

要 旨

本研究は、自他のよさを認め合い伝え合う活動において、自己有用感を高める手立ての工夫を探究したものである。学級集団と児童の実態を「Q-U」アンケートや自己有用感に関する自作アンケートを基に把握し、それを踏まえて選定したソーシャルスキル・トレーニングと構成的グループエンカウンターを学習活動等に関連付けて授業実践を行うとともに、そこに、認め合い伝え合う活動を取り入れ、学習活動等の全体を通して継続して行った。その結果、児童の自己有用感が高まり、友達と積極的に関わりをもつ児童の姿が見られ、学級生活への満足感を高めることにつながった。

〈キーワード〉 ①自己有用感 ②認め合い伝え合う活動 ③学習活動等と関連付けたソーシャルスキル・トレーニングと構成的グループエンカウンター

1 研究の目標

友達と積極的に関わり、学級生活に満足できる児童を育成するために、自他のよさを認め合い伝え合う活動において自己有用感を高める手立ての工夫を探る。

2 目標設定の趣旨

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、全国の不登校児童の割合は0.42%とこれまでで最も高い値を示しており、不登校になったきっかけと考えられるものは、「いじめを除く友人関係をめぐり問題」が20.5%と最も高くなっている。佐賀県の小学校においては、不登校児童の割合が0.46%であり、3年連続で増加している。小学校学習指導要領解説特別活動編においても、今日の子供に見られる不登校などの問題行動の遠因として、対人関係の在り方の未熟さを挙げている。そして、それらの問題行動の解消には、様々な人間関係を体験させることが必要であり、指導に当たっては、集団の一員として認められているという満足感、充実感などをもち、互いに協力する中で自己有用感をもつことができるように配慮する必要があるとしている。

滝充は、他者なしでも成立する自尊感情や自己肯定感とは異なるものとして、自己有用感を「他者の存在を前提として自分の存在価値を感じることで、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感を指す」⁽¹⁾と述べている。また、河村茂雄は、目標とする学級集団について、「一人一人が自分の存在が認められていて、自分はみんなの役に立っていると思える子ども達の居場所となる集団である」⁽²⁾と述べている。それは、河村が開発した「Q-U」アンケート（以下「Q-U」）における学級生活満足群にプロットされる児童が多い学級のことである。本研究では、河村の目標とする学級集団は、滝の言う自己有用感が高まった状態のことと捉える。さらに、栃木県総合教育センターの研究においては、自己有用感を高めることで、他者や集団との関係の中で、児童が自分に自信をもって生き生きと生活できるようになるとしており、自己有用感の高い児童の意識や行動として、「他者への思いやりのある行動ができる」「他者と協働できる」などを挙げている。具体的には、「人の役に立っていると思う」「クラスの人から信頼されていると思う」などの意識や「人が何かをうまくしたときほめている」「クラスの手伝いをするところがある」などの行動のことである。これらを本研究では、友達と積極的に関わり、学級生活に満足できる児童の具体的な意識や行動と捉えて研究を進めることとした。

本校には、平成27年度以降は、不登校の児童は在籍していないが、遅刻や欠席をする不登校傾向の児童が数名在籍している。本学級は、男女各10名、計20名の単学級である。6月に実施した「Q-U」の学級満足度尺度では、学級生活満足群が65%、非承認群が20%であった。また、「あなたのクラス

は、明るく楽しい感じがしますか」(学級の雰囲気)と「あなたのクラスには、いい人だなと思う友達や、すごいと思う友達がありますか」(友達関係)の質問項目に、「とてもそう思う」と回答した児童は、どちらも90%を超えていた。一方、担任の観察では、学級内のルールはある程度確立しているが、児童が学級内の誰とでも積極的に関わりをもっているとは断言できない状況にある。また、自己有用感を測るために8月に試行した自作のアンケート(以下「自己有用感アンケート」)では、承認に関する「クラスの人を何かをうまくしたとき、『上手だね』とほめている」という質問項目に、「とてもそう思う」と回答した児童が55%であるのに対して、「わたしは、クラスの人からほめられることがある」という質問項目には、「とてもそう思う」と回答した児童は15%であった。さらに、貢献に関する「クラスの人の手伝いをすることがある」という質問項目に、「とてもそう思う」と回答した児童が50%であるのに対して、「クラスの人の役に立っていると思う」という質問項目には、「とてもそう思う」と回答した児童は5%であった。これらのことから、本学級の児童は友達との関わりの中で、日常的に互いのよさを褒めたり、クラスの人の手伝いをしたりしているという意識はもっているものの、それを互いに認め合い伝え合うことにおいて、十分に表現できていないのではないかと考えた。

以上のことから、児童が互いの頑張りやよさを実感することができるような認め合い伝え合う活動を行えば、児童が自分が認められ、みんなの役に立っていると思えるようになるのではないかと考えた。そこで、学級集団と児童の実態を把握し、それを踏まえて選定したソーシャルスキル・トレーニング(以下「SST」)と構成的グループエンカウンター(以下「SGE」)を学習活動等に関連付けて授業実践を行うとともに、そこに、認め合い伝え合う活動を継続的に取り入れることとした。具体的には、学習活動等において、友達との関わり方を学ぶSSTや自己理解・他者理解を深めるためのSGEを取り入れることとした。また、児童が学習したスキルを日常的な場面で使うことができるように、認め合い伝え合う活動を繰り返し継続的に行うこととした。これらの手立てを通して、児童の自己有用感が高まり、児童が友達と積極的に関わりをもつことで、学級生活への満足感も高めることができるのではないかと考え、本目標を設定した。

3 研究方法

- (1) 先行研究や文献等を基にした自己有用感を高めるための手立てについての理論研究
- (2) 「Q-U」と自己有用感アンケートの結果及び担任の観察を基にした学級集団と児童の実態把握
- (3) SSTとSGEを学習活動等に関連付けた授業実践と認め合い伝え合う活動の有効性についての検討

4 研究内容

- (1) 自己有用感や自己有用感を高めるための手立てについて、先行研究や文献等による理論研究を行う。
- (2) 「Q-U」と自己有用感アンケートの結果及び担任の観察を基にした学級集団と児童の実態把握を行う。
- (3) 所属校において、学級集団と児童の実態を把握し、それを踏まえて選定したSSTとSGEを学習活動等に関連付けて授業実践を行うとともに、そこに、認め合い伝え合う活動を継続して行い、自己有用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
小学校高学年は、友達が自分のことをどのように思っているのかにまで理解が及び、友達関係の

優先度が、他の人間関係と比べて増す時期である。友達との関わりの中で、自分がどのように思われているかを不安に感じたり、その場の空気を読むことに疲れたりして孤立する児童もいる。また、仲良しグループにいる児童でも、友達との衝突を避け、本音を出し合うことができずに、友達関係に自信がもてないでいることもある。

品田笑子は、SGEについて、「構成的グループエンカウターの手法を活用し、感想を伝え合い、体験を共有し合えばさらに気付きの世界が広がる。確認することがむずかしい自分のがんばりも、お互いにフィードバックし合うことで確かめられるようになる」⁽³⁾と述べている。また、河村は、SSTにおけるソーシャルスキルについて、「自分の思いを、適切な言葉や態度にして、相手に伝える技術」⁽⁴⁾と述べている。加えて、滝は、SSTやSGEを併せて取り入れることについて、「いくら道徳的な『知識』を教え込んでも、他者と関わる『スキル(技能)』を訓練しても、それらに先立って、他者と関わりたいという『思い』や『意欲』が存在しなければ、役には立ちません」⁽⁵⁾と述べている。さらに、栃木県総合教育センターの研究によると、自己有用感を構成する要素には「貢献」「承認」「存在感」の3つがあり、子供たちが他者に役立つような行動をし（「貢献」）、それが他者に認められること（「承認」）によって自己有用感（「存在感」）が育つとしている。

そこで、本研究では、自己有用感の構成要素である「貢献」と「承認」に着目し、学級集団と児童の実態を踏まえて選定したSSTとSGEを学習活動等に関連付けて授業を行うこととした。また、そこに互いの頑張りやよさを認め合い伝え合う活動を取り入れることで、児童の自己有用感が高まり、友達と積極的に関わるができるようになるのではないかと考えた（図1）。

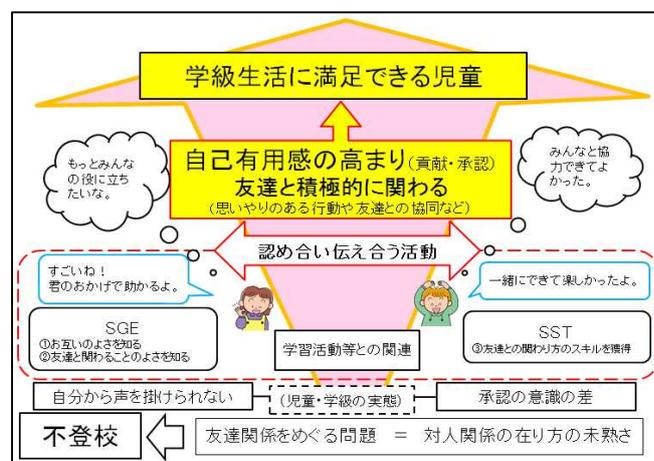


図1 研究の構想図

(2) 具体的な手立て

ア 学級集団と児童の実態把握

研究を進めるに当たって、学級集団と児童の実態を把握するために「Q-U」を計3回（6月、11月、2月）、自己有用感アンケート（資料1）を計4回（8月、11月、1月、2月）実施した。自己有用感アンケートの質問項目は、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から選定した学級に関する15項目と、河村の学級生活で必要とされるソーシャルスキル尺度を参考に作成した5項目を合わせた全20項目である。本研究においては、児童が4件法で回答した数字をそのまま数値化し、学級集団と児童の実態を把握することとした。これらのアンケートを通して、学級集団と児童における自己有用感に関する意識と行動の変容を見ていく。また、これらのアンケート結果と担任による観察を基に、友達との関わ

ふだん思っていることや自分の行動についてのアンケート
いまの自分の思いや行動に近い数字に○をつけてください。

	5年1組()番	4 とても思っている	3 やや思っている	2 あまり思っていない	1 思っていない
1	わたしは、クラスの人に立っているとと思う。	4	3	2	1
2	わたしは、クラスの人を信頼している。	4	3	2	1
3	わたしは、クラスの人と一緒にいると安心できる。	4	3	2	1
4	わたしは、クラスの人に支えられていると思う。	4	3	2	1
5	わたしは、クラスの重要な一員だと思う。	4	3	2	1
6	わたしは、クラスの人から信頼されていると思う。	4	3	2	1
7	わたしは、クラスの人の手伝いをすることがある。	4	3	2	1
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。	4	3	2	1
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。	4	3	2	1
10	わたしは、クラスの人からほめられることがある。	4	3	2	1
11	仲の良い友達が無言でたくさん持っているとき、手伝った。	4	3	2	1
12	仲の良い友達がケガや病気の時、保健室まで連れて行った。	4	3	2	1
13	クラスの人と、互いに注意し合える。	4	3	2	1
14	仲の良い友達だけでなく、クラスの人と協力して行動している。	4	3	2	1
15	クラスの人が、何かをうまくしたとき「上手だね」とほめてくれる。	4	3	2	1
16	クラスの人が元気のないとき、はげましている。	4	3	2	1
17	自分がしてもらいたいことをクラスの人に伝えてあげている。	4	3	2	1
18	クラスの人が悩みを話してきたら、じっくり聞いている。	4	3	2	1
19	自分からクラスの人を遊びに誘っている。	4	3	2	1
20	クラスのだれとでも話している。	4	3	2	1

資料1 自己有用感アンケート

りをもととする場面の少ない児童2名を対象児童として抽出し、特に、対象児童の行動面やワークシート等の記述内容に着目して、自己有用感の高まりを見ていくこととした（表1）。

表1 対象児童の実態把握

A児	控え目で、口数が少ないが、休み時間は、仲の良い友達とじゃれ合ったりして過ごしている。委員会活動や係活動においては、与えられた仕事に真面目に取り組む姿がある。（6月「Q-U」要支援群）
B児	自分の思いを話し言葉で表現することを苦手とするところがある。日記には、家族や料理の話を楽しく書いている。配布物や片付けの場面等でさりげなく教師の側に寄って来て、快く手伝うことがある。（6月「Q-U」学級生活満足群）

イ 自己有用感を高めるための活動の工夫

(ア) SSTとSGEの選定及び単元の構成

8月に実施した自己有用感アンケートの「承認」に関する「クラスの人何かをうまくしたとき『上手だね』とほめている」という質問項目で、「とてもそう思う」と回答した児童が55%であるのに対して、「わたしは、クラスの人からほめられることがある」という質問項目で「とてもそう思う」と回答した児童は15%であった。このことから、児童は友達を褒めているという意識はもっているものの、互いの認め合い伝え合いが十分にできていない状況があり、児童が互いの頑張りやよさを適切な言葉や態度で相手に伝えることができるようにするためには、SSTを取り入れて実施することが有効な手立てになるのではないかと考えた。そこで、佐賀県教育センターの「ソーシャルスキル・トレーニングに関する活動プログラム」にある、「仲間関係発展・共感的スキル」の「あたたかい言葉かけ」と「気持ちを分かって働きかける」のスキルを選定し、学習したスキルを使って認め合い伝え合う活動を行うこととした。また、これらのスキルと学級集団と児童の実態を踏まえて選定したSGEを学習活動等に関連付けて授業実践を行うこととした。具体的には、実践授業①においては、学習発表会までの学習活動等に、実践授業②においては、5年生3学期という時期も考慮し、日常の活動や委員会活動等に関連付けて取り入れることとした。これらのSSTとSGEを取り入れた授業を実践するに当たり、まず、児童が他者と関わりたいという意識をもつようなSGEを行う。その後にSSTに取り組み、その学習したスキルを使って友達と関わりをもちながら活動することができるようなSGEを行うという流れで単元を構成した（図2）。

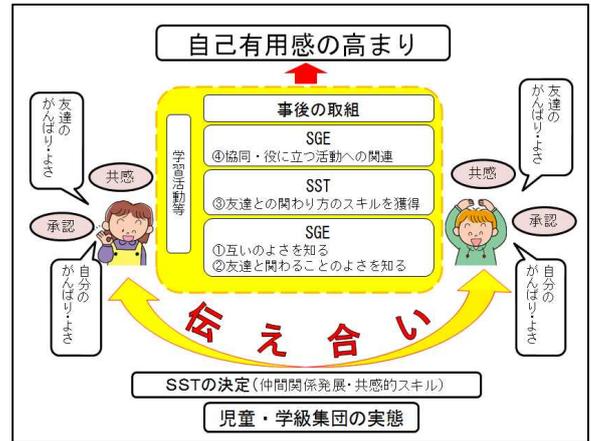
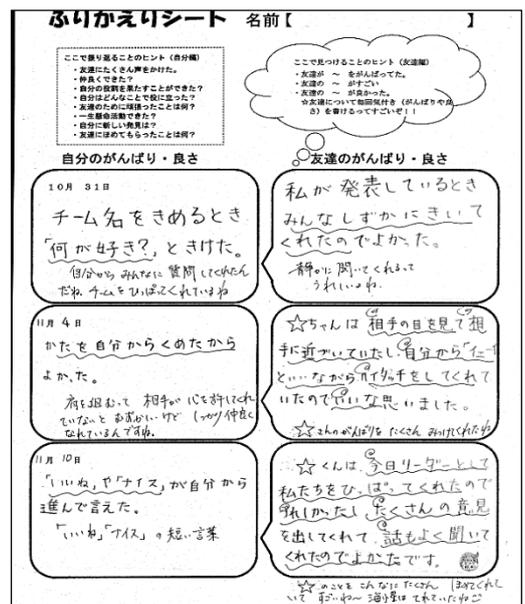


図2 自己有用感を高めるための単元構成

(イ) 認め合い伝え合う活動

自己有用感の構成要素である「承認」に着目し、児童の承認感を高めるために学習活動等の全体を通して認め合い伝え合う活動を仕組むこととした。具体的には、自分や友達の頑張りやよさを記述するための「ふりかえりシート」（資料2）や友達の頑張りやよさについて記述するための「ほめほめカード」を使って直接伝え合う時間を設定した。また、児童がSSTで学習したスキルを使って互いの頑張りや



資料2 自分と友達の頑張りやよさを記述するための「ふりかえりシート」

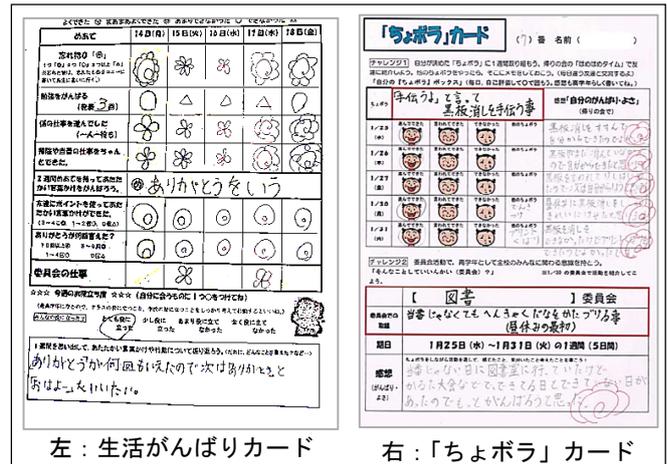
よさを伝え合うように教師が声を掛けたり、SGEのシェアリングにおいても、友達の話の聴き方の約束をし、受容的な温かい雰囲気を進めたりできるようにした。

(ウ) 児童の特性に応じた支援

SSTやSGEを行うグループの編成において、2名の対象児童の活動のモデルとなる児童を各グループに1名ずつ配置し、対象児童がエクササイズやシェアリング等のときに友達をモデルにして活動できるように、座席や活動の順番を指定した。また、A児に対しては、SGEのエクササイズにA児が興味をもって取り組むことができる内容を取り入れた。B児に対しては、頭の中で整理したことを話すことができるように、話し合う活動の前に、書く時間を設けて、B児が振り返りシート等へ書き終わったことを確認してから、認め合い伝え合う活動を始めることとした。

(エ) 事後の取組

学習したソーシャルスキルのポイントを児童が日常的に意識できるように、授業で使用した板書カードを教室に掲示した。また、実践授業①の事後には、「生活がんばりカード」に温かい言葉掛けのチェック項目を設けたり(資料3:左)、実践授業②の事後には、「ちょボラ週間」を設けたりして(資料3:右)、それぞれ1週間取り組ませることとした。これらの取組を通して、児童が学習したソーシャルスキルを事後の学習活動等において繰り返し使っていくことで、日常の場面でも使うことができるようにした。



左：生活がんばりカード 右：「ちょボラ」カード
資料3 事後の取組で使用したカード

(3) 自己有用感を高める手立ての有効性を見取る視点

本研究では、これらの具体的な手立てを通して、学級集団と児童の自己有用感に高まりが見られたかどうかを以下の2つの視点で考察することとした。考察においては、自己有用感の構成要素である「貢献」と「承認」に着目し、「Q-U」、自己有用感アンケート、振り返りシート、児童の学習記録動画等を用いることとする。

- ・【視点Ⅰ】自己有用感の構成要素である「貢献」の高まりについて
- ・【視点Ⅱ】自己有用感の構成要素である「承認」の高まりについて

6 研究の実際2 (授業実践を通しての結果)

(1) 各授業の位置付け

ア 実践授業①

実践授業①では、学習発表会と関連付け、学級活動(2)「仲良く楽しい学級にするために(学習発表会までの準備を通して)」の単元を中心に授業を行った(図3)。第1時には、学習発表会で活動するグループの編成をSGEの「運命のグルーピング」で行った後に、自己理解・他者理解をねらったSGEの「友達ビンゴ」を行った。第2時には、認め合い伝え合う活動を行うときに、互いに具体的な内容で伝え合うことができるように「あたたかい言葉かけ」のSSTを行った。第3時には、発表内容を出し合う活動において、児童が自分の考えが受け入れられた

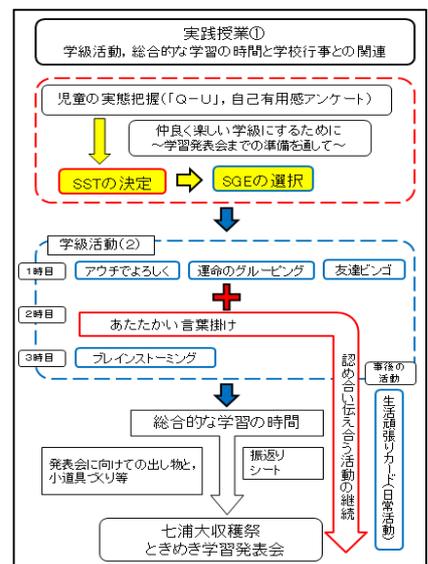


図3 実践授業①の単元の流れ

という実感をもつことができるように、SGEの「ブレインストーミング」を行った。事後の取組として、児童のグループでの活動における協力の意識を高めるために、学習発表会までの活動の振り返りの場面で、児童が友達の頑張りやよさを伝え合う活動を繰り返し継続して行った。

イ 実践授業②

実践授業②では、日常の活動での取組と関連付け、道徳と学級活動(2)で、「もうすぐ七小のリーダー 目指せ! 優しく、責任感のある6年生」の単元を仕組み授業を行った(図4)。第1時には、道徳で資料『ボランティアクラブに入って』(文溪堂)を使い、自ら進んで、人の役に立ちたいという意識をもち、集団や社会に積極的に関わろうとする児童の気持ちを高める授業を行った。終末では、これまでも児童自身がいろいろな役割を与えられ、人の役に立つ活動をしてきたことを想起させるために、SGEの「Xさんからの手紙」を行った。第2時には、他者との関わりの中で、児童が相手の気持ちを考えて、人の役に立つ活動ができるようにするために、「気持ちを分かち合おう」のSSTを行った。第3時には、「ちょボラ週間」で実践する、人の役に立つ活動の内容を児童が自信をもって自己決定できるようにするために、SGEの「わたしのしたいことは」を行った。事後の取組として、活動の意欲を継続できるように、「ちょボラ週間」には、帰りの会で「ほめほめタイム」を設定し、自分の活動の振り返りをペアで紹介し合い、友達の頑張りやよさを「ほめほめカード」に書いて互いに交換する認め合い伝え合う活動を行った。

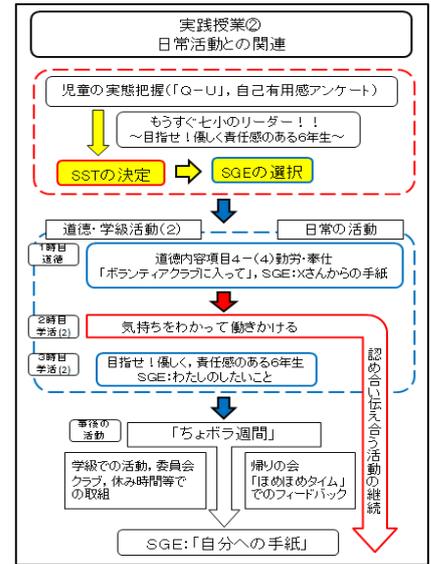


図4 実践授業②の単元の流れ

(2) 授業の実際

ア 実践授業の指導計画(表2)

実践授業①(1~3時目)と実践授業②(1~3時目)の全6時間の授業を行うに当たり、SSTとSGEをそれぞれの活動に関連付けて、単元名と本時のねらいを以下のように設定した。

表2 実践授業①と実践授業②の指導計画

単元	授業等	本時のねらい	SGE	SST
仲良く楽しい学級にするために (学習発表会までの準備を通して)	学級活動 ①-1時目	○学習発表会のグループづくりを通して、友達に対し、「誰とでも」「誰に対しても」という気持ちで活動することの大切さに気付き、グループ名や発表会のテーマを協力して決定しようとする。	・アウチでよろしく ・運命のグループビンゴ ・友達ビンゴ	
	学級活動 ①-2時目	○友達への温かい言葉掛けの大切さを理解し、学習したスキルを使って、認め合い伝え合う活動を実践しようとする。		・あたたかい言葉かけ
	学級活動 ①-3時目	○受容的な雰囲気の中で学習発表会の発表内容を紹介し合い、友達の考えを知り、自分の考えを抵抗なく発言するとともに、発表会までの準備を協力して進めようとする。	・ブレインストーミング	
	学校行事	○総合的な学習の時間や学習発表会を通して、協力してやり遂げたという達成感を味わうことができるようにする。		
もうすぐ七小のリーダー 目指せ! 優しく、責任感の	道徳 ②-1時目	○社会に奉仕する喜びを知り、人と関わりながら進んで人の役に立ちたいとする意欲を高める。資料:『ボランティアクラブに入って』(文溪堂)	・Xさんからの手紙	
	学級活動 ②-2時目	○気持ちを分かち合おうとすること(共感)の大切さを理解し、学習したスキルを使って、人の役に立つ活動を実践しようとする。		・気持ちを分かち合おうと働きかける
	学級活動 ②-3時目	○人の役に立つ活動を考えて紹介し合い、人の役に立つ活動を実施するために自分のめあてを設定し、実践しようとする。	・トントンもみもみ ・わたしのしたいことは	
	休み時間 帰りの会等	○委員会活動と日常生活における「ちょボラ週間」で、自分から進んで働くことを通して、満足感、充実感を味わうことができるようにする。	・ほめほめカード ・自分への手紙	

イ 授業記録

全6時間の授業実践のうち、実践授業②の3時目の授業記録を以下に示す(次頁表3)。

表3 実践授業②の3時目の授業記録

	学習活動	(児童のつぶやき)	(シェアリング, 振返りの記述)	(教師の指示)
導入	1 SGE「トントンもみもみ」でアイスブレイクする。 T:「へえ〜」「そうなんだ」「なるほど」「ふーん」も共感する言葉だよ。もんでもらう人は、使ってみよう。 ○シェアリング (ペア→全体)		C: 最近嬉しかったことは… C: 「ふ〜ん」「なるほど」… C: もみもみしながら話したときは、うなずいてもらったり、もみもみしてもらったときは、〇〇ちゃんの嬉しかったことを聞けたりして、嬉しかったです。 C: いつもより近づいた感じがして嬉しかったです。	
展開前段	2 本時のめあてを知る。 (めあて) 七小のリーダーになるために「ちょボラ」作戦を立てよう。 3 SGE「わたしのしたいことは」で考えた「ちょボラ」を友達と交流し合う。 T: 友達のしたいことに1つずつ「いいね」「ナイス」「素晴らしい」と言葉を掛けながらシールを貼ってあげようね。 ○シェアリング (グループ→全体)		C: 「いいね」 C: ぼくのしたいことは、靴がバラバラだったら並べることです。 C: 「素晴らしい」 C: 「ナイス」 C: してみたいことを言って、みんなから「いいね」「素晴らしい」と言ってもらえて、これから頑張ろうと思いました。 【今後の活動意欲 5人/17人中】 C: 自分の意見に賛成してもらって嬉しかった。 【共感の言葉への喜び 15人/17人中】	
展開後段	4 日常生活と委員会活動における「ちょボラ」の内容として毎日実施できるものをそれぞれ1つずつ決定し、紹介し合う。 T: 「応援しているよ」「がんばって」「一緒にやれるかもね」と言って花丸を書いてあげよう。		C: 配りものをするとき、「はい」と声を掛けます。 C: 「がんばって」 C: 「一緒にやれるかもね」 C: 「応援しているよ」	
終末	5 学習の振り返り C: ちょボラをさぼらず、みんなのためにがんばろうと思った。 【今後の活動意欲 13人/17人中】			

(3) 考察

ア 【視点I】 自己有用感の構成要素である「貢献」の高まりについて

まず、自己有用感アンケートの「貢献」に関する質問項目について見ていく(図5)。前述したとおり、事前アンケート(実践①前)には、児童は、クラスの人の手伝いをするところがあるという意識はもっているが、人の役に立っているという実感まで至っておらず、それぞれの意識の間には、0.6の差が見られた。しかし、事前アンケート(実践①前)と事後アンケート(実践②後)では、「私は、クラスの人の手伝いをするところがある」という質問項目で、3.35から3.85、「私は、クラスの人役に立っていると思う」という質問項目で、2.75から3.75とどちらも数値が好転し、特に、後者の伸び幅が1.0と大きかったことから、実践授業②の「ちょボラ週間」後の両者の差は、0.1に縮まった。

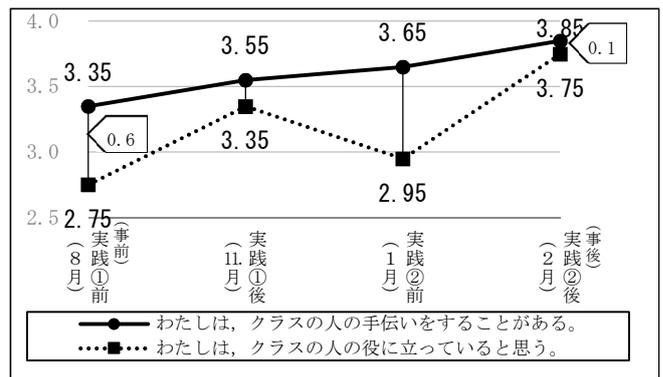


図5 児童の「貢献」の変容 (自己有用感アンケートの結果)

次に、振り返りシート等で、児童の記述について見ていく。実践授業①の学習発表会の振り返りの記述(次頁資料4)では、「協力できてよかった」、「協力できたからうまくいった」、実践授業②

の「ちょボラ週間」の振返りの記述(資料5)では、「役に立てて嬉しかった」「ちょボラをやってよかった」と活動に対する肯定的な記述を対象児童を含むほとんどの児童がしていた。また、対象児童と同じグループの友達の振返りの記述からは、普段、友達と関わりをもとうとする場面の少ないA児たちが練習で上手いかなかった友達を励ましながら活動していたこともうかがえる(資料4)。

最後に、児童の学習動画記録から対象児童の行動を見ていく。実践授業①の前までのA児、B児の活動の様子は、発言は少なく、友達から声を掛けられたり、提案されたりして活動を始める等、控えめな態度が多く見られた。しかし、実践授業①のSGEの「ブレインストーミング」では、A児が友達の考えを聞いた後に思い付いたことを付箋に書き加えて提案したり、B児が身を乗り出して自分の考えを出したりする様子が見られた。また、実践授業②のSGEの「わたしのしたいことは」では、「いいね」「ナイス」等の言葉を掛けられ、笑顔で話しながら活動している様子が見られた。

これらのことから、受容的な雰囲気をつくるSGEの中で児童が友達と意見を出し合い、温かい言葉掛けを継続しながらそれぞれがグループの一員としての役割を果たして活動したことで、「協力できてよかった」と実感できたと思われる。また、SSTで学習したスキルを使って、自己決定した内容に友達から共感してもらって自信をもって活動したり、活動したことに対して共感の言葉を掛けてもらったりしたことで、「人の役に立っている」と実感できたと思われる。さらに、それぞれの活動場面において、自分や友達の頑張りやよさを認め、それを伝え合う活動を繰り返し継続して行ったことで、児童の「貢献」の意識が高まったと考えられる。しかし、「貢献」の意識は、実践授業①と②の後に、どちらも数値に高まりが見られたものの、実践授業①を終えて、2カ月ほど経過した実践授業②の前(1月)には、「わたしはクラスの人役に立っていると思う」という質問項目で、3.35から2.95と0.4の数値の低下が見られた(前頁図5)。一方、実践授業②の前にいったん下がった数値ではあるが、事前アンケート(実践①前)の数値2.75よりも0.2の数値の向上が見られた。これらのことから、児童が、「友達と協力している」「人の役に立っている」という意識をもち続けることができるような取組を意図的・継続的に仕組んでいく必要があると考える。この他にも、活動を忘れて実行できなかった児童や教師から言葉を掛けられて活動した児童もいたことから、事後の活動への取り組ませ方に課題があると考えられる。

イ 【視点Ⅱ】 自己有用感の構成要素である「承認」の高まりについて

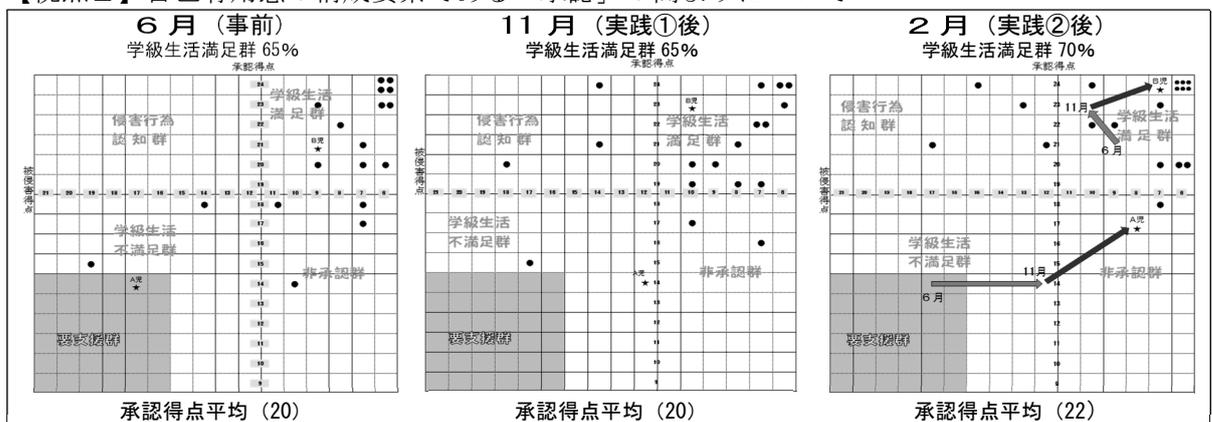


図6 学級生活満足群の割合と承認得点の変容(「Q-U」の結果)

まず、「Q-U」の結果を見ていく。学級生活満足群の児童の割合は、65%（6月）、65%（11月）、70%（2月）、承認得点（最高値24）の数値の平均は、20（6月）、20（11月）、22（2月）であり大きな変化は見られなかった（前頁図6）。また、対象児童については、A児は、14（6月）から17（2月）、B児は、21（6月）から24（2月）とそれぞれに承認得点の数値の高まりが見られた。

次に、自己有用感アンケートの「承認」に関する質問項目について見ていく（図7）。前述したとおり、事前アンケート（実践①前）には、児童は、日常的に友達の頑張りやよさを褒めているという意識はもっているが、自分が友達から褒められているという実感まで至っておらず、それぞれの意識の間には、0.55の差が見られた。しかし、事前アンケート（実践①前）と事後アンケート（実践②後）では、「クラスの人が、何かをうまくしたとき『上手だね』とほめている」という質問項目で、3.45から3.90、「私は、クラスの人からほめられることがある」という質問項目で、2.9から3.6とどちらも数値が好転し、両者の意識の差は、0.3に縮まった。

最後に、振り返りシート等で児童の記述について見ていく。実践授業①の「ふりかえりシート」（資料6）の「友達のがんばり・よさ」の3時目の記述を見ると、2時目に学習した「あたたかい言葉掛け」のポイントを使い、友達を意識した具体的な表現をしている記述が増えていた。また、「自分のがんばり・よさ」の記述においては、1時目は活動内容についての感想を記述しているものがほとんどであったが、3時目には、友達への言葉掛けや友達と関わりをもつことができた等、自分自身を評価するような内容の記述が増えていた。さらに、実践授業②で行ったSGEの「わたしのしたいことは」においては、ほとんどの児童が、友達から認めてもらいながら活動したことについて「嬉しかった」と記述しており（資料7）、「ちょボラ週間」のほめほめタイムについても、ほとんどの児童が、「頑張りが書かれていて嬉しい」、「褒めてもらって嬉しい」等、肯定的な記述をしていた。

これらのことから、学級集団や児童の実態を踏まえてソーシャルスキルを選定し、学習したスキルを使って、認め合い伝え合う活動を行ったことで、児童が相手の気持ちを考えて、具体的に頑張りやよさを伝えることができるようになり、「ほめられている」「認められている」と実感できたと思われる。また、SGEで友達と関わりながら、受容的な雰囲気の中で活動し、その中で互いの頑張りやよさを認め合い伝え合う活動を繰り返し継続に行ったことは、児童の「承認」の意識の高まりにつながったと考える。さらに、認め合い伝え合う活動を行う前に書く時間を設定し

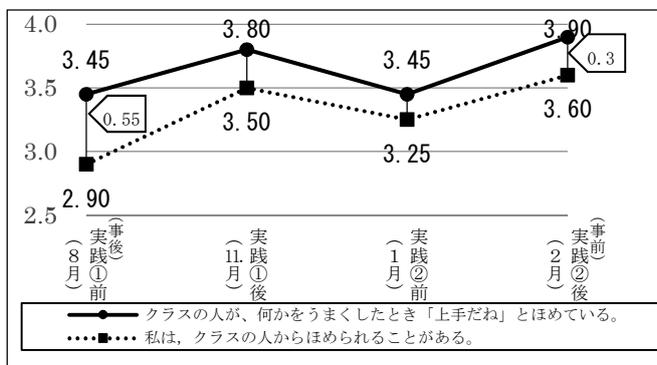


図7 児童の「承認」の変容(自己有用感アンケートの結果)

自分のがんばり・よさ	友達のがんばり・よさ
<p>【10月31日 1時目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達ビンゴで、みんなとほとんど同じだったので嬉しかった。 ・赤い糸で一緒になったとき、とても嬉しかった。 ・チーム名を決める時「何が好き？」と聞けた。 	<p>【10月31日 1時目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Bさんは、あまりしゃべらないけど、自分から話しかけてくれた。 ・一人一人好きな食べ物が違っていいなと思った。 ・好きな物を言ったとき、はくしゅしてくれた。
<p>【11月10日 3時目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ブレストで「いいね」や「ナイス」など言えて、しかもたかさんの意見を出せてよかった。 ・「それいいね」や「すごい」などの言葉を掛けられたのでよかった。 ・「いいね」や「ナイス」が自分から進んで言えた。 	<p>【11月10日 3時目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・A君は、5個以上考えを出したのすごいと思った。 ・〇〇くんや△△くんは、面白い意見を出していいなと思った。 ・☆☆くんが私のことをほめてくれたので、嬉しかった。すごい意見も発表してすごいなあと思った。

資料6 児童の振り返りシートの記述の変容

《3時目のシェアリング》
 C: 自分のしたいことをしっかり聞いてくれると、安心して、もつとがんばろうという気持ちになった。「いいね」「ナイス」「すばらしい」と声かけも一緒にするとがんばろうが嬉しいの気持ちになった。
 C: 「いいね」と言ってシールを貼ってもらって嬉しかった。

資料7 児童のSGEの「わたしのしたいことは」の感想

たことは、児童が自分自身の頑張りやよさを振返るとともに、友達と関わろうとする場面の少ない児童が、安心して活動に参加することにつながったと考える。しかし、児童が友達を意識して書くことには時間が掛かるため、個人の書く速さや量等を考慮した活動内容や時間設定を工夫する必要があると考える。

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

自己有用感アンケートを作成し、「Q-U」と併せてアンケートを実施したことは、児童の自己有用感に関する意識や行動の実態把握に有効であり、それを踏まえて選定したソーシャルスキルを使った認め合い伝え合う活動において、児童の実態に応じた具体的な言葉掛けができたことで、児童の承認する喜びと承認されている実感を相互に高めた。また、学習活動等に関連付けてSGEを取り入れ、対象児童を考慮したグループ編成やモデルとなる児童の配置、SGEの活動内容の工夫を行ったことで、友達と関わろうとする場面の少ない児童の活動を保障することができた。加えて、単元の構成において、まず、児童が他者と関わりたいという意識をもつことができるようなSGEを行い、その後にSSTを行ったことで、認め合い伝え合う活動が、友達と関わりながら受容的な雰囲気で行われることにつながり、児童の自己有用感を高めた。さらに、事後の取組の中で、学習したスキルを日常的に使って友達と関わりをもちながら活動を継続したり、認め合い伝え合う活動を行ったりしたことも、児童の自己有用感の高まりを維持することにつながった。

(2) 今後の課題

授業後2カ月程で自己有用感の数値に低下が見られたことから、学期に2回程度、意図的・継続的に自己有用感を高める取組を行うことが必要であると考えられる。また、認め合い伝え合う活動を行う前に書く活動を取り入れるには、個人の書く速さや量等を考慮した活動内容や時間設定の工夫が必要である。

《引用文献》

- (1) 滝 充 『別冊教職研修』 2006年 教育開発研究所 11月号 p. 26
- (2) 河村 茂雄 『タイプ別！学級育成プログラム小学校編』 2001年 図書文化 p. 9
- (3) 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. 47
- (4) 河村 茂雄 『教師のためのソーシャル・スキル』 2002年 誠信書房 p. 5
- (5) 滝 充 『総合教育技術』 2004年 5月号

《参考文献》

- ・春日井 敏之ら 編著 『よくわかる教育相談』 2011年 ミネルヴァ書房
- ・栃木県総合教育センター 「高めよう！自己有用感～栃木の子ども達の現状と指導の在り方～」
平成25年 3月
- ・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

《参考URL》

- ・佐賀県教育センター 『プロジェクト研究よりよい人間関係を築く力を育成する支援の在り方ーソーシャル・スキルトレーニングに関する活動プログラムの開発ー』
平成22年度, 23年度 <http://www.saga-ed.jp/>