

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

持田 訓子¹ 藤田 正義¹ 丸野 薫¹ 春日 彰²

本研究は高等学校において「対話」を軸とした個別のアプローチとコミュニケーションの活性化を図るような全体へのアプローチによって、生徒のコミュニケーション能力をはぐくむための組織的な支援の充実を図ることをねらい、その方法を探求してきた。2年目となる今年度は、主に個別のアプローチとして教員が発達援助の視点を持ちながら、生徒と共感的な対話を積み重ねることによって、生徒が自己肯定感を高めながら主体的に自己理解を深めるプロセスを追い、その成果を明らかにした。

はじめに

教育相談センターにおける高校生に関する来所相談の主訴は、「行動」「対人関係」「不登校」が増加している。不登校の要因としては、学校生活における友人関係に起因するものが多い。電話相談においても、高校生に関する相談は対人関係に関わる内容が多い。来所相談事例からは、自分の思いを伝えられない、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といったコミュニケーションに関する困難が、学校での不適応につながっていると見立てられる。また高校生に関する教員相談においても、自分から話そうとしない、限られた相手としか会話しなない、単語でしか返答せず話が續かないといった生徒が多いと報告されている。

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はぐくみ、情緒を養うことを目指した授業が進んでいる。学習指導要領解説では、「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を築くこと」(文部科学省 2009 p. 72)に留意する必要や、「共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己決定を図っていく望ましい集団の実現」(文部科学省 2009 p. 75)の重要性が述べられている。しかし、そのための具体的な関わりについて示されることは少ない。そこで、コミュニケーション能力をはぐくみ、自己決定の場を豊かにする手立ての一つとなるであろう「対話」を関わり軸とした。ユングは心理療法における「対話」について「クライアントがありのままに自らを語り示し、セラピストがそれに自らの身を以て反応するとき、両者は弁証法的に変容へと導かれる」(畑中 2011)と述べている。

教員が生徒の語る言葉に耳を傾け、身をもって反応していくことで、両者の間に新たな気づきが生まれる。そうした創造的な営みである「対話」に焦点を当て、事例を積み重ねてその在り方を検討した。

研究の目的

研究を始めるに当たり、富山大学の西村らが述べている「対話」の有効性について着目した。その概要は次のとおりである。学生が「対話」を通して、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る。このように「対話」を通して自分自身に起きたことを対象化することによって、学生は自分の考え方や感じ方の特性を知り、自己理解を深めていく。それは、自らの可能性に気づき、自己実現に向かっていくプロセスであり、その土台となるのは共感的なコミュニケーションの十分な体験である。このことから、高等学校において、教員と生徒の「対話」は、生徒が主体的に自己理解を深めていくための有効な手立ての一つであると考へた。

高校生のコミュニケーション能力の育成については前述のとおりだが、特に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。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「対話」など個別の関わりについては研究事例が少ない。その理由としては、高等学校では集団指導が中心であるために、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よう求められやすいことなどが挙げられる。

高校生は自己の存在や価値を問い掛けながら、自分の特性や具体的な進路等「自分の生き方」を考える時期にあり、そのためには生徒が自己を見つめ、自己肯定感を高めながら自己理解を深めていく必要がある。

1 教育相談課 指導主事

2 教育相談課 主幹(兼)指導主事

本研究では、教員が生徒と「対話」を積み重ねることによって、生徒のコミュニケーション能力をはぐくむとともに、生徒が主体的に自己理解を深めていくプロセスを追う。その中で、より有効な「対話」の在り方を検討し、先行的な大学の取組みを参考にしながら、高校生自己理解を深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年間の取組みである。高等学校2校において、校長及び教育相談コーディネーター、スクールカウンセラーに協力を依頼し、生徒のコミュニケーション能力の育成に関する実践を行った。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」より助言を受けながら進めた。また、神奈川障害者職業センターや神奈川県発達障害支援センターかながわA（エース）、高等学校への支援を行っている特別支援学校にも助言を依頼し、地域支援担当者等が生徒の見立てや教員の関わり方について助言を行った。

1 支援ニーズの把握

平成23年度の第1回調査研究協力員会では、「生徒の自己理解が進まないために、就労後にトラブルを起こすなどして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。反面、教員が生徒との対話場面を改めて設定することの難しさや、教員のコミュニケーションスキル等への懸念が挙げられた。

調査研究協力校における生徒への支援に当たり、まず、学校の状況と支援ニーズを把握するために、生徒のコミュニケーションについて教員に聞き取り調査を行った。その結果、「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」等のコミュニケーションに関する消極性や、「人の話を聞かない、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をする、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等が課題として捉えられていること、そして、このような課題を持つ生徒が多いと感じられていることが明らかになった。また、日常の行動観察や学習状況等から気になる生徒を挙げ、その様子について聞き取りを行うと、「何度注意しても同じ事を繰り返す」「話を聞かない」等の状況が報告された。これらのことから、高等学校にはコミュニケーションに課題を持つ生徒が多く在籍することや、コミュニケーション能力は卒業後にも大きく影響する能力であり、高等学校において取り組むべき課題であることが共有された。

2 仮説

共有された課題から以下のような仮説を立てた。

- 教員が発達援助の視点を持ちながら、生徒と共感的に対話し、生徒の経験や内面を丁寧に言語化して生徒の自己認識を再構成する。この繰り返しの中で、生徒は自己肯定感を高めながら主体的に自己理解を深める。
- 生徒の自己理解が進むことで、自己選択・自己決定の力がつき、社会的職業的自立に向かう課題解決能力の向上につながる。
- 対話により教員の生徒理解が深まり、個々の生徒に応じた授業や特別活動の在り方が検討され、校内における支援体制がより充実する。

3 研究の方法

調査研究協力校の高等学校2校において、「個別のアプローチ」と「全体へのアプローチ」に取り組んだ。「個別のアプローチ」は、特定の生徒を対象として、担任や部活動顧問、教育相談コーディネーターとの対話を積み重ねる関わりである。対話記録をもとに対象生徒との関わり方について検討しながら対話を深めていき、生徒が自己肯定感を高めながら自己理解を深めるプロセスを追った。「全体へのアプローチ」は学年や学級を対象とした、生徒のコミュニケーションを活性化させるようなグループワークの実施である。また、学校として組織的に支援の充実を図れるよう、スクールカウンセラー等による職員研修も合わせて実施した。

(1) 個別のアプローチ

まず、日常の行動観察や学習状況等から気になる生徒（コミュニケーションや行動に課題のある生徒等）に対して、授業中や休み時間などの日常会話を増やし、記録を取った。次に、検討会において対話記録から生徒のコミュニケーションの特性を読み取り、教員との効果的な対話について検討を行った。その後、対象生徒を絞り、キーパーソンとなる教員を決めて対話場面を定期的に設定し、まずは、共感的・肯定的な受け止めを基本に、自己肯定感を高めるような対話を繰り返し行った。その上で、発達援助的な関わりをより意識しながら、生徒が自分の得意・不得意に気付くなど、主体的に自己理解を深められるような対話を積み重ねていった。

調査研究協力校における検討会や調査研究協力員会において、対話の様子や学校生活全般の状況を共有しながら生徒を見立て、生徒理解を深めるとともに、対話から見える生徒の変容を分析し、教員と生徒の対話場面における話題や、教員からの発問の仕方、傾聴の方法などを具体的に検討した。

(2) 全体へのアプローチ

授業において話し合い活動や共同学習を意識的に取り入れるほか、特別活動において学年や学級単位でコミ

コミュニケーションの活性化を図るグループワーク等に取り組んだ。助言者のアドバイスを参考に、生徒の実態に応じて具体的なプログラムを検討して実践した。

職員研修についても年間を見通して計画を立て、外部講師やスクールカウンセラーを活用しながら、生徒理解やコミュニケーションに関わる研修を実施した。

4 調査研究協力校における実践

以下、実践事例の概要を示す。個別のアプローチの事例については、個人が特定できないよう改変してある。

(1) A高等学校における実践

ア 個別のアプローチ

Cさんは自分に注意を向けてほしい気持ちが強く、授業中に大声で話したり、立ち歩いたりする。小柄で手足など体を動かしながら話すことが多く、「ムカツク」「うるせー」等の粗暴な言い方をする。欠席が多く、遅刻や早退、欠課等もみられた。叱られることが多く、自己肯定感の低いCさんに対しては、生徒指導担当が共感的にCさんの気持ちを受け止めるような対話を重ね、その中で社会的なルールを伝えながら自己理解を深める支援を進めた。

Cさんと対話を通して関わり始めてからも、しばらくの間はこのような投げやりな言動が多くみられた。

教員	昨日はどうした？
C	別に！普通にサボった。
教員	どうしてサボったの？
C	特にない。
教員	授業中、嫌なことがあるのかい？
C	時々「殴りてー」って思うけど。
教員	そうか、「殴りてー」と思う時があるんだ。どんな時にそういう気持ちになるんだい？

しかし、教員がCさんの気持ちに寄り添い、不適切な行動があった時も頭ごなしに否定をせずに、まずはCさんの思いを十分に受け止める関わりを繰り返す中で、Cさんは徐々に自分の行動を振り返り、次のように語るようになった。

教員	最近、女子ともよく話してるんだって？
C	いろんなこと言う奴がいるから、腹立つことはあるけどさ。まあ、でも今は、とりあえず話してみようって思って。
教員	前は違ったの？
C	1年の時はクラスの奴らが話しかけてきても、「俺は話したくない」とか言って、自分でつまらなくしてた。つっぱってた感じ。幼稚だよ。喋ると面白い奴もいるのにさ。

また、Cさんは、対話を積み重ねる中で、衣料品店を経営したいという夢を語るようになり、進学について具体的に考えるようになった。将来の働く姿をイメー

ジする中で、社会的なルールを守る必要性について考える場面もみられるようになった。

教員	経営者になろうと思うのなら、人から信用される人間にならないとね。約束やルールを守るとか、そういうことが大事だと思うよ。
C	たしかにそうかも。バイト先に、相手によって態度を変える人がいて、なんか汚い感じがする。約束を守らない奴も信用できないし、ルールと違ってけっこう大事かもなあ。

このように、前向きな話題も多くなり、また、一言二言で返答を終えるのではなく、長い文章で自分の思いを表現するなど、話す量も増えていった。

Cさんは衣料品店を経営したいという夢の実現に向けて、経営にいかせる人脈作りのために、遠方の大学への進学を希望した。進学に必要なことを自分から調べるなど意欲的になり、クラスの中でも周囲に受け入れられるような言動を心掛けるようになった。クラスの中でCさんの発言が認められる場面が増え始め、Cさんは級友や教科担当の教員と穏やかに関わるようになっていった。継続的に対話を行った生徒指導担当だけでなく、多くの教員がCさんの変容を感じる結果となった。

イ 全体へのアプローチ

概要は第1表のとおりである。

第1表 全体へのアプローチの概要（A高等学校）

時期	内容	
平成23年度	夏季 休業中	<職員研修> 「生徒支援の視点を持った生徒指導」
	10月	<対象：1年生 各クラス> コミュニケーション能力育成グループワーク 「君はメイ探偵」
	3月	<対象：1年生 学年全体> 次年度のクラス作りに向けたグループワーク
平成24年度	5月	<対象：1年生 各クラス> コミュニケーション能力育成グループワーク 「無人島SOS」
	夏季 休業中	<職員研修> コミュニケーションのスキルアップをねらった高校生向けワークショップ「さまざまな価値観」を教員が体験
	9月	<対象：全学年 各クラス> グループワークによる防災学習
	10月 ～11月	<対象：全学年 各クラス> グループワークによる標語選び

同じプログラムであっても、生徒の実態に応じてクラスごとに工夫して実施することにより、大きな効果を得られたと思われる。実施後の生徒の振り返りからは、8割以上の生徒が「面白い」、7割以上の生徒が「役に立つ」と感じたことが分かった。感想からも「い

ろんな考えがあることが分かった」「自分とは違う意見を聞いて面白かった」等、多様な価値観を認め合うことや、異なる意見や視点に気付ける話合いの大切さを実感した様子がうかがえた。このような他者理解・自己理解を深めるワークを生徒が日常的に経験していくことは、自分と友人との関係を捉え直したり、自分に起こった事実を振り返る力につながると考えられる。教員の振り返りからは、「実施前は生徒が積極的に参加できるかという不安があったが、実施してみると予想以上に生徒達が意欲的に取り組み、活発に話し合っていたので、今後は授業にも話合い活動を取り入れようと思えた」等の感想が挙げられた。また、外部講師の研修会のほか、スクールカウンセラーを講師とした職員研修を行ったことで、生徒の行動上の問題の背景に発達障害等が考えられるケースがあることや、青年期の発達課題等を知ることで教員の生徒理解が深まり、日々の対応の幅が広がった。

(2) B高等学校における実践
ア 個別のアプローチ

Dさんは大柄なおっとりとしており、運動は苦手であるが、授業態度は真面目で成績も学年上位である。しかし、学習方法は暗記力に頼ることが多く表面的であり、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、人と目を合わせて話すことが苦手で、友人にからかわれても言い返すことができないような場面もみられる。教室での友人との関わりを苦痛に感じているようで、自分の話を聞いてくれる教員を頻繁に訪ねる。打ち解けた相手には笑顔を見せることもあるが、単語をポツリポツリと話すような感じで語尾まで言い切らないなど、会話は苦手な様子である。

コミュニケーションの苦手さや、進路についての不安を訴えるDさんに対して、教育相談コーディネーターが定期的に面接を通して関わり、本人の困りについて一緒に考えることとした。面接に際しては、検討会の中で出された特別支援学校や神奈川障害者職業センターからの助言を積極的に取り入れ、「視覚情報による具体的な選択肢を用意する」「短く具体的な言葉で問い掛ける」といった配慮を行い、「何でも話して良い（「パス」も「タイム」もあり）」「評価にはつながらない（「わからない」と言ってもいい）」等、面接のルールをDさんと確認することからスタートした。

教員	どうして部活に入らなかったの？
D	運動は……、あの……あれだから……、あの、苦手だし……。
教員	運動は苦手なんだ。
D	はい。……それで……、だから、漫研に、あの……入ったんだけど……。
教員	入ってはみたけど、辞めちゃったの？
D	はい。絵はダメで……、描けないし……、読書も、うん……、しないから。

教員とDさんとの対話は初めのうちはぎこちなかったが、対話を継続する中で、Dさんは慣れた相手とは気負わずに話せるようになっていった。それでも上記のように途切れ途切りに話すことが多かった。また、運動が苦手なことを自覚して運動部は避けたものの、絵を描くことにも読書にも興味関心のないまま漫画研究部に入部し、すぐに退部したエピソードを語る中で、その行動に対して、Dさん自身は特に違和感を持っていない様子がうかがえた。そこで、教育相談コーディネーターは、Dさんが「話すことに慣れること」「（進路に向けた面接も踏まえ）丁寧な言葉で答えられるようになること」「自分の得意・不得意を知って、より良い行動を取れるようになること」をねらって対話を積み重ねていった。

教育相談コーディネーターはDさんの対話経験を増やすために、“教室で対面して話す”だけでなく、池の魚に餌をやりながら、プランターで育てている野菜の手入れを行いながら、花壇の草むしりしながら等、“作業をしながらの対話”もたくさん行った。課題に直面し、自己を見つめるような対話は、落ち着いた環境で行われる方が効果的であるが、このように語り手と聞き手が同じ作業に向き合いながら対話を積み重ねていくことも、信頼関係づくりや自己への気付きの導入時には大変有効であった。屋外での活動だけでなく、掃除や片付け、手工芸などの共同作業や、オセロやすごろく等のゲームも活用しやすい取組みであった。

Dさんは教員との対話を積み重ねる中で、目に見えて言葉数が増えていった。本人の希望でスクールカウンセラーとの面接も並行して行い、それぞれの面接においてDさんの「やっていること」を具体的に確認し、その頑張りを認め、起きたことを一緒に振り返った。その繰り返しの中で、Dさんは自信を持って自分の考えを語るようになっていった。そして、以前は「怖い」と言って話し掛けることができなかったほかの教員にも自分から話をするできるようになり、様々な教員との対話を積極的に望むようになった。また、好きなゲームの話題を通して、クラスの友人の会話に入れるようになるなど、大きな変容がみられた。こうして他者との関わりを深めていく中で、Dさんは、どう考えてよいのか分からずに困っていた進路についても、具体的に検討できるようになっていった。そして、担任や教育相談コーディネーターと一緒に、進路に関する自己アピール書を作成する中で、「ペースはゆっくりだが、丁寧に作業できること」「何ごとにも真面目に取り組めること」といった自分の長所に気付き、前向きな自己理解を深めていった。また、進路に向けた面接の練習を繰り返す中で、徐々にではあるが、自分の言いたいことを、丁寧な言葉で、語尾までしっかりと切り切ることができるようになるなど、Dさんのコミュニケーション能力は目覚ましく向上した。

D	失礼します。お食事中失礼します。3年〇組のDです。E先生はいらっしゃいますか？
教員	E先生はもう少ししないと戻ってこないと思うけど。どうしたの？
D	E先生に確認したいことがあったんです。……また来ます。
教員	Dくんは最近バドミントンでスマッシュを打てるようになったらしいね。すごいじゃない。
D	はい、まあ。割とできるようになりました。
教員	けっこう練習したの？前は体育は嫌いみたいだったのに。
D	得意じゃないけど、なんか頑張れるようになりました。
教員	そう。それはよかった。
D	はい。じゃあ失礼します。

以前は、気が付いてもらえるまで職員室の前で黙って待っていたDさんであったが、今では上記のように、自分から適切な言葉で職員室内の教員に声を掛けられるようになった。また、分からない質問に対しても、黙り込んでやりすごすのではなく「分かりません」とはっきり意思表示をしたり、ゲームや釣りのように好きなこと、興味のあることを自分から語るようになるなど、全体的な話量も増えた。さらに、以前は、理由を尋ねたり、具体的な行動を提案したりしても、「ダメ」「できない」「めんどくさい」といったネガティブな表現での返答が多かったが、今は、「やってみます」「それなら出来そう」など、前向きな返答も多く聞かれるようになるなど、Dさんの内面の変容もうかがえる結果となった。

イ 全体へのアプローチ

概要は第2表のとおりである。

第2表 全体へのアプローチの概要（B高等学校）

時期	内容
平成23年度	年間 <対象：全学級> 特定の授業の中に自己アピールタイムを導入
夏季休業中	<職員研修> 「コミュニケーション能力をはぐくむための視点」
平成24年度	5月 <対象：1年生> 教育相談コーディネーターとスクールカウンセラーを紹介（気軽な相談をアピール）
後期	<対象：いくつかの学級> 授業の中で積極的にグループ協議を実施
夏季休業中	<職員研修> 「発達障害の理解と対応 ～コミュニケーションを中心に～」

比較的コミュニケーションの活発ないくつかの学級において、授業の中でグループ協議を実施したところ、初めのうちは話し合いも短く終わってしまいがちだった

が、継続して取り組むことで、じっくりと検討できるようになってきた。活動の振り返りの中で、「今まであまり喋らなかった人と話ができてよかった」「考え方が自分と違ってビックリした」等の感想が挙がっており、生徒もほかの視点への気付き等、コミュニケーションの楽しさを実感している。教員の振り返りでは、「グループ協議を通して日常的に生徒間のコミュニケーションが活性化すると、生徒のコミュニケーションスキルが向上するだけでなく、様々なトラブルの未然防止につながると思う」等の声が聞かれた。また、スクールカウンセラーを講師に職員研修を実施したところ、発達障害のある生徒への一般的な理解が深まっただけでなく、日常的に関わっている生徒の様子について、疑問に感じていた点などが話題に挙げられ、具体的な行動をもとに理解を深めて、対応を学ぶことができた。

(3) 調査研究協力員会における検討

対話による関わりを通した生徒の変容は、対話した教員だけでなく、学校生活の様々な場面において、関わる全ての教員が感じられる成長であった。このことから、対話によってはぐくまれた力は、対話場面に限定されるものではなく、学校生活全般、ひいては今後の社会生活に生きる力であることが実感された。このような手応えを得ながら、調査研究協力員会において、以下のように実践を振り返った。

ア 調査研究協力員より

○話すことが苦手だった生徒が、ここまで変わるとは思わなかった。ねらいを持ちながら共感的に関わることが重要だと改めて実感した。

○対話を継続することで生徒も変わってきたが、何より教員の生徒理解が図られた。

○対話記録を取ることで、自分と生徒の対話を容易に読み返すことができ、生徒の変容を見て取れ、次の関わりへの参考になった。

○多くの教員がこのような関わりを持てると、生徒の理解者が増え、生徒のコミュニケーションの幅も広がると思った。

イ 助言者より

◇ペースが大事

- ・教員は生徒の自己理解を促すペースが速すぎる傾向にある。生徒本人の気付きを「待つ」ことが大切。

◇ベースは「共感」

- ・生徒は「認めてほしい」「自分を受け止めて、いかしてほしい」と思っている。その思いに真摯に対応するには、共感をベースにすることが必要。

◇バランス良く関わる

- ・教員は詮索しがちであり、介入しがちであり、説教のような対話になりがちである。指導的な側面とカウンセリングマインドのバランスが大事。

◇ねらいを持って対話する

- ・目の前の生徒に合わせつつ、しかし、先のねらいを持ってそこに居る教員の存在が重要。

◇教員と対話する良さ

- ・スクールカウンセラーとの面接や相談機関における面接とは違い、学校における教員との対話は、日常的に場面を捉え、タイミング良く行える良さがある。
- ・教員に支えられている生徒は圧倒的に多い。「まずは教員が支える」という裾野を広げることが大切。
- ・日常的に関わりのある教員の一言によって、自信を持って進路選択できるなど、未来に一步踏み出せる生徒がたくさんいる。教員との対話を持つ力はとても大きい。

◇日々の関わりが土台

- ・自己を見つめるような深い対話に導くには、土台となる日々の関わりが重要。
- ・普段からの何気ない声かけは「気に掛けている」「見ている」というメッセージとして生徒に届く。
- ・面と向かって話すだけではなく、掃除など一緒に作業を行いながらする会話も関係づくりには有効。

◇継続的な関わりで対話を深める。

- ・日常的に築かれた信頼関係の上で、ゆっくりと自己理解を促していく。
- ・対話を深めていくには、落ち着いた環境で穏やかに向かい合うことが必要であり、継続的な関わりが求められる。

研究のまとめ

1 「対話」を軸としたアプローチ

平成 23・24 年度の 2 年にわたり、調査研究協力校の高等学校 2 校において、教員が発達援助の視点を持ちながら生徒と共感的な対話を積み重ねる「個別のアプローチ」と、学年・学級を対象にコミュニケーションの活性化を図るようなグループワークの実施等「全体へのアプローチ」を行ってきた。

(1) 個別のアプローチ

個別のアプローチにおいて、1 年目は、教員が生徒の気持ちに寄り添うような丁寧な関わりを意識しながら対話を行ったことで、生徒が自己肯定感を高め、前向きな進路選択を行う等の効果がみられた。その一方で、多忙な学校現場において、定期的に対話場を設定する難しさが課題として挙げられ、対話を継続的に積み重ねられず、自己への気付きなど内容の深まりが十分ではなかった。しかし、2 年目となる今年度は、生徒が対話を望み始めたことや、助言者のアドバイスを参考にまとめた「対話のポイント」を活用することで教員の対話スキルの向上がみられたことから、生徒が主体的に自己理解を深めていくような対話を継続することができた。教員が共感的に生徒の気持ちに寄り添いながら、「この生徒にこうなってもらいたい」と

いう前向きな思いを持って、発達援助的な関わりとしての対話を定期的に積み重ねていくことで生徒は大きく成長した。本研究を通して関わった生徒たちは、皆、教員との対話を通して、自分の話を共感的に聴いてもらい、肯定的に受け止められる経験を重ねることで自己承認（ありのままの自分を認めること）でき、自己肯定感を高め、自分の思いや考えを語れるようになった。その語りを十分に受け止めつつ、「その時どう感じたのか」など本人の気持ちに迫る問い掛けによって、生徒は自己への気付きを深めていった。また、自分の周りで起こったことや自分の中に起きたことを対話の中で整理できるようになると、自分の捉えとは違う見方があることも受け入れられるようになり、前向きで肯定的な意味付けや捉え直しを教員と一緒にできるようになっていった。これらのことから、教員が発達援助の視点を持ちながら共感的な対話を行うことは、「生徒が自己肯定感を高めながら、自己理解を深める」その大きな一助となると言える。

共感的な対話とは、指導助言的に「答え」を教えるのではなく、生徒の気持ちに「応え」ていく関わりである。重要なのは、生徒の語りを肯定的に受け止めながら、発達援助の視点を持って問い掛けることで、生徒自身に考えさせ、選択させ、自分で答えを出すことができるよう、生徒の自己決定の機会を尊重することである。そうすることで、生徒自身の気付きや変化を促し、持っている力や可能性を引き出すことができる。そして、この繰り返しの中で、生徒は自己肯定感を高めながら、主体的に自己理解を深めていく。また、対話を重ねることで深まる教員の生徒理解は、全ての事象を一つの原因に基づくものとは考えずに、生徒の語りに耳を傾けつつ、生徒自身が気付いていないだけの、生徒の中にある新しい見方や考え方を一緒に見付けていくことから生まれる。つまり、教員に見える真実と、生徒の語りから見える真実をすり合わせ、新しい物語に再構成し、それを共有することで相互理解が深まるのである。このような、発達援助の視点を持って行う共感的な対話は、生徒の自己理解や教員の生徒理解を深め、生徒が自らの可能性に気付いて自己実現に向かっていくプロセスとなる。

(2) 全体へのアプローチ

調査研究協力校 2 校の取組みから、学年や学級を対象とした活動によって、生徒同士のコミュニケーションが活性化し、個々の生徒が対話意欲を持つことが実証された。自己を見つめるような対話を個別に深めていくには、生徒の「話したい」という気持ちを日常的に育てていくことが必要であり、そのためには個別に関わりだけでなく、集団で取り組む活動も有効である。集団での取組みによって培われた力や意欲を土台に、その上で、必要に応じて個別の対話を継続するなど、個への関わりと集団での取組みが有機的に結び

付くことが望ましい。

本研究の助言者である富山大学の西村も、生徒の対話意欲を引き出し、コミュニケーションスキルを育てるには、個別的な関わりはもとより小集団によるコミュニケーション活動の場が有効であると述べている。集団の中でのコミュニケーションに、より困難を感じている生徒にとって、配慮されたグループワーク等コミュニケーション活動の体験は、個別的な関わりから一歩進めた場として、大きな集団におけるコミュニケーションに向けた貴重な学びの場となる。

本研究における全体アプローチのような学年・学級を対象とした取組みについては、単発に実施するだけでなく、学校全体として組織的に継続して取り組むことによって、より効果が期待できる。そのためには管理職のリーダーシップの下、全職員がその有効性や必要性を理解することが必要である。各校の実情に合わせたプログラムの工夫等を行えると、より有効であろう。

2 成果物

本研究の成果物として「生徒の自己理解を促す共感的な対話」という冊子を作成した。(第1図)これは学校において、教員が生徒と対話する際のポイントをまとめた教員向けのヒント集である。本冊子では日常的な何気ない会話から、自己に向き合う深い対話まで、学校生活の様々な場面において、教員が生徒と「共感的な対話」を行うことを提案している。



第1図 「生徒の自己理解を促す共感的な対話」

第1段階は「対話の土台づくり

(対話を通して自己肯定感を高める)」、第2段階は「発達援助的なかわり(対話を通して自己理解を深める)」と、段階を踏みながら対話を深められるよう構成した。見てわかる・すぐに読める冊子となるよう、ポイントを精選し、本研究における実践の中で蓄積された対話例や応答例、問い掛け例を盛り込んだ。教育相談コーディネーターはもとより、ファーストキャリアの教員等、校内において広く活用されるよう、入門編となるような基本事項を押さえた内容としている。以下、概要として、「段階別のねらい」(第2図)、「第1段階 対話のポイント」(第3図)、「第2段階 対話のポイント」(第4図)を示す。

◇段階別のねらい

第1段階 <対話の土台づくり>

自分の思いや考えを「共有する」経験を積み、「わかってもらえた」「そう思っていたんだ」と思える体験から、『自信』を持ち、『自己承認』できる。

→ 「自己肯定感」を高めていく

自己肯定感

第2段階 <発達援助的なかわり>

自分に向き合い、考え方の傾向や自分の得意・不得意を知る。

→ 「自己理解」を深めていく

自己理解

自己理解に基づく 自己選択・自己決定

自己実現

第2図 段階別のねらい

◇第1段階 対話のポイント

- 1 話題は何でもあり
- 2 生徒の話を肯定的に認めながら聴く
- 3 「受け止めた」というメッセージを伝える
- 4 語られる言葉の背後にある感情を汲み取る
- 5 話題の側面にも目を向ける

<対話の基本>

- ・『傾聴』『受容』『共感』
(ノンバーバルメッセージの活用)
- ・安心して語れる場を提供する

第3図 第1段階 対話のポイント

◇第2段階 対話のポイント

- 1 困りを「十分に共有」してから、今できることを一緒に考えていく
- 2 生徒が使った言葉を使う
- 3 生徒の内面を訊く(問いかける)
- 4 話題の明確化・焦点化
- 5 リフレーミング(違う枠組みで見る)
- 6 といえぬの方策を具体的に確認し、支持する

<変化をキャッチする>

- ・対話時の態度からも生徒の変容をみる
- ・教員の「自分の中の変化」を大切にする

第4図 第2段階 対話のポイント

生徒の自己理解を促すための「共感的な対話」ではあるが、生徒向けのガイド集ではなく、教員向けのヒント集とした理由は、「コミュニケーションは双方向のものであり、生徒のコミュニケーション能力をはぐくむことは教員の対話力が問われることでもある」と考えたためである。生徒のコミュニケーション能力をはぐくむには、コミュニケーションのパートナーとなる教員の対話力の向上も求められる。

生徒が自己肯定感を高めながら主体的に自己理解を深め、その自己理解に基づいた自己選択・自己決定の力を付けることは、社会的職業的自立に向かう課題解決能力の向上にもつながる。このような力をはぐくむその一つの方法として、学校における教員との「共感的な対話」がある。学校生活の様々な場面において、教員と生徒との対話がより活性化されることを願う。

おわりに

本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] (平成 24 年度)

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	岡安 玲

[助言者] (平成 24 年度)

富山大学	西村優紀美
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
かながわA (エース)	
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
畑中千紘 2011 『話の聴き方からみた軽度発達障害－対話的心理療法の可能性－』創元社 p.5

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2012 「平成 23 年度 教育相談概要」
富山大学学生支援センター 2010 「『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 2010 「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 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」
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 2012 「平成 23 年度 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報告書」
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
斎藤清二・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
斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史・桶谷文哲・水野薫 2012 『発達障害のある高校生への大学進学ガイド』遠見書房
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」(富山大学『学園の臨床研究』10)
水野薫・西村優紀美 2011 「発達障害大学生への小集団による心理教育的アプローチ」(富山大学『学園の臨床研究』10)