

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 ——

正保春彦*

(2015年9月15日受理)

A Study on the Classification of Group Approach Exercises

Comparison of Structured Group Encounter, Group Work Training, and Improvisation

Haruhiko SHOBO

キーワード: 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、学校現場では子どもたちの人間関係をめぐるさまざまな問題が生じており、それらに対応する手段としてグループ・アプローチが活用されている。グループ・アプローチにはさまざまな技法があるが、それらの活動は大きく分けて、かかわる活動、知る活動、表現する活動の3つに大別されると考えられる。本研究では、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)、インプロを例に、それらの諸活動に上記の3つの側面がどれくらい含まれているかを検討した。その結果、3つの活動はそれぞれ共通してかかわる活動に支えられながら、SGEは知る活動が過半を占めつつ、かかわる活動も大きな割合で存在していた。反対にGWTはかかわる活動が過半を占める一方、知る活動も一定の割合で存在していた。インプロは表現する活動が中心で、残りはすべてかかわる活動で知る活動は全く含まれなかった。学校現場ではさまざまな活動を折衷的に行わざるを得ないことがしばしばあるが、そのような場合に、これらの3分類はグループワークの機能を理解する上での助けになることが考察された。

はじめに

1. 学校現場におけるグループ・ワーク

学校現場で不登校やいじめ等が問題になってから既に久しい。これらの問題の背景にはさまざまな要因があると考えられるが、その中の主なものとして子どもをめぐる人間関係の変化があると考えられる。

*茨城大学大学院教育学研究科

先ず地域社会の変化がある。現代の地域社会においては、地縁・血縁による関係性は失われ、以前のような結びつきは失われている。また少子化の問題も看過できない。1950年代に約2.0以上あった合計特殊出生率は2005年には1.26までに減少し、近年は少し持ち直してはいるが、それでも1.3～1.4前後に留まっている。これにより、子どもたちが家庭において持つきょうだい関係にも影響が現れている。このことに加え、子どもたちの遊び方も大きく変化した。ゲーム機などの普及により、子どもたちの遊びは人工化・間接化し、直接的な人間関係の中で遊ぶことは少なくなった。さらに近年は携帯電話やSNS等の普及により、相互のコミュニケーション手段も大きく変化した。昨今は、誰もが手軽に相互交流・発信能力を有することになったが、それに伴うべきマナーや規範意識の熟成は十分とは言い難く、これに付随してさまざまな問題が発生している。

このような状況の中で、従来は家庭や地域社会が担ってきた子どもたちの人間関係能力の育成を学校が担わざるを得ない状況が生じている。そして、そのような学校現場で子どもたちの人間関係力を促進するいわゆる心理教育（サイコ・エデュケーション）の方法として、近年、グループ・アプローチが注目されている。

野島(1982)によればグループ・アプローチとは「個人の心理的治療・教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善、および組織の開発と変革などを目的として、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各種技法の総称」とされる。すなわちグループ・アプローチは、人と人とのかかわりをその基本としつつ個人や集団の問題解決・発展を目標として成り立つものと言える。どの活動もメンバー相互のかかわりがあって初めて成り立つものであり、かかわりがないグループ・アプローチはあり得ない。

文部科学省は『生徒指導提要』(2010)において「教育相談の新たな展開 教育相談で活用できる新たな手法等」として8つの技法を提案している。その中にはグループ・エンカウンターやピア・サポート、ソーシャルスキル・トレーニングなどのグループ・アプローチ技法が挙げられている。ここで言うグループ・エンカウンターとは構成的グループ・エンカウンター (SGE) のことである。生徒指導提要において取り上げられた各種技法は、学校現場での活用に適したものであるが、その他にもグループワーク・トレーニング (GWT)、インプロなど学校現場で使える様々な技法が存在する (後述)。

筆者は平成20・21年度の茨城県教育研修センターの教育相談に関する研究に助言者として関与し、その成果は「グループ・アプローチを進める上で教師が感じる不安やとまどい軽減ハンドブック」としてまとめられた (茨城県教育相談センター、2010)。同報告書の中では教育現場で活用可能なさまざまなエクササイズが「実践事例」として紹介されている。また同センターではその他のさまざまなエクササイズを「校内研修で使えるエクササイズ集」としてホームページにアップしている。それらはSGEにとどまらず、SSTやGWT、インプロなどの諸活動の中から、学校現場での実践において有効と思われるさまざまなエクササイズをピックアップして紹介したものである。また正保(2012)は高校でSGE、GWT、インプロを合わせて実践し、その効果について報告している。ここで活用されているこれらの諸活動の理論的背景はさまざまであり、いわば折衷主義的な立場をとる形となっているが、これらは理論的背景よりも、現場での実践可能性を重視した、いわばプラグマティックな姿勢と言える。

2. 構成的グループ・エンカウンターについて

ところでそれらの諸活動の中でもSGEはより広い概念的広がりを持ち、さまざまな効果を持つ多くの活動をその中に包含している。そして、このことがSGEが広く実践されてきた所以でもあるのだろう。

SGEは1970年代より國分康孝が提唱し、実践してきた活動であり、その初期の主要概念は國分(1981)にまとめられている。同書の中で國分はかつてアメリカで行われていたいわゆるエンカウンタームーブメントの諸活動を列挙し、その最大公約数を「ホンネとホンネの交流が持てるようになるための集団体験」としてしている。そして、自らが提唱するエンカウンターについては「心と心とのふれあい」、「ホンネとホンネの交流」としてしている。また、エンカウターの反対に位置するものはホンネとタテマエの共存する「ゲーム」としてした上で、エンカウンターは「裏表のない人間関係」としてしている。すなわち、ここではエンカウンターとは人と人との直接的な人間相互の関係性であるということが強調されていると言えるだろう。

他方、その後の著作において片野・國分(2001)は構成的グループ・エンカウターの原理について「構成的グループ・エンカウンターはふれあいと自己発見を促進するものである」と述べている。ここでは「ふれあい」という関係性に関する視点が維持される一方、「自己発見」という従来直接は言及されなかった視点が導入されている。また片野は同書の中で「自己発見とは自己盲点に気づき、それを克服することである」とも述べている。「ふれあい」は他者との関係性を指す言葉であるが、「自己発見」は他者とのかかわりを通して自らを理解することを意味しているといえる。

さらに、片野は、國分が直接片野に語ったという「構成的グループ・エンカウターのすべては自己開示なんだ」「自己開示につきる」との言葉を同書の中で紹介している。ここで言う「自己開示」は自分自身を他者に開き示すことであるが、SGEの提唱者である國分自身が自己開示を最重要点として示したと言え、このことは注目に値すると思われる。

このように見てくると構成的グループ・エンカウンターは、当初他者とのかかわりを促進することを主眼として始められたが、その後の発展を経て、他者とかかわりつつその中で自己理解を進めることにも力点が置かれるようになったと言えるのではないかと考えられる。

ところで國分(1981)はエンカウンターすることの例として(1)ホンネを知る(自己覚知)、(2)ホンネを表現する(感情表現)、(3)ホンネを主張する(自己主張)、(4)他者のホンネを受け入れる(他者受容=傾聴訓練)、(5)他者の行動の一貫性を信ずる(信頼感)、(6)他者とかかわりを持つ(役割遂行)の6つを挙げている。これらはいわばエクササイズの機能分類であるが、この区分はその後必ずしも一貫している訳ではない。片野・國分(2001)においては、さまざまなエクササイズは自己理解、自己受容、自己表現・主張、感受性、信頼体験、役割遂行として再整理されているが、これは表現は一部異なっているものの、國分(1981)に比較的近い分類と言える。他方、國分(1996)や國分・國分(2004)では自己理解、他者理解、自己受容、自己表現・自己主張、感受性(の促進)、信頼体験と整理されている。

これらの諸分類はSGEの諸活動が6つのカテゴリーに分類されているという点は共通しているが、その内容・定義については一定の幅が存在しているようである。この中で特に「役割遂行」については國分(1981)および片野・國分(2001)のいずれにおいてもワークショップにおける役割分担がその例として挙げられているが、そもそも前提となっている実践の場が異なっており、学校現場にお

ける実施などに即して考えた場合は実態にそぐわないと言える。そして、もう一つの分類ではこの役割遂行が省かれ、他者理解がそれと入れ替わる形で設定される。SGE では他者理解は自己理解といわば一枚のコインの裏表のような関係にあるが、学校現場等での実践を考えた場合、この他者理解は非常に重要と言える。また自己表現・自己主張という分類については、その他の書籍では単に自己主張と表記されることが多い（例えば、國分、1996、國分、1996b）。このため、ここでは自己理解、他者理解、自己受容、自己主張、感受性の促進、信頼体験という分類に基づいてSGE を考えることとしたい。

ここでこの6つのカテゴリーについて、その内容と代表的エクササイズ例を表1にまとめる。

表 1.SGE エクササイズの機能と内容

機能:概要	エクササイズ例	内容
自己理解:自分の盲点を理解する	WANTED!	予め用意された項目に基づいて二人一組で相手に質問し合うことを通して、自分のイメージに出会う
	私の四面鏡	チェックリストを用いて、小グループの中で各自の印象を互いにフィードバックし合う。
自己受容:ありのままの自分を受け入れる	私は私が好きです。なぜならば…	集団内で「私は私が好きです」と宣言した上で、その理由を順に発表し合う
他者理解:他者の未知の側面を知る	スゴロクトークキング	スゴロクをしながら指定された話題について話すことを通して、相互理解を深める
	ブラインドデート	匿名で作成したプロフィールを見て、誰のものかを推測する
自己主張:自分の本音を語る	月世界(NASA)	月面で生き残るために必要な物品についてグループでコンセンサスを得る
	ライフボート	難破船で救命ボートに乗るべき人の条件についてグループでコンセンサスを得る
感受性:心の感度を高める	ふわふわ言葉とチクチク言葉	普段使っている言葉を言われて嬉しい言葉と傷つく言葉に分けて振り返る
	電話で SOS	図形を言葉で伝えることを通して、言語的コミュニケーションの難しさや留意点に気づく
信頼体験:他者を信頼する	トラストウォーク	目を閉じた状態で他者の誘導に身を委ねて歩くことを通して、他者への信頼を体験する
	トラストフォール	目を閉じた状態で後ろに倒れ、他者に支えてもらうことを通して、他者への信頼を体験する

このうち、自己理解、自己受容、他者理解の各エクササイズは、いずれもメンバーの自分自身や他者に関する理解・認識がなくてはなしえないものであり、どれも自分自身や他者のパーソナリティに対する認識と不可分の機能を持つと言える。例えば、「WANTED!」を行うことによってメンバーは

他者から見られた自分に出会う体験をし、「スゴロクトーキング」を通して他者に関するこれまで知らなかった側面を知るようになる。また「私は私が好きです。なぜならば…」では、自分に対する自身の見方を再確認した上で、それを表現し、受け入れる体験をする。

これに対して感受性や信頼体験のエクササイズは、自分や他者のパーソナリティに関する認識を必ずしも必要としない。「ふわふわ言葉とチクチク言葉」は他者に対してそのような言葉を使用することに対する心の感度を高める活動であり、「電話でSOS」は他者に対して語る自らの言葉に対する意識を高める活動であるが、これらはいわばかかわりやコミュニケーションの機能をより高度化かつ洗練することを目的としており、個人のパーソナリティに関する理解を深めることは必ずしも求められていない。さらに、信頼体験は自らの体を他者に委ねるといったボディワークが主体になり、これもパーソナリティに関する認識や理解はほとんど必要とされない。

このような中で、自己主張は両者の特徴を併せ持つ課題である。「月世界（NASA）」は、一種の極限状況での生き残りために所定の条件内での最善と思われる解答を目指して自らの考えを主張し、他者と協議し、コンセンサスを得るといったものである。このようなエクササイズには前提として科学的な根拠があつて、基本的に正解が用意されていることが一般である。しかし、一見同じような極限状況での生き残りという設定でも「ライフボート」という課題は、難破船に乗り合わせたさまざまな年齢、性別、職業、人種の人々の中から救命ボートに乗り、生き残る人を選ぶというものがある。そこでは自分の価値観などが問われることになり、かつこれらの課題の場合は必ずしも正解がない。しかし、このような価値観を主題として他者とかかわりあうことは、とりもなおさず自分自身の価値観と向き合うという体験を必然的に含むことになり、それは自己理解や他者理解を伴うことになる。このため、自己主張をテーマとするエクササイズは他者とかかわる側面と参加者相互に対する理解・認識を深める側面を併せ持つ課題であると考えられる。

以上をまとめると、SGEにおけるエクササイズは大きく分けて、パーソナリティに関する認識や理解を前提とするものと、そのような認識・理解は必要とせず、もっぱら他者と関わることに専念するものの2つに大別することができる。

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のには、一つには構成的グループ・エンカウンターの他者とのふれあいを促進するという側面が活用されていることは否定できない。はじめに述べたように現代は他者のかかわりが希薄になりがちである。そのような状況の中で、他者とのふれあいやかかわりを意図的に構成していくという点で構成的グループ・エンカウンターは非常に有効な手段と言える。

また、そのようにかかわりが希薄になっている中で、自己発見を進めていくという側面も非常に有用であるといえる。他者とかかわりの中で自分自身について理解を深めていくことは、より現実的かつ実質的な意味で理解を深めるという点で非常に有効と言える。しかし構成的グループ・エンカウンターにおける自己発見はその構造上単に自己発見に止まるものではない。なぜなら構成的グループ・エンカウンターにおける自己発見はふれあいすなわちかかわりを介して行われるが、このことはかかわる相手の側における他者発見（理解）を前提としているからである。すなわちかかわり合う両者にとって、一方の側における自己発見（理解）は他方の側における他者発見（理解）を意味し、かつ必然としているのである。

ところでこのように構成的グループ・エンカウンターを「ふれあいと自己発見」の側面から認識

した場合、その他のグループ・アプローチ諸活動はどのように認められるだろうか。

3. ソーシャルスキル・トレーニングについて

相川・佐藤(2006)によれば、ソーシャルスキルは対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツと定義されている。また渡辺(1996)は、対人関係での問題を対人的相互作用の練習不足が原因で不適応を起こしているものと捉え、適切に練習して上手になれば問題は解決するとし、治療効果のみならず予防効果や教育効果も期待している。そこでは他者とのかかわりのスキル(技能)が問題とされ、他者を理解することは全く含まれない。ソーシャルスキル・トレーニングは、あくまでも対人的技能のトレーニング=訓練を目的とするものと捉えていいだろう。

4. グループワーク・トレーニングについて

坂野(1989)によればグループワーク・トレーニングは「パーティシペイターシップを養成すること」が目的であるとされる活動である。ここでパーティシペイターシップとは「自ら進んで積極的に参加し、責任を分担する協働者」であるとされる。ここでは他者とのかかわりが主要な課題となるのであるが、グループワーク・トレーニングに関するエクササイズ集の中では、単に他者とのかかわりに止まらず、自己発見(理解)に関するエクササイズも広く紹介されている。例えば坂野(1989)では(1)情報を組み立てるエクササイズ、(2)力を合わせるエクササイズ、(3)聴き方を学ぶエクササイズ、(4)コンセンサスの良さを学ぶエクササイズ、(5)友人から見た自分を知るエクササイズ、の5つのカテゴリーのエクササイズが紹介されている。情報を組み立てるエクササイズとはメンバーの一人一人に細分化された別個の情報が与えられるという一種のインフォメーション・ギャップ状態の中で、相互に協力してそれらの情報を組み立てることによって所定の正解に達するという課題である。また力を合わせるエクササイズは与えられる情報は必ずしもメンバー毎に異なっている訳ではないが、課題を解決するにはメンバー同士で協力することが不可欠な条件が設定される課題である。この2つのタイプの課題は構成的グループ・エンカウンターにはない、グループワーク・トレーニング独自の課題であると考えられる。これに対して、聴き方を学ぶエクササイズは構成的グループ・エンカウンター的感受性の課題と類似し、またコンセンサスの良さを学ぶエクササイズは同じく構成的グループ・エンカウンターの自己主張の課題に、友人から見た自分を知るエクササイズは自己理解の課題にそれぞれ類似している。すなわち、グループワーク・トレーニングは構成的グループ・エンカウンターと重なる領域を持ちつつ、独自の領域を持つ課題であると言える。そして、ここでのグループワーク・トレーニングの独自の領域は、先に挙げた他者とかかわる領域に属しつつ、構成的グループ・エンカウンターとは異なった独特な構成を提案するものといえる。

5. インプロについて

インプロは即興(インプロヴィゼーション)のことであり、「既成概念にとらわれなくて、その場の状況・相手にすばやく柔軟に反応し、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つくっていく能力」(絹川、2002)と定義される。

この即興は音楽・美術・ダンスなどの芸術分野での創作・表現手段の1つとして実践されているが、教育現場で現在実践されているのは即興演劇としてのインプロである。即興演劇では、文字通り台

本や打ち合わせのないところで場面（シーン）が演じられる。台本がないので、プレイヤーはその時その場で相手役とかかわりつつ、ストーリーを創らなければならない。ここでは高度なレベルでの他者とかかわりが求められ、そしてその結果としての表現・創造活動が行われることになる。ここでインプロにおける表現・創作活動をグループ・アプローチの観点から整理してみると、他者とかかわりによって成り立ちつつ、相手のパーソナリティに関する新しい理解は必要とせず、なんらかのイメージ・世界を表現するということである。そしてこれもグループ・アプローチの一つの機能として捉えることができると言える。

このようなインプロは、そのトレーニングのために多くのゲームがある（絹川、2002、吉村、2006、インプロ・ジャパン、2002 など）。そしてこのインプロは近年演劇領域のみならず、教育やビジネス分野にも浸透しつつある。教育分野では前述の茨城県教育研修センターでの実施が既にあり、ビジネス分野でも主として営業関係者向けのワークショップが多数開催されている他、経営者を対象とした書籍も出版されている（レオナルド、ヨートン、2015）。

このインプロは先に述べたように他者とかかわりとそれをベースにした表現・創作活動から成り立っており、そのためのトレーニングとしてのインプロ・ゲームもこの2つの領域に関する活動から成り立っている。また、インプロの表現活動をグループ・アプローチの一つの機能として捉えた場合、前述の構成的グループ・エンカウンターやグループワーク・トレーニングにも一部に表現活動にかかわるエクササイズが存在を認めることができる。例えば、構成的グループ・エンカウンターにおける「共同絵画」というエクササイズ（國分、1996）は、小グループで言葉を使わないでコミュニケーションしながら1つのまとまりのある絵を描くというものであるが、ここでは他者とかかわりつつ、描画という形で表現活動が行われることになる。またグループワーク・トレーニングにおいては「編集会議」というエクササイズ（横浜市GWT研究会、1989）があるが、これは小グループに対して絵が描かれた数枚のカードを渡し、相談して配列を決め、一つの物語を作るという課題である。可能な配列のパターンにはある程度の制約があるが、創られる物語は自由な創作によるものであり、正解はない。そして、これらの活動はいずれも他者とかかわりつつ表現活動を行うものであるが、それらの活動はパーソナリティに関する直接的理解はなしに行われるものである。

6. 各種の活動のまとめと本研究の目的

このように各種のグループ・アプローチ技法はそれぞれさまざまな特徴を持っており、その形態はさまざまであるが、その機能は大きく分けて、(1)かかわること、(2)パーソナリティについて理解すること、(3)表現することの3つに分けることができるのではないかと考えられる。いずれもグループ・アプローチ技法であるので、かかわることはすべての活動に共通するが、かかわることに基づきつつ、相互にパーソナリティについて認識・理解する活動がある。また同じく関わることに基づきつつ表現する活動があるのである。

グループ・アプローチをこのように捉えた場合、この3分類によりさまざまな技法を再定義することができるのではないかと考えられる。そうすれば、さまざまな技法が共存する現状において、諸活動を一定の指針に基づいて再整理することが可能になり、学校現場等でのより効果的な実践の助けとなるのではないかと考えられる。そこで本研究においては、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、インプロの3つの技法について、それらに属する個々のエクササ

イズを上記の3の観点に基づいて分類し、その実態を明らかにしつつそれぞれの成り立ちを検討することを目的とする。

方法

1. 分類と定義

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、インプロのエクササイズ集各2冊に掲載されているエクササイズを分析し、その内容に基づきエクササイズの要素を分類する。その際、かかわること(Interaction)、知ること(Cognition)、表現すること(Expression)の3つの観点に基づくものとする。各観点に関する定義は以下によるものとする。

(1)かかわる：他者とのかかわりを実践するもので、以下に述べる「知る」または「表現する」のいずれの要素も含まないもの。正解を求める作業も含む。

(2)知る：他者とのかかわりに基づき、自分や他者のパーソナリティや価値観、生活環境等について理解を深めたり、情報を共有したりするもの。

(3)表現する：他者とのかかわりに基づき、新しいアイデア、イメージ、ストーリーなどの表現を生み出すもの。

なお、エクササイズに複数の要素が含まれると認められる場合は、その中でより重点が置かれていると認められる要素に基づいて分類する。

2. 対象書籍

分析に使用した書籍を以下に示す。いずれも各分野における代表的な書籍であり、各技法についての理論的解説というより、エクササイズの紹介が中心となったものである。

○構成的グループ・エンカウンター

『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 小学校編』(以下『エンカウンターで学級が変わる・小学校編』) 國分康孝監修、岡田 弘編集、図書文化、1996年、全185ページ。

『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』(以下『エンカウンターで学級が変わる・中学校編』) 國分康孝監修、片野智治編集、図書文化、1996年、全205ページ。

○グループワーク・トレーニング

『学校グループワーク・トレーニング』 坂野公信監修、横浜市学校GWT研究会著、遊戯社、1989年、全130ページ。

『協力すれば何かが変わる 続・学校GWT』(以下『協力すれば何かが変わる』) 坂野公信監修、横浜市学校GWT研究会著、遊戯社、1994年、全159ページ。

○インプロ

『インプロゲーム 身体表現の即興ワークショップ』(以下『インプロゲーム』) 絹川友梨著、晩成書房、2002年、全343ページ。

『即興【インプロ】の技術』（以下『即興の技術』） 吉村竜児著、日本実業出版社、2006年、全201ページ。

尚、これらの対象書籍のうち構成的グループ・エンカウンター、グループワーク・トレーニング共に、今回分析に使用した書籍は同じ監修者・出版社によるものであり、いわば姉妹書である。これに対して、インプロにおいて分析に使用した書籍はそれぞれ全くことなる著者・出版社によるものである。また、『インプロゲーム』については収録エクササイズが多く、かつ類似のエクササイズが複数並置されている箇所が少なくないが、各エクササイズは常に別個のエクササイズとして集計した。

結果と考察

各書籍に紹介されているエクササイズを、方法において述べた「かかわる」「知る」「表現する」の定義に基づいて整理・分類した。結果を表2および図1に示す。

表2 各活動別のかかわる・知る・表現するの割合

活動	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		
	エンカウンターで学級が変わる 小学校編	エンカウンターで学級が変わる 中学校編	計	学校グループワーク・トレーニング	協力すれば何かが変わる	計	インプロゲーム	即興の技術	計
かかわる	17(44.7)	7(19.4)	24(32.4)	11(61.1)	14(82.4)	25(71.4)	45(26.3)	7(16.3)	52(24.3)
知る	19(50.0)	28(77.8)	47(63.5)	6(33.3)	3(17.6)	9(25.7)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
表現する	2(5.3)	1(2.8)	3(4.1)	1(5.6)	0(0.0)	1(2.9)	126(73.7)	36(83.7)	162(75.7)
計	38(100.0)	36(100.0)	74(100.0)	18(100.0)	17(100.0)	35(100.0)	171(100.0)	43(100.0)	214(100.0)

件数 (%)

その結果、構成的グループ・エンカウンターにおいては、かかわりに関するエクササイズが32.4%、知るに関するエクササイズが63.5%、表現するに関するエクササイズが4.1%であった。また、グループワーク・トレーニングにおいては、かかわりに関するエクササイズが71.4%、知るに関するエクササイズが25.7%、表現するに関するエクササイズが2.9%であった。インプロにおいては、かかわりに関するエクササイズが24.3%、知るに関するエクササイズが0%、表現するに関するエクササイズが75.7%であった。

このことから構成的グループ・エンカウンターは知る活動がその過半を占めるが、かかわる活動も大きな割合で存在している一方、表現する活動はごく一部であると言える。これに対してグループワーク・トレーニングは構成的グループ・エンカウンターの知るとかかわるが逆転する形で、かかわる活動が大部分を占めつつ、知る活動も一定の割合で存在している一方、構成的グループ・エ

ンカウンターと同じく、表現する活動はごく少数に限られると言える。他方、インプロは様相を全く異にし、表現する活動が全体の約3/4を占める一方、残りはすべてかかわる活動であり、知る活動は全く存在しなかった。構成的グループ・エンカウンターとグループワーク・トレーニングがいずれも学校現場などでの実践を念頭に置いたものであるのに対し、インプロは本来演劇活動に属するものであるため、これはある意味当然のことであるかもしれない。

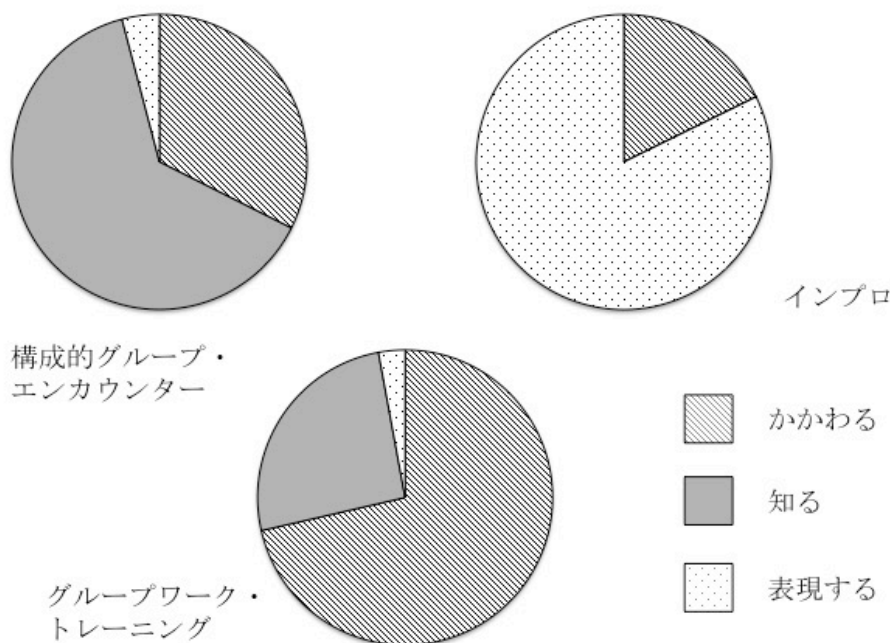


図1. 各ワークにおける「かかわる」「知る」「表現する」の割合

構成的グループ・エンカウンターに関して書籍別に見てみると『エンカウンターで学級が変わる・小学校編』は書名の通り、小学生を主な対象としたものである。この中では、かかわりを目的としたもの(44.7%)と知ることを目的としたもの(50.0%)がほぼ同じ割合で拮抗していた。これに対して『エンカウンターで学級が変わる・中学校編』は同じく書名の通り、中学生を主な対象としたものであるが、ここではかかわりを目的としたものは19.4%に減少しており、代わりに知ることを目的としたものが大半(77.8%)を占めていた。このことから、構成的グループ・エンカウンターは小学生などの低年齢においては他者とのかかわりの力を育てる活動として用いられる側面が強いのに対し、中学校年代においては自分や他者を理解するために用いられる側面が強いのではないかと考えられる。また表現する活動はいずれにおいてもごく一部に限られ、また小学校・中学校合わせて3件あった表現する活動のうち2件は同じ「共同絵画」という活動であった。このことから構成的グループ・エンカウンターにおいては他者とかかわることと自他を知ることが主目的で、表現力を高めたり、創造性を発揮することは本来目標と考えられていないのではないかと考えられる。

グループワーク・トレーニングに関して書籍別に見てみると『学校グループワーク・トレーニング』と『協力すれば何かが変わる』はいずれもかかわる活動の紹介が中心である。特に『協力すれ

『は何かが変わる』においてはかかわる活動が 82.4%であり、大半がかかわる活動の紹介に充てられている。また『学校グループワーク・トレーニング』では 33.3%と 1/3 が知る活動の紹介に充てられているが、その内容は既にそれ以前に出版された構成的グループ・エンカウンターの書籍において紹介されていたものと重複する部分が少なくなく、明確な違いが見出せなかった。表現する活動についても表現的要素が含まれている活動が 1 件あるのみであり、積極的に表現活動を推進しようとするものではなかった。このことから、グループワーク・トレーニングは他者とのかかわりを促進することをあくまでも主目的とした活動であり、自他を知ることはそれに比べると従属的な位置づけで、表現することに至ってはほとんど目的とされていないと言って過言ではないと考えられる。

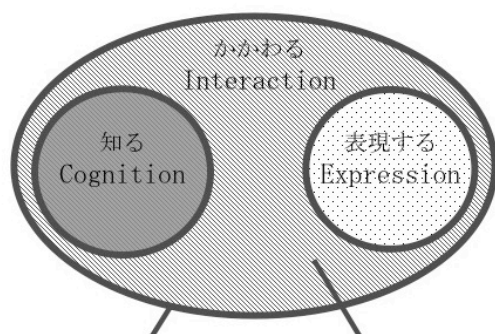
最後にインプロであるが、先に述べたように構成的グループ・エンカウンターとグループワーク・トレーニングの分析において使用した書籍がいずれも姉妹書の関係にあるのに対し、インプロの分析において今回使用した書籍は、全く独立して書かれた書籍である。加えて『インプロゲーム』は総ページ数が 343 ページと比較的大部の書籍であるのに対し、『即興の技術』は総ページ数が 201 ページと約 1.7 倍の開きがある。そこで紹介されているエクササイズも前者が 171 件であるのに対し、後者では 43 件にとどまっていることも併せて確認しておきたい。

インプロについては知る活動が全く含まれておらず、表現する活動が大半である点は先述の通りである。かかわる活動については『インプロゲーム』においてはかかわる活動が 26.3%と全体の約 1/4 を占めているのに対し、『即興の技術』では 16.3%とその半分程度であり、両者はこの点において若干異なっている。『インプロゲーム』におけるかかわる活動の中身はいわゆるウォーミングアップを目的とした活動が大半であるが、同書ではウォーミングアップについて一章が充てられ、その中で多くのウォーミングアップ・ゲームが紹介されていることがその大きな要因であると考えられる。

しかしなんと言ってもインプロでは表現する活動が全体の約 75.7%を占め、表現する活動がその中心であることは言を俟たない。これはインプロが本来演劇における活動であることによると言える。絹川（2002）も言うように、インプロとは新しいストーリーを創っていく活動であり、自らのアイデアを自由に表現していく活動である。

その上で、このインプロにおける表現活動は、かかわる活動によって大きく支えられていることを見逃すことはできない。予め定められたシナリオや台本のないインプロでは、その時その場での他者とのかかわりが特に重要である。用意された筋書きがない状況の中でシーンを創っていくには、瞬間瞬間におけるパートナーとの高度なかかわりの力が求められる。一旦場面が始まってしまえば「待った」は利かないのである。すなわち、インプロは表現する力を育てる活動であるが、その力がかかわる活動に大きく依存していると言える。このことが、インプロの書籍における活動の割合にも表れていると言えよう。近年は「生きる力」や「新しい学力」の育成が注目されるが、正解のない状況の中で、他者とかかわりながら自己を表現していくこのような活動は今後ますます注目されていくのではないかと考えられる。

以上のように、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、インプロの各活動において、かかわる活動、知る活動、表現する活動がそれぞれの重みをもって活用されていることが見てとれた。しかしこのうち、知る活動、表現する活動はいずれも他者とかかわることによって成り立っていることを忘れてはならないだろう。グループワークにとっては他者とのかかわり



〈広義のかかわり〉と〈狭義のかかわり〉

図2. かかわりと知る・表現するの関係

は正に生命線と言える機能である。これらの関係を図2に示す。すべての活動はかかわるという大きな枠組みの中で行われながら、かかわりつつ知るという活動やかかわりつつ表現するという活動があり、またそれらのいずれをも含まない活動がある。

このようにさまざまなグループ・アプローチ諸活動は、かかわる活動、知る活動、表現する活動の3つに大別されることが確認された。ところで、さまざまなグループワークを学校現場において実践する教師の側では、どのような活動をどのような場合

にどのように実践すればよいのか分からない、という声が少なくない。例えば、大関（2001）は目的を明確にしないまま行った中学校でのSGEの失敗例を挙げ、「何のためにやるのかわからなければ、やる気はおきない」と述べている。また、はじめに挙げた「グループ・アプローチを進める上で教師が感じる不安やとまどい軽減ハンドブック」（茨城県教育相談センター、2010）は正にそのような教師の不安に対応しようとして作られたものである。現在、多くのグループワーク技法が存在しているが、前述のようにそのうち構成的グループ・エンカウンターだけでも6種類の機能がある。そして、それらの諸技法が折衷的に実践されることも少なくない。このような中で、どの活動をどのように実践すれば、どのような効果が得られるのかということにはわかには認識しがたい。一方現場の教師はこのような心理教育的プログラムにかかる諸活動の理論やグループ・アプローチの指導法に必ずしも精通している訳ではなく、明確な目標設定もないまま、エクササイズ集を片手に見よう見まねで実践せざるを得ない場合も少なくないと思われる。

そのような場合、上記の3分類を参考にすることは、現場の教師にとって大きなサポートとなることが期待される。すなわち、その活動をすることで他者とかわる力を育てたいと思うならばかわる活動に属するエクササイズをすればよいことになる。自分や他者についての理解を深めたいと思うなら知る活動に属するエクササイズをすればよい。そして、活動を通して創造性を発揮し、自らを表現する力を育てたいと思うなら表現する活動に属するエクササイズをすればよいことになる。そしてそれらの共通の基盤にはかわる活動が存在するのである。注意したいことは、これらの活動はどれが重要とかどれが優位というものではなく、それぞれの目的を持って存在しているということであり、児童・生徒の状況と教師の目的に応じて、適宜組み合わせられて実施されるべきだろう。

はじめに述べたように、現在、従来は家庭が行ってきた人間関係に関する学びを学校が担わざるを得ない状況が生じている。そのような中で教師は多かれ少なかれ、否応なくグループワークに関わらざるを得ない。今回提案した3分類はそのような場合の活動の指針として助けになることが期待される。

引用文献

- 相川 充・佐藤正二編.2006.『実践ソーシャルスキル教育 中学校』（図書文化）.
- 茨城県教育研修センター編集.2010.『研修報告書第 70 号 教育相談に関する研究 好ましい人間関係をつくる予防的・開発的教育相談の在り方 グループアプローチを進める上で教師が感じる不安やとまどい経験ハンドブック』（茨城県教育研修センター）.
- インプロ・ジャパン. 2002. 『インプロ・シンキング』（ダイヤモンド社）.
- 片野智治・國分康孝. 2001. 『構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方』（誠信書房）.
- 絹川友梨. 2002. 『インプロゲーム 身体表現の即興ワークショップ』（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）.
- 國分康孝監修、片野智治編集. 1996. 『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』（図書文化）.
- 國分康孝監修、岡田 弘編集. 1996b. 『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・小学校編』（図書文化）.
- 國分康孝・國分久子. 2004. 『構成的グループエンカウンター事典』（図書文化）.
- 文部科学省. 2010. 『生徒指導提要』（文部科学省）.
- 大関健道・国分康孝他編 2001. 『エンカウンタースキルアップ ホンネで語る「リーダーブック」』（図書文化）.
- 正保春彦. 2012. 『グループワークの心理的効果についての一考察 - 構成的グループ・エンカウンターとインプロヴィゼーションの比較から -』 茨城大学教育実践紀要 31、279-291.
- 横浜市学校 GWT 研究会. 1989. 『学校グループワーク・トレーニング』（遊戯社）.
- 横浜市学校 GWT 研究会. 1994. 『協力すれば何かが変わる 続・学校 GWT』（遊戯社）.
- 吉村竜児. 2006. 『即興【インプロ】の技術』（日本実業出版社）.
- 渡辺弥生. 1996 『ソーシャル・スキル・トレーニング』（日本文化科学社）.