

自己理解を深め、問題解決に向かおうとする子を育む実践研究

— 本市の教育活動を生かした不登校未然防止の取組 —

学校教育相談研究会議

米山 由紀¹

佐藤 仁美²

塚田 雄介³

武藏 達⁴

要 約

文部科学省の「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、令和2年度の全国小・中学校不登校児童生徒数は、196,127人であり、その数は8年連続で増加し過去最多となっている。児童生徒1,000人当たりの不登校出現数は、小学校では10.0人、中学校では40.9人。本市における1,000人当たりの不登校出現数は、小学校では10.9人、中学校では46.1人であり、小中学校共に全国よりも高い状況が続いている。

令和元年度、本研究会議の先行研究では、川崎市における不登校の「きっかけ」「背景」及び「支援」に視点を置いてアンケート調査を行った。この調査結果から、「学習」「友人関係」をきっかけに不登校になった児童生徒の背景が、「不安・緊張が高い」「無気力」と相関関係にあることが分かり、学校生活において様々な課題と向き合う中で不安やストレスが生まれ、登校しぶりや不登校に繋がっているという知見が得られた。

このことから、どの児童生徒においても学校生活の中で不安やストレスを抱く場面は訪れるが、不安やストレスによって落ち込んでしまった気持ちを回復する力であるレジリエンスが不登校の未然防止の大きな起因になると考えた。レジリエンスの要因には、楽観性や社交性等の生まれもった資質と関連する資質的要因と、発達の中で身に付いていきやすい獲得的要因(①自己理解、②他者心理の理解、③問題解決志向)が挙げられる。後者の獲得的要因については学校教育の中でも育成できると考え、教師が獲得的要因を意識して授業を行うことで、児童生徒のレジリエンスが高まり問題解決に向かうことができると考えた。

本研究では、問題解決のために不安やストレスを感じないように単に心を強くするのではなく、不安やストレスは誰でも抱くものであり自分に合った方法で問題解決を図っていくことを前提とした。学級活動やかわさき共生*共育プログラムを通して、児童生徒がありのままの自分を受け止め、他者と関わり合いながら獲得的要因を高める指導や支援の在り方を検証した。その結果、学級活動やかわさき共生*共育プログラムによってレジリエンスが高まることが分かった。また、他者の考えを認め合うことを意識したことによって安心感が高まり、資質的要因の向上も確認できた。

キーワード:不安やストレス、レジリエンス、自己理解、他者心理の理解、問題解決志向

目 次

I 主題設定の理由	126	III 研究のまとめ	143
1 不登校児童生徒の現状	126	1 研究の成果	143
2 研究の方向性	128	2 研究の課題	144
3 主題設定	130	参考文献	144
II 研究の内容	130	指導助言者	144
1 研究の目的	130		
2 研究の方法	130		
3 研究の実際	132		

¹川崎市立小学校教諭(長期研究員)

²川崎市立小学校養護教諭(研究員)

³川崎市立中学校教諭(研究員)

⁴川崎市立中学校教諭(研究員)

I 主題設定の理由

1 不登校児童生徒の現状

(1) 不登校児童生徒数

文部科学省の「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」¹において、全国小・中学校の不登校児童生徒数は、196,127人と過去最多の数値を示した。小・中学校の在籍児童生徒数が減少しているにもかかわらず、不登校児童生徒数は8年連続で増加し続けている。本市においては、小学校が807人で前年度より107人の増加（前年度700人）中学校では1,370人で前年度より19人の減少（前年度1,389人）し若干の減少は見られるが、1000人当りの出現数は小学校が10.9人、中学校が46.1人であり、小中学校共に全国よりも高い状況が続いている。

また、不登校児童生徒数を「継続数（前年度も不登校であった児童生徒の数）」と「新規数（前年度は不登校ではなかった児童生徒の数）」に分けて考えてみる²（図1）と、不登校数が学年を追って増え続けているのは、不登校状態が解消される児童生徒がいる一方で、それを上回る数の不登校児童生徒が新たに出現していることが分かる。本研究では、不登校児童生徒の増加を少しでも抑えたいと考え、新規不登校児童生徒を増やさないことに着目して研究を進める。

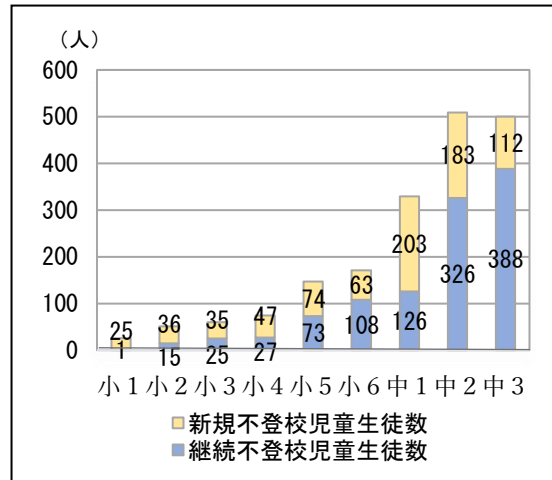


図1 川崎市学年別新規継続別不登校数の内訳（平成30年度）

(2) 不登校児童生徒の「きっかけ」と「背景」

不登校未然防止の取組について考える上で、不登校になった理由を知っていく必要がある。「令和2年度川崎市立小・中学校における児童生徒の問題行動・不登校等の状況調査結果について」³によると、本市における不登校児童生徒の要因の主たるものとして、「本人に係る状況」においては「無気力、不安」が最も多く、「学校に係る状況」においては「いじめを除く友人関係をめぐる問題」、続いて「学業の不振」となっている。本研究会議においても間馬（2020）らは、本市において平成30年度新たに不登校になった児童生徒を対象とした調査を、該当児童生徒の担任に実施した。すると、文部科学省の調査と同様の結果が得られた。さらに、「きっかけ」「背景」「支援」に分けたアンケートを行うことで、不登校のきっかけとなっていた「学習のつまずき」や「いじめを除く友人関係」と、不登校の背景にある「不安」や「無気力」との相関関係があることが分かった。また、谷澤ら（2021）⁴は、きっかけにある「学習のつまずき」や「いじめを除く友人関係」に支援を講じることによって「不安」や「無気力」が軽減するのではないかと考え研究を行った。谷澤らの研究では、友達との関わりを通して安心感を育む学級づくりを担当が行うことで、学習に困難さを抱える児童が学びに対して前向きに取り組もうとする変容を見取ることができた。しかし、安心感がある学級と共に、児童生徒自身が抱えている不安のきっかけとなった問題に対して解決に向かおうとする意識をもつことも大切である。

¹ 文部科学省 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 令和3年10月13日

² 間馬雅子他「川崎市における不登校の実態と支援に関する調査研究」川崎市総合教育センター平成元年度研究紀要第33号 令和2年 p.119

³ 川崎市 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 令和3年10月13日

⁴ 谷澤和美他「学びの中で安心感を生む学級づくり」川崎市総合教育センター平成2年度研究紀要第34号 令和3年

特に、不登校児童生徒は不安・緊張が強いという背景があることから、問題と向き合い不安を感じた時に本人が対処して回復していくスキルをもつことも重要であると考えた。本研究では、不安があったとしても、児童生徒が様々な生活上の諸問題と向き合う時に、主体的に解決しようとする力を育むには学校教育の中でどのようなことをしていくとよいのか、ということに重点を置いて研究をすることとした。ここでの問題解決とは、不安を感じないように単に心を強くするのではなく、不安は誰でも抱くものであり自分に合った方法を見いだしていくことと捉えた。

(3) 児童生徒の不安と不登校の関連性

児童生徒の不安や悩みについての調査がある。「平成 27 年度子供・若者白書」⁵では、不安や悩みを抱えている小学生 5・6 年生、中学生の割合はいずれも上昇しており、小学校 5・6 年生は 71.6%、中学生は 81.2%と報告されている(図 2)。不安や悩みの主な内容は、小学校・中学校のいずれも「勉強や進路」が最も多いが、多岐にわたる理由が存在している(図 3)。このことから、何らかの不安や悩みを抱えている児童生徒が多いことが分かる。

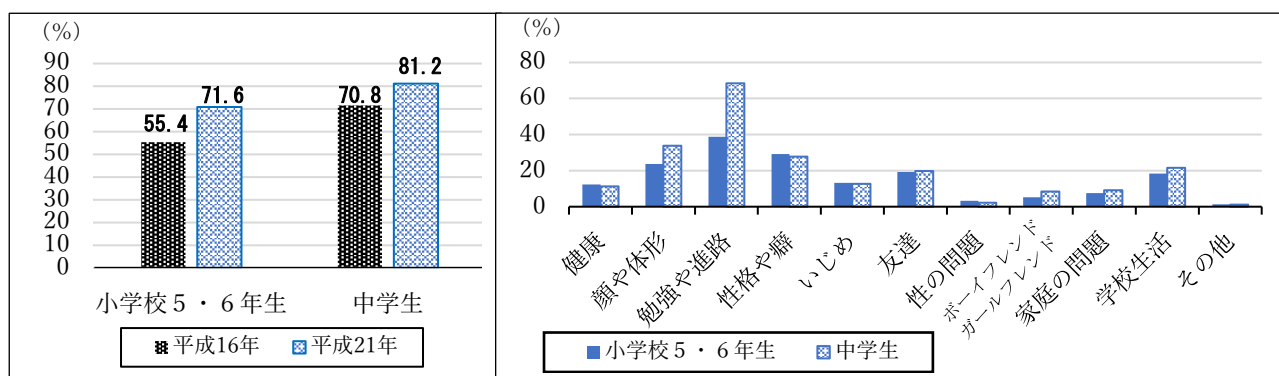


図 2 不安や悩みを抱える児童生徒の割合 図 3 不安や悩みの内訳 (平成 21 年複数回答)

また、本研究会議の研究員の学級(中学 3 年生)でストレスについてのアンケートを取ったところ、「日常で不安やストレスを感じることはあるか」という問いについて「ある」や「時々ある」と答えた生徒の割合が 75%以上であった(図 4)。本市の中学生においても、何らかのストレスを感じている生徒が多数いることが分かった。

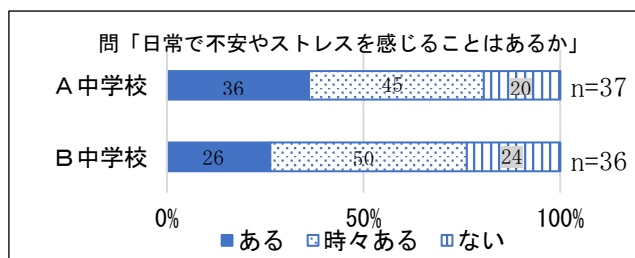


図 4 ストレスについてのアンケート結果

この不安やストレスを抱えることが不登校と関係しているのだろうか。不登校とストレスの関係を調査した研究が、これまでに報告されている。大石(2005)⁶は、不登校のきっかけについて「ストレスに対処するための行動バリエーションがあまりに貧弱であったがゆえに、最も手っ取り早い不登校を選ぶことがある」と、対処法が育っていないと不登校という回避行動をとることを指摘している。また、風間ら(2013)⁷が、中学生の対人関係における自己開示とストレスの対処法の特徴について、中学生を対象に調査を行っている。その中で、学校が苦手と感じている生徒はストレスの対処法をうまく用いることができず、直面している問題を解決することや抱えているストレスを軽減する可能性が低いことが考えられ、不登校傾向の生徒に対しては、他者に援助を求めたり問題に積極的に向き合ったりといった対処法を高める工夫が必要であることを指摘している。

⁵ 内閣府 平成 27 年度版子供・若者白書 平成 27 年 6 月

⁶ 大石英史「不登校の今日的傾向と「初発対応」の重要性」山口大学教育学部研究論叢 2005 年 55 巻 pp.227-238

⁷ 風間和也「学校嫌悪感の高い中学生における自己開示および対人ストレスコーピングの特徴」東京成徳大学臨床心理学研究 2013 年 13 号 pp.17-27

例えば、一見、人間関係や学習面など問題がないように思える児童生徒が突然欠席し、そのまま欠席が続けてしまうケースが見られる。本人も、何がきっかけなのか分からなかったり、登校したくない理由を周囲に伝えられなかったりということから、学校側が対応を考える上で難しさを感じることもある。この場合、周囲や本人が、気付かないうちに何らかのストレスがかかっていたことが考えられる。こうなる前に自分の状況を理解し、ストレスを溜めすぎないように対処ができていたら、欠席するという行動には至らなかったのではないか。これらのことから、児童生徒が自分の抱えているストレスに対処する方法を身に付けることが、不登校の未然防止に繋がると考えた。

2 研究の方向性

(1) 仮説

本研究では、不安やストレスから不登校の出現について次のように仮説を立てた。学校生活において様々な問題と向き合うことがある。そのことによって、「自分にできるのかな」や「上手くいかない、どうしよう」といった不安やストレスが生じることがある。その問題に対して、気持ちが落ち込むことは、どの児童生徒にもあり得る。その後、落ち込んだ気持ちから回復しようとする力が高い児童生徒は問題の解決に向かおうとするが、回復しようとする力が低い児童生徒においては、登校しぶりや不登校へ繋がることを考えられる。本研究では、気持ちが落ち込んでしまった時に、回復しようとする力に着目した。心理学的な用語では「レジリエンス」と言われ、

ストレスに対処をする状態として用いられている。本研究では、様々な教育活動を通して不安やストレスから回復しようとする力を高める支援や手立てを講じることで、児童生徒が抱えている問題やこれから出会う問題に対して、問題解決に向かうとする姿勢が育まれるのではないかと考えた（図5）。

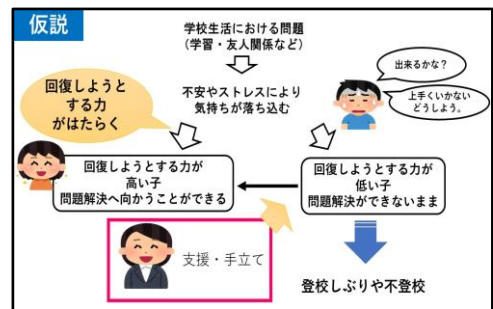


図5 不安やストレスと不登校（仮説）

(2) レジリエンス要因について

レジリエンスとは、小塩ら（2002）⁸によれば「困難で脅威的な状態にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している」状態のことを示す概念であるとされている。レジリエンスはストレスに対して、一時的に気持ちが落ち込んでも、落ち込んだ状態から回復をしていく状態を示している（図6）。レジリエンスは誰もがもっているもので、元々の性格や生まれ育った環境に左右される部分もあるが、誰でも高めることができるとされている。レジリエンスを高めることで、児童生徒がストレスによって落ち込んだ気持ちを受け入れ、自分なりにどのように解決すればよいのか考えられるようになる。また、毎回同じ方法や他人が求める方法で問題を乗り越えるだけでなく、その時の自分にあった方法を選択し、問題の解決を図ろうとするものであると捉えている。

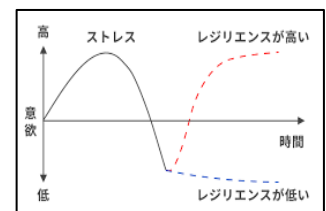


図6 レジリエンス

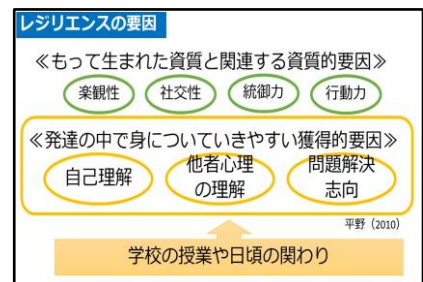


図7 レジリエンスの要因

レジリエンスがはたらくためには、数多くの要因が関係していることが分かっている。平野（2010）⁹によって、もって生まれた資質と関連する「資質的レジリエンス要因」（以下、資質的要素）と、発達の中で身に付きやすい「獲得的レジリエンス要因」（以下、獲得的要素）の2つに整理された（図7）。

⁸ 小塩真司他 「ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復尺度の作成—」 カウンセリング研究 2002年 第35号 pp. 57-65

⁹ 平野真理 「レジリエンスの資質的要素・獲得的要素の分類の試み—二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成—」 東京大学大学院教育学研究科 2010年 第19巻 第2号 pp. 94-106

獲得的要因については、発達の中で人との関わりや経験を通して身に付きやすいものであると考えられている。従って、この獲得的要因については学校教育の中でも育成することができる考える。教師が獲得的要因である「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」を育む視点をもって授業を行ったり、日頃から関わりをもったりすることで、児童生徒のレジリエンスが高まり問題解決に向かおうとすることが期待できるのではないだろうか。

(3) 自己理解、他者心理の理解、問題解決志向の育成

平野 (2010) は、獲得的要因について、次のように捉えている。「自己理解」は、自分自身について、および自分自身の考えについて理解し、それを他者に伝えられることであり、「他者心理の理解」は、他者の感情を容易に読み取ることができることであるとしている。また、「問題解決志向」は、ネガティブな出来事や対人関係のトラブルが起きた場面において、積極的に対処法を探り、解決的な行動を取ろうとすることであるとしている。

この捉えをもとに本研究では、「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」と学校教育との繋がりについて考えた。例えば、児童生徒が上手く問題解決できず、教師が何を問いかけても「分からない」という返事をしたり黙ったままであったりする場面に出会うことがある。教師は問題の解決に向けて一緒に考えようとしたいが、本人が自分のことについて伝えることができなければ支援は難しい。学校教育において、「初めてのことに對しては苦手だが、手順が分かれば大丈夫」や「大勢の前で話すのは苦手だが、メモを持っていれば話せる」など、自分が何に對して苦手を感じているのか、何ができるのか自分で理解していることを「自己理解」が深まっている状態にあると考えた。不安が強い児童生徒にとって何ができるのかを考えるのは容易なことではないため、学校教育の中で意識的に自分自身についての理解を深める時間を取り入れることが重要である。また、学校教育の中で他者と関わりながら課題に取り組む経験を通して、「自己理解」や「他者心理の理解」、「問題解決志向」の育成が促されると考えた。

本研究では、この3つの獲得的要因をどのように学校教育で育成していけるのか次のように考えた。その一つが、かわさき共生*共育プログラム（以下、共生*共育）の活用である。共生*共育は、川崎市教育委員会によって人との関わりを通してソーシャルスキルを育む目的でエクササイズが作られ平成22年度より全市小中高等学校で実施されている。エクササイズの内容や育まれる力は、「自分づくり」「友達づくり」「仲間づくり」の3つのステップで構成（表1）¹⁰されている。それぞれのエクササイズの内容や育まれる力と獲得的要因には共通する部分があることが見えてきた。また、共生*共育の他者との関わりを通してスキルを身に付けるという視点は本研究にも重なることから、共生*共育のエクササイズを生かして3つの獲得的要因を育成していくことを考えた。

表1 かわさき共生*共育プログラムの構成と獲得的要因との関連

かわさき共生*共育プログラムの構成		
自分づくり	友達づくり	仲間づくり
《自分自身の成長のために》 ・自分の意志をもつ。 <u>○自分なりの見方・感じ方を大切にする。</u> <u>○問題解決に前向きに行動する。</u> ・ストレスへの対応	《対人関係の発展や改善のために》 ・あいさつや自己紹介 <u>○聞く、話す、質問して他者を理解する。</u> ・あたたかな言葉かけ ・相手の気持ちを理解した働きかけ	《集団の発展・改善のために》 ・協力、グループワーク ・合意形成 <u>○集団思考や集団による問題解決の手法にかかわるもの</u>
《育まれる力》 自己開示・感受、自己理解、自己肯定感、自己効力感、自己解決スキル 等	《育まれる力》 他者理解、信頼他者 等	《育まれる力》 調整・統合、合意形成、共同、協力、郷土愛 等

※下線部分は獲得的要因との関連

¹⁰ 川崎市教育委員会 『いじめ・不登校を生まない かわさき共生*共育プログラム 効果測定活用ハンドブック』 2019年3月 p.25 pp.74-85

3 主題設定

不登校の未然防止には、不安やストレスによって落ち込んだ気持ちを回復しようとする力を育てることが大切であると考えた。また、今まで川崎市で取り組んできた実践を生かし、獲得的要因を高める視点を取り入れた活動を行う。このことが、児童生徒の問題解決に向かおうとする姿勢が生まれ、不登校の未然防止に繋がると考え、研究主題、副主題を次のように設定した。

自己理解を深め、問題解決に向かおうとする子を育む実践研究
 — 本市の教育活動を生かした不登校未然防止の取組 —

II 研究の内容

1 研究の目的

本研究の目的は、不安やストレスによって落ち込んでしまった状態から回復に向かうレジリエンスに着目し、共生*共育や学級活動など、これまで川崎市で取り組んできた教育活動を生かして、レジリエンスを導く要因を高めることができるのか明らかにしていくことである。とりわけ、発達の中で身に付きやすい獲得的要因である、「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」の育成に重点を置いて研究を進める。

2 研究の方法

(1) 調査対象・時期

対象：市内A中学校 第3学年 (39名)

市内B中学校 第3学年 (39名)

時期：9月～11月

(2) 学級・生徒の実態把握

① かわさき共生*共育プログラム効果測定の実施

6月に実施し、分析を行った。主に不安傾向が見られるC・D群に属する生徒(図8)¹¹に着目することにした。また、C・D群以外にも担任から見て不安・緊張が強い様子が見られる生徒や不登校傾向の生徒の洗い出しも行った。

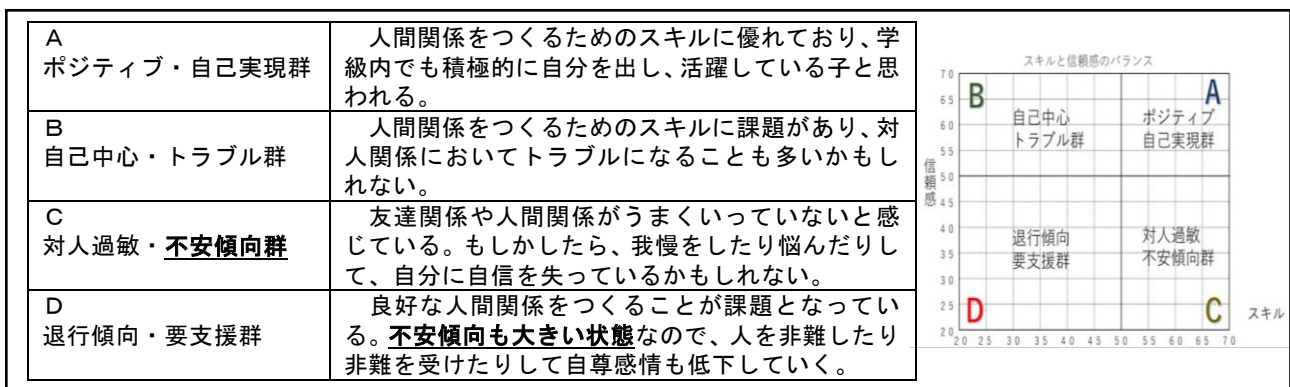


図8 かわさき共生*共育プログラム効果測定の結果の4群

¹¹ 川崎市教育委員会 『いじめ・不登校を生まない かわさき共生*共育プログラム 効果測定活用ハンドブック』 2019年3月 p.33

② 「レジリエンスアンケート」の実施

平野 (2010) が作成した「二次元レジリエンス要因尺度」を活用し、生徒の獲得的要因である「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」、資質的要因である「楽観性」「統御力」「社交性」「行動力」の7要因の度合いを把握する。今回の研究では、獲得的要因に重点を置いて研究を行っていくが、レジリエンスは様々な要因が関係してはたらくことから資質的要因の項目も残したまま取り組むこととした。第1回の検証授業の前(6月)と第4回の検証授業後(11月)に実施し、学級全体と個人の変化を見取る。かわさき共生*共育プログラム効果測定の結果とも照らし合わせ、分析を行う。また、二次元レジリエンス要因尺度に学校への安心感やストレスに関する項目を加えた。ストレス等に関する項目については、学級活動の授業の導入として使用する。また、レジリエンスアンケートの結果と照らし合わせ、生徒の実態把握や変容の把握に活用する。本研究では、このアンケートを「レジリエンスアンケート」と呼ぶこととした(表2)。

回答方法は、1「全くあてはまらない」2「あまりあてはまらない」3「どちらともいえない」4「ややあてはまる」5「よくあてはまる」の5件法とし、Google フォームで実施した。

(3) 検証授業

- 第1回 検証授業 学級活動(2)ウ 思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応
- 第2回 検証授業 かわさき共生*共育プログラム(自分づくり)
- 第3回 検証授業 かわさき共生*共育プログラム(友達づくり)
- 第4回 検証授業 かわさき共生*共育プログラム(仲間づくり)

全4回の活動内容の選定を次のように行った。足立ら(2014)¹²は、何らかのストレスがかかり回復しようとする力までの過程を3つのステージに分け、身に付けさせたい力について整理を行った(図9)。第1ステージは、ストレスがかかり一番落ち込んでいる時の気持ちに対応する段階。第2ステージは、気持ちが元の状態に戻っていく過程である。第3ステージは、ストレスによる落ち込みから乗り越えた体験を振り返り、教訓にしていく段階である。レジリエンスを高めるには、この第1・2ステージで必要なスキルを身に付けることで困難に直面した時にも、ネガティブな感情から抜け出しやすくなると考えられている。

第1ステージで必要なスキルを身に付けさせるために、学級活動の時間にストレスマネジメントの学習を取り入れ、自分自身のストレスに気づき自分なりの対処法を考え実践できるような授業を行う。

表2 レジリエンスアンケート(項目ごと)

安心感やストレスに関わる項目	1	学校で落ち着いて過ごせる。
	2	色々なことが話せる友達がいる。
	3	物事に取り組む時に、目標をもって行動する。
	4	困ったときに相談ができる人(友達・先生・親など)がいる。
	5	夏休み明けから、不安やストレスを感じることもある。 <input type="checkbox"/> ある <input type="checkbox"/> 時々ある <input type="checkbox"/> ない
	6	【質問⑤で「ある」「時々ある」と答えた人のみ】 不安やストレスを感じる原因はなんですか。複数回答可 <input type="checkbox"/> 勉強 <input type="checkbox"/> 部活 <input type="checkbox"/> 友達関係 <input type="checkbox"/> 親との関係 <input type="checkbox"/> 進路 <input type="checkbox"/> 自分でもよくわからない <input type="checkbox"/> その他()
	7	ストレスマネジメントができていますか。 <input type="checkbox"/> できています <input type="checkbox"/> 少しできています <input type="checkbox"/> あまりできていない <input type="checkbox"/> できていない
	8	ストレスマネジメントについての授業や共生*共育の授業で友達との関わりを通して、どんなことに気づいたり、考えたりしましたか。 自由記述
楽観性	9	どんなことでも、たいてい何とかなりそう気がする。
	10	たとえ自信がないことでも、結果的に何とかなると思う。
	11	困難な出来事が起きても、どうにか切り抜けることができると思う。
統御力	12	自分は体力がある方だ。
	13	つらいことでも我慢できる方だ。
	14	嫌なことがあっても、自分の感情をコントロールできる。
社交性	15	昔から、人とのコミュニケーションをとるのが上手だ。
	16	自分から人と親しくなることが得意だ。
	17	交友関係が広く、社会的である。
行動力	18	決めたことを最後までやり通すことができる。
	19	努力することは大切にする方だ。
	20	自分は粘り強い人間だと思う。
自己理解	24	自分の性格について理解している。
	25	自分の考えや気持ちがよく分かる。
	26	嫌な出来事が、どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している。
他者心理の理解	27	人の気持ちや、微妙な表情の変化を読み取るのが上手だ。
	28	思いやりをもって人と接している。
	29	他人の考え方を理解するのが得意だ。
問題解決志向	21	嫌な出来事があったとき、今の経験が得られるものを探す。
	22	人と誤解が生じたときには積極的に話をしようとする。
	23	嫌な出来事があったとき、その問題を解決するために情報を集める。

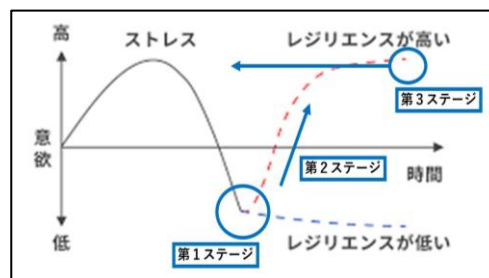


図9 レジリエンスの3つのステージ

¹² 足立啓美他『子どもの「逆境に負けない心」を育てる本 楽しいワークで身につく「レジリエンス」』法研 2014年

足立ら（2014）によれば、第2ステージはレジリエンスの基礎となるスキルを身に付けさせる部分としている。本研究では、共生*共育で育まれる力¹³を関連させて、レジリエンスの獲得的要因である「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」を育成するエクササイズを行う。「自己理解」を深める活動として、エクササイズの「自分づくり」から自分自身の性格や考えについて、他者に伝える活動を取り入れた。「他者心理の理解」を深める活動として、エクササイズの「友達づくり」から他者の感情を読み取りながら協力をする活動を取り入れた。「問題解決志向」を高める活動として、課題に対して積極的に対処法を探り解決に繋げていく活動を取り入れた（表3）。生徒の実態や各校のエクササイズの実施状況を踏まえて、3つの分類から一つずつ行うこととした。学級活動と共生*共育を組み合わせ4時間の検証授業として行い、生徒の変容を見取ることとした。

表3 育てたい獲得的要因とかわさき共生*共育プログラムの関連

育てたい獲得的要因	検証授業	A中学校	B中学校
	第1回 学級活動(2)ウ	「ストレスマネジメントをしよう」	
自己理解	第2回 共生*共育(自分づくり)	「隣の芝生は青く見える」	「私をとえと」
他者心理の理解	第3回 共生*共育(友達づくり)	「間違い探し」	「ジェスチャー伝言」
問題解決志向	第4回 共生*共育(仲間づくり)	「船長の決断」	「ペーパータワー」

(4) 生徒の変容の状態把握

生徒の変容の状態把握は次のように行う。

- ① かわさき共生*共育プログラム効果測定より
- ② 「レジリエンスアンケート」より
- ③ 授業参加観察より
- ④ 生徒の振り返りカードより

3 研究の実際

(1) A中学校の実際

① 学級・生徒の実態把握

かわさき共生*共育プログラム効果測定の結果から、この学級には、A群（ポジティブ・自己実現群）に多くの生徒が集まっている。C群（対人過敏・不安傾向群）やD群（退行傾向・要支援群）には5名の生徒がおり、学習や人間関係に課題が見られる生徒がいる。しかし、A群（ポジティブ・自己実現群）にも、不登校傾向の生徒や友人関係のことで悩みを抱えている生徒がいる（図10）。また、

市標準（50）との比較（図11）を見てみると、どの項目も市標準を超えており、特に、「感情統制」が高い。一方で、「気遣い・サポート」や「信頼他者」が他の項目と比べると低い傾向であり、他者との関わりに配慮をしないてはならないことが見えてきた。安心して話ができるような担任からの働きかけが必要となる。次に、レジリエンスアンケ

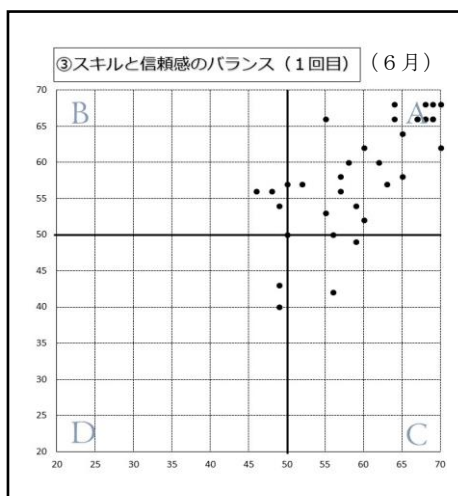


図10 かわさき共生*共育プログラム効果測定 (A中学校)

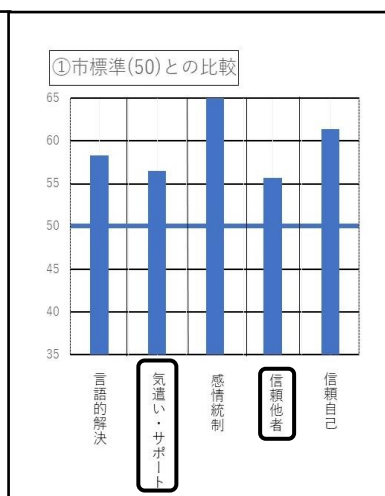


図11 市標準(50)との比較 (A中学校)

¹³ 川崎市教育委員会『かわさき共生*共育プログラム エクササイズ集』 2018年3月

ートの分析を行った。レジリエンスアンケートの21項目（7つの要因、各3問）を5段階で回答した数値を合計し、それをレジリエンスの数値として見ていく。表4は、学級の中でレジリエンスが高い群から5名と低い群から11名の数値を抜粋したものである。獲得的要因と資質的要因について分けて見ていくと、生徒aのように獲得的要因が高くなくとも資質的要因が高いためレジリエンスの合計が高い生徒や生徒nのように獲得的要因が高いが資質的要因が低いためレジリエンスの合計が低くなる生徒がいる。さらに、7つの要因ごとで見ていくと、レジリエンスが一番

表4 レジリエンスアンケートの結果（A中学校）

	生徒	効果測定	樂觀性	統御力	社交性	行動力	資質的要因	自己理解	他者心理の理解	問題解決志向	獲得的要因	合計
レジリエンスが高い	a	A	14	14	15	15	58	13	14	10	37	95
	b	A	13	12	15	12	52	15	15	12	42	94
	c	A	10	13	14	14	51	13	15	14	42	93
	d	A	12	13	14	12	51	12	15	15	42	93
	e	A	12	14	12	13	51	13	14	14	41	92
レジリエンスが低い	f	B	13	7	6	8	34	10	11	10	31	65
	g	A	9	7	11	8	35	11	10	9	30	65
	h	C	9	8	6	10	33	12	11	8	31	64
	i	B	11	8	7	9	35	10	11	8	29	64
	j	A	8	7	8	9	32	11	11	9	31	63
	k	D	9	10	6	9	34	9	10	9	28	62
	l	欠席	9	9	6	8	32	8	12	9	29	61
	m	A	9	6	9	8	32	10	8	7	25	57
	n	A	4	7	3	8	22	10	11	11	32	54
	o	D	9	8	5	9	31	6	9	6	21	52
	p	B	4	5	4	6	19	15	9	6	30	49

高い生徒aは「問題解決志向」の数値が10とレジリエンスが低い生徒fと同じ数値である。一方、レジリエンスが一番低い生徒pの「自己理解」が15と高い数値が出ている。また、効果測定の結果と照らし合わせると、レジリエンスが低い群にA群の生徒がいることが分かった。レジリエンスの獲得的要因を高めることをねらいとした授業を行い、学級全体に与える影響や個人のレジリエンスの数値の変容からレジリエンスの獲得的要因を高める授業の有効性を見ていくこととした。

②検証授業

ア 第1回 検証授業 学級活動（2）ウ「ストレスマネジメントをしよう」（9月28日）

○事前の活動…ストレスに関するアンケートに回答する。

○ねらい…ストレスが身体に与えている影響について知り、ストレスを感じた時にどのようにするとよいのか話し合う。

・自分に合ったストレス対処法を考え、実践できるようにする。

表5 学級活動 「ストレスマネジメントをしよう」の流れ

	生徒の活動	指導上の留意点（○）と評価（☆）	資料
導入	1. アンケートの結果を見てストレスについて話し、問題意識を高める。	○アンケート結果が分かりやすいようにグラフにして提示する。	アンケート結果 (生徒の意識を高めるための資料)
	ストレスマネジメントについて考えよう		
発展	2. ストレスを感じた時の様子について考える。	○ストレスを感じた時の様子は様々なものがあり、人によって違うことに気付けるよう具体的な場面を想起できるように声を掛ける。	保健資料 (ねらいを焦点化するための資料)
	3. ストレスが与える影響について知る。 4. ストレスを感じた時にどのようにしたらよいか考える。 5. 自分が考えた方法を共有する。	○ストレスが与える身体への影響を伝え、「ストレスマネジメント」という言葉を押さえる。 ○具体的なストレスマネジメント方法の例や効果的ではない対処方法について伝える。 ○班で共有後、気付いたことを全体でも共有する。 ☆どのようなストレス対処方法があるか考える。 (知識・技能)	
終末	6. ストレスを感じた時の対処方法について、自分に合った方法を考える。	○自分が意識して取り組めるように、個の実態に合わせて具体的な内容になるように助言する。 ○友達の意見を参考にしたり、実践してみることで変更したりしてもよいことを伝える。 ☆自分が実践できそうな具体的なめあてを立てている。 (思考・判断・表現)	ワークシート (実践への意識づけのための資料)

上記のようなねらい・流れ（表5）で学級活動を行い、授業後から2週間で自分が考えたストレスマネジメントについて取り組んだ。活動5の自分が考えた方法を共有する場面では、GIGA 端末を用い

て Jamboard 上での交流を行った。他者の意見を知ることによって安心感を得た生徒や考えを広げている生徒がいた。活動6では、自分に合った方法を考える際に、Jamboard に書かれている内容を参考にして考えている姿が見られた。また、スクールカウンセラーにもゲストティーチャーとして授業の参加を依頼し、ストレスマネジメントをしていくことの大切さについてカウンセラーの立場から話をしてもらった。振り返りでは、ストレスのよい面と悪い面について考えている生徒や前向きに捉えている様子が見られた(表6)。

表6 学級活動 「ストレスマネジメントをしよう」の振り返り(授業直後)

<ul style="list-style-type: none"> ・今までストレスを抱えていると辛いなと思っていたけど、ストレスは誰にでもあるし、解消できると分かって、安心した。 ・ジャムボードでそれぞれの解消法を見た時もみんな違って、趣味やぼーっとすることでストレスを解消できるというのが多く、私も参考に見ようと思った。 ・ストレスは悪いことばかりだけでなく、よいものでもあるというのが分かった。また、それも付き合い次第ではよいものになるから今回やったことを少しでも実践していきたい。

授業後から2週間の実践を通して、自分に合ったよりよい方法を考えようとした生徒が見られた(表7)。レジリエンスの数値が低い生徒は、「この2週間ではストレスマネジメントが上手くできなかったが、他の方法を見つけていきたい」と振り返っている。また、事前アンケートで「ストレスがあるが、気分転換する方法がない」と答えていた生徒は、友達の考えを参考にしてストレスマネジメントに取り組んでいた。2週間後の振り返りでは、自分に合ったよりよいストレスマネジメントを更に考えようとしたり、気持ちをリラックスさせるだけではなく問題と向き合うことの大切さにも気付けたりする生徒もいた。ストレスは誰にでもあるもので、上手く付き合うことが大切であると考えられるようになった。

表7 学級活動「ストレスマネジメントをしよう」の振り返り(授業直後と2週間後)

	授業直後	2週間後
レジリエンスの数値が低い生徒	ストレスはガスのように抜かないといけない物であると、私は再度痛感させられた。これからは、ストレスをなくすのではなく <u>ストレスと共に生きていきたい</u> と思った。	誰のせいでもないけど、イライラしたり、それがおさえられなくなったりして、自分でも嫌な結果になってしまったが、 <u>これからも息抜きのやり方を探していきたい</u> と思った。
気分転換する方法がないと答えた生徒	私は、ストレスの発散方法が分からず、イライラしてしまい友達にあたってしまったことがありました。ですが、今回の授業で <u>他の人のストレス発散方法を真似してみよう</u> と思いました。	スポーツや遊びは今あまりできないので、他の対策を考えようと思いました。2週間を通して対処法で挙げたものを行ったとしても、 <u>原因への対策をしない</u> と意味があまりないのだと思いました。でも、ちょっと心が穏やかになった時もありました。

イ 第2回 検証授業 かわさき共生*共育プログラム「隣の芝生は青く見える」【自己理解】

(10月4日)

- ねらい・・・自分の性格について理解し、自分の考えや気持ちを表現することができる。
- ・他者の話を聞いて、自分の性格について理解を深める。
 - ・自分の特性や性格を理解し、将来の進路選択について考えを深める。

表8 「隣の芝生は青い」の流れ

	生徒の活動	指導上の留意点(○)
導入	1. ねらいの確認をする。	○自分自身の話をしやすい雰囲気づくりやグループ構成にする。 ○授業のねらいを確認する。 ①「なぜ、隣の芝生は青く見えるか。」 ②「こういう考えをたつにはどうするか。」 ③「こういう気持ちと進路との関連は何か。」
発展	2. ワークシートに自分の考えを記入する。 3. グループで自分の考えを共有する。 4. 自分の性格や傾向について考える。	○どのように書いていかイメージが湧くように、例として数名の教師が考えた内容を紹介する。 ○話せる範囲でよいことを伝える。 ○他者の意見を参考にして、自分の性格や傾向について考えるように助言する。
わかちあい	5. 学習を振り返り、自分の進路について考える。	○今回の活動で気付いた自分の性格や傾向をもとに、将来や自分の進路について考えられるように助言する。

この時間(表8)では、自分の性格や傾向に気付くために共通のテーマについて自分が思い付くこ

とをワークシートに書き、グループで共有した。この共有を通して、同じテーマに対して様々な意見があることから価値観の違いに着目している生徒が多く見られた（表9）。

表9 「隣の芝生は青く見える」の活動3で生徒が気付いたこと

<ul style="list-style-type: none"> ・似ている人は一つの項目についてはとても似ているけど、他の項目については逆の発想をしていることが多い。価値観が違った。 ・勉強や友達など学校に関係しているものは価値観が似ていたと思った。また、将来について考える人と、今を大切にしている人とで考え方が変わっていて、別の価値観に触れてみると、それもよいと思えることができた。

共有後の自分の性格や傾向を考える活動では、自分が大切にしていることに気付いた生徒がいた。また、周囲に自己開示できないのは自分のことを理解していないからではないかと考えている生徒や自分の苦手な部分ばかりに着目している生徒もいた。ネガティブな表現であっても受容することをこの活動では大切にしているため、様々な考えを表現できたという点では効果的であったと考える。しかし、これらの生徒たちは自己について考えるきっかけで留まってしまっている。自己理解の深まりである「ネガティブな自分もいるが、自分にはこういうよさがある」という考えにまで繋がれると良かったのではないかと考える。

ウ 第3回 検証授業 かわさき共生* 共有プログラム「間違い探し」【他者心理の理解】

(10月13日)

- ねらい…・互いに伝えたいことを理解し、協力することができる。
- ・責任をもって自ら行動をすると共に、相手のことも認めながら活動する。

表10 「間違い探し」の流れ

	生徒の活動	指導上の留意点(○)
導入	1. ねらいの確認をする。	○自分自身の話をしやすい雰囲気づくりやグループ構成にする。 ○エクササイズをする上でのルールを確認する。 ○間違いを見つけることが目的ではなく、「話し合いを通して問題解決をしていく。また、どのように人と関わるとよいか考える」ことが目的であることを伝える。
発展	2. 間違い探しをする。(1回目) 3. 班で振り返りをする。 4. 間違い探しをする。(2回目)	○互いに声を掛け合って、様々な人の考えを聞いて取り組むように促す。 ○うなずくのも意思表示の一つであることを伝え、積極的に話し合いに参加するように促す。
わかちあい	5. 振り返りをする。	○話し合いをして問題解決をしていくことに視点を当てて振り返りができるように助言をする。

この時間（表10）では、事前アンケートでストレスの原因に勉強や進路に続いて人間関係という結果が出ていたことから、全員が話し合いに参加するということを生徒が意識できるように授業を行った。担任は活動の途中で、「うなずくことも意思表示ですね」と認めつつ、「周りを見て、話せていない子がいたら聴いてあげよう」と生徒がグループ全体で話ができるように声を掛けていた。この声掛けによって、周りに目を向けて話題を振っている生徒が現れた。話題を振られた生徒は、このことをきっかけに2回目の間違い探しの活動では積極的に話し合いに参加し、進んで情報を共有する様子が見られた。また、間違いを見つけられるか自信がなかった生徒は、他者と情報を共有することで安心して活動に取り組めることに気付いていた。中には、授業後の振り返りに「一人で悩みを抱えないで、友達や親に話そうと思った」と不安や悩みを解決する時に生かそうと考える生徒がいた。一方で、「自分が任せられた役割を果たすことに必死になってしまい、うまく話し合いができなかった」と振り返る生徒もいた。次時の活動では、本時の活動で気付いた話し合うことの大切さを振り返らせてから共生*共有を行うことが必要であると考えた。

エ 第4回 検証授業 かわさき共生* 共有プログラム「船長の決断」【問題解決志向】

(10月26日)

- ねらい…・自分の気持ちを言葉で相手に伝える。
- ・相手の考え方をしっかり聴き、互いの考えを認め合いながら折り合いをつけていく。

表 11 「船長の決断」の流れ

	生徒の活動	指導上の留意点 (○)
導入	1. ねらいの確認をする。 2. 課題シートを読み、自分の考えをもつ。	○自分自身の話をしやすい雰囲気づくりやグループ構成にする。 ○前回の活動を振り返り、前回と同様に「話し合う」ことがポイントであることを押さえる。 ○話し合いに向けて、課題に対する自分の考えを伝えられるように、理由を考えながら個人の意見を整理できるように声を掛ける。
発展	3. グループでの話し合い、危機管理で必要な行動の順番を決める。 4. 各グループの考えを共有する。	○人数が多いものに決定ではなく、互いの意見をよく聞き合意形成をしていくように伝える。 ○順位を決めることができなかったグループには、どんなことで悩んだのか話し合いの過程を評価する。
わかちあい	5. 振り返りをする。	○話し合いを通して、どのようにしていくと問題が解決できたかということに視点を当てて振り返りができるように助言をする。

この時間(表 11)では、折り合いを付けてグループの考えをまとめていくことを意識できるように授業を行った。担任は、全ての順番を決められるよりも話し合いの過程を大切にするように声掛けをした。これまでグループでの話し合いを重ねてきたため、活動3のグループ活動に入るとすぐに自分の考えを伝え始める姿が見られた。グループごとに話し合う様子を見ていくと、どのグループも一人一人の意見に耳を傾けている様子が見られた。また、どういう視点を大切にしているのか互いの意見の共通点を見つけて話し合いをまとめていく姿も見られた。しかし、最終的にどの順位にするか決める段階で意見が割れてしまい、考えをまとめることに苦慮するグループも見られた。そこで、生徒たちが大切にしていたのは、相手の考えをもう一度丁寧に聴くということであった。振り返りでは、他者の意見を聴くことによってストレスを感じることはあるが、意見の交流によって自分の考えが深まることに気付く生徒がいた(表 12)。このように振り返った生徒は、レジリエンスアンケートで問題解決志向がもともと高かった生徒だけでなく、低い数値だった生徒の中にも見られた。

表 12 プログラムの振り返り

- ・それぞれの立場があって、意見も人によって変わっていた。そこから自分とは違う意見を聞いて、納得することもあれば疑問に思うこともあり、意見を深めるには多くの意見に触れることがよいと感じた。
- ・人の意見や考えは十人十色で、合わないともストレスなどを感じてしまうことがあるけれど、意見が違うから分かることがあった。

(2) B中学校の実践

① 学級・生徒の実態把握

かわさき共生*共育プログラム効果測定の結果から、この学級には、A群(ポジティブ・自己実現群)に多くの生徒が集まっている。C群(対人過敏・不安傾向群)やD群(退行傾向・要支援群)には4名の生徒がおり、不安を抱えている生徒や対人関係から自分に自信をもてない生徒がいる。また、学級をまとめる役割を務められるが不安が高まると学校を休んでしまう不安の高い生徒が、A群にいることが見えてきた(図 12)。市標準(50)との比較(図 13)を見てみると、A中学校と同様にどの項目も市標準を超えており、特に、「感情統制」がとても高い。一方で、「言語的解決」や「信頼他

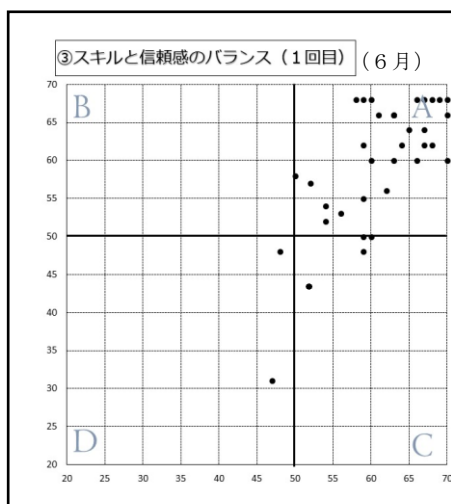


図 12 かわさき共生*共育プログラム効果測定 (B中学校)

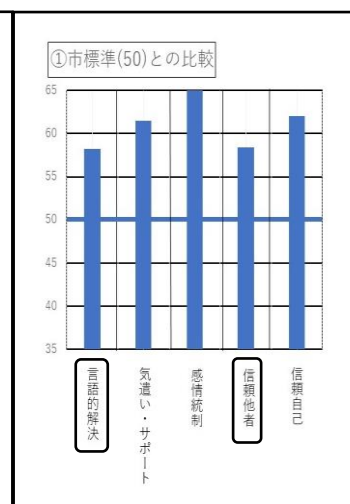


図 13 市標準(50)との比較 (B中学校)

者」が他の項目と比べると低い傾向にあることが分かる。先程、挙げた生徒の中でも「言語的解決」や「信頼他者」の低さが見られた。自分の考えを他者に安心して伝えられるような担任の働きかけや自分のことを表現するのが難しい生徒に対する支援が必要であることが見えてきた。

次に、レジリエンスアンケートの結果を見てみると（表 13）、A中学校と同様に項目ごとの数値は個によって違いがある。項目ごとの数値の差が1と小さい生徒もいれば、数値の差が大きく出ている生徒もいる。レジリエンスが高い生徒においても、全ての数値が高いとは限らないということが分かる。効果測定の結果と合わせて見ると、A群に属している生徒でもレジリエンスの数値が低い生徒が多くいる。生徒oについては、事前アンケートのストレスに関する項目で、気になる回答をしていたため変容を追っていくこととした。学級全体の獲得的要因の高まりを図りつつ、気になる生徒の変容も見っていくこととした。

表 13 レジリエンスアンケートの結果（B中学校）

	生徒	効果測定	樂觀性	統御力	社交性	行動力	資質的要因	自己理解	他者心理の理解	問題解決志向	獲得的要因	合計
レジリエンスが高い	a'	A	15	11	12	13	51	15	14	9	38	89
	b'	A	12	13	13	12	50	13	12	12	37	87
	c'	A	12	12	15	13	52	12	12	11	35	87
	d'	A	10	12	10	13	45	13	15	13	41	86
	e'	A	13	11	12	12	48	14	12	12	38	86
レジリエンスが低い	f'	A	9	9	9	10	37	11	9	11	31	68
	g'	A	8	7	11	9	35	9	11	11	31	66
	h'	A	9	9	6	9	33	11	11	9	31	64
	i'	A	14	8	5	9	36	9	10	9	28	64
	j'	A	11	9	10	6	36	10	11	7	28	64
	k'	D	9	7	5	7	28	12	9	13	34	62
	l'	A	9	4	6	6	25	11	12	11	34	59
	m'	A	8	11	4	8	31	10	11	7	28	59
	n'	A	13	7	5	5	30	10	9	8	27	57
	o'	A	4	7	4	9	24	10	9	9	28	52

②検証授業

ア 第1回 検証授業 学級活動（2）ウ「ストレスマネジメントをしよう」（9月13日）

A中学校と同様のねらい・流れで学級活動を行い、授業後から2週間の期間で自分が考えたストレスマネジメントについて取り組んだ。A中学校と同様に他者と抱えているストレスのことやストレスの対処方法を共有することによって、多くの生徒が誰にでもストレスはあるもので、自分でストレスを溜めすぎないようにコントロールしていく必要があることに気が付いていた。一方で、授業後の振り返りに「ストレス対処法を見つけることが大変だなと思った」と記述し、対処法を書けずにいた生徒がいた。授業後、本人にインタビューをしたところ「家で出来ることがなかった。ストレスがあるか分からない」という答えが返ってきた。担任は、授業後に個別に声を掛け、対処法と一緒に考えた。しかし、2週間の実践では取り組めていない様子が見られた。この生徒には、問題解決のために自分の中のストレスの原因や影響を自分自身で自覚できるように関わっていくこと必要であると考えた。

イ 第2回 検証授業 かわさき共生*共育プログラム「私をとえと」【自己理解】（10月7日）

○ねらい…自分の性格について理解し、自分の考えや気持ちを表現することができる。

・他者の考えを聞いて、自分の性格について理解を深める。

表 14 「私をとえと」の流れ

	生徒の活動	指導上の留意点（○）
導入	1. ねらいの確認をする。	○自分自身の話をしやすい雰囲気づくりやグループ構成にする。 ○めあてが「自分の考えに自信をもち、他者にはっきり伝えよう。」であることを伝える。
発展	2. 5つの図形から感じるイメージを共有する。 3. 5つの図形から自分に近いものを選んで理由を書く。 4. グループで共有する。	○ネガティブな表現が多い図形については、ポジティブな表現にも目を向けられるように助言をする。 ○互いの考えを否定せずに伝え合うことを確認する。 ○「性格を表す言葉の表」を見られるようにする。 ○聞いていた友達には、発表者のよい面に目を向けて相手のイメージに似ている図形を理由と共に伝えるように声を掛ける。
わかちあい	5. 振り返りをする。	○自分の性格について、どのように考えることができたか振り返るように助言をする。

この時間（表 14）では、A中学校の実践でネガティブな表現をするという段階で終わってしまった

ことから、今回の研究でめざしている「ネガティブな自分もいるが、こういうよさがある」という考えに繋げていけるように活動内容を検討した。そこで、自分に対してネガティブな表現をすることは否定せずに、見方を変えてポジティブな表現にしていくことを意識させた。活動2では、「三角形」に対して「気が強い」や「とがっている」など、ネガティブな表現に留まってしまった。担任は、そういった考えを受け止めつつ「気が強いやとがっているという面があるということは、ポジティブな言い方にするとうか？」と問い返し、「意見をしっかりとていそう」や「メリハリがある」というイメージを追加していた。この活動があったため、自分を否定的に表現する友達に対してポジティブな表現を伝える様子が見られた。振り返りでは、他者から自分の印象を聴くことで自分自身がどういう性格なのか考えを整理している様子が見られた（表15）。

表15 「私をたとえると」の振り返り

- ・周りの人から色々なことを言われたことで改めて自分を見ることができた。そして、4つの図形を言われたことで色々な面があることが分かった。
- ・(自分はとがっていると表現していた生徒) 意外にもしっかりとメリハリがあるとと言われることが多かったので、それだけ周りに対して影響力だけでなく、責任感もあるのだと感じた。

ウ 第3回 検証授業 かわさき共生*共育プログラム「ジェスチャー伝言」【他者心理の理解】

(10月28日)

○ねらい…・他者の性格について理解し、相手の感情やその背景の状況を想像し、配慮することができる。

・友達が伝えたいことを真剣に受け止め、それを友達に分かりやすく表現することができる。

表16 「ジェスチャー伝言」の流れ

	生徒の活動	指導上の留意点 (○)
導入	1. 非言語コミュニケーションについて知る。 2. ジェスチャー伝言のめあてと活動内容の確認をする。	○視覚でのコミュニケーションを意識できるように、「言語が7%」、「聴覚が38%」、「視覚が55%」の割合でコミュニケーションに影響すること(メラビアンの法則)を伝える。 ○本時のめあては「他者理解」「仲間づくり」ということを伝える。 ○お題は「状況」+「感情」でできていることを伝える。 例)・道で100円を拾って、うれしかった。 ・朝起きたら8:30で、おどろいた。
発展	3. ジェスチャー伝言を行う。	○一つのお題が終わったら、出題者を変更していくつもチャレンジするように声を掛ける。
わかちあい	4. 振り返りをする。	○ジェスチャー伝言を通して、相手の気持ちを想像することや自分が思っていることを表現することについて振り返られるように助言をする。

この活動(表16)では、他者の気持ちを身体表現から読み取ることを意識させたいと考え、お題を状況に加え、感情の表現と合わせたものにした。振り返りでは、状況よりも感情の方が身振り手振りで分かりやすいと振り返っていた生徒がいた。また、感情は相手に伝わりやすいということから、自分が人と関わる時にどのように表現をしていったらよいか、生活に生かしていこうとする姿勢が見られた。一方で、視覚のみで感情を読み取ることの難しさを感じている生徒もいた。SNSを使って友達とコミュニケーションを取っている生徒は、顔が見えない会話はさらに気を付けなくてはならないと考えていた。相手の感情を読み取る活動を通して、自分のコミュニケーションの仕方について振り返り、よりよい人間関係の築き方を考えるきっかけになった(表17)。

表17 「ジェスチャー伝言」の振り返り

- ・言葉でほとんどコミュニケーションをしていると思っていたが、今回の活動でジェスチャーだけでも多くが伝わることを実感した。これからの生活で人と話す時、伝えたい時は身振り手振りをより一層増やして相手に伝わりやすいように意識しようと思った。
- ・視覚だけで伝えるのは難しかった。相手の感情や言いたいことを想像力を働かせて理解する努力をすることが大切だと気付いた。自分の感情も表していこうと思った。
- ・自分が伝えようと思ったことが相手には別のこととして受け止められたことがあったので、伝えるのが難しいと思いました。また、スマホでのやり取りに似ているなど思ったので、今回のように別の意味で受け止められてしまうこともあると気付いたので気を付けたいです。

エ 第4回 検証授業 かわさき共生* 共育プログラム「ペーパータワー」【問題解決志向】

(11月5日)

○ねらい…・グループで協力をして、気持ちを合わせたり、声を出してコミュニケーションを取ろうとしたりすることができる。

・問題解決に向けて積極的に働きかけることができる。表18 「ペーパータワー」の流れ

	生徒の活動	指導上の留意点 (○)
導入	1. ペーパータワーの活動内容とめあての確認をする。	○自分自身の話をしやすい雰囲気づくりやグループ構成にする。 ○本時のめあては「問題解決能力」「仲間づくり」ということを伝える。
発展	2. 1回目の作戦タイム 3. 1回目のチャレンジ 4. 2回目の作戦タイム 5. 2回目のチャレンジ	○作戦タイムでは、自分の考えを必ず1人1度は話すよう促す。 ○他者の意見を聞き、グループの作戦としてまとめるように声を掛ける。 ○1回目のチャレンジをもとに、改善策をグループで共有して考えをまとめるように声を掛ける。
わかちあい	6. 振り返りをする。	○互いの意見を聞き合って、問題解決をすることができたかということに視点を置いて振り返りに助言をする。

この時間(表18)では、話し合いを通して解決していくことを意識できるように授業を行った。話し合うためには、自分の考えをもっておくことが大切であることから、前日にどのような活動をするのか説明し、方法をいくつか考えておくように伝えておいた。作戦タイムでは、互いに自分の考えを伝え合い、よりよい方法を考えられるように声掛けを行った。2回目のチャレンジに向けての作戦タイムでは、1回目の活動を振り返り良かったところや失敗を生かしていけるように声を掛けていった。振り返りでは、生徒の多くが問題解決をする時に、互いの考えを伝え合い、物事に取り組むことの大切さを感じていた(表19)。また、タワーを倒してしまった時に他者から「しょうがないよ」と声を掛けられて嬉しい気持ちになったと振り返った生徒がいた。今までの自分は、他者が失敗をすると相手を責めてしまっていたことに気づき、温かい言葉をかけることの大切さに気付いていた。この活動によって、問題解決で上手くいかない時にどのような行動をとるとよいのか考え、今後を生かしていこうとする姿勢が見られた。

表19 「ペーパータワー」の振り返り

- ・班やクラスなどで協力する時間にはなるべく多くの人が意見を聞くようにすればそれだけ色々なやり方や意見が出て問題の解決に近づきやすくなるのかなと思った。また、自分が思い付いた方法を伝えることも大切だと思った。
- ・たくさんの人と協力しながら行動しようと改めて思いました。また、目標を達成できるまで様々な改善策を立てて、何事もあきらめないことが大切だと思いました。そのまま放ったらしにしていたら何も進まないの、今後も忘れずにしようと思います。

(3) 生徒の変容の状態把握

① かわさき共生* 共育

プログラム効果測定より(11月)

A、B中学校共に、C群やD群に属していた生徒が上方にプロットされていることが確認できた(図14・15)。今回の検証授業で、担任は生徒のネガティブな気持ちも否定せずに受け止め、他者との交流を通して自分自信を振り返り、問題解決することを重視して授業を行った。生徒たちは、互いの考えを受け止めながら関わり合うことで、学級全体で自己や他者を信頼する気持ちが高められたのではないかと考える。

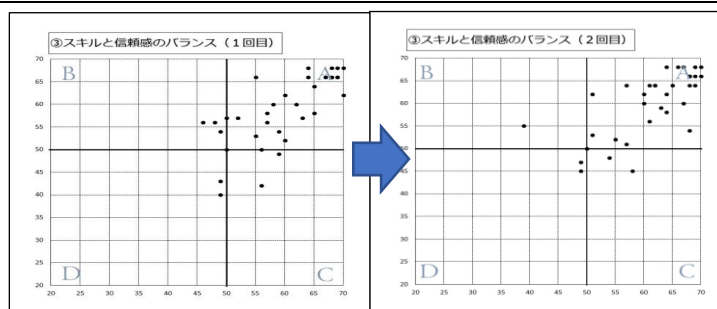


図14 かわさき共生* 共育プログラム効果測定 (A 中学校)
左: 授業前 右: 授業後

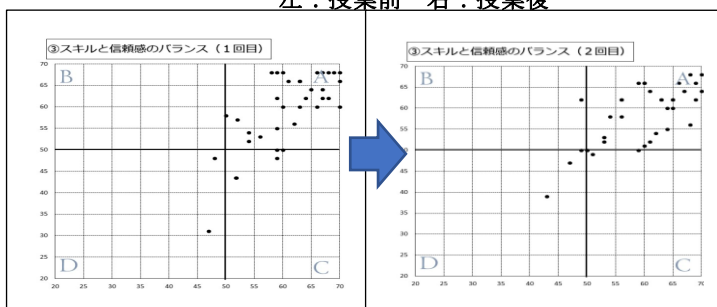


図15 かわさき共生* 共育プログラム効果測定 (B 中学校)
左: 授業前 右: 授業後

② レジリエンスアンケートより (11月)

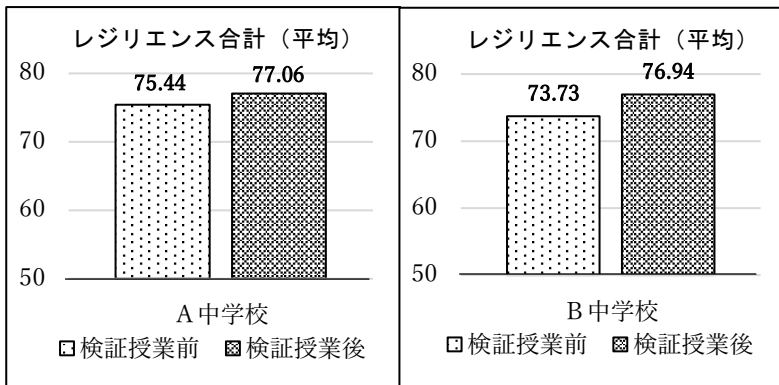


図 16 レジリエンス合計 (平均)

図 16 は、検証授業の前後のレジリエンスアンケート結果を示したものである。資質的要因(楽観性、統御力、社交性、行動力)と獲得的要因(問題解決志向、自己理解、他者心理の理解)の数値を合計し平均した数値は、両校とも向上した。

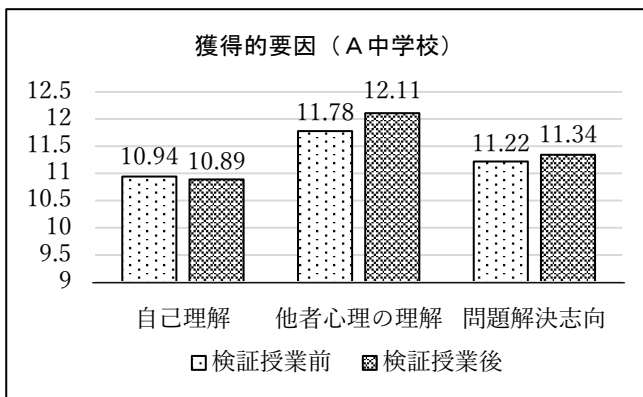


図 17 獲得的要因の項目ごとの平均 (A 中学校)

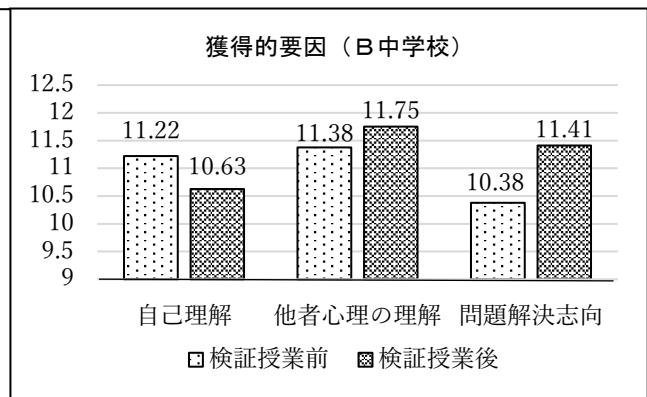


図 18 獲得的要因の項目ごとの平均 (B 中学校)

図 17 と図 18 は獲得的要因を項目ごとに示したものである。両校ともに、「他者心理の理解」と「問題解決志向」の向上が見られたが、「自己理解」においては下がっていることが分かった。レジリエンスアンケートの質問項目を見ると(表 20)、問 12 の「自分の性格について理解している」については両校共に下がっている。また、問 16 の「自分の考えや気持ちが分かる」については、A 中学校は数値の向上が見られるものの他の項目に比べて低い。この部分において数値が下が

表 20 「自己理解」についてのアンケート結果

質問項目	中学校	検証授業前	検証授業後
12、自分の性格について理解している。	A	4.14	3.86 ↓
	B	4.03	4.00 ↓
16、自分の考えや気持ちがよく分かる。	A	2.86	3.09 ↑
	B	3.32	2.71 ↓

った生徒の「自己理解」に関する授業の振り返りを見ていくと(表 21)、自分に対して思う印象と他者から見た印象に違いを感じている生徒や、自分に自信が無いことから自分についてはっきり分からず表現できない生徒がいた。問 12 や問 16 のように「自分自身のことが分かっているか」という問いでは、授業を通して自分自身についてよく分かっていないことに気付き、数値が下がったとも考えられる。このような生徒に対しては、自分について分かっていないことが分かったという気付きが大切であり、「自己理解」を深めるきっかけになったと捉えることができる。

表 21 「自己理解」についての授業の振り返り

- ・私が思う自分と周りの人から見た自分が全然違って意見を聞くのが面白いと思った。自分の知らない自分を教えてもらうことができ良かったと思う。
- ・他の人が私に対して思っていたことが、自分が自分に対して思っていたことと全く違ってびっくりした。
- ・自分の自慢ということも書くことができたが、それほど自信がなく、長所などに関しても、これというものははっきり言えず、自信がもてていない。

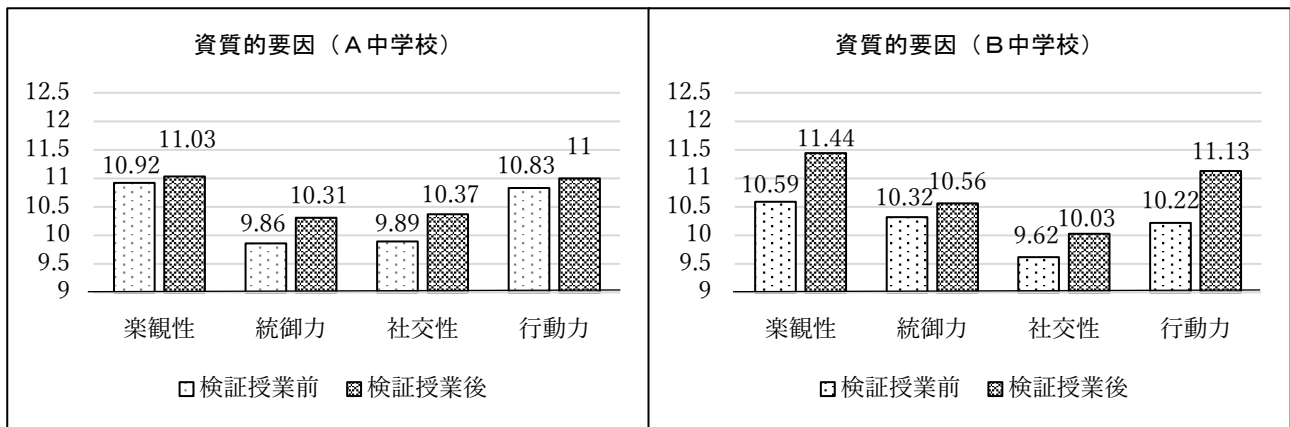


図 19 資質的要因の項目ごとの平均 (A 中学校)

図 20 資質的要因の項目ごとの平均 (A 中学校)

次に、資質的要因の数値を見ていくと (図 19・図 20)、両校とも全ての項目が向上していることが分かった。検証授業では、どの活動においてもグループで話し合う活動を設定した。ストレスについて話す経験では、ストレスがあることを他者に話してはいけないと感じている生徒が多かったが、話すことで気持ちが晴れたり、自分と同じ気持ちをもっている友達がいることに気付いて安心したりする姿が見られた。また、「自己理解」に繋がる授業では、普段は友達から自分自身についてどんな印象をもっているのか聴く機会がなかったため、「話を聞けてよかった」と感じている生徒もいた。担任も授業の中で、誰か一人が話すのではなくみんなの声が聞けるような声掛けをしていたため、始めは積極的に話をしようとしていなかった生徒が、検証授業を重ねる中でタイミングをみて自分の考えを伝えようとする姿が見られるようになった。獲得的要因を高めることをねらいとした授業の中で、生徒達が安心して自分のことを表現してよいと思えたことが、資質的要因の向上に繋がったと考える。

③個の変容

表 22 は、A 中学校において授業前と後のレジリエンスアンケートで数値が大きく向上した生徒の結果を示したものである。この 2 名は、1 回目のレジリエンスアンケートでは数値が低く出ていた。

表 22 レジリエンスアンケートの授業後の変容 (A 中学校)

生徒	効果測定	楽観性	統御力	社交性	行動力	資質的要因	自己理解	他者心理の理解	問題解決志向	獲得的要因	合計
n	A	10	8	3	12	33	9↓	11→	13↑	33↑	66↑
		6ポイント↑	1ポイント↑	±0	4ポイント↑	11ポイント↑	1ポイント↓	±0	2ポイント↑	1ポイント↑	12ポイント↑
o	D	8	10	5	10	33	10↑	11↑	8↑	29↑	62↑
		1ポイント↓	2ポイント↑	±0	1ポイント↑	2ポイント↑	4ポイント↑	2ポイント↑	2ポイント↑	8ポイント↑	10ポイント↑

生徒 n は、過去に学級委員になった経験がある生徒で、効果測定では A 群に属していたので、1 回目のレジリエンスアンケートの数値が低いことは意外であった。この生徒は資質的要因が低いことが分かった。グループ活動中は、全員の話が聞けていないことに気付き、進んで話題を振ったり、グループの意見をまとめて発表したりと、グループの中心になって取り組む姿が見られた。互いの意見を受け止め話し合う活動の中で安心感が高まり、積極的に自分を表現することができるようになったと考える。このことが、資質的要因の高まりに繋がったと考える。

生徒 o は、獲得的要因の項目について数値が全て向上した。検証前の効果測定の分析では人間関係に課題が見られる生徒であった。検証授業中は、グループの話し合いの様子を見守っていることが多く、活動後の振り返りでは、「話し合いは、大変。人と話すときと噛み合わない時がたくさんあった」と記していた。しかし、レジリエンスアンケートの「問題解決志向」の「問 24 人と誤解が生じた時には積極的に話し合いをしようとする」の問いに対して向上が見られた。また、効果測定においても授業

前よりも右上にプロットされていた。今回の授業によって、学級の中における安心感の高まりが、レジリエンスの高まりに繋がったと考える。

次に、表 23 は B 中学校において授業前と後のレジリエンスアンケートで数値が大きく向上した生徒の結果を示したものである。

表 23 レジリエンスアンケートの授業後の変容 (B 中学校)

生徒	効果測定	楽観性	統御力	社交性	行動力	資質的要因	自己理解	他者心理の理解	問題解決志向	獲得的要因	合計
j	A	14	11	13	8	46	10→	10↑	11→	31↑	77↑
		3ポイント↑	2ポイント↑	3ポイント↑	2ポイント↑	10ポイント↑	±0	3ポイント↑	±0	3ポイント↑	13ポイント↑
o	A	7	12	5	12	36	10→	13↑	11↑	34↑	70↑
		3ポイント↑	5ポイント↑	1ポイント↑	3ポイント↑	12ポイント↑	±0	4ポイント↑	2ポイント↑	6ポイント↑	18ポイント↑

生徒 j は、ストレスマネジメントの授業で、自分なりのストレス対処方法が見つけれなかった生徒である。「自己理解」に繋がる授業では、自分の性格についてワークシートに書く際に、自分自身についてどのように表現をしたらよいのか迷っていた。「他者心理の理解」や「問題解決志向」に繋がる学習では、課題に取り組む中で積極的に他者に声を掛けながら活動に取り組んでいる様子が見られた。振り返りでは、考えを共有するこの大切さに気付き次に繋げようとする姿勢が記述に表れていた。

生徒 o は、授業前のストレスに関するアンケートで、ストレスの解消の仕方について気になる回答をしていた生徒である。そこで、担任はこのことを学年や養護教諭と共有し、ストレスマネジメントの対処法として「他者に話すこと」を提案して本人と養護教諭を繋いだ。4回の授業の振り返りを見ていくと、前半はネガティブな表現が目立っているが、後半にはポジティブな表現が増えてきた(表 24)。この生徒にとって、自分の悩みを他者に話してもよいという対処法が見つけられたことや共生*共育などで他者との交流することが、物事を前向きに捉えられるきっかけになったと考える。

表 24 生徒 o の振り返り

学級活動(2) ストレスマネジメント	悩みも元は一つだったはずなのにいつの間にか関連して増えていて、家族とも友達とも上手いかわなくなった。
(2週間後の振り返り)	話すということはすごく大切だと思いました。話したことで、 <u>すごく軽い気持ちになれたので今の状態から少しずつ離れられそうで、よかったです。</u>
「私をとると」 自己理解	人から見た自分は怖いかマイナスなイメージしか自分では思っていなかったのですが、 <u>初めてしっかり聞いてそんな風に見られていて、こんなことを思ってくれていたのかと、すごく嬉しかったです。</u>
「ジェスチャー伝言」 他者心理の理解	目から取り込んだ相手の行動は口でしゃべる時と同じくらい伝わりやすかった。また、 <u>間違えることもないので、あまり緊張しなかった。</u> うれしい、悲しいはマスクをしているのに伝わったことがとてもすごいと思った。まゆげでもいろいろ分かりそう。
「ペーパータワー」 問題解決志向	まずはアイデアが大切だと思いました。広い視野をもつと、より高いタワーができたと思う。 <u>コミュニケーションをとり、もっとこうしようと指示を出し合って、とてもいい時間になりました。全力で取り組めたのでよかったです。</u>

数値の変容には個人差はあるものの、「問題解決志向」「自己理解」「他者心理の理解」を高める活動を通して、レジリエンスの要因が全体的に高まることが分かった。一方で、自分について分かっていないことに気付いた生徒や他者との交流でねらいに近づけなかった生徒もいた。共生*共育のエクササイズや日頃の声掛けでレジリエンスを高めるには、担任が「他者の意見を否定しないで聴く」という姿勢をもって取り組み続けることが重要である。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 学級活動やかわさき共生*共育プログラムの効果

学級活動の授業や共生*共育のエクササイズによって、レジリエンスの要因を高められることが本研究で分かった。また、高められる要因は個人によって差があることも分かった。今回の活動を行う上で担任が大切にしてきたことは、生徒がもつネガティブな気持ちも否定せずに受け止め、生徒が自分自身のことを振り返れるような他者と交流する時間を設定して授業を行ったことである。学級活動においては、「ストレスは誰にでもあるもの」として受け止めた上で、生徒自身が「自分はこうしよう」と考えられるように進めていった。これは、自分自身の性格についても「〇〇が上手くできない」と思っている、「自分には〇〇ができる」と考えられるきっかけになったと考える。この考え方は、今回の活動だけではなく、日常生活の中でも大切な考え方である。共生*共育においては、「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」の3つの視点を意識し、生徒の実態に合わせて授業を行うことで、生徒の変容を適切に見取ることができた。また、生徒によっては「他者心理の理解」の活動であっても、「自分のことでいっぱいになってしまっていた。広い視野をもてるようにしたい」と振り返り、「自己理解」を深めていた生徒もいた。前時で、「自己理解」についての学習をしていたため、それを更に深めることができたと考える。生徒は、様々な視点をもつことで、他の時間にもその経験を関連付けていることが分かった。全ての時間が相互に作用しながら、「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」の向上が図れることも見えてきた。今回の研究を通して、担任が獲得的要因である「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」を高めることを意識して共生*共育のエクササイズを行うことで、生徒のレジリエンスが高まり不安やストレスから立ち直る力が生まれ、不登校の未然防止に繋がっていくのではないかと考える。

(2) 獲得的要因と資質的要因の関連

今回、レジリエンスの要因の中でも発達の中で身に付きやすい獲得的要因を高めることに焦点を当て検証授業を行った。しかし、検証授業を通して、獲得的要因だけでなく、もって生まれた資質に関連する資質的要因の高まりも見られた。このことは、互いの考えを受け止めながらグループ活動を行う中で安心感が高まり、「自分を表現しても大丈夫」や「考えを受け止めてくれるから、自分を出してみよう」という気持ちが生まれ、他者に自分のことを表現することへの抵抗感が下がったと考える。以前より積極的に他者と関われるようになったことが、資質的要因の自己評価の高まりへと繋がったと考える。獲得的要因と資質的要因は互いに関わりながら向上していくことも本研究で見えてきた。

(3) 個別の支援から学級での活動へ

レジリエンスアンケートの数値の低さや学級活動の事前アンケートの内容から気になる生徒について、他の教職員と情報の共有を行った。担任が個別で話を聞き、さらに養護教諭へ繋ぐことで、本人の悩みに寄り添うことができた。この生徒は、検証授業後のアンケートで「困った時に相談できる人はいますか」という問いに対して「よくあてはまる」と答えていた。また、授業の振り返りでは「自分のことについて話すことができ、気持ちが楽になった」と記述していた。担任が、生徒が出していたサインに気付き、校内で情報を共有し連携した成果だと考える。また、個別の支援によって安心感を得られたことが、学級での活動で他者と交流する際に自分のことを表現する不安が減少し、この生徒のレジリエンスの向上に繋がったと考える。

2 研究の課題

全体としてはレジリエンスが向上し、獲得的要因の「他者心理の理解」と「問題解決志向」については有意差が認められた。しかし、「自己理解」については数値が下がっていた。その要因については、次の2点が考えられる。1つ目は、授業を通して自分自身についてよく分かっていないことに気付いたためと考えている。また、今回の「自己理解」に関するアンケート項目は、自分自身の性格や気持ちを「よく理解しているか」という質問であった。行動と比べて性格や気持ちという目では見えない曖昧なものに対して、「よく」と強調されたことで「分かっているとは言い切れない」と感じた生徒が低い数値で回答したことも考えられる。このことから、質問内容を吟味する必要がある。2つ目は、生徒の中には自分について言語化することが苦手な生徒や否定的な表現が目立つ生徒もいたことである。たった一度の授業で、「自己理解」を深めることは難しく、学習の積み重ねや日頃の声掛けといった地道な取り組みが重要である。今回使用した共生＊共育には、小学校1年生から発達段階に合わせた「自己理解」の高まりをねらったエクササイズがあり、学齢の低いうちから学習を積み重ねていくことで、少しずつ自分への理解が深まっていくものとする。

今回の研究では、夏期休業明けから3ヶ月という短い期間での実践と変容の見取りとなった。レジリエンスを高めることに対して今回の実践が有意であることは分かったが、この数値の高まりが一時的なものなのか、生徒がストレスを感じた時にレジリエンスがどのようにはたらくのかは、長期的に児童生徒の変容を見取ることが必要である。さらに、ストレスを抱えている児童生徒に「自己理解」や「他者心理の理解」、「問題解決志向」が相互にどのように影響を与えるのか関係性が分かることで、よりよい手立てや支援に繋がれると考える。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言くださいました講師の先生、また校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- 森田直樹『不登校は99%回復する』 リーブル出版 2003年
芳川玲子『教師のための学校教育相談学』 ナカニシヤ出版 2013年
文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター『学級・学校文化を創る特別活動 中学校編』東京書籍 2016年
有村久春『キーワードで学ぶ特別活動・生徒指導・教育相談改訂三版』金子書房 2017年
大野太郎他『ストレスマネジメント フォーザネクスト』東山書房 2017年
香川隆太他「小学校におけるレジリエンスを育成する指導の在り方—1年間を通じた学習プログラムの作成・実践を通して—」 広島県教育委員会 2017年
上野雄己「個人と集団を通じたレジリエンス・プログラムの再検証」教育心理学研究 2020年
杉田洋他『特別活動で学校は変わる！Society5.0時代に生きる”協働”する力の育成』小学館 2021年

【指導助言者】

- 東海大学文化社会学部教授（川崎市総合教育センター専門員） 芳川 玲子
川崎市総合教育センター教育相談センター指導主事 小林 正史