

〔課題演習報告〕

定時制高校生の社会的自立に関する研究
—社会的自立を達成する要因分析と SEL-8Career の開発を通して—

村上 敏之
Toshiyuki MURAKAMI

福岡教育大学教育学研究科教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース
福岡県立明善高等学校

(平成 31 年 1 月 7 日受理)

本研究は、定時制高校生を対象として、社会的自立を達成するためのキャリア教育について検討したものである。第 1 研究では社会的自立を達成する要因の発見を質的研究にて行った。その結果、「飾らない自分」を表出できることが社会的自立につながっていることが分かった。第 2 研究では、キャリア教育の具体的な手立てとして社会性と情動の学習(SEL)プログラムに注目し、キャリア教育に特化した SEL-8Career プログラムの具体的なユニット開発・実践を行った。その結果、SEL の授業への参加率が低い生徒に社会的能力の低下がみられる中で、授業への参加率が高い生徒の社会的能力は維持されていた。社会的能力の向上が認められなかったため、特有のニーズを持つ定時制高校生に対して、一次的援助サービスとしての SEL の学びを有効なものにするための考察を行った。

キーワード：社会的自立，定時制高校，SEL-8Career プログラム，M-GTA

問題と目的

(1) 定時制高校の現状

高等学校定時制課程は、1948 年の学校教育法制定時から設けられている制度で、中学校を卒業して勤務するなど様々な理由で、全日制の高校に進めない青少年に対して高校教育を受ける機会を与えることを目的として創設された。近年においては、従来からの勤労青少年に加えて、全日制課程からの転・編入学者や過去に高校教育を受けることができなかった者など多様な入学動機や学習歴を持つ者が増えてきている(文部科学省,2017)。全国高等学校定時制通信制教育振興会(2012)の調査によると、2 校目以上の高等学校であると答えた生徒が 21.1%であり、また、小・中学校で不登校を経験している生徒が全体の 31.3%を占めている。さらに、ひとり親家庭の生徒が 31.4%、保護者が両親でない生徒が 1.6%となっており、比較的経済的に恵まれない経済的困窮家庭の生徒が在学していると考えられる。また、退学率は 11.3%

(全日制 1.2%)に上り、定時制高校には学校不適応や社会不適応を経験するなど特有の援助を必要とする生徒や、経済的に厳しい状況下におかれている生徒が多数存在していると考えられる。

(2) 不利な状況の再生産と貧困の連鎖

川村(2014)は子どもの貧困問題について、教育の機会は平等ではなく、家庭の経済状況や親の社会階層・文化資源の多寡という条件があいまって、子どもの学力や進路を決定づけていくと述べている。そして、条件に恵まれない者は不利な状況に追い込まれ、それは世代を超えて連鎖していくと分析している。この点で、定時制高校は貧困の再生産を食い止める大切な機関であると考えられる。

また、久佐賀(2015)は学校教育への不適応と労働市場での躓きは極めて密接で、不登校、高校中退、初職の失敗、ひきこもりが連続して起こっており、不登校経験者が多く退学率の高い定時制は、将来引きこもる可能性の高い若者たちに、効果的・予防的に働きかけが出来る最後の教育機関のひとつと言えるとして述べている。

(3) キャリア教育の視点から

一方、キャリア教育の手引き(文部科学省,2011)によると、キャリア教育は一人一人のキャリア発達を支援するものであること、そしてキャリア発達は知的、身体的、情緒的、社会的発達とともに促進され、キャリア発達の理解には「一人一人の能力や態度、資質は段階をおって育成される」ことを教師が理解しておく必要があると示している。これを踏まえ、義務教育段階から高等学校卒業までの職業観・労働観を育む学習プログラムの枠組みが例として示されている。しかし、すでに学校生活において躓きを経験した生徒が多く通う定時制高校において、この枠組みに従うとキャリア教育の実践に困難を伴うのではないかと予想する。

(4) 社会性と情動の学習

そこで本研究では社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning)に着目した。これは「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」(小泉,2011)と説明されている。

小泉(2011)は SEL-8S(Social and Emotional Learning of 8 Abilities at School)において、汎用的で日常のさまざまな生活場面で必要とされ、対人関係において基礎となる5つの基礎的社会的能力とこれをもとに、より複合的で応用的な3つの応用的社会的能力(表1)の育成を目指している。さらに、この計8つの社会的能力はキャリア教育の手引き(文部科学省,2011)に示される4つの基礎的・汎用的能力と密接に関係していることが示されており(小泉,2018)、キャリア教育を実践する上で、より効果的な具体的方法として期待できる。

(5) 本研究の目的

本研究は、様々な困難を背景に持つ定時制高校生の社会的自立を達成するために、高等学校での望ましいキャリア教育の方策を検討することを目的とする。

そのため、研究1では社会的自立を達成する要因とその過程を明らかにすることを目的とする。

次に研究2では、キャリア発達を促す具体的実践として、キャリア発達のための社会性と情動の学習プログラム(Social and Emotional Learning

of 8 Abilities for Career Development: SEL-8 Career)を開発し、1学年に先行実施する。その効果を検証することで、成果と課題を明らかにする。すでに、香川・小泉(2015)は小学校にSEL-8Sプログラムを導入し、社会的能力の向上に効果があったことを報告している。井本(2016)は中学校にSEL-8Sプログラムを導入し、基礎的社会的能力の向上が認められたことを報告している。そこで、これまでに不適応を経験するなど課題を抱えながらも社会的自立を果たす直前のキャリアステージにある定時制高校生を対象としたSELプログラムを開発する。

さらに研究3では、SEL-8Careerプログラムを全校で実施し、その効果を検証する。研究2での検証を踏まえ、より効果的な方法で実践することとする。

研究1

(1) 目的

多くの定時制高校生は社会不適応・学校不適応を経験しており、このような躓きを経験した定時制高校生には社会的自立の達成を困難とする特有の要因があると考えられる。内田(2017)は定時制高校での修学の継続要因を「自分のことを思ってくれる存在」であることを明らかにした。しかし、専門高校の生徒3名を対象としており、条件がかなり限定されている。また、卒業後については研究されておらず、社会的自立と要因が異なることも予想できる。

そこで本研究では定時制高校の卒業生を対象として、卒業後に社会的自立を達成することができるとする要因を明らかにすることを目的とした。

なお、社会的自立の定義は様々な見られる。例えば、義務教育段階では石川(2010)は社会で自立して生きていくことと定義している。定時制高校に出前講座を通して社会的自立を支援した研究を行った久佐賀(2014)は青少年が就業し、親の保護から離れ、公共に参画し、社会の一員として自立した生活を送ることと定義している。本研究では対象が一致している後者に加えて、上級学校へ進学し学業に専念している者も社会的自立を達成している者として扱った。

(2) 方法

研究期間

2017年9月～2019年1月

研究対象

調査対象者は福岡県立A高等学校定時制課程の卒業生10名であった。この選定にあたっては、

表1 SEL-8Careerの社会的能力

基礎的社会的能力	A	自己への気づき
	B	他者への気づき
	C	自己のコントロール
	D	対人関係
	E	責任ある意志決定
応用的社会的能力	F	生活上の問題防止スキル
	G	人生の重要事態に対応する能力
	H	積極的・貢献的な奉仕活動

報告者と信頼関係を持ち、かつ、本研究への協力を承諾した者を対象とした。また、研究対象者にとって過去に経験した躓きを率直に語る作業は、大きな精神的負担を強いることであると予想されることから、これに耐えうると予想される者を選定することを最優先し、面接においても最大限の配慮を行った。

倫理的配慮

福岡教育大学倫理委員会の承諾を得た。

手続き

10名の卒業生にインタビュー調査を行った。総インタビュー時間約477分であった。主な調査項目は、家庭環境やこれまでの生き立ち、入学前の躓きや卒業に至る過程での気持ちの変化などを自由に語ってもらうという半構造化面接を行った。面接時間はおおむね1名につき30～70分程度であった。

本研究では探索的仮説モデルの生成を目的に、質的研究方法を採用した。分析は質的データをデータに即したかたちでまとめ上げるのに適しており、かつ、検証方法が木下(2003,2007)によって確立されている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた。M-GTAは対人援助過程における相互作用の分析に適しており、同時に応用可能性が重視され、本研究の結果を現場に還元できると予想できる。

(3) 結果

M-GTAによる分析を通して生成された12の概念と4つのカテゴリーの関係図をストーリーラインとして図1に示す。なお、概念を「」で、ヴァリエーションの例を“”，カテゴリーを<>で示した。

まず、カテゴリーを中心に学校不適応を経験した生徒が社会的自立を達成する心の動きを概説する。社会的自立を達成している者は<人として認められる実感>を持っており、過去の不適応状態にあったときには<人として認められていない実感>を持っていた。不適応時には<基本的欲求>を強く持っており、これを満たす努力を重ねるものの<不器用な人間関係>が阻害要因となり、<基本的欲求>が満たされていないことが明らかとなった。

次に、概念を中心に概説する。大きく自分自身に関わる部分(対自)と、他者との関わりに関する部分(対他)がある。対他として、大切な人に「認められたい」ために「周囲に合わせ」たり「張り合う」行動をとるが「わかってもらえない」ということを繰り返している。一方、対自としては、「認められたい」が「わかってもらえない」行動

を繰り返すたびに「自己評価の食い違い」が起きており、本人にとってつらい作業であると予想できる。したがって、「認められたい」が「わかってもらえない」行動を繰り返すことでやがて「限界」に至る。「限界」に達したときの行動が不登校や非行であり、心理的には学校不適応である。

不適応を経験した者が社会的自立を達成するためには「価値観の変化」が必要である。そして、このきっかけは「気持ちが融ける」ことであり、「気持ちを融かすこととの出会い」が転機となっていた。例えば「一番(他人と)比べているのは自分だったなと気づいた」、「自分自身を責める気持ちはなくなった」、「ものじゃなくて人が好きやけん(ここに)おる」との語りが特徴的である。そして、「価値観の変化」とともに「飾らない自分」を表出できるようになっていき「正しい自己認識」ができるようになっていくことが明らかとなった。「正しい自己認識」をもち、「飾らない自分」を見せることが社会的自立のレディネスとなっていると予想できる。

また、<人として認められる実感>を持つとき、<基本的欲求>について語られたデータは存在せず、強い思いではなくなっていると考えられる。

(4) 考察

学校不適応をはじめとする躓きは「限界」に達することで始まると考えられる。言い換えると躓かない生徒は「限界」に至る前に「認められたい」欲求が満たされる、または日頃から「安心感」を得られていると考えられる。例えば、生活基盤である家庭が脆弱であるために「認められたい」欲求を信頼する教師や学校の友人に求め、これが満たされないために「限界」が訪れるものと思われる。杉山(2005)は退学生徒が教師に関心を寄せ、教師が生徒に歩み寄ることを期待していたことを明らかにしており、この期待に応えることが「限界」に至らせない具体的な教師の対応の一例といえる。

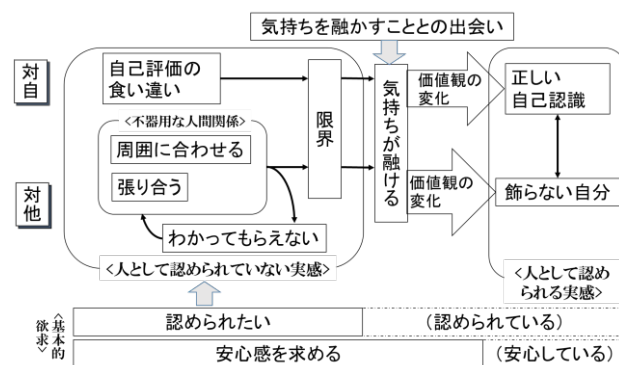


図1 社会的自立を達成する結果図

また、「飾らない自分」を表出できることは、言い換えれば自尊感情の向上と同義と捉えられ、自尊感情の向上を目指す今日の教育の在り方の方向性は間違っていないことを意味する。

さらに「自己評価の食い違い」から「正しい自己認識」に変容する過程は、自分自身についての自己概念とその人の日々の実際の経験との間の大きな不一致こそが心理的な不適応だ(久能ら,1997)としたロジャーズのパーソナリティ理論と酷似している。

一方、城所ら(2006)は「階層構造の中でネガティブな自己定義を持たざるを得ない生徒たちにとっては、様々な相互作用を通じて自己を再定義する過程が必要である。」と述べるとともに、学校特有の統一された価値観とは異なる枠組みが提供されている定時制高校には、相対的な価値へと生徒を転換させ、自己を再定義させていく可能性を潜ませていると述べている。「価値観の変化」とは自己の再定義に他ならない。そして、定時制高校での学校内外の人との関りが「気持ちを融かすこととの出会い」といえるだろう。

不適応の予防の観点からは「限界」に至る前の対応すなわち生徒が分かってほしいことを認めることが重要であり、すでに不適応を経験した生徒の対応としては教員が「気持ちを融かすこととの出会い」を提供することが重要であるといえる。

研究2

(1) 目的

小泉(2018)はSEL-8Careerプログラムの試案構成を提案している。すでに効果が明らかとなっているSEL-8Sプログラムの8つの社会的能力の枠組みを用いて、8つの学習領域(表1)での主テーマと、その学習により育成を図る主な社会的能力、その学習ユニットのねらいとそこでの重要な気づきやスキルの提案である。しかし、プログラム構成のみの提案となっており、具体的な学習教材や指導案の提案に至っていない。そこで、具体的な学習教材と指導案を作成し、1つの学年での試行

的实践を通して、その成果と課題を明らかにすることを目的とした。この試行による成果と課題を教職員で共有し、全校での実施につなぐこととした。

(2) 方法

研究期間

2017年10月～2018年1月

研究対象

県立A高等学校定時制課程第2学年24名(男子17名女子7名)

評価尺度と実施時期

SEL-8Career 質問紙, 学校適応感尺度ASSESS

(2017年10月および2018年1月実施)

担任からの聞き取り調査(2018年1月実施)

手続き

報告者が総合的な学習の時間で5回のユニット(表2)を試行した。

「上手に伝える」は仕事をする上で欠かせない、「報告・連絡・相談」のうち「報告」のスキルを獲得するユニットである。上手な報告の方法として、結論を先に伝えることで、話が伝わりやすくなることを知り、そのスキルを獲得することを目的とした。

「ポジティブに考えよう」は日ごろ経験する不幸な出来事をポジティブに捉えなおし、ストレスをためず前向きに生活できるスキルを獲得するユニットである。ここでは、ロールプレイをワークシートに記入するような授業展開を考えた。

「規範意識」は他者との相違に気づき、公共の場所では誰もが気持ちよくすごすことができるよう、大多数の人が許容する行為がマナーとして定着していることを知り、さらに、今後の生活に生かすスキルを獲得するユニットである。

「冷静に伝える」は他人に自分の意思を伝える際に、無駄なけんかとならないよう伝えることができるスキルを獲得するユニットである。自分メッセージを使って伝える題材を多く準備し、多くの例題(生活場面)からこのスキルを身につけさ

表2 SEL-8Career ユニットのねらいと明らかになった課題等

ユニット	<ユニット1> 上手に伝える	<ユニット2> ポジティブに考えよう	<ユニット3> 規範意識	<ユニット4> 冷静に伝える	<ユニット5> 長所を見つけよう
実施日	10月27日	11月17日	12月15日	1月19日	1月26日
ねらい	上手な報告の仕方	前向きな考え方	他者との相違とマナー	喧嘩にならない伝え方	自分の長所探し
工夫した点	上司への報告を前提にした教材	ワークシートの利用	身近な話題を教材にする	これまでの体験との結びつけ	履歴書に記入するという目標設定
実施しての課題	ロールプレイの実施が困難	日常生活で生かそうと考えない	教材のまとめにくさ	新たな学びにならず、アルバイトで得たスキルの表出にとどまる	文章化できず

せようと考えた。

「長所をみつけよう」では、自分のよいところに気づき、その長所を生かして生活できるスキルを獲得するユニットである。

(3) 結果

事前・事後アンケート

SEL-8Career 尺度, ASSESS 尺度ともに事前・事後の間に有意な変化を認めることはできなかった。

担任からの聞き取り

以下に、担任からの聞き取りによって、現時点では SEL-8Career のスキルが獲得できなかったが、今後有効になると推測される例を示す。

生徒 B: アルバイト先の人間関係が変化し、心地よい職場になったことで、欠席日数が大幅に減少した。良好な人間関係を保つことができれば不適応が解消できることを示唆している。

生徒 C: 感謝の気持ちを上手に伝えられず、友人が減った。感謝を伝えるスキルがあれば人間関係を保つことができたと推察される。

生徒 D: 級友とのトラブルが発端となり長期欠席となった。ユニット「冷静に伝える」で学んだスキルを獲得し、利用できれば、変わらず出席できていたと考えられる。

(4) 考察

評価尺度で変化が認められなかった要因を検討した。定時制高校での SEL-8Career 実施上の課題として、次の2点が考えられる。

まず、ロールプレイの実施が難しい生徒の実態がある。これは、前籍校にて孤立した経験があったり、ペアを作る相手がいないことが、拒否反応になって現れていると考えられる。このため、本研究ではロールプレイの代替としてワークシートへの記入を用いた。しかし、ロールプレイは適切なスキルの習得や気づきを促すのに適した学習方法であり(小泉,2011)、負担なく積極的に関わりやすくする段階的な働きかけが必要である。

次に、授業で獲得したスキルを日常場面で生かせるスキルとすることに課題がある。A校では学校ではなくアルバイトが生活の中心となっている生徒が多い。学校での学びを仕事で生かし、さらには日常生活で生かせるよう、生徒の生活リズムに合わせて般化させる方策が必要である。

研究3

(1) 目的

研究2において、課題として明らかになった実践方法と般化の方策を解決し、実践方法についての効果を全学年で検証することを目的とする。

(2) 方法

研究期間

2018年4月～2018年12月

研究対象

県立A高等学校定時制課程全生徒(86名)

評価尺度

SEL-8Career 質問紙, 学校適応感尺度 ASSESS(2018年4月, 7月, 12月実施)

手続き

①アンカーポイントの設置

小泉(2015)は学校に SEL を導入する際に解決しなければならない課題を例示した上で、この課題に対処するための手順や留意点を示し、学校が組織的に SEL に取り組める提案を行っている。

さらに、小泉(2016)はこれらを SEL の実施と持続が促進されるようなアンカーポイントとして整理している。アンカーポイント(以下 AP)とは「人間とその環境との間の相互交流(すなわち相互作用によって双方が変化していくこと)を促進するような人間-環境システム内の要素」と定義されている。

これに基づき実施の手続きを以下に述べる。

a. 職員研修

全職員9名の共通理解を図り、図2の環境づくりを目的に、5月1日、小泉令三氏(福岡教育大学大学院教授)を講師として職員研修を行った。

b. 推進教員の役割

筆者が推進委員としてユニットの開発を行い、職員会議にて全職員に提案を行った。

c. カリキュラムの構成

具体的学習内容を表3に示す。各ユニットは総合的な学習の時間の年間計画に位置づけ、教科担当者が授業を行った。また、ふり返りとして核となるユニットを総合的な学習の時間に行った後に、3～5日間のふり返りショートプログラムを各教

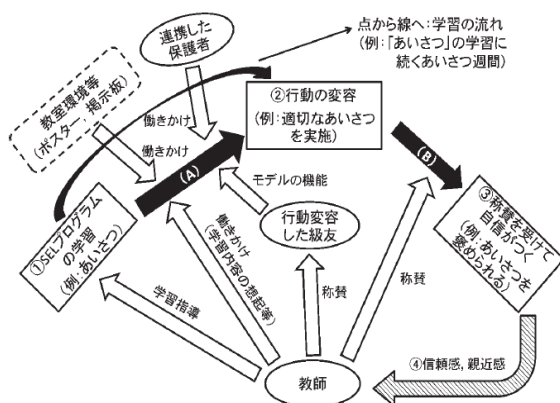


図2 子どもの行動変容の過程とその結果(小泉, 2015)

科の冒頭 10 分程度を利用して行った(図 3)。これにより、総合的な学習の時間担当者だけでなく全ての教員が関わる体制となり、図 2 における教師からの働きかけや称賛が起きやすい環境づくりを狙った。

一方で、小泉(2016)は AP として家庭と連携し、家庭での強化・般化を提言しているが、生徒の実態として家庭よりもアルバイト先で学んだスキルを利用することによる強化・般化が有効であると判断し、ユニットの作成に際してはアルバイト先で利用できるスキルの獲得を目指すものを多用した。

(3) 結果

データに欠損のある生徒を除き集計を行った(35 名)。SEL 尺度の 8 つの社会的能力の得点を平均した値を得点とした。SEL-8Career 質問紙の 8 つの社会的能力の得点を平均した値を得点とした。授業に出席し、かつその時間の提出物の評価が授業に参加していたと認められる回数(総数 18 回)がショートプログラムを含めて 8 回以上ある生徒を参加率高群(25 名)とし、それ以外を参加率低群(10 名)とした。各得点について、参加率(高群・低群)×時期(4 月・7 月・12 月)の分散分析を行った結果を表 4 及び図 4(a)に示す。参加率低群は 4 月から 12 月にかけて得点が下降する傾向を示したが、参加率高群は変化が見られなかった。参加率高群は参加率低群と比較して、12 月の社会的能力得点が高くなる傾向にあった。

次に下位尺度の 8 つの社会的能力に上記と同様の分析を行った(表 5)。交互作用に一定の効果が示唆された尺度について図 4(b)及び(c)に示す。その結果、対人関係で参加率高群は参加率低群と比較して得点が高い傾向が見られた。また、責任ある意志決定で参加率低群では 4 月から 7 月にかけて得点がありに低下したが参加率高群は変化が見られなかった。

次に ASEESS の集計結果を表 6 に示す。上記

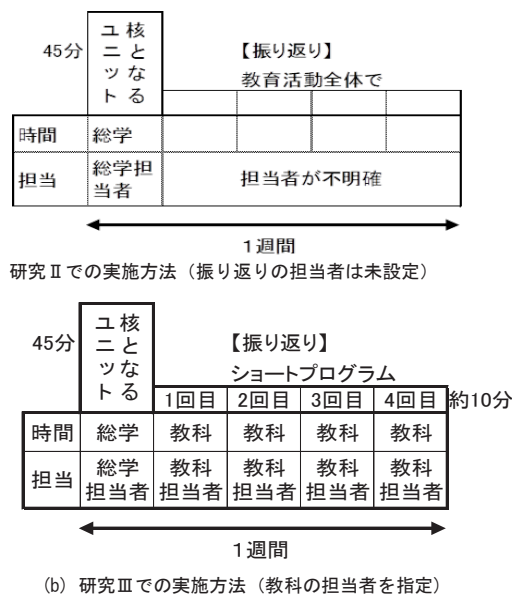


図 3 振り返りを含むユニットの構成

と同様に分析を行った。その結果、4 月から 12 月にかけて参加率低群は教師サポートの得点が下降傾向を示したが、参加率高群では変化しなかった(図 5(a))。

次に、生徒の行動面について表 7 及び図 5(b)に示す。出席低群は有意に欠席日数が増加していた。遅刻数・早退数についても同様の傾向が認められた。

(4) 考察

SEL の導入によって、社会的能力の向上が認められなかった理由を図 2(小泉,2015)に沿って考察する。

①SEL プログラムの学習においてはユニットの教材や指導方法またはその両方が生徒の実態・ニーズに合致していなかったことが考えられる。

教材の場面設定が生徒の実態に合わないものがあり、すべての教材で生徒の興味・関心を引くことはできなかった。生徒が実際に困ったことがある学校やアルバイト先での事例をもとに、より具体的かつ現実的な場면을教材としたユニットの作

表 3 SEL-8Career 実施内容

学習内容(ユニット名)	ユニットのねらい	核となるユニット実施日	振り返りショートプログラムの回数
人生の岐路 (第 4 学年のみ)	岐路に気付く前向きな生き方を知る	6 月 13 日	
柔らかく伝える	伝えるにくいことを上手に伝えるスキルを習得する	9 月 11 日～	3 回
メールのマナー	相手を気遣えるメールの書き方を知る	9 月 18 日～	2 回
手帳を使おう	時間管理の方法を知り、手帳を活用するスキルを習得する	9 月 25 日～	1 回
声をかけよう	人助けをする声のかけ方を知り、使えるようにする	10 月 30 日～	2 回
絶対に声をかけよう	上記のスキルがいじめ防止に役立つことを知る	11 月 6 日～	3 回
相談しよう	自分が困難にぶつかった時に、相談できる準備をする	11 月 15 日	

成が必要であったと思われる。

次に②生徒に行動の変容が見られなかったことについて考察する。小泉ら(2013)は一定の効果を
得るためには、SELの授業を年間7回以上実施
することが必要であることを明らかにしている。本
研究においては、核となるユニットを6回(第4
学年は7回)、ショートプログラムを11回の合計
17回(第4学年は18回)を実施した。実態として
すべての授業を受けた生徒は少数に留まっている
が、授業への参加率の高い生徒には一定の効果が
あることが示唆された。学習したキーワードを口
にする生徒も散見されたが、そのスキルを利用す
るには至っていなかった。生徒の実態に合致した
教材と指導方法を用いて、さらなる回数を実施
することで、行動の変容と強化・般化を狙う必要が
ある。

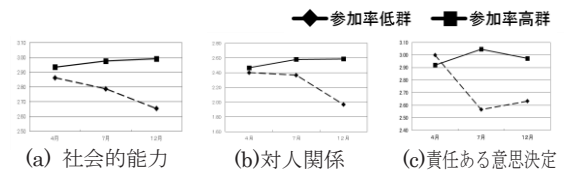


図4 交互作用に一定の効果が示唆された

社会的能力の下位尺度

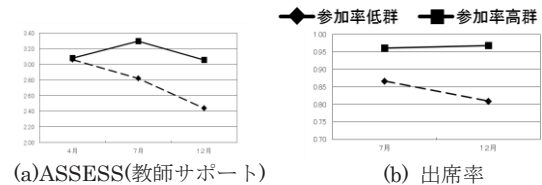


図5 交互作用に一定の効果が示唆された

ASSESSの自己評定と出席率

総合考察

表4 社会的能力の平均値とSD及び分散分析結果

	参加率低群(<i>n</i> =10)						参加率高群(<i>n</i> =25)						分散分析結果				
	4月		7月		12月		4月		7月		12月		主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用		
	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	<i>F</i> (1,33)	<i>F</i> (2,66)	<i>F</i> (2,66)			
社会的能力	2.86	(0.54)	2.79	(0.49)	2.65	(0.50)	2.94	(0.33)	2.98	(0.25)	2.99	(0.23)	3.00	+	0.97	2.69	+
** <i>p</i> < .01 * <i>p</i> < .05 + <i>p</i> < .10																	

** $p<.01$ * $p<.05$ + $p<.10$

表5 社会的能力の下位尺度の平均値とSD及び分散分析結果

	参加率低群(<i>n</i> =10)						参加率高群(<i>n</i> =25)						分散分析結果		
	4月		7月		12月		4月		7月		12月		主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用
	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	平均値 (<i>SD</i>)	<i>F</i> (1,33)	<i>F</i> (2,66)	<i>F</i> (2,66)	
自己への気付き	2.83	(0.74)	3.17	(0.88)	3.00	(0.70)	3.04	(0.49)	3.08	(0.43)	3.11	(0.42)	0.20	1.56	0.98
他者への気付き	3.17	(0.65)	2.80	(0.67)	2.87	(0.71)	3.16	(0.43)	3.04	(0.29)	3.12	(0.30)	1.56	3.19	+
自己のコントロール	2.70	(0.76)	2.60	(0.93)	2.30	(0.74)	2.73	(0.73)	2.68	(0.61)	2.76	(0.75)	0.65	1.23	1.91
対人関係	2.40	(1.02)	2.37	(0.71)	1.97	(0.81)	2.47	(0.68)	2.58	(0.65)	2.59	(0.53)	1.93	1.39	2.65
責任ある意志決定	3.00	(0.65)	2.57	(0.69)	2.63	(0.51)	2.92	(0.47)	3.05	(0.40)	2.97	(0.36)	3.43	+	1.51
生活上の問題防止のスキル	3.27	(0.56)	3.20	(0.45)	3.20	(0.63)	3.47	(0.62)	3.57	(0.37)	3.67	(0.38)	5.25	*	0.27
人生の重要事項に対処する能力	2.43	(0.70)	2.50	(0.79)	2.60	(0.99)	2.59	(0.79)	2.65	(0.60)	2.67	(0.65)	0.26	0.70	0.11
積極的・貢献的な奉仕活動	3.10	(0.80)	3.10	(0.69)	2.67	(0.93)	3.11	(0.59)	3.16	(0.44)	3.05	(0.59)	0.62	3.13	+

表6 ASSESSの平均値とSD及び分散分析結果

** $p<.01$ * $p<.05$ + $p<.10$

	参加率低群(n=10)						参加率高群(n=25)						分散分析結果			
	4月		7月		12月		4月		7月		12月		主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用	
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)					
生活満足感	2.82	(0.81)	3.14	(1.09)	2.78	(1.29)	2.82	(0.90)	3.01	(0.77)	2.81	(0.74)	0.01	4.48	*	0.33
教師サポート	3.06	(0.69)	2.82	(0.85)	2.44	(1.15)	3.08	(0.95)	3.30	(0.66)	3.06	(0.80)	1.80	3.90	*	2.84
友人サポート	3.36	(0.83)	3.14	(0.69)	3.06	(0.56)	3.30	(0.74)	3.35	(0.62)	3.26	(0.71)	0.34	0.79		0.64
向社会的スキル	3.14	(1.16)	3.26	(0.81)	2.84	(1.11)	3.38	(0.51)	3.54	(0.48)	3.35	(0.52)	2.10	5.31	**	1.29
侵害の関係	2.30	(0.92)	2.22	(0.83)	2.26	(0.95)	1.90	(0.72)	1.95	(0.72)	1.83	(0.68)	2.08	0.12		0.26
学習の適応	2.42	(0.47)	2.42	(0.79)	2.62	(0.62)	3.01	(0.69)	2.98	(0.87)	2.82	(0.86)	2.92	+	0.02	2.19
対人的適応	2.66	(0.41)	2.58	(0.29)	2.42	(0.40)	2.77	(0.37)	2.85	(0.32)	2.76	(0.32)	4.71	*	2.92	+

表7 出席率の平均値とSD及び分散分析結果

** $p<.01$ * $p<.05$ + $p<.10$

	参加率低群(n=10)				参加率高群(n=25)				分散分析結果				
	7月		12月		7月		12月		主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用		
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	F(1,33)	F(1,33)	F(1,33)		
出席率	0.87	(0.10)	0.81	(0.11)	0.96	(0.06)	0.97	(0.05)	40.03	**	2.13	3.53	+

** $p<.01$ * $p<.05$ + $p<.10$

