

# 1 年次演習科目におけるグループワーク導入の試み

## —PCAグループの視点から—

本 山 智 敬

### 1. 問題と目的

本学の教育・臨床心理学科では、1年次より15～20人程度の演習科目を開講している。1～2年次は基礎演習Ⅰ～Ⅳとして、毎学期異なった教員が担当し、大学生としての様々なスキル（授業の受け方、図書館の利用の仕方、レポートの書き方、プレゼンテーションの仕方、など）を学んでいる。また、3年次以降は専門演習Ⅰ～Ⅳとして、2年間同じ教員のもとで、より専門的な学習や卒業論文の作成にあたっている。4年間の学びのなかでこのような少人数の演習科目を重要視しているのは、本学科の特徴とも言える。授業の枠組みは共通に持ちつつ、各担当教員がさらに内容を工夫しつつ授業に当たっている。本稿ではその中でも1年次の基礎演習に焦点を当て、筆者なりの問題意識や授業の実際を提示したい。

1年次基礎演習を取り上げる理由はいくつかある。一つは、近年の大学生の様相が大きく変化し、教員が学生から受ける印象が以前よりも随分と異なっており、特に入学当初の学生から受けるインパクトが大きいためである。もう一つは、大学生は青年期の発達の変化の真ただ中にあり、こうした演習形式の授業での反応に顕著に現れるためである。それらをより具体的に示すと、以下ようになる。

#### (1) 大学生の変化

高石（2004）は「大学ジェネレーション・ギャップ」という視点を紹介している。まだ進学率が15%以内であった頃は、「エリート型大学」と称される。大学は特別な人が行くところであり、目的を持って入学していた。女性は大学に行く必要がないと言われていたのもこの頃である。その後、日本は高度経済成長期を迎え、団塊の世代が高学歴を目指して大学に進学するようになってきた。「マス型大学」への変化である。女性の進学率も上がり、大学生であることは一つの特権として学生期を謳歌していた。そして現在は進学率も50%を超え、「ユニバーサル型大学」を迎えた。大学に行くのは当たり前であり、家計が許せば自分の意志にかかわらず大学へ

進学するケースが増えてきている。

そうした現状の中、「大学入試で合格すること」を最大の目標としていた学生は、入学後に改めて自分なりに目標の再設定を迫られる。大学生活を送りながらその点をうまくクリアできない学生は、大学に通っている意味を見いだせないまま、悶々と過ごしていることが多い。そのような学生がやる気なく授業を受けている様子を見て、エリート型大学の時代を過ごした年配の教員は「学生は一人前の大人であるはずだ」と叱咤激励し、マス型大学の時代を過ごした学生の親は「何故我が子は大学生の時期をもっと楽しみ、この環境に感謝しないのか」と理解に苦しむ。そこに「大学ジェネレーション・ギャップ」が存在するというのである。現在の大学生を理解する上では、こうした変化についての認識を持つておくことが重要であろう。

#### (2) 授業への主体的参加意識の低さ

学生が入学した直後から困惑することの一つに、大学では主体的な行動を求められるという点が挙げられる。時間割は自分で作り、大学や授業の情報は自分から得なければならない。サークルやアルバイト等を含めた大学生としての生活リズムも、自ら考えて設定しなければならない。

同様に授業の参加態度に関しても、学生は主体的な姿勢が求められる。しかし、高等学校までの授業形態しか経験のない学生にとっては、授業内容を受け身的に聞き、覚えることが中心となり、授業を通して自ら学ぶ姿勢はあまり身に付いていない。教えられた内容をいかに自分の中に取り入れるかに主眼がおかれ、自分なりに考えるという発想はほとんどない。大学の授業を受ける中でいかに学生が主体的参加意識を持てるようになるかという点は、講義形式の授業と同様、演習形式の授業においても重要な課題である。

#### (3) 人間関係の発達の変化

大学生の時期は、人間関係の持ち方も大きく変化する。保坂・岡村（1986）は、青年期の仲間関係のプロセ

スに以下の3つの発達段階があると指摘している。

gang-group：小学校高学年あたりにみられる、外面的な同一行動による一体感（凝集性）を特徴とした、同性同輩の仲間関係。青年期に現れる親からの第二の個体化のための仲間関係を必要とし始める時期にみられる徒党集団。

chum-group：中学生あたりにみられる、内面的な互いの類似性の確認による一体感（凝集性）を特徴とした、同性同輩の仲間関係。趣味・関心や境遇、生活感情などを含めたお互いの共通点・類似点を言葉で確かめ合う仲良しグループ。

peer-group：高校生以上にみられる、内面的にも外面的にもお互いに自立した個人としての違いを認め合いながら共存できる性別年齢混合の仲間関係。お互いの共通点だけでなく、異質性をぶつけあい、認め合う中で互いの価値観や生き方を尊重し合える、成熟した関係。

現在の大学生の仲間関係をみる限りでは、特に入学当初はpeer-groupはほとんどなく、せいぜいchum-groupに留まっている。男子学生と女子学生の交流はあまりないか、あってもぎこちない。同性でもお互いのことは知っているようで、仲が良くとも性格や内面のことは意外に知らないことが多い。

入学当初の学生にこのような未熟な仲間関係が見受けられる一方で、環境を整えば次第に仲間関係を発達させていく様子が見られるのもこの時期である。いわば、大学生は仲間関係の発達の重要な時期であり、それは同時に自己を確立していくきっかけともなる。演習の授業など、学生同士の交流を重視する授業の場合は、こうした仲間関係の発達段階を意識しておくことは、大いに参考になると思われる。

#### (4) 対人不安傾向の強い学生の増加

村山（2006）は、近年目立ってきた現象として、対人不安傾向の強い学生の増加を指摘し、ゼミなどでも自己開示しなかったり、こちらが提案した課題にうまくのれず場がしらけてしまったりする傾向について挙げている。こうした現象は、上述した「大学ジェネレーション・ギャップ」の存在や、主体的参加意識の低さ、仲間関係の未熟さとは別の次元として捉えた方がよい現象であると考えられる。つまり、前三者は教員が問題意識を持って学生に働きかけることが可能であるが、学生の対人不安傾向を直接改善していくことは、場合によっては外傷体験になる危険性もあり、教員の配慮の仕方が非常に困

難である。

以上、今日の大学生の特徴および授業における問題意識について述べた。それらをふまえて演習の授業を構成していく際に、体験型のワークを取り入れる場合があるが、その時に教員がどのような視点でワークを行うかが重要である。そうした視点の一つとして、本稿では「PCAグループ」について紹介する。PCAグループは、鎌田・本山・村山（2004）によって提案され、その後村山（2006, 2007, 2008, 2009）やMurayama&Hirai（2009）などによって発展しているグループ・アプローチの一つである。PCAグループには独自のグループ観があり、その発想は様々な領域に応用可能である。基礎演習の授業においてもPCAグループの考え方が色濃く出ているため、まずはPCAグループの全体像を記述したい。その上で実際の授業内容について触れ、その一つ一つのワークがどのような目的で行われ、どのような配慮の元で実施されているのかを詳述することとする。

## 2. PCA グループについて

### (1) 基本仮説

PCAグループの根本を支える基本仮説は、以下の通りである。

「個人は自分自身の中に自分を理解し自己概念や態度を変えて、自己主導的な行動を引き起こすための巨大な資源を持っており、それは心理的に定義可能な促進的な態度が提供されれば、これらの資源が動き始める」（Rogers, 1980）

つまり、ファシリテーター<sup>注1</sup>は、参加者に教えたり、指示したり、何かの方向へ導いたりするのではなく、元々参加者が持っている「自己成長力」を信頼し、それが促進されるような態度、あるいは関係を提供することを重要視している。

### (2) 実践上の視点

#### ① 目的の明確化（参加者のニーズの把握）

何のためにグループを実施するのか。ファシリテーターはその目的を明確にし、それにふさわしい内容を検討する。そのためにファシリテーターは、参加者がどのような状態であるか、どのような体験を求めているか、出来る限り把握しておく。目的を明確にした上で、その目的にかなう方法を柔軟に選んで実施する。

#### ② 日常生活との連続性の重視

日常生活とグループ体験とは、連続性を持っている。グループ体験には日常生活の様々な要素から影響を受けており、逆にグループ体験はその後の日常

生活に影響を与える。グループ体験のみを日常生活と切り離して考えるのではなく、その連続性を意識して実施する。

### ③個人の尊重

グループは個人個人が作り出していくものであり、一人ひとりが個性のある違う存在であることを尊重する。村山（2006）の「バラバラで一緒」や野島（2000）の「異質性の共存」は、こうした考え方を表現したものである。ファシリテーターは、グループ全体の統制ばかりに目を向けるのではなく、参加者個人の動きを丁寧にみて、配慮する。

#### a) 個人の心理的安全性の醸成

個人を尊重する上でのより具体的な実践として、ファシリテーターは参加者に対し、無理をせず、自分のペースで参加していいことを保障する。参加者は、グループに対して肯定的でも否定的でも、あるいは参加に積極的でも乗り気でなくても、様々な感情を持って参加することが可能である。つまり、その人なりの参加の仕方が大切にされる。参加者は必修の授業として強制的に参加している場合もある。参加者が初期に感じやすい不安（初期不安）を軽減することを心がける。同じグループ体験をしても、その受け取り方は参加者によって様々である。グループで何かをする際、ややもすると共通の目標を優先し、個人が持つ感覚が丁寧に扱われない場合がある。ファシリテーターは、グループでの個人の主観的体験を最大限に尊重する。それは、「ありのままにいられる自分の強調」（村山, 2008）でもある。

#### b) 個人を尊重した際の仮説

個人の心理的安全性が醸成されてくると、次第に参加者同士の信頼関係や相互援助関係が形成されてくる。そうした関係が形成されると、参加者はグループへの所属感を以前より感じるようになる。このように信頼関係や相互援助関係、所属感が形成されてくると、参加者に自発的な動きがみられるようになる。参加者は、自分にとって必要な動きをグループの中で試みようとする。また参加者は、ファシリテーター任せでなく、自分たちの力でグループを作っていけるという感覚を持つようになる。

### ④ファシリテーション<sup>注2)</sup>

上述の視点や仮説をもってファシリテーションを行う際の留意点は、以下の通りである。

#### a) プロセスに応じた柔軟な対応

あらかじめ準備したプログラムやグループの進行方法は、固定的なものとは捉えない。ファシリテーターは、準備したプログラムを、実施中の参加者の反応や様子、グループ全体の雰囲気などをふまえて柔軟に変更し、そのグループの状況により合ったものにしていく。そうした工夫によって、参加者はさせられ感を軽減し、自発的な行動を増やしていく。

#### b) ファシリテーター自身の感覚の活用

上述のような柔軟な対応を行っていく際、ファシリテーターは、自分が感じ取っている感覚を最大限活用する。どこかびったり来ない感じや、「このままのやり方で進めない方がいいのではないか」といった感覚は、参加者が感じているものと呼応していることが多い。ファシリテーターはそういった感覚を敏感に働かせ、自分と参加者を信頼して行動することが、グループの安全感や参加者の安心感につながる。また、グループの進行は参加者によりフィットしたものとなっていく。

#### c) 参加しながらの促進

ファシリテーターは、グループの外側から参加者を観察して介入するだけでなく、出来る限り自分自身もグループに参加しながらグループを促進する。ファシリテーターが参加者と切り離されて存在するのではなく、グループにかかわることによって、グループの発展を自然で円滑にすることが可能となる。

#### d) ファシリテーターの自己表明

ファシリテーターは、グループ中に感じていることを表明したり、自らデモンストレーションを行ったりすることで、自己表明を心がける。それにより参加者は、ファシリテーターを一人の人間として理解し、また自分自身も自己表明がしやすくなる。参加者がファシリテーターを理解することによって、参加者はグループへの不安が軽減し、心理的安全性が増していく。

## 3. 授業の実際

では次に、実際の授業の様子を詳述する。先に述べた通り、本稿では筆者が担当した、本学科1年生対象の基礎演習を紹介する。学生数は前期、後期共に15名（男性4名、女性11名）である。授業の内容や実施順は学期によって多少の違いはあるものの、概して下記に示した通りである。

### (1) 授業の目的

本授業の概要について、シラバスには次のように書かれている。「基礎演習Ⅰは、大学で何を学ぶのか、どう学ぶのかを軸として、大学での学びへのオリエンテーションを行う授業である。(中略)特に大学では、自律的、主体的な学習が求められる。課題を発見する能力、情報を自ら収集し、分析し、判断する能力、自分自身の主張をまとめ、論理的に構成する能力、プレゼンテーションを行い、人に伝える能力、他者とのコミュニケーションを円滑に行う能力が必要になる。(以下略)」

シラバスに記述された教員間の共通の目的に即した形で、筆者の担当する本授業のより具体的な目的を、以下のように設定した。①大学生活を送る上での基本的な知識やスキルを学ぶ、②ワークを通して相互交流を深め、お互いのことを知ったり、自分自身について考える機会とする。

### (2) 授業の内容

#### 第1講：オリエンテーション、ワーク①（突撃インタビュー、他己紹介）

まずはオリエンテーションとして、上述した本授業の目的を伝え、筆者が自己紹介をし、受講に関する諸注意について説明した。その後、2人ペアを作り、一方が質問をし、もう一方はノーコメントありで答えられる範囲で答えた（突撃インタビュー）。お互いに聞き取った情報を確認した後、ペア同士一緒になって4人組を作り、①自分のペアから紹介してもらい（1分）、②補足で自己紹介をする（1分）、③他の人からも質問を受ける（1分）、という流れで1人ずつまわしていった（他己紹介）。

#### <留意点>

学生との最初の出会であるため、少し長めに自己紹介をし、教員である筆者を少しでもイメージしてもらいやすいようにした。また、学生は授業開始から数日の段階で、お互いのことをよく知らない状態の中で、緊張も高かったため、全体での自己紹介は行わず、まずは2人組から4人組と少人数での自己紹介ワークを行うにとどめた。最後に「相手を知り、自分のことを知ってもらうのはこれからゆっくとやれば良い」とコメントした。

#### <学生の感想>

- ・今回の自己紹介は自然体な自分であることができました。それは、自分の話を聴いてくれる相手の距離の近さだったり、気軽に相手に接することができる雰囲気良かったからだと思います。
- ・他者を通して自分を見つめるというのは誰でも一生の課題であるし、臨床心理士になりたいと思っているなら、なおさら大切なことだと思います。
- ・自分のことを1分くらいは話すことができるけど、5～10分くらいになると大変だと思った。

#### 第2講：ワーク②（ミニゲーム、コイン渡し、体内時計、フルーツバスケット）

言葉による自己紹介ではなく、動きを通してお互いを知るためのワークを行った。最初にウォーミングアップとして簡単なじゃんけんゲームを行った。その後、5人×3グループを作り、グループ対抗で「コイン渡し」（1グループが5人でコインを渡していき、別の2グループは誰のところでコインが止まっているかを当てるゲーム）と「体内時計」（グループごとに声を出さずに1分を計り、1分と思った時点で皆で一斉に立つゲーム）を行った。最後に全員でフルーツバスケットを行った。

#### <留意点>

脱緊張、脱強迫（人前では失敗せず、物事をきちんとこなさなければならないという構えを外す）を目的として、ゲーム感覚のワークを複数行った。お互いのことは言葉による自己紹介だけでなく、動きを通して理解していく側面もある。「コイン渡し」や「体内時計」は、グループでの話し合いを活発に行うワークであり、さらにグループ対抗にすることで楽しさが前面に打ち出される。気持ちにゆとりがある状態での相互作用は、特に集団での緊張が高い学生にとっては、普段よりも居心地良く感じ、心理的な安全感を高める体験となる。最後にはこうしたゲーム的なワークを行った意味について学生に説明した。

#### <学生の感想>

- ・すごく楽しくできました。お互いが色々な面を出し合え、受け入れ合える絆ができたらいいなと思います。
- ・ゲームって奥が深いです。
- ・話すだけよりも実際に体を動かした方がコミュニケーションがとれた。

#### 第3講：ワーク③（私の4つの窓）

自己紹介のワークである。自己紹介のテーマとして、①最近もしくはこれまでに嬉しかったこと、②失敗してしまったこと（ドジを踏んでしまったこと）、③好きな言葉、④ウィークポイントの4つを挙げた。最初に筆者がこれらのテーマで自己紹介を行った後、10～15分程度の時間を取って自己を振り返ってもらった。その後5人程度のグループを作り、一人ひとりグループメンバーに自己紹介を行った。

#### <留意点>

テーマを設定し、事前に一人で考える時間を十分に取ることで、自己紹介が苦手な学生に配慮した。4つのテーマはそれぞれ、軽い内容でも良いもの（①、②）と自分の内面に近いもの（③、④）、ポジティブな内容（①、③）とネガティブな内容（②、④）の4つに分けられることを最後に説明し、テーマによる話しやすさや話が出来て良かったかどうかなどを考えさせた。また、最初

に筆者が語ることには、デモンストレーションによってワークを進めやすくすることと筆者を学生に知ってもらうことの両方の目的を持たせた。

<学生の感想>

- ・あまり話す機会がない人を知る機会が持てて嬉しく思います。
- ・やっぱり自分のことを他の人に話すのは簡単ではないなあと改めて思いました。
- ・好きな言葉を言うのは少し恥ずかしかったです。でもちょっとだけ近づけたかなあとと思います。

\*レポート課題1を指示

テキストの要約:指定したテキストの1章と2章(大学の授業におけるノートの取り方について)を読んで、重要な箇所を要約させた。

第4講:ワーク④(イメージ・フィードバック)

イメージを利用して他者からのフィードバックを行った。2列になってペアを作り、相手を①色、②食べ物、③国、④道具に例えると何か、そして相手が住んで欲しい⑤家はどんな家か、についてお互いに伝え合った。イメージを伝えると、その理由も合わせて伝えることにした。あらかじめ自己イメージを考えさせておき、それとの比較も行った。1つのイメージを伝え終わると片方の列が1人ずつれて新たにペアを作り、計5人からそれぞれのイメージでフィードバックをもらえるようにした。

<留意点>

イメージの選択は、相手が傷つくようなフィードバック(例えば動物に例えた場合に「ヘビ」と伝えるなど)が出にくいように、普段あまり例えることの少ないものにし、伝える際は相手のことを考えて伝えるようにとコメントした。また、伝えたイメージが当たっているかどうかは重要ではないことも付け加えた。筆者はデモンストレーションも兼ねて自己イメージを紹介し、またその後のワークでも全体の人数が偶数でない場合には加わってイメージを伝え合った。

<学生の感想>

- ・自分で考えた自分のイメージと他人から聞いたイメージが全然違ってびっくりしました。
- ・表面からくるイメージだけではまだイマイチ。もっと一人ひとりの人と深く関係が築けたときにもう一度やってみたいと思いました。
- ・鋭いところをつかれた部分もありました(自分が考えていることを言われたり)。面白かったです。

第5講:講義①:要約の仕方、レポートの書き方

指定したテキストを元に、文章の要約の仕方やレポートの書き方について、練習問題を行いながら解説した。これらについては高校までに経験していないことが多

く、自ら学ぶ上でも困難を感じやすいと思われるため、特に丁寧な指導を心がけた。事前に出したレポート課題がテキストの要約であり、その体験を踏まえての学習とした。

第6講:図書館見学

図書館にて、図書館の職員より蔵書の検索の仕方、論文のキーワード検索の仕方、図書館の利用の仕方について、90分使って指導を受けた。

第7講:講義②:パソコンメールの使い方、論文検索の仕方

学生はメールは携帯電話から送信することがほとんどで、これまでパソコンのメールを利用した経験、あるいはパソコンのメールに送信した経験がない。そのため、教員宛のメールに件名や自分の氏名を記入し忘れたり、大学から付与されたメールアドレスをうまく使いこなせていない場合が多い。そのため、パソコンメールを書く上での作法や署名機能の使い方など、パソコンメールに関する一通りの使い方をデモンストレーションを交えて説明した。また、図書館で学習した論文の検索方法をおさらいした。

\*レポート課題2を指示

関心のある研究論文の選択、要約と感想:研究論文の検索方法について学んだことを踏まえ、自分が関心のあるテーマを見つけ、それに関する研究論文を入手して要約をまとめる。さらに、その論文を選んだ理由、読んで興味を持った点や分かりにくかった点等についてまとめさせた。

第8講:ワーク⑤(フォーカシング・ワーク)

最初にフォーカシングについての説明を行った後にワークに入る。身体各部分に意識を向け、次第に今の身体を感じ取り取れる状態を作っていく。その後3種類の音楽を流し、それを聴いている時の身体を確認していく。振り返りでは、今の自分に一番しっくりきた音楽を選んでもらったりしてシェアリングを行った。

<留意点>

フォーカシングができるかどうかにはあまりこだわらない。無理に身体を感じ取り取ろうとせず、ゆっくり落ち着いた中で何か感じが浮かび上がってこないかを確認していく。3種類の音楽によるシェアリングからは、同じ音楽を聴いてもその感じ方は人それぞれであることを認識してもらう。

<学生の感想>

- ・知らない間に似たようなことを昔からしていたんだなあと思いました。
- ・あまり落ち着けるポジションが見つからなかった。

- ・初めてこのような体験をしたので不思議な気持ちでしたが、よい体験ができたなあと思いました。
- ・感覚に目を向けるのが難しかったです。

#### 第9講：講義③：学生期について考える

学生は今の時期に内面がどのように変化し、それがどのような意味を持つのかについて、客観的に考える機会は今まではほとんど持っていない。高校生から大学生へと移行したことによる変化の意味や、人間関係の発達の变化について、また、そうした変化への対処法としてのセルフケアの考え方について講義を行った。

##### <留意点>

他大学にもこのような内容を取り上げる授業が開講されているところがあるが、内面の発達の变化が著しい大学生にとって、自分の身に起こっている、あるいは起こるであろう事態を把握し、予測することは、メンタルヘルスの観点からも有効なことであろうと思われる。ただし、発達の仕方には個人差があることは留意しておく必要がある。

#### 第10講：ワーク⑥（「パスは待ってくれない」）

グループの一人ひとりに情報が与えられ、それらを総合して一つの地図を作成するワーク。それぞれが持っている情報は互いに直接見ることができないため、グループのメンバー全員が協力しないと正確な地図は完成しない。情報には重要なものとそうでないものがある。最後に振り返りシートをもとに、自分が地図作成にどのように貢献したのかを振り返らせる。

##### <留意点>

このワークも5人×3グループで実施するが、グループ対抗で競わせると、正確な地図が完成したかどうかという結果のみにしか意識が向かなくなる。結果よりもプロセスを重視し、正解不正解によらず、地図作成のプロセスに自分がどのようにかかわったのか、自分の特徴がそこに現れていたのか等について考えさせることが大切である。グループワークを通して自分について振り返ることに意味がある。

##### <学生の感想>

- ・行き詰まった時の発想の転換が大切だと思った。
- ・自分は頭が固いんだなと自覚しました。
- ・早めに意見を見直すことが大切だったと思う。
- ・自分の情報を相手にわかりやすく説明するのが難しかった。

#### 第11講：ワーク⑦（Who am I 技法）

「私は…」で始まる文章を20個書き出す。書き終わったら書いた文章を8つのカテゴリに分け、自分はどのカテゴリを多く記述しているか、逆にどのカテゴリを記述していないか、あるいはどのカテゴリを最初の方に記述

しているか、などを振り返った。その後、2人ペアを作り、書いた内容を元に伝えられる範囲でお互いのことを伝え合った。

##### <留意点>

学生の中には20個書き出すのに苦勞する者がいる。このワークはある程度のトレーニングが必要であることを伝え、出来たかどうかには固執しないように配慮する。最後に自己概念について解説し、現在の自分をどのように捉えているのかを考えるきっかけを与える。記述した文章がカテゴリに偏りがあった場合は、少なかったカテゴリの記述を増やしてみることで、自己の再認識を促す。

##### <学生の感想>

- ・自分を相手に伝えるとき、決まって同じことを述べていたり、客観的に見てもわかる部分を多く伝える傾向があるんだなと感じました。
- ・自分があまり人に言わないことってけっこうあって、でもそれを聞いてもらいたいとも感じた。
- ・共通点や違う点を比べて話したりするのもとても楽しかったです。

#### 第12講：ワーク⑧（ライフライン）

産まれてから現在までを一本の線で表してみる。自分にとって良かったと思う時期はプラス方向へ、あまり良くなかったと思う時期はマイナス方向へ伸ばし、これまでの人生の流れが線で表現されるようにする。書き終わったら5人程度のグループを作り、自分のライフラインを紹介した。

##### <留意点>

あまり人に伝えたくないエピソードは伝えなくてもいいことにし、発表の時にどの程度話をするかもあらかじめ考えてもらう。ライフラインの書き方が人によって全く異なることを視覚的に理解することがまずは重要なポイントであるので、自分の過去を詳細に語ることには力点を置かないようにした。

##### <学生の感想>

- ・本当に一人ひとりの人生にはたくさんのドラマがあるなあと思いました。
- ・同じような経験でもライフラインの触れ幅が全く違うのに驚いています。心情って本当に個人自身のものなんだなあ実感します。
- ・私は他の人よりプラスに動いているラインが少ないみたいですが、マイナスはこれからプラスにもっていくための糧だと思っています。
- ・感じたり考えたりすることで成長を実感したり、悪かったことを今となっては良かったことだ、いい方につながっていると考える人も多いみたいで、皆さんの力強さに感動しました。

## 第13講：ワーク⑨（自分地図）

A 3の紙の好きな位置に「自分」を書き、自分から連想するものを自由に書き込んで線でつないでいく。例えば「友人」「家族」「趣味」「大学」「サークル」など。書き込んだ内容同士つながりがあれば、それも線でつないでいく。こうして自分に関連するものが次々に書き込まれ、つながり、地図のようになっていく。出来上がった自分地図は小グループで発表した。

## ＜留意点＞

書き込む内容は、自分について広く書き込まなくてもいい。今の自分が書きたいことを書き込み、書きたくないことまで書き込んでいく必要はない。そうすることで、今の自分の関心、人やものとのつながりが視覚的に分かるようになる。自分地図の書き方も人によって大きく異なる点に興味深い。発表の際は、ライフラインと同様、話したくないことは話さなくても良いことにした。

## ＜学生の感想＞

- ・自分地図を書いてみて、いっぱい書けたり、広い部分を占めているのは今まで自分を助けてくれたものばかりのような気がします。
- ・自分が生きていの中で、やはり友達は大事な存在なんだと改めて実感した。
- ・頭の中ではいろいろ浮かんでくるけれど、うまく書くことができないし、言葉で説明することもできなくてどかしかったです。
- ・人の自分地図を見ることによって、その人を今までとはちょっと違う角度で知ることができた。

## 第14講：レポート集配布、ワーク⑩（こころの花束）

レポート課題2で各自提出した研究論文のレジメを冊子にし、学生に配布した。その冊子を見ることによって、それぞれが関心のあるテーマが分ると同時に、上手な要約の仕方やレジメのまとめ方を参考にすることができる。最終ワークは、「こころの花束」と称したワークを行った。7～8人のグループを作り、自分以外の一人ひとりに対し、①素敵だなあと思うところ、②これからも伸ばして行って欲しいところ、③大事にしていって欲しいところ、などを紙に書いて渡す。自分の名前は書いても書かなくてもよいこととする。最後に、自分の長所は自分一人では分かりにくいこと、自分自身では欠点の方に目が向きやすいこと、などを話し、他者からプラスのフィードバックをもらうことの意味について解説した。

## ＜留意点＞

一人ひとりにメッセージを書く時間をできる限り十分にとった(50分程度)。できればメッセージ文を渡し合った後に、各グループでシェアリングの時間を取りたいところだが、今回は時間が足りなかったため、その代わりに最後にこのワークを行った主旨を丁寧に伝えた。

## ＜学生の感想＞

- ・日ごろ思っている相手のことを文字で伝えることは新鮮であり、簡単なようで難しいなと思いました。
- ・自分で自分のいいところを見つけることができないので、見つけてもらってすごく嬉しかったです。
- ・人をほめることって、年々なかなかできなくなっている気がします。それになにより、ほめられると嬉しい。

## (3) 学生の感想（全体を通して）

- ・見て、聞いて、話して、相手のこともだんだん理解してくるし、自分ではあまり気付いたことのない自分を知ることも少しできたような気がしました。
- ・先生の授業で、いろいろ感じて、考えて、学びました。
- ・友達のことをより深く知ることができ、また、自分のことを人に話すことで、自分についてもよく知ることができて、とても良かったです。
- ・自分のこともたくさん振り返ることができて、前ほど自分のことが嫌いじゃなくなった気がします。自分一人じゃ自分のことは半分も分からないんだと実感しました。
- ・この授業で、人との付き合い方が少し上手になったと思います。
- ・友達のことを、より深く知ることができ、また、自分のことを人に話すことで、自分についてもよく知ることができて、とても良かったです。
- ・“皆で一緒に”という形式が、一人ひとりとの距離を近づける良い機会ともなりました。この友情を大切に、2年生も頑張って楽しく学んでいきたいと思っています。
- ・カリキュラム内でのバランスは、少しワークの方に偏りすぎたかもしれません。もう少し学問的な討論なども入れてみたら良かったと思います。
- ・(レポートで選んだ)論文は少し説明が分かりにくくて、全部自分に任せられるという責任感を持ったきっかけとなった反面、積極性がないときつかったです。

## 4. 考 察

## (1) 授業内容の構成について

全14回の授業の内訳をみると、図書館見学以外では、ワークを10回と講義を3回入れ、ワーク中心の構成となっている。

第1講から第4講までは、学生がお互いを知るためのワークが占めている。第1講では、簡単なオリエンテーションの後でややゲーム的要素を含んだ少人数での自己紹介ワークを実施し、入学当初の学生の初期不安を緩和する工夫を行っている。第2講では言葉ではなく動きを通し、リラックスした中で自分の居場所を感じたり、他者を理解することをねらった。第3講と第4講では、少

しずつ同じゼミの仲間の様子がみえてきたことを踏まえて、自己表現と他者からのフィードバックを取り入れた。こうした一連の流れによって、学生は緊張しながらもゼミの環境に慣れ、少しずつ自分を表現できるようになったと思われる。筆者は特にこの授業の初期の段階を重要視している。この段階で授業の流れにうまくのれるかどうかによって、その後の学びの質が大きく変化すると考えている。つまり、授業の数回の中に、学生が「この授業は自分たちの考えが自由に表現できる」と感じることができるならば、その後のワークでは自発的な動きが見られるであろうし、自分たちにとって必要な事柄を積極的に学ぼうとする意欲が発揮されてくるであろうと、これまでの経験を踏まえた仮説をもっているからである。

初期段階を超えると、第5講から第9講にかけて、図書館の見学や講義を中心とした内容を取り入れている。レポート課題として、授業ノートの取り方について学習すると同時に、文章の要約の仕方やレポートの書き方（第5講）、パソコンメールの使い方や論文検索の仕方（第7講）を講義し、大学生として必要なスキルの体得に焦点を当てた。学生にとっては、1ヶ月半ほどの大学生活での体験を重ねながら学ぶことにもなったであろう。また、第9講では、大学生の時期の意味について、学生が客観的に自分の立ち位置を知る上で必要な知識について講義した。こうした実践は、吉良・田中・福留（2007）なども報告している。また、講義中心に構成された授業の中期にも、体験型のワークを取り入れている（第8講）。しかもこのワークは、①個人で体験する点、②動きを伴わずに静かに行う点が授業初期に行ったワークとは異なっている。フォーカシングの理論を用いて、身体の中に焦点を当てることで、自己の内側に目を向ける一つの方法を提供している。この方法がフィットする学生にとっては、様々な局面で自己を信頼して自分に必要な選択をしていく際に、この方法が助けとなるであろうし、自分がこれまで自然に行ってきたことと理論とが結びついて、フォーカシングの学びを今後も進めていくであろう。

授業終期は、他者との相互作用によって自己や他者の理解を深めるワークを中心においている。自分の特徴に目を向ける作業は、自分一人でのワークだけでは困難であり、他者に自分のことを伝えたり、他者と自分を比較したりすることが刺激となって、少しずつ自分というものが見えてくるものである。「他人という鏡」（谷口、1995）があることによって、自分の姿を正確に捉えることが可能となるのである。様々なワークを題材にして、現在の自分やこれまでの自分を振り返り、それを他者と共有することによって、改めて自分というものを確認していくこととなる。しかし、そうした作業を行っていくためには、それなりの環境や条件が必要である。つま

り、自分のことを伝えたり相手のことを知りたいと思う、信頼のおける他者の存在と、ワークを通して自分が感じている感覚を細やかに受け取る感受性が不可欠なのである。それらは、授業の初期や中期に実施したワークが目的としてきたことである。授業終期の自己や他者に目を向けるワークは、授業中期までに培ってきた土台があって初めて意味あるものへと実を結ぶのである。

以上、授業全体を初期、中期、終期に分けて、それぞれの時期のねらいをまとめてきた。それぞれの時期に行っていることは、別個に実施していくことも可能である。しかし、上述のようなプロセスを大事にして提供していく方が、学生にとってさらに有意義な学びの場になると考えている。

## (2) 本授業において重視している人間関係について

本授業では、学びの重要な要素として学生同士の人間関係を取り上げている。先に掲げた本授業の目的を達成していくには、学生がこの場の人間関係を良質なものに变化させていくことが必須であると考えているからである。しかし、それにはかなりの困難を伴う。保坂・岡村（1992）は、大学生における個と個の関係の希薄化を指摘し、その理由として保坂・岡村（1986）の言う仲間関係を十分に経験できていないことを挙げている。つまり、高校までの間に経験すべきgang-groupやchum-groupの仲間関係が不十分なまま大学に進学してきたため、大学生になってもpeer-groupの仲間関係に到達していけないというのである。さらに保坂・岡村（1992）は、大学生の人間関係のもち方として、gang-groupやchum-groupをやり直した上で青年らしいpeer-groupまで経験していく、いわば「退行しながらの自己確立」の意義について述べている。

大学に進学するまでに希薄な人間関係や陰湿ないじめを経験してきた大学生が、peer-groupの仲間関係を築くことが困難であることは、容易に想像できる。しかしそれ程の負の経験をしているわけではなくとも、大学生でpeer-groupの仲間関係を築いていく上で、やはりそのベースにgang-groupやchum-groupの体験が必要である。では、大学生が体験しうるそれらを端的に表現すると、どのように言えるだろうか。それは、「仲間と一緒にいて安心できる」あるいは「仲間と一緒にいて楽しい」という感覚ではないだろうか。そうした感覚があってこそ、peer-groupでいうような、お互いに自立した個人として、互いの価値観や生き方を尊重し合える関係を築いていけるといえよう。

本授業の初期に実施しているワークは、いわば、gang-groupやchum-groupの体験である。たわいもないゲーム的なワークで共にいることを楽しんだり、お互いのことを伝え合ったりすることは、まさにこうした体験として捉えることができる。その体験をもとに、終期で

のワークは、peer-groupの仲間関係を築くための刺激となるよう導入されている。つまり、本授業自体が「退行しながらの自己確立」を目指したワーク構成になっているといえる。本授業で目指す良質な人間関係とは、3つの仲間関係を丁寧に体験していくことに他ならない。

### (3) PCAグループの視点を授業に取り入れることの意義

これまでPCAグループは、臨床心理系大学院生、看護教員、看護専門学校生、大学生等に実施されてきた（白井・村山, 1995；白井・木村・村山, 1996；奥田ら, 2007；白井ら, 2009など）。こうしたグループは、村山（2008）がプログラム実際例を示すように、主に2泊3日の合宿形式で行われることが多い。しかし、PCAグループはその独自のグループ観や実践上の視点に特徴があり、一つの決まった実施方法に依存しないグループであるので、大学の授業など、あらゆる現場に応用が効くところが利点である。

PCAグループの概要は既述の通りであるが、本授業にこの視点を取り入れる上で、特に重要であると考えられる点を以下にまとめた。

#### ①個人の尊重

PCAグループが重視する個人の尊重とは、「バラバラで一緒」という表現に集約されている。グループ活動を行う際、自分が感じている感覚は横において、集団の共通目標に向けて努力するイメージを想起することが多い。しかし、本授業のような体験型の授業の場合は、個人を最大限に尊重して行った方が学生にとっての利益が高くなると考えている。参加時の感情を大切にし、自分なりの参加の仕方の良い旨を伝えることによって、学生はありのままの自分でその場にしようとするのである。

こうした集団のあり方は、特に教育現場では「甘やかし」として受け入れられにくい面がある。しかし、村山（2006）は、これは「新しい時代の人間のつながりの形態」として「従来の個人主義と集団主義を統合する大切な視点である」と指摘している。「集団でいながら自分らしさを損なわずにそこにいられる」という体験は、学生にとっては新鮮に映るであろうし、それに支えられて体験学習から自分なりの学びを得ていくのだと思われる。

#### ②初期不安の軽減

PCAグループが参加者の初期不安の軽減を重視している点は、今日の学生の対人不安傾向の高さへの一つの具体的な対応策を提供している。例えば、本授業でも行っている、少人数からグループサイズを大きくしていく工夫や非言語（動き）によるつながりから言語によるつながりへの移行などは、いずれも初期不安への対応である。初期不安が下がる際

に一時的に集団の活動レベルが上がり、騒いだり幼児的な行動が見られたりすることがあるが、それらはgang-groupやpeer-groupの動きと捉え、プロセスの視点を持てば、その後のpeer-groupへの発展に必要な段階であると理解できる。

初期不安が軽減されずに進むと、その後の講義や相互作用のあるワークでは固さが残ったり、場がしらけた雰囲気になるなど、学びの効果が半減してしまう。村山（2008）は、教育現場に初期不安を緩和する新しい考え方が導入されるのは時間の問題だと指摘している。

#### ③学生の自発性を発揮させる工夫

本授業は必修の授業であり、事前に自動的に学生と教員が割り振りされ、自分の意思にかかわらず受講しなければならない。さらに、上述したような人間関係の未熟さや対人不安傾向の強さ、そして入学以前までに身に付いた受け身的な学びの姿勢が相まって、最初は授業中になかなか学生の自発的な動きは見られない。学生の自発性をいかに発揮させるかの工夫に、PCAグループの視点は多に参考になる。

学生個人が尊重されることによって、授業における心理的安全性が醸成され、初期不安が軽減されてくると、学生の自発性が発揮される土台は作られているといえよう。しかし、それだけではまだ乗り越えられない壁がある。教員と学生という立場の壁である。教員は教え、学生はその教えを授かるという暗黙の認識が存在している。それに対し、PCAグループの基本仮説は、参加者が元々持っている「自己成長力」を信頼し、それが促進されるような態度や関係を提供することを重要視している。教員と学生という立場はありつつも、このような基本仮説を具体的に実現させていくことは可能なのであろうか。その工夫が、上述のファシリテーションの視点である。

教員が一方的に主導権を持って授業を運営するのではなく、学生の雰囲気を感じ取りながら授業内容を柔軟に変更してより学生に合ったものにしていたり、教員がワークのデモンストレーションを行ったり、適宜自己開示をすることによって、学生が教員を理解するようになっていく。筆者の経験では、それが十分に実現した際には、学生は自分たちでも授業を作っているという感覚を持つようである。教員が学生の雰囲気への感受性を高めたり、学生の教員理解を促進することが、学生の自発性を高めることにつながるのではないかというのが実践上の仮説である。

#### (4) 実践上の課題

最後に、本授業における実践上の課題をいくつか述べたい。

①本授業では学生の間関係を促進することに重点が置かれていたため、相互作用のある体験ワークによって学生の内面に働きかける側面が大きかった。本授業の目的のもう一つにある、大学での学びにおけるスキルの側面、つまりディスカッションの能力やプレゼンテーションの能力、情報の分析判断能力を育むことはやや弱くなっているといえよう。主体的な学習やコミュニケーション能力といった、人間関係を介して本人の内面から育まれていく側面と、個人のスキルアップの側面とを、本授業でどのように統合していくか、検討の余地がある。

②PCAグループは、長年のグループ実践経験から導き出されてきたグループ観が軸となっている。そのため、これらのグループ観は実践的ではあるが、仮説の域を超えないことも事実である。白井ら(2009)など、PCAグループの仮説を実証しようとする試みも出始めている。本授業での実践も、今後はこうしたデータに基づいて理論化していく必要がある。

③PCAグループの大学授業への適用は、まだまだ事例が少ないが故に、適用の利点にばかり目が向きすぎる傾向がある。学生の感想は改善点も示唆している。改めて本授業の目的や学生の反応等を精査しながら、今後も継続的に適用の改善を目指したい。

注1) PCAグループでは、グループを進行する人物をリーダーとは呼ばず、エンカウンター・グループ等で用いられている「ファシリテーター」という用語を採用している。ファシリテーターとは「促進者」の意味であり、グループの場をリードしたり一定の方向へ導こうとするのではなく、参加者同士の交流や参加者の内的体験を促進するために存在していると認識されている。

注2) ファシリテーターが行うグループ運営、振る舞い方、態度のことを指す

#### <参考文献>

坂坂亨・岡村達也 1986 キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討 心理臨床学研究, 4(1), 15-26.  
坂坂亨・岡村達也 1992 キャンパス・エンカウンター・グループの意義とその実践上の試案 千葉大学教育学部研究紀要, 40(1), 113-122.

鎌田道彦・本山智敬・村山正治 2004 学校現場における PCA Group 基本的視点の提案 —非構成法・構成法にとらわれないアプローチ— 心理臨床学研究, 22(4), 429-440.

吉良安之・田中健夫・福留留美 2007 学生相談活動の知見を反映させた授業の展開 —全学教育科目「心理学：学生期の心理的課題」の概要と学生による評価— 学生相談 九州大学学生生活・修学相談室紀要, 8, 48-53.

村山正治 2006 エンカウンター・グループにおける「非構成・構成」を統合した「PCA-グループ」の展開—その仮説と理論の明確化のころみ— 人間性心理学研究, 24(1), 1-9.

村山正治 2007 いじめの予防：エンカウンター・グループによる学級づくり —PCAグループの視点から— 特集：いじめと学校臨床 臨床心理学, 7(4), 493-498.

村山正治 2008 PCAグループの試みと実践を中心に 特集：『わが国におけるパーソンセンタード・グループアプローチの可能性と課題』 人間性心理学研究, 26(1・2), 9-16.

村山正治 2009 PCAグループの現状と今後の課題 人間性心理学研究, 27(1, 2), 81-86.

Murayama,S., Hirai,T Development of PCA groups in the Field of School Education in Japan. 九州産業大学大学院臨床心理学論集, 4, 115-118.

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.

奥野綾子ほか 2007 2006年度タイアッププログラムにおける集中的合宿エンカウンター・グループの試み— PCA Groupによる企画— 九州産業大学大学院臨床心理センター紀要, 3.

Rogers CR 1980 A Way of Being, Houghton Mifflin, Boston.

白井祐浩・村山正治 2005 PCAグループにおけるクラス所属感の形成とその影響について 九州産業大学大学院臨床心理センター紀要, 1, 17-22.

白井祐浩・木村太一・村山正治 2006 PCAグループにおける「メンバーズ・セッション」の意味 九州産業大学大学院臨床心理学論集, 3-10.

白井祐浩・村山正治・石井紀子・都能美智代・加地佐加恵 2009 PCAグループによる学級集団形成尺度の作成とPCAグループの効果の検証 日本人間性心理学会第28回大会発表論文集, 60.

高石恭子 2004 現代の大学生の心理と課題 甲南大学カウンセリングセンター学生相談室発行『Q & A教職員のための学生対応ハンドブック』第1章, 3-14.

谷口泰富 1995 人間関係のトレーニング 『人間関係を学ぶ』第4章1節1, 138-160.