

高校生を対象としたエンカウンター・グループの効果

— 参加者の個人プロセスとの関連から —

人文学部講師 本 山 智 敬

I. 問題と目的

エンカウンター・グループ（Encounter Group、以下EGと略す）が1970年代に日本に導入されて以来、これまで多くの実践と研究が積み上げられてきている。対象も教育、産業、看護、カウンセリング、社会福祉等、様々な分野で適用例が報告されている。

教育にEGを導入することに関しては、以下のような指摘がなされている。野島（1974）は、EGが日本に紹介されてからの5年間における教育現場への導入を概観し、①一般教師の精神的安定化のための導入、②学生相談へのグループ・カウンセリング的導入、③組織全体の開発・改革のための導入、④EG的発想の教育への導入を提案している。また、安部（1981）は、教育における可能性について、現代を生きる人々にとって「お互いの話に耳を傾け、相手に共感し、心を動かし、自分を見つめるといったことは難しい」としたうえで、「グループ・アプローチは学生の情緒面の成長に対する有効な手段となり得るのではないか」と論じている。

また、教育現場では、構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter、以下SGEと略す）も盛んに行われている（國分、1981；國分、1992など）。國分（1992）は、SGEについて「ありたいようなあり方を模索する能率的な方法として、エクササイズという誘発剤とグループの教育機能を活用したサイコエデュケーションである」と述べている。また、國分（1996）はSGEを「育てるカウンセリング」の一方法として挙げ、育てるカウンセリングは教師も活用できるものであること、子どもに毎日接している教師にサイコエデュケーションの感覚と技法が必要であると指摘している。教育現場でのSGEの適用範囲は広く、小学生・中学生・高校生・大学生から看護学生に至るまで様々な実施されている（村久保ら、1996；高橋、1992；村瀬ら、1988；野島、1980など）。

本稿の対象は高校生である。高校生の時期の特徴として、ここでは自己意識の心理発達の側面や環境的側面について挙げる。

まず自己意識に関しては、中学生・高校生・大学生の自己肯定意識の発達にU字型の発達曲線がみられ、高

校生の時期に自己肯定感や自己受容性に落ち込みがあることが示唆されている（平石、1990）。この時期は、自己意識が強まるとともに、自己のネガティブな側面に対する意識が強まる時期でもある（加藤、1962；片野、1994；片野・堀、1994）。自分自身に目が向く時に、あらゆる方向から客観視したり、長所／短所の両面から全体を眺めていくというよりも、自分の短所と思われる点にばかり注目してしまい、自らを肯定的に捉えることが困難であるし、長所に目を向けるきっかけをなかなか得にくいのが実状であろう。

さらに高校生が置かれている環境として、就職や大学受験など、先のことに向けての準備に追われている状況がある。高校生は、就職に有利な技能の習得や大学受験のための教科学習に多くの時間を費やしている。あらかじめ周囲から用意された目標や手順に従い、それらをいかに効率よくこなしていくかに重きが置かれているとも言えよう。そこには、現時点での自分がどのようなことを考え、どのような価値観を育てていこうとしているのか、自分は一体何をしたいのかといった、今の自分をゆっくりと見つめる体験はなかなか入る余地がない。大学受験という目標を達成して入学してきた大学生が、学生生活を自分なりに意欲的に過ごすことができずに留年や退学をしてしまうといったケースがあるが、このような状況が少なからず関係していると思われる。

高垣（1996）は、「自分らしい人生を選択するためには、自分の心が本当に感じたことを尊重し、それに依拠して考え判断できなければならないし、能動的に生きるためには、自分の心から自発的に意欲が湧き出してこないといけない」と述べている。しかし、高校生の時期にこのような体験をする機会を得ることは非常に困難であるのは先述の通りであり、その打開策の一つとして、EGの導入が有効であろう。

高垣（1996）は、自己肯定感「自分のありのままを受容し、認めてくれる共感的な他者との関係の中で育つ」と述べている。また、都留（1987）は「自分がどんな存在であり、人びとのなかでどんな生き方をするかがわかるには、他者と接触して試みる必要がある」と指摘している。さらに無藤（1994）は、「自分というもの」

を感じるということは、それ自体独立に実現するものではなくて、「同時に、他者をもひとりの存在（自分と同じように『自分というもの』のある存在）として確かに感じとる体験があつてはじめて実現されるものである」としている。安全・信頼の雰囲気の中で他者との真の相互交流が図られるならば、グループ体験というものは、高校生は自己肯定感を高め、自己の人間関係のあり方を見つめ直し、「自分というもの」を感じてみる、ひとつの機会となりうるのではないだろうか。

本研究で扱うEGでは、あらかじめ話し合いのテーマを決めずに、その場に集まった参加者とファシリテーターとでその時間の過ごし方を決めていく方法を取っている。高校生対象のグループ研究はSGEの方が多く（稲垣ら, 2004; 本田ら, 2008など）、EGを行った研究はそれに比して少ない。野島・村山（1975）、野島（1975）によると、EGに参加した高校生は、参加していない高校生と比較してSelf-EsteemやPFスタディの得点が有意に大きく変化し、Self-Esteemの変化にはグループ中の参加者の自己一致の態度、PFスタディの変化には参加者の受容の態度の認知と関連があつたと報告している。北島（1976）、白井（1994）、金（2003）、山村（2004）は、グループ事例を詳細に記述している。これらの研究からは高校生へのEGの有効性が伺えるが、EGの効果とそれに影響を与えているグループ体験とをより詳細に検討する必要がある。

本研究では、EGの効果を参加者の自己肯定感の変化に基づいて検討し、さらにその変化とグループ中の参加者の個人プロセスとの関連について明らかにすることを目的とする。

II. EGの概要

まずは分析対象となるEGがどのような形で実施されたのか、その概要をまとめることとする。

1. 参加者の募集

本EGは、筆者が研究目的でX年とX+2年の計2回にわたり企画、実施した。まずは高校生に案内するためのチラシを作成し、EGを「出会い」をキーワードに説明した。また、EGに参加するにあたっての提案として、1) 自分の感じることを、思うこと、考える

ことをそのままみんなに伝えてみることを、2) 気取らず、飾らず、ありのままの自分を分かってもらうように努力してみることを、3) 他の人の心にふれるように耳を傾けること、を挙げた。

募集にあたっては、各高校に出向き、教師や養護教諭に依頼して高校生に紹介してもらったり、高校内でオリエンテーションを開かせてもらい、直接高校生に案内をした。必要に応じて高校生の保護者とも会って企画の説明を行った。

2. 参加者およびグループ分け

参加者は、X年は4つの高校から計16名（男性5名、女性11名；1年生2名、2年生9名、3年生5名）、X+2年は11校から計22名（男性4名、女性18名；1年生4名、2年生11名、3年生7名）であった。そして、X年は各8名の2グループに、X+2年は各8名、7名、7名の計3グループに、それぞれできるだけ異質のグループになるようにメンバーを分けた。ただし、高校生の不安を考慮し、友人との参加の場合は、同一グループに少なくとも1名は友人がいるようにした。

3. 実施時期および場所

高校生が集まりやすい8月の中旬に、3日間の通い形式で実施した。場所は某大学附属の臨床心理センターを利用した。同センターは夏休み期間ということもあり、他にはほとんど利用がなく、貸し切りに近い状態で実施することができた。

4. スタッフ

X年は大学院生2名（いずれも男性）、聴講生3名（男性1名、女性2名）と筆者の計6名、X+2年は社会人2名（いずれも男性）、大学院生3名（いずれも男性）と筆者の計6名であった。また、年齢は全員20代から30代であり、ファシリテーター経験は1名を除く全員が経験者であった。

5. スケジュール

2回の実施とも、3日間のスケジュールはほぼTable1に示した通りである。セッションは2時間のセッションを計7セッション行った。2日目の午後はFree Timeを設け、別の小グループに入った高校生とも交流が持てるようにした。3日目の午前中は、大学内を見学した。EGの最初と最後には全体会を行い、最後はお菓子を食べながら交流する時間を設けた。

Table 1 スケジュール

	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1日目	全体会	セッション1	昼食	セッション2	休憩	セッション3				
2日目		セッション4	Free Time				セッション5			
3日目		学校見学	セッション6	休憩	セッション7	お菓子Time 全体会				

Ⅲ. 第一研究

1. 目的

本EGが高校生の自己肯定感の上昇に影響を及ぼしたかどうか、その効果を検証することとする。

2. 方法

- 対象** 2回のEGに参加した高校生、計38名。
- 質問紙** 自己肯定度測定のための質問紙（川崎，1994；以下、自己肯定度尺度と表記）を使用した。本質問紙は、宮沢（1978）の作成した自己受容性の測定メジャーを参考にし、「生き方の領域」4項目、「性格的領域」4項目、「能力的領域」4項目、「対人的領域」4項目、「身体・容姿的領域」2項目からなる、計18項目によって構成されている。
- 手続き** 自己肯定度尺度をEG前後、EG終了3ヶ月後の計3回実施した。回答は4件法にて、「はい」を4点、「どちらかといえばはい」を3点、「どちらかといえばいいえ」を2点、「いいえ」を

1点とし、ネガティブな項目は逆配点した。そして18項目の合計を個人の自己肯定度得点とした（理論上18点～72点まで分布）。その上で、まず高校生38名のEG前（Pre）、EG後（Post）、3ヶ月後（Follow up）における得点の平均を算出し、時期（Pre, Post, Follow up）による1要因の分散分析を行った。次に、X年実施のグループとX+2年実施のグループとに分け、実施回（X年, X+2年）と時期（Pre, Post, Follow up）を要因とする2×3の2要因の分散分析を行った。

3. 結果および考察

高校生38名のうち、データの不備や著しく外れ値を示すものを除外し、最終的な対象者は36名となった。

Table 2は、X年、X+2年、全体それぞれにおける自己肯定度尺度得点の平均値の推移とその分析結果を示したものである。また、得点の推移をグラフにしたものがFig.1である。

Table 2 自己肯定度尺度の平均値、SD、および分散分析の結果

	平均と(SD)			F値 df=(1,34),(2,68),(2,68)		
	pre	post	follow	群の主効果	時期の主効果	交互作用
第1回 n=16	50.63 (9.86)	55.28 (11.14)	55.13 (9.71)	0.83	16.98*** ↓ Pre-Post: 0.1% Pre-Follow up: 0.1% Post-Follow up: n.s.	0.30
第2回 n=20	47.40 (9.42)	54.20 (9.50)	50.95 (9.94)			
平均 n=36	48.83 (9.62)	54.68 (10.12)	52.81 (9.92)			

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, (*) p < .10

まず、全体の平均値による1要因（Pre, Post, Follow up）の分散分析を行った結果、0.1%水準で有意であった。チューキーのHSD検定による多重比較の結果、Pre-Post、Pre-Follow upにおいてそれぞれ0.1%水準で有意差がみられ、Post-Follow upは有意でなかった。実施回（2）×時期（3）の分散分析を行った結果、時期の主効果が0.1%水準で有意であった。実施回的主効果および交互作用は有意でなかった。時期の主効果について、

チューキーのHSD検定を用いた多重比較を行った結果、Pre-Post、Pre-Follow upにおいて、それぞれ0.1%水準で有意差がみられ、Post-Follow upは有意でなかった。

これらの結果より、本EGに参加した高校生は、EGの前後で自己肯定感を高め、その影響は3ヶ月後にも見られたと考えられる。つまり、本EGは高校生の自己肯定感を高める効果があり、それは一時的なものではなく、少なくとも3ヶ月後までその効果が継続したと言えよう。

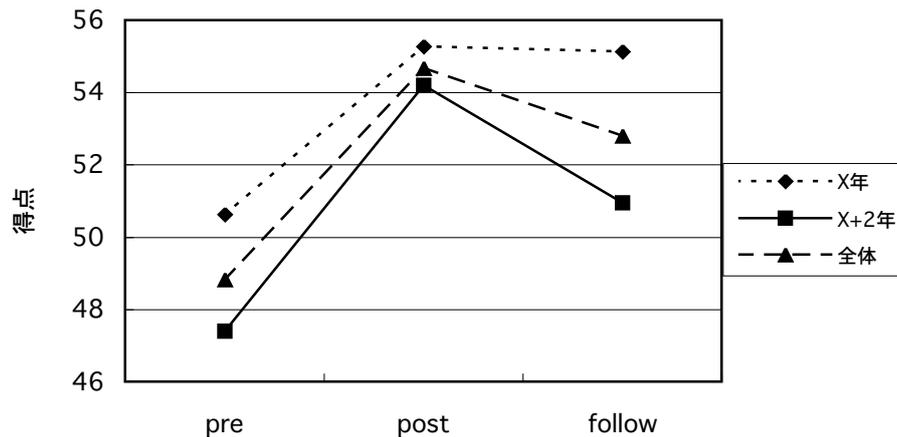


Fig. 1 自己肯定度尺度の平均値の推移

IV. 第二研究

1. 目的

第一研究において、EGに参加した高校生が自己肯定感を高めたことが示唆されたが、それは実際のどのような体験によってもたらされたのだろうか。ここでは、EG体験によって自己肯定感が高まった高校生とそうでない高校生の体験を比較することによって、高校生のEG体験と効果との関連を検討することを目的とする。

2. 方法

対象 第一研究と同じ高校生、計38名。

質問紙とその実施手続き

- 1) 自己肯定度尺度：第一研究で使用したもの
- 2) セッションの魅力度評定：各セッションの終了時に、そのセッションにどれだけ魅力を感じたか、7段階で評定を求めた。
- 3) EG終了後に、EGに参加しての満足度を7段階で評定を求めた。
- 4) EG個人過程測定尺度（平山, 1993）：この尺度は「EG参加者がグループ・セッションを経るごとに、グループの場や他のメンバーや自己自身との関わりをめぐって、実際にどのような内的経験・自己経験をしているのかを調査し、それらを測定する尺度（平山）」であり、「自然な自己表現（5項目）」「自己理解（4項目）」「出会い欲求（4項目）」「自由への戸惑い（5項目）」「他者理解（4項目）」「自己拘束（5項目）」「グループ想像可能感（3項目）」の7因子、計30項目から構成されている。EG期間中、第2セッション目（1日目）、第5セッション目（2日目）、第7セッション目（3日目）に、計3回実施した。

分析方法

- 1) 高成長群、低成長群の設定

高校生ごとの自己肯定度尺度得点のPost-Preの値を算出し、その値が大きい高校生を高成長群（High Learner:HL群）、値が小さい高校生を低成長群（Low Learner:LL群）とした。

- 2) HL群、LL群におけるPost-Preの値およびEGの満足度の比較

群（HL群・LL群）を独立変数とし、EGの満足度得点を従属変数とした1要因の分散分析を行った。

- 3) HL群、LL群におけるセッションの魅力度得点の推移の比較

自己肯定度尺度による群（HL群・LL群）とセッション数（7セッション）を独立変数とし、各セッションにおける魅力度評定を従属変数とした、2要因（2×7）の分散分析を行った。

- 4) HL群、LL群におけるEG個人過程測定尺度得点の推移の比較

自己肯定度尺度による群（HL群・LL群）とEG個人過程測定尺度の実施時期（1日目・2日目・3日目）を独立変数とし、EG個人過程測定尺度の得点を従属変数とした、2要因（2×3）の分散分析を行った。

3. 結果と考察

- 1) 高成長群、低成長群の設定

Post得点からPre得点を引いた値を参加者ごとに算出し、その分布を示したものがFig. 2である。この分布を考慮した上で、Post—Preの値が10以上の者をHL群、またPost—Preの値が1点以下の者をLL群とした。その後、効果の持続性がみられなかった者、あるいはEG後に遅延効果がみられた者を除くために、HL群の中からFollow upの時点で5点以上点数が下がっている者、LL群の中からFollow upの時点で5点以上点数が上がっている者を除外した。そして最終的にHL群に5名、LL群に8名が選ばれた。

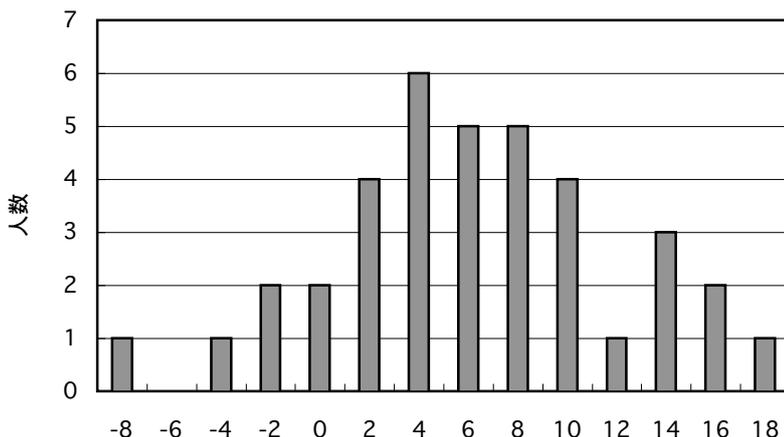


Fig. 2 post-pre の値の分布

HL群、LL群の選択はPost - Preの値を算出したその分布に基づいて行われ、さらにFollow upにおける変化の様子も考慮した上で行われている。EGでの効果は、その持続性が問題とされることがある。Follow upの値も含めて群分けを行っている点は、効果のHigh、Lowの中身をさらに確かなものにしていといえよう。

HL群はEGの前後で自己肯定度尺度得点を11.80点

上昇させているのに対し、LL群は-1.88点とEG前よりもEG後の方が得点を下げている。この値を見る限りにおいても両群の体験は大きく異なっていることが推測される。

2) HL群、LL群におけるEGの満足度の比較

上記の手順にて選出されたHL群、LL群のEG体験の満足度の平均値を示したものがTable 3である。

Table 3 HL群、LL群のEGの満足度の比較

	HL群(n=5)	LL群(n=8)	F値 df=(1,11)
EGの満足度	7.00	6.38	7.50 *
(S D)	(0.00)	(0.52)	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, (*) p < .10

両群のEGの満足度を比較したところ、HL群がLL群よりも5%水準で有意にEG終了後の満足度が高かった。つまり、EG体験によって自己肯定感が高まった高校生は満足度が高かったのに対し、自己肯定感が高まらなかった、あるいは下がった高校生は満足度が低かったことが分かる。この結果から、EGに参加した高校生の自己肯定感の上昇とEG体験の満足感の高

さは関連している可能性が示唆された。

3) HL群、LL群におけるセッションの魅力度得点の推移の比較

次に、両群のセッションの魅力度得点の推移を示したものがTable 4およびFig.3である。

Table 4 HL群、LL群におけるセッション5との魅力度の平均値と分析結果

	セッション							F値 df=(1,11) (6,66) (6,66)		
	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	群主効果	時期の主効果	交互作用
HL群	5.00	5.00	6.00	6.20	6.80	6.60	7.00	5.04*	5.44***	0.52
(n=5)	(1.00)	(1.41)	(1.73)	(1.30)	(0.45)	(0.55)	(0.00)		↓	
LL群	4.75	4.50	4.50	5.38	5.63	5.50	0.76		1-5: 5%, 1-6: 10%, 1-7: 1%	
(n=8)	(1.28)	(1.20)	(1.07)	(1.69)	(1.41)	(1.07)	(0.76)		2-5: 1%, 2-6: 5%, 2-7: 1%, 3-7: 5%	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, (*) p < .10

群 (2) × 時期 (7) の分散分析を行った結果、群の主効果が 5% 水準で有意であった。また、時期の主効果が 0.1% 水準で有意であった。時期の主効果に関してチューキーの HSD 検定による多重比較を行った結

果、セッション 1 からセッション 5、6、7 の間、セッション 2 からセッション 5、6、7 の間、そしてセッション 3 からセッション 7 の間にそれぞれ有意差がみられた。交互作用は有意でなかった。

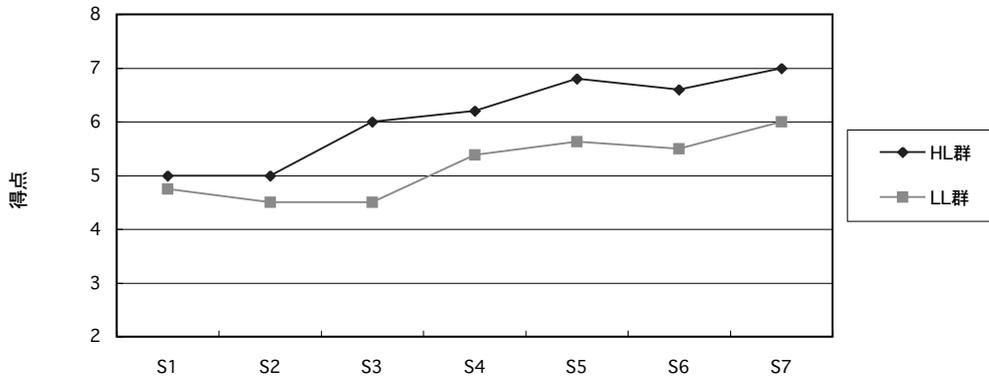


Fig. 3 自己肯定度尺度のHL群とLL群におけるセッションの魅力度の推移

この結果からHL群はLL群と比べて有意に魅力度が高いことが分かる。交互作用は有意でないが、グラフを見た限りでは、セッション3以降の開きが大きくなっている。HL群ではセッション2からセッション3にかけて得点が上昇しているのに対し、LL群では横這いである。また、その後の魅力度の推移の仕方そのものは、両群は非常に似かよった推移を示している。しかし、LL群はHL群よりもその展開の仕方が遅いといえるだろう。この推移の様子は、高展開グループと低展開グループにおけるグループ・プロセスの発展段階の様子を表した図(野島, 2000)と非常に類似している。セッション3というのは、ちょうど、1日目の最後のセッションにあたる。EG体験によって自己肯定感が高まるかどうかは、第1日目の展開の様子に関連していることが示唆された。一般にEGにおいて、1日目の展開の仕方が重要であるということは、実践的な経験からもデータのにも(例えば、野島・村山, 1975)よく言われることであるが、今回もこのことを裏付ける結果であるといえよう。

4) HL群、LL群におけるEG個人過程測定尺度得点の推移の比較

Table 5は、EG個人過程尺度の各因子ごとに両群の得点とその分析結果をまとめたものである。また、

得点の推移をグラフにしたものがFig. 4である。

まず、「自然な自己表現」であるが、両群の差はなく、全体として3日間を通して増大している。グラフ的には、1日目から2日目にかけて、HL群の方が得点が高くなっているようにみえるが、有意でない。

「自己理解」については、全体として増大しているが、HL群はLL群よりも1日目から得点が高い。両群において推移の仕方に違いはみられないが、HL群は常にLL群よりもより自分自身を見つめ直す機会を得ていると考えられる。野島(1983)は「自己理解・受容」過程をEGでの中心的過程であり、自己変化、自己成長に密接に関連していると述べているが、HL群はよりこのプロセスを体験しているといえよう。

「出会い欲求」は、両群に違いはみられず、全体として高まっている。しかも、1日目から2日目にかけて増大がみられる。HL群もLL群もともに2日目まで、つまりEG体験の前半に自分のことを知って欲しいという欲求を高めているといえる。

「自由への戸惑い」は、両群に違いはなく、共に3日間を通して減少している。この因子は、EGにおける当初の「当惑・模索」(村山・野島, 1977)から次第に肯定・否定両方の直接的な感情の表明へとつながっていく時のEGの展開の重要な要素を示していると思われるが、両群での違いは認められない。

Table 5 HL群とLL群のEG個人過程尺度得点の推移と分析結果

		平均と(SD)			F値 df=(1,11)(2,22)(2,22)		
		1日目	2日目	3日目	群主効果	時期主効果	交互作用
自然な自己表現 (5項目)	HL群	16.60	23.00	23.40	2.21	13.25***	1.09
	n=5	(6.95)	(1.41)	(1.95)			
	LL群	14.63	17.63	19.13			
	n=8	(6.21)	(6.28)	(4.05)	↓ 1-2:1%, 1-3:0.1%, 2-3:n.s.		
自己理解 (4項目)	HL群	15.80	16.80	18.60	29.52***	6.38**	0.08
	n=5	(3.11)	(3.56)	(1.14)			
	LL群	11.13	12.50	14.63			
	n=8	(2.36)	(1.93)	(1.30)	↓ 1-2:1%, 1-3:n.s., 2-3:10%		
出会い欲求 (4項目)	HL群	14.20	18.40	17.20	2.26	7.06**	0.6
	n=5	(5.76)	(2.30)	(2.59)			
	LL群	12.13	14.38	14.63			
	n=8	(4.64)	(3.34)	(3.42)	↓ 1-2:1%, 1-3:5%, 2-3:n.s.		
自由への戸惑い (5項目)	HL群	15.00	9.89	8.40	0.98	16.15***	0.62
	n=5	(6.04)	(1.92)	(3.44)			
	LL群	15.88	12.75	9.50			
	n=8	(3.52)	(3.92)	(2.88)	↓ 1-2:1%, 1-3:0.1%, 2-3:n.s.		
他者理解 (5項目)	HL群	15.20	18.00	18.60	10.66**	24.74***	0.36
	n=5	(2.59)	(1.58)	(1.67)			
	LL群	12.38	16.13	16.50			
	n=8	(2.00)	(1.25)	(1.07)	↓ 1-2:0.1%, 1-3:0.1%, 2-3:n.s.		
自己拘束 (5項目)	HL群	15.40	9.00	8.40	0.01	9.92***	2.37
	n=5	(7.63)	(2.00)	(3.78)			
	LL群	12.75	11.63	9.13			
	n=8	(4.13)	(5.26)	(3.52)	↓ 1-2:5%, 1-3:0.1%, 2-3:n.s.		
グループ 創造可能感 (3項目)	HL群	8.80	11.80	12.20	0.56	13.60***	0.23
	n=5	(3.12)	(2.77)	(2.39)			
	LL群	8.25	10.38	11.38			
	n=8	(2.38)	(2.50)	(2.39)	↓ 1-2:1%, 1-3:0.1%, 2-3:n.s.		

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, (*) p < .10

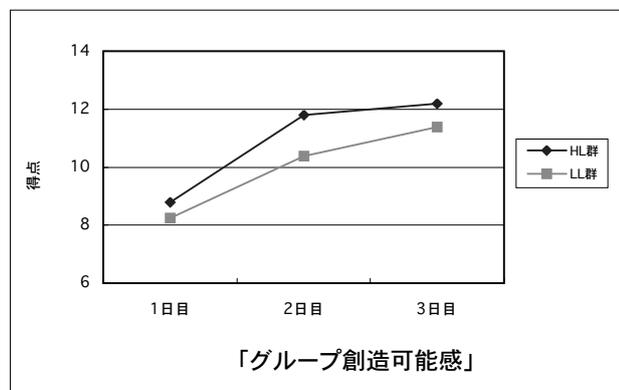
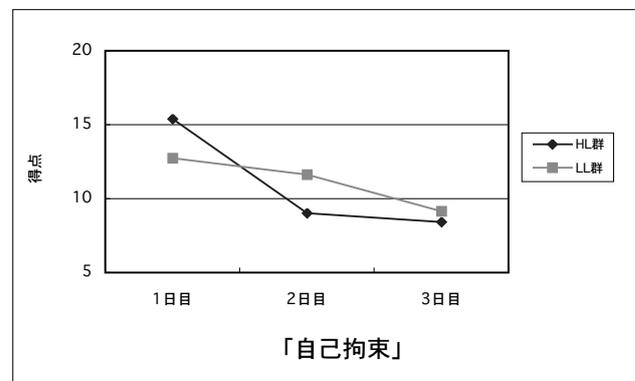
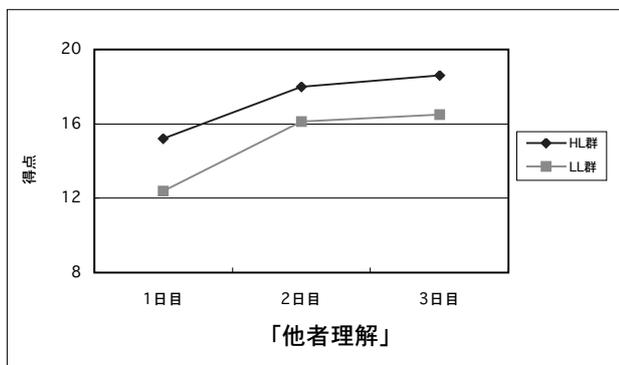
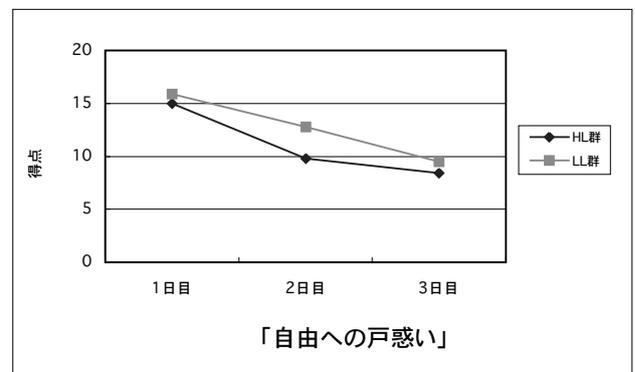
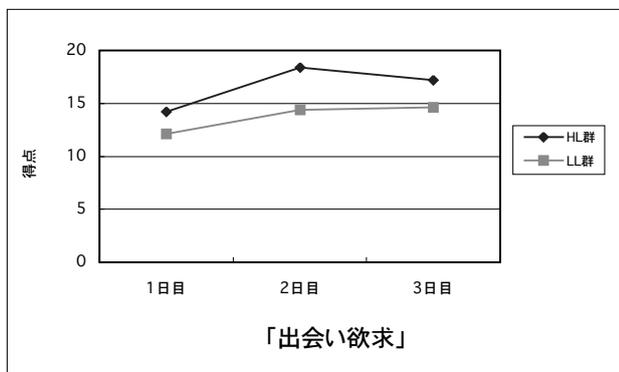
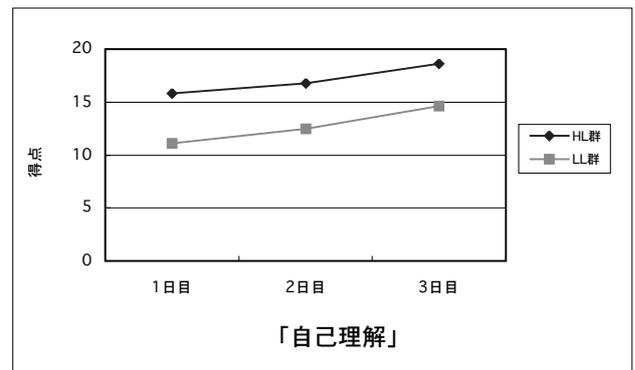
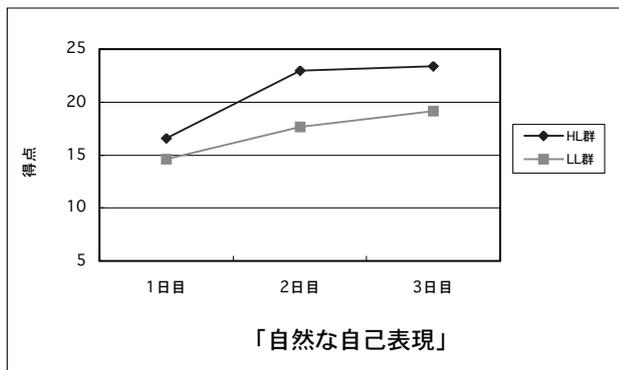


Fig. 4
自己肯定度尺度得点のHL群、LL群による
EG個人過程尺度の変化

「他者理解」は、両群とも3日間を通して増大しているが、HL群が常にLL群を有意に上回っている。ここでいう「他者理解」とは、「表面からでは」なく、「その人の内面から」、「心の様々な微妙な揺れ」を感じているということであり、「人の本当の姿」を理解する、ということである。EGの中でこうした体験を、HL群の方がより体験しているといえる。

「自己拘束」は、両群共に3日間を通して減少している。グラフでは1日目から2日目にかけてHL群の方がより自己拘束感を減少させているように見えるが、統計的には有意でない。また、これも有意でないものの、全因子を通して1日目にLL群よりもネガティブな反応を示したのは、この因子のみである。平山（1998）の研究においても、この因子のみ1日目に有意差がみられ、EGでの高成長群が低成長群よりも自己拘束感が高かったと報告している。このことに関して平山は、高成長群は「自己の内面を敏感に触知」する能力が高いのではないかとしている。しかし、今回の両群にはそこまでの考察が出来るほどの結果は示されなかった。

「グループ創造可能感」は、両群共に3日間を通して上昇している。両群とも、自分たちのグループは自由に創っていけると感じているといえよう。

今回の結果から、両群のグループ・プロセスに有意な違いが見られたのは、「自己理解」と「他者理解」の2因子である。これらの因子において、両群のプロセスの推移は似通っているが、1日目の終了時点、つまり2セッションが終わった時点からすでに体験の違いがあることが推測される。そして、この両因子の体験の違いが、EGを通した自己肯定感の変化と関連している可能性が示唆された。

V 総合考察

第1研究の結果から、本EGに参加した高校生の自己肯定感の上昇が認められた。巖（1988）は、Smith（1987）を引用して「EGやTグループの効果として最も安定して測定されてきたのは自己概念の肯定的変化である」と述べている。つまり、この自己肯定感の上昇は、EGにおける特徴的な効果であると考えられる。そのEGの効果が高校生においてもみられたということは、発達の自己肯定感が下降する可能性がある時期の高校生に対して、EGは有効なアプローチの一つになりうるといえよう。

では、EG体験はなぜ高校生の自己肯定感を高めることにつながったのであろうか。第2研究の結果から、自己肯定感を高めた高校生は、EG体験の中で「自己理解」、「他者理解」に関しての深い体験をしていることが示唆された。また、自己肯定感が高まった高校生は、そうでない高校生と比較してEG体験の満足度も高いことが明

らかとなった。こうした一連の結果から、高校生はEGに参加して単に知らない人たちと楽しい話ができただけでなく、友達が増えたこと等、外的な要因だけでなく、人とのかかわりを通した「自己理解」、「他者理解」を深める体験を通して、自己をより肯定的に見つめ、満足感を感じているのではないかと考えられる。

「自己理解」、「他者理解」の体験を平山（1993）の尺度項目をもとに詳述すると、自己理解とは「『日頃の自分の姿や特徴』あるいは『対人関係の持ち方』に気づき、『自分の問題がはっきりと自覚され』、『自分自身を見つめ直す機会』になるような体験」を指す。また他者理解とは、「『話を聞いてみないと分からない』ような『人の心の微妙な揺れ』や『表面からではうかがいしれない人の姿』、『その人の内面』に接することができたという体験」を指す。こうした参加者同士の深い内面的なかかわりこそが、自己肯定感を高める源となっている可能性が示唆される。

今回は具体的な事例に触れていないが、自由記述の感想からは、実際に自己肯定感が上昇した高校生は、セッションの進行とともに次第に自分がグループの中で受け容れられていく体験や、「ここはありのままの自分でいられる場所だ」という安心感を得る体験をしていることがうかがえた。高垣（1996）は、自己肯定感の成立する条件として、「ありのままの自分を表現してもそれを他人は受け容れてくれるという『他者信頼』と、受け容れてもらえるに値する自分なのだという『自己信頼』」を挙げている。上述の高校生の体験は、人とのかかわりを通しての自己理解、他者理解を伴った「自己信頼」や「他者信頼」の体験ともいえるのではないだろうか。1人の高校生は、EG体験で高まった自己肯定感を3ヶ月後も維持させ、感想の中で「かなり人を信じられるようになった」と述べている。それもこうした体験が基盤となっていると捉えることができよう。

本研究では、EG体験が高校生にもたらす効果を、EG前後、3ヶ月後の自己肯定感尺度得点の推移から検証し、さらにEG個人過程測定尺度と組み合わせて検討することで、自己肯定感の上昇に影響を及ぼしたグループ体験を明らかにすることを試みた。数量的分析の限界はあるが、それでもいくらかは高校生に対するEGの効果とプロセスの関連を見いだすことができたのではないと思われる。

しかし当然ながら、今回のEGでLL群の高校生のグループ体験が良くないものであったかということ、一概にそう結論づけることはできない。数量的結果を補っていくのは、高校生個人のグループ事例である。両群の高校生のグループ・プロセスを詳細に追うことによって、グループ体験の違いをさらに検討していく必要がある。

付 記

本研究は、平成11年度に九州大学大学院に提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。

<引用文献>

- 安部恒久 1981 教育へのグループ・アプローチの展開
中村学園研究紀要, 14, 1-11.
- 平石賢二 1990 青年期における自己意識の発達に関する研究 1. - 自己肯定性次元と自己安定性次元の検討 - 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学), 37, 217-234.
- 平山栄治 1993 エンカウンター・グループにおける参加者の個人過程測定尺度の作成とその検討 心理学研究, 63(6), 419-424.
- 平山栄治 1998 エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程 風間書房.
- 本田優子・大島レイカ・木嶋真代・内梶明美 2008 高校生における成人キャリア支援のための構成的グループエンカウターの試み 熊本大学教育学部紀要. 自然科学, 57, 83-92.
- 巖岩秀章 1988 エンカウンター・グループにおけるメンバーの自己認知の変化とメンバーの関与度・プロセス認知との関連 日本人間性心理学会第7回大会発表論文集, 77-78.
- 稲垣応顕・小林真・丹保弘則・土合智子・山岡和夫・多賀香世子・菅原千香子・川上純子・池上道子・島美恵子 2004 高校生に及ぼす構成的グループエンカウターの効果 富山大学教育実践総合センター紀要, 5, 123-129.
- 片野智治 1994 構成的エンカウンター・グループ参加者の体験的事実の検討 カウンセリング研究, 27(1), 27-36.
- 片野智治・堀洋道 1994 構成的グループ・エンカウンターと自己認知の変化 - エクササイズ・リーダーの介入行動との関係 - 教育相談研究, 32, 29-43.
- 加藤隆勝 1962 青年期における自己受容と自己批判の年齢的変容について 岐阜大学学芸学部研究報告 (人文科学), 11, 83-89.
- 川崎知己 1994 構成的グループ・エンカウンターが中学生の進路意識に及ぼす効果 カウンセリング研究, 27(2), 132-144.
- 北島丕 1976 高校生のためのグループ・カウンセリング 人間関係研究会資料, 6.
- 金鉉喜 2003 高校生のベーシック・エンカウンター・

グループの実践的研究 九州大学大学院人間環境学府修士論文.

- 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 1992 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・エンカウンター 誠信書房, 2-13.
- 國分康孝 1996 「育てるカウンセリング」とは何か 児童心理, 50(18) 3-13.
- 宮沢秀次 1978 青年期における自己受容性の一研究 名古屋大学教育学部紀要, 25, 105-117.
- 村久保雅孝・石田妙美 1996 構成法と非構成法によるエンカウンター・グループにおける体験様式の比較検討 日本学生相談学会第14回大会論文集, 60-61.
- 村瀬旻・國分久子・西昭夫・菅沼憲治・國分康孝 1988 大学生の人間関係開発プログラムとしての構成的グループ・エンカウンターにおける知り合いのひろがりについて カウンセリング研究, 21(1), 14-28.
- 村山正治・野島一彦 1977 エンカウンターグループ・プロセスの発展段階 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 21(2), 77-84.
- 野島一彦 1974 エンカウンター・グループの教育界への導入 日本心理学会第15回総会発表論文集, 566-567.
- 野島一彦 1975 エンカウンター・グループにおけるSelf-Esteemの変化と関係認知 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 19(2), 41-48.
- 野島一彦 1980 看護学生のエンカウンター・グループに関する研究 福岡大学人文叢書, 12(3), 635-672.
- 野島一彦 2000 エンカウンター・グループのファシリテーション ナカニシヤ出版.
- 野島一彦・村山正治 1975 エンカウンター・グループにおけるPFスタディの変化と関係認知 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 20(1), 9-15.
- 白井聖子 1993 高校生に対するグループ・アプローチの実践的研究 愛知教育大学1993年度修士論文.
- 高垣忠一郎 1996 生きる力を育むカウンセリング 児童心理, 50(18) 32-39.
- 高橋裕行 1992 中学校における構成的グループ・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, 97-113.
- 都留春夫 1987 「出会い」の心理学 講談社現代新書.
- 山村容子 2004 高校生へのベーシック・エンカウンター・グループ適用に関する研究 福岡大学大学院人文科学研究科平成15年度修士論文.