

小学校 学級経営

小学校中学年における集団づくりを支援するプログラムの構築
－感情や意思の伝達に焦点を当てた集団活動を通して－

教育相談課 研究員 市岡 紀恵

要 旨

小学校中学年における感情や意思の伝達に焦点を当てた集団づくりの支援プログラムの構築を行った。そのプログラムを実践することで、集団づくりの支援となり、自他を認識する力や仲間とつながる力が育まれるかを検証した。その結果、学業指導尺度において「帰属意識」「規範因子」「互いに高め合う意識」の3因子に有意な向上が見られるなど、プログラムの有効性が確認された。

キーワード：小学校中学年 集団づくり 多様性 感情と行動の統制 リーダーシップ

I 主題設定の理由

21世紀は、「知識基盤社会」の時代であるとともに、グローバル化が一層進む時代であると言われており、経済協力開発機構（OECD）では、「キー・コンピテンシー（主要能力）」の一つとして「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」を挙げている。また、青森県教育施策の方針の解説においても「多様性を尊重する人財の育成」を掲げ、多様な価値観を尊重しながら相互に関わり合い、協働する人財の育成を目指すとしている。

しかし、コミュニケーション教育推進会議の審議経過報告（2011）によると、子供たちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向が見られ、また、コミュニケーションをとっているつもりが、実際は自分の思いを一方的に伝えているにすぎない場合が多いなどの指摘がある。加えて、子供たちが自ら仲間やコミュニティを形成する機会が不足しており、等質的なグループや人間関係の中でしか行動できず、異質な人々によるグループ等で課題を解決することが苦手であったり、回避したりする傾向にあるという指摘もある。

実際、小学校段階においても、他者の意見を受け入れられない自己中心的な子供たちや、顔色をうかがい同調圧力によって本来の感情を出すことができない子供たちが見受けられ、さらに「われわれ意識」が高まる中学年を境に友達との関係に固定化も現れ始める。ところが、高学年になると、学級を基盤にしながら多様な集団に属し、役割や責任を自覚して活動することが増える。そこでは、人間関係や果たすべき役割が学級内とは異なってくる場合も多く、リーダーシップを発揮しながら関わり合い、協力をしながら目標を達成する姿が求められる。

高橋（2010）は、「将来、学校を中心として活躍する高学年としての姿を具現化するためには、中学年から集団活動の中で、自分から行動する大切さや協力して活動を成功させるすばらしさを、実感する機会の設定が必要である。」と述べている。つまり、高学年としての役割や責任を得てから多様な集団における望ましい資質や能力を身につけようとするのでは遅いと考えられる。そこで、本研究では、求める集団を「多様な他者との相互理解を深め、目標達成のため協力し合える集団」とし、感情や意思の伝達に焦点を当てた集団づくりの支援プログラムを構築し、主体的な関わり合いを促すことによって、多様性の尊重に必要な自他を認識する力や仲間とつながる力の向上が図られるのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究目的

小学校中学年において、感情や意思の伝達に焦点を当てた集団づくりの支援プログラムの実践が、自他を認識する力や仲間とつながる力の向上に有効であることを明らかにする。

Ⅲ 研究の実際とその考察

1 中学年における集団づくりについて

渡辺（2011）は、9歳、10歳という年齢では「自分だけではなく、他人のことについても、自分のことのように考えたりできるようになっています。特に、他人の行動から、その人が何を考えているのだろうか、どんな気持ちでいるのだろうか、といったことを予想したりすることができるようになります。」と述べている。自己や他者について抽象的な推論ができるようになる小学校中学年において、気の合う数名の友達に留まらずに交流の幅を広げ、関心をもって相互に関わり合う集団活動を効果的に設定することが、多様性を尊重する素地を養うには必要である。また、御前（2015）は「普段の日常ではお互いに関わり合うという雰囲気は全くないのに、授業になれば突然活発に話し合う、ということは現実的に難しい。」とし、集団づくりにおいて「互いの意見や思いを話し合える関係性がある、という土台が必要」であることを示唆している。

このことから、中学年において、自他の感情や意思の適切な表現やその理解の支援をし、集団内での関わり合いの中で、自他を認識する力や仲間とつながる力の向上を図ることが必要となってくると考えられる。

2 プログラムの概要と特徴

(1) プログラム作成上の工夫

平野（2017）は「多様性が尊重され始めている時代背景や正解が一つではないという社会の状況を見ると集団の在り方を見つめ直す時期」と述べており、河村（2017）は、児童たちの資質・能力を育成する建設的で活性化した相互作用が生起する学級集団について「ルールが確立し安定したまとまりがある、かつ、リーダーが固定されず、所属する児童がフラットに色々な他者と能動的に関われるような柔軟性がある状態である。」と述べている。また、小学校学習指導要領解説特別活動編（2008）の望ましい集団活動の条件に着目すると、大きく分けて、互いに認め合うための資質や能力と目標達成のための資質や能力の二つが望ましい集団活動に必要なことが考えられる。

そこで、プログラムの構築において「規範意識の共有」「自他の理解」「協同の活動」を重視し、発達段階を考慮してそれぞれに題材や学習事項を設定した。さらに、プログラムの活動に参加し、理解した内容や技能を身につけ般化させるには、既習事項を反復できるようにプログラムを構築し、意図的な復習を入れることが有益であると考えた。

(2) 「規範意識の共有」について

文部科学省（2006）は「規範」を「人間が行動したり判断したりするときに従うべき価値判断の基準」、 「規範意識」を「そのような規範を守り、それに基づいて判断したり行動しようとする意識」と定義している。発達段階を考慮すると、子供たちは大人から与えられた規範を守るという段階から、自ら進んで規範を尊重して守り、行動するという段階へと規範意識が高まっていく。

しかしながら、滝（2012）は、「規範意識を高めたいとはいえ、教えるという形でそれが実現できるわけではない。」と指摘しており、あわせて、河村（2017）は「ルールとは、みんなの学級生活がよりよくなるための行動をみんなで取ろうという合意であり、実態に応じて随時修正されていきます。ですので、理想的な学級集団には、いわばルールの統制権が子どもたちにあるというイメージがあるのです。」と述べている。子供が主体的に判断し、よりよい集団を形成しようとする力を身につけさせるためには、自律的な規範意識を育む必要があり、他者と関わり合う中でルールを守るよさを味わう体験が必要不可欠であると考えられる。そのためには、必要な規範に気付き考えること、自己を制御しルールを守った結果、よいことがあったと実感することが大切である。

このことから、子供たちに規範意識を共有させ、他律から自律へと意識を高めていくことで、主体的な活動の保障が満たされた安心して過ごせる集団ができると本研究では考える。

(3) 「自他の理解」について

野島（1999）はグループ・アプローチを「自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語的コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みである。」と定義し、「人間が集まるところなら、どこでも適用可能である。」と述べている。グループ・アプローチは教育分野において多くの実践がなされており、ソーシャルスキルの向上やリレーション形成など多くの効果を上げている。しかし、ソーシャルスキ

ルが実生活で般化されにくいことや、日常の仲間関係の改善が必ずしも達成されないことなどの課題も挙げられている。

山田（2008）は「社会性育成のプログラムを実施する前提条件として、子どもの感情状態の安定、寛恕の問題がないことが求められていたため、感情に関する内容はあまり扱われてこなかった。」とし、「社会生活において対人関係能力を発揮するためには、感情の理解や統制、表出に関する能力が先行して重要」と述べている。

よって、多様な他者との相互理解を深めるためには、ソーシャルスキルを教え、整える以前に自他の感情を認識し理解すること、さらに感情を統制し表出するといった体験や機会を設定する必要があると本研究では考える。

(4) 「協同の活動」について

目標達成のため協力し合える集団においては、すべての子供たちが状況に応じて、リーダーシップやフォロワーシップを発揮していく必要がある。

日向野（2016）はリーダーシップの最小3要素として「目標設定、率先垂範、同僚支援」を挙げ、「どれが欠けてもリーダーシップを発揮したとは言えない。」としている。また、館野（2017）はリーダーシップは、いわゆるリーダーだけに必要なものではなく、全員が必要であり、発揮できるものとし、「リーダーシップにおいて重要なのは集団に対する影響力」と述べている。あわせて、「これからの集団づくりにおいて、リーダーシップは全員が発揮するもの、リーダーシップは練習次第で身につくもの、と認識することが重要である。」としている。

このことから、リーダーシップとフォロワーシップの両方を集団に対する影響力として捉え、仲間とつながる力の育成のためにはリーダーシップを発揮して、主体的な関わり合いをすることが必要と考える。そこで本研究では、発達段階を考慮して、リーダーシップの構成要素を「目標を考え、共有する」「自ら行動する」「他者支援」とし、リーダーシップ行動を促す協同の活動をプログラム内に組み込んでいく。

3 検証方法について

(1) 学業指導尺度「学級と学習に関するアンケート」

学業指導尺度「学級と学習に関するアンケート」は、栃木県総合教育センター（2015）によって作成された学業指導の成果を子供の姿から測ることができる尺度である。「帰属意識」「規範因子」「互いに高め合う意識」「学習への自信」「コミュニケーション能力」「学習への取組」の6因子60項目からなる。各項目内容に対して、4件法で回答を求めるものとなっている。本研究では、プログラムの実施前後に調査し、集団づくりに必要だと考えられる「帰属意識」「規範因子」「互いに高め合う意識」の3因子がどのように変容したのかを見るために使用した。

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

学校環境適応感尺度「アセス」（以下、「アセス」）は、栗原ら（2010）によって作成された「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子からなる児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。本研究では、プログラムの実施前後に調査し、「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」の3因子がどのように変容したのかを見るために使用した。

(3) KJ法

KJ法は、川喜田二郎が開発した手法であり、論理的には仮説法と呼ばれる体系にあたり、先入観・偏見を排して、データを集めてまとめ、新たな視点からの発見や問題解決策を導き出す発想法である。本研究では、プログラム終了後、児童に感想を自由記述させ、それを分析するために使用した。

4 研究の実際について

(1) 対象者

研究協力小学校の第4学年児童41名（男子26名、女子15名）を対象とした。

(2) 実施期間

2017年5月中旬から1週間に1回のペースで、全8回分のプログラムを実施した（表1）。プログラムの介入効果に関する調査は、プログラム実施前の4月下旬と実施後の7月中旬の計2回行った。

表1 本研究の実施内容の概要

時	学習項目	ね ら い	主な活動内容等	備 考
1	規範（きまり）の共有	きまりの意義を考えるを通して、互いに安心して関わり合えるきまりの必要性について理解する。	「もしものその後」	規範意識の共有
2	感情の理解	自分の感情に気付き理解するとともに他者の感情との共通点や相違点に気付く。	「感情を知ろう（感情カード）」	自他の理解
3	自己と他者のよさ	称賛したり、認めたりする活動を通して相互理解を図る。	「しあわせ宅急便」	
4	感情のコントロール	物事の捉え方は一つではないことや自分の考えが正しいとは限らないことに気付く。	「怒りの温度計」	
5	感情の表し方・受け止め方	自分の気持ちを伝える方法を知り、相手との関係を悪化させずに適切に表現する。	「I（アイ）メッセージ」	
6	協力する大切さ	学習したことを意識しながらゲームを行い、協力して活動する楽しさを味わう。	「バースデーチェーン・フラフープ送り・カモン」	協同の活動
7	役割を果たす	協同の活動の中で役割に気付き、集団への影響や貢献の喜びについて考える。	「人間コピー」	
8	折り合いを付ける	課題達成のための話し合いを通して、コンセンサス（合意）による集団決定のよさを知る。	「無人島生活」	

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と児童の感想（児童の表現のまま）を記載した。

ア 1時間目「規範（きまり）の共有」

「規範（きまり）の共有」では、きまりを守らなかった場合の状況を考える活動（エクササイズ：「もしものその後」）を通して、きまりを守らなかったその後について考え、グループで話し合った。きまりの必要性を学級で考え共有することで、安心して過ごすためそれぞれが規範を尊重しながら行動するという合意を図った。

児童の感想には「安心・安全のためにきまりがあることが分かった。」「自分も周りの人も困るからきまりは必要だと思う。」「普段、考えたことがないことを考えられて良かった。」などがあつた。

イ 2時間目「感情の理解」

「感情の理解」では、自分や相手の感情を知るために、日常の出来事、例えば「みんなの前でほめられたら」などを想起し、自分ならどのような感情が生まれるかを考え、グループで交流した。活動では、自分の中のあいまいな感情をはっきりさせたり、適した感情を選んだりすることができるよう、嬉しい、悲しい等と書かれた「感情カード」を用意し使用させた。また、「あなたはどのようなときに嬉しいという感情が表れますか。」のように、感情がどのような出来事で生じるかを考え交流する活動もあわせて行い、それによって「他者との共通点や相違点への気付き」を図った。

児童の感想には「自分と他の人の感情は、違うときもあるし同じときもあることが分かりました。」「相手の感情を考えて会話をしたり集団行動をしたい。」「感情は人によって違うので、押しつけてはいけないことも分かりました。」「みんなの感情が違うことをなぜだろうと疑問に思いました。」などがあつた。

ウ 3時間目「自己と他者のよさ」

「自己と他者のよさ」では、感情を知る手掛かりについて気付き、称賛したり認めたりする活動（エクササイズ：「しあわせ宅急便」）を通して相互理解を図った。グループのメンバーに「ありがとう、頑張

っているね、いいところだね。」などのポジティブな言葉を使ってメッセージを書き、相手に渡すこととした。

児童の感想には「人に気持ちを伝えるなどして友だちをどんどん増やしていきたいです。」「いつも一緒にいるけど書くのが難しいからこれからはすぐに書けるように頑張りたいと思います。」「ぼくはこれからの生活でみんなにポジティブな言葉を使ってなにかよくなりたいと思いました。」などがあつた。

エ 4時間目「感情のコントロール」

「感情のコントロール」では、「ひそひそ話をされた、約束を破られた」など、怒りを感じる場面について想像し、自分の怒りの度合いを数値化する活動（エクササイズ：「怒りの温度計」）を行った。怒りの感情によって変わる自分の態度や行動に気づき、自分の怒りを客観的に受け止めるきっかけとなるようにした。また、他者と数値がいつも同じではないことをグループ交流の中で知り、物事のとらえ方は一つではないことや自分の考えが正しいとは限らないことに気付かせた。

児童の感想には「人によって怒りの温度も変わるということが分かりました。」「ぼくはあんまり怒らないけど、他の人も絶対そうだと決めつけるとあんまりだめなんだなと思いました。」「考え方をやってみるとあんまり怒らなくなることを初めて知りました。」「怒りの温度が上がったときは考え方をやってみて気持ちを落ち着かせることができるということが分かり、これからの生活にも生かしたいと思います。」などがあつた。

オ 5時間目「感情の表し方・受け止め方」

「感情の表し方・受け止め方」では、怒りを適切に表現するため相手とどんな関係になりたいかを意識して「自分の気持ち（第一次感情）」と「どうしてほしかったのか（欲求）」をI（アイ）メッセージで考える活動をした。また、ペアになって伝え合う活動を通して、相手との関係を悪化させずに自分の気持ちを適切に表現するよさについて考えた。

児童の感想には「自分の気持ちを言ったり相手にどうしてほしかったのか言うことが大事なんだなと思いました。」「今日は、怒るときは人を傷つけずに自分の気持ちやこれからどうしてほしいかを相手にちゃんとやるということが分かったので、生活の中でしっかり守ってこれからも友達と仲良くしたいです。」「これからは怒っていいときと怒らなくていいときを考える。」「ゆずれない大切なことをそのままにしておくのがとっても嫌な思いをしてしまうので、そういうときは怒ってもいいということが分かりました。」などがあつた。

カ 6時間目「協力する大切さ」

「協力する大切さ」では、これまでに学習したことをより意識させるため三つの対人関係ゲームを行った。その中で、「目標を考え、共有する」「自ら行動する」「他者支援」を教え、メンバーと協力するために必要なことは何かを考えるきっかけにした。また、チームの目標やルールをチームで設定し、自分たちの意思で守るという自律的判断のよさを経験させた。

児童の感想には「怒りの感情を押し付けなくてゲームをできたので良かったです。」「今まで習った助け、決まり、感情を思い出して協力し合って過ごすことの大切さが分かりました。」「自分が困っているとき友達に助けを求めるということはすごく大切だし、友達が助けを求めているとき自分から助けに行くということも大切だということが分かりました。」「ルールがあつたのでチームの人が間違っても強く怒らなかつたし、イラッともしなかつたので良かったです。」などがあつた。

キ 7時間目「役割を果たす」

「役割を果たす」では、役割を意識しながら課題を解決する活動（エクササイズ：「人間コピー」）を行い、目標達成のためには主体的な関わり合いが必要であるということの理解を図った。あわせて、自分の意見を言うだけでなく、周りも言いやすい雰囲気をつくるなどの仲間への働きかけを意識させた。また、前時と同様に習ったことを意識して活動できるようにした。

児童の感想には「自分で動くときみんなの役に立てることが分かりました。」「他のメンバーが一生懸命伝えてくれ、少しずつ違うところがあつたけどみんな楽しんでくれた。」「みんなで協力し合うと楽しくなり自分も頑張ろうという気持ちをもてた。」「間違ってしまった人がいたけどルールを思い出して、責めないで励ましたので良かったです。」などがあつた。

ク 8時間目「折り合いを付ける」

「折り合いを付ける」では、必ずしも個人の意見のみが通るわけではない活動（エクササイズ：「無人島生活」）において、課題達成のため自分の意見を考え直したり他の人の考えを尊重したりする態度を身につけることをねらいとした。相手との関係を悪化させずに異論を述べたり、自分の考えに執着せず、感

情を制御しながら意見を取り入れたりして、集団決定をするよさを学んだ。

児童の感想には「それぞれの意見を出し合ってまとめることができました。」「みんなと仲良く協力して考えたり自分から動き役立つことができたの良かったです。」「友達といっぱい話し合えて決められたので良かったです。」「それぞれ意見が違う人もいるけど同じ人がいてみんなが仲良くするためにがんばりました。」「みんなと協力して話し合いをして、もめ合いをしなかった。」「言い方がきつかったのもうちちょっと優しく言えたらいいと思います。」などがあつた。

5 プログラムの効果の結果

(1) 学業指導尺度「学級と学習に関するアンケート」

プログラム実施後、研究対象児童の集団に対する意識がどのように変容したのかを調査した。

「帰属意識」「規範因子」「互いに高め合う意識」の3因子の平均値は、「帰属意識」は3.60、「規範意識」は3.43、「互いに高め合う意識」は3.50であった(図1)。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定でプレテストとポストテストの値を比較すると、3因子ともに平均値の上昇が見られ、1%水準で有意差が認められた(表2)。

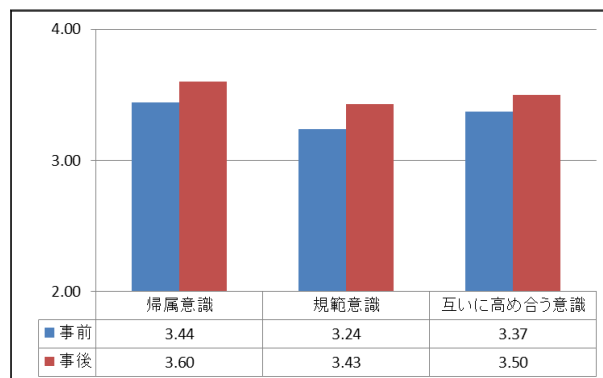


図1 「学業指導尺度」の平均値

表2 「学業指導尺度」のWilcoxon符号付順位検定

下位尺度	負の順位 N	負の順位 平均ランク	正の順位 N	正の順位 平均ランク	同順位 N	Z値
帰属意識	7	12.64	22	15.75	12	-2.854 **
規範意識	9	15.78	25	18.12	7	-2.697 **
互いに高め合う意識	7	27.00	27	17.00	7	-2.830 **

** $p < .01$

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

プログラム実施後、研究対象児童の学校環境適応感がどのように変容したのか調査した。「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」の3因子の平均値は、「友人サポート」は4.31、「向社会的スキル」は4.47、「非侵害的關係」は4.43(逆転項目として処理)となり、非侵害的關係においてのみ平均得点の向上が見られた(図2)。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定でプレテストとポストテストの値を比較した結果、有意な向上は見られなかった(表3)。

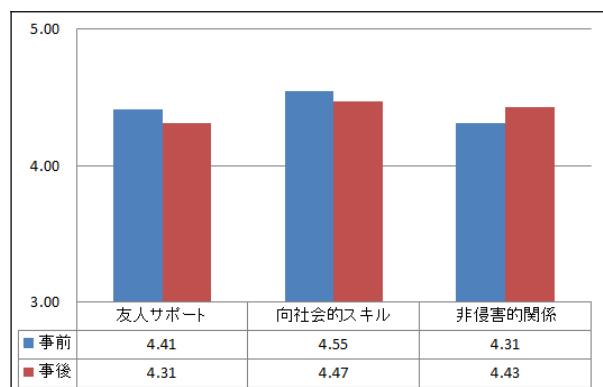


図2 「アセス」の平均値

表3 「学校環境適応感尺度」のWilcoxon符号付順位検定

下位尺度	負の順位 N	負の順位 平均ランク	正の順位 N	正の順位 平均ランク	同順位 N	Z値
友人サポート	14	14.93	13	13.00	14	- .483
向社会的スキル	16	17.03	14	13.75	11	- .832
非侵害的關係	12	16.46	17	13.97	12	- .435

(3) K J法による感想データの分析

プログラム実施後に得られた児童の自由感想を、K J法を用いてして分析した。分析は、本課研究員4名で行った。その結果、6カテゴリーが得られ、一部カテゴリーから複数の下位カテゴリーが抽出された(表4)。

まず「自己認識」では、他者からの評価によって自己について気付いたり、プログラムを通して自己に対しての認識を深めたりといった感想が見られた。「他者認識」では、主に感情や意見・考えの違いから他者への認識や他者への関心の高まりが見られた。「集団活動での気付き」では、自己や他者の役割についての気付きのほか、協力や折り合いといった目標を達成する際に必要な項目についての気付きに関する感想があった。これらを受けて、「仲間とのつながり」では、仲間についての考え方の変化が見られた。「プログラムを通しての変容」では、特に「協同の活動」後の自己や学級の変容に対する感想、今後への意欲など前向きな感想が見られた。「活動の感想」では、肯定的な意見が多く見られた。

表4 プログラムに対する感想データ(児童の表現のまま)

カテゴリー	下位カテゴリー	ローデータの例
自己認識	他者から見た自己	*みんながどれだけ自分のことを見ているのかを発見できた。
	自己への気付き	*同時に二つの感情が生まれることがあった。 *自分のよいところがたくさんあることが分かった。自分の個性が分かった。
他者認識	他者との感情の違い	*他の人と感情が違うときがあった。
	他者の感情の理解	*友達が何に喜んで、何に怒るのが分かった。 *友達がどんなときにどういう感情が出るか発見した。
	意見・考えの違い	*いつも話さない人と話したらいつも話す人と考えが違った。 *違う意見だったり同じ意見だったりした人もいて、いろんな考えがあるということを知った。
	他者への気付き	*学級の人それぞれによいところがたくさんある。 *ゆずり合ったり話合いで決めたりしている中で、この人はこういう人なんだなと思った。
集団活動での 気付き	自己の役割	*自分の役割を果たすことができたので良かった。
	他者の役割	*みんなの意見をまとめてくれる人がいることを知った。 *みんながどれだけ動いているかも発見できた。
	話合いでの折り合い	*Win-Winの関係を意識して折り合いをつけられたので良かったです。 *自分たちの意見が違っても相談し合うことができていた。
	協力の価値	*協力しないと目標が達成できない。 *いつもの班ではない他の人とでも、みんなで協力して何かをやり遂げることができると分かった。
	他者からの励まし	*誰かが間違ったときでもみんなが励ましてくれた。 *失敗してもみんなが励ましてくれた。
仲間とのつながり	仲間の広がり	*みんなと協力して普段話せない人とも活動できた。 *あまり遊ぶときとか学校で話さない人とも話す楽しくて友達になれた。
	達成集団での仲間	*チームのメンバーは同じ目標の仲間だと思った。 *新しいグループでも目的は同じだから一つになって活動できた。
プログラムを 通しての変容	学級の変容	*みんなも意見をたくさん言うようになった。 *みんな協力し合ったり意見を出し合ったりすることが多くなりました。
	発言の変容	*自分の意見や感想を言い合うことができるようになった。 *意見を少しでも発言できるようになった。
	自己の変容	*考えを変えてみて怒りを出さずにしている。 *人とあまりコミュニケーションがとれなかったけどできるようになった。
	今後への意欲	*これから感情などをコントロールしてみんなとケンカせずに意見を交換してみたいと思いました。
活動の感想	—	*きまりを守ったり相手の感情を知ったりできて良かったです。

6 考察

本研究では、集団づくりを支援するプログラムの構築をし、教師が実践することによって、多様性の尊重に必要な自他を認識する力や仲間とつながる力の向上するかを検討した。

構築したプログラムは、「規範意識の共有」「自他の理解」「協同の活動」を重視し、発達段階を考慮した題材や学習事項の実践と振り返りであった。

まず、学業指導尺度の事前・事後調査を比較すると「帰属意識」「規範意識」「互いに高め合う意識」の3因子において平均値が向上し、平均値には有意差が見られた。これは、「目標達成のため協力し合える集団」のため「規範とは」「仲間とは」「協力とは」ということについて既習事項を反復して学ぶことができるようにプログラムを構築したことが一要因として考えられ、集団づくりを支援する上でよい影響を与えたことが明らかとなった。

「アセス」においては、「非侵害的關係」に平均値の向上が見られた。この要因としては、「規範」「感情」について学習することで、自己の感情や行動を統制する必要性に気付き、拒否的・否定的な言動が軽減されたことによって、安心して過ごせる環境が構成されたことが考えられる。また、「協同の活動」を通し、課題達成のためよりよい行動をみんなで取ろうという合意がなされたことで、集団における自らの在り方を意識したことなども影響したと考えられる。一方で、「友人サポート」「向社会的スキル」は事後に低下を見せた。これは、感想データと比較して推測すると、児童の他者への関心や交流の幅が広がったことにより、「アセス」の質問項目における「友だち」「人」「相手」についての認識も変容し、以前よりも他者について広い範囲で捉えられるようになったことが要因として考えられる。あわせて、自己の認識の深まりに伴って、自分の言動についてより客観的に捉えるようになってきたことで厳しく自己評価したとも考えられる。学業指導尺度の因子「互いに高め合う意識」の平均値が向上したことを加味すると、意識は向上したものの、その場に必要な自分のスキル不足を実感したということも推測される。

プログラム実施後の感想データからは、プログラムを実践することによって、自他を認識する力や仲間とつながる力の向上に変化をもたらすことが明らかとなり、有効性が示唆された。各カテゴリーを論理的な関連性に従って配置し、相互関係などを示しながら図解化したものを分析すると、「自他の認識」においては、他者から見た自己が自己への気付きに影響を与え、あわせて、他者との感情の違いや理解などを通して自他に対して肯定的な気付きを深めたことが考えられる。さらに、集団活動での気付きについての記述の中には、役割や折り合いなど自他を強く意識している内容も見られた。このことから、感情の理解や統制、感情や意思の表出の活動が、相互理解を深めることに影響を与えたと示唆される。

次に、「集団活動での気付き」と「仲間とのつながり」の下位カテゴリーに着目すると、自他の役割に気付き、折り合いや達成集団での仲間について意識したことが、協力の価値への理解につながったことが推測される。また、仲間とのつながりにもよい効果を与えたことも考えられる。さらに、リーダーシップの構成要素とした「目標を考え、共有する」「自ら行動する」「他者支援」を意識した記述内容も顕著であったことから、活動の中で集団に対する影響力を意識したことが、仲間とつながることへの関心に結びついたと推測される。

最後に、「プログラムを通しての変容」では、「学級、発言、自己」の変容に関する記述が顕著であり、特に、自己の変容を感じ取れたことが、今後への意欲につながったと推測される。「意見・考え・感情・コミュニケーション」というキーワードも記述内容に多く含まれ、このことにより、感情や意思の伝達に焦点を当てた集団活動を行うことが、本研究のプログラムに一定の効果を及ぼしたと推測される。

IV 研究の課題

本研究では、多様性の尊重に必要な自他を認識する力や仲間とつながる力を育むため、感情や意思の伝達に焦点を当てた集団づくりの支援プログラムを構築し、小学校中学年で実践した。実践を通し、集団づくりに有効であることが明らかになった。一方で、「アセス」の「友人サポート」「向社会的スキル」は事後に低下を見せていた。自他に対する認識の変容が要因として推測されるものの、多様な人々と相互に関わり合う上で不足しているソーシャルスキルを身につけたり発揮したりする機会が、プログラム実施期間内では難しかったことも考えられる。あわせて、学級担任の事後アンケートに、「いまだ自分を優先して考える児童が少なくないため、折り合いをつけることが児童にとって効果的であるが、難しかった。」という指摘があった。自己中心性が残る発達段階を考えると「折り合う」ということについて、より詳細に理解を深め、実践できるようなプログラムの改変が課題となる。

本研究においては、児童に自らを伸ばそうとする力を意識させたことも、成果につながった一因であると考えている。そのため、教師が活動を進めるにあたって、自己形成的な学習のねらいを児童に意識させていくことが、より大切であると考えている。

〈引用文献・URL〉

- 1 文部科学省 2005 『OECDにおける「キー・コンピテンシー」について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/06101306/003/014.htm (2018. 1. 11)
- 2 青森県 2014 『青森県教育施策の方針の解説』
<http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/sesaku01.html> (2018. 1. 11)
- 3 高橋健一 2010 「子どもたちが自治的活動を行う姿を求めて-「7つの習慣」を意識した取組を柱にして-」『上越教育大学学校教育実践研究センター 教育実践研究 第20集』pp.217-222
https://juen.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=5073&item_no=1&page_id=13&block_id=30 (2018. 1. 11)
- 4 渡辺弥生 2011 『子どもの「10歳の壁」とは何か?』, p.206, 光文社新書
- 5 御前政貴 2015 「学級経営に関する一考察-学級集団づくりを通して-」『和歌山県教育センター 学びの丘平成26年度研究紀要』
http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kenkyukiyo26/kenkyukiyo_top.htm (2018. 1. 11)
- 6 平野次郎 2017 「これからの時代に求められる集団づくり」『教育研究』, p.13, 不昧堂
- 7 河村茂雄 2017 『「資質・能力」を獲得出来る学級』『児童心理』, p.24, 金子書房
- 8 文部科学省 2006 『児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料』(非行防止教室を中心とした取組)
- 9 滝充 2012 「子どもの規範感覚・規範意識の現状と課題-何を問題にしているのか, どう対応すべきか」『児童心理』, p.2, 金子書房
- 10 河村茂雄 2017 『アクティブラーニングのゼロ段階 学級集団に応じた学びの深め方』, p.22, 図書文化
- 11 野島一彦 1999 「グループ・アプローチへの招待」『現代のエスプリ グループ・アプローチ』, p.6, 至文堂
- 12 山田洋平 2008 「社会性と情動の学習 (SEL) の必要性和課題-日本の学校教育における感情学習プログラムの開発・導入に向けて-」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第57号』, pp.145-154
- 13 日向野幹也 2016 「なぜ今, すべての若者にリーダーシップ教育が必要なのか」『キャリアガイド Vol.413』, p.10, リクルート進学総研
- 14 館野泰一 2017 『「リーダーシップに対する誤解」と「これからのリーダーシップ教育」』『教育研究』, p.22, 不昧堂

〈参考文献・URL〉

- 1 文部科学省 2011 『子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～(コミュニケーション教育推進会議, 審議経過報告)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1310607.htm (2018. 1. 11)
- 2 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 特別活動編(平成20年8月)』
- 3 栃木県総合教育センター 2015 「学業指導尺度 学級と学習に関するアンケート(小学校用)」
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/gakkyutogakushu_h26/ (2018. 1. 11)
- 4 栗原慎二・井上弥編著 2010 『アセスの使い方・活かし方』ほんの森出版
- 5 日本学校GWT研究会著 2003 『学校グループワーク・トレーニング3』遊戯社
- 6 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著 2007 『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキルCS-小学校中学年』図書文化
- 7 伊澤孝著・田上不二夫監修 2015 『学級の仲間づくりに活かせるグループカウンセリング 対人関係ゲーム集』金子書房
- 8 篠真希・長縄史子著 2015 『イラスト版子どものアンガーマネジメント 怒りをコントロールする43のスキル』合同出版