

# 応答する身体性への トレーニングとしてのグループワーク

—相互作用レベルのコミュニケーションに着目して—

本 多 敏 明\*

対人援助職をめざす者にとって人間関係は切り離せない。人間関係を学ぶ教育手法の一つとしてグループワークが有する意義は、「応答的身体性」の経験を積む点にある。「応答的身体性」には、「見ること」「聞くこと」「話すこと」が関係化された身体としてなされることが求められる。個人の応答的身体性への変容は、グループの変容と連動し、相互人格化と連動している。

キーワード：対人関係，応答的，身体性，グループワーク，コミュニケーション

## 1. 「基礎工事」としての人間関係の学び

医療，看護，福祉，介護，教育など広く対人援助の職務に就く者にとって人間関係は切り離すことができない。職務上起きてしまう問題の多くは，さまざまな原因が絡んで生じるとはいえ，根本的には相手（クライアントや同僚等）のことを理解できず，相手のことを気づかないうちに誤解するもしくは相手に誤解される相互誤解に由来することも多いといえるだろう。大なり小なりそのつどの相手との相互理解に至らなければ，納得して確信をもって業務を遂行することは難しく，そのまま業務を進めようとすれば場合によっては二次的な問題さえ引き起こしてしまいかねない。組織内部での情報伝達や共有といった日常業務も，またはクライアントや家族等へのさまざまな専門職的な介入も，そのつどの人間関係のなかでおこなわれているため，やはり人間関係は切り離すことはできない。専門職的業務遂行にあたってはこの前提のもとで，専門職者には自らの人間関係のありようを理解し，自らの人に関わる態度をトレーニングし続けることが絶えず求められている。

しかしながら，専門職的業務遂行に必要となるとはいえ，「人間関係を学ぶ」ということはいったいどのようにおこなわれるのだろうか。人間関係というのは，専門職的業務遂行に限らず，

---

\* 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授

われわれの誰もが日々の生活のなかで営んでいることであって、ことさらに「学ぶ」対象となれるかどうかについて疑問を感じる向きもあるであろう。とくに人材養成の分野でみられるマニュアル化された顧客への対応方法のようなものとして「人間関係を学ぶ」ことが捉えられてしまえば、それは専門職的業務とはまったく別種のものであって、むしろ対人援助の専門職にとって有害なものとさえ捉えられるであろう。あるいは、専門職が学ぶべき「人間関係」というものは、専門職として現場に配属されてから、さらには配属された組織の風土や部署ごとのきめ細かなルールに合わせてその現場ごとに学びはじめるしかなく、学生という養成時の段階で学んだとしても現場では意味をなさないのではないかという疑問も向けられるかもしれない。

以上のような「人間関係」ないし「人間関係の学び」に対する懐疑的な視線は、「人間関係」を誰にでも共通する一般化され抽象化された対象としてのみ捉えるならば、当然のごとく発せられる異論だろう。しかしながら、本稿では、そうした抽象化され、一般化され、匿名化された人間関係一般 (human relations) ではなく、われわれがそのつど目の前の「相手」に対峙する「私」として関わり、その意味でそのつどの「私と相手」との固有な関係である「対人関係」(interpersonal relationship) (早坂 1991, 1994) に焦点をおいている。われわれが日々、周囲の他者と関わり合っているそのありようを、三人称的な視点から分析の対象として、いわば「もの」として捉えられたのが人間関係 (human relations) という視点に近いのに対して、関わりの只中で一人称ないし二人称的な視点から生きている「こと」として捉えたのが対人関係の視点に近いといっよう<sup>1)</sup>。

こうした対人関係として人間関係を学んでいくことは対人援助職をめざす者にとって重要な課題のひとつである。なぜなら、人は日常の自分のありようで身につけていないことを実践の場に持ち込んで援助することはできないからである (佐藤 2001:46)。また、人間関係をとおした対象理解がその援助の基盤となるため、「社会福祉学における対象の理解とは、その対象に『即して』、その対象『とともに』目指すものであり、その理解はその時、互いに共有される (理解し合う) ものなのである」と足立 (2015:9) は述べている (この点については同様に本多 (2015))。

本稿では、こうした対人関係のトレーニングを対人援助職をめざす学生が学ぶうえで、「対人関係の場」としてのグループワーク教育によって学生ひとり一人の身体的ありようにどのような変容が生じる必要があるのかを明らかにしていきたい。

いうまでもなく、対人関係は、「私」や「相手」が相互に向けあう関心や言葉や身振り手振りなどの身体的なものをおして営まれている (早坂 1991。とくに16章)。したがって、専門職者である「私」がいかにそのつどの「相手」に、表情や言葉や身振り手振りなどの身体的なものを駆使して現に関わっているのか、また目に見えるもの (言葉や表情や身振り手振りなど) も目に見えないもの (相手のイメージ、心のうちなど) も含めて、どのような態度でそのつどの相手に関わろうとしているかによって、当然ながら、そこでの「人間関係」のありようは左右され

ている。当人が相手にどのように関わっているか、関わろうとしているか、その当人の態度のいかんが、そのつどの人間関係のありように対する大きな責任となっている。

そうであるならば、対人援助職（をめざす）者は、自らの人に関わるありようを不断に自らに問いかけ、自らの人に関わる態度を明確化し続けることが求められる。ただし、「問いかける」と言っても、いくら一人で部屋に閉じこもって沈思黙考しても自らの人に対するありようが明らかになるわけではない。対人関係を学ぶということは、一人で部屋の中で考えようとしても、それは抽象化された対人関係についての反省的な思考にすぎず、目の前の「相手」と「私」とのあいだで繰り返される生々しい関わりの中から「私」の態度を見出すことには役立たないであろう。自らの人に関わるありようは、対人関係のプロセスのなかでしか立ち現れてこないものであるため、そのプロセスの只中で体験的に自らの人に関わる態度を発見することしかできないのである（足立 2003:120；米村 2006:8-16）。

したがって、対人援助職をめざす学生にとってグループワークという教育手法が有効な方法のひとつとして考えられるだろう。とりわけ対人援助専門職者にとっての対人関係というのは、その専門職的な知識・技術が属する「本体部分」ではなく、その土台となっている人に関わる基本的なありようなのであり、つまりは専門職者としての「基礎工事」にあたる部分の学びがグループワークには求められるのである。対人援助専門職者をめざす学生が大学等の養成段階において、専門的な知識や技術とならんで、この「基礎工事」をしておくことは不可欠であろう。

本稿では、こうした「基礎工事」（佐藤 2001:45）を目的としたグループワークの授業において、学生が自らの人に関わる態度をどのような身体的変容として発見していくのか、また個人の身体的ありようの変容がグループ全体の変容と同時的に起きるさまを合わせて明らかにしたい。

## 2. 対人関係における身体性への着目

本稿では、グループワークをとおして学生が相互に関わるさいの身体性に着目していきたい。というのは、対人援助専門職をめざす者（学生）は、そのつどのクライアントとの関わりにおいて、「見る・聞く・伝える・感じる」ことに基づいて、目の前の相手に応答しているかどうかの間われるからである。この「見る・聞く・伝える・感じる」は、相互に関わる人間同士がまさに身体的におこなっている営みである。

「見る・聞く・伝える・感じる」といえば、いうまでもなく身体なしでおこなわれるわけではないので、改めて身体性（身体のありよう、表情、体の姿勢、言葉等）への着目など不要と思われるかもしれない。おそらく、そうした批判は身体を個体的なもの捉える視点からおこなわれているとあってよいだろう。物理的な境界線を存在（モノ）の境界線と捉えるナイーブな「モノ的視点」からすれば、身体ほど個体的な（individual）ものはない。しかしながら、本稿でこと

さらに着目する身体性というのは、個体的なものであると同時にすでに关系的なものであり、こうした目の前の相手につねにすでに「露出」されているものとして捉えることを強調するためである。他者の目から隠れられず常に露になっている点で意識の内側に秘匿できないものであり、身体は絶えず意識の外側に、人間関係のうちに晒され、相手によっても意味づけられている<sup>2)</sup>。

例えば、グループワークにおいて、緊張している表情（身体性）は本人が意識せずともいつでも周囲の他者に「露出」しているし、表情は（顔面を両手で覆う以外には）隠そうとしても隠すことはできない。もしくは、グループにおいて頑なに下を向き続ける身体のありよう（身体性）は、自分に話しかけられてもいまは何も発言する用意がないことを「表明」することができる。または、発言しようとしても発言するタイミングを上手くつかめないでいるときの姿勢（身体性）は、やや前のめりになって発言しようと胸が膨らみ上がったものの途中で胸の動きがグッと抑えられたことで、周囲のメンバーに露わになっている。これ以外にも、例えば「目は口ほどにものを言う」と言われる場合、そこでの目はたんなる視覚の器官ではなく、当人の心のうちを言葉に頼らずとも雄弁に物語る、他者への働きかけになっている。

つまり、グループワークにおいてあるメンバーの身体的ありようが変わってくると、それはそのメンバーの個体的出来事にとどまらず、他のメンバーにも何らかの影響を及ぼし、ひいてはグループ全体のコミュニケーションのありようも大きく変わっていかざるをえないほどの关系的なものである。この意味で、身体性の強調は、身体の個性と同じくらいに身体の世界性ないし関係性に着眼している。後述するように、グループワークの開始当初は、メンバーがお互いに初対面で緊張していると、一人の身体の緊張（こわばり）がグループの「雰囲気」もこわばらせ、一人の緊張（身体のこわばり）は他者の緊張（身体のこわばり）を招きやすく、伝染性をもっているとさえいえる。このように身体性は、日常的に考えてみても、個性だけでなく、世界性ないし関係性をも有しているといつてよく、対人援助専門職の養成段階におけるグループワーク教育の考察において欠くべからざるもののひとつであるだろう。

専門職は、専門知識や技術を有していることはもちろん必要であるが、いくら豊かな知識や技術を有していようと、そのつどのクライアントに「伝わった」（クライアントが理解した）水準や内容を前提として次々と援助の方法を展開していかざるをえない。よしあしではなく、事実としてそうである。そのため、自らの意図がクライアントに「伝わった」その程度が重要になるからこそ、それを左右する専門職者の身体的ありよう、とくにすでに相手に露わになっている身体性への着目が不可欠であると考えられる。

しかしながら、上述のような本人のみの身体性への着目だけではじつは不十分である。というのは、メンバーの身体的ありようがメンバー相互に意味のあるものとして受け止められていることに相互が気づき解しあい、その身体的ありようを介して相互に応答するようにならなければ身体性への着目は意味をなさないからである。いくら自らの身体的ありように敏感に気づいたと

しても、それが相互的ではなく、一方のメンバーだけであるとするならば「半分にされた関係」とでもいうべきものだからである。そうではなく、「相互身体性」(足立 2003:71-72)や「かん間身体性」(竹内 1999:75)の実現が問われているのである。

グループワークを重ねるなかで、学生ひとり一人が同じグループのメンバーと関わっていくなかで、相手の表情や言葉や身振り手振りを、ただ知的に理解するだけでなく、相互の身体的な関わり合いのなかで、いかにして、そのつどの相手に身体的に応答できるようになるのか。そのつど1回ごとの「見る・聞く・伝える・感じる」が個体的な営みとしてではなく、関係に開かれつつある身体としておこなわれるのでなければ、本当に相手を理解し、また同時に自らのことも理解してもらえる対人関係には至らない<sup>3)</sup>。対人援助職をめざす学生のグループワークでそこに至ることが求められる身体性は、先に述べた「相互身体性」ないし「かん間身体性」あるいは「応答的身体性」ということができるであろう。

対人援助をめざす学生のグループワークは、メンバーが相互に「応答的」になることが求められるのであり、いかにすればその身体的ありようが「応答的」になっていくことが求められる。以下では、どのように「応答的」になりうるかを見ていきたい。まずはグループワークを採用している授業の概要からみていきたい。

### 3. 人間関係のトレーニングとしての授業の概要

グループワークというと、学生同士があるテーマについて話し合えば成り立つものと思われるきらいがある。しかもアクティヴ・ラーニングが推奨される昨今であればなおさらである。しかしながら、本稿で述べるグループワークはそのようなものではない。もちろん、これからその概要を述べる授業科目においても、当初は受講生の多くがグループワークにそのようなイメージを持っていることが少なくない。しかし、期末レポートなどで最終的にはほぼ全員が当初、自分がイメージしていたグループワークと、この授業で求められていることのちがいに驚いたという感想を伝えるようになる。

したがって、対人援助職の養成段階の授業においてグループワークを採用する場合は、なんらかのテーマについて意見交換し合うとか、グループ単位でなんらかの活動をするのが主たる目的では決してなく、人に関わるさいの自らのありように体験的に気づくことがきわめて重要な目的となるのである。例えば、友人から日常的な悩みごとの相談を受ける機会が多い(と自分で自分を捉えてきた)学生が「自分は聞くことは得意なのだが、話すことはあまり得意ではない」と自己認識していても、いざこの授業のグループワークを繰り返し経験していくなかで、「これまで自分は人の話を聞くことが得意だと思っていたが、いままでの私の聞き方が本当に聞いていたのかわからなくなった」とその自己認識に疑問をもつに至ることがしばしば起こり、このような

新たな自己の「発見」の言語化は少なくない。

ここで、人間関係のトレーニングを目標としてグループワークを採用している授業の概要を述べたい。

筆者は、首都圏の4年制大学にて、対人援助職（医療職や福祉職）の養成を担う学部でグループワークを採用した授業を担当している。科目名は「人間関係」という言葉を含む科目名であり、配当年次は1年次、選択科目である。単位数は1単位のため、8回の講義回数になる。受講生数は、年度により違いはあるものの、例年85名程度（最少は68名、最多は140名）である。この受講生を4～5名ずつの14～24グループにわけ、グループワークを行う。教室の机は、一人用の学習机のため容易にレイアウトを変更することができ、1グループ4つの机を向かい合わせて座ってもらう（5人グループでも机は4つである）。教室は平面で（階段教室ではなく）、縦10メートル×横35メートルほどの広さであり、受講生が85名程度であれば、グループ間の距離も1メートル以上の余裕をもたせることができる。ただし、受講生が140名に膨らむと教室の端から端まで満杯となり、グループ間の距離を50センチほども取ることができなくなってしまう年度もある。一部にこうした難点を抱えながらも、全8回の授業回数のうち6回を、グループワークを中心とした授業をおこなっている。事前学習としては、毎回、翌週に用いるテキスト（「人間関係」、「コミュニケーション」、「対人援助」をテーマとするテキスト）を配布し、必ず2回以上の読み込みを課している。

そして、1回ごとの授業はおおよそ次のようなタイムスケジュールとなっている。授業開始時に教員から簡単に今日の授業のねらいを説明した後に、40～45分ほど事前学習にもとづいたグループごとの話し合いをおこなってもらう。このとき、とくに「グループとして一つの意見にまとめること」や「正解を導き出す」ことは一切求めておらず、各自が感じたことなどをグループ全員でしっかりと話し合うことを強調して、受講生に伝えている。その後に各グループの代表者1名に、自分たちのグループでどのような話し合いをしたかを教室全体に向けて発表してもらい、最後に10～15分ほど教員から全体に向けたコメントや解説をおこなう。そして、事後学習は、その日のグループワークでの学びを専用の復習用紙に書き留めてもらっている。とくにグループメンバーの言動について印象に残ったことやそのメンバーと自分との関わりから感じたこと、また次回のグループワークで挑戦することなどを事後学習用の用紙に記入し、翌朝までに画像を提出してもらい、教員が内容を確認している。ただし、それだけでは学生ひとり一人へのフィードバックが難しいため、4回目の講義時に1～3回目までの事後学習用の用紙をまとめて提出してもらい、教員が一人ひとりにコメントを付けて返却している。そのさい学生が自らの人に関わる態度や視点に気づききっかけが見つかるような問いかけや、よりメンバーに積極的に関わっていくことを促すコメントを付けている。

このように授業の核となるのは学生のグループワークである。教員は、このグループワークの



さい、その時々になになったグループに直接入って参加する。グループにおいて、教員は、メンバーひとり一人の関わり方、特に身体的なありように着目すると同時に、一人ひとりには還元しづらいグループ全体の話し合いのありよう（雰囲気、空気）を感じ取るようにしている。例えば、メンバー全員が相互に関心を向けあって、お互いの意見を聞きそれに対する自分の意見を返すなどお互いに話し合おうとする態度がみられれば、このグループの良いポイント等を1～2つ述べ、この調子で話し合いを続けるように話してそのグループを立ち去る。それに対して、お互いに関心が向いていないグループや、誰かが発言をしてもそれに対する反応が乏しいグループに対しては、お互いがお互いに関心を向けあい、「グループが動き出すような」働きかけをすることになる。そのときどきによってさまざまであるが、例えばテキストのある部分についての議論が滞っていれば解釈のポイントについて必要最低限の説明を加えてメンバーの誰かの発言を待つこともあれば、1～2人のメンバーだけが常に発言をしているだけで他のメンバーがその流れに付いていくことができずに沈黙している場合には沈黙のメンバーに話を振ることでグループの目がその学生に向くように介入をおこなっている<sup>4)</sup>。教員はこうした直接的な介入、および授業の最後の時間にグループワークでの気づきを促すような解説やコメント（間接的な介入）をおこなっている。

以上が、対人援助職をめざす学生のグループワークを核とした授業の概要である。次に、このグループワークをとおして、学生が他者に関わるさいの自らの態度にどのように気づいていき、とくに身体的ありようの変容がはじまるかを明らかにしていきたい。

#### 4. 「見ること」「聞くこと」の変容

グループワーク開始当初のメンバーの聞き方としては、課題テキストに目を落としながら他のメンバーの発言に対して「うんうん」と頷いていることが多い。例えば、テキストの重要なポイントの解釈について、メンバー全員が考えあぐねている場合に、誰かが「こういう意味かな……」と自信なさげに自らの解釈を発言しても、発言する学生の側もテキストに意識も目も向けただけのまま話しをしはじめ、周りのメンバーも同じ様子で聞くため、その発言が終わると「誰も反応しない」ということがしばしば起きる。「反応しない」といっても、まったくの無言というよりも、「……うん、うん」とだけ口に出しはするのだが、それ以上の応答はなく、発言者にも発言にも「意に介さず」にテキストを見続け、自らの解釈を探っていくといった「対応」になっている。意図的に無視しているわけではないのだが、その発言にどのように応じてよいのかわからず、また「わからない」ことも（まだ）グループに打ち明けることができない。こうした聞き方では、話し手を見ておらず、したがって相手の表情などから感じとることができるものが（少）ない。発言者の側でも、自分の解釈をうまく言葉にできていないことがわかっているため、周りのそうした無反応に対して問題視しないし、そこで感じたことをまだグループに打ち明けることができない。

あるいは、発言を聞いているときに、「次に自分は何を話そうか」、「自分は何か話すべきではないか」等を独善的に考えているため、そのとき発言者に関心は向いておらず、「聞いているつもり」になってしまっており、発話したメンバーの「思い」を当然ながら感じ取ることができず、それゆえどのように反応してよいかがわからなくなるのである。そのようなとき、発言者が「うまく表現できなくて」や「どこか変な意見だったかな」、または「何か反応してよ」と言って相手の反応を引き出そうとする関わり方も当初はできないことが多い。そんななか、沈黙が気まずく、発言すべきプレッシャーを全員が感じるため、発言者の発言は一顧だにされないまま「やりすごされてしまう」。しかし、ほどなく沈黙を破るように誰かが別の内容について発言をするため、外形的には「会話が続いている」ことにメンバーはほっと胸をなでおろすように、「独り言」のやりとりとしてグループワークは進んでいくことになる。

しかしながら、こうした一方的なやりとりが続くと、発言したメンバーは自分の発言が誰にも受け止めてもらえない寂しさを感じつつ、発言する自信をなくしたり、あるいは発言をしても誰も聞いてくれない不信感をメンバーに対して抱きはじめかねない。発話したメンバーは勇気をもって発言をした内容が誰にも受け止められず、宙ぶらりんのまま、着地点のない居心地の悪さに身を置かれているが、メンバーのそうした様子に周りのメンバーが気づく気配は当初はみられない。

グループワーク開始当初のこうした人に関わるさいの身体的ありようでは、お互いに「相手に聞いてもらえた」実感も「相手が伝えたかったことが伝わってきた」という実感もない。つまり、メンバー同士の相互理解が深まっていかないどころか、ときとして相手に対する不信の念へとつながり、相互誤解を深めることにさえつながりかねない。いいかえれば、グループワークをしていながらも、お互いにモノログなのであって、ダイアログではない。グループワークをしていながらも、多くのメンバーがコミュニケーションの客体としての態度でその場にいるのであって、相互に主体的な参加にはなっていない。したがって、ダイアログへの、いいかえればメンバーが相互に主体的になるための転換をもたらすブレイクスルーが必要になってくる。

何らかのきっかけで、メンバーへの関わり方にブレイクスルーが起きると、下を向いてテキストばかり見ていた視線がメンバーの顔の方向に向けられるようになり、次第にメンバー相互に視線が届き合うようになり、お互いの応答がスムーズになる。例えば教員がグループに参加したさい、教員から各自の話し合いの態度、とくに上述の聞き方について「それでよいのだろうか」と疑問が呈されると、すぐにピンとくる学生が多く、話し合いがうまくいかなかったモヤモヤを晴らしたいきっかけと捉えてすぐに話し合いに向けた態度へ変容していくことが多い。

そうしたブレイクスルー後の「話し合いに向けた態度」の大きな変容は「見ること」「聞くこと」に現れる。例えば「見ること」への気づきを促す場合は、次のように介入する。誰かが発言して周りのメンバーはテキストにじっと目を落としている聞き方に対して、「[発言した学生に向けて]話しているとき誰かと目が合った？周りのメンバーのことを見ないで、テキストを見たま話し



ていたよね？[周りのメンバーに向けて]この人が話しているとき目が合った？テキストを見ながら聞いていたけど、それって聞いていることになるのかな？」と伝える。そうすると、目から鱗が落ちたように顔が明るく変わる学生がほとんどである。

また「聞くこと」を見直してもらいたい場合は次のように伝える。「[発言を聞いていたメンバーに対して]今のこの人の発言に対してどう思った？この人が今のように言ってくれたけど、それぞれはどう感じた？何かないですか？」と「無反応」であることに少々のプレッシャーをかけながら問う。そうすると、ほとんど何も言わないか、「自分もそう思いました」と形式的な同調を示すが、それに対して「自分の言葉で言ったらどうなる？発言しているとき、周りの皆さんはテキストを見てばかりで発言している人を見ていなかったでしょ。『次に自分は何を発言しようかな』とか考えながらだったらそれは本当に『聞く』とは言えないし、話している人を見ないで言葉だけメモしていたらその瞬間はメモを意識していて、発言している人を『聞いている』とは言えないよね」と畳みかける。さらには、「[全員がペンをもち続けてメモに意識が向いているとき]全員、ペンを置こう。誰かが話しているときは、その人に全員が体全体を向けて、目を合わせて表情も見ながらしっかり聞けば、からだに言葉が残っているはずだから、そうすれば後でメモなんていくらでも書けるし、発表するときも言葉が出てくる。人の話を感じないでただメモだけしても、後で『どうしてこんなメモを取ったんだっけ？』となってしまう」とメモに意識を向けることで発言者への関心を切ってしまうあり方を問いかける。

このような教員の介入を一つのきっかけとしてグループの質が変わりはじめる。個人単位でみれば、すぐにその身体のあるようが変わりはじめ、グループの渦中へ身体が開かれはじめる学生も少なくないし、すぐには変わることができないものの開かれていこうと目に見えて相手への目線やペンを置いて体全体を話し手に向けはじめる学生が現れる。このように「見る・聞く・伝える・感じる」身体的ありようが変わりはじめてくる。テキストについてメンバー同士で話し合っているという外形的な側面では「連続」しているが、身体的なありよう（体全体の向きや目線の送り方、そしてテキストやペン等への意識が逸れることがなくなること）においては「非連続」がみられる。この「非連続性」に目を向け、学生を促すことがグループワーク教育にとって重要である。いわば、「言葉（だけ）の応酬」に終始しがちであった話し合いから、「思いの共有」へと話し合いの質が転調している。

学生は、こうした変化を、「いままで[テキストばかり見ていたとき]よりも話している人の、言葉だけでなく、表情をみているから気持ちまでわかってくるようになった」と、伝わってくるもののボリュームや質感の違いとして述べることもあれば、「話している人が話し終わったとき『……うん』などの反応しかなかったが、その人が話そうとしていることがわかってくと、それに対する自分の意見を言いやすくなった」と「言葉だけを聞くこと」と「気持ちまで聞くこと」の違いが述べられることもあるなど、要するに「応答すること」までを含めた聞く（聴く）

ことの違いが実感されてきている。

また「話そうとすると、みんなが目線を向けて聞こうとしてくれているのがわかるから、話すときもわかってもらえるようにより言葉を工夫するようになった」と、端的にいえば「話しやすくなった」ことの表明もなされるようになる。またそれだけではなく、ひとつは聞き手の態度によって言葉が引き出されるようになったこと、もうひとつは相手の瞬間瞬間の表情等に応じて言葉の選び方を変えられるようになったこと、つまり話し手と聞き手が相互の身体的ありように敏感に反応し、その関わり方を柔軟に変えながらともにしっかりと関心を向けあって関わりを生きようとする態度への変容が語られている。

平田オリザは『わかりえないことから』(2015)という著書において、他者に何かを伝えたい意欲は伝わらない経験からしか生まれないと述べる。『『伝えたい』という気持ちはどこから来るのだろう。私は、それは、『伝わらない』という経験からしか来ないのではないかと思う』(平田2015:25)。平田は「表現とは、他者を必要とする」(2015:24)と述べ、つまり「他者」と「わかりあえないことから」、伝えたい気持ちが生まれ、コミュニケーションの教育もそこから始めなければならないと指摘する。この指摘は、対人援助職をめざす学生にとってもきわめて重要である。グループワーク当初は、話し手も聞き手も発言が「伝わっていないこと」を感じることができていないことが多いが、次第に、見る身体的ありよう、聞く身体的ありようが変容し「伝わっていないこと」によりやく気づきはじめると(ブレイクスルー)、伝えようとか伝えたい気持ちを表わすような言葉や表情や身振り手振りを交えた関係化された身体としての伝え方に変容していくのである。

## 5. 「話すこと」の変容

「応答的」なグループワークの特徴のひとつは、発言が、「そのときにその場」で本人が感じていることが話されるようになる点である。感じていることが話される以前は、例えば「テキストに『相手に関心を向けきることが大事』と書かれていて、私はここが大事だと思った」とテキストの重要な言葉についての解釈が話されても、その人がどのように大事だと思ったかが周りのメンバーに伝わってこないことがよく起こる。話した本人が、何かを伝えたいというよりも、沈黙をきらって誰も話さないなら自分が何か発言しようという間に合わせの発言でしかないため、グループが動くことはない。そうしたありようを、ある学生は「言葉だけがメンバーのあいだを飛び交うだけで、私たちの体の中に入っていなかったのだ」と表現している。

しかしながら、メンバー各自がいまこの場で感じたことを発言するようになるとグループが動きはじめる。ある学生によると、当初は「ただの話し合いの場」にすぎなかったグループワークが、次第に「お互いのことを理解し合う場」に変わってくる。「お互いのことを理解し合う場」

では、先にも述べたように、そのときに本人が感じていることが話されるようになり、発言の質が変わる。その時々「いまここ」でそれぞれが感じていることが、「いまここ」を共有している相手に向けて発せられるので、話し手の感覚<sup>5)</sup>に聞き手も触発される。そうした発言は、もはや「口先」だけのものではなく、からだをとった言葉（肚から出てきた言葉）となる。もはや発言の字面だけが理解されるのではなく、発言がはじまった瞬間から発言者の思いも聞き手には伝わってくるようになるため、聞き手にとって発言の重量が以前より「重く」感じとられる。そうした発言は、「軽薄な」ものとは受け取られず、グループのなかで「丁重に」扱われるようになる。こうしたなかで、言葉だけのやりとりだった話し合いから話し手と聞き手との相互的な応答が生まれはじめる。

この変化は、じつは発言の変化としてのみ捉えられてはならない。上記のように「発言」も変わったのだが、なぜ発言が変わりはじめたのかといえば、周りのメンバーが発言を「受け止める」ようになったからである。当初は誰かが発言をしても、グループの誰にも受け止められず、聞き流され、すぐに消え去っていたが、ひとつひとつの発言が受け止められるようになると、その発言が流されて終わりというようにはならなくなる。受け手の側がその発言を、もっといえばその発言者の存在を、「こぼれ落とさないように」、「拾い上げ・すくい上げるように」なんらかの応答がなされるようになる。ある学生によると、「発言はただ聞く／聞かれるだけでは発言とはいえない。自分の発言は自分の発言+他の人がその人を見て聞くこと」である。つまり、「発言」は、自分の発言だけでは「完成」せず、聞かれたときに存在しはじめる。

いいかえれば、話し手が話し手になれるのは、話し手が話し手として存在できるのは、聞き手もその発言をこぼれ落とさずに聞き取ろうとする聞き手になるとき、聞き手として存在しはじめるときである。このことが実感されると、話しをはじめるさい、相手の反応をよく見て「話しながら聞こうとする」ようになっていく。このようにして、ある発言が「グループ内のメンバー全員に関わる出来事」として「グループの一要素」として扱われるようになってくる。

この点こそが「グループ」が変容する場面であり、「グループがグループになりつつある契機」であり、グループが自己準拠的 (Selbstreferenziell) になりつつある瞬間である<sup>6)</sup>。グループが自己準拠的であるということは、メンバーの発言がグループを構成する一要素として扱われるということであり、そのさい発言の「字面」だけでなく、話し手がその発言に込めた「思いや気持ち」まで受け止められ、そうしてその人がグループのなかで理解され、それへの応答をとおして受け手の人格もグループのなかで理解されるようになっていく。グループが自己準拠的になるとほぼ同時に、メンバー相互の人格的關係もはじまってくるという特徴がみられる点はきわめて興味深い。つまり、話し手がひとりの人格として受け止められつつ、それを受け止める聞き手の側も、もはやたまたま居合わせた個人 (a man) ではなく、ひとりの人格としてグループのなかで固有名を持つ「その人 (the man)」<sup>7)</sup>としての輪郭を濃くしていくのである。このように、グループが自己準拠的になっていくこととメンバーの相互人格化は同時的である。

## 6. 関わりつつある身体

以上のような変化がみられるとき何が変わったといえるのか。それは身体的なありようであり、グループのメンバーに対する身構えである。学生の受講「意欲」といった心理的なものでも、「能力」といった個人的なものでもない。もちろん、話し合いに積極的になったので「意欲が上がった」と観察することもできるだろうし、話すことや聞くことがスムーズになったので「コミュニケーション能力が上がった」と観察することもできるだろう。しかしながら、そのようなものは、結果であって、原因とはいえない。そうした結果をもたらしたのは、個人的なものというよりも、お互いの身体的ありようという、第2節で述べた関係的なものないし社会的なものの変化でこそあるだろう。

「見る・聞く・伝える・感じる」を開かれた身体として相互に意識を向けあっておこなうように身体的ありようが変化してくると、他のメンバーもそのように触発され促されるのであり、「相互主体的に」になっていくのである。身体的ありようは、他者をも触発し促す「力」を有している。相手の行動が自らの行動に重要な影響を与えているとき、例えば聞き手が体全体で聞こうとする姿勢を示している（相手の行動）ことによって、自分も相手の目をよく見ることが（強制的といったらいいほど強く）促され話すスピードや言葉をグループに「同期」せざるをえない（自分の行動）とき、そうした相互の身体的ありようを「相互浸透する身体」と呼んでよいかもしれない<sup>8)</sup>。

つまり、個人の身体的ありようの水準、個人の気づきという水準、グループの変容という水準の三つの水準で同時に変容が起きていると捉える視点がグループワークを捉えるには妥当であり求められている視点ではないか。とりわけ「見る、聞く、伝える、感じる」ことにおいて、「応答的身体性」ともいべき身体的ありようへある個人が変わりつつあるとき、グループそのものの転換もはじまり、メンバーの相互人格化がはじまるといえるのである。

とくに身体をいかに捉えるか改めて見ておきたい。ここで示唆的なのは、内田が「複素的身体」(2007)ないし「キマイラの身体」(2013)と述べるものである。内田は武道家であり、その合気道の経験から「天下無敵」の身体的実現として、「複素的身体」という着想に至っている。二者関係が身体的な水準で連動する方法を、個体的な水準ではなく関係の水準に着眼して捉えようとしている。「因習的な『主体一敵』スキームで考える限り、敵の運動性能はできるだけ低い方が（できればゼロであることが）望ましい。しかし、複素的身体というスキームでとらえるなら、敵はむしろできうることなら高性能であることこそ望ましいのである。なぜなら、それは私と敵が複合的に構築している複素的身体のパフォーマンスの高さを意味するからである」（内田2007:174）。内田はこのように述べ、二者関係における相手（敵）がむしろ「高性能」でいてくれることが、私（主体）のパフォーマンスを最大化する「贈り物」と捉える。「よく『合気道というのは相手の力を利用して投げたり固めたりする技術ですね』というお尋ねを受ける。そのた

びに私は『そうではありません』と答えている。(中略)つまり、攻撃を阻止するのも、逃げるのも、払うのでもなく、いわば攻撃を加速するのである」(内田 2007:165。傍点は内田)。「敵からの『攻撃』と主体の側の『反撃』が同一の運動態を形成するように動くということである」(内田 2007:166。傍点は内田)。

こうした「複素的身体」あるいは応答的身体性ないし「相互浸透する身体」というありようは、一人だけがなっていくのではなく、相互的にしか達成されない。いわばメンバー同士が螺旋的に相互的になっていくという点に目を向けなければならない。

グループワークにおいて、モノログからダイアログへと至るブレイクスルーが起きるまでは、メンバーの誰かが話しはじめても聞き手が関心を向けて聞いているとはいえないし、発言者も聞き手に対して伝えようとする気持ちを向けて話しているとはいえないため、「グループで」話しているはずなのだが、そこでは個人のモノログの応酬であった。しかしながら、ブレイクスルーを経験した以後には、相互に目線が届き合い、言葉とそこに込められた発言者の気持ちも理解できるようになり、ダイアログになっていくのである。例えば、ある学生はこうした違いを、「1人+1人+1人+1人+1人が集まっただけのグループ」と「5人のグループ」と言語化した。

改めて確認すると、「相互人格化」へと身体的ありようの変質を経て至ることがグループワークの一里塚である。そしてこのことが可能になるには、メンバーの「発言」を身体的に「思い」のレベルで拾い上げ、グループのコミュニケーションの「一要素」として「拾い上げ」「落とさず」「消え去らせないこと」が大切である。グループがはじまった当初は、相手の発言の意味や意図がわからない場合にそのままスルーしてしまっていた。そのさい、流してしまっていることに対してまだグループで「アラーム」もはたらかないのは、身体が向き合い、そして相互に関係に開かれていないからであり、身体的ありようがそうならないとグループも相互人格化も深まっていけないのである。

このように対人援助職をめざす者のための教育手法の一つとしてグループワークが有する意義は、このような「身体的な相互人格化」の経験を積む点にある。こうした「身体的な相互人格化」のためには、メンバーが相互に「思いの共有、わかりあうこと」を重ねるコミュニケーションが続くことが肝心要である。そのさい身体的ありようが個人的・物理的なモノとしてではなく、応答する身体としてメンバーとの関係に開かれていくかどうか問われる。そうした関係化された身体的ありように変容できるかが、グループの、ダイアログの質を左右している。

したがって、グループワークを授業に採用するさいに注意が必要なのは、もちろん授業目的によるため一概にはいえないが、ずっと話している学生が「良い」わけではないし、ずっと黙っている学生が「悪い」わけではない点である。なぜなら、ずっと話している学生がずっと「人の話を聞かずに話している」ならばそれはモノログに過ぎないからである。それは、相手に関心を

向けていないという点で、メンバーを無視していることと同根であるし、そこで語られる言葉（身体的ありようのひとつ）も他者に向けられていない。

また、ずっと黙っている学生は、じつはメンバー全員に関心を向けて聞いているのだが、話し出そうとしてもまだ勇気が出ずに、もしくはタイミングがつかめずに話すことができていないのかもしれない。そうしたとき、他のメンバーから「ここはどう思う？」などタイミングよく発言のチャンスが回ってくると、その後は堰を切ったように安心して話し出すことができる場合も少なくない。それまではずっと黙っていたこうした学生をグループへの「不参加」と決めつけて終わってしまうのではなく、グループに関わっていく前段階にあたるプロセスの途上、「未参加」の状態かもしれないものとして捉え、この学生を見守ることが教員には求められるだろう。そして、グループワークの授業において、教員自身の身体的ありようが学生にどれだけ開かれ、応答的であるかが毎回の授業ごとに問われていることを忘れてはならないであろう。

## 注

- 1) 人は、話す、聞く、見るなどの行為によってそのつどの人間関係をはじめたりやめることはできるが、「人間関係をする」ことはできない。人間関係は「する」対象としての「もの」ではなく、それをすでに生きており、ときおりそのことに反省的に「気づく」ことができる「こと」として捉えられなければならないだろう。話す、聞くなどの行為の外部に主体がいてその主体が行為すると捉えるよりも、そのプロセスの渦中に主体がいることに力点をおく「こと」として捉えるならば、対人関係は、能動的というよりは「中動態」（國分2018）的な事態とってよいと考える。メンバーが相互に100%の関心を向け合うと、メンバーの「自意識」が薄れていき話し合い（＝対人関係）に「没頭」していく。そのさいの各自の身体的ありようおよびグループのありようは「中動態」的と表現すべきと思われる。この点については別稿を期したい。
- 2) 身体を個人的なものとしてだけでなく、他者とのあいだにあるものとして捉える、市川浩（1992）は、西洋的な視点にもとづく「身体」ではなく、「身（み）」という概念を提唱している。「身（み）」から派生した言葉としては、「身分」といえば社会的なヒエラルキーの違いを表しているし、「身から出た錆」といえば自らの失敗が社会的影響を有するものであることを表しているし、「身の置き所がない」といえば他者との関係で収まりが悪いことを表し、「身軽な立場」といえば組織や家庭内等で社会的重責を担っていないことを表す。つまり、「身（身体）」は、そもそも社会的なありよう、他者との関係にある自らの心情をも表わすものである。このような意味でも、身体は、個体的なものではなく、社会的なものでもある。ただし、本稿では、こうした市川の視点とは異なり、対人関係という視点から身体的ありように着目している。



- 3) こうした体験のまとめとして、期末のレポートでは体験の言語化が求められる。言語化は、明確に対象化して把握することであり、次の実践につなげるために重要だからである。もちろん、グループのメンバーに身体的に関わって感じたことが少なければ、当然ながら言語化できるものはきわめて限られる。
- 4) だいたい20分～30分程度グループに滞在するため、1回の授業ではせいぜい1～3グループしか回ることができない。5分程度の滞在ではメンバーおよびグループ全体の様子もわからないし、頻繁に教員が各グループを出入りすることは各グループの話し合いの流れを壊しかねないため慎むべきと考える。したがって、全6回のグループワークのうち各グループにはほぼ1度ずつしか入ることができない。
- 5) ドイツ語で「感覚」を意味する Sinn は、「意味」という意味ももち、元來は「方向」を意味する言葉であったという。グループワークにおいて「感覚（感性）」が大事なのは、そのグループの動きの「方向」をメンバーが感じとることで、グループの動き・流れが作られていくからである。
- 6) グループのオートポイエシスが開始しつつあるシーンとって差し支えないだろう。なお、このテーマをより掘り下げるために、障害者とのコミュニケーションにおける包摂と排除をテーマのひとつとする P. Fuchs による一連の研究（2002；2010；2011）も重要である。
- 7) ルーマン（1995a）はコミュニケーションの水準に現れる一つの人格をもつその人を捉える概念として Person（ペルゾーン）を提起している。
- 8) この点は学問的厳密さを大幅に欠いてしまっている。相互浸透（Interpenetration）は（T. パーソンズに由来する）N. ルーマンの用語であるが、ルーマン（1993, 第6章「相互浸透」）は身体が相互浸透するとは一言も述べていない。しかしながら、本稿の視点からいえば、相互の身体的ありようがコミュニケーションのありようを大きく規定する側面を捉えることが重要であるため、詳細は別稿に譲ることになるが本稿では視点の提示をしておきたい。

## 文献

- 足立 叡 2003 『臨床社会福祉学の基礎研究 第2版』学文社
- 足立 叡 2006 「早坂泰次郎とその人間関係学——『関係性』の視点と『良心的エゴイズム』の克服」 畠中宗一編『現代のエスプリ』468号：73-81
- 足立 叡 2015 「臨床社会福祉学の歩み」 足立 叡編『臨床社会福祉学の展開』学文社 1-11
- 足立 叡編 2015 『臨床社会福祉学の展開』学文社
- Fuchs, P., 2002, Behinderung und Soziale Systeme-Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem.  
([http://www.fen.ch/texte/gast\\_fuchs\\_behinderung.htm](http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung.htm) 2017.11.30)

- Fuchs, P., 2010, Inklusionssystem. Vorbereitende Überlegungen zu einer Ethik der Amicalität.  
([http://www.fen.ch/texte/gast\\_fuchs\\_exklusion.pdf](http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_exklusion.pdf) 2010.6.25)
- Fuchs, P., 2011, Das Fehlen von Sinn und Selbst-Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerst behinderten Menschen, in: Fröhlich, A./Heinen, N./Klauß, Th./Lamers, W. (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung-interdisziplinär*, Oberhausen Bd.1, S.129-141.
- 早坂泰次郎 1991『人間関係学序説』川島書店
- 早坂泰次郎編 1994『〈関係性〉の人間学 良心的エゴイズムの心理』川島書店
- 平田オリザ 2015『わかりあえないことから』講談社現代新書
- 本多敏明 2015「臨床的態度に基づく研究」足立勲編『臨床社会福祉学の展開』学文社 100-117
- 市川浩 1992『精神としての身体』講談社学術文庫
- 國分功一郎 2018『中動態の世界』医学書院
- Luhmann, N., 1984, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp. =(上) 1993 (下) 1995 佐藤勉監訳『社会システム理論』恒星社厚生閣
- Luhmann, N., 1995, “Inklusion und Exklusion”, in: ders., *Soziologische Aufklärung Bd6: Die Soziologie und Menschen*, Westdeutscher Verlag, S.237-264. =2007 村上淳一訳「インクルージョンとエクスクルージョン」『ポストヒューマンの人間論』東京大学出版会 203-250
- Luhmann, N., 1995a, “Die Form “Person””, in: ders., *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*, Westdeutscher Verlag, S.142-154. =2007 村上淳一訳「『人格』という形式」『ポストヒューマンの人間論』東京大学出版会 117-139
- 佐藤俊一 2001『対人援助グループからの発見』中央法規
- 佐藤勉 2008「ルーマン理論における介入の問題」『淑徳大学大学院研究紀要』15：1-20
- 竹内敏晴 1988『ことばが劈かれるとき』ちくま文庫
- 竹内敏晴 1996『癒える力』晶文社
- 竹内敏晴 2009『出会うということ』藤原書店
- 内田樹 2007「複素的身体性論」石川准編『身体をめぐるレッスン3』岩波書店 153-178
- 内田樹 2013『修行論』光文社新書
- 米村美奈 2006『臨床ソーシャルワークの援助方法論』みらい

## Group Work as Training for Responsive Embodiment: Focusing on Communication of Interaction Level

Toshiaki HONDA

Interpersonal-relationship goes hand-in-hand with interpersonal support professions. The significance of group work as an educational method to acquire interpersonal-relationship lies in the experience of responsive embodiment. With responsive embodiment, we are asked how “seeing”, “listening” and “speaking” relate to one another. The transformation for responsive embodiment is linked to the transformation of the group and the inter-personalization of members.

Keywords: Interpersonal-Relationship, Responsive, Embodiment, Group Work, Communication