

中学生に対する構成的グループ・エンカウターの  
実践：教師が期待するSGEの効果に着目して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大石, 凌雅 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00028176">https://doi.org/10.14945/00028176</a>

# 中学生に対する構成的グループ・エンカウターの実践

—教師が期待する SGE の効果に着目して—

大石 凌雅

## 1 問題の所在と目的

現代の子どもたちについて、様々な問題が指摘されている。曾山(2014)は、子どもたちを囲む環境(家庭、地域等)の変化による、「かかわりの量的不足」や、「見る・聞く・話す」等に関してもインターネットや SNS を介した間接的なかかわりが増えるなどの、「かかわりの質的变化」が、ほどよい自尊感情や適切なソーシャルスキルを育む機会を奪い、教師や友だちに向き合おうとしない子どもたちを生み出している可能性があるとし唆した。曾山(2014)が指摘したような、子どもを取り巻く環境の変化は子どもたちにとって必要な生活体験、社会体験、自然体験の不足にも繋がっている。必要な体験の不足ははじめや運動能力の低下など、子どもたちに様々な問題を引き起こす原因にもなり得ると考えられる。

文部科学省(2008)は、体験活動の充実について、学習指導要領の改定のたびに、重要性を唱えている。また、文部科学省(2018)が報告した、第3次教育振興基本計画でも、引き続き子供たちの自己肯定感や自己有用感を高めるために体験活動の重要性や、豊かな心を育成するための、体験活動の充実を測ることなどを目的に挙げている。

つまり、現在の学校においては、意図的に、かつ効率よく効果的に体験の機会を提供する必要があると考えられている。また、近年日本では児童生徒の自尊心や自己肯定感の低さが問題として取り上げられている。平成28年に文部科学省の第38回教育再生実行会議に提出された資料の「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」(文部科学省,2016)によると、諸外国の子どもたちよりも日本の子どもの自尊心は低く、さらには、規範意識が低い児童生徒ほど自尊心や自己肯定感の得点が低いということが示されている。こうしたことから、自尊心や自己肯定感を育てるために様々な取組みが教育現場で行われている。

しかし、2020年に入り、Covid-19の流行により、行われるはずであった学校行事や数々のイベントが行われなかったり、緊急事態宣言による学校の休校期間があったりと児童生徒にとっては今までとは状況が大きく変化した。そのため、学校で意図的に、かつ効率よく効果的に体験の機会を提供する必要があると考えられているが、その一方で体験の機会が十分に確保されないまま学校生活が進んでしまっている現状である。こうした、今までに経験したことのない状況下にある今こそ体験活動の充実が児童生徒のより良い生活や、危機的状況を緩和する一助になり得ると考えられる。実際に東日本大震災の際には、成井・大森ら(2012)は「学校が再開されるにあたって、福島県教育庁学校生活健康課は学校環境の過酷な変化への適応にサポートが必要と考え、緊急時スクールカウンセラーを学校に派遣し支援を行うこととした。福島県臨床心理士会はそれに連携協力し、支援方法として福島版「学級ミーティング」を提案した。「学級ミーティング」のねらいはピアサポート(仲間同士の支え合い)の力を引出し、この事態をみんなで乗り越えていこう。普段通りの学校生活をなるべく早く取り戻せるようにしよう。」という趣旨でおこなった。

この他にも、学校現場において、体験を充実させるための取り組みは全国で行われている。例えば、さいたま市では、平成 17 年に「人間関係づくりプログラム」と「英会話」で構成される「潤いの時間」を創設し、小学校では年間 18 時間、中学校では年間 12 時間実施することで、人間関係構築に必要なスキルの習得を目指した。また、横浜市では平成 19 年に「子どもの社会的スキル横浜プログラム（以下、横浜プログラム）」を策定し、教育課程へ位置付けて体験の環境を学校の生活空間に創出した。横浜プログラムは、各学校や学級の実態に合わせて必要なグループアプローチを教育計画に組み入れ、実践していくプログラムである。同様にして、静岡県では、グループアプローチを用いた「人間関係づくりプログラム」が静岡県教育委員会によって、平成 20 年に策定された。

このように、学校における体験活動にグループアプローチを用いる試みは、10 年以上前から取り組まれてきた。さらに、学校でのグループアプローチの効果を検証した研究は多くあり、その多くは効果が認められるものである。その中でも、本研究では学校現場で特に普及している、構成的グループ・エンカウンター(以下 SGE)に着目した。

SGE とは、ファシリテーター(リーダー)が主導権をとって、課題を与えたりエクササイズをさせたりするグループである(國分, 1981)。こうした SGE の効果を測定する尺度作成も複数行われている。

水野(2013)は、近畿圏の大学 1 年生 342 名(男子 116 名, 女子 226 名)を対象に、SGE 体験評価尺度を作成した。この SGE 体験評価尺度は、今までの SGE に関する文献の著述から、SGE 体験で得られることの要諦を抽出し、尺度項目を作成したものである。

一方、水野(2013)は、この尺度作成の過程において、これまで用いられてきた SGE 尺度の問題点について、「日常の自己概念を測定するものであったり、十分な信頼性や妥当性の検討を経ていないものであったり、SGE の体験を測定するのに必ずしも適切であるとはいえない」と示唆している。

確かに、SGE の評価尺度は作られているが、実際に SGE を多く用いている、学校に勤務している教師の声を反映しているような体験評価尺度は作成されていない。

以上を踏まえ、本研究の目的は以下の 2 点である。第 1 の目的は、学校現場に勤務する教師の声を反映した尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することである。具体的には、教師を対象にインタビュー調査をおこない項目を選定する。

第 2 の目的は、作成した尺度を用いてその効果を検証することである。そのために、中学生を対象に SGE の授業実践をおこない、実験群(SGE を年 4 回実施)と統制群(SGE を年 2 回実施)の比較からその効果を検討することとした。

## 2 予備調査

構成的グループ・エンカウンター評価尺度項目の選定のため、SGE に関して現職の教師 5 名(経験年数 12 年 1 名, 13 年 2 名, 14 年 1 名, 18 年 1 名)にインタビューをおこなった。インタビュー調査の内容から、キーワードを抽出し、先行研究(青木, 2013), (江村・大久保, 2012), (榎本, 1999), (三島・宇野, 2004)の項目を参考に 6 因子構造(①自己理解, ②他者理解, ③子ども同士の関係, ④学級雰囲気, ⑤授業に取り組む姿勢, ⑥教師との関係), 各因子 10 項目から

なる計 60 項目の評価尺度を作成した。

Table1 SGE 評価尺度に対する因子分析結果

### 3 研究 1

作成した質問項目の因子や信頼性、妥当性を検討するために、2020 年 2 月に A 市立 B 中学校 1~3 年生 505 名(男子 250 名, 女子 255 名)を対象に質問紙調査を行った。

予備調査で作成した 60 項目について、因子分析を行った。最終的な因子分析結果を Table1 に示す。

本研究の目的は、学校現場に即した SGE 評価尺度を作成することであった。作成した構成的グループ・エンカウンター評価尺度の構成をみると、今までの水野(2013)で作成された SGE 体験評価尺度のような他者理解や自己理解に関する因子だけでなく、学校生活で児童生徒たちの中心に位置するような、友人との関係や、教師との関係、授業に影響してくるような学級雰囲気因子が加えられていた。先行研究の、水野(2013)や片野(2007)では、他者との関係性をみる因子について、教師や友人といった区別はなく、他者でまとめられている。しかし、SGE では実施者との関係性が重要

であることが一般的に言われている。また、大石(2019)は、この実施者である教師との関係が良い生徒ほど、SGE の効果がより大きくなることを明らかにしている。このことから、SGE の体験を測るにあたっては、他者とひとまとまりにするのではなく、区別して捉えることに意味があると考えられる。さらに、友人関係についても、本研究の対象は中学生であることから、思春期の心性を考えるに、友人との関係は重要な要因のひとつに挙げられる。そのため、友人関係に関する因子が独立してみられたことは、より中学生の発達段階に即した尺度が提示できたと考えられる。また、これまでの SGE 尺度では、対人関係の影響について一対一の関係でしか検討されていなかった。しかし、学校という場面で SGE は、集団での活動や、クラスの雰囲気をより良くするために用いられることが考えられる。そのため、集団との関係を測る、学級雰囲気にの因子が抽出されたことは注目すべき点であると考えられる。

### 4 研究 2

#### (1) 実験群と統制群の各因子平均値の比較

研究 1 で作成した尺度を用いて、2020 年に A 市立 B 中学校の 2, 3 年生 374 名(男子 179 名, 女子 195 名)を対象に SGE の実践を行い、生徒の心理的指標の変化について明らかにするとともに、SGE の実施時期の影響や継続実施の効果について検討した。各学年 6 クラス中の 3 クラスずつ計 6 クラスを実験群(SGE を年 4 回実施)、残りの 3 クラスずつ計 6 クラスを統制群(SGE を年 2 回実施)とした。倫理的配慮については、完成した質問紙について A 市立 B 中学校の校長、教

	I	II	III	IV	V	VI	VII	IX
<b>I. 教師との関係 (α=.917)</b>								
困っている時に先生は助ましてくる	.91	-.10	-.16	-.08	.01	.04	-.03	-.03
先生は私の相談に乗ってくれる	.90	-.08	.09	-.05	.04	-.09	.01	-.06
先生は私の気持ちをおわってくれる	.84	-.18	.07	-.06	-.10	.08	-.11	-.06
先生は私のしたことに對して褒めてくれる	.74	-.06	-.02	.02	-.01	.00	.14	-.02
先生は私の言ふことを批判して聞かしてくれる	.73	-.13	-.10	.05	.04	-.03	-.04	-.04
先生は誰にでも公平に接してくれる	.69	-.04	-.04	.07	-.06	.03	-.17	.06
先生は私といふような話をしてくれる	.65	.00	.02	-.06	.10	-.01	.05	.04
先生はわかりやすく教えてくれる	.63	.07	-.17	.10	.04	.01	.05	.05
先生は悪いことをした時叱ってくれる	.55	-.02	-.12	.12	-.05	-.12	.26	.04
<b>II. 友人関係 (α=.842)</b>								
私は友達と信頼している	.14	.76	-.05	.02	.07	-.02	-.12	-.01
私の友だちは私を特別に愛おしくないと思う	.04	.74	-.12	.03	.03	.00	-.11	-.02
私の友だちは私のことならだいたい聞いてくれる	-.01	.67	.07	-.25	.02	.08	.14	.04
私は心から親友と賞える友だちがいる	-.08	.63	.10	.01	.07	-.06	.08	-.05
私は友だちとは気持ちよく話していると思う	-.04	.55	.13	.17	.01	-.04	.15	.04
私は友だちとはだいたい意見が合うと思う	-.12	.46	-.05	.35	-.12	.05	.06	.04
<b>III. 他者理解 (α=.833)</b>								
私は他人の気持ちがよくわかる	.07	.17	.79	.00	-.05	-.04	-.18	.04
私は他人の考えを尊重していることならだいたいわかる	-.06	.21	.74	-.17	-.07	-.11	.04	.08
私は他人の性格や特徴をつかむのが得意だ	-.06	-.10	.66	.02	.05	.02	-.01	.02
私はできるだけ多くの立場から物事を考えることが得意である	-.03	-.21	.64	.02	.10	.04	.05	-.11
私は他人に対する寛容ができる	.03	.07	.50	.32	-.03	.05	-.05	-.05
私は相手の立場に立って話を聞くことができる	.09	-.06	.48	.32	-.07	-.02	.03	.00
<b>IV. 自己理解 (α=.807)</b>								
私は自分とは考えが違う人に対して、素直に耳を傾けることができる	.07	-.01	-.02	.76	.04	.09	-.14	-.03
私は自分と違う意見を聞いても受け入れることができる	-.05	-.02	-.01	.77	-.02	.09	.05	.03
私は他人の考えを尊重することができる	.05	-.03	.07	.45	.06	.04	-.04	.08
私は他人の気持ちを受け入れることができる	.08	.17	.07	.47	.03	.02	.12	-.04
私は他人の違う意見を聞いて、新たな発見をすることができる	-.02	-.01	.01	.41	.08	-.07	.28	.04
<b>V. 自己意識 (α=.780)</b>								
私は友だちと違う意見でも自分の意見はきちんと言う	.00	.02	-.01	.04	.90	.01	-.04	.03
私は他人の考えが違っても、自分の意見が通る	-.05	.09	.09	.06	.85	.07	-.08	-.01
私は授業では積極的に発言する	.04	.02	-.12	-.10	.50	.12	.07	-.06
<b>VI. 学習態度 (α=.726)</b>								
私は自分の目標があると思う	.00	-.04	.04	.05	.07	.75	.13	.01
私は自分自身に対して満足している	.05	.08	-.02	-.05	-.09	.73	.11	.05
今の自分はこれまで以上に頑張っていると思う	-.02	-.04	-.05	.16	.03	.66	-.27	.00
<b>VII. 自己認識 (α=.710)</b>								
私は自分について新たな発見があったと思う	.02	.06	-.12	-.02	-.10	.00	.86	.01
私は今まで、新しい自分の一面を発見したり、気付いたりしたことがある	.03	-.03	.05	.09	.02	-.15	.81	-.04
自分には新たな可能性があるとと思う	-.04	-.05	.26	-.05	.10	.22	.44	-.04
<b>VIII. 学習動機 (α=.705)</b>								
このクラスは授業中と休み時間の区別がはっきりしている	-.11	-.03	.10	.02	-.11	.03	-.02	.71
このクラスは学校の決まりやみんなで決めたことを守れると思う	.01	.07	-.01	.03	.04	-.14	.63	.08
このクラスは授業中、一生懸命に取り組むと思う	.20	-.12	.04	-.06	.04	.00	.10	.59
このクラスは学校の行事などにやる気を出すと思う	.11	.08	-.09	.05	.14	-.03	.06	.45
<b>IX. 内面化 (α=.642)</b>								
私は学んだことを説明することが得意だ	.02	.00	.02	.02	-.04	.00	-.01	.44
私は自分で理解したことを友だちに説明することが得意だ	.04	.11	.14	-.08	.11	.05	-.11	.45
因子間相関								
I	.45	.37	.48	.36	.30	.45	.51	.33
II		.51	.53	.30	.29	.43	.43	.19
III			.56	.46	.37	.57	.32	.45
IV				.42	.14	.54	.41	.34
V					.40	.56	.24	.53
VI						.43	.28	.35
VII							.39	.45
VIII								.22

頭、担任の了承を得た。また、教示文を担当から口頭で伝えた後、質問紙調査を行った。統制群については、実験終了後実験群に 6, 7 月に実施した SGE と同様の SGE を行った。

各群における、調査時点の各因子得点の変化を検討するために、反復測定分散分析をおこなった。その結果を Table2 に示す。「友人関係因子」と「因子の合計点」以外では月の主効果や、群の主効果がみられた。

Table2 各群による因子毎の反復測定分散分析結果

		5月	8月	9月	12月	交互作用	月の主効果	群の主効果
教師との関係	統制群	4.05 (0.67)	3.98 (0.75)	3.92 (0.85)	4.02 (0.69)	n. s.	F(3, 882)=3.00, p<.05 9月<5月†	n. s.
	実験群	4.10 (0.72)	4.05 (0.69)	4.03 (0.77)	4.08 (0.77)			
友人関係	統制群	4.02 (0.62)	4.01 (0.61)	4.00 (0.72)	4.08 (0.64)	n. s.	n. s.	n. s.
	実験群	4.05 (0.72)	4.04 (0.70)	4.00 (0.80)	4.03 (0.73)			
他者理解	統制群	3.58 (0.65)	3.68 (0.67)	3.68 (0.72)	3.65 (0.71)	n. s.	F(2, 97, 865)=2.86, p<.05 5月<9月†	F(1, 292)=4.45, p<.05 統<実*
	実験群	3.74 (0.69)	3.77 (0.70)	3.83 (0.76)	3.82 (0.73)			
他者受容	統制群	3.91 (0.61)	3.92 (0.62)	3.89 (0.70)	3.98 (0.63)	n. s.	F(3, 885)=3.65, p<.05 9月<12月†	n. s.
	実験群	3.96 (0.65)	4.08 (0.61)	3.96 (0.72)	4.06 (0.72)			
自己主張	統制群	3.15 (0.93)	3.21 (1.03)	3.21 (0.96)	3.26 (0.98)	n. s.	n. s.	F(1, 298)=8.84, p<.10 統<実†
	実験群	3.27 (0.94)	3.35 (1.00)	3.38 (1.04)	3.42 (1.00)			
自己理解	統制群	3.41 (0.85)	3.49 (0.95)	3.52 (0.92)	3.53 (0.89)	n. s.	F(2, 97, 878, 18)=2.54, p<.10 5月<12月*	F(1, 296)=6.65, p<.05 統<実*
	実験群	3.67 (0.84)	3.71 (0.83)	3.67 (0.95)	3.80 (0.86)			
自尊感情	統制群	2.72 (0.90)	2.63 (1.01)	2.74 (1.00)	2.68 (1.00)	n. s.	F(3, 876)=2.45, p<.10	F(1, 292)=3.15, p<.10 統<実†
	実験群	2.90 (0.90)	2.84 (0.89)	2.92 (0.94)	2.80 (0.90)			
学級雰囲気	統制群	4.14 (0.63)	4.08 (0.61)	3.94 (0.72)	3.98 (0.67)	n. s.	F(3, 894)=2.67, p<.05 9月<8月†	n. s.
	実験群	3.92 (0.69)	3.97 (0.62)	3.94 (0.68)	3.96 (0.68)			
外言化	統制群	2.72 (1.09)	2.81 (1.13)	2.90 (1.19)	2.83 (1.14)	n. s.	n. s.	F(1, 306)=5.64, p<.05 統<実*
	実験群	3.09 (1.06)	3.01 (1.03)	3.12 (1.14)	3.05 (1.13)			
因子合計	統制群	151.58 (20.85)	153.30 (22.12)	151.21 (25.21)	153.79 (21.35)	n. s.	n. s.	n. s.
	実験群	155.32 (22.36)	155.17 (21.22)	155.29 (25.93)	155.88 (23.78)			

( ) 内はSDを表す。 † p<.10 \*p<.05

## (2) 教師との関係得点による 3 群の平均値の推移

先行研究より、教師との関係が良い生徒ほど、SGE の効果が期待できることが明らかとなっている(大石, 2019)。そこで、実験群の 12 月の教師との関係得点から 5 月の教師との関係得点を引き、その差が+2 以上の生徒を「教師関係向上群」、差が±1 以下の生徒を「教師関係維持群」、差が-2 以上の群を「教師関係低下群」とし、(1)と同様の反復測定分散分析の結果を Table3 に示す。

その結果、「外言化」因子を除く 7 つの因子と、因子合計について交互作用がみられた。

Table3 教師関係 3 群による因子毎の反復測定分散分析結果

		5月	8月	9月	12月	交互作用	月の主効果	群の主効果
友人関係	低下群	4.20 (0.10)	4.21 (0.11)	3.94 (0.13)	3.86 (0.11)	F(6, 444)=5.42, p<.001	n. s.	n. s.
	維持群	4.13 (0.09)	4.05 (0.09)	4.03 (0.11)	4.17 (0.09)			
	向上群	3.83 (0.09)	3.87 (0.10)	4.02 (0.11)	4.02 (0.10)			
他者理解	低下群	3.97 (0.10)	3.85 (0.11)	3.70 (0.12)	3.68 (0.11)	F(5, 75, 417, 18)=7.16, p<.001	n. s.	n. s.
	維持群	3.75 (0.09)	3.79 (0.10)	3.85 (0.11)	3.83 (0.10)			
	向上群	3.54 (0.09)	3.69 (0.10)	3.93 (0.11)	3.95 (0.10)			
他者受容	低下群	4.06 (0.09)	4.09 (0.09)	3.81 (0.11)	3.88 (0.10)	F(6, 444)=4.12, p<.001	F(3, 444)=3.77, p<.05 5月<8月*9月<8月†	n. s.
	維持群	3.98 (0.08)	4.10 (0.08)	3.98 (0.10)	4.13 (0.09)			
	向上群	3.86 (0.09)	4.06 (0.09)	4.07 (0.10)	4.14 (0.10)			
自己主張	低下群	3.61 (0.15)	3.35 (0.16)	3.24 (0.16)	3.38 (0.16)	F(6, 441)=4.31, p<.001	n. s.	n. s.
	維持群	3.39 (0.12)	3.47 (0.14)	3.42 (0.14)	3.44 (0.13)			
	向上群	3.15 (0.13)	3.22 (0.14)	3.47 (0.14)	3.43 (0.14)			
自己理解	低下群	3.92 (0.12)	3.74 (0.13)	3.67 (0.14)	3.77 (0.13)	F(5, 77, 429, 86)=2.38, p<.05	n. s.	n. s.
	維持群	3.65 (0.11)	3.79 (0.11)	3.67 (0.13)	3.85 (0.12)			
	向上群	3.48 (0.11)	3.59 (0.12)	3.67 (0.13)	3.77 (0.12)			
自尊感情	低下群	2.98 (0.14)	2.90 (0.14)	3.02 (0.14)	2.72 (0.13)	F(5, 74, 416, 23)=1.92, p<.10	n. s.	n. s.
	維持群	2.88 (0.12)	3.00 (0.12)	2.97 (0.13)	3.01 (0.12)			
	向上群	2.84 (0.13)	2.61 (0.12)	2.78 (0.13)	2.64 (0.12)			
学級雰囲気	低下群	3.96 (0.10)	3.95 (0.09)	3.78 (0.10)	3.74 (0.10)	F(3, 444)=3.55, p<.01	n. s.	n. s.
	維持群	4.04 (0.09)	4.01 (0.08)	3.98 (0.09)	4.03 (0.08)			
	向上群	3.75 (0.09)	3.95 (0.09)	4.02 (0.10)	4.08 (0.09)			
外言化	低下群	3.22 (0.16)	3.05 (0.16)	3.01 (0.18)	3.25 (0.17)	n. s.	n. s.	n. s.
	維持群	3.07 (0.14)	3.09 (0.14)	3.13 (0.16)	2.96 (0.15)			
	向上群	3.01 (0.15)	2.91 (0.14)	3.20 (0.16)	2.95 (0.16)			
因子合計	低下群	161.72 (3.39)	155.00 (3.58)	149.94 (4.37)	146.25 (3.69)	F(6, 369)=12.80, p<.001	n. s.	n. s.
	維持群	157.59 (2.91)	157.67 (3.07)	155.18 (3.74)	159.22 (3.17)			
	向上群	146.98 (3.18)	152.34 (3.35)	160.10 (4.09)	160.34 (3.46)			

( ) 内はSDを表す。 † p<.10 \*p<.05

## (3) 考察

本研究では質問紙調査を 5 月、8 月、9 月、12 月に行った。質問紙調査の結果をみると、いずれの因子得点も 5 月時点で得点が高く、差が出にくい形となっていた。調査を行った 2020 年度は、Covid-19 の影響を多分に受けており、特に最初に質問紙を実施した 5 月

時点は、長い休校期間があけて間もない時期であった。そのため、4月から登校を継続しての5月とは状況が異なり、想定していたよりも高い得点となっていた可能性が考えられる。生徒も久しぶりの学校であることや、学年も上がり、新しいクラスや担任が変わったことなどの多くの要因から、新たな生活への期待感が高まっている中での回答になったことから、質問紙に対して肯定的な回答が増えたと考えられる。

実験群と統制群の各因子平均値の比較について、「他者理解」因子と、「自己理解」因子については、月の主効果も、群の主効果でも有意な差がみられ、時間が経過するにつれて(SGEの回数を重ねるにつれて)平均値が高くなり、統制群よりも多くSGEをおこなっている実験群の方が有意に高いことも明らかになった。これは、SGEに関連するさまざまな先行研究の結果とも一致するものである。SGEをおこなうことで、主体的に他者と関わったり、自己を見つめ直したりすることから、中学生においても自己理解や他者理解といった力が身につくと考えることができ、教師がSGEに期待している効果と一致しているといえるだろう。

次に、群の主効果がみられたものとして、「自己主張」と、「外言化」因子を取り上げる。どちらの因子においても、統制群より、実験群の平均値の方が高いことがわかった。グラフをみると、これらの因子について年間を通して揺れ動いているが、統制群に比べ実験群では、高い水準を保ったまま推移していることがわかる。月による主効果はみられなかったため、SGEによる直接的な効果はみられなかったと考えられる。しかし、学校が再開された5月時点から高まっていた因子の平均値の過度な低下を防いだということも考えられ、間接的に影響を及ぼしているのではないだろうか。

教師との関係による各因子の推移について、「外言化」因子を除く7因子と合計点において交互作用が有意であった。また、交互作用がみられたので、単純主効果の検討もおこなったが、「教師関係低下群」については、時が経つにつれて各因子の平均値が低下していた。その一方で、「教師関係向上群」については、「自尊感情」因子と「外言化」因子を除く6因子と、合計点で5月時点での平均値より12月時点での平均値が向上していた。このことから、先行研究でも述べられているように、教師との関係が良い生徒ほど、SGEの効果が期待できるという結果を支持することとなった。

そのほかSGEをおこなうだけでは変化がみられなかった因子についても、教師との関係が向上することによって、得点が向上するとわかった。反対に、教師との関係が悪化することで、多くの因子の得点が低下してしまうとも考えられる。

## 5 総合考察・今後の展望

まず、研究1として、実際に学校現場に勤務する教師へのインタビュー調査をもとに、9因子からなる、SGE評価尺度を作成した。本研究で作成した尺度は主に中学生を対象としている。今まで作成されてきた尺度は、大学生などを対象に作成されているものが多く、中学生年代でのSGEによる、心理的成長について明らかにするものはみられなかった。そのため、SGEが中学生にどのような影響を与えるのかを明らかにすることの指標として活用することが考えられる。

次に、研究2では、作成した尺度を用いて、中学生を対象としたSGE実践の効果を検討した。その結果、「他者理解」、「自己理解」の自己と他者に対する理解を尋ねる因子については、群の主

効果や月の主効果で有意な差がみられ、SGE をより多くおこなっていた実験群の平均値が高かった。また、5月よりも12月の平均値が高かった。これらのことから、先行研究でいわれてきたように、SGE をおこなうことで、「自己理解」、「他者理解」を高めることが可能であることが明らかになった。一方で、「他者受容」、「外言化」のような、自分を受け入れてもらうことや、自分の考えを相手に伝えることに関する因子については、群の主効果で有意な差や有意傾向の差がみられ、実験群の方が高かった。このことから、SGE の実施回数や実施時期によって効果が異なり、より実施回数が多い方が、SGE の効果が現れると考えられる。

また、教師との関係の変化による3群の分析から、実験群と統制群の比較で有意な差がみられた「他者理解」、「自己理解」、「他者受容」因子はもちろんのこと、その他の因子についても有意な差がみられた。以上のことを踏まえると、SGE をおこなうことで、教師が期待している効果がみられたのは、個人に関わる項目に限られているが、集団に関わるような「学級雰囲気」や、「友人関係」について向上させるには、SGE をおこなうよりも日頃の教師の関わりに気をつけ、生徒と関わりを多く持つことが重要になると考えられる。また、教師との関係が向上した群については、「自尊感情」、「外言化」因子を除いた6因子で平均値の向上がみられたので、教師との関係に気を配り、さらにそれら因子を向上させる一つのツールとしてSGE を用いることが理想的であると考えられる。

今後の展望として以下の2点を述べる。1点目は、本尺度における妥当性についてである。本研究では先行研究で用いられている既存の尺度項目との比較から妥当性の検討を行った。今後は、本研究で用いた構成的グループ・エンカウンター評価尺度とともに、先行研究で用いられている、構成的グループ・エンカウンター評価尺度(水野, 2013 や片野, 2007)と相関をみるなどの方法を用いて妥当性の検討をおこなっていきたい。

2点目は、項目数の多さについてである。本研究で作成した構成的グループ・エンカウンター評価尺度は9因子41項目からなる尺度である。これから実際に学校現場で使用していき、質問項目を精査し、より使いやすい尺度になるよう洗練していく作業が必要だと考える。

## 主要参考文献

- 青木万里. (2011). 他者理解尺度の作成と活用実践. 鎌倉女子大学紀要, (18), 39-51.
- 江村早紀, & 大久保智生. (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討. 発達心理学研究, 23(3), 241-251.
- 榎本淳子. (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化. 教育心理学研究, 47(2), 180-190.
- 國分康孝. (1981). エンカウンター 心とこころのふれあい 誠心書房
- 水野邦夫. (2013). 構成的グループ・エンカウンターにおける体験の測定: SGE 体験評価尺度作成の試み. 帝塚山大学心理学部紀要, 2, 41-56.
- 文部科学省. (2018). 「第3次教育基本振興計画」
- 曾山和彦. (2014). 小学校5年児童を対象とした短時間グループアプローチの実践. 名城大学教職センター紀要 = Bulletin of Center for Teacher Education, 11, 27-33.