

特別支援教育研究論文集

—平成29年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

特別な教育的ニーズのある高校生の
適応を高める環境づくりの工夫
—ピアの育成をめざした授業実践—

神奈川県立釜利谷高等学校

総括教諭 志賀 聡

平成30年3月

公益財団法人 みずほ教育福祉財団

目次

要旨	1
第1章 問題	
第1節 高校段階における特別支援教育の動向	
(1) 特別支援教育の進捗に課題があった高校	2
(2) 発達障害生徒対応の検討が進んだ高校	3
第2節 高校の教育課程にみる発達障害生徒への指導・支援の現状	4
第3節 本校の概要	
(1) クリエイティブスクール改編の背景	5
(2) 学級編成と在籍生徒	5
(3) カリキュラムからの支援	
1) 本校の特色ある教育活動	6
2) 学習支援における多層的な支援	7
3) キャリア教育における多層的な支援	8
4) 学校適応における多層的な支援と SSE の充実	8
第2章 本研究の目的	10
第3章 方法	
第1節 『ピア・カウンセリング入門』の設置と受講生徒の決定	
(1) 総合的な学習の時間に行われている『体験活動』	10
(2) 『ピア・カウンセリング入門』の設置	10
(3) 受講生徒の属性	11
第2節 指導の体制と内容	
(1) 指導体制	12
(2) 指導計画と内容	12
第4章 本研究の結果	
第1節 実施した講座の内容	
(1) 第1回	13
(2) 第2回	14
(3) 第3回	15
(4) 第4回	16
(5) 第5回	17
(6) 第6回	18
(7) 第7回	18
(8) 第8回	19
第2節 授業ごとに実施したアンケートの結果	
(1) 講座選択の動機について	20
(2) エクササイズの振り返りについて	20
(3) ヘルパー（聞き手）の役割について	20
(4) ヘルピー（話し手）について	22
(5) ホームワーク（宿題）への取組状況	22

(6) 講座全体を通しての振り返り	23
第3節 ヘルピングスキルの活用に関するインタビュー	
(1) 2年生男子のケース	25
(2) 1年生女子のケース	26
第5章 考察	
第1節 講座内容の振り返り	
(1) 認知特性の個人差	26
(2) 非言語コミュニケーションの体験	27
(3) ヘルピングスキル習得のためのエクササイズ	27
第2節 講座終了後の日常生活に活かされたヘルピングスキル	28
第6章 まとめ	29
引用・参考文献、参考WEBサイト	30
謝辞	32
資料	33

要旨

本校では、1) 教育課程の中に埋め込まれた丁寧な学力支援、キャリア支援、生活支援、2) ここで課題を生じた生徒に対する集中的な指導、3) このうち個別支援を要する生徒に対して行われる自立活動の内容を参考とした指導、といった多層的な指導・支援を展開している。現在は、3) の対象となる生徒が指導で学んだことを活かす（般化を促進する）環境づくりが課題となっている。そこで、本研究では、3) で学ぶ生徒を支援する仲間の育成をめざした実践の在り方を検討した。

仲間の育成は、「ピア・カウンセリング入門」という授業で行われた。参加生徒は、援助を必要とする仲間を支える関わりを学んだ。授業後に実施したアンケートの結果からは、参加生徒の多くが取組を肯定的に受け止めることができた。さらに、参加生徒の中には、学んだことを仲間との関わりに活かすことができた生徒があらわれた。これらの結果に対しては、本校が展開する多層的な指導・支援との関連から考察を加えている。

キーワード：ソーシャルスキル ピアの育成 ヘルピングスキル RTI モデル
全日制普通科高校

第1章 問題

第1節 高校段階における特別支援教育の動向

(1) 特別支援教育の進捗に課題があった高校

近年、高校段階において、発達障害のある生徒への教育的対応が身近な課題として扱われるようになった。このことは、2018年より高校において通級による指導が制度化されることからもうかがえる。一方で、これまでの高校における特別支援教育の進捗は、小・中学校における特別支援教育の取組の充実とは異なるものだった。

わが国において発達障害のある児童生徒への教育的対応が必要だとされたのは、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2001）にさかのぼる。ここでは、今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方として、「ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援することが必要」²²⁾との指摘が行われた。これに伴い、小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由があれば、特別支援学校ではなく、小・中学校に就学できるような就学手続きの見直しが求められた。一方、後期中等教育段階の教育的対応については、「高等部の整備及び配置」「高等養護学校の設置促進等」の検討・整備の必要性を指摘するに留めており、全日制高校に在籍する発達障害のある生徒への対応は、触れられることがなかった。

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2003）によってまとめられた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」²³⁾と示した上、その対象に従来の特殊教育の対象の障害種にLD・ADHD・高機能自閉症等を加えることを明示した。しかし、ここでも高校段階の特別支援教育に関する指摘は限られたものだった。「特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方について」と題した章の中で、「中学校を卒業した後は、高校へ進学する生徒も多いことから、高校においても、LD、ADHD等へ対応した特別な支援体制を構築することや、研修などを通じて理解推進が図られることが重要である。また、都道府県等の教育委員会に設置された専門家チームが、必要に応じて高校への支援を行うことについて検討する必要がある（3 学校内における特別支援教育体制の確立の必要性(9)）」²³⁾との指摘に留まるなど、小・中学校における特別支援教育との関連から扱われる程度であったことがうかがえる。

文部科学省は、2002年に調査研究会に委嘱して実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果を「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省、2004）で示し、「学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が40人学級では2～3人、30人学級では1～2人在籍している可能性」¹⁹⁾を指摘した。この結果を受けて、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「どの学級にも在籍している可能性がある」¹⁹⁾という意識をもち対応する必要があったことから、学校長のリーダーシップの必要性、特別支援教育コーディネーターや学級担任の役割など、具体的な内容を示した。「学校用」として示した体制整備の内容は「小・中学校」に向けたものとなっており、高校段階に応じた体制整備という点では言及がないま

までであった。

(2) 発達障害生徒対応の検討が進んだ高校

そのような中、これまでの特別支援教育に係る議論を受けて、中央教育審議会(2005)は「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」¹⁾を示した。ここでは、障害のある幼児児童生徒の教育を特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換することが示されている。小・中学校では、通級による指導の指導時間数及び対象となる障害種を弾力化し、LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症等を新たに対象とした。また、特殊学級と通常の学級における交流及び共同学習を促進するとともに、特殊学級担当教員の活用によるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への支援を行うなど、特殊学級の弾力的な運用を進めることとし、現行の特別支援教育の基礎が築かれることとなった。通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等への対応については、特別支援学校のセンター的機能を活用し、対応することが指摘された。このとき、センター的機能を活用する学校種として、また、交流及び共同学習の実施対象として、幼稚園とともに高校が想定されていることが明文化されることとなった。加えて、答申の中では、「第6章 関連する諸課題について」の中で、高校段階の指導及び支援の在り方、前期中等教育との接続の在り方、就労をめざした職業教育の充実、といった課題を指摘するに至った。

これと時を同じくして、2005年には発達障害者支援法(平成十六年十二月十日法律第一六七号)が施行された。この法律は、「国及び地方公共団体は、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援を行うこと」¹⁴⁾とし、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資するため、学校教育においても発達障害者への支援を行うように定めた。このとき示された発達障害児の定義には、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける「十八歳未満のもの」と示された。これは、高校段階の発達障害児に教育的支援を行う一つの法的根拠となった。

以上の答申や法制は、2006年の学校教育法の改正にも引き継がれた。ここでは、幼稚園、小学校、中学校、高校など初等中等教育段階の全ての学校において、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが明記された。この様な対応の根拠として、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高校ワーキング・グループ(2009)による報告²⁴⁾では、文部科学省(2003)の調査結果¹⁷⁾から、発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後の進路の推計値が示された。全日制課程1.8%、定時制課程14.1%、通信制課程15.7%という在籍率の報告は、高校における通級による指導についての将来の制度化を視野に入れた種々の実践を進める必要性など、その後の議論の根拠にもなっている。

さらに、中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」²⁾が示され、そこでも高校で自立活動等の指導を可能とするための検討の必要性が指摘されてきた。これを受けて、文部科

学省（2014）は、高等学校等における特別支援教育を充実し、障害のある生徒の自立や社会参加を推進するために、「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」を開始し、障害に応じた特別の指導を高校においても実施する研究を進めてきたところである。高校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2016）からは、「高校における通級による指導の制度化及び充実方策について」¹⁵⁾が出され、高校においても通級による指導が制度化される運びとなったのである。

第2節 高校の教育課程にみる発達障害生徒への指導・支援の現状

特別支援教育の充実を図る以前から、高校には多様な教育課程が編成、実施されていた。それは、「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする（学校教育法第50条）」教育を高校が行うことが前提になっている。近年の主な制度改革としては、定時制・通信制への単位制高校の導入（1988年）、定時制・通信制の修業年限（4年以上→3年以上）の弾力化（1989年）、単位制高校の全日制への拡大、学校間連携、学校外学修の単位認定の導入（1993年）、総合学科の導入（1994年）、学校外学修の単位認定対象範囲の拡大（1998年）、中高一貫教育制度の導入（1999年）、学校外学修等の認定可能単位数（20→36単位）の拡大（2005年）などがある。学校、学科等の在り様は多様化しており、発達障害のある生徒にとって、自分の特性に応じた学びを考える機会として活かされていることが考えられる。

課題としては、学習意欲の低さに関する指摘がある。実際、高校3年生の約4割が、平日、学校の授業時間以外に全く、又はほとんど勉強をしていないと言われている（中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会、2014）³⁾。高校段階の教育内容を扱う補習授業を実施するなど、学び直しのニーズへの対応に追われる大学が増えていることもこれと関連していることが考えられる。これを捉えて、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図ろうと、高校では単位数の増加、学校設定教科・科目の設置、補習等の実施に関する取組が進められている（文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室、2016）²¹⁾。特に熱心に行われているのが定時制で、定時制の普通科・専門学科の半数以上は、単位数を増加して配当したり、定時制総合学科の半数以上は、学校設定教科・科目を設置したりして対応している。学習面に課題のある発達障害のある生徒にとっても、これらの取組は重要といえる。

また、NEET(Not in Education, Employment or Training)が社会問題化して以降、キャリア教育、職業教育の充実は高校でも重要事項となっている。文部科学省から出されたキャリア教育の手引きを参考にしながら、多くの高校の教育課程でも就業体験が扱われるようになった。総合的な学習の時間においても、多様な内容の取扱いがある中、キャリア教育関連を取り上げる学校が多い（文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室、2016）。体験的な学習自体は、先の見通しを立てづらい特徴のある生徒にとって大切な学習の機会であり、発達障害のある生徒にとっても重要な学びの場となることが考えられる。ただし、総合的な学習の時間がおおよそその高校において週1単位時間の設定ということからは、卒業後の自己の在り様を理解するという課題の克服にこのような時間が活かされることを考えても、その扱いは限定的といえる。

加えて、国立特別支援教育総合研究所（2014）によれば、日常の学校生活や授業において発達障害のある生徒への指導・支援の状況を調査した結果、授業の進め方の工夫、質問対応、生

徒とのコミュニケーション、職員間での話し合いなど、身近なことから取り組まれている様子は散見できるものの、マナーや学び方の指導、生徒ごとの学習状況に応じた評価など、個々の実態に即した指導や評価には困難を生じていることがうかがえる⁴⁾。最近では、学びのユニバーサル・デザイン化を指導に取り入れる自治体、学校が増えている様子がみられるなど（例えば宮崎県教育委員会、2014）¹⁶⁾、全体の授業改善という文脈で実践研究が行われているものの、個に応じた対応という点では今後も研究を要する状況といえる。

第3節 本校の概要

(1) クリエイティブスクール改編の背景

本校は、2017年に創立34年目を迎えた神奈川県立の全日制普通科高校である。

本県では、1973年からの15年間、生徒急増期に「高校百校新設計画」を県政の最重要施策の一つとして位置付け、県立高校を新設した。しかし、1988年をピークに生徒数は減少の一途をたどった。平成に入ってから生徒減少期における生徒の個性重視の教育や多様化に対応することをめざし、2000年からの10年間、「県立高校改革推進計画」に基づいて、全日制の単位制高校や総合学科高校等を新設した。それとともに、学区の撤廃や県立高校の再編・統合が行われた。2007年には「学習意欲を高める全日制課程の新たな学校のしくみづくり」をめざして、本校のクリエイティブスクールへの整備計画が県教育委員会から公表され、創立26年目にあたる2009年4月にクリエイティブスクール第1期生を迎えた。

クリエイティブスクールには、学力検査を課さない入学者選抜を実施することによって様々な課題のある生徒が入学してきている。それに対して、これからの社会生活をよりよいものにしようとする意欲と、他者との関わりを大切にしながら、主体的に学び、考え、行動する「社会実践力」を育むことを目標とする。結果として、「社会生活を送る上で必要な基礎・基本の学力を身に付けた生徒」「自らの生涯にわたる生活の在り方を考え、自らの将来像を描き、資格取得や進路の選択が出来る生徒」「社会人としての規範意識を身に付け、自己有用感と他者との共生を基盤とした人間関係を構築する力を持ち、社会人として自立し、積極的な社会参加が出来る生徒」を育てることをめざしている。

(2) 学級編成と在籍生徒

本校は、1年次には278名を10クラス編成にするため、1クラスが30人以下の生徒数である。2年次までに30～60名の生徒が退学していく年もあり、3年次になると9クラス編成になっている。2017年度入学生も2学期終了時点で進路変更した生徒が20名を超えている(表1)。

表1 学級編成と在籍生徒数 (2018年2月1日現在)

学年	1年	2年	3年	合計
在籍数	254	213	230	697
クラス数	10	10	9	29

クリエイティブスクールである本校に在籍する生徒は、小・中学校での不登校経験から高校と

いう環境の変化を機に学校生活をやり直そうとしている生徒、家庭では外国籍の保護者の母語となる外国語で会話しており日本語は学校内と友人との会話だけとなる生徒、事情があつて長期間にわたり学校を離れていた生徒、また、中学校では特別支援学級に在籍していたり通級指導教室で学んでいたりとしていた生徒もいる。

生徒の実態把握は、入学してくる生徒の保護者に、学校生活と学習状況についての質問紙を任意で提出してもらうことから始めた。この質問紙は、県内の通信制高校が入学時から生徒の支援を検討するために例年行ってきたものを参考にして、2016年度から行っている。「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査（文部科学省、2012）」²⁰ から質問項目を抜粋し、これまでの学校生活や学習状況の中でどのような点でつまづくことが多かったかを保護者の視点で回答してもらった。「黒板の字をノートに写したり、漢字を書いたりするのが苦手」「教科によって成績に極端なバラツキがある」「課題の提出をよく忘れる」「教師の一斉指示では理解できず、何をしたいかわからないことがある」「整理整頓が苦手、プリント等の配布物をなくしてしまう」「思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが苦手」「相手の話を最後まで聞くことができない」「相手の反応に関係なく自分の興味のあることを話し続けることがある」「言動が誤解されやすく、クラスメートとトラブルが多い」「落ち着きがないことが多い（そわそわしたり急に席を立ったりする）」「カッとなりやすく、感情のコントロールができなくなることがある」「手先が不器用だったり、運動がぎこちなかったりすることがある」の12問に該当すると思う場合はチェックを入れてもらった。さらにこれまでの学校生活で「困ったこと」や支援を受けてきた内容と機関名、そして学校への要望などを書いてもらった。実施した2ヶ年とも100名強の保護者が提出しており、入学後の実態と合致する回答が多いという印象であった。また、ここで何らかの診断名が記入されていることもあり、保健調査票の問診と合わせると、支援を要する生徒の把握をかなり進めることができた。クラスによっても偏りがあるが、この段階でクラスの平均2割程度が支援を検討する対象になった。

また、本校は多文化教育コーディネーター配置の拠点校でもある。言葉や文化の違いから十分な学力をつけることができなかつた生徒が1割前後、中学校で不登校を経験した生徒も1割ほどおり、個別の支援なくしては高校生活をスタートさせることができないケースがあつた。その他にも入学時の提出書類だけからでは把握できていない支援を要する生徒もおり、4割から5割近くの生徒が課題を抱えている可能性があると考えられた。

（3）カリキュラムからの支援

1）本校の特色ある教育活動

アメリカで推奨されているRTI(=Response To Intervention)モデル（効果的な指導・介入を行い、子どもの反応(ニーズ)に応じて指導・介入の仕方を変えていきながら子どものニーズを同定していくモデル)⁷⁾を参考に、本校の特色ある教育活動を表2のように3段階に分類した。

表2 本校の特色ある教育活動を3層で分類

支援の カテゴリー	一次的援助	二次的援助	三次的援助	人的援助資源
学習支援	チャレンジ&ベーシックⅠ 一般常識&ベーシックⅡ	リトライ・ベーシック、土曜教室 外国につながる生徒補習	ベーシック数学	近隣大学学生など 多文化教育コーディネーター
キャリア 支援	キャリアⅠ・Ⅱ・Ⅲ	インターシップ 就職指導	コミュニケーション& キャリア	社会自立支援員 コンソーシアムホーター
生活支援	SSE、Q-U 検査、教育 相談体制、服装・頭髪 ・遅刻指導	ホートチーム活動 特別指導	(関係機関 との連携へ)	scMAP、SC、SSW、多文 化教育コーディネーター、児童 相談所、中学校、特別支
教員支援	釜利谷協議会、生徒 支援会議、職員研修	ケース会議	個別の指導 計画	援学校、総合教育センター、 保護者など

2) 学習支援における多層的な支援

1年生に対し漢字学習及び国語・数学・英語の学び直しを中心とする必修の学校設定科目『チャレンジ&ベーシックⅠ』をティームティーチングで週4時間設置している。漢字学習の学習成果として、年度末に漢字検定を各自の目標とした級で受検させている。外国につながる生徒によっては9～10級に挑戦したり、漢字の得意な生徒は2級に挑戦したりしている。また、数学は学力差が大きい科目であり、全ての生徒に小学校低学年の単元から復習を始め、義務教育9年分の復習を駆け足で行うことになる。2学年に対しても引き続き必修選択科目として『一般常識&ベーシックⅡ』を設置し、国語・数学・英語・社会・理科の5科目及び一般常識の指導を週4時間行っている。

二次的援助として、一次的援助の中で学習の進度に遅れの見られる生徒に対し、長期休業中に『リトライ・ベーシック』という講座を設け、『チャレンジ&ベーシックⅠ』で理解し切れなかった単元の学習をマンツーマンに近い形で補習的に指導している。また、近隣大学の学生ボランティアを講師とする土曜教室を開講して、生徒個々のニーズに応じた学習指導が行われている。しかし、これらは通常の授業時間以外の支援であるため、参加生徒数に限界がある。

三次的援助として、さらに学習進度に遅れの見られる生徒に対し、自由選択枠の中で『ベーシック数学』が設定された。これは、2014年度から3か年の「高校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」を受託し、研究したものである¹⁰⁾。日常生活や社会生活に必要な基本計算などを電卓で行い、実生活で応用できるようにし、その結果として自立と社会参加に向けた力を身に付けることを目標とした。つまり自立活動等を取り入れることにより、基礎学力の習得とともに、他者と関わりながら課題解決に取り組む姿勢の育成を図る内容であった。この講座を選択した生徒からは、自分の考えや意見を発表する機会や他の人の意見を聞く機会が多かったことから、人間関係を作る上で視野が広がったという感想があった。

3) キャリア教育における多層的な支援

本校の『総合的な学習の時間』は、1、2年生とも2単位設定されている。そのうちの1単位はキャリア教育に充てられている。そこで、人間関係形成能力、自己理解能力、課題対応能力そしてキャリアプランニング能力の育成を目標に、一次的援助にあたる『キャリアⅠ(またはⅡ)』が行われている。

二次的援助として、就職を希望する生徒に対しては、2年次の年度末から放課後を使ってきめ細かい指導を積み上げている。求人票の読み取り方や履歴書の書き方などの一般的な指導から、自分の適性をどう理解するか、生徒個々の適性を主観的、客観的に理解させながら、自分の人生をどう切り開くか考えさせてきている。また、夏休みを利用してインターンシップが行われているが、これは、職場での「社会人」としての生活体験を通して、生徒一人一人が自己の個性を理解するとともに、社会人として自立していくために、望ましい勤労観・職業観を身に付け、将来の生き方を展望しつつ、主体的に進路を選択する能力・態度を養うためのものである。例年40～60名の生徒が参加している。

学習支援同様、「高校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」を受託したことで、三次的援助を必要とする生徒に、社会自立支援員と教職員との連携を軸にした就労支援を行うための『コミュニケーション&キャリア』を自由選択科目の時間帯に設定した。これは就職希望の生徒に対するマニュアル化された指導の中だけでは指導しきれない課題を持っていると考えられる生徒を対象としたものである。就職内定をめざして様々な学習課題に取り組むことを通して、自分に自信を持つとともに、自立と社会参加に向けた力を身に付け、就労に向けたコミュニケーション能力及び社会性の構築を図ってきた。この指導にあたっては特別支援学校経験者や社会自立支援員の助言も受けながら、個に応じた教材を利用して、個々の能力を伸ばす実践を検討した。

4) 学校適応における多層的な支援と SSE の充実

ソーシャルスキルが学校教育の中で適切かつ系統的に学習する機会が与えられ、また般化に導くよう強化されるならば、生徒の健康は維持され、学校適応も促進される。つまりソーシャルスキルの育成は学校教育における問題行動の予防教育になりうると考えられる。本校は、クリエイティブスクールへの改編以来、神奈川県立保健福祉大学の小林正稔氏の指導の下、人間関係づくりを効果的に行えるプログラムを導入し、今年で9年目を迎えた。小林氏は様々なエクササイズとシェアリングを通して楽しみながら対人関係をつくり、信頼関係のあるいじめの起こりにくい集団をつくる Social Skills Education (SSE)を開発した。

SSEの目標のイメージは、イギリスの人格的社会的健康教育(PSHE)とアメリカのライフスキル教育であり、エクササイズの中に構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルズトレーニング、ライフスキル教育等の要素を加味し、具体的には世界保健機関(WHO)の10のライフスキル等を教育の中で獲得していくことを支援する特徴を持つものである。

社会で生活する上で基本的なことのひとつは、他者と良好な関わりが持てることである。良好な関わりを持つためには、自分の感情や考えを表現でき、自分の言動が他人にどのような影響を及ぼすのかを理解でき、集団規範を理解し、守ることが最低限必要である。さらに、現状に

順応しながらも満足せず、絶えず自分を向上させていくことも必要である。

本校の SSE は、非行やいじめの未然防止を念頭に置きながら、自己をコントロールし、他者と建設的に関わり、現実の課題に対処していく力を身に付けることが到達目標とされている。

「自己をコントロールする」ということは自律の問題であり、「他者と建設的に関わる」ということは対人関係の課題である。「現実の課題に対処していく力」は本校の教育活動全てによって、生徒に身に付けさせたい力の構成要素の中心に置かれる。つまり教科学習や特別活動、部活動などと並行して SSE は教育活動の中で重要な位置付けにあると言える。

小林氏は、本校に SSE の取組を導入する際、「これは全生徒が社会で生活するための力を学校教育の中で意図的に育む取組であり、最終的なゴールは、生徒たちが社会で生活する力を身に付け、QOL（心身共に健康で幸福感のある生活）を高めることである」と指摘した。生徒の自立を目標にしている点では、特別支援教育における自立活動に通じるものがある。また、「SSE は生徒個人の成長を促すだけでなく、学校そのものをより良い集団に変え、より良い環境づくりにつながる」とも述べている。

SSE の取組は9年目を迎え、年間行事予定の中にも組み込まれている。それまでの学校生活では安定した人間関係を築けていない生徒が多く、入学直後に行われる人間関係づくりを目的としたプログラムは効果的で、お互いのことを知り、安心感のあるクラスづくりに寄与している。一方、人間関係が深まるにつれて、関係を維持するために必要な力の不足が顕著で、生徒間で起きるトラブルや行動上の問題の多くが、人間関係力やコミュニケーション力の未熟さに起因する。自分をコントロールできずに学校不適応を起こし、不登校になったり孤立してしまう生徒もいる。アンガーマネジメントやストレス対処のプログラムをきっかけに自己を見つめ直した生徒は再び適応に向かうが、なかなか日常生活に般化させられずに、学校から遠ざかる生徒も見受けられる。これに対して、指導する教員側としても、各学年とも年間4～5回、ロングホームルーム(LHR)の時間を利用して行われる SSE の中で取り上げられるスキルを、日常の指導の中に組み入れたり、日常生活につなげたりすることまでは意識していない。そのためターゲットにしたソーシャルスキルを日常生活にどう般化させるかが課題として認識されるようになってきた。教員間に、ワンショットの授業がその時間だけで完結している限り、生徒の行動の変容にまでは行き着かないのではないかと、という懸念がある。そこで今年度は、発達に偏りがある可能性がある生徒を中心に、習得したスキルが SSE の時間以外の場面で発揮されるようにする方策を検討する必要がある。

また、本校ではこれまで支援を多層化して対応するという工夫に取り組んできた。キャリア教育に位置付けてはいるが、三次的な援助としての『コミュニケーション&キャリア』が行われており、その中で自立と社会参加に向けた力の醸成をめざした指導が継続実施されている。これは本校の「育てたい生徒像」とも一致する部分が多いため、その取組への生徒と教員双方の抵抗感はほとんどない。このような状況を踏まえ、社会適応のための力を育む取組として、SSE につながる支援の多層化の検討を進めることで、指導が充実することが考えられる。ただし、現状では、『コミュニケーション&キャリア』は進路指導の一環として組み込まれ、3年生になって初めて行われる指導であり、時間的には限界がある。さらに、対象とすべき生徒数に対

して専門的に指導する教員は2名しかおらず、担任が関わることになるが、他の生徒への様々な支援を考えれば、その負担感は大きい。

しかし、SSE が扱うターゲットスキルがキャリア教育で扱う指導と連続性をもって行われるならば、不適応や行動上の問題を起こす生徒も減少に向かうだろう。また、学習指導やそれ以外の学校生活の中でもターゲットスキルの学習機会が提供されれば、生徒の自立はこれまで以上に促進されるはずである。しかし、教員側から与えられる指導だけでは不十分であり、他の機会も必要である。

第2章 本研究の目的

本校の生徒が学校に適応し、社会で自立して生活できるようにするために様々な場面で行われてきた自立活動の内容につながる指導と、これまで9年間の指導実績のあるSSEの支援活動、そして「学び直し」科目を中心に、社会で生きていくために必要となる基礎学力が相互に影響し合っただけでなく、生徒の生きる力につながる環境設定の在り方の検討を目的とする。

カリキュラム上に新たに科目設定するためには指導する教員の大幅な増員を見込まなければならないため、本研究では、目的に沿って自立活動につながる指導で身に付けた行動が般化しやすい環境として、課題のある生徒たちのサポーターの育成や活用を検討した。

第3章 方法

第1節 『ピア・カウンセリング入門』の設置と受講生徒の決定

(1) 総合的な学習の時間に行われている『体験活動』

本校の『総合的な学習の時間』の1単位は、前出の『キャリアⅠ(またはⅡ)』であり、残り1単位は、1、2年生に対して28講座から自分の興味のある講座を選択できる『体験活動』が設定されている。

『体験活動』の学習目標は、生徒たちが興味・関心に応じて選択した活動を通して、他者との良好な共生関係、協働関係を築くことをめざすものである。講座の内容は様々な体育的な活動、文化的な活動、生産・創造的活動、ボランティア活動が設定されており、担当教員が自分の関心のあるテーマや得意とする分野から学習内容を提供している。講座は半期講座(前期4月～9月と後期10月～3月)で、両期とも同じ講座を選択してもよいし、半期は他講座を選択してもよいということになっている。

(2) 『ピア・カウンセリング入門』の設置

2017年は、この講座の一つとして『ピア・カウンセリング入門』を立ち上げた。生徒たちへの講座案内には「人と関わるコツや友人との関わり方を学ぶ。対人援助職といわれる保育士や看護師、教員や介護関係などの職をめざそうと思っている人には役に立つ講座である。」と説明し、対人援助スキルの向上を目標に据えた。

希望制のため、教員と選択する生徒の意図が必ずしも合致しない可能性はあるが、クラスの

中で発達に偏りのある可能性がある生徒たちから信頼されているような生徒に対して事前に選択することを勧めた。しかし、28 講座の中には生徒が興味をもって取り組みやすい講座も多く、生徒自身の興味関心を越えて強制する趣旨ではないので、生徒たちの希望に委ねざるを得なかった。第 4 希望まで記入した希望用紙を担当教員が人数調整しながらクラス編制するため、こちらの意図した生徒が割り振られる訳ではないのが難点であった。

(3) 受講生徒の属性

前期は、4 月末までに希望をとって 5 月初旬に受講生徒を決定した。前期は 20 名が選択した。内訳は、1 年生男子が 2 名、女子が 7 名、2 年生男子が 5 名、女子が 6 名、そのうち第 1 希望が 9 名、第 2 希望が 3 名、第 3 希望が 3 名、第 4 希望が 5 名であった(表 3)。ただし、このうち不登校の 1 年生女子 1 名は一度も授業には出席していない。また、1 年生女子 1 名が 1 度出席ただけでその他の授業は全て欠席、6 月下旬に自主退学した。さらに 9 月にも 1 年生女子 1 名が自主退学した。これによって最後まで講座に登録されていたのは 17 名である。

第 1 希望生徒の 2 年生男子 A は、「今の人との関わりの中で、どう接すればよりよい関係が築けるのか、これからの人生でたくさんの人と関わっていくことになると思うので、この講座を選択して勉強したかった。また、将来の職業にも活かせると思った。」と選択した理由を書いている。この生徒は、常に学習に真面目に取り組んで上位の成績を修め、さらに部活動でも全国大会に出場するなど本校生として模範となる学校生活を過ごしている。ただ人間関係の面で好き嫌いがはっきりしており、生活面で教員の指導をよく受けるような生徒たちとの付き合いを避けてきたため、友人関係が限定的な面がある。

表 3 前期講座を選択した生徒の男女別所属学年と希望順位

学年	1 年生	2 年生	合計	第 1 希望	9 名
男子	2 名	5 名	7 名	第 2 希望	3 名
女子	7 名	6 名	13 名	第 3 希望	3 名
合計	9 名	11 名	20 名	第 4 希望	5 名

後期は 7 月末までに希望をとって 9 月下旬に受講生徒を決定した。後期も 20 名の生徒が選択した。内訳は、1 年生男子 4 名、女子が 10 名、2 年生男子が 1 名、女子が 5 名、そのうち第 1 希望が 19 名、第 2 希望が 1 名であった(表 4)。このうち 1 年生女子 1 名が後期授業開始前に自主退学、さらに 1 年生女子 1 名が不登校のため一度も授業には出席していない。したがって全員出席しても 18 名が最大生徒数であった。なお、両期ともにこの講座を選択した生徒は 1 年生男子 1 名、1 年生女子 3 名の計 4 名だった。

1 年生の女子 B は、前後期とも本講座を選択した。選択した理由には、前期は「介護系の仕事に就きたいと思ったから」、後期は「前期に取って面白いと思った。それに介護福祉の職業に就きたいと思っているから」、また、「人とおしゃべりは得意だけれど、人前に立って話すことは苦手」と書いている。この生徒は「自分の感情を表現したり、物事の説明をしたりするのも苦手」で、「冗談が通じないタイプ」だと自己分析している。夏休みにはボランティア活動として東北を訪問しており、人助けなどの活動には興味がある。人との付き合いの中では「い

きなり話をふられた時とか何か決断をしなければいけない時に困ってしまうので友だちのフォローが欲しいと思っている」と自分の課題を書いた。

表4 後期講座を選択した生徒の男女別所属学年と希望順位

学年	1年生	2年生	合計	第1希望	19名
男子	4名(1名)	1名	5名	第2希望	1名
女子	10名(3名)	5名	15名	第3希望	0名
合計	14名(4名)	6名	20名	第4希望	0名

()内の数字は両期ともにこの講座を選択した生徒数

第2節 指導の体制と内容

(1) 指導体制

『ピア・カウンセリング入門』を開講した『体験活動』は1単位50分で毎週金曜日の6時間目に設定された。前期はオリエンテーションが2回行われたため、実際に授業が開始されたのは5月12日となった。普通教室の一つを使って1年生、2年生の混じった授業は、学年制を採っている本校としては、他にはない形態となっている。指導に当たったのは、本校においては教科指導で英語科を担当し、臨床心理士の有資格者である筆者に加え、ほぼ毎回本研究の助言者である国立特別支援教育総合研究所主任研究員がフォローに入り、ティームティーチング形式で行った。

(2) 指導計画と内容

受講した生徒をピアとして育成するための8回の授業内容を計画した(表5)。

最初に人それぞれが持つ認知やその方略の違いを理解できるような教材を提示し、続いてコミュニケーションには言語的なものばかりでなく、非言語的なものの役割も重要であることを体験してもらう。それらをもとに、「聞き手」のスキルを向上させるプログラムを提示していく。生徒の取組状況や習得状況を見ながら「かかわり行動」のどのステージまで教材にできるか、その都度検討していく予定であった。

講座の後半では、取り上げたスキルを日常生活の中でも実践できるようにするためホームワーク(宿題)を課すことになっていた。

表5 前期8回の授業計画

回	日付	概要	備考
1	5月12日	○ガイダンス ・ヘルピングスキルの適用を体験、日常でも使いこなすことを目標 ○他者理解、自己理解(認知の偏りの体験) ・他者や自己に様々な認知的偏りがあることを知る	

2	5月19日	○自己理解（チェックリスト） ・自分自身の認知の枠組みを知るためのチェックリストに取り組む ○取組目標の設定 ・自らを知り、ヘルピングスキルの表出のための技能習得を目標	
3	6月9日	○ヘルピングスキルを適用する前提 ・人は本質的に信頼する価値のあるもの ・援助の枠組みの確認 ○ヘルピングスキルの練習 ・非言語コミュニケーションを使った援助行動（拍手）	
4	6月23日	○ヘルピングスキルの練習 ・顔の表情も非言語コミュニケーション	
5	9月1日	○ヘルピングスキルの実践① ・既習のスキルを統合する練習、フィードバック ・問題解決場面の想定、解決のための協議、ロールプレイ	ホームワーク (宿題) の設定
6	9月8日	○ヘルピングスキルの実践② ・宿題の振り返り、既習のスキルを統合する練習、フィードバック ・問題解決場面の想定、解決のための協議、ロールプレイ	ホームワーク (宿題) の設定
7	9月15日	○ヘルピングスキルの実践③ ・宿題の振り返り、既習のスキルを統合する練習、フィードバック ・問題解決場面の想定、解決のための協議、ロールプレイ	ホームワーク (宿題) の設定
8	9月22日	○ヘルピングスキルの実践④ ・宿題の振り返り、既習のスキルを統合する練習、フィードバック ○講座のまとめ	

注：各回の指導案は、資料として本論文の最後に掲載

第4章 本研究の結果

第1節 実施した講座の内容

(1) 第1回（5月12日）

4月に講座全体のオリエンテーションが2回かけて行われた後、講座ごとの授業が開始された。導入では、本講座の前期8回の授業の内容を説明するオリエンテーションを行った。必ずしも第一希望でない生徒が半数を越えることを考慮し、講座終了時にはホームルームや学年、または部活動など各人が属するグループの中でリーダーシップをとったり、不適応になっていた生徒のフォローとして、仲間を育成したりすることが目的の一つであることを伝えた。授業は、人にはそれぞれ認知の特徴があり、一つの対象に対して全く同じように見えたり感じたりすることばかりではないということを経験してもらうことから開始した。図と地の認知の難しいいくつかの図案を示し、その図案が意味するところを読み解くというワークショップに取り組んだ（写真1）。

生徒全員を起立させて、2通りの見方ができた生徒は着席するように指示をして図版を提示した。こちらの想定した時間では着席できる生徒がいなかったため、「動物が見える？」などと少しずつヒントを出しながら図版の見方に慣れさせていった。途中であきらめてしまう生徒は周囲に向けて「答教えてよ」と発言していたが、こちらから粘り強くヒントを加え、最終的にはほとんどの生徒が理解できて着席した。

写真1 図案が何かを考える参加生徒



最後には、対人援助職（心理、福祉、教育など）に必要なトレーニングや実践を通し、心構え、やりがい、苦労などを体験し、可能であれば、普段の生活にも活かし、受講後は困っている仲間の力になってほしいということ传达了。

ただし、一定の自己開示を必要とする講座なので、互いを尊重することが大前提で、互いの努力を肯定的に認め合う雰囲気づくりに協力をしてほしい、人を傷つける発言、嘘は言わない、講座内で話題に挙げたことは、この授業内での秘密とすることが基本であるなどの諸注意を行った。選択した生徒は一様に真摯な眼差しで聞いていた。最後にこの講座を選択した理由や希望順位などを書いてもらい、第1回の授業を終了した。

（2）第2回（5月19日）

冒頭で、図と地の認知の難しいいくつかの図案の意味を読み解くワークショップを行う形で前回は振り返ったのち、自己理解を進めるプログラムを提示した。主として認知特性テストに回答し、自分の認知特性を知る機会とした（写真2）。今回は「本田35式認知特性テスト」を使用した⁶⁾。本田は自分の認知特性を理解し意識することで自分を伸ばすことができるとしている。

写真2 認知特性テストに回答する参加生徒



また、本田は回答者の認知タイプを「視覚優位者」「言語優位者」「聴覚優位者」の3種類に分け、さらにそれぞれを2つずつ計6つの特性を備えたタイプに分類した。

目で見たものを写真を撮るように画像で記憶できた上、見た情報を瞬時に処理できる「視覚優位者写真タイプ」、映像として記憶したり処理ができて、順序よく時間を追うように覚えられる「視覚優位者三次元映像タイプ」、文章を映像化して記憶でき、イメージと言語を結び付けることができる「言語優位者言語映像タイプ」、言葉に対し図を順序よく結び付けることができる上、紙に書いてある文字を目から記憶しやすい特性を持っている「言語優位者言語抽象タイプ」、言葉を聞くことで記憶するのが得意で、話を聞くだけで内容を理解し、イメージよりも言語で思考の処理ができる「聴覚優位者聴覚言語タイプ」、言語を持たない音階などをイメージしながら脳で処理できる「聴覚優位者聴覚&音タイプ」の6パターンに分類している。18名の生徒は、時間をかけて取り組んでいた。

(3) 第3回(6月9日)

まず、前回の認知パターンのお話に触れた。授業の中で一人一人の回答から導かれた認知パターンを解説しながら、自分が認知特性に応じて行動を選択している様子をいくつか例示した(音楽が好きな人と、読書が好きな人と、マンガが好きな人の違いが認知特性の違いによるものかもしれない、あるいはテスト勉強ではノートに書く方が覚えるという人と、口に出して読んだ方が覚えるという人の違いも認知特性の違いによるものかもしれないということなど)。その上で、人それぞれに認知の違いがあるということは、目の前に見えているものでも、聞こえているものでも捉えは人によって異なることもある。そしてその違いは、その人の特徴ともいえる。自分の強み、弱みを自覚しておくことは、この先自分の学習スタイルを考える上で大切になることを伝えた。

次いで、この回は、人の特性を踏まえば、非言語でもコミュニケーションの手段になりうることを生徒たちに体験してもらった。やり方は、受講生徒から任意の1名を選び、その生徒を廊下で待機させて「教室の後ろまで行って一番後ろの真ん中の席に座る」というターゲットカードを教室内の生徒に見せた。待機していた生徒を教室に戻し、とりあえず何かの動作を始めるように指示して、そのターゲット

を達成することにつながる行動が少しでもあれば教室内の生徒たちは拍手を送る、その拍手が1名の生徒の行動を強化し、さらにその行動を続けることでターゲット行動が達成できる、というものである(写真3)。教室の後ろめがけて一歩でも生徒が歩こうとすれば突然クラス中から拍手が沸き起こるが、その生徒が少し不安になって黒板側を振り返ると拍手の量は減り、立ち止まると全く拍手が鳴らなくなってしまう。そこで再び教室の後方に向かって歩き始めると拍手は再び鳴り始めるので、生徒は「やっぱり後ろに歩くんだな」と分かり、自信をもって歩き始める…というものである。要領が分かり始めると、「教壇に上がってジャンプする」と

写真3 仲間に拍手を送る参加生徒

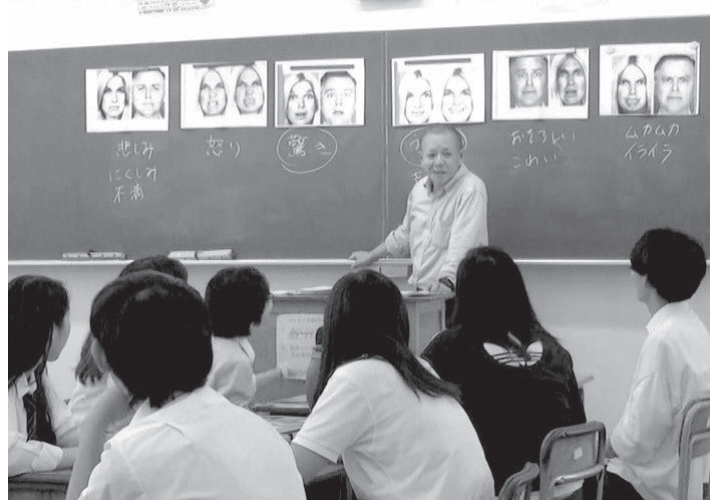


いった複雑な指示を書いたターゲットカードの内容でもクリアしていた。

(4) 第4回(6月23日)

拍手という非言語コミュニケーションでも十分に人の手助けにはなることを前回の授業で学んだ。そして、第4回の授業では顔の表情がコミュニケーションの重要な手段になることを扱った。自分の気持ちを顔や言葉で素直に表す人もいれば、そうしない人もいる。表情から相手の気持ちの読み取りを上手にできれば、仲間の力になることは多いはずである。そこで、何枚かの顔の写真から表情を読み取る練習をした(写真4)。さらに、自分でも指定された感情(楽しい、嬉しい、驚き、腹が立つ)を表出する練習をして、周囲のクラスメートにフィードバックしてもらった。うまく伝わらない場合は、どうしたらよいかを相手から伝えてもらい、表情を作る練習をした。しかし、作られた感情では本心から表情を作ることが難しく、不自然さが表情づくりを一層「作り物」にしてしまうということがこの活動の難しさであった。

写真4 表情を読み取る練習をする生徒



最後に担当教員からペットに関する三つの感情を込めた話をして、表情を見たり話を聞いたりしながらそれらの感情が読み取れたかチェックをした。

体験話①「亀を飼って10年くらいたった。庭に大きめのタライを置いて、その中で3匹の亀を飼っているが、夏のある日に異常に水が汚れているから水を換えてやろうとしたら数十個の卵がゴロゴロしていた。どうもその卵を自分で食べていたようだ(まさか亀が卵を産んでいたとは)。(驚き)

体験話②「庭で老犬を放し飼いしているが、台風で門扉の留め金が強風に耐えられず破損してしまい、春一番とか木枯らしの強い風が吹く日には時々門が全開になってしまう。老いていて普段は自分から外に出てしまうような元気はない犬が、ちょっと油断したときに強風で門が開いてしまい外に散歩に行ってしまった。それを誰かが保健所に連絡、危うく殺処分されるころだった。」(怒り)

体験話③「うちは子猫を完全室内飼いしている。だんだん成長してきて外に興味が出てきて、人が外出して帰ってきたときの隙に扉から出ようとする。ある日とうとう外出に成功して勢いよく出て行ってしまった。近所を探したが見つからず、もう戻って来ないかもなあと思っていたら、数時間たった夕方、おなかが空いたらしくて玄関の近くに座っていた。餌入れを見せたら寄ってきて、無事抱っこして家に入れた。」(喜び)

これらの課題は、出席した生徒全員が話者の意図と一致した。表情の読み取りや話に込められた感情などは、受講した生徒から理解されることが分かった。

(5) 第5回(9月1日)

半期講座の最終月となったところで、今回からいよいよピア・カウンセリングの実践を開始することにした。前回の授業後夏休みを挟んだため、ウォーミングアップとして、クラス内のリレーションづくりを行った。ペアになって、相手の第一印象から思い浮かぶ名前、血液型、兄弟姉妹の数、好きな食べ物や色、性格などの人物像をつくり、その先入観がどれくらい当たっているか相手とシェアした。違ったところは本人に修正してもらいながら相手を理解していくというエクササイズで、このウォーミングアップによって教室内は和気あいあいとした雰囲気になり、その後で本題に入った。

二者をヘルパーとヘルピーに分け、ユースフルな人間関係をつくり上げられるようにと目標を提示した。ヘルパーとヘルピーの両者はタテの関係ではなく、ヨコの関係であり、互いに役割をはっきり自覚して取り組むように伝えた。特に、ヘルパーとしての技法は、相手の考え方を分かろうとする態度を伝えるスキルとして大切なものであり、これを学ぶことでリレーションを作ることが可能となること、また、口が重くても誠意のあるヘルパーとして相手から受け止められれば、相手は相談したくなるものだということを伝えた。

エクササイズは、ペアになり、話者であるヘルピーが自己開示し、聞き手のヘルパーは誠意をもって耳を傾ける。その際有用な技法として、アメリカの心理学者である A. E. Ivey & M. Ivey によって開発された初心者向けの心理カウンセリング訓練プログラムであるマイクロカウンセリング⁵⁾の中で、効果的な訓練方法であるということが認められている「かかわり行動」をいくつか紹介して実践するよう促した。先ず「アイコンタクト」と「うなずき」は、ヘルパーが「ヘルピーの話に関心がある」というメッセージを伝えることができる。無表情、無反応ではヘルピーの話は促進されない。さらに、「閉ざされた質問」と「開かれた質問」が適切にできればヘルピーの話を深める力になるし「繰り返し」等の技法も、話を聞く際には有効であると紹介した。話合いのテーマは「人と違う私のこと」「小学校の頃の私」「楽しかった思い出」「つらかった思い出」「恥ずかしかった思い出」「卒業後の進路」「学校の授業」「家族のこと」の中から話しやすいものを選んで2分程度の話をする事とした。相手を替えながら3つのエクササイズを行った(写真5)。人間関係において1対1の対応には慣れていない生徒が多く、かなり戸惑いを見せながらの実践であった。「アイコンタクト」ひとつとっても、生徒にとっては口で言うほど簡単なものではない。まして、相手への関心を示す余裕などない様子で、自分がその数分間をうまく乗り切るのに四苦八苦ししていた。2分という時間が受講した生徒にとっては少し長く感じたようで、途中から1分30秒に時間を短縮した。

写真5 エクササイズに取り組む生徒



という項目に分けて○△×をつけていった。自己評価をしながらのグループでの意見交換は、ヘルパーとしては集中しにくいエクササイズになったが、評価を意識してグループ討議に前向きになることをねらったものである。しかし、グループになると必ずしもメンバー全員が同じような関わりをしているわけではなく、控えめな生徒や参加意欲が薄いように見受けられてしまう生徒が出てしまった。ただし、自己評価は全て記入されていた。「聞き手として関心を示しているか」という項目に△の評価を記入している生徒が数名見受けられたところから、受講した生徒自身がそのことを自覚していたと思われる。1名は×を記入していたので後でどうだったか問いかけると、「どうでもいい意見を言っていると聞く気がなくなった」と答えた。また、「話を深める質問などができているか」という自己評価欄に×のつく生徒がいるが、グループになると自分から話を深めにくいと感じる生徒がいるようだ。しかし多くの生徒の自己評価はほぼ○がついており、ヘルパーとしてのスキルは確実に実践に取り入れられているようだ。

今回はホームワーク（宿題）の指示はせず、ヘルパーの役割を意識した関わりが日常生活の中で見られるかを質問することにした。

（8）第8回（9/22）

前期の講座の最終回は、これまでのヘルピングスキルが自然に出せるかどうかを体験してもらうため、湘南グループアプローチ研究会の双六遊びをグループで行った¹¹⁾。双六板を進んでいくと、例えば「カレー、シチュー、ハンバーグ あなたの好きな料理は？」「グループの中で面倒見が良さそうな人は誰？」などと書かれているので、それに答えながらサイコロを振っていく遊びである。聞いている人は「どうしてそう思ったの？」と質問することがルールになっている。グループはできるだけこれまでの授業で関わりの薄い人を集めるように配慮してグループ分けをしたので、出だしは遠慮がちにスタートしたが、次第に緊張が解けて、ワイワイ、ガヤガヤといった雰囲気遊びは進行した。ただし双六遊びは話し手と聞き手という関係を意識するよりも、早く上がることに生徒たちの気持ちが移り、グループによっては予定した時間の半分もかからず終了したところもある。そのため急遽、双六遊びを終了し、予備に準備していた、かわさき共生共育プログラムから「先生ばかりが住んでいるマンション」というエクササイズを追加して行った¹²⁾。

このエクササイズは15名の先生が住むマンションについて、どの階のどの部屋に何という先生が住んでいるのか、一人4～5枚配付された計16枚のカードの手がかりを口頭で交換し合いながら突き止めていくというものである。例えば「佐藤先生は1階のいちばんはじに住んでいる」「田中先生の両どなりには、佐藤先生、山中先生が住んでいる」などというものである。それぞれのカードをよく聞いて、また聞き直したり、「ここが佐藤先生じゃない？」「なんで？だってこの下が鈴木先生ってことだと違うんじゃない？」など、言葉としては短いやり取りではあるが、よく仲間の発言に注目したり、積極的に自分の意見を言ったりすることで課題が先に進む実感を持っていたようだ。1時間の中で2つ目のエクササイズであったため、終盤に時間切れとなってしまったことは残念であった。

第2節 授業ごとに実施したアンケートの結果

(1) 講座選択の動機について

第1回の授業で本講座を選択した理由を書いてもらった。能動的と受け取れる記述は、「人と人との関係の中で、どう接すればより良い人間関係が築けるか知ることは、将来の職業に活かせると思ったから」「人と接する仕事（看護師、介護士、柔道整復士など）に就きたいので人間関係のつくり方を知りたかったから」「カウンセラーやカウンセリングに興味があったから」「内容的に気になったので話を聞いてみたかったから」「勉強しておいて損はないと思ったから」というものに集約される。それ以外には「特に理由なく何となく」「第4希望になってしまったので仕方なく」というものがあった。

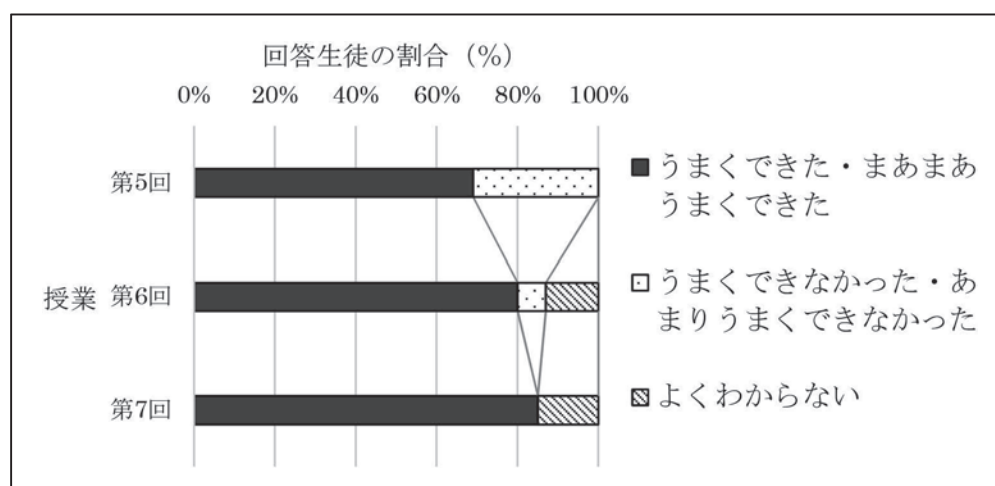
(2) エクササイズの振り返りについて

第5回、第6回、第7回の終了後、エクササイズの自己評価を尋ねるアンケートを実施した。その結果を図1に示す。第5回の授業に出席した生徒は16名、エクササイズが「うまくできた」「まあまあうまくできた」と感じた生徒は11名、「うまくできなかった」「あまりうまくできなかった」と感じた生徒が5名であった。

第6回の授業に出席した生徒は15名、エクササイズが「(前回)よりうまくできた」「少しうまくできた」と答えた生徒は12名、「よく分からない」と答えた生徒が2名、「あまりうまくできなかった」と答えた生徒が1名いたが、「うまくできなかった」と答えた生徒は一人もいなかった。

第7回の授業に出席した生徒は13名、エクササイズが「(前回)よりうまくできた」「少しうまくできた」と答えた生徒は11名、「よく分からない」と答えた生徒が2名、「あまりうまくできなかった」「うまくできなかった」と答えた生徒は一人もいなかった。最終回になる第8回の振り返りは全体を通した質問のため、第8回単独の振り返りはしていない。

図1 エクササイズの自己評価



(3) ヘルパー（聞き手）の役割について

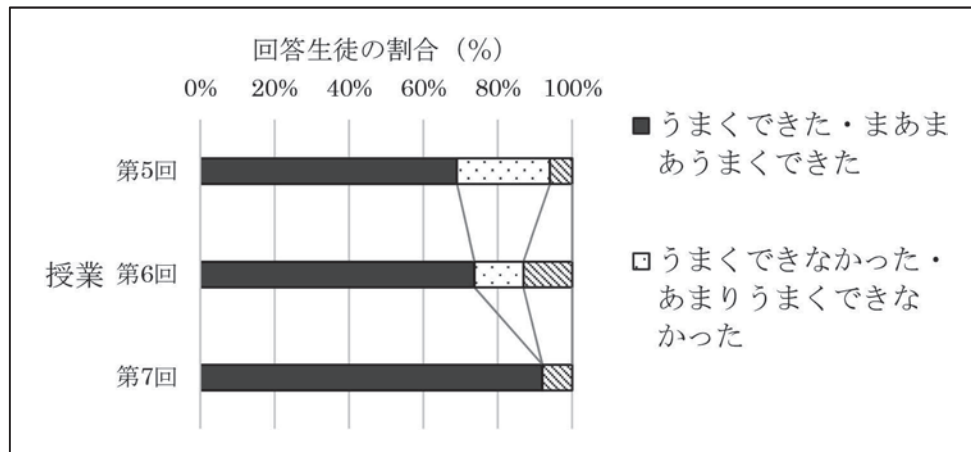
第5回、第6回、第7回の終了後、ヘルパー（聞き手）としての自己評価を尋ねるアンケート

を実施した。その結果を図2に示す。第5回では、ヘルパー(聞き手)として「うまくできた」「まあまあうまくできた」と答えた生徒は11名、「あまりうまくできなかった」「うまくできなかった」と答えた生徒は4名、「よく分からない」と答えた生徒が1名であった。

第6回では、ヘルパーとしての役を「うまくできた」「まあまあうまくできた」と答えた生徒は計11名、「よく分からない」と答えた生徒が2名であったが、「あまりうまくできなかった」と答えた生徒が2名、「うまくできなかった」と答えた生徒は一人もいなかった。うまく話を聞くことができたと感じた生徒の自由記述には、「とりあえず話を聞いてうなずいた」「質問をして話の幅を広げることができた」「話を聞いていろいろなことを質問したり繰り返すことができた」「相手の話をうまく引き出せた」等の記述があった。一方、「うまくできなかった」と感じた生徒の感想には「うまく質問できなかった」「あいづちやうなずきがごちなくなかった」等の記述が多かった。ただし、話し手の立場になると、「話題がなく迷ってしまった」「言葉につまった」「自分の話を上手にできなかった」等の感想が多く、聞き手が話し手を必ずしもサポートできているわけではないことがうかがわれた。初回であれば当然の感想だろう。しかし全体的な印象としては「聞いている方も話している方も楽しかった」「いろいろな人の話を聞けてとてもよかった」「いい経験ができた」という感想も多かった。

第7回では、ヘルパーとしての役を「うまくできた」「まあまあうまくできた」と答えた生徒は計12名、「よく分からない」と答えた生徒が1名であったが、「あまりうまくできなかった」「うまくできなかった」と答えた生徒は一人もいなかった。グループになったことによって、聞き手の役割があいまいになり、基本的なスキルである「アイコンタクト」「うなずき」「質問」などがしづらかったと感じた生徒もいた。

図2 ヘルパーとしての自己評価



また、自己評価とは別に、第6回のエクササイズの後で、ヘルピーによるヘルパーの他者評価を尋ねた。その結果を表6に示す。評価ポイントは「表情など」「うなずき等」「話しやすさ感」「全体的」の4項目について各項目5点、合計20点で評価を相互に記入した。第1回、第2回でどの項目にも1点や2点をつけられた生徒もいたが、第3回以降では各項目とも5点満点をつけられることが多かった。参加生徒15名の平均点は、第1回20点満点中16.6点、第2回18.7点だが、第3回は19.5~20点で、20点満点の生徒も7名いた。トレーニングの回数を

重ねることで、聞くスキルは向上したことが分かる。

表6 ヘルパーの聞き方に対するヘルピーの評価 (n=15)

エクササイズ	1回目	2回目	3回目
平均点 (20点満点)	16.6点	18.7点	19.5~20点

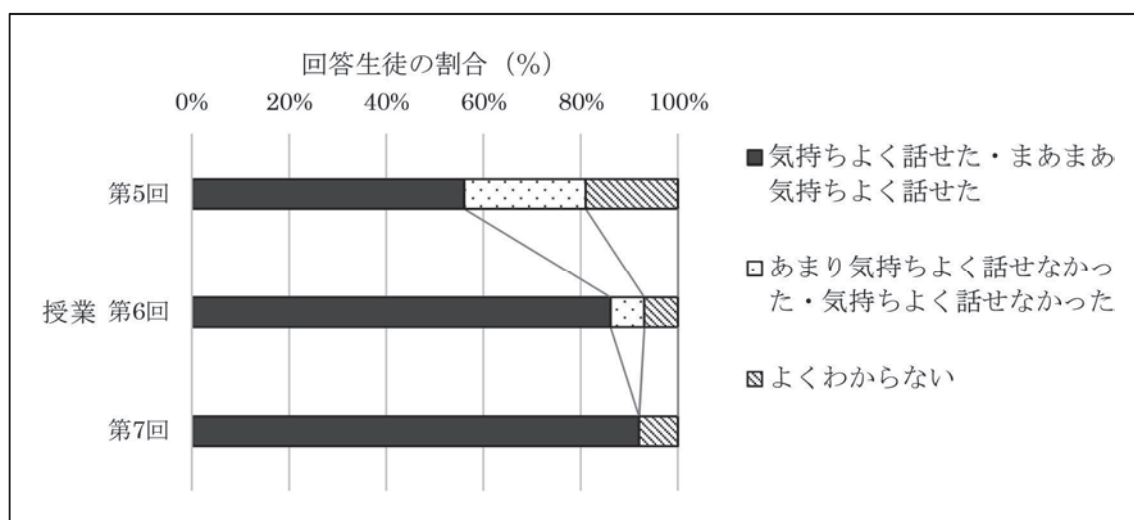
(4) ヘルピー (話し手) について

第5回、第6回、第7回の終了後、ヘルピー (話し手) としての自己評価を尋ねるアンケートを実施した。その結果を図3に示す。第5回では、ヘルピー (話し手) としては9名の生徒が「気持ちよく話せた」または「まあまあ気持ちよく話せた」と答えており、「気持ちよく話せなかった」「あまり気持ちよく話せなかった」と答えた生徒が4名、「よく分からない」と答えた生徒も3名いた。自由記述からは、話し手として「言葉につまった」「うまくしゃべれなかった」「話が続かなかった」「話題がなく迷う時があった」「とにかく話せなかった」という感想が書かれたところから、必ずしもヘルパーが話をうまく引き出せているわけではないということもうかがわれる。

第6回では、ヘルピーとして「気持ちよく話せた」「まあまあ気持ちよく話せた」と答えた生徒は計13名、「あまり気持ちよく話せなかった」という生徒が1名いたが「気持ちよく話せなかった」と答えた生徒はなし、1名の生徒が「よく分からない」と答えた。自由記述の中で、これまでのエクササイズではペアになることがなかった人とペアになって「初めて話した人だとスムーズに会話できない」と記述した生徒がいた。

第7回では、ヘルピーとしては「気持ちよく話せた」(7名)「まあまあ気持ちよく話せた」(5名)と答えた生徒は計12名、「あまり気持ちよく話せなかった」「気持ちよく話せなかった」と答えた生徒はなし、1名の生徒が「よく分からない」と答えた。

図3 ヘルピー (話し手) としての自己評価



(5) ホームワーク (宿題) への取組状況

第5回から、次回までに日常生活の中でヘルパーとしてのスキルを使ってみるというホームワーク (宿題) を課した。その取組状況を表7に示す。第6回の授業時は、15名の生徒が回答し

た。聞き手のスキルを1週間の日常生活の中で「何回か使った」は10名、「1回使った」は3名、「使おうとしたが使えなかった」は1名、「使わなかった」または「忘れていた」は1名で、予想以上に日常生活でもヘルパーとしてのスキルを意識していることが分かった。

第7回の授業時では13名の生徒が回答したが、日常生活の中でヘルパーとしてのスキルを日常生活の中で「何回か使った」は6名、「1回使った」は2名、「使おうとしたが使えなかった」は3名、「使わなかった」「忘れていた」は1名ずつ、前回ほどは日常生活の中で意識されていたわけではないが、友人との会話の中で自然に使われている様子であった。意識せずとも自然に「扱ったスキル」が使われているとすれば、この講座の当初の目標に合致している。

第7回の授業時では、あえてホームワーク（宿題）としての指示を出さずに第8回の授業時で日常生活の中でヘルパーとしてのスキルを使ったかどうか質問した。すると「何回か使った」は4名、「1回使った」も4名、「使おうとしたが使えなかった」は5名、「使わなかった」または「忘れていた」は2名で、ホームワーク（宿題）としての指示を出さなくても日常的にヘルパーとしてのスキルが意識できていた。

表7 「聞き手のスキル」を日常生活で使ったか

	6回目 9/8		7回目 9/15		8回目 9/22	
「何回か使った」	10名	93%	6名	85%	4名	87%
「1回使った」	3名		2名		4名	
「使おうとしたが使えなかった」	1名		3名		5名	
「使わなかった」または「忘れていた」	1名		2名		2名	
回答数(N=)	15名		13名		15名	

(6) 講座全体を通しての振り返り

最後に出席者15名で講座全体の振り返りを行った。その結果を図4、図5、図6に示す。ヘルパー（聞き手）には様々なスキルがあることは「よく理解できた」7名、「まあ理解できた」7名、合計14名、「よく分からない」1名だった（図4）。「よく分からない」と答えたのは1年生の女子生徒で、エクササイズの中でも「相手のことを考え過ぎてタイミングよくスキルを使うことができない」と漏らしていたので、「無理に使う必要はない、相手に関心をもって耳を傾けられればそれだけで十分にスキルになる」と話した。

また、これらのスキルを使うことで相手の話を深められるということ「よく理解できた」8名、「まあ理解できた」は7名だった。出席した生徒全員がこれらのスキルを肯定的に捉えられた。「聞き手」に大切なことへの理解を生徒たちの言葉でつなげてみると、「アイコンタクト」や「うなずき」などのスキルに「表情」「態度」「言葉遣い」などに配慮しながら「相手を理解」したり「相手への共感」をしながら「話を聞き」「質問」をしながら相手の話を少しでも「引き出す」ことだ。

友人関係の中でヘルパー（聞き手）としての役割を果たせるか尋ねたところ、「とてもそう思う」6名、「少しそう思う」7名で合計13名、「よく分からない」2名だった（図5）。ほとんどの生徒が聞き手としてのスキルを使う自信を持てたようだ。

さらにこのヘルピングスキルを使えば初めて会った人ともうまくやれそうかと問うと「とてもそう思う」6名、「少しそう思う」6名、合計12名、「よく分からない」3名だった（図6）。

図4 ヘルパーのスキルの理解に関する生徒の回答結果

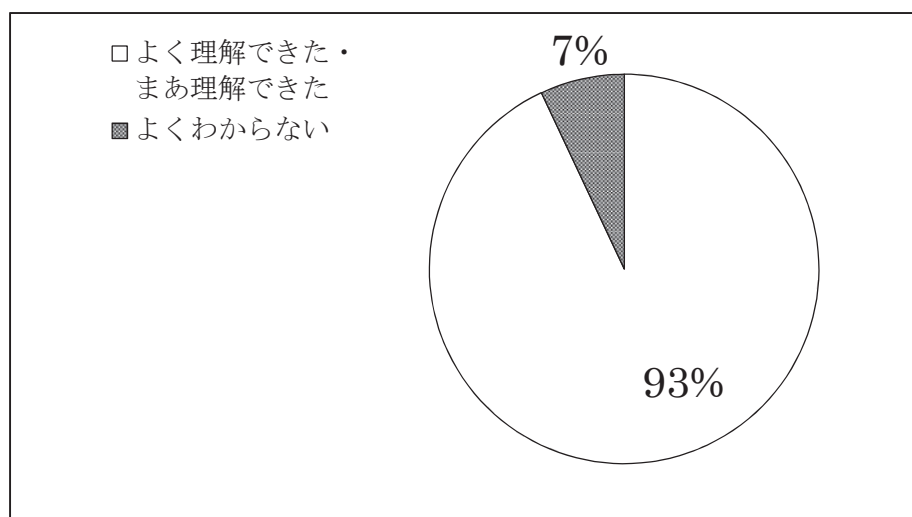


図5 ヘルパーを担えるかに関する生徒の回答結果

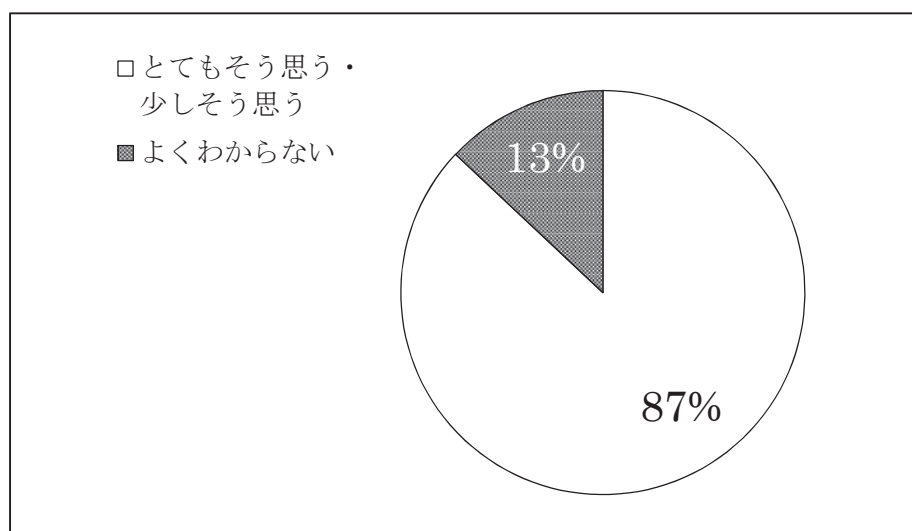
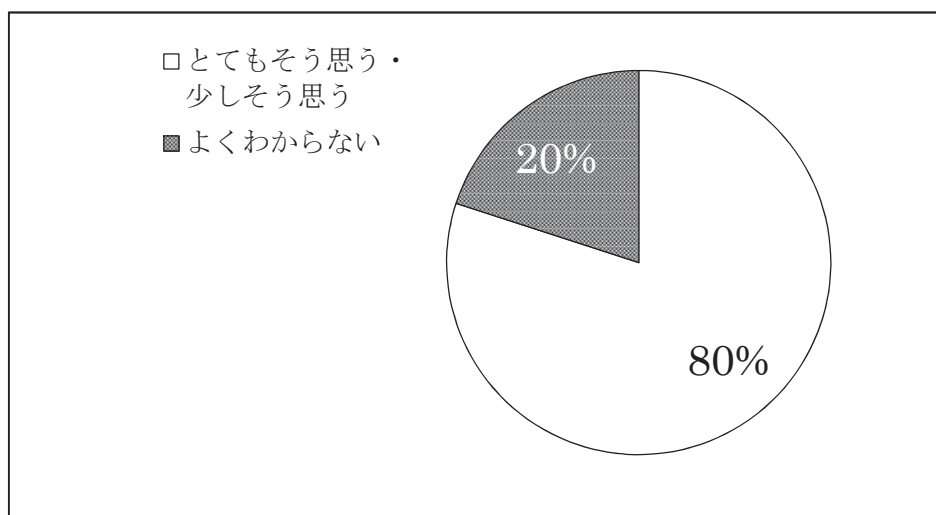


図6 ヘルピングスキルを用いて初対面の相手とうまくやれるかに関する生徒の回答結果



8回の講座を終えて、対人コミュニケーションを進めていくために「相手のことを考えて聞く」姿勢が必要で、その基本として「うなずきや共感することが大切だと感じた」生徒が多い。そしてここで学んだスキルを「今後使いたい」と感じたようだ。多くの生徒が対人コミュニケーションへの苦手意識を持ち、人間関係を広げる力よりも、今ある人間関係を守ることを優先させてきた中で、学年やホームルームクラスも異なる科目選択者たちとトレーニングを繰り返し「いろいろな人と話ができて楽しかった」や「みんなで話し合うことは楽しい」という感想を持つことができた。

全体の感想からは、二者相互に会話の波長が合うと「楽しかった」「聞いている方も話している方も楽しい」とか「いい経験ができた」と感じられるが、そうではないと「話すのは難しい」「知らない人と話すことができない」と感じるのだろう。これまで他人とのコミュニケーションに自信が持てていなかった生徒がヘルパーのスキルを知り、成功体験を積むと「みんなフレンドリーで助かった」「いろいろな人たちと話ができてよかった」「これができるようになって人間関係がよくなると思うとやる気が出た」と感想を漏らす。が、まだまだスキルが知識でしかない段階では「初対面の人とコミュニケーションをとるのは難しい」「本気で相談しているときに繰り返しを多用されると嫌な気分になるかもしれない」「難しい」という感想になるようだ。さらにトレーニングを積んで、ヘルピングスキルをアップさせる機会を作りたい。

第3節 ヘルピングスキルの活用に関するインタビュー

前期（4月～9月）まで本講座を受講した生徒2名に、その後の日常生活で、ヘルピングスキルが意識されているか12月末に面談をして、その結果をまとめた。

（1）2年生男子のケース

4月から9月までの前期で『ピア・カウンセリング入門』を選択し、その授業で学んだことによって、その後も日頃の会話の中で相手と会話をつなげることや関係を深めることに意識がいくようになった。例えば、会話をつなげるときに相手の表情や相手の気持ちを考えるようになり、それをもとに相手の話している内容をどれだけ広げられるか、そして、自分はどんな表情をしているか、それを相手はどう思っているかなどを考えながら会話するようになった。すると特に2学期の後半（10月以降）にはそれまでよりいろいろなタイプの人といろいろな内容の会話ができるようになったと実感している。

自分はこの学校では真面目な方なので、不良タイプの人とか学校のルールに従わないタイプの人が苦手で、特にだらしない感じの女子とは口をきくのが嫌だった。でも、そういう感じの人が混じっているグループでも、話をするとよく会話できるようになり、友だち関係が増えてきた。それに、これまで以上に自分と話をしてくれる人が増えたように感じている。1年生のときは必要なことしか話さなかった友人との会話も深まり、関係も深まったと思うので、付き合う人の幅が広がっている。そうするとクラスや学年の中で避けたいと思う人が減って、過ごしやすくなったし、自分自身しっかりしないといけないな、と思うとともに、リラックスして学校生活が送れるようになったと感じている。

所属する部活動でも似たような体験をしていて、校外で開かれる大会でこれまでなら顔見知

りになっても挨拶する程度の付き合いであった他校の人と話すようになり、一緒に食事をしたり、ゲームをしたり、遊んだりするようになった。これまででは考えられない人の付き合い方だと思う。

これからの人生で役立つことを学ばせてもらったので、それを活かしているいろいろな人間関係をこれからも勉強したいと思う。

(2) 1年生女子のケース

小・中学校と高校での学校生活を比べてみて、人とのコミュニケーションが大きく変化した。特に男子との関わりが変わった。過去の経験がトラウマになっていて、男子が苦手だった。でも高校では男子とも会話できるようになり、心の中で「意外と男子とも話せるかも」と思うようになった。また、友人と話している時はいつも頭のどこかで『ピア・カウンセリング入門』の講座で学んだことを思い出している。無意識の時もあるし、意識的に考える時もある。一番意識するのは、「聞き手に回る」ということ。これまでは、友人との会話というのは「自分が話をすること」だと考えていた。だから会話というと自分が話し放しだった。でも「聞き手」の立場を意識するようになったら友人とのコミュニケーションが増えたとし、自分のコミュニケーション自体が変わったと感じている。例えば、昨日も帰ろうとしたときに、昇降口で3年生の知り合いの先輩に声をかけられた。これまでなら挨拶程度で言葉を交わして終わりだったものが、立ち話に花が咲き、先輩の話がたくさん聞いて、別れ際に連絡先を交換した。またこの先輩と話す機会が増えていくと思う。こんなことがチョコチョコある。簡単に言ってしまうと、自然と自分の中でコミュニケーションの幅が広がったということだと思ふ。中学の頃は話かけづらい人とコミュニケーションをとることはなかったけど、最近は話してみれば話やすい人もいて、今までと違う人間関係が広がっていると思う。特にグイグイと質問攻めをしてくるような相手との付き合いは避けていたけど、バランスよくこちらも質問したり相手の気持ちを理解しようとしたらすると、そういう人との付き合いもイヤではなくなった。明らかに高校では会話が増え、雑談できる人が増えた。男子とも会話できるようになったことで、同じ学年の人だけでなく、ただの顔見知りだった先輩とも人間関係ができて、人とコミュニケーションをとる場が増え、学校に来るのが楽しくなった。特に同じ学年の人としか話せなかった自分が、いつの間にか学年の違う人たちとも話せるようになったということは小・中学校ではなかったもので、何か不思議な気がする。

これからも様々な人とのコミュニケーションを大事にしていこうと思う。

第5章 考察

第1節 講座内容の振り返り

(1) 認知特性の個人差

第1回、第2回の授業では、他者理解・自己理解を深めるために図と地の認知の図案を提示した。生徒によって理解するまでの時間差が大きかった。段階的にヒントの言葉がけをしていきながら生徒たちの自由な発言をさえぎらずに聞いていたが、分かった生徒が分からない生徒に積極的にヒントを出して、何とか分からせようとする様子が見られた。まさにヘルパーとへ

ルピーの関係が垣間見られた時間であった。一方、それでも分からないと「何で分からないのよ？」と思い通りにならないもどかしさを言葉にしていた女子生徒もいた。「相手が傷つく言葉がけはなしだよ」という指導を入れながら進めたが、他人と見方に違いが生じていることに戸惑う生徒がいたことは、この課題に取り組んだ意味を指導する側が確認する機会となった。

本田 35 式認知テストについては、本校の生徒にとっては少し背伸びしたテストの実施となった。受講生徒 18 名の結果は、「視覚優位者」の 2 種類が高得点の生徒が 11 名、「言語優位者」の 2 種類が高得点の生徒が 3 名、「聴覚優位者」の 2 種類が高得点の生徒が 4 名であった。今後それにどう対処するか、どう活かすかまでは実感できていない様子であったが、この結果から、自分の認知的特徴を知ることはできた。

(2) 非言語コミュニケーションの体験

言語を使わずに、拍手によって人を動かすには、対象生徒を十分に観察していく必要がある。その動きが目標に少しでも近づくのであれば、すかさず強化するための拍手をすることになる。これには普段以上の注意深い関わりを相手に向けることが重要で、非言語コミュニケーションとしての「かかわり行動」が必要になってくる。拍手がコミュニケーションの一つになりうるということを生徒たちに経験してもらうことだけでなく、相手への十分な関心がコミュニケーション成立のカギになることを学ぶ機会とすることができた。

表情という非言語コミュニケーションも、コミュニケーションの一つになっていることは生徒にも容易に理解できていた。ただ、表情は人の抱いた感情から自然に作られるものと意図的に作ったものでは相手への伝わり方が大きく異なるという面もあることが今回のエクササイズで分かった。

練習として扱った教員のエピソードからの感情読み取りについては、出席した生徒全員が話者の意図と一致したので、表情の読み取りや話に込められた感情などは、生徒間では理解されることが分かった。

(3) ヘルピングスキル習得のためのエクササイズ

第 5 回以降に実施したエクササイズでは、「アイコンタクト」「うなずき」などの非言語コミュニケーションと、「繰り返し」「閉ざされた質問」「開かれた質問」などの言語コミュニケーションのそれぞれの技法を学ぶ機会となった。当初は、1 対 1 の対応に慣れていない生徒が多かったため、戸惑いを見せながらのエクササイズであった。しかし、第 6 回、第 7 回、第 8 回と回数を重ねるごとに、ヘルピーの話が盛り上がるようになり、活動はペアからグループへと広げられるようになった。このような活動の展開は、生徒がヘルピングスキルを習得していったことから可能となったことが考えられる。授業ごとに実施したアンケートの結果のうち、エクササイズの自己評価 (図 1) やヘルパーとしての自己評価 (図 2) を尋ねた結果からは、授業の回数を重ねるごとに肯定的な回答を示す生徒の割合が高くなった。ヘルピーによるヘルパーの他者評価の結果 (表 6) からもヘルパーの聞くスキルの向上が示唆されていたことと併せて、授業ごとのエクササイズが、ヘルピングスキルの習得に肯定的な影響を与えていたと言えよう。

普段の教科学習の授業と違って、指導する側の予想以上に「うまくできた」感覚を持ったようだ。教科学習ではテストの数値によって自分たちの達成度が測れるため、安易に「できた」

とは答えづらい面がある。しかし、本講座のワークショップの達成は「自分のでき具合」とか「相手との関係」という感覚的なものであるため、生徒たちは安心して質問紙に答えていた。それぞれの質問事項に対する回答の「できた」人数よりも「できなかった」人数の減少が本プログラムの効果を感じさせたことにつながっていたのだろう。

第6回の授業時に、特にうまくできたことを具体的に尋ねた質問に対する答えの記述に、多くの生徒が具体的に自分の聞き手としてのスキルを分析し始めていることがうかがわれ、少しずつ進歩していることが分かる。「相手の話が途切れそうになった時に、うまく質問をして会話をつなげられるようになってきた」「相手の感情に合わせて自分の表情を作ることができた」などをはじめ、「こちらが真剣に聞けたときは、話が広がっていく」や「真剣に聞かなければ反応できないので一生懸命に聞いていた」など単なるスキルだけの問題ではなく、コミュニケーションの本質に触れ始めているように感じた。また、うまくできないことについても、「内容によっては自分の表情が少しきついのかな」と思ったり「結局うなずいてばかりだった」と振り返ったり、「だんだん声が小さくなってしまった」と反省したり、「沈黙してしまった時にどうしたらいいのか分からなくなった」と疑問も浮かび始めたりしている様子であった。また、「人と話すのが苦手だったから、この講座を選択して良かった」「笑顔で話すことが大切だと思った」など聞き手のスキルアップの成果だろうか、話し手であるヘルピー側のスキル不足はあまり記述されなくなった。

全体を通して、「自分が話を聞いてあげると相手も自分に話やすいんだな、と思った」という、まさに『ピア・カウンセリング』が成立しているのだろうと予測できる感想を書いている生徒もいた。

第2節 講座終了後の日常生活に活かされたヘルピングスキル

受講した生徒のうち2名を対象としたインタビューからは、それぞれが習得したヘルピングスキルを日常生活に活かしている様子が示唆された。2年生男子からは、「会話をつなげるときに相手の表情や相手の気持ちを考えるようになった」様子を聞き取ることができた。1年生女子からは「聞き手の立場を意識するようになったら友人とのコミュニケーションが増えた」様子を聞き取ることができた。いずれの生徒も、講座の中で習得したスキルの発揮を意識してのコメントだった。

そして、2名の生徒それぞれが、今まで自分が苦手としてきた相手とのコミュニケーションを苦にせず楽しめるようになり、その結果、人間関係の幅の広がりを報告してくれていた。このことは、ピアの存在が、本校に在籍する多様なニーズのある生徒の適応に際して、教員以外から得られる支援の一つになりうることを示唆している。

第6章 まとめ

本研究でピアの育成をめざした『ピア・カウンセリング入門』は、総合的な学習の時間の1単位である『体験活動』の中に設定した授業だが、学年制を採っている本校の教育活動の中では、この講座だけが学年の枠を取り払った形式で授業を展開している。本校では生活指導的な視点からも、人間関係におけるトラブルを避けるため、部活動を除いては学校行事の中でも学年を越えた活動は行っていない。生徒間に上下関係が生まれて、課題のある生徒などが、加害被害関係に巻き込まれるのを避けるという配慮があつてのことと思われる。また一方で、現代社会においては、世代を越えて、人間関係が生きていく上での最大の悩みといえる側面がある。本校においても例に漏れず、中途退学をしたり、不登校になったりする生徒たちが抱える課題の多くが、人間関係の不調に関わるものである。しかし、今回設定した『ピア・カウンセリング入門』のような人間関係に関する心理教育を扱う科目は、特別支援学校や定時制高校や通信制高校には散見されるが、人間関係をストレートに扱う学習活動は全日制普通科高校では一般的ではない。今回『ピア・カウンセリング入門』を選択した生徒たちの講座選択の動機からは、このような学習への興味関心が極めて高く、選択希望調査の際に第4希望までにこの科目名を書いた生徒は1、2年生の1割程度の50名超になる。受講が決定して当初名簿に登録された生徒20名（規定最大生徒数20名）の中には、今まさに何らかの人間関係に苦しんでいる生徒もいて、この科目での学習を命綱にして学校生活に復帰しようと思っていた生徒もいたようだ。しかし、特効薬とはならなかった。これらのことから、教科学習や学校行事を進める中で「人間関係も」学ばせるというより、「人間関係そのもの」を学習する授業は、現代の学校には有効な学習活動になるということが示唆される。

第1章の第3節で述べたように、一次的な支援に位置づくSSEと三次的な支援に組み込まれる『コミュニケーション&キャリア』や『ベーシック数学』の接続には課題があつた。SSEで扱われたソーシャルスキルが生徒の中にどのように般化しているかを把握するのは難しいが、学校生活に適応できずに困難を抱える生徒は把握しやすい。それらの生徒をピアとして育成された生徒が二次的な支援の役割を果たしたとしたら、その効果は絶大である。第4章の第3節で触れたように、般化の可能性を示唆する2事例がある。

2年生男子が『ピア・カウンセリング入門』を受講する以前に苦手だった「学校のルールに従わないタイプの人」や「だらしない感じの女子」、そして1年生女子が苦手とした「グイグイと質問攻めをしてくるような相手」という生徒とは、発達に偏りのある生徒の可能性も考えられる。2人の生徒が、『ピア・カウンセリング入門』で扱った「かかわり行動」を意識することによって、そういう人たちとも関われるようになったということは、2人の対人スキルの広がりを示唆するものである。そのことが対人関係の広がりをつくり、学校内の居場所を広げ、「学校に来るのが楽しい」と感じさせているのである。対人関係の相互作用を考えれば、相手の生徒にとっても、対人関係の広がりを意味していることになる。つまり、相手の生徒の学校適応が促進されているということを期待したい。

ピアの育成は、一次的な支援と三次的な支援の間にあつて、ピア自身も課題を抱えた生徒も、学校適応を促進させた可能性がある。本校でピア育成が進めば、支援を要する生徒のニーズに応える重要な援助資源になりうるはずである。

引用・参考文献、参考WEBサイト

- 1) 中央教育審議会 (2005) . 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申) .
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm> .
(2018年1月7日)
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) . 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) . <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm> (2018年1月7日)
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会 (2014)) . 初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/houkoku/1349737.htm> . (2018年1月7日)
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2014) . 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究—授業を中心とした指導・支援の在り方—. <<http://www.nise.go.jp/cms/7,9719,32,142.html>> . (2018年1月7日)
- 5) 福原眞知子、A.E. Ivey & M. Ivey (2004) . マイクロカウンセリングの理論と実践、風間書房.
- 6) 本田真美 (2012) . 医師のつくった「頭のよさ」テスト 認知特性から見た6つのパターン 光文社新書.
- 7) 海津亜希子 (2015) . RTI と MIM. LD 研究、24(1)、41-51.
- 8) 神奈川県 (2015) . 活力と魅力ある県立高校をめざして (平成 25 年度までの取組) <<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f6912/#1>> (2018年1月7日)
- 9) 神奈川県 (2016) . 県立高校改革<<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f531868/>> (2018年1月7日)
- 10) 神奈川県立釜利谷高校 (2017) . 高校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育研究開発実施報告書, 平成 28 年度 (第 3 年次)
- 11) 神奈川県教育委員会「仲間づくり教室」 (2012) . 平成 24 年度 よりよい人間関係づくりのための 心理教育的プログラム Social Skills Education (SSE) 湘南グループアプローチ研究会 (S G A) <<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/714866.pdf>> (2017年9月7日)
- 12) 川崎市教育委員会 (2010) .かわさき共生*共育プログラム 教師用指導テキスト
- 13) 川瀬正裕、松本真理子、川瀬三弥子 (2001) . これからの心の援助-役に立つカウンセリングの基礎と技法-、ナカニシヤ出版.
- 14) 厚生労働省 (2004) . 発達障害者支援法<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/shienhou_2.pdf> (2018年1月7日)
- 15) 高校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2016) . 高校における通級による指導の制度化及び充実方策について. <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm> (2018年1月7日)
- 16) 宮崎県教育委員会 (2014) . 高校における授業のアクセシブル・デザイン～生徒の多様な学びをささえるハンドブック～. <http://cms.miyazaki-c.ed.jp/ssc007/htdocs/?action=cabinet_action_main_download&block_id=144&room_id=1&cabinet_id=2&file_id=4&upload_id=196> (2018年1月7日)

- 17) 文部科学省(2003) . 調査研究協力者会議等 (初等中等教育) > 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 > 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (第1回) 配付資料 > 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) > 参考2 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」 調査結果 . <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm> . (2018年1月7日)
- 18) 文部科学省 (2009) . 高等学校教育. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm> (2018年1月7日)
- 19) 文部科学省 (2004) . 小・中学校におけるLD (学習障害) , ADHD (注意欠陥/多動性障害) , 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案) . <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm> . (2018年1月7日)
- 20) 文部科学省 (2012) . 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm> (2018年1月7日)
- 21) 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 (2016) . 平成27年度公立高校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1368209.htm> (2018年1月7日)
- 22) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) . 21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) . <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm> (2018年1月7日)
- 23) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2003) . 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm> (2018年1月7日)
- 24) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高校ワーキング・グループ (2009) . 高校における特別支援教育の推進について-高校ワーキング・グループ報告-. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm> (2018年1月7日)
- 25) P. エクマン. W.V. フリーゼン著、工藤力訳編 (1987) . 表情分析入門 : 表情に隠された意味をさぐる、誠信書房.

謝辞

この度、公益財団法人みずほ教育福祉財団の助成金交付により研究を遂行することができましたこと、深くお礼申し上げます。この研究助成がなければ、学校現場で研究を進めていくことなど考えられませんでした。さらに、この論文のかたちで、この度の研究報告をさせていただけることにも、重ねてお礼申し上げます。

また、研究計画から研究実践、研究結果の見方のポイント、そして、論文執筆に関わる文章校正等、細部に至るまで様々な指導助言をいただいた、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所主任研究員、若林上総先生に心より感謝申し上げます。

併せて、研究実践や研究結果に関わるアンケート調査に協力してくださった本校生徒の皆さんにも心からお礼を申し上げます。

また、神奈川県立保健福祉大学教授小林正稔先生と scMAP の横山孝行先生には、日ごろから本校 SSE の実践に多大なるご支援をいただいているからこそ、今回の研究実践が生まれました。ありがとうございました。

神奈川県をめざす支援教育への取組の歩みを少しでも進めるため、そして今も目の前にいる生徒の皆さんのニーズに少しでも応えられるよう、今後も努力していくことが、本研究に協力・助言いただいた方々への恩返しと心得て、日々精進していく所存でございます。

〔資料〕 『ピア・カウンセリング入門』の各回授業の指導案

第1回 指導案

時間	学習活動	備考
10分	○ガイダンス（本講座の目的の説明） 「対人援助職（心理・福祉・教育など）に必要なスキルと心構え、やりがいや苦勞について知る。それを活かして日常生活で困っている友人の力になれる存在を目指そう。」	（配慮） 不本意な選択になった生徒がいるか
15分	○自己紹介 「クラスも学年も違う人が集まっている授業なので、話す人も聞く人も心遣いが必要。「この講座はいい人がそろっていて安心だ」とみんなが思える時間にしよう。」クラス、名前、部活動、この講座をとった理由、将来の目標などをアピールする。	（注意） 厳しく訴えるより、信頼感を持たれるように
10分	○本講座のルール確認 「自己開示には敬意をもって耳を傾ける。互いを尊重し合い、人を傷つける発言や思いやりに欠ける振る舞いはしない。この授業で見聞きしたことは授業内だけの秘密とすることが基本。」	（注意） 温かい雰囲気にするにはルール順守が大切
10分	○他者理解・自己理解（認知の偏りの体験と振り返り） ・図と地の認知の課題や修正ストロープ課題。指示とは違う行動をとってしまうのは、わざとではなく、認知的な特徴に起因して遅れたり失敗したりすることもあるという体験。	（配慮） 遅れや失敗を不快にさせない言葉がけ
5分	○振り返り ・人それぞれには認知の偏りや特徴がある。次回は自分の認知的特徴と捉える体験をする。	（配慮） 不快な体験をした生徒がいるか

第2回 指導案

時間	学習活動	備考
5分	○振り返り 「目の前にあって、誰の目にも映っている絵が、人によって異なる見え方をするのは、モノをとらえる働きが眼だけではないから。見えるもの、聞くものの捉えが人によって違うのは、脳の働きが人によって違うから。捉えの違いは行動の違いにもなる。日々の勉強、友達との付き合い、バイトでの振る舞いなど、違いが強みにも弱みにもなることがある。今回は、その強み、弱みを知る取組をしよう。」	（絵の準備） ダルメシアン 目、脳、耳
40分	○チェックリスト配付 ①問題文を読む ②選択肢を読む ③A、B、Cのいずれかに○をつける ④回答の横に続く数字全てに○をつける ※問ごとに、質問が意味するところ、特に認知的な強み、弱みとの関連について、分かりやすく説明する	（本田 35 式認知 テスト実施） （配慮） 高校生に想像しづらい項目もある

5分	○振り返りと次時の予告 「今回の取組から、自分の強み、弱みの気づきが得られるとよい。このような強み、弱みは自分以外の友達にも同じ。互いの理解は、仲間の力となり、絆を深めるために大切。想像力を働かせて、仲間のことを理解し寄り添うことができるかどうか次回から少しずつ取り組む。」	(追加) 余裕があれば人の話をどう聞いか質問を投げかける
----	--	---------------------------------

第3回 指導案

時間	学習活動	備考
15分	○振り返り 「前回までの話。目の前に見えているはずのものでも、人により捉えは様々、聞こえているものの捉えも様々、違いはその人の特徴。自分の強み弱みを、前回のアンケート結果から考える。」「アンケートの回答結果の返却。自分の結果と解説を見比べる。人それぞれの特徴がある。」	(準備) 目、脳、耳の絵、 回答結果 6つの認知特性の説明文
30分	○現実的な援助要請と援助を考える 「困った時に欲しい手助けを実際に得られるか？また、援助できるか？自分のできるやり方はあるか？」 ○非言語（拍手）による援助が目標達成に導く体験（被援助者を交代） 標的行動①「一番後ろに歩いて行って中央の椅子に座る」 標的行動②「教室内の先生の横まで行って隣の椅子の上に立つ」	(配慮) 標的となる行動が被援助者から切り出せるよう促す
5分	○振り返りと次時の予告 「特徴は良い部分が発揮されればよいが、苦手な部分もある。困った時に直面することがあるが、できる時があれば手助けに回ってみてはどうか。そんな経験が、人との関わりを上手にする、信頼につながる。そんな経験が積めるような練習の機会を設ける。困ったときを見逃さず、そこで必要なことを伝える、行動する。これが今後の目標となる。」	(注意) 楽しんで嫌がらせにならない 雰囲気は維持するように念押し

第4回 指導案

時間	学習活動	備考
5分	◎振り返り 「皆にはそれぞれの特徴があって、その特徴は良い部分が発揮されればよいが、苦手な部分もある。さらに、困った時に直面する人に対し、手助けの体験もした。前回は、受けた指示を伝えるために、言葉以外の方法でも伝えられる『非言語コミュニケーション』を拍手を例に体験したが、非言語コミュニケーションのうち、多くの情報として相手に気持ちを伝える手段にもなる『表情』について学ぶ。」	(注意) 援助行動のトレーニングであることを思い出させる
5分	「犬だって表情が豊か」：犬の表情から感情を読み取る	(写真準備)

10分	<p>○表情を読み取る・表情を作る練習①</p> <p>「自分の気持ちを顔や言葉で素直に表す人、そうしない人、それは人それぞれ。しかし、表情から相手の気持ちの読み取りを上手にできれば、どのような振る舞いが仲間の力になるか、分かるようになるかもしれない。今から示す表情の写真から、その人の表情を読み取る練習をする。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・写真を示し、それが表す感情が何かを発表 ・教員がモデルとなって表情の作り方を示す ・自分なりの方法でよいので、表情を作ってみる。周囲に顔を示し、相互にフィードバックする 	<p>(写真準備)</p> <p>「驚き」「幸福」「嫌悪」など</p>
15分	<p>○表情の作り方の練習②</p> <p>「相手の表情を読み取る練習。一方は練習した表情を相手に示す。他方はその表情を読み取る。まずは3つの表情に限って相手に示すところから始める。」 「うまく伝わらない場合は、答えを確認した後、どうしたらよいかを見ている相手から伝えてもらう練習」 「片方が一通り練習できたら、表情を作る人、表情を読み取る人、それぞれを交代して、繰り返す。」</p>	<p>(配慮)</p> <p>ペアの作り方注意とローテーション、記録用紙の用意</p>
10分	<p>○表情の作り方練習③</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しい(嬉しい)話、驚きの(意外な)話、腹の立つ(むかつく)話など、30秒ほどで内容が分かるよう、伝える ・話終わりに表情を確認し、今の話がどのような感情を伴っていたか、その感情に合わせた表情となっていたことを肯定 	<p>(注意)</p> <p>初めてのペアワークなので、要観察</p>
5分	<p>○振り返りと次時の予告</p> <p>「仲間の支えになるという大きなことができるとよいが、そうするためには、相手の気持ちを理解し、寄り添う『態度』、つまりは『非言語コミュニケーション』も重要。言葉と裏腹の態度は、人に伝わる。自分自身の心と行動の一致をぜひとも試みてほしい。」</p>	<p>楽しめたか</p> <p>生徒の声を拾う</p>

第5回

指導案

時間	学習活動	備考
10分	<p>○リレーションづくりから心構え</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あまり人間関係の深まっていないペアを意図的に作り、「互いに相手の外見からどんな人なのか名前から性格まで先入観で人物像を作って相手に伝える。伝えられた内容からなぜそう思ったか確認しながら本当の自分を明かしていく」 <p>ピア・カウンセリングにおけるヘルパーとヘルピー</p> <p>Usefulな人間関係を知る</p> <p>ピア＝仲間</p> <p>ヘルパー＝仲間を助ける役割の人、人の成長を援助する</p> <p>ヘルピー＝仲間に助けてもらう役割の人、自ら成長する気持ちを忘れない</p>	<p>(注意)</p> <p>相手を不快にさせない配慮が大切</p>

	「役割をはっきり自覚して取り組もう。両者はタテの関係ではなく、ヨコの関係である。」	
5分	○導入説明： <u>ヘルパーの技法がリレーションを作る</u> (口が重くても誠意のある人には相談したくなるもの。自分の考え方を隠して、相手の考え方を分かろうとする。) 合気道技：手首の運動（相手を見て、相手を傷つけない）	(注意) エクササイズに際して守秘義務の確認
30分	ワーク①テーマ「人と違う私のこと」「私は人と違います。なぜなら～だからです。」話者は、正直な自分を話すことが誠実さを表す。 聞き手は、話者の話す内容を尊重して聞く。 ワーク②テーマ「小学校の頃の私」 無反応 VS うなずき アイコンタクト 二つの表情で聞き手をやってみて、それぞれ話者はどんな印象や感想を持つか話し合ってみる ワーク③テーマ「楽しかった思い出」「つらかった思い出」「恥ずかしかった思い出」 受容、繰り返し、支持 受容：聞き手は、話者を評価しようとせず、その気持ちをそっくりそのまま誠実に理解しようと努める。 繰り返し：相手の話の語尾や文尾や要点を繰り返す 支持：「たいへんだね」「当然だよ」「私もそうするね」	(自己開示してみる)
5分	○振り返り ヘルパーに大切なことは？ ・ヘルピーの話を誠意をもって聴いてあげる。ヘルピーの意見を素直に受け止めてあげる。ヘルピーの感情を分かってあげる。ヘルピーの味方になって話を聞いてあげる。	(ホームワークの指示)

第6回 指導案

時間	学習活動	備考
5分	○振り返り ・導入説明の繰り返し： <u>ヘルパーの技法がリレーションを作る</u> (口が重くても誠意のある人には相談したくなるもの。自ヘルパーの評価分の考え方を隠して、相手の考え方を分かろうとする。) ○ホームワークの確認	(注意) エクササイズに際して守秘義務
15分	ワーク①「自分は～の方がいいです。なぜなら～だからです。」 話者は、正直な自分を話すことが誠実さを表す。 聞き手は、話者の話す内容を尊重して聞く テーマ「ねえ、どっちがいい？」の1番、2番 1. プール VS うみ 2. おふろ VS シャワー	ヘルパーの評価 テーマ 「ねえ、どっちがいい？」 1番、2番
15分	ワーク②「開かれた質問と閉じられた質問」 話者の話す流れをさえぎらないようにしながら質問してみる。 (どんな質問が話者の話を促進するかな？「自分はそれほどあなたに関心があるよ」というメッセージにもなる)	テーマ 「ねえ、どっちがいい？」

5分	<p>テーマ「ねえ、どっちがいい？」の3番、4番、5番のみ</p> <p>3. 給食 VS お弁当 4. いぬ VS ねこ</p> <p>5. 車 VS バイク</p> <p>ワーク③ うなずき、アイコンタクト、受容、繰り返し、支持</p> <p>閉じられた質問、開かれた質問 を駆使してヘルパーになる</p> <p>テーマ「ねえ、聞いてよ」 6. 大人 VS 子ども</p>	<p>3番、4番、5番</p> <p>テーマ</p> <p>「ねえ、聞いてよ」6番</p>
5分	<p>○振り返り ヘルパーに大切なことは？</p> <p>・ヘルピーの話を、誠意をもって聴いてあげる。ヘルピーの意見を素直に受け止めてあげる。ヘルピーの感情を分かってあげる。ヘルピーの味方になって話を聞いてあげる。</p>	<p>(ホームワークの指示)</p>

第7回 指導案

時間	学習活動	備考
10分	<p>○振り返り と ホームワークの確認</p> <p>○ヘルピングスキルの復習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・非言語スキル：アイコンタクト・うなずき など ・「あなたに関心あるよ」メッセージ ・言語スキル：繰り返しなど <p>○ヘルピングスキルの追加</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言い換え や 感情の反映 などもある 	<p>ヘルパーの評価と自己評価</p>
35分	<p>グループワーク①3人～4人</p> <p>「ちがいのちがい」「話し手」「聞き手」「評価者」を作り、話を聞き合う(評価シート使用)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「話し手」の発言には「どうしてそう思ったの？」と話を深められるようにする。「話し手」も自分で気がつかない自分の感覚を振り返りながら話を深めていく努力をする。「話し手」は質問されることで自分の考えのあいまいさや合理性を欠く考え方に気がつき、考え方や認知の修正が必要な場合もあることを知る。 	<p>(注意)</p> <p>ペアと違うが他人を不快にさせない点強調</p> <p>責任の分散が無責任な発言につながる</p>
5分	<p>○振り返り ヘルパーに大切なことは？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ヘルピーの話を、誠意をもって聴いてあげる。ヘルピーの意見を素直に受け止めてあげる。ヘルピーの感情を分かってあげる。ヘルピーの味方になって話を聞いてあげる。ヘルピーの話を深められるようにする。 ・ヘルパーはヘルピーに分かってもらいつつも、自分の考え方や感じ方がどこからきているのかその源に気がつく努力をする。反省すべきは反省できるようにする。 	<p>(配慮)</p> <p>グループの中で控えめになりがちメンバーに目を配る</p> <p>(ホームワークの指示)</p>

第8回

指導案

時間	学習活動	備考
10分	<p>○振り返り と ホームワークの確認</p> <p>○ヘルピングスキルの復習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・非言語スキル：アイコンタクト・うなずき など ・「あなたに関心あるよ」メッセージ ・言語スキル：繰り返しなど <p>○ヘルピングスキルの追加</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言い換え や 感情の反映 などもある 	<p>(注意)</p> <p>前期の最終回だが、今後の人間関係に重要なスキルであることを思い起こす</p>
20分	<p>ワーク① 3人～4人</p> <p>『双六遊び』を通して「話し手」と「聞き手」の役割確認</p> <p>注意点：双六板を進んでいくことが目的ではない。「話し手」の話を「聞き手」が深めてあげられるようなやり取りをする。</p> <p>「話し手」の発言には「どうしてソウ思ったの？」と話を深められるようにする。「話し手」も自分で気がつかない自分の感覚を振り返りながら話を深めていく努力をする。</p>	<p>(注意)</p> <p>決まりを徹底</p> <p>サイコロ振って、奇数は1進む、偶数は2進む。</p>
15分	<p>ワーク② 3人一組（場合によっては4人もありうる）で「話し手」「聞き手」「評価者」を作り、話を聞き合う。（評価シート使用）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「話し手」の発言には「どうしてそう思ったの？」と話を深められるようにする。「話し手」も自分で気がつかない自分の感覚を振り返りながら話を深めていく努力をする。 ・「話し手」は質問されることで自分の考えのあいまいさや合理性を欠く考え方に気がつき、考え方や認知の修正が必要な場合もあることを知る。 	<p>グループワーク</p> <p>「先生ばかりが住んでいるマンション」</p>
5分	<p>○振り返り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この講座とは関係ないところでも、ここで意識したヘルパーの意識をもてるといい。数か月後に面接をしてその効果を教えてほしい 	