

中学校 学級経営

中学校における生徒にとって安心感のある学級の形成を目指した指導の研究
－H S P 傾向への理解を取り入れた教育プログラムの作成と実践を通して－

教育相談課 研究員 下 山 翔

要 旨

本研究の目的は、中学生を対象とした、H S P 傾向への理解を取り入れた教育プログラムを作成し実践することを通して、生徒が安心感をもって生活できる学級の形成につながることを明らかにすることであった。その結果、青年用適応感尺度の3因子で有意な向上が認められ、特に学級適応感が低～中程度の生徒や対人的敏感さが高い生徒に対して有効である可能性が示唆された。以上のことから、安心感のある学級の形成に対する本プログラムの有効性が明らかになった。

キーワード：中学校 学級 安心感 H S P 繊細さ プログラム

I 主題設定の理由

「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」（文部科学省，2021）によると、中学校における不登校生徒数は全国で13万人を超えており、本県においても教育課題の一つとなっている。「不登校傾向にある子どもの実態調査」（日本財団，2018）によると、不登校傾向にある中学生が学校に行きたくない理由として、「疲れる」「学校は居心地が悪い」「友達とうまくいかない」などが上位に挙げられている。また、「子供・若者の意識に関する調査（令和元年度）」（内閣府，2020）では、13～14歳の子供が「社会生活や日常生活を円滑に送ることができなかった経験」をした理由について、「自分自身」の要因としては「人づきあいが苦手だから」「何事も否定的に考えてしまったから」「悩みなどを相談できなかったから」などが上位に挙げられている。また、「学校」の要因としては、「集団行動が苦手だったから」「友達との関係が悪かったから」が挙げられている。

これらの調査結果から、現在の子供たちは、学校での対人関係や集団行動の場面に対して、疲れや居心地の悪さを感じながら生活しており、そこから不登校や集団不適応につながっていることが推察される。

このような状況に対して、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（文部科学省，2019）では、「既存の学校生活になじめない児童生徒については、学校としてどのように受け入れていくかを検討し、なじめない要因の解消に努める必要があること」や「児童生徒が不登校にならない、魅力ある学校づくりを目指すことが重要であること」が示されている。

そこで、本研究では、対人関係における傷つきやすさや、新しい環境におけるなじめなさを説明する言葉として一般社会でも用いられ始めている（平野，2021）、H S P（Highly Sensitive Person）という概念に着目した。H S Pは、アメリカの心理学者エレイン・N・アーロンにより提唱された概念で、脳内の感覚情報を処理する過程における生得的な個人差である感覚処理感受性（Sensory-Processing Sensitivity；以下、「SPS」）が高い人を表し、全人口の15～20%存在するとされている（Aron&Aron，1997）。また、H S Pと同じような特徴をもつ子供は、Highly Sensitive Child（H S C：Aron，2002／訳 明橋，2015）と称されている。H S Pの敏感さには、D（Depth of Processing：処理の深さ）、O（Overstimulation：刺激に過敏）、E（Emotional Reactivity：情緒的反応）、S（Sensing the Subtle：些細なことも気づく）という四つの特徴（DOES）がある（Aron，1997／訳 片桐，2020）とされるが、障害や病気とは異なり、もって生まれた「気質」であり、何に対して敏感さを感じるかは人それぞれ違いがあるとされている（明橋，2018）。平野（2021）は、「H S Pの基礎概念である感覚処理感受性は本来的には生きにくさを前提とした概念ではなく、価値とは無関係な特性」であるとしながらも、「しかしながら一方で、感覚処理感受性に関する研究において、この特性が不適応を予測することを示す知見が多く示されていることは事実である」とも示している。

学校への不適応とH S Pの気質との関連について、斎藤（2019）は、人の集まる場所や騒がしい場所が苦

手なこと、他人のネガティブな気持ちや感情の影響を受けやすいこと、学校での環境や人間関係から強いストレスを感じてしまい、不適応を起こしやすいことなど、HSCの特徴を挙げたうえで、「不登校など、不適応を起こしやすい気質の子」であると述べている。また、串崎（2020）は、学校は緊張した場面や緊迫した場面が多い場所であり、HSPは、もともと集団に馴染みにくい性質があるため、「HSPの子どもには、不登校になりやすい条件が揃っている」としている。

さらに、思春期の心理と敏感さとの関連について、長沼（2019）は「思春期の心はガラスの心だ」と表現し、様々な刺激に対してとても敏感になることや、他人のちょっとした言葉や行動に深く傷ついたり、キレたり、過敏な反応をしてしまうことを述べている。また、串崎（2020）は、思春期はどんな人も繊細になっていくため、みんなが平均的にHSP化していくこと、HSPの繊細さは、なおさら鋭くなることを指摘している。

一方で、普通とは違うことが生きづらさになっていると分かることでその人自身の気持ちが楽になること（長沼，2019），学校でもその特性が理解され、配慮した関わりがなされれば、才能を発揮し、クラスでも大切な役割を果たすこと（明橋，2018），穏やかで思いやりのある集団の中では、先生やクラスメイトを信頼し、多くの心配事から解放されること（杉本，2021）などが指摘されている。また、前田（2021）は、教師側の配慮・対応として「安心感のある学級づくり」の必要性について触れ、子供同士の仲が良く、ストレスなくコミュニケーションできる環境であれば、対人不安の症状も軽減して、過度に疲れる様子も軽減すると述べている。つまり、HSPや過敏さをもつ生徒であっても、自分や他者の敏感な気質について理解できている環境や、ストレスの少ない安心感のある学級では、過敏さが軽減されることが示されている。

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編では、自他の個性を尊重し、互いの身になって考え、相手の良さを見付けようと努める集団や、互いに協力し合い、主体的により良い人間関係を形成していこうとする集団などの好ましい人間関係を基礎に豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境を形成することが、生徒指導の重要な目標の一つであると示している。また、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編では、学級としての集団の役割が、生徒の今日的な様々な状況から、いっそう認識されてきたことが述べられており、中学校においては学級経営や学級集団づくりを通して、子供たちの学校への適応を支えていくことが求められている。

以上のことから、本研究では、中学校の学級指導において、HSP傾向や思春期の敏感さに対する理解、そしてよりよい人間関係の築き方についての理解を促進することで、自分の特性や周囲の人間関係に対する安心感が生まれ、全ての生徒にとって安心感のある学級の形成につながると考え、本主題を設定した。

なお、生徒指導提要（令和4年12月）において、生徒指導の実践上の視点の一つに「安全・安心な風土の醸成」が新たに加えられ、全ての生徒の発達を支える働きかけである「発達支持的生徒指導」として、学級で安心して快適に過ごせるような雰囲気づくりや居場所づくりが求められること、その中核的な場となるのが学級活動であることが明記された。これらのことは、本研究の目指す方向性と合致する内容であると捉えられる。

II 研究目的

中学生を対象とした、HSP傾向への理解を取り入れた教育プログラムを作成し、実践することを通して、HSP傾向に対する自己理解や他者理解、より良い人間関係の築き方についての理解が促進され、生徒が安心感をもって生活することのできる学級の形成につながることを明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 研究の全体構想

本研究の全体構想を図1で示す。学級の中では、もともとSPSが高い生徒、思春期の影響により敏感さが高まっている生徒、あまり敏感さを感じていない生徒などの多様な生徒が生活している。また、SPSの高さが同じでも現在の環境に適応している生徒もいれば、不適応を示す生徒もいる。そこで本研究では、全ての生徒を対象とした「HSP傾向への理解を取り入れた教育プログラム」を作成し実施することとした。これにより、個々のSP



図1 本研究の全体構想

Sの高さや敏感さの違い、学級への適応の度合いに関わらず、全ての生徒にとって安心感のある学級の形成につながると考えた。

2 本研究における「安心感のある学級」の定義

岩瀬・野嶋（2015）は、安心とは「おだやかである」「不安や苦痛が少ない」状態であり、その人が「楽観的志向である」「自分を肯定している」ことで「自分に自信がある」ことや「自分で安心できる能力がある」と自覚していること、また、自己のみならず「対人関係に確かさがある」「社会とつながっている」など、他者や社会との関係の間で成立し、獲得するものであることを提案している。そして、「安心は、主観的な状態を示す次元、個人の特性・能力を示す次元、他者との相互作用の次元、社会との関係の次元を含む概念である」としている。

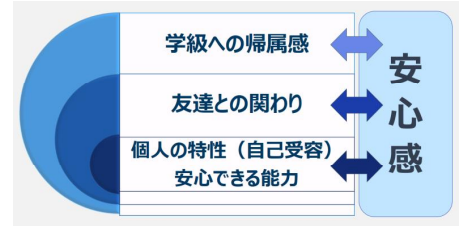


図2 安心感のある学級

これを受けて、谷澤ら（2021）は、学校教育の視点から「対象との相互作用」を「友達との関わり」に、「社会への帰属感」を「学級への帰属感」と置き換え、「安心感とは、その児童生徒が発達の過程で獲得した安心できる能力や自己受容（基本的自尊感情）が必要となるものであり、友達との関わりや学級とのつながりの中で得るもの」と定義している。

そこで本研究においては、「安心感のある学級」を「所属する生徒が、自己受容でき、自ら安心できる能力（ストレスに対処する力や円滑な人間関係を築く力等）をもっており、友達との関わりや学級への帰属感が感じられ、おだやかに不安や苦痛なく過ごせる学級」（図2）と定義し、研究を進めることとした。

3 HSP傾向への理解を取り入れた教育プログラムの作成について

(1) 学級の安心感づくりに関する先行研究

教室が子供にとって安心できる居場所となり、あたたかでふれあいのある集団づくりのための教育としては「構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter；以下、「SGE）」が有名であり、中学生の学級適応感や学級雰囲気改善・向上にも有効であるとされている（大関，1996）。具体的には、自己受容や生徒同士の信頼感の向上、学級の安全な雰囲気の醸成に有効な活動として、クラスメイトの良いところを書いて伝え、受け取るといった「パチパチカード」の実践などがある（山口ら，2019）。

学級の安心感づくりに関して、赤坂（2011）は、楽しい雰囲気をつくることや学級に「傾聴」「相手を傷つけない自己主張」「発言の機会均等」などの相手を尊重するコミュニケーションルールをつくること、認め合いや良いところを発見する活動をシステム化することなどを提案している。

一方で、阿部（2014）は、子供たちの心にアプローチしてクラスの雰囲気をやわらかくし、子供たちが学び合うための環境や関係づくりをしていく「人的環境のユニバーサルデザイン化」を提唱しており、工夫がなされた「ソーシャルスキルトレーニング（以下、「SST）」が重要な役割を果たすと述べている。学校不適応の予防や対策としても、SSTが有効であるとする研究は多く、積極的な聴き方スキル（金山ら，2005）や良好な友人関係を形成し維持できるようなコミュニケーションスキル（山口・荒嶋，2018）の重要性が示唆されている。また、ストレスに関する知識や理解の促進、自己の強みを自覚して日常生活に活かすなど、認知心理教育の有効性も述べられている（藤原ら，2022）。

さらに白松（2017）は、変化の激しい社会やグローバル化する社会において求められるのは「21世紀型学級経営」であるとし、児童生徒が安心できるためには、自己と他者の多様性を尊重する生き方を身に付けさせる必要があると述べている。

特に中学生において、友人に対する信頼感や安心感に関するプログラムの作成に当たっては、SGEの要素と認知心理教育、SSTを効率よく組み合わせた包括的なプログラムがより望ましい（江畑・神村，2018）とされていることから、本研究では、学級の安心感づくりのために、自他の多様性や認知の違いを理解する活動、話の聴き方やコミュニケーションスキルを習得する活動、楽しい雰囲気の中で認め合いや良いところを発見する活動などを組み合わせ設定することが有効だと考えた。

(2) HSPに関する先行研究

HSPという概念は比較的新しい概念であり、中学生を対象とした研究は今のところあまり見当たらないが、高いSPSをもつ生徒（HSP群）ほど、共感性（肯定的側面）が高く、不安や学校ストレス（否定的側面）も高いことを示した研究がある（飯村，2016）。

敏感さの低減や適応感の向上に関しての研究としては、大学生を対象としたものが多く行われており、

HSPは抑うつ傾向が高く、効果的コミュニケーションスキルと情動への対処スキルが低いこと、情動への対処の取組が有効であること（矢野・大石，2017），問題焦点型の対処が効果的である可能性があること（矢野・木村・大石，2018），問題解決に向かう指向性を育むことが心理的適応感の向上に影響すること（平野，2012），感情統制や感情調整に困難さがあるため、順応的敏感さを育てていく活動（香りや味・音楽・芸術面に意識的に触れるなど）が有益であること（赤城・中村，2017），他者へのネガティブな敏感性（情動吸収）の制御が高敏感者の適応につながる（串崎，2020）などが述べられている。

また、認知面に注目した研究では、岡田（2017）が、過敏な人に最も特徴的な認知の傾向は、ネガティブな認知ではなく、物事を両極端に捉えやすい「二分法的認知」であるとし、認知をバランスの良いものに変える訓練や物事を自分の視点から離れて見えるようにする訓練の必要性を述べている。

さらに、敏感さと周囲の環境との関係について、高感性は環境感受性をもつ特性であること（串崎，2021），感受性の高い繊細な子供たちはその敏感さゆえに環境の質に応じて良くも悪くも大きく影響を受けやすいこと（飯村・岐部，2020）が示されている。

そのため本研究においては、子供たちが学校の中で最も長い時間を過ごすことになる学級での活動に焦点を当て、(1)で上述した従来の安心感づくりの活動に、HSP傾向や繊細さへの理解を促す学習内容やHSPの子が苦手とする「感情統制スキル」、自分の考えを効果的かつ積極的に相手に伝えるための「コミュニケーションスキル」などのスキルを習得する活動を組み込んだプログラムを作成することとした。

(3) HSP傾向についての理解を深めるための教育プログラムの概要と作成上の留意点

上述した先行研究を踏まえ、「HSP傾向への理解を取り入れた教育プログラム」（表1）を作成した。プログラムの全体構成は「1：HSP傾向の理解」「2：感情統制スキル」「3：コミュニケーションスキル」「4：安心感づくりの活動」という四つの領域に分類、整理した。

表1 HSP傾向への理解を取り入れた教育プログラム

回	時間	領域	内容	ねらい
1	50分	1	HSP傾向の理解	・神経の多様性やHSPの特徴、思春期の敏感さについて理解し、自分自身の特性についての自己理解を深める
2	10分	2	ストレスコーピング①	・ストレスについて理解し、自分に合ったストレス対処法を発見する
3	10分	2	ストレスコーピング②	・呼吸法と筋弛緩法によるストレス対処法を身に付ける
4	10分	2	考え方のクセの理解	・ストレスを引き起こす原因となる、自分の考え方の癖を発見する
5	10分	2	リフレーミング	・リフレーミングを用い、ネガティブな状況でもポジティブな捉え方に変えるスキルを身に付ける
6	50分	4	自分の強みの発見と活用	・自分自身の性格的な強みを発見し、活用できそうな場面を考える
7	10分	2	アンガーマネジメント①	・怒りの感情の仕組みを知り、感情を客観的に捉えられるようにする
8	10分	2	アンガーマネジメント②	・怒りや衝動的な感情に対処するスキルを身に付ける
9	50分	2,4	自分の安心探し	・自分が安心感を感じられる時間や場所、行動、物、サポートしてくれる人を探す活動を通して、自分の身の周りの安心できる状況をメタ認知できるようにする
10	10分	3	アサーション①（話し方）	・相手に気遣いをしながら、上手に気持ちを伝えるスキルを身に付ける
11	50分	3	傾聴スキル グループで協力して話し合う	・話を上手に聴くためのスキルを身に付ける ・上手に気持ちを伝えるスキルと話を聴くスキルを活かしながらグループで課題に取り組むことで友達と協力することの良さを実感する
12	10分	4	学級・友達への感謝のワーク	・友達の良いところや感謝したいところ、学級の好きなところを探す活動を通して、学級や友達存在に対して肯定的感情や感謝の気持ちをもつこと
13	10分	3	アサーション②（頼み方）	・相手に上手に頼み事をするときのスキルを身に付ける
14	10分	3	アサーション③（断り方）	・相手の提案を上手に断るときスキルを身に付ける
15	50分	4	学級・友達の良さの伝え合い	・学級の好きなところや友達に感謝しているところなどの良さを伝え合う活動を通して、自他の良さを認め、認め合う雰囲気を醸成する

プログラムを作成する際に特に留意した点は、以下の3点である。

- ア 明橋（2019）は、HSPについての理解を促す際には、脳や神経の発達にも多様性があり、いろいろな感じ方、感覚をもっている人がいることに意味があるという「ニューロダイバーシティ（neurodiversity）」の視点の大切さを述べている。そこで、プログラムにもこの視点を取り入れた内容を設定した。
- イ 安達（2014）の青森県内の教員を対象とした研究から、中学校では「機会がない」「知識・経験不足」が心理教育実施の障壁となっていることが挙げられている。そこで、検証プログラムについては、筆者自身が授業を行うこととした。また、多忙な教育現場の実態を鑑み、「HSP傾向の理解」と「安心感づくりの活動」は、1単位時間50分間のロングプログラムを中心に設定し、月1回ずつの学級活動（計4時間）と総合的な学習の時間（計1時間）で実施した。総合的な学習の時間に関しては、研究協力校における活動のねらい（グループ学習において「情報を整理・分析する力」及び「協働性」を高める）と本プログラムのねらいが合致したため、第11回のグループワーク・トレーニングを実施する時間とし

た。さらに、「感情統制スキル」「コミュニケーションスキル」の習得に関しては、1単位時間10分間のショートプログラムを中心に設定し、帰りの短学活の前半（計10回）を利用して実施した。

ウ これまでの心理教育の課題として、学習内容やスキルを日常場面で継続・汎化させることの難しさが挙げられている（中村ら，2019）。そこで、前時の授業内容について簡単に復習する時間を設けた他、特にショートプログラムに関しては単発の授業で終わることがないように、数回の授業で少しずつ内容の定着を図っていけるよう構成を工夫した。

4 検証方法について

(1) 青年用適応感尺度

大久保（2005）によって作成された、青年の適応感を個人と環境の適合性の視点から測定する尺度である。「居心地の良さの感覚」「課題・目的的存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4因子30項目の5件法からなる。本研究では、生徒の学級における「安心感」を主題としているため、「課題・目的的存在」因子を除く3因子について生徒の変容を見取った。

(2) 自尊感情測定尺度（東京都版）

東京都教職員研修センターと慶應義塾大学が共同で作成（2011）した、児童生徒の自尊感情を測定するための尺度である。「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の3因子22項目の4件法からなる。本研究では、「安心感」の定義に生徒自身の自己受容や他者との関わりも関係しているため、プログラムの実施前後における生徒の自尊感情の変容を見取った。

(3) 日本語版青年前期用敏感性尺度（HSCS-A）

岐部・平野（2019）によって作成された、中学生や高校生のSPSの高さを測定する尺度である。「易興奮性」「美的感受性」「低感覚閾」の3因子11項目の7件法からなる。本研究では、生徒のHSP傾向への理解やその対処をプログラムの中で扱うため、生徒の敏感さの違いによりプログラム実施後の効果に違いが見られるかどうかを検証した。

(4) 学年担当教師への半構造化面接

プログラムの実施後に、学年主任や学級担任など学年担当教師への半構造化面接を行う。あらかじめ質問項目を設定し、それぞれの立場から見取ったプログラム実施前後の生徒の変容についてインタビュー形式での調査を実施した。

(5) 生徒への事後アンケート

プログラムの実施後に、「SDGプログラム（5で後述）の授業を行う前（4月）と現在（7月）を比べ、学級の安心感や居心地の良さはどのように変化したとを感じるか」という項目で、生徒への記述式のアンケートを行い、生徒自身が感じている学級における安心感の変化についての調査を実施した。

5 検証授業について

(1) 対象者

研究協力校の中学2年生50名（2クラス）を対象とした。

(2) 実施期間

2022年4月下旬から7月上旬にかけて検証プログラムを実施した。検証プログラム実施前の4月中旬に、生徒への自己紹介や授業の概要説明を行い、事前調査（プレテスト）を実施した。また、全プログラム終了後に事後調査（ポストテスト）を実施した。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な内容を以下に記載する。なお、生徒に対しては本プログラムを「繊細さを理解し、だれもが安心できる、学級づくりプログラム」の頭文字を取り、覚えやすくなじみやすい名称となるよう留意し「SDGプログラム」という呼称で実施した。さらに、各学習領域ごとのアイコン（図3）も作成し、毎時間提示しながら授業を進めることで、生徒がどんなことを学んでいるのかを視覚的に理解しやすくなるよう工夫した。

ア 第1回「HSP傾向の理解」（ロングプログラム①）

始めに、人の神経や感覚は多様であることやHSP（授業では「繊細さん」や「敏感さん」として紹介）の特徴、思春期には繊細さが増すことなどについて説明を行った。その後、本（2021）の文献を参考にして作成した「セルフチェックシート」（全32項目）に取り組んだ。チェック後は、HSPのそれ



図3 SDGアイコン

ぞれの特徴の高低に応じて、得意なことや苦手な場面があることを伝え、自己理解を促した。その際、例えば、D (Depth of Processing : 処理の深さ) が高い人は「深く物事を考えることができるタイプ」だが、低い人は「素早い判断ができる行動派タイプ」のように、良し悪しではなく、繊細さの高さが違ってもそれぞれの良さがあることを強調しながら解説を行った。授業の最後には、学級内にはいろいろな繊細さの違いがある人が存在しているため、互いに配慮しながら生活することの大切さを伝えた。

イ 第2回「ストレスコーピング①」(ショートプログラム①)

繊細さの高い人や思春期にはストレスを感じやすいこと、ストレスには良い面も悪い面もあること、ストレスの原因(ストレッサー)が同じでもストレス反応は人それぞれ異なることなどを説明した後、自分自身のストレス反応(気持ち・体の変化)をチェックする活動を行った。また、ストレス対処法を「会話型」「運動型」「リラックス型」「気分転換型」に分けて紹介し、自分に合ったストレス対処法を選択する活動を行った。

ウ 第3回「ストレスコーピング②」(ショートプログラム②)

学級担任によるモデリングを示した後、実際に呼吸法(10秒呼吸法)と筋弛緩法(グーパー体操)を体感する活動を行った。また、第2回の内容に加えて、今回の方法を使用することで、いろいろな状況に応じてストレスに対応できるようになることを伝えた。

エ 第4回「考え方のクセの理解」(ショートプログラム③)

「白黒思考」や「べき思考」などの七つの代表的な考え方の癖(認知の歪み)を擬人化した「ネガレンジャー」(物事を白か黒かで割り切って考える「わりレンジャー」や物事の正しさばかりを主張しがちな「べきレンジャー」など)を紹介した後、その中から自分自身の考えにネガティブな影響を与える癖を選択し、その癖が出るとどのような気持ちになるのかについて記入する活動を行った。

オ 第5回「リフレーミング」(ショートプログラム④)

同じ出来事や状況に対しても見方や捉え方を変えるスキルである「リフレーミング」について紹介した後、第4回の授業で選んだ「ネガレンジャー」をリフレーミングにより、前向きに考えることのできる「ポジレンジャー」(落ち込んだ自分を励ます「がんばレンジャー」やプラス思考で考えることを促す「プラスレンジャー」など)に変え、自分自身で名前を付ける活動を行った。

カ 第6回「自分の強みの発見と活用」(ロングプログラム②)

「24の強み」を紹介し、自分の強みを選択させた。その後4人グループとなり、他のメンバーの強みを三つずつ発見し交流を行う活動を行った。最終的には、今後さらに伸ばしていきたい自分の強みを決め、それをどんな場面で活用していきたいかについて考える活動を行った。

キ 第7回「アンガーマネジメント①」(ショートプログラム⑤)

怒りの感情について、○×クイズの形式で6問出題し、その解説を行いながら怒りの感情についての理解を促す活動を行った。怒ることは悪いことではないこと、怒りは二次感情であり自分の意味づけがきっかけとなっていること、怒りはコントロールできることなどについて理解を促した。

ク 第8回「アンガーマネジメント②」(ショートプログラム⑥)

「怒りの温度計」や「6秒カウント」、「10秒呼吸法」などの怒りや衝動的な感情への対処法を実際に体感し、今後使ってみたい対処法を選択する活動を行った。紹介の際は、他人の怒りに対して敏感に反応してしまう生徒向けに、物理的にその場を離れる「タイムアウト」や物理的・心理的に怒っている人との間に障壁を作る「バリア」なども取り入れた。

ケ 第9回「自分の安心探し」(ロングプログラム③)

人の感覚にはそれぞれ違いがあるため、安心できる状況や必要となる物にも違いがあることを説明した後、好きなものやケアしてくれるものは赤、面白いものや趣味のものは黄色、リラックスやリフレッシュできるものは緑と色分けをした付箋に記入し、表に貼り付けることで「安心表」を作成する活動を行った。表の横軸は「安心の度合い」、縦軸は「いつでもできる手軽さ」とした。完成後はクラス内で交流を行い、改めて自分の表を俯瞰的に見て自己分析を記入した。

コ 第10回「アサーション①：上手な話し方」(ショートプログラム⑦)

相手に自分の考えや気持ちを主張するための方法には、攻撃的(アグレッシブ)、非主張的(ノンアサーティブ)、主張的(アサーティブ)の3種類があること、そのうちのアサーティブな表現が相手も自分も大切にす表現であることを紹介した。また、ポイントとして「心あり」(①心遣いの言葉、②アイ・メッセージ、③理由)を提示した。指導者によるモデリングを示した後、「家では遊べないときに、友達が遊びに行くと言ってきた場面」について、アサーティブな答え方を考え、ペアで交互にロー

ルプレイを行った。

サ 第11回「傾聴スキル・グループで協力して話し合う」(ロングプログラム④)

(ア) 「話を上手に聴くスキル」の習得

話の聴き方の良い例と悪い例をモデリングとして示し、傾聴のポイントである「最後まであきらめず」(①最後まで聴く、②あいづち、③体や目線の向き、④くり返しや質問)を提示した。その後、ペアで交互に話を聴き合う活動を行った。

(イ) グループワーク・トレーニング(GWT)「なぞの宝島」の実践

「上手な話し方や聴き方を意識して話し合いを進め、約束事を守りながら、グループで協力して課題を解決する」という目標の下、4～5人のグループでのグループワーク・トレーニングを行った。約束事としては、日本学校グループワーク・トレーニング研究会(2018)を参考にした他、「上手な話し方や聴き方を意識すること」も加えた。どちらの学級も半分ほどのグループが制限時間の20分以内で課題を解決することができていた。

シ 第12回「学級・友達への感謝のワーク」(ショートプログラム⑧)

全員に「SDGづ感謝ノート」を配付し、配付日からプログラム最終日までの2週間、毎日(平日のみ)学級の友達への感謝や良さ、学級の良いところを発見し、記入するよう伝えた。また、その日の生活を振り返って、友達の良さや感謝を記入する活動を行った。

ス 第13回「アサーション②：上手な頼み方」(ショートプログラム⑨)

第10回で示した「心あり」に、「④ありがとう」を加えた「心ありあり」をポイントとして提示した。指導者のモデリングを示した後、「重い荷物を運ぶ時に、友達と一緒に運ぶことを頼む場面」を想定し、ペアで交互にロールプレイを行った。

セ 第14回「アサーション③：上手な断り方」(ショートプログラム⑩)

第10回で示した「心あり」に、「④代案」を加えた「心ありだ」をポイントとして提示した。指導者のモデリングを示した後、「体調が悪く家で休みたい時に、友達からの遊びの誘いを断る場面」を想定し、ペアで交互にロールプレイを行った。

ソ 第15回「学級や友達の良さの伝え合い」(ロングプログラム⑤)

(ア) 「学級の好きなどころ」の掲示物作り

生徒全員に名刺大のカードを配付し、自分の学級の好きなどころを記入し、グループで交流する活動を行った。交流後は全員のカードを回収し、模造紙に貼り、教室用の掲示物として作成した。

(イ) 「ハッピーレター」(SGE)の実践

第12回で配布した「SDGづ感謝ノート」への記入内容を基に、学級内の一人一人に対する日頃の感謝や良さを手紙(10cm四方の付箋を利用)に記入し、それを交換し合う活動を行った。

また、本授業がプログラムの最後の時間となるため、授業の最後にプログラム全体の振り返りを行い、プログラム全体に対する感想や学級の安心感の変化などについてのアンケートを行った。

6 検証結果

(1) 学級における「安心感」についての変容

研究対象生徒の学級における「安心感」の変容について、青年用適応感尺度のうち、周囲に溶け込め、なじんでいることから生じる気楽さ、快適さ、居心地の良さの感覚を表す「居心地の良さの感覚」因子、周囲から信頼され、受容されている感覚を表す「被信頼・受容感」因子、周囲との関係による劣等感を表す「劣等感の無さ」因子に着目し、プログラム実施前後の数値を比較調査した(表2)。その結果、平均値に関しては、どちらの学級も全ての因子で数値の上昇が見られた。

Wilcoxonの符号付順位検定の結果、「居心地の良さの感覚」因子では、A組($z=6.441, p<.001$), B組($z=3.611, p<.001$)とも0.1%水準で有意差が認められ、特にA組の効果が大きかった。また、「被信頼・受容感」因子に関しては、A組($z=5.550, p<.001$)は0.1%水準で、B組($z=3.453, p=.001$)は1%水準で有意差が認められ、特にA組の効果が大きかった。「劣等感の無さ」因子に関しては、A組($z=2.011, p=.044$)は5%水準で、B組($z=3.451, p=.001$)は1%水準で有意差が認められ、B組の効果がより大きかった。

次に、自尊感情測定尺度について「自己評価・自己受容」因子、「関係の中での自己」因子、「自己主張・自己決定」因子の3因子に着目し、プログラム実施前後の数値を比較調査した(表2)。その結果、平均値に関しては、どちらの学級も全ての因子で数値の上昇が見られた。

Wilcoxonの符号付順位検定の結果、A組の「関係の中での自己」因子 ($z=3.008, p=.003$) は1%水準、「自己評価・自己受容」因子 ($z=2.203, p=.028$) 及び「自己主張・自己決定」因子 ($z=2.293, p=.022$) は5%水準で有意差が認められたが、B組は全ての因子で有意差が認められなかった。

表2 学級における安心感の変容

尺度	下位尺度	A組 (n=22)					B組 (n=22)				
		pre	post	z値	有意確率 p	効果量 r	pre	post	z値	有意確率 p	効果量 r
青年用	居心地の良さの感覚	3.91	4.31	6.441	.000 ***	0.414	3.72	3.95	3.611	.000 ***	0.232
適応感	被信頼・受容感	3.18	3.68	5.550	.000 ***	0.483	3.10	3.40	3.453	.001 **	0.301
尺度	劣等感の無さ	2.95	3.13	2.011	.044 *	0.175	2.77	3.08	3.451	.001 **	0.300
自尊感情 測定尺度	自己評価・自己受容	2.81	2.94	2.203	.028 *	0.166	2.74	2.84	1.327	.184	0.100
	関係の中での自己	3.35	3.50	3.008	.003 **	0.242	3.20	3.30	1.574	.116	0.127
	自己主張・自己決定	3.18	3.31	2.293	.022 *	0.185	3.06	3.14	1.172	.241	0.094

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

さらに、適応感に関する3因子と自尊感情測定尺度の3因子の関連についてSpearmanの順位相関係数を算出した(表3)。その結果、「居心地の良さの感覚」因子と「被信頼・受容感」因子に関しては、自尊感情の全ての因子と有意な正の相関が認められたが、「劣等感の無さ」因子は「自己評価・自己受容」因子のみとの相関が認められた。

また、適応感に関する3因子と敏感性に関する3因子との関連についてSpearmanの順位相関係数を算出した(表4)。事前と事後の結果を比較すると、「居心地の良さの感覚」因子及び「被信頼・受容感」因子において、事前調査では「易興奮性」と有意な負の相関を示していたが、事後調査では相関が認められなかった。

表3 適応感と自尊感情の相関

	自己評価 自己受容	関係の中 での自己	自己主張 自己決定
居心地の良さの感覚	.614**	.606**	.483**
被信頼・受容感	.671**	.654**	.581**
劣等感の無さ	.357*	.162	.020

** $p < .01$ * $p < .05$

表4 適応感と敏感性の相関

	易興奮性		美的感受性		低感覚関	
	pre	post	pre	post	pre	post
居心地の良さの感覚	-.352*	-.084	.387**	.339*	.112	-.069
被信頼・受容感	-.521**	-.141	.147	.277	.118	-.080
劣等感の無さ	-.390**	-.405**	-.016	-.049	.284	-.107

** $p < .01$ * $p < .05$

(2) 生徒への記述式アンケート

事後調査における生徒への記述式アンケートで得られた結果(原文のまま)を以下に示す。

A組からは、安心感の向上についての肯定的な回答が100%(22人/22人)得られた。「自分や相手のことなどを理解しあえるようになった」や「自分の気持ちを伝えられる人が多くなり、安心できる学級になっていると思います」といった学級全体に関わる回答の他、「前より仲間と協力できるようになったし、友達の良いところなど気づけるようにもなって、怒りをコントロールできて、ケンカも少なくなって、学級にいるのが楽しく感じた」や「学級でイライラするときもあったけれど、10秒呼吸法などのおかげで良くなった」、「『心あり』のおかげで日頃の生活でもみんなが使っているのだから安心して生活することができました」のようにプログラムの内容に関わる回答もあった。

B組からは、安心感の向上についての肯定的な回答が90.9%(19人/22人)得られた。「最初の頃よりとても安心感が高くなった」や「前より友達とお互いのことを理解し合えたと思うし、学級の仲が深まったと思う」、「みんなが一人ひとりのことを考えるようになり更に良いクラスになった気がする」といった学級全体に関わる回答の他、「繊細な人も周りにいるなどのことを知って良くなったと思う」や「授業のおかげで上手な頼み方や断り方を学んだしストレスとの対処方法などでかなり安心できるようになった」のようにプログラムの内容に関わる回答もあった。

(3) 学年担当教師への半構造化面接

プログラム実施後の2022年7月下旬、学年担当教師4名に半構造化面接を行った。三つの質問項目を準備したが、補助的な質問も取り入れ、先生方から様々な回答を得られるようにした。項目1はプログラム実施中の生徒の様子について、項目2はプログラム実施前後の学級の生徒の変容について、項目3はプログラム全体を振り返ってである。

項目1に関しては、「楽しそうに授業を受けていたし、実際に生徒も楽しいと言っていた。前向きに取り組んでいた」「自分や他人のことを知る機会が普段はあまりないので、良い機会になった。また、自分の良さを知ることによって自信になったと思う」「午前中から具合が悪くて保健室に来ている生徒の中でも、この授業は受けたいと言って戻る生徒が数名いた」などの回答があった。

項目2に関しては、学級の雰囲気の変化について「トゲがとれたというか、まるくなった。他の生徒に対して優しくなった」「4月は気を遣って生活をしている感じだったが、今は自分の考えをお互いにどんどんしゃべれるようになった。男女間も仲良くなった」「落ち着いて行動できるようになってきた。衝動的な言動が少なくなってきたように感じる」などの回答があった。

項目3に関しては、プログラムの内容について「どの授業も中学生に必要なことをやっていると感じた。今は悩んでいなくても、3年生になってから悩むことなどがあつたとき救いや助けになると思う」「ストレスコーピングやアンガーマネジメントを10分間の授業で扱ったが、大切な内容なので50分の授業で扱うとさらに理解が深まり、定着につながったのではないかと感じる」などの回答を得られた。また、実施期間について「1か月などの短期間で集中してやった方が、前の授業とのつながりを意識させるという点では良かったかもしれない」という回答や、逆に「長い期間をかけて授業をしたほうが定着するかもしれない」という回答を得られた。

(4) 初期の適応感の違いによるグループ別の効果

事前調査で実施した青年用適応感尺度により得られたデータに対して、主成分分析を行ったところ、第1主成分の寄与率は61.74%、第2主成分の寄与率は20.47%であり、第2主成分までの累積寄与率は82.20%であった。主成分負荷量(表5)に注目すると、第1主成分はほぼ全ての因子に関係していることから「総合的な学級適応感」を表し、第2主成分は「劣等感の無さ」が他の主成分負荷量よりも大きいことから「劣等感の無さ」を表していると推察した。

次に、主成分分析によって得られた主成分得点をもとに、クラスター分析を行い、全体を、第1主成分も第2主成分も高い「適応感高群」、第1主成分のみが高い「適応感中群」、第2主成分のみが高い「学級不満群」、第1主成分も第2主成分も低い「適応感低群」の四つにグループ分けを行った(表6)。

これらのグループごとに、安心感の変容についてプログラム実施前後の数値を比較すると、「居心地の良さの感覚」因子、「被信頼・受容感」因子、「劣等感の無さ」因子の3因子とも全ての群で平均値の向上が見られた(表7)。

Wilcoxonの符号付順位検定の結果、「居心地の良さの感覚」因子に関しては、適応感低群($z=5.904, p<.001$)及び適応感中群($z=3.490, p<.001$)が0.1%水準、適応感高群($z=3.224, p=.001$)が1%水準で有意な向上が認められ、特に適応感低群への効果が大きかった。「被信頼・受容感」因子に関しては、適応感高群($z=4.605, p<.001$)及び適応感低群($z=4.699, p<.001$)が0.1%水準で、適応感中群($z=3.126, p=.002$)が1%水準で有意な向上が認められ、特に適応感高群及び低群の効果が大きかった。「劣等感の無さ」因子に関しては、適応感中群($z=3.055, p=.002$)及び適応感低群($z=3.016, p=.003$)が1%水準で有意な向上が認められ、中程度の効果が見られた。学級不満群に関しては、どの因子においても有意差は認められなかった。

表5 青年用適応感尺度の主成分負荷量

主成分負荷量	第1主成分	第2主成分
居心地の良さの感覚	.920	-.096
被信頼・受容感	.821	-.096
課題・目的の存在	.805	-.367
劣等感の無さ	.538	.833

表6 クラスター分析の結果

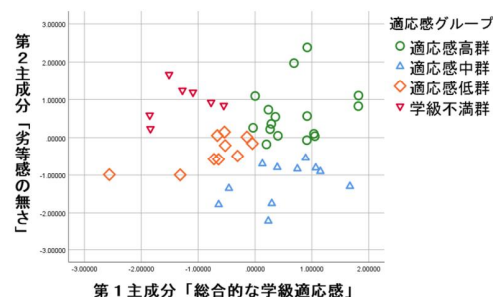


表7 初期の適応感によるグループ別の安心感の変容

下位尺度	群	平均値		z値	有意確率 p	効果量 r	群	平均値		z値	有意確率 p	効果量 r
		pre	post					pre	post			
居心地の良さの感覚	学級不満群 (n=7)	3.01	3.16	1.141	.254	0.130	適応感高群 (n=16)	4.15	4.34	3.224	.001 **	0.243
		2.52	2.55	0.050	.960	0.008		3.46	3.82	4.605	.000 ***	0.470
		2.88	3.14	1.348	.178	0.208		3.44	3.49	0.384	.701	0.039
居心地の良さの感覚	適応感低群 (n=10)	3.36	4.10	5.904	.000 ***	0.563	適応感中群 (n=11)	4.26	4.49	3.490	.000 ***	0.317
		2.67	3.42	4.699	.000 ***	0.607		3.50	3.88	3.126	.002 **	0.385
		2.43	2.77	3.016	.003 **	0.389		2.38	2.83	3.055	.002 **	0.376

*** $p < .001$ ** $p < .01$

さらに、適応感中群は自尊感情測定尺度の「自己評価・自己受容」因子 ($z = 2.462, p = .014$) , 「関係の中での自己」因子 ($z = 2.125, p = .034$) , 「自己主張・自己決定」因子 ($z = 2.021, p = .043$) の3因子とも5%水準で有意差が認められ、適応感低群においても「関係の中での自己」因子 ($z = 3.532, p < .000$) が0.1%水準で、「自己主張・自己決定」因子 ($z = 2.458, p = .014$) が5%水準で有意な向上が認められた。

(5) 感受性の違いによるグループ別の効果

事前調査で実施した青年前期用感受性尺度により得られたデータに対し主成分分析を行ったところ、第1主成分の寄与率は58.93%、第2主成分の寄与率は26.93%であり、第2主成分までの累積寄与率は85.86%であった。主成分負荷量(表8)に注目すると、第1主成分は大きな音への感受性を表す「低感覚閾」因子や音楽や香りに関係する「美的感受性」因子に関係していることから「五感における感受性」を表し、第2主成分は感情調整や対人的な感情に関わる「易興奮性」因子が他の主成分負荷量よりも大きいことから「対人における感受性」を表していると推察した。

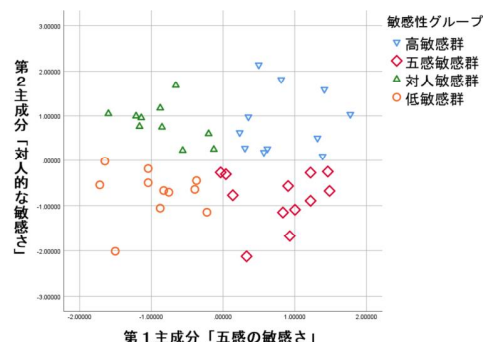
表8 青年前期用感受性尺度の主成分負荷量

主成分負荷量	第1主成分	第2主成分
低感覚閾	.979	-.174
美的感受性	.484	.358
易興奮性	.253	.933

次に、主成分分析によって得られた主成分得点をもとに、クラスター分析を行い、全体を、第1主成分も第2主成分も高い「高感受群」、第1主成分のみが高い「五感感受群」、第2主成分のみが高い「対人感受群」、第1主成分も第2主成分も低い「低感受群」の四つにグループ分けを行った(表9)。

これらのグループごとに、安心感の変容についてプログラム実施前後の数値を比較すると、高感受群、五感感受群、対人感受群の3群では「居心地の良さの感覚」因子、「被信頼・受容感」因子、「劣等感の無さ」因子の3因子とも平均値の向上が見られたが、低感受群では「居心地の良さの感覚」因子と「被信頼・受容感」因子において平均値の低下が見られた(表10)。

表9 クラスター分析の結果



Wilcoxonの符号付順位検定を行った結果、「居心地の良さの感覚」因子に関しては高感受群 ($z = 4.799, p < .001$) 及び対人感受群 ($z = 6.460, p < .001$) が0.1%水準で、五感感受群 ($z = 3.452, p = .001$) が1%水準で有意な向上が認められ、特に対人感受群への効果が大きかった。「被信頼・受容感」因子に関しては、高感受群 ($z = 4.402, p < .001$)、五感感受群 ($z = 3.761, p < .001$)、対人感受群 ($z = 4.824, p < .001$) の3群において0.1%水準で有意な向上が認められ、効果も大きかった。「劣等感の無さ」因子に関しては、対人感受群 ($z = 2.522, p = .012$) 及び低感受群 ($z = 2.349, p = .019$) で5%水準で有意な向上が認められた。

さらに、対人感受群は自尊感情測定尺度においても「関係の中での自己」因子 ($z = 4.338, p < .000$) が0.1%水準で、「自己評価・自己受容」因子 ($z = 3.041, p = .002$) 及び「自己主張・自己決定」因子 ($z = 3.271, p = .001$) が1%水準で有意な向上が認められた。

表10 感受性によるグループ別の安心感の変容

下位尺度	群	平均値		z値	有意確率 p	効果量 r	群	平均値		z値	有意確率 p	効果量 r
		pre	post					pre	post			
居心地の良さの感覚 被信頼・受容感 劣等感の無さ	対人感受群 (n=10)	3.65	4.35	6.460	.000 ***	0.616	高感受群 (n=11)	3.75	4.17	4.799	.000 ***	0.436
		3.03	3.77	4.824	.000 ***	0.623		3.02	3.50	4.402	.000 ***	0.542
		2.53	2.88	2.522	.012 *	0.326		2.65	2.80	1.479	.139	0.182
居心地の良さの感覚 被信頼・受容感 劣等感の無さ	低感受群 (n=11)	3.80	3.71	0.903	.366	0.082	五感感受群 (n=12)	4.02	4.31	3.452	.001 **	0.300
		3.24	3.21	0.064	.949	0.008		3.25	3.69	3.761	.000 ***	0.443
		3.02	3.32	2.349	.019 *	0.289		3.17	3.38	1.413	.158	0.167

*** p < .001 ** p < .01 * p < .05

7 考察

(1) 本プログラムによる学級における「安心感」の向上について

尺度調査の結果から、どちらの学級においても青年用適応感尺度の「居心地の良さの感覚」因子、「被信頼・受容感」因子、「劣等感の無さ」因子で有意な向上が見られた他、生徒の記述式アンケートや学年

担当教師への半構造化面接の結果から、本プログラムの実践は学級における生徒の安心感を高めることに一定の効果があることが認められた。

その要因として、本プログラムの構成が思春期を迎えた中学生の抱える悩みや不安感を多面的にカバーする内容を含んだものであったことが考えられる。本研究ではHSPという概念に着目してはいるが、思春期はHSPではない生徒であっても、周囲への敏感さや些細なことへの繊細さを感じる時期であり、ストレスへの対処に困難を抱えている生徒やコミュニケーションの苦手さを感じている生徒など、その悩みや不安は多様である。そのため、一つの学習内容に特化することなく、繊細さや敏感さについて理解する内容、スキルの習得、そして自分の強みや良さを認識する活動などを取り入れたことにより、多くの生徒の学級における安心感の高まりにつながったのではないかと考えられる。

ただ、自尊感情測定尺度の結果から、自尊感情の高まりについては学級により効果の違いが見られた。

その要因としては、プログラム実施前の自尊感情の高さの違いが関係する可能性が考えられる。もともと自尊感情が高めのA組では、青年用適応感尺度の「居心地の良さの感覚」因子と「被信頼・受容感」因子の向上が大きく、プログラムの実施により学級の仲間との関係における安心感や自分自身に対する自信がさらに高まったと考えられる。それに対して、もともと自尊感情が低めのB組では、「劣等感の無さ」因子の向上への効果が大きく、プログラムの実施により自分自身が学級に対して劣等感を感じる事が少なくなり、徐々にリレーションが形成され始めたことにより安心感が高まったと考えられる。「居心地の良さの感覚」や「被信頼・受容感」は自尊感情と相関が見られたが、「劣等感の無さ」と自尊感情との相関はそこまで見られなかったことから、「安心感」そのものが、二つの少し異なる感覚により構成されているのではないかと考えられる。あくまでも推察ではあるが、学級内で自分は迷惑をかけていない、嫌われていないという「劣等感の無さ」（言わば、「安全の感覚」）が土台にあり、その上に自尊感情や「居心地の良さの感覚」（言わば、「安心の感覚」）があるというイメージである（図4）。自尊感情が低めの学級は、まずは「安全の感覚」が高まった後、自尊感情や「安心の感覚」の高まりにつながるのではないだろうか。このような可能性を考慮すると、自尊感情が低めの学級においては今回のようなプログラムを継続的に実施することにより、さらに学級における安心感や個々の自尊感情を高めていけると思われる。



図4 安心感のイメージ

さらに、適応感の3因子と敏感性の3因子との相関から、プログラム前は「易興奮性」と適応感との相関が強く、感情調整が苦手に対人的な敏感さを感じる生徒は学級での居心地を悪く感じていたが、プログラム後はその相関が認められず、敏感さをもっているからと言って学級での居心地が悪いわけではないと感じるようになったと考えられる。このことから、プログラム内に敏感さや繊細さを良いものとして捉えさせる内容を取り入れたことは、繊細な生徒の安心感の向上に有効であったと言えるだろう。

(2) 初期の適応感の違いに対するプログラムの効果について

初期の適応感の違いからグループごとの変容を分析した結果から、本プログラムは学級不満群を除く、3群の生徒に効果が高く、特に適応感中群、低群の生徒により有効であったと言える。

その要因としては、適応感中群及び低群の生徒はもともと「劣等感の無さ」が低い群、つまり学級における劣等感を感じていた群であり、クラス替え直後に行った本プログラムの実践において、自分自身の繊細さや敏感さの理解が進むと同時に、自分の強みや良さを級友と伝え合う活動により、学級内での劣等感が少なくなったためであると推察される。また、学級不満群の生徒に対して効果が低かった要因としては、もともと他の群と比べて自尊感情が低かったためであると考えられるが、そもそも学級に対して不満を抱いている生徒やクラス替えにより1年生の段階で仲の良かった友人と学級が離れてしまった生徒に対しては、学級内におけるSGE等の活動の効果が少なかった可能性も考えられる。

(3) 敏感性の違いに対するプログラムの効果について

敏感性の違いからグループごとの変容を分析した結果から、本プログラムは低敏感群を除く、3群の生徒に効果が高く、特に対人的な敏感さをもつ生徒により有効であったと言える。

その要因としては、本プログラムが学級集団を対象としたプログラムであり、学級における人間関係が良好になることにより、特に対人的な敏感さをもつ生徒の適応感向上につながったためだと推察される。五感敏感群に高敏感群や対人敏感群ほどの効果が表れなかったのは、本プログラムにおいては五感の敏感さに対処するための内容が少なかったこと、そして五感の敏感さに対してはその生徒の具体的な敏感さの

程度を知り、実際に対応を試してみることが必要となるためではないかと推察できる。そのため、五感による敏感さを訴える生徒に対しては、発達障害等との関連も考慮しつつ、従来通り個別の支援を通して本人の困り感を解決していくことが適していると考えられる。また、低敏感群の生徒に対して効果が低かったのは、本プログラムがもともと高敏感者のネガティブな敏感さに対応する内容が多く設定されていたため、最初の授業で敏感さが低いことのメリットも伝えてはいるものの、低敏感者向けの内容が少なかったことが一因だと考えられる。さらに、環境感受性の理論から言えば、低敏感者は環境感受性が低く、周囲の環境の変化による影響を受けにくいいため、学級全体の雰囲気の変容があったとしてもあまり大きな影響を受けなかった可能性も考えられる。

IV 研究のまとめ

本研究の目的は、中学生を対象としたHSP傾向への理解を取り入れた教育プログラムを作成し、実践することを通して、生徒が安心感をもって生活することのできる学級の形成につながることを明らかにすることであった。

そこで、本研究においては、HSPという概念に着目し、敏感さや繊細さへの理解を深める学習内容、HSPが苦手とする情動をコントロールするスキルやコミュニケーションスキルの習得、そして周囲との関係の中で安心感を得られるようなSGEを中心とする活動を組み合わせることにより「HSP傾向への理解を取り入れた教育プログラム」を作成し、中学2年生を対象として実践を行った。

その結果、学級内での安心感に関連する青年用適応感尺度の「居心地の良さの感覚」因子、「被信頼・受容感」因子、「劣等感の無さ」因子で有意な向上が認められた。また、生徒への記述式アンケートや学年担当教師への半構造化面接からも生徒の学級内での安心感の向上に関する記述が見られた。

さらに、プログラム実施前の適応感や感受性を基にグループ分けをして分析をした結果、本プログラムは学級における適応感低群や適応感中群の生徒、敏感さが高い生徒（特に対人的敏感さが高い生徒）に対して、特に有効である可能性が示唆された。

以上のことから、本プログラムの実践は研究協力校の対象生徒にとって安心感のある学級を形成するうえで有効であることが明らかになった。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究は安心感のある学級の形成について検証したが、確保できる時数の関係から、実験群と統制群を設定せずに教育プログラムを実施した。そのため、実験群と統制群を設け、その効果の違いを比較し検証することで、本プログラムの効果をさらに詳細に分析できるものと考えられる。また、本プログラムでは四つの領域を設け、HSP傾向や繊細さの理解及び安心感づくりの活動はロングプログラムで、スキルの習得に関してはショートプログラムで授業を行ったが、どの領域の内容がどの程度有効であったのかについてはさらに検証が必要である。特に、多忙な教育現場の実態を鑑みれば、より生徒にとって有効な内容を精査し、修正を加えながら実践していくことで、生徒の学級における安心感をさらに高めていけることが期待できる。

本研究を進めるにあたり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方に深く感謝申し上げます。

<引用文献・URL>

- 1 文部科学省 2021 「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422178_00002.htm (2023.1.10)
- 2 日本財団 2018 「不登校傾向にある子どもの実態調査」
https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf (2023.1.10)
- 3 内閣府 2020 「子供・若者の意識に関する調査（令和元年度）」
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/r01/pdf/s2-2.pdf> (2023.1.10)
- 4 文部科学省 2019 「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm (2023.1.10)
- 5 平野真理 2021 「パーソナリティ研究の動向と今後の展望 ―ビッグ・ファイブ、感受性、ダークトライアドに焦点をあてて―」『教育心理学年報 第60巻』, pp.69-90
https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj/60/0/60_69/_pdf/-char/ja (2023.1.10)

- 6 斎藤暁子 2019 『HSCを守りたい』, p.276, 風鳴舎
- 7 串崎真志 2020 『繊細な心の科学—HSP入門—』, p.46, 風間書房
- 8 長沼睦雄 2019 『10代のための疲れた心がラクになる本』, p.40, 誠文堂新光社
- 9 前田智行 2021 『ユニバーサルデザインの学級づくり』, p.85, 明治図書
- 10 文部科学省 2022 『生徒指導提要』, p.20
https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf (2023.1.10)
- 11 岩瀬貴子・野嶋佐由美 2015 「安心の尺度開発～信頼性と妥当性の検討～」『高知県立女子大学看護学会誌 第40巻』, pp.81-91
<http://id.nii.ac.jp/1299/00000110/> (2023.1.10)
- 12 谷澤和美 他4名 2021 「学びの中で安心感を生む学級づくり—友達との関わりを通して不登校を未然に防ぐ教育相談的な関わりを探る—」『川崎市総合教育センター研究紀要 第34巻』, pp.133-152
<https://kawasaki-edu.jp/index.cfm/7,2844,c,html/2844/34-133-152.pdf> (2023.1.10)
- 13 大関健道 1996 「構成的グループエンカウンターが、中学生の自尊感情、学級適応感、社会的スキル、学級雰囲気には及ぼす効果—中学校における予防的・開発的教育相談の実践をめざして—」『日本教育心理学会 第38回総会発表論文集』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/38/0/38_520/_pdf/-char/ja (2023.1.10)
- 14 山口豊一 他7名 2019 「中学生に対する構成的グループ・エンカウンターを用いた効果研究 固定化された人間関係において」『跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要 第15巻』, pp.43-56
<http://id.nii.ac.jp/1612/00003910/> (2023.1.10)
- 15 赤坂真二 2011 『教室に安心感をつくる 勇気づけの学級づくり・2』, p.77, ほんの森出版
- 16 阿部利彦 2014 『通常学級のユニバーサルデザイン プランZero』, p.14, 東洋館出版
- 17 白松賢 2017 『学級経営の教科書』, p.47, 東洋館出版
- 18 岡田尊司 2017 『過敏で傷つきやすい人たちHSPの真実と克服への道』, p.195, 幻冬舎新書
- 19 明橋大二 2019 『教えて、明橋先生！何かほかの子と違う？HSCの育て方 Q&A』, p.188, 1万年堂出版
- 20 安達知郎 2014 「教員による心理教育実施に関する実態調査—青森県の学校教員を対象として—」『弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要 第11号』, pp.28-36
<http://hdl.handle.net/10129/5482> (2023.1.10)
- 21 大久保智生 2005 「青年の学校への適応感とその規定要因 —青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—」『教育心理学研究 第53巻』, pp.307-319, 国立国会図書館デジタルコレクション
<https://dl.ndl.go.jp/pid/10625786> (2023.1.10)
- 22 東京都教職員研修センター 2011 「自尊感情測定尺度（東京都版）」『平成23年度 東京都教職員研修センター紀要 第11号』, pp.2-38
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/bulletin/h23.html> (2023.1.10)
- 23 岐部智恵子・平野真理 2019 「日本語版青年前期用感性尺度（HSCS-A）の作成」『パーソナリティ研究 第28巻』, pp.108-118
https://www.jstage.jst.go.jp/article/personality/28/2/28_28.2.1/_pdf/-char/ja (2023.1.10)

<参考文献・URL >

- 1 青砥瑞人 2021 『HAPPY STRESS ストレスがあなたの脳を進化させる』, SBクリエイティブ
- 2 赤城知里・中村真理 2017 「感覚処理感受性とソーシャルスキル, 精神的回復力の関連性の検討」『東京成徳大学 臨床心理学研究 第17号』
<https://www.tsu.ac.jp/graduate-school/bulletin/> (2023.1.10)
- 3 明橋大二 2018 『HSCの子育てハッピーアドバイス』, 1万年堂出版
- 4 足立啓美・鈴木水季・久世浩司 2014 『子どもの「逆境に負けない心」を育てる本 楽しいワークで身につく「レジリエンス」』, 法研
- 5 Aron, E. N. & Aron, A 1997 Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.73, pp.345-368
https://www.hsperson.com/pdf/JPSP_Aron_and_Aron_97_Sensitivity_vs_I_and_N.pdf

- 6 Aron, E. N. 2002 The Highly Sensitive Child: Helping Our Children Thrive When the World Overwhelms Them, Harmony (エレイン・N・アーロン 明橋大二 (訳) 2015 『ひといちばい敏感な子』, 1万年堂出版)
- 7 Aron, E. N. 1997 The Highly Sensitive Person: How to Thrive When the World Overwhelms You, Broadway Books (エレイン・N・アーロン 片桐恵理子 (訳) 2020 『敏感すぎる私の活かし方 高感性から才能を引き出す発想術』, パンローリング)
- 8 飯村周平 2016 「中学生用感覚感受性尺度 (SSSI) 作成の試み」『パーソナリティ研究 第25巻』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/personality/25/2/25_154/_pdf/-char/ja (2023. 1. 10)
- 9 飯村周平・岐部智恵子 2020 「繊細な子どもの情緒的発達が良い学校環境から良い影響を受けやすい」 <https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400165881.pdf> (2023. 1. 10)
- 10 江畑慎吾・神村栄一 2018 「学級単位で行う認知心理教育と社会的スキル訓練が中学生の友人に対する感情に与える影響の比較」『ストレス科学研究 第33巻』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/stresskagakukenkyu/33/0/33_2018001/_pdf/-char/ja (2023. 1. 10)
- 11 金山元春・中台佐喜子・前田健一 2005 「中学生の積極的な聴き方スキルと学校適応」『広島大学心理学研究 第4号』 https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/1/19408/20141218121156305010/hpr_4_97.pdf (2023. 1. 10)
- 12 串崎真志 2020 「高い感性をもつ人 (Highly Sensitive Person) は物事を深く考える (2) 」『関西大学人権問題研究室紀要 第79巻』 <http://hdl.handle.net/10112/00019920> (2023. 1. 10)
- 13 串崎真志 2021 「高い感性をもつ人 (Highly Sensitive Person) の学校適応感」『関西大学人権問題研究室紀要 第82巻』 <http://doi.org/10.32286/00025449> (2023. 1. 10)
- 14 下山晴彦 他3名 2013 『子どものこころが育つ心理教育授業のつくり方』, 岩崎学術出版社
- 15 杉本景子 2021 『一生幸せなHSCの育て方』, 時事通信社
- 16 高橋徹・熊野宏昭 2019 「日本在住の青年における感覚処理感受性と心身の不適応の関連」『人間科学研究 第35巻』 <http://hdl.handle.net/2065/00063402> (2023. 1. 10)
- 17 武田友紀 2018 『「気がつきすぎて疲れる」が驚くほどなくなる「繊細さん」の本』, 飛鳥新社
- 18 中村志寿佳・高橋紀子・佐藤則行 2019 「中学生を対象とした「こころの授業」の実践と課題」『福島大学総合教育研究センター紀要 第27巻』
- 19 日本学校グループワーク・トレーニング研究会 2018 『続学校グループワーク・トレーニング 協力すれば何かが変わる』, 図書文化社
- 20 平野真理 2012 「心理的敏感さに対するレジリエンスの緩衝効果の検討」『教育心理学研究 第60巻』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep/60/4/60_343/_pdf/-char/ja (2023. 1. 10)
- 21 藤原直子・大野颯斗・日下部あゆみ 2022 「「強み介入」を用いたストレスマネジメント教育が中学生のストレス低減に及ぼす効果」『吉備国際大学研究紀要 第32号』 <http://id.nii.ac.jp/1320/00001311/> (2023. 1. 10)
- 22 本将昂 2021 『「繊細な人」が楽に生きられる本』, 宝島社
- 23 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編 平成29年7月』
- 24 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別活動編 平成29年7月』
- 25 矢野康介・大石和男 2017 「Highly Sensitive Person におけるライフスキルと抑うつ傾向の関連」『日本心理学会大会発表論文集 第81回大会』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/pacjpa/81/0/81_3C-001/_pdf/-char/ja (2023. 1. 10)
- 26 矢野康介・木村駿介・大石和男 2018 「一般的な抑うつ対処はHighly Sensitive Person に有効か」『日本心理学会大会発表論文集 第82回大会』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/pacjpa/82/0/82_1AM-006/_pdf/-char/ja (2023. 1. 10)

- 27 山口豊一・荒嶋千佳 2018 「中学生に対するソーシャルスキル・トレーニングの実践的研究—ソーシャルスキル・学校生活適応感・自尊感情への効果—」『教育実践学研究 第21巻』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoikujissen/21/0/21_89/_pdf/-char/ja (2023.1.10)
- 28 渡辺弥生・原田恵理子 2020 『中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング』, 明治図書