

F9-01

# 児童生徒の「心」を育てる 指導の在り方に関する研究

—「自 - 自」「自 - 他」のつながりに着目して—

平成 18 年 2 月

岡山県教育センター

## まえがき

国の小・中学校教育課程実施状況調査や国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2003）、OECD生徒の学習到達度調査（PISA2003）の結果分析により、読解力や知識・技能を幅広く活用する力、学ぶ意欲等が十分身に付いていない状況が明らかになり、それらの育成、向上が課題として指摘されています。また、中央教育審議会においては、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」のバランスのとれた育成、義務教育の内容・水準の担保など、義務教育の使命の明確化及び教育内容の改善についての検討が進められています。このような状況の中で、これからの学校教育には、これまで以上に質の高い教育の実現を目指した取り組みが求められており、具体的な指導方法や指導体制等の改善についての研究・実践を深めるとともに、教員一人一人が自らの資質・指導力の向上を図ることが重要となってきます。

そこで、岡山県教育センターでは、教育に関する専門的、技術的事項の調査研究、教育関係職員の研修、教育相談、教育情報の収集・蓄積・発信等の諸事業を通して、学校教育の支援を行っています。特に、調査研究においては、国の教育改革の動向と本県の教育課題を踏まえ、幾つかの研究主題を設定して共同研究・個人研究を行い、その成果の提供と普及に努めています。

さて、児童生徒の「豊かな心」をはぐくむためには、児童生徒が生命に対する畏敬の念を持って、自分自身を真剣に見詰めるとともに、他者を思いやる心、感謝する心、美しいものや崇高なものに感動する心、公共のために尽くそうとする心などを、発達の段階に即して学ぶことができるよう、系統的な指導を行うことが必要です。

これまでに、児童生徒の「心」を育てることを目指した実践が数多く重ねられてきました。しかし、教育相談の立場から行う実践では指導方法についての課題も多く、児童生徒の心の内面にある個別的、心理的な経験を生かした指導をどのように行うかという視点での研究が十分に行われていたとは言えません。

本研究では、児童生徒の「心」を育てるための指導の在り方について、教育相談の立場から四つの事例を基に言及しています。

御高覧の上、御意見、御批判をいただくとともに、学習指導要領の趣旨に沿う教育実践のための資料として御活用いただければ幸いです。

終わりにになりましたが、この研究を進めるに当たり、御協力をいただきました協力委員の先生方並びに関係各位に厚くお礼申し上げます。

平成18年2月

岡山県教育センター所長

浮田信明

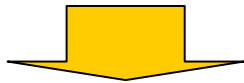
## 目 次

研究の要旨	1
I はじめに	2
II 研究の目的	2
III 「心が育つ」に関する基本的な考え方	2
1 感情の発達	2
2 「自 - 自」「自 - 他」のつながり	3
3 「心が育つ」	4
IV 先行研究における同様の着想	4
V 心理教育的アプローチを実践する上での課題	5
VI 本研究が提示する実践における「心が育つ」	6
1 「触れ合い」と「自己発見」を目指した取り組み（小学校低学年）	6
2 自他の感情を理解し，互いに気持ちのよい行動が取れることを目指した取り組み - 援助場面を中心に - （小学校高学年）	7
3 「怒りの感情」を軸に「自 - 自」「自 - 他」の「つながり」を育てる取り組み （中学校）	7
4 保健委員による，生徒の「つながる」力を育てる取り組み（高等学校）	8
VII 実践	
1 「触れ合い」と「自己発見」を目指した取り組み（小学校低学年）	8
(1) 実態と目的	8
(2) 実践計画と分析方法	9
(3) 実践と分析の結果	9
(4) 考察	13
2 自他の感情を理解し，互いに気持ちのよい行動が取れることを目指した取り組み - 援助場面を中心に - （小学校高学年）	13
(1) 実態と目的	13
(2) 実践計画と分析方法	13
(3) 実践結果	14
(4) 考察	17
3 「怒りの感情」を軸に「自 - 自」「自 - 他」の「つながり」を育てる取り組み （中学校）	18
(1) 実態と目的	18
(2) 実践計画と分析方法	18
(3) 実践	19
(4) 結果	21
(5) 考察	22
4 保健委員による，生徒の「つながる」力を育てる取り組み（高等学校）	23
(1) 実態と目的	23
(2) 実践計画	23
(3) 分析方法	24
(4) 実践	24
(5) 分析の結果と考察	26
(6) まとめ	27
VIII 総合考察	27
IX おわりに	29

# 児童生徒の「心」を育てる指導の在り方に関する研究 － 「自-自」「自-他」のつながりに着目して －

課題

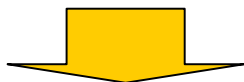
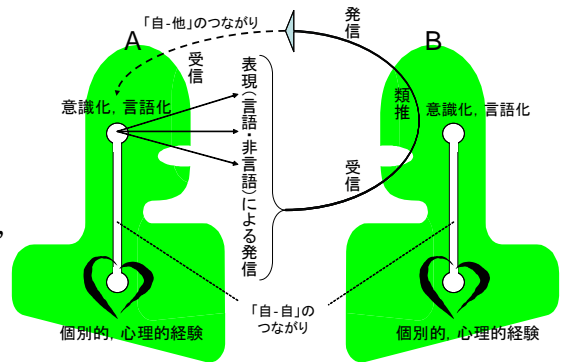
心理教育的アプローチを用いて児童生徒の「心」を育てるにはどのような指導の工夫ができるか



仮説

教科・領域等のねらいに到達する活動に加えて、次の二つをねらいとした工夫によって児童生徒の心が育つ

- 身体的な感覚や個別的、心理的な経験が意識化、言語化され、自分の言動とつながる（「自-自」のつながり）
- 相互の「『自-自』のつながり」が言語的、非言語的表現を媒介としてつながる（「自-他」のつながり）



実践

- 小学校低学年：「触れ合い」と「自己発見」（構成的グループエンカウンター）
- 小学校高学年：「援助場面における互いに気持ちのよい行動」（ソーシャルスキル教育）
- 中学校：「怒りの感情」に焦点を当てた学習（アンガーマネージメント）
- 高等学校：保健委員による仲間支援（ピアサポート）



指導の在り方

- 小学校低学年：感情を絵に描いて話し合うことで触れ合い、自己を発見
- 小学校高学年：表情に着目して行動だけでなく感情もフィードバック
- 中学校：「怒りの感情」を視覚化、数値化して自己や他者を理解
- 高等学校：個別のプランで友人の役に立つ経験をし、自己の存在を確認

# 児童生徒の「心」を育てる指導の在り方に関する研究 —「自 - 自」「自 - 他」のつながりに着目して—

## 研究の概要

本研究では、児童生徒の欲求や感情が言動とつながることを「『自 - 自』のつながり」と言い、それが言語的、非言語的表現を媒介として他者の「『自 - 自』のつながり」とつながることを「『自 - 他』のつながり」と言うことにして、「自 - 自」「自 - 他」のつながりが広がり、深まり、確かになることを「心が育つ」と定義した。そして、心理教育的アプローチを用いた指導において、児童生徒の心を育てる工夫を明確にし、具体的な指導の在り方のモデルを示した。

キーワード：心の教育，教育相談，心理教育，構成的グループエンカウンター  
ソーシャルスキル教育，アンガーマネージメント，ピアサポート

## I はじめに

現代の児童生徒は、都市化や少子化等が進む中で、社会体験・自然体験の不足などによって人間関係が希薄化し、生命を尊重する心、他者への思いやりや社会性などが不足していると指摘されている。対人関係能力の未熟さが招いたと思われる痛ましい出来事も、毎年のように起きている。

児童生徒の対人関係能力は、本来人間関係の中で体験的に学び、発達していくものであるが、その力が低下していることは、多くの教員が痛感しているところである。

例えば、他人との心理的な距離の取り方が未熟なために接近し過ぎて相手を傷付けてしまったり、傷付けまいとして必要以上に気を遣い、距離を取り過ぎてストレスを溜め込んだり孤独を感じたりしている児童生徒が見られる。また、インターネットのチャットやオンラインゲーム等に多大な時間を費やし、まるで現実と仮想現実の世界が逆転してしまったように思える児童生徒も散見されるようになってきた。

ところで、人間関係は、同じ時間や空間を共有しただけでできるわけではない。また、仮に時間や空間を共有し、そこで孤独感や疎外感をいやされたとしても、それが匿名性に基づいたインターネット上の経験ならば、それはあくまでも仮想の人間関係である。本当の人間関係は、本音の部分で心が触れ合うような体験を通して築かれるものであり、そのような体験を重ねてこそ対人関係能力が育っていくと言える。

本音の部分で心が触れ合うことができるために

は、児童生徒の欲求や感情と、それを表す言動とがつながっていなくてはならない。また、心の触れ合いを実感するときは、自他の心がつながっているときである。

したがって、現代の児童生徒に必要なのは、自分の欲求や感情と言動とを「つなぐ」体験と「つなぐ」力、並びに自分と他者とを「つなぐ」体験と「つなぐ」力であると言えよう。そして、このような力が育つことによって「心」が育っていくと考える。

## II 研究の目的

本研究では、各教育活動のねらいや学級（クラス）集団の実態を踏まえながら、児童生徒が自分の欲求や感情と言動とを「つなぐ」こと及び自分と他者とを「つなぐ」こと、並びにそれらの力を育てることを意図した教育活動を実践し、その指導の在り方を具体的に検討することを通して、児童生徒の「心」を育てる指導の在り方を探る。

## III 「心が育つ」に関する基本的な考え方

### 1 感情の発達

人の感情は誕生直後は興奮であり、それが満腹・空腹などの快・不快に分化し、欲求が満たされたときの漠然とした「満足」、欲求が満たされないときの「苦痛」「いらだち」、更に周囲に対する「興味」から「喜び」や「悲しみ」といった情緒に発達していくと言われる。

しかし、快・不快を基調とした主観的な経験

に、親など身近な大人によって「うれしい」「こわい」などと適切な名前（言葉）を付けてもらえなければ、子どもは感情を表す言葉を学習することができず、その経験は漠然としたエネルギーのまま終わってしまう。したがって、感情が発達するためには、その主観的な経験が言語化されることが必要である。

子どもの行動範囲が広がり体験が増えると、子ども相互で感情を表す言葉を交感することができるようになる。すると感情は更に分化し、発達していく。こうしたことを積み重ね、やがては「感情の機微」「こころのひだ」と呼ばれるような細かまで奥深い感情に育っていくと考える。

なお、「感情」は快・不快を基調とした主観的な経験の総称であり、身体感覚に伴う快・不快の意識だけでなく、気分、喜怒哀楽などの情緒などといった幅広い内容を含むものである。また、教師と児童生徒との間では、「気持ち」という表現も感情と同義に日常的に用いられている。本研究では、「気持ち」も「感情」に含まれると考え、すべて「感情」と表現することにする。

## 2 「自 - 自」「自 - 他」のつながり

ある程度感情が発達したと思われる年齢でも、個別的な経験（心理的経験）のすべてが言語化されているわけではない。例えばカウンセリングでは、個別的な経験（心理的経験）が言語化されていく過程があると言われる。古くフロイトが示した心の構造モデルを用いて説明すれば、無意識的な世界であるイド（エス）に抑圧された経験が、言語化されることによって意識の世界に上り知覚される過程である。これは、意識化の過程と言ってもよい。また、フォーカシングにおける「身体レベルで感じられているがまだ概念化以前の『感じ』が、体験過程に導かれてことばやイメージによって象徴化されていく」（近田，1997）<sup>1)</sup>プロセスも同様だと言えるかもしれない。いずれにせよ、クライアントの内界で起きるこうした過程をカウンセラーが類推し、あたかも自分の経験であるかのように感じて表現するとき、共感的な理解が行われると言ってよいだろう。

本研究では、このように自己の内界で個別的な経験が意識化、言語化される過程を「『自 - 自』のつながり」と言い、「『自 - 自』のつながり」を通して自己の内的経験と他者の内的経験をつな

ぎ、共感的に理解し合うことを「『自 - 他』のつながり」と言うことにする。

例を挙げて説明しよう。図1のAが、それまでの生活で当然自分が選ばれると思っていたのに（委員、選手、交際相手など）、他者が選ばれてしまうといった葛藤場面に遭遇したとする。そしてAの中に、黒いどろどろとしたような膨大なエネルギーが渦巻いたとする。それがAの個別的、心理的経験である。ところが、それが意識化、言語化されたとき、Aの個別的、心理的経験は例えば「自分のすべてが否定されたような、悔しい、残念な、悲しい出来事」というような意識もしくは言語になり、渦巻いていた黒いエネルギーが適切に表現されるのである。こうなったとき「『自 - 自』のつながり」を得たと言えるのであり、もし、「『自 - 自』のつながり」がないままにこのエネルギーが表現されてしまうと、極端な場合にはいわゆる「キレた」と表現される自傷他害行動となってしまうかもしれないのである。

さて、「『自 - 自』のつながり」を得たAの表現（言語的又は非言語的な発信）を受信したBの内界では、自己の経験との照合作業が行われる。Aの内界で起きているのと同様又は類似の「つながり」がBの経験にあった場合、BはAの表現を手掛かりにAの内界を類推することが可能になる。これが「『自 - 他』のつながり」で、これによって相手の感情を共感的に理解でき、Bは類推した内容をAに伝えることができるのである。

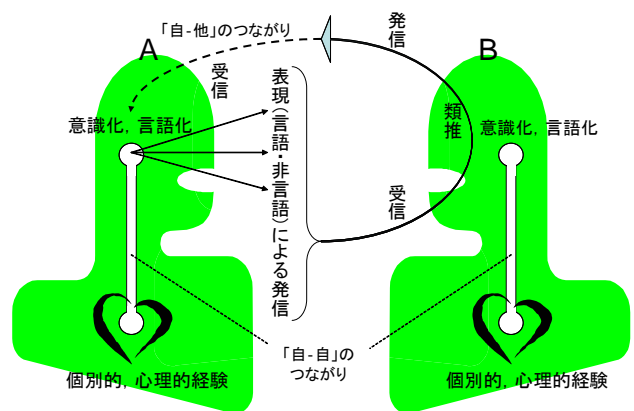


図1 「自 - 自」「自 - 他」のつながり

### 3 「心が育つ」

本研究では、1で述べたような感情の発達を基盤として、感情が「自-自」「自-他」においてつながり、そのつながりが広がり、深まり、確かなになることを「心が育つ」と定義する。「『自-自』のつながり」とは身体的な感覚や心理的経験が意識化、言語化され、自分の言動とつながることであり、「『自-他』のつながり」とは相互の言語的、非言語的表現を媒介として共感し合い、自分の「『自-自』のつながり」が他者のそれとつながることである。

「自-自」がつながるとき、身体的な感覚や心理的経験は意識化、言語化されて表現されるが、必ずしも言語によるとは限らない。むしろ、表情や態度といった非言語によって表現されることの方が多いかもかもしれない。しかし、「自-自」のつながりを得た子どもは、その非言語的表現から他者の内界で起きている「自-自」のつながりを類推することが可能になるのである。

なお、本音と建前という言葉があるように、内心にある欲求、感情、意見と、表向きの欲求、感情、意見とを分けて用いることがある。このような内心と言動の不一致は、一見「自-自のつながり」がないようにも思えるが、これは「他者が自分に持つ印象を自分が想定している方向に操作し、自分のイメージを印象操作により管理しようとする」心理的メカニズムが働いた結果であり（齋藤、2004）<sup>2)</sup>、本研究における「自-自のつながり」とは区別して考える。本研究では、本研究が定義する「心が育つ」過程における感情と言動の一致を重視していく。

#### IV 先行研究における同様の着想

平成10年に中央教育審議会が「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—」を答申し、現行の学習指導要領が告示され、各学校において児童生徒の心を育てる取り組みが更に研究され、実践が積み重ねられてきた。しかもそれらの実践は、道徳の時間のみならず、各教科、特別活動、総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて様々に行われてきている。

その中で、本研究で言う「心が育つ」、すなわち「自-自」「自-他」のつながりの着想があると思

われる研究報告（教育センター、教育研究所、学校関係）は、早いところでは「こころの教育：安心と信頼の形成Ⅰ・Ⅱ」（京都市教育委員会・京都市立永松記念教育センター、1998・1999）がある。特にⅡでは、子どもの成長に不可欠な要素として「安心と信頼」感を体感できる「安心空間」を指摘し、その中では「自分が主語になって自分自身の成果物を示そうとすることと他者が示そうとする世界を受け取ることが、共感や共鳴となって同時同次的に起きている」<sup>3)</sup>と述べている。「安心空間」の中では、本研究で言う「自-自」「自-他」のつながりが展開されていると言えそうである。しかしこの研究は、「『こころの教育』を方法論や学習内容という観点からとらえるのではなく、教育環境という価値基準を構成することにより、そこに生きる人々（子どもも大人も）にとって必要不可欠な要素要因として教育内容の再考と展開を試みる」もので、児童生徒の心を育てる指導の在り方を具体的に探ろうとする本研究とは基本的なスタンスが異なる。

次に、福岡市教育センター心の教育研究室（2002）<sup>4)</sup>は、コミュニケーションを「個人内コミュニケーション」（自己対話。他者との交流前の、自分の思いや願いを明らかにしていく対話と、他者との交流後の、自分の心の変容に気付く対話の二通りがある。）と、「個人間コミュニケーション」（他者との間で、自らが自己表現活動をしながらかり取りをしていく他者との対話）との二つに定義し、「個人内コミュニケーション」の活性化を通して、児童生徒に豊かな人間性をはぐくむ心の教育の在り方を明らかにしようとしている。「自-自」「自-他」のつながりという表現は用いていないが、学習過程にある「自分を見詰める評価」「振り返る評価」によって意識することの少ない自分の心の様子や動きに気づき、自分をより見詰めることができいく過程は、本研究で言うところの「自-自」のつながりに通じる。また、自分との対話によって生じた思いや考えを自己表現し、他者と交流する「個人間コミュニケーション」は、自他の考えや思いを内面化する活動とも言え、本研究で言う「自-他」のつながりにも通じると考える。しかし、「自分を見詰める評価」のために「心の鏡カード」という評価カードを作成し、本研究で言う「自-自」のつながりの促進を図ったものの、低学年には分かりにくかったという課題が指摘されている。また、「個人間

コミュニケーション」を促進する場の設定が不十分になったという課題も指摘されている。

さらに、さいたま市立教育研究所(2004)<sup>5)</sup>は、教材と出会ったときの児童生徒の感動(感覚的感動)を「書く」ことによって外化し、「書く」ことを更に重ねて当初の感動を「ああ、そうだったのか」という理性的感動に止揚し、それをその都度書き留めることで、他者との共有を図るといった実践を行っている。この研究は、「感動する心」を育て、学ぶ意欲を高め、「思考力」を培う授業を構想し、確かな学力と豊かな心をはぐくむ学習指導の在り方を追究したもので、「自-自」「自-他」のつながりという表現は用いていないが、「書く」活動を通して感覚的感動が意識化、言語化されていく過程は、「書く」という方法は別にして、本研究で言うところの「自-自」のつながりがつくられていく過程と同じである。しかし、「書く」という方法は必ずしもすべての教科に適しているとは限らず、また、児童生徒の発達段階によっては困難な場合もあるという課題がある。そして、「知的な感動」が「思考力」を培うという構想は確かな学力の育成を重視したものと考えられ、児童生徒の心を育てることを目指した本研究の構想とは異なる。

このほか、例えば福井県教育研究所の小川(2004)<sup>6)</sup>は、小学校の学級活動においてアサーション・グループワークを取り入れることが望ましい人間関係の育成に関して有効であることを報告している。アサーションとは「お互いを大切にしながら、それでも率直に、素直にコミュニケーションをすること」(平木, 2002)<sup>7)</sup>で、「さわやかな自己表現」と呼ばれるアサーションを用いたグループワークは心理教育的アプローチの一つと言える。小川も「自-自」「自-他」のつながりという表現は用いていないが、アサーション・グループワークの中で児童が率直に自己表現するためには、自己の感情に気づき、言語化できることが必要である。また、「お互いを大切にしながら」「素直にコミュニケーションをする」ためには、他者の「自-自」のつながりを類推できることが前提となる。したがって、アサーション・グループワークが望ましい人間関係を育成する過程には、本研究で言うところの「自-自」「自-他」のつながりが育っているはずであるが、小川は学級の変容を「健康度」「規範意識」「満足度」という尺度で測定しており、本研究で言

うところの「自-自」「自-他」のつながりを思わせる言及はなされていない。

ここで概観した以外にも、本研究で言う「自-自」「自-他」のつながりと類似あるいは同様の着想を持った先行研究は恐らくあると思われるが、ここに挙げた限りでは福岡市教育センター心の教育研究室(前掲)の研究が本研究と同じベクトル上にあると判断される外は、いずれも本研究とは構想が異なると考える。本研究では、「自-自」「自-他」のつながりに着目して、児童生徒の心を育てるための具体的な指導の在り方を、特に心理教育的なアプローチに絞って検討しようとするものである。なお、福岡市教育センター心の教育研究室が指摘した課題については、本研究の実践において一つの具体的なアイデアを示したい。

## V 心理教育的アプローチを実践する上での課題

押谷(1999)<sup>8)</sup>は、心の教育の多義性を考慮し、心の教育を展開する上での課題を三つの側面に整理して述べている。第一は、道徳的価値の総合体としての心の育成である。第二は、学級や学校、ひいては社会の一員としての自覚を促すといった、社会的性格としての心の育成である。そして第三は、意識的・感覚的存在としての心の育成であるが、これは「感じる」などの内的な心を耕してそれを具体的表現に結び付ける内容や、心のケア、心のいやしといった内容を含むものである。そして押谷は、「心の教育はこれらが一体となって取り組まなければならない」と付言している。

本研究の内容は、押谷が整理した「意識的・感覚的存在としての心の育成」に該当するものと考えられるが、押谷は更にこの心の育成の課題として①感性や情操をはぐくむ、②心のケア、心のいやしを図る、③心を輝かせ、大志をはぐくむ、を挙げている。特に②では、心が不安定な状態では豊かな感性や情操をはぐくむことは困難であるから、「心の教育の根底として『心のケア』『心のいやし』をどのように確保していくかが大きな課題となるのである」と述べ、個人や集団を対象とした問題解決的又は開発的な様々なアプローチによる研究の必要性を指摘している。

この点については、例えば兵庫県心の教育総合センターの富永(2003)<sup>9)</sup>が心の授業の主たる内容を

「ストレスマネジメント教育」「人間関係体験」「自己発見・自己開発」の三つとし、その体験活動は何のためにするのかを児童生徒が考えることができるように、「考える」「体験する」「分かち合う」の過程が大切であることを強調するなど、多くの研究が成果を挙げている。

しかし、実践レベルでの課題がないわけではない。例えば自己理解や他者理解、信頼体験等をねらいとする構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter. 以下「SGE」という。）について諸富（2004）<sup>10）</sup>は「『このエクササイズはおもしろいからやってみました』といった感じのものが少なくない」と、ねらいが明確でない場当たり的な実践が少なくないことを指摘している。また、河村（2001）<sup>11）</sup>は、学級という集団づくりをしていかななくてはならない中でSGE等のグループ体験を学級経営に取り入れるためには、しっかりした方法論が必要だとし、「それがないなかで、単発に構成的グループエンカウンターなどのエクササイズを学級でやったとしても、それは一時的な楽しみで終わってしまうことが多い」と苦言を呈している。

岡山県教育センターが把握した県内の実践にも、道徳、総合的な学習の時間、運動会や文化祭等の行事をSGEやソーシャルスキル教育（Social Skills Education. 以下「SSE」という。）等の心理教育的アプローチを用いて取り組んでいる例は少なくない。しかし、中には諸富や河村が指摘した課題を抱いたままの実践もないことはない。

このような実践レベルでの課題を解消するためには、教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間など、授業のねらいが明確であることを前提に、①対象となる児童生徒個々及び集団の実態をアセスメントし、②数ある心理教育的アプローチの特徴に対する十分な理解の基に適切なものを選択し、③選択した心理教育的アプローチにどのような工夫を施せば授業のねらいが達成できるかを綿密に検討する（しっかりした方法論を持つ）、ということが必要であろう。そして、①～③の活動の成果を常に評価し、次の活動に生きるよう練り上げていくこと（Plan-Do-Check-Action. PDCAサイクル）ができれば更によいと思われる。

ところで、児童生徒の心を育てる「心の教育」は、学校生活のすべての場面を通して行われるべき

ものである。したがって、授業のねらいとともに、心を育てるといふねらいにも到達できるような着想が必要である。

本研究では、このような課題を踏まえ、「自-自」「自-他」のつながりを基盤とした児童生徒の「心が育つ」実践のモデルを提示したいと考える。

## VI 本研究が提示する実践における「心が育つ」

これまで述べてきたような考えの下に、本研究では四つの実践を行い、児童生徒の「心」を育てる指導の在り方を検討する。ここでは、その概要を示す。

### 1 「触れ合い」と「自己発見」を目指した取り組み（小学校低学年）

学校生活で、児童はみんなで活動して「うれしかった」「楽しかった」という体験を重ねることにより、他者の内面や自分の内面と出会ったり、触れ合ったりする。このような体験を意図的、計画的に行う教育方法の一つにSGEがある。

SGEとは、その活動のねらいを定めたプログラムを基に、教師が時間や人数を配慮した課題を提示しながら展開する、教育的側面の強いグループ体験である。児童は自己主張や自己開示、自己表現をすることによって他者とのリレーション（触れ合い）を形成する。これによって、自分でも自分のことが見えてくる（自己発見）。片野（2003）<sup>12）</sup>は、「ふれあいと自己発見は表裏一体をなしている。ふれあうことによって相互にやさしくなれて（受容・共感したりされる）、安心して自分自身になれて、自分でも自分のことが見えてくるのである」と述べている。

低学年の児童は、その発達段階から考えて、多人数よりも二人で行うエクササイズ（演習）や、思考よりゲーム性の高いエクササイズを繰り返す方が、人と触れ合うことよさを味わいやすい。このような工夫をすれば、相手から傷付けられないルールの下で他者や自分との触れ合いを試行錯誤できるSGEは、児童相互の結び付きが弱く自己中心的な傾向の強い低学年の児童にとって有効である。

しかし、SGEのプログラムの中でも特に大切とされるシェアリング（自分の気付きや感情を明確化し、互いの気付きや感情を共有する分かち合

い)において、低学年の児童に自分の感情や行動を言語化することを強いると、「うれしい」「楽しい」の一言で終わってしまう。そこで、エクササイズで体験した「今、ここで」の感じをじっくりと味わったり浸ったりする時間を確保した上で、児童が語った「うれしい」や「楽しい」の中身に気付くことができるための工夫が求められる。

このような活動を通して児童が自らの感情に気付く、表現し、その表現に触れ合うことで、「自-自」「自-他」のつながりとつながる力が育つと考える。そこで、本実践では「触れ合い」と「自己発見」を目指した取り組みによって、「自-自」「自-他」のつながりを育てる実践を報告する。

## 2 自他の感情を理解し、互いに気持ちのよい行動が取れることを目指した取り組み - 援助場面を中心に - (小学校高学年)

児童が学校生活で示す様々な問題行動には、生育環境など固有の原因はあるものの、「すべてに共通して、社会的スキルの欠如ないしは不足が認められる」(佐藤, 1996)<sup>13)</sup>とする考え方があり、そこでは対人行動の稚拙さの原因として、人間関係に関する技能であるソーシャルスキルが未学習、あるいは誤学習であることが想定されている。

このような考え方に立脚して、児童生徒が望ましいソーシャルスキルを身に付けることができるよう、構造化された学習方法によって教育するのがSSEである。

SSEは、①教師が集団をアセスメントして学習するスキルを選定する、②言語的教示を行う(インストラクション)、③見本を示す(モデリング)、④練習する(リハーサル)、⑤振り返る(フィードバック)、⑥定着化を図る(ホームワーク)、といった定型が確立している(②~⑤を1時間の授業で行うことが多い)。

ところで、スキルを誤学習しているとは、例えば幼児が、おもちゃが欲しいために泣きわめいたら与えてもらった(泣きわめくことを欲求をかなえるためのスキルとして学習した)ので、以後おもちゃが欲しくなるたびに泣きわめく、といった類のことを意味している。つまり、幼児の中では「欲しい」という感情が「泣きわめく」という行

動と結び付いてしまったのであり、これは不適切な「つながり」と言える。

こうしたことが対人関係に広がっていくとどうなるであろうか。多くの場合、取られる行動は自分の感情と不適切につながっているか、つながりを欠いている。そして、相手の感情とはつながっていない。この点について戸田(2004)<sup>14)</sup>は「行動が認知や感情とつながらない場合、すなわち共感性を伴わずにスキルだけを獲得した場合、『こうすればあいつは困るだろう』といういじめ行動を招く危険性がある」と指摘しており、いじめや暴力行為、あるいは不登校等の背景に、「自-自」「自-他」の「つながり」が欠けているか不適切であることが想定されるのである。

したがって、SSEによって適切なスキルを新たに学習したり、誤って獲得したスキルを適切なものに学習し直したりする上では、単に行動様式を形式的に学ぶのではなく、「自-自」「自-他」の「つながり」をも意図した学習が必要になると考える。

そこで、本実践では「自-自」「自-他」の「つながり」を意図したソーシャルスキルの獲得によって、児童の「つながる」力が一層育つことをねらいとした実践を報告する。

## 3 「怒りの感情」を軸に「自-自」「自-他」の「つながり」を育てる取り組み(中学校)

怒りはだれにでもある基本的な感情の一つだが、自己の成長につながる原動力となる場合もあれば、うまく処理されないで最悪の場合「キレル」ということにつながる場合もある。平成17年9月発表の「生徒指導上の諸問題の現状」(文部科学省)に関して同省児童生徒課は、「小学校で感情のコントロールがきかない子が増える傾向にあるようだ。忍耐力や自己表現力、人間関係を築く力が低下しているのではないか」と見ている(平成17年9月23日毎日新聞)。少子化や核家族化で人間関係の絶対量が不足し、感情をコントロールする訓練を学校で行うことが必要になってきていると言えるかもしれない。

自己の感情がコントロールできるようになるためには、どのような感情がどの程度あるのかが意識化できるなど、感情の発達が不可欠である。この点について大河原(2004)<sup>15)</sup>は、大人が怒りなどの子どもの身体の感覚に共鳴、共感し、子ども

の身体で感じている感覚にフィットする言葉を与えることが大切であるとしている。この積み重ねによって、子どもは身体（非言語領域）と認知（頭・言語領域）とを「つなぐ」ことができ、自分の感情を明確にすることができるのである。

本実践では、本田（2002）、岡山県教育センター（2003）が示したアンガーマネージメントのプログラムに沿って、「感情の理解」や「怒りの理解」を土台として「怒りのコントロール」や「怒りの感情の上手な表現」ができるように、啓発的な取り組みに焦点を当てた。生徒の身体にある「何かよく分からないもやもやした感覚」が、認知と「つながる」ことによって明確になり、その「つながり」を基に他者理解を深め、自分と他人とを「つなぐ」手掛かりとした。ネガティブで扱いにくいと思われがちな怒りの感情に焦点を当てる授業を意図的に展開し、そのような感情を大切にしようことによって、生徒が「自 - 自」「自 - 他」の「つながり」を得ていった実践を報告する。

#### 4 保健委員による、生徒の「つながる」力を育てる取り組み（高等学校）

思春期はアイデンティティの確立へと向かう時期である。特に高校生の年齢になると、性的成熟が急速に加速し異性への関心や性衝動が高まる現象と、自己発見のための精神的な動揺が重なり合って、不安定になりがちで多くの悩みを抱えやすい。

このような悩みを相談する相手は、多くは同級生や部活動の先輩などの同年代の友人である。悩みの相談に限らず、高校生は同年代の友人と心理的につながることを求め、つながることによりアイデンティティを確立していくと言ってよい。この「つながる」ことを意図的に行っていく取り組みがピアサポートである。

ピア（Peer）は、年齢・地位・能力などが同等の者、サポート（Support）は、仲間を支援することや援助することを意味しており、ピアサポートは、生徒に互いに支え合えるような資質や能力を養い、その力を日常生活の中の様々な場面で発揮できるようにすることをねらいとしている。

ピアサポートプログラムは、一般に①トレーニング、②個人プランニング、③ピアサポート活動から構成されている。

トレーニングでは、まず本音の部分で心が触れ合うような体験を通して、人間関係づくりをしたり、自己理解を深めたりする。このような体験によって、生徒の感情は「自 - 自」や「自 - 他」のつながりを得ることができる。次に、これらのつながりを基盤として、他者を支援するための具体的なスキルを学習し、習得する。

個人プランニングでは、習得したスキルを用い、どのような支援を行うかを計画する。そして計画した個人プランを基に、実際に仲間を支援するピアサポート活動を行う。

ピアサポート活動の過程では、「自 - 自」のつながりを手掛かりに相手の立場や気持ちを思いやる場面が必ずある。そしてその思いやりが具体的なサポート活動となって相手に届いたとき、サポートされた生徒も「自 - 自」「自 - 他」のつながりの機会を得ることができる。

そして、同年代の友人が他の友人をサポートする姿は、他の生徒の適切なモデルとなり、生徒の「つながる」力を一層育てることができると考える。

そこで、本実践では、その役割上仲間支援を行いやすい保健委員を対象にピアサポートプログラムを行い、生徒の「つながる」力を育てることをねらいとした実践を報告する。

## Ⅶ 実践

### 1 「触れ合い」と「自己発見」を目指した取り組み（小学校低学年）

#### (1) 実態と目的

実践校の低学年の児童の多くは、自分の気持ちを言葉で表現することに苦手意識を持っており、その中には、短い言葉でしか自分の気持ちを表現することができない児童もいる。また、他人を傷付けたり、自分が嫌われたりするという理由から、自分の気持ちを言葉にすることを避けようとする児童もいる。さらに、心に浮かんだことを衝動的に言葉にしたり、我慢できなくなった自分の気持ちを攻撃的な言葉で表現したりする児童もいる。

児童が自分の気持ちを言葉にしにくかったり、攻撃的な言葉で表現してしまったりするのは、自分の感情をじっくり味わう体験が乏しいこと、また、浮かんできた言葉と自分の感情とが合ってい

るかどうかを吟味していないことがその一因であると思われる。

そこで、本実践では、授業や朝の会、帰りの会でSGEを行い、授業のまとめやエクササイズのリングの際、「知的なこと（分かったこと）」のみをまとめるだけでなく、児童が自分の気持ちを見詰め、味わうとともに、他の児童に伝える活動を取り入れることを大切にされた。その際、「こんなことをして（行動）、こんなことが分かって（思考）、こんな気持ちになった（感情）」というように、「行動」「思考」「感情」を扱うようにした。

具体的には、エクササイズ後のリングにおいて、児童が感じたり思ったりした気持ちを絵で表現できるようにした。そうすることにより、児童が自分の感情に気づきやすくなるだけでなく、他の児童に伝えやすくなり、自分の感情を伝えるよさを味わうことができるようになることを考えたからである。実践では、「自-自」「自-他」のつながりを広め、深め、確かなものにするために、次の3点に留意して取り組むことにした。

- ・ 児童がエクササイズを通して体験した身体的な感覚や感情をじっくり味わったり、浸ったりする時間を確保する。
- ・ 児童が感じたり思ったりしたことを絵で表現し、自分の感情に気づいて言語化できるようにするために、ワークシートを作成して活用する。
- ・ 絵で表現したことを言語化し、相互に伝え合う活動を組み込み、相手の感情に気づくようにする。

## (2) 実践計画と分析方法

実践は第2学年の児童を対象に行った。エクササイズは、表1のように国語、道徳、生活、学級活動の時間に加え、朝の会、帰りの会においても実施した。

分析は、児童が発言した言葉や描いた絵を基に行い、「自-自」「自-他」のつながりについて検討した。

## (3) 実践と分析の結果

### ① 1学期の実践

#### ア 「はじめまして」(学級活動) 4月

この活動では、学級の雰囲気が和やかになるとともに、児童が互いに興味を持ってかかわることができるようになることを目標とし、児童が相手

を見付けて二人組で行う「自分の名前を伝える」「相手の名前を聞く」というショートエクササイズを行った。

初めは、男子は男子を、女子は女子を相手にし、男女間の交流はほとんど見られなかった。また、リングでは、「楽しかった」「面白かった」のように、短い言葉でしか表現することができない児童がほとんどすべてだった。

このようなリングを繰り返していると、感情の気づきや交流が深まらないため、次第に活動の興味が薄れ、「つまらない」「やりたくない」という気持ちにつながりかねない。そこで、「楽しかった」「面白かった」だけでなく、多様な気持ちを表現しやすくするために、絵を描くことにした。そして、エクササイズで体験したことをじっくり味わったり、浸ったりできるようにするために、十分な時間を確保するようにした。



写真1 熊のぬいぐるみ



写真2 携帯電話

表1 実践の計画

	教科・領域	エクササイズ (授業の中でしたものは-----▶で表す) (※は、朝の会、帰りの会で実施したショートエクササイズ)
4月	学級活動「みんなと仲よく」-----▶	▶はじめまして (自己紹介をしよう) ※じゃんけんゲーム (じゃんけんをして楽しもう)
5月		
6月	国語「お手紙こうかん会」-----▶	▶質問じゃんけん (友達に質問してみよう) ※数字当てっこ (隠れた数字を当てよう)
7月	国語「スイミー」-----▶ みんなでスイミーの貼り絵を作ろう	▶気持ちを一つに (みんなで作った時の気持ちを味わおう)
9月	特別活動「運動会にむけて」-----▶	▶元気の出る言葉 (言われて元気の出る言葉を考え、友達に伝えよう) ※二人で一つのことを (二人で一つのことをしてみよう)
10月	国語「あったらいいなこんなもの」 自分が考えたことをクラスのみんな に聞いてもらおう 生活「町たんけん」-----▶ インタビューしよう	▶尋ねてみよう (探偵ごっこ) (質問をするときとされるときを感じを味わおう)
	国語「サンゴの海の生き物たち」-----▶	▶役になって、考えよう (役になってわいてくる気持ちを味わおう)
11月	学級活動「音楽発表会にむけて気持ちを 一つにしよう」-----▶	▶割り箸をはさんで (二人の気持ちを一つにしてみよう)
12月		
1月	道徳「ぼく」-----▶	▶言葉で伝えよう (自分の気持ちを相手に伝えよう)
2月	道徳「ゆっきとやっち」-----▶	▶役になって、気持ちを味わおう (ゆっきとやっちの気持ちを感じよう)
3月	生活「あしたへジャンプ」-----▶ 1年間を振り返ろう 学級活動「お別れ会」-----▶	▶自分の成長、友だちの成長 (自分のことをみんなに伝えよう) ▶いすとり島ゲーム (みんなの気持ちを一つにしてみよう)

すると、1週間後に実施したじゃんけんゲームのシェアリングでは、熊のぬいぐるみ(写真1)や携帯電話(写真2)の絵を描いた児童も見られるようになった。それらの絵を描いた児童がじゃんけんゲームを通して味わったのは「くまのぬいぐるみをだっこしているような感じ」「楽しかったから、携帯電話ですぐに伝えたい」といった気持ちであったという。

さらに、自分が描いた絵の意味を友達の前で説明する機会を繰り返し用意すると、児童は「話せてよかった」「聞いてくれてうれしかった」という感想も話すようになった。

このようなシェアリングの工夫を継続したところ、「絵を使って気持ちを伝える方が言葉だけで

伝えるよりも話しやすい」と言う児童も見られるようになった。そして、多くの児童が感じたり思ったりしたことを絵で表現するようになり、工夫をする以前と比べて様々な気持ちに気付くだけでなく、その表現も豊かになってきた。

イ 「じゃんけんゲーム」(朝の会など) 4~6月

この活動は、じゃんけんゲームが児童にとって身近な遊びになるように工夫し、自己開示しやすい和やかな雰囲気づくりをねらって行った。じゃんけんゲームは短時間にだれにでもできるエクササイズで、様々なバリエーションが考えられる。次に示すのはじゃんけんゲームの進め方の一例である。

(7) 相手を見付けて握手をし、じゃんけんをする。

(イ) どんどん相手を変えてじゃんけんをする。

(ウ) 延べ5人に勝った人から席に着く。

この外にも、「教師と児童全員が向き合っている」「無言でする」「勝った人が負けた人に質問をする」「勝った人は負けた人にサインしてもらおう」などいろいろなバリエーションがある。

朝の会では、じゃんけんをして勝った人が「今朝、朝ごはんを食べましたか」「昨日、何時に寝ましたか」のように質問し、負けた人が答えるエクササイズを行った（写真3）。

シェアリングは、じゃんけんゲームをした二人組で行った。すると、集団の前では話しづらそうにする児童も、短い言葉ではあるが自分の気持ちを相手に話すことができるようになった。また、「ふだん、話さない人と話せた」「友達から元気ももらえた」のような感想を抱く児童も見られた。



写真3 「じゃんけんゲーム」の様子

## ② 2学期の実践

### ア 「割り箸をはさんで」（学級活動）11月

二人組になって割り箸をはさんで動くエクササイズを帰りの会で行った（写真4）。言葉を使わずに友達と気持ちを合わせながら割り箸を動かすことで、二人の気持ちが通じ合っただけ一つになった感じを体験することをねらった。次に示すのは、その進め方の一例である。

(ア) 二人組になり、どちらかがリーダーになる。

(イ) 向き合って立ち、互いの人差し指で一膳の割り箸をはさむ。

(ウ) リーダーが割り箸をゆっくりと動かし、もう一人は割り箸が落ちないようにリーダーの動きに合わせて動く。

(エ) 時間が来たらリーダーを交代する。

(オ) 同じことを、今度は目を閉じて無言でする。

※割り箸を落としたら拾って続けるよう指示する。

目を閉じて行うことには驚いた様子を見せたが、どの児童も真剣な表情で取り組んでいた。

シェアリングでは、写真5のようにいろいろな大きさの風船で自分が感じたことを表した児童が見られた。また、写真6のように2個ずつのシャボン玉



写真4 「割り箸をはさんで」の様子

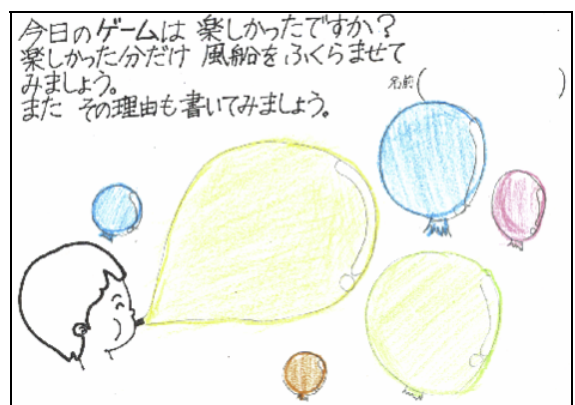


写真5 いろいろな大きさの風船



写真6 2個ずつのシャボン玉

ボン玉を描き、「みんなが仲よくなったような感じがした」と発言した児童もいた。友達との心理的な距離が近くなったことがうかがえる。

さらに、「目を閉じたから真剣にできた」「友達と気持ちが通じているような感じがした」のような感想もあった。

### ③ 3学期の実践

#### ア 「いすとり島ゲーム」(学級活動) 3月

1年間のまとめとなるこの時期には、児童が協力して行うことができる「いすとり島ゲーム」を行った。このエクササイズを進め方は次に示すとおりである。

(7) 学級を2チームに分ける。

(I) 児童いすを2列に並べ、チームごとに全員いすの上に乗る。

(ウ) 順番にじゃんけんをして、勝ったチームが負けたチームのいすの一つ取る。

(E) じゃんけんを続け、いすからだれかが落ちたらそのチームが負け。

※教師が危険と判断したら、負けを宣告したり乗り方を指示したりする。

このエクササイズに取り組んだ最初のころは、「○○さんの隣がいい」などと言いたげな表情もあったが、負けが続き出すと途中から体格のよい児童を真ん中にして支え合ったり、抱き合ったり、互いに落ちないように「こっちにおいで」と声を掛け合ったりするなど、同じチームの人が落ちないように力と知恵を合わせるようになった。にぎやかにはしゃいで始めたエクササイズだが、夢中にやっているうちに児童相互の距離が縮まり、写真7のように男女が協力して取り組んでいる姿が自然に見られるまでになった。

シェアリングでは、児童全員が絵を描いて思い思いに表現することができるようになった。「負けたのはくやしかったけど、みんなが笑顔でできたからよかった。だから青と赤のシャボン玉がくっついて浮かんでいる(写真8)」「負けたことは悔しかったけど、楽しかった。またやってみよう(写真9)」など、児童が感じた様々な感情に気付くことができるようになるとともに、肯定的な感情と否定的な感情を一つの絵の中に表現できるようになった。

さらに、「小さい丸がだんだん大きくなり、最後は爆発した」のように、自分の感情の動きや変

化を絵を媒介に言葉で表現できる児童も見られるようになった。児童一人一人の内面で「自-自」のつながりが深まっているからこそこのような表現ができるようになったと考える。

伝え合いでは、多くの児童が友達の絵に関心を持って話を聞くことができるようになった。また、



写真7 「いすとり島ゲーム」の様子



写真8 くっついたシャボン玉

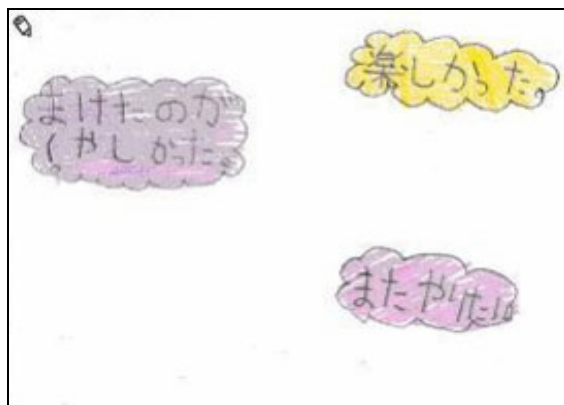


写真9 浮かんでいる様々な感情

今まで自分の気持ちを友達に伝えようとしなかった児童も「私も発表したい。聞いてほしい」と発言するようになった。このように、自分の気持ちを進んで伝え合おうとする児童の姿が見られるようになった。

#### (4) 考察

本学級の児童は、まだ語彙も少なく、抽象的な思考も難しい発達段階にある。エクササイズを体験して感じたり思ったりしたことをすぐに言語化しようとする、「楽しかった」「面白かった」のように短い言葉でしか表現することができなかった。

しかし、感じたり思ったりしたことを絵で表現することにより、児童は自分の気持ちをシャボン玉や風船など様々に表現することができていた。その際、児童は「こんな感じだからこんな絵を描きたい」と初めから構想を持って描いていたのではない。絵を描こうとしながらエクササイズを振り返ることによって、自分の中の感情という抽象的なものが次第にイメージ化され、風船やシャボン玉といった具体物になって表現されたのであろう。そして、そのイメージを言語化するとき、児童は自分の感情に気付く（自己発見）のである。つまり、絵を描くことを通して児童の「自 - 自」のつながりが促進されたと考える。

シェアリングにおける伝え合いでは、言葉で自分の気持ちを表現することに苦手意識を持っていた児童も、描いた絵を基に「こんなことをして（行動）、こんなことが分かって（思考）、こんな気持ちになった（感情）」と説明することにより、友達に自分の気持ちを伝えやすくなっていた。また、友達の話を書くことが苦手だった児童も、絵を見ながら話を聞くので相手の気持ちが理解しやすく、関心を持って聞くことができていた。「話せてよかった」「聞いてくれてうれしかった」という感想からは、「相手に聞いてもらえている」という達成感とともに、自分中心だった児童の意識が相互に触れ合い始めていること、すなわち「自 - 他」のつながりへの萌芽<sup>ほふ</sup>がうかがえる。

これらのことから、体験を通して感じたり思ったりしたことを絵で表現し、自分の気持ちを相互に伝え合う工夫によって、児童の「自 - 自」「自 - 他」のつながりが促進されたと考える。

## 2 自他の感情を理解し、互いに気持ちのよい行動が取れることを目指した取り組み - 援助場面を中心に - (小学校高学年)

### (1) 実態と目的

実践校では、友達は大事で必要だと思いながらも、うまく関係をつくれぬ、接し方が分からないなどにより、攻撃的な言動になったり、集団から孤立したりする事例が見られていた。

これらの要因を、児童が他者との関係をつくるスキルを学んでいない（未学習）あるいは間違っただけで学習している（誤学習）ととらえて、これまで継続的にSSEを実践してきた。その結果、児童の人間関係に広がりや深まりが見られるようになってきている。

しかし、援助をしたりされたりする場面（以下「援助場面」という。）においては、援助を求めたい気持ちがあるのにうまく表現できなかったり（「自 - 自」のつながりが不十分）、相手の気持ちを考えずに援助して迷惑を掛けたりする（「自 - 他」のつながりが不十分）場合も少なくなかった。

そこで、本実践では、特に援助場面において、自分の内面に生起している感情と他者の感情の双方を感じ理解できるようになること、すなわち「自 - 自」「自 - 他」のつながりが育ち、互いに気持ちのよい行動が取れることを目指したSSEを行った。

### (2) 実践計画と分析方法

児童のソーシャルスキル及び学校生活の満足度を把握するため、「学校生活に必要なソーシャルスキル尺度」（河村，2001）、「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」を実施した（6月初旬）。そして、その結果を基に、3段階4時間のスキル学習と1か月の実行促進期間を組み合わせた計画を立てた。スキル学習のための授業は、6月中旬から7月初旬までの4週間（1週間に1時間）、総合的な学習の時間に行った。その後、学習したスキルが定着するよう、9月を実行促進の期間とした。

分析は、授業中の児童の言動や振り返りシートの記述、行動観察による個別事例といった質的データから「自 - 自」「自 - 他」のつながりの広がり、深まり、確かさを検討した。

実践は全学年で行ったが、ここでは高学年の実践を報告する。実践計画及び内容の概要を表2に

表2 実践計画

段階	ねらい	内容（概要）		時期
1 (1時間)	表情に着目し、自己の感情理解を深める。	自己の感情理解 私はわたし		6月 ・ 7月
2 (1時間)	表情に着目し、他者の感情理解を深める。	他者の感情理解 あなたと私		
3 (2時間)	自他の感情を理解し、互いに気持ちのよい行動をする方法を学習する。	第1時	友達に援助を求めるスキル どうすればいいのかな？① 「上手な頼み方」 - 仲間に入る場面 -	
		第2時	友達を援助するスキル・・・5年生 下級生を援助するスキル・・・6年生 どうすればいいのかな？② 「上手な助け方」 - 状況に応じて助ける場面 -	
4 (日常活動)	学習したスキルを日常場面で実行し、定着化を図る。	実行促進と定着化 運動会、縦割り班活動（清掃）など		9月

示す。

(3) 実践結果

この学習全体を通した目当てを「自分もまわりの人も気持ちよく楽しく過ごせる技をみがいて、助け合えるクラス（学校）にしよう！」と設定し、動機付けを行った。

① 第1段階 自己の感情理解 「私はわたし」

目当てを達成するためには、まず、「気持ちよい」「悲しい」など自分の感情についてよく知ることが必要であるが、感情は内面で起きているだけに、児童が理解するには何らかの手掛かりが必要である。そこで、自分の感情が自然に外面に現れている表情に着目するよう授業に導入した。指導上の工夫としては、「表情カード」から幾つかの表情を選び、「その表情になるときはどんな気持ちなのか」（内面に起こっている感情理解）「どんなときにその気持ちになるか」（感情が生起するときの状況理解）を文章に表すようにした。

その結果児童は、例えば「にこにこした表情」の内面に起こっている感情を「楽しい」「すっきり」「気持ちいい」「やったあ」「成功した」「満足」「わくわく」など、自分の経験に照らして多様な表現をしていた。そして、そのような感情が生起するときとして、「跳び箱で6段跳べたとき」「難しい算数の問題が解けたとき」「友達と楽しく遊んだとき」など生活上の具体的な場면을想起していた。

活動後の児童の感想には「今まで分からなかった自分が見えてきたような気がした。自分が気付かないときに喜んだり悲しんだりしていた」「自

分はいつもこんな心・気持ち・感情になっているんだなあと分かったし、自分はいろいろな気持ちになるんだなあとと思った」など、表情と感情と状況とを結び付けて理解できたことを示す記述が多く見られた。

なお、本時のホームワーク（p7参照）として、登校後に学級の鏡で自分の表情を見て「表情ポスター」にある表情と照らし合わせ、自分の表情やそのときの気持ちに着目する活動を行った（写真10）。

ホームワーク①

いろいろな気持ち 今のご気分は？

年 番 名 前		
みつめた日	その時の気分は？	そのわけは？
例 6月16日(木)		あっ、しまった！宿題を一つ忘れていた。どうしよう。なんとかしないと...
1 6月16日(木)	33	今日はよくねむれた。忘れ物もなくてHAPPY!
2 6月17日(金)		今日は、プールがあるのに入れなくて残念です!
3 6月20日(月)	33	今日は朝早く起きれたから気分がいいです!
4 6月21日(火)	33	今日はよくねむれた。忘れ物もなくていい気分です!
5 6月22日(水)		今日は、プールがあるのに入れなくて残念です。それと起きるの早いです!
6 6月23日(木)	11	今日は、おきるのがおそくて、知らず知らずと、たがふ気分はまよひです。
7 6月24日(金)	33	今日は、プールにも入れるし、よくねむれたので、いい気分です!!

自分の気持ちをみつめて、思ったことは？  
一週間自分の気持ちをみつめて、気分がいい日かたくさんあったので、一週間の気分はたいたいいい日ばかりなかなって思いました。これからも、いい気分を過ごしたいです。思いました!!!

写真10 ホームワーク「今のご気分は？」

## ② 第2段階 他者の感情理解 「あなたと私」

友達の表情に着目し、感情の理解を深めるのがこの段階のねらいであるが、第1段階の学習を終えた児童には「友達の表情に着目すれば感情を理解できる」という構えができていた。

そこで、「表情カード」を用いて友達に質問し、感情の理解を深める活動を行った（写真11）。質問をするスキルは「上手に質問する技」と名付け、ポイントを「相手に尋ねる」「上手に伝える」「お礼を言う」の3点に絞った。そして、各ポイントについて互いに気持ちのよい表現を、言語、非言語の両面から考え合った。

授業では、積極的に友達に働き掛けることができるよう基本的な質問の仕方を次のように提示した。

- (ア) ~さん・くん。いいですか？
- (イ) この表情のときはどんな気持ちですか？
- (ウ) どんなときにそうなりますか？
- (エ) ~さん・くん。教えてくれてありがとう。

児童はこれを基に自分なりに質問の仕方を工夫し、積極的に取り組んだ。その結果、「自分が思ったことと同じ人もいたし、違う人もいた」「みんなそれぞれ違う気持ちを持っているんだなあ」と納得した。「同じ表情でも自分と違う気持ちがあったり、気持ちがいっしょでもその状況が違ったりした」「これからも友達のことについて考えたい」などの感想を持った。そして、「助け合うクラス（学校）をつくるためには違いがあってもそれを理解していくことや認めていくことが大切」と確認し合うことができた。



写真11 「その表情はどんな気持ち？」の様子

## ③ 第3段階 互いに気持ちのよい行動

自他の感情を理解し、互いに気持ちのよい行動をする方法を学ぶことがこの段階のねらいである。  
ア どうすればいいのかな？① 「上手な頼み方」  
—仲間に入る場面—

第1時で学習したのは、自分から上手に働き掛けて援助を求めるスキルである。自分が困った状況にあっても、援助を求める表現や働き掛けの仕方を知らないために何もできずにじっと待ったり、不適切な表現や働き掛けをしてトラブルを招いたりする児童が少なくない。そこで、日常よく見られる場面を設定し、「上手に頼んで仲間に入る技」と名付けたスキルを使って仲間に入ったり助けってもらったりすることができるような学習を展開した（表3）。

その結果、児童は「このごろ一人になることがあったので、この技が使える。これなら簡単でみんなに声が掛けられそう。これを使って一人ぼっちになることをなくしたい」「友達からにこにこするところがいいと言われた。すごくうれしかった。これからも自分も友達も気持ちよくなるにはどうすればいいか考えてみたい」などの感想を持っていた。

イ どうすればいいのかな？② 「上手な助け方」  
—状況に応じて助ける場面—

第2時で学習したのは、友達の気持ちを分かって援助するスキルである。「～してあげたい」という気持ちで友達のために行動することは大切だが、相手にとっては迷惑な行為だったり、余計な手助けになったりしていることも少なくない。そこで、相手の表情から気持ちを考え、その気持ちに応じた援助行動を具体的に学べるようにした（表4）。

リハーサル中に起きる感情を相互に伝え合いながら学習した結果、児童は「これまで、もうちょっとでできそうな人にも教えていて、迷惑だったかなと思った。これなら、自分も相手も気持ちよく教えたり教えられたりしてすごい。これからは、相手の表情を見てから教えてあげる」「学校園の水やりのとき、1年生のジョロを持ってあげたことはあったけど、そのときは相手の感情を確かめずに持っていた。やっぱり頑張れることは頑張ってもらおうようにして、相手の感情を分かってから助けてあげたい」などの感想を持った。

表3 「上手に頼んで仲間に入る技」

《問題場面》 (\*は指導上留意した事項, Cは児童の発言)

勉強中にグループを作ることになりました。ふと気が付くと、Aさんは一人です。他の人はもうグループになって楽しそうに話をしています。Aさんはどうしていいの分かりません。Aさんはどうすればいいのでしょうか？

- 1 Aさんがしたいことは何？ (問題の明確化)
  - \*何が問題なのかをはっきりさせた。 C：一人だからグループに入って話がしたい。
- 2 どうしたらいいのかな？ (解決策を考える)
  - \*できるだけ多くの解決策を出すよう促した。
  - C：正直に話し掛ける。 C：「入れてくれない？」「入ってもいい？」 C：じっと見る。
  - C：周りをうろちょろする。 C：しょぼんと待つ。 C：困った表情をする。 C：泣く。
- 3 どの方法がいいのかな？ (解決策の予想と決定)
  - \*友達に気持ちよく助けてもらえるという点をおさえて解決策を決定した。
  - C：じっと見たりうろちょろしたりして、待っているだけでは仲間に入れない。友達もいい気持ちがしない。だから、自分で気持ちを伝える(話し掛ける)ことが大事。
- 4 気を付けることは？ (言語・非言語のポイント)
  - \*「上手に頼んで仲間に入る『技のひみつ』」(「近づいて」「よく見て」「にっこりと」「聞こえる声で」)を考えた。
  - その他の意見
  - C：「ねえねえ、いいかなあ？」と言ったり、肩をたたいたりして、相手に尋ねる。
  - C：頼むのだから、丁寧に言う。 C：気持ちを伝える。「入れてくれたらうれしいな。助かるな。」など
  - \*児童の意見をまとめて、次のような言語表現の例文を作った。
  - 「ねえ、ちょっといい？このグループに入りたんだけど、入れてくれる？入れてくれたらうれしいな。」
- 5 行動リハーサルと定着化
  - \*例文を参考にして、「技のひみつ」を守って友達同士でリハーサルを何度も行った。リハーサルでは、どんな感じがしたか、よかった点やより工夫できる点など(例：「にっこり笑って言ってくれたので、うれしかったよ。でも、もうちょっと声を大きくしたらいいよ」)、互いに肯定的なフィードバックをするようにした。
  - さらに、ホームワークで定着化を図るようにした。

表4 「上手に友達を助ける技」

《問題場面》・・・第5学年の場合

Bさんは、算数の勉強中に早く問題が解けました。隣を見ると、友達が一生懸命問題を解いています。Bさんはどうすればいいのでしょうか？

- 1 Bさんがしたいことは何？ (問題の明確化)
  - \*何が問題なのかをはっきりさせた。 C：分からないところを教えてあげたい。助けてたい。
- 2 どうしたらいいのかな？ (解決策と決定)
  - \*本時では状況が異なる二つの表情を提示して、解決策を考えるようにした。
  - 相手が困った表情のとき
  - C：困っているのだから、優しく教えてあげる。
  - 相手が頑張っている表情のとき
  - C：一応声を掛けて、できそうなら見守る。 C：励ましの声掛けをする。
- 3 気を付けることは？ (言語・非言語のポイント)
  - \*「上手に友達を助ける『技のひみつ』」を考えた。まず、表情に着目して、児童の意見をまとめながら、言語表現の例文を作った。
  - 相手が困った表情のとき
  - ～くん、～さん。どこが分からないの？教えてあげようか？こうすればいいよ(教える)。また分からなかったら呼んでね。
  - 相手が頑張っているとき
  - ～くん、～さん。頑張っているね。でも分からないところがあったら言ってね。頑張って。
  - \*次に、「技のひみつ」として、非言語を考えた。
  - 相手に聞こえる声 ○やさしく(表情-にっこり, 口調-丁寧)
  - 近づく ○相手を見る
- 4 行動リハーサルと定着化
  - \*リハーサルのとき、一方の児童には、二つの表情をはり合わせたものを首に掛け、場面を使い分けることができるようにした。他方の児童が、その表情に応じて、「技のひみつ」を意識しながら例文を参考にしてリハーサルを行った。前時と同様、肯定的なフィードバックを互いにして、相手を次々に代えて何度も繰り返した。また、ホームワークで定着化を図るようにした。

#### ④ 第4段階 実行促進と定着化

児童が学習したスキルを活用し、満足感や達成感を味わえるよう、9月の学校生活目標を「気持ちのよい助け合いをしよう」に設定した。そして、秋季運動会や縦割り清掃などの場面で学習したスキルを活用するための具体的な目標を立て、全校で取り組んだ。

次に示すのは、実行促進期間に児童がどのような場面で学習したスキルを使ったかについての振り返りシートの主な自由記述である。多くの児童が、忘れ物をした場面、遊びに入れてもらう場面などの事例を挙げていた。

- (ア) 忘れ物をしたとき、友達に勉強したことを使って頼んでみると、友達がすぐに「いいよ」と言って貸してくれたり見せてくれたりした。
- (イ) 縦割り清掃のとき、3年生が困っていたので「大丈夫？」と聞いたら、「大丈夫」とにこにこして言ったので、「頑張つて」と声を掛けた。
- (ウ) 小学校祭のとき、一緒に行動していた1年生が困った顔をしていたので「どこの教室に行きたい？」と聞いたら「4年生の教室」とにこりして答えてくれたので、技が使えたなと思った。
- (エ) 運動会の応援合戦で、1年生が踊りで困っている様子だったので、声を掛けたり一緒に踊ったりして、うまく助けることができた。
- (オ) 運動会の応援合戦で、6年生が教えるのが大変だったときに、他の学年に踊りを教えてあげた。「ありがとう」と言われたとき、教えていてとてもうれしかったし、気持ちよかった。

また、行動観察から次のような個別事例が見られた。

転校してきたB児は、ほとんどすべての休み時間を読書に費やし、教室から外に出て遊ぶことがなかった。担任が声を掛けたり他児がB児を誘ったりしても変化はなかった。  
本実践の第3段階の第1時、友達に助けを求める場面を練習中、B児は「これまで教えてほしいことがあったとき、友達に『教えてほしい』と頼んだけど、いつも『自分でやって』と言われて、それからはもう頼まなくなった」と自分の内面を語った。そこで、教師がB児を補助し、他児に頼む練習を繰り返した結果、その時間には少しずつ自分からかわろうとするようになった。  
授業後も複数の教師が継続してB児を支援した結果、B児は忘れ物をしたときには隣の児童に「見せて」と頼んだり、遊ぶときには「入れて」と言って自分から同級生の中に入れていけたりするようになった。

#### (4) 考察

第1段階における指導上の工夫は、表情という視覚的な刺激を利用して感情及び状況と結び付け、更にそれを文章化したことである。これにより、感情という抽象的ではっきりしにくいものが具象

化され、かつ言語化されたことで、児童に理解しやすくなったと考える。つまり、児童の中では「自-自」のつながりが確かになったものと考えられる。また、ホームワークとして表情と感情とに着目して記録する活動を行ったが、これにより児童の表情と感情に対する関心は一層高まり、定着化を促進できたと思われる。さらに、「表情ポスター」には40余りの表情があるので、児童の感情発達をも促進できたと考えられる。

第1段階の指導が奏功して第2段階もスムーズに展開し、児童にとって自他の表情は感情を理解する手掛かりとして定着したものと思われた。そして、自他の感情は同じ場面で同じことも異なることもあることに気付き、他者の感情を理解する意欲を高めていた。ここに、「自-自」のつながりから「自-他」のつながりへの発展を見ることができると考える。

第3段階は日常の生活場面を想定してのスキル学習であったが、第1時（「上手な頼み方」）の児童の振り返りからは、多くの児童が、自分も相手も気持ちのよい行動の仕方を使ってみようとする意欲や、うまくできそうだという効力感を得ることができたと考える。また、第2時（「上手な助け方」）の児童の振り返りからは、単に援助する行動様式を学習しただけではなく、学習したスキルのポイントを規準に過去の自分の援助行動を評価し、相手の表情から感情を推測して援助しようとする意欲を持ったことが分かる。これは、過去の「自-他」のつながりがどうであったかを振り返り、今後の「自-他」のつながりへの意欲を表していると考えられる。

第4段階（学習したスキルの実行促進期間）の児童の自由記述からは、自分から積極的に他者と関係をつなごうとした様子が見られる。また、「友達に援助を求めるスキル」も「友達を援助するスキル」も、「技のひみつ」を生かして実行したことで、相手の気持ちを尊重しながらお互いに気持ちよく行動できたことがうかがえた。「うれしかった」「気持ちよかった」などの感想からも、学習全体の目当てを達成できたと考えられる。

個別事例のB児は、これまでの対人関係で他者に頼んでも断られたときに、恐らく「頼んでも助けてもらえないからもう頼まない」と考え、他の方法（この場合は読書）でその場を過ごすことを

身に付けたのであろう。これは、本来「頼む」という行動を学習すべき場面で「読書をして過ごす」という行動を学習してしまったもの（誤学習）と考えられた。

B児には、「困っている」という感情と「教えてほしい」という言動との「自 - 自」のつながりはあったものの、依頼するスキルが未熟であったと思われる。また、B児に依頼されて「自分でやって」と答えた児童は、B児の表情から感情を推測することができず、「自 - 他」のつながりが成立しなかったのではないかと考えられる。B児は、自身のスキルの未熟さと「自 - 他」のつながりがなかったこととがあいまって、誤学習を招いたと考えられる。

ところが、「上手な頼み方」を他児と何度もリハーサルし、その都度感情をフィードバックし合ったことで「このやり方なら、友達に頼んでも大丈夫」という「自 - 他」のつながりが生まれ、B児の「頼んでもだれも助けてくれない」という不合理な思い込みが改善したものとする。さらに、他児がB児の真剣に取り組む姿を見たことで、他児が抱いていた「B児は、一人でいることが好きなんだ」という認識も変化したものと思われる。個別の支援が必要な児童がいる場合でも、SSEを集団で実践したことが有効に働いたと考える。

### 3 「怒りの感情」を軸に「自 - 自」「自 - 他」の「つながり」を育てる取り組み（中学校）

#### (1) 実態と目的

実践校の多くの生徒は、小学校時代から人間関係づくりが苦手な落着きがなく、中には授業に

参加できにくい生徒もいて、中学校に入学してもその傾向は続いていた。

日常会話の中にも「うざい」「むかつく」などをはじめ、他人を傷付けるような言葉がためらいもなく飛び交う状況が少なからずあり、感情のままに発した言葉や態度が原因と思われるトラブルもよく起きていた。

ところが、指導を通して次の2点が分かってきた。

- ・ 自分の感情がどのようなもので、その程度がどれくらいなのかがよく分からない（「自 - 自」のつながりが不十分）ためにコントロールができず、感情のままに行動してしまっている。
- ・ 相手の表情や態度から怒りの感情をくみ取ることができず（「自 - 他」のつながりが不十分）、不用意に刺激してトラブルが発生している。

そこで、自分たちの日ごろの感情と言動とを振り返り、その特徴や影響について学習する（「自 - 自」のつながりを育てる）とともに、相手の態度や表情から感情をくみ取り（「自 - 他」のつながりを育てる）、トラブルを回避する方法を身に付け、学習した内容が実生活の中に生かされるようにすることを目的として、アンガーマネジメントの授業を行った。

#### (2) 実践計画と分析方法

アンガーマネジメントのプログラムから、「感情を理解すること」「怒りを理解すること」「怒りをコントロールすること」「怒りの感情を上手に表現すること」に焦点を当てて第2学年全体で授業実践を行った。授業は学級活動で計5時

表5 実践計画

テーマと時間	内容（概要）
①「感情を正確に伝えよう・くみ取ろう」（1時間）	○目だけで感情を伝える ・カードに書かれた感情を言葉を使わず目だけで相手に伝える ○目と態度で感情を伝える ・カードに書かれた感情を言葉を使わず体全体で相手に伝える
②「怒りの感情を知ろう」（1時間）	○怒りがどんな感情か知ろう ・ワークシート「怒りとは」 ・ワークシート「怒りの火山」 ○自分の怒りの特徴を知ろう ・ワークシート「怒りの温度計」
③「怒りの感情をコントロールしよう」（1時間）	○自分の気持ちを落ち着かせる ・腹式呼吸法、カウントアップ法、自己呼び掛け ○怒りの感情に冷静に対処する ・リフレーミング
④「怒りの上手な表現の仕方を学ぼう」（2時間）	○柔軟な思考を身に付ける ・ワークシート「キレるときのとらえ方、むかつかないときのとらえ方」 ○怒った気持ちを表現しよう ・DESC法

間行った（表5）。また、朝の会、帰りの会を活用して、学習したスキルを日常の場面で使用した事例があれば紹介をしたり、確認をしたりして、スキルの定着を図った。分析は、授業の振り返りシートを用いて行った。

授業でうまくスキルの獲得ができなかったり、理解が不十分だったり、学習したスキルが活用できなくてトラブルが発生したりした場合は、個別のプログラムを作成し、その生徒のスキルの習得状況に合わせた個別指導を行った。

### (3) 実践

#### ① 「感情を正確に伝えよう・くみ取ろう」

相手の表情やしぐさから感情（喜・怒・哀・楽）をくみ取る演習を行った。この演習では、相手の感情をくみ取ると同時にそのときに自分の中にわき起こる感情を自覚することにも焦点を当てた。

#### ア 授業実践の内容

##### ○ 目だけで感情を伝える

カードに書かれた感情を、口と鼻を手で隠して目だけで相手に伝える演習を行った。

##### ○ 目と態度で感情を伝える

同じ演習を、今度は表情を含んだ体全体で表現するようにした。

感情を正確に相手に伝えることができたか、相手の感情をくみ取ることができたか、自分の中にはどんな感情が起こってきたか、演習を振り返り、互いに確認し合った。

#### イ 生徒の様子

演習を繰り返すうちに、段々と相手の感情を上手にくみ取ることができたり、相手に上手に感情を伝えることができていたりして、授業の後半では、より豊かな感情表現ができるようになった。

振り返りの場面では、目だけで感情を伝える演習について、伝える側の生徒から「うまく伝わらなくていらした」「目だけでも結構伝わるものだ」などの感想があった。感情をくみ取ろうとしていた生徒からは、「目だけだと正確にくみ取れるかどうか不安だったり、いらしたりした」などの感想が出た。

目と態度で感情を伝える演習については、「目だけでなく、表情や身体全体が使える方が、細かいところまで伝えやすかった」「姿全体の見える方が感情をとらえやすかった」などの感想が多く

出た。さらに、「感情を伝えるにしても感情をくみ取るにしても、相手をしっかり見る重要なことに気が付いた」という感想もあった。相手の表情をしっかり見てその人の今の感情を理解するという経験の少ない生徒にとって、感動的な体験となったようだ。

その後の学級活動では相手の顔を見て会話をすることが増え、意思の疎通がよくなり、活動に活気が出てきたように感じた。

#### ② 「怒りの感情を知ろう」

怒りの感情の表現は、その仕方によっては自分や相手を傷付けてしまうことがある。また、他人の怒りの感情に気付かず刺激を与え続けてしまい、相手の怒りが自分に向けてしまって、不愉快な思いをすることもある。

そこで、怒りは人間の自然な感情であることを理解し、我慢するのではなく上手に表現することが大切であると気付くようにした。

さらに、怒りの感情が発生するメカニズムについても学習し、自分の怒りの感情を上手にコントロールする方法について考え合った。

#### ア 授業実践の内容

##### ○ 怒りがどんな感情か知ろう

日常生活を思い起こし、ワークシート「怒りとは」「怒りの火山」（図2）を使って、怒りがどんなときに起きるどんな感情で、どのようにエスカレートするのか、身体と頭脳（思考）の変化を考え合い、まとめた。

##### ○ 自分の怒りの特徴を知ろう

怒りの度合いを温度で数値化し、同じ事柄に対して自他の怒りの度合いには差があることを確認し合った。

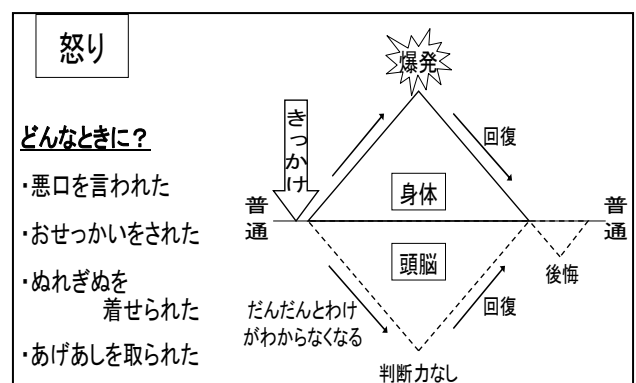


図2 「怒りの火山」の板書（再現）

## イ 生徒の様子

「怒りとは」の学習では、怒りに対する考え・感情・態度について、自分と友達とに異同があることに気づき、特に怒りの程度に大きな開きがあることに驚いていた。全体に、怒りの感情についての学習に対して興味・関心を高めていた。

「怒りの火山」の学習では、怒りの感情の爆発を火山の噴火にたとえた。怒りの感情が次第にエスカレートしていくときの身体の反応と頭の中の状態を合わせて確認したことで、生徒たちは「怒りの感情は突然爆発するものではなく、必ず前兆があり、注意をして相手を見ていれば、その前兆を発見することができる」「怒りの感情が具体的に見えたような気がする」「自分の怒りの度合いがどの程度か分かった」などの感想を持った。

「怒りの温度計」(図3)の学習では、怒りの感情を数値化したことで、より具体的に認識することができた。さらに、グループ討議や事例を基にしたロールプレイング、全体での話し合い活動を通して、友達の怒りの傾向や程度などを自分と比較しながら考えることができた。その中で、同じ場面でも、怒りを向ける相手との人間関係によって怒りの度合いが違うことや、自分の気持ちを伝えることが難しいことがあることに気付いた。

その後、生徒たちは「トラブルになりかけたときに、相手の表情や態度の変化などから相手の怒りの程度を推測し、それ以上の刺激を与えなかったので、大きなトラブルになることを防ぐことができた」「自分の中に怒りの感情が芽生えてきたときに、友達がそれ以上の刺激を与えてこなかったので、爆発せずにすんだ」など、学習した内容を生活の中で生かしていた。また、生徒同士の日常会話の中に「今の気持ちは、〇度じゃあ」とか

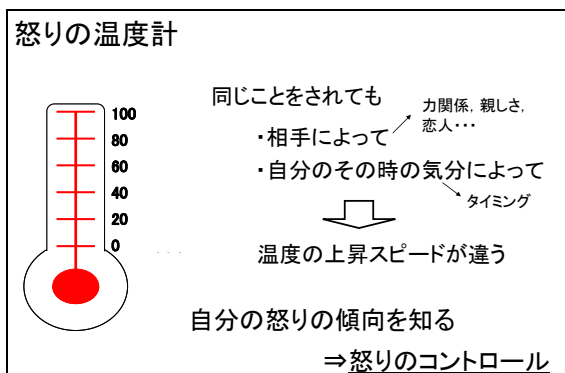


図3 「怒りの温度計」の板書(再現)

「△度から□度に温度が上がった」など、自分の怒りの感情を温度で表現し、自分の怒りの感情の高まりに気付いてくれない友達に注意を促している場面もあった。

## ③ 「怒りの感情をコントロールしよう」

怒りについての学習が深まってきたので、次の段階として、自分の中に芽生えた怒りの感情を爆発させずに上手にコントロールする方法を学習した。方法は数種類を準備し、すべての方法について班ごとにロールプレイングを行い、自分が使いやすい方法を考えた。

### ア 授業実践の内容

#### ○ 自分の気持ちを落ち着かせる

怒りの感情が起きたときに、その怒りを上手に鎮めるスキルとして「腹式呼吸法」「カウントアップ法」「自己呼び掛け」の方法を学習した。

#### ○ 怒りの感情に冷静に対処する

「リフレーミング」の方法を学習することで、怒りの感情に対して客観的な見方、考え方ができるようになった。

## イ 生徒の様子

自分の気持ちを落ち着かせる方法として「数を数える」「深呼吸をする」などがあることはほとんどの生徒が知っており、実際に使用していた生徒もいたが、より効果的な仕方やその他の方法については、初めて学習する生徒がほとんどすべてだった。

また、リフレーミングの方法を学んだことで、以前は感情を爆発させていた者が、第三者の立場でその怒りの感情を分析することができるようになった。

さらに、怒りの感情を物の破壊や周囲への暴力という形で表現していた生徒が、そんなことでは怒りの根本的な解決にならないことに気づき、そういった表現をしなくなった例もあった。

## ④ 「怒りの上手な表現の仕方を学ぼう」

自分の中に芽生えた怒りの感情を非攻撃的な表現方法を使って相手に上手に伝えることが自己の感情の沈静化につながり、トラブルを回避することができる。その方法を身に付けることを目的として、様々な場面を想定した演習を行う授業計画を立てた。ここで使用する「DESC法」は、アサーションの手法であり、相手を傷付けずに自分の怒りをせりふにして主張するものである。まず、

事実を描写し (Describe) , 続いて自分の気持ちを表現し (Express) , 解決策を提案 (Specify) してから, 選択する (Choose) ものである。

#### ア 授業実践の内容

##### ○ 柔軟な思考を身に付ける

「キレるときのとらえ方, むかつかないときのとらえ方」のワークシートに取り組むこと (写真12) を通して, 怒りについての今までの授業を振り返り, 自分の中に芽生えた怒りの感情をどのようにとらえるか, キレるときのとらえ方と, むかつかないときのとらえ方に焦点を当てて考えた。班ごとの意見交換で, むかつかないときのとらえ方にはたくさんの考え方があることに気付いた。



写真12 ワークシートに取り組む様子

##### ○ 怒った気持ちを表現しよう

「DESC法」を用いて様々な事例への具体的な対処方法を考えた。「DESC法」で物事を考えることが初めての生徒がほとんどすべてだったため, 最初は補助プリントを利用して自分の考えをまとめた。班内での意見交換やロールプレイング, クラス全体での情報交換を通して思考の幅を広げていった。

##### イ 生徒の様子

自分の今までの生活を振り返り, どの事例についても自分の思考のパターンが似ていることにほとんどの生徒が気付いていた。特に「キレやすい」傾向にある生徒は, 「キレる」ときの思考パターンがほぼ固定されていたことに気付き, 驚いていた。

次の段階として行った「DESC法」の授業 (写真13) では, ロールプレイングの体験から「DESC法」を使用すると相手を刺激せずにこちらの気持ちを伝えやすいという感想があった。

しかし, 実際に使うとなると, この思考に慣れるまでに時間が掛かることが感じられた。

その後, 生徒たちが学校で「DESC法」を試した事例は次のようなものがあった。

- ・ 授業中, 後ろから話し掛けられたり, つつかれたりして, 授業に集中できなくて困ったときに試した。友達も, 自分の気持ちを分かってくれてすぐにやめてくれた。
  - ・ からかわれていた友達がいたので, 本人が何も言えずにつらそうに見えたから, 私が代わりに言ってみた。
  - ・ 学校生活の中で, ちょっとしたトラブルに遭遇した生徒が「DESC法」を利用してその場を乗り切ろうとしたが, 「DESC法」がうまく使えずに「DESC法…, DESC法…」とつぶやいている場面を目撃した教師もいた。
- このように, 生徒たちは, 自分のできる範囲で「DESC法」の言い方を活用しようとしていた。また, 活用したいがうまく活用できないままの生徒がいることも分かった。



写真13 「DESC法」の授業の様子

#### (4) 結果

##### ① 全体的な変容

アンガーマネジメントの授業を開始した5月当初はトラブルも多く発生していたが, 授業が進み学習するスキルの数が増えていくにつれて生徒に落ち着きが見られるようになった。2学期の終わりごろには, 生徒間のトラブルはほとんどない状態にまでなっていた。すべてがアンガーマネジメントの取り組みによるものとは言えないが, 生徒や教師の振り返りから感じられることは, だれかが我慢をすることでトラブルが減少しているのではないということである。生徒が自分や相手の気持ちに関心を向けることができるようになって

て「自 - 自」「自 - 他」のつながりが生まれ、それがよりよい人間関係に結び付いていることが分かった。そのことが学校生活の様々な場面における集団としての行動の向上につながったものと思われる。3学期に入ると、体育館で行われる学年集会への集合状態にまで変化が見られるようになった。以前は、教師の声で並び始め、落ち着いて話を聞くことができなかつた生徒であったが、始業時刻前には集合が完了し、マイクを使用することなく学年集会をすることができるようになっていた。このように、アンガーマネージメントの学習を通して個人の「自他の感情をくみ取る能力」は飛躍的に向上したように感じる。

授業プログラムをすべて終えた後にアンケートを行った結果が図4である。すべての項目で「分かった（「活用できる」を含む）」と答えた生徒が半数を超えていた。

アンガーマネージメント全体の理解についてもアンケートを行ったところ、80%の生徒が「分かった（活用できる）」と答えていた。前述したとおり、それまで落ち着きがなかつたりトラブルをよく起こしたりしていた生徒を含めて、学年全体の生徒の落ち着きが見られ、それまであった生徒間のトラブルの数が大きく減少したことが、これらの結果を裏付けている。

なお、アンガーマネージメントで学習した考え方や発言の仕方の定着と習熟を図るには、日常生活の様々な場面で生徒の関心を喚起し、意図的に時間を確保して、各スキルの反復をすることが大切である。

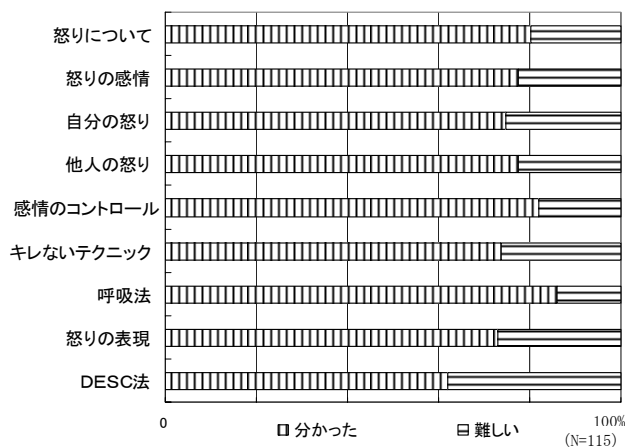


図4 各スキルの理解度

## ② 個別の変容

個別の指導が必要な生徒に対しては、トラブル発生時にその状況や自分の状態をじっくりと客観的に振り返る指導を行った。そのときにどんな行動が予測できたか、どんな行動が適切だったかを一緒に考え、出てきた考えを基に、教師を相手にロールプレイングを行い、実施可能か、ほかにもっとよい方法はないかを考えた。そして、その生徒が今までできなかったことができるようになったときには、その事実を認め、褒めていった。

個別の指導をするまでの生徒は、同じような思考・行動のパターンに陥っていたが、時間を掛けてじっくりと認知を変え、スキルを身に付けていくことで、様々な角度からの思考・行動ができるようになっていった。このことから、粘り強い指導が必要であることを強く感じた。

### (5) 考察

生徒が変容した要因として、アンガーマネージメントを学習する過程で、自分自身の中で起こっている感情の種類・程度・方向・変化を理解することができるようになったこと、つまり「自 - 自」のつながりが確かになって、自分に対する理解が深まったことがある。また、友達を見たときにその様子から友達の中にどのような感情が芽生え、どのような気持ちでいるかを自分のこととしてとらえることができるようになったこと、つまり「自 - 他」のつながりが育ったことも要因と考えられる。そして、これらのつながりが、自分や他人とかかわっていく上での自信や安心感として作用し、その結果共感性が向上し、感情のコントロールも容易になったものと推察する。

怒りには不安や恐れを裏返しといった側面もあるが、今回の学習以前の生徒は感情の発達が不十分なために、例えば不安のみが反応すべき刺激に対して、恐れも他の感情もみな反応してしまい、それが「むかつく」という現象になっていたと思われる。もともと思春期は、自分の中の何かよく分からないもやもやしたもの（ほんろう）に翻弄されがちな時期である。アンガーマネージメントの授業を通して生徒の「自 - 自」「自 - 他」のつながりが育ち、個々の言動がそのような混沌とした感情（とん）に翻弄されないようになれば、生徒相互の信頼と安心も育つであろう。

今後は、アンガーマネージメントの取り組みに

ついて教師相互の共通理解を一層図り、教育課程に継続的に位置付けていきたい。

#### 4 保健委員による、生徒の「つながる」力を育てる取り組み（高等学校）

##### (1) 実態と目的

実践校は、部活動が運動部・文化部ともに非常に盛んであり、多くの生徒が所属し、それぞれの目標に向かって生き生きと学校生活を過ごしている。反面、アイデンティティ確立期の不安定さや性的な成熟からくる不安や衝動を受け止めきれないまま、学習や部活動などの日常の活動に追われることもあるという現状もある。

実践校生徒の心身の健康実態を把握するために実施した「健康実態調査」（2004年11月）からも、生徒は学習・進路、友人関係、部活動など、様々な問題に関する悩みを持っており、男子の8割、女子の9割が不満やストレスを感じていることが分かった。さらに、男子で5割強、女子では7割の生徒が「学校へ行くのが嫌になることがある」と答えている。この結果から、生徒たちは学校生活の中で不適応感を潜在的に抱えている実態が明らかになった。

ところで、そのような悩みを相談する相手として、6割以上の生徒が「友人」と答えている。保健室に訪れる生徒と話合っていると、生徒は友人に相談することで自分の気持ちを確認、「悩んでいるのは自分だけではない」と安心し、悩みと向き合う勇気を得ていることが分かる。したがって、生徒たちに仲間を支援する力を育て、その力を具体的な取り組みに結び付けることができれば、生徒たちの抱えている潜在的な不適応感を軽減できると考えた。

そこで本研究では、その役割上ピアサポート（p 8 参照）を行いやすい保健委員を対象に、ピアサポート・トレーニングを行うことにした。特に、ピアサポート・トレーニングにおける「振り返り」や、ピアサポート活動後の指導者による「フォローアップセッション」を行う過程では、生徒が自己の内面に生起する感情や欲求に気づき、その感情を意識化、言語化できるよう、指導上の工夫を行った。生徒の中の「自 - 自」のつながりが確かなものとなり、それが仲間支援の力を高め、「自 - 他」のつながりをもたらすと考えたからで

ある。

##### (2) 実践計画

###### ① 指導計画

対象は保健委員48名（各クラス男女2名）、トレーニング時間は放課後1時間、指導形態は指導者（養護教諭）と養護助教諭のティームティーチングとする。

###### ② 実践のねらい

ピアサポート・トレーニングで保健委員相互が本音で触れ合う体験をし、対人関係の力の向上を図る。そしてその力が、個人プランニング及びピアサポート活動で他者と「つながる」力として発揮されることをねらいとする。

###### ③ 指導上の工夫

###### ア ピアサポート・トレーニング・プログラム

###### (ア) 内容

トレーニング・プログラムは、仲間支援のために必要な内容を精選し、「ピアサポート・ガイド」「人間関係づくり」「自己理解」、サポートのためのスキルである「聴き方演習Ⅰ・基礎」「聴き方演習Ⅱ・発展」など、人間関係を促進する内容（各1時間）とする。また、生徒の相談は恋愛相談が多いという実態から、スキルトレーニング「性に関すること」を実施する。

###### (イ) 動機付け

「この活動によって自分と相手との心理的距離が近くなり、それが自分の人生を豊かにすることにつながる」等、指導者の自己開示を加えながら、トレーニングに対する意欲の向上を図る。

###### (ウ) 振り返り

高校生は振り返りにおいて内面にわき起こってくる感情や気づきを言語化することは可能であるが、それを全体の場で表現することには抵抗があることが考えられる。そこで、表現することへの抵抗や時間的な制約を考慮して「振り返りカード」を利用した。「トレーニング・プログラムを受けて、今、何を感じたか。何を意識したか」などをカードに記入することで、意識化、言語化できるようにした。

###### イ 個人プランニング

個人プランニングの時間を設定し、トレーニングしたことを実際の活動に生かすことができるよう、意識の強化を図る。

###### ウ フォローアップセッション

表6 実践計画及び振り返りカード結果

		テーマ	ねらい	活動名等 ○ウォーミングアップ ◎主活動	振り返りカードの記述内容
ピアサポート・トレーニング	第1回 (1時間)	ピアサポート・ガイドダンス 人間関係づくり	・ピアサポートを知的に理解する。 ・保健委員会の仲間づくりをする。	○あとだしじゃんけん ○なんでもバスケット ◎ピアサポート・ガイドダンス ◎私はキャスター	○人との触れ合いは楽しいと感じた。 ○やる気がでた。 ○コミュニケーションは大切だ。 ○私も仲間から支えられるのはうれしいと思ったから興味を持った。
	第2回 (1時間)	自己理解	・自己理解を深め、自分の対人関係の特徴を知る。	○なんでもバスケット ○心のストレッチ ◎エゴグラム・今のあなた ◎エゴグラムについて ◎エゴグラム・理想のあなた	○自分について考えるきっかけになりそうだ。 ○改めて自分を知ることができたと思う。 ○いつもは気付かないけれど本当の自分に気付いた。
	第3回 (1時間)	サポートのためのスキル 聴き方演習Ⅰ 基礎	・基本的な傾聴の態度を学び、それがピアサポートの基本的な姿勢であることを理解する。	○3分間話そう ◎聴き方の基本 ◎聴くときの距離・角度・姿勢	○ふだん自然にしていたことだけど、意識すると違う。 ○以前より保健委員の仲が深まった感じがする。 ○人間として勉強になった。
	第4回 (1時間)	聴き方演習Ⅱ 発展	・感情に寄り添うスキルを学ぶ。	○同じグループ集まって ◎感情に寄り添う聴き方	○人と触れ合うことの大切さが身に染みした。 ○保健委員会に入ると信頼関係が深まるなど思った。 ○自分の感情の深まりを感じた。
	第5回 (1時間)	スキルトレーニング 「性に関すること」	・性・性差に関する正しい情報を得ることで、性に関する正しい理解を得る。	◎自分と相手を大切にするために	○人間は一人一人違うんだということが、実感できた。 ○男女の間にはどうしても考え方の違いが生まれるものだ気付いた。 ○よい関係というのは互いによく知り合うことだと思った。
ピアサポート活動	個人プランニング	・ピアサポート・トレーニングを終了した充実感や自信を持ち、仲間支援のための具体的な個人プランニングをする。	◎個人プランニング作成	○話の聴き方、接し方で相手に与える印象が全く違うから、その点を考えて接するようにしたい。 ○今まで自分が意識しないでやっていたことが、実は役に立っていることだと感じた。	
	フォローアップセッション	・実践したピアサポート活動で自分の感情を指導者とともに振り返る。	◎ピアサポート活動の報告をし、必要があれば活動の修正をする。 ◎「他者」と「つながる」ときの保健委員の感情に注目し、セッションを行う。	○感じたことを聴いてくれて安心した。 ○先生と一緒に活動の振り返りをしたら「自分がやったことは正しかった」と感じた。	

フォローアップセッションの時間を設定し、指導者との信頼関係をベースに、ピアサポート活動に対する指導・賞賛・支持等を行う。その際、生徒の内面にわき起こる感情や気づきを意識化、言語化できるように、じっくりと傾聴する。

(3) 分析方法

① 振り返りカード

各回のプログラム終了後に記入した「振り返りカード」の自由記述によって、保健委員の内面に起こっている感情や気づきが意識化、言語化されたかどうかを分析し、「自-自」のつながりの機会や経験を得たかどうかを検討する。

② ピアサポート・トレーニングに関するアンケート

15項目の質問（4件法）でトレーニングの効果を分析する。

③ フォローアップセッションの聴き取り

保健委員が実際に行ったピアサポート活動を指導者が聴き取る。その際、保健委員の内面にわき起こっていた感情や気づきが意識化、言語化され「自-自」のつながりの機会を得たか、そのことが、他者の気持ちを推察した行動に反映し「自-他」のつながりの機会を得たかなどを検討する。

(4) 実践

① ピアサポート・トレーニング・プログラム

1回1時間、計5回のピアサポート・トレーニングを計画（表6）し、実践した。例として、サポートのためのスキル「聴き方演習Ⅱ 発展」

表7 サポートのためのスキル「聴き方演習Ⅱ 発展」トレーニング・プログラム(略案)

題材	サポートのためのスキル(聴き方演習Ⅱ 発展)	
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・傾聴の基本の確認と、感情は言語以外の情報でも表現されることを理解する。</li> <li>・感情に寄り添う体験をする。</li> </ul>	
準備	感情カード、「感情に寄り添う聴き方」プリント、振り返りシート	
	活動内容	教師の支援と留意点
	<p>『同じグループ集まって』(ウォーミングアップ 10分)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の説明を聞く。</li> <li>・進め方に従ってグループをつくる。</li> <li>・活動した際に味わった感情をグループで話し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動の目的、進め方について説明する。</li> <li>○全員の背中に「怒り」「喜び」「不安」「悲しみ」という4種類の感情を表すカードを貼る。</li> <li>○一言もしゃべらず、また自分の背中の文字を見えない状況で、相手の背中に貼ってある感情を身体で表現し、同じ感情の仲間がグループになることを指示する。</li> <li>○それぞれの感情の表現方法(喜びはうれしそうな顔をしたり、怒りは指で角を作ったり、不安はがたがた震えたり、悲しみは泣いている様子だったり)を全体にフィードバックする。感情は言葉より態度に表れることに焦点を当て、シェアリングする。</li> </ul>
	<p>『感情に寄り添う聴き方』(主活動 30分)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「積極的な聴き方」の解説を聞き、傾聴の基本を確認する。</li> <li>・「伝わる気持ち」「ちょっと上手に聴くために」の解説を聞き、感情は言語以外の情報でも表現されることを知る。</li> <li>・二人組で「ちょっと困っていること」又は「ちょっと相談に乗って欲しいこと」について聴き方の演習を行う。</li> <li>・感情に寄り添えたか等、二人でシェアリングする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動の目的、進め方について説明する。</li> <li>○前回の振り返りカードの感想を紹介し、傾聴の基本を確認しながら解説する。</li> <li>○感情は言語以外の情報でも表現されることを知らせ、感情に寄り添う聴き方ができると、相手との人間関係が深まることを理解できるようにする。</li> <li>○二人組になって話しやすい位置に移動することを指示し、選んだテーマについて3分間話し、聴き手はその話を聴くことを指示する。</li> <li>○話し手と聴き手を交替して、同じ要領で行うことを指示し、全体の様子を観察する。</li> <li>○相手に気持ちが伝わったか、分かってもらえたか、相手の感情に寄り添えたか等に焦点を当ててシェアリングすることを指示する。</li> </ul>
	<p>『振り返りシート』(5分)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「振り返りシート」に記入し、感情を言語化する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○内面にわき起こってくる感情に注目するよう指示する。</li> <li>○生徒の反応を把握し、必要に応じて全体にフィードバックする。</li> </ul>

のトレーニング・プログラム(略案)を示す(表7)。この回は、まずウォーミングアップとして、感情を身体で表現し、相手の感情をくみ取ることを目的とした「同じグループ集まって」(写真14)を行った。生徒は、非言語表現による活動に戸惑いを感じていた様子だったが、次第に自己の感情を身体や表情で表現し、相手の表情からその感情を理解しようとする姿勢が見られた。振り返りカードには「表情だけで感情を伝えるのは難しかった」「言葉より感情がよく伝わってきた」などの記述があった。



写真14 同じグループ集まって

次に、傾聴の基本の確認と、相手の感情に寄り添うことを目的に「感情に寄り添う聴き方」演習を行った。相手の感情に気づきやすくするため「ちょっと困っていること」又は「ちょっと相談に乗ってほしいこと」の内容で話し手と聴き手を交替しながら行った。生徒は自分の感情が相手に受け止められ、それが言語化されたと感じたときは、大きくうなずいたり、身体が前後に振れたり、手振りが加わったりして表情が和んでいった。振り返りカードには「気持ちを受け止めてもらえると、自分の悩みも解消されることが分かった」「聴き方・話し方によって相手の印象が違った」「しっかり聴いてくれると、気持ちをもっと伝わる気がした」「相手との信頼関係が深まった感じがした」などの記述があった。

## ② 個人プランニング

個人で具体的な仲間支援の内容を考え、「プランニングシート」に記入した。

## ③ ピアサポート活動

実際に行った活動の内容(表8)を、その都度「ピアサポート活動用紙」に具体的に書き込むこと、その取り扱いには十分注意することを指示し

表8 個人プランニングに基づくピアサポート活動

カテゴリー	個人プランニング	実際のピアサポート活動	ピアサポート活動をして感じたこと、気付いたこと
あいさつする	・笑顔であいさつする。(2人) ・クラスの人にあいさつする。(5人)	○なるべく笑顔であいさつした。 ○笑顔であいさつしたら相手が笑顔で返してくれるようになった。 ○授業中体調不良になった友達に「大丈夫か」と声を掛けた。 ○クラスに「ひとり」をつくらないようにした。	◎相手が笑顔であいさつを返してくれたらうれしかった。
集団に働き掛ける	・毎日の友達のちょっとした変化に気付き、声を掛ける。(8人) ・クラスに「ひとり」をつくらない。(4人) ・困っている、悩んでいる人に声を掛ける。(12人)	○進路の悩みを聴いた。 ○一人で昼食を食べていた友達に「一緒に食べよう」と声を掛けた。 ○部活動の練習で落ち込んでいた後輩に声を掛けた。 ○教科書を忘れた友達に貸してあげた。 ○落ち込んでいた友達を慰めるとき、相手の話を共感的に聴いた。 ○友達の恋愛相談に乗った。	◎後輩は、他の先輩より私によく質問してくるようになった。声を掛けやすい存在になったかもしれない。 ◎相手の言いたいことがよく分かるようになった。 ◎相手の表情に気を付けるようになった。 ◎会話が途切れなくなって、気持ちが楽になった。 ◎相手の気持ちを考えることができるようになった。 ◎人のぐちを聴くばかりはつらい。
相談に乗る	・友達に頼ってもらえるような人になる。(1人) ・相談に乗る。(6人)	○テストの点が悪くて落ち込んでいたので励ました。 ○勉強を教えてあげた。 ○進路の悩みを聴いた。	◎友達の「ホンネ」を聴くことができて友達との「つながり」を感じた。 ◎人の役に立っている自分は「ちょっとよいかも」と感じた。 ◎「存在感が出てきたね」と友達に言われ、うれしかった。
孤立しがちな生徒を支援する	・不登校気味の〇〇さんに話し掛ける。(2人) ・クラスで孤立しがちな△△さんの話を聴く。(2人)	○部活の不満がたまっていた〇〇さんの話を聴いた。 ○クラスになじめていない△△さんの悩みを聴いた。	◎他の友達と協力して、友達の話を聴いたけど、一緒にサポートしてくれる人がいてうれしかった。
聴き上手になる	・聴き上手になる。(3人) ・話しやすい雰囲気を持つ。(1人)	○ほぼ毎日友達の恋愛相談に乗った。 ○後輩の恋愛相談に乗った。	◎人と話すことは思っていたより簡単だった。 ◎「これが言いたかったのね」と相手に言ったら、相手が「ホンネ」を言ってくれた。 ◎人とかかわることで、自分が以前より変わった気がする。

た。フォローアップセッション(1回)は、個人プランニング後2週間を経て放課後に設定し、ピアサポート活動を通して感じたことを報告し合い、指導者が褒めたり助言したりした。

(5) 分析の結果と考察

① 振り返りカード及びピアサポート・トレーニングに関するアンケートから

まず、各トレーニング終了後の「振り返りカード」には、表6に示したものの他に「『聴き方演習』が自分のためになった」「仲間に支えられるのはうれしい」「人生に生かしていきたい」「感じたことを聴いてくれて安心した」「人間関係をより近付ける方法がよく分かった。自分にとってもプラスになった」などの記述があった。また、「触れ合うことは楽しい」と多くの生徒が記述していた。

以上のことから、生徒は安心できる人間関係の中で、内面に起こっている感情や気付きを意識化、言語化することにより、「自-自」のつながりの機会や経験を得たと考える。

次に「ピアサポート・トレーニングに関するアンケート」(表9)の項目のうち、ピアサポート

は「人を理解する上で役立った」「自分自身を理解する上で役立った」「よい聴き手になれた」という項目のいずれについても生徒の7割以上が「そう思う」「まあそう思う」と答えている。このことからピアサポート・トレーニングは、生徒の自己理解や他者理解を深めること、よい聴き手になることにおいて効果があったと判断する。

一方、「部活動や塾との両立は難しかった」に

表9 ピアサポート・トレーニングに関するアンケート

項目	肯定群 (N=41) (人)
1 楽しかった	27
2 自分自身を理解する上で役立った	31
3 人を理解する上で役立った	38
4 友達や家族と上手に接することができるようになった	21
5 自分に自信がついた	19
6 より人を信用するようになった	18
7 よい聴き手になれた	29
8 サポートへの意欲が高まった	26
9 心の支えができた	21
10 友達との関係が悪化した	2
11 サポートとは何なのかが分かった	26
12 ピアサポートの内容は、期待通りだった	21
13 ピアサポートの内容は、難しかった	17
14 ピアサポートは学業の妨げになった	3
15 ピアサポートと部活動や塾との両立は難しかった	14

34.1%の生徒が「そう思う」「まあそう思う」と答えている。トレーニング時間の確保の困難さは、高等学校でピアサポートを定着させていくための今後の課題である。

② フォローアップセッションの聴き取りから

「集団に働き掛ける」「孤立しがちな生徒を支援する」など具体的なプランを設定した生徒は、当初のプランに加えて新たなピアサポート活動も行っていた。また「相手の言いたいことがよく分かるようになった」「相手の気持ちを考えることができるようになった」など「自-他」の「つながり」を実感した生徒も多くいた。これは、具体的なプランを立てることで、ピアサポート活動に取り組みやすくなり、他者との「つながり」や心の触れ合いを実感できる機会が増え、気づきが促されたためと考える。

一方、個人プランニングを「あいさつする」とした生徒は、ピアサポート活動をして感じたこと・気づいたことの報告が少なかった。あいさつするだけでは、「自-自」「自-他」のつながりを実感するまでには至らなかったためと考えられる。

次に示すのは、聴き取りによって分かったピアサポート活動の例である。

運動部のキャプテンをしているAさんは、ピアサポート・トレーニングを受けていた時期がインターハイ予選と重なっていた。チームはやや低迷期で、キャプテンとして「チームをまとめるにはどうしたらよいか」「チームメイトをつなぐにはどうしたらよいか」等、悩んでいた時期でもあった。「人にアドバイスすることが大切」と思っていたAさんは、トレーニングの中で「話を聴くことが相手を理解することにつながる」「コミュニケーションは双方向のやりとりだ」「自分が今まで行ってきた言動にはこのような意味付けがあった」等の気づきを得た。そこで、Aさんは「チーム全体が強くなるためには、チームメイトの話を聴くことが大切である」「試合に出ていない人の気持ちを聴くことが、チームをまとめることにつながる」と感じ、チームの仲間たちの話を聴くことから始めた。

Aさんは、トレーニングにおいて自己の感情や言動を意識化することができ、「自-他」のつながりの大切さに気付いて、チームメイトの話を聴くというピアサポート活動を展開したものと思われる。

また、次のような話もあった。

ピアサポート・トレーニングで人の話を上手に聴くコツをつかんだので、積極的に友達に話し掛けられるようになった。そうすると、以前と比べて友人が悩みを持ち掛けてくることが多くなったことに気付いた。そして、友人との関係が深まったと感じるようになり、「人のために動いているオレっていいかも」と思えるようになった。

Bさんは、トレーニングによって、「自-他」のつながりの機会を得ることができ、更にピアサポート活動で自分の「存在感」を確認できるようになったと考える。

なお、支援を受けた生徒がその働き掛けをどのようにとらえていたかについては、今回の実践で検討できていない。今後の課題である。

(6) まとめ

本研究では、保健委員会という既存の組織を活用し、保健委員会活動の一環としてピアサポート活動に取り組んだ。生徒が自己の内面に生起する感情や欲求に気づき、それを意識化、言語化する工夫を行うことにより、生徒の中の「自-自」のつながりが確かなものとなり、それが仲間支援の力を高め、「自-他」のつながりをもたらすことが分かった。さらに、ピアサポート活動を通して、生徒たちが仲間支援の実際を他の生徒に示すことになり、思いやりのある学校風土を作り出すことにもつながると考える。

今後の課題として、支援者が被支援者にとってどんな存在意義を持ち得たかを検討することや、トレーニングの時間をいかに確保するかということがある。今後も継続的に実践を進め、高等学校でピアサポートを定着させていきたい。

## VIII 総合考察

本研究で実践したものを始め、それぞれの心理教育的アプローチにはもともと固有のねらいがある。例えばS G Eなら、「自分で自分のことを肯定的に受け入れることができるようになる（自己受容）」や「心の苦しさや喜びを共感的に受け止めることができるようになる（感受性）」などのねらいがあり、それを達成するために様々なエクササイズが開発されている。また、S S Eなら、「友情形成スキル（仲間との友好的な関係を働き掛け、それを維持

する)」「社会的問題解決スキル(対人的な場面で遭遇する相手との利害の対立や葛藤を『問題』として気づき、それを解決する)」(佐藤, 2005)<sup>16)</sup>などのスキルを身に付けるというねらいがあり、それを達成するために定型プログラムの上に様々な工夫がされているわけである。

一方、授業には授業のねらいがあるので、これら心理教育的アプローチが授業で用いられる場合は、その授業のねらいを達成するための手段の一つとして機能することになる。つまり、授業のねらいというベクトルと、心理教育的アプローチ固有のねらいというベクトルが交差し、その交点で授業における活動が展開されるのである。

本研究の実践で行った様々な工夫は、二つのベクトルの交点で展開される活動の中にある「心が育つ」要素に光を当て、「『自-自』『自-他』のつながり」という指標を与えるものだと考えることができる。言い換えれば、二つのベクトルの交点に更に「『自-自』『自-他』のつながり」という指標を持ったベクトルを交差させ、三つのベクトルの交点にある活動及び指導の在り方を工夫したわけである(図5)。

さて、それぞれの実践において、心理教育的アプローチを実践する上での課題として指摘されていた「ねらいが明確でなくて場当たりの」ということが解消できたのはもちろんのこと、児童生徒の発達段階に応じた具体的な指導上の工夫が明らかになった。

小学校低学年の取り組みでは、SGEのシェアリングで「絵を描く」という工夫によって、なかなか言語化しにくい感情を表現し、共感し合い、「自-自」「自-他」のつながりをつくることができた。抽象的な概念を思考しにくく、言語発達も未熟なこの段階では、絵が個々の内的世界の表現と相互の理解を促進し、「自-自」「自-他」のコミュニケーションを活性化するツールとして機能したと考えられる。福岡市教育センター心の教育研究室(2002)やさいたま市立教育研究所(2003・2004)が行った実践における課題に対し、一つのアイデアを提示できたと考える。

小学校高学年の取り組みでは、SSEのプログラムを行う際に視覚的な教材を工夫し、行動だけでなく感情もフィードバックし合うことによって、「自-自」「自-他」のつながりをつくっていくことが

できた。単に形式的な行動様式を学ぶだけでなく、表情などの視覚的な情報から相互の心情を類推し合う活動は、自分の言動について相手の立場から見るができるようになってくる発達段階にある児童にとって、共感性を養う意味でも妥当であったと考える。

アンガーマネージメントを行った中学校の取り組みでは、怒りという目に見えない感情を視覚化、数値化して話し合い、自己理解や他者理解を深めることによって「自-自」「自-他」のつながりをつくっていくことができた。生徒たちの変容ぶりから、この取り組みは、第三者の視点を持つことができるようになるとともに、自己の内界にある何かよく分からないもやもやした感情に翻弄されがちな発達段階にある生徒にとって、怒りについての学習を媒介にして、もやもやした感情がすっきりと晴れていくような体験であったと考えられる。

高等学校の取り組みでは、「聴き方」などのピアサポート・トレーニングを受けた生徒が実際に友人をサポートするプランを個別に立て、実践し、振り返ることによって、「自-自」「自-他」のつながりをつくるとともに確かなものにしていくことができた。多様な視点が存在することを理解し、集団における自己の役割を意識できるようになる発達段階にある生徒にとって、自分が計画したサポートプランで友人の役に立てる経験は、集団における自己の存在を確認でき、「自-自」「自-他」のつながりを一層深めるものであったと考える。

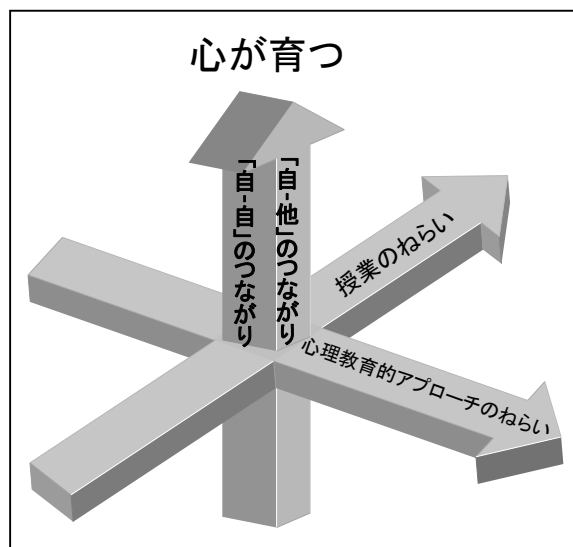


図5 それぞれのねらいから見た「心が育つ」

## IX おわりに

SGE, SSE, アンガーマネジメント, ピアサポートといった心理教育的なアプローチは、現在

県内の多くの学校で用いられるようになってきている。実践される教員には、本研究で示したような視点を明確に持ちながら、更に新たな工夫を積み上げてくださることを願ってやまない。

### ○引用文献

- 1) 近田輝行：ロジャーズからフォーカシングへ，こころの科学74，日本評論社，1997，pp.39-43
- 2) 齋藤勇：言葉による自己呈示の対人心理学的アプローチー内心と言行の不一致の心理メカニズムについてー，立正大学心理学研究書紀要第2号，2004
- 3) 京都市教育委員会・京都市立永松記念教育センター：  
こころの教育：安心と信頼の形成Ⅱ，研究紀要No.448，1999，pp.147-200
- 4) 福岡市教育センター心の教育研究室：  
豊かな人間性をはぐくむ心の教育に関する研究，平成14年度研究報告書（第658号），2002
- 5) さいたま市立教育研究所：確かな学力と豊かな心をはぐくむ学習指導の研究，研究紀要第4集，2004
- 6) 小川晶裕：学級活動における望ましい人間関係の育成に関する研究ーアサーション（自己表現）・グループワークの実践を通してー，福井県教育研究所研究紀要109号，2004，pp.97-104
- 7) 平木典子：アサーショントレーニングーさわやかな〈自己表現〉のためにー，金子書房，2002
- 8) 押谷由夫：心の教育をどう展開するか，指導と評価528，日本教育評価研究会，1999，pp.4-8
- 9) 富永良喜：「心の授業」の展開に向けてー小学校編ー，兵庫県立教育研修所 心の教育総合センター，平成14年度心の教育授業実践研究第4号小学校編，2003
- 10) 諸富祥彦：こころを育てる授業ベスト17，図書文化社，2004
- 11) 河村茂雄：グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム中学校編，図書文化社，2001
- 12) 片野智治：構成的グループ・エンカウンター，駿河台出版社，2003
- 13) 佐藤正二：子どもの社会的スキル・トレーニング，相川充・津村俊充（編） 社会的スキルと対人関係ー自己表現を援助する 誠信書房，1996，pp.173-200
- 14) 戸田有一：「いじめ問題とピア・サポート研修会」講演（2004年10月24日岡山県立博物館）
- 15) 大河原美以：怒りをコントロールできない子の理解と援助 教師と親のかかわり，金子書房，2004
- 16) 佐藤正二：ソーシャルスキル教育の考え方，佐藤正二・相川充編，実践！ソーシャルスキル教育，図書文化社，2005，pp.6-15

### ○参考文献等

- ・ 河村茂雄：グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム小学校編，図書文化社，2001
- ・ 本田恵子：キレやすい子の理解と対応 学校でのアンガーマネジメント・プログラム，ほんの森出版，2002
- ・ 岡山県教育センター：中学校におけるアンガーマネジメントの試み，研究紀要第246号，2003
- ・ 楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U：田上不二夫監修，河村茂雄著，図書文化社
- ・ 表情ポスター：包括的スクールカウンセリング研究会監，クリエーションアカデミー
- ・ 表情カード：包括的スクールカウンセリング研究会監，クリエーションアカデミー



## FAX用紙（所員研究係行き）

岡山県教育センター研究紀要をお読みくださり、ありがとうございました。皆様の御意見を、今後の所員研究や学校支援の改善のための参考とさせていただきますので、次のアンケートに御協力ください。

### 岡山県教育センター研究紀要に関するアンケート

研究紀要第266号：児童生徒の「心」を育てる指導の在り方に関する研究  
—「自 - 自」「自 - 他」のつながりに着目して—

- 1 あなたの所属はどちらですか。<sup>ろ</sup>
- 県内：小学校, 中学校, 高校, 盲・聾・養護学校, 大学, 教育機関, その他( )
- 県外：小学校, 中学校, 高校, 盲・聾・養護学校, 大学, 教育機関, その他( )

- 2 本書を何で知りましたか。
- (a) 岡山県教育センターからの送付 (b) 岡山県教育センターの所報
- (c) 岡山県教育センターのWebページ (d) 岡山県教育センターの研修講座
- (e) 岡山県教育センター所員研究成果発表会 (f) 他の先生等からの紹介
- (g) その他( )

- 3 本書の内容についての御意見・御感想をお聞かせください。

(1) よかった点, 教育実践に役立つと思われる点について記述してください。

(2) 工夫, 改善すべき点について記述してください。

- 4 あなたの所属では, 心理教育的アプローチを実践することについて, どのようなことが課題になっていますか。



御協力ありがとうございました。

このページの写しをファクシミリで下記へお送りください。

FAX 086-272-1207 岡山県教育センター所員研究係

## 平成16・17年度岡山県教育センター共同研究

### 児童生徒の「心」を育てる指導の在り方に関する研究協力委員会

#### 総括

藤井 和郎 岡山県教育センター教育相談部長

#### 指導助言者

平松 清志 ノートルダム清心女子大学教授

#### 協力委員

岡 和弘 岡山市立可知小学校教諭

横田 貴弘 倉敷市立真備中学校教諭

門原眞佐子 新見市立西方小学校教諭

神田 美紀 岡山県立玉野光南高等学校養護教諭

#### 研究委員

西崎 愛子 岡山県教育センター教育相談部指導主事（平成16年度）

藤坂 圭子 岡山県教育センター教育相談部指導主事（平成16年度）

細美 幸恵 岡山市立芳泉中学校教諭（平成16年度）

三宅 晶代 倉敷市立西阿知小学校教諭（平成16年度）

二部野 進 岡山県教育センター教科教育部指導主事

篠田 千枝 岡山県教育センター教育相談部指導主事

山崎 克磨 岡山県教育センター教育相談部指導主事

野崎 誠二 岡山県教育センター教育相談部指導主事（主査）

泉 利絵 岡山県教育センター教育相談部指導主事

藤原 敬三 岡山県教育センター教育相談部指導主事

荒金 恭子 岡山県教育センター教育相談部指導主事

#### 研究主査

渡辺 淳一 岡山県教育センター教育相談部指導主事

平成18年2月発行

研究紀要第266号

児童生徒の「心」を育てる指導の在り方に関する研究  
—「自-自」「自-他」のつながりに着目して—

編集兼発行所 岡山県教育センター

〒703-8278 岡山市古京町二丁目2番14号

TEL (086)272-1205 FAX (086)272-1207

URL <http://www.edu-c.pref.okayama.jp/>

E-MAIL [kyoikuse@pref.okayama.jp](mailto:kyoikuse@pref.okayama.jp)