

中学校 学級経営

中学校におけるグループ間トラブルを予防するための研究
—ピア・サポートを活用した開かれたグループの育成を目指して—

教育相談課 研究員 館 田 敬 士

要 旨

中学校において、グループ間トラブルを予防するために、ピア・サポートの手法を用いて、開かれたグループを育成するためのプログラムを実施しその効果を検証した。その結果「友人関係尺度」と「ソーシャルスキル尺度」において有意差は見られず、プログラムの効果は明らかにできなかったが、自己理解や他者理解の深化及び社会的スキルの実践と、実践のための意欲の向上が見られた。また、友人関係の広がり調べた結果、男子のグループの拡大が確認された。

キーワード：中学校 グループ間トラブルの予防 ピア・サポート 開かれたグループ

I 主題設定の理由

中学校において、不登校やいじめ、学級崩壊等への対応が苦慮されており、文部科学省が発表した「平成18年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によれば、減少傾向にあった不登校の児童生徒が再び増加の傾向を見せている。いじめに関しては、平成18年度に定義が「いじめとは、当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」といじめの認知に変更されたため、減少傾向を見せていた件数が本県を始め全国的にも大幅に増加している。また、不登校となった直接のきっかけは、上記調査によれば、友人関係をめぐることが全体の17%を占めており、他者への思いやりや社会性等の豊かな人間性の育成を目指した「心の教育の充実」が、依然として大きな教育課題となっている。

これらの中学校におけるいじめや不適応等の原因の一つが、集団形成における対人関係の未熟さにあると考えられる。三島(2004)は、親密な友人関係を形成していく中で、友人と離れることの不安感からグループを閉じてしまい、他人を自分達のグループに受け入れたり、他人を認めたりする心をも持つことができない排他的グループが形成される場合があると指摘している。そのような状態が続くことによりグループ間でトラブルが発生し、いじめや不登校等が誘発されることやグループ内においてもグループ構成員自らが不登校やいじめの対象になってしまうことも指摘している。また、河村(2004)は、学級の集団形成の段階の中で小グループが存在する過程があり、小グループでかたまって独自の行動をとり、グループの利益が全体に優先するために互いのエゴがぶつかり合うという、グループ間の対立も少なくないと指摘している。このような閉鎖的・排他的なグループを個人の違いを認めて受け入れ、グループの中の生徒が他のグループの生徒と自由な交流ができる「開かれたグループ」にすることができれば、学校生活において生徒が作り出すインフォーマルな集団の壁を越えて活動することができるようになり、グループを巡る様々なトラブルを予防できるのではないかと考えられる。

開かれたグループを育成するためには、生徒が互いの違いを認め合うことによって人づきあいへの自信を高め、仲間関係の発展のための社会的スキルの獲得などが必要であると考えられる。そこで、仲間を支え合う関係をつくるピア・サポートの手法を用いてプログラムを組み立て、学校教育の中で実践することが有効であることを検証したいと考え、本主題を設定した。

II 研究目標

中学校において、グループ間トラブルを予防するためには、ピア・サポートを活用して、「開かれたグループ」を育成するプログラムを行うことが有効であることを、実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究の仮説

中学校において、グループ間トラブルを予防するために、ピア・サポートを活用したプログラムを実践することで、人づきあいへの自信の高まりと仲間関係の発展のための社会的スキルが身に付き「開かれたグループ」が育成されてグループ間トラブルの予防に効果があるだろう。

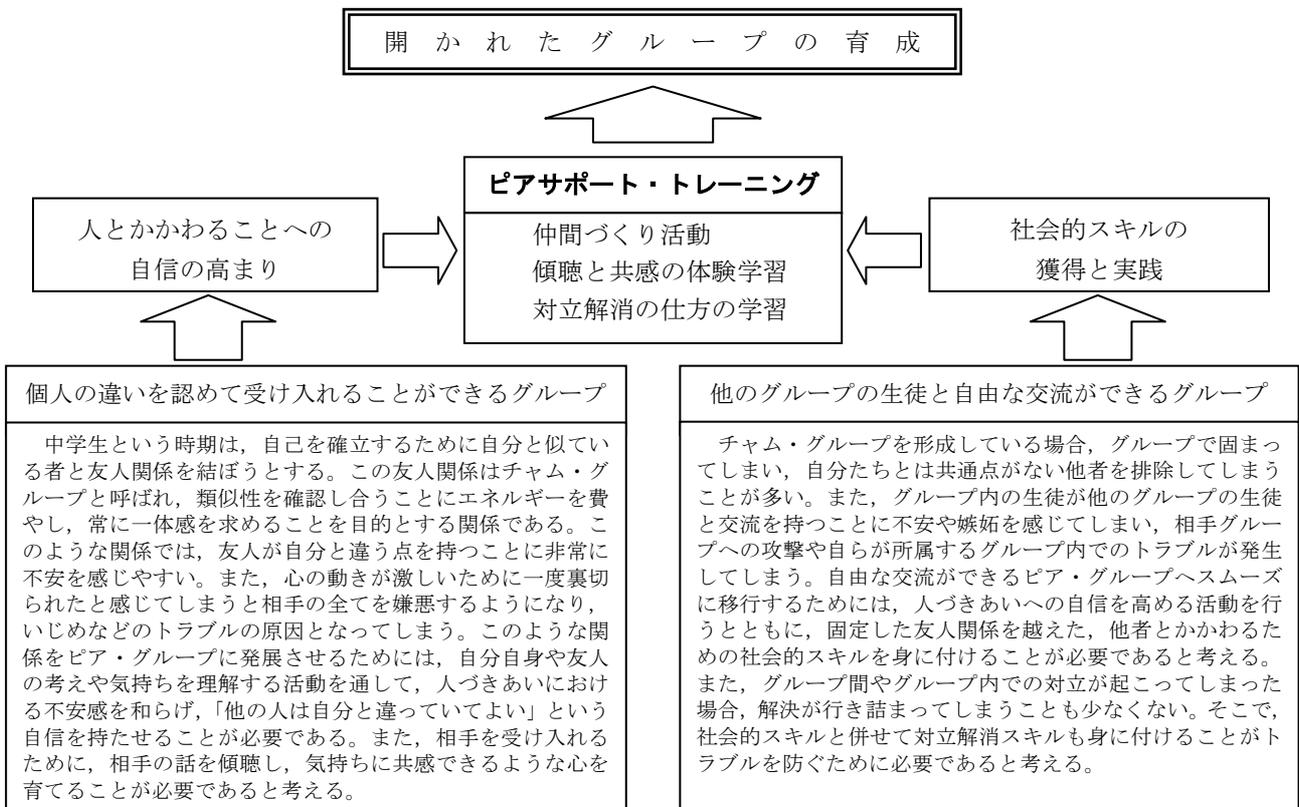
Ⅳ 研究の実際とその考察

1 開かれたグループについて

開かれたグループについて、「小グループが外に開かれていて、取り組む課題があるとその内容によってグループ編成ができ、学級の課題をグループごとに分けて役割を分担し、自分達の取組が全体とどうつながっているか理解しながら、目の前のことに取り組めるようになっている状態である」と述べている(河村茂雄, 2004)。保坂らは、青年期の仲間関係のプロセスとして、「gang - group(ギャング・グループ)」「chum - group(チャム・グループ)」「peer-group(ピア・グループ)」の3つの段階があると述べており、開かれたグループは、その中の「peer-group(ピア・グループ)」としてとらえることができると考えられる。「peer-group」とは「内面的にも外面的にも、互いに自立した個人としての違いを認め合いながら共存できる状態である」と述べている(保坂 亨・岡村達也, 1986)。また、この「peer-group」について、「異質を認め合う仲間集団。個性が違うことが一緒に居る意義になり、その集団は個人の目的に応じて出入り自由。自主性が尊重される」と述べている(黒沢幸子, 2002)。

これらの先行研究から、本研究での開かれたグループを「peer-group(ピア・グループ)」としてとらえ、「個人の違いを認めて受け入れ、他のグループの生徒と自由な交流ができるグループ」と定義した。

2 開かれたグループを育成するために



(1) ピア・サポートについて

滝は、ピア・サポートについて、「ゲームやロールプレイングを活用した体験的なトレーニングを通して子どもたちの基礎的な社会的スキルを段階的に育て、それによって生徒同士が互いに支え合えるような関係(同輩支援)を作り出す取り組みである」と定義している(滝 充, 2000)。ピアサポート・トレーニング

の基本的な流れは、①ウォーミングアップ、②主活動、③振り返りの順番で行い、その中で生徒同士が互いにかかわり合いを持つための基礎的な社会的スキル定着のための下地を作り、その下地が生徒自身の気持ちにつながり、生徒同士が育ちあっていく環境をつくり出すことがねらいとなっている。

ピア・サポートについての先行研究や実践は数多くなされており、その効果についても報告されている。池島ら(2004)は、人間関係形成能力を高めるために、学級を単位としてピアサポート・プログラムを実践し、社会的スキルの向上、さらにその般化と維持がなされたことを確認している。また、菅野(2003)は、中学校において予防・開発的な教育相談において、自他を肯定的にとらえることができる自尊感情や受容・共感的な理解ができるコミュニケーション能力、仲間同士で支え合う関係のサポートの能力が、ピアサポート・トレーニングにより行動として現れるようになったとその有効性を明らかにした。

以上から本研究では、ピアサポート・トレーニングを参考にして検証授業を行うことが、開かれたグループを育成するのに有効であると考えた。

3 ピアサポート・トレーニングの実践

(1) 検証授業の実施時期・対象、他

ア 実施時期：平成19年9月11日～9月21日(そのうち8日間実施)

イ 対象：協力中学校1年生 24名(男子14名、女子10名)

ウ 授業者：研究員 舘田 敬士

エ 実施場所：教室・ホール

オ 指導時間：朝・帰りの短学活、学級活動の時間

(2) 測定尺度について

開かれたグループ育成のためのピアサポート・トレーニングの効果を高めるためには、学級内の生徒の友人関係の状態と人づきあいのための自信や不安感、社会的スキルを把握し、それに応じたプログラムを考慮する必要がある。そこで、本研究では、まず「友人関係尺度」と「ソーシャルスキル尺度」により、学級内の生徒の実態を把握することにした。

ア 友人関係尺度について

人とかかわることへの自信については、先行研究からの尺度を用いた。一つ目の下位尺度は、「自己自信」(落合良行・佐藤有耕, 1996)、二つ目の下位尺度は、「不安・懸念」(榎本淳子, 1999)、三つ目の下位尺度は、「閉鎖的志向」(佐藤有耕, 1995)の3つを使用した。本研究では、ピアサポート・プログラムによる生徒の変容を測定する尺度(いずれも4件法)として使用した。さらに、学級のグループの把握とプログラムによるグループの広がりを知る項目も追加して「友人関係尺度」とした。

「自己自信」…自分に自信を持って友人と付き合える自立した付き合い方を示す項目

「不安・懸念」…友人との関係を意識するが故に友人に対して不安を感じてしまうことを示す項目

「閉鎖的志向」…特定の人達だけがかたまっていたいグループ志向を示す項目

イ ソーシャルスキル尺度について

河村(2000)が作成し、平成18年度に標準化された「ハイパーQ-U」の中の「ソーシャルスキル尺度」を使用した。これは「配慮」「かかわり」からなり、集団形成に必要な対人関係を営むためのスキルがどの程度身に付いているかを4件法で調べることができる。本研究では、本尺度を用いてピアサポート・プログラムがスキルとして生徒にどの程度身に付いたのかを測定するために使用した。

(3) 学級・生徒の実態把握(プレテスト)

ア 友人関係尺度から(5月実施)

1学年と他の学年との平均得点を比較すると(図1)、1学年は「自己自信」が最も低く、「不安・懸念」と「閉鎖的志向」は最も高かった。1学年の友人関係の広がりに関する項目(表1)に関しては「お互いが友人であると思っている」という相互選択数が学級全体で101、グループ数は学級全体で6つ確認された。男子は小グループが3つ存在しており、その他の生徒は、まとまりが見られない状態であった。女子は3つのグループが存在し、全員がいずれかのグループに所属している状態であった。さらに友人との関係についての自由記述からは「いつでも話せる」「助け合える」という前向

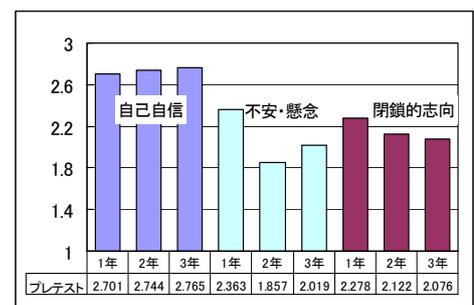


図1 友人関係尺度

きな記述があったが、「本音で話すことができない」「気持ちがわからない」などの記述も多く見られた。このことから学級内の友人関係は、友人との表面的なかかわりはできるが、本音で話したり、悩みを相談したりするなどの深い付き合いまでには至っておらず、グループ間のみならずグループ内でも本音の交流ができにくい状態なのではないかということが考えられた。以上により、プログラムは感情交流をベースにしたプログラムを組み立てる必要があると考えた。

表1 友人関係の広がりとグループ数

	プレ	ポスト
相互選択数	101	136
グループ数	6	5

イ ソーシャルスキル尺度(ハイパーQ-U)から(5月実施)

全国との平均点を比較すると(図2)、「配慮」がやや高く、「かかわり」は、ほぼ同じであった。学級での「配慮」と「かかわり」の評定の割合を見ると(図3)、「配慮」のスキルの評定「3」の割合が学級全体の58.3%、「かかわり」のスキルは33.3%であり、「配慮」のスキルに優れた学級であると考えられる。この結果を友人関係尺度で考えられる学級の状態と併せて考慮すると、「配慮」する範囲が仲の良い友人との間だけに閉じられており、他の生徒達との間で、その接し方に差があるのではないかと推測された。従って、学級全体にソーシャルスキルを広げ、生活班や今まで特に親しくなかった生徒と共に活動させるようなプログラムを組み立てる必要があると考えた。

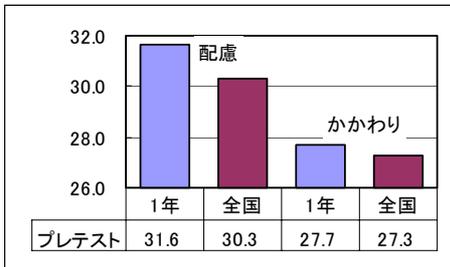


図2 全国平均との比較

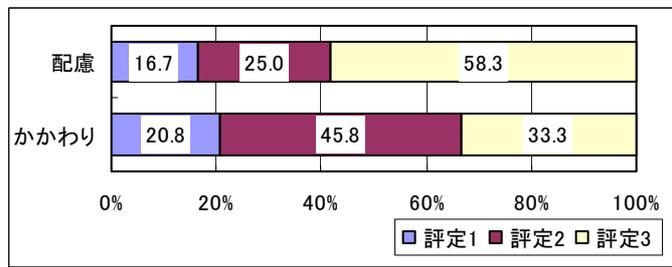


図3 学級での「配慮」「かかわり」の評定の割合

(4) プログラム実践に当たっての工夫

一斉指導の形態で1セッション20～50分(短学活, 学級活動)としてピアサポート・プログラム(全15セッション)を2週間集中して行った。実態把握から3つの柱(表2)を立てて、プログラムを組み立てた。

ア 生徒の集中力の維持のために、朝と帰りの短学活の時間帯(20分)を選びプログラムを組み立てた。ただし、オリエンテーションとまとめ、セッション10とセッション13の対立解消の仕方の学習に関しては、ピアサポート・トレーニングへの意欲付けや対立場面の資料を使用するために学級活動の時間(50分)でプログラムを行った。

イ 仲間づくり活動に関しては、セッション1, 2の他にも全セッションにウォーミングアップとして組み入れ、生徒同士の交流を図るようにした。

ウ ペアやグループでの活動の場合、インフォーマル・グループでかたまってしまふことが予想されたので、抵抗なく他のグループの生徒と一緒にできるように言葉を工夫して指示を出し、グループを作らせた。

エ 他の生徒がどのような感想を持ったかを知り、他者理解を促進させるために、感想をまとめ、学級通信のような形で次のセッションが始まる前に生徒に配布した。

表2 ピアサポート・トレーニングの3つの柱

活動	活動内容
① 仲間づくり活動 #1~#2	活動の目的を知り、友人がいることで学校などでの自分の居場所を実感させる。また、人づきあいへの不安感を和らげ、自信を持たせるための感情交流を行う活動。
② 傾聴と共感の体験学習 #3~#8	相手の気持ちを理解し、受け入れるための態度を体験する活動。
③ 対立解消の仕方の学習 #9~#15	体験学習を通して、自分自身の問題の解決や問題を抱えた生徒同士が納得するように仲裁を行う方法を探るための支援をする活動。

(5) プログラムの実践について

表2の3つの柱に沿って、全15セッションのプログラムを表3のように組み、検証授業を行った。

表3 実際のプログラム

	プログラム	ねらい
オリエンテーション	ピア・サポートって？	・ピアサポートへの意欲付けを行う。
仲間づくり活動 #1～#2	イエス・ノークイズ もう一回よろしく！	・自己開示により、生徒と教師の関係づくりを行う。 ・楽しいスキンシップを通して緊張感をほぐし、相手の気持ちや存在感、相手を気遣う気持ちを身体を通して感じさせる。
傾聴と共感の体験学習 #3～#8	聴き上手になろう I～III	・受容的な話の聴き方(うなずきや相手の目を見て話を聴くなど)をロールプレイなどを通して学習することで、話を聴いてもらう心地よさに気付かせ、傾聴のスキルであるFELORモデルを身に付けさせる。 ・話し方によって相手に受け取られる気持ちが違うことを理解させる。
	気持ちをわかってはたらきかけよう I～III	・相手の気持ちを理解し、共感的な言葉の返し方(アイメッセージ)などをロールプレイなどを通して学習することで、共感のスキルを身に付けさせる。 ・相手の気持ちを理解するために、5W1Hを意識を置いた質問の仕方を学習し、会話を続けるためのスキルを身に付けさせる。
対立解消の仕方の学習 #9～#15	こんなときどうする？ I～III	・3つの話し方(攻撃的、非主張的、主張的)について、自分の傾向を知り自分の感情をいったん受け止めてから、相手の立場や気持ちを考えた主張的な言い方(アサーティブな言い方)について学習することで、トラブルを予防するためのスキルを身に付けさせる。 ・トラブル解決の一つの方法として、謝罪スキルを身に付けさせる。
	AL'Sの公式を使おう I～III	・対立が起こることは自然なことであり、対立を解消することが大切であると理解させる。 ・対立解消のために、必要な手順を踏んで解決の計画を立てさせ、解決策をまとめる力を身に付けさせる。 ・対立解消のロールプレイを通して、対立解消の仕方を学習する。
まとめ	まとめ(心を開いて)	・今後のピア・サポート実践に向けての意欲付けを行う。

4 検証授業の結果と考察

二週間のプログラムの実施直後に、ポストテストを実施した。

(1) 人とかわかることへの自信について

<結果>

「友人関係尺度」のプレテスト及びポストテストの平均得点で統計処理(t検定)を行い、各下位尺度の得点に有意な差があったかどうかを調べた(表4)。「自己自信」と「不安・懸念」では有意差は見られず、「閉鎖的志向」は得点が上昇し有意傾向が見られた。「自己自信」では、わずかに得点が増え、「不安・懸念」と「閉鎖的志向」は、得点が増加したことから、不安感や閉鎖的な考え方が強まっていく結果となった。さらに、生徒の考え方が、どのように変化したかを見るために、質問項目ごとの平均得点(図4)について同様の統計処理を行った。その結果「不安・懸念」の間8「友達の考えていることが、わからなくなって不安になる」と「閉鎖的志向」の間6「自分の仲間以外の人とは、あまり話したいと思わない」の2項目(表5)で、それぞれ有意差と有意傾向が見られた。友人関係の広がりを知る項目(表6)では「お互いが友人であると思っている」という相互選択数が学級全体で136と増えた。学級のグループ数は、これまでグループに所属していなかった男子がまとなり、2つの小グループを取り込んだ大きなグループとなった。また、女子は、グループ数と相互選択数ともほとんど変化が見られず、学級全体ではグループ数が5つとなり、プログラム前よりも1つ減ったことが確認された。

表4 友人関係尺度のプレテストとポストテストの平均得点(標準偏差)およびt値

		プレ	ポスト	t値
自己自信	男子	2.79(0.50)	2.83(0.46)	-0.30
	女子	2.58(0.48)	2.68(0.59)	-0.62
	全体	2.70(0.49)	2.77(0.51)	-0.62
不安・懸念	男子	2.37(0.98)	2.48(0.88)	-0.79
	女子	2.36(0.76)	2.46(0.55)	-0.62
	全体	2.36(0.88)	2.47(0.74)	-1.03
閉鎖的志向	男子	2.37(0.63)	2.57(0.52)	-1.19
	女子	2.15(0.44)	2.33(0.49)	-1.34
	全体	2.28(0.56)	2.47(0.51)	-1.72 [†]

[†] p < .10

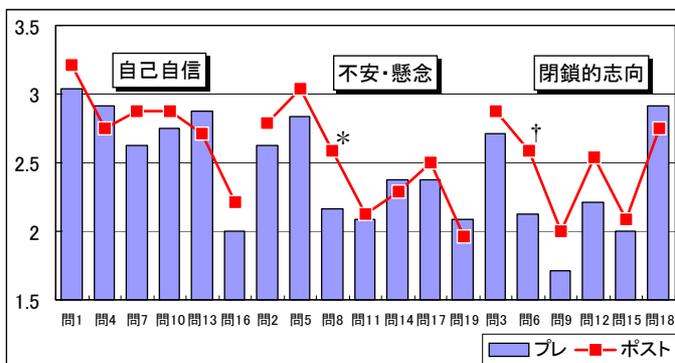


図4 下位尺度の質問項目ごとの平均得点

表5 有意な差がみられた質問項目の平均得点(標準偏差)およびt値

		プレ	ポスト	t値
問8 【不安・懸念】 友達の考えていることがわからなくなつて不安になる。	男子	2.00(0.78)	2.71(0.73)	-2.35*
	女子	2.30(0.95)	2.40(0.84)	-0.43
	全体	2.13(0.85)	2.58(0.78)	-2.20*
問6 【閉鎖的志向】 自分の仲間以外の人とはあまり話したいと思わない。	男子	2.07(1.14)	2.57(0.94)	-1.71
	女子	2.30(1.16)	2.60(0.97)	-0.82
	全体	2.17(1.13)	2.58(0.93)	-1.86†

* p < .05 † p < .10

表6 友人関係の広がりとグループ

	プレ	ポスト
相互選択数	男子	56
	女子	45
	全体	101
グループ数	6	5

<考察>

表4に示したように、「自己自信」の得点は上昇したが、「不安・懸念」と「閉鎖的志向」も強まる結果となった。これはプログラムの中に、これまでの仲間に対する態度や気持ちを振り返ったり、相手の立場に立って気持ちを理解したりしようとする活動が含まれており、生徒の自己理解や他者とのかかわりが、プログラムを通してより一層意識化されていったためであろうと考えられる。生徒の振り返りからも「これまでは聴き方を意識せずに友達の話を聞いていました」「相手の立場や気持ちを理解せずに話をしていました」という感想が出ていた。つまり、本当に相手の気持ちを理解できているのかと考えていくうちに、他者理解の難しさを感じ取るようになっていったのではないかと考えられる。さらに、これまでは何げなく友人と付き合っていたが、相手に本当に理解されているのか、相手は本当に友人だと思っているのかと考えるようになることで不安感が高まってしまい、友人に対して、自分を理解してもらいたいという感情が生まれたのではないかと考えられる。これは、問8の「友達の考えていることが、わからなくなつて不安になる」で有意差が見られたことと、問5の「自分が、友達にどう思われているか気になる」で得点が増えたことから推測できる。また、不安感が高まることで、自分がよく知っている仲間と一緒にいたいという閉鎖的な考え方がより強くなったために、問6の「自分の仲間以外の人とは、あまり話したいと思わない」で有意傾向が見られたのではないかと考えられる。不安感の高まりや閉鎖的な考え方の強まりは、学級のグループの状態にも影響していると考えられ、男子のグループが拡大したのは、今までまともでいなかった生徒達が、一つのグループにまとまり、自分達はみんな友達であるという連帯感をもつことにより、不安感の高まりを軽減しようとしていたのではないか。一方、女子のグループに変化が見られなかったのは、不安感の高まりを軽減するためには、新しく人間関係を広げていくよりは、お互いを知っている今のグループのままの方が安心するという気持ちにつながり、閉鎖的な考え方を強めてしまったのであろうと推測される。

(2) 社会的スキルの獲得について

<結果>

「ソーシャルスキル尺度」の各下位尺度のプレテスト及びポストテストの平均得点で統計処理(t検定)を行い、各下位尺度の得点に有意差があったかどうかを調べた(表7)。結果は、学級全体の「配慮」の得点が減少し、「かかわり」の得点がわずかに上昇したが、どちらも有意差は見られなかった。男女別に見てみると、「配慮」

表7 ソーシャルスキル尺度のプレテストとポストテストの平均得点(標準偏差)およびt値

		プレ	ポスト	t値
配慮	男子	3.34(0.43)	3.46(0.42)	-1.47
	女子	3.76(0.40)	3.51(0.67)	2.54*
	全体	3.51(0.46)	3.48(0.52)	0.46
かかわり	男子	3.05(0.51)	3.06(0.52)	-0.07
	女子	3.12(0.54)	3.17(0.63)	-0.51
	全体	3.08(0.51)	3.10(0.56)	-0.32

* p < .05

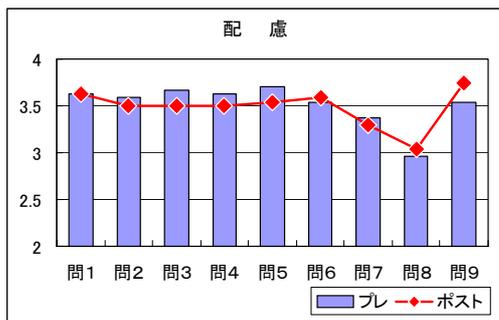


図5 「配慮」の質問項目ごとの平均得点

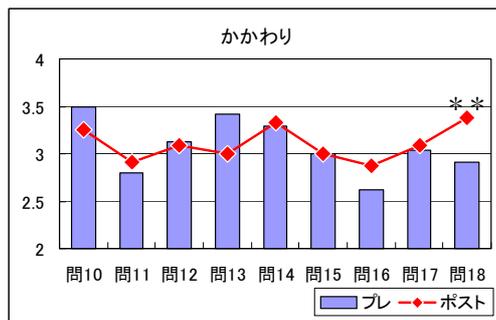


図6 「かかわり」の質問項目ごとの平均得点

において、男子は得点が上昇したが有意差は見られず、女子では得点が下がり有意傾向が見られた。「かかわり」については、男女とも得点が上昇したが、有意差は見られなかった。さらに、どのスキルが獲得されたのかを見るために、質問項目ごとの平均得点(図5, 図6)について同様の統計処理を行った(表8)。その結果、「配慮」の問2「友人の気持ちを考えながら話をしていますか?」と問9「友人が悩みを話してきたらじっくり聞いてあげていますか?」、「かかわり」の問18「他の人に左右されないで自分の考えで行動していますか?」において、それぞれ有意差と有意傾向が見られた。

<考察>

学級全体では、有意差は見られなかったものの、「配慮」の得点が下がり、「かかわり」の得点が上昇した。しかし、男子については「配慮」の得点が上昇しており、これまであまり聴き方を意識せずに友人の話を聞いていたが、プログラムを行うことによって受容・共感的な話の聴き方や態度を、体験を通して学び、日常生活において意識することができるようになってきたのではないかと考えられる。これは、問9の「友人が悩みを話してきたらじっくり聞いてあげていますか?」で得点が有意に上がったことと、問2の「友人の気持ちを考えながら話をしていますか?」での得点の伸びからも推測できる。さらにプログラム後の感想でも「今までは、友人の話をしっかりと聞かないでトラブルを起こしていたが、相手の目を見て、話をしっかりと聞くようになった」、「会話が長くようになり、コミュニケーションが取れているなど感じるようになった」などと述べていた生徒が数多く見られたことから、他者とのかかわり合いの中で、より相手を深く理解しようという意識がスキルとしても生かされ始めたのではないかと考えられる。

女子は「配慮」の得点が有意に下がった。これは、プレの女子全体の平均得点が 3.76 と非常に高いことや平均得点が 4.00 の項目もあったことから、いわゆる「天井効果」を示していたものと考えられる。次に「かかわり」の得点がわずかに上昇したのは、プログラムの中に他者との積極的な交流を行う活動が含まれており、スキルを使うことで心地よい交流ができるという体験があったからではないかと考えられる。これは、プログラムのまとめで「この講習を受けてから、いろんな人に声をかけることができました。話しづらかった人でも自分から話にいったりするのが楽しいと思うようになりました」、「自分が明るくなりました。いつも話さない男子の人とおしゃべりできるようになりました」などの感想が述べられていたことから推測できる。

V 研究のまとめ

本研究では、ピアサポート・プログラムによって「開かれたグループ」が育成され、グループ間トラブルの予防に効果があるのではないかとすることを検証した。

- 1 「友人関係尺度」において、「不安・懸念」と「閉鎖的志向」が強まったのは、生徒の自己理解や他者とのかかわりがプログラムを通して、より一層意識化されたために、自己理解が深まったことと他人に対して自分を理解してほしいという欲求が高まったからではないかと考えられる。
- 2 友人関係の広がりでは、男子グループの拡大が確認された。これは、グループに所属していなかった生徒達は小グループの生徒達とまとまることで、また、小グループの生徒達はよりグループの人数を増やすことで不安感の高まりを軽減させるためにグループを拡大したのと考えられる。
- 3 「人とかかわることへの自信」の高まりによってグループが開かれたかどうかについては、不安感の高まりを軽減させるために男子のグループが拡大し、グループ内での閉鎖性が強まったことと、女子のグループは不安感の高まりと閉鎖性の強まりによってグループの状態に変化がなかった推測されることから、プログラムの効果について明らかにすることはできなかった。
- 4 「ソーシャルスキル尺度」での男子の「配慮」の得点の上昇については、スキルを学ぶことによって学級の友人に対して、相手をより理解しようという接し方への意識の変容が図られたのではないかと推測さ

表8 有意な差がみられた項目の平均得点(標準偏差)およびt値

		プレ	ポスト	t値	
問2	【配慮】 友人の気持ちを考えながら話をしていますか?	男子	3.29(0.99)	3.57(0.51)	-1.17
		女子	4.00(0.00)	3.40(0.97)	1.96 [†]
		全体	3.59(0.83)	3.50(0.72)	0.40
問9	【配慮】 友人が悩みを話してきたらじっくり聞いてあげていますか?	男子	3.21(0.89)	3.79(0.43)	-2.28*
		女子	4.00(0.00)	3.70(0.48)	1.96 [†]
		全体	3.54(0.78)	3.75(0.44)	-1.16
問18	【かかわり】 他の人に左右されないで自分の考えで行動していますか?	男子	2.93(0.62)	3.29(0.73)	-2.11*
		女子	2.90(0.99)	3.50(0.53)	-1.96 [†]
		全体	2.92(0.78)	3.38(0.65)	-2.88**

** p < .01 * p < .05 † p < .10

れる。また、女子の「かかわり」の得点の上昇は、プログラムの中で、人とのかかわりのスキルを使うと他者との心地よい交流ができるという体験があったからではないかと考えられる。

- 5 「社会的スキルの獲得」については、学級全体では「配慮」、「かかわり」とも得点の有意な上昇は認められず、プログラムの効果について明らかにできなかったが、「社会的スキルの獲得」が他者理解を深め、親しい友人以外との積極的な交流へのきっかけとなったのではないかと考えられる。

以上から、本プログラムの効果があったかどうかは明らかにできなかった。しかし、自己理解や他者理解の深化に伴うグループの拡大や、獲得した社会的スキルの実践と実践への意欲の向上が見られ、生徒の意識と行動にわずかに変容が見られた。そこで、今回の結果を「開かれたグループ」に発展するための一過程としてとらえ、今後の教育活動の中で本プログラムを継続・発展させていくことによって、「開かれたグループ」が育成され、グループ間トラブルを予防できる可能性があるのではないかと考えられる。

VI 本研究における課題

- 1 本研究は、2週間という短期間で集中して実施したものである。各セッションの間を一定期間あけ、ある程度の期間で定期的な実施すれば、生徒の意識の変化が実践に生かされ、学級の集団形成にも変化が見られたのではないかと考えられる。プログラムの実施期間に余裕をもたせることが必要であろう。
- 2 本プログラムが、その後の学級のグループの状態にどのような影響を及ぼしたのか追跡調査する必要があると考える。生徒が自分自身を見つめ直すきっかけとはなったと思われるが、その効果が得られたかどうかは明らかにできなかった。今後は、教師がより生徒の人間関係や集団の状態に配慮してプログラムを継続・発展させていくことで、生徒の変容が明らかになるのではないかと考えられる。
- 3 不安感の高まりによって閉鎖的志向を強めたため、女子ではグループ数に変化は見られなかったが、一方で男子はグループの拡大が見られた。それがどのような理由であるのかを本研究では明らかにできなかった。したがって、不安感や閉鎖的志向がグループの形成にどのような影響を与えるのか、その性差を調べることも必要であろう。
- 4 本研究では対象となった被験者が少なかった。被験者数を増やしてプログラムを実施することで、中学生のグループ形成の過程に見られる学年差及び性差の検討も行うことができるのではないかと考える。

<引用文献>

- 河村茂雄 2004 「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」, P. 52, 図書文化
- 保坂 亨・岡村達也 1986 「キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討」, P. 15~26, 心理臨床学研究 4(1)
- 黒沢幸子 2002 「指導援助に役立つ スクールカウンセリング・ワークブック」, P. 170~177, 金子書房
- 滝 充 2000 「ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編」, P. 3, 金子書房
- 落合良行・佐藤有耕 1996 「青年期における友達とのつきあい方の発達の变化」, P. 55~66, 教育心理学研究 44
- 榎本淳子 1999 「青年期における友達との活動と友人に対する感情の発達の变化」, P. 180~190, 教育心理学研究 47
- 佐藤有耕 1995 「高校生女子が学校生活においてグループに所属する理由の分析」, P. 11~20, 神戸大学発達科学部研究紀要 第3巻第1号

<参考文献>

- 青森県教育委員会 2007 「青森県教育データブック」
- 池島徳大他 2004 「人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポート・プログラムの試行的導入とその効果」 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 No. 13
- 池島徳大他 2005 「人間関係形成能力を高める対立解消プログラムの学級への導入とその展開」 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 No. 14
- 菅野義則 2003 「学校における予防・開発的な教育相談の在り方に関する研究—ピア・サポート活動を通して—」 岩手県総合学校教育センター教育研究 No. 159
- 河村茂雄 2004 「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」 図書文化
- 文部科学省 2007 「平成18年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 三島浩路 2004 「友人関係における親密性と排他性—排他性に関連する問題を中心に—」 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学 Vol. 51