

# 互いの強みを見つけあう活動が中学生の対人緊張の緩和に及ぼす影響

## ～自己を肯定的に見つめる場づくりの工夫～

後藤 美由紀 ・ 森田 愛子\* ・ 中條 和光\*

### 1. はじめに

令和元年度より広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）では「教科等本来の魅力」を研究テーマに設定し実践研究を行っている。その中で『保健教育』という研究領域を設け、養護教諭による集団保健指導の実践研究とそれによる児童生徒の変容・支援についての研究をすすめている。

保健教育とは、学校保健の中で保健管理と併せて行われるものである。また、保健教育は「保健体育」（小・中学校）や「保健」（高校）といった教科である保健学習と特別活動等の時間などに行われる保健指導に分けられ、すべての教育活動の中ですべての教職員によって行われるものである。平成 29 年度に告示された学習指導要領では、保健教育は、生徒の発達の段階や学校・地域の実情等を踏まえつつ、教科等横断的な視点において学校の教育活動の全体を通して行われるものであることが述べられている（文部科学省，2017a）。

養護教諭は保健室での応急処置や健康相談等の個別対応における個別の保健指導だけでなく、教育活動の様々な場面で保健教育を行っている。例えば、保健だよりの発行や保健室内外における掲示物の作成による健康の保持増進に関する意識の向上を目指した全校児童生徒を対象とする保健指導、そして学級・学年単位での集団保健指導である。集団保健指導は、特別活動の時間に行われることが多い。平成 29 年度に告示された学習指導要領の中でも保健に関する指導について、児童生徒をとりまく様々な健康課題を「乗り越えるためにも、現在及び生涯にわたって心身の健康を自分のものとして保持し、健康で安全な生活を送ることができるよう、必要な情報を児童が自ら収集し、よりよく判断し行動する力を育むことが重要である」と述べられている（文部科学省，2017b）。

中学生は思春期といわれる時期にあり、心身の成長とともに外見的にも内面的にも自己と他者の違いに気づき始めることにより、さまざまな不安が生じやすくなる。さらに、このコロナ禍では、学校における対面でのコミュニケーションが制限され、SNSなどで関わる機会が相対的に多くなっており、その点に起因する心の健康についての健康課題も生じている。感染症予防行動が中学生のコミュニケーションの困難感に与える影響を調べた後藤ら（2022）は自他の対人行動について不安や困難感を抱えていることや、その不安や困難感の要因が他者理解や意思、伝達の困難さにあることを示唆する結果を報告している。すなわち、保健室を来訪する生徒ばかりでなく、校内で過ごす生徒らからも自分の言動が相手にどう受け止められているかわからない不安を持っている様子が多く見られている。

コロナ禍の中で見受けられる対人場面における不安に限らず、自分自身だけでなく、学級にいる他の生徒も含めてお互いに自己理解・他者理解を深めることができれば教室での緊張が緩和するのではないかと考えられる。また、中学校学習指導要領の第 5 章第 2 [学級活動] の 2 「内容」には、「自他の個性を理解して尊重し、互いのよさや可能性を発揮しながらよりよい集団生活をつくること。」とある（文部科学省，2017c）。そこで、集団保健指導の内容として自他の理解を深める活動について検討を始めた。

近年、中高生の精神的健康に効果を及ぼすものとしてポジティブ心理学や強み介入について様々な視点から研究が行われており、阿部ら（2021）の研究では強みの認識と他者の強みへの注目の変化が生活満足度の変化とが正の関連を示したと報告されている。また、小澤ら（2017）の研究では自己に注目することが、社交不安や評価懸念に影響する可能性があることも報告されている。

---

\* 広島大学大学院人間社会科学研究所

Miyuki GOTOU, Aiko MORITA, Kazumitsu CHUJO

Influence of activity to find each other's strengths on relaxation of interpersonal tension in junior high school students

そこで本研究では、客観的な手法により、自己の長所や短所に着目する活動を設定し、長所だけでなく短所もリフレーミングにより強みとして受け入れながら、学級内の生徒同士が互いに強みを見つけ合う授業を行うことで自他を肯定的に理解することによる対人緊張の緩和につながるかを検証することにした。

## 2. 研究について

### (1) 研究の目的

本研究では、自己理解を深めるために、数値化できる客観的自己評価であるエゴグラム(杉田, 1998)と主観的自己評価を文章化する手法を用いて自分の内面を見つめる場を設定し、また集団で同じ視点と場を共有しながら、他者からの意見を取り入れて自己の内面と向き合うことにより、肯定的自己理解を促すことができるのではないかと考え、保健指導という授業形態で実施することにした。

授業を実施する学年として2学年を選んだが、その理由としては保健室に来室する2年生の生徒と第1著者との会話や学年の教員と第1著者が連携したトラブルの回数・内容、1年時に当該学年で第1執筆者が実施した保健指導(アサーティブなコミュニケーションの獲得を目指した授業「プラスのストロークを送ろう」)の中で得られた生徒の対人スキル等から、他学年と比べても自己受容が低いという見取りが挙げられる。

実施にあたり、留意した点が2つある。前述の小澤ら(2017)の研究で「社交場面における生理的な反応、感情、思考や自己イメージといった内的な情報に注意を向け続けることが、社交不安の持続や重症化につながると考えられている」とあるように、自己注目は負の作用を持ちうるため、授業における自己注目の場面で内面を文章化する際には普段体験していないだろう肯定的な言い換えを促すような声かけを行った。

また、エゴグラムという心理テストを用いることに関して、授業中の活動及び授業後に扱う結果を含めた個人情報の扱いには十分配慮した。

### (2) 研究の方法

中学2年生2クラスの生徒全員(69名)を対象に授業を実施し、その授業の前後で自己肯定意識尺度(平石, 1990)を測定した。対照群として同時期に1・3年生の生徒(1年生76名, 3年生70名)に同じ調査を実施した。

2年生に関しては、ワークシートへの記述や授業後の感想の記述と各尺度との関連について調べることで授業内容の効果等を検証した。

#### ・プレポストテストについて

自己肯定意識尺度(平石, 1990)から「対自己領域(自己受容4項目)」「対他者領域(自己閉鎖性・人間不信8項目, 自己表明・対人的積極性7項目, 被評価意識・対人緊張7項目)」の計26項目について、授業の実施前後に測定した。

#### ・授業について

2022年10月下旬～11月中旬, 中学校2年生2クラスでそれぞれ1時間×2回の授業を実施(先行実施した方をクラスA, もう一方をクラスBとする)。授業を2回とも受けた生徒の男女の内訳は, 男子30名, 女子39名の計69名であった。

各授業の内容及びクラスAの実施からクラスBの実施への改善点は, 以下の通りである。

#### 第1時「心の中をのぞいてみよう」

エゴグラムを実施し, 結果をリフレーミングすることで肯定的に自己理解を深める

	クラスA	クラスB
1	自分の「押しポイント」(長所)や「おいしいポイント」(短所)について考える	
2	エゴグラムを実施する	
3	各領域の高低それぞれについて見方を知る	※リフレーミング①

4 自覚している自己とエゴグラムを見比べ、 言い換えてワークシートに記入する ※リフレーミング②	4 着目した数値の結果とそれに対するポジティブな気づきをワークシートに記入する ※リフレーミング② 5 1 で記入した「おいしいポイント」をポジティブな文章に書き換える
--	--

クラスA→Bの改善点

○クラスAの活動4において、長所をネガティブな表現に言い換えている生徒が 35 名中 21 名(60%) いたため、クラスBでは自己の内面を文章化する際にポジティブな表現を使用するようワークシートの指示文や授業者の口答指示で促した。

第2時「自分のストロングポイントをさがそう」

自己への気づきを班員と交流しながら「ストロングポイント」として自他の強みを見つける

クラスA	クラスB
1 ストロングポイントとは何か考える	
2 自分のストロングポイントを書き出す ・自分が思う ・エゴグラムから気づいた	2 自分の「押し」ポイントを書き出す ・自分が思う ・エゴグラムから気づいた
3 2の内容を班員と共有しながらお互いの「ストロングポイント」について意見を交流する	
(机を班の人と合わせたまま)	(机を元の体形に戻した後)
4 2・3の内容をふまえて自分のストロングポイントを考える	4 2・3の内容をふまえて自分のストロングポイントを考える

クラスA→Bの改善点

○活動2でワークシートに記入する際、前時の記入内容をポジティブな表現に絞って書き写せるよう、「ストロングポイント」という言葉を最終決定時の欄のみに変更した。

○自分のストロングポイントを決定する際、クラスAは机を他の生徒と合わせたままだったため雑談してしまい活動に集中できていないように見受けられた。活動2・3を受けて、より自己に注目させるため机の体形を元に戻すよう指示した。

(3) 心理面及び倫理的配慮について

自己理解をポジティブに捉えることができるよう「長所・短所」という表現ではなく「押し」という生徒ら馴染みのある表現を用いることにし、対義語として「おいしい」と比較的ポジティブに捉えられそうな表現を用いた。

また、今回の実践・研究ではエゴグラムという心理テストを用いており、また個の内面に触れる活動が含まれるため、授業中の活動及び授業後に扱う結果を含めた個人情報の扱いについて以下のように配慮した。

- ・エゴグラムの用紙とワークシートを別にし、班活動の際にエゴグラムの結果が他の生徒から見えないようにする
- ・エゴグラムの結果を共有するのではなく、結果に対する個々の考え方のみを共有するような活動にする
- ・既習内容の「ストローク（人が発する言葉・態度など気持ちを伝える手段）」に触れルールを決めることにより、他者とのかわりの中で安心して自己開示できる雰囲気を作る。

3. 調査結果と考察

(1) プレテスト（自己肯定意識尺度の測定）について

2年生の授業の前後に全学年に対して実施した自己肯定意識尺度の測定についての分析結果（表1）を以下に述べる。

「自己受容」尺度について, 統計的に差があるとまでは言えないが 2 年生は他学年に比べて低かった。このことから, 第 1 著者の見立て通り, 2 年生全体の自己受容は他学年と比べて低いことから, 2 年生に介入を実施することの妥当性が確認された。

「自己表明・対人的積極性」について, 学年によらず, プレテスト時期よりポストテスト時期に得点が上がっていた。

「被評価意識・対人緊張」については, 学年によらず, プレテスト時期よりポストテスト時期に得点が下がっていた。

そして, 「自己受容」において交互作用が有意, 「自己閉鎖性・人間不信」において有意傾向であった。下位検定を実施した結果, 2 年生においてのみ, プレ・ポストで差が有意であり, ポストテストで得点が増加していた。このことから授業による介入の効果があつたことが示唆される。

表 1 学年ごとにみた自己肯定意識尺度のプレポスト測定の結果

	自己受容		自己閉鎖性・人間不信		自己表明・対人的積極性		被評価意識・対人緊張	
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
1年	4.43	4.35	1.82	1.80	3.81	3.82	2.32	2.19
2年	4.12	4.25	2.13	2.00	3.48	3.66	2.61	2.46
3年	4.31	4.40	1.98	2.04	3.65	3.86	2.71	2.60

※数値は平均値

## (2) リフレーミングの欄における工夫と解答の変化

各クラスで使用したリフレーミングの欄を以下に示す。(第 1 時の活動 1・4)

### 【クラス A】

○今の自分について思うこと  
「推し」ポイントは \_\_\_\_\_  
「おいしい」ポイントは \_\_\_\_\_

○自分のエゴグラムを見て考えたこと  
① \_\_\_\_\_ なのは気づいてたけど \_\_\_\_\_ とも言えるなあ  
② \_\_\_\_\_ なのは気づいてたけど \_\_\_\_\_ とも言えるなあ

### 【クラス B】

○今の自分の性格について思うこと  
「推し」ポイントは \_\_\_\_\_  
「おいしい」ポイントは \_\_\_\_\_  
ポジティブな見方で言い換えると ( )

○自分のエゴグラムを見て気づいたこと

結果から	「推し」ワード
が(高い・低い)	
が(高い・低い)	
が(高い・低い)	

・クラス A では「今の自分について」記入する際, 頭が悪い・背が小さいなど能力や容姿などに関する記述が数名の生徒に見られたことから, クラス B では性格特性的強み(阿部ら, 2016)について記述することができるよう「今の自分の性格について」と修正した。

・第 2 時で考案するストロングポイントの候補を増やすため, 「おいしい」ポイントを肯定的な表現にリフレーミングできるように「ポジティブな見方で」言い換えるための欄を設けた。

・クラス A では「自分のエゴグラムを見て考えたこと」の欄の言い換えで, ネガティブな気づきをポジティブな表現に言い換えることができた生徒は 15 名だったが, ポジティブな気づきをネガティブな表現に言い換えていた生徒が 21 名だった。さらにネガティブな気づきを再びネガティブな表現に言い換えていた生徒が 2 名いた。そこで, 数値の高低のみに着目させ「推し」ワードに限定して記述させることで第 2 時に考案するストロングポイントの候補が増えるようにした。

以上の内容でワークシートの修正を行ったところ, クラス A は「推しポイント」は 7 名, 「おいしいポイント」は 2 名が未記入であったのに対し, クラス B ではいずれのポイントについても全員が記入していた。

また, エゴグラムの結果から気づいたことを文章化する際, クラス B では全員が 1 つ以上ポジティブな表現で記入し, 3 名が 3 つの欄のうち 1 つの欄にネガティブな表現を記入していた。

### (3) ストロングポイントの最終決定の根拠について

ワークシートに記入した自分の「推し」ポイント・エゴグラムからの気づきを班員（以下、班友とする）と共有し、加えて日頃の学級での関わりから見える気づきを出しあいながら（第2時の活動3）、最終的に自分のストロングポイントを考案した（第2時の活動4）。

最終決定で選んだストロングポイントを自分・エゴグラムの気づき・班友の意見のいずれから採用しているかを集計した（表2）。

自分で考えた「推し」ポイントやエゴグラムの結果を元に班友からの意見が出されているケースもあるため3つのうちで重複しているものもあるが、班友に教えてもらった意見が最終決定となっている生徒が最も多かった。

表2 ストロングポイントの最終決定の根拠（単位：人）

	自分	エゴグラム	班友
クラスA	9	7	23
クラスB	16	8	23

### (4) 各尺度とストロングポイントの最終決定の根拠の関連

最終的に決定したストロングポイントについて、班友の意見及び自分の考えの採用・非採用でグループを分け、「自己受容」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」の各尺度の平均値等を分析した（表3）。

表3 各尺度とストロングポイントの最終決定の根拠との関連

	自己受容		自己閉鎖性・人間不信		自己表明・対人的積極性		被評価意識・対人緊張	
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
班友の意見を採用	4.02	4.22	2.08	1.95	3.53	3.66	2.52	2.33
班友の意見を非採用	4.30	4.29	2.22	2.10	3.36	3.66	2.78	2.74
自分の考えを採用	4.18	4.36	1.93	1.82	3.60	3.75	2.54	2.35
自分の考えを非採用	4.08	4.18	2.23	2.09	3.41	3.62	2.65	2.52

※数値は平均値

いずれの下位尺度についても、班友の意見を採用するか否か、自分の意見を採用するか否かによって、得点に大きな違いはみられなかった。ただし、「被評価意識・対人緊張」については、班友の意見を採用した生徒のほうが、採用しなかった生徒より得点が高いという差が有意傾向であった。また、クラス別にみると、クラスAでは、班友の意見を採用した生徒のみ、プレよりポストで得点が下がっており、授業の影響があったと考えられた。

クラスによって結果が異なった箇所は他にもあった。クラスAでは、班友の意見を採用した生徒は、しなかった生徒に比べ、「自己閉鎖性・人間不信」得点が低いという傾向もみられた。友達を信用しているため、友達の意見を採用することに積極的であったとも考えられる。また、クラスBでのみ、班友の意見を採用しなかった生徒が採用した生徒より「自己受容」が高いという結果であった。もともと自己受容意識が高い生徒は、自分の考えやエゴグラムの分析結果を採用することにためらいが小さい可能性がある。自己受容意識が低い生徒は、逆に、自分の考えを根拠として書くことをためらい、友達の意見を採用しやすかった可能性がある。

### (5) 感想の記述分類について

2時間の授業それぞれの終了後、本研究の目的や授業内で設定した活動をもとに、生徒らが書いた感想の内容を「自己理解」「他者」「リフレーミング」「交流」の4項目で分類した（表4・5）。

どちらの授業後も「自己理解」についての記述が最も多く、第2時の授業後は「他者」「交流」についての記述が増えていた。これは、それぞれの授業の活動内容が反映されたものであると言える。

また、クラスごとに見てみると、第2時後のクラスAの感想では「他者」や「交流」に関する記述

が, クラス B では「自己理解」, 特に変容意欲に関する記述がやや多くなっている。これは各クラスで印象に残りやすかった活動が異なったためではないかと考えられる。

表 4 授業ごとの感想の記述分類

(単位: 人)

	自己理解	他者	リフレーミング	交流
第 1 時後	58	4	3	1
第 2 時後	44	31	0	21

表 5 クラスごとの感想の記述分類

(単位: 人)

		自己理解	他者	リフレーミング	交流
クラス A	第 1 時後	28	3	2	1
	第 2 時後	20	18	0	13
クラス B	第 1 時後	30	1	1	0
	第 2 時後	24	13	0	8

記述の一部を以下に示す。

【自己理解】

- (第 1 時) ・自分についてもう少し知りたいと思った
  - ・エゴグラムを見ることで自分の性格について文字にするとうなるんだと気づいた
- (第 2 時) ・3つの視点で考えると, 自分にはたくさんよいところがあって驚いた
  - ・自分のストロングポイントをどういう時に使えばいいかを考えることができた

【他者について】

- (第 1 時) ・人によって全然違うからおもしろかった
  - ・自分が周りからどう思われているか分かった
- (第 2 時) ・相手の意見から新しい発見があった
  - ・F君のいい所, たくさんあって良かった!!

【リフレーミング】

- (第 1 時) ・短所だと思っていたところは長所にも変えることができると分かった
  - ・自分がよいと思っているところが周りからは悪く見えていたり, 逆に自分が悪いと思っているところがよく見えていたりすることが分かった

【交流について】

- (第 1 時) ・良い面も悪い面も両方あって, 見方によって全然違うけれど, 人の良い面をたくさん見つけられたら良いなと思いました
- (第 2 時) ・班のメンバーと話し合うことで自分のたくさんのいいところも分かった
  - ・みんなにストロングポイントを言ってもらえてうれしくなったし, 自信がついた

#### 4. 実施後の気づき

当初, 自己理解を進める中でリフレーミングについて学ぶことにより, 自己を肯定的に受け止められる経験をすることができるよう活動内容を設定したが, 授業後の感想の中でリフレーミングについて触れている記述が少なかったことから, 「自己受容」や「被評価意識・対人緊張」の尺度変化に今回の授業実践におけるリフレーミングが直接的に影響したとは言い難い。

感想の記述からは, エゴグラムによる自己理解・自己分析や友達との交流によるストロングポイント探しの方がより驚きや喜びが大きく, リフレーミングがその前段階の活動に見えたり刺激の少ない地味な活動と捉えたりしたのではないかと考えられる。

そして生徒ら自身が自己理解を進める中で, 他者との関わりが影響を及ぼしており, さらに肯定的な言動を用いてコミュニケーションをとることが心の健康の保持増進につながることを再確認することができる授業実践・研究となった。

## 5. おわりに

養護教諭は学校全体の教育活動に関わっており, 全校の児童生徒と様々な学校保健活動の中で接しコミュニケーションを深める機会が多い。このことから, 単発的な実践であっても学級に入って授業を通して児童生徒と関わりを持つことができる基盤がある。

今回の授業実践及び研究はそれらの基盤を生かしながら取り組んだものであり, 保健室で個の生徒と関わるだけでなく, 保健室に来訪する生徒らを取り巻く状況の改善を求めつつ, 学校・学級という集団を対象とする保健指導を通して課題の解決や生徒の心の成長を支援するためのものであると考えている。

今後も, 個の支援から見出される課題解決のために, 個との関わりだけでなく, 個を取り巻く集団へのアプローチとして肯定的自己概念の形成をサポートする授業の研究・実践を進めていきたい。

### 【引用・参考文献】

- 広島大学附属東雲小学校・東雲中学校, 教科等本来の魅力に迫るための教員の資質・能力—授業づくりに必要な各教科等の視点—, 東雲教育研究会実施要項, 2022.
- 文部科学省, 中学校学習指導要領解説 総則編 付録 6 心身の健康の保持増進に関する教育(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容), 2017a.
- 文部科学省, 小学校学習指導要領解説 体育編, 2017b.
- 後藤 美由紀他, 感染症予防行動が中学生のコミュニケーションの困難感に与える影響～対人スキルの観点から見たコロナ禍における自他の心と体を守る力の育成, 中学教育: 研究紀要 第 51 巻 68-81, 2022.
- 文部科学省, 中学校学習指導要領解説 特別活動編, 2017c.
- 阿部 望他, 強み介入が中学生の精神的健康に及ぼす効果に関する検討, 教育心理学研究 第 69 巻 第 1 号 64-78, 2021.
- 小澤 崇将他, 自己反すうと自己内省が社交不安に及ぼす影響— 4 週間の間隔を空けた縦断的検討—, 感情心理学研究 第 25 巻 第 1 号 17-25, 2017.
- 杉田峰康, 教育カウンセリングと交流分析, チーム医療, 1998.
- 平石 賢二, 青年期における自己意識の構造—自己確立感と自己拡散感からみた心理学的健康, 教育心理学研究 第 38 巻 320-329, 1990.
- 阿部 望他, ポジティブ心理学における強み研究についての課題と展望, 心理臨床科学 第 6 巻 第 1 号 17-18, 2016.