

定時制高校のキャリア教育における 構成的グループエンカウンター活用の試み

宇都宮 真輝

An attempt of Structured Group Encounter (SGE) for career education in part-time high school

Maki UTSUNOMIYA

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of structured group encounter (SGE) on self-and other-affirmation. Since social support is related to self- and other-affirmation, social support for friends and teachers was also examined. The SGE program consisted of three sessions including guidance. Results showed that (1) SGE was effective to enhancing self-affirmation, (2) The SGE increased behaviors (nonverbal aspects) such as eye contact, facial expressions, and posture, (3) Around June, it is important for teachers to be aware of student support, as it makes it difficult for students to perceive support from the teacher, (4) For the SGE in part-time high schools, it is important not to force students to participate and to actively support their lack of ability.

Key words : part-time high school, structured group encounter, career education, self-and other-affirmation

キーワード : 定時制高校, 構成的グループエンカウンター, キャリア教育, 自他への肯定感

問題と目的

定時制高校に在籍する青年の特徴

定時制高校に在籍する高校生は「勤労学生」というイメージが持たれているかもしれないが、現在は定時制高校の役割も在籍する生徒の性質そのものも変化している(田中, 2012)。文部科学省(2013)においては、

現在の定時制高校には、全日制課程からの進路変更等に伴う転入学・編入学者(中途退学経験者)や中学校までの不登校経験者など自立に困難を抱える者などが多いことが報告されている。

また、磯田(2009)は定時制高校の生徒の現状として、自己肯定感の低い生徒の多さや、不登校経験者が多いこと、集団生活になじめず、対人関係がうまく取

れない生徒が多いこと、学校・教師への不信感を持つ生徒の多いこと、などをあげている。

しかし、定時制課程で卒業後の進路に就職を希望する生徒は35.7%おり（文部科学省，2012），対人関係についての課題や自立への不安を抱えたまま社会に出ていく者も少なくないと考えられる。

キャリア教育について

近年、学校教育を通じた「キャリア教育」に対する関心が高まっている。中央教育審議会(2011)ではキャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義している。キャリア教育の実施においては、「特別活動」や「総合的な探求の時間」が重要な役割を担っている。

文部科学省（2018）の高等学校学習指導要領では、総合的な探求の時間を通じて、「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成する」ことが求められている。

キャリア教育を実施する中で、生徒が「将来の生き方や進路について考えるため、指導してほしいこと」として最も多くあげた回答は、「自分の個性や適性を考える学習」である（国立教育政策研究所，2013）。

キャリア意識形成における自己肯定感の重要性

生徒が自己の在り方や生き方を考えていく上で重要だと思われるのが、自己理解や自己肯定感の向上である。

宇都宮・井上（2019）では、キャリア教育の一環として、夜間定時制高校の生徒を対象にソーシャルスキルトレーニングを実施し、ソーシャルスキルや自尊感情の向上を検討した。その結果、教師（他者評価）による生徒のスキル評価は向上したものの、生徒自身はスキルや自尊感情の向上を実感していなかった。その理由の一つとして、生徒自身の自己理解や自尊感情（自分自身を肯定的に評価する気持ち：中島・子安・繁樹，1999）の低さが関係していると推測された。定時制高

校に関するその他の先行研究においても、生徒に自己否定的な認知があることが指摘されている（e.g. 磯田，2009；田中，2012；西村，2019）。

諸富（2000）は、「自己肯定感－自分を、自分の人生を大切に生きていきたいという気持ち－を育てていくことが現代教育最大の課題であり、学校における最大の武器が構成的グループエンカウンター（SGE）である」と述べている。キャリア発達とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」（中央教育審議会，2011）であり、自己の在り方や生き方を考える上で、その基盤となる自己肯定感や自己理解を促進する方法として構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter：SGE，以下SGE）は適したアプローチであるといえる。

本研究の目的

そこで本研究では、高校の総合的な探求の時間の中で自他への肯定感を高めることを目的としたSGEを実施し、プログラム実施群と統制群（非実施群）の差や実施前後における変化を検討することとした。また、定時制高校生の特徴をふまえた実施方法についても検討する。

なお、自他への肯定感の高さには、周囲からのソーシャルサポートの量が関連することが示されており（細田・田嶋，2009），本研究では友人と教師からのソーシャルサポートの知覚についても検討する。

方 法

調査の概要

実施校におけるキャリア教育の一環として、SGE（全3回）を総合的な探求の時間に実施した。夜間定時制高校の授業時間に合わせ、1回40分で計3回実施した（表1）。SGE実施の効果を測るため、生徒の自己肯定感、他者肯定感、ソーシャルサポート（同性の親友、先生）、SGE実施時の生徒の行動を評定し、その変化

表1 SGEのエクササイズの内容と目的

回	実施日	テーマ	エクササイズの内容と目的
1	5月8日	ガイダンス	今後2回にわたり、自己理解・他者理解をテーマにしたSGEのエクササイズを実施することを説明した。最後にSGEのグループに分かれてもらい、アイスブレイクとしてトラストフォールを実施した。
2	6月5日	自己理解 自己受容	エクササイズ：「私を知る十選 今よりもっと自分のよさを発見できる！」 用紙に書かれた自分に関する6つの質問に対し、10項目の特徴や良さを語群から選んで記入してもらった。自分の特徴やよさに気づき、肯定的な自己イメージを持ってもらうことが目的である。
3	6月12日	自己理解 他者理解	エクササイズ：「ころころTALKING」 すごろくゲームを通して、問いに答えながら、生徒に互いに自分の思いや考えを表現してもらった。お互いの良さに気づき、認め合う態度を育むことが目的である。

を検討した。

分析対象者

記入漏れや欠席があった生徒、青年期から外れている者（23歳以上の者）を除き、定時制高校1-4年生13名（男子：8名、女子：5名）を分析対象とした。そのうち、SGE実施群は7名（男子：4名、女子：3名）、平均年齢は17.71歳、 $SD = 1.39$ であった。統制群は6名（男子：4名、女子：2名）、平均年齢は16.83歳、 $SD = 2.61$ であった。

時期：SGEは2018年5月から6月にかけての全3回実施した。質問紙調査は、第1回：5月（実施前）、第2回：6月（実施後）の2回実施した。

質問紙

(1) フェイス項目：性別、年齢、学年

(2) 自己肯定感・他者肯定感尺度

本田（2007）の自己肯定感・他者肯定感尺度を使用した。自己肯定感8項目、他者肯定感8項目の計16項目からなり、「よく当てはまる（4点）」～「全く当てはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。この尺度における自己肯定感とは「自らの潜在能力を信じ、よいもだめも含めて自分は自分であって大丈夫という感覚」を意味し、他者肯定感とは「特定の相手との間でよいことがあっても悪いことがあっても、基本的に他者（一般的他者）とは信頼できる存在であるという感覚」を意味している。信頼性分析の結果、自己肯定

感が $\alpha = .90$ 、他者肯定感が $\alpha = .76$ であり、内的整合性が確認された。

(3) ソーシャルサポート尺度

細田・田嶋（2009）のソーシャルサポート尺度を使用した。「おしゃべりをしたり冗談を言い合ったりして過ごす」などの共行動的サポート5項目、「進路や勉強のことでアドバイスをくれる」などの道具的サポート6項目、「落ち込んでいるときに励ましてくれる」などの情緒的サポート4項目の計15項目からなる。サポート源は同性の親友、教師の2者に限定した。教示は「以下に書かれている内容が、〇〇とあなたとの間で、普段どれくらいありますか」とし、「よくある（4点）」～「全くない（1点）」の4件法で回答を求めた。信頼性分析の結果、いずれも $\alpha = .80$ 以上であり、内的整合性が確認された。

(4) 行動評定

SGE実施時における生徒の行動について、生徒1名に対し、教師1名とTA（ティーチング・アシスタント、以下TA）2名が「とてもあてはまる（4点）」～「全くあてはまらない（1点）」の4段階評定を行い、その平均値を行動得点とした。観察対象場面は、相川・佐藤（2006）および原田・渡辺（2011）を参考に「話し合いにおけるやりとり」とし、「相手に対し自分から働きかけ、相手からの働きかけにも同様に応答する」と操作的定義をした。観察は非言語的側面を対象

に行った。観察行動コーディングは表2のとおりである。

表2 観察行動コーディング（非言語的側面）

①アイコンタクト	会話中2秒以上相手の顔を見ること。とぎれなくジロジロ見たりならまない。
②声の大きさ	怒鳴る、ボソボソ小さな声ではなく、相手に伝わる程度の声の大ききで話す。
③表情	笑顔で話。しかめっ面や不機嫌な顔を相手にしない。
④姿勢	相手と程よい距離を保ちながら身体を相手の方に向けた開かれた態度をとる。前かがみ、手足を伸ばすなどが無い。

(5) 振り返りシート

SGEについての生徒の感想を聞くため、最後に自由記述式のアンケートに感想を記入してもらった。

(6) 授業の構成

SGEはガイダンスを含め全3回実施した（表1）。エクササイズは、自己理解、他者理解を促進する内容のものを、諸富（2014）から2つ選択し、ウォーミングアップ、インストラクション、エクササイズ、シェアリングの順で行った。SGEは2グループ（各4名ずつ）に分けて実施した。SGEの進行は、スクールカウンセラーである筆者が担当し、キャリア教育担当の教師1名、授業補助として教師2名（1名は養護教諭）、TAとして大学院生4名が、授業の中で生徒に関わる参与的観察者として参加した。

倫理的配慮：実施にあたり、回答内容は集団データとして扱うことや、個人情報や回答内容が特定されることはないことを教示し、倫理的配慮を行った。また、研究の実施と研究成果の発表に際し、吉備国際大学倫理委員会の承認を得た（受理番号：18-10）。

結果

分析には、すべてSPSS Statistics 18.0を使用した。対象生徒が少人数のため、ノンパラメトリック検定

（Wilcoxonの符号付順位検定、Spearmanの順位相関係数）を行った。

自己肯定感とソーシャルサポートとの関連

SGE実施群において自己肯定感とソーシャルサポートとの関連をみたところ、SGE実施前には有意な関連はみられなかったが、SGE実施後に自己肯定感と教師からの共行動的サポートに強い正の相関（ $r=.77$, $p<.05$ ）がみられた。

統制群において自己肯定感とソーシャルサポートとの関連をみたところ、5月には他者肯定感と親友からの道具的サポート（ $r=.93$, $p<.01$ ）と教師からの道具的サポート（ $r=.89$, $p<.05$ ）に強い正の相関がみられ、6月には他者肯定感と親友からの道具的サポート（ $r=.85$, $p<.05$ ）に強い正の相関がみられた。

自己肯定感・他者肯定感の変化

実施群と統制群の差を検討したが、2つの群に差はみられなかったため群ごとによる変化を検討した。

その結果、自己肯定感の得点は実施群において実施前より実施後に有意に高くなる傾向がみられ、中～大程度の効果がみられた（ $p<.10$, $r=0.72$ ）（表3）。統制群においても自己肯定感の得点は5月より6月の方が有意に高くなっており、大程度の効果がみられた（ $p<.05$, $r=0.91$ ）（表4）。

他者肯定感については、両群とも変化はみられなかった。

ソーシャルサポートの変化

実施群と統制群の差を検討したが、2つの群に差はみられなかったため群ごとによる変化を検討した。

同性の親友のソーシャルサポートについては、両群ともに共行動的サポート、道具的サポート、情緒的サポートの全てにおいて時期による変化はみられなかった。

また、教師のソーシャルサポートについては、両群ともに共行動的サポート、情緒的サポートにおいて時期による差はみられなかった。しかし、道具的サポートについては、両群ともにSGE実施前の5月より実施

表3 SGE実施前後の各尺度の平均とSDおよび検定結果（実施群, $n = 7$ ）

	実施前		実施後		有意差	効果量 (r)	
	M	SD	M	SD			
自己肯定感	19.71	4.92	22.00	5.00	†	0.72	
他者肯定感	22.57	3.60	21.86	2.80	n.s.	0.36	
親友	共行動的サポート	17.57	2.82	17.29	2.63	n.s.	0.22
	道具的サポート	19.57	4.65	20.00	3.22	n.s.	0.22
	情緒的サポート	13.57	3.10	13.86	2.48	n.s.	0.21
教師	共行動的サポート	13.29	3.04	12.43	3.31	n.s.	0.36
	道具的サポート	25.71	5.09	19.00	4.12	*	0.90
	情緒的サポート	11.71	2.87	11.71	3.30	n.s.	0.05

Wilcoxon signed-rank test $p < .10^{\dagger}$, $p < .05^*$

表4 SGE実施前後の各尺度の平均とSDおよび検定結果（統制群, $n = 6$ ）

	実施前		実施後		有意差	効果量 (r)	
	M	SD	M	SD			
自己肯定感	19.83	5.49	23.00	4.73	*	0.91	
他者肯定感	23.67	4.55	24.67	3.88	n.s.	0.27	
親友	共行動的サポート	18.17	2.56	17.33	1.97	n.s.	0.53
	道具的サポート	20.17	2.56	20.50	2.26	n.s.	0.29
	情緒的サポート	13.83	2.14	13.50	1.87	n.s.	0.34
教師	共行動的サポート	13.17	3.71	13.00	1.79	n.s.	0.28
	道具的サポート	27.67	3.14	21.33	2.07	*	0.90
	情緒的サポート	12.00	2.53	12.83	1.33	n.s.	0.58

Wilcoxon signed-rank test $p < .05^*$

後の6月の方が得点が有意に低下しており、大程度の効果がみられた ($p < .05$, $r = 0.90$) (表3, 表4)。

生徒の行動評定の変化

SGE実施群における生徒の行動の変化を、非言語的側面（アイコンタクト、声の大きさ、表情、姿勢）から観察した。

SGEの2回目と3回目の差を検討すると、アイコンタクトと表情については、3回目の方が得点が有意に高くなる傾向がみられ、中～大程度の効果がみられた ($p < .10$, $r = 0.70$)。姿勢と非言語的側面全体につい

ては3回目の方が得点が有意に高く、姿勢については中～大程度、非言語的側面全体については大程度の効果がみられた ($p < .05$, 姿勢： $r = 0.77$, 非言語全体： $r = 0.90$) (表5)。

しかし、声の大きさについて差はみられなかった。

実施者の記録からみたSGEの効果

SGE実施時の生徒の様子について、エクササイズを実施した第2回、第3回の記録をもとに記述する。

(1) 第2回目のSGE：エクササイズは「私を知る十選 今よりもっと自分のよさを発見できる！」であっ

表5 SGE 2回目と3回目の行動評定における平均とSDおよび検定結果 (実施群, $n = 7$)

	2回目		3回目		有意差	効果量 (r)
	M	SD	M	SD		
アイコンタクト	2.76	0.69	3.02	0.48	†	0.70
声 (大きさ)	3.02	0.48	3.29	0.56	n.s.	0.45
表情	3.33	0.51	3.52	0.47	†	0.70
姿勢	3.00	0.43	3.33	0.54	*	0.77
非言語的側面 (平均)	3.06	0.41	3.36	0.42	*	0.90

Wilcoxon signed-rank test $p < .10^+$, $p < .05^*$

た。自分に関する6つの質問に対し、自分の特徴や良さを語群から選んで記入してもらった。エクササイズの目的は自己理解、自己受容である。

まず、個々に自分の良さについてワークシートから言葉を選んでもらったが、なかなか選べない生徒もみられたため、生徒が自分について表現した言葉をTAが肯定的な表現に言い換えるなどの補助をしながら進められた。次に、言葉を選んだ理由を書いてもらったが、なかなか書けず、教師やTAに書き方を相談する生徒もみられた。

その後、グループ内のシェアリングで各生徒が自身の選んだ良さを発表すると、他の生徒から「わかる」といった賛同を得たり、本人が意識していない意外な一面を指摘され、良い面を再確認したり、新たな一面を発見する様子が見られた。最初は言葉数の少ない生徒もいたが、和やかな雰囲気も手伝って次第に積極的にコメントする様子が見られた。

(2) 第3回目のSGE: エクササイズは「ころころTALKING」であった。すごろくゲームを通して問いに答えることで、生徒が互いに自分の思いや考えを表現しあい、互いの良さを認め合う態度を育む内容である。エクササイズの目的は、他者理解、他者受容である。

すごろくゲームの要素があるため、和気あいあいとした雰囲気が進められたが、質問に対し一言でしか答

えを返せない生徒もいたため、TAが具体的に問いかけるなど考えが深まるような働きかけを行った。自分のことを話すのを恥ずかしがり俯きがちになる生徒もいたが、2回目よりも笑顔やアイコンタクトの数も増え、他の生徒の回答に対して「どうして」と質問するなど相手の話に興味をもって取り組む様子が見られた。シェアリングにおいても、他の生徒の回答に対し積極的に質問する様子が見られ、うまく回答できなかった生徒を気遣う発言もみられた。

SGEについての生徒の感想

SGE終了後に行ったアンケート(自由記述)を、内容から5つに分類し、回答率(複数回答あり)を求めた(表6)。分類にはKJ法(川喜田, 1967)を用いた。上位から順に、「楽しかった(71.43%)」「他者理解が深まった(57.14%)」「自分の良さに気づいた(42.86%)」「他者との違いに気づいた(42.86%)」など、SGEの実施に対する肯定的な意見が多くみられた。量的な分析からはSGEの効果はあまりみられなかったが、自由記述の内容からは、SGEの有効性を感じさせる記述が多くみられた。

しかし、全3回のうち、エクササイズの実施は2回のみであり、自己表現(口頭および文章)のスキルが乏しい生徒もいたため、表面的な紋切型のコメントであった可能性もある。分析する際には、記述の文脈に

注意し、生徒の学校生活における状況を教師にも確認しつつ評価する必要がある。

表6 SGEについての生徒の感想（自由記述）の結果

自由記述	人数	回答率 (%)
楽しかった	5	71.43
他者理解が深まった	4	57.14
自分の良さに気づいた	3	42.86
自己理解が深まった	3	42.86
他者との違いに気づいた	3	42.86

※複数回答あり

考 察

自他への肯定感とソーシャルサポートの関連

SGE実施群においては、実施前は自他への肯定感とソーシャルサポートに関連がみられなかったが、実施後には自己肯定感と教師からの共行動的サポートに強い関連がみられた。その結果、教師からのあいさつや声かけ、なんとなくそばにいてくれる安心感が、自己肯定感を高めることが示された。

一方、統制群においては、5月の段階で他者肯定感と親友や教師からの道具的サポートに強い関連が見られ、6月においてもほぼ同様の結果がみられた。親友に加え、教師からもアドバイスがもらえる関係が築けると、一般的他者への肯定感が高まることが示された。

松尾（2000）は、自己価値観と他者価値観の上昇には仲間との良好な経験が重要であると述べており、心理的に不安定になりやすい思春期、青年期においては友人からアドバイスを得ることが他者への肯定感を高めることが示唆された。また、細田ら（2009）は、困っている時に教師から具体的な援助を得られるか否かが他者肯定感に影響することを明らかにしており、本研究では統制群において同様の傾向が示されたといえる。

SGE実施と自他への肯定感の関連

SGE実施群において、実施前より実施後に自己肯定

感が上昇したことから、SGEの実施が自己肯定感を高める可能性が示された。本田・大島・木嶋・内柵（2008）においても、自己理解や自己受容を促すSGEのエクササイズの実施は自己肯定感を高めることが示されている。

しかし、統制群においても自己肯定感の上昇がみられたため、時期の効果の可能性もあり、今後の研究結果もみたと慎重に検討する必要がある。

SGE実施とソーシャルサポートの関連

SGE実施群と統制群の間に差はみられなかったため、群ごとにソーシャルサポートとの関連を検討した。

同性の親友のソーシャルサポートについては、両群ともに共行動的サポート、道具的サポート、情緒的サポートの全てにおいて時期による変化はみられなかった。この理由の一つに、実施した定時制高校の特徴が関係していると推測される。実施校において各学年の生徒数は5名以下であり、同性の友人は限られている。SGE時の観察や教師からの情報によると、同性の親友に所属校の友人を浮かべるものはほとんどいなかったと推測される。本研究においては、SGEの実施が親友のソーシャルサポートに直接的な影響を与えにくい状況にあったと考えられる。

また、教師のソーシャルサポートについては、両群とも共行動的サポート、情緒的サポートにおいて時期による差はみられなかった。しかし、道具的サポートについては、両群とも実施前の5月より実施後の6月の方が得点が低下していた。

この結果から注意したいのは、神原・吉良・尾形（2019）の指摘した高校生における抑うつ**の強さ**である。山口・山口・原井・渡邊・田中・庄野・弟子丸（2009）においても、高校生の20%以上に強い抑うつがあることが示されている。また、一般に5月、6月は「5月病」と呼ばれ、無気力になり学校に通えなくなる症状が出やすい時期であると知られている。定時制高校には、中途退学や不登校を経験した生徒が多く在籍しており、この時期は生徒が教師からのサポートを知覚し

づらくなることを認識し、よりサポートティブな体制を意識することが重要であるといえる。

行動評定や観察記録からみたSGEの効果

SGE実施群における行動（非言語的側面）の変化をみると、アイコンタクトや表情、姿勢など、SGEの2回目から3回目にかけてソーシャルスキルが向上したことがわかる。ソーシャルスキルとは「対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツ」である（相川ら、2006）。スキルの向上は友人関係を円滑にするため、自他への肯定感を高めることにつながると推測される。

次にSGEの観察記録をみると、自分の良さを発見するエクササイズでは、自分の良さを語群から選ぶことに苦慮する生徒もみられたが、TAや教師が肯定的な面を見つけれられるよう補助したり、選んだ理由を一緒に考えることで、生徒が自己理解を深めることにつながられた。また、シェアリングで自分の良い面について仲間から賛同を得たり、新たな一面を指摘されることが、自己理解や肯定的な面を受容することにつながったと考えられる。

すごろくゲームを通して互いの良さに気づくエクササイズでは、ゲームの要素が入ることで、自分の考えを伝えやすい雰囲気生まれた。質問に対して一言でしか答えられない生徒もいたが、TAや仲間からの問いかけに応えることが、自己理解を深めることにつながった。また、仲間の考えに耳を傾け、時に質問することが、他者理解の促進につながったと考えられる。

定時制高校の特徴とSGEを実施する際の留意点

磯田（2009）は、定時制高校の生徒の現状として、自己肯定感の低い生徒の多いこと、不登校経験者が多く、集団生活になじめず対人関係がうまく取れない生徒が多いこと、学校・教師への不信感を持つ生徒が多いこと、などをあげている。また、そのような特徴をもつ生徒の中には、特別活動のような集団での活動を苦手とするものが少なからずいる（金子・伊藤、2015；伊藤、2018）。本研究の対象となった定時制高

校においても、集団活動を苦手とする生徒は少なくない。

西村（2002）は定時制高校の生徒が学校へ定着するための教育的なしかけとして、遅刻などの逸脱行為への柔軟な対応や教育活動への不参加の自由を認める対応をあげている。生徒が居やすい空間をつくるために枠を緩めるという工夫については、SGEの対象者に参加を強制しない点や、発言のパスを認めるという点が似ており、SGEは集団活動が苦手な生徒に対して適したアプローチといえよう。

また、青戸・村瀬（2012）は、定時制高校生自己肯定感を高める要因として、生徒に対する教員の「サポートティブであろうとする」体制、根底で類似した経験を持つ生徒集団、自由な選択肢などをあげている。いったん社会的不適応状態に陥った生徒が、自然な日常生活の中で仲間との良好な経験を積み重ねていくことは難しく、ともすればかえって苦痛な仲間との関係を経験してしまい、問題が悪化することも十分あり得る（松尾、2001）。

SGEは、自他への肯定感や自己理解、他者理解を促進する方法として適したアプローチの一つではあるが、例えば集団活動が苦手な生徒には参加を強制しないこと、生徒の能力の不足を教師やTAが積極的に補助することなど、定時制高校の生徒の特徴を踏まえた実施の工夫が必要であるといえる。

おわりに

本研究の目的は、定時制高校の生徒に自他への肯定感を高めるためのSGEを実施し、実施群と統制群における差や実施前後における変化を検討することであった。また、定時制高校の生徒の特徴をふまえたSGE実施について検討することも目的であった。本研究の結果から、以下の点が明らかになった。

- (1) SGE実施群において実施後に自己肯定感が上昇したため、SGEの実施は自己肯定感を高める可能性

がある。しかし統制群においても同様の結果がみられたため、時期の効果の可能性もある。

- (2) SGE実施により、アイコンタクトや表情、姿勢などの行動（非言語的側面）が増加した。ソーシャルスキルの向上は友人関係を円滑にするため、自他への肯定感の上昇にもつながることが示唆された。
- (3) 5月から6月にかけて生徒が教師からのサポートを知覚しづらくなることが示された。その時期、教師は生徒に対し、よりサポーターな姿勢を意識することが重要である。
- (4) SGEは自他への肯定感の促進に適したアプローチであるが、定時制高校の生徒の特徴を踏まえた実

施の工夫や、生徒の能力の不足を積極的に補助するサポーターな姿勢をもつことが重要である。

最後に、今後の課題や限界について述べたい。本研究は自他への肯定感を促進する方法としてSGEを実施し、その効果を検討した。しかし、実施が生徒のキャリア発達にどの程度影響するのかについては検討できていない。今後はSSTの実践（宇都宮ら，2019）も含め、キャリア発達への影響を検討したい。

また、本研究は対象者が少なく、データが限定的である。今後は調査対象者の母数を増やし、分析の精度を高めることが必要である。その上で、定時制高校生のキャリア発達に資する実践方法について検討を重ねたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、調査にご協力いただいた定時制高校の先生方や生徒のみなさん、またSGEの実施に際して授業の補助をしてくださった松山高校の入江先生、村松先生、子原先生、TAとして協力してくださった大学院生の方々に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 相川 充・佐藤正二（2006）実践！ソーシャルスキル教育 ―中学校。図書文化社。
- 青戸泰子・村瀬まき（2012）定時制高校生の自己肯定感を高める要因に関する一研究。岐阜女子大学紀要, **42**, 41-54.
- 中央教育審議会（2011）今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf, 2020.12.28).
- 原田恵理子・渡辺弥生（2011）高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果。カウンセリング研究, **44**, 81-91.
- 本田 絢（2007）中学生におけるソーシャルサポート・ネットワークと不適應の関連 ―自己と他者への肯定感を中心として―。日本コミュニティ心理学会第10回大会発表論文集, 100-101.
- 本田優子・大島レイカ・木嶋真代・内楯明美（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ンターを試み。熊本大学教育学部紀要, **57**, 83-92.
- 細田 絢・田嶋誠一（2009）中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究。教育心理学研究, **57**, 309-323.
- 磯田宏子（2009）養護教諭の職務としての禁煙教育 ―定時制高校での喫煙依存度聞き取り調査結果―。奈良女子大学人間文化研究科年報, **24**, 213-224.
- 伊藤晃一（2018）定時制高校の特別活動における生徒たちの「やり過ごし」方略についての一考察 ―生徒たちへのインタビューをたよりに―。千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書, **324**, 教育におけるゲーミフィケーション

- ンに関する実践的研究(3), 11-22.
- 神原広平・吉良悠吾・尾形明子(2019) 定時制高校に在籍する青年の抑うつと心理的特徴の検討. *Journal of Health Psychology Research*, **32**(1), 13-19.
- 金子恵美子・伊藤美奈子(2015) A定時制高校の学校享受感, 登校を規定する要因の検討. *奈良女子大学心理臨床研究*, **2**, 15-22.
- 川喜田二郎(1967) 発想法 —創造性開発のために. 中央公論社.
- 国立教育政策研究所(2013) キャリア教育・進路指導に関する総合的実体調査 第一次報告書(概要版)
(https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/pdf/report_gaiyou.pdf, 2020.12.28).
- 松尾直博(2000) 児童の自己価値・他者価値の変化と仲間経験との関係 —小学校高学年を対象とした縦断的研究—. *東京学芸大学紀要第1部門*, **51**, 105-109.
- 松尾直博(2001) 中学生の自己価値・他者価値と社会的不適応との関係. *東京学芸大学紀要第1部門*, **52**, 111-114.
- 文部科学省(2012) 高等学校定時制課程・通信制課程のあり方に関する調査研究 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/29/1321486_01.pdf, 2020.12.27).
- 文部科学省(2013) 文部科学省中央教育審議会高等学校教育部会(第19回) 配布資料2-1
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1336336_1.pdf, 2020.12.27).
- 文部科学省(2018) 高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編 (https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf, 2020.12.28).
- 諸富祥彦(2000) エンカウンターこんなときこうする! 中学校編 —ヒントいっぱいの実践記録集. 8-9, 図書文化社.
- 諸富祥彦(2014) ほんもののエンカウンターで道徳授業. 明治図書.
- 中島義明・子安増生・繁榎算男(1999) 心理学辞典. 有斐閣.
- 西村貴之(2002) いま, 定時制高校は青年にとってどんな場か. *教育*, **52**, 55-62.
- 西村貴之(2019) 定時制高校に進学する生徒の変容に関する研究 —X定時制高校を事例として—. *北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要*, **10**, 17-28.
- 田中志帆(2012) 定時制高校での教育相談, スクールカウンセリングにおける今日的課題. *青山学院女子短期大学紀要*, **66**, 79-92.
- 宇都宮真輝・井上 優(2019) 定時制高校におけるソーシャルスキルトレーニング(SST) の実践 —ソーシャルスキル・学校適応感・自尊感情に及ぼす影響—. *最新社会福祉学研究*, **14**, 9-19.
- 山口裕子・山口日出彦・原井宏明・渡邊亜紀・田中恭子・庄野昌博・弟子丸元紀(2009) 高校生における抑うつ群・推定うつ病有病率の3年間の縦断的研究. *臨床精神医学*, **38**, 209-218.