

小学校 学級経営

小学校における最上級生としてのリーダー性を育てるための研究  
ーピア・サポートプログラムの開発・実践を通してー

教育相談課 研究員 蒔 苗 浩 正

要 旨

小学校において、異年齢での集団活動を実践することにより、自己有用感を獲得し、リーダー性が育つのではないかと考え、ピア・サポートプログラムの効果を検証した。結果、「少年期におけるリーダーシップ測定尺度」においては「役割を意識し、集団の規範を守る力」に、学校環境適応感尺度「アセス」においては「教師サポート」、「友人サポート」、「非侵害的關係」に少しの向上が見られたが、有意差はなかった。継続的なピア・サポート活動が必要である。

キーワード：小学校 最上級生としてのリーダー性 ピア・サポート 自己有用感

I 主題設定の理由

リーダー性は地域の異年齢集団での遊びの中、年少者のお世話をすることで、ある程度は培われてきた。しかし、現代の子どもたちは異年齢の集団で遊ぶことが少なく、複数の友達と遊んでいても、それぞれが違うゲームをして遊んでいる場面はよく見かけられる。小学校においても、人と関わることに消極的な児童や集団活動において重要な役割であるリーダーをやりたがらない児童の増加等、集団における人間関係の形成が課題となっている。

そのような中、委員会活動やクラブ活動、縦割り班活動等、異年齢での様々な集団活動が行われている小学校では、集団活動の際、最高学年は下学年の児童に気配りしたり、集団全体のことを考えて行動したりするリーダーとしての活躍が期待される。そのため、全ての児童に対してリーダー性を育成することが大切である。『小学校学習指導要領解説 特別活動編』でも「高学年の学校生活における発達的な特質を踏まえ、高学年としての役割や責任を果たしたり、最高学年としてリーダーシップを発揮したりする活動を多様に設定するとともに、多様な他者を認めることの大切さを実感できるようにしたり、友だちの大切さを経験を通して理解できるようにしたりすることが大切である。特に、この時期に自分への自信が大きく低下する児童が多い傾向にあることが指摘されていることを踏まえ、下学年の児童の面倒をみたり、より高い目標をもって様々な役割を担う体験を通して、困難を越えて目標を達成できるようにしたり、このことについて互いが認め合えるようにしたりして、自分への自信がもてるようにすることが大切である」と述べている（文部科学省、2008）。

つまり、最高学年としての自覚やリーダー性を育てるためには、異年齢集団での活動が効果的と言えるであろう。そこで、注目したのがピア・サポートプログラムである。日本のピア・サポートプログラムは学校教育活動の一環として、失われてきた異年齢集団内の発達過程を、教師の指導・援助の下に再現しようと開発された行動プログラムである。異年齢集団の活動の中で、最高学年の児童が下学年の児童のお世話をする体験を通して、「喜んでもらってうれしかった」、「役に立ててよかった」という自己有用感を獲得できるものである。自己有用感を獲得させることが年長者としての自覚を促し、リーダー性を育てる基盤となると考えた。

本研究では、6年生が1年生と一緒に遊んで交流する集会を企画していく。年齢の離れた1年生を相手にすることで自然と優しくお世話できることと、役に立っているという実感を得やすいと考えたからである。

協力校においては、これまでも似たような縦割り班での活動はあったが、一部の児童だけが企画したものであり、毎年行っているものを繰り返すだけの活動になりがちであった。そのため、全ての6年生が年長者として主体的に活動できるピア・サポートプログラムを開発する必要があると考えた。交流のために必要な聞いたり、話したりするスキルを身に付け、下学年の児童のお世話をすることによって、高学年としての自覚やリーダー性が育つことを実践を通して検証するために、本主題を設定した。

## II 研究目標

小学校において最上級生としてのリーダー性を育てるためには、相手の話を聞いたり、自分の思いを伝えたりする等のスキルを身に付けて、集団活動の中で下学年との関わりをもつことが有効であることを実践を通して明らかにする。

## III 研究仮説

相手の話を聞いたり、自分の思いを伝えたりする等のスキルを身に付け、集団活動の中で下学年と関わりをもつことができるピア・サポートプログラムを開発し、実践することで最上級生としてのリーダー性が育つであろう。

## IV 研究の実際とその考察

### 1 リーダー性について

リーダーシップ研究では、1950年代までは「偉人説」（ストグディル、1948）を中心とした、特性論的アプローチが主流であった。これは、リーダーになる人物には他の人よりも優れた特性があるとして、その特性を解明していくというものであった。リーダーの特性としては、学歴がある、高い社会階層の出身である、知的に優れている、活動的である、対人的能力がある、社交性がある、容姿に恵まれている、等があげられていた。その後、リーダーに特有の個人特性を検討するアプローチよりも、リーダーがリーダーシップをとる際に行う行動である、リーダーシップ行動の内容を検討し、分類するというアプローチが盛んになってきた。ベイルズとスレイダー（1955）によれば、リーダーシップ行動は課題行動と社会-情緒的行動、情報交換行動に分類でき、これらの行動レパートリーのバランスによってリーダーを分類すると、「課題リーダー」と「社会-情緒的リーダー」に分けられるという。リーダーシップ行動に関する研究プロジェクトとして有名なものに、オハイオ研究とミシガン研究があるが、いずれも、リーダーシップ行動の分析から、「構造づくり」、「配慮」（オハイオ研究）、「生産志向」、「従業員志向」（ミシガン研究）という二つのリーダーシップ・スタイルを抽出している。

PM理論（三隅、1978）によれば、リーダーシップの機能は、仕事の業績を上げることを中心とした「課題達成機能（P:Performance）」と、職場の人間関係を円滑に保つことを中心とした「集団維持機能（M: Maintenance）」の2要素から構成されるという。そのリーダーシップ・スタイルを、P機能とM機能の強弱により、「PM型」（課題達成的であり、かつ集団維持的でもある）、「Pm型」（課題達成的ではあるが、集団維持的ではない）、「pM型」（課題達成的ではないが、集団維持的である）、「pm型」（課題達成的ではなく集団維持的でもない）に分けた。様々な企業組織における研究で、PM型のリーダーシップ・スタイルがもっとも効果的であることが、一貫して示された。

学校現場ではよく、「リーダーがいない」という声を聞くことがある。ここでいうリーダーとは、学級を引っばっていける人である。勉強ができ、積極的で、責任感が強く、それでいて人望が厚い人ではないだろうか。実際問題として、小学校にこのような児童がどれだけいるだろうか。会社のリーダーとは違い、立場の同じ学級で、このようなリーダー性を発揮しようとする、「出しゃばり」とか、「目立ちたがり」と思われることも少なくない。ましてや小学生に大人社会のリーダーのようなリーダー性を求めようとは考えていない。小学校6年生にはリーダーとして、「全校のために進んで活動する」、「きまりを守り、下学年の児童の手本となる」、「下学年の児童を優しくお世話できる」存在であれば良いと考える。しかし、実際に小学校教員をしていて、面倒なことはやらない、きまりや約束を守らない、下学年の児童と関わらない6年生を目にするのは多々ある。

国立妙高青少年自然の家では、上記の「PM理論」を基に、小学校高学年におけるリーダーシップの資質・能力を明らかにし、リーダーシップ能力を測定する尺度を開発し、一般化した。そのリーダー性を特定する要素（資質・能力）を「困難に立ち向かおうとする力」、「計画的に考え行動する力」、「情報を収集し、創造力をもって課題を解決しようとする力」、「役割を意識し、集団の規範を守る力」、「集団内の人間関係を円滑にしようとする力」の五つとした。

本研究ではこの五つの力を小学生に必要なリーダーとしての能力と捉え、実践を経て、どのように変容するのか検証する。

## 2 ピア・サポートについて

ピア・サポートは、60年代アメリカの中学校（日本の中1～高3相当）で、優秀な上級生に下学年の相談にあたらせたピア・カウンセリングが始まりである。その後、カナダで発展し、勉強等の補助に活動内容が広がり、名称もチュータリング、ヘルピング、サポート等になっていった。困っている下学年のために一部の上級生が活動する欧米式に対し、全ての上級生が、下学年のお世話活動を通じた自己有用感獲得の機会をつくるのが「日本のピア・サポートプログラム」である。

滝は、「日本のピア・サポートプログラム」を欧米式のものとは区別するために「異年齢集団（ピア・グループ）の教育機能を活かして社会性の発達を支援（サポート）する行動プログラム」と再定義した（滝，2004）。文科省の委託研究でも社会性育成の効果が実証され、最近ではいじめの未然防止にも効果があると評価されている。失われてきた近隣の異年齢集団の交流を学校内に再現し、お世話された子どもからの「楽しかった、また遊んでほしい、自分も大きくなったらしてあげたい」という感謝やあこがれの眼差しを受け、お世話する側の子どもの「喜んでくれてうれしい、大変だったけど楽しい、役に立ってよかった」という自己有用感を獲得させる。これが年長者の自覚を促し社会性の発達に結び付くというものである。

基本的な流れは、トレーニングによって交流のために必要な基礎的な社会的スキルを補いつつ、実際に学校行事等で異年齢集団活動を行うというものである。6年生が主体的に、楽しく活動できる異年齢集団での活動の場を設定し、下学年の児童のお世話をしながら年長者としての役割を果たしていく。そうした活動により、6年生全員がリーダーとして、人と関わる楽しさや対人関係への気付きを味わうことになる。

以上のことからピア・サポート活動を行うことが、最上級生としての自覚を促し、リーダー性を育成するのに有効であると考えた。

## 3 ピア・サポートプログラムの実践

### (1) 検証授業の実施時期・対象など

- ア 実施時期：平成24年6月25日～10月1日（そのうち6日間実施）
- イ 対象：協力小学校6学年64名（男子36名，女子28名）
- ウ 授業者：研究員 蒔苗 浩正 学級担任2名
- エ 実施場所：体育館，多目的室，教室
- オ 指導時間：総合的な学習の時間

### (2) 検証尺度について

6学年を対象に「少年期におけるリーダーシップ測定尺度」でリーダー性を、学校環境適応感尺度「アセス」で「対人的適応」を事前と事後で調査・分析した。加えて、学級担任はじめ、協力校職員による見取りによって児童の変容を測り、プログラムの有効性を検証した。

#### ア リーダーシップ測定尺度について

「少年期におけるリーダーシップ測定尺度」を使用した。これは「PM理論」（三隅，1978）を基に国立妙高青少年自然の家が上越教育大学准教授大前敦巳氏の協力の下，青少年の学童期（小学校高学年）に求められるリーダーシップの資質・能力を明らかにし，開発・一般化した尺度である。

これにより，小学校高学年のリーダーに必要な五つの能力の変容を測る。

- ・ 「困難に自ら立ち向かおうとする力」：一人では達成できない，力を合わせて困難を乗り越えるような活動によって出現する。
- ・ 「計画的に考え行動する力」：自己選択，自己決定できる活動によって出現する。
- ・ 「情報を収集し，創造力をもって課題を解決しようとする力」：子どもが主体的に関わるような活動によって出現する。
- ・ 「役割を意識し，集団の規範を守る力」：子どもにとって明確な目的があり，話合いの活動によって出現する。
- ・ 「集団内の人間関係を円滑にしようとする力」：新しい出会い，新しい環境，協同的な活動，話合いの活動で出現する。

#### イ 学校環境適応感尺度「アセス」について

児童本人の学校環境への適応の実態を把握するための尺度で，「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」の六つの因子からなる。その中でも「対人的適応」を表す「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」を重視する。

(3) 児童の実態把握（プレテストから）

ア リーダーシップ測定尺度から

国立妙高青少年自然の家で示した小学校高学年のリーダーに必要な五つの能力を見てみると、課題達成機能の「困難に自ら立ち向かおうとする力」が一番低く、次いで集団維持機能の「役割を意識し、集団の規範を守る力」と「集団内の人間関係を円滑にしようとする力」が低かった。

下位指標の得点平均（10点満点）を見てみると、表1のように、「意欲・自立性」が一番低く、次いで「ユーモア・明るさ」、「情報収集」、「省察・アクション」で得点の低い傾向が見られた。比較的得点の高い傾向が見られたのは「創造力」、「伝達・コミュニケーション能力」であった。

以上のことから、集団内の人間関係を円滑にするために必要なスキルを身に付けたいうえて、6年生児童が意欲的・主体的に活動できる異年齢集団での触れ合いの場を設定する必要があると考える。

イ 学校環境適応感尺度「アセス」から

図1より、侵害されていないことを表す「非侵害的關係」因子は平均値（50）に達しているが、それ以外の「対人的適応」を表す「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」は平均を下回る結果となった。このことから、友達と関わろうとする社会スキルが低いこと、教師や友達からのサポートも低い傾向であることがわかる。

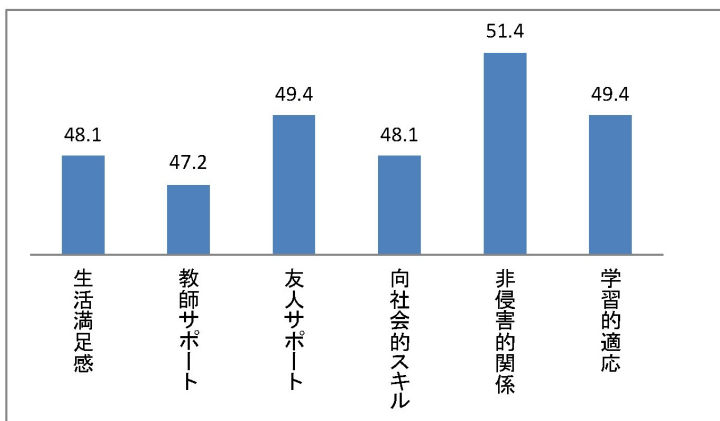


図1 アセス事前調査

以上の結果から、異年齢集団活動を行う前に人と関わる上での基本的な社会スキルや人と関わる楽しさを実感できるようなトレーニングプログラムを実施する必要があると考える。

(4) ピア・サポートプログラム実践にあたり

6年生の総合的な学習のテーマが人との関わりに重点を置いたものであったので、総合的な学習の時間を活用して6年生2学級を対象に、一斉授業の形で検証した。本来、効果を検証するためには、プログラムを実施した学級と、実施しない学級でプログラムの効果を分析すれば良いのであろうが、下学年をリードしていかなければならない6年生に学級で違いがあれば下学年にも戸惑いが生じ、学校全体に迷惑をかけるのではないかと考えた。

そこで、表2にあるピア・サポートプログラムを2学級を対象に一斉授業の形でを行い、実施前と実施後の児童の変容を分析することにした。検証授業を行う期間中に考

表1 リーダーシップ測定尺度

上位指標	中位指標	下位指標	平均得点
課題達成機能	困難に自ら立ち向かおうとする力	意欲・自立性	6.17
		危機意識	6.86
	計画的に考え行動する力	計画・判断	6.89
		省察・アクション	6.71
集団維持機能	情報を収集し、創造力をもって課題を解決しようとする力	情報収集	6.69
		創造力	7.71
		役割を意識し、集団の規範を守る力	役割意識
集団維持機能	集団内の人間関係を円滑にしようとする力	規範意識	6.95
		伝達・コミュニケーション能力	7.06
		ユーモア・明るさ	6.67

表2 ピア・サポートプログラムの流れ

順	活動名	活動内容
1	知り合うための活動 「パスデー・チェーン」 「ごちゃまぜビンゴ」	○これから、楽しみながら人間関係について学ぶことを理解する。
		○ゲームを通して楽しい雰囲気をつくり、様々な友達との関係を深める。
2	自己理解のための活動 「自分らしさを主張しよう」 「心の中の5人家族」	○友達の違った面を発見するとともに、自分らしさを意識する。
		○エゴグラムで、自分の対人関係の持ち方の特徴を知り、今のまま大切にしていきたい自分と変わりたい自分をつかむ。
「ゲームラリー集会」(児童会集会)		
3	協力するための活動 「まちがいさがし」 「財宝を探せ！」	○グループで協力しないと解決しないような問題に挑戦し、協力とはどういうものかを楽しみながら体験する。
4	聞き方・伝え方の活動 「同じグループ集まって」 「紙を使って」 「ちゃんと聞いてよね」	○気持ちの表現には、いろいろあることに気付く。
		○言葉だけでは伝わらないこともあることに気付く。
		○話を聞くときには、聞き手の姿勢や態度が大切であることが分かる。
5	人間関係づくりのための活動 「どの言い方？」 「頼むとき・断るとき」	○言い方やアクセントによって、聞き手がどんな印象をもつか体験する。
		○人にものを頼むときや断るときのロールプレイングをとおして、自分の気持ちをはっきり伝える言い方や態度を経験する。
6	集団の中での意志決定や問題解決のための活動 「無人島からの脱出」	○自分の意見をもつこと、他の人の意見を聞くことや尊重することを体験する。
「全校徒歩遠足」(学校行事)		
「1年生とのふれあい集会」(6年生が企画・運営)		

えられる異年齢での集団活動は三つあったが、「ゲームラリー集会」や「全校徒歩遠足」は既に計画がされていたため、6年生が全てを計画し工夫することはできなかった。

また、6年生の学級担任はじめ、協力校職員には、学校全体で6年生を育てるという観点から、ピア・サポートプログラムの取り組みを理解してもらい、日常の学校生活で6年生児童の行動にどのような変容が見られるか観察してもらった。表2は6年生児童の実態を踏まえ、異年齢集団活動を行う上で最低限必要と思われるトレーニングプログラムである。実施するにあたっては以下のことに留意して行った。

- ・ できるだけ多くのトレーニングプログラムを組み入れたいと考え、業間活動の時間も含めた2時間続き（休憩時間15分を含め120分）で行った。
- ・ 様々な活動をする上でのグループづくりは、くじで決めたり、教師側で指定したりして、できるだけ多くの、異なる友達と関わられるようにした。
- ・ 教師が教えこむ形ではなく、児童自らが感じた人間関係への気づきを全体に紹介することで要点を押しさえるという形をとった。

#### 4 検証授業の結果と考察

##### (1) リーダーシップ測定尺度の結果と考察

図2より、リーダー性に必要な要素5項目のプレテストとポストテストの結果を比較・分析した。「役割を意識し、集団の規範を守る力」で平均得点の上昇が見られた他は、下降傾向であった。特に「計画的に考え行動する力」の得点の低下が目立っている。しかし、これらの項目に統計学的な有意差は見られなかった。

そこで、質問項目別に比較・分析を行った。表3はそのt検定結果である。質問項目(15)の「困っている友だちがいたら励ますことができる」において事前と事後の数値で下降が見られ、5%水準で有意差が確認された。「伝達・コミュニケーション」を表すこの項目が下がったことは、「1年生とのふれあい集会」において、1年生や友達に対してうまく声をかけられなかったことが表れた結果であろう。これはトレーニングプログラムで「聞き方」、「話し方」の難しさを知り、言い方や態度に気を付けて1年生に接しようとするあまり、逆に声をかけづらくなったものと推測する。実際に1年生に関わる様子を見ても、

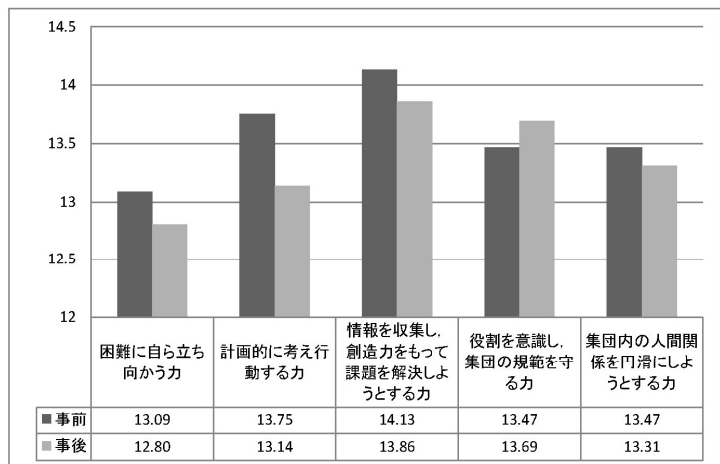


図2 リーダーシップ五つの力

表3 質問項目別 t 検定結果

	人数	プレ平均 (SD)	ポスト平均 (SD)	t値
(1) 人が嫌がることでも自分から進んで取り組むことができる	64	2.84 (0.94)	2.89 (0.84)	-0.44
(2) 危ないことを予測して避けることができる	64	3.55 (0.90)	3.31 (1.06)	1.84 <sup>†</sup>
(3) 決めた時間にあわせて行動することができる	64	3.20 (0.97)	3.20 (0.89)	0.00
(4) 内容を考えて話すことができる	64	3.30 (1.02)	3.19 (0.93)	0.65
(5) 物事をいろいろな方向から見ることができる	64	3.48 (0.96)	3.31 (0.88)	1.04
(6) うまくいくようにいろいろな工夫をすることができる	64	3.30 (0.95)	3.22 (1.01)	0.65
(7) 進んででお手伝いや勉強をすることができる	64	3.47 (1.26)	3.36 (1.11)	0.60
(8) その場の状況にあわせて考えることができる	64	3.11 (0.99)	3.16 (0.84)	-0.34
(9) 先のことを考えて行動することができる	64	3.34 (1.04)	3.20 (0.99)	1.01
(10) 反省したことを次の行動や活動に生かしている	64	3.45 (0.92)	3.36 (1.00)	0.77
(11) わからないことは自分で調べることができる	64	3.65 (0.94)	3.36 (1.02)	1.99 <sup>†</sup>
(12) 興味のあることにチャレンジしてみたい	64	4.34 (0.84)	4.23 (0.92)	0.77
(13) 自分がするべき役割をはっきりわかっている	64	3.50 (1.07)	3.59 (0.83)	-0.64
(14) ルールや約束を必ず守ることができる	64	3.59 (1.05)	3.42 (1.02)	1.17
(15) 困っている友だちがいたら励ますことができる	64	3.58 (0.93)	3.31 (0.92)	2.24*
(16) 明るく元気にあいさつや返事ができる	64	3.56 (0.98)	3.36 (0.99)	1.48
(17) 全体の目標にあわせて活動に取り組んでいる	64	3.22 (0.98)	3.44 (0.87)	-1.56
(18) 親や先生に言われなくても規則にしたがうことができる	64	3.66 (0.92)	3.50 (1.00)	1.20
(19) 友だちの立場に立って話を聞くことができる	64	3.42 (0.92)	3.34 (0.95)	0.53
(20) 場を和ますことができる	64	3.03 (1.05)	3.03 (1.17)	0.00

(\* $p < .05$  † $p < .10$ )

うまく自分から声をかけられずにいる6年生も見られた。

同じように質問項目の(2)「危ないことを予測して避けることができる」と質問項目の(11)の「わからないことは自分で調べることができる」でも事前と事後で有意傾向のある平均得点の下降が確認された。質問項目(2)が下降したことからは、「1年生とのふれあい集会」くらい何とかできると安易に考えていたものの、実際には予想以上に苦労したことがうかがえる。また、質問項目(11)が下降したことは主体的に関わることができず、友達任せになっていたりと、教師に頼ったりしたことにより下降したものと推測する。

## (2) 学校環境適応感尺度「アセス」の結果

表4は学校環境適応感尺度「アセス」の因子ごとの平均得点をt検定した結果である。「対人的適応」を表す「教師サポート」、「友人サポート」、「非侵害的關係」因子に上昇が見られたが、有意差は認められなかった。

また、「学習的適応」因子が事前と事後で、1%水準で有意な数値の下降が認められた。学習に対しての不安を表しているが、このことは、検証授業を行った期間が8月下旬から9月になり、「1年生とのふれあい集会」の他にも徒歩遠足や修学旅行と、行事が集中してしまったため、それらの事前・事後指導に時間を費やし、通常の授業の時間が削られ、落ち着いて授業する時間が少なくなったことに要因があると推測される。

## (3) 日常的な変化

表5は、6時間のトレーニングプログラムでの児童の主な気付きである。前半のプログラムでは「話せなかった人とも話せた」という感想が多く見られた。児童はこれまで6年間を一緒に過ごしてきたが、予想以上に人との関わりが少なかったことがうかがえた。

学級担任からは、意欲的に人と関わるようになり、交友関係が広がったという報告があった。これまでは固定の友達とだけ遊ぶことが多かった児童でも、意図的に様々な友達と関わり、楽しむことで交友関係が広がっていったものと推測される。

また、「聞くこと」や「話すこと」が意外に難しいという感想が多かった。それまでは、あまりできていなかったと自覚し、「聞き方」、「話し方」に気を付けるようになった。「1年生とのふれあい集会」においても、6年生児童は1年生を楽しませようと、優しくお世話することに心がけ、活動していた。

その後、協力校職員からは、1年生の教室には今まで見られなかった6年生男子児童も多く訪れ、1年生と遊んだり、お世話したり、または廊下を走る低学年の児童に優しく注意するようになり、積極的に下学年の児童と関わるようになったという報告を受けている。

表4 アセス t 検定結果

	人数	プレ(SD)	ポスト(SD)	t 値
生活満足感	64	3.39(0.97)	3.33(1.05)	0.55
教師サポート	64	3.45(0.85)	3.51(1.00)	-0.71
友人サポート	64	3.68(0.85)	3.70(0.90)	-0.24
非侵害的關係	64	3.40(1.07)	3.48(1.16)	-0.82
向社会的スキル	64	3.50(0.68)	3.47(0.73)	0.46
学習的適応	64	3.43(0.90)	3.19(0.87)	2.92**

(\*\*p<.01)

表5 各活動での児童の気付き

順	活動名	児童の気付き
1	知り合うための活動 「ごちゃまぜビンゴ」	「話せなかった人とも話したら、意外に優しい人がいた。」 「このようなことをあまりしたことがないし、この学年でもほとんど話さない人もいて、今回、コミュニケーションもとれてこの活動をして楽しかった。」
2	自己理解のための活動 「エゴグラム」	「自分はわがままなところもあるということが分かった。」 「人はいろんな心があるから、ゲームラリー集会では気を付けてみんなを引っぱりたい。」 「みんなそれぞれ考え方が違うんだなあと思った。」
3	協力するための活動 「財宝を探せ！」	「あんまり話したことのない人の中で、意外に積極的な人がいてびっくりした。」 「いろんな意見が一人一人から出てきて、協力すれば時間がかからないと思った。」 「みんなで役割分担すれば速くて見てつけやすい。」
4	聞き方・伝え方の活動 「ちゃんと聞いてよね」 「紙を使って」	「相手の方を向き、しっかりと聞いてあげれば話している人も安心して話せると気付いた。」 「分かりやすいように話す、話しやすいように聞くというのが結構難しいと思った。」 「聞く人の態度によって、気分や気持ちがとても変わってくるのが不思議に思えた。それに、改めて会話してみると聞くのがとても難しいことも分かった。」 「表情でも伝わるのが分かった。」
5	人間関係づくりのための活動 「どの言い方？」 「頼むとき・断るとき」	「A・B・Cの言い方は、手伝うか手伝わないか結果が全然違っていた。」 「話すとき、どう相手に言うかで怒ったりする人とか、笑ったりする人とかいるので、言い方に気を付けたい。」 「話し方によって人の気持ちも変わるし、その後の友達との仲の良さも変わる。」
6	集団の中での意志決定や問題解決のための活動 「無人島からの脱出」	「話し合いをするときは、自分の意志をきちんと伝えることが大切だということが分かった。」 「人任せにはあまりいい案が出ないことが分かった。」 「人によって一人一人考え方が違う。」 「みんなの意見を聞いて、いろんな考え方が分かった。」

#### (4) 抽出児童の変化

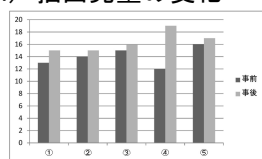


図3-ア A男

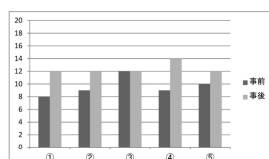


図3-イ B男

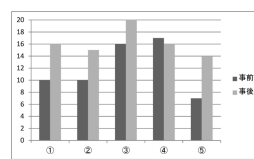


図3-ウ C男

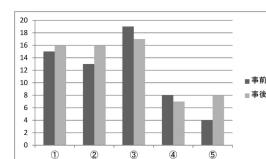


図3-エ D男

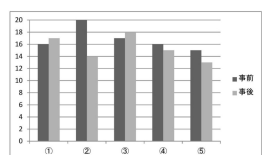


図4-ア E男

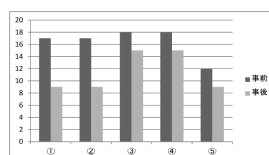


図4-イ F子

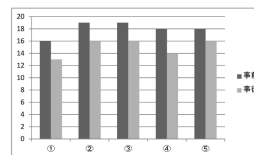


図4-ウ G子

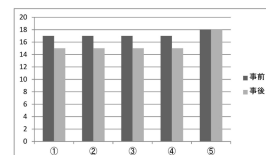


図4-エ H子

①困難に自ら立ち向かおうとする力 ②計画的に考え行動する力 ③情報を収集し、創造力をもって課題を解決しようとする力 ④役割を意識し、集団の規範を守る力 ⑤集団内の人間関係を円滑にしようとする力

図3-ア～エはリーダーシップ能力の総合得点が上昇した児童のグラフである。A男は特に「役割を意識し、集団の規範を守る力」の上昇が目立つ。「1年生を楽しませる」という目的が明確であり、その達成に向けた自分の役割が決まっていたためと推測される。B男、C男は事前では低い得点であったが、ほとんどの項目で上昇が見られた。二人とも1年生を相手に上手にお世話できたと満足しているのうかがえる。C男やD男は学級の友達と付き合うのが得意ではない児童であるが、「集団内の人間関係を円滑にしようとする力」が上昇したことから、1年生とうまく付き合えたと感じているのうかがえる。

図4-ア～エはリーダーシップ能力の総合得点が下降した児童のグラフである。E男は委員会や部活動で、リーダーの経験が豊富な男子である。事前調査では高い得点を示しているが、「1年生とのふれあい集会」後は「計画的に考え行動する力」の得点の低下が目立つ。これまでは、決められたことをそつなくこなすことができたが、最初から自分たちで計画を立てていくことに戸惑ったものと推測される。F子は「1年生とのふれあい集会」前はリーダーとして自信をもっているのうかがえる。しかし、実施後はうまくお世話できずに自信をなくしてしまっている。G子、H子についてもほとんどの項目で得点の低下が見られる。二人ともリーダーの経験は豊富な方だが、思うようにお世話できなかつたと推測される。

個々の結果を見ていくと、これまであまりリーダーの経験がない児童の得点が上昇し、逆にリーダーの経験が豊富な児童らの得点が下降する傾向が見られた。リーダー経験の少ない児童にとっては、少しでも1年生をお世話できたことが自信になり、逆にリーダー経験の豊富な児童には「もっとできるはず」という向上意欲の表れからであろう。

6年生全体のリーダー性を伸ばしていくためには、やはり異年齢集団活動でのリーダーとしての成功体験を積み重ねていくことが必要である。

#### V 研究のまとめ

本研究では、全ての6年生が年長者として主体的に活動できるピア・サポートプログラムを開発し、下学年の児童のお世話をすることによって、最上級生としての自覚やリーダー性が育つのではないかとということを検証した。その結果、プログラムの効果については数値では明らかにできなかった。

異年齢集団活動でリーダーとして1年生のお世話を上手にできたと感じた児童や、1年生に喜んでもらったと感じた児童は多少なりとも自己有用感を得ることができた。しかし、上手にお世話できなかったり、失敗したりした児童は、リーダーとして実際に1年生のお世話をするものの困難さを体験した。その異年齢集団活動の体験から感じた思いがポストテストの結果にも表れたのであろう。

個々の結果から見ても、リーダー経験の少ない児童にとっては1年生をお世話できたことが自信となって得点の上昇が見られた。リーダー経験の豊富な児童たちはこれまでの経験と比較しながら、反省することが多かったため、得点が低下したのであろう。一度低下した得点を上昇させるためには、また次の異年齢集団活動の機会を与えることが大事である。そこでのリーダーとしての成功体験が自信となりリーダー性が育まれていくからである。6年生全体のリーダー性を育てるためには1、2回の異年齢集団活動ではなく、できるだけ多くのこうした機会が必要であろう。

幸い、担任の見取りでは6年生児童の行動に変化が現れている。トレーニングプログラムを行うことによ

り、まず、人と関わる楽しさや、人と関わる上で気を付けなければならないことを知った。そのことによって、6年生だけの活動でもこれまでとは異なった友達と遊ぶようになり、交友関係が広がった。その上、1年生とのふれあい集会をしたことで休み時間等に1年生の教室まで行って遊んだり、お世話するようになった。さらには、2年生の教室まで行ってお世話したり、クラブ活動で4年生に進んで教えたりする児童が見られるようになるなど、確実にリーダーとしての行動が見られるようになってきた。

## VI 本研究における課題

### 1 長期的・継続的な計画と実施

下学年の児童のお世話をするためには、お世話される経験も必要である。1年生から6年生になる間に、それぞれの学年の立場で、お世話する・お世話される等の、集団の一員としての役割を果たしていく経験が必要である。したがって、6年生のリーダー性を育てるという視点を加味して計画を見直し、長期的・継続的な計画を立てることが大切である。

### 2 授業時数の確保

新学習指導要領で「学力向上」の重要性が示されている中、ピア・サポートプログラムを実践するための時間をどこに設定するかが課題である。今回は「総合的な学習」の時間を使ってトレーニングプログラムを実施したが、様々な行事や活動を任される6年生の負担にならないように配慮する必要がある。トレーニングプログラムを行う時間を計画的に取り、これまでにある学校行事や集会活動を活用しながらも一度に集中しないようにし、学習時間を確保する必要がある。

### 3 実施時期

本研究は、6月下旬から10月上旬までの期間に渡って実施した。そのため、異年齢集団で行われる行事が既に終了していたり、計画済みだったり、異年齢での集団活動を行う機会が少なかった。最上級生としてのリーダー性を育てるという観点から見ると、5年生の後半から人と関わるためのトレーニングプログラムを行い、6年生になってすぐに1年生との交流活動、又は縦割り班での集団活動を進めていくのが最良と考える。小学校においては年度末になると、委員会活動等が6年生から5年生へと引き継ぎが行われる。また、「6年生を送る会」等、5年生が中心となって行われる行事もあるため、このころから学校のリーダーとしての自覚を促していくのが良いと考える。

#### <引用文献>

- 1 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）』，p.20

#### <参考文献・参考URL>

- 飯田浩之 2010 「日本の学校文化のなかのリーダー論」『児童心理2010年8月号臨時増刊』，金子書房  
栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』，ほんの森出版  
国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2004 「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」  
<http://www.nier.go.jp/a000110/syakaisei.pdf> (2012.12.18)  
国立妙高青少年自然の家 2011 「平成23年度事業の成果」  
<http://myoko.niye.go.jp/result/H23.html> (2013.1.15)  
滝充 2001 『ピア・サポートではじめる学校づくり小学校編』，金子書房  
滝充 2006 「子どもの社会性：「異学年交流」「地域交流」こそ育成の要諦」『CS研レポート』  
<http://www.nier.go.jp/a000110/syakaisei2.pdf> (2012.12.18)  
滝充 2007 「自己有用感を鍵にした日本のピアサポート」『悠+2007年11月号』，ぎょうせい  
滝充 2010 「リーダー性の土台となるもの」『児童心理2010年8月号臨時増刊』，金子書房  
ベネッセ教育研究開発センター 2008 「放課後の生活時間調査」  
<http://benesse.jp/berd/center/open/report/houkago/2009/soku/index.html> (2012.10.17)  
堀洋道監修 吉田富二雄編 2001 『心理測定尺度集Ⅱ』，サイエンス社  
森川澄男・菱田準子 2002 『すぐ始められるピア・サポート』，ほんの森出版