

児童の他者受容感を高める生徒指導の工夫

— P B I Sとソーシャルスキルトレーニングを組み合わせた学習プログラムの実施を通して —

三次市立十日市小学校 沖村 祐樹

研究の要約

本研究は、所属校第5学年を対象に、児童の他者受容感を高める生徒指導の工夫について考察したものである。所属校の実態から、授業の場面において、児童が自分のよさを学級の人から認められていることを実感できるようにするための指導の工夫が必要であると考えた。そこで、児童の肯定的な行動に着目していく支援方法であるP B I S（Positive Behavioral Interventions and Supports:肯定的な行動介入と支援）とソーシャルスキルトレーニングを組み合わせた学習プログラムを作成し、実施した。指導の工夫として、授業の中で見られる学級内の「ステキな行動」に着目し、それを相互評価する場面を設定した。また、他者の受け止め方について体験的に学ぶソーシャルスキルトレーニングも実施した。これらのことから、P B I Sとソーシャルスキルトレーニングを組み合わせた学習プログラムを実施することが、児童の他者受容感を高めることに有効であることが分かった。

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、生徒指導の実践上の視点として、「お互いの個性や多様性を認め合い、安心して授業や学校生活が送れるような風土を、教職員の支援の下で、児童生徒自らがつくり上げるようにすることが大切です。」¹⁾と示されている。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編（以下、「29年解説」とする。）では、「特に学級の集団づくりは、児童一人一人のよさや可能性を生かすと同時に、他者の失敗や短所に寛容で共感的な学級の雰囲気醸成する。こうした学級の雰囲気は、協力して活動に取り組んだり、話合いで萎縮することなく自分の意見を発言し合ったり、安心して学習に取り組んだりすることを可能とする、学校生活や学習の基盤となるものである。」²⁾と示されている。桜井茂男（1997）は、自分が周囲の人から受容されていると感じる気持ちのことを他者受容感と述べ、この他者受容感が子ども達が安心して学習できる環境を整備する上で重要であると示している。これらのことから、児童が安心して学習に取り組むためには、他者を受け入れ、お互いのよさを認め合える集団づくりが重要であると言える。

令和4年度i-check（総合質問紙調査 東京書籍）では、「クラス全体やグループ、友だち同士で話し合いをするとき、自分の意見を積極的に発言していま

すか。」の質問に肯定的に回答した本校児童の割合は72.2%であった。否定的な回答をした27.8%の児童のうち47%が「自分のよさは、まわりの人から認められていると思いますか。」の質問に否定的に回答していることから、児童が自分のよさを周りの人から認められていると実感できていないことが、積極的に発言できないことにつながっていると考えられる。本校児童が、お互いのよさを言語化して伝え合う場面の設定が十分にできておらず、自分のよさを他者から認めてもらえる経験が少ないことが、自分のよさを周りの人から認めてもらうことができない原因となっていると考える。自身の指導を振り返ってみると、帰りの会等で学級内の良かったことを伝え合う場は設定しているものの、児童一人一人が自分のよさを認めてもらえたことを実感できるものになっていなかったことが課題であると考えられる。

また、令和4年度学習意識等調査小学校児童質問紙調査では、「授業では、自分の考えを積極的に伝えていきます。」の質問に肯定的に回答した本校児童の割合は、49.6%であり、県平均より14.5ポイント低かった。先程のi-checkでは、類似した内容の質問において72.2%の肯定的回答を得られたにも関わらず、このような結果になっている要因は、「授業」に場面を絞った質問にあると考える。よって、本校児童は、「授業」の場面において自分の意見を積極的に伝えることに課題があるといえる。

以上のことから、授業の場面において、児童が安心して学習に取り組み、お互いに認め合えるような学級集団づくりを行う上で、児童の他者受容感を高めることは重要な要素であると考え、本研究主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 児童の他者受容感を高める生徒指導について

(1) 他者受容感とは

桜井 (1997) は、「他者受容感とは、「自分は周囲の人から受容されているんだ！」という気持ちである。」³⁾と述べている。吉村功・日角知世 (2005) は、「他者受容感とは、自分がまわ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。」⁴⁾と述べている。

先に述べたように、所属校の児童には、自分のよさは周りの人から認められていると感じていない実態があることが分かった。児童は、家族、友だち、先生等、様々な関係の集団の中で過ごしている。児童は、一日の多くの時間を学校で過ごしている。その中でも、特に学級集団の中で過ごす時間が多い。児童にとって、学級内の人たちの存在は大きな影響を与えていると考え、本研究では、学級集団における児童の人間関係に着目していく。

これらのことを踏まえ、本研究では、他者受容感とは、「学級集団の中で、自分が学級内の人から受け入れられている、認められていると感じる気持ち」と定義する。

(2) 児童の他者受容感を高める意義

坪田吉巨・赤木和重・松浦均 (2011) は、「学級集団から、自分に良さや優秀さがあると評価されることで学級集団から受容されていると感じ、自分のアイデンティティが学級にあると認識するのである。」⁵⁾と述べている。青戸泰子・後藤瑞希・田邊資章 (2020) は、他者受容感が高い児童は自己価値や学級満足度が高くなることを明らかにしている。また、青戸らは、友人や教師から受け入れられているという感覚は、児童に安心感を与え、その安心感が基礎となり、自分の意見を述べたり友人の話を聴いたりし、学級全体での話し合いや学び合いが可能になっていくとも述べている。これらのことから、児童が、学級集団の中で、自分の価値、または、自分のよさを受け入れられていると実感することで、安心感をもって学習に取り組むことができるといえる。よって、本研究において、他者受容感を高める

ことに意義があると考ええる。

2 P B I S とソーシャルスキルトレーニングを組み合わせた学習プログラムについて

(1) P B I S

ア P B I S の概要

バーンズ 亀山 静子・中川 優子 (2018) によると、P B I S は、アメリカで開発され、実施されている生徒指導の概念的フレームワークであり、全ての児童生徒が学業においても行動においても最大限に成果を出せるように支援することを目的にしたものであると示されている。また、P B I S は、教師のアプローチや学校環境をどう変えるかに焦点を置いているものであり、児童に「どうあってほしいか」「どういう行動をとるべきか」という期待像をあらかじめ明らかにし、それに必要なスキルを全ての児童に教えることであると示されている⁽¹⁾。この P B I S は、図 1 に示す三層構造になっている⁽⁶⁾。

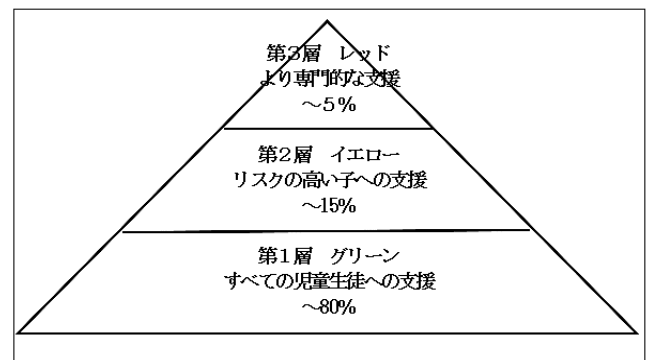


図1 P B I S の三層構造 (バーンズ 亀山・中川、2018)

池島徳大・松山康成 (2016) は、第1層段階における具体的な取組として、児童のポジティブな行動を促進させるために、児童のポジティブな行動に対して、教師が賞賛したり子供同士で賞賛したりすることを挙げ、その有効性を見出している。

イ P B I S と応用行動分析

庭山和貴 (2018) は、「応用行動分析では、①行動の前にどのようなきっかけ・状況（先行事象: Antecedent）があると行動が引き出されるのか、②行動の後に何が起こると（結果: Consequence）その行動を子どもが繰り返しやすいのかを観察し、工夫するようにします。」⁷⁾と示している（図2）。P B I S では、この枠組みに基づいて、児童の望ましい行動が引き出されるようなきっかけ・状況を積極的につくり、その行動に好ましい結果が伴うように工夫していくことが重要であると述べている。

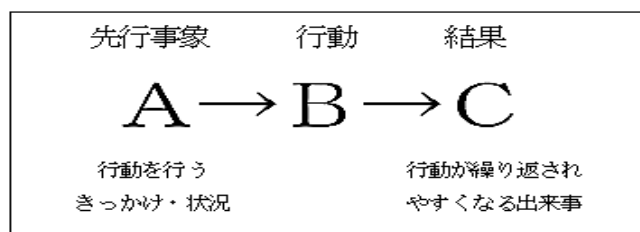


図2 学級で取り組むPBI Sの「行動ABC」(庭山、2018)

ウ 場面・価値の設定と認め合い

松山(2018)は、PBI Sのシステムを学級へ導入する上で、行動のABCにおけるAとCに対して取組を行うことの重要性を示している。Aに対する取組として「ステキな行動チャート」の作成、Cに対する取組として「子ども同士での認め合い」を挙げている(図3)。

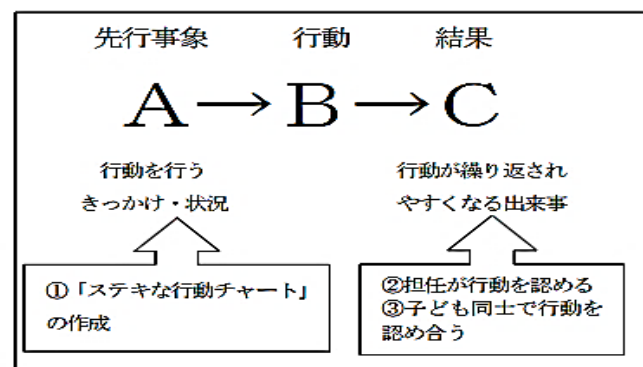


図3 学級で取り組むPBI Sの「行動ABC」(松山、2018)⁸⁾

松山は、ポジティブな行動を児童と共有できる言葉とするために、「ステキな行動」と称している。まず、担任と学級全員が、みんなのステキな行動に目を向け、担任と子供たちにとって何がステキな行動なのかを共有し、学級で大切にしたい価値を決めることが重要であると述べている。そして、ステキな行動をみんなで共有していくために、行動を表に整理した「ステキな行動チャート」を作成し、生活場面別(例：授業中、休み時間、給食時間等)と価値(例：学習内容、友だちとの関わり、時間、安全面等)にまとめて整理していくとよいことが示されている。また、松山は、ステキな行動を児童同士で認め合い、友だちから具体的な事実を認められることで、さらに行動が引き出されることが考えられると述べている⁽²⁾。これらのことから、児童が学級の人たちのステキな行動に目を向けるために、どんな場面でどんな価値に着目すればよいのかを設定し、お

互いのよさを認め合うことは重要であると考えられる。

Iでも述べたように、「提要」や「29年解説」において、安心して学習に取り組むことができる風土づくりや集団づくりを行うことの重要性が示されている。しかし、本校では、「授業」場面において児童が積極的に発言することに課題が見られる。これらのことを踏まえ、本研究では、場面を「授業」に絞ってアプローチし、児童の変容につながるきっかけとしていきたい。価値については、児童から出てきた意見をまとめていく中で決めていくものとする。そして、お互いのステキな行動を認め合い、自分のよさが実感できる場を設定する(図4)。

価値 →	学習	生活	友だち
授業中	・話を聴いている ・ノートを書いていないに書いている ・考えたことを発表している	・机の上を整理している ・静かに話が聞けている ・時間を守っている	・困っている友だちに静かに教えてあげている ・友だちにわからないところを静かに聞くことができる
休み時間	・次の時間の用意をする ・復習・予習をしている	・教室・廊下を歩いている ・時間を守っている	・友だちと元気に遊んでいる ・一人でいる子に声をかけている
給食時間	・待っている間、教科書などを読んで復習・予習をしている	・残すことなく食べている ・静かに座って待っている	・配るのを手伝っている ・当番の人が休みのときに、手伝おうとしている
掃除時間	・友だちのよい掃除の仕方を見習って習得している	・工夫している ・時間を守っている	・協力し合う ・友だちに優しく注意できる
放課後	・宿題をしている	・地域の方々にあいさつしている ・ごみを拾っている	・誰かと一緒に遊んでいる
↑ 場面			

※本研究ではここに絞る

図4 「ステキな行動チャート」(松山の作成したものを基に筆者作成)

(2) ソーシャルスキルトレーニング

河村茂雄(2007)は、家庭教育力や地域の社会教育力が低下してきた中で、対人関係の体験学習が不足している子供たちに対して、ソーシャルスキルトレーニング(以下、「SST」とする。)を計画的に実施していくことの必要性を示している。また、ソーシャルスキルは学習によって獲得されていき、対人関係について知識を理解させるだけではなく体験

学習を行うことが重要であるとも述べている。そして、体験学習を通して学んだことを、日々の学級生活の中で繰り返し練習したり、取り組んだことが周りの友人から承認されたりすることで、ソーシャルスキルが身に付いていくと示している。

本研究では、「聴き方」に着目した場面での体験学習を取り入れる。相川充（1999）は、児童に人の話を聴くことの意義を認識させることが重要だと述べ、話を聴くことは、情報を得る行為である以上に、相手に心理的報酬（相手を受容する、満足感を与えるなど）を与える行為であると示している⁽³⁾。ロールプレイを通して、自分がどんな聴き方、受け止め方をすると相手が受け入れられていると感じるのか、また、相手にどんな聴き方、受け止め方をされると自分が受け入れられていると感じるのかを体験させることで、相手の考え方や気持ちを受け止めながら聴くスキルが身に付いていくのではないかと考える。

(3) PBISとSSTを組み合わせた学習プログラム

ア PBISとSSTを組み合わせる効果

(1)(2)で述べたことを踏まえ、PBISとSSTに見られる共通点と、それぞれの取組の強みだと考えられることを表1のようにまとめた。

表1 PBISとSSTの共通点と強み（筆者作成）		
	共通点	強み
PBIS	「行動」が評価対象	環境の整備 望ましい価値の共有化
SST		体験学習

PBISとSSTは、どちらも「行動」に着目し、「行動」で他者を評価するところに共通点が見られる。よって、本研究では、PBISの視点で、学級集団において望ましい「行動」の価値を共有し、児童がその価値に基づいて認め合えるような環境を整えていく。そして、SSTの強みである体験学習を通して、学級集団の中で共有した望ましい「行動」を児童みんなが確実に体験できる場を設ける。これにより、児童の「行動」が強化され、よりよい「行動」が増えていくことにつながると考える。このことから、PBISとSSTの強みを組み合わせる取組を進めていくことは効果的であると考える。

イ 学習プログラムの作成

PBISとSSTを組み合わせた学習プログラムを作成し、「ホット ほっと プロジェクト」と名

付け、図5に構想図を示す。

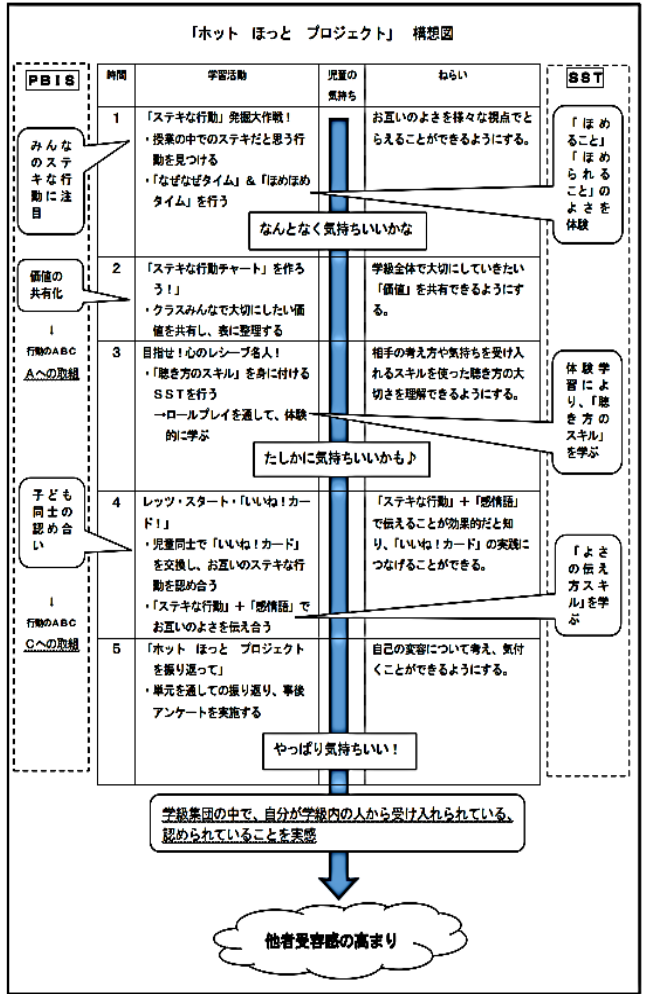


図5 「ホット ほっと プロジェクト」 構想図

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

PBISとSSTを組み合わせた学習プログラムを実施すれば、児童の他者受容感を高める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2に示す。

表2 検証の視点と方法		
	検証の視点	検証の方法
1	児童の他者受容感が高まったかどうか	・ アンケート調査 事前 6月16日実施 事後 7月19日実施 ・ 児童記述 ・ 行動観察

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 令和5年6月21日～令和5年7月19日
- 対 象 所属校第5学年（3学級93人）
- 題材名 「ホット ほっと プロジェクト」
学級活動（2）
イ よりよい人間関係の形成

題材設定の理由、評価規準、活動計画の詳細については、別添資料を参考にされたい。

2 研究授業の実際

「ホット ほっと プロジェクト」の各時間における学習の展開及び児童の様子を示すが、授業の詳細については、別添資料を参考にされたい。

(1) 第一時

ア 学習の展開

まず初めに、事前アンケートの結果から、児童が周囲から自分のよさを認められていると感じられていない実態があることに課題意識をもたせた。そこで、学級全体でみんなのよさに着目し、学級の中にある「ステキな行動」を見つける取組を行っていくことを確認した。一日のうち、学級全体で過ごす時間が一番多い「授業」に場面を絞り、その中の「ステキな行動」を出し合った。

イ 児童の様子

児童の振り返りの一部を次に示す。

- ・発表したり教えてあげたりすることだけでなく、聞くこともステキな行動だと思った。
- ・いいところはどんな人にも一つはある。ステキな行動は身近なところにいっぱいあることに気付いた。

児童は、授業の中におけるステキな行動について、グループ交流や全体交流を通して、よさを捉える視点を広げることができた。

(2) 第二時

ア 学習の展開

第一時に出し合った「ステキな行動」を表にまとめ、「5年〇組 ステキな行動チャート」を作成した（表3）。班ごとに話し合い、「ステキな行動」をグループピングし、それぞれに名前をつけた。各班で考えた名前を全体で交流し、それらをさらに集約することはできないか考えさせた。最終的に決まったものを学級で大切にしていきたい「価値」であることを確認した。そして、この「価値」は、学級全員で考えた大切なものであること、学級の中の「ステキな行動」に意識的に目を向けるための基準になるものであることを全体で共有した。

表3 5年ろ組で作成した「ステキな行動チャート」

5年ろ組「ステキな行動チャート」 授業の場面			
自分自身	発言・発表	協力	反応
・ノートをきれいに分かりますとまとめる ・相手の言ったことをノートにメモする ・とちゅうまでも意見言う ・分からなくてもチャレンジして発表する ・自分の意見言う	・理由をつけて発表する ・分かりやすく説明する ・自分から手をあげる ・自分の意見を伝える ・話し合いで話を進める ・話し合いで自分の考えを言う	・人にやさしく教える ・人に分からないことを教える ・協力し教え合う ・だれかが意見を言えなくなるとき続きを言う ・意見を出し合う ・こまっている人を助ける ・人が落としたものを拾う ・教科書を見せる	・その人の目を見て反応する ・うなずく ・質問してあげる ・人が話しているときは話を聞く ・しゃべらずに聞く ・手を止めて聞く

イ 児童の様子

児童の振り返りの一部を次に示す。

- ・授業の中だけでも、こんなにいいところがあるんだと気付いた。
- ・気付いていないだけで、自分がすでにたくさんのステキな行動をやっていることが分かった。

ステキな行動チャートを作成することを通して、改めて学級の友だちのよさを再発見できたり、自分のステキな行動が日頃の行動の中にあつたことに気付いたりする児童が多く見られた。

(3) 第三時

ア 学習の展開

「ステキな行動チャート」の「価値」にある「反応」は、「発言・発表」「協力」等、全ての「価値」とつながる大切な行動であることを導入時に確認した。そして、「反応」の部分を高めることによって、その他の「価値」の中の「ステキな行動」もさらによりよくなっていくことに気付かせた。そこで、話し手として受容的に話を聴いてもらう心地よさを体験することを通して、相手の考え方や気持ちを受け入れるスキルを使った聴き方の大切さを理解できるような学習を行った。

イ 児童の様子

児童の振り返りの一部を次に示す。

- ・反応してくれると、ちゃんと聴いてくれていることが分かってうれしかった。
- ・話し合いの場面では、「反射＋一言」を使おうと思った。

ロールプレイを通して、児童は、話し手として「ちゃんと聴いてもらえてうれしい。」「自分のことを分かってもらえていい気持ち。」と感ずることができた。また、聴き手としても、本時で学んだ反応の仕方を活用していきたいと考えることができた。

(4) 第四時

ア 学習の展開

実際の授業場面で見られた「ステキな行動」を記述し、お互いのよさを可視化して認め合うことができるような「いいね！カード」を作成した。「いいね！

カード」には、「ステキな行動+感情語」を書くことを全体で確認し、班の中で「いいね！カード」の交換を、本時の授業終了後から一週間継続して行った。そして、もらった「いいね！カード」は、図6のように貼り溜めていった。

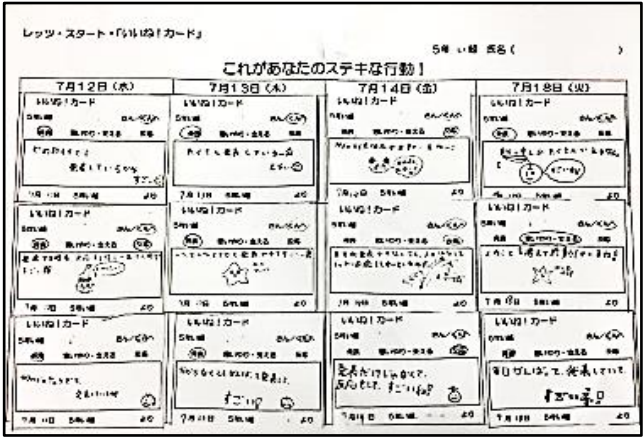


図6 「いいね！カード」を貼り溜めたワークシート

I 児童の様子

児童の振り返りの一部を次に示す。

- ・ふだんは気にも留めていなかったことでも、他の人から言われることで、自分にこんないいところがあったんだと気付いた。
- ・ぼくはみんなにいいところを知ってもらえていないと思っていたけど、カードを交換して、みんな知ってくれているんだと安心した。

「いいね！カード」をもらうことで、多くの児童が他者から自分のよさを認められたことを実感できていた。また、自分のよさを再認識したり、さらにステキな行動を増やしていきたい意欲が高まったりする記述も多く見られた。

(5) 第五時 ア 学習の展開

「ホット ほっと プロジェクト」全体を通しての振り返りを行い、気付きや自己の変容等について振り返りシートに記入した。

I 児童の様子

単元全体を通しての児童の振り返りの記述については、V（2）で詳細を示す。

V アンケート調査と研究授業の分析と考察

児童の他者受容感が高まったかどうか

(1) アンケート調査の結果

対象学年の児童に対し、「ホット ほっと プロジェクト」実施前後に同じ質問項目でアンケートを実施した（表4）。事前または事後に欠席した児童5

名を除く88名についてt検定を行った結果、全ての質問項目の評定平均値は有意に上昇した（図7）。

表4 アンケートの質問項目

	質問項目
(1)	自分には、いいところがあると思う。
(2)	自分は、学級の人のいいところを知っていると思う。
(3)	自分は、学級の人のいろんな考え方や気持ちを理解しながら、話を聞いていると思う
(4)	自分のよさは、学級の人から認められていると思う。
(5)	学級の人とは、自分の話をよく聞いてくれると思う。
(6)	自分の考え方や気持ちを、学級の人から理解されていると思う。
(7)	授業では、自分の考えを積極的に伝えていると思う。

※4段階で回答を得た（4と3…肯定的回答、2と1…否定的回答）

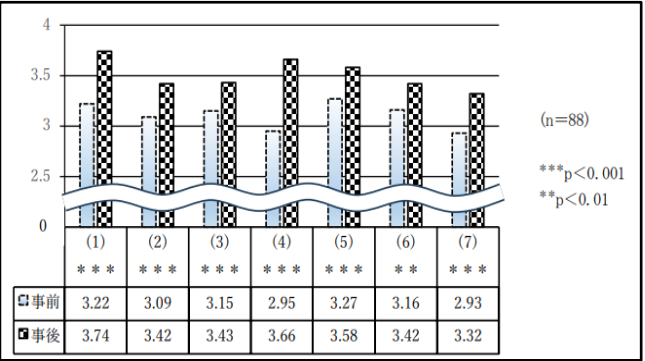


図7 評定平均値の変容

さらに、各質問項目において、児童が肯定的に回答した割合についての結果を図8に示す。

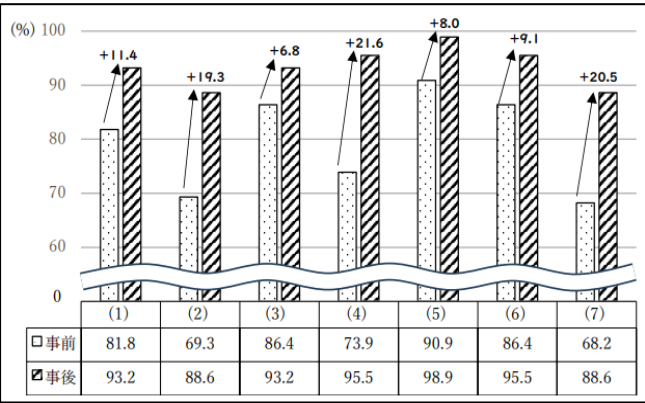


図8 肯定的回答の割合の変容

ア 事前アンケートの結果から

図8から、児童の他者受容感に関わる質問項目（4）（5）（6）を見てみると、（4）が最も肯定的回答の割合が低いことが分かる。さらに、（4）で否定的に回答した児童24名について他の質問項目の回答を分析すると、15名は（1）では肯定的に回答しているにも関わらず、（4）では否定的に回答していた。これらの児童について、回答結果ごとに次のように分類した（表5）。

表5 (1)肯定的に回答・(4)否定的に回答した児童

A群	(1) 4→(4) 1と回答した児童(3名)
B群	(1) 4→(4) 2と回答した児童(4名)
C群	(1) 3→(4) 2と回答した児童(8名)

A～C群の児童は、自分にはいいところがあると感じているものの、自分のよさを学級の人から認められていないことを実感できていない実態があると考えられる。よって、A～C群の児童がどのように変容したかに着目して、分析と考察を行っていくこととする。

イ 事後アンケートの結果から

事後アンケートを行った結果、どの質問項目も肯定的な回答の割合は上昇し、特に、(4)における肯定的な回答の割合が最も上昇していた(図8)。A～C群の児童の回答も全員肯定的な回答への変容が見られた(表6)。

表6 A～C群の児童のアンケート結果の変化

(4)自分のよさは、学級の人から認められていると思う。			
	児童	事前	事後
A群	a	1	4
	b	1	4
	c	1	4
B群	d	2	3
	e	2	4
	f	2	4
C群	g	2	4
	h	2	4
	i	2	3
	j	2	4
	k	2	3
	l	2	3
	m	2	4
	n	2	3
	o	2	4

(2) 行動観察と児童の振り返りの記述から

ア A群児童の変容

表6で示したように、事後アンケートにおいて、A群児童3名全員、(4)の質問で肯定値の最も高い4に回答した。特に児童aは、「ステキな行動チャート」を作成する場面で、「あ、この行動、オレもできとるかも」とつぶやいたり、他の児童から「aくん、いつもその行動できとるじゃん」と声をかけられてうれしそうな表情を見せたりしていたことから、自覚していなかった自分のよさに気付くことができた様子が見える。第五時で単元全体の振り返りを行った際の記述の一部を表7に示す。

表7 A群児童の振り返りの記述の一部(下線は筆者)

児童a	「いいね!カード」が一番印象に残った。わけは、自分のいいところが分かったから。あと、自分にはこんないいところがあると知って、「へー、意外だな」と思った。
児童b	「いいね!カード」を見て、こんないいところがあるんだと思うようになった。例えば、「班の人をまとめてすごいね!」「相手の目を見て反応していてすごい」などがあつた。
児童c	班のみんなから「いいね!カード」をもらって、ぼくはいろいろないいことをしていったんだと思ってうれしかった。

A群児童3名全員、振り返りの中で「いいね!カード」の取組について触れていた。「意外だな」「こんないいところがあるんだ」など、学級の人から伝えられて初めて気付いた自分のよさを実感していることがうかがえる。

イ B群・C群児童の変容

事前アンケートで(4)の質問に対して否定的に回答した理由を見てみると、「①あまり学級の人と関わらない」「②自分は注意されることが多い」「③自分のよさを知られていない」の三つに分類することができた。第五時で単元全体の振り返りを行った際のB群・C群児童の記述の一部を表8に示す。

表8 B群・C群児童の振り返りの記述の一部(内容の似ている記述は省略している)(下線は筆者)

① 児童 f h k	・「いいね!カード」を交換して、自分のことをほめてもらった時うれしかった。 ・「いいね!カード」では、お互いのいいところを見つけて、自分がカードをもらったらこんなにいいところがあるんだと思い、もらった側がうれしくなった。
② 児童 e g	・ステキな行動が自分にあるのかと思っていたけど、ステキな行動チャートを作ってみて、自分にもいいところがたくさんあると分かった。 ・「いいね!カード」をやって、相手のいいところが分かったし、自分のいいところも分かってもらった。
③ 児童 d i j l m n o	・班のみんなが「いいね!カード」に書いてくれる内容がちがうから、自分のことをよく見て見つけてくれているんだと思った。 ・「いいね!カード」をすることで、班のみんなが自分のいいところに気付いていると感じられてうれしかった。 ・自分のできていることにだんだん自信がわいてきた。

下線部分のような記述が見られることから、児童同士でお互いのよさを見つけて伝え合うことを通して、自分のよさに気付くことができたり、学級の中に自分のよさに気付いてくれている人がいることを実感できたりするなど、児童の気持ちの変容が見える。

(3) 児童の他者受容感が高まったか

事前アンケート実施時点では、A～C群の児童は(4)の質問に対して否定的な回答をしており、他者受容感が低かったといえる。「ホット ほっと プロジェクト」を実施する中で、班の人たちから自分の「ステキな行動」を言語化して伝えてもらったり、「いいね!カード」に自分の「ステキな行動」を記入してもらうことにより自分のよさが可視化されたりしたことで、A～C群の児童は、学級集団の中で

自分のよさを学級内の人から認められていると感じる気持ちが高まったと考えられる。さらに、単元全体を通しての振り返りの記述から、多くの児童が第四時に実施した「いいね！カード」の取組によって、自分のよさを認めてもらったと感じたり、自分では気付かなかったよさに気付くことができたりしたと捉えていることが分かった。これは、第一時で学級内の「ステキな行動」を意識的に見つけ、お互いのよさを様々な視点で捉えられるようになったこと、第二時で「ステキな行動チャート」を作成し、学級全員で大切にしたい「価値」を共有したこと、第三時で「反応」に関わるSSTを実施し、相手の気持ちや考えを受け止めるためのスキルを体験的に学んだことが、「いいね！カード」への記述につながっているのではないかと考えられる。これらのことから、「ホット ほっと プロジェクト」を実施したことが、児童の他者受容感を高めることに有効であったと考える。

一方、A～C群の児童の中に、事後アンケートで「だいたいの人にしか自分のよさが伝わっていないから。」と記述した児童がいた。本研究では「いいね！カード」のやり取りを班の人同士のみでしか行わなかったため、一部の人にしか伝わっていないと感じた児童もいたのではないかと考えられる。そのため、今後、同様の取組を学級や学年といった範囲を広げて実施することも検討していきたい。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

PBISとSSTを組み合わせた学習プログラムを実施することは、児童の他者受容感を高めるために有効であることが分かった。また、事前アンケートにおいて、(1)と(4)のどちらも否定的な回答だった児童の66%が、事後アンケートでは(1)と(4)のどちらも肯定的な回答へ上昇し、「自分にいいところがあると分かった」といった記述が見られたことから、自己肯定感を高めるきっかけにもなったと考えられる。さらに、図8の(7)の数値も上昇しており、「たくさんの人が反応してくれるから」といった記述が見られたことから、授業の場面で自分の考えを積極的に伝えていていると思う児童が増加することにもつながったと考えられる。

2 研究の課題

「ステキな行動」を認め合う場が、学級内の一部

の児童同士のみであったため、今後は学級全体や学年にも広げていく必要がある。また、授業以外（給食時間、掃除時間、休み時間等）の場面にも目を向け、より様々な視点からお互いのよさを見つけられるようにしていく。

【注】

- (1) 詳しくは、バーンズ亀山静子・中川優子（2018）：「全米に広がるPBIS」 栗原慎二編著『ポジティブな行動が増え、問題校が激減！ PBIS実践マニュアル&実践集』pp.10-14を参照されたい。
- (2) 詳しくは、松山康成（2018）：「学級全体で取り組むPBIS」 栗原慎二編著 前掲書pp.27-37を参照されたい。
- (3) 詳しくは、相川充（1999）：「第3章 基本ソーシャルスキル12」『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身につく学級生活の基礎・基本』国分康孝監修 pp.58-59を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 生徒指導提要（令和4年12月）：p.15
- 2) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編：p.25
- 3) 桜井茂男（1997）：『学習意欲の心理学』誠信書房p.27
- 4) 吉村功・日角知世（2005）：「体育における教師や仲間からの言葉がけや他者受容感に及ぼす影響」『北海道教育大学紀要、教育科学編』56巻p.183
- 5) 坪田吉臣・赤木和重・松浦均（2011）：「小学校高学年における学級集団の形成過程—他者受容感を育てる子どもどうしの「支え合い」—」『三重大学教育学部研究紀要』第62巻p.237
- 6) バーンズ亀山静子・中川優子（2018）：前掲書p.12
- 7) 庭山和貴（2018）：「PBISのベースにある応用行動分析」 栗原慎二編著 前掲書p.21
- 8) 松山康成（2018）：前掲書p.26

【参考文献】

- 青戸泰子・後藤瑞希・田邊資章（2020）：「児童の他者受容感が自己価値および学級満足感に及ぼす影響」『人間環境学会『紀要』』第33号pp.13-21
- 池島徳大・松山康成（2016）：「学級における3つの多層支援の取り組みとその効果—PBISの導入とその検討」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』8巻 pp.1-9
- 河村茂雄（2007）：『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 小学校高学年』河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著 図書文化社