

青年後期の学生に対する構成的グループエンカウターの実施が心理的变化に及ぼす効果¹⁾

Effects of Structured Group Encounter (SGE) to Students in Late Adolescence on Their Psychological Changes.

水野邦夫

Midzuno Kunio

要 約

本研究では、青年後期の学生集団に対し、授業を通じて構成的グループエンカウター（SGE）を実施し、それによる個人の心理的变化への効果を検討した。その結果、SGEは対人関係をポジティブに考える者の方が取り組みやすいことや、SGEに抵抗なく取り組める者にとっては、SGEはリレーションを促進する効果があることが示唆された。一方、自尊感情や自己信頼感などは、SGEによる変化が認められなかったが、SGEを長期的に実施することや、SGEリーダー—メンバー間の信頼関係を深めること、リーダーのみでSGEを進めていく際には実施方法をさらに工夫することで変化の可能性が期待できることなどが提言された。

Key Words：構成的グループエンカウター（SGE）、青年後期、社会的スキル、自尊感情

はじめに

現在、教育現場において、構成的グループエンカウター（Structured Group Encounter, 以後SGEという）が注目を集めている。SGEとは、ふれあいと自己発見を通して、参加者の行動変容、延いては人間的成長を目指し、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（片野, 2003）。SGEは米カリフォルニア州ビッ

1) 本研究のデータは日本教育心理学会第49回総会（平成19（2007）年9月16日 於 文教大学）および日本心理学会第71回大会（平成19年9月18日 於 東洋大学）においてパネル発表された。

グ・サーのエスリン研究所で盛んであったオープン・エンカウターをその発祥と捉えることができる(片野, 2004)。わが国では, 1970年代後半ごろから, 國分康孝・國分久子らによって実践されはじめ, 構成的グループエンカウター(SGE)と命名され, オープン・エンカウターからさらに独自の発展を遂げている(國分(1981)などを参照)。オープン・エンカウターは, Rogersのベーシックエンカウターとは異なり, 参加者にエクササイズ(参加者が互いにふれあうための課題)を用いるところに特徴があるが, SGEもエクササイズを用いる点では同様である。さらにSGEではエクササイズ後のシェアリング(エクササイズを通して感じたことや気づいたことをグループ内で共有しあうこと)を重視し, この2つを軸に進めていく。國分康孝(1992)は, SGEはベーシック(非構成)なエンカウターと比べて, 1) 所定の時間内に収められること, 2) 参加者全体のレディネスに応じてエクササイズの順序と時間配分とリーダーの介入を勘案するので, 心的外傷を予防しやすいこと, 3) 内容的にも時間的にも空間的にも枠があるので, グループが荒れることがないこと, 4) 多人数のグループにも活用できること, 5) SGEのリーダーにはベーシックエンカウターのファシリテーターのように, カウンセラーとしての素養がそれほど必要とされないことが利点であるとしており, さらに, 合宿形式のエンカウター(後述)に関していえば, ベーシックエンカウターもSGEもその効果に有意な差がみられないと述べている。

SGEの心理的变化への影響に関する研究をみると, まず國分・菅沼(1979)はSGEの前後にY-G性格検査を実施し, 抑うつ性, 劣等感, 神経質が減少し, 支配性, 協調性が増大したことを見出している。また中山・片野・吉田(1993)は, SGEの前後で参加者の神経症的不安は低減し, ポジティブ成長不安とネガティブ成長不安は肯定的な方向に変化したと報告している。さらに, 田島・加勇田・吉田・朝日・岡田・片野(2001)は, 同じくSGEの前後で, 自尊感情が肯定的な方向に変化したことを見出し, 片野(2007)もSGEが自己に関してポジティブな方向に変化し, グループ

過程も同様にポジティブに変化することを見出している。このように、S G Eには心理的にプラスの変化をもたらす効果があり、教育現場などでの人間性教育にも有効であると考えられる。

S G Eは、初等・中等教育機関のみならず、大学や専門学校などでも授業の一環として取り入れているところがあり、その効果についてはさまざまな研究や実践の報告がなされている（國分久子，1992；水野・李・興津・富川・炭谷・山口・吉川・高橋，2004；水谷，2003；中居，1984；野島，1997）。しかし、現実には小・中・高等学校と比べると、大学等ではS G Eはまだ浸透しているとは言い難く、さらに多くの研究を積み重ねていく必要がある。

そこで本研究は、専門学校の授業の中でS G Eを実践し、それが参加学生の心理的な側面にどのような変化をもたらすかを検討することを目的とした。なお、今回は心理的指標として、公的・私的自己意識、自尊感情、自他信頼感・不信、社会的スキル、クラスへの評価を用いた。公的自己意識は他者から観察されうる自己の側面に注意を向けることであり、私的自己意識は自己の内面に注意を向けることである（Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975；菅原，1984）。公的自己意識の高い者は他者からの評価を気にしやすく、ありのままの自己を表出することを困難にすると考えられる。そこで、もし、S G Eによって、リレーションづくりと自他発見が促進するのであれば、公的自己意識は低減することが期待されよう。また私的自己意識の高さは、自己を見つめ、自己発見をしやすくすると考えられるが、S G Eを行うことで、私的自己意識が高まることが期待されよう。自尊感情は、自分は「これでよい（enough good）」と感じられることを意味し（Rosenberg, 1965）、肯定的な自己概念を形成することでもある。S G Eが自己を前向きに捉えさせる効果があるのであれば、自尊感情は高まることが期待される。同様のことは自己信頼感にもいえよう。他者信頼感や不信は、リレーションが形成され、他者を理解することでより高まる（不信は低減される）と考えられる。よって、S G Eが効果的に作用するのであれば、やはり、これらの感情も高まる（あるいは低減される）ことが期待できよう。さらに、S G Eを経験することで、

対人的なコミュニケーションの機会が増え、結果的に社会的スキルが高まるであろうし、リレーションが形成されることで、参加者の所属集団であるクラスへの評価も肯定的になると考えられる。以上の仮説を検討することが、本研究の具体的な目的である。

方 法

参加者 近畿圏内の看護系専門学校で「人間関係論」の授業を受講した学生73名（男子8名，女子65名）に対し，S G Eおよび下記質問紙を実施した。

エクササイズ S G Eの実施にあたり，星野（2003），國分・國分（2004），日本学校GWT研究会（1994）などから合計16種類のエクササイズを選んだ。エクササイズの概要等については表1に示す。

表1 S G Eのスケジュール、ねらい・目標、概要について

回	スケジュール	ねらい・目標	概 要
1	*自由歩行・握手 ^a *アニバーサリーチェーン ^a 1) *シェアリング	・ふれあいづくり ・コミュニケーションをとる	*アニバーサリーチェーンは記念日順に並ぶ *シェアリングは6人1組で実施(1人30秒)
2	*ネームゲーム ^b *シェアリング *インタビュー・相方紹介 ^a *シェアリング	・ふれあいづくり ・コミュニケーションをとる ・自己開示をする ・傾聴する	*ネームゲームは8人1組(原則)で *シェアリングは1人30秒程度 *インタビュー・相方紹介はネームゲームの8人の中でペアづくり(インタビュー:1分、相方紹介:30秒) *シェアリング:1人30秒程度
3	*忘れられない良い思い出 ^a 2) *シェアリング	・自己開示する ・傾聴する	*6人1組で実施 *1人1分で自己紹介 *良い思い出:1人2分 *シェアリング:1人1分
4	*スゴロウトーキング ^b *シェアリング	・自己開示する ・傾聴する	*6人1組で実施 *スゴロウトーキング:20分 *シェアリング:1人1分
5	*エゴグラム ^f *シェアリング *ロールプレー ^f *シェアリング	・自分のことを理解する ・自分の「弱点」に気づく ・他の人の気持ちになってみる	*事前にエゴグラムを実施(杉田(1990)を使用) *エゴグラムの結果を返す *エゴグラムの説明 *原則3人1組で実施 *結果についてのシェアリング(計2分) *CP~ACについて、自分が最も得点の低かったタイプになりきり、あるテーマについて2人で会話をする:1人1.5分×3(観察者からのフィードバックはしない) *シェアリング:1人1分
6	*私のお願い聞いて！ ^{ab} *シェアリング	・他の人の気持ちになってみる ・自己主張をする	*3人1組で実施 *自己主張:予め決められたテーマについて自己主張しあう。2人1組3分 4セット *シェアリング:1人1分
7	*クルーザー ^c *シェアリング	・みんなで相談する ・自己主張をする ・多様な価値観を受け入れる	*6人1組で実施 *クルーザー:5~7分:1人で考える 20分:グループで考える *各グループの結果発表(10分程度) *シェアリング:1人1分
8	*間違い探し ^d *シェアリング	・みんなで協力する	*6人1組で実施 *間違い探し:20分 *答え合わせ:約20分 *シェアリング:1人1分
9	*リフレーミング ^e *私はあなたが好きですなぜなら ^a *シェアリング	・他人の力を借りて自分の枠組みを変える(いいところ探し)	*4人1組で実施 *リフレーミング:1人3分 1セット *シェアリング:1人1分 *私はあなたが好きです:1人2分 1セット *シェアリング:1人1分
10	*トラストワーク ^{ab} *シェアリング	・信頼体験をする	*2人1組で実施 *ブラインドワーク:30分程度 *シェアリング:1人1分
11	*トラストフール ^a *トラストフール ^a *シェアリング	・信頼体験をする	*トラストフール:3人、トラストフール:9人1組で実施 *トラストフール:2分×3人 *トラストフール:1分×6人 *シェアリング:1人1分

註

エクササイズの後ろのアルファベットは下記の典拠を指す。a: 國分・國分(2004)、b: 國分康孝監修 正保春彦編集 3分で見えるエクササイズ×20例 エンカウンターCD-ROM 1(書文化)、c: 星野(2003)、d: 坂野(監修)・日本学校GWT研究会(1994)、e: 日本教育カウンセラー協会構成的グループエンカウンター体験ワークショップで行われたものに基づいて構成、f: 筆者の知己の実施したエクササイズをもとに構成

1)このエクササイズは國分・國分(2004)では「誕生日チェーン」、日本教育カウンセラー協会(2002)では「パスデザイン」と呼ばれ、誕生日順に並ぶものであるが、誕生日が秘匿すべき個人情報である場合が想定されるため、自身にとつての記念日を1日だけ選び、その順に並ぶようにしているので、このような呼び方をしている。

2)このエクササイズは、國分・國分(2004)の「みじめな体験・成功体験」のうち、成功体験のみを取り上げたものである。

S G E実施者（リーダー）の経験および参加者との関係 S G Eを実施した者（リーダー）は、大学および専門学校、教員研修等において2年以上（時間に換算して2000時間超）のS G E実施経験を有し、また、日本教育カウンセラー協会主催の2泊3日のジェネリックS G E体験コースを2回（同50時間）経験している。

また、リーダーは専門学校の非常勤講師で、原則として週に1回のみ授業のために来校し、参加者とは授業時間外では接触する機会はほとんどなく、授業時間中も必要以上に会話をする機会などもほとんどなかった。

質問紙 個人の心理的側面を測定するために、下記の尺度等からなる質問紙を作成した。なお、下記1) から5) は1セットの質問紙として編集し（以下、質問紙A）、6) はそれらと独立した質問紙とした（以下、質問紙B）。また、それぞれの質問紙の各回答欄は、いずれの項目も「全くあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5段階評定で回答できるようにした。

- 1) 自意識尺度（菅原，1984） 自己意識特性（self-consciousness）を測定する尺度であり、私的自己意識（private self-consciousness）を測定する私的自意識尺度（計10項目）と、公的自己意識（public self-consciousness）を測定する公的自意識尺度（計11項目）からなる。
- 2) 自尊感情尺度（山本・松井・山成，1982；清水，2001） Rosenberg（1965）の尺度を邦訳したものであり、計10項目からなる。
- 3) 信頼感尺度（天貝，1995） 自分自身や他者をどれくらい信頼しているかを測定する尺度であり、自分への信頼（以下、自己信頼感）尺度（計6項目）、他人への信頼（以下、他者信頼感）尺度（計8項目）および不信尺度（計10項目）からなる。
- 4) 社会的スキル尺度（KiSS-18：菊池，1988） Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein（1980）の「若者のための社会的スキル」リストにある6領域のスキルそれぞれについて、3項目ずつ作成したものであり、計18項目からなる。
- 5) クラスへの肯定的評価尺度（以下、クラス評価尺度） 今回の調査に際し、

筆者が作成した。授業を受講するクラスについて、自身がどのように感じているかを尋ねるもので、「私はこのクラスにとけ込んでいると思う」、「このクラスの雰囲気が好きである」、「このクラスでいろいろな人と話しをした」、「このクラスは居心地がよい」、「このクラスのメンバーは信頼できる」、「このクラスには一体感がある」の6項目からなる。

- 6) SGE効果尺度 今回の調査に際し、筆者が作成した。SGEの目標であるリレーションづくり、自己発見、他者理解やSGEのしやすさなどについて尋ねるもので計18項目からなる（各項目については表2を参照）。

SGE実施手続き SGEは、授業の一環として、原則として毎週1回90分の授業の中で、表1にある要領や順序で、計11回にわたって実施した。なお、実施にあたっては、リーダーが単独で担当し、サブリーダーなどは配置しなかった。毎回、授業のはじめに簡単な講義を行い（前回のSGEに対する感想へのコメントが中心であった）、引き続き、各回のエクササイズについて、そのねらい、手順、ルールを確認し、エクササイズを実施した。なお、グルーピングにあたっては、ペアリング（親しい者どうしがいっしょになること）を避けるために、たとえば、ランダムに並ばせて6ごとに号令をかけさせ（1番目から順に、1, 2…の順で号令をかけさせ、7番目の者はまた1から号令をかける）、同じ数字を発した者どうしで組ませるなどの配慮を行った²⁾。

エクササイズの終了後、シェアリングを行い、最後に「ふり返しシート」を配付し、授業評価やエクササイズ、シェアリングなどへの感想を書かせて提出させた。

調査票・質問紙実施手続き 質問紙Aは第1回目の授業時（4月）と、計画された全てのエクササイズを実施した次の回（第12回目）の授業時（7月）に実施した。各回の実施にあたっては、人間関係論を考えていく上で、自分の問題をどう捉えていくのかを心理学的な見地から研究することがこの調査の目的であると説明し、調査への協力を依頼した。そして、協力できる者については、学籍番号と氏名を自署し、質問項目へ回答するように指示した。

2) SGEのグルーピングは、参加者が主体的に動いて、よく知らないメンバーと組むのが本来の形であるが、本研究の参加者はSGEに慣れていないため、その方法では抵抗が大きく、却ってペアリングを助長すると考え、敢えてこのようなグルーピング方法を用いた。

協力できないまたはデータの提供を拒否する者については、学籍番号、氏名を無記名にするように指示した。なお、署名をした者については、調査票の結果の一部を個別に知らせることを約束した。また、実施時間は約30分であった。

質問紙Bについては、第12回目の授業終了時に配付し、期限までに提出するように求めた。

結 果

無記名のデータは分析時には全て除外した。また、欠損値のあるデータについては、関わる分析の都度に除外した。

S G E 効果尺度の因子分析 S G E 効果尺度について、因子分析（主成分分解、Promax 回転）を行った。なお、解釈可能性を考慮して、因子数は4因子に指定した（累積寄与率59.2%）。因子パターンおよび因子間相関を表2に示

表2 S G E 効果尺度の因子分析結果（因子パターン）

No	質 問 項 目	I	II	III	IV	h^2
17	構成的グループエンカウンターを通じて、私の人間関係に対する考え方は変わったと思う。	.799	.298	.173	-.142	.709
11	構成的グループエンカウンターをやってみて、自分の新たな一面を発見することができた。	.783	.275	-.178	.187	.587
3	授業での構成的グループエンカウンターを通じて、自分はよい方向に変化したと思う。	.780	.100	-.101	.025	.557
9	構成的グループエンカウンターを通じて、新しい友だちができた。	.727	.109	.041	-.203	.546
8	シェアリングをすることで、他の人と気持ちを共有することができたと思う。	.640	-.179	.147	-.199	.587
7	構成的グループエンカウンターは、良好な人間関係を築くのにも有効だと思う。	.617	-.212	.012	-.346	.609
13	エクササイズでは、知らない人に対しても親しみを感じる事ができた。	.588	-.092	.122	.288	.514
1	構成的グループエンカウンターをやってみて、楽しいと思った。	.495	-.283	-.107	-.040	.397
16	構成的グループエンカウンターをするのは、気が重いと感じる場所があった。	-.059	.783	.069	-.002	.657
10	グループやペアで話をしている、他人の意見に違和感を感じる事がよくあった。	.288	.761	-.209	.099	.547
2	あまり話をしたことがない人とペアやグループになってエクササイズをするのが苦手だった。	.041	.602	.198	-.287	.491
4	シェアリングをやるのは難しかった。	.097	.485	.349	.446	.612
12	エクササイズでは、自分の気持ちを素直に表現できたと思う。	.510	-.515	.015	.201	.703
15	エクササイズでは、他のメンバーの意見を聞いて、「なるほどそうだ」と納得することが多かった。	.251	-.116	.758	-.039	.719
5	エクササイズの中で、自分のことを話したりするのが恥ずかしかった。	-.146	.237	.654	-.106	.529
18	エクササイズをやっている、他の人たちは自分の気持ちを素直に表現していたと思う。	.384	-.250	.576	.193	.687
6	正直、言って、構成的グループエンカウンターが自分を見つけることとどのような関係があるのかよくわからない。	-.424	.282	.498	.074	.527
14	エクササイズの内容は少し幼稚だったと思う。	-.133	-.095	-.043	.811	.672
寄 与 率 (%)		4.615	2.682	1.973	1.381	10.650
		25.64%	14.90%	10.96%	7.67%	59.17%
因子間相関						
		I	II	III		
	II	-.260				
	III	.193	.113			
	IV	.025	.026	.017		

註:ゴシック太字は、因子負荷量が|.40を超えることを表す。

す。第1因子は、「S G Eを通じて、私の人間関係に対する考え方は変わったと思う」、「S G Eをやってみて、自分の新たな一面を発見することができた」、「授業でのS G Eを通じて、自分はよい方向に変化したと思う」などが高く負荷しており、「S G Eへの肯定的効果（以下、肯定的効果）」と解釈した。第2因子は、「S G Eをするのは、気が重いと感ずるところがあった」、「グループやペアで話をしている、他人の意見に違和感を感じることがよくあった」などが高く負荷し、「S G Eへの苦手意識（以下、苦手意識）」と解釈した。第3因子、第4因子については、解釈が困難であったため、解釈は行わなかった。

各尺度の信頼性について 公的・私的自己意識尺度、自尊感情尺度、自己信頼感尺度、他者信頼感尺度、不信尺度、社会的スキル尺度、クラス評価尺度の信頼性を検討するために、質問紙の実施時期（4月、7月）ごとにCronbachの α 係数を算出した。その結果、 α 係数の値は、.765（7月の自己信頼感尺度）から.890（4月の社会的スキル尺度）までの範囲にあり、実施時期にかかわらず、いずれの尺度も非常に高い信頼性（内的整合性）を有しているといえよう。

S G Eの効果と個人内変数の関連について 次に、S G E効果尺度の第1、第2因子の標準化因子得点の中央値をもとに、参加者を肯定的効果高—苦手意識高群、肯定的効果高—苦手意識低群、肯定的効果低—苦手意識高群、肯定的効果低—苦手意識低群のいずれかに分類し、各群における公的・私的自意識尺度、自尊感情尺度、自己信頼感尺度、他者信頼感尺度、不信尺度、社会的スキル尺度、クラス評価尺度の平均得点および標準偏差を求めた（表3参照）。次に、各尺度得点を従属変数とした2（肯定的効果） \times 2（苦手意識） \times 2（質問紙の実施時期）の分散分析を行った。その結果、まず公的自意識では肯定的効果 \times 苦手意識および苦手意識 \times 4月・7月の交互作用が有意であった（各、 $F(1, 61) = 7.28, p < .01$; $F(1, 61) = 6.47, p < .05$ ）ので、下位検定を行ったところ、苦手意識高群では肯定的効果高群の方が公的自意識得点が有意に高く、肯定的効果高群では苦手意識高群の方が有意に高く、ま

表3 各SGE条件における個人内変数について(平均値およびSD)

		公的自意識		私的自意識		
		苦手意識		苦手意識		
		高群 N=11	低群 N=20	高群 N=10	低群 N=21	
肯定的 評価	高群	4月	44.45 (5.94)	39.35 (4.46)	40.60 (6.54)	34.62 (5.68)
		7月	44.73 (6.00)	36.75 (8.47)	40.60 (6.40)	34.57 (8.49)
	低群	4月	37.86 (5.09)	41.58 (6.56)	33.52 (4.88)	38.08 (5.62)
		7月	39.36 (5.21)	38.75 (9.25)	34.48 (4.96)	38.00 (5.01)
		自尊感情		自己信頼感		
		苦手意識		苦手意識		
		高群 N=12	低群 N=21	高群 N=11	低群 N=21	
肯定的 評価	高群	4月	29.58 (7.05)	29.95 (5.99)	23.00 (2.86)	22.57 (3.53)
		7月	27.58 (8.11)	30.76 (7.53)	22.00 (3.87)	23.14 (3.29)
	低群	4月	27.64 (5.10)	27.82 (8.58)	20.05 (3.82)	21.58 (5.42)
		7月	27.55 (5.78)	29.00 (9.80)	20.27 (3.48)	21.83 (5.49)
		他者信頼感		不信		
		苦手意識		苦手意識		
		高群 N=12	低群 N=20	高群 N=12	低群 N=21	
肯定的 評価	高群	4月	32.17 (4.67)	33.00 (4.44)	22.92 (7.23)	20.90 (6.12)
		7月	32.75 (5.03)	34.05 (4.16)	25.00 (7.43)	21.67 (8.71)
	低群	4月	29.82 (4.29)	30.67 (4.70)	25.45 (7.56)	21.75 (7.64)
		7月	28.82 (4.65)	32.33 (3.80)	27.91 (7.54)	22.75 (6.76)
		社会的スキル		クラス評価		
		苦手意識		苦手意識		
		高群 N=12	低群 N=19	高群 N=12	低群 N=20	
肯定的 評価	高群	4月	61.08 (8.25)	61.32 (9.80)	22.00 (4.09)	19.65 (3.07)
		7月	60.50 (9.82)	64.53 (9.26)	24.17 (3.93)	24.35 (3.18)
	低群	4月	56.45 (8.61)	54.17 (14.40)	17.00 (2.64)	19.42 (4.06)
		7月	56.68 (9.48)	58.33 (12.38)	20.09 (3.28)	21.50 (3.50)

註:()内の数値はSDを表す。

た、7月の公的自意識得点は苦手意識低群の方が有意に低く、苦手意識低群では7月の公的自意識得点の方が有意に低かった。

次に私的自意識得点については、肯定的効果×苦手意識の交互作用が有意であり ($F(1, 60) = 11.69, p < .01$)、下位検定の結果、苦手意識高群では肯定的効果高群の方が得点が有意に高く、肯定的効果高群では苦手意識高群の方が有意に高かった。

他者信頼感得点では肯定的効果の主効果が有意であり ($F(1, 62) = 6.08, p < .05$)、肯定的効果高群の方が得点が高かった。

不信得点については、苦手意識および質問紙の実施時期の主効果が有意であり（各、 $F(1, 63) = 4.25, p < .05$; $F(1, 63) = 4.48, p < .05$ ），苦手意識高群の方が得点が高く、また7月の方が得点が高かった。

社会的スキル得点については、肯定的効果および質問紙の実施時期の主効果が有意であり（各、 $F(1, 61) = 4.85, p < .05$; $F(1, 61) = 4.14, p < .05$ ），肯定的効果高群の方が得点が高く、7月の方が得点が高かった。また、苦手意識×質問紙の実施時期の交互作用が有意であり（ $F(1, 61) = 5.12, p < .05$ ），下位検定の結果、苦手意識低群において、7月の方が社会的スキル得点有意に高かった。

クラス評価得点については、肯定的効果および質問紙の実施時期の主効果が有意で（各、 $F(1, 62) = 18.64, p < .001$; $F(1, 62) = 46.50, p < .001$ ），肯定的効果高群の方が得点が高く、7月の方が得点が高かった。また、肯定的効果×苦手意識の交互作用が有意であったので（ $F(1, 62) = 4.45, p < .05$ ），下位検定を行ったところ、苦手意識高群では肯定的効果高群の方が有意に高かった。

なお、自尊感情得点および自己信頼感得点については、主効果や交互作用に有意な差は認められなかった。

考 察

まず、S G Eに関する主効果に注目すると、S G Eに対する肯定的効果が高い者の方が、他者信頼感、社会的スキル、クラス評価が高かった。これらのことから、S G Eを肯定的に捉えることができる者は、そもそも、他者に対して好意的であり、他者との人間関係を築いていくことがそれほど苦にならないと考えられる。一方、S G Eに対する苦手意識が高い者の方が不信が高く、彼らは他者に対して壁を作りやすい傾向があると考えられる。これらのことから、S G Eは対人関係をポジティブに考える者の方が取り組みやすいものであることがいえよう。

一方、両者の交互作用に注目すると、まず公的・私的自己意識については、

S G E への肯定的評価も苦手意識も高い群が最も値が高かったが、おそらく彼らは、自己の変化や成長を望みつつも対人関係をやっていくうえで、葛藤を感じやすいと考えられる。それゆえ、自分への関心が高く、自分自身と向き合おうとしつつ、他人の目が気になり、結果的に私的、公的双方の自己意識が同時に高くなっているのであろう。

次に、公的自己意識については、S G E への苦手意識と質問紙の実施時期の交互作用が有意であり、苦手意識の低い群は高い群よりも7月の公的自己意識が低く、また、4月から7月にかけて公的自己意識が低下しているが、彼らは、エクササイズやシェアリングなどで自己開示をすることがあまり苦にならないと考えられ、S G E を続けることで他者からどう思われるかという抵抗感が少なくなったと考えられる。また、社会的スキルについても同様の交互作用がみられ、苦手意識の低い群は4月から7月にかけて社会的スキルが上昇している。このことも、彼らがS G E に取り組みやすいことで対人的なスキルを高めていったのではないかと考えられる。以上のことから、S G E に抵抗なく取り組める者にとっては、S G E はリレーションづくりを促進させる効果があると考えられよう。

クラス評価については、肯定的評価と苦手意識の交互作用が有意であり、苦手意識高群では肯定的効果高群の方が有意にクラスを肯定的に評価しているが、S G E は苦手であるが前向きに捉えようとする態度が、クラスをポジティブに評価していこうという姿勢につながったのではないかと考えられる。

ところで、自尊感情や自己信頼感については、主効果、交互作用ともに有意な差は認められなかった。これらの感情は個人の心理的变化に不可欠なものであるが、それらにS G E の効果が認められなかったことはどのように考えるべきであろうか。菅(1984)は、自尊感情は自己評価に比べて、ある程度永続的で変化しにくいと述べている。また遠藤(1992)は、自尊感情はパーソナリティ特性の類似した持続的な個人的特徴と考えられていると述べている。さらに、Crouch & Straub(1983)は、Rosenbergの自尊感情尺度は得点に変化しにくいと報告している。これらの指摘から、自尊感情は(そ

しておそらくは自己信頼感も) 元来変化しにくい感情であることが推察されるが、今回のような毎週1回(90分)の中でのS G Eで、自尊感情や自己信頼感を変容させるのはそもそも困難であるといえよう。もちろん島田ら(2001)のように自尊感情が変化したという報告はあるが、それは合宿形式のものであり、S G Eで自尊感情や自己信頼感を変容させるためには、より充実した(たとえば長期間の)実施が必要になると考えられる。

また、先に述べたように、リーダーとメンバー(参加者)の関係は週に1回の授業時に顔を合わせる程度で、十分な信頼関係が確立しているとはいえない。そのこともこれらの感情(あるいは、他者信頼感や不信も含めて)が変化しなかったことに何らかの影響を及ぼしている可能性は高いであろう。すなわち、メンバーはリーダーを「自分を受け止めてくれる存在」とまでは認知しておらず、そのような中でこれらの感情をさらけ出すことはあまりにも危険なので防衛してしまい、結果的に変容にまでつながらなかったとも考えられよう。大学や専門学校の場合、授業を非常勤講師が担当したり、小・中・高等学校における意味でのクラス担任が存在しない場合が多いと思われる(たとえ大学のゼミ担当教員といえども、小・中・高のクラス担任のような役割は担っていないであろう)ので、このような教育機関でS G Eを実施する際に、リーダーとメンバーの信頼関係をどのように築いていくかは重要な課題といえるであろう。その他にも、今回のS G Eはリーダー単独で実施しているため、メンバーに対して適切な介入ができなかった恐れも十分に考えられる。学校の授業でS G Eを行う場合、サブリーダーやカウンセラーなどの補助的存在を確保することは必ずしも容易ではない場合が多いであろう。そのような環境で、個人の心理的变化をねらいとしたS G Eを行うためには、さらなる工夫が必要になるだろう。

引用文献

- 天貝由美子(1995). 高校生の自我同一性の及ぼす信頼感の影響 教育心理学研究, **43**, 364-371.

- Crouch, M. A. & Straub, V. (1983). Enhancement of self-esteem in adults. *Family and Community Health*, **6**, 65-78.
- 遠藤辰雄 (1992). セルフ・エスティーム研究の視座 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽 (編) セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求 ナカニシヤ出版 Pp. 8-25.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. (1975). Public and private self-consciousness : Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **43**, 522-527.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skillstreaming the Adolescent: A Structured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills*. Research Press.
- 星野欣生 (2003). 人間関係づくりトレーニング 金子書房
- 片野智治 (2003). 構成的グループ・エンカウター 駿河台出版社
- 片野智治 (2004). 構成的グループエンカウターとは 9 ジェネリックとスペシフィック 國分康孝・國分久子 (総編集) 構成的グループエンカウター事典 図書文化 Pp.30-35.
- 片野智治 (2007). 肯定的グループエンカウター研究 S G Eが個人の成長におよぼす影響 図書文化
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する 川島書店
- 國分久子 (1992). 高等教育における展開 授業としての構成的グループ・エンカウター 國分康孝 (編) 構成的グループ・エンカウター 誠信書房 Pp. 255-267.
- 國分康孝 (1981). エンカウター 心とこころのふれあい 誠信書房
- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウターの意義 構成的グループ・エンカウターの意義と課題 國分康孝 (編) 構成的グループ・エンカウター 誠信書房 Pp. 2-13.
- 國分康孝・國分久子 (総編集) (2004). 構成的グループエンカウター事典 図書文化

- 國分康孝・菅沼憲治（1979）. 大学生の人間関係開発のプログラムとその効果に関するパイロット・スタディ 相談学研究, **12**, 74-84.
- 水野邦夫・李 艶・興津真理子・富川 拓・炭谷将史・山口隆介・吉川栄子・高橋 宗（2004）. 留学生との交流における構成的グループエンカウターの有用性に関する研究—中国人留学生との交流をもとに— 聖泉論叢, **12**, 1-16.
- 水谷宗行（2003）. 大学講義科目への構成的グループ・エンカウターと討論の導入について 京都教育大学教育実践研究紀要, **3**, 187-195.
- 中居伊久緒（1984）. 保育科の授業に導入した構成的エンカウター・グループの効果の検討 保育研究（平安女学院短期大学）, **12**, 1-14.
- 中山 明・片野智治・吉田隆江（1993）. 「不安」に対する構成的エンカウターの効果について 日本カウンセリング学会第26回大会発表論文集, 143-144.
- 日本教育カウンセラー協会（編）（2002）. ピアヘルパーワークブック 図書文化
- 野島一彦（1997）. 大学の授業としての構成的エンカウター・グループ 日本人間性心理学会第16回大会プログラム発表論文集
- Rosenberg, M.（1965）. *Society and adolescent self image*. Princeton : Princeton University Press.
- 坂野公信（監修）日本学校GWT研究会（1994）. 協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング— 遊戯社
- 清水 裕（2001）. 自己 自己評価・自尊感情 自尊感情尺度 堀洋道（監修）山本真理子（編）心理測定尺度集 I —人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉— サイエンス社 Pp. 29-31.
- 菅佐和子（1984）. S E（Self-Esteem）について 看護研究, **17**, 117-123.
- 菅原健介（1984）. 自意識尺度（self-consciousness scale）日本語版作成の試み 心理学研究, **55**, 184-188.
- 杉田峰康（1990）. 医師・ナースのための臨床交流分析入門 医師薬出版

- 田島 聡・加勇田修士・吉田隆江・朝日朋子・岡田 弘・片野智治 (2001).
S G E 体験コースが参加者のセルフ・エスティームに及ぼす効果の研究
日本カウンセリング学会第34回大会発表論文集, 190-191.
- 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.