

中学生を対象とした人間関係づくりプログラムの 設計及び実施と評価分析

有 沢 孝 治

Designing and Implementing the Program
and the Evaluation Analysis of human
relations development program for junior high school students

ARISAWA Koji

Abstract

Having a fine communication with their friends and the teachers has a significant meaning for the junior high students' psychological growth.

The main purpose of this study was to design the educational program, "The communication which is supposed to promote an interpersonal relationship" for junior high students which was concluded in one time. (Main theme consists of impression formation, interpersonal distance, understanding how to accept yourself and the others etc.: it is hereinafter referred to as "Kizuna P") Also, this study examined usefulness of Kizuna P by analyzing the questionnaires answered by those students after the implementation of the program.

Kizuna P was designed by referring to the idea of the Soft Unit which is one of the psychoeducation.

The subjects of the survey of this study were 107 second-year students of A junior high school.(79 boys and 28 girls)

In the questionnaires of Kizuna P., the students were asked to evaluate their understanding and its usefulness on a scale of one to five. They were also asked to describe what they noticed and what they thought.

The contents of the free description were classified by myself and the 2 psychologists.

As a result, there was a difference in score of the understanding and the usefulness between boys and girls. It was speculated that the girls understood the contents deeper than boys, and felt more useful in many cases in school life.

In addition, 32.7% of the participants answered that they wanted to utilize this program in their school life from now on.

Some of them wrote that they would try to think of others and not to be

selfish.

In this way, some of the participants wanted to apply this program as a guide of the behavior concerning interpersonal relationship.

The possible factors(Have high understanding and high usefulness) of the affirmative evaluation were as follows: “understanding the situation of students”, “programs based on students’ actual circumstances”, “programs that emphasize experiences, and “two-way practice”.

1. 問題意識と先行研究

中学生では同性の友人との1対1の関係が重要となり、身体変化、性的衝動に伴う空想・願望・欲求・葛藤・不安等の処理をめぐる援助者として同世代の同性の友人が求められる（牛島, 1992）。このことは「親密な数名の仲間を作り、そこでのやりとりが自己形成の場となり、気持ちの安定の所在ともなる」（無藤, 2007）ことに通じる。また、友人関係は学習の成立に必要な心理的成長や気持ちの安定に大きく影響している（伊藤, 2012）と指摘されている。このように中学生における同世代の仲間との関係は、勉強やクラブ活動等にも影響を及ぼし、その後の自己形成にも影響を与えと考えられる。こうした点から中学生の同世代間の人間関係に注目することは意味があるといえよう。

では、最近の中学生の同世代間における人間関係の現状はどうであろうか。筆者が中学校のスクールカウンセラーと養護教諭数名から中学生の悩みの内容を聞くと、中学生からは勉強や性格といった内容とともに「友だちとケンカをして仲直りしたいがどのように話したらいいか戸惑うという相談を受ける」、「相手のことを思いやったり、相手の立場に立って物事を考えたりすることが苦手なようで、自分も相手も苦しくさせてしまうことがある」、「SNSによる悪口に悩まされている」等が挙げられた。また、中学生の5人に1人が友だちや仲間のことで悩んでいるという調査もある（内閣府政策統括官, 2007）。さらに、いじめを認知した学校の割合を小学校（62.1%）、中学校（71.9%）、高等学校（50.5%）で比較すると中学校が最も多いという結果を得ており（文部科学省, 2017）、中学校の時期に同世代の仲間との関係に苦しんでいる生徒は少なくないことが推測できる。この一因には、児童期の仲間との関係が適切に形成されず、仲間関係から提供されるはずの社会的適応に必要な知識やスキル、行動様式を学ぶ社会的学習の環境と機会がなされていない（前田, 1995）ことが考えられる。つまり「自他の尊重の意識や他者への思いやり等の涵養」や「集団における役割の自覚や主体的な責任意識の育成」（文部科学省, 2009）が不十分ということであろう。こうした点を考慮すると中学生対人コミュニケーションに関する知見（例えば、自他尊重の対話や非言語コミュニケーション等）や印象形成の考え方、自他認知の違いの理解等の学習機会を提供することは必要であると考えられる。そして、こうした実践は日頃のコミュニケーション活動のふりかえりを促進させ、その後の人間関係形成に影響を与えと考えられる。また、具体的な教育プログラムは、サイコエジュケーション（國分 1998：新しい行動の仕方の学習、新しい考え方の学習、新しい感情の体験という目標を達成し、あるいはその過程で問題を予防したり、可能性を開発したりする活

動：本研究では心理教育と同義として扱う）によって展開できる。

本研究ではサイコエジュケーションのひとつの方法であり、教育領域（特に大学）で人間関係の活性化に関する成果が多い山本（1978）のソフトユニット（以下、SU とする）の考え方を基本としたプログラムを設計・実践することが望ましいと考えた。そこで次に SU の概要と小中学校での SU に関する先行研究について述べる。

SU とは、山本（1978）が大学生の無気力の研究から導き出した 7 つの活動原理を柱とするサイコエジュケーションである。以下に山本（1978）からの抜粋により 7 つの活動原理について述べる。

①スモールグループ：傍観的態度をとりがちな点，集団体験を助長する必要がある。そこで対面接触のあるスモールグループにして，参加や関与がしやすいようにする。かつては 6 名を基本としたが，今では 4～5 名とすることが多い。

②ステップとしての現実目標：非現実的な目標を立てがちで達成感を欠き，落差のある自己を嫌悪しては自己への信頼感や自信を弱めている点，要求水準をステップ化する必要がある。手近な現実目標を立てて達成感を味わい，ステップをふんで目標を高めていく。

③共同模索のプロセス重視：頭の中で失敗を先取りして不安を感じ，思い迷って行動化しえず不活発になり，感激体験は遠のく。「もっと積極性を身につけたい」との思いは強いが，わがままで協調性を欠く。他人がどう思うかを気にしすぎる。これらの点から，自由と安全の雰囲気や長所を生かす役割の場をつくり，とにかくやってみることにした。グループで協働し模索しながらエクササイズ開発に取り組み，誰もが持つ持ち味や自己実現の創造性を発揮しあい，その過程を大切に楽しむ。失敗は許容する。むしろ失敗して学ぶことに意義を認める。

④体験の重視：過保護や過干渉を経験している。甘やかされて他律や依存が身についている。親には子への根強い不信感があつたりする。あまりにも用意され与えられすぎて，自分の手でやってみたことや生の体験が少ない。皿の上の水練のみで泳げるはずがない。自分の信念や主義を前提とする課題を前にしては決断が鈍る。通常，軽い気持ちで決められるような課題にも手こずる。これらの点から，体験の幅の拡大（小さな練習）に目をつけた。体験を重視して，受け身でなくからだ（五感）で学ぶ。体験学習のプログラム自体をも体験的に創っていく。

⑤感情の重視：不満を抑圧している。自己を防御し，不安定である点，「どう感じたか」自然な感情を尊重する必要がある。“今，ここで”の感じに視点を据え，率直な表現と素直な受容を大切にする。感情の中枢により近いだけに，素朴な感情表現に力点を置くよう働きかける。「うれしい」と表現したことが相手に伝わって「私もうれしい」と相乗して高まる力動は，味わうに値する。

⑥自分自身への取り組み：自分のマイナス面に敏感で，人の前で自分のことを口に出すことが少ないため，他者に学べない点，人間関係の中で自分を見つめる必要がある。他者を知り他者を鏡とする。「自分だけの悩みではなかった」「今まで気づけなかった自分の一面に気づいた」の声となる。共に自分自身に取り組んで，かけがえのない独自の主体としての持ち味を確かめあいたい。まずは，みずから心を開くことが必要である。心開いてそこ，他者は鏡に映っていることを伝えてくれよう。

⑦カウンセリング関係の導入：漠然とした不適応感があつて、自己の現実を受容しえないで、つい目は他者に向きがちな点、自己の行動傾向を実感する必要がある。1対1の援助的關係（受容と共感）の場をつくり、フォローする。グループ活動との相乗効果が期待される。

以上の7つである。

このSUの7つの活動原理は、約40年前に示されているが、現在の思春期・青年期の若者達の教育や支援に必要な要素であると考ええる。

この7つの活動原理に加え、SUの特徴として、参加者の状況やニーズに応じた柔軟なプログラム設計とリーディングということがある。活動（エクササイズやプログラム）はハードではなくソフトであり続けるものであり、アクションとリサーチを繰り返しながら発展していく（有沢、2008a）という考えに立っている。

次にSUの考え方を基本とした小中学校における実践と研究について述べる。神奈川県教育委員会と湘南グループアプローチ研究会の共同による取り組みが挙げられる（湘南グループアプローチ研究会、2012）。この取り組みは、神奈川県下の小中学校の教師に提案している児童・生徒向けの仲間づくり促進プログラムであり、山本（1978）のSUの考え方を基本として、「実感」、「経験」、「安心」を主眼に置き、児童・生徒のソーシャルスキルの獲得を目指している。この取り組みには先行実践として小学生を対象としたソーシャルスキル学習会（対象児童は原則全員参加）がある。月に1回（90分）、例えば、非言語の重要性、相手の気持ちの理解とおもいやりのある行動等をテーマにしたエクササイズとミニ講義を5回にわたって行うというものである。この成果は、2001年から2003年にかけて日本社会心理学会で報告されている（小林・有沢、2001；有沢・丸山ほか、2002；加藤・武藤ほか、2002；加藤・奥野ほか、2003）。具体的には、小林・有沢（2001）では、参加者の自由記述から「友達が増えた」、「人の気持ちを感じながら人づき合いをしたい」、「ひとりひとりの違いを尊重する」等の意見がみられ、行動観察からは元気な様子、自信がある様子が確認されている。また、有沢・丸山ほか（2002）では、1回目の活動では「楽しかった」と回答した児童は45.3%であったが4回目の活動になると67.9%に増加していることや1回目よりも4回目の方が行動観察であいさつ、協力、参加が促進されたこと等が述べられている。さらに、加藤・武藤ほか（2002）では、回を重ねるごとに他者への関心と理解が増し、自己への洞察が深まったことが指摘され、加藤・奥野ほか（2003）では、感情の言語化の向上、共同作業への肯定感の増加、自己効力感の高揚が推測されるが報告されている。

また、上記の一連の研究とは別の実践から石井・犬塚（2014）は、SUの考え方を念頭に置いた中学校での参画型グループ・エンカウンターにより、学級が快活で明るくなり、生徒のリーダーシップ行動が高まり、集団の活性化が推測されることを述べている。

このようにSUの考え方をふまえた初等中等教育における研究では、小学校を中心に行われており、対人コミュニケーションの育成・向上や人間関係の活性化に寄与することが推測できるが、中学生を対象とした研究は少なく、参加生徒からのプログラム評価も十分に検証されているとはいえない現状にある。

2. 目 的

本研究では、SU の考え方を基本とした中学生の身近な他者との絆づくりの促進（人間関係形成の活性化）を目指した 1 回完結の教育プログラム（以下、絆 P とする）を設計・実施し、その評価（理解の程度とためになった程度）、そのように評価した要因、中学生の人間関係形成への貢献について検討することを目的とする。

なお、絆 P の効果を検証するためには、同一対象に対して複数回実施し、標準化された尺度を用いて量的、質的に検証することが最善と考えるが、時間、費用、労力の面で難しい。そのため、まず当座の成果の確認（継続していく価値あるのか等）をすることがリーズナブルであると考え。この場合には試行的に 1 回完結のプログラムを行い、参加者の評価を確認するという方法でもよいのではないかと考えた。また、気づきの獲得を目的としたプログラムでは、参加者に納得感や満足感があれば教育効果があるとみてよいのではないかと（後藤 2012）という指摘から、参加者評価からプログラムの効果を推測するという方法も一方途であることが理解できる。こうした点を勘案して前述の目的を立てた。

また、中学生を対象とした SU の考え方を基本とした教育プログラムの評価の検証は少ないため、本研究は探索的研究と位置付け、仮説は設けない。

3. 方 法

3. 1 絆 P の設計・実施・評価のプロセス

図 1 に絆 P 及び評価アンケートの設計と実施に至る過程を示した。絆 P は A 中学校の「保健講話」という学年ごとに行われる学校行事（全員参加、感想文の提出）の一環として実施された（絆 P の対象学年は 2 年生である）。この「保健講話」は授業ではないが、これまでの実績から生徒は授業感覚で受講しているとのことであった。また、絆 P の設計と実施に際して、中学校側の担当者（養護教諭 1 名、アシスタント及びオブザーバー）と筆者（絆 P 提案者及び講師）との間で電子メール及び電話にて 10 回程度のやりとりを行い、この過程で絆 P に SU の「参加者の状況やニーズに応じる」、「体験の重視」、「共同模索のプロセス重視」の考え方を取り入れることを決定した。さらに絆 P の実施時には、参加生徒のクラス担任がコ・ファシリテーターとして関与した。

3. 2 対象者、アンケート、分析方法

(1) 実施時期

絆 P は 201X 年 12 月中旬に実施した。実施時期は A 中学校の指定による。

(2) 対象者（絆 P の参加生徒）

私立 A 中学校の 2 年生 107 名（男子 79 名、女子 28 名）が対象である。

(3) アンケート

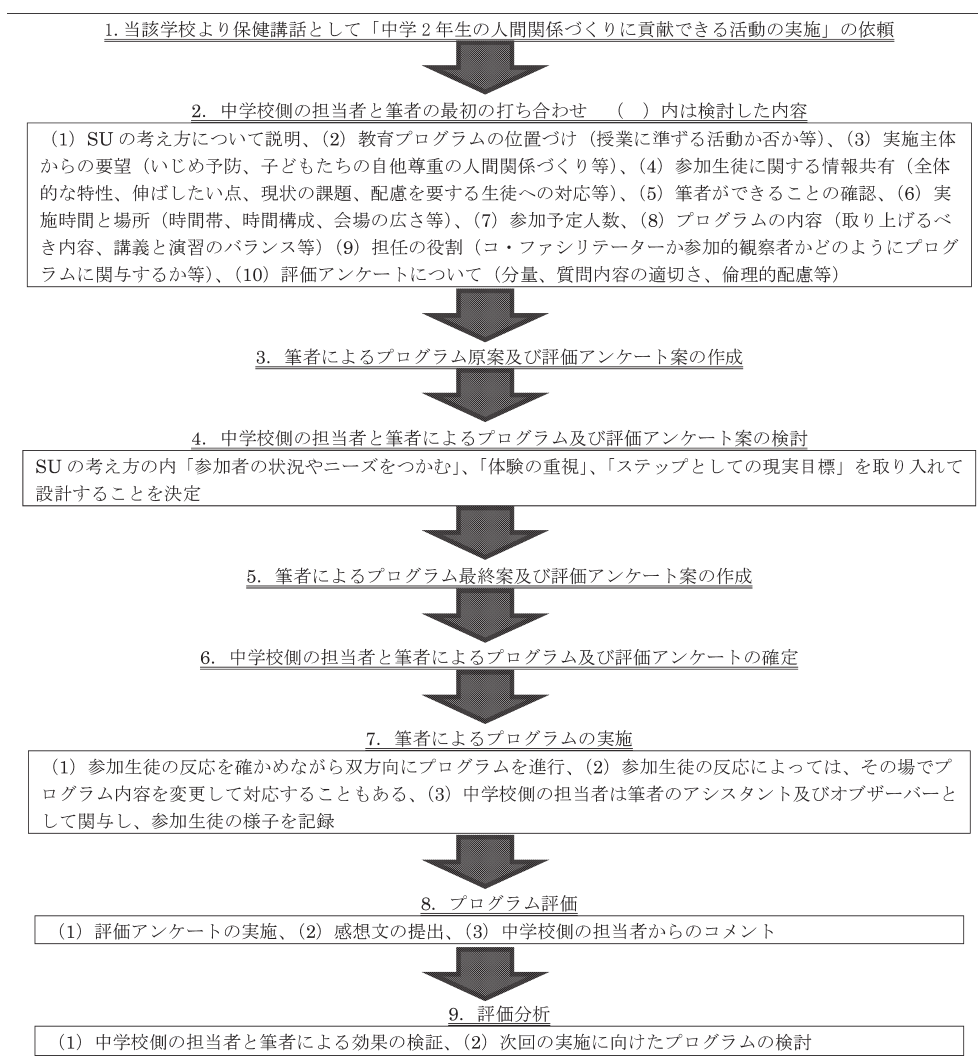


図1. SUの考え方を基本とした教育プログラムの設計・実践・評価の過程

絆P後にアンケートを実施し、絆Pの内容について「理解した程度（以下、理解度とする）」と学校生活等を送る上で「ためになったと思った程度」（以下、有用度とする）を5段階評定で尋ねた。さらに、ためになるといった内容、ためになるといったことの学校生活等で生かせる場面や状況、気づいたこと、考えたこと等を自由記述で求めた。

(4) 分析方法

自由記述の内容分類はスクールカウンセラーとして10年以上の経験があり、中学生を対象に研修を行っている心理臨床の専門家2名と筆者で行った。また、計量的な分析ではエクセル統計2012及びフリーソフト js-STAR を用いた。

3. 3 研究協力への説明と合意について—研究の倫理的配慮—

A中学校の学校長宛てに研究協力の同意書を作成し、研究内容について合意した上で、筆者及び中学校側の担当者から参加生徒に次のことを伝えた。研究協力は自由意志である、アンケートの記載内容は公表を伴う研究に利用する、アンケートの結果は厳重に管理する、個人が特定できないように匿名化して分析し発表する、測定結果や感想の内容は成績には一切影響しない、研究期間中はいつでも辞退できる等である。なお、本研究は東海大学の「人を対象とする研究に関する倫理委員会」の承認を得て進めた。

3. 4 絆Pの概要

絆Pの目的は「身近な他者との絆づくり（人と人との結びつき、支え合い、助け合い）の基盤を学び人間関係についての気づきを得ること」とし、次の3つの下位目的を設定した。(1)相手をイメージや思い込みで判断することがあることを理解する、(2)対人コミュニケーションにおける非言語表現の重要性を理解する、(3)物事に対する自分と相手の受け止め方の違いを認め理解する、以上である。この下位目的に沿って①自尊尊重の対話、②印象形成、③非言語表現、④自他認知の4つの視点からプログラムを展開した。

絆Pの時間は全体で90分であり、その配分はインストラクション（5分）、自尊尊重の対話（10分）、印象形成（20分）、非言語表現（30分）、自他認知（15分）、まとめ（10分）である。

次に前述の4つの視点からのプログラムについて説明する（図2）。

自尊尊重の対話では、逃避的（「逃げ逃げ」パターン：トラブルになったら面倒だから話さないし聞かない）、受身的（「合わせていれば無難だ」パターン：トラブルになると嫌だから相手に合わせる）、攻撃的（「俺の言うことをきけ」パターン：自分の意見に相手を従わせようとする）、自尊尊重的（「相手と話し合おう」パターン：相手の意見も聞き自分も意見も伝えて、話し合って結論を出す）の4つの自己表現のパターンを説明した。その後、仲間関係の構築には、「相手と話し合おうパターン」が最も大切であり、一方的なコミュニケーション行動は望ましくないことを伝えた。

印象形成では、友人の第一印象を何で決めているかを数名の生徒に尋ねた後、第一印象は体型や顔の形や服装等の外見で決めていることが多いことを伝えた。例として大橋ら（1976）の相貌と性格の仮定された関係性に関する研究を元に、黒板に好印象が得られやすい顔（丸みをおびた輪郭、柔らかそうな髪、八の字の眉、丸くやや下がった目、ふっくらした鼻、Uの字の口元）とそうでない顔（逆三角形の輪郭、剛毛、逆八の字の眉、吊り上った目、かぎ鼻、へんの字の口元）を描いて、どちらが好印象か閉ざされた質問で全体に聞き、その後数名にそう思った理由を尋ねた。その後、その内容（例、目がつりあがっているから嫌な感じがした）を取り上げながら、相手の印象は、その人の外見を自分がどのように受け止めたかによって作られることがあるため、その人が本当に自分の思ったような人物かどうかはわからないことを説明し、相手のことを思い込みで判断せず、対話を重ねて相互に理解することの大切さを伝えた。

非言語表現では、大坊（1998）による対人コミュニケーションの分類を紹介し、非言語表現（声の質、ため息、発声と沈黙の生起、視線、身振り、姿勢、表情、対人的距離、衣服、化粧

等)について説明した。相手を評価する(自分が評価される)際には相手(自分)から発信される非言語表現が重要となるため、他者と話す時には、言葉と同じように非言語表現も大切にする必要があることを伝えた。この説明の後、Hall (1970) の接触性動物と非接触性動物について説明し、対人的距離のペアワークを行った。非言語表現の中で特に対人距離を取り上げたのは、他者と会話をする時に適切な距離がとれない子どもが目立ってきたという中学校側の担当者からの意見があったためである。ペアワークの内容は、有沢 (2008b) の大学生を対象とした対人的距離と視線のエクササイズにおける社会的スキルに対する認知への影響で提示されている対人的距離のエクササイズを元にした。顔と顔の距離について、200cm, 90cm, 45cm, 30cm, 15cmの各距離を立位で体験し、どんな関係性のときに成立する距離かを個別に確認した(例、クラスメイトと立って会話をする際に適した顔と顔の距離は90cm前後等)。ただし、これらの距離は個人差、文化差、関係性等が影響するので目安の距離であることも伝えた。最後に、Hall (1970) の4つの対人的距離(親密距離、個体距離、社会距離、公衆距離)を説明した。

自他認知では、「同聞異描」というワークを行った。A4用紙に筆者の指示通りのこと(例えば、大きい四角、小さい三角を3つ、丸を2つ、星を2つ、最後に名前)を生徒にかいてもらう。作業中は筆者への質問、周囲との相談、見せあいは禁止とした。出来たモノを生徒同士で見せ合ってもらい感想を聞いた。まとめとして次の4点を伝えた。(1)図を描いた人も言ったことを文字で書いた人も間違いではない、(2)私たちは一人ひとり独自の考え方、感じ方がある、(3)自分と相手との考え方や感じ方の違いから違和感や不安を覚えても、その相手の感じ方や考え方は間違いではなく悪いことでもない、(4)相手との考え方や感じ方の違いは新しいアイデアを生んだり、相手の意外な一面を発見できたりする、以上である。



図2. 絆Pの活動場面(左から講話、対人的距離、自他認知の違いの理解の順)

絆Pを終えるにあたって、他者との関係開始と関係維持に必要と考える次の3点を伝えた。(1)自分と相手の考え方や感じ方を尊重する。(2)自分の思い込みで相手を見ない。(3)言葉と同じように非言語表現も大切にする。

4. 結 果

4. 1 絆Pの理解度と有用度の分析

表1よりアンケート結果の理解度をみると「よく理解できた」(全体26.2%, 男子20.3%,

女子57.1%)と「ある程度理解できた」(全体66.4%, 男子69.6, 女子42.9)を合わせて92.6%となり、ほとんどの参加生徒がプログラム内容を理解できたと回答していた。また、有用度では、「とてもためになったと思った」(全体52.3%, 男子44.3%, 女子75.0%)と「ある程度ためになったと思った」(全体26.2%, 男子27.8%, 女子21.4%)を合わせると全体で78.5%となり、参加生徒の3/4以上がためになったと回答していた。

表1. 理解度と有用度の割合 (全体)

評価		割合 (107 名)	よく・とても+ある程度
理解度	よく理解できた	26.2% (28 名)	92.6%
	ある程度理解できた	66.4% (71 名)	
	上記以外 (どちらでもない、あまり理解できなかった、全く理解できなかった)	8.4% (8 名)	
有用度	とてもためになった	52.3% (56 名)	78.5%
	ある程度ためになった	26.2% (28 名)	
	上記以外 (どちらでもない、あまりためにならなかった、全くためにならなかった)	21.5% (23 名)	

次に理解度と有用度の性差をみている (表2)。理解度と有用度の平均点を男女別に算出し、等分散性の検定を行ったところ、いずれも等分散が仮定されなかったため (理解度: $F=2.32$, $p<.02$, 有用度: $F=2.61$, $p<.01$), 対応のない t 検定の Welch の方法で分析した。その結果, 理解度 ($t(72.65)=3.14$, $p<.01$, $d=.56$) と, 有用度 ($t(77.20)=4.01$, $p<.01$, $d=.71$) の両方で, 男子よりも女子の方が有意に得点が高かった。また, 効果量はいずれも中程度であった。この結果から男子よりも女子の方が, プログラム内容をより深く理解し, 学校生活でためになることが多いと受け止めていたと推測できる。

表2. 理解度と有用度の性差

	理解度の性差					有用度の性差				
	男子	女子	df	t 値	d	男子	女子	df	t 値	d
n	79	28				79	28			
平均点	4.03	4.43	72.65	3.14**	.56	4.15	4.71	77.20	4.01**	.71
標準偏差	.77	.50				.86	.53			

** $p<.01$

4. 2 参加生徒がためになったと思った内容と場面—感想の分析から—

感想から絆Pの内容でためになったものとして取り上げられているものをみると, 全体では対人的距離, 印象形成, 自他認知の違い, 非言語表現, アサーション, 視線についての順で割合が多くなっていた (表3)。また, 男女とも対人的距離, 印象形成, 自他認知の違いが上位3位以内に入っていた。取り上げた内容の時間の長短やプログラム全体の中での取り上げたタイミング, 体験がある内容か否か等が影響して記憶に残ったとも考えられるが, 対人的距離や印象形成, 自他認知の違いについての学びが学校生活に役立つと考える生徒が比較的多かったと言える。

表3. 絆Pの内容で参加生徒がためになったと思った内容（複数回答）

感想で取り上げられた内容	全体（107名）	男子（79名）	女子（28名）
対人的距離	41.7%（45名）	38.0%（30名）	53.6%（15名）
印象形成	40.7%（44名）	39.2%（31名）	46.4%（13名）
自他認知の違い	22.2%（24名）	20.3%（16名）	28.6%（8名）
対人的距離以外の非言語表現	13.0%（14名）	12.7%（10名）	14.3%（4名）
アサーション	8.3%（9名）	7.6%（6名）	10.7%（3名）
視線について	3.7%（4名）	2.5%（2名）	7.1%（2名）

次に絆Pの内容が「ためになった」と回答している参加生徒（84名）は、日常のどのような場面でためになると思ったかをみている（表4）。

表4. 参加生徒が絆Pを受けて日常でためになると思った場面（複数回答）

ためになると思った場面	全体（84名）	男子（57名）	女子（27名）
友だちと会話をするとき	31.0%（26名）	31.6%（18名）	29.6%（8名）
初対面の人と接するとき	23.8%（20名）	21.1%（12名）	29.6%（8名）
不特定の人と会話をするとき	15.5%（13名）	14.1%（8名）	18.5%（5名）
話し合って物事を決めるとき	14.3%（12名）	10.5%（6名）	22.2%（6名）
受験や就職のとき	13.1%（11名）	15.8%（9名）	7.4%（2名）
家族と会話をするとき	7.1%（6名）	8.8%（5名）	3.7%（1名）
その他	17.9%（15名）	17.5%（10名）	18.5%（5名）
未回答	4.8%（4名）	5.3%（3名）	3.7%（1名）

記述内容をみると「友だちと会話をするとき」が全体で最も割合が高く（31.0%）、次いで「初対面の人と接するとき」（23.8%）、「不特定の人と会話をするとき」（15.5%）、「話し合って物事を決めるとき」（14.3%）と続く。性別では、男子は全体の傾向と同様であるが、女子は、「友だちと会話するとき」（29.6%）、「初対面の人と接するとき」（29.6%）が同割合で最も高く、次いで「話し合って物事を決めるとき」（22.2%）、「不特定の人と会話をするとき」（18.5%）と続いており、「話し合って物事を決めるとき」の割合が男子よりも高かった。

4. 3 絆Pから「学んだこと」と「今後に生かしたいこと」の分析

感想の内容を分類すると、「学んだこと」が最も多く全体で35.5%（男子32.9%、女子42.9%）、次いで「学校生活等で今後に生かしたいこと」が32.7%（男子22.8%、女子60.7%）、「分かったこと」が27.1%（男子29.1%、女子21.4%）と続いている（表5）。

次に「学校生活等で今後に生かしたいこと」に関する記述の有無の割合と性差について二項検定により分析したところ（表6）、「記述なし」の割合の方が「記述あり」の割合よりも有意に多かった（ $p < .01$ ）。

さらに「記述あり」と「記述なし」の割合の性差を χ^2 検定により分析したところ（表7）、有意差が認められ（ $\chi^2(1) = 11.84$, $p < .10$ ）、効果量は中程度であった（ $V = .33$ ）。残差分析の結果「学校生活等で今後に生かしたいこと」の「記述あり」の割合は女子の方が男子よりも有意に多く、「記述なし」の割合は女子よりも男子の方が多かった。

表5. 絆P後の感想の内容分類（複数回答）

分類内容	全体(107名)	男子(79名)	女子(28名)
学んだこと	35.5%(38名)	32.9%(26名)	42.9%(12名)
学校生活等で今後に生かしたいこと	32.7%(35名)	22.8%(18名)	60.7%(17名)
分かったこと	27.1%(29名)	29.1%(23名)	21.4%(6名)
感じたこと	23.4%(25名)	27.8%(22名)	10.7%(3名)
考えたこと	19.6%(21名)	16.5%(13名)	28.6%(8名)
講話についての意見	16.8%(18名)	16.5%(13名)	17.9%(5名)
講師（筆者）への評価・感謝	10.3%(11名)	11.4%(9名)	7.1%(2名)
気づいたこと	6.5%(7名)	5.1%(4名)	10.7%(3名)

表6. 「学校生活等で今後に生かしたい」ことに関する記述の有無（全体）

記述の有無	記述あり	記述なし	二項検定
	32.7%(35名)	67.3%(72名)	**

** $p < .01$

表7. 「学校生活等で今後に生かしたい」ことに関する記述の有無（性別ごと）

記述の有無	記述あり	記述なし	χ^2 検定	効果量	残差分析
男子	22.8%(18名)	77.2%(61名)	$\chi^2(1) = 11.84^{**}$	$V = .33$	-3.68**▽ 3.68**▲
女子	60.7%(17名)	39.3%(11名)			3.68**▲ -3.68**▽

** $p < .01$

最後に感想から抽出した「学んだこと」、「分かったこと」、「学校生活で今後生かしたいこと」について述べる（表8）。「学んだこと」や「分かったこと」としては、対人的距離の重要性、自他認知の違いの理解、アサーティブの大切さ、第一印象だけで相手を判断することの危うさ等が述べられていた。参加生徒の受け止めに個人差はあるが、絆Pの下位目的がある程度達成されたと推測できる。また、こうした「学び」をふまえて「学校生活等で今後生かしたいこと」として、「学んだ事に気を付けながら（中略）しゃべり方や仕草等を改めて、人を尊重した感じの会話ができればいいと思う（男子）」、「僕は相手の意見を聞いてばかりで、自分の意見はあまり言わないので、そこは気を付けたい。（男子）」、「人の中身を知らずに勝手に外見で判断するのは私も自然としていたので、これからはなるべく今日の話を思い出して、ちゃんと中身まで知って人と付き合っていこうと思う。そして、友達とのベストな距離を分かって、お互いに安心できる空間を作り、これからも学校生活を楽しみたい。（女子）」、「相手の事を考えて自分勝手にならないようにしていきたい。（女子）」、「自分はこう思うからという考えじゃなくて、もっと深く考えてから行動に移していきたい。（女子）」等の記述がみられた。一部の参加生徒からは、絆Pで学んだことの行動化に向けた宣言がなされていた。

表 8. 絆P体験後の主な感想

分類	主な記述内容
学んだこと	・今まで考えたことがなかった人と人との距離が大事なんだと思った。(男子) ・自分と他の人の考えが全然違ったのでいろんな考えがあるんだと思った。(男子) ・自分はある程度人の感じ方の違いについては理解しているつもりだったが改めて勉強になった。(男子) ・今の自分がこのままでいってしまったら、相手に色んな印象を持たれてしまい、真の自分の中身と全然違う事を思われてしまう事を学び感じました。(男子) ・人と関わる時に見た目で判断するのは良くなくてちゃんと五感を使ってこの人はどういう人かを考えなくてはいけない事を学んだ。(女子) ・相手としゃべる時は、自分の意見だけを言うのではなく、ちゃんと相手の意見を聞き、その上でよく考えてから結論を出すようにする。(女子) ・人によって感じ方が色々だという事を学んだ。(女子)
分かったこと	・自分の意見を主張しながらも、相手の意見も聞き、みんなで話し合っていくことが一番良いということが改めて分かった。(男子) ・人と会話する時に、距離をどうやってとればいいのか、すごく分からなかったけど、保健講話を受けて人と人の距離が近すぎず、遠すぎずが1番良いという事が分かった。(男子) ・確かに第一印象等は見た目とかで決めてしまっているなと思った。(女子) ・人間はひとつの事に囚われてしまうという事が分かった。(女子) ・仲間是大切にしなければいけないと思った。第一印象で人を決めつけるのは良くないことだと分かった。(女子)
学校生活で今後生かしたいこと	・学んだ事に気を付けながら(中略)しゃべり方や仕草等を改めて、人を尊重した感じの会話ができたらいいと思う。(男子) ・僕は相手の意見を聞いてばかりで、自分の意見はあまり言わないので、そこは気を付けたい。(男子) ・人には色々な感じ方があるから、人と話す時はそれを注意しながら話したいと思った。(男子) ・人の中身を知らずに勝手に外見で判断するのは私も自然としていたので、これからはなるべく今日の保健講話を思い出して、ちゃんと中身まで知って人と付き合っていこうと思う。そして、友達とのベストな距離を分かって、お互いに安心できる空間を作り、これからも学校生活を楽しみたい。(女子) ・見た目で人の性格とかを決めたりするのは駄目だと思うから気を付けようと思った。(女子) ・相手の事を考えて自分勝手にならないようにしていきたい。(女子) ・自分はこう思うからという考えじゃなくて、もっと深く考えてから行動に移していきたい。(女子)

5. 考 察

5. 1 絆Pの参加生徒の評価

結果から、絆Pの参加生徒の92.6%が「理解した」と回答し、78.5%が「ためになった」と答えていた。性別で見ると、男子よりも女子の方が内容をより深く理解し、学校生活等でためになると受け止めていることが推測された。ためになった内容に注目すると、41.7%の参加生徒が対人的距離と印象形成をためになった内容として挙げており、当該中学校の2年生にとって比較的関心が高く、身近な問題につながる内容であることが推測できた。また、絆Pの体験を通じて具体的に学校生活等で今後に生かしたいことの記述(例、「僕は相手の意見を聞いてばかりで、自分の意見はあまり言わないので、そこは気を付けたい」、「人には色々な感じ方があるから、人と話す時はそれを注意しながら話したいと思った」、「相手の事を考えて自分勝手にならないようにしていきたい」)をした参加生徒は32.7%に上っていた。つまり、自分の日頃の人間関係をふりかえり、学んだことを今後の人間関係上の行動の指針する参加生徒もいたということである。このことは絆Pが「教室での授業によって学生に学習意欲を喚起し、教室外でも主体的・能動的な学習に導いた」(木野, 2009)ことを意味すると考える。

以上のことから絆Pは、参加生徒の人間関係形成に関する知見の理解を促進し、性差はあるもののこれまでよりも学校等での人間関係形成に役立つことを学べたと自覚できる活動であったといえる。この結果はA中学校での取り組み事例の結果であるので直ちに一般化はできないが、SUの考え方を基本とした教育プログラムは、中学生の人間関係形成に肯定的な影響を与える可能性があるといえるのではないだろうか。

5. 2 絆Pの参加生徒の理解度と有用度が高かった要因—SUの視点からの検討—

では、絆Pの参加生徒の理解度と有用度が高かった要因には何が考えられるだろうか。SUの考え方を取り入れた点から考えたい。

第1は、SUの「参加者の状況やニーズに応じる」ということを取り入れて、中学校側の担当者と筆者が共同してプログラムを設計したことである（図1）。実施主体や参加生徒と筆者との双方向の取り組みである。中学校側の担当者との連携し、参加生徒の抱えている課題（例、友達ちとの関係づくりで苦労）や伸ばしたい力を確認しプログラムを設計した。その結果、身近な目標（例、トラブルがあってもケンカしないで話し合う）を想像してプログラムを体験でき、現在抱えている自分のクラスや部活等での人間関係について考える機会となり、改善のためのヒントを得ることができた（例、しゃべり方や仕草を改める、見た目で相手の性格を決めない、相手のことを考えて行動）と考えられ、結果的にSUの「自分自身への取り組み」がなされたといえる。このことは絆Pの「理解度」と「有用度」が男子よりも女子の方が高いことから、男子より女子に強くみられると推測する。このような参加生徒の実情を踏まえたプログラムは、「主体的、能動的な学びを引き出す」（木野，2009）ことに寄与すると考える。なお、男子よりも女子の方が「理解度」と「有用度」が高かった背景には、チャムグループ的な傾向（同質確認、仲間同士での秘密の共有、個人尊重よりもグループ維持等）からピアグループ的な傾向（自立した個人の尊重重視等）にシフトすることが男子よりも女子の方が強く表れていたことが考えられる。

第2は、SUの「体験の重視」と「共同模索のプロセス重視」の考え方を取り入れて、「講義」中心ではなく「とにかくやってみる」という「体験」を主体としたプログラム構成にしたことである。大段（1990）が、人間関係における態度の学習は知的訓練ではできず、態度の修正は体験学習によって可能になると述べているように、講義（解説）と体験の組み合わせの効果はあったと考える。観念知がゆきぶられ実践知（山本，2001）としての絆Pの3つの下位目的が理解されたといえる。この点は「話で聞いたことを実際にやってみることができたので役に立った。」という感想が複数みられることから推測できる。

その他の要因としては、絆Pが学校行事（全員参加、感想文の提出必須）という位置づけであったことや、生徒の反応を確かめながら双方向的にプログラムを進行させたことが、参加生徒の真摯な受講態度を生み、高い理解度と有用度を支えたと考える。

5. 3 絆Pは中学生の人間関係形成に貢献できるのか

参加生徒の多くは、絆Pの内容を理解し、人間関係形成のためになると考え、中には「今後

はこうしたい」という決意表明をする生徒や、今後の人間関係上の行動の指針にしようとしている生徒もみられた（表 8）。こうしたことから絆 P は、チャムグループからピアグループへ移行するための心理的備えになると考えられる。また、一般的な友人関係の意義として挙げられている「対人関係能力の学習」、「情緒的安定化」、「自己形成のためのモデル」の 3 点（浦上, 2009）が強化されるとも考える。以上の考察を前提にすれば、その後の人間関係（特に友人関係）において、お互いに尊重し合える自立した関係が形成され、異質性を認め合うことができることで、青年期後期以降の人間関係の再構築の際に「友だちをつくらないといけない」と強迫観念に悩んだり（福田, 2007）、ランチメイト症候群（町沢, 2002）に陥る者は減ると推測する。ただし、これらの実現には絆 P を継続的に積み上げることが必要であると考ええる。

また、対人的距離（41.7%）や印象形成（40.7%）、自他認知（22.2%）について理解したことを「ためになった」内容として挙げている生徒が 22.2%～41.7% に上っていること（表 3）や、人間関係の見直し（人を見ただ目で判断しないようにする等）や思いやり行動（人を尊重した感じの会話ができたらい等）に結び付く感想が述べられていること（表 8）から、相手との適切な物理的距離感や、相手を見かけや噂で判断しないことや、自分と相手との考え方や感じ方はそもそも違って当たり前であることを理解した生徒がある程度いたことが推測できる。こうした理解が進むことは自他を尊重した関係形成につながり、例えば、問題意識で取り上げた「いじめ問題」の予防に寄与しうるのでないか。絆 P がいじめ問題をはじめとする中学生の子どもたちの人間関係上の問題に寄与するのならば、絆 P は学校における予防的教育相談や開発的教育相談（文部科学省, 2010）に活用できる試みになると考える。

さらに、いじめ問題の予防に注力すれば、中 1 ギャップの問題や小中学校でのいじめの認知件数で中学 1 年生が最多であることを考慮すると、小学生からプログラムを実施することが教育効果を高めると考える。この点は安藤（2012）の小学校 6 年生から中学校 1 年生にかけての児童生徒のいじめ予防に関する継続的な心理教育（SU とは異なるがサイコエジュケーションという点では共通している）の実践成果からも言えることである。

5. 4 課題と展望

本研究は、ひとつの中学校での 1 回のプログラム体験についての評価分析であることを考慮しなければならないが、前述の絆 P が「貢献できること」を前提にすると、継続的に行う価値のある教育プログラムと考えられ、継続することでその効果の検証もさらに進むと考える。そのためには、本研究を進めていく過程で見出された課題について検討する必要がある。おわりにこれらの課題について取り上げ、中学生に人間関係形成と SU に関する実践と研究の展望を述べる。

絆 P の課題として次の 5 点を考えた。

第 1 は実施時期である。本研究では 12 月中旬に絆 P を行っているが、やや中途半端な時期である。学年暦の節目に当たる時期に行うことで効果を高めることが期待できると考える。例えば、学期や年度の初め（4 月、9 月等）は生徒が新しい人間関係を模索時期であるため、この時期に絆 P を体験することでより良好な人間関係を形成する示唆を得ることができると推測す

る。また、学期や年度の終わり（7月、3月等）は、生徒がそれまでの人間関係をふりかえり、様々な人間関係上の課題が想起される時期ともいえる。この時期に絆Pを体験することで、課題改善の示唆を得ることができると考える。

第2は実施時間である。中学生の授業時間は1単位時間50分が一般的である。絆Pは90分で行ったため、参加生徒の集中力を維持することが難しかった。授業と同じ50分でプログラムを構成する必要があると考える。

第3は参加人数である。一回に約100名の生徒に実施しているので個別の対応が困難であった。クラスごとにプログラムを実施して、1回の参加人数を30名前後に講師の参加生徒への関与度が高まると考える。関与度が高まれば、理解度や有用度にも肯定的な影響を与えると考える。

第4は理解度と有用度に性差が見られたことである。性差なく理解が浸透し、人間関係形成に有用であると認識してもらうためには、参加生徒へのアセスメントの充実と中学生の男女にとって身近な事例（SUの活動原理のひとつである「自分自身への取り組み」を誘発するような事例）を用いて解説する等の工夫が必要であると考ええる。

第5は継続実施の問題である。前述したように1回の実施では効果があったとしても限定的であり、効果の持続性にも疑問が残る。定期的、継続的な実施が人間関係形成に有用な考え方やスキルの定着に寄与すると考える。加えて、SUの活動原理のひとつである「ステップとしての現実目標」を意識して、手近な現実目標を立てて達成感を得つつ、段階的に目標を高めるという構造で展開することが効果的と考える。

以上の課題を改善しつつ、今後の実践と研究では、望ましい人間関係を構成する基本は自尊感情であるという指摘（川崎市教育委員会、2010）から自尊感情という視点で絆Pを再実施あるいは再設計した上で実施し、実際の学校生活で絆Pの体験で得たことがどのように役立てられているのかを検証したいと考えている。

付 記

本研究は「対人援助学会第8回大会」（2016年9月25日）にて発表した内容を修正、加筆したものです。本研究にご協力いただきましたA中学校の先生方並びに、生徒の皆様にご協力ありがとうございます。

文 献

- ・安藤美華代2012「小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育—サクセスフル・セルフ2010を用いた実践研究—『岡山大学大学院教育学研究科研究収録』第151号、13-22
- ・有沢孝治2008a「現代青年の人間関係に関する問題とSSEの導入についての研究」『東海大学紀要教育研究所』No.16、75-93
- ・有沢孝治2008b「対人距離と視線のエクササイズにおける大学生の社会的スキルについての認知への影響とその検討—KiSS-18の測定結果の分析を中心に—『学生相談研究』Vol.29、No.1、51-62
- ・有沢孝治、丸山絵美子、花島裕久、武藤文彦、浅井千秋、小林正稔2002「SSTを加味した構成

- 法による対人関係能力の促進—小学生を対象とした実践事例（A 小学校の事例）」『日本社会心理学会第43回大会発表論文集』, 460-461
- ・大坊郁夫1998『しぐさのコミュニケーション 人は親しみをどう伝えあうか』サイエンス社, 17
 - ・福田真也2007『大学生のこころのケア・ガイドブック—精神科と学生相談からの15章—』混合出版, 13
 - ・後藤学2012「社会的スキルと人間関係」大坊郁夫編『幸福を目指す対人社会心理学—対人コミュニケーションと対人関係の科学—』ナカニシヤ出版, 213-243
 - ・Hall, E. 著 日高敏隆・佐藤信行訳1970『かくれた次元』みすず書房, 13-36, 160-181
 - ・石井ちかり, 犬塚文雄2014「SPG（生徒参画型グループ・エンカウンター）プログラムが学級に及ぼす影響に関する一研究」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I（教育科学）』第16集, 1-17
 - ・伊藤亜矢子2012「第9章 学習を支える人間関係」無藤隆・市川伸一編著『学校教育の心理学』学文社, 156-174
 - ・加藤祐子, 武藤彦彦, 志賀恵都, 有沢孝治, 浅井千秋, 小林正稔2002「SST を加味した構成法による対人関係能力の促進—小学生を対象とした実践事例（B 小学校の事例）」『日本社会心理学会第43回大会発表論文集』, 462-463
 - ・加藤祐子, 奥野加苗, 加川栄美, 浅井千秋, 小林正稔2003「小学生を対象とした構成法によるソーシャルスキルの開発(3)—Bグループの実践事例—」『日本社会心理学会第44回大会発表論文集』, 462-463
 - ・川崎市教育委員会2010「かわさき共生 共育プログラム」, 8-9
 - ・木野茂2009「教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて—」『京都大学高等教育研究』第15号, 1-13
 - ・小林正稔, 有沢孝治2001「SST を加味した構成法の展開—小・中学生を対象とした実践」『日本社会心理学会第42回大会発表論文集』, 182-183
 - ・國分康孝1998「なぜサイコエジュケーションか」國分康孝（編集代表）, 片野智治, 小山望, 岡田弘『サイコエジュケーション「心の教育」その方法』図書文化, 8-12
 - ・前田健一1995「児童期の仲間関係と孤独感：攻撃性, 引っ込み思案および社会的コンピテンスに関する仲間視覚と自己知覚」『教育心理学研究』No.43, 156-166
 - ・町沢静夫2002『学校, 生徒, 教師のための心の健康ひろば』駿河台出版, 32-41
 - ・文部科学省2009「3. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」『子どもの徳育に関する懇談会“審議の概要”（案）子どもの徳育に関する懇談会（第11回）配付資料』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282789.htm
（閲覧日：2016年7月30日）
 - ・文部科学省2010「第5章 教育相談」『生徒指導提要』, 99-135
 - ・文部科学省初等中等教育局児童生徒課2017「(9)学校におけるいじめの問題に対する日常の取組」『平成27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”について』, 22
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/_icsFiles/afieldfile/2017/02/28/1382696_001_1.pdf（閲覧日：2017年6月4日）
 - ・無藤隆2007「幼小連携・小中連携の意義と今後」『指導と評価』No.53(2)図書文化, 4-8
 - ・内閣府政策統括官（共生社会政策担当）2007「第II部 第1章 第8節自分の悩み」『低年齢少年の生活と意識に関する調査』
 - ・大段智亮1990「積極的傾聴 I（看護人間学ライブラリー）」サンルート看護研修センター, 207
 - ・大橋正夫, 長戸啓子, 平林進, 吉田俊和, 林文俊, 津村俊充, 小川浩1976「相貌と性格の仮定された関連性(1)—対をなす刺激人物の評定値の比較による検討」『名古屋大学教育学部紀要

(教育心理学科)』No.23, 11-26

- ・湘南グループアプローチ研究会2012「平成24年度神奈川県教育委員会仲間づくり教室 よりよい人間関係づくりのための心理教育的プログラム」神奈川県教育委員会教育局支援部子ども教育支援課
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f6708/p20632.html> (閲覧日:2017年6月4日)
- ・浦上昌則2009「友だちができる子, できない子」無藤隆, 岡本祐子, 大坪治彦編『よくわかる発達心理学 (第2版)』ミネルヴァ書房, 102-103
- ・牛島定信1992「同性関係から異性関係へ向かって—思春期における交友の意味」『こころの科学』No.44, 日本評論社, 44-48
<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/> (閲覧日:2017年5月26日)
- ・山本銀次1978『自己開発とソフトユニット』東海大学出版会, 97-124
- ・山本銀次2001『エンカウンターによる“心の教育”—ふれあいのエクササイズを創る—』東海大学出版会, 10, 172-173