

構成的グループ・エンカウターの 「ファシリテーター体験」の報告と考察

Report and the Consideration of “Facilitator Experience” in Structured Group Encounter

西野 秀一郎
人文科学研究科
臨床心理学専攻
Shuichiro Nishino
Atomi Graduate School

市川 実咲
人文科学研究科
臨床心理学専攻
Misaki Ichikawa
Atomi Graduate School

上村 佳代
人文科学研究科
臨床心理学専攻
Kayo Kamimura
Atomi Graduate School

関 知重美
人文科学研究科
臨床心理学専攻
Chiemi Seki
Atomi Graduate School

山口 豊一
跡見学園女子大学
Toyokazu Yamaguchi
Atomi University

野島 一彦
跡見学園女子大学
Kazuhiko Nojima
Atomi University

要 約

筆者たちは、固定化された人間関係を活性化させることを目的として一小一中の小規模中学校に通う中学生に対し構成的グループ・エンカウター（Structured Group Encounter：以下、SGEと略記）を行う機会を得た。本論では、筆者たちがファシリテーター（以下、Fac.と略記）として参加する中で生じた内的体験を、実施前、実施中、半構造化面接、実施後に分けて記述し、体験全体に対する考察を行った。考察では、以下の2点について述べた。1点目のFac.の不安から生じる緊張においては、回を重ねるごとに緊張が緩和され、嬉しさや安心感を得るようになったことが挙げられた。さらに、途中から参加したFac.は生徒たちの緊張や不安を感じ取ったことで、自らの緊張が継続したことからプログラムへの参加の頻度が緊張増減の要因として挙げられることが推察された。2点目の気づき体験による変化においては、Fac.体験をすることにより各々の自己理解が深まったため内面的な変化や成長が促進されたことが示唆された。そして、他者に対する姿勢の変化として、生徒たちに対し、グループと個人の2つの視点から状況を把握しようとするようになったことが挙げられた。また、Fac.同士が理解しあおうとする必要性を報告した。

【Key Word】 構成的グループ・エンカウター ファシリテーター 中学生

I. はじめに

これまで一小一中の小規模中学校に通う中学生を対象にした構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter: 以下, SGEと略記)を行ってきた。SGEとは、グループを先導する役割の者 (ファシリテーター) が存在し、その指導のもとに参加者が交流を促進させるための課題 (エクササイズ) をこなし、最後に振り返り (シェアリング) を行うというグループ・アプローチの方法のうちの1つである (水野, 2014)。國分 (2000) は、それらのグループ・アプローチの中でもSGEの特徴として、感情交流を主軸にし、これに若干の役割関係を加味したグループ体験の場を提供し、その体験を通して人間的成長を援助する方法であると述べている。実践研究において、SGEは人間関係の形成や変化、活性化を促進する効果が検証されている (岡田, 2001; 大関, 1995; 佐々木・菅野, 2009)。

SGEを実施した理由としては、中学生の固定化された人間関係を活性化させるためである。人間関係が固定化される要因には中学生に特徴的な人間関係と小規模校であることがあげられる。中学生の大半は、固定化された人間関係の中で学校生活を送っている (石田・小島, 2009; 本田, 2011)。また、小規模校に通う児童たちは、安定した人間関係が築ける一方で、長年かけて作られた階層的関係による認知上の固定化もみられるため、一度定着した人間関係を改善することに対する難しさがある (松田, 2012; 今村, 2015)。これらの研究は小学生に対するものであったが、中学生においても同様のことが言えると推測

される。以上のように、人間関係の固定化の緩和がますます難しくなることが推察されるため、人間関係を活性化させるSGEを導入することは有効であると考えられる。

ファシリテーター (Facilitator: 以下, Fac.と略記) の体験を記述した論文には以下のものがある。中田ら (2003) は、学部生Fac. が体験したエンカウンター・グループ (Encounter Group: 以下, EGと略記) での難しさを報告し、学部生でありながら、心理臨床と相似の体験ができるなど学部生Fac. 体験の意義が認められたことを述べている。しかし、SGEのFac. 体験を報告した論文はあまり多くない。

そこで本論においては、筆者たちがFac. として実施したSGEをめぐって、どのような体験をし、どのような心の動きがあったのかを明らかにすることを目的とする。

II. SGEの構造

1. Fac. 体験者

大学院臨床心理学専攻の修士課程1年生4名。プライバシー保護のため、これらの体験者をFac. A, B, C, Dとする。

2. 期間

2016年9月に、1回50分のSGEプログラムを週1回1か月、計4回行った。

3. 研究協力学級と体験参加者

関東圏内の公立中学校1年生の1学級、35名をグループ体験参加者とした。

4. 場所

関東圏内の公立中学校1年生の教室。

5. 実施内容

1回のプログラムはウォーミングアップとエクササイズを合わせて構成された。な

お、プログラムは「構成的グループエンカウンター事典」(國分, 2004)より引用した。

(1) 1回目

- ・「マン・ウォッチング」(ウォーミングアップ) : クラス全員で行う。教室内を歩きながら、クラスメイトの様子を観察する。クラスメイトと目があったら挨拶をする。
- ・「無人島脱出」(エクササイズ) : 無人島を脱出するために提示された手段に優先順位をつける。そして5, 6人のグループになり、議論した上で一つの意見を出す。

(2) 2回目

- ・「誕生日チェーン」(ウォーミングアップ) : クラス全員で行う。無言で身振り手振りによって自分の誕生日をクラスメイトに知らせ、4月生まれから3月生まれまで誕生日順に一列に並ぶ。
- ・「二者択一」(エクササイズ) : 「都会/田舎」などの2つの相反する言葉から好きなものを1つを選ぶ。5, 6人のグループになり、選択した理由についてシェアリングする。

(3) 3回目

- ・「数かぞえ」(ウォーミングアップ) : 二人組になって行う。交互に「1, 2, 3」の数を数え続ける。1は手を叩く, 2はジャンプする。3は手を広げるといふ動作が決まっている。一定のリズムで、交互に「1, 2, 3, 1, 2, 3…」と数字を述べながら定められた動きをする。
- ・「気になる自画像」(エクササイズ) : 5, 6人のグループになり、「冷静な、

優しい」などの選択肢の中から自分や同じグループの人に当てはまると言う言葉を3つ選ぶ。そしてグループでシェアリングする。

(4) 4回目

- ・「ペンネーム」(ウォーミングアップ) : 事前に自分自身にペンネームをつける。2人組になり、そのペンネームについて質疑応答を行う。
- ・「共同絵画」(エクササイズ) : 5, 6人のグループを作り、無言で一つの大きな紙にみんなで一つの絵を作る。

6. 倫理的配慮

中学校の学校長に文書と口頭で説明し、同意を得た。エクササイズ中の録音に関しては担任教諭に口頭で同意を得て、いつでも消せる旨を伝えた。それらの資料に関しては、研究者の鍵のかかる机で厳重に保管された。

面接の対象者には録音することと、録音したデータは研究に関するものみに使用することを口頭で説明し、同意を得た。対象者の逐語記録等を論文や学会等で報告するときには、個人情報に注意し個人が特定されないように配慮することを説明した。

7. 実施前のプレFac. 体験

4名全員の筆者らがFac. 体験をしていなかったため、エンカウンター・グループ体験のあるFac. AがFac. を担当し、他の3名がメンバー体験をした。その後、各々がSGEのビデオ視聴による学習(國分, 2007)を行い、また筆者4名がFac. として他院生へのプレSGEを実施し、プレSGEの内容は本研究と類似するものとした。また、メンバーの方の傷つき体験が起こらないよう、プログラムをベテラン

Fac.と検討した。実施前に各Fac.と打ち合わせをし、実施後、検討を行った。

Ⅲ. Fac. 体験の報告とその考察

以下の体験報告ではFac.体験者4名が個別に、(1)SGE実施前の心境、(2)SGE実施中のFac.としての心の動き、(3)半構造化面接を通してのSGEにおけるFac.としての心の動き、(4)実施前と実施後の心の変化や心の成長、の順に記述する。

1. Fac. Aの体験と報告

(1) SGE実施前の心境

生徒に大きな心理的な負荷がかかりドロップアウトしてしまうのではないかということや、構成されたプログラムをスムーズに進めることができるのかという不安を抱えながら望むこととなった。

(2) SGE実施中のFac.としての心の動き

・ 1回目

自身が促進者としてのFac.ではなく、進行役に徹しているらしいことに気付き始めた。構成されたプログラムをいかにスムーズにこなすことができるかに頭がいき、そこで起こっている生徒の心の動きをわかろうと援助的にはなっていなかったのである。

・ 2回目

一人のFac.から、「気になるグループの対応に困っている」と言われ、私は、率先してそのグループに関わり始めてしまった。ここでは、困り感を抱えたFac.の在り様に関心を寄せ、どのようなことが具体的に困っているのかわかろうとすることが必要だったと考えられる。もう一人のFac.の心の動きへの寄り添いは、グループ自体への寄り添いへとつながり、グルー

プ内の安全安心な場の醸成になったと推察される。

・ 3回目

前回の反省点として、①グループ内で生徒同士が上手くコミュニケーションを取れなくなっていることが確認された場合に備えて、第2、第3、第4の具体的な介入方法を携えて臨むこと、②グループへの介入は初期に比較的関わることでダレの防止や生徒同士の相互交流の活性化につながる、という検討がされた。

また、このセッションでは、ある生徒Eさんが、他のある生徒Fさんに、否定的なかかわりがあった。この際、筆者はすかさず介入するのだがFさんの心の背景だけに焦点をあてて声がけをしてしまった。しかしこの際は、「Eさんとしては、そう感じたのですね、しかし、Fさんとしては、このように感じたのではないのでしょうか」、と両方の心の背景を掴み、言語化することでより良い介入になったのではないと検討された。

・ 4回目

①非言語であるのに「漏れ出る笑い」に関する関わり方、②あまりにも混沌としすぎる絵やダレや飽きに対するかかわり方の2点について検討した。

①に関して「共同絵画」実施直後、あるグループから声を抑えながら笑いが数名の生徒から漏れた。この「漏れ出る笑い」に関して実施時の見立て(理解)としては、抵抗があるのだらうと考えた。しかし、その笑いが続いてしまうことへの手立て(介入)を講じられず、ただ見ていることしか出来なかった。グルーピングした直後には、グループ内で照れや抵抗感が生じるの

は当然だが、その後の笑いが続いてしまうと、「グループ内の不自由さ」「ダレへの不安感」「流されてしまっていることに対して、歯止めがかけられない自分への無力感」など、ネガティブな体験が想定された。こうならないように、Fac.としては、非言語でルールを確認することや、「何か抵抗があるのですね」と声掛けをしてから、ルールの確認をすることが必要だっただろう。

次に、②に関してエクササイズ中の作品に関する介入だが、エクササイズに取り組むことやグループ内における抵抗感のあるグループから比較的混沌とした絵が多く見られた。この場合は初期段階から、生徒間での傷付き体験が起きないように、言語化しながらFac.が積極的に介入することが必要だったと考えられた。例えば、「どうもそれぞれが描きにくそうに見受けられるので、もう一度共に描くことを意識して、描いてみてください」、などと声をかけると良かったのではないかと考えられた。

(3) 半構造化面接を通してのSGEにおけるFac.としての心の動き

半構造化面接を通して、Fac.の心の動きを、2つ挙げる。

まずは筆者の自己理解が進んだことである。面接を通し、グループ内で様々な生徒の自己表現・自己開示が行われていたことや、否定的な体験もあったようだが、それ自体も乗り越えられたことなどを聴き、嬉しく感じられた。私自身Fac.としてグループ体験をしているつもりだったが、面接を通して、この嬉しさや様々な実感を感じられるのは、私自身も一メンバーとして、実施したこのグループ・プロセスをた

どったメンバーの一人なのではないかと感じられた。構成上のスタッフ性は兼ね備えているが、あくまでもグループが開始されれば、スタッフ性を兼ね備えた一メンバーなのかもしれないという理解が芽生えてきたのである。

次に、他者理解が進んだことである。「共同絵画」で他の生徒から自身の描いた絵に補完的に描かれたり、関連あるものが描かれたことが嬉しかったと語られるなど、他者への肯定的関心への気づきを、話してくださった生徒の方と相互交流できたことで、Fac.自身の他者理解が深まったと感じられる。

(4) 実施前と実施後のFac.の心の変化や成長

今回のFac.体験の私の課題は、①Fac.としての在り様の理解、②役立ちたいと思い、行動を起こしてしまうこと、③生徒同士で否定的なやり取りが行われた際の手立て、④見立てと言う仮説をどのように検証するか、という4点である。

① 第1回目のグループ体験において、プログラムを進める進行役的な心の在り様だったので、生徒の心の背景をわかろうとしながらその場においてプログラムを進める必要があると改めて感じた。

② どうしても役立とうとする自分が確認される。元をたどれば、行動に移すことで自尊感情や自己効力感が高められ、即時的な刺激を求める傾向にあることが伺えた。

③ 第3回目の生徒同士で否定的なやり取りが行われた際の介入としては、両者の意見や思いを明確化し、どちらか一方だけを取り上げるのではなく、両者への見

立てが必要で、具体的には「あなたとしては、そう見えたのですね。ただ、あなた（やられた側）としては、そのように感じられたのですね」と言語化出来れば良かったと考えられる。

- ④ 仮説の検証は、その仮説を表出して、相手の反応を通して、もう一度自身の中で検証することが可能と考えられる。非言語的な表現もまた然りだろう。このように、仮説検証は、実際にFac.の方から表出することでしか、検証できないのではないかと感じる。

2. Fac. Bの体験と報告

(1) SGE実施前の心境

まず自分の経験の無さから来る不安が何よりも大きかった。ビデオ学習をしたり、同じ院生の中で何度かFac.体験やメンバー体験を持つ機会を作ったり、と出来る限りの学習をして臨んだつもりだった。けれども、不十分な状態で中学生の生徒を前にファシリテーションをしていいのだろうか、という気持ちもあった。また、中学生と接する機会がなく、生徒の姿があまり想像できなかったため、第1回目のエクササイズの前準備を進めることに対する不安も生じた。加えて、第1回目で生徒たちに「楽しい」と思ってもらえないと今後のSGE実施に響くかもしれない、という初回エクササイズの前準備の重さを感じていた。

(2) SGE実施中のFac.としての心の動き

・1回目

想像より緊張せずに生徒の前で普通に話せた。それは、出来る限りの準備をして向かっているという自負があったからだと考えられる。途中で私自身言い間違えてしまい、それに対して生徒たちが笑った場面が

あった。予定通り正確にやることばかりを意識していたが、笑いが起こった後は何か間違ったとしても、Fac.自身も自然体でいた方が生徒たちに受け入れてもらえるのではないかと考えるようになった。これは「Fac.も間違えることがあるのだ」という、生徒に対する自己開示になったように推測される。プログラムに入る前にFac.は一人一言ずつ自己紹介を行ったが、やはり生徒たちには「この人たちはどんな人たちのだろう」という分からない不安があったと考えられる。しかし、間違いもあるというFac.からの自己開示によって、ほんの少し不安が軽減されたのではないかと考えられる。

・2回目

今回は、ウォーミングアップとエクササイズの担当はなかったため、担当がない時の動きが分からず戸惑いがあった。しかし、そのおかげでそれぞれのグループをより丁寧に見られた。そこで、グループによっては盛り上がっていたり、なんとなく上手くいっていなかったりするところもあり、違いが大きいことに気がついた。後者の要因としてはもちろん、グループプロセスも関わってくるだろう。ただ、グルーピング（グループを作る）の時点で表情に抵抗が見られた生徒もいたことから、グルーピングをする際には男女比など様々なことを考慮する必要があることを学んだ。

また、プログラムに取り組む姿勢から何かしらの抵抗をもっている生徒に対する対応に関して、積極的に声かけをして良いのか、それとも生徒の自主性を大事にしてあまり介入しない方が良いのか、という葛藤があった。悩んだ結果、あまり介入をせず

見守ったが、終わってから自分は何も出来なかったという不全感と生徒に申し訳ないという気持ちが強く残った。この時は、何をすることがその場において正しいのかという考えで頭がいっぱいになっていたように感じた。何が正しいのか自分の頭で考えるのではなく、生徒の声を聞いたり、生徒の言動を見たりすることを通して、目の前の生徒がどう感じているのか理解し、それを基に行動することが重要だと学んだ。

・ 3回目

前回の反省と指導教員からのアドバイスによって、もう少しFac.から介入しても良いことが分かり、以前より安心して声かけをすることが出来た。生徒たちも、私たちの存在に徐々に慣れて来たような印象を受けた。前回同様、各グループの動きをしっかり見ようと試みた。すると、プログラムの内容と生徒の違いによって、前回はあまり上手いかず少し暗いような印象を受けた生徒でも、全く別人のような活き活きした様子を見ることが出来た。改めて、グルーピングとプログラム内容を検討することの必要性を学んだ。

・ 4回目

今回も特にプログラムの教示をする担当ではなく、自由度の高いプログラムである「共同絵画」に参加する生徒を見守ることとなった。話してはいけないというルールがあったが、それをどこまで守ってもらうように注意して良いのか悩んだ。ルールの扱いについてはFac.間で、生徒の自由度が高いプログラムだからということで、厳密に決めていなかった。ある程度の小声のコミュニケーションは許容するのか、また、字を紙に書くなどの手段は許容するの

かなど、例え自由度の高いプログラムに関しても、ある程度スタッフ間での共通認識は持っていた方が良いと感じた。Fac.ごとに対応の方針が異なると、様々な声かけによって、生徒は混乱してしまう可能性がある。ここでは、プログラム実施におけるFac.間の共通認識の重要性を痛感した。

(3) 半構造化面接を通してのSGEにおけるFac.としての心の動き

自己主張するプログラム「無人島脱出」に対して、Fac.としては生徒の傷つき体験ともなりうるのでネガティブな評価をしていたが、生徒はかなりポジティブな評価をしていたので、大変驚いた。初回に行ったプログラムということで、生徒の言葉ばかりに意識がいきってしまい、しぐさや表情なども含めた生徒の姿があまり見えていなかったように感じた。

(4) 実施前と実施後のFac.の心の変化や成長

SGE実施前は、Fac.対クラスというイメージのみがあったけれども、Fac.対個人という印象も持つようになって変わった。また、実際に中学生と関わって全4回を終えられたことは少し自信につながったように感じる。また、Fac.としては、ただプログラムを進めるのではなく、生徒との相互交流によって常に理解しようとする姿勢が徐々に生まれたように考えられる。また、院生としての生活においては、SGE実施前は授業で発表があるときに時間ばかり気にしていたが、SGE実施体験後は見通しを伝えたり、相手の反応を見たり、それによってこちらも柔軟に動いたりしようとするなど、グループをまとめるときの視野が広がったように推察される。

3. Fac. Cの体験と報告

(1) SGE実施前の心境

今回、1ヶ月間という短い期間で、生徒たちと初対面のFac.が急に授業をする場合、生徒たちの反応としては、照れ、緊張、不安、強い警戒などが想定された。そのようなネガティブな反応を軽減するために、考えられる限りの対応策を事前に考えた。しかしながら、それは私自身が生徒たちを脅威の対象と感じ、35人の生徒たちに観察され品定めされるのではないかという恐怖を払拭するための準備であったのではないかと感じる部分もある。つまり、私自身がうまくSGEを乗り切るためのものであったのではないかと感じる。

(2) SGE実施中のFac.としての心の動き

・1回目

初回ということで、冷静に生徒たちを観察し、状況を見立てなければいけないと考えていた。頭の中では、システムチックに図式化された「やるべきこと」が明確にあるのに対し、心の中は落ち着かなかった。今回、メインFac. (Cの活動の中では、前に出て教示を行い、全体を把握しながら生徒たちを理解し、ねらいを促進していく役割とする)として「マン・ウォッチング」の進行を行ったが、緊張でうまく進行できないことを想定して教示文言まで作ったレジュメを読みながら関わったことで、余計私の不安や緊張が生徒たちに伝わっていたのではないかとされる。「無人島脱出」では、サブFac. (Cの活動の中では、メインFac.を補助し、グループや個人に焦点を当てて関わることで、生徒たちを理解し、ねらいを促進させていく役割とする)として動くことになっており、班に生徒と

して入り関わったが、生徒たちの緊張や警戒を感じ、私がいることで生徒たちが自分を出せないのではないかと申し訳ない気持ちになった。今回の私の頭と心のバランスは、90対10であった。また、心の疲労度は95%であった。

・2回目

生徒たちと実際に顔を合わせたということで今回は不安や緊張が解け、安心して課題遂行に従事できる感じがしていた。最初のインストラクションの部分で、前回よりも生徒たちの表情が柔らかく、目が優しい印象を受けた。さらに、笑いも起こり、場の雰囲気は和やかに感じられた。「誕生日チェーン」で、ペアリングを行う際に生徒の名前を呼んで目を合わせ座らせていくと、生徒との距離が縮まったような気がした。そこで、個人と個人の初めての交流があったように感じる。次の「二者択一」ではメインFac.として、生徒一人ひとりの表情を見て声をかけることで、一緒に生徒たちの自己表現や自己理解を楽しみあえているように感じた。しかし、頭の中では班の中で課題に向き合えない生徒たちをうまく乗せなければという焦りもあり、余裕はなかったように感じた。今回の頭と心のバランスは、70対30であった。また、心の疲労度は60%であった。

・3回目

3回目にして、生徒たちの表情や挨拶、何気ない会話から、生徒たちが私たちFac.を好意的に受け入れてくれている印象を受けた。「数かぞえ」では、生徒とペアになり一緒に課題を行う生徒として介入することになった。生徒と一緒に笑い合いながら行くと、受け入れられているんだな

と温かい気持ちになった。次の「気になる自画像」では、エクササイズの性質上、個人の素養に目を向ける部分があった。サブFac.として班に介入している時、生徒たちがまっすぐ私を見つめ、嬉しそうに自分について表現する姿から、自分の個性を伝えたい、理解してもらいたいという強い気持ちが伝わってきた。私はそんな生徒たちの姿を見つめる中で、生徒たちの個性を知ることができ、愛おしさを感じた。個人への陽性転移のような気持ちが生まれたのかもしれないと考えられる。私はその時に、私自身のFac.としての経験値を上げることよりも、生徒たちにSGEが良い影響を与えることを優先したいと感じていたのではないかと思う。頭と心のバランスは、40対60であった。また、心の疲労度は40%であった。

・ 4 回目

最後の回で、名残惜しいような、切ないような気持ちが入り混じった。「ペンネーム」では、サブFac.として、話が時間内に終わってしまったペアに介入した。ペアによっては、スムーズにねらいの獲得ができないこともある。個人のベクトルの向きや長さの違いがあって当たり前だが、どこかみんな同じ状態に持っていきたいと思っていた私のエゴがあったのではないかと感じる。次の「共同絵画」は、想像していた以上に生徒たちは楽しんでいたように見えた。サブFac.として班を回って介入したが、班のテンションの違いを感じ、班の中の生徒の力関係や譲り合える能力などによって違いがあるのではないかと感じた。そして、出来上がった絵をシェアリングする時の生徒たちの笑顔や楽しそうな様子に、

達成感と嬉しさを感じた。私自身、教育的な目線で生徒たちを捉えるように変化していたのかもしれない。今回の頭と心のバランスは、60対40であった。また、心の疲労度は30%であった。

(3) 半構造化面接を通してのSGEにおけるFac.としての心の動き

半構造化面接を行うにあたり、面接者としての在り方について多くの検討を行ったが、Fac. 同士の意見が分かれまともならず、質問項目や記録の仕方等の構造面に関するアウトラインのみを決めての実施となった。その面接の中で、SGEを行うことにより、否定的な人間関係の変化があったことが語られ、大変驚いた。そこから、私達Fac.が行ったSGEによって、生徒たちの今後の人間関係に影響を与えたことへの重大さに責任を感じ、「本当にこれをやってよかったのだろうか」と悩み、気持ちが揺れた。このSGEは、生徒たちを変化させることが重要だったのか、好転させることが重要だったのかと考えるきっかけになったと感じる。

(4) 実施前と実施後のFac.の心の変化や成長

自分のFac.としての変化としては2つの変化があったと考えられる。1つ目は、生徒たちの心にコミットできるようになってきたことである。私は、SGEの課題遂行に目が向いていたところから、生徒たちの個性に目が向くようになり、生徒たち個人を愛おしく感じ、一緒に考え寄り添いたいと思うようになった。それは、生徒たちの笑顔に癒され、SGEを行う意義を私なりに見出せたからなのかもしれない。さらに、生徒たちの照れや警戒、不安、恐怖などが

だんだん解けていく様子を見つめる中で、生徒たちの心の動きについて考えることができるようになったと感じる。2つ目は、私が感じる頭と心のバランスや心の疲労度は、生徒のそれとシンクロすることに気がついたことである。つまり、私の緊張や不安などの頭では抑えられない心の動きは生徒たちに伝わり、その心の動きが移ってしまうのではないかと感じた。後の検討の中で、私自身が私のこの心の動きを認めて、表現することで生徒たちの心を溶かすこともあるということに気がついた。これら2つの変化は、心理職を目指す上でとても重要な意味があったのではないかと感じる。今後、この貴重な経験を活かし、様々な活動を行っていきたい。

4. Fac. Dの体験と報告

(1) SGE実施前の心境

今回、SGEの研究・調査に参加するにあたり、私は喜びと共に不安を感じていた。

まず喜びとは、SGEを実際に現場で行えることである。一方で、良い研究・実践とするために私は、どの様にして関われるのか不安であった。私は現場をあまり知らず、SGEを初めて行うこともあり、本や論文を読んでもどうすれば良い研究・実践になるのか想像できず不安を感じていた。そして、自分自身の仕事が遅く、みんなに迷惑をかけてしまうのではないかと不安もあった。

(2) SGE実施中のFac.としての心の動き

【1回目と2回目は不参加であったため、記述しない。】

・3回目

私は、初めてFac.としてSGEのエクササイズを行った。生徒たちに分かりやすく、

伝わりやすいように説明を行うことを目標として、エクササイズに臨んだ。

私は、教室に入り生徒たちへ挨拶を行ったとき、観察されているように感じ、より緊張した。エクササイズの説明に対する生徒たちの反応としては、笑顔が見え、視線をこちらに向けて耳を傾けてくれたため、良い反応であったと感じた。しかし、説明内容の変更部分がうまく伝わっていない生徒がいたため、全ての情報を視覚化し伝わりやすいような工夫をする必要があると考えられた。

そして、エクササイズでは、生徒たちはグループで盛り上がり、自己と他者の理解を深めていた。エクササイズのシェアリング時間を長く取り、グループの体験をクラス全体でシェアリングできるようにしてもよかったのではないかと考えた。エクササイズの最中に、生徒たちから拒まれていた様な感覚を覚えた。おそらく、今日初めて会ったので、生徒たちに見定められていたのではないかと考えた。

・4回目

3回目のエクササイズの反応から、今回のウォーミングアップである「ペンネーム」も生徒たちが楽しめる内容にしたいと考えていた。しかし、「ペンネーム」は元来エクササイズとして組まれているプログラムであるため、相談しつつ調整を行ったが、ウォーミングアップとして機能するのにか心配であった。加えて、その日の挨拶で話す内容も、見てもらっていたが自信がなく不安であった。挨拶と「ペンネーム」では、不安や心配が緊張という形で出てしまい、セリフを噛み、グルーピングでも時間がかかった。

「ペンネーム」の中では、生徒が1対1で話すところをほとんどが4人1組で話す形になった。予定と違い、不安に思ったが、1対1よりも話しやすそうであった。1対1よりも小グループのほうが意見を交わしやすく、落ち着くことができるのではないかと考えられた。しかし、私がグループに関わろうとすると、生徒たちにどことなく緊張があるようであった。これは、私の関わり方に問題があった可能性や、まだ出会って2回目であることがその要因として考えられた。

(3) 半構造化面接を通してのSGEにおける心の動き

面接を行うにあたり、面接者としての立場と姿勢について検討しきれず、インタビューガイドの検討も深まらないまま臨んだ。そのため、半構造化面接において、私は不安を感じながら、終始その生徒を理解しようと試みていた。面接の中で、グループに受け入れられる体験したことやグループの中で自分の意見を話せたことに爽快感を覚え、周囲から共感を得たことに安心したという生徒の発言があった。これを受けて、私はSGEによってグループに受け入れられるという自尊心や安心感が高まる経験、生徒同士の理解が深まる体験がなされていたと気づいた。

(4) 実施と実施後のFac.の心の変化と成長

私のFac.としての心の変化と成長として、大きく二つの変化が考えられる。

まず、SGEの体験を通して、Fac.としてのあり方について考える機会があった。私は、教本や論文などを基本としてそのままの形で使おうとする癖がある。なので、今

回SGEの「ペンネーム」のエクササイズを変更するにあたり、とても悩み、不安も感じていた。そこで、他者と検討し、生徒がやりやすく、ねらいを達成できるようにエクササイズを作るよう試みた。実施した結果は、想定したものと異なっていたが、Fac.として生徒たちの立場にたち、寄り添って考えることの重要性を学んだ。

次に、実際の教育現場でSGEを行う中で、知識と関わり方について学びを得たことである。ピアサポートで、中学校に行く機会があったため、中学生や中学校について知っているつもりであった。しかし、SGEを通して中学生にかかわり、自身の見方に偏りがあることに深く反省した。体験参加者は一小一中の環境下で中学校に上がってきた生徒たちであるため、人間関係のあり方や、先生の関わり方などは異なっている。今までの私自身の体験や勉強を中心とした考え方では、まだまだ足りない部分があると感じた。そのため、今回のSGEの研究によって自身の課題を考え、学ぶ機会となった。

IV. 総合考察

プログラムの中では、ウォーミングアップやエクササイズの教示を担当するFac.と教示を担当しないFac.がいた。総合考察においては、便宜的に教示を行うFac.をFac.とし、行わないFac.をSubFac.とする。

1. Fac.の不安から生じる緊張

Fac.体験として共通のものとして、SGE実施前から感じた不安があげられる。自らのFac.としての力量に関する不安と、生徒の動きに対する想定が出来なさや心理的

負荷によるドロップアウトなどの生徒に関する不安は、Fac.に緊張を生じさせたように考えられる。それは、SGEの回数が進むにつれて変化した。Fac.A, B, Cは、生徒と触れ合うことで理解を深めたり、生徒の表情が穏やかになっていく様子を見たりする経験を経て、緊張が緩和され、嬉しさや安心感を得るようになった。一方で、Fac.Dは生徒の良い反応も報告しているが、自分が生徒と関わる時に生徒の緊張や不安を感じ取ったことにより、自らの緊張が継続した。これは、谷津ら（2008）が指摘した、回を重ねるごとに緊張が緩和されたFac.と緊張が増したFac.の要因として、参加者の反応やSubFac.との関係性などの要素が強く影響しているという考察を支持している。ただFac.Dは、SGEに参加した回数が他のFac.より少なかった。そのため、Fac.と生徒双方が安心した関係を作るための十分な時間が取れなかったことが推察される。また、前半2回に参加できなかったことによって、先にFac.として多く生徒と接する機会があったFac.A, B, Cに対する生徒の反応との違いがより意識化されやすかったのではないかと考えられる。よって、プログラムへの参加の多少も緊張増減の要因としてあげられることが推測される。

2. 気づき体験による変化

SGE実施の中で、Fac.は各々自分のあり方について気づく体験をした。黒沢ら（2008）は、学生が現場で子どもと関わる中で、体験的に様々なことを学ぶと共に、学生自身の人間的な変化や成長が生じると、述べている。このことから、以下では黒沢ら（2008）が指摘した（1）内面的な

変化・成長と（2）他者に対する姿勢の変化の二点から気づき体験による変化を考察する。

（1）内面的な変化・成長

内面的な変化としては、自己理解の深まりなどがあげられている（黒沢ら、2008）。本論においては、SGE実施時のFac.のあり方と自分のパーソナリティについての2つの自己理解が報告された。まず、SGE実施時のFac.としてのあり方についての自己理解を述べる。日本ファシリテーション協会（2008）は、Fac.は、段取りや進行などの活動を達成するための外面的プロセスと生徒一人ひとりを理解しようとする内面的なプロセスの両方に関わる必要があると示している。Fac.AとFac.Bが、プログラム実施のための外面的プロセスに集中していることや、Fac.CがSGE実施時の自身の頭と心のアンバランスさに気づいたことは、Fac.としてのあり方を振り返る機会となったと考えられる。次に、Fac.のパーソナリティについての自己理解を述べる。Fac.AとFac.Dは、Fac.としての動きがパーソナリティに影響を受けていることに気づく場面があった。それが、パーソナリティを踏まえたFac.のあり方を模索するきっかけとなったと推察される。これらの記述から、Fac.体験はそれぞれの自己理解が深まったということにおいて、内面的変化・成長を促進したと示唆される。

（2）他者に対する姿勢の変化

他者に対する姿勢の変化としては、多面的な視点を持つことや、柔軟性の向上などがあげられている（黒沢ら、2008）。上記の内面的変化・成長によって、Fac.それ

ぞれの他者に対する姿勢の変化が見られた。SGEを実施したFac.のあり方を記述した論文は、あまり見られない。よって、SGEとEGではグループの特徴に違いはあるものの、EGをファシリテーションするFac.という観点から、SGEのFac.についても考察する。他者を生徒と、他のFac.の2種類に分けて記述する。

まず、生徒に対して述べる。Fac.BとFac.Cはクラスというグループ全体に対するアプローチではあるものの、個人として生徒それぞれと向き合い、理解しようとする姿勢が表れて来たことを報告した。Fac.のあり方としては、個人の状況を把握しようとする視点と、グループの状況を把握しようとする視点の二つの視点が必要であることが示されているように(野島, 1979), Fac.BとFac.Cが二つの視点を意識し始めたことが推察される。また、野島(1979)は、Fac.として、生徒がその場に安心していられるようにする「Support」とグループの動きを促進させるために働きかける「Activate」両方の機能が重要であると指摘している。本論においてもFac.全員が生徒を理解するよう努力した上で、SupportとActivateどちらの介入が適当なのか検討し、介入時にFac.の気持ちを言語化するなど様々な工夫が徐々に見られるようになった。よって、気づき体験は、生徒に対する姿勢を変化させたと推測される。

次に、他のFac.に対して述べる。Fac.Aは、生徒を理解することに加えて共にプログラムを実施するFac.やSubFac.を理解する必要性を報告した。EGでは、一つのグループの中にFac.が通常2名ほど存在す

る。そのFac.の組み合わせを、コンビネーションと定義している(安倍, 1982)。本論においては、担当のエクササイズやウォーミングアップを行うFac.以外はSubFac.としてプログラムに参加したため、Fac.とSubFac.の組み合わせを、コンビネーションとする。EGにおいて、Fac.の目の届かない部分を他のFac.が補完してくれることは、Fac.が安心して働きかけることにつながると示しているように(安倍, 1982)、臨機応変なSubFac.の対応は今回のSGEにおいても不安を持つFac.に有効に働いたと考えられる。また、EGのFac.は、事前にお互いのグループ観や運営についての基本的な考え方をぶつけあい、共に実施するグループには余計な緊張を持ちこまないことが望ましいとされている(安倍, 1982)。Fac.Bのエクササイズ実施において共通認識がないことで対応に悩んだという報告は、コンビネーションを整える事前の準備が十分に足りていなかったことも要因として推察される。気づき体験による内面的変化・成長が、新たなコンビネーションとしての視点が増えるなど、他のFac.に対する姿勢も変化も促進したように考えられる。

付記

この度、本論を纏めることにご協力してくださいました中学校の生徒の皆さま、先生方、ならびにプレSGE実施に協力してくださった跡見学園女子大学大学院の修士課程の皆さまに心よりお礼申し上げます。

引用文献

安部恒久(1982). エンカウンター・グ

- ループにおけるファシリテーターに関する研究. 中村学園研究紀要, **15**, 1-15.
- 本田由紀 (2011). 若者の気分—学校の空気—. 岩波書店.
- 今村綾乃 (2015). 小規模校の学級における話し合い活動体験が固定化された人間関係に及ぼす影響. 教育実践研究, **25**, 187-192.
- 石田靖彦・小島 文 (2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連: 仲間集団の形成・所属動機という観点から. 愛知教育大学研究報告, **58**, 107-113.
- 國分康孝 (2000). 育てるカウンセリングとしての構成的グループグループ・エンカウンター 國分康孝 (編). 続構成的グループ・エンカウンター. 誠信書房, pp. 3-13.
- 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. 図書文化社.
- 黒沢幸子・日高潤子・張替裕子・田島佐登史 (2008). 学校教育支援ボランティアを体験した学生の変化・成長: その様相とキャリア教育の視点からの考察. 目白大学心理学研究, **4**, 11-23.
- 松田亜希子 (2012). 学校全体で子どものかかわる力を育てる方策の追及. 山形大学大学院教育実践研究科年報, **3**, 294-297.
- 水野邦夫 (2014). 構成的グループ・エンカウンターにおける感情体験が人間的成長に及ぼす影響: 継続・研修型の問題点に対する改善のための提言を含めて. 帝塚山大学心理学部紀要, **3**, 57-66.
- 日本ファシリテーション協会 (2008). ファシリテーションとは (ファシリテーションとは). https://www.faj.or.jp/modules/contents/index.php?content_id=23 (2017年1月14日取得)
- 野島一彦 (1979). 私のグループ体験(I). 九州大学教育学部心理教育相談室紀要, **5**, 70-79.
- 岡田 弘 (2001). 構成的グループエンカウンターを用いた授業が学習集団内の自己概念及び人間関係に与える影響について. 聖徳栄養短期大学紀要, **32**, 36-44.
- 大関健道 (1995). 構成的グループ・エンカウンターが, 中学生の自尊感情, 学級適応感, 社会的スキル, 学級雰囲気 に及ぼす効果: 中学校における予防的・開発的教育相談の実践をめざして. 日本教育心理学会総会発表論文集, **38**, 520.
- 佐々木正輝・菅原正和 (2009). 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター (SGE) の有効性. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **8**, 107-117.
- 谷津裕子・喜多里己・平澤恵美子 (2008). 周産期看護の倫理的問題に関する事例検討会でのファシリテーターの体験. 日本赤十字看護大学紀要, **22**, 61-70.

参考文献

- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウンター. 誠信書房.

野島一彦 (1999). グループ・アプローチへの招待 (グループ・アプローチ). 現代のエスプリ, (385), 5-13.

谷澤祐子・小林三千夫・勅使河原由季・長尾優里 (2013). 『トライアル・カウンセリングの「クライアント体験」報告とその考察』. 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 9, 59-70.

参考資料

國分康孝・國分久子 (2008). 「こころを育てるカウンセリング：構成的グループエンカウンター：実践技法全8巻」. テレマック. [AV資料 (ビデオカセット)].