児童の自己存在感を高める指導法の工夫に関する研究
―構成的グループ・エンカウンターのシェアリングにおける援助に視点を当てて―

広島市立井口台小学校教諭　　笠　井　典　子

Ⅰ　研究主題設定の理由

子どもたちをとりまく社会のめまぐるしい変化により，子どもたちが人とかかわる力を身に付ける機会が減ってきた。そのため，小学校においても，児童の人とかかわる力を意図的に育てるための生徒指導の重要性がますます高まってきている。

生徒指導においては，児童と教師との好ましい人間関係を主軸として，学校のすべての活動が，児童一人一人の自己実現を援助し，自己存在感を与えるようなものになるように指導・援助していくことが大切である。

これまで，自己存在感を高めるための一つの方法として，構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter：以下 SGE と略す。）が効果的であるという認識から，学級活動の中に取り入れてきた。しかし，シェアリングにおいて，児童の実態に合わせた振り返りを行わなかったために，エクササイズの意味付けをすることができず，友達と自分との違いに気付くことや自分を肯定的に受け容れることができない児童もいた。

そこで，自己存在感を高め，どの児童も学級の中に居場所があると感じられるようにするために，ＳＧＥでのシェアリングにおける援助の在り方について探ることとした。

Ⅱ　研究の方法

児童の自己存在感を高めるために，学級活動に取り入れた SGE のシェアリングにおける教師の援助を工夫し，その有効性を探る。

Ⅲ　研究の内容

１　研究主題に関する基礎的研究

(1)　自己存在感とは

本研究においては，児童の自己存在感を，以下のようにとらえ，研究を進めることとする。

> 自己存在感とは，自分を価値のあるもの，かけがえのない存在として認め，集団の中で居場所があると感じる気持ちである。それは学校においては，学級集団の中で人とかかわることを通して自分を知り，自分を受け容れ，自分を肯定的にとらえることができたときに感得することができる。

(2) 自己存在感の高まり

有村久春は，「自己を認識していく際に，自分のあり様や心，自らの姿をあるがままに肯定し受け容れることが自己受容である。ありのままの自分の姿を見つめることが，自己受容の第一歩であり，この見つめ方が自分のよさを肯定し，自分のかけがえのなさを認識することにつながる。」と述べている。このことから，自己存在感を高めるには，自分を見つめることから自分に気付き，自分の存在を価値付けていくような自己受容が欠かせない。有村はさらに，「この自己受容とともに，他者受容も考えられる。この二つは表裏一体，相互扶助の関係にある。自分が他者に受容される経験の積み重ねによって，自己の受容に気付き，より高次の自己受容が促進されるのである。」とも述べている。ここでいう他者受容とは，自分が他者に受け容れられているという感覚である。

河村茂雄は自己受容について，「自己受容ができている人とは，いままでに十分他者から受容される

体験をしている人であろう。その中で，自分は自分でいいと，等身大の自分が受容できるのである。」と述べている。

したがって，児童の自己存在感を高めるためには，他者からの受容の経験の繰り返しによって自己受容を高めていくことが必要であるといえる。

そこで，児童が他者とかかわることにより，他者からの受容を意識しながら自己受容を高めていく姿を，自分自身に問いかけるようにじっくりと「見つめる」，自分の個性にそうかと「気付く」，自分の存在をこれでよいと「価値付ける」といった３段階に分けてとらえることとし，それぞれの段階における具体的な姿を考えた(図１，表１)。

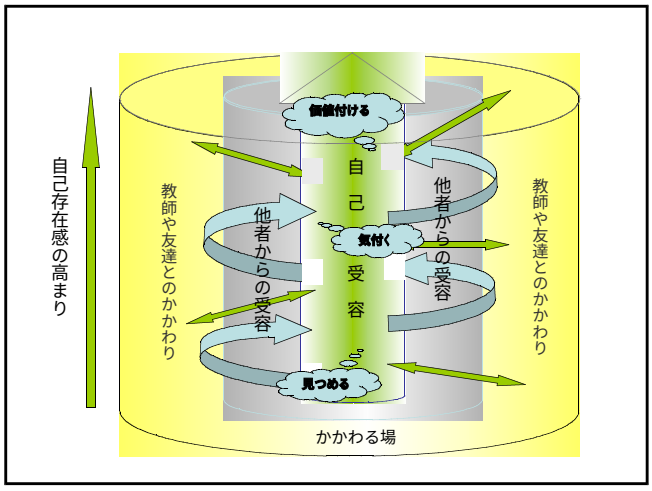


図１　自己存在感の高まる過程

表１　自己受容の高まる段階での具体的な姿

	高まりの姿	発言や記述	表情･行動
見つめる	･自分がどのように感じたか心の中に問いかける。 ･気付いたことはないか，じっくりと考える。 など	･○○だと思った。(感情を伴わない記述) など	↓ 安心した表情 笑顔が出る 声の調子が上がる 自信のある表情をする など ↓
気付く	･自分の感情に気付く。 ･自分は，他者とは違うということに気付く。 ･学級の中で自分の役割に気付く。 など	･○○だと思った。(感情を伴う記述) ･○○さんは～で，自分と同じだ。(または違う。) ･自分の長所は～だ。 ･～だと言われてうれしい。 ･友達に～だと分かってもらえた。 など	
価値付ける	･自分の長所も短所も分かり，個性を認める。 ･自分を肯定的に認め，自信をもつ。 ･「こんな自分が好き」という気持ちをもつ。 ･友達に信頼されていると感じる。 ･友達に認められているという気持ちをもつ。 など	･短所が長所に変わった。 ･前よりも～になった。 ･私は～な自分が好きだ。 ･友達に認められた。 ･自分に自信がもてた。 ･これから～しようと思う。 ･勇気をもって表現してよかった。 など	

(3)「かかわる場」としての学級活動とSGE

本研究では，他者とかかわる場として，学級活動の中に SGE を取り入れる。『小学校学習指導要領解説　特別活動編』によると，特別活動は望ましい集団活動の展開を前提としている教育活動であり，それは特別活動固有の特質である。中でも学級活動の内容(2)「日常生活や学習への適応および健康や安全に関すること」では，教師と児童，児童相互の間の，信頼・尊敬・親愛・協力などの温かい人間関係を育成することの重要性が強調されており，そのためには「様々な人間関係を経験させることが必要である」と述べられている。すなわち，様々な人間関係を経験できる場として，望ましい集団活動を取り入れることが重要であるといえる。このことは，SGE の目的「他者とのふれあいを通して自他のかけがえのなさに気付くこと」と同義であり，SGE を取り入れて望ましい集団活動を展開することが，自己受容を高める他者とかかわる場として有効であると考える。

(4) 自己存在感を高めるSGEのシェアリング

SGE の中のシェアリングは，エクササイズでの体験を振り返り，感じたことや気付いたことを表現し合う場である。そこでは友達との体験の共有ができ，お互いを大切に思い，心の絆が強くなる。シェアリングは，エクササイズの意味付けをする大切な場である。したがって，SGE を行うにあたっては，シェアリングの充実を図ることが重要である。

児童は，シェアリングで他者とかかわり，そのかかわりから自己を見つめる。自己を見つめることによって，他者と自分との感じ方や気付き方を比べ，自分の感じ方や気付き方に気付く。自分の感じ方や気付き方が他者に受け容れられると，自分自身もそれを受け容れることができる。このような他者からの受容を繰り返すことで，自己受容が高まり，自分の存在を肯定的にとらえ，価値付けることができるようになる。すなわち，自己存在感が高まる。

このようなシェアリングにするために，自己受容の姿を段階的に高めていくような場の設定の工夫，振り返り用紙の工夫に加え，他者からの受容を意識付ける教師の態度や言葉がけ等のかかわり（表３）

を，重要な援助として行う。

(5) 他者からの受容を意識付ける教師の援助

他者からの受容を意識付ける援助に必要なのは，児童の気持ちに共感できるような，カウンセリング感覚にもとづくかかわりである。

そこで，教師のかかわり方を４種類に分け，具体的な態度や言葉を考えた（表２）。

表２　自己受容を高める教師のかかわり方の例

かかわり方	具体的な態度	言葉がけの例
ア　受容的態度と言葉がけ（傾聴・容認・納得）	真剣に耳を傾け，言葉にうなずき，気持ちや考えを受け容れる。	「うんうん。」 「なるほど。」 「そうなんだ。」など
イ　支持的態度と肯定的評価（共感・理解・賞賛・励まし）	状態をよく理解し，あせらず受け止める。 よいところをほめ，認める。	「そうだね。」 「分かるよ。」 「すごいね。」　など
ウ　応答的態度と言葉がけ（確認・明確化・質問・繰り返し）	児童の自己指導力を信頼し，その話題について話し合い，自信と勇気に気付くようにかかわる。	「～ということなのね。」 「～かな。」 「～でいいの。」など
エ　自己開示と純粋性（感情表現）	児童の考えを十分に聞き，積極的にかかわろうとする「教師としての生き方」をもつ。	「私は～だと思うな。」 「～したいな。」 「～だと思うよ。」 など

２　自己受容に関する児童の実態把握と結果の分析・考察

(1) 実態把握

○　対象　広島市立Ａ小学校第６学年　　32 名

○　時期　平成 17 年８月～９月

○　方法　面接法（担任），質問紙法

(2) 実態把握の結果・分析

８月に行った学級担任との面接からは，児童の人間関係について，グループが固定化しているところもあるが，全体的には良好な関係であるととらえた。

さらに，例年行っている「学校生活アンケート」の中の以下の三つの項目の結果（図２・３・４）をもとに，児童の自己受容にかかわる意識の分析・考察を行った。

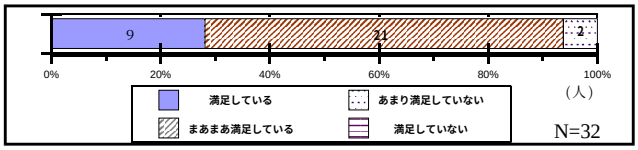


図２　あなたは，学級生活に満足していますか。

図２から，「満足している」「まあまあ満足している」を合わせると，学級生活に対しての満足度は 90%以上と高いことが分かる。

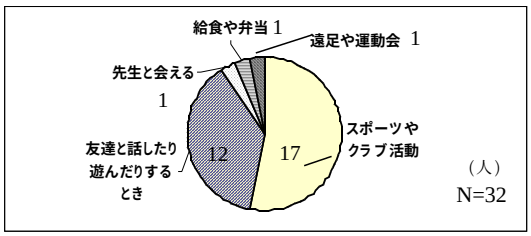


図３　学校で一番楽しいのは，どんなときですか。

図３から，「スポーツやクラブ活動」が一番楽しいと答えた児童が半数以上いることが分かる。スポーツやクラブ活動といった学級以外の集団で友達とのつながりを感じている児童が多く，学級内で「友達と話したり遊んだりする」ことの楽しさを実感できていないということも推察できる。

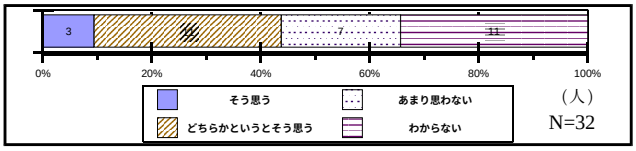


図４　あなたは友達に信頼されている（よい仲間だと思われている）と思いますか。

図４から，学級の友達から「信頼されていると思う」「どちらかというとそう思う」と答えた児童を合わせると半数に満たないことが分かる。仲の良い友達が固定していたり，友達とかかわる機会が少なかったりする等の理由から，自分が学級の友達にとってよい仲間だという気持ちをもてないでいる児童が多いということが推察できる。

そこで，本研究を通して，児童が最も身近な学級集団の中で他者からの受容を意識し，自己存在感を高めるような，適切な援助の方法を明らかにしていきたい。

３　授業実践の計画

(1) 学習指導計画

広島市立 A 小学校第６学年 B 組 33 名（実態把握後に１名の転入児童あり）を対象に，児童が最も関心をもっている修学旅行の事前・事後に行った。

○　単元名　学級活動(2)「ふれあい活動　～思い出いっぱいの修学旅行にするために～」

○　実施時期　平成 17 年９月 28 日～ 10 月 18 日

表３　学習指導計画　全６時間（事前５時間，事後１時間）

単元の目標
○ 友達と積極的にかかわることができる。安心して修学旅行に行くことができる気持ちをもつことができる。(関心・意欲・態度)
○ 学級の一員としての自覚をもち，自分の役割を意識することができる。(思考・判断)
○ シェアリングを通して，自分の感じたことや気付いたことを伝えることができる。(技能・表現)
○ 友達と自分との違いに気付き，自分の良さを認めることができる。(知識・理解)

時	主な学習活動のねらい エクササイズ(E)とシェアリング(S)	シェアリングでの児童の 自己受容がみられる姿（〜〜部分）	シェアリングでの教師の援助の方法 （――― 部分）
1	ふれあい活動のねらいを知り，修学旅行に向けての意欲を高める。教師とのリレーションづくりをする。 (E)「笠井先生のイエスノークイズ」 (S)「**シェアリングをしてみよう**」	教師の自己開示を受け，どのように感じたか自分を**見つめ**，友達と比べて似ているところや違っているところに**気付く**。自分の特徴をクイズにすることで，自分の個性に**気付く**。 **【見つめる】　【気付く】**	・ 友達との感じ方の違いに気付くような**振り返り用紙1** ・ 一人一人の感じ方をほめ，違いを認める**言葉がけ** ・ 自己開示のための**デモンストレーション**
2	拒否的な聞き方と受容的な聞き方のロールプレイングで，友達に優しくしたりされたりする体験をし，友達と心と心でつながる感覚をもつ。 (E)「私の話を聞いて」 (S)「**ペア・シェアリング**」	友達に優しくしている（されている）自分や，優しくできない（されていない）ときの自分の感情に**気付き**，表現する。感じ方や気付き方を友達と比べ，自分の感じ方を**受け容れてもらう**。 **【見つめる】　【気付く】**	・ 安心してシェアリングができる**場の設定** ・ 具体的に感情を語る**デモンストレーション** ・ 二人の違いに気付き，相手の感じ方を受け容れるような**振り返り用紙2** ・ 二人での気付きを学級全体に紹介するような**言葉がけ**
3	自己紹介カードをだれのものか当て合い，お互いの個性を認め合う。 修学旅行に向けて安心感を持つ。 (E)「ブラインド・デート」 (S)「**ジャンケン・シェアリング**」	自分を知ってもらった感情と，自分の長所・短所を伝え，**受容的に聞いてもらう**。自分の個性に**気付く**。**感情を表現する**。 **【気付く】　【価値付ける】**	・ 教師の自己開示を含んだ**デモンストレーション** ・ 気軽に自分の気持ちを語るために，自由に歩き回る**場の設定** ・ 友達の個性を受け容れ，自分の個性に気付くような**振り返り用紙3**
4	短所を長所に変えるリフレーミングをし合い，自分の個性を受容する。 同じ班の友達と仲良くなる。 (E)「みんなでリフレーミング」 (S)「**モヤッとorスッキリシェアリング**」	プラスのストロークを浴びて，自分の短所を長所として**受け容れる**。自分の個性を**価値付け**，**感情を表現する**。 **【気付く】　【価値付ける】**	・ お互いを尊重し合うような**言葉がけ** ・ 今の感情を素直に表すために，教室の両端に分かれて移動するような**場の設定** ・ 自分の短所をリフレーミングしてもらった思いを表現できるような**振り返り用紙4**
5	非言語での共同絵画を通して，友達を思いやる気持ちをもち，ともに過ごす喜びを感じる。 (E)「共同絵画 〜ぼくらのスナップ写真〜」 (S)「**班でシェアリング 〜展覧会をしよう〜**」	友達の気持ちを思いやりながら，自分の意図した絵を描くことができたと感じる。話し合いで自分の感情を**表現する**ことができる。自分たちの班のよさとともに，自分のよさを**認めてもらい**，**価値付ける**。 **【気付く】　【価値付ける】**	・ 班で順番に話し合えるような教師の**デモンストレーション** ・ 展覧会という**場の設定** ・ それぞれの班のよさを認め合うような**言葉がけ** ・ 思いやりの体験を実感し，自分のよさを認めてもらい，価値付けるような**振り返り用紙5**
6	修学旅行の思い出を振り返り，お互いの気持ちを交換し合うことにより，自分の存在をかけがえのないものだと感じる。 (E)「思い出のメッセージアルバム」 (S)「**みんなでシェアリング 〜こんな自分っていいじゃん〜**」	自分の感情の変化に**気付き**，学級全体の中で**表現する**。学級の一員であるという気持ちをもち，自分をかけがえのない存在だと感じ，**価値付ける**。 **【気付く】　【価値付ける】**	・ 非言語で活動を振り返るような**場の設定** ・ 全体が輪になって座り，一人ずつみんなの前で自分の今の感情を表現できるような**場の設定** ・ 教師からの感謝の気持ちを述べる**自己開示** ・ これまでの活動を振り返り，自分の感情と行動の変化に気付くような**振り返り用紙6**

※エクササイズについては「構成的グループ・エンカウンター事典」　図書文化社を参考とした。

(2) 分析の方法

ア　自己受容の高まりの姿（表１）を見取りの規準として，シェアリングでの振り返り用紙の記述内容，他者とかかわる児童の様子等を拠り所に，児童の自己受容を高めるための援助の方法がどのように機能したかを，学級全体について分析・考察する。

イ　自己存在感がもてていないと思われる児童に着目し，児童の振り返り用紙の記録や感想等をもとに，自己受容の高まりの様子を，表１と照らし合わせながら見取り，援助の方法がどのように機能したかを分析・考察する。

ウ　事前事後の意識調査の結果を拠り所に，児童の自己存在感の高まりとその要因について，分析・考察する。

４　実践授業の分析・考察

(1) 学級全体の児童の自己受容が高まる姿

各時間における各児童のシェアリングでの振り返り用紙への記述内容や学習中の発言等を，表１の「見つめる」「気付く」「価値付ける」段階での具体的な姿に照らし合わせ，それぞれどの段階まで自己受容が高まったかを分析・分類した。図５は，時間毎にそれぞれの人数をグラフに表したものである。

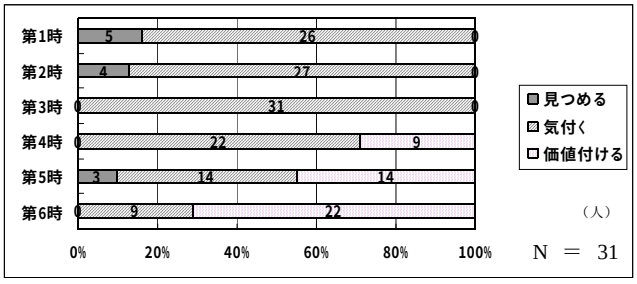


図５　各時における自己受容の姿

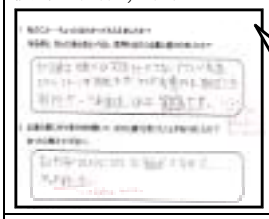
図５より，学習が進むとともに，児童の自己受容が段階的に高まり，第６時においては半数以上の児童が「価値付ける」段階に至ったことが分かる。

次に，各時間のシェアリングにおける児童の様子と，その分析・考察の内容を，児童の振り返り用紙を例に挙げながら示す（図６・７・８・９・10・11）。

第１時　シェアリングをしてみよう

形態　個人　→　全体
時間　エクササイズ10分　シェアリング10分

児童が自分の感じ方に**気付き**，表現したことに対し，教師が受容，容認している例



C「自分といっちする所が一つありました。」
↓
T「そうなの？うれしいなあ。勇気を出して言ってよかった！」

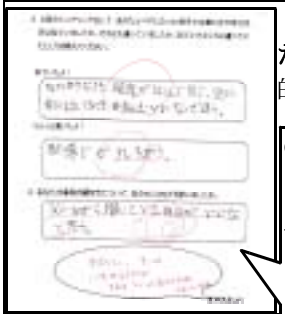
児童の様子と分析・考察

教師の自己紹介を聞き，それについての自分の感じ方や気付き方をしっかりと「見つめる」ことをねらいとした振り返り用紙を使用してシェアリングを行ったため，自分の感じ方や気付き方に「気付く」ことのできた児童も多くいたが，「見つめる」ことにとどまった児童もいた。これは，教師が個々の児童に対し，他者からの受容を意識付けるような援助を行うことができなかったために，自分の感情に気付いたり，表現したりすることができなかったからだと考える。

図６　第１時の様子

第２時　ペア・シェアリング

形態　二人組　→　全体
時間　エクササイズ8分　シェアリング12分



児童が自分のよさに**気付いた**ことに対して，教師が肯定的に評価している例

C「笑いながら聞いている自分がいいなと思う。」
↓
T「すばらしい！そこはA児のいつものよさだね。それをいいなと気付けたね。」

児童の様子と分析・考察

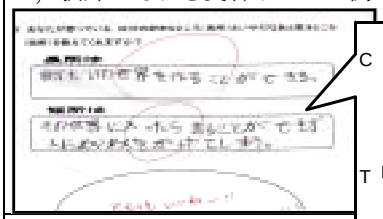
拒否的な聞き方と受容的な聞き方を行い，それについて感想を二人で話し合うシェアリングを行った。どのペアも活発に感情や気付きを表現し合う姿が多く見られた。それは，普段から仲の良い友達とシェアリングを行うような場の工夫をしたために，友人関係が広がっていない児童も安心してシェアリングを行うことができたからだと考える。また，友達と自分の感じ方の違いに気付き，それを率直に書くことができるような振り返り用紙の工夫により，友達と自分の似ているところや違っているところを記述することができた児童が多かったととらえる。

図７　第２時の様子

第３時　ジャンケン・シェアリング

形態　二人組　→　全体
時間　エクササイズ20分　シェアリング14分

児童が自分の個性に**気付き**，表現したことに対して，教師がそれを受容している例



C「長所は・・・できる。短所は・・・してしまう。」
↓
T「どちらもいいねー！」

児童の様子と分析・考察

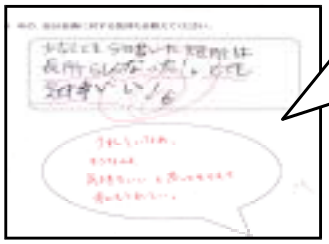
自分の長所と短所を見つめ，それを表現し合うシェアリングを行った。どの児童も二人以上とシェアリングを行い，平均すると 3.6 人と話をすることができた。それは，自分の長所と短所を見つめ，教室を自由に歩き回り，出会った友達に瞬時に伝えるという必然性のあるシェアリングの場を設定したことにより，どの児童も，少し勇気を出して表現し，表現したことを相手に受け容れてもらったことによって自分の個性に「気付く」ことができたからだと考える。

図８　第３時の様子

第４時　モヤッとorスッキリシェアリング

形態　全体
時間　エクササイズ16分　シェアリング15分

児童の素直な感情表現を，教師が受容し，感想を述べる形で自己開示をしている例



C「少なくとも今日書いた短所は長所らしくなった！とても気持ちいい！」
↓
T「気持ちいいと思ってもらえて私もうれしい。」

児童の様子と分析・考察

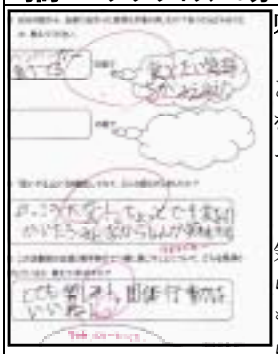
友達とお互いの短所を長所に言い換えた後の気持ちを表現するシェアリングを行った。非言語で教室内を移動するという，体での表現を伴うシェアリングの場を設定したために，児童は友達の動きも把握しながら，エクササイズ感覚で感情を瞬時に表現することができたと考える。そして，自分の動きを友達に見てもらうと同時に感じ方を容認してもらえるので，友達に受け容れられたという気持ちがもてたと考える。

またその後，振り返り用紙に，自分の短所を記述するようにしたが，３３人中２０人が，前時に書いたこととは違う短所を記述していた。これは，教師が繰り返し同じ問いをし，二度目に振り返り用紙に記述するようにしたことで，児童が自分の内面をさらに深く「見つめ」，自分の個性に「気付く」ことができたからだ考える。また，友達に，自分では気付いていなかった長所を教えてもらったことで，友達からの受容を実感し，それによって自分の個性を「価値付ける」ことができたのだと考える。

図９　第４時の様子

第５時　班でシェアリング

形態　班　→　全体
時間　エクササイズ15分　シェアリング15分



児童の様子と分析・考察

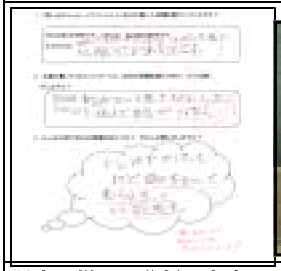
修学旅行で同じ班になる友達と，共同絵画の題を付け，感想を表現し合うシェアリングを行った。

雰囲気は和やかだったものの，「思いやりを体験しての感情や気付き」を表現するまでには至らず，友達に思いを受け容れてもらった（思いやったり思いやられたりする）ことを実感した児童もいれば，実感できずにエクササイズの感想にとどまった児童もいた。それは，教師のデモンストレーションによる援助が，本時のねらいに合ったものではなかったことと，エクササイズが，思いやりを実感し，その感情を交流するような内容になっていなかったからだと考える。

図10　第５時の様子

第６時　みんなでシェアリング

形態　全体
時間　エクササイズ8分　シェアリング30分



児童の様子と分析・考察

学級全員が円になって座り，学習全体を通して自分の感じたことや気付いたことを，表現するシェアリングを行った。全児童が，自分から進んで感情を伝えることができた。振り返り用紙の記述から，多くの児童が修学旅行を通して自分のよさに気付き，それを友達に受容的に聞いてもらうことで，友達に受け容れられたということを実感し，自分の個性を「価値付ける」ことができたことがうかがえた。それは，段階的に高めていったねらいと場の設定により，児童が無理をせずに心を開いていき，他者からの受容を繰り返すことができたからだと考える。

図11　第６時の様子

シェアリングにおいて，人数やかかわり方を段階的に変え，その段階に応じた適切な援助を行うことによって，児童は他者からの受容を繰り返し実感し，自己受容が高まったと考えられる。

(2) A児の自己受容の高まり

ア　A 児の実態

A 児は，事前の意識調査では「友達からはあまり信頼されていない。」と回答しており，友達からの受容を感じる機会が少ないのではないかととらえた。しかし，「学級生活には満足している。」と回答していることから，本学習を通して友達とかかわりを深め，自己受容を高めていきたいと考えた。

イ　A 児の変容

図 12 は，第１時から第６時までの A 児の自己受容の姿をグラフに表したものである。第１時から第５時までは，「気付く」姿を見取ることができた。そして，第６時には，自分のことを「価値付ける」発言や記述を見取ることができた。A 児は，各時間のシェアリングを通して自己受容を次第に高めていったと考える。A 児の自己受容の姿①・②の事例を詳しく分析・考察したものを表５，表６に示す。

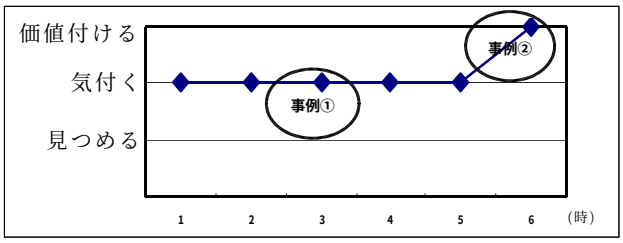


図12　A児の自己受容の変化

表4　事例①　第3時　A児が自分の個性に「気付き」，他者に伝えようとする事例

児童の様子	教師や友達とのかかわり　(- - は友達によるもの)	分析・考察
エクササイズ「ブラインド・デート」では，友達の自己紹介カードを誰のものか当てようと，積極的に参加していた。エクササイズを終え，その感想と，自分の長所・短所を伝え合う「ジャンケン・シェアリング」で3人の友達とシェアリングを終え，次の相手が見つからない様子で，一人で立っている。	エ　純粋性 T①(A児を見つけ，すかさず声をかける。) 「まだ時間があるよ。ぼくぼく，A児，B児としてみたら？」 ②(A児の肩を持って，B児に向ける。) B児③快くシェアリングを始めようとする。 ア　受容的態度	決まった友達としかかかわりをもたないA児に対し，他の児童とかかわらせようとする気持ちから，教師は①のように，積極的に声をかけ，B児とのシェアリングを仕向ける。B児とA児のかかわりの具合は分からなかったが，B児は誰とでも明るく楽しく話ができる性格なので，受け容れてくれるものと判断して声をかけた。②のように，A児の肩を持ったのは，恥ずかしがるA児に勇気をもたせたかったことと，B児に対して「よろしくね。」とのメッセージを態度で表したかったからである。 ③のように，B児はなんのためらいもなくA児とのシェアリングを承諾したことで，A児は安心し，シェアリングを始めることができたのだととらえる。 また，「ジャンケン・シェアリング」という時間とルールの枠の中での自己表現方法は，仲の良い友達とは関係なく行うことができるため，普段かかわりの少な

(恥ずかしそうな顔をしながら，B児とジャンケン・シェアリングをする。) 「僕の長所は，自分だけの世界を作ることができることです。短所は，その世界に入ったら出ることができず，人に迷惑をかけてしまうところです。」 気付く (笑いながら)うなずいて聞く。 「ありがとうございました。」 気付く (笑って握手する。) 振返り用紙に「自分とは正反対の人とも楽しく話ができた。」と記述 気付く	ア 受容的態度 B児：(④笑ってうなずいて聞く。) B児：⑤「僕の長所は，明るく元気なところです。短所は，すぐキレるところです。」 ア 受容的態度 B児：「ありがとうございました。」 (笑って握手する。) イ 肯定的評価 T:返事に⑥「すばらしいね。A児の長所短所どちらもいいね。毎日クイズを出してくれているので⑦A児のおかげで楽しいよ。」と記述 エ 自己開示	い友達と思い切ってシェアリングを行うのには効果的だったと考える。 恥ずかしがりながら自分の長所と短所を伝えるA児に対して，B児が④のように，受容的な態度で笑ってうなずいて聞いたことが，A児の「言ってよかった。」という気持ちにつながったのだと考える。 また逆に，⑤のB児の長所と短所を受容的に聞くことによって，A児は，B児の個性も受け容れることができ，自分の個性と比べて似ているところも違うところも見つけることができ，さらに自分の個性に気付いたと思われる。 A児は，B児と「ジャンケン・シェアリング」をしたことによって，「自分とは反対の人とも楽しく話をすることができた。」と振り返り用紙に記述しており，これまでは，自分と似た性格の友達とばかりと付き合ってきたが，違う性格の友達とも話をすることができた大きな喜びを感じている。 相手を選ばないシェアリングの方法で，教師がB児とジャンケンするように促したことや，B児が受容的にA児の話を聞いたことなどが，A児が自分自身の新たな一面に気付き，自信を持つことにつながったのではないかと考える。 そして，⑥⑦のように，教師が必ず肯定的な評価や自己開示をすることで，A児の個性を全て受け容れ，好きだという気持ちを伝えることで，A児は自分の個性をどんどん受け容れていけるのだと考える。

表５　事例②　第６時　A 児が自分の個性を「価値付ける」事例

児童の様子	教師や友達のかかわり（- - は友達によるもの）	分析・考察
(班の友達からもらった「勇気があるんだね。」等のメッセージが書かれたアルバムを非言語で読み，自分で自分の好きなところを記述する。)友達からのメッセージをうれしそうに読み，「ぼくはぼくが好きです。なぜならば，不安があっても，思い切ってやることができるからです。」と記述する。読み直し，座って待つ。)	修学旅行を振り返るエクササイズ「思い出のメッセージアルバム」では，班の友達からA児に対して，①「一緒に班で行動して楽しかったよ。」「思ったよりも勇気があるんだね。」等のプラス面のメッセージが送られた。 イ 肯定的評価	第5時までのA児の様子を受けて，教師はまだA児が自信をもてないでいると把握したため，第6時では，自信をつけるような援助をしようと考えた。 A児は，①のような友達からの肯定的なメッセージをもらったことで，自分が友達に認められ，受け容れられていることを感じたと考える。そして，自分が不安に思っていたことが，自信に変わったと記述し，自分を肯定的に価値付けることができたと考える。
教師の呼びかけに，すかさず手を挙げる。 (表情を変えずに，手を挙げ続ける。) (少し緊張しながら)，「いろいろな人と話したことで，今まで知らなかったことが見えてきてよかったです。」と発表する。 価値付ける 事後の意識調査では，前は，あまり気の合わない人は避けていたが，今ではその逆になった」と記述する。	(②一人一人の発表については，強制するのではなく，言いたい児童から順番に当てることで，児童のやる気を表出させたいという思いから) 「みんなで顔を見てのシェアリングです。記入したことや，6時間を通して感じたことなど，今の気持ちを，みんなに伝えてみてください。③一番に言ってくれる人？」と呼びかける。 エ 純粋性 (④A児を見て，学級全体から「すごい。」と言ったり，どよめきがおきる。) イ 支持的態度(賞賛) T:(⑤驚きながらもうれしい顔をして)「勇気を出したA児に拍手。」 ⑥(教師も他の児童も全員で拍手をする。) イ 支持的態度(賞賛) ⑦(全員が受容的に聞いた。発表が終わると全員で拍手をする。) イ 支持的態度(賞賛)	教師が②③のように，進んで手を挙げた児童から順番に発表するようにしたことは，教師主導ではなく，児童主体の発表形態をとることにつながったと考える。また，その中で手を挙げる児童は，自分から話したいという意思を示すことで，みんなにも認められたという気持ちをもつことができ，，それが受け容れられることでいっそう自信がつくと考えた。 教師の呼びかけに応じて挙手をしたA児を見て，他の児童は驚いていた。それは，進んで挙手したA児の勇気を賞賛する気持ちの表れだととらえることができる。また，そのような④賞賛の声に，A児の発表しようという勇気はさらに後押しされたと感じられた。 教師からの⑤の言葉かけと⑥のみんなからの賞賛の拍手により，A児は緊張しながらも一番初めに気持ちを表現することができた。その行為は，自分に自信がついたことをA児が実感した瞬間だととらえる。 さらにそれを受容的に聞き，賞賛した⑦全員からの拍手によって，A児は振り返り用紙に「自信がついた」と，自分を価値付ける記述をすることができた。 事後の意識調査の中で，ふれあい活動全体を通して自分自身がどう変わったかとの問いかけには，これまでの活動を振り返りながら，自己を見つめ，価値付けるA児の姿を見取ることができた。

友達関係に広がりが少ないととらえたA児の自己受容を高めようと，いろいろな友達とかかわるように言葉がけをした。A児が自分の個性に「気付き」，自分の個性を「価値付ける」ためには，今までかかわりの少なかった友達や教師からの，受容的な態度と，学級全体からの支持的態度（賞賛）が特に有効に機能したと考える。修学旅行では自分のよさを友達に認めてもらい，価値付けることができた。

(3) 児童の自己受容の高まりと教師のかかわり方について

児童の自己受容を高めるために行った援助を分析・考察した結果,「見つめる」段階にある児童に対しては，自分の個性に「気付く」までの教師の根気強い応答が有効的だと分かった。また，自分の個性を「価値付ける」段階に至らせるには，教師自身が自己開示の見本を示した上で，児童の自己開示を促すような受容的態度が有効だと分かった。

教師は,児童が今どの段階にあるかということを,表情や様子等から瞬時に把握し，さらに次の段階へと高めていけるように常に表３のようなかかわり方を意識し,最も適切な援助を行うことが大切である。

(4) 授業後の意識調査の分析・考察

実践授業の後，事前と同じアンケートを実施し，その結果(図 13・14・15）をもとに，児童の自己受容にかかわる意識の分析・考察を行った。

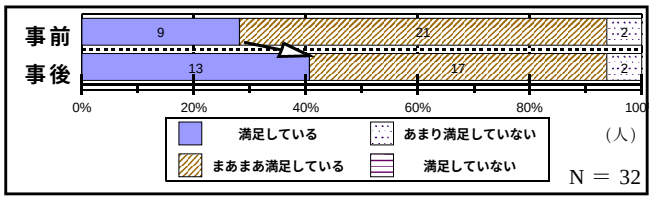


図13　あなたは，学級生活に満足していますか。

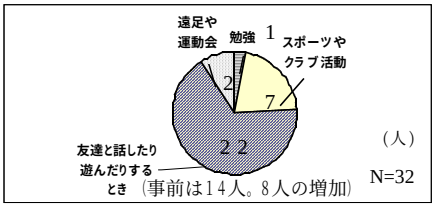


図14　学校で一番楽しいのは，どんなときですか。

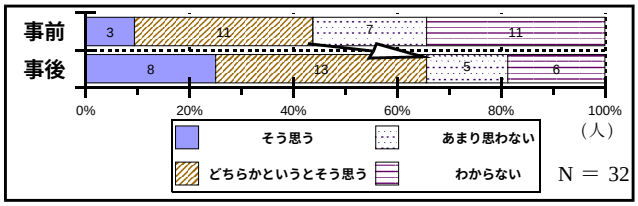


図15　あなたは友達に信頼されている（よい仲間だと思われている）と思いますか。

図 13，図 14，図 15 の結果から，学級内での人間関係の広がりや心と心のつながりを実感している児童が増えたと考えられる。すなわち，自己存在感を高めることは，児童の学級生活への適応と人間関係の広がりへとつながっていくということができるであろう。

IV　成果と課題

1　成果

本研究において，児童の自己存在感を高めるために行った指導・援助は，児童の自己受容を高め，自己存在感の高まりにつながった。援助が有効に機能するためには，SGE のシェアリングのように，他者とかかわる場を設定することが重要である。その場において，全面的に児童の存在を尊重し，受け容れるという教師の基本的な姿勢が，児童の自己受容の大きな一歩につながることが分かった。特に個別の援助においては，一人一人のその時点での課題を正しく把握し，その児童に寄り添った援助を丁寧に行っていくことが重要だと分かった。

本単元は，学校行事にかかわる指導を，生徒指導を行う有効な機会であるととらえ，児童の自己存在感を高めることを目的として，学級活動の年間計画の中に位置付けて行った。本単元の指導を通して，児童は学級での居場所を感じ，心の絆を深めることができた。

2　課題

児童の自己存在感を，さらに人とかかわる力へと広げていくためには，学校の教育活動の中に，生徒指導・教育相談をどう位置付けていくか，探っていく必要があると考える。

参考文献

① 有村久春『キーワードで学ぶ特別活動　生徒指導・教育相談』　金子書房　2003

② 國分康孝・國分久子『構成的グループ・エンカウンター事典』　図書文化社　2004

③ 國分康孝『エンカウンターで学級が変わる Part3』　誠信書房　1999