

2015年度 文化研究センター
公開セミナー報告



会津大学文化研究センター公開セミナー
学校生活の質の向上をはかる
2015年11月7日(土) 14:00-16:30
基調講演：苅間澤 勇人 会場：會津稽古堂

現在の教育において、学力の向上や規範意識の向上などが課題となっています。それらを解決しようとするとき、個々の課題にアプローチすることと、包括的に「学校生活の質の向上」を目指して課題を相乗的に解決することが考えられます。本公開セミナーでは、集団づくりを通じた学校生活の質の向上とその効果について、皆様と一緒に検討していきます。

[次第]

開会、センター長挨拶

基調講演(苅間澤 勇人)

質疑応答

基調講演や質疑応答の中から一つのテーマをベースに出席者全員による意見交換等

講評まとめ、閉会



[基調講演]

会津大学文化研究センター

上級准教授 苅間澤 勇人

専門：教育学、教育カウンセリング心理学



平成 27 年度文化研究センターセミナー

話題提供 学校生活の質の向上をはかる

期日：平成 27 年 11 月 7 日

会場：会津稽古堂

荻間澤 勇人

1.はじめに

本セミナーのテーマを「学校生活の質の向上をはかる」とした。「はかる」をひらがな表記したが、参加者の方々は「はかる」をどう理解されたでしょうか。おそらくは、各自の経験に基づいて、文脈から「図る」あるいは「測る」を想定されたであろう。ここで「図る」を先に示したのは、そのように想定される方が多いだろう、という話題提供者の勘繰りからである。その勘繰りは、今日、児童生徒の多くが学校生活に面白さや充実感を感じる事が少なくなっており、学校生活の質の向上を図りたいと考えていると予想しているからである。話題提供者自身は、いわゆる「教育困難校」と呼ばれる高等学校に勤務して、様々な教育実践を行った経験があり、その教育実践が児童生徒の学校生活の質を向上させたのかを明らかにしたいという思いが強い。そのため、実は「測る」についての関心が高いのである。

そういうことで、学校生活の質の向上を「図る」と「測る」ことの両方について話をしようと思う。テーマを「学校生活の質の向上を図ると測る」にしようかと脳裏には浮かんだが、どうも格好がよくない。また、前に置いた「図る」が話題の中心であると思われても困るので、漢字を用いずに「はかる」とひらがな表記したのである。また、「図る」と「測る」はお互いに関係し合うものだから、ひらがな表記のためにどちらか一方を想定して参加された方がいても、「図る」と「測る」の話を聞くことは決して無駄にならないことを理解していただけたらと思ったのである。

2.テーマ設定の趣旨

高校中途退学者数は 2014 年度が 53,403 人で、全生徒数に占める高校中途退学者の占める割合（中途退学率）は 1.5%である（文部科学省, 2015）。また、高校中途退学の理由については、「もともと高校生活に熱意がない」「就職を希望する」「別の高校への入学を希望する」「欠席や欠時のため進級できそうにない」「校則などの校風があわなかった」「勉強がわからなかった」「人間関係がうまくいかなかった」「高校生活以外に興味があることができた」などがあげられている（文部科学省, 2015; 内閣府, 2011）。内閣府（2011）によると、高校中途退学者の進路は、「正規雇用」が 16%、「非正規雇用」が 37%、「専業主婦・家事手伝い」が 23%、「（違う）学校に在籍中」が 12%、「その他」が 12%であり、高校中途退学後に正規の職に就くのが困難な状況がみられる。また、高校中途退学した 1,176 人に「高校中途退学を後悔しているか」と聞いたところ、「後悔している」が 24%、「後悔していない」が 47%、「どちらともいえない」が 29%

である。さらに、「高校卒業の資格は必要と考えるか」と聞いたところ、高校中途退学を後悔していないと答えた 47% (551 人) の内、67.5%は必要であると答えている。後悔していると答えた 279 人の内、92.8%が必要と答えている。この調査結果から、高校生活が不本意であっても、一度は高校を希望したのであるから、できる限り高校を卒業できるように指導や援助をすることが必要であると考えられる。

さて、話題提供者の専門は教育学と教育カウンセリング心理学である。研究のテーマは、「教育困難高校におけるガイダンス・カリキュラムの開発と効果の検討」である。研究対象がなぜ教育困難校なのか。それは高校中途退学する生徒が教育困難校に多く在籍しているという事実があるからである。そして、話題の提供者自身が教育困難高校に勤務した経験があり、援助と指導に当たる教職員の苦労を十分に理解しており、現在、援助と指導の効果が見られないことから無力感に陥っている多くの教師を手助けしたいと考えるからである。さらに、学校ランクの最低に位置する教育困難高校の卒業生と中途退学者の社会不適応感が高く、社会で生きていく力が低いと言われている。しかし、話題提供者は教育実践を工夫すれば困難の状況を大きく改善することできるという経験をしており、それをきちんと伝える必要があると考えるからである。また今日、教育困難校に限らずいじめや不登校などが社会問題となっている。それらの問題も教育実践を工夫して、児童生徒の学校生活の質を向上させことで克服できると考えているからである。

教育に関わる様々な団体が各課題の改善策を示しており、多くの学校が改善策を導入しているが、課題が改善されたという報告は少ない。むしろ課題の深刻化や課題と指摘される事柄が増えていることが報道されている。その現状を変えるには、課題のとらえ方の変更が必要であると話題提供者は考える。すなわち、不適応に関する行動の一つひとつの課題にアプローチするという考え方から、学校生活の質の改善にアプローチするという考え方への変更が必要であることを主張したいのである。

本セミナーでは、話題提供者の教育実践から、参加者の皆様が学校生活の質の向上について考えてほしいと考えた。

3.学校生活の質とは

「学校生活の質」とは、「生活の質 (QOL : quality of life)」からヒントを得て作った造語である。一般に、生活の質とは一人ひとりの人生内容の質や社会的にみた生活の質のことを指し、つまりある人がどれだけ人間らしい生活や自分らしい生活を送り、人生に幸福を見出しているか、ということをとらえる概念である。ここでの「幸福」とは、心身の健康、良好な人間関係、やりがいのある仕事、快適な住環境、十分な教育、レクリエーション活動、レジャーなど様々な観点から計られるものである。また生活の質には、国家の発展、個人の人権・自由が保障されている度合い、居住の快適さとの関連性も指摘される。

これを参考にして、学校生活の質 (QOSL, quality of School life) を考えると、学校における、「生活と環境」、「他者との関係」、「自分について」の認識であり、学校生活が快適であるかどうかの基準となるものである。

4.学校生活の質の向上を測る

学校生活の質の向上を測るためには尺度を用意して、時間の経過後にその尺度得点が高く変化したかを調べる必要がある。つまり、学校生活の質を測る尺度が必要である。教育カウンセリング心理学では、学校生活の質を学校生活の適応感でとらえることができると考える。その尺度として「楽しい学級生活

をおくるためのアンケート尺度 Q-U」(河村, 1999 ; 以下, Q-U と記す) と「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート hyper-QU」(以下, hyper-QU と記す) がある。Q-U と hyper-QU は, 平成 26 年度に合わせて約 430 万部が実施されており, 利用が広がっている尺度である。

4.1 「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」

Q-U は「やる気のある学級にするためのアンケート (スクール・モラル・スケール)」と「いごちのよい学級にするためのアンケート (学級生活満足度尺度)」の 2 つの尺度から構成されるテスト・バッテリーである。心理学では, 個人あるいは集団の心理的諸側面を理解しようとするとき, 複数の心理尺度を用いて補い合って測る。このように複数の心理尺度で構成されたものを「テスト・バッテリー」という。Q-U を用いることで, 個々の児童生徒の学級生活の適応感, 学級の集団としての状況, 個々の児童生徒と学級集団との関係がわかり, 児童生徒理解に基づく個別対応と学級集団のアセスメントに基づく学級経営の工夫が可能になる。

4.1.1 スクール・モラル・スケール

スクール・モラルは学校生活の集団ないし諸活動に対する帰属感, 満足感, 依存感などを要因とする児童生徒の個人的で主観的な心理状態 (小川, 1979), あるいは積極的で意欲的な心理状態 (大西佐一・松山安雄, 1967) などと説明される。ここでは学校生活における意欲などの程度を示す指標と理解する。したがってスクール・モラル・スケールは, 学校生活における領域毎の「意欲」を測る尺度である。

児童生徒が学校生活を送る上で, 認識できる意欲領域は何か。小学生では「友人との関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」の 3 領域がある。中・高校生では「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」の 5 領域がある。さらに, 部活動を推奨する地域では, 「部活動との関係」も特定されている。なお, 小学校と中・高校で領域構造が異なるのは, 認知発達の影響によると考えられる。

中・高校生の 5 領域を簡潔に説明する。最初に「友人との関係」である。児童生徒が登校する最大の理由は友達と会えるからであり, 一方, 不登校の最大の理由は友達とうまく関われないからである。このように友達との関係は, 学校生活意欲を高めたり不適応を生じさせたりする。つぎに「学習意欲」である。毎日 6 時間ある授業において, 児童生徒が内容を理解できると意欲が湧くが, 理解できないと自信を失くし, つまらない表情や控えめな態度になる。続いて「教師との関係」である。児童生徒は友人だけでなく, 教師との人間関係の影響を受けて意欲が変化する。例えば, 教科の好き嫌いは担当教師に対する好き・嫌

いの感情と重なることが見られる。さらに「学級との関係」である。学級には独自の雰囲気がある。例えば, 明るい雰囲気や落ち着いた雰囲気などである。その雰囲気との相性によって, 教室への入りづらさや居心地の良さといった感情が生じて意欲に影響する。最後に「進路意識」である。自分の生き方や進路方針が明確であることが学校の意義を見出して意欲的な学校生活

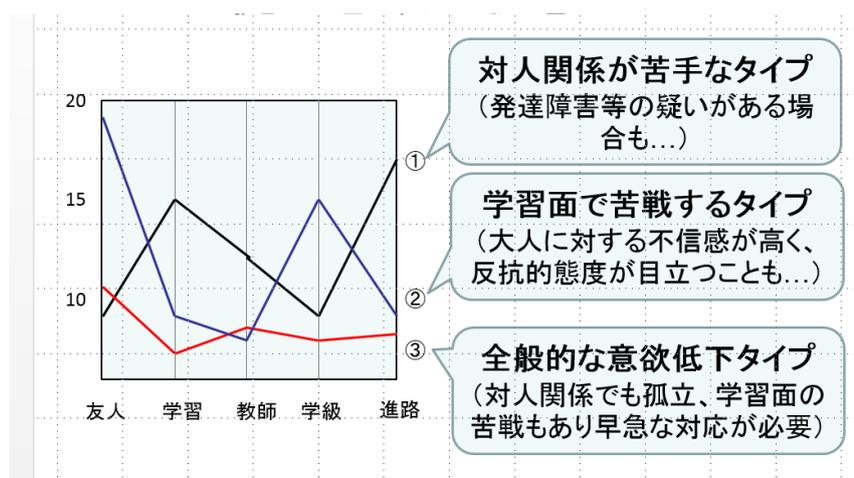


図 1 スクール・モラル・スケールのグラフ

に繋がる。

スクール・モラル・スケールは各領域を線で繋いで視覚的に理解する。線の形状から児童生徒の特徴、すなわち強みや弱みがわかる。具体的には、得点が高い領域は上手くいっていることを声掛けして、さらに高めるのである。得点が高い領域は悩みなどを抱えている可能性があるため、その領域に絡めた声掛けをして相談を促したり、個別面談などで話を聴いたりして援助するのである。

また、スクール・モラル・スケールは教師行動のチェックに利用できる。河村・國分（1996）は、教師の管理的なビリーフ（信念）が強い学級では、児童のスクール・モラルが総体的に低いことと、スクール・モラルが著しく低い児童の割合が相対的に高いことを指摘している。つまり、教師行動が指導に偏りがちになり、児童が息苦しさを感じてスクール・モラルが低くなったと考えることで、教師行動を修正する視点を獲得することができるのである。

4.1.2 学級生活満足度尺度

「学級生活満足度尺度」は、学級内での程度承認されているかを測定する「承認尺度」と、どの程度侵害行為を被っているかを測定する「被侵害尺度」から構成される。承認尺度はリレーションの形成と関連している。リレーションとはカウンセリングの用語で、温かい感情の交流を意味する。承認尺度得点が高いほどリレーションが形成されている。被侵害尺度は学級内のルール確立度と関連している。被侵害尺度得点が高いほど嫌な思いをしており、学級にルールが定着していない。逆の表現をすると、学級の被侵害尺度の得点が高いほどルールが定着しているのである。

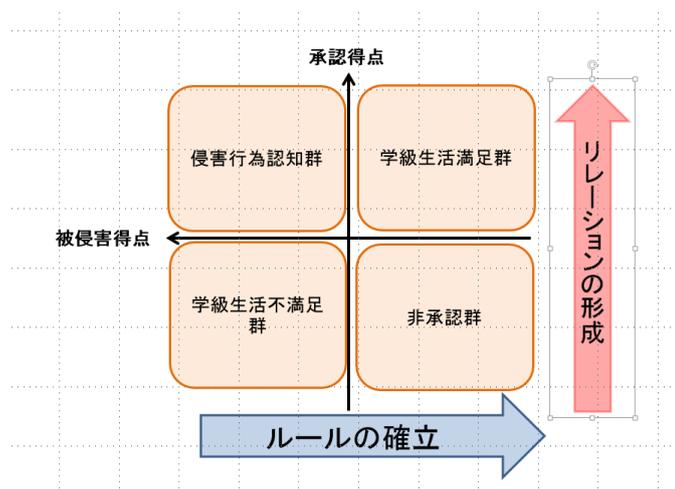


図2 Q-Uによる4類型

承認尺度と被侵害尺度は相互の影響がほとんどなく、それぞれが独立している。したがって、縦軸に承認尺度の得点、横軸に被侵害尺度の得点を直交させた座標上に、児童生徒の得点をプロットすることで、個々の児童生徒と学級全体の学校適応感の状態を視覚的に理解することが可能である（図2）。縦軸と横軸で座標を4つに分けて、右上の群はルールとリレーションが確立・形成している状態で「満足群」と呼ぶ。反対に左下の群はルールとリレーションが確立・形成されていない状態で「不満足群」と呼ぶ。不満足群の領域でさらに左下の群を「要支援群」と呼ぶ。要支援群はいじめ被害を受けている可能性や不登校傾向が相当強くなっている児童生徒であり、早急な対応が必要である。右下の群はリレーション形成が不十分で承認感が低く状態で「非承認」と呼ぶ。左上の群はリレーション形成ができているが侵害行為を受けていると認知している状態で「侵害行為認知群」と呼ぶ。学校適応感を大きく4つに分けて理解することから始めて、より詳しく児童生徒理解していくのである。

学級生活満足度尺度は1992年に当時の文部省（現在の文部科学省）が増加し続ける不登校に対して、それまでの「不登校は特別な児童生徒に起こる」との認識を「不登校はどの子にも起こる」と転換して、「早期発見と早期対応」が必要であるとの方針を示したことを受けて、「いじめ・不登校発見尺度」として開発されたものである。したがって、学級生活満足度尺度の基本的な活用は個々の児童生徒の学校適応を理解して対応することにある。

4.1.3 スクール・モラル・スケールと学級満足度尺度との違い

スクール・モラル・スケールと学級満足度尺度との違いは、スクール・モラル・スケールが学校生活の各領域の意欲を測る尺度で、学級満足度尺度が学校生活の意欲も含めた適応感の総体を測る尺度という点である。具体的な例は、ある児童生徒が学習を苦手として悩み、スクール・モラル・スケールの学習意欲得点が低くても、その他の領域で意欲が高いと学級満足度尺度では満足群に属するという場合である。以前は、スクール・モラルの各領域得点の総和で適応感の総体を表していたが、最近は単純な総和が適応感の総体を表すとは考えないようである（藤原・河村，2014）。

4.2 「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート hyper-QU」

「hyper-QU」は、Q-Uのスクール・モラル・スケールと学級生活満足度尺度に、「日常の行動を振り返るアンケート（学校ソーシャルスキル尺度）」が加わったテスト・バッテリーである。日常の行動を振り返るアンケートは、学級内で活用されているソーシャルスキルを測定するものである。ソーシャルスキルとは、人が良好な関係を形成し、それを維持していくために必要な知識や行動、人間関係に関する具体的なコツや技術の総称である。

4.3 活用する心理尺度 Q-U と hyper-QU

Q-UはQuestionnaire-Utilitiesの略で、学級の友達を意味する「級友」にかけたと言われている。そこには、開発に関わった方々の“よりよい教育活動のために質問紙を活用しよう”，“学級に親和的な対人関係を築こう”という願いが込められている。つまり、単に質問紙の実施で終わらず、測定した意欲や満足感・適応感の結果を児童生徒の学校生活の質の向上に結び付けることが有効な活用であり、活用することが学校生活の質の向上を図ることにつながるのである。

2015年には岩手県や名古屋市などで、いじめを苦しめた児童・生徒の自死の報道があった。それらの地域はQ-Uを実施しており、話題提供者も研修会において、Q-Uの第一義的な活用は「いじめと不登校の早期発見」であると伝えてきた。しかし、話したことが十分に伝わっていない、あるいは広がっていない、十分に活用する時間がとれていないなどの理由で、Q-Uを楽しい学校を送ることに活かせてない状況がある。話題提供者は2015年7月のいじめによる自死の報道以降、Q-Uの研修会でいじめと不登校を早期発見する尺度として活用することの重要性を今まで以上に声を張り上げて力説してきた。例えば、Q-Uの集計結果が戻ってきて最初にするべきは、要支援群の生徒がいないか、いるならば誰かということを確認することである。Q-Uの実施担当者は返却された集計結果を学級担任に渡す前に、全学級の要支援群の児童・生徒の名簿一覧を作り、それを職員会議で全職員に提示して周知徹底を図るべきであると。繰り返すことになるが、アンケートの実施で終わらず、必ずそれを援助や指導に活かすことが大切なのである。

5. 「測る」から「図る」へー学級満足度尺度の活用を中心にー

前述したように学級生活満足度は、児童生徒の学校生活における意欲を含めた適応感を調べて、いじめ被害や不登校傾向を早期に発見するための尺度である。したがって、いじめと不登校の発見に役立つのが第一義的な活用である。それに加えて、学級満足度尺度を活用するうちに学級集団のアセスメントに活用できることが確認されて活用が拡大している。

学級生活満足度尺度で示される4つの群、すなわち満足群、非承認群、侵害行為認知群、不満足群への児童生徒の分布の状況から、学級集団を6つのタイプに分けることができる。以下では学級集団の6つのタイプについて述べる。

5.1 満足型学級

「満足型学級」は児童生徒の約70%以上が満足群に位置するなどの特徴をもつ学級である。満足型学級は他の型の学級よりも、いじめの発生率が低く、学力が高い傾向にある。児童生徒がお互いの良さを認めているので、攻撃性が抑えられていると考えられる。また授業規律が確立しており、児童生徒の学び合いや、磨き合いが行われていると考えられる。実際に学習成果の指標である新成就値でオーバーアチーバーが多く出現しており、児童生徒が個々の特技などを生かして中心的な役割を果たしている。つまり学級生活を通して学力や社会性などが伸びているのである。このように満足型学級には高い教育成果が期待でき、望ましい学級と言える。しかし、満足型学級の出現率は15%前後であり、どのように満足型学級に育てていくかが課題となっている（河村，2007）。

オーバーアチーバーとは、心理学で、知能水準から期待される力よりはるかに高い学業成績を示す者であり、アンダーアチーバーとは、心理学で、健康・性格・環境などに原因があつて、知能水準から期待される力よりはるかに低い学業成績を示す者。

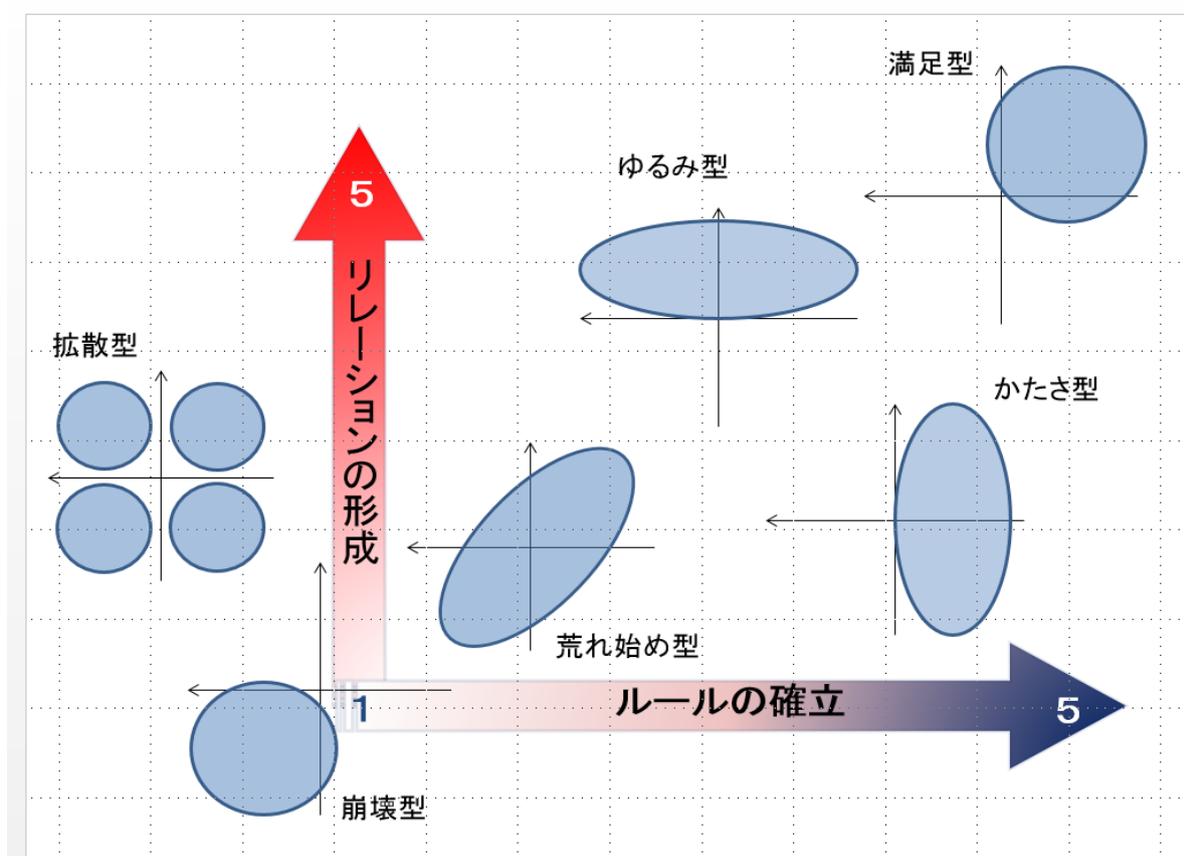


図3 学級集団の6つのタイプ

5.2 管理型（かたさのある）学級

「管理型学級」あるいは「かたさのある学級」は、児童生徒の約70%以上が満足群と非承認群に均等に位置する、すなわち右側縦長に分布するなどの特徴をもつ学級である。管理的な指導によって児童生徒が

押さえられており、一見するとルールがしっかりと守られており、学習環境が整っている学級と見える。しかし児童生徒にリレーションが形成されておらず、どこもなく明るさが不足している。また、意欲的な取り組みが不足しており、やらされ感が見られる。オーバーアチーバーがいると同時にアンダーアチーバーも同数程度出現している。つまり十分な教育成果が得られていない学級である。管理型（かたさのある）学級は北東北や北陸、山陰、南九州など共同体が残っている地域での出現が多く、早期に対応すれば満足型学級に移行していく学級タイプである。例えば、「全国学力・学習状況調査」いわゆる全国学力テストの結果で、全国トップクラスにある秋田県などの県は、満足型学級や管理型（かたさのある）学級が多く出現している。これは、管理型（かたさのある）学級から満足型学級を目指すという学級経営の指導方針が学校や学年の単位で統一されているからであると考えられている。

5.3 なれあい（ゆるみ）型学級

「なれあい（ゆるみ）型学級」は児童生徒の約70%以上が満足群と侵害行為認知群に位置する、いわゆる上側横長に分布するなどの特徴をもつ学級である。教師と児童生徒の関係性が築かれてリレーションが形成されているので、一見すると、明るく楽しい雰囲気があり、児童生徒が意欲的に学校生活を送っているように見える。しかし学級には対人関係における基本的なルールやマナーが確立しておらず、トラブルが多く発生し嫌な思いをしている児童生徒がいる。またオーバーアチーバーがいると同時にアンダーアチーバーも同数程度出現している。つまりなれあい（ゆるみ）型学級も十分な教育成果が得られていない学級である。なれあい（ゆるみ）型学級は大都市とその周辺地域での出現が多く、教師と生徒、保護者の対人関係づくりの難しさに関係していると考えられる。なれあい（ゆるみ）型学級は管理（かたさのある）型学級よりも荒れ始め型学級に移行し易いという特徴がある。例えば、大都市とその周辺では5月下旬ごろになれあい（ゆるみ）型学級から移行したと考えられる荒れ始め型学級や崩壊型学級が出現している。

5.4 荒れ始め型学級

「荒れ始め型学級」は児童生徒の約70%以上が満足群と不満足群の付近に位置する、いわゆる斜めに分布するなどの特徴をもつ学級である。ルールとリレーションの確立・形成が弱い学級である。学級担任は学級経営のしづらさを明らかに感じているおり、時々、学級に行きたくないと思うことがある。この学級集団の状態を改善していくのは相当な労力を要する。管理（かたさのある）型学級となれあい（ゆるみ）型学級はルールとリレーションのいずれか一方は確立・形成されており、学級集団の回復は比較的可能である。しかし、荒れ始め型はルールとリレーションの双方の確立・形成が弱く、学級集団がマイナス向きに移行しているので学級集団の回復は難しいのである。5月下旬から6月上旬にQ-Uの実施を勧めているが、その理由は管理（かたさのある）型学級となれあい（ゆるみ）型学級の段階までに対応することが必要だからである。

河村（2007）は「管理型学級」と「なれあい型学級」、「荒れ始め型学級」の出現率が約60%であり、これらの学級では、オーバーアチーバーとアンダーアチーバーの出現率にあまり差がなく、児童生徒を十分に伸ばせておらず「日本の教育はゼロの段階に留まっている」と指摘している。

5.5 崩壊型学級

「崩壊型学級」は児童生徒の約70%以上が不満足群に位置するなどの特徴をもつ学級である。崩壊型学級はいわゆる“学級崩壊”の学級である。学級生活や授業のルールが守られていないので、級友との関係で傷ついている児童生徒が多数いる。またアンダーアチーバーが多く出現しており、児童生徒は学級で生活することで十分に力を発揮できていないマイナスの状態である。いじめも他の学級のタイプに比べて著しく高い発生率である。崩壊型学級の出現率は約15%である。学級集団の立て直しがとても難しいので、崩壊型学級に陥らないようにすることが大切である（河村，2007）。

5.6 拡散型学級

「拡散型学級」は児童生徒が4つの群に均等に広がって分布するなどの特徴をもつ学級である。拡散型学級は崩壊型学級と同様にルールもリレーションも確立・形成されておらず、学級の目指す方向が児童生徒に伝わっていない状態である。学級を新たに編成した時や学級のタイプが移行するときなどに短期間にみられるタイプである。

6. 学校生活の質の向上を図る－2つの事例を中心に－

近年、児童生徒のいじめによる自死や、教育委員会や学校の不十分な対応が注目され、2013年に「いじめ防止対策推進法」が施行された。いじめの未然防止対策は各学校に任されており、各学校では教育目標に基づいて予防・開発的教育援助を様々に行っている。例えば、いじめアンケートの実施やいじめについての意見発表大会、生徒会によるいじめ撲滅宣言などのように、いじめに特化した取り組みが行われている。また、いじめを直接的なテーマにしないで、日常的な教育活動をより充実させて学校生活を充実させることによって、いじめをなくそうとする取り組みもある。学校生活の質の向上は後者に該当し、いじめの未然防止につながるものである。

さて、学校生活の質の向上を図るには「包括的アプローチ」を用いる。包括的アプローチとは、治療などが必要な一部の児童生徒を対象とするのではなく、すべての児童生徒を対象にして、全人格的な発達を促進しようとするアプローチである。取り上げる領域は、心理・社会的領域、学業的領域、キャリア的領域、健康的領域が一般的であり、さらに、実践する学校が独自の課題やニーズから領域を加えることがある。

以下で、いわゆる教育困難高校における学校生活の質の向上を目指した実践を2つ紹介する。

6.1 計画的・継続的で予防・開発的な教育援助

本事例は授業の教材研究よりも生徒指導に力を注ぐことが求められる普通高校において、ロングホームルームと総合的な学習の時間における学年裁量の時間を用いた教育実践である。ロングホームルームと総合的な学習の時間は年度初めに1年間の計画が作成されて実施される。したがって、年度初めに計画を立てて継続的に実施することが求められる。

6.1.1 学校概況

本実践の対象校は地方都市A市に近接するB町に位置するC普通高校であった。いわゆる“周辺校”と言われる高校である。B町から入学する生徒のほか、A市や隣接県から越境して入学する生徒がいた。入学時の学力はA市の近接地域の中では下位であった。また、生活習慣や家庭環境の乱れから、問題行動や高校中途退学などの解決すべき課題が多く、地域からの評価も低かった。具体的には、入学直後から問題行動を繰り返す約7%の生徒が、最終的に高校中途退学や転学という選択をする状況であった。また問題行動は、万引きや喫煙、暴力、性非行、薬物乱用など多岐にわたっていた。そのような状況において、対処的な生徒指導だけでは根本的な解決に至っていなかった。問題を起こす生徒だけでなく、すべての生徒を対象にした非行予防や良い面に着目した開発的な教育援助を導入することが求められていた。

6.1.2 教育実践の考え方

文部科学省（2003）は、生涯を通じて“よりよく生きていく力”を身につけるうえで、心の健康と生活習慣の相互関連を指摘している。本実践は、入学直後のガイダンスによって学校適応を高め、その後の計画的・継続的で予防・開発的教育援助を行うことで生徒の生活習慣を確立させ、心の健康を維持改善でき

るのではないかという考えに基づいて行った。

6.1.3 計画的な取組

予防・開発的な教育援助は計画的・継続的に行うことが必要であるとの認識から、1年間に10回、ロングホームルームと総合的な学習の時間に計画された(表1)。教育援助計画に基づいて1時間分の授業案が作成され、学級担任が実施した。生徒の学ぶ意欲を高めて理解を深めるために、実験を用いた体験的な学習や、プレゼンテーションを用いた授業、学年全体へのガイダンスなどの形式で行った。教育援助計画の作成では、つぎの5点を考慮した。1つは、学校での指導を受ける機会を確保する狙いで、非行予防エクササイズ(押切, 2001)を4月に実施すること。2つは、問題行動の発生しやすい時期があるため、その予防と対応を兼ねて実施すること。例えば、性に関する問題や薬物乱用防止は夏季休業前に実施する。飲酒・喫煙防止は秋に実施するなどである。3つは、過年度にあった問題行動の分析から、ターゲットスキルを選定して予防的指導を行うこと。例えば、ターゲットスキルは、「(喫煙や飲酒、薬物などを先輩からすすめられたときに)、断るスキル」である。スキル学習方法には教員と生徒有志によるロールプレイを用いた。4つは、1年に1回だけの予防・開発的な教育援助で正しい知識をもったり、適切な行動ができたりするには無理がある。したがって、学習方法を変えながら、3年間の繰り返しによって習得を目指すこと。5つは、予防・開発的な教育援助の成果発表として、生徒による劇を行うことであった。

表1 予防・開発的な教育援助計画

	第1学年	第2学年	第3学年
1回	非行予防エクササイズ	非行予防エクササイズ	非行予防エクササイズ
2回	薬物乱用防止①	薬物乱用防止①	薬物乱用防止①
3回	妊娠と中絶	性教育①	性教育①
4回	出会い系サイトについて	薬物乱用防止②	薬物乱用防止②
5回	命を考える	自己表現	性教育②
6回	タバコの害について	タバコの害について	タバコの害について
7回	DVについて	DVについて	DVについて
8回	薬物乱用防止②	エイズについて	エイズについて
9回	未成年とアルコール	未成年とアルコール	未成年とアルコール
10回	問題行動の実態と法律	問題行動の実態と法律	問題行動の実態と法律

6.1.4 結果

(1) 生徒への意識調査から

「来年も予防・開発的教育援助を継続した方がよい」と回答した生徒は95.5%であり、また「新しい気づきがあった」と回答した生徒は85.9%であった。自由記述には「学校でこういう勉強があって、とてもいいと思う。C高にはこのような勉強が必要だと思うので、継続してやってほしい」など肯定的な意見が多かった。

(2) 問題行動の発生率の推移

図4は、平成13年度から平成18年度までの問題行動の発生率である。発生率は「問題行動ののべ数/生徒総数」で算出した。図4によると、平成14年には11.4%であったが、平成15年は6.0%、平成16年は2.8%と徐々に減少した。平成17年は3.9%、平成18年は3.0%と若干の増減があるが、問題行動の

発生率が低くなったことがわかった。

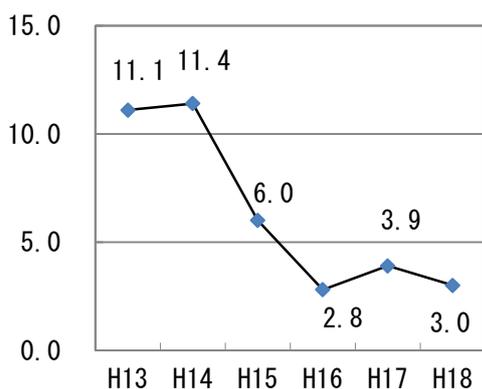


図4 問題行動の発生率の推移

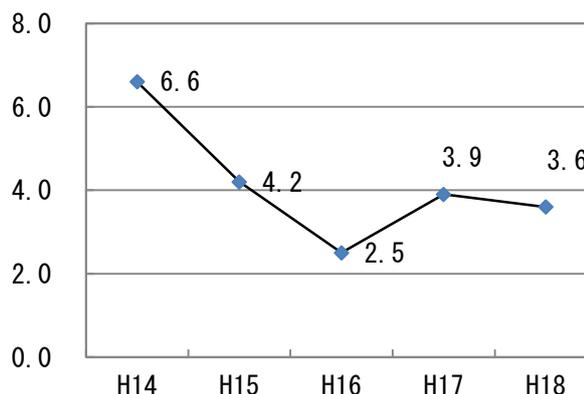


図5 高校中途退学率の推移

(3) 中途退学率の推移

図5は平成14年度から平成18年度までの高校中途退学率である。図5によると「高校中途退学者数／生徒総数」で算出した。高校中途退学率は、平成14年には6.6%であったが、平成15年には4.2%、平成16年には2.5%に減少し改善が見られた。平成17年と18年は一次的に増加が見られ、しかし、全国平均の約2.0%前後の推移に比べ本校は全国平均より高いものの、高校中途退学率は減少の傾向を示していた。

(4) 学級生活満足度尺度

平成18年度の学級生活満足度尺度による4類型ごとの人数と割合は、学校生活満足群が51名(29.8%)で最も多く、順に非承認群と不満足群が46名(26.9%)、被侵害行為認知群が28名(16.3%)であった。この出現率を全国平均と比べると、学校生活満足群が約5%多く、非承認群と不満足群が約5%少ない。このことから学校生活に満足感をもっている生徒が多いと考えられた。

6.1.5 まとめ

生徒への意識調査、問題行動の発生率や高校中途退学率の推移、学校生活満足度から総合的に評価すると、予防・開発的教育援助の実施前と比べて生徒の学校生活の態度が落ち着き、望ましい状況になった。したがって、予防・開発的教育援助は基本的な生活習慣の確立に効果があった。その要因として、問題理解と生徒理解に基づいた計画的・継続的で予防・開発的教育援助であったこと、学級・学年単位で予防・開発的教育援助に取り組みを行ったことが考えられた。

6.2 高校入学早期の予防・開発的教育援助のプログラム

6.2.1 学校状況

本実践の対象校は、地方都市A市に位置するD専門高校であった。A市から入学する生徒が多いが、専門学科への入学を希望する生徒が県下から入学していた。入学時の学力はA市の地域の中では下位であった。また対象学科は5学科の中で下位であった。D専門高校では生活習慣や家庭環境の乱れが見られ、問題行動や高校中途退学などの解決すべき課題が多かった。万引きなどの初発型非行あるいは遊び型非行を起こした生徒が十分に反省することができずに高校中途退学していくことから、問題行動を起こさせないような指導の徹底が望まれており、予防・開発的教育援助を導入することとした。

6.2.2 本実践のモデル

本実践のモデルを図6に示した。非行予防教育を最初に取り入れて、問題行動に伴う高校中途退学を未然に防ぎたいと考えた。高校で第1次対応として援助するに当たってはグループ活動による援助が適切であり、そのためには、最初にある一定の対人関係を築くことが必要であることから、1泊2日の集中的なプログラムを組んで援助と指導することとした。

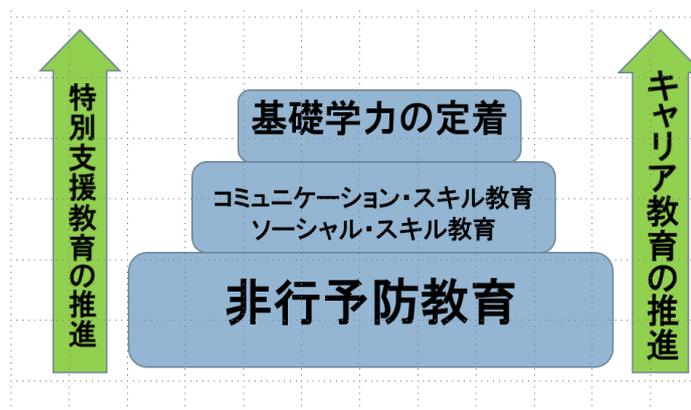


図6 教育実践のモデル図

6.2.3 高校入学早期の1泊2日の宿泊研修におけるグループアプローチの内容

高校入学早期の宿泊研修におけるグループアプローチの内容を表2から表4に示した。グループアプローチの内容は、國分・國分(2004)の構成的グループエンカウターのエクササイズを中心にして、非行予防エクササイズ(押切, 2001)、ピア・サポート(菱田, 2002)、グループワーク・トレーニング(日本学校GWT研究会, 2003)を加えた。いずれのエクササイズも若干の変更を加えて実施した。SSTのターゲットスキルは、基本的な話す態度と聞く態度、会話への配慮を中心とし、エクササイズのインストラクションの際に教示した。なお、集団生活のマナーの遵守については宿泊研修の全体説明の中で行われた。1・2日目のエクササイズと3日目のシェアリングは話題提供者がリーダーを務め、学級担任が3日目の「私の好きな詩」「しあわせ宅急便」のリーダーと宿泊などの指導を務めた。

表2 1日目のエクササイズ

クール	エクササイズなど	主なねらい
第1クール ガイダンス	研修のねらい 参加のルール	契約 参加への動機付け
第2クール ウォーミングアップ	あとだしじゃんけん ひたすらじゃんけん 足じゃんけん	不安の解消 エクササイズへの準備 (FCの表出)
第3クール 二人組から四人組へ	質問じゃんけん ゴジラとゴリラ トラストウォーク 他己紹介	二者関係形成 リレーション形成 信頼体験 他者理解
第4クール 四人組の活動	新聞紙ゲーム 共同描画 ビンゴ	グループリレーション形成 他者理解 他者理解
第5クール 自己理解	私はだ〜れ ミニ内観	リレーション形成 人生に目を向ける

表3 2日目のエクササイズ

クール	エクササイズなど	主なねらい
第6クール 傾聴訓練	積極的な聴き方	F E L O R
第7クール 非行予防	非行さがし 損得勘定をしてみよう	非行を知る 非行の損得を知る
第8クール 健康相談活動（講話中心）	生と性 妊娠と出産 性感染症と避妊 エイズの感染モデル	ピアとは何か 性の健康教育 思春期保健 ピア・エデュケーション

表4 3日目のエクササイズ

クール	エクササイズなど	主なねらい
第9クール 温かい交流	私の好きな詩 しあわせ宅急便	自己開示 温かいメッセージ
第10クール	シェアリング	経験化

6.2.4 結果

(1)Q-U の尺度得点の記述統計と統計検定

心理教育的プログラムの効果を確認するために、実施前と実施後の平均点の差を検討した。t 検定の結果を表5にまとめて示した。被侵害尺度と進路意識以外の尺度得点において5%水準で有意であった。したがって、プログラムの効果が確認された。

。

表5 実施前後の各尺度平均得点と標準偏差及び t 値

尺度	実施前	実施後	t 値
承認	30.0 (5.72)	33.6 (5.70)	5.23**
被侵害	15.4 (5.32)	14.8 (4.78)	-.97n. s.
友人関係	17.8 (1.86)	18.3 (1.47)	2.59*
学習意欲	13.8 (2.35)	14.4 (2.60)	2.15*
教師関係	11.6 (2.85)	13.2 (2.64)	3.46**
学級関係	14.1 (2.83)	16.7 (2.40)	7.97**
進路意識	15.8 (2.93)	16.5 (2.40)	1.52 n. s.
かかわり	43.7 (6.38)	45.5 (5.47)	2.56*
配慮	49.4 (4.74)	51.0 (4.02)	3.44**
自尊感情	22.8 (6.69)	26.2 (6.28)	6.14**

** : $p < .01$, * : $p < .05$, n. s. : non-significant

(2)学校適応とソーシャルスキル・自尊感情の関係

学校適応とソーシャルスキル及び自尊感情の関係を検討するために、本プログラム実施前の承認得点と被侵害得点を従属変数、かかわりのスキル得点と配慮のスキル得点、自尊感情得点を独立変数にして、強

制投入法の重回帰分析を行った。その結果、承認得点にはかかわりのスキル得点と自尊感情得点が正の影響を与えていた。被侵害得点にはかかわりのスキル得点が負の影響を与えていた（表6）。

表6 ソーシャルスキル得点と自尊感情得点の承認得点と被侵害得点への重回帰分析結果

各尺度	承認得点	被侵害得点
かかわりのスキル得点	.301*	-.507**
配慮のスキル得点	.044	.045
自尊感情得点	.510**	-.179
説明率 R ²	.487**	.345**

** : $p < .01$, * : $p < .05$

6.2.5 まとめ

本プログラムではソーシャルスキルトレーニングの教示を構成的グループエンカウンターでのインストラクションに含めて行った。例えば、エクササイズを始めと終わりのあいさつや、自己開示を促進する聴き方などのスキルを教示した。各エクササイズを通してあいさつや聴き方などのスキルが学習されて、ソーシャルスキルトレーニングで重要な「練習の繰り返し」ができたと考えられ、それがかかわりのスキル得点や配慮のスキル得点を高めたと考えられた。また、練習の繰り返しが可能となったのは、構成的グループエンカウンターでのエクササイズで楽しい感情の交流があり、それが意欲を高めたからであると考えられた。

かかわりのスキルが承認得点に正の影響と被侵害得点に負の影響を与えたことは、適切なかかわりのスキルを学習して発揮することによって、相手から侵害を受けなくなると同時に、相手から承認を得ることができることを示していると考えられた。したがって、学級づくりなどの初期に行うソーシャルスキルトレーニングでは対人関係の基本的なルールやマナーの定着を図ることが大切であると考えられた。

承認得点にはかかわりのスキル得点よりも自尊感情得点の影響が大きかった。自尊感情の高さはそれまでの日常の出来事をより肯定的にとらえるしぐさを支えており、さらに肯定的な未来を拓く役割を果たしている。したがって、さまざまな出来事から承認感を感じさせる源になるために、かかわりのスキルよりも影響が大きくなったのではないかと考えられた。

7. 学校生活の質の向上をはかるのまとめ

学校生活の質の向上をめざした教育実践の取り組みの効果的は大きい。保護者や地域から「学校が変わった」と言われるほどの効果がある。実際、問題行動を理由として高校中途退学する生徒が減少した。また、前向きに進路を選択して決定している生徒が多くなった。単一の学年や学級での実践が他の学年や学級に影響して、数年のうちに学校全体として、生徒の生活態度が落ち着き、服装が整い、交通マナーなどが守られるようになり、地域から肯定的な評価を得られた。2つの教育実践を通して言えることは、学校課題の実態を踏まえ、課題解決のための指導内容を、計画的・継続的、組織的に実施することによって、学校と生徒が変容するということである。つまり、学校生活の質の向上につながるということである。

いじめや不登校に特化したプログラムも問題解決には必要であろう。それに加えて、学校生活の質の向上を図ることも未然防止に有効である。また、事例2のように、高校入学早期からの取り組みによって、その後の学校生活の質が高い状態で維持することは、さらに高い質に移行することが期待でき、教育効果を

高めることに繋がると考えられる。1年かけて学校生活の質を整えるよりも、入学早期や年度早期に学校生活の質を整えることが有効である。

【引用文献】

- 藤原和政・河村茂雄（2014）. 高等学校教育における学校不適応問題への対応の変遷, 早稲田大学大学院・教育学研究科紀要, 21, 71-82.
- 菱田 準子（2002）. すぐ始められるピア・サポート指導案&シート集 ほんの森出版
- 河村茂雄（2007）. データが語る〈1〉学校の課題—学力向上・学級の荒れ・いじめを徹底検証（データが語る 1） 図書文化
- 河村茂雄・國分康孝（1996）. 小学校における教師特有のビリ-フについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 國分康孝・國分久子（2004）. 構成的グループエンカウンター事典 図書文化
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2015）. 平成 26 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について
- 内閣府（2011）. 若者の意識に関する調査（高等学校中途退学者の意識に関する調査）報告書（解説版）
- 文部科学省（2003）. 児童・生徒の心の健康と生活習慣に関する調査報告書
- 日本学校 GWT 研究会（2003）. 学校グループワーク・トレーニング 遊戯社
- 小川 一夫（1979）. 学級経営の心理学 北大路書房
- 大西佐一・松山安雄（1967）. SMT・学級適応診断検査手引き, 東京:日本文化科学社
- 押切 久遠（2001）. クラスでできる非行予防エクササイズ—子どもたちの後悔しない人生のために（「こころの教育」実践シリーズ） 図書文化
- 生活の質 『フリー百科事典 ウィキペディア日本語版』（<http://ja.wikipedia.org/>）。2016 年 1 月 30 日 21 時（日本時間）現在での最新版を取得。

学校生活の質の向上をはかる

清野 正哉

《 概 要 》

基調講演者の荻間澤先生より、自らの高校教員としての現場での実践経験についての紹介ののち、本件「学校生活の質の向上をはかる」ための教育プログラムの内容について、事例とともに様々な説明が行われた。

講演後の質疑応答では、出席高校生およびその保護者からは、自身の寮生活の現状と問題点について紹介があり、そこでの解決方法へのアドバイスが求められた。

また、他の出席者からは、以下の項目について質疑や出席者による意見交換等が行われた。

- ・講演者の教育プログラムが成功した背景や要因
- ・学級集団への取り組み
- ・いじめ問題と学校経営問題
- ・学校生活の質の向上においてソーシャルスキル向上をさせることの重要性が理解できるがその場合の指標や具体的な方法
- ・教育現場におけるコミュニティの重要性
- ・本件講演で紹介された教育プログラム「学級集団アセスメント Q-U コンピュータ診断システム Q-U Questionnaire-Utilities 楽しい学校生活を送るためのアンケート 中学校用」の内容と効果的な活用方法、
- ・教師と生徒の信頼関係
など

この質疑応答の最後に、荻間澤先生より、学校生活の質の中で、生徒の幸せをどのように捉えるか、そのためには、生徒と教員・学校との間に、①学問との出会い、②他者との出会い、③自分との出会い、のそれぞれが形成され、育てられなければならない。そして、形成される教育プログラムが絶えず実践の中で形成・経験されていくことの重要性が指摘された。

本公開セミナーの最後に、菊地文化研究センター長より、本件セミナーの総括的発言があった。