

社会性を育む学級活動の在り方

授業のグループワーク化を通して

特別活動研究会議

松崎 宏行¹

中村 邦彦²

秋本 和子³

新山 英樹⁴

要 約

児童生徒の社会性については、人間関係をつくる力の弱さ、社会や集団の一員としての自覚や役割意識の不足など様々な問題が指摘されている。また、児童生徒の問題行動についても、不登校やいじめなどが社会問題になっており、これらの問題行動の重要な要因としても社会性の不足があげられる。

そこで、本研究会議では、現実課題を扱う学級の話し合い活動を、社会性の育成に有効とされる学校グループワークの観点で見直し再構成（授業のグループワーク化）することで、児童生徒の社会性を育成する授業プログラムを提示すること、また、授業実践することで、社会的な行動（「関わる力」・「創る力」）の表出を実証することを目指した。そのために、まず、学校グループワークの理論をもとに、基本的な授業計画を作成した。さらに、社会性の表出を支える3つの要素についての実態調査を行ったうえで、検証授業を実践した。

その結果、学級活動の授業をグループワーク化する取組は、児童生徒の社会性の育ちに、有効な手立ての一つとなりえることがわかった。そこで、本研究会議の取組を、個の変容と集団の変容から、考察した結果を報告する。

キーワード：社会性の育成，授業のグループワーク化，関わる力，創る力

目 次

主題設定の理由・・・・・・・・・・	134	？ 着目児Bの行動の変容・・・・・・・・	143
研究の内容		？ 着目児の変容のまとめ・・・・・・・・	144
1．学級活動で育む社会性をどうとらえるか	135	6．結果の考察【集団の変容】	
2．実態調査の結果より		？ 振り返り用紙からの考察・・・・・・・・	145
？ 調査方法・・・・・・・・・・	136	？ 子どもの授業評価アンケート集計結果	145
？ 実態調査の結果と考察・・・・・・・・	137	？ 事後調査の分析結果・・・・・・・・	146
3．検証授業に向けて		？ 集団の変容のまとめ・・・・・・・・	146
？ 社会性を育む授業の実践指標・・	138	7．授業者の視点から・・・・・・・・	146
？ 社会性を育む授業の基本的な展開・・	138	研究のまとめ	
？ 社会性の育ちを見取る工夫・・	140	1．研究の成果・・・・・・・・・・	147
4．検証授業の実践・・・・・・・・・・	140	2．今後の課題・・・・・・・・・・	147
5．結果の考察【個の変容】		3．研究のまとめ・・・・・・・・・・	147
？ 着目児について・・・・・・・・・・	141	参考文献・・・・・・・・・・	148
？ 着目児の行動観察記録・・・・・・・・	141	指導助言者・・・・・・・・・・	148
？ 着目児Aの行動の変容・・・・・・・・	143		

¹川崎市立白山中学校（長期研修員）

²川崎市立菅生小学校（研修員）

³川崎市立平間小学校（研修員）

⁴川崎市立南加瀬中学校（研修員）

主題設定の理由

1 子どもたちを取り巻く状況

現在、学校現場では、暴力行為・いじめ・不登校などといった児童生徒指導上の諸問題が後を絶たない状況である。不登校の問題についての文部科学省の「学校基本調査速報」(2002)によると、平成13年度に不登校を理由に年間30日以上学校を欠席した児童生徒数は、全国で過去最多の13万8,696人となり、その傾向は年毎に増加傾向を示している。本市の「学校基本調査結果」(2002)においても、昨年度の不登校児童生徒数が過去最多の1,387人となり、全国調査と同様の傾向が見られる。もちろん、児童生徒の問題行動の発生要因は、学校における教育指導体制とともに、現代の社会構造全体の問題とも考えられる。このような状況の中で、複雑に絡み合う背景の裏に共通して見えてくるのが人間関係の希薄化であり、他者意識の低下などに見られる社会性の不足である。

2 学級活動で社会性を育む必要性

文部省でも、中央教育審議会の第1次答申(1996)では、柱として「心の教育」が掲げられ、その後の答申に引き継がれている。その第1次答申において「いじめ・不登校」など今日的な問題の要因の一つとして「人間関係の希薄化」をあげている。さらに、1998年の教育課程審議会答申では、特別活動についての改善の基本方針として、「好ましい人間関係の醸成、基本的なモラルや社会生活上のルールの習得、ガイダンスの機能の充実を重視する」ことを観点とし、特別活動が個人的な資質の育成とともに、社会的な資質の育成を目指していることを示している。

かつて、子どもたちの社会性は、日常生活の中で仲間集団とのかかわりを通して培われてきた。現在の子どもの様子は、塾通いやコンピュータゲームの普及などにより、仲間との集団遊びの減少が見られる。このことは、日常における人間関係を希薄化させ、子ども同士のかかわる機会を減少させている。筑波大学の山口満氏は、この問題を、「実体験の不足が、子どもたちの仲間意識やつながり意識といった共同性を喪失させている」¹と指摘している。

このような状況の中で、学校はかかわりの場としての集団を提供できるという意味において大きな意義を持つが、なかでも、学校生活の中心である学級は日常的に子どもが関わる場として重要だといえる。つまり、子ども達の社会性を育成するには、学級活動での協働体験による仲間とのかかわりを通して、互いを認め合う関係を深め、共に生活を創りあげていく経験が重要になる。

3 授業のグループワーク化

近年、子どもたちの社会性の育成に有効な体験活動として、グループワークが注目されている。すでに、学校現場における構成的グループエンカウンターなどのグループワークプログラムの有効性については、多くの先行研究において実践報告がなされている。しかし、先行研究で実践されているグループワークの手法には、疑似体験にとどまる傾向が見られ、生徒の主体的な活動としての実体験に乏しいことから、学習の深まりにおいて限界が感じられる。よって、グループワークの非日常的な体験活動を、現実の生活につなげる方法が必要だと考える。

そこで、本研究会議では、現実課題を扱う学級の話し合い活動を、社会性育成に有効とされる学校グループワーク²の観点で見直し再構成(授業のグループワーク化)することで、児童生徒の社会

¹ 山口 満 『特別活動と人間形成』 学文社 p.126

² 学校グループワーク：横浜国立大学の犬塚文雄(2000)は、学校グループワーク(SGW)を、「福祉・産業・医療の分野で発展してきたグループワークを、子どもたちの社会性発達の手立てとして、学校教育(特にカリキュラム)の中にかき取り入れていくかを考えた理論と実践で、具体的には、メンバー一人一人の気づき(Awareness)の分かち合い(Sharing)とグループの練り上げ(Elaboration)を促す小集団活動を通して、「共に生きる力」(協創力:Collaborability)の育成を目指す教育活動」と定義し、グループワークを取り入れる必要性を指摘している。

性を育成する授業プログラムを提示したいと考えた。さらに、グループワーク化した授業を実践し、社会性育成の効果を検証することで、今後の学級活動上の知見を得たいと考えた。よって、研究主題を以下のように設定する。

【研究主題】

社会性を育む学級活動の在り方
授業のグループワーク化を通して

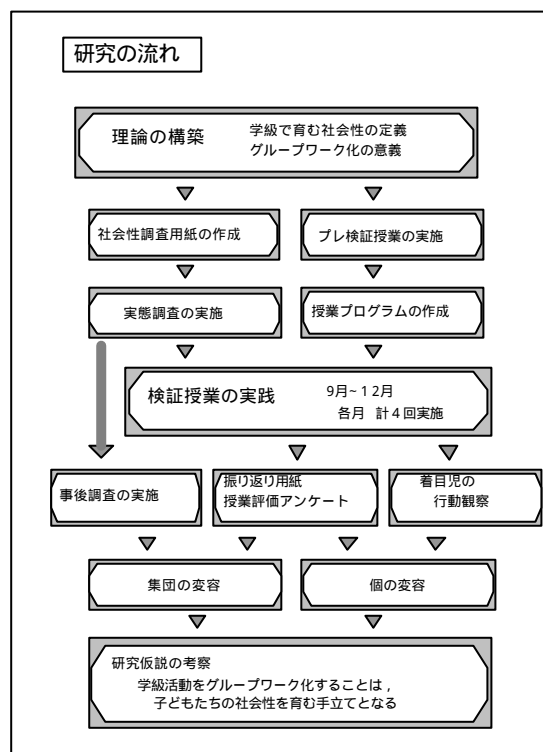
【研究の仮説】

上記の研究主題を受け、本研究の仮説を以下のように設定し、検証授業等により、その妥当性や有効性を明らかにしていくための研究を進めることとした。

学級活動の授業をグループワーク化することは、子どもたちの社会性を高める手立てとなる。

【研究の流れ】

研究仮説の検証にあたり、右図で示した流れで研究を進めることとした。



研究の内容

1 学級活動で育む社会性をどうとらえるか

本研究では、社会性を適応面だけでとらえるのではなく、社会の中で自己を生かす意欲や能力および行動力が大切であると考えた。そこで、学級活動で育む社会性を以下のようにとらえた。

自分と自分を取り巻く環境を見つめ、
自らが所属する集団を仲間と共によりよくしようとする資質や能力

そのために、学級活動での仲間とのかかわりを通して、次の2つの力を行動として表出させたい。

【社会性の発達に伴って表出される力】

「関わる力」・・・他を思いやり、協調しようとする行動
「創る力」・・・よりよい生活を創るために、役立とうとする行動

つまり、他を思いやり、協調しながら社会や集団に役立つ自己の形成を目指したい。

小学校学習指導要領解説では、望ましい集団活動の一般的な条件³を以下のようにあげている。

- ア 活動の目標を全員で作り、その目標について全員が共通の理解を持っていること
- イ 活動の目標を達成するための方法や手段などを全員で考え、それを協力して実践すること
- ウ 一人一人が役割を分担し、その役割を全員が共通して理解していること
- エ 一人一人の自発的・自主的・主体的な要求が尊重され、互いの心理的な結びつきが強いこと
- オ 成員相互の間に所属感や所属意識、連帯感や連帯意識があること
- カ 集団の中で、自由な相互交渉が助長されること

この条件（中学校学習指導要領解説にも同意の記述がみられる）を生かすには、「みんなで協力して活動しよう」という関わる力（エ・オ・カの条件面に関連）と、「自分たちで活動を創りあげよう」

という創る力（ア・イ・ウの条件面に関連）を重視することだと考える。このバランスがうまくかみ合うことによって、児童生徒は、活動することへの喜びの感情を味わう。この仲間との協働体験の一つ一つが、児童生徒の社会性を育むことになると考えた。さらに、学級活動における社会的行動としての「関わる力」・「創る力」の表出を支える3つの要素を次のようにとらえた。

【社会性の表出を支える3要素】

基本的信頼感
学級や学級の仲間への親しみである基本的信頼感が、学級の仲間との生活を大切にしたいという共同性を形成すると考えた。

学級活動意欲
学級の一員として存在している自分への気づきが、学級活動への意欲を形成するものと考えた。具体的には、学級での仲間との活動を通して、役立とうとする自分（自己有用感）、仲間から大切にされている自分（友人安定感）、役立っている自分（活動充実感）への気づきが、さらなる活動への誘発要因となる。

学級活動スキル
仲間との活動を通して、「自分はどの行動すべきか」という場面に応じた対処の仕方の理解が、活動への自信となる。学級活動で獲得させたいスキルとして、具体的には、「関わる力」としての人間関係調整スキルと「創る力」としての課題遂行スキルがあげられる。

社会性の発達
関わる力・創る力の表出

学級活動スキル

学級活動意欲

基本的信頼感

学級での協働体験

積み重ねることで強化される

2 実態調査の結果より

(1) 調査方法

本検証の授業実践に先立ち、子どもたちの社会性の実態（本研究会議でとらえた社会性の表出を支える3要素）を把握することを第一の目的としたアンケート調査を実施した。

- 1 調査目的
子どもたちの社会性の実態把握に用いる。
授業観察において着目する児童の選定に用いる。
社会性の育成を目指した授業実践の効果測定に用いる。
- 2 調査対象
調査実施にあたり、検証授業の実践を依頼した学級および同校の調査協力学級を対象とした。
川崎市内の公立小学校2校 6年生 5学級 168名
川崎市内の公立中学校1校 2年生 6学級 214名
- 3 調査時期 平成14年 9月（事前調査）12月（事後調査）
- 4 調査方法
本研究会議がとらえた社会性の3要素にあわせ、以下の3種類の質問項目から構成される調査用紙を用いた。いずれも5件法の一斉調査を行なった。調査項目は、それぞれ先行調査を参考にし、本研究会議の構成員4名（小学校教師2名・中学校教師2名）により、学級活動場面にあてはめ再構成し妥当性を検討して作成した。なお、分析には統計処理ソフト「SPSS」を用いた。

基本的信頼感
小林（1997）らが学級の親和性・凝集性を計測する尺度⁴として作成した学級の雰囲気に関する9項目に、関連すると思われる3項目を加えた12項目に再構成した。本研究では、学級の親和性・凝集性は学級や学級の仲間への基本的信頼感の高さと共通する意味を持つととらえた。

学級活動意欲
内藤（1993）が小学生の生きがい感（生きる手ごたえ感）を計測する尺度⁵として作成した24項目を参考に、学級の活動場面にあてはめ18項目（自己有用感6項目・友人安定感6項目・学級生活充実感6項目）に再構成した。生きる手ごたえ感は、生活意欲の高さと共通する意味を持つととらえ、学級で育む社会性の活動意欲を測定する尺度とした。

学級活動スキル
山本（2000）がPM理論をもとに中学生のリーダーシップの要素を計測する尺度⁶として作成した20項目（人間関係調整力10項目・課題達成力10項目）を参考に、学級での話し合い場面にあてはめて再構成した。本研究では、人間関係調整力を「関わる力」、課題達成力を「創る力」と共通する意味を持つととらえ、学級で育む社会性の能力である学級活動スキルを測定する尺度とした。

4 小林正幸・仲田洋子「学校享受感に及ぼす教師の指導の影響に関する研究」カウンセリング研究 Vol.30 p.p.11-19

5 内藤勇次 『小学校・学級活動の指導入門』 明治図書 p.p.128-129

6 山本祐一 『中学生のリーダーシップ行動に関する一研究』 上越教育大学大学院修士論文 p.47

(2) 実態調査の結果と考察

各尺度の因子分析

質問項目の妥当性と信頼性を図るために、因子分析(主因子法,バリマックス回転)を行った。結果として、妥当性が示されなかった質問項目(基本的信頼感1項目,学級活動スキル5項目)を削除し,各因子が抽出された。各因子をそれぞれの質問の内容から検討し,以下のように名づけた。

基本的信頼感 因子1・・・「明朗感」 因子2・・・「規律感」 因子3・・・「親和感」	学級活動意欲 因子1・・・「自己有用感」 因子2・・・「活動充実感」 因子3・・・「友人安定感」	学級活動スキル 因子1・・・「創る力」 因子2・・・「関わる力」
---	---	--

各尺度の有意差の検定

各尺度および下位因子について,小学校6年生(以降,小6と呼ぶ)と中学校2年生(以降,中2と呼ぶ)で分析(t検定)を行った。結果として,次の2点が認められた。

「基本的信頼感」($p < .001$)⁷と「学級活動意欲」($p < .01$)について,小6が中2に対し,明らかな有意差が認められた。

「学級活動スキル」(p 値 .067)については,明らかな有意差が認められなかったが,平均値の差から中2が小6に対し,有意傾向が推測された。

但し,各尺度の平均値では,小6(2.806),中2(2.909)とも,学級活動スキルがもっとも低い値であった。

各尺度間の相関

尺度ごとの項目得点の平均を算出した尺度得点により,各尺度間の相関について分析(Pearsonの相関係数と有意確立を求めた)した結果として,「基本的信頼感」,「学級活動意欲」,「学級活動スキル」との間に中程度の正の相関($p < .01$)が認められた。このことから,「基本的信頼感」,「学級活動意欲」,「学級活動スキル」は互いに正の関連を持つことが統計上明らかとなった。

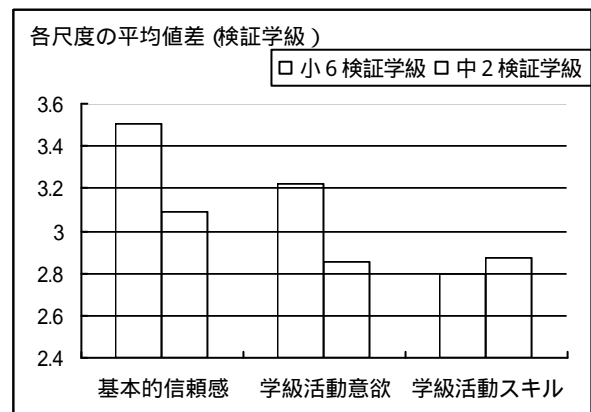
事後調査による分析の注目点

分析の結果および検証授業実施クラス(小学校6年生2学級・中学校2年生1学級)の各尺度の平均値差(右図)から見える子どもたちの社会性の実態から,授業実践後の調査における注目すべき視点として,次の2点を検証したい。

小6は,学級活動スキル(「関わる力」・「創る力」の獲得)が高まったか。

中2は,学級活動スキルと学級活動意欲が高まったか。

但し,相関の分析結果から見て,学級で育む社会性の3要素(学級活動スキル・学級活動意欲・基本的信頼感)は,互いに関連しあっている。よって,社会性を育む授業の実践では,注目点の強化に特化するのではなく,活動の中に社会性表出の3要素を育成する場をつくりたいと考える。



⁷ 有意差 ($p < .001$): 観察した標本グループ間に差があるという結果になった場合,常に偶然による差を考慮しなければならない。統計的有意性とは,そのような差が本当のものか偶然によるかを判断する手がかりとなる。例えば,有意水準 ($p = .001$)とは,1/1000の確率で正しい仮説を棄却してしまう危険性がおきることになる。(日本大学医学部公衆衛生学教室ホームページ <http://www.med.nihon-u.ac.jp> より引用)

3 検証授業に向けて

(1) 社会性を育む授業の実践指標

授業のグループワーク化を学級活動で実践するにあたり、目標とする指標を以下に求めた。

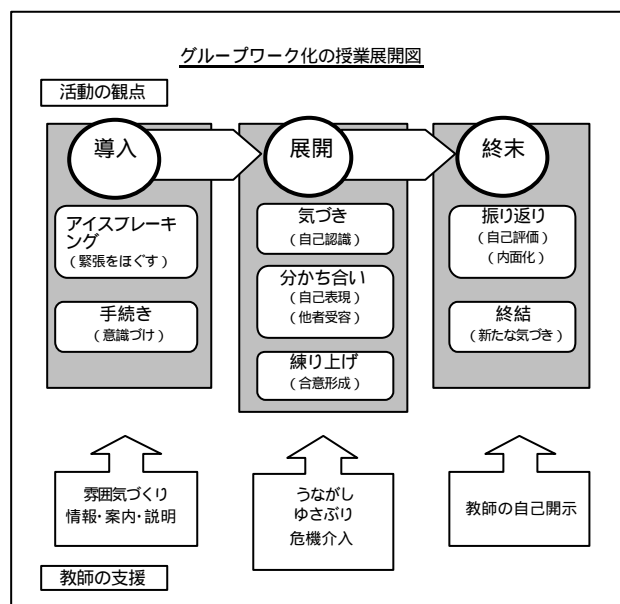
3つのOK
I am OK … 一人一人の考えや意見を大切に活動
You are OK … 仲間の考えや意見も大切にできるシェアリングを取り入れた活動
We are OK … 自分たちのグループならではの価値や基準あるいは文化を創造する活動
5つのシフト
授業形態を一斉画一の講義形式から演習形式に徐々に切り替える
トップダウン方式の授業形態をボトムアップ方式に徐々に切り替える
one way のコミュニケーションの流れを two way に徐々に切り替える
教材・資料中心の取組を face to face をメインとした取組に徐々に切り替える
Plan - Do - See の運用を教師主導から子どもたち主導へ徐々に切り替える
2つの機能
児童生徒指導の機能 … 自己存在感のある場・共感的人間関係のある場・自己決定のある場（本研究では、協働体験を手立てとしているため「自己決定のある場」を「合意形成の場」としてとらえたい）
ガイダンスの機能 … 自己決定や合意形成に向けての情報提供・案内・説明

以上を、検証授業の実践指標として、授業の見直し・改善を図ることとした。

(2) 社会性を育む授業の基本的な展開

本研究では、学校グループワークの理論を手がかりに、プレ検証授業の実践結果を踏まえ、グループワーク化の授業展開を右図のようにとらえた。

また、具体的な授業展開（グループワーク化）の観点については、詳細を次の表のようにとらえた。この授業プログラム全体を通して、子どもたちの社会性の発達を育むことになると考えた。



グループワーク化の基本的な授業展開

【導入として】

基本的な観点は、「安全の確保と自由の保障」である。話し合い活動の準備段階として、学級の実態に合わせて、あらかじめ環境を整えておく必要がある。つまり、子どもたち自身による協働体験の過程を推進していくための条件整備に努めることが、導入時の教師の重要な役割となる。具体的には、アイスブレイキングと手続きである。

アイスブレイキング

過度の緊張状態を緩和し、誰もが言いたいことを言えるような学級の自由で安全な場の雰囲気をつくる。具体的には、グループゲームなどのウォーミングアップゲームを行なう、背伸び・肩もみなどリラクセーション体操を行なう、頭の体操などの心理ゲームを行なうなどの様々な方法が考えられる。

手続き

安心・安全の保障をするためにも、明確な約束事や活動の流れをあらかじめ提示することがトラブルを未然に防ぐことになる。予測されるトラブルに応じ、話し合いの基本的ルールの確認や時間の区切り、全体での話し合いのまとめ方などを明らかにしておく。ここに、ガイダンスの機能を果たす役割としての教師の出番がある。



アイスブレイキングの場面

【展開として】

話し合い活動を、結果重視・形式主義にしないために、過程重視の“協働”体験活動に切り替えていかなければならない。具体的には、「気づき（I）」「分かち合い（M）」「練り上げ（T）」⁸の過程を大切にしたい。

気づき

自分なりの見方・感じ方・考え方の掘り起こしを意味する。話し合い活動の出発点として、「自分はどうしたいのか、どう思っているのか」という自分なりの意見（自分への気づき）を持つ場面（I am OKを実感できる場）を持たせたい。

分かち合い

自分の見方・感じ方・考え方をグループのメンバーに理解してもらだけでなく、メンバーの見方・感じ方・考え方も積極的に理解していこうとする相互理解の過程を指している。ある意味では、自分の言い分とメンバーの言い分を照らし合わせる活動であり、メンバーに対する思いやりの気持ち（You are OKの実感）を深めていくためには、こうした活動の積み重ねがどうしても必要となる。



グループでの分かち合い

練り上げ

気づきの分かち合いを十分に踏まえたうえで、自分たちのグループならではの合意を創りあげていく過程を指している。また、この過程を通して、子ども達が We are OK の実感を深めていくことを目指している。

展
開

教師の介入

教師の介入は子どもたち自身による調整ができないと判断される場合のみに行なうこととする。

うながし

真剣に話し合いをしても、話し合う方向が横道にそれる場合がある。子どもたちが、そのことに気づかずにいるときに本論へ戻れるように促していく。また、時間的な見極めの中で話し合いができるように、経過時間などを伝え、話し合いの展開を促していく。

ゆさぶり

表面的に話し合いが流れて、本質に迫れない場合がある。子どもたちの話し合いに新たな視点を提供する教師の発言やささやきによって、話し合いを深化させていく。

危機介入

話し合いによる軋轢が表面化し、感情の対立が生じる場合がある。安全・安心の確保のため、教師の仲裁的介入が必要になる。

【終末として】

子どもたちの活動によって、過熱した気持ちを落ち着かせる。そのうえで、気持ちよく話し合いを終らせたい。終末を持つことで、「活動あって学びなし」から、特別活動の特徴である「なすことで学ぶ」活動が強化されるであろう。この場面での教師の役割は重要であり、具体的には、振り返りと終結がある。

振り返り

自己評価・自己点検の場面を設定する。活動を冷静に振り返ることで、流されがちな自他への気づきや発見を内面化させていきたい。この過程を通して、I am OK・You are OK・We are OK の実感の定着を目指している。気づきを自分の言葉に表現する振り返り用紙の活用は、有効な手段であろう。



振り返り用紙の記入

終結

あとくされなく・さわやかに活動を閉じたい。そこで、友だちや教師の気づきの表明で話し合いを終結させる。この場面では、最後に教師が3直（正直・素直・率直）に、気づいたことを表明する自己開示が問われる。なぜならば、教師の気づきの表明が、子どもたちの新たな気づきの誘発要因になるからである。

終
末

⁸ 「気づき（I）」「分かち合い（M）」「練り上げ（T）」：ディモック（H.Dimock 1970）のグループワーク分析の視点であるI（個人の欲求を満たす行動：Individual behavior）、M（グループの形成維持機能：Maintenance function）、T（グループの課題達成機能：Task function）の3要素を、横浜国立大学の犬塚文雄（1997）によって、再構成されたものである。授業のグループワーク化は、気づき（I） 分かち合い（M） 練り上げ（T）の3つの要素を基本単位としている。

(3) 社会性の育ちを見取る工夫

子どもたちの社会性の育ちを、以下の3つの考察から見取ることとする。

授業観察から見取る

プレ検証授業から、小集団で活動が展開されるグループワーク化の授業観察の難しさを感じた。そこで、着目クラス、着目児を設定し、その児童の授業中の行動観察から、個の社会性の変容を見取ることとした。着目児については、次の方法で2名選定した。

着目児 A・・・実態調査の分析から、各尺度得点が全て中位群に属する児童の候補から担任の判断で選定する。(一般的な傾向を持つ児童)

着目児 B・・・担任の目で見て、社会性が不足していると思われる児童を選定する。(個別の支援を必要とする児童)

振り返り用紙から見取る

本研究会議独自の振り返り用紙を作成した(右図)。基本的な構成として、グループワークの観点である「気づき(I)」「質問1)」、「分かち合い(M)」「質問2,3)」、「練り上げ(T)」「質問4,5)の視点を持った質問項目と自由記述を共通項目として検証することとした。さらに、全検証授業が終了したのち、上記観点に合わせ作成した『子どもによる授業評価アンケート』

を研究実践クラス(中学校1学級,小学校2学級)にて実施し検証する。

実態調査から見取る

子どもたちの社会性の実態調査(9月)に用いた調査用紙を、検証授業終了後(12月)に再度実施し、社会性育成の視点で効果を統計的に測定する。

ふりかえり		年 組 () 番 氏名
共通項目		
○選択		
		そう思う そうは思わない
1	自分の考えを掘り起こすことができましたか	4 - 3 - 2 - 1
2	自分の考えを仲間に伝えることができましたか	4 - 3 - 2 - 1
3	仲間の意見に耳を傾けることができましたか	4 - 3 - 2 - 1
4	仲間とともに考えをまとめあげることができましたか	4 - 3 - 2 - 1
5	次の活動への意欲につながりましたか	4 - 3 - 2 - 1
○記述		
今日の学級活動で気づいたこと、感じたこと、あらたな発見、学んだことなどがあったら具体的に書いてください。(自分のこと・友達のこと・その他)		
この他、課題への振り返りが必要ならば授業者の判断で加える		

4 検証授業の実践

着目クラス 川崎市立小学校 第6学年 1学級 児童37名(グループの活動単位4名)
検証授業計画(学級活動)

月 日	議 題	育ちの期待
第1回 9月10日6校時	『いっしょに食べよう給食』への招待の方法を考えよう	お年寄りの立場で計画を考え、招待した側であるという意識を持って、かかわり方を工夫しながら、お年寄りと進んでふれあえるようにする。
第2回 10月28日5校時	『修学旅行のグループ分け』方法を考えよう	自分もみんなの中の一人だということを理解し、自分の思いを大切にしながらも、人との関わりでどうすべきか常に考えることを期待する。
第3回 11月25日5校時	『みんなで楽しめる学級集会』の計画を立てよう	前回同様、キーワードは「みんなが楽しい」である。子どもたちが、このキーワードをどうとらえ、前回の話し合いを生かしていくか期待する。
第4回 12月 9日5校時	『小改造プラン パート2』の計画を立てよう	「今、自分たちが快適に過ごせることを、卒業期を前に、下級生のことを思って残していけるものを」という前向きな考え方で活動を期待する。

検証授業は、着目クラスにて、2学期の学級活動の時間に計4回（9月～12月の各月1回）実施した。授業展開については、グループワーク化の授業プログラムの流れをもとに各回とも取り組んだ。具体的な授業の流れについては、次に第1回検証授業の学級活動指導案を例示する。

授業の流れ〔学級活動指導案 第1回 検証授業 9月10日〕

記号の意味：R…アイスブレイキング・手続き I…気づき M…分かち合い T…練り上げ C…ふり返り

	I	M	T	児童の活動	教師の活動（は評価）
導入 R 5分				1. グループゲームをおこなう。 「新聞パズル」 2. はじめの言葉（議長）と提案説明者（提案者）	<ul style="list-style-type: none"> 緊張がほぐれるように配慮する。進んでゲームに参加し、楽しんでいるか。 一人一人が今日の議題と話し合いのめあてについて、確認できるようしっかり伝えているか。
展 開 30分				<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">『いっしょに食べよう給食』への招待の方法を考えよう</div> 3. 自分の考えをグループ内で発表し、話し合っ てグループとしての考えをまとめる。 4. 各グループの考えを発表する。 5. クラスとしての具体的な方法について話 し合い決定する。	<ul style="list-style-type: none"> グループ内で納得いく考えがまとまるように、グループを巡回しながら声かけをする。話し合いカードをもとに自分の考えをしっかりと友達に伝えているか。 友達の考えを受け止めているか。 まとめた考えだけでなく、グループ内での話し合いの様子についても簡単に発表するように促す。 自分たちのグループの考えと比べながら他のグループの考えについて自分の考えを持つとう としているか。 お年寄りの立場や気持ちについても考えて話し合いを進めていくよう配慮する。 友達の考えを受け止めながら、自分の考えを述べているか。
終 末 C 10分				6. 決まったことを確認し、今日の話し合いを 振り返って、カードに記入する。 7. 振り返りカードの内容について発表する。 8. 終わりの言葉	<ul style="list-style-type: none"> 今日の話し合いを自分なりに振り返り、カードに記入しているか。 巡回して発表児童を考える。 振り返りの視点や話し合いの仕方や積極的な姿勢など良い点についてほめ、意欲的に実践していけるように励ます。

5 結果の考察【個の変容】

(1) 着目児について

前記（p.140）した方法で、着目児2名をあらかじめ選定した。担任に聞き取りした着目児の検証授業前の印象は以下の通りである。

着目児A：比較的誰とでも仲良くでき、学級内の人間関係は悪くない児童である。全体で意見を言うことはないが、決まったことには従おうとする。頼まれた仕事は無難にこなす。

着目児B：自ら人と関わることが苦手である。自分の興味のあること以外、関心を示さないところがある。また、感情の波が大きく、自己中心的な傾向が見受けられる。

(2) 着目児の行動観察記録

着目児の検証授業での行動を4回の検証授業で共通する4場面（次の表を参照）と授業全体から考察した。そのうえで、各回とも考察をもとに次回への支援すべき課題を明らかにしていった。ま

た、行動観察の内容を分析するにあたり、社会的コンピテンス学級行動観察システム (SCCBOS)⁹ を修正し活用することとした。次表は、第1回検証授業の行動観察記録から、主な活動と考察を抜粋したものである。

着目児の行動観察記録 第1回検証授業 (9/10)

活動場面	着目児A	着目児B
	行動の事実(内容)と 内面の考察	行動の事実(内容)と 内面の考察
グループゲーム	仲間に笑顔を見せ、立ち上がってゲームをする。終了後、グループのゲームの道具を回収し、教師に持っていく。(PC, SL) 参加意識を持っており、道具の受け渡しなど、無意識に相手のことを考えた行動を取る。自分の中で、何をしたらよいのか明確な活動には、意欲を持つと思われる。	自分の手前でパズルを組み合わせ、仲間と合わせない。パーツが組み合わさると「できたできた」「これこれ」とつぶやく。(SU) 自分なりにゲームに参加している。「できたできた」「これこれ」とつぶやくは、仲間に自分を見てほしい・認めてほしいという意味表示と感じられる。
グループでの話し合い	仲間に求められた質問に対し、自分の考えを言う。全体への発表者を決める場面で友だちが手を挙げるのを見て、自らも手を挙げる。(PC) グループ内にリーダーとなる児童がいたため、安心して行動していた。このことから、相手に合わせて活動する傾向が感じられる。	仲間とはほとんど目を合わせない。終始、輪ゴムで手遊び。思いついたように課題についてつぶやくが、仲間気づいてもらえない。(IQ, SU) 自分から話し合いをつくることができない。やる気なさそうな態度を見せるが、話し合いは聞いていると思われる。自分なりの考えは持とうとしているがうまく表現できない。
全体での話し合い	黒板や発表者の方を見ている。表情の変化がほとんどなく、固まっている。発言・相談なし。あくびをする。(SU, IQ) 自分の考えをまとめようとする様子ではなく、参加しているだけになっている。友達の意見にも関心を示さないことから、「自分だったらこうしたい」という課題意識が薄らいていると感じられる。	手元に視線を置き、手遊びを続ける。教師から指名され、「おじいちゃんやおばあちゃんの性格よく知らないから」と小声で発言する。(IQ, PC) 非協力的な態度を見せる反面、教師の質問に応答できていることから、話し合いの流れは理解していると思われる。
振り返り	なかなか、振り返りカードが書けない。他者の意見を聞き、一度書いたものを書き直す。(AS) 課題意識の低下が、振り返れない状況になっているようである。また、自分の考えに自信が持てないようにも感じられる。	振り返り用紙をすぐに書き終える。教師からの指名に対し、「しゃべれたからよかった」と小声で答え首を傾げる。(PC) 教師の指名に答えた一言が強く印象に残っている。このことから、自分も「認められたい」という気持ちが感じられる。
全体考察	小集団の活動(グループゲーム・グループの話し合い)には、友だちとの関係も良く意欲的であった。しかし、全体での話し合いについては、意欲が感じられなかった。また、振り返りでの友だちの発言も伝わっていなかった。	今のところ、自己視点でしか表現できないでいる。関わりについての思考は、心中で葛藤している様子もうかがえるが、あきらめてしまっているようにも感じられる。
次回への支援	課題意識を持って仲間と関わるために、「今、何を話しているのか」を明確にする。 ・手続きの明確化 ・グループでの合意形成を大切にする ・振り返りを受け入れる状況をつくる。	仲間との関わり経験の繰り返しが必要と考えられる。自己表現を素直にできるように促すために、発言しやすい環境づくり(教師が事前に考えを確認する、グループ内で順番に意見を出し合うなど)をする。

記号の意味

課題に適切: TC(教師への協力), PC(仲間への協力), AS(適切な一人活動), A(親愛表現), SL(微笑/笑い), AT(主張) 課題に不適切: PA(身体的攻撃), DO(他者のじゃまをする), GM(粗大行動), IQ(不適切な沈黙) V(不適切な発声) 混在行動: SU(適切と不適切な行動の混在)

⁹社会的コンピテンス学級行動観察システム(SCCBOS): キリフェンバウム(Kirschenbaum 1978)らによって、作成された。この観察システムは、「課題に適切な行動」、「課題に不適切な行動」、「向社会的行動」についての11のカテゴリーから構成され、社会的コンピテンスに関する問題行動と適応的行動の両面を測定するものである。(加藤治代 1998『構成的グループエンカウターのプログラム開発に関する研究』上越教育大学大学院修士論文 p65より引用)

(3) 着目児Aの行動の変容

検証授業	注目した活動の事実	内面の考察
第1回	グループゲーム：仲間に笑顔を見せ、立ち上がってゲームをする。終了後、 <u>グループのゲームの道具を回収し、教師に持っていく。</u> グループの話し合い： <u>仲間に求められた質問に対し、自分の考えを言う。</u> 全体への発表者を決める場面で <u>友だちが手を挙げるのを見て、自らも手を挙げる。</u>	参加意識を持っており、道具の受け渡しなど、 <u>無意識に相手のことを考えた行動を取る。</u> 自分の中で、何をしたらよいか明確な活動には、意欲を持つと思われる。 グループ内にリーダーとなる児童がいたため、安心して行動していた。このことから、相手に合わせて活動する傾向が感じられる。
第2回	グループの話し合い：友達の発言に耳を傾けている。 <u>聞かれれば答える。</u> 表情は明るい。友達の冗談話に受け、机に伏せて笑う。 振り返り：カードへの記入は慎重である。友達が発表しているときには相手を見ず自分のカードを見ている。意見を求められ、自分の意見を変えて発言している。その後はカードに絵を書く。終了後、 <u>自主的にグループ全員のカードを集め提出する。</u>	話し合いへの参加意識は持っているが、自分の意見は咳くことで満足してしまう。 <u>友達の意見に左右されるため、自分の意見を求められると引いてしまう。</u> 自分の意見を変えていることから、他者の意見の受け入れが見られる。教師の話の時には課題意識が全くなくなっている。しかし、授業後のカード回収から、 <u>何らかの役割を果たそうという気持ち</u> が感じられる。
第3回	グループの話し合い： <u>話し合いに意欲的に参加し、友達の意見を聞いたり自分の意見を述べたりしている。折々で笑っている。</u>	<u>自らの意見をグループの友だちに伝える姿</u> が見られるようになった。また、友達の意見にも反応している。
第4回	グループの話し合い：身を乗り出しながら話し合いに参加。カードを見ながら <u>自分の意見を言う。</u> 友達の意見に「理由は？」と問い返す。うなずき・にこやかな表情。自分の提案がグループ内で採用され笑顔を見せる。 全体の話し合い： <u>書記の位置に着き、発言者に注意を払い</u> 黒板の記録をする。	話し合いに意欲的に参加。笑顔の多さから <u>グループの一員としての実感</u> がもっている。理由にこだわったのは、 <u>自分が理由づけて意見を言えたという満足感</u> がうかがえる。 グループ活動が終わるやいなや席を立てて黒板へ向かうことから、 <u>自分の役割を果たそうという意識</u> があると思われる。

【考察】

検証授業開始当初より、共有の道具の受け渡し（第1回）や自主的にグループ全員のカードを集め提出（第2回）などの親切的な振る舞いが自然にできる、ゲームに楽しんで参加するなど、友だちとのかかわりの良さが感じられた。しかし、グループでの話し合いでは、一見、意欲的に参加しているように見えるが、友だちが手を挙げるのを見て手を挙げる（第1回）や友だちに聞かれれば答える（第2回）などに見受けられるように、かかわり方としては、友だちへの追従傾向が見られ、自分の考えを主張することがほとんど見られなかった。そのため、課題を自分の問題としてとらえきれず、全体会や振り返りの場面で課題意識の薄さに繋がっていた。

グループの話し合いでの明らかな変容として、自ら意見を言う姿が見られたのは、第3回からである。さらに、第4回では、友だちの意見に理由を問い返す質問をするようになってきている。これらの表出された積極的にかかわる行動（関わる力）への変容は、グループで分かち合う活動を繰り返し行ってきたことで、自分の考えを言っても受け入れてもらえるという仲間への信頼が高まったためと思われる。検証授業では、話し合いをリードするといった行動（創る力）があまり見られなかった。しかし、第4回では、自ら全体会の記録の役割を引き受ける（創る力）ようになってきているだけに、活動を積み重ねることでの成長が期待できる。

(4) 着目児Bの行動の変容

検証授業	注目した活動の事実	内面の考察
第1回	グループの話し合い： <u>仲間とはほとんど目を合わせない。</u> 終始、輪ゴムで手遊び。思いついたように課題についてつぶやくが、仲間に気づいてもらえない。	<u>自分から話し合いをつくる</u> ことができない。やる気なさそうな態度を見せるが、話し合いは聞いていると思われる。自分なりの考えは持とうとしているがうまく表現できない。

第2回	<p>グループの話し合い：カードを見ながら自分の意見を言う。<u>グループ発表のための意見を友達のアドバイスを受けながらカードにまとめる。発表の仕方</u>のアドバイスは手いたずらをしながら聞く。</p> <p>全体の話し合い：<u>指名される前から手を挙げて発表しようとする</u>。グループの意見とそれとは違う自分の意見を発表。理由も述べる。発表者の方を時々見る。あくび・のび・手いたずら。</p>	<p>グループ代表になることは嫌がっていない。カードには自分の意見と他の友達の意見を分けて記入。グループ活動が終わると目をカードに落とし発表の準備に入った。</p> <p>発表者としての役割を果たそうとしている。手いたずらをしながらも話し合いには参加している。グループ内では協力を受けても協力者にはなり得ていない。</p>
第3回	<p>グループの話し合い：友達が話し合いをリードしている時の態度はそっけない感じだが、自分のアイデアが受け入れられたり、<u>自分がリードする場面</u>になると、途端に生き生きとした表情になる。</p> <p>全体の話し合い：「生き生き」という表情ではないが、友達の発表に注目して聞いている。<u>班の代表として意見を進んで発言する</u>。友達の発言が自分と同じだと、大げさにボディアクションをする。</p>	<p>見かけの上では、意欲が薄れているようにも見える場面もあるが、<u>常に活躍のチャンス</u>をねらっているようにも感じられる。</p> <p>グループ活動同様、全体の中でも、<u>発言やリアクションのチャンス</u>を見つけようとしている。しかし、ある程度満足すると退屈してしまう様子も伺える。</p>
第4回	<p>グループの話し合い：隣の友達に寄り添う感じで話し合いに参加。<u>「オレが言う」と、カードに書き込みをする</u>。隣の友達と発表する内容について話す。</p> <p>全体の話し合い：カードを広げ目を落とす。議長や周りの様子が気になり、キョロキョロ。手いたずらはしているが、友達の発表に反応（言葉の反復・笑い・つぶやき・アドバイス）をしながら聞く。<u>他のグループの意見に対して拳手をして質問</u>。回答に「OK」と応える。</p>	<p><u>進んで発表者になること</u>から、回を重ねことで、グループの発表には自信をもってきたことがわかる。<u>自分の意見も相手を意識して伝えようとしている</u>。</p> <p>いつでも指名されて良いように準備をしている。<u>グループの中での自分の居場所を感じ、自信をもってきたこと</u>によりいろいろな反応や表現をするようになったのではないが。</p>

【考察】

第1回での姿は、グループの活動で相手と視線を合わせない、手いたずらを続けるなど非協力的な態度が目立った。時折、発するつぶやきなどから参加したいという思いも感じられたが、「どうせ言ってもしょうがない」というような自他へのあきらめや自信のなさがうかがえた。

しかし、第2回ではグループの代表として発表する役割を任され、徐々にではあるが話し合いに参加するようになる。このことは、グループの友だちや教師の「Bちゃんは、どう」というような参加を求める声かけが大きく影響していると思われる。第3回では、話し合いに自ら加わり（関わる力）、時に話し合いをリードする場面（創る力）もあり、グループでの活動は生き生きとした表情が見られた。さらに、第4回では、グループの発表を自ら引き受ける、他のグループの発表に対して拳手をして質問するなど、話し合いを創り出す（創る力）姿が見られた。この行動の変容は、友だちに認められることで、自分に対する自信を得たためと思われる。ただし、リードしていく中でも、まだ、自己中心的に進める傾向が見られる。自分を表現しながらも、友だちの意見を良く聞くなどの配慮（関わる力）を友だちとのかかわりの中で育てていきたい。

(5) 着目児の変容のまとめ

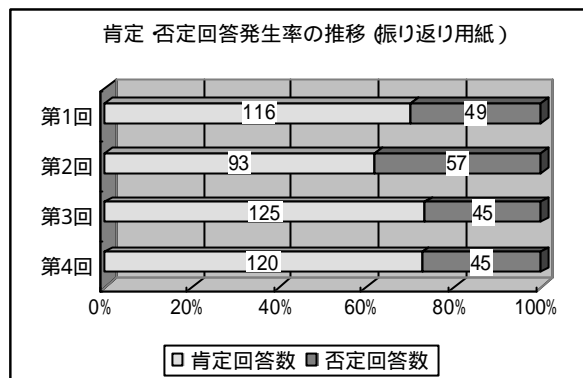
全4回、4ヶ月間の検証授業を通し、着目児2名の観察を続けてきた。結果として、着目児A・Bとも課題は残るものの、社会的な行動としての関わる力（人間関係調整力）・創る力（課題遂行力）の成長を見取ることができた。この変容は、本人の変わろうとする意欲はもちろん大きいですが、友人の存在を見逃すことができない。具体的には、第3回で着目児Aの意見を受け入れた友人、第2回で着目児Bに発表の機会を任せた友人が、その後の彼らの行動の変容にとって欠かせない存在であったといえる。授業をグループワーク化することによって、友人とかかわる機会、課題遂行のため

の役割を受け持つ機会が増えた効果の現われとも考えられる。さらに、適時にアドバイスや励ましを与え続けた教師の配慮を付け加えたい。よって、着目児の社会的な行動の表出が認められたことから、個の変容として、研究仮説は妥当と考える。

6 結果の考察【集団の変容】

(1) 振り返り用紙からの考察

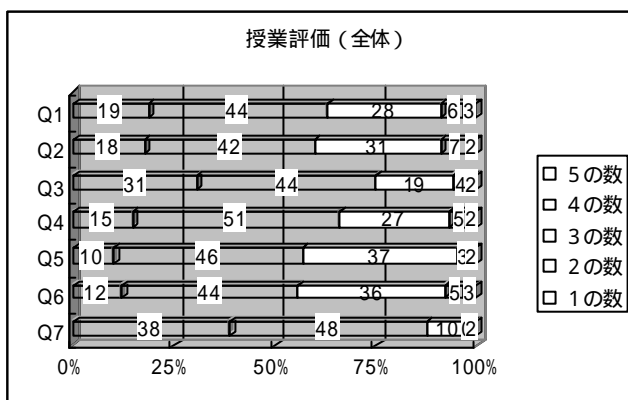
右のグラフは、振り返り用紙の各質問項目の回答を肯定的回答（4，3での回答）と否定的回答（2，1での回答）に分け、その比率を表したものである。肯定回答発生率は、116(70.3%) 93(62%) 125(73.5%) 120(72.7%)と推移しており、各授業とも高い比率を占めている。特に後半は、高い比率で安定している。



このことは、子どもたちが、グループワーク化の授業形態に慣れ、安心して授業に取り組めたため、質問内容の観点である自他への肯定的な関わりが深まっていったものと考えられる。

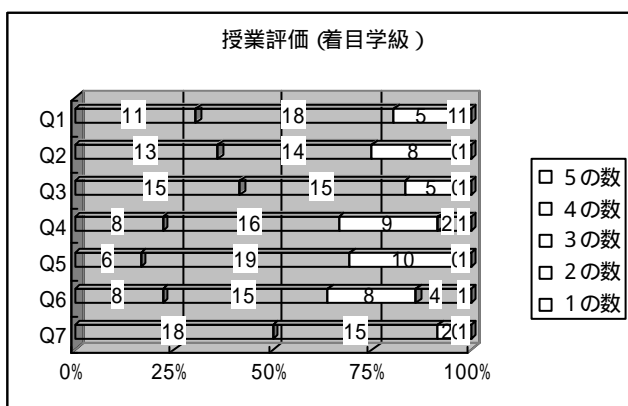
(2) 子どもの授業評価アンケートの集計結果

アンケート質問項目	
Q1	最初にゲームをしたので、話し合いの雰囲気がよくなった
Q2	事前に自分の考えをまとめる時間があったので話し合いに参加しやすかった
Q3	グループでの話し合い活動によって、自分の意見が言いやすくなった(言えた)
Q4	グループでの話し合い活動によって、他の人の考えを理解しやすくなった(理解することができた)
Q5	グループやみんなで、話し合って決める雰囲気になった
Q6	ふりかえりをして、自分やみんなの良い点や課題を見つけること発見することができた
Q7	これからも、グループでの活動を中心にした学級活動をしたい



第4回検証授業の終了後(12月中～下旬)に上記の質問内容で、グループワーク化の授業の実践クラス(小学校2学級、中学校1学級)を対象とした子どもによる授業評価を目的としたアンケート調査を実施した。

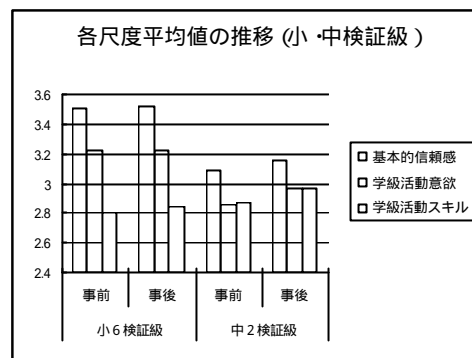
回答は5件法(「5.とてもあてはまる」「4.だいたいあてはまる」「3.どちらともいえない」「2.あまりあてはまらない」「1.ぜんぜんあてはまらない」)で行った。グラフの結果から見て、全実践ク



ラス・着目クラスの子どもたちは、グループワーク化の授業形式による効果を、肯定的に評価している回答が得られた。特に、Q7「これからも、グループでの活動を中心にした学級活動をしたい」では、98名の回答者のうち86名の子ども(着目クラスでは36名中33名)が、今後もグループワーク化による授業を期待しているという結果が得られた。

(3) 事後調査の分析結果

事前に実施(9月)した子どもの社会性実態調査を同一の内容・対象にて、事後調査(12月)として実施した。検証クラス(グループワーク化の授業の実践クラス)の「基本的信頼感」・「学級活動意欲」・「学級活動スキル」尺度について、事前と事後の内的変容を測定するために、分析(t検定)を行った結果、各尺度とも明らかな有意差は認められなかった。しかし、検証各クラス(中学校2年生1学級、小学校6年生2学級)とも、各尺度の平均値は、事前に比べ事後に高い値が示されたことから、各尺度とも有意傾向が認められる。よって、



事前調査の分析から、事後調査での社会性育成の視点とした、小6の学級活動スキル(「関わる力」・「創る力」の獲得)、中2の学級活動スキルと学級活動意欲はそれぞれ高まっていると推測される。以上から、子どもたちの社会性の内的な育ちが認められた。

さらに、検証クラスと非検証クラス(グループワーク化の授業を実践していないクラス)との各尺度における差を測定するために、分析(t検定)を行った結果(右表)、「基本的信頼感」(p<.01)において明らかな有意差が認められた。このことから、グループワーク化の授業形式は、子どもたちに他者への親和的な感情を育てていると、統計上とらえることができる。

検証学級群と非検証学級群の各尺度間差(事後調査) **P<.01

		N	Mean	SD	t値(df)	P
基本的信頼感	検証	99	3.393	.510	2.787(172)	.006**
	非検証	262	3.226	.497		
学級活動意欲	検証	95	3.143	.474	1.579(348)	.115
	非検証	255	3.044	.541		
学級活動スキル	検証	95	2.884	.556	-.311(344)	.756
	非検証	251	2.906	.571		

(4) 集団の変容のまとめ

検証授業での子どもたちの印象として、自分たちの学級の課題を扱うことによって、自分の問題としての意識を持っていたように思える。また、グループによる話し合い場面での子どもたちの表情は、生き生きとし、意見交換も活発な印象を受けた。実際に、子どもたちの振り返り用紙の記述に、「いつも意見は言えないが、班の中では意見が言えた。」(自己肯定)、「さんが、よく意見を言っていた。僕が気づかないことを言っていた。」(他者受容)など共感的に交流している姿が見られた。さらに、実態調査の結果からも社会性の基盤となる学級の仲間への信頼感の高まりが見られた。これらのことから、子どもたち全体をとらえた場合、グループワーク化した授業は、子どもたちの社会性の育成に効果があるといえる。よって、研究の仮説は妥当と考える。

7. 授業者の視点から

全検証授業後に、授業実践者に、授業プログラムの実施のしやすさと、児童生徒への社会性の効果の実感を尋ねるために、共通の質問内容で聞き取りをした。以下はその回答である。

授業方法について
 ・特に苦労したことはない。子どもにとっても、回を重ねるごとに安心して臨めるようになってきた。(小学校)

- ・授業の流れを明確化することで、指導者も子どもも迷わず取り組めた。(中学校)
- ・最初は戸惑ったが、授業の流れを明確化することで、次回の課題がはっきりつかめた。(小学校)
- クラスの雰囲気や子どもの様子について
- ・子どもたちが、以前よりも「聞き上手」「話し上手」になった。(小学校)
- ・他の意見を聞こうとする雰囲気ができ、全体での話し合い活動も生き生きしてきた。積極的に色々なことに挑戦しようという雰囲気が出てきた。(小学校)
- ・話し合い活動に楽しみながら取り組むようになった。学級の中に、話し合いをしながら生活をしているという意識が高まった。(中学校)

これらの回答から、授業者の実感として、本研究会議が示した授業プログラムが、授業者にとって、取り組みやすい活動であること、また、学級の子どもたちに、「自分たちの生活課題を、学級の仲間と話し合いながら解決する」雰囲気を醸成していることが分かった。

研究のまとめ

1. 研究の成果

- (1) 学級活動でのグループワーク化した授業の実践を通して、社会性育成の効果を質的・量的に検討し、その変化を見取ることができた。

検証授業の着目児の観察から、仲間へのかかわり行動(「関わる力」)、集団の一員としての自己の役割遂行(「創る力」)等の個の成長を見取ることができた。

事前・事後の質問紙による実態調査の結果、統計上、社会性(3要素)の内面的な高まりが分析され、集団としての変容が推測された。

- (2) 社会性の育成をねらった授業の基本プログラムを示すことができた。

検証授業の実践を通し、学級活動での活用が可能なプログラムであることが分かった。

実践クラスの児童生徒への授業評価アンケートの集計結果から、社会性の育成をねらった授業(グループワーク化された授業)への児童生徒の期待の高さが示された。

2. 今後の課題

- (1) 特別活動全体の取組へどう活かしていくか。

社会性の育成は特別活動全体で担う今日的課題である。本研究では、学級活動の話し合い場面に焦点化されている。本研究を児童会生徒会活動、学校行事、クラブ活動などの特別活動の各内容とどう関連させ、活かしていくか。

- (2) 年間計画での位置づけをいかに図るか。

本研究の着目児の変容からも、社会性を育むには学級での協働体験の積み重ねが必要である。つまり、子ども同士の関わりの中としての学級活動を継続させる必要がある。社会性の学びを保障するためにも、年間計画での計画的な取組としての位置づけをいかに図っていくか。

- (3) 学級の組織づくりを図る。

「子どもたちに課題意識をいかに持たせるか」が、本研究の授業プログラムを活かす重要な要素となろう。報告書では触れていないが、議題の提案や選定の方法・学級活動の役割(司会者、記録者等)など、子どもたちの自主的な活動としての学級組織の基礎の定着が前提となる。

- (4) 全体での合意形成の工夫

検証授業では、授業時間内でクラスとしての合意形成にいたらないケースが続いた。授業時間内の振り返りの時間を確保するためにも、子どもたちが納得したうえで合意形成する方法については、さらに研究を深め検討していく必要がある。

3. 研究のまとめ

1年間にわたり、学級活動における社会性の育成の在り方について研究してきた。児童生徒の社

会性の育成については、子どもたちを直接あずかる各学校はもとより、各所でその必要性が叫ばれている。しかし、実際に社会性を育てる取組となると、難しい状況が見られる。それは、社会性という概念があいまいで、その指導の在り方についても、有効な指導法の研究が十分なされてきていないことが考えられる。

そこで、本研究会議として、学級活動で児童生徒の社会性を育成する手立てを具体的に提示することを主眼に研究を進めてきた。その結果は、報告書に示した通りである。手探りの研究であったため、今後の課題として、さらに検討を必要とするところを幾つも残している。したがって、この研究を第一歩として、今後も児童生徒の社会性の育成について、さらに実践研究を深めていきたい。

最後になりましたが、研究報告に至るまでの間、研究を進めるにあたり適切なお助言をいただいた先生方、検証授業にご配慮をいただいた校長先生ならびに教職員の皆様、検証授業およびアンケート調査に協力していただいた児童生徒の皆さんに心より感謝申し上げます。

【参考文献】

- 「21世紀を展望したわが国の教育のあり方について」文部省中央教育審議会答申 1996年
- 内藤勇次 『小学校・学級活動の指導入門』 明治図書 1996年
- 犬塚文雄 「特別活動における教師の役割と課題 - 学校教育臨床の視点から - 」
日本特別活動学会紀要第6号 p.p.9-15 1997年
- 小林正幸・仲田洋子「学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究」
カウンセリング研究 Vol.30 p.p.11-19 1997年
- 加藤治代 『構成的グループエンカウンターのパログラム開発に関する研究』
上越教育大学大学院修士論文 1998年
- 『小学校学習指導要領解説 - 特別活動編 - 』文部省 1999年
- 『中学校学習指導要領解説 - 特別活動編 - 』文部省 1999年
- 山口 満 『特別活動と人間形成』 学文社 2000年
- 犬塚文雄 『子どもたちの生きる力を育む教育カウンセリング』 福音社 2000年
- 「心の教育」研究会（代表・犬塚文雄）『教職課程における教育内容・方法の開発研究
- 生徒指導の理論と方法』上越教育大学 2000年
- 山本祐一 『中学生のリーダーシップ行動に関する一研究』上越教育大学大学院修士論文 2000年
- 池島徳大 『いじめ解決への教育的支援』 日本教育新聞社 2002年
- 有村久春 「これからの学校教育と特別活動 - 特別活動の使命と役割」
日本特別活動学会紀要第10号 p.p.17-24 2002年
- 犬塚文雄「特別活動における人間教育をどう考え実践するか - 教育臨床の視点から」
第11回日本特別活動学会研究発表要旨収録 p.59 2002年
- 「学校基本調査速報」文部科学省 2002年
- 「川崎市の学校（平成13年度）学校基本調査結果」川崎市 2002年

【指導助言者】

- | | |
|---------------------------------|-------|
| 横浜国立大学教授 | 犬塚 文雄 |
| 奈良教育大学助教授 | 池島 徳大 |
| 川崎市立小学校特別活動研究会長（川崎市立下河原小学校長） | 増崎 義弘 |
| 川崎市立中学校教育研究会特別活動部会長（川崎市立御幸中学校長） | 垣東 節夫 |
| 川崎市教育委員会学校教育部指導主事 | 渡邊 直美 |
| 川崎市総合教育センター研修指導主事 | 行川 博幸 |