

# 生徒指導を基盤とした学級経営・ホームルーム経営の在り方についての研究

～安心して学べる仲間づくりをめざして～

高知市立城東中学校 教諭 島田 朝子  
高知県心の教育センター 指導主事 濱田 実智雄

本研究の目的は、人間関係形成能力の低下が指摘されている今日の児童生徒にとって、学校、学級が安心感・充実感の得られる活動の場になるよう、不登校やいじめなどの学級経営上の課題を未然に防ぐことのできる学級づくりについて実践的に研究することであった。そこで、児童生徒の「向社会的行動」を高めるためのソーシャルスキル教育に着目し、公立中学校の生徒を対象として、終学活や学級活動の時間帯に「人間関係づくり」の検証授業を実施した。活動内容は、ソーシャルスキル教育の中から①【他人への配慮に関する活動】、②【援助行動に関する活動】の2項目を中心に構成した。

その結果、生徒の『向社会的行動』尺度の得点の平均値が上昇するとともに、支援が必要と思われる生徒の「自己受容感・他者受容感」に肯定的な変化が見られた。

〈キーワード〉 自己受容感・他者受容感、向社会的行動、ソーシャルスキル

## 1 研究目的

近年少子化や核家族化が進み、子どもたちが人との関わり方を身に付ける機会が減少している。そのため、感情のコントロールが不得意なために我慢することや相手の感情を読みとることができず、不用意な発言をして、相手との関係を崩してしまったり、感情を自分自身の中に押し込めたりして、学校生活に適應できない生徒が見られるようになった。

平成24年度の全国の中学校におけるいじめの認知件数は63,634件（前年度より32,885件増加）で、その態様は、前年度と同様、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」「仲間はずれ、集団による無視をされる」などの内容が圧倒的多数を占めている。また、高知県におけるいじめの認知件数は393件（前年度より157件増加）で、「解消」または「一定解消」した割合は、97.5%（前年度より7.1ポイント増）である。

一方、平成24年度の全国の中学校における不登校生徒数は91,446人（前年度より3,390人減少）、在籍者数に占める割合は2.56%（前年度より0.08ポイント減少）である。また、不登校のきっかけとなった学校に関わる要因としては「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が中学校では特に多く、友人関係の中で些細な行き違いにより互いの関係が壊れ、関係修復することができずに不登校につながると考えられる。

こうした状況を踏まえ、生徒指導上の諸課題の解決を図るためには、学級の中で互いの人間関係を深める知識や技能（ソーシャルスキル）を身に付けていくことが必要である。菊池（1988）は、「子どもたちが学校という新しい環境のなかで、自分がどういう立場にいるかを位置付けたり、その環境にうまく適應したり、そこで先生や友達との関係をつくりだすことは人間関係でのスキルを身に付けることでもある」と述べている。このように、よりよい人間関係のもと、全ての生徒が安心して学ぶことのできる学級づくりを推進するためには、他者に対する温かい共感や援助的な行動、つまり、思いやりの心や行動（「向社会的行動」）を示すことのできる集団に育てていくことが重要である。そのことにより「共感性」が生まれ、「自己受容感・他者受容感」が高まることによって温かい学級が実現されると考える。そこで、本研究では、生徒相互の関係が良好で安心できる学級にできるようソーシャルスキル教育等の手法を用いて、子どもたちの「向社会的行動」を高めていく具体的な方法につ

いて検証する。

## 2 研究仮説

「学級（生徒）の実態に即した『向社会的行動』を高めるためのソーシャルスキル教育に取り組めば、生徒の自己受容感や他者受容感が高まるとともに、生徒相互の良好な人間関係が構築され、全ての生徒が安心して学ぶことのできる学級になる。」

本研究では、以下の項目を検討・実践することで、この仮説を検証することとした。

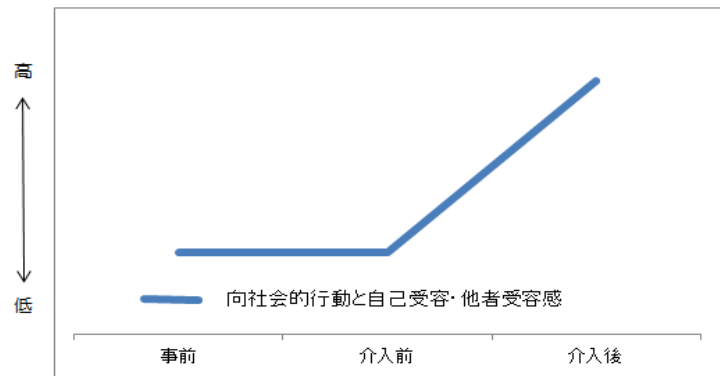


図1 仮説のデザイン

- ①本研究における「向社会的行動」及び「自己受容・他者受容感」についての定義
- ②「向社会的行動」を高めるためのソーシャルスキル教育の精選及び実施
- ③Q-U アンケートに基づく学級の現状把握と学級の実態に即した特別活動の在り方
- ④仮説検証を測定するための各アンケートの実施と検証

## 3 研究方法

### (1) 基礎研究

#### ア 「向社会的行動」について

菊池・二宮(1991)は、『向社会的行動』とは他人あるいは、他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人のためになることをしようとする自発的な行為のことであると述べている。「向社会的行動」の特徴として次の3点が挙げられる。1点目は「相手の表情などから気持ちが読める」ということである。相手に何かしようとする時には、まず、相手がどんな気持ちになっているのかわらなければならない。友達がいま喜んでいるのか、悲しんでいるのかなどに気づくということである。2点目は、「相手の立場に立つ」ということである。そのためには、自分と相手とは考えていること、感じていることが違うということにまず気づくことが前提となる。3点目は、相手と同じ感情を体験し、「相手と同じ気持ちになる」ということである。友達の悩みや喜びなどを共感して、「なるほど、そうか」と受け止めることが思いやりの行動につながる。

#### イ 「ソーシャルスキル教育」について

相川・佐藤(2006)によれば、「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る」とあり、また、相川・小林(1999)は、「ソーシャルスキルを発揮する場合には、まずは自分で自分のことがわからなくてはならない。ついで、関わりをもとうとしている相手のことがわからなければならない。個性の違う自分と相手がいることを認識したうえで、自分と相手に橋をかける具体的な技術がソーシャルスキルである」と述べている。

#### ウ 「自己受容・他者受容感」について

自己受容について、伊藤(1992)によれば、「臨床的には『評価なしにありのままの自己を受け入れること』とされており、一方、実証的な研究では、自己評価や自尊感情とほぼ同じ意味として、操作的に定義されたものも多く見られる」としている。また、宮沢(1980)は、「自己受容性は自己の諸側面をあるがままに受け入れること」と定義し、自己受容性の4側面を「自己理解」、「自己承認」、「自己価値」、「自己信頼」としている。

一方、桜井(1997)は、他者受容感について、「自分が周りの人から受け入れられている、認め

られているという気持ちを意味している」としている。

## (2) 実践研究

特別活動における人間関係づくりの授業の実施

平成 25 年 9 月 19 日～10 月 30 日

ア 研究対象

A 中学校 第 2 学年 37 名 (男子 22 名 女子 15 名)

イ 向社会的行動を高めるための特別活動の授業モデル (表 1)

表 1 人間関係づくりの活動一覧

ねらい	活 動	内 容	領 域
人間関係づくりの目的とどのように展開されるのかについて学ぶ。	はじめましてソーシャルスキルです	オリエンテーション	関係開始
仲間に聞いてみたいことを通して聞き方を身に付ける。	第 1 回 カードトークング	聞くスキル	配慮
自分の気持ちを他人と分かち合ったり、共感し合ったりして互いの感情を共有し合う。	第 2 回 その気持ちわかるよ!	共感のスキル	関わり
会話を始める言葉探しを通して仲間と関わるきっかけを学ぶ。	第 3 回 会話をひらくカギ	言葉掛けのスキル	関わり
互いによい面を出し合うことで、温かいリレーションをつくる。	第 4 回 言葉のプレゼント	認め合いのスキル	配慮
相手に気持ちが伝わりやすい言葉がけや行動を学ぶ。	第 5 回 心があたたかくなる言葉	言葉掛けのスキルⅡ	関わり
考えの相違に関係なく相手の思いを気遣う関わり方を身に付ける。	第 6 回 ねえ、どっちがいい?	関わりのスキル	関わり
相手を気遣い、よく見てほめることの大切さを学ぶ。	第 7 回 人をほめる	人をほめるスキル	配慮
日常生活の中で、自然なタイミングで謝罪できることの大切さを知る。	第 8 回 何か失敗した時にごめんなさいと言う	謝罪のスキル	配慮
感謝の気持ちを伝え、温かく友好的な環境を整えるためのスキルを身に付ける。	第 9 回 感謝の気持ちを表す	感謝のスキル	関わり

## (3) 検証方法

生徒の「向社会的行動」や「自己受容感・他者受容感」の実態及び学級全体の変容を把握するため、以下の三つのアンケートを実施した。

#### ア 「向社会的行動」アンケートの実施

子どもたちの日常の思いやり行動、すなわち「向社会的行動」が授業によってどれだけ変化したのかを検証するため、夏休み前に事前、9月に介入前、11月に介入後と3回のアンケートを実施した。アンケートは、菊池(1988)が作成した「向社会的行動アンケート」をもとにして、横塚(1987)が作成した「向社会的行動アンケート中・高生版」を使用することとした。

このアンケートは「学校場面」、「家庭場面」、「地域場面」に分類されているが、今回の研究では、「学校場面」のみの実施とした。

#### イ あったかアンケートの実施

高知市教育委員会が作成したあったかアンケート(2012)は、子どもたちの自尊感情や学級集団の状況を把握するためのアンケートである。この中の「自分らしさアンケート」は、他者とのつながりを大切にしつつ、自分らしくふるまえるかどうかについて測定するものである。そこで、「自分らしさアンケート」を事前、介入前、介入後に計3回実施し、自分が自分を信頼し、今のありのままの自分で良いと思うことができる感覚の自己信頼感(自己信頼得点として測定)と、他者を信じ、他者の個性を尊重しながらともに生きることができる感覚の他者信頼感(他者信頼得点として測定)がどのように変化したのかについて検討した。

※なお、本研究では、「自己受容感・他者受容感」の変容を見ることとしていたが、中学生に適した尺度がなく、非常に類似した概念である「自己信頼感・他者信頼感」を測定する「自分らしさアンケート」(あったかアンケートの一部)を用いることとした。したがって、以下、自己信頼得点として測定したもの(自己信頼感)を「自己受容感」、他者信頼得点として測定したものの(他者信頼感)を「他者受容感」として検討していく(図3)。

#### ウ 「楽しい学校生活を送るためのアンケート(以下Q-U)」の実施

Q-Uは、早稲田大学河村茂雄教授が開発したアセスメントツールで、「学級満足度尺度」と「学校生活意欲尺度」の二つの尺度から構成されている。学級全体の雰囲気把握のために、介入前に1回、介入後に1回の計2回実施した。「学級満足度尺度」では、全体の状況把握と学級生活不満足群・非承認群の子どもの状態の変化を把握し、その中でも特に学級生活不満足群の子どもたちが活動を行ったことで、どのように状況が変化したのかを検討した。また、「学校生活意欲尺度」については、「友人」「学習」「教師」「学級」「進路」のどの領域に変化が見られたのかを検討していった。

## 4 結果と考察

### (1) 「向社会的行動」アンケートについて

介入前アンケート結果では、事前と比べると「向社会的行動」尺度の得点が下がった。

学級担任からの聴き取りによると、事前、介入前の2回のアンケート間に夏季休業が入ったこと、

表2 「向社会的行動」変化

		事前			介入前			介入後			主効果		交互作用
		全体 N=27	高群 N=13	低群 N=14	全体 N=27	高群 N=13	低群 N=14	全体 N=27	高群 N=13	低群 N=14	高低 F値(1,25)	介入 F値(2,50)	F値(2,50)
向社会的行動	平均値 (標準偏差)	34.3 (11.3)	44.3 (5.88)	25.1 (5.55)	30.7 (10.4)	38.2 (9.54)	23.6 (4.67)	34.4 (9.58)	41.9 (6.24)	27.4 (6.31)	77.0**	4.22*	1.70

※ 高群：事前の向社会的行動の平均値以上、低群：事前の向社会的行動の平均値以下

\*p<.05, \*\*p<.01

2学期に入り、生徒指導上の課題が出始めたこと等が報告されており、このことも「向社会的行動」尺度の得点が低下したことの一部影響しているのではないかと考える。また、先行研究(大城1999)では、学級の雰囲気が悪くなるとそれに関連して「向社会的行動」が減少することが確認されており、そのことを裏付ける結果となった。

介入後のアンケート結果では、介入前に比べると、「向社会的行動」尺度の平均値が上昇している。そこで、介入（事前. 介入前. 介入後）を独立変数、「向社会的行動」の得点を従属変数とする反復測定による分散分析の結果、有意な主効果が見られた。したがって、多重比較（Bonferroni 法）を行ったところ、介入前から介入後にかけて「向社会的行動」尺度の平均値が有意に上昇していることが確認された ( $F(2, 52)=4.022, p<.05$ )。学級の雰囲気若干悪くなっている状態でも、一定の「向社会的行動」を意識したソーシャルスキル教育などの活動を取り入れ、介入することによって「向社会的行動」は上昇すると考えられる。

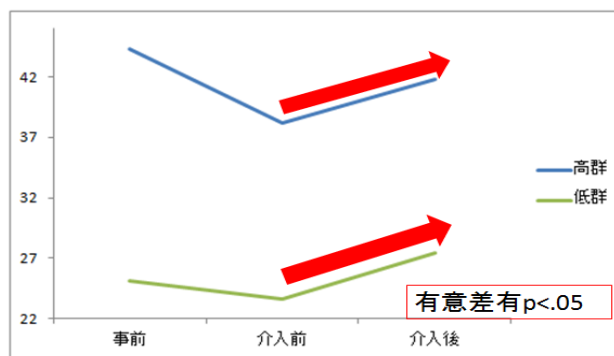


図2 向社会的行動 分散分析による比較

さらに詳しく検証するために、事前の「向社会的行動」の平均値を求め、その値から学級集団を「向社会的行動」の高群、低群のグループに分け、「向社会的行動」の高低（高群. 低群）と介入（事前. 介入前. 介入後）を独立変数、「向社会的行動」の得点を従属変数とする2要因の混合計画の反復測定による分散分析を行った。その結果、まず交互作用について検討したところ有意な効果が見られなかった ( $F(2, 50)=1.703, n.s.$ )。よって主効果について検討したところ、高群、低群に関わらず、介入の主効果が有意であった ( $F(2, 50)=4.21, p<.05$ )。したがって、多重比較（Bonferroni 法）を行ったところ、介入前から介入後にかけて、有意に「向社会的行動」得点が上昇していることがわかった。つまり、検証授業の結果、ソーシャルスキル教育の授業を行うことは、もともとの「向社会的行動」に関わらず「向社会的行動」の向上に効果があったと考える（図2）。

## (2) あったかアンケートについて

あったかアンケートの「自己受容感・他者受容感」について比較した（図3）。その結果、事前では、自己信頼得点が10.8点、他者信頼得点が15.2点であり、高知市平均の12.9点、15.5点に比べると、いずれも低かった。「自他尊重タイプ」、「他者重視タイプ」、「自己重視タイプ」、「自他過小評価タイプ」の四つの領域から生徒の状態をみると、クラスの半数近くの生徒が、マイペースで自分の世界を持っており、学級内で目立って活躍することがなく、成功体験も少ない「自他過小評価タイプ」であった。このことから、日ごろから何事にも地道に取り組めるが、限られた仲間とだけしか関わることができない生徒がクラスの中に多く存在することがうかがえた。

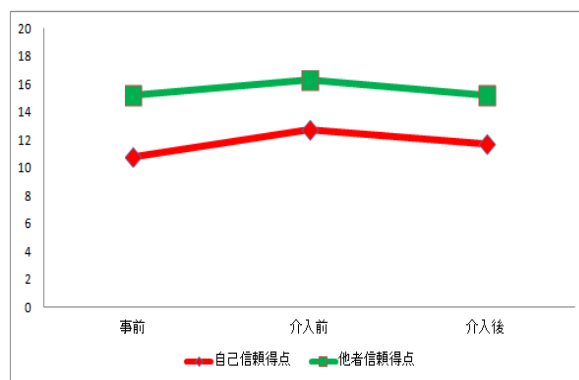


図3 あったかアンケート「自己受容感・他者受容感」

介入前は、自己信頼得点が12.7点、他者信頼得点が16.3点であり、高知市平均と比べると他者信頼得点が比較的高かった。また、4領域から生徒の特徴をみると、大半の生徒が自分を客観的に見ることができ、学級内でも自分の居場所があり、自分の価値を周囲から認められている「自他尊重タイプ」と、自信がなく自分に対して低い評価をしているなどの「他者重視タイプ」に2分化されている。これらのことから集団の中ではある程度自分の居場所を見つけて学校生活が送れていることがうかがえた。

介入後は、自己信頼得点が 11.7 点、他者信頼得点が 15.2 点と介入前に比べると下がっている。そこで、事前の「向社会的行動」の平均値を求め、平均値以上を「向社会的行動」の高群、平均値以下を低群とし、介入（事前・介入前・介入後）を独立変数、自己信頼得点及び他者信頼得点をそれぞれ従属変数とする 2 要因混合計画による分散分析を行った。まず、交互作用について検討したところ、有意な効果は見られなかった ( $F(2, 50) = 2.45, n. s.$ ;  $F(2, 50) = 1.89, n. s.$ )。よって介入の主効果について検討したところ、自己信頼得点、他者信頼得点ともに有意な効果は見られなかった。（それぞれ  $F(2, 50) = 3.49, n. s.$ ;  $F(2, 50) = 1.21, n. s.$ ）。

表 3 「自己受容感・他者受容感」分散分析

		事前			介入前			介入後			主効果		交互作用
		全体 N=27	高群 N=13	低群 N=14	全体 N=27	高群 N=13	低群 N=14	全体 N=27	高群 N=13	低群 N=14	高低 F値(1,25)	介入 F値(2,50)	F値(2,50)
自己受容感	平均値	10.8	12.8	8.93	12.7	13.1	12.4	11.7	12.8	10.7	3.10	3.49	2.45
	(標準偏差)	(3.76)	(3.44)	(3.15)	(4.53)	(4.41)	(4.78)	(3.71)	(4.09)	(3.15)			
他者信頼感	平均値	15.2	17.2	13.4	16.3	17.2	15.4	15.2	17.7	13.0	20.4**	1.21	1.89
	(標準偏差)	(3.49)	(2.23)	(3.50)	(2.73)	(2.23)	(2.71)	(3.99)	(2.10)	(4.12)			

※ 高群：事前の向社会的行動の平均値以上、低群：事前の向社会的行動の平均値以下

\*\* $p < .01$

このように、「自己受容感・他者受容感」には変化が見られたものの、統計的には有意差がなかった。「自己受容感・他者受容感」と関連する「共感性」が「向社会的行動」を喚起するという先行研究（松崎 1990）があるが、上記の結果から今回の検証授業においては、「向社会的行動」と関連すると思われる「自己受容感・他者受容感」を高める効果が得られなかった。

しかし、先行研究（江村 2007）によると「短期間や少数のセッションから成る集団では、訓練直後の社会的スキル尺度には訓練効果が認められても、社会的適応測度には訓練効果がみられない可能性が生じる」と述べられており、「向社会的行動」の高まりが、遅れて「自己受容感・他者受容感」の高まりにつながる可能性が考えられる。

### (3) Q-U アンケートについて

第 1 回目は、学級生活満足群 12 名 (35.3%)、侵害行為認知群 3 名 (8.8%)、非承認群 9 名 (26.5%)、学級生活不満足群 10 名 (29.4%) であり、荒れ始めの学級集団の様子が見えていた。「学級生活満足度尺度」では、承認得点の平均値が 26.9 点、被侵害得点の平均値が 17.4 点で、学級内で一定のルールは保たれているように見え、多少のこざりあいはあるものの、いじめや悪ふざけも目立っておらず、侵害行為認知群や不満足群にいる生徒もある程度安心した状態で過ごしていたのではないかと考える。しかし、承認感が低いなど、自主的に活動することが少ない生徒がいることもうかがえる。

「学校生活意欲尺度」では、「友人」と「進路」の意欲が比較的高く、進路について夢や希望をもち、学習に対する意識が高い生徒や、友人との関係を大切にしたいと考えている生徒が多くいた。しかし、「学級」の意欲は、「友人」や「進路」に比べて低く、友人との関係は意識しているが、学級全体への関心は高くないなど、自分の親しい仲間の中だけで安心して学校生活を送るという、小グループ化の様相がうかがえた。

第 2 回目は、学級生活満足群 11 名 (33%)、侵害行為認知群 6 名 (18.2%)、非承認群 6 名 (18.2%)、学級生活不満足群 9 名 (27.3%) であり、第 1 回目と比較すると、承認得点の平均 (28.5 点) は上昇

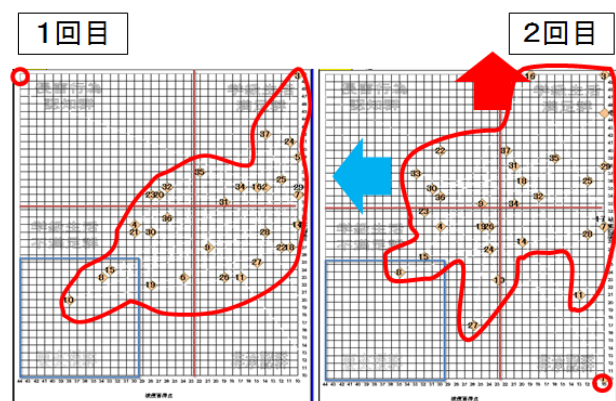


図 4 Q-U アンケート結果

し、被侵害得点の平均も(19.0点)と上がっていた(図4)。

このことは、生徒相互で関わりをもちながら協力してきたことや、教員からの肯定的な関わりが増えてきたことで、承認得点が上昇したと思われる。また、要支援群にいた生徒が減少したり、学級生活不満足群の子どもが学級生活満足群に上昇していたりするなど肯定的な結果も見られることから、検証授業の取組が一定の効果をもたらしたと考える。しかし、一方では、侵害行為認知群の生徒の割合が多くなっていることから、自己中心的な行動をとる生徒が出てきたり、学級のルールが乱れ始めていたりする兆候がうかがえる。

また、「学校生活意欲尺度」での、「自分のクラスは仲の良いクラスだと思う」という項目の平均が3.6点から3.8点に上がったり、「先生の前でも自分らしくふるまっている」という項目の平均が3.4点から3.8点に上がったりするなどの変化が見られた。この要因としては、活動の中で生徒が友達に認められたという安心感ももてたことや、教員からの日頃の授業とは違う声かけや直接的支援があったことなどが考えられる。

#### (4) 全体をとおして

これまでのアンケートや授業観察における生徒の変化を振り返ってみると、まず、事前の学級の実態としては、調査人数の半数以上が「自他過小評価タイプ」に属し、自分自身に対しての評価が低く、小グループの中で自信がない生活を送るなど、担任からは「小じんまりした関係」であるという声も聞かれた。また、Q-U アンケートからは「荒れ始めの集団」という状況が見えるなど、生徒がお互いの関わりを持たず、できるだけ自分自身が傷つかないために学級の中で仲の良い小グループでの生活を中心にしてきたことがうかがえた。

そこで、検証授業を実施した結果、「向社会的行動」については、介入前から介入後にかけて平均値が上昇しており、混合計画による反復測定の結果、有意差が確認できた。「向社会的行動」低群においても介入前と介入後では平均値が有意に上昇しており、事前と比較しても有意差はないものの、介入後の平均値は上昇している。これは10回のスキル教育の中で、例えば「聞くスキル」で具体的な聞き方を実践したことや、「言葉がけのスキル」で日頃の「どうした？」の言葉にプラスした言葉を考えて実践したことで、自分なりの関わり方を習得して「向社会的行動」につながってきたのではないかと考えられる。「向社会的行動」アンケートでは、「自分がわかっているところなら友達に勉強を教えてあげる」や「学校を休んでいた人にノートやプリントを見せてあげる」、「クラスでいじめられている人がいたらかばってあげる」、「教室でガラスが割れたら片づけを手伝う」などの項目について「しばしばやった」という反応が多くなっており、活動をとおして、行動に変化が見られたと考える。

次に、介入後の「自己受容感・他者受容感」を示す、自己信頼得点、他者信頼得点については、介入前のアンケートよりわずかながら下がっていた。検証授業全般において、活動中の雰囲気をややかで楽しめるようスタートから自分自身意識して行ってきた。生徒は最初、新鮮な気持ちで仲間と活動をとおして楽しく過ごすことができていたが、回数を重ねるごとに一部の生徒の中で、「なれ合い」の状態が見られるようになった。そのため話が聞けない状態になったり、心ない発言をしたりしてしまうことがあり、「自己受容感・他者受容感」が下がる一要因になったと考える。

Q-Uの結果においては、介入前と介入後では大きな変化は見られなかったものの、活動全体をとおしてお互いを認め合う雰囲気がある程度つくられたことで、承認得点が上がったと思われる。特に、活動の中で「仲間の意外なところに気付くことができた」、「友達に認めてもらってうれしい」等の声が聞かれるなど、肯定的な雰囲気の中で活動できたことが一定の結果につながったのではないかと考える。このことは、あったかアンケートの他者受容感を示す他者信頼得点の平均が事前9点、2回目介入前13点から介入後15点へと上昇していることからもうかがえる。

学級全体の、Q-Uプロット図上では大きな変化はなかった(図4)が、「向社会的行動」の数値が上昇していたことや、社会的適応測度にタイムラグが生じ、訓練終了後に効果が見られるという先

行研究結果もあることから、今後の「自己受容感・他者受容感」の変化にも期待できると考える。

## 5 成果と課題

### (1) 成果

ソーシャルスキル教育を行う中で目標スキルを設定したことにより、生徒一人ひとりが具体的な関わり方を学び、互いに体験を通して学習していくことができた。また、それらの活動を通して、「向社会的行動」が高まり、さらに支援が必要と思われていた生徒の中にも、「向社会的行動」をとる生徒が見られるようになってきた。それに伴い、「自己受容感・他者受容感」の高まった、支援の必要な生徒も見られた。

### (2) 課題

生徒の「自己受容感・他者受容感」を今後どのように高めていくことができるのかを先行研究を参考にしながら研究を深め、学級全体の様子や個々の状況に応じて活動の内容や方法について見直し、より効果的な支援の方策を検討していく必要がある。

### (3) 今後の取組

今回の分析結果を受け、特に荒れの見られる一部生徒に対しての具体的な手立てと活動内容の精選について検討していきたい。また、ソーシャルスキル教育をとおして、望ましい人間関係づくりを行うための計画的、系統的な継続した実践を行い、本研究を一教員や一学級にとどめるのではなく、学校全体で共有しながら取り組んでいきたい。

#### 【主な引用文献】

- ・ 文部科学省中等教育局児童生徒課(2013) : 生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について pp60-67. 97-103.
- ・ 文部科学省(2008) : 中学校学習指導要領解説特別活動編 p25. p113. p53.
- ・ 菊池章夫(1999) : 思いやりを科学する, 川島書店, pp160-161.
- ・ N・アイゼンバーグ/P・マッセン・菊池章夫・二宮克美共訳(1991) : 思いやり行動の発達心理, 金子書房 p6, 129. 97
- ・ 宮沢秀次(1980) : 青年期における自己受容性測定スケールの検討, 日本教育心理学会発表論文集(22), pp516-517.
- ・ 伊藤美奈子(1992) : 自己受容を規定する理想-現実の差異と自意識についての研究, p45.
- ・ 横塚怜子(1989) : 向社会的行動尺度(中・高生版)作成の試み, 教育心理学研究, 日本心理学会, 37(2). pp158-162.
- ・ 高知市教育研究所(2012) : あったかプログラム, 高知市教育委員会, p 1.
- ・ 相川充・佐藤正二(2006) : 実践! ソーシャルスキル教育, 図書文化, pp 8-13.
- ・ 小林正幸・相川充(1999) : ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 図書文化, pp16-17, 23-25.
- ・ 大城由美・丹羽洋子(1999) : 中学生の思いやり行動に影響を及ぼす共感性と対人的希薄性について 高知大学教育実践研究, 第13号, p 13.
- ・ 河村茂雄(2008) : いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 中学校 図書文化, pp18-20, 24-26.
- ・ 田沼茂紀(2013) : 心の教育と特別活動 北樹出版 p39.
- ・ 渡辺弥生・山本弘一(2003) : 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, Vol. 36, pp1-11.
- ・ 菊池章夫 (1998) : また思いやりを科学する 川島書店



<p>本時のねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間に聞いてみたいことや話題にしてみたいことを書いた手作りカードを使って、自分のことを話したり相手の話をしたりして、楽しみながら互いを知り合う。</li> <li>・係活動を仕組むことにより、互いに関わり合いながら活動をすすめていくことを身につける。</li> </ul>	
<p>主な学習活動</p>	<p>学習の様子○ねらいを意識した活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の活動中の様子</li> </ul>
<p>(1) 本時の活動での自己紹介の方法を理解する。</p>	
<p>(2) 無地のカードを各自に配布し、友達に聞いてみたい質問や話題を書きこむ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>例:「最近大笑いしたことを教えてください。」</p> <p>「好きな食べ物は何か?」・・・</p> </div> <p>①配布②司会③記録④カード回収の各係を決めて互いに認め合う。</p>	<p>○仲間に聞いてみたいことや話題にしたいことをカードに書かせ、相手の話を聞ききっかけづくりを行った。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的な質問内容を書くのに時間がかかる生徒もいたが、班内の仲間の意見を参考にしたりしてカードに記入できていた。</li> </ul> <p>○ジャンケンで係や順番を決めさせるなどの活動を取り入れ、班員と自然に関わりができ、互いに話しやすい、聞きやすいきっかけづくりとした。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・順番に班員の話の聞く、カードを引くことが自然な流れでできていた。</li> <li>・班員同士で楽しそうに話を聞いている姿が見られ、中には「いやー、なんか楽しい」「もっとやろうや」という声が聞かれるなど、活動が充実している班も見られた。</li> </ul>
<p>(3) 書いたカードを班で集め、重ねておく。 カードを順番に1枚ひき、書かれている内容について答える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・順番に班員の話の聞く、カードを引くことが自然な流れでできていた。</li> <li>・班員同士で楽しそうに話を聞いている姿が見られ、中には「いやー、なんか楽しい」「もっとやろうや」という声が聞かれるなど、活動が充実している班も見られた。</li> </ul>
<p>(4) 活動をふりかえる。</p>	<p>○向社会的行動アンケートの内容とも関連させることで、聞き上手になることを意識づけた。</p>
<p>(5) お互いの聞き方の良かったところを出し合い、ふりかえりシートに記入する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一部落ち着きがなくなった生徒がおり、全体としてざわついたため、本時の活動の「聞く」ということについてその意義を再度確認した。</li> </ul>
<p>生徒の感想</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいづちをうってしっかり話の聞ける人になりたいと思った。</li> <li>・相手の話を聞いて反応することがとても大事なことなんだなあと思えた。</li> <li>・やっぱり自分から話すよりもまず聞くと言うことが大切だとわかりました。</li> <li>・自分が話した時にみんながうなづいてくれたり、違う意見だったりして、話している方も楽しかった。</li> </ul>
<p>成果と課題</p>	<p>活動に対して意欲的に取り組めた生徒が多く、「話を聞いてもらう」＝「自分を受け入れてもらった」と感じた生徒が多かったようである。課題としては、活動の前後に授業者の話が聞けず、ねらいとしている活動と、全体の場で話を聞くということがつながっていない状況があり、今後ねらいとする部分を実際の生活と関連させる必要があると考える。</p>

## 検証授業【6回目】 活動名 『ねえ、どっちがいい？』

<p>本時のねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近なものの二者択一を通して自分の価値観を明確にする。</li> <li>・選んだものやその理由を友達と紹介し合うことで、いろいろな考え方にふれ、他者との違いに気づく。</li> </ul>	
<p>主な学習活動</p>	<p>学習の様子 ○ねらいを意識した活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の活動の様子</li> </ul>
<p>(1) 活動の流れを知る。</p>	
<p>(2) ワークシートを配布し、それぞれ選択肢に答える。</p>	<p>○2つの選択肢から自分ならどちらを選ぶかを考えさせ、すぐに活動ができるように準備をした。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・どちらかの答えを選ぶということで、作業も比較的早く進んだ。</li> <li>・となりの生徒の答えが気になり、声をかけている姿も見られた。</li> </ul>
<p>(3) ワークシートをもとに一定時間内に5人に声をかけ、答えを聞き合う。</p>	<p>○聞き合う中で答えが同じだったらハイタッチをするようにして、互いに受容することを促した。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・男子では、照れくささがあったのかハイタッチをしている生徒は少なかったが、女子については、積極的にハイタッチしようとする姿や、笑い声なども多く聞こえ、楽しみながら活動ができていた生徒もいた。</li> </ul>
<p>(4) 活動をふりかえる。</p>	<p>○今日のポイントとなる「人を傷つけないかわり上手をめざそう」ということを示しながら相手を気づかいながら関わることを伝えていった。</p>
<p>(5) ふりかえりシートに記入する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特にハイタッチを含めて楽しめた生徒がふりかえりシートに「意見が同じだとハイタッチしたりして意見が盛り上がった」と書く生徒がいて、すっきりとした気持ちで活動を終えている様子うかがえた。</li> </ul>
<p>生徒の感想</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんないろいろな意見があるんだなーと思いました。</li> <li>・今日は班の人とだけでなく友達とも活動できました。</li> <li>・意見が同じだとハイタッチしたりして意見が盛り上がった。</li> <li>・なんかすごく楽しかったです。</li> <li>・もっといろんな人と話し合いたかった。</li> </ul>
<p>成果と課題</p>	<p>2つの選択肢を選ぶことで、話の内容が限定され、仲の良い友達とだけでなく、普段あまり関わりをもたない生徒同士でも会話がしやすくなっている様子うかがえた。また、検証授業全般をとおして、関わりを多くもたせることにおいても一定の効果があった。しかし、生徒の一部には、仲の良い生徒同士しかかわらない様子も見えたため、教育活動全般において関わりを意図的に仕組む必要があると考える。</p>



# 【日常の行動を振り返るアンケート】



2年( )組 氏名( )

このアンケートは、日ごろの自分自身の行動についてふりかえってほしいものです。  
それぞれの場面で自分が日ごろとっている行動に一番近いと思う数字に○をつけてください。

- 【回答項目】**
1. やったことがない
  2. 1度やった
  3. 数回やった
  4. しばしばやった
  5. いつもやった

やったことがない	1度やった	数回やった	しばしばやった	いつもやった
	2	3	4	5

1 クラスの人が傘を忘れて困っていたら、自分の傘にいでてあげる

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2 自分がわかっているところなら、友達に勉強を教えてあげる

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3 友達が悩んでいたら、相談にのる

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4 学校を休んでいた人にノートやプリントをみせてあげる

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5 クラスでいじめられている人がいたらかばってあげる

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6 教室でガラスが割れたら、片づけを手伝う

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7 クラスで一人ぼっちになっている人がいたら、声をかけてあげる

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8 友達が何か失敗しても、馬鹿にしたり笑ったりせずはげます

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9 クラスの人のくつがなくなったら、一緒にさがす

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10 配るプリントがたくさんあったら、係ではなくても手伝う

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11 クラスに具合が悪い人がいたら、保健室についていってあげる

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12 友達が悪いことをしていたら、やめるように言う

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13 休んでいる人のかわりに、係の仕事をする

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14 友達が元気がなかったら、どうしたのか聞いてあげる



# 自分らしきアンケート



以下の質問に対して、あなたの気持ちに近い数字に○をつけてください。

数字には次のような意味があります。

- |   |                           |
|---|---------------------------|
| 4 | とてもそう思う、とてもある、とても感じる      |
| 3 | 少しそう思う、少しできる、少し感じる        |
| 2 | あまりそう思わない、あまりできない、あまり感じない |
| 1 | 全くそう思わない、全くできない、全く感じない    |

とても  
そう  
思う

少し  
そう  
思う

あまり  
そう  
思わ  
ない

全く  
そう  
思わ  
ない

1 私は、自分が言っていることは、正しいと思う。

4 3 2 1

2 私は、自分のことが好きである。

4 3 2 1

3 私は、つらいことがあっても、強く生きていけると思う。

4 3 2 1

4 私は、自分には自信の持てるところがあると思う。

4 3 2 1

5 私は、周りの人の役に立っていると感じる。

4 3 2 1

6 私は、考えが違う人の意見でも、受け入れたいと思う。

4 3 2 1

7 私は、いつも相手のことを理解しようとしている。

4 3 2 1

8 私は、人の失敗を許すことができる。

4 3 2 1

9 私は、人の考えを大切にしている。

4 3 2 1

10 私は、学級の人と活動することが楽しいと感じる。

4 3 2 1