

中学校における「心の健康」を育む保健学習の在り方

- ライフスキルや態度の育成をめざした第1学年の学習プログラム -

「自分の存在に価値や自信がもてない」や「集団になじめない」といった生徒の心の内面にかかわる問題が指摘されるなか、学校においては、早急にこれら「心の健康」問題に対応することが求められている。本研究では、「心の健康」を「単に心の病気がない状態というだけでなく、自分、環境、社会（他者）の関係において、認知的、情緒的、行動的に良好な状態」ととらえ、それを実現するための課題を明らかにした。本稿において、その中心的課題である自尊感情（セルフ・エスティーム）の形成・変容とライフスキルの獲得や人権尊重の態度育成をめざした中学校の保健学習プログラム（第1学年）を提示するとともに、実証授業で明らかになったことを報告する。

目 次

はじめに	1	第3章 学習プログラムの実際	
第1章 心の健康を育むにあたって		第1節 「精神機能の発達と自己形成」 (3時間分)	
第1節 子どもの「心の健康」問題の 背景と要因		(1) 授業の設計と流れ	19
(1) 問題(不適合)行動の背景にあるもの	1	(2) 授業の実際	20
(2) 「心の健康」とは何か	2	第2節 「欲求やストレスの対処と心の健康」 (3時間分)	
第2節 「心の健康」を育むために 求められるもの		(1) 授業の設計と流れ	23
(1) 具体的課題と学習要素 (知識・スキル・態度)	4	(2) 授業の実際	24
(2) 学習方法としての「参加型学習」	7	第4章 実証授業の分析と考察	
第2章 保健学習プログラムの開発		第1節 実証授業を通して 明らかになったこと	
第1節 学習プログラムの開発に向けて		(1) 「精神機能の発達と自己形成」の 実証授業を通しての考察	27
(1) これからの保健学習に求められるもの	9	(2) 「欲求やストレスの対処と心の健康」 の実証授業を通しての考察	28
(2) 内容項目と育てたいライフスキルや 態度との関連	10	第2節 今後の保健学習に向けて	
第2節 学習プログラム(第1学年)の展開例		(1) 本研究実践の成果と課題	29
(1) 保健学習プログラム・指導計画 (第1学年:12時間分)	16	(2) 我々教師が大切にしたいこと	31
(2) 学習を進めるにあたって	17	おわりに	32

<研究担当> 井上 勉 (京都市立永松記念教育センター研究課研究員)

<研究指導> 外川 正明 (京都市立永松記念教育センター研究課指導主事)

<研究協力校> 京都市立洛水中学校

<研究協力員> 宮城 香里 (京都市立洛水中学校教諭)

大北 康史 (京都市立洛水中学校教諭)

河野 玲子 (京都市立洛水中学校養護教諭)

はじめに

いま、都市化、少子化などの急激な社会環境や生活環境の変化を背景に「自分の存在に価値や自信がもてない」や「集団になじめない」といった子どもたちの心の内面にかかわる問題が深刻化している。保健体育審議会答申（平成9年）においても、その要因としては、「ストレスや不安感が高まってきた」ことや「自己実現の喜びを実感しにくく」なったこと、また「他者を思いやる温かい気持ちを持つことや、望ましい人間関係を築くことが難しくなっていること」などが指摘されている。そうした状況の中、学校においては早急にこれら「心の健康」問題に対応することが求められている。

子どもたちのこうした心の内面にかかわる問題に取り組んでいくとき、健康・安全に関する知識を身につけさせることはもちろんのこと、「健全な自尊心」=自尊感情（セルフ・エスティーム）を高めることが重要な課題となる。また同時に、不安やストレスに適切に対処できる能力などを身につけさせるとともに自分を取り巻く社会に目を向け、正しく問題を見る目を養い、他者の人権を尊重する態度を育てることも必要となる。

こうした視点から、本研究では保健学習において、健康・安全についての知識・理解の定着だけにとどまらず、自尊感情を形成するとともにWHOの挙げるライフスキルの獲得を促し、自他を尊重する態度を育成することをねらいとした。そしてその方法として、より専門性を生かせる養護教諭とのティーム・ティーチング（以下 T.T）を取り入れつつ、生徒の主体性を高めることに有効であると考えられるグループワークや、ライフスキル獲得に有効な参加型学習の手法を取り入れた。

本稿では、「心の健康」を育む保健学習の在り方として、開発した第1学年の学習プログラム（12時間分）を提示し、京都市立洛水中学校第1学年の協力を得て実施した実証授業の様子を報告するとともに考察していく。

第1章 心の健康を育むにあたって

保健体育審議会答申（平成9年）では、「薬物乱用」や「性の逸脱行動」「いじめ」等の健康に関する現代的課題の多くは、「自分の存在に価値や自信が持てない」といった「心の健康」問題と大きくかかわっていることが報告されている。このことは、子どもたちの心身の健康にかかわる問題（不

適応）行動の多くが、自己否定につながる常に不安な心理状態にあることによって現れていることと捉えることができ、単なる生活上の問題（不適応）としては、捉えられないことを意味している。そしてこれらは子どもたち一人一人の「心の健康」問題と深くかかわるものであり、早急に学校において積極的、意図的に解決していかねばならないことをも意味している。本章ではこうした子どもたちの「心の健康」問題に対応していくため、その背景として社会や家庭がいまどのような状況にあるのかについて考察していく。そして「心の健康」とは何かについて述べていく。

第1節 子どもの「心の健康」問題の背景と要因

（1）問題（不適応）行動の背景にあるもの

近年、社会の急速な経済発展とともに、人々の生活水準は向上し、物質的に恵まれた豊かな状況が生まれた。本来、こうした変化は、生活に余裕をもたらし、生活や人の交流に豊かさに大きな意味をなす。これらは、人々の生活様式をも著しく変化させ、「速さ」「正確さ」「効率性」「合理性」などの価値観を生活のなかに浸透させるようになった。しかし、その速度や価値観の一面的な強調は、逆に人々の生活から「ゆとり」や「うるおい」を奪うことともなっている。このことは、とりわけ子どもたちの人間形成の上で大きな問題となっている。例えば、テレビゲームやビデオ等による時間の過ごし方が、子どもたちに人や自然と触れ合う体験を著しく減少させてきたし、核家族化・少子化の傾向は、物を豊富に与えられて育てられる一方で、兄弟姉妹とのかわりを持たず、家庭内での世代間の会話の機会も減少させてきたといえる。このように子どもたちは、社会環境の変化から大きな影響を受けている。

同時に、社会を構成する大人からも大きく影響を受けているものといえる。いわゆる大人社会の中では、京都市の「《学校における》人権教育をすすめるにあたって（試案）」（1999.4）でも示されているように、集団より個人の利害を優先する傾向、情報に流されて正しい判断を見失いがちな傾向、前例の踏襲や他者への依存など創造性が欠如している傾向、精神的な価値より物質的な価値を優先する傾向、ゆとりの大切さを忘れ利便性や効率性を重視する傾向などが社会の風潮として頻繁に見られるようになったといえる。このような大人社会全体の風潮を背景に、未知なるものへ挑戦する積極性や将来を切り拓いていく大切さ、また自ら

の生き方に誇りを持ち、自信を持って子どもを導けない大人が増えてきており、子どもに大きな影響を与えていると考えられる。さらに、大人のモラルが低下し、規範意識がルーズになっていることが大きく影響して、子どもたちの規範意識が低下している点についても社会全般において大きな問題となっている。

このような社会の中で生活する大人たちが、家庭の中でどのような子育てをしているのだろうか。とりわけ子どもたちにとって、家庭のあり方は人格を形成していく上で大変重要な影響を与えているといわれている。文部省（現文部科学省）が設置する『少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議』（平成13年4月）は「心と行動のネットワーク」のなかで、児童生徒の問題行動の背景や要因として、「基本的な生活習慣や倫理観等が十分しつけられていない家庭の状況」について、「基本的な生活習慣や社会におけるマナー、善悪の判断などの倫理観や思いやりといった、本来家庭において児童生徒に身に付けさせるべき事柄がきちんとしつけられていない」ことや「自分の子どものことしか考えられず」といった家庭の教育力の低下や親自身の社会性の欠如などを指摘している。これらは先にも述べた、家庭における核家族化や少子化、また地域社会における親自身の交流不足のなかで生じているものと考えられる。そうした中、各家庭においては、育児や子どもの教育で孤立する傾向が認められるようになり、それにとともに生じる子育てへの不安が、過保護や過干渉、また逆に親のかかわりを放棄した無関心や放任といった形であられるなど、家庭のあり方についても深刻な問題が生じてきているものと思われる。さらには、自分自身が少子化第一世代の親にとっては、子育ての経験不足や不安がストレスを生み、極端な場合には子どもへの虐待行為にまでいたる場合があるなど重大な社会問題ともなっている。

このように、急激な社会環境の変化は人々の生活様式をも変え、家庭のあり方にも大きく変化をもたらした。こうした状況を背景に多くの子どもたちは、心身ともに深い傷を負い、将来の夢や希望を持たず、人に対する不信感を募らせ、生きることに對する不安感を背負ったまま成長することにならざるを得なくなったと考えられる。また、子どもにとって心安らぐ場であるべき家庭が、身体的、精神的苦痛を与える場のまま放置され、潜在化することが多いなか、子どもたちの「心」の変化に對する手立てとしての対策は、学校にお

いても有効に機能してこなかったといえるのではないだろうか。

子どもたちの心の内面は、過度の競争による脱落感や人間関係の希薄化からの孤独感などから、「だるい」「むかつく」「イライラする」といったストレスを感じ、「どうせ俺なんか」や「ほうっておいて」といった刹那的な思いを持つに至っている。さらには「集団になじめない」といった報告が示すように、自己表現力やコミュニケーション能力が低く、うまく対人関係が結べない状況が現れている。特に「自分のことが好きになれない」といった自尊感情（セルフ・エスティーム）の欠如がその根幹に大きくかかわっているものと考えられる。このような様々な悩みや不安、ストレスを抱えるようになった多くの子どもたちの相談を学校現場において受けてきた学校心理士の桜井茂男は、多様化する子どもたちの問題（不適応）行動の背後に「まわりの人達から受容されていないのではないかという不安」「自分はダメな人間ではないかという不安」という2つの主要な「不安」があることを指摘している。(1)これらの指摘は、今後、学校において「心の健康」問題に對していくとき、欠かすことのできない重要な視点であり、課題であると考えられる。

これまで述べてきたように、このような子どもたちの「心」の状態は、社会や家庭、および学校の中でつくられてきたものとして捉えなければならぬ。それは、損なわれた心を持つ子どもにその責任を問うものではなく、それに大きく影響を及ぼしてきた社会の大人たちが責任を負うものであることを意味している。しかし、家庭においても、圧迫された生活条件や教育条件の中で、文化的で健康的な生活を保障されてこなかった親たちにその責任を求めることも社会の無責任といわなければならないと考える。今こそこれらの問題に對して、親とともに力を合わせ、学校において早急に取り組んでいかなければならないものであると考える。

(2)「心の健康」とは何か

では、子どもたちに育むべき「心の健康」とは何なのか。また、どのような状態のことをいうのだろうか。その際、「心」とは何なのか、どのように存在しているのかを見ていく必要がある。それについては様々な捉え方があるが、以下に述べる田丸敏高の提言をもとに私見を述べていく。

田丸は、心はどこにあるのかという問題に對して「たんに心の座としての脳を指摘しただけでは

不十分である」とし、「心の働きを明らかにするには、人間の脳がどのような関係の中で機能するのかわかを押さえておかなければならない」と述べている。そして、「人間の脳の特徴として、からだや環境、他人（社会）との関係において機能する」ことから、「心は、脳を座とするが、からだや環境、他人（社会）を条件として働く」と述べている。

さらに、田丸は、「一見単独で存在しているように見えやすい」人の心について、「心を関係の中でとらえる」ことの意義を強調し、「心を関係のなかでみるというのは、心理に関する問題を正しく設定して解いていくために欠かせない前提条件である」と述べている。(2)

このことから、心は一人一人のなかにあるものとはいえ、自分という存在とかわる環境や社会、そして他者（ひと）との関係のなかにおいて形成され、存在するものであるといえる。そして、「心の健康」とは何か、という心理に関する問題に取り組んでいくとき、その「心の在処」とそれを形成する3つの条件及びその関係のなかでとらえていかなければならないものといえる。こうしたことから、「心の健康」とは、心が形成される3つ（自分・社会・環境）の条件とその関係において、健康的な状態のことであるといえるのではないかと考えた。

ではこのようにとらえる心が健康な状態とは、どのような状態のことをいうのか。それは単に心の病気がない状態というだけではなく、より積極的な健康であると考え。心が健康な状態にある人は、生活上のさまざまな困難や問題に対しても、自分自身の持っている力を生かし、また社会的資源も有効に利用しながら、問題に前向きに取り組むことのできる、心の健やかさや豊かさを持っている人といえる。なによりかけがえのない自分を大切に、自分の存在に価値や自信を持っていると同時に、他者を尊重し、よりよい人間関係を築いていくなかで生き生きと主体的に行動できる人であるといえる。

そこには、適応的でない勝手な思い込みなどなく、外界を正しく認識し、推理や思考に基づく物の高次の性質を知るといふ認知機能がはたらいっている。同時に自分の感情や情動の状態に気づき、それに流されない理性的な判断ができる。そしてそれらに基づいて、自分や社会（人）、環境のかわりにおいて適応的な行動がとれている状態であるといえる。

このような人は、急激に変化する社会においても、さまざまな困難や経験をかえってバネにして

成長していけるものである。したがって、身体的に健康であることが、生活の質を支える重要な要素であるのと同じくらい、「心の健康」は、その人の生活の質に大きな影響を与えるものであるといえることができる。

こうした見解にたつて、本研究では「心の健康」を「単に心の病気がない状態というだけでなく、自分、環境、社会（他者）の関係において、認知的、情緒的、行動的に良好な状態である。そしてそれは、生き生きと自分らしく生きるための重要な条件である。」と結論づけた。

そして、その具体的な内容（指標）として、表1-1のように整理した。主体的条件としての「心の健康」は、「自分」「社会（人）」「環境」との関係、すなわち自分が生きて生活する空間の中で、客観的条件の影響を受けてつくられ、育まれるものである。そしてそれは生活の中におけるいろいろな体験や経験によって形成される心の内面（認知面や情緒面）をもとにして、行動によって現れる。これらのことから、「心の健康」の指標として、「～できる」という行為動詞をつかった表現で示した。従って、「心の健康」を育むことをめざす取組とは、この指標の実現をめざす行動変容への取組であるともいえる。

表：1-1 「心の健康」の指標 (3)

関連する側面	
指標	<p>自分の感情や情緒（不安やストレスなど）に気づき、適切に表現できるとともに対処できる。</p> <p>身のまわりの状況に応じて適切に考え、現実的な問題解決ができる。</p> <p>他の人や社会と建設的によりよい関係を築くことができる。</p> <p>自分の存在に価値や自信を持ち、主体的に行動できる。</p>

心の健康が損なわれ、不適応行動をとる子どもたちはもとより、まだ不適応行動としては現れていない子どもたちにおいても、常に心の中には、前述の桜井が指摘するように「まわりの人達から受容されていないのではないかという不安」や「自分はダメな人間ではないかという不安」が存在しているものと思われる。しかし、自分がおかれている状況や対象に対して持つこれらの感情や情緒

に気づいて、うまく自分の思いを伝えたり、適切に対処したりできることによって、心を健康な状態に保持できるものと考えて。このようなことから指標の1つめに「自分の感情や情緒に気づき、適切に表現できるとともに対処できる」を挙げた。

2つめの「身のまわりの状況に応じて適切に考え、現実的な問題解決ができる」は、子どもたち自身が健康に関する基礎的知識を身につけているとともに、常に自分の心やからだに関心を持つことを重要視している。さらに、自己の心の健康を損なう恐れがある状況に直面しても、的確な判断や意志決定でその問題場면을回避できるような能力を身につけていることを示した。これは、1つめに挙げた指標と密接にかかわっているものと考えて。いじめが存在する中で自分がおかれているときや喫煙や飲酒、また性の逸脱行動などへの直接的・間接的な誘惑に対して、毅然とした態度と気持ちを持つとともに、現実的な問題解決ができる能力を持っていることを意味している。

ただ、このような受身的な対応だけでは十分とはいえない。自分らしく、生き生きと快適な生活を営むためには、自らが積極的にまわりの人や環境に働きかけ、望ましい関係を築くとともに維持することができる能力をもっていることが必要である。そのことから3つめの指標に「他の人や社会と建設的でよりよい関係を築くことができる」を掲げた。

しかし、これらの3つの指標は、その根底にかけがえのない自分を大切にするといい気持ちや何より自分が好きであるといった気持ちがしっかりと心の中に形成されていることが重要である。同時に自分の存在を肯定的に受け止め、自信をもって主体的に行動できる状態が基盤になればならないと考える。そのため4つめの指標に「自分の存在に価値や自信を持ち、主体的に行動できる」を掲げた。

第2節 「心の健康」を育むために

求められるもの

前節では、「心の健康」とは何かについて、本研究における私見とその指標となるものを提示した。ここでは、さらにそれを実現するための課題について述べていく。

(1) 具体的課題と学習要素

(知識・スキル・態度)

これらの指標を実現するためには、子どもたちからだの発育や発達、及び健康・安全に関する

正しい基礎的知識を獲得させるとともに自尊感情(セルフ・エスティーム)を高め、過度の不安やストレスなど直面する問題や状況に対して適切に対処できる能力(スキル)を養うことが課題となる。同時に自分を取り巻く社会に目を向け、正しく問題を見る目を養い、他者を尊重する態度を育てることが必要ではないかと考え、指標を実現するための課題を表1-2のようにまとめた。

表：1-2 「心の健康」を育むための課題

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">● 健康・安全に関する正しい知識(中学校保健学習の内容)の習得● 健全な自尊心=自尊感情(セルフ・エスティーム)の形成● 直面する問題に対処する技能(スキル)の習得=(ライフスキル学習)● 社会(環境・問題)に対する正しい認識と態度の育成 |
|--|

「心の健康」指標を実現するために、なぜこのような課題を設定したのかを述べる。

指標の1つめと2つめの自分の感情や情緒に気づいたり、自らの健康問題を意識したりすることは、自分のからだや心の発育・発達についての正しい基礎的知識があってはじめてできるものである。また、自分を取り巻く環境がどのような状況にあって、何が健康を脅かすのかについての基礎的知識がなくては、3つめの指標に掲げたような社会や環境に対して建設的な関りをもつことはできないと考える。こうしたことから、自分のからだや心、社会や環境における「健康・安全に関する正しい知識」を身につけておくことは、指標の実現を目指す上で欠かせない課題であると考え1つめの課題に挙げた。

2つめの課題として挙げた「自尊感情(セルフ・エスティーム)の形成」については、後で詳しく述べるが、指標のところでも触れたように、心の健康を育む上で、その根底にある最も大切なものとして考えた。そして、これは、課題の3つめに挙げた直面する問題に対処する技能(スキル)と深くかかわっていると考えられる。

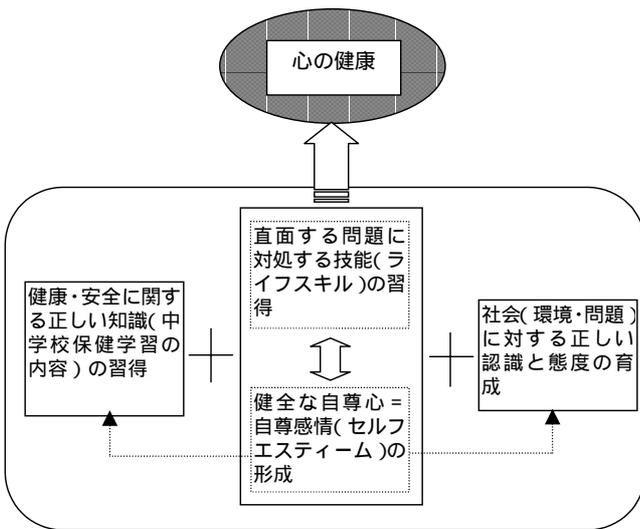
また全部の指標に行動的側面として掲げた「適切に表現できる」や「対処できる」、「問題解決ができる」、「よりよい関係を築くことができる」、「行動できる」などは、自分が直面する問題状況のなかで、いままで身につけた知識や育まれてきた態度をもとに「どのように行動すればよいか」といった、いわゆる対処能力(技能)にかかわる問題である。欲求不満や過度の緊張状態にあるときなど、それに対する適切な対処法を身につけている

ことで、精神的に落ち着きを取り戻せることが多々ある。また、適切な人間関係を築き、維持していくためにも適切なコミュニケーション技能を身につけていることは、きわめて重要であると考えられる。そうしたことから、課題の3つめに、[直面する問題に対処する技能(スキル)の習得]を挙げた。これをライフスキルとしたことについては、後で述べる。

さらに、指標2つめ、3つめにあるような身のまわりの状況に応じて適切に考えたり、他人や社会と建設的でよりよい関係を築いたりしていくためには、自分が生活する社会や環境に対して、正しく見る目を養うとともに認識を育て、他者を尊重する態度を育成することが重要であると考えた。そのため、4つめの課題として、[社会(環境・問題)に対する正しい認識と態度の育成]を挙げた。

本研究では、こうした考え方をもとに、「心の健康」問題の課題解決として、その課題の関係を図1-2に示した。

図：1-2「心の健康」の課題解決



次に、これらの課題を解決していくための学習要素について述べていく。

1つめの課題、[健康・安全に関する正しい知識の習得]については保健学習の内容とするため、第2章で詳しく述べることにする。

そこで、2つめの自尊感情(セルフ・エスティーム)の形成と3つめの直面する問題に対処する技能(スキル)についてであるが、自尊感情はもとも心理学において、セルフ・エスティームとよばれたものである。このセルフ・エスティームは直訳すれば「自尊心」「自負心」などとなるのだが、そのままの日本語では「うぬぼれ」といった意味も含まれるため、自尊感情と呼ばれている。

これは自己評価が肯定的であることを意味している。すなわち、自分を客観的に評価することを通して、無意識の自分を探り、自分を知り、好きになり、大切にすることができる自分に対する評価・認識のことである。(4)

自分に対する見方は、人の行動に決定的な影響を及ぼすと考える。自尊感情が高く、肯定的な自己イメージが強い人は、自分がうまくやれることを想定し、目標に対して積極的に向かっていくので、その努力が報われることが多い。反対に、前節で述べた「自分はダメな人間ではないかという不安」など自己信頼に欠ける人は自尊感情が低められ、自分を疑い、優柔不断であるために、自分の能力を十分に発揮できない。また「まわりの人達から受容されていないのではないかという不安」をもつ人は、他人が自分をどうみているかということが必要以上に意識するため、他人の影響を受けやすく、時には自分の意志にまったく反した行動をとることさえあると考えられる。このような自尊感情は、4つめに提示した課題の[社会(環境・問題)に対する正しい認識と態度の育成]にも大変深くかかわっていると見える。

この4つめの課題では、自己を尊重すると同時に他者を尊重するという人権尊重の態度を育成することが求められるが、このことに関して、平成10年度に本教育センターの人権教育についての調査研究がある。

その研究(平成10年度)によれば、子どもたちに人権尊重の生き方を育てるためには、自己認識を深く高めていくことが重要であることを指摘している。そして、その認識の中心となるのが、自己を価値ある存在として受け止められる自尊感情(セルフ・エスティーム)であることを明らかにし、「かけがえのない自己」という認識が、「かけがえのない他者」という認識と一体となり、人権を守るということの大切さを認識できるものであることを報告している。(5)

こうしたことから、本研究では、「心の健康」の根底であり土台ともなる、またその中核部分としての自尊感情の形成は、次に述べる望ましい行動がとれることに大きくかかわるスキル(=ライフスキル)とともに課題解決のための中心となる重要な学習要素の1つに取り上げた。

一方、ライフスキルとは、WHO(世界保健機関)が提唱したものである。WHO精神健康部によれば、ライフスキルとは、「人が日常生活の要求や挑戦にうまく対処できるように適切かつ積極的に行動するための能力」と定義している。

このライフスキルは、身体的、精神的、社会的健康を増進する上で重要な役割を果たしており、とりわけ行動と関連の深い健康問題や、日常のストレスやプレッシャーにうまく対応できない行動に関してこの能力を高めることが重要な意味をもっているといわれている。さらに知識、態度、価値観を現実の能力に、すなわち「何を、どのように行うか」という能力に結びつけることを促進すると考えられている。(6)

WHO精神健康部では、これを高めるには、後で示すような幅広いライフスキルの基礎を形成すべきであることを提唱している。そしてそれを子どもたちの教育の一環として、早い時期に身につけることは、薬物の乱用などの身体的、精神的に有害な行動を未然に防ぐのに有効であるとしている。また、これによって子どもたちは、直面する問題に対処するための方法を習得し、心理的、社会的変化に対する適応能力を高め、身体的・精神的健康を増進することができる²と指摘している。(7)そしてライフスキルの主要領域として次の5セット10種類を挙げている。尚、その詳しい説明は、表1-3に示した。

- (1) 意思決定 (Decision making skills) と問題解決 (Problem solving skills)
- (2) 創造的思考 (Creative thinking) と批判的思考 (Critical thinking)
- (3) コミュニケーション (Effective Communication skill) と対人関係 (Interpersonal relationships skills)
- (4) 自己認識 (Self-awareness) と共感性 (Empathy)
- (5) 情動対処 (Coping with emotions skills) とストレス対処 (Coping with stress skills)

各組における前者のライフスキルは主として日常生活における心理的(對自己)変化、後者は社会的(他者及び環境)に効果的に対処できる能力であるとされている。

表：1-3 ライフスキル10種類(8)

意思決定スキル (Decision making skills)

意思決定スキルとは、個人がある問題を判断し、あるいは解決する上で、期待された効果を最大限に実現するために、いくつかの選択肢の中から最良と考えられるものを自分で選択する能力であるといわれている。このスキルは、何がやりたいのかという目的意識を明確にさせ方向づけを行なうのに有効であり、人生に主体的に取りくむことを容易にすると考えられる。

問題解決スキル (Problem solving skills)

目標設定スキルを含む。重要な問題を的確に発見し、その問題を解決するためのあらゆる方法を考え、それぞれの長所短所を考慮合わせて最適な方法を選択し、どのようにしてこれを実現できるかを計画できる能力といわれている。重要な問題を未解決のままにしてお

くことは、ストレスの原因となり、さらには様々な疾病の原因にもなると思われる。

創造的思考 (Creative thinking)

情報を組み合わせて独創的な考えや計画や物などを作り出すことができる能力といわれている。意思決定及び問題解決の能力を培うに際してはこの能力を活用することが不可欠である。

批判的思考 (Critical thinking)

客観的な方法で情報や経験を分析することができる能力とされ、これを身につけると人々の態度や行動に影響を及ぼす要因(メディア、価値、仲間の誘いなど)を認識し、査定できるといわれている。

効果的コミュニケーションスキル (Effective Communication skill)

自分たちの文化や状況にあったやり方で、言語的にまたは非言語的に自分を表現する能力である。これは、意見や要望だけでなく、欲求や恐れを表明できることであり、必要なときにはアドバイスや助けを求められることを意味している。

対人関係スキル (Interpersonal relationships skills)

対人関係スキルとは、自分がやりたいことを良好な人間関係を維持しながら知的、論理的に主張するスキルであるといわれている。このコミュニケーション及び対人関係の持ち方には、自分のことだけを考へて他者を踏みにじる**攻撃型**と他者を優先し自分のことを後回しにする**受動型**と自分のことをまず考えるが他者をも配慮する**自己表現型**の3つがあるが、自己表現型 assertive-ness が望ましい。喫煙や飲酒、薬物等の有害な行動への誘いがあった時、毅然として「NO」を主張し、自己を守り、大切にすスキルである。

自己認識 (Self-awareness)

セルフエスティームを含む。自分自身、自分の性格、自分の長所と弱点、したいことや嫌いなことを知ることである。自己認識を育てることによって、どんなストレスあるいはプレッシャーを感じるかを知ることができる。自己認識は、効果的なコミュニケーションや人間関係だけでなく、他者への共感性を育てるのにも不可欠であるとされている。

共感性 (Empathy)

共感性とは、自分がよく知らない状況に置かれている人の生き方であっても、それを心に描くことができる能力のことであるといわれている。共感性があれば、自分とはまったく異なった人を理解し、受け入れることが可能となり、たとえば民族のあるいは文化的に異なった状況においても社会的相互関係を改善することができる²とされる。共感性を持つことによって、人は世話や助け、あるいは寛容さを必要とする人々、たとえばエイズ患者や精神疾患を持つ人々のように、本来であれば支えを求める周囲の人からレッテルを貼られたり、排斥されたりしがちな人々に対して、勇気づける行為をとるようになる²とされている。

情動対処スキル (Coping with emotions skills)

自分や他者の情動を認識し、情動が行動にどのように影響するかを知り、情動に適切に対処する能力のことである。怒りや悲しみのような強い情動は、もしこれらに適切に対処しない場合、健康にとって好ましくない影響を及ぼすとされている。

ストレス対処スキル (Coping with stress skills)

これは、生活上のストレス源を認識し、ストレスの影響を知り、ストレスのレベルをコントロールすることである。これは、たとえば物理的環境やライフスタイルを変えることによって、ストレス源を少なくすることを含む。あるいはまた、避けられないストレスによる緊張が健康問題に進展しないように、リラックスする方法を学ぶことを意味している。

中でも自尊感情(セルフ・エスティーム)を含む自己認識スキルは、共感性やストレス対処スキル、対人関係及びコミュニケーションスキルなど他のライフスキルの基盤であると考えられている。(9)

これらのライフスキルを効果的に獲得し、応用すれば、自分や他者に対する感じ方に影響を及ぼし、また他者の自分への見方にも影響することからも、心の健康を高めるのに重要な役割を果たすものであると考える。

こうしたことから、自尊感情とともにこのライフスキルを身につけることは、きわめて重要な学習要素になると考えた。しかし、これらすべてのライフスキルを保健学習の中で身につけることは時間的に不可能である。そのため、第2章で述べる保健学習の内容を踏まえ、「心の健康」を育むための課題にとくに関係の深いライフスキルを学習内容から決定し、そこで具体的な学習要素として提示する。

(2) 学習方法としての「参加型学習」

WHOライフスキル教育プログラムでは、スキルの獲得は、主体的学習参加を基礎とし、ブレインストーミングやロールプレイ、グループディスカッション、ディベート、ゲームなどの方法で、小集団学習を中心とする参加型学習の形態をとっている。それは、一方的、注入的に教師が知識を与え、学習者は情報を受け取る立場にある講義形式のような形態ではなく、そこでの指導者の役割としては、グループメンバーの経験、意見、知識を基礎とし、可能性を追求し、選択肢を見つけるという創造的状況を提供するものであるとしている。同時に学習と意志決定のプロセスにとって重要な、お互いの快適さと安心さを保証するものと述べている。(10)

そして、そのような参加型学習におけるグループ学習の利点を表1-4のように示している。

これらは、参加型学習が自尊感情やライフスキルを身につけていくのに非常に有効な学習方法であることを示している。また、同時に4つめの課題とつながる人権尊重の生き方を育てることを目標にした人権教育においても、参加型学習が取り入れられている。

1995年より始まった「国連人権教育の10年」の行動計画では、人権教育は「知識とスキルを分かち伝え、態度を育むこと」を目的とする教育であると定義されており、人権教育においては、知識のみではなく、スキルと態度を育てていくことが大きな目標とされている。

表：1-4 参加型学習におけるグループ学習の利点

自分や他者に対する参加者の認識を高める。
競争よりも協力を促進する。
グループのメンバーや指導者が、個々人のスキルを認識し、価値づけ、セルフ・エスティームを高める機会を提供する。
参加者がお互いをよく知り、関係を広げることができる。
相手の話をよく聞くようになり、コミュニケーションを促進する。
慎重な取り扱いを要する問題の処理を促進する。
寛容性を高め、個人やそのニーズについての理解を促進すると考えられる。
斬新性や創造性を促進する。

そのなかで、とりわけ「人権に対するスキルの育成」が重視されているが、この「人権に対するスキル」は、1985年ヨーロッパ評議会による「学校における人権の教授と学習に関する勧告」において提起されたといわれている。(11)

同勧告では、「人権の理解や人権の擁護に関するスキル」として、「コミュニケーション力」や「判断力」を軸とした「知的スキル」と「違いを認め、受容すること」「肯定的で非抑圧的人間関係を築くこと」「対立を非暴力的に解決すること」「責任をとること」「決定に参加すること」「人権を守るための機構の活用の仕方を理解していること」をめざす「社会的スキル」があるとしている。

人権教育において、国連の行動計画の背景にあるこうしたスキルを重視する教育は、具体的実践をもとに「参加型学習」という手法として確立されてきた。これは、シュミレーションゲームやロールプレイ、ブレインストーミング、ランキングなどの様々な活動を通して、指導者から一方的な知識を注入されるのではなく、自らが学習に主体的に参加し、自ら人権について疑似体験し考えていくこと、あるいは人権問題に直面した場面で必要とされるスキルを身につけていくことがねらいとされている。こうした学習は、人権教育を進めるうえで有効な学習方法と、国内においても様々な実践が進められようとしている。(12)

人権教育におけるスキルの重要性やその内容は、先に述べたWHOのライフスキルと一致するものがある。そして、その獲得をめざした学習方法についても、スキル獲得のねらいから、指導者側からの知識の一方的注入や講義形式ではなく、学習者が主体的に学習に参加する多様な方法をとっている点で一致している。

共通するこの参加型学習は、「協力的な人間関係をつくり、異なる立場・意見を有する人びとと合意を形成し、問題解決を方向付け、ともに行動することを促す、包括的な学習プロセスである」(13)といわれるように、生徒の主体的な学びの中で、自立がはかられ、自分で発見したことは自分の生きかたになっていくものと思われる。また、学習者同士が対等な関係での双方向のコミュニケーションを重視し、相互信頼と尊重に基づいた学習活動により、望ましい人間関係の形成を可能にする。何より、学習のプロセス（過程）を重視している点に特徴がある。自分の経験や知識をもとに自分の考えや感じ方を出し合い、それぞれのちがいを認めながら、さらに豊かな学びへとつなげていく。そのなかで、自分にとっての意味や自分とのかかわりなどを問い直していくことができる。

しかし、現状の学校教育で行われている健康教育の中核ともいえる保健学習では、必ずしもこのような学習が進められているとはいえない。例えば文部省（現文部科学省）体育局学校健康教育課教科調査官の戸田芳雄も「これまでの保健学習は、どちらかというとなる知識の暗記にとどまり、原理原則の理解にとどまっていたのではないかといわれてきた。さらに学習したことがあまり役に立っていないのではないかと（略）その証拠に子ども達の心身の健康課題が非常に深刻になってきているという指摘もあります」(14)と述べているように、それは受動的学習形態の傾向が強かったのではないと思われる。

こうしたことから、子どもたちの「心の健康」を育むことをめざした学習を進めていく上で、学習方法としての参加型学習の視点を取り入れていくことは有効、不可欠な方法ではないかと考えた。とはいえ、参加型学習が万能というわけではなく、考慮しておかなければならない指摘もある。森実は「参加型学習は、原理的なものごとを考えるためには有効であるが、体系的・系統的知識をそれだけで吸収できるわけではない」と述べているからである。(15)

学習指導要領に示される学習内容において、その知識・理解の定着を図るとき、参加型学習で指摘されるこの弱点は無視することはできないものとする。そのため、教科の内容において、知識の定着を図るための学習方法とスキル獲得のための参加型学習の視点を取り入れた方法をどのように統合していくかが、学習プログラムを開発していく上で工夫されなければならないことであると考える。そういったことから本研究では、グルー

プ学習を基本としながら、知識・理解の定着を図る上での教師主導の学習とスキル獲得のための生徒主体の参加型学習とを時間の中で統合した学習形態をとることとした。

- (1) 桜井茂男『問題行動の底にあるもの 子どもの不安とその克服』教育出版 2000 p34
- (2) 田丸敏高『子どもの発達と社会認識』法政出版社 1993 pp2～6
- (3) この指標については、厚生労働省の設置する「21世紀における国民健康づくり運動」いわゆる「健康日本21」で示される、「心の健康」の4つの側面とその具体的内容を参考にした。
- (4) 大津一義（編）『実践からはじめるライフスキル学習 - 喫煙・飲酒・薬物・性などの課題に対応 -』東洋館出版社 1999 p12
- (5) 外川正明「人権教育の今後の展開にむけて 子ども達の人権意識と自尊感情についての調査を通して」『京都市永松記念教育センター平成10年度研究紀要』1999 p122
- (6) WHO（編）- 監訳：川畑徹朗，西岡伸紀，高石昌弘，石川哲也 - 『WHOライフスキル教育プログラム』大修館書店 1997 pp11～19
- (7) 前掲 注4 p7
- (8) 表：1-3については、前掲 注4，前掲 注6などを参考にし、一部改変してまとめた。
- (9) 皆川興栄『総合的学習でするライフスキルトレーニング』：明治図書 1999 p41
- (10) 前掲 注6 pp49～63
- (11) 平沢安政「人権教育としての同和教育」『これからの人権教育』解放出版社 1997 p33
- (12) 大阪府同和教育研究協議会（編）『わたし・出会い・発見』1996，同『わたし・出会い・発見 Part2』1998，同『わたし・出会い・発見 Part3』1999 など
- (13) 阿久澤麻里子『人はなぜ「権利」を学ぶのか-人権教育の目的・内容・方法をめぐる議論とその実際-』兵庫県姫路工業大学環境人間学部 1999 - 2000 年度科学研究費補助金（奨励研究A）調査研究報告書 2001）
- (14) 戸田芳雄・本村清人・齋藤孝司・大島研一『対談・中学校新教育課程 保健体育の授業をどう創るか』明治図書 1999 p.85
- (15) 森実「差別の現実から学び、未来を紡ぐために」『わたし・出会い・発見 Part2』1998 p10

第2章 保健学習プログラムの開発

第1節 学習プログラムの開発に向けて

これまでみてきたように、生徒の「心の健康」を育むことをめざしていくためには、ライフスキルや参加型学習の視点などを取り入れた学習を進めていく必要がある。そこで本節では、これらを保健学習のなかで行っていくとき、ライフスキルの学習を取り入れていくことの意義について、来年度(平成14年度)から実施される新学習指導要領「保健分野」の改善点などに関連して検討していくこととする。

(1) これからの保健学習に求められるもの

保健体育審議会答申(平成9年)では、「生涯にわたる心身の健康の保持増進」のため、「21世紀に向けた健康のあり方」として、「ヘルスプロモーションの理念に基づき、適切な行動をとる実践力を身につけること」(16)の重要性を述べている。

ヘルスプロモーションとは、1986年のオタワ憲章で提唱された健康に関する考え方であり、「人々

が自らの健康をコントロールし、改善することができるようにするプロセス」と定義され、健康の保持増進のためには国民一人一人が自らの健康問題を主体的に解決する能力をもつことを要請するものであるとされている。(17)

さらに、同答申では、「とりわけ児童生徒については、薬物乱用、性の逸脱行動、肥満や生活習慣病の兆候、いじめや登校拒否、感染症の新たな課題等の健康に関する現代的課題が近年深刻化している」ことを指摘し、これらに大きくかかわっていると考えられる「心の健康」問題への対応を学校教育に求めている。

これらを受けて、中学校新学習指導要領「保健分野」においては、「ヘルスプロモーションの理念に立ち、心身の健康の保持増進のための実践力を育成する」(18)ことを基本的なねらいとして、目標及び内容の改訂が行われた。(表2-1)(19)

新学習指導要領では、保健分野の目標として、「主として個人生活における健康・安全に関する理解を通して、自らの健康を適切に管理し、改善していくための資質や能力の基礎を培い、実践力の育成を図ること」(20)を示している。そこに示されている「実践力の育成」とは、「健康・安全に

表：2-1 新学習指導要領[保健分野]の改訂のポイント

目標	個人生活における健康・安全に関する理解を通して、生涯を通じて自らの健康を適切に管理し、改善していく資質や能力を育てる。			
「保健分野の目標については、主として個人生活における健康・安全に関する理解を通して、自らの健康を適切に管理し、改善していくための資質や能力の基礎を培い、実践力の育成を図ることとした」(解説 保健体育編 p6) 「保健分野の目標は、ヘルスプロモーションの考え方を生かし、生涯を通じて自らの健康を適切に管理し、改善していく資質や能力の基礎を培い、実践力を育成することを目指し、従前の三つの目標を一つにまとめ、改善している」				
学習内容と方法について	中学校における基礎的事項を明確にするとともに、近年の生育環境、生活行動、疾病構造等の変化によって深刻化している心身の健康の課題への対応に重点を置き、心の健康の保持増進、食生活をはじめとする生活習慣の乱れ、薬物乱用防止及びび性に関する問題等への対応に関する内容を充実し、新たに生活習慣の予防及び自然災害等における安全の確保に関する内容を取り扱っている。 その際、心身の健康の保持増進にかかわる実践力を育成するため、単なる暗記や知識理解に止まらず、自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決していくような学習活動(課題学習)を展開したり、実験や実習など体験的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を行なうとともに、適切な意思決定や行動選択が必要であることを強調している。			
内容項目	(1) 心身の機能の発達と心の健康 ア 身体の機能の発達 イ 生殖にかかわる機能の成熟 イ 精神機能の発達と自己形成 エ 欲求やストレスへの対処と心の健康	(2) 健康と環境 ア 身体对环境に対する適応能力・至適範囲 イ 空気や飲料水の衛生的管理 リ 生活に伴う廃棄物の衛生的管理	(3) 傷害の防止 ア 自然災害や交通事故などによる傷害の防止 イ 応急手当	(4) 健康な生活と疾病の予防 ア 健康の成り立ちと疾病の発生要因 イ 生活行動・生活習慣と健康 リ 喫煙、飲酒、薬物乱用と健康 エ 感染症の予防 オ 個人の健康と集団の健康
内容の改訂について				
改訂の説明	<ul style="list-style-type: none"> ・ 二次性徴に関する内容を削除する(小学校4年の内容との重複を避けるため)。 ・ 性成熟に伴う変化に対応した適切な行動選択が必要であることを加える。 ・ 心の健康については、新たにストレスへの対処に関する内容を加え、自己の形成、欲求・ストレスへの対処に関する内容に重点を置く。また、体育分野の「体ほぐしの運動」と密接に関連させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生態系について取り扱わない(理科との重複を避ける)。 ・ 実験、実習課題学習などを取り入れた学習をいっそう展開する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 応急手当のうち運搬法を削除し、疾病の応急手当は高等学校に移行統合する。 ・ 実験、実習、課題学習などを取り入れた学習をいっそう展開する。 ・ 応急手当は、水泳など体育分野と密接な関連をはかる。 ・ 新たに自然災害などによる傷害の防止を取り上げる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 現行の「健康と生活」と「疾病の予防」を統合する。 ・ 喫煙・飲酒・薬物乱用防止に関する内容については、心身への急性影響と依存性の理解に加え、適切な対処の必要性についても指導をする。 ・ 薬物に関しては、大麻、覚せい剤などを取り上げる(現行では高等学校の内容)。 ・ エイズ、性感染症を取り上げる。
取扱い(学年)	第1学年		第2学年	
授業時数について	3年間で48時間程度と示されているだけで、各学年の分野ごと、内容ごとの時数が例示されなくなった。			

についての科学的な理解を通して、心身の健康の保持増進に関する内容を単に知識として、また、記憶としてとどめることなく、生徒が現在及び将来の生活において健康・安全の課題に直面した場合に、科学的な思考と正しい判断の下に意志決定や行動選択を行い、適切に実践できるような資質や能力の基礎を育成することを示したものである」(21)としている。このことは、内容の「(1)心身の機能の発達と心の健康」で「思春期には、内分泌の働きによって生殖にかかわる機能が成熟すること。また、こうした変化に対応した適切な行動が必要になること」(22)など、意志決定や行動選択が内容として取り上げられていることにも見ることができる。

また、健康的な行動の維持や不健康な行動の変容を図るためには、その行動がもたらす健康への影響の理解とともにその行動に影響する要因をさぐり、対処法の理解が求められている。「(4)健康な生活と疾病の予防」で、「喫煙、飲酒、薬物乱用などの行為は、心身に様々な影響を与え、健康を損なう原因となること。また、そのような行為には個人の心理状態や人間関係、社会関係が影響することから、それらに適切に対処する必要があること」(23)に見られるように、その健康の影響とともに、行動に影響するライフスキルにかかわる内容が取り入れられている。これらのことは、まさにライフスキル獲得の必要性を述べたものであり、今後の保健学習を進めていくうえでライフスキルの学習を保健学習に取り入れることの必要性が読み取れる。

そして、この「健康の保持増進のための実践力の育成」のために新学習指導要領では、教育内容の面からは「中学校における基礎的事項を明確にするとともに、近年の生育環境、生活行動、疾病構造等の変化にかかわって深刻化している心身の健康の課題への対応に重点を置き、心の健康の保持増進、食生活をはじめとする生活習慣の乱れ、薬物乱用及び性に関する問題等への対応に関する内容を充実し、新たに生活習慣の予防及び自然災害等における安全の確保に関する内容を取り扱う」(24)などの改訂を行っている。

同様に、教育方法の面から見ると「心身の健康の保持増進にかかわる実践力を育成するため、単なる暗記や知識理解に止まらず、自ら課題を見つけ、よりよく課題解決していくような学習活動を展開したり、実験や実習など体験的な学習を取り入れるなどの工夫を行なうとともに、適切な意志決定や行動選択が必要であること」(25)が示され

ている。これについての「指導方法の工夫」では、「保健分野の指導にあたっては、人工呼吸、ロールプレイング（役割演技法）などの実習やディスカッション、必要な実験を取り入れる、課題学習を積極的に導入する、必要に応じてコンピュータ等を活用する、地域や学校を積極的に導入する、地域や学校の実情に応じて養護教諭や学校栄養職員など専門性を有する教職員等の参加・協力を推進するなど多様な指導方法の工夫」(26)が求められている。

こうしたことから、保健学習で保健行動と深く結びつく心理的な要因の理解とともに、適切な意志決定や行動選択など直面する問題に適切に対処できる技能（スキル）を身につけていくため、学習方法としての参加型学習を取り入れることは、大いに意義のあることだと考えた。

（２）内容項目と育てたいライフスキルや

態度との関連

そこで「心の健康」を育むことをめざした保健学習を進めていくため、改訂された学習内容について、さらに詳しくその内容項目まで整理した。（表2-2-2-5）そして、小單元ごとのねらい（押さえるべきポイント）を明らかにし、3年間の内容構成としてまとめた。(27)また、学習内容のうち特に「心の健康」課題と関連する重要事項については太字で示し、「心の健康」キーワードとしてあげた。

表にまとめた保健分野の内容を詳しくみていくと、各單元において「心の健康」を育むために必要な学習課題が、それぞれ位置づいている事がわかる。したがって、このキーワードを学習の中心目標においた授業を展開することによって、「心の健康」の課題解決が図れるものと考えた。

第1学年の單元(1)「心身の機能の発達と心の健康」(表2-2)では、4つの小單元で構成されているが、それぞれの学習内容において重要なキーワードが浮かび上がる。しかし、ここで確認しておかなければならないことがある。それはこの単元のなかの小單元「E 欲求やストレスへの対処と心の健康」に「心の健康」が取り扱われていることである。これは本研究でいう「心の健康」と同一内容を示すものではなく、一部の事柄を示している小さい概念と考える。なぜなら、ここでいう心の健康は「欲求やストレスに適切に対処することによって保たれ、身体と精神は互いに影響し合うことなどを中心として構成」(28)されているだけであり、第1章で述べてきた本研究の「心の健康」

指標を実現させるすべての課題を取り扱うものではない。したがって、この小単元で取り扱う内容は、「心の健康」課題の1つである「直面する問題に対処する技能(スキル)」のうち、欲求やストレスへの適切な対処のしかたについて学習するものとする。

「イ生殖にかかわる機能の成熟」については、「性」に関する問題として、従前より充実された

表：2 - 2 第1学年の単元「心身の機能の発達と心の健康」

単元	(1) 心身の機能の発達と心の健康 [全12時間]		
	学習内容(配当時間)	ねらい(押さえるべきポイント)	「心の健康」キーワード
第1学年	ア 身体機能の発達(2) * 各器官の発達の順序性と急速に発達する時期 * 発達の個人差, 男女差	身体機能は年齢とともに発達し, その発達には性差や個人差があること。	・個人差 ・男女差
	イ 生殖にかかわる機能の成熟(4) * 生殖器の発育と生殖機能の発達 * 月経・射精(妊娠可能) * 性衝動, 異性への関心の高まり * 性に関する適切な態度・行動選択(異性の尊重, 性情報への対処)	思春期には, 内分泌の働きによって生殖にかかわる機能が成熟することから, こうした変化に適応した適切な行動が必要であること。	・適切な態度 ・行動選択 ・異性の尊重 ・性情報への対処
	ウ 精神機能の発達と自己形成(3) (ア) 知的機能, 情意機能, 社会性の発達 * 脳の発達と心の発達 * 知的機能の発達 * 情意機能(感情や意志)の発達 * 社会性(人間関係)の発達 (イ) 自己形成 * 自己の客観視, 他人の理解, 考え方・興味・関心の広がり * 自己認識, 自分の価値観 * 自己の確立と発達の個人差	知的機能, 情意機能, 社会性などの精神機能は, 生活経験や学習により発達し, 中学生期においては, 自己を認識するなど, 自己形成が成されること。	・人間関係 ・他人の理解 ・自己認識 ・自己の確立
	エ 欲求やストレスの対処と心の健康(3) (ア) 欲求やストレスへの対処 * 欲求と欲求への適切な対処 * ストレスとストレスへの適切な対処 * 中学生期の心理的特徴と欲求・ストレス (イ) 心身の調和と心の健康 * 精神と身体との密接な関係 * 自己や他人に対する理解 * 心身の調和	心の健康を保つには, 欲求やストレスに適切に対処するとともに, 心身の調和を保つことが大切である。また, 欲求やストレスへの対処の仕方に応じて, 精神的, 身体的に様々な影響が生じることがあること。	・欲求への適切な対処 ・ストレスへの適切な対処 ・自己や他人に対する理解

表：2 - 3 第2学年の単元「健康と環境」

単元	(2) 健康と環境 [全8時間]		
	学習内容(配当時間)	ねらい(押さえるべきポイント)	「心の健康」キーワード
第2学年	ア 身体的环境に対する適応能力・至適範囲(2) (ア) 気温の変化と適応能力 * 適応能力(体温の調節機能) * 適応能力の限界(熱中症, 山・海での遭難) (イ) 温度, 湿度, 明るさと至適範囲 * 温熱条件の至適範囲 * 適度な明るさ	身体には, 環境に対してある程度まで適応能力がある。快適で能率のよい生活をおくるための温度, 湿度や明るさには一定の範囲があること。	・環境と適応能力 ・適応能力の限界
	イ 空気や飲料水の衛生的管理(2) (ア) 空気の衛生的管理 * 二酸化炭素(発生, 汚れの指標, 喚起) * 一酸化炭素(発生, 有害性, 許容濃度) (イ) 飲料水の衛生的管理 * 水の役割 * 飲料水の基準, 衛生的な水の確保	飲料水や空気は, 健康と密接なかかわりがあることから, 衛生的な基準に適合するように管理する必要があること。	・衛生管理
	ウ 生活に伴う廃棄物の衛生的管理(4) * し尿・ごみの処理 * 個人の工夫と努力	人間の生活によって生じた廃棄物は, 衛生的に, また, 環境の保全に十分配慮し, 環境を汚染しないように処理する必要があること。	・環境汚染(問題) ・環境保全の工夫と努力

内容となっているが, なかでも「*性衝動, 異性への関心の高まり」と「*性に関する適切な態度・行動選択」についての学習においては「心の健康」を育てていく上で, ライフスキルや自他を尊重する態度を特に身につけさせたい内容である。また, 「ウ精神機能の発達と自己形成」では, 社会性の発達ということでの人間関係や, 自己形成についての自己認識などの学習内容については, 特に人間関係づくりや自尊感情を形成していくことを重視することから, 「心の健康」課題と深くかかわっているものとする。そして, 「エ欲求やストレスの対処と心の健康」も「性」と同様, 従前より充実されたものとなっており, 先に述べたように「心の健康」課題の1つである「直面する問題に対処する技能」を身につける大切な内容となっている。

第2学年の単元(2)「健康と環境」(表2-3)においては, その学習内容について, 生徒の不応(問題)行動とのかかわりで直接的な関連はみられない。しかし, 自己のおかれている環境がどのような状況で, 何が問題なのかといった視点を持つためには必要な単元となる。したがって, 「心の健康」指標の「他の人や社会と建設的でよりよい関係を築くことができる」を実現させるための課題となる「社会(環境, 問題)に対する正しい認識と態度の育成」に大きくかかわるところであり, その視点からの学習が必要となる。

単元(3)「傷害の防止」(表2-4)についても第2学年の内容となるが, 先の単元同様, 直接的な生徒の不応行動と結びついた内容ではない。しかし, ここでも「直面する問題に対処できる技能」を育てるという観点から重要な学習となる。何故なら, 身のまわりの状況(事故や災害)が「心の健康」に大きく影響するということを考えたとき, それを未然に防ぐための知識はもとより, 技能(スキル)を身につけておくことは, 「心の健康」を保持増進する上で非常に重要なものと考えられるからである。

第3学年で取り扱う単元(4)「健康な生活と疾病の予防」(表2-5)は,

従前の内容より、「食生活」「感染症の新たな課題

への対応」「薬物乱用」について充実されたものとな

っている。そして、エイズ・性感染症において、「性」の問題行動への対応に関連した内容となっている。

特に「ウ 喫煙、飲酒、薬物乱用と健康」では、前小単元で学習する現代青少年の健康問題における重大な危険行動と関連した具体的な問題行動を取り扱った内容となっている。そこでは、ねらいにもあるように個人の心理状態や人間関係、社会関係が大きく影響することを理解するとともにそれに適切に対処することが重要なポイントとなる。

この「適切に対処する」とは、友人からの喫煙や飲酒などの勧めに対して断わったり、自分の意志を適切に伝えたりすることなどを意味しており、まさに「心の健康」課題の「直面する問題に対処する技能」としての適切な意志決定と行動選択ができる力を身につける学習となっている。

また、「エ 感染症の予防」ではエイズが内容として位置づけられた。「エイズ」という言葉が学習指導要領に出てきたのは今回がはじめてであるが、この学習においても、「心の健康」と大きくかかわる内容であると考えられる。

学習指導要領「解説」では、「エイズ及び性感染症の予防」として、「エイズ及び性感染症の増加傾向とその低年齢化が社会問題になっていることから、その疾病概念、感染経路、予防法を身につける必要があることを理解できるようにする」(29)とある。もちろんこれらの知識・理解を前提とすることはいうまでもないことであるが、「心の健康」課題からの観点でいえば、エイズによる社会的偏見や差別の問題を重視した学習が必要ではないかと考える。

過去、感染症の患者に対して、社会を守るためには、強制入院とか強制隔離といった形で個人の人権がある程度制限されてもやむを得ないといった発想の伝染病予防法があった。しかしその後、患者や感染者に

表：2-4 第2学年の単元「傷害の防止」

単元	(3) 傷害の防止 [全8時間]		
	学習内容(配当時間)	ねらい(押さえるべきポイント)	「心の健康」キーワード
第2学年	ア 自然災害や交通事故などによる傷害の防止(5) (ア) 傷害の発生要因とその防止 * 傷害の発生要因 * 傷害の防止(思考・判断・行動の変容, 環境の整備・改善) (イ) 交通事故による傷害の防止 * 交通事故の発生要因 * 交通事故の防止(車両の特性の理解, 法規の遵守, 情緒の安定と安全な行動, 交通環境の整備) (ウ) 自然災害による傷害の防止 * 自然災害による被害 * 自然災害による傷害の防止	傷害は、人的要因や環境要因などがかかわって発生する。また傷害の多くは安全な行動, 環境の改善, 要因への対処によって防止できること。	・思考, 判断, 行動変容 ・情緒安定, 安全行動
	イ 応急手当(3) (ア) 応急手当の意義 * 応急手当の基本 * 応急手当の意義(悪化防止) (イ) 応急手当の方法(実習) * 包帯法 * 止血法 * 人工呼吸法	応急手当を適切に行うことによって、傷害の悪化を防止することができること。 包帯法, 止血法, 人工呼吸法などの実習により, 実践力を身につける。	

表：2-5 第3学年の単元「健康な生活と疾病の予防」

単元	(4) 健康な生活と疾病の予防 [全20時間]		
	学習内容(配当時間)	ねらい(押さえるべきポイント)	「心の健康」キーワード
第3学年	ア 健康の成り立ちと疾病の発生要因(2) (ア) 健康の成り立ち * 健康と主体・環境 * 疾病と主体・環境 (イ) 主体と環境要因 * 主体の要因 * 環境の要因	健康は、主体と環境の相互作用のもとに成り立っており、疾病は主体の要因と環境の要因がかかわりあって発生すること。	・主体要因と環境要因
	イ 生活行動・生活習慣と健康(6) (ア) 食生活と健康 * 食事時間 * 年齢・運動量に応じた栄養の質・量 * 食事によるエネルギー補給 (イ) 運動と健康 * 運動の効果(発達の促進, 気分転換) * 運動の必要性(運動不足の害) (ウ) 休養・睡眠と健康 * 疲労の現れかた(作業の量と質, 環境条件, 個人による違い) * 栄養・睡眠による疲労の回復 (エ) 調和のとれた生活と生活習慣病 * 調和のとれた生活の必要性 * 現代青少年の生活と健康問題	健康の保持増進には、調和のとれた食事, 運動, 休養及び睡眠が必要であり、それらの生活習慣が乱れると健康を損なう原因となること。	・生活習慣 ・運動の効果(気分転換) ・現代青少年の健康問題
	ウ 喫煙、飲酒、薬物乱用と健康(6) (ア) 喫煙と健康 * たばこの煙の中の有害物質 * 喫煙による急性影響と病気 * 未成年者喫煙の害 (イ) 飲酒と健康 * 酒の主成分 * 未成年からの飲酒(依存性) * 飲酒による急性影響 (ウ) 薬物乱用と健康 * 覚せい剤・大麻の心身への影響 * 薬物の依存性 * 発育・人格形成の阻害, 社会への弊害 * 喫煙・飲酒・薬物乱用を助長するものとそれらへの対処	心身に様々な悪影響を与える喫煙, 飲酒, 薬物乱用などの行為は、個人の心理状態や人間関係, 社会関係が影響することから、適切に対処する必要があること。	・問題行動と心理状態 ・問題行動と人間関係 ・問題行動と社会関係 ・対処行動
	エ 感染症の予防(4) (ア) 感染症の原因とその予防 * 感染症の発病 * 感染症の予防 (イ) エイズ及び性感染症の予防 * エイズと感染症の現状, 疾病概念, 感染経路, 予防方法	感染症は、病原体が主な要因となって発生し、その多くは、発生源をなくしたり、感染経路を遮断したり、主体の抵抗力を高めることで予防できること。	・エイズと人権問題 ・性感染症
オ 個人の健康と集団の健康(2) * 個人の健康と集団の健康の関係 * 公衆衛生活動やスポーツ活動 * 保健所, 保健センター, 医療機関の役割と利用	個人の健康と集団の健康は相互に影響しあっており、健康の保持増進のためには、保健・医療機関を有利に利用することが大切であること。		

対する偏見や差別をなくすという地方公共団体の責務と同時に国民の責務が盛り込まれた新たな伝染病予防法が改正された。ここではその考え方を重視し、「心の健康」課題とした「社会（環境、問題）に対する正しい認識と態度」の育成をめざした学習が求められるのではないだろうか。

このように、保健分野における学習内容を詳しく見てみると、「心の健康」を育むために必要な学習課題が、その学習項目と深く関連していることがわかる。そこで、学習におけるキーワードをもとに「心の健康」を育むための学習要素（ライフスキル・態度）を各学年の学習内容に対応して位置づけた。（表2-6）

第1学年では、「心の健康」キーワードに関連する「育てたいライフスキル」として、表のようなライフスキルを挙げた。「批判的思考スキル」については、キーワード「性情報への対処」と関連し

ているものであり、「自己認識スキル（セルフ・エスティームを含む）」は、同じく「自己認識」や「自己確立」から、また「コミュニケーション及び対人関係スキル」は、「人間関係」と「自己や他人に対する理解」の関連から位置づけたものである。同様に、「情動対処及びストレス対処スキル」については、小単元「エ」での中心課題として挙げた。さらに「共感性スキル」は、次に述べる「身につけたい態度」とも深く関連するものであるが、個人差や性差、また他者を大切にすることを育むためには、この共感性スキルは欠かせないものと考えた。また、「身につけたい態度」としては、さきに述べたように、個人差や性差といった、「ちがいを認め、受け入れる態度」が大切な要素となる。同様に、生命尊重や異性の尊重など「自分や人を大切にすることを育む」を育てることは、「心の健康」を育む上で非常に重要なものである。

表：2-6 学習内容と育てたいライフスキル・態度

保健分野の目標		個人生活における健康・安全に関する理解を通して、生涯を通じて自らの健康を適切に管理し、改善していく資質や能力を育てる。		
		健康・安全への正しい知識（保健分野の内容）	育てたいライフスキル	身につけたい態度
第1学年	(1) 心身の機能の発達と心の健康 [12時間]	ア 身体の機能の発達	批判的思考スキル 自己認識スキル (セルフエスティーム) コミュニケーション及び対人関係スキル 情動対処及びストレス対処スキル 共感性	ちがいを認め、受け入れる態度 (個人) (性差) 自分や人を大切に する態度 (生命尊重) (異性への尊重)
		イ 生殖にかかわる機能の成熟		
ウ 精神機能の発達と自己形成 (ア) 知的機能, 情意機能, 社会性の発達 (イ) 自己形成				
エ 欲求やストレスへの対処と心の健康				
第2学年	(2) 健康と環境 [8時間]	ア 身体の環境に対する適応能力・至適範囲	意思決定スキル 問題解決スキル (目標設定スキル) 創造的思考スキル 批判的思考スキル	環境を大切に する態度 (自然環境) (社会環境) (家庭環境) (学校環境)
		イ 空気や飲料水の衛生的管理		
第3学年	(3) 傷害の防止 [8時間]	ウ 生活に伴う廃棄物の衛生的	自己認識スキル (セルフエスティーム) 共感性	自分や人を大切に する態度 (生命尊重) (人権尊重)
		ア 自然災害や交通事故などによる傷害の防止		
第3学年	(4) 健康な生活と疾病の予防 [20時間]	イ 応急手当	自己認識スキル (セルフエスティーム) 批判的思考スキル 意思決定スキル 問題解決スキル (目標設定スキル) 共感性	自分や人を大切に する態度 (生命尊重) (異性への尊重) (人権尊重) 差別をゆるさない 態度 (エイズ) (ハンセン病)
		ア 健康の成り立ちと疾病の発生要因		
イ 生活行動・生活習慣と健康				
ウ 喫煙, 飲酒, 薬物乱用と健康				
エ 感染症の予防				
オ 個人の健康と集団の健康				

第2学年での単元においては、特に身のまわりの環境や自然災害に関することを取り上げて学習する。その際、自分たちが生活する環境や自然がどのように健康とかかわっているのかといったことから、学習要素を位置づけた。

第3学年では、前に述べたように「食生活」及び「薬物乱用」,そして性の問題行動に対応して「エイズ・性感染症」の予防について内容の充実が図られている。これらはいずれも「心の健康」指標と深くかかわる内容である。自らの健康問題や身のまわりの状況に対して、適切に対処できる能力を身につけるとともに、現実的に問題解決ができるようになることは、「心の健康」を育むうえでは欠かせないものとなる。そのため、第3学年のこの単元においては、表にあるようなライフスキルを挙げた。しかし、ここに挙げたもの以外にも必要となるものもある。

表：2 - 7 保健学習プログラム（第1学年・指導計画）

保健学習プログラム・指導計画（第1学年 12時間分）

[単元]		単元の目標			
心身の機能の発達と心の健康			身体機能の発達や心身の調和と心の健康について理解する。 合理的に心身の機能を保持増進することができる能力と態度を身につける。 自尊感情を高め、自らの健康を保持増進することができる生活技術を身につける。		
時間	小単元	(教科書表示)	小単元の目標	本時の目標	学習内容
1	身体機能の発達	1. 体の発育・発達	自らの健康をつくり、維持していく目標をもつ。 身体の機能は年齢とともに発達することを理解する。 自分の発育・発達と生活とのかわりについて理解する。	自らの健康を保持増進していく目標をもつとともに、からだの各器官はどのように発育・発達するかを知り、中学生期の生活とのかわりを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> 自分の健康について考える スキヤモン発育曲線から各器官の発育・発達のかたについて知る。 からだの発育・発達と生活のかかわりについて考える。
2		1. 呼吸・循環器の発達		呼吸・循環器のしくみについて知り、からだの発育とともに発達することを理解する。また、これらの機能の発達に及ぼす運動効果について理解する。	<ul style="list-style-type: none"> 自分や友だちの脈拍・呼吸数を測定する。 測定から、個人差や男女差について知る。 呼吸・循環機能の発達におよぼす運動効果について考える。
3	生殖にかかわる機能の成熟	2. 性機能の成熟	思春期には、身体機能とそれとともに内分泌の働きによって生殖にかかわる機能が成熟することを理解する。 身体的な成熟に伴う性的な発達に対応し、性衝動が生じたり、異性への関心などが高まったりすることなどから、異性の尊重、性情報への対処(批判的思考スキル)など性に関する適切な態度や行動の選択をする。	中学生期のからだの変化がおこるしくみについて知るとともに月経や射精の仕組みを理解する。また、個人差、性差があることを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> からだの内部で起こっている変化について知る。 ホルモンのはたらきについて理解する。 月経や射精のしくみを理解する。
4				女子では月経、男子では射精が見られ、妊娠が可能になることを理解するとともに生命を尊重する態度を身につける。	<ul style="list-style-type: none"> 受精と妊娠について理解する。 赤ちゃんを産むことができるからだに成長することの意味を考える。
5		3. 性とどう向き合うか		自分の性に誇り(セルフエスティーム)を持つとともに異性を尊重し、適切なかわりかかわりがもてるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの男性観・女性観について考える。 同性や異性の「ちがい」について考える。 異性を尊重する態度と行動について考える。
6				はん濫する性情報の自分たちにおよぼす影響について考え、適切に対処できる能力(スキル)や態度を身につける。	<ul style="list-style-type: none"> 性に関する情報について考える。 商品化された性情報について考える。 性情報への適切な対処のかたを考える。
7	精神機能の発達と自己形成	4. 考え、感動し、決断する心	精神機能は、生活経験などの影響を受けて発達することを理解する。 思春期においては、自己の認識が深まり、自己形成がなされることを理解する。	脳の知的機能の発達や情意機能の発達について理解するとともに、中学生期の適切な生活経験の大切さを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> 知的機能について理解する。 情意機能について理解する。 精神機能の発達と生活について考える。
8		5. 人のかかわり	自尊感情(セルフエスティーム)を高め、よりよい人間関係をつくり維持する。	社会性の発達のかたについて理解するとともに、よりよい人間関係をつくり、維持していくための能力や態度を身につける。	<ul style="list-style-type: none"> 人のかかわりの変化(発達)について考える。 上手なコミュニケーションについて考える。 適切な自己表現(アサーティブネス)を身につける。
9		6. 自分らしさ		自分を肯定的にとらえ、かけがえない、ありのままの自分を受け入れ、自尊感情(セルフエスティーム)を高める。	<ul style="list-style-type: none"> 自分らしさについて考える。 自己を対象化することで自分を知る。 自己を肯定的にとらえ、自尊感情を高める。
10	欲求やストレスの対処と心の健康	7. 欲求やストレスへの対処	心の健康を保つには、欲求やストレスに適切な対処するとともに、心身の調和を保つことが大切であることを理解する。 中学生期の精神の発達を踏まえ、心とからだの調和を保てるような能力と態度を身につける。 欲求やストレスに対して適切に対処する。	欲求について理解するとともに適切に対処できるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 欲求について理解する。 欲求不満への対処行動を考える。 適切な対処行動について考える。
11				ストレスについて理解するとともにストレス源やストレス反応について知る。また、ストレスに対して適切に対処できるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ストレスの原因について知る。 ストレス反応について理解する。 ストレスへの適切な対処について考える。
12				ストレスどうまくつきあう方法を理解し、リラクゼーション法を体験する。	<ul style="list-style-type: none"> プレッシャーに対するリラクゼーション法について知る。 リラクゼーションを体験する。(養護教諭とのT.T)

心身の機能の発達と心の健康<評価規準>

評価規準	関心・意欲・態度		思考・判断		知識・理解	
	年齢に伴う身体機能の発達や心身の調和と心の健康などについて関心を持ち、仲間と意見を交換したりしながら自らの課題を見つけ、意欲的に学習している。		年齢に伴う身体機能の発達や心身の調和と心の健康などについて自分の知識や経験、仲間の意見や考えなどをもとに、課題解決の方法を考え、判断できる。		心身の機能は生活経験などの影響を受けながら発達すること、身体と精神は互いに密接な関係にあることを科学的に理解し、日常生活の課題解決に役立つ知識を身に付けている。	
育てたい ライフスキル・態度	学習の方法	教材及び参加 型の手法	評価規準			評価方法
			関	思	知	
目標設定スキル 個人差 性差	導入時に 参加型学習	学習資料 (ミニゲーム) ワークシート	自分の健康をつくり、維持していくために必要なことを考えようとする。			観察法
			スキャモンの発育曲線について説明できる。			客観的テスト
	実習体験学習	機器測定 ワークシート	中学生期のからだの発育・発達と生活のあり方についての関連をつかむことができる。			客観的テスト ワークシート
			脈拍や呼吸数を正確に測定できる。 呼吸器と循環器のしくみと働きについて説明できる。 呼吸・循環機能を高める生活のあり方について考えることができる。			観察法 客観的テスト ワークシート
個人差 性差 生命尊重 セルフエスティーム 異性の尊重 批判的思考スキル 意思決定スキル	グループ学習	ビデオ [※] 学習資料 ワークシート	思春期のからだの変化について、そのしくみを知ろうとする。			ワークシート
			内分泌の働きと生殖にかかわる機能の成熟について説明できる。			客観的テスト
			月経や射精のしくみを説明できる。			客観的テスト
			個人差や男女差があることを踏まえ、日常生活に生かそうとする。			ワークシート
	グループ学習	ビデオ [※] 学習資料 ワークシート	受精と妊娠について説明できる。			客観的テスト
			生命の尊さについて考えようとする。			ワークシート
	参加型学習	ワークシート モデルケース ディスカッション	自分の男性観・女性観について自分の考えを出せる。			ワークシート
			認めてよい「ちがひ」と認められない「ちがひ」についてまとめることができる。			ワークシート
日常生活の中で異性に対して適切なかかわり方ができる。					ワークシート	
参加型学習	ワークシート ブレースト・ミグ	性に関する情報について自ら考えようとする。			ワークシート	
		商品化された性情報について批判的な目でとらえることができる。			ワークシート	
		性情報に適切に対処できる。			ワークシート	
コミュニケーションスキル 対人関係スキル 自己認識スキル セルフエスティーム	参加型学習	ワークシート お話づくり モデルケース	知的機能について説明できる。			客観的テスト
			情意機能について説明できる。			客観的テスト
			精神機能を高める日常生活のあり方について考えることができる。			ワークシート
	参加型学習	ワークシート モデルケース ディスカッション (ロールプレイ)	社会性について説明できる。			ワークシート
			コミュニケーションの方法について自分の考えを出せる。 適切な自己表現ができる。			観察法 ワークシート
	参加型学習	ワークシート ブレースト・ミグ ディスカッション	進んで自分を見つめようとする。			ワークシート
自分の知っている「自分」と自分が知らない「自分」を発見できる。					ワークシート	
自分を肯定的にとらえることができる。					ワークシート	
情動対処スキル ストレス対処スキル	参加型学習	ワークシート モデルケース ディスカッション	欲求について説明できる。			客観的テスト
			欲求不満への対処行動について、いろいろな行動を考えることができる。			ワークシート
			欲求不満への適切な対処行動を身につけることができる。			ワークシート
	参加型学習	ワークシート モデルケース ブレースト・ミグ	自分のストレスの原因について考えようとする。			ワークシート
			ストレスに対するいろいろな反応について考えることができる。			ワークシート
			自分に合った対処法を身につけることができる。			ワークシート
実習体験学習	セルフ&ペア [※] 肩の上下プログラム [※] (リラクゼーション)	リラクセスについて自ら進んで考えようとする。			ワークシート	
		リラクゼーション体験に自分から進んで参加しようとする。 正しい方法で実施することができる。			観察法 観察法	

例えば、「食生活」における学習では、日常生活から生じる過度の不安やストレスが暴飲・暴食などの行動を引き起こすことなどを考えれば、これらのライフスキル以外にストレス対処スキルも深く関連する。また、「薬物乱用」についても、不安やストレスへの適切な対処法を身につけていたり、友人の誘いかけに対して、適切に断わったりできる対処能力を身につけていたら、それらの危険行動からうまく回避できるものである。そうしたことから考えれば、やはり情動及びストレス対処スキルやコミュニケーション及び対人関係スキルなども大きくかかわってくる。ただこれらについては、第1学年の内容に位置づけてあることから、関連するものの、ここでは挙げなかった。

そうした中でも、自分はいま、どのようなストレスやプレッシャーを感じているかを知ることや効果的なコミュニケーションや人間関係づくりの基盤となる自己認識スキル（セルフ・エスティームを含む）は特に重要な要素であると考え、ここでも位置づけた。また、第3学年に挙げてある他のライフスキルについては、「薬物乱用」や「性の逸脱行動」など現代青少年の問題行動と深くかかわるものとして挙げた。そして「身につけたい態度」として第3学年では「差別をゆるさない態度」を挙げた。これは、前にも述べている充実された内容の「エイズ・性感染症」の学習と関連する。社会問題にもなっているエイズを学習するうえで、人権問題という視点からの学習は、「心の健康」課題を解決していくためには欠かせない学習要素であると考え、ここに位置づけた。

さらに、学習内容にかかわらず、学習活動とその過程においても「心の健康」課題としてのライフスキルや態度の育成は有効であるため、関連するものを位置づけた。それは、各学年でどの単元においても、内容にかかわらずグループによる「調べ学習」や「課題学習」などの形態がとられる場合が多いと思われる。グループ編成時や課題発見・課題設定時など、プレーストーミングやグループディスカッションなどの参加型学習の手法を取り入れることで、ライフスキルや態度の育成を図ることは有効であると考え。

学習課題を発見し、設定するには、問題解決スキルが関連してくるし、その課題の解決に至るまでの計画作りには目標設定スキルが関連してくる。そして課題に向けて取り組んでいくための目的意識を明確にして前向きな姿勢をつくるには意志決定スキルが関連する。さらに課題を追求していく際、情報を組み合わせて独創的な考えやアイデア

を生み出したり、新たな情報として提供したりしていく時には創造的思考（スキル）が、情報や経験を客観的な方法で分析するためには批判的思考（スキル）がそれぞれ必ず関連することになる。とりわけグループワークを中心とした学習においては、友だちとの共同作業や意見交換などを通して「まわりの人から受容されている」といった安心感を形成し、それがよりよい人間関係をつくる契機になるのではないかと。また、自分たちの課題を最後までやり遂げたという達成感などから自尊心を高めることにつながるのではないかと考え、関連する自己認識スキルや共感性を位置づけた。また、学習を通して「身につけたい態度」も家庭や学校、地域といった身のまわりの環境から、社会、自然といった広い視野に至るまでの環境に目を向け、それらに対して建設的でよりよいかかわりが持てるような態度を身につけさせたいと考え、表記のように挙げた。

このように、各学年で学習する内容すなわち「健康・安全に関する正しい知識」に「直面する課題に対処する技能」（育てたいライフスキル）と「社会（環境・問題）に対する正しい認識と態度」（身につけたい態度）を整理するとともに、学習の活動及びその過程で育成できるライフスキルや態度を表記のように位置づけたことで、「心の健康」を育むことをめざした保健学習が展開できるものとする。

第2節 学習プログラム（第1学年）の展開例

（1）保健学習プログラム・指導計画

（第1学年：12時間分）

前節で述べてきた表2-6に基づき、本研究では、第1学年に焦点を絞り込み、保健学習プログラム・指導計画を作成した。（前ページ表2-7）

第1学年においては、単元：「心身の機能の発達と心の健康」を取り扱う。その単元の目標としては、保健分野の目標をうけて、表記のような単元目標を設定した。その際、「心の健康」を育むことを中心課題としてめざすため、目標の3つめに「自尊心を高め、自らの健康を保持増進することができる生活技術を身につける」ことを掲げている。「生活技術」とは、前述の保健体育審議会答申「2健康に関する教育・学習の（1）」に使われている文言であり、その意味するところは、生活するうえで生じる様々な問題に対して適切に対処する技能のことであると考え。

これは本研究の解決すべき課題の1つである「直面する問題に対処する技能(ライフスキル)」と意味を同じくするものであることから、ここに引用した。そしてその基盤となるものが自尊感情であるという考え方から、3つめの目標に「自尊感情を高め」と特に強調した。授業時間数については、全12時間とし、それぞれの小単元にあてる時間は表のように配当した。

そして、来年度から京都市で使用される新しい教科書をその内容にそれぞれ対応させ(教科書表示)として提示した。また、単元目標を受けて小単元の目標を設定し、さらにそこから各時の目標を掲げた。具体的な学習内容については、その各時の目標を到達できるよう、大まかな流れも含めて検討し、表記のようにまとめた。

そして小単元ごとに、前項で示した(表2-6)をもとに、育てたいライフスキルや態度を学習内容に対応させて位置づけ、各時の学習方法とあわせて示した。その際、そこで使用することが有効と考える教材や参加型学習の手法についても挙げた。

右側に評価規準を示したが、これは、平成13年に国立教育政策研究所教育課程研究センターから出された中間整理を参考にして設定したものである。本研究において「心の健康」を育むことをめざした学習を進めるための学習要素である「ライフスキル」や「態度」についての評価は、この3つの観点の中にも含まれるものであると考える。そして、その評価方法についても表記のように示した。尚、これらの評価規準に対して、どの程度この規準に到達したかを判断する、評価基準(判定基準)については、生徒の実態と学校の実情に合わせて、設定されることが望ましいと考える。

(2) 学習を進めるにあたって

提示した学習プログラムで実際に授業を進めていくときの考慮すべき事柄を2点述べる。

第1点は学習方法として取り入れる参加型学習の手法についてとその留意事項である。本学習プログラムで参加型学習の手法を取り入れた学習場面では、グループワークが中心となる。その際、そのグループがより効果的に機能するため、一定のルールを確立しておく必要がある。本学習プログラムでは、これまで開発されてきた多くの参加型学習の手法から「ブレ-ンストーミング」や「ディスカッション」「ロールプレイ」「モデルケース」といった手法を取り入れているが、これらの手法のうち、「ブレ-ンストーミング」と「ロールプレ

イ」を用いるときのルールや考慮すべき事項について述べていく。

「ブレ-ンストーミング」とは、ある課題についてアイデアや提案を生み出すための創造的方法である。ブレ-ンストーミングでは、思ったことをただ発言するだけでよく、一人ひとり順に質問していく必要はない。そしてグループ全員の意見が尊重され、受容されることによって安心できる雰囲気的形成されるものと思われる。また、授業を進める教師にとってもブレ-ンストーミングは、ある課題について生徒がどのくらい知っているか、彼ら自身の言葉でそれをどのように表現するかを学ぶよい機会ともなる。そのためにも以下4つのルール(原則)を守るようにさせる。1つめは「人の発言を批判しない」(批判厳禁)ということ、2つめは意見・発言の「量は多いほうが良い」(質より量)ということ、3つめは、思いついたことは何でも話す「自由奔放は大歓迎」(自由奔放)ということ、そして4つめは、「人の話から連想したこともどんどん話す」(便乗歓迎)ことによって、出されたアイデアの改善・結合を促すということである。(30)

また「ロールプレイ」とは、役割演技法とも呼ばれ、個人の心理療法や対人関係の改善、リーダーシップの訓練など幅広く用いられている。ロールプレイは、現実場面では不安を引き起こす可能性のある微妙な問題に対処するのに大きな価値を持っている。また、学習者は現実の状況に遭遇する前に、安全で統制された環境において行動を観察したり、練習したりすることができるため、ライフスキルの学習にとって、もっとも重要な指導法といわれている。(31)ここでのロールプレイは、周囲からの圧力への対処能力を高めるものであり、対人関係の改善や対人関係能力の習得にかかわるものとして取り入れた。本学習プログラムでそのロールプレイを実施するうえで留意すべき事柄については、まず全員参加を原則とするが、参加したくない生徒には無理に参加を強要しない。その場合、観察者として課題(何に注意して観察するかなど限って)を与え、状況になれるにしたがって参加を促していくことが大事と考える。また、演技の形式倒れに終わらないようにし、日常場面で行っている気持ちにさせることが大切であると思われる。そして、そこで学んだことを自分のものとするため、演技が終わったあと、話し合いを持つとともに教師が適切なコメントをすることがなにより重要であると考えられる。

第2点は、グループワークを行うときのグルー

ブ編成とその役割行動についてである。参加型学習の手法を取り入れる場合、グループワークが中心となるため、小人数のグループを編成する必要がある。その際、よりよいグループ編成をめざして、生徒の意見を尊重することは大切なことではあるが、一定の精神的な信頼関係と安心が形成できるまで、生徒から安易に出てくる、いわゆる「好きなもの同士」グループによって編成してしまうことは、無自覚な問題意識が含まれる場合があるため注意を要する。

学級の中で人間関係に苦しみ、疎外感を抱いている生徒の場合、グループをつくること自体に不安やストレスを感じていることが多い。「自分は周りの誰から声をかけてもらえるのだろうか」とか、声をかけられたとしても「本心からではなく、仕方ないからじゃないか」や「同情してもらってるんじゃないか」など、その状況に対して否定的な受け止め方をしてしまう場合があると考えられるからである。

そして、そのような中で活動することは、その者たちにとって、大変な心の負担となるばかりでなく、さらに心の傷を大きくしてしまう場合さえ生じる。参加型学習はそういった不安や疎外感を解消し、生徒相互の信頼感と安心感を育むことをめざすものであるとはいえ、本来、社会教育の面で、初対面のグループを対象に用いられてきたものである。したがって、現実の問題として、既につくられているグループ内の友だち関係（心理的關係）は学習に大きく影響するものと考ええる。そのため、グループワークを中心としたグループ学習を進めていくときには、日ごろの生徒相互の人間関係や一人一人の個性や特徴を十分把握しておくことは、教師にとって特に重要なことであると考ええる。

また、グループで活動する時の生徒の役割行動についても重要な指摘がある。蘭は、これまでの役割行動に関する研究を通じて「子どもたちは仲間との交遊で情緒の安定を、仲間との協力によって社会性を、そして仲間との課題達成のための役割遂行によって個性を伸長させる。特に、課題達成のための役割遂行は子どもの自己概念の形成・変容ひいては自尊感情の高揚と密接にかかわっている」と述べている。(32) また、「学級内における地位の中位、低位の子どもたちに重要な役割を遂行させることは、彼らの行動特性や自尊感情を高め、さらに学級集団のまとまりを高める方向に作用するものであったと結論される」という研究報告は、特に注目すべきである。(33)

これらのことは、授業におけるグループ活動にもよくあてはまるものと考ええる。それぞれの生徒がグループ内で比較的重要な役割を担当させられることで喜びと誇りを感じ、その役割をうまくやり遂げることから生まれる自信と、友だちから支援され、受容され、認められていると感じることから安定感を得られるものと思われる。そしてこれらのことが自尊感情を高めるものと考ええる。

そのためにも教師は、一人ひとりの生徒がグループ内で活躍できるよう支援するとともに、とりわけ生徒相互の人間関係において立場の弱い生徒に対して手厚い支援が望まれるものといえる。

- (16) 「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興のあり方について 生涯にわたる心身の健康に関する教育・学習の充実」『保健体育審議会答申（平成9年9月）』
- (17) 『新しい保健学習のモデル』日本学校保健会 平成12年 p3
- (18) 前掲 注14 p84
- (19) 表：2-1については、中学校学習指導要領（平成10年12月）『解説 保健体育編』文部省 平成11年9月、本村清人・戸田芳雄（編）『改訂 中学校学習指導要領の展開 保健体育編』明治図書 1999 pp197～200を参考にした。
- (20) 中学校学習指導要領（平成10年12月）『解説 保健体育編』文部省 平成11年9月 p6
- (21) 前掲 注20 p17
- (22) 前掲 注20 p88
- (23) 前掲 注20 p97
- (24) 前掲 注20 p11
- (25) 前掲 注20 p11
- (26) 前掲 注20 p104
- (27) 「指導計画作成の手引き - 学研『新・中学校保健体育』平成12～13年度 -」学習研究社 2000
- (28) 前掲 注20 pp88～89
- (29) 前掲 注20 p102
- (30) 皆川興栄『総合的学習でするライフスキルトレーニング』明治図書 1999 pp61～62
- (31) 川畑徹朗（訳代）『WHO・ライフスキル教育プログラム』大修館書店 1997 p51
- (32) 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版 1992 p219
- (33) 前掲 注32 pp222～223

第3章 保健学習プログラムの実際

第2章で提示した学習プログラム（指導計画）をもとに、京都市立洛水中学校1学年の協力を得て、実証授業を行った。ここでは、第1節でその学習プログラムの小单元「精神機能の発達と自己形成」の3時間分の授業を、また第2節で「欲求やストレスの対処と心の健康」の3時間分の授業について、それぞれの授業設計の流れと実際の授業の様子を授業案とともに示す。

第1節 「精神機能の発達と自己形成」(3時間分)

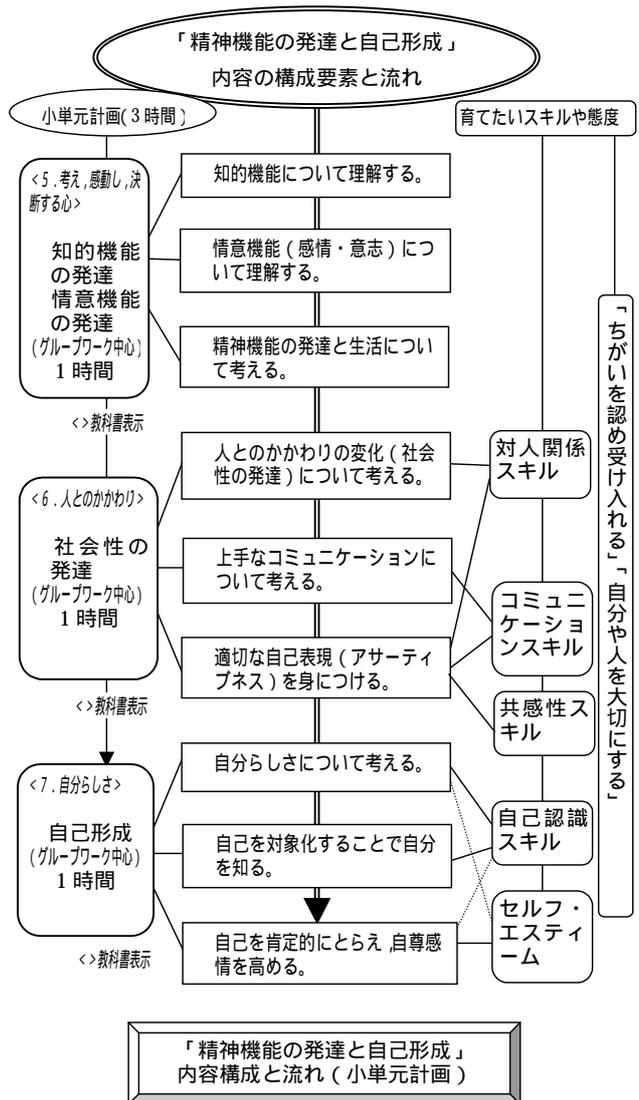
(1) 授業の設計と流れ

精神機能の発達では、知的機能、情意機能、社会性の発達について取り上げ2時間を配当することにした。また、自己形成については、自尊感情（セルフ・エスティーム）を高めることを目標として1時間配当した。そしてそれらの学習内容の構成要素と流れを授業の設計として図3-1のように示した。

第1時では、脳のはたらきとしての[知的機能の発達]と[情意機能の発達]の側面から精神機能の発達について気づかせ、理解させるように構成した(図3-1中の ~)。本来、「精神機能の発達」を取り扱うときは、「知的機能」「情意機能」「社会性」をまとめて学習することが望ましいと考えるが、ここでは対人関係及びコミュニケーションスキルを身につけることを特に重視したため、[社会性の発達]を単独で第2時に取り扱うこととした(図3-1中の ~)。社会性については、教科書表示にもあるように、<人とのかかわり>ということから、これまでの家族とのかかわりや友人関係などを取り上げることにした。そして、それらに対する依存性は生活経験や学習などの影響を受けながら変化し、自立しようとする傾向が強くなることを理解できるように構成した。また、同時に人とのかかわりの中では、とりわけ上手く自己主張することや相手の気持ちを大切にしながらのコミュニケーションが求められることを理解するとともにそのスキル(対人関係スキル・コミュニケーションスキル・共感性スキル)を身につけることを目標にした。

第3時の「自己形成」については、「自己認識スキル」にかかわる内容として重視し、特にセルフ・エスティームを取り上げるよう設計した(図3-1中の ~)。

図：3-1 授業の設計「精神機能の発達と自己形成」



ここでは、自己認識スキルを高めるため、体験的に自己を客観的に見つめる(自己の対象化)機会を学習のなかに組入れた。そのためにワークシートを使って、「友人から見た私」と「わたしから見た私」についての共通点や相違点などから、あらためて自分についての認識を持つと同時に考える契機にさせたいと考えた。その方法としては、「自分らしさって何だろう」という問いかけに対して、「自分で気づかなかった自分の発見」や「自分しか知らない自分の発見」などを通して、より客観的に自分を見つめることができるのではないかと考えた。(34)そのようにして認識する自分について、「欠点や短所があっても、見方を変えればこんな長所になる」や「こんな自分が好き」など、自分をより肯定的に受け止められるような視点を与えると同時に、学習する仲間相互のポジティブなはたらきかけを促した。

(2) 授業の実際

授業を進めるにあたって、現在使用している教科書は使用せず、全時間、来年度の教科書を参考にして作成したワークシートを使用して学習した。尚、第1時の授業展開については表3-1に示したとおりである。

表：3-1 第1時の授業展開

	主な学習の内容	支援・留意点
第1時	1. 学習の目標をつかむ。	知的機能とは「言語をつかう」「記憶する」「理解する」「考える」「判断する」「想像する」などの能力であることなどを整理する。 情意機能とは、感情や意志のはたらきであることなどを整理する。 今の自分の知的能力や情意能力を評価させるのではなく、それらの機能を高めるための前向きな生活のあり方について考えさせる。
	2. 知的機能について理解する。	
	3. 情意機能(感情や意志)について理解する。 [感情について] [意志について]	
	4. 脳の精神機能としての「心」をゆたかにしていくための生活のあり方を考える。	

知的機能について体験的に学ぶため、文字のない4コマの絵から「お話」をつくり、それをグループの中で発表し合う学習を取り入れた。

ワークシート (考え、感動し、決断する心)

氏名

『お話をつくらう』

上の絵を見て、短編のお話をつくってください。

目的は、お話を上手につくれたかという事ではなく、そこで自分はどんな「ちから」を使ったか、また必要としたかに気づかせることであった。どのグループからも「考える力」「想像力」「文を書く力」「しゃべる力」などが発表されたことでスムーズに整理することができた。



そして、情意機能については、[感情]と[意志]を取り上げ、自己体験を振り返る学習をおこなった。

[感情について]では、ワークシートにあるように、ある出来事に対する感情表現が、幼少の頃の自分と今の自分とでは変化していることについて考えさせた。そのことから人間の感情表現(顔の表情)が年齢とともに状況に適したものとなることに気づかせ、成長とともに発達することを押さえた。

ワークシート (考え、感動し、決断する心)

氏名

[感情について] (いろいろな表情)

次のできごとがあった場合、どんな表情をしましょう。

こんなできごとがあったとき	小1の頃のあなた	今のあなた
1. 大勢の前で、自転車に乗っていて転んでしまった。		
2. 友だちと遊ぶ約束をしたのにすっぼかされた。		
3. お兄ちゃんにおやつを食べられてしまった。		
4. ゆめの中で怖いお化けに追いかけられた。		
5. はじめて出会う人から声をかけられた。		
6. 知らないおじさんから「チョコレートあげようか。」といわれた。		
7. 自分の悪口を言ってるひとと顔をあわせた。		

また[意志]では、自らの体験から、どのような状況(条件)が「意志のちから」を強めたり、弱めたりするのかをブレーストーミングの手法を使って、グループで考えさせた。そこで出てきた「友達の応援や励まし」「目的があること」「根性」などという意見をとりえ、「人とかかわり」の大切さや「目的を持つ」ことの必要性などをおさえることができ、生徒たちは自分の考えを広げ、深めることができた。



そして学習のまとめとして、心は生活経験や学習などの影響を受けながら、脳の発達とともに発達する

ことをおさえると同時に、このような脳の機能を高めるためには、どのような生活を実践していくことが大切であるかを考えさせた。

最後に生徒が書いた授業の感想文の一部を抜粋してここに紹介する。

- ・自分の決断力や感じる気持ちが少しずつ変わってきていることがわかった。ひとつのことを考えるのにいろんな力があることがわかりました。めざしていること(意志のはたらき)は、これから大切だということもわかりました。
- ・ぼくは中学生になって野球をはじめた。今はチームに溶け込み、みんなと練習ができるようになった。少しは上手くなった。でもまだまだ!(略)今日の授業のおかげで、もっとがんばろうという気になった。これからもっとがんばるぞ!

第2時の社会性については、表3-2の流れで展開し、モデルケースをつかって学習した。

表：3-2 第2時の授業展開

	主な学習の内容	支援・留意点
第2時	1. 学習の目標をつかむ。 2. 人とのかかわり方を通して「社会性」の発達について理解する。 3. 人とのかかわりでは、適切なコミュニケーションが大切であることを理解する。 4. 相手の気持ちを理解したコミュニケーションについて考える。	社会性についてポイントを整理する。 心にもないことを口にする者への攻撃より、それを受け止めて理解していくことの大切さを重視させる。
	5. 今まで自分を振り返り、今後に生かせることやわかったことなどを書く。	よりよい人間関係を築いていくための課題や目標などを書かせる。



ワークシートにあるモデルの「人とのかかわり」方が成長とともに変化していることに注目させ、「どのように変わってきていますか」という問いかけをした。それに対し、数名の男子生徒から指名されることも待たず、「わがままからやさしくなった」や「責任が持てるようになった」など活発な答えが返ってきた。

「どのように変わってきていますか」という問いかけをした。それに対し、数名の男子生徒から指名されることも待たず、「わがままからやさしくなった」や「責任が持てるようになった」など活発な答えが返ってきた。

ワークシート (人とのかかわり)

『社会性の発達について考えよう・・・』

氏名 _____

18歳までのツトム君の人とのかかわり方(社会性)が、どのように変化していくかをみていこう。

	ツトム君のできごと	その人とのかかわり (言動・考え方・態度)	下記のか 期のもの に E
乳児期	お腹が減った	おあさんに「オギャー オギャー」と泣いた。	
幼児期	のどにお餅を詰めてしまった	無言で変な呼吸音を出して、白目をむいていた。お医者さんにおかあさんが抱かれていた。	
	弟が生まれた	「オギャー オギャー」と泣いていたので、弟の口に自分の指を突っ込んであげた。	
小学校時代	保育園で毛虫をいっぱい捕まえた	先生を喜ばせてやろうと毛虫をいっぱい袋に入れてプレゼントした。	
	ブランコの取り合いになつた	つべこべ言うので取って泣かしてやった。	
	友だちとクワガタ虫を捕りに行った	小さいオスを友達にやって、大きいオスを自分のものにした。	試合組 たら けエ。
中学校時代	サッカーを習い始めた	ア.	
	お正月、家族で近くの神社へ初詣に行った	イ.	試合組 レー 合つ
	サッカー部に入部した	毎日、先輩にはあいさつをした。	
	英語の宿題	友だちとテーブルオーダーを持って、清水寺まで外国人としゃべりに行った。自分は「ハロー」とだけ言った。	
高校時代	友だちとのもめごと	「……?!」 どういうたらええねん。	おさい って
	春休、いよいよ決勝戦	ウ.	
	入試前、一人で近くの神社へ合格祈願に行った。	エ.	おさい だど 100
	学校の帰り、満員バスにおかあさんが乗ってきた	ちょっと照れくさかったけど、「どうぞ・・・」と席をゆずった。	
彼女と映画を見に行った	ちゃんと彼女の家まで送っていった。		
父親に「おまえなんか出ていけ!」	家を飛び出して、友達のとこで一泊お世話になっ		

そして次に、モデルケースの中学校時代、特に「友だちとのもめごと」があったことに注目させた。教師が「人とのかかわりの中では、誰にでも必ずもめごとはある」ことを押さえた上で、その多くは上手くコミュニケーションできないことによるものであることに気づかせた。そして、もめごとに発展してしまいがちなパターンを提示し、コミュニケーションの仕方を考えさせた。ここでは特に、上手く表現できない相手の乱暴な言葉に対して、すぐさま反応してしまう返答と相手の本当の気持ちを正しく受け止めた返答について考えさせた。

ワークシート (人とのかかわり)

『 どう言うたらええねん!』

～あいつの本当の気持ちは、・・・～

氏名 _____

の欄に普段よく耳にする[もめごとに発展するパターン]の答えを入れてみよう。の欄には、その言葉の裏にある相手の気持ちを考えてみよう。には、上手に気持ちを伝え合えるような答え方を考えてみよう。代表者が意見をまとめて発表してください。

相手の言葉	ツトム君が失敗した無神経な答え方	相手の言葉の裏にある気持ち	相手の気持ちを受け止めた答え方
<友> 「なんか・・・、遠足行きたくないなあ」	「それやったら来んかったらええやん。」	友だちのことでなにか心配しているのだから調子が悪いのかな	「何か気になることでもあんの？行ったら絶対楽しいことがあるって。いっしょに行こう。」
<友> 「おまえにおれの気持ちかわかんのか」	「だいたい人の心なんて誰にもわからんわ。」	理解してほしい仲良くしてほしい人にベコベコしたくない	「おれはおまえと仲良くしていきたくて思ってるんや。だからわかるように話してくれや。」
<友> 「そーや！どうせおれはあほや」			
<友> 「おれは友だちなんかいらねん」			
<親> 「もうおまえなんか出ていけ!」			



はじめは後者の返答がなかなか思い浮かばなかった様子であったが、友達と相談しながら見つけることができました。そして、教師の「もし、そんな言葉を返されたらどんな気持ちになる」との質問に対し、生徒たちの中には自然にロールプレイをして気持ちを確認する場面が見られた。そして、授業後、次のような感想を書いていた。

・友達にこういうことを言ったら傷つくのかなあとか、班の人と話し合ってくれました。一回 さんを実験にやってみると、「ウソってわかってても傷つくなあ」と言われました。やっぱり、友達にやさしくしようと思った!

・友達が、ひねくれたことをいったときは、その言葉のうらにはきっと何かがあるということがわかった。今度ケンカしたときは、もっと相手のことを考えるようになります。

・自分では冗談といっても、実際は無神経なだけだった。

第3時では、表3-3のように前時までの学習を進展させて、今までの自分の「人とのかわり」を振り返り、自分はどのように見られているのか、また自分らしさとは何かについて考えさせた。

表：3-3 第3時の授業展開

	主な学習の内容	支援・留意点
第 3 時	1. 学習の目標をつかむ。	「自分らしさ」について考えさせる。 できるだけたくさん書かせる。 自分について「自分も他人も知らない」ままでは、自分の大きな可能性に気づかないままであることなどを知らせる。 自分では気づいていないところに自分の大きな可能性や力があることに目を向けさせる。 「短所」も見方を変えると「長所」になることを知らせる。 自分を見つめ、生活の中で自分や友だちを認めるように促す。
	2. 自己を対象化する。[] ・私から見たわたし ・友だちから見たわたし	
	3. 自己を対象化する。[] ・自分も知らない、また友達も知らない自分 ・自分も友達も知っている自分	
	4. 自分を知らぬことの大切さを知り、大きな可能性のある自分であることを理解する。	
	5. 自己を肯定的にとらえる。 ・自信を持って、ありのままの自分を受け入れる。 ・自分らしさを大切にできるようにする。	
	6. 学習を振り返る。	

有名スポーツ選手がインタビューで『生まれてはじめて自分をほめてやりたい』といった言葉を紹介し、「私たちもちょっと自分のことを見つめてみましょう」という教師の呼びかけで授業が展開された。

『私から見たわたし』
自分自身の特徴について考えよう。(自分で記入)

例：わたしは、サッカーが大好きです(苦手です)

『友だち[]から見たわたし[]』
友だちに自分の特徴について書いてもらおう。(友だちが記入)

例：～くん(さん)は、とてもやさしいです。
ア

「私から見たわたし」について記入するとき、友達に対して書く「友達から見たわたし」以上に多くの生徒



が戸惑いを見せていた。「こんなこと考えたことなかった」という発言が象徴するように、今まではっきりと自分に向かい合って、自分とはなにかを考えなかったと思われた。それらの記入を比較することから、「わたし」について、より客観的に知ること(自己の対象化)ができるようにした。

		他 人		
		知っている	知らない	
自	知っている	開かれた窓	秘密の窓	
	知らない	無意識の窓	暗黒の窓	・暗黒の窓 自分も他人も知らない自分

そして「自分しか知らない自分」や「誰も知らない自分」の存在について考えさせた。教師の「暗黒の窓が大きくなれば、どうなるでしょうか」という問いかけに対して、ほとんどの者が「自分が小さくなる」「存在感がなくなる」など否定的な意見が出された。そして「開かれた窓」を大きくすることの大切さを理解した。また「それを実現するためにはどうすればいいか」という問題については「自分を振り返る」「他人と交流を深める」「チャレンジする」「明るく友だちをふやす」など肯定的で前向きな意見が多く出された。さらに、客観的に知ることができた「わたし」を素直に受け入れるとともにより肯定的なとらえ方ができるように『短所は長所』のワークシートに取組ませた。

氏名 _____

『長所は短所、短所は長所』
長所は短所：失敗は多くその長所に頼るところから来るものだから、長所は見方を変えれば短所である。(『広辞苑』)

例：

うるさい	→	元気がある
いたずらである	→	行動力がある
忘れ物が多い	→	のんびりおあらかである
飽きっぽい	→	好奇心が強い
がんこである	→	自分の考えを持っている
引込み思案である	→	謙虚である

自分の短所と思うものを書いて、長所に書き換えよう。

授業を振り返っての感想文には次のようなことが書かれていた。

- ・友達に私の事を聞いて、今まで自分でも知らなかった自分がわかった。でも私が知らない私の部分はまだいっぱいあると思う。私も友達も知らない私。誰が知っているのかな。私も友達も知っている部分を増やしていきたい。自分の短所や長所が思いうかばない。普段、私の良い所、悪い所を一番知っているのが私なのに。これからはもう少し自分の事を見つめ直してみようと思う。
- ・(略) 私も少しプラス思考に考えていけば、いい所がたくさんあると思った。(略) 私はよく「おもしろい」といわれるけど、それも誇り(?)に思いたい(笑)。

第2節 「欲求やストレスの対処と心の健康」
(3時間分)

(1) 授業の設計と流れ

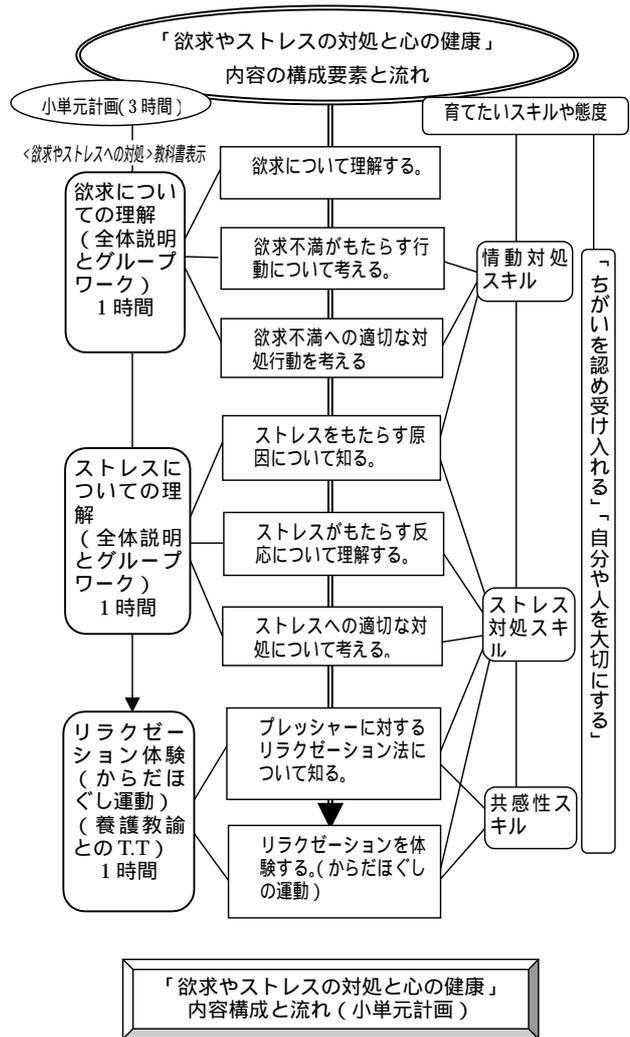
「心の健康を保つには、欲求やストレスについて知り、それらに適切に対処することが大切である」(指導要領「解説」)ことから、この小单元では「欲求についての理解」を1時間、「ストレスについての理解」で1時間、そしてそれらへの対処方法としての「からだほぐし運動(リラクゼーション体験)」を養護教諭との連携をはかって1時間、計3時間を配当した。それらの学習内容の構成要素と流れを図3-2のように示した。

第1時では、自分の「欲求」について気づくとともに「欲求とは何か」を知る。そしてそれが満たされない(欲求不満)ときにもたらす、人間の多様な行動パターンを考えるとともに、適切な対処行動について考えるようにした(図3-2中の～)。ここでは、欲求不満状態による情動の乱れから、多種多様な問題(不適応)行動をとる危険性があることを理解するとともに、適切に対処することによって精神的な安定が図られることを理解できるように考えた。そのことを疑似体験的に理解するため、モデルケースや今までの自己体験をもとに学習できるよう工夫した。

第2時では、第1時での学習をもとにストレスについての理解を中心にその対処法を取り上げた。そこでは、ストレス源(ストレス-)について知り、それらがもたらす身体的変化や精神的变化について考えるとともに、適切な対処法をグループワークによって探ることを学習に組み入れた。ここでも過度のストレス状態が、直接身体的に大きく影響するだけでなく、それが不適切な「ストレス解消」として、重大な問題(不適応)行動へと流されてしまう危険性について、現代社会で生じている事件と関連づけて考えさせるようにした。そして、ストレスへの適切な対処方法が普段の学校生活や家庭生活で応用できるよう、自分なりの対処法を見つけることを目標にした(図3-2中の～)。

第3時では、これまでの学習のまとめとして、対処スキルを体験的に身につけることを目標に、生徒が特によく出会う「プレッシャー」をテーマにして、リラクゼーション体験を取り上げることにした。またこれは、新指導要領に示されているように、「(4)内容の(1)のEについては、体育分野の内容の『A体づくり運動』の(1)の「A体ほぐしの運動」との関連」を図ったものである。

図：3-2 授業の設計「欲求やストレスの対処と心の健康」



リラクゼーション法には、いろいろな方法があるが、体験学習を実施するにあたって、ここでは「肩を中心とするストレスマネジメント教育プログラム」(35)を参考に、養護教諭との連携(T.T)を図ることにした。

(2) 授業の実際

第1時の「欲求について」では、学習の流れを表3-4に示した。まず教師自身が「旅行へ行きたい」や「キムタクとデートしたい」などの「欲求」をあげて、生徒の気持ちをうまくなごませ、自由に話せる雰囲気をつくった。そのためどんどん拳手なしの発言が飛び出てくるほどの盛り上がりだった。そして、欲求は年齢とともに増えることや、その内容も高度になっていく事を理解させるため、ワークシートのモデルケースの生活年表に、どの欲求がその年齢にふさわしいかをあてはめる問題を設定した。そして、教師の「これらの欲求

の中で、生きていくために必要な欲求はどれでしょう」という問いかけから、生理的欲求と社会的欲求について理解させた。

表：3-4 第1時の授業展開

	主な学習の内容	支援・留意点
第1時	1. 学習の目標をつかむ。 ・自分の欲求について気づく。 2. 欲求についてわかる。 3. 生理的欲求と社会的欲求がわかる。 4. 欲求不満への対処行動について考える。 ・モデルケースについて考え、グループで意見交換する。 5. 日常生活に生かす。 ・「今日の学習を振り返って」を記入する。	自分の欲求（～したい）をあげさせる。 生理的欲求と社会的欲求についておさえる。 対処行動について、友だちのいろいろな考え方にふれさせる。 対処行動についてまとめる。 様々な行動として現れる。 適応行動（プラスの行動）と不適応行動（マイナスの行動）がある。 「わがまま」や「めいわく」はダメ。 「優等生」ばかり演じる（過剰適応）こともさらなる欲求不満をつくりだす。バランスが大事。

『欲求について考えよう・・・』

氏名

年齢	ツトム君の今までの欲求	下記の欲求は、ツトム君のどの時期のものでしょうか。左の「ア」～「カ」に番号を入れてみよう。
0～5歳	オギャー！オギャー！「オッバイくれ」 ア	お化けの夢・・・怖いよー、「抱っこして！」
6～12歳	お小遣いをせめて500円にしてほしい。 イ	わが子がしあわせでありますように！
13～15歳	優勝して全国大会へ出場したい。 あの子（彼女）と付き合いたい・・・。 何としてもレギュラーになりたい。 ウ 委員長候補のうえです。清き一票を！ エ	人類を救うため、ぼくはウルトラセブンになりたい。 球技大会で優勝したい。
16～20歳	おーい、俺も合コンに誘ってくれ。もう走れない。誰か、水を・・・水をくれ。卒業旅行はヨーロッパに行きたいな。もう限界だ。このまま眠らせてくれ・・・。 オ	親から干渉されたくない・・・。一人暮らしをしたいと思います。
21歳以上	ぼくは、愛する彼女と結婚したい。わが子に、立派な父として見本をみせたい。 カ	なにとぞ、高校に合格できますように。



次にモデルケースの中学校時代『あの子と付き合いたい』が、すでにその子に恋人が

いたという設定で、欲求不満時の対処行動についての学習に進んだ。行動パターンとして、適応行動や不適応行動をも含めた9枚のカードを用意し、人間が欲求を満たすための行動には多様なパターンがある事に気づかせた。その上で、自分が

モデルの立場に立ったとき「自己を高めるためには、どの行動を選びますか」という問いかけで、カードを選択するグループ活動（ランキング）を展開した。

『あの子（彼女）に恋人がいた！』

氏名 _____

ツトム君がとる行動として予想されるカードが下にあります。もしあなたがツトム君なら・・・？！あなたが自分を高めていく上で、この対処行動は「OK」「どちらともいえない」「NO」と思えるものを下のカードから選びましょう。（他にあれば、のカードに書き込んでよい。）

「OK」行動 ベスト1《 》

これらを選択した理由は何ですか？また、なぜ《 》を1番にしましたか？

「どちらともいえない」行動

「NO」行動 ワースト1《 》

左記のものを選択からはずした理由は何ですか？

行動選択の予想カード	その恋人以上に、すてきな男性（女性）になるうと勉強や部活動を一生懸命がんばった。	どうしてもあきらめきれず、彼女（彼）のあとを付け回した。	「しょうがない。まあ、明日があるさ・・・」と前向きに考え、友達と遊んで気分転換した。	「そもそもこの俺（私）が必死にならざるええ子やない・・・。」と自分に言い聞かせた。	その恋人を呼び出して、彼女（彼）と別れてくれたのんだ。
彼女（彼）のことを考える暇も取れず、朝までがッーと窓の外を見ていた。	あんまりむかついたので、つい妹の頭をたたいてしまった。	レオナルド・デカプリオ主演の「タイタニック」を7回見た。	いつも仲良くしている友達に今の気持ちを打ち明けて相談した。		

どのグループからも「NO 行動」ナンバー1は

が生まれ、「ストーカー行為は最悪」という批判的意見が圧倒的だった。また、「OK 行動」

については、 に分かれた。このように友達との意見交換ができたことについて、ある生徒が「みんなの意見などがわかり合えてよかった・・・」という感想を書いているように、他者の意見を聞くことで自分の考えを広げ、深めることができたという点からも、この参加型のグループ学習は大いに意義があったと思われる。また、選択カードの（その他）に「いやし系の音楽を聴く」を入れた生徒がいた。

これらのことから、本学習を通じて、第2時のストレスについての学習は、非常にスムーズに入ることができた。

第2時の学習では、導入時に教師自身が感じているストレスを話すことによって、誰でもストレスがあることを知らせ、それらについて気軽に話せる雰囲気をつくった。

表：3 - 5 第2時の授業展開

	主な学習の内容	支援・留意点
第2時	1. 学習の目標をつかむ。 2. ストレスに気づく。 3. ストレス源(ストレッサー)についてわかる。 4. ストレス反応について理解する。 5. ストレス対処について理解する。 6. ストレス対処方法(ストレス解消法)についての考えを広げる。 7. 自分の生活への適用を考える。	ストレスを3つの場面に整理できることをおさえる。 「プレッシャー」「人間関係」「危機」悩みや不安、緊張があるときに、心やからだがどんな状態(感じ)になるかをさえる。 心: そわそわ、悲しい、イライラする からだ: 頭が痛い、お腹が痛い 行動: 喫煙、飲酒、シンナー ストレスを解消するための適切な方法を確認させる。 今まで自分なりにおこなっている対処法を認め、さらに状況に応じた対処法を身につけることを奨励する。

そして、ワークシートでこのモデルがどのようなストレスを感じているのかを明らかにしながら、何がストレスの原因(ストレッサー)になっているのかということを探らせた。

このごろ、何もやる気がおきない。だるい。特に楽しいということもない。家でも学校でもイライラすることやむかつくことばかりだ。急に不安になることもある。自分もいつ切れるかわからないと思っている。時々、夜中に出かけることもある。家のものには「コーラを買いに行ってくる」とか言えば、はげない。はげたこともあるけど、おやじもおふくろも俺のことをびびっているから目を合わせない。同じようなことを思っている友達の家泊まって、学校でむかついたことなんかを話すことが多くなった。そこでタバコもおぼえた。最近、その仲間がS(薬物乱用)やってみようかと言出した。



これについては、自己体験を振り返るよりモデルケースをつかったことで、

理解がはやく、意見も容易に出された。そして次のストレス反応について進んだとき、教師からの「自分の体験を振り返って、このような不安や緊張が続けば心やからだはどんな状態になるでしょうか。また、どんな行動をとるでしょうか。」という問いかけでプレーストーミングの活動に入った。

心 : イライラする、ドキドキする、だるい、むかつく、不安からだ: 足がガタガタ、手から汗、頭痛、吐き気、腹痛、体調をこわす、思うように動かない、だらける、重くなる
 行動: 逃げる、反抗する、悪いことをしてしまう、仮病、やったりをする、あせって間違ったことをする、など

心やからだ、そして行動において、グループからこれらの意見が出てきたことから、ストレスへの対処として「こんな時、どうしたらリラックスできるか、また元気が出るかを考えよう」に進んでいった。

ここで生徒たちは、いわゆる自分の「ストレス解消」法を出し合っていたのだが、男子生徒からは、「友だちに相談する」や「寝る」「遊ぶ」「カラオケで歌う」などが多く出されたが、なかには短絡的に反社会的な行動によってストレスを発散させる意見を述べるものもいた。また、女子生徒については、「親に相談する」や「音楽を聴く」「泣く」「おまじないをする」などが出されたことが印象的だった。

また、はじめなかなか思いつかなかった生徒も友だちの意見を聞いて、気がついたように自分のこれまでの対処法を思い出して意見を出せるようになった。このように、それぞれの思いつきで出された意見を教師の方で整理しながら黒板に次のようにまとめた。

【問題に立ち向かう対処】
 練習する、訴える、話し合う、うまくいくイメージを持つ
 【人の良いつなぎり】
 親に相談する、先生に相談する、親友に相談する、楽しい会話をする
 【気持ちについての対処】
 自分へのプラスメッセージ
 (「だいじょうぶ」と言い聞かせる・おまじないをする)
 リラクゼーション
 (深呼吸する・風呂に入る・寝る・音楽を聴く・お香をかく)
 望ましいストレス表現
 (歌う・走る・大声を出す・泣く・笑う・趣味を楽しむ)
 望ましくないストレス発散
 (たばこ・薬物乱用・家出・深夜はいかい) など

このなかで、誰もが今までごく自然にしてきた「泣く」ことについて、大人になっても決して悪いことや恥ずかしいことではなく、それも自分の心を安定させる上では有効な対処法であることも確認した。

このようにして、ストレスを解消するための健康的な方法は、いくつもあることを確認するとともに、自分



なりの方法を身につけることの大切さをおさえて第3時へとつないでいった。

次の第3時では、前時の学習における「リラクゼーション」を体験するということで養護教諭主導のT.Tとした。そして、よりリラックスできるようにとの配慮で、リラックス音楽をも用意した。

表：3 - 6 第3時の授業展開

	主な学習の内容	支援・留意点
第3時	1. リラクゼーションの必要性について考える。 ・プレッシャーがかかった時のストレス反応を前回の授業を思い出して答える。	プレッシャー体験から、心やからだがどのように反応したかを思い出させる。 [プレッシャー]によるストレスに視点をあてて、リラクゼーションの必要性に気づかせる。
	2. ストレスを緩和する方法として、リラクゼーション法があることを知る。	世界の一流選手もやっている簡単なリラックス法を紹介する。
	3. リラクゼーションを体験する。 養護教諭とのT.T ・セルフ・リラクゼーション ・ペア・リラクゼーション	ポイントをおさえながら進める。 実施後、リラクゼーション体験の感想について話し合わせる。
	4. ワークシートに感想を記入する。	実施以前の気分やからだの感じに気づかせる。

はじめに養護教諭から「私が今日みんなと一緒にこの学習をすることについて」の話をした後、目的・内容・方法を説明し、和やかな雰囲気作りから入った。

そしてその導入には、世界の一流選手も「プレッシャー」に対する自分なりの対処法をおこなっていることを知らせ、スケートの清水選手の新聞記事を紹介して展開に入った。

(略) 皆さんの期待と自分の弱さが重なって、五百メートルのレース直前の一週間は、悩み抜きました。「だれか、助けてくれ」。叫び出したい思いでした。でも、ここで逃げ出せば、一生、逃げ続けなければならない。自分の中で「二人の清水」が闘い、レース前夜、ふっと気持ちが軽くなった。遠足の前日の子供のように、レースが楽しみになった。成功のイメージが自然にわいた。そうなればもう大丈夫なんです。レースでは、とにかく筋肉をしなやかに使うことだけを考えました。「力を入れる」のではなく、「力を動かす」。

レース中、手の指先がピンと伸びることはありません。指の力を抜くことが、八割の気持ちで十割以上の力を出すコツだと思っています。最後の直線は、流しているように受け取られがちですが、リラックスした滑りは、そう見えるのです。(略)

帯広に帰ってから仏壇にきちんと報告しようと思い、まだ、天国の父とは話をしていません。いろんな出会いに恵まれて、ここまで来ました。金メダルは人生の通過点。僕がひとつの「峠」を越えられたのは、テレビで応援してくださった方も含めて、本当に皆さんのお陰です。

「我以外皆我が師」ありがとうございました。(談)

1998. 2.23 (朝日新聞)

体験実習では、『肩の上下運動』によるセルフ・

リラクゼーションとペア・リラクゼーションを行



った。それについては次のような感想が書かれている。

しかし、はじめはいつもと違う場所で、いつもと違う音楽があり、さらにいつもと違う保健室の先生が来て、授業することになったことなどからやや興奮気味であった。

- ・すごく肩がジワッとして、あつくなった。
- ・なんか気持ちよかった。スーとした。ねむたくなった。
- ・からだ少し落ち着いて楽になった。気分がよくなった。
- ・今日は、やさしい音楽があったり、目をとじてやったことでリラックスできた。

そうした状況の中、一定の「おしゃべり」が続いたものの、適切な教師の指導と的確にポイントをおさえた実習の流れのなかで、徐々に生徒たちの様子に変化が現れた。そして下の写真に見られるように居眠りをするほどのリラックス状態になっている生徒もいた。



ペア・リラクゼーションでは、はじめ女性徒に、後ろから肩を触れられるという緊張状態が少し認め

られたため、常に「後ろからやさしく声をかけてあげましょう」と呼びかけて安心できる状況を確認していた。

後の感想では、この体験でほとんどの生徒がリラックスできたことを書いている。また、ペアのほうが「安心感があった」や「落ち着いた」などの感想が多く出されていた。

(34) この授業の教材として、「私の知っている私、友達から見た私」『エイズ教育推進マニュアル - 康教育推進のために - 』千葉県教育庁学校教育部学校保健課 平成9年3月 pp.167~175を参考にした。

(35) 富永良喜「動作法に基づくストレスマネジメント教育プログラム」山中寛・富永良喜(編)『動作とイメージによる ストレスマネジメント教育 基礎編』北大路書房 2000 pp.67~82

第4章 実証授業の分析と考察

第1節 実証授業を通して明らかになったこと

前章では、実際におこなわれた授業の様子を小単元「精神機能と発達と自己形成」(3時間)と「欲求やストレスの対処と心の健康」(3時間)について述べた。ここでは、それらの授業を通して、生徒がどのように変容したかについて、「心の健康」課題に照らして考察をする。

(1)「精神機能の発達と自己形成」の

実証授業を通しての考察

この授業の大きなねらいは、生徒たちが心のはたらきについて理解するとともに、自己を高めるための生活を実践することができるようになることであった。そのために自分を見つめ、ありのままの自分を受け容れるとともに、自己を肯定的に受け止められるようになること、また人とのかわりを大切にし、よりよい人間関係を築くことができる力を身につけさせる事であった。

第1時の授業を通して、多くの生徒が「心のはたらきは脳の機能の発達とともに成長するということがわかった」と書いている。ただ、それを高めていくための生活をどのように実践していくかについては、「もっと自分をコントロールできるようにしたい」とか「自分のことをもっとよく知りたい」など心がけ程度のもは書いているものの、実践に向けての具体性に欠けるものがほとんどであった。それは第1時が、脳のはたらきについての「知識・理解」を中心とした学習であったため、やむを得ない面もあったのだが、そんな中でもこの授業から大きな刺激を受けた生徒についてここに紹介したい。

10/22(月)

(略)今日はちょっとうれしかった授業は保健です。幼い自分から今ある自分のちがいや、気持ちをコントロールできているかについて話しました。自分のいやな思い出があって、自分の気持ちが今でもおさえることができていることがわかって、これからなおそうという気持ちが今日の授業でわかったのが一番うれしかったです。今の自分のすなおな気持ちは友達でも親にもいえなくて、紙にかいてなんだかすっきりしたきぶんになりました。だからこれからは、ためないでいようと思うようになりました。紙にかいたことを先生(保健授業者)はわかってくれて、そうだんにのってくださるとうれしく感じます。

みんなにとって保健も大切な授業だということがよくわかりました。カウンセリング室にも相談してみようと思います。(略)

これは授業後に書かれた、学級で取り組んでいる班ノートの記述である。(文中 先生と()内は筆者が修正・加筆した)ここに書かれていることは、本時の学習から刺激を受けて、今後の生活の中で自己を見つめなおし、よりよく生きていくための実践を決意したものと受け止めることができる。この班ノートを見た学級担任が、適切なメッセージをこの生徒に送ったことはいうまでもないことだが、授業者の教科担任と連絡を取り合い、学校生活全般を通じてこの生徒をサポートする体制が整えられた。

このように、たった1時間の学習ではあっても、その中で確実に生徒たちは刺激を受けている。ただ、ここで見逃せないのは、授業者と生徒との日ごろの信頼関係がその土台にあったということである。授業者は、日ごろ精神的にやや不安定で、対人関係がうまくいかないこの生徒のことを気にかけていた。そしてこの生徒に焦点をあてて授業を進めることにしていたのである。このことは後の第2節「(2)我々教師が大切にしたいこと」で述べる「重要な他者」としての「かわり」と「まなざし」を授業者及びこの洛水中学校の先生方は大切にされてきたことが、このような状況を生み出したといえ、その土台があってこそ本授業が効果的であったといえる。

第2時の人間関係づくりにおける対人関係及びコミュニケーションスキルの形成について、授業の様子でも示したように、相手のぞんざいな言葉に対しても、その裏にある気持ちを考えることの大切さに気づくことができたのではないかと思われる。しかしわかっていてもそれを受け止めた答え方については、非常に難しかったという感想が出ていた。この点についてはさらに時間を確保し、友だちとの意見交換で、よりよい答え方を考えさせた上で、スキルアップを図ったロールプレイによる学習を行うことが必要であると思われる。

第3時の自己概念・自尊感情の形成・変容をめざした学習では、授業後の感想文にもあったように、より客観的に「自分を知る」よい機会ができたものと思われる。また「友達から見たわたし」で自分の肯定的な面を多く指摘されたこと、しかも自分では気づかなかつたよい面を認められたことで、自尊感情を高めることに大いに影響したのではないと思われる。もちろんこの学習だけで自尊感情が高まったといえるものではないが、生徒の「自分の悪いところでも、それがいい(良い)ところにつながるということがわかった。いい(良い)ところも、悪いところも自分の大事なところだと思うから、悪いところも気

にしないでいこうと思った。」()は筆者が加筆 という感想文に見られるように、ありのままの自分を受け入れ、その自分を肯定的に考えられる契機になったのではないかと思われる。

(2)「欲求やストレスの対処と心の健康」の

実証授業を通しての考察

本小単元では、自分の欲求やストレスに対して、適切に対処することができるようにすることを大きな目的としていた。そのための知的理解面において、グループ活動を取り入れ、友人との意見交換などから自分の考えを広げ、深めることができたことは、次の対処行動を考える上で大いに役立つものだったといえる。

対処行動では、学習の様子でも示したように、不適応行動としていわゆる「ストーカー行為」を最悪なものとして挙げていた。これは近年、社会的に問題となっている事件に対する生徒たちの関心の高さを示すものであるといえる。そして学習を通して欲求不満状態における攻撃行動(欲求不満の原因となった人あるいはものに対して、怒りの感情とともに攻撃が加えられること)に対する批判的思考とともに「自分を高める」という視点を持って行動することの大切さを学んだものととらえることができる。しかし、ここではあくまでも知的理解と思考の範疇であって、自分なりの適切な対処法が身につけられたかどうかのスキル獲得を確認できるものではない。その確認のためには、今後の生徒たちの日常生活を追跡調査する必要があるものと考ええる。

第2時では、ストレスに対する漠然とした考え方や受け止め方を[ストレス源(ストレッサ-)][ストレス反応][対処行動]から整理されたことによって、自分なりの対処法を身につけるのに一定の効果があったものと思われる。日ごろ感じているストレスが、どのような原因(ストレッサ-)で生じるのかを知り、その反応としてはどのように現れるのかを理解しているだけでも、自己を冷静にみつめるとともに不適応行動を回避できる思考と判断がはたらくものと考ええる。そして、適切な対処行動についてグループ活動で話し合うことができたことは、生徒自身が日ごろ「イライラする」「むかつく」といった心理的反応や「しんどい」「足がガタガタ」などの身体的反応が現れたとき、それらを和らげるための対処行動をとる場合に大いに参考になるものであると考ええる。

これらの学習を受けて、第3時のリラクゼーション体験では、「いつでも」「どこでも」手軽にで

きるリラクセス法として取り組んだが、感想にもあったように、ほとんどの生徒がうまくリラクセス体験できたものと思われる。

特に有効だったことは、本時の特別ゲストとして参加していただいた学校長の「短時間の体験でもホッとしたことから、普段の学校生活でさえ、けっこう緊張を強いるものだと感じた」という感想にもあるように、生徒自身がこの体験を通して、はじめて自分の心身の状態が気づかぬうちに緊張状態にあるということに自覚できたことである。

授業の様子でも示したように、リラクゼーションの体験前、生徒に一見リラックスしているかのようなおしゃべりが続いていた。しかしこの「おしゃべり状態」は、決してリラックスした状態としてあらわれていたものではなく、同学校長が「リラックスできないから、おしゃべりを続けるのだろうか」と指摘するように、生徒たちが自分の緊張状態をまぎらわす(ほぐす)ための無意識の行動であったといえる。しかしリラクゼーション体験の後、「楽になった」や「スーとした」、また「ねむたくなった」という実感など、本当にリラックスした状態を味わうことによって、はじめて今までの自分が緊張していたことに気づくことができたのである。同時に教師の「人の話を聞かない勝手なおしゃべりは、ストレス(緊張状態)からくる不適応行動」という指導が、このときはじめて理解された(気づいた)のではないかと思われる。

このように生徒たちは、普段の学校生活の中で絶え間ない緊張状態にあることを自分では気づいていないことが多い。そういったことに対して、同学校長が「人の手のひらのぬくもりが心地よい。また、人の肩に力がはいっているかどうかが想像以上によくわかる」というような本学習の体験や経験をもつことは、今後「心の健康」を育む上で大いに役立つものであると考える。その後、この学習を契機に同校では、3年生においても受験勉強におけるストレスということから、リラクゼーション体験学習が実施されることになった。

尚、この学習は、養護教諭とのT.Tによって実施されたものであるが、その効果については、学習の質を高めるといふ期待を十分満足させるものであったといえる。それは、養護教諭が本時の講師として紹介されたときの生徒の表情からもうかがい知ることができた。日頃の「かわり合い」のなかで築かれた安心感や信頼感とともに「大好きなあなたたちのからだをどうか大切にしてください。」というメッセージがこめられた体験学習であったからこそ成功したといえる。

第2節 今後の保健学習に向けて

前節では、実際におこなわれた授業の様子から、学習の有効性と生徒の変容について考察をしてきた。本節では、実証授業における成果と課題を明らかにするとともに今後の保健学習に向けて、養護教諭と連携をはかる意義について述べる。また生徒の「心の健康」を育てていくため、我々教師の基本的姿勢に関する重要な視点についても述べる、

(1) 本研究実践の成果と課題

本研究実践で明らかになった成果と課題について述べていく前に、学習をより効果的なものとした養護教諭とのT.Tについて述べていく。

本学習プログラムでは、参加型学習の手法を取り入れるとともに、さらにこの学習の質を高めるため、養護教諭との連携を図ることとした。その理由としては、「心の健康」課題の解決にとって養護教諭の持つ高い専門性を学習に取り入れることは欠かせないものであることはもちろんのこと、それ以上に日常の学校における養護教諭のはたらきと生徒とかがかわる養護教諭の学校における立場（生徒からみた保健室の先生）という観点からであった。

保健室に訪れる生徒たちの中には、身体面だけでなく、学習面、友人関係、家庭事情など様々な悩みを持って相談を求めてくる者も相当いる。また、内的な悩みや葛藤を言葉で表せず、身体的な不調として訴えている場合も少なくないように思われる。さらに、学校に登校しても授業には出席せず、保健室で時を過ごすいわゆる「保健室登校」という現象も多くでてきている。こうしたことの背景には、生徒たちにとって保健室という空間は、学校のどこの場所よりも安心感を与えてくれる場所であると感じているものがあると思われる。そして、そこにいる養護教諭に対しては、上記の時の対応に加え、日常の健康相談や保健指導、応急手当などの機会を通じて「困ったときに助けてくれる」というイメージが強くあるのではないかと考える。また、教師が通常教室ですのようなプレッシャーとなるような「指導」や「評価」を行わないことから、緊張せず、リラックスして接することができる大人と感じているのではないだろうか。学校内において、このような立場にいる養護教諭が、その専門的知識や生徒との信頼関係を生かして、保健学習の講師として連携をはかることは、今後、生徒の「心の健康」を育てることを

目的にした保健学習を進めていくとき、本研究実践でも明らかになったように、大いに意義のあることだといえる。しかし同時にそのこと(T.T)を実現させるための課題についても後で触れるように十分考慮されなくてはならないものといえる。

さて、本実践で明らかになった成果と課題について述べていく。

第1は、生徒が保健の授業を楽しいものと感じるとともに保健学習の大切さを認識したことである。その中で、人間関係における自分の他者へのかかわり方をあらためて見直すことができたことは大きな成果だった。このことは、前節で考察したように、日頃の人間関係で悩む生徒が、この保健学習を通して、自己を振り返り、より良い人間関係を求めて授業者や学級担任、また学校カウンセラーに向けて信号ともいえるメッセージを送っていることからわかる。これは、本学習によって自分と他者との関係を客観的に認知するとともに情緒的变化をもたらし、そして実践行動(相談)へと向かわせるものであったといえる。このように生徒の内面的変化を促すことができたことは、「心の健康」課題を解決するための有効性を示すものであると考える。

第2は、人間関係づくりにおけるコミュニケーションのあり方についての重要性を学んだことである。しかしそれは、単に丁寧な言葉づかいが大切であるといった程度のものではない。生徒たちは、普段何気なく友人と言葉を交わす中で、気づかないまでも相手を傷つけてしまうことがあるということはすでに知っている。また、人の気持ちを考えないで、乱暴な言葉を投げかけることでトラブルに発展するということも知っている。しかし、なぜその人がそのような乱暴な言葉を発してしまうのか、なぜ正しく自分を主張できないまま、心とは裏腹の言葉を発してしまうのかについてはあまり考えなかったものと思われる。第1章で述べたように、多くの生徒が「まわりの人たちから受容されていないのではないだろうかという不安」や「自分はダメな人間ではないかという不安」を大なり小なり持っている。そしてそういった不安から出てくる心もとない(不適切な)言葉は、誰の口からも出てしまうものである。そんな中で、ことさら不適切な言葉だけをとらえ「トラブルの原因」として批判し、反省と心がけを促すような学習はあまり意見のないことのように思える。むしろ、うまく伝えられない心のうちにある相手の本当の気持ちに対する共感的理解と、相手の心を打ち解けさせる言葉がけの学習の方がより意味が

あるものとする。本実践では、このような視点からコミュニケーション能力を高める契機とすることができたのではないかと考える。

第3は、自分について、より客観的に知るとともに、自己の内に秘められた可能性の存在に気づくことができたということである。多くの生徒は日頃、あまり自分のことについて見つめることがないように思われる。そして感想文に「自分の長所や短所が思いうかばない」と書かれているように、自分のことをよくわからないまま過ごしていることが多い。それにもかかわらず「自分の存在に価値や自信をもてない」のである。よくわからないはずの自分が、自分の存在に価値や自信をもてないということは、第1章でも述べたように今までの生育環境（人とのかかわり合い）の中で否定的な自己概念を形成し、自尊感情を傷つけられてきたことによって生じたものといえる。しかし、この学習によって「私の良い所、悪い所を一番よく知っているのが私なのに」と気づき、友人の眼を通して「今まで自分でも知らなかった自分がわかった」のである。このように友人の目を通して、自分の知らない自分に気づき、そこに隠されているであろう自分の大きな可能性の存在を教師の支援によって知ったことは、今後の自分に対する大きな励みになるとともに、自分を肯定的に受け止める大きな発見であったといえるのではないだろうか。

そして第4は、欲求やストレスについての理解とその対処法を体験的に学ぶことができたことである。とりわけその中で、自覚できるストレスとともに自覚されないストレスがあることを生徒たちが学んだことである。しかし、この「自覚されないストレスの存在」については、本学習プログラムではそこまでのねらいはなかった。授業の流れの中で、前項でも示のように生徒の勝手なおしゃべりをリラックスした状態とは捉えず、「ストレス（緊張状態）からくる無自覚な不適応行動」として捉え、的確な支援的指導を加えたことで生徒たちが学んだものである。この適時・的確、かつ適量の指導を間髪入れることなく加えることができたこの授業者から、その前向きな姿勢と指導の質の高さを学ぶとともに、我々教師がめざす大切なものとして受け止めなくてはならぬものとする。

一方、課題としては、次の3点があげられる。第1は、ライフスキルを身につけるための学習が、スキルトレーニングとして十分行うことができなかったということである。これについては、保健学習だけでは時間的に制約されることから、今

後保健指導との連携が必要になると考える。保健学習が「健康や安全に関する理解を通して実践力（思考、判断、行動選択、意志決定）を育成」という目標と性格を持つことに対し、保健指導は「日常の具体的な問題に即して実践的能力や態度の育成を図る」という目的・性格を有するものであるとされている。さらに、保健学習が「学習指導要領で指導内容や指導学年、指導時間を特定」されているという特徴に対して、保健指導は「生徒の現実の姿や突発的な健康問題に即した適時の指導や繰り返しの累積的な指導」を行うという特徴があることから、密接な連携を図り、その指導を生かすことは重要であるといえる。(36)

課題の第2は、生徒の心の内面的な変容とライフスキル獲得の程度について、追跡調査を踏まえた具体的なデータをもとに検証する必要があるということである。しかし、心の変容ぶりを客観的データによって示すことは困難なことであり、今後の課題となる。

第3の課題としては、先に述べた養護教諭とのT.Tを取り入れていく上で、考慮しておかなければならないことである。日常、保健室における養護教諭の「職務内容」や「保健室の機能」について、ここで詳しく紹介することはできないが、それを見ると日々多忙を極めるものがある。(37)その中で保健学習のT.Tを実施するには、全教職員の一一致した共通理解を図ることはもちろんのこと、保健室を空けることへの対応など校内の協力体制が求められる。これらについての解決策も今後の大きな課題である。

これまで述べてきたように、本実践においては、いくつかの大きな課題を残しつつも、一定の成果を見ることができた。それは、自尊感情の形成と対人関係およびコミュニケーションスキルの育成、そしてストレスへの適切な対処などである。しかしこのことは、保健学習のみならず、他の領域や時間においても生かされてはじめてできるものであるといえる。

前にも述べたように生徒たちは、学校生活全般において多くのストレスを抱えている。それは、対人関係（教師・友人）からくるものであったり、勉強や部活動の試合、発表会などからのプレッシャーによるものであったり、また突発的な出来事に対する危機的状況からのものであったり、個々によって様々である。そういった状況に対して、本実践で学習した対人関係におけるコミュニケーションのあり方やストレス対処法などを活用することによって生徒の「心の健康」を育てていく

ものであると考える。

また、入学してきて間もない生徒や転校してきたすぐの生徒たちは、対人関係において多くの不安やストレスを感じている。そのようなときに、自分をうまく主張したり、まわりの友人との関係をよりよいものにしたりするなど、本実践で取り組んだ学習を大いに生かさなければならない。そして、学級内でトラブルが生じたときなども、相手の本当の気持ちを理解するといった学習が、学級会活動の話しあい活動などで生かせることができるのではないだろうか。さらに他の教科の授業でも生かせるものとする。生徒たちはどの授業（学習）においても、その時間中、終始集中して学習を続けることは困難であり、学習の途中で集中力を欠き、注意散漫になってしまう状況がある。そのような場面を捉えてタイミングをはかり、気分転換のためのリラクゼーションを取り入れるなどは特に有効ではないかと思われる。さらに、学校行事における競技会や発表会などでプレッシャーを感じているときなども大いに役立つものといえる。実際、先の協力校においては、前にも触れたように、第3学年においても進路（受験）に対するプレッシャーということで、リラクゼーション学習に取り組み、一定の効果をあげている。このように、定期考査や受験などの勉強で過度のストレスを抱えたときなどは、特に必要になってくるのではないかと考える。

（2）我々教師が大切にしたいこと

本研究では、保健学習で生徒の「心の健康」を育むことをめざした学習プログラムを開発した。しかし、学校教育において「心の健康」を育むという大きな課題を解決していくということからいえば、これまで述べてきたように、健康教育の中核を担う保健学習とともに保健指導との連携を密に図ると同時に、さらに他の領域、時間のすべてを通じて取り組んでいかなければならないものであるといえる。とりわけ、自尊感情の形成については、学校教育活動全般の中で取り組まれなくてはならない最重要課題であるとする。そのため、各教科、領域における指導上の特性があるものとはいえ、我々教師の基本的姿勢として、認識しておかなければならない重要な視点について述べていく。

生徒の高い自尊感情の形成のためには、生徒の自己概念の形成と変容を促すことが重要であるといわれている。(38)自己概念とは、「自分は～だ」というように、対象化された自己についてのある

統一的なイメージであり、それについての良い悪い、好き嫌いといった評価の結果によって生じるものが自尊感情であるとされている。したがって、自己概念と自尊感情は相互に影響を及ぼすものである。(39)

梶田叡一は、自己概念を構成する主要な側面として、「自己の現状の認識と規定」「自己への感情と評価」「他者から見られていると思う自己」「過去の自己についてのイメージ」「自己の可能性・志向性のイメージ」「自己の可能性と理想」の6つのカテゴリで捉え、その中の「自己への感情と評価」が自尊感情に当たるものとして捉えている。さらに、彼はそれらの相互の関連性を明らかにする中で、自己概念の中でも「自己の認識と規定」「自己への感情と評価＝（自尊感情）」がその中核をなしていると捉えている。(40)そして、こうした自己概念・自尊感情の形成には、「他者からの評価・承認による気づき」「同一視に基づく取り入れ」「役割遂行やさまざまな経験による気づき」の3つの要因があり、それらは家庭での両親とのかかわりを基礎として、さらに学校での教師・仲間関係における相互作用を通して形成されていくと捉えられている。(41)つまり、他者からどのように接せられてきたか、また接せられているのか、例えば受容と排斥、肯定と否定、信頼と不信などの相違によって、自尊感情の形成・変容が左右されるのである。

こうしたことから、自尊感情の形成・変容を中心課題とした学習を進めていくとき、授業の中において、「重要な他者」として存在する教師の生徒に対するかかわり方や、活動を共にする仲間相互のかかわり方が非常に重要になってくるといえる。その「かかわり」という人と人との関係の中においては、他者（とりわけ重要な他者）からどのような「まなざし」を受けるかということが、自己概念・自尊感情を形成・変容を促していくうえで大きな意味を持つといわれる。(42)そのため、学校教育活動全般において、我々教師の基本的姿勢として常に生徒の可能性を信じるとともに、生徒の存在やあり方に対して、肯定的かつ受容的共感的な「まなざし」を送ることが大切であると考えられる。また、同時に生徒相互の関係においても、そういった暖かい「まなざし」を届け合える関係づくりが求められるといえるのではないだろうか。そして、そのことを可能にする参加型学習は系統立てた知識・理解面においては決して万能ではないとしても、その弱点を教師主導の学習形態と統合しつつ、学級全体にこうした姿勢と雰囲気

づくりがうまく形成できることによって、「心の健康」を育むことをめざした学習は、多様な場面で有効に展開できるものといえる。

こういった生徒の自己概念・自尊感情を高める教師の意図的教育指導とともに、「教師期待効果」という教師の無意図的な教育指導についても十分認識しておかなくてはならないものと考え。「教師期待効果」とは、「ピグマリオン効果」とも呼ばれ、教師の暗黙の期待が子どもの学業や行動にある一定の影響を及ぼすというものである。これまでの「教師期待効果」の諸研究から、「教師による高い期待は子どもに肯定的な自己概念を形成させ、学業達成と学級への適応を促進する。これに対して、低い期待は子どもに否定的自己概念を形成させ、学業達成や学級への適応を低めさせた。それは期待の高低によって生じる差別的な教師行動に規定される。」ことが明らかになっている。しかも、我々教師がとくに注目すべきことは、「こういった教師期待による教師の生徒たちに対する差別的な行動が教師たちには自覚されていなかった、という事実である」という指摘である。(43)

こうした報告にもあるように教師による生徒への期待は、期待された生徒への好意的な行動となって現れる。そしてその行動は、期待された生徒に教師から受容されているとか、認められているという気持ち、また自分はできるという気持ちを生じさせる。このことはまさに本実践の成果でも述べたことと一致するものである。学習を通して生徒の内面的変化をもたらす、よりよく生きていくための実践行動へと向かわせたものは、日頃の教師の肯定的、受容的なかわりとともに生徒への高い期待が大きくかかわっていたといえる。このように、個々の生徒の特徴や行動に対して良いところ、能力や価値あるところを積極的に発見するように努め、見出した側面の意味づけを行う指導（ポジティブ・フォーカス）は、我々の基本的姿勢として特に大切にしなければならないものと考え。また、授業の様子でも示したように、グループ活動において生徒たちが教師の適切なアドバイスによって自然にロールプレイをおこない、感情の確認をしていたように、生徒相互の関係においてもそのことを促す指導が重要であると考え。教師や友だちのこういった気持ち（かわり）に支えられてこそ生徒の学習意欲や活動意欲が高まり、生徒相互の関係においても、先に述べた暖かい「まなざし」を届け合えるような望ましい関係と学びあい集団が形成されるものと考え。

(36) 保健学習と保健指導における、目的・性格、及び特徴の比較については、『養護教諭の特質を生かした保健学習・保健指導の基本と実際』財団法人 日本学校保健会 平成13年3月 p.44を参考にした。

(37) 前掲 注 36 p.17

(38) 前掲 注 32 p201

(39) 前掲 注 32 p200

(40) 梶田勲一『自己意識の心理学[第2版]』東京大学出版会 1988 pp82~86

(41) 前掲 注 32 pp170~175

(42) 梶田勲一『[増補]子どもの自己概念と教育』東京大学出版会 1987 p82

(43) 前掲 注 32 pp209~217

おわりに

本稿では、保健学習の中で生徒の「心の健康」を育むことをめざして、その課題や学習要素を明らかにするとともにその方法について述べてきた。

学校において「心の健康」問題に対応した取組は、生徒ひとり一人の自尊感情を高めるとともに、よりよい人間関係づくりをすすめていくことを重視して進められるものであり、そのことは、健康教育の中核を担う保健学習および保健指導を中心にした学校教育活動全般において取り組まなければならないものであった。

本論でも述べたが、生徒の自己概念・自尊感情を高めていくためには、我々教師の基本的姿勢として、生徒との関係において「重要な他者」として存在していることの自覚を持ち、肯定的で共感的・受容的な「かわり」とあたたかい「まなざし」を大切にしなければならないものであった。そうした視点にたつて、自分自身もひとりの教師として、また社会に生きるひとりの大人として常に子どもたちへの「かわり」と「まなざし」を大切にできることを自己の課題としていきたい。

最後に、生徒の「心の健康」を育てていくことをめざす立場から、実証授業において全面的にご協力いただいた洛水中学校の教職員のみならず、真剣に授業に取り組んで協力してくれた生徒たちに深く感謝いたします。