

## 不登校傾向生徒に及ぼす構成的グループ・エンカウターの効果 ～ Self-esteem, 社会的スキル, ストレス反応の視点から～

曾山和彦\*・本間恵美子

### Effects of Structured Group Encounter on Non-attending Junior High School Students: Study for Self-Esteem, Social Skills and Stress Responses.

Kazuhiko SOYAMA and Emiko HONMA

In this study, we examined the effects of SGE (Structured Group Encounter) on non-attending students at a junior high school. The subjects are 8 students attending school for children with health impairments and have a tendency not to attend their ordinary school. They filled out questionnaires including Self-esteem Scale, Social Skills Scale, and Stressful Response Scale. The results of the questionnaires before the experiments were compared to those after the experiments. We examined the following: (1) student's self-evaluations; (2) teacher's evaluations of the student's behavior; (3) the difference between the evaluations of teachers and students; (4) self-description of the students; and (5) self-description of the teachers. The results showed that SGE improve their fantasied self-perception of their self-esteem and social skills, and decrease their stress responses.

**Key Words :** non-attendance, Structured Group Encounter, self-esteem, social skills, stress responses.

#### 1. 目的

現在、学校教育における不登校の問題は、重要かつ緊急課題となっている。生徒への教育的対応としては、スクールカウンセラーの配置、適応指導教室の設置、また、福祉施設や病院に入院した場合、入院者を対象とする情緒障害児学級や病弱学級、病弱養護学校における対応が、現在行われている主なものである。本研究の対象は、X県内の病弱養護学校（以下、A校とする）に在籍する中学部生徒で、喘息やアトピー等の慢性疾患があり、かつ、前籍校において不登校経験がある生徒である。生徒の多くは隣接する病院に入院しており、毎朝、病院から登校する。A校のカリキュラムは公立小中学校に準ずるものであるが、生徒の在籍数が少なく、生徒一人一人に教師の目が届くことから個別の配慮がしやすい環境にある。そのような環境下にあっても、生徒は時に心身の不調を訴え、授業を欠課したり、大きな集団活動には抵抗を示したりという様子も見受けられる。森田(1991)は、不登

校を「状態」を指す概念であるにとらえ、「生徒本人ないしはこれを取り巻く人々が、欠席並びに遅刻、早退などの行為に対して、妥当な理由に基づかない行為として動機を構成する現象」と定義している。この定義に従えば、本研究の対象であるA校生徒は「不登校傾向のある生徒」ということができる。

対象である不登校傾向生徒の実態をさらに詳細に把握するために行動観察、及び教師に対する「生徒に必要な力は何か」というアンケート調査を実施した。その結果、「self-esteemの低い生徒」、「社会的スキルの不足している生徒」、「心理的ストレスの高い生徒」という姿が浮かび上がった。これまで、不登校の研究において、self-esteem, 社会的スキル, ストレス反応に焦点を当てた研究は多く行われてきている。山崎(1988)は、子どもを取り巻く様々な環境(家庭、学校、社会等)と子どもの自我発達がかみ合わないことがストレスサーに変わりと指摘している。そして、そのストレスサーは、対人関係トラブルなどをきっかけに、ストレス反応を引き起こし、現象としての不登校が生じていると述べている。武

\* 秋田県総合教育センター

田・原(2000)は、病弱養護学校に通う中学生を対象に、不登校経験のある慢性疾患群と不登校経験のない慢性疾患群の2群に分け、ストレス反応の程度を比較し、不登校経験の方が未経験者よりもストレス反応が高いという指摘をしている。このように、不登校はストレス反応の高さと密接に関連するものであると考えれば、ストレス反応の軽減という視点が不登校問題の予防・解決の視点になると考えられる。ストレス反応に影響を及ぼす要因として、川西(1995)は、「Self-esteemの低い者は日常的にストレスを感じやすい」と指摘している。嶋田・岡安・戸ヶ崎・坂野・上里(1993)は、ストレスマネジメントの研究の中で、「社会的スキルはストレス反応を軽減させる要因の一つである」と報告している。

本研究では、A校生徒の実態、及び先行研究の知見を受けて、self-esteemと社会的スキルの二つの要因に働きかけることにより、不登校傾向生徒のストレス反応を軽減させ、それが不登校傾向の改善につながるのではないかと考えた。そして、介入技法として取り上げたのが構成的グループ・エンカウンター(Structured Group Encounter, 以下SGE)である。SGEについては、これまで、小中学校における実践研究として、朝日(1998)、岡田(1998)、橋本(1998)他、多くの研究がされてきており、その教育的効果も実証されてきている。また、病弱養護学校に通う不登校傾向生徒に対するSGEの効果研究として、富山県立ふるさと養護学校の研究(1997)が挙げられる。ふるさと養護学校では、3年間の実践から、SGEの効果「自己評価を肯定的にし、他者を正しく意識する方向へ変容させた」、「言葉や態度で意思表示する基本的な力を育て、対人不安を軽減させた」、という2点にまとめている。これらの結果は、self-esteemの向上による他者認知の歪みの解消、社会的スキルの向上によるストレス反応の軽減と考えられる。

本研究の目的は、病弱養護学校に在籍する不登校傾向生徒に対してSGEを実施し、self-esteemと社会的スキルの向上、ストレス反応の軽減について、その効果を検証することにある。これらの3要因の変化について、複数の観点から客観的に分析することで、不登校傾向生徒に対する介入技法としてのSGEの効果を明らかにしたい。

## 2. 方法

### 1) 対象

前籍校(公立小中学校)において不登校を経験し、A校中学部に入学、または転入した生徒8名(1年男子1名、2年男子1名・女子4名、3年男子2名)を対象とした。

### 2) SGE 実施期間と回数

1999年9月～2000年2月、毎月1回の割合で、合計6回、土曜日の自立活動の時間(80分間)にSGEを実施した。筆頭筆者がリーダーとなり、その他、3、4名の教師がサブリーダーとして活動に参加した。なお、自立活動とは、特殊教育学校独自の領域であり、「健康の保持」、「心理的な安定」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の5本柱から成る。A校の生徒に関してはその実態から、特に対人関係の形成に関する力を含む「心理的な安定」に焦点を当てた。

### 3) SGE の内容

SGEは、ウォーミングアップエクササイズ、中心エクササイズ、シェアリング(振り返り)という順序で構成されている。実施に当たっては、リーダーとサブリーダーが事前に打ち合わせを行い、配慮が必要な生徒に対する対応等を考えるようにした。ウォーミングアップエクササイズは、主に、集団の雰囲気作りをねらって、短時間でできるゲーム的なショートエクササイズを何種類か組み合わせる形で行った。中心エクササイズは、self-esteem、社会的スキルの向上をねらい、市販のエクササイズ集を参考にして構成した。シェアリングは、グループでの振り返り活動を通して、お互いの気づきを共有できるようにした。発表することに苦手意識をもつ生徒が多いことから、グループサイズを小さくしたり、「振り返りシート」による紙上シェアリングの方法をとったり等の配慮をした。また、エクササイズやシェアリングの中では、教師は生徒のモデルとしての役割を果たすように留意して活動に臨むようにした。

### 4) 測定具

SGEの効果を数量的に測定するための測定具として、以下の3尺度を用い、全71項目からなる質問紙を作成した。

#### (1) Self-esteem 尺度

Rosenberg(1965)の「自尊感情尺度」10項目を用いた(Table1)。

#### (2) 社会的スキル尺度

5つの下位尺度(友人関係の維持、友人関係の向上、友人との関係づくり、自己主張、教師との関係づくり)34項目から構成されている。本研究では、戸ヶ崎・岡安・坂野(1997)の中学生用社会的スキル尺度を一部加除修正した。戸ヶ崎らの尺度は、関係参加行動、関係向上行動、関係維持行動の3つの下位尺度25項目から構成されている。この項目に、予備調査としてA校教師12名に実施した「社会的スキルに関する生徒の実態、及び育てたいスキル」という自由記述アンケートの結果から抽出された12項目を加え37項目とした。12項目とは、「苦手なことは避ける」、「言いたいことは相手に伝える」、

Table1 自尊感情尺度

尺度	質問項目
自尊感情尺度	「私はすべての点で自分に満足している」という感情
	「私は時々自分がてんでダメだと思う」感情
	「私は自分にはいくつか見どころがあると思っている」感情
	「私はたいていの方がやれる程度には物事ができる」という感情
	「私にはあまり得意に思うところがない」という感情
	「私はときどき確かに自分が役立たずだと思う」感情
	「私は少なくとも自分が他人と同じレベルに立つだけの価値ある人だと思う」感情
	「もう少し自分を尊敬できたならばと思う」感情
	「どんな時でも例外なく自分を失敗者だと思う」感情
	「私は自分自身に対して前向きな態度をとっていると思う」感情

Table2 社会的スキル尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量					共通性
	I	II	III	IV	V	
<b>I. 友人関係の維持 (n=9, <math>\alpha=.87</math>)</b>						
1 9. 自分のしてほしいことをむりやり友だちにさせる*	.68	.00	.00	.00	.00	.47
2 0. 友だちをおどかしたり, 友だちにいばったりする*	.72	.00	.00	.17	.00	.57
2 1. 友だちに乱暴な話し方をする*	.70	.00	.00	.11	.00	.51
2 2. でしゃばりである*	.68	.00	.00	.11	.00	.47
2 3. 友だちのじゃまをする*	.69	.25	.00	.12	.00	.55
2 4. 何でも友だちのせいにする*	.66	.25	.15	.00	.00	.52
2 5. まちがいをしても素直にあやまらない*	.64	.21	.00	.00	.00	.47
3 0. 友だちの失敗を許せない*	.55	.00	.00	.00	-.18	.34
3 6. 自分の意見と違う友だちの考えを認められない*	.46	.37	.18	.00	.00	.37
<b>II. 友人関係の向上 (n=11, <math>\alpha=.84</math>)</b>						
9. 困っている友だちを助けてあげる	.00	.78	.00	.00	-.11	.64
1 0. 友だちが失敗したら励ましてあげる	.15	.71	.00	.13	.00	.54
1 1. 友だちの頼みを聞く	.24	.58	.00	.00	.00	.40
1 2. 友だちがよくしてくれたときはお礼を言う	.17	.51	.00	-.24	.28	.42
1 3. 相手の気持ちを考えて話す	.39	.43	.00	-.15	.00	.37
1 4. 引き受けたことは最後までやり通す	.14	.52	.00	.00	.00	.30
1 6. 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる	.00	.43	.00	-.14	.20	.26
1 7. 友だちのけんかをうまくやめさせる	.14	.55	.00	.17	-.14	.37
1 8. 友だちの話をおもしろそうに聞く	.00	.55	.00	.00	.00	.35
3 4. 友だちの悩みや相談事をゆっくり聞いてあげる	.00	.62	.12	.00	.00	.41
3 7. 友だちと一緒に協力して行動する	-.15	.44	.29	.00	.00	.31
<b>III. 友人との関係づくり (n=7, <math>\alpha=.86</math>)</b>						
1. 遊んでいる友だちの中に入れない*	.13	.12	.49	.46	.18	.52
2. 友だちに気軽に話しかける	-.15	.23	.43	.23	.19	.35
3. 友だちと離れて一人で遊ぶ*	.12	.17	.68	.12	-.16	.54
4. 休み時間に友だちとおしゃべりしない*	.00	.00	.81	.00	.00	.69
5. 友だちの遊びをじっと見ている*	.00	.19	.67	.12	.00	.51
6. 自分から友だちの仲間に入れない*	.00	.12	.63	.48	.10	.65
7. 友だちに話しかけられない*	.00	.00	.67	.35	.16	.61
<b>IV. 自己主張 (n=7, <math>\alpha=.72</math>)</b>						
1. 遊んでいる友だちの中に入れない*	.13	.12	.49	.46	.18	.52
6. 自分から友だちの仲間に入れない*	.00	.12	.63	.48	.10	.65
8. 悩みごとを友だちに相談できない*	.13	.10	.37	.40	.00	.34
2 7. 言いたいことは相手に伝える	-.22	.22	.15	.41	.24	.35
2 8. 質問されても自分の考えをうまく話せない*	.11	.00	.13	.48	.00	.26
3 2. 自分の気持ちと反対のことばかり話してしまう*	.14	.00	.00	.42	.00	.20
3 3. 授業の中では発言できない*	-.12	-.14	.11	.50	.00	.31
<b>V. 先生との関係づくり (n=2, <math>\alpha=.68</math>)</b>						
2 9. 先生に気軽に話しかける	.00	.23	.10	.20	.68	.57
3 5. 先生に話しかけられない*	.18	.12	.26	.26	.52	.45
負荷量平方和	4.38	4.34	3.35	2.17	1.34	
寄与率 (%)	11.84	11.74	9.07	5.87	3.63	
累積寄与率 (%)	11.84	23.57	32.64	38.51	42.14	

Table3 ストレス反応の因子分析結果

質問項目	因子負荷量				共通性
	I	II	III	IV	
<b>I. 不機嫌・怒り (n=7, <math>\alpha=.91</math>)</b>					
1. いらいらする	.81	.18	.19	.11	.74
2. 怒りを感じる	.83	.14	.15	.14	.76
3. 不愉快な気分だ	.73	.20	.20	.20	.65
4. 腹立たしい気分だ	.76	.32	.19	.00	.73
5. 誰かに怒りをぶつけたい	.67	.18	.17	.18	.54
6. 気持ちがむしゃくしゃしている	.66	.31	.25	.13	.61
10. 頭の中で考えがまとまらない	.41	.29	.20	.44	.49
<b>II. 抑うつ・不安 (n=6, <math>\alpha=.91</math>)</b>					
13. みじめな気持ちだ	.26	.77	.15	.27	.75
14. 悲しい	.28	.79	.23	.19	.80
15. さみしい気分だ	.17	.79	.17	.17	.70
16. 泣きたい気分だ	.23	.73	.31	.14	.70
17. 心が暗い	.19	.57	.47	.00	.59
18. 不安を感じる	.28	.46	.47	.19	.55
<b>III. 身体的反応 (n=8, <math>\alpha=.89</math>)</b>					
17. 心が暗い	.19	.57	.47	.00	.59
18. 不安を感じる	.28	.46	.47	.19	.55
19. 頭痛がする	.15	.13	.73	.00	.58
20. 頭がクラクラする	.24	.12	.78	.13	.70
21. 頭が重い	.17	.34	.78	.19	.79
22. 体から力がわいてこない	.17	.27	.58	.10	.45
23. 体が熱っぽい	.16	.17	.62	.00	.44
24. 体がだるい	.00	.00	.53	.23	.35
<b>IV. 無気力 (n=4, <math>\alpha=.81</math>)</b>					
7. 一つのこと集中できない	.21	.17	.00	.57	.41
8. 勉強が手につかない	.00	.16	.21	.75	.65
9. むずかしいことを考えられない	.16	.23	.20	.79	.74
10. 頭の中で考えがまとまらない	.41	.29	.20	.44	.49
負荷量平方和	4.16	3.97	3.80	2.30	
寄与率 (%)	17.35	16.54	15.80	9.60	
累積寄与率 (%)	17.35	33.89	49.69	59.29	

「質問されても、自分の考えをうまく話せない」、「先生に気軽に話しかける」、「友だちの失敗を許せない」、「悩みごとを先生に相談できない」、「自分の気持ちと反対のことばかり話してしまう」、「授業の中では発言できない」、「友だちの悩みや相談事をゆっくりと聞いてあげる」、「先生に話しかけられない」、「自分の意見と違う友だちの考えを認められない」、「友だちと一緒に協力して行動する」である。筆者らは、得られたデータをもとに因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行ったところ、戸ヶ崎らの3因子に加え、新たに自己主張、教師との関係づくりの2因子が抽出され、計5因子34項目となった（Table2）。因子負荷量.40未満のため、除いた項目は、「友だちの意見に反対する時は、きちんとその理由を言う」、「苦手なことは避ける」、「悩みごとを先生に相談できない」の3項目であった。なお、本研究では、戸ヶ崎らの下位尺度名である、関係参加行動、関係向上行動、関係維持行動は、それぞれ、友人との関係づくり、友人関係の向上、友人関係の維持と改称して用いた。

### (3) ストレス反応尺度

4つの下位尺度（不機嫌・怒り感情、抑うつ・不安感情、身体的反応、無気力）22項目から構成されている。三浦・福田・坂野（1995）の中学生用ストレス反応尺度を一部修正して用いた。三浦らの尺度は、不機嫌・怒り感情、抑うつ・不安感情、身体的反応、無気力の4つの下位尺度24項目から構成されている。筆者らは、得られたデータをもとに因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行ったところ、三浦らの24項目から、「何事にも自信がない」、「根気がない」の2項目については因子負荷量.40未満のため、削除し、22項目を採択した（Table3）。

### 5) SGEの効果の測定手続き

SGEの効果を検証するため、質問紙調査と行動観察から得られたデータについて、数量的分析と自由記述分析を組み合わせ、以下の4つの観点により分析した。学校においては、統制群を設定することが難しく、また、集団活動はSGEに限るものではない。それらを考慮し、複数の観点からSGEの効果を検証するものである。

## (1)生徒の自己評定

Self-esteem, 社会的スキル, ストレス反応に対する生徒自身の自己評定として, SGE 事前 (7月) と事後 (2月) の2回, 生徒8名に上記の3尺度からなる質問紙調査を実施し回答を求めた。

## (2)教師による生徒評定

社会的スキル, ストレス反応に対する教師による生徒評定として, SGE 事前 (7月) と事後 (2月) の2回, 教師9名に上記の2尺度からなる質問紙調査を実施し回答を求めた。評定は生徒8名に対する独立したものである。なお, self-esteem については, 生徒自身の評価感情であることから, 教師による生徒評定は行わなかった。当初, 全教師が全生徒について評定を行うと72名分のデータが収集される予定であったが, 授業等でかわる部分の少ない生徒については評定を求めなかったこと, 記入漏れ等の不備があるデータを削除したことから, SGE 事前として67名, SGE 事後として64名のデータを収集した。

## (3)生徒自己評定と教師による生徒評定の比較

社会的スキル, ストレス反応について, 生徒及び教師に対する質問紙調査から得られたデータを SGE 事前と事後それぞれについて比較した。

## (4)生徒の自由記述

SGE 実施後, 毎回, 8名の生徒に感想や気づきについて自由記述による回答を求めた。

## (5)教師の自由記述

6回のSGE実施後, self-esteem, 社会的スキル, ストレス反応に関する生徒の変化について, 9名の教師に自由記述による回答を求めた。

## 3. 結果

## 1. 不登校生徒に対するSGEの効果

SGEの効果検討のために設定した各観点において以下のような変化が示された。

## (1)生徒の自己評定の変化

Self-esteemの質問項目は, 「まったくそう思わない (1点)」から「いつもそう思う (4点)」までの4件法を用いて得点化した。また, 社会的スキル, 及びストレス反応の質問項目は, 「全然当てはまらない (1点)」から「よく当てはまる (4点)」までの4件法を用いて得点化した。Wilcoxon 符号付き順位検定を用いた分析の結果, SGE 事前と比べ, SGE 事後は, 社会的スキル合計得点 ( $p<.10$ ), 自己主張 ( $p<.10$ ) が減少する傾向が認められた (Table4)。

## (2)教師による生徒評定の変化

社会的スキル, 及びストレス反応の質問項目は, 「全然当てはまらない (1点)」から「よく当てはまる (4点)」までの4件法を用いて得点化した。t検定を用いた分析の結果, SGE 事前と比べ, SGE 事後は, ストレス反応合計得点 ( $p<.05$ ), 身体的反応 ( $p<.05$ ) が減少し, 不機嫌・怒り感情 ( $p<.10$ ) は減少する傾向が認められた (Table5)。

## (3)生徒自己評定と教師による生徒評定の比較

社会的スキル, 及びストレス反応の質問項目は, 「全然当てはまらない (1点)」から「よく当てはまる (4点)」までの4件法を用いて得点化し, t検定を用いて分析を行った。

その結果, SGE 事前は, 社会的スキルに関しては, 全ての変数で生徒得点が教師得点より高かった。特に, 社会的スキル合計得点, 自己主張は1%水準, 友人との関係づくりは5%水準で有意差が認められ, 友人関係の

Table4 生徒の自己評定の平均値

		(n=8)		
変数		SGE 事前	SGE 事後	有意確率
Self-esteem		24.75(6.90)	26.75(7.87)	.397
社会的スキル合計得点		106.88(15.57)	97.38(16.07)	.093 <sup>†</sup>
友人関係の維持		30.00(5.86)	27.00(6.44)	.325
下 位 尺 度	友人関係の向上	33.63(5.32)	30.63(6.63)	.260
	友人との関係づくり	22.63(5.85)	20.00(4.14)	.115
	自己主張	20.50(4.66)	18.13(3.80)	.068 <sup>†</sup>
教師との関係づくり		6.50(1.60)	6.50(2.14)	.621
ストレス反応合計得点		47.50(17.61)	48.88(14.85)	.674
下 位 尺 度	不機嫌・怒り感情	17.00(6.12)	17.25(6.36)	.887
	抑うつ・不安感情	12.00(5.83)	13.00(4.93)	.735
	身体的反応	15.38(7.11)	16.88(6.10)	.495
	無気力	9.88(3.44)	9.50(3.85)	.887

( ) 内は標準偏差 †  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$

Table5 教師による生徒評定の平均値 (SGE 事前  $n=67$ , SGE 事後  $n=64$ )

変数	SGE 事前	SGE 事後	有意確率
社会的スキル合計得点	93.24(11.49)	93.72(11.78)	.814
友人関係の維持	27.84(6.67)	27.52(5.95)	.773
友人関係の向上	29.66(5.39)	30.58(4.94)	.310
友人との関係づくり	18.01(5.21)	17.73(5.55)	.766
自己主張	16.31(3.89)	16.73(3.69)	.526
教師との関係づくり	6.07(1.68)	5.88(1.66)	.495
ストレス反応合計得点	59.33(10.69)	55.20(9.44)	.021 *
不機嫌・怒り感情	18.85(4.91)	17.36(5.03)	.088 <sup>†</sup>
抑うつ・不安感情	16.18(3.89)	15.23(3.74)	.159
身体的反応	21.55(4.27)	19.64(4.43)	.013 *
無気力	11.69(2.46)	11.48(2.39)	.634

( ) 内は標準偏差 †  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$ 

向上は10%水準で有意傾向が認められた。また、ストレス反応に関しては、全ての変数で生徒得点が教師得点より低かった。特に、ストレス反応合計得点、抑うつ・不安感情、身体的反応はいずれも1%水準で有意差が認められ、加えて、無気力は10%水準で有意傾向が認められた (Table6)。

一方、SGE 事後には、生徒の自己評定得点と教師による生徒評定得点の得点差がなくなった (Table7)。

#### (4) 生徒の自由記述

毎時間のSGE実施後、生徒に自由記述を求めた振り返り用紙には、ウォーミングアップやエクササイズについて、「とても楽しかった、少し楽しかった」という肯定的な受け止め方が多く見られ、「あまり楽しくなかった、全然楽しくなかった」という否定的な受け止め方はわずかに見られる程度であった。Self-esteemに関連するものとしては、「知らない自分を知ることができた」、「今まで短所が多くて気になっていたが、リフレーミン

グをしてみると結構楽しかった」等の記述が見られ、社会的スキルに関連するものとしては、「あいさつや肩たたきゲームをやって友だちと仲良くなれたような気がした」、「話し合いはあまりやったことがなかったけど、自分の意見を言えた」等の記述が見られた。

SGE 事前から事後にかけ、質問紙に対する自己評定として、self-esteemと社会的スキル得点の増加、ストレス反応得点の減少という、SGEのもっとも肯定的な影響を及ぼしたと考えられる生徒の振り返りをまとめた一覧表を示す (Table8)。中学3年生のH男は1年生の時にA校に転入した生徒で、真面目で優しい性格だが、言動や行動に幼さが残り、そのことが原因で他の生徒とトラブルを起こすことが多かった。そのH男は、「僕はこういうふうに使われていたとわかることができて楽しかった」、「人によって考え方が違うことがわかった」など、自他に対する気づきがself-esteemに肯定的な影響を及ぼし、「楽しい、面白い、またやってみたい」とい

Table6 SGE 事前の生徒の自己評定と教師による生徒評定の平均値

変数	生徒の自己評定	教師による生徒評定	有意確率
社会的スキル合計得点	106.88(15.57)	93.24(11.49)	.003 **
友人関係の維持	30.00(5.86)	27.84(6.67)	.383
友人関係の向上	33.63(5.32)	29.66(5.39)	.053 <sup>†</sup>
友人との関係づくり	22.63(5.85)	18.01(5.21)	.022 *
自己主張	20.50(4.66)	16.31(3.89)	.006 **
教師との関係づくり	6.50(1.60)	6.07(1.68)	.499
ストレス反応合計得点	47.50(17.61)	59.33(10.69)	.008 **
不機嫌・怒り感情	17.00(6.12)	18.85(4.91)	.329
抑うつ・不安感情	12.00(5.83)	16.18(3.89)	.008 **
身体的反応	15.38(7.11)	21.55(4.27)	.001 **
無気力	9.88(3.44)	11.69(2.46)	.063 <sup>†</sup>

( ) 内は標準偏差 †  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$

Table7 SGE 事後の生徒の自己評定と教師による生徒評定の平均値

変数	生徒の自己評定	教師による生徒評定	有意確率	
社会的スキル合計得点	97.38(16.07)	93.72(11.78)	.430	
友人関係の維持	27.00(6.44)	27.52(5.95)	.819	
下位尺度	友人関係の向上	30.63(6.63)	30.58(4.94)	.981
	友人との関係づくり	20.00(4.14)	17.73(5.55)	.269
	自己主張	18.13(3.80)	16.73(3.69)	.319
	教師との関係づくり	6.50(2.14)	5.88(1.66)	.333
ストレス反応合計得点	48.88(14.85)	55.20(9.44)	.100	
下位尺度	不機嫌・怒り感情	17.25(6.36)	17.36(5.03)	.955
	抑うつ・不安感情	13.00(4.93)	15.23(3.74)	.128
	身体的反応	16.88(6.10)	19.64(4.43)	.115
	無気力	9.50(3.85)	11.48(2.39)	.194

( ) 内は標準偏差 †  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ 

う集団活動に対する抵抗の軽減が社会的スキル、ストレス反応に肯定的な影響を及ぼしたのではないかと推測される (Fig. 1, 2, 3)。

## (5) 教師の自由記述

6回のSGE実施後、教師に自由記述を求めた振り返り用紙には、self-esteem, 社会的スキル, ストレス反

応に及ぼすSGEの効果について、肯定的な影響に関する記述が多く示された。Self-esteemに関連するものとしては、「自分のよさを認められるようになってきた」等の記述が見られ、社会的スキルに関連するものとしては、「自分の感情を素直に表現できるようになってきている」等の記述が見られた。そのようなSGEの直接的

Table8 エクササイズ振り返り用紙から (H男, 3年)

<評価> 1: とても楽しかった, とてもよかった 2: 少し楽しかった, ややよかった 3: どちらでもない

4: あまり楽しくなかった, あまりよくなかった 5: 全然楽しくなかった, 全然よくなかった -: 評定せず

日付	EX: 気になる自画像	自由記述	教師による観察記録
10/16 ①	ウォーミングアップ	1	・ゲーム風になると楽しいと思った。 ・僕はこういう風に思われていたとわかることができたと楽しかった。
	エクササイズ	-	
	友だちの話の聴き方	-	
	心を開いて友だちと接する	-	
11/12 ②	EX: 宇宙船での選択		・内容を深く考えて記入していた。
	ウォーミングアップ	2	
	エクササイズ	2	
	友だちの話の聴き方	2	
12/3 ③	EX: エゴグラム～自分探検の旅		・自己開示の抵抗が以前よりもかなり少なくなってきて表情も良い。「90分間ほとんど全部面白かった。またやってみたい」という感想。「FCが高い自分をその通りだと思うし、創造力があるところ自分らしい」と感想を書いていた。
	ウォーミングアップ	1	
	エクササイズ	1	
	友だちの話の聴き方	1	
12/18 ④	EX: 権利のプレゼント		・1番は「きれいな空気、理由は「地球が汚れると命が危ないから」。自然への関心が高い彼ならではの選択。10番は「旅行」、理由は「いろいろな国の言葉を覚えるのが大変だから」。男子にしては「愛」の順位が4番と高い。好きな子への思いがあるかも。 ・自己評価が毎回高い。「とても楽しかった」「話をよく聞けた」「心を開けた」に丸がつくのがほとんど。昨年の活動時に比べ、人とかかわっていく楽しさや自分を見つめることのうれしさのようなものを本人なりに感じ取っているようだ。真剣に考える表情あり、心から笑う表情あり。
	ウォーミングアップ	1	
	エクササイズ	1	
	友だちの話の聴き方	1	
2/4 ⑤	EX: みんなでリフレーミング		・友だちの短所をリフレーミング辞書も使い、自分の言葉も交えてリフレーミングできた。言葉を考えることは楽しそう。
	ウォーミングアップ	2	
	エクササイズ	2	
	友だちの話の聴き方	1	
2/19 ⑥	EX: あなたにピッタリ		・友だちのことをイメージしながら言葉にするのは楽しかったようだ。
	ウォーミングアップ	1	
	エクササイズ	1	
	友だちの話の聴き方	1	
	心を開いて友だちと接する	1	

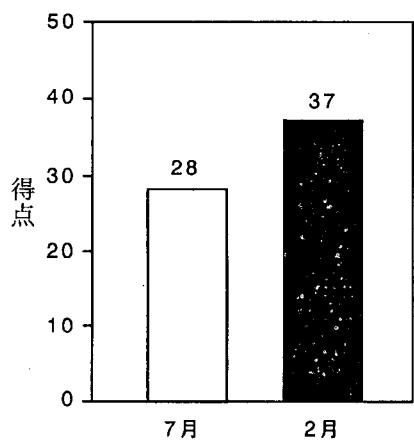


Fig. 1 H男の self-esteem 得点の変化

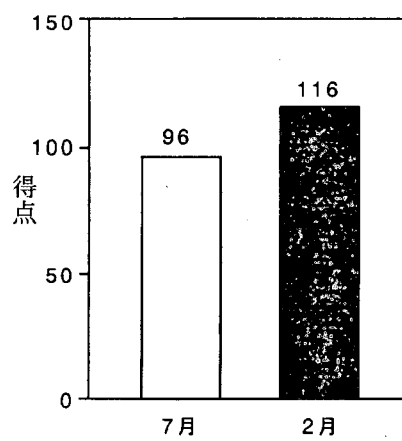


Fig. 2 H男の社会的スキル得点の変化

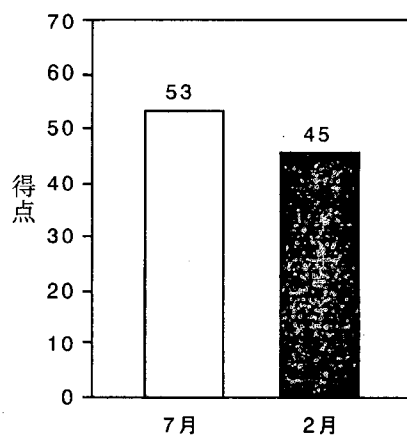


Fig. 3 H男のストレス反応得点の変化



Table9 教師の自由記述

<p>&lt;self-esteemの視点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・まだ全体的に「～できない」、「どうせ～だから」という気持ちはかなり強いが、少しずつ自分のことを認められるようになってきている。</li> <li>・教師や友だちの意見を受け止め、自分の良さを認められるようになってきたと思う。</li> </ul> <p>&lt;友人との関係づくりに関する視点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・エクササイズを通して、学年の枠を取り去った活動を継続することで、先輩、後輩の壁はなくなってきているように感じる。</li> <li>・エクササイズに取り組むうちに、友だちとの関係がすごくよくなってきた。</li> <li>・SGEで友だちや先輩と話し合う活動が楽しいようである。</li> </ul> <p>&lt;友人との関係維持の視点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ学年の友だちや他の学年の人たちがどんな人かということを知ることができ、友だちのことを気遣ったり、「どうしたのかな?」と心配することが多くなってきたように思う。</li> <li>・「〇子がしゃべれないのもわかるよ」などの発言が聞かれるようになり、みんなが自分と同じにはできないということがわかってきた。</li> </ul> <p>&lt;友人との関係向上の視点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろなメンバーとのグルーピングを通して、友だちの性格等もわかるようになってきたようで、他の人と違うところを欠点でなく、個性と捉えることが自然にできてきたのではないかと。これは、自分について考える余裕が持てるようになり、それから他人に対してもあたたかい目で見ることができるようになったからと想定できる。</li> <li>・SGEの効果もあったと思うが、以前に比べ、合同の時間の仕事でお互いに協力することがスムーズになった。</li> </ul> <p>&lt;自己主張の視点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・以前に比べ、自分の感情を素直に表現できるようになったと思う。みんなの前ではなかなか発表できないが、2、3人の前や自己評価、振り返り等の記述では、かなり正直な気持ちが表れるようになった。</li> <li>・シェアリングの際に、楽しいか、そうでないかの観点で、「わからない」と答える生徒が多かったが、回を重ねるに連れ、自分の気持ちを正直に表すようになってきた。</li> </ul> <p>&lt;教師との関係の視点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・エンカウンターの中で、教師がモデルとなり、ありのままの自分をさらけ出してもいいという意識を生徒に与えることができた。そのことで教師が本音で話し合ってもよい対象になったと思う。</li> </ul>
---

な効果と考えられる記述を抜粋して示したものがTable9である。本研究の対象校であるA校は、生徒数が少なく、統制群が設定できなかったという事情があり、それゆえに、SGEの及ぼす影響を検討するには質問紙法や行動観察法などの様々な観点から分析し、総合的に判断する必要があることが改めて示唆された。

#### 4. 考察

本研究において、病弱養護学校に在籍する不登校傾向生徒を対象にSGEを実施し、self-esteem、社会的スキル、ストレス反応への影響を検討した結果からは、次のような傾向が示唆された。(a)生徒自己評定得点は、self-esteem、ストレス反応に変化は見られなかったが、社会的スキル(合計得点、自己主張)は減少した、(b)教師による生徒評定得点は、社会的スキルに変化は見られなかったが、ストレス反応(合計得点、不機嫌・怒り感情、身体的反応)は減少した、(c)生徒自己評定得点

と教師による生徒評定得点の比較では、SGE事前に生徒は教師に比べ、社会的スキル(合計得点、友人関係の向上、友人との関係づくり、自己主張)は高く、ストレス反応(合計得点、抑うつ・不安感情、身体的反応、無気力)は低く評定していた。SGE事後はそれらの差がなくなった、(d)生徒の自由記述では、「人が自分をどういうふうに見ているかがわかってよかった」、「自分の短所もよく思えた」など、自分自身に対する気づきの表現が見られた、(e)教師の自由記述では、「以前に比べ、自分の感情を素直に表現できるようになった」、「少しずつ自分のことを認められるようになってきている」など、状態改善に関する表現が見られた。

本研究では、統制群を設定しない状況下でSGEの効果測定のために、self-esteem、社会的スキル、ストレス反応の3尺度から構成された質問紙調査による数量的分析と活動を振り返る自由記述分析を組み合わせ、複数の視点からの分析を試みた。上記の不登校傾向生徒

に及ぼす SGE の効果として示唆されたことについて考察する。

Self-esteem に関しては、集団の雰囲気づくりを重視したウォーミングアップが集団に対する抵抗感を軽減し、また、ゲーム感覚で楽しみながら自他を見つめるエクササイズが自分や友だちのよさに気づくための対人交流を促したのではないかと考えられる。一つ一つのエクササイズに取り組む時間は短めにする、グループサイズは3、4人程度の少人数にする、エクササイズは、楽しみながらできるもの、中学生の発達段階を考慮したものを選択する等、十分に配慮した SGE を実施したからこそ、self-esteem に及ぼす肯定的な影響が視認されたのではないかと推測される。

社会的スキルに関しては、生徒自己評定得点が SGE 事前から事後にかけて減少したことが有意傾向として示された。この得点変化だけを見て、SGE には社会的スキルを向上させる効果がないと結論づけることはできない。なぜなら、A校生徒は、SGE 事前の社会的スキルに対する自己評定得点が、教師による生徒評定得点に比べて高く、有意差が認められているからである。病院に隣接するA校は、在籍する生徒数が少なく、心身の状態に合わせて無理のない形で学習活動が展開できるよう、教師による言葉かけや教材教具の工夫など、生徒個々に十分な配慮がなされている。そうした環境下で、生徒は自分自身の社会的スキルを高めに認知した可能性も考えられる。辻(1987)は、「不登校児はなるべく他者と変わらない普通の人間に見られるように振るまおうとする傾向がある」と指摘をしている。この辻の知見が、A校生徒に当てはまり、自分自身の社会的スキルを実際よりも高く評定したのではないかと考えられる。しかし、全ての不登校傾向生徒にこの辻の知見が当てはまるとは言いきれない。曾山・本間・谷口(2001)は、本研究とほぼ同様の手続きにより、適応指導教室生徒を対象とした SGE の効果研究を報告している。その中では、本研究の結果とは逆に、SGE 事前の社会的スキルに対する自己評定得点は教師による生徒評定得点に比べて低い得点を示した。適応指導教室も、A校同様、生徒数が少なく、個別の配慮が十分になされているが、違いは全ての生徒が学籍を公立小中学校において自宅から通級している点である。同学年の友だちが毎朝通う道を自分だけが学校に行けず、適応指導教室に通級するという思いから、A校生徒とは逆に否定的に空想された自己として評定している可能性が考えられる。生徒、及び教師による SGE の効果に関する自由記述の中でも、生徒に及ぼす肯定的な影響が示唆されているが、本研究の結果から特に注目したいのは、SGE 事前には生徒自己評定得点と教師による生徒評定得点の間に有意に認められた差が、

6回の SGE 実施後には全くなくなったという点である。前述の曾山らの研究による適応指導教室生徒も、SGE 事前から事後にかけて両者の得点差は小さくなっている。このことから、エクササイズの内容、グループサイズ、エクササイズの内容等に十分な配慮をした集団活動を通して人とのふれあい体験を重ねていく SGE は、友だちや教師とのかかわりの中で、空想された自己をより現実的な自己に修正するための気づきをもたらす効果があるのではないかと考えられる。

ストレス反応に関しては、教師による生徒評定得点が SGE 事前から事後にかけて有意に減少したことが明らかになった。この評定は、生徒と多くのかかわりをもつ教師によるものであり、外から見える生徒の印象が「元気になった」ということである。生徒自己評定得点では SGE 前後の変化はなかったが、これについてもこの得点変化だけを見て SGE の効果の有無を論じることはできない。先に社会的スキルについて考察したのと同様、ストレス反応に関しても、SGE 事前は生徒自己評定得点と教師による生徒評定得点の間には統計的な有意差が認められた。生徒自己評定得点は、教師による生徒評定得点に比べ、かなり低く、生徒は教師が思っているほどストレス反応を認知していないという結果であった。もともと生徒自身は、それほど高くストレス反応を認知していないので、SGE 事後の得点変化が見られなかったのだらうと推測される。教師が主に生徒の表情や態度から観察したストレス反応についての評定得点が、SGE 事後にかけて減少したのは、「SGE を通して先輩、後輩の壁がなくなってきている、話し合う活動が楽しいようである」という自由記述に示されたように、SGE の活動がきっかけとなり、それが日常場面における生徒の表情や態度の面で、肯定的な影響として視認されたからではないかと考えられる。このストレス反応に関して、前述の曾山らの研究による適応指導教室生徒の場合、本研究とは異なる結果を示している。対象生徒の人数が少ないため、分散が大きく、有意差は認められなかったが、生徒自己評定得点として SGE 事前から事後にかけて、ストレス反応得点が大きく減少した。対象適応指導教室は日常的に集団活動がほとんどなく、SGE の時間が唯一、学年や男女を越えてかかわりをもつ集団活動の場であった。それゆえ、本研究同様の条件の下で実施した SGE による集団体験が、生徒の対人不安を大きく軽減することに影響を及ぼしたのではないかと推測される。本研究では、生徒自己評定得点は SGE 前後の得点変化が見られなかったが、上記のように教師による生徒評定得点には肯定的な影響が認められた。また、生徒、教師の自由記述には、人とかかわる様々なエクササイズへの取り組みを、「楽しかった、いい気分だった」と振り返

る記述も多く見られ、ストレス反応軽減に対するSGE効果が示唆されたと考えられる。

このように、本研究で実施した不登校傾向生徒に対するSGEは、質問紙調査による数量的分析と活動を振り返る自由記述分析を組み合わせた複数の視点からの分析により、空想された自己をより現実的な自己に修正するための気づきをもたらした、配慮された集団体験の心地よさがスキルを向上させ、対人不安を軽減させた等の効果が示唆された。

## 5. 今後の課題

本研究の結果、及び、曾山ら(2001)の研究を比較してみると、不登校傾向生徒に対して、ほぼ同じ条件でSGEを実施しても、その生徒のおかれた条件により、効果が異なる表れ方をするとということが示唆された。このような点についてより明確にするために、今後も様々な条件下にある不登校傾向生徒を対象にSGEを実施し、多くのデータを収集、分析することが必要である。また、self-esteem, 社会的スキルの向上をねらうエクササイズの設定、セッション内の展開の仕方等、プログラム構成の検討も必要であろう。さらに、測定尺度についても今後の検討が必要である。Self-esteem 尺度については対人的な領域に焦点を当てた尺度の開発、社会的スキル尺度については内容の見直し等が今後の課題として考えられる。

## 引用文献

- 1) Rosenberg, M., 1965: Society and the adolescent self-image. Princeton University Press Princeton, N.J. 星野命, 1970: 感情の心理と教育(一, 二), 児童心理24, 1264-1283, 1445-1477
- 2) 朝日朋子, 1998: 小学校中学年段階における構成的グループエンカウンターの有効性の検討, 日本カウンセリング学会, 第31回大会発表論文集, 194-195
- 3) 岡田弘, 1998: 入学当初における構成的グループエンカウンター実施の方法及び効果について, 日本カウンセリング学会, 第31回大会発表論文集, 140-141
- 4) 川西陽子, 1995: セルフエスティームと心理的ストレスの関係, 健康心理学研究, Vol.8, No.1, 22-30
- 5) 嶋田洋徳・岡安孝弘・戸ヶ崎泰子・坂野雄二・上里一郎, 1993: 児童における社会的スキルのストレス緩衝効果, 日本行動療法学会, 第19回大会発表論文集, 96-97
- 6) 曾山和彦・本間恵美子・谷口清, 2001: 不登校を背景要因にもつ生徒に対する構成的グループエンカウンターの効果～適応指導教室での事例を通して～, 日本教育心理学会, 第43回総会論文集, 303
- 7) 武田鉄郎・原仁, 2000: 不登校の経験を持つ慢性疾患児(中学生)のストレス対処特性. 特殊教育学研究, 38(3), 1-10
- 8) 辻平治郎, 1987: 登校拒否児の対人認知スタイルと他者認知, 甲南女子大学人間科学年報12号, 59-72
- 9) 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二, 1997: 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係, 健康心理学研究, Vol. 10, No.1, 23-32
- 10) 富山県立ふるさと養護学校, 1997: 心身症児の生きる意欲を高める指導の在り方, 富山県立ふるさと養護学校研究紀要
- 11) 橋本登, 1998: 構成的グループエンカウンターを生かした中学校道徳授業の研究, 日本カウンセリング学会, 第31回大会発表論文集, 330-331
- 12) 三浦正江・福田美奈子・坂野雄二, 1995: 中学生の学校ストレスとストレス反応の継時的変化, 日本教育心理学会, 第36回総会発表論文集, 555
- 13) 森田洋司, 1991: 「不登校」現象の社会学, 学文社
- 14) 文部科学省, 2002: 生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について
- 15) 山崎久美子, 1988: 登校拒否の現況と今日的視点, 現代のエスプリ No.250, 9-23