

[課題演習報告]

生徒の社会的自立を促進する組織的なキャリア・カウンセリングの検討 - 主体的なキャリア発達のための自己理解力、適切な援助要請力の育成 -

三 苦 由 美 子

Yumiko MITOMA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
学校適応支援リーダープログラム
福岡県立糸島高等学校

(2024 年 1 月 10 日受理)

本研究では、高校生の社会的自立に向け、自己理解力と適時に適切な相手に対する援助要請力向上のため、生徒が自己分析により全教職員から相談相手を選ぶキャリア・カウンセリング(以下、CC)の在り方を検討した。対象は1学年・全教職員(研究Ⅰ:1学級にCC実施,研究Ⅱ:1学年にCC実施)とし、キャリア支援システムとして、情報共有ツールを作り、教職員が連携して組織的に行えるようにした。研究ⅠのCC対象学級を実践群、他の8学級を統制群として共通の尺度で経年的効果を測るとともに、自己理解とキャリアプランニングの尺度を作って検証に用いた結果、特に自己理解と職業理解に関する項目の2年間の推移において有意差が示された。一方、自ら選択した教職員に傾聴されるCCの取組への生徒の満足度は約95%と高く、現状を見直し、援助資源を生かして自分の生き方を考える契機となったことが振り返り記述に示された。

キーワード: キャリア・カウンセリング, キャリア発達, 自己理解, 援助要請, 情報共有

1 問題と目的

(1) 主題設定の理由

① 社会の要請から

高校におけるキャリア教育は、生徒が現在の学びと将来の繋がりを見通し、社会的・職業的自立の基盤となる資質・能力を身に付け、自己の在り方生き方を考えた主体的な進路選択ができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的・計画的に指導するもの(文部科学省, 2018)である。また、全教員が各教科・科目等における学習や個別指導としての進路相談の機会を生かし(中央教育審議会, 2016)、社会の構成員としての「基礎的・汎用的能力」(人間関係形成・社会形成能力, 自己理解・自己管理能力, 課題対応能力, キャリアプランニング能力)を生徒に醸成する根幹を成す(中央教育審議会, 2012)。

一方、「18歳意識調査」(日本財団, 2020)によると、進路相談をしない理由の約3割ずつは、「何を相談していいかわからない」「ためらいがある」こ

とであった。自分の将来や目標に肯定感が持てず、誰に何を相談すべきかわからない生徒は在籍校でも存在する。社会的自立は、社会の一員として責任ある行動をとり、人との関わりの中で合意形成をすること(文部科学省, 2018)であり、適時に適切な相手に援助を要請する力の育成も重要である。

② 在籍校の実態から

2022年度の在籍生徒数は972名(2023年度1034名)、95%以上が進学を希望する。「自主積極」を校訓とし、国内外の機関と連携した地域課題探究、生徒のアイデアを活かす行事運営や校則改定等、生徒の主体性を育てる教育活動を推進する。一方、自ら進路を模索し、目標をもち主体的に行動できる生徒は多くはない。また、心身の不調による欠席・保健室利用、人間関係構築の悩み等、個々の学校不適応の問題に学級担任を中心に取り組むが、不登校・不登校傾向、転退学の数が増加傾向にあった(2021年度18名、2020年度16名、2019年度10名)。

①②から、従来の学年・学級集団へのキャリア・ガイダンスに加え、個に応じたキャリア発達支援

の枠組みの整備が課題であると感じた。そこで、全教職員が日常の観察や情報共有、CCにより、生徒の発達の現在地や環境をアセスメントして授業や行事等に生かし、生徒の相談・振り返りをCCで行うという往還を手だてとして考えた。

「キャリア教育に関する総合的研究—第一次報告書」(文部科学省, 2020)によると、前年の「学級担任/ホームルーム担任調査」で「生徒の進路相談を行っている」高校は 84.1%であるが、「キャリア・カウンセリングを実施している」高校は 21.0%であった。進路選択の相談は実施するが、キャリア発達を促すCCには十分に組み合わせていないようだ。しかし、キャリア教育の「ガイダンス」と「カウンセリング」は「車の両輪」のように連動して実践するものとされている(三川, 2022)。よって、本研究では、生徒の自己分析を教職員が傾聴して共にキャリア発達の来し方行く末を考えることで、生徒自身が生き方に向き合う。そして教職員が計画的・組織的・伴走的に支援する体制を検討した。分析・計画→活動→振り返り→再計画のサイクルで、生徒の学びを将来に繋ぐことを目指した。

(2) 研究主題の意味

キャリア教育では主に集団への指導・援助を行うキャリア・ガイダンスに加え、個々の多様な実態と課題に応じてキャリア発達を支援する「キャリア・カウンセリング」を行う(三川, 2021)。「キャリア発達」は、社会で自分の役割を通して活動しつつ自分らしい生き方を実現する過程(文部科学省, 2011)であり、それを促進する個に届く支援には生徒への多面的な視点が必要で、学級担任だけで行えるものではない。本研究では、主体的に生き方考える生徒の育成を共通目的とし、全ての教職員が全ての生徒を対象にCCを行う。これを心理教育的援助サービスの1次援助とし、全員が窓口となり、チームとして2次・3次援助に組織的に関わる。また、キャリア教育が目指す社会的自立とは、社会の一員として責任ある行動をとり、人との関わりの中で合意形成すること(文部科学省, 2018)であり、全てを一人で為すことを意味しない。よって、生徒が自分の適性や興味・関心を理解し、適切に援助を要請しつつ自立に向かう力の育成を図る。

(3) 研究の目的

在籍校は「キャリア教育全体計画」において、生徒に身に付けさせたい力に「将来を展望し、設計する力」「自己と社会の関りへの興味、関心」「困難に立ち向かい、克服する力」を挙げる。本研究では、組織的な生徒支援体制を整え、誰もが相談できる安心・安全な場でのCCを通し、上記の資質・能力の

基礎となる力量としての、分析的な自己理解と適切な相手への適時の援助要請の向上を目指す。

2 研究 I

(1) 目的

生徒の分析的な自己理解を深め、適切に援助を要請する力を高め、学校適応を促した。教職員の生徒情報共有ツールを作成・運用し、日常の生徒支援・教育活動への効果を検証した。

(2) 方法

①研究期間 2022年5月～2023年2月

②研究対象 第1学年9学級353名、全教職員

③実施内容 実践群1学級36名が、ワークシートを用いた自己分析に応じて相談相手を全教職員から選び、CCを受けた。CC内容は担当教職員が情報共有ツール(以下、生徒支援ログ)に入力し、集団守秘のもと、全教職員で把握し、支援資料とした。

④測定内容と測定方法 援助要請スタイル尺度(永井, 2013)、援助要請スキル尺度(本田・新井・石隈, 2010)、キャリア発達社会的能力尺度(小泉, 2021)、キャリアデザイン力尺度(改訂版)(三川・石田・神田・山口, 2017)と、生徒・教職員の感想、学級関係教員の聞き取りを用い、実践群の個と集団としての変容を分析した。研究倫理に関し、校長に了承を得た。また、質問紙には成績評価に影響しない旨を表記した。回答には氏名記載を求めたが、個人を特定するデータは分析に用いていない(研究I・II)。

(3) 研究の経過

①生徒への働きかけ

ア 取組の目的・手段、援助要請の必要性・手順・資源を説明した。手順はSEL-8Careerの「わからないことを聞く」(小泉・伊藤・山田, 2021)を参考に説明し、「質問の内容をまとめる・質問の許可を得る・質問する・お礼を言う」の標語で意識づけした。

イ 得意・不得意・進路希望・苦しさ等をタブレットでワークシートに入力して自己分析させた。

ウ 教職員を選択・予約をして話をするために、写真・教科等にPR文を加えて全教職員一覧を提示し、希望を取って報告者が調整した。定例の担任面談と時期をずらした1か月間をCC期間とした。

エ CCは年1回(希望により複数回)とした。

②教職員への校内研修(学年会議・職員会議)

生徒主体のCCの手順・効果、配慮事項、生徒支援に生かす生徒支援ログについて共通理解を図った。

ア 自己分析シートから生徒に語らせて傾聴し、必要に応じて示唆し、考えを促す。生徒支援ログの記録を共有し、全体の支援に生かすこととした。

イ 生徒・教職員双方の心理的安全のため、集団守秘等、人権・信頼関係に特に配慮することとした。

(4) 測定内容と測定方法

①適切に援助を要請する力に関するアンケート

援助要請は問題の重要な対処方略であるが、依存性や何度も承認や安心を求める再確認傾向が不適応に繋がりがやすく、援助要請の量・質を併せて考慮する必要がある(永井, 2013)。そこで、生徒の援助要請に対する考え方と、問題発生時の援助要請力を調査するため、(a) 援助要請スタイル尺度と(b) 援助要請スキル尺度を同時に実施した。

(a)は「比較的ささいな悩みでも相談する」「悩みは最後まで自分一人で抱える」「先に自分でいろいろやってみてから相談する」等12項目に対する適合度への認識を尋ねた。元尺度は「全くあてはまらない」～「よくあてはまる」の7件法であるが、(b)に合わせ「1:あてはまらない」～「5:あてはまる」の5件法とし、問題解決を試みて困難な時に援助要請する「自立型」、深刻でなくても安易に援助要請する「依存型」、程度の別なく援助を要請しない「回避型」の得点を分析した。元尺度は型を特定するが、個人内で場・内容により混在すると考え、本研究では型を特定せず分析した。(b)は「自分が助けてほしい理由を伝えることができる」「自分が何に困っているかを自分の中で整理することができる」等17項目への認識を5件法で尋ねた。

②キャリア発達に関するアンケート

進路目標決定状況を「1:全く考えていない」～「4:はっきり決まっている」の4件法で問い、相談相手や相談しない理由を問うた。社会や学校への適応能力の変容はキャリア発達社会的能力尺度(小泉, 2021)の「自分の長所と短所が分かっている」「ほかの人の役に立ちたいと思う」等26項目に、考えがどの程度近いか「1:いいえ」～「4:はい」の4件法で尋ねた。社会的自立に向けた職業に関する意識は、キャリアデザイン力尺度(改訂版)の下位尺度のうち、「職業を選ぶとき、重視したいことが分かっている」等、「職業理解力」6項目を「1:ほとんどあてはまらない」～「4:とてもあてはまる」の4件法で尋ねた。

③対象学級生徒への振り返りアンケート

CCの感想等、4件法と自由記述で尋ねた。

④教職員による学校生活に関する情報・観察

生徒支援ログや、教職員による生徒の印象に関する記述から、対象学級の変容を分析した。

(5) 測定結果と考察

測定は9月・12月に学年全体に実施し、対象学級36名を実践群、他317名を統制群とした。2回

の回答が揃い、欠損値のないものを統計分析ソフトHAD(Ver. 17_204)(清水, 2016)で比較分析した。

①援助要請する力に関するアンケート

統制群218名(68.8%)、実践群25名(69.4%)に、群と時期の2要因分散分析をした。得点は実践群が高いものの、有意な差はみられなかった。

②キャリア発達に関するアンケート

統制群206名(64.8%)、実践群24名(66.7%)に、キャリア発達社会的能力尺度、キャリアデザイン力尺度について、群と時期の2要因分散分析をした。自己理解能力は、実践群の方が有意に高く、職業理解力は両群で12月が有意に低かったが、全体的に実践群の得点が高い(研究Ⅱで後述)。進路・将来に関する援助資源数と具体、相談しない場合の理由を見ると、実践群での資源増、「担任以外の教員」の増加が特徴である(12.5%→33.3%、12月「担任」と同数)。相談の意向がない・できない生徒も少数ながらいいた(統制群11%、実践群8%)。

③対象学級の取組への感想(回収率100%)

続けてCCの意欲がある者は学級で合計86%、他教員とのCC希望者8.3%、相談内容がなくて希望しない者が1名であった。CCは「よかった」計95%で、「必要なかった」2名の内1名が他教員とのCCを希望し、1名がCCを希望しないと回答した。

④教員の生徒・対話への印象の変化

対象学級に関し、事後に「強み」「弱み」の記述内容が焦点化された。学習面は全員の習慣化はまだだが向上が見られた。多様性の受容への懸念が消え、仲の良さや学校への信頼等「強み」に関する記述へと変化した。生徒支援ログの記述では、相談は進路・学習・人間関係等多岐にわたった。教職員の感想には「話のきっかけづくりができた」「もっと力になりたい」等、生徒の見方の変化や関わりへの意欲が表れたが、「困っていないようだ」「適切な助言ができたのか」等、支援に関する不安も見られた。CC期間中は記述に応じて報告者が声掛けをしたが、さらに研修等の実施、ミドルリーダー等による調整・支援の必要を感じた。生徒が複数の援助資源を意識した現段階で、実践群の感想には自分の意見を尊重された喜びや安心、気づきもあった。生徒の気づきを促すフィードバックの充実に向け、教職員の連携・協働の強化が次の課題となった。

3 研究Ⅱ

(1) 目的

CCのキャリア発達への効果や生徒の様々な変容を見取り、経年的進化に向けて、取組を改善する。

(2) 方法

①研究期間 2023 年 4 月～2023 年 12 月

②研究対象 第 2 学年 9 学級 347 名, 全教職員

③実施内容 研究 I における実践群・統制群双方に CC を実施し, 効果や変容を追跡検証した。また, 自己理解や情報共有のツールを成長の視覚化と引継資料として蓄積し, 面談・情報共有・支援のシステムを持続可能にする手だてを講じた。

④測定内容と測定方法 研究 I に同じ。自己理解とキャリアプランニングは尺度を作り, 追加調査をした。分析には統計分析ソフト HAD (Ver. 18_002) (清水, 2016) を使用した。

(3) 研究の経過

4 月, 教職員に研究 I の成果報告と, 研究 II の学年ワイドでの取組を説明した。追跡調査のため, 対象は第 2 学年とした。平均 6 人前後を担当するため, 充当時間を検討し, 9 月から 1 ヶ月半実施し, うち 4 日間の授業を 5 分短縮することとなった。

①職員研修

ア 5 月, 研究 I と同じく, 生徒支援ログでの生徒情報の共有に関し, 研修を実施した。

イ 8 月, 生徒の自己分析に応じた CC の意義, 答えの教示でなく, 生徒に気づきを促すための研修を行った。集団守秘も再度確認した。担当決定手順は研究 I に同じ。懸案であった, 「フィードバックの充実に向けた教職員の連携・協働の強化」に向け, 出入り自由の情報交換の機会を設定した。

②生徒への説明 生涯にわたる生き方としてのキャリアと, 各段階で相談相手と共に計画・振り返りを行う CC について, 学年集会でスライドを用いて説明した。「キャリア探索シート」(研究 I のワークシート)を作成し, 自ら相談先を選び, 自己に関して話す意義と手順を示し, 担当の希望をとった。

③生徒へのアンケート 変化を追跡するため, 研究 I と同じ尺度で, 8 月末・11 月に実施した。CC 直後の振り返りは記述形式を含む質問紙とした。

④情報共有のためのツール「生徒支援ログ」

利用は限定的で, CC 時は記録されるが, 日常の記録・情報共有ツールとして定着していなかった。簡略化し, 早期対応を要する内容が入力されると, 学年主任や管理職等に通知される設定とした。

(4) 自己理解・キャリア発達に関する尺度作成

①経緯と目的 研究 I は新たな援助資源の獲得が実践群に顕著であった。一方, キャリア発達における「自己理解」は研究 I の尺度で見取ることができたのか。「自己理解」の先行研究・実践は多種多様だが, 高校生のキャリア教育に特化した自己理解の尺度は見られなかった。さらに高校のキャリ

ア教育を振り返る「基礎的・汎用的能力」の尺度がほとんどなかった。そこで, 包括的な尺度の作成に取り掛かり, 「キャリアプランニング能力」と「自己理解・自己管理能力」を端緒として取り上げた。

②手続き スクールカウンセリングにおいて先進的な米国には学齢期に獲得すべき様々な能力(日本の「基礎的・汎用的能力」にあたる)を各領域別に体系的に示すガイダンス・カリキュラムがある。そこでミズーリ州の包括的ガイダンス&カウンセリングカリキュラム(西山, 2014)のうち, 【コンセプト区分: キャリア発達, 個人と社会性の発達】を基に, 15 項目を挙げた。学年別に発達課題が設定されており, 個人から国際社会まで広い内容を含む 10 学年(高校第 1 学年相当)を選定した。学校心理学を専門とする大学教員と検討し, 行動レベルの質問項目とした。「キャリアプランニング能力」は「さまざまな情報源を用いて, 将来の職業について調べ, 具体的に計画を立てることができる」等 6 項目, 「自己理解・自己管理能力」は「自分のよさや強みを生かせる場面を見出し, 行動に生かすことができる」等 9 項目を 5 件法の質問紙とし, CC 前後に学年全員に実施した。

③因子分析結果 8 月に得た, 168 名(47.2%)の回答を使用した。(a)「キャリアプランニング能力」6 項目と(b)「自己理解・自己管理能力」9 項目に対し, 探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を用い, (a)(b)共に固有値の減衰パターンと因子の解釈から 1 因子とした。(a)は情報収集と計画に関して負荷量が高く, 「情報に基づくキャリアプランニング」と名づけ($\alpha = .901$), (b)は自他の違いを尊重した行動に関して負荷量が高く, 「社会の一員としての自己理解」と名づけた($\alpha = .914$)。

(5) 測定結果と考察

経年的に追跡し, 1 年 9 月・12 月, 2 年 8 月・11 月に全て回答した, 欠損値のないものを分析した。

① 2 年次の進路目標決定状況について(表 1)

質問紙で進路目標決定状況を尋ね, 【A: 決めていない, B: 進学か就職かを決めている, C: どのような分野で学ぶ・働くかを決めている, D: 学ぶ学問・働く職を決めている】の 4 群に分け, 推移を追った。内訳は, 実践群で決定度が上がった 4 名の内 1 名が 2 段階上昇し, 下がった 3 名の内 1 名が 2

表 1 進路決定状況の推移

進路 目標	統制群(N=148)		実践群(N=16)	
	8 月 人数 (%)	11 月 人数 (%)	8 月 人数 (%)	11 月 人数 (%)
A	29 (19.6)	25 (16.9)	4 (25.0)	4 (25.0)
B	47 (31.8)	43 (29.1)	5 (31.3)	5 (31.3)
C	59 (39.9)	60 (40.6)	6 (37.5)	5 (31.3)
D	13 (8.8)	20 (13.5)	1 (6.3)	2 (12.5)

段階下降した。統制群は、決定度が上がった 39 名のうち 6 名が 2 段階以上上昇、下がった 18 名のうち 5 名が 2 段階以上下降した。進路目標の変化は 1 段階ずつとは限らず、出会いにより一気に昇降・彷徨・停滞することがある可能性が示された。

②援助要請に関わる尺度 統制群 129 名 (41.5%)、実践群 13 名 (36.1%) について分析した。

ア 援助要請スタイル尺度 3 つの型に群と時期の 2 要因分散分析をした。依存型では時期の主効果 ($F(3, 420)=3.977, p=.010$) が有意となり、1 年 9 月 ($M=10.789, SD=4.557$)・12 月 ($M=11.113, SD=4.197$) よりも 2 年 11 月 ($M=12.246, SD=4.788$) が高かった。回避型では、時期の主効果 ($F(3, 420)=2.963, p=.036$) が有意となり、1 年 12 月 ($M=10.514, SD=3.730$) より 2 年 8 月 ($M=9.887, SD=3.881$) が低く、2 年 8 月より 11 月 ($M=10.542, SD=4.028$) が高かった。2 型とも群の主効果、群と時期の交互作用は有意ではなく、自立型は、群の主効果、時期の主効果、群と時期の交互作用のどれも有意でなかった。相談内容は多岐にわたり、対応分析はできていないが依存型と回避型の両方が増えており、生徒が相談しやすさを感じていると共に、伴走的に関わる重要性を再確認する結果であると考えられる。

イ 援助要請スキル尺度 群と時期の 2 要因分散分析を実施した結果、群・時期の主効果、交互作用のどれも有意でなかった。17 項目各々の 2 要因分散分析では、人数が多い統制群に有意差が出やすいが、実践群の方が高得点を示した。項目ごとの平均点では、両群とも CC 未実施 1 年 9 月、実践群 CC 済み 1 年 12 月、両群 CC 済み 2 年 11 月の 3 回を見ると、各回の最高点の項目は違うが最低点は全て他者を介して援助要請することであり、対面での援助要請は点数が上昇傾向にあった。

2 年次の実践群の特徴として、「困っていることを理解してくれそう」「真剣に助けてくれそう」「負

表 2 将来・進路に関する具体的な援助資源 (複数回答)
将来・進路についての相談 (統制群 $n=198$, 実践群 $n=21$)

相談先	統制群8月		統制群11月		実践群8月		実践群11月	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
保護者	173	(87.4)	172	(86.9)	18	(85.7)	17	(81)
きょうだい・親族	43	(21.7)	44	(22.2)	2	(9.5)	5	(24)
友人・先輩	81	(40.9)	91	(46)	9	(42.9)	10	(48)
担任	63	(31.8)	48	(24.2)	4	(19)	3	(14)
担任以外の教員	10	(5.1)	33	(16.7)	4	(19)	3	(14)
保健室	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
スクールカウンセラー	1	(0.5)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
塾講師	16	(8.1)	16	(8.1)	0	(0)	1	(4.8)
SNS/ネットの知人/掲示板	3	(1.5)	5	(2.5)	0	(0)	0	(0)
その他	1	(0.5)	4	(2)	0	(0)	1	(4.8)
誰にどう聞くか不明	3	(1.5)	7	(3.5)	2	(9.5)	0	(0)
どう思われるか不安	4	(2)	2	(1)	0	(0)	0	(0)
相談するつもりがない	9	(4.5)	7	(3.5)	0	(0)	0	(0)

担に思わずに助けてくれる」「誰かの助けが必要なおとき、よい援助をしてくれそう」である相手が「いない」という回答がない。1 年次の被援助体験が生きたと考える。統制群では CC 後も約 1 % 弱存在し、観察・支援を要する。将来・進路に関する援助資源の内訳 (表 2) では、統制群で「担任以外の教員」が増えたのは研究 I の実践群と似ている。一方、援助要請先はある程度固定化し、保護者の割合も減少しなかった。1 年次に比較して、第 2 学年は将来・進路に関する保護者との真剣な相談は、より重要となり、安定した援助資源を持つことは強みである。ただし、統制群に相談の意向がない者が依然 3.5% (7 名) 存在する。状況により、相談したいができない者を含めて個別の支援が必要である。

③「自己理解」と「キャリア発達」の尺度

ア キャリア発達社会的能力尺度 [F1] 自己への気づき, [F2] 他者への気づき, [F3] 自己のコントロール, [F4] 対人関係, [F5] 責任ある意思決定, [F6] 生活上の問題防止のスキル, [F7] 人生の重要事態に対処する能力, [F8] 積極的・貢献的な奉仕活動の社会的スキルを測る尺度で, [F1][F3][F5] が「自己理解・自己管理能力」, [F7] が「キャリアプランニング能力」に強く該当する (小泉, 2018)。統制群 126 名 (40.5%)・実践群 13 名 (36.1%) のデータを用い、自己理解・自己管理能力に関わる項目 (F1・F3・F5) に対し、群と時期の 2 要因分散分析をした結果、群の主効果が有意で ($F(1, 137)=6.261, p=.014$)、統制群 ($M=26.984$) より実践群 ($M=29.423$) の得点が高かった。時期の主効果、群と時期の交互作用は有意ではなかった。特に [F5] に対し、群と時期の 2 要因分散分析をした結果、群の主効果 ($F(1, 137)=6.085, p=.015$) が有意で、統制群 ($M=9.121$) より実践群 ($M=10.038$) が高かった。時期の主効果 ($F(3, 411)=3.998, p=.009$) が有意で、1 年 12 月 ($M=9.241$) より 2 年 8 月 ($M=9.867$)・11 月 ($M=9.878$) が高かった。群と時期の交互作用は有意でなかった。

また、キャリアプランニング能力に関する [F7] に対し、群と時期の 2 要因分散分析をした結果、時期の主効果が有意となり ($F(1, 411)=4.198, p=.006$)、1 年 12 月 ($M=7.849, SD=2.300$) より 2 年 11 月 ($M=8.835, SD=2.023$) の得点が高かった。群の主効果、群と時期の交互作用は有意でなかった。

イ 作成した尺度 統制群 148 名 (47.6%)・実践群 16 名 (44.4%) の回答を用い、自己理解に対し、時期と群の 2 要因分散分析をした結果、時期の主効果が有意となり ($F(1, 162)=8.160, p=.005$)、2 年 8 月 ($M=32.539$) より 11 月 ($M=30.595$) が低かった。群の主効果、群と時期の交互作用は有意でなかった。

表3 自己理解とキャリアプランニングの高い項目・低い項目

J1	自分のよさや強みを生かせる場面を見出し、行動に生かすことができる
J6	国際社会のなかでも、自分の周囲においても文化的な違いを受け入れ、尊重することができる
J8	リスク・危険を伴う行動をとるべきかどうか、自分で意思決定することができる
c1	さまざまな情報源を用いて、将来の職業について調べ、具体的に計画を立てることができる
c2	学校や地域社会における役割を知り、生涯にわたる職業選びや進学先選びの計画をすることができる
c5	教室や校内での仕事や役割を果たす際に、他の仲間と分担して取り組むことができる

同じくキャリアプランニング能力において、群と時期の2要因分散分析をした結果、時期($F(1, 162)=9.910, p=.002$)の主効果が有意となり、2年8月($M=21.976$)より11月($M=20.345$)の方が低かった。群の主効果($F(1, 162)=0.399, p=.528$)、群と時期の交互作用は有意でなかった。8月・11月各項目の平均点では(表3)、自己理解では人間関係のためにリスクをとる項目は高いが(8月[J6] $M=3.805, SD=0.805$; 11月[J8] $M=3.756, SD=0.859$)、自己の良さ・強みを生かす項目が低く([J1]8月: $M=3.348, SD=0.944$; 11月: $M=3.140, SD=0.926$)、キャリアプランニングは校内の協働の項目は高いが([C5]8月: $M=3.848, SD=0.833$; 11月: $M=3.750, SD=0.861$)、将来や社会人としての計画の項目が低かった(8月:[C1] $M=3.354, SD=0.983$; 11月:[C2] $M=3.098, SD=0.888$)。

ウ キャリアデザイン力尺度 統制群91名(29.2%)・実践群11名(30.6%)の職業理解力に、群と時期の2要因分散分析をした結果、時期の主効果が有意となり、1年9月($M=15.324$)より2年8月($M=19.525$)・11月($M=20.438$)が高く、1年12月($M=15.122$)より2年8月・11月が高かった。群の主効果、群と時期の交互作用は有意でなかった。2年8月・11月の回答(統制群148名・実践群16名)を同様に分析した結果、群の主効果・時期の主効果は有意でないが、群と時期の交互作用が有意となった($F(1, 162)=4.203, p=.042$)。下位検定の結果、実践群で時期の単純主効果が有意となり($F(1, 162)=3.931, p=.049$)、8月($M=20.500, SD=5.164$)より11月($M=22.563, SD=4.273$)の方が高かった。CC1回目の統制群で有意差がなく、2回目の実践群で有意に上昇したことは、CC継続の効果を示すと考える。

④対象生徒の取組への感想・振り返り CC後の2年11月に回答を求め、統制群・実践群の120名分(34.6%)を用い、研究Ⅱについて分析した。

ア 取組について「よかった」とする回答は計94.2%で、その他は「自分でよく考えて行きたい」援助要請自立型や、既に自主的に相談している等であった。中に、「特になし」との回答があるが、CCでは現状や進路について気づきを得たことが綴られていた。本研究のCCは、生徒が自己分析をして、周りの援助資源に気づき、適時に援助要請行動をとり、自己理解と人生の計画や進路選択を行うき

っかけ作りであり、意図は届いていたと考える。

イ 今後について 既に2回以上CCをした者を含め、同じ内容でCCの意向がある:約18%,何かあれば希望

する:約67%,違う相手とのCC希望:約11%であった。その他約3%は現時点で悩みが解消し、次回をまだ考えていない者であった。

ウ 生徒の振り返り KH Coder3(樋口, 2020)の進路目標決定状況との対応分析をもとに集約した。

(a)シートから得た進路面での気づき(表4)

表4 (a)の各群の特徴語とポイント		具体的には
共通	自分の現状が分かった	A: になりたいものへの道筋が曖昧だった、
特徴語	A 考える・勉強・楽・浅い	
	B 進路・将来・決める・明確	
	C 進路・将来・目標・具体	
ポイント	D 自分・大学・頑張る・今	B: 大学等の調べが浅かった、
	A 考えが浅く曖昧で勉強時間が少ない	C: 進路実現には現状を見直すべきと分かった、その職で何をしたいのか考えた、D: 成績と目標を比較し授業にさらに取り組もうと思った、等の回答があった。入力しつつ自分を振り返り、特に今後の進路への課題やすべきことを考えたことが示された。
	B 希望学部や学力の把握が明確でない	
	C 自分で目標を具体化するため勉強が必要	
	D 志望校に向けて今努力すべきことを発見	

見直すべきと分かった、その職で何をしたいのか考えた、D: 成績と目標を比較し授業にさらに取り組もうと思った、等の回答があった。入力しつつ自分を振り返り、特に今後の進路への課題やすべきことを考えたことが示された。

(b)希望した教員とのCCの意義(表5)

表5 (b)の各群の特徴語とポイント		具体的には
共通	自分の相談・話を真剣に聞いてくれる	A: 選択肢が増え、進路や悩みに向き合う気持ちになった、
特徴語	A 悩む・楽・将来・部活動	
	B 話・大学・考える・アドバイス	
	C 聞く・進路・勉強の仕方	
ポイント	D 進路・話せる・意見	う気持ちになった、B: 積極的にオープンキャンパス等に行きたい、視野が広がりどう行動すべきか分かった、C: 想像外の進路案を知り自分でも調べたい、進路を話す予定で打ち明け話をした、D: 言えなかった悩みを真剣に傾聴された、想定外の選択肢を候補に入れた、努力すべき点をはっきりした、等があった。接点があるから話しやすい場合と、校内の教職員という枠内にありつつ接点が少ないから本音を話しやすい場合の両方の印象が示された。
	A たくさん話を聞いてもらい、悩みが楽になった	
	B 先生の経験も聞き、選択肢を広げて目標を考えた	
	C 聞きたかったことを聞き、勉強の仕方を具体的に知れた	
	D 悩みを話し、違う意見を聞くことができて良かった	

に行きたい、視野が広がりどう行動すべきか分かった、C: 想像外の進路案を知り自分でも調べたい、進路を話す予定で打ち明け話をした、D: 言えなかった悩みを真剣に傾聴された、想定外の選択肢を候補に入れた、努力すべき点をはっきりした、等があった。接点があるから話しやすい場合と、校内の教職員という枠内にありつつ接点が少ないから本音を話しやすい場合の両方の印象が示された。

(c)今までの面談との違い(表6)

具体的には、A: いつもと違う意見が聞けた、B: 先生によって経験も違うので、様々な視点の意見や示唆をもらえた、安心して相談できた、C: 志望系統に関し詳しい先生に具体的に相談できた、D: 自ら選べる方法で様々な先生の授業を聴きたい、自分について考えて意見が言えて自己決定する大

表6 (c)の各群の特徴語とポイント

共通	自分が話して相談が進むこと
特徴語	A 意見・聞ける・相談
	B 自分・先生・話す・相談
	C 先生・話・違う
	D 話す・聞く・たくさん・意見
ポイント	A 初めての先生でも1対1で言いたい話ができ
	B 進路だけでなく部活動などについても話せる
	C 違う話を聞いて考える機会になった
	D 長い時間たくさん知りたいことを話し、考えた

できたことや、様々な視点を得る重要性を生徒が感じたことが分かる。CCの際によく生徒に語らせて聴くことが、生徒自身が自己の内面をさらに掘り下げ、世界を広げることに繋がったと推察する。

(d)CC前後の自分の変化(表7)

表7 (d)の各群の特徴語とポイント

共通	自分で進路を考え、話をする
特徴語	A 部活動・考える・進路・楽
	B 大学・進路・受験・不安・考える
	C 自分・勉強・進路・将来・すっきり
	D すっきり・勉強・大学・迷う
ポイント	A 様々な悩みを話して気が楽になった
	B 将来への不安を話し、進路や受験を考え直した
	C 進学や勉強の悩みを話せてすっきりした
	D 苦手に取り組む方法が分かり頑張りたい

具体的には A:進路未決定に焦っていたが再考したり苦手に取り組んだりする意欲が出た、部活動等の悩みがすっきりした、B:進路に不安があったが自信をもって臨みたい、親ともっと話し合いたい、自分に何ができるか分かった、C:より進路が明確になってすっきりした、試したことの無い勉強法を知って実践したい、ある程度決めていた夢を再考した、自分が何を分かっていたいなかったのか気づいた、D:迷っていたが新しい道が開けた、より広く進路を考えるようになった、本気で自己理解する大切さが分かった、人間関係でも自ら動いてコミュニケーションを取りたい、等の回答があった。進路目標が明確でないA・B群だけでなく、ある程度明確なC・D群においても、自分の目標を再考すること、自分自身の現在地を見直して実際に学習等に取り組む重要性に言及していた。

(e)CC経験を支持する(該当者94%)理由(表8)

表8 (e)の各群の特徴語とポイント

共通	自分が先生に話す相談であったこと
特徴語	A 考える・話しやすい・授業
	B 話す・進路・アドバイス
	C 先生・自分・話す・聞く・進路
	D 話せる・自分・安心
ポイント	A 話しやすく、自分で考える機会になった
	B 進路・部活動の話に真剣にアドバイスをくれた
	C 自分で進路のことを詳しく聞けて気が楽になった
	D 安心して自分の悩みや知りたいことを話せた

考えようと思った、C:CCがあったから初めて話す先生に相談できた、何かあったときに相談に行きやすくなった、D:相談の機会がなくハードルがあったのでありがたい、進路担当と話して広く詳

切さを知った、等の回答があった。普段と違う情報・意見が得られて視野が広がり、考えることが

表9 シートを用いたCCによる変化

項目	人数	%
1) 明確だと思っていた自分の考えを、もっとよく考えてみたいと思った	14	(11.7)
2) 自分の考えや目標・方向性が、もっと具体的になった(はっきりした)	31	(25.8)
3) 自分の新しい面(よさ・興味・可能性など)に気づくことができた	7	(5.8)
4) もっと他の人の意見を聞いたり、情報を得たいと思った	21	(17.5)
5) 自分の目標達成や課題解決のために、今取り組むべきことが分かった	30	(25.0)
6) 特に変わったことはない	15	(12.5)

しく知れた、等の回答があった。自己分析してCCをしたことでの変化(表9)と併せ、生徒は他者に話すことで改めて自己を振り返り、先を考える機会として捉えたと推察する。

④教職員の取組への感想・振り返り

ア 生徒支援ログより 生徒の語りに応じて考えさせる、経験談や進路情報を提供する、卒業生と繋ぐ等工夫されていた。教職員側は初対面でも、集会での講話等から相談を希望した生徒がCCを利用して来た等の発見もあった。生徒の変化は、生徒が語ることを丁寧に聞いて対応されたことで、よい被援助体験をもったからであると考えられる。

イ 振り返りより 生徒が語ることで明確な答えが得られずとも気が楽になったり、気づきを得たりしたことが把握されたようだ。様々な場面で接した教職員から生徒は影響を受けるものだと実感する等、教職員側の変化も表れた。生徒自身が語るため、早めに課題を察知できること、安心して対話する中で普段と違う面を見られることが生徒理解に役立つこととして挙げられた。CCが相談をためらう生徒の後押しとなり、様々な意見や情報を得られる機会になったとの回答もあった。ただし、CCの時間と場所の確保や、課題解決だけでなく開発的な支援体制の構築は課題である。

4 総合考察

Krumboltz(2009)は、ハブスタンス学習理論において、CCの4つの命題を打ち出した(表10)。人生では多くの移行を経験する。生き方の単線化・焦点化でなく、想定外の事態にも「開かれた心」で主体的に対処するため、視野を広げ、学ぶ意欲を刺激することが重要である。本研究のCCでは、単に目標決定を目指すのではなく、どのように「満足する生き方を達成するか」を考え、自ら適切な相手に援助要請する等、「予定外のできごとを自ら探索すること」を実践した。CCの成否は、生徒が今後起こす行動による。全てを偶然に任せるのではなく、どう生きるかの方向性・キャリアプランが要る。よって、集団へのキャリア・ガイダンスとともに、個に応じた伴走的なCCの推進が求められる。

人生の各段階における課題解決・協働には、発揮

表 10 Krumboltz (2009) による CC の 4 つの命題 (報告者試訳・要約)

- 1) 目的は相談者がより満足する生き方を達成する行動を学習する援助であり、1 つの道を決定することではない
- 2) 評価は個人的特性と職業特性を一致させるためではなく、学習を刺激するために使用される
- 3) 相談者は有益な予定外のできごとを自ら探索していくことを学習する
- 4) 成功したかどうかは相談者がセッション外の現実世界で達成したことによって評価される

できる援助要請力の獲得や、自分ができること・援助が必要なこと等を自己理解しなければならず、援助資源の確認と発見が前提となる。実践群では援助資源がないという生徒が 0 になり、研究Ⅱで CC を実施した統制群でも CC 後に減少したことは、援助要請上の課題に対する成果と考える。研究Ⅰの CC は第 1 学年の秋であったが、研究Ⅱは第 2 学年の秋に実施したため、内容は両群とも進路面が多くなった。しかしながら、話題が学習面、心理・社会面へと広がっていることは、事前の自己分析と、CC の対話から内省してさらに話すことで、現在地の確認の必要性に気づき、進学・就職がゴールでなく、どのように生きるかという問題であると捉えられたものと考ええる。

一方で、自分自身や将来について理解が進まないと自覚しつつ相談しない生徒もいる。現時点で目標が不明確な者も明確な者も、不安や疑問を抱えており、限られた情報の中で選択肢が広がらず、他の可能性に気づかないこともある。状況によるが、「相談したいができない・しない」という回答は援助要請でもあり、訴えがないのは助けを必要としないのと同義ではない。援助要請行動はどのような被援助体験をもつかによると考える。生徒の感想には親身に傾聴された喜びや安心があり、今後必要な時に援助要請しやすくなったこと、その資源が増えたことが実際に述べられていた。教職員による生徒支援ログや振り返りでも同様に、CC の取組が援助要請のしやすさに繋がること、1 対 1 での対話が生徒理解や課題の早期発見・対応に活かされること等、新しい気づきが記されていた。

2 年間の取組では高校生活全体での経年変化を追えず、移行に際してどう活かされるかを確認できていない。しかし、研究Ⅰ・Ⅱを通し、生徒はキャリア探索シートを用い、現状を振り返り、今後について話す内容をまとめたり、何に取り組むべきかを考えたりするようになった。振り返り、次の分析・計画に生かせるように、「Career(軌跡)」をポートフォリオとして着実に残し、将来の軌道を生徒と対話しつつ共に見通すための教育活動としたい。

また、生徒の持つ情報が限られることは勿論、経験・環境・興味関心・専門分野等によって教職員に

も情報の幅・量の限界はある。それを補う情報収集と協働に関し、研修の在り方を含めた検討を要する。そのための、CC を含むキャリア教育の包括的な評価の整備と、それを基に改善し

ていく体制づくりが次の課題である。

生徒支援ログは、1 次援助の窓口記録であり、教職員間で共有した情報を日常の支援に生かすことを目的に作成した。まだ本格的な実装と活用に至っていない状態であるが、その目的に沿う、格納場所、活用機会、アクセスと入力の方、引継ぎのしやすさと仕方には再検討・改善が必要である。

現時点で、1 次援助の窓口として CC で話を聞いた後に、2 次・3 次援助へと発展したケースはない。深刻になる前に対応された成果と言える。今後生徒の援助要請サインを見落とさず、かつ開発的支援が伴走的に行えるような支援システムとしたい。

主な引用・参考文献

- 中央教育審議会(2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申).
- 樋口耕一(2020). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—第 2 版, ナカニシヤ出版.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, Volume 17, Number 2, 135-154.
- 三川俊樹(2022). キャリア発達を促すキャリア教育の推進に向けて —キャリア・カウンセリングを基礎にしたキャリア・パスポートの活用—, 追手門学院一貫連携教育研究所紀要 第 8 号, 57-81.
- 日本財団(2020). 18 歳意識調査 <https://www.nippon-foundation.or.jp> (2022. 4. 8 閲覧)
- 西山久子(2014). Comprehensive School Counseling Program における Framework の検討Ⅰ～ミズーリ州におけるガイダンス・カリキュラムの構築をとりあげて～, 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 4, 201-208.
- 清水裕士(2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 —メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 渡辺三枝子・Herr, E. L. (2001). キャリアカウンセリング入門 人と仕事の橋渡し. ナカニシヤ出版.

謝辞

本研究に際し、長期研修の機会を提供してくださった福岡県教育委員会、在籍校の校長先生をはじめ、ご協力いただいた全ての先生方、生徒の皆様に、心より感謝申し上げます。