

自己実現に関する一試論

——生活指導の方法理論を求めて——

増 田 實

An Inquiry into Self Realization of Human Potentiality

Minoru MASUDA

〔内容抄録〕

教育において「教える」ことの重要性はしばしば指摘されるが、子ども(あるいは、人間)の「学ぶ」ことに関しては、必ずしも深く考慮されていないように思われる。しかし、「自己実現」は、この「学ぶ」ことに深く結びついて考えられるように思う。「学ぶ」ことに関しては、「自己」あるいは「自己概念」を中心にするパーソナリティ理論が、ひとつの重要な手がかりを与えてくれる。ロージャズ Rogers, C. R. は、この「自己概念」と一致した経験の得られるなかから、人間の成長が確実になされるとし、それはまた、グループ経験のなかにおいてより明白になし得るとみている。本論文では、この考え方を背景に、生活指導においてひとつの目標とされる「自己実現」について、筆者のグループ経験から推論される一試論を提起した。

はじめに

教育が何のためになされるかを問われたとき、そこにはさまざまな答えが想起されてくる。この答えをめぐる、これまで数多くの教育論や教育理論、教育実践が展開されてきた。近年で、はブルーナー Bruner, J. S. の所論がこれに答えるすぐれた見解であるように思われる。かれは、1961年に「教育の過程」The Process of Education を著わし、なにをいつどのように教えたらよいかを中心にしながら教育課程の再構成を探究したのであるが、ほぼ10年後、「教育の過程を再考する」The Process of Education Reconsidered, 1971 という論文を発表して¹⁾、“この10年間の後半、すなわち本書の諸論が書かれた時期(1960年代の後半—筆者註)になると、深い疑念が生まれはじめた。カリキュラムの改革だけで十分だろうか。それとも教育体制全体のもっと根本的な構造的再編が命令的の必要となっているのではないか。そうした疑念の根源は、それを深く遠くまでたぐると、現代の変貌する文化と技術の内部にまで入りこんでいくことは明らかなことである。”と述べ、さらに、教育の新しい今後の方向として、“学習をしたい欲求を起こす問題、いいかえれば、学習という営みを、どこまでも続けたい、またどうしてもやりたいような営みたらしめるにはいかにしたらよいか”ということ、“[学習仲間] ‘learning community’ という結合を回復し再建すること…お互いに学び合い教えあう共同 cooperation……、(学級の学習仲間の)相互扶助”，このふたつを提言している。

ブルーナーのこの提言にみられるひとつの重要な意味は、教育ということのなかに含まれる「教

える」という機能よりも「学ぶ」という機能に力点を置いていることである。教育ということが、しばしば、「成熟者が未成熟者に対して」あるいは「教育者が被教育者に対して」教える働きであると考えられているが、このことに対する反省的思考が多分にうかがえる。子どもを含め、元来人間は、学習したい欲求を備えており、ともどもに学ぶ意欲をもっている。こうした欲求や意欲は、他から（外から）の働きかけが強すぎたり多すぎたりすると枯渇状態になり、他からの働きにしたがって従順に働く習慣に圧倒されてしまう。「教える」という働きには、ある種の方向づけと抑止、抑圧する力が内在する。この内在する力が、子どものなかから「おのずから」湧き出る欲求や意欲にブレーキをかけ、かれらのなかに動く「学ぶ」機能を円滑に活動させなくする。ブルーナーの論述には、かならずしも明確にこのような考えが示されている訳ではないが、それを示唆する含蓄がみられる。

教育と呼ばれる活動のなかにおいてわれわれは、「教える」ということには多くの関心を払っているが、子どもが（あるいは、広くわれわれが）「学ぶ」ということには余り関心を寄せていないのではなからうか。ここで言う「学ぶ」ということは、たとえば、教師が教え子どもが学ぶというような図式での学習を指すのではない。教師が教え子どもが学んだという場合の学習には、教師の与えたものが子どもに記憶される、暗記されるといった結果を生むにとどまることが多く、条件に順応して受動的に行動が変化するにすぎないのではなからうか。そこには、子どもの主体的・自発的・積極的な動きはみられない。「学ぶ」ということは、むしろ、子どもの主体的・自発的・積極的な動きのなかにみられるのであって、子どものこうした動きがそのまま「学ぶ」ことにつながっていく、といえるであろう。人間には、本来、この主体的・自発的・積極的な動きが備わっているとみられる。この点から、人間はもともと「学習者」である、と考えることができよう。しかし、現実には、そうした動きが阻止されたり禁止されたりすることが多く、阻止・禁止がくり返されるなかで一定の行動パターンが身につく習慣化されて、みずからを「学習者」と認める *perceive* ことすら放棄してきているように思われる。「学ぶ」ということに深く関心を寄せるという意味は、ひとつには、人間の主体的・自発的・積極的な動きによりいっそう注目し、そうした動きを阻害する条件を排除することを指すのである。

「学ぶ」ということは、また、「わかる」ということにつながらなければ学んだことにはならないのであるが、この「わかる」ということはどういう意味なのであろうか。教えた結果は、いつでも「わかる」ことにはならない。否、むしろ教えた結果かえってわからなくなることさえ起こるのである。それは、「教える」プロセスと「学ぶ」プロセスとの間に大きなずれが存在するからである。「教える」プロセスを探究しその段階理論を唱えたひとりにヘルバルト *Herbart, J. F.* がいる。かれは、認識の一般的段階として、明瞭、連合、系統、方法の4段階（これは後に、チラー *Ziller, T.* とライン *Rein, W.* により5段階とされた）を提示したが、これは、人間の「学ぶ」プロセスを合理的・論理的なものと把握し、それに沿って知識教材の習得を可能ならしめようとしたものであった。しかし「学ぶ」プロセスは、それほど合理的・論理的なのだろうか。また、知識教材を習得したことは、真に「わかる」ことにつながったのだろうか。人間は、すじ道をたて考え論理的に思考し工夫して、ある結果を見出すことをするが、そうしたことが、本当にわかったことになっているのだろうか。「教える」プロセスは、こうした合理的・論理的な順序にしたがうことが多いが、「わかる」ということが起こるのは、そのような順序を追うことをしているうちにハッと気がついて出てくるのである。それは、決して合理的、論理的、連続的ではない。むしろ、非合理的、情動的、飛躍的、突発的なのである。「学ぶ」プロセスは、こうした要素を含む人間の内面的

心理的な動きをともなっているといえよう。子どもが突然、わかった！と声をあげるのは、このプロセスを暗示させている。「学ぶ」ということに深く関心を寄せるといふ第二の意味は、こうしたことを指すのである。

教育と呼ばれる活動のなかで、このように「学ぶ」ということに関心を寄せるならば、それは、子どもの、あるいは人間の、潜在的に得ている可能性 *potentiality* に関与することになるであろう。すなわち、潜在的な可能性の現実化への志向である。こうした考え方は、今日、教育活動のすべての面にわたって浸透されねばならないが、本稿では、以下とくにいわゆる生活指導と呼ばれる教育活動との関連において論述してみたい。

人間の内面的・心理的な動き

生活指導では、個人の潜在的な可能性の現実化、いかえれば、個人の自己実現 *self-realization* をとくに強く考慮している。これは、人間の成長・発達にかかわりをもつすべての活動領域において考慮されていなければならないと思われるのであるが、生活指導においてはとくにこれが強調され、ひとつの重要な目標とされている。この自己実現は、究極的にはひとりひとりが個人的意味をもつところに帰せられ、その人間のもつ潜在的な可能性が開花されるまで行きわたらなければならぬ。

「学ぶ」ことに関心を寄せ、しかも、潜在的な「可能性」の開花や「自己」実現の具体化を志向するとき手がかりになるひとつのことは、個人のパーソナリティ *personality* の理解であろう。それは、一般化され、抽象化され、客観化されたパーソナリティの把握ではなく、人間ひとりひとりの生きた内面的な動きに接近できる方向で考えられたパーソナリティの理解である。パーソナリティに関しては、オールポート *Allport, G. W.* やアイゼンク *Eysenck, H. J.*、レヴィン *Lewin, K.*、ユング *Jung, C. G.* など種々の理論が考えられるが、「自己」*self* をパーソナリティの中心的なものとしてとりあげたロージャズ *Rogers, C. R.* の理論が興味深い。

ロージャズは、これまで客観化・一般化を求めた科学的心理学では等閑視していた「自己」に焦点をあわせ、豊富な臨床的経験と実証的研究の裏づけをもって「自己理論」*self theory* と呼ばれるパーソナリティ理論を構成した。すなわち、パーソナリティは、環境、とくに他の人びととの相互関係によって、個人の全体的な認知の場から分化してあらわれた自己、すなわち自分自身として認知し意識される自己構造を中心として、必ずしも認知されるとは限らない感性的内臓的体験をも含みつつ、認識する場に反応するが、同時に自己を維持し実現しようとする基本的傾向と強い動きをもつもの、と考えられる。かれは、固定的な構造としてのパーソナリティではなく、統合と発展を目ざしつつ、たえず機能する過程としてのパーソナリティの概念を設定し、臨床的な場において起こる個人の変容 *change* を説明する概念に用いたのである。“自己は、われわれの意識のなかで、またパーソナリティのなかで、さらに有機体のなかで、決定的な役割を演ずる。自己意識は、われわれの個人的実在ならびに同一性に関する唯一の確実な基準である”²⁾ と言われるように、個人のパーソナリティ理解にとって極めて重要である。ロージャズの「自己理論」は、19の命題をもって説明されているが³⁾、それを要約してみるとつぎのようになる。

- ① 人間の行動は、知覚され、経験されたままの場に対する反応である。この知覚の場 *perceptual field* は、その個人にとっては「現実」*reality* である。
- ② 有機体は、この現象的な場 *phenomenal field* に対して、有機体全体として反応する。
- ③ 有機体は、自己を実現し、維持し、促進しようという基本的傾向をもっている。

- ④ 行動は、目標を追求する努力であり、情動 *emotion* は、行動に付随しそれを促進するものである。
- ⑤ 行動を理解する最も有効な方法は、その個人の内部的準拠枠 *internal frame of reference*——自己概念または自己構造 *self-structure*——にしたがって理解することである。
- ⑥ 自己概念は、環境との相互作用——経験およびそれにもなう価値評価——の結果として形成されるが、このさい自己概念と一致した経験がその個人の行動様式にとり入れられやすい。
- ⑦ 心理的不適応 *psychological maladjustment* は、自己概念と一致しない行動を経験するときに起こり、心理的適応は、それらが比較的一致しているときに起こる。
- ⑧ 自己概念と一致しない経験は、脅威として知覚され、その脅威に対して自己を維持するために、防衛行動が起こり、自己概念は頑固な殻をつくる。
- ⑨ 脅威がまったく知覚されない条件のもとでは、自己概念は、自らと一致しない経験をも同化し、自己概念は修正される。

ここで示されているように、人間は、自分自身およびその可能性を自らの知覚（自己概念）によって開くこともするし、閉じることもする、とみられる。われわれは、感覚的内臓的な働きを含む自己概念から、環境との相互作用のなかで自分自身を眺め、また他人や外界の事象を見つめている。その際、自己概念と一致しないことを経験するとき緊張が高まり、そのときもっている自己概念をより強固に守ろうとするか、あるいは、緊張が高まっても脅威を感じなければその時の自己概念は修正されてその経験はとり入れられる。そして、後者の場合、自分自身に対する自信のようなものが生じてくる。逆に、前者の場合には、自信を喪失することに結びつく。「可能性」の開花や「自己」実現のひとつの鍵は、自己概念と経験する自己の間にずれ（不一致）を感じないか、あるいは、感じていても自己にとって脅威を全く知覚されない状況になっているか、ということであるように思われる。

ロージャーズは、このような「自己理論」を治療関係において発展させ、治療を通してのパーソナリティの成長という面からより明確にした。それは、「プロセス・スケール」*Process scale* と呼ばれるクライエントの変化の過程を測定する尺度のなかに見られるが⁴⁾、さらに、パーソナリティの変化の全体的な過程についてつぎのように述べている⁵⁾。“クライエントが、セラピストをリアル *real* であり、あるいは純粋 *genuine* であると見、共感的であると見、自分に対して無条件の配慮をいただいているとみることができればできるほど、クライエントは、それだけ、静止的な、無感情な、固定的な、非人間的な機能のしかた *static, unfeeling, fixed impersonal type of functioning* から遠ざかり、それだけかれは、分化された人間的感情 *differentiated personal feelings* を、弾力的に、変化に富み、受容的に体験していく *a fluid, changing, acceptant experiencing* という特色をもつような機能のしかたに向かって動いていくことができる”。かれは、治療関係においてパーソナリティの変化を把握しようとしたため、このような叙述となって示されたが、かれの以後の研究成果からみるならば、それは、クライエントの成長に限られるのではなく、人間の成長・個人のパーソナリティの変化のすがたとして理解することができる。

ロージャーズは、さらに、人間の心の動きやクライエントのパーソナリティの変化をより広くとらえひとつの人間観あるいは哲学を考察するまでに至っているが、そうしたなかで、人間の心理的成長の過程をつぎのように述べている⁶⁾。すなわち、まず第一に、パーソナリティの変化の方向としてつぎのような動きから遠ざかる。

- ① 見せかけ、仮面から (*Away from facade*)

自分でない自分 a self that he is not から、躊躇しながらこわごとと遠ざかっていく。それは、ありのままの自分をさらけ出すようになることが脅威に感じるからであり、自分が見透されるのを恐れるからである。

② 「……すべき」から (Away from "oughts")

われわれは、幼い時から両親や先生など他の人から「……しなければいけない」といったことを言われつづけてきている。そのような圧力は、対人関係において強く働いてきているから、その結果は、自分のやりたいこと、自分のほんとうの気持ちをおおいかくして、自分が生きているというよりも、他人に生かされているという状況をつくってしまう。そうした多くの「……すべき」から解放されることには不安も感じるが、その解放のなかに真に「自分自身になっていく」ものを感じとるのである。

③ 期待に沿うことから (Away from meeting expectations)

文化的環境は、われわれに期待するものをおしつけてくる。社会生活のなかでその成員を社会化 socialization しようという機能は、ひとつの強い圧力となって個人の上のしかかってくる。ホワイト Whyte, W. H. は「組織のなかの人間」に、期待される諸特質を身につけるように巨大な圧力が働いていることを指摘しているが、そうした期待は、自己を失う方向にわれわれをむかわしめている。この圧力に、また、その期待をとり入れた自分自身に立ちむかうことは、抵抗の多いものである。

④ 他人を喜ばせることから (Away from pleasing others)

親を喜ばすために、先生を喜ばすためにとる行動には、真の自分自身がそこに存在するというよりも自己のなかでそのように操作していることが多い。他人を喜ばそうとすることによって形成された自己は、どこかに空洞がある。このような自己に気づくことは困難であるようだが、こうした操作や空洞がなくなると、自分自身に充実感がただよってくる。

第二に、人間の心理的成長のなかには、パーソナリティの変化として、つぎのような方向があり、それらに向かってすすんでゆく。

① 自己指示に向かう (Toward self-direction)

自分で自分の方向を決めるということには、自由のなかに責任をとる。それは、こわいことでもあるが、自分自身で選択し決定することのなかに自己が見いだされる。そうしたなかで、初めはこわごとと用心深く決めていたものが、次第に自信を得てゆき、自分自身のありのままのすがたにしたがうことができるようになる。

② 過程になることに向かう (Toward being process)

人間は、つねにプロセスのなかにある。流れのなかにあって変化するものであり、完全なものにもなり得ない。あれかこれか、善か悪かということも簡単には決め難い。人間は、つねに生成の過程のなかにあり、流動性、変化に生きるということにより開放的になって進んでいくように思われる。そして、こうしたことを受容するという方向にむかっていく。

③ 複雑であることに向かう (Toward being complexity)

人間の心の動きは、絶えず変動すると同時に複雑である。つねに矛盾し葛藤する。それらを簡単にしようとしたりせず、止めようとせず、そういう動きであること自体が自分自身であることを受け入れることができる、という方向にむかう。そこに、かえって豊かな自分自身が見いだされるのである。

④ 経験に対して開かれるようになる (Toward openness to experience)

自分自身の経験に対して開かれ、親しみを増し、自分自身の経験と密接な関係をもって生きていくということは、容易なことではない。初めのうちは自分自身の新しい面にふれるとそれを拒否し、内面的な体験をかくしたり、それから逃れたり、ごまかしたりする。しかし、受容的な雰囲気の中かでそれらを経験するにつれて自らに対して解放的 open になり、自分自身の体験をそのまま受け容れ、それを大事にしていく、という方向にむかう。

⑤ 他人を受容するようになる (Toward acceptance of others)

人間は、自分自身の経験を受け容れることができるようになるに従って、また、他人の経験をも受け容れるようになっていく。自分自身の経験も他の人びとの経験も、それがなんであれ、あるがままに両方とも価値づけ、承認していくのである。“人は水がつかたいからといって水に文句を言わないし、岩がかたいからといって岩に文句をつけない。……子どもが、ぼっちりと開いた無批判的な、無垢な目で世界を見るとき、かれは、世界のあるがままを見ているだけで、あれこれ論じたり、そうでないように要求したりはしない。それと同じように、自己実現的人間は、自分自身のなかにも、他人のなかにも、ただ人間の本性を見るのみである”(Maslow, A. H. : Motivation and Personality, Harper, 1954, p. 207)

⑥ 自己を信頼するようになる (Toward trust of self)

自分自身のなかで進行している流動的・複雑な過程を信頼し、自分の気持を感じ、自分のなかに見いだした価値によって生き、自分独自の方法で自分自身を表現する、という方向にむかう。エル・グレコ El Greco は、若年のころ“立派な芸術家はこんな描き方をしない”と考えていたが、後には、“立派な芸術家は、こんな描き方をしないけれども、私はこういう描き方をする”といったようなことである。

人間の内面的・心理的な動きは複雑多岐であって、それを理解することは容易ではない。しかも、その動きを生きたすがたのまま把握しようとするのは、極めて困難である。ロージャズのパーソナリティ理論やパーソナリティの変化の探究は、以上の素描でも知られるように、この困難さにたちむかい、人間ひとりひとりの生きた心理的な動きを理解する重要な手がかりを示しているように思われる。そして、このような心理的な動きの理解のなかから、人間の可能性の現実化、自己実現を促進する手がかりをも見いだすことができるように思われる。その手がかりのうち重要なことは、「自己概念」に関する点である。人間は、元来、自己を実現し維持し促進しようという基本的な傾向をもってるとみられるのであるが、現実の生活のなかでその基本的傾向は、そのまま何らの抵抗や障害もなく生かされるとは限らない。それは、自己概念と一致した経験として受けとめる機会があまり見いだせないでいるからである。しかし、こうした機会は、実は、孤独でいるなかに見いだされるのではなく、相互的な動きをもつ対人関係のなかに見いだされるのである。1人対1人の対人関係においてもこの機会は見られるが、より具体的には10人程度のグループのなかでの対人関係において、この機会はいっそう明白となるといえる。

グループ経験による人間の成長

自己概念と一致した経験が得られ、それを通して個人の自己実現をねらうことを考えているグループには、Tグループ Training group, STグループ Sensitivity training group, Lグループ Learning group, カウンセリング・グループ Counseling group, 課題達成グループ Task oriented group, ゲシュタルト・グループ Gestalt group など多くのグループが今日みられるが、これまで触れてきた観点から もっとも 興味あるものは、基本的出合いのグループ Basic encounter

group (あるいは、たんに、出会いグループ Encounter group) であろう。これは、ロージアズ理論のひとつの発展とみられるが⁷⁾、このグループでは、“場面構成をほとんどおこなわずに、個人的表現、感情の探究、相互のコミュニケーションのための最大限に自由な雰囲気準備する。このグループの焦点は、グループ・メンバー間の相互作用におかれるのであって、その自由な雰囲気のなかでひとりひとりのもっている防衛や仮面を脱ぎ捨てるように勇気づけ、グループ内の他のメンバーと直接的に開放的な関係—基本的な出会い basic encounter—を可能にするようにする。このようにすれば、ひとりひとりがふつうの社会的関係や職場の関係のなかで達成されるよりも、はるかに深く自分自身と他の人間を知るようになる。すなわち、開放的雰囲気、思いきった冒険、素直さなどが、信頼感を湧かせ、それがその人の自己認識を深め、自己欺瞞の態度を改め、もっと革新的で建設的な行動を実際に試み、それをとり容れることを可能にする”⁸⁾とみられている。

このようなグループ経験がなされるためには、それを可能にするいくつかの条件が必要とされるが、出会いグループではつぎの三つがその条件としてとりあげられよう。すなわち、(1)集中的におこなうための期間あるいは日程、(2)できるかぎり見知らぬもので構成されるようなグループング grouping、(3)メンバーが基本的な出会いの関係をもつことができるように配慮する2名のファシリテーター facilitater である。グループの期間は、2泊3日が最低と思われるが、できる限り長い期間あることが望ましい。しかし、現実には5泊6日程度の日程が限界であるように思われる。ここでのグループングは、ファシリテーターを含め10~12名が一般的である。そして、グループの各メンバーは互いに初めて顔を合わせ、しかも、グループ外の実際の生活においても相互に日常的には知りあっていないこと stranger group の方がグループ経験として豊かになるように思われる。ファシリテーターは、グループ・メンバーとともにおり、メンバーの否定的な感情が自由に表出できるような受容的態度をもっていることが必要であり、また、メンバーが伝えようとする正しい意味を理解できるような積極的あるいは絶対的 absolute 傾聴の態度と共感的な態度が必要とされる。さらに、ファシリテーターは、自分のもっている問題をグループのなかで表明することをいとわず、そのときそのとき起こる感情をありのままに表明でき、自分の感情にしたがって動くことができるような純粋な態度が求められよう。このグループでは、グループ内のいまここにあるもの、すなわち、メンバーの心の動き・態度・表情・それらの交錯などが「グループ経験そのもの」、あるいは、「材料」のすべてであって、他に学習する材料のごときものは存在しない。

グループ・プロセス⁹⁾は、(1)何についてどういう話し合いのしかたをするのか決められていない(場面構成がない)ので模索することから始められ、(2)次第に何かやらねばというメンバーの個人的な表明が、躊躇と抵抗を感じながらなされる。しかし、この間、他のメンバーへの気がね、誰も話さないことへの不満、自分が話し出しても誰も応えてくれないことへのいらだたしさなどを含んだ沈黙がつづく。(3)こうした抵抗や不満の吐露とともに、自分の否定的な感情が表出される。否定的な感情がグループのなかでまったく受け容れられるという安心感はなくとも、その感情が出せるという気持ちになってくる。(4)否定的な感情の表出は、グループ内の他のメンバーにより抵抗や反対を受け、また、フィード・バックされて自己にも向けられる。ここで、対決 confrontation が生じる。(5)対決に関連して、グループ・メンバーからそれぞれの考えや感じ方が表明されて援助を受けるとともに、自分の考えや感じ方が明白となり、また、それが自分だけがそうであったかと思っていたものが他のひとのなかにも同じようにあったことが知られてくる。そして、基本的な出会いに近づいてゆく。(6)ひきつづく基本的出会いのなかでメンバーは、固い閉ざされた自己から柔軟な開かれた自己へ、他人とかかわりのない自己から他人との関係に入っていく自己へ、冷やかで信頼のない関

係から暖かい相互信頼の関係へ、否定的な自己認識から積極的・肯定的な自己認識へ、と変わっていく。

このプロセスのなかで重要なことは、「対決」であろうと思われる。この対決は、グループの他のメンバーとの「ぶつかりあい」といった様相を呈するものであるが、このなかで個人は、これまでに自分のなかにつくられた「自己概念」に固執しようとし、また、固執しながら他のメンバーとぶつかりあう。このとき、「自己概念」は、ひとつの新しい事態に遭遇し、情動を含む混乱を生む。この混乱には、不安、心配、恥かしさ、恐れ、プライドの損傷などの否定的な感情を伴ない、一面では自分のもつ「自己概念」をより固くしようとするが、他面、「対決」ができるというグループの受容的で安全な風土、共感的な雰囲気の中でそのような否定的な感情がさらに表出される。この感情の表出によって、他のメンバーは、自分のなかにもそれと同じ感情が存在することに気づくとともに、その感情の存在を当事するものに伝えていく。こうして、このような否定的な感情の存在は、当事する自分だけではないことがわかり、これまでの「自己概念」は固さをゆるめ、修正の方向に向かっていく。このような動きのなかで、自分自身のなかにどのような否定的な感情が強く働いているかということにも気づき、その否定的な感情が自分自身を縛っていたことにもより明白に知覚するようになって、自己をありのままに認め、そこから脅威を怖れない生き生きとした自分自身になっていくことを感じとる。

基本的な出会いのグループを経験したあとで、ある1人のメンバーがつぎのように述べていることは、グループ経験を通してみられた人間の成長であるように思われる。“……自分の行動・心の動きなど、自分自身で変化したのだと気づく前に友だちから言われてそれから気づいた感じです。自分自身、以前よりも許容的な態度で接することができており、この点では新しい発展と思っている”。ここに自己実現のひとつの姿をみることができよう。そして、このようなグループ経験を實際にすすめるなかから生活指導の方法理論が探究され得ると思われる。

註

- 1) ブルーナー：“「教育の過程」を再考する” *The Process of Education Reconsidered*, 現代教育科学, 明治図書, pp. 75~80, 1974年1月
- 2) Allport, G. W. : *Pattern and Growth in Personality*, Holt, Rinehart and Winston, p. 110, 1961
- 3) Rogers, C. R. : *Client-Centered Therapy*, Houghton Mifflin Co., pp. 481—533, 1951
- 4) Rogers, C. R. and Rablen, R. A. : “A Scale of Process in Psychotherapy”, *Psychiatric Institute Bulletin*, University of Wisconsin, 1958
- 5) Rogers, C. R. : “The Process Equation of Psychotherapy,” *American Journal of Psychotherapy*, 15, pp. 27—45, 1961
- 6) Rogers, C. R. : *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin Co., pp. 163—182, 1961
- 7) 増田實：“ロージャズ理論の発展とエンカウンター・グループ”, 東京家政大学研究紀要, 第13集, pp. 173—183, 1973
- 8) Rogers, C. R. : “A Plan for Self-Directed Change in An Educational System”, *Educational Leadership*, 8, pp. 717—731, 1967
- 9) ロージャズは、このグループ・プロセスには15の局面 *Phases* があると述べている（前掲、増田論文、参照）。