

不登校未然防止のための心の居場所づくりの研究

— 対人関係能力を育てる一次的アプローチの取組みを通して —

安芸高田市立向原小学校 松本 浩司

研究の要約

本研究は、児童の対人関係能力を育てる一次的アプローチの取組みを通して、不登校未然防止のための心の居場所づくりの在り方を追究したものである。文献研究から、学校・学級が児童にとって心の居場所となるには、児童の対人関係能力を育て、学級内にルールを確立し、リレーションを形成することが必要であることが分かった。そこで、アセスメントに児童実態を適切に把握できるhyper-Q Uを活用した上で、ソーシャルスキル・トレーニングと構成的グループ・エンカウンターを行った。さらに、学習したことを日常的に定着させるために、朝の会・帰りの会を段階的に充実させた。その結果、児童の対人関係能力が高まり、学級に一定のルールが確立するとともに、リレーションが深まったことによって、学級への満足感を高めることができた。このように、一次的アプローチにより心の居場所づくりに取り組むことは、不登校未然防止につながるということが分かった。

キーワード：心の居場所 ルール リレーション

主題設定の理由

国立教育政策研究所生徒指導研究センターは、「生徒指導資料第2集不登校への対応と学校の取組について—小学校・中学校編—」(平成16年7月)の中で、不登校問題に取り組むためには「不登校を生まない、児童生徒にとって魅力ある学校を実現することも不可欠である」¹⁾と示している。その中で、一人一人の児童生徒が、かけがえのない存在として大切にされ、認められているという思いと喜びを実感できる心の居場所づくりが重視されている。

所属校では、自分の気持ちを伝えたり、他者の気持ちを受け止めたりすることができにくく、日常の様々な問題を適切に解決できない児童が多い。そのため、友人関係が崩れ、問題行動を起こしたり、不登校傾向に陥ったりすることもある。また、他者との信頼関係が希薄な傾向も見られる。これらのことから、児童一人一人が自分の気持ちを伝え合い、お互いを理解し、認め合うことのできる対人関係能力を育てる必要があると考える。

そこで、対人関係能力に関する実態を適切に把握し分析した上で、実態に応じたソーシャルスキル・トレーニングを行い、コミュニケーション能力を高めるとともに、朝の会・帰りの会等において児童相互の信頼関係を深めていく一次的アプローチの取組みを進める。これらのことを通して対人関係能力を

育て、心の居場所をつくることが、不登校の未然防止につながると考え、本主題を設定した。

研究の構想図を図1に示す。

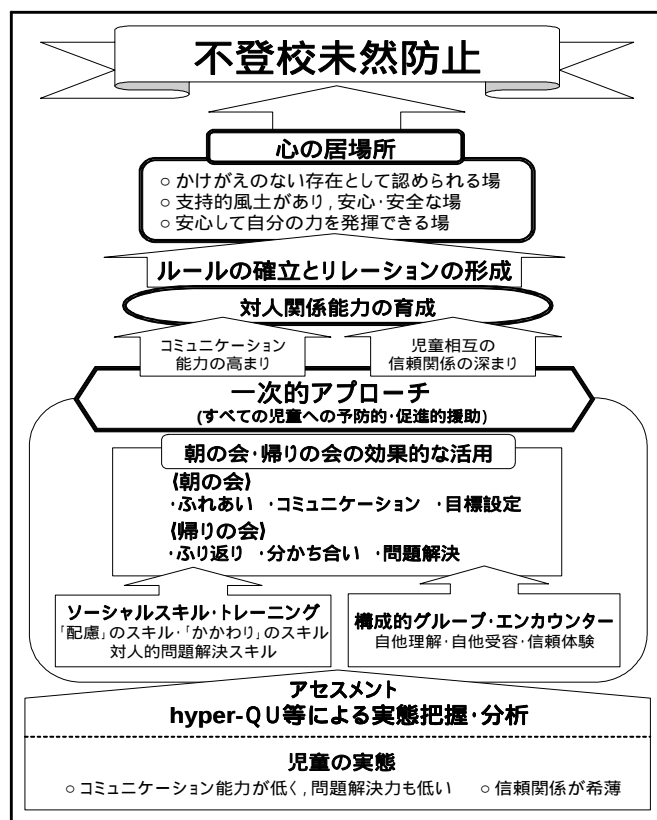


図1 研究の構想図

研究の基本的な考え方

1 不登校の未然防止について

(1) 不登校の未然防止と魅力ある学校づくり

不登校問題に関する調査研究協力者会議(平成15年)は、学校教育における不登校の取組みについて、児童生徒が不登校になってからの事後的な対応への偏りがあったのではないかという指摘を受けて、「学校は、児童生徒が不登校とならない、児童生徒にとって魅力ある学校づくりを主体的に目指すことが重要である。」²⁾と示している。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成16年)は、「魅力ある学校であるためには、全教育活動を通じて、『心の居場所』『絆づくり』を重視することが求められる。」³⁾と述べている。

これらのことから、不登校を未然に防止するためには、児童が学校に行きたいと感じられるような魅力ある学校を実現することが不可欠であり、そのためには、各教科・領域等の学習、学校行事等に加えて、日常的な当番や係活動など、学校教育活動のあらゆる場面で、心の居場所・絆づくりを重視した取り組みが必要であると考ええる。

(2) 心の居場所とは

小学校学習指導要領解説総則編では、学級を児童にとって存在感のある自己実現の場とし、児童相互の好ましい人間関係を育てていく上で、支持的風土につくり変えていくことが大切であると示している。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成16年)は、心の居場所・絆づくりについて「学校・学級において、一人一人の児童生徒が、かけがえのない存在として大切にされている、認められているという思いと喜びを実感できる時、そこは『心の居場所』となる。そして、お互いの心の結び付きや信頼感の中で主体的な学びを進め、共同の活動や体験を通して社会性を身に付ける『絆づくり』の場として、豊かな学校・学級が形成されていく。」⁴⁾と示している。

また、心の居場所は絆づくりを生みだす基盤であり、絆づくりは心の居場所を一層豊かにしていく力となると、これらの関係性を示している。

さらに、心の居場所づくりの重要な視点として、学級の秩序を確立し、いじめや暴力行為を絶対に許さない、安心して通うことのできる安全な学校づくりの必要性を示している。

松原達哉(2000)は心の居場所について、「子どもにとって、存在感を実感することができ、精神的に安心していられる場所」と定義した上で、「学校は子ども

もにとって『心の居場所』であり、学校生活の中で存在感をもち、自己実現の喜びを実感できる場でないといけない。」⁵⁾と、学校が全教育活動を通じて、心の居場所となることの必要性を述べている。

これらのことから、心の居場所づくりに重点を置き、心の居場所を「ありのままの自分が、かけがえのない大切な存在として認められている場」「お互いが支え合う支持的風土があり、問題行動を許さない安心・安全な場」「一人一人の児童が安心して自分の力を発揮できる場」ととらえ、取組みを進める。

2 心の居場所と対人関係能力

(1) 対人関係能力とは

津村俊充(平成14年)は、「“対人関係能力”とは、一般的に人と共に生きていく力である」⁶⁾とし、具体的には、他者に自分の思いを伝えたり、相手のメッセージを受け取ったりする対人コミュニケーションの能力、仲間と意見を交換し主張したり譲歩したりしながら共に行動したりする協調性の力、相手の気持ちを理解する共感能力であると述べている。

また、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成14年)は、キャリア教育を進める上で、キャリア発達に必要な能力として、「人間関係形成能力」を挙げており、次の二つの能力を示している。

○ 自他の理解能力

自己理解を深め、他者の多様な個性を理解し、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力

○ コミュニケーション能力

多様な集団・組織の中で、コミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら、自己の成長を果たしていく能力

人間関係形成能力

これらのことから、対人関係能力とは、児童が相互に自分の気持ちや考えを伝え合い、自分の意見を主張したり譲歩したりしながら豊かな人間関係を築くコミュニケーション能力と、自他理解を深め、互いに認め合う自他の理解能力の二つの要素をもったものととらえることができる。

(2) 対人的問題解決力とは

佐藤正二(2005)は、社会的問題解決スキルとは、対人的な場面で遭遇する相手との利害の対立や葛藤を「問題」として気付き、解決する能力としている。

相川充(1999)は、社会的問題解決スキルが身に付けば、「対人的な葛藤場面に出くわしたときに衝動的な反応や攻撃的な反応に走らず、適切で効果的な解決策を見いだす可能性が増す。」⁷⁾と述べている。

これらのことから、児童が社会的問題解決スキルを身に付けることは、トラブルを回避したり、友人関係を保ち修復したりすることを可能にし、学校が安心・安全な場となるために重要であると考ええる。

本研究では、相川が「社会的」とは「対人的」とほぼ同義であるとしていることから、社会的問題解決スキルを「対人的問題解決力」ととらえる。この対人的問題解決力をコミュニケーション能力の一つとして位置付け、研究を進める。

(3) 心の居場所をつくるルールとリレーション

河村茂雄(2001)は、ルールについて、子ども同士の対人関係を建設的に促進し、お互いに傷つくことなく、より対人関係を広め深めることができるための行動の仕方のシステムと述べている。また国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成18年)は、子ども達が安全に安心して学び生活するために、社会的ルールやマナーの意味やその大切さを子ども自身が実感していくことの大切さを示している。

國分康孝(1979)は、「リレーションとは、構えのない感情交流であり、その根底には信頼感がある。」⁸⁾と述べている。また、片野智治(2004)はリレーションとは「あたたかくて受容的で自由な人間関係」⁹⁾とし、このリレーションを基盤として、本音と本音の交流が可能になると述べている。

さらに、河村は、ルールとリレーションは相関関係にあり、この二つが学級の中に定着することで、子ども同士に仲間意識が生まれ、友人との交流も促進されると同時に、安心感の中で集団活動が協力的に活発になされるようになるとしている。

これらのことから、学校・学級が心の居場所となるには、学級集団の中に、安心して生活できるための、対人関係や集団生活のルールを共有させること、そして、自他を肯定的に受け止め、認め合うリレーションを形成させることが必要であると考ええる。

(4) ルールとリレーションの形成と対人関係能力

河村(2001)は、ルールの形成について、子どもたちが必要性を感じ、自分たちの考えを取り入れながらつくられることが大切であると述べている。また、岡田弘(2004)は、リレーションを「あたたかな人間関係」とし、「自他を理解し、認める関係ができれば、それは存在の肯定となる。肯定的に認め合う関係が、あたたかな人間関係づくりとなる。」¹⁰⁾と述べている。

これらのことから、児童の対人関係能力を育てることは、人とのコミュニケーションを通して、ルールを確立させると同時に、安心して自己表現することによって、お互いを理解し認め合い、リレーシ

ョンを形成していくことにつながると考える。

3 一次的アプローチについて

(1) 一次的アプローチとは

石隈利紀(1999)は、学校心理学において、一人一人の子ども様々の問題状況の解決を援助し、成長を促進する活動を、心理教育的援助サービスと定義し、図2のように子どもが求める援助の程度に応じて3段階に整理している。

一次的援助サービスは、「すべての子ども」がもつと思われる援助ニーズに応じるための援助である。これには、多くの子どもが会おう課題を予測して、前もって援助する予防的援助と、発達上、教育上の課題に取り組む上で必要とする基礎的な能力の開発を援助する促進的援助がある。このことによって、不登校などの問題発生を予防することが可能になる。

二次的援助サービスは、登校をしづる、友人をつくりにくいなどの特別な配慮を必要とする「一部の子ども」の問題状況に対して行われる予防的サービスである。早期発見・早期援助を行い、問題が子どもの発達を妨害するほど重大になることを予防する。

三次的援助サービスは、いじめ、不登校等により、特別に個別の援助を必要とする「特定の子供」が、自己資源や周りの援助資源を活用しながら問題に対処し、学校生活を送れるよう援助することである。

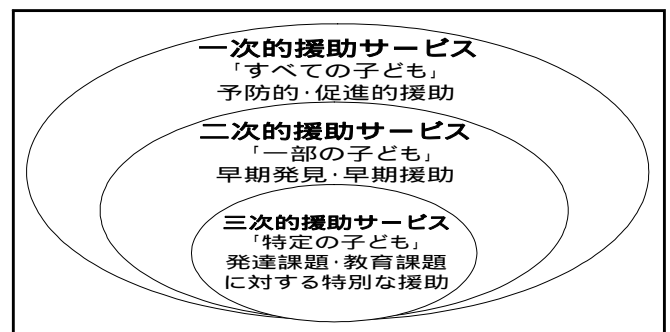


図2 3段階の援助サービス及びその対象

広島県立教育センター(平成18年)は、石隈の3段階の援助サービスの理論を、3段階のアプローチととらえ具体的な取組みを行っている。

これらのことから、本研究では、一次的援助サービスを、児童への一次的アプローチととらえ、児童の実態に応じた具体的な取組みを行う。

(2) ソーシャルスキル・トレーニングとは

ソーシャルスキルについて、小林正幸(2003)は、「対人関係を円滑に保つ技能」とし、「社会性の中で、後天的に獲得したもので、対人関係の維持・改善に

役立つ技能のことである。」¹¹⁾と述べている。

相川(1999)は、児童がソーシャルスキルを身に付けることで、第一にお互いの意思を的確に伝え合い、自分の特徴に気付き、相手の個性を認めることができるようになる。第二に人間関係に関する知識や他者に対する反応の仕方を学ぶことで、対人的葛藤やストレスに対して、適切に対処できる可能性が増すことになるとしている。

このソーシャルスキルを身に付ける場を設定し、教育活動の中に位置付けて行われるのがソーシャルスキル・トレーニングである。相川は、ソーシャルスキル・トレーニングの構成要素として、人間関係についての基本的な知識 他者の思考と感情の理解の仕方 自分の思考と感情の伝え方 人間関係の問題を解決する方法の4点を挙げている。

これらの要素を取り入れたソーシャルスキル・トレーニングを、児童実態に応じて計画的に行うことは、児童のソーシャルスキルを高め、コミュニケーション能力を育成することにつながる考える。

(3) 構成的グループ・エンカウンターとは

構成的グループ・エンカウンターは、ふれあい(本音と本音の交流)と自己発見を目標とするグループ教育体験であり、エクササイズというねらい達成のための活動とシェアリングというふり返りと分かち合いの、大きく二つの柱から構成されている。

エクササイズの展開では、インストラクション ウォーミングアップ エクササイズ シェアリングの四つの手順を踏むことが基本原理であり、「自己理解」「自己受容」「自己表現・自己主張」「感受性」「信頼体験」「役割遂行」の六つを目的としている。

構成的グループ・エンカウンターについて、國分久子(2000)は、エクササイズを介して自己開示し、自己開示を介して、リレーションをつくり、リレーションを介して自己発見、他者発見、人生発見を促進する援助方法であると述べている。

岡田弘(1996)は、構成的グループ・エンカウンターは自己理解や他者理解を促し、信頼感や自尊感情を高める効果があり、この理論と技術を導入することによって、学級にわたる人間関係をつくることが容易となると述べている。

これらのことから、構成的グループ・エンカウンターを取り入れることは、児童一人一人の自己理解・自己受容を促し、他者との信頼関係及びリレーションを深めるために有効であると考ええる。

(4) 朝の会・帰りの会の効果的な活用について

佐藤(2005)は、ソーシャルスキルの指導が効果を

上げるためには、学習したスキルが日常生活の中で使用され、周囲から認められ、受け入れられる環境がなくてはならないと述べ、日常のあらゆる場面で使用されることの必要性を指摘している。

國分康孝(1999)は、学校生活の中のちょっとした時間の合間に、構成的グループ・エンカウンターを行うことで、互いに心と心の通い合う人間関係づくりにつなげることができると述べている。

これらのことから、学級活動等で行う、ソーシャルスキル・トレーニングや構成的グループ・エンカウンターを、朝の会や帰りの会の中で効果的に活用することによって、児童の対人関係能力をより高めることができると考える。

4 アセスメントについて

(1) Q - Uとは

河村茂雄(2004)は、学校現場で深刻化するいじめ、不登校、学級崩壊等の問題に対応するためのアセスメントの方法として、「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ - U」を作成した。

Q - U (QUESTIONNAIRE-UTILITIES)とは、「学級満足度尺度」「学校生活意欲度尺度」の二つの心理テストから構成されており、これらの下位尺度によって、「個人の心的内面」「学級集団としての状態」「学級における子どもたちの関係」の三つのアセスメントを同時に行うことができる。「学級満足度尺度」では、承認得点によって、リレーションの形成状況を把握し、被害得点によって、ルール確立状況を把握することができる。Q - Uプロットによる各群の児童の特徴を表1に示す。

表1 Q - Uプロットによる各群の児童の特徴

群	児童の特徴
学級生活満足群	学級内に自分の居場所を持ち、学級生活・活動に満足し、意欲的に取り組んでいる児童。
非承認群	学級内で認められることが少なく、自主的に活動していることが少ない意欲の低い児童。
侵害行為認知群	自己中心的な面があり、他の児童とトラブルを起こしてしまうことが多い児童。
学級生活不満足群	いじめや悪ふざけを受けている可能性が高く、学級の中に自分の居場所を見いだせず、不登校になる可能性も高い児童。要支援群の児童には、早急な個別支援が必要。

これらのことから、Q - Uを実施することは、不登校になる可能性のある児童を把握し、対象児童及び学級集団の状態をより良くしていくための具体的な手だてや方法を見い出すことができ、不登校を未然に防止するために有効であると考ええる。

(2) ソーシャルスキル尺度とは

河村(2001)は、いじめ、不登校等の問題の背景にある、対人関係の希薄さに着目して、学級内に定着

させたいソーシャルスキルを調査し、「学級生活で必要とされるソーシャルスキル尺度」を作成した。

ソーシャルスキル尺度は、「配慮」のスキルと「かわり」のスキルの2種類から構成されている。これによって、学級の中にどのようなルールが確立し、活用されているかを知ることができる。

これらのことから、ソーシャルスキル尺度を活用して、学級集団のソーシャルスキルの定着状況を把握し、実態分析をもとに、ソーシャルスキル・トレーニングを実施していくことは、対人関係能力を育成していく上でも有効であると考ええる。さらに、先に述べたQ-Uの結果を組み合わせ、学級集団の状態に合わせて構成的グループ・エンカウンターを効果的に取り入れていくことで、ルールを確立し、リレーションを形成していくことができると考える。

児童の意識・実態調査

1 事前アンケート調査について

児童の対人関係能力及び学級集団への意欲や満足度に関する実態調査を行った。

事前アンケートは、Q-Uとソーシャルスキル尺度を組み合わせた「よりよい学校生活と友だちづくりのためのアンケートhyper-QU」を活用した。同時に、児童実態を踏まえ、自他の理解能力及びコミュニケーション能力の一つである対人的問題解決力に関する実態調査を行った。それらのアンケートの結果及び担任との連携による実態把握をもとにアセスメントシートを作成し、学級集団や児童個々の課題に応じた取組みの方向性を明らかにした。

- 調査日 平成19年6月15日(金)
平成19年6月22日(金)
- 対象 第6学年A組(29名)
- 方法 4段階評定尺度法

2 事前アンケート調査の分析

自他の理解能力、対人的問題解決力の調査結果の因子分析を行った。

自他の理解能力については3因子が抽出された。各因子の調査項目の傾向から、因子1を「自己理解」、因子2を「自己受容」、因子3を「他者理解」と命名した。因子分析の結果を表2に示す。

対人的問題解決力については2因子が抽出された。各因子の調査項目の傾向から、因子1を「効果的な解決方法の検討」、因子2を「自他理解」と命名した。因子分析の結果を表3に示す。

表2 自他の理解能力に関するアンケート調査

因子	No	調査項目	因子 負荷量
因子1 自己理解 $\alpha = 0.68$	2	自分の悪いところがわかっている	0.62
	3	自分のよいところは、さらにのびそうとしている	0.85
	4	自分の悪いところは、直そうとしている	0.78
因子2 自己受容 $\alpha = 0.59$	1	自分のよいところがわかっている	0.50
	5	自分の感じたことや考えたことを大切にしている	0.90
	7	やればできるという、自信をもっている	0.50
因子3 他者理解 $\alpha = 0.78$	8	学級の友だちのよいところがわかっている	0.71
	9	友だちの気持ちになって考えようとしている	0.79
	10	自分と友だちの考えがちがったとき、友だちの考えも大切にしようとしている	0.80

α はクロンバックの α 係数を示す

表3 対人的問題解決力に関するアンケート調査

因子	No	調査項目	因子 負荷量
因子1 効果的な 解決方法 の検討 $\alpha = 0.83$	5	友だちとの間でトラブルがあったとき、自分の意見も伝えて、相手の意見も聞きながら、お互いになっとくできるように話し合っている	0.82
	7	友だちとの間でトラブルがあったとき、お互いが気持ちよく、なっとくのできるような解決方法を考えようとしている	0.71
	10	友だちとのトラブルについての話し合いの後、解決方法が良かったかどうか、ふり返りをしている	0.85
因子2 自他理解 $\alpha = 0.79$	8	友だちとのトラブルを解決するとき、相手の立場に立って考えようとしている	0.67
	9	友だちとのトラブルを解決するとき、自分にも悪いところはないか考えている	0.86
	11	友だちのトラブルについて話し合うとき、自分のこととして考えようとしている	0.71

次に、hyper-QU及び自他の理解能力、対人的問題解決力の各因子の評定平均値を表4に示す。

表4 各因子の評定平均値

	因子	評定平均値
学級満足度尺度	承認得点	2.71
	被侵害得点(R)	3.23
学校生活意欲度尺度	友だち関係	2.99
	学習意欲	2.79
	学級の雰囲気	2.93
ソーシャルスキル尺度	配慮のスキル	3.23
	かわりのスキル	2.77
自他の理解能力	自己理解	2.99
	自己受容	2.61
	他者理解	2.55
対人的問題解決力	効果的な解決方法の検討	2.14
	自他理解	2.39

Rは反転項目を示す

3 取組みの方向性

事前アンケート調査の分析結果を受けて、学校・学級が心の居場所となるよう、以下の3点について実践を行い、研究を進める。

- ソーシャルスキル・トレーニングを通して、児童がお互いに気持ちを伝え合ったり、相手の立場に立って考えたり、トラブルを解決したりするためのスキルを育成し、ルールの意味や必要性の理解を図る。
- 構成的グループ・エンカウンターにおいて、自他理解、自他受容、信頼体験を目的としたエクササイズを選択・開発し実践していくことによって、児童間のリレーションの充実を図る。
- 以上の取組みをもとに、朝の会・帰りの会の内

容を段階的に充実させることにより，対人関係能力を高め，ルールを確立し，リレーションの形成を図る。

研究授業について

1 研究授業

取り組みの方向性をもとに，研究授業を計画した。

- 期間
 - (第1次) 平成19年7月5日，9月4・13日
 - (第2次) 平成19年10月12・19・25日，11月1日
 - (第3次) 平成19年11月8・15・22日
 - (第4次) 平成19年11月29日，12月6・13・18日
- 対象 第6学年A組 (30名)
- 内容

対人関係能力を育てることを目的とした，構成的グループ・エンカウターの枠組みの中で行うソーシャルスキル・トレーニング及びエクササイズを，特別活動で「つながりタイム」として実施する。さらに，学習したスキルの復習と定着化のために，朝の会の中で「ミニつながりタイム」としてショートエクササイズを行う。

2 研究授業の工夫点

(1) 指導計画(全14時間)の作成

指導計画は，オリエンテーション(3時間)の後，大きく3段階に分けて行った。その中で，前半はルールの確立を目的としたソーシャルスキル・トレーニングを中心に，後半はリレーションの形成を目的とした構成的グループ・エンカウターを行った。ミニつながりタイムでは，前時に学習した内容との関連性を持たせた指導内容を行った。研究授業の指導計画を，次頁に示す。

(2) 授業づくり

ア ソーシャルスキル・トレーニング

- ターゲットスキルを五つに絞り，段階的に行うことによって，コミュニケーション能力の育成を図った。ターゲットスキルを表5に示す。

表5 ターゲットスキル

ターゲットスキル	学 習 の ね ら い
上手な聴き方	相手に体を向け，相手を見て，うなずきながら受容的に聴くスキルを身に付ける。
ルールのつくり方	いろいろな場面で，お互いが気持ちよく生活するためのルールづくりのスキルを身に付ける。
あたたかい言葉かけ	「ほめる」「励ます」「心配する」「感謝する」などのあたたかい言葉かけのスキルを身に付ける。
トラブルの解決	トラブルの際，お互いの思いを伝えあい，効果的な解決方法を考えるスキルを身に付ける。
みんなのためにできることを実行する	人の役に立ったり，貢献したりする親切な行動や人のためにできる行動を行うスキルを身に付ける。

- 児童がスキルの意味や必要性を理解し，意欲的にスキル学習に取り組めるようにするために，インストラクションとモデリングに重点を置いた。

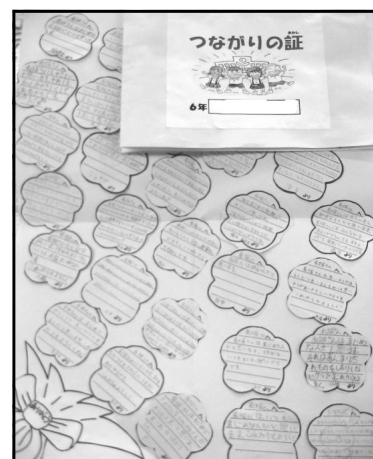
インストラクションでは，具体的な場面が想定できるよう，具体物やペープサート，ロールプレイなどを取り入れ，モデリングでは，担任とのTTにより，適切なモデルを示した。

- リハーサルでは，実際にスキルを活用することができるようにするために，学んだスキルが生かせるようなエクササイズやミニゲームを行った。

イ 構成的グループ・エンカウター

- お互いにかかわることの楽しさ，喜び，気持ちをつなげることの大切さを実感させるために，自他理解，自他受容，信頼体験をねらいとしたエクササイズを段階的に行った。
- 学級全員とのリレーションを形成するために，学級全員のよさが言えることを目標として設定した。

1ヶ月ごとに班の仲間のよさをメッセージとして贈るエクササイズを行うことによって徐々にリレーションを深め，最後のつながりタイム(第4次4時)では，学級全員にメッセージを贈るエクササイズを行った。



メッセージカード

(3) 朝の会・帰りの会の活用

ア ソーシャルスキルの定着のために

週1回のつながりタイムの後，チャレンジスキルを設定し，約1週間をチャレンジ期間として，日常生活で意識してスキルを活用できるようにした。帰りの会の中で1日を振り返り，チャレンジカードに記入することでスキルの定着を図った。チャレンジカードを図3に示す。

チャレンジカード				チャレンジ期間 (月 日 - 月 日)	
1 今週のつながりスキル 3つのポイントをつかって，自分も相手も大切にしたい上手な聴き方をしよう！					
2 チャレンジ結果を記録しよう					
今日のチャレンジはどうだったかな？1日でも頑張ってみよう。				【判定】 ばっちりできた まあまあだった うまくいかなかった	
相手に体を向ける	相手を見て	うなずく	ふり返し	ポイント	
3 1週間のチャレンジを振り返ろう					

図3 チャレンジカード

研究授業の指導計画（全14時間）

次	時	学 習 内 容	学 習 の ね ら い
1 オリエンテーション	1 つながりタイム	オリエンテーション 『『つながりタイム』について』	○ 自分たちの学級を、互いに認め合い、安心して自分の力が発揮できるような学級にするためには、学級の仲間とのつながりを深めていくことが大切であることを知り、今後の活動についての意欲をもつ。
	2 つながりタイム	オリエンテーション 「朝の会・帰りの会について」	○ つながりタイムで体験したことを、より定着させるためには、朝の会や帰りの会の時間に、継続して取り組むことが必要であることを知り、朝の会・帰りの会の具体的な内容やその意図について理解する。
	3 つながりタイム	オリエンテーション 「シェアリングの仕方について」	○ シェアリングの仕方や約束について理解する。 ○ 自分の心の動きを振り返り、「私メッセージ」の伝え方を理解する。
2 自分や友だちのこともっとよく知ろう	1 朝の会	『今日のピカリ！』	○ 学級の友だちの行動に目を向け、よいところやがんばっているところを見つけることによって他者理解を深めると同時に、自分の行動が他者から評価される喜びを知り、学級のリレーションを深める。
	1 つながりタイム	ソーシャルスキル・トレーニング 『上手な聴き方』	○ 人の話に注意深く耳を傾けることの大切さに気づき、話を聴くための「三つのポイント」を体験することで、上手な聴き方のスキルを身に付ける。
	2 朝の会	『ありがとうのミニ花束』	○ ニヶ月間を共に過ごした班の仲間のことを振り返り、お互いのよさを手紙に書き、『ありがとうのミニ花束』を贈ることによって、リレーションを深める。
	2 つながりタイム	ソーシャルスキル・トレーニング 『上手な聴き方』	○ 話を聴くときの「三つのポイント」に気を付けながら話を聴くと同時に、受容的に聴いてもらう体験をすることで、上手な聴き方のスキルを身に付ける。
	3 朝の会	『伝言ゲーム』	○ 必要な情報を正確に話したり、相手からの情報を正確に聴き取ったりしながら伝言ゲームを行い、協力してゲームを行う楽しさを味わう。
	3 つながりタイム	ソーシャルスキル・トレーニング 『ルールづくり方』	○ 学級の中にプラスの気持ちを増やし、マイナスの気持ちをなくしていくために必要なルール（約束）を自分たちでつくっていくことの大切さやルールのづくり方を理解する。
	4 朝の会	『聖徳太子ゲーム』	○ 相手が話していることを真剣に聴き、一人ではできないことも、みんなで協力すればできるという体験を通して、班の仲間とのつながりを深める。
	4 つながりタイム	ソーシャルスキル・トレーニング 『あたたかい言葉かけ』	○ あたたかい言葉かけによって、自分も相手も気持ちよくつながりを深めることができることを知る。 ○ 「ほめる」「励ます」「心配する」「感謝する」などのあたたかい言葉かけを「相手の様子・行動＋気持ち表現」をもとに、状況に応じて使えるようにする。
3 みんなで気持ちを一つにつなげよう	1 朝の会	『あったか言葉シャワー』	○ いろいろな場面を想定し、「ほめる」「励ます」「心配する」「感謝する」のいずれかのあたたかい言葉かけをする活動を通して、状況に応じた言葉かけの仕方を身に付ける。
	1 つながりタイム	構成的グループ・エンカウンター 『がんばろうのミニ花束』	○ 一ヶ月間共に過ごしてきた班の仲間のことを振り返り、お互いのよさを伝え合ったり、気持ちを合わせるエクササイズを行ったりすることを通して、リレーションを深める。
	2 朝の会	『心すっきりコーナー』	○ 学級の中で困っていることや、いやだったことについて出し合い、その原因や理由を考え、これからどのようにすればよいかを考えることを通して、クラスルールをつくる。
	2 つながりタイム	構成的グループ・エンカウンター 『トラストアップ』	○ 小グループで、気持ちやタイミングを合わせて立ち上がることで、相手を意識することや、グループで協力することの大切さに気付く。
	3 朝の会	『トラベルカード』	○ 行き先カードを行きたい順に並べ、お互いに理由を聴き合うことによって、自他理解する。 ○ 相手の話を上手な聴き方の「三つのポイント」を使って聴く。
	3 つながりタイム	ソーシャルスキル・トレーニング 『トラブルの解決策を考える』	○ トラブルがあったとき、我慢するよりも、お互いに話し合って解決する方がすっきりすることを知る。 ○ トラブルの際、事実確認 感情の明確化 問題点の明確化 解決策の検討 解決策の選択 実行 振り返りという七つのステップを通してトラブルを解決していくことを理解する。
4 お互いの良さを認め合おう	1 朝の会	『解決策がいっぱい』	○ 事例をもとに、トラブル解決のための七つのステップを使って、三人組でトラブルを解決する。
	1 つながりタイム	構成的グループ・エンカウンター 『つながりの証』	○ 今までいっしょに生活してきた学級の仲間一人一人のよさやがんばっていたところを振り返り、あたたかい言葉メッセージを書くことによって、学級全体のリレーションを深める。
	2 朝の会	ソーシャルスキル・トレーニング 『みんなのためになることは自分で見つけて実行する』	○ 人の役に立つことをして貢献できたと実感できた体験は、相手や自分のためになること、また、お互いのつながりを深めることにもなることを理解し、「ちょっとボランティア」を行うスキルを身に付ける。
	2 つながりタイム	構成的グループ・エンカウンター 『気になる自分、見方を変える！』	○ 自分の気になっているところを、相手からリフレーミングして伝えてもらうことで、自己受容を深め、自尊感情を高める。
	3 朝の会	「いいとこみつけ」～ちょボラ編～	○ 「ちょっとボランティア」について、うれしかったことや、やってみて満足できたことを紹介し、お互いにたたえ合うことを通して、自己受容を深める。
	3 つながりタイム	構成的グループ・エンカウンター 『バースデーライン』 『まほうのいす』	○ 学級全員で気持ちを一つにする体験を通して、学級全体のリレーションを深める。
	4 朝の会	構成的グループ・エンカウンター 『つながりの証』	○ 今までいっしょに生活してきた学級の仲間一人一人のよさやがんばっていたところを振り返り、あたたかい言葉メッセージを書くことによって、学級全体のリレーションを深める。
	4 つながりタイム	構成的グループ・エンカウンター 『つながりの証』	○ 『つながりの証』で、自分宛に書いてもらったメッセージを読み、感想を聴き合うことによってリレーションを深める。 ○ もらったメッセージをもとに、自分の好きなところ、いいなあと思うところをカードに書き、伝え合うことを通して、自己受容を深める。

・・・ソーシャルスキル ・・・エクササイズ

イ クラスルールブックの活用

学校生活をより良くするためのルールは自分たちでつくっていくものであるという意識を高めていくために、日常的なルールづくりの場を帰りの会に設定した。その後、学級内にルールが確立していく様子が明確になるように、つくったルールを「クラスルールブック」に記録した。

ウ お互いのよさを認め合う場の設定

お互いのよさを認め合うことを日常的に定着させ、児童相互のリレーションの形成を図るため、帰りの会で自分が見つけた友だちのよいところやがんばっているところを「ピカリ！カード」に書き、相手に贈る活動を行った。

(4) 個・小グループへのかかわり

要支援群や気になる児童、または特定の小グループの児童については、定期的に面談を行った。学級での様子、しんどいこと、気になっていることなどを聞き取り、対応の仕方を話すことによって、学級が児童にとって安心できる場となるよう支援を行った。状況に応じて、学級全体への働きかけを行った。

研究授業の分析と考察

事前・事後のアンケート調査結果を比較し、t検定により事前・事後の有意差を検証した。以下の*は5%水準、**は1%水準で有意差が認められたことを表す。

- 調査日 平成19年12月18日(火)
- 対象 第6学年A組(29名)

1 hyper-Q Uの結果及び担任からの聞き取りによる分析と考察

事前・事後に、以下の視点を中心に担任から聞き取りを行い、hyper-Q Uについてのコンピュータ分析の結果及び得点別・項目別の評定平均値と照らし合わせながら分析を行った。

- 学級経営方針と日々の授業の進め方
- 個々の児童の日常的な様子や担任のとらえ
- 学級内の小グループを形成する児童の様子
- 公的・非公的なリーダー及び孤立している児童の様子
- 問題と感じていること
- プロットの位置が疑問に感じられる児童の様子

担任と確認しておく六つの視点

(1) 学級満足度尺度による比較

事前・事後の学級満足度尺度の結果を図4に、得点別評定平均値の比較を図5に、項目別評定平均値の比較を表6に示す。

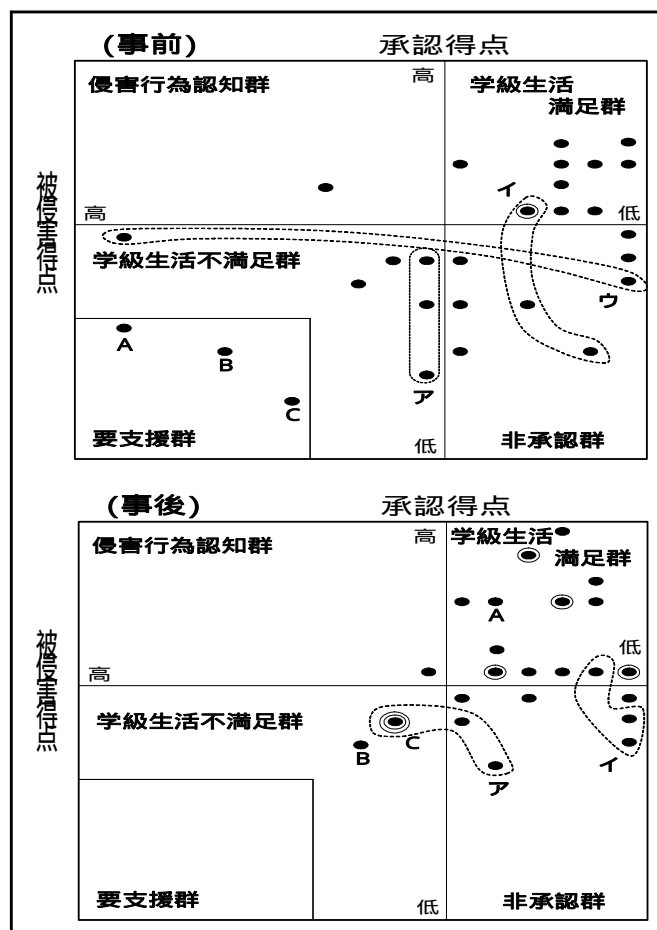


図4 事前・事後の学級満足度尺度の結果のまとめ

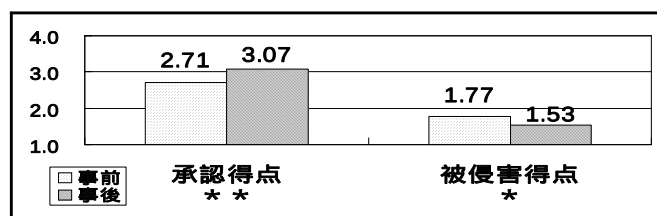


図5 学級満足度尺度の得点別評定平均値の比較

表6 学級満足度尺度の項目別評定平均値の比較

	No	調査項目	事前	事後	有意差
承認得点	1	運動や勉強等でクラスの人から認められることがある	2.62	3.10	**
	2	失敗したときクラスの人が励ましてくれることがある	2.59	3.10	**
	3	クラスの中に気持ちをわかってくれる人がいる	2.62	3.07	**
	4	クラスの人協力したり応援したりしてくれる	2.69	3.03	**
	5	いろいろな活動に取り組もうとする人がたくさんいる	2.72	3.03	*
	6	自分が発表するとき冷やかさずにしっかり聞いてくれる	3.03	3.10	
	7	いやなことを言われたり、からかわれたりしてつらい	2.31	1.93	
被侵害得点	8	クラスの人から暴力をふるわれることがある	1.59	1.28	*
	9	クラスにいたくないと思うことがある	1.76	1.45	*
	10	休み時間などに、一人ぼっちでいることがある	1.69	1.31	*
	11	グループに入れないで残ってしまうことがある	1.62	1.62	
	12	クラスの人から無視されることがある	1.66	1.62	

ア 学級全体の様子について

Q-Uプロットの分布状況を見ると、事前の調査では、非承認群、学級生活不満足群に属する児童が

多く、要支援群にもプロットされていたが、事後の調査では、全体的に学級生活満足群へ近付いている傾向が見られる。得点別の評定平均値を見ると、承認得点、被侵害得点ともに有意差が見られた。

質問項目別に見ると、承認得点では、項目1、2、3、4、5で有意差が見られた。これは、構成的グループ・エンカウターの中で、お互いのよさを認め合うエクササイズを行ったことや、ソーシャルスキル・トレーニングの中で、「ほめる」「励ます」「応援する」などのあたたかい言葉がけやみんなのためにできることを実行するスキルを学習したことが有効であったと考える。

また、被侵害得点では、項目8、9、10で有意差が見られた。このことは、ソーシャルスキル・トレーニングの中で、ルールづくり方やトラブルの解決の仕方について学習したことや、学級の課題に対してクラスルールをつくったこと、様々なエクササイズを通してルールを守ることの大切さを実感できたことによって、被侵害得点が減少したと考えられる。さらに、これまで学級への不満や不安から侵害行為を行っていた児童の学級満足度が高まり、特定の児童への侵害行為が減少したことも、被侵害得点が減少したことの要因となっていると考える。

イ 学級内の小グループについて

学級内の小グループの特徴と事前・事後の分析と考察を表7に示す。

表7 小グループの特徴と事前・事後の変化

グループ	事前	事後
ア	学級生活不満足群3名	非承認群2名 学級生活不満足群1名
	学習活動に対してあまり積極性がなく、満たされないものをそれぞれが感じている。	つながりタイムでも、なかなか意欲的に取組むことができなかったが、少しずつ変化が見られるようになった。相手の気持ちを考えて、やさしい声かけをしたり、ルールを進んで守ったりする様子が見られた。これは、ルールづくり方やトラブルの解決の仕方を学習したことや、実際に友だちとのトラブルがあった時に、指導者とともに解決できた体験が影響していると考えられる。
イ	学級生活満足群1名 非承認群2名	学級生活満足群1名 非承認群2名
	影響力のある児童を中心に、自分たちと合わない友だちを排除しようとする傾向がある。	つながりタイムでは、積極的に自分の思いを発表しており、お互いのよさを認め合うエクササイズでは、自分のよさを認められることをとても喜んでいて。こうした体験により承認得点も高まったと考えられる。また、友だち関係や学級の雰囲気より良くしていこうとする意欲の高まりも見られ、以前のような陰湿な侵害行為は見られなくなり、3名のうち2名は児童会役員に立候補し、役員として意欲的に活動している。
ウ	非承認群1名 学級生活不満足群1名	学級生活満足群2名
	公的なリーダーとしてみんなによく声をかけている。1名の児童は、陰で侵害行為を受けている。	担任の日常的なかかわりにより、1名の児童への侵害行為はなくなった。その後は、その児童が他の児童と過ごすようになったため、今はこのグループは存在しない。もう1名の児童は、学級の仲間からの人望も厚く、いろいろな児童といっしょに過ごしている。つながりタイムでは、友だちから自分へのメッセージをもらうエクササイズをとても喜んでいて。このように、侵害行為が減少したことや、学級への安心感が高まったことから、事後は2名とも満足群へ移行したと考える。

ウ 要支援群の児童について

要支援群の児童の様子について次に示す。

○ A児について

A児の尺度別評定平均値の事前・事後の比較を図6に示す。

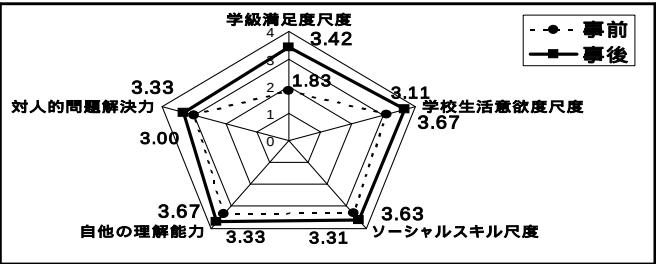


図6 A児の尺度別評定平均値の事前・事後の比較

A児は、他者への配慮や協調性の面で課題が見られる児童である。友だちとのトラブルが多く、孤立する場面も見られたが、つながりタイムには意欲的に参加していた。友だちからのメッセージをもらってうれしそうにしている場面が見られ、感想にも「みんなが一生懸命自分のことを考えて書いてくれたことがうれしい。」「つながりタイムをやってみんながやさしくなった。」などの記述が見られた。事後の調査では学級生活満足群へ移行している。これは、自分のことを分かってくれる友だちがいることを実感できたことで、安心感が高まり、他者理解や他者への配慮ができるようになったこと、クラスルールをつくったことで、自分への侵害行為が少なくなったことによって、学級満足度が高まったと考える。

○ B児について

B児の尺度別評定平均値の事前・事後の比較を図7に示す。

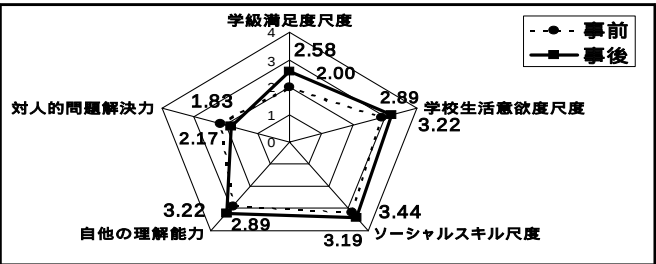


図7 B児の尺度別評定平均値の事前・事後の比較

B児は、考え方や行動に幼い面があり、友だちに受け入れられたいという気持ちをうまく表現できない児童である。つながりタイムでは、友だちから避けられることへの不安や、注目されたいという気持ちから、活動に対して抵抗を示していたが、友だちからメッセージをもらう活動を通して、自分が他者

から受容されていることが分かり、安心して素直な気持ちを表せるようになった。また、心にゆとりができたことで、友だちのよさにも気付けるようになり、感想にも「みんなにメッセージを書くのは大変だったけど、友だちが読んでうれしい気持ちになれればいいなと思って一生懸命書きました。」という記述が見られた。このようにルールとリレーションをバランス良く獲得できたことによって、事後の調査では、要支援群から抜け出している。これは、他者からの受容によって安心感が高まり、自分も他者を大切にできるようになったことや、ソーシャルスキルが高まり、友だちとのトラブルも少なくなったことで、学級満足度が高まったことが考えられる。

○ C児について

C児の尺度別評定平均値の事前・事後の比較を図8に示す。

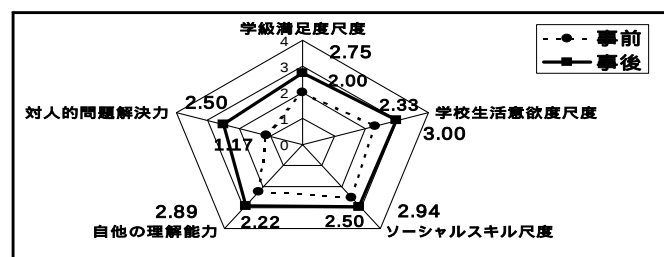


図8 C児の尺度別評定平均値の事前・事後の比較

C児は、学力は高く、やればできる力をもっているが、自分に自信がなく、人とかかわりに苦手意識をもっていた。また、自分の気持ちをはっきり言わないことから、侵害行為も受けていた。つながりタイムでは友だちからメッセージをもらったことや、友だちとかかわることの楽しさを実感したことを通して、人とかかわることへの不安が少しずつ解消されていった。このことによって、自分から人のためになることを行うなど、学習したスキルの般化にもつながった。感想には「みんなの役に立ててうれしかった。これからも気付いたことは行動していきたい。」という記述が見られ、事後の調査では、要支援群から抜け出している。これは、他者から受容されることによって安心感が高まったこと、他者とかかわりによって「配慮」のスキルが高まったり、自分の気持ちを相手に伝えられるようになったりしたことで、被侵害行為が減少したことが考えられる。

(2) 学校生活意欲度尺度による比較

学校生活意欲度尺度の事前・事後の比較を図9に、得点別評定平均値の比較を図10に、項目別評定平均値の比較を表8に示す。

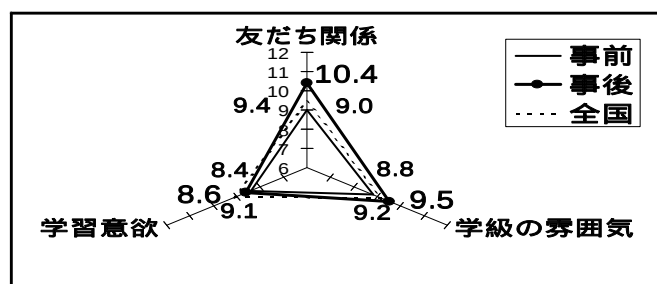


図9 学校生活意欲度尺度の事前・事後の比較

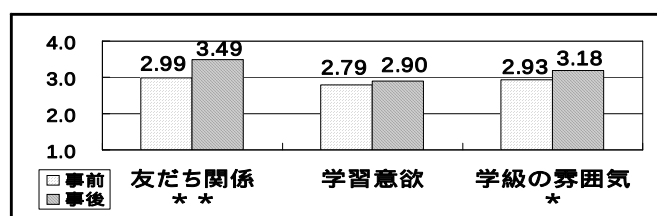


図10 学校生活意欲度尺度の得点別評定平均値の比較

表8 学校生活意欲度尺度の項目別評定平均値の比較

	No	調査項目	事前	事後	有意差
友だち関係	1	クラスの人とは声をかけたり親切にしてくれる	2.86	3.62	＊＊
	2	クラスにはいい人だな、すごいと思う友だちがいる	3.34	3.59	
	3	クラスの人から好かれ、仲間だと思われている	2.76	3.28	＊＊
学習意欲	4	勉強でできなかったことができるとうれしい	3.21	3.59	＊＊
	5	授業中に質問に答えたり発言したりするのは好き	2.07	2.14	
	6	よい成績をとったり勉強ができるように努力している	3.10	2.97	
学級の雰囲気	7	クラスは明るく楽しい感じがする	3.14	3.55	＊＊
	8	クラスはみんなで協力しあっていると思う	2.79	3.03	＊
	9	クラスは色々な活動にまよって取り組んでいる	2.86	2.97	

友だち関係と学級の雰囲気についての結果がともに全国平均を上回り、有意差が見られた。

友だち関係については、つながりタイムや朝の会・帰りの会等で、班という小グループを中心に、お互いがかわり合う活動を多く取り入れたことにより、他者からの受容感が高まったと考える。

学級の雰囲気については、気持ちを一つにするエクササイズを行ったことや、エクササイズを通してルールの大切さを実感できたことで、お互いに協力したり、みんなと居ることが楽しいと感じられたりする場面が多くなったことが考えられる。

(3) ソーシャルスキル尺度による比較

ソーシャルスキル尺度の得点別評定平均値の比較を図11に示す。

ソーシャルスキル尺度については、「配慮」・「かわり」のスキルともに有意差は見られなかった。研究授業の中で児童は、ソーシャルスキルの内容や必要性については理解できたが、日常的に定着させる期間が短く、スキルの活用場面も少なかったことから、スキルの定着が十分に図れず、実感するまでには至らなかったものとする。

事後の評定平均値は、「配慮」のスキルは3.31と比較的高い数値を示しているが、「かわり」のスキルは2.86と低く、今後の課題といえる。

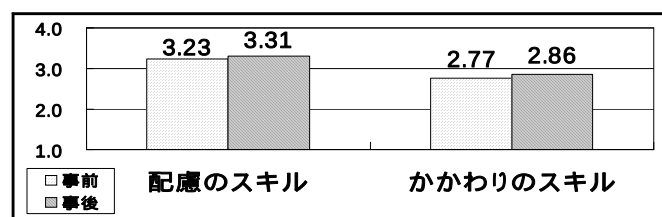


図11 ソーシャルスキル尺度の得点別評定平均値の比較

2 自他の理解能力についての分析と考察

各因子ごとの評定平均値の比較を図12に、項目別の評定平均値の比較を図13に示す。

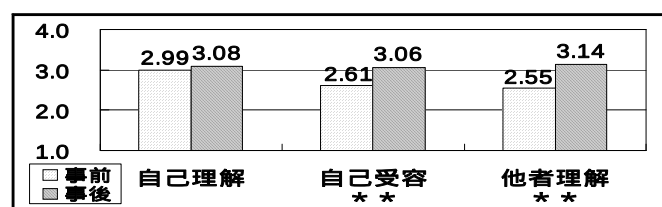


図12 自他の理解能力の因子別評定平均値の比較

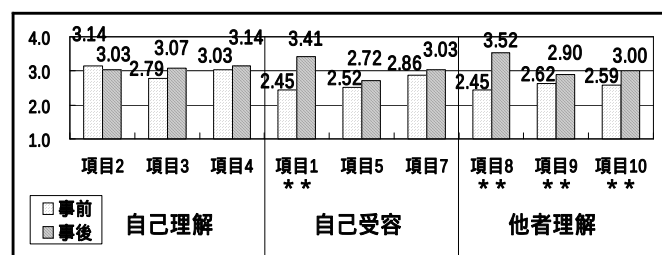


図13 自他の理解能力の項目別評定平均値の比較

各因子ごとの比較では、「自己受容」と「他者理解」について有意差が見られた。各項目別に見ると、「自己受容」では、項目1が大きく伸びている。これは特別活動や帰りの会で、友だちからプラスのメッセージをもらう活動を継続して行ったことが有効だったと考える。そのことによって、自分のよさを再認識したり、新たなよさに気付かせてもらったり、気になっているところをプラスの見方にリフレーミングしてもらったりしたことで自己受容が深まったと考える。このことは「他者理解」の項目8とも関連しており、自分も相手にメッセージを贈っているため、相乗効果によって他者理解が深まったと考える。

3 対人的問題解決力についての分析と考察

各因子ごとの評定平均値の比較を図14に、項目別の評定平均値の比較を図15に示す。

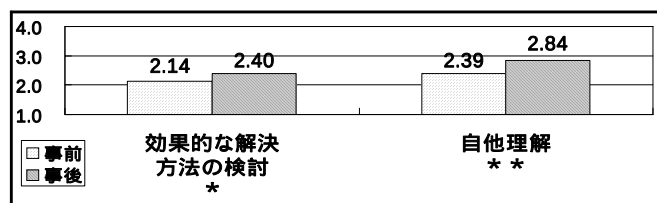


図14 対人的問題解決力の因子別評定平均値の比較

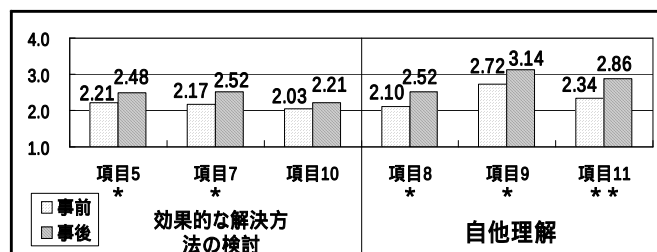


図15 対人的問題解決力の項目別評定平均値の比較

各因子ごとの比較では、「効果的な解決方法の検討」「自己理解」とともに有意差が見られた。これは、トラブルの解決の仕方やルールをつくり方を学んだことをもとに、解決の手順をロールプレイを通じて体験したことや、日常生活での問題を出し合い、自分たちの力で解決する体験をしたことで、話し合っ解決することの大切さを実感できたことが有効だったと考える。このことは、有意差の見られた項目11とも関連しており、学級内のトラブルを全員で考え、解決していくことができた体験が有効であったと考える。そのことによって、新しいクラスルールができ、児童が同じようなことでいやな思いをすることがなくなったことも関係していると考えられる。全体的に評定平均値は上がっているが、いずれもほぼ3.0未満と低く、今後の課題といえる。

4 心の居場所づくりについての考察

今回の取り組みを心の居場所の三つの視点で考察すると、「ありのままの自分が、かけがえのない大切な存在として認められている場」について最も効果的であったと考える。これは、帰りの会での「ピカリ！カード」やつながりタイムでのメッセージカードによって、児童の自己受容が深まると同時に、集団への受容感が高まったこと、また、気持ちを一つにするエクササイズを通して学級の中に一体感が生まれ、リレーションを深めることに有効であったと考える。

「お互いが支え合う支持的風土があり、問題行動を許さない安心・安全な場」については、学習したソーシャルスキルをもとに、クラスルールが徐々に積み上げられ、支持的風土が形成されつつある。「一人一人の児童が安心して自分の力を発揮できる場」

については、先に述べた二つの場が形成されていくことで、安心して自己表現できる児童が徐々に増えている。今後も、継続した取り組みを行うと同時に、対人関係能力を育てる様々な方法についても研究を深め、児童の実態に応じて効果的に取り入れていくことが必要である。

「心のふれあい相談室」での取り組み

広島県立教育センター適応指導教室「心のふれあい相談室」では、不登校児童生徒に対する学校復帰に向けた取り組みを行っている。児童生徒は、自分を振り返ったり、他者を配慮したりすることが苦手で、耐性も低い傾向が見られるなど、対人関係能力に課題があった。そこで、児童生徒の自他理解とリレーションの形成を通じて、学校復帰への意欲につなげていけるよう、休憩時間等の遊びやスポーツ活動、朝の会・帰りの会、イベント活動、構成的グループ・エンカウターの四つを中心にかかわりをもった。

休憩時間やスポーツ活動の時間には、児童生徒の興味・関心に応じた様々な活動を行い、信頼関係を築くことができた。朝の会や帰りの会では、自分の経験を語ったり、児童生徒の活動への肯定的な評価を行ったりすることで相互理解を深めた。イベント活動では、仲間とのつながりを意識したねらいや内容を考え、楽しく行うことができた。これらの諸活動の中に、構成的グループ・エンカウターを取り入れ、自他理解やお互いのよさを認め合うエクササイズを行い、信頼関係を深めることができた。

これらのことを通して、児童生徒の対人関係能力や集団に対する安心感の高まりを感じることができた。こうした変容から、児童生徒が同年代の仲間とのつながりを求めていることを強く感じた。本来、児童生徒にとって心の居場所となるところは学校である。しかし、再登校への取り組みは、困難な上に、長い時間が必要であることをあらためて実感した。だからこそ、不登校未然防止の取り組みが必要であり、そのためには、学校教育活動全体を通じた心の居場所づくりが必要であることを再認識できた。

研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- コミュニケーション能力の育成をねらいとしたソーシャルスキル・トレーニングや、自他理解・自他受容・信頼体験をねらいとした構成的グループ・エンカウターを行い、朝の会・帰りの会等

を活用して日常的に定着させることは、児童の対人関係能力を高め、ルールの意味や必要性を理解させるとともに、児童相互の信頼関係を深めることに有効であった。

- 一次的アプローチを行うことは、児童に人とのつながりの大切さを実感させ、児童の自発的な行動変容を促すと同時に、学校・学級への満足感を高め、心の居場所づくりにつながった。このことは、予防的・促進的な心理教育的援助となり、不登校未然防止につながるということが分かった。

2 今後の課題

- 学校を安心・安全な場にするには、対人的問題解決力を高め、トラブルの解決経験を積み重ねる必要がある。そのための時間を確保し、より効果的な方法について研究を深める。
- 児童が安心して自己表現できる学校を実現するためには、コミュニケーション能力の中でも「かかわり」のスキルを中心としたソーシャルスキル・トレーニングを段階的に継続する必要がある。
- 不登校未然防止のための心の居場所づくりを、全学年を通じて系統的に実践していけるよう、教職員の共通理解を図り、特別活動や生徒指導の年間計画に位置付けるなど体制を整える。

【引用文献】

- 1) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成16年):『生徒指導資料第2集不登校への対応と学校の取組について-小学校・中学校編-』ぎょうせい p.72
- 2) 不登校問題に関する調査研究協力者会議(平成15年):『今後の不登校への対応の在り方について(報告)』p.17
- 3) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成16年):前掲書 p.72
- 4) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成16年):前掲書 p.75
- 5) 松原達哉(2000):『学校・学級不適応に対応するカウンセリング』学事出版 p.32
- 6) 津村俊充(平成14年):『子どもの対人関係能力を育てる』教育開発研究所 p.10
- 7) 相川充(1999):『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身につく学級生活の基礎・基本』図書文化 p.30
- 8) 國分康孝(1979):『カウンセリングの技法』誠信書房 p.26
- 9) 片野智治(2004):『構成的グループエンカウター事典』図書文化 p.19
- 10) 岡田弘(2004):『構成的グループエンカウター事典』図書文化 p.37
- 11) 小林正幸(2003):『不登校児の理解と援助 問題解決と予防のコツ』金剛出版 p.127

【主な参考文献】

- 石隈利紀(1999):『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房
- 河村茂雄(2001):『グループ体験によるタイプ別学級育成プログラム 小学校編』図書文化
- 河村茂雄(2004):『Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド-小学校編-』図書文化