

## 予防・開発的教育相談の推進に関する研究

### 行事をいかすグループ・アプローチの取組を中心として

平成12年度～14年度「予防・開発的教育相談の在り方に関する研究」で明らかにされた課題を踏まえ、構成的グループ・エンカウンター以外のグループ・アプローチにも研究対象を広げて、学校教育に取り入れられている主なグループ・アプローチ8種の特徴についてまとめた。行事を核とした年間計画を立て、継続的にグループ・アプローチを実践した学級では、行事は活性化し、意義あるものになった。学級は集団としてまとめ、子供たちの自発的、主体的活動がみられた。行事を中心とした継続的な取組は、より効果的であるといえる。

<検索キーワード> 教育相談 構成的グループ・エンカウンター 道德教育 行事  
ソーシャル・スキル グループ・アプローチ 生徒指導

#### 研究協議会委員

小牧市立小牧南小学校教諭	中林 一成	足助町立御蔵小学校教諭	小川 洋一
豊明市立沓掛中学校教諭	古川 和男	岡崎市立竜海中学校教諭	塚谷 保
蒲郡市立大塚中学校教諭	宇野 晶由	愛知県立蟹江高等学校教諭	立松 容子
愛知県立岡崎工業高等学校教諭	岡久 雅浩	愛知県立成章高等学校教諭	荻野 堅資
豊橋市立前橋小学校教諭	大井さおり	(平成15年度)	
愛知県立津島高等学校教諭	村上 敏之	(平成15年度)	
(現愛知県立春日台養護学校教頭)		総合教育センター教育相談研究室長	細溝 典彦
総合教育センター教育相談研究室長	村上 慎一	総合教育センター研究指導主事	日比野文子
総合教育センター研究指導主事	伊豆原 豊	総合教育センター研究指導主事	岩崎 義高
総合教育センター研究指導主事	浜島利枝子		
	(主務者)		

### はじめに

文部科学省によれば、平成14年度になって、不登校の児童生徒数は初めて減少に転じたものの、依然として多い。同時に、校内での暴力行為や学級崩壊といった学校が抱える問題は多い。これら不適応行動を「予防」し、児童生徒が自らの手で自らの未来を「開発」する力を育成する方法の一つとして<sup>く参考し</sup>構成的グループ・エンカウンター(SGE)に着目し、当センターでは平成12年度から14年度にわたって、「予防・開発的教育相談の在り方に関する研究 構成的グループ・エンカウンターを中心に - 」をすすめてきた。実践事例を収集し、留意点をまとめる中で、構成的グループ・エンカウンターを中心とした予防・開発的教育相談活動を実践することによって、集団内の結びつきが強くなり、帰属意識が高まるなど効果があることが確認できた。同時に、教育活動に定着させるために以下の課

題が明らかになった。

カリキュラム上の位置付けがないため、週5日制の完全実施により、時間的な制約が更に厳しくなり、実践時間の確保が難しい。

12年度から14年度の研究は実践事例の収集と留意点をまとめることにその目的があったが、年間計画に基づいた継続的な取組にしていく必要がある。

構成的グループ・エンカウンター以外のグループ・アプローチ（個人の成長，教育，対人関係の改善，組織開発などを目的として，集団の機能，過程，力動を用いる各種アプローチの総称）との関連について研究する必要がある。

## 1 研究の目的

上記課題を踏まえ，構成的グループ・エンカウンター以外のグループ・アプローチにも研究対象を広げ，児童生徒の生きる力を育むために，行事を核として年間計画を立て，行事をいかす（行事が活性化し，行事を意義あるものにする）グループ・アプローチの取組を通して継続的かつ，より効果的な「予防・開発的教育相談活動」を推進する方策を探る。

## 2 研究の方法

「予防・開発的教育相談」を「積極的生徒指導」と等しく、「心の教育」，「道徳教育」の一環ととらえ，8人の研究協議会委員が各学校の事情に応じて，「総合的な学習の時間」および小中学校は3領域（教科，道徳，特別活動），高校は2領域（教科，特別活動）で実践的に研究を行う。

効果測定は面接，観察，及び「<sup>参考2></sup>楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」で行う。

## 3 研究の内容

### （1）実践

#### 実践1（小6） 誰もがリーダーを務められる学級

～よい学級からすべての児童が満足する学級へ～

#### 実践2（小6） お互いを認め合える，居心地のよい学級づくり

～小グループから学級全体の活動へ～

#### 実践3（中3） 学級の中に互いを認め合う雰囲気を醸成するための取組

～他者理解を中心にした構成的グループ・エンカウターの実践を通して～

#### 実践4（中3） 仲間と語り合う中で，心を豊かにできる生徒の育成

～かかわり合い活動，行事を通した仲間づくりの実践～

#### 実践5（中2） 自分の思いや願いを素直に表現できる生徒の育成

～グループ・アプローチの実践を通して～

#### 実践6（高2） 自他を認め合う雰囲気のある学級づくりを目指したグループ・アプローチの実践

～ホームルーム活動，総合的な学習の時間を活用した実践例～

#### 実践7（高2，3） 知識を身に付けながら他者及び自己への理解を深めるグループ・アプローチ

～適切な機会をとらえた道徳教育の実践～

#### 実践8（高2） 学級内の対人交流を促し，承認感を高めるグループ・アプローチ

～ラボラトリー体験学習の実践～

### エクササイズ集

## (2) 課題 実践時間の確保について

ショート・エクササイズを、朝や、帰りの会で実施した。グループで活動する体験的な授業では活動後、振り返りの時間を設けた。活動中のお互いの良さを認め合ったり、役割遂行の在り方について振り返ったりするなど、児童生徒相互が認め合う機会とした。

小学校では担任裁量の時間が比較的多く、3領域における多様な実践が報告された。特に、図画工作、家庭科の作品についての「いいところみつけ」、体育の相撲大会における相手チームのよいところ、自分たちの努力したところを振り返る試みなどは、各教科においてできる日常的な取組として多くの可能性を示唆している。しかし、体験的活動の授業の後でいきなり振り返りを取り入れたとしてもうまくいかないだろう。共通の目標をもつ集団としての学級の育成が学年始めに丁寧になされていて初めて可能になる試みである。

中学校、高等学校では学校の事情にもよるが、担任裁量の時間が少なく、実践は厳しいものがあった。小、中、高校ともに実践時間の確保については今後とも課題としていきたい。

## (3) 課題 年間計画の立案について

学級開き（学級づくり）の活動、学校行事前後の活動、学級を閉じる活動を核として年間計画を立てて実践した。グループ・アプローチの実践による心の居場所づくり、その基盤の上に、行事という共同活動を通して絆づくりができた。

具体的には、4月の環境移行時に情緒的ガイダンスとして、学級集団づくりの活動を実施した。その後、朝の会、帰りの会などを利用してショート・エクササイズを実施し、心の居場所づくりをした。

行事に関する活動としては、児童生徒が行事の有する教育的意義を十分に理解した上で、自発的に参加し、協力するようにするために、事前に「行事を盛り上げてくれる人はどんな人か」とか、「縁の下の力持ちとして協力する人はどんな人か」といった質問を投げかけ、話し合わせた。その結果を、教室に掲示しておく。これにより協力し頑張ることの具体的な目標が明らかになり、自己の役割を果たそうとする意欲につながった。こうして、主体的に取り組んだ行事であるので、満足感や成就感、自己有用感を味わうことができた。また、行事の後で仲間の頑張りを認めるときの基準ともなった。仲間からのフィードバックはなによりも児童生徒の自己有用感を育て、絆づくりに大きな効果があった。

行事を核として年間計画をたてた実践は効果的であり、現実的であった。行事は感動的な体験となり、Q-Uでは学級生活満足群に属するものが多くなった。個人として子供たちが成長し、学級も集団として成長した結果、学年末までには子供たちが自主的、主体的な活動を企画運営した。

行事は、予防・開発的教育相談活動の実践の場であり、成果を確かめる場としてとらえることができる。児童生徒は様々なかかわりの中で生きている。かかわりの中で傷つき、悩み、かかわりの中で鍛えられ、育てられる。少子高齢社会が到来し、核家族化が進む中で、集団の中での体験を通して獲得する技能や、能力の育成が学校に期待されるところが大きいのはやむを得ない。一人一人の成長が集団を育て、集団が個人を育てる。私たち教員は個人を見るとともに集団をみる教育技術を高める必要がある。

## (4) 課題 構成的グループ・エンカウンター以外のグループ・アプローチについて

グループ・アプローチのうち、ライフスキル、ラボラトリー体験学習、学校グループ・ワーク・トレーニング（GWT）、構成的グループ・エンカウンター（SGE）、日本のピア・サポート・プログラム、子供のアサーション・スキル教育、ストレス・マネジメント教育、ソーシャル・スキル教育を取り上げて「学校教育に取り入れられている主なグループ・アプローチ（表1）」（p9～p.10）にまとめた。補足すると、ライフスキルのJKYBのカリキュラムとJIYDのカリキュラムは異なる。双方

ともWHOの10スキルをすべて取り上げているわけではないことを御確認いただきたい。

ライフスキル、ラボラトリー体験学習、学校グループ・ワーク・トレーニング（GWT）、構成的グループ・エンカウンター（SGE）は、アサーション・スキルや、ストレス・マネジメント・スキルなど、個々のスキル学習を取り込んでおり、包括的グループ・アプローチといえる。それぞれの活動（各グループ・アプローチによりエクササイズとか、ワークとか、アクティビティとか実習とよばれる）の内容を見るとコミュニケーションや人間関係に関するスキルなど共通するものも多い。例えば、ライフスキルの 領域「意思決定スキル、問題解決スキル」、 領域「対人関係スキル、効果的コミュニケーションスキル」、 領域「自己認識スキル、共感性スキル」、及び 領域「情動抑制スキル、ストレス対処スキル」は構成的グループ・エンカウンターにおいても実践例があり、 領域、 領域、 領域はラボラトリー体験学習や学校グループ・ワーク・トレーニングにおいても、実践されている。それぞれのグループ・アプローチが相互に影響しあっており、広い意味での「体験学習」（狭い意味ではラボラトリー体験学習を指す）とか、参加体験型グループ学習（ワークショップ型学習）とまとめてもよいような状況が見られる。こうした分類は、それぞれのグループ・アプローチを峻別することを目的としているわけではない。実践しようとしたときに、ねらいに応じて、豊富なプログラムをもっているグループ・アプローチの文献にあたることをまずおすすめしたいためである。

それぞれの目標にまとめたように、構成的グループ・エンカウンターは「生きる力、問題を解決する力を培う心の触れ合う人間関係づくり」を得意とし、自己開示による感情交流に主たる目的がある。自意識の強くなる中高生にとって、まだよく知らない者への自己開示は抵抗が強い。これに比して、ラボラトリー体験学習はグループ・ダイナミクスの研究に起源があり、目的の一つはグループ内での動きを観察することであり、知的な活動となる傾向がある。中高校生に対しては当初ラボラトリー体験学習でグループ・アプローチになれさせ、その後、構成的グループ・エンカウンターに取り組むのも一つの方法であろう。

学校グループ・ワーク・トレーニングは、ラボラトリー体験学習を学校で実践しやすいように1単位時間に構成し直したものであって、その後独自に発展したと考えてよい。目標にある、「協力するとはどういうことかに気付く」ための学びに豊富な実践がある。最近、ラボラトリー体験学習を1単位時間に構成し直した実践集『Creative school』も出版された。

ラボラトリー体験学習を特徴付けている実習の一つに「合意形成」、「価値の明確化」がある。これとともにライフスキルの 領域「創造的思考スキル、批判的思考スキル」は思春期以降の生徒には学習させていきたいスキルであるが他のグループ・アプローチはこの種のプログラムをほとんどもっていない。とはいっても、多くの現職の教員がエクササイズを開発し、続々と実践集が出版されたり、WEB上で公開されたりしており、網羅できていない可能性があることを御理解いただきたい。

構成的グループ・エンカウンター、学校グループ・ワーク・トレーニング、ラボラトリー体験学習、ライフスキルや、日本のピア・サポート・プログラムは包括的なグループ・アプローチであり、ねらいは、態度の変容である。様々なスキル学習を含み、アサーション（自己主張訓練）や、ソーシャル・スキル、ストレス・マネジメントに該当する活動が含まれる。コミュニケーション・スキルはほとんどの包括的なグループ・アプローチが扱っている。

一方、スキル・トレーニングはスキルの習得そのものに目的がある。しかし、基本的に参加体験型のグループ学習であるために副次的にメンバー相互の感情交流は期待できる。発生的にはそれぞれ異なっているから、違いは認められるものの、体験学習の循環過程（体験 気付きの指摘 分析 応用）があることや、参加体験型のグループ学習であることなど共通点は多い。要はねらいがどこにあるの

か。ねらいの達成に最も適切な実践方法を選ぶということであろう。

#### 4 研究のまとめと今後の課題

本研究で明らかになった課題を述べる。

第1に、実践時間の確保について引き続き課題として上げておきたい。

第2に教員は次の研修に努める必要がある。

(1) 個を見ると同時に集団を見る教育技術を高めるための研修

(2) 参加体験型のグループ学習を援助する方法に習熟するための研修

体験学習の循環過程における振り返りやシェアリングの時間は、自己評価や相互評価の時間となる。自己への気付きを生む自己評価は反省的振り返りとなり、内的な自己との対話が含まれる。相互評価は認め合い、話し合い、聞き合う活動となり、これらの活動を通して「自ら学び、自ら考える子供を育てる」という今日的課題に応える手だてともいえる。

第3に発達課題に応じたエクササイズ(実習)の開発を挙げておきたい。本研究は「心の居場所づくり」と行事を通しての「絆づくり」を中心とした実践研究であった。これは道德の4つの視点のうち、「主として自分自身に関すること」と「主として他の人とのかかわりに関すること」にかかわる研究と整理できるが、今後の方向性を考えるときに、他の2つの視点を含めた発達課題に応じたエクササイズ(実習)の開発が重要となろう。すなわち「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」、「主として集団や社会のかかわりに関すること」である。学校教育は、児童生徒の在籍期間だけで完結する機能システムではなく、確たる世界観をもった人間として児童生徒が生涯を生きる力を身に付けるための、社会の中の一つの機関として位置付けられるものである。人間関係能力の形成を援助するとともに、公共的社会を担う一員としての意識の形成と社会参加を促進する視点を視野に入れて実践研究を積み上げていきたい。

#### <参考1> 構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter) について

(1) 構成的グループ・エンカウンター (SGE) とは

構成的：枠(時間、グループサイズ、エクササイズ、ルール)を設定して

グループ：集団体験を通して

エンカウンター：本音と本音のふれあいと自己発見を促し、人間的な自己成長をねらう

\*非構成的なグループ体験をベーシック・エンカウンター・グループという。1グループ10人前後で構成する。3泊4日位の期間、寝食を共にして、決められた時間をもとに過ごすという以外の枠はない。静かな雰囲気の中で、話したくなった人が話す。9セッション程度を繰り返す。機能としては、個人の問題の提議、心の葛藤と向き合い、分かち合う、現実の理解と同意、秘密の告白、自己受容、他者への共感、自己一致の経験などが挙げられる。誰も話すことを強要しないし、強要されない。極端な場合、沈黙が1時間以上続くこともある。個人的な対立になったときにはファシリテーター(リーダー)が介入する。時間がかかり、学校教育にはなじまない。児童生徒には難しいし、ファシリテーター役も難しい。

(2) 構成的グループ・エンカウンター (SGE) の展開(3本の柱)

インストラクション：エクササイズの目的、やり方、ルールの教示

エクササイズ：心理的成長を促進するための課題

シェアリング：エクササイズを通して、感じたこと、考えたこと、学んだこと、気付いたことを振り返り、共有し、分かち合う。振り返り用紙による個別の振り返り、グループによる分かち合い、クラス全体の分かち合いなどがある。

## <参考2> 「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」について

(1) Q-U (Questionnaire-Utilities)「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」

小学校用、中学校用、高校用があり、以下の三つのアンケートから構成される。

(ア)「学校生活意欲度尺度(やる気のあるクラスにするためのアンケート)」

(イ)「学級生活満足度尺度(いごちのよいクラスにするためのアンケート)」

(ウ)「自由記述アンケート」= 子供の状況を把握する。

(2) 実施方法

子供たちに用紙を配布し、あまり長い時間考えずに小学校用は4件法、中・高校用は5件法で答えてもらう。帰りの会などで、5～10分程度で実施できる。

(3) 学校生活意欲度尺度

児童生徒の学級生活における意欲や適応度をみる。小学校は「友人との関係」「学級との関係」「学習意欲」の3項目について各3つの質問に答える。中・高校は～に加えて「教師との関係」「進路意識」の5項目について各4つの質問に答える。総合点から、学級の中で意欲的に生活しているかどうかを把握できる。各領域の合計得点からは、「友人との関係」「学級との関係」「学習意欲」(以下は中・高校のみ)「教師との関係」「進路意識」など、子供が学校生活の中のどの場面について、特に意欲を持っているかを把握できる。学級満足度尺度の結果とも合わせ個別指導や、学級経営に必要な指針を提供してくれる。

(4) 学級満足度尺度

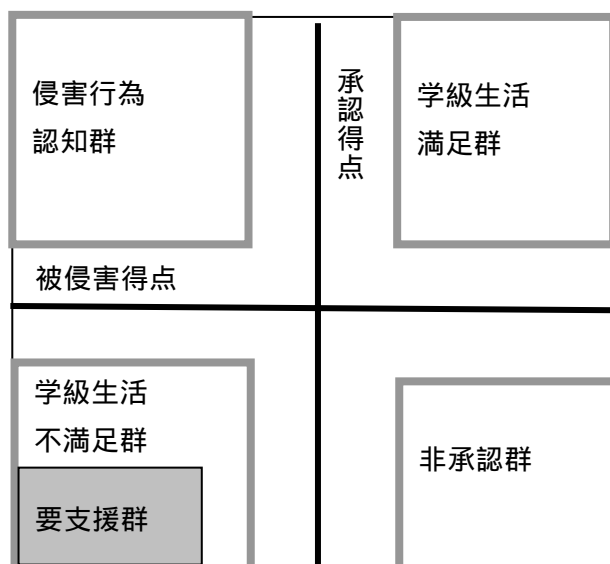
学級集団の状態を把握するためのものである。子供が現在の学級にどのくらい満足しているかを測ることができる。承認得点と被侵害得点の二つを組み合わせる測定する。

承認得点は「私はクラスの中で存在感がある」「学級内に本音や悩みを話せる友人がいる」などの学級の中で自分が認められているという思いを測っている。また、被侵害得点は「学級の人から無視されるようなことがある」「学校に行きたくない時がある」などの、学級の中でいじめや悪ふざけなどを受けているという思いを測る。小学校は12項目、中・高校は20項目の質問からなる。

学級満足度尺度分布図(図1)に結果を記述する。結果の分布図は、承認得点をY軸、被侵害得点をX軸ととっている。X軸とY軸の交点は全国平均値である。この交点を規準に、子供たちの学級への満足感を4つの群に分類する。4つの群の意味は次のとおりである。

学級生活満足群・・・学級のなかで存在感があり、いじめや悪ふざけを受けている可能性

図1 アンケートQ-U 学級満足度尺度分布図



が低い子供たちである。承認得点が高く、被侵害得点が低い。この群にプロットされる児童生徒は、意欲ある活動を認め、より広い領域で活動できるように援助するのがよい。アンケート結果と教員による観察が異なる場合、過剰に適応しようとしている可能性があるので留意する。

侵害行為認知群・・・自主的に活動しているが少し自己中心的な傾向があり、ほかの子供とトラブルを起こしている可能性が高い子供たちである。承認得点と被侵害得点の両方が高い。いじめ被害やトラブルについて個別に話し合う配慮が必要である。

非承認群・・・いじめや悪ふざけを受けている可能性は低いが、認められることが少なく自主的に活動することが少ない目立たない子供たちである。承認得点と被侵害得点の両方が低い。集団場面でほめたり、活躍できる場を与えたりするなどの配慮をする。

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が見出せない子供たちである。承認得点が低く、被侵害得点が高い。日常的な観察を重点的に行い、特別な配慮が必要である。

#### (5) Q-Uの理論的背景

Q-Uの理論的背景にあるのは「マズローの欲求階層説」(図2)である。人間はいろいろの欲求を持っているが、下位の欲求が満たされるとより上位の欲求を満たそうとする。人間の欲求は「基本的欲求(衣食住)」から「安全欲求」「所属欲求」「承認欲求」等を経て最後に「自己実現欲求」に至るといふ説である。

第一段階は生存欲求である。食欲、睡眠欲など生命を維持するための欲求が満たされた時に次の欲求にうつる。職場では賃金の支払いが該当する。

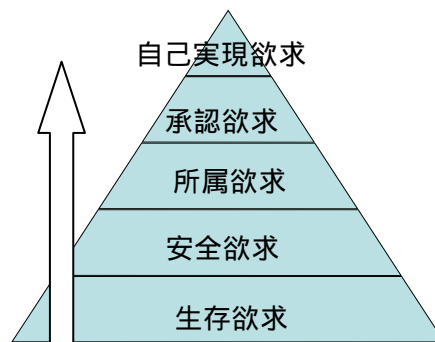
第二段階は安全欲求である。自分の存在や生活上安全や安定を求める欲求。死んだり、怪我したりしたくないという欲求。イジメや虐待を受けていれば、勉強など自己実現の欲求はわからない。

第三段階は所属欲求である。集団に帰属し、仲間として受け入れられたい、他人と関係を持ちたいという欲求。仲間が欲しい。愛されたいという欲求。小学校高学年から中学・高校にかけて、思春期に入ると親からの自立が発達課題として表れる。第二次反抗期で親を否定するが、まだ一人では立てないので仲間を必要とする。だから、クラスで無視されるようなことは非常に辛い。仲間からの「シカト(無視)」よりは「パシリ」を選択する心理である。共感的人間関係が形成された学級づくりが必要とされる理由である。

第四段階は承認(自我・自尊)欲求である。自分が周囲から価値ある存在として認められ(褒められ)、尊敬されることを求める欲求。この欲求も上記と同じ理由で思春期に特に強くなる。学級の中で自分は認められている、必要とされているという思いを求めている。学習活動で活躍の場が得られない児童生徒は外の場面でこの欲求が満たされるような配慮が必要である。学級(ホームルーム)活動などを活用すると、共感的人間関係が育成された集団の中で、行事など一つの共通した目標を達成していく過程において、普段目立たない児童生徒にも級友から認められる場を提供できる。また、相手とのかかわりの中で行動することを通して、連帯感が育成され、学級や学校の一員としての自覚や意欲も高められる。

第五段階として自己実現の欲求がある。自己の能力、可能性を發揮したり、創造的活動や自己

図2 マズローの欲求階層説



の成長を希求したりしようとする。自分らしく生きたい，真なるもの，善なるもの，美なるものを求め，人の役に立ちたいと願い，社会的自己実現を図ろうとする心情である。

Q-Uの承認得点は承認欲求の満足度であり，被侵害得点は所属欲求の満足度である。承認欲求，所属欲求が見たされていれば，学級生活満足群にプロットされる。両方が満たされていなければ学級生活不満足群にプロットされることになる。すべての児童生徒が学級生活満足群にプロットされる学校は全国の小学校では4%，中学校では2%である。このような学級は，児童生徒が相互に無条件に尊重しあうことができる学級であり，ありのままに自分を語り，共感的に理解し合う人間関係がある。児童生徒はそのかわりの中で自己の存在感を見いだすことになる。人間は大人も含めて，他者とのかわりの中で生きており，そのかわりの中で自己の存在感を見いだせるとき，生き生きと活動できる。確かな自己存在感を得ることなしに，その自己実現は図れないということである。

本実践研究において，年間を通してグループ・アプローチに取り組んだ学級では，学年末までには，児童生徒の，自発的，自主的，主体的取組が報告されているが，これは偶然ではない。心の居場所づくりとしてのグループ・アプローチ，その基盤に立って（学校）行事を通して絆づくりができたとき，承認欲求と所属欲求が満たされ，児童生徒はより上位の欲求である社会的自己実現欲求を図ろうと動いたのである。

#### <参考文献>

- 文部省『生徒指導資料11集 教育課程と生徒指導 高等学校編』（昭和57年 大蔵省印刷局）
- 文部省『生徒指導資料20集 生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導 中学校・高等学校編』（大蔵省印刷局 昭和63年）
- 文部省『生徒指導資料21集 学校における教育相談の考え方・進め方 中学校・高等学校編』（大蔵省印刷局平成2年）
- 文部省『中学校学習指導要領解説 道徳編』（大蔵省印刷局 平成11年）
- 河村茂雄『楽しい学校生活を送るためのアンケート実施・解釈ハンドブック 中学・高校用』（図書文化社平成15年）
- 河村茂雄編『Q-U学級満足度尺度による学級経営コンサルテーション・ガイド』（図書文化社 2001）
- 河村茂雄他編『Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド 高等学校編』（図書文化社 2004）
- 三國牧子「英国のパーソン・センタード・オリエンテーションに基づくカウンセラー養成 受講体験に基づいて」日本人間性心理学会第21回大会配付資料

#### <その他の参考資料>

- J K Y B 研究会：<http://www5c.biglobe.ne.jp/~jkyb/index.html>
- 青少年育成フォーラム（J I Y D）：[http://www.jiyd.org/lifeskills/lifeskills\\_summary.html](http://www.jiyd.org/lifeskills/lifeskills_summary.html)
- 教育カウンセリングステップアップ情報：  
<http://www5b.biglobe.ne.jp/~spring01/Step%20up/Step%20up%20Top.html>
- 学校グループ・ワーク・トレーニング：<http://www.eva.hi-ho.ne.jp/kumasan/kumasan1.html>
- つんつんの体験から学ぼう（日本体験学習研究会など）：<http://www.nanzan-u.ac.jp/~tsumura/>



ともWHOの10スキルをすべて取り上げているわけではないことを御確認いただきたい。

ライフスキル、ラボラトリー体験学習、学校グループ・ワーク・トレーニング（GWT）、構成的グループ・エンカウンター（SGE）は、アサーション・スキルや、ストレス・マネジメント・スキルなど、個々のスキル学習を取り込んでおり、包括的グループ・アプローチといえる。それぞれの活動（各グループ・アプローチによりエクササイズとか、ワークとか、アクティビティとか実習とよばれる）の内容を見るとコミュニケーションや人間関係に関するスキルなど共通するものも多い。例えば、ライフスキルの 領域「意思決定スキル、問題解決スキル」、 領域「対人関係スキル、効果的コミュニケーションスキル」、 領域「自己認識スキル、共感性スキル」、及び 領域「情動抑制スキル、ストレス対処スキル」は構成的グループ・エンカウンターにおいても実践例があり、 領域、 領域、 領域はラボラトリー体験学習や学校グループ・ワーク・トレーニングにおいても、実践されている。それぞれのグループ・アプローチが相互に影響しあっており、広い意味での「体験学習」（狭い意味ではラボラトリー体験学習を指す）とか、参加体験型グループ学習（ワークショップ型学習）とまとめてもよいような状況が見られる。こうした分類は、それぞれのグループ・アプローチを峻別することを目的としているわけではない。実践しようとしたときに、ねらいに応じて、豊富なプログラムをもっているグループ・アプローチの文献にあたることをまずおすすめしたいためである。

それぞれの目標にまとめたように、構成的グループ・エンカウンターは「生きる力、問題を解決する力を培う心の触れ合う人間関係づくり」を得意とし、自己開示による感情交流に主たる目的がある。自意識の強くなる中高生にとって、まだよく知らない者への自己開示は抵抗が強い。これに比して、ラボラトリー体験学習はグループ・ダイナミクスの研究に起源があり、目的の一つはグループ内での動きを観察することであり、知的な活動となる傾向がある。中高校生に対しては当初ラボラトリー体験学習でグループ・アプローチになれさせ、その後、構成的グループ・エンカウンターに取り組むのも一つの方法であろう。

学校グループ・ワーク・トレーニングは、ラボラトリー体験学習を学校で実践しやすいように1単位時間に構成し直したものであって、その後独自に発展したと考えてよい。目標にある、「協力するとはどういうことかに気付く」ための学びに豊富な実践がある。最近、ラボラトリー体験学習を1単位時間に構成し直した実践集『Creative school』も出版された。

ラボラトリー体験学習を特徴付けている実習の一つに「合意形成」、「価値の明確化」がある。これとともにライフスキルの 領域「創造的思考スキル、批判的思考スキル」は思春期以降の生徒には学習させていきたいスキルであるが他のグループ・アプローチはこの種のプログラムをほとんどもっていない。とはいっても、多くの現職の教員がエクササイズを開発し、続々と実践集が出版されたり、WEB上で公開されたりしており、網羅できていない可能性があることを御理解いただきたい。

構成的グループ・エンカウンター、学校グループ・ワーク・トレーニング、ラボラトリー体験学習、ライフスキルや、日本のピア・サポート・プログラムは包括的なグループ・アプローチであり、ねらいは、態度の変容である。様々なスキル学習を含み、アサーション（自己主張訓練）や、ソーシャル・スキル、ストレス・マネジメントに該当する活動が含まれる。コミュニケーション・スキルはほとんどの包括的なグループ・アプローチが扱っている。

一方、スキル・トレーニングはスキルの習得そのものに目的がある。しかし、基本的に参加体験型のグループ学習であるために副次的にメンバー相互の感情交流は期待できる。発生的にはそれぞれ異なっているから、違いは認められるものの、体験学習の循環過程（体験 気付きの指摘 分析 応用）があることや、参加体験型のグループ学習であることなど共通点は多い。要はねらいがどこにあるの

か。ねらいの達成に最も適切な実践方法を選ぶということであろう。

#### 4 研究のまとめと今後の課題

本研究で明らかになった課題を述べる。

第1に、実践時間の確保について引き続き課題として上げておきたい。

第2に教員は次の研修に努める必要がある。

(1) 個を見ると同時に集団を見る教育技術を高めるための研修

(2) 参加体験型のグループ学習を援助する方法に習熟するための研修

体験学習の循環過程における振り返りやシェアリングの時間は、自己評価や相互評価の時間となる。自己への気付きを生む自己評価は反省的振り返りとなり、内的な自己との対話が含まれる。相互評価は認め合い、話し合い、聞き合う活動となり、これらの活動を通して「自ら学び、自ら考える子供を育てる」という今日的課題に応える手だてともいえる。

第3に発達課題に応じたエクササイズ(実習)の開発を挙げておきたい。本研究は「心の居場所づくり」と行事を通しての「絆づくり」を中心とした実践研究であった。これは道徳の4つの視点のうち、「主として自分自身に関すること」と「主として他の人とのかかわりに関すること」にかかわる研究と整理できるが、今後の方向性を考えるときに、他の2つの視点を含めた発達課題に応じたエクササイズ(実習)の開発が重要となろう。すなわち「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」、「主として集団や社会のかかわりに関すること」である。学校教育は、児童生徒の在籍期間だけで完結する機能システムではなく、確たる世界観をもった人間として児童生徒が生涯を生きる力を身に付けるための、社会の中の一つの機関として位置付けられるものである。人間関係能力の形成を援助するとともに、公共的社会を担う一員としての意識の形成と社会参加を促進する視点を視野に入れて実践研究を積み上げていきたい。

#### <参考1> 構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter) について

(1) 構成的グループ・エンカウンター (SGE) とは

構成的：枠(時間、グループサイズ、エクササイズ、ルール)を設定して

グループ：集団体験を通して

エンカウンター：本音と本音のふれあいと自己発見を促し、人間的な自己成長をねらう

\*非構成的なグループ体験をベーシック・エンカウンター・グループという。1グループ10人前後で構成する。3泊4日位の期間、寝食を共にして、決められた時間とともに過ごすという以外の枠はない。静かな雰囲気の中で、話したくなった人が話す。9セッション程度を繰り返す。機能としては、個人の問題の提議、心の葛藤と向き合い、分かち合う、現実の理解と同意、秘密の告白、自己受容、他者への共感、自己一致の経験などが挙げられる。誰も話すことを強要しないし、強要されない。極端な場合、沈黙が1時間以上続くこともある。個人的な対立になったときにはファシリテーター(リーダー)が介入する。時間がかかり、学校教育にはなじまない。児童生徒には難しいし、ファシリテーター役も難しい。

(2) 構成的グループ・エンカウンター (SGE) の展開(3本の柱)

インストラクション：エクササイズの目的、やり方、ルールの教示

エクササイズ：心理的成長を促進するための課題

シェアリング：エクササイズを通して、感じたこと、考えたこと、学んだこと、気付いたことを振り返り、共有し、分かち合う。振り返り用紙による個別の振り返り、グループによる分かち合い、クラス全体の分かち合いなどがある。

## < 参考 2 > 「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」について

(1) Q-U (Questionnaire-Utilities)「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」

小学校用、中学校用、高校用があり、以下の三つのアンケートから構成される。

(ア)「学校生活意欲度尺度(やる気のあるクラスにするためのアンケート)」

(イ)「学級生活満足度尺度(いごちのよいクラスにするためのアンケート)」

(ウ)「自由記述アンケート」= 子供の状況を把握する。

(2) 実施方法

子供たちに用紙を配布し、あまり長い時間考えずに小学校用は4件法、中・高校用は5件法で答えてもらう。帰りの会などで、5～10分程度で実施できる。

(3) 学校生活意欲度尺度

児童生徒の学級生活における意欲や適応度をみる。小学校は「友人との関係」「学級との関係」「学習意欲」の3項目について各3つの質問に答える。中・高校は～に加えて「教師との関係」「進路意識」の5項目について各4つの質問に答える。総合点から、学級の中で意欲的に生活しているかどうかを把握できる。各領域の合計得点からは、「友人との関係」「学級との関係」「学習意欲」(以下は中・高校のみ)「教師との関係」「進路意識」など、子供が学校生活の中のどの場面について、特に意欲を持っているかを把握できる。学級満足度尺度の結果とも合わせ個別指導や、学級経営に必要な指針を提供してくれる。

(4) 学級満足度尺度

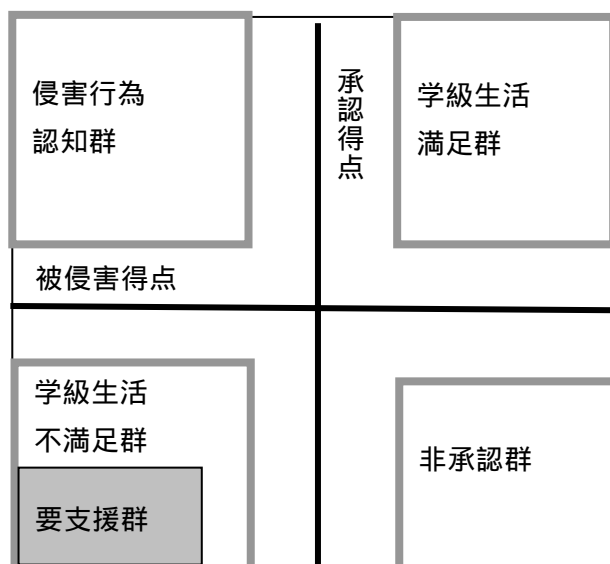
学級集団の状態を把握するためのものである。子供が現在の学級にどのくらい満足しているかを測ることができる。承認得点と被侵害得点の二つを組み合わせる測定する。

承認得点は「私はクラスの中で存在感がある」「学級内に本音や悩みを話せる友人がいる」などの学級の中で自分が認められているという思いを測っている。また、被侵害得点は「学級の人から無視されるようなことがある」「学校に行きたくない時がある」などの、学級の中でいじめや悪ふざけなどを受けているという思いを測る。小学校は12項目、中・高校は20項目の質問からなる。

学級満足度尺度分布図(図1)に結果を記述する。結果の分布図は、承認得点をY軸、被侵害得点をX軸ととっている。X軸とY軸の交点は全国平均値である。この交点を規準に、子供たちの学級への満足感を4つの群に分類する。4つの群の意味は次のとおりである。

学級生活満足群・・・学級のなかで存在感があり、いじめや悪ふざけを受けている可能性

図1 アンケートQ-U 学級満足度尺度分布図



が低い子供たちである。承認得点が高く、被侵害得点が高い。この群にプロットされる児童生徒は、意欲ある活動を認め、より広い領域で活動できるように援助するのがよい。アンケート結果と教員による観察が異なる場合、過剰に適応しようとしている可能性があるので留意する。

侵害行為認知群・・・自主的に活動しているが少し自己中心的な傾向があり、ほかの子供とトラブルを起こしている可能性が高い子供たちである。承認得点と被侵害得点の両方が高い。いじめ被害やトラブルについて個別に話し合う配慮が必要である。

非承認群・・・いじめや悪ふざけを受けている可能性は低いが、認められることが少なく自主的に活動することが少ない目立たない子供たちである。承認得点と被侵害得点の両方が低い。集団場面でほめたり、活躍できる場を与えたりするなどの配慮をする。

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が見出せない子供たちである。承認得点が低く、被侵害得点が高い。日常的な観察を重点的に行い、特別な配慮が必要である。

#### (5) Q-Uの理論的背景

Q-Uの理論的背景にあるのは「マズローの欲求階層説」(図2)である。人間はいろいろの欲求を持っているが、下位の欲求が満たされるとより上位の欲求を満たそうとする。人間の欲求は「基本的欲求(衣食住)」から「安全欲求」「所属欲求」「承認欲求」等を経て最後に「自己実現欲求」に至るといふ説である。

第一段階は生存欲求である。食欲、睡眠欲など生命を維持するための欲求が満たされた時に次の欲求にうつる。職場では賃金の支払いが該当する。

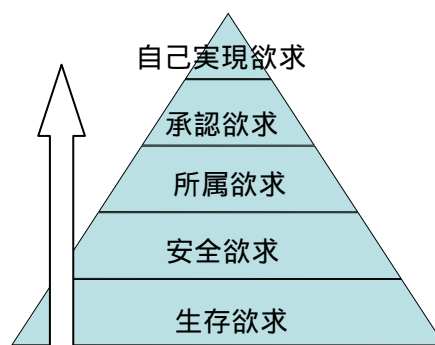
第二段階は安全欲求である。自分の存在や生活上安全や安定を求める欲求。死んだり、怪我したりしたくないという欲求。イジメや虐待を受けていれば、勉強など自己実現の欲求はわからない。

第三段階は所属欲求である。集団に帰属し、仲間として受け入れられたい、他人と関係を持ちたいという欲求。仲間が欲しい。愛されたいという欲求。小学校高学年から中学・高校にかけて、思春期に入ると親からの自立が発達課題として表れる。第二次反抗期で親を否定するが、まだ一人では立てないので仲間を必要とする。だから、クラスで無視されるようなことは非常に辛い。仲間からの「シカト(無視)」よりは「パシリ」を選択する心理である。共感的人間関係が形成された学級づくりが必要とされる理由である。

第四段階は承認(自我・自尊)欲求である。自分が周囲から価値ある存在として認められ(褒められ)、尊敬されることを求める欲求。この欲求も上記と同じ理由で思春期に特に強くなる。学級の中で自分は認められている、必要とされているという思いを求めている。学習活動で活躍の場が得られない児童生徒は外の場面でこの欲求が満たされるような配慮が必要である。学級(ホームルーム)活動などを活用すると、共感的人間関係が育成された集団の中で、行事など一つの共通した目標を達成していく過程において、普段目立たない児童生徒にも級友から認められる場を提供できる。また、相手とのかかわりの中で行動することを通して、連帯感が育成され、学級や学校の一員としての自覚や意欲も高められる。

第五段階として自己実現の欲求がある。自己の能力、可能性を発揮したり、創造的活動や自己

図2 マズローの欲求階層説



の成長を希求したりしようとする。自分らしく生きたい，真なるもの，善なるもの，美なるものを求め，人の役に立ちたいと願い，社会的自己実現を図ろうとする心情である。

Q-Uの承認得点は承認欲求の満足度であり，被侵害得点は所属欲求の満足度である。承認欲求，所属欲求が見たされていれば，学級生活満足群にプロットされる。両方が満たされていなければ学級生活不満足群にプロットされることになる。すべての児童生徒が学級生活満足群にプロットされる学校は全国の小学校では4%，中学校では2%である。このような学級は，児童生徒が相互に無条件に尊重しあうことができる学級であり，ありのままに自分を語り，共感的に理解し合う人間関係がある。児童生徒はそのかかわりの中で自己の存在感を見いだすことになる。人間は大人も含めて，他者とのかかわりの中で生きており，そのかかわりの中で自己の存在感を見いだせるとき，生き生きと活動できる。確かな自己存在感を得ることなしに，その自己実現は図れないということである。

本実践研究において，年間を通してグループ・アプローチに取り組んだ学級では，学年末までには，児童生徒の，自発的，自主的，主体的取組が報告されているが，これは偶然ではない。心の居場所づくりとしてのグループ・アプローチ，その基盤に立って（学校）行事を通して絆づくりができたとき，承認欲求と所属欲求が満たされ，児童生徒はより上位の欲求である社会的自己実現欲求を図ろうと動いたのである。

#### <参考文献>

- 文部省『生徒指導資料 11 集 教育課程と生徒指導 高等学校編』（昭和 57 年 大蔵省印刷局）
- 文部省『生徒指導資料 20 集 生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導 中学校・高等学校編』（大蔵省印刷局 昭和 63 年）
- 文部省『生徒指導資料 21 集 学校における教育相談の考え方・進め方 中学校・高等学校編』（大蔵省印刷局平成 2 年）
- 文部省『中学校学習指導要領解説 道徳編』（大蔵省印刷局 平成 11 年）
- 河村茂雄『楽しい学校生活を送るためのアンケート実施・解釈ハンドブック 中学・高校用』（図書文化社平成 15 年）
- 河村茂雄編『Q-U学級満足度尺度による学級経営コンサルテーション・ガイド』（図書文化社 2001）
- 河村茂雄他編『Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド 高等学校編』（図書文化社 2004）
- 三國牧子「英国のパーソン・センタード・オリエンテーションに基づくカウンセラー養成 受講体験に基づいて」日本人間性心理学会第 21 回大会配付資料

#### <その他の参考資料>

J K Y B 研究会：<http://www5c.biglobe.ne.jp/~jkyb/index.html>

青少年育成フォーラム（J I Y D）：[http://www.jiyd.org/lifeskills/lifeskills\\_summary.html](http://www.jiyd.org/lifeskills/lifeskills_summary.html)

教育カウンセリングステップアップ情報：

<http://www5b.biglobe.ne.jp/~spring01/Step%20up/Step%20up%20Top.html>

学校グループ・ワーク・トレーニング：<http://www.eva.hi-ho.ne.jp/kumasan/kumasan1.html>

つんつんの体験から学ぼう（日本体験学習研究会など）：<http://www.nanzan-u.ac.jp/~tsumura/>

表1 学校教育に取り入れられている主なグループアプローチ

	ライフスキル	ラボラトリー体験学習		構成的グループ・エンカウンター(SGE)
			学校グループ・ワーク・トレーニング(GWT)	
目 標	1. 自分の健康や環境を主体的によりよくコントロールして、健康にとって良い選択をする機会を増やすことができるようにする主体(生活者)を作る。 2. 子供たちが、心理社会的変化に対する適応力を高め、身体的/精神的健康を増進するための直面する課題に対処するための方法を習得する。	1. 個と集団とを統合する体験学習あるいは実存的対話者としての自分の生き方を探る。 2. グループの中での“今、ここ”での人間関係に気付きそれを主体的に生きる体験を通して、人間関係の本質は何か、自己とは、他者とは、人間とは何か、かかわって生きるとはどういうことか、グループや組織とは何か、などの本質を見極めると同時に、自己理解や自己受容を深め、他者を共感的に理解し受容する能力を高め、葛藤や対話的に生きる態度を養い、グループ内に信頼関係を形成していく能力を磨く。	1. 個人の成長・集団の成長・人間関係能力の向上 2. 自分の良さ、他者の良さ、協力するとはどういうことかに気付く 3. グループの動きに対する感受性を高め、把握する。「グループプロセス」を見る目を養うこともねらいとする。 3. 自分の姿に気付き、自らの態度、行動を変容させていく。	1. 体験的な感情を伴った気付き【自己発見】による自己の感情・思考・行動の変容。究極的には人間的成長を目的とする。 2. 自己開示による感情交流【ふれあい】 3. 学校教育での目的 ・自己防衛しない援助的人間関係をつくる。 ・あるがままの自己を、友達を受容する。 ・生きる力、問題を解決する力を培う心のふれあう人間関係づくり ・感情を豊かに表現させて、毎日の生活の充実感を高める。
方 法	1 導入 2. 説明(ミニレクチャー) 3. グループワーク 4. フィードバック 5 まとめ	1. 導入 2. 実習 3. 振り返り 4. 分かち合い 5. コメント・小講義	【グループ作り】 1. 課題とルールの説明 2. グループ活動【観察記録】 3. 振り返りシートの記入 4. 振り返りの話し合い 5. まとめ【フォローアップ】 *【 】は教師(ファシリテーター)の動き	1. 導入 2. ウォーミングアップ 3. インストラクション 4. エクササイズ 5. シェアリング 6. まとめ
志 向 性	スキル学習志向 態度学習志向 役割関係志向	態度学習志向(自己成長志向) 役割関係志向(社会変革志向)	態度学習志向 役割関係志向	態度学習志向 感情交流志向(+役割関係志向)
内 容	領域 スキル 意志決定スキル/ 問題解決(目標設定)スキル 創造的思考スキル/ 批判的思考スキル 対人関係スキル/ 効果的コミュニケーションスキル 自己認識スキル/ 共感性スキル 情動抑制スキル/ ストレス対処スキル 各領域前半部は自分自身にかかわるスキルで、後半部は他者とのかわりに必要なスキル	自己概念や価値の明確化、聞くこと話すことなどのコミュニケーション過程、非言語活動による気付き、グループによる問題解決過程、リーダーシップ、葛藤処理過程、コンセンサスを求めての集団決定過程組織行動など様々な分野にわたっての実習がある。 本来のラボラトリーメソッドによる体験学習には4つの構成要素(集中的なグループ体験、構造化した実習と振り返り、小講義、記入用紙、チェックリスト)があるが、学校教育に取り入れられているものは である。	1. 協力の仕方を学ぶもの 2. 情報の組み立て方を学ぶもの 3. 話し合いの仕方を学ぶもの 4. 話し方、聴き方を学ぶもの 5. 自分の長所や友達の長所に気付くもの 6. 野外で実施するもの	自己理解、他者理解、自己受容、自己主張、信頼体験、感受性の促進をねらいとして、それぞれ行動の変容と人間的な成長(感受性訓練、認知の変容)を促進するさまざまなエクササイズ(集団学習体験)がある。 本音を知る(自己覚知) 本音を表現する(自己開示) 本音を主張する(自己主張) 他者の本音を受け入れる(他者受容) 他者の行動の一貫性を信じる(信頼体験) 他者とのかわりを持つ(役割遂行)
特 色	子供たちの危機的状況を未然に防ぐために学校の教育環境にライフスキル教育を導入するWHOがまとめたガイドラインに沿った取組、一定の学習(スキルトレーニング)を通してライフに必要な社会的心理能力(コンピテンス)を身に付け、向上させる。 問題解決、意志決定、情動対処やストレス対処などの実践力を身に付ける。 その後の人間形成や対人関係の在り方・社会現象の理解など、生きていく上で働くものとする。 JKYBはアメリカの健康財団が開発したKnow your bodyプログラムをベースにして、日本版を開発し、健康教育からのアプローチが多い。喫煙防止教育、性(エイズ)教育、薬物やアルコールなどの依存防止教育、食物栄養教育として、「保健体育科」、「家庭科」での実践が紹介されている。 JIYD(Japan Initiative for Youth Development)はアメリカのルーセントテクノロジー財団が開発したLions-Quest「思春期のライフスキル教育」プログラムを紹介し、一部の中学校で、「総合的な学習の時間」で実践されている。	ラボラトリーメソッドによる体験学習(人間関係トレーニング)は、当初は企業人を対象にしたものであったが、医療・福祉関係者、学校関係者、生涯学習に励む市民層にまで及んでいる。 本来は、Tグループセッション、理論セッション、実習セッション、質問紙などのインストルメント(道具)を用いたセッション4つを全体のプログラムの構成要素として加味するようにして実施されているが、実習中心のトレーニングに変形されながら、学校教育のなかに、取り入れられてきた。そのうちのひとつが「学校グループワーク・トレーニング」である。 体験からの学びを分析・一般化し、仮説化・応用する前に、小講義を設定する必要がある。これは、自分や他者の行動を理解するための認知的モデルを提供することによって研修での気付きを、研修後の日常生活の中に転移しやすくする働きをもつ。ただし、価値観の押しつけにならない配慮が必要である。	振り返りをしっかり行う プラス面の気付きを重視、プラスのストロークをする。 気付きを文章化する。 <u>GWTで気付いたことを日常に生かす</u> 年間で計画的に行う。	One-ness We-ness I-ness という段階を踏んだエクササイズをプログラムする。 グループの大きさ、時間、ルールをきめて、構成する。 背景にある哲学 ・実存主義哲学:courage to be ・プラグマティズム:効率的で効果的な方法を工夫する ・論理実証主義:論理と事実を大切に 背景にあるカウンセリング理論(折衷主義):現象学、論理療法、交流分析、ゲシュタルト療法、内観療法。
参 考 文 献	WHO ライフスキル教育プログラム(川畑徹朗他、大修館書店) 健康教育とライフスキル学習 理論と方法(JKYB研究会、明治図書)	人間関係トレーニング(津村俊充他、ナニヤ出版) ファシリテーター・トレーニング(津村俊充他、ナニヤ出版) Creative Human Relations(津村俊光他、Press Time)	学校グループワーク・トレーニング(横浜学校GWT研究会・遊戯社) 新グループワーク・トレーニング協力すれば何かが変わる(横浜学校GWT研究会・遊戯社)	「エンカウンターで学級が変わる」小学校編、中学校編國分康孝監修、「エンカウンター-こんなときどうする」諸富祥彦監修など(以上図書文化刊) 正・続「構成的グループ・エンカウンター」國分康孝編 誠信書房

表1 学校教育に取り入れられている主なグループアプローチ

	日本のピア・サポート・プログラム	子供のアサーション・スキル教育	ストレス・マネジメント教育	ソーシャル・スキル教育
目標	<p>1. 体験的なトレーニングを通して子供たちの基礎的な社会的スキルを段階的に育て、それによって子供たち同士が支え合えるような学校環境を作る。</p> <p>2. 学校のガイダンスやカウンセリングサービスの幅を広げる。</p>	<p>1. 他者の基本的人権をおかすことなく、自己の基本的人権のために立ち上がり、自己表現することを身に付ける。</p> <p>2. アサーションとは何かを学ぶ</p> <p>3. 自分の中のアサーションを育む。</p> <p>4. アサーションを支えるものとして自己尊重、他者尊重を確認する。</p>	<p>1. ストレス概念の理解を深める。</p> <p>2. ストレス反応に対する気付き</p> <p>3. ストレス対処法の習得</p> <p>4. ストレス対処法の活用</p> <p>5. ストレス反応の軽減</p> <p>6. 日常生活の改善</p>	<p>1. 適切な対人行動についての基本的な知識を学ぶ。</p> <p>2. 他者の思考と感情の理解の仕方を体験的に学ぶ。</p> <p>3. 自分の思考と感情に気付き、それを伝える方法を体験的に学ぶ。</p> <p>4. 人間関係の問題を解決する方法を体験的に身に付ける。</p>
方法	<p>1. ウォーミングアップ</p> <p>2. 主活動</p> <p>3. 振り返り</p>	<p>1. ワークの実践(体験する)</p> <p>2. 振り返り(ワークの実践)</p> <p>3. ワークで体験のまとめ(分析・概念化)</p> <p>4. 今後に向けたプラン作り(プランを立てる)</p>	<p>1. 参加体験型のグループによる活動</p> <p>2 講義と体験的な活動を織り交ぜる。</p>	<p>1. インストラクション</p> <p>2. リハーサル</p> <p>3. フィードバック</p> <p>4. 定着化</p>
志向性	<p>【領域1】スキル学習志向</p> <p>【領域2】態度学習志向</p> <p>役割関係志向</p>	<p>スキル学習志向</p> <p>役割関係志向</p>	<p>スキル学習志向</p> <p>役割関係志向</p>	<p>スキル学習志向</p> <p>役割関係志向</p>
内容	<p>【領域1】と【領域2】の活動をとおして「自己有用感」を獲得させることで「対人関係能力」の貧困に由来する生徒指導上の諸問題を克服する。</p> <p>【領域1】 傾聴、問題解決、対立マネジメントなど他人を支援するのに必要なスキル 学業の手助け、問題解決、などのような支援を学校集団全体に提供する。 生徒のリーダーシップ、自尊感情、対人関係スキルなどを向上させるもの</p> <p>【領域2】 自分よりも低学年の子供を「お世話する」活動を通して、【自己有用感】を育てる。</p>	<p><b>第一領域：</b> 攻撃的な話し方、攻撃的な話し方 アサーションの三つの話し方について学ぶ。ワークA</p> <p><b>第二領域：</b> 自分の中のアサーションを育む。ワークB、</p> <p><b>第三領域：</b> アサーションを支えるもの(自己尊重・他者尊重)を確認する。ワークC(インタビューゲーム)、ワークD(褒め言葉のプレゼント)、ワークE(アサーティブな聞き方の実践) アサーションの考え方をしっかり理解するためにはワークA、B、C、D、Eを実施するが、アサーション概念と関連させずに、学級の人間関係作りや、活性化をねらうなら、ワークC、Dのみで実施することもできる。(この場合、内容的にはほとんどSGEと同じである)など、さまざまな活用の仕方がある。</p>	<p>ストレスの概念を知る。 ストレス 認知的評価 ストレス反応(心理的・身体的) コーピング</p> <p><b>実習</b> 自分のストレス反応に気付く。 ストレス体験を振り返る。 ストレスをグループ活動で振り返る。 コーピングの方法を学ぶ。 アサーション 論理療法 リラクゼーション 呼吸法 ソーシャルサポート</p>	<p><b>コミュニケーション・スキル</b></p> <p>1. あいさつ</p> <p>2. 自己紹介</p> <p>3. 上手な聴き方</p> <p>4. 質問の仕方</p> <p><b>受容・遊び参入スキル</b></p> <p>5. 仲間の誘い方</p> <p>6. 仲間の入り方</p> <p><b>受容・共感スキル</b></p> <p>7. 暖かい言葉かけ</p> <p>8. 気持ちを分つての働きかけ方</p> <p><b>主張スキル</b></p> <p>9. やさしい頼み方</p> <p>10. 上手な断り方</p> <p>11. 自分を大切にしたい伝え方</p> <p><b>問題解決スキル</b></p> <p>12. トラブルの解決策を考える。</p>
特色	<p>学校全体で取り組む「予防教育的生徒指導」のモデル 学級にとどまらず、学年、学校全体を範囲に入れた「広がり」のあるもの 子供たちが、将来にわたり、どのような集団に属そうとも好ましい人間関係を作りだせるようにという「見通し」をもって段階的に取り組む。 【領域1】と【領域2】とからなる。 【領域1】は【領域2】の準備段階としてなされる体験的トレーニングの部分。年長の子供を対象にする。 【領域2】がうまく行くための「下地づくり」としてなされる。</p>	<p>学級担任がキー・パーソンとして全過程に積極的にかかわる。 教師自身がアサーションのモデルになる。(ワークの時間だけではなく、授業中や、日常的なやり取りの中で教師がアサーティブな態度を示し、アサーションをよしとするクラス文化を形成する。)教師と子供が一緒に行う体験学習である。 子供同士のやり取りを引き出す。 アサーションを支えるもの(自己信頼、相互信頼、アサーション権、認知、信念)について理解を深める。</p>	<p>グループ活動のなかでは自然発生的に感情交流がみられるが、重点はスキル習得にある。</p>	<p>扱う内容によっては感情交流もあるし、グループ活動の中で自然発生的に感情交流がみられるが、重点はスキルの習得にある。 心を育てる方法を社会心理学のエッセンスを集大成して明らかにしたもの。 行動理論に基づく技法</p>
参考文献	<p>ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編/中学校編/実践導入編(滝充・金子書房)</p>	<p>子供のためのアサーション(自己表現)スキルグループワーク(園田雅代他、日本精神技術研究所) アサーショントレーニング(平木典子、同上)</p>	<p>ストレスマネジメント教育 基礎編/展開編(北大路書房)</p>	<p>ソーシャルスキル教育で子供が変わる 小学校編(小林正幸他図書文化)</p>
共通点	<p>個人の成長、教育、対人関係の改善、組織開発などを目的として、集団の機能、課程、力動を用いるグループ・アプローチである。 全参加者が学習の場に積極的に参加して相互に学びあうプロセス(過程)を通してさまざまな気付きや発見をする体験学習の方法である。 体験学習の循環過程(体験[Do やってみる] 指摘[Look 観てみる] 分析[Think 考えて見る] 応用[Plan まとめる。次を考える])がある。 体験学習の循環過程のうち、～が振り返りとかシェアリング、分かち合い、フィードバックなどといわれる過程である。</p>			