

## 生涯教育の一方法としてのラボ・トレーニング

坂 口 順 治

(立教大学)

### I

生涯教育論が世の脚光を浴びてからすでに久しい。しかし、はなばなしく論議されてきたわりには、抽象論やあいまいな理念論に終始しているように見受けられる。さらに、生涯教育の対策方法論やシステム論が先行して、内実の課題よりも外延的領域の論議が盛んになって、実質的な進展が遅れているように思われる。

その要因はどこにあるのだろうか。ひとつには、生涯教育論の中核ともなる「生きがい」に迫る実践的な研究が不足しているからではなかろうか。生涯教育を生きがい教育とも発音できるように成人においては主体性の確立や修正という人間生活の根本命題に直接かかわる教育実践の研究が必要である。

ところが、こうしたアプローチが少ないので、総論的に扱うことが容易であるのに対して、具体的課題としてかかわり、個人の心理的世界に立ち入ることになる教育実践には抵抗感があり、方法論が不足していると思われる。元来、個人の内的課題である生きがいを直接的に介入していくのは教育ではないという立場もある。また生涯教育は所有 (have) から存在 (be) への覚醒的学習であるから、個人にゆだねることが基本であるとも言える。さらに、成人教育はその環境整備やシステムづくりに寄与するのが本来的なあり方で、個別的な課題は直接的には取り扱わないという立場もある。

しかし、人間生活の根本的命題である「生きがい」に直接かかわることなくして生涯教育の論議の発展はみられない。この小論では、あえて直接的な「生きがい」を見直すラボラトリー・トレーニングの過程を考察して、周辺的、外延的生涯教育論者との論議の材料を提供したい。

## II

「生きがい」の概念定義はむずかしい。生きる価値、意味のあるものと言っては、日本語の感覚的なふくらみが消えてしまう。

ここでは Cantril<sup>(1)</sup> の言う「経験の高揚」を用いることにしたい。彼によれば、もともと人間は経験するとき直観的に価値判断を行うようにできている。それを価値属性と呼び、人間の普遍的、本質的な欲求は、経験の価値属性の増大を求める欲求であり、その欲求が満たされたとき、それは経験の高揚を感じとられ、その感じは本人だけによって行われるものであると言う。したがって、他人から見て成功したという経験であっても、自分自身が経験の高揚を感じなければ、それは自分にとって成功とは言えないである。これが生涯教育の課題である「生きがい」をとり扱う特徴的な側面であると言えよう。

自分自身が経験の高揚を感じることは、自分以外にはできない。しかし、経験の高揚を感じるためにには、自分以外からのフィード・バックを受け、その相互作用を体験する過程を経なければ得られない。その過程は、他人との交流を通して、自らの態度の形成や変容が生じるわけである。経験の高揚は、他者と相互交流の過程を媒介とした自律的な行為であると言えよう。

## III

生きがいをみなおすトレーニングとしてのラボラトリー（実験室的な試みの意、以下ラボと略す）は、グループ過程を体験し、その体験を媒介として各人が自らの経験の高揚をはかるトレーニングである。トレーニングは一般に知識、技能、態度を包含した研修であるが、ラボはとくに態度の形成、変容に焦点をあてた研修である。生きがい感は態度であり、態度は自らの体験を通して自律的に形成、変容していくものであるから、ラボは各人が自らの力で形成、変容を容易に可能にする機会を提供することである。ラボという名称をもつのは、日常的煩雑な生活環境から離れた自由な雰囲気の中で、実験室的な種々の試みが許されている状況の下で、自らが他人とのかかわりあいの体験を通して、人間関係の力動的集団過程を体得できる学習環境を設定しているからである。

ラボの目的は Bennis & Schein<sup>(2)</sup> によれば、1. 自己理解と自己洞察の拡大。2. 集団機能の促進と阻害の諸条件の理解。3. 個人・集団・組織の行動診断技能の向上を体得することをあげている。また、Weschler<sup>(3)</sup> らは、個人の社会的感

受性と柔軟性の体得と述べ、グループ・プロセスの自己発見を強調している。筆者<sup>(4)</sup>は、自らの教育研修の経験から、ラボの特徴であるグループの形成、発達の段階に照らして態度の形成、変容があるとしている。第1段階では、関係的存在の洞察と理解であり、第2段階では、集団の中の自己と役割の理解であり、第3段階では、創造的行動を行う態度の形成であるとしている。

## IV

ラボの方法は、ある一定期間、日常生活から離れた、いわば「文化的孤島」の中で集中的合宿研修を行う。その中核的な教育研修方法にはTグループ(Training Groupの略)がある。Tグループは、比較的少数のメンバー(5名から12名程度)によって編成され、無構造的集合体が会合を重ねていくにしたがって集団としての組織をもつようになる過程を体験することによって自己覚知、他人との関係、グループの力動的過程の理解をふかめていく自覚的な学習方式である。そのほか、

第1表 第75回 JICE ラボラトリー・トレーニング 全日程表

第75回 JICE ラボラトリー・トレーニング 1988.7.21~7.26 滞在						
7月21日(月)	7月22日(火)	7月23日(水)	7月24日(木)	7月25日(金)	7月26日(土)	
8:00						8:00
9:00		朝 食	朝 食	朝 食	朝 食	9:00
10:00	インタビュー お茶	T <sub>5</sub>	T <sub>8</sub>	T <sub>11</sub>	G <sub>1</sub> 「ラボの學習」 閉会・アンケート	10:00
11:00	T <sub>3</sub>	ふりかえり お茶	ふりかえり お茶	ふりかえり お茶		11:00
12:00	ふりかえり	T <sub>6</sub>	T <sub>10</sub>	T <sub>13</sub>	バス出発	12:00
1:00	昼 食	昼 食	昼 食	昼 食		1:00
2:00	G <sub>2</sub> 「話す、きく、みる」	G <sub>3</sub> 「グループで描く」 ハンターホール お茶	「二人で教選」 ボール・ラッシュ競争 お茶	G <sub>4</sub> 「ラボのふりかえり」 個人で(個人のあゆみ) ハンターホール お茶		2:00
3:00	金・オリエンテーション					3:00
4:00	G <sub>1</sub> 「このラボのねらい」 ハンターホール	T <sub>7</sub>	T <sub>11</sub>	G <sub>5</sub> グループで (グループのゆみ) グループの部屋		4:00
5:00	T <sub>1</sub>	自 由	自 由	G <sub>6</sub> グループで グループの部屋		5:00
45	ふりかえり	ふりかえり	ふりかえり			6:00
6:00	夕 食	夕 食	夕 食			7:00
7:00	T <sub>2</sub>	T <sub>4</sub>	T <sub>8</sub>	T <sub>11</sub>		8:00
8:00	ふりかえり	ふりかえり	ふりかえり	ふりかえり	ふりかえり	
30	メディテーション	メディテーション	メディテーション	メディテーション	メディテーション	
45	お 茶	お 茶	お 茶	お 茶	コミュニティ・アワー	
9:00	マタイによる福音書 第7章1節~12節 音楽:バッハ・ベルの カノン	「主よ、喜びてしま ました」 ミシン・クロスト 音楽「時の流れの中で」 ザンフィル	映画 「FINE FEATHERS」 「IN A BOX」	コリストの信 徒への手紙 I 12:12~26 (共同説書会) 音楽 シルクコード 天然 喜多郎	旧約聖書 伝道の音第3章 1~8 音楽 G線上のアリア	

TはTグループ。数字は回数を示す。  
Gは全体会の略。実習や講義・討論。

Tグループ以外の形式で体験学習を一般化したり理論化する方法も用いられ、さらに実践的な手法をも活用して、態度の形成、変容をうながす総合的なプログラムが展開される。第1表は、筆者らが主催しているラボの日程表の例示である。

この日程表は、Tグループの発展段階に呼応しながら、実習をはさみ、自由時間や、講義の時間などによって構成されている。また、参加者の動向、グループの発展状況に照らしてその都度作成されるため、各回ともちがっている。いわば、日程表は、トレーニングの結果として歩んで来た軌跡の一覧表であるとも言えよう。

## V

ラボ・トレーニングの創始者は、グループ・ダイナミックスの父、Lewinである。

1946年の夏、アメリカのユダヤ人差別撤廃運動のリーダー養成を行っていた研修会の中で発見された。同じひとつの行動の認知と評価が、参加者や観察者の立場によって、またその人たちの価値観によってちがっていることがわかり、フィード・バックすることによって相互の認知と各自の理解がさらにふかまり、集団も成長していくことが認められた。そして、成人の再教育訓練として最適であるとの結果をまとめ、NTL (National Training Laboratories)<sup>(5)</sup> が発足し、現在に至っている。

Rogers<sup>(6)</sup>がラボ方式の研修方法は、今世紀最大の社会的発明であると絶賛したように、生きがいにかかる主体的体験学習の研修はつぎのような特徴をあげることができよう。

1) プロセス中心の学習である。自己体験を積み重ねて新しい態度や行動を得るという帰納的な学習であるから、学習過程を重要視する。つまり、学習者の認知や態度に変化を及ぼす状況が、学習される内容よりも強調される。一人ひとりが集団過程における自覚的な学習をしていくのであるから、そのプロセスを大切にするわけである。

2) いまここでの体験学習を強調する。知識や技能の学習には外部からの知識や情報の注入をしたり、関連領域の研究成果を素材にしながら学習することが多い。しかしラボは、参加しているその場にいまここで生起している人間関係の事象そのものを実体験する。傍観者の立場をとったり、観念的な理解をするのではなく、実存としてときとところを共有する体験を大切にしている。

3) フィード・バックが学習を促進する。フィード・バックは、自分の感情や情緒を含む言動が他の人たちにどのようにとらえられているか、また他の人たち

第2表 体験学習法と知識学習との比較

全体観の人間像を強調する。 主觀の相互交流を素材とした学習。 感情や非合理的側面も強調する。 成長・変化が動的に生じる（覚醒・悟り）学習。 自発的な気づきを重要視する自律的方法。 具体的人間の理解をするから（関係的理解）、葛藤や緊張がある。	能力、知識を強調する。 客観的データーを素材にした学習。 合理性、理性を強調する。 静態的な学習（蓄積型）。 他者誘導型の他律的方法。 一般性のある人間理解（対象的理解）をするから対人間の葛藤はない。
---	---

や集団が自分をどのようにみているかを確認する過程であり、相互の交流によって、相互に影響し合い、受けとめることによって、各自が自由にその体験を意味づけていくことができる。フィード・バックを受けとめ、それを吟味することこそラボ・トレーニングのエッセンスであると言えよう。

4) 許容的雰囲気と、自由選択の場が保証されていること。生きがいにかかる態度の形成・変容や人間関係の改善は、頭のレベルで考えて出来るものではなく、感じることによって出会い、相互に受容することによって体得されるものである。それには気持の交流がスムーズに行われるための心理的に安全な開かれた雰囲気が必要である。感情交流の許容的風土が保たれてこそ可能であると言えよう。さらに、こうした開放された自由で安全な雰囲気の中でこそ、自由選択の決断が可能になる、と言えよう。集団過程において試行錯誤をくり返しながら、自らがよいとする価値判断によって選びとつていく体験学習であるから、それを促進するための許容された集団過程が必要である。権威者からの指示や強制、集団からの圧力などによって行動指針などが押しつけられることのない場が用意されるのである。

このようにラボ・トレーニングの方法的特徴は、個人の経験の高揚を効果的にはたすための環境の確保が学習の焦点化にあると言えよう。こうした特徴を知識中心的な学習と比較してみると第2表のようにあらわすことができよう。ここでは体験学習型を他の学習のタイプとの対比によって、ラボ・トレーニングの方法的特徴を明確化するものである。

り、その過程における体験学習が重要な意味をもっている。しかば、Tグループの発展過程とその中で何が強調され、試行錯誤の学習のプラスの面とマイナスの面にはどんなものがあるのだろうか。Tグループの発展段階に即して例示してみるとつぎのようになる。

第1段階。この段階は、自分や他人、グループのかかわりを通してフィード・バックをして自己洞察を深める段階である。いわば、相互探索の時期である。グループの視点からはつぎの特徴があげられる。

a) 自己開示とフィード・バック。グループの雰囲気が許容的であり相互信頼の風土ができあがってくると、自己開示が容易になってくると同時に、フィード・バックも活発に行われる。ちょうど Luft<sup>(7)</sup> の「心の四つの窓」の開放された部分が拡大化される方向にはたらく。個人にとってみれば、フィード・バックによって自分の盲点への洞察を得る絶好の機会であり、グループならではの学習となる。しかし、それがマイナスにはたらくと自信喪失につながっていくこともある。こうした相互交流のダイナミックな作用がフィード・バックを促進させる。

b) 感情表現。体験学習は主として感情・情緒の交流を基盤にするから、率直にしかも自由な感情表現がなされるとき学習が促進される。しかし、マイナスにはたらくときには、ほんとうに自分が感じていることよりも、グループに認めてもらいたいための同調的な表現になるきらいもある。こうした場合、リーダーや、メンバーのフィード・バックなどによって修正していく。

c) 凝集性。グループ・メンバーの一員として所属している感じをもつことによってメンバー間のかかわりが活発になり凝集性を高めていく。このことによって、グループ内のコミュニケーションがふくまる。逆に所属することがグループからの強制のように受けとられてしまい、自らの判断と行動よりもグループの圧力を感じてしまう場合もある。こうした場合、メンバー一人ひとりの自覚や判断を確認していくことに重点をおいて交流する必要がある。

d) リーダーの影響。グループを支配するトレーナーの力、あるいはリーダーシップを發揮するメンバーの影響力を受けることが多いのがこの段階である。その影響力を受けとめて納得していく場合と、操作されていると受けとめ、あたかも操り人形のように支配されているととらえてしまうことがある。また、リーダーの力はしばしば恐怖を感じさせて、防衛的にならざるを得ない場面もでてくる。しかし、こうしたマイナスに受けとめてしまう状況の中から、相互信頼の風土をつくりだす努力をすることによって学習がうながされる。

このように、第1段階では、グループ・メンバー相互の交流を通して人間関係の理解をふかめ、自己受容・他己受容、相互の信頼関係を形成していく。こうし

た過程の中で自らの価値観の修正などを行うのである。

第2段階。この段階は第1段階の相互の交流による探索的な活動から脱して、相互に認めあって形成していく集団づくりの段階である。いわば集団化期と呼ぶことができよう。その特徴を列挙すると、

a) グループ課題への取り組み。グループが直面している課題に対して共通の認識をもった上で、その解決へと立ち向う協力関係を形成していく。そこには個人がとらえている固定的な問題のとらえ方を拡大していくはたらきがあり、無責任な同調行動からも解放されて、主体的に取り組むメンバーとなっていく。

b) 規範の形成。グループが独自な行動基準を創り出し、それを維持するためのはたらきに参加する。それは一人ひとりがグループのユニークな行動基準をつくりだす活動に参画することであって、無批判に規範を受けとめることではない。むしろ、積極的なグループの展開をはかる意欲の結集をすることにある。

c) 役割の柔軟さ。リーダーはリーダーとして固定化されるのではなく、グループにとって必要な役割を取得することに重点がおかれる。いわば役割の交代が適宜行われる自由さがあると言えよう。自分の役割の型にはまり込むことではなく、メンバーそれぞれがそのときに必要な役割と責任を担うことができるよう十分的リーダーシップを發揮する。

このように、第2段階では集団としての行動をとらえながら、それが個人の中でどのように統合化していくか、また、個人の持ち味を集団的行動に活用できるように柔軟性をもった行動ができる、自分の価値と集団としての価値やその役割的行動とのジレンマをも体得しながら、グループ・メンバーとしての効果的な行動をとるようになっていくのである。

第3段階。この段階は、Tグループの成熟段階であって、グループとしても個人としても、自由に振舞いしかも責任ある主体者として行動する段階である。その特徴的なものは、グループ活動のコンセンサス（合一一致の集団決定）が可能になり、メンバー、トレーナーの役割から解放された新しい創造的な役割を自らとることができるようにになり、相互信頼、愛他風土の中で自らの新しい態度を形成していく。

このように、Tグループの発展段階の中でお互いが影響し合ってそれぞれの自覚と自由選択によって学習し、価値や態度の形成と変容を行っていくのである。

## 196 自由投稿

記述しよう。

Aさん、24歳の女子。大学を卒業しても就職もせず、私塾のパート講師で暮らしている。教育に対して情熱をもっているわけでもなく、とりとめもない生活態度であった。知人のすすめもあって、気分転換にもなるという軽い気持でラボに参加した。(5泊6日の合宿、Tグループは17回)

第1日目は沈黙を守り、全体の様子をうかがっていた。自分の心の世界に入つて自由な連想の旅をつづけていた。ただ、グループの輪の中に座ってはいるけれども、カヤの外とメンバーからも指摘されていた。第2日目の午後から夜にかけては、グループの雰囲気も柔らかってきて、自分からもしゃべる気持になってきた。落ち込んでしまった大学生活後半の状態、その要因は両親の育て方にあったと思うこと、何ひとつ自分自身の足で歩んだことのない過去であること、両親の教育熱心が空洞化した自分をつくったのだという不満を述べた。グループは、すなおにAさんの発言をうけとめていった。Aさんの気持は軽くなり、いま体験しているのは不思議な感じがするぐらいよいものであると述べた。小学生のころ彼女は転勤の多い父親に接触を願望して、玩具のミシンが欲しいとねだると、たちどころにそのミシンは枕元におかれていたと言う。父親に甘えたい気持、言い寄っていきたいプロセスがなくて、モノが与えられてしまう気持の不満がそれなかったという。ところがこのグループではプロセスを受けとめてくれた気持のよさを感じているというわけであった。

このときから、消極的であったAさんは、積極的に他のメンバーにもかかわるようになり、自分の価値尺度だけでものごとを判断しても何も通じないことなどがグループの共通理解になっていった。

その日の終了直近になって、TさんはAさんに近づいて泣きだして述べた。Tさんは主婦で二人の子どもがおり元教員でもあった。「Aさんはめぐまれた環境に育ち、失敗の経験もなく育って来られた。両親の気配りが痛いほどわかる。にもかかわらず、親が悪かったという。私には許せないことだ。感謝すべきことを悪の原因と言っている。……」Tさんの発言内容と感極まった感情はグループに緊張をもたらした。Aさん自身も以前に発言したときから、自分の両親への態度も徐々に変わっていた。またメンバーやグループに対しても見方を変えていた。一方、Tさんの涙はAさんの親の立場だけのものではなく、Tさん自身のかかえている問題の投影でもあった。

第3日目にはグループはTさんの変化してきた振舞いを感じとっていた。Tさんは、Aさんの心の内面を知らされたとき、自分が受験期の子どもに細心の配慮をしているのにもかかわらず、それに応えてくれないはがゆさを不満としてもつ

ていたが、自分一人がどんなによいと確信してとった行動でも、相手を無視したことによって生じるものであるととらえていた。Aさんの振舞いからTさんは学習した。

その後は他のメンバーとの交流の中でAさんがリーダーシップをとって相互の交流を深化させていった。第5日目には、グループの規範ができ、自分から気づいたらよいとか、自分の世界におればよいというのではなく、お互いが関係し合う中に新しいものが発見されるというものであった。

最終日には将来に向ってのグループ・メンバー各自のあり方などが話し合われた。Tさんは、教師をしていた昔、ダダッ子で手がかかる子供が卒業式のときには、りっぱな少年になっている姿をみて感激したことがあったが、いまこのグループのダダッ子としての私に期待して欲しいと述べた。Aさんは勇気をもって事にあたれば何とか切り拓かれる自信がもてたなどの感想をもらっていた。

このようにグループのプロセス体験を通して自覚をしなおし、新しい態度の形成や行動の変容をとげていったのである。Aさんはその後浪人生活に別れを告げ、教員試験にパスして高校教師の生活をおくり、生徒の部活動や生活指導の担任もしている。Tさんは子どもたちとの関係も回復して、地域のボランティア活動に励んでいる。他のメンバーもそれぞれに新しい世界を積極的に生きているようである。

## VIII

生きがい感を経験の高揚としてとらえ、態度の形成・変容を自覚的な体験学習によって体得していくラボ・トレーニングの成果は、すべて目標通りに成果をあげているとは言いがたい。参加者の動機づけ、人生経験の濃淡、グループ・メンバーの構成、トレーナーの資質能力、研修プログラムの構造など多くの要因があげられよう。ただここでは、集団心理療法として用いられるグループ法や、エンカウンター・グループにみられるファシリテーター（リーダー、トレーナーと類似した機能）とは役割や立脚点がちがうことだけを記したい。

ラボのトレーナーは、リーダーの役割をはたしながら、後半にはメンバーと区別のつかないように柔軟に変容していくことによって、グループ・プロセスがよりダイナミックに作用するのである。ラボ・トレーニングはあくまでも成人学習の一方法として、しかも生涯教育の中心的課題である生きがいを直接の課題とした価値や態度の形成にかかわる集団研修であるから、心理治療そのものをねらいにしてはいないことだけは明記したい。

〈引用文献〉

- (1) Cantril, H., The "Why" of Man's Experience. N.Y., Macmillan, 1950.  
(安田訳「人間経験の迷」創元社)
- (2) Bennis, W., & Schein, E. H. Personal and Organizational Change through Group Methods. John Wiley, 1965. (伊東訳Tグループの実際 I, II, 岩崎出版)
- (3) Weschler, I. R., et al., "Self in Process; Sensitivity Training Emphasis." In Weschler & Schein (Eds.), Issues in Human Relations Training. NTL. 1962. pp. 33-46.
- (4) 坂口順治, Tグループの学習, 東洋大学社会学部紀要17, 1982, pp. 99-114.
- (5) 坂口順治, NTLの設立の経過とその概要, 国立社会教育研修所紀要 I, 1967. pp. 121-130.
- (6) Rogers,C. A., Interpersonal Relationships : USA 2000. J. Appl. Behav. Sci., IV. 1968. pp. 265-280.
- (7) Luft, J., Group Process. National Press. 1963.
- (8) 坂口順治, ラボラトリー・トレーニング, 永田, 佐々木 (編) 「行動の社会心理学」有斐閣, 1986. pp. 350-360.