

定時制・通信制高校におけるソーシャルスキル能力を高める取り組み

— コース別総合学習での試み —

A Program to raise social skills in a high school of evening class and correspondence class

— Experimental Learning of an Integrated Learning Course —

八原 るみ, 杉原 潤嗣

YAHARA Rumi and SUGIHARA Junji

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第33号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.33, Feb., 2019

定時制・通信制高校におけるソーシャルスキル能力を高める取り組み

— コース別総合学習での試み —

A Program to raise social skills in a high school of evening class and correspondence class

— Experimental Learning of an Integrated Learning Course —

八原 るみ*, 杉原 潤嗣**

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学大学院 臨床心理士養成コース

**〒770-0006 徳島市北矢三町1丁目 徳島中央高等学校

YAHARA Rumi* and SUGIHARA Junji**

* Training and Practice in Clinical Psychology, Naruto University of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

** Tokushima Prefectural Tokushimachuo High School
1-3-8, Kita-Yaso, Tokushima, 770-0006, Japan

抄録：多様な学習ニーズに応じた教育指導体制を構築することを目的に研究推進している公立の定時制・通信制高校において、総合的な学習の時間（コース別学習）に『ソーシャルスキルアップコース』を設定し12回の授業を实践した。本稿では、その授業実践の結果をもとに生徒の学習効果と教職員（支援相談員を含む）の授業力・指導力の向上に対する効果について検討することを目的とした。その結果、学習効果に3つの要因をあげ、授業力・指導力について4つの要因をあげ、それぞれについて考察した。

キーワード：ソーシャルスキル, 特別支援教育, 定時制通信制, ティームティーチング

Abstract : We established a course titled “Improving Your Social Skills” for the integrated study period (track-specific study) and taught it for 12 lessons at public part-time/correspondence high schools that are promoting research in an attempt to develop educational guidance systems to meet diverse learning needs. This paper looked at the results of these lesson practices, aiming to examine the learning effect among students and the effect on improving teaching staff’s ability to teach and guide. Three factors on learning effects and four factors on the ability to teach and guide were identified as a result, and each one was further examined.

Keywords : Social skills, Special support education, Part-time high school / correspondence high school, Team teaching

1. 問題と目的

昨今の定時制・通信制高校では、従来の設立理念である働きながら学習したいという希望を抱いて入学してくる生徒は数少ない。多くの在学生徒は、小中学校時代に不登校経験がある場合や、身体的な病気治療や発達上の障害やその疑いに起因した学業不振のため、全日制高校に進学できず定時制通信制を進路選択した経緯を抱えている。また、発達障害の診断を受け、療育手帳を取得している生徒が特別支援学校を進路選択せず、定時制・通信制高校に進学してくる生徒も増えてきている。その中には、生徒自身が特別支援学校への進学に抵抗したり、生徒よりも親が望んで定時制・通信制高校に進学したりしているケースもみられる。

こういった現状から、近年、定時制・通信制高校においては、多様な問題を抱えて入学してくる生徒に対する特別な支援が最優先の課題となっている。こうした学校現場のニーズや平成28年に施行された障害者差別解消法にともなう社会的要請を背景に、文部科学省は『高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について（報告）』（2016）をまとめている。本報告書では、高等学校を巡る状況の変化や、高等学校における多様な生徒の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援の重要性等を鑑み、高等学校における通級による指導の制度化を提案している。これまでに、平成18年の学校教育法改正により、高等学校でも教育上特別の支援を必要とする生徒に対し、障害による学習・生活上の困り感を克服するための教育が義務づけられた。それを受けて、

高等学校の現場では、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの配置など基礎的指導体制は整備されてきている。

しかし、高等学校における特別支援教育のための環境整備や教育課程・教育方法の改善や教職員の意識変革は遅々としたものと言わざるを得ない。ましてや、上述したような定時制・通信制高校の実情を鑑みると、生徒一人一人の教育的ニーズに即したよりきめ細かい教育を提供するためには、個別的教育支援計画や指導計画の作成とそれに基づく個別の指導及び支援の充実等が求められる。また、小・中学校等においては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級といった、連続性のある多様な「学びの場」が整備されている。高校進学後も引き続き通級による指導を必要とする生徒や、小中学校で通級による指導及び通常の学級で支援を受けなかったことにより、困り感を抱え続けていたり自尊感情が低い等の二次的な課題が生じていたりする生徒も少なくない。そのような生徒に対しては、高校進学後も速やかに適切な指導及び支援を提供する必要性は高い。特に、定時制・通信制高校卒業後に就労・進学先で困難を抱えている卒業生の現況をも鑑みれば、教職員が生徒一人一人の教育的ニーズに応じた授業力・指導力を向上させていくことも急務と言える。ただ、高等学校の教育課程は、学校教育法施行規則に定める各教科・科目（学校設定教科・科目を含む）、総合的な学習の時間及び特別活動で編成するものとされており、これら以外の特別の指導領域を設けて教育課程を編成することができない。こうした現制度においては、教職員が様々な障害特性を抱えながら学校生活を送っている生徒に対して、その特性を理解し適切な指導の充実をどう図るかは大きな課題である。

そこで、本稿は定時制・通信制高校において多様な学習ニーズに応じた教育指導体制を構築することを目的に研究推進している公立の定時制・通信制高校で、嘱託の支援相談員として関与した活動をもとにまとめた。本研究の目的は、既存の総合的な学習の時間を再編した「ソーシャルスキルアップ（社会的な技術を向上させる）コース」で授業実践した活動について、生徒の学習効果と教職員（支援相談員を含む）の授業力・指導力の向上に対する効果について検討することを目的とした。

2. 対象と方法

(1) 対象

研究協力校はX県中心部にある県内唯一の定時制・通信制単独校である。定時制のため修業年限は4年間在学するが、定定併修や定通併修で単位を取得することも可能であり、全日制と同じように3年間で卒業することもできる。

授業実践した定時制昼間部は、他の全日制高校と同じように授業時間は昼間の時間帯で、制服もある。多くの在学学生は、全日制高校で学びたかったが家庭上や個人的事情により入学してきたという生徒である。また、当該部も含めて学校全体の方針として、他校からの過年度生を受け入れており、一つのホームルームには年齢の違う同級生が在学していることも多い。

生徒指導上では、反社会的行動傾向があったり不登校等の経験があったり、人前で話さない（話せない）、学校で友達をつくらない（つくれない）など、様々な行動や性格傾向を示す生徒が混在している。そのような生徒のなかには、発達障害等を抱えていたり、その疑いを想像させる問題性をもつ生徒も少なくない。特に、対人関係上の悩みやトラブルに対して担任や教員が仲介するなど、予防的・解決的、集団的・個別的に生徒指導で支援する機会が増えてきている。

(2) 方法

1) 授業の指導体制

総合的な学習の時間は、異学年異学級での授業になるため各コースは複数の教員で担当することになっている。本コースでは、2名の教員と1名の相談支援員がチームティーチングで授業を担当した。いろいろな問題性を抱えている生徒が履修するとの予測から、主担当は特別支援学校での勤務経験のあるB教員（男性・50代）があたり、副担当はソーシャルスキル学習の経験があるC教諭（女性・40代）と心理支援を専門にする筆者が分担した。

2) 授業の位置づけと構成

平成19年の学校教育法改正、平成21年の高等学校学習指導要領改訂を受け、進路指導から高校生活全体を通してのキャリア教育の取組が行われるようになった。研究協力校の総合的な学習の時間のねらいとしては、「生きる力」の育成を目指し、キャリア教育プランの目標として1年次は自己理解、2年次は啓発的経験とコミュニケーション、3・4年次は就職活動・進学準備活動としていた。同時に年間12時間のコース別学習を設定した。1年次は学年内での基礎学力養成（漢字や計算など）を目指したコース制を実施している。2年生以上は10コースより希望選択制により実施している（平成29年度／通年35時間／コース別12時間：1単位）。

総合的な学習の時間における設定コースは次の10コースである {①漢字コース（検定チャレンジと習得の2コースに分割）②ビジネス実務検定コース③電卓検定コース④英語検定コース（進学希望で英語が必要な場合も含む）⑤学力向上コース⑥ソーシャルスキルアップコース（社会的な技術を向上させる）⑦「徳島中央一座」コース（読み聞かせ・人形劇）⑧ものづくりコース（小

物づくり) ⑨防災対策研究コース (生きる力と課題解決能力を身につける) ⑩ニュース時事検定コース}。

授業は、ソーシャルスキルアップコース (社会的な技術を向上させる) で実践することとした。受講生の選考は、前年度末1・2年生の各クラスから候補者を推薦してもらい、また一昨年・昨年の教員個々の関係から選考し、それぞれ生徒に声掛けをしてもらい、最終的には希望調査の結果から選んだ。

時間割上の授業時間帯は、午前部に履修する生徒を対象に4時間目、午後部に履修する生徒を対象に8時間目に設定した。

3) ソーシャルスキルアップコースの概要

本コースでの指導目標は、「がんばれていない人の持つ課題を少しでも減らす」とした。そのための具体的な行動目標は、①生徒自身が困っていることを自覚させる、②困っている原因をできれば見つける、③個別の原因及び課題に応じた支援により目標達成を図る、とした。具体的な取組としては、①安心できる関係作り、②自分を知る活動、③自分の課題を解決するための活動を年間通して行うこととした。

4) 授業の構成

本コースの授業は全12回で構成した。その授業内容を表2に示す。また授業のねらいや内容についてはある程度大枠で決めていたが、試行期間だったこともあり具体的にはその都度3人で協議して設定した。

3. 結果

全12回の授業のうち、1回目、4回目、5回目、8回目、10回目についてまとめる。

(1) 1回目の授業

1) 授業の流れ

- ・資料プリントを使ってコースの説明をする。
- ・ワーク「フルーツバスケット」を行い、場を和ませる。
- ・安心できる場についてみんなで考える。

2) 授業のエピソード

初回であったが、全員揃わず9名中7名の出席であった。生徒Dは教室に入った途端に「先生、トイレ行ってくる」と言い放って退室し、そのまま授業に戻って来ず、結局6名で授業を始めた。ウォーミングアップとして、「フルーツバスケット」を行った。授業に遅れてきた生徒Fは教室で着席したままで、B教員が促しても「しんどい」と言ってワークに参加せず窓際の席から動くことはなかった。

その後、5名でく安心できる場所・居心地のいい場所>とく不安な場所・居心地の悪い場所>について考えたり話し合ったりした。安心できる居心地のいい場所については、自分の部屋、趣味に没頭できる場、トイレ、適度な人数、安心できる人がいる、悪口を言われないなどが挙げられた。逆に、不安なところ・居心地の悪い場所については、周りで喧嘩している、極度にうるさいところ、人混み、親が機嫌悪いとき、授業中 (好きなことができ

表1. 授業実施と内容

回	実施者	日時	ねらい	内容
1	B教員	5月12日	安心できる場所について話し合い考える。	コースで何を学ぶかについての説明 ワーク：フルーツバスケット
2	B教員	5月26日	居心地の良い環境や人について考える。	前回の振り返りを行い、「心地の良さ」を考えるアンケートを使い話し合い、どんな環境が居心地がよいか、どんな人となら居心地がよいか考える。(資料①)
3	B教員	6月2日	自己紹介するスキルを習得する。	自己紹介ができるように、自己紹介シートを記入作成し、自身の紹介したい点をまとめる。 ワーク：絵しりとり (資料②)
4	B教員	6月9日	話を聴く態度を身につける。	ワーク：卓球パドミントン 2人1組になって、傾聴トレーニングを行う。2タイプの傾聴方法で聞く態度を比べる。
5	筆者	9月8日	自身の内面について理解を深める。自己理解①	エゴグラムを使用し、自らの内面をチェックし、自身の性格の特徴や傾向を知る。 ワーク：3文字しりとり
6	筆者	9月15日	自身の行動面について理解を深める。自己理解②	働くための行動チェックシートを使い自己分析をする。
7	筆者	10月6日	将来の仕事に関わって自己理解を深める。自己理解③	仕事をするための適性・個性について特別支援学校で用いられている分析ワークシートを使い自身の理解を深める。
8	筆者	10月20日	ストレスについて考える。自己理解④	高校生用ストレスチェックシートでストレスチェックを行い、何がストレスナーなのか、どういうコーピングをすればよいか話し合いながら考える。
9	B教員	11月10日	1日のスケジュールを作る。	日常生活の中でやりたいこと、やらなくてはならないことなど自身の生活の分類を行い、それぞれ自身の予定表を作成する。
10	B教員	11月24日	ルール・規則・法律について考える。	挨拶やルールにはどのようなものがあるか、なぜルールを作るのかなど、集団生活上の規則などについて話し合い理解を深める。カードゲームを通してルールの重要性を体感する。
11	C教員	12月1日	アサーショントレーニング	様々な場面で具体的にどのように応答すればよいかを考える。
12	B教員	1月12日	・授業のまとめと振り返り ・セルフチェック	全授業を振り返り、自分はどんな人なのかセルフチェックリストを使ってまとめる。また今後の生活にどのように活かしていくか話し合う。

ない) という意見が出された。

3) 振り返り

まだ何も始まっていない段階から、全員が出席せず前途多難だと感じられた。授業内容の以前に、授業に出席できるようにするにはどうすべきか工夫が必要であった。また、異学年異学級の生徒が交じり合っている授業は、生徒が慣れるまでにはストレスを感じることも伺えた。ワークに参加せず座ったままの態度をとっていた生徒Fは、後輩達と一緒にするのが嫌だと思っていることが推察された。

筆者はFに会うのは初めてであったので「Fくん」と挨拶代わりに声をかけたが、「気安く話しかけるな、知らん奴に話しかけられるのは嫌なんだ」と声を荒げて反応した。授業に遅れて参加したので、どのようにしたら良いかわからない不安と、後輩達の前でバカにされたくないという心境からの行動だったと理解された。入室直後にトイレに出て行った生徒Eも、生徒Fと同様に不安な気持ちで一杯だったろうと筆者には理解できた。

また、授業には参加しているが、片手にはずっと文庫本を広げている生徒Gがいた。教員の間では、授業中に何もしないで読書する態度の悪い生徒と評価されていた。筆者が「なぜずっと読んでるの？本がそんなに好きなの？」と問うと、生徒Gは「本が好きな訳ではない、読んでないと寝てしまう…」と答えた。本校では授業中に寝ると欠課扱いになってしまうため、起きておくための苦肉の策が読書だという意味が分かった。生徒Gについて、B教員は「他の授業で書くなど見たことがないから、この授業は上出来だ」と見直したことを授業後に語ってくれた。生徒たちには様々な発達上の特性があることを再認識させられた。個別の支援の必要性を感じた。

(2) 4回目の授業

1) 授業の流れ

- ・2人組になり、「卓球バドミントン」でウォーミングアップをする。
- ・傾聴トレーニング
 - 1回目：傾聴のルールにしたがい、話し手が話しやすいように聴く。
 - 2回目：相手の方を向かず、何を言われても「ふーん」とだけ答える。
- ・聴くことの大切さについて説明する。

2) 授業の経過

まず、2人1組になって、「卓球バドミントン」を行った。生徒同士が少しでも打ち解けられるようにと思ったが、普段には親しくない人とペアになったため不安感が強く、全く楽しめてない様子であった。卓球バドミントン終了後、予定通りに同じペアで傾聴トレーニングを始めた。1回目は傾聴のルールにしたがい、相手

が話しやすいような態度で聴き、2回目は相手の方をあえて向かずに、かつ相手が何を話しても「ふーん」とだけ答えることを条件にワークを進めた。2人のペアで3組がそれぞれに分かれて傾聴トレーニングをした。ある男女ペア(生徒D、生徒E)では、生徒Eが「わたしこんな、みんなで仲良くみたいな嫌です。できません」と言ったのに対して、生徒Dはその言葉を聞きながら黙って頷いていた。

2分間の傾聴トレーニングが終わったところで、B教員が聴くことの大切さについて、「2回目の授業で『友達というよりも一人がいい』『自分の好きなことをしていい時間が好き』という意見が多かったけれど、それは楽だからで二人でいても楽な関係ができればもっといいんじゃないか、そのための一歩として上手に聴くことが大切だ。」と話した。生徒の一人が熱心に耳を傾けていたのが印象的であった。

3) 振り返り

生徒Eの発言について、前回までに行った3回の授業では「居心地のよさ」や「安心できる場」に焦点を当てたことから、生徒Eはコースの人と仲良くすることを強要されているように感じ取ってしまったのかもしれないと筆者は感じた。また、対人関係を苦手に思っている生徒にとっては、面と向かって話を聴くこと自体がプレッシャーになり、不安感を高めたとも考えられる。

この回を終えて、傾聴トレーニングを上手くできたペアがなかった結果に、B教員は授業の方向性が分からなくなり悩んでしまう状態となった。また、ウォーミングアップのつもりで行った卓球バドミントンについて、C教員からは「遊ばせているだけの様に感じる」という感想があった。この感想から上述した生徒Eは、ただ遊んでいるように感じられ、いい加減な授業と捉えてしまったため、ワークを否定する発言をしたのかもしれないと考えた。教員同士の事前打ち合わせや本コースの方向性について、もっと話し合う必要があると感じた。

(3) 5回目の授業

1) 授業の流れ

- ・エゴグラムシートに記入する
- ・自分の心の中にある、P (Parent)・A (Adult)・C (Child)について、誰にでも存在する心の状態であることを説明する。それぞれが意味することについて解説する。
- ・教員が机間巡視を行い、個別に生徒自身の結果について話し合う。

2) 授業の経過

この回は、B教員に交代して筆者が授業を担当した。「みんなの心の中をチェックしてみよう」「自分ってどんな人だろう？」と筆者から投げ掛け、エゴグラムチェックシートを配布し、それぞれがチェック後にエゴグラム

(折れ線グラフ)を作成するよう説明する。エゴグラムの出来上がり状態を見て、B 教員と筆者で机間巡視しながら、生徒の質問に答えていった。また、「あなたはこういう心の特徴があるって結果だけど、自分ではどう思う？」など、教員から一人一人の内面を考えられるように問い掛けを行った。得点の低い項目や高い項目について筆者に説明を求めたり、このようなエゴグラムパターンでも心配ないかを尋ねてきたり、生徒個々に自身について真剣に考える様子が見取れた。

エゴグラムについての解説が終わった後、心をクールダウンさせる意図で「<3文字しりとり>」を全員で行った(資料②)。

3) 振り返り

4 回目の授業が終わった後の振り返りで、B 教員が授業の方向性に迷っていたので、「次の時間から4回は担当して、それぞれが自分に向き合えるような授業を考え、やってみる」と筆者が提案し、今回から筆者が主担当で授業を行った。筆者がエゴグラムを選んだ理由は、生徒が共同作業を苦手に行っていることや学習内容が自分に役立つように感じられることからである。このコースの授業では、初めて自分の心理的な部分に触れ、新しい自己を発見できた感覚になったように見受けられた。生徒一人一人が熱心に取り組めた様子が見取れた。今まで筆者に対して反抗的な態度をとっていた生徒 F は、「先生もう一回真面目にするから、新しい紙ちょうだい」と言い、真剣に取り組んでいた。生徒 F は、高めの自己評価結果が出たことにとっても満足している表情が印象的であった。一方、生徒 H は「私って本当はこうだったんだ。自分でも分からなかった…」と、結果を素直に受け取り自己発見できた喜びを感じている様子が見取れた。

<3文字しりとり>をしている時の自然に全員で楽しめている様子に生徒同士の関係性がこれまでの授業に比べて和んできたことが感じられた。

その日の授業記録には B 教員が『5 回目にして、初めて参加者全員が興味を持って取り組んだ授業だった』と記していた。B 教員のホッとした様子も伺えた。

(4) 8 回目の授業

1) 授業の流れ

- ・ストレスチェック表(高校生用)を配布し、各自でチェックを行う。
- ・どのようなストレスがあるか解説する(社会的ストレス、生理的ストレスなど)
- ・それぞれのストレスコーピングは何か発表する。
- ・人の意見を参考に、自身のコーピングバリエーションを広げる。

2) 授業の経過

ストレスチェック表を利用し、ここ1週間の行動を振

り返り自身のストレスについてセルフチェックを行った。どんなストレスがかかっているか、どんなコーピングがあるかパワーポイントを使って解説しながら、生徒の意見を求めた。寝るという意見が多く、食べるや好きな事をする(音楽を聞いたり、ゲームをしたり)などの意見がでた。人それぞれコーピング方法が違うことが認識できた。また、同じことでもストレスに感じる人と全く感じない人がいて、個人差があることが認識できた。

3) 振り返り

自己理解シリーズは4回目であったが、パワーポイントを使って説明したのは初めてで、筆者は資料としては見やすくわかりやすいと思っていたが、実際の授業で生徒たちは『先生が何か説明しているな…』と他人事として捉えているように見えた。中には、ずっと2人で話していて筆者の説明は全く集中できない生徒もいた。また、机間に置かれた機材のプロジェクターが気になり、自然に手がプロジェクターの方に伸びずっと触っていた生徒もいた。

またストレスについては、自身がどんなことがストレスになっているかの認識ができていない生徒もいた。

興味の無いことには集中できない・じっとしてられない等の発達特性を抱えている事が伺えた。相手の立場や周囲の人への気配り等が全くなく、ひたすら自己の欲求を満たしている様な姿も見えた。聞くこと・書くこと・集中力の低さが見て取れた。何らかの環境刺激が邪魔をし、本来取り組まなければならない事が疎かになっているのも感じ取れた。5回目以降の授業は落ち着いているように見えたが、中々右肩上がりによくならないと実感した。

(5) 10 回目の授業

1) 授業の構成

- ・ルールにはどんなものがあるか考えて発表する。
- ・法律や規則について、具体例をあげて解説する。
- ・カードゲーム(トランプ)を通して、ルールを守らなければ勝負が成り立たない事や、楽しめないことを体感する。
- ・ルールの重要性に気付く。

2) 授業の経過

『ルールにはどんなものがあるか』と B 教員が生徒に問うと、H は最後まで答えが出ず日常生活のルールについて身に付いていないことが伺えた。学校の校則や交通ルールなど例をあげて説明すると納得できていた。『なぜルールを作るか』については、トランプなどのカードゲームに統一したルールがもしなかったとしたら…という点を踏まえながら全員で輪になって【ババ抜き】をした。B 教員が生徒には内緒でわざとカードを抜いておき、最後まで上がれない状況でゲームを行い、ルールが大切だ

という事を伝えた。生徒全員が納得できた。

3) 振り返り

規則や法律という難しく考えてしまい、ピンとこなかった生徒達も身近なトランプゲームでルールに従わないと楽しくないという経験をし、みんなで同じルールや規則を守ることの大切さを実感できている様に感じられた。この頃になると、生徒間もだいたい馴染みが出てきたのか「先輩先にやってください」など、人を気遣う発言ができたり、みんなの為にカードを集めたり拾ったりが自主的にできるようになった。何も言わなくても机を寄せ合いトランプが置きやすいように準備でき、輪に入ることも普通の事としてできていた。また参加せず見学する生徒も、以前は関係ない顔で座っていたがみんなの様子を見守るような態度へと変化していた。

4. 考察

総合的な学習の時間における「ソーシャルスキルアップコース（社会的な技術を向上）の授業実践のうち5回分について報告した。その結果を踏まえて本項では、生徒の学習効果と教職員（支援相談員を含む）の授業力・指導力の向上に対する効果について考察する。

(1) 生徒の学習効果

3名の授業担当で毎回の授業後に振り返りを続けてきた過程で、全担当が共通して抱いた印象は、「授業回数を重ねる中で、他の授業とは違いとても表情よく参加できている生徒がいたり、普段の授業では教員の指導に乗らない生徒がよく活動できていた」ということであった。こうした生徒の態度や行動からは、この授業が「安心できる場」として生徒たちに安心を醸成する効果があったと推測される。その要因として挙げられるのは、1回目の授業結果で「安心できる場所・居心地のいい場所」とく「不安な場所・居心地の悪い場所」について、生徒たちが自己開示し共有できたことである。4回目の授業では、生徒Eが「わたしこんな、みんなで仲良くみたいなのが嫌です。できません」と傾聴トレーニングの課題に対する抵抗感を表明し、それに対して生徒Dが黙って受容したやり取りからは、二者の関係性のみならず、この授業の場自体が「安心できる場」、言い換えればウィニコットの言う「抱える環境」(J. Abram / 館直彦, 2006)として機能していたことを意味すると考える。この機能は母子関係で認められるように一朝一夕に形成されるものでなく、この授業でも3回目までの継続した関わり合いがあったからだと考えられる。

2つ目の効果に挙げられるのは、自己自身への関心が高まり自己理解に対する前向きな態度が見られてきたことである。受講した生徒たちは、何らかの傷つきを心に

抱えていることが推測される。そのため反発・反抗的な態度や行動に表れたり、臆病で引っ込み思案な態度に表れたりと過敏性がうかがえる。1回目の授業では、「安心できる場所・居心地のいい場所」とく「不安な場所・居心地の悪い場所」に対する他者との共通点や相違点に一喜一憂するような反応が見られたことから推測された。その後の5回目では、エゴグラムによる自己分析をした際には、授業者の想定以上に生徒たちの強い関心が生徒からの質問や解説を請求する態度から読み取ることができた。思春期特有に認められるナルシズムの心性が刺激されたものとする。教員には、誇張するでなく非難するでもない受容的な態度が肝要であることは言うまでもない。生徒が自分の性格傾向を理解し、自分の適性等を把握することにより、自分自身の進路決定に向けて働く力を客観的に捉える機会となり、主体的に前向きに今後の自分に生かそうとする態度を根気強く育みたいものである。

3つ目の効果には、学年やホームルームを越えたあまり知らない相手にもかかわらず、他者の様子を伺いながら親切に接する態度や言動がとれるようになってきたことである。10回目の授業結果からは、先輩を気遣うなどの年上を敬う言動が見られたり、トランプカードを集配するなどの自主的行動がとれたり、周囲へ心配りする態度や行動を見取ることができた。生徒間の親近感が強まり親密性が高まっていることが推測された。当初は、総授業回数が12回では、関係性を深めることは難しいのではないかと危惧したが、取り越し苦労であった。その理由には、毎回の授業後に3名の授業担当者間で授業を振り返り、生徒の授業に対する学習ニーズを捕らえようと努めたことを挙げておきたい。その情報交換を踏まえた授業の改善と工夫が生徒間の関係性を適度に刺激しこのことが功を奏したと考える。この点に関しては後述して考察する。

(2) 教職員（支援相談員を含む）の授業力・指導力の向上に対する効果

本コースの授業を実践する上で、事前に授業担当者間で確認した行動目標は、①生徒自身が困っていることを自覚させる、②困っている原因をできれば見つける、③個別の原因及び課題に応じた支援により目標達成を図る、という3点であった。これらの目標に到達する過程において右往左往することは多くあったが、授業者の授業力・指導力を高めるのに効果があった3点について考察する。

一つ目は、授業中に生徒に対して直接指導・支援することである。本授業の指導体制は3名によるティーム・ティーチングである。要は、その機能を活用することにより指導の質を担保しうることである。すなわち、教員の個性や専門性の違いを授業課題に応じて、全体指導と

個別対応の役割分担をバランス化するのである。4回目の授業では、生徒Dと生徒Eの関わり合いを踏まえ、教員Bが「二人でいても楽な関係ができればもっといいんじゃないか」と生徒たちに投げ掛け、傾聴することの意義について捉え直しすることを促している。生徒Dに対する個別指導でありながら、受講生全員に考えさせる全体指導をしたところが要点であろう。一方、1回目と5回目には個別指導が行動目標への到達に効果的であった。1回目では、生徒Gの授業中に読書する行動について問い掛けをした対応により生徒理解が深まっている。また、5回目では、エゴグラム の自己分析に対して教員は机間巡視で個別対応に応じた。思春期特有の過敏さを配慮した個別対応は妥当と言えよう。このように個別指導により生徒理解を深められることもあれば、生徒理解を踏まえると全体指導よりも個別指導が有効である場合もある。ティーム・ティーチングは全体指導と個別指導をバランスよく指導する上で有効であることを確認した。

2つ目は、授業担当者間の情報や意見交換である。本授業の全12回の授業後には3名の授業担当者が必ず振り返りできるように10分から30分程度の時間を確保した。先述したように1回目の授業後には、生徒Gの授業中に読書する行動の意味について相談支援員から教員Bと教員Cに情報を伝えた。その情報から教員Bは生徒Gに対する理解の幅が広がるとともに、生徒理解の手法についても学んでいる。また、4回目の授業後では、教員Cや支援相談員の率直な意見が授業展開を反省仕切りであった教員Bに対して客観化を促す機会となった。5回目の授業では、支援相談員が主担当を交代して授業を実践し、教員Bが副担当で授業を補佐することで生徒視点に立つ気づきを得たことが授業記録からも読み取ることができる。その効果は10回目の授業に現れたと考えられる。

3つ目は、教員と生徒がともに考えて授業をつくるという基本的姿勢である。この考え方は、文部科学省(2016)において、高等学校における通級による指導の制度化における配慮事項の一つに挙げられている。本授業の結果からは、教員Bは、10回目においてトランプゲームの【ババ抜き】で、あえてルール破りを体験させることからルールの大切さを生徒たちに気づかせようと企図した。これは、4回目の教師主導の授業展開ならびに8回目の講義形式による授業展開を反省したことによる、生徒視点に立った授業改善である。この他にも先述したように、1回目の生徒Dや生徒Fの行動、4回目の生徒Dの発言などからも、これら反応を生徒個人に原因帰属するのでなく、生徒が教員に投げ掛けているメッセージとして捉えることを忘れてはならない。授業は教員が一方的に作り提供するものではない。まさに、教員と生徒とのコラボレーションの結晶でなければならない

ことを実感させられた。

4. 今後の課題

今後の課題としては、まず一つ目に今後も定時制・通信制高校には様々な問題を抱えている生徒が多く入学してくることが予想されるため、個々の生徒に必要な社会的スキルを把握するためのアセスメント方法の開発が挙げられる。二つ目には、そのアセスメントに基づいてターゲットスキルを選定し、その組み合わせを考えた授業内容と授業回数について検討することが挙げられる。三つ目には、今回の授業では、生徒の希望選択制をとったが、将来の通級指導を想定した場合には教員による指名制の可能性も検討すべきであろう。また、四つ目には教育課程上で総合的な学習の時間に設定したが、あらためて教育課程上の位置づけを検討する必要もある。

今回は試行実践ではあったが、実際に授業担当に加わり指導して実感したことは、オリエンテーションとして全体説明してもなかなか集中して聞けない生徒や、全体指示を受けても作業に取りかかろうとしない生徒、個別に対応しても指導に乗らない生徒もいて、授業時間内だけの指導には限界があったことである。相談支援員の思惑として、授業を担当した生徒が授業後に個別支援を希望するように繋げる関係づくりも試みたが、積極的に相談に来た生徒は2名に止まった。授業内と授業外での相互支援の在り方や教員と相談支援員との連携について今後の課題として五つ目に挙げておきたい。

先述したように、高等学校における通級による指導の制度化と充実化は喫緊の課題である。すでに、義務教育学校で通常の学級における特別な支援を受けてきた生徒や通級による指導を受けてきた生徒の多くが高校へ進学してきている。特に、定時制・通信制高校では制度化はもちろんではあるが、早急に教育環境の整備とともに現場で直接の指導に当たる教員に対する研修の拡充は待ったなしである。本研究の成果が教職員による生徒への適切な指導・支援へと繋がる一助になれば幸いである。

引用文献

- ・J. Abram / 館直彦 (2006) 「ウィニコット用語辞典」 誠信書房 (Jan.Abram The Language of Winnicott : A Dictionary of Winnicott's Use of Words (Karnac Books, 1996))
- ・文部科学省 (2016) 「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について (報告)」

資料① 2回目の授業（アンケート）

「居心地のよさ」を考えるアンケート

次のそれぞれの質問について、あなたはどう思いますか？
あてはまるものを1つ選んでその番号に○印をつけて下さい。

① そう思う ② どちらかというとそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない

- まわりに言葉の通じない外国人しかいないと不安である。
① ② ③ ④
- 自分の好きなことを自由にしてもいい時間が好きである。
① ② ③ ④
- 一人であるよりも友達と一緒にいる方が好きである。
① ② ③ ④
- 自分とはちがう考え方の人がその人の考えで命令してくると腹が立つ。
① ② ③ ④
- わかりやすい授業の方が、さっぱり意味のわからない授業よりも楽である。
① ② ③ ④
- 自分以外の人どうしがみんな仲が悪いクラスは落ち着かない。
① ② ③ ④
- 自分のことを褒めている人がいると、不安な気持ちになる。
① ② ③ ④
- 人からほめてもらうことが好きである。
① ② ③ ④
- 自分の話を聞いてくれない人は嫌いである。
① ② ③ ④
- 自分に対して、影でも面と向かって絶対に悪口を言わない人が好きである。
① ② ③ ④
- 自分が「好きだ」と思う相手は、相手も自分のことが好きだと思う。
① ② ③ ④
- いつもどこにこしている人（精神的に安定している人）と一緒にいるのは楽である。
① ② ③ ④

資料② 3回目の授業（絵しりとり）

