

定時制・通信制高校での心理教育プログラム実践の動向

A review of psycho-educational program in part-time and correspondence high school

山田 洋平

Yohei YAMADA

福岡教育大学

本研究では、2004年から2023年までの定時制・通信制高校での心理教育プログラムの実践研究について概観した。その結果、定時制・通信制高校での心理教育プログラムの実践研究には、主に対人関係スキルの育成、ストレスマネジメント、構成的グループエンカウンターによる実践が行われていることが示された。また、それぞれの実践の特徴をまとめ、定時制・通信制高校での実践を行う上での工夫について考察した。

キーワード： 心理教育プログラム，定時制高校，通信制高校

問題・目的

定時制・通信制課程の高等学校（以下、定時制・通信制高校）は、もともと就業などによって全日制高等学校（以下、全日制高校）に進学できない勤労青少年の教育機会を提供するために、昭和23年に発足した制度である（文部科学省，2020）。しかし、平成29年度の調査（全国高等学校定時制通信制教育振興会，2018）によると、定時制・通信制高校全体での就業状況は、正社員と契約社員を合わせても5.0%前後となっており、定時制・通信制高校に通う勤労青年は大幅に減少している。その一方で、全日制高校からの転・編入学者、不登校・中途退学経験者や特別な支援を要する生徒といった多様な課題を抱えた生徒が多く在籍するようになっている。全国高等学校定時制通信制教育振興会（2018）によると、定時制・通信制高校において、小中学校及び前在籍校での不登校経験者は47.8%、特別な支援を必要とする生徒は15.8%となっている。

こうした現状の中で、定時制・通信制高校に在籍する生徒の社会性の未熟さや精神的健康に関するリスクの高さが指摘されている（神原・吉良・尾形，2019；新開，2018；磯田，2009；紅谷，2001）。例えば、磯田（2009）は、定時制高校には「自己肯定感の低い生徒が多い」ことや「対人関係をうまく取れない生徒

が多い」ことを挙げている。また、紅谷（2001）では、中学校時代に不登校を経験した生徒の定時制高校入学時の特徴として、「集団に適応できにくい」「神経質である」「対人関係技術が未熟である」「感情表現がうまくできない」といった点を挙げている。これらの課題は、高校進学後にも学校不適応問題として表出される。例えば、定時制高校の不登校や中途退学の割合は、全日制高校に比べて高くなっている（不登校率は定時制で16.9%、全日制で1.3%；中途退学率は定時制で6.9%、通信制で3.8%、全日制で0.8%）

（文部科学省，2022）。さらに、卒業後の未就職者割合が30%以上を占める学校の割合は、定時制高校で60.7%となっており、全日制高校の1.7%を大きく上回っている（労働政策研究・研修機構，2010）。以上のことを踏まえると、定時制・通信制高校在学中の生徒の学校適応、および卒業後の社会適応に向けた支援の必要性がうかがえる。村上・小泉（2019）は、定時制高校が引きこもりなどのリスクの高い若者たちに、効果的で予防的な働きかけを行うことのできる最後の機会であると述べており、社会適応に向けた高校での取り組みの重要性を指摘している。また、田中（2012）は、定時制高校において、エンカウンターやグループセッションを取り入れた対人関係能力の向上をめざした取り組みの可能性を示唆している。

対人関係能力を含めた社会性を育成する心理教育として、社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning ; 以下 SEL とする) がある。SEL とは、「すべての子どもや大人が、健康なアイデンティティを発達させること、情動 (感情) をコントロールして個人や集団の目標を達成すること、他者への思いやりを持ちそれを表すこと、支持的な関係をつくりそれを維持すること、そして責任と思いやりのある決定ができるように、知識とスキルと態度を身につけて使えるようになる過程」 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, n.d.a) であり、多くの心理教育プログラムの総称である。小泉 (2016) によると、日本における SEL プログラムには、構成的グループエンカウンター¹ (Structured Group Encounter : 以下, SGE とする), 社会的スキル学習² (Social Skills Training: 以下, SST とする), ストレスマネジメント教育³などの心理学的手法の名称を冠するもの、アンガーマネジメント⁴, CAP プログラム⁵など特定の問題行動等の予防をめざしたもの、ライフスキル教育⁶や SEL-8S (SEL of 8 Abilities at School) プログラム⁷などの全般的な社会的能力の育成を目的にするものなどが含まれる。そのうち、高校生を対象とした実践研究として、SST の実践 (例えば, 原田・渡辺, 2021, 2019, 2011 ; 小栗, 2017 ; 本田, 2016) や SEL-8C (SEL of 8 Abilities for Career Development) プログラム⁸ (小泉・伊藤・山田, 2021) などが挙げられ、一定の効果を示している。一方、定時制・通信制高校に在籍する高校生を対象とした実践研究は極めて少なく、近年少しずつ研究の蓄積がなされている。定時制・通信制高校での実践は、全日制高校での実践とは異なる工夫が求められる。それは、田中 (2012) が定時制高校を「全日制高校からドロップアウトした生徒の受け皿」と表現したように、多様な課題を抱えた生徒が多く在籍しているからである。

そこで本研究では、これまでの定時制・通信制高校での心理教育プログラムの実践研究について概観し、定時制・通信制高校での実践を行う上での留意点をまとめることを目的とする。

方法

定時制・通信制高校の心理教育プログラムに関する実践論文を検索するため、CiNii Articles と J-STAGE を用いた。検索キーワードは「定時制」または「通信制」を入力した。そして、ストレスマネジメント教育や SST, SGE, SEL といった心理教育プログラムに関連する用語やコミュニケーション能力などの対人関係に関連する用語を含む論文を検索した。一連の検索は 2023 年 4 月 20 日から 10 月 3 日にかけて行った。抽出する論文の基準は、a) 通常学級での実践である、b) 過去 20 年以内 (2004 年から 2023 年まで) に公刊されている、の 2 点とした。また、除外基準として、c) 発表論文集や抄録に掲載されている、d) 実践の手続き、方法および結果に関する情報が著しく欠けている、の 2 点を設定した。この方法に従って論文を抽出した結果、14 件が対象となった。

結果

対象となった 14 件の論文を概観すると、主に主張スキルや声のかけ方、ライフスキルなどを含む対人関係スキルの育成をめざした実践 (7 件)、ストレス対処やリラクゼーション、援助要請などのストレスマネジメントをめざした実践 (4 件)、自他理解やリレーションづくりなどを含む SGE による実践 (2 件)、およびその他の実践 (1 件) の 4 つに分類できた。以下、分類ごとに論文の内容を概観する。また、定時制・通信制高校での実践を行う上での留意点に関連する項目を表 1 に示す。

(1) 対人関係スキルの育成をめざした実践

庄・小泉・大坪・江頭・田中・井原 (2008) は、通信制高校の生徒 37 名 (実験群 18 名, 統制群 19 名) を対象に SST の効果検証を行った。実験群に対して、週に 1 回、全 8 回の SST を実践者らが実施した。実施の流れは、前回の学習内容の振り返りレポート、自学用テキストによる学習、行動リハーサル (自学用テキストの内容と一致したもの) であった。その結果、

¹ ふれあいと自己発見を通じた行動変容を生み出すことを目的として構成されたグループ体験 (國分・國分, 2004)

² 子どもの円滑な対人関係を形成・維持させるために必要な社会的スキルを育成する方法 (後藤・佐藤・佐藤, 2000)

³ ストレスに対する自己管理を効果的に行えることを目的とした働きかけ (児玉, 1997)

⁴ 怒りに正しく対処するための知識・技術を習得すること (安藤, 2015)

⁵ 子どもが暴力から自分を守るための教育プログラム (森田, 2000)

⁶ 自分の身体や心、命を守り、健康に生きるためのトレーニング (文部科学省, 2010)

⁷ 日本の教育事情に合わせて開発された 8 つの社会的能力の育成をめざした小・中学生を対象とした SEL プログラム (小泉, 2011)

⁸ 高校生のキャリア発達のための 8 つの社会的能力の育成をめざした SEL プログラム (小泉・伊藤・山田, 2021)

自己のコントロールなどの社会的能力の効果が示された。今後の課題として、長期的な効果検証の必要性、自学用テキストの改良などが挙げられた。

松林・梅崎・豊岡（2014）は、定時制高校の2年生18名を対象にライフスキル教育を全3回実施した。授業は大学教員が担当した。授業の内容は、自己認識、対人関係、効果的コミュニケーション、共感性についてであった。その結果、社会的スキルや学校生活に対する満足感、自尊感情の得点に有意差はなかったが、それぞれ向上した。特に、社会的スキルと学校生活に対する満足感が低い生徒において得点の向上が見られた。今後の課題として、定期的な介入と効果的なプログラムの構築が挙げられた。

小栗（2015）は、定時制課程の高校1年生24名を対象にSSTを実施した。授業はSCの大学教員が主な実施者となり、対象校の教員や養護教諭が参加したチームティーチング（以下、TTとする）を行った。授業は、主張性スキルをターゲットとして、全6回実施した。授業ごとに、気持ちの伝え方、断り方、謝り方という異なるテーマが設定されていたが、相手に自分の気持ちを上手に伝えるパターン（①事実、②気持ち、③提案の順に伝える）を生徒に一貫して提示することで、知識とスキルの定着を図った。また、生徒の活動に対する抵抗や負担感を考慮し、一般的なSSTで取り入れられるリハーサル（ロールプレイ）は、実施しなかった。代わりに、ワークシートの中で設定場面のセリフを考える「紙上におけるリハーサル」を行った。その結果、自己評価と他者評価による主張性スキルが向上した。今後の課題として、実施者の研修プログラムの必要性が示された。

村上・小泉（2019）は、定時制課程の生徒86名を対象に、キャリア発達を促進するためのSELプログラムであるSEL-8C（SEL of 8 Abilities for Career Development；以下SEL-8Cとする）を実施した。授業は、総合的な学習の時間に位置づけ全7回行われた。授業内容は、メールのマナーや声掛けのスキルなどが含まれている。実施における工夫として、授業の中で行われるロールプレイに対する抵抗感を考慮し、スモールステップによる3段階の活動段階を設定した。具体的には、紙面でのロールプレイを行う活動、授業者からの発問に口頭で回答する活動、級友同士のロールプレイによる体験活動であった。また、授業教材については日常生活において具体的かつ現実的な場面を設定するようにした。さらに、授業の振り返りとして、授業の数日後に10分程度のショートプログラムを各教科の冒頭実施し、学習内容の強化・一般化を行った。その結果、SEL-8Cの参加率が高かった生徒の社会的能力が維持する傾向が示されたが、

十分な効果は得られなかった。今後の課題として、卒業後よりも学習時にすぐに活用できるスキルを扱うなどさらに現実的な教材の設定、学習したスキルが日常生活へ一般化できるような工夫、学級内の人間関係の希薄さや個のニーズへの丁寧な対応が挙げられた。

上野・新開・小林（2019）は、定時制高校の1～4年生81名を対象に、ライフスキル教育を取り入れた性教育を1回実施した。授業は、指導案を作成した助産師と養護教諭が主な実施者となり、授業補助として看護学生2名が参加した。授業は、思春期の心身の変化、命の大切さと自尊感情といった性に関する知識・理解に関する講義に加えて、性に関する意思決定と問題解決についてグループ活動を行った。その結果、生徒の性知識の向上が示された。

宇都宮・井上（2019）は、定時制高校の1～4年生13名を対象に、SSTを実施した。キャリア教育の一環として総合的な学習の時間に全9回行われた。授業は、キャリア教育担当の教員が行い、授業補助として高校教員1名、養護教諭1名、大学教員及び大学院生5～6名が参加した。授業で扱うターゲットスキルについては、12の社会的スキルから生徒のアンケート結果や教員の希望をもとに、高校教員と著者らが基礎的なスキルを中心に選択した。具体的な授業内容には、基本的なかかわりのスキル、仲間関係発展、共感的スキル、主張行動スキルが含まれていた。その結果、教員の他者評定において社会的スキルの向上が見られた。一方、自己評定による効果は示されなかった。これらの結果から今後の課題として、生徒のニーズに合ったプログラム内容の提供、生徒に対する他者からの十分なフィードバック、SSTの学習内容と生徒指導との連携が示された。

八原・杉原（2019）は、定時制課程の高校生を対象に、SSTを実施した。総合的な学習の時間において設定された「ソーシャルスキルアップコース」で全12回の授業が行われた。内容は、①安心できる関係づくり、②自己理解、③自己の課題解決のための社会的スキルに関する活動が含まれていた。授業は、2名の教諭と1名の相談支援員のTTで行われた。指導にあたっては、教員間で共通理解のもと、個別指導と全体指導をバランスよく取り入れた。また、全12回の授業後には教員間での振り返りを必ず行い、生徒の情報共有を図った。その結果、「安心できる場」の醸成、自己理解に対する前向きな態度の育成、周囲への心配りをする言動が見られた。一方、今後の課題として、個々の生徒に必要な社会的スキルの把握と、それにもとづいたターゲットスキルの選定、および授業内容・授業回数の検討などが挙げられた。

(2) ストレスマネジメントをめざした実践

竹橋・豊沢 (2015) は、通信制高校の生徒 10 名を対象にストレス対処をねらいとする自制心に関する授業を 1 回行った。授業は高大連携事業の一環で行われ、大学教員が授業者となった。心理学から明らかにされた自制心の性質という講義を行った後、各自のペースでよい姿勢を心掛けるトレーニングを 2 カ月間行った。その結果、自己統制意図がトレーニング前後で向上した。

濱崎・山本 (2016) は、通信制課程の高校 3 校で計 119 名の高校生を対象に、リラクゼーション法を有機的に組み合わせた統合リラクゼーション法を作成し、介入を行った。授業は体育科の冒頭 10 分間を利用して、計 3 回実施した。その内容は、瞑想法、受動的音楽療法、呼吸法、ストレッチ、筋弛緩法を含んでいた。実施した 3 校のうち、1 校で大学教員、他の 2 校で校内の授業担当者が授業を実施した。この結果、学校に適応していると評価された生徒において、身体的ストレス反応の軽減が示された。一方で、過剰適応などのその他の適応状態の生徒には、効果が示されなかった。このことから、効果が得られなかった生徒への指導の工夫が今後の課題として挙げられた。

新開 (2018) は、定時制課程の高校 1 年次生 31 名 (15~17 歳) を対象に、ストレスマネジメント教育を実施した。心の保健指導に位置づけられた 45 分間の授業が 1 回行われた。その内容は、ストレスマネジメントに関する基本的な理解と、ストレス対処法を知るグループワークであった。授業は、校内の SC と養護教諭を中心に実施し、その他の教諭が参加する TT が行われた。その結果、指導前後で生徒のストレス度の低減が示された。今後の課題として、ストレス源に向き合えるような指導方法の検討の必要性が示された。

杉山・岸野・小関・石川 (2023) は、定時制高校に通う生徒 197 名を対象に、ストレスマネジメント教育を実施した。SC が授業者となり、保健体育の授業枠で、60 分の授業が行われた。その内容は、援助要請に関する心理教育と問題解決訓練であった。授業で用いる事例は、事前の生徒への聞き取りから生徒の日常生活に近い場面を設定した。その結果、被援助に対する懸念・抵抗感の減少、および抑うつ高群における回避の減少傾向が示された。今後の課題として、長期的な効果検証の必要性が示された。

(3) SGE による実践

押江・小黒・稲田 (2014) は、定時制高校の 1 年生 29 名を対象に、SGE を実施した。その内容は、

初期不安を緩和することをねらいとした人間知恵の輪と、人にものを頼む場面、謝る場面、断る場面などでの対応を考えるシナリオロールプレイが行われた。授業は著者がファシリテーター、ボランティアと教員がコ・ファシリテーターとなって行われた。その結果、風土の促進や課題や問題の共有する機会の提供ができた。今後の課題として、一人ひとりの心理状態や疲労度を考慮した授業内容の検討、教員研修の必要性などが挙げられた。

宇都宮 (2021) は、定時制高校の生徒 13 名を対象に、SGE を実施した。授業はキャリア教育の一環として、総合的な探究の時間に行われた。全 3 回の内容は、自己受容、自己理解、他者理解を含んでいた。授業は、SC である著者が進行し、キャリア教育担当の高校教員 1 名、授業補助の高校教員 2 名 (うち 1 名は養護教諭)、大学院生 4 名が参加した。その結果、行動評定による社会的スキルの向上、自己理解や肯定的な面の受容、他者理解、SGE の有効性を感じさせる記述などが示された。以上の結果から、集団活動が苦手な生徒には参加を強制しないこと、生徒の能力の不足を教員などが積極的に補助することなど定時制高校の生徒の特徴を踏まえた実施の工夫が必要であることが示された。今後の課題として、キャリア発達への影響の検討が挙げられていた。

(4) その他の実践

小栗 (2014) は、通信制高校の生徒を対象に心理教育プログラムを実施した。授業は全 3 回行われ、スクールカウンセラー (以下、SC とする) である著者が授業実施者となり、適宜、高校教員数名が授業補助にあたった。各授業内容は、社会的スキル、自己理解、ストレスマネジメントであった。社会的スキルを育む授業では、活動の中で自分の意見を伝える際には理由を必ず添えるように指示をした。自己理解を促す授業では、エゴグラムを用いて自己の対人関係の特徴を理解し、これからの対人関係の在り方を検討した。ストレスマネジメントに関する授業では、自分のコーピングスタイルを知るとともに、複数のコーピングをバランスよく活用することの大切さについて学習した。その結果、本実践が自己理解や友達とのかかわり方などに役立ったことを示している。一方、特定のスキルを定着させるためには、複数回の授業を計画的に行うことの必要性が指摘された。

考 察

ここまで過去 20 年の定時制・通信制高校での心理教育プログラムの実践研究について概観した。ここ

から、定時制・通信制高校での実践を行う上での留意点をポイントごとに示す。

(1) 生徒の初期不安の緩和

心理教育プログラムを実施する際には、話し合いやロールプレイなどの場面で、ペア活動やグループ活動が行われる。しかし、自己肯定感の低さや対人関係の経験不足が指摘されている定時制・通信制高校の生徒にとっては、大きな心理的な負担がかかることが予想される。そのため、生徒の初期不安の緩和を図る工夫が必ず求められる。押江ら(2014)や八原・杉原(2019)では、生徒同士で話し合ったり課題にみんなで取り組めたりできるような働きかけとして、SGEの実施が有効であったことを示唆している。押江ら(2014)ではさらに、普段の人間関係に配慮したグループ編成にすること、グループ活動に乗り気になれないメンバーに無理強いをせず、グループのそばで教員やグループのメンバーとともに過ごすことなどきめ細かな配慮を施している他、初期段階では集団活動が少なく一人で取り組める活動にすることを提案している。心理教育プログラムを実施する初期段階では、生徒の活動に対する不安を可能な限りに緩和することが求められる。

(2) 生徒一人ひとりの教育的ニーズへの対応

定時制・通信制高校には、様々な行動や性格上の特性を有する生徒が在籍していることから、生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた丁寧な指導が求められる。そのため、学級集団に対する心理教育プログラムを実施する場合には、複数名の教員が授業補助を行うTTでの実施が欠かせない。本研究で取り上げた実践研究においても、TTでの実践が多く報告されていた。

また、小栗(2015)では、リハーサル(ロールプレイ)に対する生徒の抵抗感を考慮し、主張性スキルをねらいとしたSSTのリハーサル段階で「紙上におけるリハーサル」を行い、自己評定による主張性スキル向上の効果を示している。また、村上・小泉(2019)では、ロールプレイ段階において3つの活動段階を設定していた。具体的には、ワークシートに返答を考える紙面によるロールプレイの段階、授業者からの発問に対して口頭で回答する段階、級友同士でロールプレイを体験する段階であった。通常のロールプレイでは級友同士の対面での体験が望ましい。しかし、活動に不安や抵抗がある生徒に対しては、無理に体験させてはならない。そのため、活動に対する抵抗感が少ない活動を設定する他、生徒一人ひとりが選択できる活動をスモールステップで設定することも

有効であると考えられる。

一方、八原・杉原(2019)は、授業時間内だけでの指導の限界を指摘している。それは、様々な生徒の要因によって、全体指導では集中できない生徒や学習意欲が湧かない生徒がいるからである。そのような生徒がいる場合には、授業内外での個別指導の機会を活用して、社会性の育成を図りたい。

(3) 実施教科と実施回数

社会的スキルの育成をめざした実践とSGEの実践における実施教科は、記載のあった4件全てが「総合的な学習(探究)の時間」であり、キャリア教育の一環として位置づけられていた。総合的な探究の時間では、「自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自ら課題を発見し解決していくための資質・能力を育成すること」(文部科学省, 2019a)がめざされている。このことから、社会的スキルの育成をめざした実践と自己理解を深めるSGEは、総合的な学習(探究)の時間との親和性が高いことが分かる。

一方、ストレスマネジメントをめざした実践は、4件のうち実施教科の記載のあった3件全てで、保健体育科と関連づけた実践が行われていた。高等学校学習指導要領解説保健体育編(文部科学省, 2019b)では、「保健」の「現代社会と健康」の中で、精神疾病の予防と回復には、「早期に心身の不調に気付くこと、心身に起こった反応については体ほぐしの運動などのリラクセーションの方法でストレスを緩和することなどが重要であることを理解できるようにする」ことが示されており、ストレスマネジメントをねらいとした心理教育プログラムと保健体育科との適合性が確認できる。

高校での実践は、特別活動のホームルーム活動の中で実施されることもあるが、定時制・通信制高校では、ホームルーム活動での実施が難しい。それは、定時制・通信制高校の特別活動の授業時数が、「特別の事情がある場合には、(ホームルーム活動の授業時数の一部を減じ、又は)ホームルーム活動及び生徒会活動の内容の一部を行わないものとする」(括弧は、定時制高校のみ記載のある部分である)と定められているからである(文部科学省, 2019c)。予想される特別な事情は、アルバイトや仕事によって、ある時間帯に一定数の人数が集まる保証ができない場合とされている(伊藤, 2018)。そのため、通常の時間割が平均4時限である定時制高校では、特別活動の授業時数が少なくなることが予想される。

次に、実施回数である。社会的スキルの育成をめざした実践での授業実施回数は、3回から12回であり、

平均で 7 回前後となった。また、ストレスマネジメントをめざした実践の実施回数は、1~3 回であった。小泉・山田・箱田・小松 (2013) によると、心理教育プログラムは 7 回以上の実施で一定の効果を得ることができるとされている。本研究で調査対象となった社会的スキルの育成をめざした実践においては、小泉ら (2013) の指摘に沿うような回数であった。

実施回数の確保は、全日制高校においても課題として挙げられている。その中で、1 日平均 4 時限程度の時間割編成となっている定時制・通信制高校での実施回数の確保は、さらに困難と言えよう。そのため、濱崎・山本 (2016) や村上・小泉 (2019) が指摘するように、他教科との関連づけなど教育課程に位置づけた実施が望まれる。実施可能な教科については、先述した総合的な学習 (探究) の時間、保健体育科以外では、国語科での実践が考えられる。例えば、国語科の「話すこと・聞くこと」の内容では、アサーションなどの意思伝達、傾聴などの聞くスキルをテーマとしたスキルトレーニングも設定できるであろう。今後、定時制・通信制高校においても、教育課程に位置づけた実践が期待される。

(4) 授業実施者

授業実施者は、13 件中 10 件で大学教員や SC といった専門家が、その他の 3 件は高校教員が担当した。専門家による実践は、専門的な知識や技能の習得という面でのメリットは大きい。しかし、石本・山根・松本 (2018) が指摘するように、学校外の関係者による実践は一時的な支援にとどまりやすいことが考えられる。一方、授業実施者が教員の場合は、生徒のニーズに合わせた支援をプログラム内外で実施することができる。そのため、授業実施者に教員が含まれている場合の方が、生徒の学習した内容の般化が期待できる (小栗, 2015)。

次に授業補助者を加えた TT による実践の有効性は、先述したとおりである。このことを踏まえると、少なくとも 1 名は高校教員が授業に参加し、学級や生徒のニーズに応じた支援を行うことが望まれる。そして、授業での学習内容や生徒の様子を把握したうえで、授業後に生徒が学習した内容を学校生活の中で活用できるように促すことで学習したスキルの般化が期待される。こうした効果を期待する上では、教員に対して心理教育プログラムの理解を深める教員研修が必要となると同時に、授業に参加する教員間での綿密な打ち合わせによる実施目的や内容の共通理解を図ることが重要である (押江ら, 2019)。

(5) ねらいとするスキルとその選定方法

心理教育プログラムを効果的な実践とするためには、ねらいとするスキル (ターゲットスキル) の選定が重要である。多様な背景を有する生徒が多く在籍する定時制・通信制高校においては、十分な検討が求められるであろう。八原・杉原 (2019) は、生徒一人ひとりのニーズをアセスメントし、ターゲットスキルを選定することの必要性を指摘している。本研究で取り上げた実践のターゲットスキルの選定方法を概観すると、記載のあった実践では、高校教員を含む実施者間で協議して決定するケースが多かった。生徒の実態を最も把握できている高校教員を含めた協議は実効的な手続きであろう。また、ターゲットスキルの選定に生徒へのアンケートを活用することで、生徒の意見を反映させた宇都宮・井上 (2019) の実践があった。高校段階の生徒においては、ある程度の自己理解がなされていると考える。その中で、生徒自らが考えているニーズをテーマとした心理教育プログラムを実施することは、活動への学習意欲の高まりにもつながり、さらなる効果が期待できる。こうした教員や生徒の意識に加えて、家庭や地域社会が考える生徒のニーズを踏まえたターゲットスキルの選定も考えられる。

一方、小栗 (2014) では、ターゲットスキルの理解を確実にを行うためには、数回に渡ってターゲットスキルを計画的に指導することの必要性を指摘している。そして、続く小栗 (2015) では、主張性スキルをねらいとした全 6 回の授業を行った。その際、相手に自分の気持ちを上手に伝えるパターンを全ての授業で繰り返し学習することで、主張性スキルの向上を図った。このように、一つあるいは少ないスキルにねらいを焦点化した実践は、生徒のターゲットスキルの般化にも有効な手立てであろう。

(6) 生徒の自己評価を高める工夫

宇都宮・井上 (2019) では、教員評定による SST の実施効果が示されたのにもかかわらず、生徒の自己評定による実施効果が示されなかったことから、生徒へのフィードバックの重要性を示している。定時制・通信制高校は、自己肯定感が低い生徒が多いとされている。生徒の自己肯定感が低い場合、たとえ教員から見て生徒の肯定的な変化があったとしても、生徒はその変化に自ら気づき、自己評価を高めることは難しい。そのため、他者から十分なフィードバックを行うなど自己評価を高める働きかけが重要となる。

また、小栗 (2015) では、学習したスキルの向上を自覚し、スキルの般化を促すことをねらいとして、SST の最終回に、第 1 回と同じ課題に対する回答を

求め、第1回の生徒自身の回答と比較するワークを行った。これにより、多くの生徒が自身の回答の変化を実感していた。このような働きかけも、生徒の自己評価を高める有効な手立てになると考える。

おわりに

以上のことから、定時制・通信制高校での心理教育プログラムの実践においては、生徒一人ひとりの実態をアセスメントし、学級集団での全体指導ときめ細かい個別指導の両立による実施が望まれることが示された。また、実践を行うにあたっては、十分な授業時間を確保し、学習したスキルの般化に向けた工夫が必要となる。さらに、村上・小泉(2019)や庄ら(2008)は、長期的な効果検証の必要性を述べている。本研究で取り上げた実践研究は単年計画による実践であった。定時制・通信制高校での社会的スキルの育成をねらいとした実践の多くが、キャリア教育の一環として行われていたように、長期的な目標は生徒の社会的自立である。これらを踏まえると、生徒の社会的自立に向けて、高校入学から卒業までの教育課程に位置づけた計画的な実施とその効果検証が期待される。定時制・通信制高校に不登校経験者や高校の中途退学者が多く在籍するようになった今、定時制・通信制高校で社会性を育成する必要性はますます高まっていく。実際に、定時制・通信制高校に通う高校生を対象に、SSTやアンガーマネジメントなどで構成される心のスキル向上のためのプログラム(MIRaESプログラム)の開発・実践の報告(吉良, 2018; 神原, 2018)のように、定時制や通信制高校での実践事例が報告されるようになってきている。今後さらに、定時制・通信制高校で心理教育プログラムの知見が蓄積されることを期待したい。

引用文献

- 安藤俊介(2015). アンガーマネジメント入門 朝日新聞出版
- 紅谷博美(2001). 定時制高校における不登校生徒の実態と効果的な援助のあり方について(2) 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 19, 141-153.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (n.d.a) Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>(2023年5月15日閲覧)
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子(2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26(1), 15-24.
- 濱崎浩秋・山本奨(2016). 通信制高校生に対するリラクゼーションワークの実践研究—適応状態による効果の検討— 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 15, 249-259.
- 原田恵理子・渡辺弥生(2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44(2), 81-91.
- 原田恵理子・渡辺弥生(2019). 高校生を対象とした道徳教育におけるソーシャルスキルトレーニングの活用 教育実践学研究, 22, 23-36.
- 原田恵理子・渡辺弥生(2021). ソーシャル・エモショナル・ラーニングによる高校生のソーシャルスキルとレジリエンスへの効果 教育実践学研究, 24, 1-14.
- 本田真大(2016). 高校生を対象とした集団社会的スキル訓練(ソーシャルスキル教育)が被援助志向性に与える影響 学校臨床心理学研究(北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻), 13, 25-34.
- 石本雄真・山根隆宏・松本有貴(2018). 心理教育プログラム実施者の実施前後での心理的適応および効力感の変化—発達障害児を対象とするCBTプログラムPEACEの放課後等デイサービスでの実践に関して— 鳥取大学教育研究論集, 8, 15-22.
- 磯田宏子(2009). 養護教諭の職務としての禁煙教育—一定時制高校での喫煙依存度聞き取り調査結果— 人間文化研究科年報(奈良女子大学大学院人間文化研究科), 24, 213-224.
- 伊藤衣里子(2021). 高校生の規範行動と学習に向かう姿勢の向上に関する研究—社会性と情動の学習プログラム「SEL-8Career」の作成・実践を通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 11, 245-252.
- 伊藤晃一(2018). 定時制高校の特別活動における生徒たちの「やり過ごし」方略についての一考察—生徒たちへのインタビューをたよりに— 千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告, 324, 11-22.
- 神原広平(2018). 定時制・通信制高校で行うこころのスキル向上のためのプログラム(MIRaESプログラム)—実践編— 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 17, 103-105.
- 神原広平・吉良悠吾・尾形明子(2019). 定時制高校に在籍する青年の抑うつと心理的特徴の検討 Journal of Health Psychology Research (日本健康心理学会), 32(1), 13-19.

- 吉良悠吾 (2018). 定時制・通信制高校で行うこころのスキル向上のためのプログラム (MIRaES プログラム) —開発編— 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 17, 99-102.
- 児玉昌久 (1997). ストレス・マネジメントの基本的考え方 竹中晃二(編) 子どものためのストレス・マネジメント教育—対症療法から予防措置への転換— (pp.34-38) 北大路書房
- 小泉令三 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 小泉令三 (2016). 社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて—アンカーポイント植え込み法の適用— 教育心理学年報, 55, 203-217.
- 小泉令三・伊藤衣里子・山田洋平 (2021). 高校生のための社会性と情動の学習 (SEL-8C) —キャリア発達のための学習プログラム— ミネルヴァ書房
- 小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 (2013). 心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討—小中学校における SEL-8S 学習プログラムの実践を通して— 日本教育心理学会総会発表論文集, 55, 342.
- 國分康孝・國分久子 (総編) (2004). 構成的グループエンカウンター事典 図書文化
- 松林愛子・梅崎みどり・豊岡美佳 (2014). 定時制高校生のライフスキルトレーニング導入の効果の検討 山陽看護学研究会誌, 4(1), 17-20.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 文部科学省 (2019a). 高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編 https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf (2023年5月15日閲覧)
- 文部科学省 (2019b). 高等学校学習指導要領解説保健体育編 https://www.mext.go.jp/content/1407073_07_1_2.pdf (2023年5月15日閲覧)
- 文部科学省 (2019c). 高等学校学習指導要領解説特別活動編 https://www.mext.go.jp/content/1407196_22_1_1_2.pdf (2023年5月15日閲覧)
- 文部科学省 (2020). 定時制課程・通信制課程の現状について https://www.mext.go.jp/content/20200522-mxt_koukou02-000007159_32.pdf (2023年5月15日閲覧)
- 文部科学省 (2022). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf (2023年5月15日閲覧)
- 森田司郎 (2000). 教育プログラムによる子どもの認識変容に関する基礎的研究—CAP プログラムの事例を通して— 子ども社会研究, 6, 16-29.
- 村上敏之・小泉令三 (2019). 定時制高校生対象の「キャリア発達のための社会性と情動の学習 (SEL-8Career) プログラム」の開発と試行 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 9, 123-130.
- 小栗貴弘 (2014). 定時制高校の中途退学予防に関する実践研究 目白大学心理学研究, 10, 55-69.
- 小栗貴弘 (2015). 定時制高校におけるソーシャルスキルトレーニングの効果評価—自己評価・自由記述・他者評価による検証— 作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部教職実践センター研究紀要, 2, 30-39.
- 小栗貴弘 (2017). 高校生を対象としたソーシャルスキルトレーニングの評価研究—尺度作成および効果評価— Journal of Health Psychology Research (日本健康心理学会), 29, 139-149.
- 押江隆・小黒明日香・稲田一善 (2014). 定時制高校におけるエンカウンター・グループの事例報告—PCA グループ, コミュニティ臨床の視点から— 学校メンタルヘルス, 17(2), 182-191.
- 労働政策研究・研修機構 (2010). 高校・大学における未就職卒業生支援に関する調査 https://www.jil.go.jp/institute/research/2010/documents/081_00.pdf (2023年5月15日閲覧)
- 新開美和子 (2018). 定時制高校におけるストレスマネジメント教育の実践 養護実践学研究, 1(1), 89-96.
- 庄燕菲・小泉令三・大坪靖直・江頭美紀・田中敦子・井原晃 (2008). 通信制高校生対象の社会的スキル教育の効果—社会性と情動の学習 (SEL) にもとづく自学習用テキストと行動リハーサルを用いて— 教育実践研究 (福岡教育大学教育実践研究指導センター), 16, 131-136.
- 杉山智風・岸野莉奈・小関俊祐・石川利江 (2023). 定時制高校の生徒を対象としたストレスマネジメントが友人への被援助志向性と活性化/回避に及ぼす効果の検討 桜美林大学研究紀要. 総合人間科学研究, 3, 147-161.
- 竹橋洋毅・豊沢純子 (2015). 通信制高校における自己統制能力向上のための教育的介入の効果 ストレス科学研究 (パブリックヘルスリサーチセンター), 30, 120-124.
- 田中志帆 (2012). 定時制高校での教育相談, スクールカウンセリングにおける今日的課題 青山学院女子短期大学紀要, 66, 79-92.

- 上野陽子・新開美和子・小林敏生 (2019). 定時制高校生を対象としたライフスキルに関する学習を取り入れた性教育の試み 学校保健研究, 61, 14-20.
- 宇都宮真輝 (2021). 定時制高校のキャリア教育における構成的グループエンカウンター活用の試み 吉備国際大学研究紀要 (人文・社会科学系), 31, 137-146.
- 宇都宮真輝・井上優 (2019). 定時制高校におけるソーシャルスキルトレーニング (SST) の実践—ソーシャルスキル・学校適応感・自尊感情に及ぼす影響— 最新社会福祉学研究 (九州保健福祉大学大学院社会福祉学研究科), 14, 9-19.
- 八原るみ・杉原潤嗣 (2019). 定時制・通信制高校におけるソーシャルスキル能力を高める取り組み—コース別総合学習での試み— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 103-110.
- 全国高等学校定時制通信制教育振興会 (2018). 定時制・通信制高等学校における教育の質の確保のための調査研究 https://www.mext.go.jp/content/20210219-mxt_koukou01-000010291_04.pdf (2023年5月15日閲覧)

表1 定時制・通信制高校における心理教育プログラムの概要

区分	著者	課程	実施回数	実施授業時間	実施者	授業補助者	心理教育〔ねらいとするスキル〕	ねらいとするスキルの選定方法	備考
対人関係スキルの育成	庄ら (2008)	通信制	8回 (90分)	—	著者ら	—	SST	—	・高校生が興味を持つ教材作成 (携帯電話, パソコンなど)
	松林ら (2014)	定時制	3回	—	大学教員 (著者)	—	ライフスキル教育 [自己認識, 対人関係・効果的コミュニケーション, 共感性]	—	—
	小栗 (2015)	定時制	6回	—	SC(著者)	高校教員, 養護教諭	SST [主張性スキル: メール場面を含む]	高校の教頭や主幹教諭にニーズ調査を行い決定	・高校で生じやすい人間関係のトラブルをテーマに扱う ・「上手な伝え方のパターン」を全授業で継続的に提示 ・紙上におけるリハーサルの実施 ・肯定的なフィードバックの実施 ・最終回に第1回と同じワークを行い, 自身のスキル向上の自覚を図る
	村上・小泉 (2019)	定時制	7回	総合的な学習の時間	総合的な学習の時間担当の教員	—	SEL・SC [伝えるスキル, メールの書き方, 声のかけ方など]	—	・日常生活とアルバイト先での具体的な場面を用いた教材作成 ・ロールプレイのスムーズステップ化 (紙面でのロールプレイ, 口頭での回答, 友人との疑似体験) ・授業後3~5日間の振り返りショートプログラムを実施 (教科の時間に教科担任教師が10分実施) ・共通理解を図るための職員研修の実施
	上野ら (2019)	定時制	1回 (60分)	(性教育)	助産師, 養護教諭	看護学生2名	ライフスキル教育 [意思決定, 問題解決]	—	—
	宇都宮・井上 (2019)	定時制	9回 (40分)	総合的な学習の時間 (キャリア教育)	キャリア教育担当教員	高校教員, 養護教諭, 大学教員 (著者), 大学院生数名	SST [基本的なかかわりスキル, 仲間関係発展・共感的スキル, 主張行動スキル]	生徒へのアンケート結果と教師の希望を考慮し, 授業実施者と大学教員が協議し決定	・リハーサル段階での授業補助者による個別指導および肯定的なフィードバックの実施 ・学習したスキルを1週間日常生活で実施するホームワークの実施
	八原・杉原 (2019)	定時制	12回	総合的な学習の時間 (キャリア教育)	高校教員, または相談支援員 (大学教員: 著者)	相談支援員 (大学教員: 著者), または高校教員	SST [安心できる関係作り, 自分を知る, 自分の課題を解決する]	実施者で協議し決定	—
ストレスマネジメント	竹橋・豊沢 (2015)	通信制	1回 (45分)	(高大連携)	大学教員 (著者)	—	[自制心]	—	・授業後から2カ月間, 各自のペースで自己統制トレーニングを実施
	濱崎・山本 (2016)	通信制	3回 (10分)	保健体育科 (体育)	大学教員 (著者), または校内授業担当者	—	統合リラクゼーション法	—	—
	新開 (2018)	定時制	1回 (45分)	保健体育科 (保健) 「心の保健指導」	養護教諭・SC	高校教員	ストレスマネジメント教育 [ストレスの基本的理解, ストレス対処法]	SCと養護教諭が検討し決定	—
	杉山ら (2023)	定時制	1回 (60分)	保健体育科	SC	—	ストレスマネジメント教育 [援助要請, 問題解決]	—	・担任教員に調査生徒の日常生活に近い例を扱う
S G E	押江ら (2014)	定時制	1回	(高大連携)	臨床心理士 (著者)	ボランティア, 高校教員	SGE [人間知恵の輪, シナリオロールプレイ]	臨床心理士 (著者) とボランティアが授業観察し, 高校教員と協議し決定	・普段の人間関係に配慮したグループ編成
	宇都宮 (2021)	定時制	3回 (40分)	総合的な探求の時間 (キャリア教育)	SC (著者), キャリア教育担当教員	高校教員, 養護教諭, 大学院生数名	SGE [自己理解, 他者理解]	—	—
その他	小栗 (2014)	定時制	3回 (45分)	—	SC(著者)	高校教員	[社会的スキル, 自己理解, ストレスマネジメント]	高校教員と検討し決定	—