

日本の小学校における短期集中型構成的エンカウンター・グループの実践研究：グループ構成, プロセス, 効果の検討

金, 奎卓
九州大学大学院人間環境学府

<https://doi.org/10.15017/15681>

出版情報：九州大学心理学研究. 6, pp.49-56, 2005-03-31. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

日本の小学校における短期集中型構成的 エンカウンター・グループの実践研究

—グループ構成，プロセス，効果の検討—

金 奎卓 九州大学大学院人間環境学府

An experiment with a short-term intensive structure encounter group in a Japanese elementary school —Group structure, process and results—

Gyutag Kim (*Graduate school of human-environment studies, Kyushu university*)

This study reports on a short-term study of an intensive group of Japanese 4th, 5th, and 6th graders, covering a 3-day period during summer vacation, taking into consideration group structure, process, and effects. Valuable group structure-related data were obtained relating to the composition of the groups of the three grades and the length of the program. Equally valuable data were obtained concerning the fact that the facilitator was an outsider and also concerning open group and facilitator-training methods. Positive changes in self-concepts and social skills were also seen. We also observed a tendency in the children to acknowledge their own growth as the program progressed.

Keywords: short-term, intensive structure encounter group, Japanese elementary school

1 はじめに

日本で1970年代から行われたエンカウンター・グループ(以下, EG)は, 今までに様々な分野における実践と研究が行われている(野島, 2000; 國分2000)。これまでの研究をみると, EGは大きく「構成型グループ(以下, SEG)」と「非構成型グループ(UEG)」に分けられている。その中では様々な形態を持ちつつ, 実践が行われている。『時間設定』の観点から見ると, 「集中型」と「継続型」に分けられる。集中型の形態は, UEGが非常に多く行われている(野島, 2000)が, SEGも増えつつある状況である(國分, 1992)。UEGの対象としては, 高校生以上を対象として行われているグループの場合がほとんどである。SEGの対象としても, 高校生以上になっており, 小学生を対象に集中的に行われたグループは数少ない(金, 2003a; 2003b)。他方, SEGの継続型は, 一般人から小学生までかなり幅広く行われている状況である(野島, 2000; 國分, 2000)。しかし, 小学生における短期集中型の実践は韓国の小学校で, わずかに行われているだけで, 日本ではほとんど行われていない(金, 2003a; 金, 2003b)。よって, 日本の小学校においても短期集中型グループを行い, 研究を積み重ねる必要があると考えられる。

金(2003a)は小学生5, 6年生を対象として3日間8セッション, 「夏休みの仲間づくり教室」(短期集中型SEG)を実践した結果, 自己理解, 他者理解, 深くて親密

な人間関係形成の体験ができて, 肯定的な自己概念の変化と社会的スキルの変化が起こり, 日常生活場面で仲間関係づくりができるようになったと報告した。また, 金(2003b)は, 小学生5, 6年生を対象として3日間, 「冬休みの仲間づくり教室」(短期集中型SEG)を実践した結果でも, 児童に非常に良いグループ体験になったと報告している。これらから, 自発参加でオープン・グループである短期集中型エンカウンター・グループの有効性が検証されたといえよう。この結果から, 日本でも短期集中型グループを行うことにより, エンカウンター・グループの有効性が期待できるのではないかと思われる。

自分を自分自身で冷静に評価でき, 肯定的に評価して自らの可能性を信じていくことは, 学級集団で生じた問題に対して自ら対処し, 解決することができると考えられる(古田・宮本, 1997)。すなわち, 肯定的自己概念を持つように援助することは, 円満な学校生活に役に立つことであると考えられる(金, 2003a)。それとともに, 相手を理解する態度を持つこと, 社会的スキルを学校現場で学習することは, 学級適応に関する予防的・開発的援助のひとつの方策になると考えられる(河村, 2003)。社会的スキルの方法を学ぶことによって, 良い人間関係をつくることができるようになる。

これからの課題としては, 日本の小学生を対象としたSEGに関する研究量を増やしていくこと, とりわけ短期集中型SEGの多様な適用可能性について模索することが必要であると思われる。

そこで、本研究では、日本における集中的な体験学習としての「夏休みの仲間づくり教室」(SEG)の実践について報告し、グループ構成、グループ・プロセス、グループ効果を中心に検討することを目的とする。

II グループ構成

1. グループの位置づけ

A小学校の異学年(4,5,6年)を対象とし、学期外(夏休み)において、オープン構成型によって、短期集中的に行うSEGである。

尚、本グループは、ファシリテーター養成の目的も含まれていた。

2. 募集経緯

200X年6月中旬に打ち合わせをした結果、学年の組が少ないから4-6年を対象とした方が、人数の確保ができると言うことで、3学年(異学年)をともしする事が定められた。7月初めから2週の間、「『仲間づくり教室』開催のおしらせ」と言うチラシを配り、募集した結果、33名(6年生9名、5年生6名、4年生18名)が希望した。

3. 参加者

A小学校の小学生27名(男12名、女15名)。学年別に見ると、4年生15名(男6名、女9名)、5年生6名(男3名、女3名)、6年生6名(男3名、女3名)である。参加日による参加人数の変化はTable 1の通りである。

4. スタッフ(ファシリテーター：以下 Fa, コ・ファシリテーター：以下 Co-Fa)

Fa 1名(男性, 30代, 留学生), Co-Fa 1名(女性, 40代, 教育歴25年, 養護教諭)

5. グループのスケジュール

日程は、7月中旬(通い型で三日間)。1セッションを50分として、8セッションである(Table 2)。

6. 場所：A小学校の体育館及び運動場

7. 測定尺度の実施

1)「肯定的自己概念尺度」：肯定的自己概念は、岸(1997)の肯定的自己概念尺度(15項目)を用いた。

2)「社会的スキル尺度」：社会的スキル尺度は、石川・小林(1998)の児童用社会的スキル尺度(37項目)である。因子としては「社会的スキル」、「攻撃性」、「引込み」と分けられている。

3)子どもの自己評価：子どもの自己評価は、グループの参加前後と3ヵ月後の「感想文」、毎セッション後の「ふりかえり用紙」となっている。

グループの参加前の「感想文」は期待度、参加後と3ヵ月後の「感想文」は満足度について10点評定となっている。毎セッション後の「ふりかえり用紙」の内容は、
 <グループ体験評価>のための6つの項目(①今日の活動は楽しくできましたか、②今日の活動で自分の考えや感想を言うことができましたか、③今日の活動で他の人の話を聞くことができましたか、④今日の活動で他の人の気持ちや感じたことがわかりましたか、⑤今日の活動

Table 1
参加日による参加人数の変化

学年	一日目	二日目	三日目	一日間参加者	二日間参加者	三日間参加者
4	13	13	15	1	3	11
5	6	5	5	1	1	4
6	6	5	4	0	3	3
計	25	23	24	2	7	18

※一日目にA小学校1年生1名(女)、三日目にB小学校の4年生1名(女)と3年生1名(女)が参加した。

Table 2
スケジュール

時間	一日目	二日目	三日目
09:30—10:20	オリエンテーション	第3セッション	第6セッション
10:30—11:20	第1セッション	第4セッション	第7セッション
11:30—12:20(30)	第2セッション	第5セッション	第8セッション、終了式

は、あなたのためになりましたか、⑥このような活動をまたしたいと思いますか)で、それに<4:とても, 3:まあまあ, 2:どちらもしゃない, 1:あまり>で回答するようになっている。

4) 手続き: 「肯定的自己概念尺度」と「社会的スキル尺度」はSEGの前後と3ヵ月後に実施した。資料の分析は、群〔学年(4,5,6年)〕×時期(事前, 事後, 3ヵ月後)の分散分析を行った。

子どもの自己評価の「感想文」は、グループの参加前後と3ヵ月後に記入を求めた。資料の分析は、学年別と参加日数による分散分析を行った。「振り返り用紙」は毎セッション後に記入を求めた。資料の分析はセッション別に学年による分散分析を行った。

III グループの経過

1. 参加前の期待度〔全体の期待度 M=6.96(SD=2.27)〕

学年別の期待度は10点評定であり、4年生 M=7.67(SD=1.95), 5年生 M=6.50(SD=2.17), 6年生 M=4.50(SD=0.84)〔多重比較4・5年生>6年生, $p<.05$ 〕であった。一日間のみ参加者 M=5.00(SD=0.00), 二日間参加者 M=6.57(SD=2.15), 三日間参加者 M=6.94(SD=2.29)であった。

2. グループのプロセス

●オリエンテーション(一日目の09:50-10:20)

①20分くらい遅れてFaとCo-Faの自己紹介が行われた。②Faからのオリエンテーションが行われた。「仲間づくり教室」すなわち、SEGについて説明が行われた。SEGの目的は、自己理解、他者理解、親密な関係形成であることだと説明し、さらに自分に対して正直になる、率直に話す、素直に聞くことが参加者の大事な態度になることが強調された。そして、終わりに「単純なゲームではなく、友達と親しくなるための体験学習です。」と一言加えた。③それから、参加前の感想について書いてもらった。④ネームカードを作る作業が行われた。⑤記念撮影が行われた。

●第1セッション(10:30-11:20): 友だちを理解しましょう

◎目標「目当て」: 自己と他者理解

①Faの導入で「最後まで参加していい体験ができたらいいなーと思います。」と発言、②歩き回りながら大勢と挨拶と握手、③『2人1組でマッサージ』、④『成長ゲーム』が行われた頃から、子どもたちの笑顔が少しずつ現れるようになった。⑤『質問ジャンケン』が行われ、10人とインタビューするよう指示されたが、時間の切り方と説明の足りなさにより、8名程度で終わった。⑥2人組で友達について気づいたことを中心にシェアリング

が行われた。

◎グループ体験評価(子どもの自己評価): Table 4 参照(以下省略)。

●第2セッション(11:30-12:20): 友だちを頼りに

◎目標「目当て」: 信頼感と安全感

①『両足をそろえて立つ』が行われた。②ペアは、4年生と5,6年生になった。③Co-Faから、「盲人体験ではなく、友達をどのくらい信じられるのかについて体験する活動です」という発言が終わってから、『友達を頼りに』が行われた。案内する時、言葉を使わないことが指示された。出発する前に「よろしく頼むぞ」、「私を信じてね」ということをお互いに口から出すようにして、目を閉じて歩いた。それから、役割を交代し、逆周りにむずかしいところを選んで歩かせた。運動場を1週(10分くらい)するようにした。④シェアリングでペアで目を閉じた時、案内された時の気持ちや感じたことの話合いが行われた。⑤Co-Faから「明日も、みんなの顔を見たいです。今日、よくがんばりましたね。」という発言があった。

★Faの感想

4,5,6年生が対象になったことについて、戸惑った気持ちがあった。そして、4年生が半数になっているので、グループの運営においても心配であった。第1セッションでは、説明することで、ちょっと時間が過ぎてしまった。だが、思ったより、4,5,6年生が活発に動いてくれた。第2セッションでは、Co-Faに任せたが、少しずつ介入している自分を発見した。それは、先生が初めてなので、少し緊張している様子が見えてきたからかもしれない。

★Co-Faの感想

第1セッションの『目だけで挨拶』で、4年はすぐやっていたが、6年は恥ずかしがって積極的にしようとしなない。言葉を交わし始めると、少しやりやすいのか動き始める。あまり関わろうとしない子にこちらから声をかけると、次から少し動き始める。『成長ゲーム』がはいり、取りかかりやすいのか皆おもしろいようで、どんどん他の人と関わっていた。『質問ジャンケン』で勝って質問する人も積極的に質問をし、よく行動をしていた。『休憩時間』は時間が少しくいこんでいたので時間を気にする子が始まる。第2セッションでまだ仲間関係ができていないのか話し合いができない。細かい指示が必要だったので、自分の頭のなかでうまく整理ができないままやっただので、終わった後も消化不良をおこしたような感じがした。また、時間が食い込んでいたのでこちらの気がせいでしまった。あまり感情を顔に出さないのか、わたしがあまり楽しくなかったのかなと思っていても、ふりかえりカードを見てみると4に○がついていて、あー楽しかったと分かる。

●第3セッション（二日目の09:30-10:20）：自分の願い

◎目標「目当て」：自己理解，他者理解，自己主張

①「今日も，よく来てくれてありがとう。」という挨拶とともに，二人が新しく来たため，メンバーに自己紹介が行われた。②『歩き回りながら挨拶』，③『紙つぶって（ノー）』，『ノー，アイ・アム・アイ』が行われた。5，6年生より，4年生の方が，気持ちがすっきりするように大声を出していた。④1，2，3と番号が付けられ，4，5，6年生が交わった3人組がつくれ，『ダメ！ダメ！イイヨ！』が行われた。お願いをする人，断る人，観察者とわけられ，活動が行われた。4回まで断って，5回目に許してあげるようにした。⑤断った時と許してもらった時の気持ちを中心に分かち合いが行われた。

●第4セッション（10:30-11:20）：みんなは一人のために

◎目標「目当て」：他者理解，協調性と信頼感形成

①4，5，6年生が交わるように4組に分かれ，『王様ジャンケン』が2回行われた。②2回全部，負けた組のため，Faが組を変え，『カムオン』ゲームが2回行われた。Faから「負けた友だちに文句を言わないでください。」という指示があったので，みんな文句言わなくて笑顔で活動しているようだった。③皆が力を合わせた時の気持ちや，負けて全員が走った時の気持ちや，仲間を走らせた時の気持ちを中心に，組別に分かち合いが行われた。

●第5セッション（11:30-12:20）：話を聞こう

◎目標「目当て」：他者理解，傾聴訓練

①Co-Faの担当で，ペアを作るために，『そろそろ歩き』が5回行われ，最後に会った人とペアになった。②『話を聞こう』が行われた。聞き方は，話にまったく反応しないこと，相づちを打つだけの反応，話に声や態度で賛同することである。聞き方が変わるにつれて，子どもの反応も変わることが見えた。話に声や態度で賛同する聞き方を体験してから，子どもの顔に安心感と明るさが見られた。③よく聞いてもらったときの様子を振り返り，聞いてもらえることの楽しさや喜びをペアで分かち合いが行われた。④全体でどの聞き方が気に入るのかについて，Co-Faとメンバーとの話し合いが行われた。⑤Co-Faから「日常生活で自分の聞き方を振りかえってみて，上手な聞き方ができるようになるといいね。」，「明日が最後の日ですね。最後までがんばってほしいですね。よく参加してありがとう」という発言で終わることになった。

★Faの感想

第3セッションが4年生に合うのかどうか，とても心配していた。本当にやるかどうか直前まで，迷った。しかし，意外に気持ちよく，のれている4年生を見て安心した。第4セッションでは，できるだけたくさんの人が

勝つようにグループを変えた。そして，協調性を高めることに力を入れた。第5セッションでは，Co-Faのコメントがうまくなったように見えた。プログラムもよく理解しているように見えた。

★Co-Faの感想

第3セッションの『紙つぶて』で数人とても気持ちがよかったとのこと。『ダメ！ダメ！イイヨ！』で4回も理由を考え，お願いしたり，断ったり，大人でも息詰まるときがある。なかなか進まないチームもあった。きのう参加できなかった子2人が今日から参加していたが，まだついていってない感じがした。第4セッションで子ども達はジャンケン大好きで，走ることも大好き。たすけてーと呼ばれ，仲間を助けるためにうれしそうに走っていた。第5セッションでの活動は，私のなかでは目的と活動の内容が一致し，子どもの気持ちがはっきりと把握しやすかった。何を目的とした活動なのか行動なのかというのが自分のなかですこしわかりかけてきたような気がする。ただ12時を境に子ども達が時間を気にし出すので何か子どもも私も落ち着かない。

●第6セッション（三日目の09:30-10:20）：無言絵かき

◎目標「目当て」：自己理解，他者理解

①Faから「本当に早いですね。よく来てくれてありがとう。」と挨拶が行われた。②話さないで，『生年月日順』が行われ，5，6人組が作られた。③新聞紙を配り，丸めて棒状にし，『なんだろうゲーム』が行われた。④『無言絵かき』が行われた。「木，家，川」を必ず入れるように指示した。話せないで，意図と違う絵ができていくことを見て，不思議な表情や笑顔が多く見られた。⑤自分の組で，描いている人の考えを想像している時，描いている人の考えが分かった時の気持ちについて分かち合いが行われた。

●第7セッション（10:30-11:20）：自分をほめよう！

◎目標「目当て」：自己理解と受容，自尊感情を高める

①Faが「私のがんばったことは授業に欠席しなかったことです。」という発言をしながら，デモンストラクションが行われた。②子どもに順番に番号が付けられ，5人組となり，『がんばったことベスト5』，『自分の賞状』，『自分への手紙』が行われた。③組別に発表が行われ，メンバーの中で全体の前で発表する人が選ばれた。④全体の前で，五組の代表の発表が行われる時，すごいという感じの拍手がでてきた。⑤Faから「自分も友達も，とても大事な人間だよ。」という発言があった。

●第8セッション（11:30-12:20）：別れの花束

◎目標「目当て」：自尊感を高める，暖かな人間関係を作る

①「最後までよろしく」と声かけながら握手が行われ

た。②前セッションと同じ組で、『別れの花束』が行われた。友達にほめる手紙を書いたり、もらったりする(10分)活動が行われた。自分の組が終わった人は、他の友だちにも手紙を書いていた。10人以上から、手紙をもらった人もいた。手紙をもらう度に子どもたちの表情が明るくなり、ニコニコしている様子が見られた。③友達の良さと自分の良さを見ながら感じたことについて分かち合いが行われた。ただ、体育館の外のスイミング教室に早めにきた子ども達に気を取られ、集中できない子もいた。

★Faの感想

始まる前に、スイミング教室があることを聞いていたので、最後の時間がちょっと心配だった。第6セッションで言葉はなくても、お互いの考えが理解できることを少し分かったような気がする。第7セッションの体験は、子どもたちには苦手なことである。何人かの子から1-2個しかないと言われて、何回も説明した。組に発表するときには、思ったよりよくやっているのよかった。第8セッションの途中、スイミング教室に来る生徒たちのせいで、進行がむずかしくなった。しかし、参加している子どもたちは、いっしょうけんめい手紙を書いていることを見て少しは安心した。でも、自分はいらいらしているままだった。

★Co-Faの感想

3日目になり、グループをつくってもすぐうちとけていた。第6セッションで最初のうちは自分かってに描いていたが、2巡目ぐらいから、グループとしての絵をど

のように描こうかと考え始めた。第7セッションで数人どうしても自分のいいところがみつからず、こんなことはとアドバイスしても一つしかかけない子が数人いた。自分のいいところがみつからない。あまりほめられていないのだろうか。第8セッションで頼りがいのある子はほめるおりがみをたくさんもらっていた。

●別れの会(12:20-12:30)

①Faのプログラムのまとめが行われる。②SEGが終わった後の感想と参加後の感想を書くことが求められる。③別れの挨拶と握手、体育館の片付けが行われる。④校長の話があってから終わる。

3. 参加後の満足度〔満足度 M=8.91(SD=1.54)〕

学年別の満足度は、4年生 M=9.07 (SD=1.49), 5年生 M=8.50 (SD=1.64), 6年生 M=7.33 (SD=1.97)であった。一日間のみ参加者 M=6.00 (SD=1.41), 二日間参加者 M=7.86 (SD=1.21), 三日間参加者 M=9.11 (SD=1.57)であった(多重比較：一日間<三日間, p<.05)。

4. 3ヶ月後のフォローアップ

学年別のフォローアップは、4年生 M=7.33 (SD=2.26), 5年生 M=6.33 (SD=1.37), 6年生 M=6.70 (SD=2.05)であった。一日間参加者 M=5.50 (SD=0.71), 二日間参加者 M=5.57 (SD=1.90), 三日間参加者 M=7.28 (SD=2.02)であった。

Table 3

2つの効果測定尺度(「肯定的自己概念尺度」,「社会的スキル尺度」)の平均得点(標準偏差)

尺度	学年	Pre	Post	Follow-up	学年×時期	時期
肯定的自己概念	4年	43.53(4.58)	45.40(5.21)	44.87(4.87)	n.s.	n.s.
	5年	45.83(5.08)	45.67(4.72)	43.50(2.26)		
	6年	37.33(5.89)	43.00(5.02)	38.17(9.24)		
	合計	42.67(5.68)	44.93(4.98)	43.07(6.16)		
適切なスキル	4年	41.27(6.76)	47.60(4.60)	44.07(5.86)	n.s.	*
	5年	43.83(5.12)	49.00(5.44)	44.00(2.53)		
	6年	39.83(4.62)	43.00(9.40)	39.50(7.92)		
	合計	41.52(5.92)	46.89(6.23)	43.04(5.96)		
社会的スキル	4年	27.13(9.01)	27.87(10.62)	31.67(13.38)	n.s.	n.s.
	5年	27.50(10.62)	22.33(6.41)	28.17(5.27)		
	6年	34.83(10.19)	32.17(12.22)	28.17(7.91)		
	合計	28.93(9.22)	27.59(10.42)	30.11(10.81)		
引っ込み	4年	9.80(3.45)	10.00(3.98)	10.67(4.42)	n.s.	n.s.
	5年	10.83(3.97)	8.67(1.86)	8.33(1.63)		
	6年	9.50(3.02)	11.17(4.79)	8.50(2.51)		
	合計	9.96(3.38)	9.96(3.68)	9.67(3.68)		

*p<.05

Table 4
グループ体験評価(子どもの自己評価)の学年別の得点と多重比較

S	4年生	5年生	6年生	総合	多重比較
1	19.15(2.94)	17.83(3.06)	17.83(3.06)	18.52(2.94)	n.s.
2	21.67(2.01)	19.29(3.63)	17.50(3.20)	20.00(3.22)	* 4>6年生
3	18.92(5.88)	19.40(5.41)	21.20(2.68)	19.52(5.13)	n.s.
4	21.17(4.21)	20.83(3.60)	18.33(8.96)	20.67(4.67)	n.s.
5	21.92(3.45)	19.60(3.05)	19.80(3.71)	20.96(3.45)	n.s.
6	22.79(2.11)	22.75(2.50)	16.50(4.50)	21.07(4.36)	** 4,5>6年生
7	21.93(3.62)	18.40(3.28)	17.75(4.92)	20.43(4.08)	+
8	23.27(1.55)	22.40(2.30)	16.50(3.53)	22.28(2.82)	** 4,5>6年生

S:セッション +p<.10, *p<.05, **p<.01

IV 効果測定の結果

2つの効果測定(「肯定的自己概念尺度」, 「社会的スキル」)の結果は, Table 3の通りである。

1. 『肯定的自己概念尺度』の得点結果: 本尺度の変化量得点においては, 学年と時期による交互作用はなかった。そして, 時間による主効果も有意ではなかったが, グループ体験後上昇した傾向が見られた。なお, 参加日数と時期による交互作用もみられなかった。

2. 『社会的スキル尺度』の得点結果: 本尺度の変化量得点においては, 「適切なスキル」因子においては, 学年と時期による交互作用はなかったが, 時間による主効果は有意であった($F(2,72)=4.25, p<.05$)。「攻撃性」と「引込み」因子においては, 学年と時期による交互作用はなかった。なお, 参加日数と時期による交互作用もみられなかった。

3. セッション別の子どもの自己評価について

各セッションの自己評価の項目を因子分析した結果, 6項目1因子が抽出された。よって, 各項目の合計得点を求めて, セッション別における子どもの自己評価合計得点の変化をみた (Table 4参照)。各セッションの得点を学年別にみると, 第2セッションにおいて4年生の方が6年生より有意に高く($p<.05$), 第6・8セッションにおいては4, 5年生の方が6年生より有意に高かった($p<.01$)。そして, 4・5年生の場合は順調に上がる傾向, 6年生の場合はセッションによって得点が変わる傾向が見られる。

V. 考察

1. グループ構成について

1) 三学年合同について

本研究で3学年(異学年)合同のグループになった理由は, A学校の学級数の少なさへの配慮と, 三日間連続して参加できる子どもの数を心配したためである。一学年4組の中で, 三日間参加できる子どもを集めることは簡単ではないと思われる。しかし, 中学年である4年生が入ることで, 言葉の発達段階に配慮した選択と活動に関する説明や, 小グループの組み合わせ(第2, 4セッション)等の配慮が必要であった。幸いに今回, 4年生の方が参加後の満足度でよい結果が出たものの, できる限り学年段階にあう体験ができるように, グループ構成をすることが望ましいと考えられる。

そして, エクササイズについても, 少し学年の差が現れた。第2セッションでは4年生が6年生より自己評価が高く($p<.05$), 第6・8セッションでは4・5年生の方が6年生より自己評価が高かった($p<.01$, Table 4参照)。第4・6セッションは言語能力より体を動かす活動であり, 6年生と他の学年の交流が少しできなかったことを示していると思われる。これは, 第3セッションは6年生が高い得点を獲得していることから分かる。しかし, これをプログラムのレベルの差であると断言することは難しいと思われる。金(2003a, 2003b)の研究では, 5・6年の差がほとんどなかったことからそれが伺える。これは, 本グループの特徴でもある学年別人数のバランスの影響がより大きかったのではないかとと思われる。

2) 実施期間の長さについて

本グループの期間は, 7月22日-24日(三日間)であった。三日間の期間がいいかどうかは子ども個人により違う感じがあると考えられる。しかし, 本研究では参加後の満足度から, 三日間参加した方が, 一日間のみの参加

者より有意であったことから、二日間以上の参加が望ましいことが示唆された(金, 2003bでも同様)。本グループのフォローアップの満足度でも、統計的な有意差は見られなかったものの、3日間の参加者が高い得点をとっていることからそれが考えられる。

また、実施期間の問題は学年によっては、差がないことが明らかになった。一日参加者(4年と6年, 各1名)が2名、二日間参加者(4年3名, 5年1名, 6年3名)が7名であったことからそれが伺える。これは、学年の問題ではなく、個人個人の性格特性、プログラムのとらえ方や個人の事情などによるものであり、期間の長さではないことが伺える。

2. グループ・プロセスについて

1) ファシリテーターの異質性について

本グループでは、ファシリテーターが外国人であるとともに、外部の人という立場であった。このことは、子どもにとってはとても興味深いことと、緊張を起していることを意味するのではないかと考えられる。それは、何語で話すか、コミュニケーションはよく取れるか、どういう人かなどの不安と期待が生じるものと思われる。金(2003a, 2003b)の研究でも、普通の担任先生ではない外部の人による学習体験は、グループに影響を与えていることがうかがえる。

しかしこのたびは、ファシリテーターが日本語を話せることにより、コミュニケーションが取れて、三日間過ごしている間に外国人という意識がなくなり、知らない同士の分かり合いにつながったと思われる。一方、4年生の子ども一人が韓国人であったが、彼にはFaと同じ外国人であることが親密性を高める機会になったと思われる。

このことからファシリテーターの異質性は、子どもにとっては異文化を受け入れるという体験ができるような働きになったと思われる。その結果、外部の人であり外国人という異文化の人と三日間接しながら、子ども同士の間にある異文化も体験できたのではなかろうか。このような体験により、子どものグループ体験が深まることに繋がったのではないかと考えられる。

2) オープン・グループであることについて

オープン・グループということで、二日目に4人が欠席、2人が新たに来ることが起こる。そして、三日目には他学校の子どもが二人参加することにもつながった。それで、第1セッションで、第3セッションでは、ファシリテーターからの新しく来た子どもに対する挨拶をすることとともに、既存の子どもにおける受け入れを求める作業が必要となった。

本グループで二日目に参加した4年生の感想では、第3セッションの「あまり意味が分からず楽しくなかった。

うずうずしてはっきりしてなかった。」、第4セッションの「たいちょうは楽しかったです。みんな、まけていてすこしがんばってほしかったです。」、第5セッションの「話をしてみされるといやでした。3回目にちゃんと聞いてくれてうれしかったです。」へ変わっていた。これは、二人の子どもが徐々にグループに入っていくことを意味すると思われる。このような感想から、ファシリテーターの丁寧な発言と介入は既存の子どもたちの受け入れに繋がると共に、新しく来た子どものグループへの適応ができることに貢献したと思われる。

金(2003a, 2003b)の研究と同じように本グループでも、グループを安定させるカギは、ファシリテーターの丁寧な発言とセッション中に子どもの活動における適切な介入であったと思われる。その結果、本グループの参加者が三日間ある程度維持され、33名希望者中27名(81.8%)の参加が可能になったと思われる。

3) ファシリテーター養成について

本グループは、異学年(4, 5, 6年生)の12学級から集まった子どもと外部のファシリテーターで構成されている。ということは、非常に異質性が高いグループであることを意味する。金(2003b)はファシリテーターと子ども間、子ども間に理解し合うことが難しいし、相当の時間がかかることから、数人のコ・ファシリテーターの必要性を強調した。その視点とともに、学校現場により沿った体験学習の導入という観点から、内部教師のファシリテーター化の必要性も考えられる。

野島・内田(2001)は、「『コ・ファシリテーター方式』は、3種類の時間(プレ・ミーティング、共同グループ担当、ポスト・ミーティング)がワンセットになっている構造である。単にファシリテーターとコ・ファシリテーターが、共同でグループを担当するだけではない。3つが有機的につながっていることが大事である。」と述べている。

本グループでは、『コ・ファシリテーター方式』を採用し、グループの環境づくり、コ・ファシリテーターの第2, 5セッションの担当、セッション前後のミーティングを通して、子どもの参加状態の把握ができ、より円滑なグループの運営ができたが、それに加えてファシリテーター養成の観点からグループのことを考えることにも重点を置いた。

コ・ファシリテーター役割においても、状況に応じて「観察者」「アシスタント」「メンバー」「ファシリテーター」と役割を変化(野島・内田, 2001)させることを通して、自然にファシリテーターのことを身に付けたのではないかと考えられる。コ・ファシリテーターの第1セッションの感想から伺えるように、子どもの動きを細かく観察している様子が見られる。第2セッションの担当からは、エクササイズ消化不良を訴えながら、メンバーの立場をより考えるようになることが伺える。そして、第3-4

セッションはアシスタント的な立場をとりながら、子どもと接している様子が伺える。第5セッション目には、エクササイズの目的や子どもの動きを同時に確認でき、ファシリテーター的な動きを見せるようになった。このような変化から、本グループのファシリテーター養成の目的は、ある程度達成できたのではないかと考えられる。

本グループのような短期集中型 SEG は、ファシリテーター養成のために短い時間内で活用できる仕組みであると思われる。このような体験を通して、グループに対する理解とプログラムの組み方に関する視点を持てるようになったと思われる。そして、子どもの教育に対し、教師同士が協力しあう雰囲気を作ることに貢献できたと思われる。

3. グループ効果について

1) 肯定的自己概念の変化

本尺度の変化量得点においては、学年と時期による交互作用はなかった。そして、時間による主効果も有意ではなかったが、グループ体験後上昇する傾向が見られた (Table 3 参照)。ということから、本グループの体験を通して、自発参加による優越感、自分で三日間を終えたという成就感、自分と友達をほめる作業 (第7・8セッション) を通して、自分をより肯定的に見るようになったのではないかとと思われる。

2) 社会的スキルの変化

本尺度の変化量得点においては、「適切なスキル」因子では、学年と時期による交互作用はなかったが、時間による主効果は有意であった ($p < .05$)。しかし、「攻撃性」と「引っ込み」因子では、統計的に有意ではなかった (Table 3 参照)。これは、金 (2003a) の研究と一致する。

本グループでは、相手を配慮しながらお願いすること、聞くこと、ほめることについて総合的・集中的に体験できたことから、「適切なスキル」がより獲得できたと思われる。しかし、「攻撃性」と「引っ込み」に影響を与えるためには、メンバーの募集とプログラムの構成を考慮することが必要かもしれない。

3) セッション別の子どもの自己評価について

セッション別における子どもの自己評価合計得点の変化をみた。各セッションの得点を見ると、順調に得点が上がっていく傾向が見られる (Table 4 参照)。このような結果は、金 (2003a, 2003b) の研究と一致しているし、短期集中型 SEG ではグループの体験が重なるほど、体験が深まるという傾向を立証したものではないかと思われる。

しかし、金 (2003a) の研究と同じように、第7セッションで少し得点が低くなることは、米国の学生より日本の学生の方が自己表現できないという岸 (1997) の研究と、

本グループの「数人どうしても自分のいいところがみつからず、こんなことはとアドバイスしても一つしかかけない子が数人いた。…」[「何人かの子から1—2個しかないと言われて、何回も説明した。」「自分のよいところを書くのが恥ずかしかった」というコ・ファシリテーター、ファシリテーターと子どもの感想からも伺えるように、東洋文化の隠すことの美德、すなわちほめることの恥ずかしさに繋がる結果ではないかと思われる。

付記

本論文の一部は日本人間性心理学会第23回大会で発表したものである。当日、コメントを頂きました文教大学渡邊忠先生にお礼を申し上げます。本論文の作成にあたり、ご指導いただきました九州大学大学院人間環境学研究院の田嶋誠一教授、日々ご指導いただいております野島一彦教授に心より深謝申し上げます。

引用文献

- 古田信宏・宮本正一 1997 構成的グループ・エンカウンターによる児童の自己肯定度の変容 岐阜大学教科教育学研究, 5, 1—11.
- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用について—小集団による適用効果の検討— カウンセリング研究, 31, 300—309.
- 河村茂雄 2003 学校適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121—128.
- 金 奎卓 2003a 韓国の小学校における短期集中型構成的エンカウンター・グループの試み 人間性心理学研究, 21(2), 176—186.
- 金 奎卓 2003b 韓国における短期集中型構成的エンカウンター・グループの実践研究 九州大学心理学研究, 4, 67—74.
- 岸 俊彦 1997 肯定的自己概念の発達の調査(3)—日米比較— 明星大学研究紀要—人文学部—, 33, 37—49.
- 國分康孝編 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房.
- 國分康孝編 2000 続構成的グループ・エンカウンター 誠信書房.
- 野島一彦 2000 日本におけるエンカウンター・グループの実践と研究の展開: 1970—1999 九州大学心理学研究, 1, 10—19.
- 野島一彦・内田和夫 2001 「コ・ファシリテーター方式」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理学研究, 2, 43—51.