

固定化された人間関係にある中学生に対する介入研究

—SGEを用いた効果研究—

A study of effect of junior high school students with fixed human relations :
Reserch on the effect of SGE

山口 豊一 聖徳大学 Toyokazu Yamaguchi Seitoku University	大橋 佳奈 人文科学研究科 臨床心理学専攻 Kana Ohashi Atomi Graduate School	掛山 裕晋 人文科学研究科 臨床心理学専攻 Hiroyuki Kakeyama Atomi Graduate School
平田 祐子 人文科学研究科 臨床心理学専攻 Yuko Hirata Atomi Graduate School	渡邊 孝祐 人文科学研究科 臨床心理学専攻 Kosuke Watanabe Atomi Graduate School	野島 一彦 跡見学園女子大学 Kazuhiko Nozima Atomi University

要 約

本研究では、中学生における固定化された人間関係の活性化を目的とし、構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter；以後、SGEと表記）を通して、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」の変化を検討した。中学1年生を対象とし、統制群とSGE介入群に分け、1か月間週1回、計4回のSGEを行い、分析を行った。しかし、各変数においてSGEの介入群全体における効果は見られなかった。そのため、各変数の下位25%の低群におけるSGEの効果を検討した。その結果、介入群の「自然な自己開示」が介入前よりも介入後で得点が有意に高いことが明らかとなった。このことから、もともと自己開示が苦手である対象者において、自己開示ができるようになるためのプログラムとしてSGEは効果があると言える。今後の課題として、短期間の実施においては、目的を絞り、具体的に焦点を当てたプログラムの作成が求められると考えられる。

【Key Word】 構成的グループ・エンカウンター，自己理解，他者理解

I 問題

親からの心理的自立を試みる中学生において、友人関係は重要な対人関係となる一

方で、いじめなどの問題に繋がりがやすい。学校現場でのいじめ問題は、所属するメンバーが一定期間固定された継続的な集団内のグループで発生する傾向があることが報

告されている（森口，2007）。

石田・小島（2009）は、学級内で形成される仲間集団が集団外の成員に対し閉鎖的、排他的である上に、一度形成されると固定化されやすく、集団内でトラブルが生じた際に集団からの離脱が困難になり、問題をさらに悪化させる恐れがあることを指摘している。さらに、柿・辻河（2008）は小学生を対象とした研究において、学年が上がるごとに集団のグループ化が進み、グループ内で揉め事やけんかが起こる、またはグループ同士で反発しあう傾向があること、また特定のグループに入れなかった児童の孤立が起こることを示唆している。

これらの研究から、学級内における様々な問題は固定化された人間関係によって起こりうるものと考えられる。人間関係の固定化を発達段階の視点から捉えると、中学生は男女ともに80%以上が仲間集団に所属していることが報告されている（石田・小島，2009；石田・丹村，2012）。そのような仲間集団において、黒川・三島・吉田（2006）は、自分の仲間以外受け入れないといった排他性の問題を挙げている。仲間集団の排他性と学級雰囲気との関連について検討した三島（2013）の研究においては、排他的な考えや行動が強く、拡散的な雰囲気の強い学級では、一つひとつの仲間集団の独立性が高く、仲間集団相互の交流が乏しい状況になることを示している。つまり、中学生における仲間集団への所属は一つの仲間集団での独立性を高め、仲間集団同士での交流の減少へと繋がり、様々なトラブルに発展していくものと考えられる。

こうした人間関係の固定化は、学校の環

境的特徴によって発生する傾向が高まるものと考えられる。小規模校を対象とした研究では、松田（2012）が、単学級編成の小規模校においてはクラス編成替えがないため、深い人間関係や安定した関係が築きやすいとする一方で、人間関係が固定化するために、仲間に関する見方を変えることが難しい面があると述べている。また、小中一貫校においても、児童生徒の構成のほとんどが変化しないため、人間関係が固定化されやすい状況下にあるものと考えられる。そのような一貫校において松寄（2008）は、友人を多面的に理解したり、発達による変化を認識できたりするような取り組みの工夫の必要性を述べている。そして、松寄（2008）は仲間関係を維持することに気を遣い、相手の同調や共感を得るように努力するなどの、思いやり行動や共感する経験を通して、友人のいろいろな側面を発見することができ、これらのことが自己肯定感を育てることに繋がり、自分自身の成長を実感する機会になると考察している。これらの研究を踏まえば、安定した関係を築きやすい環境にある学校では、人間関係が固定化されることで、仲間関係を維持するための行動が無い状態になり、仲間に関する新たな側面を見いだすことが難しく、その見方が変わりにくいだけでなく、自分自身の成長に繋がるきっかけが乏しい状況にあることが考えられる。

本研究はこうした特徴的な環境下にあるA中学校から、「固定化された人間関係を解消してほしい」という依頼を受けての始動という背景をもつ。A中学校は同一市内の一つの小学校から上がってきた生徒たちで構成されている、いわゆる“一小一中”

の学校である。そのため、小学校で形成された人間関係が中学校においても、そのまま継続されることが推察される。こうした環境は松田（2012）の研究と同様に、安定した関係が築きやすいといった肯定的な側面をもつ反面、人間関係が固定化しやすいといった環境的特徴を有していると考えられる。先述した通り、固定化された人間関係はいじめへと発展するといったリスクを持っているため、こうした固定化された人間関係を解消し、活性化させることが早急に求められるものと考えられる。

近年の学校教育において、人間関係の活性化を図るアプローチとして、構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter；以後、SGEと表記）が注目されている。SGEとは、ふれあいと自己発見を目標とし、個人の行動変容を目的としたグループアプローチの方法である（國分・片野・大友・鹿嶋・國分・朝日・岡田・河村，2004）。学校現場に即して作られており、人間関係が作りにくい、また自分の存在価値が見つけにくい現代において、学校教育の現場で、人間関係を作りながら、その人らしい特徴を見つけて伸ばすアプローチの方法とされている（國分ら，2004）。また、授業というスペシフィックな場面であっても、SGEは自己概念を肯定的にし、人間関係を促進する効果がある（岡田，2001）。そのため、SGEの実施を通して、グループ内でのみ完結していた交流から個人間での交流が生まれ、固定化されていた人間関係が活性化され、学級内の雰囲気向上が期待できると考えられる。

Ⅱ 目的

本研究では、環境および発達段階的にも人間関係が固定化しやすい中学生に対して、SGEを実施することで、学級内の雰囲気向上を促すのかを検討する。SGEを通して、グループ内でのみ完結していた交流から個人間での交流が生まれることで、固定化されていた人間関係が活性化され、学級内の雰囲気が向上すると考えられる。

Ⅲ 仮説

SGEを通して、グループ内でのみ完結していた交流から個人間での交流が生まれることで、固定化されていた人間関係が活性化され、学級内の雰囲気が向上する。

Ⅳ 方法

1. 調査対象者

小規模の公立A中学校において、1学年の2クラス（各32名の計64名）を対象とした。実施校との調整のうえ、それぞれのクラスを統制群と介入群に決定した。

全回答者62名のうち、pre, postの一方のみの回答や、全項目無回答であった8名を除外したため、有効回答者は計54名（84%）となった。

2. 調査時期

2017年9月～10月に実施した。

3. 調査方法

SGEの実施前後において質問紙調査を統制群と介入群双方に実施した。また、介入

群においては、最終回のSGEを実施後介入群の3名に、半構造化面接を実施した。以下に具体的な過程を示した。

- (1) SGE実施前に各担任のもと、両群で質問紙調査 (pre) を行った。
- (2) SGE介入群には1回50分のウォーミングアップとエクササイズを組み合わせたSGEプログラムを調査期間内に4回行った。大学院生4名が1回ずつファシリテーター (以後、Fac.と表記) としてSGEを行った。なお、Fac.を担当する院生以外はサブファシリテーター (以後、Sub.と表記) として、Fac.のサポートを担った。
- (3) SGE実施後に各担任のもと、両群で質問紙調査 (post) を行った。さらにSGE介入群の中から同意の得られた3名の調査対象者に約20分の半構造化面接を行った。

4. 質問紙調査内容

本調査の質問紙を付録に示す。質問紙は、基礎データと新版中学生用学級風土尺度 (伊藤・宇佐美, 2017) の尺度で構成された。

- (1) 基本データ 追跡番号, 性別の記入を求めた。
- (2) 新版中学生用学級風土尺度 (伊藤・宇佐美, 2017)

学級の多様な側面に焦点を当てつつ、学級全体の持つ雰囲気や個性という学級の場合全体をとらえる項目から構成されている尺度である。本研究は、学級内の雰囲気の向上を目的とするため、その効果を測定するための尺度として学級内の場全体を捉える本尺度を採用した。「学級活動への関与」、

「生徒間の親しさ」、 「学級内の不和 (本研究では、逆転項目以外の項目を逆転処理することで、「学級内の和」として扱った; 以後、「学級内の和」と表記)」、 「学級への満足感」、 「自然な自己開示」、 「学習への志向性」、 「規律正しさ」、 「リーダー」の8つの下位尺度で構成されているが、本研究の目的と合致するかを踏まえつつ、回答者の負担を考慮し、「学習への志向性」、 「規律正しさ」、 「リーダー」を除いた5つの下位尺度を使用した。質問項目は計39項目である。なお、回答方法は「1: そう思わない」、 「2: あまり思わない」、 「3: どちらでもない」、 「4: 少し思う」、 「5: そう思う」から選択する5件法を用いた。下位尺度別のCronbachの α 係数はそれぞれ.77～.89である。本尺度は、以下新版中学生用CCI (Classroom Climate Inventory) と記述する。

5. プログラム内容

SGEプログラムは50分で4回行われた。

1回のプログラムは、ウォーミングアップとエクササイズを合わせた2つから構成されている。なお、プログラムは「構成的グループ・エンカウンター辞典」(國分ら, 2004) より引用した。

(1) 1回目

・二者択一 (ウォーミングアップ)

最大4人1組で行う。6つの質問について2択で答えてもらい、グループ内でその内容を共有する。

・学校を10倍楽しくする方法 (エクササイズ)

学校をより楽しくするための方法を考え、最大4人1組のグループ内で自分の考

えを発表し合う。

(2) 2回目

・誕生日チェーン（ウォーミングアップ）

クラス全員で行う。無言で身振り手振りによって自分の誕生日をクラスメイトに知らせ、1月生まれから12月生まれまで誕生日順に大きな輪になるように並び直す。

・チーム〇〇（エクササイズ）

最大4人1組で行う。自分についてのワークシートに取り組んでもらい、その内容をグループ内で共有したのち、グループの共通点を見つけ、「チーム〇〇」といったようにチーム名を決定し発表する。

(3) 3回目

・じゃんけん列車（ウォーミングアップ）

音楽が止まったら、近くにいる人とじゃんけんをし、負けた人は勝った人の後ろについて列車のようにつながって先頭の人についていく。何度か繰り返し、全員が1つの列車のようにつながったら終了。

・新聞紙の使い道（ウォーミングアップ）

最大4人1組で行う。無言で身振り手振りによって新聞紙の使い道について正面にいるメンバーに伝え、当ててもらおう。それをローテーションにて行う。

・パチパチカード（エクササイズ）

最大4人1組で行う。グループメンバーについて、すごいと思ったところや褒めたいところをパチパチカードに記入し、他のメンバーの分も合わせて本人に渡す。

(4) 4回目

・あいこじゃんけん（ウォーミングアップ）

最大4人1組で行う。1人のメンバーとあいこになるようにじゃんけんを行う。15秒を目安にローテーションしていく。

・共同絵画（エクササイズ）

最大4人1組で行う。無言で1つの大きな紙に皆で協力して1つの絵を作る。

6. 面接調査内容

4回のSGEプログラム終了後、全プログラムに参加した生徒の中から同意の得られた3名の生徒に対して、1人につき約20分の半構造化面接を行った。主な質問内容としては、以下の2項目である。

- (1) SGEを行って感じてしたこと
- (2) SGEを行う前後でクラスの雰囲気に変化があったかどうか

7. 分析方法

質問紙調査で得られたデータは、IBM SPSS Statistics 24にて統計処理を行った。SGE介入前後と介入の有無から新版中学生用CCIの下位尺度得点の平均値の差を比べた。また、面接調査で得られたデータは、すべて逐語記録を作成し、本研究の結果の解釈の補足として用いた。

8. 倫理的配慮

質問紙の実施に関しては、対象となる中学校の学校長に文書と口頭で説明し、同意を得た。また、対象者のpre, postテストをすべて対応させることが必要であるため、追跡番号を付与し、記入を求め、連結可能匿名化を行った。データは追跡番号で入力した。質問紙及び電子情報は、鍵のかかる引き出しで厳重に保管した。また、結果を論文や学会等で報告するときには、個人情報に注意し個人が特定されないように配慮することを説明した。

V 結果

1. 記述統計

全回答者62名のうち、pre, postの一方のみの回答や、全項目無回答であった8名を除外したため、有効回答者は計54名(84%)となった。伊藤・宇佐美(2017)をもとに項目を「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」の5つの下位尺度へ分類した。各変数の記述統計量をTable 1に示した。

2. SGEの効果検討

時期と群を独立変数、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」の各下位尺度得点を従属変数とした、時期(介入前・介入後)×群(統制群・介入群)の二要因分散分析を行った(Table 2)。その結果、「学級内の和」において時期と群

の交互作用が有意であった($F(1, 52) = 5.526, p < .05$)。交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ、統制群と介入群の双方における時期の単純主効果が有意であり($F(1, 52) = 12.09, p < .01, F(1, 52) = 29.06, p < .001$)、両群において介入前よりも介入後の得点が高かった。また、介入前における群の単純主効果が有意であり($F(1, 52) = 4.80, p < .05$)、介入前において介入群よりも統制群の得点が高かった。しかし、介入後における群の単純主効果は有意でなかった($F(1, 52) = .00, n.s.$)。

3. 低群の記述統計

各変数においてSGEの介入群全体における効果は見られなかった。そのため、各変数の下位25%の低群におけるSGEの効果を検討した。各変数の記述統計量をTable 3に示した。

Table 1 記述統計

		学級活動への関与			生徒間の親しさ			学級内の和			学級への満足感			自然な自己開示		
		M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
統制群	pre	23.36	3.02	32	12.41	1.84	32	10.78	3.77	32	4.32	0.78	32	7.63	1.81	32
	post	23.98	3.69	32	12.84	2.11	32	13.56	2.43	32	4.48	0.79	32	8.06	1.63	32
介入群	pre	22.39	2.73	22	11.89	1.66	22	8.30	3.32	22	4.39	0.55	22	7.18	1.79	22
	post	24.14	2.37	22	12.89	1.42	22	12.89	2.42	22	4.57	0.37	22	8.14	1.33	22

Table 2 時期および群における二要因分散分析

	時期	群	交互作用	多重比較
学級活動への関与	6.32*	.34	1.42	
生徒間の親しさ	7.95**	.29	1.22	
学級内の和	91.70***	4.36*	5.53*	統制群・介入群: pre < post**, pre: 介入群 < 統制群*
学級への満足感	2.51	.25	.00	
自然な自己開示	14.00***	.19	1.93	

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

Table 3 低群の記述統計

		学級活動への関与			生徒間の親しさ			学級内の和			学級への満足感			自然な自己開示		
		M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
統制群 低群	pre	18.93	1.64	7	9.79	1.26	8	6.21	0.76	7	3.27	0.83	8	4.93	1.40	7
	post	23.43	4.10	7	12.17	2.53	8	11.79	1.07	7	4.29	0.93	8	5.86	1.14	7
介入群 低群	pre	18.30	1.04	5	9.58	0.83	4	4.10	1.29	5	3.63	0.64	5	4.25	0.65	4
	post	21.80	2.39	5	11.33	0.77	4	11.20	2.36	5	4.20	0.43	5	7.63	1.65	4

4. 低群におけるSGEの効果検討

各下位尺度得点の四分位数をもとに各下位尺度において有効回答者を4群に群分けした。統制群と介入群それぞれの低群による効果検討のため、下位25%の低群を分析対象として採用し、時期と群を独立変数、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」の各下位尺度得点を従属変数とした、時期（介入前・介入後）×群（統制群・介入群）の二要因分散分析を行った（Table 4）。その結果、「自然な自己開示」において、時期と群における交互作用が有意であった（ $F(1, 9) = 5.619, p < .05$ ）。交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ、介入群における時期の単純主効果が有意であり（ $F(1, 9) = 16.8, p < .01$ ）、介入群において、介入前よりも介入後の得点が高かった。一方で、統制群では、時期の単純主効

果は有意ではなかった（ $F(1, 9) = 2.23, n.s.$ ）。また、時期における群の単純主効果の検定では、介入後における群の単純主効果が有意傾向であり（ $F(1, 9) = 4.46, p < .10$ ）、統制群よりも介入群の得点が高い傾向がみられた。一方で、介入前では群の単純主効果は有意ではなかった（ $F(1, 9) = .81, n.s.$ ）。

VI 考察

本研究の目的は、環境的および発達段階的にも人間関係が固定化しやすい中学生に対して、SGEを実施することで、学級内の人間関係、雰囲気向上するかを検討することであった。SGEを通して、グループ内でのみ完結していた交流から個人間での交流が生まれることで、固定化されていた人間関係が活性化され、学級内の雰囲気が向上すると仮定した。

Table 4 低群下位25%における時期および群における二要因分散分析

	時期	群	交互作用	多重比較
学級活動への関与	10.15*	1.43	.16	
生徒間の親しさ	10.81**	.374	.25	
学級内の和	83.01***	9.54*	1.21*	
学級への満足感	7.95*	.16	.65	
自然な自己開示	17.39**	349.95	5.62	介入群低群：pre<post**, post：統制群低群<介入群低群†

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

1. SGEにおける効果検討

SGEにおける効果を検討するために、SGEの実施前後による時期（介入前、介入後）とSGE実施の有無による群（統制群、介入群）を独立変数、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」の各下位尺度を従属変数とした二要因分散分析を行った。

その結果、介入群において「学級内の和」のみ介入前よりも介入後で得点が高いことが示された。これは、村山・野島（1977）が述べているグループのプロセスにおける発展段階仮説の中の、V段階「親密度の確立」に値すると考えられる。しかし、本研究においては統制群においても「学級内の和」が介入前よりも介入後で得点が高く、また、介入後において介入群より得点が高いことが示されており、介入群における結果がSGEの効果によるものかどうかは明らかでなかった。他の下位尺度においても効果が示されず、SGEによる効果はないものと考えられるため、SGEの介入によって人間関係が活性化され、学級内の雰囲気は向上するという仮説は支持されなかった。

その要因として統制の不十分さも含めた研究モデルの問題、Fac.としての未熟さ、プログラム内容および効果を測定するための尺度採用の問題が考えられる。まず、1つ目の要因としてあげた研究モデルにおける統制の不十分さについては、本研究のSGE介入時期が実施校における学校行事の準備期間と並行していたことの影響が大きいのではないかと考えられる。学校行事においてクラスが一丸となって取り組むことが、

学級集団に作用し、統制群にも影響を与えた可能性が考えられる。

また、研究モデル全体としての問題としては、介入時期に限らず実施回数や実施期間の長さについてもあったものと考えられる。本研究のプログラムは1回50分間のSGEを週1回のペースで全4回実施するものであった。宮本・木村（2000）は数回のSGEの実施では効果が得にくいことについて指摘しており、グループに関与するにあたって、限られた時間の中で効果を得ようとするのは難しいものと考えられる。人間関係の活性化を目的にSGEを実施する場合、相当数の実施回数と期間を要するのではないだろうか。

二つ目の要因としてFac.の未熟さが考えられる。本研究でFac.を務めたのは、今回がFac.初体験の大学院生であった。その技術的な未熟さゆえに、SGE本来の自己開示や他者理解が促進されなかったことも推測される。また、SGE実施当日に介入群の生徒たちと初顔合わせとなったことも効果が得られなかったことに関連しているのではないかと推察される。水野（2014）はリーダーであるFac.とメンバーとの間の関係性が希薄な場合、Fac.と参加者との間に強いリレーションは形成されず、さらにそのようなFac.のもとでは参加者は感情を豊かに表現することを躊躇する可能性について述べている。この点については、SGEを実施する前段階から、ある程度の交流をもち、リレーションを構築していく必要性があったと考えられる。

3つ目の要因としてプログラム内容とSGEの効果測定尺度の妥当性の問題が考えられる。そのため、各プログラム内容と下

位尺度の構成について以下に考察する。

(1) 第1回目：二者択一，学校を10倍楽しくする方法

まず，初回ということもあり，生徒もFacも緊張している状態であったため，動きや気持ちを探り合うような形で始まった。そのような中で「二者択一」は突然に自己開示を求められる課題となってしまい，全ての項目について回答することができない生徒が目立っていた。また発表とシェアリングの時間では，「自分やメンバーが何を選択したのか」についての話し合いに限定されてしまい，それ以上の話し合いの深まりが見られなかった。

「学校を10倍楽しくする方法」では，対象生徒が取り組みやすいと思われる「学校」についてのエクササイズであったが，その枠が広すぎたためか答えにくくなってしまったと考えられる。また，シェアリングでは「自分の思ったことや感じたことを話してほしい」というこちらの意図に反して「グループ内で挙げられた意見について」のみ語る時間になってしまい，第2回以降の話し合いも同様の理解のまま進んでしまったのではないかと考えられる。

(2) 第2回目：誕生日チェーン，チーム○○

「誕生日チェーン」ではスタートの段階から一つの輪になるため，生徒たちにとってはその準備段階において既に非日常的な体験をしているものと考えられる。一方で，ルールが極めて単純かつ明確なものであったために戸惑いや抵抗は生じなかったものの，さほど強い関心も示していないように見受けられた。

実施にあたっては，こちらが想定してい

た以上に楽しむ生徒たちの様子がみられ，ジェスチャーなどを通して生徒間に多くのやりとりが生まれていた。その一方で，シェアリングを全体で行ったために生徒たちの発言がなく，設定していた3つのねらい（自己理解，他者理解，自己と他者の深くて親密な関係）を感じるまでに至らなかったものと考えられる。説明段階や介入中に各々が考えたことや工夫，感じたことなどもあったと思われるが，その考えや感情を伝え合う機会が持てなかったことにより，ただのゲームで終わってしまったのではないかと考えられる。

「チーム○○」では，取り組みの様子や感想シートの内容から，エクササイズの内容自体は楽しんでやってもらえていたり，SGEのねらいに沿って行われていたりと有意義なものであったと考えられるが，生徒たち同士の共通点に対する「気づき」は浅いものであったと考えられる。好きなことを問う質問では詳しく語られることが少なく，趣味や性格についても比較的表面的な部分での回答が多かったと考えられる。そのため，いわゆる自己紹介を複数名で行うレベルのエクササイズとなっていたと推測される。全4回における2回目という位置を考慮するともう少し深めの内容のものが妥当だったのではないかと考えられる。プログラム後半に入る前段階における第二回の段階での開示の浅さが，後半にかけての開示の程度に影響し，プログラム全体を通して深い語りに至らなかったことが「生徒間の親しさ」や「自然な自己開示」に結果として示されなかった要因であったとも考えられる。

全体シェアリングでは「当てないの手

を挙げてみてください」という教示がうまく伝わらず、挙げることに抵抗を生じさせてしまい、結果的に挙手が恣意的なものになった可能性がある。手を挙げてもらい、それに対して用意されたような淡々とした応答をするといったやりとりでは、アンケートをとっているものと同じなのではないかと思われたため、挙手制によるシェアリングに関してはより一層の工夫が求められると感じた。

(3) 第3回目：じゃんけん列車，新聞紙の使い道，パチパチカード

新聞紙の使い道では、いくつかのグループで一人目が終了した時点で終わりだと認識し、止まってしまっていた。Fac.もすぐそれに気付くことが出来ず、対応が遅れてしまい、結果的にウォーミングアップ自体の時間を延ばすことになってしまった。ルール通り役割を回せていたグループでも、説明が曖昧であったために「これでいいのか」と戸惑っている生徒が多く、ウォーミングアップに集中出来なかったのではないかと推測する。

パチパチカードでは、説明、作業、説明の3段階に分けて進めたが、やはり全員にやり方を周知させることは難しかったように考えられる。また、書くこと自体が苦手であり、考えこんでしまう生徒も何人かいたが、サポートに戸惑ってしまい時間を延ばしてしまった原因になったと考えられる。生徒それぞれで時差が生まれておしゃべりが始まってしまい、こちらの話も聞いてもらいにくくなってしまったようにも感じた。

今回のウォーミングアップとエクササイズはどちらもルールが複雑であり、Fac.の

説明がうまく伝わらず、スムーズな進行ができなかった。行うことが不明確であったため、生徒たちの間で不安感を持ちながらのエクササイズ体験となり、学級全体で楽しむということができず、「学級への満足感」に影響するまでに至らなかった可能性が考えられる。また、今回は「伝え合おう」というテーマだったにも関わらず、意思の疎通がうまくできなかったことも同様である。もっとルールが簡潔なものを選んでいけば、エクササイズを楽しむことができ、異なる結果となっていた可能性が考えられる。

(4) 第4回目：あいこジャンケン，共同絵画

ウォーミングアップに関しては、グループ分けを目的とした簡易的かつ短時間のものではあったため、大きな影響はなかったと推測する。

共同絵画では、絵を描くということで比較的楽しい雰囲気の中でエクササイズが実施されているように感じられた。その一方で、「共同でひとつの絵を描く」というルールが生徒に伝わっていなかったため、絵に一体感がなかった。このことから、自分の描いていきたい世界観とは異なったものを描くこととなった。また共同絵画では「無言で絵を描く」という非日常的な不自由と思われる体験を通して、相手や自分の動きに対する解釈を自身のみで行うこととなる。しかし、その不自由さを共有できるほどグループは動いておらず、その際の感情を自分の中で持ち続けていたのではないかと考えられる。そのため、各下位尺度にSGEの効果と言えるほどの影響は得られなかったのではないかと考えられる。

(5) 全体を通して

各プログラムにおける考察を踏まえつつ、全体を通して、プログラムの構成について考察する。まず、本プログラムにおいて、前半と後半のプログラムでの侵襲度に差があったものと考えられる。序盤ではSGEへの導入という点を意識したプログラム構成であったが、第2回から第3回にかけて参加者が求められる自己開示などの程度が大幅に増加し、突如侵襲性が高まったものと見受けられた。今後は導入としての機能を果たしつつも、自己開示などの水準が徐々に上がっていくよう、序盤からより深い自己開示が促進されるプログラムを構成していく必要があるものと考えられる。

次にプログラムと新版CCI尺度については、それぞれの下位尺度において本プログラムでは寄与する程度に差があったことが考えられる。また、本プログラムによる効果を測定していくうえで、プログラム内容から生じる心理的な動きが、採用した尺度では測定できなかったと推測される。また、プログラム自体も目的をSGEの三つのねらいと実施校の「人間関係を活性化して欲しい」という要望から大枠で捉えていたため、何を目的としているのかが漠然としていたものと見受けられる。これらのことを踏まえると、本研究は目的が不明確なうえ、本プログラムによる効果を測定するには妥当ではない尺度を用いての研究であったと考えられる。今後はより妥当な尺度を採用するだけでなく、プログラム作成においても長期的なプログラムの作成かより焦点を絞った短期プログラムの作成が求められる。

2. インタビューからの検討

本研究ではSGEによる効果を示すことができなかったが、半構造化面接の結果に着目し、本研究の結果について検討する。なお、面接協力者は3名であり、この内容が本研究のSGEの効果をサポートするものにはなりえないことを留意する必要がある。

最終回のSGEの介入後に行った半構造化面接では、「生徒間の親しさ」に関する発言として『何かグループ、グループでなんかそこまで話さなかった人たちとかも、そうやってグループの中で話し合っ、そのあと普通に終わったあとでも話すようになってたりとか。』、『えっと、あの、班でやった時とかにあんまり話さない人とか、話せたりしたから楽しかったです。』、『あの、班の中でもそうなんですけど、班の中だけでなくて水筒飲んでるときとか、なんか、全然話せない人とも、気軽に、話せた。』、『今まで、喋ったことが、ない人とか、あんましゃべらなかつた人でも、なんか…一緒にグループで喋って、できたので、良かったと思います。』、『今回の時、に、無言？で何も言わない時とかにもあのその時間が終わった時とかにわからないやつとかこう聞いて話が盛り上がりたりとか。』といったような発言がみられた。これらの発言から、固定化された人間関係では新しい関係性を結ぶことが難しいものの、今回のSGEを実施したことで、今まで関わりの無かった人たちとの交流を生み出す結果になったのではないかと考えられる。

また、小学校から同じメンバーで構成されていたのにも関わらず、今まで分からなかった点や気が付かなかった点について、

『何か普通にみんないろんな考え方があるんだなって自分でもなんか違う人の話聞いてても、思えるようになったし、普通に素直に聞ける、きく、聞き入れることができると、になったなって』、『うーん、その人の知らないこととかたくさん知ることができたから、良かったなって思いました。』といった発言もみられた。これはSGEを行ったことによって、他者理解が促進された結果であると考えられる。國分(2004)はSGEの効果として、グループの体験活動を通して心の触れ合いを回復し、自己理解や他者理解、自己受容、自己表現・自己主張、感受性の促進、信頼体験の経験を挙げている。つまり、今回のSGEの経験の結果、他者理解が進み、感受性が促進された結果今まで知りえなかった点を知ることができ、それを受け入れる体験ができたと考えられる。

ただし、これらは先述した通り、半構造化面接の結果に着目して、本研究の結果について補足的に検討したものである。本研究の効果を支持するものではなく、あくまでも推測に留まるものである。今後、これらの結果も含めてSGEの効果を検討していく必要がある。

3. 低群のSGEにおける効果検討

全体でのSGEにおける効果が示さなかったため、両群の各下位尺度得点が低かった群によるSGEの効果に着目した。各下位尺度得点の四分位数をもとに各下位尺度において有効回答者を4群に群分けし、下位25%の低群におけるSGEの介入前後による時期（介入前、介入後）とSGE介入の有無による群（統制群、介入群）を独立変数、

「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」の各下位尺度を従属変数とした二要因分散分析を行った。

その結果、介入群の「自然な自己開示」において、「自然な自己開示」が介入前よりも介入後で得点が高く、また、postにおいて統制群よりも介入群の得点が高い傾向が示唆された。これは普段の生活ではなかなか自己開示をしなかった生徒が、SGEの構成的なエクササイズの中で、自己開示を経験したことで、それが日常生活にも影響を及ぼしたものと考えられる。片野(2003)は自己開示し合うことの意味について、「仲間同士の内的世界の共有」、「互いの確認」の二つを挙げており、また自己開示によってお互いのリレーションが作られると述べている。リレーションが作られることで、自然と自分について話したくなり、一層リレーションが強化されていく（片野、2003）。SGEの実施によって、自己開示をあまりしなかった者が自己開示をすることがグループにとっての新たな刺激となり、互いを認め合う活動を通して、リレーションが構築され、クラス内の固定化された人間関係が活性化していくことで学級内の雰囲気向上していくのではないかと考えられる。しかし、本研究では自然な自己開示の変化までしか捉えきれていないため、今後は固定化された人間関係が活性化されることや学級内の雰囲気向上について操作的に定義したうえで、その効果を測定できる尺度を採用し、その因果関係について検討していく必要があると考えられる。

4. まとめ

本研究では全4回における週1回のプログラム構成のSGEを実施したが、介入の効果は示されなかった。しかし、介入群と統制群それぞれの各下位尺度得点の四分位数下位25%の低群によるSGEの効果検討では、SGEを実施することで「自然な自己開示」が高まり、postにおいて、統制群よりも「自然な自己開示」が促進されることが示唆された。これらのことから、本研究が実施したSGEのプログラムでは、もともと自己開示が苦手であるレベルの対象者において、自己開示ができるようになるためのプログラムとしては効果があるものと推測される。なお、本研究が目的としたのは固定化された人間関係の活性化であったため、この結果は本研究の仮説を支持したものとはいえないと考えられる。しかし、介入対象者全員に対する効果でない点や性差等については統制できていない点、あくまで自然な自己開示に限った効果である点等に留意する必要があるが、そのような対象においては効果があるプログラムである可能性を示したことには意義があると考えられる。

5. 今後の課題

本研究の問題点から今後の課題について、まずSGEの介入期間と目的、採用尺度等の観点から検討する。まず、本研究で取り上げた「学級内の雰囲気向上」は定義が不明瞭であったために、目的が抽象的であったと考えられる。あるいは、その効果を測る尺度として採用した「新版中学生学級風土尺度」は各下位尺度のバランスから各学級の風土を検討し、問題点や課題を捉えていくものであり、各下位尺度得点の変

化を単一に検討していても、その変化による全体のバランスの変化が良いものへと移行したのか否かは不明であり、各下位尺度得点の変化を全体的に捉えて、そのバランスから検討していく必要がある。そのため、「学級内の雰囲気向上」を捉えるにはより一層の検討が求められると考えられる。また、プログラム内容と尺度との検討において、本プログラムが各下位尺度に寄与する程度に差がある可能性が考えられた。そのため、検討したいSGEの効果が明確でないうえ、本プログラムによる効果を測定するには妥当ではない尺度であったことが考えられる。今後の研究においては、本研究の目的とした「学級内の雰囲気向上」について操作的に定義をしたうえで、より明確な目的を設定し、それを検証するうえで妥当な尺度の開発あるいは採用が必要であると考えられる。

なお、目的の設定ならびにプログラム作成においてもさらに改善の余地があると考えられる。本研究では実施校の要請によって始動したため、実施校の希望をそのまま本研究における目的へと設定した。しかし、そのことが結果として漠然とした目的設定となった原因であるとも考えられる。より具体的なニーズを聞くとともに、Facらによって実施校の様子をアセスメントしたうえで、SGEの目的を設定する必要があるものと考えられる。さらに、プログラム作成にあたって、先述したように対象者となる生徒たちに一度も会うことが無い状態での作成であったため、対象者に適した妥当なプログラムでなかった可能性が推測された。今後、目的設定ならびにプログラム作成にあたって、まずその対象となる

生徒たちの実際の様子をアセスメントしたうえで、求められる点や考慮すべき点などを検討していく必要があると考えられる。事前に会うことで、生徒たちとのリレーション形成にも繋がるのが期待される。また、今回のプログラムの構成は週1回のペースによる全4回のものであった。4回という短期間では、今回の目的である「学級内の雰囲気向上」というところまでは至らなかったのではないかと考えられる。先述したように、SGEにおいて、数回の実施でその効果を得ることは困難のものであるため(宮本・木村, 2000), 長期的なプログラムによる実施が必要であると考えられる。特に生徒に対してはその年度や各学期, 時期等によって求められるプログラムは多種多様であり, 入学から年間を通しての計画的なプログラム作成が重要であると考えられる。そのため, 本研究のように短期間で実施をする場合には, 目的を細かく絞り, より具体的に設定していく必要があると考えられる。

次に, Fac.についてである。今回Fac.及びSub.と合わせて4人全員, SGEのFac.及びSub.は初めての経験であった。そのため, 様々な点で力不足であったり, 対応として適切でない場面が生じたりしていた可能性が考えられる。野島(2011)は, Fac.の必要条件について以下のことを挙げている。Fac.の必要条件とは, 1つ目に, 数回のメンバー体験, 2つ目に, 人間関係能力, 3つ目に, 学歴・論文・単位などは問わない, 以上の3点である。1つ目の条件である数回のメンバー体験については, 今回4人ともメンバー体験はあるもののSGEのメンバー体験回数としては1から2回と

いった経験の非常に少ない状況であった。また, 2つ目の人間関係能力について詳しく見ていくと, 「人間の心理的成長への関心・信頼」, 「自己・他者・人間関係についての感受性」, 「言語的・非言語的な表現力」, 「他者援助能力」などであるとされている。4人全員が大学院修士1年であり, 一定の人間関係能力を有していると考えられるが, まだまだトレーニング過程である。このようなことから, Fac.及びSub.の技量が今回の結果に影響を与えた可能性も推察される。今後, 十分なトレーニングを積むことや, 初心者でも構成しやすいプログラムの作成などが求められる。

謝辞

本論文の執筆に際してご指導を賜りました指導教員の聖徳大学の山口豊一教授に深く感謝いたします。プログラムの作成に際しては山口豊一教授ならびに, 野島一彦教授, 市川実咲先輩, 関知重美先輩, 西野秀一郎先輩からご指導・ご助言を賜りましたこと心より御礼申し上げます。また, 調査にご協力くださいました中学校の先生方と生徒の皆様に, 心より感謝申し上げます。

引用文献

- 石田靖彦・小島文(2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連: 仲間集団の形成・所属動機という観点から 愛知教育大学研究報告, 58, 107-113.
- 石田靖彦・丹村明寿香(2012). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団とのかわりが学校における規範意識と逸脱行為に及ぼす影響 愛知教育大学研

- 究報告, 61, 117-125.
- 伊藤亜矢子・宇佐美慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成 教育心理学研究, 65, 91-105.
- 柿 慶子・辻河昌登 (2008). 小学生の学校ライフサイクルに関する臨床心理学的研究 学校教育学研究, 20, 9-17.
- 片野智治 (2003). 構成的グループ・エンカウンター 駿河台出版社 110-115.
- 國分康孝・片野智治・大友秀人・鹿嶋真弓・國分久子・朝日朋子・岡田弘・河村茂雄 (2004). 構成的グループ・エンカウンター辞典 図書文化社
- 黒川雅幸・三島浩路・吉田俊和 (2006). 仲間集団から内在化される集団境界の評定 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 53, 21-28.
- 宮本正一・木村由紀 (2000). 構成的グループ・エンカウンターによる中学生の進路選択効力感の向上, 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 2, 155-160.
- 水野邦夫 (2014). 構成的グループ・エンカウンターにおける感情体験が人間的成長に及ぼす影響-継続・研修型の問題点に対する改善のための提言を含めて-帝塚山大学心理学部紀要, 3, 57-66.
- 村山正治・野島一彦 (1977). エンカウンター・グループ・プロセスの発展段階, 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 25(2), 51-61.
- 野島一彦 (2011). グループ臨床家を育てるファシリテーションを学ぶシステム・生かすシステム 創元社
- 松田亜希子 (2012). 学校全体で子どもの関わる力を育てる方策の追求 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 294-297.
- 松壽洋子 (2008). 小学校から中学校への移行期における友人関係 埼玉学園大学紀要, 8, 213-219.
- 三島浩路 (2013). 高校生の仲間集団と学級適応-仲間集団の排他性と学級雰囲気との関連 現代教育学部紀要, 5, 19-27.
- 森口朗 (2007). いじめの構造 新潮新書
- 岡田弘 (2001). 構成的グループ・エンカウンターを用いた授業が学習集団内の自己概念及び人間関係に与える影響について 聖徳栄養短期大学紀要, 32, 36-44.