

要 旨

本研究は、児童が友達とよりよく関わり、安心して学校生活を送るために、互いのよさを伝え合う活動を通して、自己有用感を高める支援の在り方を探ったものである。互いのよさを伝え合う活動として、日常生活や学校行事と関連させた構成的グループエンカウンターを行った。その際、全ての児童が主体的に自分の気持ちを表現できるように、シェアリングにユニバーサルデザインの視点を取り入れ、活動の充実を図った。その結果、自己有用感が高まり、友達とよりよく関わり、安心して学校生活を送る児童の姿が見られるようになった。

<キーワード> ①自己有用感 ②互いのよさを伝え合う活動
③構成的グループエンカウンター（SGE） ④ユニバーサルデザイン（UD）

1 研究の目標

児童が友達とよりよく関わり、安心して学校生活を送るために、互いのよさを伝え合う活動を通して、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

文部科学省の「児童生徒の問題行動など生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、平成27年度の県内小学校における不登校児童の割合は、1000人当たり4.5人（全国4.2人）と全国的に見ても高い。その理由として、「不安の傾向がある」（33.7%）、「学校における人間関係」（13.9%）が挙げられている。また、それらの要因として「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が高い割合を占めている。

国立教育政策研究所の生徒指導リーフは、自分に自信がもてず、人間関係に不安を感じている状況が見られ、「自己有用感」の育成を目指すことが重要だとしている。また、自己有用感について、「人の役に立った、人から感謝された、人から認められた、という自分と他者（集団や社会）との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」⁽¹⁾と示している。

栃木県総合教育センターは、自己有用感とは「存在感」「承認」「貢献」の3つの要素からなり、他者や集団に貢献し承認されることで、存在感が高まるとしている。「存在感」とは「他者や集団の中で、自分は価値ある存在であるという実感」、「承認」とは「他者や集団から、自分の行動や存在が認められているという状況」、「貢献」とは「他者や集団に対して、自分が役に立つ行動をしているという状況」と示している。児童が他者に役立つような行動をし、それが他者に認められることによって自己有用感が育ち、その結果「他者との関係性」に改善が生じるとしている。このことから、児童が学級の中で友達役に立っていると感じたり、大切な仲間だと実感したりすることで他者との関係性が改善し、安心して学校生活を送ることができるようになるのではないかと考えた。

本研究では、小学校6年生の学級を対象として研究を進める。一般的に小学校高学年の児童は、学校の中心的な役割を担い、互いに信頼し支え合って活動することを強く求めるようになる。その反面、コミュニケーションがうまくとれず友達との関係が崩れることがあったり、他者と自分を比較して自信がもてなくなったりするなど、人間関係に不安を抱きながら生活する児童も少なくない。対象学級の児童においても、日常生活や学校行事に意欲的に取り組み、落ち着いた学校生活を送ることができ、授業中は自分から友達に勉強を教えようとするなど、積極的に活動する児童が多い。一方で、よりよい人間関係を築くことや自分の考えを伝えることが苦手なために、自分に自信がもてず安心して学校生活を送ることができていないと感じる児童もいる。

そこで、児童が自分や友達のよさに気付き伝え合うことで、自分を肯定的に受け止めようとする自

己有用感が高まるのではないかと考えた。ここで「人に備わっているもの、人にあるもの、人がもっているもの（思考・感情・行動）」をその人の「よさ」と捉え、互いのよさとして伝え合う関係を築くことで、自己有用感が高まると考える。自己有用感が高まれば、安心して学校生活を送ることができるのではないかと考え、研究を進めることとした。

互いのよさを伝え合う活動にするために、構成的グループエンカウンター（以下、SGE）を授業に取り入れる。SGEについて岡田弘は、「自己理解や他者理解を促し、信頼感や自尊感情を高める効果がある」⁽²⁾と述べている。また河村茂雄は、SGEのエクササイズで感じたことについて「シェアリングで分かち合うことによって、自分の感じたことを友達の気持ちを聞いて新たな気づきが生まれたり、自己や他者の存在を感じたりする」と述べている。このことから、自己理解や他者理解を深める活動を通して、感情を分かち合うことで互いのよさを伝え合うことができると考えた。

以上のことを踏まえ本研究では、互いのよさを伝え合うためにSGEを取り入れ、自己有用感を高めることとした。児童は自己有用感が高まることで、友達とよりよく関わり安心して学校生活を送れるのではないかと考え、本目標を設定した。

3 研究方法

- (1) 先行研究や文献などを基にした理論研究
- (2) アンケートを基にした児童の実態調査及び対象児童の行動観察
- (3) 対象児童と学級集団の実態に即した授業実践（所属校6年生）と、支援の有効性についての検討

4 研究内容

- (1) 自己有用感やSGEのシェアリングにユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導方法について、先行研究や文献などによる理論研究を行う。
- (2) 「自己有用感に関するアンケート」（以下自己有用感アンケート）の結果及び学級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。また、「行動チェックシート」を作成し、対象児童の行動の変容を分析する。
- (3) 所属校6年生において、互いのよさを伝え合う活動の実践を行い、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) 文献などによる理論研究

本研究では、自己有用感を高めるために、授業でSGEを行う。品田笑子は、SGEのシェアリングの意義を「今ここで考えていることを語り合うので、自己の感情に気づき、友達のホンネにふれることができ、考えや行動を広げることができる」⁽⁴⁾とし、シェアリングが自己理解や他者理解を深めると示している。このことから、児童が自分や友達のよさについて自己理解や他者理解を深めることで、自己有用感が高まると考える。

しかし、対象学級の中には自分の気持ちを表現したり、相手の気持ちを受け入れたりすることにつまづきが見られる児童がいる。小貫悟は、「授業で起こるつまづきは2種類あり、どの子にも起こるつまづき、特定の子に起こるつまづきを想定して、今まで以上につまづきのシミュレーションを徹底していくのがユニバーサルデザイン化された授業である」⁽³⁾と述べている。これを基に、シェアリングの場面においてユニバーサルデザイン（以下UD）の視点を取り入れ、児童のつまづきを減らすことで、主体的に活動に参加できるようになると考えた。桂聖は、つまづきを減らすためのUDの視点の一例として、「授業のねらいや活動を絞る焦点化」「視覚的な手掛かりを効果的に活用

する視覚化」「話し合い活動を組織化する共有化」の3つを示している。

以上を踏まえ本研究では、自己理解や他者理解が深まるSGEを行い、そのシェアリングにおいてUDの視点を取り入れ、互いのよさを伝え合う活動を行う。このことで児童の自己有用感が高まり、児童が友達とよりよく関わりながら安心して学校生活を送れるのではないかと考えた(図1)。

(2) 具体的な手立て

ア 個と集団の実態把握

研究を進めるに当たり、学級集団と児童の実態を把握するために、自己有用感アンケート(資料1)を学期に2回、計6回実施した。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)の自己有用感尺度質問紙と、東京都教職員研修と慶應義塾大学(平成22年)が作成した「自尊感情測定尺度」を参考に作成した。

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考察する。

また、これらのアンケート結果と担任による観察を基に、友達との関わりが少なく、自分の気持ちを表現したり行動に移したりすることにつまずきが見られる児童2名を対象児童として抽出した(表1)。これらの児童については行動チェックリストを作成し、継続的に観察することにした。

イ 自己有用感を高めるための活動の工夫

自己有用感を高めるために、互いのよさを伝え合う活動として、自己理解や他者理解を深めるSGEを行った。SGEのシェアリングの場面においてUDの視点を取り入れ、主体的に互いのよさを伝え合うことができるようにした。また、対象児が自分の気持ちを表現しやすくするために、意図的にグルーピングを行った。

(ア) 単元の構成

実践授業②前の自己有用感アンケートでは、「存在」の質問項目「わたしはクラスの人役に立っていると思う」「わたしはクラス大切な仲間の一人だと思う」と「安心」の質問項目「わたしはクラスの人に支えられている」「わたしはクラスの人といるとほっとする」で、平均値が他の項目よりも低かった。児童のアンケート記述には、「存在」の質問項目で「いつもあまり役に立てない」「クラスの人とあまり仲良くない」、 「安心」の質問項目で「一人でいると不安になる」「あまり友達と話をしない」などの記述が見られた。このことから、学級集団の中で、自分

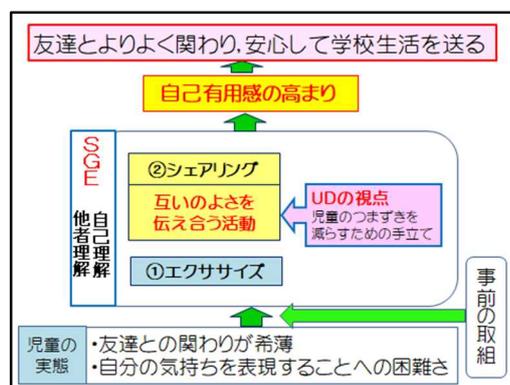


図1 研究構想図

ふだん思っていることやしていることについての アンケート	
存在	わたしは、クラスの人役に立っていると思う わたしは、クラス大切な仲間の一人だと思う
貢献	わたしは、クラスの中に困った人がいたら助けてあげる わたしは、クラスの人の手伝いをするところがある わたしは、みんなと協力して係活動や学習活動を行っている
承認	クラスには、わたしのことを分かってくれる人がいる わたしは、クラスの人から、「ありがとう」と言われるところがある わたしは、クラスの人から、ほめられるところがある
安心	わたしは、クラスの人に、支えられている わたしは、クラスの人といっしょにいるとほっとする クラスの友達は、話を聞いてほしい時に私の話を聞いてくれる クラスの友達は、わたしに話しかけてくれる

資料1 自己有用感アンケート

表1 対象児の実態

A児	何事にも一生懸命に取り組むが、学習内容が理解できないと活動が滞ってしまうことがある。自分の気持ちを表現することが苦手なで、特に文章表現は難しい。 交友関係が狭く、特定の友達以外には自分から積極的に関わることはあまりない。友達との関わりの中で、嫌な気持ちがあっても伝えられないことがある。相手が尋ねていることの意味が分からず、一方的に自分の好きなことを話し会話が組み合わさることがある。
B児	時間はかかるが課題や活動には最後まで取り組む。思い込みで活動し、修正するまでに時間がかかることがある。 周りの友達からの関わり(手助け等)は多いが、自分から積極的に友達と関わることは少ない。「ぼくはできないから」と否定的な発言が見られ、周りから認めてもらえていないと感じている。友達にストレートなもの言い方をし、誤解を招くことがある。

は価値のある存在であると実感できず、安心して学校生活を送ることができないと感じている状況があると考えた。そこで、図2のような単元の構成で授業実践を行うこととした。クラスの友達や周りの人から認められたり互いの存在を大切にしたりする活動を取り入れ、自分や友達のよさを見つけ、気付くことができるようにした。

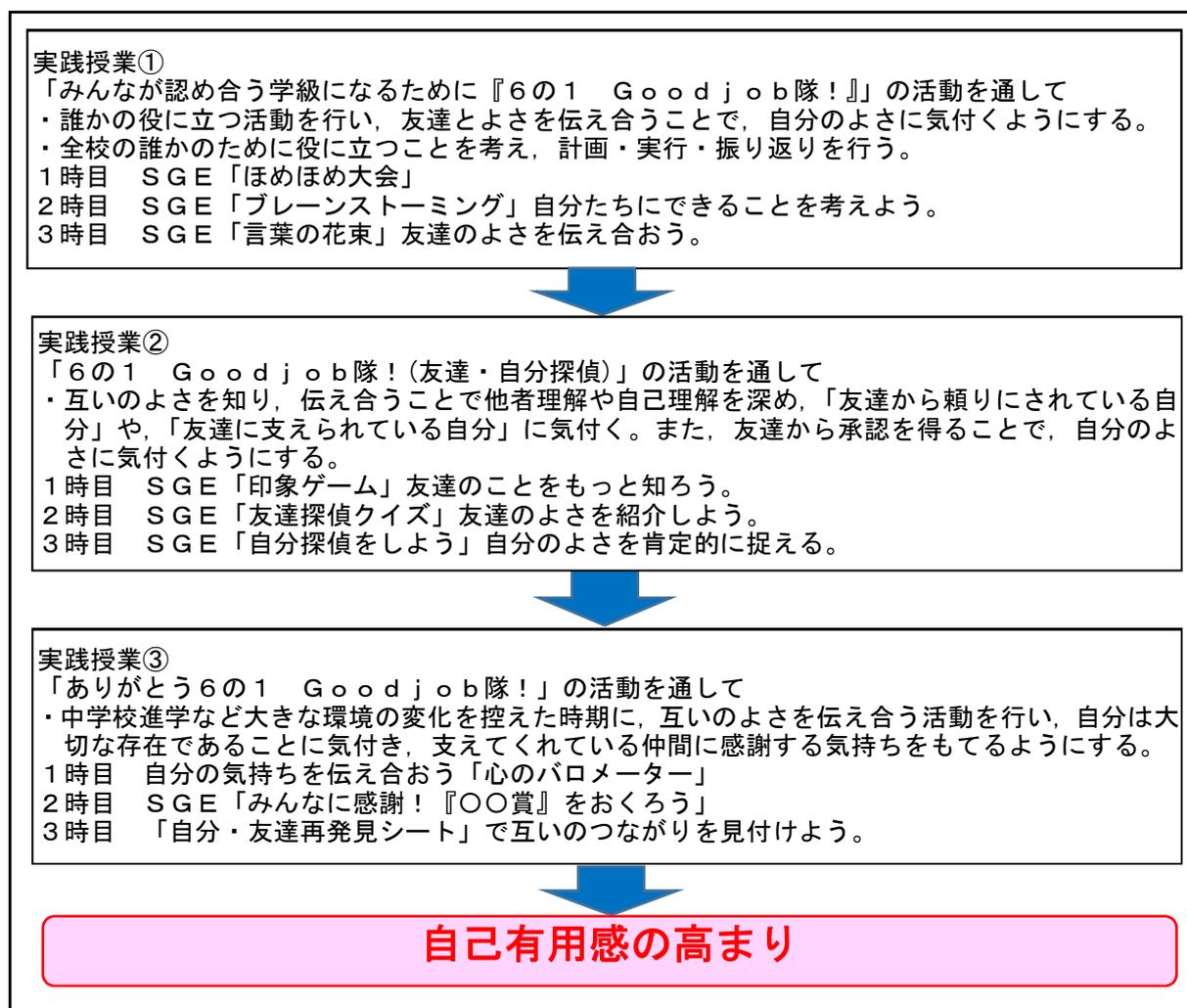


図2 自己有用感を高める単元の構成

実践授業①においては、最高学年として全校のために役立つ活動をする取組を行い、自分が役に立っていると感じたり、友達の頑張りを認めたりすることで自分や友達のよさに気付くことができるようにした。

実践授業②では、運動会や修学旅行などの行事を通して、様々な場面で友達のよさに気付き、互いのよさを伝え合うことで友達から頼りにされたり支えられたりしている自分に気付くことができるようにした。

実践授業③では、中学校進学などの環境の変化を控えた時期に、自分の気持ちの変化を振り返り、自分と友達が互いに支え合っていることや互いのよさに気付くことができるようにした。自分や友達のよさを見付ける活動を繰り返し行い、よさを伝え合うことで、自己有用感が高まっていくと考えた。

(イ) UDの視点を取り入れたシェアリング

対象児童は、シェアリングの場面で自分の気持ちを表現したり、相手の気持ちを受け入れたりに、つまづくことが想定された。そこで、「焦点化」「視覚化」「共有化」の3つの視

点での支援を取り入れた(図3)。「焦点化」では、シェアリングでの話し合いの目的や視点を示すことで、児童が振り返りの内容を絞ることができるようにした。「視覚化」では、振り返りシートに「表情マーク」を用いて自分の気持ちや感じたことを記述しやすくした。また、「気持ちプラカード」や「気持ちシール」を使うことで、自分の気持ちを友達にフィードバックできるようにした。「気持ちプラカード」と「気持ちシール」は赤と緑の2色を用いた。「共有化」では、話し方・聴き方のルールをみんなで確認することで自分の感じたことを伝えやすくした。また、シェアリングの手順表を提示することで、見通しをもってグループで振り返りができるようにした。

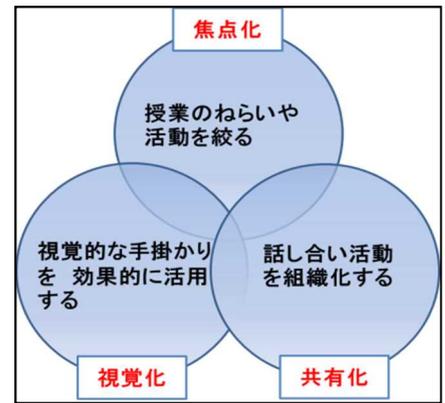
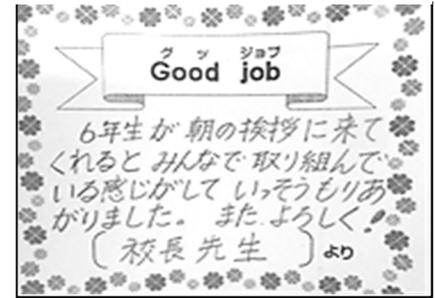


図3 UDの視点

(ウ) 事前の取組の工夫

授業で行うSGEに結びつく活動を、事前の取組として行った。実践授業①では、2時目と3時目の間に「6の1 Good job隊! (自分たちにできること)」の活動に1週間取り組み、下学年や教師からメッセージカード(資料2)をもらい、周りの人から認められる場を設定した。実践授業②では、1時目と2時目、2時目と3時目の間に、「友達探偵」を1週間ずつ実施し、友達のよさに気付くようにした(資料3)。実践授業③では、1時目と2時目の間に「ありがとうおくり」(資料4)に1週間取り組み、友達のよさを見付けたり感謝する気持ちを伝え合ったりすることができるようにした。事前に友達のよさを見付ける活動を行うことで、授業の中で互いのよさを伝えやすくなるのではないかと考えた。



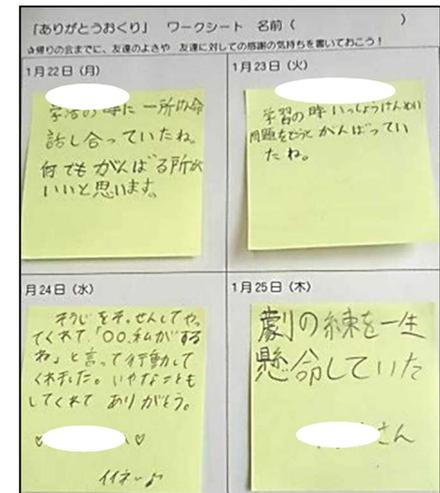
資料2 メッセージカード

10月 日()	探偵する人	さん
いつ(授業中)	どこで(家庭科室で)	誰に・何をしていた。
OOさんに、優しくぬい方を教えていた。そして、最後まで、いっしょに片付けていた。		

資料3 友達探偵メモ

(3) 手立ての有効性に係る視点

本研究では、これらの具体的な手立てを通して、児童が友達との関わりの中で互いのよさを伝え合う活動を行うことで、自己有用感の高まりが見られたかについて考察する。そこで、アンケートの結果と教師による行動観察を基に、「シェアリングにUDの視点を取り入れることで互いのよさを伝え合う活動ができたか」、「互いのよさを伝え合う活動を通して、自己有用感を高めることができたか」の2つについて対象児及び学級集団の変容を把握し、考察する。



資料4 ありがとうおくり

6 研究の実際2 (授業実践を通しての結果)

(1) 授業の実際

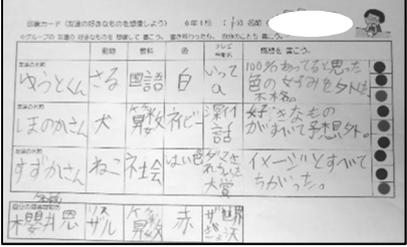
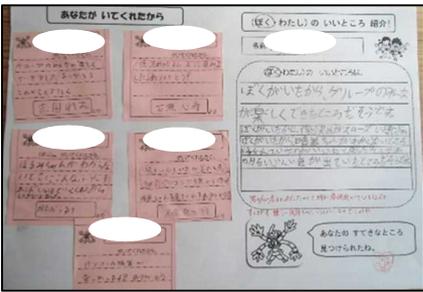
対象児が気持ちを表現したり、友達と関わりをもとうとしたりする姿が見られた活動の様子を考察した。実践授業①ではアンケート項目等が熟慮できていなかったため、実践授業②でB児、実践授業③でA児の活動の様子を考察した。

ア 実践②での対象児の様子と教師の支援(次頁表2)

実践②「6の1 Good job隊! (友達・自分探偵)」の単元では、1時目「印象ゲーム」、2時目「友達探偵クイズ」、3時目「自分探偵をしよう」の3時間を通してSGEの活動を行う

ことで、自分のよさに気づき、自己有用感が高まっていくと考えた。

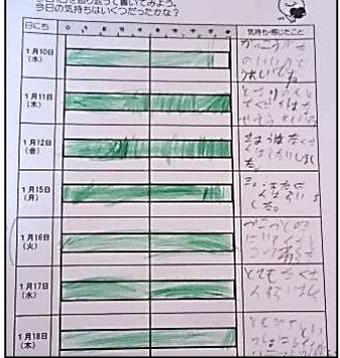
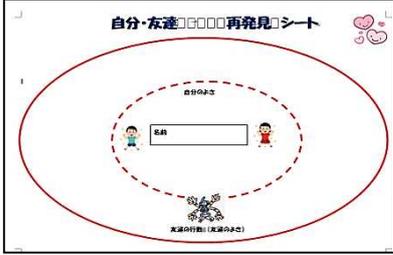
表2 実践②でのB児の様子と教師の支援

○授業全体に関わる教師の支援	
B児の様子（□はUDの視点を取り入れた支援）	教師の支援
<p>○1時目（印象ゲーム）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・周りの様子を見ながら、ワークシートを書いていた。 ・自分が好きなものについて、友達が予想して発表している時、笑顔で相手を見て聴いていた。 ・友達の好きな物が全て予想外だったと発言し、緑のシールを友達に貼っていた。 ・気持ちヒントカードを使って自分の気持ちを表情で表していた。 ・進行表を友達から受け取ってグループでの振り返りを進めた。 ・振り返りの記述では、表情マーク「楽しい」を選び、「今まで友達の好みを予想するゲームはやったことがなかったから」と書いていた。 ・友達から緑のシールを貼ってもらい、「みんな緑だったよ」と嬉しそうに話した。  <p>○2時目（友達探偵クイズ）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループの友達と相談しながらクイズ作りをしていた。「あと1つ(ヒント)どれにする?」と自分から提案していた。 ・表情マークを選んでから、友達のいいところを知った時の気持ちを書き表すことができた。 ・友達から気持ちシールで気持ちを共感してもらったことで、表情が明るくなり、「おー、おー」と声を上げて喜んでいた。 ・友達の考えに興味を示し、身を乗り出して聴いていた。  <p>○3時目（自分探偵）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・探偵カードを友達と嬉しそうに交換していた。「ありがとう」とお礼を言って受け取っていた。周りの友達がB児のところに積極的に交換に来ていた。 ・友達の考えを聴いて、積極的に気持ちシールを貼ることができた。話を聴く時も、時々視線を上げ相手を見て聴けるようになった。 ・振り返りの記述には、「自分の気付かなかったよいところを知れてよかった。」と書いていた。 	 <ul style="list-style-type: none"> ・発表の順番を固定し、B児が友達の仕方をモデリングできるようにした。 ・友達のいいところ一覧を準備し、児童が自分の考えを表現しやすいようにした。  <ul style="list-style-type: none"> ・探偵カードを交換する活動を取り入れ、児童が友達と関わりやすいようにした。 ・自分のよさを友達に伝える場面を取り入れ、自分のよさに改めて気付くことができるようにした。

イ 実践③での対象児の様子と教師の支援（次頁表3）

実践③では、「ありがとう6の1 Good job隊!」の単元を通して、自分の気持ちを伝え合ったり、友達のよさを見つけて紹介し合ったりするなど、グループでの交流活動を設定した。感じたことを伝え合う場面には「気持ちプラカード」を使うなどの支援を行うことで、児童が主体的に活動に参加し、互いのよさを伝え合うことで自己有用感が高まっていくと考えた。

表3 実践③でのA児の様子と教師の支援

○授業全体に関わる教師の支援	
<ul style="list-style-type: none"> ・A児と関係性のよい児童とグルーピングをし、自分の感じたことを伝えやすいようにした。 ・事前活動で「ありがとうおくり」を行い、見付けた友達のよさを賞状づくりに生かせるようにした。 	
A児の様子 (口はUDの視点を取り入れた支援)	教師の支援
<p>○1時目 (心のバロメーター)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気持ちお助けカードを手に取り、カードを参考にしながら、心のバロメーターを見て感じたことを書いていた。  <ul style="list-style-type: none"> ・グループの中で安心して発言している様子うかがえた。 ・友達の考えに「なるほど」と伝え、赤の気持ちプラカードを提示した。その他にも、「なるほど」「同じだよ」など、積極的に共感する言葉を返していた。 ・活動中は笑顔を絶やさず、友達の話を真剣な表情で聴いていた。 ・前の人の発言の仕方を参考にし、感じたことを伝えることができた。 ・振り返りの記述には、「心が温かい時は、みんなに(心のバロメーターを)読んでもらった時で、嬉しかった」と書いていた。 <p>○2時目 (〇〇賞をおくろう)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の「これでいいと思う？」という問いかけに、「いいよ、いいよ」と嬉しそうに答えていた。 ・賞状を作る際に、どこに書いたらよいか教師や友達に尋ねていた。 ・賞状の文字を「丁寧に書いたね」と褒められ、嬉しそうにしていた。書き終わると、友達に仕上げたことを満足そうに報告していた。 ・気持ちプラカードの言葉を使って、友達に気持ちを伝えることができていた。 ・友達から共感してもらい、何度も「ありがとう」とお礼を伝えていた。 <p>○3時目 (自分・友達再発見シート)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の活動の様子をしばらく見てから、ワークシートに書き始めた。周りの友達も黙ってその様子を見ているので安心して活動できていた。 ・自分の考えを紹介する場面で、ワークシートを見せながらみんなに説明した。 ・振り返りでは、「司会の人、お願いします」と声を掛けたり、気持ちプラカードを配ったりしていた。 ・「なるほど」と言って緑の気持ちプラカードを提示した後、「もちろんこっちだよ」と友達と同じ気持ちだったことを確かめ、握手していた。 ・振り返りの記述には、「とても面白かったし、頑張りたくなりました。心が温かくなりました」と書いており、色々な感情を表現していた。 	 <ul style="list-style-type: none"> ・心のバロメーターを記録させ、自分の気持ちが変化していることに気付けるようにした。 ・拡大した賞状を掲示し、書き方を参考にできるようにした。 ・友達と話し合う時間を設定し、グループの友達と相談しながら活動できるようにした。 ・例を挙げ具体的に友達のよさを示すことで、児童が考えやすいようにした。  <ul style="list-style-type: none"> ・自分のよさを事前を書く時間を取り、友達のよさをじっくりと考えたり、友達と交流したりする時間を確保できるようにした。

(3) 考察

ア シェアリングにUDの視点を取り入れることで互いのよさを伝え合う活動ができたか

「UDの視点に関するアンケート (以下UDアンケート)」(次頁資料5)と「互いのよさを伝え合う活動に関するアンケート」(以下よさアンケート)、並びに対象児の行動観察により考察を行った。

A児は実践授業③では、「気持ちプラカード」や「気持ちシール」を活用し、友達と感じたことを伝え合う場面が見られた。アンケート記述に、「赤・緑のシールで (友達の感じていることが)

とても分かりやすい」や「(振り返りの手順が) 分かりやすく簡単に話し合えた」と記述していた。また、表情マークを選んで文章にすることで、感じたことを伝えることができていた。友達から「いいね」「そうなんだ」と共感されたことに対して、「ありがとう」と何度も伝えるなど、自分の気持ちを受け止められたと感じている様子がうかがえた。このことから、UDの視点を取り入れたことで、A児は主体的にグループの友達に自分の感じたことを伝えることができるようになったと考えられる。

B児は、「気持ちプラカード」を使って友達の話にタイミングよく相づちをうち、話を聴くことができた。さらに、「なるほど」や「そうなんだ」と一言伝え、「気持ちシール」を貼ることができた。また、電子黒板に示した話合いの目的や視点を確認しながら感じたことを書き、友達に笑顔で伝える様子が見られた。これらのことから、UDの視点を取り入れたことで、B児は自分の気持ちを表現し、友達と感じたことを伝え合うことができたと考えられる。

「UDアンケート」を実施し、実践授業③における3回の平均をまとめた(図4)。その結果「焦点化」「視覚化」「共有化」について全体的に高い数値が得られた。アンケート記述には、「何を振り返ればいいのか分かったので、賞をもらった時の気持ちが伝えられた」(焦点化)、「気持ちプラカードや気持ちシールが使いやすかった」(視覚化)、「友達が僕の話最後まで聴いてくれて嬉しかった」(共有化)など、シェアリングがしやすかったという内容が多かった。このことから、UDの視点を取り入れることで、児童が主体的に活動に参加できたと考えられる。

次に、「よさアンケート」(資料6)の結果を基に考察する(図5)。実践授業③では、1時目を除いて、全ての質問項目で高い数値が得られた。しかし、1時目は、2つの質問項目、「自分のよさを伝えてもらう」(3.4)、「自分のよさに気付く」(3.5)において他の項目より数値が低かった。実践授業②までの児童の振り返りシートの記述から、児童はよさを「～を頑張っている」や「～ができてすごい」等、肯定的な側面のみで捉えている様子が見られた。そこで1時目は再度よさの捉え方について伝え、「心のバロメーター」のSGEを行った。1週間の自分の感情を記録し、自分や友達の気持ちの変化について伝え合う活動を行った。「よさアンケート」の記述には、「気持ちの感じ方は人それぞれ」「友達の気持ちを知れてよかった」「楽しくないと感じている友達がいたので、楽しませたい」などが書かれていた。このことから、児童は自分が考えたことや感情を互いに伝え合っていたが、それを「よさ」として捉えることが難しかったと考えられる。

1	意欲	今日の振り返り活動に進んで取り組めたか
2	焦点化	振り返り活動の目的や方法が分かりやすかった
3	視覚化	表情マークを使うことで自分の気持ちや感じたことを表しやすかった
4	視覚化	気持ちプラカードやシールを使うことで友達の気持ちが分かりやすかった
5	共有化	手順表を使うことでグループでの振り返りがしやすかった
6	共有化	話し方・聴き方の約束があったので、自分の気持ちを伝えやすかった

資料5 UDの視点に関するアンケート項目

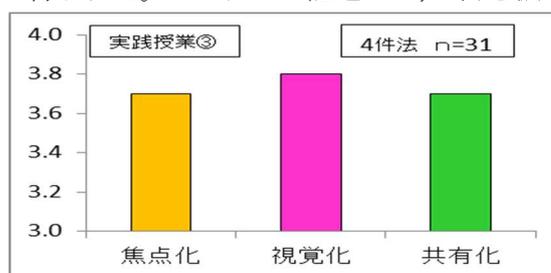


図4 UDの視点に関するアンケート

1	あなたは自分のよさを友達から伝えてもらいましたか
2	あなたは友達のよさを友達に伝えることができましたか
3	あなたは自分のよさに気付くことができましたか
4	あなたは友達のよさに気付くことができましたか

資料6 互いのよさを伝え合う活動に関するアンケート項目

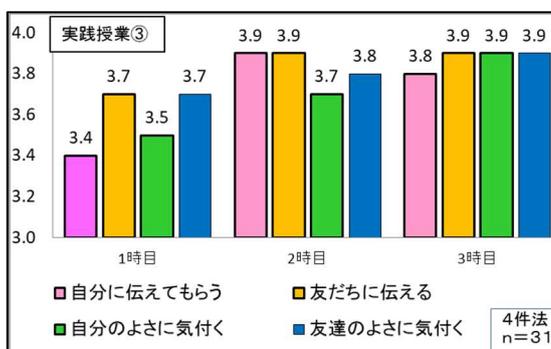


図5 互いのよさを伝え合う活動に関するアンケート結果

また、授業を行う毎に、数値が上昇していることから、児童が自分のよさとして捉えられるような取組を意図的・継続的に行っていくことが必要だと考える。

図6は児童一人一人のUDアンケートと、よさアンケートの値の平均を示したものである。この結果から、UDのアンケートの平均値が高い児童ほど、よさアンケートの平均値が高いことが分かる。このことからシェアリングにUDの視点を取り入れることで児童は主体的に活動に参加し、互いのよさを伝え合うことができたと考えられる。

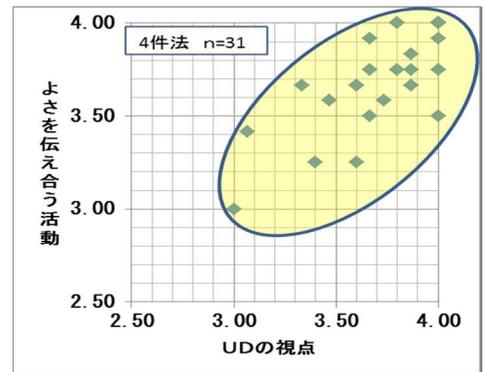


図6 UDの視点と互いのよさを伝え合う活動の相関関係

イ 互いのよさを伝え合う活動を通して、自己有用感を高めることができたか

自己有用感の高まりを「自己有用感アンケート」において考察する。あわせて対象児には「行動チェックリスト」も基に考察する。

A児は、実践授業②前のアンケートでは、「安心」の質問項目で「みんなと一緒にいるから仲よし」「いつも話を聴いてくれる」などの記述が見られたが、日常生活場面での友達との関わりは少なかった。実践授業③後には、「貢献」の質問項目で「いろんなことを手伝っている」、「承認」の質問項目で「困ったことがあると（僕に）言ってくれた」など、人の役に立ったと感じた記述が見られた。行動面では、実践授業②前は、自分から友達に尋ねる様子はほとんど見られず、友達から質問されると強ばった表情を見せることもあった。実践授業を重ねる毎に友達の話を笑顔でうなずきながら聴く様子が多く見られた。SGEでの活動では穏やかな表情で、分からないことを友達に聴く様子が多く見られた。休み時間なども、友達と自分から会話したり一緒に活動したりする姿が見られた。

B児は、実践授業②前では、「承認」「安心」の5項目で「全くあてはまらない」を選択していた。「友達にしてもらったことばかりだから」「僕は運動が得意じゃないから」などの記述から、自分のことを否定的に捉えている様子が見られた。実践授業②後では、同様のアンケートで5項目全ての数値が上がった。また記述においても「承認」の質問項目で「僕がいると明るい雰囲気になるとほめられた」「勉強が分からなくて困っている友達に教えた」など、周囲から認められていると感じている記述が見られ、主体的に友達と関わろうとする様子が見られた。行動面では、実践授業②以降は、友達の質問に答えたり、ワークシートの書き方を友達に尋ねたりする様子が見られた。休み時間には、友達に勉強を教える様子も見られた。

このことから、A児・B児とも、友達から自分のよさを伝えてもらったことで、周囲から承認されていると感じることができ、友達とよりよく関わろうとする態度が見られた。

学級集団においては、授業実践毎に数値の高まりが見られた(図7)。(実践授業②前の貢献のアンケート項目は実施していない。)しかし、実践授業②、③前での項目も数値の落ち込みが見られた。児童のアンケート記述には、実践授業②前は、「いつも役に立っていない」「自分の気持ちをあまり分かってくれない」など否定的な記述が見られたが、実践授業③後は、「計画を立てる時、意見をまとめられた」「友達が優しくしてくれる」など、肯定的な記述になっていた。このことから、互いのよさを伝え合う活動を意図的・継続的に仕組んでいくことで自己有用感が高まると考えられる。

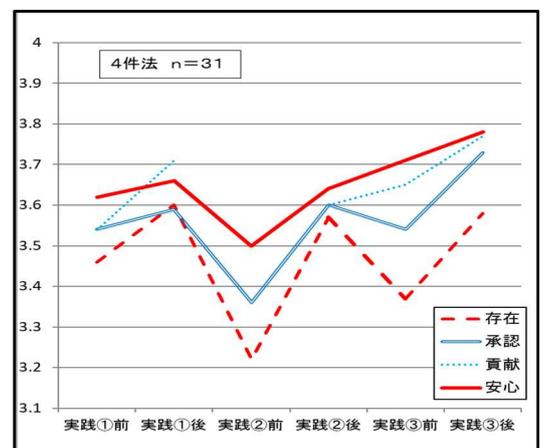


図7 自己有用感アンケートの結果

実践授業②前と実践授業③後の「存在」と「安心」のアンケート結果の平均は、「存在」が3.23から3.85、「安心」が3.5から3.78とどちらも数値の上昇が見られた(図7)。実践授業②前に低かった「存在」「安心」の質問項目の結果と比較してみると

ふだん思っていることやしていることについてのアンケート項目 N=31		「あてはまる」の人数	
		実践②前	実践③後
存在	わたしは、クラスの人役に立っていると思う	11	15
	わたしは、クラスの大切な仲間一人だと思う	12	20
安心	わたしは、クラスの人に支えられている	18	24
	わたしは、クラスの人といっしょにいるとほっとする	17	22
	クラスの友達は、話を聞いてほしい時に私の話を聞いてくれる	19	22
	クラスの友達は、わたしに話しかけてくれる	21	25

資料7 実践②前と実践③後の自己有用感アンケートの結果(抜粋)

全ての項目で「あてはまる」と答えた児童の数が増加していた(資料7)。「存在」の質問項目「わたしはクラスの人役に立っていると思う」「わたしはクラスの大切な仲間だと思う」における記述では、「何にでも取り組み、みんなで協力している」「友達が励ましてくれたり、頼ってくれたりして私を大切にしてくれる」など、互いの存在を認め合う記述が多く見られた。「安心」の質問項目「わたしはクラスの人に支えられている」「わたしはクラスの人といっしょにいるとほっとする」における記述では、「自分一人ではできないことが友達に支えてもらったからできたことがある」「クラスにいると安心できるし元気になる」など、友達と支え合っている記述が多く見られた。アンケートの結果から、自分は価値のある存在と感じられたことが、学級集団の中で安心できるという気持ちの高まりにつながったと考える。

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究では、互いのよさを伝え合う活動を通して自己有用感を高める支援の在り方について、以下の2点が明らかになった。

- ・シェアリングの場面にUDの視点を取り入れることで、児童が主体的に活動に参加することができ、互いのよさを伝え合う活動につながった。
- ・児童の実態に応じてSGEの活動を工夫することで、シェアリングの場面で互いのよさを伝え合い、友達と積極的に関わり、自己有用感を高めることにつながった。

(2) 今後の課題

本研究を通して、次のような課題を得た。

- ・UDの視点を取り入れた手立ては、繰り返し活用するだけでなく、児童の実態に応じて改善する必要がある。
- ・「よさ」の定義を児童に分かりやすく示し、理解させることの難しさを感じた。活動を通して児童がよさについて理解できるように、授業内容を工夫し、互いのよさを伝え合うことができるような活動を仕組んでいく必要がある。
- ・自己有用感を高めてもしばらくすると下がってしまうことから、互いのよさを伝え合う活動を意図的・計画的に継続して行う必要がある。

《引用文献》

- (1) 国立教育政策研究所 『生徒指導リーフ』 平成27年
- (2)(4) 岡田 弘編集 『エンカウンターで学級が変わる小学校編』 1996年 図書文化社 p. 3, p. 36
- (3) 小貫 悟, 桂 聖 『授業のユニバーサルデザイン入門 どの子どもも楽しく「わかる・できる」授業の作り方』 2014年 東洋館出版社 p. 58

《参考文献》

- ・栃木県総合教育センター 『高めよう！自己有用感』 平成25年3月