

構成的グループ・エンカウンターの実施経験が若手教師に与える影響について 「学校に特化した構成的グループ・エンカウンターのリダー効果尺度」作成の試みをとおして

学校教育専攻
教育臨床コース
岩田 将英

指導教員 栗飯原 良造

1. 背景と目的

学校現場にはいじめ、不登校、学級崩壊などの教育課題が山積しており、今まで以上に教員一人ひとりの資質・力量の向上が求められている。しかし、精神性疾患による病気休職教員の数は増加の一途を辿っており（文部科学省，2006）、若手教師も少なからず離職している（毎日新聞，2007.9.13）。

今日、学校現場では構成的グループ・エンカウンター（以下、SGE）が広まっている。筆者の経験から、SGEの実施は子どもだけではなく、教師にも有益な効果があるのではないかと考えた。子どもたちの効果は数多く報告されているが（例えば河村，2001）、教師への効果については朝日（1996）、大関（2001）、藤村（2004）が言及しているものの実証的な研究はない。

よって、本研究ではSGEを実施した教師への効果を実証的に明らかにすることを目的とした。具体的には、学校におけるSGEの実態を明らかにし（研究 ）、効果を測定する尺度の作成を行い（研究 ）、実践研究をおこなって教師への効果を多角的に検討した（研究 ）。

2. 研究の対象と方法

研究 Ⅰ：SGEを実施している教師26名（小学校15名，中学校5名，高等学校3名，その他3名）に対し、実施の頻度、実施の動機、SGE研修方法、エクササイズ、子どもへの効果、教師への効果、マイナス効果を尋ね

る質問紙調査をおこなった。

研究 Ⅱ：教師234名（小学校152名，中学校37名，高等学校29名，特別支援学校6名，その他5名）に対して、研究 Ⅰの結果から作られた教師への効果を問う質問紙を実施した。

研究 Ⅲ：対象教師：A県B市C小学校 教諭6名（男性：4名，女性2名；教職経験年数：0年2名，1年1名，2年2名，3年1名；平均年齢26.33歳，SD2.88歳）。対象児童：A県B市C小学校 3年生～6年生 205名（3年生2学級，4年生1学級，5年生2学級，6年生1学級，計6学級）。先行研究（國分ら，1999；國分ら，2004）と研究 Ⅰの結果から作成したSGEプログラムを8週間実施した。効果の測定方法として、教師に対しては、研究 Ⅰから作られた「学校に特化した構成的グループ・エンカウンターのリダー効果（SSLE）尺度」を3回実施し、さらにインタビューをおこなった。児童に対しては「学級生活満足度尺度」（河村，1998）を2回実施し、「フィードバックペーパー」および教師のインタビューをおこなった。

3. 結果

研究 Ⅰ：教師は子どもどうしの人間関係向上・改善をねらってSGEを実施している。動きがあるエクササイズ（以下、Ex）、娯楽性が高いExを多く実施しているが、子どもが内面と向き合うような深いExはほとんど実施されていない。児童への効果として主に「人間

関係の向上「学級雰囲気改善」があげられた。

教師への効果として主に「人間関係を良好に保つスキル」「自己理解」「子どもとの関係向上」があげられた。月に1回以上実施している教師は子どもの「他者理解」を有意に多く実感している。月に1回以上実施している教師は、自分自身の自己理解が深まったと有意に多く回答している。

研究：主因子法・プロマックス回転による因子分析の結果、「教育に対する情熱(以下、『情熱』)」「(=.82)」、「学級を経営する自信(以下、『自信』)」「(=.77)」、「職場での適応(以下、『適応』)」「(=.66)の3因子(累積寄与率38.8%)を得た。「情熱」と「自信」因子において「高頻度(月に1回以上実施)」群>「実施なし」群であったが、「スーパーバイズ(以下、SV)なし」群、「研修参加なし」群は頻度による有意差が無かった。また、「SVあり」群でも「実施なし」、「低頻度」では「SVなし」群、「研修参加なし」群と有意差が無かった。「適応」については有意差が無かった。

研究：児童の効果として、「学級生活満足度尺度」の承認得点が6学級のうち3学級が上昇し3学級は有意差がなく、被侵害得点は3学級に有意差がなく、3学級が有意に高くなった。「フィードバックペーパー」からは「ふれあい」「自他発見」を中心とする回答が多く得られた。インタビューからは「ふれあい」や「結束」という内容が述べられた。教師の効果として、3回の「SSLE尺度」の結果を分散分析した結果、「情熱」がpre調査>follow-up調査になり、「自信」「適応」は上昇が見られたものの有意差はなかった。インタビューから、児童理解の向上、子どもとのふれあい、学級経営に役立つ道具を得た実感、が述べられた。教師の効果と児童の効果との相関を回帰分析によって求めたところ、子どもの「被侵害」得点は教師の「情熱」

の負の予測因子($r=-.82$)になることがわかった。

4. 考察

研究：SGEの効果を出すには月に1回以上の実施が必要であると考えられる。教師は子どもどうしの人間関係を向上させるためにSGEを実施し、向上した様子を認知して自らのスキルの高まりを実感していることがうかがえる。

研究：月に1回以上実施する教師は「情熱」が高く、かつSVを受けている教師は「自信」も高いことがわかった。自分の指導行動をモニタリングして適切にSGEを実施しており、子どもの変化という手ごたえを感じていることが考えられる。

研究：今回のプログラムで児童のリレーションを高める効果が見られたが、規範性(ルール)は高まらなかった。規範性の低い学級状態においては、日々多くのトラブルが頻発していることが予想され、その対応に追われるにつれ教師のモチベーションが低下することが考えられる。学級のルールの維持・向上は、教師の「情熱」を高めることが示唆された。また、子どもどうしのリレーションが高まっても、教師が高い動機づけに基づいてSGEを実施していない場合、「自信」は高まらず、その動機づけには「実施時間の確保」、「Exと学級実態との適合性」、「Exと教師との適合性」、「実施中・後の子どもたちの反応」という要素が関係していることがわかった。児童の変化とは無関係に、SGEを実施することで一時的に高まる「自信」が存在するが、子どもの成長という裏づけがない場合、やがて低下することがわかった。

5. 今後の課題

- (1)「SSLE尺度」の信頼性・妥当性の検討
- (2)効果の高いSGEプログラムの考案
- (3)SGE効果モデルの実証的検討
- (4)他校種の教師を対象とした調査
- (5)継続的な調査の必要性