

中学校における学級内の認め合い活動が自己有用感の育成に及ぼす影響に関する事例研究

山 岸 透*・赤 坂 真 二**
(令和2年8月31日受付；令和2年12月22日受理)

要 旨

本研究では、中学校において日常生活面で生徒同士の認め合い活動と振り返りカードを用いた振り返りを併用した取組が、自己有用感の育成に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。その結果、視点を明確にした認め合い活動が、他者の良さや頑張りに目を向けるようになったことやお互いの関係性の向上につながったことが示された。また、振り返りカードを活用した振り返りが、自分の気付かなかった良さに気付いたり、他人の役に立った自己の有用性や価値の実感につながったりするなど、存在感の高まりに寄与したことが推察される。以上から、認め合い活動と振り返り活動を併用した取組が、自己有用感の育成に影響を与えた可能性があることが示唆された。

KEY WORDS

自己有用感 認め合い活動 振り返り

1 問題の所在と目的

文部科学省(2019)によると、平成30年度中学校の不登校数は119,687人と年々増加の一途をたどり、深刻な状況であると言える⁽¹⁾。その要因として「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が74.0%と最も高い要因として挙げられている⁽²⁾。文部科学省学習指導要領総則(2018)では、「学習や生活の基盤として、教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」と示されており、学級経営を充実させることが求められていると言える⁽³⁾。また、生徒指導提要(2010)では、「児童生徒一人ひとりに自己存在感や自己有用感を味わわせるとともに、自尊感情を育て、自己実現を図るという重要な意義がある⁽⁴⁾」と述べられており、自己有用感が人間関係を構築する上で、重要な視点であると考えられる。この点について、国立教育政策研究所(2015)は、自己有用感について、「他人の役に立った、他人に喜んでもらった等、相手の存在なしには生まれてこない点で、「自尊感情」や「自己肯定感」等の語とは異なる。」と述べている⁽⁵⁾。つまり、自己有用感を育むことが、他者との関係性の向上につながり、上述した不登校の増加やいじめ等、生徒指導に関する諸課題の解決につながるのではないかと考えられる。

では自己有用感とはどのようなものだろうか。北島(1999)は「自分の属する集団の中で、どれだけ大切な存在であるかということをも自分自身で認識すること」、滝(2004)は「他者との関係の中で自分の存在を価値あるものと受け取られる感覚」などと述べている⁽⁶⁾⁽⁷⁾。また、堤ら(2009)は、自己有用感を「自分は周りに対して働きかけ、よりよく変えていくことのできる価値ある存在であるという自信」、鎌田ら(2019)は「他者や集団との関係の中で、自分の存在を価値あるものとして受け止める感覚」とそれぞれ定義づけている⁽⁸⁾⁽⁹⁾。以上より、自己有用感とは、①他者とのかかわりの中で生まれる感情、②他者とのかかわりを通して自分の有用性や存在価値を実感すること、が共通点として挙げられており、他者との関係の中で育まれる自己有用感を育成することは、他者との人間関係を築くことに寄与する可能性があることが考えられる。そこで、本研究では、自己有用感を「自分の所属する集団や他者とのかかわりの中で自分の価値や良さに気づき、自分を価値ある存在であると受け止める感覚」と定義する。

では、学校現場において自己有用感を育むためにどのような手立てが行われているだろうか。滝(2008)は、小学校において異年齢交流が自己有用感の獲得へつながることを報告している⁽¹⁰⁾。また、中学生を対象にした信夫ら(2018)は、異学年集団活動である様々な学校行事が自己有用感の獲得にどのような影響があるか調査を行い、年齢や学年関係なく、他者とのかかわりを通して自己の存在が認められる場面があれば自己有用感の獲得につながると述べている⁽¹¹⁾。これらから、異学年交流や学校行事を通して、互いに認め合う場面が自己有用感の獲得に効果があると考えら

*長岡市立栖吉中学校 **学校教育学系

れるが、多忙な学校現場において、定期的に異学年交流の場を設定することは難しい。そこで、異学年交流や学校行事以外で、日常的に認め合い活動の実施はできないのか、先行研究を概観する。

中学生を対象にした研究として中澤(2016)がある。この研究では、学級活動の時間を活用し、行事(合唱コンクール)に向けて、お互いの良さや頑張りを認め合う活動を行い、自己有用感が高まったことを報告している⁽¹²⁾。また福井(2019)は、小学校高学年の自己有用感の高まりについて調査し、自他の良さに気付いたり、相手に伝え合ったりする認め合い活動と、児童相互の評価活動を併用することにより、自己有用感の高まりが見られたと述べている⁽¹³⁾。これらの先行研究から、日常生活における認め合う活動も、自己有用感を高める上で効果があると考えられる。しかし、中学校において担任裁量で使える学級活動の時間は限られること、さらに短学活での限られた時間での実施だけで効果があがるかという懸念が残る。

限られた時間の中で、認め合い活動の効果を高める方法として、中澤(前掲)の研究が注目される。中澤(前掲)は、生徒の継続的な自己評価の導入や継続的な取組の重要性について言及している⁽¹⁴⁾。振り返りについて杉江(2011)も「授業過程の中で子どもを意欲付けるための最も大事な手続きであり、学びを自分ごととして捉えさせられるかが重要である」⁽¹⁵⁾と振り返りの重要性を指摘している。では、認め合い活動と振り返りを併用した取組があるか、先行研究をさらに概観する。

認め合い活動と振り返りを併用した出之口(2010)は、「自己評価カードを使って、自分を振り返らせることで、自己のよさに気付き、自己を肯定的に受け止めることができるようになった。振り返りカード等を継続的に活用することで、自己を客観的に受け止める機会になった。」と述べている⁽¹⁶⁾。また、青木(2009)は、振り返りシートが自己有用感を高めることに有効であること、授業では見取れない児童の思いを知り、個別の支援に生かすことができたことを指摘している⁽¹⁷⁾。つまり、カードやシートを使った自己評価を実施するメリットとして、①自己の良さや役に立った実感を得る、②継続的に自己を振り返ることが、自己を客観的に受け止めることになる、の2点が考えられる。これらの先行研究から、認め合い活動を単独で行うのではなく、振り返りを併用して行うことが、自己有用感の育成により効果的であることが示唆される。

これまでを踏まえると、認め合い活動を通して自己有用感を育成することで、よりよい人間関係の構築に寄与し、友人関係をめぐる問題の改善につながることで、不登校の減少等につながることを期待される。しかし、中学校現場において、学校行事等を活用した認め合い活動は見られるものの、日常生活場面における認め合い活動と振り返りを併用し、自己有用感の育成を目指した研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本研究では、日常生活場面における認め合い活動と振り返りの併用が、自己有用感の育成にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

2.1 調査対象

A県B市立C中学校 2年生D組25名(男子12名、女子13名)

2.2 調査期間

令和元年5月28日～7月24日

2.3 実施の方法

2.3.1 認め合い活動

週1～2回程度、全10回実施した。1回の流れは以下の通りである。

①今日の内容確認	②伝え合う活動	③やった感想をシェア	④振り返りカード記入	⑤教師(院生)からフィードバック
----------	---------	------------	------------	------------------

定期的に実施できるよう、終学活のプログラムの中に位置づけて行い、進行は担任教師が行うこととし、院生は担任の活動補助を行うこととした。また、実施するにあたり、以下の表1にあるように、ペアや生活班(3～4人)などの形態や、事前に伝える内容をカードに記述する等の方法を変えて実施することで、どのような認め合い活動が効果的かを検証するためである。

表1 認め合い活動の実施計画

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回	第9回	第10回
対象	なし	なし	なし	あり	あり	あり	あり	なし	なし	なし
形態	ペア	ペア	ペア	生活班	生活班	生活班	生活班	ペア	ペア	ペア
方法	口頭	口頭	口頭	文字/口頭	文字/口頭	文字/口頭	文字/口頭	文字/口頭	文字/口頭	文字/口頭

松山(2018)は、「何も意識せずに活動するだけでは、子どもたち同士は行動を認め合うことが難しい」と述べており、認め合い活動を行う際の視点や基準の重要性を指摘している⁽¹⁸⁾。そこで、松山(前掲)を参考に、学級活動の時間を使用して、学級で大切にしたい価値とそれが具体的な日常場面においてどのような姿として見られるのかを教師と生徒で共有するために「ステキな行動チャート」を作成した(表2)⁽¹⁹⁾。これは、学級で大切にしたい価値と、「朝・終学活」「授業」などの具体的な場面で構成されたチャートで、生徒は大切にしたい価値がそれぞれの場面で望ましい言動や姿を具体的に考え、全員の意見をまとめた。これを生徒全員に配付したり、教室内に掲示したりすることで、生徒がいつでも意識しておくことができるようにした。

お互いの良さと頑張りを伝える上で、赤坂(2008)は、教室に温かい雰囲気をつくり、人間関係を形成するために「いいところ発見」などの活動の効果について言及し、その中で「具体的にほめる」「感情語を使う」などの視点の重要性を指摘している⁽²⁰⁾。そこで、赤坂(前掲)の「ハッピー(うれしい)」「サンキュー(感謝)」「ナイス(いいね、素敵)」のコンプリメントや「具体的にほめる」「感情語を使う」などの褒め方のコツを援用した⁽²¹⁾。

表2 行動チャート

←	朝・終学活←	授業←	休み時間←	給食←	清掃←	係・当番活動←
優しさを	<ul style="list-style-type: none"> みんなが瞬間に座っていないと思ったら呼び掛ける。 提出物を出していない人に声をかけて教える。 窓を開める。 2分前に席に着く。 配り物が多い時「手伝うよ」と声をかける。 目星の話をしっかり聞く。 毎日マスターライフを持って行く。 時間割を教える。 空気を読む。 	<ul style="list-style-type: none"> 教え合う。 積極的に分からない所を教えてあげる。 分からない問題があったら教えてあげる。 教科書を見せてあげる。 シャープペンシルなどの物を拾う。 できないことを笑わない。 クラスを盛り上げる。 	<ul style="list-style-type: none"> 遊びに入れる。 一緒に遊ぶ。 1人である人に声をかけて「一緒に遊ぼう」と言う。 小さなほこりを1人1個拾う。 人をたくさん誘う! 	<ul style="list-style-type: none"> 欠席者の分もやる。 配膳を手伝う。 給食を運ぶ。 早く準備するため手伝う事があるか聞く。 休みの人の分も積極的に手伝う。 遅い人に声をかける。 給食当番ができない人の分をする。 おかずやご飯がたりなくなったら、「いいよー」と言っ分けてあげる。 	<ul style="list-style-type: none"> 欠席者がいたらサポートする。 欠席などいない人の分の机を運ぶ。 掃除を手伝う。 ほうきが終わったら雑巾のサポートに入ったり、終わっていない仕事に戻る。 「ばけつ持って行くよ!」と言う。 自分の役割が終わったら、終わっていない人を手伝う。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の仕事が終わったら、他の人の仕事を手伝う。 嫌いな人ができないぶんを自分から手伝いに行く。 係の仕事でも手伝う。 他の係の人が忙しそうなら手伝う。 仕事が多い人を手伝う。 忘れたら「忘れてるよ!」と声をかけてくれる。 手紙を配るのを手伝う。
元気を	<ul style="list-style-type: none"> 大きな声であいさつする。 「さようなら」「おはようございます」の声をはっきりと言う。 「おはよう!」とみんなにあいさつする。 あいさつが大きくてマネーがいい。 先生のギャグを笑ってあげる。 行動が早い。 笑顔に「さようなら」と大きな声で言う。 	<ul style="list-style-type: none"> 発言をたくさんする。 拳握運動を大きな声でする。 積極的に行動する。 積極的に発言する。 班の話合いでたくさん話す。 積極的に手を挙げる。 落とした物を拾う。 教科書等を貸してあげる。 「お願ひします」「ありがとうございました」のあいさつがいい。 班活動でみんなが騒ぐ。 	<ul style="list-style-type: none"> めっちゃ遊ぶ。 元気に遊ぶ。 昼休み自分がやりたいことをして楽しむ! みんなでたくさん体を動かして遊ぶ! 言われる前にあいさつをする。 昼休みに積極的に体を動かす。 怖いが残らないように思いっきり遊ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ご飯を食べる(おかわりする)。 色々な人のサポートをする! たくさん食べている。 給食中盛り上がる。 給食を楽しく食べる。 楽しく笑顔で給食を食べている。 	<ul style="list-style-type: none"> 仕事スピードを速くする。 手を動かしながら、声掛ける。 本気できれいにする。 歌を歌いながら掃除をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 歌を歌って「シーン」とした雰囲気を作らない。 大きな声で体操をする。
人想いを	<ul style="list-style-type: none"> マスターライフを配ってくれる。 新聞発表を静かに聞く。 配布物をすぐに回収する。 提出物をすぐ出す。 マスターライフを集める。 時の声かけをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 落とした物を拾ってあげる。 みんなを紫外線から守る。 手を挙げて困った人にサポートをする。 グループで話し合う時、しゃべらない人がいないようにしている。 とまどっていたらこそり教える。 忘れた物を貸してあげる。 勉強を教える。 	<ul style="list-style-type: none"> 相談のついでにあげる。 黒板をきれいにしている。 モノを持ってくる。 1人である人がいれば誘う。 ボールを片付ける。 使ったものを片付ける。 「一緒に〇〇やらない?」と声をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> 臭まじい雰囲気をつくらない。 給食の時に暗電の声掛けをする。 人が足りない時に手伝ってあげる。 早く準備をする。 率先してサポートする。 	<ul style="list-style-type: none"> 「手伝うことない?」と聞く。 休みの人の代わりに自分の仕事が終わったらやる。 すみずみまで清掃する。 率先してサポートする。 他の人の道具を片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分から進んで手伝う。 自分から行動する。 休みの人の代わりに仕事をやる。 窓際は1人ではなくみんなでもやる。 できなかった席の仕事を代わりにする。 人の分までがんばる。 自分以外の仕事でも、できたら手伝う。 後ろの黒板を早く書く。

2.3.2 振り返りカード

お互いの良さと頑張りを伝え合った後、振り返りカードに記入する時間を確保した。生徒はカードに、①相手に言ったことや言われたこと、②感想や思ったこと、の2点について具体的に記述し、毎回の活動後に回収した。回収したカードは、院生が点検、コメントを加えた後、担任に渡し、担任から生徒に返却してもらうこととした。その後担任は、カードの記述内容やそれを読んで感じたことを生徒に具体的にフィードバックするなど、生徒への働きかけを行った。

さらに、全ての活動終了後、これまでの振り返り記述を読み返した後、全10回の取組を通じての感想や思ったこと

に加え、気が付いた自分や相手、クラスの良さについて記述した。

2.4 効果の測定材料

2.4.1 自己有用感尺度

本研究では、自己有用感の高まりを見取るため、栃木県総合教育センター(2013)が作成した「自己有用感尺度」を用いる。本尺度は、栃木県内の小学4年生～高校3年生までの児童生徒約3,000人を対象に実施されたものであり、ある程度の信頼性や妥当性があると判断した。質問項目は計30あり、自己有用感を構成する3つの要素である「貢献」「承認」「存在感」と自己有用感の獲得に重要と考えられている「関係性」の4項目を、それぞれ「先生」「クラス」「家庭」の3つの関係から測定することができる⁽²²⁾。分析は中野ら(2012)が開発した「js-STAR」を用いて分散分析を行った⁽²³⁾。なお、本研究では、学級内の生徒や教師の自己有用感に与える影響について研究することを目的としており、「家庭」に関する自己有用感については調査対象から除外することとした。

2.4.2 生徒の発話内容分析

全10回の認め合い活動における生徒発話をICレコーダーに録音し、発話プロトコルとして文字起こしする。それを、栃木県総合教育センターの自己有用感尺度(前掲)の項目である「貢献」「承認」「存在感」「関係性」とそれ以外の「その他」に分類した⁽²⁴⁾。また、先ほどの赤坂(前掲)の認め合い活動の視点を踏まえ、尺度の「承認」の項目をさらに、「感謝」と「称賛」に分け、以下の表3のカテゴリーに分けて分析し、対象や形態、内容に応じて、生徒の発話に変容が見られるかを見取る。なお、今回使用するカテゴリーは、筆者が作成したものを使用する。

2.4.3 生徒の振り返りカード分析

毎回の活動後に記入した生徒の振り返りカードの記述を、表3のカテゴリーに基づいて分類し、認め合い活動を通して、自己の良さや有用性の自覚につながっているかを分析する。また、全活動が終了した後に記述した振り返り記述から、認め合い活動と振り返りの併用の効果についても見取ることとする。

表3 分類カテゴリー一覧

分類	定義	具体例
存在感	他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感	役に立っている、頼りにされている、重要な一員、～から信頼されている
貢献	他者や集団から、自分が役に立つ行動をしているという状況	手伝いをする、納得するような意見、～したい
称賛	他者や集団に対して、自分の行動や存在が認められているという状況	いいね、すごいね
感謝		感謝したい、助かった
関係性	安心感や被信頼感などから構成、自己有用感獲得の土台	一緒にいると安心、信頼している 支えられている
その他	上記のどこにも属さないもの	

3 結果と考察

3.1 自己有用感尺度の結果

表4 クラスにおける自己有用感尺度の得点 (N=23)

	時期	平均	標準偏差	F比
自己有用感	6月	35.82	8.04	17.96**
	7月	38.86	6.64	
存在感	6月	9.21	3.12	11.73**
	7月	10.43	2.53	
貢献	6月	7.08	1.71	14.38**
	7月	7.95	1.26	
承認	6月	7.69	1.62	3.64*
	7月	8	1.44	
関係性	6月	11.82	2.74	7.37*
	7月	12.47	2.41	

*p<.10 **p<.05 ***p<.01

表5 先生における自己有用感尺度の得点 (N=23)

	時期	平均	標準偏差	F比
自己有用感	6月	33.52	9.38	11.91**
	7月	36.08	7.82	
存在感	6月	8.82	3.44	5.45*
	7月	9.78	2.99	
貢献	6月	6.52	1.83	11.20*
	7月	7.17	1.43	
承認	6月	6.86	2.28	4.80*
	7月	7.43	1.61	
関係性	6月	11.13	3.07	2.82ns
	7月	11.69	3.08	

*p<.10 **p<.05 ***p<.01

表4, 5は, 対象学級の「クラス」と「先生」における自己有用感の得点とそれを構成する「存在感」「貢献」「承認」「関係性」の得点と標準偏差, F比を示している。クラス, 先生の得点についてそれぞれ分散分析を行った結果, 自己有用感についてはクラス, 先生両方ともに有意に上昇した。また, クラスにおける「存在感」「貢献」については1%水準で有意な上昇が見られた。また, クラスにおける「承認」と, 先生における「関係性」以外の項目についても, 5%水準で有意な上昇が見られた。

3.2 発話プロトコル分析

3.2.1 発話カテゴリーの分類

図1は, 生徒の発話を表3のカテゴリーに基づいて分けた全体の割合を示している。全体として多いのはカテゴリー順に, 「その他」「称賛」「感謝」「貢献」の順で多く見られた。今回の認め合い活動では, 赤坂(前掲)の「ハッピー」「サンキュー」「ナイス」を援用したこともあり, 称賛(ナイス)や感謝(サンキュー)の割合が高くなったことが考えられる。

また, 相手の言動を見たり, 実際にされたりしたことを受け, 「次は私も〇〇したい」のように, 他者への貢献が高まったことが考えられる。

一方で「他者や集団の中で, 自分は価値のある存在であるという実感」を表す存在感の割合は少なかった。これは, 発話の中で, 「自分は役に立っている」と自己の有用性についてなかなか実感することが難しかったことが考えられる。

次に, 最も割合の高った「その他」を分類した結果が図2である。これを見ると, 「意見・感想」「質問・確認」などが多く見られることから, 実際に相手の発話を受けて, そこからさらに会話が広がったことが考えられる。

さらに, 各回の詳細な発話を表3のカテゴリーに基づいて分類した結果が表6である。ここから, ペアの時は「称賛」が, 班の時は「感謝」の割合が高い傾向が見られることが分かった。これは, 活動初期段階(第1~3回)では, このような活動に慣れていない点や相手に不快な思いをさせない気持ちを優先させるあまり, 相手に不快な思いや当たり障りのない発言を多用する傾向にあり, 相手の良い行動や姿に対する「いいね」などの承認の割合が多くなったと考えられる。つまり, 活動初期段階では, 「嬉しい」や「感謝」などの感情を伴う自己開示までには至らない可能性に言及しており, これは赤坂(前掲)が指摘する「NiceよりもHappyやThank youなどの感情交流が大事」であるとも合致している⁽²⁵⁾。一方, 生活班での認め合い活動では, 授業での話合いや係活動, 給食など生活班ごとに行うことが多く, 生徒同士のかかわり合う場面が増加することで, 相手の良さや相手からしてもらったことに対して感謝の気持ちをもちやすくなることにつながったのではないかと推測される。

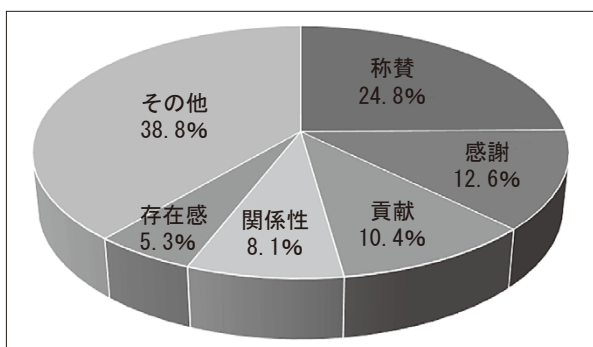


図1 生徒の発話内容カテゴリー全体割合

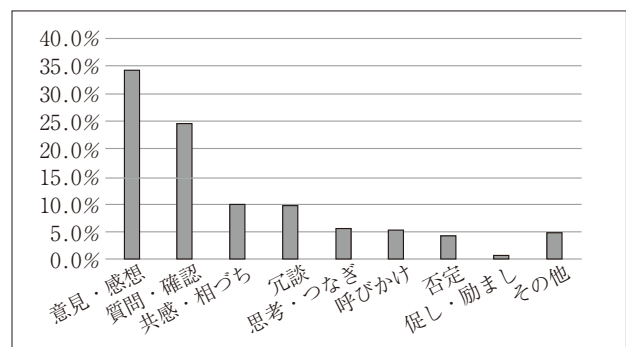


図2 「その他」の発話分類の内容

表6 生徒発話の各回におけるカテゴリー出現率

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目	10回目
形態	ペア①	ペア②	ペア③	班①	班②	班③	班④	ペア①	ペア②	ペア③
方法	口頭	口頭	口頭	記述/口頭	記述/口頭	記述/口頭	記述/口頭	記述/口頭	記述/口頭	記述/口頭
存在感	6.2%	6.8%	7.2%	8.9%	7.8%	4.8%	5.4%	1.6%	1.3%	2.6%
貢献	8.2%	8.9%	7.2%	13.9%	10.9%	10.8%	5.4%	20.3%	6.6%	11.8%
感謝	8.2%	8.1%	6.1%	30.7%	23.4%	18.1%	20.7%	7.8%	0.0%	2.6%
称賛	21.1%	20.9%	28.3%	8.9%	15.6%	18.1%	14.4%	32.8%	43.4%	44.8%
関係性	8.2%	6.0%	10.6%	5.9%	12.5%	12.0%	7.2%	7.8%	3.9%	6.6%
その他	47.9%	49.4%	40.6%	31.7%	29.7%	36.1%	46.9%	29.7%	44.7%	31.6%

3.2.2 生徒の発話プロトコルより

ここからは、活動前期（ペア・対象なし・口頭）、活動中期（生活班、対象在り、記述・口頭）、活動後期（ペア、対象なし、記述・口頭）のそれぞれの場面における生徒の発話から考察する。

【活動前期：1回目 6月20日の発話プロトコルより】

A：絵が上手で、ナイス。

B：はあ、これって隣の人の？君のいいところを言うの？英語の時とかに頑張っていた。

A：行動が早いと思います。ナイス。

B：声大きい。

A：あんまりかかわってないよね。多分、授業で頑張っていたと思う。

B：うーん、部活を頑張っていると思います。ナイス。

A：同じく。部活を頑張っていると思われま。

C：休み時間に、ほとんどあたしが話しばなしの感じだから、聞いてくれて嬉しかった。あと、〇さんで、いつもだけど、授業の時に分かんなくなったら教えてくれるのがいいなあって思いました。

D：今どこ言ってるの？

C：え、これ（行動チャート）を参考にしながら言ってるよ。

活動前期は、認め合い活動に慣れることを目的とし、形態はペア（1回目は隣の席，2，3回目は列を入れ替えて，異なる相手と実施），方法は口頭で伝えることとした。1回目は隣同士のペアで実施した。会話内容を見ると、「絵が上手」「行動が早い」など、相手の行動に対しての「称賛（ナイス）」が多く見られた。しかし、ここでの会話を分析すると、赤坂(前掲)が示した「褒め方のコツ」にあるように、「具体的な行動+感情」の形ではなく、「頑張っていた」という抽象的な表現が見られたり、単文になっていたりすることなどからも、浅い対話になっていることがここから窺える。一方で、認め合い活動を行う際、活動前に作成した「行動チャート」を生徒に配付し、生徒はそれを見ながら活動を行うことができるようにしていた。これにより、活動に慣れていない初期段階やこのような活動を苦手とする生徒にとって、チャートを見ながら話すことができるなど、相手のよい所や頑張り目に目を向けることに寄与していることが窺える。次に活動中期（4～7回）を見る。

【活動中期：4回目 7月4日の発話プロトコルより】 E～G：Hを褒める側 H：褒められる側

E：よくペンを落とす時に、①落としたペンを拾ってくれてありがとうございます。②僕はよくペンを落とすので、これからは迷惑をかけないようにもっと気を付けたいです。

H：(カードをもらって) ありがとう。

F：③分からないところを教えてくれたり、日付を忘れていた時に書いてくれてありがとう。

G：修正テープ？ペン？を出してくれたり、④教科書のページが分からない時に教えてくれてありがとうございます。なのでその分、⑤他の日になんか困ってたりしたら、自分の方から教えてあげたりしたいと思いました。

H：ありがとう。普通に嬉しかったです。

4回目から7回目までは、3～4人で構成される生活班で実施した。1～3回目までと同様、対象が決まっており、残りの人がその人の良さや頑張り伝えることとした。また、今回はその人の良さや頑張りなど伝える内容を予めカードに記入しておき、伝える場面では、相手に伝え終わった後に記述したカードを渡すこととした。事前にカードに記入することで、相手の良さや頑張り詳細に観察し、具体的に伝えることができるようになることを考えたからである。

実際の発話を見ると、これまでは「～していて良かった」などの「称賛」が多く見られたが、①③④のように、「感謝」を伝える内容が増えている。そして、「落としたペンを拾ってくれて」や「分からないところを教えてくれて」など、より具体的な場面が想起できるような記述が見られ、「具体的な場面+感情」の形で相手に伝えているが分かる。この要因として、予めカードに書いておくことで、行為やその時の自分の感情を思い出しながら、詳細に記述することにつながったのではないかと考えられる。

また、②⑤の記述から、相手にしてもらったことへの感謝の気持ちから、「これからは迷惑をかけないようしたい」や「自分の方から教えてあげたい」など、次への意欲や目指す姿につながっていることが窺える。

さらに、班で実施することで、活動に消極的な生徒やどのようなことを伝えたらいいのか分からない生徒にとっては、他者の伝えた内容が、良いモデルとなって働いた可能性があることが推測される。次に活動終期（8～10回目）

を見る。

【活動後期：8回目 7月18日発話プロトコルより】

I：数学の時に、教え合ったりしている人が多くていいと思いました。私も分かりやすく教えられるよう頑張りたいと思います。

J：場面は技術の時に、ニスの場所が空いたら「ここ空いたよ」など、まだやっていない人、人だな、に声をかけていたので良かったと思いました。

【10回目 7月23日発話プロトコルより】

K：学年集会の時、(体育祭の学級対抗リレーの)練習の時、アンカーの人が走り終わった時に拍手をしていたのが良かったなあとと思いました。

8～10回目は、これまでのように予め対象者が決まっているのではなく、自分自身で学級全体に目を向け、学級のために行動している人や行動を自ら見つけようとするのをねらいとした。伝え方については、4～7回目と同様に事前にカードを渡し、伝える内容を記述してから伝えた。

生徒I、Jの発話から、授業における他者の良かった姿が具体的な姿として表現されている。また、生徒Kの発話は、特定の相手というよりはむしろ、学級全体の雰囲気についての記述であり、学級に対しての好意的な感情へとつながっていることが窺える。

最後に、最も割合が多かった「その他」の具体例について見ていく。

【3回目 6月27日発話プロトコルより】

L：なんだろうな、Bは今日バレーボールめっちゃ頑張ってた。すごいうまかった。

M：⑥でしょ!?

L：でしょじゃないよ(笑)。あとなんか、パス頑張ってたし。あと何か、1人で楽しそうに絵を描いていたよ。

L：絵を描いていたのがいいなあとと思った。

M：⑦1日を楽しんでいた。

L：OK。だからいいと思います。

⑥により、Lはさらに会話を続け、最初の「バレーボール頑張ってた」に加えて、「パス頑張ってたし」と具体的な詳細を追加したり、その後の絵を描くことを楽しんでいたことを加えている。また、⑦でMが自分の考えや気持ちを言ったことで、LはMの良さを価値付けることにつながっていることが分かる。

このように、下線部の「その他」のような「親しみのある表現(雑談)」があることで、相手との関係性が近くなり、会話の深まりにつながったことも窺える。

3.3 振り返りカード記述

3.3.1 振り返りカード記述内容のカテゴリー分類

表3のカテゴリーを用いて、生徒の毎回の活動後の振り返りカードの記述をカテゴリーに基づいて分類し、全体の傾向を示したものが図3である。発話内容のカテゴリー分類と比較すると、「存在感」の割合が5.3%から18.2%と3倍以上に増加したことが分かる。これは、認め合い活動の後に、振り返りカードを用いて振り返ることで、認め合い活動の対象は「相手」であるのに対して、振り返り活動の対象は「自分」であることから、関心の方向性が異なっているからと考えられる。

次に、各回における詳細な割合を表7に示す。各回における「存在感」の割合が高くなっており、特に1～7回目までの数値が高くなっている反面、8～10回目は低くなっている。これは、8～10回目が「学級全体のために貢献している人」についての内

容であったため、内容が漠然としている分、たとえ自分のことを言われているとしても、全体の中に隠れてしまったことが要因として考えられる。さらに、「貢献」や「感謝」の割合も、発話の時と比べると増えている。これは、活動を通して気が付いた他者の良さや頑張りを通して、「今度は自分も相手のようになりたい」という気持ちにつながっていることの表れであると考えられる。以上から、人に伝える活動では「感謝」「称賛」の割合が、振り返る時

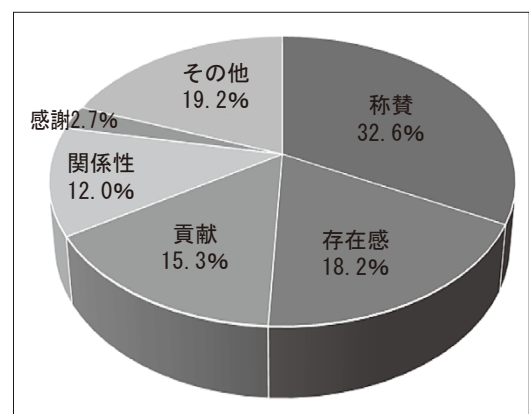


図3 振り返りカード記述カテゴリー全体割合

には「存在感」や「感謝」の割合が多くなる。また、「存在感」については、8～10回目のように認める対象が曖昧になると割合が下がることが分かった。

表7 振り返りカードの記述におけるカテゴリーの出現率

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目	10回目
形態	ペア①	ペア②	ペア③	班①	班②	班③	班④	ペア①	ペア②	ペア③
方法	口頭	口頭	口頭	記述／口頭	記述／口頭	記述／口頭	記述／口頭	記述／口頭	記述／口頭	記述／口頭
存在感	32.1%	24.1%	26.9%	25.9%	20.8%	26.9%	16.7%	4.5%	0.0%	4.3%
貢献	28.6%	6.9%	15.4%	18.5%	12.5%	23.1%	4.2%	13.6%	8.7%	21.7%
感謝	3.6%	3.4%	0.0%	3.7%	4.2%	0.0%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%
称賛	14.3%	37.9%	26.9%	25.9%	33.3%	30.8%	29.2%	40.9%	43.5%	43.5%
関係性	7.1%	6.9%	11.5%	7.4%	8.3%	3.8%	8.3%	18.2%	17.4%	30.4%
その他	14.3%	20.7%	20.0%	18.5%	20.8%	15.4%	29.2%	22.7%	30.4%	0.0%

3.3.2 生徒の記述内容より

生徒の記述内容を見ると、相手から言われたことや相手に言ったことを通して、自分が感じたことや気付いたことが記述されている。振り返りカードの記述は内容ごとに、【認められることへの喜び】【自他の良さや価値の実感】【次への意欲】【他者への関心】の4つに分けることができる。ここから、これらの振り返りカードの記述をもとに考察する。

【認められることへの喜び】

- ・自分がやったことを褒めてもらうのは嬉しかったので、これからも続けていきたい。【1回目】
- ・(中略)少し恥ずかしいけど、言われてすごく嬉しかった。【2回目】
- ・細かいところまで褒められて嬉しかったです。ちょっと恥ずかしいけど、みんなに感謝されて嬉しかったです。【4回目】

ここでは、自分がやったことに対して、他者から褒められたり、感謝されたりすることが、本人の喜びにつながっていることが分かる。日常生活場面において、改まって直接面と向かって気持ちを伝えられる経験はなかなかないため、恥ずかしさは感じるものの、やはり本人にとっては嬉しさを感じている様子が窺える。

【自他の良さや価値の実感】

- ・ただ勉強を教えただけなのに感謝してもらえて、こんなことでも良いことだと思ってくれる班の人は優しい。【4回目】
- ・当たり前だと思っていたことでも、周りの人がありがとと言ってきて嬉しかった。【7回目】
- ・クラスの良い所を班の人に言って「そんな人があるのか」と思って、自分も見えてないところで良いことをしている人があるんだと思った。【8回目】

下線部の記述から、相手から感謝や喜びの気持ちを伝えられることで、やっている本人にとっては特別なことではなく、当たり前のことと感じているような事柄でも、相手にとっては価値のあることであることに気が付いていることが考えられる。また、「他者とのかわりの中で、自分だけでは気が付かなかった他の人の良さや頑張りに気付くことができている様子が見られる。

【次への意欲】

- ・自分も他の人にたくさんのいいところを見つけたいと思った。【6回目】
- ・自分が気付かなかったことなどがあつたし、これからも気付いていけるようにしたいと思った。【8回目】

他者とのかわりの中で、自分が気が付かなかった姿や価値を知ることができたことに加え、今度はその姿を自分自身でも見つけたり、気が付いたりしたいという意欲の向上につながっていることが分かる。

【他者への関心】

- ・相手のいい所を見つける機会にもなったので良かった。【4回目】
- ・相手の良い所を探したおかげで、日頃気が付かなかった優しさに気が付きました。【5回目】
- ・みんな対象者に対して、違ういいところを言っていた。【6回目】

この活動が、他者のよい所を見つける機会やきっかけになっていたことが分かる。また、対象者は同じでも、それぞれが異なる視点で他者のよい所を見つけ、それを伝えることで、今まで自分が気が付かなかった相手の良さに目を向けるきっかけになっていることが窺える。

【活動を終えてのまとめの記述より】

- ・いつもしている当たり前のことが、他の人にとっては助かることだと分かりました。
- ・いいところを見つけようと思うと今まで何も感じなかったことが、いいところだったと気付いた。1日、自分のいいところはなかったと思っても相手は見つけてくれるからすごいと思った。みんな何かしらいいところがあったからすごいと思った。
- ・この活動を通して思ったことは、この活動をしていくうちにクラスの人やクラス全体の良さが分かって、自分はこのクラスにいいななどと思ったりしました。
- ・やる前は良い所なんて見つかるのかなと思ったが、当たり前のことでも皆は嬉しいと知り、自分に少し自信が持てた気がする。

栃木県総合教育センター(前掲)は、「クラスで自分は価値ある存在であると実感する「存在感」を高めることが課題」と指摘している⁽²⁶⁾。このことから、承認体験を通して、自分の良さや価値に気付くことに加え、振り返りカードを用いて振り返る体験が、自己の存在感や有用性に気付くことにつながり、結果として存在感を高めることに寄与したと考えられる。

4 全体考察

本研究では、中学校での日常生活場面における認め合い活動と振り返りカードを用いた振り返りの併用における自己有用感の育成に与える影響を明らかにしてきた。アンケートの結果から、自己有用感の有意な上昇が見られた。また、生徒の発言を分析した結果、「承認」や「感謝」などの割合が多く見られたことから、行事や特別活動ではなく、日常生活場面において相手の良さや頑張りに目を向ける機会の増加につながったことが窺える。この要因として、行動チャートを基にした具体的な場面や観点の共有や「ハッピー・サンキュー・ナイス」「具体的な場面+感情」のような「褒め方のコツ」などの視点を取り入れたことが有効であったと考えられる。また、対象学級では行事等を除き、日常生活におけるお互いの良さや頑張りを認め合う活動は初めてであったため、最初に口頭のみで行うことで、他者とのコミュニケーションを行いやすくなったのではないかと考えられる。さらに、4回目からは、事前に伝える内容を記述しておくことが、より具体的で詳細な言動を伝えることにつながったのではないかと推測される。

また、振り返りカードを用いて振り返ることで、相手から言われた称賛や感謝の言葉がその場限りで消えてしまうことを防ぎ、そこから得た喜びや相手から感謝されたことを通して気が付いた、自他の良さや頑張りをつなぎとめ、自覚を促したと考えられる。この時、「相手に言った／言われた言葉」や「その時の気持ち」など、予め評価の観点を生徒に与えておくことで、焦点化された振り返りとなる。田村(2017)は、文字言語でまとめることが、新たに獲得した知識と既存の知識と結びつけ、自分の考えとして整理し意味づけることにつながると指摘していることから、今回の振り返りカードに「書く」という行為が、今までの自分に加えて、新たに気付いた自己の良さを自覚することにつながったと考えられる⁽²⁷⁾。さらに、田村(前掲)は、「振り返りによって得られた自らの学びに対する自己有用感や自己有能感は、次の学習への「学びに向かう力」に結びつく⁽²⁸⁾と述べていることから、振り返りカードを用いた振り返りが、自己の存在感や有用性を高めることに効果があった可能性が示唆される。さらに、生徒の発言や振り返りカードの記述に対して、担任や筆者がフィードバックを継続して加えたり、学級全体に伝えたりすることが、生徒の価値の自覚や行動の強化につながった可能性も考えられる。

つまり、互いに認め合う体験を通して他者の良さや頑張りを承認する体験をし、振り返りを通して自分の気付かない良さや価値を自覚することにつながる。そして、自分の嬉しかった思いや役に立った等のポジティブな感情が生まれることで、今度は相手のために貢献したいという他者への関心のサイクルが回っていることが考えられる。このことを整理したものが図4である。

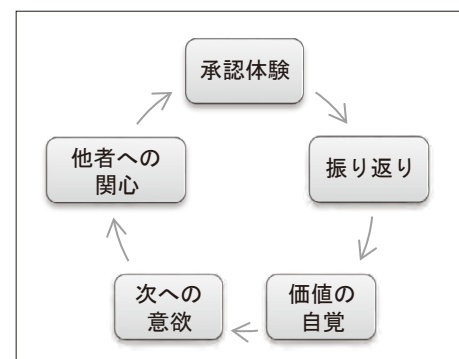


図4 本研究における循環過程 (筆者作成)

5 今後の課題

本研究では、調査対象が1学級であったことや短期間での調査の実施など、得られた結果は限定的であると考えられる。今後、さらに他の学級や学年などを調査対象とすることで、より詳細な検討や分析が必要であると考えられる。また、学級の中には、他者とのコミュニケーションを取ることを苦手としている生徒や人間関係の問題を抱えている生徒がいることも事実である。そこで、話の聴き方や気持ちが伝わるような伝え方等のソーシャルスキルの学習や、ペアや班などの形態を工夫し、多様な人とかかわる場面設定の工夫を行うなど、人間関係などを考慮しながら個に応じた取組が求められる。

また、今回は認め合い活動と振り返りの併用における影響を調査してきたが、今後は認め合い活動と振り返りのそれぞれが自己有用感に及ぼす影響についての検証が必要である。

引用文献

- (1) 文部科学省：「平成30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」、2019
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/_icsFiles/afieldfile/2019/10/17/1410392.pdf (2019年12月9日閲覧)
- (2) 前掲(1)
- (3) 文部科学省：「中学校学習指導要領解説 総則編」, 2017
- (4) 文部科学省：「生徒指導提要」, 2010
- (5) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター：「「自尊感情」?それとも、「自己有用感」?」生徒指導リーフ Leaf18, 2015 <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf> (2019年7月5日閲覧)
- (6) 北島貞一：『自己有用感 生きる力の中核』, 田研出版, 1999
- (7) 滝充(編)：『改訂新版ピア・サポートではじめる学校づくり中学校編「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法』, 金子書房, 2004
- (8) 堤さゆり・小泉令三：「小学生版自己有用感尺度作成の試み」, 『日本教育心理学会総会発表論文集』第50回総会発表論文, p.90, 2008
- (9) 鎌田淑博・池田誠喜・芝山明義：「中学生の自己有用感と生活満足感との関連」, 『兵庫教育大学教育実践学論集第20号』, pp.49-58, 2019
- (10) 滝充：「「自己有用感」獲得によるいじめの未然防止「日本のピア・サポート・プログラム」に基づく人間関係づくり」『生徒指導学研究』第7号, pp.16-23, 2008
- (11) 信夫辰規・山本奨・大谷哲弘・佐藤進：「学校生活における異年齢集団活動が自己有用感へあたえる影響」, 『岩手大学大学院教育学研究科研究年報 第2巻』, pp.125-134, 2018
- (12) 中澤伸一：「互いのよさを認め合い、自己有用感を高める生徒の育成－生徒が主体的に取り組める、組織的・計画的な学級活動を導く「自己有用感パワーアップガイド」の作成と活用を通して－」, 群馬県総合教育センター長期研修員報告書, 2016
- (13) 福井悟：「自己有用感を高める学級活動の工夫－承認とフィードバックによる相互評価を通して－」, 上越教育大学教育実践研究第29集, pp.199-204, 2019
- (14) 前掲(12)
- (15) 杉江修二：『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』, ナカニシヤ出版, 2011
- (16) 出之口昭子：「児童一人一人の自己肯定感と自己有用感を高める生徒指導の研究－第5学年における学校カウンセリングの考えを生かした体育科や特別活動の授業を通して－」, 鹿児島県総合教育センター平成22年度長期研修報告書, 2010
- (17) 青木千枝子：「自己有用感を高める学級活動の研究－話合いと振り返りの工夫を通して－」, 群馬県総合教育センター長期研修員報告書, 2010
- (18) 松山康成：「学級全体で取り組むPBIS」, 栗原慎二：『ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！PBIS実践マニュアル&実践集』, ほんの森出版, 2018
- (19) 前掲(18)
- (20) 赤坂真二：『「友達を傷つけない言葉」の指導 温かい言葉がけの授業と学級づくり』, 学陽書房, 2008
- (21) 前掲(20)
- (22) 栃木県総合教育センター：「高めよう！自己有用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方～」, 2013
- (23) 中野博之・田中敏：『フリーソフト js-STARでかんたん統計データ分析』, 株式会社技術評論社, 2014
- (24) 前掲(22)
- (25) 前掲(20)
- (26) 前掲(22)
- (27) 田村学：『カリキュラム・マネジメント入門』, 東洋館出版, 2017
- (28) 前掲(27)

A case study on the effects of classroom recognition activities on nurturing self-usefulness in junior high school

Toru YAMAGISHI* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify the effect of a student's self-usefulness in a junior high school, in which students used the activities of recognizing students and looking back using a retrospective card in daily life. As a result, it was shown that recognition activities with a clear viewpoint have turned to the goodness and hard work of others, and have led to the improvement of mutual relationships. In addition, it is presumed that the reflection using the reflection card contributed to the increase in the presence, such as noticing the goodness that the user did not notice and leading to the realization of the usefulness and value of the self that was useful to others. From the above, it was suggested that the combined use of the recognition activity and the reflection activity may have influenced the development of self-usefulness.

* Suyoshi Junior high school ** School Education