

青年期女性の成長を促進する要因の検討

中 西 美 和

A Study of the Factors which Promotes the Mental Growth of Women in Adolescence.

Miwa Nakanishi

抄 録

本研究では、自己の発見 I（心理学）の授業が、青年期の女子学生にどのような成長をもたらすのかを検討した。「ジョハリの窓」における「開放の領域」の拡大を指標として、学生の成長を測定した。118 名の女子大学生を調査対象とした。その結果、授業終了時は、授業開始時よりも「開放の領域」が有意に拡大していることが明らかとなった。さらに、「開放の領域」の拡大には、「自己への気づき」、「自分の見直し」、「他者からの受容」などの経験が寄与していることが明らかとなり、これらの経験が、自己の成長を促進するための一要因であることが示唆された。

キーワード：青年期女性、自己成長、ジョハリの窓、ヒューマニスティックエデュケーション
(2013 年 10 月 1 日受理)

Abstract

The purpose of this study was to examine how a course named “Self discovery I” promoted the mental growth of students. The subjects of this study were 118 female students who were taking the course. The mental growth of individual students was measured by the size of the “Open area” in the “Johari window”, a model of awareness and communication in interpersonal relations. The result showed that the size of the “Open area” measured at the end of the last class was significantly larger than that measured at the beginning of the course. Moreover, it was shown that the experience of becoming aware of the self, reflecting on themselves and being accepted by others contributed to the expansion of the “Open area” in the “Johari window”. This result suggests that these experiences can be factors that promote the mental growth of women in their age group.

Key words: adolescence women, mental growth, Johari window, humanistic education
(Received October 1, 2013)

はじめに

学校において受けてきた教育を思い返してみると、多くの人は、教師が知識や理論についての授業を行い、生徒はそれを聞き、覚え、試験で正しい回答をするというスタイルを想起するであろう。このようなスタイルの教育では、生徒は知識を得ることはできるが、多様化する価値観にもまれ、様々なライフイベントを経験しながら、この世の中を生き抜いていくための知恵を得ることはできない。この問題点を省みて、生徒が人間の生々しい生活を生きられるようになること、あるいは生徒が人間関係の中で感情的経験を経ながら、自らに気づき、自らの存在価値や意味を発見し、選択を行っていくこと、それに伴って、より効果的に知識や理論を教授するという目的の下に生じた運動を、「ヒューマニスティック・エデュケーション」という。ヒューマニスティック・エデュケーションは、1972年頃より、アメリカを中心に広がった。例えば、Simon, Howe & Kirschenbaum (1972) は、自己の欲求、願望、感情、価値基準を明確にし、自信をもって選択し、生き生きと主体的に生きられることを意図して、価値観分析という体験学習法を用いた。日本においても、このヒューマニスティック・エデュケーションが実践されてきた。例えば、倉戸 (1979) は、Simon らの価値観分析を邦訳して実施し、自分の価値観や感情の形成過程への気づきが深まることを示唆した。また倉戸 (1982a, 1982b, 1987, 1989, 2006) は、ヒューマニスティック・エデュケーションを大学教育の中で実践し、自己の生きざまなどの自己の気づき、自己受容、そして自立への効果を検討している。

筆者は、自己の発見 I (心理学) という大学教育の中で、このヒューマニスティック・エデュケーションの実践を試みている。自己の発見 I とは、二年制大学と四年制大学の 1 年生の必修科目となっており、教育学、社会学、哲学、および心理学の 4 つの領域から構成されている。そして、全員が半期間かけて全領域を網羅して受講する形式になっている。なお領域ごとに 6 コマずつの時間が割り当てられている。自己の発見 I (心理学) では、体験学習を通して自己の行動、感情、対人関係、そして生きざまなどに対する気づきを得て、自分という存在を明確にし、生きていく力を醸成することをねらいとしている。さらに本授業では、個別作業を通して自己完結的に自己を発見するのではなく、他者との関わりの中で自己を発見できるような方法を採用している。

本研究では、ヒューマニスティック・エデュケーションの実践を試みた、自己の発見 I (心理学) の授業を通して、学生がどのように変化したのか、およびどのような経験が変化をもたらしたのかを検討することを目的とした。なお、学生の変化を捉えるために、ジョハリの窓 (柳原, 1992) を応用した。ジョハリの窓とは、1955 年にジョーゼフ・ラフトとハリー・インガムによって提示された対人関係モデルであり、この二人の名をとって命名された。ジョハリの窓は、図 1 に示すように、「自分のことをわかっている (知っている) — わからない (知らない)」という横軸と、「他者が自分のことをわかっている (知っている) — わからない (知らない)」という縦軸によって区切られる 4 つの領域からなる。「開放の領域」とは、自分も他者もわかっている、いわば公の私の領域である。「盲点の領域」

とは、自分はわかっていないが他者はわかっている、すなわち自分には見えていない自分の領域である。「隠しているまたは隠れている領域」とは、自分はわかっているが他者はわかっていない、すなわちプライベートな私ともよばれる領域である。そして、「未知の領域」とは、自分も他者もわかっていない領域であり、自分の可能性や潜在能力の発見が起こる場であると考えられている。さらに、「開放の領域」が拡がり、「盲点」や「隠しているまたは隠れている領域」が狭まり、「未知の領域」に発見が起こるプロセスによって、我々は自他をよく知ることが可能となる（柳原，1992）。すなわち、「開放の領域」の拡大は、新しい自己の発見であり、自他への気づきの深まりであり、自分の存在を明確にすることであると言えよう。さらに、自他への気づきの深まりや、自分の存在が明確になることによって、自分の欲求や感情、他者との関係性がより鮮明になり、多様な価値観の中で、自分の納得のいく選択をしながら生き抜いていくことが実現されると思われる。その意味で、「開放の領域」の拡大は、成長への第一歩と言えるであろう。

この「開放の領域」を拡げていくためには、「自己開示」と「フィードバック」が必要となる。「自己開示」とは、自分はわかっているが相手に隠している（隠れている）自分についての情報を開示することである。例えば、自分の考え、意見、感情、欲求などを他者に伝えることであり、決して過去や秘密の暴露ではない。「自己開示」は、他者との信頼関係を深める機能をもち、さらに「自己開示」という行為は、正当な自信の強化につながり、自己の主体性の確立のためにも必要であると指摘されている（柳原，1992）。一方、「フィードバック」とは、自分にはわかっていない自分を他者から知らせてもらうことである。例えば、相手の言動から観察できることや、相手の言動をどのように感じるかなどの情報を相手に提供することであり、相手への批判や攻撃ではない。以上のように、「自己開示」や「フィードバック」を通して「未知の領域」に発見が起こるプロセスを、図2に示した。

自己の発見Ⅰ（心理学）では、他者との関係の中で、すなわち「自己開示」や「フィー

		自分のことを	
		わかっている	わからない
他者が自分のことを	わかっている	開放	盲点
	わからない	隠している or 隠れている	未知

図1 ジョハリの窓

		自分のことを	
		わかっている	わからない
他者が自分のことを	わかっている	↓自己開示↓	フィードバック 盲点
	わからない	隠している or 隠れている	未知

図2 未知の領域に発見が起こるプロセス

ドバック」を通して、自分という存在に気づき、自分という存在を明確にすることをねらいとした。そのため、授業では各人の「自己開示」や「フィードバック」が、自己の発見のプロセスに重要であることを伝え、各人の出来る範囲で「自己開示」や「フィードバック」を行うことを勧めた。「フィードバック」は、与える側も受け取る側も留意すべき点が多くつもあり、説明を受けてすぐ実行できる学習者は大変希であると指摘されている（グラバア・小山田，2008）。しかしながら、本授業では、学生が「フィードバック」の難しさを経験することにも意義があると考え、「フィードバック」の受け手への配慮をしながら、各自が「フィードバック」にチャレンジすることを勧めた。そして本研究では、ジョハリの窓における「自分のことをわかっている（知っている）—わからない（知らない）」という横軸と、「他者が自分のことをわかっている（知っている）—わからない（知らない）」という縦軸を尺度化し、「開放の領域」の拡大を学生の成長として測定できるように、ジョハリの窓を応用し、そのような変化に寄与する経験を検討した。

目的

自己の発見Ⅰ（心理学）を受講した学生の、ジョハリの窓における「開放の領域」が、授業の前後でどのように変化するか、および、「開放の領域」の拡大に寄与したと考えられる学生の経験をまとめ、青年期女性の成長を促進する要因を明らかにすることを目的とした。

方法

調査対象者 2012年の秋学期および2013年の春学期に、自己の発見Ⅰ（心理学）の授業を受講した者のうち、少なくとも1回目と6回目の授業に出席した女子大学生118名を調査対象とした。調査対象者のうち二年制の学生は56名、四年制の学生は62名であった。なお、2012年の秋学期および2013年度の春学期の学生は、6回の授業がすべて同じ内容であったため、本調査の対象とした。

授業内容 表1に、自己の発見Ⅰ（心理学）で行った授業内容と各回のねらいをまとめた。

1回目の授業では、まず、図3に示すようなジョハリの窓の図を示し、自分のことをわかっている程度、他者が自分のことをわかっている程度を評定させた。この評定は、自分や他者が自分のことをわかっている程度を、「全くわかっていない」なら0、「すべてわかっている」なら10とする11段階評定で行った。その後、ジョハリの窓を用いて自己の発見Ⅰ（心理学）のねらいを明示した。次いで、自己の行動パターンの特徴に気づくというテーマを掲げ、自己成長エゴグラム（鈴木・佐田・小川・出雲路・太田・堤・芦原・桂，1997）を実施した。自己成長エゴグラムは、交流分析理論の概念である、自我状態に費やすエネルギー量を測定するための質問紙である。自我状態とは、感情および思考、さらにはそれらに関連した一連の行動様式を総合した1つのシステムと定義されている（Berne, 1964）。

表 1 各授業の内容とねらい

	内容	ねらい
1	ジョハリの窓の説明 自己の発見 I（心理学）のねらい 自己成長エゴグラムの実施	自己の発見 I（心理学）での学びのねらいを明確にすること 自己成長エゴグラムを用いて自己の行動パターンに気づくこと
2	地図作成課題	コミュニケーションのあり方に気づくこと
3	対人地図の作成	自分と他者との関係に気づくこと
4	人生曲線の作成	過去の自分と現在の自分のつながりに気づくこと
5	Twenty Statement Test の実施 コラージュによる作品制作	現在の自分を確認すること
6	これまでの講義の解説 リフレーミング 他者への言葉によるフィードバック	これまでの体験を整理すること 他者に対して言葉で応答すること

つまり、我々の感情、思考、および行動パターンを分類すると、CP（Critical Parent の略）、NP（Nurturing Parent の略）、A（Adult の略）、FC（Free Child の略）、そして AC（Adapted Child の略）の 5 つに分類され、それらを自我状態と呼ぶ。CP は批判的な父親の側面、NP は受容的な母親の側面、A は合理的なコンピューターの側面、FC は本能的な子供の側面、そして AC は自己抑制的な子供の側面を、それぞれ特徴としている。自己成長エゴグラムは、この 5 つの自我状態について 10 項目ずつ、合計 50 項目で構成されており、各質問項目について、「はい」、「いいえ」、「どちらでもない」の 3 件法で回答を求めるものである。本来、自己成長エゴグラムは、自己理解と自己成長のために、自分自身をふり返し、自分に関して各質問項目に回答していくものである。しかしながら、本授業においては、他者から見た自分についての気づきを深めるために、2 人組のペアないし 3 人組のグループを作り、自分に対して他者から評定をしてもらうという作業を加えた。ふり返しでは、自己成長エゴグラムの結果より気づいたこと、および今後の自分に活かせそうなことについて記述させた。

2 回目の授業では、コミュニケーションのあり方に気づくというテーマを掲げ、グループで取り組む地図作成課題（柳原, 1976）を実施した。この課題は、50 分の制限時間内に、24 枚の情報カードに記された情報を統合して、バス停から歯科医院までの地図を完成させるものであった。まず、本研究の調査者でもある授業の担当者が、クラスを 5-7 名のグループにわけた後、24 枚の情報カードをグループメンバーで分配すること、各メンバーは、与えられた情報カードの情報に基づき、メモ等はとらず、話し言葉だけを用いて、グループメンバー同士で情報交換をすること、バス停から歯科医院までの地図を模造紙に描いて完成させること、制限時間は 50 分であることを教示した。最後に、グループごとに完成した地図を掲示し、地図を作成する過程で上手くいった点や、上手くいかなかった点など

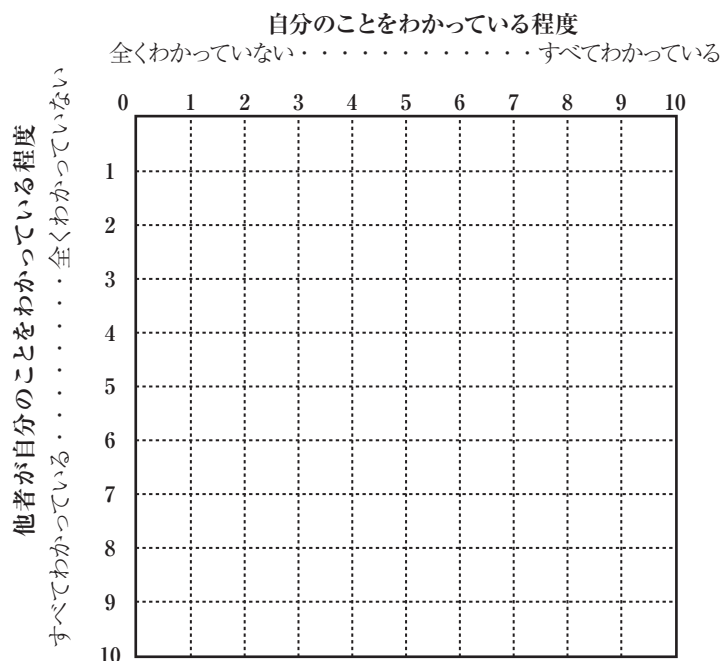


図3 評定に用いたジョハリの窓の図

を発表させた。ふり返りでは、自分たちのグループやグループメンバーの動き、およびこの作業を通して気づいたことについて記述させた。

3回目の授業では、自分と他者との関係に気づくというテーマを掲げ、個人で対人地図(丹治, 1993)を描く作業を行った。この作業は、まず自分に関係している10人程度の人の名前を列挙し、各人にふさわしい色、形、大きさをイメージし、それらを言葉や絵で記録し、次いで白紙の画用紙に、自分や他者を表す絵を描いていくものであった。作業では、自分と他者との関係性を示すために、自分と他者との距離を考えること、また、矢印や線などを加筆して、自分と他者との影響関係や関係の質を表現することを教示した。ふり返りでは、今回の作業を通して気づいたことについて記述させた。

4回目の授業では、過去の自分と現在の自分のつながりに気づくというテーマを掲げ、個人で人生曲線(柴田, 1993)を描く作業を行った。この作業は、自分が生まれてから、今日現在に至るまでに経験した出来事や、様々な変化を振り返り、良かったと思う程度をプラス方向、悪かったと思う程度をマイナス方向として、これまで自分が歩んできた人生を曲線で表すものであった。さらに人生曲線を描いた後、自分の心残りになっている経験を1つ選んでもらい、その心残りを完結させることをめざした作業と、これまで生きてきた自分を受容することをめざした作業も加えた。心残りを完結させることをめざした作業では、心理療法の1つであるゲシュタルト療法(Perls, 1969)の考え方にに基づき、心残りの経験に関係している人をイメージしてもらい、その対象に言いたかった一言、言えなかった一言、やりたかったこと、できなかったことなどを会話調で記述させた。この作業では、

「この一言を言葉にすることができたら、気が済む」と感じる一言を探すように勧めた。また、これまで生きてきた自分を受容することをめざした作業においても、ゲシュタルト療法の考え方に基づき、もしこれまで生きてきた自分の一番の理解者がいるとして、その人から自分に対して声をかけるとしたらどんな言葉をかけたいかを、会話調で記述させた。ふり返りでは、今回の作業を通して気づいたことについて記述させた。

5回目の授業では、現在の自分を確認するというテーマを掲げて、個人で、Twenty Statement Test (Kuhn & McPartland, 1954) への回答および、コラージュボックス法による作品制作を行った。Twenty Statement Test は、別名、Who am I テストとも呼ばれ、「私は、_____」と、主語のみ書かれた不完全な文章が20列挙されており、それに続く言葉を思いつくまま自由に補って、文章を完成させるものである。このテストでは、自分の価値観や自己評価などの自己像を把握することができるとされている。また、コラージュボックス法による作品制作では、教員があらかじめイラスト集の一部を印刷し、それをコラージュの材料として用いた。学生には、コラージュの材料であるイラスト、のり、はさみ、およびクレパスを配布し、「ここにあるイラストの中から、心が惹かれるもの、気になるもの、好きだなと思うものなどを選び出し、切り抜いて、白紙の紙に自由にレイアウトして貼り付けて下さい。さらに、クレパスで色づけしたり、絵や言葉を描き加えてもかまいません」と教示した。コラージュでは、心理的退行を促進しやすく、自己表出や内面の意識化に役立つという特徴が指摘されており(杉浦, 1994)、普段は意識していない自分の一面に触れることが可能であると考えられる。ふり返りでは、Twenty Statement Test より気づいたこと、コラージュの作品をみて気づいたこと、Twenty Statement Test とコラージュの作品の両方から気づいたことなどを記述させた。

6回目の授業では、これまでのまとめと、他者に対して言葉で応答するというテーマを掲げた。まず、1回目から5回目までの授業の意図を説明し、知的な枠組みでこれまでの経験を捉え直すことを目指した。次いで、クラス全員でリフレーミングの作業を行った。リフレーミングとは、ある枠組みで捉えている物事を、別の枠組みで捉え直すことであり、今回は、自分の短所を、他者によってプラスの意味に書き換えてもらい、すなわちリフレーミングしてもらった。さらに、2人組のペアないし3人組のグループを作り、相手に対する第一印象と、これまでの生活の中で発見した相手の側面について、自分から相手に対して言葉でフィードバックするという作業を行った。ふり返りでは、今回の作業を通して気づいたことの他に、今回が本授業の最終回であるために、初回に行ったジョハリの窓の図を用いて、6回の授業を終えた時点での、自分のことをわかっている程度、および他者が自分のことをわかっている程度を評定させた。さらに、6回の授業の中で、自分にとって一番意味があったと思う授業と、そう思う理由を記述させた。

なお、いずれの授業においても、6名程度の小グループに分かれて経験を共有するシェアリングの時間を設けた。シェアリングの時間では、作業中の経験、作業の結果、あるいは完成させた課題や作品などを1人ずつ発表し(これは自己開示に相当する)、他のグループメンバーはその発表を聴き、感じたことなどを伝える(これはフィードバックに相当す

る)ように勧めた。また、発表時の注意事項として、言いたくないことまで話す必要はないこと、質問されても言いたくない時には断ってもいいこと、何をどこまで話すのかは自分で選択することを伝えた。

結果

ジョハリの窓の変化について 表2に、授業の初回時と最終回時にジョハリの窓を用いて評定した、自分のことをわかっている程度、他者が自分のことをわかっている程度、および自分のことをわかっている程度と他者が自分のことをわかっている程度を掛け合わせた領域である、「開放の領域」の広さの平均値を示した。そして、授業初回時と最終回時におけるジョハリの窓を用いた評定を比較するために、評定時期を要因、自分のことをわかっている程度、他者が自分のことをわかっている程度、および「開放の領域」の広さを従属変数とする、被験者内要因の1要因分散分析を実施した。その結果、自分のことをわかっている程度、他者が自分のことをわかっている程度、および「開放の領域」の広さの評定値はすべて、最終回時の方が初回時よりも有意に高いことが明らかとなった(それぞれ順に、 $F(1, 117)=30.50$; $F(1, 117)=220.24$; $F(1, 117)=168.78$, すべて $p<.01$)。よって、6回の授業を通して、ジョハリの窓における「開放の領域」が拡大したことがわかり、その拡大は、自己理解の深まりと、他者から自分を理解してもらうことの深まりに起因することが明らかとなった。

表2 授業初回時と最終回時におけるジョハリの窓の測定値

	授業初回時	授業最終回時
自分のことを分かっている程度 (SD)	6.45 (1.65)	7.21 (1.70) **
他者が自分のことをわかっている程度 (SD)	3.72 (1.82)	5.91 (1.72) **
開放の領域の広さ (SD)	24.56 (14.96)	43.39 (17.82) **

** $p < .01$

学生の経験について 表3に、6回の授業の中で、どの授業が自分にとって一番意味があったと思うかについての回答をまとめた。なお、ここでは、一番意味があったと思う授業について回答を求めたが、複数の授業を挙げた者がいたため、回答されたものはすべて人数に加算した。さらに、シェアリングの時間などと、授業の内容以外を記述したものがいたため、それらは「その他」としてまとめた。

表3より、一番意味があったと回答された授業の中で、第2回目の地図作成課題が26人と最多であった。「その他」の項目を除外してカイ二乗検定を実施した結果、人数に有意な偏りは認められなかった ($\chi^2=1.81$, $df=5$, $n.s.$)。よって、学生にとって意味のある経験をもたらした授業は、1つの授業に集中していたのではなく、どの授業にも学生にとって意味ある経験をもたらす要素が含まれていたと言える。さらに、一番意味があったと感

表3 一番意味があったと回答された授業内容とその人数

	内容	一番意味があったと回答した人数(人)
1	ジョハリの窓の説明 自己の発見 I (心理学) のねらい 自己成長エゴグラムの実施	21
2	地図作成課題	26
3	対人地図の作成	19
4	人生曲線の作成	21
5	Twenty Statement Test の実施 コラージュによる作品制作	18
6	これまでの講義の解説 リフレーミング 他者への言葉によるフィードバック	21
	その他	16

じた授業の中で、学生が具体的にどのような経験をしたのかについて検討するために、一番意味があったと思う授業を選んだ理由を表4にまとめた。なお、表4にまとめた、一番意味があったと思う授業を選んだ理由については、自由記述による回答であったため、本研究の調査者がすべての記述を吟味し、類似した内容のものをカテゴリー化した。また、自由記述の中には、複数のカテゴリーに該当するような記述も多数あったため、そのような場合は、該当するすべてのカテゴリーにカウントした。表4で示された「自己への気づき」とは、「自分のあり方がより一層わかった」、「いろいろな人に支えられている自分に気づいた」など、自分自身に対する新しい発見、気づき、そして理解が深まったなどの記述であり、これが44人と最多であった。次いで多かったものは、「自分の見直し」の19人であった。「自分の見直し」とは、「自分の土台を見つめ直すことができた」、「改めて友達の大切さや、その友達についていろいろ考えることが出来た」など、自分や自分を取り巻く環境を見つめ直すことに関する記述であった。3番目に多かったものは、「他者からの受容」の18人であり、これは、「みんなに本当の自分をわかってもらえてすごうれしくて、楽しかった」、「自分の嫌だった過去を人に聞いてもらい、また人に言えたという事で、乗り越えられた様な気がしたから」など、他者に理解してもらえたり、受け止めてもらえたことに関する記述であった。そして、人数は多くはないものの、「自己受容」を挙げたものは9人、「チャレンジ」は8人、そして「行動変容の達成」は2人であった。「自己受容」とは、「嬉しかったことも嫌だったことも人生だったと認められた」、「自分の短所を良いように考えてもらうことで、自分の短所も悪いだけのものではないんだなあと考えたから」など、自分で自分をありのまま認め、肯定することに関する記述であった。「チャレンジ」は、「普段はひっこみがちなのですが、このときはけっこう意見を言えたと思います」、「初めてしっかり意見を主張して人の役に立てたかなと思えた。」など、普段とは異なる行動や、関わりを実践したことに関する記述であった。また「行動変容の達成」は、「あまり他の人の前で自分が考えていることを発表することがなかったけど、シェアリングしたおかげ

で日常でも自分の考えを言うことが多くなった」、「自分のことを言葉にするのは得意ではなかったけど、繰り返すうちにできるようになった」などの記述であり、授業を通して新しいスタイルが獲得され、日常生活にまでも般化されていることを表すものであった。

**表4 一番意味があった授業として
選んだ理由とその人数**

理由	人数(人)
自己の気づき	44
自分の見直し	19
他者からの受容	18
自分の確認	16
他者との協力	13
楽しい経験	13
他者への気づき	12
自己表現	11
自己受容	9
チャレンジ	8
嬉しい経験	8
やり遂げ体験	6
おもしろい経験	6
心が楽になった	4
変容へのきっかけ	3
行動変容の達成	2
実感をともなう経験	1
ためになった	1
残念な経験	1
記述なし	1

考察

自己の発見Ⅰ（心理学）の全6回の授業を通して、ジョハリの窓における「開放の領域」が拡大したことがわかり、その拡大は、自己理解の深まりと、他者から自分を理解してもらうことの深まりに起因することが明らかとなった。これらのことより、学生達は、今回授業で用いた素材を活かして、様々な経験をし、自分や他者にとって効果的な「自己開示」や「フィードバック」を実践したと思われる。そのプロセスを経て、自己理解や、他者から自分を理解してもらうことが深まり、「開放の領域」が拡大したと考えられる。この「開放の領域」の拡大は、成長への第一歩であり、「開放の領域」の拡大のプロセスは、まさに自己の成長のプロセスに他ならない。このような学生の成長が、すべて今回の授業によるものとは言えないが、今回の全6回の授業が、学生の成長に寄与した可能性は示唆されたとと言える。今後は、学生の成長に寄与する本授業の要素をより明確にしていくことで、

青年期女性の成長を促進する要因が明確になると思われる。

さらに、どのような経験が「開放の領域」の拡大に関与したのかを検討するために、学生にとって意味があったと思う授業とそう思う理由を回答させ、まとめた。その結果、今回のスタイルで行った全6回の授業のいずれにおいても、学生にとって意味ある経験をもたらす要素が含まれていることが示された。具体的には、自己への気づきが得られた、自分の見直しができた、他者から受容されたなどの経験が意味あるものとして挙げられた。倉戸（1982b）は、Rogers & Rablen（1958 伊東訳 1966）による、サイコセラピーのプロセススケールを参考に、学生の人格的発達のプロセスをカテゴリー化している。第一段階は「（自己について）何も発見しなかった」、第二段階は「自己や人間を知的に理解した」、第三段階は「自己を意識化した」、第四段階は「自己意識が変化しはじめた」、第五段階は「自己受容がなされた」、そして第六段階は「行動面での変化がはじまった」である。段階が上がるにつれ、より人格的発達が遂げられていることになる。これに従うと、自分の見直しができたという学生の経験は、第三段階の「自己を意識化した」ことに相当し、自己への気づきが得られたという学生の経験は、第四段階の「自己意識が変化しはじめた」ことに相当すると考えられる。また、「開放の領域」の拡大に関与したと思われる経験の中には、自分を受容することができた、普段と違う自分にチャレンジできた、新しい行動や関わりのスタイルが獲得され、日常でも実践できるようになったなども挙げられていた。自分を受容することができたという学生の経験は、人格的発達のプロセスの第五段階の「自己受容がなされた」ことに相当し、普段と違う自分にチャレンジできた、または新しい行動や関わりのスタイルが獲得され、日常でも実践できるようになったなどの学生の経験は、第六段階の「行動面での変化がはじまった」ことに相当すると言える。よって、自己の発見Ⅰ（心理学）の全6回の授業を通して、学生は、自己の内面に目を向け、自己や人間について、知的に理解する以上の気づきを得るところまでの人格的発達を遂げることができ、中には、かなりの程度まで人格的発達すなわち成長を遂げたものも存在したといえよう。

「開放の領域」の拡大に関与した経験として、他者から受容されたという経験をあげた学生もいた。Rogers（1957 伊東訳 1966）は、パーソナリティ変化をもたらす必要にして十分な条件をまとめているが、その中の1つに、他者から肯定的に受容されることを挙げている。自分が他者から肯定的に受容され、また他者から受容されるという安心感をもつと、自分の経験を偽ったり、隠したりする必要がなくなる。その結果、より深く自分の感情や態度を探るようになり、以前には気づかなかった側面を発見しやすくなるといえよう。他者からの受容が、「開放の領域」の拡大に関与したということは、この授業の中で、他者から肯定的に受容され、自分の経験に素直に目をむけ、ありのままの自分の表出を支える土壌が醸成され、自己への気づきなどの人格的発達すなわち成長が促進されたのかもしれない。

以上のことより、自己の発見Ⅰ（心理学）で実施した全6回の授業により、学生の「開放の領域」が拡大し、概ねこの授業のねらいが達成できたといえる。そして、この「開放の領域」は自己の成長への第一歩であり、これに寄与する主な経験として、「自己への気

づき」、「自分の見直し」、「他者からの受容」であることが明らかとなり、これらの経験が自己の成長を促進するための一要因であることが示唆された。本研究では、学生の自由記述を整理するさい、授業の担当者でもある本研究の調査者が分類を行ったが、より客観的に整理分類し、本質をとらえるためには、他のコーディング法などを行い、再検討していくことが必要と思われる。さらに、本調査では、授業で獲得したことが、実生活に活かされていると答えた学生が、わずかに存在したものの、どれほど実生活に般化できているのか、あるいは、般化しようとするモチベーションにつながっているのかなどについては、明らかになっていない。関根(1982)や倉戸(1982a)が指摘しているように、自己の発見という科目での経験や学びが、現実生活でも活かされていくことが重要であり、またヒューマニスティック・エデュケーションが、実生活を生き抜いていく力を醸成することをねらいとしていることを鑑みると、今後、この点についても検討していくことが望まれる。

引用文献

- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York: Grove Press.
- グラバア俊子・小山田奈央(2008). 実習「心の四つの窓—ジョハリの窓を活用する—」 南山大学人間関係研究 (7), 161-173.
- Kuhn, M. H. & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68-76.
- 倉戸ヨシヤ(1979). 集団の心理 鈴木清(編) 教育心理学概説 ミネルヴァ書房 pp.194-217
- 倉戸由紀子(1982a). ヒューマニスティック・エデュケーション 倉戸ヨシヤ(編) 教育心理学序説 学術出版社 pp. 192-214.
- 倉戸由紀子(1982b). 総合科目「自己の発見」が受講生に及ぼした効果について 一般教育学会誌 4(2), 81-86.
- 倉戸由紀子(1987). 女性の自立について—Purpose in Life Testによる実存的意味からの考察 大阪女学院短期大学紀要 18, 133-149.
- 倉戸由紀子(1989). 女性の自立について—ゲシュタルト療法を応用した教育からの考察 大阪女学院短期大学紀要 20, 81-91.
- 倉戸由紀子(2006). 大学生へのヒューマニスティック・エデュケーションの意義とその可能性…心理臨床の立場から 追手門学院大学心理学部紀要 1, 57-72.
- Perls, F. (1969). *Gestalt Therapy Verbatim*, Real People Press.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting Psychology*, 21, 95-103.
- (Rogers, C.R. 伊東博(訳) (1966). 第6章パースナリティ変化の必要にして十分な条件 ロージャズ全集4 サイコセラピーの過程 岩崎学術出版社 pp. 117-140)
- Rogers, C.R. & Rabeln, R. A. (1958). A scale of process in psychotherapy. *Psychiatric Institute Bulletin*, University of Wisconsin.
- (Rogers, C.R. 伊東博(訳) (1966). 第8章サイコセラピーのプロセス・スケール ロージャズ全集4 サイコセラピーの過程 岩崎学術出版社 pp.187-231)

- 関根秀和（1982）．総合科目におけるひとつの試み－自己の発見－ 一般教育学会誌 4(1), 70-78.
- 柴田俊一（1993）．わたしの歴史－発達段階とその課題－ 川瀬正裕・松本真理子（編） 自分さがしの心理学－自己理解ワークブック－ ナカニシヤ出版 pp. 101-106.
- Simon, S., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- 杉浦京子（1994）．カラージュ療法 川島書店
- 鈴木理俊・佐田彰見・小川正子・出雲路千恵・太田有美・堤三希子・芦原睦・桂戴作（1997）．自己成長エゴグラム（SGE）の研究 心身医療 9, 80-87.
- 丹治光浩（1993）．対人地図－対人関係理論－ 川瀬正裕・松本真理子（編） 自分さがしの心理学－自己理解ワークブック－ ナカニシヤ出版 pp. 48-53.
- 柳原光（1976）．Creative O.D. プレスタイム
- 柳原光（1992）．ジョハリの窓－対人関係における気づきの図解モデル－ 津村俊充・山口真人（編） 人間関係トレーニング第2版 ナカニシヤ出版 pp. 62-65.

