

[研究論文]

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

Development and a trial of Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Career
Development (SEL-8Career) program for part-time high school students

村上 敏之

Toshiyuki MURAKAMI

小泉 令三

Reizo KOIZUMI

福岡教育大学大学院教育学研究科
教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース/
福岡県立明善高等学校

福岡教育大学教育学研究科
教職実践専攻

(2019年1月31日受理)

本研究は、定時制高校生を対象として、社会的自立を達成するためのキャリア教育について検討したものである。キャリア教育の具体的な手立てとして社会性と情動の学習(SEL)プログラムに注目し、キャリア教育に特化した SEL-8Career プログラムの具体的なユニット開発・試行を行った。その結果、SELの授業への参加率が低い生徒に社会的能力の低下がみられる中で、授業への参加率が高い生徒の社会的能力は維持されていた。社会的能力の向上が認められなかったため、特有のニーズを持つ定時制高校生に対して、一次的援助サービスとしての SEL の学びを有効なものにするための考察を行った。

キーワード：社会的自立，キャリア教育，定時制高校，SEL-8Career プログラム

問題と目的

定時制高校の現状

高等学校定時制課程は、1948年の学校教育法制定時から設けられている制度で、中学校を卒業して勤務するなど様々な理由で、全日制の高校に進めない青少年に対して高校教育を受ける機会を与えることを目的として創設された。近年においては、従来からの勤労青少年に加えて、全日制課程からの転・編入学者や過去に高校教育を受けることができなかった者など多様な入学動機や学習歴を持つ者が増えてきている(文部科学省,2018)。全国高等学校定時制通信制教育振興会(2012)によると、2校目以上の高等学校であると答えた生徒が21.1%であり、また、小・中学校で不登校を経験している生徒が全体の31.3%を占めている。さらに、ひとり親家庭の生徒が31.4%、保護者が両親でない生徒が1.6%となっており、比較的経済的に恵まれない経済的困窮家庭の生徒が在学してい

ると可能性が高いと考えられる。また、退学率は11.3%(全日制1.2%)に上り、定時制高校には学校不適応や社会不適応を経験するなど特有の援助を必要とする生徒が多数存在していると考えられる。

不利な状況の再生産と貧困の連鎖

川村(2014)は子どもの貧困問題について、教育の機会は平等ではなく、家庭の経済状況や親の社会階層・文化資源の多寡という条件があいまって、子どもの学力や進路を決定づけていくと述べている。そして、条件に恵まれない者は不利な状況に追い込まれ、それは世代を超えて連鎖していくと分析している。この点で、定時制高校は貧困の再生産を食い止める大切な機関であると考えられる。しかし、労働政策研究・研修機構(2010)によると、卒業後に未就業者が30%以上であった学校の割合は、定時制高校では60.7%であり、全日制高校(1.7%)の卒業生と比較しても大きな開きが明らかになっている。久佐賀・杉田・坂井・古賀・茶屋道・藤森・甲斐村(2013)によると、学校教育への不適応と労働市場での躓きは極めて密接で、不

登校、高校中退、初職の失敗、ひきこもりが連続して起こっており、子ども期の貧困が低学歴と結びつき、労働市場への参入を難しくしていること、また、経済的自立が困難な若者が増加していることが明らかになっている。このため、不登校経験者が多く退学率の高い定時制は、将来引きこもる可能性の高い若者たちに、効果的・予防的に働きかけが出来る最後の教育機関のひとつと言える」と述べている。

キャリア教育の視点から

一方、キャリア教育の手引き(文部科学省,2011)によると、キャリア教育は一人一人のキャリア発達を支援するものであること、そしてキャリア発達は知的、身体的、情緒的、社会的発達とともに促進され、キャリア発達の理解には「一人一人の能力や態度、資質は段階をおって育成される」ことを教師が理解しておく必要があると示している。これを踏まえ、義務教育段階から高等学校卒業までの職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組みが例として示されている。しかし、すでに学校生活において躓きを経験した生徒が多く通う定時制高校について、この枠組みに従うとキャリア教育の実践に困難を伴うのではないかと予想する。

社会性と情動の学習

そこで本研究では社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning)に着目した。これは「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」(小泉,2011)と説明されている。

小泉(2011)は SEL-8S(Social and Emotional Learning of 8 Abilities at School)において、汎用的で日常のさまざまな生活場面で必要とされ、対人関係において基礎となる5つの基礎的社会的能力と、これをもとにより複合的で応用的な3つの応用的社会的能力(表1)の育成を目指している。さらに、この計8つの社会的能力はキャリア教育の手引き(文部科学省,2011)に示される4つの基礎的・汎用的能力と密接に関係していることが示されており(小泉,2018)、キャリア教育を実践する上で、より効果的な具体的方法として期待できる。

香川・小泉(2015)は小学校に SEL-8S プログラムを導入し、社会的能力の向上に効果があったことを報告している。井本(2016)は中学校に SEL-8S プログラムを導入し、基礎的社会的能力の向上が認められたことを報告している。しかし、高等学校においては、SEL プログラムの実践に関する報告例は乏しく、これまで効果の検証が行われてこなかった。これは SEL-8S プログラムが義務制学校

表1 SEL-8Career の社会的能力

基礎的社会的能力	A	自己への気づき
	B	他者への気づき
	C	自己のコントロール
	D	対人関係
	E	責任ある意志決定
会応的社会的能力	F	生活上の問題防止スキル
	G	人生の重要事態に対応する能力
	H	積極的・貢献的な奉仕活動

を対象とするプログラムとして開発されたためである。

小泉(2018)は SEL プログラムで用いられている8つの社会的能力の枠組みを用いて、青年期以降を中心にキャリア発達を促進するためのプログラム「キャリア発達のための社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Career Development:以下 SEL-8Career)のプログラム構成を提案している。このプログラムの対象は、何らかの就学上あるいは生活上の困難を抱えているために、高校卒業後あるいはそれに相当する年齢での社会的自立に課題を抱えていたり、その恐れのある者としている。しかし、具体的な指導案やマニュアルおよび教材については準備されておらず、この必要性を述べるにとどまっている。

この具体的な実践を行った村上・小泉(2018)は SEL-8Career のプログラム構成から、具体的な指導案と教材を作成し、定時制高校生を対象として5回の授業を行った。その結果、定時制高校生に対して SEL の授業が効果を表すためには、①生徒が興味・関心を持てるユニットの作成、②日常生活への般化、③ロールプレイの実施にむけた方策の3点に工夫が必要であると示されている。

本研究の目的

そこで、本研究では①日常生活において具体的かつ現実的な場面を教材として、生徒の興味・関心を持たせると同時に、②授業で学んだ場面と同じ場面に遭遇しやすくして、強化・般化を狙い、③事前に全職員の共通理解のもとで3段階のモデルステップを設定して、ロールプレイが実施できるよう工夫した上で、様々な困難を背景に持つ定時制高校生を対象として、SELプログラムの具体的な指導案および教材を開発・実践し、その効果を検証することを目的とした。

方法

研究期間

2018年4月～2018年12月

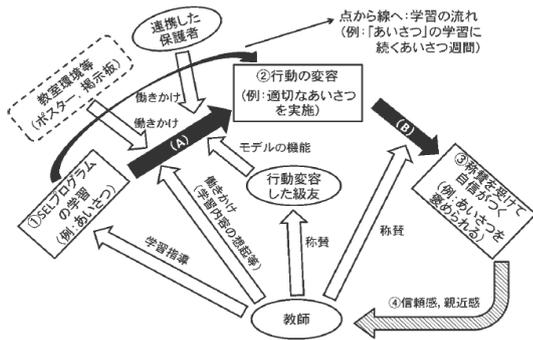


図2 子どもの行動変容の過程とその結果(小泉,2015)

参加者

県立 A 高等学校定時制課程全生徒(86 名), 教職員 9 名

手続き

(1) アンカーポイントの設置

小泉(2015)は学校に SEL を導入する際に解決しなければならない課題を例示した上で、この課題に対処するための手順や留意点を示し、学校が組織的に SEL に取り組める提案を行っている。さらに、小泉(2016)はこれらを SEL の実施と持続が促進されるようなアンカーポイントとして整理している。アンカーポイントとは「人間とその環境との間の相互交流(すなわち相互作用によって双方が変化していくこと)を促進するような人間-環境システム内の要素」と定義されている。

これに基づき実施の手続きを以下に述べる。

a. 職員研修

全職員 9 名の共通理解を図り、図 2 の環境づくりを目的に、5 月 1 日、第二著者を講師として職員研修を行った。

b. 推進教員の役割

第一著者が推進委員としてユニットの開発を行い、職員会議にて全職員に提案を行った。

c. カリキュラムの構成

各ユニットは総合的な学習の時間の年間計画に位置づけ、教科担当者が授業を行った。村上・小泉(2018)は学校の教育活動全体を通して振り返り

45分	ユ核 ニと ツな ト	【振り返り】 教育活動全体で			
		時間	総学		
担当		総学担 当者	担当者が不明確		
1週間					

(a) 村上・小泉(2018)での実施方法(振り返りの担当者は未設定)

45分	ユ核 ニと ツな ト	【振り返り】 ショートプログラム				約10分
		1回目	2回目	3回目	4回目	
時間	総学	教科	教科	教科	教科	
担当	総学 担当者	教科 担当者	教科 担当者	教科 担当者	教科 担当者	
1週間						

(b) 本研究での実施方法(教科の担当者を指定)

図3 振り返りを含むユニットの構成

を行ったが(図 3(a)), 担当者が不明確であったため、振り返りを十分に行うことができなかつたと報告している。そこで、本研究では振り返りとして核となるユニットを総合的な学習の時間に行った後に、3~5 日間の振り返りショートプログラムを各教科の冒頭 10 分程度を利用して行った(図 3(b))。これにより、総合的な学習の時間担当者だけでなく全ての教員が関わる体制となり、図 2 における教師からの働きかけや称賛が起きやすい環境となるようにした。

(2) プログラムの内容

具体的な教材及び指導案を作成し実施した SEL-8Career プログラムの学習内容を表 2 に示す。計画段階では月に 1 回の実施を目指していたが、教材作成が予定通りとならず、結果的に実施数が減少した。

学習内容については、卒業後に必要でかつ通常学校で各教科として学ぶことがないものを選択し

表 2 SEL-8Career 実施内容

学習内容(ユニット名)	ユニットのねらい	核となるユニット実施日	振り返りショートプログラムの回数
人生の岐路(第4学年のみ)	人生の岐路に気付き、今後の前向きな生き方を考える	6月13日	
柔らかく伝える	伝えるにくいことを上手に伝えるスキルを習得する	9月11日~	3回
メールのマナー	相手を気遣うことができるメールの書き方を知る	9月18日~	2回
手帳を使おう	時間管理の方法を知り、手帳を活用するスキルを習得する	9月25日~	1回
声をかけよう	人助けをする声のかけ方を知り、使えるようにする	10月30日~	2回
絶対に声をかけよう	「声をかけよう」のスキルがいじめ防止に役立つことを知る	11月6日~	3回
相談しよう	自分が困難にぶつかった時に、相談できる準備をする	11月15日	

た。また、10月には校内で人間関係のトラブルが多発したため、生徒に必要なスキルは人の助けに気づき、援助の意思を示す声かけのスキルであると考え、学習内容に対人関係を向上させるスキルを含むユニットを採択した。

(3) 般化の方策

佐藤・佐藤・岡安・高山(2000)は日常場面に近似した状況での訓練が社会的スキルの般化を促すことを指摘している。また、小泉(2016)は家庭と連携し、家庭での強化・般化を提言している。しかし、定時制高校には学校と家庭が生活の中心となっているのではなく、アルバイト先が生活の中心になっている生徒が多く存在している。したがって、アルバイト先でのより現実的かつ具体的な場面を教材とし、アルバイト先で利用できるスキルを学習してアルバイト先での強化・般化を狙ったユニットの作成を行った(例:図 4)。また、アルバイトをしていない生徒にとっても卒業後の職場をイメージできる場面設定を行った。

(4) ユニットの授業展開

SEL-8S プログラムの授業展開に準じ、①スキルをポイントとして簡潔に提示、②ロールプレイによるスキルの獲得、③日常での利用場面の発見と意思の確認の3段階での展開を目指した。

例として、ユニット「柔らかく伝える」の核となるユニットでの授業展開を記す。「柔らかく伝える」は相手に伝えにくいことを伝えるときに“クッション言葉ではじめる”ことで相手の心象を害することなく伝えるスキルを獲得するユニットである。具体的な授業展開は、①クッション言葉の例を提示する、②具体的な場面設定を行い、クッション言葉を使ってみる、③他に使える場面を考えてみるとした。

教材と振り返りのためのポスターを同一形式とし、振り返りショートプログラムについても、核

プリント②

6 どのように言いますか？クッション言葉を使って、柔らかくお話ししましょう。

(1) **アルバイト先の店長から、行きたくない飲み会に誘われた。**

(2) **アルバイト先の店長から、18時まで残業してほしいと頼まれたが、学校の授業があるので断りたい。**

(3) **授業担当の先生が、間違っって欠課にしているので、訂正してもらいたい。**

図 4 生活場면을題材とした教材(「柔らかく伝える」)

表 3 ロールプレイ実施に向けたスモールステップの設定

	核となるユニット	振り返りショートプログラム
第1段階	ワークシートへの記述	ワークシートへの記入と答え合わせ
第2段階	授業者からの発問に対して口頭での回答	授業者の発問に対して、記入したものを口頭で回答
第3段階	友人との疑似体験	友人との疑似体験

となるユニットと同一の場面設定を行い、強化・般化を促した(図 5)。

ただし、ロールプレイについては、これを極端に嫌う生徒が存在するため、本ユニットにおいてはロールプレイを紙面によって代替した。ただし、ロールプレイの実施が可能であると判断されれば、授業者からの発問に対して口頭での回答を、さらに可能であれば級友同士の疑似体験をする計画とした。なお、すべての核となるユニットについて、上記のような生徒の実態に応じたロールプレイ実現のためのスモールステップを維持した。

振り返りショートプログラムは各教科の冒頭10分程度で行った。教材はチェックテスト形式のプリントであるが、生徒の実態に合わせて核となるユニット同様にロールプレイ実施に向けた3段階のスモールステップを設定した(表 3)。また、学習者の復習による強化・般化だけでなく、答え合わせ時での称賛(図 2)を行うことをショートプログラムの狙いとした。

効果測定

(1) **社会的能力** 中学生を対象としたSEL8つの能力尺度(小泉,2011:26 項目,4件法,4~1点)を参考にしたSEL-8Career 質問紙(26項目,4件法,4~1点)を用いて、表 1の8つの社会的能力の自己評定を求めた(2018年4月,7月,12月)。

(2) **学校適応感** 学校適応感尺度 ASSESS(栗

ポスター

柔らかく伝えるクッションことば

クッション言葉から始めよう

・これだけは覚えよう。いつでも使える魔法のことば

「すみませんが」

・断る！

「申し訳ありませんが、」「あいにくですが、」

・お願いします！

「差し支えなければ、」「お手数をおかけしますが、」「もし、よろしければ、」「恐れ入りますが、」

・思いにくいけど言わねばならない！

「失礼ですが、」「申し上げにくいのですが、」

プリント

柔らかく伝えるクッションことば

クッション言葉から始めよう

・これだけは覚えよう。いつでも使える魔法のことば

・断る！

・お願いします！

・思いにくいけど言わねばならない！

(a) 掲示用ポスター

(b) 教材

図 5 教材とポスターの統一(「柔らかく伝える」)

原・井上,2016)を用いて, 学校適応感の自己評定を求めた(2018年4月,7月,12月)。

(3) 生徒出欠の記録 生徒の出席率(=出席日数/出席すべき日数)を求め, 生徒の動態を調査した(2018年7月,12月)。

(4) 教員アンケートと生徒観察 教員の意識と生徒の評価(15項目,4件法)及び自由記述にて成果と課題を調査した(2018年12月)。生徒の特徴的な行動を授業者が記録した(2018年4月~12月)。

(5) 生徒ワークシート 学習内容の定着と授業参加への積極性を測定するため, 核となるユニットおよびショートプログラムで生徒が記述したワークシートはすべて回収し, 第一報告者が生徒記述を授業に参加していると認められるものを3として, 5段階で評価した(表2実施当日)。

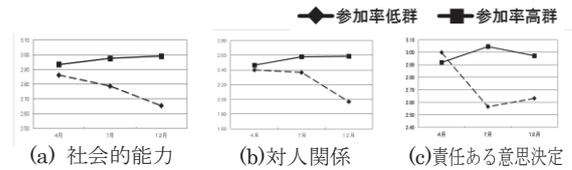


図6 交互作用に一定の効果が示唆された

社会的能力の下位尺度

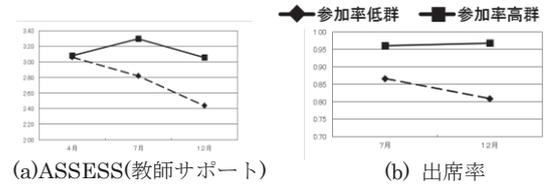


図7 交互作用に一定の効果が示唆された

ASSESSの自己評定と出席率

結果

社会的能力及び学校適応感

データに欠損のある生徒を除き 35名について

表4 社会的能力の平均値とSD及び分散分析結果

	参加率低群(n=10)			参加率高群(n=25)			分散分析結果		
	4月	7月	12月	4月	7月	12月	主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用
	平均値 (SD)	F(1,33)	F(2,66)	F(2,66)					
社会的能力	2.86 (0.54)	2.79 (0.49)	2.65 (0.50)	2.94 (0.33)	2.98 (0.25)	2.99 (0.23)	3.00 +	0.97	2.69 +

** p<.01 * p<.05 + p<.10

表5 社会的能力の下位尺度の平均値とSD及び分散分析結果

	参加率低群(n=10)			参加率高群(n=25)			分散分析結果		
	4月	7月	12月	4月	7月	12月	主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用
	平均値 (SD)	F(1,33)	F(2,66)	F(2,66)					
自己への気付き	2.83 (0.74)	3.17 (0.88)	3.00 (0.70)	3.04 (0.49)	3.08 (0.43)	3.11 (0.42)	0.20	1.56	0.98
他者への気付き	3.17 (0.65)	2.80 (0.67)	2.87 (0.71)	3.16 (0.43)	3.04 (0.29)	3.12 (0.30)	1.56	3.19 +	1.10
自己のコントロール	2.70 (0.76)	2.60 (0.93)	2.30 (0.74)	2.73 (0.73)	2.68 (0.61)	2.76 (0.75)	0.65	1.23	1.91
対人関係	2.40 (1.02)	2.37 (0.71)	1.97 (0.81)	2.47 (0.68)	2.58 (0.65)	2.59 (0.53)	1.93	1.39	2.65 +
責任ある意志決定	3.00 (0.65)	2.57 (0.69)	2.63 (0.51)	2.92 (0.47)	3.05 (0.40)	2.97 (0.36)	3.43 +	1.51	3.99 *
生活上の問題防止のスキル	3.27 (0.56)	3.20 (0.45)	3.20 (0.63)	3.47 (0.62)	3.57 (0.37)	3.67 (0.38)	5.25 *	0.27	1.05
人生の重要事項に対処する能力	2.43 (0.70)	2.50 (0.79)	2.60 (0.99)	2.59 (0.79)	2.65 (0.60)	2.67 (0.65)	0.26	0.70	0.11
積極的・貢献的な奉仕活動	3.10 (0.80)	3.10 (0.69)	2.67 (0.93)	3.11 (0.59)	3.16 (0.44)	3.05 (0.59)	0.62	3.13 +	1.50

** p<.01 * p<.05 + p<.10

表6 ASSESSの平均値とSD及び分散分析結果

	参加率低群(n=10)			参加率高群(n=25)			分散分析結果		
	4月	7月	12月	4月	7月	12月	主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用
	平均値 (SD)	F(1,33)	F(2,66)	F(2,66)					
生活満足感	2.82 (0.81)	3.14 (1.09)	2.78 (1.29)	2.82 (0.90)	3.01 (0.77)	2.81 (0.74)	0.01	4.48 *	0.33
教師サポート	3.06 (0.69)	2.82 (0.85)	2.44 (1.15)	3.08 (0.95)	3.30 (0.66)	3.06 (0.80)	1.80	3.90 *	2.84 +
友人サポート	3.36 (0.83)	3.14 (0.69)	3.06 (0.56)	3.30 (0.74)	3.35 (0.62)	3.26 (0.71)	0.34	0.79	0.64
向社会的スキル	3.14 (1.16)	3.26 (0.81)	2.84 (1.11)	3.38 (0.51)	3.54 (0.48)	3.35 (0.52)	2.10	5.31 **	1.29
侵害的關係	2.30 (0.92)	2.22 (0.83)	2.26 (0.95)	1.90 (0.72)	1.95 (0.72)	1.83 (0.68)	2.08	0.12	0.26
学習的適応	2.42 (0.47)	2.42 (0.79)	2.62 (0.62)	3.01 (0.69)	2.98 (0.87)	2.82 (0.86)	2.92 +	0.02	2.19
対人的適応	2.66 (0.41)	2.58 (0.29)	2.42 (0.40)	2.77 (0.37)	2.85 (0.32)	2.76 (0.32)	4.71 *	2.92 +	2.12

** p<.01 * p<.05 + p<.10

表7 出席率の平均値とSD及び分散分析結果

	参加率低群(n=10)		参加率高群(n=25)		分散分析結果		
	7月	12月	7月	12月	主効果 (参加率)	主効果 (時期)	交互作用
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	F(1,33)	F(1,33)	F(1,33)
出席率	0.87 (0.10)	0.81 (0.11)	0.96 (0.06)	0.97 (0.05)	40.03 **	2.13	3.53 +

** p<.01 * p<.05 + p<.10

集計を行った。分析には HAD(清水,2016)を用いた。SEL-8Career 質問紙の8つの社会的能力の得点を平均した値を得点とした。授業に出席し、かつその時間の提出物の評価が授業に参加していたと認められる回数(総数 18 回)がショートプログラムを含めて8回以上ある生徒を参加率高群(25名)とし、それ以外を参加率低群(10名)とした。各得点について、参加率(高群・低群)×時期(4月・7月・12月)の分散分析を行った結果を表4及び図6(a)に示す。参加率低群は4月から12月にかけて得点が下降する傾向を示したが、参加率高群は変化が見られなかった。参加率高群は参加率低群と比較して、12月の社会的能力得点が高くなる傾向にあった。

次に下位尺度の8つの社会的能力に上記と同様の分析を行った(表5)。交互作用に一定の効果が示唆された尺度について図6(b)及び(c)に示す。その結果、対人関係で参加率高群は参加率低群と比較して得点が高い傾向が見られた。また、責任ある意志決定で参加率低群では4月から7月にかけて得点が有意に低下したが参加率高群は変化が見られなかった。

次に ASEESS の集計結果を表6に示す。上記と同様に分析を行った。その結果、4月から12月にかけて参加率低群は教師サポートの得点が下降傾向を示したが、参加率高群では変化しなかった(図7(a))。

生徒出欠の記録

生徒の行動面について表7及び図7(b)に示す。参加率低群は有意に出席率が減少していた。

教員アンケート

教員アンケートの結果(一部抜粋)を表8に示す。教材や学習内容、および生徒の授業への積極性について具体的な課題が記述されていた。また、各教科においても SEL の学びを生かそうとする記

表8 教員アンケート(一部抜粋)

		はい	どちらか といえは はい	どちらか といえは いいえ	いいえ
4	生徒はSELの授業によく取り組んでいた	1	5	0	0
10	SELは生徒の役に立つものだった	3	3	0	0
11	SELのユニットにさらに工夫が必要であると思った	1	4	1	0
自由記述	良かった点 ・クッション言葉の回など、国語の授業でもコラボできた。				
	改善点 ・プリントを見て考えたり答えたりすることを始めから拒否する・受け入れない生徒に対してうまく対応できなかった。何か工夫はないか。 ・少々生徒にとり難いものがあった。 ・繰り返しに飽きる生徒がいた。 ・こういう活動をあまり好まない生徒もいた。 今回の学習の趣旨は理解できるが、少し段階を踏んで行った方がいいと思う。				
生徒の発言	「はじめてこんなこと考えた」(授業中に) 「今日は何するの?」(授業開始前に) 「昨日は『どうしたの?』を勉強したよ」(廊下での雑談より)				

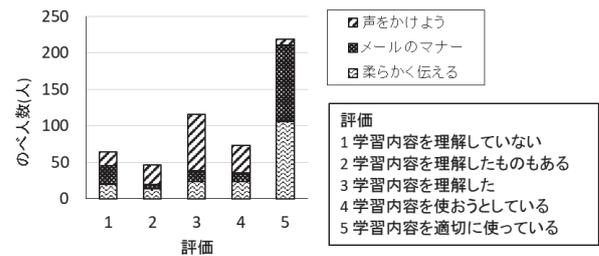


図8 学習内容の理解

述がみられ、学校の教育活動全体で SEL の効果を上げようとする教員の意識が読み取れた。

生徒ワークシートの評価

理解度を図る教材とした「声を掛けよう」、「メールのマナー」、「柔らかく伝える」の3ユニットについて評価を行ったところ(図8)、授業に参加した生徒の多くが学習内容については理解をしていると認められた。なお、評価の信頼性を確保するため、うち2ユニットについては2名の教員で評価を行った。評価の一致率は86%であった。また、核となるユニットにて用いられた生徒のワークシートの評価においても、SELの授業に参加していると認められる評価3以上となっているワークシートが75%であった(回収674,評価3以上503)。

考察

本研究では、様々な困難を背景に持つ定時制高校生を対象として、日常生活とアルバイト先での具体的場面を教材として、生徒の興味・関心と般化への工夫とスモールステップを設定したロールプレイの実施への工夫を行いながら、SEL-8Careerの具体的な指導案および教材を開発・実践し、その効果を検証した。その結果、参加率低群の得点が下降傾向を示す中で、参加率高群は得点を維持する傾向を示唆したものの、参加率高群の社会的能力の自己評定の向上を認めることはできなかった。この要因等について、本研究の3つの工夫点にしたがって考察する。

まず、1点目の教材の工夫についてはユニットの教材が学習者のニーズに合致していなかったことが考えられる。教材の場面設定が生徒の実態に合わないものがあり、すべての教材で生徒の興味・関心を引くことはできなかった。生徒が実際に困ったことがある学校やアルバイト先での事例をもとに、より具体的かつ現実的な場面を教材としたユニットの作成が必要であったと思われる。また、教員アンケート(表8)の「生徒にとって難しいもの」(ユニット名:メールのマナー)といった回

答は、卒業後に利用するスキルよりも学習時に必要なスキルの方がより現実的な教材として望ましいことを示している。

一方、教材とは別に学習スキルそのものの選定では成功していると思われるものもある。例えば、教員の間違いを指摘し訂正するスキルの学習では「初めてこのようなことを考えた。」という生徒の発言があり、これまで学習の機会を逸してきたスキルなのであろう。本研究の対象となった学習者のほとんどは中学校での不登校やひきこもりなどの躰きを経験しており、SEL-8Careerでの学びが初出となっている可能性がある。教員アンケートにおいても「生徒はSELの授業によく取り組んでいた」「SELは生徒の役に立つものだと思った」の質問項目に対して全教員が「はい」または「どちらかといえばはい」と回答しており、学習内容が生徒に必要なスキルであることについて教員の意見は一致している。

次に、2点目の工夫であった日常生活への般化については、教員アンケートから学校生活の生徒の行動に変容が見られなかった。SEL-8Careerの学習後の生徒が「昨日は『どうしたの?』を学習したよ」と他の教員に学習したキーワードを報告する場面が見られたが、そのスキルを利用するには至らず、学習内容を理解し知識として習得するにとどまっていた(表8)。しかし、今後生徒がアルバイト先や教材と同じ場面に遭遇したとき、このスキルを使う可能性はある。また、将来この学びを思い出すことはあるだろう。少なくとも、自分がどのように行動すべきか知らなかった学習者に、適切な行動を知識として得させることができた可能性はあると考えられる。

次に、3点目の工夫であったロールプレイの実施に向けた方策については、授業ではワークシートへの記述による回答(表3の第1段階)にとどまったことが、授業者からの聞き取りから明らかとなった。この要因として定時制高校特有の学級の在り方が挙げられる。定時制高校に多く在籍している長期の不登校を経験した生徒は対人関係への不安や人間関係の学習不足など多岐にわたり、大きな援助ニーズをもっている(川俣・河村,2007)。このような生徒の学校適応を高めていくために、生徒それぞれの性格特性に合わせた働きかけが重要(金子・伊藤,2017)であり、複雑な要求をする生徒たちに誠実に対応する教員の工夫が必要である(伊藤,2017)。クラスとしての集団の力は脆弱で、個別援助を必要とする生徒が一教室に集まっていると解釈するとわかりやすい。つまり、定時制高

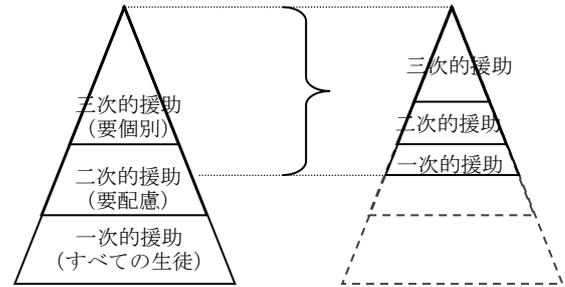


図9 特別なニーズを持つ定時制高校の在籍生徒

校では一次的援助サービスを受けている生徒でも、ニーズとしては中学校段階の二次的援助を必要としていると考えられる(図9)。ロールプレイの実施に向けて、個別にスモールステップの段階を設定したり、人的資源が許せば段階別の分割授業を行うなどの工夫が考えられる。

以上、3点の工夫を中心に考察したが、改めて定時制高校における一次的援助サービスとしてのSEL-8Careerについて考察する。まず、授業の回数については一定の効果を得るために、SELの授業を年間7回以上実施することが必要である(小泉・山田・箱田・小松,2013)。本研究においては、核となるユニットを6回(第4学年は7回)、ショートプログラムを11回の合計17回(第4学年は18回)実施した。実態としてすべての授業を受けた生徒は少数に留まっているが、授業への参加率が高い生徒には一定の効果があることが示唆されており、先行研究と一致する。学習機会の保障と、各教科との関連付け(例:調理実習の事前指導にSEL-8Careerを利用し、実習とロールプレイを兼ねる)を工夫する必要がある。

次に、一次的援助プログラムとしてのSELの利点を生かすレディネスが整っていなかったことが考えられる。学級内の人間関係が希薄で、また学級内に好ましい行動が起こるなどモデルとなる級友の存在もないことが多い。つまり、一次的援助サービスとしてのSELプログラムの学習は難しい実態がある。本研究においてはASSESS(教師サポート)の得点が参加率低群において下降傾向を示しており、二次的援助を必要としている生徒に、適切な援助が届いていないことを示している。SELプログラムを一次的援助サービスとして十分な効果を現すためには、個別のニーズ(例:アルバイトができる・できない)に対応できる教材を準備するなどの工夫が必要であろう。また、二次的援助サービスとして問題行動の事後指導などの導入から始めることが有効かもしれない。しかし、この場合は治療的な利用となり、先行研究により

予防・開発的に利用され効果が得られているSEL-8Sプログラム(香川・小泉,2015 など)の長所を失う可能性が否めない。

変容を検証する期間にも注意が必要である。伊藤(2017)が、定時制高校教員は特殊な状況下にある生徒の現状に即して丁寧に関わることが求められると指摘するように、躓きを経験している定時制高校生が求めているものは個別のニーズへの丁寧な対応であろう。定時制に通う生徒たちはこのようなニーズに応える教員との関りの中で、卒業までの長い時間をかけて成長し、社会的自立を目指していく。一方、不登校・ひきこもりをしているときに学ぶべきであった社会的能力を定時制高校在学中の4年間でまとめて習得していると捉えることもできる。したがって、定時制高校生にとっての1年間は行動の変容が認められるには十分な時間ではなく、入学から卒業までの長い期間をかけた取組での変容の検証が必要であり、社会的自立を達成するまでの変容はさらに長期間の検証を行う必要があると考える。長期間を見据えたSELプログラムの効果的な活用が、定時制高校生の社会的能力の向上と社会的自立に大きく寄与すると信じる。

引用文献

- 井本泰子 2016 望ましい対人関係能力を育成するための教育活動の実践—中学校におけるSEL-8Sプログラムの活用を通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 6, 119-126.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 伊藤晃一 2017 定時制高校教員の生徒への「ケア」は授業にどのような影響を与えるか—ある定時制高校教員の生徒たちへの関わりをたよりに— 千葉大学教育学部授業実践開発研究室授業実践開発研究 10, 69-78.
- 香川尚代・小泉令三 2015 小学校でのSEL-8Sプログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果 日本学校心理士会年報 7, 97-109.
- 金子恵美子・伊藤美奈子 2017 定時制高校に通う生徒の学校適応と性格特性との関連 埼玉純真短期大学研究論文集 10, 37-44.
- 川俣理恵・河村茂雄 2007 中学での長期不登校を経験した女子生徒の高校相談室での居場所づくりを基盤とした援助 カウンセリング研究 40, 287-294.
- 川村雅則 2014 定時制高校生の進路や生活に関する予備的研究 北海学園大学経済論集 61, 131-154.
- 小泉令三 2011 社会性と情動の学習の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 小泉令三 2015 一次的援助サービスとしての社会性と情動の学習(ソーシャル・エモショナル・ラーニング) 日本学校心理士会年報 7, 25-35.
- 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 2018 キャリア発達のための社会性と情動の学習(SEL-8Career)プログラムの試案構成 福岡教育大学紀要 67(4), 185-194.
- 小泉令三・山田洋平・箱田祐司・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— 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 342.
- 栗原慎二・井上弥 2016 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
- 久佐賀眞理・杉田智彦・坂井邦子・古賀由紀子・茶屋道拓哉・藤森由美・甲斐村美智子 2013 定時制高校生の社会的自立を支援する高校・大学・地域の連携 九州看護福祉大学紀要 14, 51-59.
- 文部科学省 2011 高等学校キャリア教育の手引き
- 文部科学省 2018 定時制・通信制課程について URL:http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/seido/04033103.htm
- 村上敏之・小泉令三 2018 定時制高校生の社会的自立を目指す「社会性と情動の学習(SEL-8Career)」の試行 第40回国際学校心理学会(ISPA)東京大会 ISPA2018 Tokyo 日本語プログラム プログラム・発表抄録集, 118.
- 労働政策研究・研修機構 2010 高校における未就職卒業支援に関する調査
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 3, 81-105.
- 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, 教育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.
- 全国高等学校定時制通信制教育振興会 2012 高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究