

子ども同士の支援関係を深める小学校学年集団づくり：  
児童の安心感測定尺度の開発と分析シートの活用を通して

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2015-05-14<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 大渡, 和正<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.14945/00008469">https://doi.org/10.14945/00008469</a>                  |

# 子ども同士の支援関係を深める小学校学年集団づくり

—児童の安心感測定尺度の開発と分析シートの活用を通して—

大渡 和正

Formation of Grade Groups in Elementary School to Promote  
Mutually Supportive Relations among Children:

The Development of a Standard for Measuring Children's Sense of Security  
and Implementation of an Analysis Sheet

Kazumasa OWATARI

## 1 問題の所在と目的

文部科学省国立教育政策研究所発行の「生徒指導リーフ」に、「絆づくり」と「居場所づくり」に関して以下のような記述がある。

・「絆づくり」とは、主体的に取り組む共同的な活動を通して、児童生徒自らが「絆」を感じ取り、紡いでいくことを指し、絆づくりを進めるのは児童生徒自身であり、教職員はそのための「場づくり」を進めることである。

・「居場所づくり」とは、児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所を提供することを指し、教職員は児童生徒のためにそうした「場づくり」を進めることである。

では、こうした「場づくり」とは学校の現場においては具体的にどういった場面のことを指すのであろうか。課題を抱える児童生徒に寄り添う、人間関係に悩む児童生徒の相談にのる、対人関係のトラブルが起きないようにエクササイズやトレーニングを行うことは、「居場所づくり」にはつながるものの、児童生徒に「絆」や「社会性」が育まれるとは言えないであろう。確かにこのような働きかけによって、児童生徒相互の間に「親密感」や「安心感」が生まれることは考えられる。しかしながら、それらが自動的に「絆」や「社会性」につながるわけではない。あくまで、平成15年4月の不登校に関する調査研究者会議報告にある記述のように、「教師や友人との心の結び付きや信頼関係の中で」の部分が「成立する」ということでしかない。

ところで、児童生徒の間に「絆」や「社会性」が生まれ「絆づくり」が進むためには、上記にある平成15年4月の不登校に関する調査研究者会議報告にある記述の「主体的な学びを進め、共同の活動を通して」という指摘が重要になるのではないだろうか。すなわち、教師が児童生徒主体の「絆づくり」ができるような「機会」や「場」を準備したり、児童生徒の置かれている状況や傾向をふまえながら計画的に提供したりすることが必要であると考えられる。

児童生徒への指導として大きく「個別指導」と「集団指導」とに分かれるが、本研究では「集団指導」に視点を絞って児童生徒主体の「絆づくり」ができるような「機会」や「場」のあり方を追求することとする。そこで、他者理解や他者受容、自己理解を促す体験活動や共同的な活動を通して、児童生徒が互いの特性を理解し合い助け合っるとともに伸びていこうとする集団へどのようなプロセスをふんで変容していくのかを検証したいと考え、アクションリサーチを企画実施した。

## 2 研究の流れ

### (1) 研究の仮説

本研究では、まず第1に、児童の感ずる安心感を測定する尺度を開発し、定期的に調査・分析することでその時々個人の学級、学年児童の傾向をつかむこととし、続いて第2に、その結果から「居場所づくり」や「絆づくり」の場である体験活動や共同的な活動の場などグループアプローチを切り口に意図的かつ計画的に設定することで、子ども同士の支援関係や小学校の学年集団にどのような変化が生ずるのかを探る。

そこで、仮説として以下の3点を挙げる。

- ① 児童の自己に対する安心感や他者との関係における安心感等の内面の気持ちをつかむ質問紙を作成し定期的に探ることで、教師において行動面での見取りに陥りがちな児童理解から、より児童の内面をも包括し見方を広げた児童理解へと高まっていくだろう。
- ② 児童や学級、学年集団の傾向をつかんだ上で、グループアプローチを切り口に体験活動や共同的な活動の場を通して「居場所づくり」や「絆づくり」の場を意図的かつ計画的に設定し指導していくことは、子どもの安心感を安定させたり子ども同士の支援関係を深めたりする上で効果的であろう。
- ③ 学級や学年児童への見立てに質問紙の結果を分析して活用することで、客観的な視点が付け加えられ教師の見方を広げたり変えたりし、学級の児童のみならず該当学年児童全体をも育てようとする学年職員同士の協同指導体制へと発展する礎が培われるであろう。

ここで、実習校と比較対象校の特徴を比較したところ、「学年集会の設定」、「児童の実態調査の内容と実施回数」および「SSTやエンカウンター等の活動の年間指導計画内への位置づけ方」などに明らかな相違が認められ、いずれも実習校の方がこうした活動にやや消極的であった。そこで、今回研究対象とするA小5年生へは、質問紙調査の分析結果を生かした学級や学年集団としてのグループアプローチの活動を積極的に行うことで、A小6年生や比較対象校であるB小学校の5年生と6年生との比較やA小5年生の変化の様相を明らかにすることとする。

### (2) 研究の方法

研究対象をA小学校の5年生とし、3つの調査とアクションリサーチを行う。また、A小学校の6年生およびB小学校の5年生と6年生にも質問紙調査への協力を要請し、2校2学年の合計4つの学年集団のデータを収集することとした。

## 3 児童の安心感測定尺度の開発

### (1) 質問紙の作成

自己に対する安心感や他者との関係における安心感を構成する要素と仮定した項目について、自尊感情(8項目)、他尊感情(7項目)、友人サポート(5項目)、友人支援(8項目)、被侵害(4項目)、向社会(4項目)、適応(2項目)、満足(2項目)の40項目を採用し、本調査を行った。これら下位尺度に対する回答は、4件法(よくしている・とても思う、少ししている・少し思う、あまりない・あまり思わない、まったくない・まったく思わない)で行った。

## (2) 児童の安心感測定尺度の因子構造

A小学校とB小学校の5・6年生合計407名の児童を対象に、2014年3月に質問紙調査を実施した。回答結果に対し、因子分析(主因子法、プロマックス回転)を施し(Table 1)、いずれの因子に対しても負荷量が0.35未満である項目、および複数の因子に重複して0.35以上の負荷量を示した項目を除外し、項目選定を行った結果、35の項目を採用し、5つの解釈可能な因子が抽出された。各因子は、「他者尊重」「自尊感情」「友人からのサポート」「友人への志向」「被侵害の低さ」と命名された。

Table1 児童の安心感測定尺度の因子構造

|                                       | 因子    |       |           |        |        |
|---------------------------------------|-------|-------|-----------|--------|--------|
|                                       | 他者尊重  | 自尊感情  | 友人からのサポート | 友人への志向 | 被侵害の低さ |
| V38 相手の気持ちになって考えたり行動したりしている           | .755  | -.138 | -.053     | -.149  | -.003  |
| V13 こまっている人がいたら、進んで助けようと思っている         | .738  | -.035 | -.112     | .195   | -.032  |
| V09 こまっている友だちがいたら、できることはないか考え、行動している  | .705  | -.020 | -.032     | .120   | -.135  |
| V19 友だちにたのまれたら、「いいよ」と言ってひきうけている       | .657  | -.053 | -.028     | .001   | -.090  |
| V27 友だちがしっばいしたときに、はげましたりなぐさめたりしている    | .632  | -.078 | .288      | -.023  | -.080  |
| V18 友だちが何かうまくやったとき、ほめている              | .598  | -.115 | .250      | .045   | -.043  |
| V26 人は、だれでもしっばいするし、しっばいすることは悪くないと思う   | .589  | -.101 | -.250     | .329   | -.029  |
| V25 友だちの顔に、うなずいたり目を合わせたりして、よく聞いている    | .573  | -.080 | .280      | -.043  | -.061  |
| V10 友だちの役に立ちたいと思う                     | .562  | -.187 | .088      | .384   | .025   |
| V15 自分は、相手とよさこび合うことを大切にしている           | .534  | .048  | .106      | .145   | .052   |
| V34 友だちの気持ちを考え、その気持ちを大切にしている          | .524  | .171  | .174      | -.010  | -.021  |
| V22 まわりの人の言うことは、すなおに聞ける               | .490  | .335  | -.071     | -.089  | .104   |
| V40 話したいことがあっても、友だちの話を終わらせてから話している    | .472  | .246  | .067      | -.084  | -.049  |
| V01 抱いさぐさの方や友だち、先生に会ったら、自分からあいさつをしている | .384  | .036  | -.117     | .285   | -.034  |
| V39 自分に自信がある                          | -.141 | .818  | -.040     | .079   | -.085  |
| V20 今の自分に満足している                       | .020  | .765  | .028      | -.067  | .013   |
| V04 自分のことが好きです                        | -.154 | .722  | -.081     | -.070  | -.048  |
| V36 人に自まんできることがたくさんある                 | -.194 | .684  | -.166     | .107   | -.121  |
| V30 気持ちが楽です                           | -.110 | .681  | -.077     | .137   | -.156  |
| V03 気持ちがすっきりとしている                     | .081  | .552  | -.005     | .135   | -.132  |
| V14 自分は、みんなの役に立っている                   | -.292 | .502  | .003      | -.028  | -.017  |
| V33 自分は、みんなと同じくらい大切な人間だと思う            | .228  | .487  | -.017     | .077   | -.015  |
| V24 いやなことがあったとき、友だちはなぐさめたりはげましたりしてくれる | -.086 | -.108 | .886      | -.057  | -.006  |
| V08 なやみを隠せる友だちがいる                     | -.060 | .007  | .777      | .030   | .002   |
| V28 学校の友だちとは、何でもそうだんできる               | -.067 | .123  | .693      | .068   | .012   |
| V17 元気がないとき、友だちはすぐ気づいて、声をかけてくれる       | -.121 | -.054 | .650      | -.019  | .121   |
| V23 友だちは、私のことをわかってくれていると思う            | -.128 | -.184 | .613      | -.144  | .098   |
| V37 「いいね」「すごいね」と言ってくれる友だちがいる          | -.140 | -.189 | .600      | .032   | -.019  |
| V07 できるだけ多くの人と友だちになりたい                | -.070 | .101  | -.002     | .694   | .014   |
| V29 自分から話しかけて、できるだけたくさんの人と友だちになりたい    | -.084 | .051  | .039      | .648   | .028   |
| V06 人は、みんな、それぞれよいところがあるとと思う           | -.367 | -.042 | -.106     | .381   | .088   |
| V32 友だちからかわられることがある                   | -.119 | -.006 | -.102     | -.021  | .856   |
| V12 仲間に入れてもらえないことがある                  | -.111 | -.068 | -.155     | .007   | .749   |
| V31 自分のことを、かげでこそ言われているような気がする         | -.135 | -.011 | .072      | .068   | .721   |
| V11 友だちにいやなことをされることがある                | -.039 | -.002 | -.023     | .020   | .721   |

次に、各因子間の相関係数を算出し、相関を示した因子間をつなぎ合わせたところ、以下のような図(Figure 1)になった。このことから、「児童の安心感」には他者尊重、自尊感情、友人からのサポート、友人への志向の4つが関係していること、被侵害の低さは他者尊重、自尊感情、友人からのサポート、友人への志向の4つとは相関があまりみられないこと、被侵害の低さを他の4つとは区別してとらえることが示唆された。

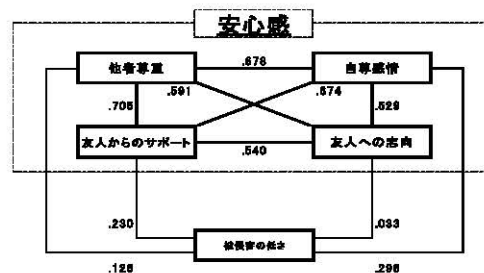


Figure1 「児童の安心感」相関関係

## 4 児童の安心感測定尺度の実施と実態把握および活用

「児童の安心感尺度」を定期的実施(3月、5月、7月、10月の合計4回)した結果に基づいて、Ward法による平方ユークリッド距離を用いた階層的クラスター分析を行い、児童の内面にある安心感の状態をより可視化させた集計シートを作成した(Table 2)。この集計シートを学級および学年全体でそれぞれについて一覧表にまとめ、学級担任および学校職員に情報として返すこととした。さらに、第三者的視点から職員個々の児童理解や学級および学年全体の傾向などをより深く把握することを目的に、学年会を利用して筆者を含めて相互検討する機会を設けた。

### (1) 学級児童および学年児童「児童の安心感尺度」集計シートの作成

クラスター分析の結果から、児童一人ひとりを分類し、学級ごとに「安定傾向状態」「やや安定傾向状態」「不安定傾向状態」という大きく3つのカテゴリーで分類した集計シートを、実施した月ごとに作成した。さらに、可視化させるために2つの工夫を加えた。まず、青色と黄色と赤色の3色でカテゴリー分けをした。次に、前回のクラスター情報を加えることで児童がどのような

推移をしたか表記した。なお、学年児童の集計シートもこれとほぼ同じ形式で作成した (Table2)。

Table2 学級・学年児童「児童の安心感尺度」集計シート

| 平成26年度 1学期末(7月)実施 第3回 質問紙集計データ 第3回(7月)の結果 |    |    |    |    |      |      |       |       |        | 平成26年度 1学期末(7月)実施 第3回 質問紙集計データ 第3回(7月)の結果 |    |   |    |    |      |      |      |       |       |        |        |
|---|----|----|----|----|------|------|-------|-------|--------|---|----|---|----|----|------|------|------|-------|-------|--------|--------|
| 学年  | 組  | 番号 | 性別 | 名前 | 他者尊重 | 自尊感情 | 友への志向 | 他者の悦び | 7月7/25 | 7月7/25                                    | 学年 | 組 | 番号 | 性別 | 名前   | 他者尊重 | 自尊感情 | 友への志向 | 他者の悦び | 7月7/25 | 7月7/25 |
| 小学  | 5- | 27 | 1  |    | 3.84 | 4    | 4     | 4     | 3.75   | 4   | 27 | 1 |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 10 | 1  |    | 3.84 | 4    | 4     | 4     | 3.75   | 4   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 16 | 2  |    | 3.84 | 3.88 | 3.88  | 4     | 4      | 4   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 2  | 1  |    | 3.29 | 3.88 | 3.17  | 4     | 4      | 3.5                                       |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 20 | 2  |    | 4    | 4    | 4     | 4     | 1.75   | 4   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 17 | 1  |    | 3.78 | 4    | 3.5   | 4     | 4      | 1   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 21 | 2  |    | 3.71 | 3.75 | 3.88  | 4     | 4      | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 3  | 1  |    | 3.78 | 2.5  | 3.17  | 4     | 4      | 2.5                                       |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 8  | 2  |    | 3.78 | 3.18 | 4     | 4     | 4      | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 22 | 1  |    | 3.84 | 3.18 | 3.67  | 4     | 4      | 1.25                                      |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 29 | 1  |    | 3.86 | 3    | 3.87  | 4     | 4      | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 24 | 2  |    | 3.86 | 3    | 3.87  | 4     | 4      | 2.25                                      |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 13 | 2  |    | 3.71 | 2.83 | 3.88  | 4     | 4      | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 5  | 1  |    | 3.71 | 2.88 | 3.5   | 4     | 4      | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 9  | 2  |    | 3.07 | 3    | 3     | 4     | 4      | 1.25                                      |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 7  | 1  |    | 2.88 | 2.88 | 3     | 3     | 3      | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 25 | 2  |    | 2.88 | 2.78 | 3.38  | 4     | 4      | 2.5                                       |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 1  | 2  |    | 2.43 | 2.78 | 2.5   | 3.67  | 2.75   | 3   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 15 | 1  |    | 3.21 | 2.25 | 3     | 4     | 2.25   | 3   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 12 | 2  |    | 3.29 | 2.13 | 2.88  | 3.67  | 3      | 3   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 23 | 2  |    | 3    | 2    | 3.17  | 3.67  | 2.75   | 3   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 6  | 1  |    | 3.84 | 3.25 | 1.17  | 4     | 1.5    | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 28 | 1  |    | 3.57 | 3    | 2.5   | 4     | 2.25   | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 11 | 2  |    | 3.38 | 2.83 | 2     | 4     | 1.75   | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 18 | 2  |    | 3.53 | 2.25 | 1.5   | 2.67  | 1.75   | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 4  | 2  |    | 2.86 | 2.13 | 2.38  | 2.83  | 2      | 2   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 19 | 1  |    | 1.38 | 1.75 | 1     | 2     | 2.75   | 1   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 26 | 1  |    | 2.14 | 1.13 | 2.17  | 2     | 2.75   | 1   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 30 | 1  |    | 1.21 | 1    | 1     | 1     | 4      | 1   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |
|   |    | 14 | 1  | 女  |      |      |       |       |        |   |    |   |    |    | 3.75 | 4    | 4    | 4     | 3.75  | 4      | 4      |

(2) 「児童の安心感尺度」の実施結果の職員へのフィードバック

まず、学級児童「児童の安心感尺度」集計シートを見た学級担任の声として、以下のようなものがあつた。「子どもの心が知れて、おもしろいです。見方が変わります。」「言動を見ていて問題ないと思っていた児童が、不安定傾向に入っていたので、もっと子どもの声を聞こうと思った。子どもたちの内面を見るのに役立った。」「自分の見取りとの差が分かりました。こういう調査を2ヶ月に1回程度のスパンで行っていくと、子どもへの支援方法、特に自分が思っているよりも安心感の低い子どもへのかかわり方が変わっていくかなと思います。」これらの言葉から、子どもの内面を知りうる情報としての価値の高さへの気づきや、自分の見取りとの比較における情報の有用性、自分の指導の振り返りや省察、今後の指導方針への生かしなど、子どもの心の状態を客観的な視点からつかむ参考情報としての存在価値の高さが確かめられた。

次に、学年児童「児童の安心感尺度」集計シートを見た学級担任や学年児童に関わる学校職員の声として、以下のようなものがあつた。「視覚的にパッと見つけることができありがたいし、学年で共有するときに分かりやすい。」「他のクラスの子どもの様子を少しでも聞くことができよかったです。」「子どもを知るために、集会やその他の活動を多く行っていきたい。」「学年集会をやって、関わりを広げていきたいです。」これらの言葉から、学級担任や学年児童に関わる学校職員が、学級という枠にとらわれず学年全体の子どもと子ども、子どもと教師をつなげる機会を創出しようとするきっかけとなったことが示唆された。

## 5 共同的な活動の場の設定および指導

「児童の安心感尺度」の結果を分析し、学校生活、学校行事、学年行事、児童の実態、質問紙による児童の傾向を考慮した上で、筆者が学級学活や学年学活などのグループアプローチプログラム案を作成し、学年部職員へ提案して議論を行い、実践可能と判断された活動を学級担任と指導した。調査対象は、A小学校5年生のC組(30名)D組(29名)E組(30名)に対して、第1期調査(4月～5月)第2期調査(6月～7月)第3期調査(9月～10月)に分けて行った。

### (1) 活動の実際

Table3 活動の流れ

| 第1期                                       |   |                  |            |
|---|---|------------------|------------|
| 活動名                                       | グループアプローチの種類                                    | 実施日              | 時間         |
| 1 学級学活<br>「担任の好きなものビンゴ」                   | 対人関係ゲーム・プログラム                                   | 4月9日<br>4月11日    | 45分        |
| 2 学級学活<br>「よいとこカルタ」                       | 対人関係ゲーム・プログラム<br>グループワークトレーニング                  | 4月25日<br>5月18日   | 45分        |
| 3 学級学活<br>「漢字・文字イメージゲーム」                  | 対人関係ゲーム・プログラム<br>グループワークトレーニング                  | 4月25日<br>5月18日   | 45分        |
| 第2期                                       |   |                  |            |
| 活動名                                       | グループアプローチの種類                                    | 実施日              | 時間         |
| 1 学年学活<br>「学年みんなで集まろう」                    | 対人関係ゲーム・プログラム<br>プロジェクトアドベンチャー                  | 7月11日            | 45分        |
| 2 学級学活<br>「学級みんなで集まろう」                    | 対人関係ゲーム・プログラム<br>グループワークトレーニング                  | 7月18日            | 45分        |
| 第3期                                       |   |                  |            |
| 活動名                                       | グループアプローチの種類                                    | 実施日              | 時間         |
| 1 学級学活<br>「グループみんなで〇〇を解決しよう」              | 対人関係ゲーム・プログラム<br>グループワークトレーニング                  | 9月12日            | 45分        |
| 2 学級学活<br>「グループみんなで問題を解決しようパートⅠ」          | ラボラトリー方式による体験学習<br>(人間関係トレーニング)                 | 9月19日            | 45分        |
| 3 学級学活<br>「グループみんなで問題を解決しようパートⅡ」          | ラボラトリー方式による体験学習<br>(人間関係トレーニング)                 | 10月3日            | 45分        |
| 4 林間学校でのグループ活動<br>「5時間ウォークラリー」<br>「飯ごう炊飯」 | プロジェクトアドベンチャー<br>グループワークトレーニング                  | 10月22日<br>10月23日 | 5時間<br>3時間 |
| 5 林間学校での学年活動<br>「学年学活・林間学校バージョン」          | プロジェクトアドベンチャー<br>対人関係ゲーム・プログラム<br>グループワークトレーニング | 10月24日           | 2時間        |

1 つめは、対人関係ゲーム・プログラムである。学級集団の人間関係づくりのためのカウンセリング技法である。不安や緊張を緩和するために身体運動反応と楽しいという情動反応を活用(行動療法の逆制止理論)する。2 つめは、ラボラトリー方式の体験学習(人間関係トレーニング)である。自己理解や自己受容を深め、他者を共感的に理解し受容する能力を高め、グループ内に信頼関係を形成していく能力を磨くことがねらいである。3 つめは、グループワークトレーニングである。人間関係を学ぶ体験学習である。4 つめは、プロジェクトアドベンチャーであ

る。アメリカで始められた冒険的体験などを通して、協力、信頼、問題解決、達成感、自己への理解などを学ぶ教育プログラムである。これら、大きく4つのグループアプローチを織り交ぜながら、活動を作成し実践した(Table3)。

### (2) 児童および職員の変化

抽出した男子児童1名の感想を時系列で分析したところ、まず協力することの大切さを学び、次に協力して解決することのプロセスについて学ぶことから個の力よりも集団の力の優位性に気付くことができ、さらに活動を繰り返す中で仲間存在を再認識したことからグループだけでなく学級、学年と仲間の幅の意識の広がりを見せ、最後の林間学校での活動での満足感や達成感をふまえて、どんな場面でも相手の気持ちを察して関わりをもととする他者尊重の気持ちを高めることができた、というように学びと気付きを変遷させていることが示唆された。

また、職員の感想を時系列で分析したところ、児童の成長を感じ取ることができたり子ども同士の雰囲気の高まりを感じ取ることができたりし、第3期調査までの様々な活動を通して職員の児童理解をより深めることができたこと、自身の指導と子どもの実態とを再び見つめ直し今後の指導のあり方を考え直す機会になったこと、出入り授業や部活動等の部分的な場面での関わりしかないうフリーの職員からも児童同士の人間関係の深まりを感じていること、が示唆された。



### (3) 児童の安心感各下位尺度得点の変化

第1回(3月)から第4回(10月)質問紙調査までの各下位尺度得点の平均値について、2要因による分散分析を行ったところ、とくに「他者尊重」において得点の有意な上昇が示された

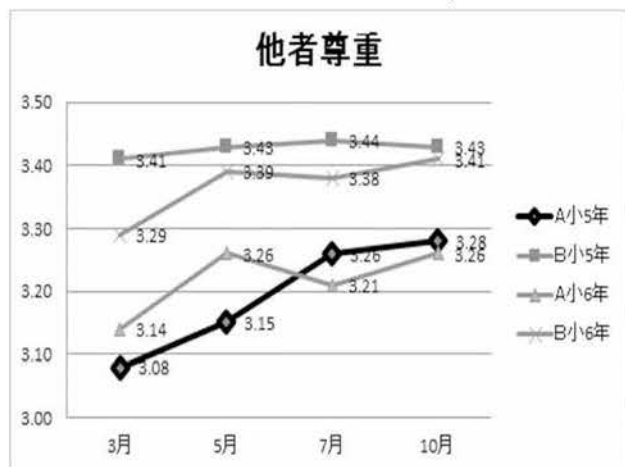


Figure2 「他者尊重」の平均値推移表

(Figure 2)。分析を行った結果から、A小5年生において3月から10月にかけて行った指導や支援によって、3月の時点でB小との間に有意差があった「他者尊重」の平均点が向上し、10月になると有意差がなくなったこと、さらに「自尊感情」の平均点の向上には若干の因果関係が見られ、「友人からのサポート」と「友人への志向」、「被侵害の低さ」の平均点においては、向上こそしなかったものの下降もせず現状維持の状態を維持することができた、ことが示唆された。

## 6 成果と今後に向けて

今回開発した「児童の安心感」尺度を用いた質問紙調査とクラスター分析による学級や学年児童の集計シートの活用は、客観的データと学級担任自身の児童の見方とを比較検討することで教師の児童理解への自信を深め、両者が一致しなかったことで教師自身が児童理解への取り組み方や見方を振り返るきっかけになることが教師の感想から明らかにされたことから、教師の経験値や教師個々の見方だけに頼らず、客観的データとして教師自身の児童理解を押し進める上で、とても参考になるツールであると言える。

また、集計シートを活用したフィードバックの場を学年会において時間の許す限り継続して設定したことで、自分の学級の児童だけでなく他の学級の児童へも関心をもち、情報を共有し合おうとした学年部の職員の意識の変容が、職員相互の連携や協力体制の構築に寄与したと考える。

さらに、学級や学年の形成および発達の時期において、その時々の子どもの実態や傾向をふまえたグループアプローチの活動を計画的かつ継続して取り組んだことで、とくに児童の「他者尊重」の値が向上したことは、まず他者を思いやる気持ちを育てることで相互理解が進み、その後の子ども同士の支援関係をさらに深めていくきっかけになったと考えられる。

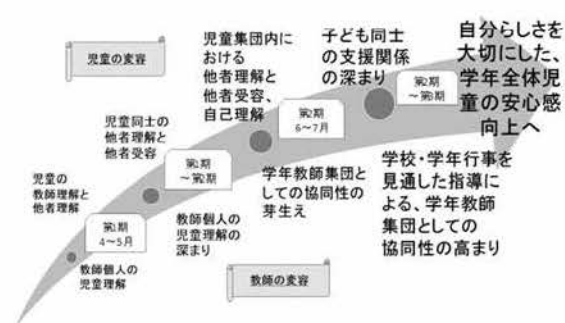


Figure3 本アクションリサーチのプロセスと成果

課題として、①「児童の安心感質問紙調査の実施の機会や集計および分析の時間をいかに学校現場で確保することができるか」②『居場所づくり』や『絆づくり』の場である学年や学級でのグループアプローチの活動を計画的に設定し指導する場面を、教育課程や日常の指導の中へどこまで位置づけ実践することができるか」の2点を挙げる事ができる。今後は、本研究の成果の学校教育現場への活用を目指して取り組んでいきたい。