

要 旨

本研究は、児童が思いを伝え合う交流活動を通して自己肯定感を高めることにより、生き生きと友達と関わりながら笑顔で学校生活を送ることができるための支援の在り方を探ったものである。小学校の低学年において、友達との関わりが難しい児童に焦点を当て、思いを伝え合う交流活動と承認感・自信の涵養の両面から自己肯定感の高まりに迫っていこうと考え、その手立ての1つとして構成的グループ・エンカウンター（以下、SGE）を効果的に活用して交流活動の実践を行った。その結果、思いを伝え合い認め合う活動を通して、児童の自己肯定感が高まり、友達と関わろうとする意欲の向上につなげることができた。

〈キーワード〉 ①自己肯定感 ②低学年 ③交流活動 ④構成的グループ・エンカウンター

1 研究の目標

児童が生き生きと友達と関わりながら笑顔で学校生活を送るために、思いを伝え合う交流活動を通して、自己肯定感を高める支援の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

小学校学習指導要領解説特別活動編では、「人がよりよく発達を遂げるためには、人間としてそれぞれの発達時期に達成しておくべき課題がある。…（中略）…それぞれの発達時期にこの課題を達成していない場合は、その偏りや未熟さが、様々な不適応行動の要因になることが多い」⁽¹⁾とある。その発達課題の例として、「ウ 友人との適切な仲間関係の成立」が挙げられている。平成27年度文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、不登校の要因として、学校に係る状況においては「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が20.5%と最も多いという結果になっている。

学級は、共に生活や学習に取り組む同年齢の集団である。その中で、自分の思いや状況を言葉で表現できないために、友達との関わりが難しい児童や集団での行動を苦手とする児童がいる。感情を抑えることができずにトラブルになったり、場にそぐわない行動をしたり、あるいは周りの人との関わりを拒む等の行動となって表れた結果、叱られることが続いたり、友達が離れていったりして傷付き自信を失うことにつながりやすい。諸富祥彦は、「すべての問題行動の背景にあるのは、自尊感情の傷つき、自己肯定感の低下である」⁽²⁾と述べている。田島聡は『構成的グループ・エンカウンター事典』の中で自己肯定感を「自分のしていること、自分の存在など自らを肯定的にとらえる感情」⁽³⁾と定義している。低学年の発達の段階では、児童は幼児期の自己中心性がかなり残っており、周りの人やものへの意識が低いという特徴が見られる。反面、児童は集団の中で仲間から受容され、支持されることによって、自己の姿を客観的に理解し、自己の認識を深め、自分への自信と心理的安定感を強めていく。これらのことから、低学年の児童にとっては、所属する学級集団において自分のしていることを肯定的に受け容れられたり、存在をありのままに認められたりするような体験を重ねることによって、自らを肯定的に捉えていくようになるのではないかと考えた。

対象学級の児童の多くは、学校生活を元気に過ごしている。学習には興味をもって取り組み、休み時間には仲の良い友達を誘って遊ぶ姿が多く見られる。これまでに、半数以上の児童が友達の良いところをカードに書いて渡したり、短い言葉で伝えたりすることができている。これらの姿から、児童は学校生活の中で「～さんと仲良くなりたいな」「すごいね」「一緒にこんなことしたいな」「ありがとう」などの思いを友達に伝えたいと感じていることがうかがえる。反面、自分の思いが強く、友達の意見を素直に聞き入れることができない児童もいる。また、気の合う限られた友達とのみ交流しようとする傾向

も見られる。これらのことから、自分の思いが強くなり、周囲からの働き掛けを受け容れることができなかつたり、自分に自信がもてずに思いを相手に伝えられなかつたりすることが、児童の自己肯定感の低さにつながっているのではないかと考えた。

そこで本研究では、低学年の児童の発達段階及び個と集団の実態に応じて、思いを伝え合う交流活動を通して、自己肯定感を高める支援の在り方を明らかにしたいと考えた。

研究を進めるに当たり、学級の中で友達との関わりが難しい児童に焦点を当て、交流活動の中で自分の思いを伝えたり、相手に認められたりする体験を通して自己肯定感の高まりへとつなげることとした。

自分の思いを伝え合うことができるような交流活動を、学級での諸活動と関連させて行いたいと考えた。思いを伝え合う交流活動には、児童の実態に応じてSGEを効果的に取り入れていき、授業後も日常生活の中で引き続き児童が交流する活動を行っていくこととした。

これらの交流活動を通して、自分の思いを伝え合うことが周りの人とよりよく関わることに繋がるという体験を、学級全体に広げたいと考えた。そのような体験を通して、友達に認められていく中で、児童の自己肯定感が高まり、生き生きと友達と関わりながら笑顔で学校生活を送ることができるのではないかと考えた。

3 研究方法

- (1) 先行研究や文献等による理論及び指導方法に関する研究
- (2) 自己肯定感に関するアンケート、「Q-U」アンケート(以下「Q-U」)を基にした児童の実態把握
- (3) 授業実践と支援の有効性についての検討

4 研究内容

- (1) 自己肯定感及び自己肯定感を高める手立てについて、先行研究や文献等による理論研究を行う。
- (2) 自己肯定感に関わる質問紙による意識調査及び「Q-U」を実施し、その結果を基に実態把握を行い、その変容を分析する。
- (3) 所属校において、思いを伝え合う交流活動の実践を行い、自己肯定感を高めるための手立ての有効性を探る。

5 研究の実際1(実践化への手立て)

- (1) 文献等による理論研究

本研究は、思いを伝え合う交流活動を通して、児童の承認感・自信を育て、自己肯定感を高めることにより、笑顔で生き生きと学校生活を送ることができる児童の育成を目指すものである(図1)。児童の自己肯定感を高めていくためには、他者との関わりが不可欠であると考えた。諸富は自己肯定感と学級集団との関係において、「自己肯定感を育てていく最大のポイントは、『自分はこのクラスで必要とされている』『このクラスで役に立つことができている』と感じる体験をもたせること」⁽⁴⁾と述べている。また、岡田弘は、『構成的グループ・エンカウンター事典』の中で、「ふれあいとあたたかな人間関係ができてくると、子どもは集団の中に自分をわかってくれる人を見いだせるようになる。すると、学校に居

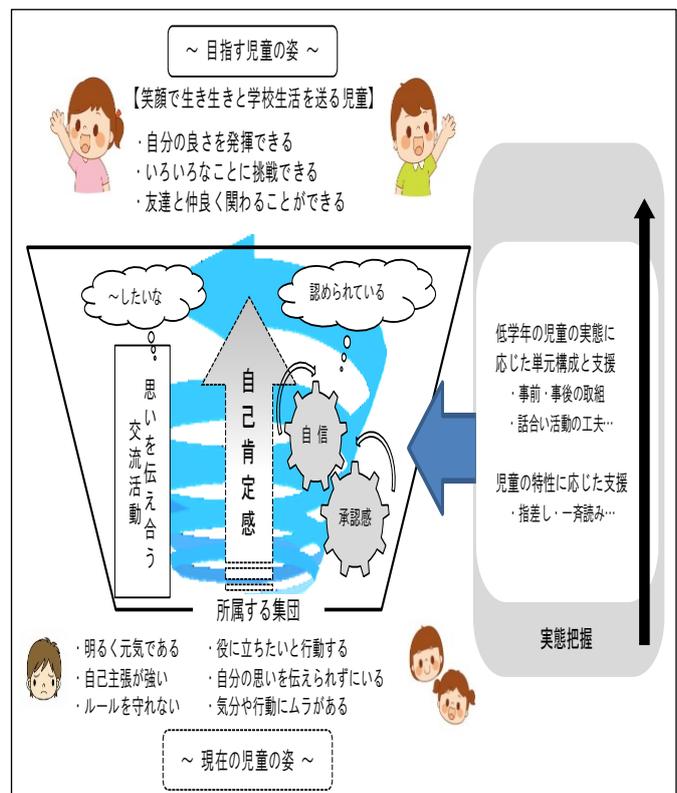


図1 研究の構想図

場所をもつようになる」⁽⁵⁾とし、児童が所属集団を心地良い場所と感じるようになるための手立ての必要性を述べている。

以上のことから、本研究では、思いを伝え合う交流活動にSGEを活用していく。交流活動を通して、自分の思いや自分自身のことを友達に認められていく中で、児童の自己肯定感が高まり、生き生きと友達と関わりながら笑顔で学校生活を送ることができるのではないかと考えた。

(2) 具体的な手立て

ア 個と集団の実態把握

児童一人一人の能力や興味・関心、生活背景等に目を向け、個々の実態に応じた手立てを考え支援していくことが、児童の自己肯定感の高まりにつながると考えた。そこで、児童が自分の思いを伝えることを通して自分のしていることや存在を認められるための支援の方法を考えるため、児童同士の友達関係や集団との関わりを把握することとした。

イ 低学年の児童の実態に応じた単元構成と支援

低学年の児童においては、その発達の段階から他者や所属集団からの承認が自信へと結び付きやすいと考えた。このことから、自分の思いを伝え、選択したことを実行していく中で所属集団から認められるという体験を積むことができる単元を構成し、交流活動を設定していくこととした。SGEを効果的に活用しながら自分の思いを表現できるような交流活動を進める中で、自分のしていることや存在を所属集団から認められることで児童は自信をもつことができ、自己肯定感の高まりにつながるであろうと考えた。

(3) 手立ての有効性に係る視点

ア 学級における個と集団の実態

児童の学校生活への意欲の度合や学級への満足度及び集団の傾向を把握するため、事前と事後に「Q-U」を実施した。友達との関係についての質問の中で「クラスの友達はあなたに親切にしてくれる」の項目では85%、「クラスの中に仲の良い友達がいる」の項目では83%の児童が「とてもそう思う」「少しそう思う」と答えていることから(図2)、友達関係はおおむね良好であるように思われる。一方、被侵害感についての質問の中で「クラスの人たちから無視される」「遊びの仲間に入れてもらえない」の項目ではどちらも70%の児童が「とてもそう思う」「少しそう思う」と答えていることから(図3)、学級内での友達との関係に不安を感じながら自分の思いを十分伝えきれずにいる状態の児童もいるのではないかとと思われる。

自己肯定感に結び付くものとして、「思いを伝える」と「承認感・自信」について見るため、「自尊感情測定尺度(東京都版)」を参考に、「自己肯定感に関するアンケート」を作成し、10月と1月に実施した(次頁資料1)。また、低学年の児童の発達の段階から、自己評価が難しい児童がいることを考慮して、児童の様子を日

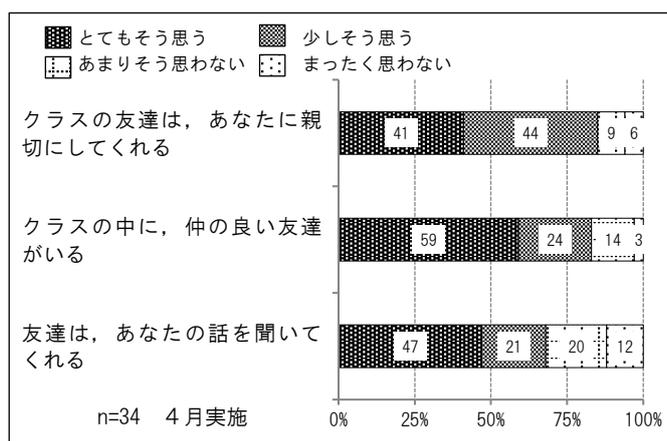


図2 友達との関係についての「Q-U」の結果

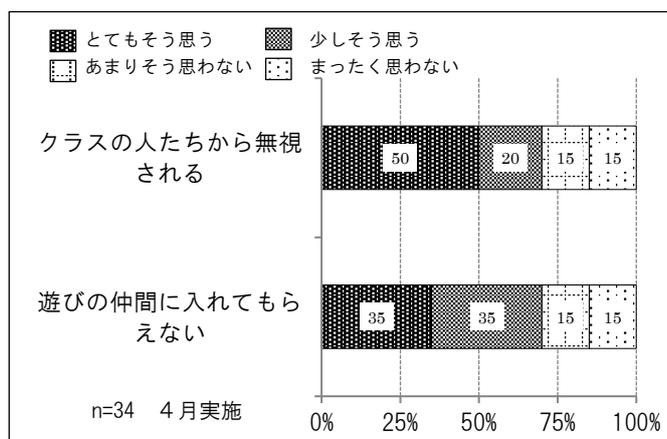


図3 被侵害感についての「Q-U」の結果

常生活において観察している学級担任の見立てを重視し、対象とする児童の特性に即した内容の項目で「行動観察チェックシート」を作成し、対象児童に対して実施した(資料2)。

しつもん		児童の行動	
↑ 他者との関わり	1 あなたは、友達の話を聞こうとしていますか。	1 教師との関係	名前を呼ばれると、多少行動が止まる。 名前を呼ばれると、顔を見る。 名前を呼ばれると、返事をする。 自分からアプローチをする。(「先生、あのね…」や挨拶)
	2 あなたは、友達の気持ちも考えていますか。	2 親しい友達に対して	うなずく 笑顔を見せる 言葉で返事する
	3 あなたは、友達のしっばいもゆるしていますか。	3 同じ班の友達に対して	うなずく 笑顔を見せる 言葉で返事する
	4 あなたには、自分のことをわかってくれる友達がいますか。	4 日常的に交流の少ない友達に対して	うなずく 笑顔を見せる 言葉で返事する
	5 友達が自分をどう思っているか、あなたは気になりますか。	5 朝、健康観察のとき、声に出して返事している。	
↑ 承認感・自信	6 あなたは、友達から、「すごいね」「がんばったね」などと言われることがありますか。	6 自分から友達へ話しかける。	
	7 あなたは、みんなの役に立っていると思いますか。	7 できないこと、いやなことは断っている。	
	8 友達ががんばっているところを見ると、自分もできると思えますか。	8 自分の役割を果たしている。(そうじ、給食当番、日直、係活動)	
	9 あなたは、大切な人間だと思えますか。	9 友達と力を合わせて活動している。(集団活動、グループ学習)	
	10 あなたは、今のじぶんが好きですか。	10 友達からの誘いに応じる。(遊びも含め生活場面で)	
	11 みんなが遊んでいる中へ、自分から入っていくことができますか。	11 友達を誘っている。(遊びも含め生活場面で)	
	12 友達にたのみごとがあるときは、自分からたのみことができますか。	12 ルールを守って行動する。(割り込み、整列、時間、立ち歩き…)	
	13 あなたは、できないことやいやなことはことわっていますか。	13 自分の思いを絵や文字などを使って表現できる。(指差し、シール、作文など)	
	14 自分によいことがおきると、それを人に伝えることができますか。	14 活動前からあきらめることなく、取り組んでいる。	
	15 あなたは、家の人に学校のできごとをよく話しますか。	15 学習中、発言しようとして挙手する。	

資料1 「自己肯定感に関するアンケート」

資料2 「行動観察チェックシート」

対象児童2名の実態は、おおむね次の通りである。A児は、友達と仲良くしたいという気持ちがあるものの、素直に表現できないことがある。また、発言意欲が旺盛で諸活動にやる気を見せるものの、最後まで活動を続けることが難しいときも見られる。「Q-U」(4月実施)では、学級生活満足群に属している一方、集団活動等で自分の気持ちを優先してしまうことがある。B児は、言語による意思表示を苦手としている。友達の言葉に頷いたり、友達の誘いに応じて遊びや活動に参加したりして、関わりを築いている。「Q-U」(4月実施)では、非承認群に属しており、友達とトラブルになることはないものの、認められているという実感を十分得られていないと思われる。

イ 低学年の児童の実態に応じた単元構成と支援

授業実践における支援を計画するに当たり、よりよい学級集団づくりにつながるもの、自他のよさを見付けて認め合うことで自己肯定感を高めるものを支援の内容とした。個と集団の相互作用を考慮し人間関係を広げるため、学習や生活を共にするグループから、同じ目的をもつグループである係、そして学級全体へと、交流活動の範囲を段階的に広げて単元を計画していくこととした。

(ア) 事前・事後の取組

低学年の児童の発達の段階を考慮し、事前・事後において以下のことに取り組んだ。

a 事前

- ・児童が友達とうまく関わるができるようにするため、意図的にグルーピングする。
- ・友達のよさを見付け、自分のよさを見付けてもらうために友達と関わる機会を設定する。
- ・書くことに時間を要する児童や書く視点をもつことができずにいる児童に自信をもって活動に臨めるようにするため、書く時間の確保と書く視点を例示する。
- ・交流活動で児童が安心して活動できるようにするため、事前に児童の書いたメッセージに目を通す。

b 事後

- ・活動で得た承認感・自信を確かなものとするため、授業後も活動を継続する。
- ・保護者から児童のよさや頑張りを認めてもらうため、メッセージ等を家庭へ持ち帰らせる。
- ・取組の意識付けと自他のよさや頑張りを視覚化するため、メッセージ等を教室に掲示する。

(イ) 話し合い活動の工夫

a 単元の内容と学習のねらいに沿ったSGEの活用

表1は、SGEの効果的な活用を計画して実施したものをまとめたものである。

表1 各時間におけるSGEの効果的な活用

	エクササイズ	本学級に沿ったねらい(★はアイスブレイキングとして)	内 容
実践①	1 あいこでポン 感受性の促進	教師と児童の信頼関係をつくる。楽しく活動することによって温かい雰囲気をつくる。★	決められた3つの動作の中から、教師と同じものを出す。
	2 選ぶなら、どっち？ 自己理解+他者理解	グループの友達と仲良くなる。自分のことを振り返ると同時に、友達のことを理解する。★	二者択一し、互いの好みやその理由を伝え合う。
	3 スマイルすごろく 自己主張+信頼体験	グループの友達と仲良くなる。同じ目標に向けて力を合わせ、達成したときの達成感を味わう。	グループですごろく遊びを行い、ゴールをめざす。
	3 あいこジャンケン 感受性の促進	出したものが同じになった時、一緒に喜び合う。心と体の緊張をほぐす。★	教師とジャンケンし、あいこになるのをめざす。→グループで行う。
実践②	1 よいとこ探し 自己理解+他者理解	友達を肯定的に捉える。自分のよさを伝えてもらうことで、集団に所属する安心感を実感する。	グループの友達のよさを探して、互いに伝え合う。
	2	(係活動の話合い)	
	3 仲良しジャンケン 感受性の促進	友達と同じになった時の喜びを味わう。心と体の緊張をほぐす。★	ジャンケンであいこが出たら、「仲良しだね」と言う。→新しいペアと
実践③	1 アドジャン 感受性の促進	友達と同じになった時の喜びを味わう。心と体の緊張をほぐす。★	掛け声とともに指で数を出し合う。メンバー全員そろそろようにする。
	2 できるようになったよ 自己理解+他者理解	自分の成長に関心をもち、これまでを振り返る。友達の発表を聞いて、成長を共に喜び合う。	小学生になって、自分ができるようになったことを伝え合う。
	3 割り箸エレベーター 感受性の促進	相手の思いを感じとり、自分も合わせて動かす。成功させやすくすることで達成感を味わう。★	ペアを組む、互いに指1本ずつを使って割り箸を上下させる。
	3 よいとこ探し 他者理解+自己受容	友達を肯定的に捉える。友達は自分のことをどのように捉えているのかを知る。	友達のよさを探して、グループや学級全体に伝えていく。

エクササイズを選ぶ際には、次の点に留意した。低学年の児童であることを考慮し、エクササイズの内容はその場で簡単にできるもの、動きのあるもの、ルールを守ることの大切さを実感できるもの、心と体の緊張をほぐす効果があるものを選ぶこととした。また、思いを伝え合い認め合うような交流にするために、協同してできるものや友達のよさを伝えるようなエクササイズを選ぶこととした。自己理解・他者理解をねらいとするエクササイズを繰り返して行うことが自己受容の促進につながると考え、「よいとこ探し」のエクササイズを定期的実施した。

SGEの実施に当たって留意した点は、以下の通りである。教師がモデリングを見せたり、内容によっては児童とともにいたりすることで、児童に活動のイメージをもたせた。シェアリングにおいては、ワークシートの工夫を行った。文章での表現が苦手な児童も自分の思いを表現できるように、振り返りの項目を選択制にした。また、個人→グループ→学級全体の順にシェアリングの形態を段階的に広げることで、一人で振り返り整理した後、自分の思いをグループのメンバーに認めてもらい自信につなげるようにした。学級全体でのシェアリングにおいて、自分とは異なる複数の思いにも出会わせることで、他者理解につなげるようにした。

b 児童の実態に即した話合い活動の工夫

児童が自分の思いを表現しやすくするために、意図的に座席を配置し、発表の順番を指定した。言語での表現が中心となる交流活動に当たり、自分の思いを書く時間を事前に設けて交流の場面から開始するようにした。交流の場面では、互いにシールを貼る活動を取り入れることにより、思いを伝えることができたことを視覚的に認識させると同時に、思いを周囲から認めてもらったと実感させることとした。指差しや代読、一斉読みなどの方法も思いを伝える手段の1つとすることで、一人一人の思いを全員が受け容れていくこととした。

ウ 児童の特性に応じた支援

A児に対しては、思いの強いところがあるため、肯定的な言葉掛けをすることでその思いを受け容れ、気持ちを安定させていくこととした。望ましい行動が見られたときには、本人を含む集団の前で賞賛していった。B児は、言語による表現が苦手である。そこで、話合い活動においては、ワークシート等で自分の思いに近い項目を指し示したりシールを貼ったり、あるいは本人が書いたものを友達に代読してもらうことも発表したこととし、思いを表現する負担を減らすこととした。

6 研究の実際2 (実践を通しての結果)

(1) 授業における支援

授業実践①～③における支援を表2のように実施した。

学級集会や係活動などグループでの交流活動を仕組んだ。児童それぞれの思いを基に、グループでの話し合い活動や協同作業を行っていった。全ての児童が自分も学級の構成員であり、学級生活は意義あるものであると感じさせるために、話し合い活動で児童が互いの思いを尊重したり、協同作業で互いの役割を認め合ったりしていくことで、児童の自己肯定感を高めていくこととした。

(2) 授業の実際

対象児が友達との関わりを広げていった活動を報告する。

ア 実践②での対象児(B児)の様子と支援

実践②では、学級活動「係活動パワーアップ大作戦」という単元で交流活動を行った。これまでの係活動を振り返った後、今後の係活動をよりよいものにするためのアイデアについて、児童に取材活動に取り組みさせた。この取材活動は知りたい情報を得ると同時に、周囲の人に自分の頑張りを認めてもらう機会でもある。アイデアを実行した後は、児童同士で認め合う場を設定した。自分の頑張りをメッセージカードに書いて互いに伝え合うことにより、児童は役割を果たすことで、集団の役に立っていることを実感し、自己肯定感が高まっていくと考えた。

実践②において、対象児の変容が顕著に表れた様子と、自己肯定感を高めるための手立てとして有効であったと考えられる支援について示した(表3)。

表2 教師の支援

	実践① 学級集会をしよう	実践② 係活動パワーアップ大作戦	実践③ 生活科「あしたヘジャンプ」
事前	意図的グルーピング 集会に関する希望調査 学習スケジュールの掲示 書く時間の確保 書く視点の例示	意図的グルーピング 意識調査(係活動) 学習スケジュールの掲示 書く時間の確保 書く視点の例示 取材活動(係アイデア)設定	意図的グルーピング 学習スケジュールの掲示 書く時間の確保 書く視点の例示 取材活動(家の人や友達へ)設定
SGE	リレーション確立のSGEの実施 協調するSGEの実施 自己理解のSGEの実施	リレーション確立のSGEの実施 自己理解のSGEの実施	協調するSGEの実施 自己理解のSGEの実施
話し合い活動	自己決定・集団決定 (活動内容と役割分担) 司会進行の話し型・ルールの提示 シール貼りによる視覚化 発表方法(指差し・代読)	自己決定・集団決定 (活動内容と役割分担) 発表順の指定 シール貼りによる視覚化 発表方法(指差し・代読・斉読み)	観点に沿った色別付箋紙 発表順の指定 シール貼りによる視覚化 発表方法(指差し・代読) サインの活用
振り返り	選択項目(表情マーク) 個人→グループ→全体	選択項目(表情マーク) 個人→グループ→全体	選択項目(表情マーク) 個人→グループ→全体→個人
事後	活動の継続 メッセージの掲示	活動の継続 家庭への協力依頼 メッセージの掲示	活動の継続 家庭への協力依頼 メッセージの掲示

交流活動の範囲

```

graph LR
    A[生活班] --> B[係]
    B --> C[生活班]
    C --> D[学級]
    
```

表3 実践②でのB児の様子と教師の支援

B児の様子	教師の支援(☆教師の見取り)
<p>取材したアイデアを紹介し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> 周囲の友達の様子を見ながら、同じようにしてシールを貼っていた。 自分が紹介する順番が来ると、アイデア欄を指し示した。隣の友達が、B児が書いたアイデアを声に出して読んでいた。 シールを貼ってもらい、B児は嬉しそうにしていた。 <p>振り返りの際、自分の思いに近い項目を丸で囲むところはスムーズにできた。記述欄に何を書いてよいか、迷っている様子だった。</p> <p>教師の言葉掛けに首を横に振ったり、頷いたりしていた。</p> <p>教師が薄く書いた「ぞうきんでふいていくよ」という文字をなぞった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> B児が関係性の良い児童と隣同士になるように、教師が座席配置を指定した。また、発表順を指定することで、発表への不安を和らげるようにした。 指差しや代読も発表の手段の1つとした。 <p>☆シールを貼る活動は、思いを伝えることができたことを視覚的に認識し、周囲からそれを認めてもらえたと児童が感じるための有効な方法だったと考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> 「みんなにアイデアを紹介できてよかったね」「係で決めたことは何かな」と言葉掛けをし、ワークシートで決まったことを確認した後、「週に1回黒板を雑巾で拭くことになったんだね。」と尋ねた。 書く内容を提案し、教師が記述欄へ薄く手本を書いた。 <p>☆選択制にすることで、B児も振り返りがしやすくなった。自由記述は難しいため、教師が例を提案して、B児の反応を見るというやりとりを通してB児の思いを捉えることができた。書いて表現することが難しい児童にとって、</p>

仲良しジャンケン
 ・友達に誘われペアとなった相手と活動を楽しんでいた。



ありがとうを伝えよう
 ・贈呈する際、隣の児童がB児の両肩に手を添えて「一緒に言おう」と声を掛けていた。全員の声に合わせて言葉を言い、感謝状を渡すことができた。



選択制とすることは意思表示の1つとして有効だったと考える。

- ・友達と同じになったときの喜びを味わわせるために、同じセリフを一緒に声に出すことをルールとして示した。
- ☆楽しい雰囲気の中で活動を行うことで、B児の心と体をほぐすことができた。また、声に出す体験をすることがB児の自信になり、その後の活動への抵抗感を軽減することができたと考ええる。

- ・代表の1人が手渡すものの、メンバー全員からの感謝状であるため、メンバー全員で声に出して感謝の言葉を伝えることとした。
- ☆感謝の言葉を賞状に書いておくことで、言葉を覚える必要がなく読むだけでよいという安心感をもたせることができたと考ええる。
- ☆一人で声に出すことは難しいが、周囲の声に合わせて一緒に声を出すことで児童の心理的負担を軽減し、言ってみようという気持ちを後押しすることができたと考ええる。

イ 実践③での対象児(A児)の様子と支援

実践③では、生活科「あしたへジャンプ」の単元の中で交流活動を行った。この単元は、児童が過去の自分と現在の自分とを比較し、できるようになったことは何か、自分を振り返っていくものである。自分の生活や成長についての様々な気付きを伝え合うことで、自分の成長を実感することができ、自信をもつであろうと考える。その後さらに、友達のよさについて伝え合うことで、自分では気付かなかった自分自身のよさに気付いたり、友達は自分のことをどのように捉えているかを理解したりすることができると思った。実践③では、これらの交流活動を通して自己肯定感の高まりに迫ることとした。

実践③において、対象児の変容が顕著に表れた様子と、自己肯定感を高めるための手立てとして有効であったと考えられる支援について示した(表4)。

表4 実践③でのA児の様子と教師の支援

A児の様子	教師の支援 (☆教師の見取り)
<p>友達のよさを探して書く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チャイムと同時に席に座って静かに待ったり、素早く集合や整列したりするなど、よりよい集団行動をとるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「よいとこ探し」キャンペーンについて、カードへの書き方を説明し、カードに書いた友達のよさを相手に伝えていくことを学級全体に指示する。
<p>友達の良いところを伝えよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・メッセージシートを互いに渡す活動を行った。自分宛てに書かれたメッセージを静かに読んでいた。 ・グループ以外の友達に、活動時間ぎりぎりまで自分の良いところを紹介して回った。 ・自ら挙手し、「歌が上手だね」「トイレのスリッパ並べを誰もいない時もやっていた」や習い事のことなど、自分のよさを学級全体の前で紹介することができた。 	

・振り返りには、「みんなが私のよいところを見つけてくれたので、すごく嬉しかったです。あと、みんなから『それがあなたのいいところ!』と言われたのが嬉しかったです」と記述していた。



・自分のよさが書かれたメッセージを読むことで、友達は自分のことをどのように捉えているのかを考え、自分のことを見つめ直す機会とした。
 ☆グループの友達から見た自分のよさをグループ以外の友達に伝える活動により、学級の多くの友達と積極的に関わらせることができた。
 ☆学級全員から「それがあなたのいいところ!」と言ってもらうことで、本人が自分のよさを実感できたと考える。友達からのプラスのフィードバックが、児童の自己肯定感を高めることにつながったと考える。

(3) 考察

本研究は、自分の思いや自分自身のことを友達に伝え、互いに認め合うという交流活動を通して、児童の自己肯定感の高まりに迫るものである。そこで、自己評価と教師による行動観察を基に、「友達との関わりを通して自分の思いを伝えることができたか」、「所属集団において友達に認められていく中で、児童が自信をもつことができたか」の2つについて学級全体及び対象児の変容を考察していく。

ア 友達との関わりを通して自分の思いを伝えることができたか

「自己肯定感に関するアンケート」の「思いを伝える」に関わる項目において、10月に比べて1月が0.27ポイント上がった(図4)。小項目ごとのアンケート結果においても各項目でポイントが上がったことから、生活場面における「思いを伝える」意欲の高まりにつながったと考える(表5)。また、「Q-U」の「授業の時に、自分の意見を発表するのは好きですか」という発表意欲を問う項目において、4月に比べて1月が0.24ポイント上がっており(図5)、行動観察からは、これまでとは異なる児童がリーダー性を発揮して行動するような姿が見られるようになってきたことから、思いを伝え合う交流活動を通して、学習場面においても自分の意見を発表することに意欲的な児童が増えてきたと考える。

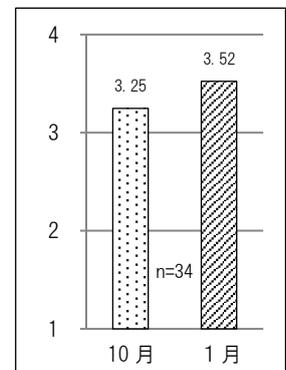


図4 思いを伝える (アンケートより)

一方、助け合いや協力し合う活動ができるようになってきたものの、多様な意見や考えが交わされるまでには至っていない。このことから、思いを伝える相手は小集団内に留まっていると思われる。

表5 「思いを伝える」ことに関する児童の意識の変化(アンケートより)

項目	学級		A児		B児	
	10月	1月	10月	1月	10月	1月
11 みんなが遊んでいる中へ、自分から入っていくことができる	3.26	3.56	4 → 4		3 → 4	
12 友達に頼みごとがあるときは、自分から頼むことができる	3.21	3.56	4 → 4		3 → 4	
13 できないことやいやなことは断っている	3.47	3.53	4 → 4		3 → 4	
14 自分によいことが起きると、それを友達に伝えることができる	3.09	3.47	4 → 4		4 → 4	
15 家の人に学校でのできごとをよく話す	3.21	3.50	4 → 2		4 → 4	

A児は、「Q-U」や「自己肯定感に関するアンケート」において、事前と事後では、大きな変化は見られなかった。

しかし、話し合い活動の司会役に立候補して、友達の意見を聞きながら話し合いを上手に進めたり、係のイベント開催に向けて、メンバーとともに相談しながら企画・運営したりすることができたことから、A児は周りのことも考えながら自分の思いを伝えることができてきたと思われる。

B児は、書くことに関して教師の支援が必要な状況、友達と遊ぶ時に誘われるのを待つ状況は以前と比べて大きな変化が見られないことから、自分から友達に思いを積極的に伝えていたとはまだ言えないと考える。しかし、交流活動の場面では、身を乗り出して友達と活動している姿や、グループ全員で友達へ呼び掛ける姿が見られた。休み時間等に友達と会話したり、楽しか

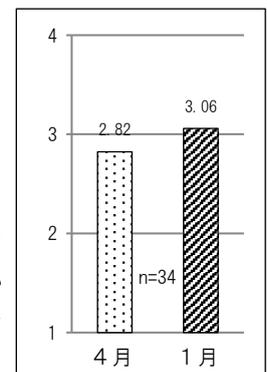


図5 発表意欲 (Q-Uより)

った出来事を用紙に自分から書いたりするなどのこれまでには見られない変化があり、交流活動を通して自分なりの方法で思いを伝える気持ちが出てきたのではないかと考える。

以上のことから、友達との関わりを通して、思いを伝える行動や意欲が学級全体に広がってきたことに伴い、児童は「自分も思いを伝えたい」「こういう思いを伝えてみよう」と感じるようになってきたと考える。

イ 所属集団において友達に認められていく中で、児童が自信をもつことができたか

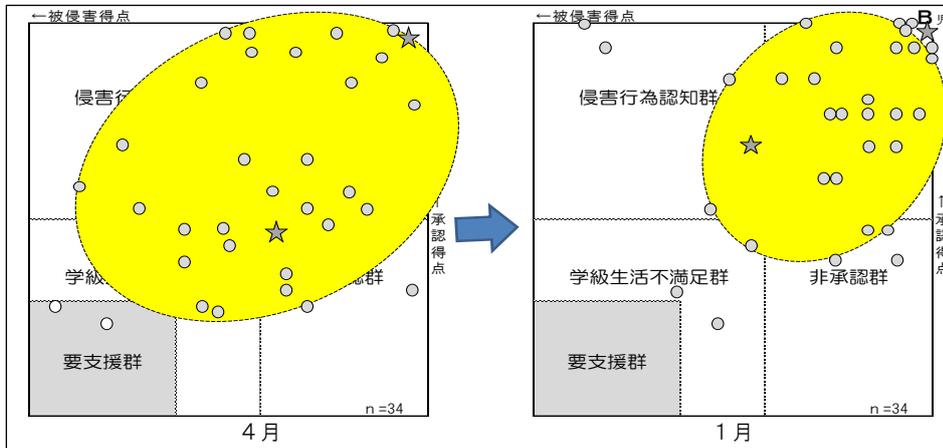


図6 「Q-U」による学級満足度尺度結果の分布

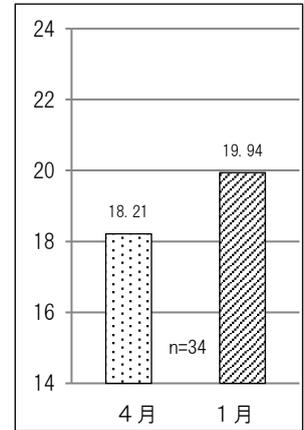


図7 承認得点の変化
(「Q-U」より)

「Q-U」における学級満足度尺度において、4月に比べて1月が全体として右上がりに凝集する傾向となった(図6)。自分の思いを伝え合う交流活動を通して、自分のやっていることが友達から認められていると感じている児童が増えてきたのではないかと考える。承認得点は、4月に比べて1月は1.73ポイント上がった(図7)。また、「自己肯定感に関するアンケート」の「自信」に関する項目において、10月に比べて1月が0.13ポイント上がった(図8)。特に、自己肯定感の重要な要素となると考えられる「大切な人間だと思う」という項目では0.2ポイント上がっている。これらのことから、児童は周囲から承認されたことが自信につながり、自分が集団を構成する上で必要な存在であると感じてきたと考える。「みんなで遊ぼうタイム」では、A児を含むレク係のメンバーが学級全体の意見を取り入れた遊びを提案するようになったことで、以前より楽しく遊ぶことができるようになったり、友達同士のトラブルが起きたときも友達を責めなくなってきたりしたことなどからも、自分を含め友達のこと大事にしていく意識が芽生え、学級集団の傾向として友達関係が良好なものになってきたと考える。ただ、会話する場面で気持ちのよい言葉遣いでないものを用いたり、気の合う友達とのみ交流したりする児童も依然いることから、限られた期間内での取組で承認感と自信は高まったものの、友達との関わり方の変容に結び付くためには、さらに同じような体験と時間を要すると考える。

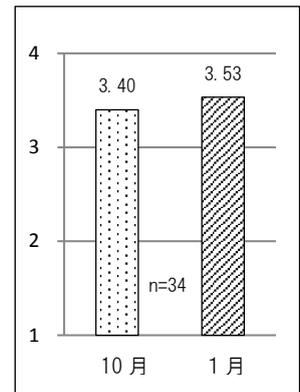


図8 自信に関する児童の意識
の変化(アンケートより)

A児は、「Q-U」では学級生活満足群から侵害行為認知群へと移った。自分は何でもできるという意識から、自分の思い通りにいかないこともあるという意識へ変化したと思われる。その一方で、「Q-U」の「運動や勉強などで、クラスの人からすごいと言われる」という項目においては「よくある」と答えており、友達から認められていると感じており、自分に自信をもっていると考えられる。実践③「よいとこ探し」の振り返りでは、「いろんな私の良いところを探してくれて、とても嬉しかったです」と記述しており、このことから、A児は交流活動を通して他者理解と自

己理解を深めた結果、友達からの肯定的な評価から自分のよさを再確認するとともに、自分を含む学級の友達を大事にしていこうという意識が芽生え、友達関係を適切に築きつつあると考えられる。

B児は、「Q-U」では非承認群から学級生活満足群へと移った。承認得点が最大まで上がったことから、自分なりの方法で思いを伝えてよいという安心感の中にはいるのではないかと考える。B児が指差したものを、書いたものを友達が見たり代読したりしてB児の思いを受け容れていることから、B児は集団に認められていると感じているであろうと思われる。教師の言葉掛けや友達のサポートにより学習中ノートに視写したり、計算問題に取り組んだりする姿が見られるようになったことから、周囲からの承認がB児のやる気を後押しし、自信につながったと考える。

以上のことから、交流活動を通して児童の思いが友達に認められていくことが児童の自信を引き出し、学級集団全体としても自己肯定感の高まりにつながってきたのではないかと考える。

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究を通して、思いを伝え合う交流活動を通して自己肯定感を高める支援の在り方について、以下の3点においてその有効性が明らかになった。

- ・低学年での交流活動において、感受性の促進のためのSGEの選定や座席配置、視覚化（シール貼り）、一斉読みなどといった話し合い活動における細やかな支援の工夫をすることが、児童の自分の思いを伝える行動とその意欲の向上につながった。
- ・個と集団の実態に応じて交流活動を仕組むことは、児童同士のよりよい関わりが促進されることにつながり、学級全体や一人一人の承認感を高めることに有効であった。
- ・単元の内容と学習のねらいに沿って、低学年の児童の実態に即したSGEを活用することで、児童の自己理解が深まり、思いを伝える意欲と自信を引き出すことにつながった。

(2) 今後の課題

本研究を通して、次のような課題を得た。

- ・自己評価や言語表現が難しい低学年の児童については、自己肯定感の高まりを見取りづらい結果となった。そのため、児童一人一人の実態をきめ細かに把握するために児童の特性に即した「行動観察チェックシート」を作成し、学級内での友達との関係性を考慮しながら、適切なタイミングでその児童の特性に応じた支援を実施していく必要がある。
- ・児童に特定の友達だけでなく多くの友達と関わってほしいという意図で、交流活動の対象範囲を段階的に広げて構成したが、その後の活動の場面での自主的な広がり全体として見られなかった。本研究において、低学年の児童の発達の段階に応じた交流活動を仕組むことで児童の自己肯定感が高まり、友達と関わろうとする意欲が向上したことから、思いを伝え合い認め合うような交流の場を継続して設ける必要がある。

《引用文献》

- (1) 文部科学省 「小学校学習指導要領解説特別活動編」 平成20年 東洋館出版社 p.16
- (2)(4) 諸富 祥彦 『図とイラストですぐわかる 教師が使えるカウンセリングテクニック 80』 2014年 図書文化社 p.36 p.38
- (3)(5) 國分 康孝ら 編著 『構成的グループエンカウンター事典』 2004年 図書文化社 p.193 p.614

《参考文献》

- ・文部科学省 『生徒指導提要』 平成22年3月 教育図書
- ・文部科学省 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 平成28年10月
- ・無藤 隆ら 編著 『よくわかる発達心理学』 2004年 ミネルヴァ書房
- ・東京都教職員センター 「自尊感情測定尺度（東京都版）自己評価シート」 平成23年