

中学校 学級経営

中学生が自他の多様性を理解・受容する力を育む指導の在り方
— 価値観の違いや自他の個性を尊重するプログラム活動を通して —

教育相談課 研究員 相澤 知佳

要 旨

本研究では、中学生を対象として、自他の多様性を理解・受容する力を育むために、「価値観の違いや自他の個性を尊重するプログラム」を作成し、実践することで、その有効性を検証した。その結果、使用した各尺度において有意差は見られず、プログラムの有効性は明らかに出来なかったが、生徒の感想等の分析をした結果、価値観の違いや自他の個性を尊重する態度や、実践意欲の向上、自身の考え方に変化が見られ、プログラムの効果が示唆された。

キーワード：中学校 自己受容 他者理解 他者受容 多様性
価値観の違いや自他の個性を尊重するプログラム

I 主題設定の理由

近年、「多様性」や「多様な他者との関わり」について様々な場面で論じられている。中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編（以下、「学習指導要領解説特別活動編」という。）では、特別活動で育成を目指す資質・能力の一つとして、学びに向かう力、人間性等が挙げられており、「多様な他者の価値観や個性を受け入れ、助け合ったり協力し合ったり、新たな環境のもとで人間関係を築こうとする態度を養う」ことが示されている。生徒指導提要（令和4年12月）では、「児童生徒が『多様性を認め、人権を侵害しない人』へと育つためには、学校や学級が、人権が尊重され、安心して過ごせる場となることが必要」と示されている。また、「教室に、様々な異なる考えや意見を出し合える自由な雰囲気確保し、児童生徒がお互いの違いを理解し、『いろいろな人がいた方がよい』と思えるように働きかけることが大切」とも示されている。

これらのことから、多様な他者の考えや価値観、個性等を理解し受容することは、学校生活はもちろんのこと、社会生活を送る上でも重要なことと言えるだろう。

さらに、互いに多様性を認めたり受容したりする集団や社会においては、理解・受容する対象に自分自身も含まれると考えられる。学習指導要領解説特別活動編では、情報が氾濫し価値観が多様化している現代社会においては、「自他の個性を理解して尊重し、互いのよさや可能性を發揮しながらよりよい集団生活をつくること」が豊かな人間関係を育むことにつながり、中学生の時期に多様な他者の価値観を認め、寛容であることは重要な意味をもつと示されている。田邊・鶴田（2017）は、自己と他者の両方の考え方や存在を大切にすることについて、過去の友人関係を振り返りながら考える機会を提供することや、多様な価値観を尊重することの大切さを伝えるなど、他者と協力・協働しながら問題解決することができる能力を育むための教育プログラムを提供する必要性があると述べている。

以上のことから、自己と他者両方の価値観や個性を理解し、尊重する姿勢が大事であると考え、他者への理解・受容に加えて自己への理解・受容する力を育む指導について研究したいと考えた。

中学生という時期は、自身を取り巻く環境の変化が大きい時期である。小学校から中学校へ進学する時に起きる中1ギャップや、進級する際の学級編成などの環境の変化に加え、思春期における心身の成長に伴う変化も起こる。「令和3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の概要」

（文部科学省、2022）によると、不登校生徒数は平成24年度から連続して増加し続けている。また、学年別のデータを見ると、学年が上がるごとに不登校児童生徒数は多くなる傾向にあるが、中学校においては、特にその傾向が顕著である。先に述べた変化が、不登校が起きる原因のすべてということではないが、中学生という時期は、何かしらの不安や困り感を抱きやすい時期であることが推察される。生徒指導提要でも示されているように、「入学直後や学級・ホームルーム替え後の時期は、人間関係を一から構築する大切な節目」

である。その節目の時期を、変化への不適応感を抱いたままにするのではなく、変化に対応するスキルを身に付けた状態で迎えさせたいと思い、その土台となるものの一つが自他の多様性を理解・受容する力であると考えた。

そして、これらの課題に加え、現在はマイノリティに対する課題も加わりつつある。生徒指導提要では、改訂時に性に関する課題が追加されている。例えば「当事者が社会の中で偏見の目にさらされるなどの差別を受けてきたこと」「少数派であるがために正常と思われないこと」などが挙げられ、「現在では不当なことであるという認識が広がっているが、いまだに偏見や差別が起きているのが現状である」と述べられている。また、川又（2019）は、マイノリティに対して「個別的配慮でとどまるのではなく、マジョリティ側が深い理解を持たない限り、現状はかわらないだろう」としており、「学校にも一般社会にも、様々な部分でマイノリティが存在し、マジョリティとは別の状態におかれ、それぞれ悩みを抱えているのが現実である」と述べている。これらのことから、マイノリティについて知ったり考えたりする機会をもつことは、自己及び他者の多様性の理解・受容へつながるのではないかと考えた。

以上のことから本研究では、生活環境や対人関係の変化が特に起こりやすい中学1年生から2年生に進級する時期の生徒を対象に、グループ・アプローチを使った「価値観の違いや自他の個性を尊重するプログラム」を作成し、その実践が、自他の多様性を理解・受容する力を育むことに有効かを検証していきたいと考え、主題を設定した。

II 研究目的

中学生を対象に作成した「価値観の違いや自他の個性を尊重するプログラム」を実践することによって、生徒が自他の多様性を理解・受容する力を育むことに有効かどうかを明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 自他を理解・受容することについて

(1) 「自己受容」と「他者受容」の捉え方について

「受容」の定義は、研究者によって表現が様々である。春日（2015）は、自己受容の定義について、文献をもとに自身で再考した結果、「自己受容とは、自己のそれぞれの側面がどのようなものであるにしても、それらをまとめた自己を全体として、善悪の判断ではなく、好き嫌いなどでもなく、ただ素直に『今の自分はこうなのだ』と暖かく受け止めようとする姿勢であり、それは意識ではなく、感情や感覚であることが考えられる。またそれは自分の様々な側面に対して『ほどよく』折り合いをつけることができる姿勢ではないかと考えられる」と述べている。本研究では、これを自己受容の捉え方として扱う。

吉田ら（1992）は、Berger（1952）による他者受容の定義を翻訳し、「他人を受容する人は、他人の行動や基準が自分自身のもつものと相反していると思える時でも、他人を拒否したり、憎んだり、否定的な判断を下さない」ことが他者受容の要素の一つであると述べている。本研究では、これを他者受容の捉え方として扱う。

また、主題にある「自他の多様性を理解・受容する力」については、「『理解したい・理解しよう』という気持ちをもつこと」や「思い込みや否定をせず、自他の価値観や個性を尊重し、受け止めることの必要性を感じたり、これらを実践すること」によって育まれていくものと筆者は考える。

(2) 「自己の理解・受容と他者の理解・受容の関係」について

山田・岡本（2006）は、自己受容を考える上で受容する内容には2種類を想定することが妥当だとしている。一つは能力や外見など個人の持つ属性に対する自分自身の判断による受容であり、これを「自己による自己受容」と表現している。もう一つは、他者に受容されていると感じることによって達成される自己の受容であり、これを「他者を通しての自己受容」と表現している。また、これらは「受容に至る過程に違いはあるが、その結果として自己受容が達成されているという点では同じである」と述べている。

春日（2015）は、自己受容は他者受容と同時に起こるか、あるいは自己受容が他者受容を促進すると考えられ、それが良好な人間関係の構築につながり、良好な人間関係を築くことにより、他者からの受容も得られやすくなり、それがさらに自己受容を促進するといった循環が生じることを示唆している。

正保（2016）は、自己理解は他者理解と一枚の硬貨の裏表の関係にあると言えるとしており、「あなたにとっての他者理解は私にとっての自己理解であり、私が自己理解することはあなたの他者理解につなが

る」と述べている。また、「自分に対する理解の幅をさらに広げていけば、そこには自己受容も含まれてくると考えることができ、これは自己理解のバリエーションと考えることができる」とも述べている。

これらの先行研究から、本研究では自己の理解・受容と他者の理解・受容は、どちらが先に起こると断定できるものではなく、お互いに作用し合うものであると捉えた。また、プログラムの内容についても、どちらか一方にのみ焦点化するのではなく、両方にアプローチできるものとしてプログラムを組むことにした。

2 プログラムの構築について

川又（2019）は、「ダイバーシティ（多様性）とインクルージョン（包含）が重要視されてきている現代社会において、職場の多様性推進の妨げになっている『アンコンシャス・バイアス（無意識の偏見）』も問題視されている」と述べており、「一般社会に出る前の、教育の現場でより深く考えることが重要である」ことを示唆している。池田ら（2016）は、小学6年生を対象に、相手の価値観を推測するスキルの育成を目指した授業実践を行った。価値観を推測しながら話し合いができた児童らが、意見の対立場面で価値観を理解することの重要性を認識するようになったことから、「多様性理解の重要性が高まっている今日、このような実践を取り入れていくことがますます重要になってくると言えるだろう」と述べている。これらのことから、自身が思い込みで判断している可能性について知ることや、自分と他者との違いについて知ることを目的とした前半プログラムを作成した。これを「知識パート」とする。

また、自他の多様性について知るだけではなく、その上でどのような人間関係を築くか、自分はどうのような振る舞いをすればよいかを考えることも必要であろう。そこで、後半は知識パートで学んだことを生かし、他者の立場で物事を考えたり、相手の考えや気持ち等を推察して、自身の対応を考えたりするための活動を取り入れる。この後半プログラムを「実践パート」とする。プログラムの全体構成を図1で示す。

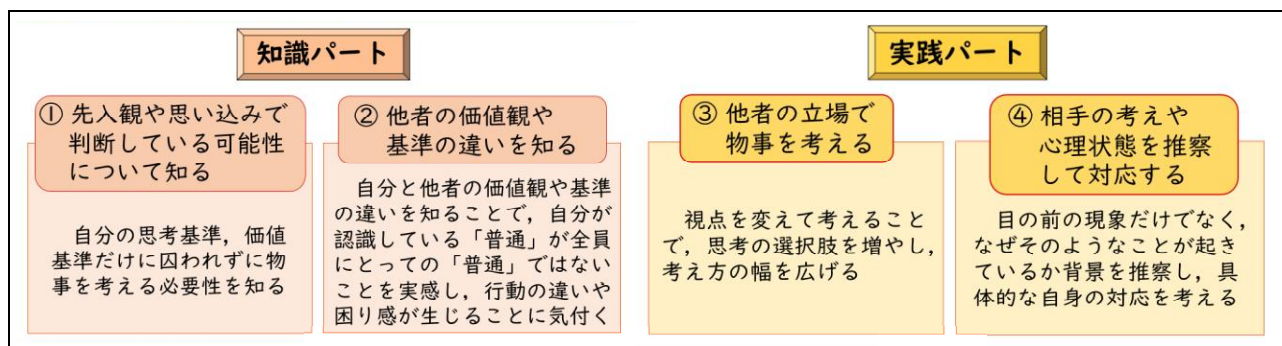


図1 プログラムの全体構成図

3 プログラム作成上の留意点

(1) 活動の形態について

田邊・鶴田（2017）は、中学生を対象とした、友人関係構築に関する認識について調査を行い、自己受容と他者受容のバランスを保つためには、両方を大切にすることへの気付きを促す支援が必要であると述べている。そして、その一つの方法として、様々な事例やテーマについてグループワークを行い意見交換するなど、多様な価値観があることや価値観が違って良いことを学習する機会を設けることが有効であることを示唆している。本研究のプログラムにおいても、活動にグループワークを取り入れることで、自己への気付きと他者への気付きの両方を促すことを目指す。

また、進級時に学級編成があることを踏まえて、1年時プログラムにおいて学年全体で実施可能なものは、学級の枠を取り払い、活動を行うこととした。

(2) グループワークの内容について

第3回の授業で、自他の感情の違いを知るための活動を取り入れる。まだプログラムの序盤であることから、ゲームのように楽しめ、気負わずに自己開示ができるよう、自分の気持ちをカードで示す活動を取り入れる。場面設定については、生徒が共通してイメージでき、実生活で起こりそうな場面を設定した。また、他者と違う意見をもつことに不安を感じる生徒がいる可能性があるため、アイスブレイクとして、二つの選択肢から一つを選ばせる活動を実施する。これにより、色々な場面で選択や判断の違いが生じるのは当然のことであると、生徒が段階的に感じられるようにした。

プログラムの後半は、自分の意見を伝えるだけでなく、話し合いにより、課題を解決する活動が主になる。話し合いの際に自己開示を促すためには、相手が自分の話を受け止めてくれるという安心感が必要である。そこで、互いに安心感をもって話し合い活動を行うために、「話の聞き方、受け止め方」についてのソーシャルスキルを学ぶ活動を取り入れる。相川・佐藤（2006）は、ソーシャルスキル教育において、その効果を高めるためには動機づけを高めておくことが大切だとしている。また、「自分が心地よく感じたスキルを相手に伝える機会を積極的に設けるとよい」と述べている。そこで、本プログラムでは、ソーシャルスキルを学ぶことの動機づけとして「相手の聞き方をどのように感じるか」という内容の事前アンケートを生徒に実施する。その結果を基に授業を進めることで、「聞き方」を考えることは、自分たちにとって必要なことだと実感できると考える。また、活動の最後には、相手の聞き方について良いと感じたところを生徒同士で直接伝え合う活動を行う。

さらに、他者の立場になって考える力を育むための要因をプログラム中に組み込む。真下・三宮（2018）は、相手の視点をとることを促す介入の有無による、アドバイス場面における他者の言動認知やアドバイスの種類の違いについて検討した。その結果、相手の言動を評価するように教示された「自己視点群」よりも、相手の考えや思いを推測するよう教示された「相手視点群」の方が「非難」にあたる発話数が少なく、攻撃性が低下することが示唆された。また、この研究は質問紙によって行われたが、実際のコミュニケーションでは声のトーンや抑揚等による影響が大きいと見られるため、音声による刺激提示等を通して検討することが求められると真下・三宮は述べている。本プログラムでも、問題解決の場面を設定し、生徒同士のロールプレイを活動に取り入れることとした。音声でのやり取りをすることで、視点取得に加え、自分の思いの伝え方や、相手がどのように言葉を受け取るかを考える機会になるのではないかと考えた。ゆえに、その前段階として、一つの出来事に対して複数の捉え方をする活動と、意見が違っても折り合いを付けて話し合う活動を行う。これらの活動により、自分とは違う視点で物事を考えるための訓練ができ、自他の多様性を理解・受容する下地をつくることにつながると考える。

以上のことを踏まえ、本研究のプログラムを表1のように作成した。

表1 価値観の違いや自他の個性を尊重するプログラム

時間	知識パート	主なねらい	時間	実践パート	主なねらい
1	オリエンテーション	・授業の進め方と全体の目標を理解する	7	〇〇の使い方 (ブレインストーミング) いろいろな考え方をしてみよう (グループワーク)	・様々なアイデアを出す練習をする ・一つの出来事に対して、様々な捉え方ができることに気付く
2	無意識の思い込みチェック	・思い込みや偏った考え方で物事を判断している可能性に気付く	8	無人島で生き延びよ! (コンセンサスゲーム)	・班内で意見を出し合い折り合いをつける練習をする
3	二者択一(アイスブレイク) どんな気持ち? (グループワーク)	・ゲームを通して、人それぞれ多様な捉え方があり、気持ちもそれぞれ異なることを知る	9	問題の解決方法を考えよう (ロールプレイ)	・両方の立場で物事を考え、問題への対処の仕方を考える
4	受け止め方、聞き方のコツ (SST)	・相手の話の受け止め方、聞き方について知る ・相手の気持ちに共感したり受容したりする	10	あなたならどうする? まとめ	・これまでの学習を踏まえて、“自分だったらどのような対応をするか”を考える
5	〇〇と言えば(アイスブレイク) 価値のランク付け (グループワーク)	・それぞれの価値観の違いを伝え合い、自分の意見も相手の意見も大切だということに気付く	※本研究では、1～4の授業を1年時プログラムとして、5～10の授業を2年時プログラムとして実施した。 ※授業の内容や生徒の感想を記載した通信を発行し、次時に配付した。 ※SSTはソーシャルスキルトレーニングの略称である。		
6	マイノリティについて ・周りが気付きにくい困り感とは ・自分らしく生きるとは	・周囲の人との違いがあることや、社会的少数派ゆえに起こる不安や困り感について考える			

4 検証方法について

(1) 他者理解尺度

青木（2011）によって作成された他者理解尺度は、他者についてどのように捉えているのか、他者に対する理解度を把握するための尺度である。「現状の他者理解度」「他者理解欲求」「他者受容度」「他者分析欲求」の4因子33項目の7件法からなる。本研究では、これらの因子のうち、「現状の他者理解度」（12項目）「他者理解欲求」（10項目）「他者受容度」（7項目）の三つの因子で生徒の変容を見取る。

この尺度は大学生向けに作成されたものであるが、事前に研究協力校の教員と確認の上、語句の意味を説明しながら文言を変更せずに調査を行った。

(2) 自己肯定意識尺度

平石（1990b;1993）によって作成された自己肯定意識尺度は、青年期（中学生から大学生）における自己肯定意識の発達の在り方を検討し、自己肯定性次元を測定するための尺度である。「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」の6因子41項目の5件法からなる。本研究では、これらの因子のうち、「自己受容」（4項目）の因子で生徒の変容を見取る。

(3) 生徒への事後アンケート

プログラムの実施後に、生徒へ記述式のアンケートを行った。質問項目は、「あなたが新しいことを学んだ、新しい気付きがあったと感じた授業はどれか」「授業や通信を通して、自分自身について新しく発見したことや、気持ちや考え方の面で変化したこと」「授業や通信を通して、他者や他者との関わりについて新しく発見したことや、気持ちや考え方の面で変化したこと」「プログラムを通しての感想」である。

5 検証授業について

(1) 対象者

研究協力校の令和5年度中学2年生73名（3クラス）

(2) 実施期間

1年時プログラム 令和5年1月～2月

2年時プログラム 令和5年5月～7月

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動内容と生徒の感想（原文の表現のまま一部抜粋）を以下に記載する。

ア 第1回「オリエンテーション」（学級活動の時間に学年で実施）

オリエンテーションの目的は主に三つである。一つ目は「他者」の定義付け、二つ目は活動の内容と実生活とのつながり、三つ目は活動を通してどのような心に育ってほしいのかという全体のテーマを伝えることである。始めに、「他者」とは誰のことを指すのかを共通理解した。他者とは、家族や友人も含めた自分以外の誰かのことであり、年を重ねるごとに他者の範囲も広がっていくことを確認した。次に、なぜ自分や他者のことを知る必要があるかを、これから起きる社会環境の変化に適応していくことにつながるからだと説明した。最後に、この授業を通して「自分のことも、周りの人のことも、いつか出会う誰かのことも大切にできる心」に育ってほしいという思いを伝えた。

イ 第2回「無意識の思い込みチェック」（知識パート①：学級活動の時間に学年で実施）

質問項目について、YESかNOで答える思い込み度チェックを行った。質問項目は、血液型や年齢、性別へのイメージに関するものなど8問である。その後、YES派とNO派で意見交換をさせ、どちらかに断定できるものではないことを確認した。無意識の思い込みは誰にでも起こることであるが、それによって柔軟な思考ができなくなったり、自身の可能性を狭めてしまったりするかもしれないことを伝えた。

感想の中には「思ったより思い込んでいることが多かった。とらわれずに考えることも大切だと思った。」などがあった。

ウ 第3回「どんな気持ち？」（知識パート②：学級活動の時間に学年で実施）

筆者が作成した「お題カード」と「気持ちカード」を使い、同じ場面でも、人によって気持ちの違いが生じることを実感するゲームを行った。気持ちカードは12枚あり、そのうち「悲しい」と「うれしい」については、気持ちの大きさの違いを表せるよう、「かなしい（大）」「かなしい（小）」のように、2枚作成した。

感想の中には「自分が当たり前だと思っている感じ方も人によるということが分かった。」「みんなが同じ気持ちなわけなので安心した。」「同じ気持ちでも大小があっっておもしろい。」などがあった。

エ 第4回「受け止め方、聞き方のコツ」（知識パート③：学級活動の時間に各学級で実施）

活動の始めに、事前アンケートの「自分が話しているときに、相手が次のような態度だったらどのように感じるか」の集計結果を知らせた。話し手が安心して話すことができるように「受け止め方、聞き方のコツ」を考えて班で発表させ、学級内で三つのポイントにまとめた。その後、第3回の授業で使用した気持ちカードを使い、「私がこの気持ちになるのはこんなとき」というテーマで順番に話をする班活動を行った。聞き手は、「受け止め方、聞き方のコツ」を実際に使い、受容的な聞き方を意識し、話し手は、相手の聞き方に対して「ナイス聞き役」と思ったポイントを書き、班内で共有した。

感想の中には「反応とリアクションとかしてくれて、話していてとても安心した。」「自分は目を合わせないで話すことに何も感じていなかったとしても、相手はイヤかもしれないから、しっかり相手の気持ちを考えることが必要だと知った。」などがあつた。

オ 第5回「価値のランク付け」（知識パート④：学級活動の時間に各学級で実施）

「職業を選ぶ際に、自分が大事だと思うこと」について、九つの選択肢にダイヤモンドランキングの形で個人の順位を付けた（埼玉県教育委員会，2022を参照）。その後、班で意見交流し、お互いの価値観について話し合った。また、人によって大事なものの順位は違うが、どの価値観も大切であることを確認するため、それぞれの価値観を上位に位置付けた生徒に全体で理由を聞いた。中には、自分ではどう考えても最下位にしかならない選択肢があるので、他の人の意見を聞いてみたいと言った生徒もいた。最後に、意見交流を踏まえた上で、再度個人で順位を付けた。

感想の中には「自分が大事に思っていることと、他者の思っていることが違っても否定などはせず、なんでそうなったのかを聞いてみたりして、価値観を大切にしていこうと思った。」などがあつた。

カ 第6回「マイノリティについて」（知識パート⑤：学級活動の時間に学年で実施）

この回の授業は、生徒に事前にテーマを伝えずに実施した。

(ア) 「周りが気付きにくい困り感とは」

二つの福祉マークを生徒に提示し、どのようなことを示すマークなのかを、クイズ形式で出題した。マークが存在する意義や理解が広まっていないことから生じる困り感などについて生徒に考えさせるため、ヘルプマークを使用している方の実体験なども伝えた。

(イ) 「自分らしく生きるとは」

自身について、マイノリティ側かもしれないと感じている生徒にとって、自信をもつことや不安を和らげることに繋がってほしいと思い、多様性を考えるきっかけとなりそうな絵本である「Red あかくてあおいクレヨンのはなし」と「みえるとかみえないとか」を紹介した。前者の絵本は、出版社に許可を取り、画像を電子黒板に映して授業者が読み聞かせをした。後者の絵本は、内容を簡単に紹介し、学年のフロアに置いて、生徒が自由に手に取って読めるようにした。

感想の中には「人は知ってほしいことも知られたくないこともあるから、相手の気持ちも考えて、相手に合わせながら知っていくということを学んだ。」「自分の与えられたもので、こうじゃないといけなないと、とらわれてはいけなかった。自分は自分でいい、得意なことを生かせばいいと思った。」などがあつた。

キ 第7回「いろいろな考え方をしてみよう」（実践パート①：学級活動の時間に各学級で実施）

エピソードを四つ用意し、それらの出来事に対して、色々な視点で捉えるという課題を提示した。エピソードは、「昨日、友達が本を貸してくれると約束したのに、今日会っても何も言わない」「昼休み、体育館にいつもより遅く行ったら、普段一緒に遊んでいる友達が他の人とバスケットボールをやっていた」などである。マイナスに捉えがちな人には、相手にも何か事情があるのかもしれないなど、違う視点で捉える練習もした。個人で考えた後、班で自分の捉え方について紹介し合い、様々な捉え方があることを共有した。

感想の中には「いろいろな捉え方をすることは苦手だけど、今回やってみて結構できるなと思った。相手が何を思って行動したかを考えることが、少しできるようになったと思う。」などがあつた。

ク 第8回「無人島で生き延びよ!」（実践パート②：学級活動の時間に各学級で実施）

無人島に漂流したときに、全員が生き残るために必要なものとして九つの選択肢を用意した。合意形成を行うためのゲームは、模範解答があるものが多いが、知識がある生徒の意見に偏らないようにするため、今回は解答例が無いものを選んだ（神奈川県青少年指導者養成協議会，2012を参照）。話し合いの際には、折り合いを付けることが大事であることを伝え、「主張」「受容」「共通理解」の三つのポイントを確認した。最後に、班でつくったランキングと、どのような点で意見が活発に交わされたかを学級で紹介した。

感想の中には「自分の意見をただ押し通すのではなく、他の人の意見を尊重し、みんなで話し合っただけで決めることができたので良かった。」などがあつた。

ケ 第9回「問題の解決方法を考えよう」（実践パート③：学級活動の時間に各学級で実施）

与えられた設定に対して、自分ならどのようなセリフを続けるかを考え、ロールプレイを行った。今回は、修学旅行の行程表を班員で考えているという設定で行った（埼玉県教育委員会，2022を参照）。最初のうちは、片方の意見にのみ賛同していた生徒もいたが、「実践パート①の授業の『いろいろな捉

え方』を思い出して」と助言すると、もう片方の立場に立って思考することができていた。ロールプレイ後は、他の班員の考えたセリフの良いところや、相手役として演じた立場からの感想を付箋に書き、班員同士で渡し合った。最後に各班で一つ例を選び、全体の場で発表した。

感想の中には「色々な人の目線になって考えると色々な気持ちとかが分かったし、言われてうれしいこととか嫌なこととかが少し分かったような気がする。」などがあつた。

コ 第10回「あなたならどうする？」（実践パート④：学級活動の時間に各学級で実施）

避難所を利用する可能性のある人物の中から五つの立場の人について、それぞれに起こりうる困難と、それに対して自分がどのように対応できるかを個人で考えた（神奈川県教育委員会，2023を参照）。五つの立場のうち、三つはこちらで指定した「車椅子の利用者」「外国人」「乳児を連れた人」とし、あとの二つはそれぞれで考えた。例えば、「目が見えない人」「ペットを連れた人」「トランスジェンダーの人」などが挙がった。その後、班で意見交換し、新たに気付いたことをワークシートに記入した。

感想の中には「人によって違うところがあるというのを認識して、手助けをしたりするというのを学んだ。その人にとっては嫌なことがあるのを認めながら生活していこうと思った。」などがあつた。

(4) 通信の発行

授業以外の取組みとして、通信を発行した。通信は、研究協力校の校長と教頭に内容を確認していただき、発行の承諾をしていただいた。内容は、授業について簡単にまとめたもの、授業では取り上げられなかった生徒の意見や授業の感想等である。通信を発行することで、欠席した生徒が授業の内容に触れることや、他のクラスの生徒とより多様な意見を共有することができると考えた。また、授業の性質上、プライバシーに関する感想がある可能性があつたので、生徒の感想を通信に載せる際は、学級や名前を公表せずに記載した。感想を書くワークシートには、毎回通信に載せてよいか確認する項目を入れた。

通信に対する生徒の反応は、「ほかの人の感想を見ることができて、こういう考えをしてたんだな、こういう考えは思いつかなかったな、などの新しい発見や気づきがあつたし、楽しかった。」「周りの人の感想で自分にはない思いや感じ方、捉え方があっておもしろいなと思ったし、自分の考えと照らし合わせながら考えられていいと思った。テーマに沿った自分なりの考えが、他の人が読んだ時に新たな発見になっていていいと思った。」などがあつた。

6 検証結果

(1) 他者理解尺度について

研究対象生徒の「他者を理解・受容する力」の変容について、プログラム実施前のプレ調査（令和5年1月）、1年時プログラム終了後の中間調査1（令和5年2月）、2年時プログラム実施前の中間調査2（令和5年5月）、全プログラム終了後のポスト調査（令和5年7月）の4段階で調査した。これらの調査における平均値の変容に関して、Wilcoxonの符号付順位検定で各回の調査の値をそれぞれの一回前の調査と比較した。検証授業の対象生徒は73名であつたが、尺度調査の回答が4回とも得られた61名分の生徒についての結果を記す。

「他者理解欲求」因子の平均値は、5.30→5.28→5.37→5.38と変化した。中間調査1でやや低下した後上昇し、プログラム前後（プレ調査とポスト調査の平均値の比較）ではやや平均値が上昇した。Wilcoxonの符号付順位検定の結果、有意差は認められなかった。「他者受容度」因子の平均値は、5.57→5.47→5.60→5.57と変化した。中間調査1でやや低下した後、上昇が見られたが、プログラム前後においては数値の変化がなかった。Wilcoxonの符号付順位検定の結果、中間調査1から中間調査2の変化において、5%水準で有意差が認められた。「現状の他者理解度」因子の平均値は、5.16→4.95→5.16→5.18と変化した。中間調査1で低下した後上昇し、プログラム前後ではやや数値が上昇した。Wilcoxonの符号付順位検定の結果、プレ調査から中間調査1及び中間調査1から中間調査2の変化において、1%水準で有意差が認められた。

また、プログラム前後の平均値の変化におけるWilcoxonの符号付順位検定の結果、各因子とも有意差が認められなかった（表2）。

表2 「他者理解尺度」のプログラム前後でのWilcoxonの符号付順位検定の結果

下位尺度	n	負の順位 度数	負の順位 平均ランク	正の順位 度数	正の順位 平均ランク	同順位 度数	z 値	有意確率 (p)
他者理解欲求	61	185	180.89	198	202.38	227	1.579	.114
他者受容度	61	120	120.28	125	125.61	182	0.598	.550
現状の他者理解度	61	237	227.64	237	247.36	258	0.812	.417

(2) 自己肯定意識尺度について

自己肯定意識尺度についても同様に、尺度調査の回答が4回とも得られた61名分の生徒についての結果と、Wilcoxonの符号付順位検定の結果を記す。

「自己受容」因子の平均値は4.04→4.04→4.15→4.10と変化し、プログラム前後で0.06上昇した。中間調査2とポスト調査の間でやや低下したが、プログラム前後では平均値が上昇した。Wilcoxonの符号付順位検定の結果、各回毎の平均値の変化及び、プログラム前後での平均値において、有意差は認められなかった(表3)。

表3 「自己肯定意識尺度」のプログラム前後でのWilcoxonの符号付順位検定の結果

下位尺度	n	負の順位 度数	負の順位 平均ランク	正の順位 度数	正の順位 平均ランク	同順位 度数	z 値	有意確率 (p)
自己受容	61	52	58.86	64	58.21	128	0.965	.334

(3) 他者理解尺度の質問項目における変化

各因子における質問項目ごとに、プログラム前後の平均値の差を求め、その差が大きかったものについて以下に記す。

ア 「現状の他者理解度」因子の質問項目について

「他者が喜んでいる時にその気持ちがよくわかる」は、5.81→5.73→6.11→6.11と変化し、プログラム前後で0.30上昇した。「他者が怒っているかどうか分かる」は、5.91→5.72→6.01→5.75と変化し、プログラム前後で0.16減少した。「他者が悲しんでいる時にその気持ちがよくわかる」は、5.29→5.24→5.34→5.55と変化し、プログラム前後で0.26上昇した。「他者についてよく理解している」は、5.04→4.60→4.88→4.68と変化し、プログラム前後で0.36減少した(図2)。

イ 「他者理解欲求」因子の質問項目について

「他者の立場に立って、もし自分だったらどう感じているかを想像してみたい」は、5.08→5.26→5.10→5.56と変化し、プログラム前後で0.48上昇した。「色々な場合に、他者ならどうふるまうか予想してみたい」は、5.03→5.33→5.20→5.26と変化し、プログラム前後で0.23上昇した。「他者の対人関係の持ち方に関心がある」は、4.95→5.03→5.39→5.28と変化し、プログラム前後で0.33上昇した(図3)。

ウ 「他者受容度」因子の質問項目について

「他者の性格や特徴をつかんで人付き合いをしたい」は5.78→5.59→5.88→5.85と変化し、プログラム前後で0.07上昇した。「自分とは考えが違う他者に対しても素直に耳を傾けることができる」は5.68→5.78→5.95→5.77と変化し、プログラム前後で0.09上昇した。「話し合いでは他者の気持ちを尊重するように心がけている」は5.54→5.40→5.54→5.60と変化し、プログラム前後で0.06上昇した。「他者の特徴を言葉で伝えることができる」は5.42→5.14→5.09→5.19と変化し、プログラム前後で0.23減少した(図4)。

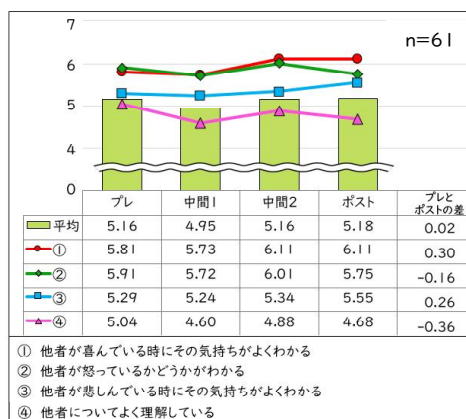


図2 「現状の他者理解度」の質問項目について

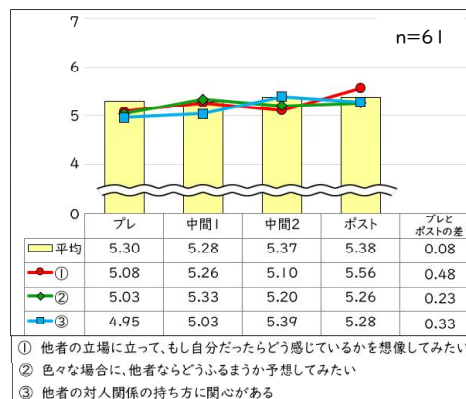


図3 「他者理解欲求」の質問項目について

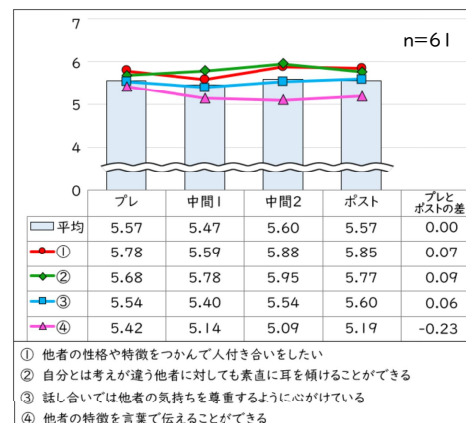


図4 「他者受容度」の質問項目について

(4) 自己肯定感尺度の質問項目における変化

「自己受容」因子の質問項目について、平均値の変化を以下に記す。「私には私なりの人生があってもいいと思う」は、4.60→4.59→4.65→4.57と変化した。プログラム前後では0.03低下したが、どの回の調査も4.50以上と高い数値であった。「自分の個性を素直に受け入れている」は、3.85→3.86→3.93→4.03と変化した。プログラム前後で0.18上昇した。「自分なりの個性を大切にしている」が、3.96→4.00→4.14→3.96と変化した。プログラム前後での変化はなかった。「自分の良いところも悪いところもありのままに認めることができる」は、3.77→3.73→3.88→3.85と変化した。プログラム前後で0.08上昇した(図5)。

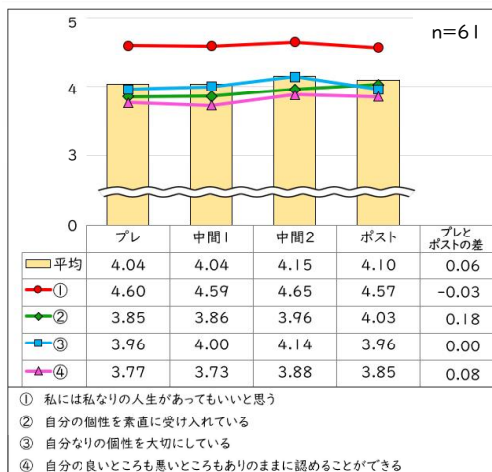


図5 「自己受容」の質問項目について

(5) プログラム終了後のアンケート内容から

全プログラム終了後に生徒に行ったアンケート調査の結果について以下に記す。自由記述でのアンケートについては、回答の内容別に筆者が分類した。分類ごとの生徒の記述内容を一部記載する(原文のままの表現)。

ア 「新しいことを学んだ、新しい気づきがあったと感じた授業はどれか」という質問項目について

「自分自身」及び「他者や他者との関わり」について、新しい学びや気づきがあったと感じた授業はどの回か、複数回答可としてアンケートをとった。その結果、自分自身についての項目で、選択した生徒が多かった上位三つは、第2回「無意識の思い込みチェック」(84%)、第6回「マイノリティについて」(80%)、第3回「どんな気持ち？」と第9回「問題の解決方法を考えよう」(76%)であった。他者や他者との関わりについての項目で、選択した生徒が多かった上位三つは第3回「どんな気持ち？」(77%)、第8回「無人島で生き延びよ！」(74%)、第5回「価値のランク付け」(72%)であった(表4)。

表4 「新しいことを学んだ、新しい気づきがあったと感じた授業はどれか」についてのアンケート結果

	第2回 無意識の 思い込み チェック	第3回 どんな 気持ち?	第4回 受け止め方、 聞き方の コツ	第5回 価値の ランク付け	第6回 マイノリティに ついて	第7回 いろいろな考 え方を してみよう	第8回 無人島で 生き延びよ!	第9回 問題の 解決方法を 考えよう	第10回 あなたならど うする?
自分自身に ついて	84%	76%	65%	68%	80%	67%	71%	76%	64%
他者、他者との 関わりについて	65%	77%	68%	72%	66%	69%	74%	69%	67%

※項目を選択した人数÷授業の出席人数で算出

イ 「授業や通信を通して、自分自身について新しい発見があった、気持ちや考え方の面で変化した部分があったと思うこと」という質問では、「多様性の尊重」「捉え方の変化」「日常への実践」「自己理解」「自己受容」について書かれたものが多かった(表5)。

ウ 「授業や通信を通して、他者や他者との関わりについて新しい発見があった、気持ちや考え方の面で変化した部分があったと思うこと」という質問では、「多様性の尊重」「他者理解」「他者の立場に立つこと」について書かれたものが多かった(表6)。

エ 「プログラム全体を通しての感想」では、「多様性の尊重」「自身の変化」「他者との関わり方」について書かれたものが多かった(表7)。

表5 「自分自身についての変化」について

感想	分類
<p>・その人の捉え方が自分と違って、その理由とかを見て、そういう考え方もあるのかと思ったりして、多面的に物事を捉えることができるようになった。</p> <p>・「問題の解決方法を考えよう」の授業で、自分は相手の都合を考えずにマイナスな考えで相手を責めるような考え方しか思い浮かばなかったが、他の班の発表で相手に寄り添った考え方が出て、なるほどと思った。色々な面から考える必要があると知った。</p>	<p>・多様性の尊重</p>
<p>・自分の考えはみんなと同じじゃないから、周りの意見を取り入れてまた自分の考えを見つけられた。いやだなあとか思うことも考え方一つでそう思わなくなることができた。</p> <p>・様々な人の意見を聞く中で、自分の決まっていた意見が心を動かされて、「なるほど」「確かに!」と変化したり、その内容によって自分の中での思い込みがなくなって、より柔軟に物事を考えることができた。</p>	<p>・捉え方の変化</p>
<p>・最初の授業で、自分の中で「思い込み」や「決め付け」が起きているかもしれないと思ったので、それ以降の生活の中で、自分が「こうだ」と思っても、まずは考えて思い込みや決め付けが起きないようにした。</p> <p>・授業を受ける前は、他の人のことや自分の言葉遣いなどはあまり気にしていなかったけど、授業を受けてみると、1回1回の授業で、大切なことがわかったり、それを日常生活でも少しずつ生かせるようになっていたりして良かったと思うし、相手のことを考えたり、自分の言葉遣いも少し直しながら過ごせているのでこれからも続けたいと思う。</p>	<p>・日常への実践</p>
<p>・授業のおかげで自分に足りないところなどを知ることができた。いいところもまああったから、それは伸ばしていきたい。</p> <p>・自分と他者を比べることが多かったけど、もっと自信をもってやろうと思えるようになった。</p>	<p>・自己理解 ・自己受容</p>

表6 「他者や他者との関わり」について

感想	分類
<p>・日常生活の中で、相手の気持ちを考えたり、お互いが気持ちよく接する大切さなどが、だんだんとわかってきたような気がするし、前と比べて、他人の気持ちを考えながらも、自分の意見を言えるようになってきたので良かったです。</p> <p>・人それぞれに違う考え方をもっていて、そんな違う考えの中で生活しなくてはいけないから、その人、その人で考えを認めることを身に付けることができた。</p>	<p>・多様性の尊重</p>
<p>・授業を通して、他の人と関わる時に「これいいのかな」など相手の気持ちを考えられるようになった。</p> <p>・他者が困っていることがあっても見た目じゃ分からない。また、見た目で判断していけないことがわかった。</p>	<p>・他者理解</p>
<p>・「いろいろな考え方をしてみよう」の授業のときに、相手がとった行動を良くないって決め付けるんじゃないかと、なんでそういう行動をしたんだろうと考えることが大事だと気付いた。</p> <p>・「いろいろな捉え方をする」というので一番変化がありました。例えば、もし相手がミスしても、ただ怒るのではなく、こうだったのかもしれないと考えると、これも「思い込み」とか「決め付け」にも関係してくるのかなと思いました。</p> <p>・なんでも自分と同じような目線で接するのではなく、相手の立場で物事を進める必要があると分かった。そしてそれは簡単ではないということも学んだ。</p>	<p>・他者の立場に立つ</p>

表7 「プログラム全体を通しての感想」について

感想	分類
<p>・自分が当たり前だと思っていたことも、意外と他の人の意見とは違うと気付いた。また、ここで学習しないと一生分かなそうなことも知れたし、考えたことがないこともこの授業を通して考えることができた。</p> <p>・自分の思っていることが当たり前だと思ったり、自分の思っていることを持ち続けるのではなく、相手への柔軟性を持って関わりたいという気持ちになれた。</p> <p>・自分や相手の意思や思いを大切にすること、人はみんな違うということを毎回の授業で強く感じました。</p>	<p>・多様性の尊重</p>
<p>・授業のおかげで、自分と相手は違うということを再確認できたので良かった。私は、発表したり意見を自分から言うのは苦手だけど、授業があったから前よりも気持ち的に楽になったし、意見も前より言えるようになったので良かった。</p> <p>・自分にとっていいことばかりだった。自分の考えが変わったり、見方が変わって生活が楽しくなった。</p> <p>・1年生の時から、授業をうけて、やっぱり自分の考え方も、他人への心遣いも変わってきたと思うし、今の自分を振り返る、いい時間になったと思う。</p>	<p>・自身の変化</p>
<p>・一つ一つの授業はつながっていて、それを生かしていけると思った。相手の気持ちなんて、相手しか分からないけど、発表とか聞けばこういう考えの人なのかなって分かって、少しずつ分かっていけると感じた。そして、相手も何か事情があるから、勝手にこれでしょと決め付けるのではなく、“かも”というのを覚えておきたい。少しずつでも、心の視野を広げていきたい。</p> <p>・この授業を通して、全体的に考えが変わったと思う。他人や他者との関わりは、授業をやる前と後では全然違うし、後の方が友達関係が良くなったと思う。今後も何かあったときには授業を思い出し、気持ちが楽になるような人生を歩んでいきたいと思う。</p> <p>・1年生のとき、特に興味がなかった他者について知る機会となり、授業に少しずつ関心を持った。2年生になって人間関係を保つ上で大切な、相手の気持ちを考えることや、いろいろな捉え方を学んだ。人と話すのが、特定の人じゃないと得意ではないので、言葉につまることも多々あるが、日常的な話題での班活動もあったのでまた少し人に慣れることができたと思う。</p>	<p>・他者との関わり</p>

7 考察

本研究では、中学生が自他の多様性を理解・受容する力を育むために、自他の価値観や個性の違いを実感するための知識パートと、相手の立場で物事を考え、それぞれの気持ちや価値観を尊重し、集団で具体的な場面への対応を考える実践パートを組み合わせたプログラムを作成した。尺度調査の結果及び検証結果を基に、数値の変容とプログラムの関係性について、「他者理解・受容」「自己理解・受容」の観点で考察し、プログラムの有効性について述べる。

(1) 「他者理解・受容」について

他者理解尺度の「現状の他者理解度」因子において、1年時に行った中間調査1で平均値が低下した。質問項目の中では、「他者についてよく理解している」という項目が特に低下した。これは、1年時に行った授業が「無意識の思い込みや決め付け」と「気持ちの違い」に関するものだったことが関係していると考えられる。これらは、アンケートで新しい学びや気づきがあったと回答した生徒が多かった授業である。また、授業後の生徒の感想には、自身の認識と実際との差を感じたという内容があった。このことから、様々な意見に触れ、自分は他者のことをよく理解しているとは言えないのではないかと気付いた生徒が多かったと考えられる。また、同因子において、他者の感情の理解に関わる質問項目についても変化があり、平均値が低下したのは、他者の感情を自分が判断できるかどうかを問うものであった。平均値が上昇したのは、他者が抱いた感情について、その気持ちがよくわかるかどうかを問うものであった。これらのことから、他者の気持ちは、目に見えている情報だけで判断したり断定したりすることは難しいが、他者が抱いた感情については、共感的に受け取ることができるようになったのではないかと推察できる。

「他者理解欲求」因子において、プログラム後に因子の平均値は上昇したが、有意差は認められなかった。質問項目の中で平均値の上昇が見られたものについては、実践パートの授業で、様々な視点で出来事を捉えたり、他者の立場になって考えたりしたことによる変化だと考えられる。特に、第9回の授業後には、同じ台詞でも音声だと印象が変わったという感想があり、ロールプレイによって新しい視点に気付くことにつながったのではないかと考えられる。また、プログラム後のアンケートには、他者の立場に立って考える大切さを実感したという内容や、自他の多様性を理解した上で、それを尊重したいという内容が多かった。これらのことから、自分の視点だけにとらわれず、他者の視点に立って物事を考えることの必要性や実践意欲が向上したのではないかと推察できる。

「他者受容度」因子においては、プログラム前後での平均値の変化はなかった。質問項目の中で平均値が低下したものについては、先に述べたものと同様に、自身の他者に対する認識が正しいとは限らないと感じるようになったからだと考えられる。平均値の上昇が見られた質問項目については、実践パートにて、他者との意見交流をメインとした活動を繰り返し行ったことによる変化と考えられる。さらに、プログラム後の感想で、他者との関わり方が変わったという意見が多く見られたことから、他者を尊重する気持ちをもって、人と接するようになったのではないかと推察できる。

(2) 「自己理解・受容」について

自己肯定意識尺度の「自己受容」因子においては、プログラム後にやや平均値が上昇したが、有意差は認められなかった。ここでの質問項目は、自身の個性や長所、短所を認めることに関するものが主であり、本研究における自己受容の捉え方として参考にした、春日(2015)の「ただ素直に『今の自分はこうなのだ』と暖かく受け止めようとする姿勢」に合致すると言えるであろう。平均値が上昇した要因としては、「マイノリティについて」の授業で、個性について触れたことが関係していると思われる。なぜなら、アンケートで、自分自身への新しい学びや気づきがあったと回答した生徒が多かったからである。また、生徒の感想には、自身に対してポジティブな思考になったというものが多く見られた。これらのことから、今現在の自己をそのまま受容するという気持ちや感覚が高まったのではないかと推察できる。

しかしながら、同じく個性についての項目である、「自分なりの個性を大切にしている」という質問では、プログラム前後で平均値が変化しなかった。これは、質問で使われている表現の違いによるものではないかと考える。「素直に受け入れている」や「認めることができる」という表現に比べて、「大切にしている」という表現は、そこまで重要視しているとは言えないと感じたり、大切にすることは具体的にどうすることかをイメージできなかつたりした生徒がいたと推察できる。

(3) プログラムの有効性について

作成したプログラムについて、本研究の目的を達成するために有効だったと考えられる点について述べる。一つ目は、最初の授業で、自身の思い込みや決めつけについて触れたことである。これにより、自分はこう考えたけど他の人は違うかもしれないなど、柔軟な考えを促すことができ、その後の活動で自他の

様々な違いを受け止めやすくなったと考える。二つ目は、知識パートで、気持ちや感じ方、価値観、個性などの様々な「違い」を知ることについて、実感を伴う活動ができたことである。これにより、自分に対して他者に対しても、「違い」があって当然だということを実感できたのではないかと考える。三つ目は、課題解決型のグループワークを取り入れたことである。プログラム作成上の留意点でも述べたが、自他の違いを知ったり受容したりすることの必要性は、単に教師が説くだけでは生徒自身に実感させることは難しいであろう。互いの意見を尊重することを意識しながら課題に向かうことで、自他の違いを理解・受容することの難しさと共に、必要性を感じられたのではないかと考える。

IV 研究のまとめ

本研究の目的は、中学生を対象に作成した「価値観の違いや自他の個性を尊重するプログラム」を実践することによって、生徒が自他の多様性を理解・受容する力を育むことに有効かどうかを明らかにすることであった。そこで、本研究においては、知識パートと実践パートの2段階で構成されたプログラムを作成し、グループワークを中心とした活動を通して、生徒が自他の多様性を理解・受容する力を育むことを目指した。その結果、プログラム前後で「現状の他者理解度」「他者理解欲求」「自己受容」に上昇が見られた。また、生徒本人からも、他者の立場に立って考えることの必要性や、多様性を尊重すること、自身の前向きな変化についての感想等を得ることができた。

次に、本研究の課題について述べる。「他者受容度」の項目において、授業の様子や感想からは、先に考察で述べたような生徒の変化を感じたが、因子の平均値においてはプログラム前後で変化が見られなかった。これについては、本人が自身の成長や変化を実感できるように、第三者からアプローチするような手立ても必要だと考える。そのためには、実践パートの内容について課題を変えて複数回行い、以前との変化について自身で気付かない面を、教師や周囲の生徒から伝えてもらうなどの手立てが考えられる。

実践パートを繰り返し実施することについては、この場面でこの考え方を使えば良い、という感覚を生徒が身に付けるためにも必要である。例えば「問題を解決しよう」の授業の際に、先に学習した「いろいろな考え方をしてみよう」の授業を生かして、両者の立場で考えてくれるであろうという筆者の予想に反し、一方の立場に寄った考え方が目立った。しかし、既習事項を生かして考えてみようという筆者の助言の後には、両者の立場で考えられる生徒が増えたことから、繰り返し実践練習をする方が効果が上がると考える。その結果、本研究が目指す生徒像に更に近づくのではないだろうか。

上記の手立てを加えるためには、授業時間の確保が必要である。今回の研究では、研究協力校と相談の上、学級活動の時間で授業をさせていただいたものの、実際には、年間指導計画の段階からプログラム用の時間を学級活動として確保することは難しいであろう。その解決のために、いくつかの授業をショートプログラムとして実践することや行事と関連付けて実施する方法が考えられる。今回行った「いろいろな考え方をしてみよう」の授業は、1時間の授業で四つの課題を扱ったが、これを一つずつ、短時間で実践することも可能であろう。また、「どんな気持ち？」のゲームにおいても、1回の実施時間を短くし、毎回違う相手との組み合わせで、何回かに分けて実施するという方法が考えられる。さらに、今回「価値のランク付け」の授業では、職業を選択するとき何を重視するかというテーマであったが、例えばこれを職場体験と関連付けて考えさせて実施する方法なども考えられるだろう。このように、プログラムにおける授業の回数や実施方法等については、まだ検討の余地があるため、これらの点を踏まえながら、より生徒の実態に適した、学校現場で実践しやすい内容にしていきたい。

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 2022 「令和3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」
https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf (2023.12.5)
- 2 文部科学省 2023 「生徒指導提要」 東洋館出版社
- 3 川又俊則 2019 「『多様性』を学ぶ教育 一性・宗教・色覚に関する試論」 『鈴鹿大学・鈴鹿短期大学部紀要 人文科学・社会科学編 第2号』, pp.107-122
<https://suzuka.repo.nii.ac.jp/records/2923> (2023.12.11)
- 4 春日由美 2015 「自己受容とその測定に関する一研究」 『南九州大学人間発達研究 第5巻』,

- pp. 19-25
https://www.nankyudai.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2022/04/HDR5_0003.pdf (2024. 01. 15)
- 5 吉田昭久 他2名 1992 「自己受容の基底因 VI —Berger's scaleの再検討—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学) 41号』, pp. 289-308
<https://rose-ibadai.repo.nii.ac.jp/records/16551> (2024. 01. 15)
 - 6 山田みき・岡本祐子 2006 「現代青年の自己受容 —自己による自己受容と他者を通しての自己受容の観点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第55号』, pp. 339-348
<https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00018576> (2024. 01. 15)
 - 7 正保晴彦 2016 「心を育てるグループワーク」『茨城大学教育実践研究35』 pp. 475-488
http://center.edu.ibaraki.ac.jp/doc/kiyou/35_2016/2016_475_488.pdf (2024. 01. 15)
 - 8 池田慎之介 他2名 2016 「児童期における多様性理解：発達の検討と理解を促す実践の開発」『2016年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー』, pp. 189-206
<https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/records/51150> (2024. 01. 15)
 - 9 相川充・佐藤正二 2006 『実践！ソーシャルスキル教育 中学校 一人関係能力を育てる授業の最前線—』, pp. 14-15, 図書文化社

<参考文献・URL >

- 1 青木万里 2011 「他者理解尺度の作成と活用実践」『鎌倉女子大学紀要 第18号』, pp. 39-51
<https://kamakura-wu.repo.nii.ac.jp/records/372> (2023. 12. 11)
- 2 NHK 「未来スイッチ(ヘルプマークを知ってほしい)」
<https://www3.nhk.or.jp/news/special/miraiswitch/article/article6> (2024. 01. 17)
- 3 大竹直子 2005 『とじ込み式 自己表現ワークシート』, 図書文化社
- 4 神奈川県教育委員会 2023 「人権学習ワークシート集 —人権教育実践のために 第17集(小・中学校編)」
<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/5874/20.pdf> (2023. 12. 13)
- 5 神奈川県青少年指導者養成協議会 2012 「楽しくすすめるグループワーク ～個と集団の気づきをうながす～」
<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/ch3/ikusei/shiryoushu/h23.html> (2023. 12. 20)
- 6 河村茂雄 他 2008 『学級ソーシャルスキル 中学校』, 図書文化社
- 7 國分康孝 1999 『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集』, 図書文化社
- 8 埼玉県教育委員会 2022 「人権感覚育成プログラム(学校教育編)」
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2218/keihatusiryoku/puroguramugakkoukyouiku1.html>
(2023. 12. 20)
- 9 齊藤勇 2022 『認知バイアス見るだけノート』, 宝島社
- 10 嶋田洋徳 他3名 2010 『中学・高校で使える 人間関係スキルアップ・ワークシート ストレスマネジメント教育で不登校生徒も変わった!』, 学事出版株式会社
- 11 田邊綾子・鶴田来美 2017 「中学生の友人関係の実態と友人関係構築に関する認識 —思春期ピアカウンセリング講座実施時の調査から—」『日建医誌 26(4)』, pp. 241-247
https://www.jstage.jst.go.jp/article/kenkouigaku/26/4/26_241/_pdf/-char/ja (2024. 01. 05)
- 12 田場あゆみ・倉戸ヨシヤ 1995 「青年期後期における身体像と自己受容, 他者受容との関係について」『大阪市立大学生生活学部紀要・第43巻』, pp. 225-236
https://dlisv03.media.osaka-cu.ac.jp/il/meta_pub/G0000438repository_KJ00000267651
(2024. 01. 15)
- 13 Berger, E.M. 1952 「The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of self and expressed acceptance of others」『Journal of Abnormal and Social Psychology, 47』 pp. 778-782
- 14 平石賢二 1990b 「青年期における自己意識の構造 —自己確立感と自己拡散感からみた心理学的健康—」『教育心理学研究 第38巻 第3号』, pp. 320-329
<https://dl.ndl.go.jp/pid/10624636/1/1> (2024. 01. 15)
- 15 平石賢二 1993 「青年期における自己意識の発達に関する研究(Ⅱ) —重要な他者からの評価と

- の関連一」『名古屋大學教育學部紀要 教育心理学科 第40巻』, pp. 99-125
<https://nagoya.repo.nii.ac.jp/records/2481> (2024.01.15)
- 16 堀洋道 他 2001 『心理測定尺度集1 人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉』, サイエンス社
- 17 マイケル・ホール 2017 『Red あかくてあおいクレヨンのはなし』, 子どもの未来社
- 18 真下知子・三宮真智子 2018 「視点取得への介入教示が他者の言動認知とアドバイス産出に及ぼす影響」『大阪大学教育学年報』 pp. 17-28
<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/67858/aes23-017.pdf> (2023.12.25)
- 19 丸山隆・八島禎宏 2006 『演じることで気づきが生まれるロールプレイング』, 学事出版
- 20 文部科学省 2022 「令和3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の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf (2024.01.15)
- 21 文部科学省 2023 「令和4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の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_2.pdf (2024.01.15)
- 22 ヨシタケシンスケ 2018 『みえるとかみえないとか』, アリス館