

提示された事例に関連する知識レベルの向上が グループ内葛藤および事例検討への動機づけに与える影響

— 非専門グループを対象として —

西村 昭 徳

生活福祉学科非常勤講師

問題と目的

1. 子どもの問題解決に向けた協働の在り方

複雑な要因が絡み合い、多様化する児童・生徒の問題に対して、学校・家庭・地域が“連携”して対応を進めていくことが必要不可欠になってきている。これまでに、教師・保護者・スクールカウンセラーによるチーム援助の実践(田村・石隈、2003)や特別支援教育におけるパートナーシップの構築(文部科学省、2003)など問題解決に向けての具体的な“連携”のモデルが示されてきた。しかし、立場や役割・専門性が異なる者同士の交流は、考え方や方針のくい違いを生み出しかねない。場合によっては、マニュアル的な“連携”を形式として行っているだけで、質的機能を失っていることがある。特に学校教育において、このような協働(コラボレーション)を展開していく上での課題の一つは、各々の連携者が異なる立場や役割から生じる考え方の違いを乗り越えて、子どもの問題の捉え方や具体的な対応の方針について共通の認識をもつことであると言える。亀口(2002)は、援助専門職による協働を成功させるためには、「グループワーク」そのものの仕組みを理解し、一連の過程で生じる典型的な問題への具体的な対処方略を身につけることが必要であると指摘している。このように、子どもの問題解決に向けて、援助者同士の協働関係の構築や協働機能を向上させるための知見が求められている。

2. グループ内の葛藤とグループの成果

ところで、グループ内での考え方や意見の違いを調整し、よりよい成果を導くことを目指していく上で、小集団研究を中心に行われてきたグループ内葛藤についての一連の研究は、有益な知

見を提示している。欧米では組織心理学の小集団研究を中心として、グループ（チーム）を対象とした研究が盛んに行われており、グループ内の葛藤や葛藤への対処について、様々な研究成果が報告されている。葛藤とは、「メンバー間で生じる相反する期待や融合し難い願望についての認識」と定義されている。特に、一つのグループのメンバー間で生じる葛藤はグループ内葛藤（intragroup conflict）と定義され、研究が進められてきた。グループ内葛藤に関する研究は、研究室のグループ、ビジネススクールの実習グループ、工場のワークグループ、経営者によるトップ・マネジメント・チームなど、様々な種類のグループを対象として行われてきた。

グループ内葛藤には、リレーションシップ・コンフリクト（relationship conflict）とタスク・コンフリクト（task conflict）の2つの種類が存在することが確認されてきた（Amason & Sapienza, 1997; Jehn, 1997; Pelled, 1996）。リレーションシップ・コンフリクトは、気持ちが張り詰めたり、ぶつかり合ったりするような感情的な要素を含めた対人的な不調和である。グループのメンバーの中に嫌いな人がいるといったような個人的な問題や、困惑、フラストレーション、苛立ちといった感情的な問題が含まれる。一方、タスク・コンフリクトは、グループ（チーム）の課題に関する考え方や意見の違いについての認識である。アイデアについての葛藤や課題に対する捉え方の違いに関連している。タスク・コンフリクトは、活発な議論や個人の興奮と共に生じることが考えられるが、定義上は、一般的にリレーションシップ・コンフリクトに関連するような、対人的にネガティブな激しい感情を伴うものではないと考えられている。

2種類のグループ内葛藤とパフォーマンスや満足感、メンバーの態度といったグループとしての成果との関連が検討されてきた。リレーションシップ・コンフリクトは、グループの種類や課題の性質に関係なくグループの成果にネガティブな影響を与えることが示されている。一方で、タスク・コンフリクトは、課題が単調でなく、話し合いや議論を必要とする複雑な作業を遂行するグループにおいては、グループ内の意思決定やメンバーの態度に有益な影響を与えることが指摘されている（Amason, 1996; Shah & Jehn, 1993）。

3. 葛藤を伴う話し合いへの動機づけ

問題解決に向けた葛藤（適度なレベルのタスク・コンフリクト）を伴う議論には価値があるという知見（例えば、Amason, 1996; Gruenfeld, 1995; Jehn, 1995, 1997）に基づき、どのような条件の下で人々が議論をすることに動機づけられるのかに関心がもたれるようになった（例えば、Jehn, Chadwick & Thatcher, 1997, Tjosvold, Nibler & Wan, 2001）。これまでのところ、高度な専門性と競争のある社会的文脈が、自分の立場を守ったり、別の立場に疑問を投げかけたりすることへの関心を喚起させるのではないかという仮説が提示されている。Tjosvold, Nibler & Wan (2001) は、中国人大学生を対象とした実験から、とりわけ、話し合いのテーマに関連する専門性や知識量が、問題解決に向けた葛藤が予想される議論に挑むことを助長する大きな要因になっ

ていることを指摘している。

4. 本研究の目的

以上の論点を踏まえて、本研究では、心理・社会的な不適応を示す子どもへの対応について話し合う場面をとりあげ、個人の知識レベルが問題解決に向けた話し合いへの動機づけに与える影響についてグループ内の葛藤状況を含めて検討する。子どもの心理的問題について非専門性が強いグループが、専門的知識を習得することで、グループ内葛藤状況にどのような変化がみられるかを検討することを目的の一つとする。さらに、話し合いに対する動機づけの変化を検討することを二つ目の目的とする。これまでの研究成果から仮説として、以下の2つを設定した。

(仮説1)：話し合いに必要な知識が習得されることで、グループ内葛藤のうちタスク・コンフリクトが高まるであろう。

(仮説2)：話し合いに必要な知識が習得されることで、問題解決に向けた話し合いへの動機づけが高まるであろう。

冒頭で述べたように、複雑化・多様化する子どもの問題解決に向けて、実際に子どもに対応する者同士の交流を活性化していくことは重要である。問題解決に向けた話し合いへの動機づけを促す上で、知識レベルの影響を検討することは意義深いと思われる。

方 法

1. 参加者

T大学で筆者自らが担当する『児童心理学』を受講する大学1、2年生45名(男性7名、女性38名)を対象に行われた。受講者は主に経済学や社会学を専攻しており、子どもの心理学的な問題について初めて専門的に学ぶ学生ばかりであった。14グループのうち、凝集性および親密性のレベルを統制するため初対面者をメンバーに含む2グループは本研究の分析からは除外した。同じ学科の仲間同士で構成されたグループ12グループのうち、初回の話し合い後のアンケートにおいて、話し合いをより充実させる要因として事例検討に必要な専門的知識を挙げた10グループのみを分析対象とした。従って、本論での有効分析対象者は、10グループ(34名;男性4名、女性30名)であった。

2. 手続き

(1) グループの編成

提示される事例への具体的な対応を話し合う上で差し障りない仲間同士で、1グループ3人～5人のグループをつくることが求められた。グループの凝集性や親密性を統制する目的で、やむを得ない場合を除いて、初対面者をメンバーに加えないように指示が与えられた。各グループで代表者を1名選出することが要求された。代表者は、実験者からの配布物(ワークシート、調査用紙)を他のメンバーに受け渡すこと、記入が終わったワークシートと回答後の調査用紙を回収して提出することが指示された。

(2) 事例検討の実施

『集団生活に馴染めないある男子児童A』の映像(約10分間)が実験参加者全員に提示された。この映像は、某局のドキュメンタリーを編集したものであり、Aの授業中の様子(床に寝そべる、教室を動き回る、大声を出す、等)や家庭での様子(親子のやり取り、両親のインタビュー)、学校の先生方の様子(Aへの対応、担任のインタビュー)といった内容で構成されている。提示した映像の主な内容については、Table 1に示す通りである。映像を見た後、各グループで「もし学校でAに対する援助を進めていくとしたらどのように関わっていくか」というテーマで話し合いをすることが求められた。話し合いは、各チームに配布された「援助計画シート」に記載されている5つの質問に対する回答をグループで考えるという形式で行われた。話し合いは、100名収容の講義室で、各グループ一斉に、60分間行われた。終了後にグループでの話し合いをふり返って、調査用紙の質問に回答することが求められた。

提示した事例への対応についての話し合いは、児童心理学の授業の一環として、開講期間(半年間)の初回と最終回の2回実施された。1回目は授業の導入として、2回目は授業のまとめとして行われた。

Table1 提示したVTR映像(集団生活に馴染めないA君の事例)の内容

場面	主な内容
教室での様子	<ul style="list-style-type: none"> ・床に寝そべる ・教室の中を動き回る ・集中が持続しない ・大声を出す ・友だちに向かって教科書を投げる
家庭での様子	<ul style="list-style-type: none"> ・料理の手伝い ・食事の場面 ・イライラして家具を蹴りつける ・父親に対して不満を述べる ・母親のインタビュー (何回注意しても伝わらないことへの疑問) ・父親のインタビュー (悪いことは叱って、改善を促してきた)
教職員の対応	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの連絡ノートの紹介 (担任と保護者のやり取り) ・授業中に集中できない時に、叱るのではなく そっと声をかける。 ・職員室での情報共有
集団場面	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園の頃の運動会で皆と同じように踊ることができない。 ・リレーの練習で自分がバトンを受け取った後、 コースを走らない。

(3) 話し合いに必要な知識の習得

1回目の話し合い終了時に、グループでの話し合いをふり返って、「さらに話し合いを充実したものにするためには、どんなことが必要だと思いますか？」という質問について、自由記述形式で回答が求められた。この質問は、話し合いを深めるために専門的知識の必要性を感じているグループを抽出することと習得すべき知識内容を特定することを目的として実施した。参加者からは、「障害についての知識」、「脳の仕組みについて」、「各成長段階でどの程度出来るのかを知っておいた方がよい」などの記述が得られた。これらの回答を参考にして、提示された事例への具体的な対応を話し合う上で必要と考えられる知識が習得できるように授業内容を編成した。主な内容は、『脳機能と人間行動』、『発達段階と発達課題』、『ことばの発達』、『認知発達』、『感情の発達』、『社会性の発達』、『性格について』、『こころの病理について』であった。講義は、4ヵ月間に渡って合計12回行われた。

3. 測度

(1) グループ内葛藤の測定

Jehn (1995) によって開発されたグループ内の葛藤を測定するための尺度である Intragroup Conflict Scale (ICS; 12 項目) を本人の許可を得て翻訳し、映像で提示した A 君への対応をグループで話し合う際の葛藤状況にふさわしい表現になるように修正した上で用いた。使用する 12 項目はグループでの話し合いにおける葛藤を測定する内容として適切かどうか、学校心理士 1 名、臨床心理士 2 名によって検討された。なお、ICS の下位尺度として「Relationship Conflict (以下 RC)」、「Task Conflict (以下 TC)」、「Process Conflict (以下 PC)」の 3 つが設定されている。PC は、具体的な実践の中で問題解決の具体的な進め方や役割分担に関するメンバー間の考え方の違いを意味しており、TC とは区別して扱われてきた。しかし、本研究ではグループに課せられた課題の性質上、話し合いの場面でのグループ内の葛藤に焦点を当てるため、実践のプロセスにおける葛藤は特定しにくいことが予想されたため、PC の項目も TC に含めて、課題に関する葛藤として理解することにした。

回答は、「1. まったくなかった」から「5. よくあった」までの 5 件法で求められた。1 回目と 2 回目の話し合い終了後に、それぞれ同様の尺度を実施した。

(2) 話し合いへの動機づけの測定

割り当てられたグループの中で、他のメンバーと A 君への対応計画について話し合うことに対してどの程度やる気があるかについて、「1. モチベーションが低い」から「10. モチベーションが高い」までの 10 件法で回答が求められた。1 回目と 2 回目の話し合いを開始する直前に、それぞれ同様の尺度を実施した。

結 果

1. グループ得点の算出

グループ内葛藤得点、話し合いへの動機づけ得点ともに、グループ単位で分析を行うため、グループ内の得点の一致性を検討し、グループ得点の算出を試みた。グループレベルの得点を算出する際、グループ内葛藤研究では、ある特定のターゲット変数に対するメンバー個々の反応の一致性を裏づけとしてグループの代表値が求められている。グループ内の一致性 (interrater agreement) を示す指標として多くの研究で用いられているものとして、James, Demaree & Wolf (1984) によって公式化された r_{wg} という指標がある。 r_{wg} がある程度高い場合は、グループ内の反応の一致度が高いことが示されているため、グループ内の平均得点がグループレベルの変数として扱われている。各チームの r_{wg} を求めたところ、1 回目については、「RC」が .73~1.00、「TC」

が.78~1.00、「動機づけ」が.63~.98であった。2回目については、「RC」が.76~.95、「TC」が.73~.97、「動機づけ」が.81~.93であった。グループ内の回答についてある程度の一致性が確認された。そのため、それぞれの尺度について各メンバーの個人内平均得点の合計をグループ内のメンバー数で割った値をグループ得点とした。各尺度の基礎統計量（平均、SD、Median r_{wg} 、 α 係数）をTable 2に示した。

Table2 各尺度の基礎統計量

	平均	SD	Median R_{wg}	α 係数
<1回目>				
RC	1.66	0.53	0.91	0.68
TC	1.67	0.58	0.87	0.82
動機づけ	5.82	1.66	0.94	-
<2回目>				
RC	1.56	0.43	0.89	0.78
TC	1.75	0.60	0.92	0.87
動機づけ	7.33	1.11	0.91	-

2. 学習前・後での葛藤状況の変化

提示された事例への具体的な対応を話し合う上で必要となる専門的知識を学習することで、話し合い場面でのグループ内葛藤にどのような変化があるかを検討した。グループ内葛藤の種類（RCとTC）および時期（学習前と学習後）を独立変数、グループ内葛藤得点を従属変数として、被験者内計画による2要因分散分析が行われた。その結果、葛藤の種類と時期の有意な交互作用が確認された ($F(1, 9)=8.02, p<.05$)。単純主効果検定を行った結果、学習後の得点においてTCがRCよりも有意に高い傾向を示した ($F(1, 9)=4.05, p<.10$)。時期についての単純主効果検定では、有意な主効果は確認されなかった (Figure 1)。

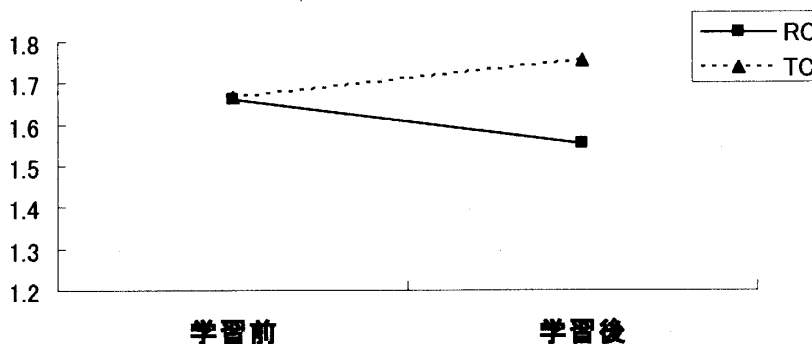


Figure1 葛藤状況の変化

3. 学習前・後での動機づけの変化

専門的知識を学習することで、提示された事例への具体的な対応を話し合うことへの動機づけにどのような変化があるかを検討した (Figure 2)。学習前・後の動機づけ得点について、対応のある t 検定を行った結果、学習後の動機づけ得点が有意に高い値を示した ($t=3.26$, $df=9$, $p<.01$)。

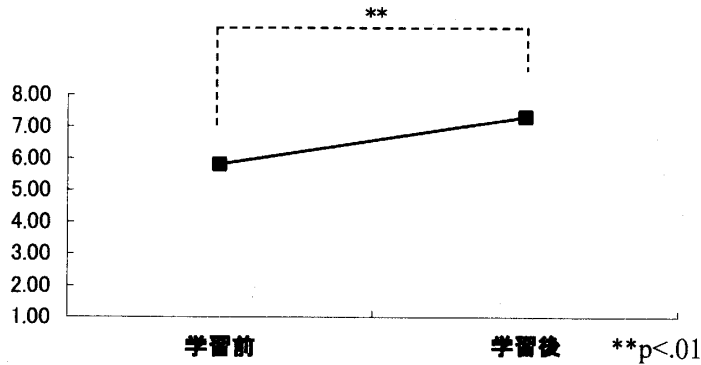


Figure2 話し合うことへの動機づけの変化

4. 各グループが提案した援助計画の質的变化

1 回目の援助計画シートに記述された内容を検討すると、問題の特定が曖昧で、対応を進めていく上での目標を明確に出来ていないグループが多くみられた。そのため各グループの考えた援助案は、「もっとAの気持ちを尊重する」、「自主性を大事にする」といった具体性に欠けるものがほとんどであった。対照的に、2 回目の援助計画シートの記述内容は、「脳の機能障害の可能性はある」、「発達障害が疑われるので MRI や知能検査を受けることを考えた方がよい」など、ある程度の問題の特定と対応の根拠が示されていた。また、「個別学習の時間を設けて意欲を促す」、「本人の集中に限界があるので、短時間で出来る範囲の課題を与える」など、1 回目と比べると具体的な対策が記述されていた。

考 察

1. 話し合いに関連する知識レベルの向上とグループ内葛藤の変化

参加者が話し合いに関連する専門的内容を学習する前後で、グループ内の葛藤状況にも統計的に有意な変化が確認された。RC については学習前後での変化はみられなかったが、TC については学習後に高まる傾向がみられ、仮説 1 は概ね支持された。これは、参加者が必要と感じた知識を習得することで、問題を理解する枠組みの幅が広がり、具体的な対応についてもより多くの選

択肢を想定し、個人内にもグループ内にも様々な意見が産出されたことに関連すると考えられる。そのため、話し合いのテーマである『男子児童A』への問題解決に向けてのグループ内葛藤が生じやすくなったと思われる。これまでに、RCは、パフォーマンスや満足感のようなチームの成果にネガティブな影響を与えるという考え方が多くの研究者の間で一致している。一方で、TCは、様々な視点や代替的な解決策について理解することを通して、グループのパフォーマンスやメンバーの態度を改善することに寄与する可能性を秘めていることが指摘されてきた (Jehn, 1995; 1997)。そして、RCを低減して、適度なレベルのTCを維持することが、グループの有益な成果を導く上で理想的な葛藤マネジメントであると考えられてきた (Rahim, 2002)。今回は、援助計画シートの内容からグループの成果を判断したにすぎないが、援助計画が具体的で深みのある内容へと質的な変化がみられたことから、知識レベルの向上が適度なTCの生起に影響を与えたことも示唆された。

2. 話し合いに関連する知識レベルの向上と動機づけの変化

学習後の話し合いに対する動機づけは、学習前に比べ統計的に有意に高いことが示され、仮説2は支持された。先行研究では、話し合いのテーマに関する専門性が高い方が、課題葛藤を伴うような話し合いに対して動機づけが高いことが示されている (Tjosvold, Nibler & Wan, 2001)。本研究においても、話し合い参加者のテーマに関連する知識レベルが向上することによって、話し合いへの動機づけが高まり、先行研究と類似する結果となった。しかし、今回の結果は、話し合いのテーマに関連する知識習得の方法も影響している可能性がある。すなわち、1回目の話し合いを通して、参加者が問題解決のために必要と感じた内容に基づき、ある程度の時間をかけて専門的な内容についての学習を進めたことが、参加者の関心を高めることにつながったと考えられる。

3. 子どもの問題をめぐる実際の協働場面への示唆

今回参加者に提示した事例は、今後の特別支援教育においても学校内で問題になることが予想されるような事例である。このような事例に対応していく上で、実際に関わっていく者の知識レベルを向上させていくことは重要であり、様々な研修の場が提供されている。しかし、教職員を対象とした研修会や保護者向けの講演会で伝えられる内容は、一般論の説明が中心になることが多い。従って、獲得された知識と各自が扱っている問題が乖離した状態で伝わってしまう恐れがある。今回の結果が示唆する点は、知識レベルの引き上げが話し合いなどの協働関係への動機づけを促すことと同時に、知識習得の方法の重要性である。参加者および実際に子どもの問題を扱っ

ているグループのニーズに合わせた知識習得の場が提供できるように、研修のあり方を工夫していく必要があると思われる。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、問題解決に向けた話し合いへの動機づけを高める要因として、従来から指摘されていた知識レベルの影響を検討した。子どもの問題への対応について話し合う場面に焦点を当て、テーマに関連する知識習得による、グループ内葛藤および話し合いへの動機づけの変化が検討された。しかしながら、研究計画上の限界から統制群を設けることが出来ず、知識レベルの変化以外の要因を十分に統制しているとは言い切れない。今後は、凝集性や話し合いの環境、メンバーの社会性や対人的な葛藤レベルなど、話し合いへの動機づけに影響を与えると考えられる要因を考慮した研究が望まれる。

引用文献

- Amason,A. & Sapienza,H. 1997 The effects of top management team size and interaction norms on cognitive and affective conflict. *Journal of Management*, 23, 496 - 516.
- Gruenfeld,D. 1995 Status, ideology, and interactive complexity on the U.S. Supreme Court: Rethinking the politics of political decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 5 - 20.
- James,L., Demaree,R., Wolf,G. 1984 Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69, 85 - 98.
- Jehn,K. 1995 A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256 - 282.
- Jehn,K. 1997 A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530 - 557.
- Jehn,K., Chadwick,C. & Thatcher,S. 1997 To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity, and conflict on workgroup outcomes. *The international Journal of Conflict Management*, 8, 287 - 305.
- 亀口憲治 2002 コラボレーションー協働する臨床の知を求めて
亀口憲治 (編) コラボレーション (現代のエスプリ 419号) 至文堂 Pp5 - 19.
- Pelled,L. 1996 Demographic diversity, conflict, and work group outcomes: An intervening process theory. *Organization Science*, 6, 615 - 631.
- Rahim,M. 2002 Toward a theory of managing organizational conflict. *The international Journal of Conflict Management*, 13, 206 - 235.
- Shah,P. & Jehn,K. 1993 Do friends perform better than acquaintances? The interaction of friendship, conflict, and task. *Group Decision and Negotiation*, 2, 149 - 165.
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開ー援助者としての保護者に焦点を当ててー 教育心理学研究, 51, 328 - 338.
- Tjosvold,D., Nibler,R. & Wan,P. 2001 Motivation for conflict among Chinese university students : Effects of others' expertise and one' s own confidence on engaging in conflict. *The Journal of Social Psychology*, 141, 353 - 363.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).