

傾聴訓練が高校生の孤独感と学校生活満足度に及ぼす効果

足利短期大学学生相談室カウンセラー 浅野 良雄

本研究は、確認をターゲットスキルとした学級単位の集団SSTが高校生の孤独感と学校生活満足度に及ぼす効果を検証することを目的とした。対象は、高校3年生431名（男子243名、女子188名）の中から、訓練前測定の結果により選択された訓練群3クラスと統制群3クラスであった。測定には、「改訂版UCLA孤独感尺度」と「学校生活満足度尺度」が用いられた。訓練群では、クラス担任の指導により1回当たり20分程度の「確認スキル」の訓練が4～8回行われた。統制群では訓練が行われなかった。その結果、孤独感が高い生徒の群では、訓練後の孤独感尺度得点が有意に減少した。学校生活満足度では、「学校生活不満足群」の「承認得点」が有意に増加した。これらの結果から、「確認スキル」のみを用いた傾聴訓練に、限られた範囲内ではあるが効果のある可能性が示された。

キーワード：傾聴訓練、ソーシャルスキル訓練、確認スキル、高校生、孤独感、学校生活満足度

はじめに

スクールカウンセラーを含む学校関係者による子どもたちへの心理的な支援の一つとして、カウンセリングの技法が有効であることは、これまで多くの専門家によって提唱され研究が行われてきた。ところが近年、小中高を問わず、学校における不登校や退学などへの対策が緊急の課題となっており、これまでのように、教師やスクールカウンセラー等の専門職による支援だけでは対応しきれない状況がある。そこで、子ども同士での支え合いとして、たとえばピアサポートなどの相談活動が注目されつつある。

そして、これらの活動に共通して使われるカウンセリング技法の一つに「傾聴」がある。しかも、この傾聴は、カウンセリングの技法としてだけでなく、広くコミュニケーション技法の一つとしても重要であると言われている。ところが、傾聴それ自体の効果を実証した研究となると、心理治療を目的としたものは多いものの、予防的効果を目的とした研究は意外と少ない。そこで今回、高校生を対象とした

ソーシャルスキル訓練という形で、予防を目的とした傾聴の効果についての検証を試みた。なお、本研究は、これまで述べてきたような教育現場における緊急の課題を背景としているため、すぐにでも現場で実践できるよう、従来からある傾聴の定義を、より具体的に簡略化した「確認スキル」を用いたところに特徴がある。

1. 目的

(1) 問題と背景

文部科学省(2005)¹⁾が発表した「公・私立高等学校における中途退学者数等の状況」によれば、2004年度における高校生の中途退学率は2.1%である。中退の理由では、「学校生活・学業不適応」が38.4%であり、1998年度以降6年連続して37%を越えている。この数字は、高校生活への適応に関する効果的な援助の必要性を示唆していると言えよう。

入駒・河村(1999)²⁾は、高校生の学校生活満足度

(河村,1999)³⁾と保健室利用との関係を調べ、学校生活満足群では、欠席日数や保健室利用回数が少ないことを報告している。粕谷・河村(2002)⁴⁾による中学生を対象とした調査では、学校生活不満足群では有意に欠席行動が多いという結果が得られている。また、高橋ら(2004)⁵⁾は、学校嫌い感情と孤独感とに関連があることを見いだしている。高校生の場合、学校への不適応が高じて欠席が続き出席日数が不足すると、退学せざるを得ない。したがって、学校生活への満足度が、中途退学に関わる大きな要因であると言えよう。そこで、中途退学者を減少させるための方策として、高校生の学校生活全体への適応感や満足感を向上させるための具体的な援助が必要であろう。

学校は社会の一つであるため、学校生活を送るためには「社会的スキル(social skills)」が必要である。相川(2000)⁶⁾は、社会的スキルを、「他者との関係や相互作用を巧みに行うために、練習して身につけた技能」と定義している。社会的スキルは、子どもが社会的適応をするために必要なスキルであるが、これを援助するための有効なアプローチの一つに「社会的スキル訓練(social skills training、以下、SSTと略記する)」がある。SSTは従来から、社会的スキルに不足が見られるために何らかの社会的不適応を示す子どもに対して、個別にあるいは小集団で実施されてきた。我が国では、1980年代なかば頃から学会誌に子どもを対象としたSSTに関連する論文が出始めた(佐藤ら,2000)⁷⁾が、実証的な研究は少ない(相川,1996)⁸⁾。また、最近では、予防的・発達の観点から、学級に在籍する全ての子どもを対象とした社会的スキルの学習機会を意図的に提供しようとする「学級単位の集団SST」が注目を集めるようになってきた(金山ら,2004)⁹⁾。

江村・岡安(2003)¹⁰⁾は、中学校1年生を対象として集団SSTを行い、社会的スキルの促進と、孤独感を含む主観的適応状態の改善について検討した。介入前・中・後・フォローアップ時における得点を比較したところ、社会的スキル尺度総得点の低得点上昇群において孤独感が減少した。これにより、中学校における集団SSTが、孤独感を改善することに一定の効果をもつことが示唆された。根田・河村(2000)¹¹⁾は、公立中学校1年生を対象として、自己主張の集団SST(相手の気持ちを考えながら自己表現をする)を4回実施した。測定には「学校生活満足度尺度(中学生用)」(河村,1999)が使われた。その結果、学級全体では承認得点はあまり変化しなかったものの、被侵害・不適応得点が減少した。特に、侵害行為認知群の生徒の被侵害・不適応得点が減少した。その理由としては、相手の気持ちを考えながら自己表現する訓練を行うこと

により、これまで級友から侵害されていたという認知が修正されたことが考えられると考察している。

このように、主に発達の・予防的観点から行われる集団SSTの研究が報告されるようになったのは2000年以降である。しかし、これらは、主に小中学生を対象としており、高校生を対象とした集団SSTの研究となると、学会発表のみで、研究論文として公表された研究は見当たらない(金山ら,2004)⁹⁾。わずかに、小林ら(2003)¹²⁾による研究が見られる程度である。高校生を対象とした集団SSTの研究が少ない要因の一つとして、高校生に適したターゲットスキルが確立していないことが考えられる。

(2)問題への対応と仮説

先行研究から、集団SSTが、孤独感の低減、学校生活満足度の向上に一定の効果があることが明らかにされている。そこで、中途退学を減少させるために、高校生への集団SSTが、孤独感や学校生活満足度に及ぼす影響の研究が重要であると考えた。まずは高校生の集団SSTに適したターゲットスキルを選択することが大きな課題である。

佐藤(1996)¹³⁾は、多くの社会的スキルを一度に標的にしないで、少ないスキルを多くの時間をかけて確実に教えることが大切であると述べている。また、後藤ら(2001)¹⁴⁾は、短期間に導入される集団SSTでは、少ない社会的スキルを導入した方が、訓練効果が大きいであろうと述べている。特に、本研究の対象である高校生の場合、小中学生と比べて、教科以外の集団SSTに多くの時間をさくことが難しい。また、高校生は、すでに基本的なスキル(たとえば、挨拶、依頼の仕方、断り方)を習得していると考えられるため、小中学生を対象とした集団SSTほどには、多くのスキルを訓練の対象とする必要はないであろう。さらに、佐藤ら(2000)⁷⁾は、SSTの技法がある程度確立した今日、SST指導の実践は、研究者から教師・保護者・親といった、日常的に子どもに関わる機会の多い人たちに担い手を移行していくべきであろうと述べている。これは、必ずしも専門的な教育を受けていない人であっても、指導者としてSSTの実践ができるようになることの重要性を示唆していると言えよう。これらの先行研究を参考にして、本研究では、ターゲットスキルをできるだけ限定し、高校生に適したスキルに絞り込み、その効果を確かめる試みが重要であると考えた。

相川(1999)¹⁵⁾は、上手に話を聴くスキルは、人間関係の形成にとって、最も重要な社会的スキルであると述べている。この聴くスキル、いわば傾聴スキルが、心理臨床の面接場面だけでなく、医療・保健・福

社・教育などの現場における、支援者と利用者とのコミュニケーションにとって重要であることは従来から知られている。しかし、傾聴スキル的前提である「傾聴」という用語が、大きく分けて2つの異なる意味をもっていることはあまり強調されていない。「傾聴」には、「相手が言っている言葉の意味だけでなく言葉の背後にある相手の真に言わんとすることを聴く」(津村,1990,p.120)¹⁶⁾こと、つまり「聞くだけ」のものと、「相手からのメッセージの理解内容をフィードバックする」(たとえば,ゴードン,1975)¹⁷⁾、つまり聞き手からの「応答を含む」ものがある。臨床心理学とカウンセリングの分野における傾聴の概念は、応答を含むものが多い。このように、傾聴には、応答(フィードバック)を含まないものと含むものと、異なる2つの意味があるため、傾聴について臨床心理学やカウンセリングの分野以外の一般の人に説明する場合、混乱を生じやすいのではないかと考える。そこで、本研究では、ゴードンによる「能動的な聞き方」のように、「応答を含む傾聴」を「傾聴スキル」あるいは「傾聴」と定義した。

ここまで、社会的スキル、臨床心理学、カウンセリングの技法における傾聴スキルの重要性について述べてきたが、傾聴スキルには、さらに様々な下位概念がある。専門的なものとしては、たとえばアイビー(1983)¹⁸⁾による「基本的傾聴の連鎖」の下位概念として、開かれた質問・閉ざされた質問・はげまし・いいかえ・要約・感情の反映のスキルがある。一方、相川(1999)¹⁹⁾は、小学生向けの「上手な聴き方」として、やっていることをやめる・体を相手に向ける・相手の目を見る・うなずくという非言語的な側面と、あいづち・反射・質問の言語的な側面があるとしている。しかし、本研究の対象者である高校生を含む専門家以外の人たちに傾聴スキルを指導する場合、アイビーによる分類を用いて訓練することは必ずしも必要でないと考えられる。さらに、本研究では、心理学やSSTの専門教育を受けていない指導者でも集団SSTを実施できるようなターゲットスキルを選択するという条件がある。そこで、これらの条件を考慮しながら、担任教師が短い時間で高校生に指導し、生徒たちが楽しみながら訓練できるようなスキルを筆者が新たに定義して、それをターゲットスキルにすることとした。それが、「相手が言いたいことの要点を相手に言葉で確かめる」行為を意味する「確認スキル」である。なお、これは、浅野(2006)²⁰⁾が「確認型応答」という概念で定義している行為と同義である。

ここで、「確認スキル」をターゲットスキルにすることの妥当性について述べる。山口(1992)²¹⁾は、

相手が言った言葉を確認しながら聴くことが重要であると述べている。また、確認という行為には、相川(1999)¹⁵⁾が、「聴く」という行為を意志的に行うための具体的なスキルとしてあげている「人の話に注意を集中するスキル」「聴いていることを伝えるスキル」が含まれている。これにより、確認という行為、つまり本研究のターゲットスキルである「確認スキル」が、傾聴スキルとほぼ同じ概念であることを意味していると言えよう。しかも、先に述べたように、「傾聴」という表現では、応答を含むものと含まないものとの区別が困難であるが、「確認」という概念を使うと、おのずから応答を含むため、高校生に対する傾聴スキルの説明がより容易になるものと考えられる。

本研究では、「確認スキルのみをターゲットスキルとした傾聴訓練によって、高校生の孤独感が低減し、学校生活満足度が增大する」を仮説として設定した。

2. 方法

(1)対象者

群馬県内のK高等学校3年生、14クラスの生徒431名(男子243名、女子188名)。

(2)期間

2006年10月上旬～12月中旬。

(3)測定に用いた器具

①改訂版UCLA孤独感尺度(20項目)(諸井,1991)²²⁾

Russelら(1980)によって開発された尺度であるが、諸井(1985)²³⁾が、高校生(182名)を対象として信頼性・妥当性を検証した。評定は、「たびたび感じる 4点」「どちらかといえば感じる 3点」「どちらかといえば感じない 2点」「けっして感じない 1点」の4段階で評定させた。逆転項目の得点を変換した後で項目得点を加算して合計点を算出した。得点が高いほど孤独感が高いことを意味している。

②学校生活満足度尺度(高校生用)(20項目)(河村,1999)³⁾

生徒の援助ニーズを把握するために、高校生が学校生活において満足感や充実感を得られる内容と、不満足感や心痛を覚える内容の実態を調査して作成された、全部で20項目からなる尺度である。この尺度は、生徒が自分の存在や行動を級友や教師から承認されているかどうかに関連する「承認の因子」と、生徒の不満足感やいじめ・冷やかしの侵害の有無に関連のある「被侵害・不満足因子」の2因子からなり、それぞれの合計得点から、高校生の学校生活における満足感を測定できる。さらに、生徒個々のそれぞれの得点を全国平均値と比較して、「学校生活満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」「学校生活不満足群」の4群に分類できる。

評定は、「よくある 5点」「ときどきある 4点」「どちらともいえない 3点」「あまりない 2点」「全くない 1点」の5段階であり、単純加算により各因子の合計得点が算出される。

(4)手順

①訓練前測定：2006年10月上旬

全対象者（431名）に対して2006年10月上旬に「高校生活に関するアンケート」と称して調査を実施した。内容は、「UCLA孤独感尺度（改訂版）」と「学校生活満足度尺度（高校生用）」であった。傾聴訓練の効果を詳細に分析できるよう、調査用紙には、クラス、出席番号、年齢、性別を記入してもらった。なお、アンケートは相談活動のための調査と研究に使われるものであり、記入された内容については秘密を守ること、また、調査と研究以外の目的（個人の成績や生徒指導）には使わないことを明記した。調査用紙を担任教師に渡し、ホームルームの時間を使い、学年で一斉に実施してもらった。配布・回収はクラスごとに担任教師が行った。

②訓練対象クラスの選択

訓練前測定の分析結果をもとに、学年の教師と協議しながら、訓練群と統制群が等質になるようクラスを選び、それぞれ3クラスずつに群分けした。

③傾聴訓練の実施準備：10月中旬

訓練群のクラス担任による生徒への「確認スキル」の説明と訓練方法についての教示が全てのクラスで一定となるように、筆者は、浅野（2000）²⁴が提唱する「対話法」を元にして「確認スキルの練習の進め方」と「確認のための応答例題」のプリントを作成した。

10月中旬、筆者は、訓練群と統制群のクラス担任を対象に調査の実施方法について30分間説明を行った。同日、筆者は、訓練群のクラス担任を対象に「確認スキルの練習の進め方」と「確認のための応答例題」を用いて、生徒を対象とした傾聴訓練の方法について、実習を交えて1.5時間説明を行った。傾聴訓練は、1日1回、連続して10回実施するよう依頼した。

④傾聴訓練の実施：10月下旬～11月上旬

訓練群：ロングホームルーム（月曜日の1時限）の時間に、クラス担任がクラスの生徒を対象に、「学校生活で役立つコミュニケーションの練習」というテーマで、「傾聴」と「確認」の意義と練習の方法について説明した。その際に、「傾聴スキルの練習の進め方」と「確認のための応答例題」が使われた。その後、クラス担任の指導により、毎朝のホームルームと読書の時間（合わせて20分）を使ってクラスごとに傾聴訓練が実施された。なお、「訓練」という表現は堅苦しい

イメージをもたせる可能性があることを考慮して、生徒に対しては「練習」という呼称で説明した。

統制群：統制群の対象クラスは傾聴訓練を受けないで、その期間中、通常のホームルームと読書の時間を過ごした。

⑤訓練後測定：11月中旬

傾聴訓練終了後3日以内の同一日に、訓練群と統制群の全生徒を対象として、訓練前測定と同じ方法で調査を実施した。

⑥訓練群のクラス担任へのアンケート実施：11月下旬

訓練群のクラス担任にアンケート用紙を渡して、傾聴訓練の1回当たりの時間と回数の記入を求めた。

⑦測定結果の分析（1）

訓練前・訓練後測定の結果を分析した。

⑧フォローアップ測定：12月中旬

傾聴訓練終了後、約1ヶ月後の同一日に、訓練群と統制群の全生徒を対象として、訓練前・訓練後測定と同じ方法で調査を実施した。

⑨測定結果の分析（2）

訓練前・訓練後・フォローアップ測定の結果を分析した。測定結果の分析においては、訓練前・訓練後・フォローアップの全てに回答をしている生徒の有効回答のみを対象とした。回答漏れのあるもの、全項目で同じ選択肢を回答するなど、著しく偏った回答をしているものを無効とした。測定結果の分析は、基本解析ソフトとしてマイクロソフト「Excel」、アドインソフトにはStatcel（柳井,1998）²⁵を使用した。

(5)傾聴訓練の方法

一般的なSSTでは、教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化という手順で実施される（相川,2000）⁶ことに習い、本研究では、つぎのように実施した。また、担任には、スキルの習得よりも、傾聴スキルのルールを使った対話の時間を生徒が楽しむこと自体を優先するよう依頼した。

①教示：「傾聴スキルの練習の進め方」を使って、担任が傾聴訓練の目的と方法を生徒に説明した（学級単位）。

②モデリング：「確認スキル」を使った応答の例を「確認のための応答例題」で示したあと、訓練の実演を見せた。実際の訓練は、朝のホームルームと読書の時間（合計20分）を利用して、毎回同じ訓練方法で10回を目標として実施した。

③リハーサル：3人（発言者、確認者、観察者）1組で傾聴訓練を繰り返した。

- ・発言者が自分の言いたいことを話した。
- ・確認者は、発言者の話の要点を言い返して確認した。

その際、相手が言った言葉だけでなく、相手が言いたいことを想像・推測して確認した。

・発言者は、確認の内容が自分の言いたいことと合っていれば話を進め、違っていれば補足、訂正した。

・発言と確認を繰り返し、約3分ごとに発言者と確認者だけが役割を交替した。観察者は同じ人が続けた。

・確認者の立場にいる間は、「同意」「否定」「評価」「批判」「意見」「『なぜ～?』という質問」、つまり自分が言いたいことは言わないこととした。

④フィードバック：確認をしたあとの発言者からの反応が重要なフィードバックであった。

3. 結果

(1) 訓練対象クラスを選択

3学年14クラス中、出席番号や項目への記入漏れのある無効回答が在籍数の20%を越える4クラスを除いた10クラスを訓練群・統制群の候補として、各尺度ごとの平均値と標準偏差を求めた。訓練群と統制群を等質にするために、調査結果をもとに学年担当の教師と協議の上、訓練群と統制群を3クラスずつ選択した。訓練群と統制群の各尺度ごとの平均値と標準偏差を表1に記す。

表1 訓練群と統制群の各尺度得点

	孤独感		承認得点		被侵害・不応得点	
	訓練群 n=89	統制群 n=76	訓練群 n=90	統制群 n=83	訓練群 n=90	統制群 n=83
平均	39.16	38.78	29.23	29.37	18.77	19.17
SD	10.38	8.58	7.40	6.74	0.86	0.89

訓練群と統制群の等質性を確かめるために、各尺度ごとの訓練群と統制群について、対応のないt検定を用いて分析した。その結果、各尺度ともに訓練群と統制群との間には有意な差が認められなかったため、両群は等質であると判断した。

(2) 尺度得点の変化

① 孤独感

傾聴訓練の前後ならびにフォローアップ時における「孤独感」尺度の得点の平均値と標準偏差を表2に記す。

表2 孤独感尺度得点の平均値の変化

	訓練前	訓練後	フォローアップ
訓練群 n=70	38.59 (10.28)	37.86 (9.69)	37.09 (10.16)
統制群 n=51	38.57 (8.96)	39.63 (9.50)	38.61 (9.71)

()内は標準偏差

訓練群では、訓練前の平均値が38.59、訓練後の平均値が37.86、フォローアップ時の平均値が37.09であった。統制群では、訓練前の平均値が38.57、訓練後の平均値が39.63、フォローアップ時の平均値が38.61であった。

訓練群と統制群の間、ならびに各測定時期における平均値に有意な差があるかどうかを検討するために、繰り返しのある二元配置分散分析を行った。その結果、群と測定時期の主効果ならびに交互作用は有意でなかった。

そこで、訓練群のみについて、訓練前の平均値(38.59) + 0.5SD (10.28) より低い群を低・中得点群、高い群を高得点群として2群に分けた。結果を表3に記す。

表3 孤独感の訓練前の得点群別平均値の変化

	訓練前	訓練後	フォローアップ
低・中得点群 n=50	33.22 (5.21)	33.60 (7.18)	32.54 (6.18)
高得点群 n=20	52.00 (6.96)	48.50 (6.43)	48.45 (9.30)

()内は標準偏差

低・中得点群では、訓練前の平均値が33.22、訓練後の平均値が33.60、フォローアップ時の平均値が32.54であった。高得点群では、訓練前の平均値が52.00、訓練後の平均値が48.50、フォローアップ時の平均値が48.45であった。

訓練群の各測定時期における平均値に有意な差があるかどうかを調べるために、低・中得点群、高得点群のそれぞれに対して一元配置分散分析を行った。その結果、どちらの群においても、各測定時期における平均値の間に有意な差が認められなかった。

そこで、低・中得点群と高得点群のそれぞれにおいて、訓練前と訓練後の間、ならびに訓練後とフォローアップ時の間で、対応のあるt検定を行った。その結果、高得点群の訓練前と訓練後の平均値に有意な差が認められた ($t=2.43, p<.05$)。それ以外の平均値の間には有意な差が認められなかった。

② 学校生活満足度

傾聴訓練の前後ならびにフォローアップ時における「学校生活満足度」の「承認得点」の平均値と標準偏差を表4に記す。

表4 承認得点の平均値の変化

	訓練前	訓練後	フォローアップ
訓練群 n=69	29.20 (7.29)	29.74 (7.16)	30.59 (7.53)
統制群 n=58	29.31 (6.97)	28.95 (6.96)	28.72 (7.41)

()内は標準偏差

訓練群では、訓練前の平均値が29.20、訓練後の平均値が29.74、フォローアップ時の平均値が30.59であった。統制群では、訓練前の平均値が29.31、訓練後の平均値が28.95、フォローアップ時の平均値が28.72であった。

訓練群と統制群の間、ならびに各測定時期における平均値に有意な差があるかどうかを検討するために、繰り返しのある二元配置分散分析を行った。その結果、群と測定時期の主効果ならびに交互作用は有意でなかった。

傾聴訓練の前後ならびにフォローアップ時における「学校生活満足度」の「被侵害・不適応得点」の平均値と標準偏差を表5に記す。

表5 被侵害・不適応得点の平均値の変化

	訓練前	訓練後	フォローアップ
訓練群 n=69	17.90 (7.41)	18.45 (7.55)	17.38 (7.09)
統制群 n=58	19.83 (8.40)	19.52 (8.19)	18.34 (7.72)

()内は標準偏差

訓練群では、訓練前の平均値が17.90、訓練後の平均値が18.45、フォローアップ時の平均値が17.38であった。統制群では、訓練前の平均値が19.83、訓練後の平均値が19.52、フォローアップ時の平均値が18.34であった。

訓練群と統制群の間、ならびに各測定時期における平均値に有意な差があるかどうかを検討するために、繰り返しのある二元配置分散分析を行った。その結果、群と測定時期の主効果ならびに交互作用は有意でなかった。

河村 (1999)³⁾によれば、高校3年生の「承認得点」の平均値は30.83であり、「被侵害・不適応得点」の平均値は19.89である。また、「承認得点」低かつ「被侵害・不適応得点」高の群を「学校生活不満足群」としていることから、訓練前の「承認得点」と「被侵害・不適応得点」によって、訓練群の中から「学校生活不満足群」を抽出した。その結果を表6に記す。

表6 学校生活不満足群の学校生活満足度の平均値の変化

n=17	訓練前	訓練後	フォローアップ
承認得点	21.76 (5.08)	25.06 (5.96)	25.76 (7.28)
被侵害・不適応得点	26.29 (5.84)	24.29 (7.16)	23.88 (7.41)

()内は標準偏差

「承認得点」では、訓練前の平均値が21.76、訓練後の平均値が25.06、フォローアップ時の平均値が25.76であった。「被侵害・不適応得点」では、訓練

前の平均値が26.29、訓練後の平均値が24.29、フォローアップ時の平均値が23.88であった。

「承認得点」と「被侵害・不適応得点」について、各測定時期における平均値に有意な差があるかどうかを調べるために、「承認得点」と「被侵害・不適応得点」のそれぞれに対して一元配置分散分析を行った。その結果、どちらにおいても、各測定時期における平均値の間に有意な差が認められなかった。

そこで、「承認得点」と「非承認・不適応得点」のそれぞれにおいて、訓練前と訓練後の間、ならびに訓練後とフォローアップ時の間で、対応のあるt検定を行った。その結果、「承認得点」の訓練前と訓練後の平均値に有意な差が認められた ($t=-3.87, p<.01$)。それ以外の平均値の間には有意な差が認められなかった。

(3)クラス担任へのアンケートの結果

クラス担任から回収したアンケートに記載された、クラスごとの1回あたりの訓練時間と実施回数を表7に記す。

表7 傾聴訓練の実施結果

クラス	1回の訓練時間(分)	実施回数(回)
E	10	4
G	10~15	5
H	20	8

4. 考察

孤独感においては、訓練群と統制群の双方とも、群全体としては、訓練前・訓練後・フォローアップ時における得点に有意な変化は見られなかった。また、群間の差も有意ではなかった。これは、本研究の傾聴訓練が、クラス全体としての孤独感には影響しなかったことを示している。なお、訓練群において得点に有意な変化が見られなかったことには、本研究で用いた孤独感尺度自体が、比較的長期間にわたる心理状態の変化を測定するものであるため、訓練直後や1ヶ月後では、有意な変化として数値に現れないことが要因の一つとして影響しているものと考えられる。そこで、訓練群を、訓練前の得点によって高得点群と低・中得点群に分けてt検定を行ったところ、孤独感が高いことを意味する高得点群では、訓練後の得点に有意な低下が見られた。そして、訓練後とフォローアップ時の得点との間には有意な変化が見られなかった。これは、傾聴訓練によって、わずかながら孤独感が減少して、それが1ヶ月後まで持続したことを示しているものと言えよう。

これらの結果から、「確認スキル」のみをターゲットスキルとした傾聴訓練が、高校生の孤独感を低減させるという仮説は、もともと孤独感が高い生徒に限り、ほぼ支持されたものとする。

学校生活満足度については、訓練群も統制群も、ともに群全体としては下位尺度である「承認得点」と「被侵害・不適応得点」において、訓練前・訓練後・フォローアップ時における得点に有意な変化は認められなかった。これは、本研究の傾聴訓練が、クラス全体としての学校生活満足度には影響しなかったことを示している。しかし、訓練群の「学校生活不満足群」に限れば、生徒が自分の存在や行動を級友や教師から承認されているかどうかに関連する「承認得点」が、訓練後に有意に増加していた。そして、訓練後とフォローアップ時の得点との間には有意な変化が見られなかった。これは、傾聴訓練によって、わずかながら学校生活満足度の「承認得点」が増大して、それが1ヶ月後まで持続したことを示していると言えよう。

これらの結果から、「確認スキル」のみをターゲットスキルとした傾聴訓練によって、高校生の学校生活満足度が増大するという仮説は、「学校生活不満足群」の「承認得点」においてのみ、ほぼ支持されたものとする。

ここで、本研究の限界と課題について述べる。全体的に言えるのは、生徒に対して同一の尺度を数回用いて測定を実施したことによる限界である。測定結果を解釈する際には、回答への慣れによる反復効果が含まれている可能性を念頭に置く必要がある。また、当初の対象者は431名と多かったものの、最終的に分析の対象となった人数は100人に満たない。そこで、分析結果を解釈する際には、サンプル数による限界を考慮する必要がある。

まず、孤独感について考える。一般に孤独感は、社会的スキルと違い、知識の獲得や訓練のみで変化するものではない。生徒本人の性格や生育歴、またクラスでの友人関係や担任教師のクラス経営など、様々な環境要因によって左右されるものである。したがって、これらの様々な要因の影響を受ける孤独感を、ターゲットスキルを一つに絞った短期間の傾聴訓練のみによって低減させようという試みは、結果から見て、若干無理があったものと思われる。しかも、本研究の対象者は高校3年生であったため、学校内での友人関係がほぼ固定している。もしも、本研究のような傾聴訓練を、入学後間もない高校1年生を対象として実施するならば、また違った結果が出る可能性もあるであろう。

つぎに、学校生活満足度について考える。訓練群の全体として学校生活満足度の得点に有意な変化が見ら

れなかったことは、学校生活満足度の尺度自体に、比較的長期間にわたる心理状態の変化を測定する項目が多いことが一つの要因であると考えられる。したがって、1回につき10～20分程度の傾聴訓練を、2週間の間に4～8回行った程度では、学校生活満足度が示す学校生活全体への適応状態を変化させるほどの影響を与えられなかったと言えよう。逆に、傾聴訓練によって学校生活満足度を向上させるには、訓練内容や訓練期間を検討して、さらに傾聴の態度やスキルを定着させること、また、訓練によって身につけたスキルを実際の対人関係の改善につなげられるような働きかけが必要であろう。また、「確認スキル」のみにこだわらず、他の傾聴スキル、さらに本研究では意図的に除外された他の社会的スキルの訓練を導入することも検討する必要がある。

ここで、本研究の結果の解釈の仕方について考察する。本研究では、訓練の時間が生徒の相互の受容と共感体験になることに配慮しながら、「傾聴スキル」、特に「確認スキル」を習得させることを試みた。そこで、本研究の結果を解釈する際には、傾聴訓練によって確認スキルを「獲得したことによる効果」というよりも、むしろ、確認スキルを中心とした傾聴訓練を「体験したことによる効果」を測定したものであるとする方が正確な理解の仕方であるとも考えられる。

つぎに、本研究で選択したターゲットスキルについて考える。筆者が、担任に対して傾聴訓練の方法を説明して実施を依頼した段階では、10回の連続した傾聴訓練を目標としていたが、結果的には4～8回であった。これは、筆者が、傾聴スキルの習得自体よりも、傾聴スキルのルールを使った対話の時間を生徒が楽しむことを優先するよう担任教師に依頼したため、訓練に対する生徒のモチベーションを配慮して担任の判断で訓練を終了としたからである。本研究では、心理やSSTの専門家でない一般の担任教師でも指導ができるようターゲットスキルを絞り込んだため、毎回、「確認スキル」という同じ内容で訓練を実施してもらうことになった。そのため、生徒たちが飽きてしまったことが考えられる。また、高校生にとって、「確認スキル」を中心とした傾聴訓練は、ルールが単純な割には実行が難しかったことが想像される。

つぎに、訓練の準備段階における課題について述べる。一般にSSTは、指導者の熟達度や態度が効果に大きく影響する。なお、本研究では、傾聴訓練の効果を測定することが目的であったため、「確認スキル」のルールを守ることにしたが、傾聴訓練を、研究目的ではなく通常の教育活動の一環として実施する場合は、訓練の中で、ルールをどの程度守らせる必要があるかとい

うことも含めて、状況に応じた指導方法を教師に説明することが重要であろう。なお、本研究では、限られた時間の中で実施できる集団SSTという条件を優先する必要があったため、訓練を担当するクラス担任に対して、できるだけ時間的に負担をかけないことに配慮した。そのため、訓練方法についての事前説明と指導は1.5時間にとどめた。しかし、結果を見ると、今後は、教師や生徒の時間的な負担に配慮しながらも、より効果的な訓練ができるよう、担任教師に対する指導を改善していく必要がある。

つぎに、スキルの般化の問題について考える。一般に、スキルは訓練によって身に付くが、そこで身に付けたスキルを日常の実際場面で使うかどうかは本人の気持ち次第である。しかも、スキルは、実際に使ってはじめて意味がある。日常で使うようにするためには、実際に使ってみてうまくいったとか、人間関係が良くなったという体験を積むことが効果的であろう。そのためには、生徒自身が授業等の中で傾聴スキルを使う機会を教師が提供していくことが考えられる。また、教師自身が生徒に対して傾聴スキルを使うことで、傾聴スキルの心地よさを生徒に実感してもらうこともできる。これにより、生徒が自分も使ってみようというモチベーションの増大につながるであろう。

つぎに、本研究で用いた尺度の限界について述べる。本研究の要点である「確認スキル」を「獲得した」ことが、「孤独感」や「学校生活満足度」に及ぼす影響について厳密に論じようとするなら、「確認スキル」の習得の程度と、「孤独感」や「学校生活満足度」尺度の得点とを直接比較する必要がある。それには、「確認スキル」の習得の度合いを直接測定する尺度が必要である。しかし、「確認スキル」を測る尺度については、実証研究での測定に使用できるような尺度は今のところ見当たらないため、今後の研究が待たれる。また、今後、訓練効果に対する質的な検討を加えようとするなら、訓練を体験した生徒の感想を聞き取って分析することも必要になるであろう。

謝辞

本論文は、東京福祉大学大学院社会福祉学研究科に提出した修士論文(2006年度)の一部を修正・加筆したものです。本研究の実施にあたり、協力くださったK高校の先生がたと生徒の皆さん、そして、研究の遂行と論文の執筆にあたって貴重なアドバイスと励ましをいただいた、東京福祉大学大学院の石川清子先生と大澤靖彦先生をはじめ諸先生がたに心から感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 2005 2004年度の「公・私立高等学校における中途退学者数等の状況」報告
- 2) 入駒一美・河村茂雄 1999 学校生活満足度と保健室利用との考察(1) 日本教育心理学会総会発表論文集 735.
- 3) 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度(高校生用)の作成— 岩手大学教育学部研究年報,59,111-120.
- 4) 粕谷貴志・河村茂雄 2002 学校生活満足度尺度を用いた学校不適應のアセスメントと介入の視点—学校生活満足度と欠席行動との関連および学校不適應の臨床像の検討— カウンセリング研究, 35,116-123.
- 5) 高橋宗・水野邦夫・興津真理子・吉川栄子・上西恵史 2004 学校嫌い感情に及ぼす孤独感ならびに自己の肯定的受容傾向の影響について 聖泉論叢,11,1-11.
- 6) 相川充 2000 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学— サイエンス社
- 7) 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練—現況と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要,3,81-105.
- 8) 相川充 1996 はじめに (相川充・津村俊充 編 社会的スキルと対人関係) 誠信書房 1-3.
- 9) 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究,37,270-279.
- 10) 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究,51,339-350.
- 11) 根田真江・河村茂雄 2000 社会的スキル訓練が学級生活満足度に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集 254.
- 12) 小林真・稲垣応顕・丹保弘則・土合智子・山岡和夫・多賀香世子・菅原千香子・川上純子・池上道子・島美恵子 2003 高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学教育実践総合センター紀要,4,15-23.
- 13) 佐藤正二 1996 子どもの社会的スキル・トレーニング (相川充・津村俊充 編 社会的スキルと対人関係) 誠信書房 173-200.
- 14) 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究,34,127-135.
- 15) 相川充 1999 ソーシャルスキル教育とは何か (国分康孝 監修 小林正幸 編 ソーシャルスキル

- 教育で子どもが変わる 小学校一楽しく身につく
学級生活の基礎・基本一) 図書文化社 11-30.
- 16) 津村俊充 1990 コミュニケーションスキルの開
発と訓練 (原岡一馬 編 人間とコミュニケーション
ン) ナカニシヤ出版 118-130.
- 17) Gordon, T. 1975 Parent Effectiveness Training.
New York: Plume Book. (近藤千恵 訳 1977
親業 サイマル出版会)
- 18) Ivey, A.E. 1983 Intentional Interviewing and
Counseling. Belmont: Wadsworth, Inc.
(福原真知子・椛山喜代子・國分久子・楡木満生
訳編 1985 マイクロカウソセリソグ 川島書店)
- 19) 相川充 1999 基本ソ一シャルスキル12 (国分康
孝 監修 小林正幸 編 ソ一シャルスキル教育
で子どもが変わる 小学校一楽しく身につく学級
生活の基礎・基本一) 図書文化社 47-128.
- 20) 浅野良雄 2006 対話における確認型応答の心理
的効果 日本コミュニケーション学会創立35周年
記念論文集 13-23.
- 21) 山口真人 1992 コミュニケーションのプロセス
と留意点 (津村俊充・山口真人 編 人間関係ト
レーソグ) ナカニシヤ出版 79-87.
- 22) 諸井克英 1991 改訂UCLA孤独感尺度の次元性
の検討 人文論集 23-51.
- 23) 諸井克英 1985 高校生における孤独感と自己意
識 心理学研究, 56, 237-240.
- 24) 浅野良雄 2000 こころの通うく対話法 (浅野
良雄・妹尾信孝 輝いて生きる) 文芸社 83-172.
- 25) 柳井久江 1998 エクセル統計 オーエムエス

※ ※

The effects of active listening training on loneliness and satisfaction with school life of high school students

Yoshio ASANO

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of classroom-based social skills training on loneliness and satisfaction with school life of high school students. The target skill was "Confirmation." The subjects of this investigation were 3 experimental classes and 3 control classes. These were selected from 431 high school students (243 male and 188 female students) based on the results of a pre-test. "The revised UCLA loneliness scale" and "Satisfaction with school life scale" were used in this study. The experimental classes participated in "Confirmation skill" training facilitated by each class's homeroom teacher for about 20 minutes. The training was continued 4~8 times. The control classes participated in the normal homeroom. After the training the score of the high loneliness group decreased. The "Recognition" score of the "Unsatisfied with school life" group increased. The results showed that the active listening training based on "Confirmation skill" was effective to enhance the above two scale score levels of trained students.

Key Words

active listening training, social skills training, confirming skill, high school student, loneliness, satisfaction with school life