

小学校 学級経営

小学校高学年の対人関係の適応感を高める研究  
－「他者とよりよく関わる力育成プログラム」の作成と実践を通して－

教育相談課 研究員 高田 秀行

要 旨

小学校高学年の児童を対象に「対人関係の適応感」を高めるため、他者とよりよく関わる力の土台となる多面的・肯定的な思考の定着を目的としたプログラムを作成し、実践した。その結果、学校環境適応感尺度「アセス」の対人的適応や、自尊感情測定尺度の3因子で有意な上昇が見られるなど、プログラムの有効性が明らかになった。

キーワード：小学校高学年 他者とよりよく関わる力 対人関係の適応感 自己肯定感  
リフレーミング グループワーク

I 主題設定の理由

変化の激しい予測困難な時代を生きる子供たちに必要なものは何か。それは、子供たちの生活や学力に多大な影響を及ぼす自己肯定感（諸富，2011）と、他者を尊重し協働できる力ではないかと考える。小学校学習指導要領（平成29年告示）前文で、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓（ひら）き、持続可能な社会の創り手となることが一人一人の児童に求められた。自分のよさや可能性を認識するためには、自己受容や自己有用感等に支えられた自己肯定感を、そして他者を尊重し多様な人々と協働するには、他者とのよりよい関わり合いから生まれる対人関係の適応感をそれぞれ高める必要があるのではないかと解釈した。しかし、日本の子供たちの自己肯定感の低下が指摘されて久しい。危機感を抱く文部科学省は自己肯定感低下の要因分析と対応策を検討すべく、平成28年に「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」を立ち上げた。また、内閣総理大臣開催の教育再生実行会議では、平成29年に「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上（第十次提言）」を公表し、学校や家庭、地域の教育力向上と子供たちの自己肯定感を高めるための具体的提言を行った。

子供たちの自己肯定感についての現状は、「全国学力・学習状況調査」（文部科学省，2022）によると、自分にはよいところがあると思うかの問いに、当てはまると答えた6年生は39.5%。「子供・若者の意識に関する調査」（内閣府，2019）で、今の自分が好きだと答えた子供（13歳～14歳）は12.7%、今の自分自身に満足していると答えた子供は、僅かに7.7%であった。

日本を含む諸外国の13歳から29歳を対象に実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」（内閣府，2018）において、自分自身に満足している割合は10.4%で7か国中7位。また、自分に長所があると思う割合も16.3%で7位であった。これについては、2013年の調査でも同様の結果となっている。生活様式や文化、国民性等の違いはあれど、日本の若者の自己肯定感の低さは、諸外国との比較からも明らかである。

では、自己肯定感が低いことでどのような問題が生じるのか。「自尊感情や自己肯定感に関する報告書」（東京都教職員研修センター，2011）は、低くなった自尊感情を保とうとするため、自分より弱い立場の者に対し攻撃的になったり、自分を守るために不登校やひきこもりなど社会と接点をもたなくなったりする場合があると述べており、具体的な課題として欠席や暴力行為、友達と上手くいかない、自分で判断できない、やる気が起きない等を挙げた。「次代を担う自立した青少年の育成に向けて（答申）」（中央教育審議会，2011）では、学習や労働など具体的な対象への意欲減退だけでなく、成長の糧となる様々な試行錯誤に取り組もうとする意欲そのものの減退が見られ、背景には自己肯定感の低さなどがあるとの懸念を示した。

対人関係への意識について着目すると、既出の「子供・若者の意識に関する調査（13～14歳）」で、若者の33.8%に日常生活を円滑に送れなかった経験があり、その41.7%（1位）が「人付き合いが苦手だから」を理由に挙げた。原因を学校生活に限ると、「友達との関係が悪かったから」が24.3%（1位）、「集団行

動が苦手だったから」が18.5%（2位）であった。そして、子供たちの63.9%が、原因は「自分自身の問題」と認識しているのだ。

子供たちの自己肯定感はいつから低下するのか。「青少年教育研究センター紀要」（国立青少年教育振興機構、2017）の中で、思春期は自分のことが見えるようになるとともに、人の思惑や人からの評価も推測できるようになり、人と自分を比べる中で自己否定や自己嫌悪に陥りやすく、自己肯定感を下げるメカニズムが働くのではないかと述べている。それを裏付けるかのように、全国の公立小学校4・5・6年生と公立中学校2年生、公立高等学校2年生に調査を行った「青少年の体験活動等に関する意識調査」（国立青少年教育振興機構、2021）と、小学校1年生から高校3年生に意識調査を行った「子供の自尊感情や自己肯定感について」（東京都教職員研修センター、2009）の両調査結果から、自己肯定感は学年が上がるにつれて低下する傾向にあること、小学校高学年から中学校1・2年生へと上がる時期に低下率が特に大きいことなどを顕著に見て取ることができるのである。

自己肯定感と対人関係の関連性について、「豊かな人間関係を育む指導援助に関する研究」（福島県教育センター教育相談部研究、1999）において、自己肯定感の高い子供たちは他者に関わろうとする思いやスキルが高いことが明らかにされた。工藤（2019）は、自分を肯定的に好意的に認められる自己肯定感の高い状態は、対人関係にいい影響を与え、他者との良好な関係を築けると述べている。さらに中島（2019）は、自己肯定感の高い状態にあると、物事を前向きに解釈することができ、積極的に行動したり相手の肯定的な側面を見たりすることができるようになることから、よい関係性を築くことができると述べている。

以上のことから、自己肯定感の低下しやすい時期にある小学校高学年から中学校の子供たちに、物事を前向き・肯定的に受け止められるような具体的手立てを講じ、自己肯定感の高い状態にすることができれば、対人関係の不安や苦手意識も軽減・改善し、対人関係の適応感が高まるのではないかと考えた。

これまでも他者と関わるスキルの向上を目指し様々なグループ・アプローチを実践する中で、相乗的に自己肯定感を高める研究がなされ、有効性が報告されてきた。しかし、教職経験上気になっていたのは友人や教師の助言・サポートを否定的に捉え嫌悪感を示したり、ペアやグループ活動自体に抵抗や拒否反応を示したりする子供たちの存在である。「小学生白書Web版」（学研教育総合研究所、2017）の調査で、グループ学習が好きな小学生は2015年には25.9%だったが、2017年調査で18.1%に減少、中学生に至っては12.2%であった。高学年を担任する経験が多かった筆者の実感からも、学年が上がるにつれグループ活動に抵抗を感じる子が増加していく印象は強い。これを踏まえ、自己肯定感が低く集団やグループ活動に苦手意識を抱く子供たちの、対人関係の適応感を高めるためのアプローチとして、「リフレーミング（物事の見方や受け止め方を変える）」の思考や手法を取り入れることで自己肯定感を高める素地を養おうと考えた。それによって、自他や物事を肯定的に受け止める見方や考え方を養い、他者と関わる意欲を高めた後に、グループワークを実践すれば、対人関係の適応感を効果的に高められるのではないかと考えた。

以上のことから本研究では、「他者とよりよく関わる力」の土台を、自他や物事を多面的・肯定的に受け止められる思考であると考え、小学校高学年の児童に対し、リフレーミングやグループワークを取り入れた「他者とよりよく関わる力育成プログラム」を作成し、実践することにより、児童の自己肯定感や対人関係の適応感を高めることができるのかを検証していきたい。

## II 研究目的

小学校高学年の児童に対して、他者とよりよく関わる力を効果的に高めるプログラムを作成し、実践することを通して、物事を多面的・肯定的に受け止める思考を養い、自己肯定感を高めつつ、対人関係の適応感が高まるのかを明らかにする。

## III 研究の実際とその考察

### 1 研究の全体構想について

本研究の全体構想を図1に示す。思春期を迎え自己肯定感が低下しやすくなるとともに、他者との関わり方に不安や苦手意識を抱く小学校高学年児童に対し、まずリフレーミングの思考や手法に親しませる。それにより、物事を多面的・肯定的、且つ前向きに捉えたりすること



図1 研究の全体構想図

ができる認知のスキルを育成することで自己受容，自己肯定感が高まる素地を養う。

次にグループワークを行い，他者とのよりよい関わり方を意識した活動をする中で，達成感や所属感，他者理解等を得ながら「対人関係の適応感」を高めていこうと考えた。江畑・神村（2018）は研究により，認知的心理教育によって友人に対する信頼感が高まることを明らかにするとともに，構成的グループ・エンカウンター（以下SGE）の要素と認知的心理教育，ソーシャルスキル・トレーニング（以下SST）を効率よく組み合わせた包括的なプログラムがより望ましいとも述べている。本プログラムはその考察も参考にした上で，認知的心理教育であるリフレーミングの学習と，集団や他者との積極的な関わり合いを要するグループワークを組み合わせる構成とした。

## 2 「自己肯定感」の捉え方について

自己肯定感の類似の用語として，自尊心や自己効力感や自己有用感等が混在している。先行研究においては同義として扱うものがある一方，明確に使い分けているものもある。元々自己肯定感や自尊心等の用語は，米国心理学者 James, W(1890) が概念定義を示した「セルフ・エスティーム」の和訳であることから我が国で様々な解釈がなされている。先に挙げた類似の用語の関係性について諸富（2011）は，自己肯定感の認知的側面を「自尊心」，対人的・社会的側面を「自己有用感」，能力的側面を「自己有能感」，行為達成能力的側面を「自己効力感」，それら全てを包含した概念として「自己肯定感」を定義し，概念整理を行っている。

様々な解釈があることは承知の上で「自己肯定感」について本研究では，諸富の「自分の醜いところ，人を恨んだり妬んだりする醜く汚れた気持ちの存在もただそのまま，あるがままに認めることができる『実在的な深さ』まで包含した概念」という解釈のもとに，「ありのままの自分自身を，価値のある存在として肯定的に捉える感情」と捉えることとした。

## 3 「対人関係の適応感」について

適応感について栗原・井上ら（2011）は，「個人と環境との主観的な関係」で，個人の適応の一指標であり，個人の主観である適応感は適応と一致しないこともありえると説明している。また，加藤・石川ら（1981）は，「個人が自己をよい適応の状態にあると意識していることで，生活における安定感，充実感，生きがい感などを意味している」と述べている。本研究では「対人関係の適応感」を，児童本人の経験や主観から得られる，相手に対する思い（相手から侵害行為を受けていると感じることなく，相手は自分を支えくれる，励ましてくれる，自分は受け入れられているという信頼感・安心感等）と，自分に対する思い（自分は相手の役に立っている，または役立つスキルをもっているという貢献感・有用感等）から生まれる，個人の適応状態を表す一指標と解釈することとした。

## 4 「リフレーミング」について

プログラムの柱となる「リフレーミング」について，東（2013）は，「現象・事象に対する見方や理解の仕方に関する既存のフレーム（枠組み）を変化させることである。人のもっているフレームが変わることで，その感情や言動にも連鎖的に変化が生じる」と述べる。白井（2011）は，「物の見方，考え方の枠組みを変えて困難事に対応する心の働き」と述べる。さらに，現在コーチングや自己成長のスキルとして，スポーツ界や経済界など多方面で成果を挙げるNLP（神経言語学）は，物事を見る視点を変えることで違った受け取り方ができるようになり，相手のいい部分に気付くことができたり，よりリソースフルな自分に気付くきっかけになったりするものと説明している（鈴木，2011）。

つまり，リフレーミングは物事の受け止め方を変えたり増やしたりし，自他を肯定的に受容することで自己肯定感を高めたり，相手の言動や物事の結果を前向きに捉えることで対人的な適応感を高めたりする効果が期待でき，児童がよりよく他者と関わることを支える認知のスキルである。

## 5 「他者によりよく関わる力を効果的に高めるプログラム」について

### (1) リフレーミングと自己肯定感を高める先行研究

様々な校種や学年を対象に，よりよい人間関係の構築や自己肯定感を高めるための研究が行われており，SGEがプログラムに用いられている（能勢，2020；藤田・西川，2002）。リフレーミングは，SGEのプログラムに組み込まれることがあり，肯定的な自己理解を促すとともに，自己受容や他者からの承認を得られるなど，一定の効果を上げている。山崎（2012）の研究では学級や性別ごと，いずれにおいても自尊心得点で有意に上昇が見られ，「欠点を前向きに捉えられた」「相手に認められてうれしい」などの

感想が得られた。津嘉山（2000）は、Q-Uの「学習意欲」「学級との関係」において上昇が見られ、学習や活動に取り組む学級全体の雰囲気にも積極性や活気が出てきたと述べている。また、道徳の時間の中で意図的にリフレーミングを用い、自己肯定感を高めようとした松茂良（2012）の研究では、自己・他者肯定感テストにおいて有意差が得られるとともに、プログラム終了後も生活場面で積極的にリフレーミングを使用する生徒が多数いたと述べている。

先行研究の成果や、課題として挙げられた「生活に生かせるスキルの習慣化」と「様々な側面からのリフレーミングの検討」等を受け、本研究では自己肯定感の高まりが期待できるリフレーミングに着目し、対人関係の適応感を効果的に高めるためのプログラムの柱に据えた。道徳の内容項目との関連も吟味しながら、既存の活動である、いわゆる「短所を長所にリフレーミング（自分のいいとこさがし）」をはじめとした様々なリフレーミングのスキルや受け止め方に関する学習を5時間設定した。

## (2) グループワークと他者と関わる力を高める先行研究

グループワークは少人数グループに分かれて行う活動で、主な型としてプレゼン型や作業型、ゲーム型がある。現在、授業だけでなく企業の採用選考や研修会等でも頻繁に活用されている。丹治（2013）は、グループワークの目的は、自己理解と他者理解の深化、自他に対する受容性の高まりによる対人関係の改善・促進にあると述べている。正保（2006）は、内容の工夫によって子供たちの積極的な参加を促しやすい特徴があると述べている。さらに正保（2016）は、心を育てるグループワークの重要性を訴え、すべての子どもを対象にして、他者との関わりを通して、必要な対人的技能や心理的資質を、楽しみながら育てる活動であるべきとも述べている。コンセンサスゲームを用い学級満足感を高める研究を行った仁木（2016）は、hyper-QUの3因子について、配慮項目で有意な向上、平均値では非侵害因子が低下、他項目全てに上昇が認められたとし、児童相互によりよい人間関係が構築されつつあると述べている。

以上の結果を受け本研究では、よりよい人間関係が築ける前向きな思考の素地を養うために、リフレーミングの思考や手法を学習した児童に対し、自己有用感や自己・他者理解、所属感など、対人的な適応感を高める効果のあるグループワークを2時間設定した。実施する「ペーパータワーを作ろう」「NASAゲーム（コンセンサスゲーム）」は、各々が役割を意識しながら、よりよく考えを伝え合い、折り合いを付けるためのコミュニケーション能力を養うとともに、他者理解を図りながら達成感や所属感、自己有用感等を高めることをねらいとした活動であり、チーム・ビルディングの実践（堀・加藤・加留部，2007）も参考にしながら設定した。

## (3) プログラムの構築にあたって

本研究のプログラム（表1）を構築する際に工夫した点は、以下の2点である。

ア プログラム前半の5時間で、リフレーミングの思考や手法に親しませることにより、子供たちに多面的・肯定的な物の見方や考え方、視点を養うことで自己肯定感を高めていくことにした。自己肯定感を高める素地を養うことで、自他を肯定的に受け止めたり、互いの違いやよさを認め合える考え方や関わり方ができたりするようになることで、次のプログラムであるグループワークが充実した活動になることを目指している。また、短所を長所に変える「言葉のリフレーミング」だけでなく様々な手法や見方を時間をかけて学習することで、自己肯定感を高めることは元より、日常生活においても活用できる思考や受け止め方の習慣化を図ることも目指した。

イ プログラム後半の2時間には、グループワーク（仲間との協力によるゲームや合意形成を図るもの）を設定した。ルールの中で、よりよく他者と関わり合うことを意識させながら自己決定や他者との協力、話し合い等の活動を通して、達成感や自己有用感等を味わわせることで、対人関係の適応感を高めていくことにした。また、活動中も既習のリフレーミングの見方や考え方を意識させる声かけを行うことで、失敗した時や思うように行かない時も、気持ちを前向きに切り替えることができるようにした。

なお、本プログラムは、総合的な学習の時間4時間、学級活動2時間、特別の教科道徳（以下、道徳という。）1時間の計7時間で編成した。総合的な学習の時間の目標の一つに、「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に参画しようとする態度を養うこと」がある。研究協力校では、総合的な学習の時間をはじめ、様々な教科において主体的・協働的な学習活動による学びに重きを置くとともに、総合的な学習の時間にグループ活動による探究的な活動を計画的に設定している。総合的な学習の時間にプログラムを4時間設定し、物事を多面的・肯定的に捉える思考を養い、自己肯定感や対人的な適応感を高めることは、児童の主体的・協働的な学習を円滑に進めていく上でも有意義であると考えたからである。

また、道徳に1時間設定したのは本時の学習活動が、小学校第5学年及び第6学年の内容項目のA（4）

及びB（11）に関連する道徳的資質・能力の育成につながるものであると考えたからである。

そして、学級活動に2時間設定したのは、自己理解と他者理解の深化、自他に対する受容性の高まりによる対人関係の改善・促進というグループワークの目的や、合意形成や適切な役割分担を要する活動内容が、特別活動の目標で示される三つの資質・能力の育成に直結するものであると考えたからである。

表1 他者とよりよく関わる力育成プログラム

回	学習活動	題材名・活動内容
①	リフレーミング (総合)	「自己肯定感を高めよう！」 ・自己肯定感の意味や高めることの効果、リフレーミングとは
②	リフレーミング (道徳)	「短所は長所～今の自分に自信をもとう!～」 ・前向きでプラスの表現で、短所は長所にもなる!
③	リフレーミング (総合)	「失敗や困難には意味がある～偉人から学ぼう!～」 ・偉人の思考・行動から学ぶ、失敗・困難を乗り越える受け止め
④	リフレーミング (総合)	「心を動かす言葉の力～名言を心に刻もう!～」 ・名言と出会い、自分の心を支え励まし、導く力にしよう!
⑤	リフレーミング (総合)	「リフレーミング実践編～受け止め方を変えよう!～」 ・様々な場面でのマイナスの受け止め方を変えるトレーニング
⑥	グループワーク (学活)	「グループワーク①:ペーパータワー」 ・チームワークや意思疎通の大切さ、自己有用感・達成感の獲得
⑦	グループワーク (学活)	「グループワーク②:NASAゲーム」 ・合意形成の効果・大切さの実感、所属感や他者理解の促進

## 6 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平成22年に開発したもので、「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4件法からなり、本研究においても児童の自尊感情（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」（以下、アセスという。）は、栗原ら（2010）によって作成された「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、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。本研究では、対人的適応因子である「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」の4因子により児童の変容を見るために使用する。

### (3) 児童への事後アンケート調査

プログラム実施後に、日常生活におけるリフレーミングの活用状況について児童に調査を行う。活用の有無や活用した状況、または活用していない場合の理由等について記述式で回答してもらうものである。

### (4) 学級担任への半構造化面接

プログラム実施から3か月後に、担任教師への半構造化面接を行う。あらかじめ質問項目を設定し、担任の立場から見取ったプログラム実施前後の児童の「他者との関わり方」の変化や、実施後の「リフレーミング」の生活場面での活用状況等についてインタビュー形式で聞き取り調査を行う。なお、プログラム実施後に一定期間を空けてから面接を行うねらいは、リフレーミングのスキルや、物事を多面的・肯定的に受け止める思考が、時間が経過してもなお児童に定着しているのかを把握することにある。

## 7 検証の実際について

### (1) 対象者

研究協力校の小学6年生2クラス57名

## (2) 実施期間

2022年4月下旬から7月中旬に実施

## (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（児童の表現のまま一部抜粋）を以下に記載する。

### ア 1時間目「自己肯定感を高めよう！」（課題の共有、活動の目的についての説明等）

自己肯定感の意味、高まることの効果や低下することで起こり得るつまずきや弊害等について全体で確認した。その後、自己肯定感を高めるための手立てとしてリフレーミングを紹介した。「ものの見方や受け止め方は人それぞれ違うこと」「受け止め方が変われば気持ちや行動も変わること」などについて学習することで、今後のプログラムの目的の明確化と取組への意欲付けを図った。

児童の感想には、「自分だけでなく、日本人全体の自己肯定感が低いのが分かって、何とかしたいと思った。」「受け止め方の違いが色んなことに影響することが分かった。」「リフレーミングにすごく興味をもった。」「受け止め方のフレームを変えたり増やしたりできるのが面白そう。」などがあった。

### イ 2時間目「短所は長所～今の自分に自信をもとう！～」

導入では画像（美しい蝶に見える蛾）を提示し、自分の決めつけや思い込みが思考に大きな影響を与えると感じ取らせるような説明をした。さらに、同じキャラクターのイラストに前向きなイメージの言葉（真面目、リーダーシップがある、世話好きなど）と批判的なイメージの言葉（暗い、強引で自分勝手、お節介など）を付けて比較させることで、言葉の表現によってイメージが左右されることを確認した。活動では自分の短所をいくつか書き出した後、グループ内で本人の普段の頑張りなどを付け加えながら長所に変換して伝え合う活動を行った。言葉の変換が難しい児童のためにリフレーミング辞典（A3両面1枚）を準備した。

児童の感想には、「友達から自分のいいところをたくさん言ってもらえてすごくうれしかった。」「短所だと思い込んでいたところが、長所だと思えるようになった。」「何か自分に自信がついたような気がする。」「言い方を変えるだけなのに、自分がいやだなと思っていた部分が長所になるなんてすごいと思った。」等があった。

### ウ 3時間目「失敗や困難には意味がある～偉人から学ぼう！～」

失敗や困難を乗り越え成功を収めた様々な業界の偉人たちの前向きな思考やくじけない行動、残された名言等を紹介し、お互いに感想を伝え合う活動を行った。歴史に苦手意識を抱く児童にも配慮し、エジソンや野口英世など歴史上の偉人のみならず、カーネル・サンダースやウォルト・ディズニー、大谷翔平選手など児童に馴染みのある人物とエピソードを扱った。

児童の感想には、「自分だったらすぐにあきらめてしまうから、挑戦し続ける行動力を見習いたい。」「失敗や困難を前向きにとらえる考え方がすごいと思った。」「実際に結果を残した人の言葉には重みがあると感じた。」「自分には時間も体力もあるから、もっと挑戦しなければと思った。」等があった。

### エ 4時間目「心を動かす言葉の力～名言を心に刻もう！～」

名言や格言によって気持ちや考え方を前向きに変える「メタファーによるリフレーミング」を授業化した。歴史上の偉人をはじめ様々な業界で活躍する55人の名言や言葉を提示、その中から自分の心に響いたものをいくつかピックアップしてグループ内で紹介し合う活動を行った。選んだ理由の他に、どんな時に力をもらえたり、励ましになったりしそうかなどの自分の考えを伝え合った。

児童の感想には、「たくさんの言葉から、勇気ももらったりあきらめないことの大切さを教えてもらった気がした。」「名言を覚えて、つらいときやがんばらないといけないときに自分に言い聞かせてやる気を出したい。」「自分の弱い気持ちや思い込みを変えてくれる言葉に出会えた。」「自分の知っている選手や尊敬する人物の言葉には説得力がある。」等があった。

### オ 5時間目「リフレーミング実践編～受け止め方を変えよう！～」

生活場面で起こりそうな、または既に経験していそうないくつかの場面を、これまでに学習した様々な受け止め方を生かして前向きにリフレーミングする活動を行った。友人トラブルに発展しそうな場面や教師から指導を受けた場面、努力が報われなかった場面など、マイナスの受け止めや挫折につながりそうな状況を、自分にとってプラスに捉え直す活動を行った。また、自分とは違う受け止め方に気付かせるためにグループ内や全体での意見交流を行った。

児童の感想には、「同じ場面なのに、人によってリフレーミングの仕方や受け止め方が違っているのが面白かった。」「今日の場面は今までに経験したものばかりだった。今なら落ち込んだり怒ったりしないで考えて行動できそう。」「親や先生に注意されることが多くてイラッとしていたが、相手の気持ちを

考えたり感謝したりしようと思った。」「自分にとって前向きに考えることができるようになると、不安になったり、悩んだりすることが減りそうだ。」等があった。

#### カ 6時間目「グループワーク①：ペーパータワー」

グループワークの一つであるペーパータワーを行った。糊やセロハンテープは使わず、A5サイズ用紙のみを用いてグループの仲間と話し合い、協力し合いながらタワーを積み上げ高さを競う活動である。

児童の感想には、「みんなのアイデアをまとめながらタワーを作ることは本当に大変だった。でもみんなでタワーを作ることができてすごく楽しかった。」「みんなで協力し合ってタワーができたから、1位ではなかったけれどうれしかった。」「1回目の記録がよくなかったり、途中でくずれたりしたけれど、リフレーミングを思い出してみんなに前向きな言葉がけができた。」「技術や機械もない時代に、巨大な古墳や塔を建てた人々の協力のすごさが少し分かった。」等があった。

#### キ 7時間目「グループワーク②：NASAゲーム」

グループワークのコンセンサスゲームの一つであるNASAゲームを行った。課題に対してグループ内で目的達成のために話し合い、折り合いをつけながら優先順位を決めていくゲームである。

児童の感想には、「自分だけで考えたものよりもみんなで話し合っただけの方が得点が高くなり、みんなで意見を出し合うことの大切さが分かった。」「多数決を使わずに、違う意見を一つにまとめることは本当に難しかった。」「同じ問題なのに自分と違う考えがたくさんあったのが面白かった。」「話し合っている時、リフレーミングを思い出して、言葉遣いや話の聞き方に気を付けた。」等があった。

### 8 プログラムの効果の結果

#### (1) 自尊感情測定尺度（東京都版）

研究対象児童の「他者とよりよく関わる力」を支える自尊感情（自己肯定感）を構成する3因子の変容について、プログラム実施前の4月（プレ調査）、リフレーミングの思考や手法について学習するプログラムを5時間実施後の6月（中間調査）、グループワークを体験するプログラムを2時間実施後の7月（ポスト調査）の3段階で学年全体に調査を行った（図2）。

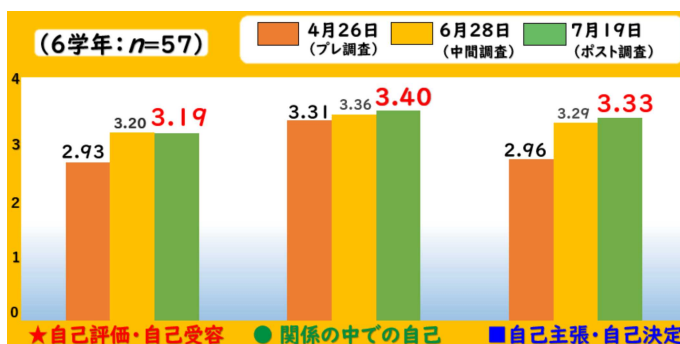


図2 「自尊感情測定尺度」の平均値

「自己評価・自己受容」因子、「関係の中での自己」因子、「自己主張・自己決定」因子について、プレ調査とプログラム終了後のポスト調査の平均値の推移を見てみると、「自己評価・自己受容」因子については、2.93→3.19、「関係の中での自己」因子については、3.31→3.40、「自己主張・自己決定」因子については、2.96→3.33となり、3因子全てにおいて上昇が見られた。

この結果を基にWilcoxonの符号付順位検定でプレ調査とポスト調査の値を比較したところ、「自己評価・自己受容」因子と「自己主張・自己決定」因子については0.1%水準で、「関係の中の自己」因子については1%水準で有意差が認められた（表2）。

表2 「自尊感情測定尺度」のWilcoxonの符号付順位検定

組	下位尺度	負の順位		正の順位		同順位	Z値	p値
		度数	平均ランク	度数	平均ランク			
6学年 (n = 57)	自己評価・自己受容	54	112.49	161	106.49	241	- 6.552	.000***
	関係の中での自己	58	85.39	101	76.91	240	- 2.667	.008**
	自己主張・自己決定	42	97.29	160	102.61	197	- 8.032	.000***

\*\*\*p < .001    \*\*p < .01

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

本研究では「対人関係の適応感」を、児童本人の相手に対する思い（相手から侵害行為を受けていると感じることなく、相手は自分を支えてくれる、励ましてくれる、自分は受け入れられていると感じるなどの信頼感・安心感等）と、自分に対する思い（自分は相手の役に立っている、役立つスキルをもっているという貢献感・有用感等）から生まれる、個人の適応状態と解釈した。これを受けて、アセスを用い、研究対象児童の「対人的適応」の変容についてプログラム実施前の4月（プレ調査）、プログラム実施後の7月（ポスト調査）の2段階で各学級に調査を行った（図3）。個人偏差値の平均において、A組は56.7→62.5、B組は61.5→61.9へと上昇が見られた。

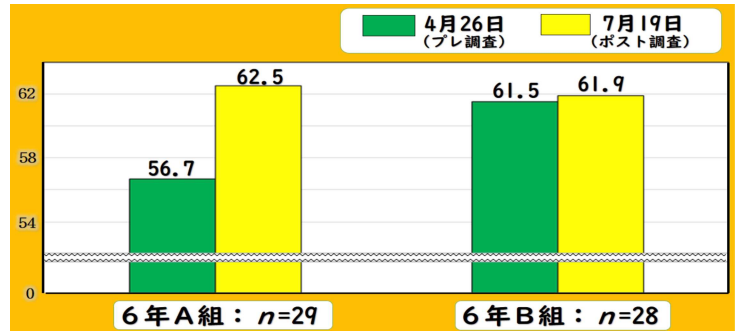


図3 アセス「対人的適応」の個人偏差値の平均

なお、アセスにおいて一般的に偏差値50以上でおおむね良好な状態ととらえることができる。

また、「対人的適応」を構成する4つの因子の平均値の推移を見ると、「教師サポート」因子は、A組は、4.04→3.97、B組は3.62→3.75になり、B組に上昇が見られた。「友人サポート」因子は、A組は、4.23→4.37、B組は4.45→4.30になり、A組に上昇が見られた。「被侵害的關係」因子は、A組は、3.13→3.26、B組は3.39→3.45になり、A組・B組に上昇が見られた。「向社会的スキル」については、A組は、4.08→4.26、B組は4.20→4.16になり、A組に上昇が見られた。

この結果を基にWilcoxonの符号付順位検定でプレ調査とポスト調査の値を比較したところ、A組の「友人サポート」因子の変容に関して1%水準で、A組の「被侵害的關係」因子と「向社会的スキル」因子、B組の「友人サポート」因子に関して5%水準で有意差が認められた（表4）。

なお、「教師サポート」因子は、本来児童が学級担任との関係を良好であると感じる程度を測るものであり、学級担任への働きかけを行わない本プログラムにおいて尺度に用いるのは不適切という考えもある。しかし、リフレーミングの思考や手法を学ぶことにより、学級担任のサポートに気付いたり、学級担任の発言や指導を肯定的、且つ前向きに受け止めたりすることができるようになれば、「教師サポート」因子に何らかの影響を与えるのではないかと考え、本研究において尺度に採用した。

A組 (n=29)	因子名	プレ調査(4月26日)	ポスト調査(7月19日)
	教師サポート	4.04	3.97
友人サポート	4.23	4.37	
被侵害的關係	3.13	3.26	
向社会的スキル	4.08	4.26	

B組 (n=28)	因子名	プレ調査(4月26日)	ポスト調査(7月19日)
	教師サポート	3.62	3.75
友人サポート	4.45	4.30	
被侵害的關係	3.39	3.45	
向社会的スキル	4.20	4.16	

表3 「対人的適応」を構成する4因子の平均値

表4 「アセス」のWilcoxonの符号付順位検定

組	下位尺度	負の順位	負の順位	正の順位	正の順位	同順位	z値	p値
		度数	平均ランク	度数	平均ランク			
A組 (n = 29)	教師サポート	29	30.71	27	26.13	89	- 0.786	.432
	友人サポート	18	42.06	50	31.78	77	- 2.629	.009**
	被侵害的關係	18	32.50	40	28.15	87	- 2.164	.030*
	向社会的スキル	23	37.67	48	35.20	74	- 2.578	.010*
B組 (n = 28)	教師サポート	21	29.67	35	27.80	84	- 1.499	.134
	友人サポート	28	23.89	16	20.06	96	- 2.096	.036*
	被侵害的關係	20	21.28	24	23.52	96	- 0.828	.408
	向社会的スキル	34	38.37	36	32.79	70	- 0.387	.699

\*\*p < .01 \*p < .05



### (3) 児童への事後アンケート調査

本プログラムの実施により、児童に「物事を多面的・肯定的に捉える思考」が養われたのか、つまりリフレーミングの思考や手法が生活で生かされるまでに定着したのかを確認すべく、プログラム実施後の2022年7月に研究対象児童57名に質問紙による調査を行った。結果は学年全体に対する割合で示している。「生活で使った、または使っている」と答え、効果を実感している児童は全体の64.9%、「まだ使っていない（興味はある、いつか使いたい）」と答えた児童は19.2%であった。

一方で、興味が無い、役立ちそうにないことを理由に「まだ使っていない」と答えた児童は8.7%、「生活で使った」が、効果が無かったと感じていると答えた児童が7.0%となった（図4）。

この結果から、学年全体の80%以上の児童がリフレーミングの思考や手法を使った（使っている）、興味を抱きいつか使いたいと肯定的に受け止めていることが分かる。さらに、生活で使った（使っている）児童の活用場面についての実態は、「先生や親に怒られたとき、指導されたとき」「友達と接しているとき（仲直りや謝罪するとき、友達の態度が気になるときなど）」「スポーツ少年団や部活動のとき（練習中や大会、試合のとき）」「学習のとき（テストの点数について、宿題の捉え方、授業中に悩んだときなど）」「仕事や手伝いを頼まれたとき」などが挙げられるとともに、活用の結果、「相手を責めたり、あまり落ち込まなくなったりした。」「わたしのことを考えて叱ってくれているんだ。」「今が成長のチャンスなんだ。」「今はだめでも、きっといい結果につながるんだ。」「もっと勉強しなければいけないということなんだ。」などの記述が多く見られた。さらに、プログラム実施から3か月経った10月にA・B両組の学級担任から児童の変容や様子について、追跡調査として聞き取りを行った。その結果、「学級活動や体育の授業の話合いの際に、以前よりも周りの意見を尊重しながら話合いを進める姿が見られるようになった。」「指導した際すぐにふて腐れてしまう児童が、しっかり話を聞いて考えるようになってきた。」「グループ活動中に互いのよいところを認め合う、褒め合う発言が多く見られるようになった。」「自分が頑張っていることを紹介する作文で、リフレーミングに取り組むことで自分の考え方が変わったことを題材にした男児がいた。」などの様子が挙げられた。

これらの結果から、他者との関わり合いや様々な出来事を、前向きに捉えよう、未来志向で考えよう、感謝につなげようとするなどの、多面的・肯定的に受け止める思考が児童に養われたのではないかと推測する。

## 9 考察

本研究では、小学6年生の児童を対象に、他者とよりよく関わる力育成プログラムを作成し、実践することが「対人関係の適応感」を高めることに有効であるのかを検証した。

検証結果から、本研究の「他者とよりよく関わる力」を支える自己肯定感を測定するための自尊感情測定尺度において「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因子全てに学年全体でプレ、中間、ポストともに平均値の上昇が見られるとともに、プレからポストへの上昇については有意差が認められた。また、「対人関係の適応感」を測定するために用いた学校環境適応感尺度「アセス」の「対人的適応」において、個人偏差値の平均に2学級とも上昇が見られた。

そして、「対人的適応」を構成する4因子ごとの変化については、A組では「友人サポート」因子、「被侵害的關係」因子、「向社会的スキル」因子の3因子に有意差が認められる上昇が見られた。また、B組では「教師サポート」因子、「被侵害的關係」因子の2因子において、有意差は認められないまでも上昇が見られた。

まず、自己肯定感が高まった要因としては、リフレーミングの思考や手法に親しむ学習に子供たちが5時間取り組んだことが考えられる。本プログラムでは、自己肯定感を高めることのみならず、生活場面で活用できる多面的・肯定的な思考の定着を目指し様々な手法のリフレーミングを学習した。その中で毎時間グループ内での意見交流や認め合いの時間を設けたことが、自己肯定感を高める上で効果があったもの

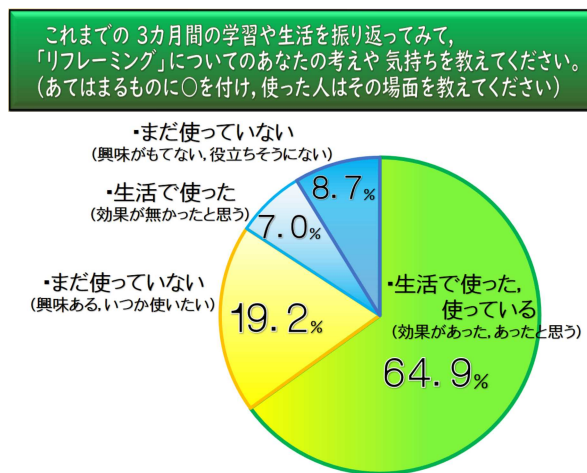


図4 リフレーミングの活用・定着の実態調査

と推測する。また、自分で考えた受け止め方や考え方を持ち寄り交流する中で、自分以外の様々な考え方や受け止め方に触れることができ、無理なく選択肢を増やすことにもつながった。何よりも、自分の考えが他者と同意見、または違う意見として、否定されることなく認められ、賞賛され、関心をもって傾聴されながら受け入れられていく場面では、グループの一員としての一体感や所属感、自己効力感や自己有用感が得られていたのではないかと推測する。

次に、対人関係の適応感が高まった要因として考えられる3点を挙げる。1点目は、自己肯定感の高まりによる、児童の受け止め方や活動中の態度の変化である。リフレーミングの思考や手法について学習した後の自尊感情測定尺度中間調査の結果から、その時点で学年全体として自己肯定感が高まっている。これにより中島（2019）が述べるように、自己肯定感が高い状態にあることで物事を前向きに解釈したり、積極的に行動したり、相手の肯定的な側面を見たりすることができるようになったことで、他者とのよい関係性を築きやすい状態にあったのではないかと推測する。2点目は、リフレーミングのスキルの定着による、物事の受け止め方や児童自身の言動の変化である。グループワークの活動中の様子や活動後の感想記述から、児童は積極的に協力しよう、自分の役割を果たそうと努めたり、リフレーミングの思考を意識した受け止め方や他者への働きかけをしたりしていた印象を強く受ける。それにより、他者とのより良い関わり合いが為されたことで、自己肯定感や対人関係の適応感を高める雰囲気や醸成されたのではないかと推測する。3点目は、グループワークの活動により、対人関係の適応感の高まりにつながる様々な思いを実感できたことである。グループワークによって、目的達成のための他者との協力やコミュニケーション場面が意図的に設定され、失敗や成功、困難や達成感等を仲間と共有したことで自他理解が促進されるとともに、所属感や充実感、自己効力感等を確かな実感として得ることができたのではないかと推測する。

さらに、グループワークで促進された自他理解と、集団や他者との関わり合いから得られた様々な実感が児童にもたらされたことにより、自尊感情（自己肯定感）を構成する「関係の中での自己」因子、「自己主張・自己決定」因子が更に高められたのではないかと考える。

#### IV 研究のまとめ

本研究は、小学校高学年の児童を対象に、リフレーミングとグループワークを取り入れたプログラムを作成し、実践することが「対人関係の適応感」を高めるために有効であるのかについて検証した。その結果、「他者とよりよく関わる力」を支える自己肯定感を測定する自尊感情測定尺度の「自己評価・自己受容」因子、「関係の中での自己」因子、「自己主張・自己決定」因子の全ての因子で有意な向上が認められた。

また、「対人関係の適応感」を測るために用いたアセスの対人的適応において、2組とも個人偏差値の平均に上昇が見られた。

以上の結果から、本プログラムを実践することにより、他者とよりよく関わる力を支える自己肯定感を高める素地を養うことができるとともに、「対人関係の適応感」を高めることにおいて一定の効果があることが明らかとなった。さらに、自尊感情測定尺度の結果やリフレーミングの活用・定着の追跡調査の結果から、プログラム前半の5時間の活動が、児童の自己肯定感を高めるとともに、筆者が「他者とよりよく関わる力」の土台と考える「物事を多面的・肯定的に受け止める思考」を養う効果があることが明らかになった。

一方で浮かび上がった課題として、自尊感情測定尺度の「自己評価・自己受容」因子が低い児童は、その他の2因子、さらにはアセスの複数の因子も上がらないことが示唆されるとともに、リフレーミングに対しても関心をもてないことが分かった。個別の支援や手立ても含め、これらの児童の自己肯定感を高める指導法の検討が今後の課題である。また、本研究ではリフレーミングに関わる学習を5時間実施した後、グループワークを2時間実施した。その結果、アセスの対人的適応を構成する4因子全てが上がったわけではない。この結果を受け、対人関係の適応感をより高めるためには、後半の活動にグループワークのみならずSSTやSGEを包括的に組み込むことや、その実施時間・回数等も含めてプログラムの構成を検討する余地があるのではないかと考える。

いずれにせよ、プログラムによって高まった自己肯定感や対人関係の適応感を、その時限りのもので終わらせてしまっただけではいけない。児童の自己肯定感を高める機会や、他者とよりよく関わっていく必然性のある活動は、学級活動や他教科においても意図的に設定していくことが大切ではないかと考える。

本研究を進めるにあたり、御協力くださいました研究協力校の校長先生はじめ関係の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 2022 「全国学力・学習状況調査」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/) (2023. 1. 13)
- 2 内閣府 2019 「子供・若者の意識に関する調査（令和元年度）」  
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/r01/pdf-index.html> (2023. 1. 13)
- 3 内閣府 2019 「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成30年度）」  
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html> (2023. 1. 13)
- 4 国立青少年教育振興機構 2021 「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和元年度調査）」  
[https://www.niye.go.jp/about/report\\_list/81985148060f4dcfe5b8e820210719110134.html](https://www.niye.go.jp/about/report_list/81985148060f4dcfe5b8e820210719110134.html) (2023. 1. 13)
- 5 東京都教職員研修センター 2009 『東京都教職員研修センター紀要 第8号－自己感情や自己肯定感に関する研究概要－』  
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/bulletin/h20.html> (2023. 1. 13)
- 6 学研教育総合研究所 2017 「小学生白書Web版－小学生の日常生活・学習に関する調査－」  
<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201708/chapter8/04.html> (2023. 1. 13)
- 7 学研教育総合研究所 2017 「中学生白書Web版－中学生の日常生活・学習に関する調査－」  
<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/j201708/chapter7/02.html> (2023. 1. 13)
- 8 諸富祥彦 2011 『ほんものの自己肯定感を育てる道徳授業 小学校編』, p. 13, 明治図書

<参考文献・URL >

- 1 江畑慎吾・神村栄一 2018 「学級単位で行う認知的心理教育と社会的スキル訓練が中学生の友人に対する感情に与える影響の比較」  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/stresskagakukenkyu/advpub/0/advpub\\_2018001/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/stresskagakukenkyu/advpub/0/advpub_2018001/_pdf/-char/ja) (2023. 1. 13)
- 2 加藤隆勝・石川透・田中祐次・落合良行・高木秀明・堀啓造 1981 「現代青少年の人間関係と適応感(1)」  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/23/0/23\\_566/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/23/0/23_566/_pdf/-char/ja) (2023. 1. 13)
- 3 教育再生実行会議 2017 「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育てる教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上（第十次提言）」  
[https://www.niye.go.jp/youth/book/files/items/1538/File/dai10\\_1.pdf](https://www.niye.go.jp/youth/book/files/items/1538/File/dai10_1.pdf) (2023. 1. 13)
- 4 工藤紀子 2019 『職場の人間関係は自己肯定感が9割』, フォレスト出版
- 5 栗原慎二・井上弥 2019 『アセスの使い方・活かし方』, ほんの森出版
- 6 國分康孝 1999 『エンカウンターで学級が変わる Prat 3 小学校編』, 図書文化社
- 7 国立青少年教育振興機構 2017 『青少年教育研究センター紀要 第5号－I 特集 子供たちの自己肯定感をどうはぐくむかー』  
<http://www.niye.go.jp/kenkyu-houkoku/contents/detail/i/116/> (2023. 1. 13)
- 8 白井幸子 2011 「交流分析とリフレーミング」大熊保彦（編）『現代のエスプリーリフレーミング：その理論と実践－』, ぎょうせい
- 9 正保春彦 2006 「異学年交流におけるGWT－変形GWTによる実践例－」  
<file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/476175d3-bbb6-4a39-8f75-c61445316a75/A2007p1C-34%20%20.pdf> (2023. 1. 13)
- 10 正保春彦 2016 「心を育てるグループワーク」  
[http://center.edu.ibaraki.ac.jp/doc/kiyou/35\\_2016/2016\\_475\\_488.pdf](http://center.edu.ibaraki.ac.jp/doc/kiyou/35_2016/2016_475_488.pdf) (2023. 1. 13)
- 11 鈴木信市 2011 『日本一やさしいNLPの学校』, ナツメ社
- 12 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」  
<file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/ef061b41-82f3-44db-8297-a81c7ee2bf8f/KJ00008468470.pdf> (2023. 1. 13)

- 13 中央教育審議会 2007 「次代を担う自立した青少年の育成に向けて（答申）」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm) (2023. 1. 13)
- 14 津嘉山さゆり 2000 「好ましい人間関係の確立をめざしてー構成的グループエンカウンターの手法を生かしてー」  
<http://www.nanbukouiki-okinawa.jp/shimaken/pdf/13-097%20tukayamasayuri.pdf> (2023. 1. 13)
- 15 東京都教職員研修センター 2011 『東京都教職員研修センター紀要 第10号ー子供の自尊感情や自己肯定感についてQ&Aー』  
[https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22\\_mat01a\\_01.pdf](https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22_mat01a_01.pdf) (2023. 1. 13)
- 16 中島輝 2019 『自己肯定感の教科書』, S Bクリエイティブ株式会社
- 17 仁木一 2016 「児童の学級への満足感を高めるための対人関係スキル般化プログラムの開発ーコンセンサスゲームと感情面に焦点を当てたSEL教材を用いてー」  
[http://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/?action=cabinet\\_action\\_main\\_download&block\\_id=1102&room\\_id=1&cabinet\\_id=3&file\\_id=159&upload\\_id=433](http://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=1102&room_id=1&cabinet_id=3&file_id=159&upload_id=433) (2023. 1. 13)
- 18 能勢保幸 2020 「構成的グループエンカウンターが発達課題を抱える生徒の自己肯定感に及ぼす影響」  
[file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/24a02c60-b975-485c-8741-892881869a43/12\\_P101-108.pdf](file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/24a02c60-b975-485c-8741-892881869a43/12_P101-108.pdf) (2023. 1. 13)
- 19 東豊 2013 『リフレーミングの秘訣』, 日本評論社
- 20 福島県教育センター教育相談部研究 1999 『福島県教育センター研究紀要 第126号ー豊かな人間関係をはぐくむ指導援助に関する研究ー』  
[http://is2.sss.fukushima-u.ac.jp/fks-db/txt/60000.kiyou/kiyou\\_vol.029/kiyou\\_vol29\\_126/index.html](http://is2.sss.fukushima-u.ac.jp/fks-db/txt/60000.kiyou/kiyou_vol.029/kiyou_vol29_126/index.html) (2023. 1. 13)
- 21 藤田正・西川潔 2002 「構成的グループ・エンカウンター導入による他者からの受容感の変容」  
<file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/b13daa8d-cd5b-4e5b-ad6c-cbb1f9bbda7e/CERD11-69.pdf> (2023. 1. 13)
- 22 堀公俊・加藤彰・加留部貴行 2007 『チーム・ビルディングー人と人を「つなぐ」技法ー』, 日本経済新聞出版社
- 23 松茂良尚哉 2012 「自他を受容し, 自己肯定感を高める道徳の授業の工夫ー共感し合う話し合い活動とリフレーミングを通してー」  
<file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/276a6644-5049-4bc8-8674-6ec6805f254e/pdf-.pdf> (2023. 1. 13)
- 24 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 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 平成29年7月』
- 26 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編 平成29年7月』
- 27 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 平成29年7月』
- 28 文部科学省 2016 「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/23/1387211\\_08\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2017/06/23/1387211_08_1.pdf) (2023. 1. 13)
- 29 山崎和恵 2012 「中学生への心理教育的グループワークが自尊感情に及ぼす影響について」  
[file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/db45cb22-da91-4a1e-a19a-b0bfe96e8f3c/daigakuinkiyou0\\_34\\_16.pdf](file:///C:/Users/takadah/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/db45cb22-da91-4a1e-a19a-b0bfe96e8f3c/daigakuinkiyou0_34_16.pdf) (2023. 1. 13)