

グループワークの現代的課題

森 井 利 夫

一 はじめに

戦後二四年を経て、主としてアメリカより導入された社会事業の方法に対する評価が、積極・消極の両面から、さかんに論議されているが、その主たる関心はケースワークに対してであって、グループワークに対しては論議以前の状態にあったといえるであろう。

(コミュニティーオーガニゼーションにも同様の問題があるが、ここではふれない。)

アメリカ社会事業にあっても、この二つの方法が併列的に扱われるようになったのはそう古いことではなく、おそらくメリー・リッチモンド以降であろう。リッチモンドは、一九二二年に著した「What is Social Case Work?」の中で、社会事業の形態として、ゲレスワドク、グループワーク、ソーシャルリフォーム、ソーシャルリサーチの四つをあげている。⁽¹⁾

その後次第に、ゲレスワドク、グループワーク、コミュニティーオーガニゼーションの三者が、社会事業の基本的、専門的援助方法として体系化され、わが国でも、専門社会事業の分野としてこの三者が、共通の原理に立つことを強調する竹内愛二らの説は多くの影響を与えている。⁽²⁾

しかし、もともとこれらの方法は、その発生の歴史的、思想的背景を異にしており、アメリカにおいてもこの三者を、無批判に社会事業の方法として、固定観念的にとらえることに、反省や批判がおこっている。⁽³⁾

ましてやわが国の場合、欧米との歴史や国民性のちがいが、更に、実践機関のもつ人的条件的制約等から、グループワークはほとんど不毛といおうが、有名無実の状態、大学や現任訓練でグループワークが講義されても、それがどのような実現性、有効性をもつかの吟味を欠いた

まま今日に至った観があり、先にもふれたように、社会事業の方法としての評価の論議の対象にすらなり得なかったのである。

しかし、また一方、グループワークという名称が用いられるか否かは別として、一九六〇年前後から、精神科医療や矯正教育の領域において、対象への小集団的接近が漸次とり入れられるようになり、しかもその実践のいない手は、社会事業の専門教育をうけたワーカーが中心になる傾向がみられるようになった。更に、一九六七年、福田垂穂によって、ジゼラ・コノプカの「収容施設のグループワーク」(Group Work in the Institution by Gisela Konopka, 1954) が翻訳出版されるに及んで、これまでグループワークの適用領域からオミットされていた観があり、それでいて日本の社会事業の現業にとってはむしろマジョリティーグループである児童福祉施設をはじめとする社会福祉収容施設において、グループワークへの関心と実践への意欲がおこりつつあることも事実である。

以上のような背景や現状の把握に立って、現代のわが国におけるグループワークのもつ意味と課題を探り、その積極的な位置づけを企図したいというのが、筆者の現在の最大の問題意識である。

この小論は、その問題意識を深め拡げるための手がかりとして、まず、従来のグループワーク理論を再検討し、今後の課題を抽出することをめざしたものである。

二 グループワーク成立の背景

アメリカにおいてグループワークが、古い実践の伝統をもつにもかかわらず、方法論として体系化をみるのは、ケースワークよりはるかにおそく一九四〇年代に入ってからであり、プロフェッションとしての位置づけも、ケースワークより著しくおこなれている。

このことは、グループワークの価値の低さを示すものではなく、その対象や領域、すなわちこれらの援助を求める側の、要求の表現の仕方と、そのうけとめ方の相違にあるといえるであろう。ケースワークが、一八六九年、イギリスにはじまる慈善組織協会運動の過程で、当初は民間篤志家による友愛訪問というような個別的接近にはじまり、対象のもつ、具体的かつ切実な緊急度の高い要求への対応として、次第に職業としての基礎を確立し、リッチモンドの一九一七年の大著「社会診断」(Social Diagnosis)により、対象のもつ問題を、その社会環境との相関においてとらえる科学的方法として方向づけられ、一九三〇年代に入って精神分析学の影響をうけ、ワーカー・クライアント関係を通して相互の

変容過程として、機関の機能と援助関係が併行する形で、社会事業機関における基本的方法として、また専門職として、位置づけられていくのである。

一方、グループワークは、一八八六年以来、アメリカで抬頭したセツルメント運動に、その源流を求めることができる。すなわち、小集団による個人の人格の変容、社会的な個人の伸長をめざすクラブ活動のような形態が、次第にセツルメントの主要なプログラムとして定着していくのである。このセツルメントのアメリカにおける発展はその後めざましく、一八九一年には全国で六ヶ所しかなかったのが、一八九七年には七四ヶ所、一九〇〇年には四一三ヶ所、一九一五年には五五〇ヶ所というように急速に開設されていった。⁽⁴⁾

セツルメント運動の背景になったのは、折からの社会変動による労働者階級をとりまく悪環境の出現と、社会連帯的人道主義に立つ、知識階級の社会改良運動であろう。このセツルメント運動の初期の指導者たちは、まさにセツラーとして不良住宅地域（スラム）に自らを定住させ、地域と住民の教化改善をはかるうとしたのである。福田は次のようにその様子を表現している。「この当時のセツラーの哲学は、上流者と下流者、教師と生徒の関係ではない、友人と友人との関係の強調である、これを通し、またお互いが相互に影響し合うことによって、新しい人間関係を創造し、これを体得し、更にこの体験を行動の基盤として、人生の荒浪に立向う市民を養成することにあつたのである。この目的遂行の為に採られたのは、スラム住民を組織して、各種のクラブ、レクリエーション、勉強会に参加させることであり、これらの実践を通して、後にグループワークと呼ばれるに至る、集団における相互作用を媒体とする人格の向上と社会のベターメントに関する理念と知識と技術が芽え育つていったのである。」⁽⁵⁾

さて、このような、のちのグループワーク成立の母体となつたセツルメントの思想的基盤、及び援助方法の特質を、ケースワークのそれとの比較において要約してみると、次のようなことがいえるのではなからうか。

それは、先にもあげたように、ケースワークが慈善の個別化から出発しており、慈善組織協会における友愛訪問に代表されるアプローチも、自由放任主義、個人主義にねざした「自助の援助」の強調に他ならず、ケースワークの母といわれるリッチモンドすらも、はじめから社会環境を重視したのではなく、ディヴァインらと同様に、意識的に中立を主張し、革新的な動きにはむしろ反感をもっていたといわれる。それが、社会変動による自由放任哲学へのゆさぶりの中で、次第に社会改良運動に接近せざるを得なくなつていったのである。⁽⁶⁾

これに対して、セツルメント運動を生み出した背景は、一八八〇年代より顕著となった社会変動と社会問題の出現である。すなわち、移民の急増、不熟練労働者の多量化、失業問題、スラムの発生、それらに伴なう不衛生、不道德、犯罪等の諸状況が、従来の楽天的な自由放任哲学をゆりうごかし、それに、ヨーロッパのマルキシズム、ダーウィニズム等の影響、更に、キリストの愛の社会的実践を説くソーシャルガスペルの運動などを媒介に、市民の社会的連帯を基調とする社会改良運動が抬頭したのである。⁽⁷⁾ セツルメントは、地域の住民が市民的連帯を深め、協同して地域の改良発展をはかろうとする運動目標をもって全米に拡がっていった。ここから、のちにコミュニティーオーガニゼーションといわれる方法も導き出されていくことになる。

ジェーン・アダムスらによって一八八九年シカゴに設立された有名なセツルメント「ハル・ハウス」は、その目的として次のようなことばをかかげている。「ハル・ハウスの目的は、より高い市民的社会的生活をなすような中心を作り、教育的博愛的事業を組織してこれを維持し、さらに、シカゴの産業区域におけるもろもろの状態を考究し、それを改善することにある。⁽⁸⁾」

多くのセツルメントが、具体的な活動として、婦人や青少年、老人等のクラブ活動、図書館、浴場、食堂、保育園等を開始し、それらのクラブは、やがて各種の地域改良運動の母体ともなっていく。⁽⁹⁾ とくに、ジェーン・アダムスのハル・ハウスでは、のちにジョン・デューイの直接の影響をうけて、進歩主義教育の理念と方法を積極的にそのグループ活動にとり入れていった。ジェーン・アダムスは、過去の主観的、事後救済的慈善事業をのりこえる、予防的、進歩的な方向を求め、労働者階級の自覚をたかめるプログラムの展開をはかるのである。彼女は、資本主義そのものを否定する社会主義者ではないが、リンカーンに象徴されるアメリカ民主主義を、社会倫理として発展させ、その立場から労働運動の重要性を主張して、その組織化をたすけたのであった。⁽¹⁰⁾ 労働者のストライキを否定し、個人的な自助のみを強調した慈善組織協会の人々とは一線を画することができる。

このように、やや乱暴ないい方をすれば、グループワークとケースワークのちがいは、少なくとも成立過程において、ジェーン・アダムスとメリー・リッチモンドのちがいに求めることができる。

次に、グループワークが用いられる機関の原型としてのセツルメントは、地域における余暇利用施設の形態をとり、対象は、その地域の住民であり、それぞれの任意性、自発性に基づいて、プログラム活動への参加を求めて集まってくるのである。そこには参加する者のより主体的な

意志があり、援助する者との対等の関係が成立しやすい。ケースワークの場合は、対象が援助を求める動機はより切実かつ具体的である。そしてクライエントは、その制度的機能によって機関を選択し、援助を求めるのであるが、その際、クライエントの諮意が介入する余地はほとんどない。(以下、対象を表現するとき、ケースワークの場合はクライエント、グループワークの場合はメンバーと記す。)すなわち、クライエントに意識されている要求は、ケースワーク援助をうけることではなく、多かれ少なかれ、具体的な生活上の困難や障害の緩和、解決なのであり、ケースワーク関係そのものの意味を理解した上で利用しているのではない場合が多い。

グループワークは、メンバーが、ワーカーの側の意図を理解しているか否かは別として、活動への参加自体が、メンバーにとって主要な目的なのである。ワーカーや、仲間のメンバーと共に、集団経験をもつこと、それ自体が直接的な動機であり、また要求でもあるのである。このことは、援助関係にも大きな差異をもたらし、当初からグループワークは、メンバーによる自発的活動としての面が強調され、メンバー自身の中でリーダーシップの開発が重視され、容易に援助される側から、援助する側への転換さえ、はかられ得るのである。(ケースワークは、クライエントがどんなに変容したとしても、その延長線上に、ワーカーへの転換がおこることはあり得ない。)機関のもつ制度的サービスの提供と、それに伴う権威(例えばミーンズ・テストの如き)等、ケースワークのもつ属性から自由であるだけに、グループワークでは、専門職のワーカーが充実するよりも、むしろボランティアがその役割の主流をになうという方向を招来したのである。

以上粗雑であるが、ケースワークとの対比におけるグループワークの特質を、その原初的な型体において考察した。この理解に立って、グループワークの今日的な価値と課題について検討をすすめてみたい。

三 グループワークの価値

さて、グループワークという概念が、始めて公に定義されたのは、一九三五年ニュースレッターが、全米社会事業大会で発表した「グループワークとは何か」という報告の中に登場した次の一節であろう。「グループワークとは、任意的集団を通して、個人の成長と社会通念的適応をはかる教育過程であり、同時に、この集団を、社会的にのぞましい諸目標を拡充する手段として用いることである、と定義できよう。」⁽¹⁾これと同じ一九三五年には、社会事業年鑑にはじめてケースワークと並んでグループワークの項が掲載され、一九三七年版では、グレース・コイルに

よって「集団内のパーソナリティーの相互作用によって、個人の成長を計ること、共同の目的に向っての統合され協力的な集団活動をなすような集団の場を創造することである。」⁽¹²⁾と、その概念、及び、目的が説明され、更に、これが一九五四年版になると、同じくコイルによって「グループワークが、個人の成長と発達への一つの方法として、集団経験を、社会関係の展開過程として用いること、及び、グループワーカーが、民主社会の改善のため、個人の社会に対する責任と、積極的な市民精神の増大に関心をもちという事実の中に、グループワークの特質が存在する。」⁽¹³⁾として、よりグループワークの目的が明確化されて来ている。

すなわち、一九三〇年代のグループワークでは、集団過程（相互作用とプログラム活動）による個人の成長、発達ということが、その強調点であるが、どのような個人的なのかは明確ではない。それが、第二次大戦を経て、一九五四年版の年鑑に示されるように、めざす、個人の変容の枠組、方向がみられるようになるのである。

このことを、グループワークにおける最初の体系書を公刊し、以後この領域を志すものに指南書的作用を果している、ハーレー・B・トリッカーの「ソーシャルグループワーク」（一九四八年）の定義によって、更に追究してみよう。「ソーシャルグループワークは、一つの方法、過程であり、それを通して、社会事業団体におけるグループに所属する各個人が、ワーカーの援助によって、彼らの要求と能力に応じて、他の人々と結びつき、成長の機会をもつ経験をすることである。ソーシャルグループワークにおいては、各個人は、ワーカーに助けられて、パーソナリティーの成長、変化、発達の主要な手段として、グループそのものを用いる。ワーカーは、グループ全体のために、グループの相互作用の結果である、各個人の成長と、その社会性の向上をもたらしよう助けることに関心づけられる。」⁽¹⁴⁾

これから七年後に、トリッカーは改訂版を出し、この中で、前記定義の前段のワーカーを、「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」として規定し、「もって、個人、グループ及び地域社会の成長と発展をはからんとするものである。」とつけ加えるのである。更に、後段では「ワーカーはグループ全体のため——」の次に「——と地域社会のために」が加えられるのである。⁽¹⁵⁾すなわちグループワークは、つねに個人の成長を目的とするのであるが、そのことと同時に、というより、その結果としてグループ、地域社会の成長、発展をもたらすものとするのである。したがってグループワークのゴールは、このましい社会性を備えた個人の形成を促すことにつきるわけである。ここでは、個人とグループの関係は、相互補完的なものとしてとらえられている面が強い。すなわち、社会性をもった個人によってグループや地域社

会は發展するが、そのような個人の社会性は、プログラム活動と相互作用によるグループ経験によってもたらされる、とするのである。

トリッカーは「ソーシャルグループワークの基本的な目的は、民主的な理想に捧げられた、人間の性格の、最高の發達をもたらすことにある。」⁽¹⁶⁾といっているが、その方法としてのグループワークを「民主的な過程を意識的に実践すること」⁽¹⁷⁾ととらえ、「地域社会は、団体を支持することにより、グループワークのサービスを提供するのであるが、その地域社会は、ソーシャルグループワークから、何を期待しているのであるか。社会事業のプログラムは、いつも社会の支持と承認、とによって決定されるのである。各人が、自らの行動に責任を負い、社会の一員として参加する道を学び得たとき、ソーシャルグループワークは、地域社会の生活を豊かなものにし得たのである。満足なグループ関係をもち得た人は、社会的にも成熟し得、また現代生活の要求するチームワークの要請にも応じ得るのである。」⁽¹⁸⁾というように見解にみられるように、民主的な手続きによる個人のグループ経験が、そのまま、直接無媒介に民主的な社会を保持していく力になると考えるオプティミズムがみられるのである。この問題といかにとりくむかは、のちに検討するが、トリッカーのみならず、この当時からのグループワーク論に、社会的な枠組とむすびついた目標の設定が顕著に登場して来ているのである。

たとえば、ウイルソンとライランドの共著による「ソーシャルグループワークの実際」(一九四九年)には、次のように記述されている。「グループに働きかける社会事業団体の方向には、二つの共通目的がある。一つは、個人が情緒的に安定し、知的自由を獲得し、身体的に健康な人間として更に成長するために、グループを利用するのを援助することであり、次に、諸グループを助けて、経済的、政治的、社会的な民主主義のもつ理想を達成させることである——中略——そのような理想をもつ故に、ソーシャルグループワークは、それによってわれわれが、民主的な枠組として信じている諸目標の達成を目指す相互作用を、意識的に導くワーカーによってグループ生活全体が影響を与えられる方法、過程である。」⁽¹⁹⁾

これらに共通してみられるように、民主社会の維持發展に貢献する個人のあり方と、そのための、団体、ワーカーの機能に焦点がおかれているのである。

第二次大戦を境に、このように社会的価値観との関連が強調されるようになったのは、大戦の混乱状況の中で、アメリカ社会における民主主義の危機の認識と、その擁護の必然性がおこり、セツルメント運動における社会改良主義の伝統をふまえてはいても、一九二九年の大恐慌をの

りこえたアメリカ民主主義への無限の信頼から、単に個人の性格の発展や要求の充足を、社会的背景からきりはなしてとらえがちであったグループワークの実践に、新たな方向性を導入することによって、グループワークの価値を再確認したものとみられ、それが、大戦後相次いで、多くの理論的体系書の輩出となってあらわれたのではないかと考えられる。

このような、グループワークの目的、機能に対する評価をもっとも卒直に示しているのはジゼラ・コノプカである。彼女は、ナチスから逃れてアメリカに渡った亡命学者の一人であるが、集団のもつ破壊力や、集団を極めて巧妙に悪用しうる事実をナチズムの社会で体験したのち、アメリカでグループワークの研究、教育に従事し、一九六三年「ソーシャルグループワーク」を著して、グループワークの新しい領域の開拓を示唆したのであるが、グループワークの社会的価値を、彼女は次のように表現している。「私自身もしも自分が何らかの意味でこのような亡命者のグループを代表する例になり得るとするならば一九四一年にグループワークに接した時には、まさに天啓を与えられたかと思うほどの感銘をうけたものである。個人と集団の間には避けがたい大きな溝があるように思われた社会、個人は集団の利益のために犠牲にされるべきであると主張する社会からやってきたばかりの私は、集団のなかにおける、あるいは集団を通しての個別化という概念によって、まさに勇氣を与えられた思いであった。サリー・ブライト *Salie Bright* は一九四八年にこの「グループのなかにおける個人の成長」を「国家の矛盾」に対する答えであると呼んだ。ブライトは、またそこに一石二鳥の方法を見出すことができると考えた。すなわち精神衛生的治療という個人的な目標と、民主主義を維持し発達させるという社会的な目標を、同時に達成する方法があると考えたのである⁽²⁰⁾とし、そのブライトのことばを次のように引用している。「グループワーカーは自分の意見を国際状況に反映することができないという市民の不満を、近隣社会に自分の意見を発表する機会を与えることによって、やわらげているといえよう。もしすべての地域社会において市民の意見がきかれるとしたならば、その声が集って遂には世界的な説得力をもつようになるだろう。」⁽²¹⁾このようにオリジナルなデモクラシーへの無限ともいふべき礼賛があるのである。

コノプカ自身は、一九五九年のマーフィー *Marjorie Murphy* の「ソーシャルグループワークは、社会事業の方法の一つをなしているが、それは目的をもった集団経験を通じて、人間の社会的機能の強化・促進をなさしめる。」⁽²²⁾を布延し「ソーシャルグループワークは社会事業の一つの方法であり、目的をもった集団経験を通じて、各個人の社会的機能を強化し、また彼らの有する個人、集団、地域社会の諸問題に、より効果的に対処し得るよう援助するものである。」⁽²³⁾と定義している。これによると、グループワークの目的は、個人の社会的機能の増進におかれ、つ

づいて後半でいっているように、個人と社会環境との間に生ずる社会関係の不調整状態への対応能力、すなわち、グループワークの治療的機能への展開がみられるのである。社会的機能とは、まさに各個人が社会的状況の中で、もつとも人間らしい生き方を可能にすることであり、その意味で、個人の社会的機能は、年齢や、もっているハンディキャップ等によってそれぞれゴールを異にするが、しかし究極には、それはトリッカーやコイル等にもみられるような「民主社会の積極的な構成員」としての個人のあり方と、同じ連続線の上にあるものとみることができるといえる。ひるがえって、わが国において、このグループワークは、どのような過去の経緯をもっているか簡単にふれた上で、問題点をいくつか整理してみよう。

厳密な意味で日本にグループワーク理論が紹介されたのは、戦後の占領軍による社会事業の再編成過程においてであり、厚生省の招きで一九四九年、アメリカワシントン州のカトリック大学教授ドロシア・サリヴァンが来日し、社会事業関係者を対象に三週間の講習会を開いたのがきっかけであり、一九五一年には竹内愛二の「グループワークの技術」も出されて、その頃から序々に始まる社会事業教育の中で、ケースワークと並んで、グループワークの講座が開設されていく。しかし、その定着化、したがって有効性は検証なされないままに現在に至っていることは、はじめにふれたとおりである。しかし、戦前のわが国において、極めて特殊なケースではあるが、正統的なグループワークが実践された事実があることについて若干紹介しておきたい。

それはキリスト教に基づく国際的青少年団体であるYMCAが、一九二一年にカナダより協力主事としてジョージ・S・パタソンを招き、東京YMCAにおいて当時の中学生を対象とする少年事業を開始し、その方法としてグループワーク的小集団活動を積極的にとり入れていくのである。²⁴ その教育活動の中で、小林弥太郎、鈴木栄吉、住田明治、中村藤太郎らの日本人指導者が、パタソンに協力してこの事業をすすめる。集大成は、一九三二年小林の寄附によって野尻湖畔に開設された長期少年キャンプ「野尻学荘」にみる事ができる。戦中、戦後の四年間を除いて現在まで続けられている野尻学荘におけるグループワークの理念の展開については、いずれ稿を改めて述べたいが、これらYMCAにおける小集団活動や、キャンプ事業が極めて高い研究的水準をもって実践された事実は、当時のわが国の社会の現実との有機的関連性の欠如という瑕瑾を超えて、正しく評価されなければならない。それらの活動の理論的、実践的指導者の一人で、当時東京YMCA少年部主事鈴木栄吉は、一九三一年に著した「青年指導の原理と実際」の中で、「グループの教育的意義」として次のように述べている。「性格教育を目的とするグルー

プの特色は、グループを制御しうること、及びグループの各員間に、自由なる精神的、身体的交渉が可能なることである。既に屢々述べたる如く、今日の学校一般の如く、五十人百人或は三百人五百人を一堂に集めて、教師が知識の伝達をしてゐるのでは、各人に適當なる環境を与へて、望ましい行為を反覆させようなどは、夢にも考へられぬ。又生徒同志にしても、一時間なり二時間なり、机に腰をかけて、機械のやうに、ノートの上に手を動かしてゐるのでは、解らない点を隣りの学生に聞く事さへ、容易ではない。況や教師の指導のもとに、自分の意志を述べ合ふなど言ふ事は、その機会が極めて尠い。性格教育を目的とせるグループは、一人の指導者を中心として、十人乃至十二人のメンバーもって組織する。故に指導者は、グループを自由に制御して、各人の必要に適はしい環境を与へてゆくことが出来る。協力の欠けてゐるメンバーのためには、協力の機会を与へる。キャンピング、遠足、子供の会、いづれも協力を反覆する環境となる。性の問題について、誤った考へ方をもつてゐるものには、性に関して、充分討議し合ふ機会を与へる。性教育の専門家を招待して話を聞いたり、少女のグループと交際を初めたりする。又性格教育を目的とせるグループに於ては、各人が一つの理想を追ふて、互の長所を分与し合ふ機会となりうる。グループのものは十人十色である。宗教的敬虔の念の深いものもある。学業に勤勉で成績の優等なるものもある。音楽に興味をもつものもあるれば、社会問題に深い関心をもつてゐるものもある。これ等の一団が、五年十年と絶えざる集會をなして、共に語り共に遊ぶのである。彼の長所は此が学び、此の趣味を彼が理解する。かくの如く、グループの各人が、相互に刺戟し合ひ分与し合つて、豊潤なる性格を構成することは、グループに於て初めて可能なのである。青年の思想も言行も、かかるグループに於て望ましく指導しうる。グループの教育的意義は実に大きい。⁽²⁵⁾長々と引用したが、グループワークの核をなす相互作用の概念が如実に描かれている。彼は、かかるグループ活動を性格教育の一環としてとらえているが、この発想は、一九三〇年代のアメリカのグループワークと軌を一にする⁽²⁶⁾とみることが出来る。当時はアメリカでもまだ「グループワーク」の術語が普及していない頃であり、鈴木は、その内容を「グループ指導」ということばで表現しているのである。

鈴木らの実践に影響を与えたのは、アメリカにおける進歩主義教育の父といわれるジョン・デューイの教育の理念であろう。一八九九年「学校と社会」を著して、従来の教育のあり方の克服をめざしたデューイの教育の中心的原理「学校の社会化」と「児童中心化」は、YMCAの少年のグループ活動や、キャンプ活動の基礎的原理になつてゐる。因に、デューイの影響は、何もこの時期の日本のグループワークだけでなく、ジェーン・アダムスがハル・ハウスの実践の中でも、当時シカゴ大学にいたデューイとの交流を通して、進歩主義教育の思想と成果を、積極的

にとり入れていったことは、前にもふれた。また、次節で述べるように、トリツカーらによるグループワークのプログラム展開の基本的原理も、まさに進歩主義教育の成果の産物である。

いずれにしても、大正デモクラシーから急速に軍国主義国家に傾斜していく当時の日本の社会的状況の中で、このような研究や実践が地道に続けられていたことは、日本における実践の可能性を検討する際の、一つの礎石として銘記しておきたい。

さて、グループワークのもつ本来的な価値、目的をあらためて検討して来たのであるが、現代のわが国の社会的状況の中で、グループワークの実践の定着化をはかるためには、多くの克服されなくてはならない課題があることに気づかされる。その第一は、何といっても、従来の伝統的なグループワーク機関である地域の余暇利用施設、団体が質量共に極めて少ないことである。セツルメント、コミュニティーセンター、施設を有する青少年団体等の普及は驚くほど低い。最近、勤労青少年対策がやかましくいわれ、青少年センター等が、労働省や文部省、自治体によって建設される傾向があるのは一つの可能性ではあるが、しかし訓練をうけたワーカーや、彼らの要求に応じられるプログラムの不在は決定的な欠陥である。いわば“仏つくつて魂入れず”で平気でいられる無神経さは救いがたい。“金”がないのではなく“心”がないのである。

また一方、今新たにグループワークの展開の意義と必要性が注目されてきている狭義の社会事業施設では、収容施設の場合とくに、日常の生活形態が集団である故もあり、グループワークが極めて皮相的な、施設職員の側の管理的な発想からの集団処遇にすりかえられたり、行事やレクリエーション等、集団活動のある局面をグループワークと混同したりする傾向もあつた。もちろん両方に共通していえることは、十分な訓練をうけたグループワーカーの不足である。日本の社会事業教育の現状は、グループワーカーの養成に決して真剣にとりくんでいないし、とりくみ得ないのである。この問題を克服することなしに、わが国でのグループワークの発展は期待し得ないであろう。専門職としてのグループワーカーの養成の強調に対して、窪田暁子に代表されるような批判もあるが、もし、次節以下で述べるようなワーカーの役割、機能を前提とするならば、この課題はゆるがせにできない。すなわち、グループワークの場と、ワーカーの確保が、第一の課題である。

次に克服せねばならないのは、グループワークが究極に対決してなければならぬ、日本の社会の条件である。長い封建制度のなごりは、激しい社会の流動の中でも洗い流されず、日本精神の美名にかくれて、社会の隅々をおおっている。“クサイものにはフタ”“長いものにはまかれろ”である。個の確立による契約関係を維持する精神は日本人には全く欠如しているものであり、ほとんど絶望的⁽²⁷⁾、と中根千枝をしていわしめ

るタテ社会なのである。(中根のいう契約精神は、グループワークの相互作用の前提であろう。) 民主的共同社会の倫理、すなわちヨコの社会を基調とするグループワークは、このような社会的精神的風土の中では十分な効果をあげ得ないが、それだけに、積極的、意図的に、これらの傾向へ挑戦するものでなくてはならない。そのようなワーカーの働らきかけと、プログラム展開がはかられないと、現実社会での有効性はもち得ないであろう。例え、身近な所属集団の中で、民主的な集団経験がなされたとしても、個人的経験や、性格の次元にとどまって、それが社会の変容と有機的につながる可能性の保証はないのである。「民主的な社会の積極的な構成員」とは、現実社会の非民主的なファクターを容認し、それに順応していくことは全く正反対でなければならず、それには、民主的な社会を実現するにない手としての内的変革と同時に、社会に対する効果的な行動様式を生み出すものでなくてはならぬ。それが、まさにトリッカーのいう「社会性の向上」なのである。

以上の課題意識の上に、グループワークのプログラム展開とワーカーのあり方を検討してみたい。

四 プログラム展開上の問題点

さて、グループワークの価値、目的の達成は、まさにプログラムがいかに行なわれるかにかかっているのであるが、その展開上の問題点を考えてみよう。

まず、グループワークにおけるプログラムの概念は、トリッカーによれば、それは活動 activities や行事 events の頂点ではなく、広義には、個人及びグループの必要に応ずるため、ワーカーの助けを得て、慎重に計画され、また実行される、活動、相互関係、相互作用、及び諸経験(個人、及びグループの) 全範囲を含むものと考えられている²⁸⁾。すなわち、グループ(メンバーとワーカー)によって共有される経験のすべての過程ということになる。では、このプログラムは、どのような原則によって運営展開されるのであろうか。トリッカーは、それについて次のような五つの項目をあげている。1、プログラムは、グループを形成している各人の、欲求と興味から生れたものでなければならぬ。

2、プログラムは、各グループメンバーの、年齢、文化的背景、経済的差異の如き要素を、考慮しなければならぬ。3、プログラムは、それ本来の価値の故に、会員が自発的に選び、それに携わるような、経験と機会とを、彼らに提供しなければならぬ。4、プログラムは、各種の欲求と、興味とを満たし得るために、融通性と、変化に富んだものであり、また、参加協力の機会を最大限に与えるものでなければならぬ。

5、プログラムは簡単なものから複雑なものに進み、グループの能力、及び準備態勢 (readiness) の成長の結果に伴って、変わるものでなければならぬ。頭初の「個人的」なものから「社会的」或いは「地域社会的」関心に移っていくことは、もし、われわれのプログラムに、より大なる社会的意義を持たせようとすれば、その究極の目的でなければならぬ。²⁹⁾

もとよりプログラムは、グループワークにおける目的ではなく、その手段であり、個人とグループの変容につながるグループ内の相互作用の媒体としてとらえられているのであるから、それが、団体やワーカーによって、計画決定され、一方的に提供されるものでないことは当然であり、それが故にこそ、積極的な相互作用の展開も、個人やグループの変容も促進されるのである。

グループワークのプログラムと興味との関連については、前節で紹介した、わが国におけるグループワークの先駆者鈴木栄吉の次のような叙述が示唆的であるが、当時わが国の社会的背景、教育の動向に対して、その進歩性は驚嘆に価する。「正しい指導とは、児童青年の先天的諸傾向や興味に即して指導し、而も成人の理想にまで導かんとするものである。従って正しい指導に於ては、青少年が現在如何なることに興味をもつてゐるかを重ずる。彼等の心に向けてゐる事柄を捕へて指導し、それを指導者の理想にまで導くのである。又正しい指導に於ては、賞罰の代りに理解を重ずる。彼等が何故に教室に整然として入るべきであるかの意味を理解せしめる。意味を理解すると言ふことは、一つの行為と全体の事情との関係を知ることである。それは、その行為を他の場合にも役立つしめることが出来るやうにすることである。かくて、彼等は複雑なる事情に処して、自からをよく順応してゆくことを学ぶのである。これが真の指導である。」³⁰⁾鈴木は、まず青少年に対する教育指導の基本的な理念をこのように規定し、その上に、対象者の興味に即した指導を主張する根拠を説明するのである。少し長いが原文のまま引用しよう。「我々が興味に即したる指導を主張するのは、次の如き三様の意味に於てである。

第一、青少年の指導は、彼らの自発的興味に即して出発せねばならぬ。凡そ指導とは、屢々述べて来たやうに、被教育者を教育者の理想にまで指導することである。この場合、被教育者のもつてゐる興味から出発することが大切である。何となれば、如何に大人から考へて立派なものであらうとも、被教育者が関心をもつてゐなければ、彼等の知的働きかけもなければ、又実行力も伴はない。従って、彼等を指導することが出来ない。若し無理に指導しやうとすれば、賞罰の如き外的力を借らねばならぬ。外的力を借りて、彼等の興味なきことをなさしめやうとすることが、正しい指導にならぬことは既に述べた通りである。

第二、正しき指導は、青少年の興味を指導して、一つには興味を持続せしめ、二つには、興味の範囲を拡大せしめる事である。指導者は、青少年の自発的興味から出発して指導を初めても、その興味を指導せねば、彼等の興味をつゞけしめることが出来ない。その結果、青少年がある事柄に非常なる興味をもって初めても、途中で挫折してその事柄を完成することが出来ないであろう。興味が続かない主たる原因は、その事柄をなすつゞける過程に於て、変化が少な過ぎるか、或は困難が大き過ぎるからである。ハイキングをなす場合に、行けども行けども変化なき平坦なる道では興味がなくなってしまう。山あり谷あって初めてハイキングの興味は続けられるのである。一体、興味は困難があるからとて直ちになくなるものではない。適当なる困難は、興味を続けるためには、寧ろ望ましいのである。然し乍ら、到底打ち勝ち難いやうな困難が、次から次へと起るならば、興味は失はれるのである。ハイキングの例に於ても、非常なる暴風雨に遭ったり、道を踏み迷ったりすれば、ハイキングをつゞける事が厭になるのである。故に、正しき指導に於ては、適当なる変化を与へ、且つ被教育者の力量に相応しい困難を与へつゝ、同一の興味をつゞけしめる事が必要である。被教育者の堪えうる単調と困難とは、被教育者の力量と習慣とによって異なるが故に、なるべく大いなる単調と困難とに堪えうるやうに漸次指導することは、興味の指導に於て大切な要件である。かゝる考慮なくして、徒らに青少年の厭がる事や、或は到底堪え難き困難を与へる事によって、青少年を指導し得ると考へるものがあれば誤つてゐる。かゝる指導は、少くとも親切なる指導ではあり得ない。——中略——正しい指導とは、指導せんとすること柄に興味をもちつゞけて、その事柄を完成せしめるやうに工夫を凝すことである。さて、青少年の自発的興味から出発して、この興味をつゞけしめると同時に興味の範囲を拡大することが、興味の指導上大切なことである。青少年の自発的興味から出発して、その興味だけをつゞけしめることに終つたのでは、指導の役割を充分に果してゐない。——中略——指導者の側から言ふならば、青少年の自発的興味が遠足にありとするならば、その興味から出発して、遠足の興味が、植物の蒐集となり近村の研究となるやうに、興味を押し拡げてやらねば、充分なる指導とは言ひ難い。凡そ如何なる興味であつても、その指導によつては、その範囲を広げることが出来るのである。遠足などと言へば、宗教的指導などと如何にも縁遠いやうに思はれるが、然し指導の仕方によつては、遠足などによつて、宗教的感化を与へ或は宗教に対する関心を自覚めしめる事が出来るのである。即ち、遠足中の会話により、或は夕陽の西に沈む頃、杉林の中で静かに思索したり歌つたりすることによつて、彼等をして聖なるものの憧憬へ導くことが出来るであろう。

第三、グループ指導の目的は、グループの会員が、相互に人格的接触をなして、他の長所を学び自らの足らざるを補つてゆく事にある。この

ためには、個人の自発的興味に即して、その興味を指導するだけでは尚不充分である。グループの会員が共通的にもつてゐる興味に従つて、グループを指導せねばならぬ。グループの共通的興味は、ピンポンにあるならば、ピンポンを初めるがよい。グループの共通的興味は、キャンピングならば、キャンピングを初めるがよい。かくすることによって、グループ全体が計画に参加し実行に当るのである。従つて、全会員の人格的接触が行はれ、指導者は又全会員を指導する事が出来るのである。然し、同じく共通的興味と言つても、ピンポンとキャンピングとは、会員の相互の人格的接触の程度に非常なる広狭がある。グループの全会員がピンポンと一緒に練習したり試合したりしたところで、人格的交渉範囲は極めて狭いのである。これに反して、キャンピングを共にすると、殆ど全生活に亘つて相互の交渉をもつことになるのである。故に、グループをその共通的興味に従つて指導せんとする場合には、グループの共通的興味の範囲を次第に押し広めて、グループの全会員が、全人格的接触をなしうるまでに指導すべきである。全人格的接触こそ教育の心髄である。⁽⁶¹⁾

みられるように、興味と個人の変容との相関、及び興味の深化拡大の過程と集団における相互作用のもつ意味がみごとに開陳されている。敢えて長文を引用したのは、一九三一年にすでに日本人の著者によつてかかる理論が説かれていたことを強調したためである。鈴木は、一九二一年以来G・S・パタソンらと、YMCAにおける少年事業に着手していたが、やがてその指導原理をJ・デュイの進歩主義教育に見出し、前記小林、中村をはじめとする指導者たちと共にデュイ研究を熱心につづけ、この書物もその過程に書かれたものである。

さて、以上あげてきたようなプログラムの原則は、すぐれてグループワークの特色を示すものであるが、問題は、果してこのようにして展開されるプログラム経験が、グループワークの究極にめざすような、社会の改善につながるような個人とグループの成長を可能にするのかどうか問われなくてはならない。トリッカーは、先にあげたプログラムの原則の五つ目で、プログラム内容の変化を、メンバーの関心の「個人的」「社会的」「地域社会的」という推移としてとらえている。鈴木も、一つの興味が充足された結果としての、新たな興味への展開と、それを導く指導者の役割を重視しているのである。竹内愛二は、プログラムは「何を」するかでなく、「いかに」するかがもっとも大切であると強調し、プログラムの発展段階は、「興味活動」「社会活動」「奉仕活動」の三つに分けられ、「いかに」を体得したグループは、必ずこの三段階を、右の順序で進むのである、としている。⁽⁶²⁾ これらの見解は、青少年指導に関するもっとも新しい労作である、イギリスのK・W・J・キープルの「ユース・ワーカー」(一九六五年)においても同様の見解が示されている。⁽⁶³⁾

すなわち、どんな内容がプログラムとしてとりあげられてもいいが、それがいかに拡大深化するか、その変容の過程が、個人、グループの変容に比例するのである。しかし、そのようなプログラムの展開は、何によって可能なのであろうか。興味はたしかに同じところに留まっていず、拡大深化するであろうが、それがグループワークの目的に向けて発展するという保証はないのである。

一見どんなに有意義な活動が、プログラムとしてとりあげられたとしても、メンバーにとって興味があれば、そこから変化はおこってこないが、逆に、それがどんなに興味にもとびいていたとしても、個人の成長に影響を与える相互作用に発展するとは限らない。各人が大きく影響をうけるのは、その経験の質、内容によるからである。卑近な例をあげれば、マージャン仲間と、人生の問題を深く語り合う友人と、どちらの関係が、個人に及ぼす影響の深さにおいて、接触する時間の量を超えて大きな意味をもつかいいうまでもないであろう。もし、グループワークが、単に所属感や安定感を与えるものであるなら、極端に言えば、非行やヤクザの集団でも、その役割は十分果していることになる。かれらは、それなりに所属する集団へのロヤリティーをもち、そこから多大の影響をうけているのである。そして、そこにおいても興味の拡大深化は当然おこりうるのである。(例えば、はじめはマン引程度の興味が、次第に技巧的となり、或いはエスカレートして強盗に至るように)

グループワークが、限られた集団経験の中での個人の形成をはかることは可能であろう。民主的な集団運営と、リーダーシップによって、自己実現や他者の受容、相互の協力といった極めて初歩的な民主的態度をみにつけることは、たしかに期待できるであろう。その限りでは、グループワークのプログラムの中味が何であっても、そのような経験の媒介にさえなれば有効ということになる。しかし、グループからはなれないかなる場でも、そのような態度や行動様式が貫かれなければ無意味であり、グループワークのめざすのも実にそこなのである。すなわち、グループワークの効果は、そのグループの中ではなく、グループの外で問われるのである。

社会の方向性が、グループと同様であるときは、それはそのまま社会の有用な構成員につながっていく。社会の現実と、グループとの間にギャップがあるときには、その保証はないばかりか、むしろこのましくない社会に無批判に順応する傾向すら生み出すであろう。例えば、協力すまじきものと協力(妥協)したり、浅い次元での自己実現に満足したり。(もうれつ社員はその典型であらうか)

その故にこそ、グループで何が経験されるか、その中味が問題になってくるのである。単なる興味の追求からは、グループワークの効果を約束することはできない。

かかる従来のプログラム論の構成の背景には、度々ふれたデュイ等の進歩主義教育、わけでも「児童中心化の原理」が大きく存在しているのであるが、以下、田浦武雄の「教育入門」（一九六四年）によって、この問題に切りこむ手がかりを求めてみよう。

アメリカで一九一九年に設立された進歩主義教育協会によると、古い伝統的な教育に対応するいわば新教育の根本信条として、次の六つをあげている。

- 一、児童の本性を自由に発展させること
 - 二、すべての作業の動機を児童自身の興味におくこと
 - 三、教師は指導者であり、決して監督者であってはならないこと
 - 四、児童の発達を科学的に研究すること
 - 五、児童の身体的発達に影響するすべてのことに、より多くの注意をはらうこと
 - 六、児童生活の諸必要をみたすために、学校と家庭とが協同すること⁶⁴
- ここにみられるように、この教育の唱道者たちは、一般に児童の興味と発達を重視した学習を主張し、この風潮がアメリカ全土において進展するのである。

しかし、この進歩主義教育の、児童中心化の偏重に対して反省の機会を与えたのは、一九二九年にはじまる経済恐慌と、それに伴う社会変化である。社会の矛盾の激化に対して、この教育の無力や限界が露呈されていく中で、コロンビア大学教授ジョージ・S・カウツの「学校は新しい秩序をうちたてるか」（一九三二年）が出され、その中で次のように、児童中心主義を批判している。

(1) 児童中心主義の観念的欠陥である。児童中心主義は、児童の本質が善であるという前提にたっていた。しかし、児童は、本来善にも悪にもむかう可能性をもっている。児童を放任しておいても、自然に社会のよい成員をつくりうるというのは誤りである。とくに、フロンティアが終了し、資本主義体制が進展するにつれ、労働者と資本家との階級的対立その他の社会問題をうみだすようになった時期において、なおこのような考えを、おしすすめるのは、甘い考えである。

(2) 児童中心主義の実際的欠陥である。児童中心主義は、利己主義的傾向に、ながれやすいことであった。この立場は、極端になると、社会

の精神的遺産を無視してしまう欠陥をもった。学習が、こどもの興味にながれ、しつけや健全な社会道徳への柔順さを確保することができなかつた。

(3) 児童中心主義は、教育の社会的目的を十分に明らかにできなかった。児童中心主義の致命的欠陥は、社会の幸福をいかに促進するか、教育は、そのためにどうしたらよいかの具体的目標がないことである。これは、この運動を支持した中産階級上層の社会階層的性格を反映していた。児童中心主義は、児童の自由を守る名の下に、外からの注入を排除した。しかし児童に注入がおこなわれなかったのではなく、現実の社会への適応と奉仕の観念を、ふきこまれていた。児童中心主義は、恵まれた階級に支持されることによって、この階級を擁護する考え方にとどまった。児童中心主義は、正しい意味での注入を欠いたのである。すなわち、資本主義が独占形態をとるとともに、貧困が増加し、失業者が増大し、種々の社会問題が発生してきた。児童中心主義は、これらの平常化した社会的不正を含む社会問題の核心に、まともにとりくみ、人間の幸福についての現実的理論を発展させることができなかった。⁽³⁵⁾

このカウンツによる批判は、これまで述べてきたグループワークにおけるプログラムを考察する場合にも、ほとんどそのまま、その前提とすることができる。

デューイ自身も、児童中心主義の偏向を戒めると共に、社会変化に対する教育の調整を説いて「教育の機能は、人びとに現存の社会組織のもつ道徳的欠陥をとらえ、よりよい社会の建設への積極的関心をもたせることである。……ところが学校の生徒の大部分は、生活の現実を迎える用意がない。社会についての理想化された絵をつめこまれているにすぎない。……かれらは、社会の現状に適應することはできても、現在の経済的崩壊のような破局をうみだす原因と戦う力は与えられていない。」⁽³⁶⁾ といひ、教育のあるべき姿として、「問題は、学校が未来の社会の創造に参加すべきかどうかではなくて、盲目的に無責任になすべきか、それとも最高の知性と責任をもってなすべきかということである。教師は、新しい科学的・技術的・文化的力を選択し、それらの力を自由に發揮し、その力の方向と結果とを評価しなければならない。教育は、無色の中立性と独断的教えこみとの間の中間の道を選ぶべきである。学校が、社会の方向の理解および社会的必要とそれを満たすための手段を与えるとき

にのみ、学校は、民主主義の挑戦・社会の挑戦に應ずることができる」⁽³⁷⁾ これは、デューイのもう一つの原理「学校の社会化の原理」の具体的表現であると田浦はいつている。

グループワークが、その目的にてらしてプログラムの展開を考えると、このデューイの言の、「学校」を「グループ」に、「教師」を「グループワーカー」に對置してみると、そのままグループワークの方向性につながるのではないかと思われる。

すなわち、メンバーの興味の内幕を、着実に変化させていく、ワーカーの思想性や、態度・技術が問われることになるのである。

五 グループワーカーの方向性

グループワークが、以上述べたような課題をとりくもうとするとき、民主的な価値観を常に検証し、実践しようとするワーカーの首尾一貫した姿勢が不可欠であることはいうまでもない。従来のグループワークのあり方に対する批判、例えば窪田暁子の「アメリカにおけるグループワークは、現在の社会への適応を前提とし、その意味で集団内の人間関係の展開やメンバーの心理の分析においてすぐれているが、社会的な方向を基本的に欠いている。」⁽³⁸⁾等をのりこえるには、グループワークのもつ社会的な方向性を鮮明にし、その実現への有効な方法とならなくてはならない。

プログラム活動と相互作用の展開を援助するワーカーは、いかにメンバーの興味の次元をたかめるか、いわば学校教育におけるカリキュラムともいふべき、目標・計画の設定がなくてはならぬ。それが、とりもなおさずワーカーの基本的な技能といわれる、(1)目的をもった相互関係の樹立 (2)グループの情况分析 (3)グループへの参加協力 (4)グループの感情の処理 (5)プログラムの展開 (6) 団体及び地域社会の諸資源の活用 (7)評価、⁽³⁹⁾の七つをインテグレートする方向性なのである。

その根拠として、前記デューイやカウンツと同様、われわれに大きな示唆を与えるのが進歩主義教育の発展形態として登場する改造主義教育の立場である。前節で引用したように、アメリカでは進歩主義教育の問題点については、一九三〇年代に自己批判がおこり、一九四〇年代以降、より進歩的な改造主義教育の理論が抬頭してきたといわれる。⁽⁴⁰⁾すなわち、児童中心の教育の欠陥を改め、教育の社会的目的を重視する教育が、重視されてきた。児童中心の教育から、生活中心すなわち生活の課題ととりくむ教育へと、段階的にすすんできた、⁽⁴¹⁾というのである。

グループワーカーが、社会事業対象として、メンバーをとらえるとき、環境との相関関係、すなわち社会関係より生起する問題や要求に対応するのは当然である。対象(メンバー)のもつ生活課題を、浅い次元での興味にすりかえて矮小化することでは断じてなく、グループワーク過

程を通して、ニードの鮮明化、ほりおこしが行なわれ、更に、同時代を共に生きる者としての、メンバー相互のあり方を導き出そうとするのである。生活の課題との対応を避けたグループワークは、真のニードに應えるものではない。

さて、改造主義教育の立場に立つ、代表的学者の一人が、ボストン大学教授セオドル・ブラメルドであるが、田浦武雄によると、「ブラメルドは、教育がめざすべき包括的価値を掲げている。かれによれば、これが民主主義のありかたを評価していく基準である。それは自由の表現と違ってよいが、政治的には、独占資本の支配を排し、労働階級の知的自覚を期待している。国際政治の面では、世界政府の実現を期待している。」⁽⁴²⁾そしてそのような教育は「現代のユートピアを描いて、それに向って教育しなければならぬ。ユートピアは決して空想ではない。現代の問題の方向について、科学的に証明された事実を使い、事実のコミュニケーションを完全に行なうという方法で多数者が一致することができる実現可能なユートピアを描くのである。かれはそのための教育方法を、開放的傾向性 (defensible partiality) の教育という。この方法はインドクトリネーションすなわち独断的教えこみの教育と、自由放任の教育に対決し、それらを克服するものである。すなわち学習が目的と内容において、ある偏りがあるときにも、公明な調査と批判とにたえうるような開放性・柔軟性をもっており、インドクトリネーションの教育のもつゆがみを是正する。しかし、系統的・注入的方法が、人びとの吟味にさらされ、それ自身の目的に適當であり、個人および集団の協同的探究としての意義をもった学習にしたがっているならば、このような系統的・注入的方法を認める余地を与えている点で、進歩主義教育のおちいっただ自由放任・児童中心の教育と異なっている。」⁽⁴³⁾このブラメルドの立場を、まさにグループワーカーが、その方向性として同一化するとき、それは先にあげたワーカーの技能の背骨とならないであろうか。グループワークが、メンバーの興味を重視しないでなく、社会的な価値をメンバーの興味とかかわらせていく作業が重要なのである。そして、その価値の検証を、不断にメンバーと共に行なっていくことが必要である。ワーカーの側の一方的な注入になる怖れに十分警戒しながら、尚それを積極的に展開することをめざすべきであろう。

最近のグループワークの新たな動向として、はじめにもふれたように、狭義の社会福祉事業施設における実践が顕著になってきている。日本社会福祉学会の個人研究発表でも、一九六七年頃からそのようなテーマの研究が目立つようになった。それらの動きの一つに教えることが妥当か若干躊躇されるが、社会福祉学会機関誌「社会福祉学」第八・九合併号(一九六九年)所載の積惟勝の「養護施設における集団主義教育について」は、極めてユニークな実践の理論づけである。そこには、明らかにかってみられなかった施設における集団処遇の方向性があり、確固た

る社会的目標を設定し、それへの意図的な小集団によるアプローチがみられるのである。

今、ここでそれをくわしく紹介する余裕はないが、これを最近のグループワークの動向に数えることを躊躇する理由は、それが果してグループワークの範疇に属するかという判断が困難であるからである。端的に言えば、この実践の背景をなす人間観・社会観は、ソビエト教育学（マカレンコ、クルプスカヤ等）の集団主義教育に負うのではないかと推測される。積は、「グループワーク」という概念ではこの実践を表現していないのである。「基本的には集団主義教育がめざすものは、個人的、利己的な利益を追求する人間づくりではなくして、あくまでも、共同的、社会的な利益をかちとる人間づくりにある」として、その方法を「集団の見通し路線」ということばで表現している⁽⁴⁴⁾。そして「小さな集団、小さな見通しから、中くらしいの集団、中くらしいの見通しへ、そしてそれをはるか遠い大きな見通しへと指導の路線をひくものは施設の職員である。」⁽⁴⁵⁾といている。これは、プログラム展開におけるグループワーカーにとっても期待される姿勢ではなからうか。積の「小さな集団、小さな見通し……」は、グループ経験が「個人」「グループ」「団体」「地域社会」と遠心的に拡がっていく、グループワークの目標と同一である。ただ、この場合、個人の主体性が集団の中に没入する危険性をいかに防止するかが問題としてこのころ。

リーダーシップのあり方として、グループワーカーの方向性に大きな示唆を与えてきたのは、一九三五年クルト・レヴィンらの、リーダーシップの型が集団に及ぼす影響を測定する実験であるが、「民主的」「専制的」「放任的」と三種のリーダーシップによるグループへの対応の結果、明らかに民主的なリーダーシップによる集団が、志気、生産性が高く、作業の能率もあがり、メンバーの相互作用も活発であったことから、民主的なリーダーシップこそグループワーカーのモデルとして考えられてきたのである⁽⁴⁶⁾。そのこと自体にまちがいはないが、民主的なリーダーシップはどんな場合にも生産的、能率的であるとは限らないし、それが価値の規準ではないことを知るべきである。レヴィンらの実験では「民主型」と「専制型」が極めて対照的に描かれているが、日本では、このいずれにも属さない、いわばもっとソフトな型での「専制型」のリーダーシップ（かりに義理人情型とでもよぼう）が、社会のあらゆる面で歓迎もされ、根強い影響力をもっていることをふまえずにはならない。日本のように、個の確立、主体性に立脚した自我や社会性のはぐくまれる土壌の乏しい社会では、グループワークであれ、集団主義教育であれ、そのめざす両面、すなわち主体性と社会性、自己実現と社会的協同を同時に着実にかちとっていくリーダーシップのあり方を探究していかねばならない。

以上述べてきたように、社会改良主義と進歩主義教育をその思想的基盤として出発したグループワークは、それ以後その理論的成立根拠を確める努力において十分であったとはいえない。それが日本の社会に定着化しない一つの原因でもあろう。そのためには、現代の切実な問題状況に応えうる教育や哲学等、人間観・社会観の構築をつげなければならない。今回、その一つの突破口を進歩主義教育の流れと、その発展形態である改造主義教育に求めたのである。更に、マカレンコらのソビエト教育学が、どのような示唆を与えるであろうか。また、わが国の下村湖人などの思想や教育観（例えば「次郎物語」にみられる）から学ぶものは多いのではなからうか。日本では、およそアメリカの進歩主義教育の対立概念のように評価されている、山彦学校等の『生活綴方運動』も、基本的にはグループワークのめざすところとの接点において、改めて検討されるべきではないだろうか。

以上あげた問題は、いずれもグループワークにとって重要な今後の課題であり、それとのとりくみの過程の中で、場の拡充、ワーカーの養成等、いくつかの対策が確実にはかられていかななくてはならない。

六 おわりに

グループワークのわが国における定着化を積極的に推進したいというのが、グループワークに携って二〇年になろうとする筆者の今日の悲願である。個人的な述懐を許して頂ければ、筆者は小学生（当時の国民学校）の時、終戦を迎え、戦後の六・三制教育のスタートから、その過程を身をもって経験してきた。したがって、戦時中の、あの暗い、重苦しい、全体主義、軍国主義教育の印象は、今尚、脳裏からはなれずやきついている。そして、それとの対決として、民主主義の諸価値を受肉していくことに一種の使命感のようなものをおぼえるのである。

戦後の新しい教育体系の中で、一方では小・中学校におけるコア・カリキュラム、問題解決学習や特別教育活動等の影響を強くうけ、一方では、青少年団体における、対象（メンバー）としてはじまり、大学入学以来ボランティアワーカーとして今日に至るグループワーク経験、その間に、医療ソーシャルワーカーとして、精神障害者に対するグループワーク的接近のころみ等を通して、筆者が一貫して体得してきたものは、グループワークの可能性への信頼と、同時にその限界、克服せねばならない課題であった。筆者自身の人間変革も、まさにグループワークの過程で、メンバーとの生活経験の中で獲得してきたことを信じながら、尚、現在の自分の状況や生への対応のしかたの貧しさも、またグルー

プワークの限界を超え得ない故であろうかと反省させられる。

「断絶」ということばが、かつてない重みをもって迫ってくる現代、人間が人間らしく生きることを阻害する要因が充滿している社会、人間相互の不信と憎悪があらわになり、ニヒルな享楽や破壊が支配する状況の中で、人間復権への道をわれわれはどこに求めたらよいのであろうか。

社会事業はすぐれて人間的なものとみなみである。人間が、同時代を共に生きることの可能性を求めるとなみである。今日、具体的に提起されている問題は、政治の腐敗であり、議会民主主義の形骸化である。その重積が、民主主義そのものへの不信・否定となって、若者をゲバルトへとかりたてるのである。個人の主体的な変革と参加を欠いた民主主義の制度が、簡単に形骸化に至ることはむしろ当然の帰結である。戦後の日本では、そのような意味での人間の変革はついぞ行なわれなかったのではないか。そこに日本の社会の荒廃をみる。民主主義は、それを支えようとする市民の自覚と努力によって辛うじて守られる。アメリカの宗教哲学者パウル・ティリッヒは、「一国の中に民主主義の確立と保持に生命を賭した関心をもつ集団が存在しないならば、民主主義も存在することはできない。」といっている。

どのような場で実践されようと、究極のゴールにおいてグループワークを、そのような民主主義を支える権利と責任を自覚し、行動できる市民としての態度を形成する有効な手段として、また、集団による個人の民主化と、そのような集団自体が、その目標を拡充し、社会への影響力をもつ存在へと変革していく過程として明確に把握しなおすべきであろう。

社会事業の方法としての、グループワークの意義や価値も、本質的に、そこに存在すると考えるのである。今後、同くの同志を得て、そのようなグループワークの実証的な研究と実践をつづけていきたいと念願してやまない。

(一九六九・一一・二〇)

註

- (1) M・リッチモンド著 一九二二年 杉本一義訳 一九六三年「人間の発見と形成」二〇九頁 誠信書房
- (2) 竹内愛二著「専門社会事業研究」一九五九年 九一頁 弘文堂
- (3) たとえばE・ブラッキー 一九六六年 森井利夫訳 一九六八年「社会事業教育カリキュラムのたて方」淑徳大学紀要第二号 六頁
- (4) 一番ヶ瀬康子著「アメリカ社会福祉発達史」一九六三年 一〇七頁 光生館
- (5) 神田垂穂著「ソーシャル・グループワーク」一九六五年 社会福祉講座 2 七六～七七頁 新日本法規出版

- (6) 一番ヶ瀬康子 前掲書 一五四頁
- (7) 同右 一〇二頁
- (8) シェーン・アダムス著 一九一〇年 柴田善守訳 一九六九年「ハル・ハウスの二〇年」八二頁 岩崎学術出版社
- (9) 同右 第八章
- (10) 一番ヶ瀬康子 前掲書 一一一～一二二頁
- (11) Wilber I. Newstetter, *Whatis Social Group Work? Proceedings of the National Conference of Social Work, 1935, p. 291.*
- (12) Grace Coyle, *Social Group Work, Social Work Year Book, 1937, p. 461.*
- (13) Grace Coyle, *Social Group Work, Social Work Year Book, 1954, pp. 480～481.*
- (14) Harleigh B. Trecker, *Social Group Work, 1948, pp. 8～9.*
- (15) H・B・トリッカー著 一九五五年 永井三郎訳 一九五七年「ソーシヤル・グループワーク」三頁, Y M C A 出版
- (16) 同右 六六頁
- (17) 同右 九頁
- (18) 同右 一四頁
- (19) Gertrude Wilson, Gladys Ryland, *Social Group Work Practice, 1949, p. 61.*
- (20) Gisela Konopka, *Social Group Work, 1963, pp. 9～10.*
- (21) *Ibid.*, p. 10.
- (22) *Ibid.*, p. 2.
- (23) *Ibid.*, p. 20.
- (24) 奈良常五郎著「日本 Y M C A 史」一九五九年 二六二～二六三頁 Y M C A 出版
- (25) 鈴木栄吉「青年指導の原理と実際」一九三一年 一八～二〇頁 新生堂
- (26) 窪田暁子「グループワーク」一九六九年 九四頁 誠信書房
- (27) 中根千枝「タテ社会の人間関係」一九六七年 一三九頁 講談社
- (28) H・B・トリッカー 前掲書 一四二頁
- (29) 同右 一六一頁
- (30) 鈴木栄吉 前掲書 二六～二七頁
- (31) 同右 三〇～三五頁
- (32) 竹内愛二「グループワークの技術」一九五一年 二二〇～二二三頁 中央社会福祉協議会
- (33) K・W・J・キープル著 一九六五年 永井三郎訳 一九六九年「ユース・ワーカー」第五章 Y M C A 出版
- (34) 田浦武雄著「教育入門」一九六四年 七一頁 誠信書房
- (35) 同右 七三～七四頁
- (36) 同右 七四頁
- (37) 同右 七四～七五頁
- (38) 窪田暁子 前掲書 七三頁
- (39) H・B・トリッカー 前掲書 三四～三五頁
- (40) 田浦武雄 前掲書 七八頁
- (41) 同右 七八～七九頁
- (42) 同右 一〇〇頁
- (43) 同右 一〇一頁
- (44) 積惟勝「養護施設における集団主義教育について」一九六九年 社会福祉学第八・九合併号 六〇頁 日本社会福祉学会
- (45) 同右 六一頁
- (46) 青井和夫ら共著「集団・組織・リーダーシップ」一九六二年 二四～二五頁 培風館

——文中敬称略——