

■ 研究ノート

ラボラトリー・トレーニングにおけるモデルの検討

—モデルの相補性に焦点をあてて—

石倉 篤

(追手門学院大学大学院)

概要:ラボラトリー・トレーニングにおける学び方は主として「ジョハリの窓」、KolbのモデルやEIAHE'モデルなどの「体験学習の循環過程」、「コンテンツとプロセスの視点」の三つのモデルで説明されてきた。Kolbのモデルには組織・構成的側面、社会的側面、精神力動的側面の三つの側面に批判が寄せられている。これらの批判の主旨はKolbのモデルでは三つの側面が説明されていないというものである。本研究はラボラトリー・トレーニングでの学びについてKolbのモデル単独で説明されていない側面を他のどのようなモデルで補うのかを検討した。また、近年パーソン・センタード・アプローチ(以下PCA)の視点からTグループでの参加者の学びと在り方の変容を検討する動きがある。この視点によってラボラトリー・トレーニングのどの側面に光が当たるのかを検討した。その結果批判されている三つの側面に対して、「ジョハリの窓」、「コンテンツとプロセスの視点」、及びPCAの理論などでラボラトリー・トレーニングでの学びを説明できると理論的に考えられた。

第I節 問題と目的

(1) はじめに

ラボラトリー・トレーニング(ラボラトリー・メソッドによる体験学習)の根底にある究極の目的は、学習者自身が主体的に「学び方を学ぶこと(learning how to learn)」である(Benne, Bradford, & Lippitt, 1964)。そして学習者が対人関係の学び方を理解して日常生活で用いるために、学び方のモデルを十分に検討することが求められている。

Benne(1964)によると、ラボラトリー・トレーニングの一つであるTグループ(Tはトレーニングの略)の学び方を理解し説明できるモデルとして、アクション・リサーチ・モデル(action research model、以下ARMと略す)が

用いられ始めた。ARMはデータ収集、分析、摘要という概念や技能を理解し、説明するモデルである。ARMでは、適切な概念や技能の習得、人間相互間、集団内、集団相互間などの状況のなかで問題点を明確にし、また診断する際にこれらの概念や技能を用いて、グループの発達に着目する。

ARMにはラボラトリー・トレーニングでの学び方のモデルとして主に用いられている体験学習の循環過程が含まれている（石倉，2014）。またラボラトリー・トレーニングのその他のモデルにはジョハリの窓、コンテンツとプロセスの視点というモデルがある。

(2) 問題

①ジョハリの窓

ジョハリの窓（柳原，2005）のモデルはTグループにおいて自己開示とフィードバックを通した学び方のモデルとして用いられている（楠本・中村，2011）。

このモデルは体験学習の循環過程のモデルを補完するものとして合衆国のNTL（National Training Laboratories）Instituteの2013年の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、他者からの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。しかし、自分にも他者にも分かっていない自分の「未知」の部分をもどのように理解していくかは十分に説明されていない。ここに一つ目の問題がある。

②体験学習の循環過程

体験学習の循環過程¹では、ジョハリの窓にあるように、体験を通して気づいたプロセスのデータを参加者が自己開示し、それにはどんな意味があるのだろうか、次はどうしたらいいだろうと仮説をグループで考え、その仮説について他のメンバーがどう思ったかというフィードバックを受ける。そして新たな行動を試し、仮説を検証する。そしてまた新たな気づきがあればそれをグループに投げかけていく。このようにプロセスのデータを使う体験学習の循環過程を通して、私と他者との関係で、またグループ全体の関係で学んでいく。

この循環過程を説明するものとしてKolb（1984）のモデルがある。Kolb（1984）は次の4つの局面（モード）で体験学習を説明している²：①具体的経験（Concrete Experience：体験する）、②反省的観察（Reflective Observation：気づく）、③抽象的概念化（Abstract Conceptualization：理解し、仮説を立てる）、④能動的実験（Active Experimentation：仮説を試して検証する）。

¹ 体験学習の循環過程を説明するものとして、Kolbのモデルの他にEIAHEモデルがある。このモデルは体験から学ぶ各局面を説明したもので、体験（やってみて）→指摘（気づいて）→分析（理解して）→仮説化（次にどうするかを考えて）→（試行的）体験（試してみる）を繰り返す循環したモデルである。

² 4つの局面の日本語訳はいろいろなものがあり、柳原（1976）と山川（2004）では訳語が違うが、本論では統一するために以下Kolbのモデルの研究者である山川（2004）の訳語に準じる。

山川(2004)は、Kolbのモデルが「経験学習³」に關与する場合に多くの人にとって最も近づきやすいものであり、また経験学習に關する論文で引用される主要かつ唯一の理論であると紹介している。またKayes(2002)によると、Kolbのモデルは経営教育において最も影響力のある理論であり、1500以上の關連する研究が行なわれてきた。Kolbのモデルに關連する研究には、Kolbのモデルを批判する研究がある。またKolbのモデルを批判をした研究に対して批判する研究がある(以上、Keyes, 2002)。

その中にはKolbのモデルの理論上の限界に対する批判がある。その批判はKolbのモデルが、組織・構成的(institutional)な側面、社会的(social)な側面、精神力動的(psychodynamic)な側面を十分に説明していないという批判である(以上、Kayes, 2002)。これらの批判はKolbのモデルのみでは説明しきれない限界があり、その限界とされる側面を説明しようとするものである。Kolbのモデルに限界があるなら、どのように他のモデルで補ってラボラトリー・トレーニングでの学びと変容を説明できるかを検討する必要がある。ここに二つ目の問題がある。

③コンテンツとプロセスの視点

次にラボラトリー・トレーニングで重要な視点とされている「コンテンツ」と「プロセス」について述べる。津村(2001, 2005)はコンテンツがグループの議題や話題とか、課題や仕事などの内容的な側面であり、プロセスがグループの中で起こっている人との關係的過程、あるいは今ここで起こっていることと述べている⁴。このプロセスは「私の中で、相手の中で、私と相手との關係の中で、グループの中で、組織の中で・・・」起こっているものである(津村, 2011, p142)。個人内のプロセスの変化について津村(2011)は、参加者自身の行動・思考(認知)・感情に分化して捉えることを推奨している。分化して捉える方法は体験学習の循環過程において、プロセスの内の行動や思考や感情を一つずつのデータとして取り扱う。またいろいろな状況に共通する行動・思考・感情の關連をパターンとして認識でき、語ることができることがTグループでの学び方であると津村は述べている(津村, 2011)。

しかし、個人内プロセスを行動・思考・感情に分化させたデータで捉えることでは説明しきれない体験があるという問題があるのではないだろうか。

³ 山川はExperiential learningを「体験学習」ではなく「経験学習」と訳している。

⁴ 津村(2011)は、別の視点として、目の前でオープンになっている話題をコンテンツとよび、「隠れた話題(hidden agendas)」をプロセスと理解してよいだろうと述べている。プロセスから学ぶことは隠れた話題をいかにリーダーやメンバーが見つけ出し、取り扱うことができるようになることであると津村は述べている(津村, 2011)。また、体験からの学びを導くために、特にプロセスに着目する必要性が指摘される。なぜなら学習者にとって自分の気持ちや実感から離れたところで議論をしていても、その学習者にとって意味のあること、成長に繋がらない場合があるためである。

Benne (1964) は、ARMが用いられる一方で、RogersやFreudといった臨床心理学や精神医学の考えを取り込んだ臨床モデル (clinical model) が生まれたと述べている。この臨床モデルは、実存的出会い、腹の底を即時的に明確化すること、予測のし難い感情レベルのやりとりといった要素を含む。臨床モデルは、参加者に内在する人格的統合の成長を目指し、参加者自身が自己を発見し、他者に真実な関わり方をすることを目指している (以上、Benne, 1964)。ARMはこれまで多くの研究がなされてきたが、臨床モデルに関する研究は少なく、検討の余地がある。ここに三つ目の問題点がある。

(3) 目的

本稿の目的として、第一に、ラボラトリー・トレーニングでの学び方を説明するARMを検討するため、Kolbのモデルに対する三つの批判に依拠しながら、Kolbのモデルとジョハリの窓とコンテンツとプロセスの視点がどのように相補い、ARMとして体験を説明できるのかを検討する。第二に、臨床モデルが、ARMでは説明し難い、どのような体験の様式を説明できるのかを検討する。

このことで、ラボラトリー・トレーニングをより理解していくモデルの仮説を立て、今後の実証研究に結び付けたい。

第Ⅱ節 Kolbのモデルの概要

KolbのモデルはKolb, Rubin, & McIntyre (1971) によって「学習／問題解決のプロセスのモデル」(A Model of the Learning/Problem-Solving Process) として記述されたものが起源とされている (山川, 2004)。その後Kolb (1984) は自身のモデルをLewinだけでなく、DeweyやPiagetらのモデルと関連付け、まとめあげた。Kolbのモデルは下記の三つのモデルから構成されている。

(1) Deweyのモデル

KolbはDeweyの研究を援用する際、『経験と教育』(デューイ, 2004) の体験学習のモデルを用いている。そのモデルは、Ⅰ衝動 (Impulse) : 体験の中で湧き起る好奇心や困難を乗り越えたいという衝動から変化がはじまる。Ⅱ観察 (Observation) : 周囲の諸条件の観察によって衝動が結果の先見を含む目的に変わる。そして観察の結果、見るもの、聞くもの、触れるものの意味を学習者は理解する。Ⅲ知識 (Knowledge) : 過去の類似した状況で起こったことについての知識 (一部分は回想によって得られた知識、また一部分はより広い経験をもつ者の情報、忠告、警告から得られた知識) が参照される。Ⅳ判断 (Judgment) : 学習者は知識が何を意味するかを理解するため、観察されたものと回想されたものを結合する判断へと進む。そして学習者は行動に移す (以上、Kolb, 1984)。

(2) Lewin派のモデル

Kolb (1984) によると、Lewin派はアクションリサーチ (レヴィン, 1954) とTグループ等のラボラトリー・メソッドを構築し、またデータ収集と望ましい解決

に向けたフィードバックによって今ここでの体験が促される過程を描いた。その体験学習のモデルはⅠ 具体的体験 (Concrete experience)、Ⅱ 観察とふりかえり (Observations and reflections)、Ⅲ 抽象的概念と一般性の構成 (Formation of abstract concepts and generalizations)、Ⅳ 新しい状況での概念の検証の暗示 (Testing implications of concepts in new situations)、と新たな具体的体験へと入ってゆくステップを踏むサイクルとなっている (以上、Kolb, 1984)。

(3) Piagetのモデル

Kolb (1984) によると、Piagetの学習と認知発達モデルは、図2のように、Ⅰ 具体的な現象論 (Concrete Phenomenalism)、Ⅱ 内的なふりかえり (Internalized Reflection)、Ⅲ 抽象的な解釈 (Abstract Constructionism)、Ⅳ 行動的な自己中心性 (Active Egocentricism) と進む。そしてそれぞれの局面を進む際、学習者は認知発達のステージを踏むとKolbは述べている。

まず、

1. 感覚運動期はⅣからⅠへと向かうステージであり、頭で考えるというよりも、動作を含めて、感覚に依存しながら考えている段階である。環境がアイデアと意志に大きな影響を与える。
2. 前操作期は、“頭の中で直観的に思い浮かべて”発見した記号によって考えることができる段階であり、ⅠからⅡのステージである。世界への基本的なスタンスが拡散的である。そして分類や関係性の論理が占めるが、具体的な操作や演繹はない。
3. 具体的操作期は知識は象徴する言葉で表され、現実の体験から完全に独立した内的な操作が可能になる段階であり、ⅡからⅢの段階へと進む。また行動に結びついた“理解”によって学習が行われ、概念や理論が適応される過程で学習が進む。
4. 形式的操作期は形式的、抽象的操作が再構成を通して可能になり、「こうしたらこうなる」と、仮説演繹の思考ができるようになる段階である。これはⅢからⅣへと進む中で起こり、行動的な姿勢に戻り先行するふりかえりや抽象化する力によって修正される (以上、Kolb, 1984 ; ピアジェ, 1960)。

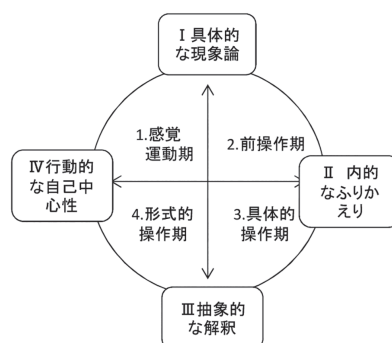


図2 ピアジェの認知発達のモデル Kolb, 1984, 25頁より作成

第Ⅲ節 Kolbのモデルに対する批判

ここではまずKolbのモデルが抱える限界点を述べ、次にジョハリの窓やコンテンツとプロセスの視点などでどう補えばいいのかを検討する。第Ⅰ節(2)②で述べた通りKeyes(2002)によると、Kolbのモデルに対して、組織・構成的な側面、社会的な側面、精神力動的な側面が十分に考慮されていないという批判が出されている。

(1) 組織・構成的側面への批判とその検討

①批判の概要

組織・構成的側面に対して、Miettinen(2000)は第一に、Kolbのモデルが取捨選択されて構築されており、寄せ集めであると述べている。第二に、各局面が分離しており、それぞれが組織的あるいは必要に応じて結びついていないと批判している。各局面が分離するというのは、どれほどKolbが①具体的経験と③抽象的概念化の間で弁証法的な力関係があると主張しようとしても、それぞれが別物の寄せ集めであるから結束しないということを目指す(以上、Miettinen, 2000)。

②Kolbのモデルの限界をどう補うか

第一に、KolbがDewey、Lewin、Piagetのモデルを取捨選択していることについては、Kolbのモデルの妥当性の問題であり、Kolbのモデルで説明されないが故に他のモデルで補うという本研究の目的と異なる。そのためKolbのモデルの妥当性については別の論考で述べる。

第二に、体験と概念化の弁証法的な力関係について、Kolbは次のように述べている。ラボラトリー・トレーニングの実践家は、抽象的な概念と、主観的・個人的体験との弁証法的な関係によって、社会的秩序を維持する一方で、個人の自由や表現により価値を置くことにつながると述べている(Kolb, 1984)。この弁証法的な関係に結びつきがあるのだろうか。ショーン(2001)は次のように述べている。人は困難な状況下に置かれると、「反省的実践」によって別の文脈の視点・枠組みを持ち込み、今までになかった視点で、新たな知見を発見し、新たな概念をつくっている(ショーン, 2001)。学習者はこの反省的実践によって自分の環境に別の社会的文脈の知見を持ち込み、その知見を個人の体験について理解できる枠組み・視点として用いることができる。そのため学習者はKolbのモデルの①具体的経験と③抽象的概念化の両者を分離させずに結び付けられると考えられる。

また、学習者は学び方を学ぶことで、自分がいかに体験学習をしているかを俯瞰・メタ認知し、各局面の結びつきを理解できる(三宮, 2008)。例えば学習者がKolbのモデルを理解することで、自身がKolbのモデルの②反省的観察において気づきが多いが、一方で④能動的実験において仮説を試していないというように自身の学習スタイルに気づき、自己評価ができ、体験の仕方を変えていくことができる。

こうした反省的実践やメタ認知を学習者が身につけることで、学習者自らが

Kolbのモデルの四つの局面を結束してメタ的に理解できると考えられる。

(2) 社会的側面への批判とその検討

① 批判の概要

社会的な側面への批判は、個人の学習は学習者の社会的・歴史的な位置づけから離して考えられないが、Kolbのモデルでは内的な、認知的な側面ばかり強調しており、体験学習における社会的・歴史的側面を十分に説明できないという批判である (Keyes, 2002)。

この社会的・歴史的側面について、Holman, Pavlica, & Thorpe (1997) は環境や他者との関わりが体験学習にどのような影響をもたらしているのかをKolbのモデルは十分に明らかにできないと指摘し、社会構成主義⁵と活動理論⁶の視点を持ち込むことを提案している。

そして、次のような学習観を持っている。個人のまさに今の体験が、純粋な意味でふりかえる地点でなく、社会的・歴史的な影響を受けた地点から、(学習者の内面でのインタラクションに仲介され、そこから影響を受けてきた学習者自身の体験の地点から) 学習がはじまるとHolman et al.は述べている (以上、Holman et al., 1997)。例えばTグループのセッションで他者を頼れないと語る参加者の今ここでの体験は、Tグループが始まった時やそれ以前の問題を感じた時でなく、それよりもっと前に他者から裏切られ悩み始めた体験の時点から始まっている。その体験が今ここに影響を及ぼしているといった考えである。

このように外界に影響を受け、内面のインタラクションによって意味を構築することは、ラボラトリー・トレーニングにおいて体験の意味を検討し理解していく過程で生じているものである。例えば、他のメンバーとのやり取りから、そのメンバーにどのようなプロセスがあるのかを考えたり、そのメンバーの想いを想像する過程である。しかし、Holman et al. (1997) はKolbの体験学習のモデルがLewinやDeweyなどの社会行動理論に依拠している一方で、Piagetな

⁵ ガーゲン (2004) は社会構成主義の4つのテーゼを紹介している。社会構成主義とは私たちの理解している世界で起きている事実や意味が私たちの頭の中の意識や感情で構成されていると考えるものである。そのテーゼは以下の4つである。(1) 言葉だけで世界を捉えることは難しく、表現も言葉だけでし尽くせるものではない。(2) 個人の中だけでなく、他者との関わりから意味が付与される。(3) 自分から他者に働きかけることで未来が創造される。(4) 自分たちの理解のあり方について反省することが、明るい未来にとって不可欠である。

⁶ 活動理論では、高取 (1994) によると、活動は人間と対象との間の関係として捉えられる。外部の対象 (とりわけ社会) により人間が規定されている。Vygotskyの考えではまず外的世界 (もの) との関係があり、それを補助する形でコミュニケーションが存在する。活動の中で主観性すなわち意識が生じる、という基本的な考え方がある。そして人間と人間の関係であるコミュニケーションは一つの軸として、もう一つの活動という軸と合わせて、人格や意識が形成される。もう一つの視点は道具および言語あるいは記号によって、人間の活動が「媒介」(mediation) されるというものである。また媒介的手段は、道具とともに、人間から切り離せないものとしている (以上、高取, 1994)

どの認知主義的な理論も取り込んでいると述べている。そのためKolbのモデルが体験過程と行動が思考から分離され、思考（認知）に行動が続くとされていると述べている（以上、Holman et al., 1997）。つまりKolbのモデルでは、気づきを概念化するという内面の過程と、外界との接点である行動が分離されているとHolman et al.は述べている。Kolbはこの点についてどう考えているのだろうか。

内面の過程と外界の接点についてKolb（1984）は次のように述べている。Kolbのモデルの①具体的経験と③抽象的概念化、②反省的観察と④能動の実験の間にコンフリクトがある。またKolbは、Lewin派がそのコンフリクトに弁証法的なつながりを指摘し、Deweyが弁証法的に体験が推進すると述べ、Piagetが外界に観念を適用して体験を概念に同化する時に認知発達に向かうとしているとKolbは述べている⁷（以上、Kolb, 1984）。この点でKolbのモデルの4つの局面と外界との関係が説明されていないとは考えられない。

しかし、具体的な流れを分かりやすく説明するモデルとして、学習者がどのような体験をしているのか、そしてどのように外界と関係を持ち、内的な理解を深めて行くのかという過程をKolbの記述から抽出することは難しい。

②Kolbのモデルの限界をどう補うか

外界との関係や内的な理解を深めて行く過程を説明する具体的なモデルとして、ラボラトリー・トレーニングのモデルが用いることができるのではないだろうか。ジョハリの窓やコンテンツとプロセスのモデルは外界における体験と内的にそれを理解していく視点が提供されている。

例えばジョハリの窓では、自分の自己開示が相手の人にとってはフィードバックになり、その相手は自身の盲点に気づくことができるようになる。逆に相手の自己開示が、自分へのフィードバックになり、自分の盲点を気づく。

また、グループプロセス（星野，2005）としても説明できる。グループプロセスとはグループに起こっているさまざまな事柄のことで、個々のメンバーの様子、グループ内のコミュニケーション、リーダーシップのありよう、グループの規範、意思決定の型、グループの目標、時間管理、仕事の手順化（組織化）、グループの雰囲気星野（2005）は挙げている。ラボラトリー・トレーニングではこれらのプロセスを議題として挙げ、そのコンテンツに対してやり取りすることで、今ここで自分がどう感じているのかを学習者は理解する。さらにグループプロセスについて各自が思ってきたことやどんな気持ちになっているのかなどの個人内プロセスを学習者が自己開示することで、グループプロセスがより理解され、体験学習の仕方も理解されるようになると考えられる。

⁷ また、Kolb（1984）は、体験学習は世界に適應するホリスティックな過程であり、全体の組織（思考、感情、知覚、行動）が統合され機能すると述べている。しかし、どのように社会との接点で生まれる行動が生まれるのかは明確にしていない。

こうしたやり取りを説明するモデルを用いることによって、社会構成主義が言うように、〈1〉言葉になっていない気持ちや感覚が交流され、〈2〉関わりから意味が付与され、〈3〉相互作用によって未来が創造され、〈4〉自分たちの相互作用を反省して次につながっていくと考えられる。

(3) 精神力動的側面への批判とその検討

①批判の概要

Vince (1998) は体験学習の学習者の内面に注目し、無意識、特に防衛の仕組みが学びに影響することを指摘している。Vinceは、Kolbのモデルでは、不安などを呼び起こす体験に対して学習者が抵抗して防衛することは考えられていないと批判する。そして組織の内外での人々の行動は、深いところで保持されるパターンや無意識の過程から出現することがある。また、無意識の過程は学習者が体験から学ぶことを促進したり、押しとどめたりする。こうした無意識の影響があるとVinceは主張している。Vinceはさらに組織が防衛することに注目し、メンバーが暗黙的に学ぶ範囲や水準を制限するものに対して、否定的な感情を持つことがあると述べる。しかし、学習や変革において不安、懸念、疑いは最も一般的な感情の体験であるとVinceは述べている。Vinceは、こうした感情を扱うことによって、学習の可能性を押し開くか、逆に防衛によって学習を止めさせることになることを指摘する。このように無意識から生まれる不安が単にプラスだけでなくマイナスにも働くことをVinceは述べている (以上、Vince, 1998)。

Kolb (1984) は体験学習において学習者の知識や態度のタイプについてユング (1987) を引用している⁸。ユング (1987) は、無意識の構えが意識の構えを保障すると述べている。学習者が意識的に行う体験学習において、無意識的なタイプが影響を与える。この点はKolbのモデルに組み込まれている。しかし無意識から生まれる防衛などは考慮されていない。それ故、無意識が学習に影響を与え、それを無視すれば学習は貧弱なものになり、逆に不安をうまく扱うことでよい意味での動機づけになるというVinceの提言は重要なものと思われる。

津村 (2011) は、意識されていない無意識もプロセスに含まれるとしている。自分か他者が気づいているものだけがプロセスなのではない。こうした通常気づいていない、無意識的なものは表面にはあがってこないが、参加者の感情や感じなどに影響を与えていると思われる。この感情や感じをどう捉えればよい

⁸ Kolb (1984) は、Kolbのモデルの①具体的体験で会得した理解を②反省的観察によって「内面化」していくことと、③抽象的概念化で理解したものを④能動的実験に「拡張」することを対比させるため、ユングの理論を参考にして自身のモデルを構築している。またKolbはユングのタイプ論も参照している。

のだろうか。

②Kolbのモデルの限界をどう補うか

無意識が感情や感じに影響を与えることについて、ジョハリの窓（柳原, 2005）では私にも他人にも知られていない未知の部分が、自己開示とフィードバックによって「図式的に」明らかになることがあると書かれている。しかしその根拠やその仕組みは不明である⁹。

ここでは、無意識的なところから参加者がこれをした、こう変わりたいと思って成長に向かう動機づけの様相の説明を二つ試みたい。

一つは認知的なものの理解である。第Ⅱ節で述べたデューイ（2004）の体験学習のモデルでは最初に衝動が生まれ、学びと成長が生起すると考えられている。デューイのモデルでは具体的な体験において無意識的に何の意図もなかった前意識から、あるきっかけでこうしたいという想いが生まれ、その想いから体験学習が始まるとされている。

もう一つは前概念的な感じの理解である。体験学習の循環過程のスタート地点での体験の様式には、省察が始まる前の前反省的・前概念的な知覚（awareness）を向上させる体験の様式があるのではないだろうか。例えば、他の参加者からフィードバックをもらい、認知的には確かにそのようなことがあるなど思いつつも、胸がむかむかしてきたことにはっと気づき、ムカつきって何だろうと感じ取ろうとしていると、このまま言われればなしは嫌だから変わってやると思っている自分に気づくといった流れの体験過程である。こうした言葉になる前の感情や感じに意識を向け、無意識を理解していくことで、ラボラトリー・トレーニングでの無意識のプロセスに光を当てることができると考えられる。そのことによって、ジョハリの窓の「未知」の部分が少しでも明

⁹ 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続けつつ、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、新たなことをやることで新たな体験ができ、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、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、チャレンジするのだろうか。この点については詳細な検討が必要であるが、別の論考で検討したい。グループでの関係性で生まれている言動もあれば、参加者の個人内の動機、感情、考えといったものもある。こうした後者の個人内の未知のプロセスはどう理解して行くことができるのだろうか。

らかになるのではないだろうか。

この「未知」の部分を理解する上で、ラボラトリー・トレーニングの学習者の感情やからだの感じ、パーソナリティや在り方の変容について、ジェンドリン（1993）の体験過程の理論や、フォーカシングのモデル（ジェンドリン，1982）¹⁰、そしてロージャズ（1966）のパーソナリティ変容の理論やモデルは多くの示唆を得ることができると思われる。この点については次節で検討を行う。

（4）第Ⅲ節のまとめ

本節で検討したKolbのモデルへの3つの批判に対してどのようなモデルや視点で補えるのかを下記の表にまとめた。反省的実践やメタ認知、そしてコンテンツとプロセスの視点とジョハリの窓で補うことで、ラボラトリー・トレーニングでの学びを説明できると考えられた。また、学習者の無意識的な学習への不安などは体験過程の理論で補うことに意味があると示唆された。しかし、体験過程の理論によってラボラトリー・トレーニングでの参加者の変化をどれほど理解できるのかは十分に検討されていない。

表1 各側面への批判とその批判された側面をどう補うか

	組織・構成的側面	社会的側面	精神力動的側面
批判した論文	Miettinen (2000)	Holman et al. (1997)	Vince (1998)
批判の内容	四つの局面が分離している	内的な認知に焦点が当てられており、社会的・歴史的側面が説明できない	学習への防衛など無意識的な働きの影響を説明できない
批判されたKolbのモデルの限界点をどう補うか	学習者が学び方を理解し、今ここの学びを俯瞰すれば各局面を結束することができる	ジョハリの窓や、グループプロセスの視点を持つことで、Kolbのモデルを補うことができる	深いところにあるプロセスに該当するが、Kolbのモデルやジョハリの窓では説明できない。デューイの「衝動」の局面や体験過程の理論などで補うことができる

第Ⅳ節 体験過程スケールを用いた体験過程の理解の仕方

ここでは、Benne（1964）が挙げた臨床モデルについて述べる。個人内プロセスを行動・思考・感情に分化して捉える方法（ARM）でなく、一体化した全体として、捉える方法について述べる。臨床モデルは、参加者が自分の人格的統合の成長を目指して、参加者自身が内在する自己を発見し、他者に真実な

¹⁰ 石倉（2014）は下記のようにまとめている。

①「空間をつくる」(clearing a space)では静かに自分の内面に注意を向け、気になることにはどんなものがあるか出して見て、自分と適度な距離を取り置いてみる。②「気がかりなことに対するフェルトセンス (felt sense)」では、気になっていることを一つ選び、からだがかような具合になっているか感じ取る。③「取っ手 (見出し：ハンドル) を見つける」ではフェルトセンスから出てくるものから見出しをつける。④「取っ手とフェルトセンスを共鳴させる」ではフェルトセンスに対して取っ手がじっくりいく組み合わせになっているか確かめる。⑤「尋ねる」では取っ手が自分にどんな意味があるのかと問いかけ、こんなことを自分は言っていたんだと気づくフェルトシフトを体験する。⑥「受け取る」では⑤で生まれた気づきを受け入れる過程となっている (以上、ジェンドリン，1982)。

関わり方をする過程を説明するものである (Benne, 1964)。これまで気づかなかった自分を発見し、人格的統合をしていく過程を、どのようなモデルを用いれば説明できるのだろうか。

ところで、思考・感情を含んだ感じの流れである体験過程を自分で理解し、自分を受容する感じ方がある。この体験過程についてジェンドリン (1999) は、自分が気づいていない (反省する以前の) 概念になる前の感情や感じから、それらの暗々裏 (implicit) の「感じられた意味 (felt sense)」に照合 (refer) することで推進する (carrying forward) 過程があると指摘してきた。この体験過程の捉え方は、行動・思考・感情に分化させるのではなく、3つが合流して (confluent) 一致していくもの (congruence) と捉える方法である。思考や感情を一回きりのもので、一つの全体として捉える。またいくつかの状況に共通するパターンでなく、今ここのあり様を捉える。このように体験過程は感情や感じに気づき自己理解が進み人格変容が生まれる過程を説明するのに適していると考えられる¹¹。

この体験過程は、個人内プロセスを行動・思考・感情に分化させる方法 (ARM) では説明し難い体験の様式を説明する視点ではないだろうか。上述した例の場合「何て言えばいいんだろう、このむかむか感じは何て表現したらいいんだろう」と自分の言葉になる前の感情や感じといった体験過程に触れ続けると「言われっぱなしは嫌だから変わりたい」という自分の想いに気づき、変わりたいと思っているのだなと自分を理解する。フォーカシングなどではこの前概念的なものを理解して行くことで体験過程が進展すると考えている (ジェンドリン, 1982)。この自己の理解の仕方は、ARMとは異なる、個人内プロセスを理解する一つの視点となると考えられる。この視点を持つことによって、教育者は学習者の個人内プロセスが今どうなっていて、感情や感じが深まっていくのかを理解しやすくなると思われる。また学習者自身も自分の感情や感じを理解しやすくなると思われる¹²。

体験過程を理解するものとして体験過程スケール (以下EXPスケールと略す) がある。EXPスケールは体験過程の流れの各段階を説明するものとして Klein, Mathieu, Gendlin, & Kiesler (1970) がまとめた7段階のスケールである。それを久保田・池見 (1991) が下記のようにまとめている。

¹¹ 尚、体験過程とプロセスは異なる理論体系にあり、概念整理は別の論考で行いたい。両者は体験の中で気づかれるが、一つひとつのプロセスはグループのプロセスのデータとして知識・技能の学びに結び付けられ、体験過程は自分の体の感じの流れとして個人の在り方の変容に結び付けられる。

¹² 近年の研究で、石倉 (2014) はパーソンセンタードアプローチの視点から、Tグループにおいて体験過程が進展することによる「在り方」の変容を検討している。この在り方は臨床モデルが説明しようとするTグループ参加者の体験の様式 (manner) である。しかし臨床モデル及び体験過程が実際のTグループではどのようなものかは検討されていない。

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。

(久保田・池見, 1991)

このEXPスケールを用いることによって、一般論として参加者の体験過程がどのように進展していくのかを検討することができる。また、目の前の学習者が今ここでどの段階にいるのかを推測することができる。

第V節 終わりに

本稿では、ラボラトリー・トレーニングでのARMiにおける体験を通した学びと臨床モデルにおける在り方の変容や体験過程の進展について検討した。ここでは、ジョハリの窓、Kolbのモデル、コンテンツとプロセスの視点で説明しきれないものが何で、どのように相補えばいいのかを、Kolbのモデルに対する三つの批判と、体験過程の理論に依拠して理論的に検討した。その結果、Kolbのモデルのみでラボラトリー・トレーニングでの学び方を説明する時には限界があることが示唆された。しかしKolbのモデル以外の反省的实践やメタ認知、コンテンツとプロセスの視点やジョハリの窓などを用いることで、ラボラトリー・トレーニングをより理解し、説明できることが示唆された。また、体験過程の理論を用いることで、臨床モデルが扱う人格的統合などの体験の仕方が説明できると示唆された。

今後の課題は今回の理論的検討によって示唆されたモデル間の相補性が実際のトレーニングの場でどうなっているのか、補うことで体験を理解することができるのかを実証的に研究することである。また、EXPスケールを用いて、実際のTグループのセッションの逐語記録を分析し、体験過程を測定できるのか、体験過程が進展するきっかけや、EXPスケールで高い値と評定された発言の内容はどのようなものかなどを検討したい。

謝辞

本研究は、長尾文雄氏と博野英二氏と筆者でひらいてきた「体験と学び研究会」での学びをまとめたものです。両氏と、両氏と出会わせてくださった故・山口真人先生に大変感謝しております。論文にまとめる際、南山大学の楠本和彦先生にご指導していただきました。ありがとうございました。

参考文献

- Benne, K. D. (1964) . 4 History of the T Group in the Laboratory Setting. Bradford, Leland P., Gibb, Jack R. and Benne, Kenneth D. (ed.) , T-group Theory and Laboratory Method, John Wiley & Sons, Inc., 80-135.
- Benne, K., Bradford, L., and Lippitt R. (1964) . The Laboratory Method. Bradford, L., Gibb, J., and Benne, K. (ed.) , T-group Theory and Laboratory Method, John Wiley & Sons, Inc., 15-44.
- Dewey, J. (1933) . HOW WE THINK a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, D. C. Heath and company.
- Dewey, J. (1938) . Experience and Education, The Macmillan Company. (ジョン・デューイ, 市村高久訳 (2004) 経験と教育 講談社学術文庫.)
- 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.T. 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. (ed.) Personality Change. New York: John Wiley, 100-148.
(ジェンドリン, E. (1999) . 人格変化の一理論. ジェンドリン, E. 池見陽 池見陽・村瀬孝雄 (訳) .セラピープロセスの小さな一歩 フォーカシングからの人間理解 金剛出版 165-231.)
- Gendlin, E. (1981) . Focusing second edition. New York: Bantam Books.
(ジェンドリン, E. T. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄 (訳) . (1982) . フォーカシング 福村出版.)
- Gergen, K. (1999) . AN INVITATION TO SOCIAL CONSTRUCTION, Sage Publications.
(ガーゲン, J.東村知子 (訳) . (2004) . あなたへの社会構成主義 ナカニシヤ出版.)
- Holman, D., Pavlica, K., and Thorpe, R. (1997) . Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education: The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory: Management Learning 28: 2 Sage Publications 135-148.

- 星野欣生 (2005) . グループプロセスで何を見るか 津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング, ナカニシヤ出版45-47.
- 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.
- Jung, C. G. (1967) . PSYCHOLOGISCHE TYPEN Zehnte, revidierte Auflage Rascher Verlag, Zurich.
(ユング、C. G. 林道義 (訳) (1987) . タイプ論 みすず書房.)
- Kayes, D. (2002) . Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education, *Academy of Management Learning and Education* 1 (2) , 137-149.
- Klein, M. H., Mathieu, P. L., Gendlin, E., & Kiesler, D. (1970) . *The Experiencing Scale: A Research and Training Manual*. University of Wisconsin.
- Kolb, D., Rubin I, and McIntyre, J. (ed.) (1971) . *Organizational Psychology: an experiential approach* Prentice Hall.
- Kolb, D. (1984) . *EXPERIENTIAL LEARNING Experience as The Source of Learning and Development* Prentice Hall.
- 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).
- Lewin, K. (1948) . *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, New York: 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.)
- Luft, J. (1999) . The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. Cooke, A., Brazzel, M., Craig, A. , and Greig, B. (ed.) *Reading Book for Human Relations Training 8th Edition* NTL Institute 51-54.
- Miettinen, Reijo. (2000) . The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action *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>
- Miller, F. (1999) . Opening the Johari Window. Cooke, A., Brazzel, M., Craig, A. , and Greig, B. (ed.) *Reading Book for Human Relations Training 8th Edition* NTL Institute 65-69.
- NTL Institute. (2013) ."Human Interaction Laboratory" March 10-15, 2013

- National Conference Center .
- ピアジェ, J. 波多野完治・滝沢武久 (訳) (1960) . 知能の心理学 みすず書房.
- Rogers, C. (1958) . A process conception of psychotherapy, Amer. Psychologist, 13, 142-149.
- (ロージャズ 西園寺二郎 (訳) (1966) . 第7章 サイコセラピイの過程概念 伊東博 (編訳) サイコセラピイの過程 ロージャズ全集4 岩崎学術出版社 141-184.)
- 三宮真智子 (2008) . 認知研究の背景と意義 三宮真智子 (編) メタ認知学習力を支える高次認知機能 北大路書房1-16.
- Schön, D. (1983) . The Reflective Practitioner, Basic Book.
- (シヨーン, D. 佐藤学、秋田喜代美 (訳) (2001) 専門家の知恵～反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版.)
- 高取憲一郎 (1994) . ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開 法政出版.
- 津村俊充 (2001) . 学校教育にラボラトリ・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際 津村俊充・楠本和彦 (編) 体験学習実践研究, 1-10.
- 津村俊充 (2005) . 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 (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.
- 柳原光 (1976) . Creative O.D.vol.1 行動科学研究会.
- 柳原光 (2005) . ジョハリの窓—対人関係における気づきの図解式モデル— 津村俊充・
- 山川肖美 (2004) . 経験学習～D・A・コルプの理論を巡って 赤尾勝己 (編) 生涯学習論 世界思想社 141-169.
- Vince, R. (1998) . Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle Journal of management education 22:3 304-319.