

コミュニケーション能力をはぐくむための 高等学校における支援に関する研究

藤田 正義¹ 峰 治¹ 持田 訓子¹

本研究は2年間にわたり、高等学校におけるコミュニケーション能力に課題のある生徒を支援するために、「対話」による教員との関わりを通してコミュニケーションスキルを育むとともに、自己理解を深めていくプロセスを追い、その効果を検証する。併せて、生徒全員に対して学校として生徒のコミュニケーションが活性化するようなアプローチを考え、組織的支援の在り方について研究を行う。今年度は、支援を必要とする生徒に対して教員からの「対話」をすすめる、効果的な個別支援と、全体への支援の方法を探索した。

はじめに

教育相談センターの来所相談の変化として、高等学校では「行動」、「不登校」、「対人関係」の割合が増加している。その中の「不登校」にいたる理由を見ても、生徒間の関係によるものが最も多い。また、電話相談における高等学校の生徒に関する相談内容でも、対人関係に関する相談が最も多くなっている。教育相談センターの相談事例からは、自分の思いを一方向的に伝える、場の雰囲気を考えないで発言する、教員に対して自分の思いが伝えられない、といった生徒の困った様子がわかる。また、教員からも、自分から話そうとせず単語しか返ってこないような生徒が増えている、という声が多く聞かれる。高等学校では集団指導を中心に考えてしまい、一人ひとりの発達の課題が見落とされてしまう傾向も指摘されている。

高校生のコミュニケーション能力の育成については、平成21年告示の学習指導要領において「言語活動の充実」が明示され、コミュニケーションに関する能力や感性を育み、情緒を養うことを目指した授業が進んでいる。また、コミュニケーションは、授業における学習活動だけでなく、日常の生徒同士や生徒と教員の間で行われるものである。学習指導要領解説には、「生徒が集団の中で安心して話ができるような教師と生徒、生徒相互の好ましい人間関係」に留意することや、「共感的な人間関係を育み、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていく望ましい集団の実現」の重要性が述べられている。同時に、コミュニケーションが苦手とされる発達障害がある生徒を含め、「障害のある生徒の指導にあたっては、特に教職員の理解の在り方や指導の姿勢が、生徒に大きく影響することに十分留意し、学校や学級内における温かい人間関係づくり」の大切さを述べている。

しかし、人間関係を育む生徒と教師のコミュニケーションや生徒の自己実現を図る関わりについて具体的に示されることは少ない。このような、生徒の自己理解をすすめる関わりについて、本研究の助言者である富山大学の西村は、生徒と支援者の対話により、自分自身に起きたことを「対象化」することの重要性を述べている。つまり、生徒が支援者と対話することで、「自分の中で起きたこと」に気づき、事実を整理し、自分自身の出来事について距離を置いて眺めることが可能になり、自分の特性と対処方法を理解する過程が重要とされている。

このような状況において、高等学校ではコミュニケーション能力に課題のある生徒に対して教員が対話を行うことにより、他者と関わる能力を育むとともに生徒自身が自己理解を深めるような支援が求められている。

研究の目的

発達障害のある生徒に見られるような、コミュニケーション能力に課題のある生徒を支援する相談活動の必要性は高い。現在、スクールカウンセラーの配置や教育相談コーディネーターの指名など校内の相談体制の充実が図られているが、教員と生徒の個別の関わり方や校内支援体制の研究については事例が少ない。その理由としては、高等学校では集団指導が中心であり、一人ひとりの課題が気付かれにくく、課題に対しても生徒が自力で解決する努力が求められることがある。また、支援の体制ができていても、本人のプライドや保護者の思いがあつて支援者の介入が難しい場合もある。

支援にあたっては、高校生は自己の存在や価値を問いかけながら具体的な進路や生き方を考える時期であることから、他者との表面的な関わり合いだけではなく、生徒の自己肯定感を高め、自己理解につながるコミュニケーションが求められている。

1 教育相談課 指導主事

本研究では、コミュニケーション能力に課題のある生徒が対話による教員との関わりの中で、自己理解を深めるプロセスを検証し、先行的な大学での取組みを参考にしながら、高校生の自己理解と自己肯定感を高めるコミュニケーション能力の育成について研究する。

研究の内容

本研究は、平成23・24年度の2年間の研究である。高等学校2校を研究協力校として依頼し、生徒のコミュニケーション能力の育成に関する実践を進めることとした。そこで、研究協力校の校長及び教育相談コーディネーターに調査研究協力員を依頼した。また、発達障害などによってコミュニケーションが苦手な生徒もいることから、高等学校への支援を行っている特別支援学校に研究協力校を依頼し、その地域支援担当者が生徒の見立てや助言を行った。この他、発達障害を含む障害者に対する職業リハビリテーションを行っている神奈川障害者職業センター、神奈川県発達障害支援センターかながわA（エース）及び高等学校2校のスクールカウンセラーに助言者を依頼した。

また、発達障害のある学生の支援など、先行的な取組みを行っている富山大学「トータルコミュニケーション支援室」に専門的助言を依頼した。

本研究を進めるにあたり、平成23年度は次の項目を中心に生徒への支援について計画した。

- ・コミュニケーションに課題を持つ生徒について、教員は指示的にならず、生徒自身が経験や内面を言語化できるような関わりを行う。この支援を継続し、生徒の自己理解を深め、自立を促していく。
- ・教員が丁寧に対話することで、教員の生徒理解が深まるとともに、専門機関の意見を取り入れることで、生徒の特性とニーズに応じた支援を展開していく。

1 状況

第1回調査研究協力員会の研究協議では、研究協力員から「自己理解が進まないため、就労後にトラブルを起こし離職を余儀なくされるケースが多い」といった研究協力校の課題が報告され、研究の意義について肯定的な評価があった。また、課題として、教員のコミュニケーションスキルや生徒に無理な会話をさせることへの懸念が挙げられた。

まず研究協力校における生徒への支援にあたり、学校の状況とニーズを把握するため、教員に聞き取り調査を行った。その結果、生徒のコミュニケーション能力の問題として、

- ・自ら話さない、自分の意志で伝えない、必要性を感じていない、などのコミュニケーションに関する消極性
- ・人の話を聴かない、自分の知っていることは相手も

当然知っているような話し方、相手の事情を考慮しない、自分勝手に結論を出す、といった自己中心的なコミュニケーションなどが挙げられた。

また、教員とのコミュニケーションという点で、気になる生徒についても聞き取りを行ったが、「何度注意しても同じ事を繰り返す」、「話を聞かない」というように、対話が成立しない状況が挙げられた。

2 研究の方法

そこで、研究協力校の高等学校2校の取組みとして、コミュニケーションに課題を持つ生徒に対する「個別アプローチ」と、学校として組織で取り組む「全体アプローチ」を行うこととした。

個別アプローチでは、コミュニケーションに課題のある生徒に対して、まず、授業や休み時間など日常会話の場面を意識的に増やし、その記録をとることとした。その記録から生徒のコミュニケーションの特性や変化を読み取り、教員との効果的な対話について研究協力員や助言者と検討を進めた。

全体アプローチでは、授業で行う「コミュニケーションを育てるワークショップ」など、学校全体で取り組める活動を総合教育センターが提案した。

それぞれの研究協力校の取組みについて、実践事例としてまとめたものは、次のとおりである。

なお、個別アプローチの実践事例については、個人が特定できないよう改変してある。

3 A高等学校における実践

(1) 個別アプローチ

【対象生徒D：高3 男子】

Dさんは、会話の応答に時間がかかるなど、コミュニケーションに課題があることが指摘されていた生徒である。相手を気遣うことができる生徒であるが、一生懸命会話をしようし、その思いが強くなればなるほど焦って、うまく会話することができなくなる。会話に苦手意識があることから相手に申し訳ないと思ってしまう、友人と会話することに消極的になっている。普段の休み時間は窓の外を見たり絵を描いたりして、一人で過ごすことが多い。

真面目な性格で、忘れ物をしないように課題や指示をメモするなどの工夫をしているが、授業中はノートをとるのに精一杯で、一度に多くのことを言われると覚えきれないことが多い。提出物も課題の内容を誤解したり、提出できなかつたりすることがある。会話に消極的なこともあり、教員に聞いて確認することも避けている。

現在のDさんに対する支援は、声による指示よりメモなど視覚的な方法を増やすとともに、進路を一緒に考えるなど教員からの関わりを増やすことである。し

かし、Dさんが必要以上に会話に気を遣うことから、本人が一番話しやすい部活動顧問が気を遣わないような関わりを行った。

D : こんにちは。
顧問 : Dか。ちょっと調子悪いんだ。
D : 疲れたまってるんじゃないですか？
D : 先生、自分を追い詰めてる感じがしますよ。
顧問 : Dは追い詰めていないよね。
D : わかりません。先生、仕事を引きずりすぎじゃないですか？
顧問 : いやなことは「やだ」って言わなくちゃね。
Dは最近「やだ」って言ってるか？
D : ちゃんと言ってますよ。

このように日常的な顧問との関わりにおいて、Dさんが発した「顧問の苦しさに対する問い」をきっかけに、顧問は「Dさんが感じる苦しさ」について応答的に問いかけている。

このような関係を重ねることで、Dさんはスクールカウンセラーと面接を始めるようになった。カウンセラーに対する態度は非常に丁寧であり、面接では進路について、自分の考えを語るようになった。教員にも「卒業後、1年間はアルバイトをしながらお金を貯めて授業料の足しにする」と具体的な希望を語り始めている。

【対象生徒E：高2 女子】

注意を向けて欲しい気持ちが高く、授業中に大声で話し、「イライラする」「ムカつく」など粗暴な言い方をすることも多い。体を動かしながら話すことが多い。欠席が多く、登校した日も遅刻や欠課することも多い。

Eさんに対しては、生徒指導担当と担任が対話的な面接を重ね、ルールを伝えながら自己理解を深める支援を進めてきた。対話を進めていく中でEさんは自分から教員に語りかける場面も見られるようになった。

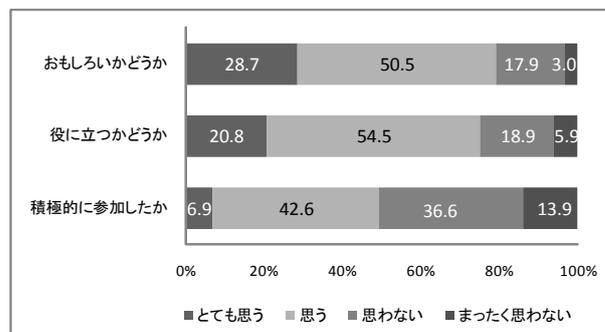
E : 最近どう？私、成長したと思わない？
教員 : そうだね。
E : 頑張ったんだ。進路のこと考えてしっかりやってんだ。
教員 : (卒業後も) バイトをそのまま続けるんじゃないの？
E : 彼氏が「就職しろ」って言うから、ちゃんと就職しようと思う。
教員 : ああ、そう言ってたね。
E : もっと頑張って就職するからさ、じゃあね。

このように、なにげない日常会話の中でも「頑張っ

た」を受け止め、教員が否定的な言い方を保留することで就職への意欲を示している。教員によってEさんの捉え方は異なるが、対話を進めた生徒指導担当・担任はその変容を大いに感じていた。

(2) 全体アプローチ

A高等学校では、夏休みに「生徒支援からみた生徒指導」というテーマで教員研修を行った。生徒の問題行動の背景に発達障害などが考えられるケースがあるなど教員の生徒理解が深まった。10月に1年生全クラスを対象に構成的グループエンカウンターを盛り込んだワークショップを実施した。実施に当たっては担任が前もって講師から講習を受けて実施した。学年一律に実施するのではなくクラスの状況に応じて担任が工夫を凝らして運営に当たった。生徒には初めての取組みであったが、約8割の生徒がおもしろいと思いい、7割以上の生徒が役に立つと感じている。また約半数の生徒は初めての取組みにも関わらず積極的に参加できたと感じている。



第1図 ワークショップ後の生徒の振り返りより

生徒の振り返りでは、

- ・友達が自分のことをどう思っているのか分かってよかった。
- ・自分では気がついていない自分がいることが分かって面白かった。
- ・自分が人からどう思われているのかと思った。
- ・周りは、自分が思っている自分とは違う自分を見ていると思った。

といった、自分を振り返るコメントがみられるようになった。このように、生徒が自己理解を経験することは、教員が示す支援を積極的に受け入れることの基盤になり、友達との関係を捉え直したり自分に起こった事実を整理することに役立つと思われる。

4 B高等学校における実践

(1) 個別アプローチ

【対象生徒F：高2 男子】

優しい性格の生徒である。大柄で運動は苦手だが真面目によく努力し、成績は学年上位である。しかし、学習は暗記力に頼ることが多く内容の理解は不十分な

印象がある。コミュニケーションについては、目を合わせて話すことが苦手で、友人からからかわれても言い返すことができない場面が見られる。教室での友人との関わりを苦痛に感じているようで、話を聞いてくれる大人の所に頻繁に行く。特に保健室には毎日来室し、打ち解けた相手には笑顔を見せることがある。

Fさんの支援方針として、教育相談コーディネーター（以下Coと略記）と養護教諭が面接を通して対話的に関わり、本人の困りについて一緒に考えることとした。Coや養護教諭は、検討会の中で出された特別支援学校や障害者職業センターからの助言を面接に積極的に取り入れ、「評価には繋がらない（「分からない」と言っている）」「何でも話して良い（「パス」もあり）」「いつ来てもよい（対応できない時は対応できる日時を具体的に伝える）」等、面接のルールを決めてFさんと確認した。また、「視覚情報等による具体的な選択肢を用意すること」「具体的な表現で問いかける」といった配慮も意識的に行っていくこととした。

CoとFさんの対話は始めのうちはぎこちなかったが、次第に打ち解けていき、やがてFさんはCoとの対話を積極的に望むようになっていった。例えば、廊下ですれ違ったときの会話は次のようなものであった。

Co：この頃、来ないけどどうした？ 待っていたんだよ？

F：・・・（5秒程度）・・・ だって先生、来たかったけど～ 職員室に入りづらいですよ～

Co：そうだね。ごめんね。

F：・・・（5秒程度）・・・ また今度来ますよ～（話したような素振りを見せながら立ち去る）

この会話では、自分のペースと距離感を保ちながら、Coとの関係を確認している様子が見える。

また、養護教諭との対話も継続しており、保健室で話をするだけでなく、登校時に駅から学校まで一緒に話をしながら通学することもあった。保健室での会話の記録である。

F：何もやる気が起きない状態になった・・・

養護教諭：こんなことは初めて？

F：夏休みが明けても一週間くらい続いている。

養護教諭：思い当たる原因はある？

F：生活のリズムが変わったからかも・・・ 授業はいつも真面目に出ていて寝ないのに、今は寝てしまうことがある。

養護教諭：うまく気分転換できるといいね。

F：あっ、もう、教室に戻らないと～ 先生、打ち合せの時間ですよ。

この対応では、Fさんは養護教諭の「あなたに関心がある」というメッセージに応じて、「気分転換」という自分にとって苦手な言葉で話を打ち切っている。しかし、養護教諭の予定を気にするなど、Fさんは「あなたの状況も考えている」と伝えており、関係そのものを拒否していない。このような良好な関係の積み重ねもあり、進路についてスクールカウンセラーと対話することを希望して面接を始めるなど、他者との関わりを広げていった。

【対象生徒G：高2 女子】

吃音があることを気にするためか、学校ではほとんど会話をしない生徒である。おだやかで授業中は真面目に取り組んでいる。授業場面では無理に発言しなくても良いように配慮されている。1学期半ばより、昼休みに行われている有志のコーラスグループの活動に参加し始め、担任や級友とは少し会話をするようになった。

Gさんについて、会話を促進するアプローチはなかなか進まなかった。おだやかな話し方では、吃音が目立たず、周囲との会話も増えつつあることから、適切な支援によって会話の広がりが期待できる。Coは何よりもまず共感的・肯定的にGさんの話を聴くことを心がけることにし、定期的に面接によって「安心して話せる相手を作っていくこと」に取り組みながら、「本人の困りについて一緒に考えること」を目標にしていくこととした。

(2) 全体アプローチ

B高等学校では、スクールカウンセラーを講師として「発達障害等への理解と対応」に関する職員研修を実施した。同校ではこうした職員研修は初めての試みであったが、担任を中心に多くの質問が出されるなど教員の理解は進んだ。

生徒への全体アプローチについては、本研究の助言者より、学校の状況を踏まえて「職場で言いにくいことを上手に伝えるためのロールプレイ（休暇を取る時に上司に何と言うか等）を行ってはどうか」等の意見があり、生徒が取り組めるグループワークを検討した。

研究のまとめ

研究協力校の高等学校2校では、教員が丁寧な関わりを意識することで、生徒が「病気を治そう」「治療に専念しよう」「進路を進学を決め、希望校に見学に行った」等と自分の具体的な行動を話し始めるなど、教員と生徒の会話の機会が増えてきている。しかし、教員が丁寧に対応するだけでは、日常会話のレベルを超えることは難しい。自己理解を深めるような面接を、時間と場所を設定して継続的に行うことは、生徒にと

っても教員にとっても特別なことであり、生徒にとって日常的に関係の深い教員（教育相談コーディネーター、部活動顧問等）でも困難なことであろう。

しかし、実践事例でも示したように、日常的な会話の中でも相手の気持ちを受け止め関係を深める会話は可能である。また、その関係を積み重ねることで、支援が必要な生徒との継続的な面接につながり、自己理解を深めるコミュニケーション能力を育むことができる。そのためには、日常的な会話から、対話という、生徒の自己理解が深まり自己肯定感を高めるコミュニケーションに発展するための工夫が必要である。

そこで、助言者である富山大学の協力を得て、個別的な教育的対話を積み重ねることのねらいとそのポイントについて整理した。高校生段階で自己理解を深める対話を進めるには2段階有り、第1段階は思いを共有する段階、第2段階は自分に向き合う段階である。その具体的なポイントは、次のとおりである。

対話のポイント

〈第1段階〉

自分の思いを共有する経験を積み重ねる
→ 自信・自己承認

- ◆対話をして自分の思いや考えを誰かと共有する経験を積む。
- ◆「理解してもらった」という思いや「そう思ってもいいんだ」と思える体験から『自信』を持ったり『自己承認』できる。

【第1段階の具体例】

- 話題は何でもあり
 - ・聞きたいことありきではなく、生徒の話の中から知りたいと思ったこと、疑問に思ったことを「今のところもっと教えて」と深めていく。
 - ・興味関心を持った話題に対して「それってどうして？」と聴いていき、理解していく。
 - ・聴き手である教員が楽しんでいると、聴かれる生徒に圧迫感を与えない。
- 生徒の話を決定的に認めながら聴く
 - ・「○○と考えがちなのは障害だから」と勝手な枠に捉えて終わらせない。
 - ・「そう考えるあなた」に関心を持つことが大切。
- 生徒の言葉を繰り返す
 - ・「あなたは○○だと感じたんだね」「その時、○○をしてみたんだね」「○○ということで良いのかな？」
 - ・コミュニケーションの苦手な生徒の語りを引き出すためには繰り返しが大切。
 - ・確認をすることで聴いてもらえているという実感、

語っている時間を持ちやすくなる。

- 生徒の話を決定的に認めながら聴いて理解し、「受け止めた」というメッセージを伝える。
 - ・「あなたがそう感じたことはよくわかりました」

〈第2段階〉

自分に向き合う → 自己理解
(自分の考え方の傾向や得意不得意を知る)

- ◆対話を通して自分に向き合う（自分の考え方の傾向や自分の得意不得意を知る）
ことで『自己理解』を深めていく。

【第2段階の具体例】

- 困りを共有（確認）してから、どうするかを一緒に考えていく
 - ・すぐに支援策に進まずに、まずは困っている生徒に共感し、生徒の感じている困りを共有することから始める。
 - ・対話の中で共感することで、生徒が今の自分を認めて、こんなことをしてみようという前向きな思いや見通しを持てることをねらう。具体的な方策はその先にある。
- 教員は「鏡」
 - ・聴き手である教員が自分の発言をどう捉えて、どう価値付けるかという反応から、生徒は自分の行動を意味づける。（対話相手の態度を見て自分をj知る）
- 質問をする時にはその意図を合わせて伝え、話題の焦点化を図る
 - ・「○○についてあなたは○○だと言っていたけれど、私はそれについてもっと話をしたいので、もう少し詳しく聞かせてくれますか？」等と話題を絞っていく。
 - ・話題を焦点化していくことで生徒が今の自分に気づく。さらに、違った視点からの考えを伝え、前向きなリフレーミング（捉え直し・意味付け）をすることで、自分への新たな見方が生まれる。
- 対話を通して、とりあえずの方策（自分がすべきこと）を行動レベルで確認していく
 - ・自分がすべきことや、その優先順位を生徒に考えさせ、一緒に確認する。「まずは、○○の課題を提出することにしたんだね。それがよいと思うよ」

このような2段階に整理した対話のポイントについて、進路面談や生徒指導、放課後の教室の場面での具体的な対話の例も加えて小冊子「対話のポイント」を試作し研究協力校の高等学校2校に提供し、冊子を全職員に配付した学校もあった。

今後は、この「対話のポイント」を活用して教員と

生徒との対話を進め、日常会話から一歩進めた個別のアプローチを行うことが必要である。対話を深めることによって、生徒の「自己理解が深まったか」「自己選択、自己決定がもたらされたか」という視点で記録の蓄積と分析を行い、その成果を生かしてコミュニケーションで困っている生徒への支援に取り組んでいく。

小林昭文 2004 『担任ができるコミュニケーション教育』ほんの森出版
齋藤清二・西村優紀美・吉永崇史 2010 『発達障害大学生支援への挑戦』金剛出版
西村優紀美 2011 「発達障害のある高校生の大学進学について～スムーズな移行を目指して～」(富山大学『学園の臨床研究』10)

おわりに

最後に、調査研究を進めるに当たり、ご指導、ご助言をいただいた助言者の方々、ご協力いただいた学校の先生方に感謝を申し上げます。

[調査研究協力員]

県立向の岡工業高等学校	森 匠志
	岡田 和典
	石坂 信広
県立逗葉高等学校	小宮 龍一
	青木 博行
	吉岡 久枝
県立麻生養護学校	鈴木由美子

[助言者]

富山大学	西村優紀美
	吉永 崇史
	桶谷 文哲
神奈川県障害者職業センター	有澤 千枝
神奈川県発達障害支援センター	吉澤 宏次
県立向の岡工業高等学校 スクールカウンセラー	大井 真人
県立逗葉高等学校 スクールカウンセラー	三澤 直子

引用文献

文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房 p.72、p.75、p.80

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2011 「平成 22 年度教育相談概要」
富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 2010a 「『高機能発達障害学生が望む高大連携の在り方と大学の受け入れ体制に関する実証的研究』報告書」
富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 2010b 「平成 21 年度 トータル・コミュニケーション・サポート・フォーラム 2009 報告書」
富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 2011 「平成 22 年度 トータル・コミュニケーション・サポート・フォーラム 2010 報告書」