

2018年 3月期
関西大学審査学位論文

T グループの参加者の自己探求に関するモデルの提示
—反省的思考理論と体験過程理論を援用して—

関西大学大学院博士課程後期課程

心理学研究科心理学専攻

15D8501

石倉 篤

はじめに

T グループ(Training group)について山口(2005)は次のように述べている。「T グループトレーニングとは、グループの中での“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、葛藤の中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能力を磨く学習の場である」。このように T グループでは体験を通して様々なものに対する本質的な理解を深める。そして、自己理解と自己受容を深め、他者理解と他者受容ができるようになる。また、対話を通してグループを形成する力を磨く。

T グループは心理学・教育学的グループ実践の「方法(method)」の一つである。そして、体験学習による人間関係トレーニングと、T セッション¹(狭義の T グループ)を含むラボラトリー・トレーニング(ラボラトリー方式の体験学習²)の一種である。T グループは日常生活とは異なる場である「文化的孤島(山口,1999)」において、通常 3~6 泊程度の合宿形式で行われる。T グループのプログラムには、T セッション、全体会、夜のつどい、自由時間、食事時間、睡眠時間などが含まれている。プログラムの主体となるのは 9 名程度の参加者と 2 名程度のトレーナーによって構成される 75 分程度の T セッションである。そこでは特定の話題・課題が設定されない。メンバー(参加者とトレーナー)は今ここで起きている出来事や内面の移り変わりについて自己開示とフィードバックを繰り返す。その T セッションの終了後、参加者は毎回ふりかえり用紙を用いて個別にふりかえる。そして、その用紙をメンバー全員で共有する。同時開催している別のグループと合同で開催される全体会では、トレーナーが理論・モデルを説明する小講義や、課題のある実習(グループワーク)や、3 名程度での T グループ体験のわかちあいや、一人でのふりかえり、などが行われる。参加者は T セッションでの学びを全体会で活かし、全体会での学びを T セッションに活かす。夜のつどいでは、他者との関わりから離れて一人になる時間と場を提供して参加者の T グループ体験のふりかえりを促す。こうした T グループでは、メンバーが自他の存在を尊重して今この関係に生きて変化成長を遂げる(山口,1999)。

Table1 に本研究で検討する T グループの日程表の一例を示す。

Table1 Tグループの日程表の一例

Day1	Day2	Day3	Day4	Day5	Day6
	7:30 朝食	7:30 朝食	7:30 朝食	7:30 朝食	7:30 朝食
	8:30	8:30	8:30	8:30	8:30 チェックアウト
	9:00 T2	9:00 T6	9:00 T9	9:00 T13	9:15 全体会(5) 「日常生活に向かって」
	10:15 ふりかえり用紙記入	10:15 ふりかえり用紙記入	10:15 ふりかえり用紙記入	10:15 ふりかえり用紙記入	
	10:30 休憩	10:30 休憩	10:30 休憩	10:30 休憩	
	11:00 T3	11:00 T7	11:00 T10	11:00 T14	11:00 閉会
14:00 受付	12:15 ふりかえり用紙記入	12:15 ふりかえり用紙記入	12:15 ふりかえり用紙記入	12:15 ふりかえり用紙記入	12:00 昼食
14:30 閉会	12:30 昼食	12:30 昼食	12:30 昼食	12:30 昼食	13:00 解散
15:00 全体会(1) 「私の窓」	13:30 自由	13:30 自由	13:30 自由	13:30 自由	
	15:30 T4	14:00 全体会(2) オブジェづくり	14:00 自由	14:00 全体会(4)-1 「Tグループのふりかえり」 (個人)	
	16:45 ふりかえり用紙記入		15:45 自由	16:00 全体会(3) 一人になって	
	17:00 休憩		16:00 T11	17:00 全体会(4)-2 Tグループのふりかえり (グループ)	
17:30 自由		17:00 自由	17:15 ふりかえり用紙記入	18:00 夕食	
18:00 夕食	18:00 夕食	18:00 自由	17:30 自由	19:15 全体会(4)-2 (つづき)	
19:15 T1	19:15 T5	19:15 T8	18:00 夕食	21:15 夜のつどい(5)	
20:30 ふりかえり用紙記入	20:30 T1	20:30 自由	19:15 T12	21:30 コミュニティーアワー	
20:50	20:45 ふりかえり用紙記入	20:45 自由	20:30 ふりかえり用紙記入		
21:00 夜のつどい(1)	20:45 夜のつどい(2)	20:45 夜のつどい(3)	20:45 夜のつどい(4)		
	20:55	20:55	20:55		

※フォローアップ
3か月後の日曜日
10:00~16:00

T グループは、全体主義的支配の終焉に伴って、第二次世界大戦が終わった 2 年後の 1947 年に生まれた(Benne,1964)。T グループが生まれた過程には集団力学を研究した Lewin の存在や、集団力学やアクションリサーチを中心とする研究が大きく影響している。Lewin は、ユダヤ人であったため、第二次世界大戦中ドイツから合衆国に亡命した。そのこともあり、民主的なリーダーシップや、集団の変革について多くの研究を残した(Marrow,1969/1972)。T グループが生まれた当時、世界的な潮流として、民主主義を求める流れがあった。この頃、個人を大切にす心理学としてカウンセリングが発展した。他方でコミュニティ心理学も生まれた。これらに共通するのは、全体のために個を犠牲にしてもかまわないとする全体主義の克服、つまり非全体主義的組織化であると考えられる。そして、全体主義ではない組織の形成とは、一人一人の尊厳を実現しようとする集団、地域、国家、世界の形成の過程である。その形成の過程で、人々は尊厳をお互いに大切にしようと同時に、自分自身の尊厳も自分の力で大切にしようとする。こうした個の尊厳を大切にす社会や集団の実現が求められていた頃に T グループは誕生した(石倉,2016a)。

T グループの目的(goal)について T グループの創始者達(Benne et al.,1964)は以下の 7 点を挙げている。“第一に、参加者が自己及び他者の情緒的反応や感情表出に対する気づき(awareness)を深め、感受性(sensitivity)を高めることである。ここでの気づきは顕在的レベルだけでなく潜在的レベルにおけるそれも含む。第二に、参加者が、参加者自身と他者の感情に注意を払うことによって、自己の行為の結果を認知したり、それを通じて学ぶ力を高めたりすることである。その際、T グループではフィードバック技法を活用できるようになることに力点が置かれる。第三に、スタッフが参加者に、社会的かつ個人的な意思決定や行為の問題に対する民主的、科学的なアプローチと両立する価値観や目標を発達させるように刺激を与えることである。参加者にとって自分の価値観に含まれる矛盾に直面した際、評価や批判をされずに心理的な支持がメンバーから与えられることで、重要な学びが深まる。第四に、参加者が自己の個人的な価値観、目標、意図と行為を、自身の内面の諸要因や状況と矛盾しないようにするために、概念化を進めて洞察を発達させることである。第五に、参加者が、実際の社会的なやりとりにおいて必要な行動面のスキルを発達させることで、意図と行為とのよりよい統合ができるようになることである。第六に、参加者が、新しく学習した行動様式を、日常場面での行動様式に統合できるようになることである。それは、T グループ体験を日常場面で応用することが重要なためである。第七に、参加者が「学び方を学ぶこと(learning how to learn)」である。参加者は自分の成長のために、

他者から学び、参加者同士が支援し合う。その過程で学び方を学ぶ。”

本研究の主題となる自己探求と T グループの創始者達が述べた目的との接点について述べる。第一に、T グループでは他者との関わりを通して感受性を高めいき、気づきを深める。ここでの気づきは自己へのそれを含むものである。第二に、T グループでは他者との関係において、他者からのフィードバックを通して、これまで気づいていなかった自分の言動や在り方を理解していく。第三に、スタッフは参加者が民主的な価値観を形成できるように働きかける。時に、民主的ではないグループの展開になった場合に問いかけをしたり、スタッフの気づきを自己開示したりして、参加者にハッと自身について気づかせることがある。そのことで参加者には自身が民主的な行動をしているのかという自問が生まれる。第四に、参加者は自身の体験と自己について理解しているものが一致しているかどうか注目するようになる。第五に、参加者は自身がしたいことを当事者としてグループで試して、意図と行動を統合させていく。第六に、T グループ体験を通じた学び・変化を参加者が日常場面で応用するための準備をする全体会をスタッフは設ける。第七に、参加者が学び方を学べるように学び方のモデルをスタッフは説明する。こうした T グループの目的に向けた活動を通して、参加者は自己を探求して自己を理解して受容する。さらにそうした学び方を学ぶ。

本研究は、上述した目的を実現する過程で、T グループ体験を通して一人一人の尊厳を実現しようとしていく非全体主義的組織化がこの世界に広まることが T グループの最終的な目的であると考えられるものである。

要旨

【第1章】

Tグループにおける自己探求のプロセスに関して山口(2001)は、感情から気づく所から生まれる学びや、行動面の学び、悟りを開くような学びといった様々な学びが同時に生起して、連関のある層構造をなしていると述べた上で、その構造がどのようなものかを明らかにすることが今後の課題であると指摘している。本研究はこの自己探求に関するモデルを提示するものである。

本研究では、今ここで生成しているものの連続体であるプロセスからの学びに着目するものである。プロセスは、例えば誰かが発言する場面では、発言する者のからだの感じや感情、考え、発言を聞いたメンバーが感じたものや、やりとりをしているメンバーの在り様やグループの風土といった、関係的過程を通して生成しているものすべてを指す。本研究で検討する個人レベルのプロセスとは、1名のメンバー(参加者・トレーナー)のからだの感じ、感情、考え、言動、在り様を指す。本研究は、グループレベルや対人間レベルのプロセスでなく、個人レベルのプロセスにおける自己探求を検討するものである。

ところで、Tグループにおける自己探求を説明する体験学習の循環過程の既存の理論・モデルには、Miles(1981)の学習過程のモデルや、EIAHE'のサイクル(例えば、星野,1992;池田,2017)や、Kolb(1984)の体験学習のモデルがある。これらの既存のモデルは体験を通じた自己探求をいくつかの側面(stage)で理解する枠組みを提供するものであり、また、自己探求に関して、行動と概念的な理解を繰り返す探求(学び)を説明するものである。

しかし、これら既存のモデルには、第2章で述べるが、次の3点の問題がある。第一に、言葉になっていないからだの感じが言語化されることを通じて生じる自己理解と人格変化のプロセスは説明がつかない。第二に、悟りを開くような学びのプロセスがどのようなものなのかは説明がつかない。第三に、浅い次元から悟りを開くような深い次元へ移っていくプロセスがどのようなものなのかは説明がつかない。すなわち、個人レベルの自己探求のプロセスを考える時、既存のモデルでは説明がつかない場合があるのである。

それゆえ、様々な体験が同時に生起する学び・探求の過程を通じた自己探求を説明するモデルを提示することが求められる。本研究では新たに提示するモデルを作成するにあたって、反省的思考理論と体験過程理論を援用することとする。

Dewey(1933/1950)の反省的思考理論は、Tグループから既存のモデルが生まれる前から存在し、Tグループという方法に大きな影響を与えたものである(Miles,1964)。この反省的

思考は探求とも呼ばれ（早川,1994）、個人の好奇心や、自己を変えたいという衝動から生まれるものである。また、その個人の行動や哲学的な知恵を得る過程を説明するものである。自己探求のプロセスを明らかにしていく上で、反省的思考とその理論を検討する必要があると考えられる。

体験過程理論は Gendlin(1962/1993; 1964)が Dewey の反省的思考理論と関連があると述べているもので、この理論は言葉になる前の感じから自己理解をしていく自己探求を説明するものである。この体験過程の進展が T グループにあることを Bedell(1973)が実証しているものの、2 日間の実験的な T グループのデータのみしか検討していない。そこで、研究のための T グループでなく、実際に行われている、複数の T グループから検討することにした。

ここでは自己探求を、反省的思考と体験過程の進展を含むもので、真実の自己を受け入れたり、個人の在りたい姿を実現したりする個人レベルのプロセスと捉えておく。この自己探求には、行動面の学びと悟りを開くような学び、および人格変化・在り方の変化が含まれている。

本研究では、まず、従来の体験学習の循環過程の既存のモデルを含めた反省的思考理論と、体験過程理論を検討する(第 2 章～第 4 章)。その上で、参加者の自己探求がどのようなものかを、反省的思考理論と体験過程理論を用いて検討する(第 5 章・第 6 章)。そして、自己探求を深める参加者の反省的思考と体験過程の進展がどのようなものかを実践家に説明するモデルを提示することを目的とする(第 7 章)。

【第 2 章】

1. 目的と方法

既存のモデルの問題を検討した上で、反省的思考理論と体験過程理論に関連する研究から、これまでの知見を得ることを目的として文献をレビューした。

2. 結果と考察

既存のモデルは、自己探求における個人レベルのプロセスに関して、第一に、言葉になっていない感じが言語化されて、自己理解と人格変化を生む過程は説明がつかない。第二に、悟りを開くような学びがどのようなものなのかは説明がつかない。第三に、浅い次元から悟りを開くような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのかは説明がつかない。第四に、各側面のつながりや、次の側面に移る際の因果関係は説明がつかない。

そこで、反省的思考理論を検討した。反省的思考理論は実際に行動に移して検証をするものである。また、暗示が実現することも説明するものでもある。反省的思考理論・モデルは算数・数学の論証にも用いられるものである。その点では個人の内面の浅い次元は説明がつく。一方で、自己探求における個人レベルのプロセスに関して、第一に、悟りを開くような学びも説明がつく。第二に、浅い次元から悟りを開くような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのかも説明がつく。第三に、体験学習の循環過程の各側面のつながりや、次の側面に移る際の因果関係も説明がつく。

しかし、こうした反省的思考理論・モデルは、Tグループにおける、悟りや、悟りが開かれるような深い次元へ移っていく学びや、学びの各側面のつながりがこれまで説明されていない。そして、反省的思考理論では、まだ言葉になっていない感じを言語化・象徴化する過程は説明されておらず、この理論・モデルの限界があると考えられる。この点についてもTグループの実践の事例において検討する必要がある。

Tグループにおける体験過程理論及び自己探求に関する研究をレビューした結果、参加者の在り様の中でも、特に参加者の態度や受容や自己実現に関して変化がみられた。しかし、参加者がTグループ中にどのように変化するのかという質的な検討、プロセス研究はなされていない。そのため、Tセッション内の発言を対象として個人レベルのプロセスの変化を検討することが求められている。

【第3章】

1. 目的と方法

Tグループの参加者の発言を検討することで、反省的思考理論がTグループ実践を理解して説明するに足る理論・モデルであるかを検討した。EXP値5に相当する体験をした参加者の発言の前後の場面を抽出した。その中から、他者との関わりを通して気づきや学びを通して自己探求が深まったと筆者が判断した、ある参加者のやりとりを記述して考察した。

2. 結果と考察

モデルを用いてTグループ実践を理解して説明することについて述べた。Tグループ実践において、他者(筆者)がモデルに沿って参加者の自己探求のプロセスについて反省的思考をした。そのときに、その参加者の今ここの体験が、地から図が浮かび上がって見えるように、その体験ではその参加者が何を考え、どのような様式で、どのように行動をしてい

るのかというように、他者に知性的整理ができた。そのことで、体験に意味を見出す概念化を通して仮説を形成して、その体験の内容と様式を他者が捉えることができると考えられた。この他者が参加者を捉えるという行為が、モデルで理解するということであり、捉えたことを共有するのが、モデルで説明するということを指すと考えられた。

検討の結果、Tグループ体験を反省的思考理論で検討した場合、反省的思考は何についてどう考えているのかという体験の内容を捉えることができた。また、その思考がどう進んでいくのかという過程を捉えることができた。加えて、参加者の思考と行動の変化は、その参加者の抱いている暗示が何であるのかを把握することで捉えることができると考えられた。また、反省的思考理論では体験の様式よりも参加者が何を考えて行動に移したかという、自己探求における思考と行動の内容と、その内容の変化、及び因果関係を理解することができた。そして、思考の様式の変化を理解できた。また、悟りを開くとは言えないまでも、対象となった参加者には、他者との関わりを見つめ直し、自分の行動や在り様が変わるなど、深い次元の学びが生まれていた。その学びのプロセスを参加者自身が理解する上で、また、トレーナーや他の参加者がその参加者を理解する上で、反省的思考理論はTグループ体験を理解する有益な理論・モデルだと考えられた。しかし、言語化し難いものを言語化・象徴化して自己理解をする学びを、対象となった参加者の事例では、反省的思考理論・モデルによって捉えられなかった。

【第4章】

1. 第一研究

体験過程スケールの評定値(以下 EXP 値)がTグループでどのように変化するかどうかを、2グループを対象として、グループ全体の変化に着目して、確認した。その結果、EXP 値が進展しないグループがあったが、2グループ全体で見ると、初期から終結期にかけて EXP 値 2 の発言が減り、初期から終結期にかけて EXP 値 4 の発言が増えることから、Tグループ体験を通して、考えを語り合う体験の様式から、自分の感情や感じを語る体験の様式に変わって行ったと考えられた。

2. 第二研究

EXP 値が向上した参加者に見られる、EXP 値が高まったきっかけや、高い EXP 値の発言が生まれた経緯を検討した。その結果、Tセッション外の体験も含めて、参加者は自分の体験過程に触れたり、他者から自己に直面するよう促されたりして、在りたい自己になる

うと変化したり、真実の自己で在ろうとした。その過程で参加者は自己を受容した。

【第5章】

1. 目的と方法

T グループ体験を通して参加者の自己探求が深まりフェルトシフトが生まれる個人レベルのプロセスのフェーズを検討した。第一に、EXP 値が高まった参加者4名を高変化群として選出した。第二に、KJ法を用いて個々の発言を検討した。第三に、T グループ体験を4者間で比較した。

2. 結果と考察

その結果、行ったり戻ったりして少しずつ体験が積み重なってゆく、エントリー、動揺、自己理解、他者理解、グループ理解、他者からの受容、自己受容、理想自己・仮説の理解、理想自己と一致する行動の試行、出会い、リエントリーという11のフェーズに整理された。選出された4名の個人レベルのプロセスに共通することとして、「動揺」から「他者からの受容」のフェーズを十分に体験する過程で体験過程が変わったり、捉え方が変わったりした。その結果、「自己受容」と「理想自己・仮説の理解」が生まれて高いEXP 値の発言となった。そして、こうした過程で自己吟味が生まれた。その結果、フェルトシフトが生まれて、自己を肯定してその自己で在り続けようとして、自己概念を受容すると考えられた。

【第6章】

1. 目的と方法

T グループ体験を理解する理論として反省的思考理論と体験過程理論を併用した際、T グループでの自己探求において両理論にどのような関連性と相補性があるのかを明らかにすることを目的とした。フェルトシフトを伴う体験があつて、EXP 値6と評定された1つのグループのある箇所を中心に、反省的思考理論と体験過程理論で説明を試みた。その際、両理論では体験の様式や内容のどのあたりに焦点が当たるのかを注目して、両理論の関連性と相補性を検討した。

2. 結果と考察

その結果、反省的思考理論では5つの側面において、何についてどう考えていて、何をするのかという思考の移り変わりを検討できた。それは、その時々思考の様式よりも、思考の内容とその内容・論理のつながりと思考と言動の因果関係を、暗示に着目して、明

確に理解できるためである。それゆえ、その一連の体験の内容は説明がついた。

一方の、体験過程理論では体験過程の様式を説明して、体験過程スケールというツールを用いることで体験がどのように進展するのか、フェルトセンスに触れることで生まれる気づきは説明がついた。そして、在り様が変わったりするといった体験の様式の変化を理解して説明できた。このことから、反省的思考理論が体験の内容を各側面に分け、体験過程理論が各側面の中の体験過程の変化や、側面の中の体験過程の様式の変化を説明していると考えられた。こうした内容と様式の連関性が反省的思考理論と体験過程理論の関係性である。ある側面から次の側面に移るのは、衝動による力動によるものであった。その力動が暗示を変化させ、参加者の言動を変化させていると考えられた。

体験過程理論では説明がつかないものの、反省的思考理論によって説明がつくものは、第一に、フェルトセンスを感じ始めるきっかけである。第二に、行動による仮説の検証である。次に、反省的思考理論では説明がつかないものの、体験過程理論によって説明がつくものは、第一に、フェルトセンスに触れながら変わる暗示である。第二に、フェルトシフトである。

反省的思考理論と体験過程理論を統合するモデルとして、第 6 章では、自分は「何をしたいのかと自問する」、気づきに対する「想いを味わう」、変化したい自分や、そうなれない「自分を受容する」、どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐を抱く」、これからのことに「想いを馳せる」という 5 つの側面で構成される、「T グループにおける他者との関わりを通した自己探求のモデル」に少し触れた。

【第 7 章 総合考察】

1. 目的と方法

この章では、それまでの章を総括することと、第 5 章で示した 11 のフェーズのモデルと、反省的思考理論と、体験過程理論の 3 つのモデルを統合した「T グループにおける他者との関わりを通した自己探求のモデル」を提示することを目的とした。

2. 結果と考察

第 6 章で示したモデルは、T グループにおける自己探求が深まった参加者の個人レベルのプロセスを反映させたモデルである。そして、本章で示した統合された自己探求のモデルは、T グループの実態に即して、反省的思考理論と体験過程理論を援用して反映させている。加えて、このモデルは、言葉になっていない感じから自己を理解する過程や、悟りを開く

ような学びの過程や、浅い学びの次元から悟りを開くような深い学びの次元に至る過程や、従来の学びのモデルが説明している各側面から次の側面へどのようにつながるのかという過程を説明するものであった。

3つのモデルを統合して理解することで、Tグループ体験を通して、体験過程が進展しつつ反省的思考が深まることによる、悟りを開くような学びにおいて、参加者の在り方の変化や、生き方観の変化がどのようなものかをより具体的に理解できると考えられた。そして、Tグループの実践家がこの統合されたモデルを理解して、参加者に関わることで、こうした人間の在り方や生きることそのものを理解することにつながると思われた。

本研究のモデルを用いることで、Tグループ中に自己探求をしようとしても、自己に気づけなかったり、自己を受け入れられなかったりする参加者に対してトレーナーは介入の示唆を理解し得ると考えられた。

今後の研究の課題として、第一に、多層的なプロセスが相互にどのような影響を与えて、自己探求が深まっていくのかを検討する必要がある。第二に、逐語記録の検討だけでなく、参加者に対してインタビューを行い、Tグループ中のプロセスを聞き取った内容の検討が必要である。第三に、本研究で示したモデルを実践家に伝えることにより、Tグループ実践そのものが向上するかどうかを確かめていきモデルを改善していく必要がある。

目次

はじめに	i
要旨	v
第1章 問題と目的	
I Tグループの概要	1
II Tグループを实践・研究する上での問題点	4
III 用語の定義	12
IV 本研究の目的と構成	13
第2章 自己探求における反省的思考理論と体験過程理論に関連する先行研究	
I Tグループにおける反省的思考理論に関連する先行研究	15
II Tグループにおける体験過程理論に関連する先行研究	26
第3章 反省的思考理論を用いてTグループにおける自己探求を理解できるのか	
I 問題と目的	33
II 対象と方法	33
III 結果	36
IV 考察：反省的思考理論の特徴	39
第4章 Tグループにおける体験過程の進展	
I 問題と目的	41
II 第一研究 グループ全体のEXP値の変化	41
III 第二研究 体験過程が進展するきっかけ	45
IV 終わりに	52
第5章 自己探求のフェーズのモデル	
I 問題と目的	54
II 対象と方法	55
III 結果	57
IV 考察	68

V 終わりに	73
第6章 反省的思考理論と体験過程理論の連関性と相補性	
I 問題と目的	74
II 対象と方法	75
III 結果	75
IV 考察	82
第7章 総合考察：反省的思考理論と体験過程理論と自己探求の11のフェーズを統合した Tグループにおける他者との関わりを通じた自己探求のモデル	
I これまでの総括と総合考察の目的	89
II 結果と考察	91
注	100
文献	105
謝辞	112

第1章 問題と目的

I Tグループの概要

1. Tグループの歴史

合衆国において民主的な地域社会をつくるため、ソーシャルワーカーや教育者や企業人が集められて、1946年に開催されたワークショップがTグループの発端である(Lippitt,1949)。そのワークショップには、Lewinや後述するTグループの実践・研究団体を構築した研究者の多くが参加していた。

Benne(1964)によると、このワークショップのスタッフのミーティングにおいて、トレーニング・リーダー(現在のトレーナー)と、グループの活動に加わっていない第三者である、グループのリサーチ・オブザーバーがセッションの記録から参加者の言動を解釈して理解しようとしていた。その場に、解釈されていた参加者が参加を希望して加わった。その参加者は、トレーニング・リーダーとオブザーバーが理解していた自分の体験と、自分の体験について自分が気づいて理解しているものが異なっていると指摘した。そして、具体的な体験の中で自分自身・対人関係・グループにおいて生成していたものについての議論がその場に居た者で行われた。その結果、参加者自身が自身の気づきを分析して解釈して理解することと、その理解についてグループで議論することが、自己の理解、人間関係の理解、グループの理解につながるようになった。

このワークショップの主催者たちがNational Training Laboratory(以下NTL)という団体を創立した。その主催者たちは合衆国においてTグループを開発して1947年に初めて実施した。その後、世界にTグループを普及させていった。NTLの流れを受けて日本では立教大学キリスト教教育研究所(以下JICE)がTグループを日本に普及させ、様々なTグループが開催されてきた。JICEの実践はかつての南山短期大学人間関係科に引き継がれた。

2. Tグループという方法のエッセンス

(1)プロセスに学ぶことと、学び方を学ぶこと

その後、Tグループの実践、及びTグループの研究ではグループレベル、対人間レベル、個人レベルにおいて生成しているものである「関係的過程」をプロセスと呼ぶようになった(津村,2005a)。一方で、Tグループ中に語られる話題や、全体会での課題はコンテンツと呼ばれている。プロセスは、例えば誰かが発言する場面では、発言する者のからだの感じ

や、感情、考えや、発言を聞いたメンバーが感じたものや、やりとりをしているメンバーの在り様やグループの風土といった、今ここで生成している関係的過程すべてを指している。また、プロセスに気づいて理解して仮説を考えて行動に移して検証するという一連の体験を通した学びを深める際、参加者は個人、対人間の関係、グループという多層なレベルに着目するようになる。筆者が作成した Figure1 にあるように、各層のプロセスは重なり合うと考えられる。

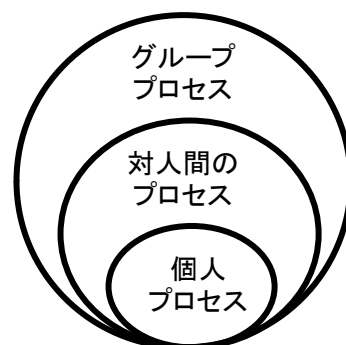


Figure1 重なり合うプロセス

ただし、プロセスを厳密に各層に区分けすることは難しい。その区分けはあくまでも各層・レベルがあるという視点を提供するものである。Tセッション中、トレーナーが参加者にプロセスについて問いかけることがあるものの、言及するよう強いることはあまりない。一方で、参加者はプロセスに対する気づきを自己開示することが学びにつながると理解するようになる。その結果、自己開示することが増えていく。そして、自己開示されたものに対して別のメンバーがフィードバックをする。グループのメンバーはこの自己開示とフィードバックを繰り返すことによって、グループレベルのプロセス、対人間レベルのプロセス、個人レベルのプロセスを理解して新たなプロセスを生成していく。

このように参加者は、プロセスに気づいて、それを理解して新たなプロセスを生成していく。そして、プロセスからの学びから、プロセスに学ぶこととはどのようなことかと学び方を学ぶ。こうしたプロセスに学ぶことそれ自体と、その学び方を学ぶことが T グループという方法のエッセンスである。

ここで述べている学びについて、人間関係トレーニング(T グループ)における「学びの深さ」の次元の探求が必要だと山口(2001)は次のように述べている。「体験学習には様々な学びがある。単に行動のレパトリーを増やすというレベルから、宗教や武道の修行のようにある種の悟りが開けるといふレベルまで多様であり、それらが一つの場で同時的に生起している。一つの出来事を、ある人は行動レベルで見ているが、別のある人は非常に深い精神性のレベルで見ているし、また別のある人は感情のレベルで体験していたりする。これらのレベルはバラバラに存在しているのではなくて、連関のある層構造をなしているように思う」。

こうしたプロセスからの学びを理解する理論・モデルには、第一に悟りを開くような学びを説明するもの、第二に浅い次元から悟りを開くような深い次元へ移っていく過程を説

明するもの、第三に学びのある側面から次の側面に移る際の過程や因果関係を説明するものが求められている。

(2)ねらいの実現に向けて自己探求をすること

T グループの目的は、個別に開催される T グループによって異なることが多い。ただし、上述した、プロセスを理解してプロセスを生成する学びそれ自体と、そうした学び方を学ぶという方法のエッセンスはどの T グループでも共通して見られる。

本研究の対象となる主催団体の現在の T グループでは、T グループ開催前にスタッフミーティングが行われる。そこでは、スタッフ(トレーナーやオブザーバーや事務局担当者)が参加者の志望動機が書かれたアンケートを読んだり、実践においてスタッフが個々に大切にしたいことを共有したりする。その過程で、「ねらい」と呼ばれる、これから行われる T グループの学びでの「枠」が決められる。

このねらいは T グループ全体で取り組むものである。はじめに述べた T グループの目的の中で重視するものがその都度言葉にされる。そのねらいには以下の 2 つの要素が含まれることが多い。第一に、参加者の体験を通して自分について、他者について、他者との人間関係について、グループについて、学ぶことが挙げられている。このねらいは、上述したエッセンスを実現しようとするものである。また、学び方を提示するものでもある。後述する、第二のねらいと比較すると、実現しやすい。

第二に、ともにあるグループをつくる、ともに生きるといった、根源的なグループ像・関係性が示されることがある。何を学ぶのかという大きな枠がトレーナーから提示されることで、参加者は枠としてのねらいについて議論をする。そして、ねらいをより意識して T グループを体験する。この第二のねらいは、具体的にどのような行動をしたらよいかを示すものではない。T グループでの学びの枠を、T グループを通して模索しながらメンバーがつくっていく。教育学者の Jackson(1986)は、教育には知識や行動面を模倣して学ぶ様式だけではなく、対話を通して学習者の在り方が変化する学びがあると述べている。T グループではまさに、行動面の学びだけでなく、在り方や生き方観の変化が生まれている。そうした変化を生み出すための安心・安全な枠として、グループ全体のねらいが機能すると考えられる。また、根源的なグループ像や関係性を実現していく方向付けとしても機能すると考えられる。

尚、第二のねらいが T グループ期間中に提示されないことがある。しかし、T グループ

の案内文には、人々とともに生きられるようになるといった、根源的なグループ像・関係性の実現を目指していると書かれている点で、大枠は示されている。

T グループにおける枠には様々なものがある。第一に、時間と場所と人のみ決められた T セッション内で行われるやりとりは、T セッション内のみで行うとされている。つまり、T セッション内でやりとりがなされた内容を T セッション外では話さないようにする、という制限としての枠がトレーナーから加えられる。そのことで、休憩時間、睡眠時間中に一人で在る時間と場が確保される。そして、心身の負担を必要以上に負わせないようにしている。第二に、参加者は課題がない人間関係や自分自身に向き合うよう促される。課題が無いという枠(課題が無いグループ体験をするという「課題」という枠)への戸惑いから、ゼロからグループをつくっていく力動が生み出される。第三に、学びのモデルを全体会の中の小講義で示すことがある。参加者はそのモデルを意識して学ぼうとして、その学び方を意識するようになる。こうした学びの枠が T グループにある。

グループ全体のねらいは初回 T セッションの前の全体会で示される。このねらいを聞いた後、参加者は個人のねらいを考える。そして、後述するように、個人のねらいを試行錯誤して実現する過程で、ねらいに示された根源的なグループ像・関係性を実現していることに気づく場合がある。参加者は個人のねらい(時には T グループ期間中に新たに生まれるねらい)を実現しようと自己を探求する³。ただし、グループのねらいのために個人のねらいを立てるのではない。T グループでは個人のねらいを実現していく過程で自然とグループのねらいを実現する。この個人のねらいの実現に向けた自己探求こそがプロセスに学ぶ上で欠かせない。その自己探求には行動面の学びや、悟りを開くような学びや、人格変化と在り方の変化が含まれている。

そして、プロセスに学ぶことと、その学び方を学ぶというエッセンスと、この個人のねらいを実現する過程での自己探求が、様々なグループアプローチに含まれる T グループが保有しているエッセンスである。

II T グループを実践・研究する上での問題点

人間関係の学び方をメンバーが理解するために、いくつかの学び方のモデルがトレーナー間で共有されている。その既存のモデルを以下挙げる。

1. モデルの概要

(1) コンテントとプロセス

代表的なモデルとして、コンテンツとプロセスのモデルがある。このモデルは、グループで取り組んでいる議題と課題を指すコンテンツと、今ここで生成しているものを指すプロセスとを分けて捉えるものである。津村(2011)はプロセスについて以下のように述べている。“プロセスは関係で起こっている行動・思考・感情をあらわす。自分の体験に対して、行動・思考・感情に分化して捉えること、これら 3 つの関連をパターンとして認識できることと、いくつかの状況に共通する自らの体験の特徴をパターンとして語るができることが自己理解の深化と成長には不可欠である”。尚、この視点は実践を説明するモデルである。また、研究が行われて作成されたモデルである。

(2) ジョハリの窓

第二に、T グループにおける自己開示とフィードバックを通じた学び方を説明するモデルとして、ジョハリの窓(柳原,2005)がある。このモデルは対人間レベルのプロセスを説明するものであり、T グループ中に説明されることがある(楠本・中村,2011)。このモデルは後述する体験学習の循環過程のモデルを補完するものとして、NTLのT グループでも用いられている(NTL Institute.,2013)。また、このモデルは自己開示によって他者に自分を知ってもらい、フィードバックによって自分を知る関係性を説明するものである。尚、このモデルは実践で説明されるものである。また、研究が行われて作成されたモデルである。

柳原(2005)の記述に沿って Figure2 にそのモデルを示す。左上の「開放」の領域は私にも分かっている私であり、他人にも分かっている私でもある。公の私である。自己防衛をする必要のない領域で自由に活動ができる。右上の「盲点」の領域は、私には分かっている私だが、他人には分かっている私である。自分では気づいていない癖や行動が含まれており、

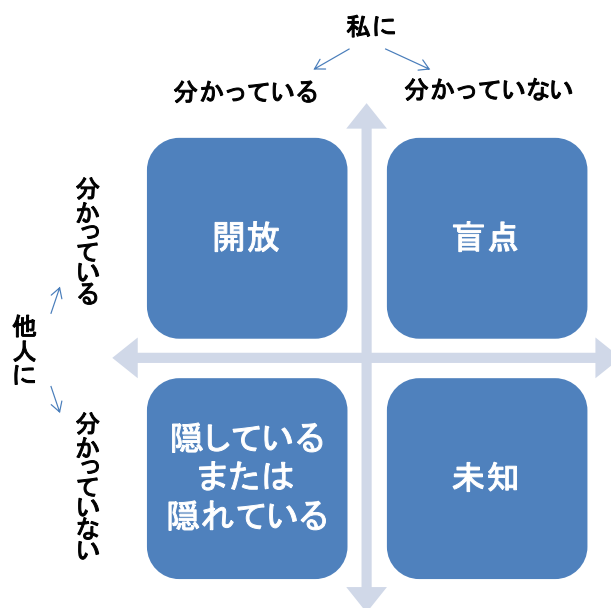


Figure2 ジョハリの窓

自己理解をしていない領域である。他者からのフィードバックによって開放の領域になる。左下の「隠している」領域は、私には分かっている私だが、他人には分からない私である。開放された私に比べるとプライベートな私である。また、隠している私でもあるためコミュニケーションの齟齬が生まれる原因ともなる。自己開示により開放の領域となる。右下の「未知」の領域は、私にも、他人にも分かっている私の領域である。無意識の動機、ニーズ、不安などがあるが、埋もれた過去の経験の蓄積や、潜在能力の発見が起こる場である。

(3)体験学習の循環過程

第三に、Tグループを含むラボラトリー・トレーニングにおける、体験学習の循環過程のモデルが複数ある。いずれも体験をふりかえって新たな行動を起こす、体験学習の学び方・省察の仕方を分かりやすく説明するものである。第2章で詳細に述べるため、本章では概要のみを述べる。

①Do-Look-Think-Grow のモデル

個人のねらいを実現しようと自己探求をすると先述したが、そうした体験学習のモデルとして、Do-Look-Think-Grow のモデルがある。このモデルは、体験して、気づいて、考えて、何かに取り組んで成長する、ことを指すモデルである。

②EIAHE'のサイクル

この Do-Look-Think-Grow のモデルが発展して、Experience-Identify-Analyze Hypothesize-Experience'の頭文字をとった EIAHE'のサイクルが作成された。これらの2つのモデルはTグループ実践において参加者に分かりやすく説明するためにつくられた(柳原,1985)。

星野(2005)は、EIAHE'のサイクルを次のように説明している。“(E)教室・フィールド・生活の場などで行動する(動く・見る・言うなど(その反対も))→(I)そこで起こったことについてのデータをあつめる(自分について・他人について・グループについて→みたこと・感じたこと・気づいたこと(いつ、どこで、誰が、誰に、何を、どのように))→(A)分析する(データの分析(集められたデータ(事柄)の意味すること、そのようなことが起こった理由、その背後にある流れ、をつきとめる))→(H)仮説化する(分析し、考察したことを基にして、自

分なりの仮説をつくる(文章化)→次の機会には、どのような行動をとるか。”

この 2 つのモデルはいずれも実践で説明するモデルである。しかし、研究が行われて作成されたモデルではない。ただし、近年になって、中村(2004; 2007)が EIAHE’のサイクルを質問紙調査によって検討している。

③学習過程のモデル(Miles,1981)

Miles(1981)は次のように T グループにおける学習過程(learning process)について述べている。“参加者は教育学的というよりも、心理学的な営みにおいて、新たな行動面のスキルを学び、学び方を学び、さらにスキルを獲得していく。” Miles は以下の 6 つのステップで学習過程を示している。“「A₁不満足、問題(Dissatisfaction, a problem)」→「B₁新たな行動の選択(Selecting new behaviors)」→「C₁新たな行動の実践(Practicing new behaviors)」→「D₁結果に対するエビデンスを得る(Getting evidence on results)」→「E₁一般化、適応、統合(Generalizing, applying, and integrating)」→「A₂新たな不満足と問題の発見(Finding new dissatisfactions and problems)」…→。このサイクルは新たなより良い行動に向けて何度も繰り返される。”

④体験モデル(an experiential model, Peiffer,1992)

Peiffer(1992)の体験学習の循環過程は以下の 5 つの側面で構成されている。“「①体験する：活動、“為すこと”(Experiencing: Activity, “Doing”)」→「②開示する：反応と観察したことをわかちあう(Publishing: Sharing Reactions and Observation)」→「③プロセスを吟味する：パターンと力動を議論する(Processing: Discussion of Patterns and Dynamics)」→「④一般化する：“真実の世界”に関する原理を推論する(Generalizing: Inferring Principles About the “Real World”)」→「⑤応用する：より効果的な行動を計画する(Applying: Planning More Effective Behavior)」…→「①’ 体験をする。」

⑤体験学習のモデル(Kolb,1974;1984)

同様の循環過程を説明するものに、Kolb(1974;1984)の体験学習のモデルがある。Kolb のモデルは、やりとりをする「具体的体験」、気づきを深める「反省的観察」、理解する「抽象的概念化」、仮説を試みて検証する「能動的実験」という 4 つの「側面(stage)」を説明するものである。また、個人の内面での変化と外界の変化の相互作用を説明するものでもあ

る(Kolb et al.,2002)。

2. 個人レベルのプロセスのモデルの問題点

T グループで参加者に何が説明されるのかは個別で開催している団体間で共有されていない。しかし、南山短期大学の実践では参加者に説明される理論や、実践の中でつくられたモデルや、研究されてつくられたモデルが『人間関係トレーニング』(津村・山口編,2005)という図書で共有されてきた。これらのモデルは、現在の T グループにおいて、参加者に提示される場合と、提示されない場合がある。NTL の T グループや南山短期大学の実践を引き継ぐ T グループでは、理論やモデルを、全体会の中の小講義を通して説明するのが一般的である。

ところで、本研究で検討する T グループ主催団体が開催する、2 か所で行われた T グループに筆者は 2002 年から 2017 年の間に計 7 回参加した。一般の参加者として 4 回参加し、オブザーバーとして 3 回参加した。一つの団体では 2015 年までは体験学習のモデルが提示された。そして、コンテンツとプロセスの視点が説明されていた。もう一つの団体では 2015 年には体験学習の循環モデルが提示されたものの、コンテンツとプロセスの視点は説明されなかった。しかし、2017 年にはコンテンツとプロセスの視点を説明していた団体でも、T グループ期間中にコンテンツとプロセスの視点と体験学習の循環過程のモデルが小講義で説明されることはなかった。最後の全体会で体験学習の循環過程について少し触れただけである。

もちろん、モデルを説明しないという新たな試みには T グループの実践を発展させる可能性がある。しかし、本研究では、T グループのオリジナルに近い、小講義を通じて参加者に学び方を教える T グループ実践を検討することとする⁴。

T グループにおいて小講義がなくなりつつある背景には、後述するように、T グループの実践上、一部の理論やモデルに問題があると考えられる。先述したように、モデルは学びを促進するだけでなく、参加者の学びを方向付ける枠ともなる。枠になるからこそ、実践家は参加者へのモデルの説明に慎重になる。NTL の実践に比べて、本研究で対象とする T グループでは小講義が少ない。それは、本研究で対象とする T グループにおいて実践家が説明してもいいだろう、実践に適しているであろうと考え得る、個人レベルのプロセスのモデルが少ないためであると考えられる。先述したモデルの問題には、例えば次のようなものがある。

例えば、コンテンツとプロセスのモデルについて、津村(2011)はプロセスを行動・思考・感情に分けて理解しようとしている。個人レベルのプロセスにはすぐに言葉にし難いものがある。言語化し難いプロセスには「胸が苦しい」といったからだの感じと、「胸が苦しい」といったからだの感じから気づく「悲しい」といった感情に焦点をあてることで言語化されるものもある。津村が挙げた行動・思考・感情という 3 つの関連のパターンでプロセスを捉えた場合、このような言葉にならないからだの感じを言語化・象徴化する過程そのものは説明がつかない。また、コンテンツとプロセスの視点では、普段意識を向けている次元に焦点を当てて、気づきとともに変化する過程を説明するものである。そのため、普段意識を向けていない悟りを開くような深い次元の学びは説明がつかない。

ジョハリの窓では、自分にも他者にも分かっていない自分の「未知」の部分をもどどのように理解していくかは実証されていない⁵ (石倉,2015)。加えて、参加者が薄々と感じていても、まだ言葉になっていないからだの感じを参加者が自己理解して、自己開示をするという過程もジョハリの窓では想定されていない。

Miles(1981)や、Peiffer(1992)や、星野(2005)や、Kolb(1984)の既存の体験学習の循環過程のモデルでは第 2 章で述べるように、学びの各側面や行動面の変化は明確にされている。そのため、学びの要素がどのようなものかは十分に理解できる。しかし、各側面と各側面のつながり、特にどのように次の側面に移るのか、なぜ次の側面に移るのか、という記述は Miles(1981)を除いてない。それゆえ、T グループにおける学び方や変化の仕方を十分に理解できるものではない。

このように、これまで用いられてきたモデルに問題があるからこそ、T グループでの学び方を説明できる、有効な理論とモデルを研究して、実践家と共有することが求められている。

こうした既存のモデルの問題がある中で、これまでの T グループでは、実践上、参加者やトレーナーによるグループレベルのプロセスの把握が重視されている(松本,2015)という指摘がある。研究においては、グループレベルのプロセスからの学びの研究が主である(例えば横山,1965 ; 津村,1992)。一方で、個人レベルのプロセスの研究は少なく、T グループの実践者が共有するほど蓄積されていない。

3. 個人レベルのプロセスのモデルの問題が生まれた背景

これまでみてきたように、T グループ研究において、個人レベルのプロセスの説明が不十

分である。また、個人の内面の変化がどのようなもので、なぜ生まれるのかという説明がなされてこなかった。それは、Tグループの実践と研究をする研究者が社会心理学をオリエンテーションとして、対人間レベルやグループレベルのプロセスに着目していたためだと思われる。

加えて、先述しているように、Tセッションには与えられた課題はない。しかし、グループ全体で取り組む、根源的なグループ像・関係性を実現すること自体を課題と捉える時がメンバーにはある。そのことでグループレベルのプロセスに目が向きやすくなる。その結果、グループレベルのプロセスの理論やモデルが開発されやすくなる。それゆえ、グループの発達各理論(津村,2005b)といったグループレベルのプロセスを説明する理論やモデルが確立されてきた。そこから参加者が自身の内面や、その参加者が関わる人々の内面に目が向きにくくなるという実践上の問題が生まれる。さらに、個人レベルのプロセスのモデルが開発されることが少なくなるという研究上の問題も生まれる。それゆえ、全体主義の克服と民主化が大切にされながらも、個人レベルのプロセスの研究が取り残されていると思われる。だからこそ、Tグループを普及していく上でも、個人レベルのプロセスの研究が必要である。

4. 学び方のモデルに求められる視点・要素

そして、グループレベル・対人間レベルのプロセスと、個人の言動・在り方との相互作用を理解できる個人レベルのプロセスのモデルの研究の中でも、特に自己探求の理論・モデルの研究が求められている。もちろん T グループにおいて、メンバーによるグループレベルのプロセスの把握は重要である。しかし、上述したように、さらなる研究が求められているのは、個人レベルのプロセスを説明する理論・モデルである。

個人レベルのプロセスの理論・モデルの検討によって、個人レベルのプロセスとグループレベルのプロセスとの相互作用を検討していく起点を本研究でつくることができる。個人レベルのプロセスに着目することで、どのように個人の尊厳が大切にされて、個人が成長していくのが明らかになる。本研究は、この個人の成長、特に自己探求の過程を明らかにするものである。

さらに、その自己探求に着目することで参加者の尊厳を大切にしていけるグループレベルのプロセスを明らかにできる。例えば、メンバーが一部の参加者を除け者(スケープゴート)にしてしまいそうになる所から抜け出す過程が明らかになる。また、グループに無理やり

参加者を適応させようとしてしまいそうになる所から抜け出して、その参加者を犠牲にしない過程が明らかになる。そして、個人レベル・対人間レベル・グループレベルのプロセスを促進する介入方法を明らかにしていく起点をつくることができる。

加えて、個人レベルのプロセスには、先述したように、からだの感じ、感情、考え、行動、在り様といった様々なものが含まれている。しかし、従来の体験学習の循環過程のモデルでは、第 2 章で述べるように、自己探求における個人レベルのプロセスに関して、第一に、言葉になっていない感じが言語化されて、自己理解と人格変化を生む過程は説明がつかない。第二に、悟りが開かれるような学びがどのようなものなのかも説明がつかない。第三に、浅い次元から悟りが開かれるような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのかも説明がつかない。第四に、各側面のつながりや、次の側面に移る際の因果関係も説明がつかない。すなわち、個人レベルの自己探求のプロセスを考える時、既存のモデルでは説明がつかない場合があるのである。そのため、T グループのエッセンスである自己探求に焦点を当て、この第一から第四の問題点を解決できる、理論・モデルを検討することが必要である。

後述するように、人が内省を通して深い洞察を得て、行動を変化させる過程を理解できるモデルとして Dewey(1933/1950)の反省的思考⁶理論・モデルがある。加えて、この理論・モデルは、多様な自己探求の中でも、悟りを開くような深い次元の体験を通じた学びを理解する理論・モデルである。そして、この理論・モデルは、T グループが誕生した時から影響を与えてきた Dewey の哲学 (Bradford et al.,1964) の中でも、特に人の学びを理論化したものである。Miles(1964)は次のように反省的思考について述べている。「帰納法的に導かれる問題解決は、T グループの理論と実践だけでなく近代教育思想にとっても、きわめて中心的な着想なのである。事実、T グループのモデルにおける問題解決のモデルは、Dewey の『思考の方法』(初版は 1910 年)という著書の中に述べられている考え方に負うところが大きい」。Dewey の問題解決は反省的思考・探求と結びついている(早川,1994)。本研究では、第 2 章以降で、反省的思考理論を T グループの学び方の理論・モデルとして検討する。この反省的思考・探求の理論は、人が自己を変えたいという衝動や、何かを知りたい・身に着けたいという好奇心から探求が深まる過程を説明するものである。また、探求の結果として悩みから解放されたり、好奇心が満たされたりして、行動面の変化が生まれる過程を説明する理論である。

加えて、言葉になっていない感じが言語化されて、自己理解と人格変化を生む過程を説

明するものとしては、Gendlin(1964)の体験過程理論がある。体験過程理論は T グループ研究において筆者が新たに導入したものではない。第 2 章で述べるように、Bedell(1973)が、T グループの参加者が体験過程に触れつつ体験していることと、後述する体験過程スケールを用いる意義を明らかにして、学位論文にまとめている。本研究は、この反省的思考理論と体験過程理論を援用して、参加者の自己探求を検討するものである。

III 用語の定義

本研究ではプロセス(关系的過程)を、「今ここで生成しているものの連続体」と定義する。一方で、コンテンツを語られた内容や、課題と捉える。T グループの課題をコンテンツと捉える場合は、コンテンツはねらいの実現を指す。コンテンツとプロセスを区別しようとすると、かえって混乱を招く恐れがある。そのため、本研究ではコンテンツという概念は以後極力用いないようにする。

本研究でのプロセスは、Gendlin が述べたプロセスとは一部異なるものである。Gendlin(1973/1999)は、人の「本来的な」体験が引き起こされてどのように推進するかを理解しようとしている。そのため、その人が「何」を体験しているかという内容(content)でなく、「どのように」体験が進んでいるのかというプロセスの様式(manners of process)に注目している。Gendlin はセラピストあるいはクライアントが何を言い、何をするか、ということはプロセスの様式ほど重要ではないと述べている。さらに、どのようになされ、実存的にどのように生きる過程であるのか、すなわち、どのようなプロセスの様式であるのかが重要なのであるとも述べている。加えて、そのプロセスの様式はクライアントとセラピストとの相互作用だけではないと Gendlin は述べている。Gendlin は「呼吸は浅く、あるいは深くなり得るし、行動は緊張して、あるいはのびのびと行うことができるし、また、体験への照合は歓迎するようにも、あるいはまったく無歓迎に行うこともできる」と述べている。つまり、Gendlin(1973/1999)は、相互作用(人間関係)以外の 3 つの次元(からだそのもの、行動、体験過程の推進)もプロセスの様式に着目して把握できると述べている。

この Gendlin のコンテンツとプロセスの区分けと、プロセスの様式により注目する点では、T グループで従来用いられてきたコンテンツとプロセスの視点は類似している。そして、T グループで指摘されてきた個人レベルのプロセスである、からだそのものの様式と、行動の様式は Gendlin が述べているプロセスの様式と重なる。また、対人間レベルのプロセスは Gendlin が述べている相互作用(人間関係)と重なる。一方で、これまでの T グループに

における個人レベルのプロセスにおいて、Gendlin が想定している体験過程に触れる様式は言及されてこなかった。

個人レベルと対人間レベルに加えて、T グループのプロセスにはグループレベルのプロセスも含まれている。T グループにおけるプロセスは、T グループ体験において生成している、からだの感じ、感情、考え、言動、グループの風土といったものを含んでいる。Gendlin がセラピーの場面で想定しているプロセスの様式よりも、さらに広い概念である。

そのため、どのレベルのプロセスに言及しているのかを限定して検討する必要がある。そこで本研究では、個人レベルのプロセス、対人間レベルのプロセス、グループレベルのプロセスに分けて検討する(津村,2012)。本研究は各プロセスを以下のように定義するものである。個人レベルのプロセスは 1 名のメンバーのからだの感じ、感情、考え、言動、在り様を指す。対人間レベルのプロセスは 2 名のメンバーの間で行われる自己開示・質問とフィードバックのやり取りを指す。グループレベルのプロセスは 3 名以上のメンバーの間で行われる自己開示とフィードバックと、集団規範と風土などのグループ・ダイナミクスの変化を指す。

自己探求がどのようなものかについては第 2 章以降で検討していく。ここでは一旦自己探求を、行動面の学び、非言語のからだの感じの言語化を通して自己理解される学び、浅い次元から深い次元に至る学び、及び、それらの学びに伴う人格変化、在り方の変化を含むものと捉えておく。

IV 本研究の目的と構成

本研究では、まず、既存の体験学習の循環過程のモデルの問題を指摘する(第 2 章)。次に、反省的思考理論と体験過程理論の適用可能性を検討する(第 2 章～第 4 章)。その上で、参加者の自己探求がどのようなものかを、反省的思考理論と体験過程理論を用いて検討する(第 5 章～第 6 章)。そして、自己探求を深める参加者の反省的思考と体験過程の進展がどのようなものかを実践家に説明するモデルを提示することを目的とする(第 7 章)。

本研究は具体的には以下の流れで検討を進める。第 2 章では、第一に、学習過程のモデル(Miles,1981)、体験モデル(Peiffer,1992)、EIAHE'のサイクル(星野,2005; 池田,2017)、体験学習のモデル(Kolb,1984)の問題点を検討する。その上で、反省的思考理論に関連する研究からこれまでの知見を得ることを目的として文献をレビューする。第二に、体験過程理論に関連する研究からこれまでの知見を得ることを目的として文献をレビューする。第 3

章では、反省的思考理論が T グループ実践を理解して説明するに足る理論・モデルであるかを検討する。第 4 章では、T グループにおける体験過程の進展を通じた自己探求について、体験過程理論を用いて検討する。第 5 章では、トレーナーの介入に活かしていくため、反省的思考理論と体験過程理論の両者を取り入れた、自己探求が深まった参加者の自己探求のフェーズを考察する。第 6 章では、反省的思考と体験過程の進展を説明するためのモデルを提示し、自己探求のプロセスについての考察を行う。第 7 章では、第 5 章で示したフェーズと、第 6 章で示したモデルを統合したモデルを提示する。

第2章 自己探求における反省的思考理論と体験過程理論に関連する先行研究

本研究では T グループにおける自己探求に含まれる反省的思考(Dewey,1933/1950)と体験過程(Gendlin,1964)の進展を検討する。そのため、本章では第一に、既存の体験学習の循環過程のモデルも含めた、反省的思考理論に関連する研究からこれまでの知見を得ることを目的として文献をレビューする。第二に、体験過程理論に関連する研究からこれまでの知見を得ることを目的として文献をレビューする。

I T グループにおける反省的思考理論に関連する先行研究

第1章では、T グループでどのように省察をするか、その学び方のモデルを実践家と共有することが求められていると述べた。その T グループにおける学び方のモデルには、自己探求における個人レベルのプロセスに関して、第一に、言葉になっていない感じが言語化されて、自己理解と人格変化を生む過程を説明するもの、第二に、悟りを開くような学びを説明するもの、第三に、浅い次元から悟りを開くような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのかを説明するもの、第四に、体験学習の循環過程の各側面のつながりや、次の側面に移る際の因果関係を説明するもの、が求められていると述べた。この節では、こうした要件をこれまでのラボラトリー・トレーニングにおいて用いられてきたモデルが満たしているかを検討する。その上で、反省的思考理論・モデルを T グループで用いる意義について検討する。

1. 既存の体験学習の循環過程のモデル

(1)学習過程のモデル(Miles,1981)

①モデルの概要

第1章で示した Miles(1981)のモデルは、以下の側面で構成されている。

“**A₁ : 不満足、問題** T グループの参加者は現状に対して不満足であったり、問題があると思ったりして、変化や学びを望んでいる。参加者は不満足なものや適切なものに着目する。この不満足から、(自己の行動や在り方に変化が生まれ始める)「氷解」が生まれ、変化し始める。尚、この段階では、(学習に対するメタ的な理解・学習を指す)メタ学習は生まれていない。グループレベルでは、参加者自身の抵抗に関する感情的な問題や、(グループで参加者が)地位を喪失することや、失敗に対する恐れがある。他方で、グループが変化し

た先にあるゴールがグループで議論される。そして、不安感などがあるものの、安全性が形成されていく。

B₁ : 新たな行動の選択 不満足感がなくなってくると、次の重要なステップに向かう。参加者は自身がどの問題に取り組むかを選ぶ。その参加者にこれまでとは異なる新たな創造的な行動の実践が求められている。メンバーはその参加者に「なぜこの行為をしないのか？」と行動を促す。その参加者は、行為を提案してきた他者を同一化する。さらに、グループを観察してその行為について考えて仮説化する。

C₁ : 新たな行動の実践 T グループでは行動の仮説を実施する場がふんだんにある。日常とは異なりリスクが少ない。また、単に行動を実践するだけでなく、他のメンバーと支え合って行われる。

D₁ : 結果に対するエビデンスを得る 行動を実践した参加者はメンバーから学習に有益なフィードバックを得る。そのフィードバックは特定化されているものである。信頼できるものであり、怖れるものではない。その参加者の行動を適切に修正できるものである。

E₁ : 一般化、適応、統合 その参加者は今や何が機能して、何が機能しないのかを理解できる。この新たな知識を自身にとどめて、自身の職場に関連させてグループでの在り方に活かす。この場面ではメタ学習がさらに進む。

A₂ : 新たな不満足と問題の発見 “新たな不満足や問題があれば再度学習が生まれる。”

以上、Miles の記述を要約した。このモデルは、全体会や T セッションなどを含む T グループを想定したモデルである。初期の T セッションで生まれる不安や懸念や、さらに不満なものに取り組むことで氷解が生まれるといった、T セッション特有の事象を説明している。また、ある側面から次の側面へ移る過程が説明されている。

②モデルの問題点

T セッションでの学びを説明しようとした場合、以下の問題がある。第一に、不満足なものに取り組むとある。しかし、その不満足を解決しようという暗示がどのように生まれるのかが分からない(Gendlin,1962/1993)。また、不満足感からどのような内的な過程があり、暗示が生まれて、行動が生まれるのかについては説明がつかない。第二に、感情面が少し触れられているものの、行動面の変化が主として取り上げられている。そのため、言葉になっていない感じが自己理解されて、人格変化が生まれる、という体験過程の進展は説明がつかない。第三に、悟りを開くような深い次元での学びを説明するモデルではない。Miles

のモデルは「いかに」学ぶかよりも、「何に取り組むか」を説明するモデルである。ここから、何を学ぶのかよりも、いかに学ぶのかを学ぶ T セッションが中心となる T グループでの体験学習は十分に説明がつかないと考えられる。

(2)体験モデル(Pfeiffer,1992)

①モデルの概要

このモデルは合衆国で発行されている、人間関係トレーニング(human relation training: ラボラトリー・トレーニング)の雑誌(Reference Guide to Handbooks and Annuals)に掲載されている体験モデルである。このモデルについて、Pfeiffer(1992)は次のように述べている。

“体験学習が生まれるのは次の時である。それは、人が何らかの活動に従事して、活動を批判的にふりかえって、分析から何らかの有益な洞察を抽象化する時である。そして、仕事・課題に結果をもたらす時である。この体験の過程は、演繹法的に真実を明らかにする過程でなく、観察から進められる帰納法的な過程である。トレーニングの有益な目的によって、行動面での変化が生まれる。”そして、下記の構造を持つフレームワーク(モデル)を示している。

“「①体験をする」は、個人、2名、3名、小グループ、大グループの構造化された体験におけるデータが集められる側面(stage)である。他者との対人関係と、自己をアセスメントすることが含まれている。

「②開示する」は、データの入力に似ている。参加者は何を見て、どのように感じたのかをわかちあう準備をする。そして、活動(体験)の間に、参加者において認知的レベル、感情レベルで何が起きていたのかが共有される。

「③プロセスを吟味する」は、体験学習の支柱となる側面である。ここでは、参加者個々人の開示から、活動のパターンややりとりを再現(再構成)する。

「④一般化する」では、活動における現実(reality)を日々の暮らしの現実に当てはめようとする。体験したことが日常生活においてどのような意味があるのか(So What?)を検討する。

「⑤応用する」は、体験学習の目的を指すものである。今、何をするのか(Now What?)を検討するものである。”

以上、Pfeiffer の記述を要約した。このモデルは、あくまでも、明確な目標を持つ、構成

化された体験学習におけるモデルである。コンセンサスを得るといった実習(グループワーク)の体験を「①体験をする」側面で行って、その他の側面で体験の中でのプロセスをわかりあって吟味して新たな行動に結び付ける。その過程を説明するには有益である。

②モデルの問題点

しかし、T グループ、特に T セッションでの体験学習を説明しようとした場合、以下の問題がある。第一に、「①体験をする」側面でのやりとりで、どのような個人レベルのプロセスがあるのかを説明するものではない。第二に、体験学習における活動では何らかの課題に取り組むとなっているが、T セッションにはねらいはあるものの、課題が設定されていないため、適応できない。第三に、言葉になっていない感じが、自己理解されて、人格変化を生むという体験過程の進展は説明がつかない。第四に、行動面の変化を目的とする体験学習が想定されており、悟りを開くような深い次元での学びを説明するものではない。第五に、ある側面と別の側面のつながりがどのようなものかは説明がつかない。こうした点で、T セッションが中心となる T グループでの学びは十分に説明がつかない。

(3)EIAHE'のサイクル

①モデルの概要

EIAHE'のサイクルのモデルは本研究で取り上げる T グループで説明されることがあるそれである。このモデルは柳原(1985)や星野(2005)がすでに紹介しているが、南山短期大学の系譜にある南山大学人間関係研究センターの最新の論文でどのように説明されているかを確認する。池田(2017)は下記のように述べている。

(ラボラトリー・トレーニングを意味する)「ラボラトリー方式の体験学習では、学習の循環過程を構成する要素の頭文字をとって、“EIAHE'のサイクル”と称している。最初の体験(Experience)とは、ラボラトリーの中での“今ここ”の体験すなわち自分と相手との関わりを構成する行動や、内省の集合体である。次の指摘(Identify)とは、体験の中で起こっていた特定のプロセスを抽出することを意味する。そして、なぜそのようなプロセスが起こっていたのかを検討するステップが分析(Analyze)である。例えば、議論が進む中(E)で、ある人の発言とは異なる考えがあったが発言できなかった(I)という事象を抽出し、その理由を考える(A)と、「話し合いの進行が速すぎて、自分の考えに確信を持てなかった。そのことを周囲に伝えられなかったために、意見を言うタイミングを逸してしまった。」という理由

が考えられる。このように理由が明らかになれば、次に同じような状況に陥った場合には、「議論のスピードが速くてついていくことができないことを伝えることで、議論の流れを抑え自分の意見を発言できるだろう」という仮説を立てることができる。これが仮説化(Hypothesize)のステップである。最後の E'は、仮説化した行動様式や関わりのあり方を、別の体験で試みることを意味している。”今ここ”の体験は一度きりのものであり、同じ体験を繰り返すことはできない。従って、新たな体験から再び、指摘、分析、仮説化のサイクルが始まり、さらに学習を進めることが想定されている。

ここまで見てきたように、ラボラトリー・トレーニングは、人と人の関わりあう場で起こるプロセスに注目し、EIAHE'のサイクルに基づいて自身のあり方や対人行動様式などを確認し、変革することを目指す学習といえる。言い換えれば、プロセスへの注目と EIAHE'のサイクルという 2 つの要素が、ラボラトリー方式の体験学習の達成には不可欠な要素といえる。」

以上、池田(2017)は述べている。池田は行動様式や関わりの在り方が学習されて変化すると捉えている。

②モデルの問題点

まず、Pfeiffer(1992)の体験モデルと EIAHE'のサイクルに関する説明で用いられている、「データ」に関して、『Oxford English Dictionary』の”data”の定義を紹介する。“data は、コンピューターによって操作される量(数)、特性(性質)、象徴であって、伝えられるものである。そして、磁気を帯びた、データの伝送・記録に光を用いる形式で、工学的な記憶媒体で、量、特性、象徴は、電子的な信号(符号)の形式で蓄えられる。哲学的な意味としては、推論や計算の基礎となる事実として理解され、捉えられるものである。”

池田(2017)と星野(2005)の両者の体験学習の理解の仕方について以下の問題を述べる。第一に、この池田(2017)と星野(2005)の視点では、何らかの体験の最中に把握されたデータを分析するとなっている。そのため、参加者が体験している時に、まだ言葉になっていないプロセスが、どのようにデータ化(言語化・象徴化)されるのか、その過程は説明がつかない。仮にこの EIAHE'のサイクルを参加者に説明した場合、参加者にとっての T グループでの学びが、他者と共有可能な事実、あるいは、その時点までに他のメンバーと共有してきた事実に限られることになる。そのため、悟りを開くような深い次元での学びを制限してしまうことになり得る。加えて、ある側面から別の側面に移る要因が不明である。

第二に、池田(2017)は在り方の変化を関わり方の在り方に限定している。Tセッションの内
外において一人で在ることがどのようなものか、どのように在り方が変化するのかは述べ
られていない。その結果、参加者に内的な変化が生まれて、人格変化につながる過程はこ
の EIAHE'モデルでは十分に説明がつかない。

(4)体験学習のモデル(Kolb,1974;1984)

①モデルの概要

体験学習のモデルは Kolb(1974)が Lewin の社会心理学や、感受性訓練(sensitivity
training: T グループ)やラボラトリー式の教育(laboratory education: ラボラトリー・トレ
ーニング)から作成したモデルである(Miettinen,2000)。

Kolb(1974)は自身のモデルを4つの側面に分けて、体験学習における体験の様式(どのよ
うに体験をしているかという、体験の内容でなく体験の仕方)を1974年に提示した。
Kolb(1974)は体験学習における体験の様式を手短に説明している。“「①具体的経験」では、
完全に開放的でバイアスを持たずに新たに体験する。「②反省的観察」では、多くの視点か
ら体験をふりかえり、観察する。「③抽象的概念化」では、観察したものを論理的な理論に
統合する概念を創造する。「④能動的実験」では、理論を用いて決定と問題解決を行う”。
Kolb(1974)は、十分に機能している体験学習にはこうした4つの側面があると記述してい
る。

その10年後 Kolb(1984)は自身の理論を、Dewey(1938/2004)の体験学習のモデル、
Lewin(1948/1954)のアクションリサーチのモデル、Piaget(1952/1960)の認知発達モデル
⁸を主として援用して組織・構成した。

②モデルの問題点

Kolb の理論は、学習者の体験を通じた自己形成のための Dewey の教育学と、社会的葛藤
の解決などを含む集団作りのための Lewin のグループ・ダイナミックスと、乳幼児から青
年期初期に至る人の認知の様式を説明するための Piaget の心理学といった異なる領域・方
法が組み合わせられている。しかし、その組み合わせ方に問題があると指摘されている(Kayes,
2002)。例えば、Kolb(1984)のモデルのはじめの側面の名称が、Lewin 派は「具体的体験」、
Dewey は「衝動」、Piaget は「感覚運動期」と「前操作期」となっているように、異なる
理論的背景を持つ概念を用いている。その点で、モデルの使用者に混乱をもたらしている

(Miettinen,2000)。

石倉(2016b)は Kolb(1984)が自身のモデルを作成する際主として援用した Dewey(1938/2004)と、Lewin(1948/1954)と、Piaget(1952/1960)のモデルの組織・構成的側面を検討した。石倉(2016b)は、第一に、Dewey と Lewin の自身のモデルに対する記述が不十分なことにより、一義的に定義できないため、読者が自由に解釈できるモデルとなっていると述べている。第二に、Dewey と Piaget と Lewin のモデルには相違点があるため、単一の体験の様式の流れで体験学習を説明することは難しいと述べている。

Kolb(1984)の理論・モデルは、上述した体験学習の循環過程のモデルと同様に、Tセッションを中心とする T グループ体験を理解する上での問題がある。Kolb は「反省的観察」において多くの視点からふりかえって観察すると述べている。しかし、どのような視点なのかは言及していない。その結果、観察が可能な行動面の学びには多用される。そして、観察が不可能な深い次元での学びはどのように説明をしたらいいのか、明らかにされていない。加えて、「具体的体験」において、まだ言葉になっていない感じがある際、どのようにそれが言語化されて気づきとなっていくのかは説明がつかない。さらに、その気づきから自己をどのように理解して、人格変化が生まれるのかも Kolb のモデルでは説明がつかない。こうしたモデルの限界から、悟りを開くような深い次元での学びが研究されてこなかったと考えられる。

本研究で提示するモデルの要件に関して、これまで述べてきたように、Kolb のモデルでは、第一に、言葉になっていない感じが言語化されて、自己理解と人格変化を生む過程の説明がつかない。第二に、悟りが開かれるような学びがどのようなものなのか説明がつかない。第三に、浅い次元から悟りが開かれるような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのか説明がつかない。第四に、この体験学習のモデルは、各側面について述べたもので、ある側面から別の側面に移るつながりは説明されていない。

(5)まとめ

学習過程のモデル(Miles,1981)、体験モデル(Pfeiffer,1992)、EIAHE'のサイクル(星野,2005; 池田,2017)、体験学習のモデル(Kolb,1974;1984)は、自己探求における個人レベルのプロセスに関して、第一に、言葉になっていない感じが言語化されて、自己理解と人格変化を生む過程を説明してこなかった。これらのモデルは学習者が意識している言動を説明するモデルである。そのため、明確に意識していないものの、薄々と感じているものに

は焦点を当てていない。第二に、悟りを開くような学びがどのようなものなのかを説明してこなかった。既存のモデルは、学習者が実習で何が起きていて、自分の特徴としてこのようなものがあり、次回はこうしてみようという、行動の変化を説明するものである。しかし、学習者自身が自分の生き方や在り方を問い直して、新たな自分の生き方や在り方を見出す過程を説明するものではない。第三に、浅い次元から悟りが開かれるような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのかを説明してこなかった。これらのモデルでは学習者がどのようなきっかけややりとりを通して自分の生き方や在り方を見出すのかは説明がつかない。第四に、学習過程のモデル(Miles,1981)以外は、各側面のつながりや、次の側面に移る際の因果関係を説明してこなかった。例えば、体験をしているときに、どのようなきっかけがあって何に気づくのかといった、体験学習の各側面のつながりは説明がつかない。

こうした体験学習の循環過程のモデルの問題が生まれている背景には、工学的な側面のみから体験学習の循環過程が把握されていることが挙げられる。工学的な発想では、どのようなことをしたら、望ましいと考えている状態・結果が生まれるのかという発想に立つ。自己開示に対してフィードバックをすることが、Tグループでの学び方であると本研究で述べている。フィードバックという概念は現時点での位置情報などを機械によって把握させ、自律的に操作させる点で、まさに工学的である。フィードバックを受けて、自分を合わす点も工学的である。また、個人のねらいを実現しようと試行錯誤することがTグループの学び方であると本研究で述べている。ねらいの実現に向けた試行錯誤も、フィードバック同様、目的に対する現時点での反応を把握して操作する点で、工学的な側面がある。

一方で、本研究では、悟りを開くような体験や、体験過程が進展すること自体も学びだと捉えている。これらの学びは合目的な工学的なものでなく、全く同じ学びが繰り返されるものでもない。まさに、今ここでの臨床的、現象学的な学びである。ねらいの実現に向けて試行錯誤をするものの、望ましいと思った言動をとっても、うまくいかないことが多いと思われる。そして、うまくいかないからこそ自分の在り方が見つめ直されることもあると思われる。それゆえ、Tグループでの学び方を、工学的に捉えることができることに加えて、臨床的・現象学的に捉えることもできるモデルが必要となる。つまり、2つの視点から見ることもできるモデルを実践家と共有することが有益である。

Bradford et al.(1964)が指摘するように、Tグループが始まった当初から、臨床心理学を応用した臨床モデルと、アクションリサーチのモデルがあった。そして、先述したように、

グループレベルのプロセスは様々なモデルが開発された。この章で検討した体験学習の循環過程のモデルにはアクションリサーチの要素がある。一方で、臨床モデルは既存の臨床心理学の理論が適応されるだけで、T グループでの学びに適応するモデルとして再構成されなかった。

本研究が検討する参加者の自己探求については、工学的な視点に立ったモデルであるだけでなく、臨床的・現象学的な視点に立った理論・モデルが求められる。この節でこれまで検討したモデルは実習(グループ・ワーク)を用いたラボラトリー・トレーニングを説明する上では十分に機能する。しかし、T セッションでの自己探求における学び方は十分に説明がつかない。

2. 反省的思考理論

これまで述べてきた体験学習の循環過程のモデルに代って、工学的な視点だけでなく、臨床的・現象学的な視点に立ったモデルが必要となる。そこで、この節では Dewey(1933/1950)の記述から反省的思考理論・モデルを検討する。反省的思考理論を用いる理由は以下の3点である。反省的思考理論は、第一に、第1章で述べたように、T グループで用いられる、試行錯誤を通してプロセスに学ぶ学び方の中でも、特に問題解決のモデルに大きな影響を与えている(Miles,1964)。また、反省的思考はT グループの哲学の中心的思想である(Bradford et al.,1964)。そして、反省的思考には工学的な側面がある。

第二に、反省的思考は「直接的経験」と、(直接的経験から生まれる)「反省的经验」が連続した、基本的なサイクルとして理解される(早川,1994)。この点で反省的思考はまさに、グループでの探求、他者との探求、そして自己探求そのものである。また、「具体的経験」と「抽象的概念化」を弁証法的に繰り返す Kolb の体験学習(Kolb et al.,2002)と同様の、循環過程で理解されるものである。

第三に、反省的思考は、確かに一般的な人々の思考でなく、哲学者の思考であると述べる研究者がいる(Jackson,2012)。しかし、一般の成人の学習者においても体験の中から生まれる好奇心や困難を乗り越えたいという衝動から始まる学びである。そして、反省的思考理論は体験から学ぶ体験の様式が細やかに深く検討されたものである。加えて、反省的思考には今ここに注目する臨床的・現象学的な側面がある。

こうした理由から、この節では反省的思考理論・モデルを検討する。

(1) Dewey の反省的思考理論・モデルの概要

Dewey は『思考の方法』で反省的思考を次のように考えている。Dewey の反省的思考は、「暗示」、「知性的整理」、「仮説」、「推理」、「行動による仮説の検証」という 5 つの側面を持つ。Dewey(1933/1950)は下記のように反省的思考の側面について述べている。

①暗示(suggestion)

反省的思考の始まりは、こうしよう・こうすべきだと思う暗示されたアイデアである思惟を行っている行動の中から生まれる。その生まれるきっかけは学習者の内に湧き起る好奇心や驚異、そして困難もしくは困惑を直視して解決しようとする衝動的なものからである。

尚、何らかの知識を学習者に吸収させようとする「教授」活動では反省的思考は生まれない。なぜなら、教授活動ではたとえ既知の知識と関係づけることがあっても、知性的整理、仮説、推理の側面での思考は行われなからである。教授活動で行われることは、考えられ得るかぎりの性質や関係を単に数え立てて、それらを列挙することである。また、思考が進み知見を深めることではない。一方、反省的思考を生み出す環境整備として、好奇心を喚起するための諸条件を確立することが教育者に求められている。何かに取り組むなかでこのような暗示によって突き動かされる衝動が反省的思考のスタート地点である。

②知性的整理(intellectualization)

この側面では、困難に陥った学習者は状況整理を行う。そして、今何が起きているのかと観察し、情報を収集する。そこから得たデータを用いて、混沌とした状況の中から相互に結びつけられることで何が問題なのかということ把握する。本当にいいのか？本当はどうなっているのか？と当たり前になっていることに対して疑問を持ち、自問自答する側面でもある。また、観察や記憶、あるいは聞いたり読んだりすることから新たな暗示や観念が誘発され、疑問を解明する。更には結論に向けて思考を進めることになり、あらゆる手段を通して思考が深められる。

③仮説(hypothesis)

この仮説化する側面では、暗示によって最初に自動的に生まれてきた観念をそのまま鵜呑みにするのではなく、暗示的観念を処理したり、使用したりする。その上で解決策は何

かという観念を得るところまで思考が進められる。また、この側面でも②知性的整理で行われた観察や情報の収集が行われる。加えて、学習者は既知の知見を参照して、仮説の観念を発展させる。そして、この仮説は決定的であるよりは、むしろ試行的である。あくまでもこの仮説が、結論・知恵となるのは、⑤行動による仮説の検証の側面で実際に実行した結果をふりかえった時である。

④推理(reasoning)

この側面で行われる推理とは、今ここで学習者が自身の知見から、こうであろう、これは正しいであろうという新たな観念を持つに至る過程を指す。言ってみれば思考が進歩しているのである。そして、この観念は学習者自身の選択や願望や興味やあるいはその学習者の直接の感情の状況に依存し、学習者が持っている既存の知識技能だけではなく、学習者の思考や感情に影響を受ける。さらに、これらの推理の過程によって思考している仮説に脈略があり、上手くいきそうかなどが検証される。思考による仮説の検証と言えよう。

⑤行動による仮説の検証(testing the hypothesis by action)

この側面では、学習者が頭の中で推理して、検証した仮説から一つの選択肢を選んで、実際の行動によって予期した結果が事実として起きるかどうかを検証する。もちろん仮説がうまくいかないこともある。ただし、単なる失敗と異なり、何をすればうまくいかないのか、次には他のどの選択肢を試してみようかなどという仮説を持つことができる。その後、新たな試行が成功するまでチャレンジが続けられる。一方、上手くいった場合、こうすれば成功するという仮説として得られる結論により困難を乗り越えることができ、学習者は次の難関が訪れるまでは悩みから解放されることになる。

この体験を経て検証された仮説は晴れて一般的かつ規格化(standard)された概念となる。その概念はこうした特色をもつという内包と、他のこれとはこの点で異なるという外延を持ち、判断の基準になる。そして、学習者が実際に概念を使用することによりその概念は強固なものとなる。

さらに、未来に向けてこうなっているだろうという観念を持つことが第六の側面である。このように Dewey は『思考の方法』で反省的思考の 5 つの側面それぞれにおける体験の様式を記述している。

(2) 反省的思考理論・モデルの意義

本章の冒頭では、自己探求のモデルには、悟りを開くような学び、浅い次元と悟りを開くような深い次元で同時に生成している学び、言語化し難いものを言語化・象徴化して自己理解をする学びを理解できるモデルが求められていると述べた。また、学びの過程の、ある側面と別の側面のつながりを理解するモデルが求められていると述べた。反省的思考理論・モデルは、人が抱く好奇心や自身を変えたいと強く想う衝動から、こうしていきたいという暗示が生まれる過程を説明している。また、その暗示に沿って現状を知性的に整理して、何がなぜ起きていて、どうすればその暗示が実現するのかという一連の内面の変化の過程と思考の内容を説明している。この点で、反省的思考理論・モデルはある側面と別の側面のつながりを説明する理論・モデルである。そして、実際に推理された仮説を実行し、自分がしてきたかったのはこれだという理解が生まれる。

加えて、反省的思考理論・モデルは算数・数学の論証にも用いられるものである。その点では個人の内面の浅い次元を説明できる。一方で、自己探求に関して、第一に、悟りを開くような学びを説明するものである。第二に、気づいている事実から、自分の在り様を吟味して理解するようになるなど、浅い次元から悟りを開くような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのかを説明するものである。第三に、上述したように体験学習の循環過程の各側面のつながりや、次の側面に移る際の因果関係を説明するものである。

しかし、こうした反省的思考理論・モデルを用いることで、Tグループ実践をどのように理解して説明できるのかはこれまで研究されていない。そして、反省的思考理論において Dewey(1933/1950)は、まだ言葉になっていない感じを言語化・象徴化する過程に言及していない。それゆえ、この理論・モデルの限界があると考えられる。そこで、次節で言語化・象徴化について体験過程理論を検討することとする。

Tグループにおいて、暗示の実現に至る過程を説明することができるのであれば、参加者の自己探求の過程の一端を明らかにできると思われる。そこで、第3章ではTグループの逐語記録を用いて、参加者の体験における、深い次元で同時に生成している学び、悟りを開くような学び、言語化し難いものを言語化・象徴化して自己理解をする学びを反省的思考理論・モデルで理解・説明ができるのかを検討する。

II Tグループにおける体験過程理論に関連する先行研究

本研究に差し当たって、Tグループにおける個人レベルのプロセスに関する論文19本を検討

した。その中で 18 本が T グループの事前・初期と事後・終結期を比較した効果研究である。そして、これらの論文の中で 18 本は海外の研究である。日本の研究では小林(1972)のみであった。

この節ではまず体験過程理論に関する論文について述べる。その上で、19 本の論文のうち T グループにおける自己探求と体験過程理論に関連する知見が書かれた論文 2 本について述べる。本節で述べない論文の一部は第 3 章以降で言及している。

1. 体験過程と体験過程スケール

第 1 章で述べた通り、コンテンツとプロセスのモデルについて、プロセスを行動・思考・感情に分けて理解しようとした場合、個人レベルのプロセスのうち、すぐに言葉にし難いからだの感じや、からだの感じから気づく感情は言語化し難い。また、このような言葉にし難いからだの感じを言語化・象徴化する過程はコンテンツとプロセスのモデルでは説明がつかない。加えて、日常生活で意識しているプロセスばかりに注目した場合、普段意識を向けていない悟りを開くような深い次元の学びは説明がつかない。ジョハリの窓では、自分にも他人にも分かっていない自分の「未知」の部分をどのように理解していくかは説明がつかない。そして、前節で述べた通り、既存の体験学習の循環過程のモデルや反省的思考理論においても、感じや感情を言語化・象徴化する過程は説明がつかない。

言葉になっていない感じが言語化されて、自己理解と人格変化を生む過程を説明するものとしては、Gendlin(1964)の体験過程理論がある。体験過程は Gendlin の哲学の基本概念である。体験過程はグループレベルのプロセスや対人間レベルのプロセスとは異なる個人レベルのプロセスである。その体験過程は個人レベルのプロセスの内、人が生きている瞬間瞬間に自身のなかで進行している気持ちの流れであり、注意を向ければ直接参照できる流れである(日笠,2012)。そして、Gendlin(1964)は、過程という枠組みによってみられたすべての体験を体験過程と呼んでいる。ここでの体験は具体的な心理的事象を指している。

T グループにおいて自分の体験過程に注意を向けることで、参加者は自己を理解できる。そこから自身の思考の発展や自己理解が深まっていく流れを理解できる。体験過程に着目することで個人レベルのプロセスをより理解できる。人が自身の体験過程にどのように触れつつ在るかという体験過程の様式を Gendlin(1964)は、人がどの程度、情緒に即座に触れているか、今ここの状況に反応しているか、新鮮な細部に気づいているか、凝り固まった考えに束縛されているか、反復したままで変容しないか、言語化されない暗黙(のプロセス)が働いているか、によって把握しようとしている。尚、人が自身の体験過程を説明すれば、

他者もその人の体験過程の様式を把握できると考えられる。

体験過程スケール(EXP スケール)の 1970 年版(Klein et al.,1970)は体験過程の様式が以下の 7 つのうちのどれに当てはまるかを評定するものである(久保田・池見,1991)。次の①～⑦の数字は体験過程スケールの評定値(以下 EXP 値)を指す。参加者の T セッション中の発言にみられる体験過程の様式を測定する上での定義となっている。

- ①話し手と関連のない外的な出来事について語る。
- ②話の内容は話し手と関連があるが、話し手の感情は表明されない。知的あるいは行動的な自己描写。
- ③外的な出来事に対して話し手の感情が表明されるが、そこからさらに自分自身について述べることはしない。
- ④出来事に対する体験や感情が話の主題。自分の体験に注意を向け、ふくらませたり、深めていったりする。
- ⑤自分の抱えている問題に対して、問題や仮説を提起する。探索的、試行的、ためらいがちな話し方。
- ⑥自分自身の新しい感情や体験に新たに気づく。話し手は新しい自己の体験や感情の変化について話す。
- ⑦話し手の感情や内的過程についての気づきが広がっていく。

2. 自己探求における自己吟味とフェルトシフト

自己探求と体験過程の様式について定義する。体験過程の進展を伴う自己探求と、反省的思考を通じた自己探求とは相違点がある。具体的な相違点は第 6 章で検討する。本研究は、自己探求が深まる過程で、自己吟味が深まり、フェルトシフトが生まれると考えるものである。

T グループ全般を通じた自己探求における自己吟味は体験過程の様式の内の一つである。自己吟味が深まっている際の参加者の体験過程の様式は、自分の体験について問題や仮説を提起して自分の内面に生まれている感情やからだの感じや考えなどに焦点を当てつつ自己を探求する様式である(池見ら,1986)。そして、本研究では、参加者がこれまで抱えてきた「自分はやっぱりこういうものなのだな」と「自己概念(concept of self,Rogers,1951/2005)」を再度理解して受け止めた場合であっても、そこから「自分が今まで気づけなかったけど、

自分にはこういう所があるな」といった、自己に関する新たな仮説が生まれない場合、自己吟味は深まっていないとみなす。加えて、自己概念が変化しない場合も、その参加者の自己吟味は深まっていないとみなす。尚、「あの参加者みたいに自分もやってみよう」と何らかの行動面のスキルの獲得が必要だと気づくものの、そのスキルが「自分にとってどのような意味があるか」を吟味せず、単にどのようにすれば獲得できるのかを考え、実際に行動に移すという体験は、本研究での自己吟味には当たらない。自己吟味が深まっている時の EXP 値は 5 と測定される。さまざまな内的体験や感情を語るものの、それらが相互に関連づけられることや、それらを基礎として自己吟味が深まることがない、EXP 値 4 と評定される体験過程の様式とは異なる(池見ら,1986)。

次にフェルトシフトについて述べる。フェルトシフトは体験過程の様式の変化それ自体を指している。このフェルトシフトは、薄々と感じているからだの感じである「フェルトセンス(felt sense)」に焦点を当てた時に、フェルトセンスそのものと、フェルトセンスの捉え方と、フェルトセンスへの「内的な照合(inner referent)」の仕方の変化を指す(Klein et al.,1986)。加えて、フェルトシフトは、新しく気づかれた感情と体験が十分に把握されて統合される体験過程の様式を指す(池見ら,1986)。そして、フェルトシフトは自己吟味をしている体験の際生まれる体験過程の様式の変化である。フェルトシフトと自己吟味は異なる体験過程の様式となっている。一方で、自己吟味の結果、「自分のことをダメだと思ってきたけど、あるがままの自分で居たい」と、「ダメだ」と否定してきた自分の自己概念を肯定し、自己に対する意味づけ(自己概念)が変化して「理想自己(ideal self,Rogers,1959/1967)」に近づくという変化は、行動面では変わってはいなくとも、参加者の自分の捉え方が大きく変わっている。そのため、自己吟味を経たフェルトシフトと本研究では捉える。このフェルトシフトを伴う体験は人格変化につながる場合があり、知識や行動面のスキルを学んで身につける次元よりも深い次元で起きている。このフェルトシフトを伴い体験過程の様式が変化している体験、及びその変化について語る発言は EXP 値 6 と評定される。フェルトセンスによって生まれる気づきや変化は、何かを推理して論証した、EXP 値 2 と評定される気づきとは異なる。

3. 体験過程理論に関連する T グループ研究

(1)EXP スケールを用いた体験過程の進展の把握

Bedell(1973)は、T グループにおける個人個人の体験の進展を、EXP スケールを用いて

測定できるという仮説①を検討した。また、Tグループにおける個々の参加者の成長をスケールの値で把握できるという仮説②を検討した。

10名の参加者を対象として、2日間で90分のTセッションを合計8回実施した。評定には1970年版のEXPスケール(Klein et al.,1970)を用いた。ビデオテープを用いてTセッションを録画した。各Tセッション中の最初と最後2セグメントと、他の時間帯をランダムに抽出したセグメント(各2分程度)、合計160のセグメントを抽出した。発言を、ボランティアの社会心理学専攻の学部生14名が評定した。この評定者に事前に評定訓練として合計15時間の研修が行われていた。

その結果、EXP値は、#1:1.9、#2:2.0、#3:2.1、#4:2.3、#5:2.4、#6:2.6、#7:2.0、#8:2.5となった。個人別のピーク値は、評定者間の平均だが、最も低い参加者が2.5で、最も高い参加者が4.4となっていた。こうした結果から、仮説①に関して、EXPスケールを用いて個人の体験過程の様式を把握できた。また、仮説②に関して、参加者の成長も把握できた。

Bedell(1973)は、初期のEXP値が1.3と低い参加者であっても、終結期には自己の気づきが増すようになっていると述べている。また、2日間のTグループであってもEXP値5と評定される参加者がいると述べている。EXPスケールを用いることで、Tグループが行動面や知性化よりも、感情の表出や言語化により価値を置くことが分かったと述べている。

(2)参加者の自己探求

Cleland(1969)は、参加者の属性や生活する地域が異なる、合計83名、10のTグループを開催した。その過程で、Clelandは自己探求の深さ(Depth of Self-Exploration)を検討した。Walker et al.(1960)のプロセススケールをエンカウンターグループ向けに修正した質問紙を用いている。この質問紙では、個人的なことを議論する際、そして、自分にとって辛い思いをしながら参加者が議論する際、自分自身や自分自身の問題について自己開示するかどうかに焦点を当てて検討している。この質問紙は、Tグループ期間中にトレーナーが各参加者について評定するものである。個人と関係のあることや感情が含まれていない場合、自己探求の深さの得点は低いものになる。自己の新たな側面、新たな感情、価値、恐れ、混乱、葛藤、人生の選択や喜びに関する行動面における発見や、深い自己開示がある場合、自己探求の深さの得点は高いものとなる。

Clelandは自己探求がより深まることで、多様な心理療法的な領域における、正確な共感

(accurate empathy)、所有的でない暖かさ(non-possessive warmth)、純粋性(genuineness)、全般的な心理療法的効果(Overall Therapeutic Effect)、対人間の接触における強さと親密性(Intensity and Intimacy of Interpersonal Contact)に着目している。T グループ期間中に2回以上質問紙調査を実施して、参加者に成長が見られるという仮説を検証した。

その結果、Cleland は自己探求の深さと成長得点(“Growth” scores)の相関は認められなかったと述べている。一方で、自己探求の得点が低かった参加者に高い成長得点が見られたと述べている。高い成長得点を取るのは、参加者が危機的な状況に今まさにいるからであると述べている。加えて、自己探求の過程に在るため、その得点が低いと述べている。

(3) 体験過程理論に関連する T グループ研究に関する検討

Bedell(1973)の研究では、個人レベルのプロセスに目を向けて、感情の表出や言語化が T グループで生まれていることを実証した。ただし、この Bedell の研究ではサンプリングしたセグメントのみを評定しており、参加者が全 T セッションを通してどのように変化したかどうかは明らかではない。そのため、参加者にどのような体験過程の進展があるのかを本研究で明らかにする必要がある。

加えて、実験的に開催した2日間の T グループでは自己探求の深まりに限界があると思われる。そのため、実際に開催されている T グループのデータを用いた検討をする必要がある。

Cleland(1969)の研究は、Rogers らのプロセススケールを発展させた自己探求の質問紙を用いた。その点で、本研究が用いる EXP スケールはプロセススケールとつながりがあるものである。Cleland(1969)の知見から、参加者の中で、自己探求が深まる参加者は、T グループの初期や中期の EXP 値は高くなるよりむしろ、低い数値になると思われる。そこから、終結期に向けて数値が上がっていくと考えられる。

これらの研究から、参加者の在り様の中でも、特に参加者の態度や受容や自己実現に関して変化がみられた。しかし、参加者が T グループ中にどのように変化するのかという質的な検討、プロセス研究はなされておらず、T セッション内の発言を対象として個人レベルのプロセスの変化を検討することが求められている。

4. 体験過程理論に関連する T グループ研究のまとめ

本章で検討した、Bedell(1973)体験過程理論に関連する研究では、個人レベルのプロセス

の研究における、Tグループ体験の結果が明らかになった。しかし、その結果はどのような変化によってもたらされたのかは明らかにされていない。また、なぜその変化が生まれたのかということや、参加者にとっての変化の意味も明らかにされていない。それゆえ、Tグループの実践を発展させる上で、これらの事前・事後に着目する先行研究では、参加者に対する介入がどのような意味を持つのかという示唆を実践家に対して与えることができない。そこで、実際のTグループにおける、Tセッションでの発言に着目して質的な研究を行うことによって、参加者がどのように変化するのか、その変化はなぜ生まれたのかという問いを検討することが求められる。

第3章 反省的思考理論を用いて T グループにおける自己探求を理解できるのか

I 問題と目的

第1章を通じて、Dewey(1933/1950)の反省的思考理論は T グループにおける学びの哲学の基本である(Miles,1964; Bradford et al., 1964)と述べた。第2章を通じて、自己探求における個人レベルのプロセスに関して、悟りを開くような学びを説明するものであり、浅い次元から悟りを開くような深い次元へ移っていく過程がどのようなものなのかを説明するものであり、体験学習の循環過程の各側面のつながりや、次の側面に移る際の因果関係を説明するものであることを理論的に説明し得ることを論じた。しかし、その上で、T グループにおける自己探求を反省的思考理論で実際に説明が可能なのかどうかは今後の課題であると述べた。

そこで、本章では、T グループの参加者の自己探求を検討することで、反省的思考理論が T グループにおける自己探求を理解して説明するに足る理論・モデルであるかを明らかにすることを目的とする。

II 対象と方法

1. 本研究全体における対象

(1)対象者とグループ

ホームページや口コミで一般を対象に募集している 5泊6日の有料の T グループの、3つのグループの参加者を対象とした。A グループ(x 年開催。参加者 AA~AI。一般参加の筆者も含む)は 75 分の T セッションを 13 回行った。B グループ(x+1 年開催。参加者 BJ~BR。オブザーバー参加の筆者を除く)は T セッションを 14 回行った。C グループ(x+3 年開催。参加者 CA~CI。オブザーバー参加の筆者を除く)は T セッションを 14 回行った。尚、例えば参加者 CA の C は C グループの C を指し、A が個人を指すように、イニシャルではない。

3 グループともトレーナー2名で、青年期・中年期・高年期の異職種の男女が 9 名ずつ参加した。参加者の内 2 名ずつは面識のある者同士であった。参加者をグルーピングする際、T グループ開始前のスタッフミーティングにおいて、参加者からの情報を用いて、性別、年齢、職業、これまでのグループ体験、参加者間の関係性を把握した上で、偏りのないグルーピングを図った。その点で、Pollack(1971)が、異質な参加者が混在することで、学びが深まりやすいグループとなっていると述べているように、多様なメンバー構成によって、

学びを深められるようにしていた。

AグループとBグループのトレーナーは両グループとも同一人物だった。Cグループは、AグループとBグループを担当したトレーナーXと、別のトレーナーZが担当した。

今回研究対象とする3グループでは、身体的あるいは精神的な治療のための通院やカウンセリングを受けている者には治療者・カウンセラーと相談の上、参加を申し込むよう案内した。尚、この他の情報は対象としたグループや参加者が特定される可能性があるため、非公開とする。

(2)記録と倫理的配慮

3グループとも、Tグループ開始前に、Tグループにおける人間関係の学習の素材として録音する目的で承諾を得た。Tグループ主催団体の倫理審査承認後、Tグループを開催して、全Tセッションを録音した。Tグループ終了後、研究発表に関する承諾を参加者とトレーナーから得て、Tグループ主催団体からの貸し出しの承認後、録音記録を借用した。(尚、Bグループの倫理審査は筆者の所属大学でも行われて承認を受けた。)

(3)評定素材

坂中(1998)を参考にして、評定素材を作成した。全発言を、自己理解したプロセスに言及する「自己開示」、自己開示をした後、他メンバーに問いかける「自己開示と質問」、「質問」、「うん」や「そうですね」といった簡単な応答を指す「相槌」、トレーナーがセッションの構造について説明する「トレーナーからの進め方の説明」に分類した。

(4)評定単位

坂中(1998)を参考にして、スケール評定上の留意点として、発言単位として1メンバーが発言を始めてから終わるまでを1単位とした。簡単な相槌は除外した。

(5)評定値の信頼性の検討

トレーナー経験のある2名(グループ経験50年、25年の者)と筆者が評定訓練を行った。その訓練の成果の把握のため、評定値の信頼性を検討した。評定の前に評定訓練として、評定法の基準となるEXPスケールを要約して翻訳した文献(池見ら,1986)を3名の評定者が通読した。次に訓練用素材としてサンプリングした「自己開示」に該当する9つの発言を

評定した。その結果を参照しながら評定の問題点を検討した。次にサンプリングした 9 つの発言を個人個人が評定した。その評定値の信頼性の検討のため、評定者間の信頼係数を EBEL の公式で数値化した結果、個々の評定者の評定値の信頼性(r_{11})は.75 であり、坂中(1998)の.65 と同等の数値であった。信頼性(r_{kk})は.90 であり、坂中(1998)の.85 と同等の数値であった。

本研究では、参加者の T セッション中の発言という言語化されたデータに見られる体験過程の様式を、EXP スケール(Klein et al.,1970.)というツールを用いて理解するものである。

(6)評定

EXP スケールには主として 1970 年版と 1986 年版がある。1970 年版は心理療法の場面におけるクライアントの体験過程を測定する目的で作成された。一方で、1986 年版ではクライアントの体験過程とは異なる、セラピストの体験過程を測定するセラピストの EXP スケールが開発された。本研究ではグループ場面を検討するため、1986 年版の EXP スケールを採用することが可能である。しかし、以下の理由により、1970 年版を用いた。

T グループでは「今もやもやしている」や「胸がざわざわしている」といったからだの感じが表現される発言は少ない。一方で、「今もやもやしている」というからだの感じから気づく「嫌だ」という感情や、「胸がざわざわしている」というからだの感じから気づく「不安」な感情といったものが表現される発言が多々ある。そのため、フェルトセンスの概念が加わった EXP スケール 1986 年版(Klein et al., 1986)を用いた場合、自己探求が深まり、自分の感情から新たな発想が湧いてきた場合であっても、フェルトセンスへの言及がない場合、EXP のピーク値 6 と評定されない。また、からだの感じよりも感情が言及されやすい T グループの実態に合った 1970 年版が有効と考えられる。こうした理由から、本研究では 1970 年版を採用した。

これまでの EXP スケールを用いたグループ研究では、グループ全体の EXP 値の推移の把握のため、ある時間帯をサンプリングしている(例えば Bedell,1973;坂中,1998)。しかし、サンプリング発言の評定のみでは、個人の変化の過程を把握し難い。そこで、全録音記録から逐語化した評定素材を読みながら録音データを聴いて、全員の全発言の内「自己開示」と「自己開示と質問」に該当する発言を $x+4$ 年(A グループは x 年に開催)に筆者が評定した。その後、T セッション毎の個人の評定平均値を抽出した。

2. 本章での対象と方法

CグループのTセッションの逐語記録の中から、EXP値5に相当する体験をした参加者の発言の前後の場面を抽出した。その中から、他者との関わりを通して気づきや学びが深まったと筆者が判断したCグループのCAのやりとりを記述して考察した。

尚、CAは、個人のねらいとして、他者との関係性のパターンを変えることと、Tグループで何が起きているかを理解してTグループとは何かを理解することと、メンバーと仲良くなることを挙げている。以下発言番号を数字で記すが、全発言に対して振った通し番号であり、Tセッション(#)1～#14で1～1911までである。尚、トレーナーはXとZである。

III 結果

1. 事例の概要

#2の161で、CAは自分のねらいについて問われた際、「このことを言ったら、こうなると先読みして、グループ全体にとっても、自分にとっても効果的と思えることをしたいと、ずっと自分の中で考えている。先読みすることが全体にとっても自分にとっても効果的であればいいけど、違うチャレンジをしたい。今も微妙に居心地悪い。何か言ってやるのは苦じゃないけど、それを変えたい(中略)」と発言した。162でCGは「先読みは人のため？自分のため？仕事でもしている？普段でもしている？」と質問した。163でCAは「普段でもしていて、根っこに自分が傷つきたくないことと、マイナスの評価をされたくないことがある。」と発言した。164でCGは「先読みしないことにマイナスの評価をしている？」と質問した。165でCAは「行き当たりばったりで何をしているんだと言われたくなくて、こうしたらこうなると一生懸命シミュレーションをしている。」と発言した。166でCGは「忙しいね。」と発言した。167でCAは「忙しいね。忙しくないのは良いね。」と発言した。168でCGは「(先読みを)しなきゃやってられないね。引き出しを持ってすることは必要な時があるね。」と発言した。169でCAは「先読み自体は悪くないけど、先読みしかできないのは嫌で、先読みだけだと、こうなるとわかっていることしかやらないから。」と発言した。

#4が始まった直後の335で、CIの「#3と比べて焦りが無い」という発言を受け、約1分間の沈黙の後、337でCAは「居心地が良く無くなってきている。少しメンバーのことが分かってきて、違いも感じてきた。もう一歩行けそうだけど、行けないというのがある。変わろうとしているけど、どうしたらいいのかが見えない。」と発言した。420でCAは「(他

者を)ただよく知ることができればいいと思うけど、まだ全然聞けていなくて、満足していない。(他者が自分の)言えていることをどう捉えているのかまでは確認できていない。」と発言した。421でCBは「聞けていないというのはどういうこと？」と質問した。422でCAは「みなさんを知れていない。」と発言した。423でCEは「知れていないというのは別の言葉で置き換えることはできる？」と質問した。424でCAは「(知れるというのは)その人が何者か分かること。言いたくて言っていることが、(他者に)どう伝わっているのかが分からない。」と発言した。425でXは「CAさんの言った何についてみんなからレスがまだ返ってきていない感じがする？」と質問した。428でCAは「#2でねらいの話をしようと言ったとき、どう受け止められたか確認できていない。」と発言した。429でXは「できていなかったのはいつの時点？」と質問した。430でCAは「できていなかったのがさっき分かった。」と発言した。431でCGは「ここで起こっていることが、直球で責めるのではなく、外からぐるぐる様子を見て、何が伝わっているのか、伝わっていないのか(を確かめている)。それは遠慮？思いやり？」と質問した。432でCAは「思いやりだけど、今、(自分の発言を)直球に変えようとしている。」と発言した。434でCAは「直球にしようとして、もやっとしているのは何だろうか。」と発言した。435でCGは「カモンという感じ。」と発言した。(中略)446でCEは「CAさんが言おうとした際、回りくどくなってしまう何かがあって、もう少し率直にぱつと言えると良いなということ？」と質問した。447でCAは「そう。でもあまり(普段と)変えているつもりはない。だけど、フィードバックが欲しいから回りくどかったんだ。」と発言した。(中略)453でZは「CAさんの知れるというのは、自分が言ったことを、他者がどう思っているのかが知れていないということ？」と質問した。456でCAは「知り合えているという状態は、私が言った時に反応一つ見て、伝わっているかどうか確認できる関係になれること。(他者が自分をどう受け止めたかをあなたは)分かっているねと確認できるようにになりたい。」と発言した。458でCAは「(自分は)回りくどかった。」と発言した。460でCAは「(自分は)色々覚えていられないし、考えすぎている。」と発言した。

#7ではCAは「自分がストレートに言った場合に言い過ぎとか言ってもらえると、自分は(ストレートに)言えるようになる」と発言した。#9ではCAは今の話題に関心を持ってないと発言したCEに対して、「こんちくしょう、早く言えよというのがあった」と発言した。さらに#12でCAは、グループを評価してダメだと諦めていたCHに、「勝手に評価して諦めるのはムカつく」と発言した。

2. 反省的思考理論を用いた理解

次に、CAの発言を反省的思考理論で理解する。CAは先読みをするという自分の特性について関心をもっている。また、先読み以外のチャレンジをしたいという「暗示」を抱いている。しかし、まだチャレンジがどのようなものが明確になっておらず、行動を起こせていないと推測される。その状態に置かれていて、CAは行動を起こせていない自己について考え、「居心地が悪い」という言葉で表現している(知性的整理)。自分が先読みによってなぜ自分の居心地が悪くなっているのかとCAは考えて、傷つきたくなくて、マイナスの評価をされたくないという衝動が生まれて、新たな「暗示」を抱いた。この時点では解決策は明確になっていない。その直後CGから「忙しいね」と言われ、先読みをしない関わり方がいいのだと考えた(仮説)。そして、CAは先読みを突き詰めていくと、先読みができることしかしなくなり、新たに試みる体験ができないから、先読み以外の行動にチャレンジをするのがいいと「推理」している。そして、チャレンジすることが新たな「暗示」となっていく。

337の時点では、#2の169と同様に、CA自身の先読みをせずに行動するという「暗示」がある。一方で、CAは具体的にどのような行動が良いのかという「仮説」にまだ気づけていないと推測される。CAは、#2の時点から、先読みをせずに行動するという「暗示」を抱きつつ、#4に入って、CAは自分の発言をメンバーがどう捉えているのかが分からないと「知性的整理」をした。CGから「遠慮か思いやり？」と聞かれ、CAは思いやりだと言い、今直球で伝えようとしていると言った。この場面では、CAの発言に対して、分からなければメンバーがCAに確かめ、CAの発言を後押ししたり、思いを率直にCAに伝え返したりしているように、まさにCAが望んでいるストレートな自己開示とそれに対するフィードバックがなされていると考えられる。そのやり取りを通して、CAはフィードバックを求めるとき、相手を思い、回りくどくなっているため、色々覚えていられないし、考えすぎているという「仮説」を立てた。このことにより、考えすぎないという「暗示」が生まれた。そして、#7でCAは「自分がストレートに言った場合に言い過ぎとか言ってもらえると、自分は(ストレートに)言えるようになる」と「仮説」を発言した。そして、#9でCAは今の話題に関心を持ってないと語ったCEに対して、「こんちくしょう、早く言えよというのがあった」と伝えた。さらに、#12でCAは、グループのことを評価して駄目だと諦めていたCFに、「勝手に評価して諦めるのはムカつく」と伝えるなど、「仮説」を実際に試している。

IV 考察：反省的思考理論の特徴

ここでは、反省的思考理論・モデルを用いて T グループ実践を理解して説明することについて述べる。前節では、T グループ実践において、他者(筆者)が反省的思考理論・モデルに沿って参加者の自己探求のプロセスについて反省的思考をしていた。そのときに、その参加者の今ここの体験が、地から図が浮かび上がって見えてきた。その体験では参加者が何を考え、どのような様式で、どのように行動をしているのかというように、知性的整理が他者にできた。そのことで、他者が参加者の体験に意味を見出す概念化を通して仮説を形成して、その体験の内容と様式を他者が捉えることができると考えられる。この捉えるという行為が、モデルで理解するということである。そして、捉えたことを共有するのが、モデルで説明するということを指すと考えられる。

T グループ体験を反省的思考理論で検討した場合、反省的思考は何についてどう考えているのかという内容と、また、その思考がどう進んでいくのかという過程を説明できる。例えば、CA は先読みしていることで居心地悪いのはなぜかと問いを立て、傷つきたくないからだと自己を理解している。また、「知れる」にまつわるやりとりでは、メンバーからの問いかけやフィードバックを通して、今ここでのやりとりが回りくどくなっていること CA は自己理解している。CA はメンバーからフィードバックをもらおうとするあまり、自分は考えすぎで回りくどかったと知性的整理をして、仮説を得ている。そして、ストレートに伝えることでメンバーは自分にフィードバックしてくれるだろうという推理をしていると思われる。その結果、ストレートに伝えたいという暗示が生まれていると推測される。そして、後の T セッションでは自分の気持ちをメンバーにストレートに伝えており、行動面の変化が生まれている。このように反省的思考理論は個人レベルのプロセスの中でも、反省的思考を通じた自己探求における行動面の変化や思考と行動の因果関係を把握する上で、有効な理論だと考えられる。

加えて、参加者の思考と行動の変化は、その参加者の抱いている暗示の把握によって捉えることができる。CA の場合、まず、先読みをしない関わりをしたいという暗示とともに衝動が生まれた。次に、傷つかずマイナスの評価をされない関わりをしたいという暗示に変化した。さらに、体験の中でまさにストレートな自己開示とフィードバックの受容ができていたと思い、こうしたこと(暗示)をしたかったのだと実感している。このように、参加者の暗示に着目することで、体験のある側面と別の側面とのつながりを理解できる。

こうした CA の仮説を生んだ省察(反省的思考)は反省的思考理論によって説明できる。ま

た、反省的思考理論では体験の様式よりも参加者が何を考えて行動に移したかという、自己探求における思考と行動の内容と、その内容の変化、及び因果関係を理解することができる。そして、思考の様式の変化を理解できる。また、悟りを開くとは言えないまでも、CAのように他者との関わりを見つめ直し、自分の行動や在り様が変わるなど、深い次元の学びが生まれている。その学びのプロセスを参加者自身が理解する上で、加えて、トレーナーや他の参加者がその参加者を理解する上で、反省的思考理論は T グループ体験を理解する有益な理論・モデルだと考えられる。

しかし、この CA の事例では、言語化し難いものを言語化・象徴化して自己理解をする学びを、反省的思考理論・モデルによって理解できない。例えば、337 で CA は「居心地が良く無くなってきている。少しメンバーのことが分かってきて、違いも感じてきた。もう一歩行けそうだけど、行けないというのがある。変わろうとしているけど、どうしたらいいのかが見えない。」と発言している。ここで CA は自分がどうしたらいいのかを言葉にして理解できていない。何かができそうだと思っているように思えるものの、その何なのかが分かっていないようだ。このように薄々と感じている何かを言語化・象徴化する過程は反省的思考理論で説明することが難しく、この理論だけでは参加者の体験を十分に理解できない。

Gendlin の指摘する 4 つのプロセスの様式に関して述べると、反省的思考理論では行動の様式と、他者との相互作用の様式は説明がつく。しかし、からだそのものの様式と体験過程の様式は説明がつかない。特に、体験過程の様式に関して、反省的思考理論では、こうした暗示が参加者の内面でどのように生まれるのかという、暗示が形成される過程は説明がつかない(Gendlin,1962/1993)。そこで、今ここで自分がどうしたいのかという暗示が言語化・象徴化して言語化される過程を説明する上で、体験過程理論を援用する必要がある。

第4章 Tグループにおける体験過程の進展

I 問題と目的

第1章で述べた通り、Gendlin(1964)は、個人の中に言語化・象徴化し難いものがあり、その言語化・象徴化されるものに焦点を当てるアプローチが自己探求を経た人格変化において重要な意味を持っていると述べている。

第2章で述べた通り、Tグループにおいても参加者は自身の体験過程に意味を見出している(Bedell,1973)。そして、参加者の体験過程に着目することで、参加者は自己の内的体験や感情の理解ができる。さらに、Tグループという方法のエッセンスである、プロセスに学ぶことを通して、参加者は自分とはこういうものだと言説を立てて探求する「自己吟味」が深まる。そして、その深まる過程を自己理解できる。加えて、参加者の自己の捉え方が変化する「フェルトシフト」を伴う学びを参加者が自己開示することで、その参加者だけでなく、メンバーもその変化を理解できる。

Tグループにおける体験過程に着目した研究は20世紀ではBedell(1973)位しかなかった。そこでは、参加者が体験過程に触れつつ体験している過程をEXP値で把握できた。しかし、実験的なグループでない、実際に開催されているTグループにおけるグループ全体の成長に伴うEXP値の変化は検討していない。実際のTグループ体験によってグループのEXP値がどのように向上するかは未検討の課題である。また、どのようなやりとりからEXP値が高まったのかは先行研究では検討されていない。

そのため、体験過程に着目して、実際のTグループ全体の体験過程の様式の変化を理解することが求められている。加えて、自己探求が深まった参加者の体験過程がどのように進展するのかを理解することが求められている。そこで、本章は体験過程を促進するという、Tグループが持つ機能を明らかにするため、さらにTグループ体験においてどのように体験過程が進展して、個人が成長するのかを明らかにするため次の検討を行う。

第一研究としてEXP値がどのように変化するかをグループ全体の変化に着目して検討することを目的とする。第二研究として自己吟味が深まりフェルトシフトを体験した参加者に見られる、EXP値が高まったきっかけとEXP値が4以上となった経緯を検討することも目的とする。

II 第一研究 グループ全体の EXP 値の変化

1. 目的

EXP 値がどのように変化するかをグループ全体の変化に着目して検討する。

2. 方法

(1)対象

A グループと B グループの参加者を対象とした。

(2)要因の分散分析(混合計画)

A グループと B グループそれぞれの、初期(#1~#4)、中期(#5~#9)、終結期(A グループは#10~#13、B グループは#10~#14)、における各参加者の評定平均値を抽出した。その後、2 要因(2 つの異なるグループ×初期・中期・終結期)の分散分析(混合計画)を行い、EXP 値のグループ別の違いと期間別の違いを検討して EXP 値の変化の全体像を検討した。

また、EXP 値 2 と 4 の発言回数の推移も検討した。EXP 値 2 は「話の内容は話し手と関連があるが、話し手の感情は表明されず、知的あるいは行動的な自己描写」をする段階で、EXP 値 4 は「出来事に対する体験や感情が話の主題で、自分の体験に注意を向け、ふくらませたり、深めていったりする」段階である(久保田・池見,1991)。第 1 章で述べたように、T グループではプロセスに言及する体験の仕方を学ぶようになる。そこで、プロセスに対する言及が「考え」中心になっていて、感情や実感が言及されない段階にあるのかを知るため、EXP 値 2 を検討した。また、EXP 値 4 の段階では「実感」を持って語り、新たな発想を得る(池見,1995)。その後、その新たな発想によって、EXP 値 5 で自己吟味を深める。さらに EXP 値 6 で新たな方向性を獲得する。その体験過程の進展における、自己吟味の起点として重要な段階と考えて EXP 値 4 を検討した。

3. 結果

(1)グループ別の EXP 値の推移

結果を Table2 に示す。群の主効果は有意ではなかった(被検者間効果の検定 : $F(1,16)=1.181$, $p=.293$)。時期の主効果については有意であった($F(2,32)=12.649$, $p=.000$)。Bonferroni 法によって、多重比較をした結果、両グループともに、初期と比較して、中期($p=.018$)、終結期($p=.000$)の EXP 値が有意に高かった。尚、中期と終結期に EXP 値の差は

Table2 各グループの EXP 値の推移

	n	初期		中期		終結期	
		M	SD	M	SD	M	SD
Aグループ	9	2.43	.14	2.45	.26	2.56	.22
Bグループ	9	2.30	.13	2.69	.39	2.79	.22
全体	18	2.37	.14	2.57	.34	2.68	.33

Table3 EXP 値 2 の発言回数

	n	初期		中期		終結期	
		M	SD	M	SD	M	SD
Aグループ	9	5.47	2.06	5.80	3.64	3.86	1.76
Bグループ	9	7.50	3.28	3.93	2.05	4.22	2.03
全体	18	6.49	2.86	4.87	3.02	4.04	1.85

Table4 EXP 値 4 の発言回数

	n	初期		中期		終結期	
		M	SD	M	SD	M	SD
Aグループ	9	.36	.49	.53	.54	.94	1.01
Bグループ	9	.36	.22	.91	.79	1.24	.69
全体	18	.36	.37	.72	.69	1.09	.86

見られなかった ($p=.307$)。ただし、群と時期の交互作用が有意であった ($F(2,32)=5.439, p=.009$)。Table2 の通り、単純主効果検定の結果、初期では A グループの方が B グループよりも EXP 値が高い傾向にあった ($F(1,16)=3.532, p=.079$)。中期 ($F(1,16)=2.410, p=.140$) と終結期 ($F(1,16)=2.360, p=.144$) ではグループ間の差は見られなかった。また、群ごとに測定時期の多重比較を行ったところ、A グループでは初期・中期・終結期のそれぞれの組み合わせで、EXP 値に有意な差は見られなかった ($ps > .100$)。しかし、B グループでは中期 ($p=.002$)・終結期 ($p=.000$) の EXP 値は、初期と比べて、向上した。

(2)EXP 値 2 の発言数の推移

これまで EXP 値の推移を見てきたが、次に EXP 値別に検討する。ここでは A グループと B グループそれぞれの、初期、中期、終結期における各参加者の EXP 値 2 と EXP 値 4 の発言回数の平均値を抽出した。その後、2 要因(2つの異なるグループ×初期・中期・終結期)の分散分析(混合計画)を行い、EXP 値のグループ別の違いと期間別の違いを検討し、EXP 値の変化の全体像を検討した。

EXP 値 2 の発言回数の推移を述べる。結果を Table3 に示す。数値は、初期・中期・終結期別で、参加者 1 人が 1 回の T セッションで何度、EXP 値 2 の発言をするかという平均値を指す。群の主効果は有意でなかった(被検者間効果の検定： $F(1,16)=.046, p=.832$)。時期の主効果については有意であった ($F(2,32)=5.048, p=.012$)。Bonferroni 法によって、多重比較をした結果、両グループともに、初期と比較して、終結期 ($p=.017$) の EXP 値 2 の発言回数が有意に下がった。尚、中期 ($p=.146$) にかけての発言数は有意な変化がなかった。尚、中期と終結期に EXP 値の差はみられなかった ($p=.991$)。群と時期の交互作用が有意でなかった ($F(2,32)=3.115, p=.058$)。Table3 の通り、単純主効果検定の結果、初期

($F(1,16)=2.463, p=.136$)と中期($F(1,16)=1.796, p=.199$)、終結期($F(1,16)=.162, p=.692$)では B グループの方が A グループよりも EXP 値 2 の発言回数が初期と終結期で多い傾向にあった。また、群ごとに測定時期の多重比較を行ったところ、A グループでは初期・中期・終結期のそれぞれの組み合わせで、発言回数に有意な差は見られなかった($p_s > .100$)。しかし、B グループでは初期と比べて中期($p=.013$)、初期と比べて終結期($p=.024$)の発言回数が減少した。

(3)EXP 値 4 の発言数の推移

次に EXP 値 4 の発言回数の推移を述べる。結果を Table4 に示す。数値は、初期・中期・終結期別で、参加者 1 人が 1 回の T セッションで何度、EXP 値 4 の発言をするかという平均値を指す。群の主効果は有意でなかった(被検者間効果の検定： $F(1,16)=1.206, p=.288$)。時期の主効果については有意であった($F(2,32)=6.171, p=.005$)。Bonferroni 法によって、多重比較をした結果、両グループともに、初期と比較して、終結期($p=.015$)の EXP 値 4 の発言回数が有意に増加した。尚、中期($p=.142$)にかけての発言数は有意な変化がなかった。また、中期と終結期に発言回数の差は見られなかった($p=.363$)。そして、群と時期の交互作用が有意でなかった($F(2,32)=.457, p=.637$)。Table4 の通り、単純主効果検定の結果、初期($F(1,16)=.000, p=1.000$)と中期($F(1,16)=1.394, p=.255$)、終結期($F(1,16)=.538, p=.474$)では A グループと B グループの EXP 値 4 の発言回数には有意な差は見られなかった。また、群ごとに測定時期の多重比較を行ったところ、A グループでは初期・中期・終結期のそれぞれの組み合わせで、EXP 値に有意な差は見られなかった($p_s > .100$)。しかし、B グループでは初期と比べて中期($p=.103$)に有意な差が見られなかったものの、初期と比べて終結期($p=.041$)にかけて EXP 値 4 の発言回数が増加した。

4. 考察

ここから、参加者が T グループを体験して自己理解が深まり EXP 値の高い発言をするようになるという点では、B グループ全体で変化が見られた。両グループ全体で見ると EXP 値の変化は初期から中期、初期から終結期にみられる。一方で、中期から終結期にみられなかった。ここから、両グループにセッション数の違いがあるものの、グループ全体でみた場合、EXP 値が向上するグループがある。一方で、向上しないグループもあると考えられる。今後、EXP 値が向上するグループレベルのプロセスを検討するには、向上したグループと向上しなかったグループの初期から中期にかけてのやりとりの比較検討が効果的だ

と考えられる。加えて、終結期の T セッションが多いからといって EXP 値が向上するわけではないという仮説が考えられるが、今後グループ数を増やした検討が求められる。

EXP 値別に見ると、B グループの初期には EXP 値 2 の発言回数が多く、出来事や考えを頻繁に交換し合っていたが、後半になるにかけて EXP 値 4 の発言が増え、自身の感情だけでなくどのように感じているのかを語り合うようになっていった。一方の A グループは初期からお互いの考えを長めの発言で交わしていた。このようにグループによって EXP 値の推移は異なっている。しかし、両グループ全体で見ると、初期から終結期にかけて EXP 値 2 の発言が減り、EXP 値 4 の発言が増えている。

ここから、T グループ開始当初は、T グループ体験の様式が出来事や考えをデータとして扱って自己理解や相互理解を深める体験過程の様式になっていると考えられる。そして、終結期にかけて、真実の自己への気づきが生まれて自分の感情や感じを語り合う体験過程の様式に変化していくと考えられる。この変化があり、T グループ体験では話題がグループでの出来事や自他の考えに関するものから、自分の内面に焦点を当てて気づいたものになり、メンバーに様々な感情が生まれて発言していると考えられる。その後、体験過程の進展における自己吟味が深まって、時には新たな洞察を得て自己受容する。その体験過程の進展を検討するため、第二研究を行う。

尚、A グループと B グループは、別の年度に行われたものの、同一の主催団体であり、トレーナーは同一である。参加者が異なるだけでもグループ全体の EXP 値の変化に違いがある。それゆえ、人と時間と場所が異なれば、さらに EXP 値も変わってくると考えられる。

Ⅲ 第二研究 体験過程が進展するきっかけ

1. 目的

自己吟味が深まりフェルトシフトを体験した参加者に見られる、EXP 値が高まったきっかけと EXP 値が 4 以上となった経緯を検討することを目的とする。

2. 方法

(1)高変化群の選出

第一研究では全体的な変化の把握のために 3 つの期分けをして期間毎の変化を理解しようとした。それと異なり、第二研究では初期と終結期の 2 つの T セッションの EXP 値の差が大きい参加者を各グループから 2 名選出して、計 4 名の T グループ体験を検討した。

Table5 各グループの個人別評定平均値

Aグループ				Bグループ			
参加者	初期 #1, #2	終結期 #12, #13	初期と終結期の差	参加者	初期 #1, #2	終結期 #13, #14	初期と終結期の差
AA	2.35	2.14	-0.21	BJ	2.78	3.60	0.82
AB	2.76	2.40	-0.36	BK	2.55	3.28	0.73
AC	2.16	2.80	0.64	BL	2.26	4.00	1.74
AD	2.52	3.50	0.98	BM	2.05	3.30	1.25
AE	2.70	2.91	0.21	BN	2.36	3.03	0.67
AF	2.26	2.00	-0.26	BO	2.14	2.88	0.74
AG	2.53	2.56	0.03	BP	2.28	2.52	0.24
AH	2.21	3.00	0.79	BQ	2.23	4.75	2.52
AI	2.42	2.12	-0.30	BR	2.17	2.52	0.35

グループ全体の EXP 値の変化に違いがあり、グループ全体で見た場合 EXP 値が高まらなかったグループであったとしても、その中でも他の参加者と比べて変化があった参加者の発言を抽出することに意味があり、体験の内容も大きく異なると考えられるためである。また、初期の 2 つの Tセッションでは個人レベルのプロセスである体験過程に触れつつ気づいたものを発言する様式に馴染んでいない。一方で、終結期の 2 つの Tセッションではその様式を各々なりに身につけていると思われるためである。加えて、成長する参加者ほど、初期と終結期の自己探求の深さが大きく異なるという Cleland(1969)の指摘があるためである。その結果を Table5 に示す。A グループは AA~AI、B グループは BJ~BR が参加者である。該当する発言を個人別に EXP スケールによって評定して、初期と終結期別に平均値を出した。#1、#2 であれば、#1 と #2 の個人別の評定値の合計を合計サンプル数で除したものを指す。結果、A グループでは AD、AH、B グループでは BQ、BL の順に評定平均値が向上していた。よってこの 4 名の高変化群の体験を検討することとする。

(2)分析方法

質的データ分析法(佐藤,2008)に沿って行った。第二研究では EXP 値が高まった際のきっかけを検討する。そのためには EXP 値を高めた文脈がどのようなものかという情報をセグメント化したり、セグメント間の関係や、そこから生まれる概念との関係も検討したりする必要がある。そうした検討には質的データ分析法が有効であると考えて、この研究法を用いた。

(3)分析の流れ

①文字テキストデータの作成

各参加者の EXP 値がその参加者の 1 つ前の発言より 1 以上高くなった発言と EXP 値が 4 以上の発言を抽出した。その発言は 98 あった。EXP 値が 1 以上向上する発言は文字通り変化があったため、抽出した。また EXP 値 4 以上の発言を全て抽出したのは、前述したよ

うに、この段階が「実感」を持って語り、新たな発想が生まれる段階(池見,1995)だからである。その後 EXP 値 5 で自己吟味を深めて EXP 値 6 で新たな方向性を獲得する。その起点として重要な段階と考えるためである。

②要約の作成

該当発言を生んだと考えられるやりとりを筆者が単独で解釈して要約した。

③要約の定性的コーディング

②で作成した要約に対して定性的コードを作成した。

④グルーピング

要約した定性的コードをどのようにグルーピングできるかを検討した。同じ部類に入りそうなものがあれば、グルーピングして小見出しをつけた。グループに組めない発言はその他としてまとめた。

⑤見出し

さらに小見出し同士をまとめて見出しをつけた。

⑥配列・整理

最後に Tセッション外、Tセッション内に分けた。

⑦客観性の担保

Tグループのトレーナー歴が約20年で、主として質的研究法を採用している研究者から、各発言の解釈とコード化とグルーピングに関して指導を受けて、修正した。

3. 結果と考察

配列・整理したものを Table6 に示す。定性的コードは 78 になった。EXP 値を高める要素は様々であったが、今回の定性的コードの多くに共通してみられた特徴として、自己探求の過程で、Rogers(1951/2005)が述べた自己概念と体験の再統合が多くあることが分かった。中堀(2005)は人間関係トレーニング(Tグループ)において他者との真剣な出会いを通して、また真実を覆い隠さずに自分と取り組んでいく過程で自己概念と体験が再統合すると述べている。そこで、本研究では Tグループ体験においてこの再統合は重要であると考え、この再統合を特化して結果をまとめて考察した。尚、考察するカテゴリーのみ網掛けして Table6 に載せている。以下、本章において、見出し名は<>で示し、小見出し名は『』で示し、定性的コード名は [] で示す。尚、表の中のカッコ内の数字は各カテゴリーに当てはまる発言回数を示す。「Tセッション外」は Tセッション中に Tセッション外での体験に

Table6 EXP 値を高めたやりとりや構造

見出し	小見出し	定性的コード
ねらい(5)	ねらいのわかちあい(3)	ねらいについて質問されて(2) ねらいの意図を伝えたくなくて
	モデリング(1)	ねらいを実現するメンバーが居て
	自分がねらいを実現して(1)	自分がねらいが実現して
全体会に参加して(4)	自分の気持ちが変わった(2)	みんなの温かさに触れて気持ちが違って グループワークに参加して気持ちが違って
	コンテンツとしてセッションに影響した(2)	フィードバックをもらって プロセスを3人で議論して
ふりかえり用紙・集計表(3)	自分の言動を内省(2)	グループに影響を与えたことに戸惑って 自分の進め方がまずかったと思って
	用紙を見せ合うことの面白さ(1)	コメントに面白さを期待されて
その他(1)	外の風景の感想(1)	外の風景の感想を語り合って
他メンバーの想いや在り方の語り(13)	自分の悩みと同じ悩みを他メンバーが語る(7)	「感情を出すのが難しく、動揺を隠してきた」と発言して 「他メンバーをキャラクターで見よう」と発言して 「流れに混ざり切れなかった」と発言して 「上から目線で見下してしまう」と発言して(2) 自分の超自我と自我について発言して 「自分の自我をどう見ればいいのか」と発言して
	分かり合えない思いが生まれ(2)	人にセンサーを向けるのが苦手だと気づいて 他者との関係性に問題意識があることに気づいて
	自分とは異なる考えだと思う(4)	他メンバーの仕事について説明して(2) 努力して力を発揮する他メンバーが語って(2) 「あなたの生き方には責任感がある」と発言されて 「生き方を研究してきた成果がある」と思って(2) 「他メンバーの生き方の語りは魂の叫びだ」と思って 「映画を観て生き方観が変わった」と発言して(2)
他メンバーの生き方観や職業観の語り(8)	他メンバーの生き方観に影響され(6)	「あなたの生き方には責任感がある」と発言されて 「生き方を研究してきた成果がある」と思って(2) 「他メンバーの生き方の語りは魂の叫びだ」と思って 「映画を観て生き方観が変わった」と発言して(2)
	他メンバーの職業観に影響され(2)	転職への想いを発言して(2)
自分の在り方の語り(自己内プロセス)(10)	自分の自己開示に言及(4)	自分の発言をめぐるやり取りがあって 直前の自分の自己開示に対して(2) 自分の在り方の変化
	自分の気持ちが理解しづらい(3)	他メンバー自身の気持ちの理解の仕方に影響されて 「こんな風に自分の気持ちを理解したら」と発言されて 「他メンバーから気持ちの掴み方を教わりたい」と発言して
	自分は変わっていない(1)	「自分は変化していない」と発言して
	自分の思いを表現するのが苦手(1) 自分は変化した(1)	「自分の思いを表現するのが苦手」と発言して 自分は変化したと実感して
他メンバーからのフィードバックと質問(28)	「自分にもっと向き合え」(10)	「今ここで何が起きていたか考えよう」と発言されて 「もっと掘り下げたいと思わない?」と発言されて(2) 「困ったらしゃんしゃんと終わらせようとしていない?」と発言されて 「心の奥から本音を出している?」と発言されて 「こまっただけを見てみたい」と発言されて 「揺らいでいる自分は見せたくない?」と発言されて 「あなたの話をもっと聞きたい」と発言されて 「自分のことは自分で見るしかないから、がんばって」と発言されて
	困っているようには見えないけど(2)	「困っている感じをもっと教えて」と発言されて 「あなたが何に困っているかわからない」と発言されて
	してもらってうれしい(6)	「そう言ってもらってうれしい」と発言されて 「気遣いがうれしいし、何か返したい」と発言されて 「あなたのおかげでがんばれる」と発言されて 「モデルを見せてくれてうれしい」と発言されて(2)
	そのままのあなたでいい(1)	「心配りをしてくれてうれしい」と発言されて 「そのままの在り方でいいのでは」と発言されて
	痛いところをつかれた(5)	「ストレートに表現しないよね」と発言されて(2) 「ファシリテーターっぽく見えるね」と発言されて 「あなたはこう見える」と発言されて
	質問(4)	「自己主張や議論をしないままにしている?」と発言されて 「困っていることがグループ内でもあった?」と発言されて(3) 口火をきいた理由を聞かれて
	グループレベルのプロセス(18)	グループの進め方・進み方の模索(7)
「やりとりに違和感がある」(3)		「話の進め方に違和感がある」という発言があって 「違和感があるというあなたに違和感がある」という発言があって 他メンバーとのやりとりの違和感があって
沈黙(3)		「沈黙への想いをききたい」という発言があって 「今の沈黙は心地よくない」という発言があって ジャズの休符とグループの沈黙をめぐる発言があって
メンバー間の葛藤(3)		セッション外でのメンバー間の葛藤をめぐる発言があって(2) 「あなたとは違う」「分かったように言わないでほしい」という発言があって
グループの構造(2)		「非構成的でもいい」という発言があって 「退室してもいい?」という質問があって
トレーナーの介入(8)	トレーナーが感想を伝える(2)	Tr「ここがとどけていくようだね」という発言があって Tr「あなたの涙をみて感動した」という発言があって
	トレーナーがプロセスを問いかける(4)	「内容を聞いている?気持ちを聞いている?」という質問があって 「あなたのニーズは満たされた?」という質問があって 「自分の他メンバーへの影響をどう思う?」という質問があって(2)
	その他(2)	「トレーナーの介入への先入観が変わった」という発言があって(2)

ついて言及した発言を指す。

①Tセッション外

Tセッション外の体験に関するセッション内での発言が EXP 値を高めていた。〈ねらい〉に関して、#1 の前の全体会で、今ここの自分に焦点を当て、最近どのように過ごしてきたのか、今自分はどのような心境なのかを、体験過程に触れつつ絵で表現した。その後、トレーナーがグループ全体のねらいを伝え、そのねらいに対して T グループ全体を通して個々にどのようなねらいに取り組みたいかを個人で考えて言葉にした。例えば AH のねらいは自分の感情を理解して感情を表現することであった。ねらいを考える過程で、これまでの自己の課題に目が向き、自分とはこういうものだという自己概念に注目し始める。そして、なりたい自分(理想自己)と今ここの真実の自分(体験)のずれに対して焦点を当てる。そのことがきっかけになり、これからこう在りたいという自分に向けた動機づけが高まって、その時の感情や感じが語られて、EXP 値が高まると推測される。

その他には、[プロセスを 3 人で議論して]に関して、全体会で 3 人 1 組になって、参加者はプロセスを理解するという課題に取り組み、Tセッションをふりかえった。自分の内面や他のメンバーの内面や対一の関係やグループ全体の動きで生まれているプロセスに気づいて、それに言及するという T グループ体験をした。ここでは、グループで起きているプロセスや自分の内面で起きているプロセスに焦点を当てて、感じや感情を語る過程で、Tセッションでの自分の体験をより理解すると推測される。そして、体験に注目して言及する仕方が Tセッションでの体験の仕方に影響して、参加者は Tセッション中体験に対する感情や感じを語りやすくなって、EXP 値が高まると思われる。

Tセッション後に毎回記入したふりかえり用紙の回覧(〈ふりかえり用紙・集計表〉)では、まだ Tセッションで語られていないプロセスが顕在化した。自分が他者にどのような影響を与えていたのか、語られなかった他者の想いがどのようなものだったのかを知ってその他者のプロセスに影響を与えていた事実戸惑った。そして、自分の言動をふりかえる過程で、自分について気づいていない側面(体験)に気づいて自己概念とのずれにも気づいた。加えて、他メンバーの感情の記述から影響を受けて、Tセッション中他メンバーを慮って共感的理解が深まって、その時の自分の感情を語りやすくなって、EXP 値が高まったと考えられる。Chisholm(1970)は、T グループ参加者が自身の体験を省察して、体験を再解釈していることを指摘した。Chisholm が述べるように、参加者が自身の記録をふりかえってみることで、体験を解釈し直し、自己概念を新たなものに行っていると考えられる⁹。

②Tセッション内

Tセッション内の体験に関する発言の内訳として、〈他メンバーの想いや在り方の語り〉は、他者の自己開示に影響を受けたという発言が多かった。『自分の悩みと同じ悩みを他メンバーが語る』にあるように、他者が語るこれまでのプロセスと今ここでのプロセスに影響を受け、自分はどうかと自分の立場に置き換えて、自分はこういう存在だという自己概念を語った。その後、自分の生き方や在り方、そして自分の今ここでの実感のこもった想いに焦点を当てていく過程で体験過程が進展すると考えられる。

次に、『分かり合えない思いが生まれ』、『自分とは異なる考えだと思ふ』について述べる。セッションでのやりとりについて、BQは自他の考えの違いは受け止め、他者の存在は受け入れると語った。単に同じ考えであると確かめ合うのではなく、自分とは異なる他者との関係の中で、分かり合えないかもしれないという不安を感じることもあると考えられる。そして、他者の存在を受容し、自己概念である独自性・アイデンティティを確かなものにしていき、自分はこういう者だと仮説を立てて、それを語る発言につながる体験があると考えられる。

一方で、〈自分の在り方の語り(自己内プロセス)〉の下位にある『自分の自己開示に言及』は、各自が発言した内容に対して更に思うことを述べたものである。このプロセスでの体験過程の進展はTable7のADの発言にある様に、言葉を重ねながらより自分の感じに近い意味を見つけていき、体験からの気づきが深まり、自己概念が変化していく発言の流れとなっていた。〈1〉でなりたい自分(理想自己)とは全く違う自分(真実の自己)が他のメンバーには見えていると語った。〈2〉でAAから具体的に言ってほしいと言われ、〈3〉でADは〈1〉で語った2つのことに言及した。1つ目にテンションが高い人になっているかもしれないが、他者に入っていくことができず関わっていくのが怖いというあるがままの自分(真実の自己)を語った。2つ目に人と深い所につながりながら、どしどしとした人になりたくてとな

Table7 ADの自己開示への言及(#8)

〈1〉Dさん: 私は根深い部分があるかもしれないのですが、違和感というよりも、何かやっぱりそう見えるんだないうところに印象があって、私の中での課題、問題は、自分と全く違った人間がいて、自分がこういう風になりたいという自分とかけ離れているんです。でも、自己紹介をしていなくて背景を知らないという状態でも、やはりそういう風に(他メンバーから)見えるという事は、あっやっぱりこれに従って、ここから先を進むしかないのかなと少しだけ自分の中で整理したんですね。でも何か自分になりたいと思っていた自分がいたので、やっぱりそこがというところを感じました。
--

〈2〉Aさん: もう少し具体的に言ってもらえると

〈3〉Dさん: コンプレックスなのかもしれないのですが、こうテンションが高い人じゃなくて、冷静にいろいろと理論立てて見れる人間になりたくて、かつ、人に対して配慮ができて、私がイメージしている人間像ってあるんです。そこになれば、今の仕事でも部下との関係性とかもうまく行くんじゃないかなとあって、そういう風になりたいというのがあって、私は人に対して入り込めないんです。それが課題で。苦手意識があるんです、やっぱり。関わっていくのが怖いんです、私。で、本当に言葉をかければいいんだけど、その一歩先が出ない。それが課題だと思っているので、何かそこを払拭しつつ、何か人と深い所につながりながら、かつ、どしどしとしたような人になりたくて、明確には今説明できないのですが、真逆な感じで。
--

りたい自分(理想自己)を語った。あるがままの自分(真実の自己)を語る時には怖いという感情を表明している。こうした葛藤を正直に語るができる AD は今まさに人と深く真実の姿で関わるという体験をしつつあると考えられる。この T グループの今ここでのプロセスは従来の T グループ研究で説明されてきた。一方で、AD がうまく説明できない感じや、まだ言語化されていない感じに触れていく流れもあると理解できる。このように真実の自己に気づいて、こうした自分なのだとして自己概念が再形成されて、体験と自己概念が再統合すると考えられる。

Bayne(1971)は、T グループ参加者がネガティブな感情を抱く際、自分自身をより理解すると述べた。AD はネガティブな感情を抱いて、自身の感情をより理解している。グループレベルのプロセスや対人間レベルのプロセスの進展に伴って、AD は自身のネガティブな感情を自己開示できるようになったと思われる。その自己開示によって、AD はメンバーから受容されて、さらにネガティブな感情に向けた自分自身を受容している。このように参加者がネガティブな感情を抱くことによって、参加者自身が自己に対してネガティブに感じていた在り様について理解して、受容するようになると考えられる。

〔自分の在り方の変化〕に関して AH は、他のメンバーが自分の気づきや感情を自己開示し、それに対してフィードバックを求めるのを見て真似をしてみるが、そうしたやり取りの仕方が苦手だなあと感じ、取り残された感じがあった。#9 で「自分の中で感情がこみあげてきて自分の心の声が聞こえ始めた」と語った。そして、#10 で AH は「自分が人の気持ちを大切にすることが大事だと言いながら、そのための仕事をしながら、実際は自分の売り上げしか考えていなくて、感情を邪魔にしてきた」と気づいた。この気づきと共に感情が高ぶった。AH は感情を大事にできない真実の自己に気づいた際、感情が表出した。その表出に気づいた結果、感情に気づき表現するという理想自己を実現している自己に気づいて一連の体験を語った。その後、自分の体験過程に気づいて自分自身を受容した。さらに、「AC さんの悲しい気持ちが聞こえてきた」と発言したように他者の気持ちや感じを共感的に理解して、さらに他メンバーと同じような感じを持つ共振(sympathy)を体験した。ここでは、ねらいとした自己像と真実の自己とのギャップに向き合った結果、自分の在り方が変化する体験を通して、理想的な自己を後の T セッションで体現し、これまでとは異なる体験をした。T グループでは、こうした自分になりたかったのだとして自己概念が理想的なものに変化して、自己概念と体験が近づき、そのことを語ると考えられる。尚、この理想自己は AH にすでに備わっているもので、AH の内面の変化と場の変化によって体現された

と推測される。

次に、〈他メンバーからのフィードバックと質問〉は他の参加者から該当の参加者一人に対する(一対一的な)発言を指す。下位にある『もっと自分に向き合え』(10 発言)は、主に AD と BQ に対する発言である。これらの発言は「自分で問題と感じていることにここで取り組みませんか？」などの問いかけや、言われた参加者への促しであり、参加者本人が自己概念を揺さぶられるフィードバックであった¹⁰。

そうした中でも、BQ は他の参加者から「あなたの発言は心の底から出てきたものとは思えない」と突然言われ、言葉を失った。数分後に BQ が話し始めるまで、他のメンバーがこの発言に対して意図を確かめたり、「BQ さんの言葉が届いている」などと伝えて BQ を支えようとした。そして、BQ は「深い所に降りられない何かがあるのかもしれない。でも、降りて行きたい」と自分がこれまで気づかなかった自分に向き合いたいと発言して、体験に着目して自己概念を問い直し始めた。

尚、今回の問いかけは、自分が他者に本音を伝えているのか、本気で向き合っているのかと問うもので、相当なショックを与える可能性がある。しかし、この場面でトレーナーは介入していない。BQ が自身の内面に向き合う力があり、このグループの場では可能だと考えたからだと推測される。T グループでは、自己開示とそれに対するフィードバックの受容を通して、より自分自身を明らかにしていく。操作的にネガティブなフィードバックを押し付けると、大きな心的外傷を負わせる体験が生まれ得るが、そのように安全性が確保され難くなった場合では、現在の T グループトレーナーは「〇〇さん、そんなに言われて、しんどくないかな」などと介入し、心的外傷を未然に防いでいる¹¹。

他に〈グループプロセス〉に関する発言が 18 あったが、自己概念と体験の再統合に関係が無かったため、取り上げていない。

IV 終わりに

第一研究では、グループ全体で見た場合、EXP 値が有意に変化しないグループがあった。非構成的なグループ体験をしたからといって EXP 値が高まるわけではないと考えられる。そして、体験過程という概念だけでは、T グループにおける自己探求の全貌を明らかにできないと考えられる。それゆえ、体験過程以外の言動や在り方の変化も含む個人レベルのプロセスという視点に立った自己探求の理論・モデルの検討が必要である。尚、本章で検討した参加者に見られたように、大きな人格変化には体験過程の進展が必要と考えられる。

第二研究では、自分の発言にさらに言及したり、自己に焦点を当てるよう他者から促されたりした結果、体験をより理解して、「自分にもこのようなところがあるのだな」と今までに気づかなかった新たな自己概念を持ち、自己概念と体験が近づいて自己に関する仮説を語って、高い EXP 値の発言が生まれると考えられる。また、この自己概念と体験の再統合が、体験過程理論から見た、参加者の自己吟味だと考えられる。この参加者の自己吟味には、AH のようにねらいに取り組んで、これまでとは異なる体験を試行して、体験と一致する自己概念を受容をすると考えられた¹²。

こうした心理臨床学的な T グループ体験の要素はこれまで実証されてこなかったが、他の非構成的なグループアプローチにも通じる心理臨床学的な体験過程の様式がある点を指摘できた。しかし、先述したように、体験過程理論だけでは、これがいいだろうと新たな行動を試して検証するといった、個人の内面と言動のつながりといった行動面の個人レベルのプロセスは説明がつかない。それゆえ、体験過程という概念だけでは、T グループにおける自己探求の全貌を明らかにできないと考えられる。そこで、体験過程理論を補う別の理論を援用して、T グループ体験を理解する必要がある。

第5章 自己探求のフェーズのモデル

I 問題と目的

第3章ではTグループでどのように反省的思考(Dewey,1933/1950)がなされるのかを見てきた。また、第4章では自己探求の中でも特に体験過程(Gendlin,1964)がどのように進展するのかを見てきた。現在の日本のTグループにおいてさらなる研究が求められているのは、第1章で述べた通り、個人レベルのプロセスのモデルの研究である。Tグループにおける個人レベルのプロセスを検討する行動面の変化や思考の様式と思考の内容の変化を捉えるものに Dewey(1933/1950)の反省的思考理論・モデルがある。また、体験過程の様式を説明する Gendlin(1964)の体験過程理論がある。第1章で述べた通り、Tグループにおける自己探求のモデルは十分に検討されていない。そこで、Dewey(1933/1950)と Gendlin(1964)の理論を援用して個人が T グループにおいてどのように自己探求をしているかという新たなモデルをつくる必要がある。

第3章で検討した反省的思考理論と、第4章で検討した体験過程理論は全く関係のないものではない。Gendlin(1962/1993)はフェルトセンスが概念形成において果たす働きは、Dewey の指摘する暗示によって現在の問題に対する解答の示唆が出現すること(arising)と同様だと述べている。しかし、暗示そのものがどのように働いたり現れたりするかということについては、Dewey は余り述べていないと Gendlin は述べている。

一方の Dewey(1925/1997)は、思考がとても及ばない操作の効率を、感じを上げることを述べている。加えて、人間の最も高度に知性化された操作でさえ、それによって人間の推論的動きを導く「外辺(fringe)」として、それらの感じの質に依存していることを述べている。Bradford(1989)はこの Dewey の記述に対して、Gendlin がどのような理論的な用語よりも体験過程を根本的なものと考えていたのと同様に、Dewey も Gendlin と同様の考えを持っていたと述べている。そして、Dewey(1938/2004)は、反省が生まれる前の感覚・感情的なものへの意識を持つ側面を重視していた。また、Dewey(1925/1997)は、感覚や感情についての意味を見出す側面を区別していた。Efron(1992)は、Dewey(1925/1997)が、現実場面における身体的な意味が、始まりのフェーズ、又は直接的なフェーズにおける体験の問題において始まるだけでなく、身体的な意味がいかなる所与の探求における最後の点でもあると述べていたと指摘している。つまり、Dewey(1933/1950)は反省的思考理論において「感じ」に関することを言及していなかった。しかし、人の体験においては感情や感じか

ら思考や行動が生まれる過程と、思考や行動の意味を身体的な感じから捉える過程があると Dewey は考えていた。このように感情・感じと意識化に着目する反省的思考理論と、感じから感情や思考に移る過程に着目する体験過程理論には関連性がある。

一方で、T グループにおいて、どう関わればいいのかと考えたり、実現したいことへ取り組んだりする行動面の学びは第 4 章で述べたように、EXP スケールだけでは把握できない。そこで、T グループにおける自己探求を通じた行動面の変化を伴う、自己吟味が深まりフェルトシフトを伴う個人レベルのプロセスを理解する必要がある。

その行動と体験過程の進展を通じた自己探求を理解するためには、トレーナーが参加者の個人レベルのプロセスを、フェーズ(段階)として理解できるよう、整理して共有することが有益である。このフェーズは様々な個人レベルのプロセスのうち類似する側面のプロセスをまとめたものである。例えば、参加者が自身について、ある場面で自分は駄目だと理解する。一方で、他者の感情を丁寧に聴くことができている自分に気づく場面があったとすると、これらは自己の理解といった一つのフェーズにまとめられる。加えて、その参加者が、自分は駄目だけど、こうした自分でやっつけようとして自己を受容するのは、自己を理解するフェーズと別のフェーズになる。これらのフェーズを理解することで、T グループ参加者の内面でどのようなことが起きていて、それが目の前の言動や在り方にどのように影響しているのかを推測できると考えられる。そして、たとえ自己吟味が深まらず、フェルトシフトを伴う体験もしていない参加者であっても、フェーズを参考にして今ここでの体験過程の様式と反省的思考も含む個人レベルのプロセスを把握できると考えられる。

そこで、本章は、T グループにおける他者との関わりを通じた、低い EXP 値が中心だった所から自己探求が深まりフェルトシフトを伴う高い EXP 値に至った参加者の個人レベルのプロセスのフェーズがどのようなものかを検討することを目的とする。

II 対象と方法

1. 対象

A グループと B グループの参加者の中から、第 4 章で選出された高変化群の 4 名、AD、AH、BL、BQ を対象とする。

2. KJ 法：高変化群の発言にみられる T グループ体験の検討

次に、これまで殆ど言及されてこなかった T グループにおける自己吟味とフェルトシフ

トに関する発想を、複数の T セッションにまたがる発言に共通する内的体験や因果関係から得るため、KJ 法(川喜田,1986)を用いて、高変化群 4 名の変化を検討した。4 名の発言を混合した検討もできるが、個々の体験の流れや因果関係の検討によって妥当性のある仮説に結び付けられると考えたため、高変化群から 1 名ずつ検討した。川喜田(1986)の方法に則り、本研究では一つの発言を一つのラベルとして全てのラベルを検討した。長いラベルは 600 字程になる。そのため、4 名の全ラベルを検討すると一つ一つのラベルを十分に検討できない。そこで、後述するラベルのグループ編成で用いるラベルを精緻に検討する上で、以下の手順を踏んだ。

(1)探検ネット

T グループ体験の全体像を理解するため、探検ネットを行った。この方法は KJ 法における取材法で、簡易にスピーディーに理解ができるよう作られている(川喜田,1986)。初めにテーマを「参加者の T グループ体験」と決めて中心に書いた。録音記録から紙の逐語記録を作成して、各自の一発言を一つずつ切り取ってラベル化した。その後、関連のあるラベル(発言)を近くに配置した。

(2)多段ピックアップ

次に同様の T グループ体験が語られたラベルの重複を防いで検討すべき発言を抽出するため、多段ピックアップを行った。この方法も取材法の一つであり、様々な制約の中、関連するラベルを代表するラベルをバランスよく残すための方法である(川喜田,1986)。平川(2014)は多段ピックアップで絞り込むラベルの数は全体のラベルの数の 5 分の 1 以上が最低必要だと述べている。そこで、各参加者の発言数を絞り込む目標値(目安)を各自の発言数の 5 分の 1 程度とした。再度一つずつのラベルを読みかえし、関連のあるラベルを代表すると判断したラベルに印をつけて発言数を絞り込んだ。この作業を繰り返して目標発言数に絞り込み、関連のあるラベル群を代表するラベルを選出した。2~3 回のピックアップを経て、AD のラベルを 127 から 24 に、AH のラベルを 50 から 12 に、BL のラベルを 59 から 15 に、BQ のラベルを 89 から 19 に絞り込んだ。

(3)KJ 法 1 ラウンド

各自の T グループ体験の概念化のため、KJ 法 1 ラウンドを行った。KJ 法 1 ラウンドは

ラベルのグループ編成(ラベル拵げ、ラベル集め、表札づくり)を指す。AD の表札は KJ 法のインストラクターの指導を受けながら、1 段目の表札を筆者が作成した。2 段目から 4 段目の表札は筆者が単独で作成した。AH、BL、BQ の 1 段目の表札は、臨床心理学を専攻している大学院修士課程の大学院生の研究協力者 1 名と筆者が作成した。KJ 法講習会受講者の筆者が先に考えた解釈や表札を研究協力者が見ない状態で、1 つずつの発言を読んで、筆者がその発言の前後の流れを説明して、2 名で内容を議論して、研究協力者が表札を考えて、その後、2 人の表札を突き合わせて、議論を経て、一つのアイデアに統合して表札を完成させた。その後、2 段目と 3 段目の表札は筆者が単独で作成した。

(4) 叙述化

各参加者の T グループ体験を理解する KJ 法 1 ラウンドのみでは体験の要素がランダムに把握されるのみである。そのため、因果関係を含む体験の流れを把握するのが難しい。加えて、KJ 法では文章化の順や内容の深さは決まっていない(川喜田,1986)。そこで、図解化の後、個人レベルのプロセスに関する新たな発想を得るため、時系列に沿って参加者各自の固有の体験の流れを 1500 文字程度でストーリーとして整理した。

3. T グループ体験の比較検討

個々に異なる体験の共通点や相違点の検討によって、T グループ体験を一般化するため、4 名の T グループ体験を 4 者間で比較検討した。そして、類似する個人レベルのプロセスをまとめてフェーズを構成した。

III 結果

1. 図解化

KJ 法 1 ラウンドから得た発想から表札を作成した結果を図解化したものを Figure3-6 に示す。表札につけられた記号のうち、アルファベットの小文字は 1 段目の表札を示す。ひらがなは 2 段目の表札を示す。Figure3 における、153、632、1040 は発言につけられた数字である。

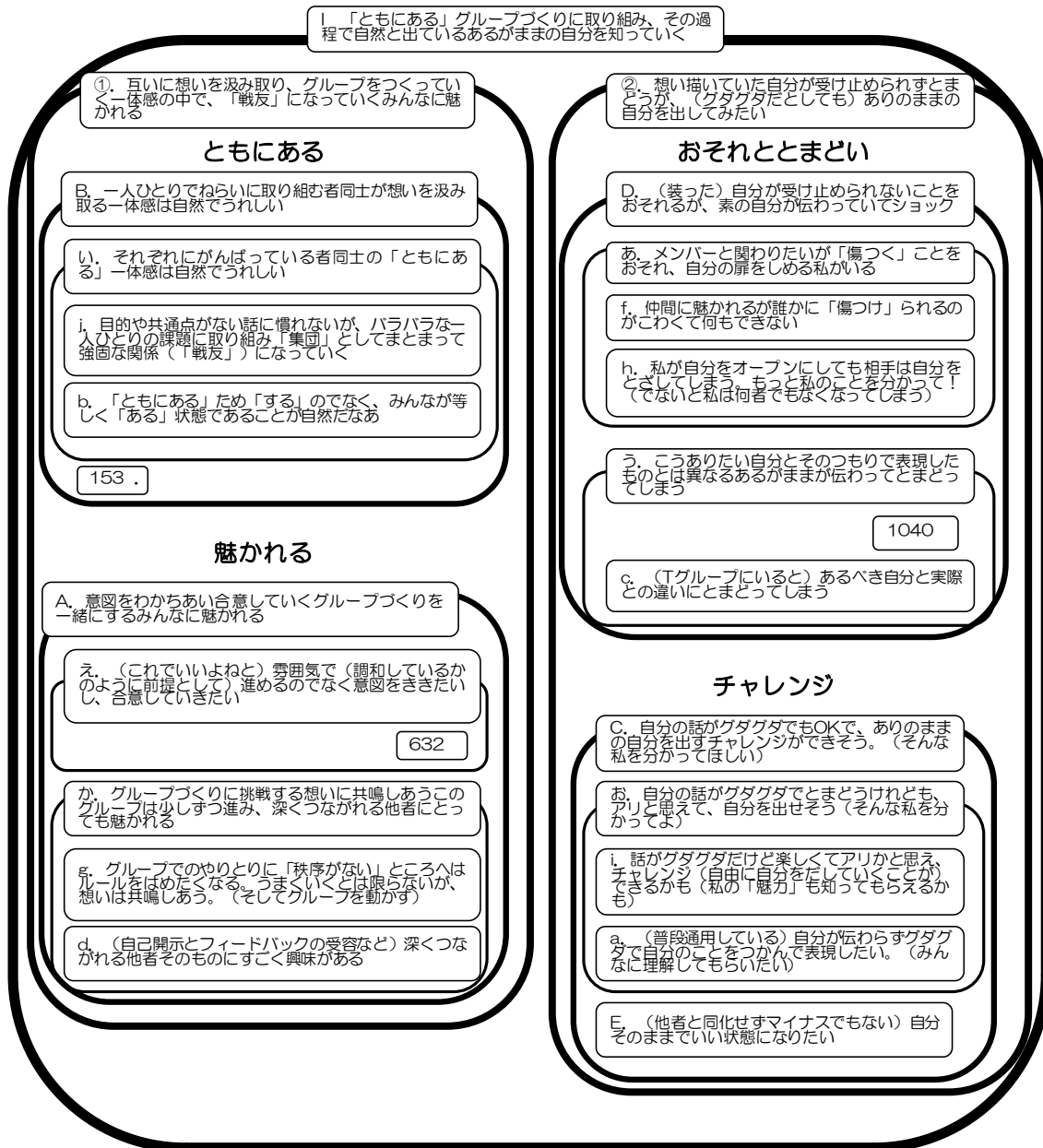


Figure3 自己探求が深まったADの自己探求

自分の感情や想いを他者とやりとりする過程で、現実の自分と自己概念が一致し、理解した自己を正直に受け入れ、ありのままに居られる

真実の自己に気づく

Aき. 他メンバーのように感情を伝え合えない自分に辛さを感じるが、その自分に対する感情に気づき、大切に受容した結果、感情に沿ったありのままの自分で居れる(他の場面でも試し、日常に持ち帰る)

Al. フィードバックを求めあうグループに馴染めず、グループプロセスに取り残されたと感じたり、とまどいや葛藤が生まれたりする

Ao. ついてこれていないのではと気になったメンバーから声を聴け、安心して自分の体験を語って、整理して、ありのままの自分を正直に受容する。他のメンバーからも学び、学んだことを日常に持ち帰ろうとする

体験過程の進展と他者理解

Aけ. 自分の体験過程に触れて自己概念と体験が一致してゆく。自己への気づきが増す程、他者の感情や感じも想像し、共感的理解や、共振ができるようになる

Am. (納得のいかない)自分の特徴を自己開示する結果、メンバーから客観的にフィードバックしてもらい、(誤解が解け、)他者から受容されていると気づいて、このような自分でいいのだと自己概念が変わる。(そして体験と自己概念が一致する)

Ap. 自分の葛藤や体験過程に気づき、自己受容が深まるほど、他者の言われて辛い意見に対する受け止め方や感情や感じへの理解も深まる

プロセスに驚き、受け入れる

Aく. 日々の暮らしやTセッションで起きた自他のプロセスについてやりとりをしつつ、Tセッションでのやりとりが普段と異なり驚く。自分のプロセスについての気づきをやり取りしていく自分の在り方を理想的なものとして取り入れる

Ak. 仕事・課題が無いTセッションに(他者を変える等)日常の価値観を持ち込んで、吟味して、今ここで生まれる自他のプロセスを大切にす。こうした特殊なグループづくりに驚きつつ体験する

An. (感情を理解して表現することをねらいましたが、率直に表現できず不安になっていた)自分の感情に気づいて、その感情を表現する自己を理想的なものとして他の場面でも実現しようとする。そうした新たな行動を受容し、自他への不安は緩和する

Figure4 自己探求が深まったAHのTグループ体験

他者とどう関わるかを試行錯誤する結果生まれた(肯定的・否定的な)今ここの気持ちや自然体の自分が伝わり、他者から自分への気持ちを聴き、今までのプロセスが理解される

自己の変化

Bお、日常生活での関わり方をグループに持ち込もうとするが、自他共に不自然さを感じる。今ここのプロセスに気づいて語り合う体験から、体験の仕方が変わり、その変化を理解する。そこでは尊重されていると実感する

Bk、あの時あそこで通用した関わり方でグループに入り込んで存在意義を高めようとするが、本人も他のメンバーも不自然さを感じる

Bo、他メンバーの過去の話にとまどいながらも、自分も過去を回顧して語り、他メンバーに近づこうとするが、この場合は近づこうとしなくてもいいと分かる

Bp、他者から大切に扱われ、溶け出してきた自分の気持ちを表明し、それを生み出した自他の関係に気づいて、考え方や捉え方がシフトして、感情を出す

今ここに生きる

Bか、Tセッション外のノウハウを持ち込むのではなく、今ここの場に合ったリーダーシップやメンバーシップを試行錯誤して、フィードバックを受けて、時に動揺しながら、相互に理解して、日常生活に結びつける

Bj、成長したいという想いから、Tセッション以外の場で思っていたねらいを実行しようとする一方で、場に関係のない行為を試行した自分ではなく自然体の自分を出したい

Bl、今ここで求められている役割に適應しようと試行錯誤する過程で、メンバーがネガティブな内容でもフィードバックしてくれて、時に動揺して、相互に理解する

伝え合い

Bき、ネガティブな感情であっても即時に伝え合う関係では、今ここの行動を変えやすい。また、グループから取り残される人を出さない

Bm、ネガティブな感情や意見を自己開示する過程で、全員が全員のプロセスを理解して、誰もが置き去りにされない

Bn、他者に反発するような内容でも素直にぶつける発言は今ここの行動を変える点で即時的で有効で、自他の想いを理解してゆく

Figure5 自己探求が深まったBLのTグループ体験

ファシリテーションをやめようとする過程で自分の性を知り、受け入れる。取り残された他者への想いを語った結果懸念が低減する。自他の違いによる葛藤を語り、他者との違いを受け止め、他者の存在を受け入れる。自他を受容し、出会いが生まれる

受け入れ難い自己

Bあ. ためらいつつプロセスを見せ合い、「体験者」という理想自己を実現しようとするが、ファシリテーター的な真実の自己に動揺して、他者を見下しているかもという懸念や、他者から認められたい自己を語り、嫌な自分でも受け入れる

Ba. これまでの自己概念との違いに動揺・葛藤し、グループに付いて行けていないありのままの自分を語り、真実の自分の内面のプロセスを理解し、プロセスをためらいつつ見せ合っていく

Bc. (ファシリテーターでなく)自分の体験の「体験者」として在ろうとするが、グループに見えないコントロールをしている不自由な自分に気づく

Bd. 理想と違う自分の体験に気づきつつ、その自分を指摘し、嫌な自分でも受容する。また、率直に表明しない他者の体験を不快に感じ伝える

他メンバーへの懸念

Bい. 自分を変えようとするメンバーや取り残された感じを表明したメンバーに気づいて、懸念が高まる時、グループが変わり始める

Be. 互いにキャラクターという壁を作って自他共に演じさせて、安心してきたが、変わろうとする他者に気づいて、近づこうとする

Bf. グループに付いて行けていないメンバーに気づきとまどって、懸念が高まる(そして自分とは異なるメンバーとの関係性やグループを作り直すとする)

他者理解→自己理解

Bう. 自他の違いによる葛藤を当事者として開示すると同時に、グループを俯瞰して、相互に理解し合って、安心安全感が生まれる

Bh. 合意形成を進めるメンバーの意図と行動をわかちあい、互いに理解して、安心安全感が生まれる

Bb. 自分ができない(他者に仕掛ける)働きかけをするメンバーに受け入れられないと伝えて、グループを俯瞰しつつ、当事者として働きかけたいと気づく

他者の受容と出会い

Bえ. 自分とは共通点や相違点もある他者だからこそ、理解し合って、対話が生まれて、実存的出会いが生まれた瞬間の喜びは大きい

Bg. 自他の相互理解が深まって、相手の気持ちや存在を受け入れて、違いの中身は違うと受け止める

Bi. 言葉も立場も影響力も異なる自分たちに、(自他の感情や意見の違いや存在を理解して、受容し合う)対話が実存的出会いによって実現した際は大きな喜びとなる

Figure 6 自己探求が深まった BQ の T グループ体験

2. 叙述化

表札で書かれた内容を時系列に並べた。そして、どのようなグループレベルのプロセスや1対1のプロセスといった対人的過程があって、その発言が生まれ、その参加者がどのように自己探求していったのかを1500文字程度の文章にまとめた。

(1)AD の T グループ体験

Tセッションでは仕事を取り払い、グループの目的やルールがない状態になった。そこでは普段のグループの進め方のルールや、人間関係の調整の仕方も通用しない。だからこそ、Tセッションとは関係のない話をしようとしてもADには違和感があった。そして、自己紹介を拒む参加者がいて、当初ADは居心地が悪かった。セッションが進む過程で、今ここのグループやありのままの自分が他者に知られることになった。ADはありのままの自分をさらしていることに気づいて、戸惑った。

この間のグループレベルのプロセスとして、全員で取り組む課題がないため、自分も含めて、各自が一人ひとりの課題に取り組んでいた。その取り組みをする意図を他者は分かっていなかった。そのため、AFはなぜそのようなことをするのだろうという疑問を抱いていた。またAEは、時にグループの展開についていくことができないと戸惑った。そこでAFはグループを進める方法の提案の意図を共有することで、新しいルールができるのではないかと考えて、その考えをメンバーに共有した。それでもうまく行かないことが多かったものの、徐々にグループを進展するエネルギーが湧いてきて力動となった。そのように取り組むメンバーにADは魅かれた。こうした過程で、グループにまとまりが生まれた。

このようなグループレベルのプロセスの流れに乗りながら、ADは自分の中でこうありたいと思っている自己像に気づいた。そして、こうありたい、自分はこうだと理解した自己概念を伝えた。この時、ADには、自分がメンバーから受け止めてもらえるか、分かってももらえるかというおそれがあった。

ただし、どのような自分でも受容される訳ではなかった。ADがこうありたいと思っていたとしても、実際に自分が体現している在り方のみが受容された。そして、相手が受け止めてくれないと自分が自分であるという確信を持たないと思った場合、自分は自分だけでは成り立たないという相互性にADは気づいた。そして、自分の中でなりたくないが、なってしまう自分でも、他者から受容されている。その自分の体験から気づいた自分らしさを受容した。

このように、参加者は実体のない自分をめぐってやりとりをしているのではない。実はありのままにいることに、そしてありのままに他者と「ともにある」状態にチャレンジしている。そして、ADは何かを「する」のではなく、ともにある時、実存的な出会いを体験した。

(2)AH の T グループ体験

AH は自分の感情を理解して、感情を表現することを個人のねらいにして T セッションに臨んだ。T セッションがはじまり、体験の仕方について、他のメンバーが自分の気づきや感情を自己開示し、それに対してフィードバックを求めるのを見て、真似をしてみた。しかし、AH はそうしたやり取りの仕方が苦手だなあと感じた。取り残された感じがあった。

初期の T セッションでは、職場のチームのようにパフォーマンスを高める意識が強く、他のメンバーの在り方を変えさせようとするという焦りがあった。しかし、T グループは「チーム」でなく、「グループ」だと考えた。それでも、AH は T セッションのグループに仕事や課題がないため驚き、困惑した。この後、AH はチームのパフォーマンスを高めるためにメンバーを変えるのをやめた。その代り、各自がやりたいことに取り組む多様性のあるグループを目指すようになった。T セッションを経て、T グループは何らかの課題を効率的にやりこなすチームでなく、自他が様々なことに取り組み混沌とした場になってきていた。しかし、一人ひとり異なる自他をあるがままに受容しあうグループになっていると気づいた。そして、その自分の想いを語ることで自分の葛藤などを整理して、ありのままの自分でいいのだと自己受容した。その自己の変化を生んだグループにおいて一体感を味わった。

中盤のセッションで AH は日常生活で気がかりなこと(AH の傍に行くとしんとしないといけないと思うと他者から言われてきたことがあり、自分と居て安心してもらえていないと AH が思ってきたこと)に対してネガティブに感じていた。全体会の中で AH は「ちゃんとしなくちゃと思う」という言葉のみでフィードバックを受けた。AH が不満に感じていると表明することで、他のメンバーは「背筋を伸ばすようにはなっておらず、自分もしっかりしなくてはいけないと思っているし、むしろ安心している」と AH にフィードバックした。AH は「自分は誤解していた」と発言した。そのことで他者に見えている真実の自己を理解し、自己概念は変わり、自己概念と真実の自己が一致した。このように自分を受容できないことにより懸念が高まることがあった。その懸念を自己開示することで、フィードバックを受けて、実際の自己を知って、自己概念が変わって、AH は自己受容した。

グループの流れで気になった AE に「気になっている」と声をかけ、AE から「今はこだわっていない」という返答をもらい、AH は「自分がちょっとほしいものを進めて行ってもいいのかなと思った」と発言した。このようにグループの流れについて行けていないと思った他メンバーの内面のプロセスを確認した。そこでは、言いたいことがあれば言える状況であり、今は困っていないと確認した上で、次のプロセスに進もうとしていた。

感情を表現するのが苦手だなあと痛感して、不安を感じていた AH は、三日目の夜に「自分の心の声が聞こえ始めた。仕事で人の気持ちを大切にすることが大事だと言っていながら、売り上げのために感情が邪魔になってきた」と発言した。(大きなシフトが起きたようだ。)ねらいにしていた感情への気づきが深まり、その感情の気づきの表現を率直に行った。そのことによって、自己を肯定して受容して、AH は自分のねらいが達成できたことを喜んだ。その後、自分の体験過程に気づいて、自分自身を受容した。そして、「AC さんの悲しい気持ちが聞こえてきた」と発言するなど、他者の気持ちや感じを共感的に理解し、他メンバーと同じような感じを持つ体験が生まれた。

このように、AH は自分の不安な気持ちに気づいて、それを表現できてよかったと自己を肯定した。さらに他のメンバーの気持ちに対して気づけるようになった。その気づきを率直に伝えて関わろうとするなど、AH が受容したありのままの自己は理想的なものとなり、その理想自己と一致する行動を T グループで試してみようとした。さらに、「ビジネスの場でネガティブな気持ちを表現しなくとも、自分で気づいていればいいと思う」と発言した。

自分の感情を掴むことと、言語化することの二段階があると発言した AC に対して「その仕方を学んで、日常生活で試行錯誤して、フォローアップ研修の際に報告したい」と発言するなど、学んだことを日常生活に持ち帰ろうと準備を行った。(Peters(1973)は、T グループ参加者が他者を同一化するようになると指摘している。その指摘にあるように、AH はトレーナーよりも、AC を同一化しようとしている。そして、同一化することで自身の成長につなげようとしている。)

(AH の T グループ体験を俯瞰的に見ると、T グループ体験によって、参加者の内面の「プロセス」であった自己概念は、自己開示されるか自然と表出された。他メンバーからのフィードバックを受け、自己概念は現実のありのままの自己と一致するものに変化し、理想自己として受容される。さらに新たな場面でも、ありのままの自分であろうとチャレンジする。このように自己概念は流動的に変化していくと考えられる。)

(3)BL の T グループ体験

#1 で BL はグループが進んでいけるよう、他のメンバーに「どうですか?」と尋ねたり、「これでいいでしょうか」と合意を取ろうとしたりした。このやり方は、BL が T グループに参加するまでにうまく行くと学んできたと推測される関わり方であった。BL はその関わり方をセッションで試してみようとした。しかし、BL の考えと今ここのグループレベルの

プロセスは乖離していた。そのため、他のメンバーから「そんな風に進めないでくれ」と言われ、うまく行かなかった。BLは居心地の悪さを感じるとともに、他メンバーと同様に不自然さを感じていたようである。

その後、他のメンバーがこれまでの生き方やどう生きていきたいかを語ることからBLに連想が浮かび、同じ話題について語った。他のメンバーはBLが今ここでどう感じているのかをもっと知りたいと思っていた。この時点ではBLの感情がメンバーに十分に伝わっておらず、他のメンバーから受容された実感はまだBLに生まれていない。

この後の#5～#7でBLは1回ずつしか発言していない。メンバーを引っ張って行ってTセッションを進めるのをやめた。その代り、どう関わって行けばいいのかという懸念を持ちつつ模索し、セッションで起きていることを考えていた。(その間懸念は高かったと推測される。下記のように、全体会で他者から受容されEXP値は高まり、次のセッションでメンバーから受容された想いを語ることができ、懸念は下がったと推測される。)

ずっと黙っていたBLに他のメンバーは声をかけた。そして、グループでアート表現を行った全体会では全員が関わり合った。BLは他のメンバーから受容されていると感じて、喜びがこみ上げてきた。次のTセッションではこの喜びを表明して、さらに他のメンバーから受容された。こうした感情を伝え合う関係性についてBLは理解して、これまでと異なる関係性や捉え方・考え方にシフトした。そして、一つでもいいから感情を伝えようと試みた。同時に他者を尊重する想いを実感して、感謝の気持ちを伝えた。そして「職場の仲間の感情を大切にできず、申し訳なかった」と涙を流した。

さらに、メンバーはネガティブな感情を率直に伝え合い、全員が全員のプロセスを確認していった。もちろんネガティブなフィードバックを受けた参加者は動揺した。しかし、自分にはそういうところがあったと自分が意識していなかった自己を概念的に理解した。その結果、真実の自己と自己概念が一致した。そのことでフィードバックされることへの寛容性が増して、フィードバックを求めることが増えた。(一方で、フィードバックした側も言ってよかったな、フィードバックされた側に受容されたな、こうした自分でいいのだと感じた。また、普段思っただけでも流しているプロセスに、とことん取り組むことは時間や労力がかかると思われるが、取り組んだことで様々なわだかまりは薄れた。その後のグループレベルのプロセスはスムーズに進んでいったと思われる。)

BLは、グループレベルのプロセスの理解が深まるとともに、他のメンバーからのフィードバックから今ここで自分に求められているものを理解していった。同時に自分がそうし

たければ他者の考えや想いを取り込み、行動に移し、流動的に試行錯誤して自他とグループを理解していった。

(4)BQ の T グループ体験

BQ は初期の T セッションでメンバーとの関わりを通じた自分のプロセスの変化についていけず、それを喋ることができないと当惑しながら語った。また、BQ は普段自分がしているファシリテーターでなく、自分の体験の「体験者」として参加したいと発言した。

セッションの進展とともに、他のメンバーからのフィードバックを受け、自分が体験者として自由に振る舞っているのではなく、ファシリテーターとしての役割をとろうとしていることに気づいて、他者に影響を与えることを望んでいる自己を理解した。さらに、「BQ さんの自己開示が本当の奥底から出ていると思えない」と他のメンバーから言われたり、「他者を見下しているのかな」と自ら自分に問いかけ、自分と向き合った。自らの感情や感じの流れである体験過程をより理解した。そのことを通して、自分にはファシリテーター的のところや、他者に影響を与えたいと思っている所や、見下すところがあるのだと真実の自己から自己概念を作り直していった。(グループレベルのプロセスを通して、その時々求められる、自分も求める言動を自由に自発的にできるようにしたいという BQ の(ファシリテーター的な)想いが、自発的な試行錯誤ができるグループへ変容する力動の一要因となったと考えられる。)

他者を理解する際、一つ一つの言動から理解するのではなく、彼・彼女はこういう人だとキャラクターで類推して理解することがあった。(これは効率的・効果的な仕方である。しかし、その時々で流動的に変わっていくその人のプロセスや、その移り変わるプロセスに見られるその人の典型的な在り方は理解し難い。)BQ はキャラクターを互いに演じさせることをやめようとした。また、キャラクターで理解し合うことは相手に自分のことが分かってもらえていないと思わせ、相手を取り残してしまうことにもつながる。(このグループでは、その取り残された感じを参加者が自己開示し、そのプロセスが明らかになることで懸念が高まり、グループは変動していったと推測される。)

BQ は理解し難い他のメンバーの言動に対して率直に反応した。自らが避けようとしてきた、自らが動かしたい方向に他者を動かすことに対して、「自分はない」と伝えた。また、自分と他のメンバーとの間で生まれている葛藤や、他者を受け入れ難い想いも自己開示した。一方で、T セッションの進め方の合意形成を図ろうとする他のメンバーには「うれしい」

と率直に反応した。(BQのように率直に自己開示をすることで、聴いたメンバー側では相手が本音をいってくれているのだろうかといった懸念が薄れると考えられる)。

そして、BQは、「この場は分かり合うことが主な目的でなく、それぞれのやりたいことや試したいことを自分のためにやるために来ている」と発言した。グループのねらいのために参加するのではなく、個人のねらいを実現する過程でメンバーと関わろうとした。そのため、分かり合う体験を求めて参加してきた他のメンバーを驚かせた。BQは「自分と同じところを探すよりも、自他の違いを明確にして、違いを「受け止め」、自分と違いがある存在や在り方を「受け入れる」ことを求めている」と語った。そうした多様性が尊重されたグループを実現しようとした。この想いは他のメンバーに理解されていった。

一方で、セッション前からの葛藤を抱える二人に対して、「いつか折りたためられたら」と相互理解や相互受容を願った。そして、最後のTセッションで自分とは異なっていて不快感を持っていた他のメンバーの変容を目の当たりにして大きな喜びを感じた。このように、このグループでは自他の違いが明らかになり、違いを理解しようとする力動が生まれた。BQにとって理解し難かったメンバーの変容があった。そして、そのメンバーの真実の姿が立ち現れた。(まさに出会いが生まれた。)

3. 高変化群それぞれのTグループ体験の比較検討

KJ法によって1名ずつ図解化した結果と叙述化した内容から4名に共通する個人プロセスのフェーズを検討するため、4名の参加者のTグループ体験を分解して1つずつのラベルにした。その後、全ラベルを混合して、類似しているラベル同士を11のフェーズに整理して名称を付けた。名称を付ける際、石倉(2014)のTグループにおける参加者の内面の変化につけた7つのフェーズの作業仮説や、津村(2009;2011)やKolb(1984)やDewey(1933/1950)を参照した。次に、フェーズ毎に参加者のTグループ体験を比較した。

4. モデル化

4名の個人プロセスを比較してまとめた各フェーズを検討した結果をTable8に示す。一部の参加者のみにみられるプロセスがあったが、全員に共通するプロセスもあった。フェーズにまとめられたプロセスに関して発言された際のEXP値を記載した。

Table8 Tグループにおける自己探求の11のフェーズ

フェーズの名称	概要
(1) エントリー	エントリーは、Tグループという特別に設計された場に入り、参加者が個別に取り組もうと考えた「ねらい」を伝え合い、取り組んでいく過程を指す(津村, 2009)。 ^{#1} の前の、別グループのメンバーも参加する、全体会で自分が今ここで何を感じ、何をしたいのかを考え、個人のねらいを決める。初期のTセッションで個人のねらいに取り組む、日常生活で良いと思ってきた価値観や行動を今ここで吟味する。EXP2が中心。
(2) 動揺	日常で出ているが気づかなかった自分や、日常で隠してきた・隠れてきた真実の自己が他者に知られる。その自己についてフィードバックを受けたり、自分で気づいたりして、自己に直面して戸惑って、変わりたい衝動が生まれる。グループへの戸惑いも生まれ、グループを変えたい衝動が生まれる。EXP3が中心。
(3) 自己理解	自分の動揺に焦点を当て、自分に対する不安感や嫌悪感等を理解する。EXP3又は4。
(4) 他者理解	メンバーに対して疑問を持った時は、その都度尋ねて確かめるようになったり、ついて来ていないと思ったメンバーに声をかけて、そのメンバーがグループの流れに乗ることができるようにしたりして、メンバーとともに次のプロセスに進んでいく。また、他者をこれまで関わってきた誰かに重ね合わせて、キャラクターとして理解するのを止めて、その人から感じ取れる典型的な在り方からその人自身を理解するようになる。他者の言動の意図や考えを確かめる。受容できない場合はそのことを語ることで懸念が低減して、自他の考えの違いを受け止め、他者の存在や感情を全面的に肯定して、受け入れる。EXP2又は3。
(5) グループ理解	日常の集団とTグループの相違点を中心に、Tグループでの気づきをやりとりして考察してグループプロセスを把握して、グループをつくり直し始める。EXP2又は3。
(6) 他者からの受容	メンバーが自分を受け止めてくれているから、メンバーとの関係で自分が自分で在ることができると思う。さらに、自分は自分だけで成り立たないという相互性に気づく。他者からのフィードバックによって、率直に語った自然体の自分が他者から理解されて、受容されていることを知る。自分を受容してくれた他者を自分が受容していることに気づく。その関係性に対する感情や感じを表現する。EXP3又は4。
(7) 自己受容	肯定できない自己であっても、自己開示とフィードバックを通して、真実の自己を理解して、自己概念が変化して、自己を肯定して受容する。EXP4～6。
(8) 理想自己・仮説の理解	こう在りたいという理想自己を理解して理想自己に近づけようと、近づける為の仮説を考える。その仮説が自分の本意だったと知性的に理解する。時には日常場面でもそう在りたいと思う。EXP6。
(9) 理想自己と一致する行動の試行	理想自己と一致すると思った行動をチャレンジ(試行)して、検証して、自他とグループについて学ぶ。新たな体験が理想自己と一致していれば、その体験を生んだ行動と在り方が自己概念に統合され成長する。また、この自己を別の場面でも実現しようと思う。尚、ここでの学びは実践知となる。EXP2～7。
(10) 出合い	異なる自他が違いを受け止めて理解し合って存在を受け入れ合って人と人との対話をする。EXP2～7。
(11) リエントリー	リエントリーは日常に戻っていく過程を指す(津村, 2009)。日常生活で関わる他者への想いがこみ上げる中、体験から学んだことを整理する。全体会で学びを分かち合い、日常生活に活かすことを公約する。EXP2～7。

IV 考察

1. 自己探求の各フェーズの検討

ここでは11のフェーズを検討する。

(1) エントリー

トレーナーから提示されたTグループ全体のねらいの実現に向けて参加者は動機づけられており、ねらいに向けてどう取り組めばいいのかが分からないものの、そのような状況でもグループをスムーズに進めるよう試行錯誤する。尚、個人で考えたねらいが個人の思考のみから生まれた場合、参加者自身の感情やからだの感じと一致せず不自然さを感じる。しかし、体験過程に触れるようになると、からだの感じや感情や考えが一致し始めて、Tグループで取り組みたいことが明確になり、エントリーは成される。そして、この過程で慣れない場での不安が解消されていき、参加者はグループに居場所を感じるようになる。

(2)動揺

Lewin(1951)が述べた「解氷(unfreezing)」が T グループでの学習に必要な条件である(Schein & Bennis,1965/1969)。その解氷は第一に慣れ親しんだ在り方が分からなくなり、当たり前でなくなり、第二に状況が曖昧になり、第三に日常的なフィードバックを家族や会社の人や同僚からももらえなくなり、確認の取りようがなくなり起こる(Schein& Bennis,1965/1969)。こうした解氷の条件が Tセッションの構造に揃っている。また、課題のないグループで何に取り組むのかが良く分からず、解氷が生まれやすい。そして、解氷によって、自分の体験に見られるあるがままの「真実の自己(real self, Rogers,1959)」を隠したくとも、それが出てくる場合がある。この真実の自己が周囲に知られてしまう場合や、真実の自己についてネガティブなフィードバックを受ける場合に、自己に直面して動揺する。動揺することで、変わりたいという衝動が生まれ(Dewey,1933/1950)、固定化していた自己概念が変化し始める。その結果、既存の考えや価値観が崩れて、固く凝り固まった自己が変化し、学び・変化が生まれ始める。こうした動揺が大きな成長への起点となる(石倉,2014)。

(3)自己理解

メンバーからのフィードバックから自分がどのようにメンバーに見えているのか、あるいは理解されているのかを理解する過程で自己概念と体験のずれに直面する(Rogers,1951/2005)。その結果、このずれのある自分は何者かと問い、暗在していたものが明在的側面に顕在化して、内面にあった自己が理解される(池見,1995)。その過程で、自己は他者との関係性の中で理解するものだと悟る(山口,2005)。尚、認めがたい自己に対しては嫌悪感を持つ場合がある。

(4)他者理解

自分の体験過程に触れ、他者を慮った時に浮かび上がる体験過程に焦点を当てて、他者から影響を受けて自分のからだの感じや感情が生まれていることを理解する。その結果、他者の思考や行動に対する理解に加えて、他者の感情に対する共感的理解と、他者と自分が同じ考えや感情や感じになっていると気づく体験を通して他者理解が深まる。また、変化していくメンバーに対する魅力を感じたり、メンバーの変化に喜びを感じたりする場合がある。こうした相互の他者理解により、多様性と人間の尊厳が尊重されたグループに成

長していく。

(5)グループ理解

自己理解が深まれば、グループの進め方が見つからなくとも自分の体験過程に触れるようになって自分の感情に気づいて、今ここの体験に対する自分の想いが明確になる。そうしたプロセスについての語り合いを通して、葛藤や不安感が整理されて、グループが変化し始める。そのグループレベルのプロセスの変化の指摘を通してグループ理解が深まる。ただし、細かなグループの進め方でも合意形成を図ろうとするため、時間がかかる。しかし、合意形成の大切さを実感するようになると、グループの進み方に関するわだかまりが消えていき、再び個人の内面に焦点が当たり、体験過程に触れる場合が多い。こうした過程でグループを良くしたいという想いが通じ合って、グループは進展していく。その結果、グループが、各自の取り組みをお互い支え合っている「ともにある」状態になっていると感じて、時折喜びを語る。この「ともにある」グループでは安心安全感が生まれていて、自分とは考えや立場が異なるメンバーであっても、そのメンバーと相互に認め合う関係をつくろうとするゆとりや活力が生まれる。

(6)他者からの受容

自分が発言する内容のうち、語られた内容はメンバーに伝わるものの、メンバーからの受容につながり難い。一方で自分のからだの感じや感情を含めたプロセスを伝えると、メンバーに理解されるだけでなく、受容される場合が多い。さらに、他者から尊重され、尊敬されている実感を持つ。こうした他者との関わりを通じた信頼関係の構築により、真実の自己を受容し合う。そして、受容し合う過程で、自己と他者の関係を今ここでの体験から慮ると、他者から自分が受容されていると気づく(石倉,2014)。

(7)自己受容

体験過程に触れつつ、自己を否定する想いに気づくものの、理想視していなかった真実の自己であっても、それがまさに真実の自己だと理解して、自己概念が変わる。その過程で自己を肯定して、自己概念と真実の自己が近づく。あるいは、後述する「理想自己と一致する行動の試行」によって何らかの行動を試みたり、在りたい自分で在ろうとして自己概念と「理想自己(ideal self, Rogers,1959)」は近づき、在り方が少しずつ変化したりする。

その結果、「自分はこうしたいと思ってきたのだ(池見,2010)」と自己の体験過程に焦点を当てて言語化することで自己理解をしてその自己を受容して、理想自己も変わる。このように、このフェーズでは自分自身が明確に気づいて理解してこなかったものの、実はこうなりたいと想ってきたのだ、こうなるために生きていこうと「本懐」と呼べる想いを明確に自覚して受け入れる。さらにこうした自己を捉え直すフェルトシフトが生まれ、自己を肯定的に受容する。加えて、自分に対する違和感をメンバーに伝え、それが誤解であるとメンバーからフィードバックされることで、他者に理解されている真実の自己を同一化し、受容する。尚、同一化されるのは、フィードバックを受ける以前に気づいているかどうかに関係なく、すでに身につけている在り方である。

(8)理想自己・仮説の理解

フェルトシフトが生まれる際、体験そのものが変化し、「自分はこうしたかった」、「こう生きていきたかったのだ」などの理想自己の実現に気づく(池見,2010)。このような本懐を遂げつつあると参加者が想うような体験によって、自己概念は理想自己に近づいた。この過程で、自己受容した自分はこれからどう在りたいのかと内省した結果、自分の本懐を実現するために、「ネガティブな感情を他者に伝えなくても、自分が気づいているだけで十分だ」、「感情を一つでも出していこう」といった具体的な仮説が明確になる。

(9)理想自己と一致する行動の試行

自分の理想自己・仮説を理解した後、これまでの自分とは異なる関わり方を試みようと思い、それまでにメンバーと築いた安全な場で、今ここで自他が求めている「理想自己と一致する行動の試行」をする。試行の後、どうだったかとふりかえる。

(10)出会い

T グループ体験を通して、お互いに異なる者同士であると理解し合い、真実の自己と相手が向かい合う(山口,2005)。その結果、自他の違いを受け入れつつ、真実の自己と、真実の他者が立ち現れ、対話して関わるようになって「出会い」が生まれる。但し、無論であるが関わらず出会えない体験もある。

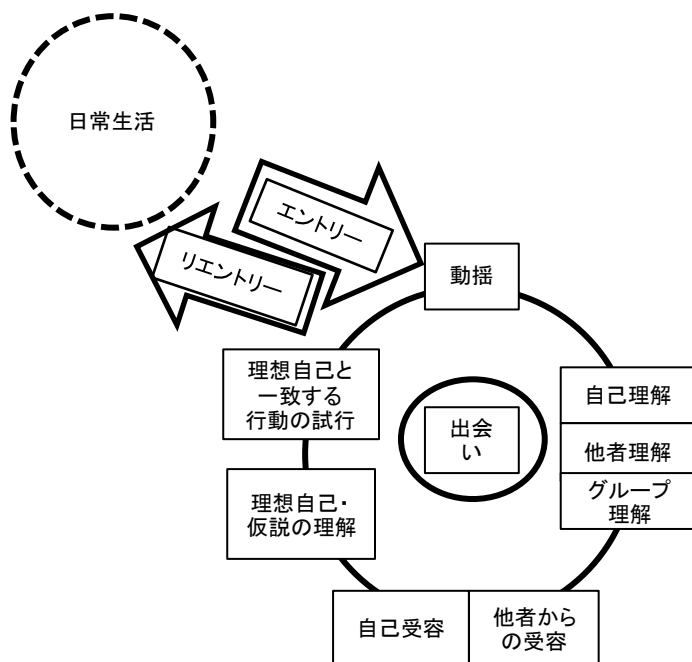


Figure7 フェーズ間の関係

2. フェーズ間の関係

Figure7にフェーズ間の関係を示す。重なり合う「自己理解」と「他者理解」と「グループ理解」、又は「自己受容」と「他者からの受容」は一つのまとまりを指す。「出会い」はどのフェーズでも生まれる。日常生活とTグループ体験は「エントリー」と「リエントリー」のフェーズで結ばれている。11のフェーズは相互に関連し、一つの発言に、「他者理解」と「グループ理解」が含まれるように、複数のフェーズが含まれる場合がある。また、Tグループ体験全体の流れを叙述化した記述を基に、各フェーズに番号を振って、順序性のあるフェーズを提示している。そして、「理想自己と一致する行動の試行」をした後に、再度自分を見つめ直し「自己受容」するなど、可逆性がある。加えて、「動揺」から「理想自己と一致する行動の試行」に相当する、それぞれのフェーズを体験するに従って参加者が体験過程に触れる過程で、EXP値が高まっていく。尚、「理想自己と一致する行動の試行」にある、グループ内の他者への働きかけや実験的に新たな行動をチャレンジするプロセスはEXPスケールの各評定値の定義に含まれておらず、評定できない。そこに、本章で提示している、体験過程だけでない個人レベルのプロセスを捉えられる理論・モデルの意義がある。

4名個別に全Tセッション中最も高かったEXP値を比較する。ADはセッションの中で「グダグダな自分」に直面してネガティブな自分をあえて受け入れた。そして、これから

真実の自己で生きていけばいいのだと自己受容した<EXP 値：6>。AH は自分の感情を押し殺してきた自分に気づいて、その気づきに対する感情が湧き起こった。その上で、感情を感じている自分を理解して表現して、「こういう自分になりたかったのだ」とフェルトシフトを体験した<EXP 値：6>。BL はメンバーから受容されて感情が湧き起こって、感情を大切にする体験がいいとフェルトシフトを体験した。その上で、「職場でもそうしたい」と発言した<EXP 値：7>。BQ は感情が伝わってくるようになったメンバーの大きな変化を見て、内面の感情と考えを伝え合うやりとりで価値を見出した<EXP 値：6>。これらの個人レベルのプロセスに共通することとして、「動揺」から「他者からの受容」の同心円上にあるフェーズを十分に体験する過程で体験過程が変わったり、捉え方が変わったりして、「自己受容」と「理想自己・仮説の理解」が生まれて高い EXP 値の発言となる。そして、こうした過程で自己吟味が生まれた。その結果、フェルトシフトが生まれて、自己を肯定してその自己で在り続けようとして、自己概念と理想自己が近づくと考えられる。

V 終わりに

本章では T グループにおける他者との関わりを通じた自己探求のフェーズを検討した。自己探求が深まったといっても、T グループのグループ全体のねらいを達成できるわけではない。ただし、AH のように、自己探求は個人のねらいを実現していく過程だと考えられる。そして、本章での検討の結果、自己探求がどのように深まるのかが明らかになった。

本章では高い EXP 値から低くなった体験や中盤のみ EXP 値が高かった参加者の個人レベルのプロセスは本研究で検討していない。しかし、こうした個人レベルのプロセスは必ずしも 11 のフェーズの全てが含まれないにしても、行ったり戻ったりする 11 のフェーズで捉えられると思われる。このように T グループでの成長を大局的には順序性があるものの、一方通行でなく、可逆性のあるものと捉えられる。また、各フェーズでの体験が少しずつ積み重なる学びの履歴として捉えることで、T グループにおける参加者の個人レベルのプロセスをより理解できると考えられる。加えて実践者が 11 のフェーズを用いることで自己探求を深めている参加者の取り組みを理解できる。また、もう一步で乗り越えられそうな課題に取り組む参加者を理解できる。さらに、参加者への介入の参考にできる。

第6章 反省的思考理論と体験過程理論の関連性と相補性

I 問題と目的

第3章では、Tグループ参加者の自己探求について、反省的思考理論(Dewey,1933/1950)を用いて、参加者の暗示に着目することで、参加者が何についてどう考えているのかという思考の内容と、思考の流れとその因果関係を理解できると述べた。また、行動面の変化や思考と行動の因果関係も理解できると述べた。そして、深い次元の学びのプロセスを参加者自身が理解できると述べた。トレーナーや他の参加者がその参加者を理解できると述べた。

第1章で述べた通り、Gendlin(1973)の指摘する4つのプロセスの様式の内、反省的思考理論では行動の様式と、他者との相互作用の様式は説明がつく。しかし、からだそのものの様式と体験過程の様式は説明がつかない。特に、体験過程の様式に関して、反省的思考理論では、参加者の言動から暗示を理解するものの、何かを知ろう、自分を変えたいといった暗示が参加者の内面でどのように生まれて形成されるのかという、暗示の形成の過程は説明がつかない(Gendlin,1962/1993)。そのため、今ここで自分がどうしたいのかという暗示が言語化・象徴化される過程を説明できる理論・モデルが必要となる。

そこで、第4章では体験過程理論を用いることで、次のようにTグループ体験を理解した。参加者は自分の発言にさらに言及したり、自己に焦点を当てるよう他者から促されたりした。その結果、体験をより理解して「自分にもこのようなところがあるのだな」と今までに気づけなかった新たな自己概念を持った。さらに、自己概念と体験が近づいて自己に関する仮説を語って、高いEXP値の発言が生まれた。加えて、この自己概念と体験の再統合が、体験過程理論から見た、参加者の自己吟味だと考えられた。この参加者の自己吟味には、個人のねらいに取り組み、これまでと異なる体験を試行して、体験と一致する自己概念を受容をすることが含まれていると考えられた。

これらの検討から、体験の内容に焦点を当てる反省的思考理論と、体験の様式に焦点を当てる体験過程理論には、一つの理論で説明がつかない側面をもう一つの理論が説明する相補性があると思われる。そのため、両理論の関連性や相補性がどのようなものかを検討することで、両理論を併用したTグループにおける自己探求の新たな研究モデルを構築することが可能になると考えられる。

こうしたことから、本章では、Tグループ体験を理解する理論として反省的思考理論と体

験過程理論を併用した際、T グループでの自己探求において両理論にどのような関連性と相補性があるのかを明らかにすることを目的とする。

II 対象と方法

C グループの参加者のうち、フェルトシフトを伴う自己探求があつて、EXP 値 6 の体験過程の様式があつたと見られた CB の体験を、反省的思考理論と体験過程理論で説明を試みた。その際、両理論ではどのような体験の内容や様式に焦点が当たるのかに着目して、両理論の関連性と相補性を検討した。T グループ終了後、筆者が解釈したものを CB が読み、CB が発言しなかったものの、T グループ中に生成していた、CB の個人レベルのプロセスを教えてもらい、それらも合わせて加筆修正した。

III 結果

主に初期の T セッションでの発言を取り上げた。ここでは第一に、反省的思考理論で理解を試みた。第二に、体験過程理論で理解を試みた。第三に、反省的思考理論と体験過程理論を併せて理解を試みた。そして、その理解の過程での解釈を述べた。

1. 事例の概要

ここでは CB を中心とする一連のやりとりの概要を述べる。発言の詳細は各理論、両理論での検討の箇所に掲載する。

#1 の 4 で、CB は「自分のねらいとして充電時間と交流時間のバランスをとると書いた。人と関わる場では疲れてしまう時があり、一人の時間をとる充電時間が必要。以前の研修では、講師やメンバーにそのことを伝えずに輪から離れることがあつて、居心地悪さを感じた」と発言した。

#2 で CA が自分のねらいについて語った際、CA が「先読みをすることが多い」と語ったことに CG が言及し、CA が「行き当たりばったりで何をしているのだと言われたくないことがあつて、こうしたらああなると自分の中でシミュレーションをして、これなら行けそうだというのを行動に移している。」と発言した。その直後、CG は CA に「忙しいですね。」と返した。しばらく経って、X が CA に「忙しいですねって言われて、どんな感じがした？」と質問した。

#3 の 217 で、初日の#1 終了後の夜、CB は「メンバーに充電時間が必要だと、ただ伝え

たかったのだと気づいた」と発言した。そして、227 で Z から「前の研修で自分の時間を取るためにグループから離れた後戻るのにしんどかったから、今回は離れないようにするの？」と CB は問われた。CB は 228 で、「研修の参加者に自分が充電時間を取ると言わずに離れることに痛さがあった」と発言した。自分の想いを伝えるということについて、CB は「#2 で CA が先読みをする癖を語った直後に CG が「忙しいですね」と伝えた場面で、X が言われてどうでしたと聞いたのを見て、響いた」と発言した。そして、CB は「自分の想いを伝えることで気まずさや痛さを解消できるようになるかもしれない」と発言した。

2. 反省的思考理論による理解

反省的思考理論を用いて CB の体験の理解を試みる。CB は T グループに参加する以前に、228 にあるように、別の研修で感じた気まずさが何だったのだろうという、気まずい感じと、気まずさの無いグループ体験をしたいという「暗示」とをすでに持って T グループに参加したと思われる。この「暗示」が次のような体験を生む。

#1 で CB はねらいを伝えるという「暗示」を抱いた。13 分の沈黙の後、X が、「全体会で参加者のねらいを聞いたが、X 自身がしっくりこない感じと、メンバーが遠い感じがする」という発言を聞いた。(T グループ終了後 CB に聞いたところ、CB は X が発言した時に、「言いたいことがある」という自分の感じに気づき、X が発言する前から既に、自分から話を切り出そうか迷って、タイミングをうかがっているような状態であり、X の感情や感じの伝え方を受けて、今話そうという「暗示」が強まった。)

#1 の後、CB は夜に一人になってみて、#1 で充電時間が必要と伝えた体験は、言い訳の様なものをしたかったからと気づいた(推理)。また、CB は T セッションでなく、夜になってみて気づいたというタイムラグが自分にあると気づいた(知性的整理)。

#2 で、CG が CA に対して「忙しいですね」と伝えた後、X が CA に「忙しいねと言われてどう思った」と問いかけたのを見て「響く」体験をする。その時 CB は「いいな」と思った(知性的整理)。(T グループ終了後 CB に聞いたところ、「T グループではこういう体験がしたいのだ」という強い確認をこの時した(知性的整理)。)その後、CB は話を聞くことと、響いたものを感じていようか迷った。T セッションでは響くことが出てくるだろうから、すぐに言葉にするのが難しいと考えた(仮説)。そして、響いた時にどう響くものに関わっていくのかを、T セッションで試行錯誤していけばいいと思った(推理)。

#3 で CG から「一人になる(充電)時間はどのような時に必要？」と聞かれ、CB は「頭が回

りそうにない時や、(胸のあたりに手を当てて、)ここを感じているものを探ってみる時」と応答した(知性的整理)。さらに、CG から「色々なものを受け止めてしまう(から)?」と聞かれた。CB は「意識を色々なところに向ける持久力がないかも。静かに休む時間があると、意識を向けられる。」と応答した(仮説)。また、Z から「充電時間が必要だと伝えたのは、普段しないこと?」と聞かれた。「自分の気持ちの出し方を工夫している。」「自分の気持ちを出し過ぎるのでなく、色々な出し方をこの新しい場で工夫したい」と発言した(知性的整理)。さらに、Z から「グループから離れた後戻る時にしんどかったら(今度も)そういうことがないようにすると思ったけど」と質問された。CB は前の研修での気まずさを考え、グループから離れることで「みんなからどう思われるだろうと意識することで痛さがあった。充電が必要だと言っていけば、後で楽になるかもしれないという欲求があった。」と充電時間が必要と伝えるという仮説を発言した(仮説)。その後、CG から「離席すると伝えたのは初めて?チャレンジだ」と言われ、CB は「言われてはっと気づいた」と発言した(行動による仮説の検証)。

3. 体験過程理論による理解

体験過程理論を用いて CB の体験の理解を試みる。ここには T セッション内での、CB のフェルトシフトを伴う体験と、自己吟味の体験の両者があると思われる。

CB は、「(X の)話が出て自分も話してみようかと思った。以前の研修では、充電時間が必要と思って、ワーク以外は一人でいたが、グループに溶け込むのがやり難くなって、ぼつんと一人になって居心地悪さを感じて、(グループと一人の時間の)バランスを取りたい」と発言した。ここでは、CB は研修での充電時間の取り方を考えた時に、以前の研修で一人になったことを思い出した。そして、「居心地悪さ」という感じを再度味わって、グループでの関わりと充電時間とのバランスをとればいいのかという仮説を立てたと思われる< EXP 値 : 5 >。X の EXP 値 4 の発言を受けて、CB はさらに高い EXP 値の発言をしたと考えられる。

#1 の後、CB は夜に一人になってみて、充電時間が必要と伝えた体験は、ただ伝えたくて、言い訳の様なものをしてほしいと思い伝えたかったからと気づいた(フェルトシフトが生まれた可能性があり、EXP 値 6 に相当すると推測される)。(T グループ終了後 CB に聞いたところ、いくつかあるねらいの中でも、充電時間と交流時間のバランスについて話したい実感があつた。夜の体験では、その実感が何だったのだろうか、話してみてどうだったのだ

ろうとふりかえった。その時「あただ伝えたかったのだ」というフェルトシフトが生れ、大変しっくりくる体験だったとCBは回顧している。) (これはCB自身が以前の研修において感じた居心地悪さを解消したいという暗示の発見であり、暗示に気づくことで問題に対する感じ方も変わっていると思われる。)その後、CBはTセッションでなく、夜になってみて気づいたというタイムラグとどう向き合うかが課題だと思ったと語った<EXP 値：5>。

#2で、CGがCAに対して「忙しいですね」と伝え、XがCAに「忙しいですねと言われてどう思いましたか」と問うているのを見て「響く」体験をする。(Tグループ終了後CBに聞いたところ、この時「響く」と表現しているが、フェルトシフトを伴う身体的変化は無かったが、自分が望むTグループ体験とはこのようなものだという仮説を実感した(EXP値5に相当すると推測される))。そして、「これがTグループなのだ」という知性的な気づきになった<EXP 値：2>。その後、話を聞くことと、響いたものを感じていることのどちらかにしようかと迷った。そして、Tセッションでは響くことが出てくるだろうから、すぐに言葉にするのが難しいとCBは考えた<EXP 値：2>。響いた時にどう響くものに関わっていくのかを、Tセッションで試行錯誤していけばいいという自己吟味した内容を語り、新たな発想に転換した<EXP 値：5>。

ここでCBは、充電時間を伝えようとフェルトシフトしたことと、CGの「忙しいですね」という応答に対するXの質問を聞いて響いたことが影響し、自分の問題意識が明確になった。そして、響いた時に試行錯誤していけばいいという自己吟味した内容と、それを実行してみるという自己吟味した内容をメンバーに宣言したと思われる。

#3でCGから「一人になる(充電)時間はどういう時に必要？」と聞かれ、CBは「頭が回りそうにない時や、(胸に手を当てながら)ここを感じているものを探ってみる時」と応答した<EXP 値：4>。ここでもCBは充電時間について頭だけで考えるのではなく、自分がどう感じているのかを内面に焦点を当てて、感じをつかんだ上で応答した。さらにCGから「色々なものを受け止めてしまう(から)?」と理由を聞かれた。CBは、「意識を色々なところに向ける持久力がないかも。静かに休む時間があると、意識を向けられる。」と理由を考えて、応答した<EXP 値：2>。また、Zから「充電時間が必要だと伝えたのは、普段しないこと？」と、どのように過ごしたいのかとCB自身の体験について聞かれた。CBは、「自分の気持ちの出し方を工夫している。」「自分の気持ちを出し過ぎるのでなく、色々な出し方をこの新しい場で工夫したい」とCBは自分の体験について思いを巡らせて浮かんだ発想を新しい

場で工夫したいと体験の仕方を語った<EXP 値：4>。さらに、Z から「グループから離れた後戻る時にしんどかったら(今度も)そういうことがないようにすると思ったけど」と問われた。CB は前の研修での気まずさと、離れることで「みんなからどう思われるだろうと意識することで痛さがあった」と発言し、気まずさと痛さを味わい、「こうやって充電が必要だと言っていれば、後で楽になるかもしれないという欲求があった」と問題意識を発言した<EXP 値：2>。その後、CG から「離席すると伝えたのは初めて？チャレンジだ」と言われ、CB は「言われてはっと気づいた」と発言した。CG の発した「チャレンジ」という言葉が CB の充電時間を伝える体験にまつわるハンドルになったと思われる。

4. 反省的思考理論と体験過程理論を併用した理解

ここでは両理論を用いて CB の体験の理解を試みる。CB は前回参加した研修の時に充電時間が必要と伝えてグループから離れることができなかった。そのため、味わった気まずさを再度味わうことがないようにしようという「暗示」を抱いて T グループに参加した。そこから、ねらいをメンバーに伝えようという「暗示」も抱いていたと推測される。(この暗示が発生するきっかけは反省的思考理論に含まれている。一方で、暗示が形成されていく過程は反省的思考理論に含まれていない。体験過程理論では気まずさに焦点を当てることで、気まずさを自分から伝えたいという暗示が形成される過程を理解できる。)

#1 で CB はねらいを伝えるという「暗示」があったと思われる。13 分の沈黙の後、X が、「全体会で参加者のねらいを聞いたが、自分自身がしっくりこない感じと、メンバーが遠い感じがする」という語りを聞いた。(T グループ終了後 CB が筆者に伝えた内容によると、CB は直前の#1 の冒頭の沈黙の時間に、「言いたいことがある」という自分の感じに気づいていた。X の X 自身のしっくりこない感じと、メンバーが遠い感じがするという実感をこめた語り<EXP 値：4>を聞く前から既に、自分から話を切り出そうか迷って、タイミングをうかがっているような状態であった。X の感情や感じの伝え方を受けて、今話そうという「暗示」が強まった。)そして、X 自身の感じに関する話し方を受けて、X のように自分の感じを話してもいいのだろうかという「仮説」が CB に形成されたと推測される。CB は、「(X の)話が出て自分も話してみようかと思った。以前の研修では、充電時間が必要だと思って、ワーク以外は一人でいた。そのため、グループに溶け込むのがやり難くなって、ぼつんと一人になって居心地悪さを感じて、(グループと一人の時間の)バランスを取りたい」と発言した。ここでは、研修での充電時間の取り方を考えた時に、以前の研修で一人なっ

たことを思い出し、「居心地悪さ」という感じを再度味わって、グループでの関わりと充電時間とのバランスをとればいいのではと、実感をこめて「仮説」を立てたと思われる<EXP 値：5>。(ここでCBは自分の内面に焦点を当て、「居心地悪い」というフェルトセンスを再生したと推測される。このフェルトセンスが形成される過程は反省的思考理論に含まれていない。)XのEXP値4の発言を受けて、CBはさらに高いEXP値5の実感のこもった発言をしたと思われる。

#1の後、夜に一人になってみて、充電時間が必要と伝えた体験は、「ただ伝えたくて、言い訳の様なものをしてほしいと思ひ伝えなかったからと気づいた」とあるように、自分が「行動による仮説の検証」をしたのだとCBはふりかえった。この気づきでは、フェルトシフトが生まれた可能性があり、EXP値6に相当すると推測される。(これは反省的思考理論における、充電時間が必要と伝えるという「仮説」を「推理」しているフェーズとも言えると思われる。この仮説でいいのだろうかという過程で、充電時間が必要と伝えるということに対する感じ方が大きく変わっていると思われる。)

(Tグループ終了後CBに聞いたところ、いくつかあるねらいの中でも、充電時間と交流時間のバランスについて話したい実感があつた。夜の体験では、その実感が何だったのだろうか、話してみてもどうだったのだろうかというふりかえり、あまただ伝えなかったのだというフェルトシフトが生まれ、大変しっくりくる体験だった。これはCB自身が以前の研修において感じた居心地悪さを解消するという発見であった。発見することで問題に対する感じ方も変わっていると思われる。)また、Tセッションでなく、夜になってみて気づいたというタイムラグとどう向き合うかが課題だと思ったと発言したように、タイムラグと向き合っていきたいという実感のこもった「暗示」が生まれている<EXP 値：5>。(ここでは「行動による仮説の検証」が行われた後、充電時間が必要と語るまでにタイムラグがあつたと気づいた。そして、タイムラグに向き合いたいという暗示が生まれている。何かに取り組み、それを検証し、新たな暗示が生まれてくるという行動面の変化の過程は体験過程理論に含まれていない。)

#2で、CGがCAに対して「忙しいですね」と伝えたことに対してXがCAにどう思ったと問うたのを見てCBは「響く」体験をする。この時「響く」と表現している。こういう体験をしたいと「知性的整理」を行った。その時、からだの感じが変わって、フェルトシフトを伴う体験が生まれたと思われる。この体験は、EXP値6に相当するとと思われる。

(先述した通り、フェルトシフトは反省的思考理論では説明し難い。また、この流れとは

別に、#13でCBは、自分の実感や気持ちを表現することが円滑でないCFが他メンバーからどう感じているのと問われた時に、次のように発言した。CFが「ほわんと思い出す」と返したのを見て、CBは「今の、ほわんというのは違うの？ほわんと、感じを表わす言葉を探しているのか、考えているのかちょっと分からないが、さっきほわんといいかけた感じが、感じかなという気がした。それを聞きたくなかった」と発言した。この発言からは、先述した「響く」体験において、CBのフェルトシフトが生まれた結果、自身が響いた時から反応するまでのタイムラグに向き合って、反応するというCBによる「行動による仮説の検証」が生まれた。そして、この発言にあるように、実際にタイムラグが無く、その場面で発言をしている。このCBの変化にはフェルトシフトが大きく影響していると推測される。）

そして、「(CGとCAの先読みと忙しいねにまつわるやりとりが響いたが、)これがTグループなんだ」という知性的な気づきになった(知性的整理)<EXP値:2>。(ここではEXP値6からEXP値2に体験の様式が大きく変化している。これはCBが自分の内面に触れつつも、その後自分の体験(過程)と距離を取り、俯瞰的に自己、及びTグループについて理解しているためだと思われる。)その後、話を聞くことと、響いたものを感じていることのどちらかにするかを迷った。CBはTセッションでは響くことが出てくるだろうから、すぐに言葉にするのが難しいと知性的に仮説を立てた<EXP値:2>。また、響いた時にどう響くものにかかわっていくのかを、Tセッションで試行錯誤していけばいいという実感のこもった仮説を「推理」して、新たな発想に転換した<EXP値:6>。(ここでのCBの反応は、充電時間を伝えようとフェルトシフトしたことが影響している。また、Xの「忙しいですねと言われてどう思いました」という質問を見て響いてフェルトシフトしたことが影響している。そのため、自分の問題意識が明確になって、響いた時に試行錯誤していけばいいという仮説と、その仮説を実行してみることをメンバーに宣言したと思われる。)

#3でCGから「一人になる(充電)時間はどういう時に必要？」と聞かれ、CBは「頭が回りそうにない時や、(胸に手を当てながら)ここを感じているものを探ってみる時」と「知性的整理」したものを、実感を込めて伝えた<EXP値:4>。ここでもCBは充電時間について頭だけで考えるのではなく、自分がどう感じているのかを内面に焦点を当てて、感じをつかんだ上で応答している<EXP値:4>。さらにCGから「色々なものを受け止めてしまう(から)?」と理由を聞かれ、「意識を色々なところに向ける持久力がないかも。静かに休む時間があると、意識を向けられる。」と「仮説」を知性的に考え、応答した<EXP値:2>(ここではCGから内面の感じを問われたのではなく、CBがどう理解しているかを問われた。そ

のため、EXP 値 2 になったと思われる)。また、Z から「充電時間が必要だと伝えたのは、普段しないこと？」と、どのように過ごしたいかと CB 自身の体験について聞かれた。CB は、「自分の気持ちの出し方を工夫している。」「自分の気持ちを出し過ぎるのではなく、色々な出し方をこの新しい場で工夫したい」と発言した。ここでは、自分の体験について思いを巡らせて浮かんだ発想を新しい場で工夫したいと体験の仕方を「知性的整理」して、実感をこめて語った<EXP 値：4>。さらに、Z から「グループから離れた後戻る時にしんどかったら(今度も)そういうことがないようにすると思ったけど」と問われた。CB は、前の研修での気まずさと、離れることで「みんなからどう思われるだろうと意識することで痛さがあった」と発言した。この時、気まずさと痛さを味わい、「こうやって充電が必要だと言っていれば、後で楽になるかもしれないという欲求があった」と「仮説」があり、発言してみたと知性的に発言した<EXP 値：2>。その後、CG から「離席すると伝えたのは初めて？チャレンジだ」と言われた。CB は「言われてはっと気づいた」と発言した。CG の発した「チャレンジ」という言葉が CB の充電時間を伝える体験にまつわるハンドルになったと思われる(行動による仮説の検証)。

IV 考察

本章では、反省的思考理論と体験過程理論を併用して、CB の T グループ体験を理解してきた。両理論では、一つの事柄に対して、その体験の内容と様式のそれぞれに別の角度から焦点が当たっている点で異なっている。しかし、両理論は無関係ではない。仮に両理論を統合した純粋な理論・モデルを作成した場合、後述する連関性と相補性があると考えられる。

1. 両理論の連関性

反省的思考理論では 5 つの側面で、特に何についてどう考えていて、何をするのかいう、思考が移り変わっていく体験を検討できる。それは、その時々思考の様式よりも、思考の内容と、その内容・論理のつながりと、思考と言動の因果関係を、暗示に着目して、明確に理解できるためである。それゆえ、その一連の体験の内容を概念化して説明することができる。

一方の、体験過程理論では体験過程の様式を説明している。また、体験過程スケールというツールを用いることで体験がどのように進展するのか、フェルトセンスに触れること

で気づきが生まれている。さらに、在り様が変わったりするといった体験の様式の変化を理解して、説明できる。このことから、反省的思考理論が体験の内容を各側面に分けている。一方で、体験過程理論が各側面の中の体験過程の変化や、側面の中の体験過程の様式の変化を説明していると考えられる。こうした内容と様式の連関性が反省的思考理論と体験過程理論の関係性である。尚、ある側面から次の側面に移るのは、第3章でみたとおり、衝動による力動によるものである。その力動が暗示を変化させ、参加者の言動を変化させていると考えられる。

第5章で述べたように、Gendlin(1962/1993)は、フェルトセンスが概念形成において果たす働きは、Deweyの暗示によって現在の問題に対する解答の示唆が出現することと同様だと述べている。しかし、暗示そのものがどのように働いたり現れたりするかということについては余り述べられていないとGendlinは述べている。

一方の、Dewey(1933/1950)は、最初の暗示がこれをすべきだ、こうしたいという観念は自発的、自動的に湧いてくると述べている。暗示的観念として現れることもあれば、現れないこともある。暗示的観念が現れた後に、その観念を処理する知性的な働きが「仮説」の側面である。そして、仮説となった暗示的観念は「推理」という側面で検討される。場合によっては「行動による仮説の検証」がなされる。以上、Deweyは述べている。暗示自体は反省的思考理論において、形成された後、どの側面でも意識されているものである。反省的思考理論を用いて暗示を理解することで、参加者が何について考えているかという内容は理解しやすいと考えられる。

反省的思考理論と、EXP値が連関して直線的に進展する場合、以下のようにになると考えられる。反省的思考が深まり、暗示が形成される時、EXPのピーク値は3又は4となる。知性的整理が進む時、EXPのピーク値は4又は5となる。仮説が形成される時、EXPのピーク値は5又は6となる。推理が深まる時、EXPのピーク値は6又は7となる。行動による仮説の検証が行われる時、EXPのピーク値は7となる。このように、反省的思考と体験過程のうち、片方のプロセスが進展すると、もう片方のプロセスも進展すると考えられる。

尚、反省的思考理論の各側面ではEXP値2もあれば、EXP値3～7もある。EXP値2の発言が出てくるのは、体験過程が進展していないというよりも、グループレベル・対人間レベル・個人レベルのプロセスについて言及したり、他者のことについてやりとりが行われているためだと考えられる。CBは体験過程に触れつつも、今ここで起きているプロセスにも焦点を当て、実感をこめることなく、気づいたり、理解したりしたことを知性的に

語っている発言がある。

実際の EXP 値が直線的に上昇しないのは、一連の発言を理解しようとした際、ある部分は体験過程に触れていないから EXP 値 2 で、ある部分は体験過程に触れているから 4 といったように、EXP 値の測定の関係で低い EXP 値や高い EXP 値となる場合があるためである。また、一つの発言の中にフェルトセンスをどのように味わっているかを説明したり、自己吟味の結果を説明したりするといった、異なる体験過程の様式が含まれている場合がある。本研究では、一つの発言に対して、発言の中で最も高い体験過程の様式に対する EXP 値を、その発言の EXP 値としている。そのため、EXP 値の上昇・下降には第一に体験過程の様式が進展したり、戻ったりすることが考えられる。第二にこうした測定方法による要因により、反省的思考理論と体験過程理論が直線的に連関・連動して高まっているように見えない場合があると考えられる。

2. 反省的思考理論によって説明がつくもの

一方で、両理論には相違点があるが、片方の理論で説明できない側面・様式を、もう片方の理論が説明するという相補性がある。まず、先述した CB の体験には反省的思考理論において理解されていて、体験過程理論で十分に理解されていないフェーズが 2 つある。

(1)フェルトセンスを感じ始めるきっかけ

Dewey が述べている暗示が生まれる前にどのようなきっかけでフェルトセンスが感じられ始めるのかということは体験過程理論で十分に説明がつかない。上述したように、Dewey(1933/1950)は、暗示が生まれるのは自発的であり、自然であると述べている。CB の体験では、前回の研修で自分からグループを離れていったことへの痛さを何とかしようという想いが暗示に当たる。この暗示は衝動と呼べるものになる場合がある。この暗示が生まれる以前、つまり前概念的なものに気づく以前にどのような体験の内容があるのかというフェーズについて Gendlin は十分に触れていない¹³。反省的思考理論では今ここの暗示がどこから生まれたのかが、その人の暗示を生んだ好奇心や衝動が何なのかと探ることで明らかになると考えられる。そこから暗示が生まれるきっかけを反省的思考理論で理解して、暗示が形成される過程が体験過程理論で理解されることが有益だと考えられる。

(2)行動による仮説の検証

体験過程理論で十分に説明されていないフェーズは、反省的思考理論の、アイデアを行動に移して検討する、「行動による仮説の検証」の側面である。先述したが、CBは「充電が必要だと言っていけば、後で楽になるかもしれないという欲求があった。」と充電時間が必要と伝えるという仮説をグループで試して、チャレンジだったとふりかえった。反省的思考理論では行動を起こして検証して、「これでいいから別の場面でも適応しよう」、「これが失敗したのはこれが原因だから次は変えてみよう」と考え、新たな知恵が生まれる。Tグループでは、仮説を実際に試みるこの「チャレンジ」が重要視されている。一方の、体験過程理論では、どのように行動に移されるかという点について説明がつかない。体験過程理論は1対1の心理療法の場面でのクライアントの人格変化を検討する中で発展してきた。そのこともあり、気づいたことを行動に移す点は体験過程スケールで測定できず、体験過程理論で実際に行動に移す様子を説明するのは難しい。

3. 体験過程理論によって説明がつくもの

(1)フェルトセンスに触れながら変わる暗示

反省的思考理論では説明し難いが、体験過程理論で説明される様式が2つある。第一に、フェルトセンスを感じ取って、暗示が形成されていく過程である。CBが以前に参加した研修で感じた痛さのようなものから、Tグループでの他者との関わり方を変えようという暗示が浮かぶ過程は、暗示が自然と生まれると考えるだけの反省的思考理論ではCBの感じた痛さからどう自分を変えていこうという想いがこみ上げてくるのかが十分に説明がつかない。

一方で、体験過程理論では、感じられているフェルトセンスから、「このことをしたいのだ」という意味がどのように「暗示」されていくのかを説明している点で、体験過程理論はDeweyの限界を一步乗り越えていると考えられる(諸富,2001)。この点で、反省的思考理論を体験過程理論で補完することができると考えられる。

(2)フェルトシフト

第二に、参加者がフェルトシフトを伴う体験を通して、一つのフェーズの中で感じや考えがどのように変わるのか、その体験の様式の変化は反省的思考理論では十分に説明がつかない。XがCAに対して「忙しいですねと言われてどうでした」と反応したことをCBは目の当たりにして、自分はこれを求めていたのだと、CBは「響いた」。CBの内面の感じが

変わり、フェルトシフトが生まれた。一方で、反省的思考理論では単なる「気づき」として整理されてしまいかねず、どのように気づいたかが説明し難い。また、体験過程理論における、内面の照合体(inner referent)が変わるというフェルトシフトを伴う体験を、反省的思考理論では十分に説明できない。つまり、反省的思考理論では体験過程の様式は説明がつかない場合がある。加えて、反省的思考理論における知性的整理や仮説には、考えだけを発言する EXP 値 2 もあれば、内面に焦点を当て、実感を伴って発言する EXP 値 4 や EXP 値 5 もある。こうしたレベルの違いを反省的思考理論で示すのは難しい。

4. 両理論で説明されていないもの

反省的思考理論でも体験過程理論でも、CB の T グループ体験について十分に説明されていないのは、行動による仮説の検証が行われるきっかけである。確かに反省的思考理論において、Dewey(1933/1950)は、暗示された仮説的な観念が推理によって別の観念へと発展し、行動によって検証されると述べている。ここでは考えの内容が変わるとされている。しかし、この仮説が正しいと頭で推理するだけでなく、CB のように響くという、フェルトシフトを伴うからだの感じの変化があったからこそ実行できるという場合がある。T グループにおいて「チャレンジ」とも言える、参加者に大きな変化をもたらす、新たな行動による仮説の検証は、本人によって説明されるか否か、本人が理解しているか否かは関係なく、フェルトシフトを伴う体験があると思われる。このフェルトシフトが行動による仮説の検証が行われるきっかけだと考えられる。

5. 反省的思考理論と体験過程理論を統合したモデルの提示

これまで反省的思考理論と体験過程理論の連関性と相違点を検討した。その結果、各理論は同じ体験を取り扱うものの、取り上げている部分と取り上げていない部分とがある。重なっていない部分は、体験過程理論におけるフェルトセンスが形成される過程や、フェルトシフトを伴う体験がどのようなものであるかという体験の様式に関するものである。また、反省的思考理論の暗示が生まれる前の体験や、行動による仮説の検証のフェーズである。ここから、片一方の理論を用いて理解することには限界があると考えられる。これらの側面や、体験の様式を考慮しつつ、両理論を補完的に用いることが有益である。補完的に用いることで、両理論を併用することで相補的に、なぜ？なにを？どのように？という観点から、T グループ体験に対する理解が可能となる。

理論上想定される、純粋な理論・モデルでは、反省的思考をする過程で、体験過程が直線的に進展する場合は以下のようなプロセスをたどる。

参加者が体験過程に触れる体験をする場合、過去の「行動による仮説の検証」の後、参加者は、自分の感情や感じに焦点を当て、フェルトセンスを形成する過程で在りたい自己を理解して<EXP 値：3>、暗示が形成される。ここでは、自分は「何をしたいのかと自問する」。

次に、今ここの自己に焦点を当て、その感じに触れていると、自分の感情や感じに対して様々な気づきが生まる<EXP 値：4>。ここでは、気づきに対する「想いを味わう」。

そして、その感情や感じを「知性的整理」する。さらに、様々な気づきに対して思いめぐらせていると、自分にはこういうところがあるかもしれないという「仮説」が浮かび、自己吟味をする<EXP 値：5>。ここでは、変化したい自分や、そうなれない「自分を受容する」。

さらに、仮説や自己吟味について再度考えてみると(推理)、自分はこうしなかったのだというフェルトシフトが生まれる<EXP 値：6>。ここでは、どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐を抱く」。

Dewey(1933/1950)は反省的思考理論において未来に向けてこうなっているだろうという観念を持つことが第六のフェーズだと述べているが、この側面は EXP 値 7 の内面の照合体から、別のことに焦点を当てる様式に近いと思われる。ここでは、これからのことに「想いを馳せる」。

対人間レベルのプロセスやグループレベルに関する理解でなく、個人レベルのプロセスに対する理解を説明する、上述した純粋な反省的思考理論と体験過程理論・モデルの関係性を Table9 と Figure8 に示す。Table9 の EXP 値③～⑦は久保田・池見(1991)を転載した。

Figure8 の②～⑦は EXP 値を指す。体験過程に触れていない時の発言は EXP 値 2 である。一方で、体験過程に触れつつ自己探求が深まる際の EXP 値は EXP 値 3 以上となっている。EXP 値は直線的に向上する場合があるが、CB の事例のように EXP 値 4 の知性的整理の後に、EXP 値 2 の仮説になる場合もある。

Table9 では、反省的思考理論・モデルと、EXP スケールにおける体験過程の様式を統合するモデルの各側面の名称を記述している。各側面の内容・様式は次章で述べる。

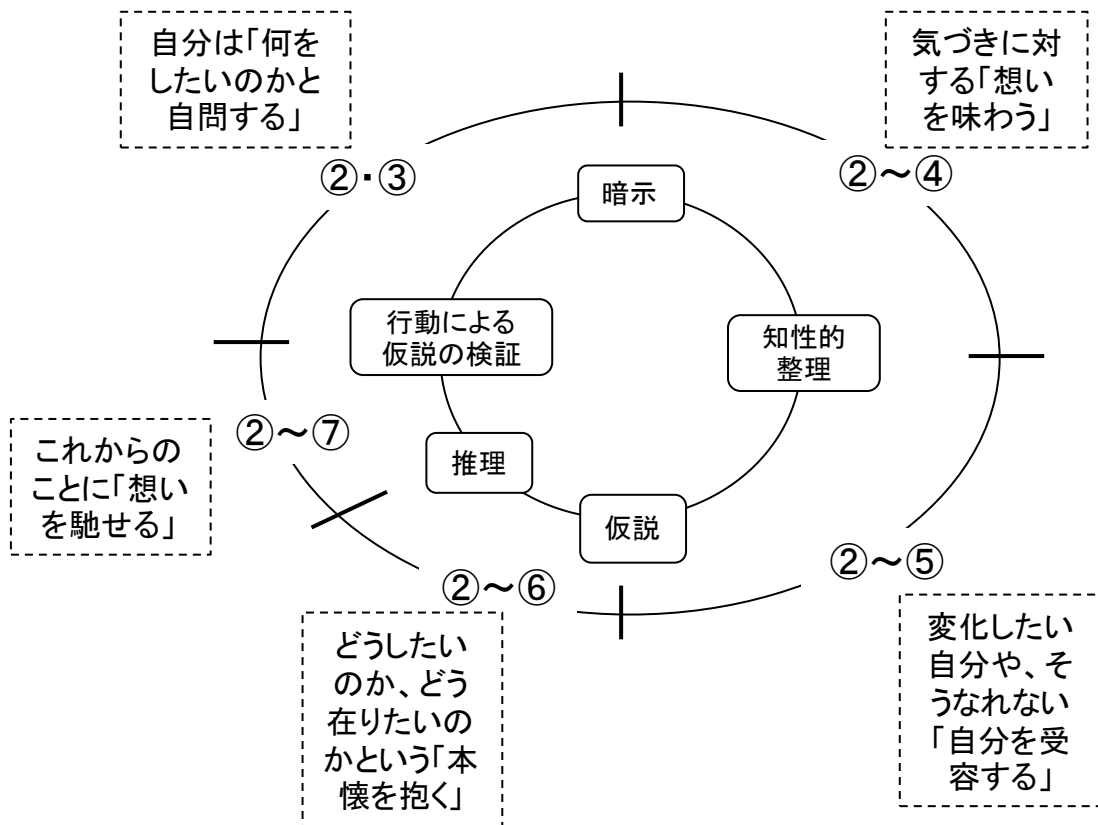


Figure8 反省的思考理論と体験過程理論を統合するモデル

Table9 反省的思考理論と体験過程理論の連関性

統合したモデルの各側面の名称	反省的思考の各側面の名称	EXPスケールにおける各EXP値の体験過程の様式
自分は「何をしたいのかと自問する」	「暗示」	③外的な出来事に対して話し手の感情が表明されるが、そこからさらに自分自身について述べることはしない。
気づきに対する「想いを味わう」	「知性的整理」	④出来事に対する体験や感情が話の主題。自分の体験に注意を向け、ふくらませたり、深めていったりする。
変化したい自分や、そうなれない「自分を受容する」	「仮説」	⑤自分の抱えている問題に対して、問題や仮説を提起する。探索的、試行的、ためらいがちな話し方。
どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐を抱く」	「推理」	⑥自分自身の新しい感情や体験に新たに気づく。話し手は新しい自己の体験や感情の変化について話す。
これからのことに「想いを馳せる」	「行動による仮説の検証」	⑦話し手の感情や内的過程についての気づきが広がっていく。

第7章 総合考察：反省的思考理論と体験過程理論と自己探求の11のフェーズを統合した Tグループにおける他者との関わりを通じた自己探求のモデル

I これまでの総括と総合考察の目的

本研究では、Tグループ実践を、参加者一人一人の尊厳を実現しようとしていく非全体主義的な組織化を目的とするものと捉えている。その最終的なゴールに向けて、実践者や参加者はTグループの中で取り組むねらいを考える。そして、そのねらいの実現の過程において、参加者はプロセスに学び、その学び方を学ぶ。その学びの中でも、本研究は自己探求に焦点を当てた。

その自己探求を説明するモデルとしていくつかのものがある。しかし、コンテンツとプロセスの視点(津村,2011)、ジョハリの窓(柳原,2005)、既存の体験学習の循環過程のモデルでは、第一に、言葉になっていない感じから自己を理解する過程の説明がつかない。第二に、悟りを開くような学びの過程の説明がつかない。第三に、浅い学びの次元から悟りを開くような深い学びの次元に至る過程の説明がつかない。第四に、既存のモデルが説明している各側面から次の側面へどのようにつながるのかという過程の説明がつかない。

そこで本研究では、Tグループが誕生した頃から影響を与えていたDewey(1933/1950)の反省的思考理論に再度注目して援用して、また、Gendlin(1964)の体験過程理論を援用して、Tグループにおける自己探求がどのようなものを明らかにすることとした。

第2章では、反省的思考理論が誕生した後に開発された体験学習の循環過程のモデル(Miles(1981)や、Peiffer(1992)や、星野(2005)や、Kolb(1984))の問題点を指摘して、改めて反省的思考理論を中心としてTグループ体験を理解する必要性を述べた。そして、体験過程理論と自己探求に関連する文献をレビューして、先行研究ではどのようにTグループ参加者の変化が生まれたのか、なぜその変化が生まれたのかという、プロセスの質的な面に着目する研究がなかったことを指摘した。

第3章では、反省的思考理論を用いて、EXP値5と評定され、自己吟味が深まったと考えられた参加者のTグループ体験を検討した。その参加者と他のメンバーとの間でどのようなやりとりがあり、その参加者の自己探求がどのように深まっていくのかを明らかにした。従来の研究では対象とする参加者のみの逐語記録から検討していたため、やりとりを通じた自己探求の深まりは明らかになっていなかった。本研究では、反省的思考理論を用いることで、他者との関わりを通して、参加者が何についてどう考えているのかという内

容と、その思考が進んでいく過程、特に因果関係を説明できることが分かった。一方で、言葉になっていない感じから自己を理解する過程は反省的思考理論では説明がつかず、他の理論を用いる必要性が明らかになった。

第4章では、EXP スケールを用いて、EXP 値がどのように進展するのかを検討した。従来の Bedell(1973)では EXP 値を測定することができたと述べていた。しかし、実際にどのように EXP 値が変化するのは明らかにされてこなかった。そこで第4章の第一研究として、T グループ全体の変化を検討した。EXP 値の変化に着目したところ、変化が見られたグループと、変化が見られなかったグループがあったことが分かった。ただし、2 グループを合わせると、EXP 値は有意に向上していた。加えて、EXP 値 2 の発言回数が減り、EXP 値 4 の発言回数が増えていたことも明らかになった。そこから、T グループ体験では、当初は話題がグループでの出来事や自他の考えに関するものから、自分の内面に焦点を当てて気づいたものになり、メンバーに様々な感情が生まれて発言していると考えられた。この体験過程の様式の変化に関して、グループ全体の EXP 値の推移を検討することで、グループで語られる様式、語り方が変化していくことが分かった。そこにはグループレベルのプロセスの様相があると考えられる。トレーナーがその様相を把握することで、効果的な介入につながれると考えられる。

第4章の第二研究では、EXP 値が向上した場面や、EXP 値 4 以上の発言が生まれた経緯を検討した。参加者は、自分の発言にさらに言及したり、自己に焦点を当てるよう他者から促されたりした結果、体験をより理解して「自分にもこのようなところがあるのだな」と気づき、自己概念が変化した。その時、体験と自己概念は近づいた。時には、新たに抱いた自己概念に対して理想的なものだとして受容する場面もあった。第二研究では、分析の対象とした発言の文脈を検討した。そのことで、従来の効果研究では明らかにされてこなかった、体験の過程がどのようなものなのか、なぜその過程が生まれたのかというプロセスが明らかになった。それゆえ、T グループ研究において、プロセス研究が有効だと考えられる。

第5章では、反省的思考理論では言葉になっていない感じから自己を理解する過程は説明がつかず、加えて、体験過程理論では行動に起こすという過程は説明がつかない、という問題点から、両理論を併用した T グループ体験を理解するモデルを検討することにした。低い EXP 値が中心だった所から自己探求が深まりフェルトシフトを伴う高い EXP 値に至った参加者の個人レベルのプロセスのフェーズを検討した。研究結果から、自己探求が深

まった参加者の個人レベルのプロセスには 11 のフェーズがあると考えられた。参加者は様々なフェーズの体験を少しずつ積み重ねていき、体験過程の進展を体験して、自己の捉え方を変えて、自己を受容して、理想自己を理解した。トレーナーが 11 のフェーズを理解することで、T グループ中の参加者の今ここでの体験がどのフェーズに当たるのかを把握できる。そして、参加者に問いかけたりフィードバックを与えたり、時には黙って見守ったりする、介入の示唆になると考えられる。

第 6 章では、反省的思考理論と体験過程理論を併用した際、T グループでの自己探求において両理論にどのような関連性と相補性があるのかを検討した。反省的思考理論は、参加者が何についてどう考えていて、何をするのかという、思考と行動が移り変わっていく側面が理解できる。また、各側面を分けて理解できる。一方の、体験過程理論では体験の様式の変化を理解できる。そのため、体験過程理論では各側面における体験過程の変化や、側面と側面の間での体験過程の様式の変化を理解できる。

しかし、第 6 章で示した反省的思考理論と体験過程理論の関連性と相補性と、第 5 章で示した 11 のフェーズとの関係は、未検討の課題である。そこで、本章、総合考察では、第 6 章で提示した反省的思考理論と体験過程理論を統合したモデルと、第 5 章で示した個人レベルのプロセスの 11 のフェーズとの関係を T グループ参加者の自己探求に関するモデルとして示すことを目的とする。

II 結果と考察

自己探求が深まっていく場合、第 6 章で少し触れた 5 つの側面で理解することができる。本章で提示するモデルは、反省的思考理論と体験過程理論を援用して、本研究で行ってきた T グループにおける自己探求が深まった参加者の個人レベルのプロセスのフェーズに関する質的研究の結果と考察を反映させたモデルである。このモデルは、言葉になっていない感じから自己を理解する過程や、悟りを開くような学びの過程や、浅い学びの次元から悟りを開くような深い学びの次元に至る過程や、従来の学びのモデルが説明している各側面から次の側面へどのようにつながるのかという過程を説明するものである。

第 6 章で示した通り、反省的思考理論と体験過程理論を統合したモデルの各側面の名称は、「自分は「何をしたいのかと自問する」」側面、「気づきに対する「想いを味わう」」側面、「変化したい自分や、そうなれない「自分を受容する」」側面、「どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐を抱く」」側面、「これからのことに「想いを馳せる」」側面とな

っている。このように記述した順で進むこともあれば、「変化したい自分や、そうなれない
「自分を受容する」側面を体験した後、再び「自分は「何をしたいのかと自問する」側
面に戻ることがあるなど、可逆性がある。各側面の体験の内容や様式はすべて当てはまる
場合もあれば、一部分のみに当てはまる場合がある。

各側面と別の側面は、反省的思考理論で説明される、変化し続ける暗示と、体験過程理
論で説明される、体験過程の進展によってつながっていると考えられる。そして、次の側
面へと移っていく原動力は参加者の衝動によるものだと考えられる。

1. 自己探求のモデルの概要

(1) 自分は「何をしたいのかと自問する」

第一の側面では、個人のねらいを考える過程で、感情やからだの感じが言語化・象徴化
され、自分に取り組んでいく課題が明確となる。そして、今ここでの課題がどのような意
味を持つのが理解される。

この側面では上述したように、“こうしよう・こうすべきだと思う暗示されたアイデア”
(Dewey,1933/1950)である、個人の「ねらい」を決める。そのねらいは、#1 の前の全体会
で、これまでの自分や、今ここでの自分を色や線や形であらわし、それを言葉にして、他
の参加者やスタッフとわかちあう過程でねらいが言語化・象徴化され始める。そして、こ
れまで過ごしてきた日常生活における問題点を解決できるであろう課題が明確になること
によって、ねらいが絞り込まれる。T グループの初期では日常生活で通用した考え方で体験
が理解される。しかし、やがて、今ここの状況における意味が考えられるようになる。

T グループに「エントリー」する過程で、日常で出ているが気づけなかった自分や、日常
で隠してきた・隠れてきた真実の自己がメンバーに知られることになる。自分で気づいた
り、メンバーからの驚異とも言えるフィードバックから気づいたりして、ねらいを実現し
たいと思っても実現できていない自分に直面して、「動揺」する場合がある。自己概念
と体験・真実の自己が不一致の状態にある(第5章11のフェーズ)。その場合、体験過程に
触れながら「自分は「何をしたいのかと自問する」」。そして、“困難もしくは困惑を直視し
て解決しようとする衝動的な”(Dewey,1933/1950)暗示が形成される。その過程でフェルト
センスを言語化・象徴化して、このようなことを実現しようという暗示を抱く。ここでは、
言葉になっていない暗示であっても、感情やからだの感じが言葉になり、概念的にも明確
な暗示となる。

ここでの体験過程の様式は、「(話題の)内容は話し手についての外的、あるいは行動を通して表現された話や描写であるが、そこには感情や、個人的体験についての言葉が加えられている。しかし、それらの発言はある出来事とか状況についての記述に限られており、話題の中にパーソナルなタッチはあっても、そこから抽出して、自分自身について述べることはない」(池見ら,1986)。このように参加者は、ねらいについての考えや感情は語ったとしても、それが自分にとってどのようなことを意味するのかといった点や、今ここでねらいはどのように達成しつつあるといった自分自身のことはあまり話さない¹⁴。

(2) 気づきに対する「想いを味わう」

第二の側面では、参加者は状況を整理して何が問題なのかを問う。その時に気づきに対する感情やからだの感じを味わいつつ、内面に在った自己を理解する。加えて、対人間レベルのプロセスやグループレベルのプロセスにも目を向ける。

この側面では、“困難に陥った学習者は状況整理を行う”(Dewey,1933/1950)。暗示を実現していこうとする今ここで、何が起きているのかと“情報収集をして、これまで当たり前になってきたことに対して疑問を持ち、何が問題なのかを問う”(Dewey,1933/1950)。参加者は自問するだけでなく、「今こうなっていると思う」と自己開示して、メンバーからフィードバックをもらい、「今ここでこういうことが起きている」と理解する(Dewey,1933/1950)。

自分の「動揺」に焦点を当てて、自己に対する不安感や嫌悪感といった否定的な要素がある感情を理解し、今ここで「自己理解」する。その時、自己概念と体験のずれに向き合い、暗在していたものが明在的側面に顕在化して、内面にあった自己が理解される(池見,1995)。

この「自己理解」と並行して、目の前のメンバーがどのような人であるのか、自分が思っていることを伝えても大丈夫なのかと疑問や懸念を持つ。そして、他者に声をかけたり、他者の言動を見たりして、他者を理解する、「他者理解」を深める。そして、傍らに居るメンバーに対して魅力を感じるようになる(第5章11のフェーズ)。この時、他者と自分が同じ考えや、感情や、からだの感じになっている体験を通して、他者理解が深まる(第5章11のフェーズ)。こうした体験を通して他者の尊厳が実現していく(第5章11のフェーズ)。

加えて、グループをよくしたいというメンバーの想いが伝わる。それだけでなく、自己開示とフィードバックのやり取りを通して、プロセスの理解が深まると同時に、「ともにあ

る」と感じるようになる(第5章11のフェーズ)。この過程で他者との関係性に関する懸念が低減して、自己開示ができるようになる。そして、自己開示に対するフィードバックをこれまで以上に受けることができるようになる。加えて、参加者はこうしたグループにおいて、ねらいを実現できるかどうかと懸念を持つ場合がある。しかし、そのことを自己開示することによって、メンバーからねらいをより理解してもらえて、ともにねらいを考えてもらい、ねらいが実現できないかもしれないという不安感がおさまっていく。参加者はこのような「グループ理解」を深める(第5章11のフェーズ)。

ここでは知性的な理解だけでなく、自己や他者やグループを慮った時に感じ取られる感情や、からだの感じを味わい、その感情や感じを語り、一連の「気づきに対する「想いを味わう」」。反省的思考理論だけでは参加者の内面の感情やからだの感じが扱われていない場合も想定される。しかし、体験過程理論を併用することで、体験過程それ自体を味わうことがこの側面でも参加者に生まれていると考えられる。

ここでの体験過程の様式として、「話し手の感情ははっきり表明されており、個人的で内面的な視点や自分自身についての感情が伝わってくる話し方である。出来事それ自体よりもむしろ、出来事に対する体験や感情が話の主題である。自分の体験の流れに注意を向け、それを表現することによって、話し手は彼自身であることがどんな感じかを伝えるのである。さまざまな内的体験や感情が語られるけれども、それらが相互に関連受けられたり、それらを基礎として自己吟味が行われたりすることはない」(池見ら,1986)。このように、参加者は自分自身の体験や感情について気づいていることを自己開示するものの、それぞれのプロセスについての気づきがどのように結びつくのかは語らない。

(3) 変化したい自分や、そうなれない「自分を受容する」

第三の側面では、自己吟味をしつつ、自分がメンバーから受容されていることを実感する。そして、「変化したい自分やそうなれない「自分を受容する」」。

この時、参加者は、自分の気づきだけでなく、メンバーからのフィードバックを通して、自分がこのようなものだと自己吟味をする。その過程でメンバーから自己が受容されているという実感が湧いて来る。さらに、メンバーが自分を受け止めてくれているから、メンバーとの関係の中で自分が自分で在ることができていると気づく。そして、自分一人では自分で在れないことを実感して、「他者からの受容」を理解する(第5章11のフェーズ)。

その上で、肯定できない自己であっても、真実の自己として理解して、その真実の自己を「自己受容」する(第5章11のフェーズ)。その過程で、「変化したい自分や、そうなれない自分を「受容する」」。その結果、理想自己を抱くようになる場合がある(第5章11のフェーズ)。また、「自分はこういうもので、こうなっているのはこのためで、こうすればいいのだ」という「仮説」を理解する(Dewey,1933/1950)。当初形成されたねらいが表層的なものであっても、自己探求の過程で、より深い次元にある、本質的・根源的な自己を理解して受容するようになる。

ここでの体験過程の様式として、「(話題の)内容は話し手の感情や体験過程についての目的をもった探求である。これには二つの構成要素がある。まず、話し手は、自分の体験について問題や仮説を提起する。次に、これらの問題提起に対して、内的レファレンスを伴った体験的な取り組みが見られる。これらの取り組みは、単なる「正当化」ではなく、内的な体験に焦点をあてたものである」(池見ら,1986)。このように、参加者は、さまざまな気づきに対する「仮説」を語る。その中で、自分自身の体験過程に触れ、今ここの自分がどのように感じているのか、どう在るのかを理解する。

(4) どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐を抱く」

第四の側面では、参加者がそれまでに理解したこうすればいいだろうという「仮説」に対して、頭の中で、仮説を検証する。そして、「どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐を抱く」」。

“こうであろう、これは正しいであろうと新たなアイディアを持つに至る。このアイディアは、(参加者)自身が選択したものであり、自身の願望や興味を反映したものである。また、そのアイディアは自身の思考や感情に影響を受けている”(Dewey,1933/1950)。真実の自己がまさに理想自己と感じられ、今ここでの在り方を続けていこうと思うようになることがある。一方で、真実の自己を変えようとして、新たな自己になる「仮説」を考えるようになる。その時、こう在りたい、こうしたいという「理想自己・仮説の理解」が深まる。その際、今ここの自己、又はこれからなろうとする自己になりたいと想ってきたのだという、自己の暗示と今ここでの想いが一致する、フェルトシフトが生まれる場合がある。ここでのフェルトシフトは参加者にとっては悟りを開いたように感じる場合がある。そして、理想自己と一致する真実の自己、又はこれから在ろうとする理想自己になることが自分の

「本懐」だったと実感する。その結果、どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐」を遂げようと思うようになる(第5章 11のフェーズ)。

ここでの体験過程の様式として、「自己探索的な試みの結果として、今まで気づかなかった自分自身の感情や体験が新しく気づかれ、十分に把握され、それらが統合される。そして、話し手個人にとって意味のある構造が作り出されたり、あるいはそれによって問題の解決がはかられたりする。話し手は新しい、または豊かになった自己の体験や自分に対する態度や感情の変化について話す」(池見ら,1986)。このようにこの側面では、これまで考えてきたこと、取り組んできたことに対する新たな気づき生まれ、フェルトシフトが生まれることで感じ方が変わる場合がある。

(5) これからのことに「想いを馳せる」

第五の側面では、こうしたいと思ってきた仮説を実行すればいいのだと「推理」して思考した結果を踏まえて、「これからのことに「想いを馳せる」」。時に、今ここで、「仮説」を実行しようという想いが生まれた場面で、“行動を実際に行い、推理していた結果が事実として起きるかどうかを検証する「行動による仮説の検証」を行う”(Dewey,1933/1950)。

試行する体験では、理想自己と一致するための「チャレンジ」(試行)が行われ、新たな体験が理想自己と一致していれば、その体験を生んだ行動と在り方が自己概念に統合され、参加者は成長する。そして、新たな自分の言動を、日常生活でも応用しようと思う。

Tグループが終了する際は、日常生活で活かすため、Tグループ体験を整理して紙にまとめ、メンバー間で伝え合い、日常生活に活かすことを公約する。こうした「リエントリー」を行う。

ここでの体験過程の様式として、「話し手の感情や内的過程についての気づきが広がっていくことを示す。話し手は瞬間ごとに感じられる暗々裏の意味によって、一つの内的照合体から他のそれへと移行していくことができ、新しいレベルの自己理解をバネにして、さらに進んだ自己探求の道へ入れる」(池見ら,1986)。このように、参加者が暗示されたねらいに新たに取り組むことで、気づきが広がっていく。そして、次なる体験に向けて、焦点が当てられていく。

(6) まとめ

Figure9に反省的思考理論と体験過程理論と11のフェーズを統合したモデル図を示す。

反省的思考理論と体験過程理論の関係は第 6 章で検討した。そして、体験過程理論、特に EXP 値と、11 のフェーズの関係は第 5 章で示している。反省的思考理論と 11 のフェーズの位置関係は理論上想定されるものである。角がとれた四角で示された暗示、知性的理解、仮説、推理、行動による仮説の検証は反省的思考理論の側面を指す。②～⑦の丸数字は EXP 値を指す。点線の四角で示した、「自分は「何をしたいのかと自問する」」側面、「気づきに対する「想いを味わう」」側面、「変化したい自分や、そうなれない「自分を受容する」」側面、「どうしたいのか、どう在りたいのかという「本懐を抱く」」側面、「これからのことに「想いを馳せる」」側面、という 5 つの側面は本研究で統合されたモデルの各側面を指す。その他の角の立った四角で囲った動揺や自己理解といった名称は、第 5 章で示した 11 のフェーズの名称を指す。

2. モデルの総括と意義

本章で示したモデルは、T グループにおける自己探求が深まった参加者の個人レベルのプロセスを反映させたモデルである。そして、T グループの実態に即して、反省的思考理論と

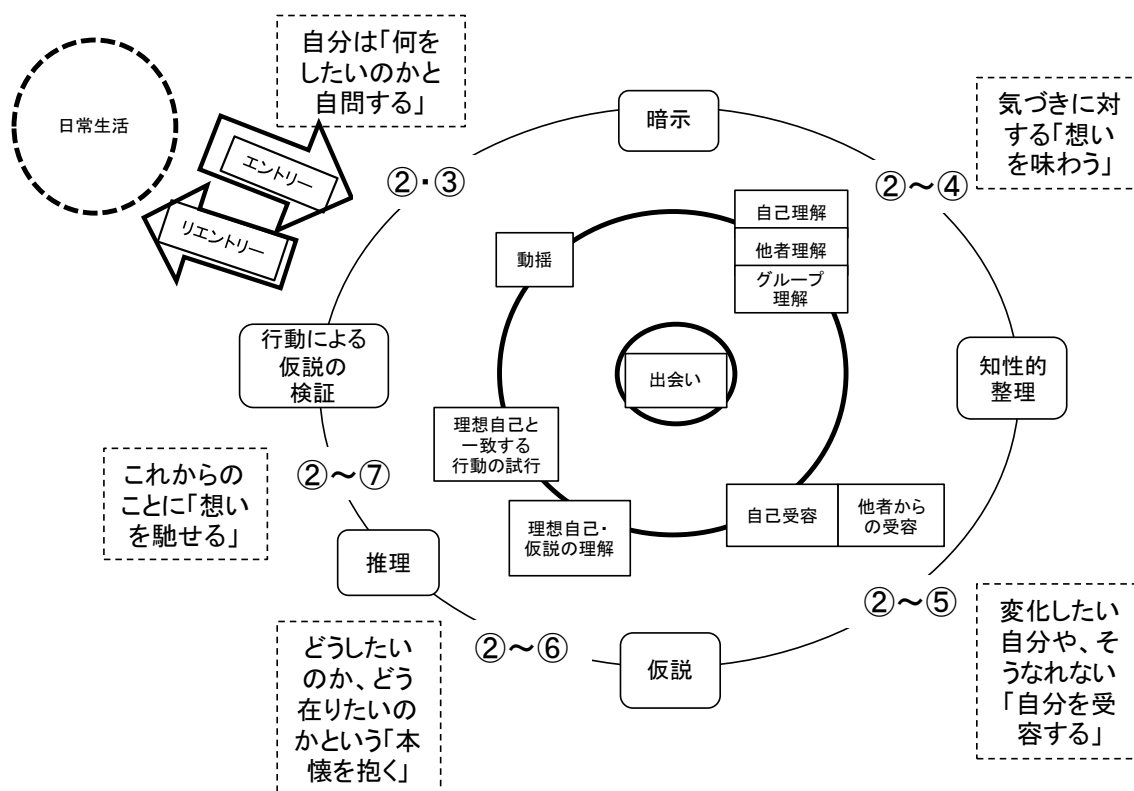


Figure9 T グループにおける他者との関わりを通じた自己探求のモデル

体験過程理論を援用して反映させている。加えて、このモデルは、言葉になっていない感じから自己を理解する過程や、悟りを開くような学びの過程や、浅い学びの次元から悟りを開くような深い学びの次元に至る過程や、従来の学びのモデルが説明している各側面から次の側面へどのようにつながるのかという過程を概念化して説明するものである。

3つのモデルを統合して理解することで、Tグループ体験を通して、体験過程が進展しつつ反省的思考が深まることによる、悟りを開くような学びにおいて、参加者の在り方の変化や、生き方観の変化がどのようなものかをより具体的に理解できると考えられる。そして、Tグループの実践家がこの統合されたモデルを理解して、参加者に関わることで、こうした人間の在り方や生きることそのものを実践家による反省的思考によって理解できる。さらに、傍らに居るメンバーを受容することにもつながると思われる。

本章の冒頭で述べたように、各側面と別の側面は、反省的思考理論で説明される、変化し続ける暗示と、体験過程理論で説明される、体験過程の進展によってつながっていると考えられる。暗示は体験過程の進展に伴って、変化すると考えられる。そして、次の側面へと移っていく原動力は参加者の衝動によるものだと考えられる。

参加者が自己探求の過程で、理想自己を明確に理解するようになり、その理想自己を実現していく過程は、本研究の冒頭で述べた、一人一人の尊厳を実現しようとしていく非全体主義的組織化の過程を指すと考えられる。この人間の尊厳の実現のために、トレーナーには参加者の自己探求のプロセスを理解して関わっていくことが求められている。加えて、本研究のモデルを用いることで、Tグループ中に自己探求をしようとしても、自己に気づけなかったり、自己を受け入れられなかったりする参加者に対してトレーナーは介入の示唆を理解し得ると考えられる。

3. 研究の問題点と今後の課題

本研究では、個人レベルのプロセスに焦点を当てた。第3章から第6章では個人レベルのプロセスに影響を与えたグループレベルのプロセスを記述した。しかし、個人レベルのプロセスの変化により、グループレベルのプロセスにどのような影響を及ぼしたのかは明らかではない。また、グループレベルのプロセスが変化し、グループがどのような状態になっているから、個人レベルのプロセスがこうなっていると、相互関係も明らかではない。今後の研究では、多層的なプロセスが、相互にどのような影響を与えて、自己探求が深まっていくのかを検討する必要がある。

次に、本研究では第 6 章の CB 以外のプロセスの記述は、すべて参加者の発言から参加者のプロセスを解釈したものである。CB への聞き取りでは、CB が発言していなかったプロセスがどのようなものであったのかが明らかになった。冒頭で述べたように、T グループという方法の発明は参加者が自らのプロセスを自己開示して、その内容をグループで議論することにある。研究方法においても、逐語記録の検討だけでなく、参加者に対してインタビューを行い、T グループ中のプロセスを聞き取った内容の検討が必要である。

本研究で示した統合されたモデルを実践家に伝えることにより、T グループ実践そのものが向上するかどうかを確かめていく必要がある。また、実践家からモデルを評価してもらい、モデルを改善していく必要がある。

注

1 山口(2005)によると、T グループという言葉は 2 通りに使われている。プログラム全体を指す場合と T セッションのみを指す場合がある。本研究では T グループのプログラム全体を T グループと呼ぶこととする。

2 ラボラトリー方式の体験学習とは、特別に設計された人と人がかかわる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材(データ)として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習(津村,2010)を指す。

3 あるべきグループ像を実現しようとアクションリサーチを通して試行錯誤する営みは、組織開発などに応用されている。

4 参加者に既存の理論やモデルを説明することに効果がないことが明らかになれば、T グループ実践において小講義を廃止すべきだと思われる。

5 Luft (1999) は次のように述べている。“グループがある態度や行動が不明確で、他のグループもまたそれらが明らかになっていないことがあった場合、後にグループが未知の領域について学ぶことにつながる。また、それらはしばしば予想外の出来事やアクシデントによるものだ”と述べている。確かに不意の出来事によって私たちがそれまでに気づかなかったことに私たちは気づくことができる。しかし、出来事が起きなければ気づきが生まれないとすれば、他の未知のデータはどうしたら能動的に得られるのだろうか。

Miller(1999)は次のように述べている。未知の領域(Miller は MYSTERY area と呼んでいる)を小さくする方法を 6 つ挙げている。“①自分がまだやっていないことに集中的に取り組む。②未知と隠された領域を広げることを持続しつつ、未知の領域を開拓する可能性に取り組む。③自分が所有するが、まだ使っていないスキル、才能、資源を用いる。④自分の夢を探る。⑤自分を刺激するものに注意を向ける。⑥感覚を研ぎ澄まし自分に向ける”。以上 6 つを挙げているが、新たな体験で、気づきや知恵が生まれると思われる。しかし、利用していない才能やスキルをどのように利用できるのか、は不明である。他の参加者をモデルにして自分にも才能やスキルがあると信じて、チャレンジすると思われるものの、詳細な検討が必要である。グループレベルのプロセスもあれば、参加者の個人レベルのプロ

セスの中でも動機、感情、考えといったものもある。こうした個人内レベルのプロセスの内、未知のプロセスがどのように理解されていくのかは、実証されていない。

6 反省的思考(reflective thinking)は、内省的思考や省察と訳されることがある。

7 他者から「なぜこの行為をしないのか？」と行動を迫られても、必ずしも行動に移すわけではない。

8 体験学習における感覚運動期の機能

Kolb が成人教育においても用いられる体験学習の理論に感覚運動期の機能を持ち込んだことと、反省的思考理論に関連することについて述べる。Kolb(1984)は、幼児期の体験の様式を指す感覚運動期と、大人の反省的思考を並べて検討しているため、違和感を持つ方がいるかもしれない。確かに反省的思考それ自体には、からだで感じてからだで反応する側面は検討されていない。また観念の生まれる前のからだの感覚から観念が生まれる過程も言われていない。そして幼児と比較すると、大人は感覚運動期の機能をあまり用いていないのかもしれない。しかし、からだで感じているものを意識し、自己理解を深めることは、思考のみで「～すべき」と考えたことのみをしている在り方から、からだの感じや感情や思考を一致させて「～したい」ことをする在り方に転換する点で、Tグループにおいて意味のあることではないだろうか。その点で、感覚を感じやすいからだにすることと、からだの感じに焦点を当てることは、Tグループを促進する一つの方法となると考えられる。

この感覚運動期について、Dewey は反省的思考では触れていないものの、「反射弧」という概念で、学びが生まれる前の感覚や意識を重視しており(石原,1965)、体験学習における感覚の働きを考慮していたと考えられる。

Dewey は『経験と教育』(1938/2004)では以下の記述のように、感覚を伴う学びにつながる体験の側面を重視している。Dewey は教育的ではない経験はいくらでもあるとし、「ある経験は感覚を伴わないものであるかもしれない。そのような経験は、感受性を欠落させ、物事に反応しない状況を生み出すかもしれない。そのようなときには、われわれが未来において、さらに豊かな経験をもつという可能性が制約を受けざるをえなくなる。」(Dewey,1938/2004)と感覚を取り込んだ教育の在り方を探求している。

また、Dewey(1925/1997)は『経験と自然』において、「感覚的世界」が直接的発端と終結

の世界であり、知識の始めと終わりでもある。その知識が生まれる体験は感覚的に、感情的に観賞的に所持されるもので、この出来事は知られる事物ではないと述べている。このように反省する対象として体験を味わっている「体験」とは異なり、「知識として認知する以前の体験」の存在を Dewey は明確に記している。

そして、意識には二通りの意味がある。「通常、感じと名づけられるような感覚される事物の性質を支持するために用いられ」(Dewey,1925/1997)、どこにも意味が存在しない意識がある。もう一方で、「意識は、実際に認知された意味、対象に気づくことを示すのに使用される。」(Dewey,1925/1997)と述べている。この二者は混合されてはならないと Dewey は述べている。このことから Dewey は反省が生まれる前の感覚・感情的なものへの意識を持つ側面と、その後感覚や感情についての意味を見出す側面を区別していたと考えられる。

このように体験学習を連続的に推進する起点となる、からだの感覚に意識を向ける体験の様式は Dewey の反省的思考には無かったものである。この知識が生まれ知識を活かす、反省が生まれる前の在り方があり、この様式を身につけることも体験学習の一つの目標となるのではないだろうか。こうしたことから、反省的思考は、Dewey、Lewin、Piaget のモデルを深く理解できるものである。しかし、体験から学ぶ過程における体の感覚と、反省的思考が生まれる前の、からだで感じ、からだで反応している体験の様式が十分に説明できないため、体験学習を理解する上で限界があるのではないだろうか。また、反省的思考だけでは体験学習を理解しきれないため、Piaget のモデルの感覚運動期で用いられる機能を考慮するなど、他のモデルと併せて理解する必要があるとも言えよう。この反省的思考理論の限界は第3章で検討する。

9 Chisholm(1970)は Video を用いて録画を行い、参加者がそのふりかえりが深まったとしている。本研究が対象とする T グループでは録画は行っていないものの、T セッションを録音している。参加者は休憩時間などで録音記録を聴いて T セッションをふりかえって体験を再構成している。また、T グループ体験を回想させるツールとして、本研究が対象とする T グループでは、T セッション終了後に参加者はふりかえり用紙を記入している。このふりかえり用紙のほとんどはオープンエンドな質問で以下のように構成されている。

- ①今の自分を何かにとたとえると
- ②今のセッションの印象、主な流れ、出来事は
- ③今のグループの中で私は (7 件法の 9 つの質問項目)

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）。誰のどのような言動がどのような影響を？

⑤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）誰のどのような言動がどのような影響を？

⑥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）

⑦このセッションを通して私が感じたこと、気づいたこと、その他、自由となつている。

参加者は、10分～数十分かけてこの用紙を記入して、それをメンバー同士で見せ合う。参加者が録音を聴いたり、ふりかえり用紙を読んだりすることで、体験を再構成して、自己概念を新たなものにしている。

10 Deaton(1972)は、Tグループ参加者が他者にフィードバックして、その相手からフィードバックが当たっているとされることで、自分自身の理解の仕方が正しいと思うようになると指摘している。そのように、参加者は感じたことをそのまま相手に伝えて、相手からの「そのコメントはもっともなもので、言われて感謝している」といったフィードバックを受けて、自分の認知が確かなものだとして理解している。その結果、参加者はネガティブなフィードバックであっても相手にそのことを伝えるようになっていくと考えられる。そして、Cooper(1971)は、Tグループではネガティブなフィードバックをするようになると述べているが、フィードバックをする側は自身のコメントが確かなもので、伝えても大丈夫だと思えるからこそ、伝えるのだと考えられる。その結果、伝えられた側は、体験と自己概念を再統合するようになる。

11 このBQに対する参加者のフィードバックは、BQを操作的に動かせる可能性がある。Harrison(1977)は、参加者がこうなっていくべきだという方向性をトレーナーが示すべきだと述べている。しかし、仮にこの場面でトレーナーがBQに方向性を与えた場合、BQは自分自身と向き合って、自分がどう在りたいのかという想いを抱くことはなかったと思われる。

12 Hurley & Force(1973)ではトレーナーの自己開示や、トレーナーからのフィードバック

を参加者が求めるようになると考えられていた。本研究においても、Table6にあるように、トレーナーからの問いかけやフィードバックによって参加者のEXP値が高まることが明らかになった。このことからトレーナーの介入によって参加者の体験は促進されると考えられる。Clark(1965)は、トレーナーがセラピストのように介入することがあると述べていたが、トレーナーは参加者に対して、「こころがとろけていくようだね」と伝えたり、「あなたの涙をみて感動した」と伝えたりして、トレーナー自身が感じたことを率直に自己開示している。この点でトレーナーは自己一致している場合がある。また、「あなたのニーズは満たされた?」「他のメンバーへの影響をどう思う?」という質問をするなど、参加者のプロセスに問いかけて、参加者自身にプロセスを理解させている。このように、参加者の体験を促進させる介入をトレーナーはしており、その点ではセラピストがするような介入をする場合があると考えられる。

13 Tグループでは、トレーナーはTグループ全体のねらいを考え、参加者は個人のねらいを考える。そのことで、日常生活で偶然に生れる暗示を、意図的に生み出している。また、Tグループ中に、好奇心を満たそうとしたり、困難を打開しようとしたりして、新たな暗示が生まれることもある。つまり、Tグループ参加によって、暗示が浮かんだり、フェルトセンスを感じやすくなったりすると考えられる。

14 トレーナーには、参加者に何々をすべきだとねらいを与えるのではなく、参加者がねらいを実現したいという想いを抱き、参加者自身を目の当たりにする体験が安全にできる場を提供することが求められている。第5章で述べた通り、Lewin(1951)が述べた解氷がTグループに欠かせない。参加者にとって慣れ親しんだ在り方が通用しない場、曖昧な状況に置かれる場、知人から普段通りのフィードバックがもらえない日常生活とは切り離された場をトレーナーは提供している。

文献

- Bayne, R.(1971). A process analysis of negative affect in a laboratory training group. Kent State University. Ph.D.
- Bedell, P. (1973). T group - Individual Manner of Experiencing in a Weekend Laboratory. St. John's University, Ph. D., Education, psychology.
- Benne, K., Bradford, L., & Lippitt, R. (1964). The Laboratory Method. In Bradford, L., Gibb, J., & Benne, K. (Eds.), T-group Theory and Laboratory Method. John Wiley & Sons, Inc., 15-44.
- Benne, K., (1964). History of the T Group in the Laboratory Setting. In Bradford, L., Gibb, J., & Benne, K., (Eds.), T-group Theory and Laboratory Method. John Wiley & Sons, Inc., 80-135.
- Bradford, L., Gibb, J., & Benne, K. (1964): Two Educational Innovations. In Bradford, L., Gibb, J., & Benne, K., (Eds.), T-group Theory and Laboratory Method. John Wiley & Sons, Inc., 1-14.
- Bradford, K. (1989). Tragedy and the art of questioning in depth psychotherapy. In *The Humanistic Psychologist*, 17(3), 224-250.
- Chisholm, M.(1970). A study to determine the influence of actual self-observation on selected aspects of the self awareness of participants in T-groups. Boston University School of Education. Ph. D.,education.
- Clark, J. (1965). Mutually Therapeutic Perception and Self-Awareness in a T Group. In *Journal of Applied Behavioral Science*, 1(2), 180-194.
- Cleland, F.(1969). Changes in sensitivity training groups associated with changes in trainer characteristics.University of Saskatchewan Regina Campus. Ph. D., psychology.
- Cooper, C. (1971). T-group Training and Self-Actualization. In *Psychological Reports*, Vol. 28, 391-394.
- Cooper, C. & Kobayashi, K.(1976). Changes in self-actualization as a result of sensitivity training in England and Japan.In *Small Group Behavior*, 7(4), Nov, 1976. 387-396.
- Deaton, L.(1972). Confidence about one's perceptions of significant others: A study of

- person perception in T-groups. Temple University. Doctor of Education.
- Dewey, J.(1925). Experience and Nature. Open Court Publishing Co. デューイ, J.(河村望訳)(1997). 経験と自然. 人間の科学社.
- Dewey, J.(1933). How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the education process. D. C. Heath and company. デュウイー, J.(植田清次訳)(1950). 思考の方法 反省的思考と教育過程との関係の再説. 春秋社.
- Dewey, J.(1938). Experience and Education. The Macmillan Company. デューイ, J.(市村尚久訳)(2004). 経験と教育. 講談社.
- Efron, A. (1992). Residual Asymmetrical Dualism: A Theory of Mind-Body Relations. In The Journal of Mind and Behavior. 13(2), 113-136.
- Frye, E., Vidulich, R., Meierhoefer, B. & Joure, S. (1972). Differential T-Group Behaviors of High and Low Dogmatic Participants. 81, 301-309.
- Gendlin, E. (1962). Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective. Free Press of Glencoe. ジェンドリン, E. (筒井健雄訳)(1993). 体験過程と意味の創造. ぶっく東京.
- Gendlin, E. (1964). A Theory of Personality Change. In Worchel, P. & Byrne, D. (Eds.) Personality Change. New York: John Wiley, 100-148.
- Gendlin, E.(1973/1999). Experiential Psychotherapy in Current Psychotherapies. 池見陽訳 体験過程療法. 金剛出版. 75-138.
- Harrison, R. (1977). Self-Directed Learning A Radical Approach to Educational Design. In Simulation & Games, 8(1), 73-94.
- 早川操(1994). デューイの探求教育哲学—相互成長を目指す人間形成論再考—. 名古屋大学出版会.
- 日笠摩子(2012). 体験過程. 人間性心理学会(編) 人間性心理学ハンドブック. 354.
- 星野欣生(2005). 体験から学ぶということ—体験学習の循環過程—. 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナカニシヤ出版 1-6.
- Hurley, J. & Force, E.(1973). T-Group Gains in Acceptance of Self and Others. In International Journal of Group Psychotherapy, 23(2), 166-176.
- 池田満(2017). 「ラボラトリー方式の体験学習」プログラム評価に向けて. 人間関係研究,

16, 14-33.

池見陽・田村隆一・吉良安之・弓場七重・村山正治(1986). 体験過程とその評定：EXP スケール評定マニュアル作成の試み. 人間性心理学研究 4, 50-64.

池見陽(1995). 心のメッセージを聴く 講談社.

池見陽(2010). 僕のフォーカシング＝カウンセリングーひとときの生を言い表わす 創元社.

石倉篤(2014). Tグループにおける他者との関わりを通じた在り方の変容の過程(1) 人間関係研究 13, 209-229.

石倉篤(2015). ラボラトリー・トレーニングにおけるモデルの検討ーモデルの相補性に焦点をあててー. 人間関係研究, 14, 213-228.

石倉篤・中田行重(2016a). アーレントの全体主義に対する考えから学ぶーTグループを定義する足掛かりとしてー. サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 6, 19-27.

石倉篤(2016b). Kolb の体験学習のモデルと理論に対する Miettinen の批判の検討ーラボラトリー・トレーニングの文脈でー. 人間関係研究 15, 85-103.

石原岩太郎(1965). デューイ「心理学における反射弧の概念」ーこの古い論文の再評価ー. 人文論究. 15(4), 12-25.

Jackson, P.(1986). The practice of teaching, Teachers College, Columbia University.

Jackson ,P. (2012). How We Think We Think. Teachers College Record.

(<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16243>)

河合隼雄(2001). 事例研究の意義. 臨床心理学 1(1), 4-9.

川喜田二郎(1986). KJ 法ー混沌をして語らしめる 中央公論社.

川喜田二郎(1997). KJ 法入門コーステキスト 4.0. KJ 法本部・川喜田研究所.

Kayes, D.(2002). Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. In Academy of Management Learning and Education. 1(2), 137-149.

Klein, M., Mathieu, P., Gendlin, E., & Kiesler, D. (1970). The Experiencing Scale: A Research and Training Manual. University of Wisconsin.

Klein, M. H., Mathieu-Coughlan, P. & Kiesler, D. (1986). The Experiencing Scale, In Greenverg, L. & Pinsof, W. (Eds.) The Psychotherapeutic Process: A Research Handbook, Guilford Press 21-71.

- 小林幸一郎(1972). T グループの参加者の Self-Concealment と Self-Disclosure におよぼす長期的影響. 静岡女子大学研究紀要, 5, 75-82.
- Kolb, D.(1974). Learning and Problem Solving: On Management and Learning Process. In Kolb, D., Rubin I., and McIntyre, J. (Eds.). Organizational Psychology: a book of readings second edition. Prentice Hall, Inc., 27-42.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning experience as the source of learning and development. Prentice Hall, Inc..
- Kolb, D., Baker, A., & Jensen, P.(2002). Conversation as Experiential Learning. In Baker. A., Jensen. P., & Kolb, D. (Eds.). Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation. Quorum Books, 51-66.
- 久保田進也・池見陽(1991). 体験過程の評定と単発面接における諸変数の研究. 人間性心理学研究. 9, 53-66.
- 楠本和彦・中村和彦(2011). ベーシック・エンカウンターグループと T グループとの対話 日本人間性心理学会第 30 回大会 WS 資料, 2011 年 10 月 8 日 (土) .
- Lippitt, R. (1949). Training in COMMUNITY RELATIONS, Harper & Brothers.
- Lewin, K.(1948). Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics. Harper. レヴィン, K.(末永俊郎訳)(1954). 社会的葛藤の解決 グループ・ダイナミックス論文集. 創元新社.
- Lewin, K.(1951). Field Theory in Social Science. New York: Harper Torchbooks.
- Luft, J.(1999). The Johari Window: A Graphic Model of Awareness In Interpersonal Relations. Cooke, A., Brazzel, M., Craig, A. , and Greig, B. (Eds.) Reading Book for Human Relations Training 8th Edition NTL Institute 51-54.
- Marrow, A. (1969). The Practical Theorist the life and work of Kurt Lewin. Basic Books, Inc. マロー, A. (望月衛・宇津木保(訳)). (1972). クルト・レヴィン. 誠信書房.
- Miettinen, Reijo(2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. In International Journal of Lifelong Education 19(1) 54-72. (2013 年 2 月 18 日現在)
- <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3680/miettinen54-72.pdf?sequence=2>
- Miles, M. (1964). The T Group and the Classroom. In Leland P., Gibb, Jack R., & Benne, Kenneth D. (Eds.), T-group Theory and Laboratory Method. John Wiley & Sons, Inc.,

- 452-476.
- Miles, M. (1981). *Learning to work in groups*. second edition. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Miller, F. (1999). Opening the Johari Window. In Cooke, A., Brazzel, M., Craig, A. , & Greig, B. (Eds.) *Reading Book for Human Relations Training 8th Edition* NTL Institute 65-69.
- 諸富祥彦(2001). E.T.ジェンドリンの哲学(その3):「過程価値」ないし「プロセス・エシックス(過程倫理学)」の観点. 千葉大学教育学部研究紀要. I. 教育科学編, 49, 57-65.
- 松本剛(2015). ベーシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテーターの「自己一致」—ファシリテーター研修グループのふりかえりをもとに—. 人間関係研究, 14, 37-48.
- 中堀仁四郎(2005). 自己概念・経験・成長—人間関係トレーニングで起こっていること—. 津村俊充・山口真人(編) *人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間学的アプローチ*. ナカニシヤ出版. 112-115.
- 中村和彦(2004). EXP 値の体験学習機能尺度作成の試み. *アカデミア 人文・社会科学編*. 87-121.
- 中村和彦(2007). ラボラトリー方式の体験学習が学生の対人関係特性に及ぼす影響—調整変数としてのEIAHE'体験学習機能—. *アカデミア 人文・社会科学編*.187-206.
- NTL Institute. (2013). "Human Interaction Laboratory" March 10-15, 2013 National Conference Center .
- Peters, D.(1973). Identification and Personal Learning in T-Groups. In *Human Relations*, 26(1), 1-21.
- Pfeiffer, W. (1992). *Reference Guide to Handbooks and Annuals*(1992 edition). Pfeiffer & Company. 1-9.
- Piaget, J.(1952). *La Psychologie de L'intelligence*. Librairie Armand Colin. ピアジェ, ジャン(波多野完治、滝沢武久(訳))(1960). *知能の心理学*. みすず書房.
- Pollack, H. (1971). Change in Homogeneous and Heterogeneous Sensitivity Training Groups. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37(1), 60-66.
- Rogers, C.(1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory* . Houghton Mifflin Company.

- (保坂亨・諸富祥彦・末武康弘(訳)(2005): クライアント中心療法. 岩崎学術出版社).
- Rogers, C.(1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as developed in the Client-Centered Framework. In Koch., S (Ed.), Psychology; A Study of a Science, Vol. III . Formulation of the Person and the Social Context. McGraw-Hill, 184-256.
- 坂中正義(1998). 体験過程の視点からみたエンカウンター・グループでの相互作用—その測定を試み—. 人間性心理学研究 16(2), 146-158.
- 佐藤郁哉(2008). 質的データ分析 原理・方法・実践. 新曜社.
- Schein, E. & Bennis, W. (Eds.) (1965): Personal and Organizational Change Through Group Method. New York: John Wiley and Sons Inc.
- (シャイン E, ベニス W(編)伊東博・古屋健治・浅野満(訳).(1969): T-グループの実際—人間と組織の変革 I— 岩崎学術出版社.)
- 津村俊充(1992). T グループにおける集団と個の変化—参加者の気づきと学びを中心にして—. 人間関係 10, 39-88.
- 津村俊充・山口真人(編)人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナカニシヤ出版.
- 津村俊充(2005a). プロセスとは何か. 津村俊充・山口真人(編)人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナカニシヤ出版. 42-44.
- 津村俊充(2005b): グループは発達する. 津村俊充・山口真人(編)人間関係トレーニング [第2版] 私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナカニシヤ出版. 69-74.
- 津村俊充(2009): プロセスからの学びを支援するファシリテーション—ラボラトリー方式の体験学習を原点として—. 人間関係研究 8, 30-68.
- 津村俊充(2010). グループワークトレーニング: ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み. 教育心理学年報 49, 171-179.
- 津村俊充(2011). 人間関係における「プロセス」を再考する—G. Weinstein, E. H. Schein & W. B Reddy のプロセスの視点より—. 人間関係研究 10, 137-155.
- 津村俊充(2012). プロセス・エデュケーション—学びを支援するファシリテーションの理論と実際. 金子書房.
- 山口真人(1999). T グループ グループアプローチの理論. 現代のエスプリ 385, 32-40.
- 山口真人(2001). 人間関係トレーニングにおける「学びの深さ」の次元の探求. 人間関係研

究 1, 234-240.

山口真人(2005). T グループとは. 津村俊充・山口真人(編)人間関係トレーニング[第2版]

私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナカニシヤ出版, 12-16.

柳原光(2005). ジョハリの窓一対人関係における気づきの図解式モデル. 津村俊充・山口

真人(編). 人間関係トレーニング[第2版]私を育てる教育への人間学的アプローチ. ナ

カニシヤ出版, 62-65.

柳原光(1985). “人間関係訓練による”体験学習. 人間関係, 2・3, 26-44.

横山定雄(1965). センシティブティ・トレーニング. 同文館出版.

謝辞

今回の研究は多くの方々のご協力、ご指導のもと、進めることができました。調査にご協力いただいた T グループの参加者の皆さま、トレーナーの皆さまに感謝いたします。

関西大学大学院の中田行重先生には、文章の体をなしていない論文の草稿に対して、文章を書くことの基本から教えていただきました。また、長い間十分な研究がなされておらず、未成熟だった T グループの理論・モデルに関して、議論を通して、どのような問題があるのか、どの点に研究の余地があるのかをともに考えていただきました。本研究は今後さらに深めていく研究の第一段階です。これからの研究に取り組んでいく力と想いを授けていただきました。感謝いたします。

関西大学大学院の中田ゼミのみなさんには、丁寧に、暖かくご指導いただきました。感謝いたします。

南山大学の楠本和彦先生には、南山大学の学部時代から、T グループについて教えてくださり、現在に至るまで何度も議論をしていただきました。感謝いたします。

2018年3月31日

石倉 篤