

論文

短時間SIGの継続的な体験によるスクールモラルの実現可能性 —安心・安全な学級の実現を目指して—

岸田 幸弘・吉岡 典彦

The Feasibility of School Morale through Ongoing, Short-Term, SIG Experiences:
Aiming to Realize Safe and Secure Classrooms

KISHIDA Yukihiro and YOSHIOKA Norihiko

要 旨

いじめ問題や台風の水害, コロナ感染問題などを体験した中学校1年生のクラスで、学級編成替え前に学級システムプログラムで取り入れられている対人関係ゲーム(以下、SIG)を実施し、学級への所属感や満足感等(スクールモラル)の向上を目指した実践事例である。学級活動や学級経営の文脈(ストーリー)の中にSIGを的確に位置づけたこと、また1回の実施時間が数分程度の短時間SIGを毎日繰り返したことの効果を検証するものである。

キーワード

短時間対人関係ゲーム 文脈(ストーリー) スクールモラル いじめ

目 次

- I. 問題と目的
- II. 対人関係ゲームの理論的背景
- III. 当該学級の実態と学級活動の様子(ストーリー)
- IV. 方法
- V. 結果
- VI. 考察
- VII. 研究の限界と課題

文献

I. 問題と目的

学校現場において構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter、SGE)¹⁾ や対人関係ゲーム (Social Interactive Game、SIG)²⁾ などのカウンセリング技法を取り入れた人間関係づくり、学級集団づくりの実践が増えてきている。例えば特別な教育的支援を必要とする児童のいる学級集団の育成³⁾ や、対人関係ゲーム・プログラムによる不登校児の指導⁴⁾ など、学級集団におけるいじめや不登校、特別な支援の必要な子どもと集団との関係など、生徒指導上あるいは学級経営上の課題を解決するための活用や、新入生オリエンテーションにおける実践⁵⁾ や、キャリア教育での活用⁶⁾ など、いわゆる集団適応をめざす実践など多岐にわたって実践されている。また筆者は、学校全体として組織的に登校支援に取り組んだ公立小学校の実践事例を分析し、不登校児童が減少した要因の一つとして対人関係ゲームの活用の有効性を指摘した⁷⁾。その小学校では学級集団づくりを「すべての子どもを対象にした成長促進的支援」と位置づけて、対人関係ゲームを予防的支援あるいは問題対処的支援としてのみならず、開発的・成長促進的生徒指導として実践した意味を強調してきた。

しかしながら集団の実態をとらえて課題を明確にしたり、学級内の人間関係や一人一人の集団への所属感、学級生活への満足感などを正確にアセスメントしたりすることもなく、対人関係ゲームの実践だけが一人歩きしてしまい、そのためかえって集団内の人間関係が険悪になってしまうこともある。また実践はしてみたが思ったような効果が得られず、多くの時間を費やしながらその効果が実感できないという事例報告もあり、筆者も以前からそのことを指摘してきた⁸⁾。

こうした不毛な実践の問題点は、①楽しそうなゲームを子どもに体験させればみんな仲良くなるだろうという安易な集団育成感、②いじめや集団不適應、小集団の実態や教師自身と子どもたちの関係性などの把握の希薄さ、③子供たちに必要なソーシャルスキルや目指すべき集団像の認識の欠如、④いじめや不登校、不適應などは子ども同士や教師との関係の中で起きるという認識の甘さに集約されると思われる。したがって重要なことは、その実践が日々

変化している子どもたちの学級生活や、教師が意図して行っている学級経営のどのようなストーリー (文脈) 中で行われるのか、あるいは学級集団の特性をどのようにとらえて、どのように変容したいと願って行うのかなど、より目的的な実践が求められるのである。

そこで本稿では、学級生活の中での人間関係を中心とした発達課題を、生活のストーリーの中での確に把握して、一人一人の学級への所属感や学級生活の満足感等 (スクールモラル)⁹⁾ の向上を目指した公立中学校での対人関係ゲームの実践を紹介し、特に短時間の対人関係ゲームを毎日継続的に行った効果について検証することを目的とする。

II. 対人関係ゲームの理論的背景

対人関係ゲーム (以下、SIG) は、人と人をつなげ、人の中で人が育ちあう集団づくりのためのカウンセリング技法である。活動を人と楽しむ経験によって個人が人とかかわろうとする動機を高めるとともに、個人を受け入れる集団の質を高めるところに特徴がある。SIGは、教室には入れなくなり特別支援学級に通級していた児童に対して実施され¹⁰⁾ その後、不登校、選択性緘黙、発達障害などの個人の課題、学級の荒れ、教職員の連携、家庭・地域との連携など集団に対して実施され、効果が確認されている¹¹⁾。伊澤¹²⁾ は、いじめ問題解決後の教室内の集団の緊張やわだかまりの解消を目的に、小学6年生にSIGと構成的グループエンカウンター (以下、SGE) を実施し、児童たちはいじめという事実の本音で向き合える関係を築いている。このように、SIGは個人の学校不適應の緩和と学級集団の質の向上に有効である。

III. 当該学級の実態と学級活動の様子 (ストーリー)

1. いじめ問題に取り組む

地方都市の郊外に位置する公立中学校 (各学年5学級、全校生徒525名) の1年生の本学級 (男子16名、女子17名、計33名学級担任は第2筆者) では、9月初旬にいじめが発覚した。3人の生徒に対する悪口、陰

口やその生徒の発言時の冷やかな笑い、目配せ、机を離すなどの嫌がらせがあった。中心となっていた生徒は3人であったが、学級の数人を除くほとんどの生徒がいじめの存在を知りながら見て見ぬふりをしていたり、一緒に笑っていたりしている状況があった。生徒指導主事や学年職員の協力を得ながら、学級の全生徒の話聞き、指導をした。

本学級が所属する中学校は、全校職員で生徒を支援する雰囲気がある学校である。たとえば、朝の学年連絡会が長引き、朝読書の時間にかかってしまうことが度々あるが、学級担任が教室に行くと、すでに生徒指導主事が教室にいて、やるべきことをやっていた生徒を指導している、ということが当たり前に行われている。

生徒指導主事は、自分の空き時間だけでなく、朝読書の時間や昼休み、短学活の時間などに絶えず校内を巡回しており、全校の様子を見て回るとともに、問題行動の早期対応に努めてくれている。問題行動を起こした生徒に対しては、見つけた職員がすぐに指導し、学級担任に報告する体制ができていいる。学級担任からの指導の前後には、学年の生徒指導係、部活顧問がかかわってくれ、問題行動の内容によっては生徒指導主事がその生徒にかかわってくれる。学級担任にすべてを任せるのではなく、かかわれる職員総出でその生徒にかかわるシステムがある。

そのため、本事例でも関係する生徒を洗い出した後、学年全職員で指導する生徒を分担し、それぞれの空き時間に指導に当たった。中心となっていた数人の生徒は、生徒指導主事が指導に当たった。加害生徒に反省の姿が見られたことから、謝罪の会を設けた。学年職員が見守る中、加害生徒が被害生徒に謝罪をした。学級全体への指導としては、今回のことをどう感じているのかを生徒ひとり一人に話をさせる学級会を設定した。その上で、学級のミッションを「学級が安心・安全な場所になりつつあることを、周りの人たちに認めてもらうこと」とし、学級として新たなスタートとすることを位置づけた。

2. 文化祭への取り組みと台風被害

いじめ問題は形式的には解決したが、10月に行われる文化祭に向けた歌練習やリレー練習、大縄や八

の字跳びの練習でも、言い争いが絶えなかった。練習をするにしても、勝ち負けや跳んだ回数にこだわり、うまくできない級友を非難したり責めたりする姿が見られた。そのため、その都度、学級会や短学活などで今の課題を整理し、思っていることを出させ、今後の方向を確認させていった。

たとえば、八の字跳びの練習では以下のようなことがあった。他のクラスに勝ちたいという思いが強い生徒たちは、制限時間内に多くの数を跳びたいと考えているので、縄をより速いテンポで回すことを要求し、縄に入るタイミングがうまくとれない生徒やどうしても縄に引っかかってしまう生徒を強く非難しがちであった。他方、縄に入るタイミングがとれない生徒や縄に引っかかってしまいがちな生徒は、縄を回すテンポが速くなることに不満をもつとともに、八の字跳びの練習に抵抗を感じ始めていた。「はやく入って!」「ちゃんと跳んで!」などの声が飛ぶ、ギスギスした練習の雰囲気となり、必然的に記録も伸びていかない練習となった。練習後、生徒たちの口から出てくる言葉は、ある個人に対する文句やクラスに対する文句ばかりであった。

そのため、この練習を振り返る時間を設定し、「文化祭後に学級としてどうありたいのか?」を考えさせた。あの時、どんな気持ちで練習に参加していたのかをひとりひとりに発表(立場の表明)させた上で、学級としてどうなりたいのか(文化祭の目的)をあらためて確認し、その姿になるためにどうしたらいいのか(目的に至るための手段)を考えさせた。また、八の字跳びの跳び方や練習法など、学級担任がインターネットなどで調べたことを学級に紹介したり、縄をまわす2人を個別に呼び、学級担任としての願いを伝えるとともに、具体的なまわし方を一緒に考える機会をもったりした。

その結果、リレーでベストタイムを出したり、大縄で最高記録を出したりするなど、満足できる結果を出して終わることができた。しかし、勝ち負けなどの結果にこだわる雰囲気は依然残っており、担任教師には、このままでは「学級が安心・安全な場所になる」ことは難しいと思われた。

そんな中、学校の通学区が台風による水害で洪水に見舞われ、多くの生徒の自宅が水没する被害を受けるとともに、学校の校舎も水没する被害に遭った。そのため、10月中旬から7日間の臨時休校(その

後、3日間の自由登校)となり、生徒たちは自宅待機となった。被害を受けた生徒は慣れない避難所生活となり、ストレスの多い落ち着かない日々が始まった。これまで以上に「学級が安全・安心な場所になる」ための具体的な手立てが必要とされた。

3. SIGの導入に向けて

SIGは、4月の学級開きや2学期のスタート時に時間をとって実施してきたが、継続的なものにはなっていなかった。学級担任が設定した学級のミッションを達成するためには、生徒同士のかかわりの機会を増やし、安心して自己表現できる集団を目指す必要があると考え、継続的なSIGを実施することとした。

しかし、SIGの時間をどう設定するのが大きな課題であった。中学生の学校生活は分刻みの日課であり、生徒たちは教科の授業はもちろん道徳や学級活動、総合的な学習の時間、部活動と多くの教育活動に毎日取り組んでいる。それぞれの活動に対しては年間計画が存在し、学級担任の裁量に任されている時間は多くない。また、朝と帰りの短学活も、多くの連絡事項の伝達に時間が割かれる上に、本学級が所属する中学校では、短学活での学芸委員会による歌練習が位置づけられており、ここでも学級担任が使える時間は少ない。曾山・武内¹³⁾は、子どものソーシャルスキルと自尊感情を育み、ストレス反応を抑制するという視点のもと、小学校3年生の学級で週4日(火～金)、帰りの会15分のソーシャルスキル・トレーニング(Social Skills Training、SST)を実施した。また、曾山¹⁴⁾は、中学校1校を対象に、週1回月曜日の5時間目の前10分間を活用してSSTとSGEのねらいを統合した短時間グループアプローチを実施している。いずれの実践でも短時間グループワークの継続は、学校不適應に対する効果的な予防介入となる可能性が示唆されている。澤尻¹⁵⁾は、高校1年生の学級に対し、数学の授業の導入部分で毎回2～3分程度の2人組によるショートエクササイズによるSGEを行った。楽しい学校生活を送るためのアンケート(QUESTIONNAIRE-UTILITIES、Q-U)¹⁶⁾による分析から、学級集団のリレーションの質と学校生活意欲が高まったことを報告している。このような先行研究から、2～3分という超短時

間であっても、毎日継続的に実施することで学級集団の質を向上させられることが示唆された。

実施時期については、学級解散を意識することになる3学期からとした。この学級との別れを素晴らしいものにしようと働きかけることで、級友とかかわっていこうとする意欲をより引き出せると考えたからである。また、実施する時間については、一日の学級生活が終わる帰りの学活とした。毎日、さよならの挨拶の前にふれあいの時間をもつことは、「学級を安心・安全な場所にしたい」という学級担任の願いを象徴的に示すことができるとともに、級友とのふれあう時間をより印象づけられると考えたからである。

IV. 方法

1. 対象生徒

公立中学校1年生(男子16名、女子17名、計33名)

2. 実施時期

20XX年1月初旬～3月初旬の約7週間

3. 実施方法

1) 時間

帰りの学活の終了部分。毎回1分程度。

2) グループサイズ

2人組または3人組。できるだけ多くの生徒と触れ合わせるために3週間に一度の席替えを行った。

3) 実施内容

実施したゲームは表1のとおりである。4種類のゲームをローテーションで繰り返した。終了後、振り返りを行う時間がとれたときには1分間の時間をとろうとしたが、ほとんどとれなかったため、朝学活の時間に振り返りを行うこともあった。また、ほとんど活動時間がとれないときには「ラッキーセブンジャンケン」を行い、ハイタッチできた時点で終了とした。実施するゲームは、ゲーム性・運動性が高く、しかも短時間でかかわりあえるものを考えた結果、すべてジャンケンを使ったゲームにした。ジャンケンは、すべての条

表1 実施したゲームの種類と内容

| | ゲーム名 | ゲーム内容 |
|---|------------|--|
| 1 | 質問ジャンケン | 2人でジャンケンをして勝った方が負けた相手に質問する。その後に、負けた相手が勝った方に質問する。質問項目は、毎回教師から3つ指定した。 |
| 2 | ラッキー7ジャンケン | 2人でジャンケンを行い、お互いの出した指の本数が7本になるようにする。7本になったらハイタッチをする。 |
| 3 | ウエスタンジャンケン | 2人で0～5本の指を使ったジャンケンを行い、お互いの出した指の本数を足し算する。その数字を速く言えた方が勝ちとなる。 |
| 4 | 海鮮丼ジャンケン | 3人でジャンケンを行い、グー（ウニ）チョキ（カニ）パー（ホタテ）がそろったら「いただきます」と言いながらハイタッチをする。何か足りないときは「○○がな～い」と言い、何かしかないときは「○○しかな～い」と言う。 |

件を満たす上に、「ジャンケンポン」という発声を伴った身体運動反応のため、その後の身体接触にも移行しやすいと考えたためである。

4. 評価方法

実施前と実施後にQ-Uを実施し効果を比較、検討した。また、実施後に振り返り用紙(自由記述)による自己評価を実施し、KJ法¹⁷⁾を参考にして分類した。

5. シェアリングとフィードバックについて

前日の活動の振り返りは、折に触れて朝学活で行った。筆者は、学級通信を日刊で発行しているため、朝学活での活動の一つとして学級通信の読み合わせを位置づけてきた。また、一日の生活を振り返るために生活記録を毎日書いて提出することを課題として生徒に課してきた。提出された生活記録は、その日のうちに必ず目を通して、筆者からのコメントをつけて返却した。コメントについては、簡単な一文で済ませることなく、生活記録を読んで筆者が感じたことや考えたことを書くことを心がけた。3学期からは、「帰りの学活での活動を通して感じたこと、考えたことをできるだけ生活記録に書いてほしい。」と生徒にお願いをした。そのため、毎日ではないが生徒が書いてきてくれた時には、その生活記録の内容を優先的に学級通信の題材とした。生活記録への記載がないときには、前日の活動でスポットを当てたい生徒がいたときなどに、その生徒

に発言を求めることで、活動の想起と他の生徒がどんなことを感じ、考えていたのかを学級内に広めようとした。

V. 結果

1. 楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-Uの結果

約7週間の短時間SIGの前後でQ-Uを実施した。学級満足度尺度は「承認得点」「被侵害得点」いずれも有意に上昇した。また、学校生活意欲尺度についても、「友人関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」は有意に上昇していた(表2および図1、図2参照)。また「進路意識」については有意傾向が見られた(表2参照)。

表2 Q-Uにおける介入前後の結果(N-33)

| | 介入前 | 介入後 | t値 |
|--------|-----------|-----------|-----------|
| 承認感 | 35.515 | 42.182 | 8.733 *** |
| 被侵害感 | 18.424 | 16.394 | 2.289 * |
| 友人関係 | 16.455 | 18.909 | 5.877 *** |
| 学習意欲 | 14.697 | 16.818 | 5.358 *** |
| 教師との関係 | 13.788 | 16.455 | 5.358 *** |
| 学級との関係 | 16.091 | 18.576 | 7.426 *** |
| 進路意識 | 13.273 | 14.303 | 1.963 † |
| * | P<.05 | 5%水準で有意 | |
| ** | P<.01 | 1%水準で有意 | |
| *** | P<.001 | 0.1%水準で有意 | |
| † | .05<P<1.0 | | |

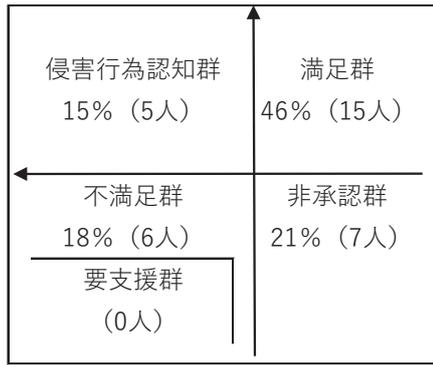


図1 学級満足度尺度(介入前)

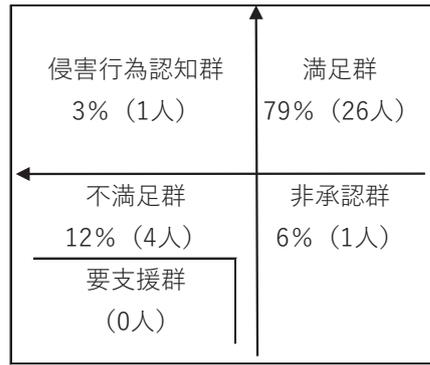


図2 学級満足度尺度(介入後)

2. 日常の観察といじめ対象の生徒の変化

3学期の学級の様子を各教科担任に聞いてみると、「授業中、話を聞くようになった。」「発言の数が増えた。」「発言の声が大きくなった。」「反応がよくなってきた。」など、Q-U結果を裏付ける話を聞くことができた。

個人の変容については、いじめを受けていた3人の生徒(a子、b子、c男)の変容について述べる(表3)。

a子は、ともに学級生活不満足群であり、被侵害得点は変化しなかったが承認得点が上昇した。b子は、学級生活不満足群から非承認群へと移動し、承認得点、被侵害得点ともに上昇した。c男は、非承認群から学級生活満足群へと移動し、被侵害得点は変化しなかったが承認得点が上昇した。学校生活満足度尺度においては、a子は「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」の3項目が上昇し、b子は「友人との関係」「学習意欲」「学級との関係」の3項目が上昇し、c男は「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」の5項目すべてが上昇していた。3人共通して上昇していた項目は「学級との関係」であった。また、学校生活意欲尺度においては、3人ともに各項目の得点の減少が見られなかった。なお、Q-U実施後の個人面談で、悪口

表3 いじめられていた生徒の変容(Q-U得点)

| | 友人との関係 | 学習意欲 | 教師との関係 | 学級との関係 | 進路意識 |
|----|--------|-------|--------|--------|-------|
| a子 | 14→14 | 11→11 | 10→13 | 12→15 | 8→11 |
| b子 | 13→17 | 12→13 | 13→13 | 12→14 | 8→8 |
| c男 | 13→20 | 14→20 | 11→13 | 11→19 | 12→14 |

や陰口などの有無を確認したが、現状では気になることはない、という答えだった。

3. 自由記述の結果

短時間SIGの実施後に、学級生徒全員に自由記述で感想や意見を求めた。これらをできるだけ客観的に分析するために、学年会の教員2名で協議して意味のある文章ごとに分解した。その結果109件の回答が得られた。それらをKJ法を参考にして整理し、①「ゲームに対する初期の抵抗」、②「ゲームに対する感想・気づき」、③「活動への気づき」、④「かかわりの少ない人とのかかわり」、⑤「仲がいい人とのかかわり」、⑥「学級全体でのかかわり」、⑦「担任教師とのかかわり」、⑧「今後の展望」の8つのカテゴリーに分類された(表4)。記述のほとんどがポジティブな感想や意見であった。

a子は「話したことが少なかった人ともできてとても楽しかった」と記述し、級友とのかかわりの幅が広がってきていることを感じさせた。b子はそれぞれのゲームで感じたことをふり返りながら「いい時間が過ぎてよかった」とまとめている。特に「質問ジャンケンは今後もやってみたい」と少し先を意識した記述も見えた。c男は「このジャンケンをやって、人とのかかわり方が変わった」と記述し「2年生になってもできるようにしていきたい」とb子

同様、少し先を見た記述をしていた。3人ともに、SIGを通して級友とのかかわりを楽しんでいたことが示唆された。

表4 生徒の自由記述の分類(全回答109)

| 意味のまとめ | 主な内容 | 割合% |
|-------------------|---|----------------|
| 1 ゲームに対する初期の抵抗 | 「始めはやっても意味がない、と思っていました。なぜなら、ただのジャンケンじゃん、と思っていました。」 | 6.4% (7件) |
| 2 ゲームに対する感想・気づき | 「特に海鮮丼ジャンケンでは3人でやって、そろそろことでうれしさが倍増した。」 | 19.3% (21件) |
| 3 活動への気づき | 「感情を人前で表現するのは、いつもやっていることなのに、いざとなるとできない！だからこそ、思い切って感情を出してみると、意外と楽しいことに気づけた。」 | 20.2% (22件) |
| 4 かかわりの少ない人とのかかわり | 「普段話さない人でも同じ喜びを分かち合えるということで、どんなところでもこの活動をすれば仲良くなれると思います。」 | 9.2% (10件) |
| 5 仲がいい人とのかかわり | 「よく話している人とは、もっと仲良くなれるようにやった。」 | 1.8% (2件) |
| 6 学級全体でのかかわり | 「質問ジャンケンの時は、相手のことを知ろうという気持ちで活動にのぞんでいて、他のジャンケンの時は楽しもうという気持ちでのぞんでいました。」 | 23.9% (26件) |
| 7 担任教師とのかかわり | 「毎日、先生の「はい、立って～」の合図から始まって、この活動が楽しみでした。」 | 8.2% (9件) |
| 8 今後の展望 | 「ぼくは、このかかわり方を2年生になってもできるようにしていきたいと思いました。」 | 11.0% (12件) |

VI. 考察

介入前後の学級満足度尺度における承認得点と被害得点の有意な上昇から、学級内のルールの確立と生徒同士のリレーションが深まってきていることが確認された。特に、生徒同士のリレーションの深まりが飛躍的に促進されたことが示された。

生徒の自由記述の分析からは、生徒は導入初期には、積極的にかかわりをもつことへの不安や恥ずかしさなどから心理的な抵抗を感じていた生徒もいたが、級友と話すことや級友の話を聞くこと、時には身体接触することを通して、一緒に活動することの楽しさを感じるとともに、級友の新たな一面を知る機会となっていったことが読み取れた。自由記述数の上位に、「学級全体でのかかわり」「活動への気づき」「ゲームに対する感想・気づき」の категорияが挙げられており、SIGを通して実際に級友と活動してみることで、初期に思っていた違和感はなくなっていく、逆に友達とのかかわり方に気づいたり、うまいかかわり方を身につけたりしていったことが示唆された。また、継続的なSIGの実施は男女間の壁を低くすることにつながり、より多くの級友とかわ

わり合うことができる学級になっていったことが、「学級全体でのかかわり」に対する自由記述が一番多いことからもうかがえた。そのことが、学校生活満足度尺度における「友人関係」「教師との関係」「学級との関係」の有意な上昇につながっていると考えられる。そして、継続的なSIGの実施によって集団としてのものの見方・考え方を広げることができた生徒たちは、クラス替え後の新たなスタートにも意欲を見せている。

a子、b子、c男の変容をみると、学級満足度尺度における承認得点は3人ともに上昇した。学校生活満足度尺度においては、「学級との関係」が3人共通して上昇していた。a子とb子は、ともにおとなしく、級友たちに自分からかわっていくことが少ない生徒である。そのため、特定の生徒とだけ関係性に閉じてしまいがちであった。c男は、自分の言いたいことがなかなか言えず級友の言いなりになって動いてしまっていることが多かった。3人ともに、積極的に自ら周りの人たちとかわっていく生徒たちではなかった。だからこそ、気の合う仲間以外の級友と、少人数ではあるが話したり聞いたりする活動をする場を、短時間ではあるが継続的に設

定したことで、多くの級友とのかかわりを楽しむことができ、「学級との関係」が変化していったと考えられる。級友とともに活動することが、新たな級友との出会いの場となるとともに、より多くの級友とのかかわり合うことができる学級集団がつけられることで新たな自己との出会いの場にもなっていったと考えられる。

以上のことから、学級の実態に対する学級担任の願いを伝え、SIGを短時間ではあるが継続的に実施し、仲間と一緒に楽しむ機会をつくってきたことは、生徒同士のふれあいの幅を広げるとともに、仲間への興味・関心を高め、生徒が自己表出できる「安心・安全な学級」の実現のために有効にはたらいことが確認されたと考えられる。

VII. 研究の限界と課題

短時間SIGの継続的な実施を通して、生徒同士のかわりの幅の広がりが見られ、それにより学級の雰囲気よさの促進や学級のまとまりにつながっていると考えられる。学級全体として、学級満足度尺度の「承認得点」と「被侵害得点」の平均値は有意に上昇していた。しかし、本学級でいじめを受けた3人の生徒については、被侵害得点はc男のみ上昇し、a子、b子は変化がなかった。3人に関して言えば、被侵害得点は大きく変化しなかったのである。この活動を続けていくことで被侵害得点も変化していくのが気になるが、新型コロナウイルスによる臨時休校により、想定していた実施期間が短くなってしまった。この点は非常に残念である。

また本研究は、結果から示された本学級の集団状況の良さ、被害生徒のプラス変容を、短時間SIGの継続的な実施の効果として断言することにはやや無理がある。洪水被害による臨時休校、新型コロナウイルスによる臨時休業というこれまでの学校生活では想定できない事態が重なったためである。これらの非日常的な体験が、本学級の生徒ひとり一人に与えた影響を無視することはできない。しかし、この短時間SIGの継続的な実施が、本学級の生徒たちの安心・安全な学級生活の実現に寄与したと言えるのではないかと考えられる。

文献・参考

- 1) 國分康孝「構成的グループ・エンカウンター」誠信書房(1992)
- 2) 田上不二夫「対人関係ゲームによる仲間づくり学級担任にできるカウンセリング」金子書房(2003)
- 3) 松澤裕子・高橋知音「児童主体のゲーム展開が学級に及ぼす効果(2)」日本カウンセリング学会第44回大会発表論文集(2011)
- 4) 西澤佳代・田上不二夫「対人関係ゲーム・プログラムによる不登校児の指導」カウンセリング研究, 34(2), 192-202(2001)
- 5) 内田圭子「宿泊学習プログラムの実践—高校のオリエンテーション合宿—」田上不二夫編著実践グループカウンセリング—子どもが育ちあう学級集団づくり—, 76-79(2010)
- 6) 高坂美幸「キャリア教育プログラムの実践—事例6チームで働く意識づくり—」田上不二夫編著実践グループカウンセリング—子どもが育ちあう学級集団づくり—, 90-95(2010)
- 7) 岸田幸弘「学校適応を促進する「遊び」の集団体験—対人関係ゲームにより登校支援の可能性—」昭和女子大学紀要『学苑』27-39, (2013)
- 8) 岸田幸弘「リソースマップ」月刊学校教育相談(2005)
- 9) 河村茂雄「児童のスクール・モラルに影響を与える要因の分析」岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 第10号(2000.2)
- 10) 田上不二夫「実践グループカウンセリング—子どもが育ちあう学級集団づくり」金子書房(2010)
- 11) 楡木満生・田上不二夫「カウンセリング心理学ハンドブック上巻」290, 300(2011)
- 12) 伊澤孝「いじめの後遺症 泣きながら謝り,そして許せるまで」田上不二夫編 実践グループカウンセリング—子どもが育ちあう学級集団づくり—, 金子書房, 174-177(2010)
- 13) 曾山和彦・武内早奈美「ショートプログラムによる継続的なソーシャルスキル・トレーニングが学級適応に及ぼす効果」名城大学教職センター紀要9号27-34(2012)
- 14) 曾山和彦「中学生を対象とした短時間グループアプローチの実践とその効果」名城大学教職センター紀要第12号(2015)
- 15) 澤尻知徳「すき間時間を使った予防的・開発的援助」日本教育カウンセリング学会研究発表大会発表論文集138-139(2018)
- 16) Q-UはQUESTIONNAIRE-UTILITIESの頭文字をとった、標準化された心理テスト(質問紙調査)です。1つ目の学級満足度尺度では、「友達にいやなことをされると感じるか(被侵害得点)」と「先生や友達に認められていると感じるか(承認得点)」という2つの側面から、子どもたちの学級生活の充実度がわかります。2つ目の学校生活意欲尺度では、友達、学習、学級の3

領域(中学以上は、友人、学習、学級、進路、教師の5領域)について、子どもが積極的に取り組んでいるかどうかわかります。

- ¹⁷⁾ 川喜田二郎「発想法 改訂」中公新書(1967)
KJ法とはフィールドワーク等で多くのデータを集めた後、あるいはブレインストーミングにより様々なアイデア出しを行った後の段階で、それらの雑多なデータやアイデアを統合し、新たな発想を生み出すための方法。川喜田二郎が開発し、KJ法と名付けた。手順は、①1つのデータを1枚のカードに要約して記述する。②多くのカードの中から似通ったものをいくつかのグループにまとめ、それぞれのグループに見出しをつける。③カードとそのまとまりを図解化する。④得られた解決策や発想を叙述する。