

心を育てるグループワーク

正保春彦*

(2016年10月28日受理)

Mind-Developing Group Work

Haruhiko SHOBO

キーワード: グループワーク, 構成的グループ・エンカウンター, グループワーク・トレーニング, インプロ

現在、学校現場ではさまざまなグループワークが実践されている。その中の主な活動に構成的グループ・エンカウンターがあるが、この活動はかかわる活動と理解する活動の2つに大別することができる。この他にインプロを中心とした表現する活動も存在し、さまざまな活動は、かかわる・理解する・表現するという3つの機能に集約・分類された。しかし、グループワークには、その実践において枠に嵌めながら状況に対して開いていかざるを得ないという矛盾も含まれており、実施にあたっては十分な配慮が必要である。以上を踏まえて、(1)すべての児童生徒を対象として、(2)他者とのかかわりを通して、(3)必要な対人的技能や心理的資質を、(4)楽しみながら育てる、の4点を基本概念とする心を育てるグループワークが提案された。その上で、この活動を支えるためのマインドとして、(1)子どもの中には成長への力があると信じること、(2)楽しむこと、(3)開くこと、の3点が提案された。

1. 人間関係の問題

現在、学校現場にはさまざまな問題があるが、その中でも大きな位置を占めているものに子どもの人間関係の問題がある。その背景にはさまざまな原因があると考えられるが、現場から聞こえてくる声としては、児童・生徒の人間関係力が十分に育っていない、友人関係・思いやり等、人間関係に対する不安がある児童・生徒が多い、ちょっとしたことでつまずくと立ち直れない、「どうせ」が口癖になってしまっているなどというものがある。

子どもたちを巡るさまざまな問題の共通項に、心と人間関係の問題があると言えるのではないだろうか。企業が新人大卒者採用に当たって重視する能力としてコミュニケーション能力が例年一位を占めており、その度合いは毎年どんどん高まっている。主体性・チャレンジ精神・協調性・誠実

*茨城大学大学院教育学研究科

性なども調査項目に含まれているが、それらはあまり重視されていない。すなわち、企業や社会が求める力として、人とかかわる力が非常に重視されている。言い換えると、それが今不足しているということでもあろう。

こういった問題の背景には、従来から指摘されてきたことであるが、人口の流動化による地域社会の弱体化や少子化による人間関係を結ぶ機会の減少、親子関係やそもそもの親のあり方の変化、遊び方の変化、ソーシャル・ネットワーキング・サービス(SNS)の発達に伴うコミュニケーション手段の変化などがあるのではないかと考えられる。

2.各種のグループワーク

そのような状況の中で、子どもたちの人間関係の問題に対応し、心を育てる手段としてグループワークが今、注目・活用されている。

グループワークは、個人の心理的教育・治療・成長や対人関係の発展のために、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる技法の総称と定義される(野島, 1982)。また、文部科学省の『生徒指導提要』において「教育相談でも活用できる新たな手法等」としてグループ・エンカウンター(構成的グループ・エンカウンター)、ピア・サポート活動、ソーシャルスキルトレーニング(SST)、アサーショントレーニング、アンガーマネジメント、ストレスマネジメント教育、ライフスキルトレーニング、キャリアカウンセリングなどの8つの活動が紹介されている(文部科学省, 2010)。この他にも、グループワーク・トレーニング(横浜市学校GWT研究会, 1989など)やインプロ(絹川, 2001など)といった学校での実践に適した活動がある。

このような中で、現在、子どもたちの心や人間関係の問題の改善を目的とした活動に関する多くの書籍が出版されていて、さまざまな技法が紹介されている。しかし、現状ではそれらがあまりに多数であるため、それぞれの特徴や効果が現場の教師に見えづらくなっているのではないだろうか。それぞれの活動はどう違って、どんな効果があって、自分のクラスの子どもたちに何を適用したらいいのかということを的確に認識できる現場の教師は多くはないのではないかと危惧される。

そのような問題の背後にあるものとしては、まず、人間関係に関して現場が必要としていることが非常に基本的なレベルになって、かつ増大しているということが言える。一方、各活動が提案している内容は専門化し、細分化している。上に述べたように主な活動だけで2桁に上る活動があり、さらにその中にはさまざまな下位分類がある場合もあるのである。このような状況の中で、子どもたちに提供すべきことと、そのためのいわゆる「引き出し」との関係が見えづらくなっているのではないだろうか。

ここにおいて必要なことは、まず、活動の内容やあり方をできるだけ学校と子どもたちの現実に近いことだろう。人間関係の問題が基本的なレベルになっているとしたら、それに対して提供するものもより基本的な内容に絞るべきであろう。また、心に関する活動には即効性は望めず、効果を挙げるためには、一定期間に渡って繰り返し実施することが望まれる。そして、繰り返し実施するには多岐に渡る諸活動を整理し、わかりやすいコンセプトを提示する必要がある。そうでないと、活動を行う側にとっても受ける側にとっても混乱が生じてしまう。グループワークは魔法の杖

ではない。

3.構成的グループ・エンカウンター

現在、学校現場で最も普及しているグループワークは、國分(1981)が提唱した構成的グループ・エンカウンター (SGE) であろう。構成的グループ・エンカウンターは、その名称を分解すると、構成とは「枠」を、グループは「かかわり」を、エンカウンターは「出会い」をそれぞれ意味し、言い換えると「枠の中でかかわること出会う」ということを意味している。すなわち、構成的グループ・エンカウンターは一定の枠組みの中でエクササイズを通して他者とかがわることによって成り立っており、そしてその目的は自己との出会いであると言える。

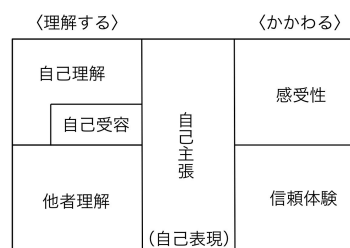


図 1. SGE の 6 機能の再整理

この構成的グループ・エンカウンターには、自己理解・自己受容・他者理解・自己主張・感受性・信頼体験 6 つの機能があるとされる (片野、1996 など)。しかし、この 6 機能については一層の整理が可能ではないかと思われる (図 1)。

まず、自己理解については、自己理解は他者理解と一枚の硬貨の裏表の関係にあると言える。すなわち、あなたにとっての他者理解は私にとっての自己理解であり、私が自己理解することはあなたの他者理解につながる、ということである。また、自己受容とはありのままの自分を受け入れるということであるが、自分に対する理解の幅をさらに広げていけば、そこには自己受容も含まれてくると考えることができ、これは自己理解のバリエーションと考えることができる。これらを踏まえて、自己理解・自己受容と他者理解はその人の人となりについて理解することとしてまとめることができるのではないかと考えられる。

他方、感受性と信頼体験については、感受性は心の感度を高めるということで、信頼体験は他者を信頼するということであるが、この 2 つは他者とかがわることの 2 つの特殊な側面と捉えることができる。そこでは、相手のことを具体的に理解する必要はなく、自分自身について何かを発信する必要もない。ただ、かかわりのあり方がある観点に基づいて捉え直し、高めるということである。

一方、これらとは別に自己主張という機能があるが、この自己主張については若干の検討が必要である。自己主張とは自分の本音を表現することであるが、構成的グループ・エンカウンターのエクササイズの中で、自己主張に関しては代表的なエクササイズとして 2 タイプある。

1 つは、月世界というエクササイズである (例えば大関、1996)。月面で遭難したという設定の中で多くのアイテムのうち、生き延びるために必要なものをグループで話し合っ、重要度に応じて順位づけるという課題である (諸形式ある)。それは、自分の考えを相手に伝えて、また相手の考えを聞いて、そのやりとりの中でグループとしてコンセンサスを得ていくという形態である。この課題においては、メンバーが互いの人物像や価値観について理解する必要はなく、科学的に考えて何が

ベターかということを考えればいい。そこでは、個人の考えよりも、科学的な合理性のほうが求められるので、それを念頭に置いて他者とかがわればいいのであり、この課題は感受性や信頼体験により近いと言える。

他方、同じ自己主張の課題の中でも、ライフボートという課題は特質が異なる。この課題は、難破船に乗り合わせたさまざまなバックグラウンドを持つ人々の中から、定員の限られた救命ボートに乗り、生き残る人を選ぶというものであり、それをグループとしてコンセンサスを得るという課題である。この課題は、自分の価値観について振り返り、それから相手の価値観を理解した上で他者とかがわることが必要になり、その意味で自己理解や他者理解により近いと言える。すなわち、自己主張に関するエクササイズはかかわることかあるいは理解することのいずれかに偏る傾向があると見ることができる。このように考えると構成的グループ・エンカウンター機能は、他者とかがわるという機能と自他を理解するという機能の2つに大きく分けることができる。

また、これらとは別に共同絵画（柴田、1996）のようにみんなで協力して1枚の絵を描いたり、相互にやりとりしながらアイデアを表現する課題が少数であるが存在する。他者とかがわりながら、その関係性の中で他者と協力して可能性の世界を広げ、アイデアを表現する活動である。これは広い意味で自己主張の範疇に含めることができるかもしれないが、それよりむしろ構成的グループ・エンカウンター機能の6つの中には存在しない自己表現機能と捉えることができる。学校は、正解にいかにか早く正確に辿り着くかということが求められる組織であるが、これからの社会は正解がない状況の中で、自分は何を表現していくのかということが今後ますます重要になっていくと考えられる。この自己表現をテーマとする活動としてインプロ（後述）がある。

4.かかわる・理解する・表現する

このような諸活動を整理すると、そこに3つの要素を認めることができる。基本にかかわるということがあって、これが全体のベースとなっている。そして、人とかがわることを通じて理解するということが表現するということがある。個人で内省して何かを発見したり、何かを産み出したりするのはなく、すべては人とのかかわりの中から生まれてくるのである。

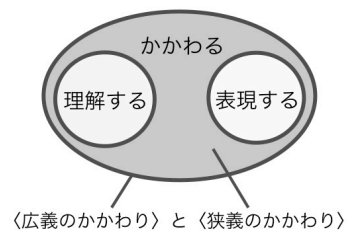


図.2 かかわる・理解する・表現する

これらを踏まえて、全体としては二重の円構造として捉えることができる(図2)。すなわち、かかわりについて2つの階層があると言える。すべては人とかがわることによって成り立っているという意味においてそれは広義のかかわりといえる。そして、理解することも表現することもこの広義のかかわりの枠内において成り立っている。他方、その広義のかかわりの中には、自己や他者のことを理解することも何かを表現することも含まれておらず、ひたすら他者とかがわるという活動も存在する。これは狭義のかかわりといえる。

正保(2015)は、構成的グループ・エンカウンターとグループワーク・トレーニング、そしてインプロの3つの活動について各種のエクササイズ集を比較して、それらの中に上記のかかわる・理解する・表現するという側面がそれぞれどれくらい含まれているかということを検討した(図3、注1)。

これらの活動は、いずれもかかわることによって成り立っているが、構成的グループ・エンカウンターは、自分や他者のことを理解することが中心である。これに対して、グループワーク・トレーニングは、かかわることが中心である。グループワーク・トレーニングにおいても理解するエクササイズが一定の割合存在するが、グループワーク・トレーニングにおける理解するエクササイズの多くは構成的グループ・エンカウンターとの間に明確な違いを見出せず、ほぼ同一のものと考えて差し支えないと思われる。そして、インプロは表現することが中心である。特にインプロではウォーミングアップで行うことと、メインの活動で行うことが分かっているが、ウォーミングアップで行うことはかかわることであり、メインの活動はかかわりつつ表現することを目的にしている。

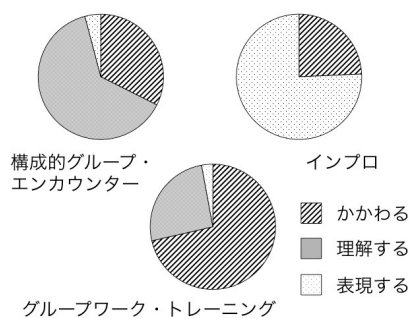


図3. 各ワークにおける割合

5.かかわること

かかわりについて従来、心理学者は多くの研究を重ね、人間のかかわりの能力、いわゆるソーシャルスキル能力を測る測定尺度を多数開発してきた。それらは、多くの項目について大規模な調査を行い、統計分析を行うことによって行われてきた。その結果、たとえば人間関係形成スキルや、問題解決スキルや、傾聴スキルなどのソーシャルスキルが数多く見出されてきた。しかし、多くの研究者間でそれらのスキルに関する整合性は乏しく、共通理解は得られていない。理論的な研究としてはそれぞれに意義があると考えられるが、日々の教育実践に困難を感じている学校関係者にとってはより単純な構成が望まれるだろう。

正保・葉山(2014)は、ソーシャルスキルについて従来のアプローチとは異なり、概念先行方式で理論化を試みた。まず、人と人のかかわりを伝える働きと受け取る働きの機能面と、言語と非言語の媒介手段面でそれぞれ2分した。これによって計4つのカテゴリーが得られ、すべての人と人のかかわりは、この中で行われていると考えることができた(図4)。言語で伝えることが「言う」で、言語で受け取るが「聞く」である。非言語で伝えることが「する」で、非言語で受け取ることが「読む」である。この「読む」は「空気を読む」の「読む」である。それを測るために基本的コミュニケーション測定尺度 ikxy を作成した(正保・葉山, 2014)。ikxyとは言う(iu)、聞く(kiku)、する(suru)、読む(yomu)の口

	伝える	受け取る
言語	言葉で考えや気持ちを相手に伝える 言う(iu)	言葉を聞いて相手の考えや気持ちを理解する 聞く(kiku)
非言語	行動や表情で相手に考えや気持ちを伝える する(suru)	行動や表情から相手の考えや気持ちを読み取る 読む(yomu)

図4. かかわりを支えるもの

一マ字の頭文字である。この4つの観点からソーシャルスキルを捉えることで、ソーシャルスキル全体を網羅的に捉えることができると言える。

また、グループにはかかわりという力があるが、このかかわりの潜在的な力については、 $x=2^n-n-1$ という計算式で求めることができる。例として4人から成る集団を考えた場合、この4人の間にあるかかわりの力については、式のnに4を代入して11という解を得ることができる。これは4人の中のあり得る全ての2者関係、3者関係、4者関係を合計すると11通りになるということである(図5)。この4

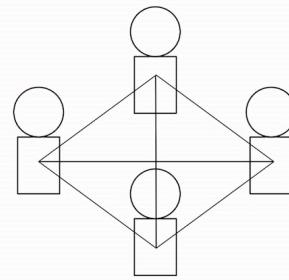


図5. かかわりの関係図

人の集団内で、相互関係を持って何かを行う場合、それだけのかかわりの可能性があると言うことができ、これを当該のグループにおける潜在的なかかわりの力と考えることができる。この力はメンバーが一人増える毎に飛躍的に増えて行き、10人だと1,013に、20人だと1,048,555に、30人だと1,073,741,793に、40人だと1,099,511,627,735になる。40は40人学級を念頭に置いたもので、子どもが40人いたらその潜在的なかかわりの力は約1兆通りになるということである。そこに教師が加わったらnは41になるが、この場合のかかわりの力は約2兆通りになる。言い換えれば、グループにはそれだけのかかわりの力が潜在的にあるということであり、多くの子どもが教室にいるということは、無限に近い可能性がそこにあるということだと言える。このような状況下で、教師が子どもたちの人間関係を積極的に活用しようとする時、そこに方法としてのグループワークがあり、そして、その潜在力をどう使うかは教師の姿勢にかかっている。教師が、子どもたちの間の相互作用を教育活動に活かすためにさまざまな工夫を行うなら、それらの潜在力を活用することができるだろう。これとは逆に、そのようなことをしないで、子どもたち全員に互いにかかわることを禁止して、一人一人が個別に授業を受けることを強いた場合、子どもが何人いようと人間関係は0である。言い換えると、多くの子どもたちを前にして、教師はどちらの方策を選ぶのかを問われていると言ってもいいだろう。

6.理解すること

グループワーク、特に構成的グループ・エンカウンターにおいて個人を理解することは、他者とかわることの上に成り立っているが、ここで、理解することには2つの段階がある。まず、最初の段階として個人が他者と出会うということがあり、そして、次の段階として他者との出会いを通して自分自身と出会うということがあり、これで出会いが完結する。個人で部屋に籠もって瞑想するのはグループワークにおける出会いではない。そうではなくて、人とかわることによって相互作用が生まれ、その関係性の中での他者との出会いを通して自分と出会い、理解するのである。

例えばAさんとB君の関係を考える(図6)。ここでAさんがB君を見てある印象を抱いたとすると、それはAさんのB君に対する他者理解である。AさんがそれをB君に向かって言語化すると、これはB君に対するフィードバックになる。そして、言われたB君にとっては、この言葉が自己理

解の手がかりになる。「自分はそういう風に見えら
しい」と気がつくことになる。しかし、B 君が自分自身の
自己理解に基づいて、A さんの他者理解と異なる自己理解
をA さんに提示した場合、それはA さんに対する自己開示
になり、その自己開示によってA さんはB 君に対する他者
理解を修正することになる。

このように自己理解と他者理解は相互にかかわり合う関
係の中であって、それで一組になっていてどちらか片方だ
けということはありません。ここが構成的グループ・エン
カウンターの中核部分である。

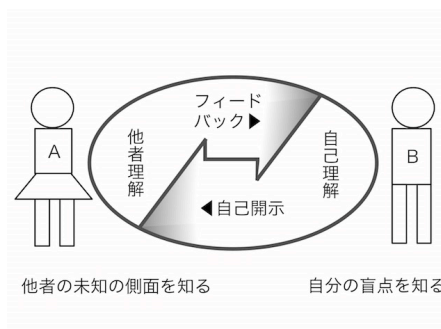


図6. 理解する活動 (SGE)

7. 出会いとかかわりの関係

このような出会い（理解）と前述のかかわりとの関係は
たとえて言うなら饅頭の餡と皮の関係と言える。そもそも、
国内で構成的グループ・エンカウンターが始まったのは
1970年代の高度経済成長の時代である。当時それは主とし
て大学生の自己啓発を促進するための活動として始まった
ものであった。当時は、懸命に勉強して良い学校を卒業し
て良い会社に入れば、良い人生を送れるといういわゆる学
歴神話を多くの日本人が信奉していた時代であった。言い
換えると、努力をすれば見返りがくるといった価値観を多く

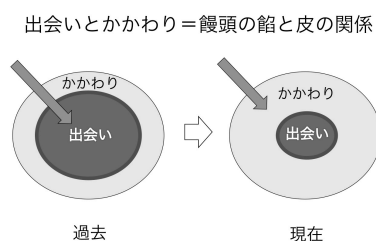


図7. 出会いとかかわりの関係

の国民が共有していた時代でもあった。そして、その成長重視の社会における人間疎外の問題への
対応処置として他者や自己との出会いが求められたという側面がある。ここで自分に出会うという
ことは、精神的苦痛を伴う側面もある。しかし、敢えてそれに向き合うことで、それに代わるもの
が得られるということに意義があったと思われる。そして、先に述べたように構成的グループ・エン
カウンターは、他者とかかわることで自分と出会うという活動であるが、ここで他者とかかわ
りを饅頭の皮に、自分と出会うことを饅頭の餡に置き換えるならば、出会いという餡を得るため
にはかかわりという皮も合わせて食べる必要があったと喩えることができる。

しかし、現代においては、学校現場は子どもたちの基本的な人間関係の問題に悩んでおり、始め
に述べたように出会い以前に他者とかかわりそのものが問題になっている。以前であったら当然
のこととしてできていたことが今はできなくなっている。そのような学校現場では、今、子どもた
ちに自分自身に向き合って欲しいとか、自分と出会うって欲しいという期待はみられなくなっている。
それよりも、他者と基本的なかかわりができるようになって欲しいという期待が大きくなっている。
すなわち、前述の喩えに基づくならば、現在は、餡云々よりも皮だけでもなんとか食べてほしいと
いう状況がある。言い換えると、以前は出会いが目的でかかわりがそのための手段だったが、現在
はかつて手段だったかかわりが目的になるという手段の目的化が起きており、出会いはどこかに消

えてしまっている。つまり、現代はかかわり重視の時代だと言える。

現在、構成的グループ・エンカウンターが学校現場で広く活用されているが、そもそも構成的グループ・エンカウンターにおいては、参加者が基本的に他者とかかわりあえることが前提であり、手段である。他方、現代においては、基本的なかかわりそのものが問題となっており、かかわりは目的となっている。このため、従来の構成的グループ・エンカウンターにおいて紹介されているエクササイズや提示されている実施方法などは、今の時代に合わなくなっている面が少なくなく、それに変わるものが今求められていると言える。

8.表現すること

グループワークにおいて表現するとは、相互にかかわりながら、創造力を発揮して可能性に挑戦するということであり、発展的には、正解のない世界で楽しみながら表現することで、本来の自分に還るということである。

インプロ（即興）は表現する活動である。絹川（2001）はインプロを「イエス・アンドを基本原則とし、その場の状況や相手のオファーに柔軟に反応し、今の瞬間を生き活きと生きながら、仲間と共通のストーリーを創っていく活動」と定義している。イエス・アンドとは相手のアイデアを受け入れながら、その上で自分のアイデアを加えて相手に返していくことである。この基本原則に基づいて相互にかかわり合うことにより、そこからイメージが生まれ、新しいストーリーが紡ぎ出されていく。そのプロセスにおいてメンバーは他者とかかわりながら自分自身を表現していく。

平田(2006)は現代の日本における産業構造の転換により、表現教育・コミュニケーション教育が必要とされるようになったと述べている。労働人口の3分の2以上が第三次産業に従事するようになった今日、発想や柔軟性、コミュニケーション能力やデザイン力が重要になると平田は指摘している。確かに、社会が一定の成熟水準に達した今、人々が欲するものを産み出していくには、一人一人が自己を表現し、新しいアイデアを創り出していくことが重要であろう。このような表現能力は今後の社会生活において、ますますその重要性を増していくことと思われる。

9.楽しむこと

前述の表現することと同様に、楽しむことの重要性和留意点も併せて指摘しておきたい。

「楽しくてためになる(interesting and instructive)」という言葉がある。この「楽しくて(interesting)」と「ためになる(instructive)」ことを単なる足し算で考えると不都合が生じる。例えば、「楽しくて(interesting)」で50点満点中10点しかとれないような課題があるとする。率直に言ってつまらない課題である。でも、その課題は「ためになる(instructive)」という点では、50点満点が取れる課題であるかもしれない。これを合計すると100点満点で60点取れることになり、総合的にみて合格点が与えられる課題ということになる。しかし、このような課題は子どもの立場から見るとつまらない課題であり、やりたくない課題である。楽しくないからである。そうで

はなくて、「楽しくて (interesting)」で 50 満点中 30 点の合格点が取れる課題で、なおかつ「ためになる (instructive)」という点でも 50 点満点中 30 点の合格点が取れる課題を考えて見る。これであれば、同じ 100 点満点で 60 点の課題だが、子どもにとって取り組んでみようかという意欲が持てる課題であると考えられる。interesting と instructive は単に加算的に考えるのではなく、継続的な関係性の中で捉えることが重要であると言える。

また、表現することと楽しむことは大いにかかわっている。自らを存分に表現することは当人にとっては楽しさを感じることに繋がるだろう。

例えば、心理的な問題を抱えている子どもが助けを必要としている場合がある。そのような子どもは屈託なく遊ぶことが苦手なことがしばしばある。心理臨床場面では、遊戯療法開始当初に玩具がたくさんあるプレイルームに入っても、何をするでもなく、立ち尽くす子どもは少なくない。精神分析家のウィニコット, D. (1979) は「治療者がなすべきことは子どもが遊べない状態から遊べる状況に導くことである」と述べている。子どもは遊ぶことにおいて、自己を表現し、本来の自分に還るのである。そのような子どもに対して、他者とかかわりながら表現する機会を与えることは広い意味で心理的な援助を行うことにつながる。

自分の能力を発揮し、他者とかかわりながら自分の中にあるアイデアや可能性を表現する時、人は笑顔になる。笑顔で活動を楽しむとき、人は問題から解放されて、本来の自分自身に還るのである。このことは単に治療的な場面に限らず、学校における集団活動場面においても同様に言えることである。

10. 各種グループワークの比較

各種のグループワークのうち、構成的グループ・エンカウンター (SGE)、グループワーク・トレーニング (GWT)、インプロ、SST について、構成度の高低、自己開示の有無、活動の目的としての正解の有無、動機付けの種類の 4 つの観点から整理した (表 1)。

構成的グループ・エンカウンター、グループワーク・トレーニング、SST はワークの構成度が高いが、インプロは構成度が低い。自己開示については構成的グループ・エンカウンターのみが該当し、その他の活動においては参加者が積極的な自己開示を行うことは企図されていない。正解については、グループワーク・トレーニングと SST には活動の結果としての正解が前提されているのに対し、構成的グループ・エンカウンターとインプロには正解がない。活動への動機付けについては、構成的グループ・エンカウンターは自己への気づきを深めることが目的である。グループワーク・トレーニングでは与えられた課題を達成することが目的であり、インプロは表現を楽しむことが中心である。SST は結果に対して賞賛が与えられることが動機付けとなっており、ここで取り上げた 4 つの活動は、さまざまな異同点を持ちつつ、動機付けにおいてはすべて異なっている。この 4 つをさらに分類するなら、構成的グループ・エンカウンターにおいて気づき

表 1. 各種グループワークの異同点

	SGE	GWT	インプロ	SST
構成度	高	高	低	高
自己開示	有	無	無	無
正解	無	有	無	有
動機付け	気づき	課題達成	楽しむ	賞賛

を深めることと、インプロで表現を楽しむことは、いずれも個人の充足感に関連していると言える。これに対して、グループワーク・トレーニングの課題達成は予め外的に設定された目標を達成することによって得られるものであり、また SST における賞賛は指導者の評価によって得られるものである。すなわち、構成的グループ・エンカウンターとインプロは内的な満足を目的としているのに対して、グループワーク・トレーニングと SST は外的な評価を拠り所としていると言える。

また、この賞賛とは相手の良いところを評価することであるが、「良いことをすると賞賛される」ということは「失敗すると叱責される」ということと表裏一体の関係にあり、このことが参加者に与える影響は小さくないと考えられる。また、賞賛であれ叱責であれ、評価される側の立場においては内面に評価の軸が作られることになる。内面に評価軸を持ち、それを意識することは動機づけなどにおいてプラスの方向に働くこともあるだろうが、逆に失敗を恐れることによりマイナスの方向に働くこともあるいわば諸刃の剣であるとも言える。特に、その軸の存在を意識することが表現の可能性の幅を狭めることもあるかもしれない。グループワークにおいてメンバーに賞賛を与える時にはこのような正負双方の可能性を考慮することが必要であると言える。

11. グループワークの矛盾

筆者が以前ある高等学校でグループワーク授業を行った際のことである。グループワーク・トレーニングの人間コピー機（横浜市学校 GWT 研究会、1989、注 2）という課題を行うことにした。人間コピー機とは、小グループで離れた所にある絵を順に見て、記憶に基づいてメンバーで協力して絵を描き写すというワークである。担任教師の協力を得て、生徒の好みに合わせて課題図形(図 8)を用意して実施したが、これに対して生徒たちが「描いた」絵の多くは課題図形とは大きく異なる絵であった(例えば、図 9)。これらの絵は真摯に課題に取り組んだ結果として必然的に生まれたものではなく、敢えてこのように描いたものと思われた。

この絵を見て教師としてどう対応するかは判断が分かれるところではないかと思われる。活動に介入し、場合によっては叱責することもあり得るかもしれない。しかし、そこで叱責すると、生徒たちとの関係性は壊れ、生徒たちの意欲も失われてしまうだろう。もう 1 つの判断は、この絵を積極的に評価し、そこから次の展開を考えることである。例えば、絵を「正しく」描き写すのではなく、課題図形をヒントに新たな創作を行うことを新しい課題としてもいい

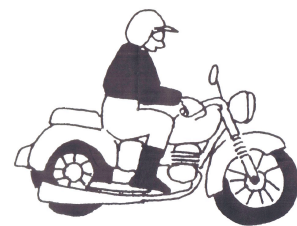


図 8. 人間コピー機課題図形例



図 9. 人間コピー機作品例

かもしれない。それはいわば、スタートラインとゴールラインを新たに設定し直すことと言える。当初の目的に固執するのではなく、生じた現象を受け入れ、そこから新しい展開を発想するのである。

このことはグループワークに内在する本質的な矛盾を示していると言える。多くのグループワークのゲームやエクササイズはそもそも所定の目的を持って構成されていて、目的の達成に向けて枠に嵌めるといふ本質的な特徴を持っている。ところが、一旦ワークが始まると、そこで生じるとはリーダーの手を離れて、メンバーやその場のものになる。そして、そこで生起することを逐次受け入れて臨機応変に対応していかないと、実りある結果を得ることはできない。言い換えると、実施形態として枠に嵌めつつ、同時に開いていかなければならないという矛盾した構造があることになる。この矛盾を理解した上で取り組むことがグループワーク実践のポイントになる。

ここで、開いていくということは、オープンマインドを持って場に臨むということである。オープンマインドとは予断を持たずに「今、ここ」にいて、あらゆる可能性を受け入れる姿勢である。そのためには、何が起こるか分からないリスクを引き受けるということが必要である。

正保(2016)によれば、このオープンマインドには主として2つの側面がある。1つは自分自身に対してオープンになる、ということであり、自分を隠さず、ありのままにいる、リラックスしている、ということなどが含まれる。もう1つは場に対してオープンになる、ということであり、今、ここで起きていることに注意を向ける、メンバーをよく観察する、メンバーのペースに合わせるといふことなどが含まれる。このような態度でグループワークに臨むことにより、ワークをより実りのあるものにしたり、さまざまな想定外の事態に対応したりすることができると考えられる。

そもそもグループワークにおいては参加者が得る体験に正解や模範解答はなく、どんな体験にも意味はあると言える。言い換えると、リーダーが新しい出会いのファシリテーターや立会人になるという気持ちが必要だということである。

12.心を育てるグループワーク

以上のさまざまな論点を踏まえて、ここで「心を育てるグループワーク(Mind-Developing Group Work)」を提案したい。それは(1)すべての子どもを対象にして、(2)他者とのかかわりを通して、(3)必要な対人的技能や心理的資質を、(4)楽しみながら育てるといふ活動である。

石隈(1999)は3つの心理教育的援助サービスを提案して援助対象を区分したが、ここですべての子どもとは石隈の分類における1次的援助サービスに当たる。特定の子どもやなんらかの問題を抱えた子どもを対象とするのではなく、広く多くの子どもが恩恵を受けることを目指す。また、すべての活動は、他者とのかかわりを通じて行われるのであり、個別的な内省活動などによって得られるのではない。そこでは、他者とのかかわりの力が最大限発揮される。そしてそこで得られる成果には対人的スキルも含まれるし、内的な気づき等も含まれる。そして、すべての活動は参加者が笑顔で、楽しむことによって行われる。同じワークを行うにしても、指示されてやらされているという思いがあると楽しくないだろう。しかし、そこに遊び心を入れてやってみると楽しくなる。そのようにして楽しみながら取り組んでいるうちに、参加者としては必ずしも意識しなくても、気がつ

いたらできるようになっているということがある。～せねばならないとか、学ばねばならないとかいう意識から離れたところで楽しんでいるうちに、必要な対人的技能や心理的資質が身に付いてくることは非常に意義があるといえる。

13.心を育てるグループワークを支える3つのマインド

その上で、前記の心を育てるグループワークを支える3つのマインドを提案したい。

1 つ目は、子どもの中には成長への力があると信じるということである。山本(1995)は精神医学を「修理モデル」と捉えた上で、心理臨床のモデルを「心の成長モデル」と捉えている。これは心の壊れた部分を直すのではなく、心の健全な部分を開発し、発展させるアプローチである。そして、それを人と人とのかかわりの中で進めていこうとする姿勢である。学校現場などでグループワークを実践すると、実にさまざまな子どもたちがいることに気づく。中には実施側の意図とは異なった反応をする子どもも少なくない。そのような子どもを問題のある「困った存在」として捉えることは、その子どもを修理モデルで捉えることに繋がる。そうではなく、どんな子どもも成長への可能性を秘めた存在として捉えることが重要である。子どもをそのように捉えることにより、例えば、ワーク中にさまざまな問題行動を示す子どもに対して、その問題行動を修正したり、除去したりしようとするのではなく、その子の可能性に着目し、それを成長・発展させることにより、新たな発展性を生み出すことができるようになる。

2 つ目に楽しむことである。歯を食いしばって、肩に力を込めて取り組むのではなく、笑顔で活動を楽しむことによって、成長への力が解発されると考える。もちろん、すべての活動を当初から楽しく実施することは困難なことかもしれない。しかし、一見楽しくない活動であっても、実施の工夫をすることによって楽しさを織り込むことは可能であろう。そこには少しのアイディアや遊び心が必要なこともあるかもしれない。どのような工夫したら子どもたちの笑顔が見られるかということを常に考えることが重要である。

そして最後に、開くこと、すなわちオープンになることである。オープンな心で取り組むことで、そこで起こるあらゆることに開かれ、可能性を最大限に生かすことができる。リーダーはさまざまな目的や思惑をもってグループワークを試みるだろう。その時点でリーダーはメンバーを枠に嵌めようとしていると言える。しかし、参加するメンバーがそのワークをどのように受け止めるかは実施してみないと分からない。ワークがどんなにメンバーのことを考え、よく練られたものであっても、メンバーがそのワークを受け入れようとしなかったらその効果を上げることはできない。そこで開かれた心をもってその状況で生じていることを受け入れ、予定外の展開の方向性を探ることによって新たな動きが起こり、そこに成長への可能性が生まれるのである。

以上の3点は相互に関連する関係にある。成長への力があると信じるのが基本にあり、その上で活動を楽しむことによって成長への力が解発され、そして開かれることによって成長への可能性を探ることができるのである。また、活動を楽しむことと開くことも相互に関連している。

始めに述べたように、現在、さまざまな場面でグループワークが実践され、その重要性は日増しに高まっている。グループワークはさまざまな利点を持った活動であり、その可能性は非常に大き

い。しかし、それらの活動をマニュアル通りに実行するだけでは、本来のグループワークが持っている潜在的な力を十分に発揮することはできない。さまざまなグループワークを、かかわる・理解する・表現するという3つの観点から捉え直し、さらにそれらを上記の3つのマインドを持って実践することによって、より効果的な活用が可能になると言える。

引用文献

- 平田オリザ. 2006. 「表現教育はなぜ必要か」『日本労働研究雑誌』No. 549, 9-12.
- 石隈利紀. 1999. 『学校心理学 ―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス―』(誠信書房).
- 片野智治. 1996. 「エンカウンターとは」國分康孝監修, 片野智治編集『エンカウンターで学級が変わる グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり・中学校編』20, (図書文化).
- 絹川友梨. 2001. 『インプロ』(晩成書房).
- 國分康孝. 1981. 『エンカウンター 心とこころのふれあい』(誠信書房).
- 文部科学省. 2010. 『生徒指導提要』117-118, (教育図書).
- 野島一彦. 1982. 「グループ・アプローチ」岡堂哲雄編『現代のエスプリ別冊 社会心理用語事典』86-87, (至文堂).
- 大関健道. 1996. 「月世界」國分康孝監修, 片野智治編集『エンカウンターで学級が変わる グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり 中学校編』112-114, (図書文化).
- 柴田誠一. 1996. 「共同絵画」國分康孝監修, 片野智治編集『エンカウンターで学級が変わる グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり 中学校編』136-137, (図書文化).
- 正保春彦. 2015. 「グループアプローチ・エクササイズの下位分類に関する一考察 構成的グループ・エンカウンター、グループワーク・トレーニング、インプロを比較して」『茨城大学教育実践研究』34, 225-237.
- 正保春彦. 2016. 「ワークショップにおける開かれた心に関する一考察」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』65, 491-498.
- 正保春彦・葉山大地. 2014. 「基本的コミュニケーションスキル測定尺度 ikxy 作成の試み」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』63, 527-536.
- 山本和郎. 1995. 「心の成長モデル」山本和郎・原裕視・箕口雅博・久田満編『臨床・コミュニティ心理学 ―臨床心理学的地域援助の基礎知識―』28-29, (ミネルヴァ書房).
- 横浜市学校 GWT 研究会. 1989. 坂野公信監修『学校グループワーク・トレーニング』(遊戯社).
- ウィニコット, D.W. 1979. 『遊ぶことと現実』橋本雅雄訳, 現代精神分析双書第4巻(岩崎学術出版社).

注

1. 正保(2105)では、「理解する」を「知る」と表記している。
2. 原題は「人間コピー」であるが、「人間をコピーする」こととの混同を避けるために「人間コピー機」と称した。

謝辞

本論文は、2015年前期茨城大学社会連携センター公開講座「教育と臨床に生かすインプロヴィゼーション」において行われた正保の講演をもとに加除修正を行ったものです。共同講師の絹川友梨さん、逐語録を作成してくださった島崎真弓さん（いずれもインプロ・ワークス）に感謝申し上げます。

またグループがもつ潜在的なかかわりの力に関する計算式について貴重なご示唆をいただいた茨城大学教育学部数学教育講座・故岡安隆先生に感謝申し上げます。