

# 高等学校における予防的・開発的教育相談の試み

—静岡県教育委員会作成『人間関係づくりプログラム《高校生版》』

及び『生きる力～ライフスキル～』の活用とリデザイン—

高柴 弥生

An Attempt at Preventive and Developmental Educational Counseling in High School: The Use and Re-Design of *The Human Relations Development Programs among High School Students* and *The Power to Live: Life Skills* Developed by the Prefectural Board of Education in Shizuoka

Yayoi TAKASHIBA

## 1 本研究の目的

義務教育でない高等学校においては、教育相談および特別支援教育の観点を踏まえた教育活動はこれまであまり重視されてこなかったが、現在では静岡県教育委員会（以下「県教委」）が『人間関係づくりプログラム《高校生版》』をHPにて公開したり、『生きる力～ライフスキル～』を作成し3年計画の悉皆研修を実施したりするなど、次第に高校教育現場に浸透しつつある。しかし、いずれも十分に活用されているとは言いがたい。そこで本研究では、生徒全員を対象とする「予防的・開発的教育相談」の今後の展開を図る試みとしてこれらのプログラムを実践し、『人間関係づくりプログラム《義務教育版》』付属のアンケート（著作権者は「さいたま市教育委員会学校教育部指導2課」）を用いて、高等学校における効果を考察した。

## 2 予防的・開発的教育相談

『生徒指導提要』（文部科学省、2010）において、生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」と定義されており、「学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの」と位置付けられている。また、教育相談については、「児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」とまとめられ、「生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うもの」とされている。生徒指導は、集団指導と個別指導のどちらにおいても、①「成長を促す指導」、②「予防的指導」、③「課題解決的指導」の三つに分けられ、①「成長を促す個別指導」は「すべての児童生徒を対象に、個性を伸ばすことや、自身の成長に対する意欲を高めることをねらいとしたもの」、②「予防的な個別指導」は「一部の児童生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように、初期段階で諸課題を解決することをねらいとしたもの」、③「課題解決的な個別指導」は「問題行動や悩みを抱え、なおかつその悩みに対するストレスに適切に対処できないような、特別に支援を必要とする児童生徒に対する、課題解決に焦点を当てた個別指導及び支援」と定義されている。この3分類を「教育相談」に当てはめてみると、①が「育てる（発達促進的・開発的）教育相談」、②は「問題を未然に防ぐ（予防的）教育相談」、③は「問題を解決する（問題解決的・治療的）教育相談」に相当するものと考えられるが、一つのアプローチが予防的側面

と開発的側面を併せもつことも多いため、本成果報告書では、すべての生徒を対象とする教育相談に「予防的・開発的」という統合的な呼称を使用する。

### 3 教育相談と学習指導との融合

昨今、「社会人基礎力」(経済産業省、2006)、「キー・コンピテンシー」(OECD-DeSeCo、2003/2006)、「21世紀型スキル」(ATC21S、2012/2014)等、これからの社会で求められる資質や能力が、種々の官庁や経済団体あるいは国際機関から、様々な名称で提唱されているが、いずれにおいても、知識・技能にとどまらず、態度や価値観などを含めた人格全体に関わる部分が大きくクローズアップされるようになってきた。このような潮流によって、資質や人格の成長を目指す生徒指導・教育相談と学校生活の中心である授業とを切り離して考えるのではなく、一体のものとして捉える必要性が高まっていると考えられる。

国立教育政策研究所が平成27年に発表した「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書Ⅰ」では、21世紀を生き抜くための資質・能力を育むためには「教科等の内容と資質・能力を学習活動でつなぐ教育が有効だ」と明言されている。「国内外の教育実践・学習研究の進展からも、資質・能力が『目的』としてだけでなく、『手段』として役立つことが分かってきており、子供が他者と関わりながら自分で考えて理解を深め、次に学びたいことを見付けるなど、資質・能力を重視した教育において、教科等の内容の学習も一層進むことが示唆されている」とも述べられており、資質・能力と教科等の内容とをつなぐ学習活動を適切に設定することで、資質・能力の養成と教科内容の習得とが同時に行われる、という方向性が示された点は注目に値する。なぜなら、報告書内でも指摘されているとおり、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」、いわゆるアクティブ・ラーニングは、教育目標と内容とをつなぐ有力な一手法と見なすことができるからである。さらに、「内容、学習活動、資質・能力をつなぐ学びのサイクル」という図は、生徒指導・教育相談と学習指導との融合を意味するとも捉えられよう。

### 4 『人間関係づくりプログラム《義務教育版》』 付属アンケートの高校生への適用可能性

県教委が作成した『人間関係づくりプログラム《義務教育版》』にはアンケートと解析ソフトが付属している。《高校生版》にはこのようなものは付いていないため、《義務教育版》付属アンケートを構成する28項目に、対人関係や学習への意欲などを加えたおよそ50問からなる質問紙を作成し、B高校(定時制、全学年)、C高校(「学びの共同体」実践校、全日制、1・2年)及びD高校(全日制、1・2年)の生徒たちに、4段階評定で回答を求めた。

《義務教育版》付属アンケートは、小学3年生から中学2年生を対象とするものであり、「解決スキル」、「言語的スキル」、「気遣い」、「信頼他者」、「信頼自己」、「感情統制」の6因子で構成されている。7月までの質問紙調査の回答(回答数2324)を因子分析した結果、因子負荷量の絶対値0.32以上で、高校生でも全く同じ6因子が抽出された(因子抽出法は主因子法、回転法はKaiserの正規化を伴うプロマックス法)。以上のことから、高校生を対象としても、義務教育版アンケートをそのまま利用することが可能であることが証明された。

また、オリジナルで作成した質問項目については、1月から12月の全6回すべてに共通する17問についてのみ、前項と同じように因子分析を行い、Table 1に示すような因子負荷量行列を

得た。因子負荷量の絶対値 0.40 以上を示した項目をもとに因子を解釈し、設問 29～35 は「人的交流」、36～37 は「対人トラブル」、38～40 は「体調」、41～45 は「学習意欲」と命名した。

Table 1 オリジナルの設問の因子パターン（プロマックス回転後の因子負荷量）

因子名		因子			
		1	2	3	4
人的交流	31 クラスの人と休み時間などに雑談をすることがある。	<b>0.794</b>	-0.154	-0.016	0.031
	32 クラスの人ともっと話してみたいと思う。	<b>0.701</b>	0.043	-0.043	-0.011
	30 教室に入ったとき、クラスの人とあいさつなどの言葉を交わす。	<b>0.653</b>	-0.003	-0.079	0.052
	34 学校内に雑談をする相手がいる。	<b>0.623</b>	-0.09	0.028	-0.113
	33 クラスの居心地がよい。	<b>0.615</b>	0.077	0.067	0.01
	35 学校生活で充実感や満足感を覚えることがある。	<b>0.519</b>	0.224	0.093	0.03
	29 同じクラスに所属するほぼ全員の名前を知っている。	<b>0.425</b>	0.002	0.054	0.076
学習意欲	43 勉強することで自己の成長を感じる。	-0.002	<b>0.822</b>	-0.054	-0.023
	42 勉強することは楽しい。	-0.115	<b>0.76</b>	-0.034	0.084
	45 将来に向けて前向きに行動している。	0.121	<b>0.494</b>	0.004	0.004
	41 学校での勉強についていける。	-0.122	<b>0.485</b>	0.162	0.013
	44 勉強すれば将来の役に立つと思う。	0.169	<b>0.479</b>	-0.062	-0.146
体調	40 最近(この1週間程度)、体調は良い。	-0.024	0.039	<b>0.714</b>	0.001
	39 最近(この1週間程度)、よく眠れる。	0.006	-0.01	<b>0.682</b>	-0.022
	38 最近(この1週間程度)、食欲がある。	0.055	-0.036	<b>0.571</b>	0.002
対人トラブル	36 休み時間等の会話で、しばしばトラブルになる。	0.031	0.024	0.02	<b>0.87</b>
	37 メールやラインなどのやりとりで、しばしばトラブルになる。	0.024	-0.029	-0.037	<b>0.746</b>

以上のように、質問紙の前後半合わせて 10 因子が抽出されたので、BCD 3 校が参加した 5 月調査の回答をもとに、因子間の相関を確認した (Table 2)。

Table 2 因子間の相関分析 (5 月調査より)

相関分析	解決スキル 5月	言語的 スキル 5月	気遣い 5月	信頼他者 5月	信頼自己 5月	感情統制 5月	人的交流 5月	学習意欲 5月	体調 5月	対人 トラブル 5月
解決スキル5月	—	<b>.473**</b>	<b>.154**</b>	<b>.462**</b>	<b>.375**</b>	0.035	<b>.579**</b>	<b>.314**</b>	<b>.243**</b>	-0.021
言語的スキル5月		—	<b>.127**</b>	<b>.454**</b>	<b>.349**</b>	-0.02	<b>.341**</b>	<b>.278**</b>	<b>.182**</b>	0.061
気遣い5月			—	<b>.281**</b>	-0.037	-0.049	<b>.258**</b>	<b>.112**</b>	0.055	<b>.088**</b>
信頼他者5月				—	<b>.273**</b>	<b>.075*</b>	<b>.566**</b>	<b>.231**</b>	<b>.249**</b>	<b>.111**</b>
信頼自己5月					—	0.041	<b>.250**</b>	<b>.448**</b>	<b>.237**</b>	-0.038
感情統制5月						—	0.001	0.006	<b>.065*</b>	<b>.296**</b>
人的交流5月							—	<b>.284**</b>	<b>.278**</b>	0.033
学習意欲5月								—	<b>.257**</b>	0.027
体調5月									—	0.059
対人トラブル5月										—

\*\* 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

\* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

中野・田中（2012）によると、一般的に、相関係数 0.3 以上で相関があると見なされるため、「信頼他者」は「解決スキル」・「言語的スキル」・「人的交流」と中程度の正の相関があると言え、「信頼自己」は、「学習意欲」と中程度の正の相関、「解決スキル」・「言語的スキル」とは正の弱い相関があると見なすことができる。

相関分析は相関関係を示すだけで、因果関係を示すものではないが、上記の結果から、生徒同士の「人的交流」を促し、「解決スキル」・「言語的スキル」をトレーニングすることは、「信頼他者」の得点に好影響を与える可能性を持つ。つまり、生徒同士の「人的交流」を増進させ、「解決スキル」・「言語的スキル」をトレーニングによって向上させることで、他者への信頼感醸成につながられるかもしれないということになり、さらに、そのような好循環が学習場面で生じることによって、「学習意欲」から「信頼自己」へと波及すれば、自尊感情あるいは自己肯定感あるいは自己有用感といった部分の改善にまでつながる可能性を秘めている。

## 5 県教委作成のテキスト2種を用いた1授業時間単位での実践と短時間複数回実践

高等学校における「予防的・開発的教育相談」の試みとして、平成27年1月・2月にB高校において、『人間関係づくりプログラム《高校生版》』と『生きる力～ライフスキル～』を利用した授業を1クラスにつき2～3回行い、事前事後に質問紙による調査を実施した。これらはいずれも、1授業時間単位で行った実践であり、『人間関係づくりプログラム《義務教育版》』付属アンケートの解析ソフトを利用した検証も行ったが、改善傾向は見て取れなかった。むしろ、「言語的スキル」が大きく低下したクラスもあった。それは「国語表現」の授業内での実践であったため、科目の特性に鑑み、アサーションやメディエーション（仲裁）といったスキルトレーニング的要素の強いプログラムを多用したことの影響と考えられ、「スキル」を意識したがために、自らの能力を不十分と感じた可能性がある。授業後の「ふりかえりシート」にも、「（聴くこと・話すことについて）めんどくさいね。」「人の話は最後まできちんと聞こうと思いました。」「言い方一つでほんと変わる。」「人とのコミュニケーション（原文ママ）は難しいな、と感じました。」「言い合いむずかしいですねえ。」といった記述が見られたことから、生徒自身が言語活動のハードルを上げてしまったことが伺われた。

一方、短縮化したプログラムの複数回実践では、受講生徒数10名以下の小規模な調査ではあるが、下位尺度得点の上昇が見られた。これは、B高校の国語科教員に依頼し、「国語表現」の授業において、平成27年4月の新年度第1回目の授業から1学期中間試験まで、計5回実践してもらった活動の成果である。実際にどのような活動を行うかについてはN教諭に一任しており、2種の県教委作成テキストそのものの利用ではないが、それらと重複する内容も含まれており、ペアあるいはグループでの交流を意識した言語活動と言えるものである。また、5回の活動時間の合計は約105分であり、定時制の1コマ45分で換算すると、2.3時間に相当するため、筆者が1～2月に行った時間数とほぼ同じである。

以上の結果から、活動の累計時間が同程度であるならば、短時間のプログラムを繰り返し実施した方が、年数回の特別授業形式で行うよりも、「予防的・開発的教育相談」の効果は高いと推測できよう。さらに、短縮化というリデザインを行うことで、多忙な高校現場にも導入しやすくなるものと考えられる。



## 6 協同学習の教育相談的効果

高等学校における協同学習の教育相談的効果を検証するため、平成 21 年度から「学びの共同体」を全校実施している全日制の C 高校において、B 高校で実施したものと同一質問紙を用いて調査を行った。また、比較のため、従来型の一斉授業を中心とする D 高校（全日制進学校）でも同じ質問紙調査を実施した。調査時期は、両校とも 1 学期中間試験前の 5 月と期末試験後の 7 月である。その結果が Table 3 であるが、高校別学年別に下位尺度得点の平均を算出し、5 月と 7 月との差を示し、上昇した項目に色を付けた。

Table 2「因子間の相関分析」において相関が認められた「解決スキル」・「言語的スキル」・「信頼他者」・「信頼自己」・「人的交流」・「学習意欲」に着目すると、「解決スキル」と「人的交流」については、全集団において得点の上昇が見られる。4 月に新しいクラスが発足し、自然な流れとして、徐々に交流が進んだものと思われる。一方、「言語的スキル」・「信頼他者」・「信頼自己」・「学習意欲」については、D 高校では 1 年も 2 年も下降ないし変動なしとなっているが、C 高校 2 年はその全項目で上昇を示した。この集団は「気遣い」の得点も上昇しており、人間関係の構築がスムーズに進んだと推測できる。「学びの共同体」を実践している C 高校であっても、1 年については「信頼自己」のみの上昇にとどまるが、その低さが最も懸念される項目における改善であり、協同学習の教育相談的効果という観点からは、一定の効果が見られたと結論付けてよいと考えている。

Table 3 C 高校（学びの共同体）と D 高校（全日制進学校）との比較

調査時期	所属	解決スキル	言語的スキル	気遣い	信頼他者	信頼自己	感情統制	人的交流	学習意欲	体調	対人トラブル
5月	C高校1年	2.75	3.12	3.25	3.43	2.51	2.51	3.21	2.67	3.09	3.57
7月	C高校1年	2.79	3.06	3.16	3.32	2.59	2.46	3.30	2.63	3.06	3.39
7月-5月	C高校1年	0.04	-0.06	-0.09	-0.11	0.08	-0.05	0.09	-0.04	-0.03	-0.18
5月	C高校2年	2.72	3.08	3.21	3.28	2.46	2.47	3.13	2.49	3.06	3.57
7月	C高校2年	2.80	3.11	3.24	3.36	2.48	2.38	3.27	2.60	3.00	3.54
7月-5月	C高校2年	0.07	0.02	0.04	0.08	0.02	-0.08	0.14	0.11	-0.07	-0.03
5月	D高校1年	2.81	3.12	3.24	3.43	2.66	2.40	3.32	2.89	2.98	3.68
7月	D高校1年	2.86	3.12	3.17	3.41	2.60	2.43	3.48	2.77	3.07	3.57
7月-5月	D高校1年	0.05	0.00	-0.07	-0.01	-0.05	0.04	0.17	-0.12	0.09	-0.10
5月	D高校2年	2.80	3.11	3.18	3.29	2.64	2.43	3.28	2.88	3.17	3.53
7月	D高校2年	2.83	3.10	3.17	3.29	2.53	2.44	3.42	2.82	3.21	3.56
7月-5月	D高校2年	0.03	-0.01	-0.01	-0.01	-0.10	0.01	0.13	-0.06	0.05	0.03

## 7 県教委作成のテキスト 2 種の「国語表現」での活用可能性と残された課題

最後に、筆者が国語科の教員であることから、「読むこと」「書くこと」に比べ「話すこと・聞くこと」の指導が手薄な国語科の授業に、県教委作成のテキスト 2 種を利用することを提案した

い。

現行の学習指導要領において、「言語活動の充実」がより一層強調されるようになったため、「国語総合」の教科書でも「表現」に関する項目が拡充している。さらに、複数の「国語表現」の教科書においては、「傾聴」といったカウンセリング用語が登場するようになっており、「予防的・開発的教育相談」に匹敵する要素が増加している。

一方、静岡県内の高等学校の国語科教員全員が所属する「静岡県高等学校国語教育研究会」の本年度総会（平成27年7月8日）において実施した、『話すこと・聞くこと』の指導に関するアンケートにより、国語科教員は、「話すこと・聞くこと」の指導に関して、「指導方法」「教材」及び「評価」面において困難を抱えていることがわかった（Fig. 4）。

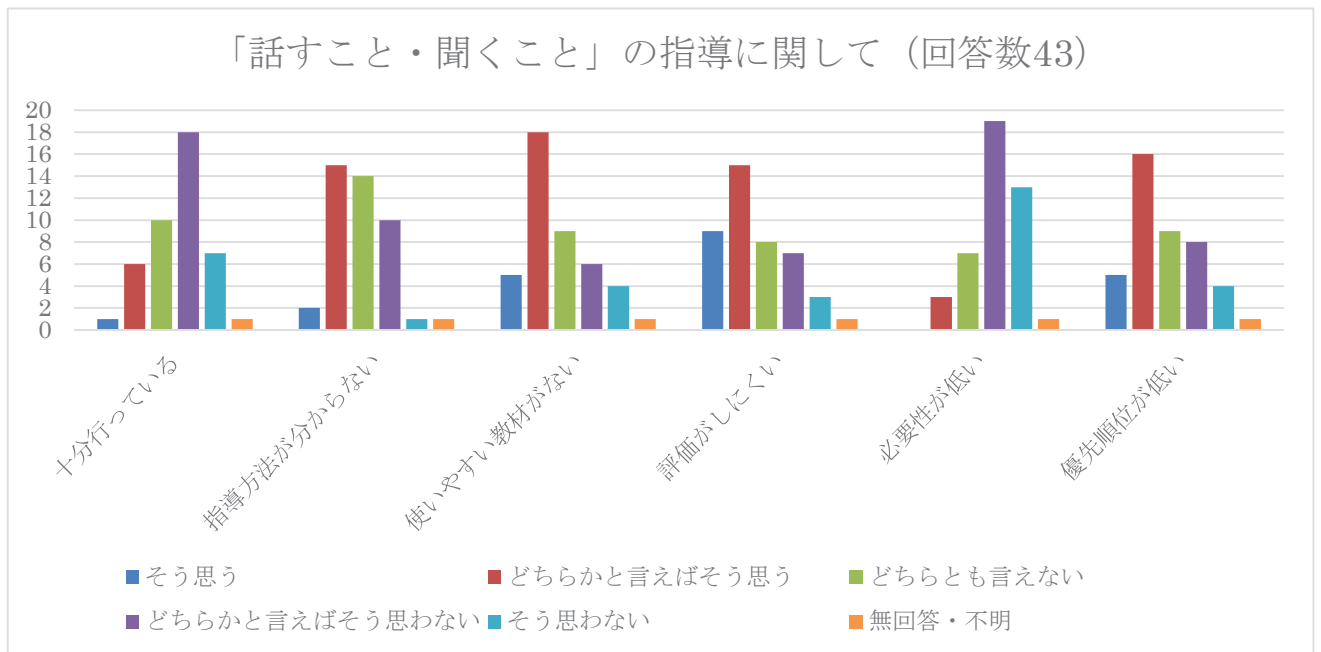


Fig. 4 現職国語科教員へのアンケートの結果

上記のように、国語科教員が「話すこと・聞くこと」の指導に関して抱えている困難さのうち、「評価」についてはさておき、「指導方法」及び「教材」面では、『人間関係づくりプログラム《高校生版》』及び『生きる力～ライフスキル～』に収録されている幾つかのプログラムやワークシートが、困難さ解消の一助となりうる。とくに、「話すこと・聞くこと」をも重視すべき「国語表現」の授業に利用することで、「予防的・開発的教育相談」の効果のみならず、授業内で指導する領域の偏りをも是正されとの期待が持てる。

しかし、どのような教育実践も、学校全体で、つまり全教科において実施されなければ、十分には浸透しないであろうから、特定の教科においては利用できるというものだけではなく、全教科に応用可能な事柄、つまり授業展開そのものに関して、今後さらなる試みを続けていきたい。