

生徒が生き生きと生活できる環境づくり
— 生徒の対人関係スキルの伸長を図る指導の実際 —
専門支援部教育相談課 長期研修員 杉山 美夏

1 主題設定の理由

令和4年12月に公表された『生徒指導提要』では、「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである」と定義している。また、教育相談の目的は「将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するように働きかけること」とし、その重要性を説いている。特に、成長を促す指導としての「発達支持的生徒指導・教育相談」および「課題予防的生徒指導・教育相談：課題未然防止教育」による常態的・先行的で積極的な生徒指導の実施と、チームとして教職員が組織的に連携する点を重視している。

所属校では、生徒が心の健康を増進し、自他尊重の精神を育むための取組で、教員が生徒理解を深めるものとして、構成的グループエンカウンター（以下、SGE）、「Σ（シグマ）教育相談のための総合調査」（西日本心理テストセンター）、生活についてのアンケート、面談、スクールカウンセラーによる特別支援教育講座等を行っている。それらは生徒が自他を知る活動や、円滑な人間関係を構築するための方法を学ぶ活動を含んでいる。

しかし例年、適切な対人関係のスキルが十分身に付いていない生徒も見られる。他者との距離が近過ぎる、二者間で話をするときさえ適切な声の大きさと話することができない、自分の話ばかりで他者の話を聞こうとしない等のあらわれである。中には教員や他の生徒とのやりとりにおいて、本人が思っていることと他者の捉え方の乖離が大きく、特に1年生から2年生前半において、不適切な言動や退学などの大きな問題につながることもある。

一方、所属校の教育相談担当であった筆者自身が反省すべき点もいくつかある。前述の取組のうち、各クラスで実施する取組については、その目的や実施方法を、体験を含めて教育相談部から担任に説明するが、その際、教育相談部が発するメッセージ（育てたい生徒像、具体的な指導のイメージ、目的達成のための留意点、生徒への接し方等）を十分に伝えることができず、担任は生徒の意識や言動の変容について見取りが難しい状況であった。併せて、取組同士のつながりや目指す生徒像の一貫性、取組のねらいを日頃の指導や支援にどのように活用させるか、取組をもとに教員同士でどのような連携ができるかなどについて、明確にすることができなかった。

所属校のスクールミッションは「有徳のエンジニア」を育てることであり、自己と他者の価値観を正しく理解し、他者を尊重しつつ適切に自己表現できる生徒の育成をスクールポリシーとしている。

本研究を通じ、生徒が対人関係スキルを伸長することによって心の健康を維持し、自己理解を基盤に自他を尊重できるようになること、教員が『生徒指導提要』および所属校のスクールミッションに基づき、対人関係スキル指導の価値を理解し、実践することで、生

徒が生き生きと生活できる環境づくりを促進したいと考えた。

2 研究の目的

「生徒が生き生きと生活できる環境」とは、「信頼できる教職員の下で、生徒同士が安心感を持って意見を言い合ったり関わったりすることができる、居場所となるようなクラスや学校」と捉えた。「生徒が生き生きと生活できる環境」づくりを促進するため、その基盤となる生徒の自己理解や対人関係にかかる課題を明らかにし、自己理解および対人関係スキル伸長のための具体的な授業内容を提案する。また、授業を行う前と行った後で生徒の意識や言動の変容があったかを調べ、その有効性を検証する。

併せて、指導する教員（担任）が、生徒の実態に沿った授業づくりをし、生徒が生き生きと生活できる環境づくりを意識した指導や支援についての視点を持てるようにする。

3 研究の方法

(1) 調査・研究、文献の講読

ソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）、アサーショントレーニング、SGEなどに関する先行調査・研究、文献の講読等を行い、高校生にふさわしい自己理解・対人関係スキルの指導に関する資料を収集した。

(2) 研究協力校での調査および実践

所属校を研究協力校とし、1年生183人を対象に次のような実践をした。

- ア 生徒個々の自己理解や対人関係に係る課題を明らかにするために、5月に生徒対象の事前アンケートを行う。
- イ 自己理解や対人関係スキルの伸長を目的とした授業の内容や、担任が授業に取り組みやすい方法を、事前アンケート結果と(1)で収集した資料をもとに筆者が提案する。なお、生徒の実態に即した授業づくりができるよう、担任等と協議、検討する。授業は6月から11月に5回、担任がロングホームルーム（以下、LHR）で行う。スキル定着を促すため、担任には授業で扱った身に付けさせたい自己理解・対人関係スキルについて、普段の生活の中でも活用を心掛けてもらうように依頼する。
- ウ 生徒アンケートは、事前に加えて中間、事後の計3回実施する。中間および事後アンケートは、授業後にも指導や支援がなされることを考え、授業から1～2週間経過した時点で行う。なお、生徒の意識や言動に変容があったか否かの検証は、事前アンケートと事後アンケートの回答の数値の変化を基に分析する。
- エ 指導案および教材は静岡県教育委員会刊行の『生きる力』に加えて、SSTやSGE等の書籍、静岡県総合教育センター教育相談課による研修の内容を主に参考にする。

4 研究の内容

(1) 事前アンケート実施（5月下旬）

生徒アンケートとして、『生きる力』付属の参考資料「スキル自己診断シート」を用

いた。「スキル自己診断シート」はそれぞれのアンケート項目が領域別に区分されており、本研究のテーマと関連する「自己理解領域」と「対人関係・理解領域」の40項目を生徒が自己評価した。アンケート項目は「嫌なことがあっても、ある程度我慢することができる」「ストレスがかかったときに心や身体に生じる変化がわかる」など、能力記述文となっている。回答は「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」「やや当てはまる」「非常に当てはまる」から選択する。回答の中立性を排し、結果の偏りを見取りやすくして、取り上げるべきスキルを明確化することと、1年生の生徒が回答する際に選択肢が分かりやすいことを優先させて4件法を採用した。

事前アンケートの結果と、LHRのうちスキルの指導が可能な授業回数を考慮し、「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」と回答した否定回答群の割合が上位10位までの項目を中心に、LHRで扱うスキルと具体的な指導内容を決めることとした（表1）。ただし、「スキル自己診断シート」は特定のスキルと直接的な対応を示していないため、研究協力を得る教員と相談し、まずは実践第1期（1学期の2回）分について各項目に関連すると考えられるスキルを選択した。なお、「資格取得に向けての取組」や「SNS等との付き合い方」は上位だが、他の機会であらうため本研究からは除いた（表1※）。

表1 否定回答群の割合が上位の項目 [N=183]

項目	肯定群	否定群	未回答
将来のことを考えて、資格取得など、取り組んでいることがある ※	54.6%	44.8%	0.5%
面接・面談において過度に緊張せず、話をすることができる	57.9%	41.5%	0.5%
居眠りやぼんやりしたりしないで授業を受けることができる	63.4%	36.6%	0.0%
SNS等が気になっても、やるべきことに取り組むことができる ※	63.9%	35.0%	1.1%
失敗してもすぐに気持ちを切り替えることができる	66.7%	32.8%	0.5%
ストレスがかかったときに心や身体に生じる変化がわかる	68.9%	30.6%	0.5%
パニックになった時、自分で落ち着くための方法を知っている	70.5%	29.5%	0.0%
自分から進んで人に話しかけることができる	69.9%	29.5%	0.5%
自分の長所を挙げるができる	71.0%	29.0%	0.0%
ストレスを感じたときに、どのように対処すればいいかわかる	72.1%	27.9%	0.0%
周りの人と私語をしないで授業を受けることができる	72.1%	27.9%	0.0%

当初は事前アンケート結果だけで全ての回の内容を決定し、『生きる力』やSST等に関する書籍にある活動を変更せずに用いて指導案と教材を作成する計画でいた。しかし、生徒を直接指導する担任、助言や補助をする学年主任・教育相談部長と協議する中で、日頃生徒と接して実態を十分把握している教員の意見を反映させる必要性を痛感した。教員と生徒の関係性を活かした、より効果的な授業を行うため、毎回の指導案と教材はアンケート結果と『生きる力』を参考に、スキル指導関連の書籍や、静岡県総合教育センター教育相談課による研修で提示された演習内容を活用して作成の上、協議されたことに基づいて修正するようにした。

(2) 実践第1期（6月上旬～7月上旬）

ア 第1回の授業（6月）

第1回の授業内容は「聴く」（相手の話や意図を理解しようと注意深く耳を傾け、

共感を示す行為) 練習をすることとした。アンケートの否定回答群割合上位には、「聴く」スキルそのものを直接的に表す項目はない。しかし、実践の初回として必要なことは、授業の目的や活動の説明が生徒に十分に伝わり、生徒がその内容を理解し、それを基に実際に活動できるようにすることである。5回の授業実践では教員から「口頭」で説明や指示がされることが多いので、「聴く」スキルが必要だと考えた。また、良好な対人関係構築を目的とした場合には、相手が話しやすいと感じられる聴き方が望まれる。よって、望ましい聴き方を身に付けることを目指して指導するようにした。

第1回の実践を翌月に控えた担任研修では、筆者から自己理解や対人関係スキルと本研究の概要、事前アンケート結果とそれをもとに作成した指導案について説明し、指導内容について協議した。協議後、その内容を踏まえて指導案を修正して再提出し、担任が授業(表2)を実践した。

表2 第1回の授業の概要

スキル	望ましい聴き方【関係理解・調整】
本時の目標	<ul style="list-style-type: none"> ○話を聴くときの態度を、さまざまなパターンで演じ分けることができる。 ○話を聴くときの望ましい態度について、話し手の立場から指摘することができる。
学習内容	
導入 (一斉)	<ul style="list-style-type: none"> ○全5回の授業の目的・目標 ○本時のテーマ・目的・目標
展開 (ペア)	<ul style="list-style-type: none"> ○聴いてもらえない体験(話題の例:最近嬉しかったこと) <ul style="list-style-type: none"> ・聴き手は無関心を装う:時計を何度も見る、あくびする、手いたずらする等 ・聴き手は話し手に過剰に反応する:話し手の発言に否定的に返答する、話を奪って聴き手自身の話をする等 ○望ましい聴き方の練習 <ul style="list-style-type: none"> ・聴き手は話し手に共感的に聴く:話し手の方に体を向ける、目を見る、あいづちを打ちながらうなづく、話を最後まで聴く等
まとめ (ペア・グループ・一斉)	<ul style="list-style-type: none"> ○望ましい聴き方の振り返り <ul style="list-style-type: none"> ・聴いてもらえないときと望ましい態度で聴いてもらえたときの感情の違い ・具体的な望ましい聴き方の確認 ○今後の生活での「聴く」スキルの活かし方の確認

授業の最初は、望ましい聴き方とはどのようなものかを考える「準備運動」として、あえて目的を事前に知らせないまま、相手に話を聴いてもらえない体験を入れた。担任によると、多くの生徒は話し手としていらいらしたり不審に思ったりしながらも、不適切な聴き方をする活動であったと種明かしをすれば納得し、望ましい聴き方を自覚した様子や発言が見られたとのことだった。一方で、活動の目的が開始前に明確に示されないと不安を覚え、集中して取り組むことが難しかった生徒もおり、多様な生徒がいることに配慮した工夫や代案が必要であることが課題として挙げられた。

担任からの話では、生徒の中には「聴く姿勢は先生の話を書くときにも適応され

る」との発言もあり、聴く態度を見直している生徒が多かったということである。

また、授業以降の状況についての報告では、『聴く』スキルがキーワードとして生徒に定着しており、落ち着いて話を聴けない状況などにあるとき、適切な聴き方を意識するにはどうしたらよいかを考えるきっかけとなった。「日頃から人の話を聴くように指導をしているが、授業後は反応がより良くなったように感じる」といった意見があった。同時に、短期間では効果が見られない生徒もおり、「聴く」ことが十分にできていないために日常生活の困難につながっている現状を指摘する声もあった。

イ 第2回の授業（7月）

事前アンケートの「失敗してもすぐに気持ちを切り替えることができる」「自分の長所を挙げることができる」の2項目が否定回答率の上位（表1）だったことから、第2回は「リフレーミング」スキルが必要と判断した。「リフレーミング」とは、人や物事を見る枠組みを変え、違う角度で好意的に捉え直すというスキルである。モチベーションが上がる、自信がつく、苦手意識が弱まる、人間関係が良くなる等の効果があると言われている。

指導案作成においては、第1回の課題を踏まえ、グループワークでは、コミュニケーションが取りやすい生徒同士の班構成にするように事前準備をすることや、授業の目標と流れを第1回よりも分かりやすく示し、どの生徒にとっても見通しを持ちやすいように配慮した。担任との研修で指導案について協議したところ、担任から生徒の実態に合わせた提案がなされ、それに沿う形で修正していった。また、担任同士でも話し合いの上、授業日を迎えた（表3）。

表3 第2回の授業の概要

スキル	リフレーミング【自己理解】【関係理解・調整】
本時の目標	自分の短所を好意的なイメージを持つ言葉（長所）に置き換えることができる。
学習内容	
導入 (一斉)	○全5回の授業の目的・目標（第1回と同じ） ○本時のテーマ・目的・目標
展開 (個人・グループ)	○短所のリフレーミング ・各自で自分の短所を短所リストから選ぶ。 ・リフレーミングシートを見て、短所を好意的なことば（長所）に置き換える。 ・元の文とリフレーミングした文の印象の違いを伝え合う。
(グループ)	[下のいずれかを担任が選択] ○オリジナルリフレーミング ・短所リストおよびリフレーミングシートにない短所を挙げ、リフレーミングの表現を考え、発表する。 ・グループ毎に発表したリフレーミングのうち、クラスNo.1を投票で決める。 ○担任をリフレーミング ・担任が自分の短所を三つ（程度）挙げ、板書する。 ・グループで担任の短所をリフレーミングし、発表する。 ・担任がクラスのNo.1リフレーミングを決める。

まとめ (ペア・グループ・ 一斉)	○短所をリフレーミングする方法の振り返り ・短所と、リフレーミングして長所として見るときを比較した感じ方の違い ・自分だけでなく他者も多角的に見ることの大切さの確認 ○今後の生活での「リフレーミング」の活かし方の確認
-------------------------	---

授業場面では生徒は概ね積極的に取り組んでいるように見えた。担任から「生徒の前向きな様子に手応えを感じた」との振り返りのほかに、「指導を通じて、生徒に対してポジティブな見方をすることを以前より意識するようになった」、生徒を強く注意したり指導したりする場面も多い部活動で、同じ内容を伝えるにも「表現を少しマイルドにしたり、噛み砕いたりして伝えるようにしている」との声もあった。

(3) 中間アンケート実施（7月下旬）

1学期の授業2回と、その後の指導や支援の経過を確認するために、5月の事前アンケートと同じ内容のアンケートを7月下旬に実施した。

第1回の授業（「聴く」スキル）に関連するアンケート項目は「人の話を落ち着いて最後まで聞くことができる」「人と話をするときに、あいづちをうつことができる」で、事前と中間の肯定回答割合はほぼ横ばいか、大幅な変化ではないものの増加が見られた。担任は生徒の「聴く」態度に変化を感じているようだった。例えば、「こちらの目を見てうなずいて話を聴く生徒が増えた」「聴く態度ができない生徒（悪気はないが、癖で肘をつく、突っ伏すなど）に、『聴く態度』『聴くスキル』というような単語で端的に注意すると、キーワードとして理解してすぐに態度を改めることができていると思う」「ながら聞きが減った」といった意見があった。

第2回の授業内容は「リフレーミング」スキルで、関連する項目は「失敗してもすぐに気持ちを切り替えることができる」「自分の長所を挙げることができる」である。「リフレーミング」では、見方を変えれば短所も強みとなるように、人や物事を多角的に見ることを学んだが、中間アンケートの肯定的回答の割合は、両項目とも事前と比べて微減した。授業と事後指導や支援による好転を期待したが、必ずしもそのような結果にはならなかった。その要因として以下の2点が考えられる。一つは授業後に「リフレーミング」する場が少なく定着が難しかったこと、もう一つは、生徒の精神的な負荷がかかりやすい、専門学科決定を大きく左右する成績が出る時期と重なったことである。担任からは、生徒が教員に注意された後の言動が以前よりも前向きなものに変わったとの意見もあったが、2学期の授業で再度取り上げることにした。

また、事前アンケートで否定的回答が多かった（表1）ストレス関連の項目が否定回答率の上位だったため、「ストレスマネジメント」も扱うことにした。

(4) 実践第2期（9月上旬～11月中旬）

ア 第3回の授業（9月上旬）

1学期のクラスから9月に専門学科別クラス編成に変更となり、新しいクラスメイトと担任になることを考慮し、第3回は人間関係づくりを主な目的としたSGEの活動を実施した。新クラスの役員決め等があるため、通常の授業時間の半分（25分）程

度でできる活動を、筆者が提案した五つの内容（表4）から担任がクラスの状態に応じて二つまたは三つ行った。

表4 第3回の授業の概要

内容	構成的グループエンカウンター【自己理解】【自己開示】【他者理解】【人間関係づくり・居場所づくり】
本時の目標	○活動を通して、自分のことを表現することができる。 ○活動を通して、クラスメイトと知り合うことができる。
学習内容	
導入 (一斉)	○全5回の授業の目的・目標（第1回と同じ） ○本時のテーマ・目的・目標
展開	[下のいずれかを担任が選択]
案1 (一斉)	○「ファーストネームライン」 ・非言語コミュニケーションにより名前の五十音順に並ぶ。
案2 (グループ)	○「ウィンドウズ」 ・自分のことを説明するためのキーワードを紙に書き、グループの生徒はそれを見て質問し、発表者について知る。
案3 (ペア)	○「質問ジャンケン」 ・隣同士でジャンケンし、相手について質問し合う。
案4 (グループ)	○「絵しりとり」 ・（グループ内の雰囲気がなごんできたら）グループに紙を1枚渡し、絵でしりとりしていく。
案5 (ペア/グループ)	○「先生を知る○×クイズ」 ・（グループ内の雰囲気がなごんできたら）担任が自分に関するクイズを出題し、ペアまたはグループで話し合って回答する。
まとめ (一斉)	○振り返り（生徒・担任） ・活動の感想、新クラスへの思いを表明

ペアやグループで自己紹介に相当する活動を行った生徒の感想には「(活動前は)ちゃんと話せるか心配だったが、自分のことを話せて安心したし、少しずつみんなのこと知りたいと思った」「(活動前は)話すことに抵抗があったけれど、(終えてみると)抵抗が少しずつ減って、話しやすくなった」「自分の話をうなずきながら聞いてくれて話せて、人と話すことの楽しさを知った」といったものがあった。生徒の振り返りの多くが、「関わったことのない人と話せてよかった」「このクラスでもどうにかなりそう」「安心した」「クラスの人達が優しいので馴染めそうで嬉しい」だった一方で、「(本音で話すのは)まだ怖い」「(活動中)あまり打ち解けられなかった気がするので、友達を一人でもつくりたい」等の回答もあった。

イ 第4回の授業（9月下旬）

7月の中間アンケートの結果を受け、関係する教員と話し合い、第4回は「リフレーミング」を再度扱うこととした。文化祭の準備があるため実施時間は25分とし、内容は第2回の授業と同じもの（表3）から担任が選択した。第2回は自分の短所を自分でリフレーミングしたが、今回はグループの生徒にリフレーミングをしてもらうなど、第2回終了後の振り返りをもとに細かな修正を加えた。

実施後の担任の振り返りでは、リフレーミングが「2回目ですごく浸透してきたように感じる」との回答もあった。また、第2回と原則同じ内容だったことについて、

別の活動でやっても良かったのではないかとの意見も出た。今回も25分という限られた授業時間のため、新しいスキルを中途半端に導入したり、担任の負担を増やしたりすることを回避する目的で同じ内容としたが、事前にもう少し丁寧に聞き取りをしておくべきであった。

生徒の感想は、「人間悪いこと、ダメなことばかりに目がいってしまってその人のいいところが見えなくなってしまうから、こういうふうに短所を長所に変え、見えなかった他人のいいところをみつけて自分に自信を持っていける」といった、リフレーミングによって人や物事を前向きに捉え、生活に活かしたい等の内容が多かった。

ウ 第5回の授業（11月中旬）

事前・中間アンケートの結果を受け、第5回の内容を「ストレスマネジメント」とした。ストレスの仕組みや特徴を学ぶとともに、自分のストレッサーやストレス反応を自覚し、日常生活での適切なストレス解消につながる授業づくりを心掛けた。

表5 第5回の授業の概要

スキル	ストレスマネジメント【自己理解】【自己管理】【関係理解・調整】
本時の目標	○ストレスによる心や体の変化を言葉で表現できる。 ○他者の意見を参考に、ストレスを感じたときの対処法が言える。
学習内容	
導入	○本時のテーマ・目的・目標
展開 (一斉) (一斉) (ペア/グループ)	○ストレスの体験 ・後出しジャンケン:なじみのある遊びを慣れないルールで行う。途中から担任が不規則にルールを変える指示を出し更にストレスをかける。 ○ストレスの理解 ・ストレスの仕組み(ストレッサー・ストレス反応) ・「ストレスものさし」:ストレスになりそうな事に対してどの程度ストレスを感じるかを数値にする。ストレスを受けやすい事柄やその程度を自覚するとともに、他の生徒と比較することによって、ストレスには個人差があることを実感する。 ・ストレスの特徴(ストレスは誰にでもある・ストレスの原因や感じ方は個人差がある・良いストレスと悪いストレスがある)
まとめ (一斉・ ペア/グループ)	○ストレスの仕組み・自分のストレスについての振り返り ○ストレス解消法の共有 ・リラックスのための呼吸法(および解除動作)の体験 ・自分のストレス解消法を紹介し、他の生徒と共有 ○この1週間でストレスがかかったときに試してみるストレス解消法の決定

生徒からは「自分のストレスの原因や反応を改めて確認できてよかったし、もう少し大人になれるよう頑張る」「今後うまくストレスと付き合いたい」「ストレスを感じることはあるけど外に出さないようにしていた…ストレス解消に、家族や友達に相談するのもありなのかなと思った」「ストレスに向き合おうと思えた」「他の人のストレス解消法も取り入れて、幅を増やしたいと思った」「これから社会人になっても、自分なりの落ち着き方を意識していきたい」といった感想が挙がった。

(5) 事後アンケート実施（11月下旬）

1 学期から全5回の授業とその後の日頃の指導や支援を受け、生徒の意識に変化があったかを見るため、事後アンケートを事前・中間と同じ内容で11月下旬に実施した。事前アンケート実施時は在籍183人、事後アンケートの際には異動や出欠状況の影響で回収できたのは175人だった。結果の分析は、事前・事後ともアンケートに回答した生徒を対象とし、事前・事後アンケート間での変化を見ることとした。5回の授業と関連する項目に絞った。

回答の変容は、マクネマー検定によって検証することとした。統計解析はR4.1.3を用い、有意水準は5%とした。未回答者がいる項目は、その者の回答を除外した。

ア 授業で扱ったスキル等に関するアンケート項目の割合

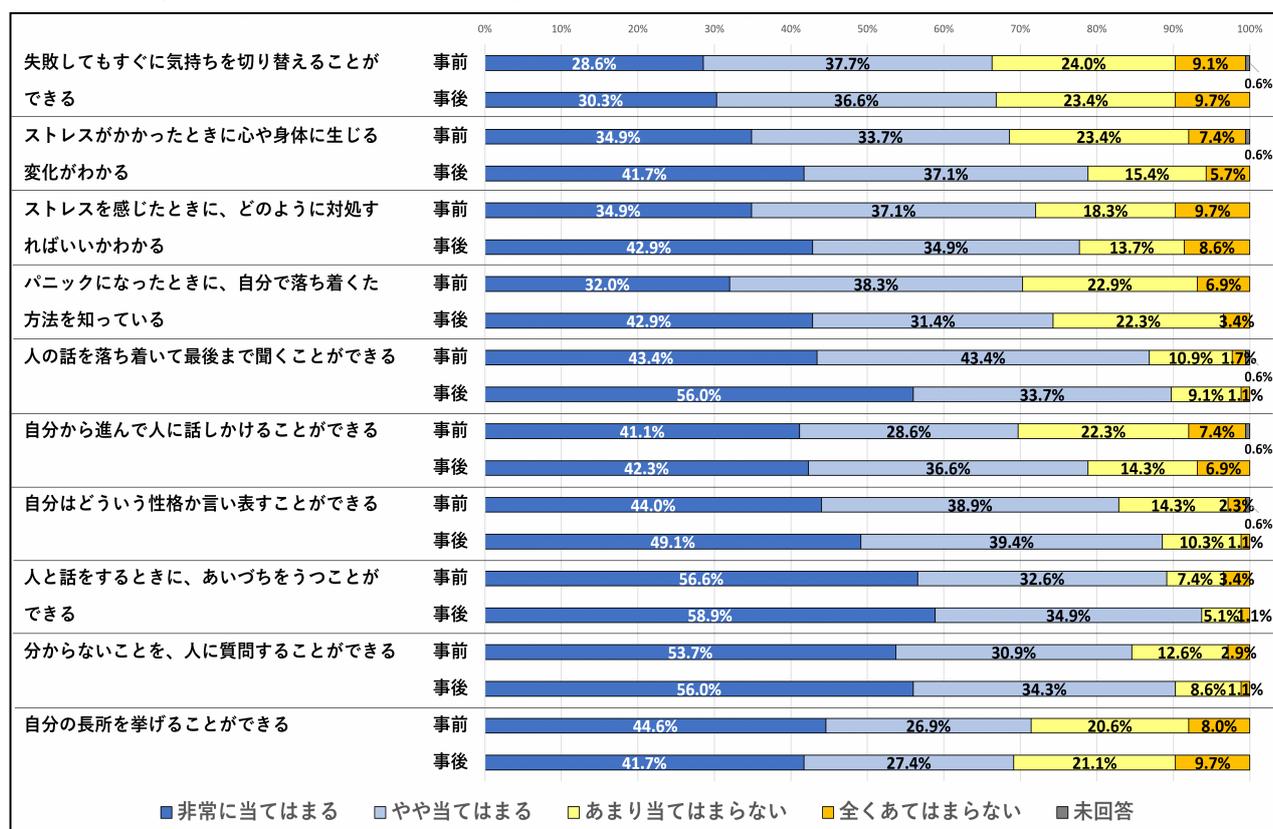


図1 事前・事後アンケートにおける回答率の変化 [N=175]

肯定的回答群と否定的回答群の割合の変化が特に大きかったものを見ると、「ストレスがかかったときに心や身体に生じる変化がわかる」は肯定群が事前アンケートでは68.6%だったものが事後では78.8%に増加した（有意確率0.034）。また、「自分から進んで人に話しかけることができる」の肯定群は事前69.7%、事後78.9%だった（有意確率0.021）。この2項目においては統計的に有意差が認められた。

イ 「非常に当てはまる」の回答率

「非常に当てはまる」の回答のみに注目すると、以下で有意差が認められた。「パニックになったときに、自分で落ち着いた方法を知っている」は事前アンケート32.0%が事後に42.9%に（有意確率0.007）、「人の話を落ち着いて最後まで聞くことができる」は事前43.4%が事後56.0%に（有意確率0.009）増加した。

ウ 事前アンケートにおいて否定的回答が多かった生徒の変化

事前アンケートにおいて、各項目で「非常に当てはまる」を4点、「やや当てはまる」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「全く当てはまらない」1点として図1の10項目の合計点を出し、特に点数の低い生徒（20点以下）を取り出して、その数値の変化を見ていくこととした（表6）。

対象者175人のうち20点以下だった生徒は5人だった。この5人について、担任から見ると日頃のあらわれに大きな変容があるようには思われなかったようだが、4人の自己評価は好転していた。

表6 事前アンケートの数値が低かった生徒のアンケートの数値の変化

	失敗してもすぐに気持ちを切り替えることができる		ストレスがかかったときに心や身体に生じる変化がわかる		ストレスを感じたときに、どのように対処すればいいかわかる		パニックになった時、自分で落ち着くための方法を知っている		人の話を落ち着いて最後まで聞くことができる		自分から進んで人に話しかけることができる		自分はどういう性格か言い表すことができる		人と話をするとき、あいづちをうつことができる		分からないことを、人に質問することができる		自分の長所を挙げることができる		計 (各最大40)	事後 -事前	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後			
生徒A	2	2	3	4	1	4	1	4	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	4	2	16	34	+18
生徒B	2	4	2	3	3	3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	1	4	18	32	+14
生徒C	1	4	2	3	2	4	2	4	1	3	1	4	3	3	1	3	1	4	3	2	17	34	+17
生徒D	2	2	2	4	2	1	1	1	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	4	20	26	+6
生徒E	2	1	2	4	1	1	3	1	2	3	2	1	3	2	1	3	2	2	2	1	20	19	-1

エ 全体の振り返りと考察

5回の授業とその結果（図1）を振り返り、有意差があった項目について考察した。

「ストレスがかかったときに心や身体に生じる変化がわかる」「パニックになったとき、自分で落ち着くための方法を知っている」の2項目は、アンケート直近の授業が「ストレスマネジメント」だったため、生徒の印象に最も残ったと予想される。授業ではストレスによる心身の変化を感じたら、グループで共有したストレス発散方法を試してみるように働きかけた。ストレスと上手に付き合うための第一歩である、ストレスの自覚について授業の効果があったと考えられる。「自分から進んで人に話しかけることができる」は、授業以外の日常的な生徒の関わり合いによる効果も大きいと考えられる。しかし、特に生徒同士のコミュニケーションが中心となった第3回（SGE）を含め、毎回の授業で「聴く」スキルを活用しながら、生徒同士の意見のやりとりが頻繁に行われたことも、有意差を生むことに寄与したのではないかと考えられる。

事前アンケートで否定的回答が多かった生徒は、第1回の授業以前は、自分を客観的に見たり、他の生徒とコミュニケーションをとったりすることに苦手意識があったために、否定的な回答が多かったことが考えられるが、目的を明確にした授業と、日々の生活によって、自信を持ち始めているのではないだろうか。

上記2項目以外には有意差が認められなかったが、1項目を除き、肯定群の割合が増加した。一方で、リフレーミングの授業を計画するきっかけとなった「自分の長所を挙げることができる」は、中間アンケート同様、事前アンケートの肯定回答群の割合を上回ることができなかった。4(3)で記したとおり、日頃の生活でリフレーミングを「練習」する機会は少なく、授業から数か月間で定着を図ることは難しいのでは

ないかと考えられる。

事後アンケートで肯定的回答の割合が増加したのは、時間の経過と共に環境に慣れ、人間関係が広がったり深まったりした自然の成り行きとも考えられ、必ずしも授業の成果とは言えないかもしれない。しかし、5回の授業についての感想を自由に記述してもらった内容（表7）から、自己理解を促し、対人関係を良くするスキルを意図的に指導することには一定の効果があったと考えられる。

表7 事後アンケートにおける5回の授業全般についての感想（自由記述）の一部

- ・これから社会に出ていくのにとっても大切なことであり、人と話す上で必要なことだと思うので学べてよかった。
- ・相手を傷つけないように意識してトレーニングを受けることが出来てよかった。
- ・困った時どうしたら良いのかや人との正しい接し方などを知ることが出来ました。
- ・話す時は自分の事だけでなく相手の事も考えて話をするともっとよくなるのが分かった。
- ・社会生活の中で必要不可欠なメンタルや行動が当たり前になると感じていたが意識してみたらあまりできていなかった気がする。改めて一つ一つの行動を大切にしたいと思う。
- ・日々の中であんまり気にしたことはないんですが、聞き方によって本当に話す気分が変わるなど思いました。それと同時にそう感じなかったということは今まで話してきた友人はみんな相槌とかやってくれてたんだなと思いました。

生徒の事後アンケートと併せ、LHRで生徒を直接指導した担任と、担任と共にLHRに入った副担任からも意見をもらった。回答が得られた教員全員が、5回の各授業で扱った内容は自己理解を深め、対人関係スキルを伸ばすのに役立つと思う、と回答している。副担任から見た担任の授業について、「授業の全体的な時間配分を工夫していた」「堅苦しくなく生徒が受け入れやすいように丁寧に説明していた」という報告もあった。生徒については「クラスメイトに対する思いやりが育っていると思う」という感想を聞くことができた。

一方で、「授業では積極的に取り組んでも、スキルそのものが定着している生徒ばかりではない」「担任や副担任など特定の教員だけでなく、学校全体で教職員が足並みを揃えて日頃から共通した指導をする方が効果が上がるのではないか」という意見が出た。また、「指導者同士で十分話し合う時間の設定も必要ではないか」との声もあった。そのほかに、研究協力校では1学科1クラスで人間関係が固定しがちなため、扱うスキルや授業内容によっては、正副担任、生徒がクラスの枠を超えて学ぶという改善案も出た。

生徒の自己理解・対人関係スキルの獲得、定着には個人差があり、あえて授業を行わなくても既にそのスキルが身に付いている生徒もいるだろう。しかし、意図的に、全員対象の「授業」として指導することは不可欠だと考える。生徒の感想にもあったように、自分が意識せずにやっていることを客観的に見て確認する機会を持つことにも大いに価値があると思われる。

5 研究のまとめ

(1) 研究から見てきたこと

本研究では、生徒が学校生活をより一層生き生きと送ることができるように、LHRで自己理解を深め、対人関係スキルを伸長させることを目指す授業を提案した。また、担任には授業後も、スキルの活用と定着を意識した支援を日常的に心がけてほしいと依頼した。実践からわかったことは以下のとおりである。

ア 他者の話を共感的に「聴く」スキルや、自分のストレスorストレス反応を客観的に認知する「ストレスマネジメント」の授業は、生徒の言動や考え方にプラスの変容をもたらす要因やきっかけとなったのではないかと考えられる。

イ 自分の思考の「癖」を自覚し、物事の捉え方、考え方を柔軟にするための「リフレーミング」は、本研究の期間内では具体的な変容を見ることはできなかった。「リフレーミング」が必要な場面は、自分がネガティブな捉え方に固執していると認識したときだが、それは「聴く」スキルや「ストレスマネジメント」のように、目に見えたり体感できたりするときばかりではない。必要なときにスキルを活用できるかどうかの前に、まず、授業で学んだことを活かせる場面だと気付くことに難しさがあり、知識を身に付けるだけでは、スキル定着には至らなかったと思われる。

ウ 生徒が生き生きと生活できる環境をつくるための授業は、生徒が自分の言動や考え方を客観視し、円滑な人間関係の構築と維持を促進するきっかけづくりとなったと考えられる。

エ 授業に至るまでの過程、当日の授業、事後の指導や支援を通して、指導する教員が、生徒の良い面に注目し、生徒が安心して生活できる環境づくりをより一層意識する契機となったと考えられる。

(2) 今後の課題

本研究で扱ったスキルはいずれも、自分自身を客観的にとらえ、自分の言動を望ましいあり方にしようとすることで、自分や他人を傷つけず、うまく折り合いをつけられるようになることを目指している。しかし、その授業は、短期間で意識の変容をもたらしたり、効果が見られたりするものばかりではない。クラスに生徒は約30～40人在籍しており、担任が生徒一人一人に接することができる時間は限られている。指導の効果を高めるには更なる時間が必要である。全ての生徒が生き生きと学校生活を送るために、次のことに取り組んでいくことが今後の課題であると考えられる。

ア スキル定着は授業と事後指導のみで見込まれるものではなく、何度も実際に体験したり、獲得しかけているスキルを生活の中で活用したりすることによって身に付けられるものである。スキルの獲得、定着、より望ましい状態への改善まで、必要な生徒には継続して定期的に、意図的に指導の機会を設けることが望まれる。

イ 3年間を通して、学校行事とも連動させながらスキル指導を取り入れた授業を実施することが望ましい。アンケートの内容や実施方法を見直したり、教育相談と生徒指導や進路指導に関わる内容と併せてスキル指導を取り入れたりとすることが有効かを検

証したい。

ウ 教員には、生徒個々の言動や態度、健康状態に表れる心の機微に早期に気づき、不安や悩みの声に寄り添った対応が求められる。個に応じた声掛けや見守る目を増やし、一貫性のある指導を行うため、スキル指導をする授業の意義と内容を教員全員で共有し、学校全体で取り組むことを目指したい。その際は、『生徒指導提要』で示された「発達支持的生徒指導・教育相談」および「課題予防的生徒指導・教育相談：課題未然防止教育」を踏まえ、所属校のスクールミッションに沿った指導をしていくようにしたい。

エ 上記三つの課題を克服しながらスキルを指導する授業を行うために、直接担当する教員に過度の負担がかからないようにすることも忘れてはならない。「チーム学校」として協働し、場合によっては養護教諭やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等の協力を得ながら、事務職員などを含む全教職員で取り組むことができれば、より魅力的な授業展開が可能となるだろう。その具体的な方法を協議、検討したい。

参考文献および資料

- ・ 文部科学省(2022)『生徒指導提要』
- ・ 静岡県教育委員会学校教育課(2013)『生きる力 ～ライフスキル～ ー高校生向け ソーシャルスキルトレーニング・ライフスキルトレーニングー』
- ・ 静岡県教育委員会学校教育課(2013)『人間関係づくりプログラム《高校生版》』
- ・ 静岡県教育委員会義務教育課(2015)『人間関係づくりプログラム改訂版』
- ・ 渡辺弥生・小泉令三(編著)(2022)『ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) 非認知能力を育てる教育フレームワーク』福村出版
- ・ 渡辺弥生・原田恵理子(編著)(2015)『中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング スマホ時代に必要な人間関係の技術』明治図書
- ・ 國分康孝(監修)(1999)『エンカウンターで学級が変わる 高等学校編』図書文化社
- ・ 國分康孝・國分久子(総編集)(2004)『構成的グループエンカウンター事典』図書文化社
- ・ 青木将幸(2013)『リラックスと集中を一瞬でつくる アイスブレイク ベスト50』ほんの森出版
- ・ 春野伸一(2022)『月刊学校教育相談 2022年7月増刊号 中学生・高校生でも盛り上がる! 学級レク厳選120』ほんの森出版
- ・ 小林朋子(編著)(2015)『しなやかな子どもを育てるレジリエンス・ワークブック つらいことがあって落ち込んで、そこから回復する力を育てる』東山書房
- ・ 静岡大学防災総合センター(2010)『支援者のための災害後のこころのケアハンドブック(第7版)』
- ・ 嶋田洋徳ほか(2010)『中学・高校で使える 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
- ・ 静岡県総合教育センター 教育相談課担当研修資料