

生徒一人一人の自己有用感を育む開発的生徒指導の在り方

— グループワーク・トレーニングと話し合い活動を効果的に組み合わせた学級活動の工夫を通して —

府中市立府中明郷中学校 木谷 淳

研究の要約

本研究は、所属校第2学年を対象に、生徒一人一人の自己有用感を育む開発的生徒指導の在り方を追究したものである。先行研究や事前調査の結果を踏まえ、グループワーク・トレーニングと話し合い活動を効果的に組み合わせた学級活動の工夫を行うことにより、生徒一人一人の自己有用感が育成されるであろうという仮説を立て、各活動に集団への貢献及び集団からの承認の場面を設定して、計5時間の研究授業を実施した。その後、質問紙による事前・事後調査結果の比較、振り返りシートの記述内容及び行動観察の結果を基に検証した。検証の結果、質問紙における各因子の評定平均値はいずれも有意に上昇し、振り返りシートや行動観察の結果から、協力することのよさや大切さに気付き、集団に貢献することができたと感じている生徒の増加が認められた。これらのことから、本研究における学級活動の工夫は、生徒一人一人の自己有用感を育成する上で有効であることが明らかになった。

キーワード：自己有用感 グループワーク・トレーニング 話し合い活動

I 問題の所在

1 広島県の中学生在が抱えている課題

内閣府「低年齢少年の生活と意識に関する調査報告書」（平成19年）には、平成11年9月の調査との比較で、「自分に自信がある」と答えた中学生が41.1%から29.0%に低下したと示されている。また、同調査では、友達や仲間のことで悩みや心配事があると答えた中学生が、平成7年11月調査の8.1%から20.0%に増加している。

また、平成24年度「基礎・基本」定着状況調査において、「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」という設問に肯定的な回答をした中学生の割合は52.8%であり、この割合は平成20年度と同調査と比較して10ポイント以上上昇しているものの、改善が必要な項目の一つとして挙げられている。

2 所属校の実態

平成22年度から小中一体型の学校となった所属校では、中学校入学時における問題行動や不登校の増加などの、いわゆる中1ギャップの現象は顕在化していない。学校行事や小中合同のクラブ活動など、児童生徒が関わり合う場面も多くあり、学校は落ち

着いた状況にある。

しかし、昨年度、第1学年において、グループ活動の際に自分の意見をあまり言わない生徒や、相手の意見に合わせようとする生徒、意思決定を人任せにする生徒が増えてきたという実態がある。昨年度の5月と10月に第1学年を対象に実施した「hyper-QU（よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート）」では、「クラスの中で存在感があると思う」「自分を頼りにしてくれる友人がいる」という質問に対して否定的な回答をした生徒が、それぞれ14.3%から21.0%、4.8%から11.6%へ増加した。また、この二つの質問に対する10月調査の回答が5月調査の回答と比べて否定的な方向に推移した生徒の割合は学年全体で30%を超えており、自己有用感の低下が危惧される状況にある。

このような実態の要因として、生徒が学級の中で認められていると感じられる場面が少ないことや、小規模校という環境の中で生徒一人一人の学級内での役割が固定化してしまい、活躍の場面が多い生徒とそうでない生徒に分かれてしまっていることが考えられる。そして、学級の中で活躍することが多くない生徒は、集団に貢献し、肯定的に受け入れられるという経験が少なく、このことが自己有用感の低下につながっているのではないかと考える。

3 自己有用感に関する先行研究

(1) 自己有用感とは

滝充（2005）は、自己有用感を、他者と交流することで獲得することができる「自分がしたことを感謝されてうれしかった、自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、みんなから認められている」¹⁾という感情であると述べている。

国立教育政策研究所生徒指導センター（平成16年）は、自己有用感とは、「他者の存在を前提として自分の存在価値を感じることで、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感のこと」²⁾であると述べている。

栃木県総合教育センター（平成25年）は、自己有用感について、平成23・24年度に調査研究を実施しており、その中で自己有用感を、「他者や集団との関係の中で、自分の存在を価値あるものとして受け止める感覚」³⁾であると定義している。

これらのことから、自己有用感とは、他者や集団に対して貢献し、他者から受容されることを通して、自分の存在を価値あるものとして受け止める感情であると考えられる。

(2) 自己有用感を構成する要素

栃木県総合教育センター（平成25年）は、自己有用感に係る調査結果を因子分析した結果、自己有用感とは、主に「存在感」「承認」「貢献」という三つの要素で構成され、その中でも特に、「存在感」が中心的な構成要素であることが分かったと報告している。あわせて、自己有用感を構成する要素そのものではないが、自己有用感の獲得につながる重要なものとして、「関係性」と名付けられる要素も分類されたと報告している。そして、これら四つの要素の内容について表1のように示し、自己有用感はいくつかの要素が相互に関連し合って高まっていくものであると考えられると述べている。

表1 自己有用感を構成する各要素の内容⁴⁾

自己有用感を構成する要素	
存在感	他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感
承認	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
貢献	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
自己有用感を構成する要素ではないが、自己有用感の獲得につながる要素	
関係性	他者や集団との関係の状況を示すもので、自己有用感の獲得の支えとなるもの

(3) 自己有用感を育む指導

滝（2004）は、中学校で自己有用感を育成するために重要なこととして、「誰かのお世話がうまくできた、あるいは誰かの役に立った、といった肯定的な感覚を持てるような、そういった活動を準備すること」⁵⁾を挙げている。

栃木県総合教育センター（平成25年）は、「生徒にとって、クラスは学校生活の基盤であり、ここで育まれる『クラスでの自己有用感』は、『望ましい意識や行動』との関連が最も強く、重要な自己有用感です。」⁶⁾と述べ、質問紙調査の相関分析等を基に、中学生のクラスでの自己有用感を高めるための手掛かりについて、表2のようにまとめている。

表2 中学生の「クラスでの自己有用感」を高める効果が高い「教育的環境や関わり方」⁷⁾

順位	項目
1位	クラスの全員がそれぞれどこかの場面で活躍している。
2位	友だちは話を聞いてほしいときには話を聞いてくれる。
3位	友だちの方からわたしに話しかけてくれる。
4位	クラスはルールを守るクラスだ。
5位	先生はほめてほしいと思うことをほめてくれる。
6位	先生の方からわたしに話しかけてくれる。
7位	学校ではやりとげられてうれしく思う行事がある。

これらのことから、中学生の自己有用感を育むためには、生徒に活躍の場を与え、そこで自分の役割を果たさせ、そのことを承認し励ますことが重要であると考えられる。

4 開発的生徒指導について

八並光俊（2008）は、開発的生徒指導とは、「すべての子どもを対象とした問題行動の予防や、子どもの個性・自尊感情・社会的スキルの伸長に力点を置いたプロアクティブな（育てる）生徒指導である。」⁸⁾と述べ、生徒指導の実践モデルを図1のように示している。

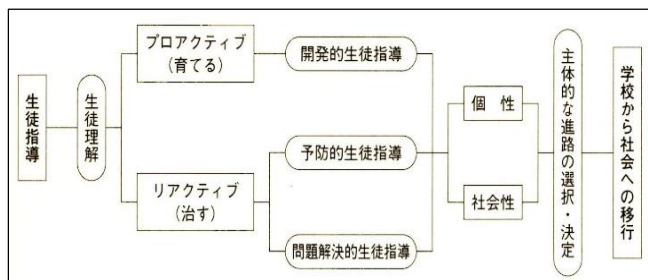


図1 生徒指導の実践モデル⁹⁾

倉本哲男（2007）は、次頁の表3に示すように生徒指導を3点に分類整理して示し、開発的生徒指

導を、「出番→役割→承認」のサイクルで生徒一人一人が自分のよさに気付いたり、自分のよさを伸ばしたりする生徒指導の手法であると整理し、学校全体で開発的生徒指導に取り組んだ中学校の事例について紹介している。

表3 生徒指導の種類¹⁰⁾

予防的 生徒指導	学級・学校等の集団秩序を保ち、集団性を高めるために必要な基本的生徒指導
対処的 生徒指導	生徒の問題行動が発生した場合に教育的に対応し、望ましい状態に導く生徒指導
開発的 生徒指導	生徒のよさを日常の教育活動から発見し、自覚させ、引き伸ばしていく生徒指導

したがって、開発的生徒指導とは、生徒一人一人に出番を設定し、役割を与え、それを果たしたことを承認することによって、生徒のよいところを更に伸ばしていく生徒指導であり、生徒の自己有用感を育むために重要な要素を内包している生徒指導の在り方であると考ええる。

5 グループワーク・トレーニングに関する先行研究

日本学校GWT研究会（平成6年）は、グループワーク・トレーニング（以下、GWTとする。）の目的として、①仲間づくりやグループづくり、②グループ・プロセスに気付き、集団の中で効果的に役割を果たす技能の養成、③自己への気付きと態度の変容、④組織の問題解決と活性化の4点を挙げ、基本的には表4のような流れで進めていく活動であると説明している。

表4 GWTの基本的な流れ¹¹⁾

流 れ	内 容	時間の目安
準 備	グループ分け・課題の説明	約5分
実 施	グループごとの課題の解決	約20分
結果発表	グループごとに結果の発表	約5分
振り返り	解決過程を見直し自分に気付く	約10分
まとめ	日常への一般化を示唆する	約5分

相馬誠一（2006）は、グループ・アプローチについて、「個人と集団の成長発達が同時に行われる過程をとらえることができ、集団や個人に対し、有効な教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善を図る心理的・教育的な援助活動として位置づけられる。」¹²⁾と示し、また、「子どもの『良さ』や長所を見つけ、支持と承認を与えることにより、子どもは心を開くことができるのである。」¹³⁾と述べている。

愛知県総合教育センター（平成16年）は、学校教育に取り入れられている主なグループ・アプローチの一つとしてGWTを紹介し、GWTは、グループで課

題を解決し、活動の振り返りを通して、協力することや自他のよさに気付くことができる活動であるとまとめている。

正保春彦（2007）は、GWTの本質は、他者と協力し、責任を果たすことを通じてコミュニケーション能力を高めることにあり、「個々人の貢献が集団全体としてのパフォーマンスの向上に密接に関連しているところが特徴である。」¹⁴⁾と述べている。

これらのことから、GWTは、集団の中で自分の役割を果たし、集団に貢献して互いに承認し合うことを通して、協力することや自他のよさに気付くことができ、自己有用感を育む手法として効果的であると考ええる。

6 学級活動における話し合い活動

(1) 学級活動における話し合い活動の充実

中央教育審議会答申（平成20年）では、自分に自信がもてず、人間関係に不安を感じていたり、好ましい人間関係を築けず社会性の育成が不十分であったりする状況が見られることから、体験活動や異年齢集団による活動とともに、生活を改善する話し合い活動を一層重視すると述べられている。

日本特別活動学会（2010）は、話し合い活動はすべての教育活動の基盤であると述べ、特別活動における話し合い活動には、表5のような二つの内容があると述べている。

表5 特別活動における話し合い活動¹⁵⁾

内 容 (1)	学級や学校の生活づくりに関することで、児童生徒の共同の問題について所属するそれぞれのメンバーの意見を尊重し、集団の意思を決定（集団決定）するために行われる活動
内 容 (2)	適応や成長及び健康安全、学業と進路に関することで、共通する一人一人の問題について、所属するメンバーと意見交換し、個人の意思を決定（自己決定）するために行う活動
内 容 (3)	

そして、討議能力を向上させることは、学習活動や学校生活を楽しく充実したものにしていく上で極めて重要であり、将来において個々の生活場面でリーダーシップを発揮し、主体的かつ貢献的に生きていく上でも不可欠な要因となると述べている。

したがって、学校生活を送る上での基礎的な生活の場である学級で行われる学級活動において、話し合い活動を充実させ、自己と他者の個性を理解し互いに尊重し合うことは、学級活動の目標を達成するために重要なことであると考ええる。

(2) 自己有用感を育むための話し合い活動の工夫に関する先行研究

天野真由美（平成22年）は、小学校第6学年を対象に、「役割を果たす」「よさを生かす」「互いのよさを認め合う」という三つの要素を話し合い活動の過程に位置付けた学級活動の授業実践を行い、児童の自己有用感が高まったと報告している。そして、今後の課題の一つとして、集団の一員としての責任感を高める指導の工夫が必要であると述べている。

青木千枝子（平成21年）も、小学校第6学年を対象に、自己有用感を高める学級活動の在り方について研究し、今後の課題として、児童一人一人が活躍できる場を確実に設けることの必要性を挙げている。

これらのことから、生徒一人一人が活躍できる場を設定し、役割を与え、それを果たしたことを承認するという開発的生徒指導の視点を取り入れた話し合い活動を取り入れることは、生徒の自己有用感を育む上で効果的であると考えられる。

II 研究の目的

本研究は、GWTと話し合い活動を効果的に組み合わせた学級活動の工夫を通して、生徒一人一人の自己有用感を育む開発的生徒指導の在り方を追究することを目的とする。

III 研究の仮説と検証の視点・方法

1 研究の仮説

自己有用感に係る質問紙による事前調査の結果を踏まえ、GWTと話し合い活動を効果的に組み合わせた学級活動の工夫を行うことにより、生徒一人一人の自己有用感が育成されるであろう。

2 検証の視点・方法

(1) 検証の視点

研究授業により、生徒一人一人の自己有用感を高めることができたか。

(2) 検証の方法

- 質問紙により事前調査を実施し、生徒一人一人の自己有用感に関する実態把握を行う。
- 質問紙による事前調査の結果を踏まえ、GWTと話し合い活動を効果的に組み合わせた学級活動指導案を作成し、研究授業を行う。
- 質問紙による事前・事後調査結果の比較、授業後の振り返りシート及び指導者による行動観察を基に、研究授業の効果について分析・考察を行う。

IV 研究の方法

1 対象

所属校第2学年（2学級43人）

2 質問紙調査

栃木県総合教育センター（平成25年）は、平成23・24年度の調査研究を基に、「存在感」「承認」「貢献」「関係性」の4因子からなる自己有用感尺度を作成している。本質問紙の信頼性・妥当性から、本研究では本質問紙を用いて自己有用感に関する実態把握及び研究授業の効果測定を行う。

- 調査日 事前 平成25年5月22日（水）
事後 平成25年7月12日（金）
- 方法 4段階尺度法
- 構成 4因子10問
- 質問項目 表6に示す。

3 研究授業

(1) 自己有用感に係る第2学年の実態

質問紙による事前調査の質問内容及び結果を表6に示す。

表6 事前調査における肯定的回答の割合（％）

因子	問	質問項目	肯定的回答	
存在感	1	わたしは、クラスの人役に立っていると思う	65.1	58.1
	5	わたしは、クラスの重要な一員だと思う	51.2	
	6	わたしは、クラスの人から信頼されていると思う	58.1	
貢献	7	わたしは、クラスの人を手伝いすることがある	83.7	69.7
	8	わたしは、クラスの人が納得するような意見を言うことがある	55.8	
承認	9	わたしは、クラスの人から「ありがとう」と言われることがある	81.4	74.4
	10	わたしは、クラスの人からほめられることがある	67.4	
関係性	2	わたしは、クラスの人を信頼している	90.7	91.4
	3	わたしは、クラスの人と一緒にいると安心できる	88.4	
	4	わたしは、クラスの人に支えられていると思う	95.3	

「関係性」に関する三つの質問に対して肯定的な回答をした生徒の割合は平均で90%を超えており、自己有用感の獲得の支えとなる、他者や集団との関係の状況は良好であると考えられる。一方、「存在感」に関する三つの質問に対して肯定的な回答をした生徒の割合は平均で60%を下回っている。したがって、所属校第2学年では、90%以上の生徒は学級に対して肯定的な見方をしているが、学級内での自分の存在感について肯定的な見方をしている生徒は60%程度であると考えられる。

また、「貢献」と「承認」に関しては、問8と問10に肯定的な回答をしている生徒の割合が低い傾向が見られる。したがって、自分の考えをしっかりと

とまとめさせた上で、集団の中で意見を述べ、他者から認められる場面や、集団の中で力を発揮して、他者から肯定的な評価を受けることができる場面を設けることが必要であると考えた。

(2) 研究授業の工夫点

まず、第一の工夫点は、研究授業（GWT及び話し合い活動）の活動の中に貢献と承認の場面を設定し、学級活動指導案にも明記したことである。先行研究から、生徒一人一人の自己有用感を育むためには、生徒に活躍の場を与え、そこで自分の役割を果たさせ、そのことを承認し励ますことが効果的であることが示唆されている。したがって、各活動に貢献及び承認の場面を設定した。

次に、第二の工夫点は、第一次のGWTから第二次の話し合い活動への接続の仕方である。GWTを行った後にGWTで体験した集団への貢献や承認を学習過程に位置付けた話し合い活動を実施し、集団の中で力を発揮することができる場面を設定した。併せてGWTにおける振返りの手法を話し合い活動にも取り入れ、生徒がお互いに肯定的な視点で評価し合えるようにした。

そして、第三の工夫点は、話し合い活動におけるワークシートの工夫である。GWTで体験した集団への貢献や承認をより話し合い活動に生かすため、考えを整理し、発言内容を準備し、相手の発言内容を受け止め、最終的には話し合い活動そのものについても振返りができるようなワークシートを作成した。

最後に、第四の工夫点は、毎時間違う生徒を班のリーダーに指名することである。そうすることによって、班の中での役割を固定化させず、生徒全員にリーダーとして集団に貢献することを体験させることができるようにした。

(3) 実施計画

- 期 間 平成25年6月27日～平成25年7月12日
- 対象生徒 所属校第2学年（2学級43人）
- 対象授業 特別活動（学級活動）
- 活動名 「力を合わせて課題を解決しよう」
- 目 標 集団に貢献して肯定的に受け入れられることを体験し、相互に肯定的な視点で評価し合うことを通して、生徒一人一人の自己有用感を育む。
- 指導計画（全5時間）

次 時	学習内容	目標	貢献	承認
事前	事前アンケートに回答し、学級での自分自身の状況や思いを振り返る。	学級での生活に関わる自分自身の状況や思いを振り返る。		
第一次	1 GWT①（情報組立のワーク） 一人一人が持っている情報を出し合い、協力しながら情報を組み立てて課題を解決する。	力を合わせて課題解決に取り組み、自分が集団に貢献したという実感をもつ。	課題の解決に直結する情報を正しく伝える。	自分が伝えた情報が課題解決のために役立つものとして受け入れられる。
	2 GWT②（力を合わせるワーク） 新聞から文字を拾い出し、切り貼りして文章を作る。	・ 協力することのよさや大切さを理解する。 ・ 課題の解決に向けて、役割分担の仕方を工夫する。	相談して決めた役割分担にしたがって、課題の解決のために自分の役割を果たす。	自分が伝えた情報が課題解決のために役立つものとして受け入れられる。
	3 GWT③（一人一人の考えを大事にすることを学ぶワーク） 班で一致点を見出して話し合うことを通して、一人一人の考えを大事にすることを学ぶ。	班で一致点を見出して話し合うことを通して、一人一人の考えを大事にすることの大切さを理解する。	班の中で自分の考えをきちんと述べる。	班で話し合いを進めていくための材料として、自分の考えが大事にされる。
第二次	1 話し合い活動① 班で肯定的な視点での相互評価を行い、互いに成長したところについて話し合う。	・ 肯定的な相互評価を通して、学級における自分の存在感を高める。 ・ 互いに成長したところについて、他の班員と協力して話し合う。	他の班員の頑張りに着目し、肯定的なメッセージの送り手となる。	自分の頑張りに対して肯定的な評価を受け、頑張りが認められる。
	2 話し合い活動② 一人一人の考えを大事にしながら話し合いを進め、1学期の残り期間における約束事を考える。	・ よりよい学級生活づくりについての話し合いを行うことを通して、解決すべき自分の課題について考える。 ・ 一人一人の考えを大事にすることの大切さについての理解を深める。	班の中で自分の考えをきちんと述べる。	班で話し合いを進めていくための材料として、自分の考えが大事にされる。
事後	第5時で決定した約束事について、振り返りと評価を行う。	学級で決めた約束事を守る。		

V 研究の結果と考察

1 研究授業の実際

第一次では、自分の役割を果たすことによって集団に貢献し承認されるという過程をトレーニングの中で体験させることをねらいとして、GWTを3時間実施した。その後、第二次では、第一次で体験した集団への貢献や承認を、日常生活を題材とした学習の中で一般化することをねらいとして、学級活動の内容(2)「イ 自己及び他者の個性の理解と尊重」「オ 望ましい人間関係の確立」に係る話し合い活動を実施した。



GWTの様子



話し合い活動の様子

2 質問紙調査の結果と考察

(1) 自己有用感尺度全体の結果

質問紙調査を実施した42人(1人欠席)の事前調査と事後調査における評定平均値を図2に示す。t検定の結果、尺度全体における各因子の評定平均値は、研究授業後いずれも有意に上昇した。

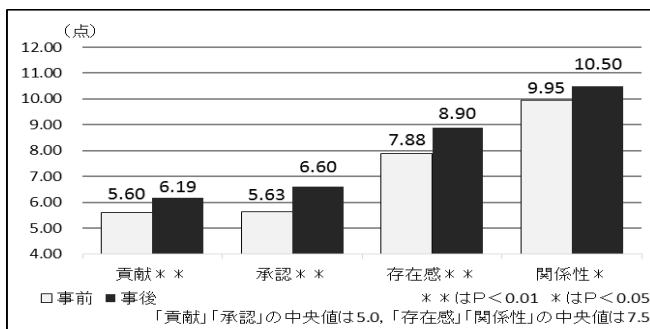


図2 質問紙調査における各因子の評定平均値

(2) 因子ごとの結果と考察

ア 貢献・承認

図3に示すように、「貢献」と「承認」両因子の全ての質問項目において、評定平均値は有意に上昇した。特に、問10「わたしは、クラスの人からほめられることがある」という質問項目に肯定的な回答をした生徒の割合は、事前調査の67.4%から88.1%へと20%以上の上昇が見られ、同質問項目に「とてもあてはまる」と答えた生徒は、事前調査の6人

(13.9%)から15人(35.7%)に増加した。

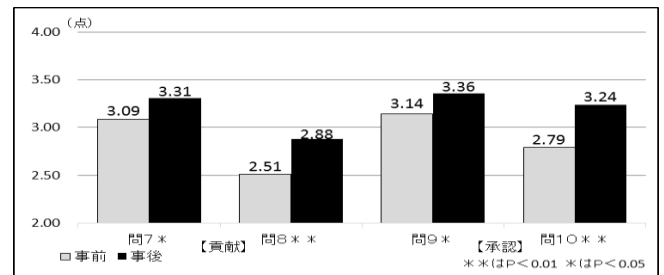


図3 「貢献」「承認」の評定平均値

このことの要因としては、GWTや話し合い活動の中で、集団の課題解決のための力になったり、自分の意見が受け入れられたりしたことによって、自分が集団の役に立ち、そのことを他者から認められているという実感を得ることができたためと考えられる。また、問10の評定平均値が、この四つの質問の中で最大の0.45点上昇したのは、研究授業の中に生徒同士がお互いに肯定的な視点で評価し合う場面を設定したことによって、同じ学級の生徒からほめられる場面が増えたためと考える。

イ 存在感

図4に示すように、全ての質問項目において評定平均値は有意に上昇した。また、事前調査と比較して、肯定的な回答をした生徒の割合は平均で20%以上上昇した。特に、問1「わたしは、クラスの中の役に立っていると思う」という質問項目に対して「とてもあてはまる」と答えた生徒は、事前調査の1人(2.3%)から10人(23.8%)に増加した。

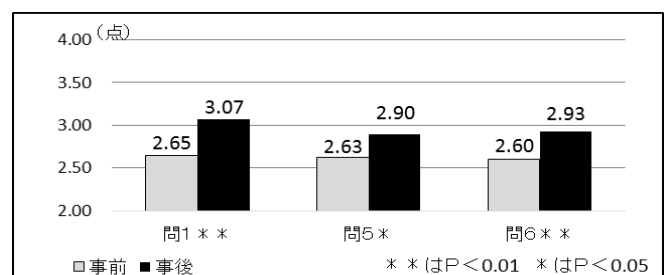


図4 「存在感」の評定平均値

このことの要因としては、GWTや話し合い活動の中で、集団に貢献し承認されることを通して、自分は価値のある存在であるという実感をもつことができるようになったためであると考えられる。

また、事前調査における「存在感」の回答の合計値によって、生徒を高位群(12点満点中9点以上・19人)、中位群(7~8点・13人)、低位群(6点以下・10人)の3群に分け、事前と事後の評定平均値

を比較した。結果は、図5に示すように、低位群と中位群の生徒の評定平均値が有意に上昇した。この3群中、最も大きく値が上昇したのは低位群で、事前と比べて事後は1.9点上昇した。また、事前は低位群と高位群の評定平均値の差が3.52点あったのに対して、事後ではこの差が1.83点となり、低位群の評定平均値は中央値である7.5点を上回った。

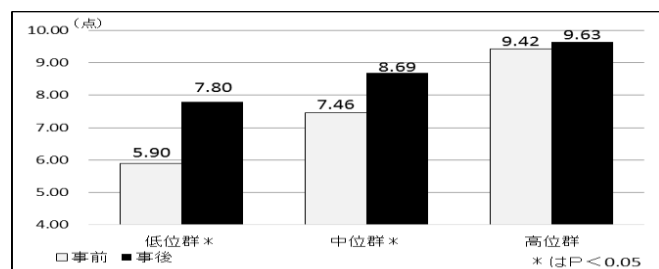


図5 「存在感」における低・中・高位群の評定平均値

これらのことから、本研究授業は、特に低位群の生徒に対する効果が大きかったと考えられる。これは、低位群の生徒は普段、集団に貢献し承認されるという体験をすることが特に少なく、本研究授業における貢献と承認の体験の効果が特に大きく現れたためであると考えられる。

ウ 関係性

図6に示すように、全ての質問項目において評定平均値は上昇し、問3・4については有意な上昇が見られた。この三つの質問に対して肯定的な回答をした生徒の割合は、平均で95%を上回った。

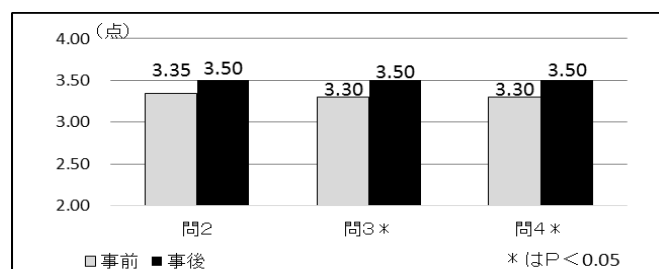


図6 「関係性」の評定平均値

事前調査の段階から、他者や集団との関係の状況は良好であったが、本研究授業において班で協力したり肯定的な評価をし合ったりしたことで、学級の仲間への信頼感や安心感が更に高まったものと考えられる。

3 振返りシートと行動観察の結果と考察

(1) 振返りシートにおける自己評価

本研究授業で使用した振返りシートにおける自己

評価（4段階尺度法）の項目を表7に、第1回と第5回の評定平均値を図7に示す。全ての質問項目において評定平均値は上昇し、問1・2・5については有意な上昇が見られた。

表7 振返りシートにおける自己評価項目

問	質問項目
1	自分の考えをきちんと言うことができましたか。
2	班のみんなに自分の考えをしっかりと聞いてもらえましたか。
3	班のみんなの考えをしっかりと聞けましたか。
4	課題解決のため、班の力になることができましたか。
5	班のみんなと力を合わせて課題解決に取り組むことができましたか。

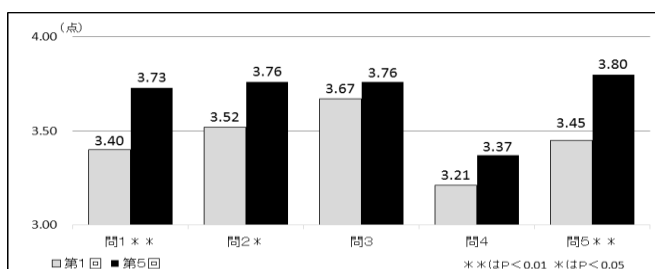


図7 振返りシートにおける自己評価の評定平均値

問4は、集団への貢献に係る実感を直接問うものだが、他の4問と比べて評定平均値が低い。しかし、この質問に対して肯定的な回答をした生徒は、第1回の80.9%（34人）から95.1%（39人）へ増加しており、第1回で「まったくあてはまらない」と回答していた2人の生徒が、第5回では肯定的な回答に変化した。これらのことから、本研究授業を通して、自分が集団に貢献することができたと感じている生徒が増えたと考えられる。

(2) 自由記述

振返りシートの自由記述の内容について、低位群と中位群の生徒の主なものを次に示す。

<p>【第一次】</p> <ul style="list-style-type: none"> みんなと力を合わせることが改めて大切だと思った。これからも交流、協力していくことを大切にしていきたいです。 役割分担をすればスムーズに作業を進めることができた。これからも生かしたいと思った。 <p>【第二次】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分のいいところがたくさんあった。自分の意見を言えるようになった。 これからは多数決などで決めず、しっかり話し合っ 	<p>て決めた。</p> <ul style="list-style-type: none"> これからの生活でもしっかりと意見を言ったりよく聞いた
---	---

第一次では、GWTを通して、自分が集団に貢献し、そして集団に受け入れられるという体験をする中で、協力することのよさや大切さに気付くことができた

ものと考えられる。また、これからも自分の役割を果たしていきたいという、今後への実践意欲が窺える記述も見られた。

そして、第二次では、話し合い活動の中で集団への貢献及び承認を体験し、加えて、他の班員から肯定的な評価を受けたことによって、存在感が高まったものと考えられる。また、安易に多数決に頼らず、一人一人の考えを大事にする事の大切さについて言及している記述もあり、第一次で学習したことが第二次の話し合い活動に生かされていることが窺える。

また、以前は話し合いの際に自分の意見を述べる事が少なく、相手の意見に合わせようとする事が多かった生徒が、第一次第1時には「みんなの意見を聞いたり言ったりすることに、少しは慣れたと思う」と記述していたのが、第二次第2時には「自分の意見をしっかり伝えることができた」という内容に変化した。これは、本研究授業の中で集団に貢献し承認されるという体験を積み重ねていく中で、自分の考えを述べることにに対して自信がもてるようになったためであると考えられる。

(3) 行動観察

研究授業後の行動観察による生徒の姿の具体例を次に示す。

- ・ 英語の授業での班学習の際、自分から進んで教室の棚にある辞書を取りに行ったり、友人に英単語の綴りを教えたりするなど、班の中で自分にできる役割を果たしていこうとする姿が見られた。
- ・ 国語の授業におけるペア学習の際、相手の文章の改善すべき点をきちんと伝え、また逆に、相手の指摘をしっかり聞こうとする姿が見られた。
- ・ 帰りの会において、班で1日を振り返って話し合いを行う際、自分がリーダーであることを意識し、他の班員からの発言を引き出そうと努めていた。

研究授業後、班の中で自分にできる役割を見付け出して実行しようとしたり、級友からのアドバイスに素直に耳を傾けようとしたりする姿が見られた。これらは、自分の役割を果たして集団に貢献したり、相手の存在を大切に認めてほしいとする意識が高まったためであると考えられる。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

- GWTと話し合い活動を効果的に組み合わせた学級活動の工夫は、生徒一人一人の自己有用感を育成する上で有効であることが明らかになった。
- 学級活動の活動過程に承認と貢献の場面を設定

することによって、生徒一人一人の存在感が高まり、その効果は特に存在感が低い生徒に対して大きいことが明らかになった。

2 今後の課題

- 全学年の生徒の自己有用感を育むため、発達段階や系統性を考慮して、3年間を見通した指導計画を作成する必要がある。
- 自己有用感に関する実態把握をよりの確に行うため、更に多角的な視点からの測定が可能な自己有用感尺度の作成が必要である。

【引用文献】

- 1) 滝元 (2005) : 『C S 研レポート Vol. 55』 啓林館 p. 12
- 2) 国立教育政策研究所生徒指導センター (平成16年) : 『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」―「人とのかかわる喜び」をもつ児童生徒に―』 p. 112
- 3) 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～』 pp. 5-6
- 4) 栃木県総合教育センター (平成25年) : 前掲書 p. 9
- 5) 滝元 (2004) : 『改訂新版 ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法』 金子書房 p. 19
- 6) 栃木県総合教育センター (平成25年) : 前掲書 p. 28
- 7) 栃木県総合教育センター (平成25年) : 前掲書 p. 28
- 8) 八並光俊 (2008) : 『新生徒指導ガイド 開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助』 図書文化社 p. 16
- 9) 八並光俊 (2008) : 前掲書 p. 17
- 10) 倉本哲男 (2007) : 『開発的生徒指導論と学校マネジメント 金泉中学校の潜在カリキュラム』 ふくろう出版 はじめに
- 11) 日本学校GWT研究会 (平成6年) : 『協力すれば何かが変わる ―続・学校グループワーク・トレーニング―』 遊戯社 p. 1
- 12) 相馬誠一 (2006) : 『学級の人間関係を育てるグループ・アプローチ』 学事出版 pp. 15-16
- 13) 相馬誠一 (2006) : 前掲書 p. 25
- 14) 正保春彦 (2007) : 「異学年交流におけるGWT 変形GWT法による実践例」『茨城大学教育学部紀要 (教育学) 第56号』 p. 472
- 15) 日本特別活動学会 (2010) : 『新訂 キーワードで拓く新しい特別活動』 東洋館出版社 p. 124

【参考文献】

中央教育審議会 (平成20年) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)』