

いじめの未然防止につながる課題予防的生徒指導の取組 — 自己有用感を育む“絆づくり”のための場づくりを通して —

竹原市立竹原西小学校 高橋 愛子

研究の要約

本研究は、小学校におけるいじめの未然防止につながる課題予防的生徒指導の取組について追究し、実践したものである。文献研究から、いじめの要因・背景を明らかにした結果、いじめの未然防止のためには全ての児童を対象に、児童が自己有用感を感じることができる“絆づくり”を促進する取組が有効であると考えた。そのため、学級活動で学習したSEL-8Sのスキルを各教科等で発揮させる“絆づくり”のための場や機会を設定した、いじめの未然防止プログラム「Eじゃんプログラム」を開発、実施した。その結果、t検定に有意な差は見られなかったが、児童の自己有用感は全体的に高まりが見られた。また、児童が無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係を感じている非侵害的關係が減少し、生活満足感が高い児童が増加した。このことから、“絆づくり”のための場づくりを「Eじゃんプログラム」として実施し、“絆づくり”のための場づくりを行うことは、自己有用感を育む一助となることが示唆された。

I 主題設定の理由

生徒指導提要（令和4年12月）（以下、「提要」とする。）では、いじめの積極的な認知と併せていじめの解消に向けた取組が進む一方で、深刻な事態の発生は後を絶たない状況下であり、事案発生後の困難課題対応的生徒指導から、全ての児童生徒を対象とする発達支持的生徒指導及び課題予防的生徒指導への転換、いじめを生まない環境づくりと児童生徒がいじめをしない態度や能力を身に付けるような働きかけを行うことが求められている。

国立教育政策研究所生徒指導リーフLeaf.9「いじめの未然防止Ⅱ」（平成24年9月）では、「授業や行事の中で全ての児童生徒が活躍できる場面をつくりだし（“絆づくり”のための場づくり）、彼らの「自己有用感」が高まれば、いじめには向かわない。」¹⁾と示している。所属校の学校評価アンケートで「あなたにはよいところがあると思いますか。」の質問に対して、肯定的な回答をした児童の割合は、全校で83%、第5学年は64.5%と他学年よりも低かった。自分のよいところが自覚できていないということは、自己有用感が低いことが推測される。同学年の昨年度のいじめアンケートでは、からかいや悪口が16%、名前を変えて呼ばれた、睨まれる等の悩みを訴える記述が15%あった。このような実態から、自分と他者との関係を肯定的に受け止められていないことが考えられる。このような実態がいじめに

つながりかねないため、いじめの未然防止につながる課題予防的生徒指導の取組の必要性を感じた。そこで、本研究では第5学年を対象とし、自己有用感を育むための“絆づくり”のための場づくりを通していじめに向かわない態度を養うことを目的とし、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 いじめの未然防止につながる課題予防的生徒指導の取組

「提要」では、課題予防的生徒指導は、課題未然防止教育と課題早期発見対応から構成されており、「課題未然防止教育は、全ての児童生徒を対象に、生徒指導の諸課題の未然防止をねらいとした、意図的・組織的・系統的な教育プログラムの実施」²⁾であると示している。また、国立教育政策研究所生徒指導リーフ増刊号Leaves.3「いじめのない学校づくり3」（令和3年7月）（以下、「リーブス3」とする。）では、いじめ防止対策推進法によってすべての学校が「基本方針」の策定と「対策組織」の設置を完了している一方で、これらの方針や組織がうまく働いていない学校も少なからず存在しているのではないかと、という印象を拭い去ることができないと指摘している。

「提要」では、「全ての児童生徒が「いじめをしな

い」態度や力を身に付けるような働きかけを、生徒指導はもとより、各教科での学習、道徳科や特別活動、体験学習などを通じて継続的に行うことが大切です。」³⁾と示されている。また、「リーブス3」では、いじめの未然防止に有効な取組として、全ての児童生徒が認められている・満たされているとの思い(自己有用感)を獲得できる取組と示している。

これらのことから、児童がいじめに向かわない態度や力を身に付けるための働きかけとして、自己有用感を育む“絆づくり”を進めるための場や機会を各教科等に設定し、継続的に行う意図的・組織的・系統的なプログラムをいじめの未然防止につながる課題予防的生徒指導と考える。

2 自己有用感を育む“絆づくり”のための場づくりとは

(1) 自己有用感とは

国立教育政策研究所生徒指導リーフLeaf. 18「「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？」(平成27年3月)では、「「自己有用感」は、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」⁴⁾と示されている。また、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)(以下、「栃木教育」とする。)において、櫻井茂男は「自己有用感は、社会的な関係のなかで(社会的領域において)自己の価値を認めることである」⁵⁾と述べている。また、「栃木教育」では「「自己有用感」の「有用」とは、他者や集団から見て「役に立つ」「役に立たない」などというように、機能的な「有用度」を表すものではなく、本人が他者や集団との関わりの中で自分自身の価値についてどう感じているかという実感を示す感覚」⁶⁾と示されている。

これらのことから、本研究では自己有用感を、児童同士の関わりの中で、他者から認められていることを実感し、自身のことを肯定的に受け止める感覚とする。

(2) “絆づくり”とは

国立教育政策研究所「いじめに備える基礎知識」(平成27年7月)では、「「自己有用感」がベースとなり、互いを認め合う中から生まれる“絆”という感覚。そうした感覚によってつながった人間関係を、児童生徒自らが更に紡いでいく“絆づくり”。授業や行事の場面がそうした“絆づくり”の場となるようにすることが大切」⁷⁾と示されている。また、吉田順(2015)はいじめの起こりにくい学級づくり

の手立てとして、具体的な集団活動の中(学級活動や委員会活動、行事などの分野)で「認め合う」場をつくることと述べている。

本研究では、“絆づくり”とは児童同士の対話や協働的な活動を通して、児童がお互いに認め合うことで自己有用感を育み、そうした感覚によってつながった人間関係や心のつながりを、児童自らが更に紡いでいくことと捉える。

(3) 自己有用感を育むための“絆づくり”のための場づくりとは

先に述べた「自己有用感」も「絆」も児童が自ら感じ取るものであり、教師が直接与えることができるものではない。国立教育政策研究所生徒指導リーフLeaf. 2「「絆づくり」と「居場所づくり」」(平成24年2月)では、児童生徒の間に「絆」が芽生えたり「社会性」が育まれたりする「絆づくり」が進むには、「主体的な学びを進め、共同の活動を通して」が不可欠であり、ここでの教師の役割は、児童生徒に代わって「絆づくり」を進めてあげるのではなく、児童生徒主体の「絆づくり」ができるような「場」や「機会」を準備するというもの¹⁾と示されている。また、国立教育政策研究所生徒指導リーフ増刊号Leaves. 1「いじめのない学校づくり」(平成25年11月)では、「全員の子供の「絆づくり」を促すためには、それなりの教師の働きかけが不可欠ですし、組織的・計画的な働きかけが必要です。」⁸⁾と示されている。

小泉令三(2011)は「理想は子どもたち自身にまらずいじめを起こさず、そしていじめの被害者にならず、さらにいじめを見たらその抑止力となれるような力を身につけさせることであろう。こうした力、すなわち社会的能力があれば予防は非常に進み、悲惨ないじめ事件は根絶できると言ってもよいだろう。」⁹⁾と述べている。

以上のことから、自己有用感を育むための“絆づくり”のための場づくりとは、授業や行事の中で主体的・協働的な学びを通して児童が社会的能力を身に付け、絆を育むことができるように教師が働きかけたり、場や機会を設定したりすることと捉える。

3 いじめの未然防止プログラム

(1) 実態把握とその方法

戸田有一(2014)は、いじめは、人によっていじめの定義が違い、けんかとの区別がつきにくく、多くのいじめは小さく始まるため、当事者である子供たちにとってはわかりにくい²⁾と述べている。所属

校においても、児童が自分の置かれている状況を自覚していない場合や自覚していても感情を表出できない場合が考えられる。自己有用感を育む“絆づくり”のための場づくりにおいて児童生徒理解に基づいた働きかけを行うためには、実態把握が必要である。

学校適応感尺度アセス (ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres) (以下、「アセス」とする。)とは、生活満足感、教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的關係、学習的適応の6因子から学校適応感を捉えることのできるアセスメントツールである。栗原慎二(2010)は「アセス」の特徴として、本人の主観的な適応感、とりわけSOSのサインを出している子のピックアップに敏感であることと、子供の適応感の全体を、包括的かつ多面的に判断できる尺度を目指したことでありと述べている。このツールを活用することで、所属校の児童の実態を詳細に把握することができる。また、担任や教科担任と実態を共通認識し、学級全体、あるいは個々の児童への支援の手掛かりを得ることができるため、「アセス」を利用した実態把握を行う。

(2) 「アセス」による実態分析

所属校で6月14日に第5学年に実施した「アセス」の結果を図1に示す。図1から、対人支援が必要な児童が3名いることが分かった。

また、「非侵害的關係」の割合を図2に示す。無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係を感じている児童が14.7%いることも判明し、児童同士が対話や協働的な活動を通して対人的適応を促進していく必要があることが分かった。

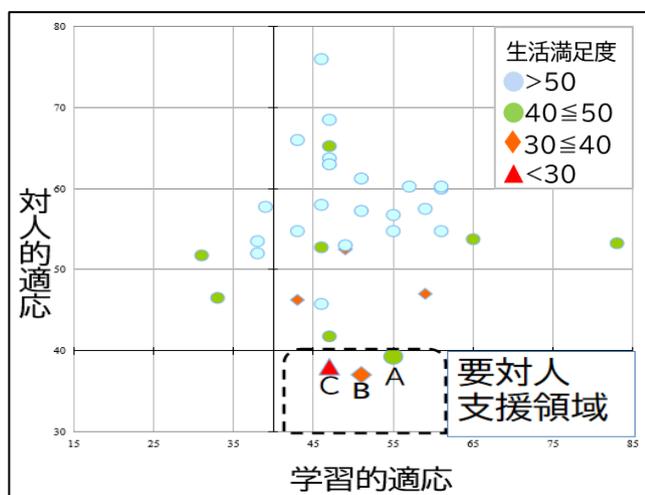


図1 「アセス」学級分布表

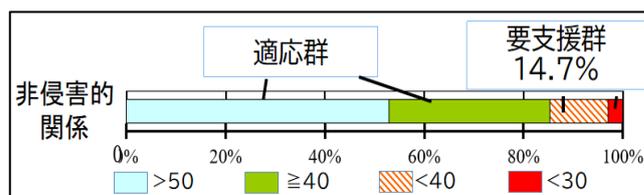


図2 非侵害的關係の割合

(3) 学級活動における社会的能力の育成

小泉(2011)は、SEL-8Sの「基礎的社会的能力とは、対人関係において基礎となる社会的能力であり、汎用的で日常の様々な生活場面で必要な能力である。応用的社会的能力とは、5つの基礎的社会的能力をもとにしたもので、より複合的で応用的な3つの能力である。」¹⁰⁾と述べている。SEL-8Sで育成を図る八つの社会的能力について表1に示す。

表1 SEL-8Sで育成を図る八つの社会的能力⁽³⁾

基礎的社会的能力	自己への気付き
	他者への気付き
	自己のコントロール
	対人関係
	責任ある意思決定
応用的社会的能力	生活上の問題防止のスキル
	人生の重要事態に対処する能力
	積極的・貢献的な奉仕活動

本研究では、自己有用感を育むこと、児童同士が絆をつくることを目的としている。そのため、自分の感情に気付き、自己の能力について現実的で根拠のある評価をする力の「自己への気付き」、他者の感情を理解し、多様な人がいることを認め、良好な関係をもつことができる力の「他者への気付き」、周囲の人との関係において情動を効果的に処理し、良好で協力的な関係をつくり、それを維持・発展させる力の「対人関係」の三つの基礎的社会的能力に焦点を当て、プログラムで実施するSEL-8Sを抜粋し実践する。本研究で取り組むSEL-8Sと学習目標、育成を図る社会的能力のスキルについて、表2に示す。

表2 学習目標と社会的能力のスキル

題材名	学習目標と身に付けるスキル
いろんな気持ち	コミュニケーションのために、多くの感情の語彙を知り、その感情をもつときの表情・しぐさ・状況などを理解する。
自分はどんな気持ち?	自分の感情を正しく理解し、ネガティブな感情が喚起された場合も適切に感情表現する方法を選択する。
しっかり聞こう (ウメのカサ)	相手の話の内容を理解するための「正しい聞き方」を知り、身に付ける。 【う】うなづく【め】目を見る

	【か】体を向ける 【さ】最後まで聞く
相手はどんな 気持ち？ (シカのコマ)	相手の気持ちを理解することの重要性に気付き、「相手の気持ちを理解するヒント」を使って相手の気持ちを理解しようとする。 【し】しぐさ 【か】かおの表情 【こ】声の大きさ 【ま】周りの様子
じょうずだね (ハチのあき)	相手をほめたり認めたりすることの大切さに気付き、「ほめ方のポイント」を使って相手をほめたり認めたりしようとする。 【は】はっきり言う 【ち】近づく 【あ】相手を見る 【き】(相手の)気持ちに合わせる ほめほめ式 名前+どんなところが+ほめ言葉=◎
みんなで力を 合わせて (ヒジのな)	物事にはさまざまな意見ややり方があることに気付き、意見が違っても怒ったり途中で投げ出したりせず、「話し合いのルール」を守って互いに協力していこうとする。 【ひ】批判しない【じ】自由な発言OK 【な】(みんなが)納得するまで話し合う

(4) いじめの未然防止プログラム「Eじゃんプログラム」

小泉(2011)は「学校で実際にSEL-8S学習プログラムを実践しようとする、教育課程への位置づけが重要なポイントになる。」¹¹⁾「実際の教育実践上の区分として領域①、領域②、領域③の三つを設定する。」¹¹⁾と述べている。教育実践上の区分を表3に示す。

表3 SEL-8Sの教育実践上の区分(小泉, 2011)⁽⁴⁾

領域①	学習のねらいがSEL-8Sの学習プログラムと一致する学習領域。
領域②	SEL-8S学習プログラムが学習の土台となっている学習領域。
領域③	SEL-8S学習プログラムが実践される生活場面。

先に述べたSEL-8Sは、領域①として学習のねらいがSEL-8Sと一致する特別活動で実施する。“絆づくり”のための場づくりとしては、領域②となる。小泉(2011)は「領域②では学習指導案の「指導上の留意点」や「備考」の欄でSEL-8S学習プログラムに言及されることとなる。」¹¹⁾と述べている。“絆づくり”のための場づくりとして、SEL-8Sで学習したスキルをどのような働きかけで汎化するのかを、各教科等における指導上の留意点に明記した計画を「Eじゃんプログラム」⁽⁵⁾とし、「いじめの未然防止プログラム」として意図的・組織的・系統的な教育プログラムとして実施する。(「Eじゃんプログラム」は別添を参照。)SEL-8Sのスキルを継続的に汎化させることで、領域③の学校生活の日常において、児童が自発的にスキルを実践できるようにしていく。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「Eじゃんプログラム」を実施し、“絆づくり”のための場づくりを行うことで、自己有用感を育むことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	方法
「Eじゃんプログラム」を実施し、“絆づくり”のための場づくりを行うことによって自己有用感を育むことができたか。	児童対象(第5学年) ・自己有用感尺度アンケート ・SEL-8Sのアンケート(八つの社会的能力のうち五つの基礎的社会的能力について) ・学校適応感尺度アセス ・ワークシートの記述 ・行動観察 教師対象(3人) ・アンケート

IV 研究授業

1 「Eじゃんプログラム」の実施

(1) 研究授業の内容

- 期間 令和5年6月20日～令和5年7月28日
- 対象 所属校第5学年(32人)
特別支援学級(2人)

「Eじゃんプログラム」で実施した授業について、表5に示す。

表5 研究授業の目標・ねらい

日時	教科 (題材名、主題名、 単元名)	目標・ねらい
6月21日	学級活動 (いろいろな気持ち) (2)イよりよい人間関係の形成	感情によって体の様子や表情が異なることに気付き、その感情をもつときの状況を説明できるようにする。
6月21日	学級活動 (自分はどんな気持ち?) (2)イよりよい人間関係の形成	自分の感情表現の中で、不適切な表現方法の有無に気付き、適切な表現方法を考えることができるようにする。
6月25日	道徳科 B(11)相互理解、寛容 (けんきよな心で)	2人の登場人物の行動や思いを考えることを通して、相手の過ちなどに対しても自分にも同様のことがあることに気付き、謙虚な心で受け止め、適切に対処しようとする道徳的実践意欲と態度を養う。
6月27日	学級活動 (相手はどんな気持ち?)	言葉の意味からではなく、その裏に隠された相手の気持ちを正しく理解できるよう

	(2)イよりよい人間関係の形成	にする。
6月29日	学級活動 (じょうずだね) (2)イよりよい人間関係の形成	他者との間でお互いを認め合うことの大切さに気付き、相手をほめたり認めたりしようとするができるようにする。
7月6日	道徳科 B(11)相互理解、寛容 (仲間を信じて)	主人公が、石井さんの意見を受け入れた行為について考えることを通して、他者の立場や考えの違いに気付き、広い心で自分と異なる意見を尊重しようとする道徳的実践意欲や態度を養う。
7月10日	総合的な学習の時間 (ハチの干潟)	実際に干潟に行き行って体験したことを、5年生以外の児童にもわかるようにまとめる。
7月11日	道徳科 C(12)規則の尊重 (セルフジャッジ)	きまりが何のためにあるのかを考えることを通して、進んでそれを守ったり自他の権利を大切にしたりしようとする道徳的実践意欲や態度を養う。
7月13日	道徳科 A(4)個性の伸長 (自分らしさを発揮して)	他者からの評価を知り、自分を見つめなおすことを通して、自分の長所と短所に気付き、長所を維持したり短所を補っていったりしようとする道徳的実践意欲や態度を養う。
7月14日	学級活動 (みんなで力を合わせて) (2)イよりよい人間関係の形成	多様な意見や考え方をもちた人と関わる場面で、意見が違ってもすぐ相手を排除したりあきらめたりせず、お互いを尊重して協力しようとするができるようにする。
7月14日	道徳科 C(13)公正、公平、社会正義 (不正に立ち向かう強さ)	いじめを生まないためにはどうすればよいか話し合うことを通して、不正な行為はゆるさないという公正、公平な態度や実践意欲を養う。
7月18日	算数科 (合同な図形)	合同な三角形をかくために必要な情報について考える。
7月18日	学級活動 野外活動について (2)イよりよい人間関係の形成	野外活動の役割を、班で話し合っていて決める。
7月18日	音楽科 (いろいろな音色を感じ取ろう)	反復、呼びかけとこたえ、変化について知り、音楽の仕組みを生かしてリズムアンサンブルをつくる。

(2) 研究授業の実際

ア 特別活動

(7) 学習の展開

単元名を「Eじゃんプログラム」とし、SEL-8Sの学習を全5時間行った。人にはそれぞれ違う感じ方や感情があることを学習し、相手の気持ちを考えるときは、表情だけでなく周りの様子を見て相手の立場に立って考えることを学習した。さらに、相手の気持ちを考えるスキルを使って、お互いを認め合う活動や班での話し合い活動を行った。

(イ) 社会的能力との関連

第2時「自分はどんな気持ち？」で学習した自分の気持ちを表現するワークシートを活用して、毎時間振り返りをさせた。

(ウ) 児童の様子

始めはあまり意見を言うことができなかったが、ゲーム性のある活動では意欲的に取り組み、スキルを使って他者と関わる良さを感じたり、日常に生かそうとしたりする発言が見られた。第2時から第5時までの児童の振り返りの一部を図3に示す。

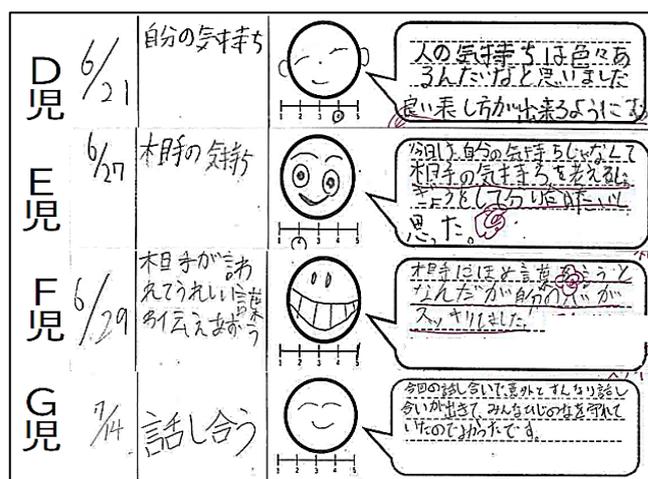


図3 児童の振り返りの記述（一部）

イ 道徳科

(7) 学習の展開

道徳科では「よりよい人間関係を築くために」というテーマでいじめの未然防止につながる価値項目と題材でユニットを組み、計5時間の授業を行った。最後の授業では、いじめの構造について共通認識し、いじめを生まないためにはどうすればよいかを考えさせた。

(イ) 社会的能力との関連

SEL-8Sと関連を図りながら道徳科の授業を進めていった。SEL-8Sとの関連は、別添の「Eじゃんプログラム」を参照にされたい。

(ウ) 児童の様子

よりよい人間関係を築くためにどうすればよいかそれぞれの道徳的価値を問い、話し合わせた。始めは、児童同士が関わり合うことに消極的な意見が多く、相手の気持ちを考えず自分の思いを通そうとする意見の児童も数名いた。しかし、授業を重ねるごとにお互いを理解するために話し合おうとする記述が増えた。いじめを生まないためにどうすればよいかについて、児童の記述（一部）を図4に示す。

H 児	友達だからとい、でも差別をしなからたらいし めか生まれないと思し矢豆気をやめたら いと思ひます。友達にも注意したらいいめは 生まれないと思ひます。勇気を出してそれ はだめと言、たらいいと思ひます。
	仲間になるよ、なをそとを又、らずに友達と 仲良く過ごすし、かり周りを見て行動力する。 木目手がきずつくことをしない。友達や先生や 家族と話し合、て解決する。

図4 ワークシートの記述 (一部)

ウ 総合的な学習の時間

(7) 学習の展開

ハチの干潟に行つて体験したことを、写真を基に振り返り、干潟に行つたことのない1～4年生でも干潟のことが分かるように、相手意識をもつてまとめた。

(4) 社会的能力との関連

読み手の立場や気持ちを考へて、生き物についての知識や様子を具体的に説明させた。また、早く自分の課題が終つた児童はまだ終つていない児童に、干潟での体験を想起させる助言や読み手が分かりやすい文章かアドバイスをを行うなど、対話をさせた。

(ウ) 児童の様子

共に経験したことについて対話をするこゝでお互いに共感し、普段書くことに困難さを抱えている児童も場面を想起しやすく、円滑に学習を進めることができた。また、相手の立場に立って考えることにより具体的な説明を書くことができた。

エ 算数科

(7) 学習の展開

合同な三角形の作図の仕方を班で話し合い、互いに教え合つて作図をさせた。

(4) 社会的能力との関連

SEL-8Sで学習した話し合いのルール【(ハ) 批判しない】【(ニ) 自由な発言OK】【(ホ) 納得するまで】を守つて話し合う。

(ウ) 児童の様子

話し合いのルールとして、意見が違つても怒つたり投げ出したりせず、理由や代案を述べる表現を明確にすることで、意見を言いやすい雰囲気が醸成され、活発に意見を出し合うことができていた。また、それぞれの選んだ書き方を見せ合つたり教え合つたりすることで、理解を深めることができていた。

オ 音楽科

(7) 学習の展開

3人で作るリズムアンサンブルについて、打楽器やリズムの組み合わせの工夫を話し合わせた。

(4) 社会的能力との関連

打楽器を選んだりリズムの組み合わせを考へたりするときに、SEL-8Sで学習した話し合いのルールを守つて話し合う。

発表を聞いて、SEL-8Sで学習した「ほめほめ式」(名前+どんなところが+ほめ言葉=◎)を使って発表した班の良いところを認める。

(ウ) 児童の様子

楽器を選ぶ際に同じ意見になつたとき、今まではじゃんけんなどで決めていたが、話し合いや譲り合いで決めていた。また、楽器の素材リズムについても、グループ全員の意思を確認する様子が見られた。

V 研究の結果と考察

1 児童の自己有用感の変容

自己有用感尺度アンケート(4段階10目)でt検定を行つた結果を表6に示す。(アンケート項目については、別紙参照。)10項目中9項目でわずかながら数値の上昇は見られたが、t検定の結果有意な上昇が認められた項目は、10項目中2項目であった。

自己有用感尺度アンケートの結果を、図5に示す。児童の得点ごとの分布は0～20の児童が減少し、21以上の児童が22名に増加した。特に、1回目のアンケートで最も数値の低かつた児童は、10から26に上昇した。これらの数値の変容から、自己有用感を感じてきた児童が増加したと言える。

表6 自己有用感尺度アンケート (t検定)

*p<0.05 (n=34)

	(1) 役に立っている	(2) 信頼している	(3) 安心する	(4) 支えられている	(5) 重要な一員	(6) 信頼されている	(7) 手伝っている	(8) 納得する意見	(9) ありがとうと言われる	(10) ほめられる
事前	2.88	1.97	1.76	1.88	2.88	2.65	1.94	2.35	1.82	2.03
事後	3.09	1.88	1.97	*2.21	2.97	2.76	2.09	2.38	*2.12	2.18
t検定(p値)	0.13	0.26	0.08	0.03	0.30	0.19	0.15	0.44	0.04	0.16

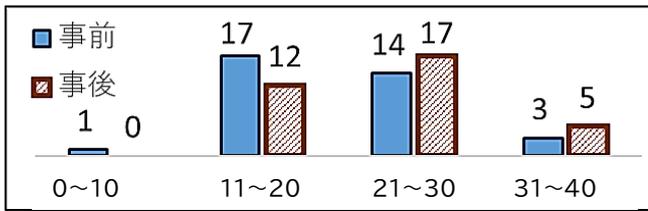


図5 自己有用感尺度アンケート（人数分布）

2 学校適応感「アセス」についての分析と考察

「アセス」の1回目（各上段）と2回目（各下段）の適応次元ごとの結果を図6に示す。

友人サポートや、向社会的スキルの否定的回答が増加している。これは、「Eじゃんプログラム」の実施を通して対人関係に目を向けた時、どのような関わりがよい人間関係なのかということや、児童が自身の感情を認知し始めているためだと考えられる。しかし、非侵害的関係についての要支援群は減少しており、それに伴って生活満足感の肯定的回答が増加したものと考えられる。

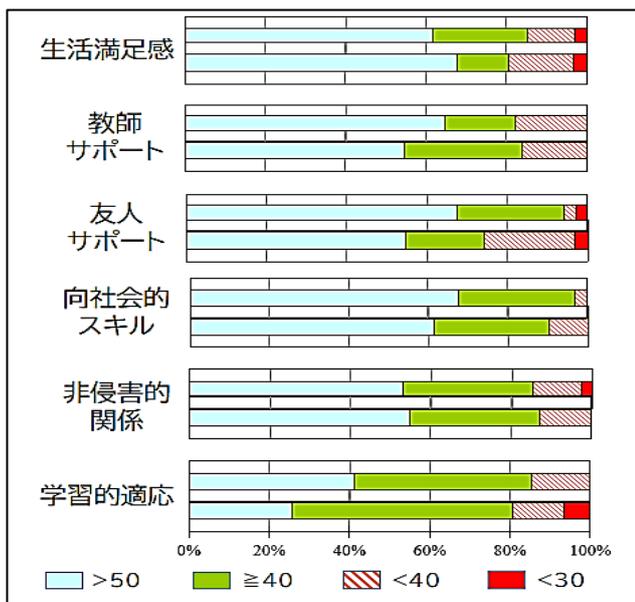


図6 「アセス」の適応次元ごとの結果

3 要対人支援児童の変容

プログラム実施前の「アセス」で、要対人支援領域にいた児童の「アセス」、SEL-8S、自己有用感尺度の結果を、それぞれ図7、図8、図9に示す。A児は、基礎的社会的能力が全体的に向上し、自己有用感にも高まりが見られた。また、「アセス」の非侵害的関係が良好になっている。これは、SEL-8Sの基礎的社会的能の向上を自覚することで対人関係において自信がもてるようになり、対人的適応が促進されたものと考えられる。

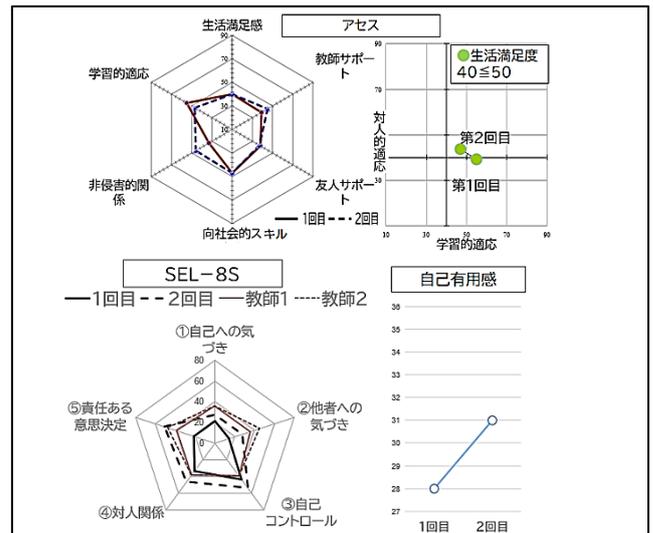


図7 A児のアンケート結果

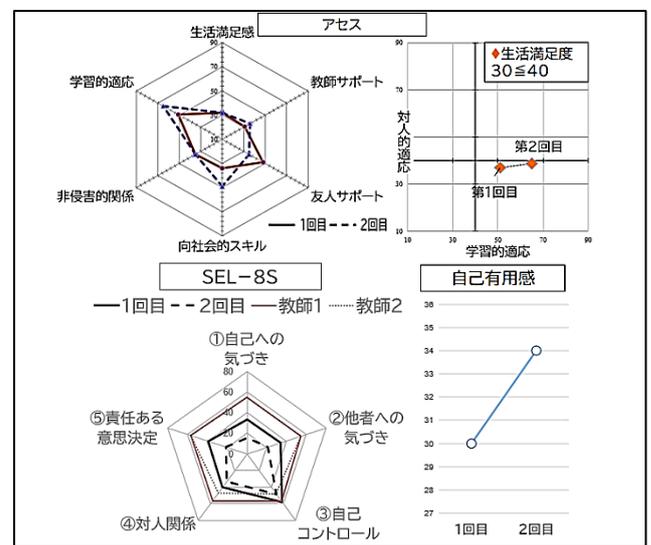


図8 B児のアンケート結果

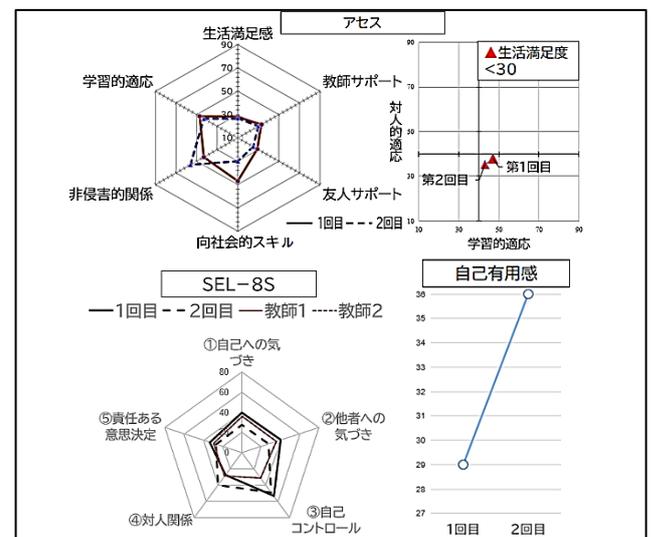


図9 C児のアンケート結果

B児においては、自己有用感と「アセス」の対人的適応も高まった。SEL-8Sの学習で自分自身や他者との関わりを深く考える中で自他を認知することの大切さに気付き、他者と積極的に関わろうとする姿が見られた。C児においては、SEL-8Sの対人関係と自己有用感が高まった。積極的に他者と関わろうとするがゆえにうまくいかないこともあったが、自分なりに自他への気付きの視点をもって関わっていると自覚することが、自己有用感の向上につながったと考えられる。t検定に有意差は見られなかったが、要支援群の児童に自己有用感の高まりが見られた。これらのことから、自己有用感を育むための“絆づくり”のための場づくりをすることで、児童の対人的適応を促進することができると考えられる。

4 野外活動における児童の様子

プログラム実施前は、教師だけでなく外部の講師の話の途中に質問をしたり、私語をしたりする児童がいたが、今回の野外活動では「うめのかさ」を意識して話を聞くことができている場面が多く見られた。振り返りでは、自己への気付きを促すワークシートを用意した。振り返りの一部を図10に示す。

多くの児童がSEL-8Sで学んだスキルを使って協力する良さを感じていた。また、もっと友だちと話してみたいと対話に意欲をもっていた。

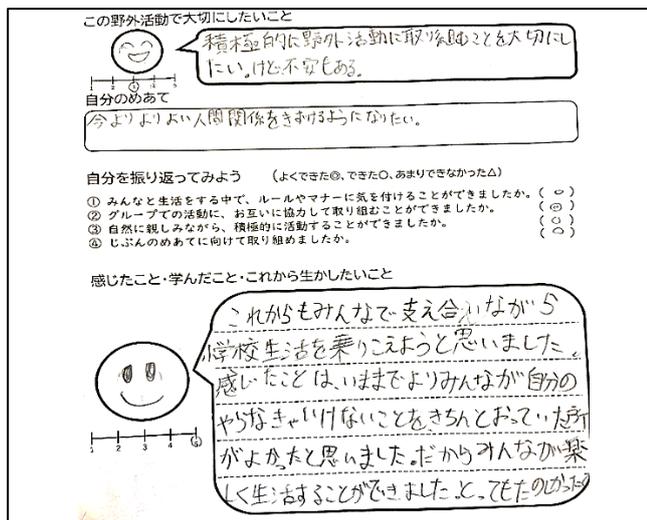


図10 J児の振り返りシート（一部）

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

「Eじゃんプログラム」を実施し、“絆づくり”のための場づくりを行うことは、自己有用感を育む

一助となることが示唆された。

2 研究の課題

自己有用感の高まりは見られたが、社会的能力についてはほとんど変化がなかった。社会的能力の向上を目指し、継続して“絆づくり”のための場づくりに取り組めば、自己有用感も更に高まるであろう。“絆づくり”のための場づくりを意図的に教育課程に位置付け、日常生活で汎化させることができるよう、校内体制を整え、組織的に取り組んでいく。

【注】

- (1) 国立教育政策研究所（平成24年2月）：生徒指導リーフ Leaf.2『「絆づくり」と「居場所づくり」』
- (2) 戸田有一（2014）：「集団現象としてのいじめの効果的な予防とケアを」子安増生・仲真紀子編著『こころが育つ環境をつくる』株式会社新曜社p.95に詳しい。
- (3) 詳しくは、小泉令三(2011)：『社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践』ミネルヴァ書房pp.19-20を参照されたい。
- (4) 小泉令三(2011)：前掲書pp.44-46に詳しい。
- (5) 「Eじゃんプログラム」は「いいじゃん」と児童同士が認め合う言葉であることと、「Enjoy」のEを組み合わせ、自己有用感を育む“絆づくり”を児童が親しみやすく、なおかつ“絆づくり”の言葉にとらわれないようにすることを意図して、筆者が命名した。

【引用文献】

- (1) 国立教育政策研究所（平成24年9月）：生徒指導リーフ Leaf.9『いじめの未然防止Ⅱ』
- (2) 文部科学省（令和4年12月）：『生徒指導提要』東洋館出版p.20
- (3) 文部科学省（令和4年12月）：前掲書p.132
- (4) 国立教育政策研究所（平成27年3月）：生徒指導リーフ Leaf.18『「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？』
- (5) 栃木県総合教育センター（平成25年3月）：『高めよう！自己有用感』p.1
- (6) 栃木県総合教育センター（平成25年3月）：前掲書p.6
- (7) 国立教育政策研究所（平成27年7月）：『いじめに備える基礎知識』pp.8-9
- (8) 国立教育政策研究所（平成25年11月）：生徒指導リーフ増刊号Leaves.1『いじめのない学校づくり』p.13
- (9) 小泉令三(2011)：前掲書 p.9
- (10) 小泉令三(2011)：前掲書 p.18
- (11) 小泉令三(2011)：前掲書 p.44-45

【参考文献】

- 国立教育政策研究所（令和3年7月）：生徒指導リーフ増刊号Leaves.3『いじめのない学校づくり3』
 吉田順（2015）：『いじめ指導24の鉄則』学事出版
 栗原慎二・井上弥(2010)『アセスの使い方・活かし方』ほんの森出版