

学校現場で生かせるカウンセリング

— ソリューションフォーカストアプローチとエゴグラムを用いて —

佐川町立佐川中学校 教諭 山本 由紀

中学生は心身ともに不安定になりやすく、学業や部活動、友人関係など様々な悩みを抱えがちで、ストレスが高まりやすい時期である。特に中学校卒業後の進路選択を行う過程において、その傾向は顕著になると思われる。

本研究では、進路選択に向けたストレスが高まりやすい中学校第3学年を対象として、問題解決スキルの学習について検証授業を行う。具体的には、生徒の自己理解を促す手立てとしてエゴグラムを用いた授業を実施するとともに、ソリューションフォーカストアプローチの技法を用いて、生徒が直面する問題の解決を図る授業を実施し、教職員の効果的な支援の在り方及び生徒の行動変容についての検証を行った。

キーワード：エゴグラム ソリューションフォーカストアプローチ 進路 自己理解 問題解決学習

1 はじめに

中学生は、心理的にも不安定になりやすく、不登校や友人関係の悩みなど様々な問題を抱えがちな時期であり、ストレスも高まりやすい。岡安ら(1992)は「中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係」において、学校環境において受けるストレスのことを学校ストレスと命名し、それには教職員や友人関係、部活動、学業、規則に関するストレスなど、様々な種類があることを報告している。その報告において、受験期に近い上級生ほど、特に「学業」において強いストレスを感じていることを指摘している^①。ところが学校としては、生徒の抱えている心の問題に対応する時間的な余裕や心を落ち着かせて話せる場所がなく、こうした生徒の実態に十分に対応できていないのが現状である。こうした点に対して、「中央教育審議会答申」(1998)では、「教員がカウンセリングマインドを身に付けることの重要性」についての提言がなされている^②。教職員として、生徒の心の問題に対して、心理療法やカウンセリングの技法を習得することができれば、生徒へのより効果的な支援ができるのではないかと考え、本研究のテーマを設定した。

2 研究目的

本研究では、中学校第3学年（以下「中学3年生」とする）を対象とし、中学生の進路意識を高めるために、カウンセリング技法を用いた進路支援の在り方について提案する。

中学3年生は高等学校入学者選抜（以下「入試」とする）という大きな壁に直面するために、生徒自身や保護者と向き合う過程で、強い葛藤や混乱を生じやすい時期である。生徒の実態に即した自分への在り方への気付きを促し、問題解決に向けて具体的な目標を考えさせることで、効果的な進路支援を行うことを目的とする。

3 研究内容

(1) ソリューションフォーカストアプローチとエゴグラムを用いたアプローチ

ソリューションフォーカストアプローチとは、過去の問題から原因についての話し合いを中心に行ってきた従来のカウンセリング（問題志向アプローチ）とは異なり、問題そのものに焦点を当てるのではなく、解決の過程に焦点を当ててカウンセリングを行う技法（解決志向アプローチ）である。短期間である程度方向付けを行える点から、学校に適合している手法であると考えられる。

会沢(2004)は「学校教育とソリューションフォーカストアプローチ」について、「面接の流れや技法がシンプルで体系化されているため、カウンセリングの専門家でない教師にも学びやすい」と

述べている<3>。

エゴグラムは、自分の在り方への気付きを深める質問紙法の1つである。杉田(1988)は「自分を客観的に見ることができて初めて、自分自身の生き方を選ぶことができる」と述べ<4>、中学3年生という不安や混乱が生じやすい時期に自己理解を促す支援を行うことで、生徒が自分の不安とどう向き合うか、具体的な対応の仕方について助言することができると思われる。

また、教職員もエゴグラムの研修を行うことで、自分への気付きを促し、生徒理解の方法について今までとは違った視点を持つことができるであろう。

(2) 実態調査

松崎ら(2004)は「生徒のストレス問題解決にあたってコーピングを有効に活用するためには、まず何がストレス源となっているかを明確にする必要がある」と指摘している<5>。そこで、中学生に対して有効なカウンセリングを実施するにあたり、生徒の抱える学校におけるストレスの現状について実態調査を実施するとともに、教職員のカウンセリングに関する意識について実態調査を行うこととした。

ア 調査の概要

(ア) 調査対象者

- a 生徒に対する調査・・・A中学校第1学年～第3学年(281人)の生徒。
- b 教職員に対する調査・・・A中学校の教職員(23人)。

(イ) 調査内容と期間

a 生徒に対する調査

「中学生用学校ストレス尺度」(岡安ら 1992)を使用した。また、入試に対するストレスを測定するため、ストレス尺度 37 項目に加え、入試に関すると思われる 6 項目を追加し、平成 20 年 6 月 11 日～25 日に調査を行った。

b 教職員に対する調査

「学校現場における心理的アプローチに関するアンケート」と題し、学校におけるカウンセリングの必要性や、身に付けたい具体的なカウンセリングの技法を自由記述により、平成 20 年 6 月 11 日～18 日に調査を行った。

(ウ) 解析方法

本研究の解析処理にあたっては、SPSS 12.0J for Windows を用いた。

イ 調査結果と考察

生徒に対する調査の結果、各学年のストレス反応要因は、どの学年においても、上位項目は入試に関する項目であり、中学生活において学業に関すること、とりわけ入試に関するストレス反応を抱えている者が多いことが分かった(表1)。一方、性差について女子は中学1年生・中学3年生において学業・入試に関するストレス反応が男子よりも強いことが確かめられ、先行研究(岡安ら、1992)と一致していた(表2)。また、「入試」と他の下位項目との相関関係を見ると(表3)、女子は学年が上がるにつれて、入試へのス

表1 学年別ストレス反応要因

	1年 N=89	2年 N=108	3年 N=84
1位	今の自分の能力では希望する進路に進めるかどうか不安である	今の自分の能力では希望する進路に進めるかどうか不安である	今の自分の能力では希望する進路に進めるかどうか不安である
2位	入学試験が不安である	入学試験が不安である	入学試験が不安である
3位	先生や親から期待されるような成績がとれなかった	先生がいていいに分かりやすく教えてくれなかった	先生がいていいに分かりやすく教えてくれなかった

レス反応が強くなり、入試へのストレス反応が強くなると学業や部活動、友人関係など、他のストレス源へのストレス反応が強くなることが分かった。このことから、女子は学校生活全般に

において、中学1年生から継続して入試を意識して学校生活を送っていることが見て取ることができる。

一方男子は、入試へのストレス反応との相関関係にあるのは学業や部活動であったが、学年との相関関係は見られなかった。このことから、男子は定期考査時には入試を意識するが、そうした意識は長続きしないということが見て取れる。性差で見えていくと男女でストレスの感じ方に差はあるものの、「学業・入試」というストレス

反応の高い状況に着目すると、早い時期からの進路支援の必要性があるといえる。特に性差に応じた支援の必要性を考えると、男子については、中学1年生から進路についての意識付けを積極的に行うことが必要と思われる。女子については、中学1年生から進路意識が高いので、進路や学業に対する悩みや不安について、学級集団あるいは個別での支援が必要になるであろう。また、「学業・入試」というストレスは他の学校生活にも影響を及ぼしており、「学業・入試」への介入は、中学校生活全体の支援につながると考えられる。

表2 学校ストレスの下位尺度の平均値と標準偏差

ストレス	1年生		2年生		3年生	
	男子 (N=45)	女子 (N=44)	男子 (N=47)	女子 (N=61)	男子 (N=39)	女子 (N=45)
教師との関係 (8)	5.9(11.5)	3.1(5.4)	11.0(16.9)	8.2(12.8)	9.4(12.1)	12.7(17.1)
友人関係 (8)	4.4(7.7)	4.9(7.0)	3.7(7.6)	4.5(7.4)	6.5(13.5)	5.8(8.1)
学業 (8)	7.4(13.2)	10.5(14.7)	10.6(13.2)	14.4(15.0)	10.7(12.0)	15.8(12.0)
入試 (6)	5.1(7.9)	7.2(8.3)	10.1(13.0)	10.2(10.7)	8.9(9.5)	14.9(12.1)
部活動 (6)	4.7(8.7)	5.3(9.1)	6.2(11.3)	6.6(8.7)	4.5(6.7)	8.2(9.4)
委員会 (4)	1.5(4.0)	0.7(1.9)	2.0(3.8)	0.9(3.0)	1.5(3.7)	1.4(2.0)

() 内は標準偏差

表3 入試と他の下位尺度との相関係数

(下位尺度項目)	学年	学業	教師との関係	部活動	友人	規則	委員会
男子 入試 (N=131)	.15	.69**	.20*	.47**	.29**	.12	.35**
女子 入試 (N=150)	.27**	.66**	.19*	.36**	.36**	.25	.23**

*p < .05 **p < .001

一方、教職員の調査から、「学校現場でカウンセリングが必要か」「カウンセリングの技法を身に付けたいか」という2つの質問項目について、「とても思う」「少しは思う」と答えたのは共に100%であり、実際にカウンセリングの技法を習得したいと、カウンセリングの有効性を認める教職員は多い。具体的に身に付けたい技法としては、「すみやかで、短時間に効果の上がる対応技術」、「子どもが何でも話せるような雰囲気づくりや問いかけの仕方」「心の中のいろいろな悩みを汲み取ってあげる(理解してあげる)技法」など、生徒とのコミュニケーションを図るうえで、カウンセリングの技術は有効であると考えられていることが分かる。しかし、必要性は感じながらも、「実施したことがない」という意見は44%であった。

また、多くの教職員が生徒とかかわる中で「他者を理解する気持ちが弱い」と感じていることが分かった。今西(2005)は「誰かを理解しようとするとき、自分自身と切り離して、相手のことを客観的に理解することはできず、そこには理解しようとする主体として自分の心の働きが大きく影響している」と指摘している<6>。このことから、「自己理解」を促す「エゴグラム」の使用は、生徒、教職員の両者にとって有効な手立てと考えられる。

(3) 教職員を対象とした校内研修

生徒及び教職員対象のアンケート調査の結果から、生徒の学校におけるストレスの実態や、教職員が生徒とのかかわりにおいて、カウンセリングの技法は有効であると考えていることが明らかになった。生徒及び教職員対象のアンケート調査から得られた知見をもとに、教職員が生徒の実態に基づいたカウンセリングの対応の必要性を認識し、生徒の実態に応じてカウンセリングの技法を身に付ける必要があるということの共通認識を図るため、校内研修を実施した。

ア 校内研修計画

(ア) 日時 平成 20 年 7 月 30 日 (水) 14:00～17:00

(イ) 場所 (対象者) A 中学校教職員 (24 名)

(ウ) 展開

流れ (時間)	研修内容	指導内容	指導方法・手法
導入(5分)	・研修の目的を知る。	・研修の概略を説明する。	プレゼンテーション
アンケート調査の分析結果の報告(30分)	・アンケート調査の結果報告から、生徒の実態を知る。	・アンケート調査の結果を得られた知見も含めて報告する。	プレゼンテーション
学校現場におけるカウンセリング(10分)	・学校現場で教職員が生徒とのかかわりの中で、カウンセリングの技法を取り入れる必要性を知る。	・学校現場におけるカウンセリングの必要性について提言を行う。	プレゼンテーション
演習① エゴグラム(50分)	・交流分析(エゴグラム)の必要性について知る。 ・エゴグラムを実施し、教職員自身が自己理解を行う。	・エゴグラムの基本となる5つの自我について示す。 ・自分のエゴグラムから自我の特徴に気付くよう、説明を行う。 ・現在の自我状態を変化させる工夫を提示する。	プレゼンテーション エゴグラム用紙
演習② 個人面談(ソリューションフォーカストアプローチ)(50分)	・個人面談の技法について知る(基本的姿勢)。 ・個人面談の技法について知る(ソリューションフォーカストアプローチの理論と技法)。	・カウンセリングの基本姿勢を説明する。 ・ソリューションフォーカストアプローチの技法を使い、2人1組で面談を行う。	プレゼンテーション ロールプレイ
まとめ(10分)	・研修のまとめとして、感想用紙への記入を行う。	・エゴグラムとソリューションフォーカストアプローチとの関連について説明を行う。 ・研修の目的を再確認し、日常の取組の重要性を呼びかける。	感想用紙

イ 校内研修の振り返り

校内研修後に行ったアンケートでは、7つの質問項目を設定し、4件法で集計を行った。その結果、「A中学校の生徒の実態は分かりましたか」という質問項目については、「分かった」「だいたい分かった」と答えたのは94%であった。校内研修で示した2つの技法について「技法について興味が持てましたか」という質問項目については、「興味が持てた」「少しは興味が持てた」と答えたのは、エゴグラムについては100%、ソリューションフォーカストアプローチについては94%であった。「実際に試してみたいと思いましたか」という質問項目については、「そう思う」、「少しはそう思う」と答えたのは、エゴグラムは88%、ソリューションフォーカストアプローチは94%であり、校内研修等を通じてカウンセリングの技法を身に付け、実際に試してみたいという教職員の意識の高さが感じられた。自由記述においては、「カウンセリングで聴くことが大事だと言うことが分かった。実際やってみると難しかった」「自分を知ることが大切だと改めて分かった」「ソリューションフォーカストアプローチの面接の手順が大変参考になった」などの回答があり、校内研修のねらいを達成できたのではないかと思われる。校内研修により高まった意識を、日々の実践の中で生かしていくことができるよう、継続的な研修機会を設定することが重要であると考えられる。

(4) 検証授業

ア 生徒の実態調査

中学3年生が自分の進路を選択する過程において、どの程度自信を持っているかという認知度について調査するために、検証授業前後において、進路選択自己効力感尺度(今西 2001)を用いた。今西(2001)は、「個人の進路についての自己効力感を測定することができれば、それを高めていくかわかりが可能となる」(7)としており、自己効力感を調査することで、進路選択の過程において必要となる具体的な行動に焦点を当てることを目的とした。

- (ア) 調査対象者・・・A中学校 中学3年生(84人)
- (イ) 調査内容と期間・・・「進路選択自己効力感尺度(今西 2001)」を使用した。回答形式は、「全然できない」(0点)から「十分できる」(5点)までの5件法により、5段階で評定した。事前調査は平成20年11月19日、事後調査を平成20年11月28日に実施した。

(ウ) エゴグラムを用いた自己理解のための取組

a 第1時「5つの私」

交流分析では、人の心の中には3つの部分があると考えられる。

それは「親の自分(P)」、「大人の自分(A)」、「子どもの自分(C)」で、この3つを自我状態と呼ぶ。その中でも今西(2001)

図1 自己理解シート

は、Aの自我状態を高める行動課題を設定していくことで、進路選択の自己効力感を高めることのできる方向性を示唆している(8)。筆者は、入試を控えた中学3年生において、自己理解不足から生じる不安感情の高まりを感じてきた。そこで、本授業では、自己理解を進路にどのように生かしていくのか、また、自己理解によって自己課題を考えることができるよう、高橋(2004)(9)をもとに「自己理解シート」(図1)を作成した。Aの自我状態を高める具体的な手立てとして、補助資料「自分の行動から進路について考える」を配付し、生徒が進路に向けた取組を自分の自我状態を踏まえて考えることができるよう示した。

(エ) ソリューションフォーカストアプローチを用いた問題解決学習の取組

b 第2時「明日に向かって」

中学校指導要領総則(平成20年)において、「生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」とある(10)。ソリューションフォーカストアプローチは、「相談者自身の内部や周囲に存在する資源のレベルを向上させ増加させることに焦点を置く」という考え方が主となっており(11)、生徒の肯定的な面に焦点を当て、行動化につなげていくという点においても有効であると考えられる。本授業では、問題解決シート(図2)を用いて、①解決イメージ(過去へのこだわりから解決に向けた認知の修正)②スケーリングクエスチョン(漠然とした心の悩みを点数化することによって具体化していく)③ゴール設定(今までうまくいったことの中から具体的に行動できることを考え設定する)の順で、自己理解を行った時の自己の課題と照らし合わせながら考えることができるよう示した。

(5) 授業効果の検証と考察

ア 質問紙による調査(進路選択自己効力感尺度における事前・事後調査)

検証授業の実施前後に進路に対する効力感の変容を数値的にとらえることを目的として、t検定により有意性の検定を行った結果(表4)、両者には有意差が見られた。このことから、中学3年生に対し、自己理解を高め問題を解決していく授業を実施することにより、統計的に有意な進路選択自己効力感の上昇が認められ、今回の授業が進路選択自己効力感を高めるために効果的であった

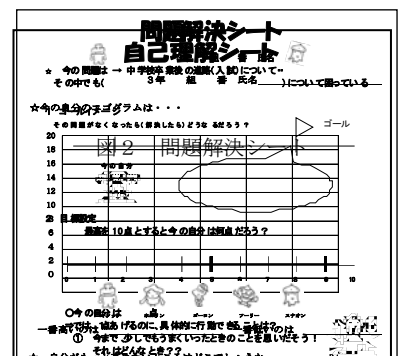


表5 男女別進路選択自己効力感の変容

- 5 -

事前・平均値 (標準偏差)	事後 (標準偏差)	判定
84.2(13.4)	88.1(14.0)	**

表4 事前・事後における進路選択自己効力感の変容

ことが確かめられた。しかし、男女別に実施前後の効力感の数値について t 検定を行ったところ (表 5) 男子については有意差が見られたが、女子については有意差が見られなかった。しかし、標準偏差の数値を見ると、事前・事後における数値が 12.7 から 14.1 と事後調査の方にばらつきが見られる。このことは授業を実施したことが自己効力感の変容を促したとも考えられる。そこで、クロス分析を用いて個々の変容をより詳細に把握した。分析するにあたり、自己効力感の総得点が 125 点と得点の幅が広いので、3 群に分類することとした。その分類方法として、事前調査における進路選択自己効力感尺度の平均値よりも 1 標準偏差以上高い群を「高得点群」、平均値よりも 1 標準偏差低い群を「低得点群」とし、それ以外を「中得点群」とした。また、事前調査における平均値を基準に事後の調査結果も 3 群に区分し、事前から事後にかけてどのように推移したかを見た。男女別に実施前後の効力感の数値について χ^2 検定を用いて比較した結果 (表 6-1、6-2)、男女において有意差が見られた (男子 $\chi^2=21.07$ $p<.001$ 女子 $\chi^2=13.20$ $p<.05$)。このことから、事前・事後の変化は高得点群については顕著ではないが、低・中得点群が高得点群に移行するという変化が見られた。事前調査時に進路に対する自己効力感が高かった生徒については統計的な有意差は見られなかったが、自己効力感が低かった生徒に対しては、授業の介入は一定の効果があったと考えられる。

	事前・平均値 (標準偏差)	事後・平均値 (標準偏差)	t 値	優位確率	判定
男子 (N=40)	83.3(14.1)	88.2(14.0)	-2.37	.022	*
女子 (N=45)	85.1(12.7)	88.0(14.1)	-1.5	.140	

*p < .05

表 6-1 男子 事前・事後クロス集計 N=40

事前 \ 事後	低群	中群	高群	χ^2 値	有意差
低群	0	2	0		
中群	0	23	5	21.067	.000
高群	1	26	13		

表 6-2 女子 事前・事後クロス集計 N=45

事前 \ 事後	低群	中群	高群	χ^2 値	有意差
低群	0	1	0		
中群	0	30	7	13.200	.001
高群	0	32	13		

イ 行動目標達成状況について

生徒が自分で立てた行動目標に対しどれだけ達成できたかについて、検証授業 1 週間後にアンケート調査を行った。例えば、「計画を立てても実行できない」という今の問題点に対して、今までうまくいった時を想起して、「やらないといけないことがはっきりしているとき」と考え、「やるべきことに優先順位をつける」という行動目標を設定した生徒もいた。調査の結果、回答の得られた 81 名中 52 名 (64%) の生徒が「前回立てた行動目標を実行できた」と答えた。また、「行動目標を達成できた」と答えた生徒と自己効力感尺度の上昇群 (事後-事前の合計点数が上昇している者) と、下降群 (事後-事前の合計点数が下降している者) をクロス集計したところ (表 7)、有意差が見られ ($\chi^2=7.241$ $p<.05$)、自分で立てた目標を達成することで、進路に対する意識の向上にもつながることが見て取れた。生徒が自分の力で着実に歩み、成功体験を重ねていく支援を教員が行うことは、生徒が問題を解決していこうとする態度において有効であると考えられる。

表 7 進路選択自己効力感 (事後-事前) と行動目標のクロス集計

自己効力感 \ 行動目標	行動できなかった	前回と変わらない	行動できた	χ^2 値	有意差
下降群	1	14	14		
上昇群	3	10	38	7.241	.027

ウ 授業後の振り返りから

検証授業後、振り返りシートで授業評価を行った。授業の振り返りシートでは、4 を「とても思う」、1 を「ほとんど思わない」として 4 件法で行った。

第 1 時のエゴグラムを用いた授業では、「今日の授業は楽しく取り組みましたか」という質問項

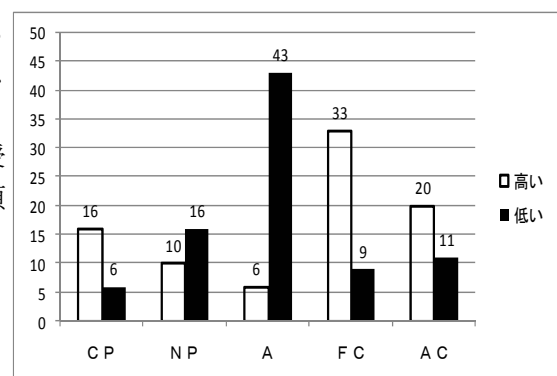


図 3 5つの自我状態の高低による人数分布

目については平均 3.9 点、「エゴグラムの見方は分かりましたか」では 3.9 点、「自分を知ることが大切だと思えましたか」では 3.9 点とほぼ授業の目標は達成できたのではないと思う。特に、自己理解を促す支援ができたことで、生徒自身が自分の不安とどう向き合うか考えるきっかけになったと考えられる。

各個人の自我状態を見ていくと(図 3)、全体的に他の自我状態と比べ、A の自我状態が低いということが分かった。今西(2001)は「A の自我状態が低いと、個々の現実に即した進路選択を的確に進めることが難しい」と述べていることから、A の自我状態を高める行動課題を設定する支援が重要になってくると思われる。

本授業では、下記のとおり自己の自我状態から進路に対する行動目標を設定したことで、より具体的な行動課題を設定可能にしやすいと思われ、次時につながる内容であると考えられる。

C P 低・・責任感を持ちたい。目標やルールを作り自分の意見を言えるようにする。
N P 低・・他の人のことにも気が配れるようにして、人のせいにはないようにしたい。
A 低・・何でも中途半端で計画しても実行できないので自分で決めたことはやりたい。
F C 低・・悩みがあっても人に相談できないところがあるので相談できるようにしたい。
A C 低・・自己中心的なところがあるので、他の人に相談するなど人の意見も参考にする。

第 2 時のソリューションフォーカストアプローチを用いた授業では、「今日の授業は楽しく取り組みましたか」という質問項目については平均 3.8 点、「問題を解決していく手順が分かりましたか」では 3.7 点、「今日立てた小さな目標を普段の生活で実行できると思いますか」は 3.3 点とほぼ授業の目標は達成できたのではないと思われる。しかし、他の項目得点と比べ、「今日立てた小さな目標を普段の生活で実行できると思いますか」は約 0.5 点低くなっている。図 3 より、A の自我状態が低い生徒が多いという観点から、過去において計画を立てた際、自分の能力以上の高い目標を設定してきた結果、実行不可能な場を多く体験し、自信を失ってきた場面が推測できる。生徒の感想の中にも、「計画を立ててもなかなか実行できない」「実行する自信がない」など消極的な意見が見られた。そこで、A の自我状態を高めるために今までの計画の立て方や目標の見直しを行ったところ、多くの生徒が前時に立てた計画の見直しを行うことができていた。入試という大きなプレッシャーを感じる中でも、それを前向きにとらえ、粘り強く取り組むことで、自己をコントロールするスキルの向上、強いては問題解決スキルの習得へつながると言える。

しかし、ソリューションフォーカストアプローチの問題解決の手順は、本来個人面談を想定して、対話の中から相談者自身が無意識の中で持っている解決方法を、カウンセラーと共に見付けていく手順であるため、学級集団を対象としての取組においては、個々に対応できない場面もあった。日常から学級担任として、生徒の持つ進路課題に対してかかわっていくことが、より効果的であると感じた。また、問題を解決していく手順や方法を説明しながらの授業になるため、生徒が自主的に活躍する場面が少なかった。

4 成果と課題

(1) 成果

ア エゴグラムとソリューションフォーカストアプローチの技法が、生徒の効果的な進路支援につながることを確認できた

検証授業では、自己理解を行ったうえで、「問題の把握→ゴールイメージの設定→具体的な取組→方策の実施→結果」という一定した流れや枠組みを設定したことで、自己で立てた目標を達成しようとする「行動化」につながった生徒が多く見られた。このことから、教職員が生徒に対する効果的な支援の在り方を考えるうえで、有効な支援であると考えられる。

イ 自己理解を行ったうえでの行動目標を考え、実行することができた

本研究では、カウンセリングの技法を用いた進路支援を行い、自己理解を促すことで中学生の進路意識を高めることを目的とした。その結果、今回の授業が進路選択自己効力感を高めるため

に効果的であったことが確かめられた。本研究で取り上げた2つの技法は、「とらえ方、受け止め方、解決に向けた行動の仕方」など、生徒にとって理解しやすく、また心理的抵抗も弱いために、進路を考えるうえで重要な考え方を身に付けることができたと考えられる。

(2) 課題

ア 個別の生徒へのかかわりの研究

エゴグラムの結果は生徒個人によって異なっており、ソリューションフォーカストアプローチについても生徒個々の行動課題に対する取組の方法は様々である。今回「行動目標が実行できなかった」と答えた生徒については、個別にかかわりを持つことで、次の行動目標へつなげる手立てができたと思われる。今後は日記や面談などによる個人へのアプローチと、本研究で実践したような学級集団へのアプローチを並行して行うことで、より効果的な支援が可能になると考えられる。問題行動だけに着目するのではなく、適切な行動に対しても個別に助言や支援を行っていくことで、生徒が自ら問題に立ち向かう態度を育てるとともに、生徒と教師のコミュニケーションにおいて、より生徒の実態に即したものになると考えられる。

イ 学習指導に関する研究

今回の調査では、生徒は中学1年生の時から「学習・入試」に関するストレスが高いことが明らかとなった。こうした実態を考えると、中学1年生の時から、「学習に対する枠組み」や「心理面に働きかける授業」の年間指導計画への位置付けや教材の研究が必要である。本研究で取り上げたような生徒の心理面への継続した働きかけは、学校生活におけるストレス軽減を考えるうえでも重要である。

ウ 教職員の支援体制を踏まえた研修

本研究における教職員への取組は、生徒の実態の把握、技法の選択、知識の共有についての実践であった。しかし、カウンセリングを生かした実践を学校現場で生かしていくには、具体的事例における技法の活用についての研修や校内での支援体制づくりなど、生徒支援を行う土台づくりを継続して行うことが重要である。

【引用文献】

- <1> 岡安孝弘、嶋田洋徳ら『中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係』心理学研究 1992年
- <2> 文部科学省初等中等教育局児童生徒課『生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について』1998年
- <3> 会沢信彦『教師が使えるカウンセリング』諸富祥彦編 ぎょうせい 2004年
- <4> 杉田峰康『教育カウンセリングと交流分析』チーム医療 1988年
- <5> 松崎多千代ら『中学生の学校ストレスとストレスコーピングの有効性』
富山大学教育学部研究論集 2004年
- <6> 今西一仁『月刊学校教育相談』7月号 ほんの森出版 2005年
- <7> 今西一仁『生徒の進路選択・進路決定に関する心理教育についての研究』2001年
- <8> 同上書<7>
- <9> 高橋久『12歳からのエゴグラム』ペンぎん書房 2004年
- <10> 文部科学省『中学校学習指導要領 総則』2008年
- <11> インソー・キム・バーグ テレサ・スタイナー『子どもたちとソリューションワーク』金剛出版 2005年