

■ Article

## 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—

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

ラボラトリー方式の体験学習 (Experiential Learning using Laboratory Method; ELLM) は、プロセスに気づき、そのプロセス・データから学ぶことであるといえる。その学び方として、体験学習の循環過程が考えられている (津村、2010a)。まず、本論では、人間関係を学ぶための体験学習とはなにかを述べ、その基礎的な視点としてのプロセスについて概観する。そして、個人レベルのプロセスをとらえる視点として、G.Weinsteinら (1976) が提唱する Education of The Selfのプログラムからの体験をとらえる考え方を紹介する。続いて、グループレベルのプロセスの観察の視点として、E.H.Schein (1982,1999) とW.B.Reddy (1994) によるグループプロセスの視点を記述しながら、彼らの考えをもとに包括的にとらえるグループプロセスモデルを提案する。最後に、プロセスに焦点をあてながら、グループのパフォーマンスを高めたり、個人やグループのプロセス・データを活用しながら学んだりすることを促進するプログラムの実施やそのファシリテーターの育成において、プロセスを取り扱う際に心がけておくとよいであろう留意点を考えてみる。

さて、プロセスという視点がどこから来たのだろうか？心理学では、きっと対人関係における内的過程、グループ・ダイナミックスの相互作用過程といわれるその過程そのものが研究対象になるであろう。そのような内的な過程をプロセスとよび、人間関係のダイナミックスを理解するためには必要な視点だろう。さらには必要というよりも、探求すべきテーマそのものであるといえるだろう。

一方、人間関係にかかわるトレーニングの場において、すなわち日常生活における対人関係やグループを改善するためになぜプロセスが問われるようになったのだろうか？その答えのひとつヒントに、J.W.Pfeiffer & J.E.Jones (1974) によって編纂されたThe 1974 ANNUAL HANDBOOK FOR GROUP

FACILITATORSの中に、Hidden Agendas（隠れた議題）といった記事が掲載されている。そこでは、コンテンツとプロセスという表現ではないが、2つのレベルでグループは活動をしており、一つは表面的課題のレベル、もう一つは隠れた（hidden）開示されていない（undisclosed）レベルとして個人の欲求や懸念のようなものがあると記述されている。基本的な個人の欲求の記述として、生理的な欲求や安全の欲求がまず大切であり、その後メンバーによってメンバーとして相互に認め合っていくような承認の欲求を満たしながら自己実現をめざそうとする個人レベルの欲求があると記されている。マズローの動機階層モデルといった名称は出てきていないが、マズローのモデルがベースにあることは想像できる。そして、その個人の欲求がとすれば、グループ活動の中で隠れてしまい、扱われなくなるが、実は、この個人の欲求を認め、いかに取り扱うかがグループ活動を進める上で大切になると述べている。これを「隠れた議題（hidden agendas）」とよび、グループ活動の中でこの隠れた議題をいかに取り扱うことができるかが、グループ活動を効果的に進める上で重要な鍵になると考え、リーダーのためにこの「隠れた議題（hidden agendas）」の扱い方についていくつかの留意点が記されている。

この「隠れた議題（hidden agendas）」が今日のプロセスという用語として扱われてきていると考えてよいだろう。すなわち、目の前でオープンになっている課題をコンテンツとよび、この「隠れた議題（hidden agendas）」をプロセスと理解してもよいのではないかと考えられる。すなわち、プロセスを気づき、そのプロセスから学ぶことは、この「隠れた議題（hidden agendas）」をいかにリーダーやメンバーがを見つけ出し、取り扱うことができるようになることであるといえる。持続的に学習する個人、グループや組織になっていくことを促進する働きをするファシリテーターにとって、プロセスに気づく視点が整理され、概念化されていることは有効だろう。プロセスに働きかけ学習者とともに学ぶことを探究するファシリテーターに、本論文によって学習促進に向けて役立つプロセスの視点を提供できるならば、幸いである。

## 1. プロセスから学ぶことを促進するファシリテーター

学校教育をはじめさまざまな教育現場において、「ラボラトリー方式の体験学習」を活用する際に、「ラボラトリー方式の体験学習」という名称から、「プロセス・エデュケーション」という名称を使うことを最近筆者は提唱してきている（津村、2008）。学校教育関係者を対象とした「ラボラトリー方式の体験学習」に関する講演会や研修会の依頼を受けた際に、筆者はタイトル、もしくはサブタイトルに「プロセスを大切にしたい教育活動」といった言葉をよく使用する。筆者にとっては、「体験学習」という用語だけでなく、「ラボラトリー方式」の「体験学習」という表現を大切にできており、特に「ラボラトリー方式の体験学習」のキー概念として、「コンテンツとプロセス」と「体験学習の

循環過程」の二つの考え方は必須であると考えている（津村、2008）。

「ラボラトリー方式の体験学習」とは、学習者が、プロセスに着眼し、プロセスに気づき、そのプロセスを学習の素材にしながら、体験学習の循環過程を活用し、自分の対人関係のありようや他者、グループなどの理解を深め、成長をすることをファシリテーターとともに探求する学習活動である。プロセスとは、自分の中で、相手の中で、対人関係やグループ、組織などの中で起こっていることをさしている（津村、2007）。これらのプロセスは、教育者が全てわかっていることではない。目の前で議論していたり、また教科内容を教えられたりしながら、それらの活動のもとに隠れている個人の欲求や感情などがいつも生起している。それらを満たすために何が必要でどの方向に向かいたいのかは、学習者自身が答えをもっており、一人ひとりの成長のための課題やグループの課題を教育者が教え示すことは基本的には難しいのである。すなわち、学習者自身がプロセスに気づき、そのプロセス・データを分析することから学習者自身が取り組むべき課題を見いだすことを支援することが教育者の役割となる。よって、教育者という言葉よりも、気づきを容易にする人、学習者自身が自分やグループに関するプロセスに光をあて、そのプロセスを探求し、そのプロセスから学習者相互に深め合い、学び合うことを容易にする人、促進する人という意味から、「ファシリテーター（容易にする人、促進する人）」という名称を使う方が適切であると考えている。

「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関わる場において、“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」として定義することができる（津村、2010b）。

探求する方法としては、体験→指摘→分析→仮設化→新しい体験といった一連の探求過程である「体験学習の循環過程」を活用することである。この体験学習の循環過程のステップは、アクションリサーチの探究の手順として生まれてきているといえる。日常生活や日常の仕事（体験）をしている中で、現状を改善するためには、まずはそこに何が起きているのかといったプロセス・データをたくさん拾い出し、その後、問題とすべき現象を分析し、改善に向けてどのような手立て（アクション、もしくは介入）が必要かを計画・実施し評価するステップを示している。

すなわち、ラボラトリー方式の体験学習、言葉を換えると、現場改善のアクションリサーチを実践するためには、いかにプロセスを多面的に捉えることができるかが重要なステップとなるのである。

## 2. プロセスの考え方と個人レベルのプロセスの視点と学び

プロセスには、いろいろなレベルのプロセスがあると考えられる。一つは、個人レベル、特に、学習者にとっては、“わたし”レベル、“わたし”はどのよう

に動きどのようなことを考えたり感じたりしているのかといった視点でのプロセスである。次に、対人間レベルのプロセスである。他者との関係、特に他者とコミュニケーションをしている時のプロセスである。さらには、グループレベルのプロセスである。これは、さまざまなグループダイナミックスの視点からとらえることができる。その発展として、グループ間、組織内、組織間のプロセスにも焦点をあてていくことができるだろう。グループレベルにかかわるプロセスの視点に関しては、E.H.ScheinやW.B.Reddyのモデルでは、プロセス・コンサルテーション、特にグループプロセス・コンサルテーションといった視点からのグループレベルを中心にしたプロセスが記述されている。

本論では、まず、一般的なコンテンツとプロセスの記述を行い、その後、G.Weinstein (1976) のアイデアをもとに個人レベルのプロセスの視点について記述する。次に、グループプロセスの視点について、E.H.ScheinやW.B.Reddyのモデルを紹介するとともに、彼らのアイデアを統合した冰山モデルの提示をしたいと考えている。最後、包括的にプロセスの視点を提供しているR.J.Marshak (2006) のモデルを少し紹介するとともに、プロセスを考える際の留意点を考えてみたい。

### (1) コンテンツとプロセスとは

人間関係をとらえる視点として、コンテンツとプロセスといった2つの見方がある。コンテンツとは、対人間コミュニケーションにおける話題やチーム活動における課題をさしている。一方、その話題や課題に関して話をしているときに、二者がどのような話し方や聞き方をしているか、二人の関係のあり方やノンバーバル行動や二人の間に起こっている気持ちや考えていることなどをプロセス（関係的過程）とよぶ。

氷山の図（図1）に示されているように、話し合っている話題は見えやすく



図1 コンテンツとプロセスの冰山図

注目しやすいのだが、水面下で起こっている二者の関係の中でのさまざまな気持ちなどは見えにくい。この見えにくい、個人の中で、関係の中で、またグループの中で起こっていることがプロセスであり、このプロセスが人間関係に影響を与えており、また自分自身の、その時の、またその後の行動にも影響を与えることになる。他者との関係の中で、相手から言われたこと（明白な発言内容：コンテンツ）によっても影響を受けるが、一方相手からどのように言われたか（たとえば、表情やしぐさなどのノンバーバルな行為）によって影響を受けること（プロセス）がある。たとえば、賞賛や激励の言葉をももらう時にも、どのように伝えられるかによって、自分を賞賛してくれたと素直に喜ぶことができたり、どこことなくわべだけでむなしく聞こえてきたり、過度なプレッシャーを感じたりと、話し手の伝え方や両者の関係によってさまざまな影響を受けることになる。そうした関わりを通して、自分の気持ちや考えがまた新たに生まれ、それらに応答する反応が生まれてくるといった、連鎖的、時には循環的な相互作用が行われていくことになる。

コミュニケーション力を高める教育プログラムを考える際に、話すこと（内容）を豊かにするために、話題として取り扱う意見や考えなどのコンテンツを豊富にして、そのコンテンツをどのように適切に整理して話すかといったようなコンテンツ中心のプログラムを設計し実施することも考えられる。しかし一方、どのような話し方をしているのか、どのような聞き方をしているのか、自分が相手にどのような影響を与えているのかといったこと、すなわちプロセスに焦点をあてて、話者のありようを点検し、改善していく学習プログラムを設計することもできる。この後者のプログラムを展開していくためには、学習者やファシリテーターが、プロセスとは何かを明確にし、どのようなねらいの教育プログラムを設計するのか、どのようにプロセスに気づくプログラムにするのかなど、かなりプロセスに焦点をあてたプログラム作りが重要になる。プロセスを大切にプログラム設計をする際には、どのような枠組み（理論やモデルなど）を活用するのかといったフレームワークを明確にしていくことも重要になる。

## (2) 個人レベルのプロセスを見る3つの視点

図2に描かれているように、個人レベルのプロセスを探求する際には、行動、思考、感情の3つの視点をもつことが大切であると考えられる。個人の対人行動を分析的にとらえようとする際に、生理的な反応も含めた感情領域、思考領域と行動領域の3つの気づきの領域が複雑に関係し合っていると考えられている。たとえば、ある行動は、ある状況の認知（思考）を刺激として感情が生起し、その後ある考え（信念・思考）が想起され、その結果、ある行動が生起すると考えることができる。一方、ある行動がある感情や思考を生み出す原因（刺激）になることもあると考えられる（A.Ellis、1994、J.S.Beck、1995）。それらの



図2 個人レベルのコンテンツとプロセスの冰山図

要因が関連しあう中で、心地よい感情や思考が生起するならば、それは強化因子として働き、その行動を再度引き起こさせる可能性が高まることになるであろう。逆に、その行動が不快な感情や信念を引き起こすならば、その後その行動は避けることになる。この3つの要素は連鎖的な関係性をもっており、そのメカニズムを丁寧に分析することが、学習者の対人関係の行動パターンを探求する重要な課題になるのである (G.Weinsteinら、1976)。成長のためには、その体験データ (プロセス・データ) を丁寧に拾い出し、分析することが重要なのである。

この3つの要素、行動、思考、感情を分化して捉えられるようになること、そしてこれらの3つの関連をパターンとして認識でき、学習者自らの体験を行動のパターンとして語るができるようになることは自己理解の深化と成長には不可欠であり、自己成長のための重要なワークとなる。体験しているプロセスを何度もこれらの3つの視点からふりかえるワークを通して、自らの体験を丁寧に語るができるようになると考えられる (G.Weinsteinら、1976)。

トランペットモデルの提唱者である、Weinstein, G. & Alshuler, A.S. (1985) は、記述的な質問紙調査を用い、「人は自分の体験をどのように語るか」を分析し、自己知識 (Self-Knowledge) の発達段階を提唱している。自己知識とは、各人の内的体験の記述、予測とマネジメント (取り扱い方) からなると述べ、自己知識の適切さ (adequacy) を増加させることはカウンセリングの本来的な目標であると考え、彼らはその発達過程の検討を行っている。

彼らによると、自己知識の発達段階として4つの段階を想定している。

第一段階を、断片的な要素を羅列するステージ (Elemental Self-Knowledge) とよび、自分の経験を、記憶している断片的な要素の羅列だけで語るステージであるとしている。それらはカメラやテープレコーダで記録されるような外か

ら見える事柄で、語り手の心の中は聴き手によって推測される。語られる事柄には因果的なつながりはなく、何らかの分類がなされたり、解釈されたりすることはほとんどない。使用される感情語は、楽しい (happy)、悲しい (sad)、好き (like)、希望 (hope)、そして…したい (want) といったものである。

第二段階は、状況まで語る事ができるステージ (Situational Self-Knowledge) と命名され、自分が体験した事と関連する状況を語る事ができるようになるステージである。「～なので (because)」「～から (since)」「それ故 (therefore)」「だから (so)」「だけど (although)」などの接続詞を用いて外的状況と内的状態とを結びつけようとする。しかし、それは比較的素朴であり、“一方向的”である。このステージでの自己知識は特定の状況での自己に固着しており、諸状況を通して見られる自己の一貫性や状況間での関連などはあまり語られないのが特徴である。

第三段階は、パターンとして語る事ができるステージ (Pattern Self-Knowledge) とよばれ、一群のある状況の中でいつも経験する自分の行動の仕方や心の動きをパターンとしてとらえて語る事ができるステージである。すなわち、個々の状況の記述だけに終わらず、さまざまな状況を通して一貫している自己の行動の仕方、感情の生起、考え方などを語る事ができるようになる。例えば、「私は年上の人と一緒にいると権威に対する問題を感じやすい」などである。ここでは、自分自身の行動のパターンを語る事ができ、内的反応の記述として、パーソナリティ特性、心理的特徴や内的葛藤などが語られるようになる。

第四段階は、自分のパターンを修正/変更できるステージ (Transformational Self-Knowledge) と命名されており、自分自身のパターンをいかにモニターし、修正し、マネッジしているかを語る事ができるステージであるとしている。すなわち、自分の内的な生活を豊かにしている心の中でのさまざまなプロセス、例えば、自分はどうのように感情を表現するか、またどのような時に本当の感情を自由に表現することができるかなどの自分自身の内的な体験と行動のレポートを語る事ができる。このステージの能力をもつ人は、自分の中に起こっていることがただ状況的な決定因に依存しているだけでないことを知っているのである。このステージに達している人は、ネガティブな反応を一時的に保留することができ、状況を再解釈することを通して状況に新しい意味を与えることができると述べられている。よって、このステージの人は自分自身の内的な状態を創り出す能力をもっているともいえる。

この自己知識の能力は、彼らによると、一般的な知的能力の発達とは必ずしも対応しておらず、自己知識の発達を促進させるためには教育システムの中で意識的に配慮するように特別に計画されたプログラムが必要であり、その一つの試みとしてセルフ・サイエンスによる学習プログラムを設計し、彼らは提供している (Weinstein, G., Hardin, J. & Weinstein, M., 1976)。

このような自己知識 (Self-Knowledge) の発達段階を提示しながら、G.Weinsteinら (1976) は、行動、思考、感情の3つの要素から気づきを豊かにすることを通して、自分自身の行動のパターンを探ることをセルフサイエンスとよび、その中でEducation of the selfという具体的な教育プログラムを開発して、展開しているのである。すなわち、個人の成長、変化に向けて、重要なのは関係の中に起こるプロセス・データ (感情、思考、行動) を集めて、それらからパターンとしての認識ができることが重要な課題としている (津村、2010b)。そして、そのパターンを同定した後、そのパターンがもたらしている働きを吟味し、そのパターンに潜んでいる個人の自己不信の信念 (self-doubt) を見つけ出し、本来自分が肯定的に生きていくための再方向づけとなる信念 (re-direction) を確立するところから個人は新しい展開 (成長) へと導かれると考えられている。

ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係トレーニングを行う場合にも、こうした自己知識をどのように語るができるようになるかといった発達モデルをファシリテーターはもっていることは重要になるだろう。特に、体験している、まさにプロセスに気づき、そこから学ぶことができるようになることは、学び続けることができる学習態度を学ぶことであり、それは第四段階の自己のパターンを修正・変更できるようになっていくことであるともいえるだろう。

### 3. E.H. Scheinのグループプロセスを観る視点

チーム力や組織の改善においては、チームや組織の中で何が起きているかに着目することが大切になる (E.H.Schein, 1999)。チームを活性化するために何が大切かといったテーマについて (コンテンツ) の話し合いをしている際に、グループのメンバー相互のコミュニケーションのありよう、メンバー間の影響関係 (リーダーシップ)、グループの意思決定やグループノーム (規範) といったグループ・ダイナミックス (プロセス) を吟味し改善していくことによって、はじめてチームの活性化が可能になると考えられる。

E.H.Schein (1982) は、グループのプロセスを比較の見えやすいプロセスと、見えにくいプロセスがあると述べている。そして、比較的観察しやすいプロセスには、コミュニケーションのありよう、意志決定のありようを取り上げている。

#### (1) コミュニケーションの視点

彼によると、コミュニケーションのプロセスに関して、①コミュニケーションのパターン ②誰が話しているか? どのぐらいの長さ話しているか? 回数 は? ③誰かが話している時に誰を見ているか? ④メンバーをサポートするのは誰か? グループ全体か? 特定の人か? 誰もいないか? ⑤誰の後に誰が

話すか？誰の話を誰がさえぎるか？ ⑥コミュニケーションのスタイルは？主張型か質問型か？ 声の調子、ジェスチャー、支持的か否定的か、などが示されている。また、彼は、それらのコミュニケーションを観察することによって、グループの中で、誰が誰をリードしているか、誰が誰に影響を与えているかといったことを知るための重要な手がかりになると述べている。

## (2) 意思決定の視点

もうひとつの比較的観察しやすいグループのプロセスとして、意思決定のありようをScheinは取り上げている。その代表的な意思決定の仕方として、以下のようなものがリストアップされている。① [反応なし] ポトン (plop) の話題がグループの中に落ちてしまうような場合、「自己紹介した方がいいと思うけど・・・」という提案だけで終わる ② [一人による決定] (self-authorized agenda) の場合、「自己紹介した方がよいと思うので、・・・では私から・・・」と一人が提案し、それを本人が始めてしまう ③ [二人による決定] 握手 (handclasp) といった表現を使っている二人での決定の場合、「私は、自己紹介したらどうかと思うのです。」「僕もそう思うよ。それでは、僕から・・・」といった具合に意思決定がされていく ④ [反対いないわよね?] (Does anyone object?) と少数者による否定的な意見などを一応聞くような形の場合や「私たちみんな賛成よね。」(マイノリティによる決定) も含まれるだろう ⑤ [多数決による決定] (majority-minority voting) のように挙手や投票を行い過半数を得ることで決定する ⑥ [意見を詰め寄る決定] (polling) とよび、「みんなの意見をわかってる？あなたは？」とつめよる形で意思決定を取り付けていくなどが考えられる。そして、もうひとつは⑦ [合意の吟味] (consensus testing) とよばれ、反対の意見を吟味したり、実際に決定したことを実行したりするために強い反対があるかどうかを検証しながら合意を取り付けようとする意思決定の方法がある。コンセンサスによる決定において、必ずしも全員一致でなくてもよく、本質的には全員が同意しているということが重要になると述べられている。

## (3) 集団の機能の視点

また、上記のほかに、グループの中でのそれぞれのメンバーの行動は何らかの機能をもっていると考え、Scheinは、それらの行動を課題行動 (タスク) と維持行動 (メンテナンス) の2つの集団機能行動として捉えている。これは、いわゆるリーダーシップの二大機能でもある。さらに、個人の欲求で動くような個人的な自己中心的な行動もあると述べられている。

課題達成を促進する行動として、6つの機能レパトリーを挙げている。① 率先着手 (Initiating) として、グループが仕事を始めるための問題提起や目標などを提案する行動が必要である。また、グループが変化・成長していく

と、グループメンバーの中ではさまざまな提案をする人が増えてくることも特徴である。②情報・意見の探索 (Seeking Information or Opinions) と③情報・意見の提示 (Giving Information or Opinions) の行動は、グループの仕事の質に決定的に影響を与えることになる。事実としての情報なのか、その情報をもとに考えたり感じたりしている個人の意見なのかといった識別も重要であるとともに、どれほどたくさんの情報を出し合えるかといったことがグループの課題達成に大きく影響を与えることになる。ただ、情報が多ければ多いほどよいかといえば、あまりにもたくさんの情報が出されることによって、往々にしてグループは混乱状態に陥ることにもなる。そのために、④明確化と精緻化 (Clarifying and Elaborating) は、グループ活動の中でとても重要な機能である。この働きをすることで、グループ内のコミュニケーションが適切であるかを検証したり、他のメンバーのアイデアをもとに創造的で複雑なアイデアを構築したりすることが可能になるのである。⑤要約 (Summarizing) の働きは、時間をかけてグループが取り組んできた中で生まれたアイデアなどが取り扱われずに葬りされているものがないかなどをチェックする重要な働きである。⑥合意の確認 (Consensus Testing) は、決定すべき時が近づいているところで、決定をしてもよいのか、またどの結論に至ろうとしているのかなど、要約をしながらも、意思決定に向けて働きかける機能である。

集団の形成・維持の機能は、とても重要であり、グループ内の対人関係の機能が十分に持続していないと、より高いレベルでグループの機能性を発揮することができなくなると考えられる。すなわち、集団がより高いパフォーマンスを上げていくためには、メンバーはよりよい関係を作りあげ、維持していくかわりが大切なのである。また、グループにとっての問題は、メンバー間の関係が損なわれた際に、その問題の関係を問題生起の初めの頃に最小限に食い止めることができるように働きかけることが大切になるともScheinは述べている。そのためにも、集団の形成・維持の働きを意識的に行うことが必要なのである。

彼は、集団の形成・維持を促進する行動として、5つの機能のレパートリーをあげている。①調和 (Harmonizing) は、緊張関係が生じた場合にユーモアで緊張を和らげることで、意見の不一致や争いをなだめて鎮める働きである。ただ、この働きだけが強いと、意見の対立や不一致が起こることを避けてしまったり、相互理解を深めるような行為を鈍らせたりする働きをすることにもなる。それゆえ、②妥協 (Compromising) とはっきり区別して、働きかけを考える必要があると、Scheinは述べている。前者は、争いを否定し避けようとするのに対して、妥協とは実現可能な同意に達するために1人かそれ以上のメンバーが、部分的に自らの意思で譲歩することによって争いを減らそうとすることである。ただ、これらの働きは、あくまでも集団の維持機能であって、場合によっては、より高度な課題解決のためにはしっかりとメンバー相互が向き合いなが

ら結論を導くような課題達成的な働きを促進するような支援がファシリテーターやコンサルタントの仕事として、必要になるとも、Scheinは述べている。③ゲートキーピング (Gate Keeping) は、課題を達成するためにも、またメンバーがグループの活動にコミットしていくためにも重要である。この働きは、活動的すぎるメンバーの働きを制御することでもあり、また非常に消極的なメンバーを活動的にするように働きかける行為でもある。④奨励 (Encouraging) は、メンバーが主張することを支援する働きであり、その行為によって、主張された内容からグループは何らかの利益を得たことを確認することもできるだろうし、発言したメンバーにとっては自分の発言が受け入れられたと思える受容的な風土形成を行うことにもなる。⑤基準の設定とテスト (Standard Setting and Testing) は、グループの中で人間関係が崩れてしまったときの改善処置として機能する。課題遂行がうまくいかなかったときなどに、自分たちの状況を診断したり、自分たちがやろうとしたことを表に出したりしながら、これまでの自分たちの活動を再評価し、また新しいノームや目標設定を行うことで、グループのメンバー関係を再構築しようとするのである。

#### (4) 情動の基本的な視点

さらに、Scheinは、その他のグループプロセスの視点として、もっと複雑な情動レベルのプロセスがあることを指摘している。

情動の基本的な問題として、4つの領域があげられている。①Identity (同一視) : 「私はこのグループの何なのか? 一員なのか?」「このグループではどんな行動が受け入れられているのか?」といった問いで代表されるような、自分がこのメンバーの一員としてどの程度同一視できているかという問題領域の情動である。②Goals and Needs (目標と欲求) : 「このグループから私は何を得たいのか?」「グループの目標は自分の目標と一致しているのか?」といった自分の目標やニーズがどの程度グループの目標と一致しているかという懸念にねざす情動領域である。③Power, Control, and Influence (パワー、コントロールと影響力) : 「誰が私たちのやっていることを支配 (コントロール) しているのか?」「私はどれぐらい影響を与えているのか?」といった自分の影響力やお互いの影響関係にかかわる懸念に関する問題領域の情動に関する視点である。④Intimacy (親密さ) : 「私たちはどれぐらい親密であるか?」「お互いにどれほど信頼し合っているのか?」といった相互信頼の懸念にかかわる情動の問題領域があると考えられている。

これらの情動の問題の領域は、Gibb (1964) の4つの懸念のモデルとも関連しているし、またSchutz (1958) の3つの対人関係における欲求の領域とも重なる視点でもある。

また、これらの情動の問題から生まれる具体的な反応行動として、4種ほどの代表的な行動をScheinはあげている。

①Dependency - Counterdependency (依存 - 反依存)：これは、グループの中の権威者に対する反対や抵抗を示す行動である。時には、ファシリテーターにたくさんのことを求める依存行動が見えられたり、時には、ファシリテーターは何もしてくれないと強い反発行動を示したりすることがある。②Fighting and Controlling (闘争と統制)：自分の支配力の主張や他者にはおかないしに自分のやり方の試みるといった一方的な行動を示す反応である。③Withdrawing (引っ込み)：心理的にグループから離れることによって不快な感情の源 (resources) から逃げる反応をする行動である。グループの中で、発言をしなくなり、できるかぎりグループの中で目立たないようにしようとする行動をしてしまう。④Pairing Up (ペアリング)：グループの中で、自分をサポートしてくれる一人か二人のメンバーを探そうとする行動をする。それは、結果としてメンバー相互に守ったり支持したりするサブグループを形成することが起こるのである。

#### 4. Scheinの視点をReddyのグループプロセス・モデルに統合

Reddy (1994) は、氷山モデル (図3) を示し、グループ・ダイナミクスには5つのレベルがあることを提唱している。レベルIは、グループが達成しようとしている仕事であり、コンテンツレベルである。レベルIIは、課題と対人間の葛藤などに関連する相互作用レベルが考えられている。レベルIIIは、メンバー間の隠れた、また核となるグループの諸相レベルのプロセスをさしている。たとえば、メンバーシップ、メンバー相互の情愛関係やグループへの所属感、

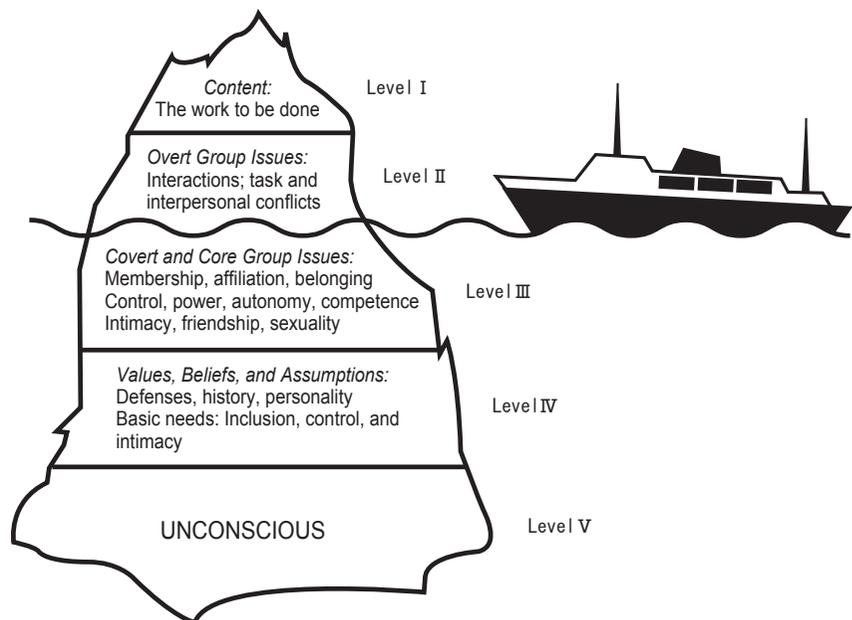


図3 グループ・ダイナミクスの氷山図 [Reddy (1994) より]

コントロールや力関係などのダイナミクス、また自立、能力、親密さ、友好関係などにかかわるレベルも含まれている。レベルⅣは、もっと深い層のプロセスを示し、価値、信念、メンバーがもつ人とかかわる際の態度となる前提などが考えられている。それは、防衛、その人の生育史、パーソナリティ、そして各メンバーの基本的な欲求（内包、統制、親密さ）などがこのレベルに含まれると考えられている。そして、レベルⅤとして、無意識レベルの次元が想定されている。

彼は、グループに対する介入の焦点づけの差異を考え、レベルⅠ、Ⅱでは、グループに焦点づけた介入、レベルⅡ、Ⅲでは、対人関係に焦点づけた介入、レベルⅢ、Ⅳでは、個人に焦点づけた介入が適切であろうと考えている。グループ活動に対する介入の深さの程度として、QC（Quality Circles）や課題グループ（チーム、Task Groups）などに対してはレベルⅡぐらいまでのプロセスへの介入が適切であろうと考えられている。一方、レベルⅢやⅣのグループのダイナミクスを扱うことができるのは、Tグループ（T-Groups）や個人成長グループ（Personal Growth Groups）などであろうと記されている。また、レベルⅤの無意識レベルのグループ・ダイナミクスを扱うグループ例としては、集団精神療法（Group Psychotherapy）があげられている。

E.H.Schein（1982, 1999）とW.B.Reddy（1994）が示しているグループのプロセスのモデルをベースにしなが、さらに星野（2005）が取り上げている9つのグループプロセス諸要素の視点を加味して、筆者が整理したグループ・ダイナミクスの氷山図が図4である。Reddyの5つのレベルは介入行動を考える際に有効であると考え、同様なレベルを図4では示している。そして、Scheinなどが記している代表的なリーダーシップ機能である課題のプロセスと関係のプロセスにかかわる働きかけ行動は、グループ・ダイナミクスの中にも起こるとも考えられるが、Reddyも考えているように2つの機能的な介入行動として取り上げるとすると、氷山の図の外に表示することが理解しやすいのではないかと考えたのである。特に、リーダーシップやファシリテーションの機能としてグループに意識的に働きかける行動をトレーニングするプログラムづくりにおいてはこのような図が有効であると考えられる。

さらに、Reddy（1994）によると、グループファシリテーター（Reddyはグループプロセス・コンサルタントとよぶが）は、2つの機能の介入行動に関して、グループの進展状況と合わせながら介入のレパートリーを考える必要があると述べられている。比較的グループが初期の段階、すなわちグループが形成されてそれほど時間が経っていない場合には、グループの目標を明確にしたり、役割や手順を共有化したりすることにかかわるグループへの介入、すなわちタスク（課題）指向の働きが効果的であると考えられている。そして、グループの活動が継続し、仕事が進み始めると、グループのメンバー間のかかわる介入が必要になり、よりパーソナルで対人間のレベルも含めたグループのよ



図4 グループ・ダイナミックスの氷山図  
[Reddy (1994) の図をもとにSchein (1982,1999) のアイデアを参考に津村による作図]

り深いレベルの諸問題にかかわるプロセス指向の介入が大切であると述べられている。図4では、課題プロセスへの介入と関係プロセスへの介入の方向性と深さを示している。

## 5. プロセスへの働きかけにおける幾つかの留意点

個人のレベルのプロセスのとらえ方からグループのプロセスの見方について、代表的な実践研究者のアイデアを紹介しながら、筆者なりのグループ・ダイナミックスの氷山図を提案した。この氷山図を用いることによるプロセスから学ぶ教育実践の有効性については今後吟味をしていく必要があるだろう。ただ、プロセスに焦点をあてながら、グループのパフォーマンスを高めたり、個人やグループのプロセス・データを活用しながら自己成長やグループ成長に取り組んだり学んだりすることを促進するファシリテーターの育成において、プロセスを扱うために心がけておくといえようと思われる留意点をいくつかあげておきたい。

### (1) コンテントとプロセスのバランス

コンテントとプロセス、このバランスがどのようにあればいいのか？この疑問はよく起こる疑問であるが、プロセスを扱う限り、このバランスはいずれにも傾きながらまた揺れ動きながらその時その時に適切な（これも難しい表現であるが）扱いがされるであろう。

このバランスを考える際の一つの視点は、グループがめざすゴール（目標）が考えられる。グループがめざすゴールが、一つの課題（プロジェクト）を達成するために集められたグループならば、きっとプロセスに焦点に当てすぎることは適切ではないだろうし、ある程度コンテントを大事にしたアプローチが必要になるであろう。一方、プロセスを通して学ぶようなグループ、たとえば、Tグループのようなグループ体験の場合には、コンテントよりは、プロセスに重点をおいたグループの相互作用を大切に介入が十分必要になるであろう。グループにかかわるファシリテーターは、グループの目標を明確にすることがまず大切であり、その目標の達成に向けてグループメンバーの相互作用におけるプロセスに気づき、そのプロセスに働きかける介入が大切になると考えられる（津村、2009）。

課題を達成することを目的とするプロジェクトチームのようなグループにかかわるファシリテーターやコンサルタントにとっては、Reddy (1994) は、図5を示し、コンテントとプロセスの標準的な割合を70%と30%と提案している。また、プロセスの中も、タスク指向とメンテナンス指向の介入の割合も50%ずつぐらいが適切であるとしている。すなわち、70/15/15の割合は、グループの効果性も効率性も高く、メンバーの満足度の高い仕事が達成できると考えて

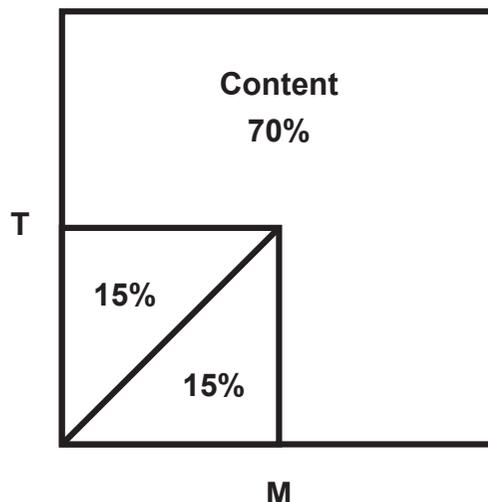


図5 コンテントとタスク&メンテナンス・プロセスへの焦点づけのバランス  
[Reddy (1994) より]

いる。

タスク指向が高くなりすぎ、メンテナンス指向が弱まれば、仕事にメンバーを強いることになりメンバーの気持ちをおろそかにしてしまうことになるだろう。一方、メンテナンス指向が強くなりタスク指向が低くなるといった場合には、仕事を効果的に達成することよりも自分たちの気持ちレベルの満足を得る方向にグループは偏ってしまうだろう。いずれも低いと、グループへの魅力は極端に落ちてしまうだろう。一方、いずれも高くなってしまえば、「どのように (how)」すれば関係がよくなり仕事ができるようになるかということに注意が向けられることに終始してしまい、課題は達成しないだろうとReddy (1994) は考えている。

## (2) プロセス介入の道のり

グループ活動へのファシリテーターの介入の焦点づけの流れをReddy (1994) は、図6のように示している。この図は、Chuck Phillips氏による人間関係研究センター主催第1回組織開発ラボラトリー「グループプロセス・コンサルテーション」(2010年2月17日-22日)のワークショップ時にも、Reddy・Phillips Consultants to Organizations-1996の著作物として配布された資料にも掲載されている。Reddy (1994) は、図6をグループプロセス・コンサルテーションの仕事としてのロードマップとして例示しているが、種々の目的をもつグループが課題を達成することを促進する働きをするファシリテーターはもちろんのこと、グループのメンバーにとってもタスク指向とメンテナ

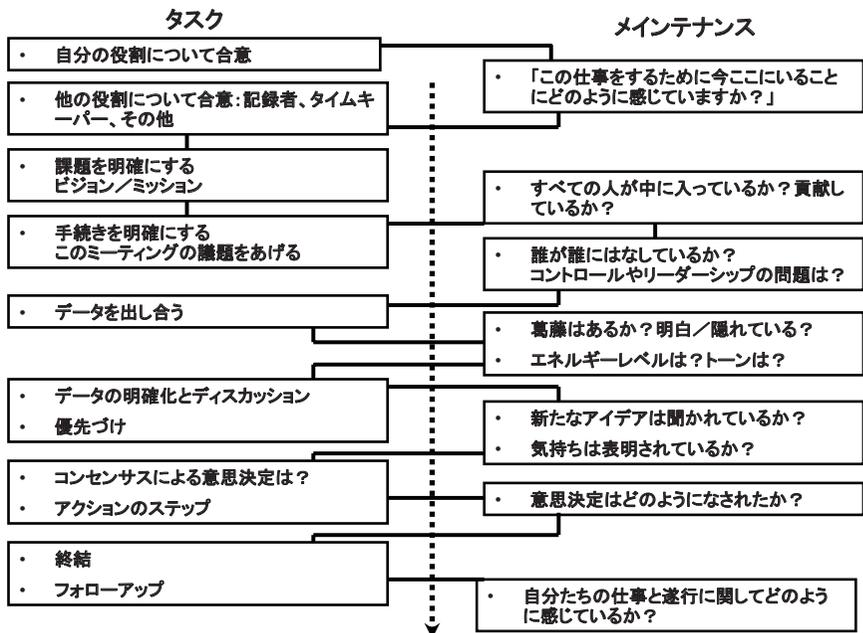


図6 タスクとメンテナンスのフロー図 [Reddy (1994) より作図]

ナンス指向の働きの焦点づけ過程を考えるには有効なフロー図であろう。

タスクとメンテナンスの働きかけの流れを示す図6より、グループ形成初期には、各メンバーの役割の明確化や課題や目標などの明確化、そして、それを達成するための手順などを含めた課題達成のための働きを強めることの必要性が理解できる。その後は、メンテナンス・プロセス視点からの働きかけを意識することが重要になり、順次タスク・プロセス指向の働きとメンテナンス指向の働きを交互に適切なタイミングで行っていくことが有効であると考えられているのである。

### (3) プロセスからパターンへの視点

次に、プロセスに気づき、学びを深めていくために、またグループのプロセスへの介入をするための視点として、「プロセスからパターンへ」の着眼点をあげておきたい。本論において、個人レベルのプロセスの視点として、G.Weinsteinによるセルフサイエンスを用いた教育プログラムの紹介を行っている。また、Weinstein & Alshuler (1985) は、自己知識という概念を用いて、自己知識の4ステップの発達過程を示している。彼らの主張の中で、重要なステップとして、自分の行為をパターンとして認識することの大切が強調されている。個人レベルのプロセスの理解のためにも大切であるが、グループプロセスにおいても、体験していること（今ここに起こっているプロセス）に気づくことだけではなく、そのプロセスがどのように繰り返されて生起しているかに着目することはとても重要である。すなわち、今ここで起こっているといったプロセス理解、点としての把握だけでなく、そのことが一定の規則で起こっていることに気づくことができるならば、そのパターンの背景にあるもう一步深いレベルでの個人の理解やグループの理解が可能になると考えられる。

Schein (1999) は、観察および介入の可能な領域として、コンテンツとプロセスという概念の他に構造 (structure) といった視点を示している。反復して起こる課題のすすめ方や意思決定の仕方などを通して、同じような行動が繰り返されることから構造が生まれる。また、人とかかわり方などにおいて、権威や親密さに関連するパターン化した行動からルール (ノーム) が生まれることになるだろう。組織開発においてこうしたパターン化して定着してしまっている組織構造や組織風土に着目していく視点が重要になると考えられている。そして、その構造を創り出しているプロセス(今ここで起こっていること)・データを活用しながら組織変革に向けての介入が重要になってくるといえる。また逆に、個人やグループ・組織が成長・変化するということは、新しいパターン化した行動を獲得することであるともいえるであろう。

ファシリテーターやコンサルタントは、いかにプロセスに気づくかということとともに、そのプロセスの反復性に気づき、そのパターンの改善に向けて最善の働きかけ (介入) をすることが求められているといってもよいだろう。

#### (4) 隠れたプロセスにある肯定的視点

最後に、本論のはじめに、プロセスの原点には、隠された議題 (hidden agendas)があることを述べた。ともすれば、隠された議題という表現を使うと、個人やグループ、組織の中で葛藤が起り、それを表明せずに、ものごとを進めていることから、隠された議題の内容は否定的なものであると考えられがちである。しかし、R.J.Marshak (2006) のCovert Processes Modelでは、かならずしも否定的な事柄だけではなく、肯定的な内容もあることが提唱されている。R.J.MarshakのCovert Processes Modelでは、各個人、各グループ、組織が焦点となる個人やグループ、組織の事象を捉えるフィルターにあたる部分を「プリズム」として考え、そのプリズムを通して、①無意識のうちに抑圧してしまったり、②否定したいプロセスとしてテーブルの下の置いてしまったり、③テーブルの上の議論のような明白なプロセスになったり、④あまりにも希望的すぎて隠してしまっている望みであったり、⑤もっている潜在的な可能性があるにもかかわらず無意識のレベルに追いやられていたりする、といったさまざまなプロセス・レベルが考えられている。

このR.J.Marshakのアイデアはとても興味深く、これまで、扱われていないプロセスはほとんど否定的なものとしてファシリテーターは扱ってきている可能性があることに対して、新しい視点を与えてくれる。近年は、AI (Appreciative Inquiry) アプローチといった、肯定的なアプローチ、生成的なアプローチの有効性が強調されてきている。そうしたアプローチの有効性と併せて、肯定的な思い、夢や希望を言わずに済ませている、この状況が隠された話題 (hidden agendas) になっている可能性があることを認識して、ファシリテーターはグループにかかわっていく必要があるのではないかと考えている。R.J.Marshakの提唱するCovert Processes Modelについての詳細は、また別の機会に紹介したいと考えている。

#### 引用文献

- Beck, J.S. (1995) *Cognitive therapy: Basics and beyond*, New York: Guilford Press.
- Ellis, A. (1994) *Reason and emotion in psychotherapy*. Revised and updated, New York: Birch Lane Press. (理感情行動療法 野口京子訳 金子書房 1999)
- Gibb, J.R. (1964) 信頼関係形成のための風土 Bradford, L.P., Gibb, J. R., & Benne, K.D. (eds.) (1964) *T-group Therapy and Laboratory Method*, New York: John Wiley & Sons, Inc. (ブラッドフォード、L.P.・ギブ、J.R.・ベネ、K.D. (編) 三隅二不二 (監訳) (1971)、感受性訓練—Tグループの理論と方法— 日本生産性本部) p.367-408.
- 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第2版 ナカニシヤ出版 p.45-47.

- Marshak, R.J. (2006) *Covert Processes at Work; Managing the Five Hidden Dimensions of Organizational Change*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.,
- Pfeiffer, J.W. Jones, J.E. (1974) The 1974 Annual Handbook For Group Facilitators University Associates, Inc. p.133-134.
- Reddy, W.B. (1994) *Intervention Skills*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Schein, E.H. (1982) What To Observe in a Group. Porter, L. & Mohr, B. Ed. *Readingbook For Human Relations Training*. NTL Institute.
- Schein, E.H. (1999) *Process Consultation Revisited : Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (稲葉元吉・尾川丈一訳 2002 プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと 白桃書房)
- Schutz, W.C. (1958) FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior. Science and Behavior Books.
- 津村 俊充 (1990) コミュニケーションスキルの開発と訓練 原岡一馬編 人間とコミュニケーション ナカニシヤ出版 p.118-130.
- 津村 俊充 (2007) 人とかかわり学ぶことの大切さ～学校教育にラボラトリー方式の体験学習を導入する意味～ 体験学習実践研究 Vol.7 体験学習実践研究会 p.1-12.
- 津村 俊充 (2008) 学校の人間関係を改善する 宮川充司、津村俊充、中西由里、大野木裕明編 スクールカウンセリングと発達支援 ナカニシヤ出版 143-155.
- 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ーラボラトリー方式の体験学習を原点としてー 南山大学人間関係研究センター 紀要「人間関係研究」第8号、p.30-68.
- 津村 俊充 (2010a) グループワークトレーニングー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ー 日本教育心理学会教育心理学年報 第49集、p.171-179.
- 津村 俊充 (2010b) コミュニケーション・トレーニングの実際 津村俊充・石田裕久編 ファシリテーター・トレーニング第2版 p.132-135.
- Weinstein, G. & Alshuler, A.S. (1985) Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal of Counseling and Development*, 6, p.19-25.
- Weinstein, G., Hardin, J. & Weinstein, M. (1976) *Education of the Self*, Mandala.