

生徒指導を基盤とした学級経営・ホームルーム経営の在り方についての研究

～学び合いが成立する温かな学級づくりをめざして～

土佐市立宇佐小学校 教諭 岡上 里香
高知県心の教育センター 指導主事 濱田実智雄

人間関係形成能力が低下している現在の子どもたちに、望ましい集団活動を身に付けさせるために様々な人間関係づくりの実践がなされ、その効果が検証されている事例は数多くある。そのような実践で育まれた子どものよりよい関係性が、学習場面にも効果を発揮し、学力向上につながっていくことが重要だと考える。

そこで、本研究では、「学び合い」を促進していくために重要になる子どもの関係性に着目し、人間関係づくりを特別活動において実施した。エクササイズは、①「学び合い」を促進すると期待されるもの、②対象となる子どもたちに必要だと考えられるものを選択し、構成した。人間関係づくりが、学習時の「学び合い」に影響を与えたかどうか「学習についてのアンケート」より検証した結果、介入時に子どもの「学び合い」に対する評価が高くなり、効果が確認された。キーワード：「学び合い」、特別活動、人間関係づくり、「学習についてのアンケート」

1 研究目的

本県における学力の状況を見ると、近年の学力向上施策により、全国・学習状況調査における小学校の平均正答率は全国とほぼ同じ水準になってきている。しかし、厳しい状況を脱したとはいえ、国語科では、目的や意図に応じて話したり、聞いたり、書いたり、読んだりすることが十分でない等、様々な課題を有している¹⁾。

学力向上にむけてA小学校では、学習過程の中で子ども同士が関わり合い思考を深めていく、学び合いのある授業を取り入れ研究を進めている。これは、学び合いの授業を展開して機能している学校は、学力的にも向上しているという結果が出ているからである²⁾。しかし、A小学校では学び合いが機能せず学力的にも伸びないという現状が見られる。学び合いの技法や形式だけを取り入れても、授業として成立することは難しい。指導者の授業スキルなども授業づくりの要因となるが、学び合う基本となるのは学級集団である。学級集団がどのような状態であるか、どのように学級経営をしていくかといった、的確な実態把握と集団への対応が授業を支えていくものとなる。

河村は、学習指導要領や学級経営に関する先行研究を整理して、「理想の学級集団（満足型の学級集団）」の共通イメージをまとめ、学級が満足型に成熟する過程で、ルールとリレーションが確立し、学び合いや自治が生まれてくることを述べている³⁾。このことから、学び合いを推進させ学力を向上させていくためには、まず、学び合いを成立させるための土壌となる学級集団づくりが必要であると考えた。

ところが、地域中心部以外のほとんどの小学校（時には中学校も）では、ほぼ同じ学級集団で生活することが多くなっており、人間関係の固定化、グループ化につながっている。小規模校であるA小学校でも同じような状況が見られている。

構成メンバーがほとんど変わらず、人間関係の固定化やグループ化が見られる集団を学び合いが成立する学級集団に成長させていくためには、子どもの関係性を変容させていく必要がある。そのためには、学級の実態に合った人間関係づくりを行い、自分や友達への新しい気づきを促し、自己理解、他者理解を深め、学級への所属意識、仲間意識を持たせることが重要である。

以上のことから、人間関係づくりの授業を行うことにより、子ども同士の関係性が良好になり温かい学級づくりが進めば、学習における学び合いも活性化していくものと考え、調査、観察、面接で検証していくこととした。

2 研究仮説

- (1) 構成的グループ・エンカウンターなどの人間関係づくりを実施し、お互いに認め合える関係を築くことで、支持的・親和的な学級を醸成することができるであろう。
- (2) そのような学級集団においては、授業の中で子どもの考えや思いを伝え合うことが活発になるため、学び合いのある授業が展開できるであろう。

3 研究内容

(1) 研究対象

A小学校 第4学年 33名（男子20名、女子13名）

(2) 基礎研究

ア「学び合い」についての文献研究

イ「学習についてのアンケート」の作成

ウ 特別活動における人間関係づくりの位置づけ

エ 学級の状態に合わせた人間関係づくり

(3) 実践研究

特別活動における人間関係づくりの授業の実施

平成24年6月～7月（第Ⅰ期）、10月～11月（第Ⅱ期）

(4) 調査研究

ア 質問紙による調査

- ① 「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 小学校4～6年用（以下Q-U）」

平成24年5月、11月の2回実施

- ② 「学級雰囲気尺度」（三島・宇野⁴⁾）

平成24年6月～7月 4回 10月～11月 4回 計8回実施

- ③ 「学習についてのアンケート」

平成24年6月～7月 4回 10月～11月 4回 計8回実施

イ 授業観察と学級担任との話し合い

平成24年6月～12月 15回 主に国語科の授業を観察、学級や個人の様子等の聞き取り

4 研究結果と考察

(1) 基礎研究

ア 「学び合い」について

佐藤学は、「学びとは教材、他者、自己との〈出会い〉と〈対話〉である⁵⁾」と述べている。また佐藤暁は、「学びとは、文化的実践を前にした子どもが仲間との対話を重ねながらその価値を見出し、意味を紡いでいく営みであり、このような学びを保証する授業を学び合い、または協同学習とよぶ⁶⁾」と述べている。このように、学び合いにおいては、「対話」が重要なキーワードとなる。「対話」は言語的なもの、非言語的なもの等、様々に定義されるが、本研究においては、A小学校の研究の考え方をもとに、「出し合い・比べ合い・深め合い」と定義した。そして、「学び合い」を、「子どもが学習課題に対して自分の考えを持ち、友達と対話を重ねるなかでその考えを吟味し、自分の言葉で表現すること」と定義した。

学び合いのある授業においては、子どもの活動は、大きく3つの場面に分けることができる。まず、課題を理解し自分の考えを持つ場面である。2つ目は、対話をする場面である。3つ目は、対話によって深められた自分の考えを表現する場面である（図1）。2つ目の対話において、学級における子どもの関係性が大きく影響してくると思われる。特に、固定化された人間関係が見られる学級では、学習において「どうせ自分が言っても聴いてくれない」「あの人が言うことはき

と正しい」というような固定観念がそのまま反映され、対話が成り立たなくなるおそれがある。まず自分の考えを述べることから対話は始まるが、子どもは聴いてほしい、同意してほしいという他者からの承認を求めるであろう。一方で、他者の考えを聴き、考えを深めていくことも必要

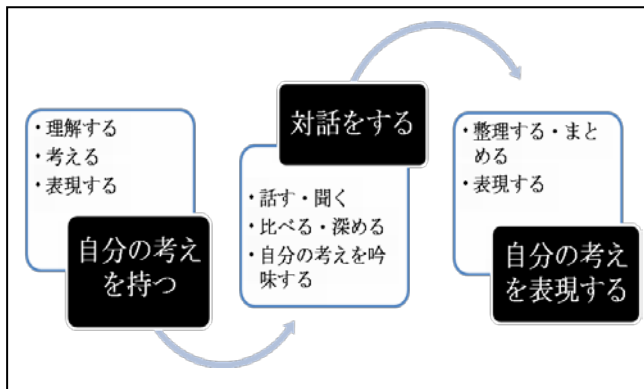


図1 学び合いのある授業の流れ

である。このようなお互いに認め合える関係性の確立が、学び合いを成立させるのに重要になってくると思われる。

そこで筆者は、学び合いのある授業で望ましい子どもの姿を、「学び合い」を研究に掲げている学校の実践報告や文献等を参考に「学び合いチェックリスト」としてまとめた。この「学び合いチェックリスト」を用いて、子どもの認知の変容を分析していくために、アンケートを作成することとした。

イ 「学習についてのアンケート」の作成

アンケートの作成にあたっては、「学び合いチェックリスト」を用い、内容や表現を検討し27項目に絞り、予備調査を行った。調査対象は、研究対象校の4～6年生の児童87名である。解析処理にあたっては、SPSS 12.0J for windows を用いた。

27項目に対して主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。十分な因子負荷量を示さなかったり、二重負荷を示したりする10項目を除外し、残った17項目に対し、再度因子分析を行った。最終の因子分析結果を表1に示す。各因子の α 係数を算出し、第Ⅰ因子は $\alpha = .840$ 、第Ⅱ因子は $\alpha = .801$ 、第Ⅲ因子は $\alpha = .727$ が得られたので、内的一貫性が確認された。

第Ⅰ因子は、「友達の考えを聞いて、もう一度自分の考えを見直すことができた」や「友達の考えを聞いて、いろいろな考え方があることに気がついた」等、学び合いが深まることで、自分自身が変容していくので、「自己の変容」と名づけた。第Ⅱ因子は、「質問されたことに答えることができた」や「自分の考えたことをわかりやすく話せた」等、学び合いの基本姿勢を表しているので、「学び合いの意識」と名づけた。第Ⅲ因子は、「自分の話を聞いてくれてうれしかった」や

表1 「学習についてのアンケート」の因子分析結果

因子名	質問項目	I 因子	II 因子	III 因子
自己の変容	友達の考えを聞いて、もう一度自分の考えを見直すことができた。	.911	-.271	-.018
	友達の考えを聞いて、いろいろな考え方があることに気がついた。	.731	-.252	.245
	はじめはあいまいだった考えをはっきりさせることができた。	.682	.082	-.030
	自分の考えと友達の考えを比べることができた。	.622	.336	-.101
	友達や先生の話聞いて、学習していることがわかった。	.598	.097	.054
	これからの学習に生かしたいと思う考えや考え方が見つかった。	.579	.075	-.043
	自分がわからない時は、友達や先生にきくことができた。	.482	.046	-.072
	自分一人では解決できないことでも、友達となら解決できる。	.407	.017	.084
学び合いの意識	質問されたことに答えることができた。	-.154	.787	.129
	自分の考えたことをわかりやすく話せた。	.072	.709	-.111
	学習が楽しかった。	-.255	.615	.116
	話し合いによってまとまった自分の考えを自分の言葉で書いたり、話したりすることができた。	.276	.593	-.063
	友達の考えについて、わからないことを質問できた。	.258	.425	.001
他者からの受容	前の学習と今日の学習のつながりがわかった。	.263	.411	.008
	自分の話を聞いてくれてうれしかった。	-.084	.080	.775
	友達や先生は、教えてくれたり、励ましてくれたりした。	.077	-.025	.681
	友達との話し合いを楽しむことができた。	.192	.232	.453
α 係数		.840	.801	.727

「友達や先生は教えてくれたり、励ましてくれたりした」等、学び合いをする中で、友達や先生に受け入れられていると感じていると考えられるので、「他者からの受容」と名づけた。

ウ 特別活動における人間関係づくりの位置づけ

小学校学習指導要領（平成20年）の特別活動の「目標」において、新たに「人間関係」の文言が加わった。学級活動、児童会活動、クラブ活動及び学校行事の各目標には、「望ましい人間関係を形成し」が共通に示され、人間関係づくりの重要性が言及されている。また、特別活動で目指しているものは生徒指導との関連が深く、とくに学級活動には各教科等の時間以上に生徒指導の機能が多く作用していると言われている⁷⁾。生徒指導に関して、坂本は「一人一人の児童生徒が、授業や活動の中で、自分の考え方・感じ方をもって（自己決定）、その自分をみんなの前に示す（自己存在感）。そして、児童生徒は互いにそれぞれの相手を受容していく（人間的ふれあい）。これが、生徒指導の主要な三機能である⁸⁾」と述べている。このことは、生徒指導提要において「学級や学校での児童生徒相互の人間関係のあり方は、児童生徒の健全な成長と深くかかわっている。児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい人間関係づくりは極めて重要である⁹⁾」と述べられている。

小学校学習指導要領解説・特別活動編、第4章第2節の1、学級活動、児童会活動、クラブ活動の取扱いの(4)「人間関係を形成する力を養う活動を充実すること」の中で、「意図的にあるグループ作業を行わせ、ここで感じたことなどを率直に話し合うことにより人間関係を形成するために大切なことを理解させる手法」や「人間関係を形成するための基本的な知識や方法などについて、ロールプレイングやグループで練習するような手法」を効果的に取り上げることが述べられている。「構成的グループ・エンカウンター（以下SGE）」や「ソーシャルスキル・トレーニング（以下SST）」等を特別活動において積極的に用いることに初めて言及している。活用の際には、「日常生活と関連づけながら、集団での話し合いを通して、個人の目標を自己決定し、個人で実践するなどの指導方法の特質を十分に踏まえる必要がある」こと。また、「朝や帰りの会など様々な機会を活用するなどして、学級活動の時間に他の内容の指導にあてる時数とのバランスを欠くことがないように留意する必要がある」ことも述べられている¹⁰⁾。

これらのことを踏まえ、特別活動の学級活動において、子どもが自己の存在感を実感し、人間的なふれあいを重ねる中で、自己のこれからについて決定できるような人間関係づくりの授業を構成することとした。

エ 学級の状態に合わせた人間関係づくり

人間関係づくりの手法には、様々なものがある。本研究においては、SGEを主に用いる。

SGEは、集中的グループ体験であり、「ふれあい」（リレーション）と「自己発見」のための技法である¹¹⁾。具体的には、エクササイズによって、メンバーの「思考」「感情」「行動」に揺さぶりをかけ、シェアリングによって「思考」「感情」「行動」の拡大、修正を促進させる¹²⁾。

エクササイズを通して、同じ集団で過ごしてきた子どもたちの自分や友達に対する固定観念や思い込みに揺さぶりをかけ、新しい自分や友達への気づきを促し、自己理解、他者理解を深めさせていく。そうすることで、子どもの関係性に変容がもたらされると考えた。人間関係づくりの効果を上げるためには、適切な時期に、適切なエクササイズを行わなければならない。その際、学級集団の状態の的確な把握は欠かせない。

河村は、子どもたちの間の相互作用、インフォーマルな小集団の分化、子どもたちと教師との関係の変化により、学級集団の状態も変化すると述べている¹³⁾。学級集団が建設的に成熟する段階として、第1段階：混沌・緊張期、第2段階：小集団形成期、第3段階：中集団形成期、第4段階：全体集団成立期、第5段階：自治的集団成立期をあげている。

さらに河村・武蔵は、建設的に成熟し、満足型になった学級集団の状態として、①個人の士気と同時に集団士気が高まっている、②集団生産性が高まる取り組み方法・共同体制・自治体制が確立していることを調査によって明らかにしている。また、満足型の学級集団を成立させる要因として、③集団斉一性が高くなっている、④集団内の子どもたちの自己開示性と愛他性が高まっている、⑤集団凝集性が高まっていること、維持させる要因として、⑥集団機能・PM機能が子どもたちの側から強く発揮されている、⑦⑥を強化する集団圧が高まっていること、満足型学級集団の状態を支える基底要因として、⑧集団同一視が高まっていることも明らかにしている¹⁴⁾。

本研究では、学級集団が建設的に発達すると仮定し、上記のような満足型の学級集団になることを目指して、人間関係づくりを2つの時期に分けて実施した。第Ⅰ期は、1学期の半ばから後半にかけての時期で、第2段階の小集団形成期～第3段階の中集団形成期ごろにあたる。第Ⅱ期は、2学期半ばの時期で、中集団形成期～第4段階の全体集団成立期ごろにあたる。実際に学級がそのように発達しているかどうか、学級担任とも話し合いを持ちながら学級の状態把握に努め柔軟に対応できるようにした。

(2) 実践研究

ア 特別活動における人間関係づくりの実施

特別活動において「みんなが認め合う学級になるために」という題材で、全8時間実施した。授業は筆者が行い、学級担任は観察、または必要に応じて子どもの支援に入ってもらった。

サリヴァンによれば、中学年の時期は、それまでの自己中心性から離れ、ある他者、ある特定の相手が体験する満足と安全とが、自分にとって自分自身の満足と安全と同等の重要性をもつようになる時期と言われる¹⁵⁾。また、集団の規則を理解して、集団活動に主体的に関与したり、遊び等では、自分たちでルールを作り、守るようになったりする一方で、閉鎖的な子どもの仲間集団が発生し、付和雷同的な行動が見られる¹⁶⁾、男女の活動の違いも見られるようになり、男女別の小集団もつくられるようになる¹⁷⁾ 時期だと言われている。

このような一般的な中学年の発達特性を踏まえつつ、Q-Uの第1回目の結果や学級担任との話し合いから明らかになった学級の実態に合わせて、活動のねらいを以下のように設定した。

第Ⅰ期	<ul style="list-style-type: none"> ・自分や学級の友達をもう一度見つめ直し、新しい自分や友達への気づきを促す。 ・お互いに認め合う人間関係を築いていくために、まずは相手の話をしっかりと聴く。
第Ⅱ期	<ul style="list-style-type: none"> ・自分や友達への気づきをさらに深め、自己理解、他者理解を促す。 ・お互いに認め合える関係をつくる大切さに気づかせる。

第Ⅰ期は、学級集団の発達段階から言うと、仲の良い友達でつくる小集団がいくつかでき、牽制し合っている時期である。この時期に、みんなで楽しく活動することや自分や友達の新しい側面に気づく活動を行い、学級内の友達をもう一度見つめ直す。また、学習において友達を受け入れる基本的な態度としての「聴き方」について体験を通して学ばせる。第Ⅱ期は、いくつかの小集団はあっても、ある一定の安定した状態となる時期である。自分や友達への気づきから自他理解へと深めさせ、自己肯定感を培うとともに、友達への仲間意識を持たせる。このようなねらいを達成させるため、エクササイズの種類や内容を吟味していった。

その際、考慮した点が3つある。1つ目は、ペアやグループの構成方法である。活動を一緒に行うメンバーは重要な要素である。その時の班のメンバーで実施するか、新しいグループを作るのか等、活動のねらいに合わせて選択していった。2つ目は、それぞれの時間のつながりである。エクササイズは1時間単位で行われるが、その時間で終わるのではなく、学んだことが別の時間でも生かせるよう展開を考えた。例えば、第3回では、話の聴き方の基本レベルを学習し、第6回では、ステップアップした親友レベルの聴き方を学習する。3つ目は、学習したことをより深めさせるための工夫である。授業中は、振り返りの時間を十分に取るように心掛けた。また、授業後にも学習したことや感じたことを深化させるため、その時間のねらいや内容、子どもの感想

をまとめたものを通信にして返していった。

実施したエクササイズは、中学年用に開発されたものを参考にした。表2は、エクササイズのねらいと活動内容の概略である。

表2 人間関係づくりのエクササイズ

	エクササイズ名	ねらい	活動内容の概略
第I期	第1回 いっしょに 楽しく	楽しさを分かち合い、協力する喜びを体験することで、集団の温かな雰囲気づくりを行う。	○連続エクササイズをする。 ・円から円に・拍手リレー・手つなぎリレー ・ウェーブ・合ったね! やった! ・全員鬼ごっこ
	第2回 自分発見! 友達発見!	グループで楽しみながら新しい自分への気づきや友達への気づきを促す。	○4人グループになる。 ○ジョハリの窓シートを使用して、一人ずつその人のイメージにあう項目を選んで指さしていく。
	第3回 うれしい話 の聞き方	相手を不愉快にする話の聞き方を体験し、自分を振り返る。上手な聞き方をされる気持ちのよさを体験し、相手がうれしくなる話の聞き方ができるような行動のめあてを持つ。	○サイコロトークをする。 ○下手な聞き方をロールプレイで体験する。 ○うれしい話の聞き方を考え、確認する。 ○うれしい話の聞き方をロールプレイで体験する。
	第4回 ☆いくつ	自分のことを12項目から見直し、自己評価と他者評価を比べることで、自分のよさを再認識したり自分の頑張るところを明らかにしたりする。	○自分に当てはまる項目の星の色を4つぬる。 ○グループの友達の一人一人に当てはまる項目の星をぬる。 ○自分がぬった星と友達がぬってくれた星を比べてみる。
第II期	第5回 心を ひとつに	自分が能動的になったり、受動的になったりした時の気持ちに気づく。お互いの気持ちを通わせながらともに動くことの心地よさを味わう。	○ペアをつくる。 ○二人で本を持ち、一人が本を自由に動かす。もう一人は相手の動きにしたがって動く。 ○相手の動きを感じ取りながら、思いやりを持ってもう一度同じように活動する。
	第6回 親友をつくる 話の聞き方	話の聞き方の基本レベルを確認しさらにステップアップして友達の話に対し、冷やかしたりしないでじっくりと聴く話の聞き方を知る。	○サイコロトークをする。 ○「うれしい話の聞き方」を振り返り、聞き方の基本レベルを確認する。 ○親友レベルの話の聞き方を考え、確認する。 ○1分間、話し手、聞き手を交代して体験する。
	第7回 わたしって なかなか いいね	友達とのかかわりの中で「自分らしさ」に気づき、短所も見方を変えれば長所であることを知り、自分自身を認める気持ちを持つ。	○いろいろなだまし絵を見て、見方を変えると別のものが見えてくることを体験する。 ○自分の「良くないところ」を書く。 ○自分の「良いところ」を書く。 ○「良くないところ」を「良いところ」にリフレーミングする。
	第8回 ほめあげ 大会	友達を肯定的に見ることで、思いやりの心を育てる。クラスみんながお互いに認め合う体験を通して、自己肯定感を培う。	○4人組をつくる。 ○友達3人にほめてあげたいことを2つずつ書き、渡す。 ○自分に書いてくれたものを読んで、○×△で評価する。 ○一番うれしかったものを決め、グループで発表する。

イ 子どもの振り返り

授業の最後には、必ず活動の振り返りをシートを用いて行った。「活動が楽しかったか」、「友達と協力できたか」、「自分や友達への新しい気づきはあったか」を評価させ、感じたことや考えたこと、これからのことを自由記述させた。第1回、5回、6回に「あまり楽しくなかった」と答えた子どもが1人ずついたが、ほとんどの子どもが活動を楽しんでいた。また、友達と協力したり仲良くしたりできたかどうかでも、第1回、4回、5回に「あまりできなかった」と答えた子どもが1人ずつただけであった。グループをつくる時に仲の良い友達となろうとする子どもも見られたが、他の子どもを排除するような行動もなく全員が参加できていた。

ねらいとしていた自分や友達への気づきはエクササイズの内容によってばらつきが見られた。特に5回目「心をひとつに」では、自分への気づき、友達への気づきともに、他の回に比べて「なかった」と答えた子どもが多くなっていた。ペアでの活動になると、1対1の関係性になるので十分な配慮が必要であることがわかった。さらに、気づきがないと答える子どもの固定化が見受けられたので、個別の支援が必要なこともわかった。自由記述では、活動を通して自分が感じた

ことを素直に書いている子どもが多く、ねらいに迫る記述もあった。しかし、学習したことをこれからどう生かしていきたいか、自己決定にかかわる記述は少なかった。その中で、第3回の「うれしい話の聞き方」の振り返りでは、約65%の子どもが聴き方の大切さを知り、「これからは～していきたい」という今後の実践について記述していた。

ウ 人間関係づくりの成果と課題

エクササイズによって、子どものそれまでの思い込みや固定観念に揺さぶりをかけ、「自分が思っていた自分と友達が思っている自分は違う」等、様々な気づきを促すことができた。また、活動中に、子どもの内的な動きや子どもが持つ価値観などの表出があり、授業者、観察者の新しい気づきにつながることも多くあった。さらに、自分のいいところをすぐに言えない、書けない等、自己肯定感の低い子どもが多いという新たな課題も見えてきた。第7回「わたしってなかなかいいね」の活動は、A小学校の全教職員が参観する授業となった。グループごとにリフレーミングをする場面では、子どもたちは教職員の知恵も借り、「良くないところ」を「良いところ」に変えていった。事後研では、子どもの自己肯定感の低さが話題になり、4年生だけではなく、A小学校の子ども全体に共通する課題でもあることが確認された。そして、「自分のいいところを3つは言える子どもを育てていこう」と学校全体で共通理解を図れたことは大きな成果であった。

課題としては、授業の展開の仕方や介入の不十分さが挙げられる。特に第I期は、シェアリングの時間が十分に取れなかったという反省がある。

シェアリングは、エクササイズに取り組んで、感じたり、気づいたりしたことを「アイメッセージ」で語り合い、仲間と共有することである。このシェアリングによって、自己が開かれ自己盲点に気づく。そのため、エクササイズと同じかそれ以上の比重を持つとされている¹⁸⁾。ねらいに迫るためには、シェアリングの十分な時間の確保と場の設定が重要であろう。また、特別活動の学級活動のねらいも踏まえる必要がある。杉田は、シェアリングで終わると、自己指導能力の育成を目指す学級活動としては不十分であるため、授業の最後には実際に人間関係を改善するための自分なりの手立てについて自己決定できるようにする必要性を述べている¹⁹⁾。授業では、ペアで感じたことや気づいたことを話し、その後、全体で共有する場を設定した。自己決定については、振り返りシートの自由記述欄に書くようにした。しかし、全体で共有した、感じたこと、気づいたことを中心に書く子どもが多く、学習したことをどう実践していくかといった自己決定に言及する子どもが少なかったことから、全体の共有の場でしっかりと話し合う必要性を感じた。

(3) 調査研究

ア 質問紙による調査

① Q-Uの実施

学級の実態把握のためにQ-Uを2回実施した。1回目のQ-Uでは、学級の状態把握と、「不満足群」「非承認群」の子どもを抽出した。本研究において認め合う関係性を築けたかどうかを検証するため、特に認められ感が低い2つの群の子どもの様子を観察するためである。また、人間関係づくりの授業を行う前に担任と話し合いを持ち、学級担任が気になる子どもの抽出も行った(満足群の2名)。計8名(A～Hの子ども)の変容についても詳しく見ていった。2回目のQ-Uでは、温かい学級の雰囲気になったかどうか、また、抽出した子どもの変化について見ていった。

② 「学級雰囲気尺度」の実施

人間関係づくりの介入によって、子どもたちの友達や学級の雰囲気に対する認知がどのように変容するかをみるために使用した。

「学級雰囲気尺度」は三島・宇野によって作成されたものである。学級の具体的な様子を問う質問項目で、「認め合い」「規律」「意欲」「楽しさ」「反抗」の5因子で構成されている。「反抗」は教師に対する口答えや反抗について問う質問項目であるが、本研究では除外して「反抗」以外の4因子で質問紙を構成した。回答は、「全然当てはまらない」から「よく当てはまる」までの

4件法である。実施は、人間関係づくりの介入前2回、介入後2回の計4回を2つの時期（第Ⅰ期、第Ⅱ期）に行った。

③ 「学習についてのアンケート」の実施

「学び合い」についての子どもの認知の変容を見ていくために使用した。学習指導としての介入ではなく、人間関係づくりの介入が「学び合い」のどの部分に影響を与えたかということ进行分析するために使用できると考えた。回答は、「全然当てはまらない」から「よく当てはまる」までの4件法で、「学級雰囲気尺度」と同時に実施した。

④ 仮説のデザインの設定

アンケートを4回行う。その意図は、人間関係づくりの介入を行わない時期と、介入する時期の得点の変動を見ることで、人間関係づくりの効果を明らかにするためである（第Ⅱ期5回目～8回目も同様）。

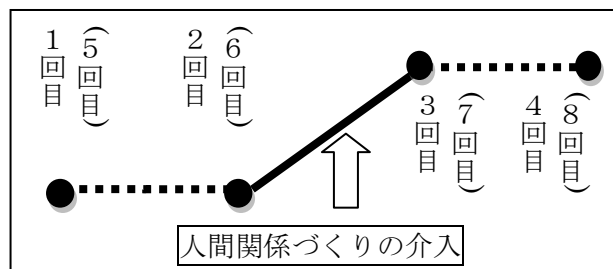


図2 アンケート結果の変動のデザイン

イ アンケートの結果と考察

① Q-Uの結果と考察

第1回目は、満足群16名(48.5%)、侵害行為認知群11名(33.3%)、非承認群4名(12.1%)、不満足群2名(6.1%)であり、ややゆるみの見られる学級集団であることが分かった。「いごこちのよいクラスにするためのアンケート」の回答をみると、自分自身への評価が低く、認められ感が不十分な子どもがいることがわかった。また、一人ぼっちとか、グループに入れないと感じている子どもは少ないが、嫌な思いをしたことがあると答えた子どもが学級の3割ほどいることから、仲の良い友達とそうでない友達がいてグループ間での交流がなされていないことがうかがえた。「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」より、満足群と侵害行為認知群の子どもは学習意欲が高く、非承認群と不満足群の子どもは学習意欲が低いことがわかった。

第2回目は、満足群23名(69.7%)、侵害行為認知群6名(18.2%)、非承認群3名(9.1%)、不満足群1名(3.0%)であり、ほぼ満足型の学級集団となっていた。1回目、不満足群にいた2名、非承認群だった4名すべてに改善傾向が見られた。同じく侵害行為認知群だった11名のうち7名に改善傾向が見られた。逆に1回目よりも結果が下がり、対応の必要性があると見られる子どもが5名いた。

「いごこちのよいクラスにするためのアンケート」「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の結果に有意に差があるかどうかt検定で分析した。被侵害得点は、1回目よりも2回目は有意に平均値が下がり、改善していた(表3)。友達関係、学習意欲、学級の雰囲気とも1回目よりも平均値は上昇している(図3)。特に、学習意欲と学級の雰囲気において1回目と2回目に有意な差が認められた(表4)。

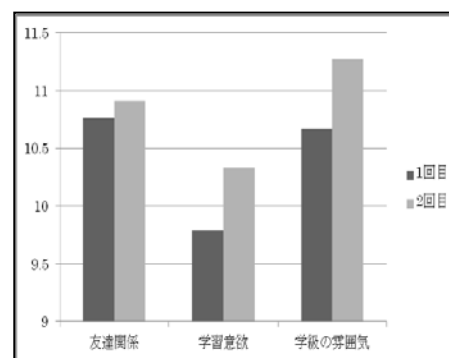
表3 「いごこちのよいクラスにするためのアンケート」結果

	1回目 平均値	2回目 平均値	平均値 の差	標準 偏差	t 値	有意 確率
承認得点	19.76	20.94	1.182	4.489	1.512	.14
被侵害得点	11.00	8.84	2.156	3.428	3.559	.001 **

** p < .01

表4 「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」結果

	1回目 平均値	2回目 平均値	平均値 の差	標準 偏差	t 値	有意 確率
友達関係	10.76	10.91	.152	1.544	.564	.577
学習意欲	9.79	10.33	.545	1.502	2.086	.045 *



学級の 雰囲気	10.67	11.27	.606	1.499	2.323	.027 *
------------	-------	-------	------	-------	-------	--------

* p < .05

図3 学校生活意欲プロフィール

2回目のQ-Uの結果から、学級全体の様子としては、温かい学級へと変容してきていることがうかがえる。5月に非承認群、不満足群にいた子どもは全員承認得点が上昇していた。このことから、学級担任の日々の取組とともに、人間関係づくりによる認められる、ほめられる体験が効果的に作用したのではないかと考えられる。学級全体としてみると、被侵害得点が有意に下がっていることから、嫌な思いをすることが減ったことを表している。そしてそれは、学級の雰囲気が有意によくなったことにもつながっているのではないかと考えられる。結果が悪くなった5名については、学級担任に学級での様子を聞き取り、対応を話し合った。その後、個別面接や席替えなどの対応をしたとの報告を受けた。

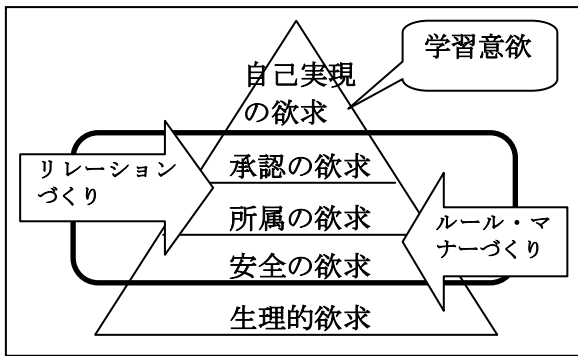


図4 マズローの欲求階層とQ-Uで見る学級経営の2つのポイント

図4は、マズローの欲求階層²⁰⁾とQ-Uで見る学級経営の2つのポイントを示した図である。

今回の研究では、第I期の人間関係づくりの介入の時期を経て、「ルール・マナーづくり」が達成され、子どもたちは安心、安全を得ることができ、学級集団への所属意識が高まってきたように思われる（ここでいうルールとは、明文化された規則、きまりではなく、学級内での対人関係や、集団活動・生活をする際のルールで、学級の子どもたちが示す共通の行動規範・行動様式のことを指している²¹⁾。).

第II期の介入の時期を経て、「リレーションづくり」が進み、自分や友達への理解が深まり、承認の欲求が満たされて、学習意欲の向上へとつながっていったことが考えられる。

② 「学級雰囲気尺度」の結果と考察

第I期（1回目～4回目）と第II期（5回目～8回目）、それぞれの時期で、フリードマン検定を用いて有意差の検定を行った。第I期では、「認め合い」「規律」において、第II期では、「認め合い」において有意差が認められた。多重比較の結果は表5、6の通りである。

表5 第I期 フリードマン検定の結果

構成因子	χ^2 乗値	自由度	有意確率	多重比較
認め合い	32.197	3	0.00**	2回目>1回目 3回目>1回目 4回目>1回目 3回目>2回目 3回目>4回目
規律	13.648	3	0.003**	3回目>1回目 4回目>1回目 4回目>2回目
意欲	4.021	3	0.259	
楽しさ	2.735	3	0.434	

表6 第II期 フリードマン検定の結果

構成因子	χ^2 乗値	自由度	有意確率	多重比較
認め合い	13.086	3	0.004**	7回目>5回目 7回目>6回目 8回目>6回目
規律	4.438	3	0.218	
意欲	3.048	3	0.384	
楽しさ	4.021	3	0.259	

** p < .01

各時期における変動を詳しく見ていくために、構成因子ごとに平均ランクをグラフに示した

(図5、6)。実線は人間関係づくりの介入時、点線は未介入時を表す。また、多重比較の結果、有意差の見られた時期の間を矢印で示している(以下同様)。

「認め合い」においては、第Ⅰ期も第Ⅱ期も人間関係づくりの介入時に、有意に上昇していることから、人間関係づくりの効果が確認された。特に質問項目で見てみると、「クラスみんなは、発表をまちがえた人やできないことのある人を笑ったりからかったりします」という項目で、有意に評価が良くなっている。SGEのエクササイズでは、自分の考えや思いは批判されないし、否定されないというルールの下、個々の活動が保障される。その体験を重ねる中で、子どもたちの意識変容が起こったのではないかと考えられる。また、エクササイズの第3回目、第6回目で、友達の話の聴いた後に、反応することや相手のためになることを一言言うなどの活動を行っている。この活動を通して、相手の話を冷やかさないで、しっかり聴くことの大切さを知ったことも影響を及ぼしたものと考えられる。

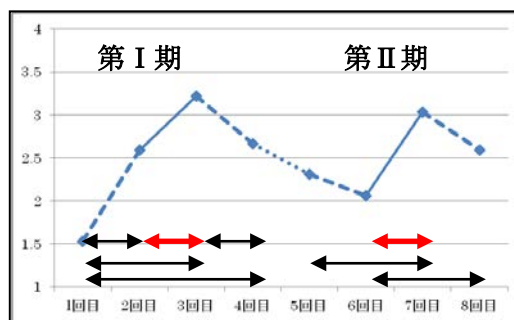


図5 「認め合い」の平均ランクの変動

第Ⅰ期、人間関係づくりの介入を行っていない1回目と2回目の間と3回目と4回目の間にも有意な差が認められている。2回目の直前、A小学校では国語科の研究発表会があり、それにむけて積極的に「学び合い」が授業で取り入れられていた。この時期、担任による人間関係づくりの授業は特別活動等の時間を用いては実施されていない。しかし、国語日記を用いて、「友達のいいところ探し」等をしているので、そのことが学級の「認め合い」の雰囲気を高めたと考えられる。そして、人間関係づくりの介入によって、「認め合い」はさらに高められた。4回目は3回目よりも有意に下がっていることから、介入をやめると人間関係づくりの効果が低下してしまったこともわかった。

「規律」においては、第Ⅰ期のみ有意差が認められている。学級担任の日々の取組や人間関係づくり等、様々な要因が規律の向上を促していると考えられるが、どの要因が向上につながったかは明確でない。第Ⅱ期において有意差はないが、介入時にやや上昇している様子からうかがえる。

第Ⅰ期と第Ⅱ期の変動の様子から、Q-Uの結果明らかになった「ゆるみの見られる学級集団」に対して、学級担任がまずはルールの徹底から取り組んだことがこの「規律」の第Ⅰ期の動きに現れているのではないかと考えられる。

「意欲」においては、第Ⅰ期のみ有意差が認められている。学級担任の日々の取組や人間関係づくり等、様々な要因が規律の向上を促していると考えられるが、どの要因が向上につながったかは明確でない。第Ⅱ期において有意差はないが、介入時にやや上昇している様子からうかがえる。

第Ⅰ期と第Ⅱ期の変動の様子から、Q-Uの結果明らかになった「ゆるみの見られる学級集団」に対して、学級担任がまずはルールの徹底から取り組んだことがこの「規律」の第Ⅰ期の動きに現れているのではないかと考えられる。

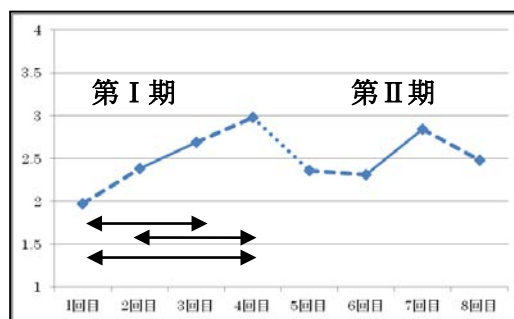


図6 「規律」の平均ランクの変動

「意欲」と「楽しさ」は第Ⅰ期も第Ⅱ期も有意差は認められていない。大きな変動がなかった要因として、「意欲」における「学校の行事やお楽しみ会などにやる気を出す」や「楽しさ」における「運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいる」「冗談やおもしろいことを言って、笑わせる人がたくさんいる」等の質問は、個人や学級の特性を質問する意味合いが強いため、子どもの認知の変容が起きにくかったのではないかと考えた。「意欲」の「いろいろな人がリーダーになる」という項目は、学級集団の発達段階、第5段階で達成されるものである。回答の様子を見てみると大きな変動は見られないので、学級としてはその段階まで発達していないことがわかる。長いスパンで見ると、何らかの変容が見られるかもしれない。

③ 「学習についてのアンケート」の結果と考察

人間関係づくりの介入が「学び合い」にどのような影響を与えたかを探るため、フリードマン検定を用いて有意差の検定を行った。第Ⅰ期、第Ⅱ期ともに、「自己の変容」「学び合いの意識」において有意差が認められた。多重比較の結果は表7、8の通りである。各時期における変動を

詳しく見ていくために、構成因子ごとに平均ランクをグラフに示した（図7、8）。

「自己の変容」においては、第Ⅰ期、第Ⅱ期ともに人間関係づくりの介入時に有意に上昇していた。第Ⅰ期では「はじめはあいまいだった考えをはっきりさせることができた」という項目において、第Ⅱ期では、「自分の考えと友達の考えを比べることができた」「自分一人では解決できないことも友達となら解決できた」という項目において、介入時に有意に上昇している。他者を受け入れ、自分自身の学びを深めていくという、よりよい友達との関わりが人間関係づくりによって形成されたものと考えられる。

表7 第Ⅰ期 フリードマン検定の結果

構成因子	χ^2 乗値	自由度	有意確率	多重比較
自己の変容	8.662	3	0.034*	3回目>1回目 3回目>2回目
学び合いの意識	11.710	3	0.008**	2回目>1回目 3回目>1回目 4回目>1回目
他者からの受容	2.793	3	0.425	

表8 第Ⅱ期 フリードマン検定の結果

構成因子	χ^2 乗値	自由度	有意確率	多重比較
自己の変容	12.536	3	0.006**	7回目>5回目 7回目>6回目 8回目>6回目
学び合いの意識	10.492	3	0.015*	7回目>6回目 8回目>6回目
他者からの受容	5.044	3	0.169	

* p < .05 ** p < .01

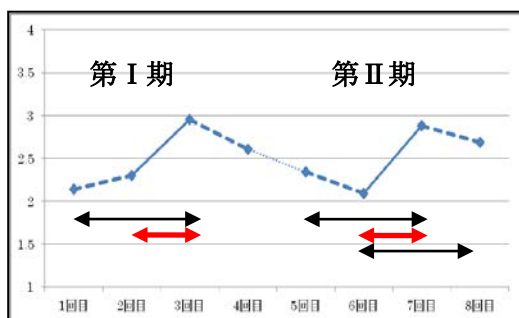


図7 「自己の変容」の平均ランクの変動

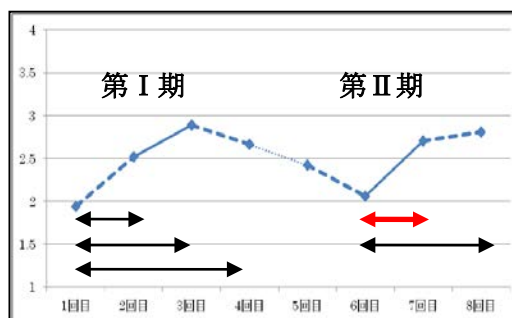


図8 「学び合いの意識」の平均ランクの変動

「学び合いの意識」の第Ⅱ期においても、「自己の変容」と同じような結果を得ることができた。第Ⅰ期では、2回目に大きな上昇が見られている。これは、2回目の直前に行われた国語科研究発表会にむけての学び合いの積極的な取組の影響を受けていると思われる。「学び合いの意識」は、学び合いの基本的な姿勢を表しているので、学習における介入の影響を受けやすいものと考えられる。しかし、「自己の変容」のように、他者との関わり方の側面が強いものは、人間関係づくりによって変容していくようである。この結果からも、学習における介入だけではなく、子どもの関係性を高めていく人間関係づくりの重要さがうかがえた。さらに、第Ⅰ期、第Ⅱ期ともに介入時に有意に上昇した項目は、「自分の考えたことをわかりやすく話せた」であった。話すスキルの問題もあるが、話す側の相手意識、また、相手の受容してくれる態度があって初めて「話す」ことができるのであり、そのような子どもの関係性ができてきたことを表していると考えられる。そこには、人間関係づくりのエクササイズの実験によって獲得された、周りの友達に聴いてくれるという安心感があるように思われる。

「他者からの受容」には有意な差はない。しかし、項目で見ると、「自分の話を聞いてくれてうれしかった」において、第Ⅱ期の介入時に有意に上昇していることがわかった。このことから、聴いてくれる安心感や受容感を得ることができていることがうかがえる。

ウ 観察、聞き取り

実際の学習場面の様子を把握するために、国語科の授業を観察した。特に、事前に抽出した8名の子ども（A～H）について学習の様子の変化を追った。また、日常の様子、友達関係などについて学級担任から聞き取りをした。

国語科の観察や学級担任からの聞き取り、また、人間関係づくりの振り返り、アンケートの回答等から個人の変容を多面的に分析していった。

まず、Q-Uの結果である。図9は、A～H、8名の子どもの1回目と2回目の変化を矢印で示したものである。

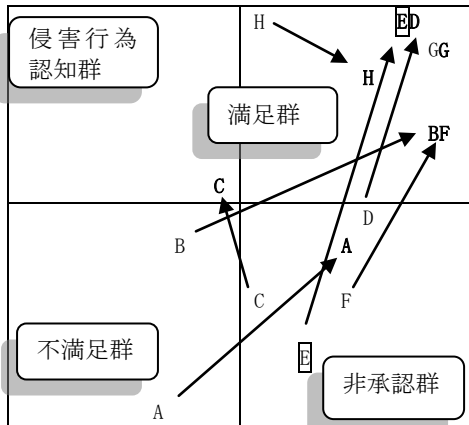


図9 Q-Uのプロット図におけるA～Hの子どもの変化

ほとんどの子どもの学級生活に対する満足度は上昇し、改善傾向が見られた。ここでは、Eの子どもについて報告する。

アンケートから見えるEの特徴は、友達や学級に関する評価は決して低くはないが、自分自身への評価が低いこと、特に学習意欲が低いことである。

人間関係づくりを通して、自分や友達への気づきが促され、活動への評価も肯定的になっていった。学習においても、話し合い活動で自分の意見をしっかりと述べるようになっていた。第Ⅱ期の介入時には、学習についてのアンケートへの評価が大きく上昇している。Eの変容には、学級担任の関わりなど様々な要因があると思われるが、エクササイズへの取組の様子や学習の様子から、人間関係づくりの影響は大きいものと考えられた。Q-Uの結果では、非承認群から満足群へ変化している。質問項目への回答を見ると、承認得点が大きく上昇し、認められ感を高めることができている。

5 全体考察

図10は、これまでのアンケート結果や授業観察等から学級全体の変化を総合的にまとめたものである。

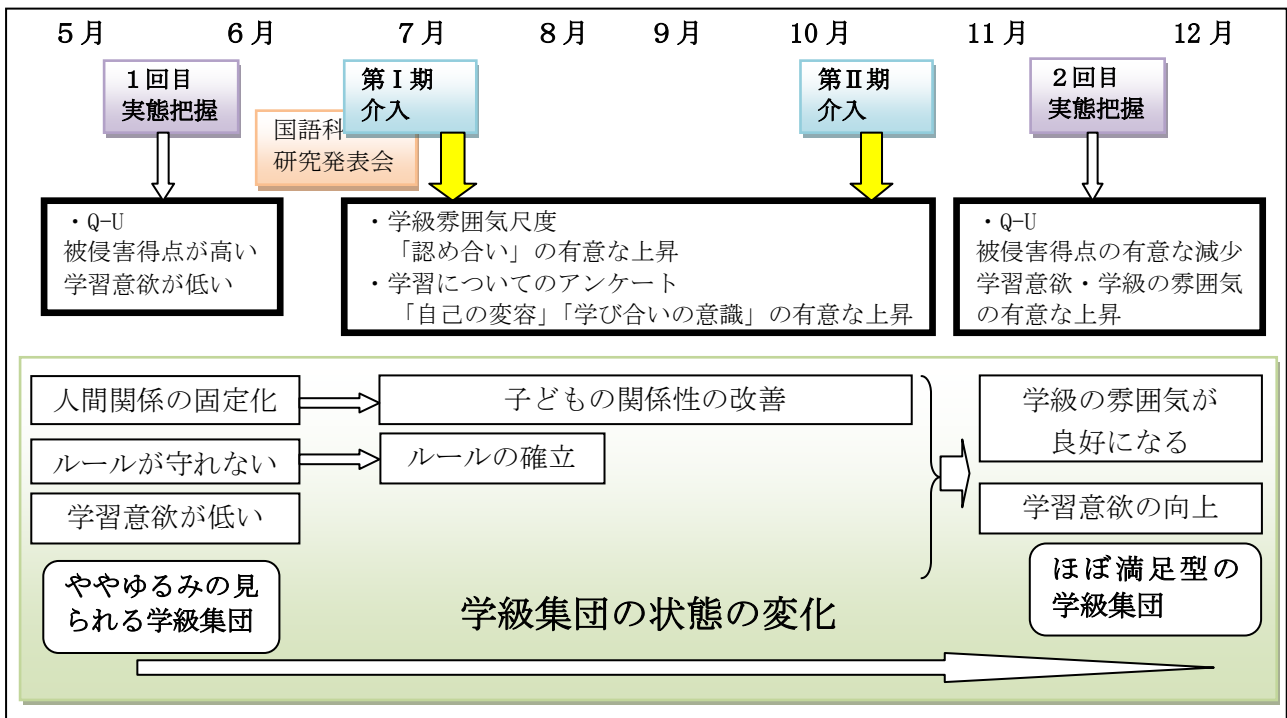


図10 実践・調査の結果と学級集団の状態の変化

1回目のQ-Uの結果より4年生の課題として、人間関係が固定化し、グループ化が見られることや

ルールが守られていないために、嫌な思いをする子どもが多くいること、学習意欲がやや低いことがわかった。学級集団の発達段階で言えば、第2段階の小集団形成期にあたるのではないかと考えた。

2期にわたる介入によって、学級の雰囲気に対する子どもの認知がどのように変容するかを「学級雰囲気尺度」により、子どもの関係性が重要になる「学び合い」に対する子どもの認知がどのように変容するかを「学習についてのアンケート」により見ていった。第I期の介入によって、「学級雰囲気尺度」の「認め合い」因子が上昇していることは、子どもの認め合う関係性が改善方向に向かっていることを表している。そのことが、学習における関係性にも影響を及ぼし、「学習についてのアンケート」における「自己の変容」因子に現れてきたものと考えられる。この因子では、他者との良好な関係性が前提にあって達成される内容が多い。自分の考えを見直したり、比べたり、いろいろな考えがあることに気がついたりするためには、友達を受け入れようとする態度が必要である。

一方、「学び合いの意識」因子は、学び合いの基本姿勢であるため、「自己の変容」因子に比べて、他者との関わりはそれほど色濃くは反映されていない。よって、学習時の直接的介入の影響を受けやすい。国語科の研究発表会に向けての取組時に、有意に上昇していることからわかる。しかし、「自己の変容」因子ほどではないにしても、他者との関わりが側面が全くないわけではないこともわかった。第I期も第II期も人間関係づくりによって、「わかりやすく話す」ことが「よくできる」ようになった子どもが介入の時期に有意に増えている。人間関係づくりの「聴き方」のエクササイズによる「友達は聴いてくれる」という体験が、話すことの安心感につながっていったのではないかと考えた。諸富は、安心して自分を語れるような子ども同士の関係をつくるためには、お互いの思いや考えを尊重し、耳を傾け共有していく「聴き合い」活動を授業に取り入れることを提案している²²⁾。さらに佐藤学は、「対話的コミュニケーションが成立している教室では、その基盤に『聴き合う関わり』が成立している²³⁾。」と述べている。学び合う関係を築くためには、基盤となる聴き合う関係をつくっていく必要がある。その要になるのが、「安心感」である。それは、「聴いてもらえる安心感」や「間違っても許される安心感」を指していると考えられる。

このように、子どもが話そうとする時、他者との関わりの影響を大きく受けており、そのために「聴くこと」の重要性はますます高くなっている。今回の人間関係づくりのエクササイズにおいて2回にわたり、「聴き方」の学習をしたことは、効果があったものと考えられる。一方で、子ども側だけでなく、教師側の「聴くこと」に対する意識も重要となる。佐藤暁は、「聴くこと」は、なにもSSTだけで身につくものでなく、子どもが偶発的にした単なる反応でも、教師が「よく聴いていたね」というような「意味づけ」をすることによっても身につけていくことを述べている²⁴⁾。教師自身が子どもの声をよく聴き、いろんな場面で、「聴くこと」を意味づけ、価値づけ、方向づけることにより、聴き合う関係が築かれていくのである。

第II期は、第I期よりも人間関係づくりの効果が明確にみられる時期となった。介入時には、「認め合い」が有意に上昇し、子どもの関係性は改善された。そして、第I期にあったような学習への積極的な介入はないが、「学び合いの意識」が上昇し、「自己の変容」も上昇した。

第I期、第II期を通して見ると、人間関係づくりの介入時にどの構成因子も、上昇傾向がうかがえたことから、その効果は確認されたと言える。しかし、その効果は持続性を持たないものである。継続的な取組や、日常生活におけるショートエクササイズの必要性を示していると言えよう。そのためには、年間計画を立て、取り組んでいくことが大切である。しかし一方で、学級の状態把握に努め、適切なエクササイズを取捨選択するという柔軟性も必要である。また、学習指導要領解説・特別活動編にも示されているように、朝や帰りの会など様々な機会を活用してショートエクササイズを実施していく方法もある。その際、何のために人間関係づくりをするかといった目的意識を教師がしっかりと持っておかなければならない。学級の子どもたちを前にして、教師が現状を把握し、目的地を決め、実践していくことが大切である。

第2回目のQ-Uの結果を見ると、学級はほぼ満足型の学級集団に成熟していた。学習意欲や学級の

雰囲気は1回目より明らかに改善されたことから、子どもたちの関係性は変容したと言えよう。学級集団の発達段階でみると、第3段階の中集団形成期から第4段階の全体集団成立期に移行する段階に位置すると考えられる。さらに学級が退行することなく、成熟に向かえば、学級雰囲気尺度における「意欲」や「楽しさ」因子もさらに上昇し、自然発生的な学び合いや自治的な取組が生まれてくるものと思われる。

以上のことから、研究仮説(1)は検証されたと考える。また、本研究で選択し、実施したエクササイズは、学級に一定の効果をもたらしたために、妥当であったと考えられる。なお、筆者は、特別活動の時間のみ、直接的に子どもたちと関わっている。観察者(支援者)であった学級担任は、その時の子どもたちの様子を観察することで、気づいたことをその後の学級経営、学習指導の実践に生かしていくことができた。このことから介入時には、学級担任の取組も子どもの関係性の改善に相乗効果として現れていると考えられる。さらに、本研究における重要な視点として、学級の子どもたちの様子のある一定期間、複数の目で見てきたという点である。筆者は、学級の様子を15回にわたり観察し、特別活動の授業後には学級担任と話し合いを持った。その話し合いの中で、事前に抽出した子どもだけでなく、その時々気になる子どもの学習の様子や日常生活の様子についても話すことができた。筆者の気づきを学級担任に伝える中で、学級担任が気づいていなかったこともあり、個別支援や個々の対応に生かされることもあった。

次に、研究仮説(2)についてである。人間関係づくりを通してお互いに認め合う関係を築くことによって、「学び合い」に関しての子どもへの認知は、よい方向に変容したことは明らかになった。しかし、あくまでも子どもへの認知であり、実際の授業場面で学び合いができていたかどうか、教師側の見取りには言及していない。実際に授業をする教師が目指す子どもの姿と、子どもへの認知にずれが生じていることもある。子どもと教師の認知の誤差を少なくしていくことが、本当の意味で学び合いが成立していると言えるのではないだろうか。

最後に今後の課題として考えられるのは、子どもの関係性と教師の側の指導スタイルや授業スキルとを合わせて、検証していくことである。

教師は、その時々学級集団の状態に応じて、それに見合うリーダーシップをとっていかなければならない。そのリーダーシップスタイルについては、本研究においては明らかにしていない。教師が学級の子どもたちに発揮するリーダーシップとして、様々な理論がある。その中の1つであるSL理論(シチュエーション・リーダーシップ理論)では、所属している子どもたちの特性や学級集団の状態に合わせて、教師はリーダーシップの取り方を変化させる必要があるとしている。そして、河村は、学級集団の各発達段階に発揮するリーダーシップとして、第1段階では教示的な対応、第2段階では説得的な対応、第3段階～第4段階では参加的な対応、第4段階～第5段階では委任的な対応を位置づけた²⁵⁾。また、教師のリーダーシップを支える勢力資源として、子どもが感じる教師の人間の魅力をあげている²⁶⁾。このように集団が成熟していく過程では、教師のリーダーシップの在り方や子どもと教師の関係が重要な要素となりうるのである。

さらに、授業を構成したり、展開したりする教師のスキルも、「学び合い」を促進させるためには重要な視点であろう。佐藤学は、子どもが学び合うための教師の仕事は、「聴く、つなぐ、もどす」こと²⁷⁾だと述べている。A小学校でも、「つなぐこと」「安心感(ここで言う安心感は、授業において子どもが見通しを持ち、向かう先がわかっているということを指す)」をキーワードとして研究を進めている。今後さらに、子どもが生き生きと学び合いができるための教師の指導スキルの研究が進んでいくことを期待する。

6 成果と課題

(1) 研究の成果

①特別活動における人間関係づくりの取組により、子どもの関係性が改善され、「学び合い」に対

する認知に肯定的な変化が見られた。

- ②相手が「聴いてくれる」という安心感が基盤になって、「話すこと」が可能になるということが明らかになった。
- ③学級全体への支援とともに個別の支援の重要性が確認できた。
- ④2期にわたってエクササイズをしていく過程で、新たな子どもの課題が見え、学級担任また学校全体で共通理解が図れた。

(2) 今後の課題

- ①人間関係づくりの効果を持続させるためには、継続的な取組が必要である。
- ②「学び合い」の調査については子どもの認知だけでなく、教師側の認知の両面から検討する必要がある。
- ③学級の状態や学習に影響を与える教師の指導スタイルや授業スキル等については、今後検討していく必要がある。

7 結語

A小学校の4年生と関わった特別活動の8時間は、子どもたちの活動中に生じる様々な内面に介入することの難しさや子どもに対する新しい気づきなど、たくさんのことを考えさせられる貴重な体験となった。また、子どもたちの学習や生活の様子を観察し、学級担任と話し合いを持つ中で、一人一人の子どもを見取っていくことの大切さを再確認することができた。

研究を終えた後も4年生の子どもたちは、小さな衝突を繰り返しながら一步一步成長をしている。人数も多く、元気な男子に比べると控え目な女子の中でも、学級のいろいろな役割やリーダーに立候補する子どもが増えたということや、学年行事にむけて、みんなが積極的に取り組んだという報告を受けた。ずっと同じ集団で過ごしていく子どもたちには、これからも自分や友達のよさを認め、支え合うことのできる集団をつくってほしいと願う。そして、生き生きと学び合ってほしいと願う。

稿を終えるにあたり、本研究に対して丁寧にご指導くださった心の教育センターの担当指導主事、助言や励ましをたくさんくださった所長を始め、職員の皆様、さらに、いつも温かく迎えてくれたA小学校の4年生の子どもたち、学級担任、全教職員に深く感謝致します。

【引用文献】

- 1) 高知県教育委員会「高知県教育振興基本計画重点プラン」2012、p 30
- 2) 佐藤学「学校の挑戦—学びの共同体を創る—」小学館、2006、p 64-68
- 3) 河村茂雄「日本の学級集団と学級経営」図書文化、2010、p 75-76
- 4) 三島美砂・宇野宏幸「学級雰囲気及ぼす教師の影響力」教育心理学研究、2004、p 414-425
- 5) 佐藤学「学びの身体技法」太郎次郎社、1997、p 25-37
- 6) 佐藤暁「どの子もこぼれ落とさない授業づくり45」岩崎学術出版社、2012、p 17
- 7) 文部科学省「小学校学習指導要領解説・特別活動編」東洋館出版社、2008、p 30
- 8) 坂本昇一「生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習」文教書院、1999、p 74
- 9) 文部科学省「生徒指導提要」教育図書、2010、p 2
- 10) 同上書7) p 116-117
- 11) 國分康孝・片野智治編「構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方—リーダーのためのガイド」誠信書房、2001、p 2-4
- 12) 國分康孝「続構成的グループ・エンカウンター」誠信書房、2000、p 6-10
- 13) 同上書3) p 77-78
- 14) 河村茂雄・武蔵由佳「学級集団の状態と教育的相互作用の関係の検討」学級経営心理学研究第1巻第1号、2012、p 21-31
- 15) H.S. サリヴァン著、中井久夫・山口隆訳「現在精神医学の概念」みすず書房、1976、p 55-56
- 16) 文部科学省「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」2009
- 17) 同上書7) p 18-19
- 18) 國分康孝他編「エンカウンタースキルアップ—本音で語るリーダーブッカー」図書文化、2001、p 137
- 19) 杉田洋「よりよい人間関係を築く特別活動」図書文化、2009、p 98-100

- 20) フランク・ゴープル、小口忠彦訳「マズローの心理学」産業能率大学出版部、1972、p 83
- 21) 河村茂雄「授業づくりのゼロ段階」図書文化、2010、p 10
- 22) 諸富祥彦「学校現場で使えるカウンセリング・テクニック（上）育てるカウンセリング編・11の法則」誠心書房、1999、p 35-66
- 23) 佐藤学「教育の方法」左右社、2010、p 100-101
- 24) 佐藤暁「発達障害のある子の困り感に寄り添う教育支援」吉備国際大学臨床心理相談研究所紀要、2005、p 23-33
- 25) 河村茂雄「集団の発達を促す学級経営 小学校中学年」図書文化、2012、p 20～p 22
- 26) 同上書 3) p 200～p 201
- 27) 佐藤学「教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる」小学館、2003、p 13-19