

# 構成的グループ・エンカウンターにおける グループの深まりに影響する要因について<sup>1)</sup>

—研修型による実施の検討—

水野邦夫

構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter、以後SGEと略記）は、ふれあいと自己発見を通して、参加者の行動変容を目標とした集中的グループ体験のことである（片野，2003）。SGEはエンカウンターグループの一形態であり、本来は2泊3日などの合宿形式で文化的孤島を形成し、セッションを進めていくのが基本であるが、「構成的」という性質上、通常の教育・研修場面で取り入れることも比較的容易なために、1日（あるいは半日や数時間）研修などのように短期集中的に実施されたり、学校の授業時間の中で継続的に実施されたりすることもしばしば見受けられる。

ところで、授業時間の中で実施するような場合、参加者は必ずしも自発的に参加するわけではなく、少なくとも一部の参加者に関しては、授業の一環として半ば強制的に参加させるという、いわゆる「研修型」の形態をとらざるを得ない。研修型では、参加者のモチベーションの低さや既知集団での実施、参加者が「やらされる」という感覚を持つことによって生じる不安や抵抗感などの理由から、グループが深まりにくい（グループプロセスが進展しにくい）ことがベーシックエンカウンターグループの方から指摘されている（平山・中田・永野・坂中，1994；中田，1999）が、國分（1992）も大学の授業でのSGE実践において、参加者のモチベーションの低さによるしらけムードや傷つき、ペアリングの発生、レディネスの低さや授業に対する抵抗感などの問題点が見出されたことを報告している。

このように、研修型によるSGEの実施にはある種のやりにくさがあることは否めず、自発参加型のような深まりは期待しにくいであろう。しかしながら、研修型の実施ではグループの深まりが全くみられないわけではなく、実際にはある程度の深まりがみられるグループが形成されることもある。それではその場合、深まりのみられたグループとあまりみられなかったグループとの間にはどのような違いや共通点があるのでしょうか。このような点について、両者を比較検討した実証的な研究はまだまだ少ないように思われる。

そこで本研究は、大学の授業のなかでSGE（以後とくに断らない限り、本論文では研修型による実施を指すものとする）を実施し、深まりがみられた（具体的には、メンバーのグルー

---

1) 本研究のデータの一部は日本教育心理学会第51回総会（平成21（2009）年9月20日 於 静岡大学）においてポスター発表された。

ブに対する居心地や被受容感などが高く、授業内容についても肯定的な評価をしている) グループとそうでないグループを比較し、グループの深まりに影響する要因を調べることが目的とした。

なお、比較検討するポイントとして、本研究では以下の4点に注目した。第一に、グループのメンバーどうしが互によく知らない場合とある程度知り合っている場合とでは、深まりに違いがみられると考えられる。そこで、グループの交流期間とグループの深まりとの関係に注目した。第二に、たとえば協調的なパーソナリティを有する者や対人関係を円滑に処理する能力(すなわち、社会的スキル)の高い者、あるいは日頃の人間関係に満足している者は良好な対人関係の形成・維持に長けていると考えられるため、これらの者が多いグループはより深まりやすいと考えられる。そこで、グループメンバーのパーソナリティ傾向や社会的スキル、日常生活における友人関係の満足感とグループの深まりとの関係について注目した。第三に、SGEに臨む際のメンバーの感情状態がグループの深まりに関与する可能性が考えられる。たとえばメンバーの緊張感や不安感が高いと、互いに防衛してグループが深まりにくくなることなどである。そこで、メンバーの感情状態とグループの深まりとの関係にも注目した。最後に、グループの深まりの程度によって、SGEを体験した前後での感情状態の変化の違いが生じる可能性が考えられるので、その点にも注目した。

## 方 法

**参加者** 近畿圏の一大学の心理学系学科で、104名(男子43名、女子61名)の大学1回生が前期(4月～7月)に開講された一科目を履修登録し、後述するようにSGEを取り入れた授業を受講した。

**授業担当者(リーダー)** SGEを取り入れた授業は1名の教員が担当した。この担当者はこれまで大学や専門学校の授業で約5年にわたるSGEの実施経験や、SGEに関するワークショップなどへの参加経験も有していた。

**エクササイズ構成** エクササイズは、まずリレーションづくりを目的として、自己開示と傾聴をねらいとしたものから始め、メンバーが協力してひとつの課題を達成し、メンバーどうしの受容的関係の構築を目指すものへと展開し、最後はリフレーミング(他人の価値観から自己を見つめる)を目標に、自己の内面にふれるものを行った。エクササイズの選定や実施手続きに関しては、星野(2003)、國分・國分(2004)および國分・正保(1999)を参考にした。なお、授業スケジュールおよび実施したエクササイズ等を表1に示す。

**測定尺度** セッション前後の感情状態やグループの深まりの程度、個人内特性(パーソナリティ傾向や社会的スキル、友人関係の満足感)を測定するために、以下の測定尺度を用いた。なお尺度への回答に際しては、いずれも5段階評定による回答を求めた。

1) 気分調査票(坂野・福井・熊野・堀江・川原・山本・野村・末松, 1994) 緊張と興奮、

表1 授業スケジュールおよびエクササイズの内容等について

| 週           | 授業の流れ   | エクササイズ・<br>シェアリング  | ねらい                           | 備考   |
|-------------|---|--|-------------------------------|--|
| 1<br>週<br>目 | 開始/出欠確認<br>○気分調査票への回答<br>授業の趣旨説明<br>・ 授業の目標<br>・ 授業におけるルール<br>・ 授業を進めるにあたって |  |                               |  |
|             | 第1セッション   | * スゴロクトーキング <sup>a</sup><br>* シェアリング   | 自己開示と傾聴、ウォーミングアップ             | 5～7名1組で約20分間<br>グループ内および全体で（以下同様）                        |
|             | ○気分調査票・SGEグループ<br>過程尺度への回答<br>休憩（10分間）                                      |  |                               |  |
|             | 第2セッション   | * 記念日チェーン <sup>b+</sup><br>* インタビュー <sup>ab</sup><br>* シェアリング<br>* 相方紹介 <sup>ab</sup><br>* 将来願望 <sup>b</sup><br>* シェアリング | ウォーミングアップ<br><br>自己開示と傾聴      | 原則2名1組<br>クラス4はこの時にはシェアリングを行わなかった。<br>原則4名1組（元のペアは崩さない）  |
|             | ○気分調査票・SGEグループ<br>過程尺度への回答  |  |                               |  |
| 2<br>週<br>目 | 開始/出欠確認<br>○気分調査票への回答   |  |                               |  |
|             | 第3セッション   | * ショートエクササイズ<br>* 共同描画 <sup>ab</sup><br>* シェアリング   | ウォーミングアップ<br><br>非言語コミュニケーション | クラスによって若干内容が異なった<br><br>6～7名1組で約20分。終了後、<br>グループごとに内容を発表 |
|             | ○気分調査票・SGEグループ<br>過程尺度への回答<br>休憩（10分間）                                      |  |                               |  |
|             | 第4セッション   | * クルザー <sup>c</sup><br>* シェアリング  | 多様な価値観を受け容れる                  | 原則5名1組で約30分  |
|             | ○気分調査票・SGEグループ<br>過程尺度への回答  |  |                               |  |
| 3<br>週<br>目 | 開始/出欠確認<br>○気分調査票への回答   |  |                               |  |
|             | 第5セッション   | * サイコロトーキング <sup>ab</sup><br>* 私の四面鏡 <sup>ab</sup><br>* シェアリング   | ウォーミングアップ<br><br>他者から見た自己を知る  | 原則5名1組   |
|             | ○気分調査票・SGEグループ<br>過程尺度への回答<br>休憩（10分間）<br>別室に移動<br>○授業評価項目への回答<br>授業        |  |                               |  |

註1：各エクササイズの典拠は次のとおりである。a：國分・正保(1999)、b：國分・國分(2004)、c：星野(2003)

註2：+「記念日チェーン」は、「パスデーライン」や「誕生日チェーン」などと呼ばれるが、本研究では記念日順に並べたので、このように称している。

爽快感、疲労感、抑うつ感、不安感を測定する尺度で、各8項目計40項目からなる。

2) SGEグループ過程尺度（片野，2007） SGE体験を通してのグループにおける居心地やメンバーどうしの防衛のなさ、自由感、被受容感を測定するもので、計11項目からなる。この尺度の得点が高いとグループが深まっていると考えられる。

3) 授業評価項目(水野・田積・炭谷・多胡, 2007) SGEを取り入れた授業に対する評価をたずねるもので、計12項目からなる。水野ら(2007)は因子分析の結果、この項目群が「自己理解の促進」と「授業への肯定的評価」の2因子からなることを見出しており、この項目群の合計得点が高いとグループが深まっていると考えられる。

4) 5因子性格検査(村上・村上, 1997) パーソナリティの基本次元である5つの特性(外向性、協調性、勤勉性、情緒安定性、知性)を測定する尺度で、各12項目計60項目からなる<sup>2)</sup>。

5) KiSS-18(菊池, 1988) 社会的スキルを測定する尺度で、計18項目からなる。

6) 友人関係満足感尺度(加藤, 2001) 日常の友人関係においてどれだけ満足しているかを測定する尺度で、計6項目からなる。

手続き この科目は心理学に関する5つのテーマから構成されており、各テーマを別々の教員が担当した。受講者は学籍番号に基づき、機械的に5つのクラスに分けられ(各クラスの人数は原則として20~21名で、男女比率を均等にするなど配慮は行っていない)、クラス単位で各テーマの授業を6コマ分(1週につき2時間〔90分×2〕連続の授業で3週連続)ずつ受講した。各クラスは3週おきに異なるテーマの授業を順番に受講することになるが、5つのうちの1つの授業でSGEを取り入れた授業が行われた。また、どの授業から受講するかはクラスによって異なっていた。なお、参加者が入学した日以来、この授業を初めて受講するまでの日数は、最初のクラス(以後、クラス1という)は7日、2つ目のクラス(同、クラス2)は35日、3つ目(同、クラス3)は56日、4つ目(同、クラス4)は77日、最後のクラス(同、クラス5)は98日であった。

SGEを取り入れた授業は表1のスケジュールに従って行われた。各セッションは概ね4~7名1組の小グループを構成して行ったが、その際のグルーピングは、授業担当者がくじなどの方法を用いてセッションごとに組み替えを行い、各セッションでは半数以上が前のセッションと同一メンバーにならないように配慮した。

1週目は授業開始時に、現時点での感情状態を測定するために気分調査票への回答を求めた。次に授業の目的(他者とのコミュニケーションを通して、感情にどのような変化が生じるかを質問紙調査法により測定・分析すること、コミュニケーションの手段としてSGEの技法を用いること)およびSGEに関する簡単な説明を行い(ここで、受講者はエクササイズ等をパスする権利を有すること、非審判的態度が求められること、守秘義務を有することなどについての説明を行った)、その後第1セッションを実施した。セッション終了後に再度気分調査票への回答を求め、同時にSGEグループ過程尺度にも回答するよう求めた。その後10分の休憩時間を置き、第2セッションを行い、終了後に気分調査票とSGEグループ過程尺度への回答を求めた。

---

2) この尺度は実際にはさらに建前尺度(社会的望ましさを測定する)10項目が追加されるが、本研究ではそれらを除外して実施した。

2週目は授業開始時に気分調査票への回答を求めた後に第3セッションを行い、終了後に気分調査票とSGEグループ過程尺度への回答を求めた。10分の休憩時間の後に第4セッションを行い、終了後に気分調査票とSGEグループ過程尺度への回答を求めた。

3週目は授業開始時に気分調査票への回答を求めた後に第5セッションを行い、終了後に気分調査票とSGEグループ過程尺度への回答を求めた<sup>3)</sup>。ここでSGEは終了し、残りの時間はデータ解析やレポート作成に関する講義・演習を行い、最後に授業評価項目への回答を求めた。

さらに、この授業とは別の、同学科1年生対象の科目の授業時間の一部を利用して、5因子性格検査、KiSS-18および友人関係満足感尺度を実施し、回答を求めた。なお、これらの尺度はSGEを取り入れた授業がすべて終了してから実施した。

## 結 果

収集されたデータのうち、一部の参加者が授業に欠席や遅刻をしたり、尺度項目への無回答や記入漏れがあったりしたために、欠損値が生じたものがある。それらのデータについては当該分析の都度に除外したため、分析によってデータ数が若干異なる場合がある。

グループの深まりの差について 5つのクラスについて、SGEの実施によるグループの深まりに差がみられるかどうかを調べるために、まず授業評価項目の合計得点（なお、全項目についてのCronbachの $\alpha$ 係数は.911）を従属変数、クラスを独立変数とした1要因の分散分析を行った。その結果、クラスの効果に有意差が認められた（ $F(4, 92)=11.16, p<.001$ ）ので、多重比較（TukeyのHSD検定による）を行ったところ、クラス1が他よりも有意に高く、この授業を最も肯定的に評価していたと考えられる。

次に、各セッション終了後に回答を求めたSGEグループ過程尺度の5回分の合計得点を従属変数（5つの合計得点についてのCronbachの $\alpha$ 係数は.808）、クラスを独立変数とした1要因の分散分析を行った結果、同様に有意差がみられ（ $F(4, 82)=15.62, p<.001$ ）、多重比較（手法は同上）を行ったところ、クラス1はクラス2、3、4よりも、クラス5はクラス2、3よりも、クラス4はクラス3よりもそれぞれ有意に値が高く、クラス1とクラス5が最もグループの居心地がよく、クラス2とクラス3は最も居心地が良くないと感じていることが窺える（各クラスの授業評価項目およびSGEグループ過程尺度得点の平均値、標準偏差および多重比較の結果等を表2に示す）。

以上のことから、クラス1は授業評価、SGEグループ過程ともに得点が高くなり、5クラスの中でグループの深まりが特に大きいと考えられる。逆にクラス2とクラス3はクラス1に比べてグループの深まりが小さいといえよう。

---

3) エクササイズの趣旨についての理解を促進させるために、第3から第5セッションの中で、シェアリング終了後にショートレクチャーを行った場合がある。

表2 各クラスにおける授業評価項目およびSGEグループ過程尺度得点の平均値等

| クラス  | 授業評価項目   |          |           | SGEグループ過程尺度 |           |           |
|------|----------|----------|-----------|-------------|-----------|-----------|
|      | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i>    | <i>M</i>  | <i>SD</i> |
| クラス1 | 21       | 52.52 a  | 7.38      | 18          | 234.28 a  | 23.65     |
| クラス2 | 19       | 43.47 b  | 3.81      | 18          | 191.44 cd | 17.93     |
| クラス3 | 20       | 39.80 b  | 5.67      | 19          | 172.68 d  | 20.69     |
| クラス4 | 18       | 41.83 b  | 5.43      | 17          | 207.00 bc | 33.75     |
| クラス5 | 19       | 42.95 b  | 9.50      | 15          | 216.60 ab | 29.56     |

註：平均値 (*M*) の右の異なる添え字は、多重比較の結果、5%水準で有意差がみられたことを表す。

**交流期間とグループの深まり** 先に述べたように、5つのクラスはクラス1、2、3、4、5の順でSGEを取り入れた授業を受講しており、番号の大きいクラスほどメンバー間の交流期間が長く、メンバー間の交流が進んでいる可能性があると考えられる。そこでSGEグループ過程得点をみると、クラス4・クラス5はクラス2・クラス3よりも高い傾向にあることから、交流期間の長いグループの方がグループが深まりやすいことが窺える。しかしその一方で、最も交流期間の短いクラス1が授業評価項目得点もSGEグループ過程得点も最も高いという結果となっている。

**メンバーの個人内特性とグループの深まり** 次に、各クラスのメンバーのパーソナリティ傾向や社会的スキル、友人関係満足感にどのような違いがみられるかを調べるために、パーソナリティ（外向性・協調性・勤勉性・情緒安定性・知性）、社会的スキル、友人関係満足感の各尺度得点を従属変数、クラスを独立変数とした1要因の分散分析を行った。その結果、勤勉性については有意な傾向がみられた ( $F(4, 84)=2.27, p<.10$ ) ので、多重比較（手法は同上）を行ったところ、クラス1はクラス4よりも有意に勤勉性が高い（すなわち、根気、徹底性、綿密性などに関係する（村上・村上, 1997））という結果が得られた（表3参照）。その他については、いずれも有意な差は認められなかった。ここで、勤勉性にみられた有意差はクラス1とクラス4の間のみであったが、クラス4は、クラス1ほどではなかったにせよ、クラス2や3に比べるとグループの深まりがみられた方であり、メンバーの勤勉性の高さがグループの深まりに大きく影響するとは考えにくいと思われる。

**SGEにおける感情状態とグループの深まり** つづいて、SGEのセッションの前後での感情状態とグループの深まりとの関係を調べるために、気分調査票の各気分得点を従属変数とし、5（クラス）×8（セッション）の分散分析を行った（なお、各セッションにおける各感情状態についてのクラスごとの平均値を図1から図5に示す）。その結果、まず、クラスの主効果については爽快感と疲労感で有意な差、抑うつ感で有意な傾向がみられた（各、 $F(4, 82)=4.61, p<.01$ ； $F(4, 80)=5.10, p<.001$ ； $F(4, 78)=2.05, p<.10$ ）。それぞれについて多重比較を行っ

表3 各クラスにおける各個人内特性尺度得点の平均値等

| 個人内特性  | クラス  | N  | M       | SD    | 個人内特性   | クラス  | N  | M     | SD    |
|--------|------|----|---------|-------|---------|------|----|-------|-------|
| 外向性    | クラス1 | 18 | 36.50   | 14.44 | 情緒安定性   | クラス1 | 17 | 28.24 | 10.60 |
|        | クラス2 | 15 | 34.60   | 7.87  |         | クラス2 | 15 | 29.00 | 8.04  |
|        | クラス3 | 18 | 31.56   | 5.89  |         | クラス3 | 18 | 32.50 | 9.59  |
|        | クラス4 | 15 | 34.53   | 8.16  |         | クラス4 | 14 | 35.14 | 10.35 |
|        | クラス5 | 19 | 36.11   | 7.40  |         | クラス5 | 19 | 29.47 | 9.58  |
| 協調性    | クラス1 | 18 | 40.44   | 9.28  | 知性      | クラス1 | 17 | 32.82 | 12.19 |
|        | クラス2 | 15 | 41.20   | 5.51  |         | クラス2 | 15 | 30.07 | 4.79  |
|        | クラス3 | 18 | 38.89   | 5.40  |         | クラス3 | 18 | 33.44 | 7.11  |
|        | クラス4 | 15 | 38.47   | 7.69  |         | クラス4 | 15 | 32.67 | 6.85  |
|        | クラス5 | 19 | 41.79   | 6.40  |         | クラス5 | 19 | 35.11 | 5.78  |
| 勤勉性    | クラス1 | 18 | 36.72 a | 11.31 | 友人関係満足感 | クラス1 | 18 | 21.11 | 6.65  |
|        | クラス2 | 15 | 34.53   | 7.65  |         | クラス2 | 13 | 18.85 | 5.91  |
|        | クラス3 | 18 | 33.33   | 6.87  |         | クラス3 | 18 | 18.56 | 3.52  |
|        | クラス4 | 15 | 28.87 b | 5.62  |         | クラス4 | 12 | 19.67 | 4.96  |
|        | クラス5 | 19 | 32.47   | 5.41  |         | クラス5 | 19 | 20.79 | 4.79  |
| 社会的スキル | クラス1 | 17 | 59.06   | 16.13 |         |      |    |       |       |
|        | クラス2 | 13 | 49.85   | 9.75  |         |      |    |       |       |
|        | クラス3 | 18 | 52.06   | 7.12  |         |      |    |       |       |
|        | クラス4 | 12 | 53.00   | 10.92 |         |      |    |       |       |
|        | クラス5 | 19 | 57.74   | 8.97  |         |      |    |       |       |

註：勤勉性の平均値 (M) の右の異なる添え字は、多重比較の結果、5%水準で有意な差がみられたことを表す。

たところ (Bonferroni法による)、クラス1はクラス2、3よりも爽快感が有意に高く、またクラス1は他のどのクラスよりも疲労感が有意に低かった。一方、抑うつ感に関しては有意な差はみられなかった。

セッションの主効果はすべての気分で有意な差がみられた (緊張・興奮  $F(5.1, 405.5) = 5.02, p < .001$ ; 爽快感  $F(5.4, 441.0) = 22.914, p < .001$ ; 疲労感  $F(5.5, 437.2) = 30.87, p < .001$ ; 抑うつ感  $F(5.4, 418.2) = 23.08, p < .001$ ; 不安感  $F(4.8, 388.9) = 19.39, p < .001$ )<sup>4)</sup>。多重比較 (手法は同上) の結果、緊張・興奮は3週目開始時と第5セッション後は1週目開始時よりも有意に低いことなどが、爽快感は第1セッション後と第2セッション後が他よりも有意に高い

4) 被験者内要因配置の分散分析については、Mauchlyの球面性検定を行ったところ、いずれも0.1%水準で有意であった (球面性が仮定されていなかった) ので、Greenhouse-Geisser検定を採用した。それゆえ自由度の値は整数ではない (後出の交互作用の検定も同様)。

構成的グループ・エンカウンターにおけるグループの深まりに影響する要因について

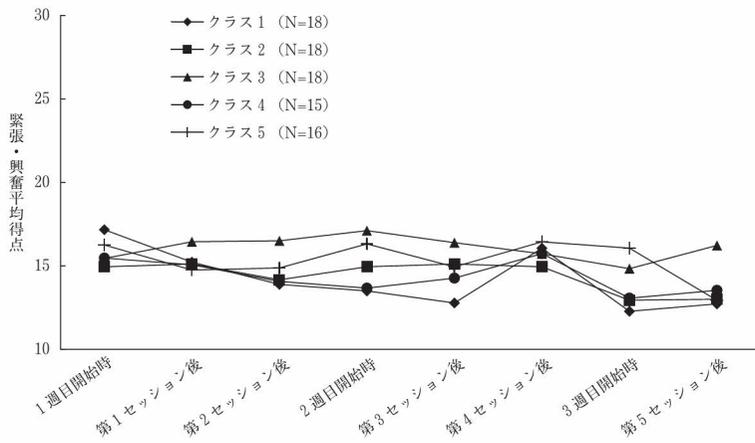


図1 緊張・興奮得点の変化

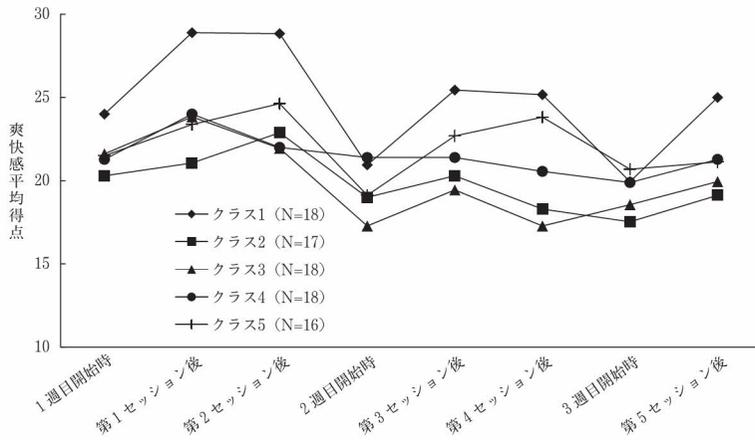


図2 爽快感得点の変化

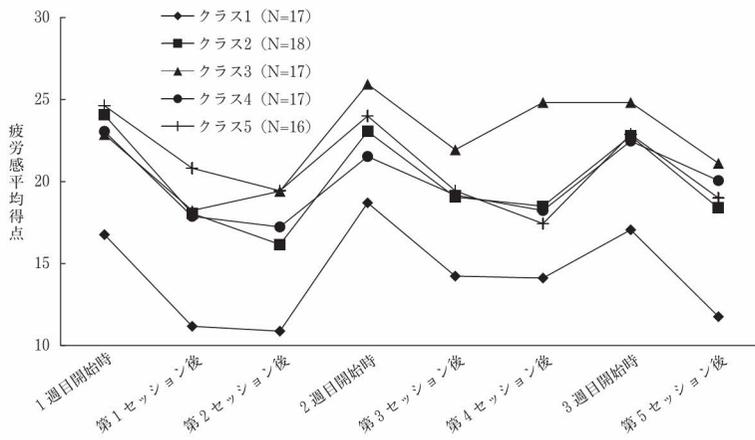


図3 疲労感得点の変化

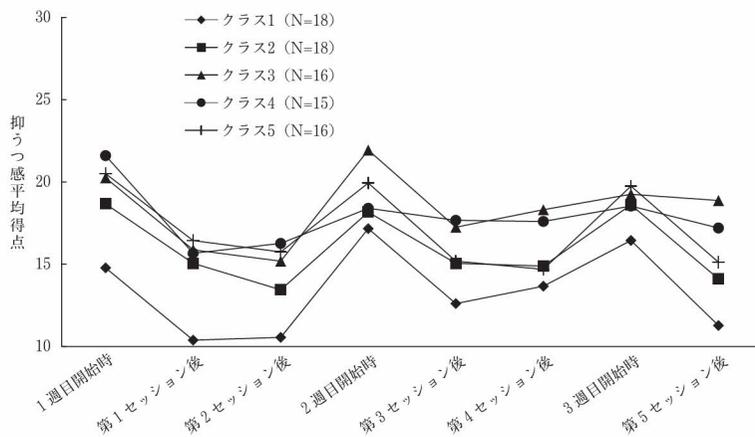


図4 抑うつ感得点の変化

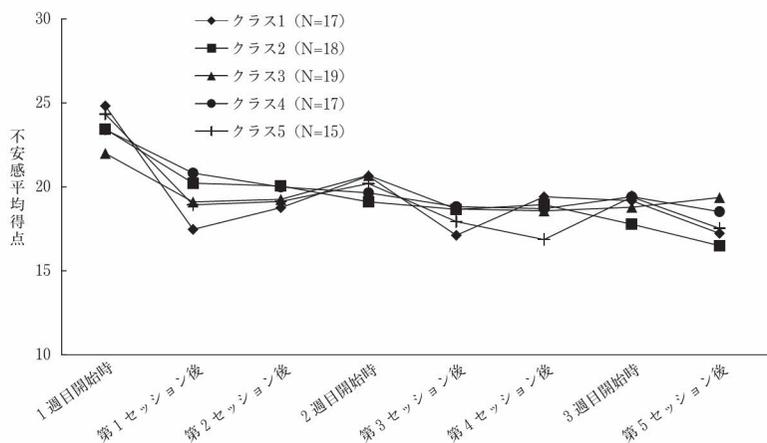


図5 不安感得点の変化

ことなどが、疲労感や抑うつ感は各開始時よりも各セッション後の方が有意に低いことなどが、不安感は1週目開始時が他よりも有意に高いことなどが、それぞれ示された。

クラスとセッションの交互作用は、爽快感と疲労感で有意であり（各、 $F(21.5, 441.0) = 2.54, p < .001$ ； $F(21.9, 437.2) = 1.85, p < .05$ ）、下位検定を行ったところ、爽快感に関しては、クラス1は各開始時よりもセッション後に有意に高くなっているのに対し、クラス2や3はセッション1、2後と2週目開始時以降を比較すると、後者の方が有意に低下していることなどが示された。またクラス1はとくにクラス3よりも、セッション後の爽快感は一貫して有意に高く、全セッションを通して疲労感には有意に低いこと、第1セッション前の疲労感はクラス1が他よりも有意に低いことなども示された。

以上のことを整理すると、1) 深まりのみられたグループ（クラス1）は、あまり深まらなかったグループ（クラス2、3）よりも概して爽快感が高く、疲労感が低かったこと、2) ク

ラス1は各開始時よりもセッション後の方が爽快感が高まったが、クラス2や3は2週目開始時以降、爽快感に大きな変化がみられなかったこと、3) クラスによらず、概して緊張・興奮や不安感是最終的には低下し、疲労感や抑うつ感はセッションの前後で低下したこと、などが特徴的であるといえよう。

## 考 察

本研究では、研修型によるSGEを実施し、深まりのみられたグループとあまりみられなかったグループとの間の相違点や共通点について、グループ内の交流期間の長さ、グループメンバーの個人内特性、SGEに臨む際の感情状態に焦点を当てて比較し、グループの深まりに影響する要因を検討することを目的とした。

授業評価やSGEグループ過程尺度の得点から、クラス1を最も深まりのみられたグループ、クラス2およびクラス3をあまり深まりのみられなかったグループとした。

クラス内の交流期間の長さやグループの深まりとの関係を調べると、クラス1以外の4クラスについては、交流期間が長い方がSGEグループ過程得点が高くなるという結果も得られたが、授業評価については差がみられなかった。一方、クラス1はSGEグループ過程得点が最も高く、また授業評価得点は他よりも有意に高かった。これらのことから、まず、クラスの交流期間の長さがグループの深まりに何らかの影響を及ぼしている可能性があると考えられる。平山ら(1994)や中田(1999)などは既知集団ではグループプロセスが進展しにくい(すなわち、グループが深まりにくい)と指摘しているが、本研究の場合、むしろある程度既知の関係にあると考えられる(すなわち、交流期間の長い)方がグループプロセスが進展したという結果になっている。これはおそらく、本研究ではメンバー間のリレーションを深めるための導入的なショートエクササイズをほとんど行わずに、ランダムに小グループを組んでエクササイズを行わせたことが原因であると考えられ、相手の情報がある程度知っているグループの方が安心してエクササイズに取り組めたのではないかと推測される。このことから、少なくとも研修型の場合には、グループの深まりにはメンバー間に最低限の既知性が必要であると考えられる。しかしその一方で、最も交流期間の短かったクラス1に最も深まりのみられたことを考慮すると、グループの深まりには既知性よりも他の要因が大きく影響していると考えられるべきであろう。

グループメンバーのパーソナリティ傾向や社会的スキル、友人関係満足感とグループの深まりの間には重要な関連性は見出せなかった。このことは、単に〇〇な性格の人が多くから、対人関係をうまくやっていた人が多いから、日頃の人間関係に満足している人が多いからなどという理由でグループが深まるわけではないということを表しているといえよう。しかし表3をみると、クラス1はどの特性についても標準偏差が他よりも大きい。このことから、クラス1は内的特性の面で比較的バラエティに富んだメンバーで構成されており、リーダーシップ

を發揮するメンバーとそれに従うメンバーがバランスよく存在したことがグループの深まりに何らかの影響を与えた可能性が示唆される。

SGEに臨む際の感情状態については、クラス1はクラス2や3と比べて爽快感が高く疲労感が少ないことや、セッション前後で爽快感が上昇すること、クラス1は1週目開始時から他よりも疲労感が低いことなどが示された。坂野ら(1994)によれば、爽快感は「心静かな気分だ」、「頭の中がすっきりしている」、「くつろいだ気分だ」などの、疲労感「なにもしたくない」、「面倒くさい」、「物事に気乗りがしない」などの因子負荷量が高いが、クラス1は授業に対して(あるいは授業前から)リラックスし、意欲に満ちていたと考えられ、授業に対するモチベーションが他よりも高かったといえよう。そしてこのことがグループの深まり方に大きく影響したのではないかと推測される。なぜクラス1のモチベーションが高かったのかについては、本研究のデータのみからは判然としない点も多いが、彼らは大学に入学して間もない時点でこの授業を受けていることから、時期的にモチベーションが最も高かった可能性も考えられるし、先に述べたように、リーダーシップを發揮できるメンバーとそれに従うメンバーがたまたまバランスよく存在し、グループの雰囲気がよい方向へと向かい、結果的にモチベーションが高まった可能性も考えられよう。今後はこれらの点をさらに検討していく必要がある。

一方、緊張・興奮や不安感はセッションの進行に伴って低下していったことが全体的にほぼ共通した傾向としてみられた。本研究では統制群が設けられていないため、これらの結果がSGEを体験したことによるものなのか、それとも単なる慣れによるものかまでは明らかにすることはできないが、エクササイズやシェアリングなどを通じて他者とコミュニケーションをとることで、他者が抱えている考えや感情などが明らかになり、他者に対する不安や緊張感などが和らいだ可能性は考えらよう(ただし、爽快感は1週目のセッション後は他よりも有意に高いものの、2週目以降に有意な差がみられなかったことから、慣れによる興味の喪失が急速に起こっている可能性も示唆される)。第5セッションでは自己の内面に少し踏み込んだ内容のエクササイズを行ったにもかかわらず、全体的に緊張感や不安などの感情が、少なくとも1週目開始時より低かったことは注目すべき点であろう。今回のプログラムは参加者の取り組みやすさを考慮して、浅い自己開示と傾聴をメインとしたエクササイズから始めて、徐々に他者とのリレーションを促進するエクササイズを経て、最終的に個人の内面に踏み込んだエクササイズへと進めていったが、このような配列が國分(1981)や片野(2003)などのいう急激な防衛解除や心的外傷の予防をもたらし、エクササイズの内容が深くなっていったにもかかわらず、緊張感や不安感を低減させる結果になったのであろう。

さらに、全体的にセッションの前後で疲労感や抑うつ感が低下したことから、SGE体験はこのような感情を、一時的であるにせよ(しかも、興奮や緊張、不安などの感情変化を伴うことなく)、低減させる効果を持っていると考えられる。このことは、SGEによるコミュニケーションが参加者の精神的健康をも高めていく可能性があることを示しているとも考えられる。

SGEの精神的健康への効果については、清水・児玉（2001）でも示されており、健康心理学領域へのSGEの応用可能性が期待されよう。

最後に、今回の結果は、たとえSGEを体験することでネガティブな感情や精神的に不健康な感情が低減・抑制されても、それがグループの深まりに必ずしも結びつかないことを表しているといえよう。自己発見や他者理解を促すためには、グループの深まりは不可欠であろう。そのためにはメンバーの参加へのモチベーションを高めることが大きな鍵となる。もちろん、研修型の持つ限界（水野, 2009）はあるが、モチベーションを高めるためのさらなる工夫を重ねていく必要があるだろう。

## 要 約

本研究は、研修型の構成的グループ・エンカウンター（SGE）において、深まりのみられた（グループプロセスの進展した）グループとあまりみられなかったグループとの比較を通して、深まりに影響を及ぼす要因について検討することを目的とした。大学の授業を利用して5つのクラスに対してSGEを行ったところ、深まりのみられたグループはあまりみられなかったグループよりも参加に対するモチベーションが高いことが示された。モチベーションの高さに影響する要因については明らかにはされなかったが、SGEを体験した時期（入学直後）やメンバー構成（グループをリードする若干名のメンバーがいるかどうか）が影響する可能性が示唆された。また、グループの深まりにかかわらず、SGEを体験することでネガティブな感情や精神的に不健康な感情が低減されることが示された。これらのことから、SGEの健康心理学領域への応用可能性が示唆された。しかし、これらの効果はグループの深まりとは必ずしも結びついておらず、研修型のSGEによって自己発見や他者理解を促進するためには、さらなる工夫が求められることなどが論じられた。

## 引用文献

- 平山栄治・中田行重・永野浩二・坂中正義（1994）. 研修型エンカウンター・グループにおける困難とファシリテーションについて考える 九州大学心理臨床研究, 13, 121-130.
- 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・エンカウンター 駿河台出版社
- 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
- 加藤 司（2001）. 対人ストレス過程の検証 教育心理学研究, 49, 295-304.
- 菊池章夫（1988）. 思いやりを科学する 川島書店
- 國分久子（1992）. 授業としての構成的グループ・エンカウンター 國分康孝（編）構成的グループ・エンカウンター 誠信書房 Pp. 255-267.
- 國分康孝（1981）. エンカウンター 心とこころのふれあい 誠信書房
- 國分康孝・國分久子（総編集）（2004）. 構成的グループエンカウンター事典 図書文化

- 國分康孝（監修） 正保春彦（編）（1999）. 3分で見えるエクササイズ×20例 エンカウンターCD-ROM 図書文化
- 水野邦夫（2009）. 学生集団に対する継続型構成的グループ・エンカウターの実施が自己概念の変化に及ぼす効果について—看護系専門学校における実践をもとに— 帝塚山大学心理福祉学部紀要, 5, 113-123.
- 水野邦夫・田積 徹・炭谷将史・多胡陽介（2007）. 大学新入生の大学適応を促進する授業プログラムの検討 聖泉論叢, 15, 125-140.
- 村上宣寛・村上千恵子（1997）. 主要5因子性格検査の尺度構成 性格心理学研究, 6, 29-39.
- 中田行重（1999）. 研修型エンカウンター・グループにおけるファシリテーション—逸楽行動への対応を中心として— 人間性心理学研究, 17, 30-44.
- 坂野雄二・福井知美・熊野宏昭・堀江はるみ・川原健資・山本晴義・野村 忍・末松弘行（1994）. 新しい気分調査票の開発とその信頼性・妥当性の検討 心身医学, 34, 629-636.
- 清水安夫・児玉隆治（2001）. エンカウンター・グループを応用した授業形態による大学生のメンタルヘルスの効果 学校メンタルヘルス, 4, 65-71.