

中学校 学級経営

中学校において対人関係のスキルとマインドを育むことが
学習集団の形成に与える効果についての研究
—学級活動にグループワーク・トレーニングを取り入れた実践を通して—

教育相談課 研究員 齋藤 貢 一

要 旨

中学校において、対人関係やグループ活動のスキルとマインドを高めることにより、学校適応感が高まり、さらには、より良い学習集団が形成されるのではないかと考え、グループワーク・トレーニングの効果を検証した。その結果、学校環境適応感尺度「アセス」では「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」で、学習集団形成度尺度では「協同」と「学習態勢」で有意な向上が認められ、グループワーク・トレーニングの有効性が確認された。

キーワード：中学校 グループワーク・トレーニング 対人関係 学校適応感 学習集団の形成

I 主題設定の理由

文部科学省（2008）は、『中学校学習指導要領解説特別活動編』において「近年、都市化、少子高齢化、地域社会における人間関係の希薄化などが進む中で、家庭や地域社会において社会性を身に付ける機会が減少している。また、情報化の進展により、間接体験や疑似体験が膨らむ一方、望ましい人間関係を築く力などの社会性が身に付けにくくなっている。このような状況の中で、生徒の対人関係が未熟なままに、協力してよりよい生活を築くことができないことや、社会性の未熟さがいじめや不登校、暴力行為などの一因になっていることも指摘されている」とし、そのためにも「学校における生徒の望ましい集団活動や体験的な活動を一層充実することが重要である」と示している。学校生活には、集団で活動する場面が数多くある。学校生活の多くは学級生活であり、その大半は授業が占める。学級で思うように対人関係が築けない、授業に適応できないという状況があったとするならば、生徒の不安やストレスは計り知れない。

授業においては、学級の対人関係や雰囲気が授業の雰囲気を左右する大きな要因となり得るだろう。諸富（2005）は、「学級がうまくいかなければ授業もうまくいくはずがない。教師にとって学級とは、自分の本来の仕事である授業を成立させる「器」と言っていていい」と述べ、さらに、「いい授業の指導案ができて、それを盛り込む「器」、すなわち学級が整っていないければ、どうしようもない」と述べている。学級の雰囲気が良ければ、様々な学習形態でも授業が成立しやすくなるだろう。そのためにも学級担任として、より良い学級集団づくりに努め、学習集団を形成することは欠かせない役割である。

現在、対人関係の改善などを目的とした様々なグループ・アプローチが研究・実践されている。その中でもグループワーク・トレーニングは、グループの仲間とコミュニケーションを取りながら協力する活動を通して、対人関係やグループ活動のスキルとマインドを育み、日常生活に般化することを目的とした体験学習である。グループの活用によって、授業におけるグループ学習などにも生かしやすいものであると考える。

そこで、本研究では、学級活動においてグループワーク・トレーニングを取り入れ、対人関係のスキルとマインドを育み、学級に親和的な雰囲気を醸成する。それによって、生徒の学校適応感が高まるとともに、より良い学習集団が形成されると考え、本主題を設定した。

II 研究目標

中学校の学級活動に対人関係やグループ活動のスキルとマインドを高めるためのグループワーク・トレーニングを取り入れることが、学校適応感を高め、さらには、学習集団の形成に有効であるかを、調査と実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

中学校の学級活動に対人関係やグループ活動のスキルとマインドを高めるためのグループワーク・トレーニングを取り入れることにより、生徒同士の対人関係が柔和なものとなり、学級に親和的な雰囲気が醸成され、学校適応感が高まるだろう。それによって授業においても生徒の協同性や学習に向かう姿勢が高まり、より良い学習集団が形成されるだろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 グループワーク・トレーニングについて

グループワーク・トレーニング（以下、GWT とする）は、1976年に坂野公信が提唱したものであり、その理論と方法は、行動科学に基礎をおくラボラトリー・トレーニングの学習理論とアドラーをはじめとする成長心理学をベースにしている。GWT のねらいは「パティシペーターシップ（集団・組織に義務的に参加したり、お客様の参加するのではなく、自ら進んで積極的に参画し、責任を分担する協働者）を養成する」ことであり、「個と集団の成長」を目指すものである。GWT 実施から成長を得るまでに、「実施→ふりかえり→気付き→意識化・日常化→変容・成長」というステップがある。グループで協力したり、葛藤を乗り越えたりしながら課題を解決していく過程を、機能的リーダーシップ（グループ活動の中で一人一人が分担すべき役割）の観点からふりかえり、自分や他人の言動・感情・考えなどに対する気付きを促す。そして、日常生活や学校生活におけるグループ活動の中に生かしていくことを最終的な目的としている。

2 学校適応感について

学校適応感とは、児童生徒本人がどれだけ学校環境に適応できているかを感じている程度のことである。栗原（2010）は、学校適応感を、学校と学校以外の両方を反映した全体的な適応感である「生活満足感」などの六つの因子から捉えている。本研究では、その中でも「対人的適応」に関する因子に焦点を絞り、そこから全体の適応感を高めていきたいと考えた。

3 学習集団について

高旗（1999）は、学習集団の形成について「集団機能の観点から捉えるならば、「課題遂行機能」と「集団維持機能」の二つの機能が、その集団においていかに働いているかということに置きかえることが可能である」と述べている。GWT においても、グループ活動で一人一人が担うべき役割を「課題達成機能」と「集団維持機能」からなる「機能的リーダーシップ」としている。「課題達成機能」とは「グループが取り組んでいる課題をうまく解決できるようにする働き」のことであり、「集団維持機能」とは「グループのメンバーが互いに気持ちよく協力し合えるように気を配る働き」のことであり、これらの考えを基に、本研究では学習集団が形成されている状態を、「ペア学習やグループ学習など、様々な学習形態に適応できる」「課題解決に対する意欲がある」「協調性をもって学習する姿勢がある」の三つの状態と定義付けた。

4 検証尺度について

(1) 学校環境適応感尺度「アセス」について

生徒の「学校適応感」、特に「対人的適応」を検証するため、栗原・井上（2010）の学校環境適応感尺度「アセス」（以下、「アセス」とする）を用いた。この尺度は、児童生徒が発信しているSOSを主観的な観点に加え客観的な観点で理解し、的確な支援をしていくための心理尺度である。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の六つの因子から構成されている。

(2) 学習集団形成度尺度について

高旗（1999）が、学習集団形成という概念を操作的に定義することと、学習集団の形成度を評価するための測度を構成することを目的として作成した尺度を基に、本研究において、「ペア学習やグループ学習など、様々な学習形態に適応できる」「課題解決に対する意欲がある」「協調性をもって学習する姿勢がある」学習集団が形成されるかどうかを検証するため、新たに質問紙を作成した。

ア 尺度試作版の実施

試作版として、学校現場の実態に応じて質問項目の内容や文言を吟味し、11項目の内容に決定した。

各質問項目について、「あてはまらない（1点）」から「あてはまる（5点）」のいずれかをチェックする5件法で回答を求めた。調査は、平成24年12月に研究協力校の中学校全学級（16学級 550名）で実施した。処理に当たり、欠損値データはその都度削除した。

表1 尺度試作版の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）

	平均値	SD	F 1 協同 ($\alpha=.77$)	F 2 学習態勢 ($\alpha=.72$)	F 3 排他的行為 ($\alpha=.62$)
9. このクラスでは、グループの形になるとき、机がきちんとくっつけられていますか。	4.08	0.99	.68	.04	-.01
8. このクラスでは、授業中、自分で考えてわからないことを、先生に聞く前に、友達同士で教え合いますか。	3.97	0.88	.66	.01	-.08
4. このクラスの人、授業中、わからないで困っている友達に教えてあげますか。	4.00	0.90	.55	.19	.01
11. このクラスでは、授業中、グループでの話し合いのとき、一部の人だけではなく、みんなが参加しますか。	3.82	1.00	.50	.26	.01
2. このクラスでは、授業を先生だけに頼らず、みんなで課題に取り組む雰囲気がありますか。	3.65	0.98	.11	.66	-.02
10. このクラスの人、授業中、難しい問題でもあきらめないうで、どんな答えになるかねばり強く考えますか。	3.34	0.96	.09	.61	-.05
1. このクラスの人、チャイム着席をきちんと守っていますか。	3.60	1.07	.00	.51	.03
3. このクラスの人、授業中、他の人の発表や考えをよく聞きますか。	3.53	1.01	.15	.49	.14
7. このクラスには、授業中、まちがったり失敗したりするとそれをばかにして笑う人がいますか。	2.91	1.17	-.17	.15	.71
6. このクラスには、授業中の発言をひとりじめするような人がいますか。	3.53	1.25	.27	-.26	.65
5. このクラスでは、授業中、いつも決まった人だけがかつやくしていますか。	2.26	0.98	-.13	.13	.47
		因子間相関	F 1	F 2	F 3
		F 1	—	.69	.26
		F 2		—	.28
		F 3			—

イ 尺度試作版の分析結果（表1）

まず、尺度試作版11項目の平均値と標準偏差を算出したところ、フロア効果ならびに天井効果は認められなかった。次に、主因子法による因子分析を行ったところ、固有値の変化は、3.91, 1.61, 0.95, 0.80, 0.70, … というものであり、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度3因子を仮定して因子分析（主因子法・プロマックス回転）したところ、全ての項目の因子負荷が0.40以上を示しており、一つの因子について0.40以上で2因子にまたがっている項目も認められなかったため、試作版の11項目をそのまま採用した。

第1因子は4項目で構成され、「このクラスでは、グループの形になるとき、机がきちんとくっつけられていますか」「このクラスでは、授業中、自分で考えてわからないことを、先生に聞く前に、友達同士で教え合いますか」など、授業において協同的な雰囲気に取り組んでいるかという内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「協同」と命名した。第2因子は4項目で構成され、「このクラスでは、授業を先生だけに頼らず、みんなで課題に取り組む雰囲気がありますか」「このクラスの人、授業中、難しい問題でもあきらめないうで、どんな答えになるかねばり強く考えますか」など、授業において学習を促進する態勢があるかという内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「学習態勢」と命名した。第3因子は3項目で構成され、「このクラスには、授業中、まちがったり失敗したりするとそれをばかにして笑う人がいますか」「このクラスには、授業中の発言をひとりじめするような人がいますか」など、競争心理などにより他者を押し退ける行為があるかという内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「排他的行為」と命名した。

ウ 信頼性の検討

尺度試作版の三つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「協同」下位尺度得点（平均3.97, $SD=0.73$ ）、「学習態勢」下位尺度得点（平均3.53, $SD=0.74$ ）、「排他的行為」下位尺度得点（平均2.90, $SD=0.86$ ）とした。内的整合性を検討するために、下位尺度の α 係数を算出したところ「協同」で $\alpha=.77$ 、「学習態勢」で $\alpha=.72$ 、「排他的行為」で $\alpha=.62$ とおおむね十分な値が得られた。

エ 学習集団形成度尺度の完成

本尺度を、「学習集団形成度尺度」とし、「協同」「学習態勢」「排他的行為」の3因子11項目からなる質問紙として作成した。

5 平成24年度の検証授業について

(1) 検証内容

検証授業をするに当たり、研究協力校の中学校2学年全学級を対象に「アセス」を実施し、その結果を分散分析したところ、全学級が差のない等質グループであることが分かった。この結果を受け、検証内容を明らかにするため、GWTを実施する2学級（以下、実験群とする）と実施しない3学級（以下、統制群とする）に分け、実験群2学級に対して3時間の検証授業を行った（表2）。

(2) 検証結果と考察

表3は、実験群と統制群それぞれの「アセス」の事前調査と事後調査の平均点をt検定で比較した結果である。実験群は、「生活満足感」と「教師サポート」において、有意水準1%で、事後調査の平均点が高いことが分かった。一方、統制群は、全ての因子で平均点の有意な向上が見られなかった。

表4は、検証授業後、実験群と統制群の2群間に「アセス」の平均点に差が見られたかどうかを、t検定で比較した結果であるが、全ての因子で、2群間の平均点に有意差が見られなかった。

図1は、相関関係から見たアセスの構造を示したものである。実験群において、生活全体に対する総合的な適応感を示し、全ての因子と相関関係にある「生活満足感」に有意な向上が見られたことは、今後他の因子に良い影響を与えていくことが期待される、良好な傾向と言える。「生活満足感」が向上した理由については様々考えられるが、GWTの実施によって、学級に親和的な雰囲気が醸成され、学級生活に対して居心地の良さや楽しさを感じる生徒が増加したことによるものと推測される。担任との関係が良好であると感じている程度を示す「教師サポート」に有意な向上が見られたことについては、学級担任の日頃からの関わりはもちろん、生徒に「より良い学級」を目指す意識が芽生え、学級担任と生徒の目的意識が一致し始めたことにより、相互の関係が強化されたことによるものと考えられる。

一方で、「対人的適応」を表す「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」と、「学習的適応」で有意な向上が見られなかったことは課題として残った。「対人的適応」については、生徒に身に付けさせたいスキルをより明確にした上で、段階的にステップアップしていけるようなプログラムを構成する必要があると感じた。さらに、実験群と統制群の2群間の平均に差が見られなかったことから、3時間という実施回数では不十分であり、授業の実施回数も検討する必要があると考えた。

また、「学習的適応」について栗原（2010）は、「学年が上がるほど、「学習的適応」を促進する上での教師による直接的なサポートの効果は薄くなる」「教師は、「子どもの向社会的スキルを伸ばし、友人が相互にサポートし合うような関係を構築するような取組をすること」を通じて侵害的な関係を改善し、「学習的適応」を改善することが可能になる」と述べている。つまり、「学習的適応」を向上させるため

表2 平成24年度検証授業内容

時	実施日	活動名	ねらい
1	8月28日(火)	「お誕生日おめでとう」 (力を合わせるGWT財)	・互いの存在を認め合いながら活動することを通して、協力することの楽しさや大切さに気付くことができる。
2	9月19日(水)	「ぬりえをプレゼント」 (情報を組み立てるGWT財)	・自分のもっている情報を正確に伝えたり、正しく聴いたりすることの重要性に気付くことができる。 ・一つの課題を解決するとき、グループ全員で協力することが大切であることに気付くことができる。
3	9月28日(金)	「新聞紙タワー」 (コンセンサスの良さを学び、力を合わせるGWT財)	・一人一人が意見を伝え合い、話し合うことによって折り合いを付けることができる。 ・グループのメンバーが課題の達成を目指し、役割分担をしながら、協力して作業することができる。

表3 「アセス」の対応のあるt検定

下位尺度	群	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
生活満足感	実験群	68	3.13(1.00)	3.41(1.05)	3.11**
	統制群	97	3.31(0.83)	3.33(0.95)	0.25
教師サポート	実験群	68	3.40(0.87)	3.68(0.81)	3.45**
	統制群	97	3.37(0.92)	3.53(0.96)	1.62
友人サポート	実験群	68	3.88(0.82)	3.99(0.70)	1.46
	統制群	97	3.86(0.80)	3.87(0.82)	0.17
向社会的スキル	実験群	68	3.72(0.59)	3.72(0.60)	0.05
	統制群	97	3.59(0.77)	3.64(0.77)	0.93
非侵害的關係	実験群	68	3.49(0.99)	3.62(0.98)	1.53
	統制群	97	3.72(0.97)	3.67(0.90)	0.60
学習的適応	実験群	68	2.73(0.93)	2.74(0.99)	0.17
	統制群	97	2.97(0.87)	2.91(0.86)	0.55

**p<.01

表4 「アセス」の対応のないt検定

下位尺度		実験群 N=68 平均(SD)	統制群 N=97 平均(SD)	t値
生活満足感	事前	3.13(1.00)	3.31(0.83)	1.24
	事後	3.41(1.05)	3.33(0.95)	0.55
教師サポート	事前	3.40(0.87)	3.37(0.92)	0.17
	事後	3.68(0.81)	3.53(0.96)	1.10
友人サポート	事前	3.88(0.82)	3.86(0.80)	0.18
	事後	3.99(0.70)	3.87(0.82)	0.93
向社会的スキル	事前	3.72(0.59)	3.59(0.77)	1.26
	事後	3.72(0.60)	3.64(0.77)	0.74
非侵害的關係	事前	3.49(0.99)	3.72(0.97)	1.45
	事後	3.62(0.98)	3.67(0.90)	0.31
学習的適応	事前	2.73(0.93)	2.97(0.87)	1.72
	事後	2.74(0.99)	2.91(0.86)	1.39

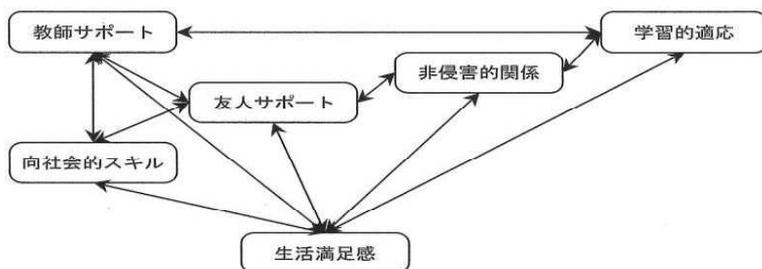


図1 「相関関係から見たアセスの構造」栗原（2010）

担任との関係が良好であると感じている程度を示す「教師サポート」に有意な向上が見られたことについては、学級担任の日頃からの関わりはもちろん、生徒に「より良い学級」を目指す意識が芽生え、学級担任と生徒の目的意識が一致し始めたことにより、相互の関係が強化されたことによるものと考えられる。

一方で、「対人的適応」を表す「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」と、「学習的適応」で有意な向上が見られなかったことは課題として残った。「対人的適応」については、生徒に身に付けさせたいスキルをより明確にした上で、段階的にステップアップしていけるようなプログラムを構成する必要があると感じた。さらに、実験群と統制群の2群間の平均に差が見られなかったことから、3時間という実施回数では不十分であり、授業の実施回数も検討する必要があると考えた。

また、「学習的適応」について栗原（2010）は、「学年が上がるほど、「学習的適応」を促進する上での教師による直接的なサポートの効果は薄くなる」「教師は、「子どもの向社会的スキルを伸ばし、友人が相互にサポートし合うような関係を構築するような取組をすること」を通じて侵害的な関係を改善し、「学習的適応」を改善することが可能になる」と述べている。つまり、「学習的適応」を向上させるため

には、「向社会的スキル」を伸ばした上で、「友人サポート」「非侵害的關係」を向上させる必要がある(図1)。

ただ、「アセス」の「学習的適応」は、学習方法や授業が分かるといった要素が含まれており、中学校においては、教科担任の指導力にも大きく影響されるものと考えられる。本研究では、学級担任による意図的な取組を通して、「学習集団を形成できるか」を検証することを目的としているため、新たな尺度を作成する必要があると考え、次年度の検証に向けて「学習集団形成度尺度」の作成を試みた。

6 平成25年度の検証授業について

(1) 生徒の実態把握について

ア 「アセス」による事前調査

図2のグラフは、研究協力校の中学校3学年5学級156名に実施した「アセス」の結果である。全ての因子が偏差値50を超え、学年全体の学校適応感はおおむね良好であると見受けられる。しかし、生徒個々を見ていくと、「生活満足感」「対人的適応」の両方、若しくは一方で要支援領域に入っている生徒や、それに近い状態の生徒も少なくなかった。これらの生徒については、普段の学校生活の中でも個別に対応し、支援していくことを学級担任と確認した。また、全体的な向上を図るため、検証授業において、グループ編成を考慮するとともに、生徒同士が関わりをもちやすいような教材を選んで実施した。

イ 「学習集団形成度尺度」による事前調査

図3のグラフは、研究協力校の中学校3学年5学級156名と、3学年5学級の教科指導に当たっている教科担任15名に実施した「学習集団形成度尺度」の結果である。全ての因子で、生徒・教師ともに平均点が平均値3.00を超え、おおむね良好な状態であると見受けられる。ただ、生徒においては、「協同」と比較して他の因子の平均点が低く、教師においては、「学習態勢」の平均点が他と因子と比較すると低くなっている。また、生徒と教師の平均点を比較すると、特に「協同」に対する両者の認識の違いが顕著に見られる。

以上の調査結果を踏まえ、GWTの実施によって、生徒の学校適応感を高めることを通し、学習集団としての機能をより高め、同時に生徒と教師の認識の差を埋めていきたいと考えた。

(2) 検証授業のねらいについて

昨年度の検証授業の課題を踏まえ、ねらいを明確にし、ねらいに応じた教材を精選の上、生徒が段階的にステップアップしていけるような授業展開を計画した(図4、表5)。

最終的なねらいを学習集団の形成とし、学習集団を「様々な学習形態に適応できる」「課題解決に対する意欲がある」「協調性をもって学習する姿勢がある」の三つの状態と定義付け、ねらいの達成に必要な対人関係のスキルとマインドを、GWTの分野を参考に「協力する(役割分担をして活動する・互いを認め合いながら活動する)」「伝え合う(話す・聴く)」「折り合いを付ける(話し合いをする中で物事を決定する)」の三つの項目に焦点化した。

(3) 検証授業を実施するに当たって

ア 対象について

本来、効果検証をする場合、昨年度のように実験群と統制群に分けて検証し、検証後に統制群に対し

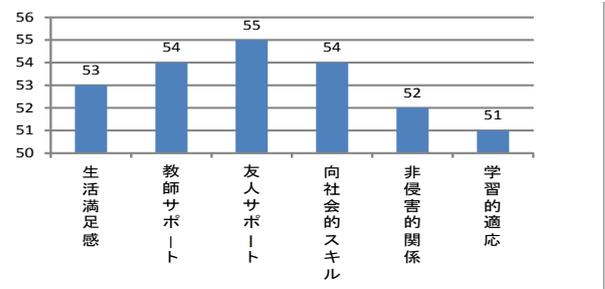


図2 「アセス」事前調査

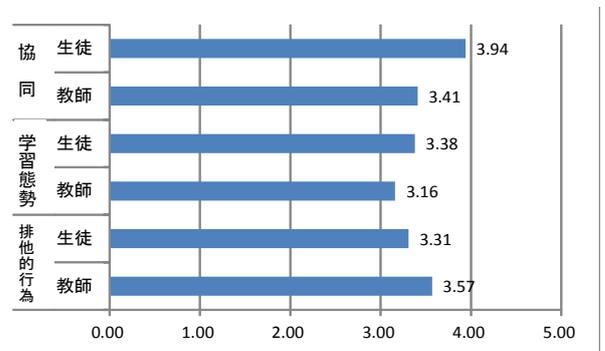


図3 「学習集団形成度尺度」事前調査

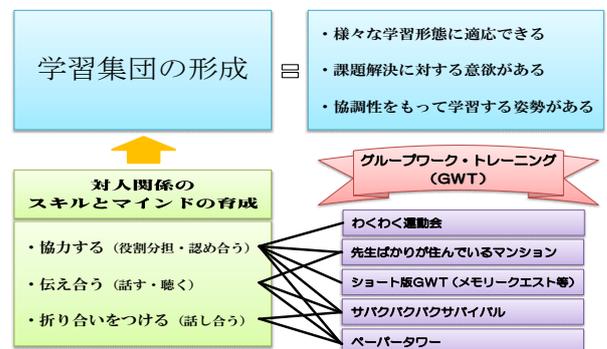


図4 検証授業のねらい

て補習をすることが妥当であると思われる。ただ、実施時期をずらすことは、学習集団の形成という本研究のねらいを考えると学級によって差が生まれることにつながり、また、学校行事や学級経営においても支障があると判断した。そこで、今年度は、3学年全学級（5学級）に対して同日に実施することにした。

イ 実施回数について

昨年度の検証結果から、GWT の3回の実施では十分な効果が得られないことが分かった。昨年度は3時間目に当たる時間に、総合的な力を身に付ける教材、つまり高度なスキルが求められる教材を用いた活動を実施したため、生徒は達成感を得られないままに終わってしまった。

今年度は、生徒が段階的に対人関係のスキルとマインドを身に付けることができるようにするため、実施回数を増やすことにした。3時間目は、それまでの2回の活動を振り返ってスキルの定着を確認する時間とし、4時間目は、GWT のまとめの時間の前に、定着させたいスキルの最終段階である、折り合いを付けながら話し合うことを学ぶ時間とし、計5時間とした。学校現場の教育課程を考えても、妥当な実施回数であろうと判断した。

ウ グループ編成について

本来GWT の活動の中にはグループ編成の時間は位置付けられていない。ただ、本研究では、生徒が出会った仲間と、誰とでも協力したり、話し合ったりする姿勢を身に付けさせたいという思いから、限られた時数の中でできるだけ多くの仲間同士が関わられるように、毎時間グループ編成を行って活動を実施した。

グループ編成の方法として、グループ活動に慣れていない段階では、生徒同士の人間関係を考慮し、事前にグループの構成メンバーを把握しやすい方法を取り入れた。1時間目は、無言で誕生日順に並び替えるエクササイズを行い、並んだ順番にグループをつくる方法、2時間目は、自作のアンケートで同一回答をした者同士を組み合わせる方法、対人関係がほぐれてきた3時間目からは、くじ引きの方法でグループ編成を行った。

(4) GWT の活動について (表5)

表5 平成25年度検証授業の内容

1時間目は、GWT の導入段階としてGWT が楽しい活動であること、また、互いの存在を認め合いながら、協力することの大切さや楽しさを感じられる活動を実施した。

2時間目は、グループ活動には欠かせない「話すこと・聴くこと」に焦点を当てた活動を実施した。

3時間目は、夏休み明けの実施ということもあり、2学期始めの緊張感や不安を解きながら、1・2時間目の活動を振り返り、自分や仲間のスキルの定着を確認する時間とした。また、活動を通して2学期の生活に見通しをもたせることもねらいとした。

4時間目は、定着させたいスキルの最終段階である、折り合いを付けながら話し合うことを学ぶ時間とした。本時は決まった役割分担もなく、互いの意見を伝え合う活動に終始したが、これまでの3時間の活動により、話し合いが活発、かつ円滑に行われていた。

5時間目はまとめの時間とし、対人関係のスキルとマインドとして位置付けた「協力する（認め合う・役割分担）」「伝え合う（話す・聴く）」「折り合いを付ける（話し合いをする中で物事を決定する）」の全てを意識して取り組む活動を実施した。活動後ふりかえりシートからは、互いに協力して活動したことに対する満足感や達成感の他、文化祭などの行事、授業などの様々なグループ活動や話し合い活動に対する意欲が感じられる感想が多く見られた。

時	実施日	活動名	ねらい
1	6月24日(月)	「わくわく運動会」 (力を合わせるGWT財)	・互いの存在を認め合いながら活動することを通して、協力することの楽しさや大切さに気付くことができる。
2	7月4日(木)	「先生ばかりが住んでいるマンション〜ぬりえver.〜」 (情報を組み立てるGWT財)	・自分のもっている情報を正確に伝えたり、正しく聴いたりすることの重要性に気付くことができる。 ・一つの課題を解決するとき、グループ全員で協力することが大切であることに気付くことができる。
3	8月27日(火)	「な・ならべ」 「絵しりとり」 「メモリークエスト」 (力を合わせるショート版GWT財)	・学期初めの緊張や不安を解きながら（アイスブレイク）、協力して活動することの楽しさや大切さを再認識し、2学期の活動に見通しをもつことができる。
4	9月6日(金)	「サバクバクバクサバイバル」 (コンセンサスの良さを学ぶGWT財)	・一人一人が意見をもち、それをグループで伝え合い、話し合うことによって折り合いを付けることができる。
5	9月12日(木)	「ペーパータワー」 (力を合わせる・情報を組み立てる・コンセンサスの良さを学ぶGWT財)	・一人一人が意見を伝え合い、話し合うことによって折り合いを付けることができる。 ・グループのメンバーが課題の達成を目指し、役割分担をしながら、協力して作業することができる。

7 検証結果と考察

(1) 「アセス」による事後調査

表6は、検証授業の事前と事後に実施した「アセス」の平均点をt検定で比較した結果である。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」においては有意水準5%で、「向社会的スキル」においては

有意傾向で事後調査の平均点が高いことが分かった。

昨年度の検証で有意な向上が見られなかった「友人サポート」と「向社会的スキル」が向上したのは、GWT を実施する上で身に付けさせたい対人関係のスキルとマインドを焦点化し、それに合わせた教材を精選し、毎時間グループ編成をして生徒同士の交流を図ったことによるものと考えられる。「教師サポート」の向上は、より良い対人関係を基盤する「目指す学級像」が、学級担任と生徒の間で一致し始めたことにより、相互の関係が強化されたことによるものと考えられる。

また、全ての因子と相関関係にある「生活満足感」に有意な向上が見られたことは、今後他の因子に更に良い影響を与えていくことが期待され、良好な結果と言える。これは、「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」の因子が向上したことによるものだと推測される。

これらの結果から、GWT の実施によって生徒の対人

関係のスキルとマインドが高まることで、生徒同士、さらには、生徒と学級担任の関係が柔和なものとなり、学級に親和的な雰囲気醸成され、生徒の学校適応感が高まることが示唆された。

一方、「学習的適応」は有意水準5%で事後調査の平均点が低いことが分かった。「学習的適応」について栗原(2010)は、「「学習的適応」は1因子構造なのですが、多様な可能性を含んだ因子ですので、「学習的適応」が低い＝「勉強ができない」という図式で捉えるのではなく、「勉強がわからないのかもしれない」「進路で悩んでいるのかもしれない」「やる気が出ないのかもしれない」といったように、多面的に考えることが必要」と述べている。今年度は対象が中学校3年生であったことから、勉強や進路に対する不安が「学習的適応」の平均点の低下につながった可能性が考えられる。

(2) 「学習集団形成度尺度」による事後調査

表7と表8は、検証授業の事前と事後に実施した「学習集団形成度尺度」の平均点をt検定で比較した結果である。事後の平均点においては、生徒は「協同」と比較して他の因子の平均点が低く、教師は「学習態勢」の平均点が他と比較すると低くなっており、生徒と教師の平均点にも開きが見られ、事前調査と傾向は同じである。しかし、事前・事後の平均点を因子毎に比較してみると、生徒は「協同」と「学習態勢」が有意水準0.1%で、教師は「協同」が有意水準0.1%で、「学習態勢」が有意傾向で事後調査の平均点が高いことが分かった。「排他的行為」においては生徒・教師ともに平均点の有意な向上は見られなかったが、項目毎に平均点をt検定で比較すると、「このクラスには、授業中、まちがったり失敗したりするとそれをばかにして笑う人がいますか」という質問項目(逆転項目)においては、生徒・教師ともに有意水準5%で、事後調査の平均点が高いことが分かった(表9)。

以上のことからGWTの実践により、生徒の「協力する(役割分担をして活動する・互いを認め合いながら活動する)」「伝え合う(話す・聴く)」「折り合いを付ける(話し合いをする中で物事を決定する)」といった、対人関係のスキルとマインドが高まり、学校生活への般化を促したことによって、授業の中にも「様々な学習形態に適応できる」「課題解決に対する意欲がある」「協調性をもって学習する姿勢がある」といった、「より良い学習集団」が形成されたと考えられる。

表6 「アセス」の対応のあるt検定

下位尺度	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t 値
生活満足感	156	3.27(0.97)	3.42(0.97)	2.38*
教師サポート	156	3.55(0.84)	3.69(0.87)	2.61*
友人サポート	156	3.84(0.81)	3.96(0.75)	2.20*
向社会的スキル	156	3.73(0.75)	3.82(0.70)	1.92 [†]
非侵害的關係	156	3.54(0.88)	3.62(0.93)	1.22
学習的適応	156	2.79(0.87)	2.67(0.86)	2.12*

*p<.05 †p<.10

表7 「学習集団形成度尺度」の対応のあるt検定(生徒)

下位尺度	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t 値
協同	156	3.94(0.76)	4.25(0.64)	4.99***
学習態勢	156	3.38(0.86)	3.68(0.77)	4.26***
排他的行為	156	3.31(0.99)	3.32(0.99)	0.20

***p<.001

表8 「学習集団形成度尺度」の対応のあるt検定(教師)

下位尺度	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t 値
協同	45	3.41(0.55)	3.89(0.58)	4.53***
学習態勢	45	3.16(0.71)	3.33(0.63)	1.68 [†]
排他的行為	45	3.57(0.73)	3.70(0.71)	1.27

***p<.001 †p<.10

表9 「このクラスには、授業中、まちがったり失敗したりするとそれをばかにして笑う人がいますか」についてのt検定

項目	対象	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t 値
このクラスには、授業中、まちがったり失敗したりするとそれをばかにして笑う人がいますか。	生徒	156	3.17(1.25)	3.37(1.19)	2.02*
	教師	45	3.53(1.12)	3.86(0.94)	2.47*

*p<.05

V 研究のまとめ

本研究では、中学校の学級活動に対人関係やグループ活動のスキルとマインドを高めるためのGWTを取り入れることが、生徒の学校適応感を高め、さらには、学習集団の形成に有効であるかを、調査と実践を通して検証した。検証授業を実施するに当たって、まずは最終的なねらいである「学習集団の形成」、そこに至るための生徒に身に付けさせたい「対人関係のスキルとマインド」について定義付けをした。次に、ねらいに応じた教材を精選し、生徒が段階的にステップアップしていけるような5時間の授業展開を計画した。授業を実施する際には、事前調査を基に対人関係を考慮しながら、毎時間グループ編成を行い、できるだけ多くの仲間と交流できるようにした。また、GWTで特に大切にしている「ふりかえり」については、授業中だけにとどまらず、学級通信を活用し、普通の学校生活に般化できるようにした。

その結果、学校適応感については、「アセス」による調査で、「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」で有意な向上が認められ、「向社会的スキル」でも有意傾向が見られた。また、学習集団の形成については、「学習集団形成度尺度」による調査で、生徒と教師ともに「協同」「学習態勢」で有意な向上、または有意傾向が認められ、GWTの実施が、学校適応感の向上とともに学習集団の形成にも効果があることが示唆された。

VI 本研究における課題

本研究では、GWTの効果が検証されたが、「アセス」では、「非侵害的關係」においては平均点の有意な向上が見られず、「学習的適応」においては有意な下降が確認された。生徒個々の調査票を見ていくと、全く向上が見られない生徒も存在する。対人関係づくり、学級づくりは、生徒個々の支援も含めて全教育課程の中で取り組まれるべきであり、GWTはその一つの手法として活用することが有効であると考えられる。GWTを実施する際には、教育目標などと照らし合わせながら、学校全体の取組として年間指導計画に位置付け、入学後や学級編成後の早期の実施、生徒や学校の実態に応じた継続的な取組、また、授業時数の確保が困難な場合は短学活に導入するなどの工夫が必要だろう。また、学習集団の形成という点では、教師個々の指導力の向上、校内研修の充実を図ることが不可欠であり、それによってGWTとの相乗効果が期待できる。いずれにしても、生徒や学校の実態を踏まえ、より良い学校づくりを模索していく姿勢は不可欠である。

<引用文献>

- 1 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 特別活動編（平成20年7月）』, pp.13-14
- 2 諸富祥彦 2005 『カウンセリングテクニックで極める教師の技④学級づくりを極める40のコツ』, p.12, 教育開発研究所
- 3 栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』, p.13, p.35, ほんの森出版
- 4 高旗正人 1999 『教育実践の測定研究』, p.34, 東洋館出版社

<参考文献・URL>

- 青木英二 2011 「対人関係の適応感を高める授業づくりーグループ・プロセスの振り返りを教科の授業に取り入れてー」
<http://www2.gsn.ed.jp/houkoku/2011c/11c29/11c29h.pdf> (2012.5.9)
- 大関健道・蘭千壽・鎌原雅彦・伊藤亜矢子 2008 「「学び合い学習」の導入が児童生徒の学習態度、学習集団形成と教師集団に及ぼす効果の検討」『協同と教育 第4号』 日本協同教育学会
- 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
- 高旗正人 1999 『教育実践の測定研究』 東洋館出版社
- 日本学校GWT研究会 1994 『協力すれば何かが変わるー続・学校グループワーク・トレーニングー』 遊戯社
- 日本学校GWT研究会 2003 『学校グループワーク・トレーニング3ー友だちっていいな 自分っていいなー』 遊戯社
- 横浜市学校GWT研究会 2008 『改訂 学校グループワーク・トレーニング』 遊戯社