

■ 特集「人間関係トレーニングの応用」

カウンセラーの訓練における体験的学習の 意義と機能についての考察

楠本和彦
(人文学部心理人間学科助教授)

1. カウンセラーの訓練における体験的学習の必要性

カウンセリング、心理療法は心理的な問題・課題をもった人々（クライアント）に対する心理的な援助という、いたって実践的な行為である。それゆえ、その訓練には先達の著作、論文から知見を得るといった理論的・知的訓練とともに、体験的訓練が必然的に必要となる。体験的訓練が必須とされる理由は主に以下の3点にある。1) 理論的に学んだ知識と実際をすり合わせ、その統合をはかるといふ点がある。カウンセリングの理論はそれを本当に理解するためには、実体験の裏打ちを必要とし、それなしにはまさに机上の論として、理解されるに止まる。実体験による実感と既存の知識とが結びついてこそ、知識は自らの生きた血とも肉ともなるのである。2) クライアントとコミュニケートするスキル・技・アートを身につけるためには、やはり体験が欠かせない。体験的学習を積み重ね、それをブラッシュアップしてこそ、カウンセリングに必要なコミュニケーションのスキルは獲得される。3) カウンセリングは、カウンセラーという一人の生きた人間が自らの心を道具として、他者を援助する行為であるため、カウンセラーが自らを知り、カウンセリングに役立つよう、自らの心を磨いていることが倫理上も、実践上も要請される。

カウンセリングの訓練には幾種かの体験的学習がある。クライアントを実際に持つに至ったカウンセラーに対する訓練として、スーパーヴィジョン、個人的体験（教育分析・教育カウンセリングやTグループ、エンカウンター・グループ、カウンセリングワークショップなどのグループ体験）があり、それ以前の段階では、ロールプレイや試行カウンセリング、グループ体験がある。この中でも、スーパーヴィジョン、ロールプレイは各学派にほぼ共通して重視されて

いるが、教育分析やグループ体験や試行カウンセリングは学派により、その取り扱いには軽重の差がある。

集中的グループ経験は、Rogers (1970) やGibb (1970) など多くの先達が指摘するように、個人、コミュニケーション、グループに対する気づきおよび成長・変化を促進する。それは、その個人のニーズとしてカウンセリングの訓練という目的を持たない、多くの参加者にも起こることであり、参加者としてのカウンセラーにも起こることである。1946年以来、ロジャーズがカウンセラーの養成にグループによる体験的学習を取り入れた例 (Rogers, 1970)、アメリカの認定カウンセラーの資格要件の研修に、個人的体験 (personal experience) があり、(1)個人カウンセリング、(2)グループ・カウンセリング、(3)ワークショップが挙げられていること (小川、1990)、スイスのティチーノ州の心理療法家の資格要件の一部に、200時間の自己経験 (教育分析、グループ体験など) や400時間の理論的研修 (セミナー、ワークショップなど) (河合、1990) があることなど、様々な国においてカウンセリングの訓練に体験的な学習が導入されていることからわかるように、グループ体験がカウンセラーの養成、訓練に有効であることは今さら論じる必要もないくらいに自明のことである。

このように「カウンセラーの訓練と体験的学習」というテーマは先達がすでに多くの論を重ねており、また、日常的に行われているものである。そのため、本論はその全容を記すことではなく、筆者の経験、実践、実感に基づき、このテーマのある特定の領域、観点に絞って、記していきたい。その前提となる筆者の実践を挙げる。大学学部教育として、カウンセリング関係のゼミ、カウンセリングや対話に関する授業、箱庭療法を用いた感受性訓練の授業、Tグループ、人間性教育や体験学習のファシリテーションに関する授業、不登校児の適応指導センターや養護学校などへのフィールドワーク実習の授業、を担当している。当センターの講座・研修において、カウンセリングや対話に関する講座、Tグループ、コミュニケーションをよりよいものにするためのノート法 (母親ノート法、東山、1984、東山・東山、1992) に関する講座、ドリームワークを実施している。また、小学校から高校の教員を中心メンバーとした体験学習を学校現場にて実施するにあたっての研究会、研修にも関与している。個人カウンセリングの関連では、学生相談、成人の個人カウンセリング、スーパーヴィジョンを行っている。

上に、カウンセラーに体験的学習が必要とされる理由を挙げたが、本論では、主に、2)、3) の点から、考察を試みたい。1) は重要な観点であるが、当センターおよび南山大学人文学部心理人間学科における筆者の日頃の実践は、1) に比べれば、2)、3) との関連がより深いと考えるためである。1) の理論と実際との統合を目指す体験的学習は、学部、大学院においては、演習、実習系の授業において、また、その後は日本臨床心理士会、日本心理臨床学会、

箱庭療法学会、人間性心理学会などのワークショップや研修会において、なされていることを示すに止める。カウンセリングの訓練の種類において、スーパーヴィジョンや教育分析・教育カウンセリングにはあまたの書、論文があることに加え、筆者の現在の実践を鑑みれば、カウンセラーの体験的学習の内、グループ経験に関して特化することが身の丈に合ったものと考えため、本論ではその点に関して論じることとする。

2. カウンセラーの専門領域と体験的学習の内容・方法との関連

カウンセリングは契約を重視する。その契約には、対象者、時間・期間、場所、治療目標、治療方法、料金、などがある。この枠組みはカウンセラーとして、誰に対して、いつ、どこで、何を、どのように、何を目標にして、行うのかという重要な問題・課題と直結するためである。この諸条件により、実際になされる行為は、共通の基盤を持ちつつも、その現れる形において、実に多様な様相を示す。カウンセラーが行う業務は主に、カウンセリング（心理療法）、心理検査、グループ・アプローチ、地域援助がある。ただし、一カウンセラーがそのすべてを行うことは稀であり、その内のいくつかに特化する場合が多い。カウンセリング（心理療法）、心理検査は現在日本のカウンセラーが最も関連の深い業務である。その訓練においては、前述の理論学習、ロールプレイ、自分が先輩の被検査者となったり、後輩の検査者となる学習、スーパーヴィジョン、事例の研究会などがその訓練の主なものである。これらは伝統的に重視され、多く実施されている。本論に関連がより深いのは、グループ・アプローチ、学校カウンセリング、地域援助をも業務に含むカウンセラーの訓練である。これらはその現場、実際において、グループがその対象となるためである。

もちろん、個人カウンセリングや箱庭療法のように、その実施形態としては個人対個人であっても、訓練にグループを用いる場合もある。相互啓発的なラーニンググループによる体験的学習である。筆者が受けた訓練は個人カウンセリング、夢分析や箱庭療法、イメージワーク、描画法、自律訓練など様々な技法に関して、相互啓発的なラーニンググループが用いられていた。筆者の個人的経験からすれば、それをも本論で取り扱いたいところではあるが、そのラーニンググループのファシリテーターやグループメンバーの記述が他書（東山、1986、東山、1992、東山、1993、東山、1994、東山監修、梶谷・藤田・西井・川原編、2002）にも記されているため、本論では割愛したい。本論では、3章、4章第1節では、個人カウンセリングを中心に行い、グループ・アプローチはあまり行なわないカウンセラーをも意識し、そのようなカウンセラーも含めて、グループ・アプローチがカウンセラーの訓練に寄与する点について述べる。4章第2節、5章では、グループ・アプローチのファシリテーターをカウンセラーが実施する場合を想定して記す。

3. グループ体験を通して、コミュニケーションスキルを磨く

カウンセリングにおけるコミュニケーションの訓練は主にスーパーヴィジョンを通してなされることが多く、それは非常に有効な方法である。それと共に、カウンセラーとして実際に事例を持つようになって、それ以前においても、グループ体験を通して、自分のコミュニケーションスキルをふりかえり、磨いていくこともまた、一つの方法である。カウンセリングはカウンセラーとクライアントとの1対1で行われることが多いにも関わらず、グループ体験がカウンセリングの訓練として実施されていることに不思議な感覚を持つ方もいるかもしれない。カウンセリングの訓練にグループ体験が有効な理由を、筆者はこう考えている。(1)カウンセリングで取り扱う内容は心や人間関係に関することであり、それはクライアントを取り巻く、過去－現在－未来の人間関係に深く関連している。クライアントの心や人間関係は、過去、現在の人間関係において、どのような状況にあり、どのように対応して生きているのか、どのような展望が開けているのかに、大きな影響を受ける。人は人間関係の中で自分の生き方を生み出し、実現していく。グループ体験はそのような現実の人間関係を反映し、凝縮した生き方の縮図としての意味を持っていると考えられる。(2)心や人間関係は多様・多層な真実を有していて、それらがより明らかになるためには、異なった人生・価値観・感覚を持つ複数の人間とともに外的（現実的）、内的（心理的）事実を検討することが有効だ、と考えられるためである。(3)多様・多層の真実を持つ心や人間関係を学ぶには、経験豊かで、深い知見を持ったファシリテーター（指導者）とともに複数の学習者が参加する教育場面が、学習において多層性、多様性を実現し、学ぶのに適している、と考えられるからである。

ロジャーズは1946年以来、カウンセラーの養成にグループによる体験的学習を取り入れている。そしてその意図を、「われわれスタッフは、認知的訓練はいかに多くても役に立たないと感じていた。そこで受講者が自己をよりよく理解し、カウンセリング関係で自己敗北になりかねない自己の態度に気づき、カウンセリングの場面で役立て利用しうる方法で相互関係をもてるように、一日数時間にわたる集中的グループ経験を試みた」（Rogers、1970）と説明する。国谷（1990）は、ゲシュタルト療法と交流分析の体験的学習の基礎として、グループ体験を挙げ、「エンカウンター・グループ、Tグループ、感受性訓練グループなどに参加して、グループの中での自己、他者、人間関係への気づきを拡大し、また、グループの動きに対応する柔軟な行動力を身につけることが心のぞましい。特に、非指示的グループの中で、自分や他のメンバーが、自然にどんな動きをするか観察することが役に立つ」と述べている。

グループでは、自分の言動が他のメンバーやファシリテーターや観察者にオープンになる。これがグループ体験の特徴であり、コミュニケーションスキルの

学習に大きく寄与する要素である。ただ、この特徴は必ずしも、一面的に語る
ことができない。オープンであるがゆえに、学習者に緊張や抵抗をもたらすこ
ともありうるからである。

筆者のファシリテーター体験の実感から、オープンであるがゆえの緊張やお
そろしさについて少し述べよう。オープンと言えれば聞こえはよいが、実感とし
ては、曝されているという感覚もある。自分の言動がグループのメンバー、コ
ファシリテーター、時には、オブザーバーに曝され、さらには、それに対する
フィードバックを受け、その反応さえも曝されているのである。筆者は大学院
生から現在にいたるまで、毎年最低2グループ、2週間、多いときには数グルー
プ、のべ約2ヶ月、実施しているが、前述のような体験から自分が受けたイン
パクトは計り知れない。大学院生時代は、自分のグループでの動きに関してそ
の夜のスタッフミーティングにおいて、先輩ファシリテーターから様々な教え
をいただき、そこから学ぶとともに、自分のいたらなさに恥じ入る思いやうま
く関われなかったことへの悔いや相手への申し訳なさを何度も実感した。それ
は、学生を終え、一応は報酬をいただきながらファシリテーターを行うように
なっても、数年間はほとんど変化はなかったし、10数年たった今でも、その感
覚はいまだに残っている。変わったことと言えば、緊張のあまり、休憩時間に
ダウンしたり、その日のすべての仕事が終わった後に飲食したものをもどすこ
とがかなり減ったことと、自分の関わりに対して、すこしは自信をもっていら
れるようになったくらいかもしれない。恥ずかしい話だが。ともかくも、新米
ファシリテーターにとっては、自分のコミュニケーションがオープンになると
いうことは、大きなプレッシャーを与えるものであった。

しかし、このような緊張やおそろしさを毎回感じつつ、懲りずに、ファシリ
テーターを続けてきた理由の一つは、やはり、オープンなゆえに学べることが
多いと実感できたからであろう。グループ・アプローチは譬えてみれば、音楽
のライブセッションのようなものである。グループは音楽のライブセッション
のような直接性、即時性、応答性、多様性、迫力をもつ。音楽のライブセッショ
ンでは異なった楽器が他の楽器が奏でる音に反応し、共鳴しながら、一つの音
楽を作り上げていくように、グループ・アプローチでは、異なった人生を歩み、
異なった価値観、感覚をもつ個人が、それぞれの個性を活かしつつ、協同して
いく過程と言ってもよい。目の前の人と関わりあう直接性、いま・ここでの事
柄を取り扱う即時性、お互いが影響しあい、応えあう応答性、異質性と共通性
とを体験できる多様性、人と直接向き合う時の迫力などを体感し、学ぶことが
できる。それぞれの人生が交わり、葛藤し、繋がりあい、紡ぎあい、そして、
離れていく過程は、日常の人生を凝縮したものとも言える。集中的なグループ・
アプローチの体験がカウンセリングの訓練に有用な一つの理由である。

前述したように、スーパーヴィジョンから学ぶことは多い。しかし、グルー
プはグループであるが故に、その全容がメンバーにも、コ・ファシリテーター

にも公開され、共有化されている。それに対して、個人カウンセリングのスーパーヴィジョンでは、その情報がVTRに記録され、それに基づいて行われないう限り、ほぼ同様の公開性に基づいたスーパーヴィジョンはなされえない。学派によってはVTRを用いたスーパーヴィジョンが行われるのは、納得できる。しかしながら、そのVTRがたとえどれほど詳細かつ精緻に記録されていたとしても、残念ながら欠け落ちるのは上記のライブ性なのである。あるバンドのコンサートフィルムを見るのと、その場に居たものとは経験の質が異なる。経験多く、知恵の深いスーパーヴァイザーはスーパーヴァイザーの報告から非常に多くの情報をキャッチすることができる。明らかに表明されていない情報をも感じ取ることもできる。しかし、どれほど知恵深いスーパーヴァイザーであったとしても、その場にいないという事実は残る。スーパーヴァイザーがその場に居れば、それだけで関係の質や言動の発現内容やグループの展開が異なる可能性は高い。グループの場合、それを目の前で見聞きし、そのプロセスに参加することができる。

また、自分のコミュニケーションの短所に気づき、それを修正することも即時的に行える。その反応、効果もすぐにわかる。あるいは、グループのメンバーやコ・ファシリテーターの動きに反応して、グループやコミュニケーションや個人の外的・内的動きが変容する流れに直接参加し、自分の関わりがどのような影響を与えるのかを学ぶことができる。同じ場面をとっても、人によりそのどこに、どのように反応するかは様々である。グループでは自分とは異なった他の人の反応を体験する。理解やその関わりが実に多様であり、それが理解や関わりを豊かにしていく可能性をもつ。

グループにおける体験的学習の特徴を挙げてきた。グループによる学びはグループのファシリテーター、あるいはそれを目指すカウンセラーにとって、必須のものとなる。しかし、それにとどまらない。翻れば、このような即時性、直接性、応答性、多様性、迫力は、個人カウンセリングにおいても少なからず出会う要素であり、それに柔軟に対応できることは個人カウンセリングのカウンセラーとしても必要な資質の一つであろう。東山（1992）は「カウンセラーがグループ・アプローチにより、より自由になってみると、カウンセラーの時に述べていたのと同じようなフィードバックが異なる意味合いを持ち、異なるクライアント像を浮かび上がらせることになる。一面鏡で映し出された姿と多面鏡で映し出される姿の違いのように、クライアントがより立体的、現実的なものとなって映し出され、理解されるようになる」と述べている。このようなファシリテーターとしての体験が、個人カウンセリングのカウンセラーとしての自己に与える影響は多大である。

4. グループ体験を通して、自己への気づき、変化が生まれる

4-1. グループメンバー体験を通して

カウンセリングは、カウンセラーという一人の生きた人間が自らの心を道具として、他者を援助する行為である。そのため、カウンセラーが自らを知り、カウンセリングに役立つよう、自らの心を磨くことが要請される。日本ではスーパーヴィジョンや教育分析（教育カウンセリング）として、一対一の関係の中で行われることが少なくないが、一つの方法として、参加者としてグループ・アプローチに参加することも有効である。

集中的グループ経験における個人の気づきや変化に関する報告は多々ある（Rogers、1970、東山、1992、平山、1998、野島、2000など）。上記のRogersや国谷の記述の中には、カウンセラーのスキルトレーニングの要素のみならず、自己への気づきが包含されていた。いや、むしろ、自己への気づきは集中的グループ体験における中核の一つと言える。Rogers（1970）は、様々な形体の集中的グループ経験の共通の糸の中に、「即時的感情の表明」、「自分の情緒、知性、身体よりなる全人をおぼろげに受容する」こと、「防衛的抑圧の減少」、「個人の態度や行動、仕事のやり方、管理上の手続きおよび関係などの変化をあまり恐れなくなる」ことなど、自己への気づきやその変化を挙げている。このような変化・成長がカウンセラーにもたらされるならば、カウンセラーとしての関わりにも、変化が生まれる可能性は非常に高いと言えよう。

4-2. ファシリテーター体験を通して

ファシリテーターとしてグループ・アプローチに参加する中でも、自己に対する気づき、自己の変化、成長はなされる。

野島（2000）は「ファシリテーターは、グループでは2つの立場で参加することが大切である。1つは、カウンセリングにおけるカウンセラーのような『他者を援助する立場』であり、もう1つはクライアントのような『他者から援助される立場』である。カウンセリングではこの2つの立場は固定的であるが、グループではファシリテーターであっても、両方の立場をとる点が特徴的である。ファシリテーターはややもすると、前者のみに傾きがちであるが、後者をも体験することが、自分にとってもグループにとっても有益であると思われる」と述べている。Rogers（1970）は、「私の希望は、促進者であるとともに参加者になっていくことである。これは説明しにくいことで、私があたかも二つの異なった役割を意識的にとるような印象を与えてしまいやすい。もしも、あなたが、正直に自分自身になろうとしている一メンバーを注意深く見るならば、その人はある時には主として他のメンバーを成長する目的で、自分の感情・態度・考えを表明しているのを見るであろう。またある時には、彼が同じ真実さで、成長という賭けへ自らを開くという明確な目的をもって自分の感情や関心事を表明するのを見るであろう。これが私にも当てはまる。ただ、私は自己を賭ける点では二番手で、グループの初期の段階よりも後期になって冒険する

タイプの人間である」と述べている。このように、ファシリテーターは単に、ファシリテーターロールを取るだけに止まらず、メンバーとしてもグループに参加する。それに対して、個人カウンセリングでは、カウンセラーは、カウンセラーとしての役割を固定的に行う傾向が強い。この差は、構造に大きく左右されるもので、どちらかが正しいという種のものではない。グループ・アプローチには複数の参加者、複数のファシリテーターがいるため、ファシリテーターはファシリテーターとメンバーとの両方の役割を取ることが容易になるのである。それが、ファシリテーターがグループの中で、自己自身への気づきや自己の変化・成長を促進する要因となっている。エンカウンター・グループやTグループは、ファシリテーター、メンバーを含めた全参加者の心理的対等性を実現しようとする。そのため、ファシリテーターはファシリテーターでもあり、メンバーでもある一個人としてグループに参加できる。そして、そのグループ体験が自己への気づき、自己の変化・成長を促進する。

ファシリテーターとしてグループに参加する中での自己への気づき、変化に関する報告として、『エンカウンター・グループ』（Rogers、1970）の中に、ファシリテーターであるジェンの自己開示場面がある。村山（1993）は宿泊によるゼミでの、学生のファシリテーターに向けた発言と、ファシリテーターのそれに対する反応を記している。東山（2002）は知的障害児のキャンプやエンカウンター・グループでのファシリテーター体験における自己への気づきを述べている。それは自己の先入観、知的障害児の能力や心に対するイメージの変化であり、逆転移の気づきとその処理に関するものであった。

筆者はコ・ファシリテーターとしての修行時代も含めれば、十数年、ファシリテーターとしてグループ・アプローチに参加してきたことになる。その中で、初期の頃はエンカウンター・グループ（構成的、非構成的）とカウンセリングワークショップのファシリテーター経験が多く、半ばから現在に至ってはTグループと大学の授業などの継続的なグループ・アプローチのファシリテーター経験が多く占めるようになっていく。そのようなファシリテーター経験の中で、自分自身への気づきや自己の変化で意識化できていることをいくつか挙げる。自己肯定感の揺らぎの減少、他者を傷つけるのではないかという恐れに対する過度な怯えの減少、自由に、自然に振舞えることが増えたこと、心理的な問題・課題を抱えたメンバーに対する感覚や援助の仕方の変化、などである。これらのことはグループ経験の中で、気づき、変化したこともあれば、グループ経験の中で再確認したことも含まれる。この変化はもちろんグループ・アプローチによるものだけでなく、年齢、カウンセラー・ファシリテーター経験の積み重ね、生活上の変化など筆者の個人的要因とも関連する。また、目的、内容、方法がやや異なるグループであること、対象者の変化という要因も関連すると思われる。しかし、ある種の変化はファシリテーターとしてグループにいる中で気づいたという実感が確かにある。また、定点測定の定点のような意味

で、日常における変化が、定期的実施しているグループ・アプローチの時に実感されやすいという側面もあると思われる。

5. グループ・アプローチのファシリテーターとして

5-1. グループ・アプローチの適用領域の拡大と適用の意味

今までも、グループ・アプローチは様々な領域、対象者、方法にわたり、開発、実践されてきた。グループ・アプローチには、集団療法や家族療法など心理的な治療を主目的にしたものと、Tグループやエンカウンター・グループのように、主には予防的・開発的意味が大きく、その結果として、治療的な意味も付随するものがある。治療を主目的としたグループの有効性を考察することは意味深いことであるが、筆者は、治療を主目的としたグループ・アプローチに関しては母親ノート法（東山、1984、東山・東山、1992）を用いたグループなどの経験に限られ、Tグループやエンカウンター・グループをより多く経験しているため、本論では、主に後者を中心に記していく。

近年、スクールカウンセリングやカウンセラーによる地域援助や適応指導教室での実践も重視されるようになってきた。このような場では、個人カウンセリングの他に、グループ・アプローチが導入される場合がある。このような場でのグループ・アプローチは、対象者の心理的問題の深さ、大きさ、ストレス耐性など配慮しなければならない点があるが、それらを充分考慮し行なえば有効な方法の一つとなる。

これらの領域においても、心理的な治療を目的としたグループ・アプローチを行いうるし、有効な場合がある。例えば、心理的な問題をもった幼児・児童・生徒の保護者のグループは、保護者自身の心理的安定や心理的成長に寄与することができる。また、問題解決のためのノウハウやスキルを学んでいくために、グループを用いることもできる。母親ノート法では、グループでノートの点検を行なう場合があるが、これは心理的な問題をもった子どもとその保護者とのコミュニケーションを治療的にし、関係を改善するために有効な方法である。また非構成的なグループとして、保護者としての、または、自分の悩みを苦しみを語り合い、お互いにサポートするグループも存在する。これらの実践は、子育て支援に関するカウンセラーの地域援助活動にも十分に応用可能なものであり、今後の展開が期待されよう。また適応指導教室でも、対象者に対する必要な配慮をしたプログラム、実施上の工夫を行った上で、その場の児童・生徒に対してグループ・アプローチ的関わりがなされる機会が増加してもよいのではないかと期待される。そして、そのような実践のケース研究を行なうことで、より適切な実践のために研究が深められ、実践にフィードバックされることを期待したい。

予防的・開発的なグループ・アプローチもまた、学校、地域援助の領域で実施することは可能であり、有効である。例えば、学校教育においては、構成的

エンカウンター・グループやラボラトリーメソッドによる体験学習が近年盛んに実践されるようになり、そのマニュアル本や実践報告が公刊されている（国分、1996、1997、1999、津村・楠本編、2001、2002など）。また、実践の基盤となる理論的裏づけに関しても、多くの著者により記されている（国分、1980、国分編、1992、2000、国分・片野、2001、津村・山口編、1992、津村・楠本編、2001、2002、津村編、2002など）。子育て支援に関するカウンセラーの地域援助活動に関して、残念ながら筆者はまだ十分な実践を行なえていない。生涯学習センターの講座などで、体験的学習を実施し、参加者が体験から学ぶ機会をもつ程度に止まっている。この領域では、さらなる実践と研究が必要であると考える。

5-2. 非構成的なグループ・アプローチのファシリテーター

グループのファシリテーターの訓練は、グループのファシリテーターとしての基本的態度の習得、グループのプロセスに気づき、介入できるスキルの養成が主となる。Tグループやエンカウンター・グループなど様々な非構成的なグループ・アプローチは共通の基盤を持ちつつも、強調点の差異もまた当然有する（中村、1998など）。コミュニケーションのスキルに関しては、2章で述べたので、主に、ファシリテーターの基本的態度、姿勢に関して、エンカウンター・グループとTグループを中心に述べる。

伊藤（2002）は、パーソンセンタード・グループアプローチの基本的仮説として、「(1)人間は、全体と自己実現へと向かう傾向があり、メンバーとグループはファシリテーターの最小限の援助で、自分自身、それ自体の方向を見出すことができる。すなわちメンバーとグループの資質・能力に基本的な信頼が置かれている。(2)技法よりもファシリテーターの特質・態度が強調される。『どうするか (a way of doing)』よりも『どうあるか (a way of being)』が重要である」としている。そして成長・発展を促進させる条件として、ロジャーズの3つの態度条件と、ロジャーズの晩年の考えとして「存在（プレゼンス）あるいは直観（関係のなかに全くの存在として居て、自分のなかの超越的な核心に接して、直観的に反応すること）」を挙げている。また、パーソンセンタード・グループアプローチに特徴的なグループの技法に関して、「技法よりもファシリテーターの態度が強調される。構造化された、あるいは計画された技法は、ほとんど用いられない。基本的な技法は、積極的傾聴、感情の反射、明確化、支持、メンバーのために“そこにもともに居ること”」を挙げている。星野（1992）は、星野（1990）のTグループトレーナー（ファシリテーター）としての、「ともにあること（WITH-ness）」を発展的に展開し、教師と学生との関係における「ともにあること」の要素として、人間性（being fully human）、現

実性 (reality)、相互関係性 (being interactive)、開放性 (openness)、感受性 (sensitivity)、親密性 (intimacy)、楽天性 (being optimistic) を挙げ、教師が学生の前で、いつも「ほんもの」(authentic) であることの重要性を説いている。このように、現在では、エンカウンター・グループのファシリテーターも、Tグループのトレーナー (ファシリテーター) も、その基本的な態度・姿勢は共通部分が多くなってきている。それは、例えば、『ヒューマニスティック・グループ・アプローチ』(伊藤、2002) における「パーソンセンタード・グループアプローチ」(伊藤、2002) と「Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ」(津村、2002)を比較参照することにより、その異同を確認することができる。

ここでは、この両方のアプローチが共通性を多くもつようになったことを前提にした上で、相違点に関して、筆者の経験から印象的な点に限り述べることにする。

第一に、エンカウンター・グループの方がどちらかといえば、心理療法的であり、Tグループは心理教育的であると言えよう。これにはファシリテーターやメンバーの構成が一つには関係してくるだろう。日本では、エンカウンター・グループのファシリテーターは個人カウンセリングをも行なうカウンセラーが担当することが、Tグループに比して多い。また、メンバーに個人カウンセリングを受けているクライアントが参加することの比率に関しても、同様である。これが必然的に、エンカウンター・グループが心理療法的な雰囲気をかもし出し、その内容においても、個人の心理的問題・課題の表明やそこへの関わりが多くなる一因となっていると考える。理論的な背景の違いもある。エンカウンター・グループはカウンセラーであるロジャーズが創始し、そこから発展していった。Tグループはグループダイナミックスの研究者であるレビンが創始に深く関係している。それゆえ、Tグループでは、「体験学習の循環過程」や「コンテンツとプロセス」という学習に関する理論 (津村・山口編、1992を参照) を重視し、その一つの表れとしてTグループにおける気づき、学びの「ふりかえり」を大切にする。集中的なグループの運営において、終盤に「ふりかえり」の時間を長くとることが多い (津村、2002を参照)。

第二に、Tグループのファシリテーターは、「いま・ここ」でのコミュニケーションやグループプロセスに働きかけたり、その気づきを促進する機会が多い。例えば、エンカウンター・グループでは、あるメンバーが「あのとき・あそこ」での経験や思いの自己開示を長い時間続け、それを他のメンバーが聴き、見守るというセッションも少なくないが、Tグループではこのような場面はいたって少ない。それは、Tグループのファシリテーターやメンバーがその個人に、もっと早い段階でなんらかの働きかけを行なうためである。このような場合のTグループのファシリテーターの介入としては、それを聴いているグループメンバーのプロセスに光を当て、フィードバックを促す場合や自己開示をしている人が、今、それを伝えたい、話したい相手がこのメンバーの中にいるのかを

尋ね、いればその人に話してみることを促すようなことが考えられる。この一例からもわかるように、Tグループの方が、エンカウンター・グループに比べ、「いま・ここ」の人間関係上の事柄（プロセス）に焦点を当てようとする傾向が強い。「いま・ここ」での自分達のコミュニケーションやグループのありように目を向け、そこから、個人やコミュニケーションやグループのプロセスに関して、体験から学ぶことを意図した介入もTグループでは比較的多く行なわれる。

エンカウンター・グループとTグループとの異同について、その一部を記したが、ここで、グループにおけるファシリテーターの位置、役割について、一つのモデルを使って考えていきたい。ただ、恥ずかしながら、筆者はZinker(1977)の原典にあたっていないため、筆者の理解不足や誤解があれば、ご指摘、ご教示いただきたいことを添える。

木村(2002)によると、Zinker(1977)はクリーブランド方式のグループとロジャーズやパールズのグループをコミュニケーションの方式やリーダーの側面から比較し、次のように述べている(図1)。

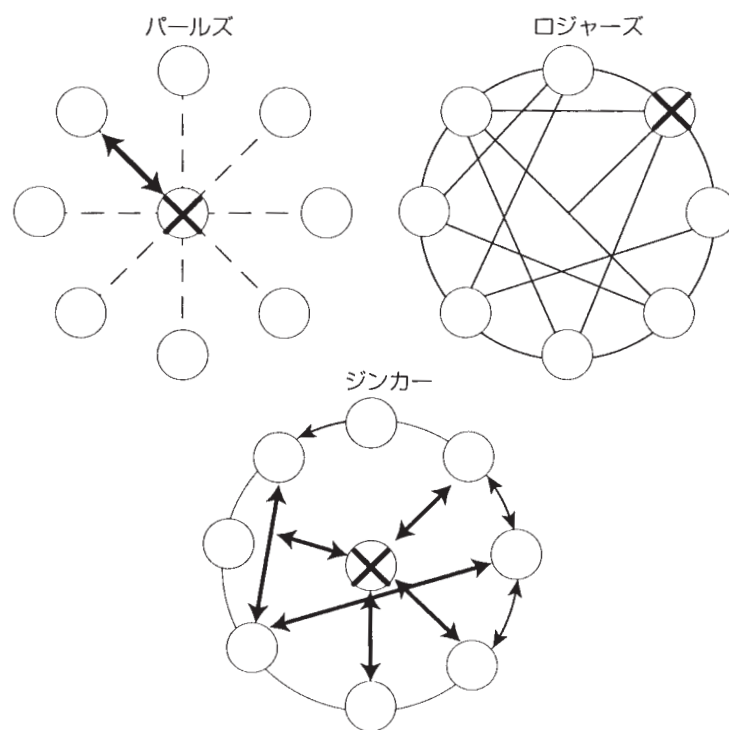


図1 グループの構造図 (Zinker, 1977)

「ロジャーズのグループではセラピストは、パワーをグループとそのプロセスに与え、メンバーの1人、非権威的な促進者であろうとする。それと対照的に、パールズ（そしてシムキン）のグループは、中心にリーダーと1人のメンバーが一時的に関係を結び、他のメンバーは相互につながりのない観客として2人の周囲にいる。これをかれ（筆者注：Zinkerを指す）は、回らない『壊れた荷馬車の輪』に喩えた。このシステムでは、メンバーの力がグループ全体の創造的過程に活かされず、すべての仕事はリーダーが引き受け、グループがリーダーを支えたり、状況に対する責任をとることが許されないために失うも

のが大きい。(中略) クリーブランドのグループでは、グループを現実の社会的環境の縮図にすることで、メンバーがこの社会の現実のなかにある自己を発見し理解することや、他者の行動を変える力を比較的安全な実験状況で教える。リーダーは、ロジャーズの場合とは違って権威であり、力や存在は感じられるが、中心として能動的であることとメンバーの1人であることの間を流動的に動く。かれは、これを『ロジャーズの体験的アプローチの純粹さと、シムキンの明確に構造化されたアプローチとの統合』とした」(木村、2002)と記されている。

これは、ゲシュタルト療法に関する考察、モデルである。もちろん、グループ・アプローチはその目的、構造などの要因により、ファシリテーションのあり方は異なる。しかし、この比較は、非構成的なグループに関して考察する際にも、援用できるだけの汎用性をもったモデルでもある。確かに、Tグループやエンカウンター・グループでファシリテーターが、パウルズ的なモデルの関わりをすることはその構造上、少ない。しかし、そのような動きや状況が全くないわけではないと、筆者は考える。消極的、否定的ニュアンスをこめた状況で言えば、グループワークの初期の段階で、ファシリテーターがメンバーの場つなぎ的な話や「あの時、あそこで」の話題に、積極的には関わらない状況がある。そのような状況においては、隠れたアジェンダとして、グループメンバーの関心がファシリテーターに集まる場合がありうる。より積極的な意味においては、グループの初期の段階で、メンバーが防衛的で、グループプロセスがほとんど展開しない時、ファシリテーターが積極的に、各メンバーに関わることにより、グループプロセスが展開、促進されるような状況がありうる。また、グループの危機的状況をファシリテーターが中心となり、強い介入を持って、グループのそれぞれのメンバーに関わる状況が考えうる。例えば、あるメンバーが、グループに対して否定的、拒否的、攻撃的な言動を行い、他のメンバーの動揺が激しく、メンバー自身ではそれを収拾できないような場合に、ファシリテーターが介入するような場面である。それぞれのメンバーに、今の言動をどう受け止め、どのような気持ち、考えをもっているのか、ファシリテーターが中心となってその表明を促進することができるとすれば、そのような関わりは、グループに建設的、有効に働くであろう。また、あるメンバーの深い自己開示がなされたが、メンバーがそれへの適切な反応が行えないような状況において、ファシリテーターが自己開示したメンバーを受け止め、支えるとともに、他のメンバーの反応を促進するようなファシリテーションを行う場合でも、このモデルのようなファシリテーターの位置、動きが想定されうる。

クリーブランド方式のグループモデルは、他の二つのモデルを統合しようとしたものであり、統合度の高いものと考えられるが、このモデルが非構成的なグループ・アプローチのファシリテーションをすべて説明しつくしているとは言えないと、筆者は考える。それは第一に、本質的なことではないが、この図

は非常に印象が強く、図だけを見、「中心として能動的であることとメンバーの1人であることの間を流動的に動く」との説明を見落とすならば、ファシリテーターは、いつもグループの中心にいるような錯覚に陥る危惧がある。そのような理解は正しくないと思われる。第二に、非構成的なグループの場合、このモデルをも越えた動きがあるからである。それは、例えば、ある場面では、クリーブランド方式のグループモデルの中心にいる人物が、ファシリテーターではなく、あるメンバーであるということが起こる。ファシリテーターがロジャーズのモデルのようなファシリテーターとメンバーの対等・平等な関係性ではなく、ある時には、あるメンバーが権威、パワーを持ち、グループの中心に位置することもあり、それが有効かつ自然であることも実際にはある。ロジャーズやクリーブランド方式のグループのモデルがそれを全く包含していないとも考えがたいが、その点を明確にしておく必要性を感じるため、ここでは敢えて上のように、記すことにする。

上記のような筆者の意図、危惧の上で、やや断定的に言うならば、非構成的なグループのファシリテーションでは、ここに示された三つのモデルのある一つに基づけばよいというものではなく、状況に合わせ、その間を柔軟に、流動的に、実現できることが必要であろう。このような柔軟性、流動性を、ファシリテーターが実現するためには、一つには、ファシリテーターの権威、リーダーシップに関する考え、気持ちが関係するだろう。ファシリテーターが権威、リーダーシップに関して、自由になっている必要がある。それは権威、リーダーシップを用いないことでも、回避することでも、批判することでもなく、ファシリテーターもメンバーも権威、リーダーシップを分有、共有し、適宜、適切な人物がそれを担うことを心から承認できるか、そして、実行できるかということである。権威、リーダーシップが固定化しなければ、ファシリテーター、メンバーも含めた全員が、各自の能力、知識、感受性などの個性を活かし、グループをファシリテイトすることは不自然ではなく、グループのプロセスとしては高度にリーダーシップが分有された状況と言ってよい。上記のような権威やリーダーシップが分有された状況に到れば、ファシリテーターはファシリテーターロールに囚われずに、まさに一個人としてグループに存在することができる。

ただし、それに到る過程においては、ファシリテーターのファシリテーション能力の高さが必要となる。ファシリテーションのスキルに関してはそれを詳細に記した他書があるので、それを参照されたい（Rogers、1970、村山、1977、野島、1999、野島、2000など）。例えば、野島（2000）は、2つのファシリテーション機能として、以下の2点を挙げている。「メンバーなりグループにとって意味があると思われるものが出始めた時、取り上げ伸ばすこと、メンバーなりのグループをある段階からもう少し上の段階へと促進するという意味での『活性化（activate）』である。もう1つは、グループからメンバーが脱落するの

を防いだり、メンバーがその場に安心しておられるようにするという意味での『サポート (support)』である」。野島 (1999) は、グループの発展段階におけるファシリテーション技法を、(1) 導入段階、(2) 展開段階、(3) 終結段階それぞれに、1) グループの安全・信頼の雰囲気形成のための技法、2) 相互作用の活性化のための技法、3) ファシリテーションシップの共有化のための技法、4) 個人の自己理解の援助のための技法、5) グループからの脱落・心理的損傷の防止のための技法を、詳述している。このような記述は、自分のファシリテーションをふりかえり、自分のファシリテーションの特徴や改善点を発見する上での、よい指針になる。

5-3. 構成的なグループ・アプローチのファシリテーター

スクールカウンセラーの中学校への配置が全国的に進んでいる。スクールカウンセラーの業務として、個人カウンセリングはそのもっとも重要な部分であるが、これからは予防的・開発的なグループ・アプローチもまた、スクールカウンセラー自身が、または教師との共同で実施することは可能であり、有効であろう。その他の領域でも、グループ・アプローチ的实践が求められることもあろう。

構成的なグループには、様々なグループが存在する。ラボラトリーメソッドによる体験学習で実習を用いるグループ、構成的エンカウンター・グループはその代表的なものである。その中でも、また、それ以外にも、イメージや夢など特定の素材を用いたグループ、フォーカシング、サイコドラマ、ゲシュタルト療法、交流分析など特定の方法を用いるグループ・アプローチがある。イメージや夢など特別な素材を使う場合も、フォーカシング、サイコドラマ、ゲシュタルト療法、交流分析など特定の方法を用いる場合も、その素材、方法に関する理論的、体験的学習は必要であり、それぞれの各論を極めていくことが要求される。そのすべてを網羅することは、筆者の力を越える。本節では、主に、ラボラトリーメソッドによる体験学習、構成的エンカウンター・グループに関するファシリテーションについて述べることにする。

構成的なグループ・アプローチにおいては、そのプログラムが参加者の学習に与える影響は多大である。参加者のニーズに適合したねらい、内容、方法を企画・立案することが重要になる。ふりかえり、わかちあいは学習に大きなウェイトをもっている。ふりかえり、わかちあいにおいて、なにを、どのように、誰と行うのかは企画・立案の上で十分に練っておく必要がある。構成的なグループ・アプローチにおいて、プログラムの企画・立案能力は、そのグループ・アプローチのファシリテーターの重要な能力の一部である。この能力に関する体験的な訓練は、実際に企画・立案から実施までを行い、そのクリティックを行

うファシリテーター・トレーニングや授業、研修の実施とそのふりかえりからおこなわれることが多い。柳原他（1976）は、「研修の立案・実施・評価についての指針」として、1）事前の計画、2）データの収集、参加者の欲求に関して、3）データの分析と目的の設定、4）計画の立案、5）計画の実施、6）計画とその実施についての評価、7）介入、に関して詳しく記述しているので、参照していただきたい。筆者なりに、乱暴にも一口に言うならば、ねらい－実習内容・方法－ふりかえり・わかちあいが一体となって、総合的に企画・立案されることが重要である。つまり、学習者のニーズ、状況とファシリテーターが学習者に学んでほしいことを総合的に考え、ねらいを立てる。ねらいが実現するために有効と考える実習内容・方法を選択する。ふりかえり用紙の項目が、ねらいと実習内容を反映したものにする。わかちあいのメンバー構成、方法も工夫する。以上の過程がトータルに構成されることが必要である。実施後、参加者のデータやファシリテーターの感想を基に、プログラム自体をふりかえるスタッフミーティングを行なうことで、その評価を行なうことができる。

構成的なグループのファシリテーションに関して記す。柳原他（1976）は、「介入のための指針」として、以下のものを挙げている。ファシリテーターの役割は、「基本的には学習を促進することである。彼は目標に向かっているグループを支持したり、はげましたりして貢献するのである」。ファシリテーターの介入は「グループの目標を達成することを助けるという観点からなされる行動であり、提案、示唆である」。例えば、ファシリテーターは「グループの中で課題に関連して、何が起きているかと質問を提起する」としている。そして以下の項目を挙げている。「グループメンバーのそれぞれの見方をチェックする、フィードバックを求める、助けになるような行動を指摘する、感情の表現を求めたり、又提供する、目的に向かうために、グループにとって支障となったもの、助けになったものを観察し、それを提供する、創造的、生産的な働きを促進できるかもしれない手段を示唆する、何が起こったか、何をしたか、といった行動に焦点をしぼる、メンバー同士のコミュニケーションがうまく行くよう助ける、体験を通して学ぶ姿勢を示す、適当な理論的な資料を用意する、種々なリソースを用意し、又示唆する」。また、ファシリテーターのさけるべきこととして、「評価的な言葉や態度、固執すること（手順などに）、誘導尋問すること、他者の行動についての主観的な解釈、依存を強めること、グループを迷わせること」とある。この指針により、ファシリテーターは自己のファシリテーションのガイドを得ることができる。ただ、実際には、状況に応じて、また、ファシリテーター各人の特性として、これらの項目に関する強調の差異は存在する。

構成的グループ・アプローチにおけるファシリテーションを前述のZinker（1977）のモデルを参照しつつ、考えたい。構成的なグループ・アプローチの場合、Zinker（1977）の3つのモデルに加え、さらに異なったモデルが必要になる。

ファシリテーターが、グループの外にいる場合、中に入る場合、その両者を適宜、流動的に行う場合がありうる。つまり、グループの外にいて、グループ全体に働きかけることもある (a)。また、小グループ間の関係にかかわることもある (b)。ある特定の小グループに関わる場合 (c)、小グループ内のコミュニケーションに関わる場合 (d)、ある特定の個人に関わる場合 (e) がありうる。そのすべてを包含したモデル、視点、ファシリテーションが必要となる。(図2)

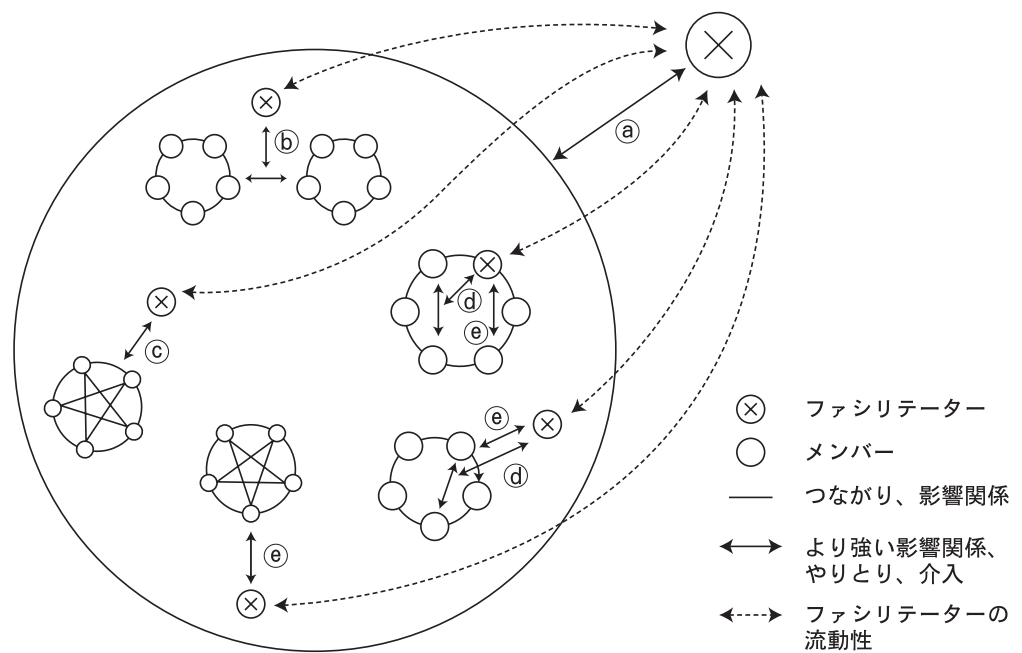


図2 構成的グループ・アプローチの構造図 (Zinker, 1977を参考に)

構成的グループ・アプローチの場合、非構成のそれらに比べ、ファシリテーターは参加者グループの外にいて、その全体にインストラクションしたり、プログラム進行を行ったり、全体にフィードバックするなど、グループ全体に介入する機会が多くなる。グループ全体を見守り、その時間と場所が安全で、学習に寄与できる時空間になるための場作りをすることが求められる。そして、参加者の状況を見て、それに適したプログラムを進行していく。必要であれば、プログラムの変更を行ったり、時間配分を変えたりする場合もおこる。また、全体に対して、ファシリテーターとして気づいたこと、感じたことをフィードバックする場合もある。しかし、いつもグループの外にいるわけではない。小グループ間のプロセスをとりあげたり、ある小グループに関わる必要を感じ、そこに介入する場合もある。ファシリテーターが参加者グループの中に入っていき動きである。その介入は、その小グループのグループプロセスに働きかける場合もあれば、ある特定の個人間のコミュニケーションに、また、ある時は特定の個人に働きかける場合もあるのである。例えば、「あのグループに随分影響されているように見えますが、それは?」、「いま意識が他のグループに向

いているように見えますが、グループの中のことは見えていますか?」「いま、このグループの中で、対人関係上のどんなことが起こっていますか?」「お互いが大切にできていますか?」「お互いが納得できる活動や話し合いができていますか?」「発言はかたよっていませんか?」「お互いが十分に話し、聴きあえていますか?」「あなたの言動が他の人にどんな影響を与えているか、気づいていますか?」「今のあなたのお気持ちは?」などの介入が行なわれる場合がある。

上記のような、グループに関する介入は参加者の状況を適切に理解し、自分の介入の意図を自分の中で明確にし、介入の影響を考え、タイミングを計り、どのような言動をするか吟味し、実行するというような複雑な過程を含んでいる。このようなファシリテーションを一朝一夕に身につけることはできない。現実にはファシリテーターとしての体験の実際から学ぶことが多い。コ・ファシリテーターの動きから、そのノウハウを学んだり、自分のファシリテーションの特徴を知るということもある。また、自分が行なった介入のメンバーに対する影響、効果から学ぶこともある。自分の介入に関して、コ・ファシリテーターやメンバーからフィードバックしてもらうこともできる。また、スタッフミーティングや研究会で、他者からのフィードバックをもらうこともできる。このようにして、ファシリテーターとして一步一步成長していく。

6. 引用文献

- Gibb, J. (1970) : The Effect of Human Relations Training, in A.E. Bergin and S.L. Garfield, eds., Handbook of Psychotherapy and Behavior Change (New York: John Wiley & Sons), chap. 22, pp. 2114-76.
- 東山紘久 (1984) : 母親と教師がなおす登校拒否 — 母親ノート法のすすめ —. 創元社.
- 東山紘久 (1986) : カウンセラーへの道 — 訓練の実際 —. 創元社.
- 東山紘久 (1992) : 愛・孤独・出会い — エンカウンター・グループと集団技法 —. 福村出版.
- 東山紘久 (1993) : 夢分析初歩. ミネルヴァ書房.
- 東山紘久 (1994) : 箱庭療法の世界. 誠信書房.
- 東山紘久 (2002) : 心理療法と臨床心理行為. 創元社.
- 東山紘久・東山弘子 (1992) : 子育て — 母親ノート法のすすめ —. 創元社.
- 東山紘久監修・梶谷健二・藤田裕司・西井克泰・川原稔久編 (2002) : 体験から学ぶ心理療法の本質 — 臨床における理論・技・芸術 —. 創元社.
- 平山栄治 (1998) : エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程. 風間書房.
- 星野欣生 (1990) : トレーナーになること. 南山短期大学人間関係研究センター

- 紀要人間関係.7. 南山短期大学人間関係研究センター.
- 星野欣生 (1992) : ともにあること (WITH-ness) .津村俊充・山口真人編.人間関係トレーニングー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.
- 伊藤義美 (2002) : パーソンセンタード・グループ・アプローチ. 伊藤義美編. ヒューマニスティック・グループ・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 河合俊雄 (1990) : スイスの心理療法.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- 木村易 (2002) : ゲシュタルト・グループ・アプローチ. 伊藤義美編.ヒューマニスティック・グループ・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 国分康孝編 (1992) : 構成的グループエンカウンター. 誠信書房.
- 国分康孝監修 (1996、1997、1999) : エンカウンターで学級が変わる 小学校編・中学校編part 1～3. 図書文化.
- 国分康孝編 (2000) : 続構成的グループエンカウンター. 誠信書房.
- 国分康孝・片野智治 (2001) : 構成的グループエンカウンターの原理と進め方ーリーダーのためのガイドー. 誠信書房.
- 国谷誠朗 (1990) : ゲシュタルト療法・交流分析.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- 中村和彦 (1998) : 非構成的なグループ・アプローチの歴史的・理論的背景に関する検討. 南山短期大学人間関係研究センター紀要人間関係.15. 南山短期大学人間関係研究センター.
- 野島一彦 (1990) : グループ・アプローチ.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13. .金子書房.
- 野島一彦 (1999) : ファシリテーション技法の体系化.伊藤義美、増田實、野島一彦編.パーソンセンタード・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 野島一彦 (2000) : エンカウンター・グループのファシリテーション.ナカニシヤ出版.
- 村山正治 (1977) : エンカウンターグループ.福村出版.
- 村山正治 (1993) : エンカウンターグループとコミュニティーパーソンセンタードアプローチの展開ー.ナカニシヤ出版.
- 小川捷之 (1990) : 心理臨床家とはー心理臨床家の領域・業務・専門性ー.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- 小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編 (1990) : 臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- Rogers,C. (1970) : Carl Rogers on Encounter Groups.Harper & Row. 畠瀬稔・畠瀬直子訳.1973. エンカウンター・グループー人間信頼の原点ー. 創元社.

- 津村俊充 (2002) : Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ.伊藤義美編.ヒューマニスティック・グループ・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 津村俊充編 (2002) : 子どもの対人関係能力を育てる ―子どもの心と体をひらく知識と技法―.教職研修総合特集.151.教育開発研究所.
- 津村俊充・楠本和彦編 (2001、2002) : 体験学習実践研究 1、2 .体験学習研究会.
- 津村俊充・山口真人編 (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.
- 柳原光・吉村庄司・中堀仁四郎・R.A.メリット・W.エルダー (1976) : Creative O.D. ―人間のための組織開発シリーズvol I ―.行動科学実践研究会.
- Zinker,J.(1977) : Creative Process in Gestalt Therapy.New York:Random House.