

「思いやり」と「感謝の心」を育む宿泊体験学習に関する検討 —小学生を対象としたプログラムの試みとその結果—

稲垣 応 顕*・松井 理 納**

(平成21年9月18日受付；平成21年11月6日受理)

要 旨

本研究は、小学生を対象として「思いやり」と「感謝の心」を育むことを目的に2泊3日の宿泊体験学習を行い、結果をまとめた事例研究である。分析には、心理テストとしてのバウムテスト、半日毎の振り返りシート（5件法）、全日程を通じた振り返りシート、を用いた。

分析の結果、児童らは概ね本体験学習のプログラムを楽しみ、他の児童との関係性において、思いやりと感謝の気持ちを向上させたことが示唆された。ただし、自分の行為に対する反省や謝罪の気持ちを高めることについては課題を残した。

KEY WORDS

considerateness 思いやり appreciation 感謝の心 accommodated learning 宿泊体験学習

I はじめに

今日の児童生徒が有する問題として、行き過ぎた多様な価値観を背景とした歪んだ個人主義、換言すれば自分さえよければいいといった「私事化現象 (privatization)」を有する傾向の強いことが指摘されている (稲垣1998, 森田2003 et al)。この問題について川島 (2008) は、「子どもは大きく分けて2つのことを学ばなければならない。1つは学習や教科を中心とした知識であり、もう1つは毎日の生活をいかにうまく過ごしていくかということである。生徒指導の対象は後者であり、社会的な能力や対人関係の能力の育成である。実際、大人の悩みやカウンセリングの対象は、そのほとんどが人間関係なのである」と述べている。同様の指摘は、学校心理学やカウンセリング心理学の分野でも多く認められる (市川1998, 国分2000, 松井・稲垣2009, et al)。筆者らはこれまでの臨床経験を踏まえて、その知見を支持している。おりしも2008年、文部科学省より新しい学習指導要領が公示された。そこでは、従前の学習指導要領を引き継ぎ、学校教育活動全般を通して児童生徒の「豊かな心」や「生きる力」を育成することが重要であると示されている。そして、「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持たせること」の必要性が指摘されている。また、そのために道徳教育、中でも「規範意識の向上」に重点を置くことが大切であるという趣旨が示されている。筆者らは、学習指導要領やそれに関する解説書のいくつかを概観し (大杉2008, 尾木・草野2008, 国立教育政策研究所2008, 2009 et al)、児童生徒は独自の唯一の存在ではあるものの自己中心主義者であってはならず、他者を含む自然や環境、命との関係性において感謝の心と思いやりの心を持つよう促していることを支持している。

一方筆者らは、自身の専門領域である教育カウンセリング心理学がその特徴として掲げるガイダンス機能の重視と集団活動の促進を通し (稲垣, 2007)、前述の2つのキーワードを向上させることが可能であると考えている。ちなみに筆者らは、「人間としての教育を受けない俗に個性といわれるものは、実は野生でしかない。したがって、人間を人間として育成する教育がやはり必要となる」という意見を有している (松井・稲垣2009)。また市川 (1998) が①自分の職業を遂行し深めていくための能力、②民主社会の一員として市民生活を送れる能力、③文化・芸術にその人なりに親しみ楽しめる能力の総称として提唱する「人間力」の概念、またそれを構築するための根底としての学力について述べる「学力には、学んだ結果としての学力 (基礎学力) とそれを踏まえて次を学ぶための学力 (応用力) の2つがある」という指摘を支持している。すなわち、他者や命、周囲の環境への感謝や思いやりの心も、子ども達にとっては教わらなければ分からない学力であり、機能的な学習の場で実践していかなければ実生活への知としては身につかない学力であろうと考えている。加えて筆者らは、いま述べた機能的な学習の場とは、必ず自分以外の他者が存在する集団の場である必要があるということには疑いの余地がないと考えている。

Ⅱ 目 的

本研究では、2泊3日の集団宿泊体験学習（以下、体験学習と略記）を通し、参加した児童の集団協調性を高め、“感謝する心”と“思いやりの心”を向上するよう促がすことを第1の目的とする。また、その変容の過程を心理テストおよび彼らの主観的内容を通して明らかにすることを第2の目的とする。

Ⅲ 方 法

1 対 象

小学校4～6年生の児童30名（男子15名，女子15名）

2 募集方法

富山県青年会議所とタイアップし、富山市内の小学校に広報し募集した。

3 実施期間

- ① 2008年7月27日（保護者同伴の事前説明会およびP A；プロジェクトアドベンチャー）、
- ② 2008年8月8日～10日（2泊3日の体験学習）

4 場 所

- ① 前説明会は、富山市体育文化センター、
- ② 体験学習は、富山県教育委員会が管轄する“21世紀の森”

5 体験学習の概要

“21世紀の森”が提供する宿泊体験活動のスケジュールを基に、自然や命、また他者に対する感謝や思いやりの気持ちの向上をキーワードに、体験学習プログラムを独自に盛り込んだ。なお、全体の構成についてはタイアップした青年会議所会員、“21世紀の森”スタッフと協議の上、決定した。

6 スタッフと役割

募集に応じた小学生30名の他に、筆者らと共にスタッフとして学生ボランティア5名、青年会議所会員10名が参加した。なお、体験学習では学生の教育を兼ね児童との関わりを主に学生が担当し、青年会議所の会員は物品の運搬作業、救護、食事の準備、学生のサポートなどを担当した。また、筆者らは主に全体のコーディネートと学生へのスーパーバイズ役を担い、必要に応じて直接児童（個別・集団）に助言および指導を行った。

7 分析方法

筆者らのこれまでの研究を踏まえ（稲垣・松井，2006；稲垣・松井2008 et al），2泊3日の活動を半日ごとに参加した小学生を対象としてa）活動を楽しむことができたか，b）活動の雰囲気に溶けこむことができたか，c）自分の言いたいことを言えたか，d）メンバーと分かり合えたか，e）メンバーのことを理解しようと努めたか，の視点から5件法で振り返りを求めた。また、その時々で感じたことを自由に書くよう促した。さらに、心理テストの側面から児童の心理的変容を捉える目的で、投影法の心理テストであるバウムテストと青年会議所の会員が独自に作成したアンケートである「自分を振り返るアンケート」を体験学習の事前説明会（プレテスト）と体験学習の閉会式（ポストテスト）で実施した。その内、バウムテストについては、すでに刊行されている文献に基づき分析した（一谷 1974，林・国吉・一谷 1991，林・一谷・国吉 1991，et al）。またアンケートについては、プレテストとポストテストそれぞれから特徴的な記述を抜き出し内容を比較した。

なお、3日目の午前中のそば打ち体験などは個々人の活動であったため、前述の視点による振り返りは行わず、自由記述による振り返りを促した。

Ⅳ プログラム内容

筆者らは、体験学習のプログラム作成において、山田・犬塚・稲垣（1996）、松井・稲垣（2009）に依拠し以下の考え方を重視した。

1 一般学習目標：G I O (General Instructional Objection)

参加児童各々における、自分なりの他者や周囲（環境）・自然・命への洞察と感謝・思いやりの気持ちの深化を目標とする。

2 個別的行動目標：S B O (Specific Behavioral Objection)

他者や周囲・自然・環境との関係性の中で“生かさせて頂いている自分”に気づく体験学習をする。また、それらに対する感謝と思いやりを体験する。

3 学習法略：L S (Learning Strategies)

学習法略として、「感謝の心」、「思いやりの心」を前提として、自然・命に触れることを目的に以下のプログラムを設定した。なお、これらの活動は出来るだけ児童相互に共同作業を要するよう配慮した。

【1日目午前中】

(開会式)

- a. テント張り

【1日目午後】

- b. My箸・ろうそく作り
- c. 火おこし・野外炊飯
- d. 星空観賞と分かち合い（班単位での物語作り）

【2日目午前】

- e. 大長谷の生活（昔と今）に関する講話と分かち合い 講師は、大長谷老人クラブ会員
- f. 岩魚つかみと食育講座

【2日目午後】

- g. 牛舎訪問と分かち合い
- h. 農作業体験と分かち合い
- i. キャンドルナイト

【3日目】

- j. テント片づけ
- k. 3年後の自分への手紙の執筆と発表会
- l. そば打ち体験
(閉会式)

Ⅴ 結果と考察

1 振り返りシートの結果と考察

図1で示したように活動を楽しむことに関しては1人の児童を除き、概ね全てのプログラムにおいて良好な結果が得られた。この結果について筆者らは、事前説明会の際にP A（プロジェクト・アドベンチャー）を取り入れ、個々人の心理開放を促していたことが功を奏したと考えられる。すなわち、児童らは体験学習の集合時から顔見知りであり、それぞれにコミュニケーションが取れていたようであった。また、活動についても最初のプログラムからぎこちないながらも物おじせず取り組んでいた様子が窺われた。なお、この問いに「あてはまらない」と回答した1名は、事前に保護者から発達障害の診断を受けているとの連絡が入っていた。当該児童にとっては、集団の中で活動をこなすこと自体が精一杯だったのかもしれない。図2の「活動の雰囲気や溶けこめることができたか」については、概ね良好な結果が得られた児童のグループと、そうではないと回答した児童のグループが見受けられた。実際の活動場面を個別の結果と照らし合わせながら結果を考察すると、家事に慣れていない、もしくは縦割りのグループ編成のため

活動を見学する立場になった下学年児童の結果が思わしくなかった。

一方、「自分の言いたいことを言うことができたか」、「メンバーと分かり合えたと思うか」の両者について概観すると、1日目の午後に一種の天井効果が見られた。それ以降は、全ての活動を通して良好な人間関係が促進された児童と、そうでない児童に差が示された(図3, 図4)。また、この2つの問いの回答を個別に検討すると、それぞれの問いを肯定的に回答した児童は、ほぼ一致する結果となっていた。すなわち、児童らは自分の思いや考えを伝えられたと思うほど、他者と分かり合えたと思う傾向にあることが窺われた。なお、図5の「メンバーのことを理解しようと努めたか」については、児童たちに概ね良好な結果が得られた。これは、本体験学習自体が日常生活と離れた場所と時間で行われたことに要因の1つがあるとも考えられよう。すなわち、児童らは意図的に作られた特別な場所と時間の中で、互いに理解し協働しなければ何事も成り立たないという状況に置かれていた。その中で、下級生の児童は上級生を頼り上級生は下級生の世話をするという、社会的役割による一種の自治が形成されたことに要因の1つがあると推測された。

2 自由記述の結果と考察(原文のまま)

全体を通して、「楽しかった」、「友達ができてうれしかった」、「(テント張り/野外炊飯 など) 難しかったけれど、みんなと協力できた/じょうきゅうせいが教えてくれた」、「してあげたことよりもしてもらったことの方が多かった」、など他者への感謝や思いやりを示す記述が多く認められた。以上のことから、本体験学習のプログラムが筆者らのねらいに即し、良好な結果を生じさせたと考えている。

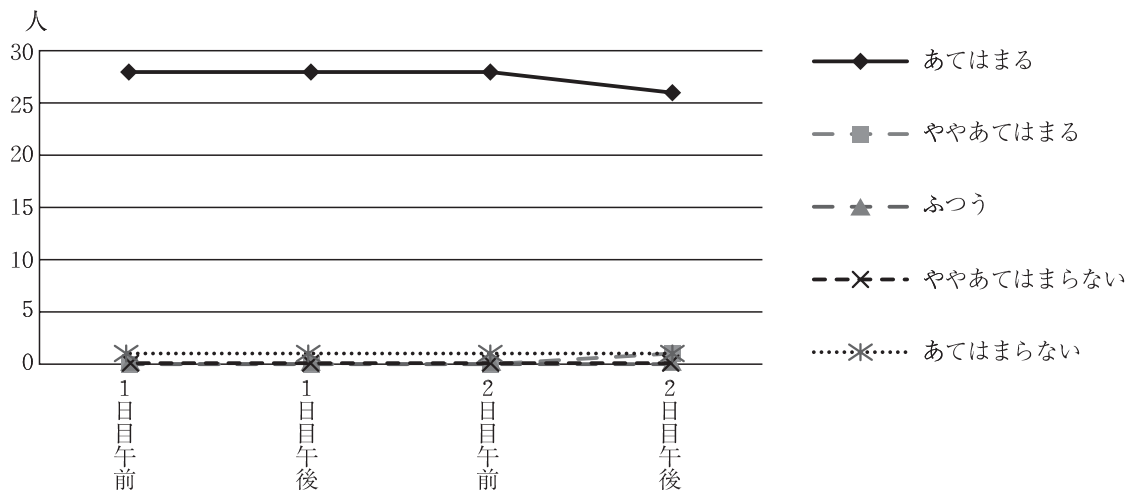


図1 「活動を楽しむことができたか」の結果

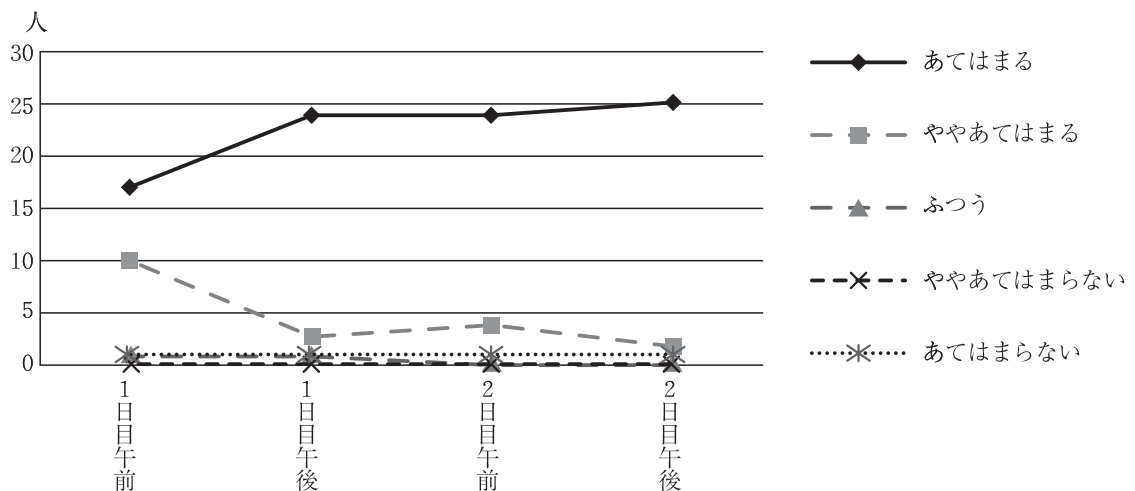


図2 「活動の雰囲気に溶け込むことができたか」の結果

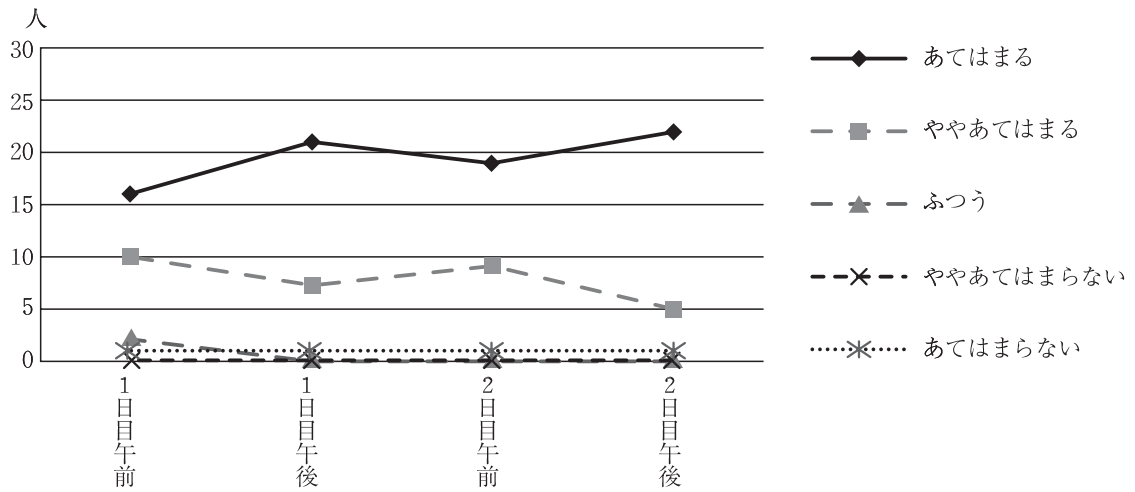


図3 「自分の言いたいことを言うことができたか」の結果

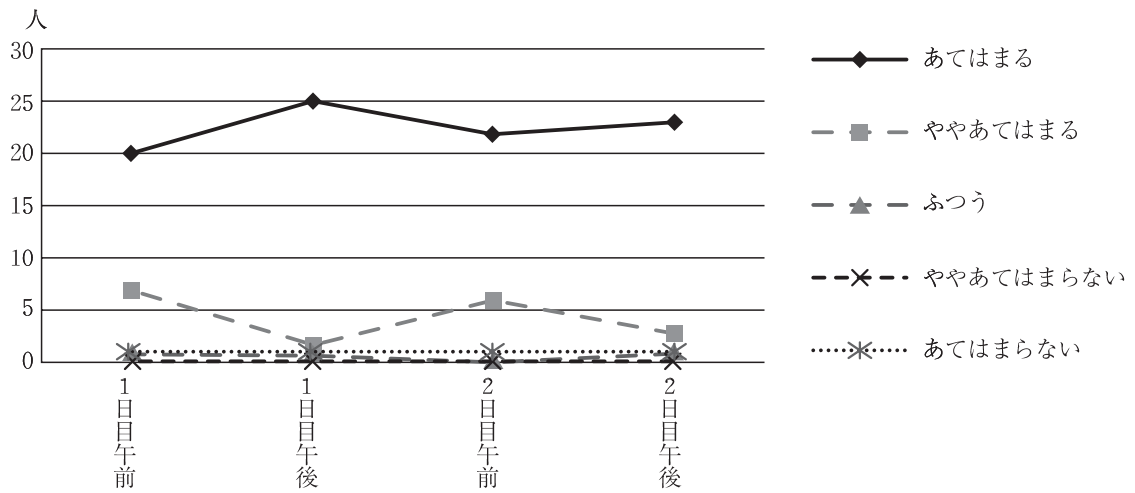


図4 「メンバーと分かり合えたと思うか」の結果

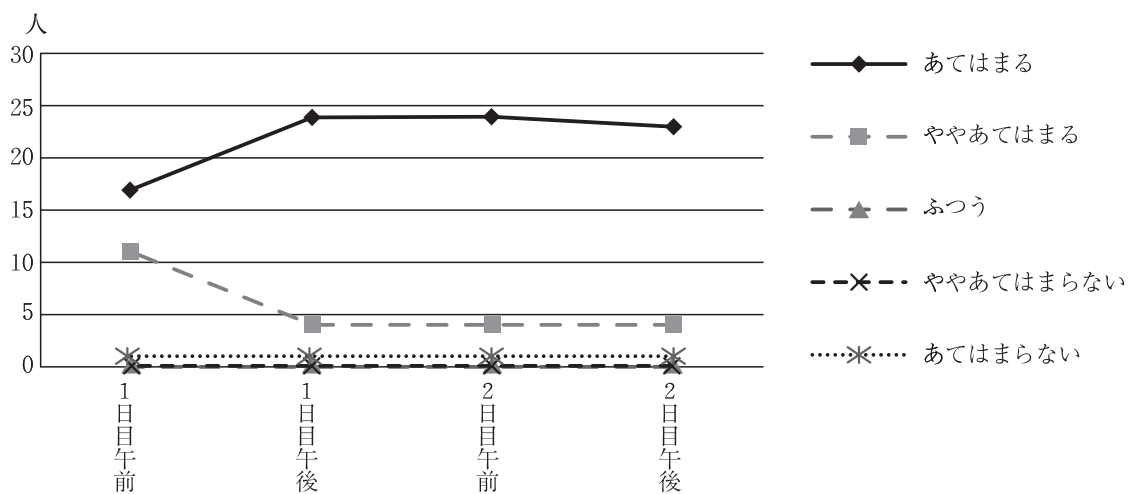


図5 「メンバーのことを理解しようと努めたか」の結果

3 バウムテストの結果と考察

バウムテストのプレ・ポストテストにおける結果を（表1）で示した。

表1 バウムテストの特徴的な変容（全体の平均）

項目		プレテスト	ポストテスト
樹木全体の幅		15.3cm	16.0cm
幹の長さ		13.7cm	13.1cm
幹の幅		6.2cm	6.4cm
左からの幹		6.1cm	7.3cm
線の特徴	1本実線	48.3%	68.0%
	複数実線	27.6%	4.0%
枝の特徴	有	82.8%	72.0%
樹冠の特徴	有	79.3%	84.0%

樹木全体の長さに、さほど変化が認められないことから自己実現への成長欲求の高まりは読み取れない。しかし、樹木全体の幅が0.7cm広がっており、児童に若干ではあるが気持ちの開放または自分への自信といった気持ちの外向化が窺われた。それは、用紙の左端から樹木の中心線までの距離がポスト時に右へ1.2cm動いたこと、樹木の偏りが傍観者的態度を示す左上への強調から積極性を示す右上への強調に変わった児童が多かったこと、自我を表すとされる幹の長さが0.6cm短くなっているものの、幅が1.1cm太くなっていること、によっても示された。これは、縦割りによるグループ編成を行ったことで、児童が互いに自分の思い通りにならないもどかしさや対人関係そのものの難しさを感じつつ、滝（2002a）がピア・サポートのねらいとして述べる「高学年から低学年への一種のお世話活動」が促進されたこと、それにより高学年では自己有用感をベースとする自己存在感の向上、低学年では他者の手を借りながらも活動の一つ一つを自分が達成したという自己達成感によるものであると考えられる。

一方、今回の体験学習のねらいであった「感謝する心」と「思いやりの心」に着目し、関連する分析を試みると、以下のような解釈が可能であろう。

- ①樹木全体を複数の実線から1本の実線で描く児童が増加した（+19.7%）。すなわち、自分を飾らず、ごまかさず表現しようとする意識が向上したことを示唆している。これは、「感謝する心」や「思いやりの心」を有してはいても、恥ずかしさも加わり素直に表現しないという状況から、それを言葉や行動で示そうとする意欲の高まりがみられたとも捉えられる。実際の活動場面においても、当初ぎこちなかった児童相互のコミュニケーションが、スタッフ全員が認めるまでに「ありがとう」の言葉が聞こえるようになった。
- ②樹冠を描く児童が増加した（+4.7%）。このことから、自己中心的な意識を比較的強く有していた児童らに、現実社会（周囲との関係）を意識し、気遣いが出来るようになったことが推察される（林・一谷・国吉，1991）。実際の活動場面においても、当初個々人が別個に、また動作も緩慢に作業をしていた状況から、互いに声を掛け合うことが多くなった。特に、高学年児童が低学年児童に作業の手順をかみ砕き説明する、作業の状況を確認する、手伝う、作業が終わるまで待つてあげる、などの行動が見受けられるようになった。
- ③枝を描く児童が減少した（-10.8%）。バウムテストの解釈によれば、枝は周囲に対する関心や周囲の関係性を求める意欲などを示すとされている（林・国吉・一谷，1991）。それが消えたということは、周囲への関心や意欲が希薄化したことを意味している。しかし、実際の活動場面ではむしろ児童相互のコミュニケーションや助け合い（お世話活動）が活発になっている。このことから、むしろ体験学習を通じて、自分自身の行動やあり方に気づき、自分を振り返る児童が増加したと捉える方が妥当であると思われる。

4 「自分を振り返るアンケート」の結果と考察

本稿では、プレとポスト時におけるアンケートの結果を（表2）で示した。また、その比較による特徴的な結果を記述していく。

結果を概観すると、児童の回答は「いつもしている」・「時々している」と、「あまりしていない」・「ほとんどしていない」の2群に大別された。これは、それぞれの質問項目に対して、それらの行動や気持ちを持ち合わせている児童（以下、A群）と、これまでそうではなかった児童（以下、B群）が存在したことをはっきり示す結果となった。

まずA群では、項目「6.友達が何かを上手くしたとき、「上手だね」とほめていますか」、「7.友達の気持ちを考え

ながら話をしていますか」、「9.自分がしてもらいたいことを友達にしていますか」、「12.自分から友達を遊びに誘っていますか」、「13.みんなのためになることは、自分で見つけて実行しますか」、「15.自分だけ意見が違って、自分の意見を言っていますか」、「17.友だちが話をしているときは、その話を最後まで聞いていますか」、「19.係の自分の仕事は、最後までやりとげていますか」、「25.相手に聞こえるような声で話していますか」、「28.友だちが話をしているときに、もっと楽しくなるよう、盛り上げていますか」で、10%を超える児童が「いつもしている」、「ときどきしている」へ移行した。これらの項目は、他者への献身的な働きかけ、または他者への寛容の度合いを測る項目である。すなわち、2泊3日の体験学習において同年代の他者との関わりにおけるそれらの気持ちが向上ことを示唆している。

一方、B群ではプレテストに比べポストテストで「あまりしていない」と回答する児童がのきなみ増加した。行動そのものとして捉えれば、この結果は決して誉められるものではない。しかし、実際の活動場面において筆者らが見た限り、児童らがコミュニケーション不足や意思や気持ちのすれ違いによるトラブルや陰湿な場面は見受けられなかった。むしろ、当初は自由時間に、ごく小さなグループでの遊びが点在していた状況から、最終日には全員でボール遊びをする様相へと集団が変化したこと、夜なかなか寝付けない低学年児童に高学年児童が寄り添うといった労わりと信頼感を踏まえた甘えを感じさせる場面、互に通う学校が異なる同学年の児童同士による相談場面など、を複数確認している。これらを踏まえれば、前述の「あまりしていない」と回答した児童の増加は、普段の学校生活もしくは本体験学習の期間中に自らのこれまでの行動を振り返り、他者をいたわり感謝する行動、また他者を思いやる行動が少ないことを認識した表れではないかとも思われた。

VI 全体的考察と今後の課題

全体として、児童各々に気持ちの開放とそれに伴う自己開示、また自分を振り返り見つめ直していると推察される結果が得られた。また、活動場面においても、他者をいたわり思いやる行動、が多数見受けられた。これらのことから、児童個人に「感謝の心」と「思いやりの心」の芽生えが推察された。

プログラム評価としての振り返りシートの結果を概観すると、事前指導としてPAを行ったことが児童にアイスブレイキング的な効果を与えたことが窺われた。

一方、宿泊を伴う体験学習自体による児童の特徴的な変容としては、時間の経過とともに児童同士・スタッフに対して「ありがとう」の言葉が増加した。また、滝(2002a, b)がピア・サポートの効果として期待する高学年から低学年へのお世話活動が見受けられた。そのため、仲間づくりや一種の自治的活動が認められた。それを裏付ける資料として、筆者らが効果測定として行った半日単位での振り返り、またバウムテスト、青年会議所により独自に用意されたアンケートそれぞれで概ね良好な結果が得られたことから、本研究の目的もある程度達成されたと考えている。これらに関連し稲垣・小林・丹保ら(2002)は、「集団活動は、思い通りにならない窮屈さ、また時に誤解される切なさを生じさせるが、それ以上に一体感やみんなでやったという達成感を感じさせる」と述べている。本体験学習で得られた結果は、この見解を支持していると考えられる。

ただし、筆者らを含むスタッフのミーティングでは、児童らが互いに「ありがとう」の言葉は掛け合うものの「ごめんね」と言い合うことは少なかったことが指摘された。これについては、彼らに自分の行動が他者にどのような影響を及ぼしているのかに気付く段階にいたっていなかったのかもしれない。さらにいえば、参加した小学生の多くが日常生活で自己中心的なリズムとペースによる行動をしており、仲間の気持ちや機微を読み取るにはいたっていないとも考えられる。

そこで、今後の課題としては、児童達の社会性の発達、換言すれば本稿の「問題」で掲げた社会的な能力、人間関係の能力を向上させるために感謝の心と思いやりの心を含んだ自他に対する規範意識を育てるためには、ガイダンスを基本としつつも、機能的な学習の場を設定した上での継続的な体験学習(コミュニケーション学習)を実践することが必要であると考えられた。なお、このことは特別な時間と場所を確保しなければならないことを意味してはいない。通常家庭生活、学校教育活動において我々が率先して児童にモデルを示し般化を促していくことを意図していることを付記する。

表2 自分を振り返るアンケートの結果

質問		④		③		②		①		総人数
		いつもしている		ときどきしている		あまりしていない		ほとんどしていない		
1 何か失敗した時に「ごめんなさい」と言っていますか？	事前	17	58.6%	9	31.0%	3	10.3%	0	0.0%	29
	事後	11	44.0%	10	40.0%	1	4.0%	3	12.0%	25
2 友だちのまじめな話は、冷やかさないで聞いていますか？	事前	21	72.4%	8	27.6%	0	0.0%	0	0.0%	29
	事後	13	52.0%	12	48.0%	0	0.0%	0	0.0%	25
3 班活動で友だちが一生懸命やって失敗した時は、ゆるめますか？	事前	18	62.1%	10	34.5%	0	0.0%	1	3.4%	29
	事後	17	68.0%	7	28.0%	0	0.0%	1	4.0%	25
4 みんなで決めたことは、従っていますか？	事前	19	65.5%	9	31.0%	0	0.0%	1	3.4%	29
	事後	17	68.0%	7	28.0%	1	4.0%	0	0.0%	25
5 友だちの秘密は黙っていますか？	事前	20	69.0%	8	27.6%	0	0.0%	1	3.4%	29
	事後	15	60.0%	9	36.0%	0	0.0%	1	4.0%	25
6 友だちが何かを上手くしたとき、「上手だね」と褒めていますか？	事前	16	55.2%	10	34.5%	3	10.3%	0	0.0%	29
	事後	17	68.0%	4	16.0%	4	16.0%	0	0.0%	25
7 友だちの気持ちを考えながら話をしていますか？	事前	11	37.9%	17	58.6%	1	3.4%	0	0.0%	29
	事後	13	52.0%	8	32.0%	4	16.0%	0	0.0%	29
8 何かを頼んだとき、相手に迷惑をかからないか考えていますか？	事前	14	48.3%	11	37.9%	2	6.9%	2	6.9%	29
	事後	13	52.0%	9	36.0%	3	12.0%	0	0.0%	25
9 自分がしてもらいたいことを友だちにしていますか？	事前	12	41.4%	15	51.7%	2	6.9%	0	0.0%	29
	事後	13	52.0%	6	24.0%	6	24.0%	0	0.0%	25
10 みんなと同じくらい話をしていますか？	事前	23	79.3%	6	20.7%	0	0.0%	0	0.0%	29
	事後	16	64.0%	6	24.0%	3	12.0%	0	0.0%	25
11 嬉しい時は、笑顔やガッツポーズなどの身振りで気持ちを表していますか？	事前	21	72.4%	6	20.7%	1	3.4%	1	3.4%	29
	事後	16	64.0%	4	16.0%	4	16.0%	1	4.0%	25
12 自分から友だちを遊びに誘っていますか？	事前	19	65.5%	8	27.6%	1	3.4%	1	3.4%	29
	事後	20	80.0%	3	12.0%	1	4.0%	1	4.0%	25
13 みんなのためになることは、自分で見つけて実行しますか？	事前	10	34.5%	18	62.1%	1	3.4%	0	0.0%	29
	事後	11	44.0%	12	48.0%	2	8.0%	0	0.0%	25
14 友だちの中心になって何をして遊ぶかアイデアを出していますか？	事前	12	41.4%	11	37.9%	6	20.7%	0	0.0%	29
	事後	9	36.0%	12	48.0%	3	12.0%	1	4.0%	25
15 自分だけ意見が違って、自分の意見を言っていますか？	事前	12	41.4%	13	44.8%	2	6.9%	2	6.9%	29
	事後	17	68.0%	5	20.0%	2	8.0%	1	4.0%	25
16 何かしてもらった時に「ありがとう」と言っていますか？	事前	23	79.3%	6	20.7%	0	0.0%	0	0.0%	29
	事後	19	76.0%	4	16.0%	2	8.0%	0	0.0%	25
17 友だちが話をしているときは、その話を最後まで聞いていますか？	事前	16	55.2%	12	41.4%	0	0.0%	1	3.4%	29
	事後	17	68.0%	7	28.0%	1	4.0%	0	0.0%	25
18 友だち同士でいて腹が立っても「カーッ」とした態度を取らないでいますか？	事前	16	55.2%	7	24.1%	2	6.9%	4	13.8%	29
	事後	9	36.0%	12	48.0%	2	8.0%	2	8.0%	25
19 係の自分の仕事は、最後までやりとげていますか？	事前	18	62.1%	10	34.5%	0	0.0%	1	3.4%	29
	事後	19	76.0%	6	24.0%	0	0.0%	0	0.0%	25
20 友だちとの約束は、守っていますか？	事前	24	82.8%	3	10.3%	2	6.9%	0	0.0%	29
	事後	18	72.0%	5	20.0%	2	8.0%	0	0.0%	25
21 友だちが元気のない時、励ましていますか？	事前	16	55.2%	11	37.9%	0	0.0%	2	6.9%	29
	事後	16	64.0%	8	32.0%	1	4.0%	0	0.0%	25
22 相手が傷つかないように話をしていますか？	事前	15	51.7%	13	44.8%	1	3.4%	0	0.0%	29
	事後	12	48.0%	11	44.0%	1	4.0%	1	4.0%	25
23 友だちとケンカしたときに、自分も悪いところがないか考えていますか？	事前	18	62.1%	10	34.5%	1	3.4%	0	0.0%	29
	事後	14	56.0%	7	28.0%	4	16.0%	0	0.0%	25
24 友だちが悩みを話してきたら、じっくり聞いていますか？	事前	20	69.0%	7	24.1%	2	6.9%	0	0.0%	29
	事後	18	72.0%	7	28.0%	0	0.0%	0	0.0%	25
25 相手に聞こえるような声で話していますか？	事前	20	69.0%	9	31.0%	0	0.0%	0	0.0%	29
	事後	20	80.0%	4	16.0%	1	4.0%	0	0.0%	25
26 面白い時は、声を出して笑っていますか？	事前	22	75.9%	6	20.7%	1	3.4%	0	0.0%	29
	事後	21	84.0%	4	16.0%	0	0.0%	0	0.0%	25
27 初めて会った人でも話をしていますか？	事前	19	65.5%	9	31.0%	0	0.0%	1	3.4%	29
	事後	14	56.0%	9	36.0%	2	8.0%	0	0.0%	25
28 友だちが話をしているときに、もっと楽しくなるよう、盛り上げていますか？	事前	13	44.8%	12	41.4%	3	10.3%	1	3.4%	29
	事後	14	56.0%	7	28.0%	4	16.0%	0	0.0%	25
29 係の仕事をする時、何をどうやったら良いか意見を言っていますか？	事前	13	44.8%	12	41.4%	3	10.3%	1	3.4%	29
	事後	12	48.0%	9	36.0%	4	16.0%	0	0.0%	25
30 他の人に左右されないで、自分の考えで行動していますか？	事前	15	51.7%	11	37.9%	2	6.9%	1	3.4%	29
	事後	13	52.0%	9	36.0%	2	8.0%	1	4.0%	25

【文献】

- 尾木和英・草野一紀 (2008) 天笠 茂 監修 学校管理職の実践マニュアル 改定学習指導要領に対応した学校経営の展開 (中学校編). 第一法規
- 川島一夫 (2008) 生徒指導・教育相談を考える. 川島一夫・勝倉孝治 編 臨床心理学から見た生徒指導・教育相談. プレーン出版. 2-18
- 国立教育政策研究所 (2008) 生徒指導資料 規範意識をはぐくむ生徒指導体制—小学校・中学校・高等学校の実践事例22から学ぶ—. 東洋館出版社
- 国立教育政策研究所 (2009) 生徒指導資料第1集 (改訂版) 生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—. ぎょうせい
- 大杉昭英 (2008) 平成20年度版中学校学習指導要領全文と改定のピンポイント解説. 明治図書
- 林 勝造・一谷 彊・国吉政一 (1991) バウムテストの臨床的研究. 日本文化科学社
- 林 勝造・国吉政一・一谷 彊 (1991) バウム・テスト. 日本文化科学社.
- 稲垣応顕 (1998) 第5章 児童福祉. 埴和明・徳田克己 編著 わかりやすい社会福祉学 (改訂版). 文化書房博文社. 101-130
- 稲垣応顕 (2007) 第1章 教育カウンセリングの理論と実際. 稲垣応顕・喜田裕子著 教育カウンセリングと臨床心理学の対話. 文化書房博文社. 7-76
- 稲垣応顕・小林 真・丹保弘則・土合智子・山岡和夫・多賀香世子・菅原千香子・川上純子・池上道子・島美恵子 (2002) 高校生に対する構成的グループエンカウンターの効果. 富山大学教育実践総合センター紀要. 123-129
- 稲垣応顕・松井理納 (2006) 中学生に対するピア・サポーター養成プログラム実践に関する事例研究—アサーション度の変容に着目して—. 日本カウンセリング学会第39回大会発表論文集. 257
- 稲垣応顕・松井理納 (2008) 「ピア・サポートの理論とサポーター養成プログラム」. 富山県立泊高等学校 (富山県教育委員会研究助成)
- 市川伸一 (1998) 第1部 紹介編 認知カウンセリングとは. 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導. プレーン出版. 2-25
- 一谷 彊 (1974) バウムテストについて. 心理測定ジャーナル6-11
- 國分康孝 (2000) 教師の使えるカウンセリング. 金子書房.
- 松井理納・稲垣応顕 (2009) 集団を育むピア・サポート. 文化書房博文社
- 森田洋司 (2003) 不登校—その後, 不登校経験者が語る心理と行動の軌跡—. 教育開発研究所
- 滝 充 (2002a) ピア・サポートではじめる学校づくり 実践導入編. 金子書房
- 滝 充 (2002b) 「日本のピア・サポートプログラム」とスクールカウンセラー. 臨床心理学, 2 (1), 78-82
- 山田洋子・犬塚文雄・稲垣応顕 (1996) 自己および他者受容を向上させる体験学習—コミュニケーションワークショップの体験効果に関する一研究—. 看護教育Vol. 37, No 6. 医学書院. 439-444

A Case Study of Residential Learning for Primary School Students for Cultivating “Considerateness” and “Appreciation”

Masaaki INAGAKI* · Yoshino MATSUI**

ABSTRACT

This study is a case study summarizing the results of a 2-night-3-day accommodated learning for the purpose of fostering “considerateness” and “appreciation” in primary school students.

As analytical tools, this study used a Baum test as a psychological test, a self-reflection sheet to be filled out twice a day (five-case method) and a self-reflection sheet for the whole programme.

The results of the analyses suggested that they generally enjoyed this learning programme and an improvement was found in the feelings of considerateness and appreciation in the relationship with other children. However, making amends of students’ own actions and expressing feelings of remorse were found as points yet to be improved.