

小学校 生活指導・生徒指導

小学校高学年における心の居場所となる学級づくりに関する研究
ー共感的な人間関係育成プログラムの作成と実践を通してー

教育相談課 研究員 中 嶋 龍之介

要 旨

本研究では、小学校高学年を対象に、共感的な人間関係育成プログラムを作成し、実践することを通して、児童の自己肯定感を高め、学級内で良好な人間関係を育成することが児童の学級での居場所感の促進に有効かを検証した。その結果、自尊感情測定尺度、学校適応感尺度、居場所感尺度の特定の因子で有意な上昇が認められた他、共感的な人間関係と居場所感に正の相関関係が見られ、居場所づくりに関して本プログラムが一定の効果があったことが示された。

キーワード：心の居場所 共感的な人間関係 SEL 自己肯定感

I 主題設定の理由

小学校高学年は、委員会やクラブ活動、学校行事などでリーダーを務めたり、活動を計画したりするなど、学校の中心となって活動する学年である。責任感や自立心が芽生え始めるとともに、自分で判断したり自分の力でやり遂げたりする力が身に付いてくる。その一方で、思春期の入り口に差し掛かり、心身ともに大きく成長し、変化する時期でもあることから、自分自身のことや周囲の児童との関係、学業や進路のことなど様々なことに不安を感じやすく、心が不安定になりやすい時期でもある。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 平成29年7月では、高学年の発達段階として、他者の長所や短所を捉えられるようになり、互いに信頼し合い、役割や責任を自覚して活動したり、よりよい生活を築こうとしたりするようになる。また、他者と自分を比較するようになり、自分に自信がもてなくなったり、他者との関係で悩みや不安を感じたり、中学校生活への不安を抱きながら生活したりする児童も少なくないと指摘している。

筆者のこれまでの教職経験を振り返ってみても、学級内で良好な人間関係を築き、何事にも意欲的に取り組んで生活していく児童がいる一方で、人間関係の構築に困難さが見られ、孤独感や疎外感を抱いている児童や、これまでの友人関係に固執する傾向があり、気の合う相手以外との関わりが広がりにくい児童もいた。また、暴力的な言動が見られ、対人関係上のトラブルが生じやすい児童や、自己肯定感が低く、何でも否定的に考える児童もいた。定期的な生徒指導のアンケート調査でも、他者との関係で悩みや不安を訴える児童が多かった。武蔵他（2012）は、高学年児童の人間関係について「相手によってかかわる態度や行動が変わり始めます。これらは放っておくと固定化してしまい、差別やいじめにもつながっていきます」と指摘している。思春期の発達段階にあり、人間関係で傷ついたり悩みや不安を感じたりしやすい高学年児童は、人間関係が固定化することにより、差別やいじめが起こる可能性があるため、自らの力で良好な人間関係を築き、児童同士でより良い学級集団をつくることのできるようになる必要があると考える。

「こども・若者の意識と生活に関する調査報告書」（こども家庭庁、2023）によると、孤独感を感じる人の割合は10歳で16.9%、12歳で22.1%、14歳で29.3%と年齢が上がるにつれて高くなり、「だれとでもすぐに仲良くなれる方ですか」という対人スキルに関する項目に対しても、「そう思わない」と否定的な回答をする割合が10歳で24.0%、12歳で24.2%、14歳で39.1%と、年齢とともに高くなっている。また、「子どもの生活と学びに関する親子調査」（ベネッセ教育総合研究所、2023）では、「仲間はずれにされないように話を合わせる」「友達と意見が合わずに不安になる」「友達との関係に疲れる」と回答した小学生は、2020年から増加しており、現代の小学生の友人関係における課題が見受けられる。さらに、「レポートカード16」（ユニセフ・イノチェンティ研究所、2020）では、「すぐに友達ができる」と答えた子供の割合は、日本は40か国中39位と低く、日本の子供の対人関係スキルは諸外国と比べて低いことも指摘されている。

「こども・若者の意識と生活に関する調査報告書」（こども家庭庁、2023）では、学校が居場所になって

いると答えた児童の割合は36.7%と、家庭（68.6%）や自分の部屋（64.7%）と比べて低くなっている。

「青森県子ども・若者白書」（青森県環境生活部青少年・男女共同参画課，2023）によると、本県の子供を対象にした居心地のいい場所についての調査で、「学校」と回答した小学生の割合は26.8%と、インターネット空間と回答した割合（35.2%）よりも低く、1日の中で多くの時間を過ごす学校を居場所と感じたり、居心地のよさを感じたりしている子供の割合が少ないのである。

子供の自己肯定感について、「令和5年度全国学力・学習状況調査」の質問紙調査において、「自分には、よいところがあると思いますか」という項目に対し、「当てはまる」と回答した6年生は42.6%と半数を下回っている。（文部科学省，2023）「青森県子ども・若者白書」（青森県環境生活部青少年・男女共同参画課，2023）によると、本県の子供を対象に自分のことが好きかどうかを尋ねたところ、否定的な回答は小学校で31.8%，中学校で31.6%であった。自分に対して肯定的な感情を抱く子供の割合が低く、自己肯定感の低さが見て取れる。「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査」（こども家庭庁，2023）でも、「自分自身に満足している」と答えた割合は16.9%、「自分には長所があると感じている」と答えた割合は21.1%、「今の自分が好き」と答えた割合は17.5%で、いずれも5か国中5位であった。諸外国と比べても日本の子供たちの自己肯定感は低い傾向にあると言える。文部科学省も子供たちをめぐる問題として、「小学校キャリア教育の手引き」（文部科学省，2022）の中で、人間関係をうまく築くことができないことや自己肯定感をもてない子供の増加を指摘している。

「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」（文部科学省，2024）では、不登校児童生徒数は増加しており、小学校で130,370人、中学校で216,112人と過去最多になっている。「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」（文部科学省，2021）では、「最初に行きづらいつと感じ始めたきっかけ」を見てみると、その理由は多岐にわたるが、同程度の割合で「友達のこと」が挙げられている。しかし、「どのようなことがあれば休まなかったか」については、「学校の友達からの声かけ」が小学校で15.1%、中学校で17.4%と「特になし」（小学校55.7%、中学校56.8%）に次いで高い。「学校に戻りやすいと思う対応」についても、「友達からの声かけ」が小学校で17.1%、中学校で20.7%と、他に比べて高くなっている。自己肯定感や対人関係スキルの低さにより良好な人間関係を構築できないことで、友達との関係が希薄になり孤独感が増したり、さらには友人関係に気疲れしたり、トラブル等で悩んだりし、児童が学校に居心地の悪さや居場所のなさを感じるものが不登校の一因になっているのではないかと考える。しかし、友人関係が児童に悩みや不安、孤独感、疲弊感を感じさせる要因となっている一方で、学級の友達との関係は、不登校の予防や不登校からの復帰など、プラスの側面にも少なからず影響するというとも言える。

生徒指導提要（文部科学省，2022）では、「自己と学級・ホームルームの他の成員との個々の関係や自己と学級・ホームルーム集団との関係は、学校生活そのものに大きな影響を与える」としている。また、「不登校の要因分析に関する調査研究報告書」（子どもの発達科学研究所，2024）の中で、友人関係の問題は不登校のリスクを高めることや、いじめや友達関係のトラブルが起きにくい集団づくり、対人スキルを学ぶ機会を提供することの重要性が指摘されている。また、生徒指導提要では、不登校対策につながる発達支持的生徒指導として、「魅力ある学校づくり・学級づくり」を掲げ、児童生徒が、「自分という存在が大事にされている」「心の居場所になっている」「学校が自分にとって大切な意味のある場になっている」と実感できる学級・ホームルームづくりを目指すことが求められている（文部科学省，2022）。前述した調査で、「学校が居場所になっている、居心地が良い」と感じる児童の割合が低いことが示されていることから、学校生活そのものに大きな影響を及ぼす学級集団において、良好な人間関係を築き、学級を児童にとっての「心の居場所」にしていくことは、現代の児童にとって重要であると考えられる。また、文部科学省は、生徒指導の実践上の視点の一つとして、共感的な人間関係を早期に育成する必要性を生徒指導提要の中で述べている。学級が児童にとっての心の居場所となり、児童が相互の絆を深めていくためには、他者との共感的な人間関係が不可欠である。この共感的な人間関係を学級の中で育成することができれば、学級が児童にとっての心の居場所になり得ると考える。

以上のことから、自己肯定感や対人関係スキルの低さ、友人関係に課題を抱える児童の増加、学校に居場所があると感じる児童の少なさなど、子供たちを取り巻く状況は多様である。加えて、思春期という発達段階に差し掛かり、他者への意識が強まる高学年児童は、人間関係に不安や悩みを抱えやすいことから、共感的な人間関係を育成する素地となる自己肯定感や対人関係スキルなどの人間関係形成能力を育み、学級を児童にとっての心の居場所にする必要があると考え、本主題を設定した。

II 研究目的

小学校高学年において、共感的な人間関係を育成するプログラムを実施することは、児童の心の居場所となる学級づくりに有効かを明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 「心の居場所」について

文部科学省は「生徒指導リーフ『絆づくり』と『居場所づくり』」（国立教育政策研究所，2015）の中で、「居場所づくりとは児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所をつくり出すこと」とし、児童生徒主体の絆づくりができる環境を整えることの重要性を述べている。また、居場所を捉える上で西中・石本（2017）は、「居場所とは個人が『居場所がある』と覚えるために必要な感覚である『居場所感』を主観的に感じられる環境のこと」としている。また、西中（2014）は、「居場所づくりを『居場所感の促進』と捉え、居場所感の変化による効果の測定を行うことは、今後居場所づくりの実践を行う上での重要なポイントである」と述べている。学級が心の居場所となり、児童が絆づくりを進めていくためには、学級が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場にならなければならない。本研究においても、文部科学省が上述の生徒指導リーフの中で示している「児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所」を心の居場所として用いるとともに、児童が1日において多くの時間を過ごす学級を対象として本研究の心の居場所と捉えることとした。また、心の居場所となるために必要な感覚である「安心感」「自己存在感」「充実感」を本研究における心の居場所の「居場所感」と定義した。そして、児童が主観的にこの「居場所感」を感じるようになる、又は既に感じている「居場所感」が更に高まるような実践を行うこととした。

2 「共感的な人間関係」について

生徒指導提要（文部科学省，2022）では、生徒指導の実践上の視点の一つとして、「共感的な人間関係の育成」を掲げ、「自他の個性を尊重し、相手の立場に立って考え、行動できる相互扶助的で共感的な人間関係をいかに早期に創りあげるかが重要」と記している。「共感」について登張（2003）は、「他者の体験する感情を見た側に、それと一致した（苦痛に対して、苦痛など）、あるいはそれに対応した感情的反応（苦痛に対して、かわいそう、心配するなど）が起こることを共感という」と述べている。また、溝川（2015）は、「他者の心的状態（特に感情）を認識し、推測し、理解する能力を『他者理解』」とし、「適切な向社会行動には他者理解と共感性の両方が必要」と述べている。これら先行研究から、相手の立場に立ち、気持ちを想像したり共有したりするなど、相手を思いやった行動をすることが共感的な人間関係には重要だと考える。そこで、生徒指導提要（文部科学省，2022）で示す「自他の個性を尊重し、相手の立場に立って考え、行動できる相互扶助的で共感的な人間関係」について、「個性が尊重される」とは「自分特有の性格や特徴が他者に認められ、受け入れられ、大切にされること」と捉え、本研究において共感的な人間関係を「他者との間で、自分が大切にされ、受け入れられているという被受容感を実感でき、侵害的関係がなく、支えや助けを得られる関係」と捉えることとした。

3 「自己肯定感」と「自己存在感」の捉えについて

「生徒指導リーフ『自尊感情』？それとも『自己有用感』？」（国立教育政策研究所，2015）によると、自尊感情とは、自己に対して肯定的な評価を抱いている状態を指すSelf-esteemの日本語訳で、「自己肯定感」「自己存在感」「自己効力感」等の語と同義である。生徒指導提要（文部科学省，2022）では、自己肯定感を「ありのままの自分を肯定的に捉えること」としている。東京都教職員研修センター（2011）は、自尊感情を「自分のできることでできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」としている。日本セルフエスティーム普及協会は、自己肯定感とは「自分の存在そのものを認める」感覚であり、「ありのままの自分をかけがえのない存在として肯定的、好意的に受け止めることができる感覚」としている。また、自己肯定感の感覚は、そのままの自分を認める感覚であり、「自分は大切な存在だ」「自分はかけがえのない存在」だと思える心の状態であるとしている。

自己存在感について生徒指導提要（文部科学省，2022）では、「自分も一人の人間として大切にされて

いる」こととしている。西中（2014）は自己存在感について、「役に立っているかどうかは問題とせず、『自分という存在そのものが他者から必要とされている』ときに促される感情」としている。これら先行研究も踏まえ、本研究における自己肯定感とは、「自分のできることでできないことも含め、ありのままの自分をかけがえのない価値ある存在として肯定的に捉える感覚」とし、自己肯定感の中でも「自分を大切な存在だ、かけがえのない価値ある存在だ」と他者との関わり合いを通して自分の存在を肯定的に感じる感覚の部分を自己存在感と捉えることとした。

4 共感的な人間関係育成プログラムについて

(1) プログラムの全体構成について

共感的な人間関係育成のためにどのような対人スキルが必要なのか。子供たちに必要な社会的スキルとして、SELプログラムに着目した。SEL (Social and Emotional Learning)とは、社会性と情動の学習や社会性と感情の学習などと呼ばれており、欧米諸国で広く実践され、重要性が認識されている数多くの心理教育プログラムの総称である。1995年にアメリカで設立されたCASELという機関によって普及が図られ、アメリカを始め、デンマークやスウェーデン、イスラエル、イギリスなどの学校でもSELが実施されている。現在、日本で実践されている各種の心理教育プログラムと基本的な方向性は同じだが、単一の心理教育プログラムを指すのではなく、それらを包括したようなプログラムを意味している。（香川・小泉；2006，山田；2008）本研究では、SELの中の特定のプログラムとしてSEL-8 (Social and Emotional Learning of 8 Abilities) 学習プログラムに着目した。SEL-8学習プログラムは、SELで共通して注目されている社会的能力を日本の教育事情に合わせて効果的に育成できるように工夫した学習プログラムのことである（SEL-8研究会）。SELで共通して注目されている社会的能力とは、①自己への気づき、②他者への気づき、③自己コントロール、④対人関係、⑤責任ある意思決定、⑥生活上の諸問題の解決、⑦人生の重要事態に対処する能力、⑧積極的・貢献的な奉仕活動である。①から⑤は基礎的社会的能力、⑥から⑧は応用的社会的能力の大きく二つに分けられる。応用的社会的能力は基礎的社会的能力に支えられる形であることから、基礎的社会的能力の育成を中心にプログラムを構成した。プログラム前半は、SEL-8学習プログラムを参考に構成した心理教育プログラムで、自己肯定感の向上と対人関係スキルの習得、後半は身に付けた対人関係スキルを活用し、児童同士で協働的な活動をしたり合意形成を図ったりするグループ・アプローチを取り入れたプログラム構成で共感的な人間関係を構築することをねらいとした。さらに、朝活動の時間等を活用し、習得した対人関係スキルの般化、活用、他者との関わり合う機会の充実をねらい、対人関係ゲーム等のグループ・アプローチを中心に構成したショートプログラムを週1回程度実施した。また、授業で扱ったグループ・アプローチ、授業のねらいや内容を紹介し、研究内容を周知するために、研究通信を全教職員に向けて全12回発行した。

共感的な人間関係の育成や居場所づくりを目指した実践では、これまで一つの対人関係スキルに注目した研究が多く行われてきた。しかし、子供たちにどのような社会的能力を育てたいのかを整理した上で、その能力を身に付けさせるだけでなく、グループ・アプローチなども取り入れて良好な人間関係の形成を目指す複合的なプログラムとして検証した研究は、あまり見られない。

プログラムの全体構想図を図1で示す。

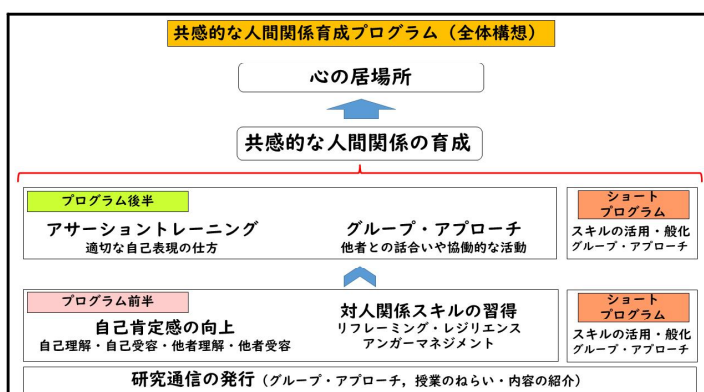


図1 プログラムの全体構想図

(2) プログラム前半について

自己肯定感と対人スキルの関係性について阿部他（2019）は、「自分についてのプラスのイメージを持ってないと、対人関係スキルは使えない」と指摘している。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編 平成29年7月でも、「主体性と協働性とは互いに影響し合っているものであり、自己の理解なくして他者を深く理解することは難しい」と指摘している。つまり、他者との良好な人間関係を構築する上で、自分のできることでできないことも含めて自己を理解し、肯定的に認め、受け入れる自己肯定感の向上は必要不可欠であると考えます。そこでプログラム前半はまず、自己の長所や短所など自分自

身を見つめ直す活動を行い、自己理解、自己受容を促し、さらに他者理解を通して自分自身が大切にされている、受け入れられているという被受容感等を獲得させることを目指した。その後、怒りの感情をコントロールするアンガーマネジメントや物事を前向きに肯定的に捉えるリフレーミング、困難や逆境を乗り越え、成長していく力であるレジリエンスなど、人間関係づくりに必要なスキル向上を図る活動を行うことで児童一人一人の自己肯定感の向上を図ることを目指した。

(3) プログラム後半について

プログラム後半は、自分と相手の相互を尊重しようという精神で行うコミュニケーションであるアサーショントレーニングと、他者との協働的な活動や合意形成を図るグループ・アプローチを設定した。園田・中釜（2003）は、「アサーションとは自分の気持ち・考え・意見・希望などを率直に正直にしかも適切な方法で自己表現することである」と述べている。他者との協働的な活動や話し合いの際に、学習した対人スキルの活用に加え、適切な自己表現の仕方も活用することで、より円滑にコミュニケーションを図れるようになると思う。

丹治（2013）は、「グループワークには短時間で温かな人間関係を形成し、自己理解と他者理解を深める働きがあるので、対人関係能力を高めることができる」と述べている。プログラム前半において、共感的な人間関係を築くための素地となる自己肯定感や対人関係スキルを身に付けた児童が、後半において他者との協働的な活動や話し合いを通して、それらのスキルを実際の対人場面で活用する。適切に自己の考えを伝え、自己決定を行い、他者と協力し合う経験を重ねることで他者理解を深め、達成感や自己存在感を得ることを通して、より良好な人間関係の形成を促すことを目的とした。

(4) ショートプログラムについて

授業で身に付けたスキルの般化及び活用場面を設定するとともに、他者との関わり合いの中で、自己開示を通して自分の考えを伝えたり、他者の考えを聞いて理解を深めたりすることを重視した。更に、互いの考えを認め合う経験を通して被受容感を高め、活動を楽しみながら関わり合いを増やしていくことをねらい、対人関係ゲームを中心に構成したプログラムを、朝活動の15分間を活用して実施することとした。

以上の点からプログラムの内容を以下の表1から表4のように設定した。

表1 プログラム前半

教科等	プログラム	学習内容	SELとの関わり
	オリエンテーション	・尺度調査	
1 学活	自己肯定感の向上①	・自己肯定感とは何か・自己肯定感を高める意義 ・自己理解と自己受容・友達を知る（他者理解）	① ②
2 学活	自己肯定感の向上②	・自分の長所と短所を知る（自己理解） ・友達のいいところを見つける（他者理解）	① ②
3 道徳	スキル「リフレーミング」	A: 主として自分自身に関すること ・リフレーミングの理解 ・短所を長所に（言葉のリフレーミング）	③
4 道徳	友情・信頼	B: 主として人との関わりに関すること	② ④
5 学活	スキル「アンガーマネジメント」	・怒りの理解・自分の怒りチェック ・友達の怒りの理解・怒りの対処法	① ② ③ ④
6 学活	スキル「レジリエンス」① 「リフレーミング」	・レジリエンスの理解 ・自分自身のレジリエンスに気づく ・気晴らしの方法を考える ・物事の捉え方を変える	① ② ③
7 学活	スキル「レジリエンス」②	・自分の強みを見つける ・自分をサポートしてくれる人を見つける	① ② ③
	中間調査	・尺度調査	

表2 プログラム後半

教科等	プログラム	学習内容	SELとの関わり
8 総合	スキル「アサーション」	・アサーションの理解 ・相手も自分も大切に言葉で伝えよう DESC法・1メッセージの実践	③ ④
9 総合	グループ・アプローチ①	対人関係ゲーム ・○人組づくり・ディエパー ・かぶっちゃや〜よ	② ③ ④
10 学活	グループ・アプローチ②	対人関係ゲーム ・コンセンサスゲーム	④ ⑤ ⑧
11 学活	グループ・アプローチ③	GWT ・ペーパータワーづくり	④ ⑤ ⑧
	事後調査	・尺度調査	

※ GWT：グループワークトレーニング

表3 ショートプログラム

	ショートプログラム	SELとの関わり
1	グループ・アプローチ ・対人関係ゲーム「探偵ゲーム」	②
2	グループ・アプローチ ・対人関係ゲーム「ねえ、どっちがいい」	① ② ⑤
3	グループ・アプローチ ・対人関係ゲーム「かぶってイエーイ！○○といえよ」	① ② ⑤
4	グループ・アプローチ ・対人関係ゲーム「いろいろじゃんけん」	③ ④
5	グループ・アプローチ ・対人関係ゲーム「闘魂ゲーム」	③ ④
6	スキル「リフレーミング」	② ③
7	スキル「アサーション」	③ ④

表4 プログラムに関わるSELの社会的能力

プログラムに関わるSELの社会的能力	
基礎的社会的能力	
①	自己への気づき ■
②	他者への気づき ■
③	自己のコントロール ■
④	対人関係 ■
⑤	責任ある意思決定 ■
応用的社会的能力	
⑧	積極的・貢献的な奉仕活動 ■

5 検証方法について

(1) 自尊感情測定尺度（東京都版）

自尊感情測定尺度（東京都版）（以下、「自尊感情測定尺度」という。）は東京都教職員研修センターと慶應義塾大学との共同研究により開発した学校教育に求められる自尊感情の傾向を分析し、発達段階に応じて適切に把握できる尺度である。「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の3因子22項目の4件法からなり、本研究では自尊感情（自己肯定感）を測るための尺度として使用する。

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

学校環境適応感尺度「アセス」は、（以下、「アセス」という。）栗原ら（2010）によって作成された、児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。「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34項目の5件法からなる。本研究では、「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」の3因子により児童の変容を見るために使用する。

(3) 居場所感尺度

居場所感尺度は、西中（2014）によって作成された、児童の居場所感を測るための尺度である。「被受容感」「安心感」「充実感」「自己存在感」の4因子18項目の4件法からなる。本研究では「安心感」「充実感」「自己存在感」因子を児童の居場所感を測るため、「被受容感」因子を共感的な人間関係の育成の考察のために使用する。

(4) 児童へのアンケート

授業の終末に毎回5分程度の振り返りの時間を設け、学習内容を振り返るとともに、感じたこと等について自由記述によるアンケートを実施した。更に、全プログラム終了後には、これまでの学習全体を通しての振り返りや感じたことについて、自由記述によるアンケートを実施した。

(5) 学級担任への半構造化面接

全プログラム終了後に、学級担任に対して半構造化面接を行った。プログラム終了後、担任の立場から見取った児童の変容及び、学級担任自身の意識や児童への関わり方の変容について、インタビュー形式で調査した。

6 検証授業について

(1) 対象者

研究協力校の小学校第5学年3学級90名

(2) 実施期間

2025年4月中旬から7月初旬にかけて検証授業を実施した。検証授業に先立って、自尊感情測定尺度、アセス、居場所感尺度の事前調査を行った。また、プログラム前半終了時点で自尊感情測定尺度の中間調査を行い、全プログラム終了後にすべての尺度の事後調査を行った。無記名での回答とし、Googleフォーム（Google LLC）での回答を求めた。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と児童の振り返りを以下に記載する。

【プログラム前半】

ア オリエンテーション

プログラムの目的や概要を知ることで、児童が見通しをもち、主体的に活動できることをねらいとした。思春期の発達段階で抱える悩みや不安、これからの時代を生きていく上で身に付けてほしい力などについて説明し、学習を通して様々な人とより良い関係を築く力や困難を乗り越えていける力を身に付け、新しい学級で温かい人間関係を築き、学級が居心地のいい場所になってほしいという期待について伝えた。最後に、児童自身がこれから成長していく上で大切だと思う力、身に付けたい力についてアンケート調査をした。「自分のことが分かる」「友だちのことが分かる」「友だちと助け合える」の割合が高かった。（図2）

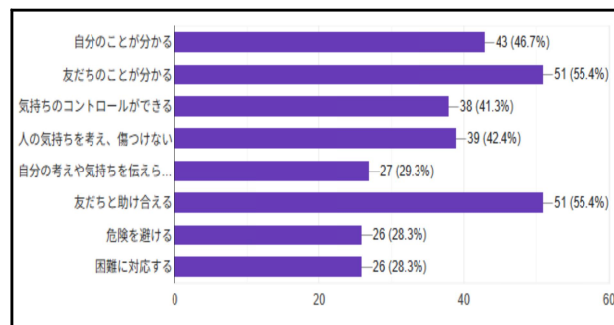


図2 事前アンケート調査結果

イ 1時間目「自己肯定感を高めよう①」（学級活動）

自己肯定感とは何か、高まることでどんな効果があるのか、低下することでどんなつまづき等が起こり得るのかを全体で確認した。また、自己肯定感に関する事前調査の結果を一部紹介し、学級全体の自己肯定感に対する現状を確認した。「改めて自分のことを知ろう」というねらいで自分自身のこと（好きなものは何か、うれしい気持ちや嫌な気持ちになるときはどんなときか）について考える活動を行った。自分自身のことを紹介し合うことで他者理解も促した。

児童の振り返りには、「友達のいろいろなことを知れて良かった。」「自分のことを好きな方が良いと思った。」「友達の気持ちを聞いて、嫌な時とうれしい時を知れたので、うれしい時の行動をしていきたい。」などがあった。

ウ 2時間目「自己肯定感を高めよう②」（学級活動）

それぞれの良いところを見付け合うことで、改めて自分の良い面に気付いたり、他者から認められているという感覚を抱いたりすることをねらい、「もっと自分のことを知ろう」というテーマのもと、自分や、クラスの友達一人一人の良いところを考えて伝え合う活動を行った。

児童の振り返りには、「みんなそれぞれ長所がある。」「毎日誰かと比べたり、自分にはいいところなんてないと思ったりしてたけど、たくさん良いところを見付けてもらってうれしい。」などがあった。

エ 3時間目「リフレーミング」（特別の教科 道徳）

人の弱みは、捉え方によっては強みになるということを理解し、自分の長所を積極的に伸ばそうとする心情を育むことをねらいとして、自分の短所について振り返り、それを長所として捉え直すリフレーミングの活動を行った。特別の教科道徳の教科用図書を用い、登場人物が自分の短所を良さと捉えていることに気付かせ、リフレーミングについて説明した。その後、友達の短所をグループで長所に変換する活動を行った。

児童の振り返りには、「短所をリフレーミングすると長所になるので、受け止め方を前向きにしていきたい。」「自分の長所を伸ばしていくために前向きな気持ちでいる。」などがあった。

オ 4時間目「男女仲良く」（特別の教科 道徳）

お互いの良さを認め、支え合い、男女仲良く協力して生活していこうとする心情を育むことをねらい、男女仲良く活動してくために大切なことは何かを考える活動を行った。導入で、男女仲良くできなかった場面とその理由について、アンケート調査の結果を示し、本時の課題意識をもたせた。登場人物の行動の変化から男女が仲良く支え合うことの良さについてグループで話し合う場面を設けた。

カ 5時間目「アンガーマネジメント」（学級活動）

怒ったり怒られたりした経験や、その際の気持ちを振り返らせるとともに、怒りの認識に関するセルフチェックを行った。その結果、怒りに対する認識に誤りや偏りがあることに気付かせ、怒りをコントロールするアンガーマネジメントについて説明することで、怒りについて正しく学び直す必要性を認識させ、学習への意欲付けを行った。自分や友達の怒りの度合いや感じ方の違いについて理解することをねらい、怒りを数値化する活動を行った。1～10までの温度が書かれたカード1組10枚を全員に配付し、グループでテーマに対して自分が感じる怒りの度合いに応じたカードを各自1枚選び、出し合うという内容を実施した。

衝動的に怒らないようにするために、怒ったときのクールダウンの方法を紹介し、体験しながら、自分にあったクールダウンの方法を見付ける活動をした。

怒りが生じやすい事例を提示し、その場面をどのように捉え直すことで相手を許すことができるか、怒らずに対処できるかを考える活動を行った。その際、自身の中にある「～すべきである」という固定的な考え方とは異なる捉え方を受け入れることで、怒りの感情を抑制できることを学習した。

キ 6時間目「レジリエンス①」（学級活動）

困難や逆境を乗り越える力であるレジリエンスの定義や、落ち込みを早く止める「底打ち」、上方向へ向けてはい上がる「立ち直り」、辛い経験から意味を学び、成長テクニックを習得する「教訓化」の三つの段階について説明した。ネガティブな感情を紛らわせるために自分がしている気晴らしの方法を考え、紹介し合う活動を行った。また、過去の人物や現在活躍している人たちが困難や逆境をどのように受け止めたり考えたりしているかを紹介し、ネガティブな感情になりそうな事例を基に、前向きな受け止め方、プラスの受け止め方につながるリフレーミングをグループで考える活動をした。

児童の振り返りには、「気晴らしの方法が同じ人がいてうれしかったし、他の人の気晴らしの方法もやってみようと思った。」「考え方をプラスにして、失敗だと思わず、新しいことを学んだと考えるとよ

いと分かった。」などがあった。

ク 7時間目「レジリエンス②」（学級活動）

「強み」は困難や逆境に出会ったときに自分や他人を助ける力になることを確認し、自分の強みを考える活動を行った。グループで自分の強みを紹介し合い、他にもある友達の強みを考え、伝え合う場面を設けた。また、強みを生かしていくためにどんなことをしていくかを考える活動とともに、今の自分をサポート（助ける、元気づける、励ます）してくれる人は誰かを考え、1人で立ち直れない時は周りの助けを借りる必要性を確認した。さらに、困難や逆境から立ち直ることができたのはなぜかを考え、教訓化していく必要性について確認した。

児童の振り返りには、「自分にはサポートしてくれる人や助けてくれる人がいると分かった。」「周りの人にも頼ろうと思う。」などが見られた。

【プログラム後半】

ケ 8時間目「アサーション」（総合的な学習の時間）

いくつかの場面を提示し、普段の自分の自己表現の仕方について振り返り、どのコミュニケーションのタイプに当てはまるかをセルフチェックした。自分の気持ちや考えなどを、適切な方法で自己表現するアサーションを身に付ける必要性について確認した。相手も自分も大切にしながら、自分の気持ちや考えを適切に伝えるための話し方の手順であるDESK法を紹介し、事例に対してDESK法で伝える方法をグループで考える活動をした。さらにIメッセージ（「私」が主語の文）で伝える方法を紹介し、YOUメッセージ（「あなた」が主語の文）をIメッセージに変換する活動を行った。

コ 9時間目「グループ・アプローチ①」（総合的な学習の時間）

(ア) 対人関係ゲーム「〇人組づくり」

様々な人と関わり合うことができるようにすることをねらい、指定された人数でグループを作るゲームを行った。3人組、4人組、5人組とグループの人数を増やしたり、男女混合グループなど様々な条件を設定したりして取り組んだ。

(イ) 対人関係ゲーム「ダイエバー」

「ダイエバー」は大谷（2015）が開発をした「ダイエバー」を、児童の実態に応じて一部ルールを変更したカードゲームである。「〇人組づくり」でできたグループで、自分とは異なる考え方があることに気付くことをねらい、十色のカードを用いて、テーマに対してイメージできる色のカードを1枚選んで提示する活動を行った。

(ウ) 対人関係ゲーム「かぶっちゃや〜よ」

「かぶっちゃや〜よ」は青森県総合学校教育センター教育相談課が作成したカードゲームである。グループで、自分とは異なる考え方があることに気付き、認め合うことをねらい、十色のカードの中から、テーマに対してイメージできる色のカードを、グループの他のメンバーと色がかぶらないように考えて1枚選び、提示する活動を行った。

児童の振り返りには、「仲が良い人とだけ活動するのではなく、お互いに違いがあることを受け入れて活動していきたい。」「あまり話していなかった人とも話せたり、グループを作っているいろいろな人と関わったのでよかった。」などがあった。

サ 10時間目「グループ・アプローチ②」（学級活動）

他者と話し合い、合意形成を図るコンセンサスゲームの一つである「砂漠からの脱出」を行った。架空の状況下で、目的達成のために話し合い、折り合いをつけながらグループとしての解答を決めていくゲームである。

児童の振り返りには、「自分と違う意見や、その方がいいなと思う意見があって話し合いが楽しかった。」などが見られた。

シ 11時間目「グループ・アプローチ③」（学級活動）

グループワークトレーニングの一つであるペーパータワーづくりを行った。はさみや糊などの道具は一切使わずに、紙のみを用い、グループで協力してタワーを作り上げるゲームである。

児童の振り返りには、「いろいろな考えをみんなで出し合えた。」「みんなと協力して高いタワーを作れたのでうれしい。」などが見られた。

【ショートプログラム】

ア 第1回 対人関係ゲーム「探偵ゲーム」

友達のことをもっと知り、他者理解を深めることをねらいとした。本プログラム1時間目に実施した

「好きなもの」に関するアンケートの回答の中から、筆者がいくつかをランダムに抽出し、どの情報が誰のものか分からないように一覧にまとめた情報シートを作成して使用した。児童は、そのシートに記載された情報がクラスの中の誰のものかを予想し、互いに尋ね合う活動を行った。

イ 第2回 対人関係ゲーム「ねえ、どっちがいい」

お互いの好みや考え方を伝え合うことで、自己開示と他者理解を促進することをねらいとした。2人組になり、「ペットを買うなら犬か猫か」のような対照的な物事2つのうち、好きな方を選び、選んだ理由を伝え合う活動を行った。主張の勝ち負けではないため意見を押し付けないようにすることや、自分との共通点や違いを認め合うことを留意点として伝えた。

ウ 第3回 対人関係ゲーム「かぶってイエ〜イ！〇〇といえば」

他者との話し合いを通してお互いのことを知ったり、折り合いをつけることで協調性の促進を図ったりすることをねらいとした。提示されたテーマに対して、グループで話し合い、答えを一つ決める活動を行った。その際に他のグループも考えそうな答えを目指して話し合いをさせた。

エ 第4回 対人関係ゲーム「いろいろじゃんけん」

じゃんけんを使ったゲームでたくさんの人と関わり合うことを通して、相手のことを考えたり、いろいろな人と仲良くし、連帯感をもたせることをねらいとした。

(ア) 対人関係ゲーム「ひたすらじゃんけん」

1分以内にできるだけ多くの友達とじゃんけんをし、何回勝てるかを競う活動を行った。じゃんけんの前後には、「お願いします」「ありがとうございました」と互いに挨拶をすること、勝負の結果を受け入れること、そして、ルールを守ってゲームに参加することなど、感情のコントロールや対人マナーについても意識できるように言葉かけをした。

(イ) 対人関係ゲーム「ぴったりじゃんけん」

3～4人のグループでじゃんけんをし、その時全員が同じ手（グーかチョキかパー）で揃うことを目指し、時間内に何回揃えられるかを競う活動を行った。

(ウ) 対人関係ゲーム「あおじゃん」

じゃんけんのグー、チョキ、パーをそれぞれ青森県産の「りんご」「ながいも」「ほたて」になぞらえ、3～4人のグループで「あ〜お〜じゃん！」のかけ声でじゃんけんを行い、青森県産品が全て揃う（グループで全員それぞれ違う手「グー・チョキ・パー」を出す）ことを目指し、時間内に何回青森県産品を揃えられるかを競う活動を行った。

オ 第5回 対人関係ゲーム

対人関係ゲームで、グループのみんなが、お互いの様子を観察し合いながらタイミングやかけ声を合わせることで、一体感や達成感、高揚感を味わうことをねらいとした。

(ア) 対人関係ゲーム「闘魂ゲーム」

「いくぞー」「いーち」「にー」「さん」「だぁー」のかけ声を互いにかぶらないように発声していき、何回「だぁー」までできるかを競うゲームを行った。

(イ) 対人関係ゲーム「ラッキーセブン」

「ラッキーセブン」のかけ声に合わせてタイミングよく指を出し、グループ全員で出した指の本数が合計7を目指すゲームを行った。

カ 第6回 「リフレーミング」

本プログラム3時間目で行ったリフレーミングの学習を振り返り、いくつかの逆境や困難を感じる事例に対して、前向きな受け止め方にリフレーミングする活動を行った。リフレーミングのスキルを活用することで、スキルの定着と般化を図った。

キ 第7回 「アサーション」

本プログラムで行ったアサーションの学習を振り返り、事例に対してDESK法で伝える方法をグループで話し合う活動を行った。アサーションのスキルを活用することで、スキルの定着と般化を図った。

7 検証結果

(1) 自尊感情測定尺度

対象児童の自己肯定感の変容を調べるためにプログラム実施前の4月（事前調査）、自己理解と他者理解の促進及び対人関係スキル向上を目指したプログラム前半終了後の6月（中間調査）、全プログラム終了後の7月（事後調査）に調査を実施した。プログラム前半終了時とプログラム後半終了時点で全ての尺

度に回答した90名(30人×3クラス)を「自尊感情測定尺度」のWilcoxonの符号付順位検定でクラスごとに分析した結果を表5, 表6, 表7に示す。

表5 中間調査における「自尊感情測定尺度」の結果

因子	A組 n=30						B組 n=30						C組 n=30										
	4月		6月		差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月		6月		差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月		6月		差	Z値	有意確率(p)
尺度全体	3.29	3.60	+0.31	-9.286		<.001***	1.695	3.16	3.37	+0.21	-5.827		<.001***	1.064	3.32	3.55	+0.23	-7.039		<.001***	1.285		
A自己評価・自己受容	3.14	3.52	+0.38	-6.289		<.001***	1.148	2.94	3.26	+0.32	-5.125		<.001***	.936	3.16	3.52	+0.36	-6.104		<.001***	1.114		
B関係の中での自己	3.47	3.73	+0.26	-4.914		<.001***	.897	3.27	3.50	+0.23	-3.813		<.001***	.696	3.50	3.60	+0.10	-1.966		.049*	.359		
C自己主張・自己決定	3.30	3.57	+0.27	-4.769		<.001***	.871	3.31	3.37	+0.06	-.922		.357	.168	3.31	3.53	+0.22	-3.612		<.001***	.659		

***:p<.001 **:p<.01 *:p<.05

表6 事後調査における「自尊感情測定尺度」の結果

因子	A組 n=30						B組 n=30						C組 n=30										
	4月		7月		差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月		7月		差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月		7月		差	Z値	有意確率(p)
尺度全体	3.29	3.58	+0.29	-8.455		<.001***	1.544	3.16	3.40	+0.23	-6.025		<.001***	1.100	3.32	3.56	+0.24	-7.118		<.001***	1.300		
A自己評価・自己受容	3.14	3.50	+0.35	-5.755		<.001***	1.051	2.94	3.28	+0.34	-4.812		<.001***	.879	3.16	3.45	+0.29	-4.615		<.001***	.843		
B関係の中での自己	3.47	3.85	+0.38	-3.475		<.001***	.634	3.27	3.44	+0.17	-2.545		.011*	.465	3.50	3.63	+0.13	-2.560		.010*	.467		
C自己主張・自己決定	3.30	3.61	+0.32	-5.126		<.001***	.896	3.31	3.49	+0.17	-2.854		.004**	.521	3.31	3.60	+0.30	-4.865		<.001***	.888		

***:p<.001 **:p<.01 *:p<.05

表7 事後調査における「自尊感情測定尺度」の結果(質問項目別)

因子	質問項目	学年全体 n=90								
		4月			7月			Z値	有意確率(φ)	効果量(ρ)
		平均値	差	Z値	平均値	差	Z値			
A自己評価・自己受容	私は今の自分に満足している	3.02	3.36	+0.33	-3.261		.001**	.344		
	私は自分のことが好きである	2.93	3.31	+0.38	-3.528		<.001***	.372		
	自分はダメな人間だと思ふことがある(R)	2.83	3.31	+0.21	-1.939		.053	.204		
	私は自分という存在を大切に思ふ	3.43	3.60	+0.17	-1.786		.074	.188		
	私は今の自分は嫌いだ(R)	3.03	3.46	+0.42	-4.010		<.001***	.423		
	自分には良いところがある	3.30	3.63	+0.33	-3.742		<.001***	.394		
	自分は誰の役に立っていないと思う(R)	3.00	3.28	+0.28	-2.149		.032*	.227		
	私は人と同じくらい価値のある人間である	3.09	3.59	+0.50	-4.502		<.001***	.475		
B関係の中での自己	人の意見を素直に聞くことができる	3.32	3.39	+0.07	-0.787		.431	.083		
	私は人のために力を尽くしたい	3.58	3.64	+0.07	-0.942		.346	.099		
	私はほかの人の気持ちになることができる	3.19	3.37	+0.18	-2.145		.032*	.226		
	私には自分のことを理解してくれる人がある	3.43	3.74	+0.31	-3.230		.011*	.340		
	人に迷惑がかけられないよう、いったん決めたことには責任を持って取り組む	3.19	3.43	+0.24	-2.520		.012*	.266		
	自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している	3.63	3.78	+0.14	-1.932		.053	.204		
	私には自分のことを必要としてくれる人がある	3.56	3.66	+0.10	-1.149		.251	.121		
C自己主張・自己決定	人と違っていても自分が正しいと思ふことは主張できる	3.13	3.33	+0.20	-2.551		.011*	.269		
	自分の中には様々な可能性がある	3.24	3.53	+0.29	-2.721		.007**	.287		
	私は自分の判断や行動を信じていることができる	3.22	3.49	+0.27	-2.820		.005**	.297		
	私は自分の長所も短所もよく分かっている	3.17	3.66	+0.49	-4.764		<.001***	.502		
	私には誰にも負けないものがある	3.38	3.57	+0.19	-1.946		.052	.205		
	私は自分のことは自分で決めたいと思ふ	3.43	3.64	+0.21	-2.292		.022*	.242		
	私は自分の個性を大事にしたい	3.57	3.76	+0.19	-2.371		.018*	.250		

(R)は逆転項目

***:p<.001 **:p<.01 *:p<.05

プログラム前半終了時点で尺度全体の平均値においてA組3.29→3.60, B組3.16→3.37, C組3.32→3.55に変化し, 3クラス全てで有意な増加が認められた。「A自己評価・自己受容」因子ではA組3.14→3.52, B組2.94→3.26, C組3.16→3.52に変化し有意な増加が認められた。「B関係の中での自己」ではA組3.47→3.73, B組3.27→3.50, C組3.50→3.60に変化し, 有意な増加が認められた。「C自己主張・自己決定」ではA組3.30→3.57, B組3.31→3.37, C組3.31→3.53に変化しA組, C組において有意な増加が認められた。(表5)

プログラム後半終了後の事後調査では, 4月の事前調査と比べると尺度全体の平均値においてA組3.29→3.58, B組3.16→3.40, C組3.32→3.56に変化し, 3クラス全てで有意な増加が認められた。「A自己

評価・自己受容」因子ではA組3.14→3.50, B組2.94→3.28, C組3.16→3.45に変化し, 有意な増加が認められた。「B関係の中での自己」ではA組3.47→3.65, B組3.27→3.44, C組3.50→3.63に変化し, 有意な増加が認められた。「C自己主張・自己決定」ではA組3.30→3.61, B組3.31→3.49, C組3.31→3.60に変化し有意な増加が認められた。(表6)

個別の質問項目を見ると, 学年全体において有意な増加を示したものが「A自己評価・自己受容」因子で「私は今の自分に満足している」(3.02→3.36), 「私は自分のことが好きである」(2.93→3.31), 「私は今の自分が嫌いだ※反転処理」(3.03→3.46), 「自分には良いところがある」(3.30→3.63), 「自分は誰の役にも立っていないと思う※反転処理」(3.00→3.28), 「私は人と同じくらい価値のある人間である」(3.09→3.59)の6項目, 「B関係の中での自己」因子で「私はほかの人の気持ちになることができる」(3.19→3.37), 「私には自分のことを理解してくれる人がある」(3.43→3.74), 「人に迷惑がかからないよう, いったん決めたことには責任を持って取り組む」(3.19→3.43)の3項目, 「C自己主張・自己決定」因子では「人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる」(3.13→3.33), 「自分の中には様々な可能性がある」(3.24→3.53), 「私は自分の判断や行動を信じている」(3.22→3.49), 「自分の長所も短所もよく分かっている」(3.17→3.66), 「私は自分のことは自分で決めたいと思う」(3.43→3.64), 「私は自分の個性を大事にしたい」(3.57→3.76)の6項目であった。(表7)

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

学級内において共感的な人間関係が構築できたかどうかをアセスの「友人サポート」因子(友達からの支援があるとか, 認められているなど, 友人関係が良好だと感じている程度を示す), 「非侵害的關係」因子(無視やいじわるなど, 拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示す), また, 「向社会的スキル」因子(友達への援助や友達との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す)と居場所感尺度の「被受容感」因子に着目してプログラム実施前(4月)とプログラム実施後(7月)に調査した。全ての尺度に回答した90名(30人×3クラス)をWilcoxonの符号付順位検定でクラスごとに分析した結果を表8, 表9, 表10に示す。居場所感尺度「被受容感」因子については後述の「(3)居場所感尺度」で示す。

表8 事後調査における「アセス」の結果

因子	A組 n=30					B組 n=30					C組 n=30									
	平均値	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	平均値	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	平均値	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)
友人サポート	4.36	4.66	+0.30	-4.123	<.001***	.753	4.16	4.22	0.06	-0.836	.403	.153	4.13	4.51	0.38	-3.820	<.001***	.697		
非侵害的關係	3.99	4.46	+0.47	-4.450	<.001***	.812	3.85	3.79	-0.06	-0.344	.731	.063	3.93	4.08	0.10	-0.502	.616	.092		
向社会的スキル	3.98	4.16	+0.18	-2.689	.007**	.491	3.93	3.88	-0.05	-0.830	.407	.152	4.12	4.27	0.15	-2.082	.037*	.380		

***:p<.001 **:p<.01 *:p<.05

表9 事後調査における「アセス」の結果(個別の質問項目別1)

因子	質問項目	学年全体 n=90					
		平均値	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)
友人サポート	嫌なことがあったときに, 友だちはなぐさめたり, はげましたりしてくれる	4.46	4.62	+0.17	-1.821	.069	.192
	「いいね」「すごいね」と言ってくれる友だちがいる	4.58	4.71	+0.13	-1.606	.108	.169
	悩みを話せる友だちがいる	4.43	4.48	+0.04	-0.556	.578	.059
	元気がないとき, 友だちはすぐ気づいて, 声をかけてくれる	4.13	4.39	+0.26	-1.998	.046*	.211
	友だちは, 私のことをわかってきている	4.36	4.54	+0.19	-1.743	.081	.184
	友だちにはなかなか本当の気持ちをうちあけられない (R)	3.96	4.02	+0.06	-3.553	<.001***	.375
非侵害的關係	仲間に入れてもらえないことがある (R)	4.40	4.43	+0.03	-0.231	.817	.024
	かけ口を言われているような気がする (R)	3.71	3.97	+0.26	-1.666	.096	.176
	友だちにからかわれたり, バカにされたりすることがある (R)	3.70	3.93	+0.23	-1.548	.122	.163
	友だちに, いやなことをされる (R)	3.78	3.90	+0.12	-0.703	.482	.074
	友だちから無視されることがある (R)	4.02	4.24	+0.22	-1.439	.150	.152
向社会的スキル	あいさつは, みんなにしている	3.99	3.84	-0.04	-0.274	.784	.029
	落ち込んでいる友だちがいたら, その人を元気づける自信がある	4.08	4.28	+0.20	-1.895	.058	.200
	困っている人がいたら, 進んで助けようと思う	4.41	4.41	0.00	-0.087	.970	.004
	友だちや先生にあって, 自分からあいさつをしている	3.92	3.87	-0.06	-0.577	.564	.061
	困っている人を見かけても, なかなか声をかけられない (R)	3.70	3.93	+0.23	-1.679	.093	.177
相手の気持ちになって考えたり行動したりする	4.08	4.30	+0.22	-2.383	.017*	.251	

(R)は逆転項目

***:p<.001 **:p<.01 *:p<.05

表 10 事後調査における「アセス」の結果（個別の質問項目別 2）

因子	質問項目	A組 n=30						B組 n=30						C組 n=30					
		平均値			Z値	有意確率(p)	効果量(r)	平均値			Z値	有意確率(p)	効果量(r)	平均値			Z値	有意確率(p)	効果量(r)
		4月	7月	差				4月	7月	差				4月	7月	差			
友人サポート	嫌なことがあったときに、友だちはなぐさめたり、はげましたりしてくれる	4.60	4.77	+0.17	-1.224	.221	.223	4.37	4.50	+0.13	-0.976	.381	.160	4.40	4.60	+0.20	-0.975	.329	.178
	『いいね』『すごいね』と言ってくれる友だちがいる	4.70	4.93	+0.23	-2.070	.038*	.378	4.53	4.50	-0.03	-0.247	.805	.045	4.50	4.70	+0.20	-1.350	.177	.246
	悩みを話せる友だちがいる	4.47	4.60	+0.13	-0.680	.496	.124	4.20	4.37	+0.17	-0.967	.334	.177	4.63	4.47	-0.17	-1.000	.317	.183
	元気がないとき、友だちはすぐ気づいて、声をかけてくれる	4.23	4.73	+0.50	-2.539	.011*	.464	4.10	4.07	-0.03	-0.107	.915	.020	4.07	4.37	+0.30	-1.201	.230	.219
	友だちは、私のことをわかってきている	4.43	4.83	+0.40	-2.489	.013*	.454	4.33	4.30	-0.03	-0.071	.943	.013	4.30	4.50	+0.20	-1.137	.256	.208
	友だちにはなかなか本当の気持ちをうちあけられない (R)	3.73	4.10	+0.37	-1.399	.162	.255	3.43	3.57	+0.13	-0.554	.580	.101	2.90	4.40	+1.50	-3.570	<.001***	.652
非侵害的関係	仲間に入れてもらえないことがある (R)	4.43	4.50	+0.07	-0.229	.819	.042	4.17	4.30	+0.13	-0.587	.557	.107	4.60	4.50	-0.10	-0.775	.439	.141
	かげ口を言われているような気がする (R)	3.77	4.30	+0.53	-2.209	.027*	.403	3.60	3.73	+0.13	-0.476	.634	.087	3.77	3.87	+0.10	-0.251	.802	.046
	友だちにかかわられたり、バカにされたりすることがある (R)	3.73	4.43	+0.70	-2.696	.007**	.492	3.70	3.53	-0.17	-0.395	.693	.072	3.67	3.83	+0.17	-0.267	.789	.049
	友だちに、いやなことをされる (R)	3.90	4.50	+0.60	-2.381	.017*	.435	3.53	3.37	-0.17	-0.407	.684	.074	3.90	3.83	-0.07	-0.245	.807	.045
	友だちから無視されることがある (R)	4.10	4.57	+0.47	-2.098	.036*	.383	4.23	4.08	-0.20	-0.760	.447	.139	3.73	4.13	+0.40	-1.266	.205	.231
向社会的スキル	あいさつは、みんなしている	3.83	3.93	+0.10	-0.626	.531	.114	3.50	3.40	-0.10	-0.807	.544	.111	4.31	4.20	-0.11	-0.528	.597	.096
	落ち込んでいる友だちがいたら、その人を元気づける自信がある	3.90	4.37	+0.47	-2.442	.015*	.446	4.10	4.20	+0.10	-0.525	.599	.096	4.23	4.27	+0.03	-0.215	.830	.039
	困っている人がいたら、進んで助けようと思う	4.43	4.50	+0.07	-0.632	.527	.115	4.43	4.30	-0.13	-1.027	.305	.188	4.37	4.43	+0.07	-0.513	.608	.094
	友だちや先生にあつたら、自分からあいさつをしている	4.03	3.93	-0.10	-0.775	.439	.141	3.70	3.37	-0.33	-1.954	.064	.338	4.03	4.30	+0.27	-1.795	.073	.328
	困っている人を見かけても、なかなか声をかけられない (R)	3.73	3.83	+0.10	-0.667	.505	.122	3.80	3.93	.13	-0.480	.630	.088	3.57	4.03	+0.47	-1.613	.107	.294
	相手の気持ちになって考えたり行動したりする	3.97	4.40	+0.43	-2.595	.009**	.474	4.07	4.10	.03	-0.175	.660	.032	4.20	4.40	+0.20	-1.513	.130	.276

(R)は逆転項目

***p<.001 **p<.01 *p<.05

アセスの「友人サポート」因子について、A組4.36→4.66、B組4.16→4.22、C組4.13→4.51に変化し、A組、C組において有意な増加が確認された。「非侵害的関係」因子ではA組3.99→4.46、B組3.85→3.79、C組3.93→4.03に変化し、A組において有意な増加が認められた。「向社会的スキル」因子では、A組3.98→4.16、B組3.93→3.88、C組4.12→4.27に変化しA組、C組において有意な増加が認められた。(表8)

個別の質問項目を見ると、全体において有意な増加を示したものが、「友人サポート」因子で「元気がないとき、友だちはすぐ気づいて声をかけてくれる」(4.13→4.39)、「友だちにはなかなか本当の気持ちを打ちあけられない※反転処理」(3.36→4.02)の2項目であった。「嫌なことがあったときに、友だちはなぐさめたり、はげましたりしてくれる」(4.46→4.62)は有意傾向のある増加を示した。「向社会的スキル」因子では「相手の気持ちになって考えたり行動したりする」(4.08→4.30)の1項目が有意な増加を示した。「落ち込んでいる友だちがいたら、その人を元気づける自信がある」(4.08→4.28)は有意傾向のある増加を示した。(表9)

学級ごとに見ると、有意な増加を示したものが「友人サポート」因子では、A組で「『いいね』『すごいね』と言ってくれる友だちがいる」(4.70→4.93)、「元気がないとき、友だちはすぐ気づいて、声をかけてくれる」(4.23→4.73)「友だちはわたしのことを分かってくれている」(4.43→4.83)の3項目、C組で「友だちには、本当の気持ちをうちあけられない」(2.90→4.40)の1項目であった。「非侵害的関係」因子では、A組で「かげ口を言われているような気がする」(3.77→4.30)、「友だちにかかわられたり、バカにされたりすることがある」(3.73→4.43)、「友だちにいやなことをされることがある」(3.90→4.50)、「友だちから無視されることがある」(4.10→4.57)の4項目が有意な増加を示した。「向社会的スキル」因子では、A組で「落ち込んでいる友だちがいたら、その人を元気づける自信がある」(3.90→4.37)、「相手の気持ちになって考えたり行動したりする」(3.97→4.40)の2項目が有意な増

加を示した。(表10)

(3) 居場所感尺度

学級内で居場所感がどのように変容したかを調べるためにプログラム実施前(4月)とプログラム実施後(7月)に調査した。全ての尺度に回答した90名(30人×3クラス)をWilcoxonの符号付順位検定でクラスごとに分析した結果を表11, 表12, 表13に示す。

表11 事後調査における「居場所感尺度」の結果

因子	A組 n=30					B組 n=30					C組 n=30							
	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)
被受容感	3.56	3.77	+0.21	-4.444	<.001***	.811	3.36	3.58	+0.22	-5.284	<.001***	.965	3.52	3.69	+0.17	-3.244	.001**	.592
充実感	3.39	3.63	+0.24	-3.880	<.001***	.706	3.21	3.38	+0.17	-2.730	.006**	.498	3.52	3.65	0.13	-2.383	.017*	.435
自己存在感	3.23	3.55	+0.32	-3.445	<.001***	.629	3.12	3.43	+0.31	-3.219	.001**	.588	3.25	3.58	0.33	-4.302	<.001***	.785
安心感	3.48	3.68	+0.20	-3.521	<.001***	.643	3.14	3.49	+0.35	-2.231	.026*	.407	3.50	3.51	0.01	-0.255	.799	.047

***:p<.001 **p<.01 *p<.05

表12 事後調査における「居場所感尺度」の結果(個別の質問項目別1)

因子	質問項目	学年全体 n=90					
		4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)
被受容感	だれかが、そばにいてくれる気がする	3.51	3.68	+0.17	-2.341	.019*	.247
	自分の話が聞いてもらえる	3.56	3.71	+0.16	-2.746	.006**	.289
	大切にされている気がする	3.49	3.74	+0.26	-3.290	.001**	.347
	受け入れられている気がする	3.33	3.60	+0.27	-2.517	.012*	.265
	必要とされている気がする	3.41	3.69	+0.28	-3.133	.002**	.330
	仲間と一緒にような気がする	3.56	3.67	+0.11	-1.576	.115	.166
充実感	やる気いっぱい	3.47	3.50	+0.03	-0.416	.678	.044
	生き生きしている感じがする	3.44	3.61	+0.17	-2.248	.025*	.237
	自分の力を発揮(はっき)できる	3.41	3.63	+0.22	-3.161	.002**	.333
	自分に満足できる	3.26	3.50	+0.24	-2.779	.005**	.293
	自分に自信が持てる	3.29	3.52	+0.23	-2.869	.004**	.302
自己存在感	自分がかげがえのない存在だ	2.81	3.24	+0.43	-3.808	<.001***	.401
	自分には価値(かち)がある	3.34	3.62	+0.28	-3.531	<.001***	.372
	自分が好きだと思える	3.12	3.46	+0.33	-3.606	<.001***	.380
	自分の気持ちや考えは大切だ	3.52	3.76	+0.23	-2.977	.003**	.314
安心感	おだやかな気持ちだ	3.38	3.53	+0.20	-2.223	.026*	.234
	ほっとする	3.47	3.65	+0.18	-1.277	.202	.135
	さわやかな気分だ	3.32	3.63	+0.31	-3.706	.002**	.391

***:p<.001 **p<.01 *p<.05

表13 事後調査における「居場所感尺度」の結果(個別の質問項目別2)

因子	質問項目	A組 n=30					B組 n=30					C組 n=30							
		4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)	4月	7月	差	Z値	有意確率(p)	効果量(r)
被受容感	だれかが、そばにいてくれる気がする	3.57	3.70	0.13	-1.265	.206	.231	3.27	3.57	0.30	-2.124	.034*	.388	3.70	3.77	0.07	-0.577	.564	.105
	自分の話が聞いてもらえる	3.70	3.80	0.10	-1.134	.257	.207	3.40	3.63	0.23	-2.111	.035*	.385	3.57	3.70	0.13	-1.414	.157	.258
	大切にされている気がする	3.50	3.80	0.30	-2.310	.021*	.422	3.47	3.67	0.20	-1.428	.153	.261	3.50	3.77	0.27	-2.000	.046*	.365
	受け入れられている気がする	3.50	3.67	0.17	-0.889	.374	.162	3.20	3.53	0.33	-1.687	.092	.308	3.30	3.60	0.30	-1.795	.073	.328
	必要とされている気がする	3.40	3.83	0.43	-2.754	.006**	.503	3.37	3.57	0.20	-1.386	.166	.253	3.47	3.67	0.20	-1.328	.184	.242
	仲間と一緒にような気がする	3.67	3.83	0.17	-1.667	.096	.304	3.43	3.50	0.07	-0.500	.617	.091	3.57	3.67	0.10	-0.775	.439	.141
充実感	やる気いっぱい	3.47	3.43	-0.03	-0.277	.782	.051	3.33	3.33	0.00	0.000	1.000	0.000	3.60	3.73	0.13	-1.027	.305	.188
	生き生きしている感じがする	3.57	3.80	0.23	-1.732	.088	.316	3.20	3.40	0.20	-1.428	.153	.261	3.57	3.63	0.07	-0.577	.564	.105
	自分の力を発揮(はっき)できる	3.40	3.67	0.27	-2.309	.021*	.422	3.23	3.50	0.27	-2.138	.033*	.390	3.60	3.73	0.13	-1.100	.271	.201
	自分に満足できる	3.23	3.63	0.40	-2.053	.040*	.375	3.13	3.33	0.20	-1.604	.109	.238	3.40	3.53	0.13	-1.136	.256	.207
	自分に自信が持てる	3.27	3.60	0.33	-2.157	.031*	.394	3.17	3.33	0.17	-1.291	.197	.236	3.43	3.63	0.20	-1.473	.141	.269
自己存在感	自分がかげがえのない存在だ	2.80	3.13	0.33	-1.532	.125	.280	2.87	3.20	0.33	-2.140	.032*	.391	2.77	3.40	0.63	-3.014	.003**	.550
	自分には価値(かち)がある	3.33	3.67	0.33	-2.352	.019*	.429	3.30	3.57	0.27	-1.999	.046*	.365	3.40	3.63	0.23	-1.807	.071	.330
	自分が好きだと思える	3.10	3.67	0.57	-2.846	.004**	.520	2.97	3.17	0.20	-1.604	.109	.238	3.30	3.53	0.23	-1.626	.104	.297
	自分の気持ちや考えは大切だ	3.70	3.73	0.03	-0.333	.739	.061	3.33	3.77	0.43	-2.365	.018*	.432	3.53	3.77	0.23	-2.111	.035*	.385
安心感	おだやかな気持ちだ	3.40	3.63	0.23	-1.425	.154	.260	3.07	3.50	0.43	-2.124	.034*	.388	3.53	3.50	-0.03	0.000	1.000	.000
	ほっとする	3.63	3.77	0.13	-0.966	.334	.176	3.27	3.43	0.17	-1.180	.238	.215	3.50	3.50	0.00	0.000	1.000	.000
	さわやかな気分だ	3.40	3.63	0.23	-1.811	.070	.331	3.10	3.53	0.43	-2.919	.004**	.538	3.47	3.53	0.07	-0.500	.617	.091

**p<.01 *p<.05

「被受容感」因子においてA組3.56→3.77, B組3.36→3.58, C組3.52→3.69に変化し, 3クラス全てで有意な増加が認められた。「充実感」因子では, A組3.39→3.63, B組3.21→3.38, C組3.52→3.65に変化し, 3クラス全てで有意な増加が認められた。「自己存在感」因子では, A組3.23→3.55, B組3.12→3.43, C組3.25→3.58に変化し, 3クラス全てで有意な増加が認められた。「安心感」因子では, A組3.48→3.68, B組3.14→3.49, C組3.50→3.51に変化しA組, B組において有意な増加が認められた。

(表1 1)

個別の質問項目を見ると, 全体において有意な増加を示したものが, 「被受容感」因子では「だれかがそばにいてくれる気がする」(3.51→3.68), 「自分の話が聞いてもらえる」(3.56→3.71), 「大切にされている気がする」(3.49→3.74), 「受け入れられている気がする」(3.33→3.60), 「必要とされている気がする」(3.41→3.69)の5項目であった。「充実感」因子では「生き生きしている感じがする」(3.44→3.61), 「自分の力を発揮できる」(3.41→3.63), 「自分に満足できる」(3.26→3.50), 「自分に自信がもてる」(3.29→3.52)の4項目であった。「自己存在感」因子では「自分はかけがえのない存在だ」(2.81→3.24), 「自分には価値がある」(3.34→3.62), 「自分が好きだと思える」(3.12→3.46), 「自分の気持ちや考えは大切だ」(3.52→3.76)の4項目であった。「安心感」因子では「おだやかな気持ちだ」(3.33→3.53), 「さわやかな気分だ」(3.32→3.63)の2項目であった。

(表1 2)

学級ごとにみると, 有意な増加を示したものが「被受容感」因子でA組は「大切にされている気がする」(3.50→3.80), 「必要とされている気がする」(3.40→3.83)の2項目であった。B組は「だれかがそばにいてくれる気がする」(3.27→3.57), 「自分の話が聞いてもらえる」(3.40→3.60)の2項目であった。C組は「大切にされている気がする」(3.50→3.77)の1項目であった。「充実感」因子ではA組で「自分の力を発揮できる」(3.40→3.67), 「自分に満足できる」(3.23→3.63), 「自分に自信がもてる」(3.27→3.60)の3項目であった。B組では「自分の力を発揮できる」(3.23→3.50)の1項目であった。「自己存在感因子」ではA組で「自分には価値がある」(3.33→3.67), 「自分が好きだと思える」(3.10→3.67)の2項目であった。B組は「自分はかけがえのない存在だ」(2.87→3.20), 「自分には価値がある」(3.30→3.57), 「自分の気持ちや考えは大切だ」(3.33→3.77)の3項目であった。C組では「自分はかけがえのない存在だ」(2.77→3.40), 「自分の気持ちや考えは大切だ」(3.53→3.77)の2項目であった。「安心感」因子ではB組で「おだやかな気持ちだ」(3.07→3.50), 「さわやかな気分だ」(3.10→3.53)の2項目であった。(表1 3)

(4) 共感的な人間関係と居場所感の相関関係

学級内での良好な人間関係と居場所感の関連性を調べるために, 本研究における共感的な人間関係の要素である「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」「被受容感」と心の居場所の要素である「安心感」「充実感」「自己存在感」の合計値の相関関係を調べた。共感的な人間関係の得点が高い程, 居場所感の得点も高い傾向が見られ, spearmanの順位相関係数は $r = .685$ ($p < .001$) で有意な正の相関が認められた。散布図を作成したものを図3に示す。近似曲線をもとめたところ, $y = 0.4393x + 1.2461$ ($R^2 = 0.6654$) を示した。

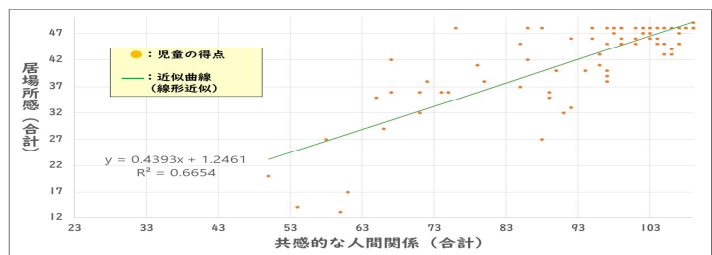


図3 共感的な人間関係と居場所感の合計得点の散布図

(5) 居場所感の変容

プログラム実施前後での児童の居場所感の回答傾向の変容を調べるために, 尺度全体の平均値3.00以上を「肯定的回答群」, 3.00未満を「否定的回答群」の2群に分けてプログラム実施後に調査した。児童の回答傾向の変容をまとめたものを表1 4に示す。4月の調査で否定的回答群から7月調査で肯定的回答群に変容した

表1 4 居場所感尺度の回答傾向の変容

居場所感の変容(4月→7月)		人数(人)	割合(%)
肯定的回答	改善(否定的→肯定的)	17	18.9%
	維持(肯定的→肯定的)	61	67.8%
否定的回答	維持(否定的→否定的)	7	7.7%
	悪化(肯定的→否定的)	5	5.6%
合計		90	100%

児童は17名、4月と7月ともに肯定的回答群にいる児童は61名、4月も7月も否定的回答群にいる児童は7名、4月は肯定的回答群から7月に否定的回答群にいる児童は5名であった。McNemar検定で分析の結果、5%水準で有意 ($p = .027$) な変容であると認められた。

(6) プログラム終了後の児童の振り返り

全プログラム終了後、これまでの学習を通して感じたこと等について振り返りを行った。感想の一例として「覚えてきたことを生かして友だちと仲良くコミュニケーションをとっていきたい。」「いろいろな人にリーダー的存在だと思われていることに気付けてうれしかった。」等、自分自身への新たな気付きへの喜びや今後の学級での人間関係づくりや他者とのコミュニケーションに前向きな内容があった。

(7) 学級担任への半構造化面接

プログラム終了後の2025年8月上旬、当該学年の学級担任3名に半構造化面接を行った。質問項目は、プログラムを終えて学級担任から見た児童の変容と学級担任自身の意識や児童への関わり方の変容についてである。児童の変容に関しては、「怒ったときやマイナスな受け止めをしている時に、アンガーマネジメントやリフレーミングを促す言葉が出ている。」「友だちを助ける人が増えた。嫌な思いをしている、何か言いたそうなど、友だちのSOSを感じ取って先生に報告する人が増えた。」などの回答があった。教師自身に関しては、「対人関係ゲームを短い時間で実施するようになった。」「『〇〇さんは～な良いところがあるよね』など、みんなそれぞれ良いところをもっているということ意識して伝えるようにした。」などの回答があった。

8 考察

本研究では、小学校5学年を対象に、共感的な人間関係育成プログラムの作成・実践を通して児童の自己肯定感を高め、良好な人間関係を構築することが、児童の心の居場所となる学級づくりに有効であるかどうかを検証した。

尺度調査の結果、3クラス全ての自尊感情測定尺度において、全因子で有意な増加が確認された。また、アセスにおいて、「友人サポート」因子については2クラスで、「非侵害的關係」因子では1クラスで、「向社会的スキル」因子では、2クラスで有意な増加が認められた。居場所感尺度においては、「被受容感」因子、「充実感」因子、「自己存在感」因子で3クラス全てで有意な増加が認められた。「安心感」因子では2クラスで有意な増加が認められた。居場所感尺度の回答傾向を見ると、17名の児童がプログラム実施前は否定的な回答だったものが、プログラム実施後は肯定的な回答に変容していて、有意な変容が認められた。本研究における共感的な人間関係の要素である「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」「被受容感」と心の居場所の要素である「安心感」「充実感」「自己存在感」の合計値に有意な正の相関関係があることが示されたことから、学級内での良好な人間関係は、児童が学級に居場所があると感じることにつながることを示唆していると言える。これらのことから、本プログラムの作成と実践は、児童の心の居場所づくりに一定の効果があることが認められた。

その要因として、事前のアンケート調査で、児童がこれから成長していく上で身に付けたい、大切にしたいと思っている力を把握し、児童の実態やニーズにあった学習を展開できたことが考えられる。特に児童のニーズの割合が高かった「自分のことが分かる」「友だちのことが分かる」など自己理解、他者理解を促す活動をプログラム全体を通して取り入れたことで自己肯定感の向上が図られ、その後の活動や振り返りに前向きな意識が働いたのではないかと考えられる。また、プログラム全体を通して自己開示、他者理解を積み重ねたことで、自分の意見が否定されず傾聴してもらえる関係が醸成されたことで、安心感や被受容感の向上に繋がったと推察される。

一方で、有意差は見られなかったがアセスの「非侵害的關係」因子が減少しているクラスもあった。このことについては、ともに過ごす時間が長くなり、交流が増えてきたことで徐々に関係ができ始め、お互いに慣れてきた言葉遣いを悪口と感じるなど、新たな悩みや不安が生じたことが一因ではないかと推察される。心の距離感の心地よさは人それぞれであるため、その時の関係性に応じた継続した学習や支援が必要である。

表15 自己肯定感と共感的な人間関係、居場所感との相関関係

		共感的な人間関係	居場所感
自己肯定感	相関係数(r)	.743	.733
	有意確率(p)	<.001***	<.001***

Spearmanの順位相関係数

***: $p < .001$

居場所感尺度が否定的な回答傾向のまま改善されていない児童と肯定的な回答傾向から否定的な回答傾向に悪化した児童合わせて12名のうち、9名は自己肯定感も否定的な回答傾向にあった。その9名のうち6名は自尊感情測定尺度の3因子の中で「A自己評価・自己受容」が一番低いことが共通している。自己肯定感と共感的な人間関係、自己肯定感と居場所感に正の相関関係が示されたことから（表15）、居場所感が低い児童については、自己肯定感を上げる手立てを考え、支援していくことで良好な人間関係の構築、居場所感の改善につながるものとする。

IV 研究のまとめ

本研究の目的は小学校高学年を対象に、共感的な人間関係育成プログラムを作成し、実践することで、児童の自己肯定感を高め、良好な人間関係を構築することが、児童の心の居場所となる学級づくりに有効であることを明らかにすることであった。そこで、本研究では、自己理解や他者理解、他者受容を促す活動で児童の自己肯定感を高めることと、人間関係形成能力の育成を通して、良好な人間関係を築き、学級における居場所感の促進を試みた。SELプログラムに着目し、育成したい社会的能力を精選し、対人スキルの習得とグループ・アプローチによる人間関係づくりを併せた共感的な人間関係育成プログラムを作成し、小学校5学年を対象に実践した。

その結果、自尊感情測定尺度の全ての因子で有意な増加が見られた他、アセスの「友人サポート」因子については2クラスで、「非侵害的關係」因子では1クラスで、「向社会的スキル」因子では、2クラスで有意な増加が認められた。居場所感尺度においては、「被受容感」因子、「充実感」因子、「自己存在感」因子で3クラス全てで有意な増加が認められた。「安心感」因子では2クラスで有意な増加が見られた。また、共感的な人間関係の要素である「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」「被受容感」と心の居場所の要素である「安心感」「充実感」「自己存在感」の合計値に有意な正の相関関係があることが示されたことから、学級内での良好な人間関係が、居場所づくりにつながる可能性を示唆する結果となった。

以上のことから、本プログラムを作成し、実践することが、研究協力校の対象児童にとって、学級内での良好な人間関係構築につながり、心の居場所となる学級づくりに一定の効果があることが示唆された。

最後に、本研究の課題について述べる。一つ目は効果の均一性である。本プログラムは学級編成後の年度初めからの実施であった。クラス替えにより、人間関係を一から構築しなければいけないという不安を抱える時期に自己肯定感の向上や対人関係スキルの習得を図ったプログラムでアプローチしたことで、良好な人間関係が構築され、多くの児童の居場所感が促進された結果となった。しかし、プログラム終了後の7月時点で居場所感尺度の数値が改善されていなかったり減少していたり、アセスの「非侵害的關係」因子が減少したりする児童も見られた。児童の悩みや不安は多種多様であり、その時々に関係性や個の心理状態によって異なってくるため、プログラムの実施により、どの児童にも一律に効果が得られるとは限らないことを念頭に置く必要がある。4月当初より人間関係ができ始めたことで新たな悩みや不安が生じ、学級での居場所感に影響することも考えられるため、プログラムに柔軟性をもたせ、その時の関係性に応じた実践を行うことでより高い効果が得られるものとする。プログラムによる学級全体へのアプローチとアセスメントで把握した居場所感が低い児童や、下がっている児童を対象に、個に応じたアプローチを併せて継続していくことで居場所感の向上が図られるものとする。

二つ目は検証期間の短さと授業時数の偏りである。本プログラムでは、全11時間と、全7回（各15分）のショートプログラムという、限られた時数の中での実施であった。「特別の教科 道徳」2時間、「学級活動（2）イと（3）ア」7時間、「総合的な学習の時間」2時間を使用した。その他、オリエンテーションとショートプログラム7回に朝活動15分の時間を活用した。特別の教科道徳の教科用図書の使用や、年度初めの学級開きや人間関係づくりに係る学級活動（2）イの使用など、研究協力校の年間指導計画に沿って扱った時数と教科もあるが、検証期間の短さと学級活動（2）の使用過多による本来の年間計画への負荷は否めない。そのため、前述の一つ目の課題への対応も考慮すると、年間指導計画へプログラムを組み込み、他教科も活用した教科横断的な取組を長期的な視点で実践した方がより高い効果が望めると考える。ただし、限られた期間で一定の効果が得られたことは、今後の汎用性が見込める部分であるものとする。

三つ目は、学級担任も含めた人間関係づくりの必要性である。研究通信による研究内容の周知は行ったが、児童に対する教師側の具体的な取組や実践はプログラムとしては取り入れていない。半構造化面接からは、研究内容に共感と理解を示してくれた学級担任が、自発的にプログラム内容を踏まえた関わりを日常から行っていた様子が伺えた。半構造化面接で伺えた教師自身の意識の変容、教師側から見た児童の変容からも、筆者の授業に加え、日常での学級担任の関わりが研究の成果の一助になった可能性は否定できない。学級の

構成人員には教師も含まれると考えると、教師対象の実践をより具体化し、児童対象の実践と共にプログラムに取り入れていくことで、教師も含めた良好な人間関係が築かれ、児童の居場所感の向上により高い効果が得られると考える。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力くださった研究協力校の校長先生をはじめ先生方に深く感謝申し上げます。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編』， p. 29
- 2 武蔵由佳・杉村秀充・水上和夫・藤村一夫 2012 『集団の発達を促す学級経営（小学校高学年）』， p. 31， 図書文化社
- 3 内閣府 『こども・若者の意識と生活に関する調査報告書2023』， pp. 15, 19, 29
<https://www.cfa.go.jp/resources/research/children-attitudes> (2026. 1. 19)
- 4 ベネッセ教育総合研究所 『子どもの生活と学びに関する親子調査2023』 p. 16
https://benesse.jp/berd/up_images/research/oyako_tyosa_2023_0326.pdf (2026. 1. 19)
- 5 ユニセフ・イノチェンティ研究所 2020 『レポートカード16』
<https://www.unicef.or.jp/report/20200902.html> (2026. 1. 19)
- 6 青森県環境生活部青少年・男女共同参画課 2023 『青森県子ども・若者白書』， pp. 45-46
- 7 文部科学省国立教育政策研究所 2023 『令和5年度 全国学力・学習状況調査の結果』， p. 33
<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf> (2026. 1. 19)
- 8 こども家庭庁 2023 『我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査』， p. 21
<https://www.cfa.go.jp/policies/kodomo-research> (2026. 1. 19)
- 9 文部科学省 2022 『小学校キャリア教育の手引き』， p. 1
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1293933.htm (2026. 1. 19)
- 10 文部科学省 2024 『令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』， p. 70
https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf (2026. 1. 19)
- 11 文部科学省 2021 『不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書』， pp. 10, 23, 24, 29
https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf (2026. 1. 19)
- 12 文部科学省 2022 『生徒指導提要』， pp. 14, 42, 229
- 13 子どもの発達科学研究所 2024 『文部科学省委託事業 不登校の要因分析に関する調査研究報告書』 p. 18
https://kohatsu.org/pdf/futoukouyouin_202502_a7.pdf (2026. 1. 19)
- 14 文部科学省国立教育政策研究所 2012 「生徒指導リーフ『絆づくり』と『居場所づくり』 Leaf. 2」
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf> (2026. 1. 19)
- 15 西中華子・石本雄馬 2017 「児童期・青年期の居場所の分類とその機能の検討：居場所感の要素による居場所の分類」『神戸大学発達・臨床心理学研究第16巻』， p. 34
- 16 西中華子 2014 「心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討」『発達心理学研究第25巻第4号』， pp. 467-468
- 17 登張真稲 2003 「青年期の共感性の発達：多次的視点による検討」『発達心理学研究第14巻第2号』， p. 136
- 18 溝川藍・子安増生 2015 「他者理解と共感性の発達」，『心理学評論Vol158』 pp. 360, 368
- 19 文部科学省国立教育政策研究所 2015 「生徒指導リーフ『自尊感情』？それとも、『自己有用感』？ Leaf. 18」
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf> (2026. 1. 19)
- 20 東京都教職員研修センター 2012 「東京都教職員研修センター紀要」 p. 6
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/bulletin/h23.html> (2026. 1. 19)
- 21 日本セルフエスティーム普及協会 「自己肯定感とは？」
<https://self-esteem.or.jp/selfesteem/> (2026. 1. 19)
- 22 香川雅博・小泉令三 2006 「小学校中学年における社会性と情動の学習（SEL）プログラムの試行」『福岡教育大学紀要第55号第4分冊』， p. 147

- 23 山田洋平 2008 「社会性と情動の学習（SEL）の必要性と課題ー日本の学校教育における感情学習プログラムの開発・導入に向けてー」『広島大学大学院教育学研究科紀要第57号』, pp.147-148
- 24 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実 2019 『人的環境のユニバーサルデザイン』, p.48, 株式会社 東洋館出版社
- 25 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』, p.81
- 26 園田雅代・中釜洋子 2003 『子どものためのアサーショングループワーク』, p2, 金子書房
- 27 丹治光治 2013 「学校教育におけるグループワークの方法と課題」『花園大学社会福祉学部研究紀要第21号』, p.111

<参考文献・URL >

- 1 青森県総合学校教育センター 2021 「コロナに負けない！グループ・アプローチ集～学級を安心してできる場所に」
https://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/multidatabases/multidatabase_contents/download/642/e485a1f4567d9ead237fe9ef661a718a/516?col_no=5&frame_id=1876 (2026.1.19)
- 2 伊澤孝 2015 『学級の仲間づくりに活かせるグループカウンセリング』, 金子書房
- 3 伊藤絵美 2016 『イラスト版 子どものストレスマネジメント』, 合同出版株式会社
- 4 SEL-8研究会 「SEL&SEL-8とは」
<https://sel8group.jp/information.html> (2026.1.19)
- 5 大竹直子 2005 『教室で 保健室で 相談室で すぐに使える！とじこみ式 自己表現ワークシート』, 図書文化社
- 6 大谷直史 2015 「コミュニケーション教育としてのボードゲームの開発」『鳥取大学教育研究論集 第5号』pp.67-74
- 7 栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』, ほんの森出版株式会社
- 8 小泉令三 2005 「社会性と情動の学習（SEL）の導入と展開に向けて」『福岡教育大学紀要 第54号第4分冊』
- 9 條真希・長縄史子 2015 『イラスト版 子どものアンガーマネジメント』, 合同出版株式会社
- 10 園田雅代 2013 『イラスト版 子どものアサーション』, 合同出版株式会社
- 11 東京都教職員研修センター
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/bulletin/h23.html> (2026.1.19)
- 12 菱田準子 2022 『すぐ始められる！ワークシートでポジティブ心理学&レジリエンス教育 幸せづくり、折れない心 24の処方箋』, ほんの森出版株式会社

<商標>

- 1 GoogleフォームはGoogle LLCの商標である。