

中学校における人間関係づくりプログラムの研究開発

— 特別活動の授業とかけ橋支援の一体化 —

井上真由子¹, 松下 一世²

A Study on the Development of Human Relations Program in Junior High School

— Integration of the Lesson in Tokubetsukatsudo and Kakehashi-shien —

Mayuko INOUE, Kazuyo MATSUSHITA

要 旨

本論文は、中学生の人間関係づくりに関する教育と支援の在り方を考察するものである。特別活動の授業実践と、その後の日常的な支援を「かけ橋支援」と命名し、総合的なプログラムとして開発研究した。生徒全員の意識調査を実施し、人間関係における生徒の課題を明らかにした上で、必要な4つの力を提示し、コーチング理論、ストレスマネジメント理論、アサーショントレーニング理論を取り入れた教材を作成した。筆者自身が授業実践を行い、その後、面談や行動観察、成長記録等をもとに、生徒の人間関係のトラブル時にかけ橋支援を行った。アクションリサーチとして、生徒の変容を分析し、プログラムの有効性を検証した。今後の方向性として、学年の教師集団としてプログラムに取り組むことによって、より効果が高まることが示唆されたので、そのための条件を明らかにした。

はじめに

学校生活において、生徒は少なからず人間関係のトラブルや悩みを抱えている。自分で解決できる術を知らず、誰にも相談できず抱え込んでしまったり、自分の思いを冷静に伝えることができず攻撃的になったり、第三者から聞いたことを確認もせずに信じ込んだりすることによって、関係が悪化するケースが見られる。そこで、教員の介入が必要となる場合もあるが、大人の主観で物事を判断し、生徒の内面を見ずに対応すると、問題の解決につながらないこともある。よって、生徒の望ましい人間関係を形成するには、そのための教育と、教員の適切な介入方法が課題である。

このような課題はすでに多くの研究者や教育関係者から提起され、ソーシャルスキルトレーニングやコミュニケーションスキル、構成的グループエンカウンターなど、様々な人間関係づくりの教材が開発され、数多く出版されている。教育センターが、学校教員の長期研修を活用し、こうしたトレーニングを授

¹ 佐賀市立城南中学校 教諭

² 佐賀大学 文化教育学部 教育学・教育心理学講座

業に取り入れる実践を推奨しているところもあり、その有効性を検証した研究結果も多く見られる。これらの実証的研究では自尊感情尺度やQ-Uテスト等の心理尺度を用いて測定し、その有効性が立証されている。たとえば、佐賀県教育センター（2010、2011）においては「よりよい人間関係を築く力を育成する支援のあり方—ソーシャルスキルトレーニングを活用する活動プログラムの開発—」としてプロジェクト研究が行われ、佐賀県独自に開発した「がばいシート」により注目した3つの観点「学級の雰囲気」「友だちとの関係」「自己存在感」の数値の上昇から見て「どの発達の段階においても、よりよい人間関係が築かれ、居心地のよい学級になったと考えられ、活動プログラムの有効性を確認することができ」とある。

しかしながら、こうした研究において、トレーニングの有効性は立証されるも、学んだスキルが日常生活でどれほど活かされているのか、またそのための教師のサポートはどうあるべきかについて言及した研究は、管見するところ見当たらない。

そこで、本研究では、人間関係づくりトレーニングを取り入れた特別活動の授業実践と、その後の生徒指導における支援を「かけ橋支援」と命名し、包括的な人間関係づくりプログラムとしての開発研究を目的とする。かけ橋支援は、生徒のトラブル時に教員が介入し、問題解決力を促すためのものである。教育と支援の一体化をめざし、教科での生徒指導、部活動指導、学校行事指導等、日常のあらゆる学校生活の場面での生徒指導と融合させたところが、本プログラムの特徴である。

さらに本研究は、中学校の取り組みであることに注目し、中学校の強みを生かすものである。中学校の特色の1つは教科担任制である。教科担任制の強みは、1つの学級に多くの教師が関わっていることである。共通理解という言葉が教育界ではよく使われるが、共通理解だけではなく共通実践につなげると、1つの学級への支援は大きくなっていく。そこで、担任だけでなく、副担任・教科担任・部活動顧問など生徒に関わるすべての教師が、かけ橋支援によって、生徒の人間関係づくりに関わることができると考える。

本研究では、まず、生徒の実態把握のための意識調査を実施し、その分析をもとに特別活動の学級活動の授業として、人間関係づくりの単元開発をする。そして、その後の生徒の変容を行動観察や面談、アンケート調査等によって検証し、個に応じた次の課題を明らかにする。生徒同士のトラブル時にはサポートに入るというかけ橋支援を行い、生徒指導をする。本研究では筆者である井上が中学校教諭であり、担任代行として特別活動の授業を行い、その後のかけ橋支援では、副担任として学校行事の指導、理科担当教員としての指導、部活動ではソフトテニス部顧問という立場で指導を行う。

ドナルド・ショーン（2007）によれば、アクションリサーチにおいて、専門職の省察「reflection」に注目し「実践者の専門性は活動過程における知と省察にあり、状況と対話をする者」とし、「reflectivepractitioner（反省的実践家）」という専門家像を提示した。日本でも教育学の分野を中心に多く使われてきている研究手法であり、本研究でも筆者自ら実践者であり、省察を行いながら、枠組みの発見と再枠組み化を行っていく。

このようなアクションリサーチによって、授業とその後のかけ橋支援による人間関係づくりプログラムの有効性を検証しつつ、複数の教師集団が本プログラムに取り組める方向性を探り、そのための条件を明らかにしていく。

I 中学生を取り巻く教育環境

土井隆義（2008）は、現代の子どもたちの人間関係を「優しい関係」と呼んでいる。「優しい関係」とは、対立の回避を最優先にする人間関係であるとし、「現代の若者たちは、自分の対人レーダーがまちが

いなく作動しているかどうか、つねに確認しあいながら人間関係を営んでいる。周囲の人間と衝突することは、彼らにとってきわめて異常な事態であり、相手から反感を買わないようにつねに心がけることが、学校での日々を生き抜く知恵として強く要求されている。その様子は、大人たちの目には人間関係が希薄化していると映るかもしれないが、見方を変えれば、かつてよりもはるかに高度で繊細な気くばりを伴った人間関係を営んでいるともいえる。」と述べており、人間関係が希薄になったのではなく、繊細で互いが気を遣いながら人間関係を形成していることを示唆している。

土井と類似するように杉田（2009）は、人間関係に課題をもつ今の子どもたちは、大きく2つに分かれ、わがままな「自己中心タイプ」と「八方美人タイプ」であると定義している。この2つのタイプについて「両者に共通している特徴は、非常に傷つきやすいということです。八方美人タイプは、友だちに嫌われたくないという思いから、自分の意見は言わず、他人に迎合します。自己中心タイプも、自分の意見が通らなかつたり、否定されたりすれば、傷ついてすぐに殻に閉じこもってしまいます。こういった子どもは、相手を傷つけることには無頓着でも、自分が何か嫌なことを言われれば、すぐに傷ついてしまいます。」と述べている。

つまり、現代の子どもたちは他者との関わりに非常に敏感であり、予定調和な世界から出ることはなく、相補関係を傷つけるような対立を回避して生活していることが見えてきた。その背景の1つとして杉田は、集団機能の低下を挙げている。「個性重視の教育」の中で、「集団への寄与」の力は徐々に低下し、それに伴って集団の力もそして人間関係もひ弱になったと述べている。

また、中学生やその保護者について次のような調査結果がある。文部科学省が平成15年に実施した「学校教育に関する意識調査」では、調査対象の中学2年生も保護者も「学校教育で身につけたいこと（つけさせたいこと）」の1位が「友だちをつくったり、自分の周りの人々などと仲良くつきあったりするなど社会の一員として必要な幅広い能力」である。この結果から、推測できることは中学生が人間関係に関わる力をつけたいと思っている反面、仲良くしなければならぬという思いで同調志向になり、まさに「優しい関係」の人間関係を形成しているおそれがある。そして、表面では仲良く見えても本来の自分を出せずに、生きづらさを感じている生徒もいると考えられる。

そこで、筆者の経験（教職年数10年）に基づく教育現場の現状を見ると次のようなことが言える。中学校に通う生徒のほとんどが、周辺の数校の小学校から進学してくるため、入学後、新しい人間関係の形成が必要になる。しかしながら、中学校では、小学校に比べると発達段階に合わせ、自分たちで行わなければいけないことが増えるとともに、教科担任制ということもあり、全校で共通したルールづくりが中心に行われる。

つまり、中学校では人間関係づくりよりもルールづくりが先行してしまうことが多く、人間関係づくりを意識した取り組みを行っても、各学年の新学期、もしくは1年生に集中してしまう傾向がある。特別活動や総合的な学習の時間では、キャリア教育や福祉教育、国際理解など学校外に目を向けたものが多くなる。また、小学校のように学級内の出来事に目を向けた学級活動も少ない。もちろん、義務教育最後となるため、社会の一員としての素地をつくる教育は大事であるが、人間関係づくりが注目されていないように感じる。

よって、学校教育では人間関係において、生徒の生きづらさがどこにあるのかを把握し、生徒自身がその課題を未然に防ぐ、または乗り越えるための方策を習得させる必要があると考える。

Ⅱ 人間関係づくりの意識調査

1. 意識調査の目的と方法

今回意識調査およびプログラムを実践したJ中学校は、各学年5クラス、特別支援学級が3クラスあり、18学級からなる適正規模校に分類される市立中学校である。ほとんどの生徒が同じ校区内にある2つの小学校から入学してくるが、校区内に私立中学校や附属中学校、隣接校区に県立中学校があり、佐賀市の他校区に比べ、公立中学校以外へ進学する生徒も多くいる。よって、J中学校では中学受験をし、希望通りの結果が得られずに進学してきた生徒も多くいる。つまり、小学校時に仲の良かった友だちと別々の中学校に進学し、新しい友人関係に不安を持ち入学した生徒も多くいる。そのような環境で学校生活を送っており、人間関係のトラブルも少なからず各学年で起こっている。つまり、これまで述べてきた現代の子どもたちの特徴や教育現場の現状に少なからずJ中学校の生徒も該当すると考えられる。以上を踏まえ、次のような仮説を立てた。

仮説①

・生徒の人間関係が希薄であるだけでなく、互いに気を遣い合いながら生活をしている。

仮説②

・自分に起こった人間関係の問題に向き合わないのではなく、どう向き合えばいいのか方法を知らない生徒も多くいる。

よって、生徒の実態にそった実践プログラムを計画するために、仮説にそった中学生の意識調査を行うこととした。

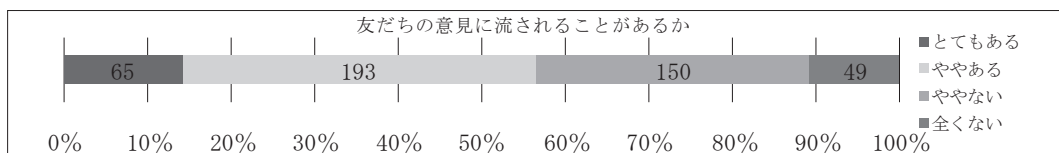
調査方法としては、2013年12月16～20日に佐賀市内のJ中学校の1～3年生、計458名を対象にして学校生活における人間関係について、生徒の実態・課題、必要な能力を知るための質問紙調査である。調査は、学校生活におけるコミュニケーション能力や友だちとの関係性について、中学生版学校生活スキル尺度（飯田、石隈2002）、KJQ調査（菅野2010）をもとにして、具体的な場面を判断する質問などを加えたアンケート調査票である。アンケート項目は次のような分類である。

- ①コミュニケーションスキルについて
- ②集団活動スキルについて
- ③社会生活スキルについて
- ④友人関係について
- ⑤自己理解について
- ⑥その他の具体的な場面を判断する項目

2. 意識調査の結果

意識調査の結果を人間関係づくりに関わる視点からまとめると次のようになった。また、その結果から見えてきた課題についても述べていく。

《結果①》一部抜粋（図1）



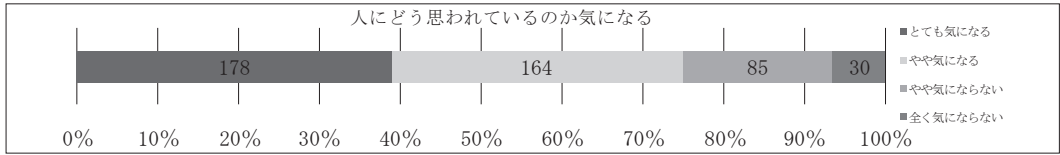


図1 友人関係について

- ・人にどう思われているのかを気にしている生徒が多く、友だちの意見にも流されやすいことから、周囲の目を非常に気にしていると考えられる。
- ・自分のいいところを知らない生徒が約6割に達し、自分に自信がない生徒が多いと考えられる。
- ・相談しない理由の上位（友だちにどう思われるのか気になる、友だちに言っても解決しない）から、友だちとのつながりの希薄さや他者の目を気にする傾向の強さが伺える。

以上の結果より、これまでの自分自身についてメタ認知することで、自分らしさやこれからの自分自身の可能性について理解する必要があると考える。

《結果②》一部抜粋（図2）

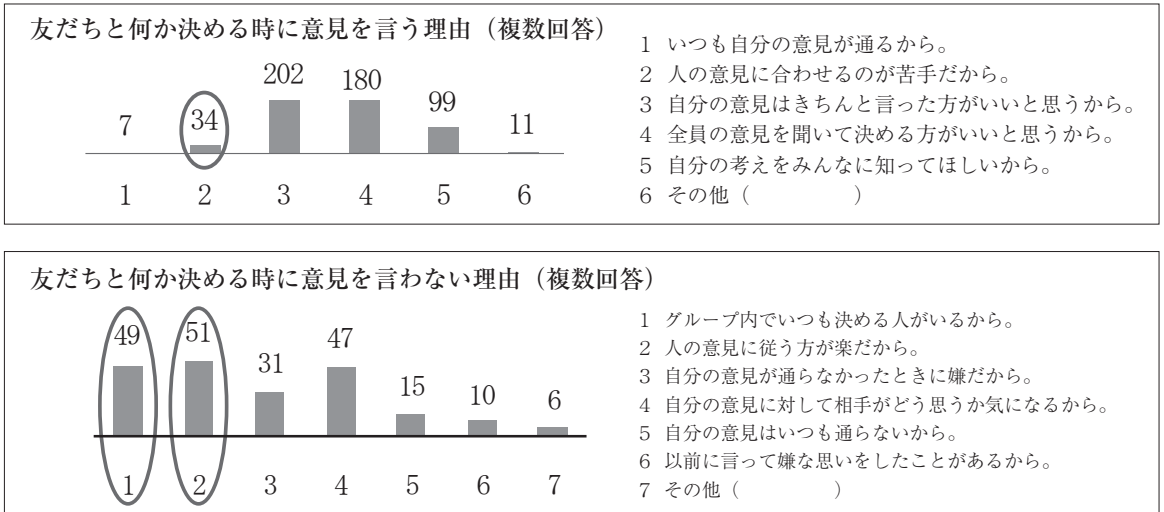


図2 自己表現について

- ・自分から他者への関わりに比べ、他者の中へ入ることや他者から自分への関わりに対して、どのようにすればいいのか分からない生徒が多い。
- ・自分だけや友だちと解決したいと思っているが、その反面、自分に自信が持てなかったり、周囲の目を気にして相談できていなかったりする現状が見える。
- ・決め事で自分の意見がいつも通ると思っている生徒が少ないにもかかわらず、いつも決める人がいると思っている生徒が多く、物事の決定権を持った生徒が固定化していることが考えられる。また、「意見を言わない」と答えた1位が人の意見に従う方が楽と答えており、自己決定や自己選択の意欲が低い。

以上の結果より、自分の気持ちを表現したり、友だちとの関わり方のスキルを習得したりする必要があ

ると考える。

《結果③》一部抜粋 (図3)

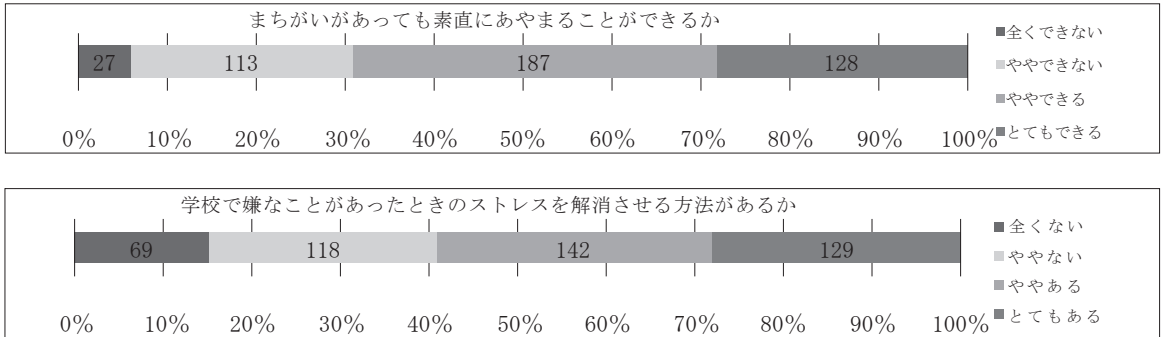


図3 集団生活・社会生活スキルについて

- ・ ストレスを解消する方法を身につけていない生徒が多い。
- ・ 3分の1が素直にあやまることができないと回答しており、人間関係のトラブルになりやすい要因を持っている。
- ・ 人にどう思われているのかを気にしている生徒が多く、友だちの意見にも流されやすいことから、周囲の目を非常に気にしている。ストレスがたまりやすい環境にいる。

以上の結果より、ストレスについて理解するとともに対処するスキルを習得する必要があると考えられる。

《結果④》一部抜粋 (図4)

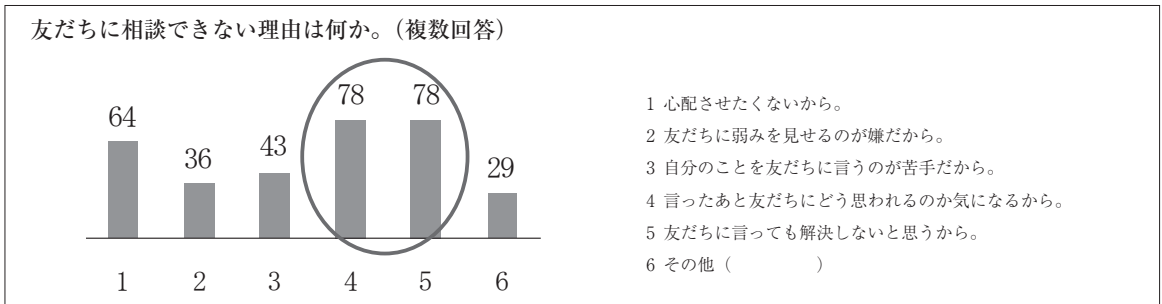
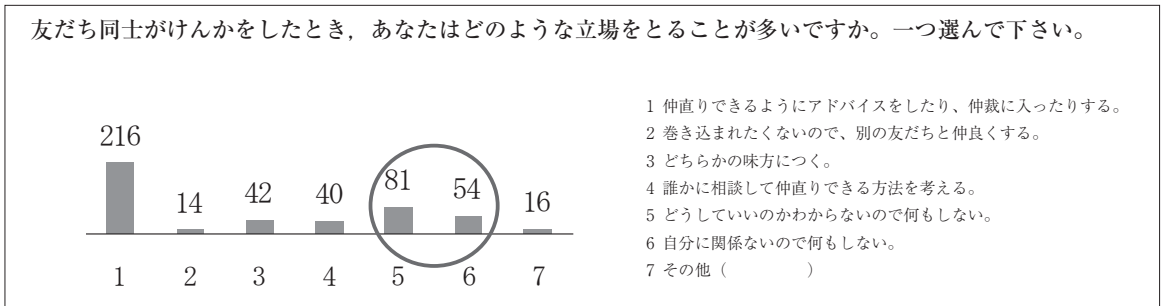


図4 困ったときの対処について

- ・友だち相談できない悩みのほとんどが他の人にも相談できないことが分かり、自分自身で抱え込んでいる生徒が多数いるようだ。
- ・友だちや自分に起こった問題への対処法を知らない生徒がいる。
- ・相談しない理由の上位（友だちにどう思われるのか気になる、友だちに言っても解決しない）から、友だちとのつながりの希薄さや他者の目を気にする傾向の強さが伺える。

以上の結果より、悩みを他者へ相談することの必要性や方法を習得する必要があると考えられる。これらの課題をふまえ、次のような「4つの力」の習得を目指すこととする（図5）。

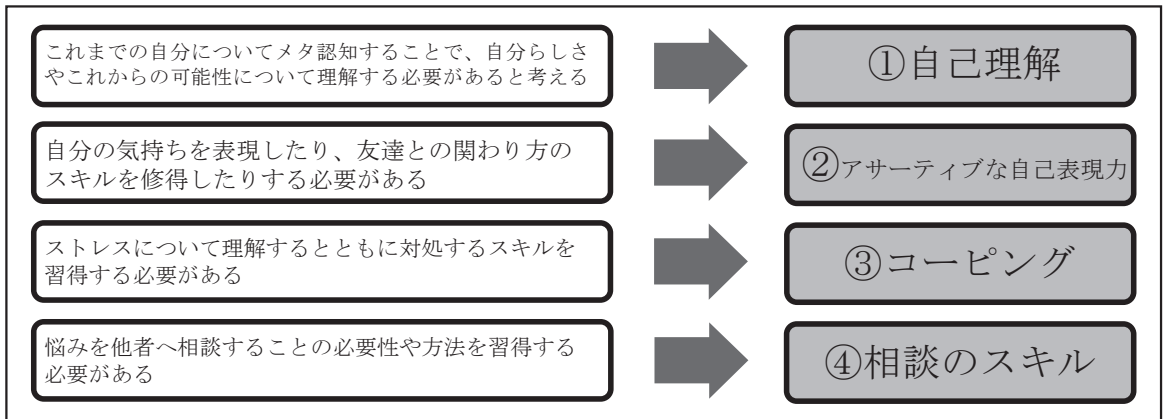


図5 4つの力

この4つの力は、それぞれが独立した習得させたい力であるが、「自己理解における自己の課題・可能性の把握」→「自己理解に基づくアサーティブな自己表現力の習得による人間関係の悩みやトラブルの回避」→「回避できなかった悩みやトラブルのためのコーピングや相談による対処法の習得」という流れによって、さらに効果的に習得できると考える。

Ⅲ 人間関係づくりプログラムの作成

1. 取り入れる手法

本研究のプログラムでは、生徒の意識調査の分析から見えてきた、①自己理解、②アサーティブな自己表現力、③コーピング、④相談のスキルの「4つの力」の習得を基本としたプログラムを立てていくこととした。人間関係づくりのプログラムとしては、構成的グループエンカウンターによる形式に沿った中での自己受容や他者受容による行動の変容と成長の促進、ソーシャルスキルトレーニングによる学校生活での基本的な対人スキルの習得などの手法があり、多くの学校でも実践されている。しかし、本研究では、アンケート結果から見えてきた課題をもとに、生徒の身近な人間関係を想定した事例をもとに、自己の特性にあった具体的な話し方や断り方などを習得することを目標としている。また、課題からも分かるようにストレスを日々感じながら生活しているため、ストレスについて考えるプログラムも必要であると考えられる。よって、次の3つの手法を取り入れることとした。

1つ目は「コーチング」である。本間（2006）は「コーチングとは、人間の無限の可能性と学習力を前提に、学習者との信頼関係をもとに、一人ひとりの多様な持ち味と成長を認め、指導者自らの行動により導き、お互いに学び合い、強みを引き出すコミュニケーションスキルである。」と定義している。さらに、千々布（2008）は、コーチングとは「相手のやる気を喚起し、目標を達成することをサポートするためのコミュニケーションスキルである。」と位置づけている。また本間は、教育者がコーチングを行うにあ

たって最も重要なスキルとして、「傾聴のスキル」「質問のスキル」「承認のスキル」の3つを挙げており、本プログラムでも基本に置くこととする。なぜなら、コーチングが「生徒の可能性を引き出す」ための手段であるということであり、コーチングを活用することで「人間関係づくりプログラム」の中で、生徒が主体的に取り組む姿勢が形成されるのではないかと考えたからである。

2つ目は「アサーション・トレーニング」である。上記したコーチングは教師と生徒間で行われるものである。しかし、生徒の人間関係づくりは教師と生徒ではなく、生徒と生徒の関係である。よって、コーチングの視点だけでは人間関係づくりには不十分であると考えた。また、松下（1999）は、子どもたちの人間関係における能力は学習によって習得するものとし、プログラムには生徒同士をつなぐ授業実践が必要であると考えた。そこで、アサーション・トレーニングを取り入れることとした。

学校では、いじめ、暴力、相互の助け合いの欠如、話し合いのスキル向上などにアサーションが認められ、子どもたちに「さわやかな自己表現」（アサーティブな自己表現の日本語訳）を伝えることが始まった。

平木（2009）は自己表現のタイプをノン・アサーティブ（非主張的）、アグレッシブ（攻撃的）、アサーティブの3つで表す。自分の気持ちや考えを明確にしてから話す必要があるときなどに役立つ言い方として「DESC法」を紹介している。

D = describe : 描写する

E = express, explain, empathize : 表現する、説明する、共感する

S = specify : 提案する

C = choose : 選択する

よって、授業実践ではアサーションの基礎理解と、DESC法を活用したトレーニングを取り入れることとした。その理由としては、第2章で述べた、よりよい人間関係をつくるための4つの力の中の①自己理解、②アサーティブな自己表現力の育成に効果的であると考えたからである。

3つ目は「ストレスマネジメント」である。アサーションの習得は生徒の人間関係づくりに有効であると考えられるが、生徒が日常生活でストレスを抱えていることにも目を向けなければならない。そこで、生徒が自己のストレスを自覚し、対処できるようにストレスマネジメントを取り入れる。

嶋田ら（2010）によるとストレスマネジメントで出てくる「コーピング」とは、「ストレス反応を低減するための対処行動」のことを指し、心理学では、一般に言われる「ストレス」を、一連の過程『心理的ストレスモデル』（Lazarus, 1991）と呼び、『ストレスサーの経験→認知的評価→コーピング→ストレス反応の表出』と分けて考えている」と述べている。

嶋田ら（2010）は上記した4つの過程に効果的に働きかけるため、認知行動的アプローチの視点からストレスマネジメントの授業を展開している。具体的には「対象者の考え（認知）やふるまい方（行動）のあり方を変えることによって、対象者が直面している問題を積極的に解決し、本人の自立（セルフマネジメント）を促進することを目指すアプローチである。」と述べている。よって、今回はつけたい4つの力の中の③コーピング④相談のスキルを習得するために、特に心理的ストレスモデルの中でも「認知的評価」「コーピング」を中心にストレスマネジメントを特別活動の授業実践に取り入れる。

2. 人間関係づくりプログラムの内容

本プログラムでは、前節で述べた3つの方法を取り入れ、教師の生徒への関わり方や授業者としての姿勢として「コーチング」の理論を基盤とし、生徒に実施する授業では「アサーション・トレーニング」と「ストレスマネジメント」の理論を生徒の意識調査による実態に合わせアレンジした。さらに、授業後の日常的な支援としてかけ橋支援と一体化したプログラムを想定した。

よって本研究では、第2章で明らかになった生徒の実態および課題を踏まえた特別活動の授業実践に、授業や学校行事、部活動などの学校生活のあらゆる場面でのかけ橋支援を一体化した人間関係づくりプログラムを実践することによって望ましい人間関係の形成を図っていくこととする（図6）。

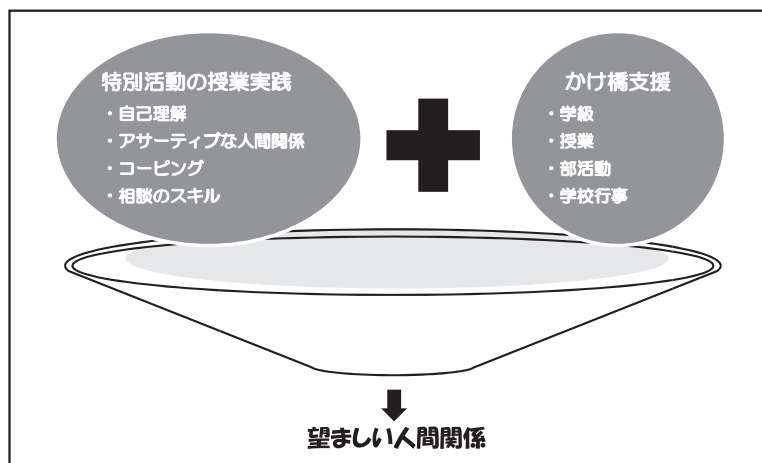


図6 人間関係づくりプログラム

授業実践においては、特別活動の中でも学級活動の時間を活用して授業を行うこととした。特別活動の時間を活用する理由として、『中学校学習指導要領解説 特別活動編』において特別活動の目標が人間関係づくりに大きく言及しているからである。具体的には「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、社会や集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」と示しており、杉田（2009）は「人間づくりの目標」と述べている。よって、人間関係づくりの授業には特別活動が適していると考えた。

また、「かけ橋支援」とは、その名の通り、何かと何かをつなぐ支援である。本研究では「生徒と生徒をつなぐ支援」という意味で名づけた。具体的には、特別活動の授業において学んだことを、生徒同士が人間関係形成や問題解決などで活用できるための教師の支援である。ポイントは直接介入するのではなく、コーチングのスキルの基本となる「傾聴」「質問」「承認」を中心とし、生徒の気持ちに耳を傾け、生徒から答えを見いだせるような質問やアドバイスをし、できたことを意味づけすることによって、成長を促していくことであると考えられる。また、支援をしていく中で、教師との関係を深めていくことが潜在的な力を引き出せる生徒もいると考えられるため「教師と生徒をつなぐ支援」にもなる。さらに授業実践で学んだことを基本とし日常生活に活用できる支援となるため「授業と日常生活をつなぐ支援」とも言えると考えられる。周囲のつながりによって、最終的に「生徒と生徒がつながる」ことを目標とする（図7）。

さらに、本研究では特別活動の授業後、抽出生徒（6名）への面談も組み込んでいる。理由としては、授業実践有効性や実践後の生徒の変容とタイプ別の傾向などを捉え、かけ橋支援につなげていくことを目的としている。

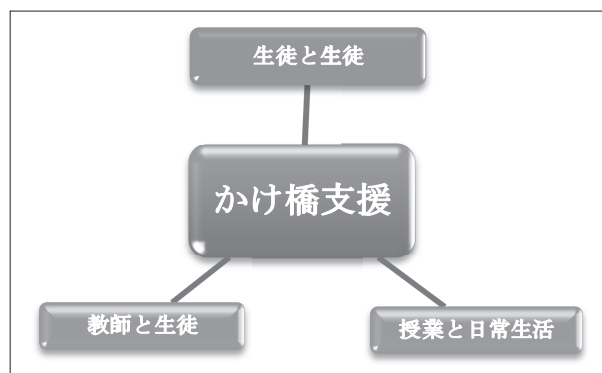


図7 かけ橋支援

IV 特別活動の授業実践の結果と考察

1. 特別活動の授業実践

特別活動の授業実践としては、佐賀市内の中学3年生(33人)を対象に人間関係づくりの指導計画(7回実施計画)をつくり、平成26年4月30日～7月15日の間で、授業を行った。つきたい「4つの力」を踏まえ、次のような単元目標と特別活動の授業実践計画(表1)を作成し、実践を行った。

単元目標

- ・よりよい人間関係を形成するための、アサーティブな自己表現力を身につける
- ・自分自身と向き合い、自己のストレスを理解し、対処する力を身につける

表1. 特別活動の授業実践計画(7回実施)

時	月	ねらい	内容
1	4/30	<ul style="list-style-type: none"> ・アンケート結果から、これまでの自分について振り返ることができる。 ・自分が気づいていない特性や能力があることを理解し、自分の可能性を知る。 	<p><自分のこと知っていますか?></p> <ul style="list-style-type: none"> ・前年度にとったアンケート結果を生徒に見せ、自分たちの状況を確認し、課題を見つける。 ・ジョハリの窓を実践し、自分の知らない自分がいることや自分の可能性の大きさを知る。
2	5/9	<ul style="list-style-type: none"> ・アサーティブに自分の考えや気持ちを表現する方法があることを理解し、活用する態度を身につけることができる。 ・自分の表現方法がどれに近いのか理解し、自分の課題を知ることができる。 	<p><どうやって友だちと接するの?></p> <ul style="list-style-type: none"> ・新学期から1ヶ月が経ち、クラスの雰囲気にも慣れてきたころなので、新しい人間関係をつくっていく上での課題や人との接し方について寸劇などを取り入れながら学ぶ。 ・学校行事を控え、生徒間で考えたり、行動したりする時間が増えるため、3つの表現方法を提示し、よりよい友人関係と何か、自分の課題が何かを知る。
3 4 5	5/27 6/13 6/23	<ul style="list-style-type: none"> ・気を遣う人間関係ではなく、対等な人間関係の必要性を知り、友だちとの接し方を理解することができる。 ・アサーション・トレーニングを通して、友だちに対するアサーティブな表現方法を身につけることができる。 	<p><友だちと上手くいかないときどうする?></p> <ul style="list-style-type: none"> ・修学旅行が終わり学級での人間関係が出来上がる中で、新たな学校行事が入ってくる。集団のまとまりがでてくると同時にトラブルも増えてくる時期であるため、アサーション・トレーニングを取り入れながら、トラブルが起こったときの対処法や友だちとの対等な接し方についてロールプレイを取り入れながら考えていく。
6	7/4	<ul style="list-style-type: none"> ・ストレスの仕組みについて理解することができる。 ・自分のストレスと向き合い、その対処法について考え、上手くストレスをコントロールできる力を育てる。 	<p><ストレスと上手くつきあうには?></p> <ul style="list-style-type: none"> ・部活動や入試など人間関係以外でも多くのストレスを感じる時期のため、ストレスが生じる仕組みについて理解を深める。 ・ストレスが生じる仕組みを踏まえて、ストレスが生じないためにはどうしたらよいか。ストレスを感じたときにはどうしたらよいかを考えていく。
7	7/15	<ul style="list-style-type: none"> ・誰にも悩みを相談できない生徒が悩みを相談する手段を身につけることができる。 ・友だちから相談されたときに相手の立場に立った対応ができるようになる。 	<p><悩みを相談したいときどうするの?></p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒は自分だけで解決することを望んでいるができない問題も出てくる。そのため、自分ひとりで解決できない問題にぶつかったとき、どのように周囲に相談すればよいかを考えていく。また、相談されたときにどうしていいのか分からない生徒も多く、どのような方法があるのか理解を深める。

次に、実践計画に基づいて行った特別活動の授業の考察を行っていく。

第1時では、今回の授業の趣旨について話をした。前年度の12月にとったアンケートの結果をもとにみんなの学校生活や友人関係で気になるところを一緒に考えていくことを伝えた。まず初めに課題を共有、意識するために前年度の12月に実施したアンケート結果を見せた。今回の研究では、生徒の意見や考えを引き出しながら、授業を組み立てていくことにしていたため、一方的に課題として提示するのではなく、結果から自分たちの課題が何なのかを考えていくことにした。また、アンケートは全校生徒を対象にとったため、学校全体から出た課題と自分自身が考えている課題が合致しているかを図るためであり、もし生徒の意識とずれがある場合は、指導案の修正する予定であったが、合致していたため、結果は、第2時以降の授業の導入で活用することにした。

授業の感想には「もっと自分を出したほうがいいと思った。」「もっと自分を知らせてもらえるようにしたい。」「人ともっと関わって信頼を深めていきたいと思います。」などと書かれていた。また、「自分のことを少しずつ知っていききたい。」「自分のいいところも悪いところも知っていききたい。」などの感想があり、自分自身についても理解していききたいという気持ちが出てきた。

第2時の授業の感想としては、「これからは自分も相手も考えられる人になりたい。」「ノン・アサーティブだったので自分へのストレスが大きかった。自分の意見を後回しにしないようにしたい。」「これまで他人を優先したほうがいいと思っていた。」「アグレッシブになることがあるので見直していききたい。」など自分がどのタイプに近いのか、これからどうなりたいたいのかを書いていた生徒が多く見られ、自分自身の課題を明確にすることができた。

第3、4、5時はアサーション・トレーニングをロールプレイで行った。具体的には「友だちに対して怒っているとき」「友だちを怒らせてしまったとき」「断るとき、友だち同士がケンカしたとき」である。DESC法の4つのポイント別に書くこと、日頃使っている話し言葉を使うことを条件としたため、なかなか進まない生徒がいた。特に結果をどう書けばいいのか迷っている生徒もおり、生徒の感想でも「よくあることだと思ったけど、考えるのはとても難しかった。」とあった。トレーニングを進めていくことで、具体的な提案や自分の性格を考えたものなどが出てきた。また、トレーニングを始めて2週間程度であったが、次のような日常生活に活用している様子が感想から見られた。

- ◎友だちとケンカしたときに、友だちになかなか自分の意見を言えないが、Iメッセージを使って自分の気持ちを伝えることができ、仲直りできた。
- ◎本を返してもらう日を相手が忘れていて、かなり後に返された時に、あまり感情的にならずに対応することができた。
- ◎相手にちょっと言いたいことがあったときに、相手の気持ちを考えて注意とちゃんとした提案をすることができた。

さらに続けることで、生徒の意見に広がりが見られ、その内容は興味深いものであった。それは「友だちの誘いを断る場面」である。具体的には「友だちが持ってきたお菓子を勧められたときにどうやって断るか」を考える内容であった。その中で、DESC法に沿って半数の生徒が相手の気持ちを交えて注意を促す内容を書いていたが、数名が違う意見を書いていた。それは話題を変えて間接的に断ろうとしていたのである。例えば、「ダイエットをしてるんだよね。」や「学校じゃなく、今度おかしパーティーやろうよ。いつにする？」などである。友だちに直接注意することではない断り方であり、活用方法の広がりを全体で共有できた。

第6時では、ストレスについて考えた。授業の感想では「捉え方でストレスが大きくなったり、小さくなったりすることがわかり、人によって心の感じ方が違うことがわかった。」「まずはイライラしないこと

を頑張ります！」など、受け止め方を見直そうと考えた生徒が見られた。また、友だちのストレス解消法でできることからやってみたいと思った生徒も多く、ストレスを解消する方法がわからない生徒にとっては、参考になったようである。また、自分がどのように物事を捉えているのかについても自己のふり返りができた。

第7時では、相談のタイプとしては「聞いてくれるだけでいい。」「自分の気持ちを理解してほしい。」などの寄り添ってほしいタイプ、「解決方法を一緒に考えてほしい」「アドバイスをしてほしい」「自分だったらどうするか教えてほしい」などの意見を求めるタイプに分かれた。また、意見を求める中でも「間違っていたら、指摘してほしい。」「しかってほしい。」と回答する生徒も見られ、建設的な意見を求める様子も見られた。生徒の反応としては、寄り添ってほしいタイプが多かったことから、相談されたときにはまずは話を聞いてあげることが大事であることが分かったようだった。これまでは、何かしないといけないと思っていた生徒が多くいたようで、級友の意見を聞いたことで難しいことは考えず、できることからやりたいと述べていた。

生徒の感想に「結局、最初にやったアサーティブ、ノン・アサーティブ、アグレッシブにつながっていると思います。」など、相談する時・される時にもアサーションが活用できることを理解した生徒もおり、全体でもアサーションとのつながりを共通理解することができた。

2. 授業実践の成果と課題

授業実践のふり返りとその後の変容について面談をすることで、授業実践の成果と課題を明らかにしていく。今回は対象学級から6人を抽出し、面談を行った。面談時期は、授業実践から数週間後の7月下旬から8月上旬にかけて行った。面談では、「授業実践での気づきとふり返り（自己理解、他者理解）」と「授業実践後の活用～意識の変化と活用場面～」に関する質問をする。この2つに関する質問をすることで、授業実践の効果や実践後の生徒の変容とタイプ別の傾向などを捉え、かけ橋支援につなげていくことを目的としている。

具体的には「授業実践での気づきとふり返り（自己理解、他者理解）」に関しては次の4項目である。

○自分タイプ（アサーティブ、ノン・アサーティブ、アグレッシブ）とそう思う理由。

○アサーション・トレーニングで提示した事例は日常生活と合っていたか。

○ストレスマネジメントの授業を受けてどうだったか。

○相談のスキルについての授業を受けてどうだったか。

基本的には、授業実践について感想を聞く。自分の気持ちを伝えること、ふり返ることで自己理解、他者理解を深めることができると考える。また、生徒が授業実践の中でどのような部分に関心を持ったり、つまずいたりしたのかも分析していくつもりである。

「授業実践後の活用～意識の変化と活用場面～」では、次の4項目の質問を行う。

○授業を受けて意識が変化したか。意識して生活するようになったか。

○どんな場面で活用したか。

○これからどんな場面で活用できると思うか。

○活用できないときはどんな理由か。

授業実践によって意識の変化が起こったかを具体的に聞く。また、現在とこれからの活用について聞いていくことで、日常生活に生かすことができているのか、今後、日常生活で活用していくのかを探っていくつもりである。そして、もし活用するにあたり、課題があるとするならば、それが何なのかを生徒の発言から引き出していく。

次に面談の結果について述べていく。面談は6人の生徒を対象に行った。この6人を抽出した理由としては、Aに関しては、人間関係づくりに困難さを示すことが以前よりあったため、意図的に抽出している。その他の5人は特別活動の授業実践で、自分のタイプを自己分析しており、それをもとに3つのタイプから2人ずつランダムに抽出した。ノン・アサーティブタイプがAとD、アグレッシブタイプがCとE、アサーティブタイプがBとFである。面談をした時点での学級のタイプ別の割合はノン・アサーティブタイプが半数、4分の1ずつがアサーティブタイプとアグレッシブタイプである。

対象生徒の学校での様子は次のようなものである（表2）。

表2. 対象生徒の学校での様子

対象生徒	性別	学校での様子
A	男	友人関係において、自分から友だちの輪に入ることが難しいが、友だちからの声かけがあれば、集団行動をすることができる。日頃は大人しいが、現実と理想に差があるとき（特に部活動）には、パニックになったり、友人トラブルになったりすることがある。
B	男	学校生活では、集団のリーダーになることはないが、授業や学校行事では率先して行動する様子が見られる。規範意識が高く、模範となる行動をとることも多い。友人関係のトラブルはほとんど聞いたことがないため、どのように友人関係を形成しているのか気になる生徒である。
C	男	周囲から働きあけがあると、体育大会の応援リーダーをするなど集団の中でも率先して行動する。友人関係では特定の生徒とは仲良くしているが、自分から積極的に話しかけるタイプではない。プログラムの中で、アサーティブな表現を使うことができたと答えている生徒の1人である。
D	女	自分から意見を言うことはほとんどなく、ノン・アサーティブ傾向の生徒である。友人関係でも意見を言う友だちに流されることがある。しかし、授業の感想などでは、しっかりと自分の意見が書けており、自分の考えを持ってはいるものの言葉として声に出すことに抵抗を感じているように思われる。
E	女	学校生活では、決められた仕事や総務委員など型にはまったことであれば、意欲的に行う生徒である。その際には、攻撃的な言動は少ないが、友人間になると口調が強くなることがある。3年生になってからは、友人間のトラブルはないが、以前に友人間のトラブルを経験した生徒。
F	女	生徒会役員をしている生徒である。集団の前で何かすることに抵抗がなく、進んでリーダーの仕事を行う。よって、学級の中心的な存在である。しかし、上手くできないことや自分の思い通りにならないことがあったりすると攻撃的な口調になることもあるため、周囲に不快な思いをさせることもある。

① 授業実践での気づきとふり返し（自己理解と他者理解）

面談より、6人の「授業実践での気づきとふり返し」を分析すると次のようなことが分かった。

ノン・アサーティブタイプの生徒に共通することは、相手からどのような反応をされるのかを非常に気にして、自分の気持ちが言えないということが分かった。そして、AもDもアサーション・トレーニングで、文章として書くのは難しくなかったと答えており、考えられないのではなく、言葉を発信できていないことが分かった。また、自分の気持ちを出せない分、他人の意見を聞くことも少ないのか、実践授業の中で、級友の意見を聞いたことが大変勉強になったようで、「びっくりした意見もあった。少し変えてみようと思った。」や「相手の気持ちが分かった。自分では思いつかなかった考え方が分かった。」などの意見が聞かれた。授業実践はノン・アサーティブタイプの生徒にとって他者理解が主にできる場であった。

次にアグレッシブタイプの生徒に共通することは、常に攻撃的な言動を取っているのではなく、感情のコントロールができないときにアグレッシブな自己表現になっていることが分かった。また、「アサーション・トレーニングは、自分が日頃注意していないから難しかった。」や「自分の改善点がいっぱい見つかった。」など、面談によって授業実践を振り返ることで、自分の課題を明確にすることができたようである。よって、ノン・アサーティブタイプの生徒にとって、授業実践は特に自己理解を深めるものになっていた。また、面談をしていると3つのタイプで一番、質問への回答内容が少なかったことが気になった。自分の考えを上手く表現できない傾向があるように感じた。つまり、ノン・アサーティブタイプの生徒が表現したいことは思いつくが周囲が気になり、言葉にできないこととは違い、どう表現していいのか方法が分からない生徒もいるのではないかと考える。

最後にアサーティブタイプの生徒に共通することは、周囲の状況を判断しながら生活していることである。常にアサーティブではなく、状況を見ながら自己表現の度合を調整していることが見えてきた。また、場の雰囲気コントロールする力があることも分かり、アサーティブタイプが増えることで、トラブルを未然に防ぐ作用もあることも再認識した。しかし、周囲の状況を見る努力をしていることが負担になることもあるため、周囲に自分の言動を承認してくれる人や、相談に乗ってくれる人が不可欠であることも見えてきた。アサーティブタイプの生徒は、面談の中で事例を出して話すなど具体的な返答が多かった。自己理解が進んでいることが見られた。

以上より、特別活動の授業実践での気づきと振り返りを面談することで、生徒の自己理解・他者理解が深まったことが明らかになった。アグレッシブタイプは自分の課題に気づくなど自己理解が進み、ノン・アサーティブタイプは他者の気持ちを慮って自分の意見が言えないように思われていたが、実は自分の考えで相手を見ている部分があり、実際には他者の気持ちを理解していないことも見えてきた。さらに、筆者の観察や見立てと生徒の自己分析も一致しており、生徒の実態にあった授業実践を行ったことで理解が深まったと考えられる。

② 授業実践後の活用（意識の変化と活用場面）

面談より、「授業実践後の活用（意識の変化と活用場面）」について分析していくと次のようなことが分かった。

ノン・アサーティブタイプの生徒については、授業実践を行ったことでアサーティブな表現を意識するようになったと答え、意識の変化が見られた。また、どのような場面で活用したかを聞いてみると、それぞれが活用した場面や内容について答えてくれたが、ノン・アサーティブな生徒にとっては相手の気持ちを考えて話をするというよりも、「自分の気持ちを声に出して言う」という部分で活用が見られた。「言わないと伝わらないことが分かった。」「前はイライラしていた。」と話してくれたように、声に出して言うことで、相手に自分の気持ちを伝えることで理解してもらえたり、ストレスが大きくならなかつたりすることを認識できたようである。よって、今後さらにアサーティブに近づくための支援が必要であると考えられる。2人ともアサーション・トレーニングを増やすだけでは活用できないと答えており、その人の捉え次第であることも示唆した。特にノン・アサーティブタイプな2人からは、「とても勇気がいることで、度胸がないと無理である。」や「自分に自信がないと言えない。」などを活用できない理由として答えている。また、相談する相手に大人（教師、母親、生活支援員など）が出てくることも特徴的であり、サポートする手段として大人の介入が他の2つのタイプよりも必要であると考えられる。

次にアグレッシブタイプの生徒についても、授業実践を行ったことでアサーティブな表現を意識するようになったと答えた。しかし、「頭に入っているものといえないものがあるので、すぐには思いつかないこ

ともある。」や「突然使うのは難しい。」などを上げており、表現する方法の練習が必要である。つまりアサーション・トレーニングの継続の必要性が見えてきた。そのことは、アサーション・トレーニングの回数を増やしたり、紙に書いて友だちと話しあったりすることが活用するために必要であると答えているところからも理解できる。しかし、全く活用できていないかというそうではない。活用した場面について2人とも具体的に話をしてくれた。活用したことによって、相手の気持ちの変化に気づくこともあり、今までの自分の言動が人に不快な思いをさせていたことも理解できたようであった。また、アサーティブな表現がすぐにできなくても「言い方に気がつけた」ことや「Iメッセージを使った」ことを話しており、授業で見た自分の課題を学校生活でも意識できていることが分かった。これも授業実践が日常生活に生かされていると言えると思う。

最後にアサーティブタイプの生徒についても、アサーティブな表現を意識するようになったと答えた。もともと自分自身をアサーティブタイプと答えているため、特にどのようなことに意識をするようになったかを見ていくと「相手の気持ちを考える」という視点に立っていたことである。また、日頃から人間関係のトラブルも少ないため、授業実践で出した事例に自分が当てはまらないこともあったようであるが、授業中に活用できることを提案するなど、他の場面での活用に広がっていくことができていた。よって、授業実践が日常生活につながっていることが分かった。しかし、「相手の気持ちを考える」ことを意識したアサーティブタイプの生徒は、周囲の状況を判断することに意識が働き、自分のことが置き去りになる可能性もはらんでいる。そのため、知らず知らずのうちにストレスをため込んでしまうこともあり、相談しやすい環境や場の設定が必要であると思う。

以上より、すべてのタイプの生徒にとって、授業実践をすることで学校生活においてアサーティブな表現を意識することができていた。しかし、学校行事などで少しずつ活用していることも見られるが面談をしたほとんどの生徒が活用するまでに至っていないことも見えてきた。また、授業の回数を増やすことが活用につながると考えていない生徒も多くいた。よって、授業だけではなく、日常生活において教師の支援が必要であることが見えてきた。

V かけ橋支援の結果と考察

1. 行動観察によるかけ橋支援

行動観察とは、生徒の学校生活の中での行動や生徒からの相談をもとに支援していく方法である。生徒からのアプローチをもとに支援をしていくこととした。

また、本研究では、担任だけではなく生徒に関わるあらゆる教師が支援できることを目的の1つとするため、学校行事・教科・部活動など学校生活における様々な視点から支援していく。基本的な流れは次のようなものである（図8）。

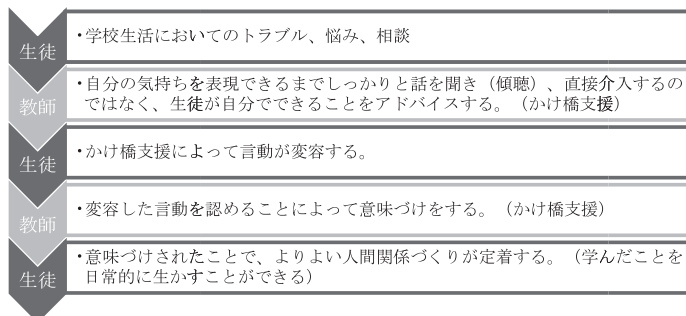


図8 行動観察によるかけ橋支援の流れ

本節では、いくつかのエピソードを取り上げ、筆者のかけ橋支援による生徒の変容について述べていく。

<エピソード1 学校行事～体育大会～>

6月の体育大会に向けて練習が始まった。3年生は最高学年ということもあり、競技練習の他に、色別応援のリーダーとしての役割も担っていた。3年A組のリーダーになった生徒は練習開始よりも1週間ほど前から、準備をしていたため、少しずつ体育大会への意欲も高まっていた。しかし、それ以外の生徒にとっては練習開始日までは特に何もしていなかったため、21日の時点ではA組の中でもリーダーになった生徒とそれ以外の生徒の体育大会にかける思いや取り組みへの意識の差が大きかった。そのような状況の中、練習開始から2、3日目に担任、副担任（筆者）が出張で不在であった。3年の職員が1人ついてしたが、リーダーたち（特に団長と副団長）は、全体を上手く動かさないことに苛立ちと不安を抱え、他のクラスが担任の先生を中心に練習を行っている状況を見て、さらに苛立ちが大きくなった。それを発端に、自分たちの思い通りに動いてくれない級友や下級生に対し、強い口調で指示をしたり、一方的に怒ったりしていた。もちろん、それでは全体は指示を聞かず、言われた級友はリーダーに対して不快感を示したまま応援練習が終わった。そして、そのような状況の中で学級練習に入ったため、ますます関係が悪化し、練習に身が入らなかった。その後、そのような状況になったのは担任と副担任（筆者）がいなかったからだと不満を漏らすリーダーが数名現れた。それに対し、体育大会の練習は生徒が中心となるものであって、上手くいかなかったことを先生たちのせいにするのはおかしいと訴える生徒が多数でてきたことで、さらに対立した。

◎応援リーダーへのかけ橋支援

《かけ橋支援》

応援リーダーをしている生徒の話聞いていくと、最初は担任、副担任（筆者）がいないことへの不満が多かったが、話をしていくうちにリーダー同士の関係が上手く築けないこと、他の級友や下級生を上手く動かさないことの悩みが多く聞かれた。先生たちに何かしてもらおうとは思っていないが、相談する人がいなかったことへ不安を感じていたように見えた。よって、不安を取り除くために、「今回のトラブルが悪いことではないこと（もめごとは必ずあること）」「解決に向けてどうするのか考えることが大事であること」を話した。そして、週明けに授業実践3回目アサーション・トレーニングを行う予定としていたため、一緒に考えていこうと声をかけ、授業実践に取り入れることとした。また、相談できたことで、不満を攻撃的に出さず、ストレス回避できたため、「相談してくれてありがとう。」と意味づけを行った。

《生徒の変容》

まず、相談できたことが問題を見極める力、人とつながることやアサーションの必要性の自覚を授業実践から学んでおり、変容の1つと言える。さらにかけ橋支援を行ったことで、命令口調になっていた応援リーダーが下級生に「さっきの〇〇よかったよ。」「最優秀賞をとるにはみなさんの協力が必要です。一緒に頑張りましょう。」と声をかけたり、ふざけている生徒に「〇〇してほしいなあ。」「〇くんがちゃんとしてくれたら嬉しいんだけど。」と声をかけたりするようになった。つまり、アグレッシブな表現方法からアサーティブな表現方法になっていた。また、小集団で教えるなど、一方的な指導にならないように工夫をしていた。できないことに怒るのではなく、できるように丁寧に教える姿勢に変容した。

《考察》

支援としては、副担任としてできることを第一に考えて実践した。1つは、とにかく話を最後まで聞いてあげることである。全体的な話やこれからの学級としての方向性を示していくのは担任の役割であって、そこに介入し方向性を揺らがせてはいけなからである。また、今回のエピソードでは、教師が直接、今回のトラブルに関する指導や、練習に口出しをするなどの介入はしなかった。教師が主導でトラブルを解決するのではなく、授業実践と声かけ、生徒の変容に対する意味づけを行ったことで、生徒の言動が変化していった。生徒の持っている力を引き出したり、考える時間を与えたりしたことによって生徒が変容したと考える。

◎応援リーダー以外の生徒へのかけ橋支援

《かけ橋支援》

話をしてくれた3人のうち2人は、学級では比較的に大人しく、自分の意見をあまり言う方ではない。その生徒が話をしてくれたため、「教えてくれてありがとう。嫌な思いをしたんだね。」と、まずは話してくれたことに感謝の気持ちを伝えた。つまり、ノン・アサーティブタイプの生徒が意見を言って良かったと思う経験が必要であると考えたため、意味づけを行った。ここで話をしてくれた生徒は、周囲がきちんとならないからと言って流されるような生徒ではない分、我慢する部分もあるため、「また何かあったら話をしてほしい。」とも伝えた。また、ここでの会話を聞いて応援リーダーが「人のせいにする」「口調がきつい」ということも分かり、アグレッシブな表現が多いことが理解できた。

《生徒の変容》

話をしてくれた生徒は、自分の気持ちが言えたことで、その後落ち着いていた。リーダーの変容もあったことで、それと連動するように他の生徒もリーダーの話を聞くようになり、練習の最後には進んで円陣を組み、声をかけあうようになった。学級でも、担任の先生と、落ち込んだときや雰囲気が悪くなったときのかけ声を決め、全員がそのかけ声をかけ、失敗した級友への叱責から、アドバイスなどに変わっていった。学級旗を書いていた3人も練習中に、大きな声を出したり、リーダーの指示を一生懸命に聞いたりする姿が見られた。

《考察》

ここでかけ橋支援を行った3人は、応援リーダーをしている生徒とは違い、ノン・アサーティブ傾向が強いのが特徴であった。よって、上記したようにまずは自分の気持ちを表現できたことに意味づけしてあげることが重要であると考えて支援をした。つまり、自分の気持ちを出せたことを認め、アサーティブに近づいていることを認識させることができた。同じ学校行事におけるトラブルでも、生徒の実態にあった支援が必要であることを再認識するものであった。

その他にも「合唱コンクール」では、トラブル回避のためのかけ橋支援を行うことで、互いの合唱コンクールに対する意識の差をうめるような言動が増え、アサーティブな人間関係を形成できていた。「授業(理科)」では、認める(意味づけ)場面をつくるかけ橋支援をすることで、意味づけした行動や言葉を生徒が意識するようになり、自分たちで考えて動くようになり、人間関係を良好にするだけでなく、生徒の理解の深まりにも影響してくることが分かった。「部活動」では、学級の枠を越えた部活動でのかけ橋支援を行った。A組の部員がおり、授業実践においてアサーション・トレーニングや相談のスキルについて

で学んでいたことと、筆者が顧問をする部活動で、他の生徒の様子もわかる状況だったため、支援をすることができ、部活動におけるアサーティブな人間関係の構築も必要であることが見えてきた。

次のエピソードはこれまでと違い、かけ橋支援が学級で浸透していることが分かるとともに、課題も見えてきたものである。かけ橋支援による生徒の変容と、見えなかった生徒の現状について書いていく。

<エピソード2 学校行事～文化発表会～>

10月29日に文化発表会が行われた。J中学校では、クラスごとの発表ではなく、学年ごとにいくつかのグループに分かれて発表を行う。3年生は5つのグループに分かれ、クラスの枠を越えた活動であった。それぞれのグループが練習や準備に取り組んでいた。練習・準備期間中に大きな人間関係のトラブルは見られなかった。また、きちんとしていない人に注意する姿や、進度が遅い友だちの手伝いをしている姿も見られた。筆者は生徒会劇を担当していたが、生徒の言動を認めて、意味づけをすることは多かったが、トラブル解決に介入する場面はなかった。しかし、A組の生徒の中には、葛藤していた生徒がいたことが分かった。

《生徒会の生徒へのかけ橋支援》

支援としては、これまで生徒会として企画や運営を行ってきた生徒だったため、相談に来た時には、まずは他の生徒会の人たちと相談してみることを勧めた。しかし、それだけでは支援とは言えず、生徒の相談に向き合わなかったことになる。よって、必ず「よく気づいたねえ。」「そっちの方がいいね。」「いい案を思いついたね。」などと気づいたこと、言えたことを認めてあげるようにした。そして、「相談してもダメだったら、また聞いてね。」と、きちんと次の機会があることも提示した。

《生徒会の生徒の変容》

初めは、気づいたことを、筆者を含めた担当教諭に質問したり、相談したりすることが多かった。しかし、生徒同士が相談できる場を助言したり、気づいたことを認めてあげたりしたことによって、生徒間で意見を言い合う場面が増えてきた。アグレッシブな意見は当初からなかったが、劇をよりよいものにしようとするアサーティブな会話が増えた。

《考察》

筆者が担当していた生徒会は、日頃から企画や運営をしている生徒である。よって、互いの意見を出し合うことでよいものをつくれることを知っているアサーティブな関係をもともと形成できていたため、A組の枠を取り外しても支援をすることができたのではないだろうか。

しかし、表面的にはトラブルがなかったように見えたが、他のグループにいたA組の生徒は葛藤していた。成長記録を見てみるとアグレッシブになった生徒は「自分の意見を押し通してしまった。」「準備中になこう（アグレッシブ）になっていたと思う。」などと書いていた。また、ノン・アサーティブになった生徒は「作品が上手くないかないで悩んでしまった。」「自分の意見を言えなかった。」「イラッとしたことを心の中で我慢してしまった。」「劇のときにちゃんとしてほしいときにちゃんとして、とあまり言えなかった。」などと書いていた。特に、ノン・アサーティブになっていた生徒が多くいた。このことから、学級ではアサーティブな関係をつくれているが、学級を越えてしまうとアサーティブな人間関係ができていない生徒もいることが分かった。また、学級ではお互いが相手のことも考えながら、発言したり、行動したりできるようになってきたが、学年になると自分を出せない生徒も多くいるのではないかと考えられる。こ

のエピソードでは、学級のみならず学年、学校全体でのアサーション・トレーニングの必要性を考えさせられるものであった。

2. 成長記録によるかけ橋支援

成長記録とは、生徒自身が定期的に自己を振り返るためのチェック表である(図9)。

書き方としては、自分の課題を改善することを目標に、友だちとの接し方をアサーションの3つのタイプに分けて自己評価させた。また、理由も書くことで、どのようなときに変容したり、どのような場面で人間関係づくりにつまずいたりしているのかを把握させることにした。書く頻度は、授業実践後、授業のふり返りとは別に書かせた。また、授業実践後だけでは、継続的な支援とはならないため、授業実践が終わった2学期も定期的を書いて、自己のふり返りを行うとともに、授業実践で学んだことの定着を図ることとしている。他にも教師(筆者)が、成長記録にコメントを書くようにし、生徒の変化に気づき、困っている時にはアドバイスをすることによって、授業実践で学んだことを活用できるように支援することとした。

課題			友だちとの接し方			理由
月日	アグレッシブ (攻撃的)	アサーティブ	ノン・アサーティブ (非主張型)			
6/13	_____	_____	_____			
6/23	_____	_____	_____			
6/23	_____	_____	_____			
6/23	_____	_____	_____			
6/23	_____	_____	_____			

図9 成長記録

りとは別に書かせた。また、授業実践後だけでは、継続的な支援とはならないため、授業実践が終わった2学期も定期的に書いて、自己のふり返りを行うとともに、授業実践で学んだことの定着を図ることとしている。他にも教師(筆者)が、成長記録にコメントを書くようにし、生徒の変化に気づき、困っている時にはアドバイスをすることによって、授業実践で学んだことを活用できるように支援することとした。図10、11は、実際に生徒が書いたものである。

① 自分の課題を書く

② 友だちとの接し方をアサーティブ度で記入

③ ②の理由を書く

図10 成長記録の記入例①

合唱コンクールの練習で声がでてないときに相手の気持ちがかたからなくて、ちょっと言い過ぎたことがあった。

トラブルにはなりませんでした!!

相手に頑張る気持ちがあるということが分かりました。

トラブルにならなかったか聞くと...

図11 成長記録の記入例②

理由の書き方としては、毎回の自己分析をする生徒もいれば(図10)、筆者のコメントに対する返事を書く生徒(図11)などもいた。それぞれが自分の方法で友だちとの接し

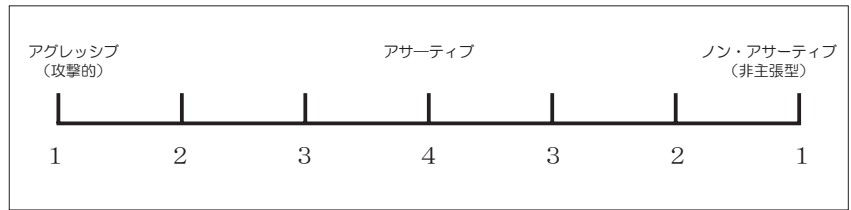


図12 アサーティブ度の点数化

方についてふり返しを行うことができた。また、アグレッシブタイプの生徒が自分の言動を反省したり、ノン・アサーティブタイプの生徒が日頃出せない感情を書いたり、それぞれのタイプの生徒にとっても有効的にはたらいっていた。

成長記録を分析していくにあたり、生徒の自己評価を点数化することにした。アサーティブな接し方をした時が4、それから離れるにつれて1点ずつ減点していった(図12)。

点数化したのち、学級全体の平均を出し、アサーティブ度の変容をグラフにした(図13)。

グラフを見ていくと、初めて成長記録を書いた際には2.79と最高点の4より1ポイント以上下回っており、アサーティブな人間関係がまだ作れていないことが分かる。もしくは、アサーション・トレーニングを始めたばかりであったために、学校生活における活用場所や活用方法が浸透せず、日常生活に生かせなかったのではないかと考えられる。

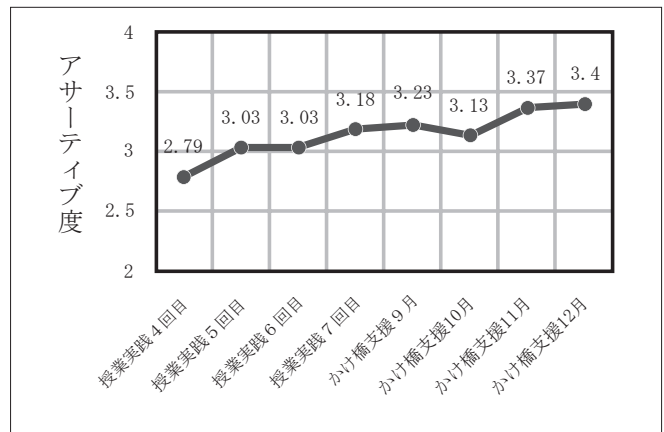


図13 成長記録の変化

その後、授業実践および成長記録による自己分析、生徒へのコメントによるかけ橋支援を行うことにより、最後の授業実践

(7回目)の際には3.18とおよそ0.5ポイント上昇した。生徒のコメントもより具体的な自己分析ができるようになってきた。つまり、学級がアサーティブな人間関係をつくれる集団に成長してきていることが考えられる。しかし、授業実践をしている間は、自分から意識しなくても意識をする機会が与えられるため、変容が見られることはよくあることである。よって、授業実践後も成長記録を継続して書いていくこと、他のかけ橋支援をしていくことにより、どのようにアサーティブ度が変容したかをさらに分析していくこととする。授業実践後は月ごとの平均を出している。約1ヶ月半の夏休みをはさんだ後の記入再開であったが、アサーティブ度は下がることなくわずかではあるが上昇していた。つまり、生徒間でアサーティブな人間関係が継続できていたことを示している。さらに2学期を中心にかけ橋支援を継続して行ったところ、さらにアサーティブ度は上昇していった。しかし、10月に数値が落ちている。この背景にあったのが文化発表会である。第1節の行動観察<エピソード2>でも書いたが、文化発表会準備期間中に葛藤していた生徒がいた。理由の欄に、アグレッシブになった生徒は「自分の意見を押し通してしまった。」「準備中にこう(アグレッシブ)になっていたと思う。」などと書いていた。また、ノン・アサーティブになった生徒は「作品が上手いかわないで悩んでしまった。」「自分の意見を言えなかった。」「イラッとしたことを心の中で我慢してしまった。」「劇のときにちゃんとしてほしいときにちゃんとして、とあまり言えなかった。」などと書いていた。特に、ノン・アサーティブになっていた生徒が多かった。つまり、学級

ではアサーティブな関係をつくられているが、学級を越えてしまうとアサーティブな人間関係がつかれていない生徒もいるのではないかという第1節での考察を裏付けるようにアサーティブ度も下がっていた。

その後は少しずつ上昇し、最終的には、成長記録を始めたころと比べて、0.61ポイントも増加した。また、他者から見ても変容が分かるようになった生徒も出てきた。例えば、母親から「あんた言うことが大人になったねえ。言っていることの区別がつかようになった。」と言われ、自分が変容していることを自覚したと書いていた。

次に授業実践とかけ橋支援の一体化によって、どのようなタイプ別の変動があったかを調べるために、1回目の成長記録（授業実践4回目）と最後の成長記録（かけ橋支援12月）のアサーティブ度の分布を図で表した（図14）。

まずそれぞれについて見ていくと、授業実践4回目では、ノン・アサーティブ側に頂点があり全体の4分の1がノン・アサーティブよりのアサーティブであると回答している。よって、アサーティブな生徒がいるものの学級全体がノン・アサーティブな傾向にあったことが分かる。つまり、自分の気持ちや考えをきちんと言えない状況にあったことが分かる。その中で、数名の生徒がアグレッシブな言動をしていることも分かる。一方、かけ橋支援12月を見ると、半数の生徒がアサーティブタイプと回答しており、多少ノン・アサーティブよりではあるが、アサーティブな集団が形成されていることが分かる。そこで、2つを比較するとタイプ別の変動が分かってきた。1つは、明らかにアグレッシブタイプの生徒が減少したことである。つまり、自分の思いばかり主張するのではなく、相手の気持ちも思いやることができる生徒が増加したことが分かる。また、ノン・アサーティブタイプに近い生徒もいるが、実践当初に比べると全体的にアサーティブに近づいてきていることも明らかになった。

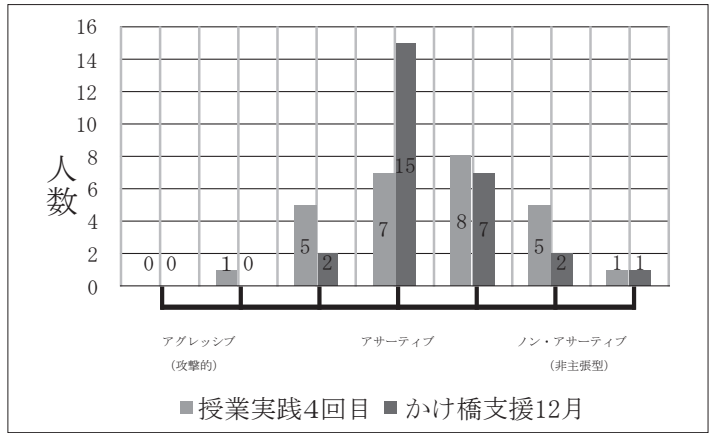


図14 アサーティブ度の分布変化

以上のことから、成長記録は生徒自身の自己理解を進め、アサーティブな関係を意識するための手法として効果的であったと考える。つまり、授業実践で学んだことを日常的に生かすための1つの手法として確立されていたと考える。また、生徒だけに効果的ではなく、教師が生徒の変容を知り、支援を加えるための資料にもなっていた。

以上のことから、成長記録は生徒自身の自己理解を進め、アサーティブな関係を意識するための手法として効果的であったと考える。つまり、授業実践で学んだことを日常的に生かすための1つの手法として確立されていたと考える。また、生徒だけに効果的ではなく、教師が生徒の変容を知り、支援を加えるための資料にもなっていた。

3. かけ橋支援の効果

J 中学校では6月と12月にQ-Uテストを行っているが、その結果からも、学級Aで望ましい人間関係が形成されていることが伺えた。Q-Uテストの中には「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」が20項目ある。その中の4項目が「友人との関係」について質問したものである。その4項目を点数化し合計（1項目5点満点）したものを学級Aと学年で比較してみる（表3）。

表3. 友人との関係

	学級A	学年
6月実施	16.8	17.3
12月実施	17.9 (↑1.1)	17.7 (↑0.4)

6月実施の時点では学級Aの平均が学年平均よりも下回っていた。しかし、12月の結果を見ると、学年が0.4ポイント上がっているのに対し、学級Aは1.1ポイント上がり、学年平均よりも高い点数になっていた。つまり、友人との関係が学年全体に比べると良好になったことが分かる。

さらに具体的に「友人との関係」に関する質問の結果を見ていくと、次のような変容が見られた。

表4は質問「人と仲良くする方法を知っている」で「とてもあてはまる」と「少しあてはまる」に回答した生徒の割合を合計したものである。表中の()は、6月と比較したときの増減である。

表を見て分かるように6月の結果では、学年平均よりも5%下回っている。6月の時点では、「人と仲良くする方法」言い換えると、「人間関係づくり」について不安を持っている生徒が学年よりも多くいたということが分かる。しかし、12月の結果を見ると、18.2%増加しており、さらに学年平均を5.2%も上回る結果となっている。つまり、人と仲良くする方法を知っている生徒が5割だった学級から7割が知っている学級に変化した。

次に、表5は質問「友人との付き合いは自分の成長にとって大切だと思う」で「とてもそう思う」と「少しそう思う」に回答した生徒の割合を合計したものである。表中の()は、6月と比較したときの増減である。

表5を見ても分かるように6月の結果では、表4「人と仲良くする方法を知っている」の結果と同様に学年平均より学級平均が下回っている。しかし、12月の結果を見ると学年も学級Aも増加しているが、学級Aの増加率の方が大きいことが見てとれる。友人との付き合いが自分に成長をもたらしてくれることを理解している生徒が増えたことが理解できる。

以上より、学級Aでは学年全体と比べて明らかに「友人との関係」が良好な方向に進んでいることが分かる。それは何かしらの要因があると考えられる。かけ橋支援の成長記録のアサーティブ度(友だちとの接し方)の変容とも一致しており、「かけ橋支援」がその要因の1つになったと考えられる。

おわりに

本「人間関係づくりプログラム」において授業実践とかけ橋支援を一体化することによって、授業実践で基礎的な考えや方法を学び、かけ橋支援で理解を深め、日常生活に応用していく流れを作った。その結果、第5章で述べたように学校行事や部活動、授業での行動の変化が見られた。また、日頃の友人との接し方に関してもノン・アサーティブな自己表現からアサーティブな自己表現に移行していったこと、アグレッシブな自己表現の生徒がほとんどいなくなったことが成長記録から明らかにすることができた。つまり、「人間関係づくりプログラム」を実践したことにより、生徒が学んだことを日常生活に生かすことができ、問題解決に向けても自主的に行動できるようになった。

また、次のような効果も発見できた。1つは、長期的なプログラムを実践することにより、「授業実践」で行ったことを、生徒に定期的にそして長期に渡り、意識させることができた。また、その中に「かけ橋支援」を組み込むことにより、段階的な生徒の成長を促すことができた。つまり、基礎から応用へとス

表4. 人と仲良くする方法を知っている

	学級A	学年
6月実施	51.50%	56.50%
12月実施	69.7% (↑18.2)	68.5% (↑13.0)

表5. 友人との付き合いは自分の成長にとって大切だと思う

	学級A	学年
6月実施	81.80%	83.40%
12月実施	90.9% (↑9.1)	90.0% (↑6.6)

テップアップができ、日常生活での活用につなげることができた。2つ目は、「かけ橋支援」によって生徒の支援をしていくだけではなく、定期的な生徒とのつながりにより表面化しない生徒の変容や考え方を教員が理解することができた。よって、以前に比べ生徒の人間関係のトラブルや悩みを早期に理解することにもつながり、生徒への支援も早急に行うことができた。

本プログラムの有効性を検証するに当たって、筆者井上で自らアクションリサーチを行ったが、その中で、本プログラムは、学校・学年の教職員すべてで行うことにより大きな可能性があるという方向が見えてきた。今後の展望としては、中学校の特色である教科担任制の良さを生かし、学校全体での支援につなげていくことである。そのためには、いくつかの条件があることが示唆される。

本プログラムに一定の成果が見られたことの条件として、まず挙げられるのは、副担任である井上と担任教員 A の協力体制である。この意義は大きい。担任と副担任が対等な立場で生徒に接するということが、生徒指導の方針として、生徒の話は聞くが決定するのは生徒自身というスタンスが一致していたこと、学級集団づくりでは、苦手なことも含めて生徒が何でも言える雰囲気や大事にしていたことである。また、教科担任をしている別のクラスでも授業実践を行った。その時は、筆者1人が授業者ではなく、2時間構成で、第1時を学級担任が行い、第2時を筆者が行った。互いの授業を参観し、生徒の考えや変容を理解しながら授業を行うことができた。同じ方向性を持って、授業をしたので、生徒は自己開示をすることができていた。本研究により担任以外の教師も生徒の人間関係づくりの支援に効果的に介入できることが明らかになった。

したがって、本プログラムをさらに複数の教員で実践してゆくためには、授業の指導計画や指導案を共有するだけでなく、生徒指導観も共有していることが望ましい。つまり、かけ橋支援における生徒への関わり方の教員相互の温度差をなくし、個々の生徒への見方を一致させることである。そのためには、研修の実施が必要条件である。

本プログラムでは、生徒自らが自己分析した結果の自己像を書くため、それに基づく情報が共有しやすいと思われる。たとえば、自己主張が苦手な生徒と、自己主張が強過ぎる生徒へのサポートの違い、気持ちを考えさせる手だてなどは、授業の中で提示したことと重なるので、教員同士の温度差をなくすことにつながると思われる。

かけ橋支援のネットワークの拡大化も可能である。教員だけでなく、生徒を取り巻く周囲の大人たち、保護者やスクールカウンセラーや、児童相談所等の他機関との連携体制にも役立てることができる。本研究において生徒が生徒間の悩みだけではなく、家庭での悩みなども相談する場面が見られた。本プログラムを推進していくことによって、生徒の悩みをいち早くつかみ、状況を把握できるので、他との連携を常に取れる状態にしておくことにより、学校内だけでは解決できない深刻なケースにも早急に対応できるようになると考える。

以上のような条件を整えることによって、本「人間関係づくりプログラム」のさらなる活用が広がることが示唆された。

〈謝辞〉

本稿は、井上が平成25～26年度に佐賀大学教育学研究科在籍中に作成した修士論文をもとに加筆修正したものである。調査研究の際には、協力を得た佐賀市立城南中学校の先生方に、ここに感謝の意を表します。

参考・引用文献

- 佐賀県教育センターホームページ「授業に役立つ実践研究」saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/index.htm
- ドナルド・A. ショーン (著), Donald A. Schön (原著)・柳沢昌一 (翻訳), 三輪建二 (翻訳) 2007『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
- 千々布敏弥 2008『教師のコミュニケーション力を高めるコーチング』明治図書出版
- 神谷和宏 2007『教師のほめ方叱り方コーチング』学陽書房
- 松下一世 1999『子どもの心がひらく人権教育ーアイデンティティを求めて』部落解放人権研究所
- 飯田順子・岩隈利紀 2002「中学生の学校生活スキルに関する研究：学校生活スキル尺度（中学生版）の開発プログラム」『教育心理学研究50(2)』日本教育心理学会 225-236頁
- 嶋田洋徳・坂井秀敏・菅野純・山崎茂雄 2010『人間関係スキルアップ・ワークシート ストレスマネジメント教育で不登校生徒も変わった！』学事出版
- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. 1970『Your Perfect Right』(菅沼憲治、ミラー・ハーシャル訳 1994『自己主張トレーニング 人に操られず人を操らず』東京図書)
- 土井隆義 2008『友だち地獄「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書
- 大平健 1995『やさしい精神病理』岩波新書
- 杉田洋 2009『よりよい人間関係を築く特別活動』図書文化社
- 文部科学省ホームページ「改訂前後の教育基本法の比較」www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/06121913/002.pdf
- 文部科学省 2008『中学校学習指導要領解説 特別活動編』ぎょうせい
- 文部科学省 2011『生徒指導提要』教育図書
- 河村茂雄 2006『学級づくりのためのQ-U入門「楽しい学校生活を送るためのアンケート」活用ガイド』図書文化
- 川島一夫 2004「生徒指導・教育相談を考える」川島一夫・勝倉孝治編『臨床心理学からみた生徒指導・教育相談』ブレーン出版 2-19頁
- 本間正人 2006『子どもの可能性を引き出すコーチングの教科書』自由国民社
- 平木典子 2005「アサーション・トレーニングの考え方と歴史」平木典子編『現代のエスプリ アサーション・トレーニング』至文堂 30-36頁
- 平木典子 2009『改訂版 アサーション・トレーニング さわやかなく自己表現>のために』日本・精神技術研究所
- 平木典子 2007『自分の気持ちをきちんと伝える>技術』PHP研究所
- 平木典子 2009『子どものための自分の気持ちが<言える>技術』PHP研究所
- 山中寛・富永良喜 2000『動作とイメージによるストレス間にジメメント教育 基礎編』北大路書房
- 深美隆司 2013『子どもと先生がともに育つ 人間力向上の授業』図書文化
- 高山恵子・平田信也 2014『実践！ストレスマネジメントの心理学』本の種出版
- 西村宣幸 2008『コミュニケーションスキルが身につくレクチャー&ワークシート』学事出版