

保育者として自己覚知の必要性 ～ グループワーカーとしての保育者像 ～

犬 飼 己紀子 市 東 賢 二 鈴 木 かなえ
Inukai Mikiko Shito Kenji Suzuki Kanae

キーワード：保育者養成・グループワーク・自己覚知

第 1 章 保育者養成における新たな課題

1. 保育者に求められる多様な人間関係

平成 15 年それまで任用資格であった保育士資格（児童福祉法令第 13 条）が法定化され、保育士は国家資格として『専門的知識および技能を持って、児童の保育および児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者をいう』（児童福祉法第 18 条 4）と示された。これによって保育士の業務とは、子どもに対する「保育」と「児童の保護者に対する保育に関する指導」であり、保護者と子どもに対し保育に関する援助を行う専門職として規定されたこととなる。保育士として保育に関する専門的知識・技術を背景とし、保護者に対し子どもの保育のあり方に関する相談・指導・助言もその職務として求められることとなったわけである。

具体的な保育の場では、保育士集団が共通の認識を持ち、連携のとれた機能集団として保育の知識・技術を通じ個々の役割を果たすことが、子どもにとっての人的環境として重要な基盤である。加えて保育者が保育に関する専門的知識・技術を背景として保護者の個別の状況に対応し、受容的・共感的態度で向き合い関わるとともに、必要な情報提供・アドバイス・支持・承認など社会福祉援助の知識・技術を修得することが必要とされる。この改革を機に保育士養成の課程においては平成 14 年度から「社会福祉援助技術」「家族援助論」の科目が新たに加わり、保育における支援姿勢の必要性を明確にしている。

情報化社会にあってこれらの改革は保護者の保育ニーズを開放に向かわせ、質・量ともに受け入れ側の準備態勢が追いつかぬほどに個別化・多様化し、保育業務を複雑なものにしている。このような中で進められる「長時間保育・休日保育・統合保育・1 日預かり保育」など保育形態の多様化は、保育者の役割、職務内容・分担など多岐なものとし、保育所で 1 日の生活をする一人の子どもについての連絡体系ひとつをとってみても、保護者・職員間・そして又保護者へとその連携は複雑さを増している。保育者として子ども・保護者に向きあう専門的な力量はもとより、同時に組織内における保育者集団の一員としてそこでの人間関係も、多様な勤務形態や時々の状況に照準を合わせ、関係を構築していく能力が求められる。つまり専門職として

の養護・教育技能に加え、それを円滑な人間関係の中で豊かに展開し、さらに維持・安定させ、必要な改善に対しては自らが行動を起こし問題解決に立ち向う姿勢など、組織において自己の持つ機能を十二分に発揮する力が求められるといえよう。

保育者養成校で学び、優秀な成績を収め高い保育技術・理論を持ってしても、日々向き合う子ども・保護者また保育スタッフとの親密な信頼関係を築く事ができなければ、保育士として豊かな保育環境を創造する実践はできない。安定した養護と教育の効果を追い求めその手段・方法論を研究し成果を上げるには、並行してそこにいたる過程に目を向け、人と向き合う「自己」に気づく必要がある。なぜならば保育という行為を通じて子ども・保護者に向き合うことは、自分自身の身体を媒介として表出されるものに他ならないからである。子どもの育つ過程において欠かすことの出来ないもう一つの重要な環境として集団保育があげられる。保育者として一人ひとりの子どもの成長のために集団内で起こる相互作用に気づき子どもを見取り、育てる役割であるグループワーカーの技術を持つことは重要な要素であると考えられる。

本研究は保育者をグループワーカーとして捉え、その養成課程において学生のグループワーカーとしての人間関係スキルの向上を目的とするものである。保育現場において「集団の力を活用し、個人の成長に効果的」な集団づくりを目指すための“グループワーカー”としての保育者像に焦点をあてたい。保育者を目指す学生に向け、人との間に生まれる相互作用とその重要性に気づかせると共に、グループワークに参加することを通じて、自己への気づきと自己開示の必要性を学ぶ意義について検証したい。

2. 保育者としての自己受容の意味

今日、大学で学ぶ学生の生まれ育ってきた社会を考えてみよう。少子化の兆しが叫ばれる中、核家族化・地域社会連携の希薄化、家庭における育児形態の変化などは、生活空間における子育て（自分が育つ）の過程における人と関わる体験の中・深み共に貧弱さを進展させてきたといえよう。生育過程における人と交わる体験の貧しさは、対人関係における緊張やストレスを引き起こす要因となっている。大学で学ぶ専門知識・保育技術が保育の場で実を結ぶには、自己の保育観に基づく実践が必要である。失敗を含めた様々な体験を重ね、試行錯誤する中で自己の保育観が醸成されていくのではないだろうか。保育士養成において重要な体験的学習の場「実習」を前に学生が抱える感情は「子どもたちに受け入れてもらえるか不安・上手くコミュニケーションが取れるか不安・上手く〇〇が出来るか不安」など、人と向き合ったとき自分の内面に起こる緊張を多くの学生が上げている。保育者を目指す学生に、まず「素材としての自分」が保育環境として重要な意味を持つものであるという自覚を促したい。保育活動における援助者としての自分が子どもに向けてとった行動、ことばかけ、反応などを意識化し、自分に対する気づきを深めることからスタートする姿勢が必要である。具体的には、自分の中に湧き上がってくる感情の内、喜びや安らぎなど表明しやすい感情ばかりでなく、怒りや嫌悪などといったいつもは押さえ込んでしまう感情もしっかりと自分の感情として感じ取ることが大切である。自分自身をありのままに受容していると見せかけて、実際には押さえ込みたい感情との

葛藤や、抑え込みたい感情が表出した場合に起こるであろう他者との摩擦を避けていても、それは相手に伝わってしまう。自分の中に沸き上がってくる、いずれの感情も全て認め意識するからこそ、自分をコントロールし保育者としての専門知識を生かした指導・援助に向かうことが出来るようになる。専門職に就き自分の身体を保育活動に効果的に生かすための一歩として、学生にはまず自分自身に気づきそれをありのままに受容する体験を受け止めてほしい。

3. 「体験学習」と自己表現・自己覚知

筆者は、レクリエーション研究をすすめる中で、「遊び（活動）」には、対人関係を学ぶ豊かな素材が含まれていると感じている。保育現場で有効に生きるレクリエーション支援技術を活用し、保育者がグループワーカーとして保育集団という枠組みの中で関係を見取り、活動の実践を進める。活動の中で支援・指導者として、グループ内に発生する相互作用に気づく体験を様々な形で重ね、活動の振り返りをする事は、保育者自身の対人関係能力のスキルアップに繋がると考える。筆者はグループによる個人の効果的な成長をはかるためのトレーニング・プログラム「グループワーク・トレーニング」(GWT)を、対人援助技術のスキルアップに向けた学習方法として保育士養成における実技・演習系授業にその手法を積極的に取り込んできた。

「体験学習」ではその学習を進める過程で見える他者の心や身体の動き、又自分の周りで起こっている様々なことへの気づきに光が当てられる。その場でなにが起こっていたか、そして、それはなぜ起きたのかを考えることで、自分に気づき他者そして集団にも気づく。この体験と振り返りを繰り返す中で気づくことを、日常の行動に生かし個人の変容を促そうとするものである。

学生には、グループワークに参加することによって自分自身の体験を振り返り、思い起こすことによって、そこで起こっていた相互作用・関係性の気づき学習への働きかけをしたい。体験から得た気づきを「日常化の応用」へと意識づけ、新たな体験に支えられた行動変容へのステップとしていくことをねらいたい。

第2章

1. グループワークの歴史

一般的に社会福祉学的な領域におけるグループワークは社会改良運動の中、YMCAの活動やトインビー・ホールやハル・ハウスでのセツルメント活動にその歴史的端緒を見出す。セツルメント活動とは、イギリスのバーネット牧師が1873年に自らの担当教区であったイースト・エンドの住人たちの生活状況の改善のために始めた活動がきっかけであるとされている。セツルメント活動はスラム地区に知識人たちが住み込み、一緒に生活することを通して住人たちの生活改善を目指すということが、主な目的とされる。そうした活動の基盤は集団による相互のかかわりを通じて個人の成長や発達、社会的な機能や能力を高めることにある。こうしたセツルメント活動はその後の社会福祉実践の基盤を形成していく。そして、合衆国では、そうした活動に加え、レクリエーション施設、成人教育運動、野外活動などを通して小集団活動が発展

していった。この時期の小集団活動が焦点化していたことは、小集団活動に参加することによって、個人や社会を変化させることであった。

そうした後、1930年代にG.E.メイヨーらによるホーソーン実験によってインフォーマルグループの重要性が再発見されるにいたり、ソシオメトリーのJ.L.モレノやグループダイナミクスのK.レヴィンらの研究が注目されるようになった。こうしたことによってグループワーカーが、グループワークにおける実践過程の利用者の性格や行動理解の必要性を認め始めた。このことから社会改良への働きかけとともにグループにおける人間関係の重要性やグループプロセスの重要性への視点をもたれるようになった。

グループワーカーが専門職化したのは第二次世界大戦の影響が大きい。レクリエーション活動は将兵やその家族への効果的援助となり、グループワーカーが障害のある将兵らの治療的なプログラムに効果的に参加することによって、後の治療的グループワークの布石ともなった。

日本においても戦後の民主主義社会建設期において青少年団体活動や文化活動においてグループワークが導入され、社会福祉学の領域においても社会福祉従事者の講習会や研修会で紹介されるようになる。1960年代後半から合衆国の代表的なグループワークの専門書の翻訳が出版されるようになる。1970年代後半には多くの大学でも方法論(ケースワーク、グループワーク、コミュニティオーガニゼーション)の統合化とともにカリキュラム内容の検討が行われるようになった。

1960年代中ごろよりグループワークにはいくつかの形態があり、唯一の形態があるわけではないとの認識の基、相互作用媒介アプローチ・社会的諸目標アプローチ・発達のアプローチ・予防的・リハビリテーション的アプローチなど、それぞれ社会化・治療・民主社会維持といったテーマを持つものとして発展してきた。相互作用媒介アプローチ・社会的諸目標アプローチ・発達のアプローチでは、人々が自己確知、自己活性化、及び自己評価のために自分の可能性を実感することのできる媒体として「グループ」を捉え、メンバーの力量を軸に置くことでメンバー自身の人生の諸状況・ストレス・及び困難な発達段階に直面することを可能にするものである。

2. グループワークの定義

日本での代表的なグループワークの定義をいくつか上げるとすると「グループワーカーは各種のグループを援助して、グループ相互作用とプログラム活動によって、個人の成長と望ましい社会的諸目標が達成できるように努める」(AAGW〈全米ソーシャルワーカー協会〉「グループワーカーの機能に関する定義」1949採択)、「ソーシャル・グループ・ワークは一つの方法であり、それによって社会事業団体内のグループに属する各人が、プログラム活動に於ける彼らの相互作用を指導するワーカーによって助けられ、もって、個人、グループ及び地域社会の成長と発展を図らんとするものである」(H.トレッカー 1957 p.3)、「ソーシャル・グループ・ワークとは、ソーシャルワークのひとつの方法であり、意図的なグループ経験を通じて、個人の社会的に機能する力を高め、また個人、集団、地域社会の諸問題に、より効果的に対処しう

るよう、人々を援助するものである」(G. コノプカ 1967 p.27) などが挙げられるだろう。

現在のグループワークとは、その定義として例えば R.W. トーズランドと R.F. ライバスによる「治療を伴う目標志向的な治療グループと、社会・心理的ニーズとそのニーズの充足に向けての課題を達成することを目指した課題グループ。これらのグループ活動では、グループ一人ひとりのメンバーと、サービス提供システムとしてのグループ全体に焦点が当てられている」(ロナルド・W・トーズランド/ロバート・F・ライバス 2003 p.16) といったものがある。この中で彼等は小集団の定義を「メンバーとして自分たちを同一化し、相互に作用し合い、そして言語的、非言語的コミュニケーション課程を通して、メンバー間で自分たちの考えと感情を交換し合えるようなメンバーの活動」(同上 p.16) としている。さらに「グループは空虚に存在しているものではない」(同上 p.17) としながら、「グループは、グループの目的、その目的を正当化したり、グループに影響を与えている地域との関係や現存するサービス提供体制との関係のうえで存在している」と定義付けている。

3-1. グループワーク・トレーニング

グループワーク・トレーニング(以下GWT)という呼び方は、1967年故坂野公信氏を中心としたレクリエーション関係者5名が共同執筆した『グループワーク・トレーニング』の発刊にあたって命名された。立教大学キリスト教教育研究所のヒューマン・リレーション・クラブや、YMCA 指導性開発委員会のリーダー・トレーニングで学んだ考え方や技法を中心に、レクリエーション活動の技法を組み込んでまとめたものである。

GWTは、次にあげる3つの特徴を持ち、プログラムを進める中で自分に気づき、他者に気づき、グループの状況に気づき、グループの構成員として適切で効果的に行動するためのスキルを磨くことによって『やる気・課題達成能力・対人関係能力』を高めていく教育技法のひとつである。

3-2. GWTの特徴

1) グループの力を活用する

GWTはグループ(小集団)を活用し、人間が持つ所属欲求(存在感確認)を満たし、自分の持ち味を磨いていく。人間は生まれてすぐに家族というグループに所属し、以後様々なグループを渡り歩いて生きていく。グループ内で楽しく輝いて生きる力を持つことは、人生にとってきわめて重要なことであるとの視点を持っている。

2) 体験学習する

生活体験の貧困化、“知ってはいてもできない”という、理論と実践が分断された教育の問題を克服するために、体験して気づいたことをメンバーと振り返り、分析し、好ましいあり方の仮説を立てそれをまた体験して学ぶ。

3) 相互学習する

指導者から一方的に教わるのではなく、メンバー相互が其の場で活動(体験)を通して気づ

き、学んだことを交流し、分かち合って学ぶことを大切にしている。

3-3. GWT のすすめ方

計画 (Plan)・実施 (Do)・振り返り (Look)・一般化 (Think) の4つの流れを省略しないで行うこと。

まず「何のためにトレーニングするか」を明確にして計画をする。主体の課題そして活動のねらいを明確にし、プログラムを選んでいくことが重要である。人数は、5～10名のグループ4つまでが、1人のアドバイザーが対応できる限度と考えられている。実施にあたっては、アイスブレイク→気づきのための活動→今ここでの体験を重視（感情に気づく）するといった一連の活動展開の中で、アドバイザーは参加者の感情を注意深く観察し、振り返り時にはポイントをしばった小講義として実践と理論を結びつけることが重要となってくる。活動後の振り返りは、参加者に理想の態度と現実が一致していないことに気づかせ、問題や課題を感じさせる GWT の主軸の部分である。

GWT では目的の明確化を振り返りで見失わないために、あらかじめ「振り返り用紙」(フィードバックシート)を用意しておく。

第3章 具体的活動内容と実践

1. 「野外活動」におけるグループワーク

ここでは、本学幼児教育学科1年「野外活動」選択学生の実習を進める中で取り組んだ活動の実践を通じ、体験した学生の振り返りを基に GWT の学習プロセスを活用し、その学習効果について考えたい。参加にあたって学生にはあらかじめ実習のねらいを伝え、スタートした。

ねらい：自己を知る『自己覚知』

説明：人に向き合う仕事「保育者」のあり方を考えると、保育現場では保育者の行動全てが保育の環境となる。保育活動を効果的に進めるために自分の『あるがままの姿』を知り、子ども・保護者をはじめ保育スタッフと向き合うことは保育技術を学ぶことと同じく重要な能力・資質である。

期 日：平成18年9月16・17日（土日）

場 所：峰の原須坂青年の家

アドバイザー：鈴木かなえ

参加者：

所属	一般参加			大学学部学生 (一期生)	留学生中国 (本学)	幼児教育学科 1年学生	参加者合計
	70代	60代	40代	10代	20代	10代	
人数	2	1	1	17	2	7	30

プログラムと活動：

表1にある全20種目（a～s・番外）のゲームをプログラムし実行した。

2 活動の内容とアドバイザーの考え

2日間の活動を進める中で学生の振り返り、気づきに多くあげられたプログラムf、qについての活動を解説する。活動についての説明は、様々な観点でのアプローチが可能である。そして、各活動において期待される参加者達の間関係的な相互作用について、アドバイザーの考えを明らかにしたい。

以下、各活動タイプの項目を提示し、活動の内容とアドバイザーの考えに移る。「タイプ」と「アドバイザーの期待」には、グループワークにおける参加者達の間関係的な相互作用を焦点とした場合の特徴を表した。

表1 プログラムに組み込んだ活動のタイプとねらい

活動のタイプ	アドバイザーの期待	概 説	プログラム
「アイスブレイカー、ウォームアップ」	グループのメンバーが互いに知り合うこと。ゲームを楽しみながら、親しい関係を築く。	※アイスブレイカーは水を溶かすという意味で、緊張感と氷のように冷たく感じられる雰囲気の水になぞらえて、それを溶かす、緊張を解いていく活動のことです。	a. 進化論ジャンケン b. TPシャッフル c. セーのパン d. 仲間探し e. トレジャーハンティング f. インパルス g. 風になる h. 森とリス j. ブラインドウォーク l. 二人おに m. ガーディアンエンジェル
「ディインヒビタイザー」	グループの参加者が比較的低いレベルのリスクに挑戦できる場を与える。人の前で失敗する恐れがあっても、積極的に行動できるようにする。	※ Inhibitizer は自己制御するもの・こと。De・・・は、その反意語です。	o. 三角縄跳び r. キャッチング・ザ・スティック
「コミュニケーション」	意見や感情を表現する能力を高めること。人の話に耳を傾けること、自分の意見や感情を言葉や身ぶりで伝えることができるようになる。		f. インパルス i. ネイチャービンゴ k. ソロ p. 解説：Cゾーン 番外. カーザス
「イニシアティブ・問題解決」	効果的にコミュニケーションをとって協力し合う経験をする。簡単なものから複雑なものまで、様々な問題を試行錯誤を繰り返して解決する。		n. ワープスピード q. みんなで大縄飛び
「トラスト・信頼感を生む」	身体的、心理的なリスクのある様々な活動を通して、仲間といふことで自分は守られていると実感する。		s. ヒューマンチェーン

(参考) プロジェクトアドベンチャー・ジャパン、グループの力を生かすー成長を支えるグループづくりー、2005年、CSL 学習評価研究所、pp.105-107)

2-1. 活動の内容

f. インパルス

【タイプ】 アイスブレイカー・コミュニケーション

アドバイザーの期待：参加者同士で手を握る、相談する

内容手順：2チームに別れ、勝敗を争う。参加者は同じ人数に分かれて一列に並ぶ。各チーム

一列のまま、メンバーが、先頭の人同士、二番目の人同士、3番目の人同士・・・と、最後尾の人同士まで向き合うように並び、腰を下ろす。両チーム間の距離は2メートルくらい。チームごとに隣のメンバーと手をつなぐ。各チーム先頭の二人を除いて、全員は目をつむり、二人の目前でアドバイザーがサイコロを振る。出た目の和が奇数の時は、玩具を取ってこいという指示だという設定。先頭の二人はしゃべることが禁止される。つないでいる手をギュッと握ることでその指示をメンバーに伝えることができる。目をつむったメンバーたちは、隣人から手を握られたらその反対隣の人の手を握ることで、先頭からの指示を最後尾の人まで伝えることができる。両チームの最後尾の二人から同じ距離の場所に玩具が置かれていて、最後尾の人は、隣の人に手を握られたらその玩具を取りに立つ。相手よりも先に取ることができたら先頭の人最後尾へ移動し、前から二番目だった人が先頭の役につく。これを繰り返し、始めに最後尾だった人が先頭となったチームの勝利となる。

q. みんなで大縄飛び

【タイプ】 イニシアティブ

アドバイザーの期待：参加者全員で達成感を味わう

内容手順：大縄を用い、「全員が参加して一斉に縄跳びをする」という条件のもとに、“できた！” “やったあ！” と、感じられる目標を自分たちで設定して、それを達成する。

表2 参加者の感情の変化と気づき

開始前の感情	初日プログラムを終えての感情	全日程を終えての感情	気づき
A. 期待と不安が五分五分ゲームは楽しみだが、初対面の人が沢山でどうなるんだろうという気持ち。積極的なかわりをしたい。	活動の始めのほうから何かと目立つことが多く、自分からアピールしていかなくともみんなに印象を残せた。楽しい気持ちの中で良い感じに目立つことができたのでリラックスして臨めた。カーザスを用いたことでふと忘れたころにやってきてコミュニケーションを図ることができた。大学生にもそんなに壁はなかったので話しやすく交流を持ちやすかった。話しかけるチャンスが何度もあった。	想像していたより大学生、一般の方が気さく(話しかけやすく)で心地良かった。やる気のない人がいるとなんとなく盛り上がらないけれど一つ一つの活動が始まると、それを楽しもうという姿勢が見られた。私の中では運動もできたし気持ちの面でも満足できた活動だった。	待っているは見つけられない。何気なく取っていた自分の行動が周囲からは「誰とでも関われる人」という印象に写っている。嬉しい。
B. 何をやるかよく分からない中なので「ドキドキ」と楽しみが入り混じっている。	高齢の方は周りが若者ばかりなのにどンドン話していてすごかった。男子のほうが場を盛り上げるのが上手い。もっと人と関わっていかないとつたいないと思う。	みんなで一つのことをやり遂げることが難しいと感じた。でも様々な意見があるからこそ、いろいろな方法が発見できた。人の話しかけることができる人とできない人で、やはり人との関わりとは難しいのだと思った	日常にないことをするときには緊張する。自分の声を通る声で『周りに聞き取られやすい。』
C. 目的地に着いて楽しみと不安と両方あるけれど、楽しみのほうが大きいです。自然と笑顔が多くなりテンションもあがっています。	大学生ともゲームを通して活動する内に自然と話ができるようになった。年齢の違うTさんご夫婦やMさんたちとも普通にゲームの中で関わりを持つことができた。	q・n・fを通して自分が誰かに合わせたり自分の考えを伝えたり相手の考えを取り入れ挑戦し協力し合う楽しさを味わうことができました。人それぞれ思うことや感じ方が違って面白かった。	意見感じ方が違って面白い自分は初対面のとき相手に話づらいつらいつら感じさせている。外見がおとなしく見えるからなのかな。

保育者として自己覚知の必要性
～ グループワーカーとしての保育者像 ～

D. 思ったよりやる事がたくさんあってびっくりしている。想像と違ってちょっとやる気が・・・。	大学生、一般人と一緒に想像と違い合宿のようだと感じた。短大生以外の人が多いので人見知りする私は話ができなかつたり、目をそらせてしまったりして、たぶんとても感じの悪い人だったと思う。	時間がたつにつれ自分を出せるようになり周りも話しかけてくれたり、話しかけてほしそうな行動をとり始めたり、みんなが『自分』を出してきたところだった。始めの「早く帰りたい」という思いから「ゲームする時間がもう少しあっても良かった」と思えるようになった。	グループに仲間意識が出たとき話せるようになった。自分が出せるようになった。リーダーシップをとりたがりの自分がいる。
E. 少しテンションが低くやっていけるか不安。みんなと交流できるか不安です。	大学生とも仲良くなって話をして交流でき楽しかった。いろいろなゲームもでき、ゲームを通して交流することができてよかった。	活動を通していろいろな人と関わることができた。どうすれば活動が上手いくかなど自分たちで話し合い、工夫することができてよかった。とても充実した二日間でした。	大縄では、意見を主張していた自分が出たことを気づかせてもらい嬉しかった。
F. 話した事がない人が多くて不安。二日間活動していけるか不安です。	知らない人が沢山で緊張と不安。無言、無表情になってしまいました。自分は人付き合いが苦手だと思いました。人付き合いを上手になりたいです。『あれはだめ・これは普通ではない』と考え始めると周囲にあわせてしまい、子どものように素直には自分を出せなくなる。子どもはあるがママを出すから純粹(素直)なんだと思いました。	ありのままの姿を知り、周囲に自分を表現することは難しいと思いました。少しでも周囲にあわせようと思うと空回りしてしまう。話そうと思うと仲良くない人とも話せるが、仲良くはなれない。人付き合いが苦手だから。周囲が楽しんでる。でも自分は楽しくないとき、『楽しまなくては』と無理に言い聞かせたほうが良かったのか、分かりません。	周囲への目配り大切、童心に返ること大切。合わせようとして辛くなる自分がある。外見の印象をよくすることが大事。

2-2. アドバイザーの意図

1) アイスブレイク (他者との出会い)、アイコンタクト、楽しさについて

参加者たちは、大学学部学生同士や幼児教育学科学生同士や一般参加者の一部には知った者同士が混ざっていたが、おおかたの他者は初対面同士だったので、アドバイザーはまず、参加者同士の緊張を解きながら交流が始められるような活動を用意した。参加者達は、教室内で自己紹介を済ませていたが、そのときの形式は講義形式に教壇に向かって順番に一人ずつ席を立ち、その場で「〇〇(氏名)です。よろしくお願いします」と言うもので、一方的だった。

私たちは通常、知らない人と目が合う時の驚きを避けたいと思っているから、初対面の集団の中にいると、他者とアイコンタクトが起こらないように振舞う習慣があるのではないだろうか。研修のように、限られた時間のなかで参加者の交流を開始させたい場合には、できるだけ低い抵抗感でお互いのアイコンタクトが展開される仕掛けづくりが有効だ。何を伝えようとしているのかとか、何を探しているかといった事情を共通理解した状況を設定することで、そのインパクトを低くする試みであるという点が、「アイスブレイカー」としてとらえる際の共通点である。

第一の特徴は、スピーディに相手を変えて対面していくところにある。その結果、複数の人と軽いアイコンタクトが次々に繰り返される。「目は口ほどにものを言う」と言われるように、

アイコンタクトは、人と人とのコミュニケーションをかもし出す。そしてさらに、言葉を交わすコミュニケーションが加わる。これらのゲームによって、コミュニケーションの機会を提供し、参加者の相互作用を徐々に促した。

付け加えて、知らない人との出会いには、緊張感が伴っているものである。「知らない人」とは、「相手がどんな人なのか知らない」という意味と、「相手は私がどんな人かを知らない」という意味のある人だ。そのような人に警戒心が働くのは自然なことで、そのような状態で心おきなくつき合うことは難しい。「知らない人」に対して安心する為には、どんな仕掛けが有効だろうか。第二の特徴は、楽しむことにあると言える。

必ずしも笑うことが楽しさの必須表現とは限らないが、「笑顔」は楽しさの表現方法の一つであろう。a.に参加する人たちに、笑みがこぼれれば、このプログラムは成功の可能性がみられるということになる。実生活を振り返ってみれば、ファーストフード店が「スマイル（笑顔）0円」として店員が笑顔でサービスしていると分かっていたら、知らない土地の店、始めて訪れる店への入店でも抵抗感が低くなる。このような経験のある人にも実感できる場所だろう。

この研修では全体を通して、楽しさを共有できるような仕掛けを試みてみた。たとえ共有できるところまで近づけなくても、「楽しもうとしている」「楽しませてくれようとしている」というメッセージを相手から感じる事が出来ると、場を共にする抵抗感は減るように思う。

2) コミュニケーション（他者への情報伝達）、話すこと、触れ合うことについて

他者との出会いにおいて、我々はどうのようにその人を認識しているのか思い起こしてみよう。通常我々は、性別・年代・ファッション性などなど、五感から感じ取られる情報から相手を認識することができる。そして少し話をしてみると、また新たな情報が加わり、相手を認識し直すことができる。このようなことは誰にでも心当たりのある経験だろう。話してみても分かる相手の一面に気づくことと、共通の興味についての話題や考えを受け止めてもらうことに快さを感じられると、お互いの関わり合いを自主的に進めていく要因にもなるのではないだろうか。参加者たちがアイスブレイクを通して交流を重ねてきたことは、それ以降の活動をより充実したものにするためにとても重要になっていく。例えば、f.では参加者は手をつないでもらい、言葉を使わない意思伝達の方法を実践してもらうことをねらった。手の触れあいが緊張感をもたらしては困るので、事前に交流しておく方がよい。緊張が高すぎて活動参加への集中力の妨げになってしまうと、参加者は、その活動で何が起こったのかという本質を感じる事ができにくくなってしまう。

f.では、サイコロの目の指示をいかに早く最後尾の人へ伝えるかということが勝敗の鍵となる。自分だけが速くしても相手のチームより速くできる訳ではない。また、自分は速くする良い方法を実践しているのなら、それを他の人にも実践してもらう必要がある。このような状況を汲んで、アドバイザーは各チームで作戦を立てる時間を設けた。情報の伝達をいう仕事をメンバーの全員が担わされている状況に気づくと、作戦会議を必要とする状況に流れ着くのでは

ないだろうか。参加者たちは、情報を伝達するというゲームを行いながら、自分たちの意志や色々なことを伝達しあうという二重構造を実践していると言える。“自分一人ぐらい参加しなくても物事が成功する”ということは普段の生活ではあるとしても、このゲームではどうだろう。自分が隣の人の手を握らなければ、先頭の人から送られてきた指示の伝達は、断たれてしまう。それでこのゲームが完了となるが、「グループの成功」や「グループの他のメンバーがその完了についてどう受けとめるか、何を感じるか」といったことに注目することができる。グループに参加する際の自分の態度や志向を意識してみると、社会への協調性や自分の居心地の良い立ち位置なども分かってくる。このように、グループにおける自分の存在という状況が設定されたf.では、前掲の「3-2. GWTの特徴1) グループの力を活用」で述べられているところの所属欲求を刺激する活動との見方ができる。

3) イニシアティブ（グループへの主張）、問題解決、達成感について

q. は、目標を設定し、全員が参加するということを課題とした活動である。大縄を跳べとアドバイザーに言われたが、どのように跳ぶのかはグループにゆだねられた。前掲の「3-2. GWTの特徴3) 相互学習」で言われる、「メンバー相互がその場で活動（体験）を通して気づき学んだこと」を交流させ、分かち合って学ぶことを尊重した活動となっている。目標に向けての人々の行動（つまり“次に何をするか”ということ）はどのように決まっていくのだろうか？メンバーの誰かが何をやるかを決めて他の人々がその通りにしてみることもあれば、誰かが無言でやり始めた事を見ている人々が手伝ってみることもあれば、誰かが投げかける問いに誰かが答える会話の中から決まっていくこともある。このような“意思のやり取りによる活動”の展開される過程においては、自分の行動や他者との協力についての気づきもあるはずである。意思を表示しない参加者や、他者の意思を受け取れていない（見ていない、聞いていない）参加者や、他者の意思に反応しない（無視する）参加者がいるグループにおいては、全員が活動に参加しているとは言い難い。グループ内で起こっているコミュニケーションの網から漏れている人には、メンバーの意思が伝わらないのである。

グループの活動を動かすのは、リーダーシップである。誰かが意志を投げかければ、グループのメンバーはそれに反応して方向性を見出し、活動を始める。しかし、「こうしたらどうか」といった自分の提案が、他のメンバーに評価されないことを恐れたり、本当にそれが目標を達成できる方法であるかどうか不安だったりすると、発言が躊躇されてしまう。また、参加を妨げる障害や壁の緩和には、アイスブレイクを充分に行なっていることが大切になってくる。意思表示を率先して行なうリーダーシップの出現を歓迎するムードが必要だ。

q. では、誰かリーダーシップをとる者がいれば、とりあえずそれに従って参加者たちが活動していた。そのうちに、誰かが投げかけた提案に異論を唱える参加者が現れたり、その両者の発言のバランスをとろうとする発言が現れたりという展開が見られた。参加者同士のコミュニケーションのやり取りが一方通行や単線型ではなくなってきた。そして、参加者達が各々の価

価値観のすり合わせを始めたとみることができる。グループのメンバー全員が満足する結果でなければ、この活動の達成感は得られない。満足感、人それぞれの価値観によっても違うはずである。ここでグループのメンバーがそれぞれの価値観をすり合わせるが必要となる。

4章. 保育者養成におけるグループワークの体験的意味

1. コミュニケーションスキルとしてのグループトレーニング

上述したような実践事例を踏まえた上でその専門職に携わる人々の課題とされていることにも触れる必要があるだろう。グループワークは、そもそもがセツルメント活動の時代から活動する側（援助者や知識人）と援助される側に別れている。こうした援助は活動する側の絶え間ない工夫と努力によって、徐々に専門化していった。そのことがまさしく現代的な課題として取り上げられることなのである。それはグループワーカーのみならず、対人援助職につく人間の関わりそのものへの専門的訓練について表立って取り上げられてこなかったということである。つまり対人援助の専門職者にとって大切な「気づき」や「自己覚知」といったことの専門的訓練である。

対人援助の専門職に就く人間への専門教育はそれぞれの養成機関によってなされている。しかしながら、それらのほとんどは専門的な知識や技術の習得に終始している。確かに現場実習を通して気づきの大切さや自己覚知へと導かれていくことはある。しかし、各領域の現場実習は、むしろ専門的知識や技術の体験的学習の場であり、専門的にかかわりそのものを問い返すことが主たる目的ではない。

こうした専門的知識と技術の習得という課題の中で、専門職者もしくは専門職を志す学生たちの対人能力やかかわりそのものを問い返し、学習することが難しくなっていること背景には、専門的学問領域として成立しにくかったということやコミュニケーションの問題が集団を課題とした問題意識と結びつきにくかったということがいえるかもしれない。

コミュニケーションの問題は社会学や心理学、または精神医学という学問の中で扱われているが、そうした研究成果が対人関係を主な専門性として発揮される領域へと浸透しているとは言にくい。集団研究においても同様であろう。特に集団研究にいたっては、その成果が顕著に発揮されているのは、教育学や社会福祉学や看護学という領域ではなく、ホーソン実験に端を発する人事管理の成果が生かされている経営学の分野であろう。

2. グループワークとしての集団保育

ここで問題とされる人間関係やコミュニケーションの問題は、human relations としての人間関係の問題であって、いわば課題解決のための方法的人間関係だといってもよいだろう。確かに巷でよく聞かれる人間関係の難しさの捉えられ方は、「どうしたら」「上手く」解決できるだろうか、といったことであろう。その意味では人間関係の研究の代表的な実験となったホーソン実験は、結果的な成否は別にしてその意図するところが現代においても継承されている

とってよいだろう。しかしこのことが、むしろ対人関係を主な専門性として発揮される分野への人間関係研究や集団研究の浸透を妨げたといってもよい。それはこうした分野の活動が、効率のよさや人間関係を手段とした利益の追求と一線を画しているからである。このことは例えば看護学の分野において、その専門性が模索されるにいたって、別な成果を挙げていることから明らかである。それは看護学に現象学を取り入れることによって効率や利益の追求を目的とした方法的人間関係ではなく、人間関係を方法的に捉えることで、事実をありのままに捉えようとする営みへとコミットすることを追及し始めたのである。具体的には看護師の現任研修や院内研修にエンカウンターグループやTグループといったグループワークの手法を取り入れたのである。これは個々人の日常生活や現場での人間関係の問題や悩みを具体的に解決する方法を模索するというより、グループ体験を通して自らの生きる人間関係の現実に気づくことで、個々人の生きる態度や生の現実を問い返すことである。

このような方法的人間関係の課題から方法的人間関係の課題へのパラダイム変更は、保育の分野において、現代的課題として正面から取り組む必要があるだろう。保育者の専門的援助活動としての社会的・集団的活動は取り立てて目新しいものではない。実際にほとんどの幼稚園や保育所での保育は集団を単位として行われていることが通常であるし、多くの保育者にとって集団保育とは既に行われてきているものである。また理論的にも子ども一人ひとりの発達を社会性や集団行動から論じているものも少なくない。

こうしたことから考えれば保育者の活動における集団援助自体はさほど珍しいことではなく、養成課程や研修内容においてはごく当たり前のことであるかのようにも思える。しかしながら、ここであらためてグループトレーニングの可能性を取り上げようとするのは、保育者のグループワーカーとしての自覚を再確認するとともに、グループワーカーとしての専門性を問い返すことにある。

しかし、こうした問い返しにはひとつの問題がついて回る。それはきわめて体験主義的なことからである。なぜいまさら集団援助などを問題にするのか、子どもたちに対する集団的な保育管理や保育室の運営はすでにやってきているし、これからも続けていこう。むしろ問題にしたいのは子どもたちの気持ちを理解することであるし、子ども達とのコミュニケーションの問題なのだ、ということである。しかしこうした問題点には大きな誤解がある。それは本当に乳幼児－保育者関係におけるコミュニケーションに限定された問題なのか。そもそもそこで問題にしているコミュニケーションとはどのようなことを指しているのだろうか。保育者が乳幼児や家庭とのかかわりの中で確定しきれない問題を、コミュニケーションの問題とってしまっていないだろうか。はたして本当にコミュニケーションとしての問題が解決できれば、その確定しきれない問題は解決するのだろうか。このような集団性と個別性のジレンマはひとつにはかつて岡村重夫が『社会福祉原論』の中で述べたとおり、保育従事者もしくは保育研究者たちが対象と対象者を区別していないことに起因するのかもしれない。

こうした問題の背景には多くの場合「どうしたら上手く」コミュニケーションが取れるのだろうか、という個々人が抱える個別的な方法的コミュニケーションへの希求がある。こうした

ことを希求する多くの人々が、万人に通用する統一的なコミュニケーション方法などないということを知覚的には理解している。しかし、方法的側面に捉われすぎてしまうあまり、現状での保育現場において主たる保育方法とされるクラス単位での集団保育が、グループワークであるということを知覚されているとはとても言えない。

3. グループワーカーとしての保育者への視点

今回、実施した2日間にわたるグループワークでは、学生は活動プログラムそのものの流れを体験することと同時に、人間交流というもう一つの次元でそこに発生したメンバーとの相互作用から様々な気づきを起こしている。グループメンバーが共通の目標に向かい体験を共有する中から見えたことを互いに知らせあう振り返りでは、自己を客観視することに繋がったようである。仲間から知らされた自分の姿を新鮮な気づきとして受けとめた時、「自己覚知」としてその後の自分の行動に影響を与えていくことが考えられる。

本活動のテーマとねらい「自己を知る・自己覚知」と、その説明「人に向き合う仕事『保育者』のあり方について、保育現場ではその行動全てが保育の環境なる。保育活動を効果的に進めるために自分の『あるがままの姿』を知り、子ども・保護者をはじめ保育スタッフと向き合うことは保育技術を学ぶことと同じく重要な能力・資質である」ことの自覚は、活動プログラムを楽しむ学生個々の意識に常にあったとはいえない。2日間の活動を進める中で3回実施した「振り返りシート記入」は、自分の感情に気づき、自己覚知をねらいとして参加する学生自身の構えをつくるために欠かせないものであったと考える。今回のグループワーク活動体験を保育者としての学びに生かすものとして「一般化」に繋げるか否かは学生個々の力によるものである。保育現場において自分がいかにあるかを学ぶことは、向き合う他者、又グループに自分がどう影響していく存在であるかに気付くことに他ならない。

現代の多様で複雑化する集団保育の現場において子ども集団を見取り、集団の力を活用して子ども個々の自己発揮を促し個人の安定と成長を支援する保育者の職務は、まさにグループワーカーとしての力量が問われるものであろう。グループワーカーとしての保育者のあり方は、即子どもの育つ環境となる。つまり保育者の姿勢はそのあるがままの状態が向き合う子どもの生活環境としてグループにうつり影響していく。保育者が日常で、意図的に取り込む教育・養護の関わりと平行して、自分自身の姿そのものが子どもの環境となって影響していることを重要視しなければならない。つまりグループワーカーである保育者自身が自分自身のありように気づくこと『自己覚知』の重要性を自覚し、折に触れ活動の振り返りから自己に気づきワーカーとして自分を磨く学習姿勢を持ち続けることが求められる。

今回、本学幼児教育学科の『野外活動』選択学生6名のグループワークの実践とそこでの振り返りと学生の気づきを紹介してきた。2日間の活動は、常に参加者の自己開放を促すよう配慮され、アドバイザーによる明確なねらいのもとにプログラムされ、2日間の進行に合わせて、活動前・中盤・終了後の3回の振り返りを実施しメンバー個々の気づきを伝え合う機会を設けた。同じ時間・場を過ごした仲間と振り返りを共有した学生は自身の姿を客観視する結果とな

り、終了後の最終の各人の気づきのコメント（表2）からは、仲間から受けたメッセージを素直に受け止めていることがうかがえた。

自分の在りようが自分の周囲に影響を与え、また周囲の状況に影響される自分がいるという事実に気づくことは、保育者として重要な視点となる。

今回、グループワークに参加した学生は集団の力を活用して自己に気づく、また集団に起こる相互交流・作用に気づくといった体験をした。このような姿勢を一般化し保育現場で常に活用していくことを期待したい。

参考文献

- 『グループワークの歴史』ケニス・E・リード 大利一雄訳 勁草書房 1992
- 『人間関係論』長谷川浩編集 医学書院 2004
- 『グループワーク入門 あらゆる場で役に立つアイデアと活用法』ロナルド・W・トーズランド、ロバート・F・ライバス著 野村豊子監訳 中央法規 2003
- 『ソーシャル・グループ・ワークー原理と実際ー』H. トレッカー著 永井三郎訳 YMCA 同盟出版会 1957
- 『社会福祉原論』岡村重夫著 全国社会福祉協議会 1983
- 『はじめて学ぶグループワーク 援助のあり方とワーカーの役割』野村武夫著 ミネルヴァ書房 1999
- 『保育者のための社会福祉援助技術』小林育子、小舘静枝編 萌文書林 2002
- 『ソーシャル・グループ・ワーク』G. コノブカ著 前田ケイ訳 全国社会福祉協議会 1967
- 『グループワークトレーニング』(財)日本レクリエーション協会 遊戯社 1987
- 『新グループワーク・トレーニング』(財)日本レクリエーション協会 遊戯社 1995
- 『グループの力を生かすー成長を支えるグループづくりー』プロジェクトアドベンチャージャパン GSL 学習評価研究所 2005