

## 要 旨

本研究は、児童の自己有用感を育み、学校生活を意欲的に過ごす児童を育成するための開発的教育相談を追究したものである。対象学級や対象児の事前調査や先行研究を踏まえ、学級のルールやリレーションの確立をねらいとした構成的グループエンカウンターや、自他の頑張りを認め、自己有用感に気付かせるためのグループワークトレーニングを用いた授業を実施した。さらに自己有用感を高めるために、事後活動を実施した。その結果、児童の自己有用感が高まり、学校生活への意欲を向上させることができた。

〈キーワード〉 ①自己有用感 ②他者とのかかわり ③構成的グループエンカウンター  
④グループワークトレーニング

## 1 研究の目標

他者とのかかわりにおいて学校生活を意欲的に過ごすことのできる児童を育成するために、学級集団における交流活動を通して、自己有用感を高める支援の在り方を探る。

## 2 目標設定の趣旨

心身ともに成長期にある児童は、家庭や学校はもちろんのこと、社会体育や習い事、または地域の中での人々とのかかわりによって、人間関係や集団のルールなど様々なことを学びながら、社会性や規範意識などを育み、成長していく。しかし、核家族化や少子化などの家族の形態の変化や、氾濫する情報によるネット社会化など、子どもたちの対人関係の状況は、近年大きく変化してきている。いじめや不登校などの問題の背景には、人間関係の希薄さも一つの要因になっていると考える。

文部科学省は「地域社会や学校などで児童生徒が人間関係に一度つまずいてしまうと、なかなか関係を修復できずに孤立する傾向にあることが指摘されている。こうした傾向は、従来、家族同士のつながりや、仲間との遊びや大人との触れ合いなどを通じて学ぶ人との関わり方が弱くなったため」<sup>1)</sup>と指摘している。

このような問題への対応として、他者とかわることができる交流活動の方法として構成的グループエンカウンター(以下SGE)やグループワークトレーニング(以下GWT)が多くの学校で導入され、成果を上げている。SGEにおける人間関係形成の向上を示唆している河村(2010)は「他のメンバーたち、みんなという集団から受容されている・受け入れられている。他のメンバーたち、みんなという集団から必要とされている・役に立っている。この2点を両方体験することにより、子どもたちは集団に同一化し、情緒が安定し、自ら意欲的に活動し、かつ、他のメンバー、集団に対して積極的に寄与しようとする動機を高めている」<sup>2)</sup>と述べている。河村の主張する「集団から必要とされている」「役に立っている」という気持ちは自己有用感と同義として捉える。国立教育政策研究所生徒指導センター(平成25年)は自己有用感について「単なる自己肯定感や自己存在感ではなく、相手からの好意的反応や評価があって感じることのできる自己の有用性のこと」<sup>3)</sup>と述べている。また、GWTを推奨する大倉(2012)は「他者からの肯定的な評価や自分が所属する集団への寄与が明確にならないと、自分の役割を果たすことが難しい」<sup>4)</sup>と主張している。

これらのことから、他者とのかかわりにおいて学校生活を意欲的に過ごすことのできる児童を育成するためには、学級全体の児童を対象として自己有用感を高めることができるように支援することが必要である。また、集団の成長を促すことで、個の成長も促進されることが考えられる。

そこで、本研究では、研究テーマ、研究課題を受け、まず、リレーションの確立をねらいとしたSGEを実施する。次にGWTを行い、協力する場面や達成感を味わう場面、認め合う場面を意図的・計画的に取り入れることで、自己有用感を高めさせたい。また、学級集団と対象児童の変容を分析することで、自己有用感を高めるために効果的な支援の在り方を探ることをねらいとして本目標を設定した。

### 3 研究方法

- (1) 自己有用感，SGE，GWTに関する理論研究
- (2) 学校生活に関するアンケート調査を基にした児童の実態把握及び支援の実践
- (3) 自己有用感を高め、学校生活への意欲を向上させるための支援の検討

### 4 研究内容

- (1) 自己有用感についての定義やSGEとGWTについて、先行研究や文献を基に研究を行う。
- (2) 所属校の3年生において、実態調査をし、その結果を分析して、SGEとGWTを取り入れたプログラムを作成し実践する。
- (3) 支援実践後の実態調査をし、自己有用感を高め、学校生活への意欲を向上させるための手立ての有効性を探る。

### 5 研究の実際

- (1) 先行研究や文献による理論研究

#### ア 自己有用感について

自己有用感とは、集団(本研究では学級)や友達、先生など、他者とのかかわりがあって初めて成立する概念であると考えられる。

そこで本研究では、栃木県総合教育センター(平成25年)が定義した「他者や集団との関係の中で、自分の存在を価値あるものとして受け止める感覚」<sup>5)</sup>を自己有用感として捉える。この理論によれば、自己有用感とは「存在感」「承認」「貢献」の3つの要素からなり、これらの要素を連携させ、高めさせる土台としての「関係性」も重要であるとしている。すなわち、集団の中で本人が実感している「存在感」があり、その「存在感」が自信となって他者や集団に対して積極的に働きかけたいという思いになる。その思いを行動に移し、実践することで「貢献」し、その「貢献」が他者や集団から肯定的に「承認」される。これを相互に繰り返していくことによって自己有用感が高まっていくものと考えられる。この相互作用が自他にとってプラスになるためには集団における「関係性」が必要となるのである。

#### イ SGEとGWTについて

本研究においてSGEとGWTの2つのグループアプローチを取り入れる。表1の通り、それぞれに特長がある。どちらも学級の実態を把握した上で、活動内容を選び、実践する必要がある。

表1 SGEとGWTについて

	SGE	GWT
ねらい	リレーション体験(本音と本音のふれあい)を通して、自己発見を促し、個人の心理的成長(潜在能力の開発)を促進させる。あたたかい人間関係をつくり学級の支持的風土づくりに効果がある。	グループで課題を解決し、互いの活躍を認め合うことを通して、個人の心理的成長と社会的成長(集団における行動変容)と学級などのグループとしての成長を促進させる。

本研究での重点	児童の自己理解や他者理解を促し、自尊感情と自己肯定感を高める。自分らしさに気づき自分が大切な存在であるという感情を高める。	課題解決に向けてグループで協力する楽しさや大切さに気付かせ、集団の一員として役割を果たす意欲を高める。
---------	---	---

ウ 研究の構想

中学年という時期は、ギャングエイジの始まりで他者とのかかわり方に自分なりの意志をもち始める頃とされている。このような時期にどのような学級集団に属し、どのようなかかわり方をしていくのかは、児童にとって重要な発達課題の一つであると考えられる。河村(2009)は『「ルールとリレーションの両方をバランスよく集団に確立させること」こそが、学級集団を育てることに於いて、最も重要である』<sup>6)</sup>と述べている。個人と集団は相互関係にあるので、集団が個人にとって居心地のよい状態にあれば、個人の成長が促されると考える。そこで本研究では、学級において孤立感を感じている児童を含む学級全体に、まずリレーションを高めることをねらいとしたSGEを行う。そして、協力する楽しさや大切さに気付かせるGWTを体験させる。SGEとGWTは、学級や対象児童の実態に応じてアレンジをする。加えて、対象児に対しては、SGEやGWTに取り組ませる中で個別に手立てをとっていく。このようにして存在感や貢献、承認を実感できる体験を繰り返すことで児童の自己有用感を高めていきたいと考える。さらに、日常生活の中でも存在感や貢献、承認を意識できるように事後活動に取り組む。このような手立てを実践することで、児童の学校生活への意欲が増していくと考えた。

(2) 事例研究

ア 対象学級の実態

本研究の対象は3年生(男子17人・女子18人)で、9月実施の「Q-Uアンケート」(以下「Q-U」)で「クラスは明るくて楽しいですか」という設問に対し、35人中28人が「とてもそう思う」「少しそう思う」と回答している通り、明るく元気な児童の多いクラスである。学級生活満足群にプロットされている児童は34%(12人)で、学習面でのリーダーとして周囲から認められている男子や、女子の小グループに属する児童たちが含まれている。学級生活不満足群には40%(14人)の児童がプロットされており、さらに、この中で要支援群にプロットされている児童もいる。学級満足度尺度では、斜めに伸びた分布になっており、ルールとリレーションの確立がやや低いという状況がうかがえる。また、承認得点が全国平均(17.4点)より低い児童が60%(21人)で友達や教師からもっと認めてほしいと思っている児童が多いことが分かる。

イ 対象児のアセスメント

(ア) A児について

A児は9月に行った「Q-U」では、要支援群にプロットされている(図1)。生活面においては、急な予定の変更や先の見通しがもてないことへの不安が大きい。列に並ぶことや順番を守ることが苦手で掃除や当番活動の時間は、その場にはいないことが多く、個別指導が必要である。学習面では、読書が好きで集中して読むが、授業が始まってからも切り替えられず、するべき活動に取り掛かるまでに時間が掛かる。このため、授業始めの手順の説明などを聞き逃すとやり方が分からず、授業に集中できないことが多い。友人関係においては、自分なりのこだわりからくる自己中心的な言動から、友達とのトラブルが多い。読書や動画視聴により、生き物やアニメに関する知識は豊富で、友達から称賛されると喜ぶ。昼休みは教室

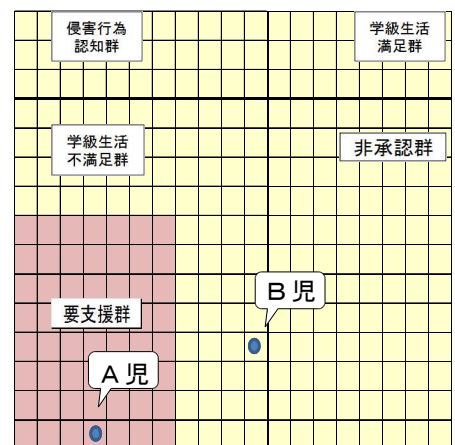


図1 「Q-U」結果(9月)一部抜粋

聴により、生き物やアニメに関する知識は豊富で、友達から称賛されると喜ぶ。昼休みは教室

に残って給食を食べているか、未提出の宿題をして過ごすことが多い。笑顔が多く、周囲からよく声を掛けられているが「Q-U」では「仲のよい友達が全くいない」「気持ちを分かってくれる人は全くいない」と回答しており、学級において孤立感をもっている。

(4) B児について

9月に行った「Q-U」では、学級生活不満足群にプロットされている(前頁図1)。友人関係においては、他者とかがわりたいと思っているが、自分から話し掛けることはほとんどなく、一人であることが多く孤立感をもっている。特に女子と話をするとき、動きや表情が硬くなることが多い。行事の準備や練習、掃除の時間などは、その場にいるものの、時間が過ぎるのを待っている様子で過ごすことが多い。学習では筆箱の中身がきちんとそろっていなかったり、課題の手順などが理解できずに困ることが多く、周りの様子を見ながら活動する。分からないことがあっても自分から友達や教師に尋ねることはしない。不登校傾向ではないが、「Q-U」では「学校に行きたくないと思うことがよくある」と回答しており、学校生活への意欲は低いと思われる。

ウ 実践の計画

対象学級と対象児の実態から本研究を次のように計画した(表2)。

表2 実践の計画

時	内容	本研究におけるねらい(◎)と選定理由(○), アレンジ(☆)
9月	「Q-U」(1回目)実施	◎学級集団や個人の実態を把握する。
10月	対象児との面談と行動観察	◎対象児の興味・関心や交友関係, 対人関係の様相, 頑張っていること, 困り感, 望んでいることなどを把握しエクササイズやワークを選定する。
11月 実践 I	① SGE 「じゃんけんゲーム」 「指キャッチ」 「リズムタッチ」	◎学級への所属感と一体感を高めさせる。 ○児童のリレーションを高め, 他者とかがわり合って活動する楽しさに気付き, 進んで声を掛け合う行動を促しやすい。 ☆体育館で行い, 合い言葉を掛け, 学級の一体感を味わわせる。
	② SGE 「いいとこ四面鏡」	◎「自己理解」「他者理解」「自己受容」を促進させる。 ○自分や友達のよいところを考え, 伝え合うことで, 自分や他者を肯定的に見る意識を高めやすい。 ☆3年生の発達段階を考慮して選択肢は14種で行う。
	③ GWT 「お誕生日おめでとう」	◎協力する楽しさを味わわせる。 ○個人の貢献度が分かりやすい間違い探しのワークであり, ゲーム性が高くGWTを初めて経験する児童にとって取り組みやすい。 ☆自他の頑張りに気付かせ, 肯定的な相互評価を高めるために, 振り返りシートにはグループ全員の名前を記入させる。さらに学級全体で称賛の時間をとることで存在感を高め, 貢献と承認を実感させる。
11月	「Q-U」(2回目)実施	◎学級集団や個人の変容を把握する。
1月	自己有用感アンケートと交友関係アンケート(実施)	◎自己有用感に関する個人の実態を把握する。 ◎実践IIでの共感的理解を得やすい意図的グループ編成の参考にする。
	対象児との面談と行動観察	◎対象児の興味・関心や交友関係, 対人関係の様相, 頑張っていること, 困り感, 望んでいることなどを把握し, エクササイズやワークを選定する。
1月 実践 II	① SGE 「いいとこ四面鏡」	◎「自己理解」「他者理解」「自己受容」を促進させる。 ○前回と違うメンバーで行うことで対人関係に広がりをもたせやすい。 ☆3年生の発達段階を考慮して選択肢は14種で行う。
	② GWT 「ムシムシ教室の席替え」	◎協力することの楽しさや大切さに気付かせる。 ○情報カード実習は全員が役割をもつことで一人一人が大切な存在である認識を高めやすい。虫に関する内容なのでA児の興味をひきやすい。 ☆情報カード実習のGWTは初めてなので, 使用するカードは少なくする。 ☆話し合い活動をしやすくするために, 虫カードを各グループに用意する。 ☆自他の頑張りに気付かせ, 肯定的な相互評価を高めるために, 振り返りシートにはグループ全員の名前を記入させる。さらに学級全体で称賛の時間をとることで存在感を高め, 貢献と承認を実感させる。
	③ GWT 「ぼんぼこ湾での釣り大会」	◎協力することの楽しさや大切さの意識を高めさせる。 ○情報カード実習を繰り返すことで前時の活動から発展させることができる。魚に関する内容なので, A児の興味をひきやすい。 ☆話し合い活動をしやすくするために, 魚カードを各グループに用意する。 ☆発言力の高い児童だけでなく, 全員が役割をもつことで一人一人が大切な存在である認識を高めるために, 情報カードだけでなく魚カードもメンバーで担当を決めさせる。

		☆自他の頑張りに気付かせ肯定的な相互評価を高めるために、グループ振り返りシートには話し合っグループ全員の名前を記入させる。さらに、学級全体で称賛の時間をとることで存在感を高め、貢献と承認を実感させる。
1月	「Q-U」(3回目)実施	◎学級集団や個人の変容を把握する。
	自己有用感アンケートと交友関係アンケート(実施)	◎自己有用感に関する個人の変容と交友関係の変容を把握する。

また、自己有用感をより高めるために表3の通り、事後活動を計画した。

表3 事後活動

時	内 容
実践 I	「ひまわりカードチャレンジデー」として、友達への感謝や称賛のメッセージを「ひまわりカード(黄色の花びら)」に書き、「ひまわりボード」に貼らせる。
実践 II	協力する楽しさや自分の役割を果たす充実感を日常生活でも児童が実感できるように、係活動や当番活動、行事などへの意欲を喚起し、称賛する。また、「ひまわりぐんぐんカードチャレンジデー」として学級の全員の名前を宛名にした「ひまわりぐんぐんカード」(緑色の葉)を持たせる。各自で記入し「ひまわりぐんぐんボード」に貼らせる。書く内容は、実践 I の時と同様で友達への感謝や称賛のメッセージとする。

エ 活動の実際と学級の様子

授業では振り返りシートを使い、児童の自分自身の心の変容への気付きや意識の高まり、肯定的な自己評価ができるようにした。児童の気持ちを数値化した平均値は表4の通りである。

実践 I は座席通りの生活班で行った。1時目は、体を動かして行うゲーム性が高い活動にしたため、児童は開放感とクラスの一体感を味わい「文句を言う人がいなくて、みんなですることが楽しかった」などの感想が出された。表5にもある通り、児童の授業に対する満足度は全6時間の中で最も高い時間であった。「いいとこ四面鏡」は、違うメンバー構成で2回実施した。1回目は「やさしい」「たよになる」などの個性を表す14種の言葉を選ぶことを楽しんでいた。2回目は、互いに伝え合うことや他のメンバーの反応を楽しんでいた。このエクササイズは、友達から自分のよいところを言ってもらふ活動なので、多くの児童にとって楽しい時間になった。活動の仕方が分かっていたので2回目も楽しむことができたが、構成メンバーは替わっても同じ内容だったためか、児童の「またしたい」という思いの得点は1回目よりも下がった(表4)。

実践 II は事前に「グループで活動するときあなたと一緒に活動したい人は誰ですか」と「活動するときあなたを誘ってくれそうな人は誰ですか」のアンケートを実施した。このアンケートを基にして集団への所属意識を高め、成功体験を味わわせるために共感的理解を得やすいグループを意図的に編成した。グループ名を考えさせる場面では、どのグループも楽しそうに話し合いをすることができた。GWTは実践 I の3時目と合わせて3回実施した。回を重ねるにつれて全問正解を喜ぶ場面や自他の頑張りを認める場面で、ガッツポーズやハイタッチをするなど称賛の仕方に変化が出てきた。これは、一緒に活動して連帯感が深まり、互いの貢献を承認しているものと考えられる。

表4 授業についてのアンケート(4件法:否定1←→4肯定)

質問項目	実践 I			実践 II		
	1時目(SGE)	2時目(SGE)	3時目(GWT)	1時目(SGE)	2時目(GWT)	3時目(GWT)
今日の活動は楽しかったですか	3. 7 1	3. 3 8		3. 6 3	3. 5 0	3. 6 3
今日のような活動をまたしたいですか	3. 7 1	3. 5 0	3. 5 0	3. 3 7	3. 4 3	3. 6 0

表5 授業の始めと終わりの心の様子(5件法:否定1←→5肯定)

質問項目	実践 I			実践 II			
	1時目(SGE)	2時目(SGE)	3時目(GWT)	1時目(SGE)	2時目(GWT)	3時目(GWT)	
今の心の様子は	授業始め	3. 8 8	3. 4 1	3. 4 6	3. 8 6	3. 8 3	3. 5 4
	授業終わり	4. 8 2	4. 0 0	4. 1 7	4. 5 7	4. 4 3	4. 3 7

授業開始時と活動終了後の心の様子は、6時間全てにおいて学級平均値はプラスに転じており多くの児童が積極的に授業に参加できたと考えられる(前頁表5)。実践Ⅰ後の「ひまわりカードチャレンジ」は、1人平均11.5枚、全部で404枚のカードがボードに貼られた。これらのカードを見た事後の感想では「これからもみんなのいいところを見付けたい」などの感想があった。実践Ⅱから、「ひまわりぐんぐんカードチャレンジ」をスタートさせた。実践Ⅰで書かれた「ひまわりカード」を8枚で1つの花として構成し、その周りに黄緑色の葉として貼るようにした。「ひまわりぐんぐんカード」は、事前に全児童の名前を印刷したことで、普段あまり話さない友達にも関心が向き「いいところ見付け」をしている児童が増えた。どの児童も自分宛のメッセージを見付けるとうれしそうにしていた。

オ 対象児への支援と授業での様子

(ア) 対象児への支援

授業に対する不安感を取り除くために、黒板に掲示する「今日すること」(図2)を見せながら対象児2名に対して個別にその日の授業の流れを説明した。また、生物や虫に関する知識について自信をもっているA児には、授業で使うイラストカードを見せて「この名前を先生は分からないからA君教えて」とか、B児には「授業で使おうと思っているけど、みんなにどう見えるか心配だから、B君何に見えるか教えて」などと問い掛けた。対象児が答えたときは「さすがA君、よく知ってるね」や「B君が一生懸命考えてくれたから、ちゃんと先生の気持ちが伝わって〇〇として見てくれたんだね。B君のおかげで先生は自信ができました。ありがとう」と声を掛けた。2人ともうれしそうな表情をしていたので、見通しや自信をもって授業に臨んでいたと考えられる。B児は、自分から「先生、今日は何するんですか」と尋ねてきたこともあった。

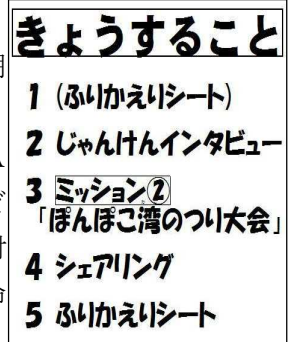


図2 掲示プリント

「じゃんけんインタビュー」では、対象児の関心の高い内容の質問項目にした。みんなの前で話すことの抵抗を少なくするために、事前に練習を行い、授業で行うモデリングの相手として活躍の場を設定した。また、課題達成の達成感を高めるために、実践ⅡではA児やB児の人間関係を考慮した意図的なグループで行った。活動を継続してできている場合はほめ、できていない場合は理由を尋ね、不安感を取り除き活動を促すようにした。特にA児に対しては、友達への配慮が見られたり、順番を守ったり、友達の話真剣に聞いたりした場合はほめるようにした。B児に対しては、進んで自分の意見を言っているときにほめるようにした。

(イ) 授業での対象児の様子と考察

全6時間の中で対象児の変容が顕著に表れた実践Ⅱの2時目GWT「ムシムシ教室の席替え」の様子は表6、次頁表7の通りである。

表6 A児の様子と考察

授業中の様子	考察
<ul style="list-style-type: none"> <li>グループ活動が始まると「ぼく全部分かると思う」と何回も口に出す。しかし一人で勝手にするのではなく、きちんとルールを守って活動する。</li> <li>A児がグループワークシートと鉛筆を持っていたところ、友達から「〇〇〇(グループ名)で書かんば」と言われ「書きたい人」と尋ね自分も手を挙げる。3名が挙手しじゃんけんで負ける。自分が書きたかった様子だったが、持っていた鉛筆を置き、相手が書きやすいように笑顔でシートを差し出す。</li> <li>情報カードの中に「羽をこすり合わせて音を出します」とあり、すぐ「こおろぎだ」と反応。「セミはおなかの方から音を出すから、ここはコオロギだよ」と言う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>事前に虫カードを見せたことで授業への期待感や意欲が高まっていたと考えられる。</li> <li>「みんなにとって楽しい活動にしよう」と指示していたために自分だけでしたいことをするのではなく、他者への声掛けができたようである。シートの向きを変える行動は相手のことを配慮した行動ができるようになったと考えられる。</li> <li>得意の分野で友達から尋ねられて答えることがうれしいうようである。判断の根拠とする理由を付けると友達が納得するという経験や自分の意見を友達が聞き入れてくれた喜びを実感できたのではないかと考える。</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・捜し物をしてグループワークシートをめくり虫カードをばらばらにしてしまう。友達から「あー」「何しよっと」「また最初っからじゃん」と言われ「ごめんごめん」と謝る。</li> </ul> <p>[ワークシートに記述した感想] 「おとしぶみという虫もいることがわかった」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達から責められて突っぱねるのではなく、即座に謝れたのはそれまでのみんなの努力を認めることができたこととグループ内において素直な自分を表現できる人間関係ができてきたためだと考える。</li> <li>・虫に関する知識が増えてうれしかったと考えられる。</li> </ul>
---	--

表7 B児の様子と考察

授業中の様子	考察
<ul style="list-style-type: none"> <li>・オトシブミのカードが提示されると事前に教えられた名前を思い出せず「ゾウムシじゃなくて」とつぶやく。「そうゾウムシに似てるよね。B君ゾウムシなんてよく知ってるね、すごいね」と教師から言われると少し照れて嬉しそうにしていた。</li> <li>・情報カードを読むとき、B児の声が小さかったため、他の児童がB児の方に集まるように耳を寄せるとうれしそうにしていた。</li> <li>・カードの位置が大体決まり、話し合いが終了しかけたとき大きな声で「まだ分からんばい」と言ったり、確認の時に「カブトムシも音出すの」と友達から聞かれ「音出さん」と自信をもって自分の考えを言ったりした。</li> <li>・情報カードを片付けるときに番号順に重ねている友達の様子に気付き、自分も一緒に片付け「ありがとう」と言われ、頷いていた。</li> </ul> <p>[ワークシートに記述した感想] 「とてもおもしろかった。みんなでいっしょに考えるのがおもしろかった」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他のみんなが知らないようなことを知っているという自信が授業への意欲につながったと考えられる。</li> <li>・学級での孤立感を感じているB児にとって周囲が自分に関心をもってくれるということで自己存在感を実感できたと考えられる。</li> <li>・独り言のようにつぶやくのではなく、意見として言える自信が付いてきたと考えられる。</li> <li>・女子のリーダー的存在の児童から「ありがとう」と言われ、貢献を実感し、対人関係に不安感が減ると予想される。</li> <li>・友達と協力してすることの楽しさを実感できたと考えられる。</li> </ul>

(3) 自己有用感を高め、学校生活への意欲を向上させるための支援の検討

ア 対象学級の変容

(ア) 自己有用感の高まり

実践Ⅱの前と後に栃木県総合教育センター(平成25年)作成の自己有用感尺度質問紙を用いて調べた結果が図3である。SGEの授業では存在感を、またGWTでは貢献と承認の場面を多く設定したことにより、自己有用感が高められたと考えられる。問いの中でも肯定的回答の割合の伸びが最も大きかったのは「わたしは、クラスの人からほめられることがある」と「わたしはクラスの人が納得するような意見を言うことがある」の設問であった。授業で育まれた自己有用感が、「ひまわりぐんぐんカード」の取組、また日常生活において友達や教師から称賛されることで更に高まっていったと考えられる。

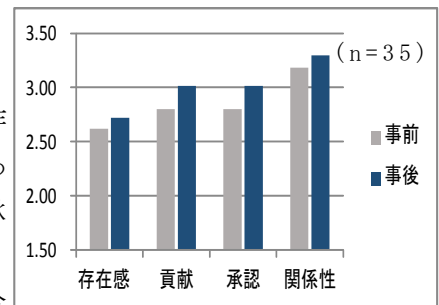


図3 要素別平均値

(4件法:否定1←→4肯定)

(イ) 学級への満足度の高まりと学校生活への意欲の高まり

本研究では、主に「Q-U」の結果と児童の行動の観察結果を参考にして、SGEやGWTのエクササイズやワークを選定して実践した。その結果、学級生活満足群にプロットされる児童の割合が34%(12人)から60%(21人)に増加し、学級生活不満足群は40%(14人)から14%(5人)に減少した(次頁表8)。承認得点の推移を男女別にみると最終的に女子は1.05ポイント、男子は4.43ポイント上昇していた。事前に男子の得点が低かったためではあるが、本研究で実践した交流活動は、特に承認得点の低い男子に有効であったと考えられる。ただ、侵害行為認知群には、事前の2名とは違う4名がプロットされていた。4名の承認得点は事前よりも上昇しており、実際に一緒に遊ぶ仲のよい友達は数人ずついた。

表8 「Q-U」による群別割合の変容

因子 時期	学級生活 満足群	非承認群	侵害行為 認知群	学級生活 不満足群	承認得点 (平均点)	被侵害得点 (平均点)
事前(9月)	34.3%	20.0%	5.7%	40.0%	15.9点	12.4点
事後(1月)	60.0%	14.3%	11.4%	14.3%	19.1点	10.8点
全国平均(平成25年)	(41%)	(18%)	(18%)	(23%)	(17.4点)	(13.7点)

また、学校生活意欲総合点の分布は図4の通りである。高得点の児童が増加し学級全体にかかわりを広げていることが考えられる。実際に対象学級は、実践Ⅱの頃より児童からの自発的な働き掛けで昼休みに「みんなで遊ぼうの日」を設定したいと担任に提案があり、外遊びを楽しむ児童が増えた。ルールとリレーションの確立が進み、友達関係、学習意欲、学級の雰囲気に関して向上した様子が表9からも分かる。

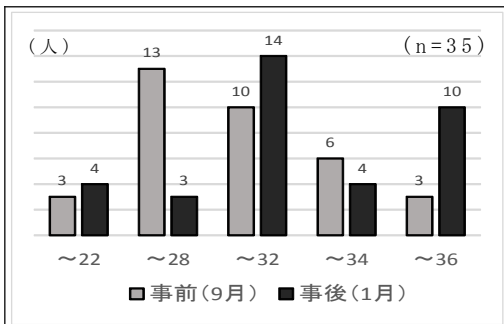


図4 学校生活意欲総合点の分布の変容

表9 学校生活意欲因子別平均得点の変容

因子 時期	友達関係	学習 意欲	学級の 雰囲気	学校生活 意欲(計)
事前(9月)	9.6	9.3	9.7	28.6
事後(1月)	10.4	9.9	10.3	30.6
全国平均(平成25年)	(9.7)	(9.8)	(10.2)	(29.7)

イ 対象児の変容

(ア) 自己有用感の高まり

前述の調査においてA児は表10のように回答した。問④の「クラスの人に支えられていると思う」という項目が「ぜんぜんあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」に変容している。他者とのかかわりを実感したことによると考えられる。実践Ⅰ

表10 A児の自己有用感の変容

因子	番号	質問	事前	事後
存在 感	①	わたしは、クラスの人役に立っていると思う	×	×
	⑤	わたしは、クラスの重要な一員だと思う	×	×
貢 献	⑥	わたしは、クラスの人から信頼されていると思う	×	△
	⑦	わたしは、クラスの手伝いをすると思う	×	○
承 認	⑧	わたしは、クラスの人が納得するような意見を言うことがある	×	○
	⑨	わたしは、クラスの人から「ありがとう」と言われることがある	×	△
関 係 性	⑩	わたしは、クラスの人からほめられることがある	×	×
	②	わたしは、クラスの人を信頼している	×	△
	③	わたしは、クラスの人といっしょにいると安心できる	×	○
	④	わたしは、クラスの人に支えられていると思う	×	◎

※4件法(否定1←→4肯定)を記号にして転記1=×, 2=△, 3=○, 4=◎

の「ひまわりカード」の活動でA児は2枚書き、友達からは11枚のカードが貼られていた。「A君の頑張っているところを知っている友達がいっぱい書いてくれてるね」と声を掛けると、素っ気ない態度で返答しなかった。しかし実践Ⅱの「ひまわりぐんぐんカード」のときは1週間で25人宛てのカードを書き最終的には2週間でクラス全員宛のカードを書いた。カードを書いてもらううれしさと自分が書くことで友達を喜ばせることができるという意識が芽生え、積極的に他者へ働き掛けをするようになった。カテゴリ別にみても貢献と関係性の因子が特に上昇している。実際の生活においても、当番活動や掃除を他の児童と一緒にできるようになった。自分のしたいことだけをするのではなく、ときには進んで友達や担任の手伝いをする場面も見られた。クラスに貢献していることを自分でも認識し始めているので、今後は教師や友達から「ありがとう」「A君のおかげで」「さすがA君」などの言葉掛けを増やすことで、存在感や承認の意識の高まりにもつながると考える。

B児の場合、実践Ⅰの振り返りシートでは未記入や落書きが目立っていた。実践Ⅰ後の「ひまわりカード」の活動では、3枚書き、4枚もらっていた。そのときの感想は「いいところ見付けがむず



かしい」と書いていた。実践Ⅱでは前述のように、楽しかった理由などをつけて記述していた。しかし、自己有用感に関するアンケートでは、事前と事後において変容はなく、全て「全然あてはまらない、全然ない」の回答であった。しかし、行動観察ではB児は掃除の時間に自分の役割を頑張っている姿を見かけることが多くなった。また、事前の頃はリコーダーを吹くことに苦手意識をもっていましたが、隣の席の女子に熱心に教えてもらい、上達したことで自信をもった。リコーダーの技術だけでなく友達とのかかわり方にも自信がついてきたと考える。

(イ) 学級への満足度の高まりと学校生活への意欲の高まり

A児の振り返りシートの感想は「おもしろかった」や「楽しかった」だけの記述が多かったため、その時間のA児の頑張りに対して「〇〇するのを友達とがんばっていたね」「A君が〇〇してくれたから友達は喜んでいたね」など具体的な言葉を使ってほめることを繰り返した。実践Ⅱの始まりの頃からA児は昼休みに外遊びをする日が増え、野球をして過ごすことが多くなった。相手が必要なキャッチボールやチームによる連携プレーを必要とする野球をするということは、他者とのかかわりに対して意欲が増したと考えられる。苦手な食

表11 「Q-U」による学校生活意欲得点の変容

因子 時期	友達関係		学習意欲		学級の雰囲気		学校生活意欲(計)	
	A児	B児	A児	B児	A児	B児	A児	B児
事前(9月)	3	7	3	5	3	7	9	19
事後(1月)	8	4	4	6	5	6	17	16

材のある給食も頑張って完食し、遊びに誘ってくれる友達との会話を楽しんでいた。宿題も提出するようになっており、

表12 「Q-U」の質問で2段階以上の向上があった項目と変容(一部抜粋)

	事前の回答	事後の回答
A児	友達は親切に、全然してくれない	↑↑ 時々してくれる
	仲のよい友達は、全くいない	↑↑↑ たくさんいる
	クラスの人からすごいと思われることは、全くない	↑↑ 少しある
	気持ちを分かってくれる人は、全くいない	↑↑↑ たくさんいる
	クラスでいろんなことに進んで取り組む人は、全くいない	↑↑↑ たくさんいる
	学校で一人ぼっちでいることが、よくある	↑↑↑ まったくない
B児	遊びの仲間に入れてもらえないことが、少しある	↑↑ 全くない
	クラスの人から無視されることが、少しある	↑↑ 全くない
	クラスでいろんなことに進んで取り組む人は、あまりいない	↑↑ たくさんいる
	学校に行きたくないと思うことがよくある	↑↑↑ 全くない
	いやなことを言われることが少しある	↑↑ 全くない

友達関係や学校生活への意欲が向上してきたことは「Q-U」の学校生活意欲得点の向上からも分かる(表11)。

また、実践Ⅱの前に意図的グループングをするために「グループで活動する

※「↑」は矢印の数で段階の向上度を表す。

ときにあなたが一緒に活動したい人は誰ですか」と「活動をするときにあなたを誘ってくれそうな人は誰ですか」のアンケートをとった。これに対しA児はどちらも「〇〇君」と同一の男児の名前を書いていた。書かれた児童の方もA児の名前を書いていたので、実践ⅡでA児と同じグループにした。事後アンケートでは、1つ目の質問に対してまず前述の児童を書き、他に3名の男児の名前を書いていた。2つ目の質問に対しても前述の男児の他に質問1と同じ児童の中から2名を書いていた。「Q-U」の質問にも「仲のよい友達はたくさんいる」と回答しており(表12)、A児の友達とのかかわりは広がってきたと考えられる。「Q-U」のプロット図からもA児の学級における満足度が大きく変容したことが分かる(図5)。

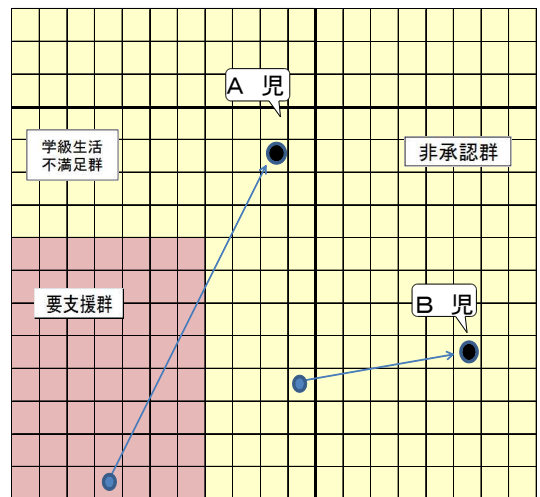


図5 「Q-U」結果(1月)一部抜粋

また、表12の通り「Q-U」の質問項目の中にも2段階以上向上した内容があり、本研究による実践はA児に対して有効であったと考えられる。

B児の場合、「Q-U」の学校生活意欲点からみると、他の因子は下がっているが学習意欲の因子は1点向上している(表11)。実際に実践Ⅱの頃はきちんと鉛筆を削ってそろえており、プリントなど

への記入も頑張っている様子が見られた。承認得点は、事前の9点から事後は10点に、また被侵害得点は14点から8点になっており、学級生活不満足群から非承認群に移行していた(前頁図5)。友達関係で困っていることは減り、友達と仲良くできている。実際に、以前は教室に一人でいることが多かったが、最近では友達と一緒に大縄跳びや「フルーツバスケット」をしている。「Q-U」の質問項目にも「学校に行きたくないと思うことは全くない」「いやなことを言われることは全くない」と回答している(前頁表12)。これらの結果から、本研究による実践はB児に対して有効な働き掛けができたと考えられる。

## 6 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

#### ア 対象児について

学級において孤立感をもち、他者とかわることや先の見通しがもてないことへの不安感の強い児童にSGEとGWTにおける次のような手立ては有効であることが分かった。

- ・ 対象児が関心のあるものをプログラム選定基準の一つにする。
- ・ 意図的にグループ編成をする。

#### イ 個人と学級集団について

ルールとリレーションがやや低い学級において、SGEとGWTを意図的・計画的に実践したところ、児童の自己有用感が高まり、学校生活への意欲が増した。授業実践がきっかけになり、自発的な仲間づくりに有効であることが分かった。

### (2) 今後の課題

- ・ 児童が交流活動で学んだ、自他の肯定的な見方や学級への貢献、承認などの意識を日常生活の場面でも実感として感じることができる手立ての工夫
- ・ 児童の実態を基にした年間指導計画の工夫

### 《引用文献》

- 1) 文部科学省 『生徒指導提要』 平成22年3月 p.209 教育図書
- 2) 河村 茂雄 『日本の学級経営と学級集団』 平成22年 pp.91-92 図書文化社
- 3) 文部科学省 『生徒指導リーフ増刊号 いじめのない学校づくり』 平成25年11月 p.12
- 4) 日本GWT協会編 『関係力をみがく本』 2012年 p.50 遊戯社
- 5) 栃木県総合教育センター 『高めよう！ 自己有用感 ～栃木の子どもの現状と指導の在り方～』 平成25年3月 p.6
- 6) 河村 茂雄 『データが語る①学校の課題』 2009年 p.74 図書文化社

### 《参考文献》

- ・ 國分康孝・國分久子 『構成的グループエンカウンター事典』 平成16年 図書文化社
- ・ 石隈利紀・田村節子 『石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門 学校心理学実践編』 2012年 図書文化社
- ・ 日本学校GWT研究会 『学校グループワーク・トレーニング3』 2003年 遊戯社