

グループアプローチをきっかけとした人間関係づくり

— 個別の目標設定・実践を複数の教師で支える取り組みを通して —

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 空閑健二

1. 問題と目的

(1) グループアプローチによる人間関係づくり

人間関係づくりを促進させるため、本研究ではグループアプローチに着目した。野島(1999)は、グループアプローチを「個人の心理的治療・教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善、および組織の開発と変革などを目的として、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各種技法の総称」と定義している。近年、多くの学校現場で構成的グループエンカウンターやソーシャル・スキル・トレーニング等さまざまなグループアプローチに取り組む動きが見られる。

本研究では様々なグループアプローチの中から、SEL（社会性と情動の学習）に注目した。SELは、生徒指導提要(文部科学省, 2022)においても、社会性の発達を支援するプログラムとして挙げられている。

小泉(2011)は、SELを「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」と定義し、学校に適応した学習プログラムとして、様々なねらいに対してのユニットをまとめ、SEL-8Sとして提唱している。

空閑(2024)は、SEL-8Sをもとにした実践から、児童の社会性に関する意識の向上や思考の発達が見られたと述べている。具体的には、実践後の自由記述アンケートから、「他の人の意見も尊重していきたい」など、実践前には見られなかった目標を掲げる児童が多く発現したと成果を述べている。一方で、それらの目標に対して、子どもの自主性に委ねるにとどまったため、行動の変容を促すには至らなかったことが課題として挙げられている。

人間関係をよりよくするためには、他者へ配

慮する目標を掲げるだけでは十分ではない。具体的な行動に変化が起きてこそ、人間関係もまた変化していくはずである。グループアプローチから児童が感じた気づきや思いが、実現すべき目標になり、さらに、実践に結び付ける機会を設けることが必要であると考え。

(2) 目標を設定して実践すること

個別の目標を設定して取り組むことに関して、小学校学習指導要領解説特別活動編(文部科学省, 2017)に示されている学級活動「(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」の学習過程④「決めたことの実践」⑤「振り返り」が参考になる(図1)。

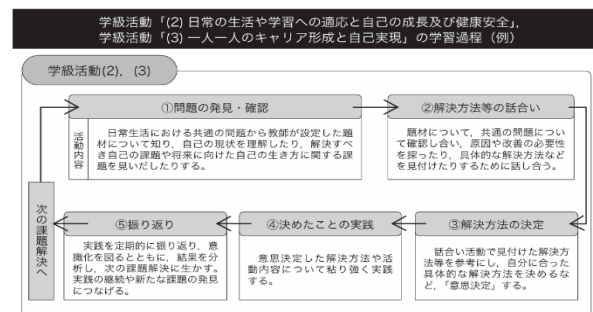


図1 学級活動(2)学習過程(例)

脇田(2023)は⑤「振り返り」に関して、今回の学習指導要領の改訂で示された「カウンセリングの充実」の必要性を指摘している。「児童生徒の一人一人の学習状況を丁寧に見守り、一人一人に応じて関わっていく教師の教育観が求められる」と述べている。教室を見渡すと、様々な児童がいる。子どもたちが多様化している今、脇田が指摘しているように、実践部分に関しても個に着目し対応する教師の支援が必要であると考え。一方で、個への対応は教師の負荷が大きくなることが予想される。学校現場は忙しい。教師

の長時間勤務による疲弊が大きな問題となっている。新たな方策を考える上で、負担感が少ないこと、教師が前向きに取り組んでみたいと思えることは重視すべき要素だと考える。

(3)目的

以上のことから、よりよい人間関係の構築を目指すためには、グループアプローチ(SEL-8S)の実践により自己と他者の関わりの中で社会性について学び、価値を感じ、その思いを継続的・実践的に実現する機会を設けることが肝要であると考えた。そこで本研究では、よりよい人間関係をつくることを目指し、そのための手立てとして、グループアプローチから自己の目標を選択・設定し、取り組むまでをセットにしたプログラムを開発・実践し、その有用性を検討することを目的とする。

2. 研究の方法

(1) グループアプローチから自己の目標を選択設定し、実践するまでをセットにしたプログラムの開発と実践

①対象校

山梨県公立小学校

②期間

2024年11月～12月

③児童

5年生1学級 児童40名
(内8名特別支援学級在籍)

④実施方法

学級活動における授業実践

2024年11月11日、15日、25日、29日
(各1時間)

(2) プログラムの評価

①児童に対する実践前後のアンケート調査

田中ら(2011)が作成した小学生版「社会性と情動」尺度をもとに、特に集団として関わる上で必要だと考えられる12項目を選択し、最後に自由記述を加えたもの

②児童の振り返りシートの分析

③児童が設定した目標に対する行動観察

④実践に取り組んだ複数の教師(公立小学校教員5名、20代～60代)に対する実践後のアンケート調査

3. 実践の概要

(1)実践の基本的な考え方

①「させる」ではなく「支える」子どもの自律性を大切にする教育観

本研究では、児童の自律性を大切にすることを全体計画の土台に据えた。河村(2022)は、「自律」とは、何らかの外的な影響力を、自分の欲求や本来の自由な考え方や思いと葛藤させながら、自分なりに調整して、自分の力で行動決定できるようになっていくことと定義している。そして、子どもたちの自律性や非認知能力を育成するためのポイントとして自律性の支援を挙げている。また、「自律性支援型」の対応は子ども自身の選択や自発性を促す支援方法であり、従来の「統制型」の教師の指導とは考え方が全く異なることを指摘している。

新井(2023)も、同様に、今次の生徒指導提要改訂のポイントの1つが、「させる生徒指導」から児童生徒の主体的成長・発達を「支える生徒指導」への転換と述べ、従来の「生徒指導」観をアップデートする必要性をうたっている。

本実践においてもこの転換を大切に、子どもを統制するのではなく、子どもの自律性を大切にしたプログラムを構成した。

②自律を促す環境からの働きかけ「自律性支援」「構造」「関与」

黒田(2022)は、児童生徒の他律的に行動する状態から自律的に行動する状態へと変化を促進させる環境からの働きかけは、「自律性支援」「構造」「関与」の3つの次元で整理されていると述べている。自律性支援は、「児童生徒が自分の意志と選択で行動できるように、また、自分の行動の主体はまさに自分自身であると感じられるように、支援すること」、構造は、「児童生徒がうまく物事をなし遂げたり首尾良く行動したりできるように情報を与え、彼らの行動のガイドや足場かけを行うこと」、関与は、「教師と子どもの関

係の質。教師が生徒にどれくらい時間を割いているか、どのくらい愛情（もしくは肯定的な感情）を表しているか等を表すこと」とまとめている。

本実践では、以上の3つの自律を促す環境からの働きかけを手立てとして具体化し、一週間でグループアプローチから自己の目標を選択・設定し実践するまでをセットにしたプログラムの提案をする。

(2) 実践の具体

①プログラムの全体計画（図2）

「みんなで成長！スペシャルな一週間プログラム」と題して、月曜日にスタートし、金曜日に終了する構成で1週間プログラムを考案した。月曜日に学活1時間を行い自分の目標を設定する、火水木金の4日間は目標達成に向けて取り組む、そして最終日である金曜日に学活1時間を行い振り返る。以上が一週間の取り組みの流れである。子どもたちにも、1週間の見通しがもてるよう全体計画を伝えた。また、「自分が取り組みたい目標を自分で決められること」「担任の先生だけでなく、他の先生も目標達成を応援して、みんなを見ていてくれること」など、日常とは異なるこの一週間の特別な部分を共有し、取り組みに向かう意欲を高めた。図2の下部に示した通り、プログラム全体を通して「自律性支援」「構造」「関与」の3つの働きかけを大切にする。「構造」「関与」に関しては、それぞれの児童の実態に合わせて、教師が個に対応して関わる部分が大きい。問題と目的の部分で述べた通り、個への対応は大切である反面、負担が大きく担任教師一人が責任を負って取り組むことが難しい。

学年に関わる複数の教師で連携して対象の学級児童に関わることで、児童の目標達成の支援と教師の負担軽減の両面を可能にしたいと考えた。

②目標を選択・設定する授業（月）

月曜日の1時間の学活のねらいは、「自己の目標を選択・設定する」である。まず、テーマに沿ったSEL-8Sをもとにしたグループアプローチを体験する。その体験をもとに自己や他者、他者とのかかわりについて考え、課題意識をもつ。そしてその課題意識をもとに自己の目標を選択・設定する展開で一時間の授業を構成した。具体的な1時間の流れを表1に示す。

展開
①活動しよう（15分） ◎導入と活動 ・今回のテーマを理解して、グループで体験する活動に取り組む（SEL-8Sをもとにしたグループアプローチ）
②振り返ろう（10分） ◎振り返りとシェアリング、焦点化 ・自己の振り返りをする ・班でシェアリングをする ・テーマについて、大切なポイントは何が焦点化する。 ・教師からのポイントも提示する
③出し合おう（10分） ◎みんなで目標を出し合う ・個人で考えたり友達と相談したりして、テーマに沿った目標を考え、短冊に書いて黒板に貼る
④めあてを決めよう（10分） ◎自分の目標を選択・設定する。 ・自分の振り返りシートを見直したり、黒板に張り出されている目標を参考にしたりして、自分が一週間取り組む目標を選択・設定する。

表1 1時間の授業の流れ

自律性支援として、児童が自分の視点から大切なことは何か思考が深められるようにするため、活動後、振り返りとシェアリングの時間を設けた。國分ら(2012)は、シェアリングについて、シェアリングを行うから感じたことや気づいた

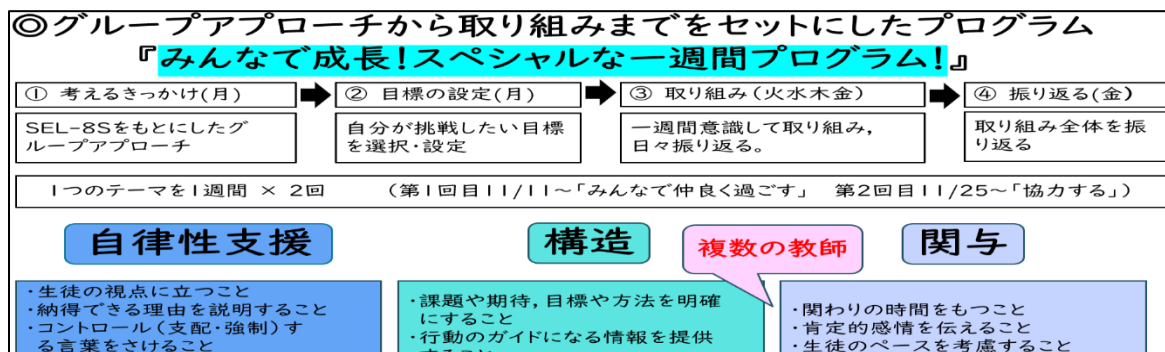


図2 グループアプローチから目標を選択・設定し実践するまでをセットにした一週間プログラム

ことが明確になって、自己洞察が深まり人間関係も深まっていくと述べ、シェアリングの重要性を強調している。自分で決める目標に、達成すべき意味や価値を児童が感じられるようになることを振り返りとシェアリングに期待し設定した。また、全体で大切なポイントを考える際に、教師の考える大切な価値(図3)も、提示したが、教師の思いとして基礎的な部分を示し、押しつけにならないよう留意した。様々な考えや思いにふれた上で、児童が自分に合った自分の目標を自分で選択・設定することを期待した。

関与としては、複数の教師で児童の目標達成に向けた取り組みを支えるため、学級に関わりのある教師とクロームブック上のスプレッドシートを用いて目標を共有した。

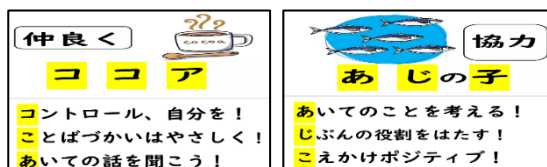


図3 教師の考える大切な価値

③目標に取り組む(火水木金)

火、水、木、金曜日の活動のねらいは、「目標を実際の行動に移す」である。児童は、朝クロームブック上で自分の目標と教師のコメントを確認する。日中は目標を意識して取り組む。そして、帰る前に一日の自分の取り組みについてクロームブック上で振り返る。この流れで4日間取り組んだ。教師は、目標達成に向けて足場架けとなる支援を行ったり、直接もしくは、クロームブック上で児童に対してフィードバックを行ったりした。

自律性支援として、コントロール(支配・強制)する言葉をさけて児童に接すること。構造として、課題や期待、目標や方法を振り返りシートを用いて明確にしたり、行動のガイドになる情報を直接もしくは、振り返りシート内で提供したりすること。そして、関与として、肯定的な感情を教師のコメントで返し、生徒とのかかわりを教師が楽しみながら行うこと。以上の3つを関わる複数の教師で共通理解を図り、児童に「させる」のではなく、児童を「支える」意識で支援に

あたることを統一意識とした。

④取り組みを振り返る授業(金)

金曜日、取り組みの最後を締めくくる学活1時間のねらいは「一週間を振り返り、自己の変容や挑戦した過程の価値に気づくこと」である。

構造として、振り返りシートを見直すことで、一週間の自分の変化に気づけるようにした。また、振り返りシート内で児童同士が互いにここまで取り組んだ頑張りを共有し認め合うことができるように、ワークシートの下部にコメントを送り合える枠を設定し、1枚のワークシートで完結するように設計した。

⑤児童の目標達成を支えるクロームブックを用いた振り返りシート(図4)

クロームブック上で用いた振り返りシートは、意欲が高まるデザインになるように心がけた。挑戦度と達成度を星の数で示し、結果だけでなく過程を大切に振り返りができるようにした。「できた」「できない」の結果にどうしても囚われやすいが、行動の変容を求めて自分が挑戦したその意識や過程に価値を感じてほしいと考えたからである。また、先生に話したいことの欄を設け、アドバイスや支援を求められるように設計した。先生からのコメント欄は、基本は実践者である空閑が入力し、肯定的感情を伝えることを大切にしたい。また目標に関わって、児童に接していて何かあれば目標を共有した複数の教師に追記してもらった。

①自分が一週間挑戦するめあて				スペシャル感があるシートに!	
例 話し合う時に自分から声をかけて取り組む					
挑戦度(やる気度)	達成度(できた度)	今日の取り組みを振り返って 自分かしたこと、そして感じたこと、考えたことなど	先生に話したいこと 何か聞きたいこと・ほしいアドバイス・してほしいことなど	先生からのコメント	
月					
火		結果だけにこだわらず、取り組みようとした意識や過程の部分にも着目	もしあれば、書いてアドバイス等を求めることが可能	基本は、空閑 もし何かあれば、他の教師が追記	
水					
木					
金					
一週間取り組んでみて(挑戦してみたかどうか、自分のしたこと、そして感じたこと、考えたことなど)					
子どもどうして、お互いの頑張りを認め合う。					
友達からのいいね					

図4 クロームブックを用いた振り返りシート

4. 結果と考察

(1) 児童の振り返りシートの分析から

① 児童が選択・設定した目標について

「みんなで仲良く過ごす」「協力する」の2つのテーマを2週間取り組み、児童は「相手の気持ちをよく考える（話し合いの時に1日3、4回がんばる）」「よいと思ったら、班のひとをほめる（1日3回）」「すぐに手を出さない（1日3回）」など具体的な目標を各々選択・設定して取り組むことができた。類型化したものを表2に示す。授業で共に学んだ教師の考える大切な価値（図3）と関連するものが多くなっている（色付き青が1回目、緑が2回目）。グループアプローチを手立てとした学びが自己の目標を設定するときに児童の思考に影響を与えていることが分かる。とは言え、自分で目標を考え調整しているので児童には「させられている」とい感覚はないと思われる。また、実際の目標は詳細に見ていくと上述した通り各々異なった具体性をもった目標となっている。

	n=72
① 相手の話を聞く	27
② 自分をコントロールする	12
③ 相手の気持ちを考える	10
④ あいさつをする	6
⑤ 自分の役割を果たす・働く	4
⑥ 他者に声をかける	3
⑥ 友達のいいところをほめる	3
⑧ ポジティブに考える	2
⑧ 自分の考えをしっかりと伝える	2
⑩ 他者にやさしくする	1
⑩ 相手の意見を受け入れる	1
⑩ 自己の課題に挑戦する	1

表2 児童が立てた目標を類型化したもの

② 自己評価した挑戦度と達成度について

挑戦度が具体的に行動に向かう意識（過程）を、達成度が実際の行動（結果）をそれぞれ星の数（最大で3）で表している。2週間の取り組みの中で挑戦度と達成度に共に一度でも星3つをつけた児童が34名、達成度のみ星3つをつけた児童が1名、両方とも星3つをつけなかった児童が1名となった。全体としては、各々目標に向かって行動し達成できたと言える。

③ 「先生に話したいこと」の利用について

「先生に話したいこと」（何かあれば書いてもよい）の欄を利用した児童は36名中15名（41.6%）、計41件の利用があった（表3）。「友達のいいところを見つけるいい方法はありませんか？」とアドバイスを求めるもの、「話が聞けなそうなときは、声をかけてほしい」と教師の支援を求めるもの、「ぼくはどんな感じでしたか」と教師の評価を求めるもの等があった。それらをきっかけに、普段の会話では発生することがなかった社会性に関わった話を、振り返りシート上で行うことができた。これは、「先生に話したいこと」の欄が児童の目標達成を支える1つの手立てとして作用する可能性を示している。

	n=41
① アドバイスを求める	18
② 支援を求める	8
③ 教師の評価を求める	4
④ 先生からのコメントを求める	3
⑤ その他	8

表3 先生に話したいことを類型化したもの

(2) 児童に対するアンケート調査から

① 「社会性と情動」尺度から

実践前後の児童の社会性に関わる意識の変容を検討するために、田中ら(2011)の小学生版「社会性と情動」尺度を改変して用いた。実践前後の平均値を比較すると表4の通り、全体的に大きな変化は見られない。

	前 10/31 n=36	後 12/2 n=35
1 自分の気持ちが分かる	3.25	3.31
2 自分のできることとできないことが分かっている	3.54	3.51
3 友達のいいところを見つけることができる	3.22	3.2
4 友達が何かをじょうずにできたときに、ほめる	3.22	3.37
5 いやなことがあっても、やつあたりしない	3.02	2.97
6 ムカついてもどならない	3	3.22
7 友達の気持ちを考えながら話す	3.11	3.34
8 人の話をしっかりと聞く	3.25	3.31
9 自分だけ意見がちがっても、自分の意見を言う	2.82	2.85
10 ものごとをよく考えて決めることができる	3.11	3.17
11 こまっている人を見ると、何かしてあげたくなる	3.11	3.34
12 人の役に立ちたい	3.28	3.22

表4 実践前後のアンケートの平均値

比較的向上を示した項目は、「6 ムカついても
どならない」「7 友達の気持ちを考えながら話す」
「11 こまっている人を見ると、何かしてあげた
くなる」の3つであり、児童が立てた目標と関
連した項目が上昇傾向にあることが分かる。取
り組んだ事実が児童の意識の変容に影響を与え
ていることが伺える。

②実践後の自由記述アンケートから

実践後の自由記述「スペシャルな一週間を取
り組んでみた感想を教えてください」について
の回答を分析する。KH Coder(樋口, 2014)を用い
てテキストマイニングを行い、共起ネットワー
クの作成から語の出現回数や語と語の関連性につ
いて分析を行う(図5)。まず、語の出現回数
に注目する。「楽しい」15回、「目標」が14回、
「自分」が12回、「先生」が11回、「やってみたい」
が8回となった。実践したプログラムに対
して、「楽しい」と児童の多くが肯定的に捉えて
いることが分かる。そして、「自分」で「自分」
の「目標」を決定し取り組んだことへの記述が多
かったことや、今回の取り組みにおいて「先生」
が児童にとって大きな要素となったことも伺え
る。語の関連性に着目すると、実践で大切に
した自律を促す環境への働きかけに関する文字が
浮かび上がってくる。自律性支援に関わって「自
分で目標を決めて意識して課題を達成すること」、
関与に関わって「振り返りに対する先生からの
コメントが楽しい」、構造に関わって「プログラ
ムに取り組んで前に比べて成長を感じている」

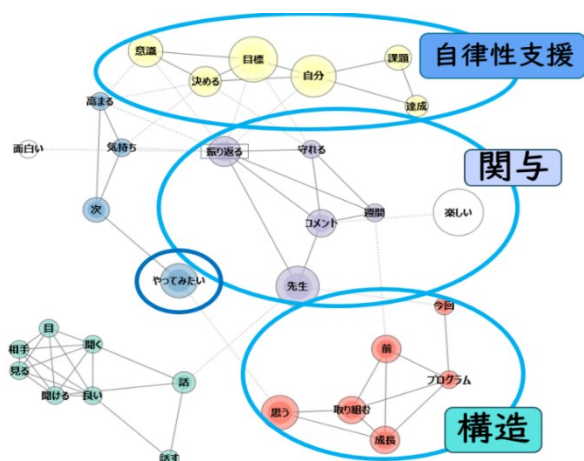


図5 共起ネットワーク (取り組んでみた感想)

の3つである。そして「次もやってみたい」と、
意欲を高めていることも分かる。他律から自律
へ促す手立てが児童に作用し、「させられる」の
ではなく、「自ら行動する」自律的な意識を育む
ことにつながったと考えられる。

(3) 児童が設定した目標に対する行動観察から

児童にどのような行動の変容が見られたのか、
また、変容に大きく影響したと思われる働きか
けが何であったか、3人の事例を整理して表5に
示す。3人共、実際に行動の変容を見取ることが
できた。多様な児童が在籍する現代の教育現場
においても、本プログラムの有効性を示すこと
が示唆される。

1 交流学級男児 A 「目標とした行動が継続」
・目標「自分からあいさつをできるようにしたい。1日5回。」 ・変容の概要 離席が多く、学習等に向かうことに困難を抱えている児童。教師に「～しよう」と話しかけられると批判・否定的な言葉を用いてしまうことがある。自分の目標に「あいさつ」を設定してから、教師に対しても、先にあいさつをするようになった。取り組み終了後も継続して続いており、A児をはめる一つの機会となっている。 ・変容に大きく影響したと思われる働きかけ「関与」 教師が、思いがけず先にあいさつをされた際、教師の「うれしい」という感情を素直に伝えた。後で他の教師と共有したところ他の教師も同様のことを行っていた。
2 交流学級女児 B 「教師の支援を活用」
・目標「全体に発表するとき、いつもより大きな声にする。」 ・変容の概要 教師に対し、アドバイスを求めたり、自分の取り組んでいる姿についての評価を求めたり、精一杯、教師の支援を活用しながら取り組み、取り組み前後の自分の成長(変化)を実感できた。 ・変容に大きく影響したと思われる働きかけ「構造」 振り返りシートを通じて、教師がアドバイスを送ったり、授業中も目標達成に向けた足場かけを行ったりした。
3 特別支援学級女児 C 「特支援担任が取り組みを活用」
・目標「算数、国語のとき、嫌だと言わない」 ・変容の概要 学校で学習や物事に取り組むときに「嫌!」と言ってしまうことが多かった。特支援担任が、随所にめあてを意識した声かけを行った。結果、達成することができ、嫌だと言わずに生活することに気持ちよさを感じるようになった。 ・変容に大きく影響したと思われる働きかけ「構造」 特支援担任が、児童本人の意欲を喚起できるように声かけをし、達成に向けて足場かけを随所に行った。

表5 行動の変容 (教師の行動観察から)

(4)実践に取り組んだ複数の教師(5名)に対する 実践後のアンケート調査から

教師側の視点から、本プログラムの有用性を検討するために、フィードバックのコメントを送った教師5名(20代～60代、本研究提案者本人である空閑、コメント割合1%未満の2名を除く)に対して、アンケート調査を行った。調査は、Microsoft Formsを使用し、匿名にて5名全員から回答を得た。質問項目と選択肢については、表6に示す。

	質問項目と選択肢
1	取り組み期間中、子どもの意識や行動の変容は見られたり、感じられたりしましたか ①はい ②いいえ ③どちらとも言えない 理由
2	負担感はどうでしたか ①感じた②普通 ③あまり感じなかった
3	複数の教師で肯定的なコメントやフィードバックを送ることを行ってみて、どう感じましたか
4	児童の反応や児童とのエピソードで何かあれば教えてください
5	また、この複数の教師で支えるという取り組みをおこなってみたいと思いますか。 はい いいえ 理由

表6 教師に対するアンケート調査

児童の意識や行動の変容については、4名が「感じた」と回答し、1名が「どちらとも言えない」と回答した。「児童の目標に対して実践しようとする行動を見て取れ、集団として頑張ろうとする雰囲気を感じることができた」といった回答が多かった。「どちらとも言えない」の回答理由は、「変容というより児童一人一人を肯定的に見ることで子どもとの関係がよくなることにつながったから」であり、教師と子どもとの人間関係づくりにより価値を感じていたことが理由となっていた。

負担感については、普通が3名、あまり感じなかったが2名であった。感じたが0名であったことから、負担感の少ない取り組みとして一定の評価ができると考える。表7に示す通り、学級担任のコメントの割合を20%に押さえ複数の教師で無理のない方法で連携して取り組めたことが負担感の軽減へとつながったと考える。

		割合(%)
1 空閑難聴学級担任（理科）	40 代	56
2 学級担任	30 代	20
3 午前中勤務の支援の先生	60 代	8
4 教頭先生（音楽）	50 代	7
5 特別支援学級担任①	20 代	4
6 教務主任（給食・掃除）	40 代	3
7 特別支援学級担任②	30 代	1
8 校長	50 代	1
合計		100

表7 教師のコメントの割合

複数の教師で肯定的なコメントやフィードバックを送ることを行ってみてどう感じたかについては、「他の先生方のコメントを見る機会がないので学びになり面白かった」「1対1の視点で子ども個人を見ることができていないことを省み、肯定的に見ることの大切さを再確認した」「普段話をしない児童と関わりをもち、考えにふれる機会になった」等、教師の学びと気づきが記述から伺えた。

児童の反応や児童とのエピソードについては、「自分ができるようになったことを嬉しそうに話していた」「教師からの言葉かけを楽しみにしている児童がいた」「コメントをもらうことを楽しみにしていることを知って教師自身もまたうれしくなった」といったポジティブな体験の記述が見られた。

また、この取り組みを行ってみたいかについては、5名全員が「はい」と回答した。「児童との関わりでうまくいかないことがあっても、コメントをすることでポジティブに考え直せた」「児童を見取る指針が持てる、また担任の負担軽減にもなる」「教師の学びになるとともに、みんながあなたのことを支えているというメッセージが子どもに伝わる」「普段は関われない、より多くの児童と関わりをもつことができ、児童は多くの先生に関わってもらって満たされたと実感できた」「子どもが教師からのコメントを楽しみにしていると聞いて、うれしくなった。子どもが、教師は自分を肯定的に見てくれる存在と感じていた。」等の記述があった。児童の変容という主目的とは別の部分で各々が自分の現

在の立場や課題意識から、それぞれプログラムの意味や価値を見出し、それがまた取り組んでみたいという気持ちにつながっていることが分かる。

以上のように教師の視点からプログラムの評価を分析すると、本部プログラムは次の3点から有用性が高いと評価できる。1つ目は教師が実際に児童の変容を感じることができたこと、2つ目は取り組んだ教師に負担感があまり生じなかったこと、3つ目は教師が再度取り組んでみたいという価値を感じることができたことである。勿論、児童の変容が認識できることが、本研究の一番の目的であるが、教師にとって負担感が少なく再度取り組んでみたいと感じるプログラムになったことは、プログラムに再現性と継続性を補強する重要な要素となるのではないだろうか。

5. 全体考察

本研究では、よりよい人間関係をつくることを目指し、そのための手立てとして、グループアプローチから自己の目標を選択・設定し、取り組むまでをセットにしたプログラムを開発・実践し、その有用性を検討した。その結果、自律を促す3つの働きかけ「自律性支援」「構造」「関与」を具体化した手立てが、児童の実際の行動や行動に向かう意識の変容を促すことに一定の効果をもたらすことが示唆された。また、複数の教師で取り組んだことが、児童が目標に向かい行動する上でポジティブに働く大きな要素となった。また、実践する教師にとっても同様にポジティブに作用し、負担軽減に加えて各々の「今」の学びや気づき等の価値をもたらすことが示唆された。結果、児童と教師、双方が有益性を感じ、「また行ってみたい」と前向きな気持ちとなる取り組みになったことは、大変意義があると感じる。

一方で、本来の目的である人間関係が良くなったのかというところは、アンケート調査からは大きな変化が見られず、課題が残った。今回の実践が2週間という短い期間であったことを考えると、人間関係づくりという大きなテーマに対して、やはり継続して計画的に取り組む必要があると考えられる。

最後に本研究を実践する中で得た示唆がある。教師と児童のより良い人間関係づくりが教育活動のベースとして重要であるということである。森口(2021)は、特定のプログラムが大事というよりは、教師や保育士と子どもの関係性が大事であると述べている。本実践では、教師と児童の人間関係を温かなものにする場面が多く見られた。児童が教師の肯定的な眼差しを感じ、教師の支援や声かけを求め、そしてそれを喜んだ。教師もそのことを知り子どもと接することにやりがいや嬉しさを感じていた。教師と児童が、互いに関わりを「楽しめる」そんな瞬間を意図的に創出することが、教育活動を効果的に進める上で不可欠で重要な要素となるのではないかと考える。

6. 参考・引用文献

- 新井肇(2023)「支える生徒指導の始め方」教育開発研究所
- 河村茂雄(2022)「子どもの非認知能力を育成する教師のためのソーシャルスキル」誠信書房
- 空閑健二(2024)「学級経営の基盤となる教師・児童間および児童間の人間関係づくり」山梨大学教職大学院 令和5年度教育実践報告書 pp25-32
- 黒田祐二(2022)「社会的場面における児童生徒の他律から自律への変化とその支援方法」福井県立大学論集 第57号 pp63-86
- 國分康孝・國分久子・明里康弘(2012)「どの先生もうまくいくエンカウンター20のコツ」図書文化
- 田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早(2011)「小学生版『社会性と情動』尺度の開発」子どもの健康科学 11(2) pp17-30
- 野島一彦(1999)「現代のエスプリ 385 グループ・アプローチ」至文堂
- 森口佑介(2021)「子どもの発達格差」PHP 研究所
- 文部科学省(2022)「生徒指導提要」東洋館出版
- 脇田哲郎(2023)「学級活動の各内容の特質に応じた授業援助」福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第13号 pp197-208