

小学校 学級経営

小学校統合における良好な友達関係構築に関する研究
ーグループアプローチを活用したプログラムの作成と実施を通してー

教育相談課 研究員 田澤 絵美

要 旨

小学校統合における良好な友達関係構築に焦点を当てたプログラムを作成し実施することで、友達関係を築いていくための素地となる力が育まれるかを検証した。統合前の前期プログラムと統合後の後期プログラムという構成にしたことで、統合前には、自己有用感尺度において「自己有用感」「承認」「貢献」の3因子に有意な向上が見られ、統合後には、学校環境適応感尺度の「友人サポート」に有意な向上が見られるなど、プログラムの有効性が示された。

キーワード：小学校 統合 友達関係 自己有用感 ソーシャルスキル クラス会議

I 主題設定の理由

文部科学省は、「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」(2015)の中で、学校規模の適正化に関する基本的な考え方の教育的な観点として、学校規模の適正化を図るためには、第一に学校の果たす役割を再確認する必要があるとした上で、「学校では、単に教科等の知識や技能を習得させるだけではなく、児童生徒が集団の中で、多様な考えに触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて思考力や表現力、判断力、問題解決能力などを育み、社会性や規範意識を身に付けさせることが重要になります」と一定の学校規模を確保することの重要性を述べている。また、小規模校のメリットとしては、児童相互の人間関係が深まりやすいことや、きめ細かな指導が行いやすいことなどを挙げる一方で、デメリットとしては、人間関係や相互の評価等が固定化しやすいこと、多様な考え方に触れる機会や学び合いの機会が少なくなりやすいこと、進学等の際に大きな集団への適応に困難を来す可能性があることなどを挙げている。

本県の学校数は、幼保連携型認定こども園を除く全ての校種について毎年減少傾向にある。特に減少しているのが小学校で、直近10年間では1年間に平均約7校ずつ減っている。年少(0～14歳)人口が減少を続けていることから今後も統合が進むことが予想され、新しい環境に直面する児童がいると考えられる。

金子(2009・2011)は、学校統廃合により、小規模校出身の生徒においてストレスが上昇し、統廃合後6か月においては学校享受感や学級の雰囲気低下が見られ、落ち着きのなさが見られる時期であると述べている。統合により、児童は通学方法をはじめ、その地域の学校文化、友達関係など、これまで慣れ親しんできた環境とは異なる環境で過ごすことになり、児童にとって統合による心理的負担は大きいと考える。

このような児童の負担を少しでも緩和するため、次年度統合される3校を対象に行った合同交流会後、交流会に関することや統合に対しての今の思いについてアンケートを実施した。その結果、感想の大半は「友達」に関する期待であったが、一方で「友達ができなかったらどうしよう」「話しかけることができなかった」「初めて会った人と活動することが不安」といった不安を抱いている記述も見られた。このようなことから、統合を迎えるに当たって児童の一番の関心事は「友達関係」であることが推測される。

小石(1995)は、児童期の子供の人間関係は、親子を中心とした家族から仲間関係、あるいは家族以外の大人との関係へと広がっていき、特に仲間関係への展開は、垂直的な人間関係から水平的な人間関係へと広がっていくことを指摘している。児童期の子供は、家族の中で庇護的な人間関係から仲間同士の対等な人間関係へと質的に変化し、大人社会に適応するための力が育まれていく。小学校統合は、人間関係が質的に変化する時期に行われることになり、環境の変化が与える影響は児童にとって大きいものであると考えられる。

そこで、本研究では統合を迎える児童にとって一番の関心事である「友達関係」に焦点を絞ることとした。良好な友達関係を築くための素地となる力を育成するため、グループアプローチを活用したプログラムの在り方について検討し、実施する。プログラムの作成に当たっては、良好な友達関係は友達との関係性の中で

形成されていくものであることを踏まえ、児童の自己有用感に焦点を当てて構成したいと考える。

II 研究目的

小学校統合時の児童を対象として、自己有用感を土台としながら、グループアプローチを活用したプログラムを実施することにより、良好な友達関係を築いていくための素地となる力の育成に有効であるかを明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 「良好な友達関係を築いていくための素地となる力」とは

本研究では、単に友達関係を築くためのスキルを身に付けるのではなく、人と関わりたいという気持ちを育てることを大切にしたいと考える。そのために、自己有用感を土台としながら、互いに働きかけ、自分と他者との違いやよさに気付き、自分も相手も大切にしようとする力を「良好な友達関係を築いていくための素地となる力」と定義する。

2 研究の全体構想図

本研究の全体構想を図1で示す。本研究は、友達関係への不安感に対して、良好な友達関係を築いていくための素地となる力の育成を目指し、グループアプローチを行う。グループアプローチの実施に当たっては、自己有用感の育成、発達段階、各校の実態の視点も踏まえながら実施する。その結果友達づくりの不安感が軽減され、良好な友達関係構築につながっていくことが期待できるのではないかと考える。

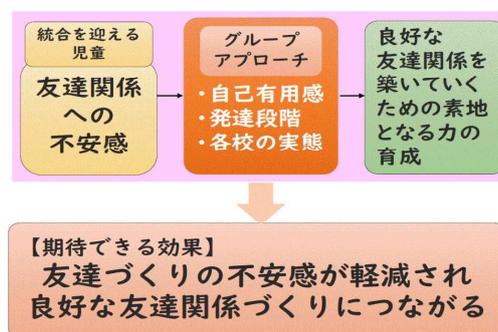


図1 研究の全体構想図

3 自己有用感について

国立教育政策研究所「生徒指導リーフ『自尊感情』？それとも『自己有用感』？」（2015）では、社会性の基礎となる「自己有用感」を「自分と他者（集団や社会）との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」としている。また、滝（2005）は自己有用感を、「自分がしたことを感謝されてうれしかった、自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、みんなから認められている」という他者と交流することで獲得することができる感情であると述べている。これらを踏まえると、自己有用感とは他者との関係性の中で「友達といえると楽しい、人と関わりたい」という気持ちとともに生まれることから、児童期の友達関係の構築に当たり重要な感情ではないかと考える。

また、栃木県総合教育センター「高めよう！自己有用感」（2013）では、自己有用感を「他者や集団との関係の中で自分の存在を価値あるものとして受け止める感覚」と定義した上で、主に「存在感」「承認」「貢献」の三つの要素で構成され、その中でも「存在感」が中心的な構成要素であると報告している。さらに、これらを支える「関係性」を挙げ、自己有用感を構成する重要な要素であると報告している。

そこで本研究では、「存在感」「承認」「貢献」「関係性」の四つの要素を意識したプログラムを実施した。

4 発達段階について

文部科学省は「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」（2009）の中で、子供の発達段階ごとの特徴と重視すべき課題について述べている。児童期に当たる学童期を小学校低学年と高学年とに分け、小学校低学年は、大人の言うことを守る中で、善悪についての理解と判断ができるようになる時期であり、重視すべき課題は、人として行ってはならないことについての知識と感性の涵養や、集団や社会のルールを守る態度など、善悪の判断や規範意識の基礎の形成、自然や美しいものに感動する心などの育成（情操の涵養）が挙げられている。小学校高学年は、自分のことを客観的に捉えられるようになるが、発達の個人差も大きく見られることから、自己に対する肯定的な意識をもてず、自尊感情の低下などにより劣等感をもちやすくなる時期でもあるとしている。また、遊びなどでは、自分たちで決まりを作り、ル

ールを守るようになる時期であるとしている。そのため、重視すべき課題として自己尊重の意識や他者への思いやりなどの涵養や自己肯定感の育成を挙げている。

これらを考慮し、低学年と高学年とを分けてプログラムを設定することとした。

5 プログラムの概要と特徴

(1) グループアプローチの全体構成とねらい

統合という大きな環境の変化を踏まえ、それぞれの時期に必要な要素は異なると考え、統合前の前期プログラムと統合後の後期プログラムという構成にした。また図2のようにそれぞれ異なる目的を設定し実施した。

(2) プログラム作成上の工夫

プログラムを作成するに当たっては、小林・相川（1999）の「基本ソーシャルスキル12」を基にした事前のアンケートを実施し、児童が不安に思っていることについて調べた。この結果を、児童の発達段階や学校の状況の違いで整理すると表1のようになり、これを基に前期プログラムを作成した（表2）。スキルに関する全てのプログラムをロング（45分）とショート（25分）で構成し、ロングで学んだことを数日後のショートで実践できるようにした。低学年は1～3学年の児童、高学年は4～6学年の児童がそれぞれ合同で取り組んだ。また、前期プログラムの最後の時間は、後期プログラムにつながる内容とし、研究協力校3校の全ての学年で実施した。



図2 プログラムの目的

表1 不安感を抱く児童が多かったスキル

| 集団 | 不安感をもち児童が多かったスキル |
|------------|------------------------------------|
| 低学年（1～3学年） | 【あいさつ】 友達に「ありがとう」や「ごめんさい」を伝えること |
| 高学年（4～6学年） | 【トラブルの解決】 もし友達とトラブルが起きたとき解決すること |
| 迎える学校 | 【仲間の入り方】 話したことがない子に誘われて仲間に入ること |
| 迎えられる学校 | 【仲間の誘い方】 他の学校から来た子に自分から声をかけること |

表2 前期（統合前）プログラムの実施内容の概要

| | | 低学年（1～3学年） | | | 高学年（4～6学年） | | |
|-------------|-----------|------------------|---|-----------|------------------|---|--|
| 迎える（A小） | ① ロング | 温かい言葉遣い あいさつ | 【ソーシャルスキル】 『あいさつ名人でだれとでも気持ちよくなかろう』 *関係性 | ① ロング | 仲間の入り方 上手な働き方 | 【ソーシャルスキル】 『進んで友達の中に入ってみよう』 *関係性 | |
| | ② ショート | | 【対人関係ゲーム】 『私の得意なふわふわ言葉』 *貢献・関係性 | ② ショート | | 【対人関係ゲーム】 『木とリス』 *関係性 | |
| | ③ ロング | 上手な働き方 仲間の入り方 | 【ソーシャルスキル】 『さいころトークで聞き上手をめざそう』 *関係性 | ③ ロング | トラブルの解決 | 【ソーシャルスキル】 『トラブルの解決！』 *関係性 | |
| | ④ ショート | | 【対人関係ゲーム】 『好きなのはどっち』 *関係性 | ④ ショート | | 【ストレスマネジメント】 『リラックスして』 *存在感 | |
| | ⑤ ロング | 学校間のよさ 仲間 | 【クラス会議】 『ありがとうみつけ』 *存在感・承認 | ⑤ ロング | 学校間のよさ 仲間 | 【クラス会議】 『ありがとうみつけ』 *存在感・承認 | |
| 迎えられる（B・C小） | ① ロング | 温かい言葉遣い あいさつ | 【ソーシャルスキル】 『あいさつ名人でだれとでも気持ちよくなかろう』 *関係性 | ① ロング | 仲間の誘い方 | 【ソーシャルスキル】 『友達がうれしくなる誘い方をしよう』 *貢献・関係性 | |
| | ② ショート | | 【対人関係ゲーム】 『私の得意なふわふわ言葉』 *貢献・関係性 | ② ショート | | 【対人関係ゲーム】 『木とリス』 *関係性・貢献 | |
| | ③ ロング | 仲間の誘い方 | 【社会性と情動の学習(SEL-8S)】 『手伝ってあげよう』 *貢献・関係性 | ③ ロング | トラブルの解決 | 【ソーシャルスキル】 『トラブルの解決！』 *関係性 | |
| | ④ ショート | | 【ソーシャルスキル】 『いーれて』 *関係性 | ④ ショート | | 【ストレスマネジメント】 『リラックスして』 *存在感 | |
| | ⑤ ロング | 学校間のよさ 仲間 | 【クラス会議】 『ありがとうみつけ』 *存在感・承認 | ⑤ ロング | 学校間のよさ 仲間 | 【クラス会議】 『ありがとうみつけ』 *存在感・承認 | |

6 検証方法について

(1) 自己有用感尺度（ふだん思っていることに関するアンケート）

自己有用感尺度は栃木県総合教育センター（2013）によって作成された自己有用感を測るための尺度である。「家族」「クラス」「先生」との関係における「存在感」「承認」「貢献」「関係性」の要素に関する30項目の5件法からなり、自己有用感の傾向や高めるための関わり方などを分析することができる。本研究では、特に「クラス」での自己有用感を中心に、児童の変容を見取る。

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」（学校生活に関するアンケート）

学校環境適応感尺度アセス（以下、「アセス」とする）は栗原ら（2010）によって作成された児童生徒

の学校生活への適応感を測るための尺度である。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害関係」「学習的適応」の6因子34項目の5件法からなり、6因子には相関関係がある。本研究では、「向社会的スキル」「友人サポート」「生活満足感」を中心に児童の変容を見取る。また、「友人サポート」など四つの因子からなる「対人的適応」についても注目する。

7 研究の実際について

(1) 対象者

| | |
|---------------------|--------------------|
| 前期（統合前）研究協力小学校 | 後期（統合後）研究協力小学校 |
| A小 全校児童58名（迎える学校） | D小（A小校舎使用）3学年児童20名 |
| B小 全校児童42名（迎えられる学校） | 4学年児童17名 |
| C小 全校児童33名（迎えられる学校） | 6学年児童29名 |

(2) 実施期間

前期（統合前）：2020年1月下旬から週1～2回、低、高学年別に全5回のプログラムを実施した。

後期（統合後）：2020年7月中旬から週1～2回、3、4、6学年に全10回のプログラムを実施した。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と児童の感想（児童の表現のまま一部抜粋）を以下に記載する。

【前期（統合前）プログラム低学年】

ア あいさつ・温かい言葉遣い

気持ちよく挨拶をすることを繰り返し経験したり、相手を気持ちよくさせる挨拶の仕方を考えたりすることで、進んで友達に関わろうとする気持ちを育むことをねらいとして行った。

(7) ロング「あいさつ名人でだれとでも気持ちよくなろう」（3校実施）

二つのモデリングを比較し、相手を気持ちよくさせる挨拶の仕方を考え、グループで交流した後、全体で話し合いを行った。その話し合いを基に「あいすまき」（「あいてを見る」「スマイル・笑顔で」「きこえる声で」という合い言葉を作成し、プログラム全体を通して使用した。

(4) ショート「私の得意なふわふわ言葉」（3校実施）

言葉には人の気持ちを温かくする力があることに気づき、「あいすまき」を生かして、相手が嬉しくなる言葉（ふわふわ言葉）を気持ちを込めて伝え合う活動をした。

児童の感想には、「あいさつの大切さがわかりました。」「前よりもいろいろな人に気持ちよくあいさつができるようになったと思います。」「『がんばれ』『ありがとう』『おめでとう』と言われたらうれしい気持ちになったので、ぼくも言っていきたいです。」「D小に行ってもふわふわ言葉を使ってみたいと思いました。」などがあつた。

イ 仲間の誘い方

相手の気持ちを考えた関わりをすることの意義に気づき、自分から仲間に声をかけることをねらいとして行った。

(7) ロング「手伝ってあげよう」（迎えられるB小、C小実施）

困っている具体的な場面を例に、自分がその場にいたらどうするかを話し合った。「あいすまき」だけでなく相手の気持ちに寄り添うことが大切であることを確認した後、ロールプレイをしたり、「お助けマン」というカードゲームをしたりして、どのように声がけをするか実践した。

(4) ショート「いーれて」（迎えられるB小、C小実施）

具体的な場面を設定し「あいすまき」を使って、実際に相手の気持ちを考えた関わりをする活動をした。

児童の感想には、「助けると相手がうれしい気持ちになるのが、うれしいと思いました。」「自分から進んで困っている人に話しかけたくなりました。」「『いーれて』と言ったとき、みんな私の方を見てくれたので、仲間って大事なんだなとうれしくなりました。」などがあつた。

ウ 仲間の入り方・上手な聴き方

相手が「自分の話を聴いてもらえた」と感じると、「もっと話したい」「友達になりたい」と、より良好に関わるきっかけになるということに気付かせることをねらいとして行った。

(7) ロング「さいころトーキングで聴き上手をめざそう」（迎えるA小実施）

前述ア(7)と同様に、聴き方について考え、話し合う活動をした。その話し合いを基に「かかしにあおるか」（「からだを向ける」「かおを見る」「しゅうちゅうする」「あいづちを打つ」「おわりまで」「うなずきながら」「かんそうや質問をする」という合い言葉を作成した。それを生かして「さいこ

ろトーキング」を行った。

(イ) ショート「好きなのはどっち」（迎えるA小実施）

二つの言葉から好きな方を選び、互いの好みや考え方を伝え合う活動をした。

児童の感想には、「さいころトーキングで、あまり遊ばない友達の色々なことが分かったのでよかったです。」「相手の〇〇さんの聞き方が上手だったから、とても話しやすかったです。」「気持ち良く話したり聞いたりできたのでよかったです。」「いつもより楽な気持ちで話すことができました。」などがあつた。

【前期（統合前）プログラム高学年】

エ 仲間の誘い方

上手な仲間の誘い方について、具体的な場面で誘う役、誘われる役を体験することにより、相手の気持ちを考えた関わりをすることをねらいとして行った。

(ア) ロング「友達がうれしくなる誘い方をしよう」（迎えられるB小，C小実施）

前述ア(ア)と同様の流れで、相手が嬉しくなるような誘い方について話し合い、実践した。

(イ) ショート「木とリス（仲間の誘い方）」（迎えられるB小，C小実施）

実際の遊びの場で、相手の気持ちを考えて誘う活動をグループワーク「木とリス」を通して行った。誘い方のポイントとして「あいすまき」を取り上げ、意識させた。

児童の感想には、「友達の作り方がわかった気がした。」「D小で一人ぼっちの子がいたら、そつと声をかけてみようかなと思いました。」「ぼくは、今まであまりさそうことがなかったけど、『あいすまき』を使えば、さそうことができそうなので、これから使っていきたいです。」などがあつた。

オ トラブルの解決

トラブルが生じたときには、解決することが重要であることを知るとともに、上手に対処しようとする意欲を高めることをねらいとして行った。

(ア) ロング「トラブルの解決！」（3校実施）

休み時間のトラブルを例に挙げ、グループごとに「トラブル解決の手順」に従って解決方法を話し合い、解決策を発表し合った。

(イ) ショート「リラックスして」（3校実施）

嫌な思い（怒り、悲しみなど）をすることがあることは自然なことであり、それを対処する方法をもっているとよいことに触れた上で、その一つとしてリラクセーション（呼吸法、筋弛緩法）を体験した。

児童の感想には、「トラブルを解決するときは、一人だと思いつかない考えもグループの話し合いだと出ると思うから、話し合うということは大事だと思いました。」「もし、こんなことが起きてても解決できるかもしれないと思った。」「心と体はつながっているんだと思いました。」「リラックスは大切だとわかりました。」「自分がリラックスできる方法をさらに探していきたいと思います。」などがあつた。

カ 仲間の入り方・上手な聴き方

上手な仲間の入り方について、具体的な場面で仲間に入る役、仲間に入れてあげる役を体験することにより、相手の気持ちを考えた関わりをすることをねらいとして行った。

(ア) ロング「進んで友達の中に入れてみよう」（迎えるA小実施）

前述ア(ア)と同様の流れで、相手が嬉しくなるような声のかけ方について話し合い、実践した。

(イ) ショート「木とリス（仲間の入り方）」（迎えるA小実施）

前述エ(イ)と同様の流れで、進んで仲間に入る活動をグループワーク「木とリス」を通して行った。

児童の感想には、「友達の中に入ることが心配だったけど、こうやって入ればいいんだなと思った。」「統合したら勇気を出して『いれて！』と言ってみようと思いました。」などがあつた。

【前期（統合前）プログラム全学年】

キ 仲間・学校のよさ

友達や学校への「ありがとう」の気持ちを話し合う活動を通して、互いのよさやお世話になった学校のよさに気づき、自分も仲間も大切にしようとする気持ちを育むことをねらいとして行った。

(ア) ロング「ありがとうみつめ」（3校実施）

後期プログラムで行う「なかま会議」と同様の形式とし、「ありがとう」を伝え合った。（なかま会議の詳細については、【後期（統合後）プログラム全学年】参照）

児童の感想には、「『ありがとう』と言われるとこんなにうれしいとわかりました。だから、いろいろな人にどんどん言ってあげたいです。」「友達に『ありがとう』言えてすっきりしました。」「自信がもてたから、D小に行ったらみんなと友達になりたいです。」などがあつた。

【後期（統合後）プログラム全学年】

森重ら（2015）や赤坂（2014）の「クラス会議」を参考にした「なかま会議」を繰り返し行った。これは、図3のように①「輪」になり、②友達への感謝の気持ちや友達のいいところを伝え合い、③仲間の悩みなどの「議題の話合い」をするという流れで、毎回繰り返していくものである。

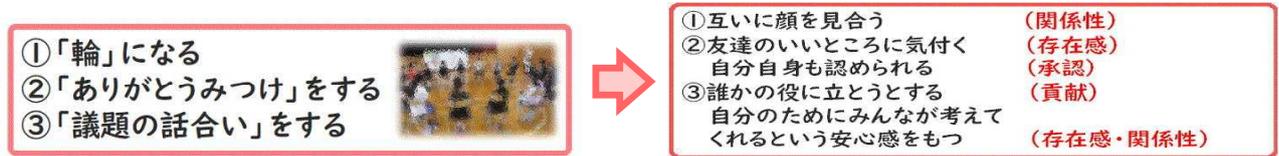


図3 「なかま会議」の流れと自己有用感を構成する要素との関連

これら一つ一つの活動により、自己有用感を構成する全ての要素について育てることができると考え、実施した。なかま会議1～3回目までは教師が展開を進め、児童が効果的に話し合うために必要な価値やスキル、態度を学ぶ時間とした。4回目以降は児童が中心となって展開する構成とした。

ク なかま会議 第1回 「輪になって伝え合おう」

なかま会議の目的を知るとともに、実際に輪になりポジティブな感情を伝え合うことで、受容的な雰囲気を感じ、仲間との活動への意欲を高めることをねらいとして行った。①「輪」になり②「ありがとうみつけ」をするところまでを行った。「ありがとうみつけ」では、左隣の人に向かってトーキングスティックであるぬいぐるみを渡しながらか「いつも遊んでくれてありがとう」のように伝えた。

児童の感想には、「人にありがとうを言うのは意外と楽しかったです。」「笑顔で『ありがとう』を伝えたらすっきりしました。」「『ありがとう』を言ってもらってうれしかったです。」などがあつた。

ケ なかま会議 第2回 「みんなが安心できる聴き方・話し方」

効果的な話の聴き方を確認し、相手の気持ちを考えた話の仕方を考える活動を通して、安心して話し合う雰囲気や仲間を思いやる行動の大切さに気付くことをねらいとして行った。聴き方や話し方については前期プログラムで学習したことを基本とし、さらに具体的場面でのやりとりを例に挙げ、互いが安心して話すことのできる話し方を考え意見を出し合った。なお、この話合いはなかま会議の③「議題の話合い」の流れで行い、この場で出された意見からなかま会議の約束を作成し、使っていくこととした。

児童の感想には、「ばくも、らんぼうな言い方になってしまう時があるので今日勉強したことを使おうと思いました。」「相手の気持ちを考えることが大切だと思いました。」などがあつた。

コ なかま会議 第3回 「いろいろな見方・考え方」

それぞれの考えが違ってよいことや友達のどんな考えも受け入れる仲間の大切さについて理解を深めることをねらいとして行った。「もしも1日だけ動物になれるなら」という議題で、5種から1つ選んで理由とともに意見を出し合った。選ぶ動物が違ったり、理由が同じでもそれが好きな理由にも嫌いな理由にもなったりすることなどを通して、ものの見方、考え方には様々あることに気付く時間とした。

児童の感想には、「自分の意見と違う意見があつて面白いなあとと思いました。」「人それぞれだから、友達と自分の意見が違う時も無理に合わせなくていいんだなあとと思いました。」などがあつた。

サ なかま会議 第4回～ 「自分たちでなかま会議をやってみよう」

なかま会議の第1～3回目までの取組を基本として、仲間の悩みを解決することを通して、互いを認め合い、他者に貢献しようとする態度を育てることをねらいとして行った。ここで話し合う議題については、学級児童の中から提案させるため、事前に「お悩みポスト」を設置し募集した。

児童の感想には、「自分の考えを伝えられてよかった。」「自信をもって話せた。」「みんなが色々な意見を出してくれてとてもうれしかったし、いろんな方法をやってみたいと思いました。」「最初は、考えが思いつかなかったけど、みんなの考えを聞いて『なるほど』と思いました。」「〇〇さんが悩みを相談できたのがすごいと思います。それに、みんなが〇〇さんのために真剣に考えていて優しいと思います。」「などがあつた。回数を重ねるごとに友達との関わりを感じさせる感想が増えていった。

8 プログラムの効果の結果

【前期（統合前）プログラム】

(1) 「自己有用感尺度」

研究対象児童のクラスに対する自己有用感の変容について、プログラムの実施前後（1月と2月）に調

査した。各因子の平均値について、「自己有用感」は4.17、「関係性」は4.44、「存在感」は4.00、「承認」は4.36、「貢献」は4.16で全ての平均値で上昇が見られた。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定で事前調査と事後調査の値を比較すると、「自己有用感」と「承認」では0.1%水準で、「貢献」では1%水準で有意な差が認められた(表3)。

表3 「自己有用感尺度」のWilcoxon符号付順位検定

| 下位尺度 | N | 事前平均 (S.D) | 事後平均 (S.D) | Z値 |
|-------|-----|-------------|-------------|------------|
| 自己有用感 | 122 | 4.00 (0.88) | 4.17 (0.75) | -3.434 *** |
| 関係性 | 122 | 4.40 (0.69) | 4.44 (0.79) | - .308 |
| 存在感 | 122 | 3.88 (1.00) | 4.00 (0.94) | -1.942 † |
| 承認 | 122 | 4.11 (0.87) | 4.36 (0.83) | -3.848 *** |
| 貢献 | 122 | 4.02 (0.87) | 4.16 (0.84) | -2.326 ** |

***p<.001 **p<.01 †p<.1

また、「自己有用感尺度」の下位尺度のうち、クラスの「自己有用感」の平均値を学年別に整理すると、多くの学年で上昇が見られ、1, 3, 4学年では1%水準で有意な差が認められた(表4)。

表4 下位尺度「自己有用感」(学年別)のWilcoxon符号付順位検定

| 学年 | N | 事前平均 (S.D) | 事後平均 (S.D) | Z値 |
|----|----|-------------|-------------|-----------|
| 1 | 18 | 4.32 (0.72) | 4.68 (0.56) | -2.201 ** |
| 2 | 19 | 4.31 (0.80) | 4.17 (0.89) | - .880 |
| 3 | 18 | 4.27 (0.77) | 4.65 (0.47) | -2.745 ** |
| 4 | 28 | 3.98 (0.80) | 4.17 (0.88) | -2.262 ** |
| 5 | 28 | 3.79 (0.87) | 3.98 (0.77) | -1.273 |
| 6 | 16 | 3.21 (1.10) | 3.87 (0.56) | - .853 |

**p<.01

さらに学校別に整理すると、迎える学校は4.41、迎えられる学校は4.05となった。迎える、迎えられる学校ともに5%水準で有意な差が認められた(表5)。

表5 下位尺度「自己有用感」(学校別)のWilcoxon符号付順位検定

| 学校 | N | 事前平均 (S.D) | 事後平均 (S.D) | Z値 |
|---------------|----|-------------|-------------|----------|
| 迎える (A小) | 46 | 4.21 (0.90) | 4.41 (0.73) | -2.453 * |
| 迎えられる (B小・C小) | 76 | 3.88 (0.82) | 4.05 (0.73) | -2.336 * |

*p<.05

(2) 「アセス」

学校環境適応感の変容についてプログラムの実施前後(1月と2月)に調査した。各因子の平均値は、「生活満足感」は4.13、「友人サポート」は4.31、「向社会的スキル」は4.24、「非侵害的關係」は4.35(逆転項目として処理)、「对人的適応」は3.47となり、「生活満足感」「向社会的スキル」「非侵害的適応」「对人的適応」の平均値の上昇が見られた。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定で事前調査と事後調査の値を比較した結果、有意な上昇は見られなかった(表6)。

表6 「アセス」のWilcoxon符号付順位検定

| 下位尺度 | N | 事前平均 (S.D) | 事後平均 (S.D) | Z値 |
|---------|----|-------------|-------------|--------|
| 生活満足感 | 80 | 4.08 (0.82) | 4.13 (0.87) | - .318 |
| 友人サポート | 90 | 4.32 (0.71) | 4.31 (0.68) | - .582 |
| 向社会的スキル | 90 | 4.19 (0.62) | 4.24 (0.70) | -1.062 |
| 非侵害的關係 | 80 | 4.31 (0.88) | 4.35 (0.80) | - .185 |
| 对人的適応 | 80 | 3.45 (0.44) | 3.47 (0.47) | - .400 |

また、「アセス」の下位尺度のうち「向社会的スキル」の平均値を学年別に整理すると3, 5, 6学年では平均値の上昇が見られたが、有意な上昇は見られなかった(表7)。

表7 下位尺度「向社会的スキル」のWilcoxon符号付順位検定

| 学年 | N | 事前平均 (S.D) | 事後平均 (S.D) | Z値 |
|----|----|-------------|-------------|--------|
| 3 | 18 | 4.47 (0.80) | 4.58 (0.55) | -1.292 |
| 4 | 28 | 4.27 (0.56) | 4.27 (0.71) | - .188 |
| 5 | 28 | 4.18 (0.57) | 4.21 (0.62) | - .411 |
| 6 | 16 | 3.79 (0.59) | 3.84 (0.77) | - .918 |

さらに、学校別に整理すると、迎える学校、迎えられる学校の平均値がいずれも上昇し、有意な傾向が見られた(表8)。

表8 下位尺度「向社会的スキル」のWilcoxon符号付順位検定

| 学校 | N | 事前平均 (S.D) | 事後平均 (S.D) | Z値 |
|---------------|----|-------------|-------------|----------|
| 迎える (A小) | 46 | 4.39 (0.55) | 4.51 (0.51) | -1.672 † |
| 迎えられる (B小・C小) | 76 | 4.09 (0.63) | 4.09 (0.74) | - .125 |

†p<.1

【後期(統合後)プログラム】

(1) 自己有用感尺度比較と対象児童について

統合前からのクラスの自己有用感の平均値の変化を学年別に見ると前期プログラムの事前調査(1月)から事後調査(2月)は多くの学年で値が上昇したが、統合直後の6月には、全ての学年で平均値が低下した(図4)。これは、統合を迎え、環境が大きく変わっただけではなく、3月から新型コロナウイルス感染症による約2か月半の休校期間を経たことによるものだとも考えられる。

これらを踏まえ、本研究では、統合直後(6月)の平均値が、前期プログラムの事前調査(1月)の平均値よりも低下した3, 4, 6学年を対象に後期プログラムを実施した。

(2) 「自己有用感尺度」

研究対象児童のクラスに対する自己有用感の変容について、プログラムの実施前後(6月と10月)に調査した。3学年では、「自己有用感」「関係性」「存在感」「承認」「貢献」の5因子に平均値の上昇が見られた。4学年では、「自己有

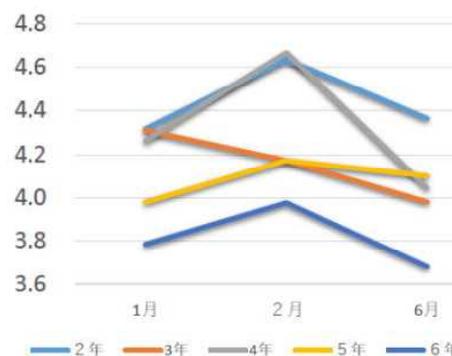


図4 自己有用感の変化

用感」「関係性」「存在感」「貢献」の4因子の平均値に上昇が見られた。6学年では、全ての因子の平均値が低下した。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定で事前調査と事後調査の値を比較したが、有意な上昇は見られなかった(表9)。

(3) 「アセス」

学校環境適応感の変容について、プログラムの実施前後(6月と10月)に調査した。3学年では、「生活満足感」「友人サポート」「向社会的スキル」「対人的適応」の4因子の平均値の上昇が見られた。4、6学年では、全ての因子の平均値が低下した。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定で事前調査と事後調査の値を比較すると、3学年の「友人サポート」に0.1%水準で有意な差が認められた(表10)。

(4) 「アセス」の下位尺度「生活満足感」(学校別)の変化

「アセス」の下位尺度のうち、「生活満足感」の学校別の平均値の変化を見てみると、迎えられる学校にあまり変化がないのに対し、迎える学校は、統合前に上昇が見られ、その後低下していた(図5)。

(5) 下位群の「アセス」の変化

事前調査(6月)の「生活満足感」が学級平均以下の児童を下位群とする。プログラムの実施前後で「生活満足感」「友人サポート」の2因子の平均値が上昇した。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定で事前調査と事後調査の値を比較すると、3学年の「友人サポート」に有意な傾向が見られた(表11)。

(6) 「自己有用感尺度」と「アセス」との相関分析

検証尺度として使用した自己有用感尺度とアセスの関連性を見るために、Spearman順位相関係数を算出した(表12)。その結果、自己有用感尺度のクラスの「自己有用感」因子に対して、「生活満足感」「向社会的スキル」において高い正の相関を示した。



図5 「生活満足感」の変化

表9 「自己有用感尺度」のWilcoxon符号付順位検定

| 下位尺度 | N | 事前平均 (SD) | 事後平均 (SD) | Z 値 |
|-------|----|-------------|-------------|--------|
| 自己有用感 | 20 | 3.98 (0.90) | 4.19 (0.84) | -.047 |
| 3 学年 | | | | |
| 関係性 | 20 | 4.38 (0.88) | 4.57 (0.56) | -.918 |
| 存在感 | 20 | 3.87 (1.10) | 4.17 (0.92) | -.095 |
| 承認 | 20 | 4.05 (0.96) | 4.31 (0.82) | -.352 |
| 貢献 | 20 | 4.03 (0.87) | 4.11 (0.97) | -.221 |
| 4 学年 | | | | |
| 自己有用感 | 17 | 4.05 (1.10) | 4.18 (0.86) | -.725 |
| 関係性 | 17 | 4.55 (1.02) | 4.57 (0.58) | -.000 |
| 存在感 | 17 | 3.96 (1.30) | 4.18 (0.94) | -1.310 |
| 承認 | 17 | 4.26 (1.25) | 4.26 (0.82) | -.601 |
| 貢献 | 17 | 3.91 (1.17) | 4.09 (0.99) | -.835 |
| 6 学年 | | | | |
| 自己有用感 | 29 | 3.99 (0.87) | 3.82 (0.97) | -1.347 |
| 関係性 | 29 | 4.10 (0.65) | 3.90 (0.97) | -1.273 |
| 存在感 | 29 | 3.51 (1.06) | 3.24 (1.17) | -1.465 |
| 承認 | 29 | 3.93 (0.93) | 3.71 (1.09) | -.373 |
| 貢献 | 29 | 3.61 (0.88) | 3.47 (0.91) | -1.218 |

表10 「アセス」のWilcoxon符号付順位検定

| 下位尺度 | N | 事前平均 (SD) | 事後平均 (SD) | Z 値 |
|---------|----|-------------|-------------|-----------|
| 生活満足感 | 20 | 4.18 (0.65) | 4.19 (0.91) | -.257 |
| 3 学年 | | | | |
| 友人サポート | 20 | 3.97 (1.12) | 4.39 (0.78) | -3.204*** |
| 向社会的スキル | 20 | 4.21 (0.77) | 4.34 (0.71) | -.599 |
| 非侵害的関係 | 20 | 3.97 (1.08) | 3.58 (1.19) | -1.763† |
| 対人的適応 | 20 | 3.33 (0.53) | 3.39 (0.52) | -.750 |
| 4 学年 | | | | |
| 生活満足感 | 17 | 4.55 (0.54) | 4.39 (0.68) | -.774 |
| 友人サポート | 17 | 4.29 (0.92) | 4.27 (0.92) | -.154 |
| 向社会的スキル | 17 | 4.39 (0.65) | 4.20 (0.99) | -.539 |
| 非侵害的関係 | 17 | 4.20 (0.81) | 4.14 (0.82) | -.385 |
| 対人的適応 | 17 | 3.50 (0.46) | 3.44 (0.51) | -1.051 |
| 6 学年 | | | | |
| 生活満足感 | 29 | 3.78 (1.14) | 3.62 (1.16) | -1.063 |
| 友人サポート | 29 | 4.01 (0.92) | 3.92 (0.89) | -.594 |
| 向社会的スキル | 29 | 4.06 (0.63) | 3.76 (0.83) | -2.806** |
| 非侵害的関係 | 29 | 4.39 (0.79) | 4.14 (0.83) | -1.451 |
| 対人的適応 | 29 | 3.36 (0.48) | 3.18 (0.48) | -1.913† |

*** p<.001 **p<.01 † p<.1

表11 「アセス」(下位群)のWilcoxon符号付順位検定

| 下位尺度 | N | 事前平均 (SD) | 事後平均 (SD) | Z 値 |
|--------|----|-------------|-------------|----------|
| 生活満足感 | 28 | 3.27 (0.82) | 3.38 (1.14) | -1.033 |
| 友人サポート | 28 | 3.63 (1.07) | 3.94 (0.94) | -2.233 † |

† p<.1

表12 自己有用感尺度とアセス各因子の相関係数

| | 生活満足感 | 向社会的スキル |
|-------|---------|---------|
| 自己有用感 | .720 ** | .752 ** |

**p<.01

9 考察

本研究では、小学校統合時の児童を対象とし、統合前後にグループアプローチを活用したプログラムを実施することにより、良好な友達関係を築いていくための素地となる力の育成に有効であるかを検証した。

プログラムは、自己有用感を土台とし、人と関わりたいという気持ちを育てることを大切にされた。統合前は児童の不安感の軽減を目的に、発達段階(低学年・高学年)や学校の状況(迎える学校・迎えられる学校)を重視し、ソーシャルスキルを中心に作成した。統合後は、新しい集団の中での一人一人の居場所づくりを目的とし、「なかま会議」を繰り返し行った。

まず、前期プログラムについては、自己有用感尺度のクラスでの「自己有用感」「関係性」「存在感」「承認」「貢献」因子において平均値が上昇し、なかでも「自己有用感」「承認」「貢献」では有意な差が認められた。また、学年別や迎える学校、迎えられる学校という視点で分析すると、「自己有用感」の平均値が上昇し、有意な差が認められた。また、アセスについては、「生活満足感」「向社会的スキル」「非侵害の関係」において平均値の上昇が見られた。前期プログラムはソーシャルスキルの要素が多かったことから、「向社会的スキル」の平均値を分析してみると、どの学年、学校も平均値が上昇または維持できていた。これは発達段階や学校の状況などを鑑みてプログラムを作成したことで、不安感の軽減につながることができたと考えられ、グループアプローチを通して友達と関わり合いながら学んでいく中で自己有用感や学校環境適応感を育むことにつながることが示唆された。

また、今回の検証期間中には、約2か月半もの休校期間を経ることとなったが、統合前1月と統合直後6月の「自己有用感」を比較してみると、42%がさらに上昇、13%が維持できていた(図6)。統合だけでなく休校措置等も含む様々な不安感などにより「自己有用感」は低下すると思われたが、半数以上が維持できたことはとても大きな成果の一つである。今後も日常的に「自己有用感」を育む取組が重要であると考えられる。

次に、後期プログラムについて、学年ごとに事前・事後調査を比較すると、自己有用感尺度では、3、4学年が多く因子において平均値の上昇が見られた。アセスでは、3学年で多くの因子において平均値の上昇が見られ「友人サポート」では、有意な差が認められた。

これらのことから、後期プログラムで行ったなかま会議の活動のそれぞれの要素が、自己有用感を育むことにつながったと考えられる。一方で、4学年ではアセスにおいて、6学年では、どちらの尺度においても平均値の上昇は見られなかった。なかでも、自己有用感尺度では「存在感」アセスでは「向社会的スキル」が大きく低下した。しかし、生活満足感下位群児童の「生活満足感」や「友人サポート」の変容に注目してみると、それぞれの平均値の上昇が見られ、友達との関わりが良好だと感じていることが推測される。さらにクラスの「自己有用感」は、アセスの「生活満足感」や「向社会的スキル」の各因子と強い相関をもっていたことから、今後、自己有用感を高める活動を継続していくことで、アセスの各因子にもよい影響をもたらす可能性があるかと推察される。

また、授業後の感想には回を重ねるごとに「仲間のために」や「みんなと一緒に」「自分たちで」など友達との関わりや仲間意識を感じさせる言葉が多く見られた。また、12月に行った調査では児童は表13のように回答している。

これらの結果から、これまでの取組が良好な友達関係を築くための素地となる力を育てることにつながり、今後も友達と関わる喜びを感じるきっかけになっていくと考える。

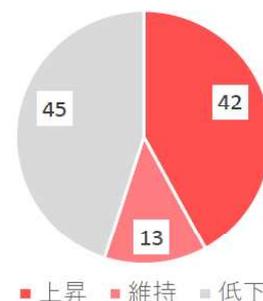


図6 統合前後の自己有用感の変化

表13 「学校生活が楽しい」の回答人数

| 学年 | N | そう思う | だいたいそう思う | あまりそう思わない | 全くそう思わない |
|-----|-----|------|----------|-----------|----------|
| 全学年 | 131 | 93 | 35 | 3 | 0 |
| 3学年 | 20 | 16 | 4 | 0 | 0 |
| 4学年 | 17 | 14 | 2 | 1 | 0 |
| 6学年 | 29 | 14 | 13 | 2 | 0 |

IV 研究のまとめ

本研究では、小学校統合時の児童を対象として、自己有用感を土台としながら、グループアプローチを活用したプログラムを実施することが、良好な友達関係を築いていくための素地となる力の育成に有効であるかについて検証した。プログラムの作成に当たって、発達段階、各校の状況に加え、統合前後の視点を加えることにより、それぞれの時期のプログラムにおいて上昇が認められた因子が見られた。また、児童の感想からは、自分のことだけでなく、友達を意識した感想が多くなっていくなどの意識の変化が見られた。以上の結果から、本研究において実施したプログラムにより良好な友達関係を築いていくための素地となる力が高まることが認められた。

V 研究の課題

本研究では、前期プログラムの効果として、自己有用感尺度の各因子について有意な差が認められ、良好な友達関係を築いていくための素地となる力が高まることが認められた。一方で、アセスについては、平均

値の上昇はしていても有意な差は認められなかった。これは、活動を通して、自己有用感を感じ始めているものの、それをさらに深め、発揮する機会が、プログラム期間内では難しかったことが考えられる。

また、後期プログラムの効果として、3学年におけるアセスの「友人サポート」因子に有意な上昇が認められたものの、その他の自己有用感尺度の各因子、アセスの各因子ともに平均値の上昇はしていても有意な差が認められないものもあった。また、高学年においては、平均値の低下が見られるものもあった。小規模校の統合に関する調査研究のため、サンプル数が少なかったことも要因として考えられる。しかし、児童の記述の中に肯定的な表現が増加してきたことから、長期的になかま会議のような継続して取り組むプログラムを実施していくことで、効果を高めていける可能性は充分にあると考える。また、今回は、後期プログラムについては、迎える・迎えられる学校の視点は特に配慮せず、同じプログラムを行ったが、その結果、迎える側の「生活満足感」の低下が見られた。したがって、迎える学校の低下の要因を調査し、改編したプログラムを実施することで、さらに有用的なものになるのではないかと考える。

本研究は、統合を迎える子供たちの友達関係づくりに着目し、各学校の状況や子供たちの実態、発達段階を踏まえ、自己有用感を構成する要素に着目してプログラムを作成し、実施した。このような考え方は、進級や進学等、子供たちの環境が変わる様々な場面においても重要な視点であり、効果が期待できるプログラムの作成につながると考える。今後も子供たちに、こういった視点を大切にしたいと考えていく。

本研究をまとめるにあたり、御協力いただきました研究協力校の校長先生並びに関係いただきました先生方に厚く御礼申し上げます。

〈引用文献・URL〉

- 1 文部科学省 2015 「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」『公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引の策定について（通知）』, pp.2-3
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768_1.pdf (2020.12.15)
- 2 青森県教育委員会 2020 『青森県教育データブック』, p.8
<https://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/databook.html> (2020.12.15)
- 3 国立教育政策研究所 2015 『生徒指導リーフLeaf18「自尊感情」？それとも「自己有用感」？』
- 4 滝充 2005 「規範意識の形成と教師の指導力」『教科教育研究所編CS研レポートvol.5』 p.12
- 5 栃木県総合教育センター 2013 『高めよう 自己有用感』, p.10
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/ (2020.12.14)
- 6 文部科学省 2009 「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286128.htm (2020.12.14)
- 7 栗原慎二ら 2019 「学校環境適応感尺度」『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版

〈参考文献・URL〉

- 1 金子泰之 2009 「学校統廃合にともなう中学生のストレスの変化：2回にわたる縦断調査からの検討」『日本教育心理学会 第51回総会発表論文集』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/51/0/51_390/_article/-char/ja/ (2020.9.6)
- 2 金子泰之 2011 「中学校の学校統廃合における生徒指導 統廃合前、統廃合後6ヶ月、統廃合後1年の3つの時期ごとの分析」『日本教育心理学会 第53回総会発表論文集』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/53/0/53_475/_article/-char/ja/ (2020.9.6)
- 3 小石寛文 1995 『児童期の人間関係』 培風館
- 4 小林正幸ら 1999 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる』 日本図書文化協会
- 5 佐賀県教育センター 2010・2011 「よりよい人間関係を築く力を育成する支援の在り方—ソーシャルスキルトレーニングに関する活動プログラムの開発—」『平成22・23年度佐賀県教育センター報』

ロジェクト研究 小・中・高等学校教育相談研究委員会』

https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h23/06%20kyouiku-soudan/index.html (2020. 9. 6)

- 6 小泉令三ら 2011 『社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方ー小学校編』 ミネルヴァ書房
- 7 河村茂雄ら 2013 『ゆるみを突破！学級集団づくりエクササイズ小学校』 日本図書文化協会
- 8 正保春彦 2019 『心を育てるグループワーク：楽しく学べる72のワーク』 金子書房
- 9 水上和夫ら 2012 『10分ででいるなかよしスキルタイム35』 日本図書文化協会
- 10 森重祐二ら 2015 『1日15分で学級が変わる！クラス会議パーフェクトガイド』 明治図書出版
- 11 赤坂真二 2014 『赤坂版「クラス会議」完全マニュアル』 ほんの森出版
- 12 倉内貞行 2016 「共同体感覚を高めるためのクラス会議の実践ークラス会議実践の手引きの作成をとおして」『青森県総合学校教育センター 研究報告2016』
http://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/index.php?key=muglk01ax-16&search=1#_16 (2020. 12. 15)