

グループ・アプローチとその実際的研究 —キャリア教育への実践から—

教育相談主事 木村正徳

【要旨】本稿は、クラス作りや不登校予防対策をはじめとする、生徒指導の一つの方法として現在の学校教育において必要性を増してきていると思われるグループ・アプローチについて述べるものである。はじめに、よく用いられているグループ・アプローチについて、その歴史的流れと考え方について述べた。次に、高校生へのグループ・アプローチの前後で行った意識調査をもとに、そのグループ・アプローチが生徒達にどのような効果をもたらしたかを考察した。

【キーワード】 グループ・アプローチ 自尊感情 進路決定スキル 対人関係技能
心理的成長

【目次】

1	はじめに	1
2	それぞれのグループ・アプローチについて	1
(1)	それぞれのグループ・アプローチの 歴史的流れと考え方	1
ア	ソーシャルスキル・トレーニング	1
イ	アサーション・トレーニング	2
ウ	グループ・エンカウンター	2
エ	ベーシック・エンカウンター・グループ	3
オ	構成的グループ・エンカウンター [SGE]	4
カ	ラボラトリー方式	4
(2)	まとめ	5
3	グループ・アプローチの実際から	5
(1)	意識調査からみる生徒の実態	6
(2)	グループ・アプローチの実際	6
ア	実施形態	6
イ	対象生徒	6
ウ	エクササイズの内容	6
(ア)	第1回 (『いいとこ四面鏡』)	6
(イ)	第2回 (『イメージタイムマシーン』)	7
(ウ)	第3回 (『進路意識発達度チェック』)	7
(3)	生徒意識調査結果より	7
(4)	まとめ	9
4	おわりに	10
	別紙資料	11

1 はじめに

最近、クラス作りや不登校予防対策あるいはキャリア教育の一環として、ソーシャルスキル・トレーニング（以下、ソーシャルスキルと記す）や構成的グループ・エンカウンター（以下、SGE〈Structured Group Encounter〉と記す）などグループ・アプローチ（和歌山県教育センター学びの丘の講座でも、それらを総称してグループ・アプローチと呼称している。以下、GAと記す）が学校現場で盛んに取り入れられるようになってきた。実際、書店の教育書の棚には、「〇〇のためのソーシャルスキル教育」とか「エンカウンターによる〇〇」などと書かれたタイトルの本が数多く並ぶようになってきている。これはGAが、現在の学校教育において必要とされている証であろうと思われる。

今年度、筆者は高校生を対象に3回のGAを実践する機会を得た。そこでGAの前後で意識調査を実施し、生徒の意識の変化を見ることができた。今回のGAはキャリア教育を目的としたものであったが、生徒一人ひとりの自己肯定感を高めるためのプログラムも選択した。本稿はその意識調査をもとに、GAが生徒にどのような効果をもたらしたかを考察するものである。

はじめに、GAの成り立ちや、違いについて明らかにしておきたい。それは一言にGAと言っても、ソーシャルスキルやSGE、エンカウンターなど様々な呼び名があり、目的や手法においてもそれぞれに特徴があるため、初めて取り入れようとするとき混乱しやすいからである。そこでまず、それぞれのGAの成り立ちと、異同について述べる。

2 それぞれのグループ・アプローチについて

先ほど、当センターではソーシャルスキルやSGEなどを総称して、「グループ・アプローチ（GA）」と呼んでいると述べた。それは、ソーシャルスキルやSGEだけでなく、アサーション・トレーニング、エンカウンター・グループなどいろいろなGAがあるためである。野島は「グループ・アプローチとは、自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語的コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などをおして心理的に援助していく営みである」（※1）と述べている。このように、もともとGAは心理的援助を目的としたものであるが、当センターは学校教育の場における活動を中心とするため、児童生徒のためのGAということを一義に考え、ソーシャルスキルの向上という教育的側面も含めて「グループ・アプローチ」と呼ぶことにした。実際、野島も「グループ・アプローチの目的は、大きく三つに分けられる。①心理的治療、②教育（訓練）、③心理的成長である。グループ・アプローチの歴史をみると、初期は①が中心であったが、その後次第に②、③も設定されるようになってきた。今日では三つとも同じように設定されるようになってきている」（※2）と述べている。よって本センターでは、グループ活動をおしてそれぞれの参加者に心理的、行動的アプローチをおこない、心理的援助、人間的成長の促進、ソーシャルスキルの向上を目的とする活動を「グループ・アプローチ（GA）」と呼ぶことにしたのである。

それぞれのGAの違いは元としてきた理論の違いからである。実際に、ソーシャルスキルはイギリスの心理学者ウォルピの提唱した理論をよりどころとして発展した「主張訓練法（assertion training）」を元に発展し（※3）、SGEは国分康孝によって提唱されたものであり、その源流はグループ・エンカウンターやロジャースのベーシック・エンカウンター・グループである。そこで、一つひとつのGAについて、その歴史的流れと考え方から述べていく。

（1）それぞれのグループ・アプローチの歴史的流れと考え方

ア ソーシャルスキル・トレーニング

ソーシャルスキル・トレーニングはイギリスの心理学者ウォルピ（Wolpe,J.）の提唱した理論をよりどころとして発展した「主張訓練法」を基に発展してきたと述べた。ウォルピといえば「系統的脱感作法」で有名な心理学者である。この技法は、恐怖症などに広く適用されてきた『行動療法』の一つの技法で、①不安と拮抗する反応の習得、②不安階層表の作成、③不安と拮抗する反応と不安階層場面を対提供する手続きから成り立っている。ウォルピは、この不安と拮抗する反応である不安や恐れを抑えることができる方法として、筋肉の緊張を緩めることや（筋弛緩法）深い呼吸（呼吸法）など数多くを示している。その一つとして「主張（assertion）」が述べられ、それをもとに工夫されたのが「主張訓練法」である。この「主張」とは、相手の権利を認めながらも、自分の権利や要求を適切に相手に伝えていくことである。この「主張訓練法」を中心として、アサーション・トレーニングが発展していったと思われるが（アサーション・トレーニ

ングについては後ほど述べる), これに, バンデューラ (Bandura,A.) が1960年代末に提唱した「モデリング (modeling)」理論の影響を受けながら発展していったのがソーシャルスキル・トレーニングである。

バンデューラは, 従来から使われている, 模倣, 同一視, 行動感染, 社会的促進, 内在化などの諸概念を統一的に理解するために, これらを含める概念として, 「モデリング」を提唱した。「モデリング」とは, モデルにさらすことであり, その結果観察者に生ずるさまざまな効果を, ①観察学習効果, ②抑制と脱抑制効果, ③反応促進効果, ④環境刺激高揚効果, ⑤情動喚起効果に分類した。彼は, 「人はほめられたり, 叱られたりしなくても, ただ見ているだけで, どのようにしたらいいのかを学習する」ということを研究し, そのメカニズムを解明した (※3)。

一方, 小林は, 学びのプロセスには, 二つの大きな段階があると考えられると述べている。一つは, どこかで, 「このようなどときにはこのようにふるまうものだ」ということを見たり, 本で読んだりして, これを記憶に留める「獲得の段階」。もう一つは, 同じような事態に遭遇したとき, 以前に覚えていたそれらの情報を記憶から思い起こして, そのモデルとなった場面の情報をTPOに応じて修正し, 結果を予測しながら実行に移す「遂行の段階」である (※3)。この「モデリング」理論の登場により, 臨床心理学や精神医学さらには教育心理学や発達心理学がソーシャルスキルの「獲得の段階」を強く意識するようになった。そのことで, 「学んでいないことなら, 教えればよい」「間違っただけで覚えているのなら, 修正すればよい」との発想が生まれた。主張訓練法は「持っている力を発揮できるようにする」との発想だったが, これに対して, 「その力をさらに伸ばそう」という発想に転換して生まれたのがソーシャルスキル・トレーニングである (※3)。

このように, ソーシャルスキル・トレーニングは「獲得の段階」に重きを置くために, 「モデリング」を大切にする。このようなどきどうするかを示しながら, あるいは考えさせながら, ソーシャルスキルの向上をめざすのである。

ソーシャルスキル・トレーニングは精神科医療の世界で比較的早く導入された。「SST」と呼ばれ, 患者の社会適応を援助することを目的としたグループ活動によるトレーニングである。また, 教育の領域では特殊教育 (特別支援教育) と矯正教育で比較的早く活用されるようになったが, 今日では少子化や核家族化, 生活様式の変化からくる子ども達のソーシャルスキルの低下などへの対応策として, ソーシャルスキル・トレーニングが用いられるようになってきている。

イ アサーション・トレーニング

アサーション・トレーニングは行動療法, とりわけ「主張訓練法」を中心にして発展してきたと思われる。アサーションとは, 自分のことだけ考えて, 他者を踏みにじるやり方である攻撃的やり方と, 自分よりも他者を優先し, 自分のことを後回しにする非主張的やり方の黄金率ともいえるべき第三のやり方で, 自分のことを考えるが, 他者をも配慮するやり方である (※4)。

たとえば, 学年末試験が間近にせまっているとしよう。自分はまじめに授業に出て, ノートをきちっと取っていて, 今から帰ってその科目の勉強をしようと思っている。そこに, ノートがなくて困っているAさんからノートを貸して欲しいと頼まれた。攻撃的やり方は, 不愉快な顔をして, 「今頃ノートを借りようなんてちょっと常識ないんじゃない。今まで何してたのよ。私, そういう人には貸さないことにしているの」と言い捨てる。これでは, その後の二人の関係はぎこちないものになってしまう。非主張的やり方は, 自分の勉強の計画が潰れそうになることへの不安を押し殺して, 「ええ, 字が汚くてもよければいいわよ」と言う。Aさんはもちろん, 「それでいい」と言うので, 貸すはめになり, その日は試験勉強ができないことを悔やみながら, 過ごしてしまう。アサーティブなやり方は, 「今から帰ってその勉強をしようと思っているところなの。だから今回は貸してあげられないわ。この次からもう少し早く言ってくれたら, 貸してあげることができると思うわ」と, 丁寧に, しかしはっきりとその頼みには応じられないことを言う (※4)。

このように, アサーション・トレーニングは, 自分のことを考えるが, 他者をも配慮するアサーティブなやり方で自己主張ができるようになるためのトレーニングを主とするグループ・アプローチである。

ウ グループ・エンカウンター

グループ・エンカウターの略史については、国分の「エンカウター」に詳述されているのでそれをもとにまとめる。

今日のグループ・エンカウターの始まりには二つの流れがある。一つはアメリカ東部に誕生したエンカウターであり、他はアメリカ西部で形成されたエンカウターである。

アメリカ東部のエンカウターは、1940年代後半に、メイン州ベセルでレヴィン(Lewin,K.)をリーダーとして始められた、地域の代表者が地域の諸問題に対応するためにおこなった集団討議がその始まりである。当初はエンカウターという意識なしに集団討議がおこなわれていたが、しだいに討議内容そのものよりも討議そのものに意味があるのではないかということに気づき始めた。そこで1947年から討議そのものを目的とした会合を持つようになった。そして、この集団を「グループ開発実験室(Laboratory for Group Development)」と称し、やがてブラッドフォード(Bradford,L.)、ベン(Benne,K.)、リップット(Lippit,R.)らによって1949年にTグループと命名され、全米教育協会(National Education Association)の一部である全米トレーニング・ラボラトリー(National Training Laboratory [NTL])が中心となって、企業の管理職、教育委員会関係者や学校管理者、宗教指導者やソーシャルワーカーなどのトレーニングとして急速に普及していった。このグループのねらいは「集団のなかの対人関係技能(skill in group relationship)」の開発であった(※5)。山口は、このトレーニングの基本的なメカニズムについて、「グループの中でその時その時に感じたことや気づいたことをデータとして自己開示すると、それらがメンバー相互にとってはフィードバックとして機能し、自分自身の在り方や対人関係やグループプロセスの吟味をおこなうことが可能になる、というところにある」(※6)と述べている。我が国では、1973年に名古屋の南山短期大学(現南山大学)に、このTグループの流れをくむ、ラボラトリー方式の授業を展開する人間関係学科と人間関係研究センターが誕生し、人間学的なオリエンテーションを持つTグループを展開している。(ラボラトリー方式については後ほど述べる)

一方、アメリカ西部のエンカウターは、「現代アメリカ社会の諸問題がことのおこりだと思われる」と国分は述べている。人口移動の激しさ、家庭生活の希薄化、宗教の弱体化などに起因する「根なし草」的人間から何とか脱却する方法としてグループ・エンカウターが登場した。東部のエンカウターが人間関係能力の開発に重点をおいているとすれば、西部のそれは各個人の心理的成長に焦点をあわせていると言ってもよい。自己実現や自己知覚がその例である。したがって、西部のエンカウターは東部のそれに比べて、①身体的コミュニケーションや身体的表現、②「今、ここ」での体験に関心がある。これは、基本的にはパールズ(Perls,F.S.)のゲシュタルト療法が大きく影響している。アメリカ西部のエンカウターは、1962年に設立されたエスリン研究所(Esalen Institute)がその代表であり、今でもグループ・エンカウターのメッカと評する人も多く、パールズは「エスリンの賢者」と言われていたという(※5)。

また、グループ・エンカウターの行い方には二通りがあり、一つは非構成的グループを用いたエンカウターで、他は構成的グループ・エンカウターである。非構成的グループの代表が先ほど述べた、アメリカ東部を中心としたエンカウターと西部を中心としたエンカウターとは別に、ロジャース(Rogers,C.R.)らによって1940年代後半にカウンセラーの訓練をきっかけとして始められたベーシック・エンカウター・グループである。これについても後ほど述べる。

エンカウターとは、「心と心のふれあいである。ホンネとホンネの交流である」と国分は述べている。グループ活動をとおして、この心と心のふれあいとホンネとホンネの交流を感じ深めながら、「対人関係技能」の開発や個人の心理的成長を図ることを目的として、グループ・エンカウターが生まれてきたのである。

エ ベーシック・エンカウター・グループ

ベーシック・エンカウター・グループという呼称は、ロジャースらによってアメリカ合衆国において1940年代後半にカウンセラーの訓練をきっかけとして始められ、その後1960年代の人間性回復運動の中で展開してきた人間の心理的成長と対人関係におけるコミュニケーションの改善に焦点をあてたグループ体験を指している(※7)。通常、1、2名のファシリテーター(促進者)と10名から15名ほどのメンバーで構成され、一つのセッションが2時間から3時間くらいの長さで設定され、2泊、あるいは3泊の宿泊形式で行われることが多い。車座になったメンバーは何かをしなさいなど指示されず、そ

れぞれ思いおもいのことを話しながらセッションを進めていく。その促進役がファシリテーターである。参加メンバーによってどのような方向にグループが進んでいくかわからないため、ファシリテーターの技量が問われることになる。そのために、ファシリテーターはそれなりの経験者（心理療法家など）が望ましいと思われる。

ベーシック・エンカウンター・グループについては、その中身を具体的に伝えることが難しいので、筆者の体験を述べる。

筆者が参加したベーシック・エンカウンター・グループは山の上のホテルで2泊3日でおこなわれた。1名のファシリテーターを中心に、10数名のメンバーが思いおもいのことを話すのである。「何からでも、どんなことからでも結構ですからお話しください」というファシリテーターの言葉から始まり、長い沈黙が続いたことを覚えている。30分程度の沈黙の後に誰かが話し出し、それについて誰かが話し、またそのことを受けて誰かが話すというふうに話し合いが続いていく。非常に不思議な体験であったが、セッションを重ねるたびに、話し合いが深まっていき、自分も開示的になり、最後には自分で見た夢まで語り出し、メンバーの前でファシリテーターに夢分析をしてもらっていた。まさか、自分が人前で夢分析をしてもらおうなんて考えてもみなかったことである。メンバーの話聞きながら、「そんな考え方もあるのか」と刺激を受けたり、「この人はどんな人なんだろう」と考えてみたり、「自分はどんな人だろう」とか、本当に不思議な体験であったが有意義な時間でもあった。

オ 構成的グループ・エンカウンター [SGE]

構成的グループ・エンカウンター [SGE] は、先ほど述べたグループ・エンカウンターから発展してきたものであるが、片野は、「構成的グループ・エンカウンター [SGE] は思想・哲学を縦糸に、カウンセリングの理論・技法を横糸にして織りあげた国分分析衷主義が産んだ教育技法である」(※8)と述べている。しかし、国分自身が「私が構成的グループ・エンカウンター [SGE] に初めてふれたのは、1971年頃である。日本で国際心理学会が開かれた折に、一つの部会が小林純一（元上智大学教授、故人）を世話人として研修を行った。複数の講師はいずれもアメリカ人であった」(※9)と述べているように、すでにアメリカでおこなわれていたのである。国分自身はそれ以後、フルブライト交換研究教授として渡米し（1973～74年）、そこで構成的グループ・エンカウンターと非構成的グループ・エンカウンターの両方にふれ帰国した。「SGEの開花期は1989年4月に私が筑波大学に奉職してからである。教え子たちが修士論文や卒業論文でSGEのことをとりあげ、教育現場で実践し、仲間がそれに参画し始めたからである」(※9)と国分は述べている。我が国でのSGEの広まりは、国分が筑波大学で教鞭をとり、その教え子たちが教育現場で実践することによってなされていった。その過程で国分の果たした役割は大きいと思われる。現在の日本の学校教育における構成的グループ・エンカウンター [SGE] は、片野が言うように、国分が産んだ教育技法であると言って過言ではないだろう。

人間関係能力の低下が問題視されている現在の子ども達の間関係学習の場として、また開発的視点に立った人間的成長を促す学校カウンセリングの一つの手法として、SGEは有効な手法である。

カ ラボラトリー方式

ラボラトリー方式はグループ・エンカウンターのところでも説明したように、レヴィンらによって始められたTグループから発展してきた。南山大学の『教え学び支え合う教育現場間の連携づくり（中間報告）』によると、「ラボラトリー方式の体験学習における本来の“ラボラトリー”とは『自分が自分のことをいろいろ試してみる（実験してみる）場』という意味で、実験という言葉の意味は『実験の主体は参加者自身』なのです。実験とファシリテーターに工夫された学習場面で、その時その場にいる人々とコミュニケーションやグループワークなど、そこに生じた生の人間関係を素材にして、自分が自分自身を深く見つめ直したり、他者との関係の持ち方を点検したり、新しい行動様式（たとえばリーダーシップとか聴く態度など）をグループの中で試したり、グループや組織の人間関係を変革するための新たな試みをしたりする場なのです」(※10)とある。さらに、「ラボラトリー方式の体験学習は“いまここ”での自分の生の体験を他者とともに吟味することによって、学習者の態度や行動の変化・成長を生み出す学習方法といえます」(※10)と述べられている。ラボラトリー方式は体験学習をとおして、自分の「対人関係技能」や自分自身を見つめ直し、自らの課題を見つけ出し、新しい行動を獲得でき

ることを目的としたグループ・アプローチと言えらるう。

(2) まとめ

以上、6つのGAについて述べたが、その元となる理論は、「行動療法」や「Tグループをはじめとするグループ・エンカウンター」などである。「行動療法」を元とする、ソーシャルスキル・トレーニングやアサーション・トレーニングは教育や訓練の色合いが濃く、それだけに、「こういうふうになろう」とか「このように言えたらいいね」など、どうするかへの到着点をはっきりしているものが多い。逆に、「Tグループをはじめとするグループ・エンカウンター」は、はっきりとした到着点がなく、自己開発的な色合いが濃いように思われる。しかし、多少の強弱はあるけれどもその目的は野島の述べた、①心理的治療、②教育（訓練）、③心理的成長であると言って良いだろう。

学校教育においては、仲間作りの元となる対人関係スキルの向上やソーシャルスキルの学習、さらに成長期にある子どもの心的成長の促進がその目的となる。何を目的とするかは実際の子どもやクラスの状況によって違ってくるだろう。その目的によって、ソーシャルスキルにするのか、SGEをするのか、ラボラトリー方式が適しているのか考えながら

子どもの実態によりマッチした方法を取ればよいのではないかと思うのである。ただ、ベーシック・エンカウンター・グループは学校教育の場では適さないように思う。ファシリテーターを行うだけの技量を持った教員がいないこともあるが、言語表現の未熟な小中学生レベルでは無理があるように思われるからである。

それぞれのGAについて、『行動・学習的』と『開発的』、『構成的』と『非構成的』の観点から分けてみた(図1)。現在の筆者なりのとらえ方なので、若干の違いもあるだろうと思われるが、何かの参考にしていただければ幸いである。

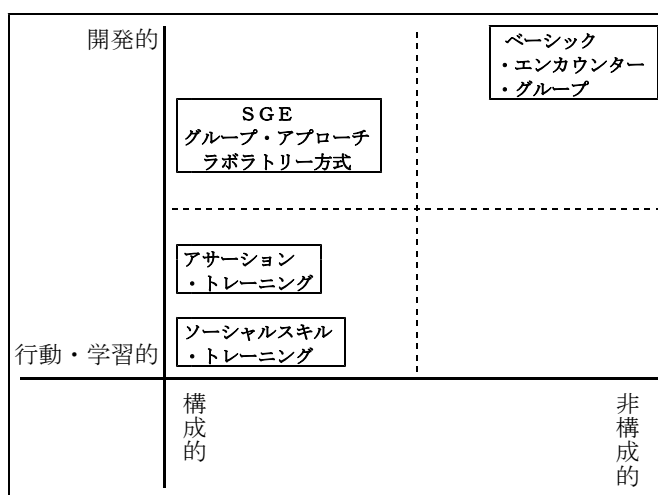


図1

3 グループ・アプローチの実際から

今年度、高校2年生に対してGAをおこなう機会を得た。当該学年は、昨年度(1年生時)も『仲間作り』を目的にしたGAを経験している。今年度はキャリア教育の一環として、生徒に卒業後の自分について意識させられるようなGAを依頼され実施することとなった。生徒を何グループかに分け、その内の1グループを筆者がおこなった(残りのグループは、筆者のおこなったGAを参考に、スクールカウンセラー・学級担任・養護教諭が実施する)。実施については、「教育相談主事等派遣事業(学校長の要請により教育相談主事が学校等に派遣され、現職教育や教育相談等をおこなう事業)」を活用しておこなった。筆者がおこなうGAの実施前と後に生徒の自尊感情と自己評価及び進路に対する意識を問う尺度を精選し、「生徒意識調査」として実施した。

項目は16項目であり、以下のとおりである。

- 問1 自分のことに自信をもっていますか
- 問2 自分には、自慢できるところがたくさんありますか
- 問3 今の自分に満足していますか
- 問4 自分の意見は自信をもって言えますか
- ★問5 自分には、あまりいいところがないと思いますか
- ★問6 失敗をするのではないかと、いつも心配しますか
- 問7 将来の目標をもって生きていますか
- ★問8 自分つまらない人間のように感じることはありませんか

- ★問9 自分の未来には希望がもてないと感じるときがありますか
- 問10 自分は自分らしさをもっていると思いますか
- 問11 将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能が何であるか、考えたりすることがありますか
- 問12 親や先生の意見でなく、自分が何をしたいか考えますか
- 問13 問題を解決するとき、一つの答えだけでなく他の方法も考えることができますか
- 問14 何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができますか
- 問15 でてきたいいくつかの考えを比べたり、くわしく検討したりできますか
- 問16 自分の進路について不安がありますか

(★は逆転項目)

問1から問6までは、桜井(1992)の「児童用コンピテンス尺度」を、問7から問10は、下坂(2001)の「無気力感尺度」を、問11から問15は、飯田・石隈(2006)の「学校生活スキル尺度」の中の進路決定スキルを参考にした(※11)。問16は今回のGAの目的を考えて筆者が加えたものである。「コンピテンス尺度」は児童用であるが、高校生にも十分対応できるものと考え実施した。回答は、どちらともいえない等のあいまいな回答を避けるために、『1 はい』『2 どちらかといえば、はい』『3 どちらかといえば、いいえ』『4 いいえ』の4件法でおこなった。意識調査実施生徒数は25名であるが、事前調査、事後調査とも全問回答者は18名であったので、その18名の調査結果を有効とした。

(1) 意識調査からみえる生徒の実態

GAをおこなう前の事前の生徒意識調査結果からみえてきた、生徒の実態について述べる。(調査結果については、別紙資料参照)

問1・問2では「1 はい」と答えた生徒は問1は0人で問2は1人であった。「4 いいえ」と答えた生徒は4人と3人であった。「3 どちらかといえば、いいえ」を合わせると問1は18人中13人が、問2は11人が自分のことに自信が持てていなかったり、自慢できるところがたくさんないと答えている。問3・問4についても「4 いいえ」「3 どちらかといえばいいえ」を合わせると、14人と12人であった。また、問5(逆転項目)は「1 はい」と「2 どちらかといえば、はい」で12人、問8(逆転項目)でも12人あり、これらのことから自尊感情や自己評価が低い生徒が多くいることがうかがえる。

問12では「1 はい」「2 どちらかといえば、はい」が14人おり、親や先生の意見ではなく、自分が何をしたいか考えると答えた生徒が多くいた反面、問14「何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができますか」、問15「でてきたいいくつかの考えを比べたり、くわしく検討したりできますか」がともに「4 いいえ」「3 どちらかといえば、いいえ」が12人いた。これは、親や先生の意見より、自分の意志を優先するという気持ちを持ってはいるが、いざ進路決定となるとそのスキルを発揮する自信がない生徒が多いということである。これらのことから、彼らに対してキャリア教育をおこなう意味は大きく、自分の将来について考えさせ、進路決定スキルを身につけさせるとともに、自尊感情や自己評価を高めることが不可欠である考える。

(2) グループ・アプローチの実際

ア 実施形態

第1回は6月中旬に、第2回は2週間後の6月下旬におこない、第3回は11月におこなった(第3回については学校行事の関係で予定より1ヶ月ほど遅くなった)。1回、1校時50分授業を連続して2時間おこなう。途中10分から15分の休憩時間を入れる。

イ 対象生徒

男子15名・女子10名・計25名。それにファシリテーター(筆者)の補助として、学級担任、養護教諭、スクール・カウンセラー、及び教育相談主事(第1回のみ)が入る。

ウ エクササイズの内容

[詳細は、当センターホームページの『研究紀要』に資料として掲載しています。]

3回とも最初に、ウォーミングアップとして雰囲気作りをおこない、メインのエクササイズをおこなう。ここでは、メインのエクササイズのみ報告する。

(ア) 第1回(『いいとこ四面鏡』)

[参照：グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム中学校編]

「自分のことを振り返りながら、自分の良さを確認する」「そのことによって、それまで決めつけていた自分への思いの幅を広げる」を、ねらいとしてエクササイズをおこなう。まず、『知覚を考える』をおこなう。これは、自己評価が低いと考えられ

る生徒に対して、「人間は思い込みに引きずられやすいところがある」ということを知ってもらい、自分の思い込みによって、自分自身を評価していたり、友達を自分の思い込みによって見ていないかを考えるきっかけになればと、筆者が考えたものである。(参照：第14版ヒルガードの心理学) 図2の1から順番に絵を見せていく。最初は全員が「おじさんの顔」と知覚する。

2, 3枚目ではまだまだ、「おじさんの顔」と知覚するが、5枚目、6枚目となるにつれて、「おじさんの顔」と知覚しない生徒が増えてくる。(7枚目まで見せて、8枚目は見せない) 6枚目くらいで半数以上が「おじさんの顔」と知覚しなくなった。次は逆に、「悲しんでいる女性(8枚目)」から始める。4枚目くらいで「おじさんの顔」と知覚する者が増え、3枚目で過半数の生徒が「おじさんの顔」と知覚した。同じ絵なのに、1からと8からとでは、最初の知覚に引きずられて、1からでは6まで「おじさんの顔」となり、8からでは3まで「悲しんでいる女性」であった。

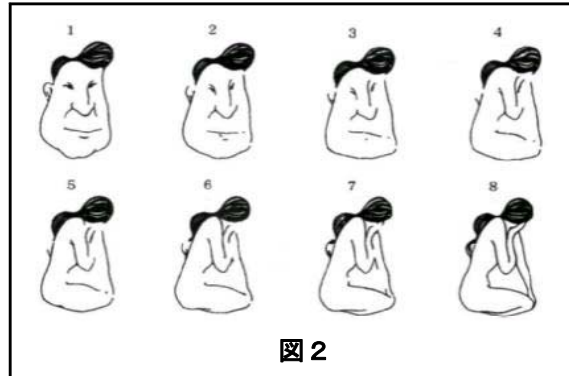


図2

このことを例に取りながら、人間はいかに思い込みに引っ張られやすいかを伝え、自分のことや、友達のことについても思い込みで見えていないだろうかと考えさせた。

その上で、次の『いいとこ四面鏡』へうつる。最初に「自分のことを考えてみよう」(ワークシート)のプリントに、自分の評価をする。次に、友達の評価を「いいとこ四面鏡」(ワークシート)に書き、それを見せ合いながら自分の評価と友達の自分への評価とを比べながら、改めて自分の良さを確認したり、新たな自分の良さを発見したりすることで自己評価を少しでも高めて欲しいと考えた。

(イ) 第2回 (『イメージタイムマシン』)

[大阪カウンセリングセンター「イメージの森」エンカウンターグループに、筆者が参加したときのセッションを参考にする]

「未来の自分を考えながら、それに向かって何をすればよいか具体的に考えさせる」を、ねらいとしてエクササイズをおこなう。楽な姿勢で座り、目を閉じたままゆっくり深呼吸する。目を閉じたまま、自分の過去を振り返る。自分が覚えている一番古い記憶を思い起こす。そこから、「幼稚園(保育所)の頃」「小学校低学年の頃」「小学校高学年の頃」「中学生の頃」「高校へ入学してからのこと」と順番に思い起こし、その中で一番強く思い出されたことをワークシートに書く。次に、「タイムマシンに乗って、未来の自分に会いに行きます。ただし、3年後、5年後、10年後にしか行けません。自分が一番会いに行きたいのは何年後の自分ですか」と問い、その未来の自分の姿を、目を閉じて、深呼吸してからイメージさせる。イメージできた未来の自分は、そこで何をしているか、そばに誰がいるか、その未来の自分に何か言いたいことはあるかなど考えさせてからそれをワークシートに記入する。さらに、イメージできた未来の自分の姿を画用紙に描く。その絵を見ながら、その絵の中にいる自分が、今の自分に何か発するとしたら何と言うか考えさせた後、未来の自分に向けて、今のうちにやっておかなければならないことを具体的に考えさせる(ワークシートに記入)。

[書いたことをグループで発表しあいながら深めていくという方法もあるだろうが、生徒の様子から、書かせることに専念する方が深まるだろうと考えそのようにした。]

(ウ) 第3回 (『進路意識発達度チェック』)

[参照：エンカウンターで学級が変わる高等学校編]

「自分の進路について現時点の状況を振り返り、自分の課題を明らかにするとともに、将来に向けて今できることは何かについて考える意識を育成する」を、ねらいとしてエクササイズをおこなう。『進路意識発達度チェックシート』を配り、順番に回答していく。それを、グラフに書く。そのグラフを見ながら、自分の進路について何をしていたらよいか、その課題や問題点について考えさせ、その中で一つだけあげて(すぐにでもできそうなことや一番大事なことなど)書かせる。

(3) 生徒意識調査結果より

調査結果は以下のとおりであった(表1)。この結果をグラフ化したものが別紙資料で

ある。

表 1 生徒意識調査結果

問	問 1		問 2		問 3		問 4		問 5		問 6		問 7		問 8	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1 はい	0	1	1	1	1	0	2	0	4	3	5	3	6	5	4	4
2 どちらかといえば、はい	5	8	6	7	3	8	4	10	9	12	5	5	4	7	8	5
3 どちらかといえば、いいえ	9	6	8	10	10	6	9	7	5	1	6	10	5	4	3	6
4 いいえ	4	3	3	0	4	4	3	1	0	2	2	0	3	2	3	3
調査人数 (人)	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

問	問 9		問 10		問 11		問 12		問 13		問 14		問 15		問 16	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
1 はい	4	3	4	2	3	2	7	3	5	1	1	2	1	1	5	7
2 どちらかといえば、はい	2	7	7	9	5	6	7	8	4	8	4	10	4	9	10	5
3 どちらかといえば、いいえ	8	6	3	6	4	7	3	5	6	7	9	6	9	8	2	4
4 いいえ	4	2	4	1	6	3	1	2	3	2	4	0	4	0	1	2
調査人数 (人)	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

全体として、「4 いいえ」と「3 どちらかといえば、いいえ」が減り、「1 はい」と「2 どちらかといえば、はい」が増えた印象がある。(逆転項目はこの反対) この結果を分析するために、「1 はい」を4点、「2 どちらかといえば、はい」を3点、「3 どちらかといえば、いいえ」を2点、「4 いいえ」を1点として入力しT検定をおこなった。(逆転項目は、「1 はい」を1点、「2 どちらかといえば、はい」を2点、「3 どちらかといえば、いいえ」を3点、「4 いいえ」を4点として入力している) 結果は、表2のとおりである。

表 2 T検定結果

(★逆転項目)	t 値	自由度	有意確率 (両側)
ペア 1 問 1 A-問 1 B	-2.062 †	17	.055
ペア 2 問 2 A-問 2 B	-1.074	17	.298
ペア 3 問 3 A-問 3 B	-.678	17	.507
ペア 4 問 4 A-問 4 B	-1.166	17	.260
ペア 5 問 5 A★-問 5 B★	-.534	17	.607
ペア 6 問 6 A★-問 6 B★	-.399	17	.695
ペア 7 問 7 A-問 7 B	-.334	17	.742
ペア 8 問 8 A★-問 8 B★	-.437	17	.668
ペア 9 問 9 A★-問 9 B★	.925	17	.368
ペア 10 問 10 A-問 10 B	-.160	17	.875
ペア 11 問 11 A-問 11 B	-.345	17	.734
ペア 12 問 12 A-問 12 B	1.254	17	.227
ペア 13 問 13 A-問 13 B	.566	17	.579
ペア 14 問 14 A-問 14 B	-2.608*	17	.018
ペア 15 問 15 A-問 15 B	-1.844 †	17	.083
ペア 16 問 16 A-問 16 B	.369	17	.717

†.05 < p < .10. *p < .05.

T検定の結果、問14 ($t(17) = .018$, $p < .05$) に有意差がみられ、問1 ($t(17) = .055$, $p < .10$) と問15 ($t(17) = .083$, $p < .10$) に有意傾向が見られた。さらに、肯定的回答(1と2)と否定的回答(3と4)で見た場合〔逆転項目は肯定的回答は3と4、否定的回答は1と2〕、問3、問4で否定的回答が4人減り、肯定的回答が4人増えている。有意傾向のあった、問1(自分のことに自信をもっていますか)と、問3(今の自分に満足していますか)、問4(自分の意見は自信をもって言えますか)は「コンピテンス尺度」で自尊感情や自己評価の尺度である。3回のGAではあったが、それだけでも生徒のコンピテンスが上昇する結果となった。また、有意差のあった、問14(何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができますか)と、有意傾向のあった問15(でてきたいくつかの考えを比べたり、くわしく検討したりできますか)は、進路決定スキル尺度である。キャリア教育の目的は、自分の将来について考えさせる

た、問14(何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができますか)と、有意傾向のあった問15(でてきたいくつかの考えを比べたり、くわしく検討したりできますか)は、進路決定スキル尺度である。キャリア教育の目的は、自分の将来について考えさせる

ことであり、そのための情報収集の方法や、自分の適正を見極める力を養うことである。そのためのスキルがアップしたことは、このキャリア教育を目的としたG Aの効果であると言って良いだろう。進路決定スキル尺度の中の間 12（親や先生の意見ではなく、自分が何をしたいか考えますか）については、肯定的回答が3人減り、否定的回答が3人増えている。これは、キャリア教育を目的としたG Aをおこなうことで、自分の意見を持つことも大事だが、ちゃんと先生や親の意見を聞くことも大事なことだと視野が広まったとらえても良いのではないかと思う。

問9（自分の将来には希望がもてないと感じるときがありますか：逆転項目）では、肯定的回答が4人減り、否定的回答が4人増え、問16（自分の進路について不安がありますか）では、肯定的回答が3人減り、否定的回答が3人増えている。これはG Aをとおして自分の将来を考えたことに伴う自己への不安と、現実社会への不安であろう。おそらくそれまで、自分の将来について、具体的に考えたことはなかったのかもしれない。夢や希望はあっても、それが実際の自分の現実を見たとき、実現可能なものなのか、不可能なものなのかしっかり考えることも大事なことである。今回のG Aをとおして、現実の自分を冷静に見て、それまでの夢や希望が非現実的なものであるのかもしれないと感じ、自分の将来に希望がもてないと感じた生徒が何名かいても不思議ではないと思うのである。筆者は、それも大事なことであると考えて。氏原は、「思春期は、子どもの頃から育んできた夢を、自分の客観的な能力を見極めて、ということは人と比べた上で、捨ててゆく時期なのである」（※12）と述べている。夢や希望を持つことは大事なことである。しかし、自分の身の丈に合わない夢や希望を持ち続けても現実との乖離に苦しむか、現実を直視しないでいつまでも逃避するかである。自分の夢を捨てることは苦しい。他者との比較による自分の本来の姿を認めることはつらいことである。その上で、自分の身の丈にあった夢や希望を見つけることができれば、それに向かって堅実に歩むことができれば、思春期の課題を一つクリアしたことになるのではないだろうか。できることなら、少し頑張ればかなう夢や希望であって欲しいと思うのである。問9や問16で否定的回答が増えたことは、この自分の現実を考えはじめたことによる結果ではないだろうか。自分の将来に希望がもてないと感じている生徒に関わりながら、自分の将来に向かって、少し頑張ればかなう夢や希望をもって歩んでいけるように支援するのが、進路指導の大きな役割の一つなのではないだろうかと思うのである。

問5（自分には、あまりいいところがないと思いますか：逆転項目）でも、肯定的回答が2人減り、否定的回答が2人増えている。これも、G Aの中でグループのメンバーとの対比によって、自分への評価が下がった結果だと考える。氏原は、「ほとんどの人は、ある程度の安定感はもちながら、おのれの劣等性にびくともせぬほどの自信はもっていない。だから絶えず人と比較し絶えず傷つく。しかし、そうした傷つきを引き受けつつ、すなわちおのれの劣等性から目をそらすことなく、生きる喜びを見いださねばならない。これが思春期から大人になるまで、つまり青年期の課題である」（※13）と述べている。問5の否定的回答が増えたのも、G Aをとおして他者と比較し、傷つき自己否定的になったからであると思うのである。

問9・問16と問5の結果は、友達と自分を比較することによる自己否定感と、現実世界における自分の姿を直視し始めたことによる傷つきと絶望感が、G Aの中でより明らかにされた結果であると考えられる。しかし、それは氏原の言う思春期・青年期の課題でもある。おのれの劣等感から目をそらすことなく、生きる喜びを見いだせるよう支援するのが学校教育や大人の役割ではないだろうか。そのためにもG Aをおこなう意味は大きいと考える。

今回おこなった3回のG Aでは、自尊感情や自己評価を高められた部分と、逆に将来に対する希望がもてないと感じたり、自己否定感を強めてしまったりと結果が一定しなかった。4回、5回とG Aを継続したり、3年間をとおした計画の元にG Aをおこなっていたら、また違った結果も生まれていただろう。他者との比較による傷つきと、現実世界を見たときの夢や希望の喪失感から一時的に落ち込んでも、G Aを重ねることによって、自分の身の丈にあった夢や希望と生きる喜びを自力で見いだせるよう支援し、思春期・青年期の課題の克服を少しでも手伝えるのではないかと思うのである。

（4）まとめ

今回は3回のG Aであったが、それでも自尊感情や自己評価を高められたり、進路決定スキルを増やすことができた。特に今回、進路決定スキルの向上が最も見られたのは、キャ

リア教育を目的としたGAにおいては大きな成果であった。また、今回は報告できなかったが、各回の最初にウォーミングアップとして簡単なゲームをおこなった。それによって、普通の授業を中心とした学校生活とは違った雰囲気の中でお互いの新たな一面の発見があったり、関係が深まったりと、より良い人間関係の構築に寄与できたと思っている。前年度におこなった『仲間作り』を目的としたGAの後を受けて、各回の最初にウォーミングアップとしておこなったセッションはそれなりに意味があった。GAの最初におこなうウォーミングアップはメンバーの緊張緩和やメインのエクササイズへの意欲を喚起するのがおもな目的だが、何度かおこなっているとそれだけでなく、知らず知らずの内にお互いの円滑な人間関係に良い影響を与えることも感じる事ができた。

思春期は、他者とは違う存在である自分というものについて考え始める時期である。それは、他者との比較によってなされていくのであるが、その他者との比較によって傷つき、現実世界によって夢や希望が壊される時でもある。そして、そこから目をそらすことなく、自分の身の丈にあった夢や希望を見つけ、生きる喜びを見いだしていかなければならない時でもある。その思春期・青年期の課題を克服するための支援的道具としてGAは効果的な道具であることを改めて実感したのである。

4 おわりに

今回、キャリア教育でグループ・アプローチを行ったが、今回の調査結果からキャリア教育だけでなく、学級作りや対人関係技能の向上にも十分効果があるということを改めて思った。自尊感情や自己評価を高めることは、自分に対する自信を持つことに繋がる。その自信を胸に他者との関係を構築していければ、よりスムーズな対人関係を築くことができると考える。また、『仲間作り』を目的としたグループ・アプローチやソーシャルスキル・トレーニングなどによって、集団での人間関係を円滑にすることができれば、不登校対策にも十分成りうると思うのである。今後は、グループ・アプローチを生かした学級集団作りによる不登校対策の効果について、さらに研究を進めていきたいと考えている。

〈引用文献〉

- ※1 野島一彦「グループ・アプローチ（現代のエスプリ 385）」 野島一彦編 至文堂 p.6 (1999)
- ※2 野島一彦「グループ・アプローチ（現代のエスプリ 385）」 野島一彦編 至文堂 p.10 (1999)
- ※3 小林正幸「先生のためのやさしいソーシャルスキル教育」ほんの森出版 pp.18-28 (2005)
- ※4 平木典子「アサーショントレーニング」日本・精神技術研究所 pp.15-19 (1993)
- ※5 国分康孝「エンカウンター」誠信書房 pp.16-19 (1981)
- ※6 山口真人「グループ・アプローチ（現代のエスプリ 385）」 野島一彦編 至文堂 p.33 (1999)
- ※7 安部恒久「グループ・アプローチ（現代のエスプリ 385）」 野島一彦編 至文堂 pp.41-42 (1999)
- ※8 片野智治「構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方」 国分康孝・片野智治著 誠信書房 p.1 (2001)
- ※9 国分康孝「続 構成的グループ・エンカウンター」 国分康孝編 誠信書房 p.90 (2000)
- ※10 南山大学「教え学び支え合う教育現場間の連携づくり（中間報告）」南山大学 p.11 (2008)
- ※11 桜井・下坂・飯田・石隈「心理測定尺度集IV」 堀洋道監修 サイエンス社 p.27, p.235, p.268 (2007)
- ※12 氏原寛「おとなになるには」ミネルヴァ書房 p.17 (1995)
- ※13 氏原寛「思春期のこころとからだ」 氏原寛・菅佐和子編 ミネルヴァ書房 p.21 (1998)

〈参考文献〉

- ・「心理学事典」平凡社 (1981)
- ・国分康孝「エンカウンター」誠信書房 (1981)
- ・氏原寛・小川捷之他編「心理臨床大事典」培風館 (1992)
- ・国分康孝監修「エンカウンターで学級が変わる高等学校編」 図書文化社 (1999)
- ・川村茂雄編「タイプ別！学級育成プログラム中学校編」 図書文化社 (2001)
- ・内田一成監訳「第14版ヒルガードの心理学」プレーン出版 (2005)

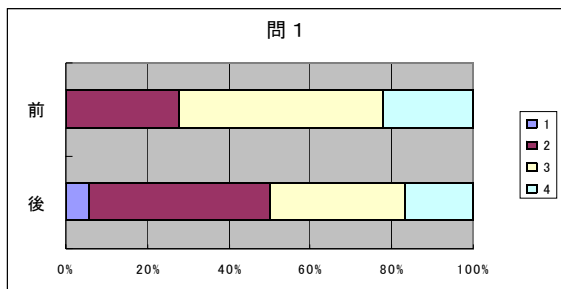
別紙資料

生徒意識調査結果

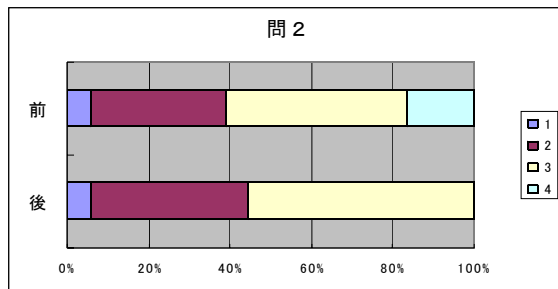
※上段はG A前の調査結果、下段はG A後の調査結果です。

※★印は逆転項目です。

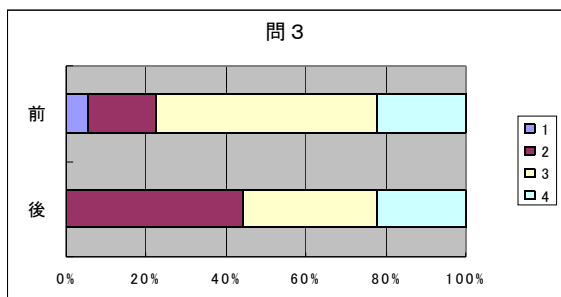
問1 自分のことに自信をもっていますか



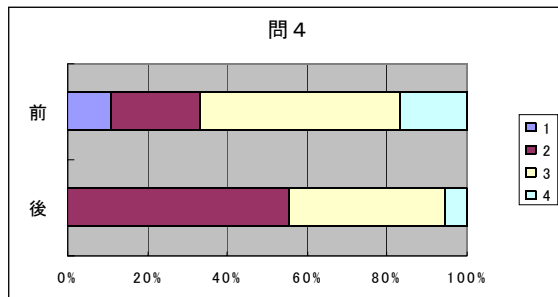
問2 自分には自慢できるところがたくさんありますか



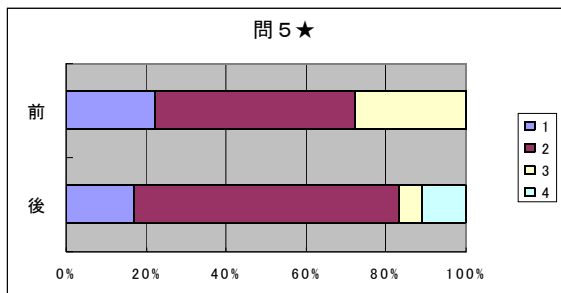
問3 今の自分に満足していますか



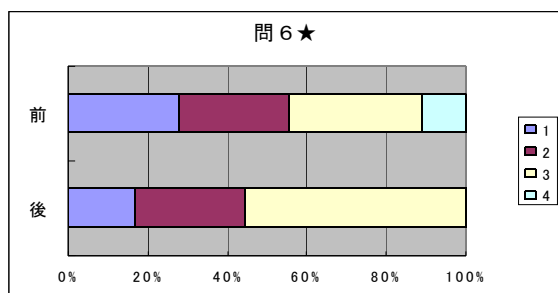
問4 自分の意見は自信をもって言えますか



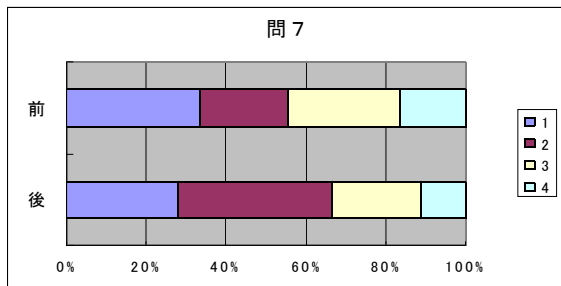
問5★ 自分には、あまりいいところがないと思いますか



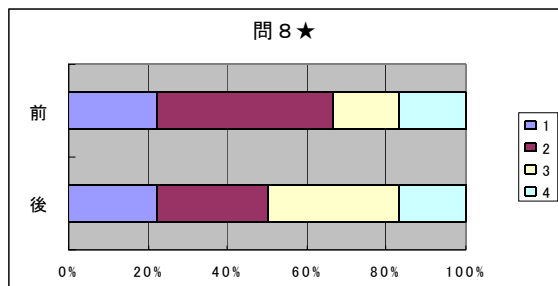
問6★ 失敗をするのではないかと、いつも心配しますか



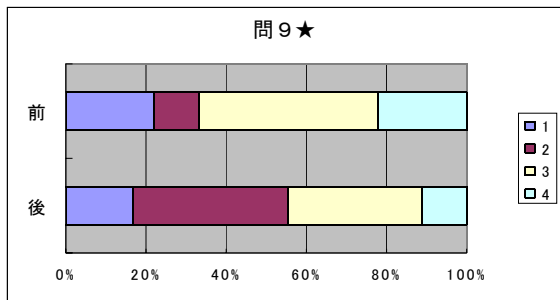
問7 将来の目標をもって生きていますか



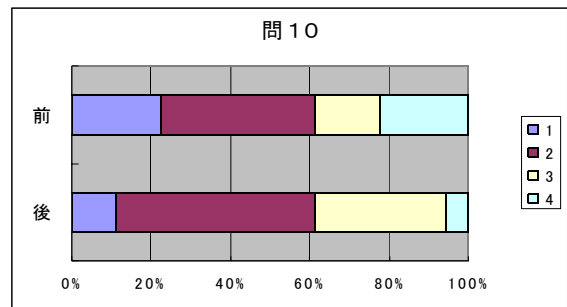
問8★ 自分がつまらない人間のように感じることはありませんか



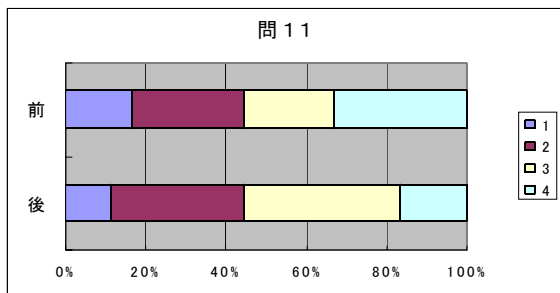
問9★ 自分の将来には希望がもてないと感じるときがありますか



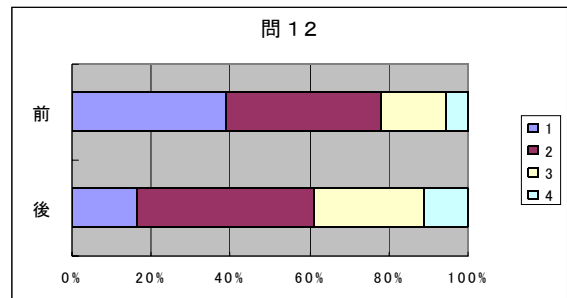
問10 自分には自分らしさをもっていると思いますか



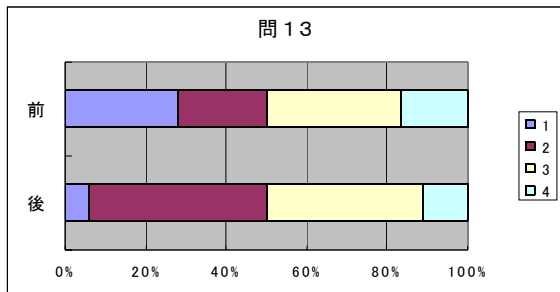
問11 将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能が何であるか、考えたりすることがありますか



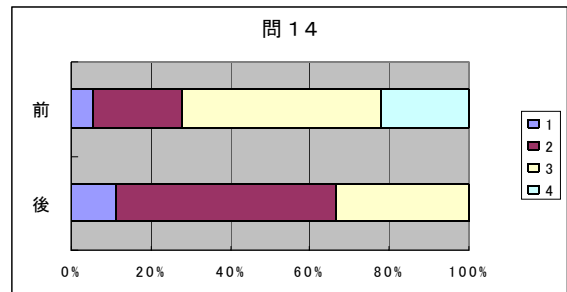
問12 親や先生の意見ではなく、自分が何をしたいか考えますか



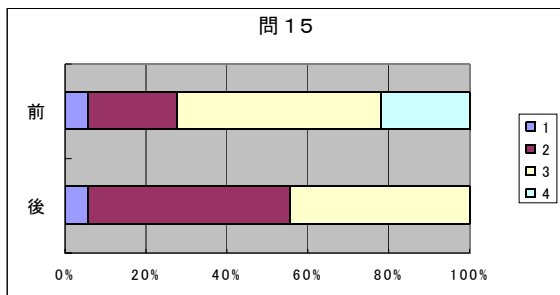
問13 問題を解決するとき、一つの答えだけでなく他の方法も考えることができますか



問14 何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができますか



問15 できたいくつかの考えを比べたり、くわしく検討したりできますか



問16 自分の進路について不安がありますか

