

中学校 特別活動

異年齢集団における人間関係づくりの研究

ー自己・他者理解を深め、自己肯定感を高めるプログラムの実践を通してー

教育相談課 研究員 猪股 歳生

要 旨

中学校において、ピア・サポートを取り入れた異年齢交流の場を設けることは、それぞれの学年の立場で自己肯定感を高め、望ましい人間関係を築くことに有効であるということ、授業実践を通して検証した。その結果、リーダーとして『お世話する』立場の上級生にとっては、自己肯定感の有意な高まりが見られたが、『お世話を受けた』という点で、下級生の場合は有意差は見られなかった。下級生にも役割を分担し、参加したという実感をもたせることが必要である。

キーワード：中学校 特別活動 異年齢集団 自己肯定感 自己有用感 ピア・サポート

I 主題設定の理由

文部科学省は、全国約1420万人の小中学校・高校・特別支援学校の児童生徒を対象に行った「平成20年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において、いじめは84,648件、暴力行為は59,618件、不登校児童生徒は179,829人、高校中退者は66,226人、自殺者は136人いたという発表をした。少子化が叫ばれる現代社会において、生活体験の不足や人間関係の希薄化等から、社会性が低下したり、基本的な生活習慣が確立されていない子どもが多くなってきたりしているといわれている。いじめや暴力行為、不登校等の教育問題もそのような背景が影響していると考えられている。

中央教育審議会(2008)では「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)」の中で、「自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を感じているといった子どもたちの現状を踏まえると、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある」と述べ、自己肯定感を高めて自分に自信をもたせることの重要性が示されている。その手だてとして、地域の大人や異年齢の子どもたちとの交流、自然の中での集団宿泊活動や職場体験活動、奉仕体験活動等といった体験活動の重要性がうたわれている。

人は集団の中で他者とかかわり、自己の存在を感じて生きていく。生徒も、友達同士のかかわり合いの中で、社会性を学んでいく。人とかかわりの中で、自己を理解し、他者を理解し、ありのままの自分を肯定的に受け入れていくのである。そしてその肯定的な自己受容が自己肯定感を高めていくといわれている。

中でも生徒は、あらゆる活動の中で、人とかかわりをもって学校生活を送っている。一緒に力を合わせて活動する中で仲間に対する信頼感や安心感が生まれ、活動を成功させることができた時に自信を得て喜びを感じる。そのようなかかわり合いの中で自己受容はなされていく。活動を通して、自分は集団の中で役に立てたと実感できることで、子どもたちの自己有用感が高まっていくのである。そして、自己有用感の高まりがさらに自己肯定感を強めることとなり、よりよい人間関係づくりにつながっていくと考える。

特に学校生活の中で異年齢集団が共に活動する際には、上級生は他の生徒に配慮しながら自分の役割を果たそうと積極的に活動することで他者理解が深まり、さらにその活動ぶりが認められることで自己有用感が高まりやすい。また下級生にとっても、上級生の姿をモデルとすることで活動に入りやすくなり、上級生からのサポートも容易に受けやすくなることで、活動を通して仲間に対する他者理解を深めたり、自分自身の内面に気づいて自己理解を深めたりする場となる。そしてそのような活動は、より肯定的な自己受容へとつながっていくものと期待される。つまり異年齢交流は、上級生にとっても下級生にとっても自己肯定感を高めるために大いに意味があると考えられる。

本研究では、仲間同士による集団活動の中で自己肯定感を高めていくために、異年齢の生徒が交流する場を設け、縦割り活動を進める中で人間関係づくりを行うことが効果的であると考え、本主題を設定した。

II 研究目標

異年齢集団の中で、縦割りでの活動を通して、自己・他者理解を深めるプログラムを実施することは、自己肯定感を高め、望ましい人間関係を築いていくことに有効であることを、実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

異年齢集団の中で自己・他者理解を深めるプログラムを取り入れることで、それぞれの学年の立場で自己肯定感を高め、望ましい人間関係を築いていくことができるであろう。

IV 研究の実際とその考察

1 自己肯定感の高まりについて

(1) 自己肯定感について

教育用語辞典(2003)では、中島によって自己肯定感を「自己自身の存在に対する認識として、自己の身体的な特徴や能力や性格等について肯定的に考えたり、感じたりする感情をさす」と定義されている。すなわち、「ありのままの自分でいいんだ」という自分の存在や価値を肯定する感覚や感情のことをさすとしている。

そして、自己肯定感「他者とのかかわりにおいて、自己の身体的な特徴や能力や性格について受容されていると感じることが重要である」と述べられ、「親以外の人々、特に友達とのかかわりにおいて自己自身の存在を受容され認められることによって育つ」としている。つまり、友達とのかかわりの中で、他者からの評価と自己を振り返っての評価により、肯定的な自己受容がなされることが、自己肯定感の高まりへとつながっていくと考えられる。(図1)

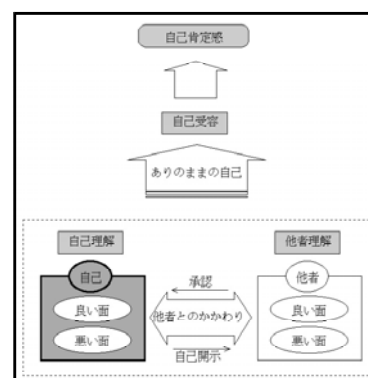


図1 他者とのかかわりからの自己肯定感の高まり

(2) 自己有用感について

滝(2004)は自己有用感を「他者とのかかわり合いの中で実感された他者からの好意的な評価であり、そうした他者評価を踏まえた自己評価のことを指している概念である」とし、「一般的には『自己有用感』のある子どもは、それが自己肯定感や自己効力感、自己存在感に結びついていく」と述べている。

肯定的な自己受容の前提となる他者とのかかわりの場を、異年齢集団の中に設定した場合、年上の子どもも年下の子どもも、互いに自己理解・他者理解を深め、自己肯定感を高めていくことが期待される。滝(2009)によると、「すべての子どもが自己有用感を獲得できる手段の代表的な例として、先輩から後輩への『お世話活動』がある」という。上級生と下級生が交流する場が設定されたならば、①上級生には下級生を導く、お世話する等といった役割が与えられ、②下級生は上級生からの働きかけに応じて、指示に従う、お世話される等の役割が生まれる。その交流によって、③下級生は楽しかった、また一緒に活動したい、自分もあのようにになりたい等といったあこがれを抱き、④上級生はそんな下級生の反応に、喜んでくれて嬉しい、大変だったけど嬉しかった、役に立ててよかった等の思いを抱くことになる。このサイクルによって獲得されるのが『自己有用感』なのだという。

つまり上級生と下級生といった異年齢間での交流は、お世話する・されるといった『縦の関係』が生まれ、自己有用感が獲得されやすくなる。その際には、お互いの自己理解・他者理解が一層深められ、肯定的な自己受容がなされ、自己肯定感の高まりへとつながっていくことが大いに期待される。そのような考えに立つと、異年齢交流で獲得される自己有用感は、自己肯定感を高めるための要素の一つであるといえる。(図2)

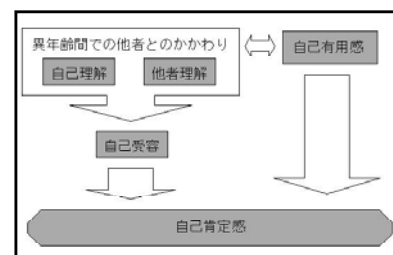


図2 自己有用感と自己肯定感の関係

(3) ピア・サポートについて

日本ピア・サポート学会では、「学校教育活動の一環として、教師の指導・援助の下に、子どもたちが互いに思いやり、助け合い、支え合う人間関係をはぐくむために行う学習活動」のことを、ピア・サポート・プログラムと定義している。滝(2004)によれば、「年下の者の『お世話をする』ことを任された年上

の者は、自分の責任を自覚し、年下の者に気を配りつつ活動を遂行していく中で、『自己有用感』を獲得する」とし、さらに「日本のピア・サポート・プログラムの基本には『お世話する活動（他の人の役に立つ体験）を通して育つ』『縦の関係で育つ』という考え方がある」とピア・サポートの有効性を述べている。そして、学校づくりにおいて最も大切にすべきこととして、「生徒が『自己有用感』を獲得できやすい体験活動や行事を意識的・計画的に準備すること」としている。

また日本のピア・サポート・プログラムでは、生徒に「自己有用感」を味わわせ、人の役に立てたという肯定的な感覚を持てるようにするために、教育的配慮に基づく一定の統制のもとで行う異年齢交流の実体験を「領域2」とし、その下準備として、対人関係そのものを全員に体験させる活動を「領域1」としている。「領域1」の活動でリーダーの生徒に集団を動かして活動することに慣れさせ、意識を高めることで、「領域2」の活動が充実していくとされている。

2 尺度について

(1) 友人関係尺度

青年期の友人関係の特徴を測定する尺度で、岡田(1995)によって作成された。「気づかい」「ふれあい回避」「群れ」の三つの下位尺度に分かれていて、4段階評定法で答える。これを用いて、生徒の友人関係における特徴を調べる。

(2) 自己肯定度インベントリー

「自己概念」を知るための尺度で、カリフォルニア大学のクーパー・スミスによって開発された。「一般的自己」「仲間場面での自己」「家庭場面での自己」「学校場面での自己」の四つの下位尺度に分かれていて、2段階評定法で答える。本研究では、学校生活の中での仲間とのかかわりを研究の対象としているため、「家庭場面の自己」以外の三つの尺度を用いて、生徒の自己肯定感を調べる。

(3) 自己成長エゴグラム

アメリカの精神科医エリック・バーンが創始した「交流分析」理論に基づいて、ジョン・M・デュセイによって作られた心理検査を「エゴグラム」という。その中の1つの「自己成長エゴグラム」は、五つの自我状態（CP・NP・A・FC・AC）を測定するための尺度である。これを用いて、各自我状態の強弱や性格の傾向を調べる。

3 実態把握について

(1) 事前調査の実施について

友人関係尺度、自己肯定度インベントリー、自己成長エゴグラムを用いて、平成22年8月25日（水）に協力中学校全校生徒（35名）に対して事前調査を実施した。

ア 友人関係尺度事前調査の結果

表1からは、3年生が特徴的な数値を示していることがわかる。「ふれあい回避」では18.21と全学年の中で最も高く、「群れ」では12.43と全学年中最も低い。他学年と比較しても、「ふれあい回避」で1.99以上高く、「群れ」で1.24低い。一方「気づかい」においては学年ごとの差は少なく、最も高い1年生と最も低い3年生の間での差は0.38であった。

イ 自己肯定度インベントリー事前調査の結果

表2からは、「一般的自己」において2年生の7.25が他学年と比べて大きな差があったことがわかる。また「仲間場面での自己」において最も高かったのは1年生の2.11であり、最も低かったのは2年生の1.33であった。さらに「学校場面での自己」では最も高かったのは2年生の1.67で、最も低かったのは1年生で1.44だった。

ウ 自己成長エゴグラム事前調査の結果

表3で各自我のバランスに注目すると、各学年ともCP・NP・FCが優位でA・ACが低位であるという傾向がある。各学年ともFCがACよりも高くなっており、その差は3年生が2.93、2年生が4.42、1年生が4.12となっている。CPとNPは5つの中では共に優位傾向であるが、両者あまり差は見られない。

表1 友人関係尺度事前調査

		人数	M	(SD)
気づかい	全校	35	17.46	(2.76)
	3年	14	17.29	(3.39)
	2年	12	17.50	(1.85)
	1年	9	17.67	(2.67)
全校		35	17.00	(3.12)
ふれあい回避	3年	14	18.21	(2.08)
	2年	12	16.17	(4.04)
	1年	9	16.22	(2.35)
	全校	35	13.17	(3.75)
群れ	3年	14	12.43	(4.05)
	2年	12	13.67	(2.13)
	1年	9	13.67	(4.67)

表2 自己肯定度インベントリー事前調査

		人数	M	(SD)
一般的自己	全校	35	6.26	(2.63)
	3年	14	5.79	(2.40)
	2年	12	7.25	(2.98)
	1年	9	5.67	(2.05)
全校		35	1.66	(1.12)
仲間場面での自己	3年	14	1.64	(1.23)
	2年	12	1.33	(0.85)
	1年	9	2.11	(1.10)
	全校	35	1.57	(0.93)
学校場面での自己	3年	14	1.57	(1.05)
	2年	12	1.67	(0.85)
	1年	9	1.44	(0.83)

(2) 考察

友人関係尺度からは、全校と比較しても、3年生はふれあい回避性が高く、群れることをあまり好んでいないということが読み取れる。このことから、3年生は集団でいることより個人でいることを望む傾向にあると推測される。

自己肯定度インベントリーからは、2年生は「一般的自己」が全学年の中で最も高いという点から、自分を肯定的に受け入れている生徒が多いということが読み取れる。しかし「仲間場面での自己」が全学年中最も低いことから、仲間と共に活動する際には、自己を肯定的に受け入れられない場合があると考えられる。逆に1年生は「仲間場面での自己」は全学年の中で最も高いものの、「学校場面での自己」が全学年中最も低いことから、親しい仲間の間では肯定的な自己受容ができるものの、他学年の生徒と一緒に活動するような場面では、肯定的な自己受容ができない場合があると推測される。

自己成長エゴグラムからは、学年によって差はあるものの、全学年ともある程度の自己肯定感をもっていることが推測される。

表3 自己成長エゴグラム
事前調査

		人数	M	(SD)
CP	全校	35	13.74	(3.68)
	3年	14	13.29	(3.69)
	2年	12	13.42	(4.27)
	1年	9	14.89	(2.33)
NP	全校	35	13.40	(3.37)
	3年	14	13.21	(3.07)
	2年	12	13.25	(3.81)
	1年	9	13.89	(3.11)
A	全校	35	10.23	(3.47)
	3年	14	10.71	(3.33)
	2年	12	9.58	(3.23)
	1年	9	10.33	(3.86)
FC	全校	35	13.86	(3.80)
	3年	14	14.00	(4.05)
	2年	12	13.17	(3.78)
	1年	9	14.56	(3.20)
AC	全校	35	10.11	(4.56)
	3年	14	11.07	(3.79)
	2年	12	8.75	(5.07)
	1年	9	10.44	(4.50)

4 検証授業計画とプログラム

事前調査の結果を踏まえて、次のようにプログラムの作成と検証授業計画の立案を行った。

(1) プログラム作成上の工夫

ア 活動内容の精選

楽しい雰囲気の中で活動することが、生徒の意欲や積極性を引き出し、交流を活発にすると考え、わくわくして楽しんで取り組めるように、一緒に体を動かしたり、共同で何かを作ったり、分担した役割を果たしたり等、アイデア次第で工夫の余地が残されている活動を取り入れるようにする。

イ プログラムの段階的な実施

前半4回を、対人関係を円滑に築いていけるようにするためのトレーニングの場ととらえ、**領域1**として少人数の異年齢集団の中での活動を行う。それを踏まえて後半2回の検証授業を、より大規模な異年齢集団での交流を目標とし、**領域2**として全校規模での異年齢交流を行う。

ウ リーダーへの事前指導

リーダーが自信をもって活動できるよう、リーダーとして必要とされるスキルの獲得を目指し、ロールプレイを通して事前指導を行い、段階的にリーダーとしてのスキルアップを図る。

(2) 検証授業計画

回	事前指導	検証授業
①	8月25日(水) 『上手な聴き方』 相手の言うことをしっかり受け止める聴き方	9月2日(木) 領域1 ウォーミングアップ…ミラーストレッチ(プロジェクトアドベンチャー) エクササイズ……フープリレー(プロジェクトアドベンチャー) 体を使った活動の中で、課題達成を目指してよりうまく活動するため班員からの意見を聞き入れる。
②	9月2日(木) 『上手な話し方』 相手の気分を害さないで気持ちを伝える話し方	9月6日(月) 領域1 ウォーミングアップ…TPシャッフル(プロジェクトアドベンチャー) エクササイズ……新聞紙タワー(対人関係ゲーム) 共同で製作する活動の中で、課題達成を目指して班員に適切な指示を出して活動を進める。
③	9月6日(月) 『折り合いのつけ方』 お互いが歩み寄って意見をまとめる方法	9月14日(火) 領域1 ウォーミングアップ…人間コピー(グループワークトレーニング) エクササイズ……バンガロー殺人事件(グループワークトレーニング)

		お互いが情報を出し合い、課題達成のために班での作戦をたてて、一人一人の役割を果たす。
④	9月14日(火) 『困っている人への上手な声のかけ方』 困っている人を優しく手助けする方法	9月21日(火) 領域1 ウォーミングアップ…漢字探し(グループワークトレーニング) エクササイズ……財宝探し(グループワークトレーニング) 困っている班員へ手助けすることで、それぞれの知恵を出し合って課題の達成を目指す。
⑤	9月21日(火) 『上手な作業説明の伝え方』 演示によるより親切な作業説明のしかた 凧の作り方の確認	9月28日(火) 領域2 主活動……全校連凧作り 困っていることに対しての意思表示やそれに対しての手助けといった助け合いを通して、自分達の力で全校47個の連凧を完成させる。
⑥	9月28日(火) 『上手な指示の出し方』 サブ的リーダーの働きかけによる指示の出し方 凧の揚げ方の確認	10月6日(水) 領域2 主活動……全校連凧揚げ 全校生徒に指示を出して大人数の集団を動かし、全員がそれぞれの立場での役割を自覚して、全員で完成させた連凧を揚げる。

(3) 活動の進め方についての留意点

ア 班編制

協力校の教師の目から見た日常の生徒の様子と、事前調査の結果を基に、学年混合の縦割り班を編制して検証授業1～5を行う。各班はできるだけ多くの生徒にリーダーを経験させるため、3年生が2名ずつ所属するような班を編制し、検証授業ごとにリーダーを交代で務めることとする。また役割が振り分けられるように、1班6名の少人数の班とする。検証授業6に関しては、リーダーを中心として全校生徒職員を動かす活動とする。

イ 検証授業の進め方

- ① リーダーに対して事前指導したことを踏まえて、本時で気をつけたいこと(全員に向けて・リーダーに向けて)を確認する。
- ② ①で確認した気をつけたいことに意識して、ウォーミングアップを行う。
- ③ ウォーミングアップでは意識して活動できたかを確認し、それを踏まえてエクササイズを行う。
- ④ 本時の活動を振り返る時間を持ち、自分の活動ぶりや班の活動ぶりを見つめ直す。

5 プログラムの結果と考察

(1) 事前・事後調査の結果より

友人関係尺度、自己肯定度インベントリー、自己成長エゴグラムを用いて、平成22年10月11日(月)に協力中学校全校生徒(35名)に対して事後調査を実施した。

ア 友人関係尺度 *t* 検定の結果

表4からは三つの項目とも全校生徒の平均得点の上昇が見られ、中でも「気づかい」と「群れ」においては、1%水準で有意差が得られた。特に「気づかい」において、事前調査段階で他学年より低い平均得点を示していた3年生は、5%水準での有意差が認められた。また「ふれあい回避」においては、上昇は見られたものの有意差は見られなかった。

イ 自己肯定度インベントリー *t* 検定の結果

表5からは、「一般的自己」「仲間場面

表4 友人関係尺度 *t* 検定結果

	人数	ブレ		ポスト		<i>t</i> 値	有意差	
		<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)			
気づかい	全校	35	17.46	(2.76)	19.37	(2.29)	4.64	**
	3年	14	17.29	(3.39)	19.14	(2.36)	2.68	*
	2年	12	17.50	(1.85)	19.58	(2.29)	2.97	*
	1年	9	17.67	(2.67)	19.44	(2.17)	2.14	†
	全校	35	17.00	(3.12)	17.29	(2.94)	0.68	<i>n.s.</i>
ふれあい回避	3年	14	18.21	(2.08)	18.43	(1.72)	0.43	<i>n.s.</i>
	2年	12	16.17	(4.04)	16.17	(4.20)	0.00	<i>n.s.</i>
	1年	9	16.22	(2.35)	17.00	(1.33)	1.21	<i>n.s.</i>
	全校	35	13.17	(3.75)	15.17	(3.48)	3.59	**
	3年	14	12.43	(4.05)	15.14	(3.54)	2.71	*
群れ	2年	12	13.67	(2.13)	15.58	(3.25)	2.04	†
	1年	9	13.67	(4.67)	14.67	(3.59)	1.15	<i>n.s.</i>

**: $p < .01$, *: $p < .05$, †: $.05 < p < .10$

の自己」「学校場面での自己」のいずれにおいても平均得点は上昇したが、有意差は見られなかった。ただし、2年生は「学校場面での自己」において、事後調査でどの学年よりも高い平均得点を残し、有意傾向を示した。

ウ 自己成長エゴグラム t 検定の結果

表6から、全校の平均得点において、NPとAで1%水準で有意差が見られ、FCにおいて5%水準で有意差が見られた。CPにおいては有意傾向を示す変化が見られた。全5項目中4項目の平均得点が増加し、ACの減少が少なかったことから、全体的な活動エネルギーが高まったと読み取れる。

また、FCが増加してFC>ACの差が大きくなったことから、自己肯定感が高まったと読み取れる。特に3年生は、その差が2.93から6.28へと、全学年の中で最も大きな伸びを見せた。さらに、CPとNPにあまり差がなかったものが、CP<NPとなり、その差が3年生は1.36に、2年生は1.25にまで広がったことから、他者肯定感も高まったと読み取れる。

(2) 検証授業の振り返りより

全6回の検証授業では、毎回授業の最後に活動の振り返りを行い、生徒の活動への取り組み方や感じ方を、アンケートをとって調べた。また全6回終了後には、プログラム全体を通して、どんな時にみんなの役に立てたと感じたか、自由記述で振り返りを行った。

ア プログラム全体の振り返り

表7は「みんなのために役に立てたと感じたのはどんな時か」という自己有用感の実感についての質問に対して、生徒が答えたものである。

生徒にとっては「自分たちの力で成し遂げた」と実感できた時、つまり活動がうまくいき、成果を感じることができた時や、活動の際に仲間にしてあげた行為に対して相手から感謝された時に、自己有用感を感じるようである。すなわち、生徒一人一人に役割が分担され、自分も参加できたと感じられるような内容の活動や、そうした活動を行うにあたって、自分のした行為を人から感謝される等、自分の行為が認められることが、自己有用感を高めるために有効だったと考えられる。

イ 検証授業ごとの振り返り

全6回の検証授業ごとに、生徒に対して、自分自身の活動を振り返る三つの質問「楽しく活動できたか」「思ったことを言えたか」「気を利かせて活動できたか」を行った。生徒には、そう感じる…4、少しそう感じる…3、あまりそう感じない…2、全くそう感じない…1の4段階で自己評価をさせ、その結果を集計して平均得点を出し、その推移をグラフに表したものが図3～図5である。

積極的に意見を出して活動に参加できたかを示す図4のグラフや、気づかいを見せて活動できたかを示す図5のグラフ

表5 自己肯定度インベントリー検定結果

	人数	プレ		ポスト		t値	有意差
		M	(SD)	M	(SD)		
一般的自己	全校	35	6.26 (2.63)	6.54 (2.70)	0.74	n.s.	
	3年	14	5.79 (2.40)	6.29 (2.34)	0.64	n.s.	
	2年	12	7.25 (2.98)	7.33 (2.84)	0.14	n.s.	
	1年	9	5.67 (2.05)	5.89 (2.77)	0.45	n.s.	
	全校	35	1.66 (1.12)	1.80 (1.35)	0.78	n.s.	
仲間場面での自己	全校	35	1.64 (1.23)	1.79 (1.32)	0.40	n.s.	
	3年	14	1.64 (1.23)	1.79 (1.32)	0.40	n.s.	
	2年	12	1.33 (0.85)	1.42 (1.44)	0.32	n.s.	
	1年	9	2.11 (1.10)	2.33 (1.05)	0.69	n.s.	
	全校	35	1.57 (0.93)	1.86 (1.12)	1.66	n.s.	
学校場面での自己	全校	35	1.57 (1.05)	1.64 (1.04)	0.22	n.s.	
	3年	14	1.57 (1.05)	1.64 (1.04)	0.22	n.s.	
	2年	12	1.67 (0.85)	2.17 (1.14)	2.17	†	
	1年	9	1.44 (0.83)	1.78 (1.13)	1.00	n.s.	
	全校	35	1.57 (0.93)	1.86 (1.12)	1.66	n.s.	

**：p<.01、*：p<.05、†：.05<p<.10

表6 自己成長エゴグラム t 検定結果

	人数	プレ		ポスト		t値	有意差
		M	(SD)	M	(SD)		
CP	全校	35	13.74 (3.68)	14.46 (4.81)	1.78	†	
	3年	14	13.29 (3.69)	13.93 (4.67)	1.24	n.s.	
	2年	12	13.42 (4.27)	13.25 (5.69)	0.19	n.s.	
	1年	9	14.89 (2.33)	16.89 (2.18)	4.24	**	
	全校	35	13.40 (3.37)	15.11 (3.74)	3.30	**	
NP	全校	35	13.21 (3.07)	15.29 (3.01)	2.48	*	
	3年	14	13.25 (3.81)	14.50 (4.70)	1.21	n.s.	
	2年	12	13.89 (3.11)	15.67 (3.16)	2.14	†	
	1年	9	13.89 (3.11)	15.67 (3.16)	2.14	†	
	全校	35	10.23 (3.47)	12.89 (4.91)	3.81	**	
A	全校	35	10.71 (3.33)	13.00 (4.60)	2.80	*	
	3年	14	9.58 (3.23)	11.42 (5.27)	1.23	n.s.	
	2年	12	9.58 (3.23)	11.42 (5.27)	1.23	n.s.	
	1年	9	10.33 (3.86)	14.67 (4.22)	3.22	*	
	全校	35	13.86 (3.80)	15.11 (4.74)	2.30	*	
FC	全校	35	14.00 (4.05)	15.71 (4.46)	2.37	*	
	3年	14	13.17 (3.78)	14.58 (5.39)	1.42	n.s.	
	2年	12	13.17 (3.78)	14.58 (5.39)	1.42	n.s.	
	1年	9	14.56 (3.20)	14.89 (4.09)	0.26	n.s.	
	全校	35	10.11 (4.56)	9.80 (5.48)	0.37	n.s.	
AC	全校	35	11.07 (3.79)	9.43 (4.84)	1.06	n.s.	
	3年	14	11.07 (3.79)	9.43 (4.84)	1.06	n.s.	
	2年	12	8.75 (5.07)	9.17 (5.73)	0.31	n.s.	
	1年	9	10.44 (4.50)	11.22 (5.81)	0.58	n.s.	
	全校	35	10.11 (4.56)	9.80 (5.48)	0.37	n.s.	

**：p<.01、*：p<.05、†：.05<p<.10

表7 自己有用感の実感

活動名	主な感想
フープルー	身体の小ささを生かして素早くフープをくり抜かれた時 フープをおさえてあげたら、みんなから「くすりやくすくす」と言われた時 作戦タイムの時、自分のアイデアを採用してもらった時
新聞紙タワー	安定するように土台を丈夫に作るアイデアを出してうまくいった時 三角に折ってタワーを作るというアイデアを出し、一番高いタワーを作ることができた時 分担してタワーを作り、最後に合体させて高いタワーに組み立てた時、役に立てたと感じた
パンゴロー殺人事件	自分の情報が犯人を見つけるのに役立った時 班で情報が足りずに困っている時に、一緒に考えを出した時に役に立てたと思った ホワイトボードに情報を書き込んで、みんなが見やすく整理したら、事件解決の手がかりがつかめた時
財宝探し	自分の担当した課題を解いて追加ヒントをもらった時 他の人が担当した課題を解く時に協力してあげた時 追加ヒントをみんなと合わせて、財宝のありかを見つけた時
全校連風作り	骨の作り方がわからないという班員にきちんと教えてあげることができた時 優しく教えてあげた1年生の風がきちんとできあがった時
全校連風揚げ	文字を書き終えた後、習字道具などの片付けをして作業をやすらした時 連風が降りかかってきた時に、糸引きをして再び揚げ直すことができた時 みんなにきちんと指示を伝えて連風揚げが成功した時、みんなの気持ちを一つにすることができたと感じた時 風をもって手伝いをした後に、お礼を言ってもらった時

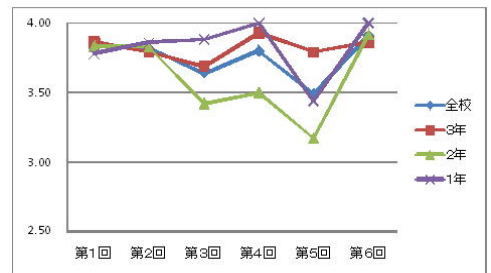


図3 楽しく活動できたか

は、各回ごとにばらつきが見られるが、プログラム開始時の第1回とプログラム終了時の第6回で比較をすると、上昇傾向を見せている。特に1年生においては、その傾向が顕著であった。

また、図3から楽しく活動できたと感じている生徒が最も多いのは、第6回の全校連風揚げであることがわかる。その回は積極的に意見を出し、かつ自分から気を利かせて協力できたと感じている生徒も最も多くいたことが読み取れる。

(3) 考察

表6より、プログラム実施の事前事後で自己成長エゴグラムの比較を行うと、全体的に数値が高くなる傾向が見られたことから、プログラムを通して生徒のもつエネルギーが高まったということが読み取れる。中でも、全校平均においてNP・A・FCの項目においては、有意差が認められた。NPやAの高まりから、他者を肯定的に受け入れ、冷静に周囲の様子に気を配り、仲間のことを思いやりながら活動できるようになってきたことがうかがえる。また、FCの高まりからは、積極的に活動しようという意欲が高まり、自己肯定感を高めるのに有効だったということが考えられる。

また、事前調査から見られた学年ごとの実態を踏まえ、変容ぶりに着目すると次のことが推測される。

3年生は、「最上級生として自分の役割を果たしているが、他者とのかかわりにおいてあまり積極的ではない」という実態があったが、年下の仲間と一緒に活動することで、仲間に対して気づかう気持ちが高まってきたということが表4から読み取れる。また「初めはグループをまとめるのが大変だったが、活動を重ねていくうちに周りの意見を取り入れたり、自分の考えを積極的に伝えたりすることが大事だとわかり、そういう点を意識して活動したらうまくいくようになった」というような感想があったことから、他者とのかかわりを大切にすることで活動を円滑に進められるようになってきたと考えられる。

2年生においては、「肯定的な自己受容ができる生徒が多いものの、仲間同士では肯定的な自己受容ができない生徒が多い」という実態があったが、表4が示すように仲間への気づかいの面で高まりがあったことが確認できる。また表6に示すように、CPの下降とNPの上昇でCP<NPとなったことから、他者を肯定的に受け入れながら活動に取り組むようになってきたと考えられる。特に生徒から「リーダーがみんなをまとめてくれて、協力して活動することができたし、そこで団結力も高まり、最初は不安もあったけど、徐々にそれも取り除かれた」というような感想があることから、他者肯定感が高まったことが読み取れる。

1年生においては、「仲間同士では肯定的な自己受容ができるが、他学年の生徒との間では肯定的自己受容ができない生徒が多い」という面が見られていたが、図4に示されるように積極的に意見を述べて他者との交流を図れるようになっていく傾向が見られたり、図5に示されるように他者に配慮しながら気持ちよく活動を進められるようになっていく傾向が見られた。しかし、表4や表5からは明らかな有意差が見られなかったことから、1年生においては期待通りの効果は見られなかったと言える。

V 研究のまとめ

本研究では、異年齢集団の中で、自己・他者理解を深めるプログラムを実施することで、自己肯定感を高め、望ましい人間関係が築けるのではないかとということを検証した。その結果、次のことが確認できた。

リーダーを務めた3年生や、次期リーダーを務める2年生にとっては、事前事後調査の結果から、自己肯定感においても友人関係づくりにおいても、有意な高まりが見られた。『お世話する』という活動や、それを側で見えてできる範囲で積極的に他者への気づかいを行ったという経験により、自己有用感が高められ、さらには自己肯定感を高めることができた。つまり、2年生や3年生においては、ピア・サポートの考えに即した効果が確認できた。そのことは、活動する際にリーダーとして求められている配慮について、本研究で留意した点（事前指導でリーダーとしての心構えを学習した上で活動を行ったこと・すべての3年生がリーダー的立場で活動できるように、少人数の班編制にしたこと・交代でリーダーを務めさせたこと等）が影響

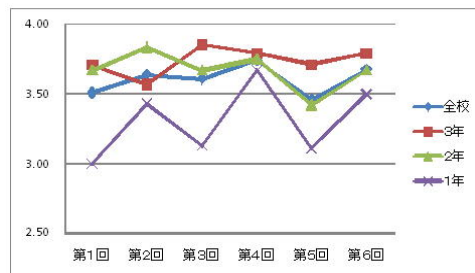


図4 思ったことを言えたか

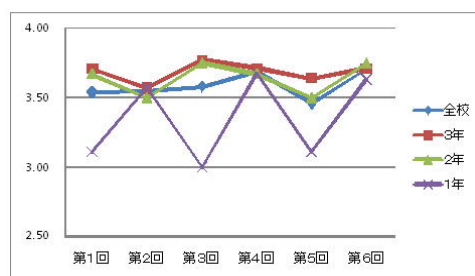


図5 気を利かせて活動できたか

した結果だと考えられる。

また他者からの承認によって自己肯定感を高めた生徒の例からもわかるように、自己肯定感を高める要因の一つとなる自己有用感とは、活動の中で振り返りの場を設け、一緒に活動した仲間から頑張りを認められることで一層高まるものだと考えられる。すなわち、活動を終えた時点でお互いを認め合う場を設定することが重要であることはもちろん、お互いが生かされるような役割が用意されている内容を設定する等、活動自体にも工夫がされていることが重要であると考えられる。

学校生活の中では、様々な行事や委員会活動、部活動等を通して異年齢の仲間とのかかわりの場が持たれている。しかしこのような異年齢交流の場面で、いかにリーダーとなる生徒達に対して意識付けをし、スキルを高め、生徒の頑張りを認めていけるかが、活動の質の高まりと自己肯定感の高まりにかかわってくると考えられる。つまり、生徒たち自身が「協力して自分たちの手で成功させた」という実感をもてるような工夫と配慮が指導者には求められる。

VI 本研究における課題

本研究の成果として、『お世話をする』側のリーダーを務めた生徒に関しては、自己肯定感の高まりが有意な差で確認できた。しかし、『お世話を受ける』側の生徒たちに関しては、高まりが見えたものの有意差は見られなかった。活動の際にリーダーが和やかな雰囲気を作ってくれたり、親切に教えてくれたりしたことに対して感謝の気持ちはもてたが、直接自己肯定感の高まりにつながるような成果は見られなかった。ピア・サポートの利点として、『お世話する』上級生だけでなく、下級生も上級生をモデルにしたり上級生からのサポートを受けたりして他者理解や自己理解を深めることで、自己肯定感が高まるであろうと考えられていた。しかし生徒の感想からは、下級生自身にも役割が与えられ、その役割を十分に果たせたと実感できたかどうか、むしろ満足感や自己有用感につながっているということが読み取れる。学校生活の中では、下級生も含めた全員に適材適所で役割を与え、それを上級生が親切に教えながら和やかな雰囲気をつくり、楽しく活動できるように配慮していくことで、自己肯定感がより効果的に高まると期待できる。そうした視点に立った指導が学校現場の指導者には求められている。

<引用文献>

- 中央教育審議会 2008 「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）」、p.28
- 滝充 2004 『ピア・サポートではじめる学校づくりー「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法ー』、pp.18-21、金子書房
- 滝充 2009 『ピア・サポートではじめる学校づくりー異年齢集団による交流で社会性を育む教育プログラムー』、pp.22-23、金子書房
- 編集委員代表 山崎秀則・片山宗二 2003 『教育用語辞典』、p.220、ミネルヴァ書房

<参考文献>

- 高久啓吾 1998 『楽しみながら信頼関係を築くゲーム集』 学事出版
- 田上不二夫 2003 『対人関係ゲームによる仲間作りー学級担任にできるカウンセリングー』 金子書房
- 谷本早知子 2010 「異年齢集団活動を工夫して小学校中学年児童の自己有用感を高める取り組み」 岡山県総合教育センター
- 日本グループワークトレーニング協会 2003 『GWTのすすめ～ヒトを人にする～』 遊戯社
- 日本ピア・サポート学会 2008 『ピア・サポート実践ガイドブック』 ほんの森出版
- 鶴野尚美 2007 「異年齢集団による活動を通し、自己有用感を高める第6学年特別活動」 熊本県立教育センター
- 藤波貴 2006 「自己肯定感を高め、どの子どもにも居心地のよい学級を作るための研究ー特別活動における開発的・予防的教育相談活動を取り入れた指導を通してー」 山梨県総合教育センター

<参考URL>

- 文部科学省 2009 「平成20年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/11/1287227.htm(2011.1.20)