

子どもの社会的スキル

横浜プログラム

増補改訂版



平成21年3月

横浜市教育委員会

※ 横浜プログラム（改訂19年度版・増補版）及びY-P アセスメントシート（三訂版）、Y-P アセスメントシート活用ハンドブック（三訂版）は、Y・Y NET 及び、横浜市教育委員会ホームページ上に掲載（平成21年4月以降）しますので、ダウンロードしてご活用ください。

目 次

「子どもの社会的スキル横浜プログラム」増補改訂版発行にあたって	2
I 子どもの社会的スキルの改訂について ～16から18のスキルへ～	3
II 子どもの社会的スキル横浜プログラムの構造	5
1 横浜プログラムの構造	6
(1) 社会的スキルとは	
(2) 子どもたちの気になる今日的な状況	
(3) 社会的スキル育成のアプローチ	
(4) 社会的スキル育成の教育実践	
(5) 学校の実態に即したプログラムの修正・加工	
2 実施上の配慮事項	9
(1) 自由で安心な場の確保	
(2) 個を生かす配	
(3) 実施後のふり返り	
(4) 個人や集団のアセスメント	
III 幼児教育の現場から～子どもの育ちを考える～	14
IV 横浜プログラムの基本フォーマットの説明	20
V 子どもの社会的スキル横浜プログラム年間計画作成にあたって	21
○ 年間計画作成例	
VI プログラム一覧（19年度改訂版・増補版）	29
VII 19年度版プログラム	37
VIII 増補版プログラム	191
あとがき	296

参考文献・編集委員名簿

「子どもの社会的スキル横浜プログラム」増補改訂版の発行にあたって

このところ、子どもたちが大勢で集まって遊ぶ姿が見られなくなり、また、集まっても、互いがかかわり合わず、単にその場を共有しているだけという声が聞こえてきます。本来、同年代の子どもと仲間となるためには、同じ活動への参加と協力・協働が求められます。そして、共に活動する相手との関係を調整し、役割を分担し、相手の気持ちに配慮しながら自分を主張する技能（社会的スキル）が必要となってきます。こうした技能は、体験する中で自然に身に付いていくものであり、そのプロセスを踏むこと自体が大切なこととなります。児童期の後半（小学校高学年）ころに見られる一体感や結束力の強い仲間集団や、思春期前半（中学生期）の共通性や類似性に基づく親密な友人関係が形成されるのも、一つのプロセスであり、その中で子どもたちがぶつかり合い、分かり合い、成長していくことが、子どもの豊かな心の成長を支えています。

それには、子どもたちの生活の場である学級集団が、安全で配慮に満ちた包容力をもたなければなりません。子どもたち一人ひとりの自律性や自発的な活動、開放的な人間関係が保障されていれば、その相互関係のなかで子どもは豊かに生活を営み、安心して自分らしさを発揮することができるのです。こうした積み重ねを通して、地域社会の発展の基礎となる市民性を兼ね備えた自律した個性が育まれていくのです。

子どもの社会的スキル横浜プログラム編成のねらいは、子どもたち一人ひとりが健全な人格の持ち主として、豊かな自己実現を図り、個性の伸長と社会性の涵養を目指すことを支援することです。子どもたちが集団の中での学び合いや気づき合いを通して、対人関係能力を高め、さまざまな社会的スキルを獲得することができる学習活動をデザインしていくことが求められています。

これらの目的をもって、平成19年7月に「子どもの社会的スキル横浜プログラム」を策定して以来、当プログラムは、市内の小中学校が教育課程へ位置づけられ、実践が推進されてきました。20年3月に開発された「Y-Pアセスメントシート」は、本プログラムとあわせて、多くの学校での実践研究が始まったと聞いております。

子どもたちを取り巻く問題は、ケータイやインターネットの問題をはじめとして、状況は刻々と変化してきております。今回の増補改訂版ではこういった社会状況も踏まえながら、先生方のご要望を入れて、新たに47のプログラムを加えました。また、増補版作成とともに、これまで16種類としていた年齢相応の社会的スキルを18種類とし、さらに分類し直すこととしました。この改訂作業によって、プログラムの選択がより適切にできるようになり、先生方に使いやすいものになるであろうと考えております。

学校はすべての教育活動を通してその機能を発揮し、子どもたちの豊かな成長を支援することが求められています。先生方には、本プログラムの活用を一層進められ、一人ひとりの子どもの豊かな学びや成長を支える教育を推進していただくことを願ってやみません。

平成21年3月

子どもの社会的スキルアセスメント検討委員会

岡田 守弘

I 子どもの社会的スキルの改訂について ～16から18のスキルへ～

「子どもの社会的スキル横浜プログラム増補改訂版（以降増補版）」作成にあたり、平成19年7月に策定した横浜プログラム（以降19年度版）で規定した16のスキルを改訂することとしました。

今年度「子どもの社会的スキルアセスメント検討委員会（以下アセスメント委員会）」を立ち上げ、研究成果を検討する中で、「自分づくり」スキルと「仲間づくり」スキルが密接に関連すること、「仲間づくり」スキルを向上させるためには、「自分づくり」スキルを向上させることが不可欠であること等が見えてきました。

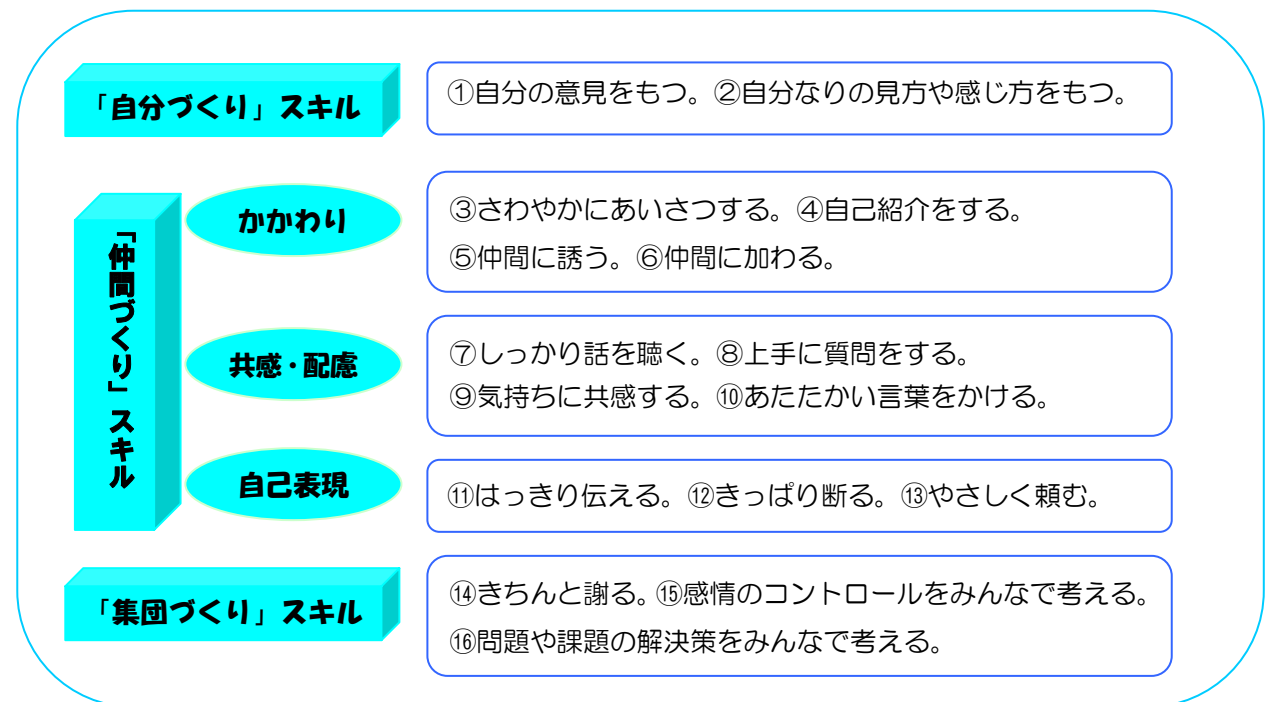
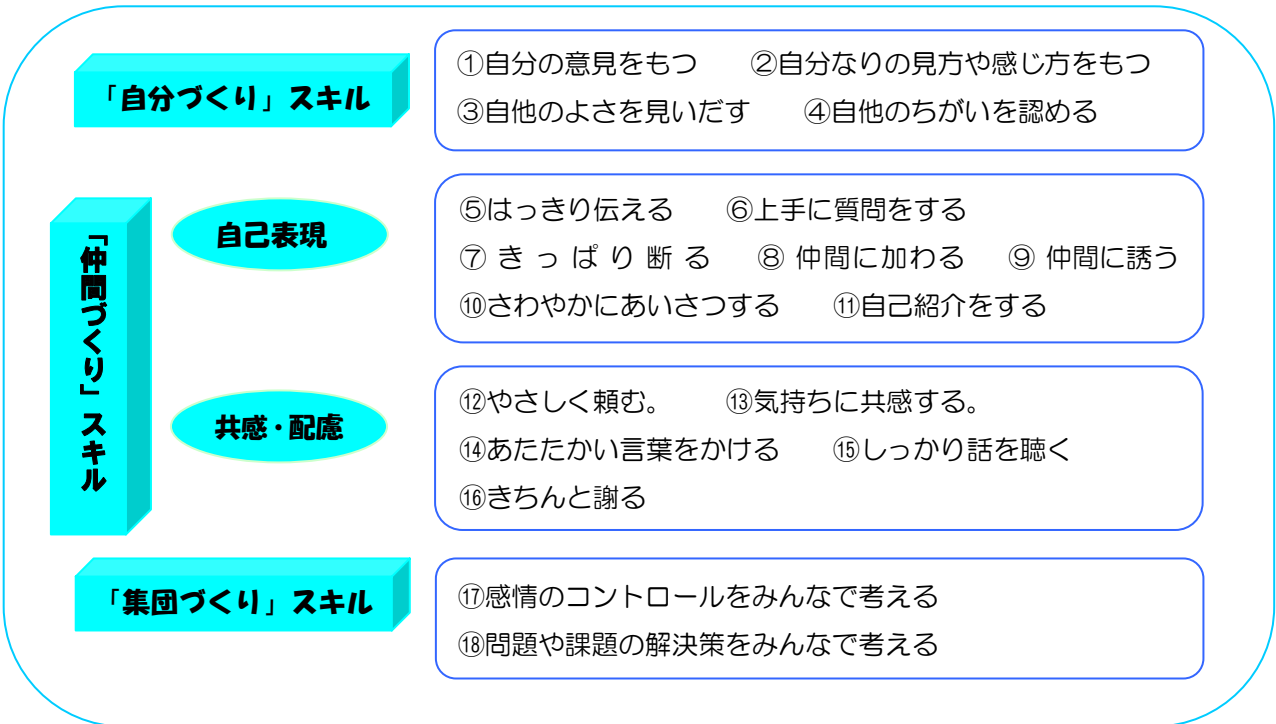
「自分づくり」の下位項目である＜自尊感情＞＜自己効力感＞は、集団や個との関わりの中で友達から認められたり賞賛されたりする経験を通して、子どもの中に育っていきます。横浜プログラム19年度版では、子どもの中にこれらを育てるプログラムが、「自分づくり」スキルと「仲間づくり」スキルの双方に分類されています。しかし、「自分づくり」の2つの具体的スキルの文言（＜①自分の意見をもつ＞＜②自分なりの見方や感じ方をもつ＞）は、現場の先生方にとって、自尊感情や自己効力感の育成のイメージとは直接に重なりにくいというご意見をいただきました。

そこで、今回の改訂で、「自分づくり」の2つの具体的なスキル＜①自分の意見をもつ＞＜②自分なりの見方や感じ方をもつ＞に、＜③自他のよさを見いだす ④自他の違いを認める＞の2つのスキルを加えることとしました。これによって、「自分づくりスキル」は「自尊感情」「自己効力感」だけでなく、「寛容」「公正」の学級風土の醸成をねらうスキルともなり、Y-P アセスメントシート「学級風土チェック」の「自分づくり」の観点である＜寛容＞＜公正＞を具体的スキルでイメージすることができるようになりました。このことによって、学級風土チェックのみを用いた「学級アセスメント」からも、必要な社会的スキルをみつけやすくなったと言えます。

また、今回、Y-P アセスメントの質問紙「学校生活に関するアンケート」調査用紙を改訂するにあたり、「仲間づくり」「集団づくり」を構成する下位項目を精査し、「仲間づくり」を「かかわり」「共感配慮」「自己表現」の3つの下位概念から、「共感配慮」「自己表現」の2つの下位概念に、また、「集団づくり」に属していた＜⑭ きちんと謝る＞を「仲間づくり」の「共感配慮」に属することとしました。

以上のような理由によって、19年度版のスキルから、増補版へとスキルの概念及び番号を変更することとなりました。今回、増補改訂版プログラムCD-ROM版の作成にあたり、19年度版のプログラムについても、増補版のスキル番号に読み替えた「改訂 19年度版」を作成しました。すでに19年度版を活用なさっている先生方は、本CD-ROMの「改訂 19年度版」のスキル番号が更新されておりますのでご注意ください。混乱を避けるために、19年度版・増補版ともに、プログラム一覧には、新旧のスキル番号が対照できるように表示をしております。19年度版の冊子を活用されている先生方は、添付の「改訂 19年度版 子どもの社会的スキル横浜プログラム一覧表」及び次ページを印刷され、19年度版冊子に貼り加えられご活用くださるようお願いいたします。

今後とも、Y-Pアセスメントと本プログラムを効果的に活用して、子どもたちの成長支援にあたってくださるようお願いいたします。



II 子どもの社会的スキル横浜プログラムの構造

子どもの社会的スキル横浜プログラムの構造

横浜版学習指導要領 総則

横浜の義務教育で育てる子ども

- 知** 学ぶ楽しさと創り出す喜びを通じて自らの可能性と人生を切り開く子ども
- 徳** 礼儀や規律を重んじ、家族を大切に、他者を思いやり相手の人格を尊重して行動する子ども
- 体** 自分や他者の生命や体を尊び、自らの健やかな体をつくる子ども
- 公** 横浜を愛し、積極的に社会にかかわり貢献しようとする子ども
- 開** 日本の伝統や文化を尊重しながら、国際社会の発展に貢献しようとする子ども

6つの重点課題

すべての市立学校が重点的に取り組む課題です。

豊かな心の育成

- ・ 道徳性、規範意識、郷土愛の育成
- ・ 豊かな感性、確かな人権感覚・意識

健康でたくましい体の育成

- ・ 自律的な健康管理、体力向上
- ・ 健康教育や食の教育の充実

国語力及び学習の基盤的能力の育成

- ・ 全ての学習の基盤となる国語力の育成
- ・ 思考力・判断力・表現力の育成

社会の変化に対応する能力の育成

- ・ 環境教育、キャリア教育、英語教育
- ・ 安全教育 等

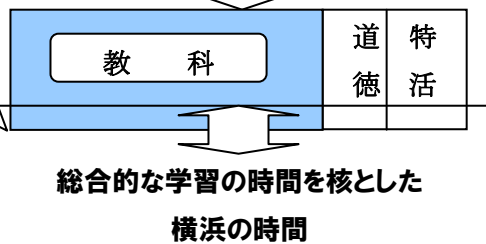
コミュニケーション能力の育成

- ・ 協働・共生、社会的スキルの育成、
- ・ コミュニケーション能力の育成、

情報化社会を生き抜く能力の育成

- ・ 情報活用能力、情報モラル

各教科、道徳、特別活動及び横浜の時間などで、豊かな体験を重視し、子どもの内面に根ざした社会的スキルを育成するクロスカリキュラム



小中一貫カリキュラムの導入
9年間の子どもの成長過程と教育課程の連続性と適時性

自分や他者、集団との望ましい関係を創出し維持するために必要な基本的スキルの育成

1 横浜プログラムの構造

(1) 社会的スキルとは

人はだれでも、日常生活の中で様々な問題や課題に直面することがあります。そうした問題や課題に対して、効果ある対処法を選択し、自分で解決していく能力が社会的スキルであり、その具体的な内容として、意思決定や、人間関係調整能力、コミュニケーション能力や自己開示、質問する力や聴く力などの対人スキル、他者への共感やストレスへの対応などの能力があります。

これらの能力は、本来、家族や地域の人、友人・知人等との交流を通して経験則として身に付け、社会人として必要な素養を身に付けていくものですが、現代社会では、そのために必要なふれあい体験の機会を十分に得られない生活環境にあります。

横浜プログラムでは、そうした環境を学校の生活空間に創出し、子どもたちの育成に必要な基本体験を補充していくところにその特色があります。

そうしたことから、横浜プログラムでは、社会的スキルを「自分自身や仲間との良好な関係や集団への積極的な関わりを創り出すために必要な基本的スキル」と定義し、学校生活の中での様々なふれあい体験を通して年齢相応の社会的スキルを身に付けられるよう指導プログラムを構成しています。この指導プログラムをグループ・アプローチ・プログラムと言います。

(2) 子どもたちの気になる今日的な状況

子どもたちの中に他者との交流が苦手で、人間関係に苦しむ子どもが増えています。どの子どもにも起こり得るとされる不登校、無邪気で屈託のない言動の背後に潜む言いしれぬ不安感や孤立感、様々なストレスや焦燥感が引き起こす陰湿ないじめや突発的な暴力行為。すべての子どもにとって楽しく安全でなくてはならない学校で、いま、子どもたちは様々な人間関係の危機に直面しています。

子どもにとっての危機とは、学級内での人間関係のトラブルや孤立、転校などに伴う友達の喪失、家族関係の変化による親との離別、成績や受験の重圧、失恋など、成長段階に応じて対処しなければならない様々なハードルです。

これらは、子どもの成長のために乗り越えなければならない難問ですが、新しい課題に直面したとき、子どもは、いままでのやり方を活用したり、周囲の支援を受けてそれを解決し、新しい経験を通して豊かに成長していきます。

しかし、社会経験の乏しい子どもは、こうした危機に陥ったとき、漠然とした不安感や無力感にさいなまれ、自分の感情をコントロールできずに興奮の高まりに合わせて自制心を失うなどの言動が見られたり、心に大きな傷を受けることもあります。

いま、自分自身や集団に折り合いが付けられず、いじめや友人のトラブルなど人間関係に苦しむ子どもが目につきます。

そこには、“big I, small we” 自己中心性の傾向が強い子どもや

“small I, big we” 周囲に流される子どもの姿が見えます。

横浜プログラムが育成する社会的スキル

自分自身や仲間との良好な関係や集団への積極的な関わりを創り出すために必要な資質や能力

○子どもたちの気になる今日的な状況

- ・ 自分自身や集団に折り合いが付けられず、いじめ・他者との関係のトラブル等、人間関係に苦しむ状況
- ・ “big I, small we” “small I, big we” 自己中心性や周囲に流される子どもの姿

背景要因の一つとして、成長上の発達課題の積み残し（3基本体験の不足）がある

- | | |
|-----------------|-------------|
| ・ 被受容体験（乳児期） | — 情緒面の土台づくり |
| ・ がまん体験（幼児期前期） | — 意志面の土台づくり |
| ・ 群れ合い体験（幼児期後期） | — 社会面の土台づくり |

（3）社会的スキル育成のアプローチ

子どもたちに年齢相応の社会的スキルが十分に備わっていない背景や要因として乳幼児期からの発達課題の積み残しが考えられます。

人格形成の基盤づくりに重要な役割をもつ発達課題には3つの基本体験を通して獲得される価値があるとされています。

第1は、乳児期に家族から無条件に愛されたり、大切にされたりする「被受容体験」を通して獲得される価値で、情緒面の土台づくりとなるものです。自分自身や他者など、人との基本的な信頼関係の基盤となります。

第2は、幼児期前期にトイレを我慢したり食事時間などをコントロールするなどの「がまん体験」を通して獲得される価値で、自分自身でやり遂げたという自信が意志面の土台づくりとなるものです。親とは違う“自分”という認識をもてるようになり、自律した生活の基盤となります。

第3は、幼児期後期に子ども同士でぶつかり合い、じゃれ合ったりする「群れ合い体験」を通して獲得される価値で、社会面の土台づくりとなるものです。他者の痛みや思いを感じるなど、相互理解の基盤となります。

横浜プログラムでは、この「3基本体験の不足」を補うため、グループ・アプローチの中で様々な体験を準備し、次項の「3つのアプローチの視点」からの体験を通した子ども自身の「気づき」や「分かち合い」から、基本スキルを身に付けられるような構成としています。

横浜プログラムは、学校教育に携わるすべての教師が、特にカリキュラムの中で実施可能な指導プログラムとして作成したのですが、各学校の実態に合わせ、学年や学級の社会的スキルの育成状況により、必要なグループ・アプローチを教育計画に組み入れ、教育実践を計画できるように活用してください。

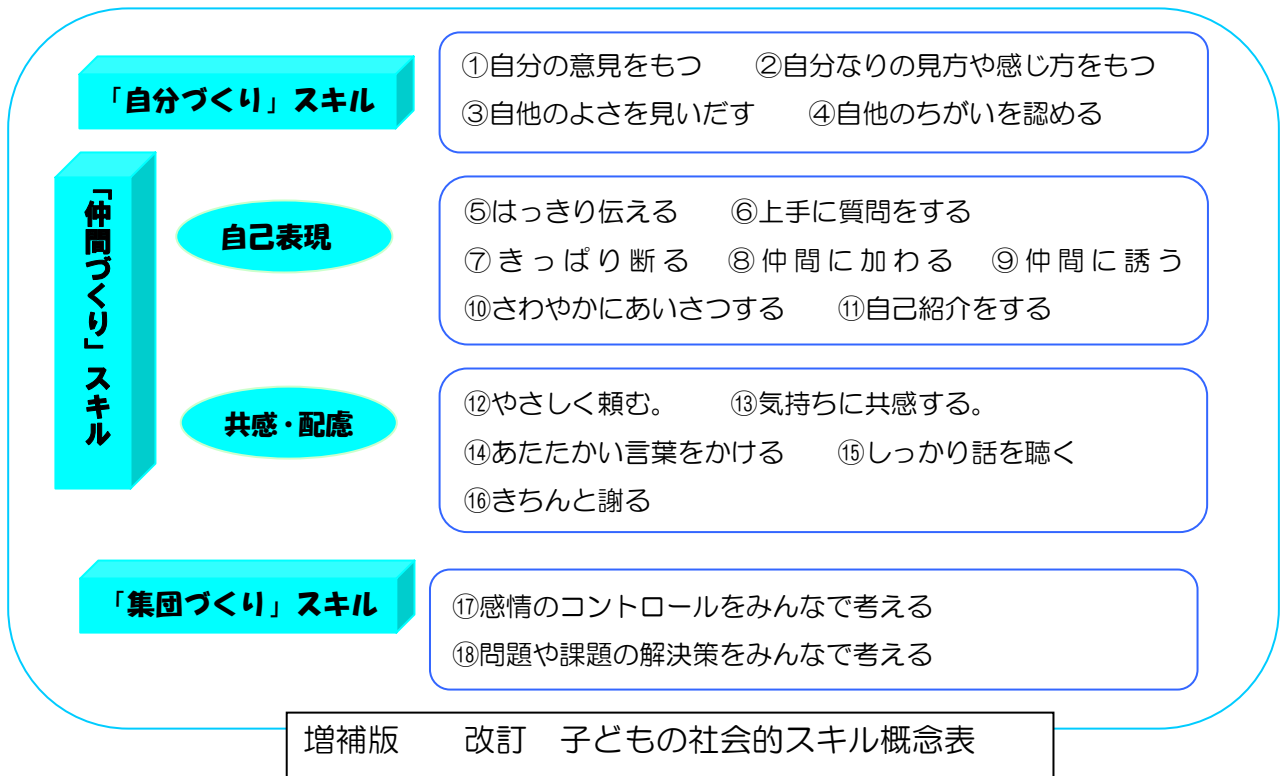
また、実際の学習や生活の場で獲得したスキルを生かし、子どもたちが実体験を通してそれらを確実に身に付けられるようにしてください。

(4) 社会的スキル育成の教育実践

グループ・アプローチ・プログラムのねらいとして、3つのアプローチの視点から、活動場면을構成しました。

- ①「個人」(個々への成長支援)
- ②「対人関係」(個人間のコミュニケーションと対人関係の発展・改善)
- ③「所属集団」(所属集団の発展と改善を目的としたかかわり)

グループ・アプローチを通して、グループそのものへのかかわりやグループをつくる体験を生かし、個人としての成長や成員間のコミュニケーション、所属集団へのかかわり等の視点から、18の社会的スキルの育成を想定しました。



これらのグループ・アプローチ・プログラムは、各学校の実態に応じて、課題となるスキルの育成を教育課程に位置づけ、各教科、道徳、特別活動、横浜の時間などすべての教育活動にクロスカリキュラムとして計画的に組み入れ、指導できるよう年間計画を作成してください。

(5) 学校の実態に即したプログラムの修正・加工

グループ・アプローチ・プログラムの内容は、児童生徒の発達段階に応じて活用できるよう作成していますが、各学校や地域の実態、子どもの様子にあわせて改編したうえで実践し、それぞれの学校の状況に適合したプログラムとなるよう努めてください。

※ 横浜プログラムのフォーマット(グループ・アプローチ・プログラム)については、Y・Y NETにword形式で掲載しますので、修正・加工が可能です。ダウンロードしてご活用ください。

2 実施上の配慮事項

(1) 自由で安心な場の確保

安心して自分らしさが発揮できる暖かい雰囲気のなかで、子どもは他者や新たな自己と対面し、様々なかかわりを通して豊かに成長していきます。こうしたなかでこそ、存在感や有用感をもち、自尊感情を高めていくことができるからです。

そこで、グループ・アプローチを効果的に活用するため、次の点について、特に配慮してください。

①子どもが安心して活動に参加できること

実施の前提として活動に参加する一人ひとりを大切にすることが求められます。子どもたちの中には、様々な危機に直面し、「今は、そんな気持ちにはなれないよ」という心境の子どもも存在している可能性があります。そうした子どもたちに思いをめぐらし、絶対に参加を強要しないこと、そうした雰囲気を抑制することが必要です。もちろん、グループ・アプローチの活動に参加できないことが集団の中でネガティブに影響しないよう十分なケアをしていくことも大切なことです。

②活動中の安心を確保すること

グループ・アプローチの実施にあたり、子どもの安心・安全を保つために教師が学級をコントロールできる状況にあるかどうかを、しっかりと見極めた上で、プログラムを選択し、実施することが大切です。

もし、次項の3つの基本ルールはもちろんのこと、活動中でのルールが守れない子どもには、きちんと注意したり、場合によっては活動をやめさせたりして、教師が毅然とした対応をすることが大切です。

その際、子どもの行った行動について注意するのであり、子どもの人格を否定するものであってはなりません。教師の毅然とした対応は、場の安全・安心に対する子どもの信頼感を増し、子どもの心を開きます。

③活動後の安心を確保すること

グループ・アプローチで交わされた情報が活動以外の場面に持ち出され、辛い思いをさせられることも予想されますので、活動の最初のルールとして徹底しておくことも大切です。

グループ・アプローチ・プログラムの実施にあたっては次の事項を厳守して、児童生徒の安全確保に努めてください。

○ アイスブレイキングの実施

アイスブレイキングとはグループ・アプローチのねらいを達成するために行うウォーミングアップのことで、過度の緊張をアイス（氷）に例え、これを打ち砕く（ブレイク）ことを意味します。グループ・アプローチの導入として、安心してリラックスした雰囲気を創り出し、自由な感情交流が行える環境づくりを行うために実施するゲーム的な要素を盛り込んだショートプログラムです。主活動の展開への影響も大きく、主活動のねらいと関連する活動を取り入れるとさらに、効果を挙げることができます。

○ 3つの明確化

グループ・アプローチの実施にあたっては、グループ・アプローチのねらい・ルール・手続きを明らかにする必要があります。「この活動にはこんなねらいがあります。」「活動中ルールとして、相手の嫌がることは言わない。相手のことを考えて行動しよう」「活動の内容はこんな流れになります」と子どもにしっかりした説明を行ってください。そのことで子どもが安心して活動に参加できることや、活動内容に興味や関心をもって意欲的に参加する効果も期待できます。



○ 3つの基本ルール

子どものグループカウンセリングやグループワークなどの活動では、他者との感情交流や自己検討の場面などで、衝動的な言動や執拗な自己や他者への批判などにより、自尊感情を傷つけ心的外傷を負う可能性も否定できません。

そこで、実施にあたって、活動の安全を確保するため、つぎの3つの基本ルールの徹底を図る必要があります。

また、教師のコントロールが機能できなくなり、この3つの基本ルールの徹底が図れない場合は、直ちに活動を中断し、児童生徒の安全確保に努めてください。

<暴力NOの約束>

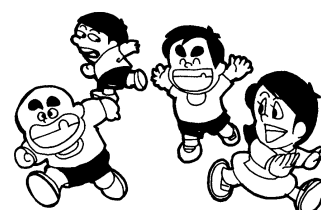
衝動的な攻撃性を防ぐため、『他者の嫌がることは言わない、やらない』

<パスOK>

一人ひとりの心情への配慮から、『参加を無理強いはしない、させない』

<持ち出し禁止>

活動の中で自己開示した内容が活動外の場面で興味本位に話されることがないように『ここでの話しは外へは持ち出さない』



(2) 個を生かす配慮

横浜プログラムでは、グループの活動を通して自分自身や他者とのかかわり方を学び、一人ひとりが集団の中での相互理解を深め、学級や所属集団の文化や価値を共有し、これを向上させようとする意欲や態度を形成していくことをねらいとしています。その過程で一人ひとりが自己有用感や自己肯定感を実感し、自己の存在を確認できるよう自己検討の場面を設定することも大切です。

また、**集団活動の苦手な子ども**に対しては、**子どもの状態に応じた参加の仕方を工夫**していくことも教師の大事な役割です。

(3) 実施後のふり返り

横浜プログラムでは、グループ・アプローチの実施後にふり返りを行い、活動を通して学んだことをグループなどで話し合い、自分の言動や他者との関係のあり方、集団との関わり方などについての気づきを共有することを大切にしています。

こうした過程を通して、子ども同士がお互いの気持ちを理解し、相互理解を深めることができるからです。

ふり返りは、①**共通項目**として「活動に楽しく安心して参加できたか」を確認し、②**独自項目**として「活動のねらいに関連して、自分への気づきや仲間への気づき、クラスへの想い、自己の生き方あり方、活動の価値」の確認などを基本的カテゴリーとして実施します。また、③**自己検討の場**として「自由記述」から、子どもが日常生活のなかでの体験を重ねて、自己や他者、集団とのかかわり方を確認する場面となるように工夫することが大切です。

さらに、子どもたちが活動のねらいが達成できない状況とどう向き合うか、自分自身や友だちへのいらだちや攻撃へと転嫁しないよう教師がフォローし、**できない現実から前向きに努力しようとする姿勢を引き出す**ことが大切です。

共通項目
子どもの発達段階に応じて「活動に楽しく安心して参加できたか」を確認する

グループ・アプローチのタイトル名
～ふり返りをしよう～

なまえ ()

<ふりかえりの基本フォーマット>

○4件法 質問は基本的カテゴリーから活動のねらいや発達段階に応じて作成する。

4 よくできた	3 まあまあできた	2 あまりできない	1 できなかった
---------	-----------	-----------	----------

1 楽しく安心して活動できた	4-3-2-1
2 (活動のねらい) 達成	4-3-2-1
3 活動に関連する事項	4-3-2-1
4 "	4-3-2-1
5 "	4-3-2-1

独自項目
子どもの発達段階に応じて「活動のねらい」に関連する気づきや想いなどを確認する

○自由記述法 主活動を通して学んだ自分自身や仲間、集団への気づきや想いを記入

(4) 個人や集団のアセスメント

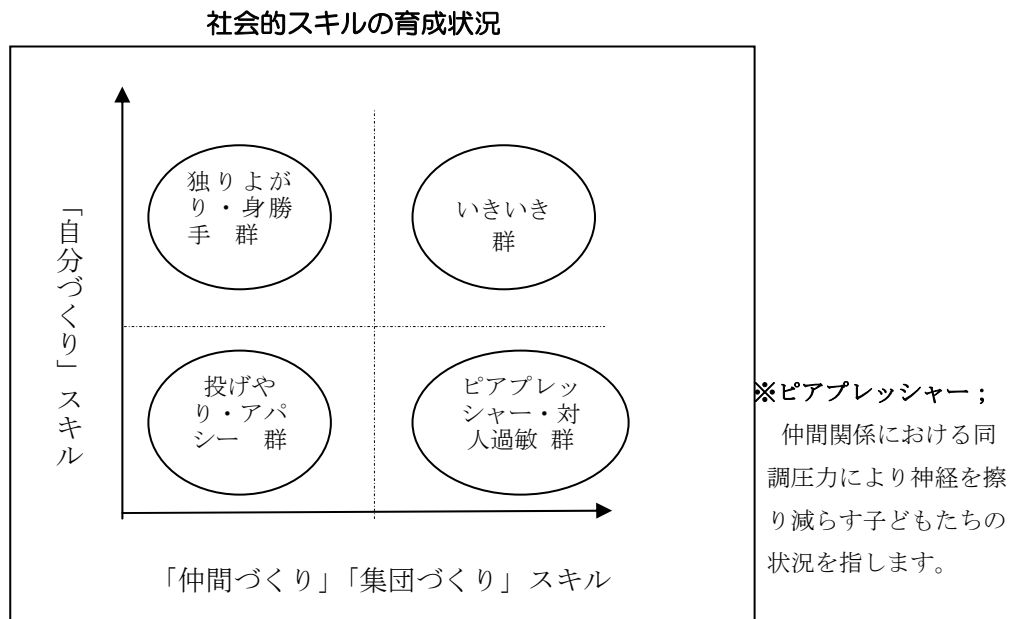
社会的スキルの育成状況を把握し、日常の児童生徒指導の工夫・改善に役立てるために、Y-P アセスメントシート（学級風土チェックシート・「学校生活に関するアンケート」調査）を活用します。

これらを活用し、学年の初めや中間などの節目の時期に調査を実施し、課題のある一人ひとりの児童生徒の支援方針や支援チームの編成、集団のもつ特性を把握した上で、課題を改善するための手立て（必要なグループ・アプローチの実施）などを効果的に行うようにしてください。

○個人のアセスメント

本来、「自分づくり」スキルと「仲間づくり」「集団づくり」スキルは、相互に影響し合いながらバランス良く育成されるべきものです。したがって、そのバランスが崩れたところに、“big I, small we”（自己中心性の強い子ども）や “small I, big we”（周囲に流される子ども）の問題が生じると考えられます。そこで、横浜プログラムでは、個人の社会的スキルの育成状況を、この2側面のバランスを考慮に入れてアセスメントすることを検討しています。

なお、具体的な社会的スキル尺度につきましては、横浜プログラム実践の検証を通して作成し、各学校で活用できるようにしていきます。



○集団のアセスメント

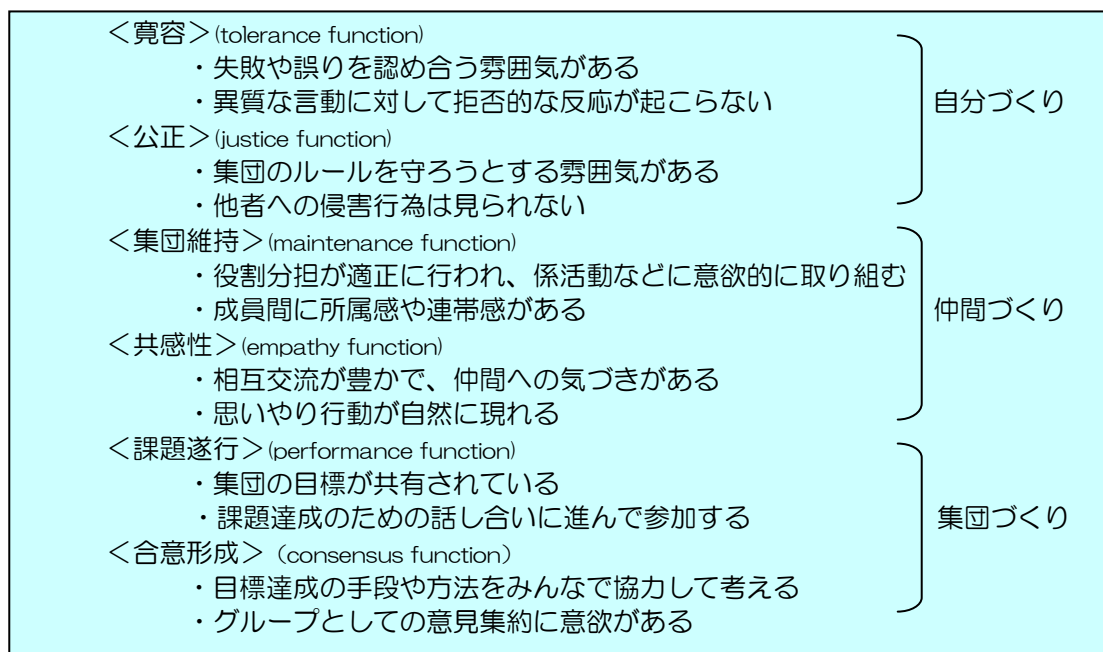
学年当初や学期末などの節目の時期に、学級担任と学年職員など複数の観察者が、学級の成員一人ひとりの日常的な観察を通して得たエピソード等をもとに、予め決められた視点から定点観測を行うことにより、集団や個人が抱える課題を把握することができます。

横浜プログラムではこうした考え方から、学級アセスメントシートを作成しました。シートでは、集団の中で①寛容、②公正、③集団維持、④共感性、⑤課題遂行、⑥合意形成の観点から見て、課題の達成が顕著な子どもに○印を、達成状況に困り感を感じている子どもに△印を付け、学級全体の集団としての育成状況を定期的に分析します。

学級のアセスメントで得たデータから、子ども一人ひとりの課題や学級の集団としての育成上の

課題を把握し、その改善を図る必要な手立てを講じたり、そのための指導プログラムの実施計画の立案に活用します。

<学級のアセスメント>



<参考> 集団の評価（望ましい集団生活の条件 文部科学省,1999年）

- | |
|--|
| <p>ア 活動の目標を全員でつくり、その目標について全員が共通の理解をもっていること。</p> <p>イ 活動の目標を達成するための方法や手段を全員で考え、それを協力して実践すること</p> <p>ウ 一人ひとりが役割を分担し、その役割を全員が共通に理解していること。</p> <p>エ 一人ひとりの自発的要求が尊重され、互いに心理的な結びつきが強いこと。</p> <p>オ 成員相互の間に所属感や所属意識、連帯感や連帯意識があること。</p> <p>カ 集団の中で、自由な相互交渉が助長されるようになっていること。</p> |
|--|

※ 文部科学省は特別活動の望ましい集団づくりの条件として上記6項目を挙げています。これは、目標達成機能 (performance function, **P 機能**)と集団維持機能(maintenance function, **M 機能**)からリーダーシップを捉えて、類型化した**PM理論** (PM theory of leadership 三隅二不二, 1966,1984) に基づいた集団づくりの視点です。

横浜プログラムでは、これに、3つのアプローチの視点から、「集団づくり」として合意形成機能 (consensus function),「仲間づくり」として共感性機能(empathy function),「自分づくり」として寛容機能(tolerance function), 「公正機能」(justice function)を加え、6項目から集団の育成状況をアセスメントすることにしました。

Ⅲ 幼児教育の現場から ～子どもの“育ち”を考える～

今、子どもたちの心の教育について大きな関心が寄せられています。子どもたちの豊かな心の育成にどのように取り組むかが社会的課題となっています。

横浜プログラムでは、幼児期から学童期、思春期までの長期的スパンで、子どもの心の問題を分析し必要なプログラムを作成してきました。なによりも幼児教育の現場の声から、子どもの育ちを検証し、小中学校の教育へつなげていくことが大切だと考えています。

(1) 自分の気持ちを伝えよう

○なかなか自分の気持ちが、伝えられないA君

「いや」と言えず譲ってしまう。困っていても“言葉で言えず目で”保育者に訴えてくる。

○保育者とのかかわりの中で

「いつもA君のことを見ているよ・・・。」安心感を持てるようにかかわりをもっていく。優しいところや素敵な行動をクラスの友達に伝えていく。

いやな事を我慢している様子を見て、保育者が、「いやだったら自分の言葉で相手に伝えることが大切だ」と伝えていく。勇気を出して言ったものの聞いてくれない子どももおり、くやし涙を流すこともあった。保育者が間に入り互いの気持ちを伝えていく。

異年齢交流では小さいクラスの憧れの的になるほど頼りにされ、他クラスの職員から感謝の言葉をかけられて自信をもってくる。

○数ヶ月がたち

クラスのリーダー格のY君 「これ貸して！」とブロックの部品を持っていこうとする。

A君 「いやだ！これ使っているんだよ」

Y君 はっとしながらも「この部品ないと〇〇つくれないんだけど」

A君 「ぼくもこれ××に使っているんだよ」

周りの子どももこのやり取りに気づいて、

「A君が先に使っていたんだから、あとから貸してもらえばいい！」、「順番だよ！」

「これ、かっこいいね・・・」「どうやって作るの・・・？」

互いの自分の作っているものが認められ笑顔になってくる。

一緒につくろうということになり、他児も含めて作り出す。作り方を教え合ったり、「これ合体してみようよ！」と、遊びが発展していく。

保育者は、声をかけず様子を見守っていく。後から、A君に勇気をだして自分の気持ちを伝えられたことを認め誉めるとともに、言ってみてどうだったかを尋ねてみる。

「ドキドキしたけど聞いてくれてよかった」、「一緒にあそべて楽しかった」

など笑顔で話してくれた。

お迎えにきた保護者にも伝え一緒に成長を喜び合う。

(2) どんな自分でも大丈夫だよ

○発想も豊かで運動神経もよく、クラスの中心的存在のB君（5歳児）

反面、できないところを友達に見られたくない、負けたくない気持ちが強い。間違えてぶつかった相手が謝ろうとする前に手が出てしまう。製作は好きだが、絵を描くことにコンプレックスを感じ、友達が見ている時には描けない。他児が部屋からいなくなってから描きだす。

○保育の中で

開放感を味わえるもの、描くことを意識せず形にこだわらないものを取り入れていく。

(5・6・7月) フィンガーペインティング・ボディーペインティングなど

→画用紙に自由に線を引き、色を塗る。

(6・7月) 模様など

→観察画（種・栽培した野菜など横に実物を置き描くことにより細部まで観察し、課題がはっきりしていることで本児には表現しやすかった。）

クラス1人1人の色使いの素敵さ、細部に気がつき表現しているところなど、良さを認め、誉め、他児にも伝えていく。同じでなくて良いこと、人それぞれの表現の仕方、感じ方が互いに認められるように働きかけていく。描くことに自信をもってきて、隠して描くことがなくなり、見られていても描けるようになる。

○ゲームなどで負ける自分が許せない。ぶつかってきた相手が許せない。

許せない気持ちのB君の気持ちを受け止めていく。何がいやだったのか、許せない気持ちを認めながら、気持ちの整理を一緒にしていく。相手の気持ちにも気付けるよう働きかけていく。

秋、園庭でサッカーをしていたB君。

走っているといきなり、他の遊びをしていたC君の手が背中にあたってくる。

B君：おこってふりかえり「痛い！ どうしてたたいたの？」

C君：「ごめん。〇〇君つかまえようとしたら、ぶつかっちゃったの」

B君：「いいよ！」

○保育者は、少し離れて、見守っていた。C君が立ち去った後、B君に声をかける。

保育者：「背中、痛かった？大丈夫？」

B君：「大丈夫だよ」

保育者：「たたきかえさなかったね」

B君：「うん。だって、わざとじゃなかったもん」

保育者：「『どうしてたたいたの？』ってC君に聞いてくれた時うれしかったよ」

B君：「えへへ…」と笑いサッカーに戻っていく。

以前ならば、ぶつかった時点で倍返しをしていたB君だが、自分の気持ちを抑えて、相手の気持ちを聞くことができたことを保護者にも伝え、成長を喜び合う。

(3) ぶつかりあって成長する

○ ねがいをもって接してきたけれど・・・

H男は、クラスの中で特に仲間関係がうまくいかず、なにかにつけては他の子どもたちのあそびを壊してみたり、一人でふらふらすることが長かった。そこで、H男の好きそうなあそびを一緒に探ったり、H男の気持ちを相手に伝えるように援助したり、相手の気持ちをH男に伝えていくことで、うまく友達とかかわって行ってほしいと思って接してきた。その間にも、H男はあそびのルールを無視したり、悪ふざけをして他の子の作ったものを壊すなど、さまざまなトラブルを起こしてはきたが、3学期になって、カルタやこま回しに友だちと一緒に楽しそうに遊ぶ姿が多くなってくると、内心これでやっと仲間関係も安定して、あそびも長続きできるようになったと安心していた。ところが……。

○ お別れ遠足のグループ分けで

お別れ遠足のグループを決めようということになったとき、女の子たちは悩みながらも和やかに話し合っていたが、それとは逆に、男の子たちは顔を強ばらせて沈黙が続いている。

話を聞いてみると、グループはふたつに分かれたけれど、H男はどちらにも入れたくないというのだ。彼らの話を聞くと、それまで気が弱くて人前で話をするのが苦手だったT男やS男たちも真剣に、H男の入れたくない理由を訴えている。

子どもたちが自分の主張を言えるようになったとか、仲間関係が育ってきたと思い込んでいたこの時期に起こった突然の出来事に、私はどうしていいかわからなくなってしまった。

女の子たちも男の子の真剣な顔に気づき、話し合いに参加しはじめた。最初は「かわいそうだから入れてあげなよ」と言っていた女の子達も、男の子の真剣な訴えを聞き、「そうだよね、H男くんって、今までいじわるなことばかりしていたね、」と言い出しはじめた。

「本当にこれでいいのかな？」とみんなに問いかけても返事が返ってこない。それではと思い、H男に「これじゃ困るよね」というと、H男は「だって入れてくれないんだもん」と口をとがらせて言うだけなのだ。

今まで確かに仲間関係が安定せずトラブルを起こすことがあり、ずっと気にかけてきたつもりだったし、3学期になって随分仲間関係が安定してきたと思っていたただけに、子どもたちのこんな時期にきての、このような話し合いに大きなショックを受けてしまった。

できるだけ自分の動揺を押さえて、子どもたちに「今日はもう帰る時間になっちゃったから、明日もう一度話し合おうよ、みんなも考えてきて」といってこの話し合いを終わりにしたが、後味はなんとも悪いものだった。

○ 再度の話し合いで

次の日、登園してきたH男はいつもとかわらない様子で、昨日のことを何も気にしていないようだった。今日の話し合いの前に、まず二人で話をすることにした。

「H男くん、遠足いきたい？」 「うん」 「どうしてグループに入れてくれないのかな」

このような会話から、どうしてみんながいれてくれないのか、もう一度みんなに聞いてみようという、H男は少し考えていたが、「わかった」といって承知してくれた。

そしていよいよ話し合いがはじまった。どうしてH男が嫌なのか、みんなの思っていることをいっ

てもらふことにすると、「ドッチボールとかの時だって、全然ルールを守らなくてずるするんだもん」とか「いつも何もしていないのにぶたれちゃうの」とか「『入れて』って言わないで入ってきて、ちょっと何かいうとすぐ怒るんだもん」など、話しながら泣いてしまう子も含めて、ほとんどの子ども達が勇気を出して話をしてくれた。

H男はかなりきついことを言われ、ましていままでH男に対して口答えしなかった子にも言われたことで、何もいわず下を向いて涙を流していた。

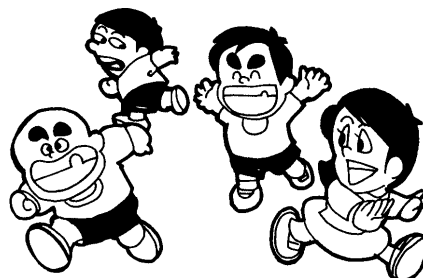
緊張した話し合いが続き、その話をじっと聞いていたM子が急に、「そういうことやめてくれたら、私のグループに入っていていいよ」と言い出した。この言葉をきっかけにクラスの流れが一気に変わった。他の子どもたちもM子に同調し、H男を受け入れようとする雰囲気広がったのだ。

H男の様子を見て、「かなり応えたんだなあー、こんなことしちゃってどうしよう」と思っていただけに、M子の言葉がでてきて正直、ホッとした。後はH男がどうするかである。ドキドキしながらH男の答えを待った。

「ぼく・・・ごめんなさい。これから気をつける」とポソポソと涙声だったけれど、自分で考えてそういつてくれた。私もうれしくて思わず涙がでてきてしまった。「H男くん、いつもハムスターの餌を持ってきてくれたり、世話をしてくれるやさしい気持ちがいっぱいある子なんだよね」と願いをこめていった言葉に、「H君がやさしかったら一緒に遊びたいんだから」という子どもたちの声も出てきて、今までの重い空気がパッと明るくなり、子ども達の顔にも笑顔が戻った。

グループ分けももう一度やりなおすことになり、Y男やK男達がH男の手をもって、「おれたちのグループにこいよ」と引っ張っていった。

H男に対して少し残酷のように思えた話し合いだったが、こうしたことで、クラスみんなの気持ちがより強く結びついたようだし、最後の一ヶ月、H男もみんなと楽しく過ごせることができた。H男ともう一度二人で話をしたとき、「H男くん、えらかったね」と話すと、ニッコリ笑っていた。もうすぐ卒業を控えた2月に起こった私にとっての大事件。ハラハラドキドキの連続だったけれど、子ども達の力に助けられて、お互いの気持ちを理解することの大変さや、それができたときの心地よさのようなものを、子どもから教わったような気がする。



(4) 子どもの真剣さにつき合っ

以前は背の順で走っていた運動会の年長が行うリレー。毎年リレーを重ねていくうちに、子どもたちの中で、様々な思いが生まれてきていることと感じ、「子どもたちに順番決めに任せてもいいのではないかと職員で話し合い、ここ数年、リレーの順番を子どもたちが決めるように変えてきた。

その結果、リレーの順番決めに子どもたちが行うことで、勝ち負けだけでなく、人とかかわって行く中で大切なことも学ぶことができた。また、自分とは違う気持ちがあることに気づき、友達の気持ちや姿勢から刺激を受け、リレーが好きな子と苦手な子の気持ちの温度差が少しずつ縮まっていった。今年もリレーの順番が決まったのだが……。

【じゃんけんで2回走る人を決めるけど】

運動会当日に欠席しなければならない子がでたため、急きよ、男の子の中で誰かが2回走らなければならないことになった。子どもたちにその話をすると、2回走りたい子が8人立候補して、誰が走るかをじゃんけんによって決めることになった。

その結果、まじめで慎重派、1学期は1人で行動することが多く、なかなか自分をだせないAくんが走るようになった。担任は、Aくんが「2回走りたい！」と前に出てきたことに感動していた。まさかこのような形で、Aくんが積極的に自分の思いを出してくるとは思っていなかったからだ。

ところが、クラスでも明るく活発で運動神経も抜群な、男女共にあこがれの存在であるBくんが、「先生、俺どうしても2回走りたい」と言ってきた。一度決めたことなので、担任は無理とは思いつつも、Bくんに自分の気持ちをAくんに伝えにいくよう伝え、AくんもBくんの気持ちを否定せず、きちんと話を聞いた上で、「明日まで待って！」と答えていた。

【競争で決めよう】

次の日、2人はこっそり相談したのか、「競争して速かった方が2回走ることになった」ということをクラスのみんなにも伝え、実際に走ってみることになった。

園庭に出た直線レースでは、ダントツで運動大好きなBくんが勝つ。周りの子たちも「Bくんの勝ち！」と大騒ぎをしている。そのそばでAくんはじっと様子を見守っている。

「Aくん、僕が今勝ったから、僕が2回走ることでもいいんだよね？」という言葉に、Bくんは、「ちょっと待って……」と喋り、沈黙の時間が約10分続く。

担任の「じゃあさ、明日も練習試合があるから、明日と本番とで分けたら？」という声かけにも、二人は即座に「本番に走りたい」という。周りの子たちからの、「もう1回勝負したら？」、「そうだよ！リレーなんだから、リレーみたいにコースの形で走って競争したら？」という声があつて、再度、曲線のコースで競争することになった。

ところが、リレーのコースで競争をしても、またBくんが勝つ。周りの子も「Bくん決定！」と言っている。Bくんも「2回勝ったから、僕が2回走ることでもいい？」とAくんにいうが、Aくんまだ納得したくないのか大きな声で「待って……。」と叫んで園庭に座り込む。結局Aくんは、どうしても納得できず、「明日まで待って」と言ってその場を立ち去ってしまった。

担任が追いかけていくと、Aくんは園庭に座り込み、涙を流していた。2回戦目は絶対勝ちたかったのだろう。わざわざ裸足になって走っていたのだ。泣きながら靴下をはいており、担任もAくんの気持ちが痛いほど伝わってきて涙が溢れてきた。

担任が、「そうだよね。ゆずれなくなっちゃったよね。2回走りたいんだよね……。でも、その気持ち、ちゃんとBくんに言わないと伝わらないよ」と声をかけた。泣いていたAくんもうなずき、二人でBくんのところに行くことにした。

【二人の葛藤】

Aくんが泣きながら「2回走りたい」と言うと、Bくんは「Aくんの気持ちはわかったけど譲れない」と言い張る。Aくんは「じゃあ、もういいよ！Bくんが走ればいいよ」と声を上げて泣く。担任がAくんに「それで本当にいいの？」という、Aくんも「ゆずりたいけど走りたい」と正直な気持ちを訴える。Bくんも「僕もゆずりたいけど、2回走りたい」と譲る気配はない。その後、またしばらく沈黙が続いた。

やがて、Bくんが何かふっきたように「いいよ、Aくんが2回走っていいよ」とAくんに言ってその場から消えていった。担任がBくんの後ろ姿を追いかけていくと、Bくんは園庭を歩きながら、ぼろぼろ涙を流していた。Bくんの気持ちを感じると、担任も涙が流れてきて「Aくんの気持ちを考えてくれてありがとう」という言葉しかでてこなかった。

AくんにBくんの気持ちを伝えると、Aくんも自らBくんのところに直行し、相手の目をしっかり見て「Bくん、ありがとう」という。Bくんも「昨日、ゆずってもらって嬉しかったから、今日は譲りたいと思った」といい、2人はお互いにすっきりしたのか、何事もなかったような顔で帰っていった。

【クラスの集まりで】

クラスみんなに、AくんとBくんとのでやりとりを話す。自分の思いを伝えることの大切さ、人の気持ちをきちんと受け止めることの大切さや難しさを伝え、「みんなだったらどうする？」と話してみた。子どもたちは真剣に聞いていた。

競争の審判をしたり、応援してくれた子たちも、2人のやりとりを黙って見ていたので、いろいろと感じることはあったようだ。勝負を決めるということになっているのに、負けを「ちょっと待って」と言っているAくんの気持ちを感じていたからだろう。子どもたちにも、二人の、相手の気持ちを受け止めながらも、何とか自分たちで解決しようとする真剣な気持ちが伝わったようだ。

後日行われたクラス懇談会でも、担任が涙を流しながら二人のやりとりを母親たちに伝えた。母親たちも子どもたちの複雑でも健気な気持ちがわかって号泣する。大人の側が子どもに対する見方や思いを変えるきっかけにもなった。「子どもの真剣さに付き合うと、ドラマが生まれる。だから子どもっておもしろい！」という声が多数挙がった。

担任自身も保育に対する思いが変わった。保育者が「～だから、こうしよう」とへんに子どもを納得させたり、一方的な思いで形に当てはめて引っ張っていくのではなく、まずは1人1人の思いを聞こう、受け止めていこうという気持ちがより強くなった。

Ⅳ 横浜プログラムの基本フォーマットの説明

横浜プログラムの基本フォーマットの説明

<p>プログラムのタイトル(活動がイメージできるもの)と活動概要の説明</p>	<p>どの時期に行うのが効果的か(対象集団の成長の様子や雰囲気、各行事との関連など)</p>		<p>「自分づくり」「仲間づくり」「集団づくり」どのアプローチの視点からのプログラムか、プログラムと関連するスキル(力)の説明</p>	
<p>タイトル (活動概要)</p>	<p>アプローチ (関連する力)</p>		<p>(記入例)「自分づくり」 ① ②、⑩ 中心となる力を強調 分</p>	
<p>タイミング (実施時期)</p>	<p>活動場所</p>	<p>所要時間</p>	<p>分</p>	
<p>対象学年</p>	<p>幼・小低・小中・小高 中1・中2・中3・高</p>	<p>対象規模</p>	<p>活動場面</p>	<p>朝の会、帰りの会、道徳、特活、教科、総合、学校行事など、本プログラムの活用できる指導場面</p>
<p>活動のねらい</p>	<p><背景> (例) 群れ合い体験の不足から、年齢相応の 1 自分の考えのよさに 2 友だちの考えを受け 3 基本体験(被受容・がまん・群れ合い体験)のどの体験の補充なのか、また、子どもの気づきから、どのようなスキル(力)の育成を図るのかを説明</p>			
<p>準備</p>	<p>中心となる力を強調 プログラムすべてを通して必要なものを提示する</p>			
<p>学習・活動</p>		<p>支援の観点・留意点等</p>		<p>資料等</p>
<p>1 導入</p>	<p>学習・活動の内容と展開を示す。ワークシートやふりかえりシートの使用は所要時間を資料等の欄に記載する。</p>			
<p>2 主活動</p>	<p>本プログラムの中で、特に指導者が留意すべき点を説明する。また、プログラム実施による自己有用感や成就感など、ポジティブな効果も示す。</p>			
<p>3 振り返り</p>	<p>プログラムに必要なものをどのタイミングで使用するかを示す。</p>			
<p>主活動に関わる教師の指示は枠で囲む。</p>				
<p>配慮事項</p>	<p><本プログラムの実施上の配慮事項> ・ 個を生かす配慮を具体的に提示(事前のアナウンス、パスOK、チャレンジの奨励と事後のケア)する ・ 安全確保のための手続きについての明確化を図る ・ 他の活動場面での利用可能性などを示す</p>			

V 子どもの社会的スキル横浜プログラム年間計画作成にあたって

「子どもの社会的スキル横浜プログラム」 年間活動計画作成にあたって

横浜版学習指導要領の重点課題の1つとして、コミュニケーション能力の育成があげられています。本プログラムを活用して、子どもたちがさまざまなふれあい体験を通して、社会的スキルを身につけていくように指導の充実を図ることが明示されています。本プログラムの年間計画を作成し、教育課程に積極的に位置づけてください。

- 学校教育目標、発達段階や昨年度の学年の児童の実態、教師の願い、年間行事等を考慮して、年間計画を立てます。子どもたちと担任、子どもたち同士の関係を印象づける学級開きの時期にどのようなプログラムを入れるか、行事をどう活用するか等について学年で話し合い、方針を決定します。
- 学級がある程度固まった時期に、Y-Pアセスメントシート等を用いて学級の実態をつかみ、年間計画を見直します。年間計画は、学級の実態、行事や学習の年間計画等とのつながりを考えて、逐次変更していきます。
- 活動のねらいを考えプログラムを選択します。実施によって、どのようなスキルが育成され、学級にどのような効果をもたらすのかをイメージしてください。
- プログラムで扱う素材は、教科・領域で扱う教材・題材と置き換え可能なものが多くあります。教科・領域のねらいを達成しながら、本プログラムのねらいも併せて達成する（クロスカリキュラム）ことを検討し、効率よく活用してください。
- 現代社会の課題である防犯やネット、人権等に関わるプログラムも、発達段階や学校の実態に応じて、積極的に盛り込んで作成してください。
- 特別活動や道徳の活動場面のプログラムが多く入っていますが、それぞれの年間時数を考慮して活用してください。横浜の時間では、体験を通じた問題解決の過程での子どもの気づきや他者との交流によって、ねらいが達成できることがあります。
- プログラムの進め方については、学級の実態に合わせてアレンジし、より効果的な活用を意図します。

さあ、年間計画づくりをしよう

- 1 教育目標・重点課題等と学級の実態をふまえて、〈こんなクラスにしたい〉というゴールを思い描きます
- 2 何を・いつ・どんな力を・どんなタイミングで
 - ① それぞれの期間の目標をたてる(3期に分けてみると)
 - 〈4月～7月〉
 - ・人間関係づくり、ルールづくり・友達関係の輪を広げる
 - ・学級内での居場所づくり等
 - 〈9月～12月〉
 - ・友達を深く知る・学級集団の確立等
 - 〈1月～3月〉
 - ・学級集団の完成・学級全体の凝集性・学級集団との別れ等
 - ② 月の流れや行事を考えプログラムを入れる
 - 4月・5月 新しい友だちや先生との人間関係づくり
自分や友だちのよさを認める、防犯安全
 - 6月 宿泊体験や運動会等の大きな行事に際し、友達とともにいることのよさを感じる(自己効力感・自尊感情の高揚)
 - 9月・1月 長期の休みの後(夏休み・冬休み明け)に久しぶりに会った友だちとの人間関係づくり
 - 10月 前期の終わり、後期の始まり
 - 12月 人権週間に合わせて、自他の違いを尊重する
 - 3月 友だちとの別れ、学級の成長
- 3 教科の時間の活用のしかた
 - 単元の特色から、必要な社会的スキルの育成を授業の中に組み入れ、単元(授業)をデザインする
 - 授業方略として、プログラムを使用し、教科・領域の目標達成とともに、社会的スキルの育成を図る。

年間活動計画例(次ページ以降をご覧ください。)

1 小学校低学年年間活動計画例	4 小学校個別支援学級年間活動例
2 小学校中学年年間活動計画例	5 中学校年間活動計画例
3 小学校高学年年間活動計画例	6 中学校個別支援学級年間活動例

(年間計画例を印刷すると、ページ番号が連番になるように設定されています)