

# グループカウンセリングワークショップの プログラム構成と成果

## Program Organization and Outcomes of Group Counseling Workshop

中川 剛太 NAKAGAWA, Gota

- 国際基督教大学大学院教育学研究科  
The Graduate School of Education, International Christian University

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

- 国際基督教大学  
International Christian University



グループカウンセリング, ワークショップ, プログラム構成, 訓練過程  
group counseling, workshop, program organization, training process

### ABSTRACT

In this article, a two-day intensive training program of group counseling workshop held at International Christian University (ICU) for teachers, school counselors, and child guidance counselors, is introduced and its outcomes are examined. The goals of the participants in our workshop lay in creating a growth-facilitating relationship by use of the self, relating with children on the basis of understanding from the context of their groups, and mastering the basics of practical management of group counseling. Self-expression and deepening the relationship was emphasized in many experiential programs so that practice world not be separated from theory. Workshops utilized small group format Free-association-like talking and active interaction was encouraged in the groups, lectures and activities were alternated, and there were many occasions for role-playings in a group counseling situations with children and adolescents. Many of the participants were able to experience their own genuine feelings in those programs, and they learned how to express what they were experiencing. Also, they could learn experientially the theory of group development through the interactions of the peer members and the development of their own groups. Descriptive feedback from the participants at the end of the workshop showed that they could feel hope by gaining self-acceptance and/or self-understanding, and could clarify what they should engage in internally. It was concluded that effective methods for learning how to intervene with counseling groups should be developed, as well as experiential learning.

## はじめに

グループカウンセリング (Group Counseling; 以下 GC とする) は、比較的人格機能水準の高い人を主対象とした対人関係や適応上の問題への心理学的援助として小集団を用いた手法で、諸機関で幅広く実施されている (Trotzer, 1999; Tudor, 1999; MacLennan & Felsenfeld, 1968). 児童・思春期に対する適用に関して言えば、葛藤を理解し、解消し、適応的な対処方法を学ぶといった通常のカウンセリング効果だけでなく、グループの中で対人関係について学習することができ、実際に仲間を作ることで発達が促進され、居場所を持つことで学校などへの適応感を高める体験ができる。その有効性は、心理学的変化にとどまらず学校場面での行動や学業にも及ぶことが評価されている (Shechtman, 1993 など)。その点で教育現場の理念や目標とのかみ合いがよく、さらに、カウンセラーだけでなく教員も関わることで、学校全体の機能にも大きな影響をもたらすと考えられる。しかしながら、わが国においてはまだまだほとんど実践されていないのが現状である。

近年わが国では学級全体を対象とした介入がしばしば行なわれ、子どもの成長への有効性や予防的効果が報告されてきている (国分, 1992; 国分, 2000; 東京都教育研究所, 1999; 西村, 2001)。さらに、公的機関が不適応の子ども達のために適応指導教室や相談学級を設置し、成果をあげてきている (相馬他, 1998)。これらは、生活の場としての学級という器が成長促進への潜在力を持った集団であることを示すものである。また、学級に適応しづらい子どものための居場所を学校内に作り出す試み (亀口他, 2000 など) も、学校コミュニティを活性化していく試みとして評価されるものである。しかし一方で、集団内の対人関係行動や集団全体をどのように理解し、介入していくかの指針に乏しい場合が多く、運営する側に戸惑いが多いことも事実である。おそらくそれと関わることであろうが、子どもたちが自分を表現し、語り合い、探究する場として集団が設定されることがほとんどない。子どもたちの自己表現に対する欲求と潜在能力を十分展開させるには、そのための適切な構造が必要となる。その意味で、明

確な枠を持った GC はとりわけ学校場面、教育相談場面において必要な手法であると考えられる<sup>1)</sup>。

GC の普及がわが国で鈍いことは、制度上の問題もさることながら、その有効性がいまだ知られておらずノウハウの普及や訓練システムの構築が著しく遅れていることに大きな理由があることは認めないわけにいかない。しばしば学校教育相談活動の現場からはグループ手法に対する期待が聞かれ、グループでの心理的関わりの形成と展開に関わる理論面および実践面での基礎訓練への高い関心とニーズが感じられる。そのような問題意識から、我々は教師、スクールカウンセラー、教育相談関係者を対象として GC の基礎的な知識と技法を習得するための短期ワークショップを企画し、実践してきた。短期ワークショップという形式の性質上、GC を実際に構成、運営することができるようになるまでに導くことは不可能であるが、その意義は大きいものであると考えた。すなわち、ミニマム・エッセンスを得ることによって今後の展開をしていく可能性を提供することの意義、カウンセリンググループではない集団の場で仕事をしている教育相談および教育臨床関係者に GC の可能性を伝えることでグループ活動の質を高められるだろうという意義、またカウンセリングの基礎技術をブラッシュアップするためのユニークな機会を提供するだろうという意義である。

この小論では、ワークショップの実践におけるプログラム構成を紹介し、我々が狙いとしたポイントについて訓練過程を例示するとともに、その成果を検討していきたい。

## GCの基礎訓練項目

GC を実践していくためのスキルをすべて十分に習得するためには長期の集中的訓練が必要である。理論、実践技法、スタンスについて新たに学ぶべきことは多く、特に、教育相談に関わった経験の少ない教師にとっては、悪くするとこれまで培ってきた教師としての技術や自信を脅かすことになりかねない。そのため、ミニマム・エッセンスを参加者のニーズやこれまで学んできたものの相違をふまえて習得していくためには訓練の基礎項目の絞り込みを始

めとする配慮が求められる。標準的な訓練項目としては、大きく分けて次の3つが考えられる。

- ① 自己を用いて成長を促進する関わりを作り出すこと  
 純粋性(ないし透明性)に基づきメンバーと向かい合って対話するために自己を柔軟に使える能力の向上/反応の特徴への気づきと理解/教育相談やカウンセリングの基礎的技術
- ② 集団という文脈から子どもを理解し関わること  
 集団行動理解の枠組みとしての集団力動理論, 集団発達理論の習得/対象となるメンバーに関する心理的特徴の基本的知識(ここでは, 児童, 思春期の発達段階とその心理的特徴, さらにはその時期特有の集団様式の理解が問題となる)
- ③ GCの実務的運営方法論の習得  
 GCの構成から展開, 終結に至る運営方法論/組織論, 機関における連携の方法論/倫理的問題

このうち、「実務的運営方法論」は短期ワークショップで扱える範囲を越えるため、運営理論の大枠の

提示, GCの適応や, メンバー選定の規準などに関する具体的方法の小講義, および今後の研修・訓練資源の紹介を行い, 実践していくための道筋のガイダンスを行うにとどめた。第1および第2の軸について, 訓練を効果的にかつ有機的に展開していくために, 「知識と体験を遊離させることなく」, 「グループの安全感の中で自己表現を十分に行うことを基礎として」, 「起こっている現象を素材として理論的理解を行い」, 「すでに持っている技術を確認しつつ, 新たに身につけたい姿勢や技術を明確にし」, 「GCに必要な技法に触れる」ことを方針として, プログラム構成を行った。

### ワークショップ構成

ワークショップは「グループカウンセリングの実際と運用」と題して行われた<sup>4)</sup>。表1, 2に目的, 目標, 契約を含めた2回分の概要を示した。いずれも, 1セッションは90分で, 1日目3セッション, 2日目3セッションの計6セッションからなる。イ

表1 第1回ワークショップ構成の概要

項目	内容
目的	対話を軸とした小集団内での生徒行動を理解していくことを通して, 集団を心理的成長の場にしていくための基本的態度, 基礎技術を習得すること。
目標	集団を理解する技術, 生徒の話聞く技術, 自分を表現する技術に関する自己課題を明確にする。そのために, まさにこの集団を自分の成長のために使えるようにしてやること(連想的会話, 衝突を恐れない勇気, 失敗や恥を恐れないおおらかさ, 自分がどのような人間であれプレゼンスをはっきりさせること, お互いの資質をよいところを探すこと, 自分のよい資質に責任を持つことなど)。
契約	内密性, 時間, 自由連想とフィードバック, 現場の問題の解決は保留すること。
構成 <1日目>	<セッション1> ・グループ契約 ・参加者の動機・目標のシェアリング ・グループエクササイズ: 「グループサイズの違い」 ①2人, ②3人, ③7人, ④リーダー参加
<2日目>	<セッション2> ・講義「グループカウンセリングの治療機序」 治療要因(Yalom, 1995) ・アクティビティグループ: 「小学生・中学生・高校生の集団」 ・エクササイズ: 「今考えていること, 今感じている気持ち」 ①リーダーレス, ②リーダー参加
	<セッション3> ・講義「グループリーダーの基本的態度」 ・ロールプレイ ・自己課題の明確化(集団を理解する技術, 生徒の話聞く技術, 自分を表現する技術について)
	<セッション4> ・ロールプレイ「グループ形成まで」
	<セッション5> ・ロールプレイ「グループ形成」
	<セッション6> ・ロールプレイ「活動期」 ・自己課題のくくり, フィードバック

ンストラクターは筆者達男性2名。参加者は第1回目が5名全員女性で、小学校教諭、中学校教諭、養護教諭、スクールカウンセラーであった。第2回目は男性教師1名と、養護教諭、適応指導教室ボランティア、大学院生(修士課程修了直前)の女性3名、計4名であった。

ワークショップの基本方針に則り、「理論→体験→検討→理論」のサイクルを考慮してプログラムを配置した。第1回では、児童・生徒役を参加者がとり、ロールプレイによってグループカウンセリングの疑似体験をすることに力を置いた。第2回では、より体験的要素と基礎技能の習得に力を置くため、実際にグループカウンセリングを体験するセッション(グループカウンセリングセッション—以下GCS)と、講義・体験的演習(ワークショップセッ

ション—以下WSS)を交互に行い、2人のインストラクターが交互にメインリーダーとサブリーダーの役割を交代した。また、グループリーダーのロールプレイを行う前に、生徒との個人対話のロールプレイに時間を割くことで、ロールプレイという研修方式に慣れることと、より基礎技法を重視することを狙った。さらに、参加者集団そのものの形成、展開、別離の体験を通して位相発達理論(Siepkers and Kandarar, 1985)を習得することを狙い、WSSのグループ体験が各位相(契約、仲間関係形成、作業、別離)の特徴的課題として浮き彫りとなるよう配置し、フィードバックの際にそれらの位相の特徴を説明していった。位相ごとの作業課題を表3に示した。

表2 第2回ワークショップ構成の概要

項目	内容
目的	グループを用いた成長の援助の手法を、体験・感覚と理論と両面から習得する。
目標	自己表現がスムーズになること。相手と向かい合う対話の感覚をつかむこと。生徒を理解するために発達理論の基礎を知り、それとの関わりで集団のさまざまな現象に関心が持てるようになること。発達や現場の状況から、グループ設定の基礎知識を得ること。
契約	内密性、時間、連想的対話と傾聴、現実の問題解決を保留すること、楽しむこと。
構成	グループカウンセリング・セッション(以下GCS)では、連想的対話を通して自分が伸ばそうと思っている部分に関する相互検討を行った。一方、ワークショップ・セッション(以下WSS)では、自己発見や他者理解の促進、コミュニケーションの基礎技能訓練、グループダイナミクスを理解するためのゲーム、生徒を想定したグループカウンセリングのロールプレイなど各種のエクササイズで構成した。
<1日目>	<セッション1> GCS①: 契約 ・グループ契約: 参加者の動機、目標のシェアリング、グループ目標の共有 ・人格目録分析 <sup>iii</sup> (Trotzer, 1999) 記入(1)
	<セッション2> WSS① ・講義「ジョハリの窓」 ・アクティビティ「人格目録分析」: 相互印象の交換と「人から見た自分」についての検討 ・アクティビティ「100円ゲーム」 <sup>iii</sup> : ディスカッション「集団役割」
	<セッション3> GCS②: 仲間関係・作業 ・アクティビティ「グループへの否定的感情を語る」 ・ディスカッション: 相互の率直な表現、グループ内目標の練り上げ、1日のまとめ
<2日目>	<セッション4> WSS② ・アクティビティ「好き/嫌いを伝える」 ・アクティビティ「児童・生徒との対話」: 具体的な人物像を描き、①ペアで、②全体で ・アクティビティ「アクティブリスニング・ワーク」: 上で想定した児童・生徒を対象に、ロールプレイ
	<セッション5> WSS③: ・ロールプレイ「グループ場面での対話」 <sup>1)</sup> : 上で想定した児童・生徒を対象に ・人格目録分析記入(2)
	<セッション6> GCS③: 作業・別離 ・ディスカッション「人格目録分析」: メンバー印象の変化と自己理解の深化、自分のよい部分の確認 ・各自の目標到達度の確認 ・小講義「グループ運営上の留意点」: この学びをどう生かせるかの議論 ・Wrap Up: 自己理解をふまえた各自の展開可能性のくくりとメンバー間の情緒交換

注1) 参加者がリーダー役、インストラクターのうち一人がサブリーダー役をとった。

表3 ワークショップ・グループの位相別作業課題

セッションは、グループプロセス展開と同じように進める。その手続きを通して、グループプロセスの感覚をつかむようにする。	
契約位相	グラウンドルールを了解し、自分がここで何をすることができるのかを明瞭にすることで、自己の責任感覚を高める。グループ契約を行うことで、グループを、楽しみながら作業し成長する場にしていく。
仲間関係形成位相	個々人での感覚から、仲間を有効に利用する感覚に移行していく。それが効果的に展開するところの鍵が、自分の率直な表現によるということを知る。コミュニケーションスキルのアクティビティをたくさん行うことで学ぶ。下位目標としては、意思・考え・感情を分化すること、事実と受け止めを区別すること、コンテンツとプロセスを区別すること、自分の考え・感情と他者のそれとを分化すること、それらを通して自分と他者に関心を持つことを学ぶ。
作業位相	グループで率直な対話をする、それを妨げるメンバーの行動やグループの力動について、体験的に学ぶ。教師としての対話集団の体験をしてみると同時に、子どもを対象としたグループのロールプレイを通して、聴く技術、話す技術（とりわけ、あっさり・さっぱりと感情を伝える技術）、相互作用を展開する技術、理解すべきポイントを習得する。よいモデルとしての大人についても議論する。理論的には、体験の後で発達理論、集団力動理論、グループ位相理論にふれる。さらには、現場を踏まえたグループ設計の基礎についても議論する。
別離位相	自分が目標としたことに対して評価する。もちろん、肯定的なもの及び課題として明らかになったことは明瞭に自分の責任として持って帰るようにする。さらに、仲間やインストラクター、そしてグループとの別れを感情で体験する。最も大事なことは、自分が現場でやれている感覚をサポートすることである。

### 訓練過程例示

本ワークショップで目指したことについて、上述した訓練目標の2軸（1.子どもとの関わりの中で自己を用いること、2.集団という文脈で子どもを理解すること）に沿って、それを示す典型的プロセスを例示する。

#### 1. 自己を用いて成長を促進する関わりを作り出すこと

Aさんのプロセス；Aさんは参加者の中では最年長の、熱心でユーモアのある教師であり、グループディスカッションでも積極的に発言していた。GCのロールプレイでリーダー役を取ったとき、子どもたち一人ひとりの言葉に丁寧に耳を傾け、それぞれの子どもの語る問題に対して解決策を与えようとするパターンを取っていた。それで子どもたちが窮屈に感じるようなことはなかったが、子ども役のメンバー達は次々にAさんに甘えるような言動を示した。ロールプレイ後の振り返りの時、グループのサブリーダー役を取っていたインストラクターが、「Aさんが子ども達のことをとても愛していらっしゃるのがよく伝わってきました。おそらくそのことは子どもたちにもよく伝わっていると思います。そうだからこそ、そのことには安心して、子どもたちに少し任せてみるというやり方はどうでしょうか。」と

コメントした。Aさんは、その言葉で自分の愛情感覚が自覚されたようで、涙ぐみながらうなずいていた。再度ロールプレイを行ったとき、Aさんは子どもたちの問題に対してすぐに解決を与えないで、子どものペースで話が聞け、表情豊かにともに悩み、考えるようになった。これまでAさんは愛情抑制がやや強く、自分の思いを表現するかわりに不安に根ざした世話焼き行動を取りがちだったのであるが、自分の率直な情緒を信頼できるようになることで相手に対しても信頼感が増し、子どものペースにあわせた対話が可能となったのである。

Bさんのプロセス；Bさんも熱意ある教師で、グループの中でもリーダーシップを発揮し、メンバーの信頼を得ていた。しかし、これまで多くのカウンセリングワークショップを体験したが、「情緒で関わるということがピンとこない」ので納得のいくものに出会わなかったとインストラクターに言い、このワークショップに対しても時折疑念を表現していた。ある事柄をきっかけに再び疑念が発せられたとき、インストラクターは訓練に入ろうとしないこととそれによって自分を価値下げしていることに対して強く怒りを表明した。しばらく強烈な情緒と言葉のやりとりが続いた後、双方落ち着きを見せ、振り返りが始まった。インストラクターは、「このやりとりで

は情緒がよく伝わってきた。しかし、普段は率先性が優れている分、情緒が隠されてしまっているように感じる。Bさんは子どもたちの感情に対して敏感で配慮的であるために、動揺しないように距離を取らねばならなくなっていないだろうか。」とコメントした。そのことをきっかけに、Bさんは子どもとの距離を考え、自分の体験している感情に触れ始めるようになった。その後、感情の自己内フィードバックを何度も行い、自分の感情と子どもに対して取る行動との関係が少しずつ理解されるようになっていった。子どもに感情を表現できるとともに距離が縮まっていった。自分の情緒に触れてそれを言語化することはしばしば非常に困難なことだが、親密な関係を作り出す基盤である。率直な情緒のやりとりを行う体験が自分の情緒に触れるきっかけを与える。

## 2. 集団の文脈の中で子どもを理解すること

GC 場面のロールプレイで、大変臆病な子どもが先生に何度も不安を訴え、乱暴な子どもがその子を攻撃するということが起こった。何人かのリーダー役がこの状況にトライしたが、臆病な子どもを保護するか、無視するかのどちらかになりがちであった。ある時、臆病な子どもに対して好きなことはどんなことかとリーダー役が問うたことがあった。するとその子は自分の好きなものを話すことでグループに居続けられ、攻撃していた子どもも自分の好きなことを語ることができ、グループの安心感が高まったということが起こった。振り返りのディスカッションで、この攻撃児は臆病な子どもが注目を集めようとして取る行動への反応として攻撃行動を起こしているものであり、グループ全体に不安や居場所が保証されにくいときにそのような反応が生じやすいと考えられた。逆に、その注目を集めたい欲求にからめとられず自由な空間を作り出すことで、子どもの別の部分に光を与えることができるのではと考えられ、再度試みられた。このように、しばしばパーソナリティ要因として考えられがちなことを集団力学的視点からグループプロセス上の反応と見ることで子どもたちの見方の枠を広げることができ、意味ある対話の起点となる。

子どもたちの発達課題を学習していく際、臨床的理論の小講義に続いて、それぞれの参加者が自分の過去を演じるグループロールプレイ体験を導入した(第1回)。「小学校時代」→「中学校時代」→「高校時代」とグループの年齢が変化するのに伴って、話題の内容、相互関係のあり方、権威像との関わり方、集団内での行動様式が変化した。発達段階ごとの心理的特徴と集団関係の様式を体験的に知っていくことができた。興味深かったのは、この段々と成長していく自分をロールプレイすることで、参加者達は自由な感情表現による創造的な退行とカタルシスを体験し、このグループとしての凝集性が高まったことであった。このことは、参加者同士のグループを通じた仲間関係、とりわけ情緒的サポート機能の体験を与えたようであり、グループが有意義であることを体験的に学ぶことができたという点で大きな収穫であったと思われる。

グループ発達を理解していくため、ワークショップのグループそのものの発達を促進し、検討するプログラム構成を行った(第2回)。表3に示した位相課題については、十分な展開とまでは言えないが、それぞれを特徴付ける現象が観察できた。第3セッション(一日目の終わり)では、「グループへの否定的感情を表現する」というテーマにおいて、先のBさんとインストラクターとの率直な感情交流が契約位相から仲間関係位相へと展開させる鍵となること、そのようなプロセスが、グループ発達に必要なことなどが議論された。さらに二日目以降は、否定的感情の相互交流が安心感と適度な緊張感とともにメンバー間で展開され、心理的作業が深まった。これまで行動や態度で示していたことについて各自が言葉で表現することを少しずつ行い(非言語的交流から言語的交流への転換)、自己の反応パターンを吟味するところで自他の感情の区別や近づくことと拒否されることの怖れなどが語られた。別離位相の第6セッションで、あるメンバーは、否定的感情とは逆に肯定的感情を表現することへの難しさを語った後、思い切ってその感情を表現した。グループ内での「今ここで」の対人関係で情緒的相互交流をしっかりと行うこと、それをグループ発達位相との関連で検討

することはやや困難な課題であるが、グループを理解するために重要な体験を提供すると考えられる。

## 成果の評価

先に挙げた訓練過程の例示は我々が訓練目標として設定した事柄について達成された具体像の一部であり、他の多くのメンバーもおおむね意義のある体験を得たと思われる。ここではさらにワークショップ全体の評価を行うために、参加者によるワークショップのフィードバック（得たことに関する自由記述）の概要（表4、表5）をふまえて検討を試みたい。

全体的傾向として、GC実施に向けてのコメントや集団の文脈から子どもを理解することへの言及は少なく、むしろ自分の他者との関わり方における傾

向についての気づきについてのコメントが大半を占めている。特に、第2回においては体験的要素を重視したためか、グループに関する直接の言及はない。

このことは、訓練目標の視点から言えば、偏りを示しているように見える。しかしGCをどのように実践できていく可能性があるかについては、この参加者の現場状況、ニーズ、能力などに大きく左右され、このフィードバックだけで検討することはできない。多少楽観的だが、グループで学んだ経験が肯定的なものであるなら、それは将来の実践可能性や現在のグループ運営に反映されるのではないだろうか。その点、グループからの意見が自己理解に役立った、といういくつかのコメントは、GCの意義を体験的に学んだことの証左として理解され、成果として評価できるものである。また、「グループの反応を待ってみたい」、「全員の話を引き出そうと欲張ってしまう」、「メンバー同士に自由にやらせてみた

表4 第1回ワークショップのフィードバック概要

・「安心して自分のありようを真正面から受け止める体験ができた」。「自分ができていないことだけでなく、できていることも直視していくことの重要性に気づいた。『できなくてダメ』というのは、事実を歪めると同時に、自分自身の甘えや逃げとも結びつきやすいと思った。」
・「私はわたしでいいんだという思いがもてたことが今回の収穫でした。」「これまで常に迷い迷い、悩み悩み生きてきた自分が今のままでいい、と許容することができ、勇気づけられた。」
・「自分の出来ないことを気づく部分がほんとうの始まりだと改めて感じました。」「(グループ)全体にぼんと投げかけて、待ってみるということをぜひ取り入れてみたい。」
・「他人からの自分のイメージを率直に聞いて、考えることができたのがよかったです。」「訓練の必要性を強く感じました。自分のパターンに気づいても、そんな簡単には変えられないし、訓練することによってちょっとずつ身につく大切さを知りました。」
・「(グループ)全員の話を引き出そうと欲張りすぎるところがあるので、その点をもう少し勉強したい。」「両先生に自分のいいところを見つけてもらい、児童との対話を思い出し、安心した部分があり、参加して本当に良かった。」
・「誰かの発言に刺激される形で、自分の感じや考えが広がっていくように思った」「あらゆる感情にとどまること、理性的処理を行おうとすることは、そのときに耐え難い不安があったり、耐え難い感情の質に自分がさらされていることに気づいた。」
・「頭ではなんとなく分かっているが体で覚えること」、「グループのメンバー同志に自由にやらせてみること」「我慢すること」

表5 第2回ワークショップのフィードバック概要

・「自分に素直になること」「相手に自分の気持ちを伝えること」
・自分の資源として他人への関心を示せること」「課題として、自らと他人の怒りを区別すること」「人に近づくとときのエネルギーを感じた」「自分の感情を言葉にすることで関係が展開すること」
・「通常の講義と比べ、負担が大きいと感じたが、必要なことであると再認識」「『心を通わす』、『自己開示』について、もっと努力せずに、頭で考えすぎずにできるようになる大切さについて知り、できるようになってきている。」「心にゆとりを持って（このことの確保）人と接することの大切さ」「少人数できめ細かく良かった。」

注) 1名無回答

い」といったコメントは、職場でのグループにおける子どもとの関わりに影響を与えるであろうこととして評価できよう。さらに言えば、一見グループ運営技術に関わると見えるこれらの事柄も、実は個人に対するときとも共通する技術の問題であって、他者としっかり向かい合う姿勢と深く関わっている。そのような基礎的問題を課題として持てるようになったことは、ワークショップの狙いとも合致した、意味のあることだと考えられる。ただし、集団という文脈で子どもを理解するという点に関しては、それがどのように習得されたかは不明である。体験的学習による自己理解や技法の魅力に隠れてしまっているのか、知的な学びが不足していることによるのか、さらなる検討が必要である。

自己表現の精練と対人関係の深化については、いくつかの側面から吟味することができる。ひとつは、「安心して自分のありようを真正面から受け止める体験ができた」や「私はわたしでいいんだという思いがもてた」といった「自己受容体験」である。これは、成長促進的関係の基盤となる純粋性（ないし透明性）と深く関わる重要な要因である。小集団ワークショップ空間が参加者に安心感と安全感を提供し、自己資源を共同探索できた成果であると評価できよう。

二つ目は、「～していることに気づいた」と参加者が表現している「自己理解体験」である。その中には、関わりの中で自分が果たしている肯定的な役割の部分に関するものもあれば、逆の部分に関するものもある。いずれにしろ、関わりを深めていくためには自己過程を深く知ることが欠かせない。その意味で、体験的ワークショップにおける学びの中核的部分であると言える。それを見出していく過程において、グループからのフィードバックが役に立ったと感じているコメントは、グループでのワークショップ独自の意義を示すものとして興味深い。

三つ目は、主に技術的側面での「課題化」である。これは自己理解体験とも結びついているものだが、子どもとの関わりの中で追求し実現したいと思う具体的な事柄の発見およびそのくくりの産物と言える。その中で、「素直になる」、「感情を表現する」というのは上に述べた「自己理解」に基づく自己表

現の重要な部分であり、子どもとの情緒的関係の促進につながるものである。自分の体験に重要な意味があると気づいたことで初めて得られる洞察であり、既に述べた通りワークショップの小集団で率直な感情がやりとりされ、そのような深い感情体験から参加者が学んでいることを示している。一方、「任せてみる」、「待ってみる」、「我慢する」などは「介入に置いて少し間をおくこと」とまとめられようが、換言すれば子どもたちをもっと信頼してよいことへの気づきと言える。それが実現するためには、自分の不必要な不安をコントロールする必要があるが、まずは自他の感情の分化がその糸口となるであろう。それらの課題はすぐに達成されるものではないし、独力で実現することも容易ではない。その意味で、「訓練の必要性」への言及があるのはもっともなことである。

言うまでもないが、「自己受容体験」、「自己理解体験」、「課題化」は便宜上の分類であり、それらは相互連関のプロセスである。例えば、自分の出来ている側面に責任を持つことで自己への信頼感が高まる。そのことは自分の感情へのフィードバックを鋭敏なものにし、他者の感情との分化を促進させることになる。その結果、他者に対する信頼感も増し、より共感的になりうると同時に介入に間をおくことができる。自分の特徴的なパターンを自己観察できるようになれば、課題化もよりスムーズになるであろう。そのような循環が生じるとき、他者との関係は深化し、自己表現は洗練されたものとなると考えられるのである。

このように自己体験についての収穫が多いことに関しては、我々が狙った「グループの安全感の中で自己表現を十分に行うことを基礎として」、「すでに持っている技術を確認しつつ、新たに身につけたい姿勢や技術を明確にし」、「GCに必要な技法に触れる」といった方針が実現され、非常に大きなインパクトを与えたことを示していると言ってよいだろう。またこれらのことが意味するのは、技術面での学びもさることながら、インストラクターや仲間とともに小集団で自己体験に触れて相互検討することが重要な機能を果たしていることである。既に述べてきたように、自己受容体験や自己理解は濃密な人



間関係の中で自分に触れる体験であるが、それは現場でのストレスフルな日常的活動の中では見失われがちであり、そのため関わりの質を低下させてしまったり、専門家自身の精神保健に影響を及ぼしたりしてしまうものである (cf. 中川他, 2000)。それゆえ、この体験を取り戻す機会の意義は大きい。そして、それはまた参加者の心理的成長を促進させる機会でもある。

## 今後の課題

すでに指摘したように、本ワークショップの持つ体験学習のインパクトは明らかに大きいものの、グループの文脈で子どもを理解し、メンバー間の対人関係や対話を展開していく具体的技法に関する学びの成果は明瞭とは言えない。それについて、成果を確認することで検証を行う必要がある。しかし確かに、GCを行うためには個人カウンセリングの基礎が必要と考えられるほど学びが容易でないのは事実である。だが、教師には集団運営のノウハウがあり、スクールカウンセラーには個人カウンセリングの基礎がある。両者が集うワークショップにおいて、GCの学びを効果的に行っていくことの可能性は大きいだろう。そのためのひとつの道としては、GC実践の原理をコンパクトに再構築し、教師、スクールカウンセラーがそれぞれ習得すべきことに明瞭にした上でプログラム構成を行うことである。むしろ、これまでのワークショップを支えてきた自己成長のための感情交流の体験を薄めないようにすることが前提である。そのようなプログラムは、現場において教師とスクールカウンセラーが協力してGCを実践していくことの道を開く上で有益なものとなり、具体的な実践パッケージを構築する基盤にもなりうると思われる。そして、そこに教師やスクールカウンセラーの率直な態度がより一層生きてくるようになるのではないだろうか。

児童期・思春期の子どもたちは、大人によってよりもむしろ仲間集団によって育てられるところが大きいと言われる。GCは子どもたち同士の語りや訴えを保証し、抱える場であるだけでなく、それを磨きあうことで成長へと導く場である。その空間を教

師やスクールカウンセラーが提供できるようになるための手法を今後も追究していきたい。

## 引用文献

- 相馬誠一他 (編著). 適応指導教室. 学事出版. 1998.
- Gilhooley, J. & Scheuch, N. S. (2000) *Using Peer Mediation in Classrooms and Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- 亀口憲治, Hayes, R. L., 市橋直哉. 総合的心理教育における学校支援. 東京大学教育学部紀要, 40, 281-297, 2000.
- 国分康孝 (編). 構成的グループエンカウンター. 誠信書房, 1992.
- 国分康孝 (編). 続構成的グループエンカウンター. 誠信書房, 2000.
- MacLennan, B. W. & Felsenfeld, N. (1968) *Group Counseling and Psychotherapy with Adolescents*. New York: Columbia University Press.
- 中川剛太・小谷英文他. 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (1) —実態調査にもとづく基礎研究— 教育研究, 42, 101-123, 2000.
- 中川剛太. スクールカウンセリング場面での不登校対策としてのミニグループ. 西村馨 (編) 思春期不登校児に対するグループアプローチ. *International Journal of Counseling and Psychotherapy*, 1.(in press)
- 西村馨 (編). 思春期のグループアプローチ (現状と展望). ICU大学院臨床心理学プログラム報告書 (2000年度), 81-96, 2001.
- Siepkers, B. B. & Kandaras, C. S. (1985) *Group Therapy with Children and Adolescents: A Treatment Manual*. New York: Human Science Press, Inc.
- Tudor, K. (1999) *Group Counselling*. London: Sage Publications.
- Trotzer, J. P. (1999) *The Counselor and the Group*. (3rd ed.) Philadelphia: Accelerated Development.
- 東京都立教育研究所. いじめ問題の解決に向けて, 自己表現を促す試み—中学生を対象としたグループ・ディスカッションを通して—. 1999.
- Yalom, I. D. (1995) *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. (4th ed.). New York: Basic Books.

- i 中川 (印刷中) は、スクールカウンセリング場面における不登校に対する予防手法として、ミニグループの有効性を報告している。ミニグループは、通常のカウンセリンググループのサイズ (メンバー7±2名) よりもさらに小さいサイズ (2~4名) で行うものである。擬似家族体験や擬似兄弟体験に寄与するだけでなく、親友との

仲間体験の深化および個人療法から集団療法への移行的段階としての意義も推測される。

- ii いずれも「ICU 心理教育臨床ワークショップ」(主催: ICU 心理臨床卒後研修会議)の中の1つのワークショップとして行われた(於: ICU 本館)。第1回ワークショップは2001年3月24, 25日, 第2回ワークショップは2002年3月23, 24日にそれぞれ行われた。
- iii Trotzer (1999) 所収の Personality Inventory Analysis を邦訳して用いた。「自分と他のグループメンバーのパーソナリティをあらわしていると思う言葉をそれぞれ3つ選び, ○印をつけて下さい」という指示に対して「優しい」, 「親切的な」, 「感じのよい」, 「分別のある」, 「思いやりのある」, 「穏やかな」などの形容詞群から選択するもの。
- iv Trotzer (1999) の One dollar Game を一部変更して実施。メンバー全員が100円ずつ出して, それを全額受け取ることができる一人を話し合って決める, というゲーム。そのプロセスを観察し, 体験をフィードバックすることで, グループ役割について体験的に学ぶプログラム。
- v これらのワークショップの後, 2名の方が筆者らの下で継続的な訓練やスーパービジョンを開始した。