

学生相談におけるライフスキル育成プログラムの試み

横山 孝行* 河野 麻美*

Practice of the life skills programs in student counseling

Takayuki Yokoyama* Asami Kouno*

The purpose of this study was to examine the effectiveness of life skills programs in student counseling, and to consider further development and practice of the programs. The number of participants was 37. All participants were able to understand the contents of the programs. Participants were able to increase knowledge and self-awareness from the programs. It was depended on the participants that which contents of the programs were useful for their college life. There are three issues that need to work on for further the life skills program development and practice in student counseling. 1) The programs have to be based on students and faculties' needs; moreover, it is necessary to develop the programs which promote interaction between participants. 2) It is important to collaborate with faculties, so that the program schedule is needed to be considered. 3) It is important to conduct program evaluation to show the program effectiveness.

問題と目的

日本学生支援機構(2008)によれば、「近年の大学生は多様化が進み、進学目的・学力・資質のばらつき、社会的経験の希薄さなどが指摘されるとともに、不登校・引きこもり、中退・卒業後にフリーターやニートとなる若者の問題等、様々な支援を必要とする学生が増えている」という。そのような学生の現状において、早坂(2010)は「学生相談機関はすべての学生の心理・社会的発達の支援を目的としており、こころの健康の問題の予防的役割も担っているゆえに、全学生に向けて教育・予防活動は欠かせない」と述べている。実際に学生相談機関では教育・予防的な活動としてグループワークやセミナーなど、様々な心理教育的なプログラムが実施されている(大島ら, 2007)。

学生相談機関における心理教育的プログラムの“目的”は、世界保健機関(WHO)のライフスキルの概念と重なる部分があることが報告されている(横山, 2010a)。ライフスキルとは「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義され、青少年の身体的・精神的・社会的健康の増進をねらった教育では、10個の中核となるスキルが考え

られている(WHO, 1994)。しかし、学生相談機関で行われている実際の心理教育的プログラムの“内容”は、10個のライフスキルを包括したものではなかった(横山, 2010b)。

特定のライフスキルを育成する方法より、ライフスキルを包括的に育成する方が健康的な行動を促し、問題行動を減らす効果があると考えられている(WHO, 2003)。学生が様々なライフスキルを獲得することで、健康的な行動を身に付け、様々な問題を予防できることは、学生生活や卒業後の生活を送る上で有効なことである。

東京工芸大学学生支援センターでは、平成22年度から正課外教育の一環として「キャンパスライフ実践ミニ講座(以下、ミニ講座)」という名称の心理教育的プログラムを企画し、カウンセラー2名がリーダー(プログラムの進行役)とサブリーダー(リーダーのサポート等を行う役)になって、ミニ講座の中で様々なライフスキルが育成されるプログラムを実践してきた。

本稿では以下の2つの目的を基に論じる。①平成22年度のミニ講座の成果を明らかにし、②今後のミニ講座のプログラムの開発・実践に向けて検討することである。

* 東京工芸大学学生支援センターカウンセラー
2011年9月14日 受理

方法

(1) ライフスキル教育の概要

WHO (1994) によれば、10 のライフスキルとは自己意識、共感性、効果的コミュニケーション、対人関係スキル、ストレスへの対処、情動への対処、問題解決、意思決定、創造的思考、批判的思考である。各ライフスキルの概要は WHO (1994) と WHO・UNICEF・World Bank・UNFPA・UNESCO (2003) を参考にした (表 1)。

健康的な行動を身に付けるための教育方法として、健康的な知識を与え、態度を育み、ライフスキ

ルを含めたスキルを獲得させることだと考えられている (WHO, 2003)。つまり、健康的な知識を与えるだけでなく、健康的な価値観や信条などの態度や、具体的な健康を維持するためのスキル獲得に対しても働きかけたり、育成したりすることが重要である。実際の教育方法として、参加型学習を行う。参加型学習とは例えばクラスでの話し合いや教育的ゲーム、小集団でのワーク、状況の分析、ケーススタディなど様々な方法が考えられている (WHO, 2003)。つまり、参加型学習とは体験的理解と知的理解が両輪となって健康行動を獲得させる教育方法である。

表 1 WHO による 10 のライフスキルの概要

スキル	概要
自己意識	自分自身、自分の性格、自分の長所と弱点、したいことや嫌いなことを知る能力。自己意識を育てることによって、どんな時にストレスあるいはプレッシャーを感じるか知ることができる。自己意識は、効果的なコミュニケーションや人間関係だけでなく、他者への共感性を育てるのにも不可欠であることが多い。自尊心や信頼感を構築。目標設定。自己評価、自己アセスメント、自己モニタリング。
共感性	自分がよく知らない状況に置かれている人の生き方であっても、それを心に描くことができる能力。共感性があれば、自分とはまったく異なった人を理解し、受け入れることが可能となり、たとえば民族的あるいは文化的に異なった状況においても社会的相互関係を改善することができる。他者のニーズや状況を知ろうとし理解する能力。また理解したことを表現する能力。
効果的コミュニケーション	私たちの文化や状況にあったやり方で、言語的にまたは非言語的に自分を表現する能力。これは意見や要望だけでなく、欲求や恐れを表明できることであり、必要な時にはアドバイスや助けを求められることを意味している。積極的傾聴、交渉と葛藤のマネジメント、アサーティブスキル、断るスキル。
対人関係スキル	好ましいやり方で人と接触することができる。このスキルは、私たちの精神的・社会的健康にとって重要な友人関係を築いたり、維持することを可能にする。また、社会的支援の重要な源である家族との良い人間関係を保つことができる。そしてまた人間関係を建設的なやり方で解消する (別れる) ことを可能とする。協力とチームワーク、アドボカシースキル。
ストレスへの対処	生活上のストレス源を認識し、ストレスの影響を知り、ストレスのレベルをコントロールすることである。これは、たとえば物理的環境やライフスタイルを変えることによって、ストレス源を少なくすることを含む。あるいはまた、避けられないストレスによる緊張が健康問題に進展しないように、リラックスする方法を学ぶ。タイムマネジメント、ポジティブシンキング。
情動への対処	自分や他者の情動を認識し、情動が行動にどのように影響するかを知り、情動に適切に対処する能力。怒りや悲しみのような強い情動はもしこれらに適切に対処しない場合、健康にとって好ましくない影響を及ぼす。アングーマネジメント、悲嘆や不安感への対処。喪失感やトラウマを処理。
意思決定	生活に関する決定を建設的に行うための助けとなる。健康に関する行動について、青少年がさまざまな選択肢と各決定がもたらす影響を評価し、主体的な意思決定を行えば、好ましい健康上の結果を得ることができる。情報収集スキル。
問題解決	日常の問題を建設的に処理することを可能にする。重要な問題を未解決のままにしておくと、精神的ストレスや身体的緊張を引き起こす。問題解決のための代替案を決める。
創造的思考	どんな選択肢があるか、行動あるいは行動しないことがもたらすさまざまな結果について考えることを可能とし、意思決定と問題解決を助ける。私たちは、創造的思考によって、直接経験しないことについても考えることができるし、問題がとくに存在しなくても、また意思決定を下す必要がなくても、毎日の生活状況に対して適応的に、また柔軟に対応することができる。
批判的思考	情報や経験を客観的に分析する能力。批判的思考によって、価値観、仲間の圧力、メディアなどのような人々の態度や行動に影響する要因を認識し、評価することが可能となり、健康に寄与する。態度や価値観、社会規範、信念、またはこれらの影響を分析する。情報や情報源を明らかにする。

(2) ミニ講座の概要

ミニ講座の概要を表2に示した。ミニ講座の目的の「より良い・より自分らしい学生生活が送れるような行動を身につけること」とした。目的の「より良い学生生活」とは多くの学生で共通される一般的で心理的・社会的に健康な行動や生活を意味し、「より自分らしい学生生活」とは自身のパーソナリティ理解や生活設計、青年期における発達課題からみた自己理解など個性・独自性のある学生生活という意味とした。

各プログラムのタイトル、対応するスキル、目的、概要を表3に示した。各回で育成するライフスキルを予め設定した。全ての回に参加することで10のライフスキルを学ぶことができ、また、獲得したいライフスキルだけの回だけ参加できるようにした。各プログラムは、主に心理学的な研究知見や先行実践、学生相談における代表的な学生の悩みや困り等を基に、参加型学習となるように開発した。

(3) プログラムの手順

プログラムの手順は原則として、①ミニ講座の主旨と各プログラムの目的の説明、②テーマとなっているライフスキルの重要性と、そのライフスキルに関連した心理学的知見の説明、③テーマに沿ったワークの実施、④まとめ、⑤振り返り用紙の実施とした。

振り返り用紙は参加者がプログラムの中で学んだことや感じたこと、考えたことなどを、自身の中で整理するために実施した(巻末資料1参照)。振

り返り用紙の内容は、WHO(1994)を参照に「今日のミニ講座の目的は何でしたか」「今日のミニ講座の中でどのようなことを感じたり、考えたりしたか」、「今日のミニ講座から学んだことを、あなたはこれからの日常生活でどのように役立てていくか」を自由記述で尋ねた。プログラムの中で学んだことを日常生活の中で活用していくことで行動が形成されていくと考えた。そのため、参加者に日常でもスキルを用いることを意識づけさせるために、「どのように役立てていくか」についても尋ねた。

また、参加者のプログラムに対する取組を把握するために、振り返り用紙の中で「今回のプログラムの内容をどの程度理解できたか(4件法)」と「今回のプログラムの充実度(10点満点)」についても尋ねた。

参加者には振り返り用紙の結果をミニ講座の改善や成果を研究するために用いることを事前に説明した。その際、研究成果を公表する時に個人が特定されないことも伝え、同意を得た者のみに回答を求めた。

(4) 実施における工夫

プログラムを実施する上で工夫したことが4点ある。その内3点は「知識・態度・スキル」の育成に関する工夫である。

1点目に、「知識」では学生の理解を促し興味を持って取り組ませるために、ライフスキルに関連した内容を日常の学生生活場面と関連させて説明した。例えば、第6回の「コミュニケーションのポイ

表2 ミニ講座の概要

目的	より良い・より自分らしい学生生活が送れるような行動を身につけること
対象	全学生
日時	平成22年度4月～7月(前期)と9月～12月(後期)で隔週1回。昼休みの30分間
回数	11回
場所	学生支援センター内のフリースペース
募集方法	学内掲示板や学生支援センター内にポスター掲示(正課外教育であるため単位認定できないことを記述)
参加形態	自由参加のオープングループ

表3 各プログラムのタイトル、対応するライフスキル、目的、概要

実施回 時期	タイトル (対応する ライフスキル)	目的	概要
第1回 4月	より良い学生生活の ポイント(自己意識、 問題解決)	より良い学生生活のポ イントを理解する。	自己理解、情報管理、問題の早期対処 の重要性と、学生生活サイクル(鶴田、 2002)について説明。今後の学生生活 のプランを設計するワーク。
第2回 5月	友人との関係 (対人関係スキル)	友人との様々な関わり方 を知る。	友人関係の発達理論の説明。日頃の自 身の友人関係との付き合い方を振り返 り、相互に伝え合うワーク。
第3回 6月	自分の第一印象を 知る(自己意識)	自分が思う自分と、他者から 見た自分の違いを知る。	青年期の発達課題、自己理解について 説明。他者からフィードバックで自己 理解を深めるワーク。
第4回 6月	ストレスとの付き 合い方 (ストレス対処)	ストレスのしくみを理解し、 ストレスとのつき合い方の 幅を広げる。	ストレスのしくみ、対処法について説 明。
第5回 7月	リラクセーション (ストレス対処)	リラクセス方法を身につけ る。	リラクセス法として臨床動作法、呼吸 法のワーク。
第6回 9月	コミュニケーション のポイント (効果的コミュニ ケーション、共感 性)	コミュニケーションにおい て言語・非言語の側面がある ことを理解する。他人を理解 する重要性を知る。	言語・非言語コミュニケーション、他者 理解について説明。対人距離の取り方、 自他を尊重したコミュニケーションに 関するワーク。
第7回 10月	アイデアを作る コツ：創造性とは (創造的思考)	アイデアを作るためのコ ツを理解する。	創造性理論の説明。ブレインストーミ ングのワーク。
第8回 10月	情報を吟味する視 点：クリティカルシ ンキング (批判的思考)	クリティカルシンキングに ついて理解する。	クリティカルシンキングの説明。お酒 とタバコの広告をクリティカルに検討 するワーク。
第9回 11月	問題解決の心理学 (問題解決)	問題解決力とは何かを理解 し高める。	問題解決方法に関する説明。自身の手 付かずにいることを整理するワーク。
第10回 11月	感情との付き合い 方(情動対処)	感情、特にネガティブな感情 との付き合い方を考える。	感情に関する理論とコントロール方法 の説明。自身の怒りのチェックと状況 設定した場面で怒りをコントロールす るワーク。
第11回 12月	“決める心理学”： 意思決定のプロセ ス(意思決定)	意思決定する際のポイント を理解する。	意思決定プロセス、集団意思決定の注 意点について説明。状況設定した場面 で意思決定するワーク。

ント」では恋人や友人との関わり場面、複数人での話し合い場面、授業や講義場面などによって対人距離が異なることを説明したり、第7回の「アイディ

アを作るコツ」では創造性の理論を授業で出された作品制作やレポート制作の過程と関連させて説明したりした。

2点目として、態度変容の方法の一つとして提唱されている精緻化見込みモデルでは、メッセージの受け手がメッセージを処理する動機付けが高いことや、メッセージの理解しやすさ等が態度変容に影響を及ぼすと考えられている（藤原，2009）。そのため「態度」の点での工夫として、毎回プログラムの冒頭に、テーマとなっているスキルを学ぶ意義や必要性について学生生活場面と関連させて具体的にわかりやすく説明し、ミニ講座への動機付けが上がるように試みた。

3点目として、「スキル」の獲得を促すために、ワークシートを用いてスキルを練習することで体験的に理解できるように工夫した。ワークシートは有沢（2005）がプログラム開発のポイントの一つとして述べている「遊び心で臨めること」を考慮して作成した。また、スキルは日常生活で用いることができるために、より具体的な内容を提示した。

「より自分らしい学生生活」を送るためには学生自身が自己について考える必要がある。また、青年期の心理社会的発達課題は「アイデンティティの確立」であることを考慮して、4点目の工夫として自分を理解する視点（ライフスキルの自己意識に相当）を各プログラムの中に取り入れた。例えば、プログラムの中で出された簡単な課題に対して、自分ならどのように対応や反応をするか考えさせたり、カウンセラーから自己の理解を促すようなフィードバックを行ったりした。

（5）分析方法

本稿ではミニ講座の成果を明らかにするために、振り返り用紙から得られた「プログラムの理解度・充実度」、「感じたこと、考えたこと」、「日常生活へどのように役立てるか」のデータ数量や自由記述を分析する。

「感じたこと、考えたこと」で得られた記述は、「学び」と「気づき」の観点から分析する。「学び」は知識やスキルの学習に関することであり、「気づき」は主として自己の理解に関する体感や実感をと

もなう表記とした。有沢（2005）もソーシャルスキルトレーニングと構成的グループエンカウンターを折衷したグループワークに参加した学生の自由記述を同様に分類しており、本分析の参照にした。

結果

各プログラムの参加者数は第1回目が7名、第2回目が6名、第3回目が3名、第4回目が4名、第5回目が2名、第6回目が2名、第7回目が3名、第8回目が3名、第9回目が5名、第10回目が1名、第11回目が1名で合計37名だった。振り返り用紙の回収率は83.8%（37名中31名）であった。

（1）プログラムの理解度と充実度

プログラム内容の理解度についてまとめた結果を表4に示した。全員が内容を理解していた。また、プログラムの充実度の平均値は8.6で、標準偏差は1.32であった。

（2）「感じたこと、考えたこと」の分析

「今日のミニ講座の中でどのようなことを感じたり、考えたりしたか」において、「学び」と「気づき」の記述に関して主なものを表5にまとめた。「学び」では「ストレスのしくみが知れてよかった（第4回）」「質より量が大切だと納得（第7回）」「一度冷静になって考えることが大事（第10回）」などプログラムで扱った知識やスキルの重要性の理解に関する内容などがうかがわれた。「気づき」では「自分の目的を再確認できた（第1回）」「自分の気持ちを知ることができた（第3回）」「私は寝て逃げていたことが多いなと思いました（第4回）」など、プログラムを通して自己に関する理解が促された内容がうかがわれた。

（3）「日常生活へどのように役立てるか」

自由記述による「今日のミニ講座で学んだことをこれからの日常生活でどのように役立てていくか」について、主なものを表6にまとめた。「友人との

表4 プログラムの理解度（n=31）

理解できた	少し理解できた	あまり理解できなかった	全く理解できなかった
26 (83.9%)	5 (16.1%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)

表5 “学び”と“気づき”の内容

<p>学び</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友人を持つ上で、情報交換はとても大切だと思った（第2回）。 ・人によって本当に自分に対して色んなイメージを持っているんだなーと思いました（第3回）。 ・ストレスには個人差があるという話で、自分とは違ったストレスの感じ方、又は自分は感じないストレスを他人はストレスと感じるなど、さまざまな種類があることが分かりました（第4回）。 ・ストレスのしくみを考えた事がなかったので、しくみについて知れて良かった。人によってストレスの感じ方が違うのにも、種類があって、その中で、その人が経験した事なので、また違うストレスになる事が知れて良かったです（第4回）。 ・人との距離感は心理的な距離が関わっているので親しい人との距離感は自然と決まると思いました（第6回）。 ・“質よりも量”が大切という事に納得しました（第7回）。 ・同じ情報でも価値観の違いで良くも悪くもなるので、万人に良いイメージは難しいと思いました（第8回）。 ・怒りに向き合うときに、怒りにまかせせるよりも、1度冷静になって考えることが大事だと思いました（第10回）。
<p>気づき（主に自己と関連したもの）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の目的を再確認できた（第1回）。 ・計画表に書いてみたら自分のあやふやさを実感しました（第1回）。 ・ギャング・チャム・ピアと全て月並みに経験してきたなあと感じた。（第2回）。 ・結果が出て、「いや、でも自分はこっちがいいんだ！」と自分の気持ちを知ることができました（第3回）。 ・私は寝て逃げていることが多いなと思いました（第4回）。 ・何も気にしていないようで、色々なことを気にかけている。問題を解決することばかりに集中して、問題を発見することをないがしろにしている気がする（第9回）。

表6 日常生活への役立てる内容

<ul style="list-style-type: none"> ・自分の目的ややりたいことに活かしたい（第1回）。 ・友人からたくさんのことを学んで、自分の大学生活を充実させたい。そのためには友人を大切にしていきたいと思う（第2回）。 ・友人との接し方についてなんとなくではなく、しっかり考える事をするようにする（第2回）。 ・私は嫌なことが起こってしまうと深く考えすぎてしまう性格なので、これからはちょっとしたマイナスなことでも楽観的に受け止めて、そのマイナスをプラスにしていく力をつけていこうと思いました（第4回）。 ・ストレスを感じないと考えられない事もあるから、これからはもう少し深く考えてみようと思います（第4回）。 ・集団でアイデアを生み出すコツは今後未永く使っていこうと思う（第7回）。 ・問題が山積みになる前に少しずつ発見、解決していきたいと思う（第9回）。 ・怒りに身をまかせないようにしていきたいです（第10回）。 ・物事を決めるときに、いくつかの情報を集めて最良のものを考えていきたいです（第11回）。
--

接し方についてなんとなくではなく、しっかり考える事をするようにする（第2回）」「マイナスをプラスにしていく力をつけていこう（第4回）」「集団でアイデアを生み出すコツを使っていく（第7回）」「問題が山積みになる前に少しずつ発見、解決して

いく（第9回）」など、プログラムで学んだことや知ったことを、各自が今後の学生生活で役立ちそうなことを考えている内容がうかがわれた。

考察

(1) ミニ講座の成果について

参加者全員がミニ講座の内容を「理解できた」または「少し理解できた」と回答しており、またミニ講座に対する充実度の平均値が10点満点中8.6点と比較的高い値だったことは大きな成果である。これは少人数での取り組みによって、参加した学生の理解や反応を見ながらプログラムを進行できたためと考えられる。

有沢(2005)の“学び”や“気づき”の分類は、記述内容の文末が「～を学んだ」「～を知った」「～とわかった」などと結ばれているものは“学び”に、「～と思った」「～とは思わなかった(意外性)」「～気づいた」「～面を見つけることができた」と結ばれているものは“気づき”に基づいている。しかし、ミニ講座における「感じたこと、考えたこと」は、記述内容の意味するところを解釈し、分類した。例えば、「友人を持つ上で、情報交換はとても大切だと思った(第2回)」はミニ講座の中で教授された内容を反復した記述であり、「人によって本当に自分に対して色んなイメージを持っているんだなーと思いました(第3回)」はミニ講座の内容から自分なりに考えたことと解釈して、“学び”に分類した。「感じたこと、考えたこと」の自由記述から学生はミニ講座を通して“学び”(情報交換の大切さ、ストレスの種類やしぐみの理解、冷静になって考えるなど)や“気づき”(自身の目的の再確認、気持ちの理解、自身の傾向の理解など)を得ていたことがうかがわれた。ミニ講座の目的との関連として、“学び”は一般的な心理的・社会的健康行動に関する知識やスキル理解から「より良い学生生活」に、“気づき”は学生個々のパーソナリティや生活設計などの理解から「より自分らしい学生生活」につながるものと考えられる。また、大学生の自己形成を促す際、“学び”に“自己への気づき”を伴うことが重要だと指摘されている(溝上, 2003)。そのため、今回“学び”だけでなく、“気づき”に関する記述を得られたことは、ミニ講座の成果の一つである。さらに、参加者によって日常で役立つ内容が異なることは、各々自己にとって必要なことを考えられたためと思われる。自己にとって必要なことを考えられたことは、今後「より自分らしい学生生活」

を送る上で有効なことである。これらのことから、ミニ講座は学生が「より良い・より自分らしい学生生活」を送る上で一定の成果をあげたと考えられる。

学生がミニ講座の中で“学び”や“気づき”を得るために、実施における工夫が有効に働いたと思われる。内容や目的の説明を日常の生活場面と関連させたことで、学生は自身の学生生活に引き寄せてミニ講座に参加できたと考えられる。また、プログラムの中に「遊び心で臨める」ワークシートを用いた体験を必ず入れることで、学生の楽しみながら参加できたと思われる。さらに、グループワークのリーディング訓練を受けたカウンセラー2名がいることで、学生の変容にすぐに気がついてフォローできたり、学生に多様な観点からフィードバックを行えたりすることができた。これらのことから、学生はミニ講座の内容を理解することができ、“学び”と“気づき”を得るための土台の一つになったと推測できる。

(2) ミニ講座の今後の課題について

ミニ講座における今後の課題について、「プログラムの開発」「実施」「有効性の検討」の3点から検討する。

1点目として、プログラムの開発に関する課題である。今回は10のライフスキル概念を基盤に先行実践や学生相談における主な学生の悩みや困り等を参照に、学生支援センターのカウンセラーのみでミニ講座の内容を選定した。しかし、学生達が自身に必要なと感じている行動や、教職員が学生に必要なと思っている行動に関する内容が、今回のミニ講座では行われていないかもしれない。学生や教職員のニーズも含めて、幅広い観点から学生がより健康的な行動や学生生活が送られるプログラムを開発していく必要がある。また、振り返り用紙において、記入欄外に「時間がなくて話し合いの場があまりなかった」という記述をした学生が1名いた。実施した時間帯が昼休みの30分間ということもあり、学生同士の話し合いなどの場面を設けることがあまりできなかった。WHO(1994)は、「スキルの獲得は主体的学習参加が基礎となる。そのためライフスキルの授業においては、支援的学習環境のなかでスキルを練習する機会を子どもたちに与えるように計画することが必要。(中略) 主体的学習において

はブレインストーミング、グループディスカッション、ディベート、ゲーム、ロールプレイなどの方法を用いて、教師と生徒の双方が相互作用的な学習過程に参加する」と述べている。そのため、プログラムの中でスキルを練習できるように、学生同士が話し合ったり、発表し合ったりする場面を重視するよう、プログラムの内容や時間配分などの検討が必要である。

2点目として、実施に関する課題である。今回はのべ37名の学生が参加したが、「全学生に向けて教育・予防活動は欠かせない(早坂, 2010)」ため、多くの学生に参加する機会を与えられていることが重要である。そのためには教職員との連携が重要である。つまり、教職員に対してミニ講座の内容や必要性などを日常的・継続的に伝えていき、ミニ講座を学生に紹介してもらう方法ができるだろう。また、ミニ講座の実施時間、曜日なども常に検討していく必要がある。

3点目として、ミニ講座の有効性の検討に関する課題である。今回は各プログラム実施後に、内容の理解度や充実度、自由記述による「感じたこと、考えたこと」「日常にどのように役立てるか」について尋ね、一定の成果をあげたと検討した。ライフスキル教育は自己効力感、自己信頼感、セルフエスティームなどに影響を及ぼすと考えられている(WHO, 1994)。そのため、実施群と統制群を設けてミニ講座の事前と事後で自己効力感などの変容を検討することで、ミニ講座の有効性を検証していく必要がある。また、日常生活で健康的な行動が形成・維持されることが最終目標であるため、フォローアップ調査を行い、効果の継続性について検討することが必要である。これらの有効性を検証することで、教職員にミニ講座に対する理解を促進させることができるだろう。

引用文献

- 有沢孝治 2005 学生相談における人間関係の促進を目指したグループワークの検討—SST とSGE を折衷したプログラム,エクササイズ及び進行手順の例示とその成果—. 学生相談研究,26(2),125-137.
- 藤原武弘 2009 態度変容の2過程モデル. 日本社会心理学会編『社会心理学事典』,丸善,86-87.

- 早坂浩志 2010 学生に向けた活動2:授業以外の取り組み. 日本学生相談学会 50周年記念誌編集委員会編『学生相談ハンドブック』.学苑社, p185.
- 溝上慎一 2003 学び支援プロジェクトで見られる自己への気づき現象—自他の往復運動と物語形成の推進力—. 京都大学高等教育研究, 9, 75-98.
- 日本学生支援機構 2008 大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—. 大島啓利・青木健次・駒米勝利・楡木満生・山口正二 2007 2006年度学生相談機関に関する調査報告. 学生相談研究, 27(3), 238-273.
- 鶴田和美 2002 大学生とアイデンティティ形成の問題. 臨床心理学, 2(6), 725-730.
- WHO 編 1994 WHO ライフスキル教育プログラム. 川畑徹朗・西岡伸紀・高石昌弘・石川哲也監訳, 大修館書店.
- WHO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNESCO 2003 *Skills for Health: Skills-based Health Education including Life Skills: An Important Component of a Child-friendly/Health-promoting School.* (http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf) 2010.8.25
- 横山孝行 2010a 学生相談における心理教育的プログラムの「目的」分類—内容分析を用いて—. 第28回学生相談学会大会発表論文集, 103.
- 横山孝行 2010b 学生相談における心理教育プログラムの文献的研究—ライフスキルの観点から—. 東京工芸大学工学部紀要.人文・社会編, 33(2), 62-70.

資料1 ミニ講座の振り返り用紙

キャンパスライフ実践ミニ講座 振り返り用紙

_____学部 _____年生 男・女

- ・このふりかえり用紙は、学んだことを整理するために行います。
- ・また、ふりかえり用紙の結果を今後より良いミニ講座を行うための研究に用いることがあります。
- ・研究成果を発表する際に、個人が特定されることはありません。
- ・このふりかえり用紙は学生支援センターで管理します。
- ・このふりかえり用紙を書きたくない人は、書かないこともできます。
書かない場合であっても、今後大学による教育・支援に影響はありません。
- ・ふりかえり用紙の内容は、授業の成績や単位取得に影響されることはありません。

①今日のミニ講座の目的は何でしたか？

②今日のミニ講座の内容をどの程度理解したか、以下の中から一つ選び、○印を付けて下さい。

理解できた	少し理解できた	あまり理解できなかった	理解できなかった
4	3	2	1

③今日のミニ講座からあなたはどんなことを感じたり、考えましたか？

④今日のミニ講座から学んだことを、あなたはこれからの日常生活でどのように役立てますか？

⑤今日のミニ講座の充実度を10点満点で教えて下さい。

/ 10点