

2	一宮	一宮市立千秋小学校	鈴木 陽介
分科会番号	12	分科会名	自治的諸活動と生活指導（小学校）

未来を拓く 心豊かでたくましい 児童の育成
～自己肯定感と自己有用感で築く集団づくり～

1 はじめに

急激に変化する社会の中で、子どもたちが未来を切り拓いていくためには、多様な他者と協働しながら、自らの価値を実感してたくましく生きる力が求められている。しかし、本校の児童、特に高学年においては、他者との比較による自己への過度な意識や人間関係の希薄化などを背景に、自己肯定感の低下傾向が見られることが課題となっている。

本研究は、児童が自分自身の価値を認める「自己肯定感」と、他者や集団に貢献しているという実感をもつ「自己有用感」を車の両輪として育むことで、互いの良さを認め合い、共に高め合うことのできる人間関係（集団）を構築するものである。そのため、本校では「良さ発見」「異学年交流」「環境向上」の3つのプロジェクトを展開する。心理的な承認や社会的役割、可視化された環境を整えることで、集団の中に安心感と承認のサイクルを生み出し、心豊かでたくましい千秋っ子の育成を目指していきたい。

2 主題設定の理由

本校では、学校教育目標として「児童の能力と特性を生かし、健康で、自ら学ぶ、心豊かな千秋っ子を育成する」ことを掲げている。昨年度のアンケート調査（12月）を振り返ると、学校生活を「楽しい」と肯定的に捉える児童が全体の80.5%に達するなど、日々の教育活動は着実な成果を上げている。しかし、その内容を学年別に精査すると、本校が目指す児童像の実現に向けて解決すべき重要な課題が浮かび上がってきた。それは、高学年における「自己肯定感」の低下傾向である。4、5、6年生へと成長するにつれ、「自分に良いところがある」と回答する割合が低くなる実態がある。これは発達段階において、客観的に自分を見つめる「自己を対象化する力」が向上した結果、理想と現実の差を敏感に感じ取っている姿とも言える。さらに、デジタルネイティブ世代特有の課題として、SNS等の限定的な人間関係に依存しやすく、多様な他者との関わりの中で自分を相対化し、承認を得る機会が希薄化していることも懸念される。こうした実態を踏まえ、本研究では中央教育審議会(2021)答申が提唱する他者協働や個性の伸長を拠り所とした。学級の心理的安全性の中で「自己肯定感」と「自己有用感」を車の両輪として相乗的に育む「承認のサイクル」を意図的に構築することが、互いを高め合う集団づくりに不可欠であると考え、本主題を設定した。

3 研究の構想

(1) 目指す児童像

互いの良さを認め合い、共に高め合うことのできる児童

(2) 研究の仮説

児童が「自分はありのままで良い」という自己肯定感と、「自分は誰かの役に立っている」と

いう自己有用感の両方を実感できる場を設ければ、集団の中に安心感と承認のサイクルが生まれ、児童が互いの個性を伸長させながら、共に高め合う人間関係を築くことができるであろう。

(3) 研究の手立て

教職員間で研究の意図について共通理解を図り、以下の手立てを全校級において一斉に展開した。その際、全校で一律の方法をとるのではなく、発達段階や学年・学級の実態に応じてアプローチを工夫し、学校全体で多角的に取り組んだ。

① 良さ発見プロジェクト＝心理的・内面的な承認

道徳や人権教育、学級活動等の時間を中心に、互いの「良さ」や「頑張り」を言葉にして伝える活動を組織する。

- ・ 朝の会や帰りの会において、友達の素敵な行動を紹介し合う「キラリ紹介」等の活動を行う。
- ・ 自分自身や他者の「良いところ」を再発見し、互いに認め合う経験を積むことで、存在そのものを肯定する「自己肯定感」を育む。

② なかよし（異学年交流）プロジェクト＝社会的・役割的な承認

特別活動、総合的な学習の時間を活用し、異学年との交流を通じて自分の役割を自覚する活動を推進する。

- ・ 「なかよし遊び」や「ペア読み聞かせ」、「ペアあいさつ運動」といった、他学年と直接関わる場を意図的に設ける。
- ・ 年下の子を思いやったり、年上の子に憧れたりする経験を通し、「誰かの役に立っている」という「自己有用感」を実感させる。

③ 環境向上プロジェクト＝可視化された承認

教室環境や体験発表の場を整備し、個々の成長や貢献を「目に見える形」で認める仕組みを構築する。

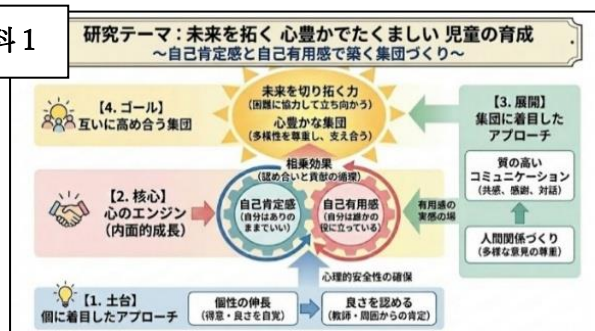
- ・ 教室内の掲示物を工夫し、学習や生活の中での個々の伸びや努力の足跡を可視化することで、児童が日常的に承認を得られる環境を作る。
- ・ 学校行事や体験活動を通じ、自分が取り組んだことを集団の前で発表する場を設け、他者からの多角的な評価を得ることで、肯定的なメタ認知を促す。

(4) 研究構想図（右図資料1）

(5) 検証方法

高学年（4～6年生）児童に対するアンケート、児童の様子（抽出児童を含む）をもとに、実践前（5月）と実践後（7月）の児童の変容を見る。

資料1



抽出児童	実態	ありのままで良い	誰かの役に立っている
A	・ 6年生男子 ・ 「どうせ自分なんて」「無理だよ」といった否定的な発言が多く見られた。	思わない	どちらかといえば思う
B	・ 4年生女子 ・ 控えめな性格で、自分に自信がない。	あまり思わない	あまり思わない

C	・ 5 年生男子 ・ 友達とのトラブルが多くて認められない。	思わない	思わない
D	・ 6 年生女子 ・ 係活動や委員会活動に対しても受動的な態度が目立っていた。	どちらかといえば 思う	思わない

4 研究の実際

(1) 良さ発見プロジェクト

ア キラリ紹介

客観的な自己意識が高まり、人間関係が固定化されやすい高学年においては、日常的かつ全体的に認め合う関係を構築するため、朝の会と帰りの会の帯時間を活用し、日常的なシステムを構築して毎日実践した。朝の会において、その日の「観察ペア」を確認する。児童は1日を通して、指定されたペアの相手の「良かったところ」や「頑張ったところ」を意識的に観察して過ごす。そして、帰りの会において、その日の発見を相手に直接言葉で伝える活動を行った。翌日には座席の列をずらすなどしてペアを順次交代させ、固定化された人間関係にとどまらず、学級内の多様な他者と必ず関わりが生まれるよう配慮した。

取り組みの初期段階においては、児童の間にぎこちなさが見られた。児童 A は「係活動をしていた」「忘れ物をしなかった」といった表面的な行動の指摘に留まる傾向があった。しかし、毎日継続する中で他者への関心が高まり、次第に「みんなが嫌がる仕事を率先して引き受けていた」「友達の相談に優しく乗っていた」など、相手の内面の良さや行動の背景にある思いを捉えて伝える姿へと深化していった。児童 A 本人も、言葉を掛けられた際には、気恥ずかしさを浮かべながらも、にこにことした嬉しそうな表情を見せる姿が日常的に見られるようになった。多様な他者から日々肯定的なフィードバックを受ける経験は、児童のメタ認知能力を肯定的に導き、自己肯定感と学級の心理的安全性を築き上げる基盤となった。(資料2)

イ キラキラスペシャル

日常的な口頭による「キラリ紹介」を補完し、より深い相互理解と承認を促すため、全校共通のワークシートを用いた「キラキラスペシャル」を月に1回の頻度で実施した。これは、普段行っている「よいところみつけ」のスペシャルバージョンとして位置付けられたものである。

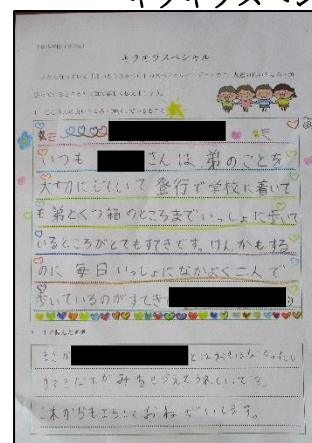
本活動では、あらかじめ設定した「なかよしペア」の間で、友達の良さや頑張っているところを文章で詳しく書き、互いに伝え合うスタイルをとった。ワークシートは、「〇〇さんの良いところ・頑張っているところ」と「読んだ感想」の二部構成とした。その場の言葉で消えてしまう口頭の紹介とは異なり、文章としてじっくりと書き起こすことで、記述される内容が日常の紹介よりも一段と濃いものになった。相手から贈られた具体的な記述を受け取った児童 B は、それを真摯に読み込み、感想の欄に自分自身の素直な心の動きや気づきを自ら書き留めた。(資料3)

この他者評価の客観的受容と内省のプロセスは、児童のメタ認知能力を肯定的な方向へと導

資料2 キラリ紹介中の児童 A



資料3 児童 B の
キラキラスペシャル



き、高い満足感と自己肯定感を育む強固な基盤となった。

(2) なかよし（異学年交流）プロジェクト

ア ペアあいさつ運動

従来も異学年によるあいさつ活動は存在していたものの、学期に1回程度と回数が少なく、形骸化しており、活発とは言えない実態があった。そこで、年間を通じて計画的かつ定期的にペア活動が機能するよう、特別活動主任と相談の上、新たな「ペアあいさつ運動」を組織した。1・6年生、2・4年生、3・5年生のペア学年を固定し、毎月指定された3日間にそれぞれペアで校門の前に並んで立つ仕組みを導入した。さらに、各学期末には「あいさつウィーク」を設定し、期間を拡大して集中的に取り組むことにした。(資料4)

共に声を掛け合うという共通のミッションを果たす中で、高学年児童には「年下の子をリードしている」という自己有用感が、低学年児童には「高学年のお兄さん・お姉さんと一緒に活動している」という安心感と憧れが生まれ、学年を超えた絆が一段と深まった。また、校門に立つペア児童が手本となり活気ある声を響かせることで、登校する児童の側からも自然と活発なあいさつが返るようになり、学校全体のあいさつが活性化するという相乗効果が見られた。(資料5)

イ なかよし遊びと学活交流の連動

異学年の絆を強固にするため、特別活動「なかよし遊び」と各学年の「学活交流」を連動させた。特別活動主任が中心となって企画した全校規模の「なかよし遊び」では、屋内運動場にペア学年が集まり、ジェスチャーゲーム等の簡単なレクリエーションを行うことで、一気にペアとの心理的距離を縮めることができた。

一方で、各学年担当による「学活交流」は、なかよし遊びによる盛り上がりを日常に還元するため、各学年担当が緊密に相談し、月1回の学級活動の時間を用いた交流枠を設定した。ここでも児童の実態に合わせた簡単なゲーム等を継続して行うことで、学期に1回のイベントで終わらせることなく、定期的かつ安定した関係性を継続・維持させることに成功した。(資料6)

ウ ペア読書

図書活動とも連動し、校内の読書週間に合わせて「ペア読書」を実施した。高学年児童Cは、「ペアの低学年児童がどのような内容なら喜んでくれるか」を相手の目線に立って想像し、学校図書館で熱心に絵本を選定した。さらに、本番に向けて事前に読み聞かせの練習を重ねるなど、責任感を持って意欲的に臨む姿が見られた。本番当日、低学年児童は高学年児童Cの読み聞かせを集中して聴き、終了後には心のこもったお礼をしっかりと伝えることができた。(資料7)

この「相手を思って準備し、それが他者に受け入れられ感謝される」という一連のプロセス

資料4 ペアあいさつの年間計画



元気なあいさつで1日をはじめよう

ペアあいさつ 1年のよてい	
4月20日(月)1・3・5年生	10月19日(月)2・4年生
21日(火)2・4年生	20日(火)1・6年生
22日(水)1・6年生	21日(水)3・5年生
5月18日(月)1・6年生	11月16日(月)1・6年生
19日(火)1・6年生	17日(火)3・5年生
20日(水)3・5年生	18日(水)2・4年生
6月22日(月)1・6年生	12月14日(水)3・5年生・あいさつウィーク(よてい)
23日(火)3・5年生	1月18日(月)3・5年生
24日(水)2・4年生	19日(火)2・4年生
7月6日~17日(あいさつウィーク(よてい))	20日(水)1・6年生
9月28日(月)3・5年生	2月22日(月)2・4年生
29日(火)2・4年生	23日(火)1・6年生
30日(水)1・6年生	24日(水)3・5年生
	3月15日~24日(あいさつウィーク(よてい))

資料5 ペアあいさつ中の様子



資料6 なかよし遊び



資料7 ペア読書中の児童C



は、高学年児童にとって「誰かの役に立っている」という自己有用感をダイレクトに実感する極めて貴重な機会となった。

(3) 環境向上プロジェクト

ア 成長の足跡を伝える教室掲示の工夫

全校体制での共通理解に基づき、各学級において児童自身の成長した姿や努力のプロセスを「写真」として残し、いつでも振り返られる環境づくりを展開した。これは、日常の価値ある姿を可視化することで、児童が自分自身の成長や集団における存在価値を直接確認できるようにすることを目的としたものである。

例えば、第6学年においては、教室内に「キラキラ写真館～みんなのよいところ&頑張りを発見！！～」と題した特設の掲示コーナーを設置した。(資料8) 単に児童の活動写真を並べるだけでなく、教師による肯定的な価値付けや、友達からの賞賛のコメントを添えて掲示する工夫を凝らした。この取り組みに対する児童の反応は非常に良く、新しい写真が掲示されるたびに、コーナーの前に自然と児童が集まる姿が見られた。児童Dは友達から「〇〇さん、委員会活動をすごく頑張っているね！」「〇〇さんのカッコいい姿、すてき！」といった、互いを認め合い称え合う温かい声掛けを受けたり、対話をしたりするようになった。このように、努力の足跡が常に視覚的に承認される環境は、児童にとって大きな自信となり、学級内の安心感を確かなものにする上で極めて有効に機能した。

資料8 キラキラ写真館



イ 朝の会におけるテーマ別スピーチ

児童が自己の内面や生活を表現し、それを周囲が受け止める場として、朝の会において「テーマ別スピーチ」を組織的に実施した。スピーチにあたっては、「今頑張っていること」「学校での出来事」「家での出来事」など、児童が話しやすく、かつ多角的な個性が表れる10のテーマを設定し、計画的に順次発表の機会を設けた。(資料9)

資料9 テーマ別スピーチ



本活動を通して、普段の休み時間やグループ学習ではあまり深く関わる機会の少なかった友達の意外な一面や、身近な友達であってもこれまで知らなかった新たな努力やこだわりを発見する機会が生まれた。児童は、互いの発表を真摯に聴き合う中で、「一人一人が異なる価値や背景をもっている」という客観的な他者理解を深めていった。この、多様な自己開示とそれを受容し合う経験の積み重ねは、固定化されがちな高学年の人間関係を柔軟にほぐし、「互いの個性を認め合い、共に高め合う集団」の土台を強固にする実践となった。

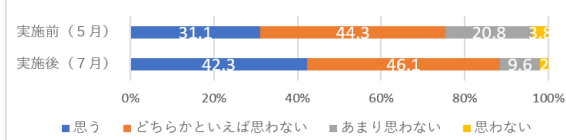
5 成果と課題

(1) アンケート結果

実践前(5月)と実践後(7月)のアンケート調査から、手立ての効果を検証した。

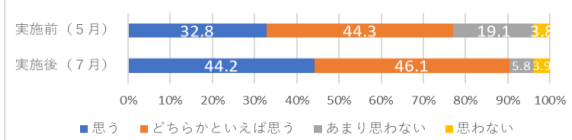
資料10

自分はありのままでよいと思いますか。



資料11

自分は誰かの役に立っていると思いますか。



資料 10 から、「思う」と回答した割合が 5 月の 31.1%から 7 月には 42.3%へ 11.2 ポイント向上した。「あまり思わない」「思わない」の否定的な回答は 24.6%から 11.6%へと 13.0 ポイント減少している。「観察ペア」による紹介や「キラキラスペシャル」の継続により、学級内に確かな承認のサイクルが構築されたと考えられる。

資料 11 から、「思う」の回答が 5 月の 32.8%から 7 月には 44.2%へ 11.4 ポイント伸長した。「どちらかといえば思う」を合わせた全体の肯定的な受け止めは 90.3%に達している。「ペアあいさつ運動」や「ペア読書」等の異学年交流で高学年の社会的役割を果たし、直接感謝された経験が自己有用感を引き上げる原動力となった。

(2) 抽出児童の変容

抽出児童	ありのままで良い(5月)	ありのままで良い(7月)	誰かの役に立っている(5月)	誰かの役に立っている(7月)
A	思わない	思う	どちらかといえば思う	思う
B	あまり思わない	どちらかといえば思う	あまり思わない	どちらかといえば思う
C	思わない	思う	思わない	どちらかといえば思う
D	どちらかといえば思う	思う	思わない	どちらかといえば思う

抽出児童の変容を見ると、5 月時点で自己肯定感や自己有用感に課題を抱えていた児童全員が、7 月には「思う」「どちらかといえば思う」へと好転しており、本研究の手立てが顕著な成果を上げたことが実証された。友達からの日常的な言葉掛けや写真による努力の可視化は、児童のメタ認知能力を肯定的な方向へと導き、「自分はありのままで良い」という実感を育んだ。さらに、異学年交流における具体的なミッションと他者貢献の経験が、「誰かの役に立っている」という強い確信へとつながっている。このように、個に応じた手立てと集団的なアプローチを連動させたことで、児童の意識を短期間で大きく変容させることができた。

(3) 今後の課題

本実践は 5 月～7 月と短期間の取り組みであり、初期特有の意欲向上が含まれている可能性も考えられる。今後は 12 月・3 月と継続して追跡調査を行い、定着度を検証していく必要がある。

また、取り組みの長期化に伴い、発言や記述が「～を頑張っていた」という表面的な行動の指摘へと形骸化する懸念もある。今後は、児童が行動の背景にある「思い」や「内面の良さ」に目を向けられるよう、教師による意図的なコメント返却や、具体的な見本提示等の価値付けのステップをさらに磨き上げていきたい。

さらに、本研究で培われた自己肯定感・自己有用感を基盤とした心理的安全性を、失敗を恐れずに自分の考えを表現する「各教科の協働的な学び」や、困難に立ち向かう「たくましい集団づくり」へと還元・拡大させていくことが今後の課題である。

6 参考文献

- ・中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）』文部科学省
- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編』東洋館出版社
- ・国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2022）『生徒指導提要（改訂版）』文部科学省
- ・日本特別活動学会（2020）『新版 特別活動事典』教育出版