

望ましい人間関係を育む生徒指導の在り方

— P Aの理論と手法を活用した異学年交流の実施を通して —

三原市立田野浦小学校 濱松 明彦

研究の要約

本研究は、所属校第5学年の児童を対象に、望ましい人間関係を育む生徒指導の在り方について考察したものである。所属校の実態から、望ましい人間関係を育むためには、児童が相手との人間関係を円滑に進めようとする態度のもと、自分の考えを表現でき、自分との違いを認めた上で相手を理解し、よさを認め合うための指導の工夫が必要であると考えた。そこで、人と関わる喜びを自ら獲得し、他の人とうまく関わりがもてることに効果のある異学年交流に、児童自らが選択して活動し、お互いの価値を尊重するなどの「P A」の理論と四つのステップの手法を活用した異学年交流における体験活動サイクルを取り入れた研究授業を行った。その結果、「P A」の理論と手法を活用した異学年交流を実施することは、望ましい人間関係を育むことに有効であることが分かった。

キーワード：P A 異学年交流 望ましい人間関係

I 主題設定の理由

生徒指導提要（平成22年）には、「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きける望ましい人間関係づくりは極めて重要です。」¹⁾と示されている。

所属校では、平成29年度広島県「基礎・基本」定着状況調査の「学校でみんなと一緒に活動することは楽しいです。」の肯定的回答の割合は82.4%で、広島県平均を10.1ポイント下回っている。また、トラブルの際、自分の言い分は主張するが、相手の言い分は聞けない児童の様子や、「最後まで話を聞いてほしかった。」「もっと関わってほしかった。」などの発言がある。これらのことから、児童相互の望ましい人間関係を育む指導が不十分であると考ええる。

川西利昌（2007）は、人との信頼感を育て、友だちづくりなどに効果がある、自己の成長に必要な学びを得る教育プログラムとして、プロジェクトアドベンチャー（以下、「P A」とする。）を紹介している。

星野敏夫・金子和正（2014）は、「P A」には、お互いの価値を大切にし、尊重する考えと挑戦することを参加者に決定させる考えの二つの理論及び体験活動サイクルの手法があると述べている。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成23年）は、異年齢との交流活動は、年長者が主体的に

取り組み、人と関わる喜びを獲得できる活動であり、他の人とうまく関わりがもてることに効果があると示している。「P A」により、他者の意見を聞き入れるなどの行動が起こり、その結果、意見を言ったり聞き入れたりしやすい環境がつくられることから、異学年交流に「P A」の理論と手法を活用することで、所属校の課題解決につながり、望ましい人間関係を育むことができると考える。

そこで、本研究は、「P A」の理論と手法を活用し、小学校での異学年交流を実施する。特に、振り返り場面では、体験から得る気付きに基づき、日常生活と関連付けた振り返りを行う。これらの活動の実施を通して、望ましい人間関係を育むことができると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 望ましい人間関係を育む必要性

(1) 望ましい人間関係

小学校学習指導要領解説特別活動編（平成20年）には、「『望ましい人間関係』とは、楽しく豊かな学級生活づくりのために、互いに尊重しよさを認め合えるような人間関係である。」²⁾と示されている。

栃木県教育委員会（平成17年）は、望ましい人間関係について、「それぞれが主体性を持ち、自分の意思

や考えを表現することができる関係」³⁾だと示している。また、望ましい人間関係における個人に求められる能力や態度として、「協調性」を挙げ、これを「相手との人間関係を円滑に進めようとする態度のもと、共通の目標に向けて行動することができる能力や態度」⁴⁾であると示している。

千葉県総合教育センター(平成25年)は、「『尊重する』とは、自分との違いを認めた上で、相手を受け入れ、そして理解する、つまり、自分と違った考えを持っている相手でも、人間として相手を受け入れること」⁵⁾であると示している。

これらのことから、本研究における望ましい人間関係とは、相手との人間関係を円滑に進めようとする態度のもと、自分の意思や考えを表現でき、自分との違いを認めた上で相手を受け入れて理解し、よさを認め合える関係とする。

(2) 望ましい人間関係を育む必要性

中央教育審議会答申(平成28年)には、一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、よりよい人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められると示されている。また、児童生徒一人一人に応じた「主体的・対話的で深い学び」を実現していくために、児童生徒相互の人間関係づくりが必要であることも示されている。

広島県教育委員会(平成21年)は、児童生徒の発達には、望ましい人間関係をつくり友人との適切な人間関係を形成することが重要であると示している。特に、学校での集団でのふれあいを通した望ましい人間関係を育成する取組の重要性も示している。

広島県教育委員会(平成26年)は、「広島版『学びの変革』アクション・プラン」において、変化の激しい社会を生き抜くためには、他者と協働・協調できる力が必須であると示している。

これらのことから、変化の激しい社会を生き抜くために求められる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、望ましい人間関係を育むことが必要であると考える。

2 PAの理論と手法

(1) PA

川西利昌(2007)は、「PA」は、自己の成長に必要な学びを得る教育プログラムであり、人との信頼感を育て、友だちづくりなどに効果があると述べている。また、「PA」の特徴は、「振り返りを通した心の共有であり、人との信頼感を育て、友達作りなどに効果がある」⁶⁾と示している。

林壽夫(2000)は、「PA」は冒険教育をベースに体験学習の手法を取り入れたものだと述べている。

星野敏夫・金子和正(2014)は、冒険教育について、冒険の要素を取り入れ、特定の教育目的をもって体験学習として組織的に行う活動だと述べている。

これらのことから、「PA」を、冒険教育の要素を取り入れ、自己の成長に必要な学びを得る体験学習として組織的に行う教育プログラムとする。

(2) PAの理論と手法

星野・金子(2014)は、「PA」には、二つの理論及び「具体的な体験」「内省的な観察」「抽象的な概念化」「新たな状況下での実験」という体験学習サイクルの手法があると述べている。そして、二つの理論とは、お互いの価値を大切にし、尊重する考えに基づいたフルバリューコントラクトと、挑戦することを参加者に決定させる考えに基づいたチャレンジ・バイ・チョイスであると述べている。

プロジェクトアドベンチャージャパン(2013)は、フルバリューコントラクトとは、「『お互いを最大限に尊重する』という約束」⁷⁾だと述べている。

星野・金子(2014)は、フルバリューコントラクトは、「活動を通じて、好ましい態度・行動や、好ましくない態度・行動を挙げ、前者を積極的にを行い、後者をしないようにするということを、事前に参加者間で約束」⁸⁾することだと述べている。また、フルバリューコントラクトには、活動前の参加者の不安や緊張を和らげ、スムーズに体験に入っていけることを助ける目的があると述べている。

プロジェクトアドベンチャージャパン(2005)は、チャレンジ・バイ・チョイスは、「自分の参加の度合いと方法を、自分自身で選ぶことができるというもの」⁹⁾だと述べている。

星野・金子(2014)は、チャレンジ・バイ・チョイスは、「挑戦することを参加者に決定させる」¹⁰⁾ことであり、参加者を活動に動機付けることが可能となるものであると述べている。また、チャレンジ・バイ・チョイスには、参加者が自ら選択することによって、活動中に起こるさまざまな問題や受け入れたくない結果に対し、自らの責任として対処しようとする効果があることを述べている。

表1 本研究における「PA」の理論

理論	内容
フルバリューコントラクト	事前にお互いの価値を大切にし、最大限に尊重するとともに、好ましい態度・行動を積極的に行うことを約束すること
チャレンジ・バイ・チョイス	挑戦することを参加者に決定させ、活動への動機付けを行うこと

これらのことから、本研究においても、「PA」の理論をフルバリューコントラクトとチャレンジ・バイ・チョイスの二つとし、前頁表1に示す。

星野・金子（2014）は、「PA」の手法の体験活動サイクルとして、図1及び表2に示すような四つのステップのコルブモデルを示している。また、これを繰り返すことによって、具体的な体験で新たに学習した概念が、試行・修正・強化されていくものであると述べている。

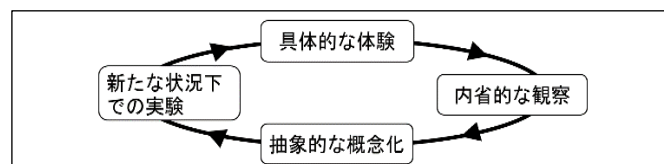


図1 コルブモデル¹¹⁾

表2 コルブモデルの四つのステップ

ステップ	段階	内容
1	具体的な体験	具体的に体験する。
2	内省的な観察	どんなことが個人内・グループ内で起こったのか内省・観察を行う。
3	抽象的な概念化	体験の意味を解釈することによって一般化・概念化を行う。
4	新たな状況下での実験	新たな状況でその意味が活用できるように仮説化・応用を行う。

これらのことを踏まえ、本研究においても、PAの手法として、四つのステップがある体験活動サイクルの「コルブモデル」を活用することとする。

3 PAの理論と手法を活用した異学年交流

(1) PAと異学年交流の関連

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成16年）は、「『かかわり合う』ことを楽しいと感じさせることが、『異年齢の交流活動』の中心である。」¹²⁾と示している。

滝充（2006）は、異年齢の関係から年長者が獲得する「認めてもらえて嬉しかった」「役に立ててよかった」等の感覚があれば、子供は、自ら進んで他者と関わろうとすると述べている。国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成23年）は、異年齢との交流活動は、年長者が主体的に取り組み、人と関わる喜びを獲得できる活動であり、他の人とうまく関わりがもてることに効果があると示している。また、異年齢の交流活動を通して育まれる人と関わる喜びは、児童自らが獲得するものだとしている。

プロジェクトアドベンチャージャパン（2013）は、「PA」により、他者の考え方や意見を聞き入れる等の行動が起こり、その結果、意見を言ったり聞き入れたりしやすい環境がつけられると述べている。

これらのことから、人と関わる喜びを自ら獲得し、他の人とうまく関わりがもてることに効果のある異学年交流に、児童自らが選択して活動し、お互いの価値を尊重するなどの「PA」の理論と手法を活用することは、相手の言い分を聞くことができないなどの所属校児童の課題解決につながり、望ましい人間関係を育むことができると考える。

(2) PAの理論と手法を活用した異学年交流

「PA」の二つの理論及び「コルブモデル」にある四つのステップの手法を活用した異学年交流における体験活動サイクルを図2及び表3に示す。

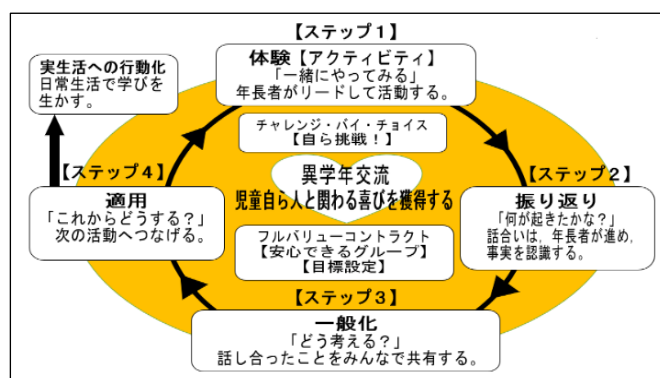


図2 異学年交流における体験活動サイクル

表3 異学年交流における四つのステップ

段階	内容
ステップ1 体験	「一緒にやってみる」 体験の中で、関わったり実践したりする段階。年長者を主体に、異学年でアクティビティを体験する。
ステップ2 振り返り	「何が起きたのかな？」 体験における事実を思い出す段階。年長者が体験を振り返る話し合いを進める。体験でどのような発言があったのか等の事実を認識する。
ステップ3 一般化	「どう考える？」 体験の事実を基に、どう考え、どう感じたのか意味付けをする段階。体験の事実に対して、どう考えたり感じたりしたのかを意味付けし共有する。
ステップ4 適用	「これからどうする？」 話し合いの中で出た気付きや学びを次の体験にどうつなぐかを考える段階。事実に対する意味付けを次の活動にどう生かすのかを話し合う。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

PAの理論と手法を活用し、異学年交流における体験活動サイクルを基に、四つのステップで異学年交流を実施すれば、望ましい人間関係を育むことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、次頁表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
・望ましい人間関係を育むことに効果があったか。 ・協調性が高まったか。	・質問紙による事前・事後の比較 ・研究授業における行動観察 ・授業における振り返りの記述 ・授業後の記述式アンケート

なお、質問紙による調査では、「佐賀県教育センター」（平成27年）及び「登張真穂・大山智子・首藤敏元・木村あやの・名尾典子が作成した協調性尺度」（2012）の質問紙を参考に作成した質問紙調査を活用して、次のように実態把握及び効果測定を行う。

- 調査日 事前 平成29年11月14日
事後 平成29年12月8日
- 対象 所属校第5学年（3学級86人）
- 方法 4段階尺度法
- 構成 望ましい人間関係（15問）
協調性（30問）

IV 研究授業

1 実施計画

- 期間 平成29年11月14日～平成29年12月7日
- 対象 所属校第5学年（3学級86人）
- 教科等 学級活動（2）
- 単元名 いざ出発!! 3年生ファーストの冒険へ～キーワードは「たのみん」だ～
- 目標

体験活動サイクル四つのステップを基にした、四つのステップで異学年交流に取り組むことで、自分の考えを表現でき、自分との違いを認めた上で相手を受け入れて理解し、よさを認め合うことができる。

- 指導計画

	学習活動
事前の活動	質問紙による事前調査
異学年交流	1 「安心できる環境」をつくり出せ!
	2 あれ?一人の力では、できないよ
	3 大発見! 友だちのいいところ!
	4 見つけ出せ! 話し合うときのポイント
	5 どうやって助けよう?
6	最高学年に向けての第一歩!
事後の活動	質問紙による事後調査、学習内容の振り返り

2 研究授業の実際

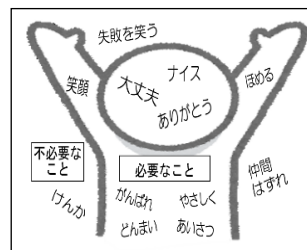
(1) 第1時

第1時は、異学年交流の活動に向けて、誰もが安心して活動できる環境づくりに必要なルールを児童自身に考えさせる工夫として、ビーイングシートを

用いた。ビーイングシートに誰もが安心して活動できるために必要なこと及び不必要なことを書き出させることで、今後の活動への見通しと意欲をもたせ、児童の主体的な行動につなげた。



児童の活動の様子



ビーイングシートの例

(2) 第2時

第2時は、仲間と協力するよさに気付かせる異学年交流の活動を仕組んだ。活動の流れを表5に示す。

表5 四つのステップに基づいた活動の流れ

段階	内容
ステップ1 体験	仲間と協力するよさに気付かせるため、各児童が形や太さの違うパイプを一つずつ持ち、グループ全員のパイプをつないで、ゴールまでボールを運ぶ活動を仕組んだ。
ステップ2 振り返り	第5学年児童を中心に、パイプをどのようにつなぐと運びやすかったのか、ボールを運ぶ途中、どのような言葉を掛けたかなど、活動の場面を振り返らせた。
ステップ3 一般化	パイプのつなぎ方や言葉掛けを基に、仲間と協力するよさにつながる意味付けを行い、全体で共有した。
ステップ4 適用	活動における気付きや学びを、次の活動や今後の生活にどのように生かすのか、各自ワークシートに書かせた。

(3) 第3時

第3時では、仲間のことを考えた行動を意識させ、仲間のよいところに気付かせる活動を仕組んだ。活動の流れを表6に示す。

表6 四つのステップに基づいた活動の流れ

段階	内容
ステップ1 体験	仲間のことを考えた行動を意識させ、仲間のよいところに気付かせるため、声を掛け合いながら、様々な種類のボールを落とすことなく、全員にパスする活動を仕組んだ。
ステップ2 振り返り	第5学年児童を中心に、ボールを仲間に渡す際に気を付けたことやどのような言葉を掛けたかなど、活動の場面を振り返らせた。
ステップ3 一般化	仲間のことを考えたボールの渡し方や言葉掛けを基に、仲間のよさにつながる意味付けを行い、全体で共有した。
ステップ4 適用	気付きや学びを、次の活動や今後の生活にどのように生かすのか、各自ワークシートに書かせ、全体で交流することで、日常生活で生かそうとする意識につなげた。

(4) 第4時

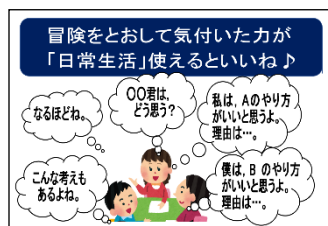
第4時では、お互いの考えを大切にしながら話し合うよさに気付かせる活動を仕組んだ。活動の流れを次頁表7に示す。

表7 四つのステップに基づいた活動の流れ

段階	内容
ステップ1 体験	お互いの考えを大切にしながら話し合うよさに気付かせるために、グループ全員が乗れるシートを数種類準備し、誰一人シートから降りることなく、裏返す活動を仕組んだ。
ステップ2 振り返り	第5学年児童が中心となり、活動や話し合いの際に、どのような話し方や聞き方をしたかなど、活動の場面を振り返らせた。
ステップ3 一般化	シートを裏返すための話し合いの際に気を付けたことなどを基に、お互いの意見を大切にしながら話し合うよさにつながり意味付けを行い、全体で共有した。
ステップ4 適用	活動における気付きや学びを、次の活動や今後の生活にどのように生かすのか、各自ワークシートに書かせ、全体で交流することで、日常生活で生かそうとする意識につなげた。



児童の活動の様子



日常生活に生かす場面例

(5) 第5時

第5時では、仲間が困っているときの行動や言葉掛けの大切さに気付かせる活動を仕組んだ。活動の流れを表8に示す。

表8 四つのステップに基づいた活動の流れ

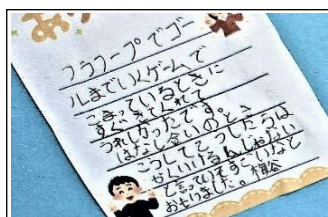
段階	内容
ステップ1 体験	仲間が困っているときの行動や言葉掛けの大切さに気付かせるために、グループで手をつなぎ、フラフープを手を使わずに体にくぐらせ、ゴールまで運ぶ活動を仕組んだ。
ステップ2 振り返り	第5学年児童が中心となり、困っている仲間気付いたときの行動や言葉掛けなど、活動の場面を振り返らせた。
ステップ3 一般化	仲間が困っているときの行動や言葉掛けを基に、困っている仲間気付こうとする意識につなぐよう意味付けを行い、全体で共有した。
ステップ4 適用	活動における気付きや学びを、次の活動や今後の生活にどのように生かすのか、各自ワークシートに書かせ、全体で交流することで、日常生活で生かそうとする意識につなげた。

(6) 第6時

誰もが安心して楽しく生活するために、今後も、大切にしたいことを考えさせ、児童の主体的な行動につなぐ構成とした。導入で、異学年交流を整理した視覚教材で、気付きや学びを確認した。さらに、気付きや学びを日常生活に生かし、誰もが安心して楽しく生活するための3か条を話し合わせた。



児童が考えた3か条の例



「ありがとうメッセージ」

最後に、第3学年児童からの「ありがとうメッセージ」を受け取る場を設定した。

V 結果と考察

1 望ましい人間関係を育むことに効果があったか

(1) 望ましい人間関係

t検定を行った結果、「望ましい人間関係」に係る質問紙調査の評定平均値は、事前3.11から事後3.19となり、有意に上昇した。事前調査で、全質問の評定平均値3未満の児童の割合が32%であった。そこで、全質問の評定平均値3未満を低位層、3以上を高位層として考察した。評定平均値の変容を図3に、全体で有意に変容した質問別評定平均値を表9に、振り返りの記述の一部を表10に示す。

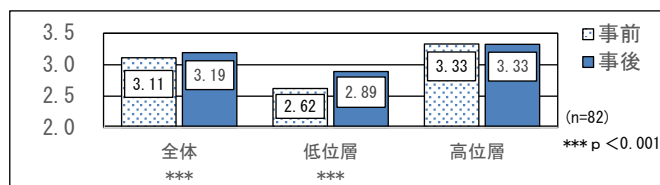


図3 「望ましい人間関係」の評定平均値の変容

表9 「望ましい人間関係」の質問別評定平均値の変容

番号	質問		全体	低位層	高位層
3	あなたのクラスでは、ルールが守られ、みんなが気持ちよく過ごせていると思いますか	事前	2.51	2.16	2.70
		事後	2.70*	2.38*	2.84
9	友だちは、あなたの秘密や約束を守ってくれると思いますか	事前	3.10	2.50	3.38
		事後	3.32*	2.88	3.52
15	あなたは、クラスのみんなと何かに取り組み、やってよかったと感じることがありますか	事前	2.95	2.31	3.25
		事後	3.21**	2.96	3.32

(n=82) **p ≤ 0.01 *p ≤ 0.05

t検定を行った結果、全体及び低位層の評定平均値が、有意に上昇した。また、全15問のうち、10問で評定平均値が上昇した。特に、表9に示す3問について、全体の評定平均値が有意に上昇した。

これは、「書いたことを守る。」「3年生を引っ張っていけるよう頑張りたい。」などの振り返りの記述から、誰もが安心して活動できる環境づくりに必要な約束を児童同士で話し合っ決めて決めたことで、児童自ら必要だと考えるルールをお互い守ることができ、気持ちよく活動できたためであると考えられる。また、「みんなで協力してできた達成感や嬉しさは、一人でゴールするよりも何倍も楽しくて嬉しいし、またやってみたいと思った。」などの振り返りの記述から、異学年交流に、仲間と話し合い、協力しな

ければ達成できない活動を取り入れた、年長者を主体とする体験活動を仕組むことで、相手の考えを受け入れる大切さや仲間と協力するよさなどに、児童自ら気付くことができたためであると考え。

表10 振り返りの記述の一部

層	記述内容
低位層	<ul style="list-style-type: none"> ・ピーイングシートに書いたことを守る。 ・みんなで協力してできた達成感や嬉しさは、一人で達成するより何倍も楽しくて嬉しいし、またやってみようと思った。 ・困っている人がいたら、助けてあげようと思った。 ・3年生を引っ張っていけるよう、頑張りたい。 ・みんなで力を合わせて考えたり、こうしたらいいなどと言ったりしたら、答えが出てくるんだと思った。 ・みんなで助け合っていきたい。
高位層	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ではできないときに、友だちに助けを求めたり、困っている人がいたら助けたりしたい。 ・自分の思うように好き勝手やらず、友だちと一緒に協力しているいろんなことに挑戦したいと思った。 ・相手の気持ちを考えて、相手の思うことを大切にしたい。 ・困っている子や、何も言わない子などに気付いて、自分から声を掛けてあげようと思った。 ・友だちと関わるとき相手を気遣うことを大切にしていきたい。

一方、高位層の評定平均値は変容が見られなかったものの、高位層の児童の90%以上肯定的回答をした質問が、全15問のうち9問であった。また、残り6問のうち5問で、肯定的回答をした割合が事後に増加した。「困っている子や何も言わない子などに気付いて、自分から声を掛けてあげようと思った。」「相手を気遣うことを大切にしていきたい。」などの高位層児童の記述から、仲間のことを考え、人間関係を円滑に進めようとする児童の様子が窺える。これは、異学年交流における体験活動サイクルの「振り返り」の段階で、活動中の言動を振り返らせたり、「一般化」及び「適用」の段階で活動を通しての学びや気づきを日常生活で生かす具体的な場面を示したりしたことが要因と考える。

(2) 個の児童の変容

事前の「望ましい人間関係」に係る質問紙調査において、過半数以上否定的な回答をした児童8名の評定平均値の変容を表11に、8名の児童のうち、トラブルの際、自分の言い分は主張するが、相手の言い分は聞くことが難しいなど、友だちとの関わりに課題のある3名の児童の振り返りの記述の一部及び第3学年児童のメッセージの一部を表12に示す。

表11 過半数以上否定的回答の児童の評定平均値の変容

	A児	B児	C児	D児	E児	F児	G児	H児
事前	1.00	2.33	2.60	2.33	2.13	2.27	2.53	2.00
事後	2.47	2.93	3.00	2.73	2.47	2.20	2.33	1.67

事前、過半数以上否定的回答の児童8名のうち、5名の評定平均値が上昇した。

表12 振り返りの記述の一部とメッセージの一部

対象児童	第5学年児童の振り返りの記述の一部	第3学年児童のメッセージの一部
A児	3年生の提案をもっと生かしたい。	声を掛けてくれてうれしかったよ。ありがとう。
C児	もっと仲よくして、親友みたいな友だちができたらいいなと思った。	ボールが落ちたときに、「ドンマイ」と言ってくれてうれしかった。
G児	仲よくすることと協力することを学んだ。 友だちを大切にしたい。	G君が考えた作戦でやってみたら、成功したのですけどと思いました。
H児	3年生ファーストにすると、優しくすることができたので、これからは、相手のことを考えていきたい。	フラフープのときに、頑張れと言ってくれてありがとう。

特に、友だちの話が聞けないという課題のあるA児は、授業の中で、積極的に仲間の言葉に耳を傾ける姿が見られ、振り返りには、「3年生の提案をもっと生かしたい。」などの記述があった。自分の考えを表現することに課題のあるC児は、授業の中で、友だちに自分から話し掛ける姿が見られ、振り返りには、「もっと仲よくして、親友みたいな友だちがほしい。」などの記述があった。これは、年長者である第5学年児童を主体とした異学年交流において、第3学年児童から認められるメッセージをもらったり、仲間と協力する活動を繰り返し体験したりしたことで、お互いの考えを大切にし、仲間と協力するよさに気付いたためであると考え。一方、3名の評定平均値が下がった。相手の気持ちを考えて行動することに課題のあるG児は、授業の中で、友だちの考えをしっかりと聞き、それに賛成する姿が見られ、第3学年児童のメッセージの一部には、「G君が考えた作戦でやってみたら、成功したのですけどと思った。」などの記述があった。友だちに意見を合わせることに課題のあるH児は、授業の中で、友だちと積極的に考えをまとめる姿が見られ、振り返りには、「3年生ファーストにすると、優しくすることができたので、これからは、相手のことを考えていきたい。」などの記述があった。

これらのことから、3名の児童の評定平均値が下がったことは、グループでの話し合い活動で、自分の考えを受け入れてもらったり、第3学年児童に喜んでももらったりする経験により、友だちに自分から関わろうとする意識が高まったためであると考え。

2 協調性が高まったか

(1) 協調性

t検定を行った結果、「協調性」に係る質問紙調査の評定平均値は、事前3.21から事後3.41となり、有意に上昇した。事前調査において、全質問の評定平均値3未満の児童の割合が26.8%であった。そこで、全質問の評定平均値3未満を低位層、3以上を高位層として考察した。評定平均値の変容を図4に、全体で特に有意に変容した質問別評定平均値を表13に示す。

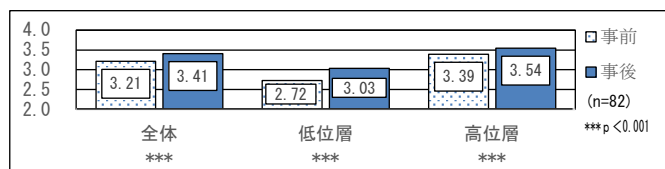


図4 「協調性」の評定平均値の変容

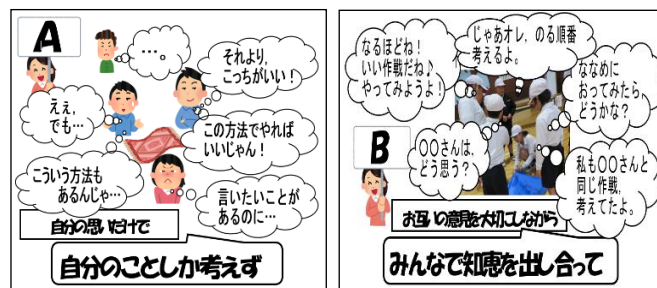
表13 「協調性」の質問別評定平均値の変容

番号	質問		全体	低位層	高位層
3	意見が対立した相手と意見を合わせることができるように努力する	事前	3.04	2.45	3.25
		事後	3.32***	2.82*	3.50*
23	自分のクラスや班の意見に合わせてようとする	事前	2.82	2.36	2.98
		事後	3.27***	2.86*	3.42***
25	相手との関係が悪くならないように気を付けて行動している	事前	3.21	2.55	3.45
		事後	3.50***	2.91*	3.72**
26	みんなで協力して何かをやり遂げるのが好きだ	事前	2.93	2.36	3.13
		事後	3.27***	2.86*	3.42*
27	人間関係を第一に考えて行動している	事前	3.02	2.45	3.09
		事後	3.35***	3.23**	3.45*

(n=82) ***p ≤ 0.001 **p ≤ 0.01 *p ≤ 0.05

全30問のうち、29問で評定平均値が上昇した。「失敗してみんなに迷惑をかけたことに気付いたら素直に謝れる」のみ、有意な差はないものの評定平均値が、0.03ポイント下がった。しかし、肯定的回答の児童の割合は、事後、1.22ポイント増加し、85.4%となった。また、表13に示す5問の評定平均値は、特に有意に上昇するとともに、「意見の違う人同士が、どうしたら互いに意見を合わせることができるか考える」の肯定的回答の児童の割合が、15.85ポイントと大きく増加した。これは、「相手の気持ちを考えて、相手を思うことを大切にしたい。」などの児童の振り返りの記述から、お互いの価値を大切に、最大限に尊重する「PA」の理論と手法を生かした活動により、他者の考えを聞くことの大切さや、仲間と協力するよさに児童自ら気付くことができたためと考える。また、「困っている子や、何も言わない子などに気付いて自分から声を掛けてあげようと思った。」などの振り返りの記述から、異学年交流で、声を掛け合うなど、仲間のことを考えた行動を意識させたことで、自分との違いを認めた上で、互いに認め合うことの価値に児童自ら気付いたためであると

考える。また、日常生活での場面例を比較させ、体験活動での学びや気付きを児童自ら日常生活に生かそうとする意識を高める工夫を行ったことで、他者の考えに合わせようとしたり、相手のことを考えて行動しようとしたりする意識につながったと考える。



比較した場面例①

比較した場面例②

(2) 個の児童の変容

事前の「協調性」に係る質問紙調査において、過半数以上否定的回答をした児童3名の評定平均値の変容を図5に、振り返りの記述の一部及び第3学年児童のメッセージの一部を表14に示す。

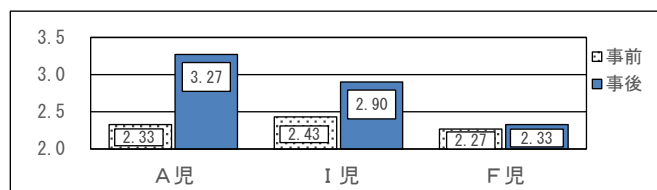


図5 過半数以上否定的回答児童の評定平均値の変容

表14 振り返りの記述とメッセージの一部

対象児童	第5学年児童の振り返りの記述の一部	第3学年児童のメッセージの一部
A児	〇〇くんがよい提案をしてくれたので、そこをもっと生かしたらよいと思った。	3年生のために優しくしてくれてありがとう。
I児	みんなで助け合っていきたい。一人ぼっちでいたら、「どうしたの。」などと言う。	アドバイスやいろいろなことを教えてくれてありがとう。
F児	記述なし	いつもいろんなことに協力してくれてありがとう。

対象児童全員の評定平均値が上昇した。A児は、「〇〇くんがよい提案をしてくれたので、そこをもっと生かしたらよいと思った。」などの記述があり、担任からの聞き取りから、研究授業後、他者の考えを尋ねる姿が見られた。これは、お互いの考えを大切にしながら話し合うよさに気付かせる活動を行ったことで、友だちの考えを受け入れ、仲間と助け合おうとする意識が高まったためであると考え。I児は、自分から友だちに関わる姿が見られ、振り返りに、「一人ぼっちでいたら、『どうしたの』な

どと言う。」などの記述があった。これは、仲間と協力するよさに気付かせる活動を行ったことで、自分から声を掛けて、仲間と助け合おうとする意識が高まったためであると考え。F児は、振り返りを書くことができなかったものの、相手の話を受け入れようとする姿が見られた。また、第3学年児童のメッセージに、「いつもいろんなことに協力してくれてありがとう。」という記述があった。これは、仲間と協力したり助け合ったりするよさに気付かせる活動を通して、他者に関わる場面が増え、相手と意見を合わせようとする意識につながったためであると考え。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

PAの理論と手法を活用し、「体験」「振り返り」「一般化」「適用」の四つの体験活動サイクルを繰り返す異学年交流を実施することは、望ましい人間関係に求められる能力や態度である「協調性」を高め、望ましい人間関係を育むことに有効であることが分かった。

2 今後の課題及び改善点

(1) 研究の課題

「望ましい人間関係」に係る質問紙調査の結果に上昇が見られたが、肯定的回答に至らなかった児童がいる。さらに、望ましい人間関係を育むために、本取組を継続するとともに、他集団を対象とした効果について検証する必要がある。

(2) 今後の改善案

星野・金子 (2014) は、体験活動のサイクルを繰り返すことによって、新たに学習した概念が、試行・修正・強化されていくと述べている。児童の振り返りに、「6年生になったら、もっと人のことを考えた行動がしたい。」など、今後、自分の行動を変えようとする記述が見られた。これを踏まえ、日常生活において学びを生かす手立ての工夫を取り入れ、本取組を継続し、第5、6学年学級活動の年間指導計画に位置付けた改善案を表15に示す。

表15 学級活動年間指導計画に位置付けた改善案

第5学年と第3学年の異学年交流			
月	時	内容	
11	事前 (事前調査)	「安心できる環境をつくり出せ！」 安心できる環境をつくり出すことができる。	<div>課題を踏まえた日常生活における手立て</div> <div>・ソーシャルスキルを学ぶ活動を帰りの会で実施</div>
	1	「あれ？一人の力ではできないよ」	

		仲間と協力するよさに気付くことができる。	<div>する。</div> <div>・児童同士での話合いの場を学級活動以外でも意図的に設定する。</div> <div>・授業中や当番活動など学級活動での学びを生かしている児童の言動について、肯定的評価を行う。</div> <div>・学級活動以外で、助け合う活動を意図的に仕組み、肯定的評価を行う。</div>
	2	「大発見！友だちのよいところ！」 仲間のよいところに気付くことができる。	
	3	「見付け出せ！話し合うときのポイント」 お互いの意見を大切にしながら話し合うよさに気付くことができる。	
	4	「どうやって、助けよう!？」 仲間が困っているときの行動や言葉掛けの大切さに気付くことができる。	
12	事後 (事後調査)	「最高学年に向けての第一歩！」 誰もが安心して楽しく生活するために、大切にしたいことを考えることができる。	
第6学年と第1学年の異学年交流			
月	時	内容	
5	事前 (事前調査)	「安心できる環境をつくり出せ！」 安心できる環境をつくり出すことができる。	<div>課題を踏まえた日常生活における手立て</div> <div>・ソーシャルスキルを学ぶ活動を帰りの会で実施する。</div> <div>・1年生の給食配膳や掃除など、他者の役に立つ経験の場を設定する。</div> <div>・児童同士で相互に認め合う場を意図的に仕組み、肯定的評価を行う。</div> <div>・一日を振り返り、班の友だちに感謝の気持ちを伝える場を設ける。</div>
6	1	「友だちと関わるって楽しいね」 グループの友だちに、自分から進んで話しかけることができる。	
7	2	「見付けよう！友だちのよいところ！」 友だちのよいところを見付け、友だちと話すきっかけをつくることができる。	
9	3	「話し合って、みんなが笑顔」 話し合うことのよさに気付くことができる。	
	4	「力を合わせると、ゴールできるね！」 仲間と協力するよさに気付くことができる。	
10	事後 (事後調査)	「広めよう！たのびんを！」 活動を通しての学びを全校児童に発信する方法を考えることができる。	

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成22年)：『生徒指導提要』教育図書p.2
- 2) 文部科学省(平成20年)：『小学校学習指導要領解説特別活動編』東洋館出版社p.32
- 3) 栃木県教育委員会(平成17年)：『平成17年度 児童・生徒指導推進委員会協議のまとめ 望ましい人間関係を構築する能力を育成するための指導・援助の在り方』p.1
- 4) 栃木県教育委員会(平成17年)：前掲書 p.2
- 5) 千葉県総合教育センター(平成25年)：『学級づくりガイドブック 好ましい人間関係を育む学級をめざして』p.3
- 6) 川西利昌(2007)：「プロジェクトアドベンチャーを用いた新入生のコミュニケーション支援」『工学教育(J.of JSEE), 55-1 (2007)』p.25
- 7) プロジェクトアドベンチャージャパン(2013)：『クラスのちからを生かす 教室で実践するプロジェクトアドベンチャー』p.65
- 8) 星野敏夫・金子和正(2014)：『野外教育入門シリーズ 第5巻 冒険教育の理論と実践』杏林書院p.80
- 9) プロジェクトアドベンチャージャパン(2005)：『グループのちからを生かす 成長を支えるグループづくり』p.21
- 10) 星野敏夫・金子和正(2014)：前掲書p.82
- 11) 星野敏夫・金子和正(2014)：前掲書p.78
- 12) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(平成16年)：『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」―「人と関わる喜び」をもつ児童生徒に―』p.75

【参考文献】

- 星野敏夫・金子和正(2014)：『野外教育入門シリーズ 第5巻 冒険教育の理論と実践』杏林書院
- 中央教育審議会答申(平成28年)：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』
- 広島県教育委員会(平成21年)：『生徒指導資料No.31』
- 広島県教育委員会(平成26年)：『学びの変革アクション・プラン』
- 林壽夫(2000)：『だれでもわかるプロジェクトアドベンチャー入門』

