

■ Article

ラボラトリー方式の体験学習を通して得られる気づきに関する検討

中尾陽子

(南山大学経営学部)

1. はじめに

1-1. 問題意識と本研究の目的

本研究は、ラボラトリー方式の体験学習を用いて実施された人間関係トレーニングの中で起こっている気づきの様相を捉えることを目的としている。ラボラトリー方式の体験学習（以下、体験学習と略記）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がともに探求する学習である（津村, 2010）。また、“今ここ”での自分の生の体験を他者とともに吟味することによって、学習者の態度や行動の変化・成長を生み出す学習方法である（津村, 2012）とも言われている。つまり、体験学習は、人と人が実際に関わり、そこで起こる体験を通して学ぶことを大切にされた学習方法であると言える。そのため、人との関わりの希薄さが問題視されるようになっている近年では、学校、企業、医療、環境などのさまざまな分野において、この学習法を用いた教育や研修が実施されている。

体験学習は、1946年にクルト・レヴィンとその弟子たちによって実施されたワークショップの中で生まれたと言われており（Benne, 1964; Marrow, 1969; 中村 他, 2009 など）、誕生から既に65年以上の歴史がある。この間、アメリカを中心に数多くのトレーニングが実践され、それらに対する研究も行われてきたが、1960年代後半から1970年代をピークに減少している。日本においても、同じく1960年代から1970年代にかけて、Tグループを中心とした実践が盛んに行われてきたものの、研究に関しては、決して十分になされてきたと言えない状況である。このような体験学習の流れを考えると、現在さまざまな分野においてなされている体験学習の実践は、ファシリテーター達が過去に行われた研究成果を踏まえながらも、“今ここ”の参加者のありようを捉え、最も

適切だと考えられるプログラムを試行錯誤しながら設計し、提供している側面があると考えられる。そのため、体験学習の実践に対しては、トレーニングによって生まれる影響や効果を十分に吟味しないまま実施しているのではないかという指摘がなされることも多い。

体験学習のプログラムでは、一般的に、参加者に対して毎回のトレーニングの後にジャーナルの記述を、また、全プログラム終了後にレポートやアンケートの記述を求めることが多い。ファシリテーターは、トレーニングの中で自分自身が捉えたプロセスと、これらに記述された内容の両者を確認しながら、次のプログラムやファシリテーションの計画を立てている場合が多いと考えられる。従って、毎回のトレーニングは決してやりっ放しの状況ではないと言えるのだが、参加者達がトレーニングを通して得る気づきや学びを系統立てて捉えるような試みがほとんどなされていないのも現状である。筆者も、自分が担当するトレーニングにおいて、毎回のジャーナルと最終レポートを読み、参加者達の気づきを確認する過程は欠かさず設けているが、体験学習による学びを今後も多くのフィールドで役立てていくためには、更なる検討と一般化に向けた取り組みが必要であると感じている。

そこで本研究では、このような問題意識に基づきながら、基礎的な人間関係トレーニングのプログラムを通して生まれる気づきの様相を明らかにすることを試みる。具体的には、大学生を対象としたトレーニングに参加した学生のレポートから、トレーニングを通して得た気づきに関する記述を集め、テキストマイニングツール TRUSTIA MiningAssistant（以下、TRUSTIAと略記する）を用いて分析することによって、気づきの様相を検討していく。またその結果から、トレーニングにおける問題点や今後の課題を明らかにし、プログラムの作成やファシリテーションの実際に生かしていくことを目指す。

1-2. 分析方法について

本研究では、TRUSTIAを用いて体験学習を通して生まれる気づきの分析を行い、その様相を検討すると共に、体験学習研究におけるこのツールの活用可能性についても検討していく。体験学習の影響について検討した先行研究を概観してみると、主に3つの方法を用いて研究がなされてきたと言える。まず、最も多いと考えられるものは、質問紙を用いた検討である（Miles, 1965；Rubin, 1967；Lubin & Zuckerman, 1969；Myers, Myers, Goldberg & Welch, 1969；Nadler & Fink, 1970；Rohrbaugh, 1975 など）。その他に、参加者の感想や気づきを自由記述させ、その記述内容を分析・検討した研究（Bunker, 1965；Bunker & Knowles, 1967；Moscow, 1971 など）、トレーニングの中で起こった現象を取り上げ、それらを詳細に検討しながら解釈を行うタイプの研究（Kuriloff & Atkins, 1966；Haigh, 1968 など）が行われている。

これまで多くの研究で用いられてきた質問紙による検討は、研究者が明らか

にしたい側面に対してアプローチしやすく、客観的な分析を行いやすいなどのメリットがあり、研究方法として有効であると考えられる。一方で、体験学習は、全く同じプログラムを体験しても、人によってそれぞれ異なったプロセスが生まれるという特徴をもつため、質問紙を用いて画一的な問いを投げかけることによって、実際に起こっている多様な気づきの様相を見逃してしまう可能性もある。そのため、トレーニングの中で起こっている現象を詳細に分析することや、参加者の気づきを自由に述べてもらい、それらのデータから気づきの様相を捉えることには大きな意味があると考えられる。しかし、こういったデータの分析には非常に多くの時間がかかり、客観性を保つことにも困難を伴うというデメリットがある。

そこで今回の研究を行うにあたり、注目したツールがTRUSTIAである。TRUSTIAはジャストシステム社により開発された評価分析システムの名称であるが、その中に、自由記述文を分析するTRUSTIA MiningAssistant という機能を備えている。本研究では、TRUSTIAに含まれる主題分類機能を用いて、分析を行うこととした。TRUSTIAの主題分類の機能を用いた場合、自由記述文が自動的に主題で分類され、分類された語句同士の関連性や分類された内容の詳細を確認することができる。そのため、従来非常に時間を要した分析作業を効率的に行ないながら、トレーニング参加者全体に起こっている気づきの様相を捉えていく可能性があるのではないかと考えた。本稿では、TRUSTIAにより析出された結果に対してその妥当性を検討しながら、体験学習研究におけるTRUSTIAの利用可能性についても検討していく。

2. 研究の方法

研究対象者：大学生10名。対象者達は、筆者が担当したある科目の受講生であり、授業時に受講生全員に対して本研究の説明をした際、研究協力の意思を示した方々であった。

手続き：研究は、以下の手順で実施された。

1) 人間関係トレーニングの実施

調査対象者達は、筆者が担当した全15回の授業において、人間関係トレーニングの一連のプログラムに参加した。授業は、毎週1回90分間で行われた。初回の授業では、トレーニング全体のねらいを提示し、説明を行った後、トレーニングを開始した。

本授業全体のねらいは、「ラボラトリー方式による体験学習を通して… ①自分の対人関係やコミュニケーションのパターンに気づく。 ②グループプロセスやお互いの影響関係に気づき、それに働きかけるスキルを養う。」とした。授業の初回から第7回目までは、毎回できるだけ異なるメンバーと小グループを組みながら、ねらいの①に重点を置いたプログラムに取り組んだ。後半の第8回目から14回目までは、5名から6名の固定されたメンバーでグループを構

成し、ねらいの②に重点を置いたプログラムに取り組んだ。授業各回のねらいと、実施した実習および小講義の内容は、表1の通りであった。各回の授業は、基本的に、『ねらいの説明』、『体験学習による実習体験』、『ふりかえり用紙の記入』、『わかちあい』、『全体インタビューおよびコメント』、『ジャーナルの記入』という流れで行ない、必要に応じて小講義を加えた。

表1. 授業各回のねらいと内容

| 回 | ねらい | 内容 |
|----|--|--|
| 1 | 体験学習を体験する。 クラスのメンバーと知り合う中で、自分の気持ちや行動に気づく。 | 実習 『フォースド・チョイス』 |
| 2 | ラボラトリー方式の体験学習を理解する。 自分の対人コミュニケーションパターンに気づく。 | 小講義 『ラボラトリー方式の体験学習による人間関係トレーニングとは』 実習 『私の対人コミュニケーションの棚卸し』 小講義 『効果的コミュニケーションの5つの要素』 |
| 3 | コミュニケーションの中で、お互いがどのように話し・聴いているのかに気づく。 1way・2wayそれぞれのコミュニケーションから生まれる感情に目を向ける。 | 実習 『One way・Two way コミュニケーション』 小講義 『コミュニケーションのプロセスと留意点』 |
| 4 | 自分の持っている自己概念に気づく。 自己概念が対人コミュニケーションに及ぼす影響を知る。 | 実習 『Who am I!』 小講義 『自己概念』 |
| 5 | 自分の対人関係を見つめ、どのような感情の伝え方をしているかに気づく。 | 実習 『私の対人地図』 小講義 『感情の伝え方』 |
| 6 | 感情の動きや機能について知る。 感情と行動のつながりに目を向け、自分の感情表現の傾向に気づく。 | 小講義 『感情』 実習 『感情とのつきあい方』 |
| 7 | 感情と行動のつながりに目を向け、自分の感情表現の傾向に気づく② | 実習 『感情とのつきあい方』 |
| 8 | グループのメンバーと出会う。 | 実習 『グループ・エントランス』 個人の課題の明確化 |
| 9 | グループで課題を達成する際に起こる様々な事柄（個々のメンバーの動きやコミュニケーションの仕方など）に気づく。 | 個人の課題のわかちあい 小講義 『コンテンツとプロセス』 実習 『匠の里』 |
| 10 | グループの中で起こっているプロセスを捉え、フィードバックする力を養う。 | 小講義 『グループプロセスを捉える視点』 実習 『サバイバル』 |
| 11 | グループの中で起こっているプロセスを捉え、それに動きかける。 わかちあいの意味を理解し、お互いの成長を目指したフィードバックを試みる。 | 小講義 『ジョハリの窓』 実習 『名画鑑賞』 |
| 12 | グループの中で起こっているプロセスを捉え、それに動きかける② 自分自身の課題を明確にし、それに取り組む。 お互いの成長を目指したフィードバックを試みる。 | 実習 『若い女性と水夫』 |
| 13 | メンバー一人一人がグループプロセスに与えた影響を捉え、お互いの成長を目指したフィードバックを試みる。 | 実習 『若い女性と水夫』 つづき 実習 『フィードバック・サークル』 |
| 14 | メンバー一人一人がグループプロセスに与えた影響を捉え、お互いの成長を目指したフィードバックを試みる② | 実習 『フィードバック・サークル』 つづき |
| 15 | 半期間の学びをふりかえり、今後の自分の課題を明確にする。 | 実習 『私の旗』 |

2) 気づきの言語化

第14回のトレーニング終了後、受講生には、最終レポートの課題として、これまでの授業全体をふりかえり、自分の対人関係やコミュニケーションの特徴、グループにおける自分と他者について気づいたことや学んだこと、今後の課題などを自由に記述するよう求めた。この際に、本研究の主旨と概要を説明して、研究への協力を求めた。結果として、受講生10名の同意が得られたため、この10名分のレポートを本研究のデータとして用いた。

3) 分析データの準備

研究対象者が記述した文章の中から、本トレーニングと関係して生まれた気づきと捉えられる内容を抽出し、一文ずつに分けてデータ化した。文章は、出来るだけ原文のまま用いるようにしたが、その文だけは意味が不明瞭になってしまうと考えられたものについては、前後の文とのつながりを踏まえ、原意を損なわないよう若干の加筆修正を行った。この結果、調査対象者の気づきとして計94文が得られた。また、これらの気づきがどのような体験によって生まれたのかについても、気づきに関する文章と対応させる形でデータ化した。

4) データ分析

TRUSTIAを用いて、3)で整備した気づきに関する94文を対象に、主題分類の機能による分析を行った。TRUSTIAの主題分類機能は、対象データの主題を捉えて文章を分類し、『分類名』、『文書数（その主題に分類された文書の数）』、『信頼度（分類名の確かさ）』、『代表語句（分類された内容に含まれる語句のうち、分類時に注目された代表的な語句）』、『類似度（分類された各本文の内容が、どの程度類似しているかの値）』を析出する仕組みとなっている。本研究では、TRUSTIAにより析出された分類結果を踏まえ、更に、各主題に含まれる文章の内容を詳細に検討することによって、体験学習を通して生まれる気づきの様相を捉えることに取り組む。

3. 結果と考察

3-1. TRUSTIAによる主題分類の結果

研究対象者によって記述された文章を、TRUSTIAの主題分類機能により分析し、析出された結果を表2に示す。データとして用いた文章は、10の主題に分類され、それぞれ『自己開示』『積極的』『グループ』『感情』『話』『相手』『意見』『人』『自分』『時間』との分類名がつけられていた。各主題に含まれる文章の数は、3文から16文であった。分類名の確かさを示す信頼度は、最も高いものが100%であり、最も低いものは12%であった。同じ主題に含まれた文章同士の内容の類似度は、最も高い主題で0.899、最も低い主題では0.588であった。信頼度、類似度共に、主題に含まれる文書数が多くなるに従って値が低くなる傾向が見られた。

表2. TRUSTIAによる主題分類の結果

| 分類名 | 文書数 | 信頼度 | 代表語句 | 類似度 |
|------|-----|-----|-------------------------|-------|
| 自己開示 | 3 | 100 | 自己開示/開示/自己/一方/傾聴 | 0.899 |
| 積極的 | 5 | 83 | 積極的/積極/参加/目標/設定 | 0.859 |
| グループ | 6 | 42 | グループ/各メンバー/協力/グループ活動/最初 | 0.770 |
| 感情 | 6 | 60 | 感情/体調/間接表現/持続/伝え方 | 0.791 |
| 話 | 7 | 63 | 話/口火/グループ内/内容/関連 | 0.760 |
| 相手 | 10 | 66 | 相手/建設/建設的/目/勝手 | 0.720 |
| 意見 | 13 | 72 | 意見/他者/互い/お互い/他 | 0.739 |
| 人 | 13 | 61 | 人/初対面/対面/関係/緊張 | 0.643 |
| 自分 | 15 | 36 | 自分/対人関係/対人/能力/コミュニケーション | 0.706 |
| 時間 | 16 | 12 | 時間/経験/変化/生活/ひとみしり | 0.558 |

3-2. 主題に含まれる文章内容の検討

本項では、TRUSTIAによって各主題に分類された文章の内容を検討し、体験学習による気づきの詳細について考察する。また、TRUSTIAにより分類された結果の中に、本研究の目的と照らし合わせて不適切と考えられるものがあれば、より適切な分類への修正も試みる。

3-2-1. 主題名『自己開示』の検討

TRUSTIAによって主題名『自己開示』に分類された文章は、表3に示す3文であった。信頼度は100%、類似度は0.899と、共に全ての主題の中で最も高い値であった。3つの文章には、全て『自己開示』という言葉が含まれており、自己開示に関する内容が記述されていた。しかし、気づきの内容という点から見ると、1)は自分自身の変化、2)は自分が自己開示をする理由、3)は自分のコミュニケーションの傾向に関する記述であると考えられるため、共通性があるとは捉えにくいものであった。そのため、主題名『自己開示』に関しては、他の主題に分類された内容の検討結果を踏まえて、再度分類の検討を行う。

表3. 主題名『自己開示』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|---|---------------------|
| 1) 自己開示も少しずつではあるができた。 | 授業全体をふりかえって |
| 2) 自己開示をすることで自分を知ってもらいたい、理解してほしいという気持ちが強いのだと思う。 | 実習『対人コミュニケーションの棚卸し』 |
| 3) 明確な表現は得意だが、その一方で傾聴と自己開示が苦手である。 | 実習『対人コミュニケーションの棚卸し』 |

3-2-2. 主題名『積極的』の検討

TRUSTIAによって主題名『積極的』に分類された文章は、表4に示す5文であった。全ての文章に、主題である『積極的』という言葉が使われており、積極性に関する気づきという点で共通すると考えられた。

記述された文章の内容に注目してみると、1)から3)は『実習を通して積極

的になっていった自分』に関する記述という点で共通していると考えられる。しかし、4) は自分自身の特徴、5) はグループ活動をする上で大事なことに関する記述であると考えられるため、自分自身の変化に関する1) から3) の記述とは意味内容の面で異なるものが、同じ主題に分類されていると捉えられた。

表4. 主題名『積極的』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|---|---------------|
| 1) 積極的に発言や疑問に思ったことを質問するようになった。 | 実習体験を通して |
| 2) 少し積極的になったと思う。 | グループの雰囲気の影響 |
| 3) 積極的に参加するという目標を設定し、それに対し、積極的になったというフィードバックを受け、進歩を感じた。 | グループメンバーとの関わり |
| 4) 自分から積極的に働きかけて意見をまとめることができる。 | グループメンバーとの関わり |
| 5) 本当に大切なのはグループの中で自分の役割を見つけ積極的に話し合いに参加することだと思った。 | 実習体験を通して |

3-2-3. 主題名『グループ』の検討

TRUSTIAによって主題名『グループ』に分類された文章は、表5に示す6文であった。全ての文章に主題である『グループ』という言葉が使われていた。記述された内容の面に注目すると、『グループ体験から得られた自分への気づき』という点で共通していると考えられる。更に、その内容に注目してみると、1) と2) は、『グループに入っていく時に自分の中で起こったプロセスや、そこから起こした行動の傾向』に関する記述であり、3) から6) は、『グループ活動を通して気づいた自分の傾向や課題』に関する記述と考えられるため、大きく2つの側面に関する気づきがあったと捉えることができる。また、いずれの文章も、『グループ』という主題に分類されてはいるが、“グループ”についてではなく、“グループの中の自分”に関する気づきの記述という特徴があった。

気づきのもととなった体験との関連をみると、何か特定の実習を通して得られた気づきではなく、グループ活動全般、あるいは授業全般での体験を通して気づきが得られていたものと考えられる。

表5. 主題名『グループ』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|---|--------------|
| 1) 知らない人ばかりがいるグループに入っていくときすごく不安を感じる。 | 授業を通して |
| 2) 知らない人ばかりがいるグループに入った最初は、不安を隠すように、相手を探って当たり障りのないことを言う。 | 授業を通して |
| 3) グループになるとしっかりみんなに合わせようという協調性があることに気がついた。 | 実習体験を通して |
| 4) グループ活動のようなみんなで協力して何かすることが好き。 | 授業全体をふりかえって |

| | |
|---|---------------|
| 5) 集団の中にあまり話せていない子がいたら、グループの中でリーダーシップを発揮していたメンバーのような言動で、その子により影響をあたえることができたらいい。 | グループメンバーの言動 |
| 6) 各メンバーのグループにおける役割や位置が分かる。 | グループメンバーとの関わり |

3-2-4. 主題名『感情』の検討

TRUSTIAによって主題名『感情』に分類された文章は、表6に示す6文であった。全ての文章に主題である『感情』という言葉が使われていた。記述された内容は、『感情を伝えることにまつわる気づき』という点で共通していると考えられる。更に、それらの内容に注目してみると、1) から3) の3文は、『自分の感情の伝え方の傾向』に関する記述であり、4) から6) の3文は、『感情を伝えること、あるいは伝え方の重要性』に関する記述と考えられる。このことから、主題名『感情』に関しては、二つの側面に関する気づきがあったと捉えることができる。

気づきのもととなった体験との関連をみると、小講義が6文中4文となっており、他の主題には見られない特徴が見いだされた。

表6. 主題名『感情』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|--|----------------|
| 1) 感情や体調によって、直接表現と間接表現を使い分けている。 | 実習『感情とのつきあいかた』 |
| 2) 感情の伝え方は、直接報告をすることが多い。 | 実習『感情とのつきあいかた』 |
| 3) 消えない感情を露呈してメリットが出ないときは抑圧する。 | 小講義 |
| 4) よりよい関係を持続させるためには、日頃から感情を伝えあうことが大事だと思った。 | 小講義 |
| 5) ネガティブな感情を伝え、納得がいかないときにはぶつかって行くことも必要だと思った。 | 小講義 |
| 6) 否定的な感情だけでなく、嬉しい、楽しい感情もその都度伝えていくことも必要である。 | 小講義 |

3-2-5. 主題名『話』の検討

TRUSTIAによって主題名『話』に分類された文章は、表7に示す7文であった。全ての文章に主題である『話』という言葉が使われていた。記述された内容は、『他者と話をすることによって生まれた自分への気づき』という点で共通していると考えられる。更に、それらの内容に注目してみると、1) から3) の3文は、『話を聴けている、あるいは聴けていない自分』に関する記述であり、4) から7) の4文は、『話し合いの際に自分の中で起こっていたプロセスと、それによって起こした行動』に関する記述と考えられる。従って、この主題に関しても、大きく分けて二つの側面に関する気づきがあったと捉えられる。

表7. 主題名『話』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|---|--------------|
| 1) 自分が今までいかに人の話を聞いてはいても、聴いていなかったということに気付いた。 | 授業を通して |
| 2) 私は話をしっかり聴くことができているようだ。 | フィードバック |
| 3) 多く語るほうではないが、話をしっかり聴くことは出来ているということがわかった。 | 授業全体をふりかえって |
| 4) 自分の話はずまらないと思われののではないかと考えてしまったから、あまり自分から話を切り出すことができなかつたのだと思う。 | 第1回授業 |
| 5) 内面的な話をするときは、表面的な話をするときよりも、周りからどう思われるかが気になり、発言するのに勇気が必要だった。 | 第1回授業 |
| 6) 会話をするとき、話したい人というのは意外と多くその話をよく聴くことが自分の中では大切だと考えて生きてきたため、まず相手の話を聞いてそれに対して自分の意見を述べるということも非常に多かったと思う。 | 日常の中での体験 |
| 7) 常に話の口火を切ったり、議論が息詰まったりした時に内容に関連した冗談などを言って、一度空気を入れ替えていたり、一つの話題について、メンバーたちに話を振ったりして、リーダー性を感じられるなどの意見をいただいているので、グループ内では、リーダーないしは話の進行役だと思う。 | フィードバック |

3-2-6. 主題名『相手』の検討

TRUSTIAによって主題名『相手』に分類された文章は、表8に示す10文であった。全ての文章に主題である『相手』という言葉が使われていた。記述された内容は、『他者の存在や他者との関わりを通して気づいた自分のありよう』という点で共通していると考えられた。更にその中で、1)から5)の5文は『自分の関わり方の問題点や課題』、6)と7)は『自分の変化』、8)と9)は『感情を伝え合う際の留意点』に関する記述であると考えられた。8)から10)の3文は、主題名『感情』の『感情を伝えること、あるいは伝え方の重要性』に含まれる文と、意味内容の面で類似性があるとも考えられた。

表8. 主題名『相手』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|---|----------------|
| 1) 話し手では、自分の伝えたいことを相手に理解してもらうために、もっと簡潔に話すことが必要だと学んだ。 | 実習体験を通して |
| 2) 聞き手になるときは、相手の会話や説明で分からないこと、あいまいなことをそのまま聞き流して、大体の感じで返事していることがあった。 | 実習体験を通して |
| 3) 自分が普段怒ったとき、黙って直接相手に何か表現するということをしていない、そのためにストレスをためて、相手との関係もぎくしゃくしてしまっている。 | 実習『感情とのつきあいかた』 |
| 4) 私は喧嘩になるのが嫌で、自分が我慢すればいいと思い、ネガティブな感情を相手に伝えることを避けてきた。 | 小講義 |

| | |
|--|-------------|
| 5) 相手の目を恐れずに、自分から歩み寄っていけるようになりたい。 | 日常中での体験 |
| 6) 建設的にネガティブな意見を相手に伝えることが出来た。 | 授業全体をふりかえって |
| 7) 相手の目を見ること、少しでも相槌や反応を返すことを心がけるようになったと思う。 | グループメンバーの言動 |
| 8) 相手が感情を伝えてきたときに、私がいかに建設的に受け入れ、聴くことができるかも重要だと思う。 | 小講義 |
| 9) 相手に嫌われるかもという感情に関しても、自分が真剣に「もう一度教えてほしい」といった意志をもって伝えれば、嫌な印象をうけないのではないか。 | 日常中での体験 |
| 10) こちらが勝手に距離をとり、壁を作ってしまったら、相手も同じことをし、お互いに悪影響を与えてしまう。 | 日常中での体験 |

3-2-7. 主題名『意見』の検討

TRUSTIAによって主題名『意見』に分類された文章は、表9に示す13文であった。全ての文章に主題である『意見』という言葉が使われていた。記述された内容は、『自分や他者がもつ意見の扱い方や、そこから生まれる影響に関する気づき』という点で共通していると考えられた。その中には、三種類の気づきが含まれると考えられた。一つは『自分の意見を他者へ伝えられるようになった』という、自分の変化に関する気づきであり、具体的には、1) から5) の記述がこれに該当すると考えられた。また、『自分の意見の扱い方』と『他者の意見の扱い方』に関する記述があると考えられた。これらは、両者の内容を含む文もあると考えられ、6) から11) の6文が『自分の意見の扱い方』に関する記述、7) から9) および12) の4文が『他者の意見の扱い方』に関する記述であると捉えられた。

気づきのもととなった体験との関連をみると、他の主題に比べ、グループメンバーとの関わりを通して気づきを得ているという特徴が認められる。また、授業の中で2回行ったコンセンサス実習のうち、先に実施した実習「サバイバル」が、気づきに影響を与えていたと考えられる。

表9. 主題名『意見』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|--|---------------|
| 1) 他者と違う意見や自分の意思を言えるようになったと感じる。 | グループ活動の繰り返しから |
| 2) 他者と違う意見でも、自分が怖れているよりも、周りは受け入れてくれることがわかった。 | グループメンバーとの関わり |
| 3) 後半グループでは回を重ねるごとに自分の思っている意見を遠慮せずに言えるようになったと思う。 | グループメンバーとの関わり |
| 4) 他のメンバーと自分だけ意見が違っていたため少し不安になりとまどったが、他のメンバーが違う意見に関心を持って聞いてくれたため、安心して自分の意見を言うことができた。 | 実習『サバイバル』 |
| 5) 私もグループの友達に厳しい意見を言えるようになったのでお互いを高め合える関係になっているのかなとうれしく思った。 | フィードバック |

| | |
|---|---------------------|
| 6) 自分の意見を主張するときは、明確な理由もつけてメンバー達に論理的に納得してもらえようにする。 | グループメンバーとの関わり |
| 7) 意見の相違や勘違いで対立したとき、急いでいる状況だと自分の意見を言う前に相手の意見を全部聞いてからタイミング良く話し出すのが苦手である。 | グループメンバーとの関わり |
| 8) 集団で一人だけ意見が違う場合は他の多数の意見に同調することが多い。 | 実習『対人コミュニケーションの棚卸し』 |
| 9) 多数決を使わない分、みんなが違う意見の人の話を聞き流さず最後まで聞き、すぐに結論を出さず深いところまでお互いの意見を議論できるというメリットがある。 | 実習『サバイバル』 |
| 10) グループの人に「意見がぶれなくて良い」などの意見をもらって、自分の新しい一面に気づかされた。 | フィードバックから |
| 11) グループの話し合いにおいても自分の意見はなかなか変えない。 | 授業全体をふりかえって |
| 12) グループの意見をひとつにまとめた後に、全員が納得できているか再確認する。 | グループメンバーとの関わり |
| 13) 他者の意見や少数意見は自分の視野を広げてくれることもわかった。 | グループメンバーとの関わり |

3-2-8. 主題名『人』の検討

TRUSTIAによって主題名『人』に分類された文章は、表10に示す13文であった。一文を除く全ての文章に、主題である『人』という言葉が使われていた。内容は、『人との関わりにおける自分の特徴や課題』について記述されている点で共通すると考えられた。この中には、大きく三つの気づきが含まれていると考えられた。最も多く記述されていた気づきは、『自分にとってどのような関係の人に対して、どのような関わり方をする傾向があるか』に関するものであった。具体的には、1) から8) の8文がこれに該当すると考えられた。二つ目は『初対面の人に対して生まれるプロセスや行動の傾向』に関する気づきであり、9) から11) がこれに該当すると考えられた。一つめの『自分にとってどのような関係の人に対して、どのような関わり方をする傾向があるか』という気づきに含まれるとも考えられるが、“どのような関係の人に対して”の部分が明確に記述されていたため、初対面の人に特化した気づきとして取り上げた。三つ目は『人と関わる際の課題と目標』に関する気づきであり、12) と13) がこれに該当すると考えられた。この2文は、自分自身の課題と目標が詳細に記述されているという点で違いがあるものの、主題名『相手』の『自分の関わり方の問題点や課題』に含まれた気づきと類似した内容であるとも捉えられる。

気づきのもととなった体験との関連に目を向けると、半分にあたる7つの気づきが、実習『対人コミュニケーションの棚卸し』、『私の対人地図』、小講義など、個人で取り組む内容から生まれているという特徴を見いだすことができた。このことから、実際に人と関わる体験だけでなく、一人になってじっくり自分に目を向ける体験が、人との関わりにおける自分の特徴や課題に関する気づきに有効であると考えられる。

表10. 主題名『人』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|---|---------------------|
| 1) 直感的に苦手だと感じる相手のとき以外は、緊張はするがたとえ初対面であっても自分から積極的に話しかけて話題を広げることができる。 | 実習体験を通して |
| 2) あまり話したことのない人たちには、当たり前障りのない話をして、これからの続くかもしれない関係に支障がないようにする。 | 実習体験を通して |
| 3) 自分のことを前向きにとらえている部分が多いため、人に言われたことを素直に受け入れられないことがよくある。 | 実習『対人コミュニケーションの棚卸し』 |
| 4) 悩み事に関しては、本当にごく一部の人にしか言わない。 | 実習『対人コミュニケーションの棚卸し』 |
| 5) 同じ『仲のいい友達』でも、その人といるときの自分のポジションやキャラクターが人によって少し違うと感じた。 | 実習『私の対人地図』 |
| 6) とても親しいわけではないが関わる必要のある人には、感謝の気持ちはいいやすい分、怒りや疑問を感じても、あまり態度に出さずに自分の中のため込んでいると気づいた。 | 実習『私の対人地図』 |
| 7) 逆に1～2回ぐらいしか話したことのない人たちとは、間接報告や直接表現を用いて、これからも関係が続いていくかもしれないので、当たり前障りのない話をすることで、その人がどういう性格であるのか、どういう考えの持ち主なのかを知って、信頼できるかどうかなどを考えて、直接報告に切り替えたりする。 | 実習『感情とのつきあいかた』 |
| 8) 親しい関係の人たちに対し、言わなくても彼らは私の気持ちをわかってくれるだろうと思い込んでいたが、そうではないことに気が付いた。 | 小講義 |
| 9) ほとんどの人が初対面で、なかなか自分から話ができなかった。 | 第1回授業 |
| 10) 初対面の人に対して緊張や不安を感じるけれど、話しかけて仲良くなりたいたいという意識からわりと発言を意識的にしていた。 | 第1回授業 |
| 11) 初対面の人にも、そんなに仲がいいわけではない友人に対しても、会話を盛り上げるために、自分のことをよく話している。 | 実習『対人コミュニケーションの棚卸し』 |
| 12) 相手の立場に立ってみて、どうされたら嬉しいか、どうしたら良い人間関係を築くことができるかを、常に考えて、これから周りの人たちと関わっていきたい。 | 授業を通して |
| 13) ネガティブな感情を伝えることは勇気が必要で苦手で、すぐに身につくことではないと思うけど、大切な人にこそ実践していかなければならないと思う。 | 小講義 |

3-2-9. 主題名『自分』の検討

TRUSTIAによって主題名『自分』に分類された文章は、表11に示す15文であった。全ての文章に主題である『自分』という言葉が使われていた。記述された内容は、『自分自身に関する気づき』という点で共通していると考えられ、この中に大きく四つの気づきが含まれていると考えられた。一つ目は、『自分の対人関係やコミュニケーションの特徴』に関する気づきであり、1) から5) の5文が該当すると考えられた。二つ目は『自分の観方・考え方の特徴』に関する気づきであり、6) から10) の5文が該当すると考えられた。三つ目は、『自分と向き合い、気づいた』という内容であり、11) から13) の3文が該当する

と考えられた。最後に四つ目は、『日常では気づけない自分に気づくチャンスとなった』という内容であり、14) 15) の2文が該当すると考えられた。

この主題に分類された文は、「気づきがあった」ということを表現する大まかな内容が多く見られ、他の主題に分類された文章に比べて具体的な気づきの記述が少ないという特徴が見られた。もし、主題同士の関係に階層を作って分類するような試みをするならば、主題名『自分』は、他の主題の内容を包含する、より上位の主題として位置づけられるとも考えられた。

表11. 主題名『自分』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 |
|---|---------------|
| 1) 自分の思ったことは素直に伝える方である。 | 授業全体をふりかえって |
| 2) 自分は極めてコミュニケーション能力が低い人間だと思ってこの授業に挑んだが、そうではなくとても普遍的なコミュニケーションをとる人間だった。 | 授業全体をふりかえって |
| 3) 違う意見を受け入れるときは、自分から質問するなどをして妥協しない。 | グループメンバーとの関わり |
| 4) 質問されたり話しかけられるのを待ち、聞き手にまわっている、消極的な自分になっていた。 | 第1回授業 |
| 5) 自分の対人関係は非常にせまいことがわかりました。 | 実習『私の対人地図』 |
| 6) 他人を自分の中ではっきりと区別して位置づけをしている。 | 授業全体をふりかえって |
| 7) 自分を形成しているものは属性や外見より、内面や性格だと思っている。 | 実習『Who am I?』 |
| 8) 自分が思っているほど自分を肯定的に捉えていない。 | 実習『Who am I?』 |
| 9) 自分の行動に対して、改善できることは否定的に、どうしようもない事実は中立的に捉えている。 | 実習『Who am I?』 |
| 10) 自分を肯定することが多く、それが傾聴の低さにつながっていることを知った。 | 実習『Who am I?』 |
| 11) 自分の対人関係やコミュニケーション、グループでの自分に様々な特徴があることに気づくことができた。 | 授業全体をふりかえって |
| 12) 自分の対人関係やコミュニケーション能力について考え、自分と向き合えた。 | 体験学習を通して |
| 13) 自分自身の傾向を知り、課題が見つかった。 | 授業を通して |
| 14) 普段の生活をしているだけでは気づけない、自分の一面や能力に気づくことができた。 | 体験学習を通して |
| 15) 何が足りなかったのか自分でも気づくことができない点を具体的に伝えてくれた友達もいたので非常に自分にとって糧となった。 | フィードバック |

3-2-10. 主題名『時間』の検討

TRUSTIAによって主題名『時間』に分類された文章は、表12に示す16文であった。信頼度は12%、類似度は0.558と、共に全ての主題の中で最も低い値であった。その他の主題とは異なり、個々の文に主題名の『時間』という単語が使われている記述は2) 14) の2文のみであった。内容の面に注目すると、1) 2) 14) 15) は『時間をかけて、自分の変化や他者との関係の変化に取り組んだ』ことに関する記述として纏めることができると考えられた。しかし、その他12文の記述内容は、主題である『時間』との関連を見いだすことが困難であり、むしろ、他の主題に分類する方が適切な内容であると考えられた。具体的には、主題名

『グループ』の『グループ活動を通して気づいた自分の傾向や課題』、主題名『感情』の『自分の感情の伝え方の傾向』（以下、感情①と略記）、『感情を伝えること、あるいは伝え方の重要性』（以下、感情②と略記）、主題名『話』の『話を聴けている／聴けていない自分』主題名『人』の『自分にとってどのような関係の人に対して、どのような関わり方をする傾向があるか』（以下、人①と略記）『人と関わる際の課題と目標』（以下、人②と略記）、主題名『自分』の『自分の対人関係やコミュニケーションの特徴』（以下、自分①と略記）と『自分の観方・考え方の特徴』（以下、自分②と略記）へ、それぞれ分類することが適切と考えられた。表12には、適切だと考えられる主題名を記述文に対応させて示した。

表12. 主題名『時間』に分類された文章

| 本文 | 気づきのもととなった体験 | 適切だと考えられる主題 |
|--|-----------------------------------|-------------|
| 1) 少しずつ変化することの大切さを学ぶことが出来た。 | 授業全体をふりかえって | 時間 |
| 2) 回を増すごとに、時間をかけたり活動を行うことの重要性が理解できるようになっていた。 | 授業全体をふりかえって | 時間 |
| 3) 人見知りはしないが、一度苦手だと思ってしまうと極端に口数が減ってしまう。 | 実習体験を通して | 自分① |
| 4) 発言力は長所であるがといえるが、せっかちで短気であることは短所である。 | 実習体験を通して | 人② |
| 5) 分からないことがあっても分からないと言わず、分かったふりをする。 | 授業を通して | 自分① |
| 6) リーダーかサブリーダーを務めることが多い。 | グループメンバーとの関わり | 自分① |
| 7) 伝えることの大切さを学んだ。 | 小講義 | 感情② |
| 9) 自己概念や経験に縛られて生活している。 | 小講義 | 自分② |
| 6) 少しひとみしりをする傾向があることに気付いた。 | 第1回授業 | 自分① |
| 10) 同性に対してよりも異性に対して緊張していた。 | 第1回授業 | 人 |
| 11) 仲がよければよいほど、恥ずかしさと照れくささから、普段あまり感謝の気持ちを伝えられていない。 | 実習『私の対人地図』 | 感情② |
| 12) 大学生活で出会った人物に大きな影響を受けていると気づいた。 | 実習『私の対人地図』 | 自分② |
| 13) 親・親戚とほとんどの友人に対して直接報告をしている。 | 実習『感情とのつきあいかた』 | 感情① |
| 14) 壁を壊すことが出来、後は時間と経験でコミュニケーションのとり方というものは自然とわかるのだと思った。 | あえて自分からコミュニケーションをとらなければならぬ状態を作ること | 時間 |
| 15) 少し変化してみたいと思うようになった。 | ジャーナルのコメントを見て | 時間 |
| 16) 聴くときの集中力が無い。 | 日常の中での体験 | 話 |

3-3. 体験学習を通して得られた気づきの様相に関するまとめ

ここまで、TRUSTIAの主題分類機能を用いてデータ分析を行った結果、本研究で用いた94文はTRUSTIAによって10の主題に分類された。析出された結果を主題毎に検討したところ、分類された文章には、2つの主題を除いて、全て主題名となった単語が含まれていた。このことから、TRUSTIAによる分類は、データに含まれる単語同士の類似性に基づいて行われている可能性が示唆された。一方、この分類結果を気づきの内容の面から検討してみたところ、8

つの主題においては、同じ主題に分類された気づきにそれぞれ共通する意味内容が記述されていると考えられた。しかし、主題名『自己開示』および『時間』には、同じ主題の中に分類しておくことが不適切と考えられる文章も含まれていた。

これらの不適切だと考えられた文章については、適切な主題を検討し、TRUSTIAによって析出された分類を基本としながら再分類した。その結果を表13に示す。分類名欄への記載は、TRUSTIAによって析出された分類名をそのまま用い、その横に分類された文章の総数を示した。しかし、分類名のみでは気づきの様相を表すことが困難であると考えられるため、前項3-2-2において見いだされた、各主題内で共通すると考えられる気づきの内容を『分類された文章に共通する気づき』欄に、主題内で更に細かな気づきとしてまとめられた内容を『気づきの詳細』欄に、併せて示した。

既に3-2-10. で示したように、主題名『時間』に分類された文章は、16文中4文のみを主題名『時間』に関する気づきとして残し、その他の12文は別の主題へ分類し直した。また、主題名『自己開示』に分類された3文は、気づきの内容から、主題名『相手』と『自分』へ分類する方が適切であると考えられたため、それぞれに分類し直し、主題『自己開示』は削除した。その結果、気づきは9つの主題に分類された。

以下では、この分類結果に基づきながら、体験学習を通して得られる気づきの様相について総合的に考察する。

本研究の結果より、体験学習を通して得られる気づきの特徴の一つ目として、自分自身の特徴や傾向に関する気づきが多く生まれていたという点を挙げることができる。『分類された文章に共通する気づき』および『気づきの詳細』の内容に目を向けると、分類名『積極的』『感情』『時間』には、自分以外の対象に関する気づきが記述されていたが、それ以外は全て自分に関する気づきが記述されているという結果が得られた。そこに書かれた内容が、自分あるいはそれ以外のどのような面に関する気づきであるのかをまとめた内容を、『気づきの内容』欄に示す。23項目に分けられると考えられた気づきの詳細のうち、自分の『特徴』や『傾向』に関する内容が15項目に渡っており、文章数にすると、94文中62文であった。自分の『変化』に関する気づきが15文、自分の『課題』に関する気づきが6文、自分の体験をより『一般化』した気づきに発展させた記述が9文であったため、データ全体の65%以上が自分の『特徴』や『傾向』に関する記述であったことが示された。これらの気づきは、『変化』『課題』『一般化した気づき』に比べ、自分に対する初期的な段階の気づきだと考えられ、初めて体験学習による人間関係トレーニングを経験した参加者が、15回のトレーニングを通して得た気づきの特徴として捉えておくことは重要であろう。

特徴の二点目として、他者との関わりを通して多くの気づきが生み出されている

点を挙げるができるだろう。『分類された文章に共通する気づき』の内容に目を向けると、特に主題名『グループ』『話』『相手』『意見』『人』において、このような他者との関わりを通した気づきが生まれていたと考えられる。また、主題名『積極的』『グループ』『話』『相手』『意見』『人』に分類された個々の文章には、他者とコミュニケーションを交わすことや、共に一つの課題に取り組む体験が気づきにつながったと考えられる内容が多く含まれていた。

更に、これらの他者との関わりから生まれた気づきは、はっきりとした実感や感情を伴ったものとなっていることが、これらの主題に分類された文章から推察された。例えば、「積極的に参加するという目標を設定し、それに対し、積

表13. 体験学習を通して得られた気づきの分類

| 分類名 (文章数) | 分類された文章に共通する気づき | 気づきの詳細 (文章数) | 気づきの内容 |
|-----------|-----------------------------------|--|--------|
| 積極的 (5) | 積極性に関する気づき | 実習を通して積極的になっていった自分 (3) | 変化 |
| | | その他 (2) | 特徴・一般化 |
| グループ (7) | グループ体験から得られた自分への気づき | グループへ入っていく時に自分の中で起こったプロセスや、そこから起こした行動の傾向 (2) | 特徴・傾向 |
| | | グループ活動を通して気づいた自分の傾向や課題 (5) | 特徴・傾向 |
| 感情 (9) | 感情を伝えることにまつわる気づき | 自分の感情の伝え方の傾向 (5) | 特徴・傾向 |
| | | 感情を伝えること、あるいは伝え方の重要性 (4) | 一般化 |
| 話 (8) | 他者と話をすることによって生まれた自分への気づき | 話を聴けている、あるいは聴けていない自分 (4) | 特徴・傾向 |
| | | 話し合いの際に自分の中で起こっていたプロセスと、それによって起こした行動 (4) | 特徴・傾向 |
| 相手 (11) | 他者の存在や他者との関わりを通して気づいた自分のありよう | 自分の関わり方の問題点や課題 (5) | 傾向・課題 |
| | | 自分の変化 (3) | 変化 |
| | | 感情を伝え合う際の留意点 (3) | 一般化 |
| 意見 (13) | 自分や他者がもつ意見の扱い方や、そこから生まれる影響に関する気づき | 自分の意見を他者へ伝えられるようになった (5) | 変化 |
| | | 自分の意見の扱い方 (6) | 特徴・傾向 |
| | | 他者の意見の扱い方 (4) | 特徴・傾向 |
| | | その他 (1) | 一般化 |
| 人 (15) | 人との関わりにおける自分の特徴や課題 | 自分にとってどのような関係の人に対して、どのような関わり方をする傾向があるか (9) | 特徴・傾向 |
| | | 初対面の人に対して生まれるプロセスや行動の傾向 (3) | 特徴・傾向 |
| | | 人と関わる際の課題と目標 (3) | 課題 |
| 自分 (22) | 自分自身に関する気づき | 自分の対人関係やコミュニケーションの特徴 (10) | 特徴・傾向 |
| | | 自分の観方・考え方の特徴 (8) | 特徴・傾向 |
| | | 自分と向き合い、気づいた (3) | 特徴・課題 |
| | | 日常では気づけない自分に気づくチャンスとなった (2) | 特徴・傾向 |
| 時間 (4) | 時間をかけて変化することに関する気づき | 時間をかけて変化することに関する気づき (4) | 変化 |

極的になったというフィードバックを受け、進歩を感じた」「聞き手になるときは、相手の会話や説明で分からないこと、あいまいなことをそのまま聞き流して、大体の感じで返事していることがあった」などの記述からは、非常に具体的な事実から気づきを得ていること、そしてそれをはっきりとした実感として感じていることが伺われる。また、「知らない人ばかりがいるグループに入っていくときすごく不安を感じる」「他のメンバーと自分だけ意見が違っていたため少し不安になりとまどったが、他のメンバーが違う意見に関心を持って聞いてくれたため、安心して自分の意見を言うことができた」などのように、そのとき感じていた気持ちを伴った記述が複数みとめられた。

これらの気づきは、例えば書物を通して行う概念的な学習や、自分一人で自分のことを見つめるような作業をするだけでは得られにくいものであると考えられ、人と人が実際に関わりながら学ぶことを大切にする体験学習ならではの気づきであると言えよう。表3から12に示した『気づきのもととなった体験』との関連に目を向けても、主題名『感情』『人』『自分』を除く全ての主題において、気づきは主に他者との関わりをもつ実習を通して生まれていたことが伺われる。

4. 今後に向けての課題

本研究では、体験学習を用いた基礎的な人間関係トレーニングを通して生まれる気づきの様相を明らかにする試みを行ってきた。結果として、他者と実際に関わる体験から、リアルな感覚を伴った気づきが生まれているという特徴を見出すことができた。また一方で、自分に関する気づきが大半を占めており、その内容としては初期的な段階にあたるものが中心であることも示唆された。後者に関しては、今後トレーニングプログラムの作成やファシリテーションを行う際に留意することによって、参加者の気づきをより豊かなものにしていく可能性があるとも考えられるため、以下で今後の課題等について考察していく。

4-1. 気づきの広がりに関する課題と展望

まず、気づきの大半が自分に関するものであったという点について考察していく。表13に示した『分類された文章に共通する気づき』および『気づきの詳細』の内容を見ると、他者およびグループに関する内容が含まれていることから、トレーニング参加者たちに、他者やグループに対する視点が存在していることは間違いないと考えられる。しかし、レポートの中で語られている気づきを検討してみたところ、結果的に相手側ではなく自分側に目が向いていたことは、興味深い特徴であると言えよう。改めて今回のトレーニング時の様子をふりかえると、毎回のふりかえり用紙には、他者に対する気づきを記入する欄が設けられており、参加者によって程度の差はあるものの、それなりに他者への気づきが記入されていたことは確かである。また、最終レポートを作成する前に記入を求めた全体ふりかえり用紙にも、他者やグループに対する気づきの記

入欄を設けていたが、自分への気づきに比べて記入量が極端に少ないということはなかった。このことから考えると、参加者たちは、15回のトレーニングを通して他者に対する気づきが生まれていたものの、自分への気づきに対する印象の方が圧倒的に強く、レポートとしてまとめた際には気づきとして報告されなかったものと推測される。

このことから、他者やグループに対する参加者の気づきを広げ深めていくためには、今回のトレーニングで実施した以上に、他者への気づきを言語化する機会を作り、共に変化成長していく実感を持てるような場を作っていくことが有効なのではないかと考えている。例えばわかちあいの時間に、記入された他者への気づきを今まで以上にしっかりと伝え合うようファシリテートしていくことによって、フィードバックの時間がより充実したものになると思われる。参加者たちが、照れ臭さや言い難さを感じ、曖昧な伝え方をしてしまいがちな気づきの中に、お互いの成長につながるような重要なフィードバックが含まれていることも多い。そのため、このようなフィードバックがトレーニングの中で十分に授受され、それらを通して参加者一人一人が変化成長していく実感をリアルに持つことによって、他者やグループに対しても、自分のことと同じように気づきを深めていく可能性が出てくるのではないだろうか。たとえばこのようにして、注意が向きにくい、あるいは印象として残りにくいと考えられる側面へ積極的にアプローチし、気づきの範囲を広げていくことは、今度の課題であると考えられる。

4-2. 気づきの深まりに関する課題と展望

もう一つの課題としては、自分自身に対する気づきの内容に初期的な段階のものが多いという現状へのアプローチがあるだろう。今回の分析から、参加者たちには、自分の特徴や傾向に関する気づきに留まらず、『自分の体験の一般化』『自分の課題』『自分の変化』に関する気づきが生まれていることも明らかになった。これらは、参加者たちが持つ気づきの力を示唆するものであり、更なるアプローチが可能な部分であると思われる。

この点について筆者は、体験学習の循環過程（星野，2005）をより強く意識しながらトレーニングに取り組むようなアプローチが有効ではないかと考えている。トレーニング時の様子をふりかえると、参加者たちにとって週1回90分という授業での取り組みは、その時間内で体験学習の循環過程を体験しているものの、そこで得られた気づきや学びは、継続的なものとして次につながりにくいという印象ももつ。今回のトレーニングでは、その日の実習を始める前に、先回の授業後に立てた行動目標をメンバーとわかちあう時間を設け、今から取り組むことに対する意識づけをしてきた。しかし、参加者が授業後にもトレーニングに対する意識をもち続けるような枠組みは、特に設けてこなかった。そのため、授業と授業の間の1週間の過ごし方は参加者自身に任されており、各

自がどのような意識をもち、行動をとっていたのかについては不明である。集中的なトレーニングプログラムと異なり、トレーニングの場を離れた後の参加者に介入することは非常に困難であるが、例えば、授業の最後に立てた行動目標を日常の場でも試みてくるような課題を設け、その結果を報告し合うことから次の授業を始めることによって、参加者が日常の中でも体験学習の循環過程を意識しながら過ごす可能性が出てくるだろう。参加者にとって、トレーニング期間全体が成長に取り組むためにつながりをもった時間となるよう、アプローチしていくことが重要であると考えられる。

4-3. 安全なトレーニング環境の確保に関する課題

ここまでは、同じトレーニング期間の中で、いかに気づきを広げ深めていくかについて考えてきた。どちらの課題も、ファシリテーションやプログラム作成の際に、“体験学習を実施する上での留意点”と言われることを実行していくことが重要であると考えられるものであり、改めて、基本を徹底していくことの必要性が示唆されたと言えるだろう。一方、別の観点から今後の課題を考えることも出来ると思われる。もし、今回の研究から得られた気づきの様相が、初めて人間関係トレーニングに取り組む参加者にとって、無理のない、あるいは精一杯の状態であったとするならば、有効なアプローチはまた違うものになっていくのではないだろうか。このような参加者の存在は十分予想できるものであり、安全な枠組みの中で、安心して自分の変化・成長に取り組む可能性を探っていくことも必要だと考えられる。

本研究の結果から、15回の授業で行われた体験学習によって生まれた気づきの大半は、初期的な段階のものであったことが示された。そのため、社会の中で生かすことが出来るような対人関係能力を育てていくためには、より時間をかけた取り組みが必要であるとも考えられる。このために出来ることとして、筆者は大きく二つの方向性があると考えている。一つは4-2. で示した内容とも関連するが、参加者一人一人がトレーニングを通して得た気づきをもとに、自分の日常生活の中で、自分のペースに沿った取り組みを続けていくという方向である。星野（2005）が指摘しているように、体験学習は生涯学習という特色をもつ学習方法でもあるため、トレーニングを通して得た学び方と気づきをもって日常の場へと出かけて行き、日々の中で自分の課題に繰り返し取り組み続けることが、人と関わる力を伸ばしていくことに有効であると考えられる。私たちの日常は、人との関わりやコミュニケーションの体験と切り離すことが出来ないものであるからこそ、各自が日々の中で意識をもって取り組み、自分の変化成長へつなげていこうという発想である。

とはいえ、このような主体的かつ意識的な取り組みが出来るメンバーは、トレーニング参加者の中でもごく限られることが予想される。ラボラトリーの中で得た学習内容を日常の中へ転移させることの困難性は、体験学習が実践

された初期の頃から指摘されてきたことであり（例えば、Benne,K.D. et al, 1964）、筆者自身も実践の中で常に難しさを感じている部分でもある。そのため、もう一つの方向として、大学生活の中で継続的にトレーニングに参加できるような枠組みを設けておくことは重要であろう。これは、更にトレーニングに取り組みたいと考える学生が、自らの成長に長期的に取り組み続ける場として重要であるばかりではなく、安全な環境でトレーニングに取り組む、変化成長を実現していくための枠組みとしても重要であると考えられる。ベネラ（Benne,K. D. et al, 1964）が指摘するように、学習したことが個人の行動に統合されるためには、気づきを実験的に試みる場が必要であると考えられている。新しい行動の効果を確かめられないまま、失敗の許されない日常の関わりに戻ってしまえば、気づきの試みに消極的になってしまうのは当然であろう。特に、日常生活を通して自然にコミュニケーションを身につけることが難しい現代においては、守られた安全な枠組みの中で十分に試みを繰り返し、日常の中へ出かけていくような取り組みが必要であると考えられる。

そのために、具体的にはどのような枠組みを設け、取り組みの機会を作ることが出来るであろうか。本研究で研究対象とした取り組みのように、授業を利用した取り組みは、ある一定規模の参加者に対して、一定期間のトレーニングを提供し続けるという点から、有効な枠組みであると考えられる。例えば本研究の対象とした授業の場合は、学科科目の中でほぼ必修に近い位置づけがなされているため、トレーニングを途中で放棄してしまうメンバーはほとんどいない。とはいえ、全体的な参加者のモチベーションという点からみれば、クラス全体が高い意識をもった雰囲気であるとは言い難いし、単位修得を目的に参加し続けるようなメンバーが現れてくることも珍しくない。

このような状況を避けるためには、やはり学習者が主体的にトレーニングに参加するような枠組みを作っていくことも必要だと考えられる。例えば、キャリア支援室、学生交流センター、保健室などの機関と連携しながら、継続的にトレーニングを提供する場を作り、希望する者が主体性をもって自己の成長に取り組めるよう支援していくことも大切な取り組みであろう。ファシリテーターが、個人的にトレーニングの場を作り、参加者を募っていくこともできようが、組織的な取り組みにしていくことによって、支援できる対象が広がっていくものと考えられる。

5. 体験学習研究におけるTRUSTIAの利用可能性について

最後に、本研究で用いた分析ツールTRUSTIAを今後の研究に利用していく可能性について考えていきたい。

本研究を実施した結果、筆者は、体験学習研究における気づきの分析にTRUSTIAを活用していく可能性があるのではないかと考えている。結果と考察の中でも示してきたように、TRUSTIAの析出結果には、信頼度・類似度の

値が高いにも関わらず、本研究の目的から考えた場合、分類として適切でないと考えられるものが含まれていた。そのため、TRUSTIAの析出結果をそのまま使うことは不適切であると考えられたが、析出された結果には一定の妥当性があるとも考えられた。また、大変な時間をかけて行っていた自由記述文の分析が、従来よりも迅速に実施できた。このような時間短縮の実現は、体験学習分野の研究を促進するきっかけにもなるであろう。今後は、TRUSTIAによって析出された結果を複数のメンバーで検討しながら修正するなど、より結果の客観性を担保するような取り組みを行うことによって、研究の信頼性を高めていくことができると考える。

6. おわりに

本研究では、体験学習を通して生まれた気づきの様相を検討すると共に、今後のトレーニングを実施する上での課題について考察を行ってきた。研究の規模としてはごく限られた範囲を対象としたものであったため、気づきの様相を明らかにするためには、更なる検討が必要であると考えられるものの、今後のトレーニングを実践していく上で有効な知見も得られたと言えるだろう。

筆者自身は現在、所属する経営学部の学生たちと共に、いくつかの授業の中で体験学習法を用いた人間関係トレーニングの授業を行っている。これまで経営学部において体験学習を実践してきた印象として、経営学部生の中で、人間関係トレーニングの授業を受講しようとする学生は、人との関わりやコミュニケーションに対して苦手意識を持っている場合が多いと感じる。そのような学生たちが、敢えてトレーニングにチャレンジする背景の一つに、「このままの自分では、社会に出た時にきっと困るだろう」という不安感があるようである。彼らは、メディアなどからの情報を受け、このような不安を漠然と感じているようであるが、確かに、対人関係やコミュニケーションの能力は、現代社会で活躍していく上で必要不可欠な力の一つであると言える。

例えば、労働政策研究・研修機構が企業に対して行った調査の中で、採用にあたり今後重視することを尋ねたところ、「コミュニケーション能力の高いこと」を挙げた企業の割合が最も高いという結果が得られている（労働政策研究・研修機構，2012）。また、経済産業省は、産業人材施策の一つとして、『社会人基礎力』という概念を2006年より提唱している（経済産業省）。同省によれば、社会人基礎力とは「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」であり、『前に踏み出す力』、『考え抜く力』、『チームで働く力』の3つの能力と、その中に含まれる12の能力要素により構成される力である（図1参照）。ここに示されている3つの能力の中でも、特に『チームで働く力』には、『発信力』『傾聴力』『柔軟性』など、一般的な意味でのコミュニケーション能力にあたる能力要素が複数含まれていると考えられる。更に、『働きかける力』『情報把握力』のように、コミュニケーションを通して、お互いの関係を作り

上げていく力の必要性も示されている。



図1. 社会人基礎力を構成する3つの能力と12の能力要素 (出典：経済産業省)

このように、コミュニケーション能力や人間関係を作る力は、社会的ニーズの高いものであると言えるが、近年では、日常生活を通して自然に身につけることが難しくなっていることも確かであろう。そのため、社会へ出る前の最終教育機関となる大学においても、出来るだけ多様な人と関わる場を意識的に作り、これらの力を育てていくことが、大切な取り組みの一つになってきているのではないだろうか。体験学習が、このような取り組みの一助となるよう、基礎研究と実践の両面からアプローチを続けていくことが重要であると考えられる。

参考文献

- Benne,K.D., Bradford,L.P., & Lippitt,R. (1964). The Laboratory Method. In Bradford,L.P., Gibb,J.R., & Benne,K.D. (Ed.) T-Group theory and laboratory method : innovation in re-education. New York : J. Wiley. (ベネK.D.・ブラッドフォードL.P.・リピットR. ラボラトリ法 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 pp.21-60.)
- Bunker,D.R. (1965). Individual Applications of Laboratory Training. The Journal of Applied Behavioral Science, 1, 131-148.
- Bunker,D.R. & Knowles,E.S. (1967). Comparison of Behavioral Changes Resulting from Human Relations Training Laboratories of Different Lengthsa. The Journal of Applied Behavioral Science, 3, 505-523.
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構 (2012). 入社初期のキャリア形成と世代間コミュニケーションに関する調査 独立行政法人労働政策研究・研修機構 2012年3月30日 <<http://www.jil.go.jp/institute/research/2012/097.htm>> (2013年2月3日)

- 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・山口真人監修 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 pp.1-6.
- Lubin, B. & Zuckerman, M. (1969). Level of Emotional Arousal in Laboratory Training. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 5, 483-490.
- Haigh, G.V. (1968). A Personal Growth Crisis in Laboratory Training. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 4, 437-452.
- 経済産業省. 社会人基礎力 経済産業省 〈<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>〉 (2013年2月3日)
- Kuriloff, A.H. & Atkins, S. (1966). T Group for a Work Team. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 2, 63-93.
- Marrow, A.J. (1969). The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin. New York: Basic Books. (望月衛・宇津木保 (訳) (1972). クルト・レヴィン 誠信書房)
- Miles, M.B. (1965). Changes During and Following Laboratory Training: A Clinical-Experimental Study. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 215-242.
- Moscow, D. (1971). T-Group Training in The Netherlands: An Evaluation and Cross-Cultural Comparison. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7, 427-448.
- Myers, G.E., Myers, M.T., Goldberg, A. & Welch, C.E. (1969). Effect of Feedback on Interpersonal Sensitivity in Laboratory Training Groups. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 5, 175-185.
- Nadler, E.B. & Fink, S.L. (1970). Impact of Laboratory Training on Sociopolitical Ideology. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6, 79-92.
- 中村和彦, 杉山郁子, 植平修 (2009). ラボラトリー方式の体験学習の歴史 人間関係研究 南山大学人間関係研究センター, 8, 1-29.
- Rohrbaugh, M. (1975). Patterns and Correlates of Emotional Arousal in Laboratory Training. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 11, 220-240.
- Rubin, I. (1967). The Reduction of Prejudice through Laboratory Training. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 29-101.
- 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 第49集 171-179.
- 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