

サポート校における 構成的グループ・アプローチの実践

塩谷隼平

要 旨

本稿では、筆者がサポート校において実践した心理教育のための構成的グループ・アプローチについて報告し、メンバーの自己理解や他者理解、人間関係に与えた影響などについて検討した。調査協力者は、Xサポート校に所属する生徒10名で、200X年の4月から11月にかけて、週1回1時間「グループワーク」という授業名で、全20回の構成的なグループワークを実施した。その効果についてメンバーが記入したふりかえり用紙などをもとに検討したところ、グループワークがポジティブに受け入れられ、自己理解や他者理解に役立ったことがうかがえた。また、グループでの体験が通常の学校生活における人間関係にもよい影響を与え、生徒たちの人間関係が促進されたと推察された。以上の結果から、サポート校のような教育施設においても、メンバーのニーズや心理状態などに配慮して柔軟に工夫して実施することで、構成的なグループ・アプローチが有効な心理支援の手段になることが明らかになった。

I. はじめに

1. サポート校

文部科学省（2016）の報告によると、2015年度の中学校における不登校生徒数は98428人で在籍者数に占める割合は2.83%であり、高等学校における中途退学者数は49001人で在籍者数に占める割合は1.40%であった。このような生徒たちは全日制の高等学校への進学や転校が難しく、近年、その受け入れ先として通信制高校やフリースクール、技能連携校、サポート校などが注目されている。

サポート校とは、通信制高校に籍を置いている生徒の学習や生活を援助する教育施設である。ここ数年増加しており、現在は全国に約200校あると言われている。入学資格は一般の高校と変わらず中学卒業以上であるが、入学試験において学力よりも面接を重視している学校が多いため、学業不振者、不登校経験者、高校中途退学者などの受け入れ先としてのニーズが高まっている。サポート校の生徒は普段はサポート校に通って授業を受けてレポートを作成し、通信制高校に提出して、月に何回か通信制高校のスクーリングに出席する。サポート校での学校生活は授業日数も比較的少なく、授業開始時間も多少遅めに設定されていて、不登校経験のある生徒への負担が軽くなっている。また、授業も少人数で行われ、基礎学力に不安のある生徒にも配慮されている。高校で行われる科目のほかに各学校の特色を生かして音楽やダンス、社会福祉、アニメやゲームなどのコースが設置されている学校も多く、生徒たちは自分の興味にあったコースや授業を選択して取り組むことができる。

2. サポート校における心理支援

筆者は2000年代に関東圏にあるXサポート校に非常勤の心理カウンセラーとして週1日勤務していた。契約内容は「カウンセラーとして、生徒の精神面、生活面のケア」であり、主にケアするように任されたのはYコースに所属する10名ほどの生徒であった。Xサポート校は高校卒業資格の取得を目指す一方で音楽のコースを併設しており、Yコースの生徒たちは午前中に高校の一般科目の勉強をし、午後はそれぞれ楽器の演奏やバンド練習などの音楽の勉強をするという生活を送っていた。生徒のほとんどが高校中途退学者や不登校経験者、学業不振者であり、また、地方から単身で出てきている生徒もいて、なんかのかたちで心理的なサポートが必要であると考えられた。しかし、受身的な生徒も多く、心理相談室のような場所だけを開設しても生徒が自発的にカウンセラーのもとを訪れて悩みを相談するようになるとは考えにくかった。諸富（1999）は学校でのカウンセリングでは、教育的開発的側面を重視した「育てるカウンセリング」「打って出るカウンセリング」が重要であるとしている。そこで、筆者も相談室で生徒の来談を待つだけではなく、週に1回1時間の授業の枠をもらい、「グループワーク」という授業名で心理教育的な構成的グループ・アプローチを実施することにした。サポート校における心理支援の実践として、石隈・熊谷・田中・菅野（2016）は、サポート校では学習面だけでなく心理的な側面からの支援も必要であるとし、「ライフスキルを高める心理教育の授業」について報告し、小集団でのワークが生徒の自尊感情を高めることに役立ったとしている。Yコースの生徒たちも学校での不適応を通して、人生に一度失敗したという意識があり、自己肯定感が低下していることが想定され、心理面のサポートが必要であると感じた。また、非常に消極的な生徒もいて、学校での仲間づくりなど対人関係への支援も必要であると思われた。そこで、心理教育的な構成的なグループ・アプローチを実施することで、他のメンバーと安全に関わる体験を通してお互いに肯定的な関心をもち、それが自己への肯定感や対人関係の促進につながることを期待した。

3. 目的

本論文の目的は、Xサポート校において筆者が実践した全20回の心理教育的な構成的グループ・アプローチが、メンバーの自己理解や他者理解、対人関係に与えた影響について、毎回のふりかえり用紙の記入内容や、プログラム実施後のインタビューの分析を通して考察することである。

なお、調査協力者には論文作成のためのデータとして使用すること、学会などで発表することについて同意をとった。また、プライバシー保護のために個人を特定できる情報については改変したり曖昧にしたりしている。

II. 方法

1. 調査期間と調査協力者

200X年の4月から11月の間に実施した全20回のグループワークについて検討した。調査協力者は都内のXサポート校のYコースに在籍する生徒10名であった。内わけは1年生4名（男子3名、女子1名）、2年生4名（男子3名、女子1名）、3年生2名（男子2名）で、表1に示したとおり不登校

表 1 調査協力者の詳細

メンバー	学年 (性別)	プロフィール
A	1 年 (女子)	学校への適応に特に問題なし。地方から上京して一人暮らし
B	1 年 (男子)	高校 1 年の夏前に高校を中途退学
C	1 年 (男子)	中学校で学業不振
D	1 年 (男子)	高校 1 年の夏に高校を退学し、9 月から X サポート校に入学
E	2 年 (女子)	中学 3 年のときに保健室登校
F	2 年 (男子)	高校 1 年の夏に高校を中途退学
G	2 年 (男子)	中学 3 年のときに不登校
H	2 年 (男子)	高校 1 年のときに不登校になり留年して中途退学
I	3 年 (男子)	高校 2 年のときに中途退学
J	3 年 (男子)	高校 1 年のときに中途退学

経験者や高校中退者がほとんどであった。

2. 効果測定

毎回のグループワークの後に「ふりかえり用紙」を記入してもらった。ふりかえり用紙の内容は、まず、「あなたは、このワークにどのくらい満足しましたか?」という質問に6段階で回答し、その理由を記述してもらった。次に「このワークを通して」「①私が自分について気づいたのは…」「②私が他のメンバーについて気づいたのは…」「③私が学んだのは…」という3つの文に続く文章を書いてもらい、最後に「その他、感じたことを自由に書いてください」という質問に自由記述で回答してもらった。

また、全プログラムが終了した後にグループワークの内容やグループワークが自分やYコースの人間関係に与えた影響についてのアンケートを記入してもらい、その回答をもとに30分ほどのインタビュー（半構造化面接）を行った。

3. 実施したグループワーク

実施した全20回のグループワークのワーク名、実施日、参加者、ねらい（目的）、出典について表2に示した。詳しくは後述するが、ワークをそのまま利用することが適さないと考えられたときは、筆者がメンバーに合わせて様々な工夫して実施した。グループのファシリテーターは筆者が務め、生徒のほかに協力者として女性教員が1名参加した。また、希望した場合は主任の男性教員が加わることもあった。

グループワークの進め方はラボラトリー方式の体験学習（津村・山口，1992）を参考にした。ラボラトリー方式の体験学習は、①体験、②指摘、③分析、④仮説化という4つのステップから構成されて

おり、具体的には①ファシリテーターの準備した実習を体験し、②個人でふりかえり用紙に実習で気づいたことを記入し、③その気づきをメンバー間でわかちあい、④小講義によって体験からの学びを一般化するというプログラムで実施される。今回は、ふりかえり用紙の記入までを実施し、わかちあいや小講義は原則として行わなかった。

Ⅲ．結果と考察

1. それぞれのグループワークについての分析

全20回のグループワークの詳細について説明し、メンバーの様子や与えた影響について、ふりかえり用紙の記述をもとに分析した。ふりかえり用紙に書かれた文章は口語体のものが多く、日本語として正確に書かれていない文章もあったがそのまま記載した。

#1 「流れ星」「人間コピー」

「流れ星」は、メンバーがファシリテーターの指示通りに絵を描くという個人作業を中心とした実習で、作業中はファシリテーターに一切質問できないというルールを定め、「一方通行のコミュニケーション」の状況を作り出した。その結果、それぞれが様々な絵を完成させることになり、その絵を見せ合うことによって、一方通行のコミュニケーションで起こる様々な問題（都合のいい解釈など）について分かりやすく体験することができる。「人間コピー」は、2人ペアになって実施した。まず、個人で簡単な絵を描き、次に一方が自分の絵について口頭だけで説明し、片方は説明される絵を描いていくというものであった。お互いに質問することができ「双方行のコミュニケーション」の状況に置かれた。そして、完成後にお互いに絵を見せあった。同じ作業を交代して行ない、最後にグループ全体で完成した絵を見せあった。双方行のコミュニケーションを行なえば、かなり正確に情報を伝えることができ、双方行のコミュニケーションの必要性を学ぶことができる。

参加メンバーはA, B, C, E, F, H, I, Jの8人であった。ふりかえり用紙には、「おもしろかった」(I, E), 「楽しかった」(F, A)や「楽しく相手の気持ちを知った」(C)などがあげられた。実習中の雰囲気もよく、最後にお互いの絵を見せ合うときも自然に笑いが起きてにぎやかであった。新入生であるA, B, Cの3人にとって、初めてのグループワークであり、まずはストレスの少ない2人組という最小のグループから始め、グループ・アプローチに対してポジティブな印象を持ってもらうことを目的としていたが、Cの感想に「もっとやりたいと思った」と書かれていることから、その目的は達成されたと考えられた。

学んだことについても、「人に言葉で自分の気持ちを伝えるのは難しい」(H), 「コミュニケーションの難しさ」(I), 「コトバだけで伝えるのは難しい」(E)など、コミュニケーションについて気づきがあったことがうかがえた。また、他者への気づきに関して「みんな個性がすごいある」(B), 「自分以外の人の価値観が少しわかった」(A)のように、他のメンバーへの肯定的な関心がみられた。

ファシリテーターの介入の仕方は「人間コピー」ではメンバーと一緒に作業をし、一緒になって楽しむことを心がけ、グループのよい雰囲気のアクセルになるように心掛けた。メンバーにポジティブ

な印象を与えることができたという点で、グループ・アプローチの導入は成功したと考えられた。

2 「バスは待ってくれない」

グループで協力して1枚の地図を描くという問題解決型の実習で、各メンバーにバラバラに渡された地図に関する断片的な情報を口頭のみで伝え合って地図の完成を目指すものであった。課題の達成には全メンバーの発言が必要とされ、そのプロセスの中で「コミュニケーションのしかた」や「リーダーシップのあり方」などを学ぶことができ、グループワークの導入時に適した実習である。ねらいは「グループ実習に慣れる」「プロセスをみる」の2つを設定し、グループでの作業に慣れることと、課題の成功失敗という結果ではなくプロセスが重要であることを説明するのを目的とした。

参加メンバーはA、B、C、E、Fの5人であったが、どのメンバーも非常に消極的で話し合いの雰囲気は重く、ファシリテーターも落ち着いてみていることができず、ヒントを次々に出してしまったり、話し合いになかなか参加できないメンバーにアドバイスをして回ったりと、完成できないと生徒たちが落ち込むのではないかと不安になり、メンバーの自主性に任せることができず、最後はファシリテーターが正解に結びつかせるような形になってしまった。それでも、ふりかえり用紙には「難しかったけど楽しかった」(E)、「混乱したけどみんなで楽しくやれた」(A)、のような意見がみられ、メンバーはファシリテーターが思っていたほどストレスを感じていなかった。「なかなか意見が言えない」(B)というように自己に関する気づきや、「みんなちゃんと意見を言えてたし、すごいなあと考えた」(E)、「自分の役割とかをきちんとわかってやっているなと思った」(A)というように、他のメンバーへの肯定的な意見もみられた。

3 「私がしたい20のことから」

「Creative Human Relations Vol.Ⅶ」(津村・星野, 1996)に紹介されている実習をもとに筆者が記入用紙を作成して実施した。ねらいは「今、自分のしたいことを明確にしよう」と設定し、最後に「価値観」について簡単にコメントした。個人作業を中心にした実習で、まず、メンバーはそれぞれ用紙に自分のしたいことを20個書き出し、ファシリテーターが「それをするのに1万円以上かかるもの?」「人と異なる特殊なものだと思うもの?」など10の質問をし、メンバーは該当する「したいこと」にそれぞれの記号(「辛」や「特」など)をつけていった。最後に記号の数を発表して、内容は見せずにお互いの傾向だけを分かち合った。自分のしたいことを明確にして検討することによって自分の価値観について気づくことを期待した。

参加メンバーはA、B、C、E、Jの5人で、「おもしろかった」(E、A)、「楽しかった」(C)という感想にあるように、どのメンバーも真剣にリストの作成に取り組み、その様子から自分自身について考えることは嫌いでないと推測された。そして、「改めて単独行動が好きなんだということに気づいた」(A)、「いろんな事がやりたい」(B)のように自己への気づきが促されたと思われた。また、「みんな一人でやりたい事が多いんだって思った」(E)、「みんなそれぞれ違う」(B)のように、最後に個人作業の結果の発表をしたことで、他者についても考える体験になったことが示唆された。

表2 実施したグループワーク一覧

	ワーク名	実施日	参加者	ねらい	出典
1	「流れ星」 「人間コピー」	4月25日	8名 (A, B, C, E, F, H, I, J)	コトバによる会話の伝わりなさを体験する	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. II」 プレスタイム 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
2	「バスは待ってくれない」	5月9日	5名 (A, B, C, E, F)	グループワークに慣れる	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. III」 プレスタイム
3	「私のしたい20のことがら」	5月16日	5名 (A, B, C, E, J)	自分のしたいことを明確にする	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. VII」 プレスタイム
4	「第一印象」	5月23日	6名 (A, B, C, E, G, I)	他者が自分について持っているイメージを知る	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. VI」 プレスタイム
5	「ぼくらの編集室」	5月30日	7名 (A, B, C, E, F, I, J)	リーダーシップについて考える	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
6	「私の対人地図」	6月6日	6名 (A, B, C, E, F, J)	自分の対人関係について考える	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. VI」 プレスタイム
7	「なぞの宝島」	6月13日	8名 (A, B, C, E, F, G, I, J)	自分のもっている情報を正確に伝える	日本学校 GWT 研究会 (1994) 「協力すべし! 何がかわる一統・学校グループワーク・トレーニング」 遊戯社
8	「価値のランキング」	6月20日	5名 (A, B, C, E, F)	自分の価値観を明確にする	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. VII」 プレスタイム
9	「私が見つけたアアナコ」	6月27日	4名 (A, B, C, E)	話し合いの練習をする	國分 (1997) 「エンカウンターで学級が変わる Part2 小学校編」 図書文化
10	「心の4つの窓」	7月11日	6名 (A, B, C, E, F, I)	自分の心について考える	筆者が考案したワーク
11	「夏休み気分グラフ」 「人生気分グラフ」	9月12日	7名 (A, B, C, D, E, F, I)	夏休みをふりかえる & 今までの人生をふりかえる	筆者が考案したワーク
12	「先生ばかりが住んでいるマンション」	9月19日	7名 (A, B, D, E, F, I, J)	協力することの大切さを体験する	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
13	「動物園」	10月3日	7名 (A, B, C, D, E, F, H)	自分の言動が他のメンバーにどのように思われているかを考える	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. VI」 プレスタイム
14	「協力ゲーム」	10月10日	5名 (A, B, C, D, H)	無言の集団作業を通して自分のなかに起こる感情などに気づく	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol. II」 プレスタイム

15	「風景構成法」	10月17日	6名 (A, B, C, D, E, I)	心理テストを体験して自己理解をすすめる	皆藤 (1994) 「風景構成法 その基礎と実践」 誠信書房
16	「不可解な絵」	10月24日	6名 (A, B, D, E, G, I)	リーダーシップやコミュニケーションについて学ぶ	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol.IV」 プレスタイム
17	「固定観念」	10月31日	5名 (A, B, C, E, G)	自分がかもっている固定観念を破る	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol.VIII」 プレスタイム
18	「絵しりとり」	11月7日	4名 (A, B, C, F)	コトバを使わずにここかを伝える	筆者が考案したワーク
19	「Who am I?」	11月14日	6名 (A, B, C, D, E, I)	自分について考える	星野 (2003) 「人間関係づくりトレーニング」 金子書房
20	「サバイバル」	11月21日	6名 (A, B, C, D, E, I)	コンセンサス (全員の合意) による集団決定を体験する	津村・星野 (1996) 「Creative Human Relations Vol.V」 プレスタイム

4 「第一印象」

「Creative Human Relations Vol.VI」(津村・星野, 1996) に紹介されている実習で、記入用紙だけ筆者が実施しやすいようにアレンジした。ねらいは「自分のもっている自己イメージと他者がもっている自己イメージを知る」と設定した。あるテーマにおける自分のイメージを考え、メンバーのイメージを推測し合って分かち合うことで、楽しくお互いを知り合うことのできる実習であった。今回は「季節」「色」「外国名」の3つのテーマについて行なった。

参加メンバーはA, B, C, E, G (遅刻), I の6人であった。グループの雰囲気がとてもよく、楽しく盛り上がり、ふりかえり用紙にも全メンバーが「おもしろかった」「楽しかった」と記述していた。どのメンバーも真剣に課題に取り組み、「自分のイメージが全然つかなかった」(G), 「自分のイメージがわからない」(B), 「意外なイメージをもたれていた」(A) などのように、自己への気づきが多かったことがうかがえた。特にBのコメントは独特なユーモアがあり、他のメンバーの笑いを誘った。Bは普段の生活や他の授業ではとてもおとなしく自分から口を開くことは珍しいが、時間やきっかけを与えればしっかりと自分の言葉で語る力をもっていることがわかった。補助に入っている女性教員も「みんな意外なほど、他人へのイメージを持っていてとても楽しかったです」と生徒の力に驚かされており、普段の授業では見ることでできない生徒の一面を知ることができたのもグループ・アプローチの成果であったと考えられた。

5 「ぼくらの編集室」

ねらいを「リーダーシップとは？」とし、最後にリーダーシップについてコメントした。まず、じゃんけんでリーダーを決め、そのリーダーにグループへの課題の「指示書」を渡す。そして、そのリーダーの指示のもとに課題を進めていくという実習であった。課題の内容は、新聞から文字や文章を切り抜いて「課題シート」に書かれた詩と同じ文章を作成するというものであった。リーダーという役割を意図的に決めて行なうグループ実習で、リーダーシップについて効果的に学ぶことができる。

参加メンバーはA, B, C, E, F, I, J の7人であった。この実習ではYコースにおいて常にリーダーシップを発揮しているIの負担を減らすため、他のメンバーがリーダーシップについて学ぶことも期待した。リーダーはじゃんけんで決めたのだが、普段おとなしいJに決まった。Jははじめこそ、溜息交じりであったが、Iの助けを借りて他のメンバーに指示を出して役割の分担を決めるなど徐々にリーダーシップを発揮していった。他のメンバーもJのやわらかい雰囲気に引かれ、指示をしっかりと聞き、真剣に作業に取り組んだ。また、Jは作業中も一人で台紙を作ったり、Fにアドバイスを与えたり、Cを励ましたりするなど、普段の生活では見られない行動をとった。Eはふりかえりに「Jさんステキ」と記述するなどJに対して他のメンバーも肯定的であったが、Jはふりかえりに特になにも記述していなかった。しかし、今まで、グループワーク後にすぐに帰宅してしまうことが多いJだったが、この日は相談室に他の生徒と一緒に来て楽しそうに話をしていくという変化がみられた。

作業効率は決してよいとは言えず、時間がかかり、ファシリテーターはいろいろとアドバイスをし

たい欲求に駆られたが、メンバーののんびりとした雰囲気にも助けられ、その欲求を抑えることができた。結局、課題は完成せずにリーダーシップについて話すことはできなかったが、作業をメンバーに任せることができたことはファシリテーターにとっても、グループにとってもよかったのではないかと思われた。

6 「私の対人地図」

ねらいは「自分の対人関係について考えてみよう」とした。様々な大きさやかたちの異なる図形の描かれた用紙を使って、自分の対人関係を絵で表現して、最後にグループで絵を見せ合った。完成したものは自分についての「対人地図」であり、自分の人間関係について再考し、絵によって明確にすることによって、今の自分のあり方などについて深く知ることができると考えられた。

参加メンバーはA, B, C, E, F, Jの6人であった。自分の人間関係を絵で表現するという個人作業を中心とした実習であったため、ファシリテーターもメンバーとして参加し、介入は時間の管理のみであった。どのメンバーも真剣に黙々と地図の作成に取り組んでいた。自分への気づきには「自分の対人関係を改めて考えてみると、ごく限られたものが多いと思った。でも、それがすごく大切なものばかりだと思った」(A)という記述がみられた。また、最後にお互いの絵をシェアリングしたことにより「少なくともオレよりも真剣にやってるだろう」(F)、「絵から、その人のことがわかったような…」(C)のような記述もみられた。また、どのメンバーも個性的な対人地図を描き上げ「みんな楽しいこと書いてる。絵がおもしろい」(B)のような感想があり、女性教員も「それぞれがそれぞれの個性を持っている」というように普段の授業では現われない生徒たちの感性に気づかされていた。

7 「なぞの宝島」

ねらいは「自分のもっている情報を的確に伝えよう」とした。#3の「バスは待ってくれない」と同じように、断片的な情報を口頭のみで伝えあい、「宝島」の地図を完成させ、宝物への道順を決めるという問題解決型の実習であった。小学校中学年用の実習であり、「バスは待ってくれない」に比べ課題は簡単であった。また、宝物への道順にはいくつかの正解が用意されており、その意思決定の過程でコンセンサス（集団での合意）について学ぶこともできると考えられた。

参加メンバーはA, B, C, E, F, G, I, Jの8人であった。「バスは待ってくれない」は課題が難しすぎて、メンバーだけに任せておけず、ファシリテーターがヒントを出しすぎてしまったので、今回は難易度を下げて作業をメンバーに任せることを目的とした。「バスは待ってくれない」のときに比べると活発に情報が共有され、作業も順調に進み安心してみることができた。それでも、メンバーが不安になるとファシリテーターに質問することあったが「みんなで決めていいよ」と返すだけであった。ふりかえりには「前のよりわかりやすく面白かった」(A)、「こういうのおもしろい」(I)とポジティブな反応が多かった。Iがリーダーシップを発揮し、積極的に参加できないGやBに発言を促していた。EもうまくIのサポート役をこなしていた。Iは結果だけでなく話し合いの過程にも注目していて「積極的に発言する人としらない人がいた」と記述しており、Fは自分への気づきに「し

ゃべらなかつた」とあげていて、ふりかえりの有意義な分かち合いへの可能性を感じさせた。また、Aも他者への気づきに「意外な考え方をされていて驚いた」と記述していた。作業時間が短く、授業時間が余ったので作業後にコンセンサスの話とともに「リスクシフト」と「コーシャスシフト」についての小講義もおこなった。

＃8「価値のランキング」

ねらいは「今、自分が価値をおいているもの（大切にしているもの）を明確にしてみよう」とした。「名誉」「愛情」「お金」などの10の言葉に自分にとって価値があると思われる順にランキングをつけ、その理由を考えるという個人作業を通して、自分の「価値観」について考えることのできる実習であった。最後お互いにランキングを発表しあうことで、他のメンバーの価値観や生き方について知ることができ、自己洞察をさらに深められると考えられた。

参加メンバーはA、B、C、E、Fの5人であった。個人で自分の「価値観」について考える実習であったが、満足の理由には「みんなの個性がわかった気がした」(E)、「それぞれのとらえ方が違って面白かった」(A)、「他の人のことがたくさん知れた」「人って不思議」(C)のように他者への気づきのほうが多く記述されていた。実習後にはふりかえりのわかちあいもし、「いつも同じような意見を言っている人も、こういうランキングをつけると違っていることがわかって面白かった」(A)というように、他のメンバーも自分の考えをしっかりと言葉にして語り、落ち着いた雰囲気で行われた。ファシリテーターも一緒に課題に取り組んだが、感想のときは生徒たちに任せて、発言は控えた。

＃9「私が見つけたグアナコ」

もとの実習は文章のみで表現するものであったが、筆者が絵も描けるように記入用紙をアレンジした。ねらいは「話し合いの練習をしよう」とした。まず個人で「グアナコ」と聞いて思い浮かぶ生き物について考えて、その特徴や姿を記入用紙に書き込んだ。次にグループとなって、その内容について発表して話し合い「グアナコ」についてのイメージを膨らませて、意見をまとめて1つのイメージを完成させるという実習であった。課題に正解はなく、楽しみながら話し合いができるとともにメンバーの自主的な積極性が求められた。

参加メンバーはA、B、C、Eの4人で、個人作業の発表はとても盛り上がった。メンバーが得意な絵での表現と、苦手な集団でのディスカッションをつなげることも目的とした。どのメンバーもとても個性的な絵を描き上げ、「みんな個性的なグアナコだった」(B)、「描いているうちにどんどん想像がふくらんできて面白かった」(A)のようにふりかえており、女性教員も生徒たちの「発想力の豊かさ」に驚き、「みんなのセンスに感心しきり」であった。ただ、話し合いは重たい雰囲気が進み、唯一の2年生であったEは「話し合いの初めはやっぱりみんな言葉につまっちゃうから、それをどうにかすればうまくいくこと」という学びを記述し、話し合いがなかなか積極的にできない様子が記された。この日もふりかえりのわかちあいを行なったが、1年生は「楽しかった」と述べたのに対し、Eは「話し合いのときに仕切り役がいなかった」と述べるなど、1年生と2年生の意識の差がうかが

えた。

10 「心の4つの窓」

夏休み前最後のグループワークであった。「人間関係トレーニング」(星野, 2003)の実習「心の窓」をもとに、「ジョハリの窓」を学習するために筆者が作成した。ねらいは「自分の心について考えてみよう」と設定した。はじめに「ジョハリの窓」について簡単な説明をしてから、個人で自分自身の領域について考え、その広さを決めて、それぞれの領域のイメージを絵で表現させた。最後にそれぞれの心の窓を見せあうことにより、自分と他者への気づきを得ることを期待した。

参加メンバーはA, B, C, E, F, Iの6人であった。個人作業は時間を延長せざるを得ないほどみんな真剣に取り組んだ。メンバーが得意な絵を描く実習であり「絵がうまい」(E, A, C), 「絵がかけたから面白かった」(I)のような感想がみられた。また、学びには個人差があり, Cは「ハッキリ言って、よく意味がわからなかった」と記述した一方で, Aは「今まで、その人はこういう人だよと思っていたことが、その人自身は違うものを自覚していたりして面白かった」「こういうことをきちんと自覚することで、改善する点なども見える」と記述していた。

11 「夏休み気分グラフ」「人生気分グラフ」

夏休み明け1回目のグループワークであった。ともに筆者が考案した実習で、ねらいは「夏休みをふりかえてみよう」「人生をふりかえてみよう」とした。「夏休み気分グラフ」は夏休みの日付の書かれた用紙に「おもなイベント」を書き込み、そのときの気分をプロットし、それを線で結んで折れ線グラフを作成する個人作業を中心としていた。「人生気分グラフ」は日付のかわりに年ごとにイベントを書き込んだ。それぞれのグラフ作成後に、グループで発表しあった。それぞれが夏休みをどのように過ごしてきたかを知ることにより、メンバー相互の理解が深まることを期待した。

参加メンバーはA, B, C (遅刻), E (遅刻), F, Iの6名に、9月から編入学してきたDを加えた7人であった。「人生気分グラフ」は新入生のDにとって、自己紹介がわりになることを意図した。人生グラフの発表のときは、どのメンバーもしっかりと語り、身を乗り出して、発表者のグラフを覗き込んで説明を聞いていた。ふりかえりにも「人の人生って楽しそうだった」(I), 「面白い人生を送っているな」(F), 「いろんな人生を送っていておもしろかった」(E, A)というように他のメンバーに対する肯定的な記述が多かった。他者の人生に興味を持ち、また自分の人生に対してポジティブな関心を持ってもらうことを体験できたことがうかがえた。初参加のDも積極的ではないが、居心地はよさそうであった。

12 「先生ばかりが住んでいるマンション」

「学校グループワーク・トレーニング」(横浜市学校GWT研究会, 1989)の「先生ばかりが住んでいるマンション」をもとに、筆者が先生の名前をXサポート校の教員の名前に変更してメンバーが興味を持ちやすいようにし、もともとは小学生用の実習だったので課題も少し難しくした。ねらいは「協

力することの大切さを体験しよう」と設定した。断片的な情報を口頭で交換し、それぞれの先生の部屋の位置を書き込んだマンションの見取り図を完成させる実習であった。協力するプロセスのなかで「自分もっている情報を正確に伝え、正しく聴くことの重要さに気づく」ことも期待した。

参加メンバーはA, B, D, E, F, I, Jの7人だったので、女性教員にもメンバーとして参加してもらい、Aグループ(I, E, F, D)と、Bグループ(J, A, B, 女性教員)の2グループに分けて実施し、1人ずつの発言の機会を増やした。AグループはIがリーダーシップを発揮し、Eがそれをサポートする形で盛り上がり、作業が滞ることもなく10分ほどで完成させた。Bグループは生徒たちが消極的で、ためらいながらも教員がリーダーとなって他の生徒たちを引っ張っていた。15分ほどで正解したが、Aグループに比べおとなしい印象のグループであった。

課題が簡単だったとはいえ、膠着状態もなく完成させることができ、グループの作業能力の成長が感じられ、ファシリテーターは落ち着いて見ることができた。生徒たちも「面白かったしコミュニケーション取れる」(I)、「お互いの意見を聞きながら確かめていくことの大事さ」を学んだ(A)とふりかえっていた。時間があつたのでグループごとにふりかえりのわかちあいも実施した。Fの「Iくんがやってくれた」というコメントに対し、ファシリテーターがIに「どんな感じ?」とたずねると「微妙…」と答え、自分のリーダーとしてのあり方について考えるきっかけになったのではないかと思われた。初めてのグループ活動であったDは「面白かった」とふりかえっており、グループ・アプローチにポジティブな印象をもってもらえたと考えられた。

13 「動物園」

「Creative Human Relations Vol.VI」(津村・星野, 1996)の「動物園」をもとに、記入用紙を筆者がアレンジして実施した。「普段の自分の言動が、他のメンバーにどのように知覚され、影響を与えているかを知り、自分の成長に役立てよう」というねらいであった。まず、自分の動物園の名前を決めて用紙に書き、その用紙をメンバーでまわしながら、その人の動物園にふさわしいと思うものを描きこんでいった。全員に回ったら、最後に完成した動物園を本人が発表し、感想を述べた。メンバーそれぞれが、動物などの絵によってフィードバックを受けることができ、楽しく自分や他者への理解を進めることができると考えられた。

参加メンバーはA, B, C(遅刻), D, E, F, Hの7人であった。メンバーが好きな絵を描く実習であり、どのメンバーも真剣に取り組み、予定していたよりも時間がかかったが、満足のいくまで描かせ、決して慌てさせないように心がけた。それぞれの発表のときは自然に笑いが起きて、とてもいい雰囲気であった。ふりかえりにも「楽しかった」(F, A, D)と記述したメンバーが多かった。また、「普段どんなにしゃべってもその人が持つてゐるイメージって分かんもんだなあと」(E)というように、日常生活ではなくグループワークをすることによって初めて得られる他の生徒への気づきもあることがうかがえた。

Hが久しぶりに登校し、1回目以来2回目の参加となった。楽しそうに参加し、ふりかえりにも「自分のことはよくわからないし、人が自分をどう思っているかも、普段わからないので興味深かった」

「自分のことが自分でわからない時も、案外、他の人はその人なりに自分を見て評価してくれるのかと思った」などと、他者との関わりのなかで様々な学びがあったと考えられた。

14「協力ゲーム」

無言（ノンバーバル）で行なう実習であり、ねらいも「無言の集団作業を通して、自分のなかに起こるさまざまな感情に気づこう」と設定した。ことばやジェスチュアなどでのやりとりが禁止された状況で、メンバーそれぞれに配られた紙片を交換しながらメンバー全員が同じ形、同じ大きさの図形を一つずつ完成させていく実習であった。ノンバーバル・コミュニケーションという非日常的な体験をするなかで、日常生活ではことばに隠れて気づくことのできない感情などが浮き彫りになり、自己について様々なことに気づけると考えられた。

参加メンバーはA、B、C（遅刻）、D、Hの5人であった。課題がなかなか完成に近づかず、メンバーの苦しさがファシリテーターにも伝わってきてハラハラしたが、メンバーから完成させようという思いが感じられ、ヒントを出さずにみていることができた。作業時間は1時間近くかかり、途中で息のつまる場面もあったが、最後まで集中力が続き、生徒たちの成長が感じられた。完成したときは、今までにない一体感と達成感がグループを包み込んだような気がした。ふりかえり用紙にDは「達成感は何のすごいあった」と記述していた。

15「風景構成法」

「心理テストをして自分について知ろう」というねらいのもと、描画法の心理検査である「風景構成法」を実施した。ファシリテーターの教示のもと風景構成法を集団で施行して、一人ずつ発表して、お互いに感想を言いあった。心理検査としての解釈はあまり厳密には行わず、メンバー同士の感想を重視した。お互いに絵を見せ合うことにより、自分についての理解を深めるとともにメンバーについての理解がすすむことも期待した。

参加メンバーはA、B、C、D、E、Iの6人であった。いつものように絵の作成には真剣に取り組み、「絵描くの面白かった」（I）、「久しぶりに絵を描いたから（満足した）」（D）と絵を描くことに対してポジティブな印象であることが示唆された。「絵によってその人のことが少しわかって面白かった」（A）と他者への気づきもみられた。絵の発表のあとに、EやIからは自然に感想がもれ、ファシリテーターが強制的に感想を求める必要がなくなってきた。

16「不可解な絵」

ねらいは「課題を達成するグループの中で、リーダーシップ行動を中心に、メンバー相互のコミュニケーションや情報の処理の仕方などについて学ぶ」というものであった。たくさんの風船の描かれた1枚の絵を切り分けた24枚の紙片を、メンバーがバラバラに持ち、口頭で自分の紙片に描かれた絵についての情報を伝え合い、もとの絵のなかに風船がいくつ描かれているかを解答する実習であった。また、課題にはトリックが隠されており、自分がもっている固定観念や思い込みなどについても気づ

くことも期待された。

参加メンバーはA, B, D, E, G, Iの6人であった。グループとして成長し、課題が未完成でもメンバーにマイナスの影響はないと推測されたので課題の難易度を上げた。1時間ほど作業をしたが正解は得られなかった。しかし、最後まであきらめずに作業を続ける集中力に驚かされた。特にIはリーダーシップを発揮し、時間が迫ってきたのでファシリテーターが諦めるかとたずねても「絶対つづける」と最後までメンバーを引っ張ってがんばった。他のメンバーもIについていき、途中で集中力が切れるときもあったが正解に向けて楽しそうに作業に取り組んでいた。生徒のふりかえりにも「難しかったけど、みんなでがんばれた」(E),「結構難しかったけど、最後には完成図が見えたのでよかった」(A), というように、課題が完璧に完成しなくても学ぶことがあったと思われた。他者への気づきでは「みんなの発言で助けられたところがあった…」(I),「みんな意見を言いあった」(G),「みんなが完成させようがんばって説明していたのがよかったと思う」(A),「いい人たちだ。意見言いながら明るい」(D)とふりかえっており、I以外のメンバーも話し合いに積極的に関わることができるようになってきた様子が示唆された。

17「固定観念」

「Creative Human Relations Vol.VIII」(津村・星野, 1996)の実習「四角のピザパイ」などを取り入れたワークであった。ねらいは「固定観念をやぶろう」と設定し、「四角のピザパイ」などの、自分の思い込みや固定観念をやぶらないと正解できないパズルの問題に個人で取り組んだ。問題は全部で3問用意した。

参加メンバーはA, B, C(遅刻), E, G(遅刻)の5人であった。授業開始時に、生徒が3人しかいなかったのので、グループ作業ではなく完全な個人作業の実習を実施した。それぞれが個人で問題に取り組み、最後にファシリテーターが固定観念について話した。ふりかえりには「知らず知らずのうちに、いろいろな固定観念があるんだな—と思った」(A)と、自己への気づきがあったことが示唆された。

18「絵しりとり」

「コトバを使わずになにかを伝えてみよう」というねらいのもと、ホワイトボードを使って、言葉ではなく絵でしりとりをした。伝えることの難しさを楽しく体験できると考えられた。また、それぞれが描く絵にその人らしさが表され、他のメンバーについて知ることにも期待した。

参加メンバーはA, B, C(遅刻), F(遅刻)の4人であった。開始時に生徒が2人しかいなかったのので、ファシリテーターも参加して生徒たちと一緒に楽しむことを目的に実施した。生徒たちの得意な絵を使った実習であり、楽しく盛り上がった。深い学びや気づきは期待していなかったが、Aは学んだことに「相手にきちんと伝わるように努力すること」と記述していた。

19 「Who am I ?」

「人間関係づくりトレーニング」(星野, 2003)の実習「私は誰?」などを参考にして、筆者がアレンジしたワークであった。個人で「私は」から始まる文章の続きを20個考え、その文章の内容が何について述べられているかについて分類する「個人分析」をし、最後に内容を発表した。ねらいは「“私”について考えてみよう」と設定した。文章を考える作業で自分について、お互いの発表を聞くことで他者に対する洞察が得られると考えられた。

参加メンバーはA, B, C, D, E, Iの6人であった。生徒たちの得意な絵ではなく文章で自分自身について考える実習であった。絵に比べると作業につまる場面も多く見られ、ファシリテーターは無理して書かなくてもよいことばをかけた。しかし、みんな真剣に取り組み、最後の感想でIが「もっと書きたかった」と述べるなど、こちらが予想したよりも楽しめたようであった。ふりかえりでも「みんなの意外な面がわかった」(I),「今日は、言葉でみんなのことがわかって面白かった」(A)と他者への気づきに関する記述が見られた。しかし、自己への気づきは、Iは何も書かず、Eが「私は変なんじゃないかって思った」と述べるぐらいで、あまり記述されなかった。また、Cは最後まで1文も書けずに、結局、絵を描いて説明した。ふりかえりには「字(文)が書けない」と記述し、Cにとって苦しい実習であったことが伺えた。

20 「サバイバル」

ねらいは「コンセンサス(全員の合意)による集団決定を体験し、集団が意思決定をしていくときに起こるさまざまなプロセスに気づく」と設定した。山の中で遭難したという状況のなかで起こりそうな様々な問題に対して、まずはそれぞれのメンバーが自分なりの個人決定をし、次にグループで各問題に対する答えを集団決定していくという実習であった。どの問題も一般的な知識では正解がわかりにくく、集団決定をすることは困難で白熱した議論が予想された。また、集団決定の話し合いの前に、コンセンサス(全員の合意による決定)について説明した。コンセンサスの難しさについて体験できる実習であった。

参加メンバーはA, B, C(遅刻), D, E, Iの6人であった。メンバーの話し合いに対する積極性も出てきたので、話し合いへの参加が強制されないコンセンサス実習を実施した。話し合いは盛り上がり、とくに初期の実習ではほとんど発言しなかったBが自分の意見を「絶対ゆずらないよ」と主張するなど、大きな成長がみられた。ファシリテーターの介入は教示と時間の管理のみで、話し合いを安心してみていられた。

Iがリーダーとなって話し合いが進んだが、ただ引っ張って行くだけでなく、全員の意見をまとめるように努力していた。ふりかえりにも「みんなの意見が面白かったし、聞けてよかった」とあり、Iのリーダーとしての成長が伺えた。他のメンバーも積極的に話し合いに参加するようになり、「みんなちゃんと自分の意見を持っていておかしい」(E),「けっこうみんな意志が強くて、意見を聞くのが面白かった」(A),「今さらだけど活発」(D)というように記述していた。結局、コンセンサスに至らない問題もあり、正解率は低かったが、ディスカッションは盛り上がり、グループとしての成長や

個々の成長が感じられる有意義な実習であった。

2. インタビューからの分析

次に、全プログラム実施後におこなったインタビューの内容からグループ・アプローチがメンバーに与えた影響について考察した。

まず、プログラム全体への感想として「みんなでの話し合いとか結構面白かった」「(他の授業では)みんなと話し合いをする時間がないから楽しい」(I),「人と話し合ったり,最初知らなかった人と話したこと(がよかった)」(B)などのように、グループでの話し合いについてポジティブな感想がみられた。また、生徒たちが好きな絵を描くワークを多く取り入れたことについて、Fは「絵を描けるのがよかった。絵を描くのは大好きだから気持ちがいい」と述べ、絵を描くという作業がストレスの昇華にもつながっていたことが示唆された。グループワークと他の授業の違いについて、Iは「(他の授業は)先生についていだけという感じ。自分たちだけに任されて、話し合いをして、考えるのが面白かった」と語っており、グループワークが生徒たちの自主性や積極性の促進につながったと推察された。

他者への気づきについては、「1年生とかあんまりしゃべんない人のことが分かるようになった。共通項がみつかった」(I),「みんな個性がある。B君とかはじめはこんな人だとは思わなかった」(E),「なかなかイカしてると思った」(F),「みんなのことを少し理解できたと思う」(A),「みんな不思議。知れば知るほど謎が深まる。それがおもしろい」(C)というように、他者理解に関するポジティブなコメントがみられ、それが「みんなとコミュニケーションしやすくなった」(I),「グループワークがなかったら、こんなに会話がなかったと思う。誰ともしゃべんかったと思う。」(E),「音楽の授業(アンサンブル)などでチームワークがよくなった。これは絶対そう」(C)のように、クラスの凝集性や心理的な距離の接近につながったと考えられた。そのような変化がグループワークの効果によるかについて、「AちゃんとかD君とか普段あんまり自分の事、話したりしないけど、(グループワークをすることで)意外とおもしろい人だってわかった」(I),「グループワークがなかったら、…自分から話す人とは話したけど、自分から話さない人とは話さなかったと思う。特にB君とかDくんとかAちゃんとか…」(E),「相手の個性が分かった」「普段はあまりそういうこと気にしない」(F),「普段の生活であまりしゃべらない人が、グループワークのときに絵で自分を表現することで理解できて楽しかった」(A),「グループワークの作業を通して、I君とかF君とかのイメージがちがってきた」(B)のような内容が語られ、グループワークを体験することにより、普段の学校生活では得られない他者への気づきや対人関係へのポジティブな変化があったことがうかがえた。特に、普段は自分から話しかけることが少ない消極的な生徒たちにとって、グループワークの時間がお互いの交流を促進するためのよい機会になっていたことがわかった。

IV. 総合考察

1. メンバーの変化について

グループワーク中の個人作業には、当初からどのメンバーも真剣に取り組み、その姿勢は最後まで変わらなかった。生徒たちがこのように集中して何かに取り組む姿は他の授業ではあまりみることができないらしく、その様子に主任教員も感心していた。勉強に苦手意識があり通常の学習には積極的に取り組むことのできない生徒も、他の科目とは異なる心理教育に対しては関心をもって取り組むことができ、サポート校のような教育施設で心理教育を行うことに意義があると考えられた。

全20回のプログラムを通して、グループ作業のときのメンバーの様子には大きな変化がみられた。2回目の「バスは待ってくれない」のときは、まだまだ雰囲気が重く、ファシリテーターも我慢できずにメンバーへの介入が多くなり、生徒たちの自主性に任せることができなかった。7回目の「なぜの宝島」では、ファシリテーターは介入せずに見ていることができたが、積極的に話すメンバーとそうでないメンバーとに大きな差がみられた。9回目の「私が見つけたグアナコ」では、個人作業の発表は非常に盛り上がり他者への肯定的な関心が高まってきた様子が見えたとしたが、その後の話し合いは積極性に欠けていた。12回目の「先生ばかりが住んでいるマンション」では、徐々にではあるが、それまで消極的だったメンバーも話し合いに参加するようになり、16回目の「不可解な絵」では、活発な話し合いの場面もみられた。そして、20回目の「サバイバル」では、話し合いがとても盛り上がり、Eが「みんなちゃんと自分の意見を持っていておかしい」とふりかえったように最初の頃とは雰囲気の異なる話し合いができるようになった。また、インタビューでは、そのようなグループでの体験が日常の学校生活にもよい影響を与え、生徒たちの普段の対人関係も促進されたことが語られた。

以上のことから、サポート校の生徒たちにグループ・アプローチが好意的に受け入れられ、興味を持って楽しく取り組まれたことが明らかになった。また、グループ体験を通して生徒たちの積極性や自主性も段階的に成長していき、自己や他者について様々な気づきや学びがあり、それが生徒たちの人間関係の促進につながったことが示唆された。

2. サポート校で構成的グループ・アプローチを実施する際の留意点について

不登校経験者や高校中途退学者が多く在籍するサポート校のように、対人関係などに不安を抱えている可能性があったり、消極的で受身的なメンバーが多かったりする環境でグループ・アプローチを実施するうえでの留意点をまとめていきたい。構成的なグループでの学びを深めるためには、ワークを体験するだけでなく、その後のふりかえりや、個人で気づいたことをメンバー間でシェアリング（わかちあい）することが重要になる。しかし、今回のメンバーは、筆者が提案している構成的グループ・アプローチにおけるグループ・プロセスの発展段階の第1段階である「体験段階」にあったと考えられた（塩谷、2012）。「体験段階」の人は、集団作業に関するポジティブな体験が少なく、グループワークに苦手意識をもっていることも多い。そのため、本プログラムにおいても、まずはメンバーが安全に楽しくグループ体験ができることを重視した。個人での内省やその言語化、他者へのフィードバ

ックまでは求めず、授業中の作業はふりかえり用紙への個人での記入までにとどめ、その内容のシェアリングや小講義を実施したのはほんの数回であった。また、文章での表現が苦手な生徒が多かったこともあり、メンバーが得意な絵を使ったワークを多く取り入れ、メンバーが楽しく取り組み、グループで何かをすることについて抵抗が高まらないように工夫した。

以上のように構成的グループ・アプローチを効果的に実施するためには、メンバーのニーズや心理状態をアセスメントし、そのレベルに柔軟に合わせてワークの内容をアレンジするなどの工夫をする必要がある。そのような点をきちんと考慮して実施すれば、心理教育的な構成的グループ・アプローチはサポート校のような教育施設においても有効な心理支援になることが示唆された。

付記

本論文は、2003年3月に東京都立大学大学院に提出した修士論文「サポート校における構成的グループ・アプローチについて」の一部を修正して作成したものである。修士論文作成の際にご指導いただいた永井徹先生、故中釜洋子先生に改めて感謝を申し上げたい。

文献

- 石隈利紀（監修）・熊谷恵子・田中輝美・菅野和恵（2016）『ライフスキルを高める心理教育 高校・サポート校・特別支援学校での実践』金子書房
- 皆藤章（1994）『風景構成法 その基礎と実践』誠信書房
- 國分康孝（監修）・國分久子・岡田弘（1997）『エンカウンターで学級が変わる Part 2 小学校編 すぐできる！ 実践エクササイズ集』図書文化社
- 文部科学省（2016）『平成27年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 諸富祥彦（1999）『学校現場で使えるカウンセリングテクニク（上）—育てるカウンセリング・11の法則』誠信書房
- 坂野公信（監修）・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
- 坂野公信（監修）・日本学校GWT研究会（1994）『協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング—』遊戯社
- 塩谷隼平（2012）「構成的グループ・アプローチにおけるグループ・プロセスの発展段階」『東洋学園大学紀要 Vol.20』 13-22
- 津村俊充・星野欣生（1996）『Creative Human Relations Vol. I～VIII』プレスタイム
- 津村俊充・山口真人（1992）『人間関係トレーニング—私を育てる教育への人間学的アプローチ—』ナカニシヤ出版