

児童相互の好ましい人間関係を育てる生徒指導の在り方 — 他者受容感，自己有用感を形成する学習指導の工夫を通して —

竹原市立中通小学校 妹尾 真紀

研究の要約

本研究は、所属校第3学年の児童を対象に、児童相互の好ましい人間関係を育てる生徒指導の在り方について明らかにしようとしたものである。所属校の児童実態から、児童相互の好ましい人間関係を育てるためには、他者受容感，自己有用感の形成が必要であると考え、このための工夫として、ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛け，児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫を行う研究授業をした。この研究授業では、質問紙による事前・事後調査及び児童の振り返りの記述，行動観察の様子から効果測定を行った。その結果、ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛け，児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫は、児童の他者受容感，自己有用感を形成し児童相互の好ましい人間関係を育てることに有効であることが分かった。

キーワード：他者受容感 自己有用感 好ましい人間関係

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領解説総則編（平成20年，以下「総則編」とする。）は、学級経営と生徒指導の充実について、「日ごろから学級経営の充実を図り，教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め，生徒指導の充実を図ること」¹⁾とあり，児童相互の好ましい人間関係を育てる必要性を示している。

所属校の児童相互の人間関係を，昨年7月に実施したいじめに関するアンケート結果から見ると，次のとおりである。「冷やかしかからかいを受けている」「遊び半分で叩かれたり蹴られたりしている」と答えた児童がそれぞれ10.4%，16.2%であった。その後，児童一人一人に面談を行い，個別や学級，全校への働き掛けを継続して行った結果，3月の再アンケートでは，否定的回答がそれぞれ4.6ポイント，3.0ポイント減少した。しかし，面談では「からかわれる」「仲間はずれにされる」「仕事を押し付けられる」など，友だちの言動に傷ついたり人間関係に悩んだりする児童の声が聞かれた。

これらのことから，所属校では，互いを受け入れ，助け合える関係性が育っていない児童の実態が見られ，他者から受け入れられているといった他者受容感，他者の役に立っている，認められているといった自己有用感を形成する指導が不十分であると考えた。

そこで，学校生活の中心である毎日の学習指導において，他者受容感，自己有用感を形成する指導の工夫を行うことを通して，児童相互の好ましい人間関係を育てることができると考え，本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 児童相互の好ましい人間関係を育てるとは

千葉県総合教育センター（平成25年）は，好ましい人間関係とは，「『お互いに尊重し合う』ことを基本にした人間関係」²⁾であるとし，自分との違いを認めた上で相手を受け入れ，そして理解することで形成されると示している。

また，文部科学省「生徒指導提要」（平成22年，以下「提要」とする。）は，自他の個性を尊重し，互いの身になって考え，相手のよさを見付けようと努める集団を形成することを，生徒指導の重要な目標の一つとして示している。

これらのことから，児童相互の好ましい人間関係を育てるとは，自分と他者との違いを認めた上で相手を受け入れ，相手のよさを見付けようと努める関係を形成することと考える。

2 他者受容感，自己有用感を形成する学習指導の工夫

(1) 他者受容感

デシとライアン(1985)は、関係性の欲求(周囲の社会と結びついているといった安心を感じたいという欲求、愛情や尊敬を受けるに値する存在であることを経験したいという欲求)が充足されることで他者からの受容感が得られると述べている。

桜井茂男(1997)は、他者受容感とは、自分はまわりの大切な人から受容されているんだという気持ちであり、子供たちに安心して勉強できる場を提供する要素であると述べている。

これらのことから、本研究では、他者受容感とは、他者から受け入れられている安心感があり、他者と結び付いているという気持ちであると捉える。

(2) 自己有用感

滝充(2001)は、ささやかな行いであっても、自分も誰かの役に立ちたいとの思いが実現できたとき、相手が喜んでくれたときに得られる大きな喜びを、自己有用感であると述べている。

北島貞一(1999)は、自己有用感とは「自分の属する集団の中で、自分がどれだけ大切な存在であるかということを自分自身で認識すること」³⁾と述べている。

これらのことから、本研究では、自己有用感を、学級集団の中で自分が大切な存在であると認識し、誰かの役に立つ行いが実現できたときに得られる喜びであるとする。

(3) 他者受容感、自己有用感を形成する学習指導

ア 学習指導の場における人間関係づくりの意義

「提要」には、毎日の教科指導において生徒指導の機能を発揮させることは、学校や学級の中で児童生徒の居場所をつくることになるとあり、授業における生徒指導の機能の重要性を示している。また、学習指導の場における生徒指導の機能を生かした指導は、児童生徒の自己肯定感を高めることやコミュニケーションの成立、よりよい人間関係の構築などにつながるとされている。したがって、学習指導の場における生徒指導は、児童相互の好ましい人間関係の育成に重要であると考ええる。特に、広島県においては、生徒指導の目標である自己指導能力の育成に向け、生徒指導の三機能を生かした授業づくりに継続して取り組んでいる。

また、「提要」は、児童生徒一人一人が大切にされる授業を展開し、互いのよさや可能性が発揮できるようにすることや、学び合う場を積極的につくることで、自分と違った友だちの見方や考え方を認め

るなど、児童生徒一人一人が互いの違いを認め、互いに支え合い、学び合う人間関係を醸成することが大切であるとも示している。

これらのことから、他者から受け入れられているという他者受容感、自分がどれだけ大切な存在であるかということを自分自身で認識する自己有用感を形成する学習指導の工夫は、生徒指導の三機能を生かした授業づくりと深くかかわっていると考える。

石川一喜ら(2015)は、教育現場におけるファシリテーションは、「支援を通して主体的な気づきによる相互の学び合いを引き出し、深めること」⁴⁾であると述べている。津村俊充(2012)は、メンバー間に信頼し合える風土を創り出す支援を行う働きがファシリテーターの働きであると述べている。

また、佐藤正二ら(2005)は、人間関係をソーシャルスキルの立場から捉えることで、心地よい人間関係を広げる技術やコツを示すことができると、ソーシャル・スキル教育の必要性を述べている。

これらのことから、本研究では、他者受容感、自己有用感を形成する指導の工夫として、児童生徒の学び合いを促進し、信頼し合える風土を創り出すファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛け、児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫を行うこととする。

イ ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛け

フラン・リース(2002)は、ファシリテーションについて、中立な立場でチームのプロセスを管理し、チームワークを引き出し、そのチームの成果が最大となるように支援することと述べている。

また、ちょんせいこ(2011)は、教師がファシリテーターとなり、授業や学級経営のあらゆる場面で、子供たちの心の体力を温め、力を引き出し、聴き合う関係性を育みながら、共にゴールを目指すことの必要性を述べている。

これらのことから、ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛けとは、授業目標達成に向けて、聴き合う関係性を育むなどの児童相互のかかわりや学びを効果的に促進させる支援であるとする。

次に、堀公俊(2004)、石川ら(2015)、ちょん(2012)が示すファシリテーターとしてのスキルを基に、学習指導における教師のファシリテーションのスキルの具体を図1に示す。

ウ 児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫

場をつくり、つなげる ～安心安全の場づくり～	受け止め、引き出す ～問いかけ・傾聴・承認～	かみ合わせ、整理する ～見える化～	まとめて、分かち合う ～合意形成・評価～
物理的・心理的な安心安全の場づくりを心掛ける	状況に応じた質問をし、過程を認め、傾聴で児童とつながる	活動、思考のプロセスなどを共有し、全員の参加を促す	自律的に意思決定できるよう働き掛け、適切な評価を行う
【学びの価値の共有】 ○興味・問題意識をもたせる ・誰もが知っている話題 ・意外性のある話題やデータ ・身近な人や生活体験など ○五感に働き掛ける ・動画、CM、ニュース、新聞 ・実物の提示、演示 ・友だちの作文、作品、日記 人形劇、読み聞かせ など ○進捗状況を把握し、達成感を味わわせる ・学習計画表に達成する度に花丸を付ける ・授業のまとめを掲示する(図式化やキーワード掲示) 【ルール設定】 ○安心して学習するための基本的なルールを示す ・話し方、聞き方 ・ペア・グループ活動の動き方 ・相手を大切にしたいかわり方 【グループサイズ】 ○2人(対話・筆談等) ○3～5人 (グループ活動、話し合い等) ・役割分担での活動 ・ホワイトボード等の活用 ○全体 (交流、討論、まとめ等) ・友だちのノートや作品を見て回らせる ・サークル(円になって座る) ・前に集合(大事な話をする・読み聞かせ)	【クローズド・クエスチョン】 ○回答しやすい質問 ・一問一答の質問・選択させる質問 など ○抽象的質問から具体的質問へ ○実態に応じた答えさせ方 ・イエスノー、単語や記号、番号、一斉など 【オープン・クエスチョン】 ○思考を促進させる 「～ということ?」「もう少し詳しく教えてくれるかな」「ほかには?」「どんな感じ?」 ○5W1Hを使う (何が?なぜ?どのように?どうして?どこが?どうすれば?だれが?) ○自己選択・自己決定させる 「どうしたい?」「どうなったらいいと思う?」 【言葉かけ】 ○つなぐ言葉 ・意見を比較させる、共通点を見付けさせる 「○○さんのと○○さんの共通点は?」 「○○さんのいったこと、どういうこと?」 ○もどす言葉 ・出てきた意見を個に戻し、考えさせる 「同じように感じた経験はないかな?」 「前に勉強したことで活かせることはないかな?」 ○1メッセージで伝える「わたしは○○と思うよ」 ○自己開示をする(教師の経験など) 【リフレーミング】 ○違う視点を取り入れ、揺さぶる ・事実、因果関係「何と比べてそう思ったの?」 ・立場を変える「もし○○の立場だったら?」 ・意味付けを変える「本当にそうなんだね?」 【傾聴・承認】 ○キーワード・語尾を繰り返す「○○なのですね」 ○ペーシング(相手に合わせる) ・言葉遣い・口調・テンポ・動作・姿勢など ○その場で具体的に評価し、1メッセージで伝える 「大きく明るい声で、元気をもらえるよ!」など	【課題・ルールに見える化】 ○見える化のツール ・実物・動画・写真 など ・文字で表す 「はい」→「はいっ!」など ・数字で表す 「声のものさし」など ○イメージさせる ・外側のものに意識を向けさせる 「カーテンが揺れるくらいの声で」など ・知っているもの、人に例える 「○○のように笑顔で」など 【活動の見える化】 ○役割を図式化する ・立て札を置く、名札を付ける マグネットで役割を示す ○活動の手順を示す ・プロセス図、パワーポイントの活用 【思考の見える化】 ○模造紙やホワイトボードで思考を構造化して表す ・付箋を活用し意見を出させる ・レイアウトの工夫 (Tチャート・マインドマップ・プロセス図・ウェビングマップ) ○ワークシートの活用 【ペア・グループへの支援】 ○状況の確認 「どんな意見が出たかな?」 ○丁寧な説明 「もう少し詳しく説明します」 ○方向性の示唆 「他の方法はないかな」 「何からできそうかな」	【理解を促す】 ○事例と比喻 ・イメージを伝えやすくする (出来事、ことわざなどを活用する) 「あなたが言ったことは例えばこういうことかな?」 ○要約 「つまり～ということかな」 「要するに～ということかな」 【合意形成を促す】 ○スキル ・多重投票法 ・重要度、緊急度、妥当性などを基準に並べ替え ・メリットデメリット法 ○プロセス(容易→難易) 1)教師がファシリテーターとなって進める(育てる) 2)全員がファシリテーター的な姿勢をもって話し合わせる(全員参加と目標達成を意識した話し合いを大切にする) 【評価とフィードバック】 ○自分自身で振り返らせる ・個人の振り返りシート ○友だちと認め合う場面をつくる ・ほめ言葉の交換 ・先生からのメッセージ ○全体でシェアする時間を設ける ・友だちのいいところを伝え合わせる ○成果を外に生かす ・学級・他学年・家庭・先生へ還元させる

図1 学習指導における教師のファシリテーションのスキルの具体

河村茂雄(2002)は、ソーシャル・スキルとは、「対人関係を営む技術、すなわち良好に展開するためのコツ」⁵⁾であると述べている。

また、阿部利彦ら(2015)は、ソーシャル・スキルが特別な時間に学ぶだけでは定着しにくいことを課題とし、毎日の授業でソーシャル・スキルを指導することで定着し、社会性も学習意欲も育むことができる」と述べている。

これらのことから、児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫とは、他者と好ましい関係を形成する対人関係を営む技術を児童に身に付けさせるための指導とする。

次に、学習指導における児童のソーシャル・スキルのルール例を、國分康孝(1999)の提案する基本ソーシャル・スキルを基に、表1に示す。

表1 学習指導における児童のソーシャル・スキルのルール例

○上手な聴き方…話に注意を集中する、聴いていることを伝える
○質問する…相手に応じた質問、質問のタイミング
○あたたかい言葉かけ…褒める、励ます、感謝する
○気持ちを分かち合おう…表情、身振り、声などで相手の感情を読み取り、相手を大切にしたい態度を表す
○やさしい頼み方…相手の気持ちを考えて頼む、丁寧にはっきりと伝える
○上手な断り方…理由を伝えて断る、相手の気持ちを考えて断る

3 他者受容感、自己有用感を形成する学習指導の実践

本研究における他者受容感、自己有用感を形成する学習指導の工夫に係る全体構想図を図2に示す。

(1) 導入

導入では、本時のゴールや課題、学習の価値を共有したり、答えやすい質問でテンポよく活発に発言させたりし、授業に参加できているといった安心感をもたせるような場づくりを行う。

(2) 展開

展開では、ペア、グループ活動の場を多く設ける。活動の内容と児童の実態に応じて、ペア、グループ等のグループサイズ、フォーメーションを工夫する。また、児童のソーシャル・スキルのルールとして、みんなが安心して活動したり、自分も相手も大切に話した話し方や聞き方をしたりするためのルールを、児童と考えながら決める。さらに教師は、問いかけ、傾聴、承認等のスキルを活かしながら、児童の意見を引き出し、つなげたり、軌道修正したりする等の働き掛けを行う。また、ペア、グループ活動では、全員が参加できるようホワイトボードやワークシートを活用し、話し合いを「見える化」する。また、児童相互に教え合ったり役割分担を行ったりし、かかわり合う場面を多く設定する。

(3) 終末

終末では「まとめ」「振り返り」を通して学習の達成感と活動のプロセスで感じた他者受容感、自己有用感を再体験させる。

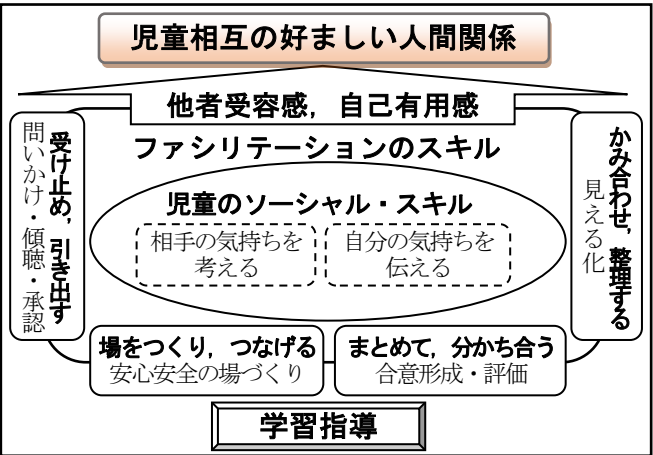


図2 学習指導の全体構想図

Ⅲ 研究の目的

本研究は、ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛け、児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫が、児童の他者受容感、自己有用感を形成し、児童相互の好ましい人間関係の育成に効果があることを明らかにすることを目的とする。

Ⅳ 研究の仮説と検証の視点・方法

1 研究の仮説

授業における指導の工夫として、ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛け、児童のソ

ーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫を行うことで、他者受容感、自己有用感が形成され、児童相互の好ましい人間関係が育まれるであろう。

2 検証の視点・方法

検証の視点	検証の方法
ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛け、児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫を行うことで、他者受容感、自己有用感は形成されたか	○質問紙による事前・事後調査の比較 ○振り返りシート及び行動観察による研究授業の効果測定及び考察

V 研究の方法と研究授業

1 質問紙調査

本研究における好ましい人間関係の定義を基に、「他者からの受容感」「自己有用感」「自己理解」「関係性」「ソーシャル・スキル」の尺度を測定する質問紙を作成し、実態把握及び効果測定を行う。

- 調査日 事前 平成27年6月19日（金）
事後 平成27年6月26日（金）
- 対象 所属校第3学年（20人）
- 方法 4段階尺度法
- 構成 5項目29問

2 研究授業

- 期間 平成27年6月19日～平成27年6月26日
- 対象児童 所属校第3学年（20人）
- 対象授業 国語科
- 単元名 「インタビューをしてメモをとろう」
- 目標

目的に合わせて話の内容を正しく聞き取るために、話のまとまりに気を付けて、要点をメモに取りながら聞くことができる。

○ 指導計画

時	学習活動
1	○学習の見通しを立てる ・「友だちPR」をするために、インタビューをしてメモを取る学習をすることを理解し、学習計画を立てる
2	○メモをとりながら話を聞くための留意点を知る ・教科書P73の話例を基に、メモの取り方の工夫や話を聞くときに気を付けることを考え、練習する
3	○友だちにインタビューをするための準備をする ・友だちのよいところをくわしく知るためにはどんなことを聞くとよいか、どんなインタビューをすればよいかを考える
4	○友だちにインタビューをする ・聞き方・メモの取り方の大切なことを確認する ・友だちにインタビューをする
5	○「友だちPR」の文章をまとめる ・インタビューをしてメモに取ったことをもとに、「友だちPR」の文章を作成する
6	○「友だちPR」を行う ・「友だちPR」を伝え合い、感想文を書く

VI 研究授業の分析と考察

1 ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛けの有効性について

(1) 授業の実際と児童の様子

事前調査を基にした児童の実態及び単元目標を踏まえ、図1の教師のファシリテーションのスキルの具体から、本単元で活用したものを抽出し、表2に示す。

表2 本単元で活用したファシリテーションのスキル

主に活用したスキル／時間	1	2	3	4	5	6
学びの価値の共有	●	●	●	●	●	●
グループサイズ			●	●		
言葉かけ	●	●	●	●	●	●
傾聴・承認	●	●	●	●	●	●
ペアへの支援		●	●	●	●	
ルール（設定、見える化）	●	●	●	●	●	●
思考の見える化		●			●	
活動の見える化	●		●	●		●
評価とフィードバック	●	●	●	●	●	●

以上の本研究授業で用いたファシリテーションのスキルから、「学びの価値の共有」「ペアへの支援」「思考の見える化」「活動の見える化」「評価とフィードバック」の五点について、具体を示す。

ア 学びの価値の共有（全員参加の導入場面）

第1時を例として示す。導入場面において、学習内容につながる答えやすい質問（クローズドクエスション）を行い、発言が苦手な児童や学習に意欲的になりにくい児童を含め全員が参加できた。また、単元のゴールとして行う「友だちPR」のモデルを示すことで学習内容に興味をもたせた。振り返りで、児童全員が今後の学習が楽しみだと答えた。

イ ペアへの支援（活動を促進させる働き掛け）及び思考の見える化（ペアでのワークシート）

第2時を例として示す。二つのメモを比較し、ペアで話し合いながら、メモの取り方の違いや良さを見付ける場面を設定した。ペアで見付けたことを、一つのワークシート



一つのワークシートにペアで書き込む場面

トに書き込んだり、線を引いたりすることで、個人思考では書くことができなかった児童も進んで意見を書き込むことができた。活動が止まっているペアには、教師からペアへの支援のスキルを用いた支援を行い、活動を促進させた。どのペアも話し合いを始め、協力して考えを書き込むことができていた。

○状況の確認「今までにどんな意見が出たかな？」
○方向性の示唆「三つも見付けたんだね！もうないかな？」
「反対に、いいところはないかな？」

教師のファシリテーション（ペアへの支援）の具体

ウ 活動の見える化（分かりやすい説明）

単元を通して、活動の手順、ルール、時間等を、短く分かりやすく説明するために、見える化のスキルを活用した。第3時では、インタビューで聞きたいことを調べる



活動の手順を見える化し、説明する場面

活動の前に、電子黒板で手順を提示して説明した。児童は、具体的な内容をイメージでき、主体的に話し合う様子が見られた。

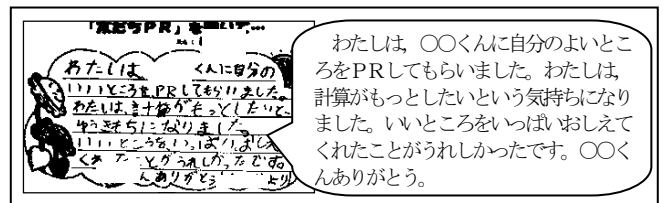
エ 評価とフィードバック（良さを交流する）

単元を通して、ICTを活用し、前時の活動を動画で見せたり、振り返りシートの記述を紹介したりし、気付きの交流時間を設けた。児童は、他者の姿をモデルとし、その



ICTの活用で前時を振り返らせる場面

後の活動に活かすことができた。手本となった児童が率先してインタビューを行ったり、他者に声を掛けたりする姿が見られた。特に、第6時では、インタビューをして分かったことや気付きを文章にまとめさせ、児童相互で伝え合う時間を設けた。自分の良さにも気付くことができたという記述や、他者にお礼を伝える児童の姿が見られた。



第6時におけるワークシートの児童の記述

(2) 分析と考察

ア 振り返りシート、行動観察による分析と考察

表3に、第1時、第4時、第6時の、児童の振り返りシートの記述内容別の回答数を示す。

第1時は、他者とのかわり方で困ったことや、活動に関する簡単な記述が12で半数以上あった。しかし、第6時は、半数以上の児童が「〇〇さんががんばっているのでぼくもがんばろうと思った」など、他者の姿を受容し、自分も役に立とうとする他

者受容感，自己有用感に係る記述が38に増加した。

表3 振り返りシートによる児童の変容

記述内容の種類／記述内容別の回答数	第1時	第4時	第6時
困ったこと，うまくいかなかったことなどの否定的記述，短い活動内容の記述	12	5	0
友だちにしてもらったこと，言ってもらってうれしかったことなどの肯定的記述	5	12	15
友だちのためにがんばった，役に立った，友だちに認めてもらえたなどの肯定的記述	3	6	9
友だちの良いところ，真似をしたいところ，そこから学んだことなどの肯定的記述	0	2	14

これは，表2に示す「評価とフィードバック」のスキルを活かし，教師からの評価だけでなく，児童相互に良さを伝え合わせたり，児童の姿や発言から学んだことを交流させたりしたことが，他者受容感につながったものと考え。また，「学びの価値の共有」のスキルを活かし，興味や問題意識をもたせる場づくりや，活動の手順，ルールの提示等，見える化のスキルを活かしたことで，どの児童にも分かりやすく，参加感をもたせることができ，自己有用感が高まったと考える。

図3に，事前調査で，他者受容感，自己有用感，自己理解，関係性が特に低かった児童，A児，B児，C児の振り返りシートの記述の変容を示す。

	第1時	第6時
A児	ちゃんとできたことがよかったです。	わたしのいいところを書いてくれてうれしかったです。〇〇くんの気持ちが伝わってきました。よいところが言えてよかったです。
B児	〇〇さんにほめてもらってはずかしかったです。	〇〇くんいろいろな教えてもらって，すごく元気が出ました。〇〇くんはすごくいい人です。
C児	まちがえずにできました。	自分が気づいていないことを言ってもらったから，こんなことが自分のよいところなんだと思いました。

図3 A児，B児，C児の振り返りシートの記述の変容

A児，B児，C児の記述から，第1時には，活動ができたことや簡単な振り返りの記述であったが，第6時には，他者に受け入れてもらえた，他者の役に立ったといった，他者受容感，自己有用感に係る記述が見られた。

これは，ペアやグループ活動において，表2に示す「思考の見える化」のスキルを活かし，児童相互のかかわりの中で気づきが生まれるようにしたことで，学び合いにつながり，他者の役に立つと感じることができた結果と考える。また，活動が止まっているペアには「ペアへの支援」のスキルを活かし，児童の活動を促進させたことで，ペアの協力でできたという自信につながり，他者受容感，自己

有用感が高まったと考える。

イ 質問紙調査による分析と考察

図4に，質問紙調査による事前事後の学級全体の他者受容感，自己有用感，自己理解，関係性の評定平均値の変化を示す。t検定を行った結果，他者受容感，自己有用感，自己理解，関係性全てにおいて，有意に上昇した。

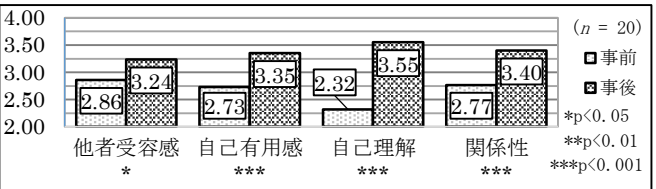


図4 質問紙調査による他者受容感，自己有用感，自己理解，関係性の評定平均値

特に，「ぼく（わたし）は，クラスの人に支えられていると思います」や「ぼく（わたし）は，クラスの人役に立っていると思います」の質問項目については，事前の評定平均値がそれぞれ2.65，2.25だったが，事後は3.65，3.25に上昇した。これは，単元を通して，全員に参加感をもたせ，児童相互のかかわりの中で気づきを生むようなファシリテーションのスキルを活かした働き掛けを，意図的，計画的に行った結果と考える。

次に，図5に，他者受容感，自己有用感，自己理解，関係性の相関を求めたものを示す。

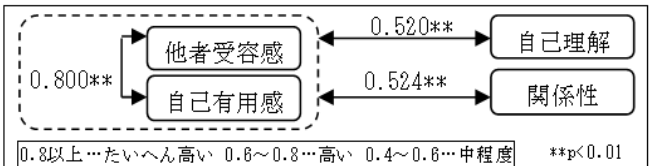


図5 他者受容感，自己有用感と自己理解，関係性との相関

他者受容感と自己有用感には高い相関が見られ，他者受容感，自己有用感と，自己理解，関係性にも相関があることが分かった。このことから，他者受容感が高まった児童は自己有用感も高まり，さらに，自己理解，関係性も高まるという結果につながったと考える。

以上のことから，ファシリテーションのスキルを活かした教師の働き掛けは，他者受容感，自己有用感を高めることに有効であったといえる。

2 児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫の有効性について

(1) 授業の実際と児童の様子

他者受容感，自己有用感を形成するために本単元で取り入れた，児童のソーシャル・スキルのルールを次に示す。

- ①あい手に聞こえる声で話す
②あい手を見て話す・聞く
③だまって聞く
④うなづく・合図をする
⑤あいづちをうつ
⑥さい後まで聞く
⑦ほかの人がおわるまで待つ

本単元で取り入れた児童のソーシャル・スキルのルール

ペアやグループ活動の際，「どんなふうに聞いてもらったら嬉しいかな」「相手に伝わる話し方はどんな話し方かな」など，相手を大切にしたい話し方や聞き方，態度について児童に考えさせた上でルールを設定した。第1時に話し合った基本のルールから，活動の内容によって，必要なルールを選択したり，新たなルールを付け加えたりした。また，児童の姿をモデルとして示し，ソーシャル・スキルを用いる良さに気付かせたり，相手を大切にしたいかかわりによって，相手がどのような気持ちになったかを交流したりした。

(2) 分析と考察

ア 振り返りシート，行動観察による分析と考察

表4に，第1時，第6時の児童の振り返りシートの記述内容の変容を示し，ソーシャル・スキルに係る児童の振り返りシートの記述の一部を以下に示す。

記述内容の種類／記述内容別の回答数	第1時	第6時
ソーシャル・スキルを通じたかかわりに係る否定的記述，またはそれに係る記述なし	9	2
その他の内容の肯定的な記述（友だちのいいところなど）	7	3
ソーシャル・スキルを通じたかかわりに関する肯定的記述	4	15

- ・友だちにどんな言葉を言えばいいかわかった
・あい手の顔を見て聞くことができた
・〇〇さんが，ゆっくり言ってくれてうれしかった
・うなづいて聞いてくれてうれしかった
・ペアでメモのコツを見つけたことができた
・〇〇くんがちゃんと聞いてくれてうれしかった

ソーシャル・スキルに係る振り返りの児童の記述の一部

第1時は，相手を大切にしたいかかわりができたこと，他者にしてもらってうれしかったことなどについて記述した児童が4人であったが，第6時では

15人に増えた。図3に示したA児は，自分から他者にかかわることが苦手であるが，「相手の目を見て話すことができた」「ペアでメモのコツを見つけることができた」などの振り返りの記述が見られ，児童相互にソーシャル・スキルを意識して活動できたことがうかがえた。

また，行動観察からは，第1時には，相手に背中を向けて話していた児童が，第4時には，相手の目を見たり，体を向けたりして最後まで話を聞くことができるようになった。これは，ソーシャル・スキルのルールを児童の意見を基に設定したことで，「守られている」ではなく，なぜこれが大切なのかを理解し，自ら必要だと考えるソーシャル・スキルのルールを選択した上で相手を大切にしたいかかわりができた結果であると考えられる。

イ 質問紙調査による分析と考察

図6に，事前事後調査によるソーシャル・スキルの評価平均値と，特に数値が上昇した質問項目の変容を示す。

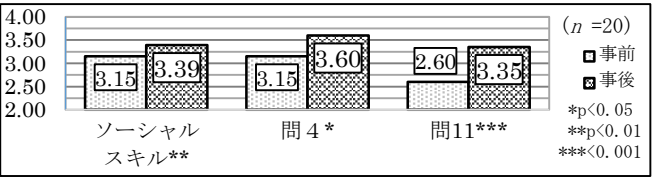


図6 ソーシャル・スキル因子の評価平均値の変容

t検定を行った結果，ソーシャル・スキル因子は有意に上昇した。また，問4の「ぼく（わたし）は，クラスの人が話していることをわかろうとしながら聞いています」や，問11の「ぼく（わたし）は，相手の気持ちを考えて話すことができます」の質問項目は，それぞれ0.45ポイント，0.76ポイント有意に上昇した。

このように，児童のソーシャル・スキルが高まったこと，相手の気持ちを考えて話したり，聴いたりすることができるようになったことを自己評価できたことは，他者受容感，自己有用感の高まりにもつながったと考える。これは，単元を通して，相手を大切にしたいかかわり方を意識した活動を継続して行ったことで，他者から受け入れられている，認められていると感じる体験を積み重ねることができた結果と考える。

以上のことから，児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習活動は，他者受容感，自己有用感を高めることに有効であったといえる。

3 教師の働き掛け及びソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫を組み合わせたことの有効性について

図7に、事前調査で他者受容感、自己有用感、関係性が低かったD児、E児の振り返りシートの記述の変容を示す。

	第1時	第6時
D児	(友だちがなかなか言ってくれないから)聞くのが長かったです。	ちゃんと聞いてくれて、いろんなことを教えてくれたからうれしかったです。 【D児のペアの振り返り】 〇〇くんがちゃんと目を見て聞いてくれたのでよかったです。
E児	(話合いのときに)どんなことを言っていたのかまよいました。	友だちにどんなことを言えばいいかわかりました。 【E児のペアの振り返り】 インタビューしてもらって、いい思い出を思い出せたからよかったです。

図7 D児、E児の振り返りシートの児童の記述の変容

他者との適切なかわりに支援を必要とするD児は、第1時では、意見がもてないペアを待ちきれない様子があったが、第5時、第6時と、相手の話を最後まで聞こうとする姿が見られるようになった。D児のペアも、D児の聞き方について肯定的に記述していた。言葉で気持ちを伝えることが苦手なE児は、第1時、第2時では、ペア活動で何も話せなかったり、止まったりすることが多かったが、第6時には、相手とのかわり方が分かり、最後まで活動を進めることができていた。

これは、ソーシャル・スキルのルールを取り入れる場面で、ファシリテーションのスキルを活かしたことが効果的に働いた結果と考える。具体的には、児童相互に相手を大切にしたかわりが見られた際、全体にモデルとして紹介し、「〇〇さんの聴き方で、〇〇くんはどんな気持ちになったかな」など、学びの場を大切にしている児童を具体的に褒め、全体に示した。このように「傾聴・承認」「評価とフィードバック」などのスキルを活かした教師の働き掛けが、他者の姿をモデルに行動する児童の行動につながったと考える。したがって、児童がソーシャル・スキルの必要性を感じ、主体的に用いた結果、児童相互に相手を思いやるかわりができたと考える。つまり、児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫に教師の働き掛けが児童相互の好ましい人間関係を育てることに効果的に働いたと考える。

VII 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

ファシリテーションのスキルを活かした働き掛け、児童のソーシャル・スキルのルールを取り入れた学習指導の工夫を行うことは、児童の他者受容感、自己有用感を形成し、児童相互の好ましい人間関係を育てることに有効であることが分かった。

2 今後の課題

- 本研究での学習指導上の工夫は、国語科の「話す・聞く」の領域以外の教科、領域でも実施できると考える。今後、教科の内容、授業目標に応じて他教科等でも実施できる汎用性のある研究へと発展させていきたい。
- また、この研究では、教師がファシリテーターとして児童相互のかかわりを促進する役割を果たしたが、最終的には、児童もファシリテーションのスキルを身に付けることで、好ましい人間関係を構築できるよう研究を進める。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年)：『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版社 p. 57
- 2) 千葉県総合教育センター(平成25年)：『学級づくりガイドブック—好ましい人間関係を育む学級をめざして—』p. 3
- 3) 北島貞一(1999)：『自己有用感—生きる力の中核—』田研出版 p. 3
- 4) 石川一喜・小貫仁(2015)：『教育ファシリテーターになろう！グローバルな学びをめざす参加型授業』弘文堂 p. 92
- 5) 河村茂雄(2002)：『教師のためのソーシャル・スキル—子どもとの人間関係を深める技術』誠信書房 p. 2

【参考文献】

- 文部科学省(平成22年)：『生徒指導提要』教育図書
 桜井茂男(1997)：『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
 桜井茂男(2009)：『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣
 滝充(2011)：『社会貢献活動と自己有用感—自発的な思いを育む—』『更生保護2011.11月号』日本更生保護協会
 津村俊充(2012)：『プロセス・エデュケーション—学びを支援するファシリテーションの理論と実際』金子書房
 佐藤正二・相川充(2005)：『実践！ソーシャルスキル教育—小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線—』図書文化社
 フラン・リース(2002)：『ファシリテーター型リーダーの時代』プレジデント社
 岩瀬直樹・ちょんせいこ(2011)：『信頼ベースのクラスをつくる—よくわかる学級ファシリテーション①—かわりスキル編』解放出版社
 阿部利彦・桂聖・盛山隆雄・平野次郎・清水由(2015)：『教科で育てるソーシャルスキル40—本物の力は良い授業で育つ！—』明治図書出版
 國分康孝(1999)：『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる—楽しく身につく学級生活の基礎・基本』図書文化社