・トレーニングの場に座するとき、参加者のまなざしは常日頃身に付いたその場限りの外面的な物の見方から物事の深みを探求する哲人的なまなざしへと変わっていく。自ずとそこに生起する人間関係の諸現象の因って立つ根源を見詰めようとするのである。つまりTグループ学習の場は、基本的に、日常的な物の考え方からもう少し深い次元での自己に立ち還ることができるように、自己と他者に対座する時と場とが確保されるよう設定されているのである。その中で参加者は、日ごろの煩忙の時と場で成し得なかった人間と人間関係の深みの問いに応答し、人間として必ず出合う「問う人間が同時に問われている問い」の深みに自分の身を置くことができるのである。

自分自身で自分自身を解釈し理解したい。そして自分自身という独り個人だけでなく、関係存在としての他者をもより深く理解したいという人間としての根源的な願いを、そこに共に座す者が深く分ち合い得る人間関係の風土を、他の誰でもない自分たちで形成することを可能とする場なのである。日常の些細なことの中で人間の絡み合いとぶつかって、そして分からなくなる。そういう時のその人間を再び謙虚に見直すまなざしに光をあて、そういう地道な人間理解というものを進める緒を掴む機会と為し得るのである。

人間存在の意味を問い続けながら生きていくということが人間の本質であるならば、今その時々の方がその本質に沿った生き方をしているか否かを、時折心の中で真摯に問い掛けてみる時間と場所を持つこと無しに、自分の生きる意味を発見するという歩みは絶えてしまう虞があろう。そして自己と他者との人間の成長の可能性と責任を相互啓発的に分有する間人間として自分を相応しく位置づけたいと願うとき、具体的に起こった人間関係の出来事の体験の反芻



の中で、人間が人間として本当に価値あるものとは何であろうかという私の深みで常に反復する問いに再び戻って問うてみる時間と場所を設定すること無しに、さらなる人間的成長を期待することは困難なことであろう。

以上の考察に立ち、現代社会が構造的にもつ非人間化・反人間関係化の潮流の中に足掻く常日頃の自分を顧みるとき、私にとってTグループの場に座すとは、人間を深く見詰めまた人間関係の学びを謙虚に学ぶために得難い真摯な人間関係の時と場を提供してくれるものと理解したい。

## 交わる価値と成る価値を求めて

今日の教育学および教育方法論の動向と対比して典型的なTグループ・トレーニングのもつ理論と実践を考察するとき、それは他のより伝統的な学習モデルと識別し得る特色ある人間学的な学習方策と目標が設定されており、またその成果と及ぼす影響についても優れて期待される効果を多く含んでいるものといえよう。また教育人間学および教育価値論の側面からみると、Tグループの場は今日の間教育が最も問われている互いの心が「交わる」という価値と私が意欲し決断して「成る」という価値の領域での学びを参加者が意欲的に取り組み得る援助的学習構造を備えているものといえるのではなかろうか。

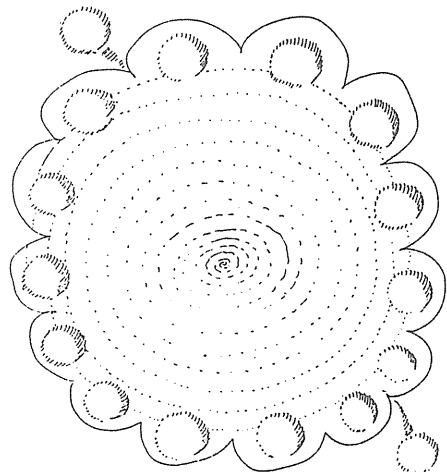
Tグループ学習の理論と実践の場は他者との直接的な関わりを必須前提要件としている。それ故に、体験を吟味し、妥当な一般化を引き出し、真実な関係の確立を試み、スキル獲得と行動の基礎にある価値観を吟味し、またフィードバックを受容するなどの学習活動をなす際に、参加者一人一人の心のうちに絶えず根源的に問われていることは、他者との関わりを必然的にかつ直接的に前提する価値であり、それは他者との心の交わりを産み出す価値ではなかろうか、Tグループ・トレーニングの目標が真に関係の中に生きる人間への変革を目指しているものであるとするならば、他者を己と同じ掛け替えのない人格をもつものとして深く認め合い関わり合うときにはじめて産み出されるこの人格的に「交わる」価値を、他の諸々の価値を超えて、或いはそれら諸価値を効果的に獲得する行動変革を起こす際の基礎的な価値として適切に位置づけられるべきではなかろうか。何かそれは恐らく共に喜ぶ、あるいは共に苦しむような人間の実存体験のなかで、一番深いところでの情動性というものに根差しているものと思われる。この本来的に人間関係的な価値を受け止めるに困難な今日の間関係の状況下において、各人のもつ存在することの喜びと運命の重さを、互いに、心から、人格的に、真摯に受け止め分かち合い得る人間的な学習の場は大切である。

どのような最良の教育を受け、またどのような最善の状況と手段を持ち合わせても、学ぶ者自身がこのような人間に成りたいと努力し決断する。その意欲と決断に基づいた訓練がなければ絶対に成就し得ないのが、私が「成る」とい

う価値ではなかろうか。他の諸々の価値はそれを求める者の外側に成就するのであるが、私が「成る」という価値は求める者の内側にしか出てこない価値である。もちろんその実現には諸々の価値もまた他者の援助的関わりをも必要とはするであろうが、なおかつ己自身の中にのみ知られ己以外の誰もがこの扉を開くことの出来ない己の意欲と決断に基づく私が私に成るといふ、そういう価値である。

教育の価値の最大のものがこの私が「成る」という価値にあるとするならば、この意欲と決断を伴う価値の成達は生涯にわたって学び続けられるべきものであるといえよう。Tグループの場に座し、まず「今ここで私は何を学びたいのか」と自問するとき、私の心の底に常に去来する「人間とは何か」そして「人間にとって何がふさわしいのだろうか」の教育哲学の根底にある人間存在の理解への問いを、私が「成る」という価値の側面から噛み締めるとき、私はそのふさわしいものに向かってこれまでの自分を一步踏みだし、私は何に成りたい、なお何をすることが出来、なお何をしなければならないか、との意欲と決断を伴う「問いつつ成る」人間・人間関係刷新に向けての絶えざる私自身の応答をより着実にすることができるのではなかろうか。

以上の考察を踏まえ、改めて私にとってTグループの場に座すとはと問うならば、まず「交わる」と「成る」の価値の領域に私のまなざしを向けることであるといえよう。



## Tグループで思うこと

大 森 正 樹（南山短期大学助教授）

以下はこれまでTグループを体系的に研究したり、それについて十分な考察をしたこともなく、また正直いってTグループに完全には馴染めていない者が、ただ自分の受けたTの経験と僅かながら学生達とのTでの経験をもとにして勝手気儘に思いを回らせたものとお考え願いたい。それゆえ、思い違いや見当外れなこともあろうと思うが、それはそれで御指摘願えれば幸いである。そこでこれまで考えたことを思いつくまま簡単に記してみよう。

Tグループが開発された経緯には色々の要素が絡んでいるのであろうが、日本ではなく、アメリカでそれが生れたということは、多民族国家での現象ということや技術文明による人間関係の破綻という問題の他に、そこに前提されているのは、西洋的人間観である。もちろんキリスト教の人間観もその深い所には当然存在しているわけだが、このような人間観の前提には「個の確立した人間」が明らかに存在するという考えがあるように思われる。この考えはキリスト教に固有のものであるのか、それともいわゆる西洋に固有のものであるかは、明らかではないし、さしあたり今は問わない。ただこれは、一つの間観であって、そうは考えない人間観も確かにありうるのである。思うに近年多くの人が指摘しているように、日本人の間観はどうもそのようなものとは違うものであるらしい。始めから確立して出来上がった人間があるのではなく、人と人が出会うことによってその内に現成してくる間柄のようなものが、その都度その時の当事者の関係を形成してくる。そこには確固とした「わたし」が存在するのではなく、また確固とした「あなた」が存在するのでもない。あなたがわたしの前にあるから、わたしは「わたし」になり、あなたは「あなた」になるのである。そこには対立させるべき個は存在しないように思われる（そういったからといって自己保存の欲求をもった「我」が存在しないという意味ではない。それとは少しく次元の違った問題である）。社会全体もそのような人間の集団

としての機能を果たすものとして成立している。

西洋の人間観に立つと考えられるTグループを日本人である我々に、しかもまだ十分に大人となっていない学生に適用するとき、そこで得られるものは一体どんなことであろうか。Tグループを通して他者と深く関わるということは、少なくとも個として独立した人間同士が自我という殻を破って、相手の前に己をさらし、さらされた他者を受けとめ、再び一個の独立した人間として（しかしいつでも己ならざる他者を受けとめる用意をもって）今ここで歩むことであろうと思う。そのようにして基本的に全く異なる個と個の関わりが確められたうえで他者との共存がはかれる。ところがこのような個の自覚が稀薄な状態にあるところでは、Tグループはどのような働きをなすのか、実はそれがよく分らないのである。相手の気持ちがよく分ったとか、自分の考えをよく言い表わすことができたとか、相手の言っていることをよく聴くことができたとか、他人のことに関心がもてたとか、自分のことを大切にもらえる、というような感想があるが、それがTグループが始められた時から目指されていたことであろうか。もしそれがTグループの成果だとすると、各セッションを貫く全体会でなされることからは、なにかしら情緒的なものを狙っているということになるし、ひいてはやらせに終始することになるのではないか。また他者と関わるのがその目的であるとしても、その関わるということはどの次元のことなのであるか。今ここで関係を深める、あるいは大切にするといっても、それが合宿という形で集約的に目論まれば目論まれるほど、返って日常生活とは関係のないものとしてとられがちになる（確かに合宿という形式は時間空間的に凝縮された状態であるので、印象深いということはあるが、持続性という点では問題が残るのではないだろうか）。合宿の後には白々しさだけが残りということにもなりかねない。

他者との深い関わりという言葉自体、個の確立した人間を想定したものであると思う。揺るぎない一つの単位としての個があればこそ自己以外の者を他者と認めることができ、自分と同じ思いや感情や欲望をもった者として認識するのである。相手との出会いによってのみ自己と成っていく精神風土のなかでは、深い関わりというのは常に何か一回的なもの、断続的なもの（家族の領域においてそれはわずかに永続していくように見えるが）に変性していくようである。それゆえTを体験して人が成長を遂げるといとき、何がそこで考えられているのだろうか。しかし以上のことは杞憂であるかもしれない。日本人のトレーナーがTの真中にいる以上、われわれのTは既に日本人のためのTなのかもしれない。しかしまたもしそうでないなら、つまり西欧的風土のものを日本に地植えしようというのであるなら、T以前にあるべき何かを我々は考察しなければならぬように思え、それはひょっとすると日本人にとってのキリスト教を模索することと符号するかもしれないなどと思ってみたくなる。

## Tグループ・トレーニングの 経験と家族

伊 藤 雅 子（南山短期大学教授）

Tグループ・トレーニングでの経験が今日の家族における人間関係にどのような影響を及ぼすかについて、また短大教育の中での意義について私の限ぎられた知識と自分自身の経験等を交えながら述べてみたいと思う。

今日の社会において、家族に状況は大きく変化している。工業化、都市化の影響を受けて、家族は本来持っていた生産共同体である集団としてのまとまりや意味を失い、夫婦とか親子とかいった単なる関係の集まりとなりつつあるといわれている。家族を単位とした継続的生産活動が次第に影をひそめている現状にあっては、家族が集団で活動するのは余暇を過ごすときだけといっても過言ではあるまい。しかし純粋に夫婦だけの家族を除けば、ほとんどの家族は親とか子が同居しており、夫婦の関係に親子という別の関係がプラスされることになれば、やはり集団と考えるべきであろう。そして今日の家族ではこの集団のメンバーが関係をもつ場はきわめて限られたものとなってきている。

集団としての家族は、企業や組織のように明確な目的があるわけではなく共同生活そのものが目的である。そのことは家族内の関係も目的が明確に固定されていると言うよりは、むしろ漠然としており関係をもつことそのものが目的と言ってもよいであろう。従って、家族の中の人間関係は時間を経れば自然に関係が深まると思いこみがちである。しかし現実はどうもそうではなさそうであり、その理由は2つあると思われる。

まず第一に、家族内の関係は夫婦の場合は結婚という制度により、親子の場合は血のつながりと子育てが必要とする継続的な世話を通して、当然人間関係が深まるので日々の生活課題を解決さえしていればよいという安心感である。まだまだ性別役割分業意識の根強い日本の社会では、大切なこととはいえ夫は職場において自分に仕事に精根を傾け、妻は家事育児に明け暮れるなど生活を維持して行くためにそれぞれが違った方向を向いて生きているのであれば、夫婦

とは名のみでお互いの関係はおそらく深まらないであろう。親子とて同じである。血のつながりは関係がより深くなることの保証にはならない。

第二の理由は家事の性格によると思う。「家事」という言葉には様々なものが含まれ、人が生きるために最も基本的なものでありながらおそらく最も研究されていない領域といってもよいだろう。数少ない研究も家事の遂行の心理的側面は言うに及ばずその关系的側面を明らかにするには至っていない。この誰かがやらねばならず、やりだせばきりがなく、達成度があいまいな家事という仕事は、それに携わる者には自分の裁量権を大きくしている。それでいて、子どもが幼い時などは全く予期しなかった突発的事態が発生し、なにをおいてもその事態の解決を計らねばならないことも少なくない。従って自己満足を得ることやその仕事の重要性を前面に押し出して家事の遂行の中に逃げ込むことも可能だといえよう。言い換えるならば課題の達成に追われながら、そこに起きている関係の過程の側面を無視することにもなりがちである。子供が学校での出来事をぜひ母親に相談したいと思って帰宅しても母親は来客の準備に忙がしく子供の期待を無視してしまうなどは、ほとんどの母親が無意識的に、そして時には意識的に体験している。

私をはじめTグループ・トレーニングに参加した時の状況を思い起こすと家事と仕事に意欲的であっただけに、できるだけクールに職業と家事という課題を達成していくことが自分の唯一やるべき事であると思ひ込み、その思ひ込みをかなり強くトレーナーに指摘されてもその意図をすぐには理解することができなかつた。ただ自分の中でいつも抑えていた感情の大きい動きがわき上がってくるのを止めることができなかつた。自分の家族に戻ったとき、それまであまり意識的に見ていなかった子供達の眼の輝きが新鮮だったことも忘れ難い思い出である。その二年後にふたたびトレーナーズ・トレーニングに参加し、また人間関係科の教育の様々な場面を通して次第に関係のプロセスのもつ意味の理解を深めてきた。また、日常生活の中で現在の一見安定して見える関係に安住するのではなく、また次々に起こる課題の達成にのみ眼を奪われるのではなく、できるだけ丁寧に関係のプロセス（過程）を追う努力も少しづつではあるが心がけているつもりである。確信をもって述べるのは少々ためらいはあるが、子供達がそれぞれ青年期を迎え、独立する際直面した課題を共に悩みながら乗り越えることが出来たのは、私自身のTグループ体験とは無関係ではないと思っている。また日常の細々とした課題を一つ一つ解決しながら、そこに起こる関わりの過程に眼を向け、お互いによく耳を傾けて聴きあい、伝え合うという当り前の事を大切にしながら家族との関係をさらに深めたいと思っている。

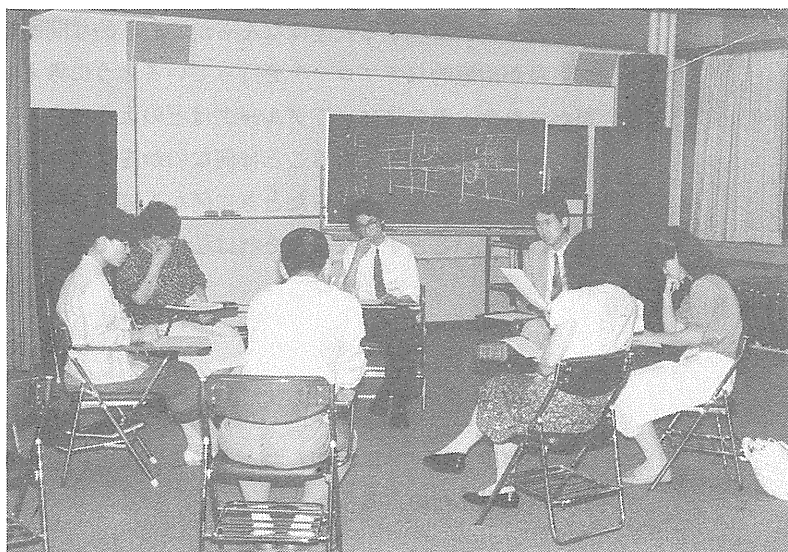
Tグループ・トレーニングの経験が家族内の人間関係に及ぼす今1つの影響は、家族のメンバーが関係を深める中でお互いの距離をはっきり認めるようになることであろう。これはR. L. ハウが「対話の奇跡」の中で述べているように「関係は距離と、ともに現在することの両方を前提とするから」(p.85)に

ほかならない。Tグループの中で、メンバー同志の間にたずねたり応答したりする「いま、ここで」の関係が成立するとメンバーは真の共感を体験するが、これはあくまで「共感」であって「同感」ではない。自分と他者がはっきりと独自の存在であることを確認しつつ体験する共感である。この共感の子供が成長していく過程で親が排他的に子供を独占したり、その独占によって子供の成長が妨げられたりする危険性を少なくするであろう。関係における距離は、常に対話の必要性を促すものである。親から子供が独立する過程ではもちろんのこと、高齢化社会においては親が精神的に自立するためにもこの関係における距離の問題は欠くことが出来ない。

南山短期大学ではカリキュラムの中心にTグループ。トレーニングが組み込まれており、高等学校から入学してきた学生達がこのトレーニングをうける。何人かの学生達はこのトレーニングを体験した後、人間関係科の他の授業で学んだ事とも関連づけながら、まず自分の家族関係を意識しはじめ、次いで時には少しずつ変えようと動き始める。親と生活上の最低限のところに関わっていた関係は、しばしば親との関わりの過程に眼を向けた上で、親と「同じ土俵にたって向き合う」関係へと変化させている。しかし大部分の学生は2年間の在学期間中にTトレーニングの深い意味を確実に理解するまでには至らず、またそれを期待するのも無理であるかも知れない。しかし彼女達が卒業、就職を経験したのち自分の家庭を築いて行くときTグループでの体験は必ず生かされると思っている。Tグループ・トレーニングの体験を生かし、「社会の一隅を照らす光」の様な役割を果してほしいものである。

## 参 考 文 献

R. L. ハウ著、松本昌子訳 対話の奇跡 ヨルダン社、1977.



# Tグループ実践への提案

## — 私のTグループ体験から —

津 村 俊 充（南山短期大学助教授）

私は、一応社会心理学を学び、人がどのように他者のパーソナリティを認知するかといった、いわゆる対人認知の研究を行ってきた。南山短期大学人間関係科にやってきて今日では、Tグループ（広く体験集団）に関する研究を報告する機会が多くなるにつれ、仲間の集まり（研究会など）では臨床的な視点からの発言や話題提供が期待されるようになってきている。この臨床的な視点といった場合には、人間を細切れにして実験・調査し分析する従来の行動科学としての心理学ではなく、人間そのものをトータルに捉え人間を大切にしていくなかで実践・研究を意味していることが多い。この考え方はTグループによる人間理解へのアプローチの基本的な姿勢であり、今日の心理学において欠落しがちな視点なので、私なりにできる限りの期待に応えていきたいと考えている。

ところが、今秋の日本心理学会の帰りに友人（社会心理学者としては著名な方だが）とTグループに関する話をしながら帰ってきた時のことである。彼はTグループに参加する人達はなんらかの心理的な問題を抱えており、Tグループ自身が治療的なアプローチを行っているように考えており、私はそのことに驚かされた。その時は、Tグループはどのようにして生まれてきたのか、またTグループが目指していることは何なのかを私なりに説明したのだが……。先ほどの臨床的な視点と言ったときに何か人間の心理的な疾患を治療する行為だけを指しているとするなら、それは私にとって少し違和感を抱かざるにはおられない。

### 1. 私のTグループ体験から

自分がTグループに参加したときのことを思い返すとき、果たして私はあそこで何を学んだのだろうか。



1つは、私自身がグループのメンバーと何か楽しい時間を持ちたいと考えて「何かをやりたい」と提案したとき、「グループのメンバーはあなたの何でもやりたいことをやれ」と言って、私が彼らへ働きかけるまで待っていてくれたことが強く印象に残っている。そして、次のことは私にとっては瞬時の出来事であったように覚えている。自分一人の中であれを言おうかこれを言おうかと思いついて、まさに自分の殻の中に閉じ籠っていたとき、そして次の瞬間自分の働きかけを待っていてくれる仲間の顔が目にはいった時に、暖かく見守ってくれているメンバーの存在を感じ何か熱い思いがこみ上げてきたことが今でも鮮烈に印象に残っている。他者を信頼をすることの難しさと大切さを学んだのである。

もう1つは人間関係科で教職をとる人間としてこの科で大切にしている学生自身が何を感じ、何をしたいと考えているかといった問いかけが、そうした自分の体験を持つことから比較的自由にできるようになったことが上げられる。

以上のような体験は今も私にとって貴重な体験として残っているわけである。しかし、そこでグループの中でどんな事が起こっていたのか、いわゆるグループ・プロセスはどのようなものであったか、全く私の脳裏からは消え去っているのである。また、Tグループの中においてもグループ・プロセスについてあまり吟味することもなかったように記憶している。今もこのことが私の中にはモヤモヤとした気持ちで残っており、その後のTグループ実践の中においてできる限り参加者とともにグループのプロセス（グループの中で起こっていること）を明確にしながらか展開できるTグループによる教育・研究を試みたいと考えるようになってきている。

今日の体験集団（様々なグループアプローチを含めて）によく見られるように、「グループが一つになる、一体感を持てること」があたかも大切なグループ体験の目標のように思われていることはないだろうか？ グループの中で何が起こっているかを知る時は認知的にメンバーとトレーナー（ファシリテーター）が一緒になって吟味する時間が私には大切に思われてならない。このことは、3年前に米国NTLでのTグループの研修に参加して以来、その思いを強くしている。実際、現在のNTL主催のTグループによる人間関係訓練は現在もTグループが誕生した初期の頃の研修のプログラムの原型が残っており、1日に1～2回のセオリーセッションが行われたり、研修後に参加メンバーからトレーナーを多くの項目に関して評価する時間がとられ、その中でトレーナーの介入に対して体験と理論のバランスについての評価の項も入っている。

## 2. Tグループによる学習への3つの提案

今日のTグループは体験重視型いや体験偏重型の研修になってきているような気が私はしてならない。私は体験的な側面と認知的な側面の両方のバランス

がとれたときにはじめてTグループによる学習が有効になってくると考えている。また、Tグループは「いまここで」の体験を重視しすぎていないだろうか。トレーナーは、Tグループという研修の場を離れたときにそこでの学びを生かすことができるようになることを目標にすべきである。

ベネら (Benne, K. D., Bradford, J. R. & Lippitt, R. O. 1964) はTグループを実践する際のプログラムの設計の仕方について論述しているが、今日のTグループの実践の中で特に欠如しがちだと考えられる3点について再考し、それらを実践の中で実現することを提案したい。それらは、(1)認知的なインプットとしての「セオリー・セッション」を設けることと、(2)「あのときあそこで (there and then)」に焦点を当てるTグループ実践、そして(3)「Tグループ実践とリサーチとの統合」の問題である。

### (1) セオリーセッションを設けること

最近のTグループでは、研修における基本的な理論とかモデルを紹介するようなセッションを持たない傾向があるように思う。小講義などのセッションを持つと参加者にある方向づけをすることを心配し、参加者の主体性を大切にしようとする研修がスタッフの意図する方向にひっぱられる可能性を含んでいるという理由であまりセオリーセッションが行われなくなってきた。

果たしてそうなのであろうか。参加者が体験から学ぶことを促進したり、一般化することを助ける概念的なモデルを提供することは意味があるのではなからうか。スタッフであるトレーナーが基本的に身に付けている視点とか枠組を提供することは大切なことであると思われる。例えば、グループ・プロセスを見る視点にはどのようなものがあるのか？ フィード・バックはどんな意味を持っており、どのようなフィードバックが効果的なのか？ 集団の発達過程とはどのようなモデルが考えられているのか？ 等々さまざまなTグループを体験し研究しているトレーナーが持っているリソースはたくさんある。このようなトレーナーが持っているリソースはできる限りオープンに提供されることが望ましいと私は考えている。学習者である参加者は自らの体験に合わせて自分に必要な概念やモデルを組み込んでいくことができると信じている。

また、小講義などによるセオリーセッションは研修を終えてから、日常生活においてTグループで学んだことを実践したり、再学習することを助ける機能を持っていると考えられる。

### (2) あのときあそこで (there and then) の大切さ

Tグループの誕生から見ると、研究者達のグループ・プロセスの分析・診断や概念的な提示だけでは十分なグループのプロセス理解は難しいことがわかり、「いまここで」の体験を参加者と共に話し合うことでより人間関係のダイナミクスを理解することができるようになったことがTグループの発見のきっかけ

である。

その後、ゲシュタルトセラピーやTAなどの技法がTグループの中にも導入されるようになり、一方ではエンカウンターグループの影響を受けることによって、さらに「いまここで」の体験の重視が強調されすぎているように私は感じている。参加者は、ともすれば、非常に狭い時間的空間的存在だけを「いまここで」の意味に捉えがちであり、トレーナー自身もその傾向に陥る可能性があるように思われる。

Tグループに代表されるラボラトリー・メソッドによる教育は「いまここで」を大切にすると同時に「あのときあそこで」の経験にも焦点を当てる教育であることも必要であると考えている。それはグループに参加し、そこで見られるメンバーの関わり方は絶えず「あのときあそこで」の日常の関わり方を背負っていることを忘れてはならない。また、僅かな期間の研修を終えると、参加者は必ず日常に戻るわけである。トレーナーは、参加者が研修での学びをいかに現場に適応していくかに注意を向けておく必要がある。

### (3) Tグループ実践とリサーチとの統合

最後に、以上の点からTグループによる研修をプランニングすることと同時に、それらの成果を含めて実践結果を公に報告していくことも大切だと考えている。参加者の学習体験をあまりにも大切にすることから、近年はTグループに関するリサーチが減少してきているように思われる。また、実践家の人達は教育・研修の忙しさの中であってなかなか報告書としてまとめる時間もとれないのが現状かも知れない。しかし、ベネラ（1964）も述べているように、元来Tグループの実践とリサーチは切り離されてはならないものではないかと考えている。トレーニングと研究上の関心とを教育・研修の場において統合を計っていく必要がある。Tグループの場において生の人間関係が繰り広げられ真実の人間関係を創造しようとするダイナミックなプロセスにこそ、私は心理学における大切な研究課題が山積みされているように感じている。また、Tグループによる研修の場をリサーチの場としても運営することで始めてレヴィンの提唱するアクションリサーチが成立するのではないだろうか。

もう一度、Tグループの実践と研究を見直し、レヴィンが提唱している現実の人間社会に貢献できる研究を参加者、実践家、研究者がお互いに協力し合いながら行っていきたいものである。

## 参 考 文 献

- 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 & Sons, 61-109. (狩野素朗・原岡一馬訳 1971 ラボラトリー的设计 三隅二不二監訳 感受性訓練 日本生産性本部 111-179.)

## Wendepunkt — 私のTグループ

グラバア 俊子（南山短期大学助教授）

私がTグループを体験した頃、ドイツ語とも4年ぐらいいつきあっていたはずであるが、私の中には何も根づいていない。ただ一つ、Wendepunkt という単語のみがその頃の私は指し示すかのように鮮明に残っている。Wendepunkt とは転回点という意味である。

当時立教大学も文学部からの問いかけに端を発し、激しい大学紛争を経験した。幾度かの団交も行なわれ、大学もかなり長い間閉じられた。私が四年生の時である。卒業後のことに関しては奇妙な程何も考えていなかった。ひょんな成り行きから大学院に進んだが、その最初の年に勧められて第一回立教大学文学部関連カリキュラムに参加した。それは大学紛争の問いかけに答えるカリキュラムの一つで、四年生を対象として各科から希望者を募り、ヒューマン・リレーションズ・ラボラトリートレーニングを行うものであった。立教大学キリスト教教育研究所（JICE）のバックアップを受け2グループで清里清泉寮で行なわれた。

もしかするとこれは日本で初めて学生のTグループであったかもしれない。パワーのあるメンバーが多く、トレーナーに対する抵抗なども、自分達が小さな輪になってトレーナーを閉め出してしまうなど徹底していた。セッション後はお酒なども入り、連日真夜中まで集まってある意味で新鮮な関わりを楽しんでいた。学内でもグループでよく集まり、その内の何人かは現在まで友人として続いている。

グループ・プロセスの理解などということが起ったかどうかは、はなはだあやしい。自己理解が深まったとだけは言えよう。しかし、今思うとこのたった6日間がその後の私の歩む方向を決定したのである。まさにこのTグループは、私にとって、Wendepunkt であった。その内容は以下の3つに分けられる。

### 1) 感情の発見

私はそれまで非常に理性レベルで生きており、対人関係において感情的になることはほとんどなかった。しかし、トレーナーの指摘により、自分が自己の感情から目をそむけ、それが習慣化することによって自己の感情に気づくことさえできなくなっていたことを悟った、今でもそのシーンは記憶に鮮明に残っている。

「今何を感じている？」

「これは大変重要なことだと思っています。」

「それは感じじゃなくて考えだよ。」

といったやりとりが何回も続き、最後に

「もうわからないわ」の叫ぶように言った時、

「そうそれだよ。それが今のあなたの気持なんだよ。」と言われ、やっと腑に落ちたのである。

これは私の在り方にとって大きな変化であった。今までは感情という大切なデータなしの片肺飛行をしていたようなものであった。

### 2) 非言語コミュニケーションとの出会い

このような自分の感情に対する気づきも影響していたと思う。トレーニング最後のセッションで、グループが輪になりメンバー一人づつに対して全員が無言でメッセージを伝えることになった。その時私は、一人の同性のメンバーに伝えているうちに彼女を堅く抱擁した。これは自分自身おどろいた。とても恥しくて以前にはそんなことは考えることすらできなかった。しかし実際にそのことが起きると、何と自然な伝え方であり、何と暖かい共感が伝わり、何と人間的な行為だろうと感じたのである。このことが言葉の限界性に悩んでいた私に大きなヒントを与えてくれた。

この体験が原点となり、私の研究テーマを非言語コミュニケーションと定めることとなった。そしてその延長としてボディ・ワークを学ぶことにもなった訳である。

### 3) 人間関係科との出会い

非言語コミュニケーションを学ぶため、メリット先生についてJICEで様々な非言語実習にとり組むようになり、Tグループの事務局、オブザーバー、コートレーナーなど多くの学びの機会を得た。そしてJICE主催の私にとって第一回目の社会人の人間関係トレーニングで、聖母カテキスタ会の吉川房枝先生と同じグループになった。吉川先生はここでの体験が非常に強く印象に残られ、当時教えていらした南山短期大学で新しい科を模索していた時、人間関係科というアイデアを出された。それが現在の人間関係科のスタートになった訳である。新学科設立のために当時のボルト理事長と相談にいらっしゃり、私も科長

として新しい教育の試みにおもむくメリット先生のお手伝いとして、生まれて初めて名古屋の地を踏んだ訳である。

それまでの漠然と何かを探し求めているという状態がこの Wendepunkt を得て、探究のテーマとして幾つかの焦点を結んだといえよう。それらは

- 理性と感性を共に豊かにすること
- 人とのかかわりの中に生きること
- 自己理解とからだということ

などである。

## 第二の Wendepunkt — 私の中のこだわり

南山短期大学でも学生のTグループのトレーナーを何度かつとめた。しかしここ十年ぐらいはすっかりTグループから遠ざかっている。幼児づれのTグループトレーナーはきついという個人的事情も確かにあったが、一番の原因は私の中に何かひっかかる所があったからだと思う。

私自身がかかわったTグループは、トレーニングとしては自分なりに一応納得のいく成果が得られたと思っている。Tグループトレーニングの意義は、自分の経験からしても充分認めているのに、一体何にこだわっているのか、今回少し考えて整理してみたい。

様々な要素を一つの言葉にしてみると、それは“不自然さ”である。選択制の導入によってある部分は解消されたと思う。残るのは二つ、一つは物理的不自然さである。あまり広くない空間にかなりの時間拘束されるし、動きも非常に少ない。私の場合、精神は昂揚していてもからだの方が悲鳴をあげてしまうのである。心身ともに健康な状況設定が工夫される必要があるように思われる。

第二は、トレーナーの役割から自由になれないでいる自分、という課題である。これはTグループという教育方法の問題ではなく、まさに私自身の問題であり、これがこだわりの一番大きな要因と思われる。自分という在り方とトレーナーという在り方が一致していない不自然さとも言えよう。私の中ではまだトレーナーだからこう言う、こう行動するということと、私が目の前のあなたに正直に応答するというこの間にギャップがあるのである。これはトレーナー論として語っている訳ではない。この不自然さが私にとって大変負担なのである。

1990年、久方ぶりにTグループに参加しようと思っている、多分トレーナーという役割にかかわりなく、私自身でいようと試みることになろう。そこで一体何が起こるのか。果してTグループが成り立つのか。相棒のトレーナーには迷惑をかけそうである。

しかしこのことは私にとっては教育という営み、トレーニングという営みの本質は何かという問いでもあるように思われる。10年ぶりのTグループは、私にとって第2の Wendepunkt となりうるだろうか？

## Tグループ随感

竹内敏晴（南山短期大学教授）

私がTグループに関わったのはわずか3回である。メンバーとして参加したこともスタッフとしての訓練もない。ただ「今、ここで、他者にまっすぐ向かい、ふれてゆく、という、私のレッスンの原則そのまま生きればいいはずだと独断してその場に立っていただけである。

ただ最初の関わりがメリットさんのアシストであったことは大きな幸せだったと今にして思う。あなたは今だれに話していますか？ ほんとに話していますか？ という問いは私のレッスンの内実そのままであったし、ちゃんと相手の話を聞いてないのは相手を尊重していないことだ、という明確な姿勢は私に目を洗うような思いを与えてくれた。

それ以後、西原さんには、今まっすぐ向いあって話そうとする私の努力が、しばしば、コンテンツに傾きプロセス重視から逸れるおそれがあることを気付かせていただいたし、長尾さんは、ほんとに相手が話したいことだけへまっすぐ入ってゆく篤実さを私に学ばせて下さった。その間における人と人との対決と融け合いには恵みといってよい体験があった。

それにしても、からだを動かし声を発してレッスンして来た私にとっては、何時間も座り切りで聞き、しゃべるだけというワークはひどく疲れる。時にはゴーモンに近い。時々スツとからだ動き出した相手に近づいたり、コトバでなくて触れたく——たとえば抱きしめたり——したくなる。学生を見ている、あすこでさっと相手に手をせせばいいのに、とか、早く逃げちまえ、と言いたくなったりする。まあ、せめて、腰掛けに坐ってやってほしい。座ブトンに坐っていたのでは、立つ方向への志向をほとんど持てない。横になって休む方向へ、からは無限に近づいていく。

Tグループの中ではなく、ふだんの授業などで気付くことは、南短生（に限らないが）は実におしゃべりが好きである。私のように、かの女らの年令には

会話不能だったものから見ると、キセキみたいにまぶしい。が、さて数十人の前で発表するとなると、ひどく公式的な紋切り型の優等生的文体になるのに驚かされる。要するに、自分なりに責任あることばを発し、それを他人に手渡すこと、あるいは、ちゃんと受取り、自分の責任において答を返す、といったやりとりでひどく不慣れ、というより、高校生時代まで全く経験していないということらしい。とすれば、とにかくこの行為が成り立たねば、Tグループもへったくれもあるまいという気がしてくる。だから、Tグループ合宿は周囲の受け取り方に気づかいせず、卒直に話しかける、という行為を経験する場として、まず第一に貴重なのではないかと今は思う。考えれば、現代の日本の社会においてこのことが成り立つためだけでも、Tグループの成立条件が必要なのだと言えそうである。

それと関連して思うことの一つは、人関生にとって、Tグループがあまりに特殊な体験とされ過ぎるのではないかと、ということである。ひどく怖い、おどろおどろしいことが起るといふ神話が言い伝えられていて、そこで自分を開く体験は素晴らしいのだが、それはこの場でしか成り立たぬ特別な出来事と思込まれてしまっているのでは、と感じる。人と人ときちんと向いあうこと、今、ここで相手と共に生きること、は、日常生活においてこそ根底的に生きられねばならぬことであって、それを目指すさまざまな方法が他にもある。Tグループの非日常的な場における体験はそのまま家庭や職場には持ち込めぬ、というのは、もっとものようだが、ほんとだろうか。少なくとも、当然の前提としては大きなくいちがいが起るように感じる。人と人とが触れるということは、本来勇気がいることである。つまり、日常は真に生きようと志し始めたら〈日常的〉ではなくなるのだ。





## レポ ー ト

Tグループの実際 .....	浜本 孝子・河原紀久子	155
南山短期大学人間関係科でのTグループ合宿の動向 .....	星野 欣生	173



## Tグループの実際

この記録は、1988年度、南山短期大学人間関係科で、研修生として研究していた、浜本、河原両氏が、人間関係研修センター主催の人間関係トレーニング（Tグループ）に、オブザーバーとして、参加した際の記録にもとづいて書かれたものであり、人間関係研修センターの依頼によるものである。

浜本 孝子（1988年度人間関係科研修生）  
河原 紀久子（1988年度人間関係科研修生）

人間関係研修センターが行った、社会人を対象にした第2回人間関係トレーニング（Tグループ）は、1988年8月20日から25日まで愛知県瀬戸市にある名古屋聖霊短期大学のセミナーハウスにおいて行なわれた。

参加のしおりには、「体験学習による集中的なグループ体験を通して、関わりの中に生きる自己や他者に気づき、応答する能力、コミュニケーションやリーダーシップの能力、グループの影響関係に気づき、働きかける能力、などの諸能力を養い深めると同時に、それらの能力を生かしてより深い人間的な関わりを実現することを試みる“場”を提供いたします。」と記されており、「いま、ここで」の各自の体験を通して学習することを目指した。

### グループ構成

2グループの予定であったが、直前に欠席者が出て11名になった参加者は、1つのグループ、トレーナー2名、オブザーバー2名という形で行なわれた。他に事務局1名が参加した。この記録では2人のトレーナーは、トレーナー(1)、(2)と表現した。

グループのなかで、6名がなんらかのグループ経験を持つメンバーであり、残りの5名は、未経験者である。この記録では、メンバーはその氏名の頭文字に関係なく、アルファベットで表わした。

### スケジュール

6日間のスケジュールは、下記のものであった。（予め、用意されたものではない。）

全 日 程 表

人間関係研究センター  
瀬戸 1988.8.20~25

口 誌 表

第1日 8月20日(土)	第2日 8月21日(日)	第3日 8月22日(月)	第4日 8月23日(火)	第5日 8月24日(水)	第6日 8月25日(木)
8:00	朝食	朝食	朝食	朝食	朝食
9:00	T (2)	T (6)	T (9)	全体会 (5)	全体会 (6)
10:20	ふりかえり用紙記入	ふりかえり用紙記入	ふりかえり用紙記入	「無言の探索」	「旗づくり」 (いまそしてこれから)
10:30	休憩	休憩	休憩	休憩	
11:00	T (3)	T (7)	T (10)	T (12)	昼食
12:20	ふりかえり用紙記入	ふりかえり用紙記入	ふりかえり用紙記入	ふりかえり用紙記入	昼食
12:30	昼食	昼食	昼食	昼食	
13:30	全体会 (2)	自由	全体会 (4)	T (13)	解散
14:00	受付	自由	「私の器」 (創作表現)	15:10 ふりかえり用紙記入	
15:00	開会	実習 「聴く・観る」 15:30	「私の器」 (創作表現)	16:00 (写真)	Tグループの ふりかえり(1)
17:30	全体会 (1)	全体会 (3)	自由	Tグループの ふりかえり(1)	
18:00	研修の入り口で 「私のねらい」の共有化	「無言の集団作業」	自由	18:40 夕食	19:30 Tグループの ふりかえり(2)
18:00	夕食	18:40 夕食	自由	22:00 夜のつどい	
19:30	T (1)	20:00 夕食	夕食	22:15 夜のつどい	23:00 コミュニティアワー
21:00	ふりかえり用紙記入	T (8)	T (11)	23:00 コミュニティアワー	
21:10	ふりかえり用紙記入	21:20	ふりかえり用紙記入	夜のつどい	
21:15	夜のつどい	21:35 ふりかえり用紙記入	夜のつどい		
21:30		21:50 夜のつどい			

## 全体の流れ（プロセス）

### ○全体会（1）

ここでは、メンバーがお互いに知りあうことと、この研修でのねらいを共有化することができるように「私の四つの窓」をつかい、記入したものを丁寧にわかちあった。

#### 「私の四つの窓」

1. 家を出てから “今”までに体験 した気持ちを色や 形にあらわす。	2. 最近したことで “やった”と言 いたいこと。
名 前 よび名	
4. この研修で取り組 みたい自分のねら い。	3. この研修期間中に、 やってみたいこと を3つ。

そのあとトレーナーからもねらいを提示し、この研修の進め方について説明があった。

#### このトレーニングのねらい

今ここでのかかわりの中で

- ・自分や他者のありように気づく
- ・応答することを通してお互いの影響関係に気づく
- ・より深い人間のかかわりを実現するよう試みる

そのために、Tグループ（トレーニング・グループ）を中心にして、研修をすすめます。

Tグループでは、

あらかじめ決まった手順や話題はありません。

“今ここ”で起こっていること { 自分の中で  
自分と他者の間で } が学習の素材に  
グループの中で

なります。

・ T1 (Tグループ・セッション1)

理想の教師像ってなに? ※1

はじめにトレーナー(2)から、Tグループについてねらいの確認と学習方法について説明があった。沈黙が10分あった後、Fさんが「誰かが話し出さないと始まらない……。」と話しはじめ、簡単な自己紹介をし、「教師に対して持つイメージについて、きかせて欲しいが、ふさわしくなかったら他の人が発言してください。」と言った。Cさんが「もう少し具体的に絞られたら話しやすい。」と応じ、ふたりの間で教師像についてやりとりがあったが、他のメンバーは発言しなかった。Fさんは、メンバーが発言しないのは関心が無いのか、ふさわしい話ではなかったと自分で判断して、「おしまいにしたい。」といった。このことについて、Gさんは「ふさわしくないとは感じなかった。」といい、Hさんは「自分で投げかけて、自分で結論を出し、ひとり相撲に見える。」といった。トレーナー(1)は、「Fさんに考えてほしいのは、何故ある人は続けたいと思ひ、ある人はやめたいと思うのか。」と介入したが、Fさんは「わかりません。」とこたえた。

メンバーは、Fさんの状況判断だけで動いていることの落ち着いた気持ちをもったり、またFさんの発言が話題提供でなく、ほんとうにききたかったことなのか? と話し出したところで時間になった。終了。

・ T1の感想※2

Fさんが口火をきった時、押しつけでもなく自然に具体的に語り始めたのでこの話題で続いていくことを予想していた。しかし、グループ経験者がこの「there and then」の話題に抵抗を示し、Fさんもその意味がよくわからぬまま「おしまい」を告げた。このことは、他の未経験者に対して意見を言うことの不安を大きくしたように思う。

グループの懸念※3は安心していられる人も3人いるがその他の人は多少不安を感じている。

---

※1 このタイトルは、筆者がこの記録を書いていく時にその特徴をネーミングしたものである。

※2 以下Tごとにオブザーバー(筆者)として感じたことをつけ加えていくが、これは、全く主観的なものである。

※3 グループの懸念ということばがこのあとでもでてくるが、これはTセッション毎に記入する「ふりかえり用紙」(別紙参照)の中にあるデータ質問1にもとづくものである。

・ T 2

きかれっぱなしは嫌なの

沈黙36分間。ファイルをめくってみている人、メモをとっている人、まわりの様子をうかがっている人、じっと目を閉じている人など誰もが落ちつかない様子である。

突然Fさんが「おはようございます」と口を聞き、進行役を提案する。Jさんは、賛成するが、Bさんは「あまり気が進まない。Fさんは沈黙に耐えられないからそう言ったの。」とたずねた。Fさんは「沈黙には耐えられるけれど、ねらいの中に『応答することを通して』とあるので応答した方がねらいが達成しやすいと思った。」と応え、「でもJさんひとりの同意しかないので取り消します。」と言った。続いて「沈黙の間に何を感じていたか。」ということAさんにたずねた。Aさんは「初めはT1の時のことを考えていた。今朝は話したくなかった。Fさんの提案に対してはいやだなと思っていた。」と応えた。Fさんは同じ質問をK・D・G・Hさんの順にした。Hさんは「今、質問に答えてはいるけれど積極的な気もちになれない、Fさんの生徒ではないんだぞと言いたい。」と言った。Fさんは「教師の立場で話していることは自分でも気づいていました。ここで終わります。」とその話題を打ち切ってしまった。

その時Aさんが「ちょっと待ってください。きかれっぱなしの気がします。あなたの質問に答えた私の気持ちを受け止めてください。」と言った。Fさんの返事は「心配ないです。」であった。そこでトレーナー(1)が「何故待ってくださいと言ったのかわかりますか。」と介入した。状況説明だけで終わりそうなFさんに対し、K・Hさんが「Aさんにどんな感じをもったのか。」と関わったが、時間切れで終了。

・ T 2 の感想

沈黙から動き出したのはFさん。Fさんは何かをはじめて、そこから学びたいという思いが強く頑張っているようにみえた。メンバーに受け入れられないのは、Fさんの気持ちから出てくるものよりも、この場をなんとかしたい思いの方が強く伝わってくることに、関わっていても、一方的になって深まっていけない不満が残ることにあるように思った。

グループの懸念はバラつきはあるが、グループに魅力を感じている人が多い。

・ T 3

伝わらないコミュニケーション

沈黙はほとんどなく、KさんがGさんのことが気になっていると切りだす。Gさんは「輪が大きいので発言する時かまえてしまう。」と言った。続いてH



さんがIさんに声をかけた。Iさんは「グループに心が向いてきたけれど、思っていることを口に出せないでひっ込めてしまう。」と言った。お互い気になる人に対して声をかけることが少し続く。

Hさんが「T2の時に『Fさんの生徒ではないぞ』といった言葉は、Fさんにわかってもらえた感じがしていない。」と言い、Eさんとそのことについて話を始めた。トレーナー(1)がHさんに「当人のFさんは何処へ行ってしまったのですか。Fさんと話したくないのですか。」とたずねると、「今は私の中にない。明確にわかってもらえないと困るので話したくない。」と言った。

このやりとりをみていて、Bさんは「Hさんの方にFさんを変えたいという思いがあって、その方法を捜しているように見える。」といい、Dさんは「言葉はFさんに伝わっているけれどHさんの気持ちは伝わっていないようだ。」と言った。Kさんが「気持ちが伝わらないのは双方に問題があるのでは。」と言ったのに受けてHさんは「自分は最善を尽くしているので悪くない。Fさんがなんとかしてほしいというところがあった。」と打ち明けた。Bさんが「今のような本音をFさんにぶつけてみては。」とたずねたが、Hさんはやはり「今はそんな気になれない。」と応えた。

#### ・T3の感想

各メンバーがそれぞれ感じていることはあるのだけれど、それを直接相手に伝えることをしないで第三者だけで話題にしていることが多い。グループに投げかけることをためらって自分自身の心の中でもやもやしている感じがする。

#### ・全体会 (2) — 実習「聴く、観る」

この実習のねらいは、「対人関係において、聴くこと、観ることの重要性に気づく。」として、次のようなルールを定めて行った。

おすすめ方：

I 4人組をつくる。

II 4人の中でペアーをつくり、役割をきめる。

A、B 話しあいをする人

C、D チェッカー及び観察する人

III ① A、Bは次のルールに従って話し合いをする。(約10分)

[ルール]

i) あるテーマについてAから話し始める。

ii) Bは自分の考えを話す前に、AがBに対して言わんとしたことを、Bの言葉でAに伝える。

iii) それをきいたAは、自分の言わんとしたことと同じであれば YES といい、異っておれば NO と言う(厳格にすること)。

iv) NO の場合、Bはもう一度言い直してみる。



- v) それでも YES がもらえない場合は、Aがもう一度言い直す。
  - vi) YES ができれば、Bは自分の考えを言う。
  - vii) このようにして、AとBは話し合う。
- ② この間、CとDはA、Bの話し合いがルールに沿ってなされているか観察、まもられていない場合は、その旨A、Bに伝える。
- IV 約10分後、スタッフの指示により、
- ① A、Bは上記ルールをはずして、自由に話し合いをつづける。(約10分)
  - ② C、DはA、Bの話し合いの中で起っていること(プロセス)を観察し、メモする。
- V スタッフの指示により話し合いをやめる。
- VI 4人でⅢ、Ⅳで気づいたことを話し合う。その際、C、Dが観察したことをもとに、C、Dから発言し、そのあと4人で話し合う。(約10分)
- VII AB、CDが役割を交替して、Ⅲ～Ⅵを行う。
- VIII 4人で実習全体を通して、気づいたこと、学んだことを話し合う。(約10分)

実習の後、「対人間のプロセス(関係的過程)とコンテンツ(内容・話題)」について、「聴くということ」についての小講義があった。

#### ・T4

##### ひとりひとりに出会ってみたい

Gさんが、「ドキドキしている」と話し出し「ひとりひとりと出会いたい気持はあるのに動けない。他のメンバーを見ていないのかな。」と言う。Eさんの提案で輪を小さくするため、メンバーは椅子を前へ進めたが、トレーナー(1)は動かなかった。

トレーナー(1)から「あなたは見ていないと思うなら、思いきって見てみてはどうか。」と声をかけられ、Gさんは、けん命に目を見開きメンバーを見ようとした。Cさんが「視線があって嬉しかった。涙が浮かんできた。」と伝えたのに対し、GさんはCさんとしっかりむきあって「ありがとう。」そして、「安心した。みんなと一緒にという気持ちがしている。」と言った。

沈黙が8分間あり、BさんがGさんの了解をとって全員椅子を元の位置に戻した。

トレーナー(1)は、終始動かなかったことについてKさんからたずねられ、「Gさんからではなく、Eさんの呼びかけには気持ち動かなかった。」と応えた。

続いてD・Eさんから「私もGさんと同じ気持ちでいた。Gさんが自分の気持ちを言ってくれて救われた」という共感の発言があった。

・ T 4 の感想

Gさんが自分の思いを口にし、トレーナーに励まされてメンバーをしっかり見ようとしたこと、表情や目の動きが次第に落ち着いていく様子を感じて、他のメンバーも「私も同じような気持ちでいた。」と共有化できた。グループの中で安心していただける雰囲気ができたと思う。

グループの懸念でも、安心していただける人が殆んどになった。

・ T 5

表情や動作姿勢もその人を知る手がかり

30分の沈黙。Bさんが、Jさんに「なにを考えてますか。」ときくと、「ビールが飲みたいなって思ってた。」とこたえたので、少し笑いがもれた。

沈黙の間ニコニコしていたFさんの表情についてCさんが「不思議な感じがする。」と言った。それについてFさんが話し始めた途端、Bさんは膝の上のファイルをパッと立て、厳しい表情をした。この動作について、D・Kさんから「状況がイヤなら態度ではなく、言葉で伝えてもらった方がいい。」というフィードバックがあった。

今までのやりとりを依然として笑顔でみているFさんに、Cさんが「私は笑ってきけないのに何故ニコニコしているの。」というと、Fさんは、「顔のつくりのせい。」とこたえた。K・B・Iさん、口ぐちにFさんの表情について自分の感じ方を話す。さらにCさんが、「腹立たしい状況を、ニコニコしてられるのはガッカリする。」と言うと、Fさんは「私はガッカリしていない。段階がちがうから……。Cさんは何故腹立たしいのかきかせてください。」とこたえた。そんなやりとりが繰り返されているとき、トレーナー(1)が、「Cさん、Fさんの顔を見てください。」と言った。Cさんは、「苦しそうにみえた。自分の感情をぶつけて悪かったと思っている。」とFさんの表情の変化を受けとめた。少し納得がいかないでいるFさんに、トレーナー(2)が、「メンバーが表情や姿勢を手がかりにしてお互いが関わっていこうとするとき、あなたにはその手がかりをみつけにくい。あなたは人に関わる時、あなた自身の気持ちをしっかりみつめてほしい。このステップが抜けているので、関わる人にももの足りなさを感じさせてしまうのでは。」と言った。続いてトレーナー(1)が、「ここで起こっていることであなたに言いたいことは、意識していてもいなくても、あなたの表情を気にしている人たちがいることを考えてほしい。」と発言した。

・ T 5 の感想

外からみてもFさんの表情はずっと気になっていたけれど、Cさんとのやりとりの中で変化していく様子に気づいていた。メンバーの感情がかなり表出されてきた。

2人の間でやりとりをしている時、他のグループは関わっていないで黙ってながめている。

Jさんはこの場にいないような感じがする。他のメンバーは気にならないのだろうか。

データをみてもメンバーの参加意識が低い。グループの懸念も前回に比べて不安が大きくなっている。

#### ・ T 6

##### 退場したメンバーが与えた影響

30分の沈黙。突然Hさんが部屋を出ていった。Eさんが「何か落ちつかない感じがする……」と話し出すと、Fさんはすばやく「私が見てきます。」と追って出ていった。7分後ふたりで戻ってきたがずっと無言のまま。

Eさんは「私はFさんに頼んでしまったのかな。Hさんの席はうまったのに落ちつかない。いない時の方が存在感があったように思う。」と言った。トレーナー(1)は「Eさんはグループの中で発言しているのに、自分の中に戻ってしまってひとりごとを言っているみたい。」と言った。Hさんも「Eさんに勝手に想像されているだけで自分に言われている感じがしない。」と伝えた。

Aさんは「私はHさんにききたくてたまらない。どうして部屋を飛び出して行ったの。」とたずねた。Hさんは「トイレに行った。それからグループが動くきっかけになればいいという打算もあった。」と応えた。トレーナー(2)に戻ってきた後の気持ちをたずねられても「自分のことが話題になっていても関わっていけない。」と言った。トレーナー(2)は「自分のことがとりざたされている場合、その時感じたことを相手に伝えればグループが動くことにつながっていくのでは。」と投げかけたが、Hさんは「積極的になれない。」と言った。

Kさんが、退場したHさんを追っていったFさんに対して「機械的に思えた。」とフィードバックし、「そのことでFさんに関わっていきたい。」と働きかけたが、Fさんは「今までのくり返しになるんですね。」と言った。

#### ・ T 6 の感想

Hさんが部屋を出て行ったことで、グループの中に動揺がおこった。Hさんは、動けなくなっている自分に困って焦っていたのだろう。Hさんの行動についての関心を、相手に向けずに自分の気持の説明に流れるEさんに居心地の悪さを感じていたが、ストレートに伝えるAさんの発言で落ち着いた。

Hさんは「自分のことが話題になっていても何故か気持がついてこない」と言いながらも、自分に関心を持たれている状況が嫌ではないようにみえた。

グループの懸念では、不安だという人が4人になり、参加意識も続いて低い。

・ T 7

Fさんと関ったという実感がほしい

Hさんが、Aさんに席を替ってもらい、トレーナー(2)にむかって、「自分が困っている、気にしているところを、グザリと突かれて腹立たしい思いでいる。動けないのは自分の方に原因がある。」といった。トレーナー(2)は、「もっと生き生きしたものがあると思い、あなたにふれたいと思った。それは私のためにもなる。」と応えた。Hさんは、「休憩時間に自分が何もしていないと感じた。まだチャンスはある。」と積極的な姿勢を伝えた。

Hさんは続けて「自分はFさんが気になっている。グループのなかでFさんに関して満足したメンバーはいるか。」と投げかけた。それにこたえて、Kさんが「通じあえたとは言えないが、変ってきているFさんを感じている。」と発言。つづいてAさんが、「通じあえていない。私は今の変ってきているという発言で、目を開かれた思いでいる。」と言った。Fさんは「待ってもらえない。一昨日会ったばかりで通じあえるとは思ってない。」と真剣な表情でいった。Dさんが「自分も教師をしていて、FさんのT2のような言動を知らない間にしていたように思う。Aさんの発言がズキンと胸にきた。子ども達にきちんと応えていたのだろうかと反省した。そういうことをFさんに求めているのではないかと思う。」と発言した。Fさんは、「あの時はメンバーの考えを知りたかっただけ。」と言った。トレーナー(1)が、「Fさん。あなたに大事なチャンスがここに有ると思う。Dさんがショックを受けたことについて、どう思うのか。」と介入した。Fさんは、「時間がほしい。」と応えた。Hさんは「Fさんにどんな言葉を投げかけてもスバッと返ってくる。恐い感じがする。」と言った。

・ T 7 の感想

多くのメンバーがFさんと通じ合えたという実感がもてないと言って関わりを求めていく。とても重要なことをFさんに投げかけているのだけれど、外からみていると、Fさんは自分の内側に受け入れて考えながら応えているのではなく、即座に外側で躲しているように見える。メンバーもそんなあたりを感じてイライラしているのだと思う。

Fさん本人は、学びたい意欲が強く、頑張るたびに、メンバーから「そのFさんではない部分に出会いたい」と人をかえ言葉をかえて迫られ、一番しんどい思いをしていると感じた。

グループの懸念は、強く不安を感じている人が1人いるが、他は安心していられるようだ。

### ・全体会 (3)——「無言の集団作業」

2つのグループに分かれ、配られた紙片を全部用いて、集団作業によって同じ形・大きさの図形を各自の前に1つずつ作る。」これを「無言で、手持ち紙片を相手に手渡しはできるが勝手に取ったり請求できない」というルールで進めた。この作業のなかで、自分や他者の動きに気づき、どう応えていくかということがねらいとなる。1つのチームの完成は早く、他のチームは少し遅れた。完成後作業を通してのメンバーの動きや存在について、フィードバックをした。遅れた方のチームでは、フィードバックのズレをめぐって、FさんとKさんが対立したところへ、トレーナー(2)が加わり、Fさんとの間でやりとりがあった。

### ・T8

Tグループのトレーナーとは？

トレーナー(2)がFさんに対して、全体会3の時に言いすぎたことを詫びた。Fさんは「常識的には『どういたしまして』というべきなのでしょうが、今の私は戸惑っています。」と応えた。トレーナー(2)は「そう言ってもらう方が楽です。」と言った。

その話題が続いていると、全体会(3)で別のグループだったEさんが「ムカムカしています。知らない話はやめてほしい。」と言った。さらにトレーナー(2)に対して「メンバー全員がわからない話題をトレーナーが率先して進めること、またトレーナーとしてメンバーに詫びることから始まるTグループに疑問を感じる。」と伝えた。トレーナー(2)は、「私はトレーナーとしてより人として動いています。」と応えた。

トレーナー(1)が「どうでしょう。皆さんの中にトレーナーはどうあるのかという思いがあるのなら、一般論ではなくこのふたりにきいてみてはいかがですか。」と提案した。Eさんは「T1の時、トレーナーは発言のない人を指名したけれど何故か。」とたずねた。トレーナー(2)は「このグループが始まった時、経験者とそうでない人とのギャップを感じていた。経験者で話が進められるとますます発言しにくくなると思って声を出しておくチャンスをつくった。」と言った。またBさんの「Tグループは純粋な部分にスポットが当たっているように思うがどうか。」という質問に対して両トレーナーが「そんなことはない。現実のすべてを受け止める場だと思っている。」と応えた。Aさんは「今の言葉で『ここにいいんだよ』と言われた気がする。私自身が受け容れられた感じがして幸せだと思った。」と言って涙ぐんだ。

### ・T8の感想

多くのメンバーが気になっている、トレーナーが話題になり、率直に疑問をぶつけることによって、トレーナーに対してもグループに対しても懸念が解消

できた。みていて、トレーナーの動きに関心があったEさん、存在が気になっていたBさん・Gさんにとって、このセッションは意味深いと感じた。

グループの懸念は、集計票でも大幅に軽減しているが、前回と同様1人だけ不安の強い人がいる。

#### ・ T 9

##### Iさん、自分の言葉で話し出す

Iさんの表情が動いている。ひとりごとを言っている。10分経って、HさんがIさんに「どうしたの」とたずねた。

Iさんは「どうしよう、どうしよう」と涙ぐみ途切れながらも話し始めた。「感じていることを口に出しそうかな、でもこの場にふさわしくないかなと心の中で迷っているうちにタイミングがずれて伝えられなくなってしまった。昨晩自室でBさんに『私はあの時こう感じていた』と話したら『あなたがそう伝えたらグループの流れがかわったかもしれない』と言われ、自分もメンバーだという確信ももてた。」整理されてはいないが、Iさんのこの言葉はメンバーの共感を呼んだ。

Hさんは「今までのグループ経験ばかりでグループをみていたようで、新鮮さを見失っていたことに気づいた。」と言い、D・Gさんも「Iさんと同じ気持ちでいたのでうれしい」と打ち明けた。今まで自ら発言することのなかったJさんは、「これまでのセッションは理論づけのようで、こんなものかと思っていた。今は本音がぶつかりあって感動したし、グループのよさを感じた。」と言った。

こんなJさんについてEさんとHさんがやりとりを始めた時、トレーナー(1)は「当事者に向かって言わないで、他の人たちでその人のことを話している。そんなことがこのグループでは何度もありましたね。当事者はますます疎外されて、何も生まれてこない。」と介入し、トレーナー(2)も「それはゴシップに過ぎない。私はそういうのは嫌いです。」と言った。

#### ・ T 9の感想

Iさんが語りはじめた時の言葉は選んでいない—その気持がそのまま言葉になって、きいている人の心にまっすぐ伝わっていった。メンバーに受けとめられたことから生まれた自信からなのか、Iさんはこのセッションの中で見事に変化した。

メンバーもトレーナーも初めからIさんのことは気になっていたようだ。だが声をかけず、彼女自身が動きだすのを温かく見守っていた。「信じて待つ」ことの素晴らしさを教えられた。

相変わらず1人だけ不安を感じているが、他のメンバーは、安心しているし

関心も高まっている。でもグループがひとつになったようだ。

・ T10

気持とことばが一緒になると相手に届く

Hさんが椅子をなくすこと、体を動かすことを提案した。メンバーは同意をしたが、各自が少し動いただけで25分経過。Hさんがトレーナー(1)に「イライラしているの」ときくと「これでいいのかなァと思っている。」と応えた。

BさんがFさんの呼吸が気になるとたずねるがFさんは「いつものくせ」と応えた。Bさんは「打ち切られたようで残念」と言った。その話題でBさんとHさんのやりとりが続く。と、トレーナー(2)は「Bさんは残念という気持ちをFさんに伝えたか」と介入する。Bさんは改めてFさんに「あなたともっと話したかった」と言うとFさんは「私はだしにされていたのですね。」と言いなながらも自分のことを語りはじめた。

その後でEさんが今のやりとりを解説するとHさんが「何か嫌な感じ、うまく言えないけど」と言った。トレーナー(1)から「フィードバックすることがあったら、無理をしてでもことばで伝えてみては。今、HさんにはEさんがどうみえているのですか。」とたずねられ、Hさんは「少し高いところにいて、色々わかっていて解説しているようで嫌だ。」とこたえた。そして「もっとEさんと何でもいいから話したいね。」とEさんに言った。トレーナー(1)は「気持ちを伝える時は、気持ちを説明するのではなく感じたことを言う。気持ちとことばが一緒になった今のHさんのことばはきいていてとても心地よかった。」と伝えた。

・ T10の感想

このままで良いとは思えないで、関わりをもとめて苦慮するメンバーが目立ちはじめた。

Hさんは、トレーナーの助けをかりながらEさんを今までどう感じていたかを伝え、その上で、もう少し話し合ってみたいと伝えた。Hさんのこの言葉は、Eさんは勿論他のメンバーにも届く力があつた。T9の整理されない言葉と同じで、話す言葉に気持が重なるとうまく伝わるのが実感できた。

Bさんは、Fさんに対して深めていこうとするよりも、ある程度であきらめてしまうような関わり方をしているように感じた。

グループの懸念で不安の強い人は無くなったが、T9でのグループのまとまりが、ここで少し崩れたように見える。

・ 全体会 (4)——「私の器」(創作表現)

研修場所が瀬戸であることから、陶芸作品で「私の器」を創作表現すること

になった。車で移動して瀬戸市内の陶芸作業所に着くと、ひとかたまりの粘土が配られ早速作業に入った。抹茶々碗らしきもの、あるいはマグカップ、お皿、花器、オブジェ等々、夢中で各自の器に取り組んだ。でき上がった作品を前に、説明と感想を発表しあった。乾燥し焼き上がったものが後日送られてくるというので、期待と不安も少し（壊れてしまうのでは……）抱きつつ帰途についた。

（この全体会の“ねらい”は「自分という存在を見つめてみる」ということで、課題は「私というものを“器”で表現する」ということだった。）

#### ・ T11

誰もしてくれない、自分でかわるしかない

床に直接座り、椅子を倒して座椅子にしたりして明るい雰囲気です14分経過。

全体会(4)の時のことが話題になり、Fさんが「トレーナー(1)が熱中して陶器を作っている姿に心を動かされた。人をかえていくには違う自分を演じてみることでと思った。」と言った。トレーナー(1)は「陶器作りは心から楽しんでいた。自分を偽らないで違う自分を演ずるということには何かひっかかる。私にはできない。」と反応した。トレーナー(2)も「私の人がかえることはできない。相手をかえないでどれだけ相手の世界に入っていくことができるかということが大切だと思う。戦略は作ってはいけない。」と言った。トレーナー(1)は「教師は、気づかないうちに善意のつもりで戦略を作ってしまうことがあるから怖い。」とつけ加えた。

Kさんは「人にかえてもらいたいという思いがあり、T7でBさんに自分のことは話さないで関わりをもととするのもどかしいと言われてドキンとした。」と話し、Dさんも「頭では理解しているけれど、自分のこととなると勇気がでなかった。」と言った。Iさんが自分の内面をみつめて気づくことが恐かった。ここでは誰かがかえてくれるだろうと思っていたけれど自分でかわるしかないということがわかった。感じたことを正直に飾らずに伝えればいいんだと思った。」と話す、メンバーはIさんの大きな気づきに共感した。トレーナー(1)は「その人が自分の力でかわっていくにしても、人の援助も必要である。」と言った。

#### ・ T11の感想

このグループの中で、「自分でかわるしかない」と気づいたというIさん。その語る様子はおだやかで自信があふれていた。Iさんに共感してグループが関わり合っている。

グループは不安を感じている人はいなくなり、再びひとつにまとまった。



### ・全体会 (5)——「無言の探索」

ここでは、2人組をつくり無言の探索をし、さまざまな体験をした。無言のままペアリングをするが、決まりかけたところで、トレーナー(2)が「もういいですか。」と声をかけるとまた動いて決まった。目かくしをする人、案内する人と役割を決め、20分間の無言の探索に出かけた。20分後、出発点に戻って役割を交替し、再び20分間の探索に出かけた。20分後に出発点に戻ってふたりで体験をふりかえりわかちあった。

ペアリング

{ A—D・B—F・C—J・E—H・G—I  
K—トレーナー(1)

この全体会の“ねらい”は「2人組で無言の探索をし、さまざまなことを体験する」であった。

### ・T12

#### 無言の探索について

全体会(5)の話題から始まる。ペアリングの時、動きが止まった時や、一度決まりかけたペアが崩れ、再び組んでいく時の心の動きについて話し合った。

KさんはDさんが気になったといい、Kさんは「Gさんと組みたかったのに拒否されてショックだった。でもAさんと組んで案内してあげているうちに解消した。」と打ち明けた。Hさんは「Kさんと組みたかったがEさんとでも異和感はなかった。」と言ひ、Kさんは「自分から求めていくこともできないけれど思いがけない人(H)が近づいてくると拒絶してしまう自分に気づいた。」と言った。すさまじいエネルギーでIさんを求めたGさんは、Iさんから影響を受けたかったと言ひ、Iさんは過度な期待を感じながらもできる限り応えてあげようとしたと打ち明けた。

実習中の気もちの変化や体験を通して相手が身近に感じられたことが語られた。

### ・T12の感想

全体会(5)のふりかえりから発展して、今のこの場の関係に目を向けている。楽しい気分が余韻として残っていて、気になるメンバーはいない。発言の少なかったJさんも、このセッションでは自然に話している。Jさんの存在はグループにとって、どんな役割、位置だったのだろう。

このセッションで、Tも終わったような雰囲気になっている。

グループの懸念の集計票にも顕著にあらわれて、安心して「ここにいる」のがわかる。

今本当にあなたがむかいあうのはKさんだ

10分間の沈黙の後、KさんがEさんに「気になって困っている。」と関わりを求めていくが、Eさんは「私は積極的に関わろうとしているつもりなんだけどな……。」という。トレーナー(2)は、「EさんはKさんの関心に応えようとしているのか、自分のことを話そうとしているのかよくわからない。」と介入し、Kさんは「応えてもらっている感じがしない。」と言った。トレーナー(2)はさらに「Kさんに関心をもちなさい。」と呼びかけるが、Eさんは「言っている意味がわからない。」と言う。

メンバーやトレーナーの援助を受けて、KさんはさらにEさんに関わりを求めていくが、Eさんは終始腕組みをして目を伏せている。トレーナー(2)は、「EさんもKさんも今、瀬戸際にいる。Eさんは鈍感で甘えた人間だ。Eさん、今本当にあなたがむかいあうのはKさんだ。Kさんはここにしかいない。そこ（目を伏せているEさんの視線）にはいないんだよ。」と強く呼びかける。Hさんも「Kさんが一生懸命訴えているのにどうして応えてあげないの。」とたずねた。それに対してEさんは、「戸惑っている。私だけこういう状況におかれて嫌だ。フェアじゃない。」と言った。さらに両トレーナーがEさんに今の状況に目をむけるように関わっていくけれど、特にトレーナー(2)に対しては「ききたくない。」と拒絶した。

Eさんは、「自分の思っていることに対して納得しないと出せない。それが甘え。そのことが周囲に鈍感ということか。」と自答した。

Kさんは「皆に助けてもらいながらEさんに関わっていったことで気持ちがおだやかになり、Eさんとも身近に感じられるようになった。」と言った。

#### ・ T13の感想

KさんがEさんに関わりを求めていっても腕組みをして足を立て目を伏せている。その様子はグループの中にいるのではなく、Eさん自身の中に閉じ込められているようにみえる。

トレーナー(2)は、Eさんに自分の気持ちを率直にのべ強く関わっていく。みていてそのメンバーがうらやましいと感じるが、同時にEさんはしんどいだろうと思った。最初の言葉はEさんに鋭く迫っていくので、その後が続く言葉は、少し間をおかないときけなくなっている様子が伝わってくる。

Kさんやトレーナー(2)のやりとりなど、Eさんの思いが未解決のまま終わってしまったような気がする。一方Kさんは、初めて相手に関わっていった実感がもててすがすがしい気がする。

グループはメンバー全員が関心をもちながらも、今までになく緊張した雰囲気であった。

## Tグループのふりかえり

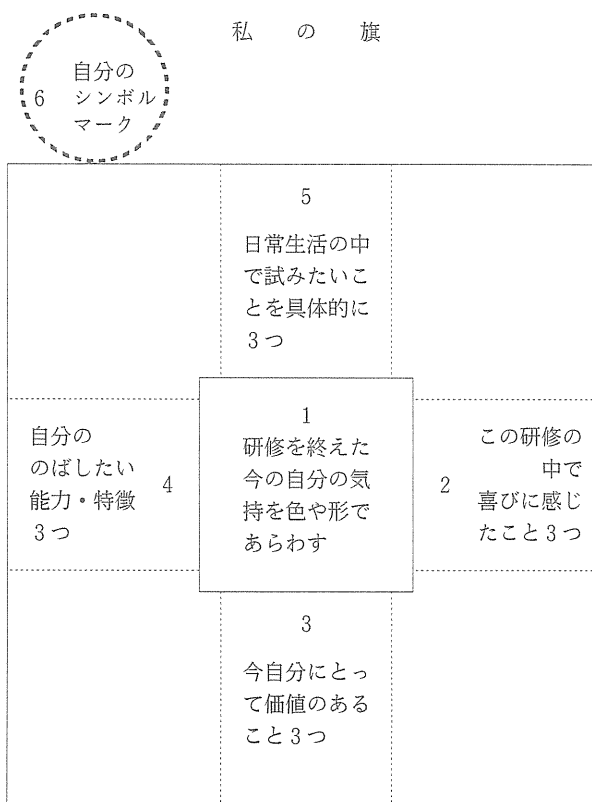
ここでのねらいは、「Tグループ、全体会を通して体験したことを明確化する。」である。まずふりかえり(1)（2時間40分）では、個人作業でT<sub>1</sub>～T<sub>13</sub>及び全体会で起こったこと、その中での自分の行動や気持ち、気づいたことなどを書きだし、ふりかえり(2)（3時間30分）では、オブザーバーが各セッション毎の概要を説明した後に、各自の書きとめたものをもとにその中での自分やメンバーのありようを話し合った。

グループの中では明確にできなかった自分の気持ちや発見を、なごやかな雰囲気の中で、ひとりずつ順番に語っていったことにより、体験がより意味深いものになっていった。

しかし、このふりかえりの前にEさんが私用のため帰り、一緒にわかちあえなかったので他のメンバーも淋しさがあつたように思う。

### ・全体会 (6)——（いま、そして、これから）

全日程のまとめ、そして日常生活への手がかりとして「私の旗づくり」をした。



完成した旗を掲げながら、順番に発表した。最後に、聖書、伝道の書3章1節から8節までを全員で朗読してこのトレーニングを終了した。

# ふりかえり用紙

人間関係研究センター  
瀬戸 1988. 8. 20～25

グループ \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_ 回 氏名 \_\_\_\_\_

1. 今のグループの中でのあなたは、

- |                               |       |                             |
|-------------------------------|-------|-----------------------------|
| 1. 不安でたまらない                   | _____ | 安心してられる                     |
| 2. 自分の意見や感情を隠して<br>言わないことがある  | _____ | 自分の意見や感情を隠さずに<br>言うことが多い    |
| 3. グループが今取り組んでいる<br>ことに関心がない  | _____ | グループが今取り組んでいる<br>ことに関心がある   |
| 4. 誰かに頼っていたい気持ちのみ<br>が強い      | _____ | お互いに頼り頼られていると<br>感じている      |
| 5. 自分の感情や行動が無視<br>されることが多い    | _____ | 自分の感情や行動が大切に<br>されていると感じている |
| 6. 何か言う時、あいまいにぼかして<br>言うことが多い | _____ | 何か言う時、ぼかさなくて<br>言うことが多い     |
| 7. グループに参加している<br>実感が弱い       | _____ | グループに参加している<br>実感が強い        |
| 8. 特定の人の影響のみが強いと<br>感じている     | _____ | お互いに影響し合っている実感が<br>ある       |
| 9. グループにまったく魅力を感じない           | _____ | グループに非常に魅力を感じる              |

2. 今のセッションでのグループに影響を与えたのは、(肯定的でも、否定的でも)

誰の : どのような言動や態度が : どのような影響を

3. 今のセッションで私に影響を与えたのは、(肯定的でも、否定的でも)

誰の : どのような言動や態度が : どのような影響を

4. 今のこのグループの中で気になる人、気になることは、

(肯定的でも、否定的でも、自分との関係を含めて具体的に)

5. その他自由に

# 南山短期大学人間関係科での Tグループ合宿の動向

星 野 欣 生（南山短期大学教授）

南山短期大学人間関係科では、1973年に創立されて以来、Tグループをメインにした合宿による授業（以下Tグループ合宿という）がつづけられてきた。同科の特色の一つである。南山短大人間関係研究センター研究紀要「人間関係」創刊号（1984年発行）に、1984年、第11期生までのTグループ合宿の概要が、紹介されているが、ここでは、その後の動向について述べる。

それ迄と比べて、大きく変化したことは、Tグループ合宿が選択制になったことである。学生が自分の意思で、Tグループに参加することを、学習の前提としたものである。“強いられた体験”としないが為である。

## 1 Tグループ合宿のねらいについて

⑫<sup>※1</sup> 12期生：今、ここでのかかわりを通して、人間関係を学ぶ。

⑬<sup>※2</sup> 12期生：より深いかかわりを求めて“今ここ”に生きる

13期生 ことによって

直接体験として さまざまな人間関係

（対話、影響関係、対決、受容、信頼……）

を学ぶ

⑭ 13期生：より深いかかわりを求め

14期生 “今ここ”に生きることによって

さまざまな人間関係（対話、対決、

受容、信頼、影響関係……）を直接

体験して学ぶ

⑮ 14期生：⑭と同じ

15期生

⑩ 15期生：④に同じ

16期生

⑪<sup>※3</sup> 16期生：「“今ここ”で人とかかわる」

17期生 ・ “今ここ”で起こっていることに直面する

- ・ わたしがわたしでいること、考え感じたことを大事にする
- ・ わたしを他の人に伝える
- ・ 他人をうけとめる
- ・ 他人とともにいる

⑫ 16期生：⑪に同じ

17期生

※1 ここでは、前掲記録（「人間関係」創刊号69ページ）の同一部分とつなぐ意味で、⑫から始める。

※2 ⑬から二つの期生が、並列されているのは、二つの学年が、選択により、一諸に参加するようになったからである。

※3 ⑰は6月、清里で、⑱は11月、御岳で実施されたものである。

これらは、前にも述べたように、それぞれのTグループ合宿のスタッフ（学外のトレーナーと学内の専任教員で構成）が、その都度、合議して作成し、学宿第1日目の導入のセッションで、学生に提示されたものである。いつも、学生個人のもっているねらいと、すりあわせる作業が提示の前後にある。

これらのねらいを概観してみても、特徴的なことは、「“今ここ”に生きる」という言葉が共通してみえることである。第一期生の時（16年前）のねらいが、「今ここに生きる」となっていること、その後のねらいの中に「深いかかわりを求めて」という言葉が、いつもあることを思えば、ちょうど、その両者がドッキングしたように思える。これらは、いつも、その時の学生ニーズ、状況に応じて、スタッフミーティングで、決められているものだけに興味深いものがある。また、直接体験する、直面するという言葉がでてきているが、ものごとを回避する傾向が強くなっている現代の学生（若者）の状況が反映されたものともいえる。①から⑱を通してみると、共通した言葉として、「今ここに」「生きる」「深いかかわり」「体験」といった言葉が、共通してみえるのも、この合宿学習の特徴を示しているといえよう。

## 2 Tグループ合宿の実施時期について

⑫が、1年次の10月、⑬からは、毎年11月に実施しており、学生は、その年次（学年）に関係なく、選択して、参加している。従って、参加する学生は、1年次、2年次とTグループの未経験者、経験者という4種の者が混在していることになる。そのことは、一般的にあって、学習を促進し、深めているよう

に思える。

### 3 スタッフ構成とその役割について

大筋において、スタッフの構成と役割については、第4期生の時に決められたものを、そのまま引き継いできている。簡単に説明すると、トレーナーは、学外から招聘し、各1名のトレーナーと教員がスタッフとして、グループには入っている。教員は、トレーナーではなく、教員として、どちらかといえば、メンバーに近い役割をとっている。また、トレーナーも、初期の頃からは、随分変化しており、最近では、人間関係科を中心に養成された人が多くなってきている。そして、この合宿の場が、トレーナー養成の場ともなっている。

### 4 プログラムについて

プログラムは、Tグループを中心にしてすすめられているが、全体会、自由時間、夜のつどい（毎晩）をあわせて構成されている。全体を通してみると、Tグループは14～16回、全体会が5～6回、自由時間が3～4回となっている。言うまでもないことであるが、これらは、結果としてよく似ているのであって、毎回、翌日のプログラムは、前夜にスタッフがミーティングをして決めている。全体の傾向が類似している、ということは、トレーニングの枠組みがおおよそ決まってきたと考えられるので、合宿のオリエンテーションの時に、プログラムの大枠を事前提示されてもよいのではないかという意見も表にでてきている。参加者に余計な不安をいだかせないことと、それぞれなりに、合宿の行動計画、見通しを持たたほうが学習にとって効果的であると思われるからである。その時も、あらかじめ、プログラムに変更がありうることを伝えておくことと、スタッフミーティングは、毎日開かれねばならないのは勿論である。

### 5 事前学習と事後学習について

#### (1) 事前学習について

これまでと同様、合宿の1週間前に、学内でオリエンテーションをしている。その時の学生の状況によって、さまざまな工夫がなされている。事前にデマ的に流された情報から、学生に不安感が強い場合、その時の学生の気持ちなどをメモさせて（無記名）、それをオープンにしなが、Tグループの意味などを簡単に説明したこともある。一般的にいて、Tグループ合宿の概要と心構えのようなことを話すことが多いようである。

## (2) 事後学習について

合宿終了後、1週間たった頃、学内で、実施している。11期生の頃は、グループの歴史づくりを、時間をかけてしていたが、最近は、合宿の場で、全体会のかたちで、かなりの時間をかけて、グループの流れを迫いながら、そこで起こっていたこと、その時の自分や他者の動き、グループの変化などを、トレーナーとともに、話し合い、ふりかえるようにしている。データを、丹念に拾っていくためには、体験直後が望ましいし、学外からみえているトレーナーとわかちあいをできることが、より必要と考えられるようになったからである。実際にやってみて、その方が効果的であるようである。従って、学内での事後学習では、Tグループに関して、その歴史、概念、社会的意味などについて、講義することが多い。その後、学生には、体験を中心にしたレポートの提出を求めている。

## 6 最近の状況について

人間関係科は、1989年に全面的なカリキュラムの改訂を行なったが、それにもなつて、合宿形式の授業についても変更があった。従来、合宿形式の授業は、「総合実習」とよばれていたが、今回の改訂から、「人間関係トレーニング

これまでのTグループ合宿の概要

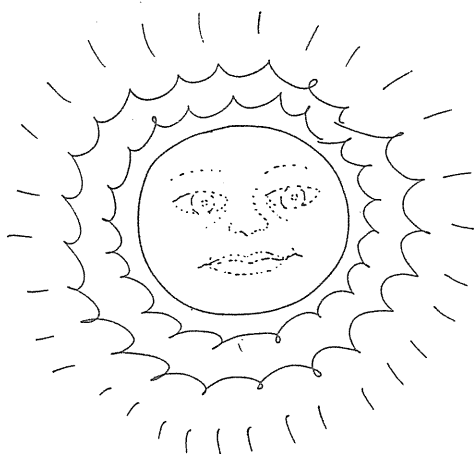
回	期 生	合宿 日数	合宿の場所	学 生 数	グ ル ー プ 数	回 数			ス タ ッ フ	
						Tグ ル ー プ 回	全 体 会 回	自 由 時 間 回	学 外 ト レ ー ナ ー 人	学 内 教 員 人
⑫	12	5泊 6日	池の浦ビラ (鳥羽)	81 (人)	9	15	6	3	8	10+ob1
⑬	12・13	同上	御岳名古屋 市民休暇村 (木曾福島)	57 (14)	6	14	6	4	6	5
⑭	13・14	同上	同上	69 (44)	10	15	6	4	10	6+ob1
⑮	14・15	同上	同上	75 (10)	7	15	5	3	7	9+ob1
⑯	15・16	同上	同上	84 (27)	9	15	5	3	9	8
⑰	16・17	6月 同上	清泉寮 (清里)	62 (30)	6	16	5	4	6	6
⑱	16・17	11月 同上	御岳名古屋 市民休暇村 (木曾福島)	61 (11)	6	14	6	3	6	7

( ) 内数は2年生

ob はオブザーバー



グ」とよばれるようになった。そして、毎年、6月と11月に実施され、それぞれの中に、“Tグループ”と“ワークショップ”のコースがある。学生は、その2つから選択することになる。特にTグループは、必修とされ、学生は、卒業までの2年間の間に、4回あるTグループの合宿から、自分が希望する時に、選択して参加することになる。当初、全員必修だったが、自由選択となり、今また、時期を選択できる形で、必修となったものである。人間関係科の科目の中で、Tグループは欠かすことのできないものの1つと、明確に位置付けされたといえる。それでも、Tグループは、基本的に、自由選択であるべきという意見は、そのまま残っていることを付記しておきたい。



憎しみのあるところには 愛を、  
争いのあるところには 赦しを、  
分裂のあるところには 一致を、  
疑いのあるところには 信頼を、  
誤りのあるところには 真理を、  
絶望のあるところには 希望を、  
暗闇のあるところには 光りを、  
悲しみのあるところには喜びを、もたらす者としてください。  
慰められるよりは、慰めることを、  
理解されるよりは、理解することを、  
愛されるよりは、愛することを、私が求められますように。  
私たちは与えるから 受け、  
許すから 許され、  
利己主義を捨て、隣人を友として愛するときに、  
地上に信頼と希望と平和が増すのですから。

「平和のための祈り」(アシジの聖フランシスコ)

## ミニレクチャー

Tグループ .....	山口 真人	179
TグループQ&A .....	星野 欣生	189
人間関係とフィードバック .....	津村 俊充	199
効果的コミュニケーションのための5つの要素 .....	中堀仁四郎	203



## Tグループ

山口 真人（南山短期大学助教授）

教育の革新として生まれたTグループは、神経症や精神病の治療を目的としてはいない。Tグループを心理臨床の領域のなかで位置づけるならば、それは個と集団とを統合するためのセラピー、実存的対話者として生きるためのセラピーといいかえることができるだろう。社会によく適応しているがゆえに、人間本来の感受性や人間関係能力の鈍磨している現代人、組織の非人間化によって自己疎外の危機に直面している組織人、教育や医療や宗教など人間に対する深い理解と関わりとが不可欠な場にいるためにさらに感受性を育てる必要に迫られている人々にとっての学習成長の場となる。なぜならばこれらの人々にとって感受性や人間関係能力が重要であることは知的には自明のことであり、ときとすると自分は十分できていると感じてさえいることが多く、そういう自分自身を現実吟味にかけ、まさに体験的な学習の場となるからなのである。

我一汝の関係のなかに生きようとしても、いつのまにか我一その関係に落ちてしまう人間、そういう意味でエゴイスティックで欠陥だらけの存在であるわれわれ人間が、Tグループのなかでの与えられた時間と空間のなかで必死に生きようとするときに体験するエネルギーの集中と他者との直面は、“いまここ”での他者との関係のなかにしか本当に生きる場はないということへの悟りを促し、仮想的に設定している自己の限界に閉じ込められた世界を超越して、関係の世界に生きることを学ぶ場となるのである。

### I Tグループの特徴

Tグループという言葉は現在2通りに使われている。広義のTグループは「Tセッションを中心にした人間関係のラボラトリートレーニング」というグループアプローチの全体を意味しており、主催者によって「ヒューマンリレー

セッションズ・ラブ」「IPRトレーニング」「人間関係トレーニング」などと呼ばれている。

狭義のTグループとは「Tセッション」の意味で、方法的な明確さを持った学習の場をさしている。Tセッションは、ラボラトリーのねらいに応じて、ほかの形式のセッションと共にトレーニングの全体のデザインのなかに設定される。

ラボラトリートレーニングは「問題の本質と方法とを同時的・主体的・体験的に学習する方法」であるという<sup>2)</sup>。これに従えば、Tグループ・トレーニングとは、グループのなかでの“いまここ”の人間関係に気づき、それを主体的に生きる体験を通して、人間関係の本質は何か、自己とは他者とは人間とは何か、関わって生きるとはどういうことか、グループや組織とは何か、などの本質を見極めると同時に、自己理解や自己受容を深め、他者を共感的に理解し受容する能力を高め、葛藤のなかで対話的に生きる態度を養い、グループ内に信頼関係を形成していく技能を磨く学習の場であるということが出来る。

この学習は“人間尊重の社会”の形成にとって重要であり、参加者はその後の社会生活のなかでトレーニングで得た学びを生かしていくことが期待されている。そういう意味で自己成長志向的であると同時に、社会変革志向的でもあるのである。

ラボラトリー、トレーニング、トレーナーなどという呼び名に違和感を感じる読者がいるかもしれない。ラボラトリー（実験室）という、自分がそこでモルモットのように実験されるのではないか、自分が望んでもいないことをトレーナーにさせられるのではないかなどという不安が湧いてくる。しかし、Tグループでいうラボラトリーは「自分の手で、グループのなかや人間関係のなかに起こっている問題を明らかにして検討する場（現実吟味をする場）としての実験室」という意味であり、トレーニングは「自分たち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」という意味で使われているのである。

## 1 価値の問題

われわれが何ごとかを行う場合、そこに価値観や人間観が現われてくる。グループアプローチを行う場合も同じで、われわれが持っている価値観や人間観を明確にしておくことが重要である。

### (1) 人間の尊厳

人間の存在が等しく尊重されること、つまりひとりひとりの感情や意志や生きかた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である。それは独善的な人間の生きかたを安易に許容することをいうのではなく、グループのなかでお互いが関係のなかに生きる主体としての生きかたを探索することを通して実現される価値である。

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自らに問うとき、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至るのである。

#### (2) 関係のなかに生きる

われわれの日常生活はさまざまな他者との関係から成り立っている。関係のなかで他者と共同し、信頼関係を結び、愛し、育まれ、また逆に他者と敵対し、疑い、孤立し、傷つく。そしてわれわれは、真実他者とまっすぐに向かい合い、対話し、関わりを持つとき、はじめて自分が自分となり他者が人格としての目の前に立ち現れる体験をする。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るのである。

われわれは対人関係として、またグループとして“関係のなかに生きる”可能性に向かって常に開かれていることを知っている。どんなに深い葛藤のときを過ごしても次の瞬間われわれが新しい関係の世界に入り得る可能性を持っているということである。

#### (3) いまここに生きる

われわれは限られた物理的時間のなかで生きている。トレーニングは共同学習の場であり、共通の学習素材は物理的に共有している時間のなかになし存在しない。そういう意味で、方法的には始まりと終わりが明確に示された物理的時間のなかでの直接体験に目を向けることが重要となる。

それと同時に、われわれは主体的な時間を体験している。それは“いまここ”でのわれわれの存在の仕方の質と共に変容するものである。実存者として“いまここ”に生きるときに、われわれは生命のエネルギーに満ち、生き生きと、共感的に、感情豊かに生きることができ、時間は流れ広がり深まっていくものとして体験されるのである<sup>1)</sup>。

#### (4) 現実吟味

体験学習の原理は、個人やグループがなんらかの問題に直面したとき、その場で入手できる限りのデータを集め、それらを自らの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ある。それは自己を絶対化せず刻々変化する相対性のなかで自己を問い直すことであり、曖昧なグループ状況のなかで、自己開示とフィードバックとによって自己や関係や状況の客観的認識に取り組みながら、問題の主体的な探求者となることを意味している。

## 2 トレーニングのデザイン

トレーニングのデザインは、設定された目標、日程、参加者の人数や欲求、スタッフの人数や能力などを考慮して、スタッフチームが話し合いながら作っていく。

多くの場合は1週間程度の宿泊研修の形をとる。研修場所は日常生活の場か



ら離れた所で、自然に囲まれた独立した宿舎が望ましい。このような環境を“文化的孤島”と呼び慣らわしているが、まったく見ず知らずの人間が集まり、相互作用を通して“いまここ”でのそのグループ固有の文化を創り出していくという、ひとつの小宇宙の創造の体験である。それは明らかに非日常の世界に生きることであるが、そこでの体験は現実であり、むしろ日常性を離れることによって普段はあたりまえになってしまっている自分自身の、対人関係の、リーダーシップのグループワークの日常性そのものを再吟味することが可能になるのである。

### (1) 目標

トレーニングの目標としては個人の人格的成長、対人関係能力の向上、グループワークのスキルの向上などがあげられる。しかし最近のラブでは、個人の人格の成長や対人関係能力の向上が目標の中心となってきている。

### (2) 全体の構造

表1はラブの日程の一例であり、1988年8月に行なわれた南山短期大学人間関係研究センターの人間関係トレーニングのものである。大きくみると、5泊6日のTグループトレーニングと4カ月後の1日フォローアップミーティングから構成されている。トレーニングの基本構造は、参加者とスタッフとがトレーニングの「ねらい」を共有化することで始まり、トレーニング体験の明確化と現場復帰のための準備で終わる、という形態を取る。

Tセッション以外にはGセッション（全体会）、夜の集い、自由時間、食事時間、睡眠時間などがトレーニングプログラムのなかには含まれる。

GセッションはTグループとは違った状況のなかでの自他の関わりやグループの動きに気づくために実施するもので、開会や閉会、グループワークやコミュニケーションの実習、ノンバーバル・ムーブメントや自己表現などの実習、体験を一般化するための小講義、ラブでの学習を日常生活（現場）に転移しやすくするためのふりかえりなど、グループ状況に応じて適宜プログラムのなかに入れられる。

夜の集いは1日のプログラムの最後に設ける短い全体会で、詩や祈りや音楽や短いコンセプトフィルムなどによって、1日の出来事や自分自身を静かに瞑想する。他者との対話に明け暮れるラブのなかで、貴重な“ひとり”になる時間でもある。

フォローアップミーティングは3、4カ月後に再会し、ラブでの学びがその後の日常生活のなかでどのように生きているか、または生きていないか、また現在抱えている疑問や課題などをお互いにシェアしたりする。

### (3) Tセッションの構造

トレーニングでの学びは、フィードバックと相互影響関係の体験を主体化することによって成立する。そのトレーニングの中心となるのがTセッションである。



表 1

Tグループ全日程※

第 1 日	第 2 日	第 3 日	第 4 日	第 5 日	第 6 日	フォローアップ ミーティング
9:00	朝 食	朝 食	朝 食	朝 食	朝 食	集 合
10:20 10:30 11:00	T <sub>2</sub> ふりかえり用紙記入 休 憩	T <sub>6</sub> ふりかえり用紙記入 休 憩	T <sub>9</sub> ふりかえり用紙記入 休 憩	G <sub>5</sub> 「無言の探索」 ブラインドウォーク	G <sub>6</sub> 「いま、そして これから」 旗づくり	「Tグループの 体験と生活」 1.個人でメモ 2.全体でわかちあひ
12:20 12:30	T <sub>3</sub> ふりかえり用紙記入 昼 食	T <sub>7</sub> ふりかえり用紙記入 昼 食	T <sub>10</sub> ふりかえり用紙記入 昼 食	T <sub>12</sub> ふりかえり用紙記入 昼 食	閉 会	「Tグループとは」 1.疑問点を出す 2.小講義
13:30	G <sub>2</sub> 「聴く、見る」 コミュニケーション実習 休 憩	自 由	G <sub>4</sub> 「私の器」 陶芸による創作表現	T <sub>13</sub> ふりかえり用紙記入 休 憩	解 散	解 散
15:00	受 付 開 会 G <sub>1</sub> 「研修の入口で」 ねらいの共有化	G <sub>3</sub> 「無言の集団作業」 ハナブサ フィギュアズ	自 由	G <sub>6</sub> 「Tグループの ふりかえり」 ↓ 1.個人で	解 散	解 散
18:00	夕 食	夕 食	自 由	夕 食	夕 食	
19:30	T <sub>1</sub>	T <sub>8</sub>	T <sub>11</sub>	↓ 2.グループで 夜の集い コミュニティ・ アワー	夕 食	
21:00	ふりかえり用紙 夜のつどい	ふりかえり用紙記入 夜の集い	ふりかえり用紙記入 夜の集い	ふりかえり用紙記入 夜の集い	夕 食	
21:15						
21:30						

※

南山短期大学人間関係研究  
センター主催 1988年度人  
間関係トレーニング  
場所：瀬戸、名古屋聖霊学  
園セミナーハウス  
日時：1988.8.20～25  
フォローアップミーティン  
グは1988.12.11、南山短期  
大学で実施

Tセッションではグループ室に人数分の椅子が丸く並べられており、自由に着席する、トレーナーは通常2名。1回目のTセッションの開始時に「ラブのねらい」を確認した後、おおよそ次のような説明でグループを始める。

「Tグループでは、場所と時間と人だけがあらかじめ決められています。このグループ室と日程表に示された時間と私たちです。しかしここで何をするかは何も決められておりません。ひとりひとりが納得のいくように過ごしてください。そのときにこの場で起こる事柄のすべてが学習の素材となるでしょう。

私たちトレーナーは、皆さんを指導したり教えたりするいわゆるリーダーや教師ではありません。皆さんの学びのお役にたてるようにグループの一員として働きたいと思っています。

セッションのなかで起こる出来事は1回限りのもので後戻りはできません。それゆえ学びの素材とするためにすべてテープに録音します。私たちのグループの共有の財産ですので、いつ聴き直しても結構です。しかし部屋の外へ持ち出ししたり、ほかのグループの人には聴かせないでください。

また毎回のTセッションの終了時に各人が「ふりかえり用紙」に自分の気づきを記録します。これもテープと同様に共有の財産としてグループ室に置きますが、ラブの終了時には各人に返却されます。自分自身の記録として、またグループのなかでオープンにならなかつたさまざまなデータの存在を知るのに役に立つでしょう。

「それでは皆さんで自由に始めてください」

メンバーにとって、グループ室のなかで丸く座ることや時間を守ること、テープ録音やふりかえり用紙の記入などの枠組みは最初不自由に感じられるが、体験の深まりと共にむしろ枠組みの持つ意味が明瞭になり、枠組みの存在によって気づきや学びが深まることも体験するようになる。

#### (4) メンバー

成人のための教育が目的なので一般公募であるが、年齢や社会生活の経験年数などが参加の要件に入れられることもある。主催者によってはパーソナリティ・インベントリーを実施して、心理的なストレスがかかったときに注意をほらう必要があるかどうかをあらかじめ検討する場合もある。

Tグループのメンバー編成は、性別、年齢、職業、宗教などの特性がグループ内で多様になり、グループ間では大きな差が生じないように考慮する。同姓の人が同じグループにならないように配慮も行なう。

#### (5) トレーナー

Tグループのトレーナーというのは、グループやメンバーがプロセスから学習をしていくときに影響力の大きな存在である。しかしいわゆるリーダーや教師のように率先して指導したり教えたりはしない。だからといって学習に対して受動的でも無責任でもない。また、グループの成長と共にメンバーに認知されるトレーナーの影響が変化していく体験自体も学習の一部となる。

トレーナーには特別な資格はない。しかしその人や価値観や人間観がトレーニングのそれとよく合っていること、ひとりひとりのメンバーのなかや、グループのなかに起こっていることに気づく感受性、メンバーの自主的な学習を妨げないようにトレーナー自身の気づきをフィードバックする能力、必要なときにはメンバーとまっすぐに向かい合える勇気と率直さ、人間に対する基本的な信頼感と開放性など、むしろ人間としての真の基本的な資質を備えていることが必要とされる。

なぜならばグループは成長するに従ってトレーナーを特別の人として扱うことを止めるからであり、1人の人間としてのトレーナーそのものが丸見えになってしまうからである。隠れ蓑はないのである。

## II わが国における実践や文献の概観

### 1 実践

Tグループは1947年にアメリカで始められ、1950年代の半ばには日本人もNTL (National Training Laboratories) のプログラムにメンバーとして参加し始めている。

1958年には世界キリスト教協議会が主催して、第1回教会集団生活指導者研修会 (Laboratory on the Church and Group Life) が山梨県の清里で開催された。トレーナーはアメリカおよびカナダから参加し、約2週間の日程で英語で行なわれた。これが日本での本格的なTグループの最初のものといっていよう。「共同体形成の体験学習とリーダーとしての感受性訓練」を従来の講義形式でなく体験学習として行なったこの研修会のインパクトは大きく、その影響を受けて立教大学キリスト教教育研究所 (JICE) が設立されるに至り、日本でのTグループやラボラトリー教育の実践が本格的に始まった。

一方、九州大学教育学部では、文部省の委託を受けて1961年から「集団力学・カウンセリング研修会」の一部としてTグループを実施し、社会心理学的な評価研究を続けたが、現象が複雑で実験社会心理学的な数量的研究になじまないことから独自のリーダーシップ研究へと移行していった。

産業界でも1960年代から変革志向の組織観や体験学習方式による管理者研修が注目を集め始めた。コンサルタント会社などがTグループあるいはSTと名づけた研修を行ない、Tグループのなかにしばしば生起する強烈な集団凝集性を企業内教育訓練に利用するなど、ブームのようにさえた。しかしそこには、人間観や教育観の欠如から、ときには非人間的な人間操作が横行して問題となり、70年代の半ばには安易な流行はおさまった。

現在、公開のTグループを実施している研究機関は以下のところである。

- ・立教大学キリスト教教育研究所 (JICE) は、キリスト教教育のなかでのTグループの位置を明確にするための理論化と方法論を探っている。

- 立教大学社会福祉研究室は、I P R研究会を作り現象学的人間学の立場からTグループの原理と方法論の明確化を試みている。
- 南山短期大学人間関係研究センターは、日本初のラボラトリーメソッドによる教育プログラムを展開する実験的な大学として生まれた南山短期大学人間関係科の付属研究所であり、多彩なスタッフ陣を擁し、Tグループをはじめ自己啓発や人間性教育のためのワークショップを実施している。
- 聖マーガレット生涯教育研究所（SMILE）は、1983年大阪に開設され、J I C EのTグループを継承しながら、夫婦のためのワークショップなど新しいプログラムの開発などを行っている。

## 2 文献

Tグループに関する日本でのリサーチペーパーや単行本は残念ながらあまり多くとはいえない。

啓蒙書としては、早坂泰次郎『人間関係の心理学』講談社現代新書（1979）が読みやすい。少し古くなるが、水島恵一著『自己探求と人間回復—カウンセリングとTグループ』大日本図等（1973）は、Tグループだけでなくカウンセリングや芸術療法などを含む広い視野からの展望が得られる。関計夫著『感受性訓練』誠信書房（1965）は、Tグループの実践が翻訳的であった時期における日本人の手になる最初の概説書であり、Tグループにかける初期の意気込みが感じられる。

専門書では、早坂泰次郎著『人間関係学』同文書院（1987）がTグループの原理を現象学的に意味づけており、グループアプローチの理論化に対して大きな貢献をしている。

雑誌論文では、日本人間性心理学会の機関誌である『人間性心理学研究』第3号（1985）がグループアプローチを特集している。

研究紀要では、立教大学キリスト教教育研究所紀要、立教大学社会福祉研究所紀要、南山短期大学人間関係研究センター紀要など、実際にTグループを実践している研究所の紀要に、Tグループ関連の論文が多く掲載される。

研究会では、臨床的グループ・アプローチ研究会や日本グループ・アプローチ研究会がシンポジウムなどを企画し、その記録を刊行している。

翻訳書としては、すでに古典となっている1964年に発行されたブラッドフォード・ギップ・ベネ編『感受性訓練—Yグループの理論と方法』日本生産性本部（1971）をあげておきたい。アメリカのTグループの発展期の集大成として、いまなお刺激的な論文を数多く含んでいる。

### Ⅲ 訓練・養成の実際（現状）

Tグループのトレーナーの養成はいずれの研究機関でもおおむね次のような順序を踏んで行なわれているようである。

1. Tグループにメンバーとして参加する。
2. トレーナー・トレーニングにメンバーとして参加する。
3. オブザーバーそしてTグループのスタッフに加わる。
4. トレーナーとしてベテラントレーナーと組んでグループに入る。

1、2は誰でも参加自由だが、3、4は主催者からの依頼を得て実現するものであり、そこにはベテラントレーナーの選別の目が働いている。

基本的な選別の基準は「I 1 価値の問題」で示したTグループの価値観をどの程度体得しているかによって決まると思われる。介入の技術的な問題は、経験と共にその人らしさとして解決されていくと考えられる。

それらの体験学習と平行して、Tグループやトレーニングに関する概念学習も必要になる。そのためには文献講読、スタッフミーティングへの参加やベテラントレーナーとのディスカッション、自分の体験の分析や言語化などが、自分自身のトレーニングスタイルをつくりだしていくのに有効である。

南山短期大学人間関係科では聴講生や、研究生や客員研究員の受け入れを行っており、人間学、人格論や対話論、自己探求や自己分析、ボディワークや自己表現、グループダイナミクスや組織論、人間性教育や人間関係トレーニングなどの授業に加えて、1週間単位のTグループや自己啓発ワークショップの合宿などの授業への参加やスタッフチームへの参加の機会が開かれている。

### おわりに

ロジャースはグループアプローチを「今世紀の最も将来性ある社会的発明」と評したが、人間はグループアプローチの発明以前の遠い昔から、仕事のためにグループの力を利用してきた。ところがグループアプローチはグループからその“仕事”を取り去ってしまったのである。そしてそこに発見したものは人間の実存のエネルギーであった。“いまここ”の関係に生きるとき、すばらしいエネルギーの集中が起こること、そのとき人間やグループが想像を越えるような変化成長を遂げるということを発見したのである。それがグループアプローチの発明だったのである。

しかしその後のグループアプローチの研究や実践は遅れている。1対1の人間関係に比べて桁外れに複雑な現象であることが、取り組む人を少なくしているからであろう。研究面でも実践面でも、もっと多くの人にグループアプローチを開放すること、そして現象の本質を捉える理論化が現在求められているとあってよい。

## 文 献

- 1) 山本一恵：「いまここ」の意味とその記述に関する一研究，人間性心理学研究 3；71, 1985.
- 2) 柳原 光：「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 2・3 合併号，p. 64-82, 1986.

(「心理臨床」第 2 巻第 4 号 星和書店 1989年12月所収)



## Tグループ Q & A

星野欣生（南山短期大学教授）

---

Aさん 「Tグループって何ですか。」

Bさん 「一言で説明するのが、なかなか難しいですね。とにかく、まず、体験してみることです。」

Tグループを体験した人（B）と、まだ、体験していない人（A）との間で、よくかわされる会話である。Tグループというのは、一言やふた言では、言いつくせないような、大きいもの、深く、広いものだからともいえるし、何か、漠然としていて、つかまえどころがないからともいえる。Tグループの実際や理論を説いた書物（後記参考文献参照）も、沢山あるが、読めば、すっきり分かるというものでもないようである。ここでは、私の体験をベースに、いくつかの質問にこたえる形で、出来るだけ具体的に、解説してみたい。

Q. Tグループって何を略したのですか。また、Tグループのすすめ方などの特徴を教えてください。

A. Tグループとは、トレーニング・グループ（Training group）の略で、一般的には、感受性訓練（sensitivity training）と言われてきましたが、最近では、そのようによばれることは、殆んどないようで、そのまま、Tグループと言ったり、人間関係トレーニングと言ったりしています。Tグループが、そのみで実施されることは少なく、多くの場合、ラボラトリー方式による人間関係トレーニングの核として、人間関係の実習や、小講義などとあわせて、実施されます。目的を同じくしながら、トレーニングのすすめ方や構造が、多少異なっているものに、エンカウンターグループがあり、混同されることがあるようです。

Tグループのすすめ方の上での特徴を、いくつか、挙げてみますと、

- (1) 基本的には、今の生活の場から、離れたところで、合宿の形式をとります。文化的孤島と言いますが、それは、日常の生活から離れて、いろいろなことに煩わされることなく、学習のみに打ち込もうという趣旨からです。でも、さまざまに変形されて、通いの形式をとったり、日常の生活をしながら、グループを続けていくような試みもなされています。
- (2) 原則的に言って、グループは、10人前後のメンバーと、2人のトレーナー、1人のオブザーバーで構成されます。例外的に、一人のトレーナーであったり、オブザーバーをおかないことがあります。なお、トレーナーは、グループのリーダーでも司会者でもありません。
- (3) グループには、あらかじめ、決められたテーマはなく、自由に話し合いがすすめられます。“今、ここ”で起きていること（プロセスといいます）、つまり、今、その場で話し合っている時に（沈黙も含めて）、メンバーひとりひとりのこころやからだの中で、或いは、メンバーとトレーナー、メンバー相互の間で起きていることやグループの中で起きていることが、学習の素材となります。
- (4) 通常の研修会のように、あらかじめ決められたスケジュールはなく、メンバーやグループの状況に応じて、一日毎にスケジュールが提示されます。

Q. なぜ、Tグループをするのですか。その目的、効果を教えてください。

A. 参加する人が、ひとりひとり自分の目標をもってくるのですが、一般的に言って、その目的は（同時にそれは、効果でもあるのですが）、

- (1) 自分の今のありさまに、光をあててみる。価値感など自分が持っている枠組、他者とのかかわりよう、自分の言動がまわりに与える影響などなど、自己理解、自己洞察を深める。
- (2) 他者に光をあててみる。他者理解を深め、援助的な行動を試みる。
- (3) 自他の関係に光をあてる。自分と他者の中で起こるさまざまな事柄を通して、関係のありようを考え、新しい関係づくりを試みる。出会いの体験。
- (4) グループの中で起きていることに光をあてる。グループの状況に応じて、柔軟な行動がとれるようにさまざまなことを試みしてみる。例えば、リーダーシップ行動、コミュニケーションのありよう、グループの目標、雰囲気などに関することである。

というようなことです。

そして、これらのことを通して、そこでの体験が、これからのその人の生き方に、影響を与えていくこととなります。



Q. Tグループは、どのようにして、始まり、広がっていったのですか。

A. 1947年、アメリカ合衆国メイン州ベセルで、始めて、Tグループが実施されました。その前年、1946年夏、コネティカット州ニューブリテン市の州立教育大学で、コネティカット州教育局人種問題委員会とマサチューセッツ工科大学集団力学研究所共催のワークショップ——公正雇用実施法の正しい理解とその順守を促進する地域社会のリーダー養成——が実施されました。参加者はソーシャルワーカー、教育関係者、産業界の人や一般市民で、3人のリーダーと2人の調査研究者が入りました。10人一組で、3グループがつけられたのですが、そこで行なわれたのは、勿論、Tグループではなく（“今、ここ” という視点はない）、メンバーが持ってきた現場の諸問題の分析が中心でした。

教育方法としては、グループ討議やロールプレイングなどがとりいれられていたようです。一日のプログラムが終わった後、調査研究者の一人であるK・レヴィンの発案で、リーダーと調査研究者で、スタッフミーティングが行なわれました。そこでは、リーダーやメンバーの行動の分析や解釈、グループの発達過程などが話し合われました。そのスタッフミーティングにメンバーから出席の希望がだされ、そのミーティングを観察することになりました。その時、調査研究者のグループ状況についての報告をきいていたメンバーが、その内容に異議を唱えだし、そこにいた他のメンバーもそれを補足したりしました。結局は、リーダー、調査研究者、メンバー全員が、一堂に会して、3時間にも及ぶ討議になりました。その討議の中では、今、その場で話し合っている人たちの間で起こっていることにも焦点があたることになり、そのことから、その人自身の行動、メンバーの行動や集団行動について深い理解を得ることができたのです。そのことから、メンバーが、自身の行動やそれが周りにあたえる影響などについて、データを把握し、防衛的にならずに、それらのデータを考察することができるようになれば、自分自身、その他者への反応、他者の行動、集団の行動などについて、有意義な学習ができるのではないかと思われたのです。

それがヒントになって、翌1947年夏、メイン州、ベセルにおいて、前記ワークショップと同じトレーニングスタッフで、3週間のセッションがもたれた。BST (basic skills training) とよばれ、Tグループへと発展していったのです。1948年以降は、NTL (NEL・全米教育協会の一単位) が主催し、米国だけでなく、世界中に広まり、現在に至っています。今も、毎年、6月から8月にかけて、ベセルの小さな町は、世界中から集まってくる人たちで賑わっているようです。Tグループを核とした人間関係トレーニングをはじめ、ラポラトリー方式によるワークショップが、数たくさん開催されているからです。国際的な学習共同体がそこに形成されています。

(NTLは、現在は、NTL Institute for Applied Behavioral Science として、その本部をヴァージニア州にしている。)

Q. Tグループでは、プロセスから学ぶと言われますが、それは、どういうことですか。

A. プロセス (process) というのは、“～と～の間で起こっている事柄のこと”で、自分のこころやからだの中で、人と人との間で、グループの中で、グループとグループの間、組織の中でなど、人がからんでいるあらゆる社会状況の中にあることと言えます。コンテンツ (content 話題など) と対比するものです。日常生活は、どうしても、コンテンツ中心にすすんでいくために、プロセスは見逃されがちです。でも、いろいろな問題が起こるのは、プロセス、つまり、一諸に仕事 (コンテンツ) をしている人と人との間に起こるさまざまな事柄が原因になっているのではないのでしょうか。対人関係のスキルは、プロセスにかかわっていくスキルと言えます。プロセスがみえ、それに柔軟にかかわっていくことです。

プロセスから学ぶということは、どのようなことであれ、そこに起こっていることに目を向ける、いわば、しっかりとデータを集めることから始まります。例えば、Tグループの中で、沈黙が起こることが、しばしばあります。誰も言葉を発していませんが、そこには、さまざまなことが起こっています。自分の心の中で (例えば、不安で落ち着かず、沈黙を破りたいと思いつつも何もできない)、他者の心の中で (よくみていると、きょろきょろ周りを見ているのは、不安なのか)、メンバー相互の間で (視線が合って、うなづきあっている) などなど。普通は、気づかないのですが、よくみていると、人はさまざまな反応をしています。よくみることから始めて、その反応の意味することを、時に、相手に確かめながら、感じとっていくこと、そこに感受性を高めていくトレーニングの場があると言えます。このようなこと (沈黙する) は、日常生活でも、人が集まるとよく起こることです。でも、普段は、そこに全神経を集中して考えるわけにはいきません。Tグループでは、そのことのみ集中することができます。従って、そこから、さまざまな気づきをひきだすことができるのです。そして、そこでの気づきの体験は、そのまま、日常生活で、同じようなことに会った時に役立つことになります。

Tグループの場には、その時その時に、さまざまなプロセスが現れます。その意味で、少々オーバーな言い方ですが、気づき、学びの素材が、無限にあるといってもよいのではないのでしょうか。

Q. Tグループには、到達しなければならぬ結末があるのでしょうか。

A. 結論からいいますと、それは、ありません。グループの行く末は、誰も分かりません。よく、トレーナーは、結論を持っているのではないかと疑われますが、トレーナーにもわからないというのが真実です。分かりようがないと

言ったらよいでしょう。言いかえれば、私は、グループがどのように、或いは、どのような状態で終わってもよいと考えています。私は、これまでに、たくさんTグループを体験してきましたが、その終わり方は、一つとして、同じものがありません。しかし、そこには、必ず、プロセスがあります。先にも言ったように、プロセスから学ぶということならば、結末は関係ないと言えます。どのようなプロセスに光をあてるのかということが問題となります。トレーナーの大事は仕事がそこにあります。プロセスから学ぶのを援助していく役割を持っているからです。私は、自身、Tグループをメンバーとして体験した時に、ある感動的な結末を期待して行ったのですが、終わった時点では、怒り、不満以外の何もありませんでした。しかし、その後、既に、Tグループを体験していた人たちの、私へのていねいな、そして、冷静なフォローが、私の体験の中に、プロセスの宝の山が隠されていることを気づかせてくれたのです。即ち、プロセスを丹念に掘り起こすことによって、また、日常生活の中で起こったことが、火つけ役になって、自分、他者、グループについて、沢山のことを学ぶことができ、今に至るまで、Tグループの勉強を続けることになったと言えます。それぞれのグループの姿が、そこに現れてくるのであって、それは、とりも直さず、そのグループをつくっている人たちが作りだしたものです。どこに到達しようとも、そこから学ぶことができることは、間違いありません。Tグループは、オープン・エンド（Open End）であると言われる。終わったところが、そのまま、始まりになるということでしょうか。

Q. Tグループは、夢の世界なのでしょうか。実生活とはどのようにかかわっているのですか。

A. Tグループでの体験は、特別な世界で起こったもので、現実的ではないと感じる人がいます。それは、一定期間、日常生活を遮断した形で、トレーニングが行なわれるところから出てくるようです。日常的なものを排除することで、プロセスに気付きやすくなるという考えから、そのように設定されています。非日常の場がそこにあるといえます。でも、そこに起こっている事柄は、決して、非現実的ではありません。グループをつくっている人たちの間で起こっていることは、そこに人が生きている限り、現実そのものであると言ってよいでしょう。純粹な形で、自分の姿がそこに浮かびあがってくるのです。特に、自分自身、全く思いもしなかった自分の姿がみえることから、防衛的になって、それは、ほんとうの（現実の）自分ではないと主張することもあります。でも、それは、日常生活では、自分が気づいていなかっただけで、むしろ、そのような姿が、まわりにさまざまな影響を与えていたかもしれません。そのことに気づくことは、実生活にもどったときに、そのまま、役立つのではないのでしょうか。また、Tグループは、いろいろなことを試行することができる場です。日

常生活では、やりたくても、失敗や周囲の目を怖れて、実行できないことが、よくありますが、ここでは、思い切って試みることができます。失敗しても構わない、失敗の影響は少ないし、そこからお互いに学ぶことができるからです。そのような約束（契約）がトレーニングの始めにされるのが普通です。試みたことが、効果的であった場合、その人の自信につながっていきます。日常生活の場で、類似したことが起こった時、そのまま行動に移せるかもしれません。このようにみえてくると、夢の世界がそこにある訳ではないのです。

Q. Tグループは、万能薬なのでしょうか。

A. Tグループの体験者の中に、Tグループは、自己啓発、対人関係などのトレーニングとしては、最上のものであるとする人がいますが、私は、必ずしも、そうは思っていません。自己や他者を知り、人とほんとうの関係をつくり、グループ・スキルなどを体得するための一つの非常に有効な教育方法であることは間違いありませんが、他にも、有効な方法が、たくさんあります。人により、適、不適があるようにも思えます。適、不適がどこで分かれるのか、私には分かりませんが、少なくとも、いやがる人を強制的に、連れていくものではないと思います。何らかの動機があり、あるいは、少なくとも、関心をもっていることが、学びを促進させるためには必要だし、また、自分の意思で、トレーニングに参加することを、意思決定する機会（選択する機会）があることは、最低の条件ではないかと思います。それでも、対人関係の仕事に専門とする人、組織やグループのリーダー、教育関係者、人間関係の学習をしている人などは、ぜひ、体験されることをすすめたいと思います。

Q. トレーナー（スタッフ）は何をするのですか。また、どのようにして、養成されるのですか。

A. Tグループでは、トレーナーと言いますが、私にとっては、何かをトレーニングをする人というイメージではありません。エンカウンターグループで言うように、ファシリテーターと言った方がぴったりするように思います。というのも、グループの中で、トレーナーは、リーダーでもないし、教える人でもありません。メンバーの気づきが、その人にとって豊かであるように、援助していく人、促進していく人です。促進といっても、気づかせようとするのでなく、その人が、自分の意思、力で気づくようにはたらきかけていくことです。そのためには、いつも、メンバーから離れることなく、メンバーとともに歩んでいく人であると言えます。気持ちの上でという意味ですが、グループはメンバーの総意で動くものであって、トレーナーの意思で動かす、方向性をあたえるものであってはならないことを、トレーナーは肝に銘じていなければ

なりません。トレーナーは何もしてくれないけれど、そこにいてくれるだけで、安心して何でもできると、メンバーから思われるような存在になれないのかと、私は思っています。

トレーナーには、主体性、プロセスを観る能力、柔軟な行動力、決断と勇気、正確で豊かな反応、共感性（相手の立場に立つ）、介入のスキル、開放性、親密性、楽天性などが備わっていることが望ましいと思いますが、そうはいかないのも現実です。そうでない自分を意識するところから、ともに学ぶものとして、そこに存在できるのではないのでしょうか。

トレーナーの養成については、今のところ、確かな制度や、仕組みはありませんが、J I C E、S M I L E、南山短大人間関係科において開催される人間関係トレーニング（Tグループ）にオブザーバーとして参加することで、トレーニングをうけ、次いで、トレーナーとして参加することで、先輩トレーナーから学んでいっています。また、そのかわり、これらの団体が主催する、トレーナートレーニングに参加して、学習を重ねています。N T Lでのトレーナートレーニング（一定の推薦が必要）にでかける人もいます。トレーナー相互の研鑽のために、L T A（ラボラトリー・トレーナーの会）が結成され（会員数、約80名）、毎年1～2回、合宿で研究・研修会を実施しています。

Q. Tグループのスケジュールは、どのようにつくられるのですか。

A. Tグループのトレーニングでは、あらかじめ、メンバーにスケジュールが示されません。スケジュールが、前以て決まっていなからです。トレーナーとして、大体の見通しは、持っていますが、スケジュールとして、示す程明確なものではありません。通常、スケジュールは、その日のスケジュールが終わってから、トレーナーが全員集まって、スタッフミーティングをもち（かなり長時間になる）、そこで、翌日ののが決められます。それは、その日が終わった時点で、メンバーやグループの状況、その日のトレーニングのすすみ具合などを、スタッフ全員で、共有化した上で、その今の状況に、最も、フィットしたスケジュールを提供したいと思うからです。そして、スケジュールは、当日の朝食時に渡されます。今、ここで起こっていることを学習の素材にしていく、Tグループだからこそと言えます。でも、最近のN T Lでは、長年の経験の積み重ねから、そのように出来るのだと思いますが、トレーニングが始まる前、全体の導入の時に、トレーニング全体のスケジュールが示されているようです。私の経験では、それは、大変ラフなもので、毎日、午前中と夜は、Tグループのセッションがあり、午後は全体会と自由時間になっているといったものです。そのような簡単なものでも事前に示されることで、メンバーとしては、気分的に随分楽になったり、自分なりの心構えが出来たりするようです。ただし、随時、変更があるだろうことは、強調されています。私見としては、ラフなスケ

ジュールが、トレーニングの導入時に示されるのがよいと思っています。

Q. Tグループで、大切にされている考え方は何でしょうか。

A. さまざまな視点から、挙げることができますが、ここでは、3つ挙げてみます。

(1) 個の尊重

ずっと以前のことで、Tグループは、全体主義につながるのではないかと質問されたことがあります。その趣旨は、参加者を、グループの圧力で、一定の方向にもっていかようとしているのではないかといったことだったように覚えています。私は、即座に否定しましたが、それは、全く逆で、かなり徹底した個人主義に、つながっているのではないかと思います。真に、グループとして存在するためには、グループを構成しているメンバーひとりひとりが、異なった存在として、受けいられていることが必要です。グループの中で、個が確立していることです。Tグループを、グループの成長過程という点からみれば、そのように、グループを成熟させることも、ひとつの目標となりますが、その過程で、グループと個の関係は、たえず、問いかけられていきます。ひとりひとりが尊重されることから、安心して、グループの中におれることとなり、同時に、個の確立がなされていくこととなります。グループの成長と個人の成長は、相互に、からまりながら、すすんでいくようです。

(2) 非操作ということ

Tグループの中で、時に、トレーナーとメンバーの間で、或いは、メンバー相互の間で、相手を、自分の思うようにひっぱっていかうとすることがあります。それは、多くの場合、善意で、意識せずになされるようです。教育の場面で、教師が、指導の名の下に、生徒を、一定の方向にひっぱっていくのに似ています。しかし、トレーナー（メンバーも）は、相手が、自分の意思、力で、気づきを深めてくのを援助するのであって、決して、無理に気づかせようとするものではありません。自からが自からを動機づけしたときに、学びは深くなり、真に、その人のものとなると言えます。いかなる理由であれ、人が人を操作するようなことは絶対にあってはなりません。Tグループの中には、そのような誘惑が絶対に無いとは言えないだけに、充分意識されねばならないと思います。

(3) 共存ということ

ひとつのグループの中で、トレーナーも含めて、メンバーがお互いにどれ程、共におれるかということです。共にあるということは、自分・他者それぞれの主体性を認めることから始まります。自分をすてて、相手と同調することではありません。相互依存（interdependent）の関係とってよいでしょ

う。そのことは、Tグループでの学習が、相互援助関係の中で、進んでいくことにつながっています。誰かが誰かに教えるのではなく、お互いに助け合いながら、お互いの気づきを深めていく過程がTグループであり、そのまま、グループの成長過程でもあります。その場に、共にいないと、ほんとうの援助はできないと思います。

Q. Tグループは、現代社会にどのような意味をもっているのでしょうか。

A. 現代の社会は、モノ中心の社会といえます。モノ中心が、人の生活にさまざまなかげを投げかけています。人と人の関係は、非常に希薄になっています。表面的になっています。ある人は、ずいぶん大勢の人とおつきあっていますが、心の中は、いつも、ひとりぼっちです。ほんとうにつきあうことが、少なくなっています。また、人と人とのつながりが、あたかも、物とかかわっているような、モノ的かかわりになっていることも否めません。学校では、教師は、ものさしで物を測るように、生徒を成績一辺倒で、序列化しています。カード社会は、一枚のカードで人を支配しています。さらに、合理化の波は、人を、機能・役割中心にもっていかうとしています。そのこと自体を否定するわけではありませんが、無意識のうちに、どんどん、人が片隅に追いやられるような結果になってはいないでしょうか。ヒト中心の社会の復活が望まれます。

Tグループは、ヒト中心の学習共同体です。そこにいる人を、こころや感情をもった人として、あるがままに、受けいれていくことが、主要テーマになっています。分析的、評価的でなく、共感的に人を理解しようとしています。家庭、学校、企業、地域など、私たちの社会は、人と人とのつながりがベースになっていることは言うまでもありません。それ故にこそ、人がモノ視されることから人を守っていかねばなりません。Tグループが、その核である、ラボラトリー方式は、社会の変革を主たるテーマにしています。それは、モノ社会から、人間を回復させることです。人間中心の社会をとりもどすことです。Tグループは、単なる教育訓練ではないと私は思っています。それは、現代社会に、人間をとりもどす大きいムーブメントであると思います。

Q. Tグループについて、参考となる文献などを教えてください。

A. 関係のありそうなものを、いくつか、挙げてみましょう。

感受性訓練—Tグループの理論と方法—

L. P. ブラッドフォード他編 三隅二不二監訳 日本生産性本部 1971

Tグループの実際—人間と組織の変革 I—

シャイン／ベニス 伊東博訳編

岩崎学術出版社 1969

Tグループの理論—人間と組織の変革II—			
シャイン／ベニス	古屋健治他訳	岩崎学術出版社	1969
エンカウンター・グループ			
カール・ロジャース	畠瀬稔他訳	ダイヤモンド社	1973
感受性訓練	関計夫	誠信書房	1965
自己探究と人間回復—カウンセリングとTグループ—			
	水島恵一	大日本図書	1973
人間関係の心理学	早坂泰次郎	講談社現代新書	1979
人間関係学	早坂泰次郎	同文書院	1987





# 人間関係とフィードバック

津 村 俊 充（南山短期大学助教授）

## 1. フィードバックとは何か？

フィードバックという用語は、元来、自動制御回路などの電子工学の分野で用いられているものです。その用法もさまざまですが、人間関係トレーニングにおいては、以下のように定義したいと思います。

フィードバックとは、人間関係の中で——特に“いまここで”の人間関係において——各人の行動が他者にどのような影響を及ぼしているかに関する情報を提供したり、受け取ったりする情報の相互交換のプロセスである。

フィードバックとは個人やグループが成長するためになされるものであり、またお互いの関係をより深めるために行われるものであることがもっとも大切です。

## 2. フィードバックはなぜ必要なのか？

体験学習では一人一人を大切な存在と認め、“共に生き、共に成長する”ことを目標としています。この目標を実現する時には、お互いがかかわり合うための対人関係能力が問題になります。フィードバックとは対人関係能力、人とかかわり合うスキルであるとも言えるでしょう。即ち、その目標に向かって他者と共にいることができるようになるためにはフィードバックのスキルを向上させる必要があります。ほとんどの体験学習では、まず、お互い同志の認知、考え方、感じ方、価値観、そして行動の仕方の差異を認め合って、その上でそ

の相違を乗り越えて“共に生きる”努力をします。その差異が誤解によるものなのか、感じ方や価値観の違いなのかを明確にする必要があります。このプロセスにフィードバックは不可欠なのです。いわば、トレーニングにおいて、効果的なフィードバックが実践できることそれ自身が方法であり、また同時に目標になるわけです。

### 3. フィードバックの効果

グループの中で、真剣なフィードバックが可能になる時、より満ち足りた信頼関係や、成熟したグループが生まれてくると考えられます。フィードバックは、その受け手が、自分の行動を修正するにとどまらず、そこから次のような影響が期待されます。

- (1)その人の行動とその人の意図とが一致するようになるのを助けます。
- (2)自分と他者との関わりのありようをはっきりさせるのを助けます。
- (3)変革を試みようとする行動を反復実行する際に、フィードバックにより励まされることにより、試みている行動を学習するのを助けます。

### 4. 効果的なフィードバックを行うための留意点

私たちは、他者に自分自身が感じたことなどを伝えることを恐れるあまり有効にフィードバックがなされることが少ないようです。そのために、どのようなフィードバックが効果的であるか知る必要があります。以下に、効果的なフィードバックを行うための留意点を7つ取り上げて説明します。

#### (1) 記述的であること

相手に伝えるメッセージは、評価的に言ったり一般的に言うよりはその人のとった行動をできる限り記述するように伝えることが大切になります。例えば、「あなたは、いいかげんな人ですね。」とか、「あなたは支配的ですね。」といったように評価的または一般的にフィードバックを送るよりは「私があなたの質問に答えようとしたら、あなたは他の人の方を見てしまいますね。」といった行動を記述するように心がけたいものです。評価したり、判断したりするのはあくまでもフィードバックを受け取る人ができることが大切です。また、評価的な言葉づかいを避けることによって、相手が防衛的になることを避けることもできます。

#### (2) 「私は……」のメッセージであること

「普通の場合には、……です。」とか「本によると、……です。」といったように一般論で伝えるのではなくて、「私は、……のように考えました。」とか

「私は……のように見ました。」といったように「私は、……」で始まるメッセージで伝えるようにすることが大切になります。それは、フィードバックしていることに対して伝え手である人自身が責任を持つことにつながります。

特に、「私は、……と感じました。」というように伝える人は相手がとった行動によって自分自身が感じたことを伝えることは意味があるでしょう。フィードバックを受けた人は少なくとも自分の行動が相手にそのような気持ちを抱かせていること―影響を与えていること―を知ることができるからです。

さらに、フィードバックはあくまでも本人が伝えることが大切ですから、第三者が言っていたようには絶対に伝えないように留意することも必要です。

### (3) 必要性が感じられること

フィードバックを与える方も伝える方も両者いずれにおいても、フィードバックの必要性が充分に感じられていることが大切になります。フィードバックが行われる時、「とにかく言ってしまえば、終わり。」というように送り手側の自分の欲求を満たすだけで完結してしまう場合があります。それは受け手側の存在を無視した行為にしか他なりませんから、そのフィードバックが有効に機能する可能性は少なくなるでしょう。

また、フィードバックは押し付けられたものであるよりは、求められたものであることが大切です。そのために、フィードバックを受け取る人の方から他の人に「たずねる」時に、フィードバックは最も効果的になります。例えば、グループ活動をした後で、「自分の話し方で気づいたことを教えてくださいか?」と他のメンバーに自分の気になっていることをたずねてみることもできるでしょう。実習「フィードバックサークル」などはそのような機能を果たすために考案されたものです。

### (4) 行動の変容が可能であること

フィードバックは、それを受ける人が、聞いたことから自分自身の行動を修正することができたり、コントロールすることができる内容であることが大切です。例えば、受け手自身にとって何ともできないようなからだの欠陥を指摘されても困ります。また、「私が冗談を言った時に笑って欲しい。」と言われても困るでしょう。

### (5) 適切なタイミングであること

フィードバックを伝えるときは、できる限りそのタイミングが適切であることが大切です。一般的に言って、フィードバックは、指摘される行動があった直後、出来るだけ早い時点でなされるのが最も有効です。時として、「今は言うのを止めて相手が今度同じことをしたら言ってやろう。」などと思って自分の気持ち・感じていることを蓄えておく人がいます。そして、ずいぶん時間が

たった後に、この時とばかりに爆発したように過去のことを吐き出す人がいますが、こうした行為はあまり有効なフィードバックにはならないものです。フィードバックを受けた人にとってみたら、思いがけないことであって、かえって反発を感じさせるだけで終わる可能性があるからです。Tグループを用いた人間関係トレーニングでは、この時間的なズレをなくし、まさに「いまここで」感じていること、考えていることなどを学習の素材として自分・他人・グループのありようを学びます。

#### (6) 伝わっているかどうかの確認すること

フィードバックを伝えた人は相手に自分が言いたかったことが伝わっているかどうか確認してみることは大切です。このような確認をする方法の一つとして、フィードバックの受けた人が、聞いたことを自分の言葉で言ってもらって、伝えた人が言いたかったことと一致しているかどうかをチェックすることができます。

フィードバックを明確に伝えるための留意点は“時制”に注意することです。伝えている人がある特定の時点（具体的にデータを上げることが大切ですが）でそのように感じたのか、今感じているのか、またはこれからこのようにあって欲しいと願っていることなのか、過去・現在・未来の時制を明確にすることでずいぶん相手に伝わるものです。

#### (7) 多くの人からのフィードバックを受けること

フィードバックがなされる場合、送り手も受け手も、グループ・メンバーと一緒にそのフィードバックの正確さをチェックする必要があります。必ずしもフィードバックの送り手が言っていることが正しいとは限りません。そのフィードバックが一人だけの印象なのか、その他の人たちにとっても共通の印象なのかどうかを調べてみることも大切になります。

以上のフィードバックの留意点は、自分が人とどのようにかかわっているかを学習する際の考慮点であると同時に、日常の人間関係におけるコミュニケーションの留意点ともいえます。日頃の人との関係の中でもう少し深い関係（信頼関係）を作り出したいと考えている方は上述の7つの留意点に基づいて自分のコミュニケーションのあり方を検討されることは有益でしょう。すなわち、コミュニケーションを一方向的な情報伝達のプロセスではなく相互の理解を深めるためのプロセスであると考えれば、コミュニケーションそのものがフィードバックであり、そのフィードバックをいかに効果的に行うかが人間関係を規定すると考えられるからです。

# 効果的コミュニケーションのための 5つの要素

中 堀 仁四郎（南山短期大学教授）

## 自己概念・傾聴・表現の明確さ・感情の取扱・自己開示

対人関係において効果的なコミュニケーションをするためには次の5つのことが重要であると言われている。（1）肯定的な自己概念をもっていること（2）相手にきくこと、（3）自分の考えていることやアイデアをはっきりと表現すること、（4）感情を効果的に取扱うこと、特に怒りの感情を抑えてしまうのではなく建設的な方法で表現すること、（5）真実をもって自分を相手に開示すること。

### 1. 自己概念

私たちは、自分が何者であるかという、自分についての幾つかの概念をもっています。自分がどのような自己概念を持っているかは「私は……」で始まる幾つかの文章を完成してみればその一部がわかります。

例えば

「自分は、数学は不得意だが語学にかけてはひとに劣らない才能を持っている」

「自分は、この職場にとっては有用な人間だ」

「自分は、人に教えるのは下手である」 という具合である。

この自分が何者であり、何に属し、何が出来また出来ないか、自分が何に価値をおいているか、何を信じているかという、自己についての概念は、見たり、聞いたり、判断したり、理解したりする、私たちの日常の行動に影響を与えます。そして、これはまた私たちの他者とのコミュニケーションのあり方にも大きな影響をもっています。

健康で満足の出来る対人関係をもつためには、お互が肯定的な自己概念を持っ

ていることが必要です。

### 弱々しい自信のない自己概念

自己評価の低い自己概念を持っている人は、他者が自分をどのように見ているかを歪めて受け取ってしまう傾向があり、そのために他者とかがかわることが不安になってしまいます。

自分がとるに足らないと思っていると、ひとと親しく話し合ったり、自分の気持ちを率直に表現したり、ひとからの忠告を受け入れることが出来にくくなったりします。また、自分が不安定であるので、間違いや失敗を隠し、ひとと違った意見を表明すると嫌われはしまいかと自分の意見を引っ込めてしまうこととなります。

自分には欠点が多くあり、他の人より劣っていると思っていると、自分の感じたこと、思いついたこと、考えたことは、詰らなく間違っただことであると思いついで、相手に伝えないさきに、彼には興味のないことだろうと決めてしまうようなことも起こるでしょう。このような人は他者とのコミュニケーションにおいても引込み思案になりがちです。

### 自己概念の形成

自己概念が対人コミュニケーション能力に影響するのですが、自己概念はその人の対人コミュニケーションでの諸経験によってでき上がってくるのです。どちらが先か言えませんが、この二つの関係は循環過程としてとらえることもできるでしょう。

私たちは自分にとって最も大切な自己概念を自分と他者のかかわりの中の経験から導きだすのだといわれています。つまり「自分は何者であるか」を自分が生きていく上で重要な人達一両親、兄弟、先生、友達によってどのように扱われるかによって学ぶというのです。これらの人達との、言語的また非言語的コミュニケーションを通して、自分が好かれているかそうでないか、受け入れられているかいないか、尊敬される価値があるか、それとも軽蔑されているか、成功者か敗北者かを自分なりに学んでいくというのです。ですから、しっかりと肯定的な自己概念をもつためには周囲の人々からの尊敬、愛情、そして受容を必要とするのです。これは幼い時だけでなく、大人になってからも言えることです。

## 2. 傾 聴

我が国のこれまでの学校教育では、対人コミュニケーションについてはほとんどなにもなされて来なかったと言っていいでしょう。もしなされていたとしても、それは発表能力とか説得のための技能に重点がおかれており“きく”

ことは軽視されてきたのではないのでしょうか。その結果かどうか分かりませんが、日常のコミュニケーション場面で本当に相手に“聴く”ことの出来る人は少ないようです。

私たちがなにかをしようとすると、周囲からいろいろの情報を得なければなりません。それを無視して自分勝手なことを行なえば社会生活は成立ちません。そして、この周囲の情報を受け取るには“きく”プロセスに依っているのが大きいのです。

“きく”には「聞く」と「聴く」があるとされます。単に聞えてくるものを耳できくのは「聞く」ですが、「聴く」とはそれよりもこみいったプロセスで、耳できくのみでなく、相手の真意をさぐり理解するために、身体的にも、感情的にも、また知的にもエネルギーを集中してはじめて出来るのだといわれます。

よい聴き手は、単に相手のことばをきくだけでなく、ことばの背後にあるもの、ことばとことばの間の沈黙の中に語られているもの、相手の感情、などにも“きく”のです。きくことは一見受身の行為のように思われますが、決してそうではありません。それは話し手とともに、伝えられようとしている意味を発展させ、その理解にいたる積極的な行為なのです。

聴く能力を向上させるための幾つかの留意点を上げてみます。

- ① ただ漠然ときくのではなく、きく意図をもってきく。
- ② すぐに評価してしまわない。
- ③ 気を散らさないこと。周囲の騒音、景色、人の動きなどに気をとられないで、相手に気持を集中する。
- ④ 答える前に間をおくくらいにする。あまり早く答えようとすると、きく能力を低下させる。
- ⑤ 時には、相手のいったことばを逐語的に繰返して確かめてみる。
- ⑥ 時には、相手の言ったこと、その気持を自分のことばで言い直してみる。
- ⑦ 相手がいつていることのうちで、本当の主題は何か、言外にいわれていることを尋ねることをつかむ。
- ⑧ 話すことと考えることのスピードには違いがある。話すことは考えることの約3～5倍の時間を必要とします。私たちは話合っていて同時に考える余裕を持っている。この余裕をどれだけ“きく”ために活用しようとしているか気づいていることも大切です。

### 3. 表現の明確さ

コミュニケーションにはきくことが大切だといいましたが、伝えたいこと、感じていることを明確に表現することも大切なことです。私たちは自分のいい

たいことをはっきりと全部いわなくても相手は分かってくれると思っていることがあります。家族のように、相手がいつも接している人だとなおさらその傾向は強くなります。私たちは自分にわかっていることは相手にもわかっていると決め込んで話していることがよくあります。“以心伝心”ということもありますが、こちらがはっきりと表現しないで、相手はそれを受け取るべきであると決め込んでいるとしたらそれはわがままであり、甘えです。これはコミュニケーションの障害になります。

聞き手に自分の意味していることを憶測させるに任せる。聞き手は憶測をもとにことをすすめていく。お互いが、内容を互いにチェックしないでそんなことを繰り返していくと誤解に至るのは明白なことです。

効果的な伝え方をするためには、自分の伝えたいこと、心にあることをはっきりとイメージに描いておくことです。そして同時にそれを明確なことばで表現する努力もひつようです。さらに大切なことは、伝えている相手から返ってくる反応をとらえて、どのように伝わっているかをチェックし、それを次のコミュニケーションの際に生かしていくことです。

#### 4. 感情の取扱

特に、怒りの感情の扱いはコミュニケーションを発展させるか、それとも壊してしまうかにかかわってきます。自分の怒りの感情を抑えてしまう人があります。怒りを表面に出すと相手も同じように怒るだろうと思うからです。そんな人は恐らく、感情的なやりとりは分裂をもたらすと考える傾向があり、他の人が自分に反対することだけで不快感を持つのでしょうか。

怒りを抑えていると身体的にもさまざまな影響が出るといわれています。また日頃相手に対する怒りを抑え込んでいると、ある日突然に、何でもないことをきっかけにしてそれを爆発させることもあるのです。そんな時、これは相手には不当なものと取れるでしょう。結果は互いの関係の中に敵意をつのらせ、破壊に導くことになるのです。こんなことから一般に、怒りにしろ喜びにしろ、感情を表に現さないことが人付き合いが旨くいくと思われている傾向もあります。

しかし、感情を表現することは人間関係をつくっていくうえで大切なことなのです。感情は関係がどのようになっているかのバロメーターのような役割もします。だからそれをきっかけに関係のあり方を変化させ改善することも出来るのです。また、我々は、気持を表して自分自身や相手にそれをきいて貰ったり、受け入れてもらったり、応えてもらうことを基本的な欲求として持っているのです。怒りのような感情も破壊的でなく、建設的に表現することで関係をさらに深めることになるのです。感情を建設的に表現するために次のことは参考になるでしょう。



- ① 今、ここでの自分の感情に気づいていること。
- ② 自分の感情を認めること。無視したり、否定したりしない。
- ③ 自分の感じていることを自分の感情としてとらえていること。自分の行動と感情には自分が責任があることを知っていること。
- ④ 自分の感情をさぐってみること。表面のものだけでなくもとにあるものに気づくこと。言争いに勝つことや反証だけをもとめないこと。
- ⑤ 隠さずに自分の感情をのべてみることに口にしていないことと今自分が自分の内で経験していることに一致があるかどうか確かめること。この一致はコミュニケーションを打ち立てる第一歩である。
- ⑥ 自分の感情と意志を統合していくこと。そこに人間としての成長がある。

## 5. 自己開示

自分を一考え、気持、意見、特徴などを一包み隠さず相手に開示する能力は効果的コミュニケーションにとって大切です。相手に私のことを隠さずに打明けることにより相手は私のことを知るようになり、そのことはまた相手が自分自身を開示することをひきおこし、私は彼をよりよく知るようになるのです。これは相互の循環プロセスです。

自己開示が出来るのは健康な人格をもっているしるしであるといわれています。自分が自分であるということに確信がもてる時に、自分の考えや気持を十分に表わすことができます。自分自身を受容できていると、自分の成功や喜びだけでなく、失敗をも相手と分かち合えます。そしてこのように自己を開示していくことで自分は更にしっかりと受け止められるようになるのです。これらは自己概念のところで述べたことと大いに関係があります。

ところで自己開示を妨げるのは“恐れ”です。自分は愛される値打ちがない、受け入れられないのだと思い込んでいる時に表われる他者に対する恐怖心であり、不信です。自分を開示せず、他者をも受け入れないこの恐怖心、不信があるところでは、儀式ばった、よそよそしいコミュニケーションしか生まれません。このような雰囲気は、その中にいる人に自己開示を一層できにくくします。それに反して人は、自由な善意のある雰囲気の中では自己開示をどんどんとするようになります。

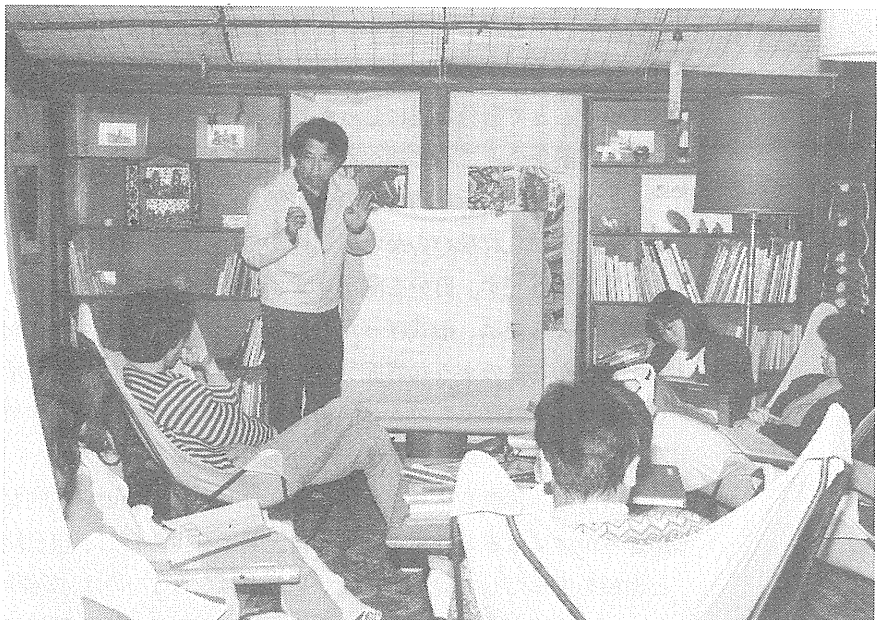
この信頼、善意を生み出すのには、はじめに誰かの自主的な自己開示の冒険がきっかけになるのです。信頼は自己開示を生みだし、自己開示はさらに信頼と理解を生みだしていくのです。忘れてはならないのは、効果的なコミュニケーションをする人はまたコミュニケーションのためのよい環境をつくりだす人でもあるということです。

\*\*\*\*\*

自己概念、傾聴、表現の明確さ、感情の取扱、そして自己開示が効果的なコミュニケーションのために必要であることをのべてきました。それによって分かるように、人と人とのコミュニケーションは言葉を用いて口先だけで行なわれる行為ではなく、実はその当事者の全人的な関わりであり、これを通して互いに自分の意味を見出し、成長をしていく相互関係のプロセスであるのです。

(注)

\* Myron R. Chartier: FIVE COMPONENTS CONTRIBUTING TO EFFECTIVE INTERPERSONAL COMMUNICATIONS The 1974 Annual Handbook for Group Facilitators: University Associates Publishers INC. にもとづいてつくられたものである。Millard J. Bienvenu, Sr. の INTERPERSONAL COMMUNICATION INVENTORY (対人コミュニケーションのインベントリー) と対応している。



# 南山短期大学人間関係研究センター事業報告 (1989年度)

## 社会人研修

1. 社会人研修概要 .....	209
2. 人間関係基礎研修講座（一般研修） .....	210
3. 人間関係専門研修講座（継続研修） .....	213
4. 人間関係特定研修講座 .....	215
5. コンサルテーション .....	217
6. 社会人研修参加者統計 .....	219
7. 1990年度人間関係研究センター事業予定 .....	220
南山短期大学人間関係研究センター規定 .....	225

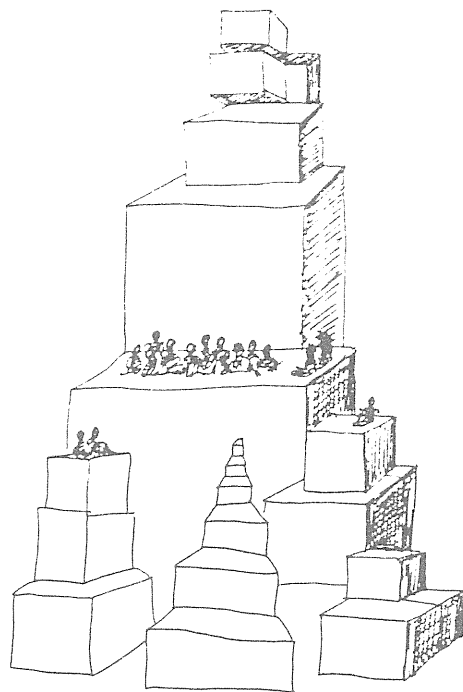




## ■ 社会人研修／概要

“ねむりこけたままほうられている人間が多すぎる”

—サン・テグジュペリ



センターの重要な活動である社会人のための公開講座は、昭和52年のセンターの発足時から毎年定期的に行われている基礎研修講座を中心に、各種の専門研修講座や特定研修講座を開催している。これらの講座は南山短期大学が地域社会に対してユニークな学習の場を提供する機能と同時に、センター研究員に対して教育訓練に関する多様な臨床研究の場を提供する機能を果たしている。

基礎研修講座（一般研修）は昨年春秋3回開催され、既に26回を重ねている。基本的なプログラムは週1回約3時間（午後6時30分～9時）の研修を10週間（これまでは8回だったが2回増やした）続けて1コースとし、体験学習による自己理解や他者理解、コミュニケーション・プロセス、グループ・プロセスの基礎的な学習を目指している。受講者にとっては、利害関係にとらわれることなく、さまざまな人々と接触を持つことも魅力の一つであり、そこから新しい友人関係や仲間意識が生まれ、自主研修グループに育っていく場合もある。

専門研修（継続研修）としては、“自己理解を深める”研修と“グループ・プロセスの理解を深める”研修とが基礎研修に続く研修として開講されている。一昨年からはスタートした、中部地区では、はじめての、Tグループを中心とした人間関係トレーニングやセルフサイエンスセミナーは回数を重ね、TAセミナー、からだことばのセミナーは、宿泊研修から、センターでの通い研修にかわった。また、新しく、ゲシュタルト・アウェアネスセミナーも開講された。

特定の専門職にある人々のための特定研修講座としては、ひきつづき、「教師のためのセミナー」、組織の中での教育にかかわったり、関心をもっている人のための「組織内教育セミナー」も、回数を重ねている。

一方、コンサルテーション活動は地域社会の個人や組織体に対してセンターが提供できる専門的機能であり、1984年度には「名古屋いのちの電話準備委員会」に対して約100名の電話相談ボランティアの「人間関係基礎訓練」の訓練計画の立案・実施の援助を行った。その後、この「名古屋いのちの電話」は1985年7月から相談業務に入り、センターは毎年「人間関係基礎訓練」「継続研修」の訓練計画と実施の援助をしている。

---

## ■ 社会人研修／人間関係基礎研修講座（一般研修）

自分自身のことをもっとよく知りたい、自分の行っているコミュニケーションのあり方を点検したい、グループのメンバーとしての自分の能力をみがきたいなど人間関係の学習の主要テーマを、特別に開発された実習や個人やグループで実施しながら、体験的に学習していく。

この研修は、春・秋各一回毎週一回ウィークデイの夜間（6：30～9：00）を用いての、10週間のコースと月曜日の午前を用いての同一プログラムがある。

〔参加資格〕 20才以上の健康な方（男女・学歴は問わない）

〔参加定員〕 各30名

この講座は開講当初は「入門講座」と称していたが、第9回から「基礎研修」と改められ、これまで通算26回、参加者821名を数えている。

ここでは、その中から第24回講座を報告する。

### 第24回人間関係基礎研修講座

開講期間：1989年4月25日～7月11日 毎週火曜日午後6時30分～9時 10回

参加者：25名

担当者：星野欣生、まどか庸代

ねらいは前回までの基礎研修講座と同じである。

「今、ここのお互いの関係のなかで

- ・自分がどのような動きをしているか
- ・他者がどのように動いているか
- ・相互にどのように影響しあっているか
- ・どんな行動パターンがあるか
- ・じぶん、他人がどのような価値観をもっているか
- ・グループのなかにどのようなことが起こっているのか

などに気づき

自分、他者、グループに適切な行動をとる。」

今回のこの講座の特徴は、回数が10回と増えたこともあり、プログラムの展開を、従来と比べて、ある部分変えたことである。

全体を大きく4つのブロックに分けた。

(1) 2回 【講座への導入】

ここでは、参加者が互いに知り合うきっかけづくりや、体験学習という、ここでの特色ある学習方法を実際に体験した。また、学習のための相互契約の時間でもあった。

(2) 3回 【対人間のプロセス】

個人がもっている価値観などの枠組、話す、聴く、観るというコミュニケーションの諸問題、非言語コミュニケーションがとりあげられた。

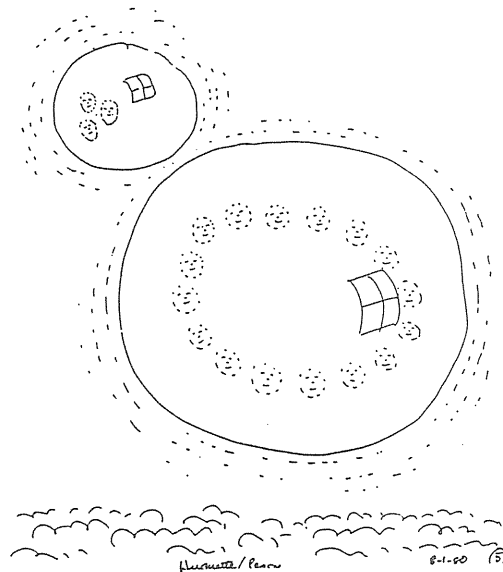
(3) 4回 【グループ・プロセス】

グループの見方（グループ活動の観察とフィードバック）、グループ・プロセスと日常生活、リーダーシップ、集団の意思決定、チームワークなどが、さまざまなグループ活動を通して、とりあげられた。

(4) 1回 【講座のおわりに】

これらのプログラムは、個人の気づきを深めたり、対人間やグループへの働きかけのスキルを養うために、充分工夫された、体験学習のためのさまざまな教材を使用して進められた。講義は、少なく、体験を一般化するための助けとして行なわれた。

参加者の多くは、回を重ねるにしたがって、共に学ぶ仲間と会えることが楽しみになったり、次は、どのような体験ができるかに強い関心をもつようになり、毎回、欠席者は少なかった。講座終了後も、仲間の集まりをもっている。



第24回 人間関係講座 全日程表

人間関係研究センター  
1989.4.25~7.11

日程表

6:30	No.1 4月25日 開 会 「講座の入口で」 ・お互いに知り 合うきっかけ をつくる ・講座への期待 やねらいを 共有化する	No.2 5月9日 「体験学習を 体験する」 実習 「バスは待って くれない」	No.3 5月16日 小講義 「体験学習 について」 「対人間の プロセス」 (1) 小講義 「プロセスとは」 実習 「流れ星」 プロセスタイム 小講義 「コミュニケーションとは」 7:45	No.4 5月23日 「対人間の プロセス」 (1) つづき 実習 「思い込み」 小講義 「コミュニケーションを妨げ ているもの」 ..... 休 憩	No.5 5月30日 小講義 「聴くこと」 6:45 ..... 「対人間の プロセス」 (3) ..... 実習 「無言の 集団作業」 プロセスタイム ..... 休 憩	No.6 6月6日 小講義 「観ること (非言語コミュ ニケーション)」 ..... 小講義 「感情、 感情表出」 7:20 「グループ・プロセス」 (1) 小講義 「グループの 見方」 実習 「グループ 活動と観察」 (1) 「危機からの脱 出」(1)を実施	No.7 6月13日 「グループ・プロセス」 (1) つづき 実習 「グループ 活動と観察」 (2) ..... 「危機からの脱 出」(2)を実施	No.8 6月20日 「グループ・プロセス」 (2) ..... 実習 「コンセンサス 法による 集団意志決定」 「N A S A」 を実施 ..... 休 憩 ..... プロセスタイム ..... コメント	No.9 7月4日 「グループ・プロセス」 (3) ..... 実習 「ブロック・ モデル」 ..... 休 憩 ..... プロセスタイム ..... コメント	No.10 7月11日 「グループ・プロセス」 (3) つづき 小講義 「意志決定に ついて」 「リーダーシップ について」 7:15 ..... 「講座の おわりに」 ..... 実習 「私の旗じるし」 ..... わかちあい ..... 8:20 ..... みんなで 語りあう (お茶を共に しながら) 8:50 アンケート	6:30	7:00	7:30	8:00	8:30	9:00
------	---	--	---	---	--	--	--	--	---	--	------	------	------	------	------	------



---

## ■ 社会人研修／人間関係専門研修講座（継続研修）

### ● TAセミナー

開催期間 1989年5月12日～7月21日 毎週金曜日 午後6時30分～9時 10回  
参加者 20名  
担当者 中堀仁四郎

講座のねらいとして

- ・トランザクショナル・アナリシス（TA）の基本的な考え方を理解する
- ・TAを用いて自己理解を深める
  - 自分の行動の基にあるものに気づく
  - 自分のなかの可能性を見つける
- ・自律的な人間関係のありかたを探る

が提示され、あわせて、参加者自身のねらいも明確にした。

また、TAで大切にすることとして、

いまここ

自発性

親密

私はOK、あなたはOKの関係であることに気づき、それを生きていく。

を、お互いに諒解して、プログラムが始まった。

プログラムの概要

- (1) 導入、ねらい、学習のすすめ方
- (2) 自我状態Ⅰ
- (3) 自我状態Ⅱ
- (4) 自我状態Ⅲ
- (5) ストローク
- (6) やりとり分析
- (7) スタンプ集めとラケット
- (8) 時間をどのように使っているか
- (9) 人生脚本Ⅰ
- (10) 人生脚本Ⅱ

参加者の感想（アンケートから）

- ・自分で奢っていた所があったように思う。違った面から自分をみつめてみたい。
- ・自分のこころの状態に気づきやすくなった。
- ・「～でなければならぬ」の制約が減ってきた気がする。
- ・もっと時間が長かったらよい。
- ・自分を一つ新しくした。
- ・自分を客観的にみつめるきっかけになった。
- ・物事の両面をみるように心がけている。
- ・理論と実践がうまくミックスされていて、楽しく参加できた。

## ● からだとことばのセミナー

昨年度は、2泊3日の宿泊だったが、今年度は、3日間の通いの形で実施した。

このセミナーの反響は、非常に大きく、日程の発表後、一週間もたたない間に、満員となつてしまい、多数の方々の要望におこたえすることが出来なかった。参加された方は、地元3県の他、札幌、福島、東京、金沢、静岡、京都、神戸と、全国規模で多彩だった。

開催期間 1989年7月21日～23日 3日間 南山短大 21教室

参加者 30名

担当者 竹内 敏晴

参加者の感想（アンケートから）

- ・「声のでた」という実感もてた。
- ・自分をもっと相手に印象づけるように表現していくこと。
- ・自分のありのままの姿を知ることは苦しくつらいことです。
- ・私にも声のでる、からだの力が抜けるということが体験できた。
- ・「感情」を大切にしていないと改めて思った。
- ・自分の気持ち（本心）に気づいた。
- ・自分の気持ちどおりに素直に動けないもどかしさ。
- ・人が出会う、ふれあうことの意味が分かった。
- ・人と人が出会うということのエネルギーの存在に気づいた。
- ・身体が正直、語っているということが始めて分かった。

## ● 第3回人間関係トレーニング（Tグループ）

今年度は、会場を、御岳高原に移して実施した。紅葉にはまだ早い時期だったが、1400mの高原の空気を満喫しての、自由な雰囲気ですがすがしいトレーニングであった。

開催期間 1989年9月15日～20日 5泊6日

場 所 御岳名古屋市民休暇村（長野県）

参加者 8名

担当者 中堀仁四郎・津村俊充

実施されたスケジュールは別表のとおりであるが、特色としては、

- (1) トレーニング全体の日程の予定表が第1日目導入のところでメンバーに配布された。  
先の見通しをもちながら落ち着いて学習することができたと思われる。
- (2) 毎朝9時から、30～60分程度、小講義セッションがもたれた。

ねらいとして提示されたものは、

今このかかわりの中で

- ・自分や他者のありように気づく
- ・グループの中でのお互いの影響関係に気づく
- ・応答することを通して人とのより深い関わりを試みる

であった。

参加者の感想（アンケートから）

- ・自分の話すパターンについて発見。
- ・人（自分）の心とかかわれる場をもてた。この感触を大切に生かしたいと思う。
- ・自分を受け入れることができた。
- ・人とより深い関係を試みたいとねらって行動した事が大きなエネルギーを生み出した。
- ・「やさしさ」「大きな人間」→ これから学んでいきます。
- ・自分を否定すると何も出来なかったが、今は、いとおしく思えるので何か出来そうな気がする。
- ・内面の思索の世界と人との感情的交わりが共存しえるということを学んだ。
- ・心のつぼを満たした。
- ・相手の表情、心の動き、行動を感じとることの大切さとそれを感じとった時のすばらしさに気づいた。
- ・相手をありのままに受けとめること → それができる自分がうれしかった。
- ・自分のことで、こんなに深い所にまでたどれるものなのかを体で体験した。
- ・客観的に自分をみる機会などないし、こんなに一つのことについて長い時間をかけて考えるということも実生活の中ではできないので、とてもよい時がもてた。

## ● その他

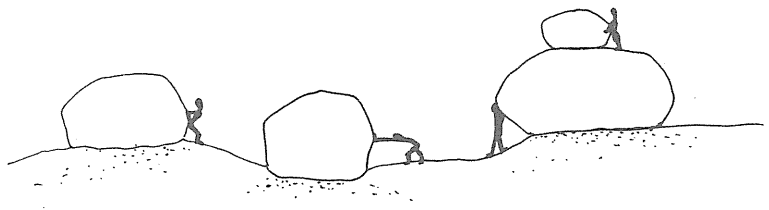
セルフサイエンス・セミナー、ゲシュタルト・アウェアネスセミナーが実施された。

---

### ■ 社会人研修／人間関係特定研修講座

- ・第6回 教師のためのセミナー
- ・第3回 組織内教育セミナー

が前年度に継続して実施された。



日程表

全 日 程 表

人間関係研究センター  
御岳 1989.9.15～20

第1日 9月15日(金)	第2日 9月16日(土)	第3日 9月17日(日)	第4日 9月18日(月)	第5日 9月19日(火)	第6日 9月20日(水)
8:00	朝食 G(2)「今ここに起っていること」プロセスとコンテスタ 休憩	朝食 G(3)「コミュニケーション」プロセスとフィードバック 休憩	朝食 G(5)「自己概念」 休憩	朝食 T (2) 10:15 10:30 ふりかえり用紙記入 10:45 休憩	朝食 9:30 チェックアウト G (9) 「この研修で学んだことは」 閉会 (アンケート) 11:30 昼食
	T (3) ふりかえり用紙記入 昼食	T (6) ふりかえり用紙記入 昼食	T (9) ふりかえり用紙記入 昼食	T (3) 12:15 12:30 ふりかえり用紙記入 昼食 休憩	昼食
	自由 (田の原高原散策)	自由 14:30	G (6) 「塔づくり」 16:05 16:30 休憩	G (8-1) Tグループのふりかえり (個人) 休憩	
受付					
14:00					
15:00					
15:20					
	T (4) 「ねらいの明確化と学び方」 休憩	G (4) 「グループとその自分」 16:25 16:40 休憩	T (10) ふりかえり用紙記入	G (8-2) Tグループのふりかえり (グループ) 休憩	
17:00					
17:45	T (1) ふりかえり用紙記入	T (7) ふりかえり用紙記入	T (10) ふりかえり用紙記入	T (8-2) G (8-2) 20:30 コミュニティアワー 21:30 夜のつどい	
18:00	夕食	夕食	夕食	夕食	
19:15			9:20		
	T (2) ふりかえり用紙記入 夜のつどい	T (8) ふりかえり用紙記入 夜のつどい	T (11) ふりかえり用紙記入 夜のつどい	G (8-2) 20:30 コミュニティアワー 21:30 夜のつどい	
20:45					
21:00					
21:15					

---

## ■ コンサルテーション

### ○ 「名古屋いのちの電話」電話相談員養成講座の計画と実施

「いのちの電話」は、訓練を受けたボランティアが電話を通して、さまざまな悩みや心の危機に直面しながら身近に相談できる相手がなく孤独の中にいる人たちの、良き相談相手になっていこうとする市民の奉仕活動である。1953年ロンドンで始められ、現在では世界40ヶ国、数百都市に設立されている。日本では、1971年に「東京いのちの電話」が開設され、今日まで東京、横浜、京都、大阪など30余りの都市に設立され、「日本いのちの電話連盟」を組織して各地でそれぞれ独自の活動をしている。

「名古屋いのちの電話」は全国で23番目の「いのちの電話」として1985年7月に開局し、現在130名余りのボランティアが年中無休の電話による心理的危機に対する援助活動に参加している。人間関係研究センターは、名古屋いのちの電話訓練委員会からの要請で、相談員養成講座の第一課程である人間関係基礎訓練のプログラムの立案と実施のコンサルテーションを行っている。1986年7月には「名古屋いのちの電話」より感謝状の贈呈を受けた。

基礎訓練は「自己理解を深める」をねらいとして、1回2時間のセッションを毎週1回、計8回の体験学習プログラムを立案し、1985年度は第2期生（50名）の基礎訓練を1986年1月から3月に実施した。1986年度は第3期生（60名）の基礎訓練を1986年10月から12月に、1988年度は第4期生（37名）の基礎訓練を1988年4月から7月に実施し、1989年度は第5期生（32名）の基礎訓練を1989年9月から12月に実施した。

ねらい：「自己理解を深める」

- 自分の価値観（考え方や行動の特徴）に気づく。
- 自分のありのままを表現する。
- 相手のありのままを聴く。
- 対人関係（自分との、他人との）のなかにある自分のあり方に気づく。
- 今、ここでの関係の中におこっていることに気づく。

この訓練は、電話相談養成の目的で行われたものであるが、決して相談員となるための技能訓練ではない。社会の中で、人のかかわりの中で、共に生きようとするときに、誰でも求められることからの訓練としてプログラムされたものである。生涯学習のための一つのプログラムでもある。

1986～1989年度コンサルテーション及び依頼事業

(順不同)

講 座 名	主 催
<p>電話相談コンサルテーション                      スクールODコンサルテーション                      リーダーとして備えるべきものは何か                      情動を大切にされた教育                      グループリーダー研修会                      出会い・ふれあい・結婚                      ヘルスカウンセリング指導者養成講座                      人間関係訓練                      教師と生徒とのコミュニケーション                      の中でどこまで訊けるか                      人と人とのコミュニケーションについて                      カウンセリング講座初級講習会                      青少年担当者・指導者養成事業                      箱庭療法                      箱庭療法研究会                      人間関係トレーニング(Tグループ)                      「おとしよりの人間関係・チームワーク」体験学習                      教師と生徒の人間関係                      リーダーシップについて…理論と実践…                      習熟度別学習指導について                      望ましいグループリーダー養成講座                      PFスタディーの理論と実践                      人間関係トレーニング                      …自己理解・他者理解のために…                      非行少年の箱庭                      生き生きグループ活動                      昭和63年春期アドバンスコース                      患者理解を深めるために                      箱庭療法ケースセミナー                      東海市教育委員会主催ヤングセミナー                      人間関係をよくするために                      女性が学ぶこと、ライフサイエンス                      カウンセリング講座                      学校栄養職員研修会「リーダーシップの機能」                      箱庭療法夏期研修会                      老人福祉関係職員等研修事業                      勤労青少年リーダー養成研修会                      企業経営＝職場でのコミュニケーション                      私学協会教育相談研究会                      サークル活動をデザイン                      研修・研究の調査                      女性講座                      気づき重視トレーニングの科学的根拠をさぐる                      女性セミナー                      グループの中の人間関係                      女性管理者養成講座                      生徒指導のあり方</p>	<p>名古屋いのちの電話                      聖カピタニオ女子高等学校                      東海理化労働組合                      遠州カウンセリング研修会                      名古屋市千種社会教育センター                      名古屋市瑞穂青年の家                      愛知県教育委員会                      名古屋市民生局                      愛知県私学協会研究部                        東海市教育委員会                      愛知県看護協会                      愛知県総務部                      財団法人関西カウンセリングセンター                      兵庫教育大学生徒指導講座                      遠州カウンセリング研究会                      名古屋市民生局                      中部地区カトリック中・高等学校教職員教育研修会                      愛知県労働部                      香川県立小豆島高等学校                      名古屋市千種社会教育センター                      宝塚市立教育研究所                      財団法人関西カウンセリングセンター                        大阪家庭裁判所                      名古屋市昭和社会教育センター                      関西カウンセリングセンター                      浜松市立看護専門学校                      メンタルヘルス研究所、東京                      東海市立青少年センター                      戸塚協会名古屋支部                      名古屋市教育委員会：名古屋市婦人会館                      愛知県看護協会                      名古屋市教育委員会                      兵庫教育大学生徒指導講座                      名古屋市民生局                      愛知県労働部労働福祉課                      名古屋商工会議所                      愛知県私学協会                      名古屋市瑞穂青年の家                      奈良県教育センター                      春日井市いぶき会                      名古屋青年会議所                      名古屋市中社会教育センター                      名古屋市婦人会館                      日本経営管理協会中部支社                      平和町立平和中学校</p>

参加者統計表

■ 社会人研修／参加者統計

講座名	場所	担当者	期	時間	曜日	参加者数	性別		居住地		職							業					年齢			
							男	女	市内	市外	公務員	団休職員	会社員	自営業	医療関係	教育関係	教員関係	主婦	主学生	その他	無回答	20才以下	20～29才	30～39才	40～49才	50才以上
前回まで						753	214	539	491	262	44	38	209	25	67	116	32	102	71	49	0	378	202	119	51	3
第24回基礎研修	南山短大	星野まどか	H1.4/25～7/11	18:30～21:00	火	24	6	18	11	13	0	0	9	1	4	4	0	2	1	2	1	14	2	6	1	1
第25回基礎研修	〃	伊藤佐竹	H1.5/8～7/17	9:30～12:00	月	18	2	16	11	7	0	0	0	1	0	4	1	9	0	2	1	3	5	5	0	0
第26回基礎研修	〃	山口津村	H1.9/28～12/21	18:30～21:00	木	26	5	21	14	12	1	0	6	0	6	8	0	3	0	2	0	17	3	5	0	1
計						821	227	594	527	294	45	38	224	27	77	132	33	116	72	55	2	412	212	135	57	5
前回まで						262	59	203	159	103	18	21	72	6	34	43	5	22	24	15	2	114	77	49	19	3
継続研修 TAセミナー	南山短大	中堀	H1.5/12～7/21	18:30～21:00	金	20	3	17	5	15	0	0	8	0	3	3	0	3	0	3	0	9	3	7	1	0
継続研修 からだごととばのセミナー	〃	竹内	H1.7/21～7/23	3日間 集中		30	7	23	11	19	3	0	8	0	7	6	0	1	4	1	0	12	11	6	1	0
継続研修 ダンス・ヨガ・アロマ・セラピー	〃	山口	H1.9/19～12/19	18:30～21:00	火	13	2	11	6	7	0	0	8	0	0	2	0	0	0	3	0	9	2	2	0	0
継続研修 セルフケア・エッセンスセミナー	〃	津村	H1.9/22～12/22	18:30～21:00	金	17	5	12	10	7	0	0	9	1	3	1	0	0	0	3	0	10	4	3	0	0
継続研修 Tグループ	御岳 休暇村	中堀 津村	H1.9/15～9/20	5泊6日		8	4	4	3	5	0	0	6	0	1	0	0	0	0	1	0	4	2	2	0	0
計						350	80	270	194	156	21	21	111	7	48	55	5	26	28	26	2	158	99	69	21	3
前回まで						129	42	87	72	57	0	6	21	6	2	65	25	1	0	3	0	27	47	31	23	1
教師のためのセミナー	南山短大	河津	H1.7/28～7/30	3日間 集中		19	4	15	8	11	0	0	0	0	1	16	0	0	0	2	4	11	3	1	0	0
組織内教育セミナー	〃	星野	H1.9/23～H2.2/17	14:00～17:00	土	15	9	6	5	10	1	0	7	1	3	1	0	1	0	1	0	2	4	7	2	0
計						163	55	108	85	78	1	6	28	7	6	82	25	2	0	4	2	33	62	41	26	1
総計						1334	362	972	806	528	67	65	363	41	131	269	63	144	100	85	6	603	373	245	104	9

---

## ■ 社会人研修／人間関係研究センター1990年度事業予定

南山短期大学人間関係研究センター

The Center for the Study of Human Relations  
of Nanzan Junior College

個性ある生き方と人間性豊かな社会をつくり出すために

私たちは一人ひとり豊かな人間性と独自の個性を持ったかけがえのない存在です。ところが現代社会の中で私たちは、役割の中に埋没し、互いに心を閉ざし、かかわり合うことをおそれ、人間をあたかも物の如くに扱い、自分も取るに足らぬ者としか感じられなくなっていないでしょうか。

人間関係の教育は、対話を通して自分の価値観や人生観をみがき、他者への思いやりと感受性を豊かに養い、ひとりひとりが生かされるグループや共同体を形成し、人間疎外の社会を愛と信頼関係のあふれる人間尊重の社会へと変革することと、それらの担い手を育てることに取り組みます。

いまこそ本当に人間関係の教育が必要とされているのです。

---

### 一般研修

---

#### 人間関係講座 一基礎研修一

自分自身のことをもっとよく知りたい、自分の行っているコミュニケーションのあり方を点検したい、グループのメンバーとしての自分の能力をみがきたい、など人間関係の学習の主要テーマを、特別に開発された実習を、個人やグループになって行いながら、体験的に学習してゆきます。この研修は、毎週一回ウィークディの午前中（9：30～12：00）と夜間（6：30～9：00）を用いて、10週間で一コースになるように計画されています。春2回・秋1回開催しております。

#### 第27回 人間関係基礎研修講座

1990年5月7日（月）～7月16日（月）午前9時30分～12時

#### 第28回 人間関係基礎研修講座

1990年5月11日（金）～7月20日（金）午後6時30分～9時

#### 第29回 人間関係基礎研修講座

1990年9月28日（金）～12月21日（金）午後6時30分～9時

〔参加資格〕 20才以上の健康な方（男女・学歴は問いません）

〔参加定員〕 30名

〔会 場〕 南山短期大学

〔参加費〕 17,510円（消費税を含む）



---

## 継 続 研 修

---

基礎研修を終了した方や、既に体験学習による研修に参加したことのある方で、さらに学習を深めたい方々のための研修です。宿泊あるいは通いで集中的グループ体験による研修や毎週一回12回程の研修が予定されています。

### TA入門

エリック・バーンによって開発された交流分析（TA）を用いながら、自分自身の自我状態や人生脚本の点検を通して、他者と共に生きる自分のあり方をさぐります。

〔日 程〕 1990年10月4日（木）～12月6日（木）午後6時30分～9時

〔担 当 者〕 中堀仁四郎

〔参加資格〕 20才以上の健康な方（男女・学歴は問いません）で原則として基礎研修または体験学習を主とした研修に参加された方

〔参加定員〕 15名

〔会 場〕 南山短期大学

〔参 加 費〕 20,600円（消費税を含む）

### アドバンスTA「TAによる自己啓発」

TAを中心に、ゲシュタルトセラピーなどの考え方もとりいれながら、自己に焦点をあてます。ゆったりとした環境の中で、グループで助け合いながら、自分をふりかえったり、自分の可能性を探ったりして、エネルギーを充電する時としたいと思っています。

〔日 程〕 1990年3月21日（木）～23日（土）2泊3日

〔担 当 者〕 中堀仁四郎

〔参加資格〕 20才以上の健康な方（男女・学歴は問いません）で、原則としてTAの入門コースを経験している方

〔参加定員〕 10名

〔会 場〕 〒396-04 長野県伊那郡長谷村浦 TEL (0265) 98-2792

〔参 加 費〕 25,750円（消費税を含む）

滞在費は実費（15,000円程度）を別途徴収します。

### セルフ・サイエンス

アメリカ（University of Massachusetts）にて、ウエインシュタイン教授が提唱するトランペット・セオリー（The Trunpet）に基づいて、対人関係の中で自分の行動パターンを明確にするとともに、そのパターンの変革を試みようとしています。

〔日 程〕 1990年12月2日（火）～12月25日（火）午後6時30分～9時

〔担 当 者〕 津村俊充

〔参加資格〕 20才以上の健康な方（男女・学歴は問いません）で原則として基礎研修または体験学習を主とした研修に参加された方

〔参加定員〕 20名

〔会 場〕 南山短期大学

〔参加費〕 20,600円（消費税を含む）

### からだとことばのセミナー

人が人と向いあい、近より、ふれ、かかわり、そして応え、ことばを交わすこと、その基盤となる自分のからだに気づき、動き出してみようと試みてみたいと思います。

- ・ひとにふれ切れない自分にきづく
- ・自らのからだのこわばりにきづく
- ・からだをときほぐす
- ・感じるままに動く
- ・他者に働きかける
- ・ことばで働きかけ、そして応える

短い時間でどれだけのことが成り立つかわかりませんが、からだ全体が深くいきいきと動き出す感覚が、湧き出てきたらいいな、と思います。

〔日 程〕 1990年7月26日（木）～28日（土）（3日間集中）

〔担当者〕 竹内敏晴

〔参加定員〕 30名

〔会 場〕 南山短期大学

〔研修費〕 30,900円（消費税を含む）

### ボディワーク・セミナー

生きるということ、私が生きるということを考え、成長しようとする時、様々な道があります。

その手がかりの一つとして、からだという、実際に見たり触れたりできるものがあります。

このセミナーでは、自分のからだに気づくいろいろな実習を通して、より自然でゆったりとしたからだ♥自分になってみようとするものです。

〔日 程〕 1990年5月12日（土）～7月21日（土）午前9時30分～12時

〔担当者〕 グラバァ俊子（南山短期大学）

〔参加資格〕 20才以上の健康な方（男女・学歴は問いません）

〔参加定員〕 20名

〔会 場〕 南山短期大学

〔参加費〕 17,510円（消費税を含む）

### —人間関係トレーニング（Tグループ）—

「人間関係トレーニング」では、小グループという“今・ここ”の場の中に生じるメンバー間のコミュニケーションや影響関係を学習の素材とする学習方法をとります。実際に自分が、他者とのように関わっているかに気づき、吟味し、新たな可能性を試みることを通して、人間存在に対する理解を深め、人間関係の本質を体験的に学んでゆきます。そこでのひとつひとつの影響関係が有機的につながって、より深い人間関係を生み、次第にグループというまとまりが育っていく過程の学習そのものを学びます。

〔日 程〕 1990年9月14日（金）～19日（水）5泊6日

〔担 当 者〕 星野欣生・山口真人・伊藤雅子・まどか庸代

〔参加定員〕 20名

〔会 場〕 御岳名古屋市民休暇村

〔参加費〕 51,500円（消費税を含む）（滞在費は35,000円程度別途徴収）

---

## 特 定 研 修

---

### 教師のためのセミナー

「子供の真実の姿を理解していることは、効果的でなお創造性のある授業の実現に半ば成功したようなものだ」と言われますが、現在の教室での状況はいかがでしょうか。子供の真実の姿を理解するどころか、教師として子供たちの見せかけの言動にまどわされたり、色眼鏡で子供たちを見てしまったり、自分の感受性の乏しさに気づかないこともしばしばですし、逆に子供たち自身が自分の真実を見失ってしまっていることすら起こっています。このセミナーでは、学級の中の子供たちのありのままの姿をみる目を養い、ひとり一人の子供の真実に迫る視点を探ります。

このセミナーのプロセスは教職にある人々の相互啓発による自己発展と自己成長の機会になると思います。

〔日 程〕 1990年7月23日（月）～25日（水）（3日間集中）

〔担 当 者〕 河津雄介（百芳教育研究所）

〔参加資格〕 現在教職についている方または教育に関心の深い方

〔参加定員〕 20名

〔会 場〕 南山短期大学

〔参加費〕 30,900円（消費税を含む）

### 組織内教育セミナー

円高ドル安、社会の高齢化などきびしい社会情勢の中で、企業内教育はいま一つの曲り角にあるといわれますが、いかがでしょうか。このような機会に、日頃企業内の教育にかかわっていたり、関心をもっておられる人たちが集まって勉強会を持ってみたいと思ひ、次のような企画を立ててみました。気楽に、話し合ったり、実習をしながら、これからの企業内教育のあり方などを共に探りたいと思います。

〔日 程〕 1990年9月29日（土）～1991年2月9日（土）午後2時～5時

〔担 当 者〕 星野欣生

〔参加資格〕 組織内の教育研修に関心のある方

〔会 場〕 南山短期大学

〔参加定員〕 20名

〔受 講 料〕 41,200円（消費税を含む）

注）1990年度開講予定のプログラムの日程等に関するご質問は南山短期大学人間関係研究センター（Tel. 052-832-6214・6211）までお問い合わせ下さい。



## 南山短期大学人間関係研究センター規程

第1条 本学に南山短期大学人間関係研究センター（The Center for the Study of Human Relations of Nanzan Junior College）（以下「センター」という。）をおく。

第2条 センターは、キリスト教の人間観に立って広く学際的・行動科学的に人間・人間関係の研究および研修を行うことを目的とする。

第3条 前条の目的を達成するために、次の各号の事を行う。

- 1 人間・人間関係に関する研究と教育の推進
- 2 センターと目的を共通にする学外研究機関との協力
- 3 地域社会における開かれた大学としての諸機能を果たすために研究会・研修会等の開催および個別的相談・指導・援助等
- 4 研究成果の刊行および文献・資料の収集と一般への公開
- 5 その他センターの目的達成のために必要と認める事業

第4条 センターに研究員を置き、そのうち1名をセンター長とする。

② 研究員およびセンター長は学長が委嘱する。

第5条 センター長は、センターの事業を掌理し、センターを代表する。

第6条 センターは、必要に応じて顧問、相談員および講師をおくことができる。

第7条 センターは、その目的にそって研修しようとするものを研修生として受け入れ指導・援助を行う。

② 研修生についての規程は、別に定める。

第8条 センターに事務職員をおく。

② 事務職員は、センター長の指示をうけてセンターの事務を担当する。

### 付 則

本規程は、昭和52年9月30日より実施する。

## 南山短期大学人間関係研究センター研究員

（1989年4月～1990年3月）

センター長	星野 欣生				
研究員	會澤 俊三	グラバア俊子	樋田大二郎	市瀬 英昭	伊藤 雅子
	河津 雄介	木村 晴子（在スイス）		まどか庸代	宮本 桂
	文珠紀久野	中堀仁四郎	中野 清	大森 正樹	R. A.メリット
	鈴木 貞雄	竹内 敏晴	津村 俊充	山口 真人	（ABC順）
事務局	黒田 美樹	高嶋由紀子			

# 編集後記

立春もすぎて、ころなしか、春の足音が、すぐそこまできているようなこの頃です。1年がかりの原稿あつめも、やっと終わって、ほっと一息。

思えば、昨年から今年にかけて、世界は、人類がこれまでに経験したことのないような激動の渦に巻き込まれました。ベルリンの壁の解放、正に、晴天の霹靂でした。相ついで、東欧諸国の体制変革。ソ連も例外でなく、地球社会は、大きく展開はじめています。日本は、何となく、枠の外におかれているようで、気になるところですが。

このような時に、「人間関係」第7号が、「Tグループ」を特集したのは、あながち、それらの動きと無縁であるように思えません。もちろん、直接、関係があったわけではないのですが、掲げている旗印は、それ程違ったものではないのです。「ヒト（生き物）が、生き生きと生きていける社会をつくる」。それは、口で言う程やさしいものではありませんが、私達は、そのための努力を、どこかで、忘れてしまっていないでしょうか。Tグループを核としてすすめられる、ラボラトリートレーニングが指向するところは、正に、この社会に人間を回復させることです。それは、単なる人間関係のトレーニングではなく、人と人がかかわり、出会っていくことを通して、人間社会を変革していこうとするものです。私達の歩みは、遅々たるものですが、休まず、たゆまず、社会に一石を投じていきたいと思っています。

「人間関係」に、Tグループを特集するのは、創刊号につづいて2回目です。その間、私達、人間関係科の教員は、さまざまな模索をつづけながらも、一步一步、人間関係を探り、体験を重ねてきました。その成果が、途中経過も含めて、ここに現すことができたと思っています。こうして、集まった原稿をみてみると、Tグループの奥深さを、いまさらのように思い知らされます。と、ともに、勉強の足りなさを痛感しています。これを機会にして、まわりの方々からの暖かいフィードバックを、沢山いただき、一層深めていきたいものです。

人間関係研究センターも、創設後、10年を経過し、中部地域にしっかりと根づくことができたのではないかと考えています。今年度1年間で、200人近い人が、センターの門をくぐられ、得られた種の一粒一粒を、そのまわりに、着実に蒔いていってくださっていると思っています。この10年間では、1330人にもなります。センターの研究紀要である「人間関係」も7号になりますが、北海道から鹿児島まで、はば広く、愛され、読まれています。毎号1000部つくっていますが、この頃は、1年で底をつきかねない有様です。嬉しい悲鳴をあげています。

名古屋で産声をあげた「人間関係」ですが、人間関係研究センターともども、その成長に、今後とも、皆さんがたの一層の暖かい手を、かしていただきますよう、お願いいたします。最後になりましたが、この号も、発行にこぎつけるまで、随分、たくさんの方々に、お世話になりました。とりわけ、毎号、無茶苦茶といってもいい程無理を言って、それを聞いてくださっている、尾頭橋印刷所の佐藤さんはじめ、スタッフの方々にも、ここで、あわせて深くお礼を申し上げます。

1990. 2. 6

(星野 欣生 記)

目次

特別講演 コンティンジェンシー理論について—現状と課題—……………野中郁次郎・ 2

特集 「Tグループ」

JICEラボラトリー・トレーニングの変遷(その1)……………中嶋仁四郎・ 11

高等教育におけるTグループの実践……………星野欣生・山口真人・ 36

人間関係科Tグループ実践をめぐって……………壇 謙 会・ 77

Tグループによる学習過程理解のための方法的研究1)  
—学生の形容詞語表現による雰囲気理解への多角的アプローチ—……………津村 俊充・ 90

Tグループに於ける女性  
—規範と性別役割に由来する問題点—……………KANTER・倉澤俊三・ 99

専業報告 (1977年～1983年)

I 研究会

1. 「コンティンジェンシー理論について」……………野中郁次郎(橋大学)・108  
—現状と課題—

2. 「大学教育におけるTグループ通用の試み」……………星野 欣生(南山短大)  
—教育の革新を求めて—……………山口 真人(南山短大)・109

3. 「これからのカウンセリングのあり方」……………小林 純(上智大学)・111

4. 「わたしの歩んできた道」……………松山 徳嗣(土曜大学)・113

5. 「ヒューマニスティック・エデュケーション  
の動向と自己成長への身体的アプローチ」……………グラバア俊子(南山短大)・116

6. 「フーバーと教育」—我と汝を中心にして—……………巽行寺 功(金沢大学)・118

7. 「With-nessということ」……………星野 欣生(南山短大)・120  
—教師・学生関係について—

8. 「関係の神学」……………奥村一郎(聖母女学院短大)・122

9. 「教育を考えなおす」……………伊東 博(橋本国立大学)・126

10. 「からだ・ことば」……………竹内敏晴(名城教育大学)・128

II 社会人研修

1. 人間関係基礎研修講座……………132

2. 人間関係専門研修講座……………134

3. 人間関係特定研修講座……………137

4. 社会人研修参加者統計……………140

5. 1984年度社会人研修予定……………141

III 南山短期大学人間関係研究センター規程……………142

IV 南山短期大学人間関係研究センター研究員……………143

目次

特別研究会 人間関係の教育……………河合 雄雄・ 2

特 集 「人間教育における体験学習」

I 高等教育における体験学習

1. 南山短期大学人間関係科の教育の概観……………星野 欣生・ 39  
—10年の歴史と展望—

2. 人間関係科における教育の試み  
—見直された体験学習—……………R. A. メリット・ 47

3. 「人間関係科による」体験学習……………柳原 光・ 64  
—トレーニング教育の学習—

II 南山短期大学人間関係科の10年

1. 教育の実践  
—フィールドワーク—……………83

1) キリスト教概論Ⅱ,Ⅲ……………宮本 健・ 84

2) 人間関係概論A, B……………柳原 光・ 89

3) 人間関係概論I(哲學的基礎・同演習)……………曾澤 俊三・ 95

4) 人間関係概論II(心理學的基礎・同演習)……………グラバア俊子・ 100

5) 人間関係概論III(社會學的基礎・同演習)……………山口 真人・ 106

6) 人間関係研究法(その1)……………星野 欣生・ 114

7) 人間関係研究法(その2)……………星野 欣生・ 117  
—フィールドワーク—

2. 年次の授業の流れ……………123

8) 人間関係各論I(家族に関する領域)……………伊藤 雅子・ 124

9) 人間関係各論II(組織・集団に関する領域)……………山口 真人・ 132

10) 人間関係各論III(文化に関する領域)……………森田 茂彦・ 136

11) 人間関係各論IV(教育に関する領域)……………R. A. メリット・曾澤俊三・ 141

12) 人間関係各論V(援助法に関する領域)……………グラバア俊子・ 145

13) 人間関係総合実習(卒前)……………山口 真人・ 150

14) 人間関係実習演習(卒業研究)……………星野 欣生・ 156

2. 学生の学びとその軌跡

1) 在学2年次と卒業後5年間の個人の成長記録から……………曾澤 俊三・ 162

2) 卒業生の追跡調査から……………津村 俊充・ 179

3. 人間関係科に新しくかかわる教員として

1) 教員と学生のかわりをもつて……………木村 晴子・ 205  
—心理臨床分野の教員として—

2) 「体験学習」を哲学する……………中野 清・ 208  
—体験と知とコトバ、知の復権を求めて—

採 稿 JICEラボラトリー・トレーニングの変遷(その2)……………中嶋仁四郎・ 217

専業報告 (1984年)

I 研究会

1. 「もう一つの主婦像—商店のおかみさんたち」……………天野 正子(千葉大学)・269

2. 人間関係科における体験学習……………グラバア俊子(南山短大)・ 271  
—教員の十二年間—

3. 体験学習と理論学習をめぐって……………中野 清(南山短大)・ 273  
—現状をめぐり—

II 社会人研修

1. 人間関係基礎研修講座……………277

2. 人間関係専門研修講座……………279

3. 人間関係特定研修講座……………281

4. コンサルテーション……………283

5. 社会人研修参加者統計……………285

6. 1985年度社会人研修予定……………286

III 南山短期大学人間関係研究センター規程……………288

目次

特別研究会 人間関係と自己表現……………竹内 敏晴・ 2

特 集 「自己表現」

I 自己表現ワークショップからの報告

自己表現ワークショップの概観……………山口 真人・ 33

ワークショップ1「私の仮面作り」……………木村 晴子・ 36

“ 2「自由に踊ろう、感ずるままに！」……………会沢 俊三・ 46

“ 3「クリエイティブ・ペインティング」……………山口 真人・ 53

“ 4「オリエントミミ」……………グラバア 俊子・ 60

“ 5「精熟とスペイン舞踏—感情と表現—」……………まどか 庸代・ 71

“ 6「絵本づくり—誕生—」……………文珠紀久野・ 86

II 自己表現をめぐっての考察

1. チームづくりと自己表現……………星野 欣生・ 93

2. 神秘体験にみる自己表現……………大森 正樹・ 98

3. 現代文化と自己表現……………樋田大二郎・102

ミニレクチャー

体験学習……………星野 欣生・109

プロセスとは何か……………津村 俊充・116

コミュニケーション・プロセス……………山口 真人・120

邦訳ミニレクチャー

センシティビティ・トレーニングとは何か—Charles Seashore(津村俊充訳)……………125

グループ:その誕生から死までのサイクル—Richard C. Weber(津村俊充訳)……………130

レポート

人間関係研究センター社会人研修  
「人間関係基礎研修の理論と実際」……………津村 俊充・137

客員研究員から報告  
「私の人間関係体験学習の中で」……………高平百合子・150

専業報告 (1985, 1986年度)

I 研究会

1. 「今日からみた人間関係科創設の意義」……………澤田 慶輔・153

2. 「スペインにおける生命倫理研究の現状」……………まどか 庸代・155

II 社会人研修

1. 人間関係基礎研修講座……………158

2. 人間関係専門研修講座……………159

3. 人間関係特定研修講座……………162

4. コンサルテーション……………164

5. 社会人研修参加者統計……………166

6. 1987年度人間関係研究センター事業予定……………167

南山短期大学人間関係研究センター規定……………169

目次

巻頭言:「学習者を中心にした教育のあり方めぐって」……………星野 欣生

特別研究会:「学習者を中心にした教育のあり方めぐって」……………河津 雄介・ 2

特集/グループの中に生きる

1. 個を生かす集団・集団を生かす個……………星野 欣生・ 45

2. キリスト教における個と集団……………市瀬 英昭・ 50

3. 現代科学における個と集団の問題をめぐって……………まどか 庸代・ 55  
—原子論からバイオロニクスの発想まで—

4. 人間関係科の教育における個と集団……………山口 真人・ 69  
—関係に定位した教育の実現をめざして—

5. 「個」と「集団」……………横山 彰・ 77  
—合流教育実践からの考察—

6. チームづくりのトレーニングと組織開発……………星野 欣生・ 91  
山元由美子  
緒熊 京子

7. 企業内研修におけるグループトレーニング……………寛之・121  
田辺 昂

8. 南山短大における集団不応答……………木村 晴子・130  
—学生相談室開設に向けての報告—

ミニレクチャー

援助者ということ……………竹内 敏晴・139

態度価値と責任性存在……………大森 正樹・144

対人感受性の開発……………山口 真人・149  
—人間関係トレーニングの原理と実際—

レポート

NTLにおける最近のラボラトリー・トレーニング……………津村 俊充・157

専業報告 (1987年度)

I. 研究会……………171

II. 社会人研修

1. 人間関係基礎研修講座……………175

2. 人間関係専門研修講座……………178

3. 人間関係特定研修講座……………180

4. コンサルテーション……………183

5. 社会人研修参加者統計……………185

6. 1988年度人間関係研究センター事業予定……………186

南山短期大学人間関係研究センター規定……………190

目次

巻頭言 ..... 伊藤 雅子

特別研究会：「自己との対話 十牛の図」 ..... 柳田 聖山… 1  
 “ ”：「水月の極意付り中墨のこと」 ..... 上原 輝男… 36

特集／対話

1. 対話的生 ..... 宮本 桂… 49
2. からの対話 ..... 竹内 敬晴… 57
3. Cross Cultural "Dialogue" in the Age  
 of Commodity Culture ..... R. A. メリット… 72
4. 典礼—神と人との対話 ..... 市瀬 英昭… 89
5. 神との対話としての折りとイコン ..... 大森 正樹… 93
6. 聴くということ ..... 本村 晴子… 97
7. 専門化社会とおせっかい ..... 樋田大二郎… 103  
 —教師と生徒の対話についての—考察—
8. 科学者と宗教人との対話 ..... まどか庸代… 115

投稿：〔翻訳〕人間学 ..... O. マルカード（中野 清訳）… 127

レポート：教師のためのセミナー ..... 山口 真人… 147

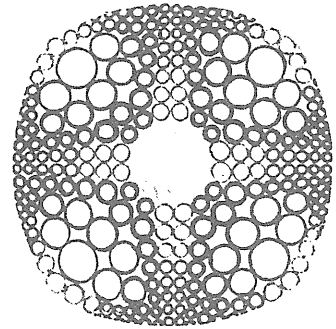
ミニレクチャー：

アクション・リサーチ ..... 星野 欣生… 155  
 人間関係の変革 ..... 山口 真人… 160  
 —社会的感受性と人間関係のスキル—

事業報告（1988年度）

1. 人間関係基礎研修講座 ..... 168
2. 人間関係専門研修講座 ..... 171
3. 人間関係特定研修講座 ..... 177
4. コンサルテーション ..... 180
5. 社会人研修参加者統計 ..... 182
6. 1988年度人間関係研究センター事業予定 ..... 183

南山短期大学人間関係研究センター規定 ..... 187



Human Relations vol. 6

1988

編集者 星野 欣生  
 津村 俊充  
 まどか 庸代

人間関係 第7号

1990年3月20日 発行

編集発行者 〒466 名古屋市昭和区隼人町19番地  
 電話 (052) 832-6214・6211  
 南山短期大学人間関係研究センター  
 代表者 星野 欣生

印刷所 榊尾頭橋印刷所  
 名古屋市中川区南脇町3丁目20番地  
 電話 (052) 351-6231番(代表)





