

文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果

— 小集団の発展, 分業的協力, 担任教師の援助介入に焦点をあてて —

樽木 靖夫* 石隈 利紀**

本研究は, 中学生の学級集団づくりに活用される文化祭での学級劇において, 彼らの小集団の体験の効果について検討した。主な結果は次の通りである。1) 文化祭での学級劇における小集団の体験において, 小集団の発展を高く認識した生徒は, そうでない生徒よりも自己活動の認知(自主性, 協力, 運営), 他者との相互理解を高めた。2) 文化祭での学級劇における小集団の体験において, 担任教師の葛藤解決への援助介入は小集団の発展を促進し, 生徒の自己活動の認知, 他者との相互理解に影響した。3) 文化祭での学級劇における小集団の体験において, 同じ目標を目指しながら異なった活動をする「分業的協力」を高く認識した生徒は, そうでない生徒よりも学級集団への理解を高めた。

キーワード: 学級劇, 担任教師の援助介入, 小集団の発展, 学校心理学, 中学生

問 題

卒業生の思い出として中学での学校行事の取り組みを通して学級がまとまったこと, そのための葛藤の解決などが話題になる。彼らにとって印象深いのは, 最後の行事である中学3年次の文化祭であることが多い。

しかし, 企画の自由度の高い文化祭について取り組みにくさを指摘する教師の声もある。学校5日制の導入を機に学校行事が見直されている。今こそ, これまで行われてきた学校行事の教育的な意味や効果, すなわち, 計画的な位置づけ, 教師の援助介入などについての検討が必要である。

1. 学校行事の位置づけと学級集団づくり

学校心理学の研究では個人的なニーズの高い不登校など二次的・三次的援助サービスに関する研究が多い。石隈(1999)は学校行事を学校心理学の枠組みより検討する必要があるとしている。それによると, 学校行事の年間計画や行事への取り組みの指導は一次的援助サービスにあたる。どのような行事をいつ, 何を目的に, どのように組みませるかを計画する。このサービスの担い手は教師集団である。すなわち, 全ての生徒を対象とした教師による一次的援助サービスの影響についての検討が必要である。

八田(1999)は, 学校行事を積極的に学級の活動を活

かす場面として, 学級集団づくりを想定した学校行事を計画すべきだとしている。樽木(1999)は, 年間の学校行事のスケジュールとその位置づけを示している。学校行事の位置づけを学級集団に関する発展モデル(蘭, 1996)との対応で考察すると, 次に示すように, 学校行事が学級集団づくりに応じた位置づけになっていることが理解できる。ここでの学級集団づくりとは, 生活集団としての学級の機能に注目し, 浜名(1986)が指摘するような, 教師による援助介入により, 学級での諸活動とともに経験し対人関係を深めることによって, 学級集団としての仲間意識と帰属意識をもつようになることである。

例えば, 中学校の学校行事は学級開きの時期では, 進級や進学の意味を考えさせる, 新入生歓迎関係の行事がある。部活動の紹介など, それぞれの生徒に意味はあるが, 学級集団づくりを意図した行事ではない。

仲間関係を探り合う時期には, 新しい学級や仲間に関心することをねらいとした5月の旅行的行事(1年: 自然教室, 2年: 遠足, 3年: 修学旅行)がある。これらの活動は外部施設を利用することもあって, 教師主導によることが多い。

学級の独自性や凝集性の育成を目指した時期では, 7月の球技大会, 9月の体育大会, 自主的に活動し, 順位づけによる相対的な評価でなく生徒自身の評価が問われる10月の文化祭という順序で構成される。活動への取り組みは教師主導から生徒主導へと移行する。

一通りの活動的な行事を終えた学級じまいの時期では, 一年間もしくは三年間の学校生活の体験を相対化させるため, 総括としての文集作りなどが行われる。

* 横浜市立寺尾中学校
横浜市鶴見区北寺尾3-13-1

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科(心理学系)
東京都文京区大塚3-29-1
ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

それぞれの生徒の作文には学校行事の思い出、部活動、友だちのことが書かれることが多い。担任教師はそれまでの活動の意味づけを援助するなど相談役としての役割が重要となる。

2. 学級劇における分業的協働と学級集団への理解

担任教師が学級集団づくりの一つの機会として、学校行事の中でも生徒の注目が集まりやすい文化祭を活用する試みがなされている(羽場, 2003)。学級のメンバーが役割分担した活動をしながら、協働で一つの劇を作る学級劇は文化祭の中でも魅力ある企画として取り組まれている(本多, 1995)。

学級劇では、いくつかの小集団の係活動を組み合わせることで学級として一つの劇が成立する。つまり、学級全体で同じことを準備するような他の行事と異なり、構成メンバーが一つのことを成し遂げるために、出演、大道具係、衣装係などそれぞれ役割分担して活動しながら、遅れている活動を手伝えるような協働をする「分業的協働」が活動の中心となる。このような協働は、一人でも出来ることを複数で行う協働、みんなで同じことをする協働よりも高いレベルの協働と捉えられる(蘭, 1988)。その特徴として、自己の所属する小集団のみならず他の小集団や学級全体へと視点が広がるため、学級集団への肯定的な理解が促進されやすいと考えられる。そこで、分業的協働の認知の差異による学級集団への理解の変容を検討する。

3. 中学生の文化祭での活動に関する効果

教育現場での学校行事の効果が報告されていながらも(鹽谷ら, 1999)、その効果に関する実証的な研究はあまりみられない。樽木(1999)は文化祭の効果について実証的に検討した。まず、文化祭を通じて形成される要因を捉える4因子(協働及び成就感、運営、自主性、前向きな取り組み)の尺度を構成した。次に、中学2年生を対象とした、学年全生徒と全教師で作る学年劇による活動で、生徒がこの尺度による自主性、前向きな取り組みの自己評価を高めることを明らかにした。しかしながら、ここでは自己活動の認知に関する自己評価しか扱われておらず集団過程が考慮されていないため、現場教師が指摘する、他者との相互理解及び学級集団への理解を高めることは説明できない。

学級劇での小集団による協働作業を通して、メンバー間に相互作用が起こる。このような自己と他者との相互作用について、飛田(1991)は、対人関係の満足には自己の働きかけと他者からの情緒的働きかけが影響することを明らかにしている。また、柴橋(2001)は主張性の検討で、他者との関係を自己表現と他者表現

の受けとめ方の二側面から捉えることを重要としている。これらを参考に本研究では、小集団での活動における他者との相互理解として、他者から理解されているという認知と他者を理解しているという認知の二側面で捉える。

中学生の学級集団の理解を測定するにあたり、伊藤・松井(2001)の学級風土質問紙が参考になる。生徒が認知する学級集団及び小集団の活動の諸側面を捉える観点为本研究において参考になる。本研究では、学級劇の効果として、学級成員との関係について肯定的に受けられることを想定している。

4. 学級劇における小集団の発展

学級劇での係活動では、役割分担の都合により、生徒が日常的に行動をともにする2, 3人のchum-group(保坂・岡村, 1986)よりも多い10人ほどの小集団となり、通常、自分たちでは行動しないようなサイズの小集団での協働作業が求められる。本研究での小集団とは10人程度で学級劇での係活動を行う集団を指し、より大きなサイズの学級集団やより小さなchum-groupと区別して用いている。10人を小集団とするには多いと感じられるであろうが、亀田(1994)が指摘する、直接的・対面的相互作用が可能な大きさの集団と同義であると判断し、小集団という表現を用いる。発達の仲間関係を重視する彼らにとって、日常的でない小集団サイズで活動するため、chum-groupでは起こりにくい意見の違いの理解、トラブルや葛藤の解決が要求される。協働作業が行えるような小集団に発展することを通して小集団内の対人関係の理解や自己理解が進む。小集団の発展は重要な側面である。

本研究でいう小集団の発展と近接概念になると考えられる仲間関係の発達について、本郷(1994)は相互作用の量が増え、やりとりが長く続き、順番などのルールに従った行動が出現し、相互作用に関わるやりとりのタイミングが次第に合うことなどをあげながら、明確な定義が困難であるとしている。そこで、本研究での小集団の発展は、単に作業がはかどることではなく、小集団のメンバーが協働して活動を進められるような、安心感、メンバーとしての関与、集団のまとまり、相互作用を通じた肯定的な仲間関係の成立を指す。

本研究では学級集団という大きな集団の発展を前提としている。そして、文化祭での学級劇において係活動を行う小集団の発展がそれに影響すると考えている。すなわち、小集団の発展が学級集団という大きな集団の発展に影響するという二重の集団発展を想定している。年間に何度か経験する学校行事のひとつである文

化祭における学級劇の効果をも、そこでの小集団に焦点をあてて検討している。

学級劇における小集団の発展を検討するにあたって、本研究では観察者の立場からの小集団の発展（例えば村山・野島, 1977; Lacoursiere, 1980）を参考にしながら、所属する生徒の立場からの小集団の発展に注目する。Lacoursiere(1980)は仕事のチーム、学習グループなどの課題解決集団からエンカウンター・グループなどの体験集団に至るまで多くの集団について200以上の論文をレビューし、集団発展の共通モデルとして一つに集約した。それは、導入、不満足、解決、生産、終結の5段階モデルである。また、村山・野島(1977)はベーシックエンカウンター・グループの発展を検討し、相互信頼の発展段階以上に展開したグループが終結段階でグループ成功度が高いことを指摘している。林(1989)はエンカウンター・グループの発展位相を捉える尺度を開発し、村山・野島(1977)の指摘を量的に検討した。村山・野島(1977)での相互信頼の発展段階以上の展開は、Lacoursiere(1980)の解決段階以上の展開にあたると思われる。本研究は、ベーシックエンカウンター・グループとは異なる中学生の文化祭での学級劇において係活動をする小集団を対象としている。そのため、Lacoursiere(1980)による集団発展の共通モデルに基づき、解決段階以上に展開した小集団の活動を体験することで自己や他者への理解がより深まるかを検討する。

5. 小集団の発展に関与する担任教師の援助介入

このような小集団で活動する際、教師は活動にうまく取り組めていない生徒、小集団に所属感を持っていない生徒に注目し、そのような苦戦している生徒及びそのような生徒を含む小集団へ援助介入する。本研究では、小集団で協同作業できる状態を小集団が発展した状態としており、教師は生徒が小集団で協同作業できるように援助介入することが重要である。小集団での協同作業により、生徒は自己の活動を広げつつ、自己の役割や活動を再認識する。また、協同作業による他者とのコミュニケーションを通して、他者との意見の違いを理解し、他者との相互理解を深める。単に作業を分業した個人の集まりでなく、小集団として他者と関わりながらの協同作業が重要である。

教師の指導に関する研究(三隅・矢守, 1989; 田崎, 1984)では、教師の指導が直接的に生徒のスクール・モラルに影響するモデルで検討している。他方、中学生はクリーク(clique)といった緊密な同輩集団を構成し、仲間関係を重視する。そのために、肯定的な評価でさ

え、教師の評価を伝達指導する効果が認められないことが明らかにされている(阿久根, 1979)。中学生の小集団による活動を対象とする本研究の場合にも、教師が直接的に生徒の作業を指示するなどの教師の考えを伝える援助介入よりも、生徒が自分たちで役割分担や協力の仕方について考えるなどの彼らの仲間関係を重視して協同作業を促進するような援助介入の方が効果的であると考えられる。つまり、教師の援助介入が小集団の発展を促進し、小集団が解決段階以上に移行することで活動が活性化する。さらに、小集団での協同作業を通して、生徒の自己活動の認知や他者との相互理解が高まるというモデルで検討する。すなわち、学校心理学(石隈, 1999)でいわれる、教師による一次的援助は、生徒の自己活動の認知、他者との相互理解に直接的に影響するよりも、小集団の発展を促進して間接的に影響するかを検討する。学級劇の活動における葛藤解決とは、グループカウンセリングの場で扱われる感情処理を目指すものと異なり、他者との協同や協同作業の進捗に関わる葛藤と考えている。

6. 本研究の目的

以上のような問題意識、先行研究に基づき、分業的協力が促進されやすいと考えられる学級劇に文化祭の活動内容を絞り、以下の仮説に実証的検討を加える。

- ①文化祭での学級劇における小集団の体験において、小集団の発展を高く認識した生徒は、そうでない生徒よりも自己活動の認知(自主性, 協力, 運営)、他者との相互理解を高めるであろう。
- ②文化祭での学級劇における小集団の体験において、担任教師の援助介入は、生徒の自己活動の認知(自主性, 協力, 運営)、他者との相互理解に直接的に影響するよりも小集団の発展を促進して間接的に影響するであろう。
- ③文化祭での学級劇における小集団の体験において、分業的協力を高く認識した生徒は、そうでない生徒よりも学級集団への理解を高めるであろう。

つまり、文化祭での学級劇を対象として、小集団の発展に関与した担任教師による援助介入及び学級劇の特質と考えられる分業的協力の効果を検討することを目的としている。

方 法

1. 測定尺度

測定尺度の構成は、先行研究と過去の生徒作文を参考に項目を作成し、中学校教師2名、教育心理学の専門家2名とそれぞれ議論して、それぞれの項目が尺度の内容と関連していることを確認しながら、項目

の選定及び修正を行った。質問項目で肯定的な表現が多いのは測定対象となる教育現場への配慮からである。質問項目については、測定計画の段階で学級劇と異なる企画の学級も対象としていたために、「文化祭での学級劇」とすべきところを「文化祭活動」となっている。そのような事情のため、尺度の名称も文化祭活動という表現を用いている。

①行事における自己活動の認知に関する項目

行事での活動で生徒に育成される自己活動の認知を測定する目的で構成した。大迫(1983)の特別活動における教師の指導概念を基にして、次の3カテゴリで行事における自己活動の認知を構成した。すなわち、自主的な活動をつくる(自主性)、仲間との一体感を味わう(協力)、運営や問題を解決する方法を考える(運営)である。これらの質問項目は、樽木(1994, 1999)の行事活動尺度を参照して自主性(私は行事などで活動する時、自分でアイデアを出す方だと思う。私は行事などで活動する時、進んで活動する方だと思う。など5項目)、協力(私は行事などで活動する時、みんなと協力する方だと思う。私は行事などで活動する時、みんなで考えようとする方だと思う。など4項目)、運営(私は行事などで活動する時、必要なものや、やり方などを考えてから取り組む方だと思う。私は行事などで活動する時、いつ頃までにどんなことをすれば良いかなど見通しを持って物事に取り組む方だと思う。など3項目)に関する項目を作成した。

②他者との相互理解に関する尺度

一緒に活動する他者を理解したか及び他者から理解されたかの認知を測定する目的で、平山(1993)のエンカウンター・グループにおける個人過程測定尺度の他者理解に関する因子、飛田(1991)の対人関係機能評定項目の考えを参考に、他者からの理解(行事などで一緒に活動する人に私が頑張っていることをわかってもらえると思う。行事などで一緒に活動する人に私のいやがることをわかってもらえると思う。など5項目)、他者への理解(私は、行事などで一緒に活動する人の楽しんでいることがわかると思う。私は、行事などで一緒に活動する人のいやがることがわかると思う。など6項目)に関する項目を作成した。

③学級集団への理解に関する尺度

学級の居やすさ、行事での積極性や協力的性、トラブルなどを捉える目的で、項目を作成した。平山(1993)のエンカウンター・グループにおける個人過程測定尺度のグループ創造可能性の因子、伊藤・松井(2001)の学級風土質問紙の学級活動への関与、生徒間の親しき、学級内の不和、学級への満足、自然な自己開示の因子を参考にした。具体的には、学級の肯定的理解(このクラスなら、一緒に活動してもいいと思う。このクラスで良かった

と思うことがある。など9項目)、学級でのトラブル(このクラスは事件やトラブルが多い方だと思う。このクラスは人と人のめめ事が多い方だと思う。など3項目)に関する項目を作成した。

④文化祭活動における小集団の発展位相尺度

林(1989)の集団発展段階尺度を参考に、生徒作文を参照して、小集団の活動が解決段階以上に展開したかを捉える目的で8項目を作成した(TABLE 1参照)。TABLE 1での質問項目における「係」、「グループ」はそれぞれの学級の活動に応じて生徒が回答しやすいように、小集団を表す語と同意に用いた。

林(1989)の集団発展段階尺度はファシリテーターが想起するためのチェックリスト形式であり、中学生が個人回答する質問紙形式に改め、ファシリテーター自身の行動を評定する項目は外して作成した。

⑤文化祭活動における担任教師の援助介入尺度

田崎(1984)の教師の勢力資源認知尺度、樽木(2001)の文化祭活動における教師の指導行動尺度を参照して、葛藤解決への援助、活動の意味づけ、生徒の自主性重視の指導、教師主体の指導について測定する目的で、14項目を作成した(TABLE 2参照)。

⑥文化祭活動における分業的協力に関する項目

本研究では、構成メンバーが一つのことを成し遂げるために、それぞれ役割分担して活動しながら、遅れている活動を手伝えるような協力を分業的協力としている。分業的協力の測定について、役割分担した上での遅れた活動への配慮(項目1, 3)、集団の一員としての役割(項目2, 5)、みんなで活動するレベルの協力(項目4)、一体感を感じるレベルの協力(項目6)を測定する目的で過去の生徒作文を参照して6項目を作成した(具体的な質問項目はTABLE 3参照)。

2. 調査対象

調査対象はA市内の公立中学校4校より、中学1年生3学級、2年生5学級、3年生5学級、合計13学級であった。これらの学級では、学級にいくつかの係を作り、ほぼ一人一役の分担で、文化祭で学級劇の活動を行った。調査対象となる学校、学級も異なり、13学級に共通した劇のテーマはない。それぞれの学級毎に劇の脚本や役割分担を相談した。脚本は生徒が探したものや生徒による自作のものをういた学級が多かった。活動は約1ヶ月間、学級活動の時間や放課後の時間に教室や被服室などの特別教室を使用して行った。実質活動時間はそれぞれの係によって異なるが、20時間以上は費やされた。2回の測定に記入漏れのない、分析対象となった生徒は中学1年生101名、2年生138名、

3年生154名、合計393名であった。

3. 手続き

文化祭の事前(体育祭直後の2001年9月末～10月初旬)と事後(2001年10月末～11月初旬)に①行事における自己活動の認知に関する項目、②他者との相互理解に関する尺度、③学級集団への理解に関する尺度を測定し、文化祭の事後のみ、④文化祭活動における小集団の発展位相尺度、⑤文化祭活動における担任教師の援助介入尺度、⑥文化祭活動における分業的協力に関する項目を測定した。いずれの質問紙も生徒自身に6段階評定(とてもそう思う(6)～全くそう思わない(1))させた。6段階評定としたのは、調査対象校の教師による、細かい評定段階の方が生徒が回答しやすいとのアドバイスに従ったためである。

結 果

1. 測定尺度の検討

それぞれの尺度の項目の評定平均と標準偏差を求め、(平均)±(標準偏差)の値が評定範囲を超える天井効果とフロア効果を検討した結果、そのような項目はみられなかった。そこで、それぞれの測定尺度で全ての項目を用いて因子分析を行った。①行事における自己活動の認知に関する項目、②他者との相互理解に関する尺度、③学級集団への理解に関する尺度については、事前・事後測定を合わせた786名を対象に因子分析を行った。④文化祭活動における小集団の発展位相尺度、⑤文化祭活動における担任教師の援助介入尺度、⑥文化祭活動における分業的協力に関する項目については、事後測定のみ393名を対象に因子分析を行った。

①行事における自己活動の認知に関する項目

因子分析(主因子法, Varimax回転)を実行し、3因子構成を確認した(累積寄与率=56.358%)。自主性に関する因子(5項目, α 係数=0.824)、協力に関する因子(4項目, α

0.650)、運営に関する因子(3項目, α =0.695)と命名した。

②他者との相互理解に関する尺度

因子分析(主因子法, Varimax回転)を実行し、2因子構成を確認し(累積寄与率=62.342%)、他者からの理解に関する因子(5項目, α =0.877)、他者への理解に関する因子(6項目, α =0.855)と命名した。

③学級集団への理解に関する尺度

因子分析(主因子法, Varimax回転)を実行し、2因子構成(累積寄与率=59.795%)を確認した。学級の肯定的理解に関する因子(9項目, α =0.898)、学級でのトラブルに関する因子(3項目, α =0.742)と命名した。

④文化祭活動における小集団の発展位相尺度

主成分分析の結果をTABLE 1に示した。寄与率は65.131%であった。第1主成分の負荷量が0.769以上であり、林(1989)と同様に高い1因子性を確認した。 α 係数は0.923であった。

⑤文化祭活動における担任教師の援助介入尺度

因子分析(主因子法, Varimax回転)した結果をTABLE 2に示した。後続因子との固有値の差を因子数決定の一つの目安として、解釈可能な3因子解を採用した。この3因子による累積寄与率は63.454%であった。第1因子は、「9 今回の文化祭活動で、先生は生徒の考えを実現可能なものになるようにアドバイスをしてくれたと思う」「12 今回の文化祭活動で、先生はそれぞれの役割分担の必要性や意味を考えさせたと思う」など7項目で構成された、葛藤解決への援助と命名した。複数の因子に0.40以上の高い負荷量を示す項目10と13は除外して考えた。この7項目での α 係数は0.851であった。第2因子は「1 今回の文化祭活動で、先生はなるべく生徒に決めさせようとしていたと思う」など2項目で構成された、生徒の自主性重視の活動方針と命名した。複数の因子に高い負荷量を示す項目3は除外して考えた。この2項目での α 係数は0.781で

TABLE 1 小集団の発展位相尺度の主成分分析(第1主成分の負荷量)

No.	質問項目	$N=393$	$\alpha=0.923$	第1主成分
4	今回の文化祭活動の係、グループはまとまって活動ができたと思う			0.865
3	今回の文化祭活動の係、グループのメンバーは親しくなれたと思う			0.854
8	自分が、この文化祭活動の係、グループのメンバーの一人という感じが持てたと思う			0.833
2	今回の文化祭活動の係、グループの活動に多くのメンバーが満足感を持ったと思う			0.786
7	今回の文化祭活動の係、グループには居やすい雰囲気があったと思う			0.785
5	今回の文化祭活動の係、グループでは自由で自発的なやりとりができていたと思う			0.782
1	今回の文化祭活動の係、グループではメンバーの意見を良く聞いてくれたと思う			0.776
6	今回の文化祭活動の係、グループでは活動の計画や進め方に対してある程度、納得できていたと思う			0.769
	因子寄与			5.211
	寄与率 (%)			65.131

TABLE 2 文化祭活動における担任教師の援助介入尺度 因子分析結果 (主因子法, Varimax回転)

No	質問項目	N=393	fac1	fac2	fac3	共通性
第1因子：葛藤解決への援助 $\alpha=0.851$ (項目 10, 13 を除く)						
9	今回の文化祭活動で、先生は生徒の考えを実現可能なものになるようにアドバイスをしてくれたと思う		0.756	0.343	-0.221	0.738
12	今回の文化祭活動で、先生はそれぞれの役割分担の必要性や意味を考えさせたと思う		0.737	0.339	-0.194	0.695
7	今回の文化祭活動で、先生は練習をする時には生徒にきびしく接していたと思う		0.691	-0.217	0.176	0.556
6	今回の文化祭活動で、先生は活動にどんな意味があるか、どう取り組めると良いのかなど話してくれたと思う		0.690	0.323	-0.200	0.621
8	今回の文化祭活動で、先生は活動は1人ではなく、グループできるように言っていたと思う		0.632	0.208	0.102	0.453
13	今回の文化祭活動で、先生は活動に対する生徒のアイデアやふるまいをほめたり励ましたりしていたと思う		0.630	0.455	-0.265	0.673
10	今回の文化祭活動で、先生は新しいやり方や材料などをよく考えてくれたと思う		0.621	0.482	-0.195	0.657
14	今回の文化祭活動で、先生は活動を楽しんだり一生懸命やっている生徒にみんなの目が向くように気づかせていたと思う		0.612	0.375	-0.276	0.592
11	今回の文化祭活動で、先生はいつ頃までに何をしておくかを生徒に考えさせたと思う		0.592	0.331	-0.105	0.471
第2因子：生徒の自主性重視の活動方針 $\alpha=0.781$ (項目 3 を除く)						
1	今回の文化祭活動で、先生はなるべく生徒に決めさせようとしていたと思う		0.170	0.834	-0.034	0.725
2	今回の文化祭活動で、先生は生徒が話し合っただけで考えるようにすすめていたと思う		0.263	0.795	-0.091	0.710
3	今回の文化祭活動で、先生は誰に相談すると良いかなどのアドバイスをしてくれたと思う		0.475	0.519	-0.212	0.539
第3因子：教師主導の活動方針 $\alpha=0.632$						
5	今回の文化祭活動で、先生は自分のやり方だけで生徒に活動させようとしていたと思う		0.081	-0.185	0.822	0.717
4	今回の文化祭活動で、先生はあまり活動に関わろうとしてくれなかったと思う		-0.274	0.009	0.813	0.737
因子寄与			4.381	2.747	1.756	
寄与率 (%)			31.290	19.624	12.540	
累積寄与率 (%)				50.914	63.454	

あった。第3因子は「5 今回の文化祭活動で、先生は自分のやり方だけで生徒に活動させようとしていたと思う」など2項目で構成された、教師主導の活動方針と命名した。 α 係数は0.632であった。

第1因子は、小集団の発展について解決段階以上への移行を目指した教師の援助介入につながるものと考えられる。第2、第3因子は学級集団の発展に関わる、活動の主導権につながるものと考えられるが、それぞれ、わずか2項目であり、項目の再検討も必要である。

⑥文化祭活動における分業的協力に関する項目

主成分分析の結果をTABLE 3に示した。寄与率は

57.886%であった。第1主成分の負荷量が0.673以上であり1因子性が確認された。この6項目での α 係数は0.854であった。

2. 小集団の発展による自己活動の認知及び他者との相互理解への影響

小集団の発展位相尺度の合成得点を求め、その上・下位25%を基準に小集団の発展H群、L群を抽出した。それぞれの小集団の発展群の自己活動の認知(自主性、協力、運営)と他者との相互理解(他者からの理解、他者への理解)の得点変容をTABLE 4に示した。小集団の発展は自己活動の認知、他者との相互理解に影響されるこ

TABLE 3 分業的協力に関する項目の主成分分析 (第1主成分の負荷量)

No	質問項目	N=393	$\alpha=0.854$	第1主成分
6	私が今回の文化祭活動に取り組めたのは、みんなで一つのものを作ることを楽しめたからだと思う			0.840
4	私が今回の文化祭活動に取り組めたのは、自分一人ではなく、みんなで活動できたからだと思う			0.814
2	今回の文化祭活動は、クラスの人たちのことを知る上で、重要な機会であったと思う			0.776
5	私が今回の文化祭活動に取り組めたのは、学級の一員として積極的にやるべきだと思えたからだと思う			0.770
3	今回の文化祭活動では、誰かの役割でやりきれないことを他の人が自発的におこなっていたと思う			0.676
1	私は行事などで活動する時、自分の分担が終わっても他の人を手伝う方だと思う			0.673
因子寄与				3.473
寄与率 (%)				57.886

とが考えられるため、自己活動の認知、他者との相互理解の得点それぞれの事前測定値を共変量として、得点差(事後測定値-事前測定値)について群2水準(集団発展H・L)で共分散分析を行った。

小集団の発展群と共変量の交互作用が有意でない自主性 ($F(1,216)=0.35, n.s.$), 運営 ($F(1,216)=2.27, n.s.$), 他者からの理解 ($F(1,216)=0.03, n.s.$), 他者への理解 ($F(1,216)=0.44, n.s.$) については共通勾配共分散分析, 交互作用が有意傾向であった協力 ($F(1,216)=3.78, p<.10$)は異勾配共分散分析を行った。その結果, TABLE 5に示した調整済みの平均について, 自主性 ($F(1,216)=82.11, p<.01$), 協力 ($F(1,216)=10.82, p<.01$), 運営 ($F(1,216)=32.46, p<.01$)いずれの自己活動の認知, 他者からの理解 ($F(1,216)=63.24, p<.01$), 他者への理解 ($F(1,216)=57.31, p<.01$)いずれの他者との相互理解においても小集団の発展群に有意差がみられた。すなわち, 自主性, 協力, 運営の自己活動の認知, 他者からの理解, 他者への理解の他者との相互理解においてH群はL群よりも得点を高めた。

以上の結果より, 文化祭での学級劇における小集団の体験において, 小集団の発展を高く認識した生徒は, そうでない生徒よりも自己活動の認知, 他者との相互理解を高めるといふ仮説①は支持された。学級劇における小集団の係活動において, 小集団の発展が自己活動の認知及び他者との相互理解において重要な意味をもつことが示唆された。

3. 担任教師の援助介入及び小集団の発展による自己活動の認知, 他者との相互理解への影響

事後測定値を用いて, 担任教師の援助介入は, 生徒の自己活動の認知, 他者との相互理解に直接的に影響するよりも小集団の発展を促進して間接的に影響するかについて逐次モデルによるパス解析を行った。それぞれの因子の合成得点で重回帰分析により検討した。

(1) 説明変数の相関

説明変数となる教師の指導は Varimax 回転をして得られた3因子であるため独立と考えられることにより, 担任教師の援助介入それぞれの因子(1:葛藤解決への援助, 2:生徒の自主性重視の活動方針, 3:教師主導の活動方針)ともう一つの説明変数である小集団の発展との相関係数を求めた。相関係数が0.70を超える変数はなく, 多重共線性が起こる可能性は低いと判断し, 全ての変数を重回帰分析の説明変数に用いた。

(2) 逐次モデルによるパス解析

まず, 小集団の発展を目的変数, 担任教師の援助介入それぞれ3因子を説明変数としてステップワイズ方式による重回帰分析を行った(Figure 1)。その結果, 小集団の発展を予測する変数として標準偏回帰係数が有意であった変数は教師1のみであった。

次に, 生徒の自主性, 協力, 運営, 他者からの理解, 他者への理解, それぞれを目的変数, 小集団の発展と担任教師の援助介入3因子を説明変数としてステップワイズ方式による重回帰分析を行った(Figure 1)。

その結果, 生徒の自主性, 協力, 運営を予測する変数として有意であったのは小集団の発展のみであった。

また, 生徒の他者からの理解を予測する変数として有意であったのは選出順に小集団の発展, 教師1で

TABLE 4 小集団の発展による自己活動の認知, 他者との相互理解の変容

小集団の発展	時期	N	自己活動の認知						他者との相互理解			
			自主性		協力		運営		他者からの理解		他者への理解	
			MEAN	S.D.	MEAN	S.D.	MEAN	S.D.	MEAN	S.D.	MEAN	S.D.
H	事前	107	20.748	3.927	19.346	3.293	12.009	2.824	19.551	4.711	27.458	4.784
H	事後	107	22.542	3.400	19.776	2.708	12.860	2.860	21.094	4.365	29.019	4.760
L	事前	110	15.118	4.466	15.773	3.492	9.464	2.966	14.464	4.941	22.000	5.589
L	事後	110	15.027	4.106	15.200	3.534	9.473	2.782	13.918	4.531	21.109	5.320

TABLE 5 小集団の発展による自己活動の認知, 他者との相互理解の変容(事後-事前の差による調整済みの平均及び標準誤差)

小集団の発展	N	自己活動の認知						他者との相互理解			
		自主性		協力		運営		他者からの理解		他者への理解	
		LSMEAN	S.E.	LSMEAN	S.E.	LSMEAN	S.E.	LSMEAN	S.E.	LSMEAN	S.E.
H	107	2.743	0.272	1.327	0.264	1.421	0.236	2.740	0.377	2.679	0.414
L	110	-1.013	0.267	-1.117	0.256	-0.546	0.232	-1.711	0.371	-1.979	0.408

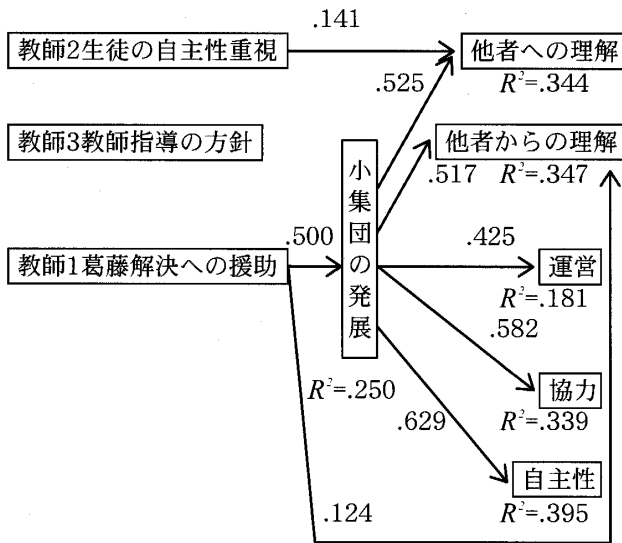


FIGURE 1 集団発展に関する重回帰分析によるパス図 (標準偏回帰係数及び決定係数) パス経路は1%水準

あった。他者への理解を予測する変数として有意であったのは選出順に小集団の発展，教師2であった。

以上の結果より，文化祭での学級劇における小集団の体験において，担任教師の援助介入は，生徒の自己活動の認知，他者との相互理解に直接的に影響するよりも小集団の発展を促進して間接的に影響するという仮説②は教師1「葛藤解決への援助」について支持された。

4. 分業的協力による学級集団への理解への影響

分業的協力に関する項目の合成得点を求め，その上・下位25%を基準に分業協力H群，L群を抽出した。分業協力H群とL群におけるそれぞれの学級集団への理解の得点変容をTABLE 6に示した。分業的協力は学級集団への理解の得点に影響されることが考えられるため，学級集団への理解の得点それぞれの事前測定値を共変量として，得点差(事後値-事前値)について群2水準(分業協力H・L)で共分散分析を行った。

学級の肯定的理解($F(1,211)=0.85, n.s.$)，学級でのトラブル($F(1,211)=0.00, n.s.$)いずれも，分業的協力群と共

TABLE 6 分業的協力による学級集団への理解の変容

分業協力	時期	N	学級肯定的理解		学級でのトラブル	
			MEAN	S.D.	MEAN	S.D.
H	事前	104	37.712	8.278	9.587	3.559
H	事後	104	42.221	6.466	9.664	3.642
L	事前	108	25.796	7.418	10.759	3.628
L	事後	108	24.833	7.684	11.815	3.794

変量の交互作用が有意でないため，共通勾配共分散分析を行った。その結果，TABLE 7に示した調整済みの平均について，学級の肯定的理解($F(1,211)=121.81, p<.01$)，学級でのトラブル($F(1,211)=11.64, p<.01$)いずれの学級集団への理解においても分業協力群に有意差がみられた。

以上の結果より，高次の分業的協力を認識した生徒はそうでない生徒よりも，学級の肯定的理解を高め，学級でのトラブルを低めることが明らかとなった。文化祭での学級劇における小集団の体験において分業的協力を高く認識した生徒は，そうでない生徒よりも学級集団への理解を高めるといふ仮説③は支持された。

考 察

1. 小集団の発展を促進する担任教師による援助介入

学級劇で係活動を行う小集団の発展について，本研究では観察者の立場からでなく，小集団に所属する生徒の立場から，小集団の発展に注目した。小集団の活動が解決段階以上に展開したと小集団の発展位相を高く認識した生徒は，自己活動の認知，他者との相互理解を高めた。

さらに，中学生が仲間関係を重視する発達の特徵に着目した，担任教師による小集団への援助介入をパス解析で検討した。その結果，担任教師の葛藤解決への援助介入はおおむね小集団の発展を促進し，生徒の自己活動の認知，他者との相互理解に影響することが明らかとなった。担任教師の葛藤解決への援助介入からの直接のパス経路が見られる他者からの理解でも，標準偏回帰係数による直接効果(0.124)を小集団の発展を経由した間接的効果が($0.500 \times 0.517 = 0.259$)上回った。自己活動の認知は全て小集団の発展を経由した。

ここで，教師の葛藤解決以外の援助介入については，教師主導の方針は生徒の自己活動の認知や他者との相互理解に影響せず，生徒重視の方針が他者への理解にわずかに影響していた。教師主導の方針は教師の意図を強く打ち出した指導になるため，生徒の小集団の発展や生徒の自己活動及び他者関係への影響が少ないとも考えられる。また，生徒重視の方針は限られた活動

TABLE 7 分業的協力による学級集団への理解の変容 (事後-事前の差による調整済みの平均及び標準誤差)

分業協力	N	学級肯定的理解		学級でのトラブル	
		LSMEAN	S.E.	LSMEAN	S.E.
H	104	7.210	0.631	-0.196	0.315
L	108	-3.564	0.617	1.319	0.309

期間では話し合いだけを勧める指導と認識されて、他者への理解にわずかな影響がみられたとも考えられる。

担任教師は小集団で協同が成立するように援助介入し、生徒は小集団で協同作業を進めながら自他を相対化し、自己及び他者関係の理解を深めると考えられる。

実験協力者である担任教師による援助介入について、その事例より検討する。X学級では、生活指導上の課題を持つ転入生の受け入れに際し、担任教師はその生徒が目立つことを好む特徴に注目した。担任教師は学級劇の企画を中心に進めている生徒と相談して、転入生に主役を任せることを学級集団に提案し、受け入れられた。具体的には、中心的に活動する出演者の生徒から他の生徒へと転入生についての話題が広がり、概ね受け入れられる状況が判断できたところで、担任教師は学級集団に提案した。そして、担任教師は劇練習の活動に適度な距離を保ちながら関与した。劇は得意ではないからと、中心的な進行は生徒に任せながらも、頼まれたときや劇練習後にアドバイスし、転入生や中心的に活動する生徒によく声を掛けていた。学級の生徒における対人関係に無理がないかを見極めた上での担任教師の援助介入であった。このような援助介入により、出演者の係生徒と転入生が協同して劇練習できるように係の小集団が発展し、転入生も積極的に活動できて、出演者の係生徒と転入生が肯定的に相互理解をすることができたと考えられる。

次に、Y学級では交流の少なかったメンバーが作業を進めるうちに交流が広がる事例があった。大道具係は男子数名といくつかの女子のchum-groupを組み合わせて構成した。女子は日常的に交流の少ないメンバーも組んでいた。担任教師は大道具係の役割として、大きな背景画の製作を割り当てた。この作業は人手が必要であり、協同レベルの高い活動であった。配色などを係の生徒に任せて、彼らが話し合う必要性和話し合いの場面を設定した。舞台背景の作業を進めるうちに、このような交流の少ないメンバーが混じり合っ、活動することができた。交流の少ないメンバーを含んだ小集団に、協同レベルの高い課題とその解決の場面を設定できたことが効果的であったと考えられる。そのような課題と解決場面の設定により、大道具係が協同できるように発展し、交流の少なかったメンバーの相互理解に影響したのではないだろうか。

また、担任教師の援助介入が効果的でなかった事例もみられた。Z学級では、生徒がなかなか企画を決めることができず、担任教師の意見で戦争をテーマにした学級劇を企画することにした。活動初期、生徒は積

極的に活動できていなかった。期限が迫ることを担任教師が気遣い、いくつかの係で、生徒それぞれに役割を分担した。その後、徐々に活動は進んだ。文化祭後に担任教師から、作業は進んだが彼らの仲間関係を広げることはできていないと報告があった。このような援助介入は、彼らの仲間関係を注目して小集団の活動を活性化するものとは認識されなかったようである。生徒には作業を進めるための個人を対象とした指導として認識され、彼らの仲間関係を広げることに効果的でなかったと考えられる。

本研究は、学校心理学(石隈,1999)でいわれる一次的援助サービスの影響の仕方を検討している。従来の教師の指導に関する研究(三隅・矢守,1989;田崎,1984)では、教師の影響の直接的な効果を重視した検討であった。本研究のような中学生の小集団の活動を対象とした場合には、教師による援助介入は、生徒の自己活動の認知、他者との相互理解に直接的に影響するよりも、中学生が仲間関係を重視する発達的特徴に着目した、小集団の発展を促進して間接的に影響することが明らかとなった。教師は学級劇を企画するだけでなく、小集団の活動状況に注目することが重要である。このような視点は学級劇の活動に限らず、小集団で活動する他の行事等にもつながると考えられる。

2. 学級集団づくりにおける分業的協力の効果

学級劇のような一つのことを成し遂げるために、学級成員が役割分担して活動しながら遅れた準備を手伝えるような協力を、本研究では分業的協力とした。分業的協力を高く認識した生徒が学級の肯定的理解の認知を高め、学級でのトラブルの認知を低めることが明らかになった。この結果より、担任教師が学級集団づくりの一つのきっかけとして、分業的協力が促進されやすいと考えられる学級劇を活用する教育的意図が理解される。

反証事例ではあるが、先に紹介したZ学級のように、担任教師が作業を個人に分担して活動を進めた場合、このような分業的協りに結びつきにくかったのではないだろうか。つまり、学級の企画として作業の進捗に気遣う意図で担任教師は援助介入したのであるが、生徒には分業的協力の重要性が理解されず、作業を進めることしか伝わらなかったとも考えられる。分業的協力の成立には、担任教師による活動に関する意味づけの重要性が改めて示唆される。

担任教師は学級集団の発展における山場ともいえる2学期末の文化祭で、分業的協力の効果によって生徒の視点を学級集団に向けつつ、分業的協力が効果的に

展開されるように、係活動を行う小集団の発展を援助するのである。また、学級劇以外でも分業的協力の要素を持つ活動では学級集団に視点を向ける効果が期待できるのではないだろうか。

本研究は、学級劇を対象として、分業的協力及び活動する小集団の発展とそれに関与する担任教師の援助介入に関する効果について、これらの特質を高く・低く認識する生徒より検討した。ここで扱われた分業的協力は学級の状態を示す指標としても活用可能と考えられる。学級集団づくりに関する担任教師の援助介入を明らかにする観点より、今後の課題として、分業的協力の指標と学級の観察を合わせた検討も必要である。

引用文献

- 阿久根 求 1979 Positive Focus の効果 大分大学教育学部紀要, 5, 107-119.
- 蘭 千壽 1988 教室の内側 新井郁夫・西村文男(編) 講座学校学 2 学校の内側 第一法規 Pp.113-160.
- 蘭 千壽 1996 教師の学級づくり 蘭 千壽・古城和敬(編) 教師と教育集団の心理 誠心書房 Pp.77-128.
- 鹽谷 健・岡崎勝博・入江友生・遠藤正之・小澤富士夫・合田浩二・高橋宏和・根本節子・平原麻子 1999 学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について (4)集計・課題 筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告, 38, 209-221.
- 羽場 宏 2003 中学校における特別活動がスクール・モラルに及ぼす影響—生徒の自己創出と文化祭活動との関連を中心にして— 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文 (未公開)
- 浜名外喜男 1986 学級における生徒指導 河合井六・佐藤修策(編) 生徒指導 北大路書房 Pp.102-104.
- 林もも子 1989 エンカウンター・グループの発展段階尺度の作成 心理学研究, 60, 45-52. (Hayashi, M. 1989 Construction of a scale to measure the developmental phase of an encounter group. *Japanese Journal of Psychology*, 60, 45-52.)
- 飛田 操 1991 道具的ならびに情緒的対人機能の提供と獲得が関係への満足度に及ぼす効果 教育心理学研究, 39, 67-74. (Hida, M. 1991 The effects of exchange of interpersonal functions upon satisfaction. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 39, 67-74.)
- 平山栄治 1993 エンカウンター・グループにおける参加者の個人過程測定尺度の作成とその検討 心理学研究, 63, 419-424. (Hirayama, E. 1993 A scale measuring individual processes in encounter groups. *Japanese Journal of Psychology*, 63, 419-424.)
- 本多利子 1995 命の尊さ・人のつながりを劇づくりの取り組みの中で 日本演劇教育連盟(編) 演劇と教育 469 晩成書房 Pp.31-40.
- 本郷一夫 1994 仲間関係 日本児童研究所(編) 児童心理の進歩 1994年版, 33 金子書房 Pp.227-253.
- 保坂 亨・岡村達也 1986 キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討 心理臨床学研究, 4, 15-26. (Hosaka, T., & Okamura, T. 1986 Developmental and therapeutic implications in campus encounter groups. *Journal of Japanese Clinical Psychology*, 4, 15-26.)
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 伊藤亜矢子・松井 仁 2001 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457. (Ito, A., & Matsui, H. 2001 Construction of the Classroom Climate Inventory. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49, 449-457.)
- 亀田達也 1994 小集団行動 古畑和孝(編) 社会心理学小辞典 有斐閣
- Lacoursiere, R. B. 1980 *The life cycle of groups: Group developmental stage theory*. New York: Human Sciences Press.
- 三隅二不二・矢守克也 1989 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54. (Misumi, J., & Yamori, K. 1989 A study on validity of measurement scale of teacher's leadership behavior in junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 37, 46-54.)
- 村山正治・野島一彦 1977 エンカウンターグループ・プロセスの発展段階 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 21, 77-84.
- 大迫静輝 1983 特別活動の評価の重要性 時松茂親

- (編) 中学校特別活動の指導と評価 図書文化 Pp.5-13.
- 柴橋祐子 2001 青年期の友人関係における自己表明と他者表明を望む気持ち 発達心理学研究, **12**, 123-134. (Shibahashi, Y. 2001 Self-expression and expectation of friends' expression in adolescence. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **12**, 123-134.)
- 樽木靖夫 1994 中学生の文化祭活動に関する自己評価に及ぼす教師集団の勢力認知の影響 日本教育工学会, JET 94-1, 31-36.
- 樽木靖夫 1999 中学校における文化祭活動に対する生徒の自己評価の変容 日本教育工学会論文誌, **23**, 147-154. (Taruki, Y. 1999 Changes of students' self-evaluation relating to school festival activity at the junior high school. *Japan Journal of Educational Technology*, **23**, 147-154.)
- 樽木靖夫 2001 中学生の文化祭活動に関する研究(7) 生徒が認知する教師の指導行動 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 553.
- 田崎敏昭 1984 教師の勢力資源と児童のモラル 佐賀大学教育学部研究論文集, **31**, 147-163.
- 八田 磨 1999 子どものエネルギーを引き出す教師の姿勢 中学教育1999年5月号 小学館 Pp.10-13.

追記

本研究は、現場教師である第一著者と学校心理学者である第二著者との専門性を共有しながら、まとめたものである。調査に協力していただいた中学校の生徒さんと先生方に感謝いたします。

本論文作成にあたり、千葉大学 蘭千壽教授にご助言を賜りました。深く感謝いたします。

(2003.7.16 受稿, '05.8.19 受理)

Junior High School Students' Group Experiences in Classroom Preparation of Dramas for School Festivals : Group Development, Divisional Cooperation, and Teachers' Helpful Intervention

YASUO TARUKI (YOKOHAMA TERAJO JUNIOR HIGH SCHOOL) AND TOSHINORI ISHIKUMA (GRADUATE SCHOOL OF HUMAN COMPREHENSIVE SCIENCES, UNIVERSITY OF TSUKUBA) *JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 2006, 54, 101-111

The present study examined effects of junior high school students' group experiences in their classrooms when preparing dramas for school festivals. Classroom teachers used the classroom activities to form the students into groups. The main results were as follows : (1) Through the drama activities, students increased their recognition of their own activities (independence, cooperation, and management) and of mutual understanding with others. This effect was larger in the more advanced students than those who were behind the rest of their class. (2) Helpful interventions by the classroom teachers promoted the development of the students' groups. The teachers' interventions influenced the students' recognition of their own self-evaluation, as well as their mutual understanding with others. (3) In "divisional cooperation," students did each activity while aiming at a common goal. The students' understanding of the class group was greater in students who showed higher divisional cooperation than in those who were less cooperative.

Key Words : classroom drama activities, helpful intervention by classroom teachers, group development, school psychology, junior high school students