

児童生徒の自己有用感を高める指導の在り方

— お互いのよさを認め合う活動を通して —

我が国の児童生徒は、諸外国に比べ、学力が上位に位置しているにもかかわらず、自己に対する肯定的な評価が低い状況にある。栃木県総合教育センターの先行研究から、他者と集団との関わりの中で育まれるとされる自己有用感、自尊感情や他者に対する思いやり等の人権教育を通じて育てたい意識や行動と関連があることがわかっている。

そこで、本研究では、児童生徒の自己有用感を高める指導を明らかにするため、自己有用感を構成する三つの要素（貢献・承認・存在感）を意識し、お互いのよさを認め合う活動を取り入れた。具体的には、学習中や学級内での人間関係づくりにおいて、話し合いや係活動等、一人一人が活躍できる場面を設定し、振り返りを位置付けた。

その結果、一人一人の児童生徒が、他者や集団に貢献し、他者や集団から承認される機会が増え、自分の存在を実感することで、自己有用感が高まり、学級全体のために自ら行動する姿が多く見られた。

1 主題について

(1) 主題設定の理由

① 社会的要請から

「人権教育・啓発に関する基本計画」（平成 14 年 3 月閣議決定）では、学校教育における人権教育の現状に関しては、「教育活動全体を通じて、人権教育が推進されているが、知的理解にとどまり、人権感覚が十分身につけていないなど指導方法の問題、教員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない等の問題」があるとし、人権教育に関する取組の一層の改善・充実を求めている。

「平成 26 年度高校生の生活と意識に関する調査」（独立行政法人国立青少年教育振興機構）によると、「自分はダメな人間だと思うことがある」の質問に対し、「とてもそう思う」「まあそう思う」と 62.5%の生徒が答え、「自分は役に立たないと強く感じる」との質問に対し、「とてもそう思う」「まあそう思う」と 47.1%の生徒が答えている。このことから、日本の子どもたちの自己肯定感の低さがうかがえる。また、「文部科学省『我が国の子供の意識に関するタスクフォース』における分析結果」（平成 29 年）によると、「諸外国と比べ、我が国の子どもたちは、学力がトップレベルであるにもかかわらず、自己に対する肯定的な評価（自己肯定感）が低い状況にある。

（中略）自己肯定感が低いことが、他者との比較の中で、過度に『自分に自信の無い状況』や『自分を無価値な存在だと感じる』の表れである可能性もあり、この観点からは、日本従来の特徴、良さである『他者との関係の中での自己』としての『自己有用感』、『自己評価・自己受容』としての『長所』や『挑戦心』、『自己主張・自己決定』としての『主張性』といった意識をバランスよく育み、子供たちの自己肯定感を高めていくことが重要である。」と、述べられている。

② 本市の教育課題から

平成 30 年度 4 月に本市教育委員会より示された「人権教育指導の手引き」によると、本市において同和問題に関わる差別落書き、インターネット上の悪質な書きこみ、特定外国人に向けたヘイトスピーチなど、未だに人権が侵害されているという現状が見られる。学校では、「ガイジ」等の言葉を使った事象に代表される、児童生徒間で起こる「人権に関わる事象」が増加傾向にある。

また、学校における人権教育の課題として、「いじめや人権に関わる事象が発生し、幼児児童生徒の確かな人権感覚や行動力の育成に必ずしもつながっていない」ということが挙げられている。そこで、児童生徒の自尊感情（本研究では、自己肯定感と同義）や他者に対しての思いやりのある行動の育成に有効な手だてを打つことが必要である。

③ 先行研究から

生徒指導リーフ（文部科学省国立教育政策研究所）によると、日本の児童生徒の場合には、他者からの評価が大きく影響すると言われ、「自己有用感」を育成することの大切さが述べられている。さらに、その自己有用感の獲得が自己肯定感を高めることに繋がるとの指摘がある（図-1）。

また、「高めよう！自己有用感」（栃木県総合教育センター、平成 25 年）によると、「自己有用感の高い児童生徒は集団の中で、他者と協同しながら、主体的に生活している傾向にあることがわかっており、自己有用感と望ましい意識や行動には強い関連がある」ことが報告されている（資料-1）。ここで挙げられている意識や行動は人権教育を通じて育てたい資質・能力と重なる。

本研究室の所属する学校の児童生徒を見ると、率先して他者と関わり、自信をもって学校生活を送っている児童生徒が少ない傾向にある。また、自己有用感アンケート（栃木県総合教育センター、平成 25 年）を実施した結果、「クラスでの自己有用感」や「先生との関係における自己有用感」よりも、「家庭での自己有用感」が高いことが分かった。そこで、学級における児童生徒の自己有用感を高めていく必要があると考える（表-1）。

以上のことから、自信をもって他者と協同し、思いやりのある行動ができる児童生徒を育てるために、自己有用感を高めたいと考え、本主題を設定した。

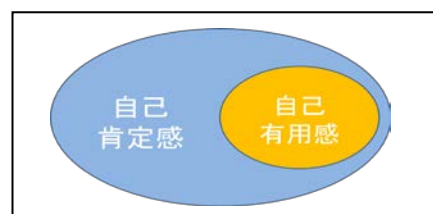


図-1 自己肯定感と自己有用感の関係

資料-1 自己有用感が高い傾向にある児童生徒の意識や行動の特徴

- ・自尊感情が高く、自信がある
- ・他者に対して思いやりのある行動ができる
- ・他者と協同できる
- ・学習への意欲が高く、自主的・自律的な生活ができている

表-1 本研究室研究員の所属学校の自己有用感アンケート結果（5段階）

	クラス	先生	家庭
A中学校	3.58	3.10	3.85
B小学校	3.27	2.90	3.95
C小学校	3.31	3.43	3.95

(2) 主題及び副主題の意味

① 「自己有用感」とは

「高めよう！自己有用感」を参考に、自己有用感とは、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定義する。

本研究では、自己有用感の「有用」とは、他者や集団から見て「役に立つ」「役に立たない」等というように、機能的な「有用度」を表すものではなく、本人が他者や集団との関わりの中で、自分自身の価値についてどう感じているかという実感を示す感覚として用いる。

自己有用感を構成する要素として、次の三つが挙げられる。

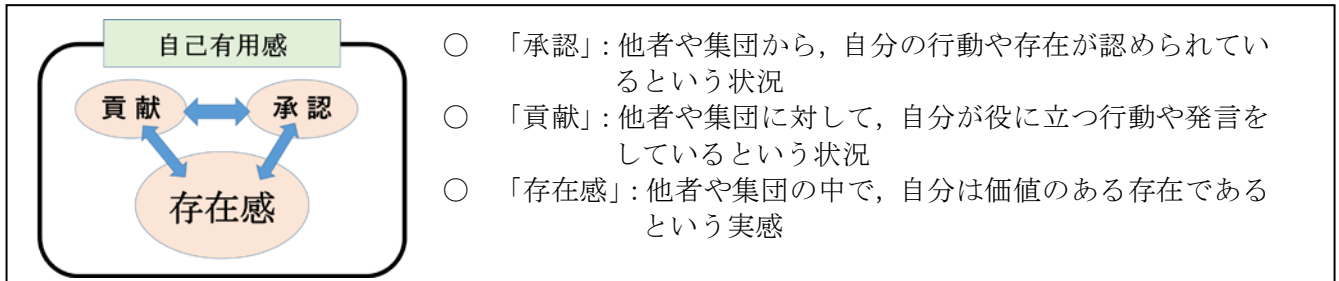


図 - 2 自己有用感を構成する三つの要素

他者や集団に「貢献」し、「承認」されることで、他者や集団における「存在感」が高まる。このようにして、自己有用感が高まっていく（図-2）。

② 「お互いのよさを認め合う活動」とは

一人一人の児童生徒が、他者や集団に対して役に立つ行動や発言をし、他者や集団から自分の行動や発言が認められ、他者や集団の中で自分は価値のある存在であると実感できる活動を、学習中や学級内の人間関係づくりにおいて位置付けることである。

2 研究の目標

お互いのよさを認め合う活動を位置付けることを通して、児童生徒の自己有用感を高める指導の在り方を明らかにする。

3 研究の仮説

学習中や学級内の人間関係づくりにおいて、貢献、承認、存在感を意識したお互いのよさを認め合う活動を位置付ければ、児童生徒の自己有用感を高めることができるであろう。

4 研究の構想

(1) 内容

本研究では、自己有用感の高まりを貢献・承認・存在感の三つの要素で捉える。

(2) 手だて

- 学習中や学級内の人間関係づくりにおけるお互いのよさを認め合う活動の位置付け

【貢献】

- ・一人一人の児童生徒が自分の考えを伝えることのできる話し合い
- ・一人一人の児童生徒が他者や集団のために役に立つ取組

【承認】

- ・自分の考えを安心して聞いてもらえる話し合い
- ・自分の行動や発言が認められる取組

【存在感】

- ・自分の行動を価値付ける振り返り

(3) 自己有用感の高まりの過程

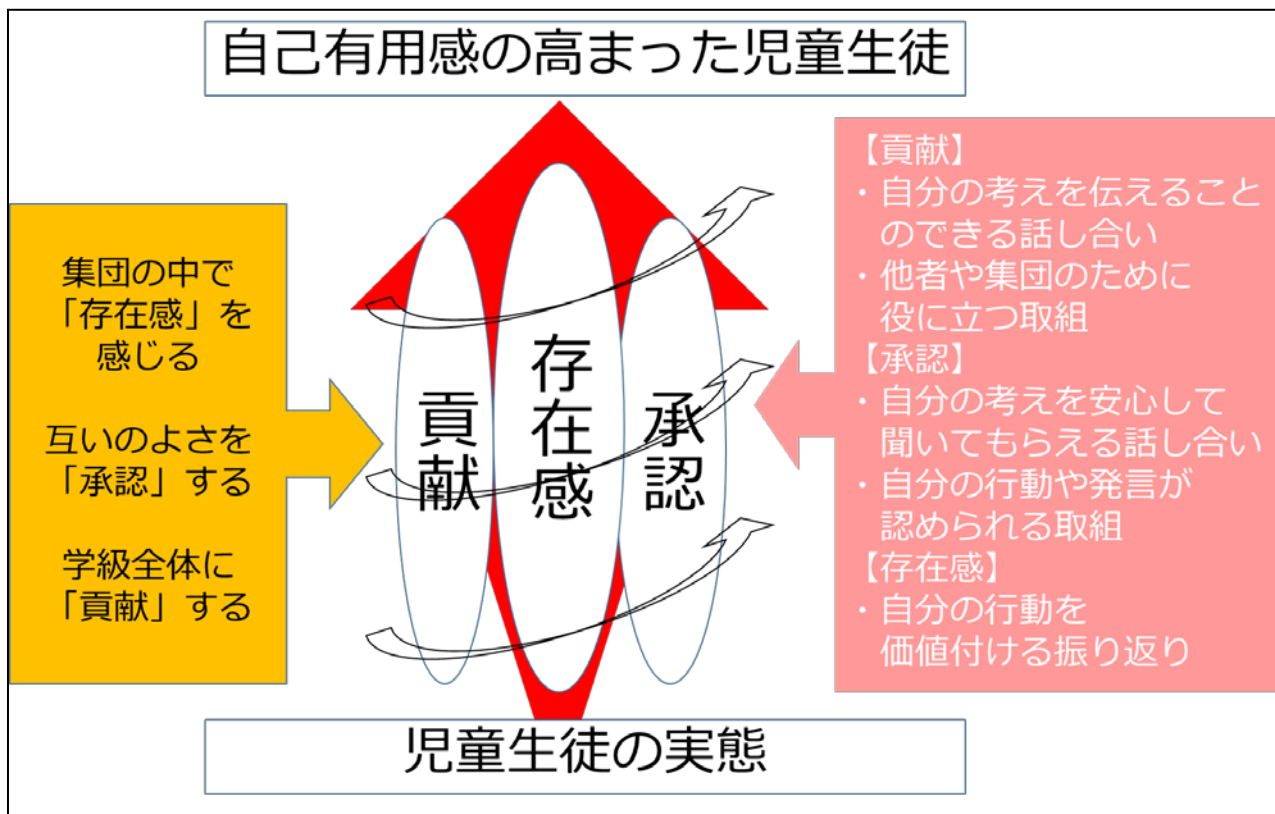
- 一人一人が活躍する場において、学級全体に「貢献」する。
- 互いのよさに気づき、「承認」し合う。
- 振り返りの中で、集団の中での「存在感」を感じる。

(4) 検証方法

検証期間を約2ヶ月間とし、お互いのよさを認め合う活動を様々な学習や学級内の人間関係づくりの中に取り入れる。ただし、検証授業は『ぬくもり』を活用した学習とする。

- 学習中の振り返りの記述や自己評価
- 学級内の人間関係づくりにおける児童生徒の姿
- 事前事後の自己有用感アンケート

5 研究構想図



6 研究の実際と考察

(1) お互いのよさを認め合う活動を取り入れた A 中学校第 1 学年の指導の実際

① 研究の実際

ア 検証授業から 道徳科「ステキな関係とは」 B-8 友情, 信頼

本学級の生徒は、全体として活発で素直な生徒が多い。数人の男子を中心に、活発で幼いため、深く考えずに発言してしまうことがある。他の生徒は落ち着いてその様子を見ていることが多く、発言する機会は少なくなっているように考えられる。

学習前に生徒に対して自己有用アンケートを実施した(図-3)。「わたしは、クラスの人に役に立っていると思う。」の質問に対し、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」と 42%の生徒が答え、「わたしはクラスの重要な一員だと思う」の質問に対し、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」と 39%の生徒が答え、「わたしは、クラスの人から信頼されていると思う」と 32%の生徒が答えた。学級の中で、人の役に立つ場面が少ないことや学級の一員であると感じることが少ないとわかった。

資料-2 授業の様子



本題材は『ぬくもり』に掲載された資料で、「主人公あすかが親友のまいの落ち着かない様子にとまどい心配する。ある日、あすかは、まいの彼氏のゆうがまいに対し、一方的に怒鳴っている場面に遭遇する。メールの返事をしないことでつかみかかるほど激しく怒るゆうと、自分が悪いと泣き続ける二人の関係にあすかは不安な気持ちになる。その後、あすかは自分の彼氏のりょうに相談するが、『俺も我慢していることあるよ。』と言われ、自分の行動はゆうと同じなんだろうか。どうすればお互いにステキな関係になれるのか。」と考える内容である。「ステキな関係」をキーワードに、中学生が日常的に用いる携帯電話でのメールのやりとりから、男女交際における心や行動のすれ違いを取り上げる。人間として互いを理解し合うために、悩みや葛藤を経験し、共にそれを乗り越えることが「ステキな関係」へと成長できることを理解し、より一層人間関係を深める態度を育成する。また、中学一年生であるため、まだ男女交際の経験も含め、そのような感情や状況の話聞くことも少ないと考えられるため、交際相手の話に限らず、家族や友人といった身近な大切な人との関係についても考えさせる。

導入では、休日の過ごし方から身近にいる大切な人を想起させる。ここでは、以前に学年として、子どもへの暴力防止プログラムである CAP プログラム (NPO 法人にじいろ CAP) の講演を受けたことを思いださせ、近い人ほど大切にしたいということを出させた。

展開前段では、まいとゆうの関係やあすかとりょうの関係とそれぞれの気持ちを考えさせ、この話の問題点と解決方法について考えさせた。その際、4 人班で話し合わせることで、多様な考えに気づかせ、資料の出来事が自分の身近でも起こりうることとらえさせた(資料-2)。

展開後段では、資料のその後の場面について、ステキな関係を作れるにはどうすればよいかを生徒に考えさせ、ロールプレイを行った。ここで、生徒に演じた生徒のよかったところや意識したほうがよいところをアドバイスさせるようにした。話し合いの振り返りを位置付けることで、自分の意見をしっかり聞きとってくれた他者により承認されたことに気付かせた。また、グループでロールプレイを作り上げることでの達成感と貢献したことを味わうことができたようにした。

終末では本時学習を振り返り、近い人との人間関係について今後の自分の生活の中でどう取り入れていくかを考えさせた。また、ロールプレイを含め、本時の学習の中での級友のよいところを考えさせた。

イ 学級内の人間関係づくりから

本校の研究主題として、対話的な活動の取り組みを進めていこうとしている。そのため、各教科の授業において、班活動や学び合いの授業実践を行っている。その授業の中で、各教員と連携し、ワークシートや授業の最後に、お互いのよさを認め合う活動として、本時の振り返り

を位置付け、自分の発言や行動が集団や他者に貢献することで、集団や他者から承認されたり、存在感を得たりできるようにした。

また、日々の帰りの会で、学級委員からの言葉を言わせる際に、現状の課題も話しているが、具体的に今日のよかった級友の話をさせるようにし、生徒同士の承認されたり、存在感を得たりできる取組を位置付けた。

② 考察

ア 検証授業における生徒の記述や自己評価から

本時学習後の感想では、「相手の気持ちを考え、理解することが大切だと思う」「自分の意見を押しつけて、相手の気持ちを無視したりするのはダメだと思った」という言葉やこの話の問題点と解決方法について考える場面でも、「どんなことが自分も相手もいいのかを考えたらいいと思う」等、人との付き合い方についての感想が見られた(資料-3)。学習の振り返る自己評価では「自分とは違う意見を聞こうとすることができた」という項目で、「よくできた」と答えた生徒が84%「自分の意見を伝えることができた」と答えた生徒が76%となった。このような生徒の感想から学級で安心して過ごすことができ、適切なコミュニケーションをとろうとすることができるようになっていると考える。また、話し合い活動の中で、自分の意見を述べることで話が進んでいくことができたと感じられている【貢献】。ロールプレイで級友からよかったところを言ってもらい、達成感に繋がったと考えられる【存在感】。

資料-3 実証授業後の生徒の感想

- まいちゃんみたいに自分の意見を言わないんじゃないくてきちんと意見を言わないといけないと思いました。
- 自分の意見を言える関係をつくりたい。
- 相手の気持ちを考えて言ったり、動いたりしないといけないと思いました。自分はよくても、相手がいやなことはしてはいけないと思いました。
- 人はお互い伝えなければ、気持ちが分からないということ学びました。

イ 学級内の人間関係づくりにおける生徒の姿から

対話的な活動の取り組みの中で、意識して話し合いの決まりを伝え、自分の意見を言ったり、他者の意見を聞こうとしたりさせることで、生徒一人一人が自分の意見がみんなの役に立ったと感じることができるようになった。

ウ 事前事後の自己有用感アンケートから

「わたしは、クラスの人役に立っていると思う」の項目において「とてもあてはまる」「ややあてはまる」60%、「わたしは、クラスの重要な一員だと思う」の項目において、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」が54%となった(図-3)。しかし、自己有用感の要素である貢献・承認・存在感の中の存在感については実証前と比較して、肯定的な回答が高くなった項目が多いが、貢献・承認については、変わらないか下がっているものもあった。対話的な活動において、互いに感謝の気持ちを伝え合うことが十分ではないことが考えられる。

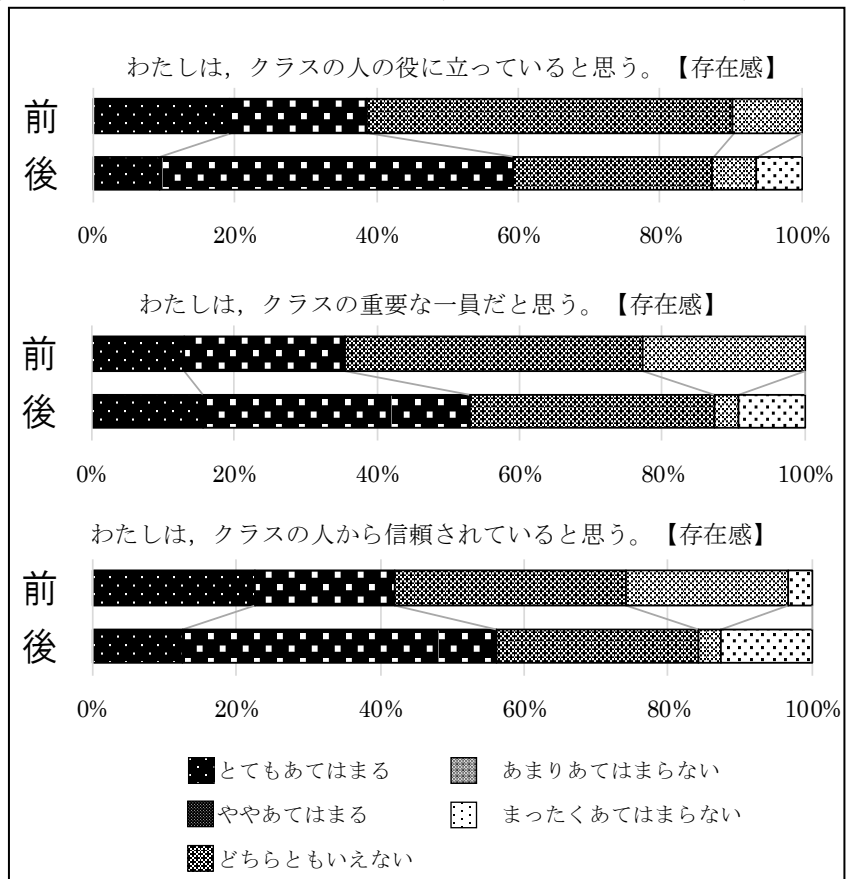


図-3 「自己有用感アンケート」の結果

(2) お互いのよさを認め合う活動を取り入れた B 小学校第 6 学年の指導の実際

① 研究の実際

ア 検証授業から 道徳「ワンフォーオール オールフォーワン」B-10 友情、信頼

本学級の児童は、明るく元気な子が多いが、全体の前では他の児童の目を気にしてか、自主的な発言・行動ができない児童が多い。日常生活の中でも、仲の良い児童とは積極的に関わりますが、そうでない児童に対しては他人行儀などところがあり、まだクラス全体としてひとつにまとまることができている状態である。

学習前に児童に対して実施した「自己有用感アンケート」の結果では、児童が感じている自己有用感は、人間関係ごとに高い順に「家庭」「クラス」「先生」となった。また自己有用感の構成要素別にみると「クラス」「先生」ともに、「承認」「貢献」に比べて「存在感」が低いということが分かった。このことから、本学級の児童は、クラスや先生との関係の中で、存在感を感じる機会が少なく、そのことが自主的な発言・行動をできなくさせている要因であると仮定し、児童がお互いのよさを認め合う取組や先生が児童のよさを認める取組を行うことが、自己有用感を高めるために有効であると考えた。

本題材は『ぬくもり』に掲載されている資料で、「運動会に向けて組体操の練習をしているぼくのクラスには、いつも失敗の原因をつくってしまう道夫がいる。クラスの友達からもあからさまに厄介者扱いされている。ぼくは、最初それを他人事として見ているが、クラスの友達のことを考えて一人悩んでいる道夫の気持ちを知り、このままではいけないという気持ちがわき上がってくる。勇気を出してクラスの友達に思いを伝えた僕の言動を受けて、周りの子どもたちの道夫に対する関わりも変わっていく。」という内容である。

本時指導にあたっては、導入の段階で題材に興味を引き付け、またチームが一つになっている様子を感じさせるために、本文にも出てくるラグビーニュージーランド「オールブラックス」が試合前に踊る「ハカ」の映像を見せた。そして、オールブラックスが大事にしている言葉を紹介し、本時のねらいとする道徳的価値への方向付けを行った。

展開前段では、まず、周りの児童が、道夫のことを悪く言っているのを聞いて、どうしたらいいのだろうと思ったぼくの気持ちを考えさせ全体交流を行った。次に、みんなで頑張ることの大切さを問いかけたときの道夫の気持ちを考えさせ、全体交流を行った。そして、本時のねらいとする内容項目を理解させるために、周りの児童が、道夫と一緒に成功を喜び合っているのを見たときのぼくの気持ちを考えさせ、全体交流を行った。

展開後段では、自分がこれまでクラスのために頑張った経験や、頑張っている友達の姿について振り返り、交流する活動を位置付けることで、他者により承認されていることに気付かせ、また、自分がクラスに貢献していることを味わうことができるようにした。

終末では、教師の説話で友達と友情を深めながら活動できていた児童の姿を紹介し、これからの生活において友達と共に良い集団を築いていこうとする意識の継続を図った。

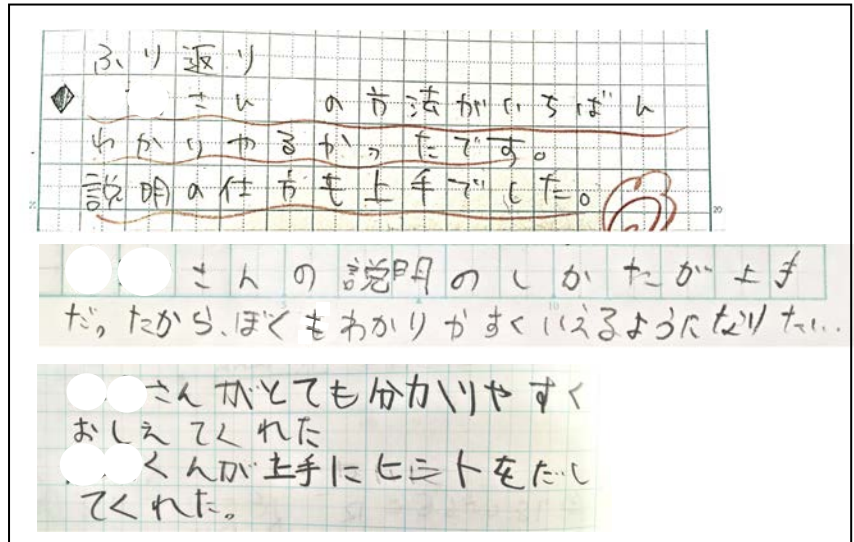
イ 学級内の人間関係づくりから

児童一人一人に活躍の場が与えられるように、年間の大きな行事ごとに実行委員を設け、学級の全員が何かの行事で実行委員を務めるようにし、行事の終わりには学年全員から承認される場を設けた。これにより集団に対して貢献することで他者から承認されていることに気付かせ、存在感を得ることができるようにした。また、学級経営の一つとして一人一役当番を位置付け、日常的に学級に貢献できるようにした。

資料 - 4 授業の様子



また、日々の学習時間の終わりに、お互いの良さを認め合う活動として本時の振り返りを位置付け、学習でわかったことと共に、その時間一生懸命学習に取り組んでいた友達、説明が分かりやすかった友達、ノートを工夫してまとめた友達等をノートに書かせた(資料 - 5)。そのノートの写真を次時の学習の初めに紹介することで、自分の発言や説明が集団や他者に貢献し、承認を得ていることに気付かせ、存在感を得ることができるようにした。【承認・貢献】



② 考察

実践後に行った「自己有用感アンケート」では、「⑪ わたしは、クラスの重要な一員だと思う。【存在感】」「⑳ わたしは、クラスの人々が納得するような意見を言うことがある。【貢献】」「㉔ わたしは、クラスの人からほめられることがある。【承認】」の3つの質問項目において、有意な上昇が見られた(図 - 4)。

まず、⑪・㉔の上昇については、「ぬくもり」を活用した、お互いの頑張りを認め合う学習により、自分の普通の働きがクラスの友達から認められている、あるいは、ほめられているということを自覚することができた成果だと考えられる。また、㉔の上昇については、日々の学習時間の終わりに学習の振り返りの時間を設け、一生懸命学習に取り組んでいた友達や、説明が分かりやすかった友達、ノートを工夫して書いていた友達等をノートに書かせて、次の学習時間に視覚的に紹介する取組を継続的に行った成果であると考えられる。友達が書いたコメントを実際に見ることで、自分の考えや意見、説明の仕方が確かにクラスの友達を納得させているということを実感することができる児童が増えたためであると考えられる。

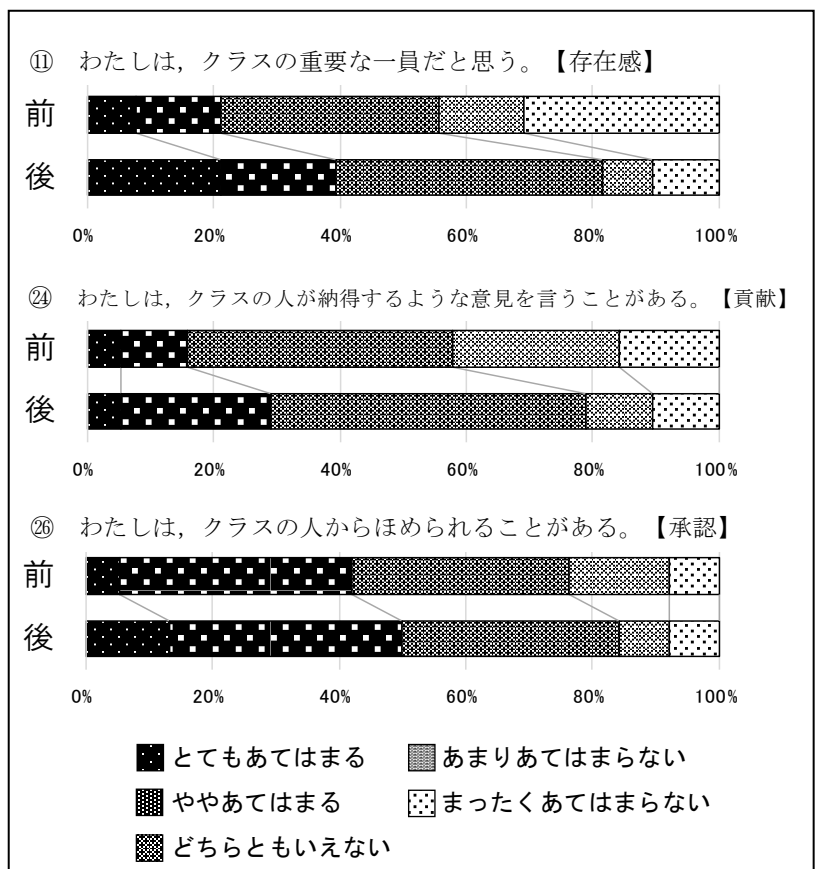


図 - 4 「自己有用感アンケート」の結果

(3) お互いのよさを認め合う活動を取り入れたC小学校第5学年の指導の実際

① 研究の実際

ア 検証授業から 道徳科「ぼくはビビンバが好き」C-13 公正 公平

本題材内容は、「李君が在日韓国人であることは学級のみんなが知っている。本名で学校生活を送っていることから、児童の中に自然に外国人の存在がある学級だ。しかし、学級の児童が在日韓国人であることをからかいの手段に使う出来事から、ぼくは差別される李くんの苦しみに初めて気づく。そして、美子さんの話を聴く中で、差別はおかしいという気持ちを強くし、李くんと一緒に差別に立ち向かっていく。」というものである。

本時の指導にあたっては、導入の段階でまず、学級でとったアンケートをもとに、学級ではほとんどの児童が「差別をすることはよくない」と頭では分かっているが「自分が絶対に差別しない」「目の前で差別がおこっていたら止める」と言いきれないという実態から、本時のめあてへとつないだ。展開前段では、題材「ぼくはビビンバが好き」を読み、初めに勝の言葉を聞いた後のぼくの気持ちをとらえ、その際、李君が韓国人だからからかわれたこと、ぼくは「おかしい」とは思っているが行動に移すまでには至っていなかったこと、学級全体に冷たい空気がながれたことを確認した。次に、李君の傷ついた心を知り、美子さんの話を聞いたぼくの気持ちについて考えさせ、李君や美子さんの悲しみに気づき、李君の力になりたいというぼくの気持ちに気づかせた。最後に、給食時間のぼくの言動にはぼくのどんな気持ちが込められているのかと、差別に立ち向かうために大切なことは何かキーワードを考えさせた。その際、グループ交流を位置付け、「司会者をきめる、一人一回は自分の考えを伝える、友達の意見の否定はしない、最後まで話を聴く、疑問に思ったことは質問する、相手が悲しい気持ちにならない言い方を考える」というルールを提示した。そのことで、児童一人一人が話し合いに貢献したと感ずることができるようにした(資料-6)。その後、グループで交流したことを全体で交流した。展開後段においては、普段の自分の生活を振り返り、誰に対しても公平に接することができた経験や、できなかった経験について個人で振り返った後に、学級全体で共有した。交流の際には、友達の意見も発表してよいこととし、児童が、自分の発言が承認されたと感じられるようにした。終末では、教師自身の経験談を話し、誰に対しても公正・公平であることの意識の継続を図った。さらに、授業の最後に、グループでの交流の振り返りを位置付け、自分が意見を言うことがグループに貢献することになるということに気付いたり、友達が話を聞いてくれることで承認されていると感ずたりできるようにした。

資料-6 グループ交流の様子

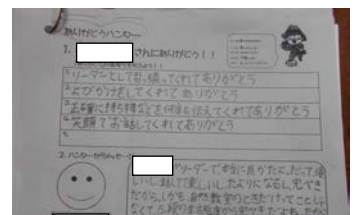


イ 学級内の人間関係づくりから

学級や学年において、お互いのよさを認め合う活動として、係活動や実行委員などを位置付け、自分の行動が集団や他者に貢献することで、集団や他者から承認されたり、存在感を得たりできるようにした。具体的には、自然教室で一人一人に役割を与えたり、係活動で学級みんなのために活動したり、実行委員として一人一回学年全体のお世話をする機会を設けたりした。

また、活動後、頑張っていたことと感謝のメッセージを書いた「ありがとうカード」をお互いに書く時間を設定し、児童同士で承認されたり、存在感を得たりできる取組を位置付けた。その際、グループ内で書き合うようにし、全員がありがとうカードをもらえるようにした(資料-7)。さらに、一人一人がもらった「ありがとうカード」を学級に掲示し、友達の頑張りや活躍などをいつでも誰でも見られるようにした(資料-8)。

資料-7 ありがとうカード



資料-8 ありがとうカードの教室掲示

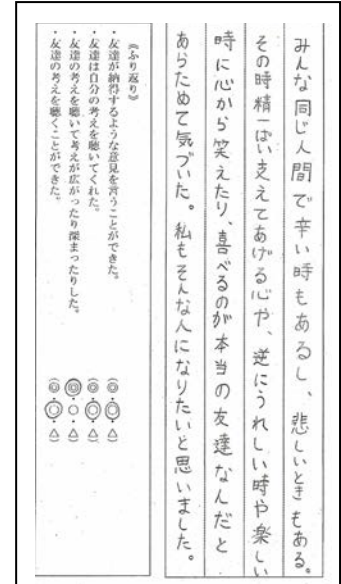


② 考察

ア 検証授業における児童の記述や自己評価から

本時授業後の感想では、「みんな同じ人間で辛いときもあるし、悲しいときもある。そのとき精一杯支えてあげる心や、逆に嬉しいときや楽しいときに心から笑えたり、喜ぶのが本当の友達なんだと改めて気づいた」「人を思い、人と協力して生きていきたい」などがあつた。このように友達とお互いに思い合うことの大切さやみんな同じ人間として平等であり、差別はおかしいということに気付くことができていた。また、話し合い活動を振り返る自己評価では、「友達が納得するような意見を言うことができた」という項目【貢献】では、55%の児童が「よくできた」、38%の児童が「できた」と答えた。「友達は自分の意見を聴いてくれた」という項目【承認】では、73%の児童が「よく聴いてくれた」、23%の児童が「聴いてくれた」と答えていた。以上のことから、授業の中で話し合いのルールを提示したグループ交流を行い、活動についての振り返りをする事は、児童がグループのみんなや学級のみんなに貢献していると感じたり、みんなが意見を聴いてくれて承認されていると感じたりする上で有効であったと考える。

資料-9 授業後の児童の振り返り



イ 学級内の人間関係づくりにおける児童の姿から

児童は、以前より積極的に工夫して係活動に取り組んだり、積極的に学級全体に声かけを行ったりと、学級全体に働きかけ、みんなの役に立とうとする姿が多く見られるようになった。

ウ 事前事後の自己有用感アンケートから

「わたしはクラスの人を信頼している」という項目に関して「とてもあてはまる」「ややあてはまる」と答えた児童は授業前25%が授業後34%となり、「わたしはクラスの人の手伝いをすることがある」という項目に関しては、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」と答えた児童は授業前25%が授業後40%となった(図-5)。

以上のような結果から、一人一人に役割を与え、活躍の場を設定することは、児童の自己有用感を高める上で、有効であったと考える。

しかし、「承認」「存在感」の項目においては、期待した高まりが見られなかったことから、「ありがとうカード」の取組については、課題があると考えられる。児童は、「ありがとうカード」をもらって嬉しそうにはしていたが、「承認」されていると感じるには、不十分であったといえる。ありがとうカードを直接、言葉を添えて手渡ししたり、カードの内容の書き方の指導を十分に行ったりする必要があつた。カードの内容については、私を主語にして、自分自身がどう感じているのかが伝わるようなアイメッセージで書くように指導するとよかつたのではないかと考える。また、「ありがとうカード」を書く時間をこちらが設定してグループの人に書くように絞っていたため、ほめてほしい人にほめてほしい時に、ほめてほしいことをほめてもらうことができていなかった。児童自身が書きたいという気持ちで書くことができるようにするべきであったと考える。自己有用感が高まっている児童と、変容のない児童、自己有用感が低くなった児童と様々であった。児童によって、感じ方が違うため、自己有用感を高めるために複数の取組を行う必要があつたのではないかと考える。

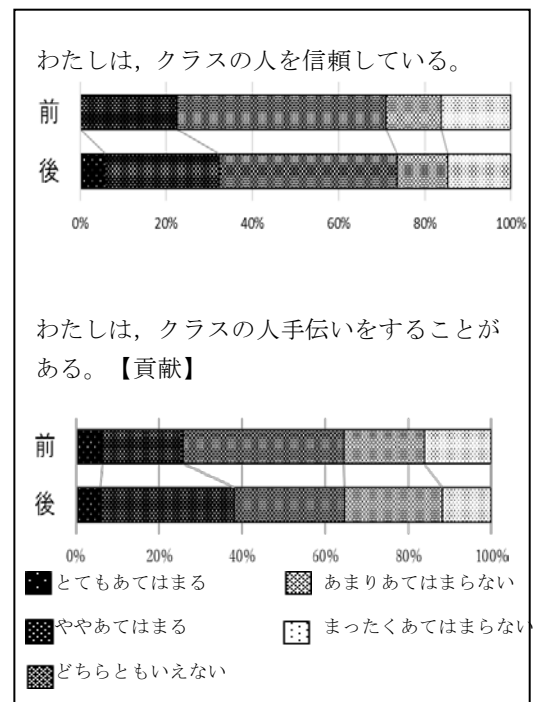


図-5 自己有用感アンケートの結果

7 研究のまとめ

(1) 研究の成果

① お互いのよさを認め合う学習活動づくり

- 学習活動づくりの中で、『ぬくもり』を活用することによって、身近な人権課題について考えるとともに、実践的な行動力を意識させることができた。
- 振り返りを行うことで、自分が貢献したことに気づき、自分自身を価値づけることができ存在感に繋がった。

② お互いのよさを認め合う人間関係づくり

- 児童生徒が自分のことだけではなく、周りのことを意識して行動できるようになった。
- 貢献し、承認される機会が増えることで、係活動等、学級全体のために自ら行動する児童生徒が多く見られるようになった。

(2) 研究の課題

- 「承認」の項目について期待していた変化はみられなかった。教師が承認する場面を設定してしまうことで、児童生徒が能動的に承認するまでには至らなかったと考える。児童生徒が自然に感謝の気持ちを伝えたり、お互いに称賛し合ったりできる環境づくりが必要である。
- 大きな行事の実行委員や班のリーダーを経験した児童生徒は自己有用感の高まりがみられたが、それぞれの役割の中で自己有用感が高められるような手だてをうつ必要がある。
- 「貢献」「承認」「存在感」を関連させることは難しかった。児童生徒の実態に応じて、明確な目標を設定し、意図的・計画的な取組を行っていく必要がある。

引用文献

- | | | | |
|---|-------------|-------------------------------------|-----------|
| 1 | 文部科学省 | 文部科学省「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」における分析結果 | (平成 29 年) |
| 2 | 福岡市教育委員会 | 人権教育指導の手引き | (平成 29 年) |
| 3 | 栃木県総合教育センター | 高めよう！自己有用感 | (平成 25 年) |

参考文献・参考資料

- | | | | |
|---|--------------------|---------------------------|-----------|
| 1 | 福岡市教育委員会 | 人権読本『ぬくもり』の研究と指導 第三版 | (平成 27 年) |
| 2 | 福岡市教育委員会 | 新しいふくおかの教育計画 | (平成 21 年) |
| 3 | 福岡女学院大学 | 自ら学ぶ人権教育の研究Ⅰ, Ⅱ | (平成 29 年) |
| 4 | 文部科学省
国立教育政策研究所 | 生徒指導リーフ 18「自尊感情」？「自己有用感」？ | (平成 27 年) |

研究指導員

伊藤 文一 (福岡女学院大学 教授)

非常勤研修員

福永 潔 (金武中学校 教諭) 宮元 明彦 (田隈小学校 教諭)
原田 恵里 (三宅小学校 教諭)

担当主事

江口 大助 (研修・研究課 主任指導主事)