

中学生に対する構成的グループ・エンカウンター の効果に関する研究

－固定化された人間関係の活性化を目指して－

A Study of the Effect of Structured Group Encounter on Middle School Students:
Aiming for Revitalization of Fixed Human Relations

山口豊一・西野秀一郎・市川実咲

関知重美・下村麻衣・高橋美久・野島一彦

Toyokazu YAMAGUCHI, Syuichiro NISHINO, Misaki ICHIKAWA
Chiemi SEKI, Mai SHIMOMURA, Miku TAKAHASHI, Kazuhiko NOJIMA

要 約

本研究は、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、自尊感情や友人関係、学習意欲の変化を検討した。中学 1 年生を対象とし、SGE 体験群と SGE 非体験群に分け、1 か月間週 1 回、計 4 回の SGE を行い、分析を行った。実施後の半構造化面接と質問紙調査の紐づけによって、「友人関係」において、SGE が固定化された人間関係に変化をもたらし、自己表現や他者理解を促進させることが示唆された。また、「学習意欲」に関して、半構造化面接において、授業中に自己表現することへの抵抗が軽減され、「学習意欲」の向上に効果があることが示唆された。さらに、「自尊感情」においては、自己理解に個人差が影響したことが示唆された。これらの結果により、SGE が人間関係の活性化にある一定の効果があることが明らかになった。

【Key Word】 構成的グループ・エンカウンター、友人関係、自尊感情、学習意欲

I. 問題と目的

中学生の人間関係に関する研究には以下のものがある。遠矢（1996）は、中学生を含む青年期においては、最も重要な人間関係は友人関係であると述べている。この時期の友人関係は、友人とのかかわりを希求し、お互いの人格を認め合い、信じあえる人格的結合を中核としており、両親からの心理的離乳や自立とも関係があると言われている（岡田，1992；榎本，2000）。また Blos（1962）は、

友人関係のつまずきは病理や不適応行動に結びつくとしている。よって、青年期における中学生にとっての友人関係は、重要な意味をもっている。一緒に行動する友人は決まっており、仲間集団に所属していると認識している中学生は全体の8割を占めることから(本田, 2011; 石田・小島, 2009), 大半の生徒は固定化された人間関係の中で学校生活を送っていると考えられる。

小規模校の子どもたちの人間関係に関する研究としては、以下の研究がある。松田(2012)は、小規模校に通っている児童たちには安定した人間関係が続くというメリットがある一方で、一度定着した人間関係を改善することが難しいというデメリットも存在すると示唆する。また、思いが通るまで主張し続ける児童がいる一方で、意見を言わずに同調するだけの児童がいた(今村, 2015)。加えて、発言力が強い児童の意見が集団決定されることに対して、児童は「言っても無駄」などの長年続いている階層の関係による認知上の固定化も見られた(今村, 2015)。この研究は小学生を対象とするものであったが、本研究の対象とする中学生においても小規模校であることが固定化された人間関係を促進させたと考えられる。さらに本研究の中学校は、一つの公立小学校から一つの公立中学校に進学する1小1中という状況下に置かれている。上記のように、中学生と小規模校、1小1中といういくつかの要素が重なって、人間関係が益々固定化され、緩和が難しくなることが推察される。そのため、人間関係を活性化させる構成的グループ・エンカウンター(Structured Group Encounter:以後、SGEと表記)を導入することは有効だと考えられる。

SGEとは、グループを先導する役割の者(ファシリテーター)が存在し、その指導のもとに参加者が交流を促進させるための課題(エクササイズ)をこなし、最後に振り返り(シェアリング)を行うというグループ・アプローチの方法のうちの1つである(水野, 2014)。國分(2000)は、それらのグループ・アプローチの中でもSGEの特徴として、感情交流を軸とし、これに若干の役割関係を加味したグループ体験の場を提供し、その体験を通して人間的成長を援助する方法であると述べている。また片野(2003)は、SGEとは集中的なグループ体験であり、ふれあい(参加者相互の感情交流)と自己発見(自己への気づき)を通して、参加者の行動変容を目標とし、究極的には人間的成長を目的としており、人間関係開発を意図した予防的・開発的カウンセリングのグループ・アプローチのことであると述べている。SGEを用いた研究には、以下のものがある。國分・片野(1996)は、人間関係づくりや自己発見のための技法としてSGEがあると述べている。また、岡田(2001)によると、SGEは集団の成員がエクササイズを介して、相互の自己開示を通して新たな自己発見をする集中的グループ体験の1つである。実践研究において、SGEは人間関係の形成や変化、活性化を促進する効果が検証されている(岡田, 2001; 大関, 1995; 佐々木・菅野, 2009)。

さらに、中学生の学校生活においては友人関係だけでなく、学習意欲も重要な位置を占めていると考えられる(下坂, 2001)。中学生の学習意欲に関する研究として次のものがある。下坂(2001)によると、中・高生においては学習意欲や友人関係についての学校適応感が無気力感と関連している。ここで言う無気力感を、笹井・村松ら(1995)は、「精神病の無気力とは異なり、心理的な原因によ

って意欲の減退が見られる」ことと定義している。つまり、友人関係と学習意欲の両方が学校生活を意欲的に送るうえで重要であると考えられる。しかし、岡田（2008）によると、友人関係は必ずしも学習動機づけに対してはポジティブな影響を示さない。倉住・櫻井（2015）は、友人の持つ学業への価値観の認知が自己の学習動機づけに影響を与えていることを指摘している。このように学習動機づけ、つまり学習意欲は友人関係に影響されうる。中学生は学習への動機づけが低下する時期であり、中学校の教員の約70%が生徒の学習意欲の低下が悩みであると述べている（新井，1995；ベネッセ教育総合研究所，2011）。よって、中学生の学習意欲は中学生について検討する上で切り離せない事柄であり、学習意欲について調べることは意義のあることだと言える。

そこで本研究では、1小1中の小規模校の中学生を対象に、固定化された人間関係が活性化することを目指して、SGEの効果を検討する。それに加えて、教育現場からの要請が高いと推察される学習意欲との関連も考慮に入れて検討する。また、生徒の学校生活においては、介入以外の別の要因が働いていることが想定される（荒嶋，2015）ため、本研究では部活動の要因を検討する。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象者

小規模の公立A中学校において、第1学年のうち1学級をSGE体験群35名（男子17名、女子15名、性別不明3名）、もう1学級をSGE非体験群34名（男子16名、女子16名、性別不明2名）として調査対象者とする。

2. 調査時期

2016年9月

3. 調査手続き

- (1) SGE開始前に質問紙調査を行う。
- (2) 1回50分のSGEプログラムを週1回1か月の間で4回行う。
- (3) 全SGE終了後、再度質問紙と自由記述を用いた調査を行い、さらに、SGE体験群から無作為に選ばれた4名の調査対象者に約30分間の半構造化面接を行う。

4. 質問紙調査内容

- (1) 学校適応感尺度（茨城県教育研修センター，2000）：授業における人間関係と学習意欲に関する意識調査。「友人関係」「教師と生徒の人間関係」「学習意欲」の3つの下位尺度のうち「教師と生徒の人間関係」を除いた12項目から構成されている。なお、回答方法は5件法を用いた。「まったく思わ

ない」「あまり思わない」「ふつう」「わりにそう思う」「とてもそう思う」の5つから測定した。

(2) 自尊感情尺度 (山本・松井ら, 1982) : Rosenberg(1965)の Self Esteem Scale の10項目を翻訳したものを用いた。「自分に対して肯定的である」「だいたいにおいて、自分に満足している」などから構成される10項目, 5件法。

(3) 自由記述 : SGE 実施期間中の部活動における「参加の有無」「良かったと思う体験あるいはいまいちだと思える体験の有無」「体験の詳細」について回答を求めた。

5. SGE 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/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事典」(國分ら, 2004) より引用した。

(1) 1回目

- ・マン・ウォッチング (ウォーミングアップ)

クラス全員で行う。教室内を歩きながら、クラスメイトの様子を観察する。クラスメイトと目があったら挨拶をする。

- ・無人島脱出 (エクササイズ)

無人島を脱出するために提示された手段に優先順位をつける。そして5, 6名のグループになり、議論した上で一つの意見を出す。

(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、4月生まれから3月生まれまで誕生日順に一列に並ぶ。

- ・二者択一 (エクササイズ)

「都会/田舎」などの2つの相反する言葉から好きなものを1つを選ぶ。5, 6名のグループになり、選択したことについてシェアリングする。

(3) 3回目

- ・数かぞえ (ウォーミングアップ)

二人組になって行う。交互に「1, 2, 3」の数を数え続ける。1は手を叩く, 2はジャンプする, 3は手を広げるという動作が決まっている。数を伝えられた方が、その動きをする。

- ・気になる自画像 (エクササイズ)

5, 6名のグループになり、「冷静な, 優しい」などの選択肢の中から自分や同じグループの人に当てはまると思う言葉を3つ選ぶ。そしてグループでシェアリングする。

(4) 4回目

- ・ペンネーム（ウォーミングアップ）

事前に自分自身にペンネームをつける。2人組になり、そのペンネームについて質疑応答を行う。

- ・共同絵画（エクササイズ）

5, 6名のグループを作り、無言で一つの大きな紙にみんなで協力して一つの絵を作る。

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任意に4名を選び、1名につき約30分の半構造化面接を行った。主な質問内容は以下の5項目である。

- (1) 一番印象に残ったプログラム
- (2) 上手くいったと思うプログラム
- (3) あまり乗り切れなかったと思うプログラム
- (4) 次回SGEをやる機会があるとするなら希望すること
- (5) SGE開始前と終了後で変化したこと

7. 分析方法

質問紙調査で得られたデータは、IBM SPSS Statistics 24にて統計処理を行い、SGE介入前後で学校適応感尺度と自尊感情尺度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、全て逐語記録を作成した。その後、面接対象者の質問紙と紐づけを行って、検討を試みた。

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。対象者のプレ・ポストテストをすべて対応させることが必要であるため、得られた質問紙には共通番号を付与し、連結可能匿名化を行った。データは共通番号で入力した。その共通番号と出席番号の対応票、質問紙及び電子情報は、研究者の鍵のかかる机で厳重に保管した。

面接の対象者には録音することと、録音したデータは研究に関するものみに使用することを口頭で説明し、同意を得た。対象者の逐語記録を質問紙と紐づけるときに限り、連結不可能匿名化で使用した共通番号を用いた。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。

III. 結果

小規模の公立A中学校において、第1学年のうち1学級をSGE体験群35名（男子17名、女子15名、性別不明3名）、もう1学級をSGE非体験群34名（男子16名、女子16名、性別不明2名）

として対象者とした。以上のうち、性別に関する欠損が見られたため、有効回答者数は SGE 体験群が 32 名（男子 17 名，女子 15 名），SGE 非体験群が 32 名（男子 16 名，女子 16 名）となった。以下，IBM SPSS Statistics 24 を用いて分析を行った。

1. 因子分析結果

(1) 学校適応感尺度の因子分析

本研究では，プレテスト，ポストテストにおいて，既存の尺度から「教師と生徒の人間関係」の因子を除いた尺度を用いたため，12 項目について，主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。一部の因子負荷量は高くないものの，茨城県教育研修センター（2000）と同様に，「学習意欲」と「友人関係」の 2 つの下位尺度で構成された。下位尺度（因子）について信頼性を検討するため，Cronbach の α 係数を算出した。その結果，第 I 因子は $\alpha=.80$ ，第 II 因子は $\alpha=.72$ ，であった(Table1)。

Table1 学校適応感尺度の因子分析

	I	II	h^2
I. 学習意欲 ($\alpha=.80$)			
11 私は、授業中、一生けんめい勉強しています。	.76	-.08	.53
8 私は、きらいな科目でも努力して勉強しています。	.74	-.12	.47
10 私は、興味を持って勉強しています。	.72	.10	.60
9 私は、授業でわからないところは、すすんで先生に質問します	.58	-.06	.31
7 私は授業中、自分の考えを言う（発表する）ほうです。	.46	.12	.28
12 私は、勉強は大切だと思います。	.36	.35	.37
II. 友人関係 ($\alpha=.72$)			
2 私の学級では、授業中、みんなで助け合って勉強しています。	-.05	.73	.50
5 私の学級には、親しくしている友達がいます。	-.17	.69	.39
1 友だちは、授業中、私に親切にしてくれます。	-.01	.66	.44
3 私の学級では、授業中、みんなで助け合って勉強しています。	.01	.44	.20
6 私の学級には、私の気持ちを分かってくれる友達がいます。	.30	.40	.36
4 私の学級は、よくまとまっています。	.10	.28	.11
因子間相関		.48	

N=64

(2) 自尊感情尺度の因子分析

本研究では，山本・松井ら（1982）の尺度をそのまま用いて，以降の分析を行った。

2. SGE 質問紙の 2 要因の分散分析結果と考察

(1) SGE 体験（体験群・非体験群）・時期（プレ・ポスト）の 2 要因の分散分析

SGE 体験（体験群・非体験群）と時期（プレ・ポスト）の 2 要因の分散分析を行った。

SGE 体験（体験群・非体験群）と時期（プレ・ポスト）を独立変数とし，「学校適応感尺度」および「自尊感情尺度」の下位尺度を従属変数とした 2 要因の分散分析を行った(Table2-1)。その結果，

「友人関係」において、交互作用はみられなかった。しかし、SGE 体験（体験群・非体験群）で有意傾向の主効果が認められ、体験群<非体験群となった。そして、「学習意欲」においては、交互作用はみられなかった。しかし、SGE 体験（体験群・非体験群）で有意傾向の主効果が認められ、体験群<非体験群となった。また、「自尊感情」において、交互作用と主効果に有意な差は認められなかった。

Table2-1 SGE体験（体験群・非体験群）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

		SGE体験群			SGE非体験群			分散分析 (F値)		
		プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果		
								時期	SGE体験	交互作用
学校 適 応 感	友人関係	3.83 (0.54)	3.82 (0.69)	29	4.00 (0.50)	4.10 (0.53)	22	0.41	3.51 [†] 体験群<非体験群	0.67
	学習意欲	3.10 (0.55)	3.18 (0.53)	31	3.38 (0.59)	3.38 (0.58)	23	0.35	3.03 [†] 体験群<非体験群	0.35
	自尊感情	2.96 (0.35)	2.94 (0.58)	29	3.00 (0.61)	3.14 (0.57)	24	1.14	0.88	1.89

上段：平均値、下段：標準偏差

[†]p<.10

(2) SGE 体験群における性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

SGE 体験群における性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）を独立変数とし、「学校適応感尺度」および「自尊感情尺度」の下位尺度得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った(Table2-2)。結果、「友人関係」、「学習意欲」、「自尊感情」のいずれにおいても、交互作用と主効果に有意な差は認められなかった。

Table2-2 SGE体験群における性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

		男子			女子			分散分析 (F値)		
		プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果		
								時期	性別	交互作用
学校 適 応 感	友人関係	3.71 (0.56)	3.67 (0.74)	15	3.95 (0.50)	3.98 (0.61)	14	0.02	1.67	0.19
	学習意欲	2.98 (0.56)	3.14 (0.56)	16	3.23 (0.52)	3.22 (0.53)	15	1.00	0.89	1.33
	自尊感情	2.90 (0.38)	2.85 (0.58)	15	3.02 (0.31)	3.04 (0.58)	14	0.37	1.04	0.13

上段：平均値、下段：標準偏差

(3) SGE 体験群における部活動のポジティブ/ネガティブ体験（有・無）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

SGE 体験群において、部活動のポジティブ/ネガティブ体験（有・無）と時期（プレ・ポスト）を

独立変数とし、「学校適応感尺度」および「自尊感情尺度」の下位尺度を従属変数とした 2 要因の分散分析を行った (Table3-1)。その結果、「友人関係」,「学習意欲」,「自尊感情」のいずれにおいても、交互作用と主効果に有意な差が認められなかった。

Table3-1 SGE体験群における部活動のポジティブ/ネガティブ体験 (有・無) と時期 (プレ・ポスト) の2要因の分散分析

		部活動の体験有			部活動の体験無			分散分析 (F値)		
		プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果		
								時期	体験	交互作用
学校適応感	友人関係	3.97 (0.45)	3.75 (0.46)	6	3.83 (0.55)	3.86 (0.75)	22	1.04	0.01	1.80
	学習意欲	3.36 (0.59)	3.39 (0.40)	6	3.05 (0.55)	3.13 (0.57)	24	0.34	1.53	0.08
	自尊感情	3.17 (0.27)	3.05 (0.59)	6	2.90 (0.36)	2.90 (0.59)	22	0.30	1.08	0.30

上段：平均値，下段：標準偏差

(4) SGE 非体験群における部活動のポジティブ/ネガティブ体験 (有・無) と時期 (プレ・ポスト) の 2 要因の分散分析

SGE 非体験群において、時期 (プレ・ポスト) と部活動のポジティブ/ネガティブ体験 (有・無) を独立変数とし、「学校適応感尺度」および「自尊感情尺度」の下位尺度を従属変数とした 2 要因の分散分析を行った (Table3-2)。「友人関係」では、交互作用はみられなかった。しかし、ポジティブ/ネガティブ体験 (有・無) で有意傾向の主効果が認められ、有>無となった。そして、「学習意欲」において、交互作用はみられなかった。しかし、部活動のポジティブ/ネガティブ体験 (有・無) で有意傾向の主効果が認められ、有>無となった。さらに「自尊感情」において、交互作用と主効果に有意な差は認められなかった。

Table3-2 SGE非体験群における部活動のポジティブ/ネガティブ体験 (有・無) と時期 (プレ・ポスト) の2要因の分散分析

		部活動の体験有			部活動の体験無			分散分析 (F値)		
		プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果		
								時期	体験	交互作用
学校適応感	友人関係	4.22 (0.45)	4.33 (0.44)	9	3.90 (0.49)	3.88 (0.58)	10	0.17	3.86 [†] 有>無	0.31
	学習意欲	3.53 (0.44)	3.50 (0.36)	10	3.15 (0.57)	3.13 (0.67)	10	0.56	3.19 [†] 有>無	0.01
	自尊感情	3.08 (0.66)	3.20 (0.59)	10	2.91 (0.58)	2.98 (0.62)	10	1.55	0.55	0.11

上段：平均値，下段：標準偏差

[†]p<.10

以上、SGE 体験群、SGE 非体験群にかかわらず、ほとんどいずれの分析においても有意な差は認められず、有意傾向にとどまった。そこで、平均値を基に各尺度の下位尺度を高群・低群に分けて、高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析を実施した。

（5）SGE 体験群の各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

SGE 体験群において、各尺度の下位尺度から算出した高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）を独立変数とし、「学校適応感尺度」および「自尊感情尺度」の下位尺度を従属変数とした2要因の分散分析を行った（Table4-1）。その結果、「友人関係」では、交互作用はみられなかった。また、時期（プレ・ポスト）の主効果においては有意な差が認められなかった。しかし、「学習意欲」においては、交互作用がみられた。そのため、単純主効果の検定を行った結果、低群において有意な差がみられ、プレ<ポストとなった。さらに、「自尊感情」において、交互作用はみられなかった。また、時期（プレ・ポスト）の主効果においては有意な差が認められなかった。

Table4-1 SGE体験群における高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

		高群			低群			分散分析 (F値)		
		プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果		
								時期	高低	交互作用
学校 適 応 感	友人関係	4.21 (0.30)	4.17 (0.47)	17	3.29 (0.26)	3.32 (0.64)	12	0.01	37.24***	0.18
	学習意欲	3.46 (0.26)	3.39 (0.43)	19	2.53 (0.35)	2.85 (0.52)	12	3.27 [†]	32.66***	8.98** 低群：プレ<ポスト**
	自尊感情	3.19 (0.18)	3.08 (0.47)	16	2.67 (0.28)	2.76 (0.66)	13	0.01	9.31**	1.43

上段：平均値，下段：標準偏差

[†]p<.10, **p<.01, ***p<.001

（6）SGE 非体験群の各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

SGE 非体験群において、各尺度の下位尺度から算出した高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）を独立変数とし、「学校適応感尺度」の下位尺度および「自尊感情尺度」を従属変数とした2要因の分散分析を行った（Table4-2）。その結果、「友人関係」では、交互作用がみられた。そのため、単純主効果の検定を行った結果、低群において有意な差がみられ、プレ<ポストとなった。そして「学習意欲」においても、交互作用がみられた。そのため、単純主効果の検定を行った結果、低群において有意な差がみられ、プレ<ポストとなった。さらに、「自尊感情」においては、交互作用がみられなかった。また、時期（プレ・ポスト）の主効果においては有意な差が認められなかった。

Table4-2 SGE非体験群における高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

		高群			低群			分散分析 (F値)		
		プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果		
								時期	高低	交互作用
学校 適 応 感	友人関係	4.39 (0.19)	4.25 (0.56)	12	3.55 (0.32)	3.92 (0.44)	10	1.68	15.36***	8.28** 低群：プレ<ポスト
	学習意欲	3.71 (0.39)	3.53 (0.51)	15	2.77 (0.38)	3.10 (0.62)	8	0.55	14.53**	5.96* 低群：プレ<ポスト
	自尊感情	3.54 (0.31)	3.58 (0.42)	10	2.62 (0.45)	2.83 (0.45)	14	2.91	27.85***	1.33

上段：平均値，下段：標準偏差

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

IV. 考察

1. 2 要因の分散分析の考察

SGE 体験（体験群・非体験群）と時期（プレ・ポスト）の 2 要因の分散分析において「友人関係」「学習意欲」には、SGE 体験群、SGE 非体験群において有意傾向の主効果が認められ SGE 体験群 < SGE 非体験群となった。SGE 体験群と SGE 非体験群との比較において、SGE 体験で有意傾向の主効果があり、SGE 体験群 < SGE 非体験群という差があることから、SGE 非体験群に「友人関係」「学習意欲」におけるよい捉え方がされていると考える一方で、SGE 体験群の方が「友人関係」「学習意欲」により捉え方をしていると考えられる。まず「友人関係」において、普段通りの生活を送っていた SGE 非体験群は友人関係の捉え方に大きなインパクトや変化が起きなかったと仮定した場合、SGE という非日常体験をした SGE 体験群は、「友人関係」の捉え方に SGE のアウトカムの現象が生じたと推察できる。ここで言う、アウトカムの現象とは、エンカウンターグループの始まる前から終わった後にかけて一定のインパクトがあったり、変化があったりすること（野鳥，2011）と述べていることを指す。つまり SGE 体験群で、「友人関係」におけるインパクトや変化が生じたことにより、他者との親密で深いふれあいを通し、自分自身を客観的に見るという他者理解や、自分は「友人関係」に対してどう感じるかなどの自己理解が進んだと考えられる。「学習意欲」においても同様に、SGE 体験群の方が学習に関する自分の意識を、より客観的に捉えられたことが、アウトカム現象により、より厳しい自己評価となったことによると推察される。

次に SGE 体験群における性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）の 2 要因の分散分析において「友人関係」「学習意欲」「自尊感情」全てにおいて交互作用及び主効果が見られなかった。中学生を対象とした先行研究では様々な角度から性差が認められている（中井，2016；荒嶋，2015 他）。しかし、今回の結果が先行研究と異なる結果となったのは、今回の SGE 実施校は小規模校であり、かつ 1 小 1 中の環境にあるため、人間関係の固定化がみられており、それが生徒の人間関係に関する成

長への影響を与えている可能性がある」と推察される。

次に部活動のポジティブ/ネガティブ体験(有・無)と時期(プレ・ポスト)の2要因の分散分析においては、「友人関係」と「学習意欲」においてSGE非体験群に有意傾向の主効果が見られ、ポジティブ/ネガティブ体験の有>無となった。荒嶋(2015)において、部活動の大会の時期が別の要因として働き、効果に影響を与える可能性がある」とされている。

各下位尺度高低(高群・低群)と時期(プレ・ポスト)の2要因の分散分析により、「学習意欲」において、SGE体験群、SGE非体験群両方に、各下位尺度高低と時期の交互作用が有意であった。単純主効果の検定の結果、SGE体験群、SGE非体験群両方で、低群における時期で有意であり、プレ<ポストとなった。この結果から、この時期の介入の効果よりも、定期テストなどの別の要因が働いていることが想定される。「友人関係」においては、SGE非体験群に高低と時期の交互作用が有意であった。SGE非体験群の「友人関係」における単純主効果の検定の結果、低群における時期で有意であり、プレ<ポストとなった。今回の結果から言えることとして、SGE体験群において交互作用がみられなかったのは、SGE体験によりアウトカムの現象が起こり、一時的に友人関係にネガティブな影響を与えた可能性が考えられる。他にも、上記のように人間関係が固定化されている1小1中の小規模中学校での実施であったことやそれに伴う生徒の成長の影響、生徒の成長の個人差など介入以外の要因が含まれている可能性がある」と推察される。そして思春期は親離れの時期にあるとは言え、両親からの関わりが自他への抵抗感にとって重要であり(細田・田島, 2009)、影響を受けやすいと考えられる。この研究対象校のような人間関係が固定化された環境は、幼稚園小学校から積み重ねられたものであり保護者と児童生徒の関係や保護者同士の関係も影響があるのではないかという教員からの発言もあり、間接的ではあるが保護者との関係という要因も考えられる。

2.半構造化面接の結果と考察

全体の質問紙の分析では十分に読み取れなかったSGEの効果をも4人の半構造化面接と質問紙の結果から考察する。

(1) Aさんの結果と考察

特徴としては他者受容によって本来感が高まったことがあげられる。まず他者受容については、「なんか悩んでいろいろ意見が自分の中で揺らいでたんですけど、でも自分の意見を言ったらクラスのみんなんもフォロー、やっぱいいよね、って言ってくれたから、なんか自分の意見が、自信を持って言えた」という発言が見られた。ここではフォローという形で自分の意見が周りに受け入れられた体験がなされた」と推察された。細田・田島(2009)によると、自己への肯定感が形成される過程では他者からの影響が不可欠である。つまり、ここでの他者受容という他者からの影響がこれ以降の自己への肯定感のベースとなっていたのではないかと考えられた。

次に本来感についてである。赤川・下田ら(2016)は、本来感を自己内の価値基準による自尊感情

で、自分自身について“これでよい (good enough)”と捉える感覚と定義している。Aさんは「1人だけ意見が違って、なんか、あっ、違うんだ一と思って、なんかちょっと不安にはなった」と、初めは周りと同じではないことに対する不安が示唆された。しかし、その後はやりとりを通じて、自分と異なる周りの意見に対しては「確かにそうだなっては思ったんですけど、自分にはやっぱ合っていない」と語り、自分の選択に対して「自分に合ってるんだな」と語る場面が見られた。ここでは自他の相違に納得した上で、自分に合った選択をしていることに気がついたと言える。細田・田島(2009)は、親友からのソーシャル・サポートが「自分は自分であって大丈夫」という自己への肯定感に強く関わっていると述べている。よって、納得されるという他者受容を改めて体験したことで、周りとは違う自己を自ら受容するようになったと考えられた。そしてこの感覚は、本来感に当てはまるのではないかと考えられる。自尊心を測る質問紙の10項目のうち7項目にポジティブな変化が見られたことも踏まえると、他者から受容され、自己肯定感が高まったことが、本来感を高めることにつながったと推察される。

(2) Bさんの結果と考察

特徴としては、質問紙調査の自尊感情尺度項目のいくつかの得点がプレテストからポストテストでネガティブな傾向が伺えた。このことは、SGE体験により自身を否定的に捉えていることが推察された。そのようなネガティブな傾向になったことを巡り、以下の2つの事が想定される。

一つ目の仮説は、グループ体験に置いてネガティブな体験をされたことである。これは、SGE体験には抵抗の体験が含まれることが言われている。しかし、その抵抗の体験が自己盲点への気づきや自己分析につながると言われている(片野, 2007)。二つ目の仮説は、自己理解が進んだということである。これは野島(2000)の言うエンカウンターグループの定義における3つの目的、自己理解、他者理解、自己と他者との深くて親密な関係の体験の中の「自己理解」がグループ体験に置いて進み、実施前におけるあいまいな自己理解がクリアになった事が考えられる。

後者の仮説を裏付ける結果としては、Bさんは半構造化面接の中で、「全部楽しかった」という事やエクササイズ中におけるメンバーからの関わりに対して「協力できたなあ」と発言されている事など、比較的良いグループ体験をしたと語っている。これらは、ベーシック・エンカウンターグループとは違い、SGEは「個人的に意味のある事柄の表明と探求」や「相互信頼の発展」の段階から開始される、という比較的早期の段階からも、「相互信頼の発展」がなされる(片野, 2007)というSGEの特性の要因と、自尊感情尺度項目(1)で得点が高い点、そして、「もっと話し合いがしたかった」「すごく時間が短かった」という発言から、自身を否定する自分もいるが、グループ体験を通して、人間関係を深めたいという「親和欲求」(榎本, 2000)の高まりと考えられる。よって、グループ体験を通じて、Bさんは個人レベルでの心の変化として、親和欲求の芽生えに気づかれたのではないかと、考察される。

(3) Cさんの結果と考察

特徴としては、第3回目の気になる自画像のエクササイズ感想として、「(自分が考えていた自画像と他者から見た自分の姿が)全然違った」「(自分という人間が他者に) そうやって思われてんだなって、なんかびっくりした」ということが語られた。さらに「(他者は自分について) なんでそういうこと思えるのかなって」といった発言もあり、自分とはこういう人間であるという認識と他者の自分に対する認識のずれに直面し、驚きや違和感を感じている様子が見られた。

これは、エリクソンの発達段階論から説明することができると考えられる。Erikson (1959)によると、思春期には、身体的な変化に伴い、今までの自分との不連続感や違和感を持つとされている。そして「改めて、自分とは何者か」「この自分は他者にどのように認識されているのか」「この社会の中のどこに位置付けられているのか」というような自己懐疑的な自問自答の連鎖を呼び起こすと言われている。つまり、ここにおいて<自分壊し>と<自分探し>への長い道程が始まると述べられている。この過程は、他者の影響からなるべく離れ、自分独自のやり方で自分を作り上げようとする心の働きであり、同時に、所属する社会や時代の要請に適合する方向で自己の歩みを定めていく作業でもあるとされている (Erikson, 1959)。

Cさんが、自分とはこういう人間であるという認識と他者の自分に対する認識のずれに直面し、驚きや違和感を感じた体験は、エリクソンの<自分壊し>の体験であり、<自分探し>の長い道程のスタートと言えるのではないかと考えられる。また、Cさんの質問紙の自尊感情尺度において、10項目中5項目でネガティブな方向に得点に変化していた。それは、SGE体験により、自分とは何か、自分が他者からどう思われているかということに直面したことで、自分とはこうだと考えていたものが揺らぎ、自信がなくなり、不安を感じたことが結果に反映されたと推察される。つまり今回のSGE体験はCさんの心の成長を促進させるきっかけとなり、次への成長段階へ近づくことができる体験であった可能性がある。

(4) Dさんの結果と考察

特徴としては、SGEについての質問の中で、「誕生日チェーン”や”無人島脱出”も上手くいったと感じ、グループの中で自分の意見を出すことによる楽しさや爽快感、グループに共感してもらえたことによって安心感を得た」「課題に対して自分のグループでいろんな意見を出せた」など、グループを意識した発言が見られた。これは、前思春期辺りから友人関係の発達として見られるチャム・グループが関係していると考えられる。

このチャム・グループでは、内面的な類似性、同質性の確認による一体感が重要視され、同じ興味と関心で結ばれる仲よしグループ体験がなされ、話が通じない、また合わない者は疎外されていると感じたのではないかと考えられる (石本, 2010)。つまり、グループの意思がグループに所属する成員の意思であり、Dさんの発言は、この様な友人関係やそのグループを意識した発言であったと考えられる。

今回のSGEのプログラムでは、小グループで行うものが多く含まれていた。よって、チャム・グ

グループのような同質性や一体感を感じられたのではないかと考えられる。しかし、チャム・グループは同性によって、構成されるグループを示している（石本，2010）。加えて、今回の SGE では男女混合グループでエクササイズを行っている。そのため、D さんはチャム・グループとギャング・グループの体験を同時的にしたのではないかと考えられる。

國枝・古橋（2006）によれば、ギャング・グループは児童期後半における特徴的な友人関係といえ、その特徴は、同性の同年齢児から構成され、排他性・閉鎖性が強いとされる。そして、同一行動による一体感が重視され、力関係による役割分化が見られ、固有の価値を持ち、グループのメンバーと強く結びつくことで、親から自立しようとする際に子どもに生じる不安が和らげる作用があるとされている。また、そこでの活動を通して、適切な自己主張の方法やルールを守るなどの、社会生活に必要なさまざまなスキルや知識が習得されると言われている（國枝・古橋，2006）。

D さんが、「クラスの中が変化して、緊張感が減少し、個人の中での変化はなかった」また、「クラスのみんながベルを耳障りのような気がしたのでやめてほしい」などのクラスに関する発言は、このギャング・グループにおける同一行動による一体感があったことからの発言だったのではないかと考えられる。

何故このようにギャング・グループとチャム・グループの双方を体験されたのかについて、現代の子ども達の仲間関係が変質している可能性が考えられる。

保坂（2010）によれば、受験戦争や塾通いなどの教育の過熱や、テレビゲームの普及などでギャング・グループは消失しつつあるとされている。加えて、教育の過熱により、勉強ができる子とできない子などの階層の分化が作り出されており、心理的にも同一であることを前提とするギャング・グループの形成が難しくなっているとされる。一方で、チャム・グループは肥大化傾向にあり、ギャング・グループを十分に体験しないまま作られているチャム・グループには、関係の希薄化や強い同調性がみられるとされる（保坂，2010）。以上のことから D さんは、エクササイズを通して仲間と心理的に同一となったことで、今まで体験してこなかったと考えられるギャング・グループの体験と中学生ごろから見られるチャム・グループの体験を同時にしたのではないかと考えられる。

IV. 総合考察

本研究では、1小1中の小規模中学校において、固定化された人間関係を活性化させることを目指して SGE の効果を検証した。

まず、「友人関係」は、SGE 体験によるアウトカム現象として、一時的に友人関係にネガティブな影響を与えた可能性があると前述した。そして、本研究が人間関係が固定化されている 1小1中の小規模中学校での実施であったことや、それに伴う生徒の成長の個人差や保護者の影響など、介入以外の要因があることが推察される。しかし、SGE 体験群の半構造化面接において、「やる前よりクラス

の中の緊張とかも解けたような気がしました」「話し合いとか色々して...なんか相手の普段知らなかった部分とかも結構知れた部分もあってなんか話が広がったかなって思います」というようなポジティブな発言も面接者全員から見られた。そこから、SGEが固定化された人間関係に変化をもたらし、活性化され、自己表現や他者理解の促進させるインパクトを与えるきっかけとなったと言えるのではないかと考えられる。その点では本研究は、佐々木・菅原(2009)が、SGEによってどのクラスも同等の効果が得られるわけではないが、学級集団内の児童生徒間の人間関係の形成、活性化を促進させることができることを示唆する形になったと言える。

次に、「学習意欲」は、この時期の介入以外の要因が働いていることと、自分自身をより客観的に捉えられていたことにより自己評価が厳しくなったことが想定されたと前述した。しかし、ある生徒の半構造化面接において「全部(のエクササイズを)やったことで、なんか全然恥ずかしさがなくなったからなんか良かったな」といった発言があった。その生徒の質問紙において「私の学級では、授業中、みんなで助け合って勉強しています。」等の3つの授業中に関わる項目で得点が上がっていた。そこから、SGEによって授業中に自己表現することへの抵抗が軽減され、活発な意見交換や積極性が見られるようになり、「学習意欲」の向上につながっている生徒もいると考えられる。

そして、最後に「自尊感情」は、質問紙調査においては有意な結果が出なかった。しかし、半構造化面接においては、友人の意外な一面に驚きやネガティブな感情が芽生えたり、自分の出した答えと友人の答えが違うものであることに不安を感じたりという発言が見られた。一方、自他の相違に納得した上で自分に合った選択をしていることに気がついた生徒もおり、個人差が大きいと考えられる。そのため、「自尊感情」においても、1小1中の小規模校ゆえの人間関係の固定化からの成長の影響や生徒の成長の個人差との関係があるのではないかと推察される。

最後に本研究の課題として、2つ挙げられる。まず1つ目は、実施時期や期間を留意することである。短期間のSGE介入であったため、「友人関係」「学習意欲」「自尊感情」が変化するに至らなかった可能性がある。また、中学校では様々な行事や部活のイベントなどがあり、実際に影響した要因を絞ることが大変困難であると考えられる。したがって、長期間の介入によって変化する時間を十分にとることを検討する必要がある。2つ目は、プログラム内容の吟味や介入の仕方の検討を十分に行うことである。事前に集団への接触の機会を持ったり、十分な事前説明を行った上での実施を検討する必要がある。

以上から、1小1中の小規模校の中学生を対象に固定化された人間関係が活性化することを目指してSGEの効果を検証してきたが、様々な課題があるとはいえ、一定の効果が見られたのではないかと考えられる。

引用文献

- 赤川里奈・下田芳幸・石津 憲一郎(2016). 中学生の友人関係, 自尊感情及び学校適応感の相互影響性. 富山大学人間発達科学部紀要, 10(2), 1-10.
- 荒嶋千佳 (2015). 中学生に対するソーシャルスキル・トレーニングの実践的研究. 跡見学園女子大学大学院修士論文.
- ベネッセ教育総合研究所(2011) ベネッセ教育調査報告書—小学校・中学校版—. <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3244>(2016年12月取得)
- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press. 野沢英司(訳)(1971). 青年期の精神医学. 誠信書房.
- 榎本淳子 (2000). 青年期の友人関係における欲求と感情・活動との関連. 教育心理学研究, 48, 444-453.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: psychological issues. 西平直・中島由恵(訳) (2011). アイデンティティとライフサイクル. 誠信書房.
- 本田由紀(2011). 若者の気分—学校の空気—. 岩波書店.
- 保坂亨(2010). 児童期・思春期の発達. 下山晴彦(編). 教育心理学—発達と臨床援助の心理学. 東京大学出版会, pp. 103-121.
- 星野治子・正保春彦(2003). 小学校における構成的グループエンカウンターによる自尊感情育成の研究. 茨城大学教育実践研究, 22, 63-77.
- 茨城県教育研修センター(2000). 平成9・10・11年度「児童生徒の自己実現を援助する学校教育相談の在り方」. 教育相談の研究, 10(37), 68-69.
- 今村綾乃(2015). 小規模校の学級における話し合い活動体験が固定化された人間関係に及ぼす影響. 教育実践研究, 25, 187-192.
- 石本雄真 (2010). 現代青年の友人関係における個人間の関係性の特徴と友人グループの特徴との関連. 発達科学, 24, 185-190.
- 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.
- 細田絢・田嶋誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自我への肯定感に関する研究. 教育心理学研究, 57, 309-323.
- 片野智治(2003). 構成的グループ・エンカウンター. 駿河台出版
- 片野智治(2007). 構成的グループエンカウンター研究—SGEが個人の成長におよぼす影響. 図書文化社.
- 國分康孝・片野智治(1996). エンカウンターで学級が変わる—グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり—中学校編. 図書文化社.
- 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事典. 図書文化社.
- 國分康孝 (2000). 育てるカウンセリングとしての構成的グループグループ・エンカウンター 國分康孝(編) 続構成的グループ・エンカウンター. 誠信書房, pp. 3-13.
- 國枝幹子・古橋啓介 (2006). 児童期における友人関係の発達. 福岡県立大学人間社会学部紀要, 15(1), 105-118.
- 倉住友恵・櫻井茂男(2015). 中学生における「他者との親密さ」ならびに「他者が有する学業への価値観の認知」

- が学習動機づけに及ぼす影響：親・教師・友人に注目して．筑波大学心理学研究，50， 47-58.
- 松田亜希子(2012)．学校全体で子どものかかわる力を育てる方策の追及．山形大学大学院教育実践研究科年報，3， 294-297.
- 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.
- 中井大介 (2016)．中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連．パーソナリティ研究，25(1)， 10-25.
- 新井邦二郎(1995)．「やる気」はどこから生まれるのか—学習意欲の心理—．児童心理，2， 3-11.
- 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.
- 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・活かすプロセス．野島一彦(監修)．高橋紀子(編)．創元社， pp. 35-49.
- 岡田努(1992)．友人とかかわる．松井豊 (編)．対人心理学の最前線．サイエンス社， pp. 22-29.
- 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.
- 岡田涼(2008)．友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究．教育心理学研究，56(1)， 14-22.
- 大関健道(1995)．構成的グループ・エンカウンターが，中学生の自尊感情，学級適応感，社会的スキル，学級雰囲気に及ぼす効果：中学校における予防的・開発的教育相談の実践をめざして．日本教育心理学会総会発表論文集，38， 520.
- 笹井孝久・村松健司 (1995)．小学生・中学生の無気力感とその関連要因．教育心理学研究，43(4)， 424-435.
- 佐々木正輝・菅原正和 (2009)．小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター(SGE)の有効性．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，8， 107-117.
- 下坂剛 (2001)．青年期の各学校段階における無気力感の検討．教育心理学研究，49(3)， 305-313.
- 遠矢幸子(1996)．友人関係の特性と展開．大坊郁夫・奥野秀宇(編著)．親密な対人関係の科学．誠信書房， pp. 89-116.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子(1982)．認知された自己の諸側面の構造．教育心理学研究，30， 64-68.