

【実践報告 7】

将来の職業や生き方に対する見通しの獲得を目指した支援

- 高等学校の家庭科授業でのグループ・アプローチを通して -

1 対象集団の状況

実践校は平成 17 年に創立 30 周年を迎えた普通科（1 学年 7 クラスないし 8 クラス、計 22 クラス）高校で、実践対象は第 1 学年 7 クラス 280 名（男子 152 名、女子 128 名）である。

在校生のほとんどは進学を希望しているが、入学時に将来に対する明確なビジョンをもつ者は少ない。部活動への参加意欲が高く、成果も上がっている。友人との協調的な人間関係を重視している生徒が多い。中には集団の同調圧力を意識しすぎ、違和感をもっている者もいる。

文部省が実施した「心の健康と生活習慣の関連実態調査」（高校 2 年対象）¹⁾と比較すると、実践校の 2 年生は自己効力感に関する項目のうち、「将来やってみたいことがある」については、肯定的な回答が多く、「私は自分に価値がないか他人より劣っていると思う」については当てはまらないとする回答が多かったが、一方、「『やれば出来る』と思う」については肯定的な回答が少なかった。不安傾向に関する項目に関しては、「学校は楽しいと思う」について肯定的な回答が多く、他の項目は全国調査との差が見られなかった（資料 1）。

回答結果からすれば、実践校の生徒は、学校生活を楽しんでいるが、目標に関してあきらめやすく、やや自信をもてないところに特徴が認められる。他の側面では、全国調査と差は見られず、ごく一般的な高校生の集団のもつ課題、すなわち目標意識が不明確であること、規範意識や道徳心や自律心の低下、人との交流や様々な活動や経験を通じた体験の減少などの課題ももっている集団であると言える。

2 支援のねらい

青年期は、人が社会の一員として健全で幸福な成長を遂げるために重要な節目となる時期といえることができる。ハヴィガーストが青年期の発達課題として、職業選択や結婚と家庭生活の準備などを挙げている。しかし、高校入学早期には具体的な職業選択を含め、長期的な人生設計について考える機会は多くない。特にコミュニケーション能力が低下している生徒や体験が不足している生徒の場合、長期的な人生設計以前に、新たな学校環境への適応に課題がある場合が多い。

実践校の 2 年生は、将来に対する意欲が標準的な高校生を上回るようになる。しかし、その意欲は具体的な進路意識を伴っていないと考えられた。この進路意識の希薄さは普通科での学習に対する意欲の保持を困難にする一因ともなっている。しかし、これらの課題克服を考えた心の発達支援のための時間確保は、どの高校でも容易ではなく、その手法も確立されているとは言い難い。

構成的グループエンカウンターを始めとしたグループ・アプローチは、高校生の心の発達支援にも有効であることが知られ始めている。しかし、新たな時間の枠組みで生徒の実態にあった形態での実施が困難である等の課題がある。そこで、既存教科の指導目標にあったグループ・アプローチを授業に導入することが学習効率を高め、生徒の心の発達の支援にもなるのではないかと考えた。「家庭基礎」は、生涯発達の視点で各ライフステージの特徴と課題について理解させ、青年期の課題を踏まえて、男女が協力して家庭を築くことの意義と家族や家庭生活の在り方について考えさせることがねらいとして挙げられている科目である。この科目のテーマの一つである「生活設計」は、一斉授業の形態で教授されることが多いが、グループ・アプローチを導入することにより、体験的な学びが可能になり、生徒の人生に

生かされる可能性が高まると考えた。

本実践では、「家庭基礎」のうち、職業選択や結婚など人生設計にかかわる内容にグループ・アプローチを導入することにより、集団への適応促進、コミュニケーション力の育成や、将来の職業や生き方についてより実感を伴った見通しを与えることができると考えた。同時に、生徒の自らが抱える課題の認識と課題への主体的関与を促し、発達課題達成に対して効果的な支援となるのではないかと考えた。

3 支援の方法

実践時期は平成 18 年 4 月から 9 月、「家庭基礎」(2 単位)の授業の一部である「生活設計」を利用し、表 1 に示した計画に基づき、計 6 回のグループ・アプローチを活用した実践をした。これらの取組を通して、学校適応を促進させる効果も期待できると考えた。指導者は教科担任と教育相談担当者である。

4 支援の効果の確認方法

実践の効果は、以下に述べるとおり、参加者の態度、振り返り用紙への記述のほか、心理尺度を用いて検証した。

- (1) 振り返り用紙への記述や振り返りのときの生徒の発表内容など

振り返り用紙には、毎回の活動の最後に「話す」、「聞く」、「楽しさ」に関して 4 件法で回答を求めたほか、自由記述欄も設けた。各活動における振り返り用紙への記述の分析や、生徒の参加態度や発表内容より、支援の効果を確認した。また、9 月までの「家庭基礎」では講義・調理実習・作品製作も行った。他の形態の授業と比較して効果的な取組であったかどうかを確かめるため、質問紙により、半年間の授業(22 種類)の中で印象に残った授業を調査した。

- (2) 心理尺度による効果測定

学校に適応している実感を「高等学校新入生用適応感尺度」で、コミュニケーションにかかわる意欲・態度を「人間関係尺度」で、自己に対する評価感情を「自尊感情尺度」で、進路選択にかかわる興味・関心・態度を「職業的進路成熟尺度」で測定し、得点変化を検討した。各尺度については次に述べるとおりである。

ア 高等学校新入生用適応感尺度(AEFS)(27 項目)

高等学校新入生用適応感尺度は、高校 1 年生を対象とした学校生活への内的適応の程度を測定する尺度である²⁾。内的な適応の指標である適応感の低い者は、学校適応に関してリスクが高いと言われている。

この尺度を用いた事前アンケート(4 月実施 AEFS4)は、質問項目を「仲間づくり」、「仲間との距離」、「教師からの規則」、「教師への信頼」、「特別活動への態度」、「不安」、「未来」の 7 グループに分け、回答の合計得点を算出したものである(得点が高い場合、肯定的な回答が多い)。

事後アンケート(9 月実施 AEFS9)は、質問項目を「関係づくり」、「教師への信頼 9」、「特別活動への

【表 1 「生活設計」の授業展開】

実施時期	学習内容	時間
4 月	自分らしく生きる	1
	家族って何だろう 活動 「匠の里」	4
5 月	活動 「世界がもし 100 人の村だったら」	
	家族と法律	1
	生活を支える仕事と生活時間 活動 「交通事故にあいました」	2
	パートナーと出会う 活動 「結婚するって本当ですか？」	1
6 月	生活設計 活動 「人生すごろく」	4
	活動 「生活設計」	
9 月		
計		13

態度9」,「教師からの規則9」の4グループに分け,回答の合計得点を算出したものである(質問紙は資料2,得点の算出方法は資料6)

イ 人間関係尺度(6項目)^{3) 4)}

人間関係づくりが促進されたかどうかの測定には,「人間関係尺度」を用いた。

「人間関係チェックリスト」は,6項目により人間関係尺度を測定するもので,この尺度は人間関係づくりのために心が開かれているか閉じられているかを測るものとなっている。質問項目は,1:自己主張,2:自己理解,3:受容性,4:他者理解,5:感受性,6:信頼性であり,評定は5件法である。各項目が,有意に向上したと判断できれば,人間関係づくりが進んだと判断することができる⁵⁾(質問項目は資料3)。本研究では,活動直前の4月と活動直後の6月の得点変化をみた。

ウ 自尊感情尺度(10項目)⁶⁾

自尊感情とは,他者と比較することによって感じる優越感や劣等感ではなく,自分自身で自己に対する尊重や価値を評定する程度をいい,「自分について『これでよい』と感じる程度」とローゼンバーグは言っている。自尊感情は様々な社会的・心理的適応との関連も深く,重要な内的側面の一つであると言われている。本尺度はその感情的評価の測定尺度である(質問項目は資料4)。活動直前の4月と活動直後の6月の得点変化をみた。

エ 職業的進路成熟尺度(OCM 4 15項目)⁷⁾

進路成熟態度尺度を構成する下位尺度である。進路成熟態度尺度は中学生・高校生を対象に信頼性・基準関連妥当性が確認されている。各項目への反応を検討することで,どの程度職業選択への準備が整っているかについての測定に利用が可能であるとされる(質問項目は資料5)。活動直前の4月と活動直後の6月の得点変化をみた。

5 実践

(1) 活動 「匠の里」⁸⁾

ア ねらい

仲間づくりを進める。お互いに協力する体験をする。グループで活動しているときの自分の動きに目を向けてみる。

イ 活動の内容

グループごとに机を囲んで着席する。ねらいと進め方を説明する
 情報が書かれた「情報カード」を,生徒一人一人に配付する
 開始を告げて時間を測る。「情報カード」に書かれている「情報」を口頭で話し合っていくことで,ある課題を解決していく,課題解決実習を実施する
 グループが出した答えを順に発表し,次いで正解を発表する
 振り返り用紙を配り,個人で記入する。振り返り用紙に個人が記入したことを分かち合いながらこの課題達成の過程で起ったこと,そこから学んだことをグループで話し合う

ウ 参加者の様子

(ア) 観察

活動の中で,振り返り用紙への記入は計画した目標に沿ったものを記入していた。課題解決はどのグループも真剣に取り組んでいた。課題解決に熱中する余り,各自の心の中に浮んだ思いが,振り返りの時まで保てていないような様子が見られた。全体場面での振り返りは,発表できても,しっかり聞くこ

とができない生徒も多かった。

(イ) 主な振り返り用紙への記述例

- ・「聞く・話す」姿勢に関する記述(23名):「しっかり相手のことを聞かないと進まないことが分かった」
- ・ワークを進める態度に関する記述(127名):「皆が地図を完成させたいと思っているみたいでどんどん進んだ」「何人かが一気にしゃべると、言っていることが分からない」
- ・ワークの楽しさに関する記述(56名):「親しい間ではなくても、こうやって話し合えば、そういう仲良しとかが関係なくなってもよかったと思う」
- ・ワークの難しさに関する記述(49名):「まだ会って間もないので、一つにまとめるのが難しい」

エ 課題

活動は、6回のグループ・アプローチの導入としての意味をもつ。初回であり、体験型の授業に慣れていない者も多いことから、生徒にその面白さ、楽しさを体感させ、グループ・アプローチそのものに慣れさせる必要があった。そこで、集団で推理することにより平易に解決できる課題を用意した。この実践によりこの後計画されている、より個人的な内容に踏み込んだ活動への抵抗感を軽減させ、グループ・アプローチ自体の安全性や楽しさを体験することができるようにした。

課題の意味を生徒が十分に理解し、その楽しさを理解した場合、通常の授業の中では他者の意見を聞くことが難しいメンバーが、グループ・アプローチ終盤の振り返りのときに互いを尊重した意見交換ができたケースもあり、このような効果を得るためには、生徒の理解の程度を的確に判断し、しっかりと課題に取り組みさせる指導者の技術が欠かせない。

生徒に課題の意味を理解させることに失敗し生徒が戸惑う場面があった。すなわち、グループ・アプローチにおいては、その実践の中の「約束事」に無条件に従うことが必要であるが、生徒が、その約束事になぜ従わなければならないのかと反発し、約束事を逸脱して全体の進行が乱された場合があった。これらの齟齬を防ぐには、指導者が、グループ・アプローチが提示している課題の意味をよく理解させるための話法、技術を習得する必要があることが判明した。

(2) 活動 「世界がもし100人の村だったら」⁹⁾

ア ねらい

「世界がもし100人の村だったら」の詩を題材にしたシミュレーションを通して世界の多様性を体験的に学び、私たちが暮らす日本は世界のどこに位置するのかを考える。

イ 活動の内容

導入・アイスブレイキング：ワークシート・カードを配付する。カードに書いてある言語のあいさつをしながら、同じあいさつをしている人を探させ、グループに分かれる

世界の言語・性別・年齢構成の各シミュレーションを、生徒に配付したカードの内容に従って行い、答と理由をワークシートに記入する

識字

バスヌホス（ネパール語）と書いた紙を全員に見せ、役割カードに従ってグループ分けし、識字率のシミュレーションを行う。非識字のグループに家族の役割を担わせ、非識字に関するロールプレイを実施させる。他の生徒は劇を鑑賞する。文字が読めないことに関して、ワークシートに記入し、発表する。振り返り用紙を配り、個人で記入する。振り返り用紙に個人が記入したことを、分かち合いながらこの課題達成の過程で起ったこと、そこから学んだことをグループで話し合う

ウ 参加者の様子

(ア) 観察

小さなシミュレーション課題により構成されている。教師側の提示の技術を問われた。何名かの生徒は、「世界がもし 100 人の村だったら」を知っており，作品が示しているメッセージの重要性をグループ内で発言していた。

(イ) 振り返り用紙への記述例

- ・世界の言語に関する記述(75名)：「言葉の違いなどによって過ちなどが起こりやすいことや分からないことがあると分った」
- ・識字に関する記述(87名)：「言葉が読めん人がおるのは知っていたけど，どんな不便があるかなんて考えたことなかった」
- ・シミュレーションに関する記述(79名)：「やはり世界の貧困化が気になる。もっと，一人一人個人がグローバルに目を向け，何もできないと思わず小さなことでも行動したいと思う」
- ・楽しさに関する記述(8名)：「皆すごく打ち解けていた」

エ 課題

生徒はロールプレイを恥ずかしがってしまい，十分な取組が困難になることを懸念していた。そのためロールプレイの演者に無理がないように簡単な台本を用意した。一方で演者には個々のせりふは与えられていても，どのような展開が用意されているかは知らせないなど，適度な緊張感を与える必要もあった。その結果，観客役と一体となった取組ができた。ワークのねらいの提示，進行に関して指導者の指示の明快さなど，指導者の介入が生徒のワークへの取組に影響を与えているように見えた。リハーサルの実施が大切である。また，指導者は互いの実践を見せ合うことなど，より効果的な提示方法を目指す必要がある。

識字に対するロールプレイでは文字で書かれた正解を選択する役は教師が行った。必ずしも正解を選択させる必要はないが，演者にマイナス体験をさせることに対しては教師が選択役を担うなど，一定の配慮が必要である。

(3) 活動 「交通事故にあいました」¹⁰⁾

ア ねらい

日常生活における性役割に関する固定観念・思い込み，気付き，性役割と生物的な差の違いに気付く。

イ 活動の内容

グループに分かれて着席する

情報カードを配付する

開始を告げて時間を計る。「情報紙」に書かれている「情報」を意味の通る順番にカードの並べ替えをするよう指示する。登場人物の人間関係を考えさせる。口頭で話し合っていくことで，課題を解決する

グループが出した答えを順に発表し，次いで正解を発表する

振り返り用紙を配り，個人で記入する。振り返り用紙に個人が記入したことを分かち合いながらこの課題達成の過程で起ったこと，そこから学んだことをグループで話し合う

ウ 参加者の様子

(ア) 観察

すべてのグループが熱心に取り組んでいた。グループによっては，指導者が提示した正解に納得しな

い者もいた。プロセスよりも正解であるかどうか意識が集中していたように見えた。

(イ) 振り返り用紙への記述例

- ・楽しさに関する記述(23名)：「たくさんの意見があって楽しかった」「関係を考えれば考えるほど多くの意見があった」
- ・ジェンダーバイアスに関する記述(68名)：「男・女と書いていないのにそれぞれのイメージで勝手に決めてしまっているんだなあと感じた」
- ・意思決定に関する記述(45名)：「自分の考えをしっかりと言うことで皆に納得してもらえることがうれしかった。それに他の人の考えも分かってこういう考え方もあるんだなあと思った」

エ 課題

単純なワークだが、互いに理由を説明しながら質問とそれを聞き取るという形態を守らせると、1時間では手一杯であった。課題解決に関しては真剣に取り組んでいたが、振り返りに十分な時間が取れなくなり、なぜそのような回答に至ったか分からなくなったり、性役割に対する固定観念に思い至らなかつたりした。時間を多くとれば正解に近づくグループは増えるはずだが、課題解決だけで満足してしまい、グループ活動に集中できなくなるといったマイナスも考えられる。時間配分のバランスの取り方が難しい。生徒の状態に合わせた指導者の適切な介入が重要である。

(4) 活動 「結婚するって本当ですか？」¹¹⁾

ア ねらい

人生・家族についてのテーマの中で、より個人的な、結婚観について考えさせる。どのような相手を好ましいと考えているのか、それはいつから、だれの影響なのかなどについて思いをさせ、個々のもつ結婚観について考える。

イ 活動の内容

グループに分かれて着席する（活動はグループ内のペアで）

「結婚するって本当ですか？」ワークシートの指示に従い、結婚する友人に対して結婚相手について質問する（グループで）

「結婚の熱気球」ワークシートの指示に従い、生徒自身が大切だと思う結婚相手の条件を書かせる指導者の指示に従って、結婚条件の絞り込みを行う

最後に残った条件をグループ内で比べながら発表する

振り返り用紙を配布し、「結婚するって本当ですか？」で他者に質問した項目との差異について考える。グループ内で発表する

ウ 参加者の様子

(ア) 観察

照れてうまくいかないのではないかと心配されたが、ほとんどの生徒は熱心に取り組んでいた。特に女子はなぜこのような相手が理想であるのか、グループ内の男子に丁寧に説明していた姿が印象的であった。各自の保護者の姿が元になっていると気づきを語った生徒もいた。

(イ) 振り返り用紙への記述例

- ・結婚の意味に関する記述(28名):「一番多いのが、性格や職業が重視されていることに気付きました」
「家庭をうまくいくようにするためなど、家庭を守っていくために必要なものを持っていることが重要だと思いました」
- ・理想像の共通性に関する記述(44名):「男子も女子も性格がよい人を重視しているんだなと思った」
「どんな人がよいかを考えたことがよかった。自分も理想の人に近付けるようにしたいと思った」
- ・初めて結婚について考えた体験に関する記述(16名):「どれが優先か順位を決めるのが難しかったです」
「まだ遠い未来なのに、近い未来に感じたなんか恥ずかしかった」
- ・理想像を考える意味に関する記述(24名):「自分がどういう人になりたいかも考えたいと思います」
- ・楽しさに関する記述(20名):「新しいメンバーだったので、いろいろと話せてよかったです」「もっといろんなことを話せたらよいと思いました」

エ 課題

生徒の課題への取組は、指導者の技術に左右される。特に、振り返り・分かち合いが十分できるのかは、指導者がそのワークをよく知っているかどうかによる。指導者はリハーサルを行い、実施するのであるが、どうしても始めのクラスよりも、回数を重ねたクラスの方が良い取組になった。効果的な内容提示、効果的な介入には、対象者の理解力と指導者の余裕が必要であると実感した。

生徒の態度はおおむね良好で、毎回チャイムと同時に開始できるように移動するなど、意欲的であった。グループ・ワークを通した学びに対する期待が高まっていると理解した。体験的な学習では、活動時点で学習効果を評価することも必要であるが、時間が経過することによって現れてくる現象にも目を向ける必要がある。

(5) 活動 「人生すごろく」¹²⁾

ア ねらい

人生の疑似体験をし、人生にはトラブルもあることや、人はどんな価値観を大事にして生きているかを学ぶ。就職、結婚、出産、育児などのライフイベントを踏まえて、どう生きていきたいかを考える。

イ 活動の内容

グループに分かれて着席する

「進め方シート」を使い、すごろくによるロールプレイングゲームの進め方を説明する。目的は早くあがることでなく、「人生の価値観を考えること」とであると強調する。価値観については、「人生すごろく」プロフィールシートを参考にして考える。コマを進める中で、プロフィールシートにスコアを記入する。プロフィールシートに書かれている価値観の意味以外に気付いたことがあれば、メモを取るよう指示しておく

ゲーム終了後、プロフィールシートの得点を計算し、レーダーチャートを作成する

ゲームの中で気付いたこと(迷ったり、他の人のコマを見て思ったことなど)をコメント欄に書く。班の中で互いの結果・気付いたことを交換する

ウ 参加者の様子

(ア) 観察

人生には回り道や失敗など思いもしない出来事に**ほんろう**されることがあることに多くのグループが気付くことができた。また、価値観に関するプロフィールに関して、スタート時点の進路選択を二通り試みた生徒がいた。人生終盤の姿も異なるものとなったが、プロフィールを描いたレーダーチャートはほと

んど差のない形となり、試した本人も驚いていた。

(イ) 振り返り用紙への記述例

- ・価値観に関する記述(34名)：「犠牲にしないといけないものがあったりするけれど、得るものもあるし、いろいろな経験をしていくんだなと思いました」
- ・人生設計を考える機会に関する記述(33名)：「この人生ゲームは、ゲームだったけど本当の人生を想像させるようなドキッとした実習でした」
- ・いろいろな経路をたどるに関する記述(34名)：「人生には様々な問題が起こるけど、それを乗り越えることで成長するかもしれないと思った」
- ・人生で出会う困難に関する記述(62名)：「自分がなかなか進めないと自分だけ置いてかれている感じがした」
- ・人生の選択場面に関する記述(42名)：「同じことをやっているのにそれぞれ感じる感じが違うと思った。本当の人生はやり直しができないので大事にしたいと思った」

エ 課題

「家庭基礎」で扱う内容に保険・貯蓄など消費者教育的な内容がある。この点に関して活動では座学で得られるほど知識は増えないが、想像しにくい人生の選択場面には個人の価値観が反映されることを実感し、人生における停滞を疑似体験することになる。参加者に極端なマイナス体験のみをさせることは適当ではないので適切な教師の介入が必要となる。さらに、このワークでは停滞からの脱出や目標に通じる進路が幾通りも用意されている。座学では実感しにくい人生のリスクを回避することに目を向けることも期待できる。一方、途中から早くゴールに到達することがよいこと考えてしまう生徒が他のワークよりも多かった。ゲーム性の高いワークなので、ワークの本来の意図する目的を見失いやすいなど、教師はワークの特質をよく理解し、より適切な介入を行なう必要があった。この活動の課題として、さらに個人の価値観と人生の選択にテーマが絞れるようなワークに改善するなど、ワークのねらいをより明確に提示し、生徒が体験できるような実践に改善をする必要があると考える。

(6) 活動 「生活設計」¹³⁾

ア ねらい

生活設計の立案を通して、自分の生き方や目標達成のための課題について考える。

イ 活動の内容

夏季休業中の課題として提出を求めていた各自の生活設計をグループに分かれ、グループ内で発表を行う。グループのメンバーは、メモを取りながら発表を聞く
 応援メッセージをカードに記名して書く。カードはグループメンバーの目に触れるようにグループ内を回しながら発表者に届ける。発表者は集まったカードを台紙にはり、メッセージを受け取った感想を自己記入欄に書く

ウ 参加者の様子

(ア) 観察

どのクラスでもおおむね活発な発表が行われた。特に生徒の表情は楽しげで、印象的であった。プラン作成者へのコメントについても、真摯な書き込みにあふれていた。発表に際して、1学期の活動で作成した名札を自主的に利用した生徒も見受けられた。発表を聞く態度は発表者に対して友好的で、発表者に対する賞賛の拍手がそこそこ見受けられた。ほとんどの生徒は、個々に全く異なるプランをもつこと、身近なクラスメートとの違いを発見し、その新鮮さを率直に表現していた。

(イ) 振り返り用紙への記述

自己開示，他者との触れ合い，多様性を認めることに関して率直な記述が得られた。

- ・コメントの交換への感想（8名）：「皆の励ましを聞いてよかった」
- ・グループのメンバーに対する賞賛（79名）：「自分以上に将来について考えている人がいて驚いた」
- ・メンバーの発表に触発を受けた（43名）：「みんなの将来がよく分った。自分もしっかりした人生を歩んでいきたいです」
- ・疑似体験的な経験（32名）：「皆の将来と自分の将来が違っているのでのいろんな人の人生を味わえた。素晴らしい実習ができた后感心しています」
- ・グループ・アプローチの楽しさを表現する（25名）：「人に自分の意見を言う楽しさとかが段々分かってきた気がする」

エ 課題

夏季休業中の課題として作成させた「生活設計」であった。課題に対する理解度の差が作品の質の差となって表れた。口頭のスキルが不十分なメンバーが集まったグループは，全員がほとんど話さず黙々とコメント用紙への書き込みを行っていた。沈黙は，自己開示に対する抵抗感から起こる現象とも考えられる。指導者の有効な介入が求められる場面であったが，グループのメンバーの多数が話したくないという態度をあらわにしてしまうと，取組の流れを変えるのは困難である。進行方法を工夫した方がよかった。言葉による分かち合いが難しかった理由を考えさせるなど，そこで起きている現象に適した介入が必要である。

書き込んだ相手にカードを渡す際に，互いの書き込みが目に触れるようにグループ内で回覧させた。このことにより，書き込みがグループのメンバーの目を意識したものになり，画一的な書き込みに終わる可能性も考えられた。しかし，照れや言葉による表現の幼さから，口頭による振り返りでは十分に自分の気持ちをグループのメンバーに伝えられない生徒にも，メッセージカードの交換は有効であった。どのカードも発表者の意図をくみ取ろうとする書き込みにあふれていた。グループ内を回覧させたことは，この活動の安全性をより高めることになったと考えられる。振り返り用紙への記述には，メンバーとの相互作用に関する気付きが見られ，他のメンバーの発表を聞くことが疑似体験的な経験となったことが分かる。改めてそこで体験したことを分かち合うことの重要性を実感した。

グループ・アプローチを導入した活動で最も重要な活動が「振り返り」「分かち合い」である。今回の活動のように「振り返り」「分かち合い」を通して体験を言語化することで学びを確かし，更に疑似体験的な経験となるなど，より広い学びが可能となった。時間的な問題で，「分かち合い」の時間が取れないと振り返り用紙への記入のみにとどめ，省略してしまう場合があるが，より深い学び場面の提供のためには「振り返り」「分かち合い」の形式を工夫し，短時間でも「分かち合い」を実施することは大切である。

6 結果と考察

(1) 結果

ア 振り返り用紙への記入（表2）

生徒はグループワークを含んだ学びに対し意欲的に取り組んでいるように見えた。生徒の活動意欲の高まりは，振り返り用紙への回答にも現れており，回を重ねるにつれ，「話す」・「聞く」に関して「できた」と評価した生徒が増加した。

1回目の活動は，グループ・アプローチそのものを成立させるために，関係づくりとグループ・アプローチに慣れる活動と位置付けた。そこから男女の互いの尊重，結婚をはじめとして将来設計にかかわ

るワークなど、よりパーソナルな側面に迫りつつ、高校生が抵抗なく参加できる形態を模索した。

最初の2回の活動では、生徒のグループ・アプローチそのものに対する理解不足からか、より早く課題解決することがよいことと考えたのか、他人のカードをのぞかないといったルールを守れない生徒も見られた。振り返りでも、用紙に記入しても自分の意見を話せない生徒もわずかだが見られた。

【表2 振り返り用紙への記入】

活動① 「匠の里」			活動② 「世界がもし100人の村 だったら」			活動③ 「交通事故にあいました」		
話す	聞く	楽しさ	話す	聞く	楽しさ	話す	聞く	楽しさ
できなかった・ 楽しくなかった(%) ¹	0.4	0.4	1.8	0.7	1.8	2.5	1.7	3.0
	10.5	7.2	17.5	14.2	6.9	5.1	3.0	5.1
	46.6	50.2	58.4	52.4	60.9	27.8	29.1	36.3
できた・楽しかった (%) ⁴	42.6	42.2	22.3	32.7	30.4	64.6	66.2	55.7
有効回答数	277	277	276	274	275	237	237	237
活動④ 「結婚するって本当ですか？」			活動⑤ 「人生すごろく」			活動⑥ 「生活設計」		
話す	聞く	楽しさ	話す	聞く	楽しさ	話す	聞く	楽しさ
できなかった・ 楽しくなかった(%) ¹	3.3	2.6	1.8	0.7	0.4	3.0	2.6	1.1
	9.9	4.8	12.1	3.7	2.6	10.0	16.0	6.7
	31.1	31.5	38.8	35.9	30.4	38.9	36.8	39.4
できた・楽しかった (%) ⁴	55.7	61.2	47.3	59.6	66.7	48.1	44.6	52.8
有効回答数	273	273	273	270	270	270	269	269

これらの生徒に対してグループ内でフォローできずに沈黙が続く場面も見られた。しかし、かなりの生徒は、それぞれの活動の中で、熱中して参加していた。振り返り用紙への回答も、聞く・発言する態度に関しても回を追うごとに好転した。実践の中で生徒は、グループのメンバーや、指導者の指示を注意深く聞き・発言しないことには活動の中で与えられた課題は解決しないことに気付き、聞き・発言することに積極的な姿勢をみせた。これらの体験の積み重ねによる学習効果が参加態度に現れてきたと考えられる。

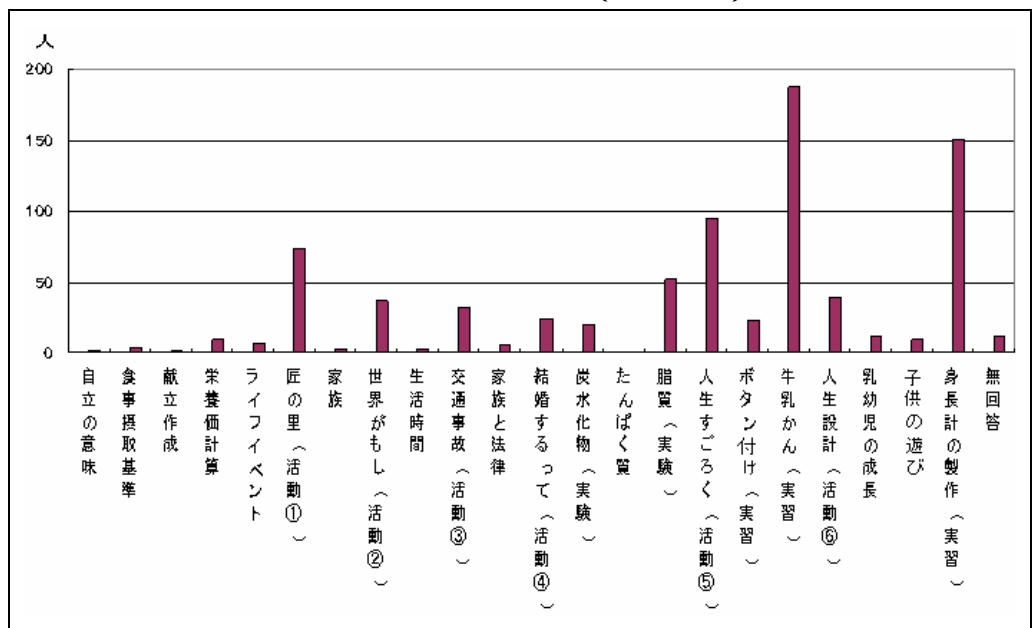
イ 印象に残った授業（図1）

9月末に本年度の授業に対する印象を質問紙により調査したところ、印象に残った授業として調理実習や小物製作の次にグループ・アプローチを導入した授業を挙げていた。6回の実践のうち、5回目の「人生すごろく」初回の

【図1 印象に残った授業（4～9月）】

「匠の里」のものが多くあがっている。

活動直後の振り返り用紙への記述では、「人生すごろく」は、表2にあるように、授業の楽しさという点においては、「世界がもし100人の村だったら」・「交通事故にあいました」(90%台)のように、ワークの中で直接価値観を問わない形式をと



ったものより、楽しさのポイントが低かった。「人生すごろく」では、人生で起こり得る危機的状況も体験するため、「参加したくなかった」と記述する生徒もいた。しかし、「印象に残った」授業としては上位である。「印象に残った」と感じる理由の記述を求めてみると、「みんなの考えが分かって面白かった」、「みんなと話し合うのが楽しかった」などクラスメートとかかわり合いながら、学ぶことに楽しさを感じていた。また、「自分の人生設計を考えるのはとても楽しかった」、「すごろくで人生を想像することができてよかった」など自分の人生設計を考えた体験を評価した回答が得られた。これら実習が自己と向き合い、他者と共感的に触れ合う体験として成立したと言える。

ウ 心理尺度の得点変化

(ア) 高校新生用適応感尺度(図2・図3)

本実践ではグループ・アプローチを導入していない年度(前年)と比較を行った。図2は、4月の適応感尺度の得点を表している。適応感にかかわる質問項目を「仲間作り」「仲間との距離」「教師からの規則」「教師への信頼」「特別活動への態度」「不安」「未来」の7グループに分け、回答の合計得点を算出した(得点の高さは適応感の高さを意味する)。図3は9月の適応感尺度の得点を表したものである。

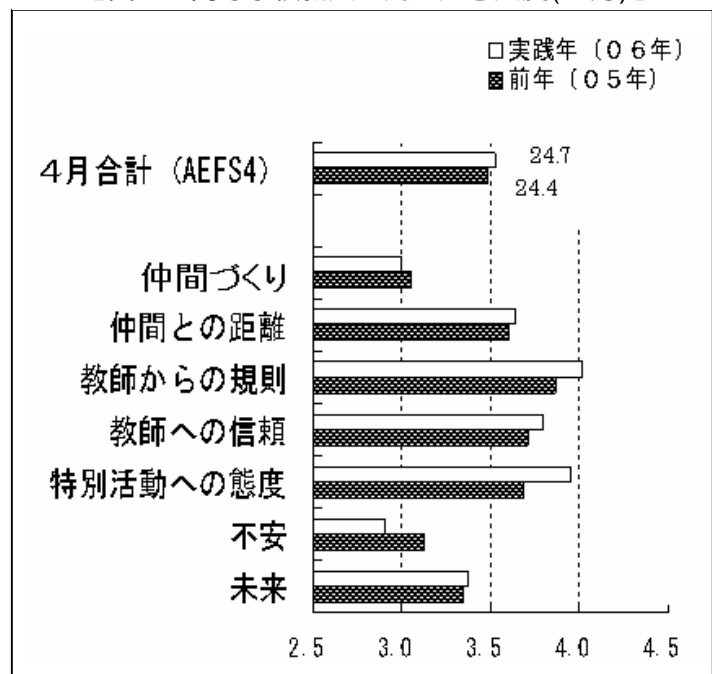
適応感にかかわる項目を9月は質問項目を「関係づくり」「教師への信頼9」「特別活動への態度9」「教師からの規則9」の4グループに分け、回答の合計得点を算出した。

間接的な比較とはなるが、4月は、合計得点に関して、前年24.4、実践年24.7と大きな変化は見られなかった。「不安」に関して適応感は低く、「特別活動への態度」「教師からの規則」は、得点が高かった。他の項目は比較して差は見られなかった。9月はすべての項目に関して、得点が高くなった。

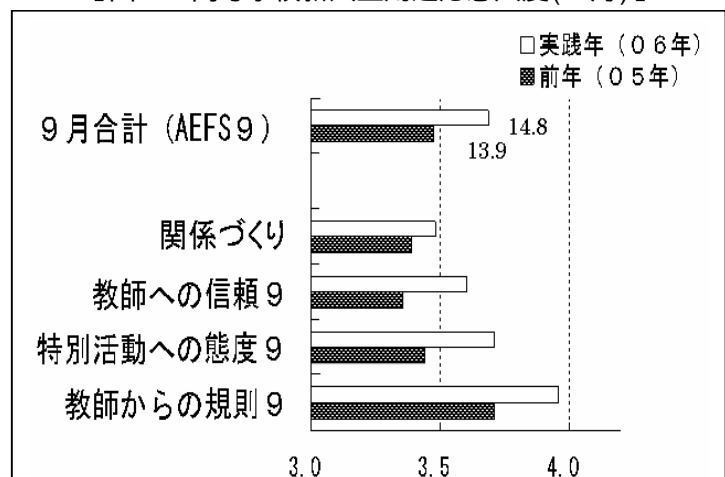
このように4月の入学時に適応感には年度間の差がなく、実践直後の9月の適応感が高かったことから、実践年で高校新生の適応感が高まったことを確認できた。学校適応に関する内的指標である適応感が高まることは、集団への帰属意識を高めることに対してよい効果があったと考えられる。コミュニケーションにかかわる項目を含んだ項目を見ると、4月「仲間づくり」の得点が前年と差が見られず、9月「関係づくり」は前年より得点が高くなった。採用している項目が4月と9月では異なっているがコミュニケーションに関する部分ではあるがよい効果があったと考えられる。

(イ) 人間関係尺度、自尊感情尺度、職業的成熟尺度の得点変化(図4)

【図2 高等学校新生用適応感尺度(4月)】



【図3 高等学校新生用適応感尺度(9月)】



本実践により、自尊感情尺度については得点が下がったが、全体としてみれば、人間関係尺度・職業的進路成熟尺度は有意な得点変化が見られなかった。得点変化が見られなかったのはすべての生徒であるかを確認する目的で、新たに実践対象をグループ分けして分析を試みた。学校環境に対して適応感の低いグループは、学校適応に関して不登校や逸脱行為、学力不振など

学校環境に対する不適応の状態になる可能性が高い。そこで、4月に答えた高校新入生用適応感尺度（得点が高いほど適応感が高い）の得点を用いて、「高得点群」（平均+標準偏差）と「低得点群」（平均-標準偏差）に分け、得点の推移を比較した。

その結果、「低得点群」については人間関係尺度・職業的進路成熟尺度の得点が上昇した。さらに、職業的成熟尺度を構成する下位尺度について

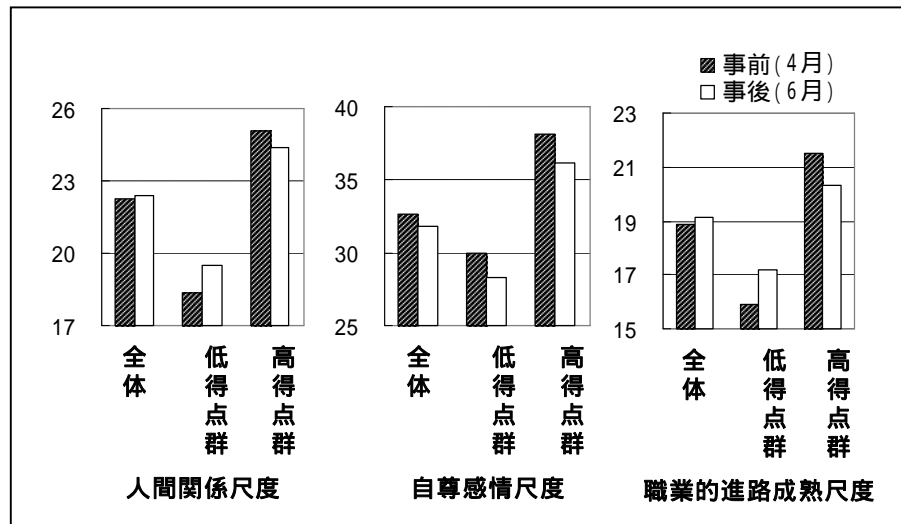
も比較した（図5）。職業的自律度は「高得点群」は得点が下がり、「低得点群」は変化が見られなかった。職業的進路計画度については、「高得点群」は得点が下がったが、「低得点群」の得点が上がった。

(2) 考察

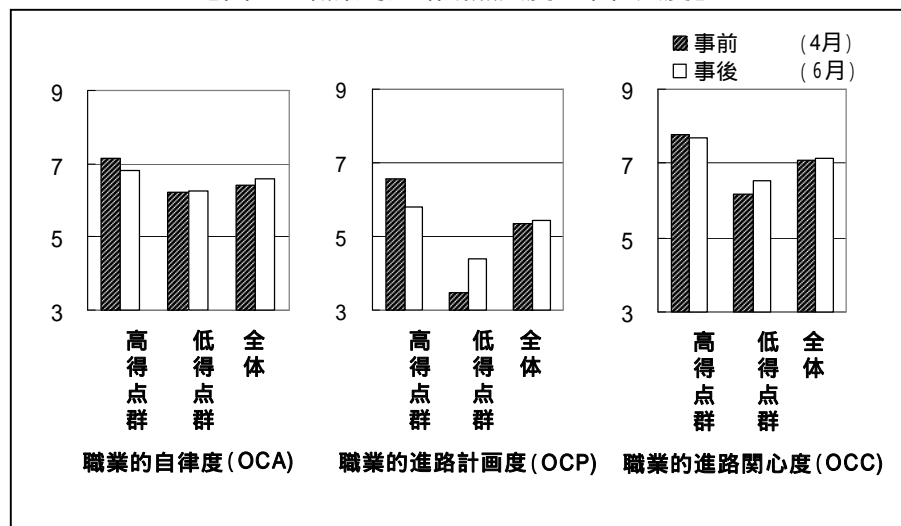
本実践で目指したことは、生徒に自己を見つめ、クラスのメンバーと互いを尊重し合う密接な関係をもちながら生活することの大切さを自覚させるとともに、生徒が自己の将来について考える機会を提供することであった。さらに、これらの実践により、生徒の集団への帰属意欲、コミュニケーション能力を向上させ、職業選択など人生設計に生徒が関心をもつ契機を創出し、青年期の発達課題に対してより主体的に取り組む高校生を育成することを目指した。

本実践の中で、生徒は回を重ねるごとに、課題解決に向けて、積極的、主体的に行動するようになり、グループ内での表現技術も向上して円滑に発表を行えるようになっていった。これらの結果から、本実践を通して生徒に自己を見つめ、クラスのメンバーとかわりをもつ活動や、結婚・職業選択をはじめとした人生設計に関連する課題に対して主体的に取り組む意欲が向上したと評価できる。また、本実践期間である半年間の授業の印象に関する調査において、印象に残った授業の上位にグループ・アプローチを導入した授業が挙げられていたことから、生徒自身も、本実践により何らかの成果を得たと感じていることが判明した。

【図4 人間関係尺度・自尊感情尺度・職業的進路成熟尺度】



【図5 職業的進路成熟尺度の下位尺度】



生徒の人生設計に関連する課題に対する意欲が向上した理由として次のことが考えられる。本実践において、生徒自身の自己評価では、「聞く」「話す」に関しての評価は、実践後半の方が、「よくできた」と評価している。グループ・アプローチの活動は、与えられる課題を解決するためには指導者の説明をよく聞き、グループで協力する必要がある。生徒がこのことに気付いたので「聞く」「話す」に関する生徒の態度の変化を考えると、その意欲の変化をもたらすには、回数を重ねた計画的な実践が必要と言える。本実践では、グループ・アプローチに不慣れな生徒も相当数いたことから、活動そのものに慣れさせることから始めた。とくに初回は、グループや学級内で振り返りに十分時間を取ったことも生徒の活動への理解を促進したと考えられる。さらに、本実践においては、回を重ねるごとに、「性」役割、「結婚」、「人生設計」などより個人的な内容に踏み込んでいく構成とした。本実践における6回の活動においては、1回の活動ごとに解決すべき課題、個々の生徒が果たす役割や、解決の過程で守るべきルールなどが明示されている。生徒は、このように構造化された枠組みの中で活動を行うことで、安心して自己開示や共感的に理解し、理解される経験を安全に体験することができる。さらに、振り返りにより、生徒は、その活動で体験したことを言語化して自らの経験を客観視することができ、自己理解が深まる。また、グループ内の振り返りにより、しっかりと聞いてもらう体験は、グループ内の信頼関係を深める体験を重ねることにもなる。質問紙による調査の結果からすれば、これらの体験を重ねることにより、「性」役割や「結婚」など、特に男子生徒にとって話しにくいテーマでも、「今まで考えたことがなかった」と答えながらも、大多数の生徒は、真剣に考え、グループのメンバーと「こう思う」ことを率直に語り合うことができたものと、本実践を評価することができる。高校生が、結婚、育児、老後など誰もが経験する人生の課題に関して語る機会は少ない。生徒は、グループのメンバーに発表することにより、自己開示を体験するばかりでなく、発表を聞くことやコメントを返す活動を行うことにより、観念的な理解ではなく、同じ年代を生きるクラスメートの言葉であるので、より実感を伴った疑似体験を得ることができたようだ。これらの成果を踏まえれば、グループ・アプローチにおいては、個々の活動内の課題解決などに時間をとられ、振り返りを簡素化しがちであるが、適切な振り返り用紙などを用意し、十分な意見交換ができるよう更に工夫する必要があると考える。本実践においては、段階的なプログラムを組むことや、構造化された活動を通して、日常生活の中でも座学の授業の中でも実感をもってとらえにくい職業選択や結婚と家庭生活の準備などの青年期の発達課題を、自らの課題としてとらえることが可能となったと考える。

次に、本実践が、集団への適応感、コミュニケーション能力を向上させ、職業選択など人生設計に対する関心が高まったのかについて検討する。学校生活に関する適応感は、4月の入学時の調査では前年と変わらなかったが、実践終了時の調査では合計、下位尺度すべてに関して得点が高かった。このことから、生徒の学校生活に対する帰属意欲が向上したと言える。本実践では、計画的なグループ・アプローチを体験させたことだけでなく、各活動ではグループを固定せずにウォーミングアップを兼ねてのショートエクササイズなどにより毎回異なるメンバーで行った。このことが、生徒にとって、学級内のできる小さなグループを超えたメンバーと個人的な内容について語り合う体験となると同時に、グループ内に適度な緊張感をもたせ、より集中した活動になったようだ。また、本実践は、入学早期での実践ということもあり、生徒の人間関係に広がりをもたせることになり、学校生活に関する適応感を高めることになったと考えられる。

学校生活に関する適応感が低いと学校適応に関してリスクが高くなると言われている。本実践後の調査結果によれば、コミュニケーションに関する尺度と職業選択に関する尺度の得点は、実施学年全体では変化が見られなかったが、この適応感の低い、ハイリスクグループではコミュニケーション、職業選

択の進路計画にかかわる意欲が向上した。一方、適応感の高いグループは、実践前後においてコミュニケーションも職業選択の進路計画にかかわる意欲・態度も高く、変化がなかった。各活動の中で体験したことを言語化し、交換するのでコミュニケーション能力などのトレーニングになるが、その効果はすべての生徒に同じく現れるわけではない。適応感の高いグループは、その時点で必要と感じるコミュニケーションや進路選択にかかわる意欲・態度は高かったため、この実践程度（2週間に1回のペース）の介入では変化がなかったと考えられる。また、本実践後、生徒の自尊感情の低下が見られたが、これは、必ずしも本実践による負の効果であるとは認められない。本実践は、入学早期の1年生に対して行ったものである。新入生は、新しい環境に置かれ、高校生としての成功、挫折の体験をもたないため、当初の自己像は、内的な理想自己と同一視しがちである。本実践を体験することにより、早期に自己の現実的内面と向き合うこととなり、その結果自己評価が下がったと考えることができる。

なお、本実践は、2単位の授業で、学級単位で行う実践であった。実践の指導者と学級集団との関係性は、ホームルーム担任と比較すると教科担任やビジターとして参加した教育相談担当者は薄くなる。一部のグループで心理尺度による変化が見られなかった理由として、その関係性の影響も考えられる。

本実践は知識伝達よりも、青年期の発達課題である集団への帰属意欲の向上、コミュニケーション能力の向上、職業選択など人生設計に対する関心の向上などを目指して行ったものである。今回効果測定に心理尺度を用いたが、「生活設計」の題材にかかわる適当な指標が見付からず、部分的な検討にとどまった。より効果的な実践活動の評価にどのような指標が必要であるかの検討も必要である。また、本実践では教科・教材の目標に合致したプログラムであったので、生徒が家庭科の時間に違和感なく活動できたと考える。このようにグループ・アプローチが高校の教育現場で日常的に利用されるには、より教科の題材にあったプログラムの開発と検証が必要であろうと考える。

< 参考資料 >

- 1) 文部科学省『心の健康と生活習慣に関する指導』（文部科学省，2003）
- 2) 太田恭子「高校新入生の学校環境への適応に関する研究」『愛知県総合教育センター平成16年度教育相談長期研修員研究報告書』（2005）
- 3) 國分康孝『エンカウンターで学級が変わる 高等学校編』（図書文化，1999）
- 4) 近藤充代「高等学校におけるピア・サポートに関する研究」『愛知教育大学大学院教育学研究科修士論文』（2004）
pp.23 24, pp.63 64
- 5) 近藤充代・坂井誠「高等学校2校におけるピア・サポートに関する研究」『ピア・サポート研究』No.4（2007）
pp.47 56
- 6) 山本真理子・松井豊・山成由紀子「認知された自己の諸側面」『教育心理学研究』No. 30（1982）pp. 64-68
- 7) 坂柳恒夫・竹内登規夫「進路成熟態度尺度(CMAS)の信頼性および妥当性の検討」『愛知教育大学研究報告(教育科学編)』
No.35（1986）pp.169-182
- 8) 星野欣生『Creative School 生き生きとしたクラスを作るために』（プレスタイム，2003）pp.19-44
- 9) 100人村教材(新版)編集委員会『新・ワークショップ版 世界がもし100人の村だったら』（特定非営利活動法人 開発教育協会，2006）pp.7-19
- 10) グラハム・バイク他 阿久澤喜代子訳『地球市民をはぐくむ学習』（明石書店，1997）pp.77
- 11) ニューメディア人権機構 「ふらっと」 <http://www.jinken.ne.jp/class/sheet/work4.html>（2006）
- 12) 西村宜幸『フツターの高校教師の学校教育相談 Ver.3 学校教育相談の使い方・つくり方 - 問題解決の個人面接 & こころのグループワーク for 総合的な学習の時間, for ロングホームルーム, for 進路学習 - 』（2000）pp.28-29
- 13) 竹内智子「「家庭基礎」における授業展開の工夫～ワークショップ型授業の導入～」『愛知県高等学校家庭科研究会 平成18年度研究紀要』No.43(愛知県家庭科教育振興会，2007)pp.25-27