

要 旨

生徒は周りの反応や周りにどう見られているかを不安に感じて、自分の意見を伝えきれなかったり、人任せになったりすることがある。その背景には生徒自身の自己肯定感が低いことが考えられる。そこで、本研究では、特にQ-Uにおいて非承認群に位置する生徒に焦点を絞り、意図的なグルーピングで生徒相互のかかわりが広がるような取組を行った。生徒は、仲間からのフィードバックを通して、自己理解・自己受容を促進し、自分を表現していくことで仲間とのかかわりに安心感をもつことができるようになり、学級集団のリレーションの高まりが見られた。

〈キーワード〉 ①自己肯定感 ②非承認群 ③意図的グルーピング ④自己理解・自己受容

1 研究の目標

生徒の自己肯定感を促進するために、学級において互いに認め合う活動の実践を通してよりよい人間関係づくりの支援の在り方を探る。

2 目標設定の理由

思春期の特徴として、心身のあらゆる発達面で激しい変化と不安定さがあるが、友達とのかかわりを多く、親密にもとうとする時期である。学級集団において、生徒同士の間関係は、生徒たちの言動や集団の在り様において大きな影響を及ぼす。また、学校現場で依然として問題になっている不登校や問題行動等の背景には、人間関係の希薄さがあると考えられる。

対象学級で「楽しい学級生活を送るためのアンケートQ-U」（以下Q-U）を実施したところ、非承認群にプロットされた生徒が最も多かった。そのうち2/3の生徒が、友達とのかかわりにおいて特定の交友関係を広げることができずにいることが分かった。河村も「（非承認群にプロットされた子どもは、）不適応感やいじめを受けている可能性は低いですが、学級内で認められることが少なく、自主的に活動することが少ない、意欲の低い子どもたちである」¹⁾と言っている。このことから学級での仲間とのかかわりや仲間の反応に緊張感や不安感を抱いている生徒は、自己肯定感が低いのではないかと考えた。

そこで、生徒の自己肯定感を促進し、学級のリレーションを高めていく必要があると考えた。学級内で仲間と交流する活動を多く設定し、生徒が相互にかかわりを持ち、交友関係を広げることで友達への安心感や信頼感を深めることにもつながるのではないかと考える。

以上のことから本研究では、特に非承認群にプロットされている生徒に焦点を絞り、自己肯定感を促進するための支援の手立てを探っていきたいと考え、本目標を設定した。

3 研究の内容及び方法

- (1) カウンセリング理論や構成的グループ・エンカウンター（以下SGE）について、文献や先行研究などの資料を基に、理論研究を行うとともに体験的研修を行う。
- (2) アンケートによる実態調査を行い、個々の生徒理解のための分析をする。
- (3) エクササイズやグルーピングなどにおける生徒相互のかかわり方について、事例研究を通して探る。
- (4) よりよい人間関係づくりのための支援の在り方について、研究の成果と課題をまとめる。

4 研究の実際

(1) 研究の構想

学級は、所属している生徒一人一人の個性が発揮される場でなければならない。生徒が互いに認め合い、かかわり合っこそ、それぞれの個性が生かされ、個も集団も成長することができる。そのような人間関係を学級内で築いていくには、生徒の自己肯定感を高め、安心してありのままの自分を出せることが必要であると考えた。

自己肯定感は、自己理解と自己受容を深める段階を経て感じるすることができるものである。自己肯定感を高めるためには、自分の思いや気持ちを表現した時（自己開示）に他者がそれをしっかり受け止め、言葉や行動、表情、態度などで肯定的なフィードバックを行うことが必要である。本研究では描画法と SGE の手法を用いて、グルーピングやフィードバックに支援の視点を置き、生徒が相互にかかわる場を設定しようと考えた。活動の中で、自分の気持ちに意識を向けるように促すとともに、生徒相互または教師が肯定的なフィードバックを行うことで、生徒の自己理解と自己受容、自己肯定感を促進できるであろうと考えた（図 1）。

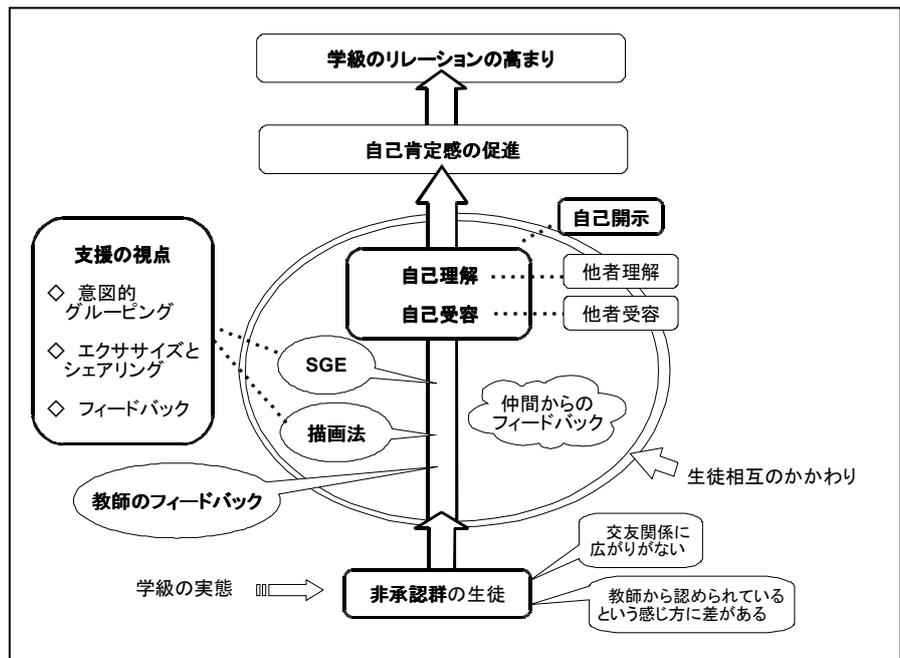


図 1 研究構想図

(2) 事例研究

ア 実態把握と支援計画

学級の実態把握のために、Q-Uと「がばいシート」を実施した。「がばい（がっきゅう・ばっちり・いいなかま）シート」は、佐賀県教育センターが独自に開発した集団の状態を把握するための質問紙で、25項目の質問から成る。これらを集計、分析して集団や個の実態をアセスメントし、自己肯定感に関する項目の変容を見ることにした。

10月に行ったQ-Uにおいて非承認群の生徒は、仲がよい友達はあるが、固定した友達とのかかわりから広がりが見られない。そして、学級生活満足群（以下、満足群）や学級生活不満足群（以下、不満足群）の生徒に比べて、教師から認められていると感じている生徒とそうでない生徒との差が大きいことが分かった。このことから非承認群の生徒が友達とのかかわりを広げるとともに、教師が肯定的なフィードバックを行う必要があると感じた。

そこで、生徒が相互にかかわる活動を通して自己理解・自己受容を促進していくために、意図的なグルーピング、シェアリング、フィードバックを支援の視点として考え、描画法と SGE を次のように計画した（次頁表 1）。また、このような活動を通して生徒は、自分自身を分かること（自己理解）で、他者のことも分かる（他者理解）ようになり、自分自身を受け入れること（自己受容）で他者のことも受け入れること（他者受容）ができるようになる。このことは、生徒自

身の自己理解や自己受容が進むことで、他者へのフィードバックもより気持ちが込められたものになると考える。

授業実践に当たっては、6回の授業を前半3時間、後半3時間の段階別にして、前半の生徒の様子や振り返りを踏まえて、後半の授業を組み立てた。

表1 活動計画（前半）

時	内 容	グループ人数	SGEのねらい	活動の目標
1	描画法「スクリブル」「スクイグル」	2人	自己理解	友達とのかかわりを通して自分の思いや気持ちに気づき、ルールに沿って相手に伝えることができる。
2	描画法「スクイグル（6コマ）」	2人→4人	自己理解 他者理解	友達とのかかわりを通して、自分の思いや気持ちを意識し、コミュニケーションをとることができる。
3	SGE「他己紹介」	4人→6人	自己理解 他者理解	自分の思いや気持ちに意識を向けるとともに、相互理解を促進することができる。

イ 支援の視点

(ア) 意図的グルーピング

2人組の活動で互いの心理的距離を近づけ、リラックスできるような関係づくりを目標にした。2人組は、意図的に①満足群と非承認群、②満足群と不満足群の組合せにする。これは、非承認群や不満足群の生徒が満足群の生徒から多くのフィードバックを受けられると考えたからである。しかし、非承認群の人数が多いので、③非承認群同士が2人組を組むときは、互いに言葉を交わしやすいと考えられる組合せにした。また、④異性に対する心理的な抵抗への配慮を行った。①から④を考慮した2人組を基に、4人グループ、6人グループを作り、交友関係の広がりにつながるよう徐々にグループの人数を増やしていった。

(イ) エクササイズを選定とシェアリング

意図的にグルーピングした2人の緊張感を解きほぐすために、初めの2時間は描画法を行った。スクリブルは、一人で用紙に枠線と誘発線を描き（図2）、誘発線からイメージするものをクレパスで絵にするものである（図3）。スクイグル（相互なぐり描き）は、枠線と誘発線を描いた後、相互に用紙を交換し、相手が描いた誘発線から絵を完成させていくものである。

SGEにおいては、ねらいが自己理解や他者理解のエクササイズを中心に計画を立て、生徒の活動状況を見ながら修正し、実施した。

そして描画やエクササイズの後、シェアリングを行った。シェアリングで相互に自己開示しやすい雰囲気をつくるためにも、気持ちがほぐれるようなエクササイズを準

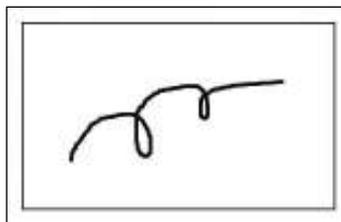


図2 枠線と誘発線



図3 描画

シェアリング

「何を話せばいいの?」と思う人は参考にしてみましょう。

- ・ 4人とも同じ回答だったものは? その理由は?
- ・ 4人とも違う回答だったものは?
- ・ 自分が紹介されているときの気持ちは?
- ・ 友達を紹介しているときの気持ちは?
- ・ 今まで自分が思っていた友達の印象と比べて、どうだったか?
- ・ 紹介したり、されたりしている友達の様子を見て感じたことは?
- ・ 今日のエクササイズ（他己紹介）はどうだったか。

図4 シェアリングの視点

備する必要がある。自分の気持ちに気付くことが難しい段階では、シェアリングが深まらないこともあったが、視点（前頁図4）を提示して、話しやすいことから話すように促した。

また、意見交換ができやすいように、振り返りシートに気付きを書かせた。個の振り返りからグループシェアリングを行い、グループシェアリングの内容を発表させ、学級全体でのシェアリングに広げていった。シェアリングのときに、教師自身が気持ちの表し方のモデルを示したり、質問したりすることで、生徒自身の気持ちがより明確になり、深められるような支援を心掛けた。

(ウ) フィードバック

生徒相互のフィードバックが多くなるように、生徒の気持ちがほぐれ、リラックスして取り組めるようなエクササイズを準備するとともに、生徒の振り返りに対して、受容したり共感したりするコメントや教師自身の気持ちを伝えるコメントを返した。また、生徒相互のかかわりの中で、肯定的なフィードバックができるように「相手の話をしっかり聴く」、「批判や非難をしない」、「仲間の発言に対して言葉を返す」などのルールを確認するようにした。

ウ 活動の実際と生徒の様子

(ア) 前半3時間の取組

授業における生徒の観察や振り返りシートの記述から、グループの構成、エクササイズの内容、シェアリングの方法について検討し、修正をした。生徒の様子と教師の支援を表2、振り返りシートの感想と教師のコメントを次頁表3にまとめた。

表2 活動中の生徒の様子と教師の支援（前半3時間）

時	生徒の様子	教師の支援
1	<ul style="list-style-type: none"> 抵抗が強く、枠線や誘発線を描くのに時間が掛かる。相手に対して緊張感があり、周りが気になり落ち着かない様子だったが、徐々にほぐれてきた。 満足群がモデルになり、リードして活動しているところもあった。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習の目的を伝えた。 肯定的な声掛けを心掛けた。
2	<ul style="list-style-type: none"> 緊張感が少なくなり、リラックスした表情が増えた。 活動中の声が大きくなり、興奮気味で落ち着かない生徒もいた。 絵を描いた後、待ち時間に自然に他の班とも交流していた。 互いにのぞき込むようにして絵を描き、2, 4人組での会話も弾んでいた。 前回と比較した自分の気持ちや相手に対する気付きが見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の活動に世話を焼き過ぎないなどのルールの確認をした。 和やかな雰囲気になるように肯定的な声掛けを心掛けた。 振り返りシートを紹介し、内省のモデルを示した。
3	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートに沿って会話をしており、内容に深まりが見られない。課題をこなしている感じで、教師の指示の前に先を急ぐグループもあった。 ふざけたり遊んだりしている生徒が数名いた。 グループの雰囲気を敏感に感じ、異性に対する緊張感を感じていた。 仲間のことを知ることができ、関心を示した生徒もいた。 交流したいという気持ちはあるが、何をどう話してよいか分からず戸惑っていた。 	<ul style="list-style-type: none"> 非承認群同士のペアの緊張感や活動に対する抵抗を少なくするために、3回目も4人グループで行うことにした。 前回のことを思い出させて、楽しい雰囲気になるように心掛けた。 シェアリングの視点を提示した。

1・2時間目に行った描画法は、自己を表現するのに有効であったと思われる。2時間の活動を通して、相手やメンバーに対する安心感や親密度が増してきたように見受けられた。3時間目は、非承認群同士のグループにも安心感を味わわせるために当初の計画を修正し、メンバーを変えた4人グループで行った。少し身近に感じられるようになった相手のことを紹介し合うエクササイズであったが、言葉を使って情報交換をしたり自分の気持ちを表現したりするのは、生徒によっては難しかったようであった。自己開示においては、自分と同程度に受け手も自己開示することにより相互の関係が発展する。生徒は、活動を通して自分の中に沸き起こってくる気持ちに気付いていなかったり、気付いていても相手の様子を気にして伝えることができなかつたりしたために、エクサ

サイズやシェアリングが深まらなかったのではないかと考えた（前頁表2）。

表3 生徒Aの感想と教師のコメント（一部抜粋）

時	生徒の感想	教師のコメント
1	1回目は悩んだけど、ちょっとずつひらめてきました。2回目は〇〇さんはどんな絵を描こうと思っているのかなと考えました。〇〇さんとはあまり話したことがなかったから、どんな感じで話したらよいのだろうと思ってあまり話が弾みませんでした。	思いもよらないような絵ができて嬉しかったでしょう。相手のことにも意識を向けることができたのですね。（相手に対して）ちょっと気を遣ったのかな。〇〇さんは、しっかり話を聞いてもらって、そして、絵も上手に描いてもらって楽しかったようです。話は弾まなかったかもしれませんが、〇〇さんのそういう気持ちはしっかり伝わっているようです。
2	絵を描くとき相手が描いてほしいと思っていて自分に気付けませんでした。でも、とても楽しく会話ができてよかったです。	（下線部）そう。別の視点で別の発想をしたのですね。いろいろな見方について話してみると、なるほど・・という発見もありますよね。お互いに「伝えるー受け取る」というやり取りができると何か心地よいですね。
3	〇〇さんとはあまりしゃべったことがなかったけど、楽しく話すことができました。3人組のときはみんなで話したけど、5人組になった時、男子とはあまり話さず女子だけで話してしまった。なんでかよく分かりません。でも、今日の活動はとても楽しかったです。	あまり話したことがない人と話すよい機会だったかもしれません。女子同士でより楽しく活動できたようですね。男子とあまり話さなかった（話せなかった）のはなぜだろうと自分の気持ちを思い起こしたのですね。

生徒相互によるフィードバックでは、肯定的な言葉を返すことより、「相手に関心を示す」、「近づく」、「見る」、「体を向ける」、「話し掛ける」などが多く見られた。振り返りシート記入後にシェアリングを行ったときは、メンバーに対する肯定的な言葉掛けも時々見られた。また、シェアリングで十分に伝えることができなかったことに関しては、振り返りシートのコメントで伝えるようにした（表3）。

(イ) 後半3時間の取組

前半3時間の授業実践を踏まえ、本学級は非言語的な活動で自己表現を促し、目標や課題を設定したエクササイズが実態に即していると考えた。そこで、後半3時間の授業を表4のように組み立てた。

表4 活動計画（後半）

時	内 容	グループ人数	SGEのねらい	活動の目標
4	SGE「アドジャン」 *ウォーミングアップ 「じゃんけん列車」 「テレパシー」	2人→6人	自己理解 他者理解	グループのメンバーに好意的な関心を高め、自分の思いや気持ちに気付いて伝えることができる。
5	SGE 「トランプの国の秘密」	6人	自己理解 他者理解	協力して課題を成し遂げるためには自分の存在が欠かせないことであることに気付くとともに、自分や他者の行動、感情について振り返ることができる。
6	SGE「広告パズル」 （「別れの花束」）	8～10人	他者理解 役割遂行 （他者受容）	課題を成し遂げるために自分の考えたことを言ったり行動したりしてグループで協力し、自分や他者の行動、感情について振り返ることができる。

後半は、じゃんけんやカード等を使い、目標を設定したエクササイズを行った。また、グループの人数も修正してグループ活動を行った。その生徒の様子と教師の支援を次頁表5にまとめた。

生徒は、2・3時間目に行った4人での活動も4・5時間目に行った6人での活動も、グループの人数の増加に慣れるにつれて、徐々にではあるがリラックスして取り組む様子が見られた。しかし、グループの人数が多くなると、自分の役割は果たすが、それまでの活動に見られていたような姿が少なくなってきた。さらに、8～10人組では、その傾向が更に強く見受けられた。一方、満足

群を中心に、グループのメンバーの様子をうかがいながら、他のメンバーに声を掛けたり、活動をリードしたりして盛り上げようとする生徒もいた。そのような生徒に対して、教師がその活動を見て感じた気持ちをコメントで伝えるようにした。また、消極的になった生徒に対しても、教師の観察から感じたことや今後の活動への意欲につながるようなコメントを伝えるように心掛けた。

また、グループの基になる2人ともが非承認群同士であるペアは、表5中の(*1)や(*2)のような様子や行動が多く見られ、生徒はグループが大きくなるほどグループのメンバーやグループ活動に抵抗感を感じている様子が見受けられた。生徒が自分を素直に表現しながらエクササイズに取り組めるかどうかは、エクササイズへの興味・関心だけではなくグループの大きさが影響していたのではないかと考える。非承認群同士の2人は、6時間目の授業でグループや活動に抵抗感を見せていたものの互いに体を近付けて、同じような姿勢やしぐさをするなど2人間の心理的距離は縮まり、安心感を感じていた様子もうかがえた。そこで、最後に「別れの花束」で6時間を通して一緒に活動した仲間にメッセージを書くようにした。メッセージには、相手に対して親しみを込めたコメントが書かれていた。

表5 活動中の生徒の様子と教師の支援（後半3時間）

時	生徒の様子	教師の支援
4	<ul style="list-style-type: none"> 満足群は、グループのムードを盛り上げていた。 異性を意識している言動が見られた。 グループによって雰囲気の違いが見られた。特に、<u>グループ内に同性が少ない生徒（例えば、男子4人、女子2人のグループの女子）は、それまでの活動に比べると緊張を感じていた。（*1）</u> 当初の2人組の枠が崩れ、生徒相互の非承認群や不満足群へのかかわりが少なくなった。 活動中、遊んだりルールを守れなかったりした。（*2） シェアリングの深まりが見られなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽しい気持ちで取り組めるようにウォーミングアップを行った。 リラックスできるような雰囲気づくりを心掛けた。 振り返りシートへのコメントはアイメッセージで伝えるように心掛けた。 満足群の生徒へのフォローを心掛けた。 教師の指示や仲間の話を聴く姿勢を促した。
5	<ul style="list-style-type: none"> 発言する生徒に偏りがあったが、みんな真剣に考え、答えを出そうとしていた。エクササイズの難易度が高かったが、全容が見えてくるに従って、真剣さも増してきた。 みんなで考えた、正答できたという達成感、成就感を感じていた。 誰と同じグループなのかが気になり、異性を意識している様子が見られた。 グループピングに関する感想やネガティブな感想もあった。 	<ul style="list-style-type: none"> エクササイズのルールや「話す・聴く」のマナーを確認した。 人を傷付ける言動をしないよう確認した。 正答することより、協力することの大切さを伝えた。 シェアリングを深めるために、気持ちを表す言葉の具体例を出した（教師のモデル）。 グループシェアリングから全体シェアリングをした。
6	<ul style="list-style-type: none"> 積極的に活動に取り組んだ生徒ほど、心の動きに目を向けた感想を書いていた。 「別れの花束」に、始めは緊張したが仲良くなれた、楽しかった、ありがとうのコメントが書かれていた。 グループの中に2～3人の小グループができていた。 エクササイズへの取り組み方に差があり、参加せざるルールを守れない生徒や人任せで見ているだけの生徒もいた。 	<ul style="list-style-type: none"> エクササイズのルールやマナーを守るよう確認した。 グループで協力することの大切さを伝えた。 しっかり振り返りができるような落ち着いた雰囲気づくりに努めた。

(ウ) 振り返りシート

- 1 自分らしく活動できましたか。
- 2 グループの友達と仲よく活動できましたか。
- 3 シェアリングで自分の思いを素直に表現できましたか。
- 4 友達の話や心を込めて聴くことができましたか。
- 5 自分の思いや気持ちに気付くことができましたか。

図5 振り返りシート 自己評価項目

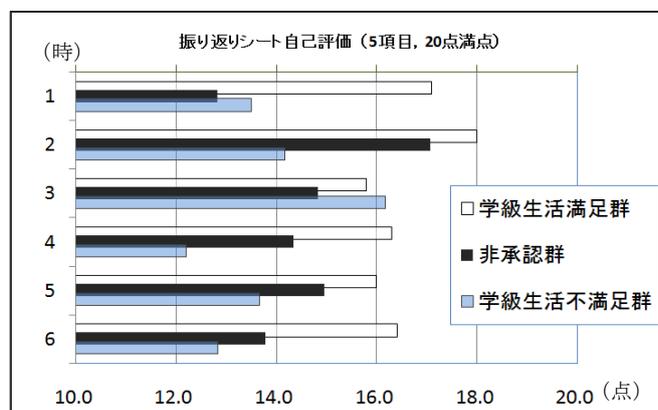


図6 振り返りシートから見る自己評価の変容

6回の授業ごとに、5項目において生徒の自己評価を行った（前頁図5）。4件法で自己評価をし、その推移を見ると、前頁図6のようになった。時間と体験を経るにつれて、生徒はグループの人数や活動に慣れ、リラックスした表情やエクササイズに意欲的に取り組む姿が見られた。そのような雰囲気の中では自己評価が高く、活動に対する充実度を感じていたようだ。しかし、活動内容やグループの構成が変わると、すぐには打ち解けることができなかつたように思われる。特に非承認群の生徒は、5項目のすべてにおいて同様の傾向であり、その場の雰囲気を敏感に感じ、抵抗を示しやすい傾向が見られた。

(エ) Q-Uでの変容

6回の授業の後にQ-Uを実施し、10月との変容を比較した。10月に非承認群にプロットされていた生徒の中には、満足群に移動した生徒もいれば不満足群に移動した生徒もいた。このことは承認得点が上がリ、学級でのリレーションの高まりが見られる一方で、被侵害得点が上がリ学級内で不適応感を感じている生徒がいたのではないかと考えられる。プロットされた位置が移動した生徒の変容が見られた質問項目を表6、表7に示している。承認得点は、10項目50ポイントで集計し、承認得点が上がった生徒は、24.6ポイントから28.5ポイントへの伸びが見られた。これは、「おしゃべりにさそってくれる友人がいる」や「気軽に話せる友人がいる」の回答に見られるように、生徒は、意図的なグルーピングで活動したことにより、これまであまり話す機会がなかつた友達とのかかわりが増え、それが日常の中でも影響していることが考えられる。また、エクササイズやシェアリングを通して、自分の気持ちを伝えたり聴いてもらう経験が、受け入れてもらうという心地よさにつながっているのではないかと考えられる。被侵害得点が上がった生徒は、承認得点はわずかに増加している（26.1ポイントから26.7ポイント）が、周りからのいじめや悪ふざけを受けている可能性がある。これは、感情の出し方や仲間とのかかわり方において好ましい方法ではないものの、これまで自分の中に抑えていたものを出せるようになったとも考えられる。今後、被侵害得点が上がった生徒が、学級で不適応感を感じないように様子を観察しながら、随時支援をしていく必要がある。

表6 承認得点が上がった生徒（非承認群）の変容（平均）

質問項目	10月	2月
学級内には、いろいろな活動やおしゃべりにさそってくれる友人がいる	3.5	4.5
学校内には気軽に話せる友人がいる	4.1	4.8
学校やクラスでみんなから注目されるような経験をしたことがある	2.1	2.8
クラスで行う活動には積極的に取り組んでいる	2.0	2.7

* 5ポイント中

表7 被侵害得点が上がった生徒（非承認群）の変容（平均）

質問項目	10月	2月
クラスの中で浮いていると感じることがある	1.6	2.2
クラスにいるときや部活をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張を覚えることがある	1.6	2.1
学校に行きたくないことがある	1.5	2.9

* 5ポイント中

(オ) 「がばいシート」での変容

「がばいシート」の25の質問項目（4件法）のうち、10月に非承認群であった生徒の自己肯定感に関する8項目（平均）について見てみると、次頁表8のような結果であった。数字の上で大きな変容は見られないが、生徒は学級集団の中での自分を肯定的に受容する項目に関して向上している

と言えるのではないかと考える。

表 8 自己肯定感に関する項目における変容（非承認群）

質問項目	10月	2月	変容
あなたは、仲間に入れてくれる友達がいると思いますか。	3.6	3.6	→
あなたには、何でも話せて、わかってくれる友達がいると思いますか。	3.3	3.2	↓
あなたには、困っているときに助けてくれる友達がいると思いますか。	3.4	3.4	→
あなたは、クラスの友達とおしゃべりをしたり、遊んだりしていますか。	3.5	3.4	↓
あなたは、先生やクラスの友達から、ほめられたり励まされたりすることがあります。	2.3	2.4	↑
あなたは、先生やクラスの友達から「ありがとう」と言われることがありますか。	2.6	2.8	↑
あなたは、友達や先生から頼りにされていることや、クラスの役に立っていると思うことがありますか。	2.0	2.2	↑
あなたは、クラスのみんなで何かに取り組み、やってよかったと感じることがあります。	2.3	2.4	↑

* 4ポイント中

5 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

ア 中学生にとって、グルーピングは活動への取組に大きな影響を及ぼす。学級の実態に合ったグルーピングを行い、生徒の抵抗感をなるべく少なくすることで、生徒は仲間とリラックスしてかわることができる実感した。

イ 仲間からの肯定的なフィードバックや教師の肯定的な評価や働き掛けは、生徒に「今、ここ」での自分自身の気持ちに気付かせ、よりよい人間関係づくりのベースになると考えられる。

(2) 今後の課題

ア 対象学級における現段階でのグループ活動は、2～6人程度で行うのが生徒の実態に合っていると思われる。その中で、生徒相互のかかわりや教師とのかかわりを計画的に実践しながら、交友関係を広げる支援をする必要がある。

イ 教師は、あるがままの生徒を認め、個や集団へのアプローチを随時行いながら、活動への意欲につながるようなフィードバックをしていく。相手の気持ちや立場を考えるエクササイズを行うなどして、ルールの定着と学級集団の支持的風土を高めるための取組を継続して行っていく。

《引用文献》

- 1) 河村 茂雄 『学級づくりのためのQ-U入門』 2006年 図書文化 p.55

《参考文献》

- ・ 白川 佳代子 『子どものスクィグル ウィニコットと遊び』 2001年 誠信書房
- ・ 國分 康孝・國分 久子 『構成的グループエンカウンター事典』 2004年 図書文化
- ・ 國分 康孝・片野 智治 『構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方』 2001年 誠信書房

《参考URL》

- ・ 佐賀県教育センター 「学校で子どもたちが安心して過ごせる人間関係づくり—集団の状態に応じた支援の在り方—」

http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h20/human-re/gabaisheetdownload.htm

(2009年3月)