

不登校や逸脱行動を生じさせない集団づくり

鳴門教育大学学校教育研究科高度学校教育実践専攻 学校臨床実践コース 佐藤亨研究室
高知市立南海中学校 教諭 今村 有紀

1 はじめに

(1) 課題設定の理由

高知県の不登校児童・生徒発生率は、近年、様々な取り組みにより減少傾向にあるが、現在も全国平均を上回っており、大きな課題の一つとなっている。

その背景には、学習面の問題、対人面の問題、生活環境の問題などがあると考えられる。現在の学校では、教員だけでなく、各種支援員が配属され、深刻なケースにはスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーといった専門家も入り、連携して生徒をサポートする体制が組まれており、これは、八並（2008）の言う「治す生徒指導」が充実してきていると考えられる。

八並は生徒指導を、対象・時期などにより、以下のように分類している。

○育てる生徒指導

（開発的生徒指導）

すべての子どもを対象とした問題行動の予防や、子どもの個性・自尊感情・社会的スキルの伸長に力点を置いた生徒指導。非行防止教育、構成的グループエンカウンター、ピアサポート、ソーシャルスキルトレーニング、キャリア教育などがこれにあたる。

○治す生徒指導

（予防的生徒指導）

一部の気になる子どもに対して、初期の段階で問題解決を図り、深刻な問題へ発展しないように予防する生徒指導。

（問題解決的生徒指導）

深刻な問題行動や悩みを抱えている特定の子どもに対して、学校や関係機関が連携して問題解決を行う生徒指導。

すでに述べたように、高知県、高知市においては、この「治す生徒指導」については充実してきていると言える。しかし、問題が発生してからの対応は教職員に多忙感、疲弊感をもたらす。また、教育の本来の目的は、生徒たちが自分たちの手で問題を解決する力を育てていくことにあるとするならば、これからは「育てる生徒指導」に力を入れることにより、問題行動を予防していくことも大事ではないかと考えた。

また、本来思春期は、親から離れ、しかし自立するほどの自我は育っていないため拠り所として友だちを求め、その中で自立していく時期である。粕谷（2008）は、「いくら探しても『肯定的な自分らしさ』が見つからず、これからの生き方が見えてこない不安やイライラ、自己否定感などが、非行やいじめ、不登校、自傷行為などの問題行動と結びついています。」と述べ、「よい集団生活」の中で発達課題をクリアさせることを提唱している。

こうしたことから筆者は、「育てる生徒指導」による問題行動の予防と、思春期の発達段階を生かして「集団の中で個を育てる」という視点で、構成的グループエンカウンター等のグループ・アプローチを用いて、いごこちの良い集団づくりを、と考えた。なお、いごこちの良い集団とは、河村（2001）のいう「子どもの居場所となる学級（集団の中で個が生きる学級）」の条件を参考に①ルールがある、②親和的雰囲気がある、③認められ感がある、集団だと考えることとした。

(2) グループ・アプローチについて

『心理臨床大事典 改訂版』(2004)によれば、グループ・アプローチとは、広義には、個人の心理的治療・教育・成長や、コミュニケーションの発展や改善などを目的として行われる、小集団の機能・ダイナミクス・特性を用いる技法の総称であり、狭義ではベーシック・エンカウンター・グループのことである、とされている。

筆者が本研究で用いているのは広義の方であり、実習校で実践するにあたって参考にしたのが國分・飯野(2003)の『「なおす」生徒指導「育てる」生徒指導』である。飯野は「互いを認め合いながら共に成長し合える『幅のある人間』の集まり」を「教育力のある集団」と称し、そうした集団をつくるために有効な体験的グループ活動として、①ソーシャルスキルトレーニング(SST)、②構成的グループエンカウンター(SGE)、③グループワーク・トレーニング(GWT)、④参加型体験型の学習活動、の4つを挙げている。

この4つの活動は、「SST、SGE、GWTの3つの活動によって学級集団がまとまってきたうえで学習活動を展開する」と位置づけられているので、今回の実践の中では参加型体験型の学習活動は取り入れないこととした。

ア 構成的グループエンカウンター(SGE)

片野(2009)によれば、構成的グループエンカウンターとは、國分康孝・國分久子らが、1970年代後半以降提唱し実践してきた集中的グループ体験のことである。ここでいう「集中的グループ体験」とは、宿泊をしながらグループの中でひたすら自己および他者とふれあい、自己盲点に気づき、それを克服し、究極的には人間成長を目的としたグループ体験学習を意味する。これは「ジェネリックSGE」と呼ばれる。これに対して、学校教育現場で行われている構成的グループエンカウンターは、「スペシフィック(特化された)SGE」と呼ばれ、学校の授業という枠組みの中でのエンカウンターであり、ふれあいのある人間関係づくりという特定の目標を持っている。ここで使用されるエクササイズは心理的動揺を与えることがきわめて少なく、健全な児童・生徒ならばだれでも取り組めるものになっている(片野・岡田・吉田, 2004)。

SGEの基本的な展開は、①ウォーミングアップ、②インストラクション、③エクササイズ、④シェアリング、⑤まとめであり、ここに、軌道修正や心理的負担を予防するためのリーダーの介入が加わる。

イ グループワーク・トレーニング(GWT)

グループワーク・トレーニングについて、飯野(2003)は、「体験的な活動を通して、自分およびメンバー、グループ、組織に対しての気づきを深めていくことを目標とし、グループを『自立した人間の機能的統合体に成長させていくこと』をめざしています。」と解説している。

SGEと展開方法や活動形態が似ているが、飯野はその違いを「SGEが、価値観の違いから人間性に意識を向けていこうとする傾向が強いものに対して、GWTでは、討議の内容やプロセス、話し合いの効果などに意識を向けていこうとする傾向が強いようです。」「集団やグループという点では、SGEが『メンバーの本音が語れる分け隔てのない信頼関係のある集団づくり』をめざしているとするならば、GWTは『ある目的に向かってメンバーの力を集約する有機的な組織づくり』をめざしているといってもよいのかもしれませんが。」と述べている。

GWTの進め方は、①準備・説明、②実施、③振り返り、④まとめ、である。

ウ ソーシャルスキルトレーニング(SST)

佐藤・金山(2006)によると、「ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツのこと」であり、SSTは、元々は、対人関係に問題を抱える個人に必要なソーシャルスキルをトレーニングすることで、その問題を解消しようとする心理療法であった。教育の分野では、従来、ソーシャルスキルが不足しているために対人関係上

の問題を抱える子どもに対して、個別や小集団の形態で実施されてきた。最近では、家庭や地域社会で子どもたちがソーシャルスキルを学ぶ機会が激減したため、ソーシャルスキルの不足から派生する問題を予防し、子どもの社会性の発達に寄与しようと集団SSTの技法が開発され、学校において学級集団全体を対象に盛んに実践されるようになった。

SSTの基本的な流れは、①インストラクション、②モデリング、③リハーサル、④フィードバック、⑤定着化、である。

(3) 実践の参考となった先行研究

SGEの効果については、縫部(2002)が、教育的効果の高い学級集団(「学びの準拠集団」)を育てることを目的とした研究においてSGEを計画的に展開しており、①Q-Uにおける非承認群の割合が減少した、②学級生活満足群の割合が増加する傾向にある、などの結果を得て、「自己の存在が相互に認められ、ねらいとする凝集性の高い学びの準拠集団の形成に向けて、学級の人的環境が動いている」と述べている。

どの時期にどの学年に対して実施するかに関しては、久保田(2002)が、中学校入学前の子どもを対象に意識調査を行い、中学校入学期の生徒が、対人関係に不安を抱えていることを明らかにし、そうした生徒に対して無為無策であることは後の問題行動や不登校などにつながる恐れが十分であると主張している。その上で、年度初め、特に入学期(中学1年生の4~6月前半)には、生徒に対して細やかな配慮や、所属集団を準拠集団へと高めるための意図的で計画的な指導が必要であると述べ、構成的グループ体験と話し合い活動を組み合わせた実践研究を行っている。

だれがリーダーとなって実施するかに関しては、岩田(2007)が、「S-SGE(学校に特化した構成的グループエンカウンター)におけるその他の問題として、研究で実施されているSGEのリーダー(ファシリテーター)が担任教師でないという点があげられる。つまり、調査のために担任していないクラスを『借りて』おり、児童生徒にしてみれば、『特別講師による特別授業』という印象を持たざるを得ない。学術調査であるので致し方ない面もあるが、担任教師が追試したことによる効果が、調査におけるものと質的に同じであるのか否かという問題がある。」と指摘しており、日常接している担任による実践の意義を強調している。

実習校では、学力向上となかまづくりを並行して行っていくねらいで、前年度からグループ学習を実践、研究している。上記の縫部の研究から、SGEの実施により学級集団が「学びの準拠集団」に近づけば、グループ学習の効果も上がるのではないかと、いう思いもあり、中学校1年生を対象に、前期は筆者が、後期は学級担任がリーダーとなって集団づくりプログラムを実施する、という計画で進めることとした。

2 研究の目的

中学校1年生を対象に、グループ・アプローチを用いた集団づくりプログラムを実施し、「いごちの良き集団づくり」をすることによって不適応行動の予防を試み、その効果と問題点について考察する。

3 研究の内容

(1) 集団づくりプログラムの実施

ア 対象：第1学年3学級

イ 実践期間：前期……2011年4月~6月 後期……2011年10月~11月

ウ 設定時間：道徳、特別活動、総合的な学習の時間

エ 集団づくりプログラムの作成について

河村(2001)は、集団形成の仕方を、①成熟初期(まずは座席の隣同士などで二者関係をつく

る。)→②成熟中期～後期(二者関係を3～4人組に広げ、協同学習やエンカウンターなどを行う。3～4人のグループ体験が十分できたら、次は小集団を2つくらい統合した6～8人の中集団を育てる。)→③完成期(行事などを通して中集団をつなぎ、どの子どもも複数の子とつながっている状態をつくる。)と述べている。筆者はこれを意識して、当初のプログラム案を立てた。そして、学級・生徒の状態や、1年団の教員の意見を参考に、プログラムを柔軟に変更・作成することとした。

オ 実施したプログラム

実習校では、学年会で事前に打ち合わせの時間を取り、役割分担やルールの確認を行い、プログラム実施の時間を「きずなタイム」と称して実施した。

前期は全部で5回行い、うち1回は集団宿泊研修において、3学級合同で実施した。後期には、学級ごとにねらいを定めて、学級担任がリーダーとなって1回ずつ実施した。

回	時期	ねらい	内容	
1	4月前半	楽しい雰囲気の共有と、教師と生徒のリレーションづくり	オリエンテーション、『後出しジャンケン』『担任の先生を知るイエス・ノークイズ』	
2	4月後半	クラスメイトへの親近感を深める	『アドジャン』『好きなものビンゴ』	
3	5月の集団宿泊研修で	協力体験。学級への所属感を高める	『バースデーライン』『新聞紙タワー』	
4	6月前半	協力体験	『広告パズル』	
5	6月後半	自己表現。自他理解	『もしなれるなら、何になりたい?』	
6	10～11月	A組	非言語コミュニケーション	『共同絵画』
		B組	いいとこさがし	『☆いくつ』
		C組	自他理解	『あなたはどっち?』

カ 「きずなタイム」をふり返ってのアンケート実施

11月末に、生徒を対象に、「きずなタイム」をふり返ってのアンケート(資料1参照)を実施した。

(2) 情報共有の時間の設定

ア 集団づくりプログラムを媒介としたケース会

期日：2011年6月15日(水) 参加者：1年団教員と筆者の計6名

会の流れ

- ①行動観察の記録やふり返りシートから、気になった生徒の言動を名簿に記したものを配布し、集団活動が難しい生徒、指示の理解が難しい生徒などについて共通理解を図り、支援の手立てを話し合う。
- ②プログラム実施を通して見えてきた学年の特徴(良さと課題)をまとめたものを筆者が提示し、それに基づいて討議を行うことで共通認識を図る。
- ③プログラム実施を通して見えてきた各学級の特徴を提示したうえで、学級に合ったエクササイズを提案する。

イ Q-Uの結果についての検討会

期日：2011年8月25日(木) 参加者：1年団教員と筆者の計6名

会の流れ

筆者が河村の著書(2008)を参考に各学級のQ-Uの結果を分析し、学級集団のパターンや各群

に属する生徒の特徴、考えられる対応策を提示して、意見交換を行った。

(3) 3年間を見通したプログラムの作成

後期の実習では、第1学年でのプログラム実施と並行して、中学校3年間で使える実習校向けのグループ・アプローチプログラムを作成することを、もう一つの柱とした。プログラムをつくる際に考慮したのは、①生徒の実態、②発達段階、③学校行事との兼ね合い、である(プログラムは資料2参照)。

それぞれの指導案とワークシート等を作成し、セットにして職員室にある棚に入れて、印刷すれば使えるようにした。また、使う人が手直しできるように、電子媒体としても残した。

4 まとめ

(1) 集団づくりプログラム

前期5回の「きずなタイム」のふり返しシートによると、「今日の活動は楽しかったですか」という問いに対して、80%以上が「とてもあてはまる」「あてはまる」を選んでいるが、第3回目からは「あてはまらない」「全然あてはまらない」の割合が増えている(資料3参照)。実際、その頃から、楽しく協力して取り組んでいるグループと、活動が停滞してしまっているグループとが出てきた。

当初は、集団形成の段階に応じてプログラムの計画を立てていたが、生徒たちの実態と合わなくなり、そのまま遂行することは、却って逆効果になることが懸念され、指導教員の「当初に考えていた、この時期の子どもたちにこんな力をつけたいという計画にこだわってエクササイズを選ぶのではなく、子どもや学級の状態を見て、現状の子どもたちに実施可能で、どんなエクササイズが意味がありリスクが少ないのか、ということを考えてエクササイズを選んではどうか。現在の1年生の状態を考えると、まずはみんなと一緒にやって楽しかったという気持ちを持たせることが大事なのではないか。」という助言を受け、エクササイズ選びの視点を変えることにした。

例えば、それまでは4人前後のグループで活動するエクササイズを実施していたが、グループによって活動に差が生じ、活動を楽しめずに終わる生徒が増えてきたので、学級全体で交流するエクササイズに切り替えようと考えた。そうした視点で、本来ペアで行う『あなたはどっち?』という二者択一のエクササイズを、どちらを選ぶか全員が色画用紙を上げて回答するという形にアレンジして行ったところ、生徒たちはお互いの共通している点や違っている点を知ることができ、大いに盛り上がった。活動後のワークシート回収を積極的に行う生徒の姿も見られ、みんなで活動した楽しさと充実感の余韻が残っているように思った。また、実施前、学級担任はエンカウンターへの苦手意識を語っていたが、実施後には、「子どもたちがあんなに乗ってやるなんて。」と笑顔で話してくれ、エクササイズの内容・形態と学級とのマッチングの大切さを痛感した。そして、適切なエクササイズを選ぶために、学級や生徒の実態をアセスメントすることが重要であると感じた。

11月に行ったアンケートでは、「やって良かった」活動として、どの学級でも『新聞紙タワー』を選んだ生徒が多かった。これは、宿泊研修という非日常の効果もあるのではないかと考えられる。しかし、B組で、同じく協力体験をねらいとした『広告パズル』の得票数が高いことや、「きずなタイムを『やって良かったな』と思う点はどんなところですか?」という自由記述の回答でも「協力にふれたもの」が多いことから、生徒たちにとって交流体験よりも協力体験が良かったこととして心に残っていることがわかった。

1つのものを完成させることにみんなで取り組むグループ・ワーク的な活動は、意見を言うとしても自身の内面には触れないので、安全で、比較的生徒たちが取り組みやすいのではないだろうか。それに比べて『あなたはどっち?』のような、自他の価値観にふれる活動は、自己を表明しても受

け入れられる安心感がないと難しい。このことから筆者は、集団が初期の頃は、協力を要するエクササイズを何度か繰り返して、お互いに安心感、信頼感が芽生えてきてから、自他理解をねらいとしたエクササイズを行っていくのが、グループ・アプローチの流れとして良いのではないかと考えた。

間瀬・佐々木（1999）は、子ども（小学5年生～中学3年生）の視点から見た「準拠集団としての学級集団の成立条件」として、①楽しい雰囲気・コミュニケーションの自由、②活動における協力・協働、③相互承認・受容的な態度、④相互扶助・支持的風土、の4点を挙げている。アンケートの結果からは、「きずなタイム」がこの中の②にあたる部分について、生徒たちに体験させ、大切さを感じさせることができたと言えると思う。

では、最初に掲げた「いごちの良い集団」の条件について、グループ・アプローチの効果はどうであったか。「親和的な雰囲気がある」については、毎回のふり返しシートや、11月のアンケート結果から、ある程度の効果があったと言える。「話をしない人とも話すことができる」「コミュニケーションが取れて良かった」という感想からは、「きずなタイム」が交流の場となっていたことがうかがえ、また、クラスメイトや先生のことを知ることができた、といった内容の感想も多く、他者理解を促進するきっかけとしても有効であったと思う。

「認められ感がある」については、ふり返しシートに「活躍した人」の欄を設け、授業の最初にフィードバックすることなどを通して、生徒がなかまの良さに目を向け、「認める」ことをできるように促してきた結果、徐々にふり返しシートに個人名を挙げて具体的に記述したものが多くなってきたことから、一定の効果はあったと考えられる。しかし、こうやって名前を挙げられた生徒が「認められている」と感じているかどうかは、特に資料となるものがなく、はっきりしたことがわからない。今後この点についても確認していくという作業が必要であろう。

「ルールがある」については、エクササイズ遂行上必要なルールは、最初に提示しておくことで、時に守れない生徒が出てきても注意をすればすぐに気づいて直すことが多かったが、それが直接日常のルール定着に結びついてはいかない面があり、ルール定着にグループ・アプローチを生かすことは難しいと感じた。

SSTの中には級友とかかわるうえでのルールを学ぶものもある。しかし、SSTは生徒同士が安心してリハーサル等を行える関係になっていないと、傷つきを伴う生徒が出てくるのではないかと懸念され、今回の実践では行うことができなかった。

以上のようなことから、「いごちの良い集団づくり」にグループ・アプローチを用いる際には、ルールが守られていることが重要であり、そのためには学級経営と連動させて行う必要がある、ということが改めてわかった。ルールがあり、安心・安全が守られた中で、生徒たちの中に「協力して楽しかった」、「認め、認められ心地良かった」などの体験が積み重なることで、生徒たちはそういう集団を維持しようとして、自らも構成員としてルールを守ることや協力することに努めるようになるのではないだろうか。

今回の実習では、学級担任と筆者のTTによりグループ・アプローチを行った。2人で行ったことにより、グループ活動への参加が難しい生徒へのサポートができたり、それぞれが違う生徒に注目していたことで、より多くの生徒の様子がわかったことなど、利点が多かった。人員確保は難しいと思われるが、グループ・アプローチはできれば複数の教員で実施するのが望ましい。

(2) 情報共有の時間の設定

ケース会では、「きずなタイム」中に気になった生徒を中心に話し合ったが、各教員が持っている情報が共有され、どういう点で気をつけていくか学年全体での共通理解ができた。Q-Uの分析結果においても、プロット図の位置が気になる生徒について情報が集まり、理解が深まった。

Q-Uの結果についての検討会における課題は、生徒理解だけで時間がかかり、その後の具体

策についてまで話し合う時間が取れなかったことである。また、プロット図のみを見て学級の状態を判断するのは危険であり、日常の観察と合わせて読み取ることが大切だということも明らかとなった。例えば、斜め型のプロット図は「荒れ始めの学級集団」とされているが、学級生活不満足群にいる生徒が家庭の悩みや学力不振の問題を抱えている場合もあるので、学級内の人間関係が反映されていると直ちに判断するのではなく、日常の観察や、個々のQ-Uの回答などと照らし合わせて見ていくことが必要である。

Q-Uの結果を用いて話し合いをした際に感じたのは、短時間で行う工夫と、学級担任が前向きに新たな手を打とうと思えるような会にすることが大事だということである。河村(2007)が提案しているK-13法と、カウンセリングの技法からヒントを得て、以下のような方法を考えたので、一つの提案として提示する。

- ①参加者は、担任が行っていることで良いと思う実践、自分もやってみたいと思う実践、効果が挙げられていると思う実践をフィードバックする。
 - ②参加者は、自分が助けに入れると思うことを提示する(具体的に)。
 - ③参加者は、こんなことをしてみてもどうかと(自分ならこういう手を打ってみると思うことを)思いつく限り提案する。
 - ④担任がやってみようと思うことを選ぶ。
- (3) 3年間を見通したプログラムの作成

集団づくりや人間関係づくりの参考となるプログラムは多くあるが、実習の中で、行事との兼ね合いにより実施が難しかったり、生徒の実態と合わない場合があったりしたことから、各学校に合わせたプログラムがあれば活用しやすいと考えた。

筆者は、最初に実習校の年間行事を拾い出し、どこで実施ができるか、どの行事とタイアップさせられそうか、などを考えた。そして、1年は「なかまづくり」(安心感、所属感のある学級集団をつくる)、2年は「自分づくり」(なかまとの交流の中で、自他のちがいを知り、自己理解を深める)、3年は「未来づくり」(より自己を見つめ、進路を考える)をイメージしてエクササイズを組み込んだ。同じねらいでも、難易度や所要時間の異なるエクササイズを複数提示し、実施者が選んでもらえるようにした。

同じ学校でも、学年や学級によって生徒たちの雰囲気は違うし、本当は実施者がさらにアレンジして行うのが望ましい。エクササイズは同じでもグループサイズや実施形態を変えたり、順番通りでなくても生徒の実態に合わせてエクササイズ選びをするなどの工夫をしていくことで、プログラムの時間が生徒たちにとって、やって良かったと思える時間となり、次回への期待、意欲へとつながっていくと思われる。

5 終わりに

実習でSGEを行うことに難しさを感じ始め、ヒントが得られるかもしれないと思って昨年夏に参加した「構成的グループエンカウンター体験コース宿泊研修」で、コ・リーダーを務めていた吉田隆江先生に「どうしたらいいでしょうか?」と質問した。吉田先生は、「私は、エクササイズを遂行することがエンカウンターではないと思っている。日々、授業でも休み時間でも生徒とエンカウンターすることはできる。」とおっしゃった。確かに、エクササイズを行う中で、生徒から「これを書いて何になるの?」と質問された時にどう返すかや、活動が止まっているグループにどう介入するか、といったことが、難しいけれど重要な部分であったと思う。エクササイズを流すことよりも、そうした機会を生徒理解に役立てたり、どう対応するかを考えることが、グループ・アプローチを日常に反映させていく手がかりなのかもしれない。

引用・参考文献

平木典子 2004『アサーション・トレーニング』至文堂

岩田将英 2007『構成的グループ・エンカウンターの実施経験が若手教師に与える影響について—「学校に特化した構成的グループ・エンカウンターのリダー効果尺度」作成の試みを通して—』鳴門教育大学大学院修士論文

粕谷貴志 2008「中学生の発達課題」河村茂雄・粕谷貴志・鹿嶋真弓・小野寺正己『Q-U式学級づくり 中学校一脱・中1ギャップ「満足型学級」育成の12か月—』図書文化社, pp. 40-41

片野智治・岡田弘・吉田隆江 2004「構成的グループエンカウンター」日本教育カウンセラー協会『教育カウンセラー標準テキスト 初級編』図書文化社, pp. 83-93

片野智治 2009『教師のためのエンカウンター入門』図書文化社

河村茂雄 2000『学級崩壊 予防・回復マニュアル～全体計画から1時間の進め方まで～（育てるカウンセリング実践シリーズ1）』図書文化社

河村茂雄 2001『グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム 中学校編—ソーシャルスキルとエンカウンターの一統—（育てるカウンセリング実践シリーズ3）』図書文化社

河村茂雄 2002『ワークシートによる教室復帰エクササイズ～保健室・相談室・適応指導教室での『教室に行けない子』の支援～』図書文化社

河村茂雄・粕谷貴志 2007『公立学校の挑戦 中学校～人間関係づくりで学力向上を実現する～』図書文化社

河村茂雄・品田笑子・小野寺正己 2008『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキルCSS 中学校』図書文化社

河村茂雄・粕谷貴志・鹿嶋真弓・小野寺正己 2008『Q-U式学級づくり 中学校一脱・中1ギャップ「満足型学級」育成の12か月—』図書文化社

國分康孝 1981『エンカウンター—心とこころのふれあい』誠信書房

國分康孝・片野智治 1996『エンカウンターで学級が変わる 中学校編～グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり～』図書文化社

國分康孝 1999『エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集』図書文化社

國分康孝・國分久子・片野智治・岡田弘・加勇田修士・吉田隆江 2000『エンカウンターとは何か—教師が学校で生かすために—』図書文化社

國分康孝・吉田隆江・加勇田修士・大関健道・朝日朋子・國分久子 2001『エンカウンタースキルアップ—ホッペで語る「リーダーブック」—』図書文化社

國分康孝・片野智治 2001『構成的グループ・エンカウンター—原理と進め方—リーダーのためのガイド』誠信書房

國分康孝・國分久子・飯野哲朗 2003『「なおす」生徒指導「育てる」生徒指導～カウンセリングによる生徒指導の再生～』図書文化社

國分康孝・國分久子・明里康弘 2007『どんな学級にも使えるエンカウンター20選 中学校』図書文化社

高知市教育委員会 2011『あったかプログラム』高知市教育研究所

久保田員生 2002『学級集団の形成に関する一考察—中学校入学期における話し合い活動と仲間づくりを通して—』鳴門教育大学大学院修士論文

間瀬松二・佐々木正昭 1999「準拠集団としての学級集団形成の研究」『日本特別活動学会紀要』第7号, pp. 61-75

文部科学省 2010『生徒指導提要』教育図書

縫部義憲・菅野信夫・今川卓爾・荒谷美津子・作田武夫・松尾砂織 2002「中学校における学級経営の改善に関する研究（1）～構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の生徒の学力に与える効果の研究～」『広島大学 学部・附属学校共同研究紀要』第29号, pp. 19-28

佐藤正二・金山元春 2006「中学校におけるソーシャルスキル教育の実践」相川充・佐藤正二『実践！ソーシャルスキル教育 中学校』図書文化社, pp. 8-21

氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕 2004『心理臨床大事典 改訂版』培風館

八並光俊・國分康孝 2008『新生徒指導ガイド～開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助～』図書文化社

<資料1>

「きずなタイム」をふり返って

番 氏名 ()

1. あなたが「やって良かった」と思うものを選んで(3つまで)○をつけてください。
- 第1回目 後出しジャンケン () 担任の先生を知るイエス・ノークイズ ()
- 第2回目 アドジャン () 好きな物ビンゴ ()
- 第3回目 バースデーライン () 新聞紙タワー ()
- 第4回目 広告パズル ()
- 第5回目 もしなれるなら、何になりたい? ()
- 第6回目 サイコロトーキング ()
- 第7回目 あなたはどっち? ()

2. きずなタイムを「やって良かったな」と思う点はどんなところですか?

.....

.....

.....

.....

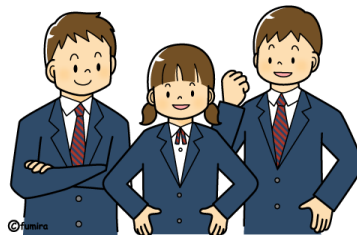
3. 「もっとこうしてほしい」と思う点はどんなところですか?

.....

.....

.....

.....



<資料2>

グループ・アプローチプログラム年間計画案

月	学校行事	1 年	2 年	3 年
4	入学式・始業式 対面式	①お互いを知る・交流 ・質問じゃんけん ・担任を知る「イエ ス・ノークイズ」 ・あなたはどっち？ ・探偵ゲーム ・好きなものビンゴ ・サイコロトーキング	①お互いを知る・交流 ・質問じゃんけん ・担任を知る「イエス・ ノークイズ」 ・あなたはどっち？ ・探偵ゲーム ・好きなものビンゴ ・サイコロトーキング	①将来の自己像 ・めっちゃ×2「した いこと」ランキン グ
5	1年宿泊訓練 2年職場体験 3年修学旅行 中間テスト	②聞き方SST ・上手な聴き方 ③クラスの結束を強 める（宿泊訓練で） ・トラスタップ ・誕生日チェーン ・新聞紙タワー		
6	期末テスト			
7	終業式	④コミュニケーションをはかる ・すごろくトーキ ング ・広告パズル ・なんでもバスケ ット	②コミュニケーション・感情コントロ ールのSST ・めざせ！しずかち ゃん!! ・怒りのコントロー ル	②自己受容・自己 理解 ・エゴグラム ・よろず屋オーク ション
9	始業式 防災学習 体育祭	⑤学期はじめの交流 ・サイコロトーキング ・アドジャントーキ ング ⑥いいところ探し ・私の四面鏡 ・Xさんからの手紙 ・☆いくつ ・感じ事典	③学期はじめの交流 ・サイコロトーキング ・アドジャントーキ ング ④いいところ探し ・私の四面鏡 ・Xさんからの手紙 ・☆いくつ ・感じ事典	③学期初めの交流 ・サイコロトーキン グ ・アドジャントーキ ング ④いいところ探し ・私の四面鏡 ・Xさんからの手紙 ・☆いくつ
10	中間テスト 文化祭	⑦チームワーク、話し 合いスキル ・わたしたちのお店や さん ・人間コピー ・無人島SOS ⑧いいところ探し	⑤チームワーク、話し 合いスキル ・先生ばかりが住んで いるマンション ・人間コピー ・月世界 ⑥いいところ探し	⑤チームワーク、話し 合いスキル ・先生ばかりが住ん でいるマンショ ン ・人間コピー ・月世界 ⑥いいところ探し
11	人権参観日 人権学習と絡めて ・ちがいのちがいの ・権利の熱気球 ・私のじゃがいも	⑨交流を深める ・共同絵画 ・すごろくトーキ ング	⑦交流を深める ・共同絵画 ・すごろくトーキ ング	⑦お互いに悩み相 談、自分の良さ発 見もしくは自分 を見つめる ・感じ事典 ・長所を増やそう
12	期末テスト 生徒会役員選挙			
1	始業式	⑩学期はじめの交流 2学期はじめ参照	⑧学期はじめの交流 2学期はじめ参照	
2	3年前期選抜	⑪自己開示・他者理解 ・もしなれるなら、何 になりたいたい？	⑨自己開示・他者理解 ・もしなれるなら、何 になりたいたい？	⑧将来に向けて ・25歳の私からの 手紙
3	3年後期選抜 卒業式 終了式	⑫進級に向けて ・感謝の花束	⑩進級に向けて ・感謝の花束	⑨卒業に向けて ・別れの花束

<資料3>

第1～5回「きずなタイム」ふり返りシート（4件法の結果）

問1 今日の活動は楽しかったですか。

