

# グループ体験学習による演習と グループ場面への援用

小 畑 万 里

## 1. はじめに

本学では、1997年4月より社会福祉士資格課程として社会福祉士国家試験受験資格の取得を希望する学生に対する指定科目が開講されている。この指定科目は表1の通りであるが（読み替えをしている科目もあり、開講科目の名称とは必ずしも一致していない）、この中で社会福祉援助技術演習、社会福祉援助技術現場実習の2科目（以下演習、実習と略す）は講義形式では学べない点、学外の現場で職員、利用者と関係を作りながら学ぶという点で、他の科目とは性質を異にしている。

厚生労働省も、座学で社会福祉士を養成することの弊害を意識し、2000年4月より、カリキュラムを手直ししている。演習の時間を倍にし、実習指導を実習から切り離し指導を強化する等実践的学びの時間数が増えたのが大きな特徴といえる。実践的学習の難しさは、「場と状況に即した援助を提供すること」を、概念ではなく、いかに身体で理解させられるかにかかっている点であろう。事例にそって、原則論をいくら丹念に解説しても表面的理解にとどまってしまう。人により、状況によって、援助の形は一律ではなく、援助活動そのものが「自分」を素材として提供して始めて成立するものならば、演習は自己への気づきを内包した学習でなければならず、それゆえに方法論として確立しにくい側面がある。

筆者は、ここ数年、通学形態あるいは通信教育形態の社会福祉士養成施設で演習を担当している。できる限り実践的学習を心がけてはいるものの、確

表1 指定科目一覧

必修科目			選択科目(3科目のうち1科目)
社会福祉原論	児童福祉論	社会福祉援助技術論	社会保障論, 公的扶助論, 地域福祉論
老人福祉論	医学一般	社会福祉援助技術演習	
障害者福祉論	介護概論	社会福祉援助技術現場実習	心理学, 社会学, 法学

立された方法のない中で、また、年によって学生の前歴が大きく異なる中で、身につけることのできる社会福祉援助技術とは何なのか模索を続けている状況である。

通常、演習は15人から20人のグループをひとつの単位として進められるが、その小集団を単なる学習グループとして認識するのではなく、グループダイナミックスに着目し、意識的に活用することが演習の手法としてとりわけ有効なのではないかと思われる。そこで、グループの力、グループワーク体験学習のもたらす効果を整理した後、近年の学生の特質と援助者となった時そのことが与える影響を検討し、一昨年、ゼミのグループで試みた方法を通して演習のあり方を考察するとともに、グループ場面においてグループの力を効果的に活用する手法について提案する。

## 2. グループというもの

前田ケイは、グループとは、「二人以上の人間が何らかの共通した意識に基づいて相互に働きかけあっている状態」と規定し、集められている状態の「集合」と区別している<sup>(1)</sup>。

一方、宮田均は「グループ・アプローチの理論的基盤」と題する論文<sup>(2)</sup>の中で、①グループは実在し、個人に対して重要な影響力を及ぼす、②グループは流動的である、③グループはプラスの結果もマイナスの結果も生み出す可能性がある、④グループ内での行動は、一人でいる時の行動と必ずしも同じではない、とグループの様々な側面を整理している。

つまり、グループとは単に同一の場面に集まっている状態ではなく、そこに非言語も含めコミュニケーションが成立し、何らかの働きかけがあり、共通の目標に向けて動いていく状態と規定できる。それが可能となるためには、

グループメンバーの人数が深く関わっている。通常、「group」は即座に日本語の「集団」に置きかえられるが、日本語の場合、グループと集団は同義語とは言えない。集団は、社会学では、第二次集団<sup>③</sup>、マッキーバーのコミュニティ、ヴェーバーの団体（後に組織と呼ばれるようになる）も含む幅広い概念である。

筆者は大学生のみ、あるいはほとんど社会人ばかりの演習等様々な演習のセッションの中で、集団とグループに対するイメージをディスカッションする場面を作っているが、年代によって微妙に異なることを実感している。これについては、今後、実証的な研究を積み重ねなければならないが、集団の規定が人によって様々なのは、集団やグループでの体験の量及び質によって差異が生じている可能性が高い。

そこで、用語の混乱を避けるため、本稿で集団ということばを用いる場合、特に注釈を加えなくても、小集団（「small group」）即ち、「個人的に相互に認知し、対面的に相互作用をしている少数の人々（2～25名ぐらい）よりなる集まり」<sup>④</sup>として使用していることをあらかじめお断りしておく。

### 3. 「グループの力」の意味するもの

“3人寄れば文殊の知恵”ということわざがある。3人の知恵を結集させることによってより大きな力となるたとえとして使われているが、硯川真旬は「グループの本質は、メンバー間の相互依存にあり、メンバーの“総和”とは異なる（それ以上の）独自の意味と力をもっている」<sup>⑤</sup>と規定している。また、宮崎俊策は「個人が通常持っている人格、倫理的・道徳的価値観や行動様式が、集団内の関係性を通すことで変化する事実、集団が独自の力を持っていることの裏づけ」<sup>⑥</sup>であるとしている。

これは、メンバー相互の関係が形成されるに従いグループが活性化され、互いの関係が縦横に発展して行くことを意味している。その交流からグループは癒しと安らぎの場となり、個々人が本来持っている力を発揮できるようになり、主体的に動くことにより、人格の変容の場ともなる。マズローの欲求階層説で展開されている人間の社会的欲求、すなわち所属と愛情の欲求、自尊と承認の欲求、自己実現の欲求は、集団を通してしか実現されないといっ

でも過言ではない。

しかしながら、グループの力は必ずしもプラスの側面ばかりではない。少数者の意見を抹殺し、あるいは一部のメンバーの利益ばかりを優先するとグループ本来の自浄作用が機能しなくなり、バランス感覚をなくして暴走してしまう。また、自己の存在を大きな流れと少し距離を置いたところに設定する選択をする人もあり、そういう人にとってはグループに身を置くことは必ずしも居心地の良いものとは限らない。

前述した通り、それまで、かかわってきた体験の量や質によって、グループや集団に対するイメージは規定されているのであるから、グループに対するマイナスのイメージは説明によって修正しきれるものではなく、個々人の存在が最大限尊重された、許容的なグループを体験することによって初めて払拭される。その土台があってこそ、グループのプラスの力を引き出すことが可能になるのである。

#### 4. グループワークとは何か

最近では、グループで共同作業することも含め、グループワークという言葉が多様な分野で広義に用いられているため、社会福祉援助技術としてのグループワーク<sup>⑦</sup>について、ここで若干の整理を行いたい。

グループワークはケースワーク、コミュニティワーク等とともに社会福祉援助活動におけるひとつの方法である。グループを全体的に把握するのではなく、「グループを構成するメンバー」と「メンバーによって形成されているグループ」の双方から把握する。その際、重要なのはグループワーカーの存在とグループの規模である。グループワーカーのいないグループ（セルフ・ヘルプグループ等）でも共通の目標を持つことによりメンバーの相互作用を高めていくことは可能であるが、グループワーカーは社会福祉援助活動の専門職として、グループの力を意識的かつ積極的に活用しながら、メンバーの社会適応や問題解決を図っていく。グループの規模としては小集団、4人以上<sup>⑧</sup>10人くらい、多い時でも15人までが適性である。その理由はメンバー一人ひとりの存在と動きを確認するにはそれ以上では困難であり、言葉だけではなく、言葉以外の表情、動作、姿勢等非言語の部分のコミュニケーション



ンが可能な人数だからである。加えて、メンバーが帰属意識を持ち、相互の関係性を深めるためには、あまり大人数であると妨げとなることも挙げられる。

グループワークは、一見、外側からは、余暇活動やレクリエーション活動が行われているだけのように見えるが、活動それ自体が目的ではなく、そこで繰り広げられるプロセスや人間関係を重視し、ワーカーがそこに意図的に介入する<sup>(9)</sup>ことを特徴とする援助活動なのである。

## 5. グループワークの体験学習がもたらす二つの効果

ここでは、グループワークの体験学習を導入することが学生にとってどんな効果をもたらすのか、ひとつは体験学習という学習形態から、もうひとつはグループワークそのものの効果の側面から考察する。

### (1) 体験学習による効果

今、生涯学習の分野では「ワークショップ」という学習スタイルが盛んである。中野民夫は「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と規定し、「参加」「体験」「グループ」の3つがキーワードとなる学習法であると述べている<sup>(10)</sup>。

一方、大学教育においても同様の試みはあちこちで繰り広げられている。南山短期大学人間関係科では学科創設（1973）以来、多年にわたって体験学習が実践されているが、星野欣生は、体験学習を「日常生活の体験から、あまり意識せずに学んでいる学び方を教育方法として構造化したもの」<sup>(11)</sup>と位置づけ、次の6つのステップに分けて考察している。

①体験する（動く・見る・言う）。②プロセスを見る（とまって、見る。データあつめ）。③プロセスを考える（データを分析し、問題点を考察する）。④仮説を作る（体験を整理し、自分のものにする）。⑤プランを立てる（新しい行動への適用）。⑥試みる（プランを実行する）。

これらの循環を通して気づきが深まり、態度や行動傾向に対する変化が促進され、個人の成長に寄与するというのである。

この見解は体験学習によって社会福祉援助技術を学ぶに際し、重要な側面を提示している。ひとつは「意識化すること」である。コミュニケーションスキルは援助活動以前に、日常生活場面で培われたものである。それを改めて意識化し、コミュニケーションにおける偏りを把握し、修正することは援助者としては欠かせない学びになる。なぜなら、自己及び自己のコミュニケーションを意識することなしに感情をコントロールすることは困難だからである。

今一つは、6つのステップが情報収集と分析、計画、実施という援助過程そのものの予備段階としての体験になっている点である。一連のプロセスが援助者の立場に身を置いて始めて取り組まれるものではなく、日常的場面にも含まれていることを予め体験できていれば、より早期に専門性に向けて洗練されていくものと思われる。

## (2) グループワークによる効果

体験学習が気づきと行動変容に効果的な学習形態であることは前述したが、それ自体は個人の自己成長がねらいであり、グループ形態で行われていたとしても、グループの力を積極的、意識的に活用することを念頭においてはしない。したがって、これをグループワークの手法で行ったことが、よりいっそう意味を持つ。グループワークの効果について、カール・ロジャーズはグループメンバーのフィードバック<sup>(12)</sup>による自己概念の変化である<sup>(13)</sup>とし、諏訪茂樹はジョハリの窓を例に自己開示<sup>(14)</sup>とフィードバックによって、「自分も周りも知っている自分」を拡大することができると説明している<sup>(15)</sup>。言いかえれば、自分以外のメンバーからのフィードバックによる新しい自分の発見であり、メンバーとの新しい出会いでもある。これはグループならではの力であり、ひとりでは得られない成長を促進するのである。

## 6. 近年の学生の特質

ここでは、近年の学生に特徴的な傾向について考えてみたい。筆者の掲げるグループでの人間関係を活用しながら体験的に学ぶ手法は、その時々の子生の資質によって大きく左右され、どのような状況下でも同一の効果を上げ

るとはいえないからである。

個人的印象としては、学生の傾向性は何年かのサイクルで常に動いていくものであるが、近年の学生の特質として特に顕著なことがある。それは、対人関係形成能力の脆弱化である。集団のルールや社会的態度について基礎的な学習をする児童期に、グループで活動することは大きな意味を持つ。最近では、塾や習い事のための時間の確保、戸外での遊びの減少によってその機会は徐々に奪われてきたが、そのような児童期を経て、インターネット、携帯電話等を駆使する世代に突入すると、結局のところ、人との関わり方をスキルとして学ぶ機会を逸することになる。

第6回世界青少年意識調査での諸外国との比較にも、日本の青少年の対人関係の稚拙さが現れている<sup>(16)</sup>。この調査は、生活領域の意識や人生観について国際比較するため、5年ごとに日本、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、韓国、タイ、ブラジル等11カ国を対象に、18歳から24歳までの男女1000人に実施されている。平成10年調査での「人との接し方」に関する各国との比較では、「なだめる」「会話開始」「輪に参加」「謝る」「うまくやる」について、「謝る」を除いては、いつでもできると答えた日本の青少年の割合は27%から34%で、イギリス、アメリカ等が60%以上であるのと比較するとかなり低く、11カ国中9番目となっている。日本では、本来、人との関係の中で身につけるべき対人関係形成術は今や、学校でカリキュラムを組んで教えるべきものになりつつある<sup>(17)</sup>。

第二の特徴は、彼らが概して自己志向的なところであろう。これは必ずしも世にいう「自己中心的」であることと一致しない。自己に対するよりどころがなく不安な状態にあるので、他者志向的になれないのである。大平健は「やさしさの精神病理」の中で人々は心が傷つくことに敏感になり、傷をなめあう「やさしさ」よりもお互いを傷つけない「やさしさ」へと変化したと説明している。学校で、家庭で、あるいは社会の中で、「コトバはお互いを傷つける危うい道具であり、お互いの気持ちに立ち入らぬよう細心の注意を払った人間関係」<sup>(18)</sup>を築き上げている。その結果、自己主張せず、相手の動静をうかがいながら合わせていくパターンが身についていく。

ところで、平木典子は、自己表現の仕方を①不十分な主張、②過剰な主張、③適切な主張の三つのタイプに分類している<sup>(19)</sup>。学生達は概ね①か②のタイ

ブで、自分の感じ方、考え方を抑えて相手に合わせてしまうか、最初から分かり合うことに懐疑的なため、意見の対立を単なる見解の相違とは受けとめず、相手の存在を否定するような事柄にまで敢えて言及して決裂してしまうかのいずれが多い。

これらの特徴は、子ども時代に集団の一員になるという体験が減少したことに遠因がある。社会の変化の中で、児童の生活体験から直接性が薄れ、メディアを媒介とした擬似体験へと体験の質を変えた。また、エスカレートする進学熱は、学校や地域での集団の形成を阻む。最も基礎的な集団である家族においてさえ、接触の機会は減っている。このように人間関係が全般的に希薄で集団が脆弱化してきている時代の中で、学生達が身につけてきた反応パターンと理解するべきであろう。

## 7. 援助関係に及ぼす影響

このような特質をかかえたままソーシャルワーカーとなった時、懸念されることが二つある。ひとつは、援助関係を形成すること自体の障害である。援助者と利用者の関係は一般的な人間関係よりもさらに一步踏み込んだ関係である。時として、立場の違いを超えてどこまでかかわる覚悟があるのかと問われ続ける重さを秘めている。援助者も人間であるから、不可避に利用者を傷つけるような言動をとってしまうこともあり、自身の無力感に押しつぶされそうになることもある。それも援助関係のプロセスであり、避けては通れない。すなわち、「傷つけた」「傷つけられた」というレベルをはるかに超えた専門的関係であるといえる。援助者に自分を守ろうとする防衛的態度がわずかでもあると利用者はそれを敏感に察知し、援助関係の進展が阻害される。

今ひとつは、援助原則である「受容」のすりかえである。利用者があるがままに受け止めていくことは、援助関係を形成するためのひとつのプロセスである。そこには今の状況がそれを必要としているという判断があり、将来にわたってすべてを受容することを意味しない。状況によっては利用者に対峙しなければならない場面にも突き当たる。ところがすべてを認め受け容れることは援助者のあり方としても正しいのだと「No」の言えない自分を見

つめることなく援助原則に逃げ込んでしまう。「その安易な受容」は、援助関係における矛盾やストレスがつもり積もった時、最大級の「No」、すなわち存在そのものの否定にも及びかねない形となって噴出する可能性がある。これでは、表面に現れるものが同一であったとしても、本当の意味で援助関係を形成したことになるのでない<sup>(20)</sup>のである。

## 8. 演習のプロセス

ここで、筆者が1999年4月から12月まで、1年制の社会福祉士養成施設（通学形態、演習は1週1コマ90分）で行った演習を素材にプロセスを振り返ることとする。演習を履修しているメンバーは14人、（男性4人、女性10人）入学当初、無作為に割り振られており、大学（大学院）を卒業してすぐ入学し社会経験のない学生が9人と6割以上を占めた。この養成施設では一定の現場経験を経て資格取得のために入学する学生もいるが、この14人には現場経験はなく、一人を除いては社会福祉を学ぶことも全く始めてであった。

最近の学生の傾向については既に述べたが、このような傾向を少しでも是正するために、まず、専門的援助関係の前段階として「基礎的人間関係形成のプロセスを体験すること」を演習全体の目標とした。具体的には、ゼミ生一人一人が、自分に対して、「肯定的な感情、否定的な感情すべてひっくり返してできる限り率直に自分を表現していくこと」他者に対して、「非言語コミュニケーションに注意を払いながら、表現されていることを傾聴する」という課題を達成することをめざし、方法論としてグループワークの体験学習を用いた。

ここでは、演習の時期を振りかえりの便宜上、基礎学習期、グループワーク体験学習期、学生主体の学習期の3期に分けた。

### (1) 基礎学習期

第1回目の演習プログラムとして教員、ゼミ生それぞれの自己紹介を行ったが、この自己紹介には自分自身に関する情報提供ではなく、できるだけ「人となり」がわかるよう工夫して欲しいと注文をつけた。その後、援助者

として自己開示が必要不可欠であること、効果的な自己開示の方法について説明した。

2回目の演習では、促し、共感等の傾聴の技法について、また非言語コミュニケーションの意識的活用について説明し、二人一組のロールプレイ<sup>(21)</sup>によって傾聴することを試みた。

3回目の演習では、ゼミを3つのグループに分け、「愛」「健康」等8つの項目に、グループで話し合って敢えて優先順位をつける「価値の序列ゲーム」<sup>(22)</sup>を行った。この後、ゲームのプロセスを通して気づいたことをさらに話し合った。人のものの見方、考え方は人それぞれであること、自分では当たり前のことが人によってはそうでないこと、選択の中にその人の背景が隠されていること等の気づきが語られた。これを受けて価値観が援助活動に与える影響を補足した。

4回目の演習プログラムとして日常生活場面での自己主張のロールプレイを行った。また、自己主張チェックリスト<sup>(23)</sup>を使用し、自分の主張の傾向性を把握するとともに、よりよい自己主張の仕方を説明した。

この時期は、これらの方法を通して今まで意識せずに行われていたコミュニケーションに注意を払い、意識的なコミュニケーションスキルとして習得できるよう心がけた。

## (2) グループワーク体験学習期

ここでは、演習の時間4回分を使ってグループごとのプログラム活動を、できるだけ全員の合意を形成しながら行うことを試みた。それに先立ち、グループワークの概要を説明し、次に「沈黙」の意味について補足した。グループでは一人が発言している時、多くのメンバーは黙って聞いている。その時、沈黙の意味するものもさまざまであり、それに即した動きが必要になるからである。また、予めの約束事として、グループで何かを決定する時はいきなり多数決を採ったり、じゃんけんなどせず、同意していないメンバーの、あるいは意思表示がはっきりしないメンバーの意思を非言語コミュニケーションから最大限汲み取りつつ、プロセスを大切にしながら決定することを確認した。さらに、体験日ごとに、すべてのプロセスと、メンバーとグループ両方の動きを観察して記録し、感想を添えてプログラム実施後にレポートとし

て提出することを課した。

筆者はグループ分けの段階からできるだけ介入せず状況を見守った。プロセスは次のようである。

第1回 ゼミ全体のグループ分け

第2回 グループごとに活動のアイデアを出す（自己開示とブレインストーミング）

第3回 グループごとの活動（グループでの話し合い、作業等）

第4回 グループごとの活動、またはグループで決定したプログラムの実施

この時のグループ分けは、意欲的か否かの授業態度をひとつの尺度として、ふたつのグループに分けられた。

Aのグループは、このグループ分けの気持ちをそのまま持ち越し、メンバーそれぞれの授業に対する意欲について話し合い、講義内容に対する興味と教員の講義の仕方を相関させる表やグラフを作成するプログラム活動に取り組んだ。

一方、Bのグループは、みんなで創作活動をしたいという気持ちに共通点を見出し、共同でコラージュを製作した。

4回の活動が終了した後、グループごとの反省会を行った。反省会では、学生間ではプログラムの適否を中心に話し合われたが、筆者は特定のメンバーの意思を反映できなかったことを振りかえることのできるよう介入し、葛藤を回避してしまった場面を指摘した。また、レポートには一人一人の動きにそってコメントをつけ、後日返却した。

### (3) 学生主体の学習期

この時期にはほとんどの学生が実習を終えていたので、学生の希望も聞き合わせながら、実習体験の共有に当てた。小人数の方が話しやすいということで3つのグループに分けたが、実習中の学生もおり、11人ほどの参加だった。その後再三、ゼミとして取り上げたいテーマを学生が主体となって設定するよう促したが、実習等でメンバーの出入りも激しく、散発的な話し合いに終わり深まらなかった。4週間ほどそんな状況が続いた後、学校全体の行事としての実習報告会にゼミ単位で取り組むことになった。テーマを設定す

るため、ゼミの進行は全面的に学生に委ねた。

筆者はその時間、個別に面接を行った。「援助者としての自分を考察する」ことをゼミの最終目標に置いていたが、その手がかりとするため、学生が作成した「自己理解シート」<sup>(24)</sup>を題材に話し合うためであった。面接の中心的話題は自己を理解することであったが、その学生のゼミの中での動きや役割についても同時に話し合った。

ところで、実習はほとんどの学生が2週間、2ヶ所の施設（機関）で行っていたが、種別は多岐にわたり、実習のまとめとして種別ごとにテーマを設定することは困難だった。共通項を探そうとして、学生はディスカッションを繰り返した。始めは実習の内容や実習施設の援助活動について語られていた。しかし、実習が自分にとってどんな波紋を投げかけ、自分はなぜ福祉を学ぼうとしているのか、あるいは、自分の心の中には人を援助することで自分の存在価値を確認しようとするような気持ちがあるのではないか等、次第に内容は自己に向けて深められて行った。

## 9. 体験学習のベースにある「エンカウンターグループ」方式

社会福祉を学びながら、同時にカウンセリングにも興味を持った学生時代、あるいはまた福祉事務所、病院のケースワーカーとして勤務していた時代に、筆者はトレーニンググループ<sup>(25)</sup>、エンカウンターグループ等様々なグループを体験した。グループワーク体験学習の効果についてはすでに述べたが、それのみにとどまらず、筆者の根底には、ロジャースが「基本的出会いグループ」と命名している<sup>(26)</sup>エンカウンターグループの影響があると思われるため、ここでエンカウンターグループについて整理したい。

### (1) エンカウンターグループとは何か？

エンカウンターグループとは、「経験の過程を通して、個人の成長、個人間のコミュニケーションおよび対人関係の発展と改善の促進を図る」グループである<sup>(27)</sup>。もうひとつ、混乱を招く用語として「グループエンカウンター」がある。語源として、エンカウンターとは出会いを指しているのであるから、カウンセリング場面等で、個人と個人が出会うという形もありうる。「ふつ



う「エンカウンター」というときには、グループエンカウンターを意味している」<sup>(28)</sup>が、言葉を厳密に使い分ければ、それをグループで行うのが、「グループエンカウンター」、エンカウンターを目的として形成されたグループが「エンカウンターグループ」と規定できよう。

國分康孝はエンカウンター（本音と本音のふれあいを）するとは、具体的に次の6つのことを体験することだと述べている。①自分の今の感情を知る（自己覚知）②気づいた自分の感情を表現する（自己開示）③さらに主張する（自己主張）④他者の表現や主張を受け容れる（他者受容）⑤他者の行動の一貫性を信頼する（信頼感の形成）⑥他者と関わりを持つ（役割遂行）である<sup>(29)</sup>。

すなわち、自分の生々しい感情が湧きあがることを抑えたり、他者に対して自分の気持ちを隠す等防衛的態度は、本音のふれあいが妨げられ、人を理解することや、深い人間関係を形成していくことを妨げる。これを、グループの中で打破していこうと試みるのが、エンカウンターグループなのである。

## (2) 展開の形による「構成法」「非構成法」という分類

これらのことを体験する時、展開の仕方には、「構成法」「非構成法」のふたつのアプローチがある。川田誉音は、「構成的グループはファシリテーター<sup>(30)</sup>が主導権をとって課題を与えたり、時間を区切ってエクササイズをさせたりして短時間に自己防御をとり、関係を作っていくグループ」とし、「非構成的グループとは、メンバー中心のグループで、あらかじめ設定した課題や役割はなく、内容も方法も参加者が決めていくグループ」と整理している<sup>(31)</sup>。構成法の利点はあらかじめエクササイズが組まれ、反応や効果の予測もつきやすく教育的要素が強いので、エクササイズに多少の心得があれば、長短いずれの時間枠でも誰でも活用することができる。それに対して非構成法は「人格の再構成にポイントがある」<sup>(32)</sup>から、自我の確立していない青少年には難しく、プロセスの中で気づきや学習が展開されるため、それなりの時間の経過が必要であり、ファシリテーター自身のあり方がグループの動きに影響を与えること、また、主体は参加者でどこに展開していくか予測不可能な側面もあることなど、ある程度カウンセリングに心得を持っている必要があるともいえよう。

川田誉音は、「筆者自身もその両方をソーシャルワーカーの教育・訓練の場で実践する機会を持った」末の所感として、「構成的グループは、言われるままに動いてみることによって、今まで気づかなかった自分の可能性に出会い、自己が解放されていくのが実感される」としながらも、「構成的グループに人気があるのは、専門家依存の傾向で、自由な出会いを主体的に創造していく社会的条件の不足に直面させられる思いがする」とし、さらに、「“エンカウンターグループ”がそのままソーシャルグループワークと言えないにしても“エンカウンターグループ”の基盤から、人間尊重の価値を実現するグループワークの方法を汲み取ることはできるだろう」と結んでいる<sup>(33)</sup>。

## 10. エンカウンターグループ方式のグループ体験学習への応用

社会福祉士養成施設での演習はカウンセリング学習ではないので、人間関係の形成の体験のみに焦点を当てて、援助技法、背景にある価値観、理論と結びつけた社会福祉に関する知識等を学べないとしたら、演習としての効果を十分果たしているとは言い難い。そこで、必要となる知識や技法を理解するためにはどのような体験を用意すべきか、あらかじめ考えてプログラムを組む必要がある。

まず、ゼミ生同士の人間関係が育っていない基礎学習期であるが、互いの防衛が取れ、早期に関係が作られるように目標を設定しつつ、援助者として欠かせない傾聴のための技法や価値観について学べるような内容に絞り込んだ。方法として、前述したエンカウンターグループの構成法を採用した。筆者の立場はゼミ担当教員であり、構成法で言うところのリーダーであったが、主導的に推し進めるのではなく、学生との間に信頼関係が作られ、教員に対する批判も出しやすいように配慮した。

グループワーク体験学習期にはグループで「全員の合意を得ながらプログラム活動をする」という大きな枠組みは構成したが、そこに至るプロセスはすべてメンバーに委ね、指示を出すことはしなかった。ここでは、学生は全員の合意を得るという取り決めの中で、同時にいくつかのことを実践しなければならなかった。それは、まず、非言語で表現されているものも含め、メンバーの発言を傾聴することである。次には、自分の気持ちを把握し、さら

## グループ体験学習による演習とグループ場面への援用

にそれを表現し、意見の食い違いがあったとしても乗り越えて主張していくことである。さらに、メンバーの主張と対立したままではプログラムは決定できないので、他者の主張と折り合いをつけていく必要がある。そして、プログラムが決定すれば、グループの一員として果たさなければならない役割を実行することになる。前項で紹介した国分康孝のエンカウターの6つの手法がすべて網羅されている。しかし、目標として掲げられているわけではなく、プログラム活動を決定し、実行することの中に自然な形で組み込まれているのである。したがって、この時期は、構成法、非構成法の折衷的手法を採ったことになる。

さて、グループワーク体験学習の移行期を経て、学生主体の学習期では、完全に非構成法へと転換した。それまで、何らかの形で、課題は与えられていたから、学生には戸惑いが大きかったものと思われる。しかも、グループワーク体験学習を経ているので、ことさら強調しなくても、全員の合意が不可欠であることは暗黙の前提であった。筆者が非構成法に固執したのは、将来、問題解決に取り組むソーシャルワーカーとして、体験したことを単なる体験に終わらせずに内面のレベルまで深めることができ、また、依存的学びから主体的学びへと脱皮し、さらに、自分もメンバーもグループも主体的に動く力があるという信頼感を演習の学びの最終段階として是非とも獲得する必要があると考えたからである。

表2 演習プロセスと学習内容及びエンカウターグループとしての展開

演習プロセス	演習プログラム	学習内容（知識の伝達）	エンカウターグループとしての体験	グループ方式
基礎学習期 （コミュニケーションスキルの習得）	自己紹介 傾聴 価値の序列ゲーム 自己主張の方法	自己開示の方法 傾聴の技法 援助活動と価値観 自己主張のタイプ	自己開示 自己表現 自己受容 個々人の尊重	構成法
グループワーク 体験学習期 （プログラム活動の計画と実施）	ゼミのグループ分け グループごとのプログラム活動 グループごとの反省会	非言語コミュニケーションの活用 沈黙の意味 グループワークの概要 グループワーカーの役割	自己覚知 自己開示 自己主張 他者受容 信頼感の形成 役割遂行	構成法と非構成法の折衷
学生主体の学習期 （体験の内面化）	実習の振り返り 実習報告会のテーマ設定		主体的に動く 信頼感の獲得 メンバーに対する肯定感、一体感	非構成法

以上のように、演習は、グループでの出会いを通して人間関係を形成していくプロセスを経ながら、援助技法、社会福祉の知識、考え方等を体験的に学ぶという二重構造になっており、筆者は前者に力点を置いた。この部分は表面に出ていないのみならず、説明によって知的に理解する性質のものではないため、いわば「隠された意図」となり、ゼミ生にも演習後半までわかりにくく、戸惑いの一因になっていたものと思われる。

しかし予め目標として前面に押し出すことで無理を強いたり、ごちなさや誘発しないよう筆者としてはプロセスに委ねる他はなかったのである。

グループの手法も含めこれらのことを一覧表として整理したものが表2である。

## 11. グループ場面に対するグループワーク的手法の活用

さて、ここまで筆者は社会福祉分野における専門職養成のための教育手法について論じてきた。これを、たとえばゼミ等、もう少し一般的なグループ場面まで援用する「グループワーク的手法の活用」として提案し、本稿の結びとしたい。

### (1) 様々なグループ場面への手法としての生かし方

グループワークとは、活動自体それ自体が目的ではなくそこに展開する人間関係に介入する援助手法であることはすでに述べた。これは援助活動としての特殊性であり、一般的なグループの活動においては、活動すること、すなわち活動の内容それ自体が目的である。

人間関係を特に考慮せず、活動を推し進める場合でも、人が寄り集まれば互いの中で何の影響力もないということはまずありえない。たとえば、文化祭、体育祭等共通の目標に向かって行くうちに仲間関係が強化された経験は誰しも持っている。ただし、それは活動の副次的効果というべきもので、偶発性が強く、いつも同じ効果を期待できない。そこで、100%活動に視点を定めるのではなく、20~30%、そこで繰り広げられている人間関係に配慮することによって、教員、学生双方向の学習の効果は意識的に高められると思われる。

## (2) グループワーク的手法活用のための4つの配慮

配慮とは具体的には、以下の4つのことを試みることである。

### ① グループをひとつのまとまりとしてみる前に、構成しているメンバーに着目する

教育現場では、多年にわたって集団を管理する形が主流であった。教員にとっては優秀で目立つ学生、学業不振、あるいは学習態度に意欲の感じられない学生、この両極端の印象が強いため、アプローチはこの両者に集中し、どちらにも属さない学生はとかく忘れがちな存在となる。実際は、一人ひとりの個性はまとめられるものではなく、限りなく同質の部分があったとしても別のものなのであるが、十把一からげとして扱われてしまうために、学生は自分が尊重されている、対等に扱われているという意識が持てず、主体的な学びに至らない。

### ② 大きな集団の場合はメンバーを把握しやすい規模に分割する

上記のことには集団の規模も深く関与しているため、可能ならば活動グループを少人数（上限8人まで）に分割し、教員が均等に目配りする。リーダー役の学生の取るリーダーシップを上手に活用しイニシアティブを委ねながら、教員は切り捨てられたり、目立たないために置き去りにされている学生に配慮する。学生は少人数だと発言しやすく、関係も作りやすいので活動が活性化される。全員がくまなく知り合うにはこの小グループはたびたび編成替える必要があるが、表面的でない関係が作られることを望むならば、しばらくの間、同一のメンバーである方が関係は深められる。

### ③ 個人を立てるか集団を立てるか相反する場面では結論を急がない

個人の求めるものと集団の方向性は必ずしも一致せず、学生の理解力の違いもあり、「あちらを立てればこちらが立たず」のような状況は常にある。この時、躊躇なく集団を優先させると、たとえ多数者の意見であったとしても、この集団の関係は切断される。その集団では、自分を殺して他者に合わせるしかなく、他者は往々にして「建前としての他者」であって誰の本音で

もなく、ほんとうの人間関係が作られないからである。規律やルールの観点からのみ考えると、どうしても集団を管理、統制したくなる。常に集団を優先させず、ひとりひとりの意思を汲もうとする姿勢を折りにふれて見せていくこと、そのためには運営する側にも葛藤があるのだと身をもって示していくことは重要である。

#### ④ 結果だけでなく、プロセスにも気を配る

知識や理論は正しい、間違っている等比較的白黒がはっきりつく世界である。大学が知識や理論に依拠した教育の場である以上そこは軽視できない。また、学生の側も、マークシート方式の試験に馴染んでいて、手取り早く答えを知ろうとする傾向がある。しかし、社会科学的に思考することが多面的に、かつ仔細に検討するということであるなら、能率的に結論に導こうとせず、そこに至る道筋を大事に扱うことは意味を持つ。それは、学生自身がグループの中で、自分の個性、独自性を自覚する機会になり自信を獲得し、結果的に主体的に学ぶことにつながっていくからである。

教員が講義ではなく、グループ形態による学習を導入する最大のねらいは、課題こそ提示するものの、互いのディスカッションを通して学生同士がその課題に主体的に取り組み、学びを深めて欲しいと期待するところにある。最近の学生にその能力や主体性がないと結論づける前に、それが可能となる土壌、即ち、適切なリーダーシップのもと、個々人が尊重されメンバー同士が互いに影響を与え合えるような許容的な場を教員がまず作っていくことから始めたいと思うのである。

#### 《注》

- (1) 社会福祉士養成講座9 第2版『社会福祉援助技術各論Ⅰ』196頁、中央法規出版、1996年
- (2) 国分康孝編『統構成的グループエンカウンター』原理編4、富田 均「グループアプローチの理論的基盤」33頁、誠信書房、2000年
- (3) 第一次集団を概念化したのはクーリーであるが、第二次集団はクーリーの理論に則って後に概念化されている。
- (4) 見田宗介・栗原 彬・田中義久編『社会学事典』457頁、弘文堂、1994年
- (5) 大塚達雄・硯川眞旬・黒木保博編『グループワーク論』43頁、ミネルヴァ

## グループ体験学習による演習とグループ場面への援用

- 書房, 1986 年
- (6) 福田垂穂・前田ケイ・秋山智久編『グループワーク教室』55 頁, 有斐閣, 1989 年
  - (7) 厳密には, 「ソーシャルグループワーク」という。用語の混乱を避けるため, 現場における実践を「福祉グループワーク」と規定した書物もあるが (『福祉グループワークの理論と実践』ミネルヴァ書房, 1999 年) まだ, コンセンサスは得られていない。
  - (8) 集団の定義としては 2 人から集団とみなされるが, 活発な相互作用という観点から考慮し, ここでは 4 人とした。
  - (9) 社会福祉分野では, 問題の解決や予防を目的としてワーカーが行う様々な援助活動を指す。
  - (10) 中野民夫『ワークショップ』11 頁, 岩波新書, 2001 年
  - (11) 「人間関係」第 4 号, 星野欣生「体験学習」109 頁, 南山短期大学人間関係研究センター, 1986 年
  - (12) 通常の文脈では振り返りを指すが, ここでは, その人の気づいていない部分, 薄々気づきながら明確化できていない部分を自分以外のメンバーが指摘することを言う。
  - (13) カール・ロジャーズ『エンカウンター・グループ』98 頁, 創元社, 1985 年
  - (14) 自分の考え, 価値観等をありのままに, 誠実に, 相手に分かるように伝えていく自発的な自己表現。
  - (15) 諏訪茂樹『コミュニケーションと人間関係』166~167 頁, 建帛社, 1998 年
  - (16) 平成 11 年度版『青少年白書』112~113 頁, 総務庁青少年対策本部
  - (17) NHK <クローズアップ現代>にて, 「人とつきあう技術を教える」として 2001 年 7 月 17 日放映
  - (18) 大平 健『やさしさの精神病理』175 頁, 岩波新書, 1995 年
  - (19) 平木典子『自己カウンセリングとアサーションのすすめ』金子書房, 2000 年
  - (20) 1999.10.18 付福祉新聞に施設職員に対するアサーティブネストレーニング (適切な自己表現の訓練) の導入が紹介されている。
  - (21) 解決すべき問題に対して, 役割を演じるにより, 解決の方法を考え, より深く利用者を理解するために用いられる手法。
  - (22) 『新グループワークトレーニング』86~87 頁, 遊戯社, 1995 年 (項目は一部修正)
  - (23) 平木典子『アサーショントレーニング』13~14 頁, 97~98 頁, 金子書房, 1993 年
  - (24) 実習終了後に「自分」を振り返るために筆者が作成した記入シート。実習ノート, 評価票の記述から振り返るシート 1, 自分の描いている援助者像から振り返るシート 2, 生育歴のエピソードから振り返るシート 3 の 3 部構成となっている。
  - (25) レヴィンによって始められた体験学習法で, テーマのない自由なディスカッションがグループ内で繰り返される。そのプロセスに参加することによって,

感受性や柔軟性が養われ、自己変容や他者理解につながっていく。

- (26) カール・ロジャーズ『エンカウンター・グループ』7頁, 創元社, 1985年
- (27) 同上
- (28) 國分康孝『エンカウンター』4頁, 誠信書房, 1981年
- (29) 前掲書 13頁
- (30) 促進者を意味する。國分は中心になって運営する人を構成法ではリーダーと呼び、非構成法のファシリテーターと区別している
- (31) 川田誉音編『グループワーク』14講「エンカウンター・グループ」118頁, 海声社, 1990年
- (32) 國分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』手島茂樹「体験にもとづく構成法・非構成法の比較」342頁, 誠信書房, 1995年
- (33) 川田誉音編『グループワーク』14講「エンカウンター・グループ」122頁, 海声社, 1990年

(2001年9月28日受理)