

特別活動における自己有用感を高める生徒指導の在り方

— 体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムの実施を通して —

尾道市立向島中央小学校 寺岡 結香

研究の要約

本研究は、特別活動において児童の自己有用感を高めるために、体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムを作成及び実施することで、児童の健全育成を目指し、問題行動を未然防止することを追究したものである。所属校高学年児童は、暴力行為や怠学などの問題行動件数に増加の傾向がみられ、「自分はどうせ役に立たない。」「自分のことは分かってもらえない。」などの発言もみられる。これは、人の役に立った、人から感謝された、人から認められたなどの自己有用感が低いことが影響していると考えられる。また、文献研究から、自己有用感を高めるためには、「貢献」と「承認」を促す活動が有効であり、異学年交流には「貢献」を、体験活動サイクルには「承認」を促す効果があることが分かった。そこで、互いのよさを認め合うことに有効である体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムを作成し、実施した。本プログラムでは、児童同士でより具体的なよさを見付けることができる「24の強みリスト」を活用している。本プログラムを活用することで、児童の望ましい意識・行動を育むことができ、児童の自己有用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

文部科学省「生徒指導提要」（平成22年）において、「生徒指導においては、児童生徒の問題行動への対処のみならず、個々の児童生徒の自尊感情・自己有用感の育成や規範意識の醸成など、児童生徒の健全育成と問題行動等を未然に防止する視点を持つことが重要です。」¹⁾と示されている。

国立教育政策研究所「生徒指導リーフ」（平成27年）において、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と示されている。

所属校は、令和2年度生徒指導実践指定校である。高学年における暴力行為や怠学などの問題行動件数に増加の傾向が見られ、また、令和元年度広島県「基礎・基本」定着状況調査の「自分のよさは周りの人から認められていると思います」の肯定的回答の割合は62.4%で、県平均を5.2ポイント、「学校でみんなと一緒に活動することは楽しいです」の肯定的回答の割合は81.8%で、県平均を11.4ポイント下回っており、児童が学校生活を楽しいと感じていない実態がある。

さらに、令和元年度実施の「学校環境適応感尺度（ASSESS）」の「困っている人がいたら、進ん

で助けようと思う」の肯定的回答の割合は74.5%で、学校平均を2ポイント、「友だちに本当の気持ちを打ちあけることができる」の肯定的回答の割合は30.9%で、学校平均を4.8ポイント、「学校がすごく楽しいと感じる」の肯定的回答の割合は60%で、学校平均を2.9ポイント下回っており、「対人的適応」の領域に関する項目の数値が低い。

また、話し合い活動では、「自分はどうせ役に立たない。」や「自分のことは分かってもらえない。」などの発言がみられる。

本研究では、これらの結果を、自己有用感を味わう経験の少なさからくるものであると捉え、児童の自己有用感の醸成が不十分であることが、問題行動等の増加という実態につながっていると考えた。

国立教育政策研究所教育課程研究センター（平成26年）は、特別活動が生徒指導の中核的な役割を果たすと示しており、また、特別活動の取組は、児童の健全育成を目指す生徒指導の実践そのものということができることを示している。さらに、他者から認められ、集団の役に立っているという自己有用感を高める取組は生徒指導においても重要なものの一つで、望ましい集団活動を通して行う特別活動に多くの実践の場があるとも示している。

そこで、本研究では、特別活動の学習において、他者から認められ、集団の役に立っているという児

童の自己有用感を高めることで、健全育成を目指し、所属校の課題である問題行動等の未然防止につながると考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 自己有用感を高める必要性

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（平成25年）は、単なる自尊感情や自己肯定感といった自分から自分への評価ではなく、自分の行ったことを他人から認めてもらった、自分が相手にした働きかけを相手から評価されたというように、相手の存在が前提となって生まれてくる自己有用感がいじめ未然防止の鍵であると示している。

岩手県立総合教育センター（平成20年）は、「自己有用感とは自分に自信を高め、安易に問題行動に走ることを抑止したり、危険なものに近づくことを抑制したりする働きをもちます。」²⁾と示している。

栃木県総合教育センター（平成25年）は、自己有用感と望ましい意識・行動の関係についてアンケート調査を行い、自己有用感の高い児童と低い児童の比較では、高い児童の方が、「自尊感情が高く、自信をもっている」「他者へ思いやりのある行動ができる」「他者と協働できる」「学習意欲があり、自主的・自律的な生活ができる」と示している。

これらのことから、自己有用感を高めることは、児童が危険なものに近づくことを抑制したり、問題行動やいじめを未然に防止したりする上で重要であり、自信をもって生きることや学習意欲の向上、自主的・自律的な生活にもつながると考える。

2 自己有用感を高めるために

栃木県総合教育センター（平成25年）は、「自己有用感とは、主に『存在感』『承認』『貢献』の三つの要素から構成されます。これらの要素が互いに関連し合うことで、自己有用感が高められていきます。」³⁾と示しており、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を「存在感」、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を「貢献」、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を「承認」と定義している。

桜井茂男（平成25年）は、児童が他者に役立つような行動をし（貢献）、それが他者に認められること（承認）によって自己有用感（存在感）が育つ、という流れが想定できると述べている。

これらのことから、自己有用感を高めるためには、

児童が他者に役立つような行動をし、それを他者に認められるという、「貢献」と「承認」を関連させ合うことが重要であると考ええる。

(1) 特別活動

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編（以下、「特別活動編」とする。）は、特別活動の目標として、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つの資質・能力を育成することを目指すとし示している。また、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら自己の生活上の課題を解決するという学習過程及び内容について、表1のように解説している。

表1 特別活動において資質・能力を育成するための学習過程及び内容

学習過程	内容
①様々な 集団活動	目的や構成が異なる様々な集団での活動を通して、自分や他者のよさや可能性に気付いたり、それを発揮したりできるようになる。
②自主的、 実践的に 取り組む	集団活動の中で、一人一人の児童が、実生活における課題の解決に取り組む自主的、実践的な学習を通して、特別活動の目標や内容で示している資質・能力は初めて身に付くようになる。
③互いのよさ や可能性を 発揮しながら	異なる意見や考えを基に、様々な解決の方法を模索したり、折り合いを付けたりすることを通して、同調圧力に流されることなく、批判的思考力をもち、他者の意見も受け入れつつ自分の考えも主張できるようになる。
④集団や自己 の生活上の 課題を解決 する	様々な集団活動を通して、集団や個人の課題を見いだし、解決するための方法や内容を話し合っ、合意形成や意思決定をするとともに、それを協働して成し遂げたり、強い意志をもって実現したりできるようにする。これらの学習過程を通して、次なる課題解決に向かうことなどが大切であることに気付いたり、その方法や手順を体得できるようになったりする。

また、学級活動において、「学級生活の充実と向上を目指し、他者と協力したり、個人として努力したりしながら自主的、実践的に取り組むことにより、活動することの楽しさや成就感、達成感を得たり、自己有用感を高めたりすることにつながるものであ

る。」⁴⁾とも示している。

国立教育政策研究所教育課程研究センター（平成26年）は、「特別活動では、よりよい生活や人間関係を築くために、児童が自分たちで役割を分担し合ったり、任された仕事の責任を果たしたりするなど、集団の一員として、集団に寄与する活動を展開していきます。児童は、その活動過程で、達成感や充実感を味わい、仲間と互いのよさを認め合ったり自分の成長に気付いたりするなど、『自分自身の持ち味やよいところ』や『仲間から必要とされていること』『自分も役に立っていること』を実感することができます。こうしたことを通して、集団の中で自分がどれだけ大切な存在であるかということを自覚するなど、自己有用感が育まれていきます。」⁵⁾と示している。

これらのことから、特別活動において、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組ませ、互いのよさを発揮しながら自己の課題を解決させることは、楽しさや充実感、達成感を得たり、自分がどれだけ大切な存在であるかということを自覚したりするなど、自己有用感を高めるために効果的であると考え

(2) 自己有用感を高める活動

ア 「貢献」を促す異学年交流

「特別活動編」は、学習指導の改善・充実において、「異年齢集団による交流を重視するとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習など多様な他者との交流や対話について充実すること」⁶⁾と示しており、異学年交流は、特別活動改訂の趣旨及び要点の一部となっている。また、「異年齢集団が交流することによって、上学年の児童はリーダーとしての意識や下学年への思いやりの気持ちが高まり、リーダーシップを発揮することができたり、自己有用感をもつことができたりするようになる。」⁷⁾と示している。

滝充（2006）は、異学年の関係から年長者が獲得する「認めてもらえて嬉しかった」「役に立ててよかった」「必要とされていると感じた」等の自己有用感があれば、子供は、自ら進んで他者と関わろうとすると述べている。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（平成23年）は、年長者の自己有用感の獲得に大きな影響を及ぼすのは、交流相手の年少の児童や他学年の教師等の言動や視線であると示している。また、異学年交流の効果をあげるポイントを表2に示す3点に整理している。

表2 異学年交流の効果をあげる三つのポイント

ポイント	内容
① 関わる喜びが獲得できる活動を設定しているか	・子供たちが楽しいと感じられる活動を中心に構成する。 ・いきなり高度な活動に取り組ませるのではなく、時期を考慮して平易なものから始め、子供の変化に応じて高めていく。 ・教師が「やらせたい」「やってほしい」活動ではなく、子供たちが進んで「やりたい」と思う活動を設定する。
② 年長者が主体的に取り組める活動になっているか	・リードする年長者が主体的に企画して取り組めるように、十分な準備の時間を確保する。また、振り返りの時間も必ずとって、関わり合いの喜びを自分たちの自信へとつなげていく。 ・年少者は、交流の成果を作文や手紙にまとめることで、「楽しかった」思いを定着させる。作文類は、年長者に届け、彼らの振り返りに役立てる。
③ 全教職員が交流活動で子供が育つメカニズムを正しく理解し、適切な対応ができる仕組みになっているか	・子供自らに関わり合う喜びを感じとらせることがねらいである。 ・年長者は、自分の役割を自覚して一生懸命行動したことが、年少者のお手本になった、役に立ったと感じ取れたときに育つ。 ・年少者は、年長者のしてくれたことに感謝し、自分もあんな年長者になりたいとあこがれの気持ちをもつことが成長につながる。

これらのことから、特別活動において異学年交流を実施することは、年長者の「認めてもらえて嬉しかった」「役に立ててよかった」等の自己有用感を高めることができると考える。また、異学年交流は、年長者がリーダーシップを発揮して年少者に「貢献」することにつながると考える。

イ 「承認」を促す体験活動サイクル

(7) 体験活動サイクルとは

プロジェクトアドベンチャージャパン（PAJ）（以下、「PAJ」とする。）（2013）は、「体験学習のサイクルは、ディビット・コルブ（David Kolb）の提唱した一4段階の過程で起こる学びは最も効果的である」という理論を土台にした考え方です。体験学習のサイクルでは、体験から学びを得る過程を4つの段階に分けて捉えています。4つの段階とは、『実体験』『ふりかえりと観察』『概念化・一般化』『試験・応用』というものです。⁸⁾と述べている。体験学習のサイクルを次頁図1、併せて「PAJ」（2005）が述べている四つの段階の詳しい内容を次頁表3に示す。

また、体験学習のサイクルは、体験からより効果的に学びを獲得していくために利用されており、四つの段階の中で気づきや学びを生み、次の体験にお

いて、再び「ふりかえりと観察」「概念化・一般化」「試験・応用」という三つの段階に取り組むことで、さらなる気づきや学びにつなげることができる述べている。

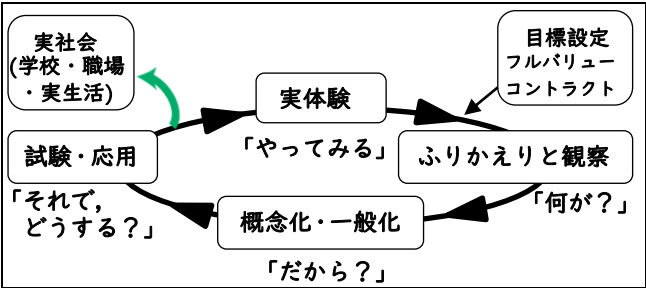


図1 体験学習のサイクル⁹⁾

表3 体験学習のサイクルの四つの段階

段階	内容
①「体験」 『やってみる』	体験してみる、関わる、実践してみるという段階。
②「ふりかえりと観察」 『何が？』	今の体験で何が起きていたのか、何が発言されていたのか、誰が何をしていたのか、事実を導き出す段階。その場で起きたことが重要なこと、学びの種になるようなことが起きていたとしても、その事実を認識しなくては何も起こらないため、事実の再認識は学びの糸口となる重要なステップである。
③「概念化・一般化」 ＝意味付け 『だから？』	前段階の事実認識に関しての意味付けを行う段階。そこにいる人たち（グループ）によって、意味付けされ、感じたこと考えたことはその人たち独自のものになり、いわゆる抽象概念の形成ということもできる。ここで、学ぶ側にはこれは自分に起こったことであるという学びの所有化を促すステップである。
④「試験・応用」 ＝アクションプラン 『それで、 どうする？』	前の段階までで事実を認識し、どのような意味をもつか考えた学びを次にどう生かすかを考える段階。もし事実が必ずしも肯定的な結果ではなかった時、この「それで、どうする？」ということに触れなければ、後悔や過ぎ去ったことについて未消化のまま終わってしまうかもしれないため、経験を基に、次はどのようなアクションプラン（行動計画）を立てることが、学ぶことであり、欠かすことのできない大切なステップである。

鯨戸善弘（2016）は、体験学習モデルを体験学習の循環過程と呼び、①具体的な体験をして②その中で起こったことを内省して（ふりかえり）③なぜ起こったかを考え一般化し（分かち合い）④次にどうするかを試みることで、“今ここ”での体験を通して、様々な気づきを導き出し、分かち合いの中で「なるほど」と腑に落ち、意識変容が促されるものである

と述べている。また、メンバーと次にどうしようかと試みについて分かち合う中で、行動変容する勇気を得ることができたり、自己成長を促す学びの循環過程ととらえることができたり、さらには、単に自己成長だけでなく、自己成長をしたグループや組織あるいは地域社会（コミュニティ）の成長を促したりすることになると述べている。

二宮孝・中山正秀・諸澄敏之（1998）は、体験学習サイクルを、「活動を通して自分や他者（グループ）を振り返るシステム。」¹⁰⁾と定義しており、活動をし、そこで起きたこと・やったこと・言ったこと・何も言わなかったことなどを話し合って振り返ることによって、自分の欠点や他者との関係について気づきを起こし、日常へもち帰り、生かしていくことができ、やがて洗練化・自動化へと進化することになると述べている。

これらのことから、本研究では、活動を重視することで振り返りを充実できることから、体験学習のサイクルを体験活動サイクルとし、「体験」「ふりかえりと観察」「概念化・一般化」「試験・応用」の四つの段階で体験活動を振り返る循環過程と定義する。また、四つの段階実施後に、再び「ふりかえりと観察」「概念化・一般化」「試験・応用」という三つの段階に取り組むことが気づきや学びを生み出す上で効果的であることから、三つの段階を合わせてふりかえりと呼ぶこととする。

(イ) ふりかえりの重要性和考え方

「PAJ」（2013）は、ふりかえりの重要性和考え方について、表4のように述べている。

表4 ふりかえりの重要性和考え方

重要性	考え方
ふりかえりの 大切さ	ふりかえりは未来に向かって確実に成長していくために欠かすことのできない大切なものである。
体験と知識が つながる	ふりかえりで体験と知識の新たなつながりを見付けることによって、ほかの体験でも知識を活用するきっかけが生まれる。
「いいね」の 確認・強化・ 普及	よかったところに注目することによって、ふりかえりでの気づきや学びを肯定的に受け取り、よい行動は強化され、仲間に普及していく。
「感情」と「事柄」 の両面から 現状を知る	具体的な根拠（実際の体験）をもとにふりかえり、それぞれの現状を知ることができることによって、次の体験をより具体的に考えることができるようになる。

ふりかえりで仲間と学び合う	多様な仲間とともにふりかえりを行うことは自分自身の気づきや学びの機会であると同時に、仲間に気づきや学びを提供する機会となる。
体験とふりかえりでサイクルがまわる	ふりかえりを繰り返していくことで、「体験をふりかえり、次の体験に生かす」という学び方を身に付けることができる。
ふりかえりは「問いかけ」で始まる	「問いかけ」で始まるふりかえりは、子供たち自身が学びの主体となって、様々な場面において自ら学ぶことができるようになる大切な一歩である。

本研究では、所属校の児童に、多様な他者と互いのよさを認め合わせ（承認）、達成感を味わわせることから、ふりかえりの重要性和考え方の「いいね」の確認・強化・普及の効果に着目することとする。

(ウ) 「24の強みリスト」の活用

足立啓美・鈴木水季・久世浩司（平成26年）は、ほかの人から見た自分の強みを教えてもらうことによって、自分では気付いていなかった強みが見付かったり、どうしてその強みを感じるのかという理由も合わせて教えてもらうことで、「こんなふうに見てくれていたんだ」「こんなところをよいと思ってくれていたんだ」とよく知ったりすることができ、ポジティブな感情が高まり、友だちとの関係が深まる効果があると述べている。また、心理学の世界における、強みを見付けるための診断テスト「V I A－I S」から「強みとしての特性」を活用し、動物のイラストを用いた、「24の強みリスト」を作成している。

本研究では、「24の強みリスト」を活用することは、児童に互いの強みに気付かせ、ポジティブな感情を高めるために有効な手立てと考える。

これらのことから、体験活動サイクルを活用することで、体験から行動変容する勇気を得たり、気づきや学びにつなげたりできると考える。また、体験活動サイクルに「24の強みリスト」を組み合わせることで、児童が、互いの強みやよさに気づき、認め合う「承認」の効果をより高めることができると考える。

Ⅲ 体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラム

本研究の構想図を図2に示す。

本研究では、児童の自己有用感を高めるため、学級活動（2）「いよりよい人間関係の形成」のプ

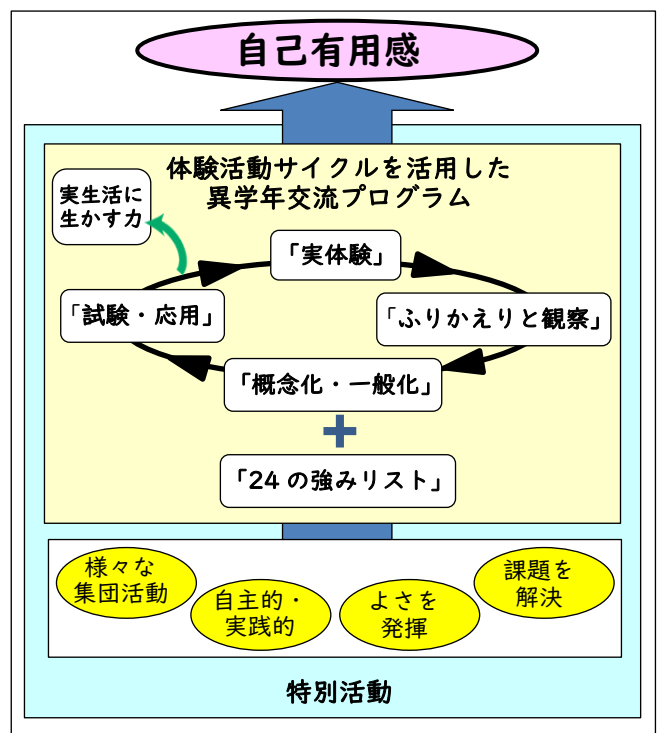


図2 本研究の構想図

ログラムを開発した。学習の流れ、特別活動の学習過程、異学年交流の効果をあげる三つのポイント、体験活動サイクルの活用の4本柱で構成し、学習の流れ及び、それぞれの柱における留意点を示した体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムを次頁図3に示す。

年長者の自己有用感の獲得に効果的な異学年交流の実施に加え、体験からより効果的な学びを獲得させるために体験活動サイクルを2回活用する。1回目をふりかえりA、2回目をふりかえりBとし、ふりかえりAでは、実体験後に、活動においての自分自身の気づきや学びを話し合わせ、行動変容する勇気を得るふりかえりを実施する。ふりかえりBでは、実体験後に、具体的に褒め合うための手立てである「24の強みリスト」を活用させ、児童が互いの強みやよさを具体的な姿から見付けるふりかえりを実施する。

Ⅳ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

特別活動において、互いのよさを認める体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムを作成し、実施すれば、児童の自己有用感を高めることができるであろう。

体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラム

★：体験活動サイクル活用場面

自己有用感の向上

※体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラム実施後も、自己有用感を維持する取組を継続することが重要

学習の流れ	導入		展開		終末	
	【事前指導（年長者）】 ・異学年交流の課題を知る。 実体験Ⅰ ふりかえりⅠ ★ふりかえり A を体験する。 ・異学年交流に向けて、約束事を話し合い、決める。 ふりかえりⅡ ★ふりかえり B を活用して本時をふりかえる。		【異学年交流】 ・アイスブレイクを行う。 （自己紹介や簡単なゲーム） 実体験Ⅰ ・異学年で課題に取り組む。 ふりかえりⅠ ★ふりかえり A を活用し、前半の活動をふりかえる。 実体験Ⅱ ・異学年で課題に取り組む。 ふりかえりⅡ ★ふりかえり B を活用し、本時の活動をふりかえる。		【異学年交流】 ・ICTを活用したこれまでの学習の振り返りを行う。（写真、動画等） 実体験Ⅰ ・成果物を発表する。 ふりかえりⅠ ★ふりかえり A を活用し、グループで活動後の気持ちを共有する。 ふりかえりⅡ ・年少者から年長者に手紙を渡してもらう。 振り返り ・題材全体を振り返る。	
	学習過程と内容		学習過程と内容		学習過程と内容	
	特別活動の内容		特別活動の内容		特別活動の内容	
異学年交流の効果	○自主的・実践的に取り組む ・集団の中で人間関係が築かれることに伴い、児童間に自主的、実践的な取組を促す相互作用が活発に行われるよう支援する。 ・話し合いを生かして意思決定し、粘り強く取り組むことができるように指導する。 ・意図的に共通の問題を提示し、その解決を図るために計画的に指導する。		○様々な集団活動 ・自分や他者のよさや可能性に気付けるように、構成が異なる集団活動を仕組む。 ○互いのよさや可能性を発揮しながら ・他者の意見も受け入れつつ自分の考えも主張できるように、異なる意見や考えを基に、様々な解決の方法を模索したり、折り合いをつけたりさせる。		○集団や自己の生活上の課題を解決する ・様々な集団活動を通して集団や個人の課題を見だし、解決するための方法や内容を話し合っ、合意形成や意思決定をするとともに、それを協働して成し遂げたり、強い意志をもって実現したりできるように支援する。	
	○関わる喜びが獲得できる活動の設定 ・教師が「やらせたい」ではなく、児童が進んで「やりたい」と思う活動を設定する。 ○年長者が主体的に取り組める活動 ・リードする年長者が主体的に企画して取り組めるよう、十分な準備の時間を確保する。 ○全教職員が適切な対応ができる仕組み ・児童に関わり合う喜びを感じ取らせるというねらいを確認する。		○関わる喜びが獲得できる活動の設定 ・児童が楽しいと感じられる活動を中心に構成する。 ○年長者が主体的に取り組める活動 ・リードする年長者に主体的に取り組ませ、自信へつなげさせる。 ○全職員が適切な対応ができる仕組み ・年長者に自分の役割を自覚させ、年少者のお手本になるように支援する。		○年長者が主体的に取り組める工夫 ・年少者が書いた交流の成果を手紙にまとめさせ、年長者に届けることで、ふりかえりに役立てさせる。 ○全職員が適切な対応ができる仕組み ・年長者が一生涯懸命行動したことが年少者の役に立ったと感じ取れるように支援する。 ・年少者の感謝やあこがれの気持ちを大切に、成長につながるように支援する。	
体験活動サイクルの活用	○体験活動サイクルの活用（「いいね」の確認・強化・普及）		○体験活動サイクルの活用（「いいね」の確認・強化・普及）		○体験活動サイクルの活用（「いいね」の確認・強化・普及）	
	行動変容する勇気を得るふりかえり ①「実体験」 やってみた ②「ふりかえりと観察」 どんなところ（行動や言動）がよかったの？ ③「概念化・一般化」=意味付け そこからどう考えたの？ どう感じたの？ ④「試験・応用」=アクションプラン よかったところを次の体験でも使ってみよう！ ふりかえり A		互いの強みやよさを具体的な姿から見付けるふりかえり ①「実体験」 やってみた ②「ふりかえりと観察」 どんなところ（行動や言動）がよかったの？ ③「概念化・一般化」=意味付け 「24の強みリスト」のどの動物に当てはまると思う？ ④「試験・応用」=アクションプラン よかったところを次の体験でも使ってみよう！ ふりかえり B		互いの強みやよさを具体的な姿から見付けるふりかえり ①「実体験」 やってみた ②「ふりかえりと観察」 どんなところ（行動や言動）がよかったの？ ③「概念化・一般化」=意味付け 「24の強みリスト」のどの動物に当てはまると思う？ ④「試験・応用」=アクションプラン よかったところを次の体験でも使ってみよう！ ふりかえり B	

図3 体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラム

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表5に示す。

表5 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
・自己有用感を高めることができたか。	・検証授業の事前・事後・継続指導後（検証授業実施1カ月後）における児童アンケートの回答における比較・分析 ・ワークシートの記述分析 ・行動観察

検証については、栃木県総合教育センター（平成25年）の「ふだん思っていることに関するアンケート」を実施する。クラス、先生、家庭に係る質問を、5段階評定尺度法で点数化し、授業実施前（事前）と実施後（事後）、継続指導後の平均値を比較する。

また、ワークシートの記述分析、行動観察では、栃木県総合教育センター（平成25年）が示す、自己有用感が高い子供に現れる意識・行動に関する記述、行動を文字や映像で記録し、分析する。自己有用感が高い子供に現れる意識・行動は次のとおりである。

- ・自尊感情が高く、自信をもっている
- ・他者へ思いやりのある行動ができる
- ・他者と協同できる
- ・学習意欲があり、自主的・自律的な生活ができる

自己有用感が高い子供に現れる意識・行動

これらに関する記述及び行動を分析し、自己有用感を高めることに有効な手立てを考察する。

V 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 令和2年10月27日～令和2年11月18日
- 対 象 所属校第5学年（2学級60名）
所属校第3学年（2学級67名）
- 題材名 「あったか言葉を伝えよう！～みんなで作ろう中央っ子ダンス～」
- 目 標 異学年と協力して、オリジナルダンスを作る体験活動を通して、互いのよさを見付け、自己理解を深め、協力し合って温かな人間関係を形成しようとする態度を養うことができる。

○ 指導計画（全4時間）

学習の流れ		学習活動
導入	1時	・体験活動サイクルを体験する。 ・オリジナルダンスづくりに向けた準備（約束事づくり）をする。
	家庭学習	・オリジナルダンスのアイディアを考える。
展開	2時	・3年生とオリジナルダンスづくりをする。
	家庭学習	・2回目のオリジナルダンスづくりに向けた準備（関わり方の工夫や役割分担）を考える。 ・オリジナルダンスのアイディアを考える。
	朝の会	・学級で、2回目のオリジナルダンスづくりに向けての決意交流をする。
	3時	・3年生とオリジナルダンスづくりをする。
終末	4時	・3年生とオリジナルダンスを鑑賞する。 ・活動の振り返りをする。
事後	家庭学習	・3年生への手紙を作成する。
	交流会	・3年生へ手紙を渡す。

2 研究授業の実際

(1) 第1時

第1時は、第3学年児童と協力してオリジナルダンスづくりを行うための準備の時間とした。

まず、第5学年児童に過去の自分達がダンスを踊っている映像を見せ、仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わうことができた経験を想起させた。次に、体験活動サイクルを体験させるために、アクティビティーを行い、ふりかえりAでふりかえりを行わせた。その際、自主的にオリジナルダンスづくりの活動ができるように、異学年交流活動を成功させたらどんな自分になれるか、また、どんな自分になりたいかを、「24の強みリスト」の言葉を参考にしたり、6年生になった自分を想像させたりしながら見付けさせ、ワークシートに記入させた。

また、第3学年児童が安心して活動できるようにするために、約束事として、必要なこと（喜んでくれること）と必要ないこと（悲しませること）の2点について考えさせ、話し合わせた。ふりかえりBで本時をふりかえり、「24の強みリスト」を活用して互いを褒め合わせるとともに、次時の活動への見通しや意欲をもたせた。

必要なこと
（喜んでくれること）の一部

- ・褒める
- ・アドバイス
- ・応援する
- ・「いいね。」
- ・「ありがとう。」
- ・「上手だね！」
- ・「すごい、すごい！」

必要ないこと
（悲しませること）の一部

- ・怒る
- ・5年生だけで進める
- ・傷つくことを言う
- ・「ちゃんとやって！」
- ・「なんでできないの？」
- ・「ダメだね。」
- ・「めんどくさい。」

約束事の一部

(2) 第2時

第2時は、第3学年児童と協力してオリジナルダンスづくりを通して、互いのよさを見付ける時間とした。

まず、第5学年児童2名、第3学年児童2名（一部3名）でグループを構成した。その後、アイスブレイクとして自己紹介ゲームや協力して楽しむゲームを行わせた。展開では、各グループで第5学年児童を中心に「中央っ子ダンス」を考えさせ、活動途中に、ふりかえりAでふりかえりを行わせた。第5学年児童には、第3学年児童のためにできていることを、第3学年児童には、第5学年児童にってもらって嬉しかったこと（言葉や行動）をふりかえりの視点として与え、互いに伝え合わせた。活動後には、ふりかえりBで、言ってもらってうれしかった言葉や、してもらってうれしかったことをもとに「24の強みリスト」に合う動物を選ばせ、第3学年児童と第5学年児童で互いのよさを伝えるふりかえりを行わせた。

(3) 第3時

第3時は、第2時に引き続き、第3学年児童と協力してオリジナルダンスづくりを通して、互いのよさを見付ける時間とした。

まず、アイスブレイクとして簡単なゲームを行った後、「中央っ子ダンス」の続きを考えさせた。第2時でふりかえりAを活用してふりかえりを行わせた際、何をしたらよいのか分からない児童がいたため、第3時では、活動前にふりかえりの視点を伝え、活動中に意識して見付けることができるようにした。オリジナルダンスが完成したグループから、動画を撮影し、ふりかえりBを活用して、言ってもらってうれしかった言葉や、してもらってうれしかったことをもとに、「24の強みリスト」に合う動物を選ばせ、第3学年児童と第5学年児童で互いのよさを伝えるふりかえりを行わせた。第2時では、ふりかえった内容を全体で共有することができず、よい行動や認め合いの輪が広がらなかった。そこで、第3時では、ふりかえり後に全体指導の時間を作り、グループで伝え合い、内容を共有させた。



「24の強みリスト」を活用し、互いのよさを伝え合う児童



ふりかえり		「あったかアニマルとどけタイム」	
() さん・くん			
★その人のよかった言葉・行動を思い出して書こう！			

★その人の今日の言葉や行動に合う動物を○でかこもう！			
好奇心	向学心	創造性	大局観
知的柔軟性	誠実さ	熱意	忍耐力
勇敢さ	愛情	対人関係力	思いやり
公平さ	チームワーク	リーダーシップ	寛容さ
自制心	思慮深さ	謙虚さ	感謝
希望	審美眼	スピリチュアリティ	ユーモア

参考：一般社団法人日本ポジティブ教育協会

体験活動サイクルBで活用したワークシートの一部

(4) 第4時

第4時は、完成した「中央っ子ダンス」を第5学年児童と第3学年児童で鑑賞させ、踊らせることを通して、達成感や一体感を味わわせる時間とした。ふりかえりでは、グループ活動で感じた気持ちを詩に表し、共有させた。また、第3学年児童は、第5学年児童のために、事前に用意しておいた歌と感謝の手紙をサプライズで届けた。第5学年児童は、第3学年児童に、お礼の気持ちを言葉で伝えた。終末に、題材全体を振り返らせ、これからの友だちとの関わりで大切にしたいことを考え、全体で共有させた。

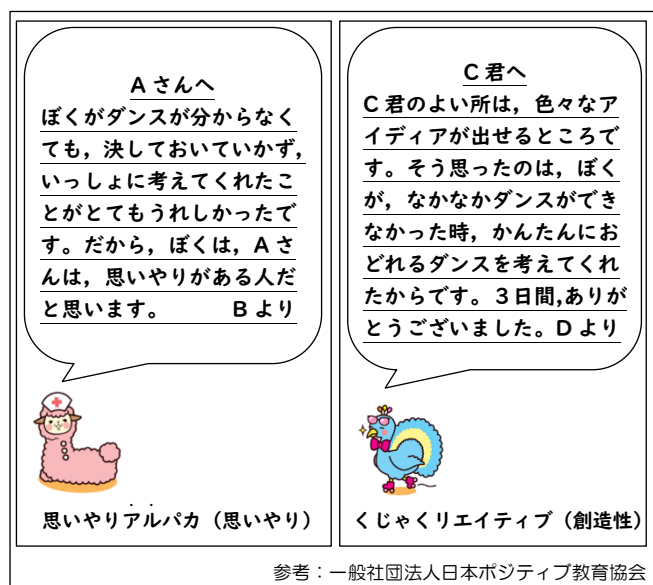


完成したダンスを踊る児童の様子



感謝の気持ちを歌や手紙で伝える児童の様子





第3学年からの手紙の一部

(5) 事後指導及び自己有用感を維持する取組

ア 事後指導

事後指導では、第3学年児童に向けて手紙を書かせた。第5学年児童から「3年生にお礼の手紙を書きたい。」という声が出たことから、スムーズに事後指導に移行した。学習の振り返りから、第5学年児童が第3学年児童を招いて行う交流会で手紙を渡すこととなり、準備を行わせた。交流会当日は、教職員の力を借りずに児童だけで会を運営させたり、同じグループの第3学年児童が楽しめているかを考えながら活動させたりした。



交流会を運営する第5学年児童の様子

イ 自己有用感を維持する取組

自己有用感を維持する取組として、特別活動の時間や、朝の会、帰りの会等の時間を活用して、各学級で友だちのよさを見付け合う活動を行った。「24の強みリスト」を児童机の横に掛けさせたり、校内の要所に掲示したりすることで、いつでも認め合いができる環境を設定した。

また、児童会で「ありがとうボックス」の取組を行った。「ありがとうボックス」に集まった友だちに対する感謝の気持ちを、児童会役員が昼の放送時間を活用して届けることで、学年関係なく、多くの児

童が認められる場となった。

さらに、完成したオリジナルダンスの動画を、児童・来客玄関前のテレビに映し出した。参観日には、保護者がテレビの前に集まり、できたダンスを見て児童を認める姿が見られた。児童・来客玄関前に成果物を映し出すことで、他学年や来客者にも児童の学習の成果を認めてもらえる場となった。



机に掛けた「24の強みリスト」 ダンスを見る保護者等

VI 結果と考察

1 自己有用感を高めることができたか

(1) アンケートの結果から

「自己有用感を高めることができたか」について、「ふだん思っていることに関するアンケート」を用いて検証した。研究授業の事前・事後、継続指導後の平均値を比較したものを表6に示す。

表6 自己有用感の平均値の変容

	事前	事後	継続指導後
クラス	3.61	3.75	4.08
先生	3.60	3.71	3.86
家庭	4.13	4.21	4.36

事前と事後では、クラスにおいては、0.14ポイント、先生においては、0.11ポイント、家庭においては、0.08ポイント上昇した。

事後と継続指導後では、クラスにおいては、0.33ポイント、先生においては、0.15ポイント、家庭においては、0.15ポイント上昇した。

この中で、平均値が特に上昇したのは、クラスの項目であった。これは、体験活動サイクルを活用して、自分がやったこと・言ったことなどが他者に認められる「承認」の機会を充実させた結果であると考えられる。ふりかえりBを活用した第3学年児童のふりかえりの一部を次頁表7に示す。

表7 ふりかえりBを活用した第3学年児童のふりかえりの一部

ふりかえりB	ふりかえりの内容
「ふりかえりと観察」	困っていたら、5年生が「大丈夫？」と声をかけてくれて、ダンスを教えてくれた。
「概念化・一般化」	私ができていないことに気付いて、助けてくれたから「思いやりアルパカ」だと思った。
「試験・応用」	困っている人がいたら自分もまずは「大丈夫？」と声をかけてみようと思った。

ふりかえりBを活用した第3学年児童のふりかえりでは、「自分ができない時や困った時に5年生が助けてくれた。」という内容の記述が多くみられた。「ふりかえりと観察」「概念化・一般化」の内容は、1時間ごとに第3学年児童から第5学年児童に言葉で伝えており、伝えられた第5学年児童は、照れながらも、「うれしい。」や「ありがとう。」と反応していた。これは、自分が認められた、自分を分かってもらえたという意識を高めることに有効であったと考える。ふりかえりAを活用した第5学年児童のふりかえりの一部を表8に示す。

表8 ふりかえりAを活用した第5学年児童のふりかえりの一部

ふりかえりA	ふりかえりの内容
「ふりかえりと観察」	上手くおどれない3年生にダンスを教えることができた。3年生が「ありがとう。」と言ってくれた。
「概念化・一般化」	喜んでくれたから、声をかけてよかったと思った。
「試験・応用」	次にまた人が困っていたら、自分から声をかけてみようと思った。

ふりかえりAを活用した第5学年児童のふりかえりでは、「ふりかえりと観察」において、「何をして、すぐに3年生がほめてくれるからうれしかった。」という内容の記述が多くみられた。これは、異学年交流を通して、年少者に認められる機会が確保された結果であると考えられる。また、「試験・応用」において、「次、困っている人がいたら、自分から声をかけたい。」という内容の記述がみられた。これは、年少者に認められ、自分に自信をもてたことで、学校が楽しいという意識を高めることができた結果で

あると考える。

次に、「ふだん思っていることに関するアンケート」で、平均値が特に上昇した質問項目の一部を表9に示す。

表9 平均値が特に上昇した質問項目の一部

要素	質問	授業実施前	事後	差
クラス	わたしは、クラスの人役に立っていると思う。	3.22	3.64	+0.42
	わたしは、クラスの人と一緒にいると安心できる。	3.92	4.14	+0.22
	わたしは、クラスの人に支えられていると思う。	3.90	4.15	+0.25
	わたしは、クラスの人から信頼されていると思う。	3.35	3.64	+0.29
先生	わたしは、先生の役に立っていると思う。	3.38	3.63	+0.25
	わたしは、先生の手伝いをする事ができる。	3.45	3.68	+0.23

クラスの要素では、平均値が特に上昇した質問項目は、「わたしはクラスの人役に立っていると思う」が0.42ポイント、「わたしは、クラスの人から信頼されていると思う」が0.29ポイントであった。これは、異学年交流を通して、互いの役に立ったり、支え合ったりしたという他者と協働できた体験が、自信を与えたり、安心感や信頼感を生み出したりし、意識の変容につながったためと考える。

先生の要素では、望ましい意識だけではなく行動に関する数値も上昇したことから、自己有用感が高くなったことで、望ましい行動を起こす気持ちが高まり、実際に思いやりのある行動につなげることができたと考える。

これらのことから、異学年交流において、自分が認められたという意識を高める、体験活動サイクルを活用したふりかえりを行わせたり、他者と協働できたと感じられる経験をさせたりしたことが、自己有用感を高めることにつながったと考える。

(2) ワークシートの記述及び行動観察

ア 自尊感情が高く、自信をもっている

研究授業後のふりかえりにおいて、「ダンスを教えることができた。」「3年生の意見を聞くことができたようになった。」などの記述がみられた。児童のふりかえりの一部を次頁表10に示す。

表10 第5学年児童のふりかえりの一部

対象児童		1回目交流後の第5学年児童のふりかえりの記述	2回目交流後の第5学年児童のふりかえりの記述
常に「できた」と答えた児童	A児	ダンスをしっかりと教えることができてよかった。	ふりかえりを3年生から聞いて、ちょっとしたことでもすぐにほめてくれるのがとてもうれしかった。私は、3年生に合図を出したり、ダンスを教えてあげたりすることができた。
	B児	ダンスの案を色々出したり、3年生の考えたダンスを入れてあげたりすることができた。	スキップや手の出し方などを教えてあげることができた。
「できない」から「できた」に変容した児童	C児	あまりなにもできなかった。でも、3年生が色々な意見を出してくれてうれしかった。	3年生を気づかいながら活動できた。協力してダンスをつくることができた。
	D児	もうちょっと3年生のことを見てあげて、まとめながらダンスをつくった方がいいと思った。	3年生からも意見を聞けたし、自分の意見も積極的に言うことができて、対人関係力が上がったかな、と思った。
と交流後「ない」と答えた児童	E児	次はダンスを決めたい。3年生を安心させたい。	ないです。

交流会で実行委員をするなど、学級においてもリーダーシップを発揮しているA児は、授業の中で、第3学年児童に「大丈夫。できるよ。」と積極的に声を掛けていた姿がみられた。また、第3学年児童からの手紙には、「リーダーとして色々考えたり、話を進めたりしてくれてありがとう。」という記述がみられた。

このことから、A児は、年長者として第3学年児童に認められる機会が十分に確保されたことで、自信を高めることができたと考ええる。

自分の意見は主張するが、他者の意見を聞くことに対して課題があるB児は、授業の中で、第3学年児童に「何か困ったことある？」と尋ねる姿がみられるようになった。また、第3学年児童からの手紙には、「ぼくの意見をやさしく受け入れてくれてうれしかった。」という記述がみられた。

このことから、B児は、異学年交流を実施することで、課題であった他者の意見を聞くことができる

ようになり、その行動を認められたことで、新しい自分のよさを見付けることができ、自信につながったと考える。

また、A児及びB児は、異学年交流において、リードする年長者として主体的に活動したことで、第3学年児童に認められ、自信の獲得につなげることができた結果であると考ええる。

学級ではおとなしく、話し合いで意見を言いにくいC児は、第2時の授業では、自分の意見を言うことができず、第3学年児童の意見を聞くばかりで、オリジナルダンスの内容を決めることができなかった。しかし、第3時の授業では、司会者として話を進める姿や、教師にアドバイスを求めながら自分達で決めたオリジナルダンスを教える姿が見られるようになった。

このことから、C児は、年長者としての役割を自覚し、責任をもって行動することができるようになったことで、自信につながったと考えられる。

アイディアは豊富だが合意形成が苦手な、他学年ともトラブルになることがあるD児は、第2時の授業では、自分のアイディアをどう伝えていいかわからず、沈黙していた。悩んだり、照れたりしながら黙っている様子は、自分の想いをぶつけるのではなく上手く伝える方法を考えているようだった。第3時の授業では、恥ずかしがりながらも、「この動きでいいかな？」とアイディアを提案し、考えたダンスを教える様子がみられるようになった。

このことから、D児は、年少者のために行動したいという意識を自身の行動変容につなげ、その行動を年少者から認められたことで、年長者としての自信を高めることができたと考ええる。

また、C児及びD児は、役割を自覚できたり、年少者のお手本になることができたりする課題を与えられたことで、自信を獲得することができたと考ええる。

特定の友だちとは仲良くできるが、学級において感情を表に出して行動することが少ないE児は、第2時の授業後に、「次はダンスを決めたい。」など、次回への意欲が見られる記述をしていた。しかし、第3時の授業後のふりかえりに、「ないです。」と記述した。事後アンケートの数値は、クラス、先生の項目で上昇し、第3学年児童からの手紙には、「ダンスづくりでやさしい言葉をかけてくれてうれしかったです。例えば、『がんばろうね。』や『がんばったね。』と言ってくれて本当にうれしかったです。」などの記述がみられた。E児の研究授業後の振り返り

では、「友だちや努力・協力することの大切さを感じ、楽しい・うれしい気持ちになった。これからは、相手が気持ちいいように、友だちにやさしく接したい。」と記述していた。

このことから、E児が、「ないです。」と答えたことは、特に意識せずに第3学年児童に声を掛けたためと考える。また、このことを研究授業後のふりかえりで、第3学年児童に認められ、言葉で伝えられたことで、自分に自信をもつことができたと考える。

本プログラムは、プログラム全体を通して、年長者に自信を育んでいくものである。プログラム全体で育つ力を意識し、継続して取り組むことが大切であると考ええる。

これらのことから、年長者が年少者に認められる場を確保したり、年長者が自分の役割を自覚できる課題を与えたりしたことで、自尊感情や自信をもたせることができ、自己有用感を高めることができたと考ええる。

イ 他者へ思いやりのある行動ができる

事後の振り返りにおいて、「友だちを大切にする。」「やさしさをもって接する。」等の記述がみられた。授業全体の振り返りの一部を、表11に示す。

表 11 授業全体の振り返りの一部

項目	第5学年児童の振り返りの内容
友だちに大切に する	・友だちと信頼し合って、お互いを大切にする。 ・今回は、友だちが私のいいところを見付けてくれたので、私も友だちのいいところを見付けていきたい。 ・安心させてあげたり、楽しかったと思わせたりしたい。
優しく 接する	・やさしく、ていねいに接することが大切だと思った。 ・困っていたら、その人を助けて、声をかけて友だちになる。 ・あったか言葉を大切にしたい。 ・友だちにいいことをしたら喜んでくれることがうれしいので、みんなをたくさん喜ばせたい。

どの言葉からも他者への思いやりの大切さを感じたことが読み取れる。これは、課題を解決するために合意形成や意思決定をさせたり、一生懸命行動させたりしたことで、年長者として年少者の役に立つたと実感させることができたからであると考ええる。

また、実生活においては、第5学年児童が年少者に積極的に挨拶をする姿が見られた。教職員が、「他学年にも挨拶できていいね。」と認める声掛けを行うと、「色んな学年の子に挨拶がしたい。」や、「誰

にでも優しくして仲良くなりたい。」などの発言がみられた。また、事後指導で行った交流会を準備している第5学年児童からは、「3年生が楽しんでくれんと意味がない。」や「この遊びで本当に3年生は喜んでくれるかな。」などの発言がみられた。これは、年少者が感謝の気持ちやあこがれの気持ちを第5学年児童に伝えたことで、第5学年児童にリーダーとしての意識が育ち、年少者を大切にしたい気持ちや思いやりの気持ちを高めることができた結果と考える。

これらのことから、年長者が年少者の役に立つたと実感できるよう、年少者から感謝の気持ちやあこがれの気持ちを伝えてもらう場を設けたことで、他者への思いやりある行動につなげることができ、自己有用感を高めることができたと考ええる。

ウ 他者と協働できる

事後の振り返りにおいて、「友だちと協力することの大切さ」や「友だちがいることのよさ」等に関する記述がみられた。振り返りの一部を整理し、表12に示す。

表 12 授業全体の振り返りの一部

項目	第5学年児童の振り返りの内容
協力する ことの 大切さ	・ダンスについていけない3年生がいたときに、色々なアイデアを出し合ってみんなが楽しくできるダンスにすることができたから、協力すれば何でもできるんだと感じた。 ・他の学年との交流は楽しかったし、友だちと協力するとうれしいことがあると感じた。 ・3年生たちのがんばりを見て、仲間と協力するために自分がどうすべきか学んだ。
友だちが いる ことの よさ	・他の学年と仲良くなると、学校生活がもっと楽しくなるので、他の学年との関わりを大切にしたいと感じた。 ・友だちをなくしたら自分はどうなるのだろう？と考えた。理由は、友だちがいるから協力してダンスをつくれたから。友だちがいなければ何もできないし、友だちがいるからこそ、今の自分がいると思った。友だちは一生の宝物だと感じた。

「何でもできる。」「うれしいことがある。」「学校生活が楽しくなる。」など、協力することや友だちがいることがなぜ大切なのかを、実感を伴って理解したという児童の記述が多くみられた。また、他者と関わる上で自分の役割について考え、その役割を一生懸命遂行する児童もいた。これは、関わる喜びを獲得できる楽しい活動を設定したことが、相手を認めたり、自分が認められたりすることの価値を見出すことにつながり、認め合える関係の大切さに気付かせた結果であると考ええる。

また、事後指導で行った交流会準備では、実行委員が主体的に学級会を進め、提案に対して、実行委員以外の児童も積極的に賛成の意思を表したり、改善案を出したりしていた。交流会当日は、ルール説明に自信がない友だちを隣で励ます姿が見られたり、活動がスムーズに行われるように友だち同士で声を掛け合い、遊びの場を設定したりする様子が見られた。学級担任からは、「高学年としての自覚が芽生え始め、他者との協働における自分の役割を一人一人が自覚し始めたからではないか。」という声が聞かれた。これは、互いのよさや可能性を発揮しながら様々な解決の方法を模索したり、折り合いを付けたりした経験が、自分の役割の自覚につながった結果であると考ええる。

これらのことから、認め合える関係の大切さに気付かせたり、互いのよさや可能性を発揮できる経験をさせたりしたことで、他者と協働する気持ちを育み、自己有用感を高めることができたと考ええる。

エ 学習意欲があり、自主的・自律的な生活ができる

第2時及び第3時のふりかえりと事後の振り返りにおいて、「次は応援も入れてみたい。」「もっと仲良くなりたい。」等の記述がみられた。第2時・第3時のふりかえりの一部を表13、事後の振り返りの一部を表14に示す。

表 13 第2時及び第3時のふりかえりの一部

項目	第5学年児童のふりかえりの内容
自主学習意欲が、 自己律的な	・ 次の時間はみんなの意見を聞いてダンスをつくりたい。 ・ 次は自分の意見をしっかり出して進めたい。 ・ 3年生のために、次は応援も入れたい。 ・ 喜んでもらえる言葉をあまり意識していなかったから、もっと次は伝えられるようにしたい。 ・ かけ声など工夫してみたけれど、まだ足りないところがあったと思うから、次はもっと考えた行動をとる。

表 14 授業全体の振り返りの一部

項目	第5学年児童の振り返りの内容
自主学習意欲が、 自己律的な	・ 次は2年生や4年生とも仲間になりたいと思った。 ・ これからは、人と接する時の言葉に気を付けたい。 ・ 次は、笑顔で楽しくなるような話をしたり、積極的に仲よくしようとしていきたい。

第2時及び第3時のふりかえりでは、「みんなの意

見を聞く。」「自分の意見を伝える。」「相手に喜んでもらえる言葉を伝える。」「考えて行動する。」など、自分の行動を見つめ直し、高学年としてどう行動すべきかを主体的に考えている記述が多く見られた。これは、意図的に共通の問題を提示し、その解決を図るために計画的に指導したことで、年長者に自分の役割を自覚させることができた結果であると考ええる。

研究授業後の振り返りでは、「他学年に広げたい。」「人と接する時の言葉や表情に気を付けたい。」など、異学年交流を行ったことで芽生えた、友だちとの関わりに関する意欲が記述されている。これは、ふりかえりAで実体験からその価値付けを行い、行動変容する勇気を得るためにふりかえりを毎時間行ったことで、学んだことを実生活での行動化につなげさせることができた結果であると考ええる。

さらに、交流会後に、「これまでは、自分が楽しければよいと思っていたけれど、相手が喜んでくれたり、楽しんでくれたりすることの方が『楽しい』と感じた。次は、他の学年も楽しませたい。」という発言がみられた。これは、年長者としての自信の獲得が行動や考えを継続させていく意欲を生み出した結果と考ええる。

これらのことから、年長者に自分の役割を自覚させたり、学んだことを実生活での行動化につなげさせるふりかえりを行ったりしたことが、学習意欲につながり、自主的・自律的な生活ができる児童を育むことができ、自己有用感を高めることができたと考ええる。

アンケート、ワークシートの記述及び行動観察の結果と考察から、体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムを実施することは、児童の自己有用感を高めることに有効であった。

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

特別活動において、体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムを実施することは、児童の自己有用感を高めることに有効であることが分かった。

2 研究の課題

○ 教職員が適切な対応を行うためには、児童理解が必要不可欠であると感じた。そこで、体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラム実施前

に、児童の実態把握を授業に関わる教職員で共有したり、児童に対する声掛けを具体的に確認したりする必要がある。

- 本研究では、第3学年と第5学年を対象に検証授業を行ったが、他学年においても本研究において明らかにした体験活動サイクルを活用した異学年交流プログラムが有効であるかを検証していく必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成22年）：『生徒指導提要』教育図書 p. 212
- 2) 岩手県立総合教育センター教育相談室（平成20年）：「自己有用感」『事例に即した手引き2007』p. 72http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/tokusi_link/jirei_tebiki2007.pdf（最終アクセス令和2年8月7日）
- 3) 栃木県総合教育センター教育相談室（平成25年）：「高めよう！自己有用感」『栃木の子どもの自己有用感調査（小・中・高）リーフレット（教師用）』p. 1https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_leaflet.pdf（最終アクセス令和2年8月7日）
- 4) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』東洋館出版社p. 43
- 5) 国立教育政策研究所教育課程研究センター（平成26年）：『特別活動指導資料楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）』文溪堂p. 22
- 6) 文部科学省（平成30年）：前掲書 p. 10
- 7) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 157
- 8) プロジェクトアドベンチャージャパン（PAJ）（2013）：『クラスのちからを生かす教室で実践するプロジェクトアドベンチャー』みくに出版p. 42
- 9) プロジェクトアドベンチャージャパン（PAJ）（2013）：前掲書p. 42
- 10) 二宮孝・中山正秀・諸澄敏之（1998）：『新しい体験学習②今こそ学校にアドベンチャー教育を―「心の教育」実践プログラム―』学事出版p. 140

【参考文献】

- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（平成27年）：「『自尊感情』？それとも『自己有用感』？Leaf. 18」『生徒指導リーフ』<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>（最終アクセス令和2年8月7日）
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（平成26年）：『特別活動指導資料楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）』文溪堂
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（平成25年）：「未然防止の進め方」『いじめについて、正しく知り、正しく考え、正しく行動する。』https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/ijime_research_outline.pdf（最終アクセス令和2年8月7日）
- 栃木県総合教育センター（平成25年）：「高めよう！自己有用感」『栃木の子どもの自己有用感調査（小・中・高）リーフレット（教師用）』https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_leaflet.pdf（最終アクセス令和2年8月7日）
- 栃木県総合教育センター（平成25年）：『高めよう！自己有

用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方～』http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_all.pdf（最終アクセス令和3年2月3日）

桜井茂男（平成25年）：「研究に寄せて『自己有用感』に関する調査・研究の重要性について―心理学の立場から―」『高めよう！自己有用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方～』http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_all.pdf（最終アクセス令和3年2月3日）

文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』東洋館出版社

滝充（2006）：「『異学年交流』『地域交流』こそ育成の要諦」『C S 研レポートVol. 58』啓林館pp. 26-31<https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/cskn/pdf/58.pdf>（最終アクセス令和2年8月7日）

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（平成23年）：「子どもの社会性が育つ『異年齢の交流活動』―活動実施の考え方から教師用活動案まで―」https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/2306sien3_2s.pdf（最終アクセス令和2年8月7日）

プロジェクトアドベンチャージャパン（PAJ）（2013）：『クラスのちからを生かす教室で実践するプロジェクトアドベンチャー』みくに出版

プロジェクトアドベンチャージャパン（PAJ）（2005）：『グループのちからを生かす成長を支えるグループづくり』みくに出版

鯖戸善弘（2016）：『コミュニケーションと人間関係づくりのためのグループ体験学習ワーク』金子書房

二宮孝・中山正秀・諸澄敏之（1998）：『新しい体験学習②今こそ学校にアドベンチャー教育を―「心の教育」実践プログラム―』学事出版

足立啓美・鈴木水季・久世浩司（平成26年）：「子どもの『逆境に負けない心』を育てる本楽しいワークで身につく『レジリエンス』」法研