

博士論文

協力的集団体験を通して中学生の自己評価を高める教師の援助的介入に関する研究

平成21年度

樽木 靖夫

筑波大学

目 次

I 部 序論

はじめに 学級づくりと担任教師	1
第1章 問題の背景	4
第1節 学級集団	
第2節 学級づくりの今日的課題	
第3節 本論文の意義	
第2章 文献研究	10
第1節 自己概念, 自己評価に関する研究	
第2節 学級適応に関する研究	
第3節 教師の介入に関する研究	
第4節 学級づくりと学校行事に関する研究	
第5節 文献研究のまとめと本論文の課題	
第3章 本論文の目的, 構成および基本概念	59
第1節 本論文の目的と構成	
第2節 基本概念の定義	

II 部 生徒の学級適応に関する自己評価を高める教育指導

第4章 研究1 担任教師による生徒の他者評価のフィードバック	68
第5章 研究2 学級適応に関する自己評価尺度の開発	83
II部のまとめと示された課題	

Ⅲ部 学級劇活動に関する教師の援助的介入

第6章 学級劇活動に関する教師の介入	103
--------------------	-----

第1節 研究3-1 学級劇活動に関する教師の介入の一事例

第2節 研究3-2 学級劇活動に関する教師の介入の工夫

第3節 研究3（研究3-1，研究3-2）の総合考察

第7章 研究4 学級劇活動における小集団を構成するグループ間の 相互関係を援助する教師の介入	142
---------------------------------------------------	-----

Ⅲ部のまとめと示された課題

Ⅳ部 学級劇活動における小集団の活動を促進する教師の援助的介入

第8章 研究5 学級劇における小集団の活動を促進する教師の援助的 介入－実践事例から－	162
------------------------------------------------	-----

第9章 研究6 学級劇における小集団の活動を促進する教師の援助的 介入－13学級の調査から－	180
---------------------------------------------------	-----

Ⅳ部のまとめ

Ⅴ部 総合考察

第10章 総合考察	216
-----------	-----

第1節 本研究のまとめ

第2節 討論

第3節 理論的貢献

第4節 実践的貢献

第5節 本研究の限界と課題

引用文献	238
------	-----

謝辞	248
----	-----

資料

I 部 序論

はじめに 学級づくりと担任教師

はじめに、本論文の背景として、筆者の担任教師としての経験より、生徒どうしの関わりの課題を解決する学級づくりについての問題を提起する。中学生が仲間との相互作用を重視する発達的特徴に注目する。生徒の他者評価を教師がフィードバックする方法について検討する必要がある。また、そのような生徒の他者評価が自然にフィードバックされる場面として、学校行事の活用に関する教師の介入について検討する必要がある。

学級づくりは、担任教師にとっては永遠の課題である。筆者は中学校数学科教諭として25年以上勤務している。その間、教科の授業構成に悩むよりも学級での諸問題にどのように対応するか悩むことの方が多かったように感じる。それは生徒の個別的な課題への対応だけでなく、学級での生徒どうしの関わりの課題が多かった。テレビドラマのように担任教師がそのような課題全てに対処することは、筆者にはできていない。いわゆるウマの合いにくい生徒もいる。直接、教師が声をかけるよりも、友人に伝えたい内容を話しておいて、その情報が想定している生徒に伝わる方法を探ることがある。生徒どうしの評価を教師が伝える方法を探ることもある。生徒は教師の言葉よりも、仲間の言葉に反応するようである。どうやら、生徒どうしの関係に助けられてきた学級づくりであったようだ。

学校行事、とりわけ、文化祭の活動に注目してきたのは、生徒が楽しみにしている活動であることは勿論であるが、学級劇の係活動では生徒が作りにくい10人程度の集団での活動が必然となることによる。そこでは、日常、協力したことのないメンバーが含まれることに魅力を感じている。つまり、生徒の対人関係を広げる機会として活用しやすい場面である。そこでは、係活動での作業を進めるといふ、活動への援助的介入となるため、生徒にとっても教師にとっても必然性のある関わりができるのが魅力である。作業の進捗を気にする様子を生徒に見せながらも、生徒の対人関係を広げることに注目してきた。そのような、事例をふり返ってみたい。

中学3年の文化祭での学級劇で、女子生徒のいくつかのグループが集まって、衣装係を構成した。このうち2つのグループはこれまでつき合いもなく、この活動までは、2つのグループが話す場面もみられなかった。活動初期は係活動への考えも異なっているように感じられた。放課後、一緒に残って活動している場面もあまり見られなかった。準備する衣装のうち大きな着ぐるみが残っていた。リーダー生徒にも係と一緒に活動できていないことは不満であった。担任教師である筆者とリーダー生徒は、この大きな着ぐるみはみんなで活動するきっかけにしよう話し合い、双方のグループに声を掛け合うように話していた。しかし、なかなか、事態は動かなかった。準備の最終期限が近づく日に、衣装係が全員残るように帰りの会で連絡した。他の用事を済ませて、少し遅れて筆者が被服室へ行くと、既に、作業は始まっていた。互いに、「そっちの端を引っ張って。」など

と声を掛け合いながら、作業をしていた。それまでの生徒たちのつき合いから方から想像できないほど自然な協力に感じられた。楽しそうだった。これまでになかった、2つのグループが談笑する場面もみられた。年末の進路面談の時にも、その時の様子を生徒自身が話題にしていた。衣装系のメンバーは、受験に追われる毎日になって、あの時間がとても愛おしいと話していた。

年間の様々な学校行事への取り組みを通じて、生徒が学級集団を肯定的に理解し、学級集団に愛着を感じることを担任教師は期待している。さらに、そのような過程で学級集団への信頼や安心感をもち、この学級でなら自分の考えを表現することができると感じられるような学級集団のあり方を筆者は担任教師として目指してきた。このように、生徒どうしの関わりの課題を解決することに注目して、学級づくりを行ってきた。生徒は仲間との関係を重視する。筆者が効果的に感じた生徒の他者評価を教師がフィードバックする方法について検討する必要がある。また、そのような生徒の他者評価が自然にフィードバックされる場面として、学校行事の活用に関する教師の介入について検討する必要がある。以上のように、本論文は予防的な生徒指導の立場より、集団体験を活用した子どもの発達を目指している。

第1章 問題の背景

第1章では、学級集団の特質と機能、学級づくりの今日的な課題について検討した。その結果、集団活動を通じてなされる自己形成や社会的スキルの獲得など心理・社会的な個人の成長に重要な役割を学級集団が果たすなど、学級集団が生徒の学校生活を支える重要な役割を果たしていることが示唆された。また、中学生の自己概念の形成に仲間との相互作用は重要であるが、仲間関係をもつことの難しさが今日的な課題として示唆された。

このような、仲間関係をもつきっかけとして、集団遊びなどによる集団での協力の機会があったが、遊びの変質とともに消失してしまった。学校教育では協力を重視する風土があり、多くの学校行事において協力的なコミュニケーションを繰り返している。そこで、失われた集団遊びに代わる、集団での協力の新たなきっかけとして、学校行事を活用することが示唆された。

はじめに

中学生の自己概念に関する研究（例えば、梶田，1988；加藤，1977，1987）は数多く報告されている。これらの研究には主に，理想自己，現実自己のズレと適応（例えば，加藤，1960；菅，1975），自己受容と自己評価（例えば，梶田，1975；宮沢，1988），さらには友人を理想像として認知するという理想自己と友人評定の関係（例えば，岡田，1987）を扱っている。他方，生徒の仲間関係に関する研究も報告されている（例えば，蘭，1992a；保坂，1996；田中，1975）。これらの研究では，仲間関係の選択や対人関係の未発達の問題を扱っている。これらは，自我に目覚める時期にある中学生にとって，生徒の自己概念の形成に仲間との相互作用は重要であるが，仲間関係をもつことの難しさを今日的な課題として報告している。

第1節 学級集団

中学校での生徒の活動は，学級集団を基本単位として計画されることが多い。授業は学級ごとに教科担任制により進められ，道徳，学級活動の時間はもとより，学校行事でも学級を中心として取り組まれることが多い。浜名（1986）は，学級集団の特質と機能について次のようにまとめている。①学級での諸活動を共に経験し，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。②学級において，個人の欲求が充足されたり阻害されたりする過程や対人的な経験が，生徒の人格形成にとって重要な意味をもつこと。③そのような学級における活動は，主として学級担任あるいは教科担当教師の指導のもとに展開されること。

これは，集団活動を通じてなされる自己形成や社会的スキルの獲得など心理・社会的な個人の成長に重要な役割を学級集団が果たすことを示している。また，このような学級の経営は，担任教師を中心とした教師集団の協力体制による，意図的，計画的な指導のもとに行われることも示している。学級での仲間とのさまざまな関係を通じて，自己主張の仕方，自己制御の仕方，自他の役割や地位，その分化，他者との協力や競争のやり方などを学び，自分と仲間との社会的比較を通して，自らの判断や行為の基準などのあり方も学んでいくのである。こうして，発達的な段階において自己中心的だった子どもが，仲間との関係を通して，対人

認知も正確さを増していき、自らの要求を集団の目的と適合させていくことを学ぶ。結局、他者の視点に気づき、その相手の視点に立つことができるようになることが、自己を受け入れ、それを基調として、他者を不必要に警戒することなく受容していくことができることにもつながると考えられる。

小川（2000）は、日本の高校中退率の低さは、授業も含めて学級集団が学校生活の基本単位になっていることによるとしている。それを裏付ける例として、学級集団によらない単位制高校、総合学科高校をあげている。このような学校では、学習的、生活的に目標のもてない自立できない生徒には、居場所がない辛い学校とならざるを得ない。自立した生徒は自分の選択した教科の教室へ行ってしまし、自分のいる教室には自分の選択していない教科の教師と生徒が入ってくるので、学習意欲のない生徒はどんどん居場所を失って、常習遅刻、授業抜け、無断早退に走り、欠課時数を増やして履修放棄に陥っていくというのである。中学生のみならず、高等学校年代についても心理・社会的な個人の成長に学級集団の機能が重要であることを示唆している。

根本（1991a）によれば、生徒の学級内の相互作用は、教師の指導に基づいて体系だてられた活動と生徒自身のやり方による自由で非組織的な活動への欲求との葛藤の中で生起する。さらに、このような葛藤を調整する集団ルールとしての学級集団規範、それによる学級集団の構造化、成員の認知、態度、行動に斉一性を与える学級集団風土を指摘している。この考えに沿うと、集団規範研究（例えば、Jackson, 1960；鈴木, 1992）、ソシオメトリーによる集団構造研究（例えば、狩野, 1985a；河井, 1985；田中, 1966）、スクール・モラル（例えば、河村, 1999；松山・倉智・西山, 1976）、学級風土（例えば、伊藤・松井, 2001）などのアセスメントに関する研究、学級集団の発達過程に関する研究（例えば、蘭・武市・小出, 1996；根本, 1991b；武市, 1992）などが学級集団に関する研究と位置づけることができる。他方、指導方法に関する研究もみられる。例えば、班作りや班活動から学級集団の活動を活性化させようとする工夫（例えば、根本, 1981；全生研常任委員会, 1991）、教育的役割遂行による集団地位の変容（例えば、蘭, 1981；藤岡, 1983；長島・中野・田中・斉藤・中村, 1955）、ジグソー学習（例えば、Aronson, Blaney, Sikes, Stephan, & Snapp, 1975；Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978）など小集団による協同学習、構成的エンカウンター・グル

ープの学級づくりへの利用（例えば，川崎，1994；小野寺・河村，2005；大関，1996；吉田，2000）などがこれにあたる。これらのような特別な工夫でなく，既存の年間学校計画に組み込まれている学校行事の活用は，広く教育現場で行われている。

1年間の学級集団の発達過程について教師の視点からの検討がある（蘭・武市・小出，1996）。ここでは，教師から生徒への学級活動についての主導権の委譲を中心に検討している。このような担任教師による学級づくりは，学校心理学（石隈，1999，2002）でいわれる，すべての生徒を対象とした一次的援助を中心に，一部の生徒を対象とした二次的援助を組み合わせた援助サービスになると考えている。具体的には，すべての生徒を対象として年間行事計画を企画し，活動の進め方に苦戦している個人や集団などを対象として，担任教師を中心として援助する。

本論文での学級づくりとは，生活集団としての学級の機能に注目し，教師による援助的介入により，生徒が学級での諸活動をともに経験し対人関係を深めることによって，自己評価，仲間意識，学級への所属感を高めるようになることである。

第2節 学級づくりの今日的課題

児童期では、男児は拡大した仲間関係で課題志向的に遊び、女児は少人数の仲間と親密に対人志向的に遊ぶ。これについて井上（1992）は、仲間との相互作用で社会性を養い、仲間に受容されることにより自己評価を高めると指摘している。

学級づくりの今日的な課題として、生徒の対人関係の希薄化やいじめ（保坂，1996），生徒の対人関係のつまずき（蘭，1992a）などの生徒の対人関係の発達の問題があげられる。これらの研究では、都市への人口集中による子どもの遊び場の喪失やコンピュータゲームの普及などによる集団遊びから個人遊びへの変質などの環境の変化に注目している。児童期での遊び集団としての **gang-group** が消失し、中学生期での仲良しグループである **chum-group** が肥大化している（保坂，1996）。すなわち、集団遊びの協力で身につけていた社会的なルールを学ぶ機会を逸し、気の合う仲良しグループとだけで対立や葛藤を経験せずに過ごしていることを指摘している（蘭，1992a）。日本の学校では協力を重視する風土があり（柏木，1983），年間の学校教育計画でも多くの学校行事において協力的なコミュニケーションを繰り返している。そこで、失われた集団遊びに代わる，集団での協力の新たなきっかけとして，本論文では学校行事の活用を検討する。

第3節 本論文の意義

本論文は、3つの意義がある。まず、①中学生が仲間関係をもつ難しさに対応した学級づくりについて検討する実践的研究である。具体的には、集団での協力の機会として、学校行事での学級劇活動に焦点をあてた研究である。次に、②教師の介入について検討する研究である。具体的には、仲間関係を重視する中学生の発達的な特徴、自律的な選択や意志決定を求めるようになる中学生の発達的な特徴に基づいた、教師の介入に焦点をあてた研究である。最後に、③学級劇活動を行う上での集団での協力について検討する研究である。具体的には、大道具、小道具、衣装などの活動する係での協力と学級での協力を焦点をあてた研究である。

第 2 章 文献研究

第 2 章では、自己概念、自己評価に関する研究、学級適応に関する研究、教師の介入に関する研究、学級づくりと学校行事に関する研究を展望することを目的に文献研究を行った。

はじめに

この章では、まず、自己評価に関する研究の動向として、第1節で自己概念、自己評価に関する研究を展望し、自己に関する研究における本論文の方向性を検討する。次に、学級適応と教師の介入に関する研究の動向として、第2節で学級適応に関する研究、第3節で教師の介入に関する研究、第4節で学級づくりと学校行事に関する研究を展望する。第2節以降の文献研究の目的と方法は内容的に重複するため、第2節でまとめて示し、文献研究の結果を内容毎にそれぞれの節に分けて示した。

第1節 自己概念、自己評価に関する研究

1. 文献研究の概要

中学生の自己概念、自己評価についての研究を概観するために、研究の動向を展望した。文献検索は日本語論文は文献データベース CiNii を使用し、1980年以降の論文を対象とした。セルフ・エスティームと否定的な状況への対応について文献検索を行う際、self-esteem と失敗の2つのキーワードの重なる組み合わせにより検索を行い、その方法について and を用いて「"self-esteem" and "失敗"」のキーワードで検索したと表記した。同様に、"自己概念" and "自尊感情" というキーワードで2008年8月25日に検索した。その結果、43本の文献を検索した。その内容を検討し、本論文の問題意識に関連する日本語論文2論文を文献研究の対象とした。また、日本語書籍は文献データベース WebcatPlus を使用し、1980年以降の文献を対象とした。"自己概念"、"自尊感情" というキーワードで2008年8月25日に検索した。その結果、160本の文献を検索した。その内容を検討し、本論文の問題意識に関連する日本語書籍4書籍を文献研究の対象とした。4書籍中2書籍は2つのキーワードとともに含まれていた。そして、海外文献は文献データベース PsycINFO を使用し、1980年以降の journal を対象とした。"self-concept" and "educational and social" (167本)、"self-evaluation" and "self-serving" (9本)、"self-esteem" and "state and trait" (48本) というキーワードで2008年8月25日に検索した。その結果、224本の文献を検索した。その内容を検討し、本論文の問題意識に関連する海外論文4論文を今回の文献研究の対象とした。さらに、検索した文献に引用された5論

文、6書籍についても本論文の問題意識に関連すると判断し、文献研究の対象とした。

この文献研究でとりあげた主な文献を Table 2-1-1～ Table 2-1-2に示した。なお、Table では、ここでとりあげた順に文献の著者、研究テーマ、対象、主な結果をまとめた。

2. 自己概念、自己評価、セルフ・エスティーム

自己概念とは、人が自分自身をどのように見ているのか、また自分自身をどのように判断しているのかという対象化された自己に関するさまざまな概念が有機的に統合されたものであり、行動や態度に関するかなり一貫した認知を意味している。また、これは行為の経験や反省を基礎とするものであり、社会的に形成されたものである。中村（1990）によれば、自己を現象的過程として4位相に分け、自己意識、自己概念、自己評価、自己開示の順に現象化するとしている。自己概念の形成過程についても、他者からのフィードバック、モデリング、体験による気づきの過程などが指摘されている（蘭，1986；梶田，1985）。自己評価とは自己概念を形成する自己の行動、性格特性、能力などに対する評価である（小口，1994）。すなわち、自己概念は認知的、情動的、行動的側面を含む包括的な構成概念であり、自己評価は評価的側面を意味する自己概念の構成要素である（榎本，1998）。本論文では、さまざまな対象の中から学級適応に関する自己評価を扱う。自己を扱った研究は数多く存在する。その中で、①自己概念の多次元階層モデル、②自己評価とセルフ・エスティームに関する研究を中心に整理した。

Table 2-1-1 本節での主な文献研究のまとめ(1)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
1	Shavelson, Hubner & Stanton (1976)	Self-concept : Validation of construct interpretations. <i>Review of Educational Research</i> ,46,407-411.			自己概念尺度に関する文献研究により、包括的自己概念を学業的自己概念、社会的自己概念、情動的自己概念、身体的自己概念の4つの下位領域に分けて階層化して表した。
2	Song & Hattie (1983)	<i>The dimensionality of self-concept</i> . Manuscript submitted for publication.			Shavelson et al. (1976) による多次元階層モデルを改訂した。このモデルでは、学業的自己概念を学級活動に対する自信に関する学級的自己概念、能力の知覚としての能力的自己概念、成績の知覚としての学業成績的自己概念の3領域、社会的自己概念を仲間関係的自己概念、家族関係的自己概念の2領域、自己呈示を自己信頼と身体的自己概念の2領域に階層化した。

Table 2-1-2 本節での主な文献研究のまとめ(2)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
3	Song & Hattie (1984)	Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 76, 1269-1281.	中学生 2297名	家庭環境 自己概念 学業成績	Song & Hattie (1983) による自己概念の多次元階層モデルを基に質問紙によって、家庭環境、自己概念、学業成績の関係を検討した。その結果、自己概念は家庭の環境と学業成績の間に介在する変数であった。家庭環境が学業成績に直接的に影響するという一般的な見解を支持しなかった。社会的地位指標は、家族の心理的な特徴を通して間接的に自己概念に影響した。学業的自己概念は学業成績に自己呈示や社会的自己概念よりも強く影響した。
4	Jones (1973)	Self and interpersonal evaluation. : Esteem theories versus consistency theories. <i>Psychological Bulletin</i> , 79, 185-199.			他者からの評価とセルフ・エスティームについての研究を、他者からの評価を被験者の推測によるものと実験者より知らされるものに分けて研究結果を整理した。一般的にはセルフ・エスティーム理論が優位であると伝達される個人間認知の実験手続きを用いている研究の場合であった。しかしながら、他者からの評価を被験者が推測する個人的内知の実験手続きを用いた研究では、認知的合理性を支持していることをみだしている。
5	蘭 (1990)	パーソン・ポジティブイティの社会心理学 北大路書房	小学5, 6年生 看護学生 大学生 中学生	好意度 快・不快 ソシオメトリックテスト 対人好悪 相互評価 知能検査 学業成績 児童の教師評定	セルフ・エスティームの高い人は、自分自身を肯定的に認知しており、そのような認知が他者認知においても調和的に作用することによって他者を好意的、肯定的に認知する positivity の存在と機能を明らかにした。すなわち、セルフ・エスティームの低い人はセルフ・サービング・バイアスに適合し、自己高揚欲求をもつのに対し、セルフ・エスティームの高い人においては他者を好意的、肯定的に認知する positivity が適合することを明らかにした。
6	井上 (1986)	児童の自尊心と失敗課題の対処との関連 教育心理学研究, 34, 10-19.	小学5年生 67名	セルフ・エスティーム 失敗課題への構え	質問紙による自己評定と観察による他者評定によりセルフ・エスティームのレベルのタイプ分けを行い、学習課題を用いて失敗課題の対処について検討した。その結果、課題試行後どの課題をもう一度やりたいかという問いに対し、自他評定ともにセルフ・エスティームの高い群は失敗課題の選択数が多く、失敗課題への構えも積極的で、失敗を成功に変えようとする構えが顕著であった。これに対して、セルフ・エスティームの低い群は成功課題を反復しやすく、たとえ失敗課題を選択してもそれを成功に変えようとする姿勢はみられなかった。
7	Leary, Tambor, Terdal & Downs (1995)	Self-esteem as an interpersonal monitor. The sociometer hypothesis. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i> , 68, 518-530.	大学生男女それぞれ 80名	特性的セルフ・エスティーム 仲間からの受け入れ・除外	大学生を対象とした、どれだけ仲間に受け入れられているかの評定は特性的セルフ・エスティームと強く相関していた。セルフ・エスティームが対人関係をモニターするソシオメーター (sociometer) として機能するソシオメーター説を提唱している。

(1) 自己概念の多次元階層モデルに関する研究

Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) は、自己概念尺度に関する文献研究により、包括的自己概念を学業的自己概念、社会的自己概念、情動的自己概念、身体的自己概念の4つの下位領域に分けて階層化して表した。Song & Hattie (1983, 1984) は、Shavelson et al. (1976) のモデルを改訂している (Figure 2-1-1参照)。このモデルでは、学業的自己概念を学級活動に対する自信に関する学級的自己概念 (classroom self-concept)、能力の知覚としての能力的自己概念 (ability self-concept)、

成績の知覚としての学業成績的自己概念（achievement self-concept）の3領域，社会的自己概念（social self-concept）を仲間関係的自己概念（peer self-concept），家族関係的自己概念（family self-concept）の2領域，自己呈示（presentation of self）を自己信頼（confidence in self）と身体的自己概念（physical self-concept）の2領域に階層化した。Song & Hattie（1984）はこのモデルを基に質問紙によって，家庭環境，自己概念，学業成績の関係を検討した。その結果，自己概念は家庭の環境と学業成績の間に介在する変数であった。家庭環境が学業成績に直接的に影響するという一般的な見解を支持しなかった。社会的地位指標は，家族の心理的な特徴を通して間接的に自己概念に影響した。学業的自己概念は学業成績に自己呈示や社会的自己概念よりも強く影響した。これらの文献研究により，学級適応に関する自己評価に関する研究は，Song & Hattie（1983，1984）による自己概念の多次元階層モデルの「学級的自己概念」「仲間関係的自己概念」に注目する必要性が示唆された。

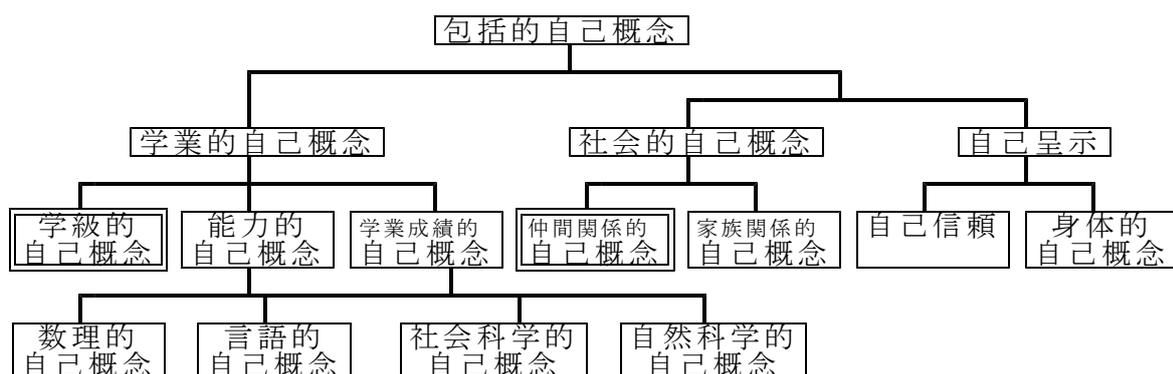


Figure 2-1-1 自己概念の多次元階層モデル Song & Hattie（1983，1984）より作成

(2) 自己評価とセルフ・エスティームに関する研究

人は自分自身を価値ある存在として肯定的にみることを望んでいるため，劣等感をもったり，自己を否定的にしかみられない状態には，精神生活にとって耐えられない（梶田，1988）。すなわち，人は自己評価を高めるように動機づけられており（Dunning, Meyerowitz, & Holzberg, 1989），自己評価を高められない状態は苦戦している状態といえるであろう。このような自己評価を検討する際，それをどのように受け入れているのかというセルフ・エスティームが最も重要であると指摘されている（梶田，1988）。セルフ・エスティームとは，自己概念について

の肯定的または否定的評価の結果によって生じる感情であり、自己をどの程度価値のあるものとみているかを示すとされている。遠藤（1981）によれば、セルフ・エスティームを社会とのかかわりの中で特定の役割、価値観の達成を通して獲得される「自己評価についての確信」と定義されている。

自己評価における個人差をもたらす要因として、セルフ・エスティームのレベルが重要であることが知られている（中村，1978；長田，1977；鹿内，1978）。1970年代の研究では、他者からの評価について認知的斉合理論（例えば，Festinger，1957の *cognitive dissonance theory*；Heider，1958の *balance theory*）とセルフ・エスティーム理論（*self-esteem theory*：Dittes，1959；Walster，1965）のいずれが優位であるかの議論が盛んであった。認知的斉合理論では、セルフ・エスティームの高い人は自己を高く評価してくれる他者に好意的感情を持つが、低く評価する他者には認知的斉合を求める観点から非好意的感情をもつことになり、セルフ・エスティームの低い人は自己に対して、高く評価する他者を嫌い、低く評価する他者を好むことが予想される。これに対して、セルフ・エスティーム理論によれば、人はセルフ・エスティームを高めるような認知を行おうとし、セルフ・エスティームの低い人は、高い人に比べて、承認欲求が強いとされる。つまり、セルフ・エスティームの低い人ほど、自己について肯定的な情報を望むことが予想される。この差異について、Jones（1973）は、他者からの評価とセルフ・エスティームについての研究を、他者からの評価を被験者の推測によるものと実験者により知らされるものに分けて研究結果を整理した。一般的にはセルフ・エスティーム理論が優位であるとし、それは他者が実際に被験者を評価していると思いつまされるように統制されている場合、すなわち、他者からの評価を実験者からフィードバックされる個人間認知の実験手続きを用いている研究の場合であった。しかしながら、被験者が他者からの評価を推測するように統制された場合、すなわち、他者からの評価を被験者が推測する個人内認知の実験手続きを用いた研究では、認知的斉合理論を支持していることをみいだしている。これにより、他者からの評価をフィードバックする場合には、セルフ・エスティーム理論が優位であることが示唆された。

認知的斉合理論ではセルフ・エスティームの低い人がポジティブなフィードバックを与えられても、それは自己概念と一致しないために自己概念の安定性は確

かなものにならない。しかし、自己概念と一致しない不整合なフィードバックでも自己概念が変容することをセルフ・エスティーム理論とは異なる賞賛獲得欲求という概念で検討した研究もある（伊藤・前田・浦，2005）。

セルフ・エスティーム理論を支持する立場より，蘭（1990）はセルフ・エスティームの高い人は，自分自身を肯定的に認知しており，そのような認知が他者認知においても調和的に作用することによって他者を好意的，肯定的に認知する positivity の存在と機能を明らかにした。すなわち，セルフ・エスティームの低い人は自己高揚欲求をもつものに対し，セルフ・エスティームの高い人においては他者を好意的，肯定的に認知する positivity が適合することを明らかにした。セルフ・エスティーム理論はセルフ・エスティームの低い人に主眼をあてた予測を行っているが，セルフ・エスティームの高い人が否定的な評価をも受けとめ，自己受容するように受け入れるなどの積極的な予測を行っていないとも指摘している。セルフ・エスティーム理論を支持する立場からのセルフ・エスティームのレベルと否定的評価への対応に関しては，井上（1986）の報告が参考になる。井上

（1986）は，質問紙による自己評定と観察による他者評定によりセルフ・エスティームのレベルのタイプ分けを行い，学習課題を用いて失敗課題の対処について検討した。その結果，課題試行後にどの課題をもう一度やりたいかという問いに対し，自他評定ともにセルフ・エスティームの高い群は失敗課題の選択数が多く，失敗課題への構えも積極的で，失敗を成功に変えようとする構えが顕著であった。これに対して，セルフ・エスティームの低い群は成功課題を反復しやすく，たとえ失敗課題を選択してもそれを成功に変えようとする姿勢はみられなかった。この報告はセルフ・エスティームのレベルについて，劣等感の補償による高得点や高い要求水準による低得点の混入を避けるため，質問紙による自己評定と担任教師の観察による他者評定を併用したことが特徴である。また，この報告は学習課題を用いたが，対人認知の課題においても否定的評価内容への対処につき検討することを示唆するものである。また，井上（1990）は，セルフ・エスティームの低い生徒は高校への進路決定の過程において，他者の援助を得にくく妥協的な対処方法を採用としている。セルフ・エスティームのレベルによる援助の得やすさについての検討も必要である。

持続的で常日頃もっているセルフ・エスティームを特性的セルフ・エスティー

ム (trait self-esteem) , 個々の出来事によって変動するセルフ・エスティームを状態的セルフ・エスティーム (state self-esteem) の2つに区別してとらえる立場がある (例えば, Butler, Hokanson, & Flynn, 1994 ; Leary, Tambor, Terdal. & Downs, 1995) 。 Leary, Tambor, Terdal. & Downs (1995) は, 特性的セルフ・エスティームが他者から自分がどのように思われているかという, 対人関係をモニターするソシオメーター (sociometer) として機能することを提唱している。自己評価は環境の変化に即して随時変化する自己の行動や態度の評価過程の表現であり, セルフ・エスティームは自己評価の結果についての本人の受容度であり, 比較的安定した個人差を示す変数でもある (蘭, 1992b) 。さらに, 自己評価はセルフ・エスティームと異なる概念であるが, 密接な関係をもつとされている。それゆえ, セルフ・エスティームのレベルによって対人認知の仕方や対人行動の仕方が大きく規定される。鹿内 (1978) によれば, セルフ・エスティーム理論を支持する立場より, 同じ事象についてもその反応には個人差があるが, この個人差をもたらすパーソナリティ要因の一つにセルフ・エスティームがあると述べている。セルフ・エスティーム理論を支持する立場でのセルフ・エスティームは, 特性的セルフ・エスティームを指していると考えられる。本論文では, 遠藤 (1981) の定義と蘭 (1992b) の指摘にもとづき, 環境の変化に即して随時変化する学級適応に関する自己の行動や態度の評価過程の表現としての自己評価と個人特性としてのセルフ・エスティームに注目する。

3. 第1節の文献研究が本論文に示唆するもの

以上, 自己概念, 自己評価に関する文献研究を実施した。その結果, ①本論文は自己概念の多次元階層モデルの中で Song & Hattie (1983, 1984) による「学級的自己概念」, 「仲間関係的自己概念」の領域に焦点をあてて取り組むこととする。②自己評価とその個人差をもたらすセルフ・エスティームについて, 環境の変化に即して随時変化する学級適応に関する自己の行動や態度の評価過程の表現としての自己評価と個人特性としてのセルフ・エスティームに注目できることが示唆された。セルフ・エスティーム理論を支持する立場でのセルフ・エスティームは, 特性的セルフ・エスティーム (trait self-esteem) として捉えられることが示唆された。

第2節 学級適応に関する研究

第2節以降の文献研究の概要は内容的に重複するため、第2節でまとめて示し、文献研究の結果を内容毎に節に分けて示した。

1. 文献研究の概要

中学生の学級適応、教師の介入、学級づくりと学校行事についての研究を概観するために、研究の動向を展望した。文献データベース CiNii を使用し、1980年以降の論文を対象とした。“教師”and“学級作り”、“教師”and“学級づくり”、“学級適応”and“教師”、“学級経営”and“教師”、“教師”and“学級集団”、“スクールモラル”、“スクール・モラル”、“学校モラル”、“教師”and“リーダーシップ”、“教師”and“勢力”、“学校行事”and“生徒”、“劇”and“学級”、“友人関係”and“青年”、“学級集団づくり”というキーワードで2008年8月25日に検索した。その結果、797本の文献を検索した。その内容を検討し、本論文の問題意識に関連する29論文、それらの引用論文より19論文と関連書籍4書籍を文献研究の対象とした。

文献データベース Google Scholar を使用し、1980年以降を対象とした。“classroom rating scale” and “student” and “teacher”というキーワードで2008年8月25日に検索した。その結果、25本の文献を検索した。その内容を検討し、本論文の問題意識に関連する3論文を対象とした。さらに、日本語文献の引用文献より3書籍、1論文についても文献研究の対象とした。

“drama”and“self-esteem”というキーワードで、1989年以降の論文を対象に文献データベース PsycINFO を使用して、2009年3月7日に検索した。その結果、17論文を検索した。うち子どもを対象としたもの2論文を文献研究の対象とした。

“school adjustment”and“peer relations”and“friend”, “social skill”and“school”and“self-esteem”というキーワードで、1989年以降の論文を対象に文献データベース PsycINFO を使用して、2009年4月11日に検索した。その結果、15論文を検索し、中学生が含まれているのは9論文であった。うち4本は日本語論文であり、その中の1論文はすでに取り上げ済みのため、それを除いた8論文より、本論文の問題意識に関連する7論文を文献研究の対象とした。

“classroom climate”and“peer”and“(middle school)or(junior high school)”, “encounter group”and “school”and“self-esteem”のキーワードで、1989年以降の論文を対象に文献データベー

ス PsycINFO を使用して、2009年4月11日に検索した。その結果、7論文を検索した。その内容を検討し、本論文の問題意識に関連する2論文を文献研究の対象とした。うち1論文は日本語論文であった。

"教師"and"指導"and"介入", "社会的スキル"and"学級適応", "ソーシャルスキル"and"学級適応"のキーワードで、1989年以降の文献を対象に文献データベース CiNii を使用して、2009年4月15日に検索した。その結果、31文献を検索した。その内容を検討し、本論文の問題意識に関連する6文献を文献研究の対象とした。

日本特別活動学会紀要、発達心理学研究、教育心理学研究、カウンセリング研究より、直接、検索した8論文、直接、検索した1書籍、検索した論文の引用文献より、本論文の問題意識に関連する11文献も文献研究の対象とした。

ここでは、学級適応に関する指標、学級適応に影響する要因についての研究を展望する。この文献研究でとりあげた主な文献を Table 2-2-1～ Table 2-2-4に示した。なお、Table では、ここでとりあげた順に文献の著者、研究テーマ、対象、主な結果をまとめた。

Table 2-2-1 学級適応に関する主な研究のまとめ(1)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
1	Perry & Weinstein (1998)	The social context of early schooling and children's school adjustment, <i>Educational Psychology</i> , 33 , 177-194.		学校適応 学業的機能 社会的機能 行動的機能	学校適応を学業的機能、社会的機能、行動的機能の3つの機能より構成している。学業機能としてスキルの獲得と動機づけ、社会的機能として仲間との関係と大人との関係、行動的機能として役割行動と注意・感情の自己制御を下位にあげている。
2	大対・大竹・松見 (2007)	学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55 , 135-151.			学校適応アセスメントの理論的基盤となる三水準モデルを提唱している。これは、感情や認知を含めた子どもの行動的機能(水準1)、子どもの行動が学校環境の中でどのように強化され形成されるのかという学業的・社会的機能(水準2)、個人の行動と環境との相互作用の結果として生じる子どもの学校適応(水準3)から子どもの学校適応状態を把握する理論枠組みである。
3	松山・倉智・西山 (1976)	学級におけるスクール・モラルに関する研究(第2報) 大阪教育大学紀要, 25 , 93-104.	小学5年264名 6年201名	スクール・モラルテスト(SMT) ソシオメトリックテスト	学級内地位が高い児童はスクール・モラル(①学校への関心, ②級友との関係, ③学習への意欲, ④教師への態度, ⑤テストへの適応の5つの要因からなる)が高く、地位が向上した児童はスクール・モラルも向上した。
4	河村 (1999)	生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2)ースクール・モラル尺度(中学生用)の作成ー カウンセリング研究, 32 , 283-291.	中学生 4682名	スクール・モラル(SMS) 学校生活満足度 ソーシャルスキル セルフ・エスティーム	SMS尺度は「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」の5因子構成であった。また、SMS尺度と社会的スキル、セルフ・エスティームとの相関がみられた。

Table 2-2-2 学級適応に関する主な研究のまとめ(2)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
5	大久保 (2005)	青年の学校への適応感とその規定要因－青年用適応感尺度の作成と学校別の検討－教育心理学研究, 53 , 307-319.	中学生 375名, 高校生 612名	青年用適応感 学校生活	学校生活の要因(友人との関係, 教師との関係, 学業)が学校での適応に影響するかを検討した。その結果, 適応感を「居心地の良さの感覚」「課題・目的的存在」「被信頼・受容感」「劣等感のなさ」の4因子で捉え, 中学, 高校いずれの学校においても友人との関係が影響することを明らかにした。
6	Dubois & Hirsch (1993)	School/nonschool friendship patterns in early adolescence. <i>Journal of Early Adolescence</i> , 13 , 102-122.	中学生 292名	学校での友好活動 学校外での友好活動への障害	思春期前期の友好活動について学校と学校外での状況を292名の中学生を対象として検討した。その結果, 学校の最良の友好活動については「学校でのつき合い」が他の因子よりも評定が高く, 頻繁に行われていた。
7	古市 (1997)	小・中学生における学校生活の楽しさとその規定要因 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 248	小学5, 6年生, 中学1, 2年計 1313名	学校生活享受感情 家族適応 友人適応 教師適応 学業適応	小・中学生を対象に, 学校生活享受感情とその規定要因を検討した。その結果, 学校生活享受感情は友人の影響が強く, それは女子に顕著であった。また, 小学生については教師の影響が強いことが明らかとなった。
8	Berndt (1999)	Friends' influence on students' adjustment to school. <i>Educational Psychologist</i> , 34 , 15-28.	7, 8学年の中学生 297名	生徒の態度 生徒の行動 学業成績 友人の影響 交友の特徴	生徒の態度, 行動, 学業成績におよぼす友人の影響と交友の特徴を検討した。破壊的な振る舞い, 学業成績について友人の影響がみられた。破壊的な振る舞いについては交友のネガティブな特徴の影響がみられた。交友のポジティブな特徴はいずれの変数にも影響していなかった。
9	中村 (2006)	児童生徒の人間関係構築力・調整力に関する調査研究 日本特別活動学会紀要, 14 , 46-56.	小学5年生, 中学1-3年生, 計841名	社会性	小・中学生が社会に適応する知恵や技術を身につけているかを測定する社会性尺度(「人間関係調整力」「学校生活適応力」「自己肯定観」「人間関係構築力」「キャリア観」「共感性」の6因子)を試作し, 中学生の1年間の社会性の変化を検討した。その結果, 「人間関係調整力」「学校生活適応力」「自己肯定観」「人間関係構築力」の4因子は, 時期を追うごとに得点が高まり, 夏休み明けの9月に下がることから, 学校生活が生徒の社会性に関与しているとした。
10	Nelson & Debacker (2008)	Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. <i>Journal of Experimental Education</i> , 76 , 170-189.	中学校と高校生 253名	仲間関係 達成動機づけ	中学生と高校生253名を対象に科学の授業における仲間関係と達成動機づけの関係を検討した。同級生に好意的に評価されている生徒は適応的な達成動機づけを示した。適応的な達成動機づけは, 学問的に価値ある友人と上質の交友関係をもつことに関連していた。質の悪い交友関係や学校での課題に抵抗する同級生をもつことは, 不適応的な達成動機づけに関連していた。
11	落合・佐藤 (1996)	青年期における友達とのつき合い方の発達の变化教育心理学研究, 44 , 55-65.	中学生 180名 高校生 201名 大学生 198名 合計 579名	友達とのつき合い方	中学生180名, 高校生201名, 大学生198名を対象に同性の友達とのつき合い方を検討した。その結果, 中学生は友人にも自分を見せようとはせず, 自分の本音が問われることを避け, 自分を守ろうとする。そのために周囲に同調しようとした, 広く浅いつき合いが多い。
12	長沼・落合 (1998)	同性の友達とのつきあい方からみた青年期の友人関係 青年心理学研究, 10 , 35-47.	中学生 201名 高校生 276名 大学生 277名 計754名	友達とのつきあい方	中学生201名, 高校生276名, 大学生277名を対象に青年期における友達とのつきあい方についての心理的要因を検討した。その結果, 中学生のつきあい方は, 「自分と合わない人ともつきあう」「共通体験で結びついている」が高校生や大学生よりも高かった。

Table 2-2-3 学級適応に関する主な研究のまとめ(3)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
13	Eccles, Wigfield, & Schiefele (1998)	Motivation to succeed. In W.Damon & N.Eisenberg (Eds.) <i>Handbook of child psychology. Vol3. Social, emotional, and personality development.</i> New York: John Wiley & Sons. Pp1017-1095.			多くの報告より、児童・生徒の動機づけを検討した。その結果、中学生は自律への欲求が高まる発達的特徴があるのに、学校の教師は生徒の意志決定や選択の機会がむしろ小学生の上級生よりも中学生新入学生で減っていた。生徒の動機づけも低下していた。つまり、小学校から中学校への移行に際し、中学生は小学生よりも成熟しているにも関わらず、教師の管理や規律が強いため、生徒の動機づけが低下していることを示した。
14	粕谷・河村 (2002)	学校生活満足度尺度を用いた学校不適応のアセスメントと介入の視点ー学校生活満足度と欠席行動との関連および学校不適応の臨床像の検討ーカウンセリング研究, 35 , 116-123	中学生 1013人	学校生活満足度 欠席行動 社会的スキル 自尊感情	中学生1013人を対象に、学校生活満足度と欠席行動、社会的スキル、自尊感情の関連を検討した。その結果、学校生活不満足群は欠席行動が多く、社会的スキルと自尊感情が低い。また、学校生活不満足群では欠席理由に身体的理由をあげる生徒が多く、学校不適応の具体的な理由をあげる生徒が少なかった。
15	河村 (2003)	学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36 , 121-128.	小学生 412名 中学生 526名	学級満足度 社会的スキル	小学生412名、中学生526名を対象に社会的スキルと学級適応との関係を検討した。その結果、「配慮のスキル」「関わりのスキル」の社会的スキルは「承認」「被侵害」のいずれの学級満足度にも関連していた。
16	藤原・河村 (2007)	高校生のソーシャルスキルの変化と学級適応感の変化についての一考察 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 20	高校生 男子71名, 女子52名	学校生活満足度 社会的スキル	高校生123名を対象として、社会的スキルの変化と学級適応感の変化について検討した。その結果、社会的スキル得点の下降群・上昇群・変化なし群における学校生活満足度を比較すると、下降群・変化なし群では有意な変化がみられないのに対し、上昇群では、承認得点が高まり、被侵害得点が下降していた。
17	久木山 (2005)	青年期の社会的スキル改善意欲に関する検討 発達心理学研究, 16 , 59-71	大学生 401名	社会的スキル 社会的スキル改善意欲 自己形成意識 友人関係形態の理想と現実	大学生253名を対象に、社会的スキル改善意欲、友人関係形態の変化と社会的スキル改善の関連を検討した。その結果、社会的スキル改善意欲をもつことで「関係開始スキル」「内的葛藤処理スキル」の社会的スキルが改善が可能であった。しかし、「関係調整スキル」に関しては社会的スキル改善意欲をもつだけでは改善が困難であった。
18	川原 (1997)	中学生・高校生の教師とのサポート・ネットワーク 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 141	中・高校一貫校の生徒 654名	交流の多い教師, その順サポートの程度	中学・高校一貫性の生徒(男子323名, 女子331名)を対象に、生徒と交流する複数の教師とのサポート・ネットワークについて検討した。その結果、学級担任, 教科担任, 養護教諭など教師の役割の違いによって異なるサポートを受け、複数の教師によるサポート・ネットワークを形成していた。
19	飯田 (2002)	教師の要請が児童の学級適応感に与える影響ー児童個々の認知様式に着目してー 教育心理学研究, 50 , 367-376.	小学6年生 1学級 33名	RCRT 教師内地位 学級適応	小学6年生1学級33名の児童を対象に、スキル・モラルと児童による教師の認知様式に関して検討した。その結果、RCRTによる教師内地位は低い学級適応の高い児童は、不得手とする要請に関しては教師の否認による要請を過小評価し、得手の要請に関しては過大評価していた。教師内地位は高い学級適応の低い児童は、不得手な要請に関する否認による方向づけを過大評価し、得手の要請に関しては過小評価していた。
20	三島・宇野 (2004)	学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52 , 414-425.	小学 4, 5, 6年生 313名	教師の影響力 学級雰囲気	小学4, 5, 6年生313名を対象に、教師の学級集団に及ぼす影響力について検討した。その結果、1学期の学級雰囲気に影響したのは教師の「受容・親近」であった。学年末の学級雰囲気の「認め合い」「反抗」に対しては教師の「自信・客観」が影響していた。

Table 2-2-4 学級適応に関する主な研究のまとめ(4)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
21	中井・庄司 (2008)	中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連発達心理学研究, 19, 57-68.	中学生 457名	教師に対する信頼感 学校適応感	中学生457名を対象に, 教師に対する信頼感と学校適応感の関連を検討した。その結果, 教師に感じる「安心感」は多くの学校適応感に影響していた。安心感と役割遂行評価がともに高い「信頼型」の生徒が最も学校適応感が高く, 教師に対する不信感の高い生徒の学校適応感が低かった。
22	河村・國分 (1996)	教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 55-59.	小学校 105学級	教師の管理意識 スクール・モラル	教師の管理意識と児童の学級適応感の関係を小学校105学級について検討した。その結果, 管理的なピリープを強くもつ教師の学級では, 児童のスクール・モラルが低く, そのような児童の割合が高かった。
23	河村・田上 (1998)	教師の指導行動・態度の変容への試み(2)-教師のピリープ介入プログラムの効果の検討-カウンセリング研究, 31, 270-285.	小学校教師14名とその児童 740名	教師のピリープ スクール・モラル 教師の勢力 教師のリーダーシップ行動	小学校教師14名とその児童740名を対象に, 管理を志向する教師特有のピリープの修正を目的とした介入プログラムの効果を検討した。その結果, 論理療法とRCRTを参考にした1日4時間の構成的グループ・エンカウンターを3日間行った。その結果, 教師特有のピリープの絶対的思いこみの強さが低下し, 教師のリーダーシップ行動におけるM機能(集団維持機能)と教師の資源勢力における「教師の魅力」が上昇した。児童のスクール・モラルの得点も上昇した。
24	河村・鈴木・岩井 (2004)	教師に生ずる感情と指導の関係に中学生校教師を対象として-教育心理学研究, 52, 1-11.	中学校教師 104名	教師の不快感 介入の強さ 教師のピリープ	中学校教師104名を対象に, 日常的な生徒指導の場面への教師の不快感, 介入の強さと教師のピリープを検討した。その結果, 教師の不快感と介入の強さに強い相関がみられた。軽視場面では介入の強さは不快感に有意に依存していた。ピリープの強弱による介入の強さには有意差はみられなかった。
25	三隅・矢守 (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.	中学生 2661名	教師のリーダーシップ行動 スクール・モラル	中学生2661名を対象に, 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を試作し, その得点によるPM型, P型, M型, pm型の4類型とスクール・モラルの関連を検討した。その結果, PM型が最もスクール・モラルが高く, pm型が最も低く, P型, M型はその間であった。
26	佐藤 (1993)	学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす相互作用効果 実験社会心理学研究, 33, 52-59.	中学生 1119名	教師のリーダーシップ行動 スクール・モラル	中学生1119名を対象に, 学級「集団」及び生徒「個人」次元での学級担任教師のPM式指導4類型が生徒のスクール・モラルに及ぼす相互作用効果について検討した。その結果, 「学級連帯性」では集団次元での影響が強く, 「学習意欲」「モラルの合計」では, 個人次元での影響が強かった。
27	河村・田上 (1997a)	児童が認知する教師のPM式指導類型と児童のスクール・モラルとの関係についての考察 カウンセリング研究, 30, 121-129.	小学 4, 5, 6年生 3132名	教師のリーダーシップ行動 スクール・モラル	小学4年生(34学級), 5年生(32学級), 6年生(39学級)を対象に, 教師のPM式指導類型とスクール・モラルの関係を検討した。その結果, PM型の児童は, 学級の指導類型によらず, スクール・モラルが高かった。PM型の学級ではスクール・モラルの著しく低い児童が少なく, 児童間のスクール・モラルの差異も少なかった。
28	田崎 (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.	小学校 5, 6年生 470名	教師の勢力資源 スクール・モラル	小学5, 6年生470名を対象に, 児童の認知する教師の勢力資源とスクール・モラルを検討した。その結果, 教師の勢力資源には「親近・受容性」「外見性」「正当性」「明朗性」「罰」を取り上げ, 「親近・受容性」「正当性」「罰」の勢力資源はスクール・モラルと強く関連することが明らかとなった。
29	河村・田上 (1997b)	児童のスクール・モラルと担任教師の勢力資源認知との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 30, 11-17.	小学 4, 5, 6年生 3132名	教師の勢力資源認知 スクール・モラル	小学4, 5, 6年生3132名を対象に, 児童が認知する教師の勢力資源とスクール・モラルの関係を検討した。その結果, スクール・モラルの高い児童は「教師の魅力・対応」を高く評定し, 「罰」を低く評定していた。

2. 学級適応に関する指標

学級適応に関する指標を対象とした研究を展望すると、ソシオメトリックテストによる社会的地位（例えば、松山，1964），スクール・モラル（例えば、河村，1999；松山・倉智・西山，1976），学級雰囲気（例えば、Wright & Cowen，1982），中学校卒業時の状況（例えば、Veronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay，2008）などの指標が用いられていた。

学級適応・学校適応に関する理論的な研究として、Perry & Weinstein（1998）は学校適応（school adjustment）を学業的機能，社会的機能，行動的機能の3つの機能より構成している。学業機能としてスキルの獲得と動機づけ，社会的機能として仲間との関係と大人との関係，行動的機能として役割行動と注意・感情の自己制御を下位にあげている。大対・大竹・松見（2007）は学校適応アセスメントの理論的基盤となる三水準モデルを提唱している。これは，感情や認知を含めた子どもの行動的機能（水準1），子どもの行動が学校環境の中でどのように強化され形成されるのかという学業的・社会的機能（水準2），個人の行動と環境との相互作用の結果として生じる子どもの学校適応（水準3）から子どもの学校適応状態を把握する理論枠組みである。これらの研究より，学校適応を構成する機能として学業的機能，社会的機能，行動的機能が示唆された。

学級適応・学校適応に関する指標として，スクール・モラルを用いた研究がみられる。松山・倉智・西山（1976）はスクール・モラルを個人的概念として用い，「学校の集団生活ないし諸活動に対する帰属度，満足度，依存度などを要因とする児童・生徒の個人的主観的心理状態」と規定し，学級内地位が高い児童はスクール・モラル（①学校への関心，②級友との関係，③学習への意欲，④教師への態度，⑤テストへの適応）が高いことを明らかにしている。最近は，河村（1999）によるSMSスクール・モラル（①友人との関係，②学習意欲，③教師との関係，④学級との関係，⑤進路意識）がよく用いられている。河村（1999）はSMSスクール・モラルと社会的スキル，セルフ・エスティームの相関を示している。これらの研究では，学校・学級適応を仲間との関係，学習への意欲，学校・学級との関係，教師との関係などの要因で構成している。

学級・学校適応について，「友人との関係」「教師との関係」「学習」などを要因とする研究（例えば，河村，1999；松山・倉智・西山，1976）に対して，大

久保（2005）は、それらを学校生活の要因として捉え、学校生活の要因が学校での適応感に影響するかを検討した。大久保（2005）では、適応感を「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感のなさ」の4因子で捉え、中学、高校いずれの学校においても友人との関係が影響することを明らかにした。「学級・学校適応」と「適応感」を適切に捉える必要性と中学・高校生にとっての「友人との関係」の重要性が示唆された。本論文では、「適応感」そのものでなく、学級適応に関する自己評価として、学校生活の要因のうち、仲間との関係、学級との関係に注目している。

3. 学級適応に影響する要因

学級適応に影響する要因についての研究を展望すると、家庭環境（例えば、Grolnick & Ryan, 1989 ; Kaye, 1991 ; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994 ; 酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002）, 学級環境（例えば、狩野, 1985b ; 田崎・狩野, 1985 ; Wright & Cowen, 1982）, 友人関係（例えば、Berndt, 1999 ; Berndt & Keefe, 1995 ; Dubois & Hirsch, 1993 ; 古市, 1997 ; 中村, 2006 ; Nelson & Debacker, 2008 ; Veronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay, 2008）, 社会的スキル（例えば、藤原・河村, 2007 ; 粕谷・河村, 2002 ; 河村, 2003 ; 久木山, 2005）, 教師の関わり（例えば、飯田, 2002 ; 川原, 1997 ; 河村・鈴木・岩井, 2004 ; 河村, 1996 ; 河村・國分, 1996 ; 河村・田上, 1997a ; 河村・田上, 1997b ; 河村・田上, 1998 ; 三島・宇野, 2004 ; 三隅・矢守, 1989 ; 中井・庄司, 2008 ; 佐藤, 1993 ; 田崎, 1979, 1984）などの要因についての研究がみられた。また、友人関係などに関わる中学生の発達的特徴についての研究（例えば、Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998 ; 長沼・落合, 1998 ; 落合・佐藤, 1996 ; 岡田, 1995）も展望した。

その中で、児童・生徒の友人関係の影響についての研究とそれに関わる中学生の発達的特徴、学級適応に及ぼす社会的スキルの影響、学級適応に及ぼす教師の影響についての研究を整理する。

(1) 学級適応に及ぼす友人関係の影響及び中学生の発達的特徴

まず、学級適応に及ぼす友人関係の影響についての研究とそれに関わる中学生の発達的特徴についての研究を整理する。

① 学級適応に及ぼす友人関係の影響

Dubois & Hirsch（1993）は292名の中学生を対象として、思春期前期の友好活動

について学校と学校外での状況を検討した。学校の最良の友好活動については「学校でのつき合い」が他の因子よりも評定が高く、頻繁に行われていた。古市（1997）は小・中学生を対象に、学校生活の楽しさ（学校生活享受感情）に友人の影響が強く、それは女子に顕著であり、小学生については教師の影響も強いことを報告している。生徒の行動、学業成績に及ぼす友人の影響を検討した Berndt（1999）によれば、破壊的な振る舞い、学業成績について友人の影響がみられた。破壊的な振る舞いについてのみ交友のネガティブな特徴の影響がみられた。交友のポジティブな特徴はいずれの変数にも影響していなかった。ここでの交友のポジティブな特徴は、支持的な関係であることを指しており、特定の親友ではなくむしろ、本論文で注目している仲間関係を想定していると捉えられる。影響の強い変数として選択されたのは、仲間関係のポジティブな特徴ではなく、ネガティブな関係であったのは、学校適応の変数に破壊的な行動を用いてことによると考えられる。中村（2006）は、小・中学生が社会に適応する知恵や技術を身につけているかを測定する社会性尺度（「人間関係調整力」「学校生活適応力」「自己肯定観」「人間関係構築力」「キャリア観」「共感性」の6因子）を試作し、中学生の1年間の社会性の変化を検討した。その結果、「人間関係調整力」「学校生活適応力」「自己肯定観」「人間関係構築力」の4因子は、時期を追うごとに得点が高まり、夏休み明けの9月に下がることから、学校生活が生徒の社会性に関与しているとした。「人間関係調整力」「学校生活適応力」「人間関係構築力」の質問項目は、友人との関係を尋ねる項目が多く、学校生活における友人や仲間との関係が学校で形成されていることを示すものと考えられる。「自己肯定観」「キャリア観」「共感性」は長い時間をかけて、多くの人と交わり、多くの体験を積むことで形成されるものと考えられる。Nelson & Debacker（2008）は、中学生と高校生253名を対象に科学の授業における仲間関係と達成動機づけの関係を検討した。同級生に好意的に評価されている生徒は適応的な達成動機づけを示した。適応的な達成動機づけは、学問的に価値ある友人と上質の交友関係をもつことに関連していた。質の悪い交友関係や学校での課題に抵抗する同級生をもつことは、不適応的な達成動機づけに関連していた。学業的自己概念にも生徒の仲間関係のあり方が影響している点に注目できる。「学習アプローチに関する動機づけ」「社会的な動機づけ」「自己効力感」の目的変数の

多くに影響した説明変数は「同級生の授業への関わり」のうちの「所属感」に関する変数であり、「自己効力感」には「所属感」だけが影響していたのが興味深い。学習場面での動機づけにおいても、集団への所属感を高めることが重要であることが参考になる。

海外論文では学校適応への指標として学業成績と破壊的な行動を取り上げることが多く、日本語論文と視点が異なる。日本では多くの課題が学校に求められているが、海外では学業についての課題が学校に求められていることが明確に反映しているものと考えられる。これらの研究より、学校生活の楽しさ、仲間の受容、攻撃性や破壊性などの振る舞い、学業、達成動機づけなどの学校・学級適応に友人関係が影響することが示唆された。また、交友活動やそれに伴う社会性の育成に学校生活が影響していることも示唆された。

② 中学生の発達的な特徴

これらの学級適応に及ぼす友人関係の影響に関する研究に続けて、中学生の交友関係及び発達的な特徴についての研究を展望する。1990年代、青年期の友人関係で、互いに傷つけたり傷つくことを恐れる表面上の関係を繕うつきあい方が顕著になってきた。それを背景に、青年期の友人関係についての研究（例えば、長沼・落合、1998；落合・佐藤、1996；岡田、1995）がこの時期に散見される。落合・佐藤（1996）は、中学生180名、高校生201名、大学生198名を対象に同性の友達とのつき合い方を検討した。その結果、中学生は友人にも自分を見せようとはせず、自分の本音が問われることを避け、自分を守ろうとする。そのために周囲に同調しようとした、広く浅いつき合いが多いことを報告している。この結果より、大学生のように本音を出し合う、深く狭いつき合い方では特定の重要な他者からの評価に影響されると考えられるが、中学生では多くの仲間からの評価に影響されると考えられる。長沼・落合（1998）は、中学生201名、高校生276名、大学生277名を対象に青年期における友達とのつきあい方についての心理的要因を検討した。その結果、中学生のつきあい方は、「自分と合わない人ともつきあう」「共通体験で結びついている」が高校生や大学生よりも高かった。

これらの研究より、中学生の友人関係は高校生以降の友人関係よりも広く浅いつきあい方であり、共通体験で結びつくため、集団体験や集団での協力体験が重要であることが示唆された。

友人関係とは異なるが、中学生の発達的な特徴を示す報告がある。Eccles, Wigfield, & Schiefele (1998) は多くの報告より、児童・生徒の動機づけを検討した。その結果、中学生は自律への欲求が高まる発達的な特徴があるのに、学校の教師による生徒の意志決定や選択の機会がむしろ小学生の上級生よりも中学生新入学生で減っていた。生徒の動機づけも低下していた。つまり、小学校から中学校への移行に際し、中学生は小学生よりも成熟しているにもかかわらず、教師の管理や規律が強いため、生徒の動機づけが低下していることが示された。この報告より、中学生を対象とした場合には、指示的な介入ではなく、中学生が自律的に意志決定や選択できるような教師の介入の必要性が示唆された。

これらの研究は学級適応に及ぼす友人の影響について示唆を与えるものであった。また、中学生の発達的な特徴として、交友関係の広く浅いつきあい方、共同体験での結びつき、自律的な意志決定の重要性について示唆を得た。

(2) 学級適応に及ぼす社会的スキルの影響

社会的スキルは対人関係を円滑に進めることのできる能力や技能として知られている。学校・学級での生活では他者との関係づくりが必要であり、学校・学級適応への影響を示す研究がみられる。

粕谷・河村(2002)は、中学生1013人を対象に、学校生活満足度と欠席行動、社会的スキル、自尊感情の関連を検討した。その結果、学校生活不満足群は欠席行動が多く、社会的スキルと自尊感情が低い。また、学校生活不満足群では欠席理由に身体的理由をあげる生徒が多く、学校不適応の具体的な理由をあげる生徒は少なかった。教師が社会的スキル、自尊感情、欠席理由の背景などの視点をもってアセスメントを行いながら援助する必要性が示唆された。河村(2003)は、小学生412名、中学生526名を対象に社会的スキルと学級適応との関係を検討した。その結果、「配慮のスキル」「関わりのスキル」の社会的スキルは「承認」「被侵害」のいずれの学級満足度にも関連していた。学級適応に社会的スキルが影響を及ぼすことが示唆された。藤原・河村(2007)は、高校生123名を対象として、社会的スキルの変化と学級適応感の変化について検討した。その結果、社会的スキル得点の下降群・上昇群・変化なし群における学校生活満足度を比較すると、下降群・変化なし群では有意な変化がみられないのに対し、上昇群では、承認得点が高まり、被侵害得点が下降していた。これらの結果より、社会的スキルを高

める介入の必要性が示唆された。

これらの研究では、学校・学級適応の指標に学校生活満足度尺度（河村，1999）を用いている。この尺度は、学校心理学（石隈，1999）による、援助を必要とする一部の生徒を対象とした二次的援助のアセスメントを行うこと目的とした尺度である。研究の目的も不登校など学校生活に満足を得られない状態を予防することに焦点をあてたものである。本論文では不適応傾向への対応ではなく、仲間意識や学級への所属感についての自己の行動や態度を対象とした、すべての生徒を対象とした一次的援助に焦点をあてている。しかしながら、社会的スキルは他者との集団体験や集団での協力体験を促進するために必要な基礎的能力や技能と捉えることができ、社会的スキルを高めることの重要性が改めて示唆された。

久木山（2005）は、大学生253名を対象に、社会的スキル改善意欲、友人関係形態の変化と社会的スキル改善の関連を検討した。その結果、社会的スキル改善意欲をもつことで「関係開始スキル」「内的葛藤処理スキル」の社会的スキルが改善が可能であった。しかし、「関係調整スキル」に関しては社会的スキル改善意欲をもつだけでは改善が困難であった。この研究は大学生を対象としているが、トレーニングなしでも、社会的スキル改善意欲をもつことで「関係開始スキル」および「内的葛藤処理スキル」の改善可能性を示したことが興味深い。「関係開始スキル」とは、新しく関係を作っていくスキルであり、「内的葛藤処理スキル」とは、対人場面で経験した内的葛藤の処理に関するスキルである。改善意欲だけでは改善が困難とされている「関係調整スキル」とは、他者との相互作用の場面での調整に関するスキルである。学級での集団体験におけるメンバー相互の関係調整にもあてはまると考えられる。この結果より、学級での生徒の関係調整に援助が必要であることが示唆された。

これらの研究は学級適応に及ぼす社会的スキルの影響について示唆を与えるものであった。また、一部の社会的スキルは改善意欲をもつことで高められるが、集団体験に関連する「関係調整スキル」には改善意欲だけでは高めることが困難であることが示唆された。

(3) 学級適応に及ぼす教師の影響

石津（2006）は、学校ストレス、コーピング、ソーシャル・サポートとスクール・モラルとの関係性を検討し、コーピングやソーシャル・サポートを増

進する援助の必要性を指摘している。そこで、学校・学級での生活において、重要な援助者である教師の影響についての研究を展望する。

① 学級適応に及ぼす教師に対する児童・生徒の認知

まず、学級適応に及ぼす教師に対する児童・生徒の認知についての研究を展望する。川原（1997）は、中学・高校一貫性の生徒（男子323名，女子331名）を対象に、生徒と交流する複数の教師とのサポート・ネットワークについて検討した。その結果、学級担任，教科担任，養護教諭など教師の役割の違いによって異なるサポートを受け，複数の教師によるサポート・ネットワークを形成していることが示された。飯田（2002）は，小学6年生1学級33名の児童を対象に，スクール・モラールと児童による教師の認知様式に関して検討した。その結果，RCRTによる教師内地位は低い学級適応の高い児童は，不得手とする要請に関しては教師の否認による要請を過小評価し，得手の要請に関しては過大評価していた。教師内地位は高い学級適応の低い児童は，不得手な要請に関する否認による方向づけを過大評価し，得手の要請に関しては過小評価していた。三島・宇野（2004）は，小学4，5，6年生313名を対象に，教師の学級集団に及ぼす影響力について検討した。その結果，1学期の学級雰囲気に影響したのは教師の「受容・親近」であった。学年末の学級雰囲気の「認め合い」「反抗」に対しては教師の「自信・客観」が影響していた。中井・庄司（2008）は，中学生457名を対象に，教師に対する信頼感と学校適応感の関連を検討した。その結果，教師に感じる「安心感」は多くの学校適応感に影響していた。安心感と役割遂行評価がともに高い「信頼型」の生徒が最も学校適応感が高く，教師に対する不信感の高い生徒の学校適応感が低かった。

これらの教師に対する児童・生徒の認知についての研究を概観すると，教師に感じる「安心感」（中井・庄司，2008），「受容・親近」（三島・宇野，2004）は基本的に重要な要因であり，児童による教師の認知様式（飯田，2002）や年間での時期（三島・宇野，2004）により影響が異なることが示された。

② 学級適応に及ぼす教師の意識

次に，教師の意識に注目した研究を展望する。河村・國分（1996）は，教師の管理意識と児童の学級適応感の関係を小学校105学級について検討した。その結果，管理的なピリーフを強くもつ教師の学級では，児童のスクール・モラールが

低く、そのような児童の割合が高かった。河村・田上（1998）は、小学校教師14名とその児童740名を対象に、管理を志向する教師特有のビリーフの修正を目的とした教師への介入プログラムの効果を検討した。その結果、論理療法とRCRTを参考にした1日4時間の構成的グループ・エンカウンターを3日間行った。その結果、教師特有のビリーフの絶対的思いこみの強さが低下し、教師のリーダーシップ行動におけるM機能（集団維持機能）と教師の資源勢力における「教師の魅力」が上昇した。児童のスクール・モラルの得点も上昇した。河村・鈴木・岩井（2004）は、中学校教師104名を対象に、日常的な生徒指導の場面への教師の不快感、介入の強さと教師のビリーフを検討した。その結果、教師の不快感と介入の強さに強い相関がみられた。軽視場面では介入の強さは不快感に有意に依存していた。この結果より、教師が自身の感情を意識化する必要が示唆された。ビリーフの強弱による介入の強さには有意差はみられなかった。

これら教師の意識についての研究では、小学校教師を対象とした場合には、教師の管理的意識（ビリーフ）が児童のスクール・モラルに影響し（河村・國分, 1996）、このような教師のビリーフに介入することで教師の児童への対応が変化し、児童のスクール・モラルが変容すること（河村・田上, 1998）が報告されている。しかし、中学校教師を対象とした場合には、教師のビリーフの強弱による介入の強さには有意差はみられなかった。これについて、小学生と中学生の発達の違い、それに応じた小学校教師と中学校教師の関わりの違いも考えられるが、これらの研究からの要因の特定は困難である。

③ 学級適応に及ぼす教師の指導

学級適応に及ぼす教師の指導に関して、教師のリーダーシップ行動に関する研究（例えば、河村・田上, 1997a；三隅・矢守, 1989；佐藤, 1993）と教師の勢力資源に関する研究（例えば、河村, 1996；河村・田上, 1997b；田崎, 1979, 1984）を展望する。三隅・矢守（1989）は、中学生2661名を対象に、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を試作し、その得点によるPM型、P型、M型、pm型の4類型とスクール・モラルの関連を検討した。その結果、PM型が最もスクール・モラルが高く、pm型が最も低く、P型、M型はその間であった。佐藤（1993）は、中学生1119名を対象に、学級「集団」及び生徒「個人」次元での学級担任教師のPM式指導4類型が生徒のスクール・モラ

ールに及ぼす交互作用効果について検討した。その結果、「学級連帯性」では集団次元での影響が強く、「学習意欲」「モラルの合計」では、個人次元での影響が強かった。河村・田上（1997a）は、小学4年生（34学級）、5年生（32学級）、6年生（39学級）を対象に、教師のPM式指導類型とスクール・モラルの関係を検討した。その結果、PM型の児童は、学級の指導類型によらず、スクール・モラルが高かった。PM型の学級ではスクール・モラルの著しく低い児童が少なく、児童間のスクール・モラルの差異も少なかった。これらの教師のリーダーシップ行動について、三隅・矢守（1989）では生徒個人の類型を対象とし、佐藤（1993）、河村・田上（1997a）では個人と学級の類型を対象とした。いずれの類型でもPM型がスクール・モラルが高く、教師の関わりの影響が示唆された。

田崎（1984）は、小学5、6年生470名を対象に、児童の認知する教師の勢力資源とスクール・モラルを検討した。その結果、教師の勢力資源に「親近・受容性」「外見性」「正当性」「明朗性」「罰」を取り上げ、「親近・受容性」「正当性」「罰」の勢力資源はスクール・モラルと強く関連することが明らかとなった。河村・田上（1997b）は、小学4、5、6年生3132名を対象に、児童が認知する教師の勢力資源とスクール・モラルの関係を検討した。その結果、スクール・モラルの高い児童は「教師の魅力・対応」の教師の勢力資源を高く評定し、「罰」を低く評定していた。これらの教師の勢力資源に関する研究（河村・田上、1997b；田崎、1984）により、教師の勢力資源がスクール・モラルに影響することが示された。これらの教師の影響に関する研究の展望により、児童・生徒による教師認知、教師の意識、教師の指導などの立場から、教師の関わり方が学級適応に影響する重要な要因であることが示唆された。

4. 第2節の文献研究が本論文に示唆するもの

以上、学級適応に関する文献研究を実施した。その結果、本論文での学級適応に関する自己評価は、不適応傾向や学業への対応ではなく、仲間意識や学級への所属感についての自己の行動や態度の評価を対象として進めることが確認された。

学級適応に影響する要因についての研究を展望すると、学級環境、友人、社会的スキル、教師などの要因についての研究がみられた。学校生活の楽しさ、仲間の受容、達成動機づけなどの学級適応に友人関係が影響することが示唆された。

また、交友活動やそれに伴う社会性の育成に学校生活が影響していることも示唆された。さらに、中学生の交友関係及び発達的な特徴についての研究より、中学生の友人関係は高校生以降の友人関係よりも広く浅いつきあい方で、共通体験で結びつくため、集団体験や集団での協力体験が重要なこと、中学生が自律的に意志決定や選択できるような教師の介入の必要性が示唆された。

社会的スキルは対人関係を円滑に進めることのできる能力や技能として知られている。社会的スキルは他者との集団体験や集団での共同体験を促進するために必要な基礎的能力や技能と捉えることができ、社会的スキルを高めることの重要性が改めて示唆された。一部の社会的スキルは改善意欲をもつことで高められるが、集団体験に関連する「関係調整スキル」は改善意欲だけでは高めることが困難であり、援助の必要性が示唆された。

学校・学級での生活において、重要な援助者である教師の影響についての研究より、児童・生徒による教師認知、教師自身の意識、教師の指導などの立場から、教師の関わり方が学級適応に影響する重要な要因であることが示唆された。

第3節 教師の介入に関する研究

1. 文献研究の概要

教師の介入についての研究を概観するために、教師へのフィードバック、教師の児童・生徒への介入に関する研究の動向を展望した。

2. 教師へのフィードバック

教師へのフィードバックにより教師が変わることで、子どもへの影響を検討した研究がみられる（Good & Brophy, 1972；浜名・北山, 1988；浜名・松本, 1993；伊藤・三島, 2005）。いずれの研究でも教師の変化はみられた。しかしながら、児童への効果は、浜名・北山（1988）、浜名・松本（1993）、伊藤・三島（2005）では効果がみられたが、Good & Brophy（1972）では効果はみられなかった。Moretti & Higgins（1990）が指摘しているように、教師の関わりが児童の重視しているものであったかという観点が必要と考えられる。既に検討した河村・田上（1998）の教師特有のビリーフへの介入研究も教師へのフィードバックに関する研究に位置づくと考えられる。

3. 教師の児童・生徒への介入

教師の児童・生徒への介入に関する研究について展望する。ここでは、①教師の介入を検討する枠組みに関する研究（例えば、遠矢, 2006；石隈, 1999；鳥海・石井, 2007）、②班活動を活用した学級づくりに関する研究（例えば、根本, 1981）、③教師のフィードバックに関する研究（例えば、阿久根, 1979；蘭・大坪, 1986；矢作, 1972）、④社会的スキルトレーニングや構成的グループ・エンカウンターに関する研究（例えば、江村・岡安, 2003；河村, 2001；川崎, 1994；水谷・岡田, 2007；小野寺・河村, 2005；大関, 1996）に分類して整理した。ここで取り上げた主な文献を Table 2-3-1～Table 2-3-2に示した。なお、Table では、ここでとりあげた順に文献の著者、研究テーマ、対象、主な結果をまとめた。

Table 2-3-1 教師の介入に関する主な研究のまとめ(1)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
1	石隈 (1999)	学校心理学者・スクールカウンセラーによる心理的援助サービス	教師の心理的援助サービス	対象者の心理的援助サービス	対象者の心理的援助サービス
2	遠矢 (2006)	教師が学級経営に活用する意思伝達研究	小学校教師7名	学級経営主体的意思伝達行動	児童の視点を軸に学級経営の改善を図る
3	鳥海・石井 (2007)	学級集団形成における教師の介入効果	教師の介入学級集団形成	学級集団の構造と機能	学級集団の構造と機能
4	根本 (1981)	「学級集団づくりの心理学的研究」実践的心理学研究	実験群小学5,6年生, 中学1,3年生計449名 統制群小学5,6年生, 中学1,3年生計849名	班活動や学級活動の意識	全学級の指導研究
5	矢作 (1972)	教師から生徒へのフィードバックの重要性	中学1,2年生実験学級3学級 統制学級2学級	教師評定のフィードバック	中学1・2年生の学習態度
6	阿久根 (1979)	Positive Focus の効果	小学4年生1学級 中学3年生1学級	positive focus スクール・モラル教師のリーダーシップ	担任教師が子どもの成長を促す
7	蘭・大坪 (1986)	行動・性格の教師指導行動	小学生1,4,6年生505名 小学校教師32名	positivity 児童の性格・行動特性教師評定 I Q 学力テスト	教師32名と児童505名を対象

Table 2-3-2 教師の介入に関する主な研究のまとめ(2)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
8	水谷・岡田 (2007)	集団社会的スキルが児童および学級効果の検討と、その活用が個人および学級形成に及ぼす影響の形成過程に着目して、横濱国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学, 9, 1-22.	小学 3 年生 3 学級 117 名 (男子 69 名, 女子 48 名)	被社会的スキル	集団社会的スキルトレーニングが児童の周囲の社会的スキルを向上させることにより、児童の学級適応を改善するかに検討した。小学 3 年生 3 学級 117 名を対象に「元気の出る聞き方」と「あたたかい言葉かけ」を標的とした集団社会的スキルトレーニングを行った。その結果、児童への向社会的スキルが増加したが、児童の攻撃行動が減少した児童は学級適応が改善された。児童本人の社会的スキルが改善され、周りの児童のスキルが改善されたことによる影響と考察された。
9	川崎 (1994)	構成的グループ・エンカウンターが中学生の進路意識カウセリングに及ぼす効果研究, 27, 132-144.	中学 1 ~ 3 年生 657 名	進路意識度 自己肯定度	構成的グループ・エンカウンターの実施が進路意識と自己肯定感に及ぼす効果を検討した。進路意識の低い生徒 (実験群に「リレーションづくり」「他者受容と自己発見」「自己肯定を高める」「自己理解」「自己理解と将来設計」を目的とした構成的グループ・エンカウンターを 7 回に渡り、18 のエクササイズを実施した。その結果、実験群は統制群に比べて、進路意識と自己肯定度が高まった。
10	小野寺・河村 (2005)	ショートエクササイズによる継続的構成的グループ・エンカウンターが学級適応に与える効果カウセリング研究, 38, 33-43.	実験群は中学校 17 学級 548 名 統制群は中学校 18 学級 581 名	学校生活満足尺度	ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウンターが学級生活への満足度に与える効果を検討した。実験群は中学校 17 学級、統制群は中学校 18 学級であった。6 月中旬から 7 月初旬の 3 週間、朝自習の時間 15 分を担任教師をリーダーとして生活班を単位のエクササイズを毎日実施した。身近な話題に関する自己開示を行うショートエクササイズを選定した。その結果、本プログラムの実施により、多くの生徒の学級生活への満足度を高めた。

① 教師の介入を検討する枠組みに関する研究

教師の介入を検討する枠組みに関する研究について展望した。石隈 (1999) は、学校心理学において、すべての子どもを対象とした一次的援助サービス、援助ニーズの大きい一部の子どもを対象とする二次的援助サービス、特別な援助を必要とする子どもを対象とした三次的援助サービスの 3 段階の援助サービスの枠組みを提供している。また、援助の担い手としての専門的ヘルパー (例えば、スクールカウンセラー)、複合的ヘルパー (例えば、教師)、役割的ヘルパー (例えば、保護者)、ボランティアヘルパー (例えば、友人) のコンサルテーションを重要としている。本論文で対象としている学校行事についても、学校 5 日制への移行で援助サービスの機能をもつ学校行事の減少を危惧しており、学校行事を一次的援助サービスの観点から検討しなすことを提唱している。遠矢 (2006) は、児童が主体的に教師へ意思伝達することに注目し、教師がそれをどのように取り上げているかを検討した。普段の学級の中で児童からの発案、提案などを教師がどの

ように捉え、取り上げているのかについて、小学校教師7名を対象に聞き取りを行った。その結果、集会活動、学級のルール作りに関して、話し合っ、みんなで決めることを重視していた。漠然とした提案や実現しにくい提案には、教師がヒントを与えるなどの関わりがみられた。鳥海・石井（2007）は、学級集団構造の変化を解析するために、複雑系理論による学級集団のマルチエージェントモデルを提案し、学級運営における教師の介入が学級集団形成にどのような影響を与えるかをシミュレーションした。その結果、孤立した生徒の増加に対しては適度な教師の介入が有効であることが示唆された。また、班活動によるグループコミュニケーションにより孤立した生徒を大幅に減少させ、相互に友人と想っている関係を増加する傾向がみられた。

石隈（1999）によれば、教師の介入は、全ての生徒を対象とした一次的援助を行いつつ、その上で、苦戦している一部の生徒を対象とした二次的援助、二次的援助を行うと位置づけられる。本論文は、教師による一次的援助を対象とした研究である。遠矢（2006）は担任教師からの聞き取りより、話し合っ、みんなで決める介入、実現可能性の低い提案にヒントを与える介入を抽出した。鳥海・石井（2007）はシミュレーションであるが、学級づくりへの教師の介入の効果を示した。これらの研究は、教師の介入を検討する上で参考になる。

② 班活動を活用した学級づくりに関する研究

根本（1981）は、全国生活指導研究協議会が提案する班活動による学級集団づくりが児童・生徒に与える影響を検討した。全生研に所属する教師が担任する実験群（小学5・6年4学級、中学1年4学級、中学3年4学級）と任意に選ばれた統制群（小学5・6年6学級、中学1年8学級、中学3年9学級）を対象に、比較した。その結果、次のような効果を得ている。実験群は班長を経験する者が多く、班長を経験したことにより自己変容を自覚する者が多い。子どもの積極性を引き出している。のけものにされる子どもが少なく、援助的で規律を守る。班長の経験者と未経験者の学級についての意識の差が小さい。この研究より、班活動などの小集団活動を学級づくりに活かせることが示唆された。

③ 教師のフィードバックに関する研究

教師のフィードバックによる効果について、矢作（1972）は、中学1・2年生に学習行動と感情的行動について、教師の評定をフィードバックした。その結果、

フィードバックを行った実験群と行わなかった統制群と比較して、実験群が自己の行動を変化させるという仮説に基づいて検討したが、2つの群で有意な差は認められなかった。阿久根（1979）は、担任教師が子どもの能力のある面や価値のある面を積極的に発見する努力をし、みいだした側面の意味づけを行う **positive focus** の効果を検討した。小学4年生ではスクール・モラルの向上、教師のリーダーシップ行動の認知の向上などの効果がみられた。しかしながら、中学3年生では、そのような効果はみられなかった。蘭・大坪（1986）は、教師32名と児童505名を対象に、6年間にわたり、教師の肯定的評価と児童の学業成績の変化について検討した。その結果、児童を肯定的に評価する教師は他の教師に比べて、児童を安定性・主体性の両次元で肯定的に評価し、IQや学力テストの下降児に対しても肯定的評価が多かった。これに対して他の教師は、下降児に対する肯定的評価が少なかった。

教師の評価をフィードバックするこれらの研究では、小学生を対象とした場合には効果がみられたが、中学生を対象とした場合には効果はみられなかった。青年前期にあたる中学生は、仲間との相互作用が重要な時期にあり、仲間関係がより構造化され、組織化され、緊密となる。中学生は教師からの評価よりも仲間からの評価に敏感であることが考えられる。阿久根（1979）、矢作（1972）の研究では、生徒行動に対する教師からの評価をフィードバックしたが、中学生を対象とした場合、仲間との相互作用が重要である中学生の発達的特徴を考慮すると、教師の評価よりもむしろ仲間からの評価を教師がフィードバックする方法について検討する必要性が示唆された。

④社会的スキルトレーニングや構成的グループ・エンカウンターに関する研究

集団での社会的スキルトレーニングや構成的グループエンカウンターを用いた学級への介入に関する研究を展望した。水谷・岡田（2007）は、集団社会的スキルトレーニングが周囲の児童の社会的スキルを向上させることにより、社会的スキルに改善のみられない児童も学級適応を改善するかを検討した。小学3年生3学級117名を対象に「元気の出る聞き方」と「あたたかい言葉かけ」を標的とした集団社会的スキルトレーニングを行った。その結果、児童への向社会的スキルが増加した児童と攻撃行動が減少した児童は学級適応が改善された。児童本人の社会的スキルに改善が見られない場合でも、学級適応が改善され、周りの児童のス

キルが改善されたことによる影響と考察された。集団での社会的スキルトレーニングの研究より、社会的スキルの改善された児童はもとより、その周囲の児童のスキルが改善されることによる効果として、社会的スキルに改善が見られない児童の学級適応も改善されることが示唆された。

川崎（1994）は、構成的グループ・エンカウターの実施が進路意識と自己肯定感に及ぼす効果を検討した。進路意識度の低い生徒（実験群10名、統制群22名）を対象として、実験群に「リレーションづくり」「他者受容と自己発見」「自己肯定を高める」「自己理解」「自己理解と将来設計」を目的とした構成的グループ・エンカウターを7回に渡り、18のエクササイズを実施した。その結果、実験群は統制群に比べて、進路意識度と自己肯定度が高まった。小野寺・河村（2005）は、ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウターが学級生活への満足度に与える効果を検討した。実験群は中学校17学級、統制群は中学校18学級であった。6月中旬から7月初旬の3週間、朝自習の時間15分を担任教師をリーダーとして生活班を単位にエクササイズを毎日実施した。身近な話題に関する自己開示を行うショートエクササイズを選定した。その結果、本プログラムの実施により、多くの生徒の学級生活への満足度を高めることが示唆された。以上のように、川崎（1994）は、小集団での構成的グループ・エンカウターの実施による進路意識と自己肯定感を高める効果を示した。小野寺・河村（2005）は、学級集団を対象とした構成的グループ・エンカウターの実施による学級適応の改善を示した。大関（1996）、河村（2001）でも同様な効果が報告されている。

これらの社会的スキルトレーニングや構成的グループ・エンカウターの研究では、そのプログラムの意図、実施期間や効果は示されているが、実際の教師の介入については示されていない。介入する上でのアセスメントの視点や介入上の留意点を検討することが、多くの実施者にとって有効な知見を与えると考えられるため、実際の介入についての検討も必要と考えられる。

他にも、児童・生徒に学級委員などの役割を遂行させることで学級適応を高めようとする研究もみられた（例えば、蘭，1981；藤岡，1983；長島・中野・田中・斉藤・中村，1955）。これらの研究より、学級担任による指導がなされず役割のみ与えられた生徒は、役割を担当させられたこと自体には喜びや誇りを感じる

ことはできなかった。これによって、役割遂行を成功させることから生まれる自信や担任教師・級友から期待され認められていると感じることが、教育指導の重要な効果をもたらすことが示された。役割遂行を成功に導くような教師の介入の必要性が示唆された。

4. 第3節の文献研究が本論文に示唆するもの

以上、教師の介入に関する文献研究を実施した。その結果、教師へのフィードバックに関する研究では、効果的な教師の関わりには児童が重視している内容についての関わりであったかという視点が必要ではないかという疑問が示された。

学級適応を高める教師の児童・生徒への介入に関する研究では、遠矢（2006）による教師からの聞き取りより、話し合ってみんなで決める介入、実現可能性の低い提案にヒントを与える介入が、教師の介入を検討する上で参考になる。根本（1981）より、班活動などの小集団活動を学級づくりに活かせることが示唆された。また、集団での社会的スキルトレーニングの研究より、社会的スキルの改善された児童はもとより、スキル改善の効果がみられない児童にも、周囲の児童のスキルが改善されることにより、学級適応が改善されることも示唆された。学級を対象とした構成的グループ・エンカウンターの実施による効果として、学級適応が改善されることが示唆された。このように、班活動などの小集団活動や学級集団を対象とした介入で、学級適応を高められることが示唆された。社会的スキルトレーニングや構成的グループ・エンカウンターの研究では、介入する上でのアセスメントの視点や介入上の留意点を検討することが、多くの実施者にとって有効な知見を与えるため、実際の教師の介入についての検討も必要と考えられる。

中学生を対象とした場合に、教師の評価をフィードバックする効果はみられなかった（阿久根，1979；矢作，1972）。仲間との相互作用が重要である中学生の発達的特徴を考慮すると、教師の評価よりもむしろ仲間からの評価を教師がフィードバックする方法について検討する必要性が示唆された。

構成的グループ・エンカウンターなどの特別な工夫でなくても、学校行事では小集団活動が日常的に行われている。学校行事では、教師による評価ではなく、生徒による他者評価がフィードバックされることが期待できる。次の第4節では、学級づくりと学校行事に関する研究を展望する。

第4節 学級づくりと学校行事に関する研究

1. 文献研究の概要

学級づくりと学校行事に関する研究を概観するために、特別活動、学校行事、小集団での協力、本論文での生徒の自己評価の指標に関連する研究の動向を展望する。ここでとりあげた主な文献を Table 2-4-1～Table 2-4-4に示した。なお、Table では、ここでとりあげた順に文献の著者、研究テーマ、対象、主な結果をまとめた。

Table 2-4-1 学級づくりと学校行事に関する主な研究のまとめ(1)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
1	佐々木 (2002)	アメリカ合衆国の特別活動 国立教育政策研究所「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書(10) 道徳・特別活動カリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—, Pp. 19-29.			アメリカにも学芸的行事はある。しかしながら、興味のある者が参加する企画であり、日本の学校で行われている特別活動とは異なる。日本の学校では、生徒の基礎的な生活集団として学級を重視した教育で、個人の問題を学級の問題として共有するなどの活動を行っている。アメリカにおいては、このような活動を考へ方はない。日本では児童による非アカデミックな活動をリーダーシップや集団として技能を高める契機となる好意的に受けとめている。非アカデミックな活動が重視されることで、アカデミック教科が得意でない児童にも評価される機会が与えられ、児童に上下関係が生じにくい仕組みが日本の学校にあると指摘している。
2	佐々木 (2008)	特別活動の予防的開発的生徒指導としての役割についての考察—日本特別活動学会紀要, 16, 15-20.			特別活動もつ予防的開発的生徒指導としての役割をその結果、学校の行事、国際比較として考察した。その結果、学校行事、国際比較として考察した。その結果、学校の行事、国際比較として考察した。その結果、学校の行事、国際比較として考察した。①学校行事や部活動で教科学習の時間がと子どもが異なる活動姿を見ることがあなす。多面的な子どもたちには特別活動に相当する活動がない。英米では、長い準備期間がない。日本の特別活動では、強制するものが多い。多くの日本集団重視の教育が子どもの孤立感と逸脱を軽減している。この日常的活動による支えられていないので、学校に問題が起るときには、特別活動が有効な機能を見直す必要もある。
3	田中 (2007)	韓国の初等学校における特別活動—日本特別活動学会紀要, 15, 29-39.			韓国の初等学校における特別活動のプログラムについて、概観した。特別活動の目標、個性の伸長と集団の一員としての基本的な資質を育てる点が日本の目標と共通している。
4	角谷・無藤 (2001)	部活動継続者にとっての意義—充実感・学校生活への満足度とのかわり— 心理学研究, 72, 79-86.	中学生 785名 (1年生 433名, 2年生 352名)	学校生活 部活動への欲求 満足度 部活動へのコミットメント	中学生785名を対象に、部活動を継続している生徒の適応感を検討した。その結果、学級での欲求満足度が低い生徒は、部活動へのコミットメントが高まる場合に学校生活への満足度が高まった。顧問教師の指導性が高まると部活動の集団凝集性も高まり、それによって部活動での欲求満足度が高まった。

Table 2-4-2 学級づくりと学校行事に関する主な研究のまとめ(2)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
5	角谷 (2005)	部活動への取り組みが生活への満足感の向上に与える影響を考慮した潜在発達心理学研究, 16, 26-35.	中学生 131名 (男子 69名, 女子62 名)	部活動での積極性 学業コンピ テンス 学校生活満 足感	中学生131名を対象に、部活動で主体的・積極的に活動するなかで達成感を得ていくことが、学校生活への満足感を高めることにつながった。その結果、部活動での積極性が高いほど、学業コンピテンス、学校生活満足感、部活動での積極性が伸びる可能性が示唆された。これらから、部活動が主体的・積極的に参加することが示唆された。
6	武市 (1992)	学級集団の発達段階に関する一考察 越前大学大学院修士論文(未 刊)	小中学 校教師 20名	学級集団発 達モデル	個別学級に適用できる発達モデルの構築をめざした。これは、学級の準拠目標として、①「探求」の段階、②「対立・葛藤」の段階、③「学級アイデンティティの確立」の段階、④「相互啓発」の段階である。
7	蘭・ 武市・ 小出 (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 信書房, Pp. 77- 128.		学級集団発 達モデル	1年間の学級集団の発達過程について教師の視点から、①学級導入期(教師主導期)、②学級形成期(教師主導潜在期)、③学級安定期・変革期(生徒主導への移行期)、④学級定着期(生徒主導・教師相談役)のモデルで検討している。ここでは、教師から生徒への学級活動についての主導権の委譲を中
8	宮野・ 明石 (1992)	学級における仲間 関係の構築につ いて サチ子の実践通 して一 千葉大学 教育学部研究紀 要, 40, 123-138.	小学5 年生 実験学 級1学 級36名 統制学 級1学 級35名	壁新聞づく り 班の人的 つながり 個人の興 味・関 心 自己理 解	各班6名程度で構成される日常的な生活により、学校生活に関するニュースを題材にした壁新聞を作らせた。その結果、壁新聞づくりを通して、班の仲間関係が深まった。
9	鹽谷・ 岡崎・ 入江・ 遠藤・ 小澤・ 小合・ 高橋・ 根本・ 平原 (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.		学校行事 人格形成	文化祭、合唱コンクール、校外学習を比較して、生徒の自己概念の形成に関する検討を行った。学校行事全般について「責任感」の育成に役立つこと、友人との交流については校外学習では親密な関係が作り、文化祭では連帯感を感じることが示された。合唱コンクールでは「エゴがわかる」「やり抜く力」の回答が多かった。
10	滝沢 (2000)	荒れたクラスから の脱出 II 「クラ ス」からクラスへ 日本標準	小学6 年生	学級劇 学級の協力	学校生活を題材とした学級劇活動を行い、学級での協力、団結につながる実践を報告している。ここでは、小学校でよくある、みんなが舞台に立つ、みんな役者として自分たちで一つの劇を作ることによって、学級活動の強さを強調している。
11	勝亦 (1995)	生徒相互の人間関 係を深め、広げる 学級集団の指導一 よさを見いだし、 認め合う学校行事 への取り組みを通 して一 日本特別 活動学会紀要, 4, 37 -43.	中学2 年生 1287名	学校行事 生徒相互の 友人関係	中学2年生1287名を対象とした、学校行事の後の「友人のよさ」については相互評価より、学校行事における取り組みは友人のよさを見いだす機会となり、事後の学級活動で友人のよさを認め合う活動の展開が重要であるとしている。
12	針塚 (1991)	教育への心理劇の 適用 九州大学教 育学部紀要(教育 心理学部), 36, 55-64.	小学4 年生1 学級36 名 小学5 年生1 学級42 名	心理劇 ソシオメトリック テスト	心理劇が学級における人間関係の改善に及ぼす効果を検討した。小学4、5年生それぞれ1学級を対象に、5~7人のグループで心理劇と全体の話し合いを行った。その結果、4年生ではソシオメトリックテストによる被選挙数が増加し、集団凝集性は減少した。5年生では4年生のような結果はみられず、関係性の固定化によるものと考

Table 2-4-3 学級づくりと学校行事に関する主な研究のまとめ(3)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
13	香山・岡田・武藤 (1997)	中学校学級集団における「心理劇」導入の意義－相互発達援助関係の形成に向けて－心理劇, 2, 25-36.	中学2年生2学級71名	学級集団 心理劇 自己評価 ネットワークテスト	中学校学級集団に「心理劇」を導入する意義を検討した。中学2年生2学級を対象に、それぞれの学級を2つのグループに分けて、演技側と観客側を体験する「心理劇」を実施した。その結果、2学級とも心理劇体験により「人との関係」「集団との関係」が高まった。学級集団の凝集性や学級での小集団の統合化がみられた。
14	Long & Soble (1999)	Report: An art-based violence prevention project for sixth grade students. <i>The Arts-in-Psychotherapy</i> , 26, 329-344.	小学6年生30名		30名の小学6年生を対象に暴力防止プロジェクトとして、6週間に渡る芸術治療プログラムによる健康教育を行った。毎週のセッションにはドラマ/芸術治療エクササイズを組み合わせた。その結果、コミュニケーションを学び、感情的な言葉と認識を増やした。また、チームメンバーとして教師を含むことで、健康教育と芸術モデルが橋渡しされ、教師からのフィードバックがプロジェクトの遂行に有効であった。
15	Rousseau, Benoit, Gauthier, Lacroix, Alain, Rojas, Moran, & Bourassa (2007)	Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. <i>Clinical-Child-Psychology-and-Psychiatry</i> , 12, 451-465.	12～18歳のニューカマー	自己評価 自尊感情 学業成績	移民および難民若者に対して、感情的で行動的な問題を防ぎ、学校パフォーマンスを強化するために計画された学校演劇治療プログラムの効果を検討した。9週間のプログラムには12～18歳のニューカマーが参加した。サイコドラマなどのプログラムを用いた。この演劇治療プログラムは、戦争や暴力などの逆境の多様な形にさらされた若者に、予防的で有望な方法としている。
16	蘭 (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.			協力について次の4水準で分類している。一番低いレベルはひとりでもできることを何人かで協力して行う段階である。2番目は、一人ではできないことを何人かで協力して行う段階である。3番目は、一人ではできないことを何人かで協力して行い、それを二つの小集団で互いに協力して行う段階である。一番高いレベルでは、集団の成員一人ひとり異なることをしながらも、互いに協力し合う段階としている。
17	山内 (1982)	協同事態における対人的態度の研究－瞎眼者と盲人の協同事態による検討－心理学研究, 53, 240-244.		協同事態 イメージ測定	視覚障害者と協同する健常者の障害者に対する態度変容を実験的に検討し、健常者が協同課題後に協同した相手に対する態度がよりポジティブになることを明らかにした。
18	Brewer & Miller (1984)	Beyond the contact theory. In N.Miller, & M.B.Brewer (eds.), <i>Groups in contact</i> . Academic Press.			集団間接触による偏見解消を次の3段階で整理した。第1段階は、接触する相手への反応が自分の集団外の人といった社会的カテゴリーで反応する段階。第2段階は、集団間の接触が進み、相手と自分の個人的な類似性に気づく段階。第3段階は、接触する相手を身近に感じ、相手に対して個人レベルで反応し、偏見に適合しないポジティブな情報を認知する段階である。
19	村山・野島 (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), 21, 77-84.		エンカウンターグループ・プロセス 発展段階	ベーシックエンカウンター・グループ発展モデルを次の7段階で整理した。①当惑・模索, ②グループの目的・同一性の模索, ③否定的感情の表明, ④相互信頼の発展, ⑤親密感の確立, ⑥深い相互関係と自己直面, ⑦終結段階である。そして、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た。
20	Lacoursiere (1980)	<i>The life cycle of groups: Group developmental stage theory</i> . Human Sciences Press.			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、集団発達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。

Table 2-4-4 学級づくりと学校行事に関する主な研究のまとめ(4)

No	著者	研究テーマ	対象	主な要因	主な結果
21	林 (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.	ファシリテーター 114名	エンカウンター・グループ 発展段階尺度	エンカウンター・グループの発達位相を捉える尺度を開発し, 村山・野島 (1977)の指摘する, 「相互信頼の発展」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明らかにした。
22	佐藤 (1999)	クラスルームの中での学習 橋口英俊・稲垣佳世子・佐々木正人・高橋恵子・内田伸子・湯川隆子(編) 児童心理の進歩1999年度版 金子書房 Pp. 133-158.		協同学習 相互作用	小集団の協同学習を次の5つの観点で整理した。1番目に, 理解のためのリソースとしての相互作用がある。2番目に, 対話モードの変化と認識の変化がみられる。自分の意見を一方的に述べ合うモノログ的な対話から, 自分の意見と対立する考え方の相違や比較などを同時に入れながら主張するダイアログ的な発話が多くなる。3番目に, 教師による議論の焦点化と話し合いの組織化が協同学習を進める上で一つの鍵となる。4番目に, 話し合いのルール, 役割形成がなされる。話し合いでの問題提起役, まとめる方向へ向ける役, 話し合いのパターンについての予測などが共有される。最後に, これら一連の相互作用によって自己の学びが形成される。
23	大迫 (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.			学校行事場面での教師の指導概念において, 次の4点が重要である。①自主性を育てる, ②集団に対する所属感や連帯感を育てる, ③集団生活における問題解決の方法を学ばせる, ④自己理解を深め個性を伸張させる。
24	伊藤・松井 (2001)	学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.	21中学校 85学級 2465名		学級全体のもつ雰囲気や個性を学級の場全体からのマクロな記述を求めて, 学級風土質問紙を作成し, 学校臨床実践への応用を提案している。Moos (1979)の理論モデルによる3領域(関係性, 個人発達と目標指向, 組織の維持と変化)を基本として作成している。「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」の8因子構成であった。
25	平山 (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.	エンカウンターグループ参加者 110名	ベーシックエンカウンター・グループ 個人過程測定尺度	ベーシックエンカウンター・グループでの活動体験を個人過程における変容として捉え, 個人の心理的成長を測定する尺度を開発した。これは「自然な自己表現」「自己理解」「出会い欲求」「自由への戸惑い」「他者理解」「自由拘束」「グループ創造可能性」の7因子で尺度を構成した。
26	平山 (1994)	エンカウンター・グループにおける高成長者と低成長者の個人過程の比較検討 心理臨床学研究, 12, 263-273.	大学生, 大学院生, 看護学生 計112名	ベーシックエンカウンター・グループ 個人過程測定尺度	ベーシックエンカウンター・グループ参加の結果, 臨床家の評定による心理的成長度の高い者では, 個人過程測定尺度(平山, 1993)による「自己表現」「自己理解」「他者理解」「グループ想像可能性」が増大し, 「自由への戸惑い」「自己拘束」が減少することを明らかにした。
27	飛田 (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す効果 教育心理学研究, 39, 67-74.	女子短大生 161名	対人機能 道具的機能 情緒的機能 対人関係の満足度	父親・母親・最も親しい友人との対人関係において獲得する道具的機能と情緒的機能, および提供することができる道具的機能と情緒的機能がその関係に対する満足度に及ぼす効果を検討した。その結果, 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が明らかとなった。
28	柴橋 (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.	中学1, 2年 327名, 高校1, 2年 404名	友人関係における自己表明 他者の表明を望む気持ち	青年期の友人関係で, 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を自己表明とした。その結果, 友人への自己表明は「限界・喜びの表明」「意見の表明」「不満・要求の表明」「断りの表明」の4因子であり, 他者の表明を望む気持ちは「相談・依頼を望む気持ち」「率直な断りを望む気持ち」「率直な抗議・注意を望む気持ち」「独自の意見を望む気持ち」の4因子であった。

2. 特別活動，学校行事に関する研究

学級集団の特質と機能に関する研究，特別活動，学校行事に関する研究について，海外の状況も含めて展望する。

① 日本の学校の特別活動の特質と機能に関する研究

日本の学校の特別活動の特質と機能に関する研究がみられる（例えば，武藤，2002；武藤・新井・山田，2007；佐々木，2008；佐々木，2002；臼井，2001）。

佐々木（2002）によれば，アメリカにも学芸的行事はある。しかしながら，興味のある者が参加する企画であり，日本の学校で行われている特別活動とは異なる。日本の学校では，生徒の基礎的な生活集団として学級を重視した教育で，個人の問題を学級の問題として共有するなどの活動を行っている。アメリカにおいては，このような考え方はない。日本では児童による非アカデミックな活動をリーダーシップや集団としての技能を高める契機になると好意的に受けとめている。非アカデミックな活動が重視されることで，アカデミック教科が得意でない児童にも評価される機会が与えられ，児童に上下関係が生じにくい仕組みが日本の学校にあると指摘している。臼井（2001）によれば，日本の学校では教師が多くの役割を担っているが，アメリカの学校では所属する職員の数も多く，それぞれの職員の専門性も高い。教師は学習内容を教えることに専念し，スクール・ガイダンスについてはカウンセラーの専門領域となる。佐々木（2008）は，特別活動がもつ予防的開発的生徒指導としての役割を部活動，学校行事，国際比較から考察した。その結果を次のように整理している。①学校行事や部活動では教科学習の時間と子どももが異なった姿を見せることがある。多面的な子どもの理解と評価の機会となっている。②フランスでは特別活動に相当する活動がない。英米では，長い準備期間を要するものや全員参加を強制するものもない。日本の特別活動では，学級単位の活動が多く，日本の集団重視の教育が子どもの孤立感と逸脱を軽減しているところもある。③学校の日常は，行事などの非日常的な活動によって支えられているので，学校に問題が起こるときには，特別活動が有効に機能しているかを見直す必要もある。

田中（2007）は，韓国の初等学校における特別活動のカリキュラムについて，概観した。特別活動の目標において，「集団活動」を前提としている点，個性の伸長と集団の一員としての基本的な資質を育てる点が日本の目標と共通している。

海外での特別活動に関する研究の展望より，日本で伝統的に行われてきた「学級活動」の実践が，ヨーロッパ諸国では21世紀になってようやく実践されるようになったことには注目できる。武藤・新井・山田（2007）によれば，フランス・ドイツ・イギリスでは従来，学校生活の中心は教科の学習であり，学級活動に相当する活動，特別活動に類する活動もほとんど行われていないといわれてきた。しかしながら，人々の移動により，異なったバックグラウンドをもつ人々が同じ社会に暮らすようになり，市民としての必要最低限身につけておかなければならないルールを子どもたちに伝達するため，近年，フランス，イギリスでは，日本の学級指導に相当する活動が行われるようになってきていると報告している。

また，田中（2007）によれば，韓国では，日本で行われている特別活動と同じような内容で構成されている。しかも，学級などの集団による活動を前提としており，日本と同じような方法で実施されている。本論文において，階層的自己概念モデルを検討する際，「学級的自己概念」と「仲間関係的自己概念」を位置づけている Song & Hattie（1983，1984）のモデルに注目した。Song & Hattie（1983，1984）は韓国の生徒を対象としたモデルであった。韓国での特別活動のあり方が日本と共通する点をもつことがその背景にあるためと理解できる。

② 部活動に関する研究

特別活動の一つである部活動について，角谷・無藤（2001）は，中学生785名を対象に，部活動を継続している生徒の適応感を検討した。その結果，学級での欲求満足度が低い生徒は，部活動へのコミットメントが高まる場合に学校生活への満足度が高まった。顧問教師の指導性が高まると部活動の集団凝集性も高まり，そのことによって部活動での欲求満足度が高まった。角谷（2005）は，中学生131名を対象に，部活動で主体的・積極的に活動するなかで達成感を得ていくことが，学校生活への満足感を高めるかを検討した。その結果，部活動での積極性が高いほど，学業コンピテンス，学校生活満足度が高かった。部活動での積極性が高いと，その後の学校生活満足度が大きく伸びる可能性が示唆された。

これらの結果より，部活動に主体的・積極的に参加することで学校適応が高まることが示された。しかしながら，部活動は生徒の自由意志により参加する活動であり，本論文で対象としているすべての生徒が参加する学校行事とは異なるため，必要とされる教師の介入も異なったものになると考えられる。

③ 学級集団の発達と学校行事に関する研究

学級集団の発達と学校行事に関する研究を展望する。武市（1992）は、個別学級に適用できる発達モデルの構築をめざした。これは、学級の準拠集団化と生徒個々の主体性の確立を最終目標とし、その発達を次の4段階で捉えた。①「探り合い」の段階、②「対立・葛藤の克服と集団の基礎づくり」の段階、③「学級のアイデンティティの確立」の段階、④「相互啓発」の段階である。蘭・武市・小出（1996）は、1年間の学級集団の発達過程について教師の視点から、①学級導入期（教師主導期）、②学級形成期（教師主導潜在期）、③学級安定期・変革期（生徒主導への移行期）、④学級定着期（生徒主導・教師相談役）のモデルで検討している。ここでは、教師から生徒への学級活動についての主導権の委譲を中心に検討している。中学校での文化祭が行われる、一連の学校行事の終了時期となるのは、③学級安定期・変革期から④学級定着期にかけてと考えられる。この時期には、学級活動の主導権を生徒へ委譲するとともに、学級解散に向けた学級経験の相対化と生徒の自律性の確立が担任教師の課題とされている。この時期以降の教師の役割を相談役や援助としている。

学校行事の効果について、宮野・明石（1992）は、小学5年生を対象に生活班ごとに学級生活に関係のあるニュースというテーマで壁新聞作りを行い、それを通して、班の仲間関係が深まることを報告している。テーマを学級全体で討議することは行っていないため、班ごとの活動である。活動する班で男女の仲の良さがみられるなどの効果が指摘されている。しかしながら、このような班活動の体験だけで学級での協力を視点が向くことを説明するのは難しいと考えられる。中学校の文化祭での教室展示に似た実践と捉えられる。

筑波大学附属駒場中・高等学校生活部では、学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響を検討している。その報告では、文化祭（岡崎・辻・曾根・遠藤・小澤・寺田・関口・加藤，1995）、校外学習（岡崎・辻・曾根・遠藤・小澤・鹽谷・小澤・八宮，1996）、合唱コンクール（鹽谷・岡崎・曾根・遠藤・小澤・入江・高橋・八宮，1998）の学校行事を取り上げ、それら3つの行事を比較している（鹽谷・岡崎・入江・遠藤・小澤・合田・高橋・根本・平原，1999）。4年間に及ぶ対象校での実態調査に関する労作である。文化祭、合唱コンクール、校外学習を比較検討している点、生徒の自己概念の形成や対人関係について検討している点

が参考になる。学校行事全般に関する効果として「責任感」の育成に役立つこと、友人との交流について校外学習では親密な関係作り、文化祭では連帯感を得ることに寄与していることが示された。合唱コンクールでは「エゴがわかる」「やり抜く力」の回答が多く、強制力を感じる合唱練習の影響も考えられる。しかしながら、文化祭では活動内容による比較検討は行われていない。これらの結果より、5月の校外学習では学級集団の発達段階からも新しい学級のメンバーと慣れ親しむことが求められており、親密な関係を作るきっかけになることで、学級への所属感の萌芽となるであろう。11月初旬の文化祭では、学級集団の発達段階からも学級活動の主導権が教師から生徒へ移行する時期であり、学級集団としての独自性・凝集性を高めるような活動を生徒自身の手で作ることで連帯感が得られるであろう。

以上のように、得られた結果は先に検討した学級集団の発達段階（蘭他，1996）と関連して学校行事が位置づけられることを示している。教師側の意図だけではなく、生徒にとっても、年間の学校行事の山場にあたる文化祭への期待は大きい（羽場，2003）。生徒の発言によれば、学級がまとまるような活動体験を望んでいる。そのような期待からか、学級のメンバーが役割分担した活動をしながら、協力して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）。

滝沢（2000）は、小学6年生を対象に学校生活を題材とした学級劇活動を行い、学級での協力、団結に影響することを報告している。ここでは、小学校でよくある、みんなが舞台に立つ、みんなにセリフがあるスタイルをとらずに、裏方も役者も自分の役割を果たすことで一つの劇を作ることを強調している。このように、メンバーそれぞれが異なった役割をもちながらも、一つの劇をつくるために、学級での協力を強調している。

学校行事の事後の教育的指導について、勝亦（1995）は中学2年生1287名を対象とした、学校行事後の「友人のよさ」についての相互評価より、学校行事における取り組みは友人のよさを見いだす機会となり、事後の学級活動で友人のよさを認め合う活動の展開が重要であると指摘している。すなわち、活動を意味づけたり、活動により何が得られたのかを気づかせる機会が必要なのである。

これらの研究と筆者の中学校教師としての体験より、学校行事の設定例と蘭・

武市・小出（1996）の学級集団の発達モデルを対比して Table 2-4-5に示した。

学級導入期の5月には、新しい学級や仲間に親しむことを目的とした旅行的行事が設定されている。学級形成期の6月から9月にかけては、学級の独自性・凝集性の形成を目的とした球技大会、体育祭、合唱コンクールなどの学級毎に競い合う行事が設定されている。学級安定期・変革期には、生徒が創造的な活動をつくり、順位などの相対的な評価ではなく、生徒自身が活動を評価することを目的とした文化祭が設定されている。以上のように、学校行事が学級集団の発達に応じて設定されていることが理解できる。

Table 2-4-5 学校行事の設定例と学級集団の発達モデル

時期	学校行事	目的	蘭・武市・小出（1996）の学級集団の発達モデル	主導権
5月	旅行的行事 1年：自然教室 2年：遠足 3年：修学旅行	新しい学級や仲間に親しむこと	①学級導入期	教師主導
6月	球技大会	学級の独自性・凝集性の形成	②学級形成期	
9月	体育祭			
9月	合唱コンクール			
10月	文化祭	生徒が創造的な活動をつくり、生徒自身が活動を評価する	③学級安定期・変革期	生徒主導
以降			④学級定着期	

注：学校、地域により学校行事の時期や設定の有無は異なります。

④ 演劇療法に関する研究

学校行事の中でも、生徒にとって期待の大きい文化祭での学級劇活動を念頭に置いて、演劇療法に関する研究を展望する。針塚（1991）は、心理劇が学級における人間関係の改善に及ぼす効果を検討した。小学4、5年生それぞれ1学級を対象に、5～7人のグループで心理劇と全体の話し合いを行った。その結果、4年生ではソシオメトリック・テストによる被選択数が増加し、集団凝集性は減少した。5年生では4年生のような結果はみられず、関係性の固定化によるものと考察された。心理劇は児童の固定化しつつある人間関係に柔軟性を与える可能性

が示唆された。香山・岡田・武藤（1997）は、中学校の学級集団に「心理劇」を導入する意義を検討した。中学2年生2学級を対象に、それぞれの学級を2つのグループに分けて、演技側と観客側を体験する「心理劇」を実施した。その結果、2学級とも心理劇体験により「人との関係」「集団との関係」が高まった。学級集団の凝集性や学級での小集団の統合化がみられた。この結果より、それぞれの小集団の独自性を認めつつ、小集団が相互に接し、小集団相互が統合し、学級全体のまとまりがもたらされる「相互発達援助関係モデル」を提案している。Long & Soble（1999）は、30名の小学6年生を対象に暴力防止プロジェクトとして、6週間に渡る芸術治療プログラムによる健康教育を行った。毎週のセッションにはドラマ／芸術治療エクササイズを組み合わせた。その結果、コミュニケーションを学び、感情的な言葉と認識を増やした。また、チームメンバーとして教師を含むことで、健康教育と芸術モデルが橋渡しされ、教師からのフィードバックがプロジェクトの遂行に有効であった。Rousseau, Benoit, Gauthier, Lacroix, Alain, Rojas, Moran, & Bourassa（2007）は、移民および難民若者に対して、感情的で行動的な問題を防ぎ、学校パフォーマンスを強化するために計画された学校演劇治療プログラムの効果を検討した。9週間のプログラムには12～18歳のニューカマーが参加した。サイコドラマなどのプログラムを用いた。この演劇治療プログラムは、戦争や暴力などの逆境の多様な形にさらされた若者に予防的で有望な方法としている。

これらの研究より、演劇療法により、針塚（1991）と香山他（1997）では学級の人間関係改善の効果、Long & Soble（1999）では暴力防止の効果、Rousseau et al.（2007）では移民の問題に対する効果が示唆された。いずれも、サイコドラマなどの演じて感じることを重視している。本論文では、これらの研究とは異なり、学級劇を行うための事前の準備活動を小集団や学級で行うことに注目している。本論文で対象としている学級劇活動では、それぞれの小集団に分かれて準備の活動を行いながら学級で一つの劇をつくることを特徴とした、集団体験と捉えている。

3. 小集団での協力に関する研究

学級劇を行う際の小集団での協力に関する研究について展望する。①協力の水準に関する研究、②グループ間の協力に関する研究、③小集団の発達に関する研

究，④協力についての理論的考察の側面より整理した。

① 協力の水準に関する研究

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調整・協力をする「分業的協力」が活動の中心となる。蘭（1988）は、協力について次の4水準で分類している。一番低いレベルはひとりでもできることを何人かで協力して行う段階である。2番目は、一人ではできないことを何人かで協力して行う段階である。3番目は、一人ではできないことを何人かで協力して行い、それを二つの小集団で互いに協力して行う段階である。一番高いレベルでは、集団の成員一人ひとりが異なることをしながらも、互いに協力し合う段階としている。このような協力の水準の中で、「分業的協力」は極めて高い水準の協力であり、それぞれの小集団の係活動が自分たちの興味・関心だけでなく、全体を合わせた時をイメージした活動が求められる。そのため、この学級劇活動では必然的に他の小集団や学級全体へ視点が向くと考えられる。「分業的協力」は、小集団相互が統合し、学級全体のまとまりがもたらされる「相互発達援助関係モデル（香山他，1997）」にも関連する概念であると考えられる。滝沢（2000）で指摘されるような、みんなが舞台に立つ、みんなにセリフがあるスタイルをとらずに、裏方も役者も自分の役割を果たすことで一つの劇を作る考えも「分業的協力」に通じるものと考えられる。

② グループ間の協力に関する研究

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人の小グループよりも多い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力が求められる。仲間関係を重視する中学生にとって、日常的でない小集団サイズで活動するため、小グループ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。協力できるような小集団に発達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。小集団の発達は重要な側面である。

役割分担の都合により、日常的につながりのない小グループ（チャムグループ

chum-group : 保坂・岡村, 1986) を組み合わせることで小集団を構成せざるを得ないことがある。つながりのないグループの構成員は嫌いな人といった視点の固定がみられるため、グループ間の協力についての観点より先行研究を概観する。

Allport (1958) は、接触によって偏見が減少するが (接触理論), 単純な接触だけでは偏見が解消されないことを指摘している。山内 (1982) は、視覚障害者と協力する健常者の障害者に対する態度変容を実験的に検討し、健常者が協力課題後に協力した相手に対する態度がよりポジティブになることを明らかにした。これより、視点の固定の解消には協力課題での接触が重要であることが示唆された。

Brewer & Miller (1984) は、集団間接触による偏見解消を次の3段階で整理した。第1段階は、接触する相手への反応が自分の集団外の人といった社会的カテゴリーで反応する段階である。第2段階は、集団間の接触が進み、相手と自分の個人的な類似性に気づく段階である。第3段階は、接触する相手を身近に感じ、相手に対して個人レベルで反応し、偏見に適合しないポジティブな情報をも認知する段階である。これにより、小集団が発達するには小集団を構成する小グループ相互の集団間接触の段階を経ることが示唆された。

③ 小集団の発達に関する研究

学級劇における小集団で協力して活動できるようになることを小集団が発達した状態と捉える。小集団の発達を検討するにあたって、観察者の立場からの小集団の発達に関する研究を展望する。村山・野島 (1977) はベーシックエンカウンター・グループの発達を7段階のモデル (「当惑・模索」「グループの目的・同一性の模索」「否定的感情の表明」「相互信頼の発展」「親密感の確立」「深い相互関係と自己直面」「終結段階」) で整理した。そして、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た。

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、集団発達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。林 (1989) はエンカウンター・グループの発達位相を捉える尺度を開発し、村山・野島

(1977) の指摘する、「相互信頼の発展」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明らかにした。Lacoursiere (1980) と村山・

野島（1977）のモデルを対比して考えると、村山・野島（1977）での「相互信頼の発展」以上の展開は、Lacoursiere（1980）の「解決」以上の展開にあたりと考えられる。

学級劇の係活動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、小集団に所属感をもて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介入する。教師は生徒が小集団で協力できるように介入することが重要である。小集団での協力により、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、協力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力が重要である。

④ 協力についての理論的考察

Eccles et al.（1998）が中学生の発達的な特徴として既に指摘しているように、小集団での協力は教師の指示ではなく、生徒が自律的、主体的に協力することが望まれている。協力についての理論的考察に関する研究を展望する。協同学習の考え方について、佐藤（1999）は、学習者の主体的な知識構成の活動だけを学習活動の中心に据えるのではなく、他者との社会的相互作用や社会・文化的状況の諸変数に規定されながら人間の学習は行われていると指摘している。そのような相互作用活動によって完全ではないにしても「合意形成」に向かうとしている。佐藤（1999）より、協同学習を次の5つの観点で整理できる。1番目に、理解のためのリソースとしての相互作用がある。2番目に、対話モードの変化と認識の変化がみられる。自分の意見を一方的に述べ合うモノローグ的な対話から、自分の意見と対立する考え方の相違や比較などを同時に入れながら主張するダイアローグ的な発話が多くなる。3番目に、教師による議論の焦点化と話し合いの組織化が協同学習を進める上での一つの鍵となる。4番目に、話し合いのルール、役割形成がなされる。話し合いでの問題提起役、まとめる方向へ向ける役、話し合いのパターンについての予測などが共有される。最後に、これら一連の相互作用によって自己の学びが形成される。

以上は、学習者の主体性を重視した上で、協同学習での相互作用について整理したものであり、協同学習を進める上での教師の介入にも、議論の焦点化と話し

合いの組織化など重要な観点を示している。このような指摘は、本論文で対象としている学級劇における小集団での協力した活動にもあてはまると考えられる。活動での相互作用により、他者の方法を模倣したり、自分の意見の中に他者の意見を組み入れるダイアログ的な活動も起こるのであろう。教師の介入によって話し合いを設定することや、話し合われた方針へ活動をし向けることも重要である。活動が進むと役割の分化やルールの再構成が行われる。このような過程を通して、自己の活動への認知や他者との協力について学ばれる。すなわち、第一に相互作用そのものが起こることが重要であり、第二に相互作用を通して、ルールや役割を形成する過程が重要である。

4. 本論文での生徒の自己評価の指標

本論文での生徒の自己評価の指標に関連する研究を展望する。まず、生徒の自己活動の評価について、大迫（1983）の学校行事場面での教師の指導概念が参考になる。大迫（1983）では「自主性を育てる」「集団に対する所属感や連帯感を育てる」「集団生活における問題解決の方法を学ばせる」「自己理解を深め個性を伸張させる」の4つの教師の指導概念を重要な点としてあげている。

次に、中学生の学級集団の理解について、伊藤・松井（2001）は学級全体のもつ雰囲気や個性を学級の間全体からのマクロな記述を求めて、学級風土質問紙を作成し、学校臨床実践への応用を提案している。この尺度は、Moos（1979）の理論モデルによる3領域（①関係性、②個人発達と目標指向、③組織の維持と変化）を基本として作成している。「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」の8因子構成であった。本論文では、学級劇活動の効果として学級成員との関係について肯定的に受け入れようとすることを想定しているが、そのような学級集団への理解は、このMoos（1979）の関係性の領域に関わるものと考えられる。

さらに、平山（1993）は、ベーシックエンカウンター・グループでの活動体験を個人過程における変容として捉え、個人の心理的成長を測定する尺度を開発している。これは「自然な自己表現」「自己理解」「出会い欲求」「自由への戸惑い」「他者理解」「自由拘束」「グループ創造可能性」の7因子で尺度を構成している。個人の成長を目的とするベーシックエンカウンター・グループにおいても、

「自己表現」「自己理解」など自己に関する側面に加えて、「他者理解」「グループ創造可能性」など他者や集団への影響も視野に入れられていることが参考になる。この尺度を用いて、平山（1994）では、心理的成長度高群で「自己表現」「自己理解」「他者理解」「グループ想像可能性」が増大し、「自由への戸惑い」「自己拘束」が減少することを明らかにしている。ベーシックエンカウンター・グループを対象にしている点が学級劇活動を対象としている本論文とは異なるが、他者や集団への影響も検討している点で参考になる。

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が影響することを明らかにしている。また、柴橋（2001）が主張性の検討で述べているように、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が重要である。これらを参考に本論文では、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ことを考えた。

5. 第4節の文献研究が本論文に示唆するもの

以上、学級づくりと学校行事に関する文献研究を実施した。その結果、海外での特別活動に関する研究を展望すると、欧米の学校では、日本や韓国で伝統的に行われている特別活動が21世紀になって、ようやく行われるようになっていくことが示された。韓国では、日本の特別活動と似た内容で構成され、学級などの集団による活動を前提としていることが示された。そのため、韓国の生徒を対象として「学級的自己概念」と「仲間関係的自己概念」を位置づけた階層的自己概念モデル（Song & Hattie, 1983, 1984）に、本論文で注目したことが理解できた。また、特別活動の一つである部活動に主体的・積極的に参加することで学校適応が高まることが示唆された。

学級集団の発達と学校行事に関する研究を展望すると、学校行事が学級づくりに応じた位置づけになっており、教師主導から生徒主導へ活動の主導権が委譲されていること、学校行事の活用が生徒の学級適応に関する自己評価に肯定的に影響することが示唆された。学校行事の中でも、生徒にとって期待の大きい文化祭での学級劇活動を念頭に置き、演劇療法に関する研究を展望すると、学級の人間関係改善の効果が示唆された。これらの研究では、サイコドラマなどの演じて感じることを重視しているが、本論文では、学級劇を行うための事前の準備活動を小

集団や学級で行うことに注目している。本論文で対象としている学級劇活動では小集団に分かれて準備の活動を行いながら、学級で一つの劇をつくることを特徴とした、集団体験と捉えられる。

小集団での協力に関する研究について展望すると、学級劇活動では、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調整・協力をする「分業的協力」が活動の中心となる。香山他（1997）の「相互発達援助関係モデル」は「分業的協力」にも関連する概念として参考になる。蘭（1988）より、「分業的協力」はレベルの高い協力と捉えられることが示唆された。小集団での協力について、Brewer & Miller（1984）が指摘するように、小集団を構成する小グループ間の接触による個人レベルでの受け入れを経るプロセスが示唆された。他方、観察者の立場からみた集団発達にはいくつかの段階があること（Lacoursiere, 1980；村山・野島, 1977），村山・野島（1977）による「相互信頼の発展」以上に集団が発達するとグループ成功度が高いことが明らかとなった。これらより、教師は生徒が小集団で協力できるように、小集団の発達を促進する介入に注目する必要性が示唆された。その際、Eccles et al.（1998）が中学生の発達的な特徴として指摘しているように、教師の指示ではなく、生徒が自律的に小集団の発達を促進するような教師の介入が望まれている。既に指摘した、話し合ってみんなで決める介入（遠矢, 2006）は小集団の発達を促進する介入として有効なものと考えられる。

本論文での学級適応に関する自己評価の指標について、大迫（1983）の学校行事場面での教師の指導概念より自己の活動への評価、伊藤・松井（2001）による学級風土質問紙より学級集団への評価、柴橋（2001）の考え方より一緒に活動する他者との相互理解への評価を検討する必要性が示唆された。

第5節 文献研究のまとめと本論文の課題

自己概念、自己評価に関する研究及び学級適応に関する研究より、学級集団での生徒の援助をめざすとき、自己概念の領域のうち「学級的自己概念」、「仲間関係的自己概念」の領域を対象としており、学校適応の要因のうち、仲間との関係、学級との関係に注目する必要性が示唆された。中学生の発達的な特徴として、友人にも自分を見せようとはせず、自分の本音が問われることを避け、自分を守ろうとする（落合・佐藤，1996）。そのために周囲に同調しようとした、広く浅いつき合い方が多いことが報告されている（長沼・落合，1998；落合・佐藤，1996）。大学生のように本音を出し合う、深く狭いつき合い方では特定の重要な他者からの評価に影響されるが、中学生では多くの仲間からの評価に影響されることが示唆された。

教師の評価を生徒にフィードバックする研究より、小学生を対象とした場合に有意な効果がみられるが、中学生を対象とした場合にはその効果がみられないことが報告されている。これについて、文献研究で対象とした研究（阿久根，1979；矢作，1972）では、教師の介入は中学生が仲間との相互作用を重視する特徴が考慮されていないことが考えられる。中学生のこのような発達的特徴に注目すると、教師の評価に代えて仲間からの評価を教師がフィードバックする方法について検討する必要がある。

学級集団づくりと学校行事に関する研究より、学校行事は生徒の対人関係など学級適応に関して肯定的な影響をもつことが示唆された。これについて、学校行事の活動では、生徒の他者評価のフィードバックが自然に起こることが考えられる。もし、生徒の他者評価のフィードバックが生徒の対人関係に肯定的に影響するのであれば、生徒の話し合いなど、生徒の他者評価がフィードバックしやすい場面の設定が必要である。このように、本論文では生徒の他者評価がフィードバックされることを行事活動の基本に位置づけている。

本論文では、集団での活動が多く行われ、活動時間も1ヶ月程度と長い文化祭での準備活動では生徒の他者評価がフィードバックされやすいと考えている。現実の中学校での文化祭活動では、学級劇活動、教室展示の企画が多く行われている。筑波大学附属駒場中・高等学校生活部では、文化祭（岡崎他，1995）、校外

学習（岡崎他，1996），合唱コンクール（鹽谷他，1998）を対象として，学校行事が生徒の人格形成に有益であるとしている。しかしながら，文化祭での活動内容の比較検討はできていない。宮野・明石（1992）の班活動による壁新聞の体験は，中学校の文化祭での教室展示に似た実践と捉えられる。班活動だけでは，学級での協力を視点が向くことを説明するのは難しい。滝沢（2000）は，学級劇を行う際，裏方も役者も自分の役割を果たすことで一つの劇を作ることを強調している。このように，「分業的協力」に近い考え方が強調されている。以上のような文献研究の結果を総合的に判断すると，学級劇活動は教室展示より学級での協力を視点を向けた活動になりやすいと考えられる。中学校での文化祭活動の実情と文献研究の結果より，学級劇では係に分かれた活動を行いながらも，教室展示よりも学級で一つの目標を目指す「分業的協力」が行われやすい。そのために，学級に視点が向きやすく，学級適応を促進しやすいと考えられる。以上のような考察から，本論文での協力的集団体験は，文化祭での学級劇活動に焦点をあてることとする。

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人の小グループよりも多い10人ほどの小集団（亀田，1994）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力が求められる。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，小グループ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。協力できるような小集団に発達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。学級劇での係活動で協力できるように小集団が発達することが重要な側面である。久木山（2005）より，「関係調整スキル」はスキル改善の意欲だけでは高めることが難しいとされている。そのため，メンバー相互の調整に教師の介入が必要と考えられる。教師は活動にうまく取り組めていない生徒，小集団に所属感をもて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介入する。その際，Eccles et al.（1998）が中学生の発達的な特徴として指摘しているように，教師の指示ではなく，生徒が自律的に小集団の発達を促進するような教師の介入が望まれている。

以上のように，中学生の学級適応に関する自己評価を高める教師の介入に，①中学生の発達的な特徴に注目する必要性，②集団での協力を注目する必要性が

示唆された。具体的には、①基礎研究として、教師が生徒の他者評価をフィードバックする効果、②協力的集団体験として、生徒の他者評価のフィードバックが自然に行われる文化祭での学級劇活動を対象に、生徒の学級適応に関する自己評価を高めるための教師の援助的介入について検討する必要性が示唆された。

第3章 本論文の目的，構成および基本概念

第3章では，本論文の目的を明らかにし，基本概念を定義する。本論文は，学級劇を活用して，生徒の学級適応に関する自己評価を高めるための教師の援助的介入について検討する。具体的には，中学生の学級適応に関する自己評価を高めるという実践上の問いに答えることをめざして，①教師が生徒の他者評価をフィードバックする効果について検討すること，②協力的集団体験として，生徒の他者評価のフィードバックが自然に行われる文化祭での学級劇活動を対象に，生徒の自己評価を高める教師の介入について検討することを目的とした研究を実施する。

第1節 本論文の目的と構成

1. 本論文の目的

第2章文献研究より、中学生の学級適応に関する自己評価を高める教師の介入に、①中学生の発達的な特徴に注目する必要性、②集団での協力を注目する必要性が示唆された。本論文は、学級劇を活用して、生徒の学級適応に関する自己評価を高めるための教師の援助的介入について検討する。具体的には、中学生の学級適応に関する自己評価を高めるという実践上の問いに答えることをめざして、①教師が生徒の他者評価をフィードバックする効果について明らかにすること、②協力的集団体験として、生徒の他者評価のフィードバックが自然に行われる文化祭での学級劇活動において、生徒の自己評価を高めるための教師の介入について明らかにすることを目的に研究を実施する。

2. 本論文の構成

本論文の構成は Figure 3-1-1に示したとおりである。

(1) 本論文の構成

I部では、はじめに、研究の背景となる生徒の他者評価のフィードバックや学校行事の活用について説明した。第1章において学級集団、学級づくりの今日的課題について検討した。第2章において、中学生の学級適応に関する自己評価を高める教師の介入についての研究の動向を明らかにした。まず、第1節では、自己概念、自己評価に関する研究の動向を明らかにした。第2節では、学級適応に関する研究の動向を明らかにした。第3節では、教師の介入に関する研究の動向を明らかにした。第4節では、学級づくりと学校行事に関する研究の動向を明らかにした。第5節では、文献研究のまとめ、本論文の課題を明らかにした。第3章において、本論文の目的、構成を説明し、基本概念を定義する。

II部は本論文での基礎的研究となり、生徒の学級適応に関する自己評価を高める教育指導を検討する。第4章において、担任教師による生徒の他者評価のフィードバックの効果を明らかにする(研究1)。研究2以降では生徒の他者評価のフィードバックが自然に起こりやすい協力的集団体験の場面として文化祭での学級劇活動に注目する。第5章において、行事活動場面での学級適応に関する自己

I部 序論	
	はじめに 学級づくりと担任教師
	第1章 問題の背景
第2章 文献研究	
	第1節 自己概念, 自己評価に関する研究
	第2節 学級適応に関する研究
	第3節 教師の介入に関する研究
	第4節 学級づくりと学校行事に関する研究
	第5節 文献研究のまとめと本論文の課題
	第3章 本論文の目的, 構成および基本概念
II部 生徒の学級適応に関する自己評価を高める教育指導	
	第4章 研究1 担任教師による生徒の他者評価のフィードバック
	第5章 研究2 学級適応に関する自己評価尺度の開発
III部 学級劇活動に関する教師の援助的介入	
第6章 学級劇活動に関する教師の介入	
	第1節 研究3-1 学級劇活動に関する教師の介入の一事例
	第2節 研究3-2 学級劇活動に関する教師の介入の工夫
	第7章 研究4 学級劇活動における小集団を構成するグループ間の相互関係を援助する教師の介入
IV部 学級劇活動における小集団の活動を促進する教師の援助的介入	
	第8章 研究5 学級劇における小集団の活動を促進する教師の援助的介入－実践事例から－
	第9章 研究6 学級劇における小集団の活動を促進する教師の援助的介入－13学級の調査から－
V部 総合考察	
第10章 総合考察	
	第1節 本論文のまとめ
	第2節 討論
	第3節 理論的貢献
	第4節 実践的貢献
	第5節 本論文の限界と課題

Figure 3-1-1 本論文の構成

評価尺度を開発し、その変容を検討する（研究2）。

Ⅲ部では学級劇活動に関する教師の介入を検討する。第6章において、第1節で筆者の実践より、学級劇活動に関する教師の介入を検討し（研究3-1）、第2節で教師を対象とした半構造化面接により、学級劇活動に関する教師の介入の工夫を検討する（研究3-2）。第6章第2節（研究3-2）の結果に基づき、以降では教師の介入を小集団での協力を重点化する。第7章では、教師と生徒の双方のデータを用いて、学級劇活動における小集団を構成するグループ間の相互関係を援助する教師の介入を検討する（研究4）。

Ⅳ部では、学級劇活動における小集団の活動を促進する教師の援助的介入を検討する。ここでは、学級劇活動における小集団での協力を小集団の発達と捉えて、小集団の発達に注目して教師の介入を検討する。第8章において、集団体験の発達段階の側面より、学級劇における小集団の活動を促進する教師の介入について、筆者の実践より検討する（研究5）。第9章において、学級劇における小集団の発達および分業的協力の認知を促進する教師の介入について、13学級の調査により検討する（研究6）。

以上のような研究を通じて、Ⅴ部第10章総合考察では、まず、第1節で本論文の結果を整理し、第2節で学校心理学の観点及び学級づくりの観点より討論を行う。第3節で本論文の結果より、教師の援助的介入の理論化に向けて、どのように貢献するかを明らかにする。第4節で教師の援助的介入から教育実践へ示唆される知見を整理する。さらに、第5節で本論文の限界と課題について整理する。

(2) 研究の進行に伴う教師の介入対象と自己評価を捉える視点の広がり

本論文では、すべての研究を通して生徒が仲間関係を重視する特徴に注目して介入することを基本としながらも、研究の進行に伴い、教師の介入対象と自己評価を捉える視点を広げている特徴がある。そのため、分析の視点としての教師の介入と注目した自己評価について Table 3-1-1に整理して示す。

研究1では、教師の介入を生徒の他者評価の教師によるフィードバックとした。15の生徒行動項目をフィードバック情報としていることから、それに合わせた生徒行動の自己評価尺度を用いる。また、仲間関係に関する意識に関して意見表明についての自己評価尺度を併用する。2つの尺度で学級適応に関する自己評価を捉え、生徒の肯定的な他者評価の担任教師によるフィードバックにより、学級適

応に関する自己評価を高めるかを検討する。

Table 3-1-1 それぞれの研究で分析の視点としての教師の介入と自己評価

研究	目的	教師の援助的介入	注目した自己評価
1	中学生は仲間関係を重視している。そのため、生徒の他者評価を教師がフィードバックする効果を検討する。	生徒の他者評価の教師によるフィードバック	①生徒行動の自己評価（フィードバックに合わせた協調性、誠実性などの15の行動項目） ②意見表明についての自己評価（意見表明、課題遂行、指導性の発揮に関する意識の自己評価）
2	生徒の他者評価のフィードバックが起こりやすい文化祭での学年劇活動に注目した行事活動における自己評価尺度の作成と自己評価の変容を検討する。	協力的集団体験としての学年劇活動の設定	①行事活動における自己評価（自主性、協力、運営、成就感のカテゴリーで質問項目を作成）
3-1	教師の介入について筆者の実践より、意図、介入、生徒の自己評価の変容について検討する。	学級の協力を意識させる介入 生徒自身が考え活動することを促進する介入	協力 自主性 学級集団への理解 についての教師の観察
3-2	教師を対象とした半構造化面接により、教師の介入について、意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。	小集団での協力を注目した介入	協力 自主性 学級集団への理解 についての教師の観察
4	生徒と教師の双方のデータにより、小集団の協力に関する教師の介入について、意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。	小集団の協力を促進する介入	協力 他者との相互理解 についての教師の観察
5	小集団での協力には数段階のプロセスで捉える必要がある。どのような段階で、教師がどのように介入することで、生徒の自己評価が高まるかを検討する。	小集団の協力を促進する介入 集団体験の個人プロセスモデルにおける「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促進する介入	協力 自主性 学級集団への理解 についての教師の観察
6	教師の介入が小集団の発達を介して自己の活動、他者との相互理解に関する自己評価に影響するか、教師の介入が分業的協力を介して学級集団への理解に関する自己評価に影響するかを量的データで検討する。	小集団の発達の認知 分業的協力の認知 を促進する介入	①自己活動の認知（研究2での行事活動における自己評価を修正） ②他者との相互理解 ③学級集団への理解

研究2以降では、生徒による他者評価のフィードバックが起こりやすい協力的集団体験の場面として、文化祭での学級劇に注目する。研究2では協力的集団体験としての学年劇活動の設定を教師の介入と捉え、行事活動における自己評価尺度を「自主性」「協力」「運営」「成就感」のカテゴリーで作成し、その変容を検討する。

研究3-1では、「協力」「自主性」「学級集団への理解」についての観察による自己評価に注目して、筆者の実践より、「学級の協力を意識させる介入」「生徒自身が考え活動することを促進する介入」の教師の介入が生徒の自己評価を高めるかを検討する。研究3-2では、「協力」「自主性」「学級集団への理解」についての観察による自己評価に注目して、教師を対象とした半構造化面接により、「小集団での協力」に注目した介入によって、自己評価を高めるかを検討する。研究3-2以降では、教師の介入対象を「小集団の協力」に焦点化する。

研究4では、生徒と教師の双方のデータにより、「協力」「他者との相互理解」についての観察による自己評価に注目して、「小集団での協力」を促進する介入によって、自己評価を高めるかを検討する。研究5では、「協力」「自主性」「学級集団への理解」についての観察による自己評価に注目して、小集団での協力を数段階の小集団の発達プロセスで捉え、「小集団での協力」を促進する介入によって、自己評価を高めるかを検討する。

研究6では、「小集団の発達」「分業的協力」を促進する介入が自己評価に影響するかを量的データで検討する。自己評価については研究2で作成した自己活動に関する自己評価だけでなく、集団過程を考慮して、他者との相互理解、学級集団への理解を加える。

第2節 基本概念の定義

本論文で使用する基本概念を次のように定義する。

(1) 生徒の自己評価

環境の変化に即して随時変化する仲間意識や学級への所属感について、学級適応に関する「自己の意識、態度、行動についての評価」と定義する。操作的には教師による生徒の観察の結果から読みとれる内容、または生徒行動の自己評価尺度、意見表明についての自己評価尺度、行事活動における自己評価尺度、行事における自己活動の認知に関する尺度、他者との相互理解に関する尺度、学級集団の理解に関する尺度への回答と定義する。小集団の中での自己の態度について以前よりも自信がもてる、他者との交流がもてる、学級での集団生活が楽しめるようになることを想定している。

(2) セルフ・エスティーム

本論文でのセルフ・エスティームを概念的には、社会とのかかわりの中で特定の役割、価値観の達成を通して獲得される自己評価についての確信の程度と定義する。操作的には、「セルフ・エスティーム尺度」への回答と定義する。自己評価の結果について、自己をどの程度肯定的に価値あるものとみなしているかという本人の受容度として、セルフ・エスティームを「比較的安定した個人差を示す特性的な変数」と考えている。自己評価とセルフ・エスティームとは異なる概念であるが、密接な関係をもつと考えている。

(3) 学級集団

学級担任を中心とした教師集団の協力体制による、意図的、計画的な指導のもとに行われる、学級での諸活動をともに経験する集団と定義する。仲間とのさまざまな関係を通じて、自己主張の仕方、自己制御の仕方、自他の役割や地位、その分化、他者との協力や競争のやり方などを学び、自分と仲間との社会的比較を通して、自らの判断や行為の基準などのあり方も学んでいくことが期待されている。学級づくりとは、生活集団としての学級の機能に注目すれば、生徒が学級での諸活動をともに経験し対人関係を深めることによって、自己評価、仲間意識、学級への所属感を高めるようにする、教師による援助的な介入といえる。

(4) 小グループ

生徒が日常的に行動をともにする2、3人のチャムグループ(chum-group)と

定義する。

(5) 小集団

学級劇で係活動を行う10名程度の集団であり、直接的・対面的相互作用が可能な大きさの集団と定義する。

(6) 小集団の発達の認知

小集団のメンバーが協力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に関する生徒個人の認知」と定義する。操作的には教師による生徒の観察の結果から読みとれる内容、または小集団の発達位相尺度への回答と定義する。ここで、集団発達位相尺度は、集団体験の個人プロセスモデル（「導入」「不満足・葛藤」「解決・生産」「終結・意味づけ」）での「解決・生産」水準以上に小集団の活動が展開し、小集団で協力できたかを捉える尺度として構成した。そのため、小集団の発達を段階的に捉えることはできていない。

(7) 学級での分業的協力の認知

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「調整・協力に関する生徒個人の認知」と定義する。操作的には教師による生徒の観察の結果から読みとれる内容、または分業的協力に関する尺度への回答と定義する。分業的協力は学級劇活動の特徴と考えている。

(8) 協力的集団体験

協力的集団体験について、次の3つの要件を満たす活動の体験と定義する。

①日常的につき合いのあるチャムグループよりも大きい集団での協力体験であること。②小集団での協力と学級での協力の2つの協力体験があること。③活動期間が十分にあること。以上の3点を踏まえ、本論文では、文化祭での学級劇活動を対象とする。

(9) 教師の介入

生徒の状況についてアセスメントを行った上での意図的な教師の援助的活動と定義する。操作的には教師への半構造化面接の結果から読み取れる内容、または教師の援助的介入尺度への回答と定義する。

Ⅱ部 生徒の学級適応に関する自己評価を高める教育指導

Ⅱ部 生徒の学級適応に関する自己評価を高める教育指導では、第4章（研究1）で、①生徒の他者評価を用いた担任教師によるフィードバックにより、生徒の学級適応に関する自己評価が高まるかを検討する。第5章（研究2）で、生徒の他者評価のフィードバックが期待できる協力的集団体験の検討のために、行事活動における自己評価尺度を作成し、学年劇活動を通して自己評価が高まるかを検討する。

第4章 研究1 担任教師による生徒の他者評価のフィードバック

第4章では、日常的な場面での生徒どうしの関係についての教師によるフィードバックの効果について、生徒が仲間関係に注目する特徴に注目し、生徒の他者評価を教師がフィードバックする効果を検討した。その結果、肯定的な評価をフィードバックされると自己評価を向上する効果をみいだした。また、その効果はセルフ・エスティームの高い生徒に比べ、低い生徒により効果があるとするセルフ・エスティーム理論にそうものであった。さらに、肯定的な評価のフィードバックの後、セルフ・エスティームの高い生徒に否定的な評価をフィードバックしても、伝えられた内容に思い当たる場合には、自己評価を下げることなく、自己の行動を改善しようとする構えがみられた。

学級劇活動などの行事活動では小集団で協力して活動し、生徒の他者評価のフィードバックが自然に起こることが期待できるため、生徒の学級適応に関する自己評価を高めることができると考えられる。これについて検討することが示された。

1. 目的

担任教師が生徒の学級適応に関する相互評価を伝達指導（フィードバック）する効果について検討する。具体的には、次のような仮説について検討する。

- (1) 生徒相互による肯定的評価の担任教師によるフィードバックが行われると、生徒は意見表明についての自己評価や行動への自己評価を高めるであろう。
- (2) 生徒相互による肯定的評価の担任教師によるフィードバックが行われると、セルフ・エスティームのレベルの低い生徒が高い生徒に比べて意見表明についての自己評価や行動への自己評価を高めるというセルフ・エスティーム理論にそった反応を示すであろう。
- (3) 自他評定ともに高セルフ・エスティームの生徒は、生徒相互による肯定的評価の担任教師によるフィードバックの後に生徒相互による否定的評価の担任教師によるフィードバックをされても、意見表明についての自己評価や行動への自己評価を低めないであろう。
- (4) 自他評定ともに高セルフ・エスティームの生徒は、思いあたるような生徒相互による否定的評価の担任教師によるフィードバックに対し、否定的に評価された行動を改善しようとする構えをみせるであろう。

2. 方法

(1) 測定尺度

① ゲス・フー・テスト

ゲス・フー・テストは、諸報告（橋本，1958；河井・中村・神原・多羅沢・青山・保坂・保坂・田中，1984；松山，1964；長島・中野・田中・斉藤・中村，1955）から、ソシオメトリック地位の重要な規定要因として明らかにされた15の行動項目で構成した。具体的には、協調性、誠実性、公正さ、能力、根気強さ、公共心、規律性、責任感、指導性、自主性、明朗性、社交性、ユーモア、親切、寛容性の項目である。これらの項目につき、学級内において肯定的、否定的に評価される生徒を各それぞれ5名以内で回答させた。ゲス・フー・テストの結果を整理し、担任教師によるフィードバックに用いた。

② セルフ・エスティーム尺度とセルフ・エスティーム観察尺度

遠藤・安藤・冷川・井上（1974），根本（1972），Rosenberg（1965）のセルフ

・エスティーム尺度および梶田（1988）の自己評価的意識の尺度を参考に作成された、7つの中学校生活場面（学級会に関する場面、リーダーとしての活動に関する場面、部活動に関する場面、授業に関する場面、テストに関する場面、友人との交流に関する場面、異性との交流に関する場面）の4段階評定27項目のセルフ・エスティーム尺度（近藤，1990）を用いた。また、セルフ・エスティーム観察尺度は、井上（1986）を参照した、「自信・確信の表明」「失敗事態下での行動」「不安、権威への追従場面での行動」「叱責、批判をされたときの行動」「仲間関係」「他者支配」「他者の目を気にする」「自己表現の不得手さ」「自慢の表明」の9領域の観察に関する担任教師による5段階評定である。

セルフ・エスティーム尺度は自己評定によるセルフ・エスティーム高・低群の抽出に用いた。セルフ・エスティーム高・低群は、井上（1986）に倣い、尺度による得点合計の上・下位25%を基準として抽出した。セルフ・エスティーム観察尺度は否定的評価のフィードバックの対象として、安定した高セルフ・エスティーム群を抽出する目的で、セルフ・エスティーム尺度と併用して用いた。安定した高セルフ・エスティーム群も、井上（1986）に倣い、両尺度の得点合計がともに上位25%を基準として抽出した。

③ 意見表明についての自己評価と生徒行動の自己評価

本論文では、セルフ・エスティームを比較的安定した個人差を示す特性、自己評価を環境の変化に即して随時変化する自己の意識、態度、行動についての評価としている。学級適応について、仲間との相互作用の中で、前向きにものごとに取り組めるかなど自己の意識や行動に自信をもてることが重要であると考えた。そこで、仲間関係の中で生じる学級適応場面としての意見表明、課題遂行、指導性の発揮の3つの状況に注目した意識に関する自己評価として、意見表明についての自己評価尺度を試作した。この尺度は、近藤（1990）のセルフ・エスティーム尺度のうち、「自信」の因子に関する項目を参考にして質問項目を作成した。個人特性を測定するセルフ・エスティーム尺度と異なり、環境の変化に即して随時変化する学級適応場面での自己評価を測定することが目的である。セルフ・エスティーム尺度では個人特性を測定しやすくするために限定的な状況を想定して質問項目を構成している。意見表明についての自己評価尺度では、意識に関する自己評価の変化を捉えるため、意見表明、課題遂行、指導性の発揮の3つの状況

についての一般的な状況での自己評価を問うように質問項目を工夫した。具体的には、意見表明では「他の人の発言と違った考えを持っているときでも自信を持って自分の意見を発表することができますか」など5項目、課題遂行では「結果の善し悪しとは別に、自分では良く取り組んだという自信をいつも持っていますか」など3項目、指導性の発揮では「ものごとに取り組むとき自分がリーダーになったら、クラスをうまくまとめて行けるとおもいますか」など2項目で構成した4段階評定の質問紙である（以下では、「意見表明についての自己評価」と表記する。）。また、行動についての自己評価は、生徒行動の自己評価尺度を試作した。この尺度は、さきの15の地位規定に関する行動項目につき、現在そのような行動をどの程度とっているのかの5段階評定の質問紙である（以下では、「行動の自己評価」と表記する。）。ここでは、2つの尺度によって学級適応に関する自己評価を捉える。

(2) 手続き

実験期間は1990年6～7月であった。まず、学級ごとにゲス・フー・テストを実施した。次いで、個人面談時に、各担任教師（実験協力者）は、生徒全員に、さきのゲス・フー・テストによる肯定的評価をフィードバック（PF）した。

さらに2週間程度の間隔をおき、セルフ・エスティーム尺度とセルフ・エスティーム観察尺度のともに高い生徒にのみ否定的評価をフィードバック（NF）した。フィードバック内容は肯定的評価のフィードバック、否定的評価のフィードバックともに、担任教師が、ゲス・フー・テストの結果に基づき、当該生徒の行動を考慮して妥当と判断できる1、2の項目をそれぞれの生徒ごとに個別に選んだ。また、フィードバックのしかたは、生徒自身に思い当たることを話してもらったり、担任教師が想起できる具体的事例を伝えながら個人面談を行った。このとき、Moretti & Higgins（1990）がすでに指摘しているように、フィードバック内容の心理的インパクトが重要であり、生徒自身にとってフィードバック内容が重要な事柄であることが必要である。そのために、フィードバック直後に、その内容が各生徒にそれぞれ思い当たる場面があるかを2件法で回答させることにより、フィードバックの妥当性を調べた。あわせて、フィードバックされた内容を実際の生活にどう活かそうとするかを文章記述させ、フィードバックによるインパクト測定とした。従属変数となる意見表明についての自己評価、行動の自己評価の測定

は、肯定的評価のフィードバック前、直後、そして、1週間後、さらに否定的評価のフィードバック直後（NFの対象生徒のみ）、1週間後にそれぞれ行った。

(3) 対象生徒

中学1～3年生の計7学級、男女あわせて234名を対象として肯定的評価をフィードバックし、各測定に欠席のない1年生69名（男子34名、女子35名）、2年生62名（男子27名、女子35名）、3年生94名（男子51名、女子43名）を分析の対象とした。

3. 結果

(1) セルフ・エスティーム尺度とセルフ・エスティーム観察尺度

セルフ・エスティーム尺度は、項目分析により評定合計と関連の低い4項目を除いた23項目の合計（理論上23～92点に分布）をセルフ・エスティーム得点とし、これを独立変数とした。除いた項目は「8.テストなどで良い成績を取って、人に尊敬されたいと思いますか」「15.自分の意見に同意しない人々を説得している場合、あなたは自分が相手にどのような印象を与えているかということが気になりますか」「24.文化祭などで何かの係に選ばれても、自分が中心になってクラスを引っばっていけないように感じますか」「27.あなたは、一般に人を信じることができるタイプの人間だと思えますか」であった。この23項目について因子分析（主因子法、Varimax回転）を行った（Table 4-1-1参照）。これより、本セルフ・エスティーム尺度は3因子で構成されており、それは基本的な自信に関する第1因子、自他比較に関する第2因子、自己主張に関する第3因子であり、この23項目でのセルフ・エスティーム尺度の信頼性係数は.78であった。

このセルフ・エスティーム尺度23項目の評定合計をセルフ・エスティーム得点として、学年、性別ごとの平均と標準偏差をTable 4-1-2に示した。二要因の分散分析を行ったところ、学年（ $F(2, 219)=4.22, p<.05$ ）、性別（ $F(1, 219)=6.67, p<.05$ ）の主効果がそれぞれ有意であり、交互作用はみられなかった。学年についてLSD法による多重比較の結果、2年生と3年生の間において有意な差がみられた（ $MSe=62.13, p<.05$ ）。2年生よりも3年生が高かった。

セルフ・エスティーム観察尺度について無作為抽出1学級の当該学級担任と学級担任外実験協力者との5段階評定の評定一致率は.66であり、9領域の評定合計をセルフ・エスティーム観察得点とした。セルフ・エスティーム得点とセルフ・

Table 4-1-1 セルフ・エスティーム尺度に関する因子分析の結果

項目 質問項目	因子1	因子2	因子3	共通性
因子1 基本的な自信に関する因子 ($\alpha = .82$)				
22 クラスの代表などに選ばれたことはなくても自分にリーダーになれる能力があると思います	.74	-.10	-.05	.56
19 文化祭や体育祭で自分がリーダーになったらクラスうまくまとめて行けると思います	.72	-.11	-.16	.56
14 学級会などでの自分の発言には、ほとんどの場合みんなが賛成してくれるように思います	.68	.11	-.12	.49
25 あなたは、あなたのまわりの人達がいつかあなたのことを賞賛し、尊敬するようになると確信しています	.64	-.06	-.01	.41
9 あなたは、異性に対して自分が魅力的であるかどうか気になりますか	.59	.13	.27	.44
6 生徒会や委員会などでたいていの人ができる程度のことは、自分にも十分にできると思います	.58	.04	-.15	.36
13 あなたは、どんな時も自分の心を素直に表現できるという自信がありますか	.56	.04	-.09	.32
5 あなたは自分の容姿に自信をもっていますか	.56	.13	-.16	.36
12 クラスで何かの代表を決めるような時、あなたは自分が選ばれるような気がしますか	.54	.06	.05	.30
2 部活動やクラブ活動で、いつかは良い成績を残せるだろうという確信を持っています	.51	.02	.05	.26
1 テスト結果の善し悪しとは別に、授業内容の理解は良い方だという自信をいつも持っています	.50	-.02	-.30	.34
因子2 自他比較に関する因子 ($\alpha = .73$)				
7 あなたは、他の人と比べて失敗や小さなミスをいつまでもくよくよ考える方だと思いますか	-.04	.73	-.06	.54
11 テストの成績が以前より上がっていても、他の人と比べてやっぱり自分はだめだなんだなあと思うことがよくありますか	-.06	.68	.12	.48
18 テスト結果を気にするあまり、自分ではたんでだめだと自信を失うことがありますか	-.04	.66	.05	.44
10 運動会など大勢の前で何かする時、あなたは取り乱したり、まごついたり（あがったり）して、実力が発揮できないことがよくありますか	.08	.64	.05	.42
16 あなたは、まわりの人と比べて、自分の体格や容姿をはずかしいと思ったことがありますか	.08	.50	.37	.39
20 あなたが知っている大部分の人々に比べて、自分の方が劣っていると感じるようなことはありますか	.05	.50	.38	.40
3 他の人があなたと一緒にいることを好んでいるかどうかについて、あなたは気にしますか	.18	.43	.18	.25
因子3 自己主張に関する因子 ($\alpha = .64$)				
17 部活動やクラブ活動で、自分よりもうまい人が自分と違う意見を主張しても、すぐに認めたりせず、自分の意見を押し通すことができますか	.44	.16	-.64	.63
26 クラスで話し合いをしている時、自分が意見を持っても他の人が自分と違った意見をのべると、すぐに自分の意見を変えてしまう方ですか	-.01	.22	.62	.43
21 授業中に何かを発表する場合、クラスの人にどう思われているかが気になってうまく発言できないことがありますか	.11	.29	.61	.47
4 授業中に、他の人の意見と違った考えを持っている時でも、自信をもって自分の考えを発表することができますか	.39	.07	-.57	.48
23 部活動やクラブ活動に対して不満があっても、自分の意見を堂々とと言えないことが多いですか	-.13	.22	.43	.25
因子寄与	4.48	2.82	2.28	9.58
寄与率 (%)	19.48	12.24	9.91	41.63
累積寄与率 (%)	19.48	31.72	41.63	

**Table 4-1-2 生徒のセルフ・エスティーム
得点の平均と標準偏差**

学年	性別	N	MEAN	S. D.
1年	男子	34	54.47	9.38
	女子	35	52.03	7.45
2年	男子	27	56.96	6.90
	女子	35	53.94	7.32
3年	男子	51	53.08	7.08
	女子	43	50.23	8.30

エスティーム観察得点の相関は.24と低く、教師と生徒のセルフ・エスティームに関する認知に違いがみられる。このため、否定的評価のフィードバックに安定した高いセルフ・エスティームの生徒を抽出するために、井上（1986）に倣い、両尺度の得点が上位25%を基準として抽出することとした。

(2) 肯定的評価のフィードバック効果

① 自己評価の変容

肯定的評価のフィードバックには、担任教師と協議の上、それぞれの生徒の特徴を表す項目や担任教師が具体的事例を想起できる項目を1, 2項目選択した。肯定的評価のフィードバックは、ゲス・フー・テストによる生徒行動項目のほぼ全項目が用いられた。フィードバックは具体的には、例えば「責任感」の項目を用いて、「教室の掲示物づくりを最後まで仕上げてくれたよね。周りからも、そういうところを評価されているんだね。」などとフィードバックされた。生徒の意見表明についての自己評価、行動の自己評価の平均と標準偏差を Table 4-1-3 に示した。意見表明についての自己評価は項目分析により合計得点と関連の低い1項目を除いた9項目の合計（理論上9～36点に分布、信頼性係数.80）、行動の自己評価は生徒行動の自己評価15項目の合計（理論上15～75点に分布、信頼性係数.83）を用いた。意見表明についての自己評価で除外された項目は「10.自分のまわりのできごとに対して不満があっても、自分の意見を堂々と言えないことが多いですか」であった。

意見表明についての自己評価につき、三要因混合（学年要因×性別要因×調査時期要因）の分散分析を行ったところ、1つの交互作用（学年×調査時期）のみ

Table 4-1-3 意見表明についての自己評価，行動の自己評価の平均と標準偏差

調査時期	意見表明についての自己評価			行動の自己評価			
	N	MEAN	S. D.	N	MEAN	S. D.	
1 年男子	実験前	34	24.15	4.72	34	49.85	7.04
	PF後	34	24.41	5.43	34	52.74	9.50
	PF1週間後	34	23.82	5.02	34	50.59	9.99
	実験終了時	34	24.15	5.09	34	51.76	10.65
1 年女子	実験前	35	22.97	3.70	35	53.97	6.75
	PF後	35	24.26	4.24	35	56.74	8.25
	PF1週間後	35	23.00	4.02	35	55.49	6.92
	実験終了時	35	23.51	4.06	35	55.49	7.89
2 年男子	実験前	27	22.78	5.22	26	46.69	7.80
	PF後	27	22.78	4.71	26	50.27	7.63
	PF1週間後	27	22.59	4.94	26	47.58	8.16
	実験終了時	27	23.52	5.50	26	47.88	8.92
2 年女子	実験前	35	22.91	4.01	35	49.97	8.23
	PF後	35	23.31	3.58	35	53.40	7.53
	PF1週間後	35	22.97	4.87	35	52.03	9.19
	実験終了時	35	23.09	5.08	35	53.71	9.15
3 年男子	実験前	51	22.10	4.45	51	48.55	7.38
	PF後	51	23.20	4.18	51	51.61	8.39
	PF1週間後	51	24.03	4.76	51	52.90	9.44
	実験終了時	51	23.59	5.06	51	52.18	10.09
3 年女子	実験前	43	20.19	3.84	43	49.56	7.01
	PF後	43	21.63	3.96	43	52.63	7.81
	PF1週間後	43	20.74	4.18	43	53.95	8.01
	実験終了時	43	21.44	4.57	43	54.47	7.47

が有意傾向にあった ($F(6, 657)=2.08, p<.10$)。下位検定の結果，1年生では実験前とPF後，PF後とPF1週間後，3年生では実験前とPF後，実験前とPF1週間後，実験前と終了時の間においてそれぞれ有意な得点上昇がみられた ($MSe=5.00, p<.05$)。しかし，2年生では変化がなかった。

また，行動の自己評価についても三要因混合の分散分析を行った結果，性別の主効果 ($F(1, 218)=9.64, p<.01$) と学年×調査時期の交互作用が有意であった ($F(6, 654)=3.32, p<.01$)。下位検定によると，1年生では実験前とPF後，実験前と終了時の間において有意な得点上昇がみられ，PF後とPF1週間後の間において有意な得点下降がみられた。2年生では実験前とPF後，実験前とPF1週間後，実験前と終了時，PF後とPF1週間後の間において有意な得点上昇がみられた。3年生では実験前とPF後，実験前とPF1週間後，実験前と終了時の間においてそれ

ぞれ有意な得点上昇がみられた ($MSe=18.74$, $p<.05$)。

したがって、実験前よりPF後において、意見表明についての自己評価については1, 3年生で、行動の自己評価においては各学年とも有意に上昇し、仮説(1)は、ほぼ支持された。なお、実験終了時にみられる意見表明についての自己評価、行動の自己評価の上昇は、調査直前に学期末の個人面談が行われた影響も考えられるので以後の分析から除く。なお、2年生男子1名が行動の自己評価に記入漏れがあったため、検討対象から除外している。

② 自己評価の変容とセルフ・エスティームの関係

自己評定によるセルフ・エスティーム得点の上・下位それぞれ25%を基準としたセルフ・エスティーム高群57名、セルフ・エスティーム低群61名のうちフィードバックに思い当たることがあったとする者を対象とし、セルフ・エスティーム高(H)、低(L)群それぞれ38名であった。セルフ・エスティーム得点の平均(S.D.)は、H群63.13 (5.06)、L群44.05 (4.98)であった。

Table 4-1-4に両群の意見表明についての自己評価、行動の自己評価の平均と標準偏差を示した。意見表明についての自己評価に関する二要因混合(セルフ・エスティーム要因×調査時期要因)の分散分析により、交互作用に有意傾向がみられた($F(2, 148)=2.39$, $p<.10$)。単純効果の検定より、L群では実験前、PF後、PF1週間後という調査時期において有意な差がみいだされた($F(2, 148)=9.16$, $p<.01$)。しかしながら、H群では有意な差がみられなかった($F(2, 148)=1.31$, $n.s.$)。さらに、L群につきLSD法による多重比較の結果、実験前とPF後、実験前とPF1週間後の間においてそれぞれ有意な得点上昇がみられた($MSe=4.41$, $p<.05$)。よって、L群においてのみ意見表明についての自己評価の上昇が認められた。

つぎに、行動の自己評価に関する二要因混合(セルフ・エスティーム要因×調査時期要因)の分散分析により、セルフ・エスティーム要因($F(1, 73)=22.44$, $p<.01$)、調査時期要因($F(2, 146)=7.72$, $p<.01$)にそれぞれ主効果がみられた。しかし、交互作用はみられなかった($F(2, 146)=1.52$, $n.s.$)。これより、行動の自己評価に関しては、セルフ・エスティーム理論にそうものではなかった。なお、H群のうち先述の通り行動の自己評価に記入漏れのある2年生1名は分析より除外した。以上より、仮説(2)は、意見表明についての自己評価の変容では支持され

たが、自己評価の変容では支持されなかった。

**Table 4-1-4 H, L群の意見表明についての自己評価,
行動の自己評価の平均と標準偏差**

セルフ・ エスティーム	調査時期	意見表明につい ての自己評価			行動の自己評価		
		N	MEAN	S. D.	N	MEAN	S. D.
H群	実験前	38	26.18	3.42	37	55.03	6.39
	PF直後	38	26.89	2.93	37	56.57	7.46
	PF1週間後	38	26.26	3.69	37	55.70	7.01
L群	実験前	38	18.45	3.08	38	46.55	6.19
	PF直後	38	20.47	3.67	38	49.63	7.62
	PF1週間後	38	19.79	4.04	38	49.26	8.40

(3) 否定的評価のフィードバック効果

① 自己評価の変容

否定的評価のフィードバックを行うために、自己評価によるセルフ・エスティーム得点、他者評価によるセルフ・エスティーム観察得点ともに上位25%を基準とした19名について、担任教師との協議の上、否定的評価のフィードバック項目が妥当であると判断された16名の生徒をフィードバックの対象とした。このうち、肯定的評価、否定的評価のいずれにも思い当たる場合があるとする11名をHH群の分析対象とした。否定的評価のフィードバックは、ユーモア項目の使用率(43.75%)が最も高く、「君が冗談など余り言わないと思っている人がいるが、冗談の一つぐらい言ってもいいんじゃないか」などとフィードバックされた。

HH群の意見表明についての自己評価、行動の自己評価の平均と標準偏差をTable 4-1-5に示した。

**Table 4-1-5 HH群の意見表明についての自己評価,
行動の自己評価の平均と標準偏差**

調査時期	N	意見表明につい ての自己評価		行動の自己評価	
		MEAN	S. D.	MEAN	S. D.
実験前	11	27.45	3.87	55.82	8.36
PF後	11	26.91	3.92	55.55	7.46
PF1週間後	11	26.55	3.85	54.82	6.58
NF後	11	26.64	3.77	57.55	6.02

一要因被験者内（調査時期要因）の分散分析を行った結果、意見表明についての自己評価は、調査時期要因について主効果がみられなかった（ $F(3, 30)=0.80, n. s.$ ）。つぎに、行動の自己評価も、調査時期要因について主効果がみられなかった（ $F(3, 30)=1.09, n. s.$ ）。したがって、HH群は否定的評価のフィードバックにもかかわらず、意見表明についての自己評価、行動の自己評価がともに低下せず、仮説(3)は支持された。

② 否定的評価のフィードバックに対する構え

否定的評価のフィードバックされた内容を実際の生活にどう活かそうとするかを文章記述させたインパクトの測定より、フィードバックの内容に思い当たる場面があるとする群とないとする群のそれぞれにおいて、この回答から自己の行動について改善する意志があるかどうかを分類し、その結果を Table 4-1-6に示した。直接確率計算の結果、人数の偏りは有意傾向であった（ $p=.07$ ）。つまり、思い当たる場面があるとする群においては改善の意志がみられるものが多く、そうでない場合には改善の意志がみられないものが多いことが明らかとなった。これより、仮説(4)は支持された。

Table 4-1-6 否定的評価のフィードバックに対する構え

行動 \ NFに	思い当たる	思い当たらない
改善の意志あり	9	1
改善の意志なし	2	4

4. 考 察

セルフ・エスティーム尺度の3因子は、梶田（1988）の自己評価的意識の4側面に対応していると考えられることができる。つまり基本的な自信に関する第1因子では、項目22, 6などは「梶田の①さまざまな自己評価的感覚や意識・態度を最も基底において支えている基盤的な感情や感覚」に、項目25, 13などは「③自分自身についての要求水準や理想的自己のイメージに照らして自分の現状を見ることで成立した自己評価的意識や感覚」に対応した項目で構成された因子と考えることができる。つぎに自他比較に関する第2因子は、「②自分の周囲にいる人や

自分の内面で想定した人との暗黙のうちに比較対照することで成立した自己評価的感覚や意識」，自己主張に関する第3因子は，「④自己評価的な感覚や意識の外的現れとしての態度や行動特性」にそれぞれ対応した項目で構成された因子と考えることができる。

調査対象生徒のセルフ・エスティーム得点について，学年差，性差がみられた。性差については，すでに菅（1975）が指摘しているように，男子が女子に比べて高かった。学年差については2年生が3年生よりも高いが，これはごく限られた調査対象であり，発達差というよりは調査対象生徒の特徴をあらわしたものと考えられる。

本章は，フィードバック直後に自己評価を測定して，フィードバックの効果を検討した。担任教師が生徒相互による肯定的評価をフィードバックした結果，意見表明についての自己評価は1・3年生において，行動の自己評価は各学年においてそれぞれ上昇した。中学生を対象としたとき，先行研究ではみられなかった教師評価のフィードバックに代えて，仲間からの評価に関する教師によるフィードバックの効果が認められたといえる。つまり，これは中学生にとって仲間からの評価が心理的に重要な意味をもつことを改めて示唆するものである。2年生では意見表明についての自己評価の上昇がみられなかったが，これは先述のように2年生のセルフ・エスティーム得点が高かったことから，セルフ・エスティーム理論にそうものと考えられる。行動の自己評価について性差がみられ，女子の平均が男子より高かった。これは，生徒行動の自己評価尺度が道徳的な行為についての行動項目で構成され，梶田（1988）が述べているように，女子の場合の自己評価的意識が周囲のまなざしに敏感なためではないかと考えられる。

自己評定によるセルフ・エスティームのレベルと肯定的評価のフィードバックの関係について，意見表明についての自己評価の変容はセルフ・エスティームのレベルの低い生徒が高い生徒に比べて意見表明についての自己評価を高め，これはセルフ・エスティーム理論にそうものであった。しかし，行動の自己評価に関してはそのような傾向はみられなかった。それは，生徒行動の自己評価尺度が具体的な行動に基づいた測定項目であったため仮定された変化が生じにくかったと考えられる。

本実験は実際の中学生の仲間関係の情報を扱っているため，仲間からの否定的

評価のフィードバックを慎重に扱う必要があり、否定的評価をフィードバックされた低セルフ・エスティーム群を比較群として設定しなかった。これは、実験計画上不適切な処置ではあるが、倫理的な観点から、このような計画にならざるをえなかった。以上のような限定された条件下での検討ではあるが、自他評定ともに高セルフ・エスティームの生徒は、肯定的、否定的評価の双方のフィードバックが与えられても、意見表明についての自己評価、行動の自己評価は影響されなかった。さらに、否定的評価のフィードバック内容について思い当たることがある場合、自分のその行動を改善する意志があったとした。このことは、高セルフ・エスティームの生徒は自分自身に対して自信をもっており、思い当たることがある否定的評価を取り入れ自己の行動改善に活かすことで、さらに高いセルフ・エスティームを維持しようとすることを示唆している。井上（1986）は学習課題を用いて、高セルフ・エスティーム群は失敗課題への積極的な対処と失敗を成功に変えようとする構えをみせることを明らかにしたが、この知見が学習課題の範囲にとどまらず、学級集団行動における対人認知の課題にまで拡張されたといえる。

本章のようなフィードバック（伝達指導）を行うことで、教師は生徒行動の変容をどう捉え、教師自身どのように変わったのであろうか。担任教師との面接により、7つの実験学級中5学級の担任教師は、「フィードバック前にはぼんやりとした印象しかもたなかった生徒について、フィードバック後には印象が明確となり、正確に捉えきれerようになった」と回答している。担任教師はそれまで必ずしも正確にはそれぞれの生徒を認知していなかったが、生徒相互の評価情報やその伝達指導によってより明確に把握することができるようになったと考えられる。そのことが担任教師に生徒個々に対して以前よりも正確な理解を深めさせ、諸種の観点から対応させることで、さきのフィードバック効果がみられたといえよう。

この推測に関して直接的な検討は加えられなかったが、本章で用いた方法によってさきに述べたような教師に及ぼす効果が期待できるなら、この伝達指導は positivity の効果（蘭，1990）につながると考えられる。教育場面においては、教師が生徒相互の肯定的あるいは否定的評価を生徒一人ひとりに肯定的な意味があるように伝達指導することで、教師と生徒の信頼関係や日常の教育活動が支えられている。今後は、教師と生徒の相互作用における両者のそれぞれの認知の変容

過程に注目した研究が必要である。

5. 第4章（研究1）のまとめと示された課題

第4章（研究1）では、生徒の学級適応に関する自己評価を高める教育指導として、中学生の仲間関係に注目した担任教師による援助的介入の効果を検討した。フィードバックには生徒への面接による伝達指導（フィードバック）を取り上げた。日常的な場面での生徒どうしの関係についての教師の介入で、先行研究で効果のみられなかった教師の評価に代えて、中学生が仲間関係に注目する特徴に注目し、生徒の他者評価を教師がフィードバックすると生徒の自己評価が高まることが明らかとなった。また、このような自己評価の変容は、セルフ・エスティームの低い生徒が高い生徒よりも自己評価を高めるといふ、セルフ・エスティーム理論にそうものであった。さらに、肯定的な評価のフィードバックの後、セルフ・エスティームの高い生徒に否定的な評価をフィードバックしても、伝えられた内容に思い当たる場合には、自己評価を下げることなく、自己の行動を改善しようとする構えがみられた。

ここでは、生徒の仲間関係に注目し、教師を生徒の他者評価のフィードバックを促進する役割として位置づけた。学級劇などの行事活動では小集団で協力して活動し、生徒の他者評価のフィードバックが自然に起こることが期待できるため、生徒の学級適応に関する自己評価を高めることができると考えられる。これについて、以降の検討課題とする。

6. 注意

(1) ソシオメトリックテスト、ゲス・フー・テストについての注意

ソシオメトリックテスト、ゲス・フー・テストについて、研究1の実施当時には、本論文のような使い方も容認されていた。現在では、生徒の気持ちに配慮して、強制されないことを保証し、保護者の許可を得るなど、倫理的に慎重に取り扱うことが求められる。また、筆者自身も、現在では、このような相互評価の質問紙によらず、生徒相互の会話から得られた肯定的な情報をフィードバックする方法で、研究1と同様な教育実践を行っている。

(2) 有意傾向の扱い方についての注意

本論文では、現実の教育実践の場に協力を得ることで測定を行っている。大がかりな調査も行うこともできず、限られた人数での調査にならざるを得ない。筆者の体験では、教育実践の場で効果が実感できる場合でも、指標の検討では有意差がみられない場合も多くあった。そのため、有意水準としては控えめな値であることは承知しているが、有意傾向も有意な差と考えている。これは研究1だけではなく、本論文におけるすべての研究において、そのような考えで実施している。

第5章 研究2 学級適応に関する自己評価尺度の開発

第5章では、集団的協同体験の設定を教師の援助的介入と捉え、中学生を対象とした行事活動において、生徒の自己評価を測定する尺度を試作した。さらに、学年劇の活動を対象に自己評価の変容を検討した。その結果、行事活動における自己評価尺度は、協力及び成就感、運営、自主性、前向きな取り組みの4因子であった。また、対象とした学年劇の活動に高い自我関与と肯定的印象を認識した生徒は、自主性、前向きな取り組みの自己評価を高めた。セルフ・エスティームの低い生徒が高い生徒に比べて自己評価を高めるというセルフ・エスティーム理論にそう反応であった。さらに、セルフ・エスティームの低い生徒は、高い生徒に比べて、活動後の文章記述における評価観点が自己の活動に注目したものであることが明らかとなった。セルフ・エスティームのレベルに応じた教師の介入もみられた。活動体験の肯定性や自我関与にはセルフ・エスティームのレベルによる影響はみられなかった。しかしながら、行事活動における自己評価尺度は自己の活動についての評価しか扱っておらず、他者や学級集団との関係についての検討が課題として示された。教師がどのように生徒の活動に介入するかの検討が課題として示された。

1. 目的

集団的協同体験の設定を教師の援助的介入と捉え、中学生を対象とした行事活動において、生徒の自己評価を測定する尺度を試作し、学年劇の活動を対象に、その変容を検討する。具体的には、次のような仮説について検討する。

- (1) 学校行事の活動において、生徒の自己概念を形成する要因を自己評価により捉えるための行事活動における自己評価尺度を構成する。
- (2) 学年劇の活動を対象として、肯定的であり、高い自我関与の活動を経験した生徒が行事活動における自己評価や意見表明についての自己評価を高めるかを検討する。
- (3) 学年劇の活動を対象として、自我関与の高い肯定的な活動体験をもつ生徒を対象として、セルフ・エスティームの低い生徒が高い生徒よりも行事活動における自己評価や意見表明についての自己評価を高めるかを検討する。
- (4) 井上（1990）は、セルフ・エスティームの低い生徒は高校への進路決定の過程において、他者の援助を得にくく妥協的な対処方法を採用としている。セルフ・エスティームの低い生徒が自我関与の高い肯定的な活動体験を得にくいかを検討する。
- (5) 自我関与が高く肯定的に文化祭活動を認識した生徒において、セルフ・エスティームの低い生徒は高い生徒に比べて、活動の評価観点がより自己の活動に注目したものとなるかを活動後の生徒の文章記述により検討する。あわせて、教師の介入が生徒のセルフ・エスティームのレベルに応じたものであるかを検討する。

2. 方法

(1) 測定尺度

① 行事活動における自己評価尺度

行事活動における自己評価尺度は、文化祭活動を通じて生徒の自己概念を形成する要因を自己評価により測定する目的で、質問項目を作成した。大迫（1983）の特別活動における教師の指導概念（「自主性を育てる」「集団に対する所属感や連帯感を育てる」「集団生活における問題解決の方法を学ばせる」「自己理解を深め個性を伸張させる」）の考えを参考にした。この尺度は一つの行事を対象

としている。そのため、「個性の伸張」の測定は困難と考えた。「個性の伸張」に代えて、活動への満足感や次の活動への意欲を表す概念としての「成就感」を加えて、「自主性」「協力」「運営」「成就感」の因子を想定して、4段階評定の19項目を作成した。

② 意見表明についての自己評価尺度

意見表明についての自己評価尺度は、学級適応場面の意見表明、課題遂行、指導性の発揮の3つの状況に注目した意見表明についての自己評価尺度で、第4章（研究1）で使用した4段階評定9項目を使用した。活動体験に関する直接的な自己評価を行事活動における自己評価尺度、間接的な自己評価を意見表明についての自己評価尺度で測定する。

③ セルフ・エスティーム尺度

セルフ・エスティーム尺度は第4章（研究1）で用いた尺度である。第4章（研究1）と同様に、セルフ・エスティーム得点を算出し、その上・下位それぞれ25%を基準としてセルフ・エスティーム高・低群を抽出する。

④ 活動への自我関与と活動の印象

現実の教育場面での効果を検討するため、Moretti & Higgins（1990）が指摘するように、生徒自身が活動体験に意味をみいだせることが重要であり、生徒自身が活動内容に意味を見いだせることとその経験が肯定的なものであることのチェックが必要である。第4章（研究1）では自我関与の測定はフィードバックによるインパクトとして「フィードバックされた内容に思い当たる場面があるか」でチェックした。それに倣い、ここでは事後測定で、活動への自我関与（あなたにとって文化祭活動は重要な活動だと思えたか）と活動の印象（あなたは文化祭活動に良い印象を持ったか）についてそれぞれ、はい・いいえの2件法で回答させた。

(2) 手続き

実験期間は、1992年10月中旬から下旬にかけてであった。対象となった中学2年生は学年の事情で、学級劇ではなく、学年全員で劇1本を作る学年劇の活動を対象とせざるを得なかった。集団のサイズは学年劇よりも大きくなるが、学年劇でも役割分担して協力した活動を行い、分業的協力が特徴になると捉えている。中学2年生は前年も学年劇を行ない、文化祭活動や運営の仕方については前年の経験が活かされた。具体的には、次のような手続きであった。

① 学校行事と文化祭活動の指導計画及び指導例

- a. 実験校での学校行事の年間スケジュールは、新学期の進学・進級の意味を考えさせる新入生歓迎関係の行事（生徒会の新入生向けの学校生活の紹介，部活動の紹介），新しい学級や仲間親しむことをねらいとした5月の旅行的行事（1年：野外活動，2年：遠足，3年：修学旅行），学級の独自性・凝集性をねらいとした6月の球技大会，9月の合唱コンクール，自分たちで創造的な活動を作り，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ていた。
- b. 文化祭は，各学級より選出された委員によって構成された文化祭実行委員会で，学年劇の形で文化祭活動を行なうこととその脚本が決定され，学年全体を出演者，演出，大道具，小道具，衣装，効果，効果ビデオ，記録の8つの係に分かれて準備活動する計画を立てられた。脚本は「冒険者たち（斎藤，1978）」をもとに，今日的な環境破壊への提言を含んだ内容とされた。
- c. 係の分担は，各人が学年の構成員の一人であり，どの係に分担されても役割を果たすことが望まれていることが強調され，活動が劇の上演であることから出演者が他の係に優先して選出された。出演者の選出にあたり，各学級から推薦された候補者を文化祭実行委員会がオーディションで配役する方法が採用された。他の係は，出演者以外の者で希望を調査して調整・決定された。全員が第1希望で決定されることがむずかしいため，いずれの係の必要性も提示された。
- d. 文化祭系の活動は，製作する用具などに具体的な細かな分担を設けず，製作されたものの出来映えよりも，生徒が演劇の脚本からイメージする内容を大切にして自主的に準備を進めることで，生徒の自我関与を高めるよう配慮された。さらに，前年同様の形態の活動であることから，できるだけ教師の援助を少なくすることが課題であると学年教師集団で確認された。
- e. 出演者が先に練習を開始し，他の係はそれを見学して劇のイメージを膨らませながら活動を進めた。それぞれの係の活動が独立した形で進められ，文化祭当日まで完成の予想がつきにくい。そのため，それぞれの係の進行状況を写真などの掲示物で提示し，係の間をつなぐ役割として記録の係を設けた。

② 測定と対象生徒

- a. 文化祭活動は、行事活動における自己評価尺度及び意見表明についての自己評価尺度の変容の検討対象である中学2年生4学級、男女あわせて151名で学年劇の活動を行った。行事活動における自己評価尺度のみを検討対象とする中学1年生と3年生はそれぞれ4学級、男女あわせて150名、154名で、学級ごとの企画として学級劇の上演や教室展示などの活動を行った。
- b. 事前測定は、自己評価の変容の検討対象である2年生のみ行った。活動の事前に、学校の成績等とは無関係に扱われることを了解させ、一般的な学校行事への取り組みについて正直な回答が求められていることを教示し、行事活動における自己評価尺度、意見表明についての自己評価尺度、セルフ・エスティーム尺度を測定した。
- c. 事後測定は、自己評価の変容の検討のため、2年生に行事活動における自己評価尺度、意見表明についての自己評価尺度、活動への自我関与、活動の印象を測定し、あわせて、文化祭活動についての感想を文章記述させた。中学2年生の事前と事後の全ての測定は、担任教師でない筆者が担任教師の了解を取り、授業時間の一部で行った。従って、測定には担任教師は関与していない。文章記述は記名式であるが教師による作文の指導や活動を評価する観点について例示したり、観点についての価値判断の示唆など行っていない。また、行事活動尺度の検討のために、1年生と3年生にも行事活動における自己評価尺度のみ担任教師に協力していただき測定した。いずれも、学校の成績等には無関係に扱われることを了解させ、今回の文化祭活動への取り組みについて正直な回答が求められていることを教示し、測定した。
- d. 2年生は各測定に記入漏れのない139名を検討の対象とした。行事活動における自己評価尺度の検討は、測定に記入漏れのない、1年生と3年生それぞれ、男女あわせて142名、146名と2年生の事前・事後の2度の測定を合わせた、のべ566名を対象とした。
- e. 教師の介入についてのデータは、教師による活動の記録と活動後の教師の想起を用いた。これは、質問紙等により生徒に測定しておくべきであったが、当初の計画では教師の介入の検討まで想定できていなかったため、事後において収集可能な資料を用いた。

3. 結果

(1) 行事活動における自己評価尺度の検討

行事活動における自己評価尺度の各項目の回答について「とてもそう思う(4)」から「全くそう思わない(1)」までの4段階で得点化した。Table 5-1-1には各項目の評定平均と標準偏差を示した。項目7「みんなと楽しんでやる方だと思う」と項目14「自分達の行ったことが誉められるとうれしいと思う」は(平均) + (標準偏差)の値が評定範囲4点を越えるので天井効果が生じたものと判断し、因子分析より除外した。

Table 5-1-1 行事活動における自己評価尺度項目の評定平均と標準偏差 (N=566)

No	MEAN	S. D.	No	MEAN	S. D.
1	2.80	0.77	11	2.55	0.78
2	3.11	0.79	12	2.46	0.78
3	2.55	0.88	13	2.49	0.77
4	2.19	0.82	14	3.37	0.84
5	2.93	0.69	15	2.53	0.78
6	2.41	0.79	16	2.43	0.85
7	3.31	0.75	17	3.04	0.77
8	2.94	0.84	18	2.73	0.79
9	2.57	0.76	19	2.99	0.90
10	2.37	0.78			

項目7と14は天井効果と判断した

項目7と項目14の2項目を除外した17項目で主因子法による因子分析を実行し、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4因子解を採用した。この4因子による累積寄与率は54.38%であった。Varimax回転後の各項目の因子負荷量をTable 5-1-2に示した。複数の因子に.40以上の負荷量を示す項目8は除外して考えた。

その結果、第1因子は、「行事などやってよかったと思うことがよくある」「みんなで考えようとする方だと思う」など7項目で構成された、協力及び成就感に関する因子、第2因子は、「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4項目で構成された、活動の運営に関する因子、第3因子は、「今度やるならというアイデアや工夫を考える方だと思う」など3項目で構成された、自主性の因子、第4因子は「手間をかける方だと思う」「他の人と一緒に活動する時、これまで組んだことのない人とやっ

てみたいと思う」の2項目で構成された、前向きな取り組みに関する因子と命名した。

Table 5-1-2 行事活動における自己評価尺度の因子分析結果(主因子法 Varimax 回転 N=566)

No	質問項目	FAC1	FAC2	FAC3	FAC4	共通性
第1因子「協力及び成就感に関する因子」 $\alpha = .79$						
	2 行事などやってよかったと思うことがよくある	.74	.04	-.01	.20	.58
19	またやりたいと思うことがよくある	.69	.01	.25	.30	.62
1	みんなと考えようとする方だと思	.61	.25	.08	-.07	.45
5	みんなと協力する方だと思	.60	.38	.16	-.25	.59
18	自分の役割(仕事)をよく果たしたと思	.51	.37	.23	-.01	.45
17	一緒に活動する仲間を作って取り組む方だと思	.46	.26	.39	-.08	.43
15	自分のした事が行事などの成功につながっていると思	.46	.27	.32	-.02	.38
第2因子「運営に関する因子」 $\alpha = .76$						
6	いつ頃までにどんなことをすれば良いのかなど、見通しを持って物事に	.19	.80	.07	.12	.68
9	必要なものややり方などを考えてから	.17	.76	.14	.09	.64
10	意見のくいちがいなどうまく解決しながら活動できると思	.20	.62	.33	-.04	.54
13	仕事の分担を誰にやってもらおうと良いかなど考えてから	.10	.60	.37	.03	.50
第3因子「自主性に関する因子」 $\alpha = .71$						
16	今度やるならというアイデアや工夫を	.12	.16	.79	.14	.68
4	自分でアイデアを出す方だと思	.07	.20	.76	-.02	.61
12	進んで活動する方だと思	.33	.29	.58	.08	.53
8	夢中になる方だと思	.43	.10	.44	.24	.45
第4因子「前向きな取り組みに関する因子」 $\alpha = .28$						
11	手間をかける方だと思	-.07	.09	.06	.85	.74
3	他の人と一緒に活動する時、これまで	.36	.05	.09	.48	.37
因子寄与		2.99	2.60	2.39	1.26	9.24
寄与率(%)		17.58	15.32	14.09	7.41	54.40
累積寄与率(%)		17.58	32.90	46.99	54.40	

(2) 学年劇活動に対する自己評価の変容

第4章(研究1)と同様な手続きで意見表明についての自己評価尺度9項目の合計を意見表明についての自己評価とし、行事活動における自己評価尺度の4つの因子の合成得点とともに活動体験に間接的及び直接的に影響する自己評価として、その得点の変容を検討する。

事後測定で文化祭活動を重要でありかつ好印象であると回答した、つまり、活動への自我関与が高く肯定的に文化祭活動を認識した生徒78名を抽出し、その事前・事後における得点の平均と標準偏差を Table 5-1-3に示した。それぞれの従属変数について、測定時期(事前・事後)の一要因被験者内の分散分析を行なった。

その結果、意見表明についての自己評価の変容について有意傾向で得点を上昇させていた ($F(1, 77)=3.02, p<.10$)。つぎに、行事活動についての自己評価尺度のそれぞれの因子の合成得点について分析の結果、因子3「自主性」($F(1, 77)=6.83, p<.05$)と因子4「前向きな取り組み」($F(1, 77)=6.14, p<.05$)で有意な得点の上昇がみられた。因子1「協力及び成就感」、因子2「運営」については有意差はみられなかった。

これらの結果より、自我関与が高く肯定的に学年劇活動を認識した生徒において、意見表明、自主性、前向きな取り組みの自己評価では得点の上昇がみられたが、協力及び成就感、運営では有意な得点の変容はみられなかった。

Table 5-1-3 活動への自我関与が高く、肯定的に学年劇活動を認識した生徒の自己評価の平均と標準偏差

測定 時期	N	意見表明につい ての自己評価		行事活動における自己評価							
		MEAN	S. D.	協力・成就感		運 営		自主性		前向取組	
				MEAN	S. D.	MEAN	S. D.	MEAN	S. D.	MEAN	S. D.
事前	78	21.00	4.79	20.53	3.28	9.62	2.25	6.59	1.90	5.19	1.07
事後	78	21.53	4.60	20.96	2.88	9.78	2.42	7.05	1.99	5.50	1.11

(3) 自己評価の変容とセルフ・エスティームの関係

第4章(研究1)と同様な手続きでセルフ・エスティーム得点を算出し、その上・下位それぞれ25%を基準とした高群35名と低群31名のうち、文化祭活動に高

い自我関与と肯定的印象をもつとしたセルフ・エスティームH群（20名）、L群（13名）を抽出した。H群はセルフ・エスティーム高群の57%、L群はセルフ・エスティーム低群の42%であった。これらの百分比について χ^2 検定を行い、セルフ・エスティームの低い人が自我関与の高い肯定的な活動体験を得にくいかを検討した。その結果、百分比の有意な偏りはみられず（ $\chi^2(1)=2.33, n. s.$ ）、本対象とした活動においては、セルフ・エスティームの低い人が高い人よりも自我関与の高い肯定的な活動体験を得にくいとはいえないことが明らかになった。しかしながら、ここで用いた活動への自我関与と活動の印象は、それぞれ単項目の2件法による荒い測定であり、複数項目の尺度による再検討も今後、必要である。

意見表明についての自己評価、行事活動における自己評価のそれぞれの因子の合成得点を算出し、H群とL群の意見表明についての自己評価、行事活動における自己評価の事前・事後における得点の平均と標準偏差をTable 5-1-4に示した。意見表明についての自己評価に関する二要因混合（セルフ・エスティーム要因×測定時期要因）の分散分析により、交互作用が有意であった（ $F(1, 31)=9.93, p<.01$ ）。単純効果の検定より、H群では測定時期による差がみられないが、L群では測定前後において有意に意見表明についての自己評価の上昇が認められた（ $F(1, 31)=12.15, p<.01$ ）。

同様に、行事活動における自己評価のそれぞれの因子の合成得点に関する分散分析により、協力及び成就感に関する因子（ $F(1, 31)=2.91, p<.10$ ）、前向きな取り組みに関する因子（ $F(1, 31)=6.95, p<.05$ ）について交互作用がみられ、自主性に関する因子（ $F(1, 31)=8.84, p<.01$ ）においてセルフ・エスティーム要因の主効果がみられた。運営に関する因子においては有意差はみられなかった。協力及び成就感について単純効果の検定より、H群では測定時期による差がみられないが、L群では測定前後において有意傾向で得点の上昇が認められた（ $F(1, 31)=3.12, p<.10$ ）。前向きな取り組みについても同様に、測定時期による差がみられないH群に対して、L群では有意に得点の上昇が認められた（ $F(1, 31)=8.37, p<.01$ ）。

これらの結果より、意見表明についての自己評価と行事活動における自己評価の「協力及び成就感」と「前向きな取り組み」の得点において、測定時期による差がみられないH群に対し、L群で事前測定よりも文化祭活動後の測定において得点の上昇がみられるというセルフ・エスティーム理論にそう反応がみられた。

意見表明や前向きに取り組む姿勢は今後の生活や活動への動機づけに関連するものであり、他者との協力による成就感が高まったことから、次の生活に意欲をもつ重要なきっかけとなったと考えられる。

しかし、自主性、運営についてはそのような反応はみられなかった。自主性は測定時期による差はみられず、H群がL群よりも高得点であった。自主性は自己概念を形成する基本的で重要な要因であり、教育場面において、セルフ・エスティームの低い生徒に自主性を育成することの困難性が再認識される。この文化祭活動ではL群の生徒には自主性は伸張されなかったと考えられる。セルフ・エスティーム、調査時期いずれの要因とも有意差のみられなかった運営は、文化祭の活動が前年に行なったものとはほぼ同内容の取り組みであり、活動も短期間であったため、生徒主導の活動を作るよりは教師主導型の活動にならざるを得なかったことによると考えられる。活動時間は他の行事との関係で短く、10月中、実質10日間程度の放課後での準備活動となり、生徒による運営を指導のねらいとした学年教師集団の意図を達成するのに十分な準備時間ではなかった。

Table 5-1-4 H・L群の自己評価の平均と標準偏差

セルフ・エスティーム	測定時期	N	意見表明についての自己評価				行事活動における自己評価					
			MEAN	S. D.	協力及び成就感	MEAN	S. D.	運営	S. D.	自主性	S. D.	前向きな取組
H群	事前	20	22.40	4.49	21.05	2.92	9.50	1.94	7.25	1.87	5.60	0.92
	事後	20	21.80	4.89	20.60	2.91	9.90	1.97	7.65	1.80	5.40	0.86
L群	事前	13	18.46	5.40	18.77	3.24	9.38	3.08	5.38	1.94	5.15	1.46
	事後	13	20.62	4.09	20.00	2.66	9.23	2.99	5.92	1.64	5.85	1.66

(4) セルフ・エスティームと活動の評価観点及び教師による介入

① 生徒作文と教師の想起による検討

H群とL群における活動の評価観点の差異を生徒の文章記述、活動の記録、担当教師の想起より検討する。まず、生徒作文の一部（原文）より生徒の活動の評価観点を検討する。

A：2学年全員で活動できてすごく良かったと思いました。役をやっていない人も裏方で、よくがんばっていたと思う。学級でやっていたら、多分さぼる人

がいたかも知れない。やって、良かった。(H群)

B：僕は、演出係だったけれど、出演者の指導をしたり、そういう仕事をやって良かったと思います。演出係は全体的によかったと思います。(H群)

C：1年の時は大道具係をやってみて、とても楽しくできた。2年になって、何をやるか迷った。ライダーといういいキャラクターをぜひやってみたくてオーディションを受けた。自分ではいい劇になったと思う。(H群)

D：私は効果係をやりましたが、とても大変でした。雨の中、プールに行って、飛び込む音をバケツを使ったりしてやって、本当に、準備をするのは大変でした。本番も結構大変で、気が抜けませんでした。でも、よくできた方だと思います。(H群)

E：自分は小道具係だったけれど、ぎりぎりまで準備をした。けれど、最後のシーンのツブリを全部、飛ばすことが出来なかったことが残念だった。でも、自分ではよく活動したと思う。(L群)

F：自分で思うのも変だけど、本当によくやったと思う。スクリーン作りが私にしてはとても大変で疲れたけど、完成してビデオが写ったらすごくうれしくて満足だった。先生にもほめられた。私としては今年の活動にはすごく満足している。(L群)

G：大道具で絵を描いて、とても大変だったけど、1年生の時よりも、自分ではよくできたと思う(L群)

H：今一つ盛り上がりに欠けた。(L群)

A, B, C, DはH群に属し、A, Cは出演者、Bは演出、Dは効果ビデオ係である。A, Bは自己の活動への満足感よりも文化祭や学年劇全般に関する位置づけについて記述しているが、C, Dは自己の活動に満足した様子を記述している。E, F, G, HはL群に属し、Eは小道具係、Fは効果ビデオ係、Gは大道具係としての自己の活動に満足を示す様子を記述している。また、Fでは担当教師の肯定的な対応もみられる。Hは大道具係であり、短い記述にみられるような文化祭全般的な感想を述べている。H群は係決めなどの準備段階からも立候補するなど積極的な行動をとり、文章記述でも、自己活動に対する満足を示すだけでなく、自己の役割や活動の全体的な位置づけや行事全体としての成功・不成功などの総括的な内容にも特徴がみられる。他方、L群は遂行してきた自己の活動自

体に満足感を示すものが多い。

次に、収集可能であった出演者と演出係、効果ビデオ係、小道具係の3つの係を担当した教師の活動記録と想起より、教師の介入について検討する。出演者と演出係は劇練習と当日の劇上演が役割であり40名を越える大人数であった。日常的な学級での学習活動に比べて、学年劇の練習は生徒にとって非日常的な経験であったためか、活動初期の脚本の読み合わせに意欲的に取り組んでいた。しかし、立ち稽古も数回を過ぎる頃、同じような練習の繰り返しに感じられたのか、出番を待つ出演者の話し声やふざけ合いが目立つようになった。この頃、まだ、脚本を手放せない出演者もいた。担当の教師は練習を中断し、出演者と演出係の全員に大道具係、小道具係が準備したものを使って、誰が何を表現するのかなど学年劇の意味づけについて話した。このような介入を、出演者と演出係を対象とした一次的援助と捉える。H群のAとBにとって、学年劇の意味を捉えるために重要な介入であったと考えられる。一部の例ではあるが、H群が総括的な観点で活動を理解することに教師の介入が関与できたのではないだろうか。

効果ビデオ係は劇中で使用される、嵐に船が飲まれるシーンの効果ビデオの制作、当日の上映及びそのためのスクリーン作りが役割であった。生徒は何をどのように撮影するかの計画も立てずに、ビデオカメラを使いたがった。そこで、担当の教師は、計画を立てたうえで必要なものを準備するように介入した。また、スクリーン作りは映像の制作に比べて地味な役割であるが、スクリーンがなければ映像の上映ができないことや学年劇の効果も上がりにくいことを話した。このような介入は、Dには準備の重要性の理解に、Fにはスクリーン作りの意味の理解に役だったと考えられる。L群のFが自身の活動に満足できたことに教師の介入が関与できたのではないだろうか。

小道具係は準備する用具のうち、飛行物体の制作に苦戦した。生徒は初め、紙飛行機のように飛ばすことを考え、遊び半分に、紙飛行機のようなものを制作した。しかしながら、サイズが大きくなると、しっかりとしたものは制作できず、考えたように飛ばすこともできずに困っていた。文化祭当日も近づいた頃、担当の教師と相談して、方針を転換した。それは、舞台上に針金を張り、それに伝わって制作した物体を滑らせることであった。遊び半分で紙飛行機を作っていた頃よりも真剣で、予備も考えて飛行物体を数多く制作した。Eの作文はそのときの

ことを示している。教師の介入がL群のEには活動への充足感に重要だったと考えられる。

以上のように、結果として、生徒のセルフ・エスティームのレベルに応じた教師の介入もみられた。すなわち、教師の介入の中には、AとBにみられるようなセルフ・エスティームの高い生徒を対象として役割の理解や企画の意味を考えさせるような総括的な観点での介入、EとFにみられるようなセルフ・エスティームの低い生徒を対象としてそれぞれの活動に具体的に関与するなどの個人的な観点での介入がみられた。しかしながら、それぞれの係のすべての生徒を対象とした一次的援助としての介入であり、生徒のセルフ・エスティームを事前に掌握した上で、そのレベルに応じた介入ではない。今後、教師の介入についての研究が必要である。

② セルフ・エスティームと活動の評価観点の量的検討

文章記述させた回答より、H群とL群それぞれにおいて、学年劇活動の評価観点が企画の成功に満足を示すなどの総括的、自己の活動自体に満足を示すなどの個人的のいずれであったかを分類した結果をTable 5-1-5に示した。現場教師1名に説明後、文章記述の分類を求めた。検定の対象とした筆者の分類との一致率は.91であった。線形対数検定(弓野, 1986)の結果、交互作用がみられた。L群—個人的観点が多く ($U_{12}(22)=1.78, SE=0.31, p<.10$)、セルフ・エスティームと活動を評価する観点との関連が明らかになった。

Table 5-1-5 H・L群における活動の評価観点

セルフ・エスティーム	総括的観点	個人的観点	判断不明
H群	9	9	2
L群	1	11	1

このように、セルフ・エスティームの低い生徒は高い生徒に比べ個人的な観点での評価が多く、セルフ・エスティームに応じた質的な差異がみられた。つまり、セルフ・エスティームの低い生徒は、自分自身の活動やその評価に関心を持ち、自身にとって意味のある肯定的な経験を求め、そのような経験を通して自己評価を高めると考えられる。

生徒による活動の評価観点の検討のために、ここでは生徒の文章記述の分類を

用いた。これは、活動評価の観点が個人的であったか総括的であったかを中学生に直接的に回答させることは困難であると考えて、このような方法を用いた。

5. 考 察

(1) 行事活動における自己評価尺度

行事活動における自己評価尺度の因子分析結果では、想定した「協力」と「成就感」に関する項目がひとつの因子にまとまった。この点につき、実際の教育指導にあたった対象校の教師たちより、文化祭活動がこれまでよりも計画的で多くの生徒が関わる活動に変質しているとの報告を得た。過程が重要視される文化祭活動の特徴に応じて、生徒も評価的な観点に固執せず、他者との協力に基づいた成就感として認識したためと考えられる。

さらに、手間をかける、新しい仲間で取り組むなど行動レベルでの積極性を示す前向きな取り組みの第4因子が、自分でアイデアを出すなど活動内容・方法への積極性を示す自主性の第3因子とは異なった次元でまとまっていることが興味深い。第3因子と第4因子はともに、概念的には生徒の主体的な活動への取り組みを表していると考えられるが、自分でアイデアを出したり、進んで活動することは、生徒にとって一段レベルの高い主体的な取り組みと認識されたと考えられる。

以上のように、本章で得られた4因子は対象校の生徒の活動に即した解釈がなされたものと考えている。しかしながら、前向きな取り組みの因子はわずか2項目であり、尺度構成に更なる工夫が求められる。

(2) 学年劇の文化祭活動による自己評価の変容

学年劇活動に対する自己評価の変容につき、自我関与が高く肯定的に活動を認識した生徒において、意見表明、自主性、前向きな取り組みの得点を高めた。しかしながら、協力及び成就感、運営については得点の変容はみられなかった。塚本（1983）が指摘する特別活動の全体計画を評価する7つの観点のひとつに活動時間の確保があげられている。しかしながら、実際には、他の行事との関係で活動時間が短く、10月中実質10日間程度の放課後での準備活動となり、学年教師集団の意図を達成するのに十分な準備時間ではなかった。そのために、生徒どうしの自然発生的な協力の関係が作られにくかったこと、生徒の主体的な運営により

活動を作るよりは教師主導型の活動にならざるを得ず、事後測定での自身の活動の評定レベルが厳しくなったこと、さらに、対象とした生徒たちは前年度にも学年劇活動の経験があり、新鮮さを欠いたこともその要因と考えられる。

教師による年間の学校行事の指導計画ですでに指摘されていたことではあるが、生徒にとって、文化祭活動は他の学校行事に比べて創造的であり、自由度の高い活動を作れる機会である。自主性の得点の上昇がみられたのは、自己の興味・関心に即した行動を生起させ、活動場面に自分の考えを加えることができたことによると考えられる。

さらに、自我関与が高く肯定的に活動を認識した生徒において、自己の活動に対する自己充足感と以降の生活への積極的な構えが観察されている。前出の生徒Fは、普段、おとなしい生徒であるが、文化祭直後の生徒会役員選挙へ立候補するなど、この活動を通して大きな自信を得たとも話している。他に次のような文章記述もみられた。

「私は、衣装係だったので役者さんの洋服を考えるのがとても大変でした。去年は、役者でしたが今年は裏方をやったので、係の大変さや難しさがよくわかり、やってみて良かったと思いました。初め、係のまとまりが悪く、遊んでいる人がいた。自分が班長でも注意できなかつた。後で考えてみると、自分が一人でやっていたことに気がついて、みんなに同じくらいの仕事をしてもらいました。」と記述する生徒は、自分自身の活動を作るのは得意だが、周囲の協力を求めることがうまくできず、教師側からもそのことが課題として指摘されており、この活動で他者の協力を得た様子が記述されている。

このような観察から、生徒が文化祭活動を重要で肯定的な経験として捉えて、自己の正のモデルを形成し、そのモデルを自己参照しながら新たな自己を創出するきっかけにしようとしているとも考えられる（蘭，1999）。ここでは、肯定的な状況下で自己をより肯定的に認識する傾向の検討のために、活動に肯定的な印象をもち自我関与の高い生徒を対象として分析を進めた。しかしながら、対象とした学年劇活動において、一部に分担された係に不満を残す生徒もいた。具体的には、それぞれの係活動の間をつなぐ役割として記録係を設けたが、劇に直接係われないという不満であった。係の役割分担が活動を肯定的に認識できない要因の一つになり得る例であり、学年劇としてのそれぞれの係を設定した意味づけの

介入などに実践的な課題を残すものであった。つまり、学年での分業的協力に対する生徒の理解が不十分であったと考えられる。自我関与を高く認識できず、分析の対象とはならなかった生徒にも「今年の文化祭はうまく活動できなかったが、来年はもっと頑張りたい。」などの失敗の経験を以降の生活に活かしたいという積極的な構えの文章記述がみられた。活動を通して、自己の活動を意味づけでき、その経験を肯定的に解釈できる機会をもたせることが求められている。

学校五日制の導入で学校行事の精選が今日的な課題となっているなかで（渡部，1992），生徒が新たな自己に気づく機会として，学校行事の機能が強く再認識されるものである。時間的な学校行事精選に終始することなく，ここでみてきたように生徒の自己への気づきといった観点からの精選が求められているのであり，行事精選のねらいやプランを握る教師集団の一次的援助があらためて問われているともいえよう。

(3) セルフ・エスティームに応じた教師の援助的介入

セルフ・エスティームの低い生徒にとって，学年劇活動は，意見表明，協力及び成就感，前向きな取り組みの自己評価を高められる機会であることが明らかとなった。また，学年劇活動において，自我関与が高く肯定的な体験はセルフ・エスティームのレベルによらないことも明らかとなった。井上（1990）は，セルフ・エスティームの低い生徒は高校への進路決定の過程において，他者の援助を得にくく妥協的な対処方法を採用としている。しかし，学年劇などの学校行事では，生徒は集団で係活動を行い，生徒どうしの援助や係活動についての教師の援助を得やすい特徴も影響したと考えられる。

セルフ・エスティームに応じた生徒の活動を評価する観点を検討すると，セルフ・エスティームの低い生徒は自己の活動を重視した個人的な観点から活動を評価していた。また，セルフ・エスティームのレベルにそう教師の介入もみられた。すなわち，セルフ・エスティームの高い生徒には役割の理解や企画の意味を考えさせるなどの総括的な観点からの介入，セルフ・エスティームの低い生徒にはそれぞれの活動に具体的に関与するなどの個人的な観点からの介入がみられた。

これらの結果より，学校心理学で指摘される生徒を対象とした援助サービスにおいて，生徒の援助ニーズについてアセスメントを行う観点としてセルフ・エスティームのレベルに着目する必要性が示唆される。井上（1990）で援助を得にく

いとされるセルフ・エスティームの低い生徒に、教師の介入も影響して、生徒が学校行事で肯定的な体験をもてることが教育場面で望まれている。しかしながら、ここでは、教師の介入について十分に検討できているとはいえず、その可能性を示すに留まっている。今後の課題になると考えている。

5. 第5章（研究2）のまとめと課題

第5章 研究2では、生徒の自己評価を高める教育指導として、文化祭活動における学年劇の活動を対象とした。ここでは協力的集団体験の機会としての学年劇活動の設定を教師の介入とした。まず、生徒の自己評価を測定する尺度を試作した。行事活動における自己評価尺度は、協力及び成就感、運営、自主性、前向きな取り組みの4因子であった。次に、活動に高い自我関与と肯定的な印象をもった生徒を対象に、行事活動における自己評価尺度と意見表明についての自己評価尺度により自己評価の変容を検討すると、意見表明、自主性、前向きな取組に関する自己評価を高めていた。また、このような自己評価の変容は、セルフ・エスティームの低い生徒が高い生徒よりも自己評価を高めるという、セルフ・エスティーム理論にそうものであった。さらに、セルフ・エスティームのレベルによる体験を吟味すると、セルフ・エスティームの低い生徒が自己の活動に注目した評価観点であり、活動体験の肯定性や自我関与にはセルフ・エスティームのレベルによる影響は見られなかった。綿密な検討ではないが、このような生徒のセルフ・エスティームに応じた教師の介入もみられた。

課題として、次の3点が示唆された。①行事活動における自己評価尺度は、自己の活動についての評価しか扱っておらず、他者や学級集団との関係についても検討する必要がある。②学年劇による協力的集団体験の設定により、生徒の自己評価を高める効果は検討されたが、教師の介入についての検討は不十分であり、教師の介入意図、介入、生徒の自己評価の変容の検討が必要である。③学校行事場面では、生徒の他者評価のフィードバックが自然に起こることを想定しているが、本章（研究2）では、生徒の他者評価のフィードバックは確認されておらず、検討が必要である。

Ⅱ部のまとめと示された課題

1. 教師の援助的介入について

第4章（研究1）では、中学生が仲間関係を重視する特徴に注目して、担任教師による生徒の他者評価のフィードバックを教師の援助的介入とした。第5章（研究2）では、協力的集団体験として学年劇の機会を設定することを教師の援助的介入とした。

Ⅱ部ではセルフ・エスティームの観点からアセスメントを行うことに注目して研究を進めたが、現実の学校現場では、すべての生徒のセルフ・エスティームを測定した上で教師が生徒のもつ課題について援助的介入を行うことは困難と考えられる。そのため、研究3-1以降では、実際の学校現場で行われている観点でアセスメントを行うことを念頭において研究を進める。

2. 自己評価について

第4章（研究1）では、意見表明についての自己評価、生徒行動の自己評価に注目した。ここでは、フィードバックされる内容に合わせた協調性、誠実性、公正さ、能力、根気強さ、公共心、規律性、責任感、指導性、自主性、明朗性、社交性、ユーモア、親切、寛容性の15の生徒行動項目に関する自己評価を生徒行動の自己評価とした。また、学級適応場面としての意見表明、課題遂行、指導性の発揮の3つの状況に注目した自己評価を意見表明についての自己評価とした。

第5章（研究2）では、意見表明についての自己評価、行事活動における自己評価に注目した。行事活動における自己評価は「協力及び成就感」「運営」「自主性」「前向きな取り組み」の4因子構成であった。

3つの自己評価尺度の関係について、意見表明についての自己評価では意識についての自己評価を捉えようとした。生徒行動の自己評価では行動についての自己評価を捉えようとした。行事活動における自己評価では行事活動の場面での意識、態度、行動を捉えようとした。従って、行事活動における自己評価は、意見表明についての自己評価、生徒行動の自己評価と重なる部分があると捉えている。

3. まとめと示された課題

Ⅱ部 生徒の自己評価を高める教育指導では、学級づくりにおいて、生徒の自己評価を肯定的に高めるような教育指導として、第4章（研究1）では、生徒の

仲間関係に注目して、学級適応に関する生徒の他者評価を担任教師が伝達指導（フィードバック）する効果を検討した。第5章（研究2）では、行事活動では生徒の他者評価のフィードバックが期待できるため、生徒の学級適応に関する自己評価を高めることに関与すると考え、学年劇の活動を対象として生徒の自己評価尺度を構成し、その妥当性を検討した。

その結果、第4章（研究1）では、①生徒が仲間関係に注目する特徴に留意し、生徒の肯定的な他者評価を担任教師がフィードバックすると生徒が自己評価を高めることが明らかとなった。②このような自己評価の変容は、セルフ・エスティームの低い生徒が高い生徒よりも自己評価を高めるといふ、セルフ・エスティーム理論にそうものであった。③セルフ・エスティームの高い生徒は否定的評価のフィードバックも肯定的に受け入れ、行動を改善する構えをみせた。

第5章（研究2）では、①生徒の他者評価のフィードバックが期待できる学級劇の検討のために、行事活動における4因子（「協力及び成就感」「運営」「自主性」「前向きな取り組み」）の自己評価尺度を構成した。②学年劇の活動を対象として、自己評価の変容を検討すると、活動に高い自我関与と肯定的な印象をもった生徒は、意見表明、自主性、前向きな取組に関する自己評価を高めた。③このような自己評価の変容は、セルフ・エスティームの低い生徒が高い生徒よりも自己評価を高めるといふ、セルフ・エスティーム理論にそうものであった。④セルフ・エスティームのレベルによる体験を吟味すると、セルフ・エスティームの低い生徒は自己の活動に注目した評価観点であり、セルフ・エスティームのレベルに応じた教師の介入もみられた。活動体験の肯定性や自我関与にはセルフ・エスティームのレベルによる影響は見られなかった。

しかしながら、行事活動における自己評価尺度は自己の活動についての評価しか扱えておらず、他者や学級集団との関係についての検討が課題として示された。また、教師の介入意図、介入、生徒の自己評価の変容の検討が課題として示された。

Ⅲ部 学級劇活動に関する教師の援助的介入

Ⅲ部 学級劇活動に関する教師の援助的介入では、学級劇活動を活用して生徒の学級適応に関する自己評価を高める教師の介入について検討する。6章（研究3-1, 3-2）では、教師サイドからみた教師の介入について検討する。研究3-2の結果より、小集団で協力した活動が重要であることが示唆されたため、第7章（研究4）では、教師と生徒の双方のデータにより、小集団で協力した活動ができるような教師の介入について検討する。

第6章 学級劇活動に関する教師の介入

第6章 第1節（研究3-1）では、筆者の実践により、学級劇活動を活用して生徒の学級適応に関する自己評価を高める教師の援助的介入について検討した。その結果、「学級の協力を意識させる介入」「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」が示唆された。このような教師の介入により、協力、自主性、学級集団への理解についての自己評価が高まることが示唆された。

これらの介入は、筆者の実践であるため、第2節（研究3-2）で4名の教師より学級劇活動を対象とした教師の介入について検討した。その結果、「活動の内容を伝える介入」「話し合いを提案する介入」「話し合いと待つことを提案する介入」「話し合わせる介入」「学級と生徒個人を取りもつ介入」「見守る介入」が示唆された。このような教師の介入により、協力、自主性、学級集団への理解についての自己評価が高まることが示唆された。

第3節では、研究3-1と研究3-2の結果を総合的に考察した。その結果、小集団で協力した活動が重要であること。そのために、話し合いを勧める介入が多く用いられ、話し合いに伴った生徒の他者評価のフィードバックがみられた。また、「提案」の介入が多く用いられ、教師が生徒の自律性を重視していることが示唆された。これらは教師サイドからみた教師の介入の影響であるため、教師と生徒の双方から教師の援助的介入について検討する必要性が示された。

第1節 研究3-1 学級劇活動に関する教師の介入の一事例

1. 目的

学級劇活動を活用して、生徒の学級適応に関する自己評価を高める教師の援助的介入について、介入の意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。

2. 方法

A中学校2年B組36名の学級劇活動への担任教師の関わりについて実践研究を行う。分析の視点、期間、対象学校の概要、筆者の位置づけ、データの収集および対象学年の概要を次に示した。

分析の視点

研究2では、学校行事における自己評価について、自主性、協力及び成就感、運営、前向きな取り組みの4因子構成の自己評価尺度と意見表明、課題遂行、指導性の発揮の3つの状況を対象とした意見表明についての自己評価尺度でその変容を捉えた。研究3-1では、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高めることに注目して、教師の観察の結果から読みとれる内容を対象とする。教師の介入については、「学級での協力を意識させる介入」「生徒自身が考え活動することを促進する介入」に注目する。このような教師の介入によって、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高められるかを検討する。

期間

199X年10月中旬より12月末までであった。

対象学校の概要

対象校はE市内東部に位置し、食料品や日用品の商店の多くある商業地区、電気機器、自動車部品の工場のある工業地区、小数ながら漁業を営む地区、住宅地区を学区とする創立50年以上の伝統校であった。各学年普通学級4学級と個別支援学級1学級の合計13学級の中規模校であった。

筆者の位置づけ及びデータの収集

筆者は当時、教師経験17年目の男性教師で、この学校で8年目の勤務であり、この学年の学年主任であった。2年B組の担任C先生が体調を崩して長期の欠席となったため、筆者が担任を代行した。その取り組みから、教師の学級劇活動へ

の関わり，生徒の自己評価の変化を検討するために，教師の指導記録及び観察をデータとした。以降は，筆者をD先生と表記する。

対象学年の概要

中学2年の学年職員は担任教師4名と副担任教師3名の合計7名であった。この学年の生徒は，1年次より，書写の授業などで，道具を持っていても忘れたと報告し，やりたくない書写をしないでのいるなどの行動が見られた。このような行動から，学年の教師たちは自分のしたいことはするが，したくないことはやらない生徒が多いと捉えていた。そのため，学年の教師たちはそれぞれに機会を見つけ，そのような行動が自分自身の将来を如何に狭いものにしてしまうかなどについて話をしていた。しかしながら，中学2年の時点では生徒に十分に理解されているようには感じられないと教師たちから指摘されていた。

3. 実践事例

対象学級の実践事例についてD先生が担任教師として関わる以前を「(1)学級の状況」，D先生が担任教師の代行として学級に関わってからを「(2)新担任としての学級劇への取組みの見直し」の2期に大別した。「(1)学級の状況」を①文化祭以前，②10月上旬（学級劇活動開始期），③10月中旬（担任変更期）に分け，D先生の観察に基づいて記述した。「(2)新担任としての学級劇への取組みの見直し」を①新担任（D先生）の方針の伝達，②学級劇への初期の取組み：10月のある日，③学級会後の学級劇への取組み（学級での協力の活性化）：10月中旬～10月下旬，④学級劇が終わって（学級の変化）：11月上旬～12月中旬に分けて，D先生の介入と学級への観察に基づいて記述した。

(1) 学級の状況

① 文化祭以前の概要

中学2年生は5月の遠足，6月の球技大会，9月の合唱コンクールなどの行事を経験して，10月の文化祭を迎えた。5月の遠足，6月の球技大会では準備の活動も少なく，行事は予定通り進行できたと学年の教師たちは受けとめていた。9月の合唱コンクールでは準備の活動も必要になり，練習場所に学級メンバーが集まらない，走り回っていて合唱の隊形が作れないなど学級全員での合唱練習も困難な状況であった。この頃，中学2年生では，このように学級での取り組みに協

力できなかつたり、授業に落ちついて取り組めない生徒がいた。ガラス破損など校内の器物破損もみられた。教科担任の教師だけでは落ちついて授業に取り組めない場面もみられた。学年の教師たちは授業中も校内の見回りを行い、教室に入るように生徒を促したり、授業中に立ち歩く、騒ぐなどの生徒の行動を阻止したり、落ちつくまで教室の外に生徒を待機させて授業の成立を図るなどの指導をしていた。これらの指導は担任教師も副担任教師も同じように行った。この時期の学年の教師たちは、逸脱行動する生徒に焦点化した対応が中心となっていた。学年の教師たちからはリーダーを養成したり、養成したリーダーを中心として生徒の学校生活を健全な方向に向かわせるような活動はできていないとの声も上がっていた。

対象学級でも9月の合唱コンクールの練習では、副担任教師が生徒を教室から追い出して、合唱の練習場所に向かわせる指導をしていたが、練習場所に学級のメンバー全員は揃わなかった。練習場所でも、走り回っている生徒がいて、真面目に合唱の練習をしている生徒の表情は迷惑そうに見えた。この合唱コンクールの練習では、生徒が活動にきちんと取り組む、活動に友だちを誘うという様子は見られなかった。授業に落ちついて取り組めない生徒が男子4名、女子1名いた。これらの生徒たちの授業中の立ち歩き、授業中の教室で集まって遊ぶなどの行為にも、真面目に取り組んでいる生徒の表情は迷惑そうに見えた。授業に落ちついて取り組めない生徒への生徒どうしでの注意などもなかった。

② 10月上旬（学級劇活動開始期）

対象学級では、学級生徒へのアンケートにより、7月に学級劇の企画とすることを決めていた。学年の教師からは困難な企画だという声もあったが、C先生は、生徒の希望の多い学級劇の企画で学級をまとめたいと話していた。

脚本は学級の男子生徒1名が執筆したいと申し出て、流行の映画を参考に書き下ろすことになった。できあがった脚本は学級の生徒に好評であり、この脚本で学級劇をすることに決まった。脚本をもとに、一人一役で役割分担を進めたが、主役級の配役が決まらなかった。配役が決まらず劇の練習はできなかったが、決まった大道具、小道具、衣装などの係は活動を始めた。これらの係は教室や被服室で学級活動の時間や放課後に物作りの活動を始めた。文化祭後にこの学級の生徒からD先生に伝わった情報によれば、落ちついて授業に取り組めていないFく

んに主役を任せたいというC先生の意図があったということであった。しかしながら、Fくんを主役に勧めるような関わりもできないまま、物作りの活動だけが進み、劇練習は一度もできていなかった。

③ 10月中旬（C先生の長期欠席にともなう担任変更期）

2学期の中間試験の期間に文化祭の活動は一時中断されていた。担任のC先生は体調を崩して欠席が続いた。試験期間が終わっても、C先生の欠席が続き、文化祭の準備は劇の練習が出来ないままであった。文化祭の期日も迫ってきたため、C先生に代わってD先生がこの学級の文化祭に関わることとなった。

(2) 新担任としての学級劇への取組みの見直し

① 新担任（D先生）の方針の伝達

D先生は新しい担任としてどのように生徒に関わるべきかを考えた。

a. 時間的な猶予：緊急の介入の必要性

文化祭までには10日程度しかなかった。このままでは学級劇はできない状態だった。学級劇の企画なのに、主役が決まっていない。そのために、劇の練習を1度もしたことがなかった。

b. 行事への取組みに参加しようとしめない生徒

学級劇以前に行った9月の合唱コンクールの練習では、練習場所に学級のメンバー全員は揃わない、走り回っている生徒がいるという状況だった。真面目に取り組んでいる生徒は迷惑そうにしているが、走り回っている生徒への生徒どうしでの注意などもない状態だった。

c. 学級劇への取組の状況

配役については決まっていなかったが、大道具係、小道具係、衣装係などの係は、教室や被服室で学級活動の時間や放課後にそれぞれの係での活動を進めていた。生徒は、係での活動を楽しみ、この活動を大事にしている様子が伺えた。しかし、それは個人の楽しみとしての活動であって、学級での協力した活動にはなっていない。好きなことはするが嫌いなことはしない、学年の生徒の特徴も影響していると捉えた。

以上のことから、D先生は次のような方針で学級の生徒に働きかけを行うことを決定した。

a. 学級劇への取組みの状況を認識させること

文化祭当日までには時間的な余裕がないこと、配役が決まっていないこと、好きでないこともしなければ学級劇は成立しないことなど、D先生がとらえた生徒や学級の状況について伝えることにした。

b. 生徒自らが話し合いを進められるように働きかける

D先生は教師の指示で作業を分担して活動を進めても、生徒に意味のある活動にならないと考えた。そこで、生徒が自分たちで話し合っ協力できるようになることが文化祭活動に望まれていると考えた。さらに、次週からの生徒の活動を方向づけることまではしておかなければならないと考えた。

c. 話し合いの場を設定する

学級会を開き、学級の生徒に彼らの実情を伝え、自分の好みだけでなく学級劇を成立させるために「学級での協力」が必要なことを伝えようと考えた。

② 学級劇への初期の取組み:10月のとある日

【学級会での提案】

C先生に代わってD先生は、他の学級が文化祭の準備をしている学級活動の時間に学級会を開いた。まず、担任のC先生が体調を崩し欠席が今後も続くことが予想されることを話し、その間、D先生が担任を代行することを伝えた。生徒たちは静かにD先生の話聞いた。女子生徒の多くが不安な表情をしていた。数名の生徒からは、「やっぱり。」といった、C先生の長期欠席を予想していたという発言もあった。

「先生、うちのクラスの文化祭も先生が関わるんですか。」という質問があった。学級の生徒にとってはC先生の欠席も気がかりだが、文化祭活動の中断も気にしているとD先生は受けとめた。「文化祭も先生が代わりに受けもちます。」と伝えた。「そのことで、このクラスの現状では学級劇は無理だと思います。」と続けた。その理由として、劇なのに主役級の配役が決まっておらず、1度も劇練習できていないこと。そのような状況は、好きなことだけして、必要なことをしなければ劇が成立しないことを考えていなかったからではないかと加えた。学級生徒の多くは下を向いた。

「作った物は演じる人がいて初めて、衣装、小道具、大道具になる。演じる人

がない、今は、衣装にも、小道具にも、大道具にもなっていないと思う。これだけ、道具が出来ているのだから、それを活かして展示の企画に切り替えてはどうか。」と提案した。D先生からの現状報告だけで学級活動の時間が終わってしまった。

1時間の学級会では、生徒の話し合いの場までは設定できなかった。D先生だけでなく、生徒も今後の方向性を決めることを願っている様子だった。D先生は生徒も考え直そうとしていると捉えた。この状況ならば、この後どうするかを生徒は相談できるのではないかと考えた。放課後、改めて登校しての学級会が行えるかは高いハードルだが、学級会での生徒たちの真剣な表情から、話し合う場を設定すべきだと判断した。放課後の学級会が成立しなければ、学級劇を行うことは難しいと判断した。生徒の物作りの状況から学級劇へ愛着をもっているというので、学級会に来てくれれば、その方向で話し合いが進むとD先生は考えていた。文化祭の活動を学級の活動と考えている生徒のやる気をつぶしたくないともD先生は考えていた。

この日は、職員会議があるため、放課後まで学級会を続けることはできなかった。D先生は、放課後に改めて学級会を行いたいので、職員会議の終わる16時30分に学級の文化祭を心配している人は下校後、再登校して欲しいと伝えた。

【放課後の学級会】

職員会議を終えて、D先生が教室に向かうと31名の生徒が既に、放課後の学級会に登校していた。D先生が教室に入っていくと生徒たちは話し合いをしていた。教室に入ってきたD先生に向かって、中心的に学級劇の企画を進めてきた生徒たちが「今まで、自分の好きな仕事しかしてこなかったけど、この劇をやるために、何でもするつもりです。」と言った。他の生徒もその発言に賛成した。

D先生は、決まっていない配役をここで決めるように伝え、その様子で学級劇の続行について判断したいと話した。決まっていなかった主役は生徒たちの話し合いで決めることができた。そのような状況はD先生には生徒が学級劇を続けるために協力しているようにみえた。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子、生徒たち自らが話し合うことから自主性に関する自己評価を高める様子が観察された。その様子から、D先生は生徒たちと学級劇の続行を決めた。劇の練習のために、D先生は、大道具、小道具、衣装はほぼできているので、この1週間

は劇練習を優先することを提案した。

来ていた生徒たちはこの提案を受け入れた。学級での取り組みに協力できなかったり、授業に落ち着いて取り組めないFくんを含めた生徒5名（男子4名，女子1名）は，この日，放課後の学級会には登校していなかった。

この日の放課後の学級会の後，学級劇が何とかやれそうだという生徒からの発言があった。今までと同じことをしていたら，いつまた中止と言われるかも知れないという発言もあった。D先生も担任として最初のハードルを越えることができたように感じた。職員室に戻り，待っていた学年の教師たちに，D先生はこの一日のことを報告した。

③ 学級会後の学級劇への取組み（学級での協力の活性化）：10月中旬～10月下旬

脚本を書いた生徒は休日をはさんで，練習日までに脚本を修正してきた。劇練習は学級全員で，教室で学級活動の時間や放課後に行った。脚本を書いた生徒を監督役として，劇練習を進めた。学級の多くの生徒が劇練習に集中する一方，放課後の学級会に登校できなかったFくんたちは体育館でのステージリハーサルで，ステージ上を走り回り，学級の活動に協力できなかった。時間的な都合もあり，Fくんたちが楽しめる役割を準備することはできなかった。

この1週間は学級みんなで教室で劇の練習をした。劇の練習では企画を中心的に進めてきた生徒たちが周囲の生徒に練習に集中するように声をかけ，台詞を覚え切れていない出演者に台詞を教えたり，出演者に動きなどをアドバイスして練習していた。注意された生徒も劇練習をする生徒もそのようなリーダー役の生徒の指示に従って活動した。劇練習を通して，「動きがいいね。」，「その台詞の言い方がいいね。」などと観ている生徒の他者評価がフィードバックされていた。劇の練習に学級での協力が活性化しているとD先生は捉えた。すなわち，自主性，協力に関する自己評価を高める様子と他者評価のフィードバックが観察された。このように劇練習は全て生徒に任せた活動であった。1週間で劇を間に合わせるものが精一杯だったとD先生は受けとめた。

学級の多くのメンバーが，自分たちの力で学級劇を成立させることができたことと捉えている様子だった。自己の活動への評価も学級への評価も高めている様子だった。しかし，放課後の学級会の日を境に，学級会に登校できなかった男子生徒4名は，さらに，授業への集中が欠けるようになっていった。4人の男子生徒と

他の学級メンバーで学級への所属感が異なる様子だった。

④ 学級劇が終わって（学級の変化）：11月上旬～12月中旬

学級劇への取組み後の学級の様子には、いくつかの変化がみられた。

a. 生徒どうしの関わり

文化祭以降、Fくんたち4名の男子生徒は、集合に遅れたり他の学級メンバーと同じ行動もとれず、授業に集中することもできなかった。学年の教師たちはFくんたちの授業中の立ち歩き、授業中の教室で集まって遊ぶなどの行為を止めさせるなどの指導をした。学年の教師たちは、このような逸脱行動に焦点化した対応に終始した。学級の他のメンバーは、Fくんたちに注意することはなかった。文化祭以前に比べて、学級の他のメンバーは休み時間の話し相手が多くなるなど、多くのメンバーと関われるようになった。D先生は学級の生徒の交流が広まったと受けとめた。すなわち、学級劇活動を通して得られた協力の体験により、学級集団への理解に関する自己評価を高める様子が観察された。

b. 困難な状況へ立ち向かう事への自信

2学期末の個人面談で文化祭活動についての感想を求めると、多くの生徒は、自分たちの力で学級劇を行うことができたことに自信を得たと話していた。

c. 自分たちで考え、成し遂げる事の喜び

特に、脚本を書き劇練習を監督した男子生徒や中心的に学級劇の企画を進めていた生徒たちは、自分たちが話し合うことで学級劇を続けることができたと捉えていた。自分たちの話し合いで、無理だと言ったD先生に学級劇の続行を認めさせ、劇の練習も自分たちで進めることができたと捉えていた。そのような状況から、困難な状況にも自分たちが学級劇の企画をD先生から勝ち取ったように感じていると話していた。すなわち、自主性に関する自己評価を高める様子が観察された。脚本を書いた生徒は、この後も、生徒会役員選挙に立候補するなど学校生活に意欲的に取り組んでいった。

4. 考 察

本事例は、担任交代という状況にあるクラスで、新担任の「学級での協力を意識させる介入」「生徒自身が考え活動することを促進する介入」の援助的介入によって学級劇が実施できるようになり、生徒の協力、自主性、学級集団への理解

に関する自己評価を高めた実践事例である。そして本実践から、教師の介入は、単に学級劇を成功させるだけでなくその後の生徒の学級や学校での生活にも影響を与えることが示唆されている。そこで、本実践から、生徒の自己評価を高めたと捉えられる教師の援助的介入について考察する。

(1) 生徒の学級劇活動の意味づけ：「学級の協力を意識させる介入」

この事例は学級劇を行うのに、その準備が出来ていない状態の学級での実践であった。主役級の配役も決まらず、劇練習もできない状態だった。D先生は学級会で、「作った物は演じる人がいて初めて、衣装、小道具、大道具になる。演じる人がいない、今は、衣装にも、小道具にも、大道具にもなっていない。」「そのような状態では学級劇は無理だと思う。」と話した。つまり、好きなことだけして、必要なことをしなければ学級劇は成立しないことを伝えることによって、自分たちが学級劇をやることの意義をとらえ直すことを行っている。また、多くの学級のメンバーが学級の危機状態や期限が迫っていることも理解した様子であった。生徒はそれまでの物作りの活動体験から、自分たちの活動に愛着をもっていた。そのために、企画が切り替えられてしまうことに対して必死に抵抗したのではないだろうか。同時に、それまでの自分の好きなことしかやらないという考えを変えなければ学級劇を継続できないことも理解できたと考えられる。

また、生徒たちはとりあえずできるところからそれぞれの活動を始めており、分担した一部の作業を進捗させていたに過ぎない。そこで、教師は、それぞれの係の活動内容や役割分担に対して学級メンバーでの協力のイメージをもたせる工夫を行っている。例えば、主役も決まっていなかったのに大道具、小道具などの物作りを進めても劇はできないこと、好きなことだけして必要なことをしていないことを指摘して、学級で協力して話し合うこと促進している。すなわち、協力、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。

以上のような教師の働きかけによって、滝沢（2000）が指摘するように、生徒の「学級の協力」の必要性が喚起されると考えられる。特に学級劇活動を行う初期の段階では、このような教師の介入が重要であると考えられる。

(2) 「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」

学級全体への教師の介入をきっかけとして、まず、中心的な役割を担う生徒が「今まで、自分の好きな仕事しかしてこなかったけど、この劇をやるために、何

でもするつもりです。」と発言できるように変化した。そのような中心的なメンバーの変化に伴って、周囲の生徒も学級劇を成立させる意志を強くした。すなわち、自主性と協力についての自己評価を高めることに影響したと考えられる。このような生徒の考えの変化は、放課後の学級会前に、彼ら自身の自発的な話し合いを引き起こしている。生徒たちはD先生が来る前に企画の続行について話し合い、自分たちの話し合う様子を見せて、D先生にも企画の続行を認めてもらえたと捉えていた。そして、その後の1週間は、生徒どうして劇練習を行えるようになっている。つまり、教師の介入は、話し合いの場を設定しただけでなく、彼ら自身で話し合うことを促進していると考えられる。

教師の介入は、生徒の考えを変化させるきっかけとなり、生徒自身で話し合うことに影響したと考えられる。教師が役割分担して、停滞していた作業を進捗させようとしても、このような生徒自身での劇練習にはならず、教師に頼るばかりになってしまったのではないだろうか。すなわち、教師の介入は生徒の自主性に関する自己評価を高めることに影響したと考えられる。自主的な話し合いや協力した活動で生徒による他者評価のフィードバックが観察された。協力や自主性に関する自己評価を高めることと他者評価のフィードバックの関連性が示唆された。

以上のように、本実践からは、まず、計画段階では個人の楽しみであるよりも、「学級での協力」を考えさせる介入が必要であることが示唆された。「学級での協力を意識させる介入」により、協力、学級集団への理解に関する自己評価を高める様子が観察された。次に、そのような「学級での協力」や生徒の自主的な活動を行うためには、「生徒たち自身で話し合いや活動を促進する介入」も必要であることが示唆された。「生徒たち自身で話し合いや活動を促進する介入」により、自主性に関する自己評価を高める様子が観察された。

「学級での協力を意識させる介入」が、それぞれ役割分担して活動しながらも、遅れている活動を手伝えるような調整・協力をする「学級での分業的協力」につながるものと考えられる。しかしながら、本実践では想定されたような小集団間での協力ではなく、生徒個人による学級への協力であった。

5. 第6章 第1節（研究3-1）のまとめと課題

第6章 第1節（研究3-1）では、筆者の実践より、学級劇活動を活用して生徒

の協力，自主性，学級集団への理解に関する自己評価を高める教師の援助的介入について検討した。その結果，「学級の協力を意識させる介入」「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」が効果的であった。「学級の協力を意識させる介入」は，好きなことだけして，必要なことをしなければ学級劇は成立しないことを伝えることによって，生徒に「学級での分業的協力」の認知を意識化させる介入と考えられる。「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」では，教師は指示的な介入は行っておらず，生徒自身が話し合う必要性を喚起し，生徒の自律性を重視した介入である。このように生徒の自律性を重視することは，Eccles et al. (1998) が指摘するような，中学生の発達的な特徴に応じた介入と考えられる。また，話し合いや協力した活動で，生徒による他者評価のフィードバックがみられた。これらの介入は，筆者の実践によるものであるため，筆者以外の教師による学級劇活動を対象とした教師の介入についても検討する必要がある。

第2節 研究3-2 学級劇活動に関する教師の介入の工夫

1. 目的

学級劇活動を活用して、生徒の学級適応に関する自己評価を高める教師の援助的介入について、介入の意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。

2. 方法

(1) 分析の視点

研究3-2では、研究3-1と同様に、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高めることに注目して、教師の観察の結果から読みとれる内容を対象とする。教師の介入については、「小集団での協力を注目した介入」を対象とする。このような教師の介入によって、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高められるかを教師を対象とした半構造化面接によって検討する。

(2) 質問項目

学級劇活動の事前の状況を把握するために、それまでの学級の様子と学級劇活動に期待することについての質問（質問1，2）を設定した。活動前の係の状況をどのように捉え、活動前にはどのような考えで介入したかについての質問（質問3，4）を設定した。活動し始めてからの係や学級の状況をどのように捉え、どのように介入したかについての質問（質問5）を設定した。生徒の活動の活性化や自己評価を高めるために、どのような教師の援助的介入が有効と考えられるかを検討するための質問（質問6）を設定した。

質問1：それまでの学級をどのように捉えていましたか。

質問2：担任の先生が文化祭での学級劇活動に期待したことは何でしょうか。

質問3：係を構成してみて、何か気になったことはありませんでしたか。

質問4：担任の先生は活動がうまく行くようにどんなことを考えましたか、どんなことを工夫しましたか。

質問5：活動し始めてから大変だったことはありませんでしたか。その時、どんな工夫をしましたか。

質問6：生徒や学級への先生の関わりで、生徒の自信や生徒の仲間関係に影響したことがあれば教えて下さい。

(3) 手続き

教師 4 名を対象に半構造化面接を2008年7月～8月に筆者が行った。面接時間は、それぞれ45分～60分であった。

3. 結果と考察

面接協力者である教師は、学級劇を実践した経験があり、子どもの自主的な活動を高めようとした教師を対象とした。教職経験10年未満1名、教職経験10～20年の中堅教師1名、教職経験20年以上のベテラン教師2名、男女は2名ずつであった。Table 6-2-1に担任教師と対象学級の学年を整理した。学級毎に質問への回答を整理し考察する。

Table 6-2-1 担任教師と対象学級の学年

学級	担任教師の性別	対象学級の学年	対象学級担任時の教師経験
P	女性教師	中学2年	22年目
Q	男性教師	中学2年	14年目
R	女性教師	中学2年	6年目
S	男性教師	中学3年	21年目

学級 P, Q, R の担任教師は前年度と同じ学年所属であった。学級 S の担任教師は当該年度が初めての学年所属であった。

(1) P 学級

担任教師へのインタビュー結果のまとめ

担任教師によれば、P 学級は真面目な生徒が多く、係の仕事などよく取り組み、忘れものなども少なかった。この学校の文化祭では、例年、劇を行う学級が多く、先輩たちへのあこがれもあり、自然に学級劇になった。この学級劇活動で担任教師は、中学2年であるため、生徒が自分たちでアイデアを出したり、協力することを期待した。以下に示す、P 数値は P 学級での教師の介入を表す。

< P 1 推進委員の話し合いでの「学級の企画」の意味づけ >

学級で 7, 8 人の推進委員を構成して、企画の具体化を進めた。話し合いを夏

休みに設定した。担任教師は、観客がわかりやすく、みんながよく知っている話しにするといい、学級会の決定事項に沿って企画を立てるように伝えた。生徒は自分たちで企画を組み立てた。ここでは、担任教師は、話し合いの設定と学級の企画であることを意識づける介入を行った。

< P 2 係活動の内容を係チーフに伝える >

企画の中心であった推進委員が係の代表になってはいたが、担任教師は生徒がアイデアを出しやすくしたり、協力しやすくしたいと考えた。そのため、担任教師は活動内容への具体的なイメージをもたせるように、係チーフに活動内容を伝える介入を行った。照明係のように、誰かの指示に従って活動すればよいと考えていた係もあった。担任教師は照明係のチーフには、自分たちで照明計画を考えて活動することを伝えた。それによる効果は、直接、語られていないが、活動を開始してからは、メンバー間の調整が主な介入として語られていることより、生徒が自分たちで活動をスムーズに進めることに関与したと考えられる。すなわち、自主性に関する自己評価が高まったと考えられる。

< P 3 大道具係と小道具係の活動内容の整理 >

屋台の舞台装置をつくる必要があったが、大道具係は背景画だけで手一杯であった。生徒たちは舞台装置はすべて大道具係の分担と考えていた。担任教師は大きな屋台は小道具係で作ってはどうかと大道具係と小道具係の双方に考えを伝えた上で、活動を整理した。小道具係は屋台作りの活動を係で協力して進めることができた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。担任教師が意図した効果ではなかったが、小道具係にとって協力のレベルの高い課題を用意できたことに意味があった。また、生徒だけの話し合いでは、このような活動内容の整理は難しかったと考えられる。

< 監督、衣装係、大道具係でメンバーの組み合わせが気になる >

担任教師は、監督は普段つき合いのない女子生徒2人が組んでいたため、トラブルが生じることを気にした。担任教師は衣装係、大道具係に仕方なく決まった男子生徒がいたため、他の係メンバーと活動への意欲の差が生じることを気にした。

< P 4 監督の話し合いの提案 >

2人の監督は意欲的であった。学級委員のBさんが一人でどんどん活動を進め

ていた。心配した通り、Aさんは疎外されたように感じ、トラブルとなった。担任教師は「Aさんが無視されているように感じているかも知れない。」とBさんに伝えた。ここで、担任教師はBさん自身が肯定も否定も判断できるような裁量を認めながら、話し合いを提案した。話し合った結果、2人でリーダーシップをとる場面を分担して、相談しながら活動するようになった。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

学級劇後、この2人は、劇以前より、話しもするようになり、一緒にいる場面も多くなった。劇をやり遂げた自信を得たようでもあった。学級委員をやっていたBさんは、その後、生徒会長に立候補し、一緒に監督をしていたAさんがその後の学級委員になった。

< P 5 係と活動をさぼる子の取りもち >

衣装係、大道具係の男子は、初めのうちは積極的に活動していないように女子生徒には見えていた。担任教師は女子生徒たちとは異なったアセスメントを行っていた。やる気がないのではなく、男子生徒に向けた活動ではないと捉えていた。男子生徒にもできる活動を考えてはどうかと、女子生徒が肯定も否定もできるように、判断する裁量を認めながら、話し合いをそれぞれの係に提案した。

衣装係では、男子生徒にもできる活動を話し合って分担すると、男子生徒の活動が見られ、係で協力して活動できたように感じる事ができた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

大道具係では、色塗りになると男子生徒も協力して活動できた。大道具係では、係メンバーの協力だけでなく、係外のメンバーの協力も得られ、文化祭後も学級の協力として共有された。すなわち、協力、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< P 6 C くんへの協力の呼びかけ >

周囲からの強引な推薦で出演者になったCくんは劇中で歌うのを照れていた。担任教師はある生徒に、Cくんと一緒に歌うことを学級のみんなに声掛けして欲しいと依頼された。担任教師が学級に声を掛けると6人の生徒がCくんと一緒に歌や踊りの活動をした。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

P学級の事例の考察

P学級の事例は、学級劇活動を行う上で、係メンバーの意欲の違いから起こる係活動でのトラブルなど、典型的な問題についての担任教師の援助的介入が示されている。そしてP学級での実践から、担任教師は生徒が話し合うように介入し、生徒は協力した活動ができ、協力に関する自己評価が高まることが示唆される。そのような教師の援助的介入について、a. 教師のアセスメント、b. 教師の介入、c. 介入の結果の視点から考察する。

① 活動の内容を伝える介入

a. 気持ちがあっても活動できない生徒がいる

担任教師は、生徒がアイデアを出すなど、生徒自身が考えて活動することを望んでいた。しかし、活動に参加する気持ちがあっても何をしたらよいかわからない生徒も居ると判断した。

b. 係活動の内容を係チーフに伝える

係のチーフには、企画を立案した推進委員の生徒が就いていた。それでも、担任教師はそれぞれの係の活動内容を係チーフに伝え、チーフから係メンバーに伝えるように介入した。このように、係の活動内容を伝えることによって、生徒が活動しやすくなるような工夫をした。

c. 生徒が自分たちで活動を進める

生徒が係活動の内容を把握した後はそれぞれの係で活動を進めた。そのため、活動自体について、生徒からの何をどう制作したらよいかといった相談は無かった。そのような活動が顕著だったのは小道具係であった。彼らは自分たちで使えるような物を探して来て大きな屋台のセットを製作するなど、生徒自身で活動を進めることができた。すなわち、自主性に関する自己評価が高まる様子が観察された。

② 話し合いを提案する介入

a. メンバーの組み合わせから生じるトラブル

担任教師は、監督は普段つき合いのない女生徒2人が組んでいたため、トラブルが生じることを気にした。担任教師は衣装係、大道具係に仕方なく決まった男子生徒がいたため、他の係メンバーと活動への意欲の差が生じることを気にした。

実際に監督2人で意見が合わず、相談無しにBさんが進めてしまうからと練習

の場からAさんが飛び出していってしまうトラブルがあった。衣装係・大道具係では女子生徒から男子生徒が協力しないとの相談があった。

担任教師は、監督ではAさんが無視されているように感じていると捉えた。衣装係や大道具係では、男子生徒がやる気がないのではなく、男子生徒に向けた活動ではないと捉えた。担任教師は監督、衣装係、大道具係のいずれも、係メンバーのコミュニケーションが足りないと考え、話し合うことで協力した係活動が行えるとも考えた。そこで、それぞれの係に話し合いを提案した。

b. 話し合いの提案

監督の話し合い（P4）では、「Aさんが無視されているように感じているかも知れない。」と教師の判断をBさんにフィードバックしてから、2人で話し合うように提案した。担任教師は生徒の活動をよく観察していた。そのため、タイムリーな介入を行うことができた。監督のトラブルでは、トラブルの発生直後に、劇練習を監督抜きで台詞を覚える練習に切り換えるように指示して、監督2人で話し合うことを提案した。衣装係や大道具係（P5）では、「やる気がないのではなく、男子生徒に向けた活動ではない。男子生徒にもできる活動を考えてはどうか。」と教師の判断を女子生徒にフィードバックしてから、係ごとに話し合うように提案した。

教師が生徒と信頼関係を確立しており、教師のフィードバックを生徒が受け入れることができた。そのために、提案された話し合いを行うことができた。担任教師は話し合うことだけを提案したのではなく、生徒が気づいていない可能性を示した上で、話し合いを提案した。監督のトラブルでは、「Aさんが無視されているように感じているかも知れない。」と教師の判断をBさんにフィードバックしてから、2人で話し合うように提案している。衣装係や大道具係では、「やる気がないのではなく、男子生徒に向けた活動ではない。男子生徒にもできる活動を考えてはどうか。」と教師の判断を女子生徒にフィードバックしてから、係ごとに話し合うように提案している。いずれの係でも、このような担任教師によるフィードバックを受け入れ、話し合いを行っている。

c. 係で協力して活動する

Bさんは担任教師の判断を参考にしてAさんの状況を理解できたのか、Aさんに気遣った話し合いができた。監督の2人で話し合った結果（P4）、Bさんが

監督の場面、Aさんが音響の場面と、それぞれリーダーシップをとる場面を分担しながら、相談して活動できた。2人で監督として学級劇をやり遂げたという自信を得たようであった。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。この学級劇での監督をきっかけに、2人で一緒にいる場面も増えた。その後、Bさんは生徒会長に立候補し、AさんはBさんのやっていた学級委員になるなど学校生活に意欲的に取り組んでいった。

衣装係と大道具係のいずれの係でも担任教師の判断を受け入れて、男子生徒にもできる活動を話し合うことができた。衣装係が話し合っ（P5）、男子生徒にもできる活動を分担すると、男子生徒の活動が見られ、係で協力して活動できたように感じることもできた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。大道具係で話し合った結果（P5）、色塗りになると男子生徒も協力して活動できた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

教師が役割や活動を分担するのではなく、生徒どうしで話し合っ協力することが重要であった。このような介入は担任教師ならでは可能な介入であり、P学級の事例では効果的なものであった。

③協力のレベルの高い活動を設定する介入

a. 活動が偏らないように配慮する

大道具係は背景画だけで手一杯であった。小道具係の生徒たちは舞台装置はすべて大道具係の分担と考えていた。担任教師は大道具係の活動が多すぎると捉えていた。

b. 大道具係と小道具係の活動内容の整理

大きな屋台は小道具係で作ってはどうかと大道具係と小道具係の双方に担任教師の考えをフィードバックし、両方の係から了解を得た上で、活動内容を整理した（P3）。

c. 協力のレベルの高い活動を設定した効果

小さな道具を作る活動だけであれば、小道具係の活動は個人に分担した活動になりがちである。担任教師は小道具係の協力までは意図していなかった。しかし、屋台作りの活動は少ない人数ではできない協力のレベルの高い活動であったため、係で協力して進めることができた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。小道具係は主体的に活動できるメンバー構成であったが、この

ような協力のレベルの高い課題を用意できたことで、係で協力した活動ができた。生徒どうしの話し合いでは、このような活動内容の整理は難しかったと考えられ、結果として、生徒の協力を促進するきっかけになったと考えられる。

また、これとは別に担任教師は、「学級の協力」を意識させることを重視していたと考えられる。担任教師は学級劇活動でも協力できることを望んでいた。学級劇活動の企画に関する推進委員の話し合いの場面でも、学級会の決定事項に沿った企画にするように伝えた。「学級の協力」が生徒に意識化されていたために、遅れていた大道具係の活動へ他のメンバーが協力することができたのではないだろうか。すなわち、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。P学級の事例での大道具係への学級メンバーの協力にみられるような「学級の協力」は、分業的協力で想定されたような小集団間での協力といった捉え方ではなく、生徒個人による学級への協力であった。

(2) Q学級

担任教師へのインタビュー結果のまとめ

担任教師によれば、Q学級は男女の仲もよく、協力もできる学級であった。女子生徒は自分たちで活動でき、男子生徒は女子生徒に言われて活動することが多い学級であった。学級劇活動では、生徒が自分で考えて活動できること、いつもつき合うメンバーが決まっているため、関わりが広がるきっかけになることを望んでいた。以下に示す、Q数値はQ学級での教師の介入を表す。

< Q 1 アニメから声優劇への切り替え >

生徒たちはアニメを作りたいかったのだが、無理だと気づいてがっかりしていた。アニメは無理でも人形劇にしてビデオに撮るとか、俳優がお面をつけて劇にするなどのアイデアを担任教師が提案すると、生徒は俳優がお面をつけてやる劇にすることを決めた。担任教師は、生徒の希望を活かしながら実現可能な方法を提案した。

< Q 2 係分担の工夫 >

担任教師は係決めの際し、役割分担表を掲示して、一定期間に生徒たちが調整しながら決められるように工夫した。役割はスムーズに決まった。なかなか決まらない役割は、担任教師が誰にやってもらえるといいと思うかなどと生徒に投げ

かけ、生徒の反応に応じて、担任教師が生徒の声をフィードバックした。

< Q 3 活動のための資料づくり >

担任教師は、生徒が自分たちで考えて活動でき、協力して活動することで、学級でのつき合いのないメンバーの関わりが広がるきっかけになることを期待した。そのために、やる気のある子たちがやる気を下げないことに気遣った。そして、一回目の活動がスムーズに行えるように担任教師は、①全員に大まかな日程表を配った。また、②係ごとの相談に使えるような資料を準備し、提供した。

< Q 4 大道具係チーフとの活動の仕方の相談 >

大道具係チーフと活動の仕方を相談した。担任教師はチーフと舞台背景のイメージ絵は得意な生徒一人に頼むのではなく、なるべくみんなのアイデアを入れることを相談した。みんなで考えたアイデアを組み合わせ、一つの絵を作ったので、誰か一人のものでなく、みんなのものだという声が生徒からあった。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< Q 5 照明係への機材の準備 >

上演当日まではスポットライトなどの舞台照明を使った練習ができなため、担任教師は照明係に大きな懐中電灯を用意して、練習に使うようにした。

< Q 6 衣装係へのプリントの提供 >

担任教師は衣装係に、衣装のイメージを描いて、相談に使えるようなプリントを作って、提供した。

< Q 7 小道具係チーフへの分担表づくりの提案 >

小道具係チーフは、誰がどの役の持ち物、お面を分担するかを先に決めた方がいいと担任教師に提案した。その一覧表作ると出演者の生徒もそれを見て、誰が担当なのかがわかって便利だからと、担任教師はチーフに一覧表を作るように提案した。

< Q 8 一回目の劇練習で演技指導の仕方を指示 >

担任教師は、演出の生徒はまだ、劇練習の演技指導について要領を得ていないと捉えていた。遊びになるのも困ると考えて、一回目の劇練習は担任教師が演技指導をして見せた。担任教師は、2回目以降で演出の生徒が、それをアレンジして演技指導できると考えていた。2回目以降は、演出の生徒が、自分の発想を加えて演技指導した。すなわち、自主性に関する自己評価が高まる様子が観察され

た。

< Q 9 劇練習の中だるみ対策に反省会を指示 >

劇の練習も回が重なると飽きてきたり、集中力が切れるため、演出の生徒と相談して、担任教師は反省会をもつように指示した。演出係の司会で、その日の反省を何人かの生徒に話してもらった。反省会をもつようになって、自分たちでも注意し合えるようになり、担任教師には協力し合えているように感じられた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< Q 10 大道具係の女子生徒に男子生徒の活動を待つことを提案 >

担任教師は、大道具係のチーフの女子生徒から男子生徒が協力的でないとの相談を受けた。男子は色塗りなどの自分たちができる活動になると、やってくれると思うから、待ってみたらどうかと担任教師はチーフの女子生徒に提案した。男子生徒も、色塗りなどの自分たちができる活動になると楽しんで活動した。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。男子生徒が活動するようになると、チーフをはじめ、女子生徒も、男子生徒が協力していると感じ、活動が進行していくごとに仲間関係は改善された。

< Q 11 衣装係と主役の取りもち >

衣装係が苦勞して手に入れたジャケットは女性ものだった。主役の男子生徒は、女性ものだからと着るのを嫌がった。衣装係の生徒はそのことを担任教師に相談に来た。主役の男子生徒に、それまでの苦勞して衣装を手に入れたいきさつを訴えてみてはどうかと、担任教師は衣装係の生徒に提案した。

衣装係と主役が話し合って、どうやってその衣装を手に入れたのかといういきさつを聞かされると、主役の男子生徒も苦勞を理解したようで、表面だって文句を言うようなことは無くなった。練習でも、主役の男子生徒はジャケットを着るようになった。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< Q 12 生徒の感想を学級通信で伝える >

文化祭が終わった後、担任教師は生徒の感想を学級通信で伝えた。熱をおして自分の役割を果たした生徒のエピソードも伝えることができた。それは学級のメンバーに好意的に評価された。

Q 学級の事例の考察

Q 学級の実践では、学級劇活動を行う上で、担任教師は、生徒が自分たちで考

えて活動できること、協力して活動することで、学級メンバーの関わりが広がるきっかけになることを期待した。そのために、モチベーションの維持に気遣った。教師の介入として、「活動の内容を伝える介入」と「話し合いと待つことの提案」がQ学級の実践の特徴として示される。そして、Q学級の実践から、担任教師は活動初期に活動の内容を伝える介入を行い、生徒はそれを参考に、生徒たち自身で活動を進められるようになり、自主性に関する自己評価が高まることが示唆される。また、担任教師は活動し始めてからのトラブルに対して、生徒に話し合うことと待つことの介入を使い分け、生徒は協力した活動ができるようになっていることが示唆される。

そのような教師の援助的介入について、a. 教師のアセスメント、b. 教師の介入、c. 介入の結果の視点から考察する。

① 活動の内容を伝える介入

a. モチベーションを下げない

Q学級の担任教師は、生徒のモチベーションを重視していた。生徒は初め、アニメを作れないことでがっかりしていた。担任教師は人形劇のビデオ化やキャラクターのお面を使った劇などの実現可能な方法を提案する(Q1)など、生徒のモチベーションの維持に気遣った工夫をした。そして、一回目の活動でつまずくと、遊んでしまったり、何をしたいのか分からない生徒が出てしまい、集団活動が停滞し、生徒のモチベーションが下がると捉えていた。

担任教師はそれまでの生徒の活動の仕方などをよく観察していた。そのため、活動の方向性や方法を予め示しておくことで、生徒はそれを参考にして、自分たちの活動を作ることができると捉えていた。自分たちでできることを多くするためには、ある程度の方向付けが必要だとアセスメントを行った上での介入であった。

b. 最初に全体のイメージを把握させる

担任教師は、一回目の活動をスムーズに進めるために、何をやる係でどういう活動をするのかを、一回目の活動で生徒がイメージすることが必要だと考えていた。そのために、担任教師は、まず、学級のメンバー全員に大まかな日程表を配った(Q3)。次に、係ごとに係チーフと活動内容を確認した(Q4, Q5, Q6, Q7)。その際、一回目の活動に使えるようなプリントを係別に準備し、提

供した（Q3）。事前に活動内容を係チーフが把握し、チーフとその友だちが中心になって係を動かすことを意図した介入であった。

小道具係などのチーフの方針が明確な係には、決めたことを一覧表にまとめるように、チーフを援助するような提案を行った。また、演出などの活動方針が明確にしにくい係には、担任教師は2回目以降の演出系の活動をスムーズに進めることを意図して、一回目の劇練習で、演出係に演技指導の手本を示す介入を行った（Q8）。

このように、担任教師は活動の方向性や方法を予め示してから、活動を生徒に任せる方針を採った。中学2年生であることから、自分たちでやれることを多くしながらも、ある程度の方向付けは必要だと考えていた。活動内容の伝え方も、担任教師からの一方的な指示伝達ではなく、係チーフの状況に合わせたものであったと考えられる。

c. 生徒が自分たちで活動を進めること

生徒が係活動の内容を把握した後はそれぞれの係で活動を進めた。そのため、2回目以降の活動について、生徒からの何をどう制作したらよいかといった相談は無かった。すなわち、自主性に関する自己評価が高まる様子が観察された。

大道具係では、途中でメンバー間のトラブルはあったものの、メンバーのアイデアを組み合わせ、舞台背景を作ることができ、活動が進むごとに生徒たちの仲間関係も改善された。すなわち、自主性、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

衣装係では、主役の男子生徒とのトラブルはあったものの、メンバーがこだわった主役の衣装の入手などで協力した活動ができた。すなわち、自主性、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

演出係では、2回目以降の劇練習で、自分たちの考えを加えて演技指導することができた。すなわち、自主性に関する自己評価が高まる様子が観察された。このように、担任教師の活動内容を伝える介入が、生徒のモチベーションを維持し、生徒自身で活動を進めることに影響したと考えられる。

② 話し合いと待つことを提案する介入

a. 活動し始めてからのトラブル

劇練習では、回数が重なると飽きてきたり、集中力が切れるため、おしゃべり

をしていたり、廊下に出て別のことをするなどのトラブルが生じた。担任教師は、生徒どうしで注意し合えるなど、仲間関係を広げるきっかけを作る必要があると考えた。

大道具係では、大道具係のチーフの女子生徒から男子生徒が協力的でない担任教師に相談した。担任教師は、10人ぐらいの人数で1つの大きなものを作るのは楽しめる活動と捉えていた。色塗りなどの男子生徒たちができる活動になれば、協力した活動が行えるようになり、仲間関係が広がると考えていた。

衣装係では、苦勞して手に入れたジャケットが女性ものだったため、主役の男子生徒がジャケットを着ることを嫌がる場面があった。衣装係は担任教師に、そのことを相談した。担任教師は主役の男子生徒も、衣装係のメンバーがジャケットを苦勞して手に入れことを知る必要があると考えた。

このように、生徒の相談やトラブルの全てに対して、話し合いの提案で対応しているわけではない。それぞれの生徒の状況についてアセスメントを行った上での介入方法の選択であったと考えられる。

b. 話し合いと待つことの提案

劇練習では、中だるみへの対応策として、途中から、演出係の司会による反省会を行うように担任教師は演出係に指示した。その日の劇練習の反省を何人かの生徒に話してもらおうようにした（Q9）。生徒の話し合いの場を設けることにした。

担任教師は大道具係の女子生徒には、男子生徒は協力したくないのではなく、できる活動になったら多分やってくれると思うから、女子生徒に男子生徒の活動を待つことを提案した（Q10）。ここでは、担任教師は女子生徒とは異なる見方を示し、話し合うことではなく、待つことを提案した。担任教師は、それまでの学級集団への観察を通して、男子生徒は自分たちのできる活動になれば協力できると捉え、待つことを提案したと考えられる。

担任教師は衣装係が主役のジャケットにこだわっていたこと、それを苦勞して手に入れたいきさつを主役の男子生徒に訴えるように提案した（Q11）。担任教師はそれまでの観察から衣装係の苦勞を理解していた。そして、それを主役の男子生徒に伝えることで、理解を得られると捉えていた。

担任教師は生徒との信頼関係を確立していたため、このような教師のフィード

バックが生徒に受け入れられた。教師への信頼がなければ、大道具係の女子生徒は、直接、男子生徒に苦情を言ったかも知れない。活動する気があっても、苦情を言われた男子生徒はモチベーションを下げ、協力した活動にならなかったかも知れない。担任教師のフィードバックを生徒が受け入れる背景には、それまでの信頼関係の確立も影響していると考えられる。

c. 協力して活動する

劇練習では、反省会をするようになって練習がしまっていていった。反省会をもつ前より、自分たちで注意し合えるようになり、担任教師にも協力し合えているように感じられた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

大道具係では、男子生徒ができる活動になると楽しんで活動できた。色を考えて塗るとか、破れたところを直すなどの活動をした。男子生徒が活動すると、チーフをはじめ、女子生徒たちも男子生徒が協力していると感じ、活動が進行していくごとに仲間関係は改善された。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

衣装係のメンバーは、主役の男子生徒と話し合った。ジャケットへの思いやジャケットをどうやって手に入れたかなどを話すと、男子生徒も衣装係の苦労を理解したようで、文句を言うようなことは無くなった。練習でも、男子生徒はジャケットを着るようになった。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

以上のように、いずれも、生徒の状況を判断した上での介入方法の選択であった。このような介入方法の選択は、生徒の状況をよく把握できる立場にある担任教師ならでは可能なものであり、Q学級の実践では効果的であった。

(3) R学級

担任教師へのインタビュー結果のまとめ

担任教師によれば、R学級は男女とも明るくて、落ちついた学級であった。学級劇以前より、学級の役員を中心に学級の問題について話し合っ解決してきた。学級劇活動では、生徒が自分たちで活動を作り、充実感や達成感を感じられる機会にすることを期待していた。以下に示す、R数値はR学級での教師の介入を表す。

< R 1 テーマから文化祭の意味を考えさせる >

学年のテーマ「平和」から、文化祭の内容として思いつくことを書き出させた。それを参考にして、学級役員の生徒たちは「生きる」ことに注目し、「花咲山」を劇化することを考えた。

< R 1 (2) テーマから文化祭の意味を考えさせる 企画への反対の声への対応 >

学級役員の提案に対し、時代設定を嫌がる生徒もいた。担任教師は、一度、学級役員たちに戻して話し合わせた。反対も賛成もあったが、折角、自分たちで見つけた題材であり、やっぱりこれでやろうと、学級会で再度、提案し、学級の了解を得た。

< R 2 学級と A さんの取りもち >

学校生活が乱れてきた A さんが劇の主役を希望した。担任教師は A さんに、学校に来るか来ないかわからない人の主役は学級に迷惑をかけるから、考え直すように言った。A さんは毎日学校に来るし、練習もさぼらないと言う。この時期、A さんに関われる生徒は誰もいなかった。担任教師は、A さんの希望と A さんに確認した内容を学級メンバーに話した。その結果、学級メンバーは A さんの主役を承認した。

< R 3 係での活動を意識させる >

学級メンバーに、決まった役割について所信表明させた。

< R 4 大道具係へのアイデアの提供 >

担任教師は大道具係に、花が一面咲く場面で、体育館にあるネットが使えないかとアイデアを提供した。

< R 5 A さんの葛藤への介入 >

A さんは、初めうちはよく練習していたが、しばらくすると、放課後の練習をさぼるようになった。そのたびに、担任教師は A さんと話した。A さんは、もうやめると言い出し、学校にも来なくなった。この時期、周囲の生徒は、A さんが来れば受け入れていたが、自分から近づこうとはしなかった。

劇の 3 日程前に、担任教師は A さんに、みんなが賛成してくれて主役になったのに、本当に、投げてしまっていていいのかと訴えた。結局、A さんは劇の主役をやりあげた。練習の最後の方では A さんに近づく生徒も出てきた。学級劇を終えて、A さんと周囲の生徒とのなじみが良くなったように感じられた。A さんも主役を

やり遂げたという自信をもったように感じられた。すなわち、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< R 6 衣装イメージの違いの取りもち >

衣装係の生徒がみんなに声をかけて集めた衣装について、監督の意見が合わず、配役の生徒も着るのを嫌がった。担任教師は、監督の生徒に、衣装係、監督、配役で話し合いの場面をもち、それぞれの要望を聞くように伝えた。

話し合って、衣装を手に入れた経緯などを聞くと、まず、監督が納得した。そして、監督は衣装係と一緒に、出演者に劇のイメージに合っているからと説得した。出演者の生徒も最後は納得した。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< R 7 係と活動をさぼる子の取りもち >

大道具、小道具の男子生徒が活動をさぼると、担任教師に相談があった。担任教師は、監督の生徒に調整役を果たすように言った。

監督の生徒は大道具係と小道具係を集めて、それぞれ、話し合わせた。監督が残っている活動日と残っている仕事を伝えて、自分たちで役割分担をもう一度させた。その結果、男子生徒も活動するようになった。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< R 8 音楽と劇の意味づけ >

音響係は探した歌をどう使ったらよいかを担任教師に相談した。担任教師は、監督や脚本に相談してはどうかとアドバイスした。

音響係は脚本、監督と相談して、劇の最後にみんなで歌おうと学級会で提案した。みんなで歌うと協力できてるように感じられた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< R 9 調整役としての監督への介入 >

担任教師は、できるだけ、監督の生徒に係でのトラブルなどの調整をさせるようにした。そのため、監督や脚本の生徒は大変だった。生徒たちの感想でも、監督の頑張りをほめていた。監督、脚本の生徒は、初めから自分たちが企画してきた活動でもあり、成功をととても喜んでいた。

R 学級の事例の考察

R 学級の実践では、学級劇活動を行う上で、担任教師は、生徒が自分たちで活

動を作ることで、達成感や充実感を感じることを期待した。担任教師は、それまでも、学級会で話し合っただけで学級の問題を解決する学級づくりを行っている。そのため、話し合っただけで解決することをベースに自分たちで話し合うように、監督の生徒を通して介入している。また、学級で関係をもてていないAさんには、担任教師が学級とAさんの関係をとりもつように介入している。教師の介入として、「話し合いを提案する介入」と「学級とAさんをとりもつ介入」がR学級の実践の特徴として示される。そして、R学級の実践から、担任教師は監督の生徒を調整役として話し合わせ、生徒は協力した活動ができるようになり、協力に関する自己評価を高めることが示唆される。また、担任教師が学級とAさんをとりもち、学級メンバーとAさんがなじめるようになっていることが示唆される。

そのような教師の援助的介入について、a. 教師のアセスメント、b. 教師の介入、c. 介入の結果の視点から考察する。

① 話し合いを提案する介入

a. 生徒が自分たちで解決することを重視する

担任教師は、自分たちで解決することを重視していた。そして、自分たちで活動することで、達成感や充実感を感じることを考えていた。担任教師は、それまでも、学級会で話し合っただけで学級の問題を解決する学級づくりを行っている。そのため、生徒が自分たちで話し合うことが必要であり、話し合っただけで問題解決できると捉えていた。

b. 監督を通じた話し合いの提案

学級役員による学級劇の提案に対して、時代設定を嫌がる生徒もいた。担任教師は、一度の学級会で提案を通そうとせず、学級役員たちに戻して話し合うように介入した（R 1 (2)）。

衣装係の生徒が集めてきた衣装について、監督の意見が合わず、配役の生徒も着るのを嫌がった。担任教師は、監督の生徒に、衣装係、監督、配役で話し合いの場面をもち、それぞれの要望を聞くように伝えた（R 6）。

大道具、小道具の男子生徒が活動をさぼると、担任教師に相談があった。担任教師は、監督の生徒に調整役を果たすように言い、話し合わせた（R 7）。

音響係は探した歌をどう使ったらよいかを担任教師に相談した。担任教師は、監督や脚本に相談してはどうかとアドバイスした（R 8）。

c. 話し合って解決する

学級会で投げかけられた疑問に対して、学級役員は話し合った。その結果、やっぱりこれでやろうと、学級会で再度、提案し、学級の了解を得た（R 1 (2)）。

監督、衣装係、出演者で話し合っ、て、衣装を手に入れた経緯などを聞くと、まず、監督が納得した。そして、監督は衣装係と一緒に、出演者に劇のイメージに合っているからと説得した。出演者の生徒も最後は納得した（R 6）。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

監督の生徒は大道具係と小道具係を集めて、それぞれ、話し合わせた。監督が残っている活動日と残っている仕事を伝えて、自分たちで役割分担をもう一度させた。その結果、男子生徒も活動するようになった（R 7）。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

音響係は脚本、監督と相談して、劇の最後にみんなで歌おうと学級会で提案した。みんなで歌うと協力できてるように感じられた（R 8）。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

他の学級でみられなかった、この担任教師の独自の方法として、学年テーマ「平和」から学級の企画を考えさせ、学級劇を意味づける介入を行っていることがあげられる。生徒の話し合いの中でも、学級のテーマとなったキーワード「生きる」が重要な役割を果たしている。音響係は「生きる」というキーワードをもとにして、劇で伝えたい内容と合っているからと曲を探した。単に、作業の進捗を目指すのであれば、音楽係が独自の判断で選曲して、劇練習で合わせる練習をするといった活動をするようにという介入で済ませていたと考えられる。劇の意味づけの介入が行われていたため、学級会でのイメージソングとしての提案に結びついたと考えられる。すなわち、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。

このように、担任教師への相談について、多くの場合、監督の生徒を調整役として話し合いを提案する介入を行った。調整役を果たした監督役の生徒の満足した様子も報告されている。担任教師が意図していた自分たちで活動を作ること、達成感や充実感を感じさせたいという願いは、中心的に活動した監督役の生徒に強く理解されたと捉えられる。

② 学級とAさんを取りもつ介入

a. 担任教師がAさんに関わる必要性

学校生活が乱れてきたAさんが劇の主役を希望した。担任教師はAさんに、学校に来るか来ないかわからない人の主役は学級に迷惑をかけるから、考え直すように言った。この時期、Aさんに関われる生徒は誰もいなかったため、担任教師が学級とAさんを取りもつ必要があると捉えていた。

Aさんは放課後の練習をさぼるようになり、ついには、もうやめると言い出し、学校にも来なくなった。この時期、周囲の生徒は、Aさんが来れば受け入れていたが、自分から近づこうとはしなかったため、担任教師が学級とAさんを取りもつ必要があると捉えていた。

b. 担任教師のAさんへの介入

担任教師は、Aさんの希望とAさんに確認した内容を学級メンバーに話した(R2)。劇の3日程前に、担任教師はAさんに、みんなが賛成してくれて主役になったのに、本当に、投げてしまっていていいのかと訴えた(R5)。

c. 学級とAさんの取りもち

担任教師の学級へ働きかけの結果、学級メンバーはAさんの主役を承認した(R2)。担任教師が学級メンバーが賛成してくれて主役になったことなどをAさんに訴えた結果、Aさんは劇の主役をやりあげた(R5)。初めの頃、Aさんに近づける生徒はいなかったが、練習の最後の方ではAさんに近づく生徒も出てきた。学級劇を終えて、Aさんと周囲の生徒とのなじみが良くなったように感じられた。Aさんも主役をやり遂げたという自信をもったようであった。すなわち、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。

Aさんへの介入は、担任教師がAさんと学級の間を取りもつ位置に自分を置くことで、Aさんも他の生徒も尊重することを可能にした。つまり、他の生徒がAさんに言えないことを担任教師が代弁し、判断を生徒に任せることで、他の生徒とAさんそれぞれの主体性を尊重している。担任教師とAさん、担任教師と学級との信頼関係がうかがい知れる。教師は結論を生徒に任せており、Aさんと学級とのコミュニケーション、意志決定を刺激している。Aさんと学級メンバーの仲間関係に関わる介入である。

以上のように、学級づくりを基盤とした担任教師による介入が示された。この

ような介入方法は担任教師ならでは可能なものであり、R学級の実践では効果的であった。

(4) S学級

担任教師へのインタビューの結果のまとめ

担任教師によれば、S学級は中学3年次のみ担任した学級であった。男子生徒は目立つことを好み自己中心的な側面をもつ生徒が多く、穏やかな女子生徒に支えられた学級と捉えていた。学級劇活動は学級全員で取り組む最後の行事なので、男子生徒が学級に協力できることを期待していた。担任教師自身、学級劇を行うのは初めての経験であり、不安であった。以下に示す、S数値はS学級での教師の介入を表す。

<リーダー性のある生徒に期待した活動>

小道具係や衣装係にリーダー性のある生徒がいたため、担任教師は、その生徒たちが活動を進めることを期待した。

<S1 係メンバーへの背景入れ替え方法の提案>

4つの場面が転換する劇であったが、生徒たちでは背景の転換方法について、上手いアイデアが浮かばなかった。そこで、担任教師は実現可能なアイデアを提案した。

<S2 監督への提案>

担任教師は、出演者の練習を心配したため、監督の生徒と一緒に劇練習を見守った。劇練習がなかなかスタートできない。セリフがなかなか憶えられない。飽きてくると背景作りを手伝ったり、おしゃべりを楽しむなどの出演者の様子から、練習を長続きさせることは難しいと判断した。監督の生徒に、通した練習を1、2回やってはどうかと提案した。

<S3 係ごとに計画を話し合わせる（日程表・予定表の配布）>

協力した活動のために、1ヶ月間の準備の日程、当日まで、いつ何をするのかという準備計画を立てさせて、何が必要なのかという整理と関係する予算などを係で話し合うことが必要と考えた。そのために、活動の最初に、係に分かれて準備計画を話し合わせた。話し合いに使えるように、日程表・予定表を作成して配布した。活動に入ってから、衣装や小道具係はこれまでのように、女子生徒がリ

一貫性を発揮して、上手く活動を進めた。すなわち、自主性に関する自己評価が高まる様子が観察された。

< S 4 背景づくりのバックアップ >

背景作りの活動には、放課後、早朝の時間に活動できるように、つき合い、物品を管理した。

< S 5 音楽係へ自分たちで考えるようにアドバイス >

音楽係の生徒から流す音楽について相談があった。生徒自身の活動にするために、先生に聞くよりも自分たちで考えるようにアドバイスした。

< S 6 係外のメンバー参加を容認することで成立した背景づくりでの男女の協力 >

背景づくりは和気藹々と作業したりしているのが周りからも楽しそうに見えた。係外からも多くのメンバーが参加していた。担任教師は、それを止めることはしなかった。学級として初めて、みんなで活動する場面があり、非常にいい雰囲気を感じられた。すなわち、協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。

学級劇上演後の片づけもみんなで行えたし、その後も男女の仲の良さは続いた。すなわち、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。学級劇での背景づくりがきっかけになったのかも知れないと感じられた。

< 演じる活動よりも背景づくりに魅力を感じた >

担任教師は初めは劇を演じる活動が主なものになるかと思っていた。しかし、実際には、生徒はみんなで行える舞台背景づくりを楽しんだ。この背景づくりの活動はS学級にとって意味のあるものと感じられた。

S学級の事例の考察

S学級では、学級劇活動を行う上で、担任教師には、体育祭など、それまでの活動では、男子生徒の協力、学級での協力はあまりみられなかったため、学級全員で取り組む最後の行事である文化祭での学級劇活動で、男子生徒が学級に協力することを期待した。学級劇活動以前の活動では、目立つことは男子生徒、裏方を支えているのが女子生徒という学級の雰囲気であった。担任教師は、中学3年になって、初めてこの学年にかかわる教師であった。学級劇をステージで発表するのも担任教師として初めてであった。初めての学年、学級の雰囲気、初めての

学級劇に、担任教師はうまくやれるのかという不安を感じており、控えめに感じられる介入であった。

教師の介入として、「話し合わせる介入」と「見守る介入」がS学級の実践の特徴として示される。そして、担任教師へのインタビューから、準備の計画について話し合わせることで活動をリーダー生徒に任せることができ、自主性に関する自己評価が高まることが示唆される。また、背景づくりの活動に係外のメンバー参加を止めずに見守ることで、男子生徒の学級での協力した活動ができるようになり、協力、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆される。

そのような教師の援助的介入について、a. 教師のアセスメント、b. 教師の介入、c. 介入の結果の視点から考察する。

① 話し合わせる介入

a. リーダーの生徒に活動を任せる

S学級の担任教師は、学級内にリーダー性のある生徒がいると捉えていた。その生徒たちが活動をリードすることを期待していた。そのために、衣装や小道具などの一部の係ではあるが、計画を話し合わせておくことで、自分たちで活動を進められると捉えていた。それまでの生徒の様子から、活動の計画の必要性についてアセスメントを行った上で介入した。

b. 準備の計画について話し合わせる

1ヶ月間の準備の日程、当日まで、いつ何をするのかという準備計画を立てさせて、必要なものと関係する予算などを係で話し合わせた。話し合いに使えるように、日程表・予定表を作成して配布した（S3）。

c. リーダーの生徒に任せた活動

衣装や小道具係は女子生徒がリーダー性を発揮して、上手く活動を進めた（S3）。すなわち、自主性に関する自己評価が高まる様子が観察された。このように、担任教師による準備の計画を話し合わせる介入が、衣装係や小道具係では、リーダーの生徒が主体的に活動を進めることに影響したと考えられる。

② 見守る介入

a. 背景づくりに多くの学級メンバーが魅力を感じる

それまでの活動では、男子生徒の協力、学級での協力はあまりみられなかった。文化祭は学級全員で取り組む最後の行事なので、男子生徒が学級に協力すること

を期待していた。背景づくりは和気藹々と作業したりしているのが周りからも楽しそうに見えた。係外からも多くのメンバーが参加していた。

b. 係外のメンバー参加を容認する

背景づくりには、学級として初めて、みんなで活動する場面があり、非常にいい雰囲気に感じられた。すなわち、協力、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。そのため、係外からのメンバーの参加を止めることはしなかった。これは担任教師が予想していた効果ではないが、ここでは、このような係外のメンバーの参加を容認することを「見守る介入」とした。

c. 協力した片づけ

劇上演後の片づけに男子生徒が協力することまでは期待していなかったが、みんなで片づけることができた。その後も男女の仲の良さは続いた。背景づくりの活動で、これまでみられなかった男子生徒の学級での協力がみられた。すなわち、協力、学級集団への理解に関する自己評価が高まる様子が観察された。このような協力的な集団体験で得られた満足感が、学級劇上演後の協力した片づけやその後の男女の仲の良さに影響したと考えられる。担任教師には、劇を演じる活動よりも学級で協力できた背景づくりの方が印象に残った。

S学級の担任教師にとって初めての学年、初めての学級劇であった。中学3年生でもあり、生徒の主体性を重視したためか、介入は控えめであった。劇練習での監督や出演者にも、強制的な練習は行わずに、練習が始まるのを見守った。生徒の様子から、長い練習は難しいとアセスメントを行った上で、1, 2回の通し練習で切り上げてはと監督の生徒に提案するなど、控えめな介入であった。容認すること以外にも、このような見守る介入がみられた。

S学級の実践では、担任教師は、劇を演じる活動よりも準備としての背景づくりの活動に関心を示し、学級での協力のきっかけを得やすい活動として捉えている。4場面の背景づくりという協力のレベルの高い活動を設定することで、学級での協力の促進に影響したと考えられる。S学級の実践でみられる背景づくりでの学級での協力は、「分業的協力」で想定したような小集団間での協力といった捉え方ではなく、生徒個人による学級への協力であった。

第3節 研究3（研究3-1，研究3-2）の総合考察

研究3-1の1学級と研究3-2の4学級，計5学級の事例より，教師の介入と生徒の自己評価の変容について総合的に考察する。Table 6-3-1に，これら5学級での教師の介入と生徒の自己評価について整理して示した。

研究3-1では，「学級の協力を意識させる介入」「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」が抽出された。「学級の協力を意識させる介入」は，好きなことだけして，必要なことをしなければ学級劇は成立しないことを伝えることによって，生徒に「学級での分業的協力」の認知を意識化させる介入と考えられる。「学級の協力を意識させる介入」によって，協力，学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」では，教師は指示的な介入は行っておらず，生徒自身が話し合う必要性を喚起し，生徒の自律性を重視した介入である。「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」によって，自主性，協力に関する自己評価が高まることが示唆された。

研究3-2P学級では，「活動の内容を伝える介入」「話し合いを提案する介入」が抽出された。「活動の内容を伝える介入」は，活動する気持ちがあっても何をしたらよいかわからない生徒が活動できるようにすることを意図した介入であり，係のチーフを通じて行われた。「活動の内容を伝える介入」によって，自主性に関する自己評価が高まることが示唆された。「話し合いを提案する介入」は，メンバーの相互理解の不足から生じるトラブルを解決することを意図した介入であり，ここでは2人の監督の生徒へのタイムリーな介入や衣装係，大道具係を対象とした介入がみられた。このような話し合いの提案の介入は，生徒の自律性を重視した介入であり，教師の提案を生徒が受け入れることで意味をもつ介入である。「話し合いを提案する介入」によって，協力に関する自己評価が高まることが示唆された。

研究3-2Q学級では，「活動の内容を伝える介入」「話し合いと待つことを提案する介入」が抽出された。「活動の内容を伝える介入」は，活動へのモチベーションを下げず，1回目の活動をスムーズに進めることを意図して，係チーフを通じてなされた。「活動の内容を伝える介入」によって，自主性，協力に関する自

Table 6-3-1 5 学級での教師の介入と生徒の自己評価の整理

研究 ----- 学級	教師の介入	介入の意図	自己評価
3-1	学級の協力を意識させる介入	好きでない役割もしないと学級劇は成立しない, という学級の協力を伝えること	協力 学級集団への理解
	生徒自身が考えることや活動することを促進する介入	教師の指示ではなく, 生徒自身が判断した上で話し合うこと	自主性 協力
3-2 ----- P 学級	活動の内容を伝える介入	活動する気持ちがあっても何をしたらよいかわからない生徒が活動できるようになること	自主性
	話し合いを提案する介入	メンバーの相互理解の不足から生じるトラブルを解決すること。ここではタイムリーな介入がみられた。	協力
3-2 ----- Q 学級	活動の内容を伝える介入	活動へのモチベーションを下げないために, 1 回目の活動をスムーズに進めること	自主性 (協力)
	話し合いと待つことを提案する介入	メンバーの相互理解の不足から生じるトラブルを解決すること。ここではメンバーに応じた介入方法の選択がみられた。	協力
3-2 ----- R 学級	話し合いを提案する介入	メンバーの相互理解の不足から生じるトラブルや具体的な課題を解決すること	協力
	学級と生徒個人を取りもつ介入	学級の生徒が誰も関われなかった生徒個人(Aさん)と他の学級メンバー相互の関係をとりもつこと	学級集団への理解
3-2 ----- S 学級	話し合わせる介入 (活動計画を話し合わせる)	リーダー生徒に任せて係活動をすすめること	自主性
	見守る介入 (背景づくりに係外の生徒が参加することを容認する)	多くの生徒が背景づくりの活動場面に魅力を感じ, 男子生徒の学級での協力を引き出せること	協力 学級集団への理解

己評価が高まることが示唆された。「話し合いと待つことを提案する介入」は、メンバーの相互理解の不足から生じるトラブルを解決することを意図した介入であり、ここではメンバーに応じた使い分けに特徴がみられた。つまり、大道具係の男子には待つことで活動に参加できるとアセスメントを行った上で待つ方法を提案し、衣装係には衣装の入手のいきさつを伝える必要性についてアセスメントを行った上で、話し合うことを提案している。いずれも、教師の提案を受けいれ

るかは生徒に任されており、生徒の自律性を重視した介入である。「話し合いと待つことを提案する介入」によって、協力に関する自己評価が高まることが示唆された。

研究3-2R学級では、「話し合いを提案する介入」「学級と生徒個人を取りもつ介入」が抽出された。「話し合いを提案する介入」は、メンバーの相互理解の不足から生じるトラブルや具体的な課題を解決することを意図した介入であり、監督の生徒を通じて行われた。話し合っ解決することは、この学級のルールでもあった。「話し合いを提案する介入」によって、協力に関する自己評価が高まることが示唆された。「学級と生徒個人を取りもつ介入」は、学級の生徒が誰も関わっていなかった生徒個人（Aさん）と他の学級メンバーのそれぞれの言い分を伝え、相互の関係をとりもつことを意図して行われた。受け入れるか否かの結論は生徒自身にまかせており、生徒の自律性を重視した介入である。「学級と生徒個人を取りもつ介入」によって、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。

研究3-2S学級では、「話し合わせる介入」「見守る介入」が抽出された。「話し合わせる介入」は、リーダー生徒に任せて係活動をすすめることを意図して、活動計画を話し合わせた。「話し合わせる介入」によって、自主性に関する自己評価が高まることが示唆された。「見守る介入」は、多くの生徒が背景づくりの活動場面に魅力を感じ、男子生徒の学級での協力を引き出せると捉えて、背景づくりに係外の生徒が参加することを容認した。担任教師が状況を見定めた上での見守る介入であった。ここで、生徒の活動に教師は直接的に関与しておらず、このような予測も行えてもいなかったが、進行状況を判断した上で「見守る」ことを行った。本論文では、このような積極的でない関与も介入の一つと考えている。「見守る介入」によって、協力、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。

以上のように、話し合いを勧める介入が多く用いられた。日常的に行動をとるにするチャムグループと異なり、学級劇活動を行う小集団では協力した活動を行うために、意見の違いの理解、トラブルや葛藤の解決が要求される。そこで、話し合うことが必要となる。話し合っトラブルを解決することは、生徒の他者評価のフィードバックを促進することにもなる。ここで紹介した実践では、話し合

いによる生徒の他者評価のフィードバックについての記述は少ないが、実際には多くの意見交換に伴って、他者評価のフィードバックがなされたと考えられる。その肯定的なフィードバックの例は、研究3-1では、劇練習を通じてみられた。研究3-2P学級では、トラブルを解消した後の監督2人でみられた。研究3-2Q学級では、発熱をおして役割を果たした生徒についてみられた。研究3-2R学級では、推されてしぶしぶ配役を引き受けた生徒Bくん、監督の生徒、音楽系のイメージソングの選曲、主役のAさんについてみられた。

さらに、教師の介入についての受けいれを生徒に任せた、「提案」の介入が多く用いられた。これは、生徒の自律性を重視した介入と考えられる。このように生徒の自律性を重視することは、Eccles et al. (1998) が指摘するような、中学生の発達的な特徴に応じた介入と考えられる。

学級劇活動を対象とした教師の介入は、①小集団で協力して活動が重要となるため、そのための「話し合い」を勧める介入、②教師の「提案」の受けいれを生徒に任せた、生徒の自律性を重視した介入が特徴になると考えられる。しかしながら、これらは教師サイドからみた教師の介入の影響であるため、教師と生徒の双方から、学級劇活動での小集団で協力して活動できるような教師の援助的介入について検討する必要性が課題として示される。

第7章 研究4 学級劇活動における小集団を構成するグループ間の相互関係を援助する教師の介入

第7章（研究4）では、研究3-2の結果より小集団で協力した活動が重要であることが示唆されたため、教師と生徒の双方のデータにより、小集団で協力した活動ができるような教師の介入について検討した。その結果、教師はグループ間の協力を意図して介入していた。それは、それぞれのグループが小集団での協力を視点に向けるような介入であった。教師の介入が小集団での協力のきっかけとなることが示唆された。協力して活動できた後に、グループ間で交流できるようになり、生徒の他者評価のフィードバックがみられた。このような教師の介入により、協力、自主性、学級集団への理解についての自己評価が高まることが示唆された。

課題として、次の2点が指摘された。①小集団での協力の状況に注目する必要性が示された。小集団で協力できるようになるには、数段階のプロセスを経ることが示された。②生徒の学級適応に関する自己評価に、協力や自主性などの自己の活動への評価だけでなく、一緒に活動する他者への理解や学級集団への理解を加える必要性が改めて示された。

1. 目的

教師と生徒の双方のデータにより小集団で協力した活動ができるような教師の介入について、介入の意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。

2. 方法

視点の固定に関する先行研究を参考にして、小集団を構成するグループどうしで協力して活動できるような教師の援助的介入について、教師の観察と生徒への聞き取りを用いて、筆者の実践より検討する。

(1) 分析の視点

研究4では、協力、他者との相互理解に関する自己評価を高めることに注目して、教師の観察の結果から読みとれる内容を対象とする。教師の介入については、「小集団での協力を促進する介入」を対象とする。このような教師の介入によって、協力、他者との相互理解に関する自己評価を高められるかを教師の観察と生徒への聞き取りを用いて、筆者の実践により検討する。

(2) 事例を検討する枠組み

事例を検討する枠組みとして、視点の固定に関する先行研究（Allport, 1958 ; Brewer & Miller, 1984）を参考にした、グループどうしの付き合い方への教師の介入モデルを整理する。

グループどうしの付き合い方への教師の介入モデル

① 閉じたままのグループ

係活動をする小集団にはつながりのあるものだけでなく、つながりのないグループも存在する。中学生は仲間関係を重視する傾向があるために、個人として認知する以前に、所属するグループの特徴を個人に重ねて認知しようとする。このため、つながりのないグループの構成員は嫌いな人というステレオタイプに認知しがちである。また、所属するグループに強いつながりをもつため、グループを崩されることを嫌う。宿泊行事などでは人数に対する広さが狭くなっても同じ部屋に宿泊できるように生徒が主張する例もある。

② グループ相互のメンバーの視点の変更と教師の介入

組み合わせられたグループは協力の要求レベルが高まらない限り、閉じたままである。例えば、宿泊行事で2つのグループが一緒になったとき、それぞれのグル

ープは同じ部屋にいながらも、無関係に時間を過ごすことがある。ところが、一緒にレクリエーションをしようということになると、協力のレベルが高まり、それぞれのグループを開く方向に向かうこともある。視点の固定に関する研究では、協力場面におけるグループ間接触を強調していた。接触するだけでは、グループどうしのつき合いが適応するとは限らないのである。

グループそれぞれが協力の必要性を理解して、それぞれのグループで協力が高い順位にあれば、グループを開く方向に向かうのであろうが、そうでなければ、協力が高い順位に上がるまでの時間やきっかけが必要である。つまり、グループ相互のメンバーの視点の変更が必要となる。このとき、教師はどのような介入ができるのであろうか。協力の必要性を伝えようとする、小集団の役割に協力を必要とする仕組みを設けること、周囲の状況と小集団の位置を把握させるようにアドバイスすること、グループでの優先する活動に目途がつけられるように援助し協力の順位を高めることなど、グループ相互のメンバーの視点の変更を促進するような介入が必要である。

③ 個人のポジティブな受け入れ

視点を変更しグループが開かれて、つながりをもっていなかった相手グループに所属する個人のポジティブな状態を受け入れる。生徒は接触する機会がなかったことを非好意と混同しがちである。しかし、対人認知が固定化されていなければ、ポジティブな個人を受け入れることができる。ここでは他者のポジティブな側面に気づけることが重要である。

④ 視点の変更に伴うグループどうしのつき合い

これらの体験を通して、他者やできごとをみる視点を変更し、新たな視点からできごとや他者を見て、それらに対応した自己のあり方をつくる。視点の変更にともない、その個人が所属する相手グループも受け入れ、グループどうしのつき合いもみられるようになる。

(2) 期間、筆者の位置づけ、対象、データの収集、PAC分析の方法

期間

199Y年10月初旬より11月初旬までであった。

筆者の位置づけおよび対象

筆者が担任教師として受けもった中学3年生の文化祭での学級劇活動で、衣装

係を構成するグループのうち、普段つきあいのない2つのグループより、女子生徒3名を検討の対象とした。

データの収集

学級劇での衣装係の活動の取り組みから、教師の関わり、生徒の自己評価の変容を検討するために、教師の指導記録および観察記録をデータとした。さらに、生徒3人へのPAC分析（内藤，1997）の過程で抽出された、イメージや感想についての談話をデータとした。PAC分析は生徒が文化祭後に、想起したイメージや感想のつながりを図示したうえで、説明を求めることである。なお、A、F、Gさん3人の事例の論文掲載について、本人及び保護者の許可を得ている。

PAC分析の方法

PAC分析の手順は次のような手続きで行われた。

- a. 今回の文化祭の活動について重要な特徴やイメージを想起させ、それらをカードに記入させた。この後、これらのカードを重要さの順に並びかえさせた。
- b. 次に、それぞれのカードの組み合わせが言葉の意味ではなく、イメージの上でどの程度似ているのかを、対比較によって「非常に遠い(7)」から「非常に近い(1)」までの7段階で回答させた。
- c. この親近性データについて、ウォード法によるクラスター分析を実施し、デンドログラムを作成した。
- d. ついで、デンドログラムを提示して、得られたエピソードの群に共通するイメージや併合された理由の解釈を当該生徒と担任教師で行った。解釈は3人の生徒についてそれぞれ独立に行った。

(3) 対象学級と対象生徒について

当該学年の生徒が1・2年の時にも、筆者が担任教師として受けもった学級は文化祭で学級劇を行っており、生徒には、文化祭では学級劇をする担任教師と認識されていた。本事例の対象となった学級の生徒はみな学級劇になると思っていたようで、学級劇の企画が早々に決まった。5月の広島修学旅行で、原爆投下当日に学校を欠席したために級友と生き別れになった語り部の話を聞いた。その体験談をもとにした創作劇の企画となった。学級を出演者、大道具、小道具、衣装、照明、音響などの係に分担して、10月の約1ヶ月間、学級活動の時間と放課後の時間を使って準備を進めた。中学3年生の文化祭は彼らにとって、事実上、最後

の学校行事となる。学級の多くの生徒は思い出になるような活動がしたいと、それまでの2年間よりも肯定的な体験を望んでいた。また、文化祭は、学級の企画だけではなかった。生徒会役員は生徒会の企画、吹奏楽部等の文化部に所属する生徒は部活動の企画があった。さらに、この学級の中には有志でダンスの上演をする生徒もいた。ここでは有志企画のダンスと学級劇の衣装係を兼任したF・G・Hさん3人のグループと彼女たちとは日常的につながりのないA・Bさん2人のグループが、学級劇での衣装係の活動を通して協力した活動が行えた筆者の実践より検討する。

3. 事例と考察

まず、グループどうしのつき合い方への教師の介入モデルにもとづき、筆者の実践より検討する。

(1) グループどうしのつき合い方への教師の介入モデルにもとづく実践の検討

① 特徴の合わないグループを組み合わせた小集団

ここでは球技系運動部に所属するA・Bさんのグループ、それと親しくするC・D・Eさんのグループ、これら5人とは日常的にはつながりをもたないF・G・Hさんのグループで構成された8名の小集団による衣装係の活動を取り上げる。この衣装係の構成と教師の介入をFigure 7-1-1に示した。F・G・Hさんは、A・Bさんたちとは異なる運動部に所属していた。A・BさんのグループとC・D・Eさんのグループは、ともに、学級での活動に積極的であり協力的であった。F・G・Hさんのグループは学級での活動にAさんたちほどは積極的でなく、学級のルール等にもやや無頓着なところもあった。つまり、衣装係の小集団は、①：球技系運動部のA・Bさんのグループ、②：①と親しく交流するC・D・Eさんのグループ、③：①とはあまり親しい交流のないF・G・Hさんの3つのグループで構成されていた。

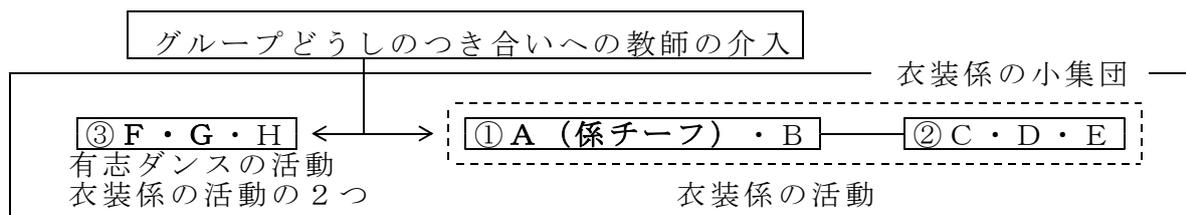


Figure 7-1-1 衣装係の構成と教師の介入

担任教師には、A・BさんとF・G・Hさんは、表面だっでの喧嘩などはないが、特徴が合うようには思えなかった。係決めには、担任教師が教室に表を掲示し、希望する係に生徒自身が記名して決める方式で1週間ほどかけて決定した。3つのグループは、それぞれが希望していることを承知の上で希望し、決定した。担任教師はA・BさんとF・G・Hさんが一緒に組んでいることを不思議に感じたが、新たな出会いに期待しようと考えた。

② 協力の成立しない小集団

衣装係は、もんぺなどの戦時中の子どもの衣装と出演者7名が隠れて演じることができると大きな着ぐるみの製作が役割であった。彼女たちはまず、戦時中の子どもの衣装を分担して製作した。放課後の活動は、Fさんたちは有志によるダンス上演の企画をもっていたため、そちらの練習に熱が入っていた。そのため、学級劇の活動開始期の放課後は、A・BさんとC・D・Eさんの5人で衣装の製作を始めた。Fさんたちは放課後の衣装係の活動に参加せず、分担された役割を家に持ち帰っていた。担任教師はFさんたちが係活動と一緒に参加できておらず、AさんたちとFさんたちのグループの接触が無いことを気にした。そして、AさんたちにはFさんたちも誘うように、FさんたちにはAさんたちと一緒に活動するようにと声を掛けた。しかし、それ以上に強制して活動をさせることはせず、もうしばらく、待つことにした。

この時期にはA・BさんはC・D・Eさんにつき合いをもてていたが、F・G・Hさんとはつき合いのない閉じたままの状態であった。A・Bさんのグループでは、協力して衣装係の準備をすることを重要としていたが、F・G・Hさんのグループではダンス上演の準備の方が希望順位が高かった。2つのグループで衣装係での協力を重視する考えが異なっていたために、それぞれのグループは閉じたままの状態であったと考えられる。この時期には、担任教師は協力の必要性を伝える介入を行った。

③ グループどうしがつき合うきっかけ

担任教師は依頼された大きな着ぐるみ用の布を衣装係のチーフであるAさんに渡していた。劇上演日も数日後に迫ったが、大きな着ぐるみは未だ布のまま、手をつけられていなかった。大きな着ぐるみは人手がいる作業であり、協力のレベルが高い課題であったため、最後まで手がつけられなかったのである。担任教師

はいつも一緒に活動している5人だけで製作せずに、着ぐるみの製作を8人で揃って活動するきっかけにしたいとAさんに話していた。

劇上演日が間近に迫った日に、担任教師は、活動時間があまりないことを説明しようと、放課後、衣装係は全員、被服室に残るように伝えた。担任教師が予定時間に少し遅れて被服室に行くと、既に、作業は始まっていた。担任教師の話したいことは理解していたのか、手際よく、8人で協同作業を進めていた。

大きな着ぐるみの製作について、チーフのAさんも8人での協力のきっかけにすることを理解し、Fさんたちのグループも同様に理解していたと考えられる。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子が観察された。この時期には、学級劇の大道具係が背景画を完成させ、出演者の練習も形になってきていた。この時期に、担任教師は自主ダンスの顧問の教師に相談し、Fさんたちのダンスをビデオで見せた。そして、Fさんたちもダンスの仕上がりに納得し、Fさんたちのグループメンバーでも衣装係への協力を重視する順位が高まっていたと考えられる。課題の協力のレベルの高さと制限時間が迫っていることもFさんたちに影響し、閉じたグループを開くきっかけになったと考えられる。

④ グループどうしの肯定的な理解

それまで協力のきっかけをもてないでいたグループどうしであったが、担任教師に小言を言われる機会を協力のきっかけに利用したかのようであった。後で詳しく述べるように、Aさんは初めFさんたちのグループを協力しないメンバーと否定的に捉えていた。協力できるようになると、ダンスを優先するメンバーと肯定的に理解するようになった。このような視点の変更により、相手を理解できるようになったと考えられる。ここでは、AさんたちがFさんたちを肯定的に捉えられるようになったことが協力を促進するために重要であった。

特徴が合わないように思えたA・BさんのグループとFさんたちのグループは、それぞれを受け入れたようであった。大きな着ぐるみの製作後に、FさんたちがAさんたちにダンスを見せている場面が印象的であった。後で紹介するPAC分析のエピソードでも、Aさんは「友だちがダンスを見せてくれた」「前よりも仲良くなった」とFさんたちとのことが印象に残ったと話していた。Gさんは「劇の衣装作りもみんなと楽しみながらできた」「みんなと大きな着ぐるみを作った」と他の衣装係メンバーとつき合いをもてた様子を話し、Fさんも「大きな着

ぐるみを作らなくては」と衣装係の活動を気にした様子を話していた。

⑤ グループどうしのつき合い方の変化

A・BさんとF・G・Hさんはグループどうしがつき合えたことを意識していた。担任教師がA、G、Fさんそれぞれに、普段は一緒に行動しないグループどうしと一緒に活動できたことに気づいたかを尋ねた。すると、3人はそれぞれ、これまでだと考えられないことだが、一緒に活動してみると、思っていたほどの違和感はなく、前よりも仲良くやれそうだと答えた。すなわち、他者との相互理解に関する自己評価を高める様子が観察された。これは、接触場面だけの効果ではなく、互いのグループについての視点を変更し、新たな視点で相手とそのグループをみられるようになった効果と考えられる。勿論、その後のこれら2つのグループが日常的な行動をともにするほどの関係にはならなかったが、躊躇無く声を掛け合えるようになるなど、これまでのような特徴が合わないような場面が減ったように感じられた。

(2) P A C分析による事例検討

日程的な都合により、B、C、D、E、HさんのP A C分析は実施できなかった。実施できたA、F、GさんのP A C分析について検討する。

① AさんのP A C分析

AさんのP A C分析中のエピソードについての談話を、次のように整理し、解釈した。衣装係の仕事は、初めはもんぺ作りだった。この時期は、仕事がある人と無い人がいたりして、あまり楽しくなかった。A・BさんのグループとF・G・Hさんのグループのつき合いが成立していない時期には、Aさんは観察者としての自己の視点から、Fさんたちのグループを協力しないメンバーと捉えていた。

一番最後に大きな着ぐるみを作るときには、普段、少ししか話さないようなFさんたちと一緒に作業をした。その時、みんながやる気があって、すごく仕事をするっていう雰囲気でもそれだけじゃなく、みんな楽しみながらやれて、仕事も結構、順調にやれてよかった。グループどうしのつき合いが成立するようになると、Fさんたちの視点に立った見方ができるようになり、Fさんたちを協力しないメンバーではなくダンスを優先するメンバーと理解できた。Aさんはこのような視点の変更を通じて、自己の視点、相手の視点とさらにもう一度、大きな着ぐるみ製作の立場から問い直す視点をもてたと考えられる。そのために、協力

の様子について、単に協力が成立したという記述にとどまらず、「みんなのやる気を感じた」「みんな楽しみながらやれた」などの表現になったのではないだろうか。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子が観察された。

ここで、つながりのあるA・Bさん、C・D・Eさんの5人で戦時中の子どもの衣装の製作のように、大きな着ぐるみを製作することもできたはずである。しかし、Aさんたちは5人だけで大きな着ぐるみを製作することはしなかった。チームのAさんには担任教師から8人での協力のきっかけにしたいと伝えられてはいたが、他のB、C、D、Eさんにも8人の協力の機会とすることへの理解をAさんが促していたのではないだろうか。終結事例でありA・Bさん、C・D・Eさんへの確認はとれないが、F・G・Hさんの協力を待つことが、8人での協力のきっかけになったと推察される。F・G・Hさんのダンスも見せてもらったし、前よりも仲良くなれたと思うとAさんは話していた。すなわち、他者との相互理解に関する自己評価を高める様子が観察された。

Aさんの想起したエピソードを用いたPAC分析によるデンドログラムをFigure 7-1-2に示した。これを担任教師と一緒に解釈した（番号はAさんが重要とした順。F、Gさんでも同様である。）。「A4 今までで一番やりがいのある仕事だった」「A5 友だちがダンスを見せてくれた」「A7 劇は本番がうまくいった」「A10 材料などの買い出しが大変だった」「A9 大きな着ぐるみ作りが大変だった」は、今回の活動への〈①やりがいに関する因子〉と解釈した。次に、「A2 前より仲良くなった」「A6 思ったよりも早くできた」はFさんたちとの協力を意味し〈②友だちとの協力に関する因子〉と解釈した。最後に、「A1 楽しかった」「A8 ちょっと失敗もあった」「A3 係のみんなも頑張っていた」は中学最後の行事活動として〈③楽しかった思い出に関する因子〉と解釈した。Aさんがこの活動でFさんたちとつき合いをもてたこと、それらを含めて自己充足感の高い活動であったことが理解できる。

② FさんのPAC分析

FさんのPAC分析中のエピソードについての談話を、次のように整理し、解釈した。初めの頃、クラスの活動は家でやればよいと思って、ろくにみんなに協力もしないでダンスの方ばかりやっていた。ダンスにはオーディションがあって、希望者みんなが出られるわけではなかった。その頃、ダンスもなかなか内容が決

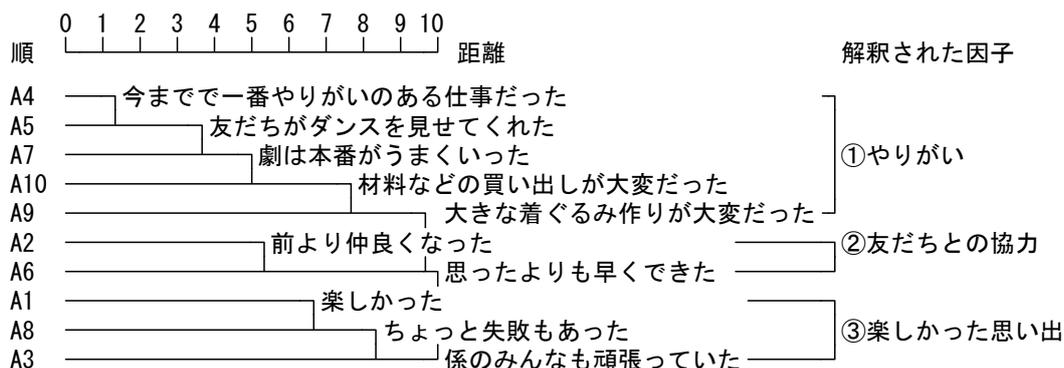


Figure 7-1-2 AさんのPAC分析によるデンドログラム

まらなかった。何とか、練習の甲斐があって、オーディションに合格できた。衣装係に協力しなければという責任感もFさんはもっていたのだが、この時期にはダンスを完成させることの方が優先順位は高い。

しばらくして、ダンスに目途がつき、周囲の活動状況に目が向けられるようになる。Fさん自身で考えを変化させることができた。私のまわりに頑張っている同じ衣装係の人がいるのを見て、大きな着ぐるみを作らなくてはどういう気になった。みんなで一緒に大きな着ぐるみを作った。私の作業は少し雑だったかも知れないけど、劇で使われたシーンを見て、やっぱり、頑張った成果があった。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子が観察された。こういうことも思い出の一つになるし、やれて良かったと思う。もう、中学最後の行事も終わって寂しいとFさんは話していた。ここでの「みんな」とはF・G・Hさんの3人かと尋ねると、8人みんなだと答えた。すなわち、他者との相互理解に関する自己評価を高める様子が観察された。

ここで、Fさんは戦時中の子どもの衣装の製作のように、大きな着ぐるみの製作についての分担した作業や持ち帰っての作業をAさんたちに申し出ることはしなかった。ダンスの活動への優先順位は高かったが、8人での衣装係としての協力を否定してはいなかった。ダンスに目途をつけてから衣装係の活動に協力するという考えをもっていたことが推察される。

Fさんの想起したエピソードを用いたPAC分析によるデンドログラムをFigure 7-1-3に示した。これを担任教師と一緒に解釈した。「F1 ダンス頑張っ

た」「F9 ダンスがせっかく決まったのに先生に文句言われた」は〈①ダンスへの取り組みに関する因子〉と解釈した。次に、「F5 他のグループに負けたくない」「F11 クラス全員が1つになる」「F3 思い出」「F8 友だちだから」など、ダンスのグループやクラスのまとまりに気遣った〈②友だち、グループ、クラスがひとつになることに関する因子〉と解釈した。最後に、「F4 ダンスずっと決まらなかった」「F10 大きな着ぐるみも作らなくては」「F7 先生がダンスのビデオを撮ってくれた」「F2 ダンスすごく楽しかった」「F6 ダンス人に見てもらいたい」は〈③活動への心配と楽しみに関する因子〉と解釈した。Fさんは、初めはダンスの活動の順位を高くしていながらも、学級劇との両立にも気遣っていた様子が理解できる。

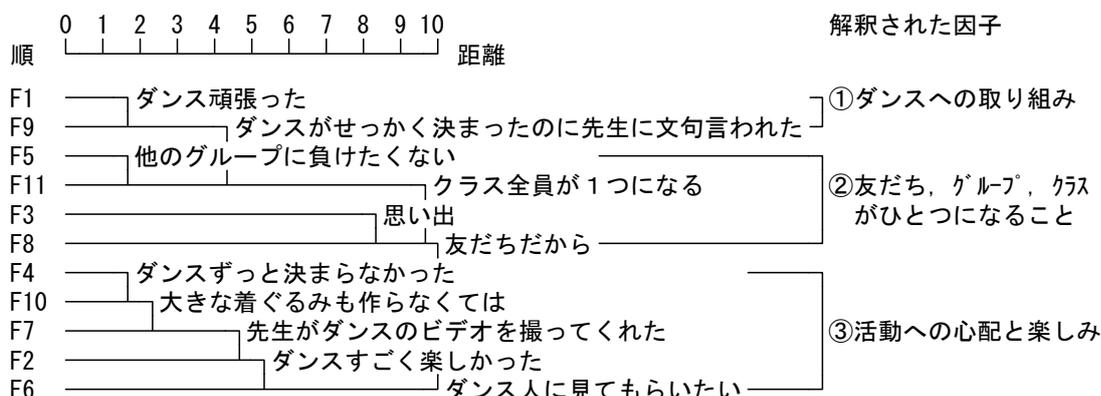


Figure 7-1-3 FさんのPAC分析によるデンドログラム

③ GさんのPAC分析

GさんのPAC分析中のエピソードについての談話を、次のように整理し、解釈した。私はクラスでの役割は衣装係でしたが、友だちとダンスをすることになっていた。ダンスの練習が、どうしてもクラスの劇の準備と重なってしまった。クラスの方ばかりをやっていたらダンスの方ができなくなると思って、衣装係の活動の初めのうちは、私たちは家でやってくると言って、ダンスの方に力を入れていた。でも、まわりに、衣装係の仕事を頑張っているAさんたちを見て、自分たちもクラスのことをしなければと思い、劇の衣装作りもみんなと楽しみながら

しました。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子が観察された。最後はクラスのことをやってからダンスの練習をするようにしたとGさんは話していた。

ここで、「みんな」とは誰のことかと尋ねると、8人みんなだとGさんは答えた。すなわち、他者との相互理解に関する自己評価を高める様子が観察された。

Fさんと同じグループに所属するGさんも、活動初期にはダンスを完成させることの方が衣装係での協力よりも優先順位が高い。ダンスに目途がつき、周囲の状況に視点が向くようになると、協力を重視するように考えを変化させた。F・Gさんの考察より、このような考え方はそれぞれの個人だけでなく、グループとしても同様なあり方であったと考えられる。

ここで、GさんもFさんと同様に、大きな着ぐるみの製作についての分担した作業や持ち帰っての作業をAさんたちに申し出ることにはしなかった。ダンスに目途をつけてから衣装係の活動に協力するという考えをもっていたことが推察される。

Gさんの想起したエピソードを用いたPAC分析によるデンドログラムをFigure 7-1-4に示した。これを担任教師と一緒に解釈した。「G1 ダンスはみんなと協力できた」「G8 劇の練習失敗も何度かあった」はダンスと学級劇との両方についての〈①協力に関する因子〉と解釈した。次に、「G3 一人ひとり役や仕事に力を入れていた」「G9 ダンス感動した」はダンスと学級劇との両方についての〈②活動の素晴らしさに関する因子〉と解釈した。さらに、「G5 劇の衣装作りもみんなと楽しみながらできた」「G10 友だちとダンスをやった」はダンスと学級劇との両方についての〈③活動の楽しみに関する因子〉と解釈した。そして、Gさんは、これら①～③をまとめて〈④協力した活動〉と解釈した。最後に、「G2 他クラスのいつも一緒のメンバーが私たちと違うグループでダンスをやったので、対抗意識で負けたくないと思った」「G7 みんなと大きな着ぐるみを作った」「G4 クラスの劇はみんなの力が一つになった」「G6 後輩にダンス良かったと言われた」はダンスと学級劇との両方についての〈⑤活動への頑張りに関する因子〉と解釈した。

F・Gさんそれぞれの個人だけでなく、グループとしても、初めはダンスの活動を優先していながらも、学級劇との両立にも気遣っていた様子が理解できる。F・Gさんのこのような衣装係メンバーへの気遣いがチーフのAさんにも理解され

たために、トラブルにならず、A・BさんのグループとF・G・Hさんのグループがつき合えるきっかけになったのではないだろうか。

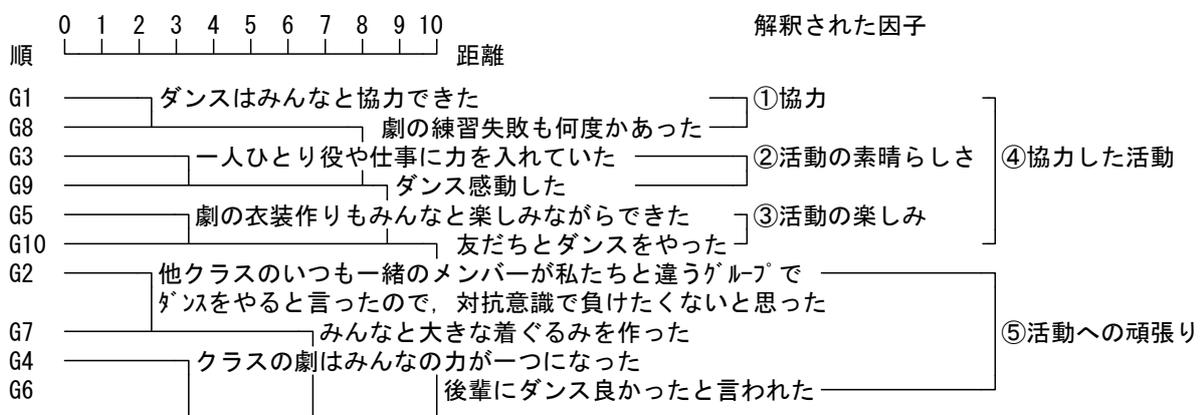


Figure 7-1-4 GさんのPAC分析によるデンドログラム

④ 3人のPAC分析についてのまとめ

A・F・Gさんの3人のPAC分析で抽出した因子について総合的に考察すると、このような活動において、まず、「協力」に関する因子があげられる。〈A②友だちとの協力〉〈F②友だち，グループ，クラスがひとつになること〉〈G④協力した活動（G①協力，G②活動の素晴らしさ，G③活動の楽しみ）〉と3人それぞれの表し方で他者との協力や学級で協力することの重要性を指摘している。次に、「やりがいや頑張り」に関する因子があげられる。これについても、〈A①やりがい〉〈F③活動への心配と楽しみ〉〈G⑤活動への頑張り〉と、それぞれの表し方になっているが、生徒の自主的な活動を重視する文化祭のような行事ならではの自己充足感につながる因子と考えられる。さらに、Aさん独自の因子である〈A③楽しかった思い出〉，Fさん独自の因子である〈F①ダンスへの取り組み〉は、活動への成就感を表すものと考えられる。これらの結果より、学級劇活動によって、自主性，他者との協力に関わる自己評価が想定されることが示唆された。

4. 総合考察

以上の実践より、小集団で協力した活動ができるようなグループどうしのつき

合い方への教師の介入について考察する。

(1) 実践事例のまとめ

本実践を小集団で協力できる前、協力して活動できた時期、協力した活動後の3期に分けて整理する。

① 小集団で協力できる前

小集団で協力できる前は、AさんたちはFさんたちを協力しないメンバーと認識し、Fさんたちは自分たちのダンスの方が重要と認識していた。そのため、2つのグループが放課後に同じ場で活動することはできず、Aさんたちだけで衣装系の活動を行い、Fさんたちはダンスの練習に熱中した。そして、Aさんたちは係としての協力が無いことを不満に感じ、Fさんたちも係に協力できていないことを反省していた。

② 協力して活動できた時期

文化祭も数日後に迫る頃、Fさんたちがダンスに頑張る様子をAさんたちも知り、Fさんたちを協力しないメンバーではなく、ダンスの活動を優先するメンバーと捉えるようになった。Fさんたちも学級劇の他の係の準備が進み、衣装系の着ぐるみ製作を含めて、残された準備が数えられる程度であることを知った。Fさんたちのダンスにも目途がついてきた。そのようなタイミングで、放課後、衣装係は被服室へ集まるように担任教師に告げられた。着ぐるみ製作をすることは承知していた。衣装係のメンバーそれぞれは被服室へ向かった。チーフのAさんは着ぐるみの製作手順を既に考えてあり、Aさんたちが製作に着手すると、Fさんたちは何を手伝えればいいかと寄ってきて、協同作業が始まった。一緒に活動してみると、思っていたほどの違和感はなかった。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子が観察された。

③ 協力した活動後

小集団で協力できた後、Aさんたちは、Fさんたちにダンスを見せてもらい、Fさんたちはダンスに目途がつけば協力するメンバーであり、ダンスの優先順位が高かったと改めて認識した。Fさんたちは、これまで衣装係に協力できていなかったことを再認識した。Aさんたちは協力できた喜び、Fさんたちは責任を果たした達成感を感じた。互いのグループも以前より理解し合えるような気がした。すなわち、他者との相互理解に関する自己評価を高める様子が観察された。以上

のように、それぞれのグループメンバーで協力の必要性は理解されていながらも、小集団で協力した活動ができるようになるには、数段階のプロセスを経ることときっかけとが必要だったと考えられる。

(2) 生徒の自律性を重視した教師の介入

担任教師は活動初期に、放課後の活動にF・G・Hさんが参加できていないことを気にした。双方のグループに協力の必要性を伝えたが、この時期には分担して活動が進められており、作業は進んでいたがグループどうしの接触はなかった。そのため、活動が構成メンバーを相互理解するような、学級づくりに肯定的に影響する機会になっていないことを担任教師は気にした。

協力のレベルの高い大きな着ぐるみ作りが残されていた。担任教師は8人で活動にするきっかけにしたいと衣装係のAさんに伝え、時間的にぎりぎりになるまで、待つことにした。PAC分析による談話のまとめからも理解できるように、Fさんたちのグループでも衣装係に協力する責任を感じており、大きな着ぐるみの製作は気になっていた。周囲の他の係の準備がほぼ完了し、Fさんたちのダンスにも目途がついた頃を見計らって担任教師は衣装係に集合するように伝えた。グループどうしはそれまでに話し合うことはできなかったが、この機会をグループどうしの協力のきっかけにすることができた。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子が観察された。

担任教師は、直接、作業を指示するような介入は行わなかった。グループどうしで活動に誘い合うことを提案したが、その段階では、協力には結びつかなかった。担任教師は自主ダンスの顧問の教師に相談し、Fさんたちのダンスをビデオで見せた。これは、Fさんたちがダンスに目途をつけることを期待した上での介入であった。Fさんたちが衣装係への協力するつもりがあることを把握し、ダンスに目途をつければ、衣装係の協力を視点が向くとアセスメントを行った上でのタイムリーな介入であった。以上のように、教師の介入は生徒の自律性を重視したものであった。

グループどうしをコーディネートする役割となった担任教師とAさんは、それ程劇的な役割を果たしていないように見受けられるかも知れない。これは、対象が中学3年生で既に2回の文化祭での活動経験をもつことも影響していると考えられる。協力の必要性についても、時間が迫ることについても、担任教師か

らいわれるまでもなく、既に理解していたのであろう。それを強く気づかせるきっかけが必要だったのである。

(3) 協力のレベルの高い課題と活動の意味づけ

学級劇活動を計画する上で、大きな背景画を小集団みんなで製作する大道具系の活動では課題の協力のレベルは高い。しかしながら、小道具係や衣装係のような個別でできるものを数多く製作する活動では、課題の協力のレベルが高まらないことがある。生徒は時として、製作するものを分担した作業に陥ってしまう。これでは、行事活動も作業の経験にしかならず、学級メンバーとの相互理解の機会となりにくい。このようなメンバーを分担した活動の進め方では、活動しているメンバーの姿が見えず、一緒に活動する他者との相互理解や学級集団への肯定的な理解が広がりにくいと考えられる。本実践の大きな着ぐるみの製作のように、協力のレベルの高い課題を設定することは、小集団で協力できるようなきっかけになると考えられる。

5. 第7章（研究4）のまとめと示された課題

第7章（研究4）では、教師と生徒の双方のデータにより、小集団で協力した活動ができるようなグループどうしのつき合い方への教師の介入について検討した。その結果、教師はグループ間の協力を意図して介入していた。それは、作業を分担して指示するような、指示的で個別の作業を進捗させるような介入ではなく、それぞれのグループが小集団での協力を視点に向けるような介入であった。ここでは、学級劇活動以外に自主ダンスの企画をもつグループを対象に、自分たちのダンスをビデオで見せるなどの介入を行った。グループメンバーは、ダンスの出来映えに安心して、衣装系の活動に時間をかけるようになった。このように、教師の介入が小集団での協力のきっかけとなることが示唆された。すなわち、協力に関する自己評価を高める様子が観察された。協力して活動できた後に、相手のグループにダンスを見せるなど交流できるようになり、生徒の他者評価のフィードバックもみられた。すなわち、他者との相互理解に関する自己評価を高める様子が観察された。

課題として、次の2点が指摘された。①小集団での協力の状況に注目する必要性が示された。小集団で協力できるようになるには、数段階のプロセスを経るこ

とが示された。②生徒の学級適応に関する自己評価に、協力や自主性などの自己の活動への評価だけでなく、一緒に活動する他者への理解を加える必要性が改めて示された。

Ⅲ部のまとめと示された課題

1. 教師の援助的介入について

第6章第1節（研究3-1）では、教師の介入について「学級での協力を意識させる介入」「生徒自身が考え活動することを促進する介入」に注目した。第2節（研究3-2）では、教師の介入について「小集団での協力を注目した介入」に注目し、「活動内容を伝える」「話し合いの提案」などの介入が抽出された。研究3-2以降では、小集団で協力した活動ができるようになることを重視して、教師の介入を「小集団の協力」に焦点化した。第7章（研究4）では、教師の介入について「小集団での協力を促進する介入」に注目し、「グループ間の協力を意図した介入」「グループが小集団での協力を視点を向けるような介入」が抽出された。

2. 自己評価について

第6章（研究3-1, 研究3-2）では、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高めることに注目して、教師の観察の結果から読みとれる内容を対象とした。教師の介入によって、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高められるかを研究3-1では筆者の実践により、研究3-2では4名の教師を対象とした半構造化面接により検討した。

第7章（研究4）では、協力、他者との相互理解に関する自己評価を高めることに注目して、教師の観察の結果から読みとれる内容を対象とした。教師の介入によって、協力、他者との相互理解に関する自己評価を高められるかを教師の観察と生徒への聞き取りを用いて、筆者の実践により検討した。

3. まとめと示された課題

Ⅲ部 学級劇活動に関する教師の援助的介入では、学級劇活動を活用して生徒の学級適応に関する自己評価を高める教師の介入について検討した。第6章第1節（研究3-1）では、筆者の実践により検討した。その結果、「学級での協力を意識させる介入」「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」が抽出された。このような介入により、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。第2節（研究3-2）で4名の教師を対象とした半構造化面接により検討した。この結果、小集団で協力した活動が重要であること。そのために、話し合いを勧める介入が多く用いられ、話し合いに伴った生徒の他

者評価のフィードバックの促進が示唆された。また、「提案」の介入が多く用いられ、教師が生徒の自律性を重視していることが示唆された。このような介入により、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。これらは教師サイドからみた教師の介入の影響であるため、教師と生徒の双方から教師の援助的介入について検討する必要性が課題として示された。

第7章（研究4）では、教師と生徒の双方のデータにより、小集団で協力した活動ができるような教師の介入について検討した。その結果、教師はグループ間の協力を意図して介入した。それは、指示的で個別の作業を進捗させるような介入ではなく、それぞれのグループが小集団での協力を視点に向けるような介入であった。教師の介入が小集団での協力のきっかけとなることが示唆された。協力して活動できた後に、グループ間で交流できるようになり、生徒の他者評価のフィードバックがみられた。このような介入により、協力、他者との相互理解に関する自己評価が高まることが示唆された。

研究3-2P, Q, R学級で多くみられた「話し合いの提案」は、研究3-2S学級と研究4の事例ではみられなかった。研究3-2S学級では「話し合わせる介入」がみられた。研究4では、グループどうしで活動に誘うような介入がみられたが、効果的に作用しなかった。対人関係の固定化し始めた中学3年生を対象とした場合には、教師の提案によって話し合わせることは難しいのかも知れない。

課題として、次の2点が指摘された。①小集団での協力の状況に注目する必要性が示された。小集団で協力できるようになるには、数段階のプロセスを経ることが示された。②生徒の学級適応に関する自己評価に、協力や自主性などの自己の活動への評価だけでなく、一緒に活動する他者への理解や学級集団への理解を加える必要性が改めて示された。

IV部 学級劇活動における小集団の活動を促進する教師の援助的介入

IV部 学級劇活動における小集団の活動を促進する教師の援助的介入について検討する。研究4で小集団の協力を何段階かのプロセスを経ることが示唆されたため、小集団での協力を小集団の発達と捉え直して、8章（研究5）では、担任教師の介入の影響について小集団の発達及び分業的協力の側面より質的に検討する。第9章（研究6）で、教師の介入が小集団の発達の認知や学級での分業的協力の認知を通して生徒の学級適応に関する自己評価に影響するかを量的データで検討する。

第8章 研究5 学級劇における小集団の活動を促進する教師の援助的介入－実践事例から－

研究4で小集団の協力を何段階かのプロセスを経ることが示唆されたため、小集団での協力を小集団の発達と捉え直して、第8章（研究5）では、担任教師の介入の影響について小集団の発達及び分業的協力の側面より質的に検討した。その結果、①生徒の作文を集団体験の個人プロセス（「導入」「不満足・葛藤」「解決・生産」「終結・意味づけ」）の枠組みで検討すると、不満足・葛藤から解決生産水準へ移行することで、小集団の活動が活性化し、自主性、協力に関する自己評価を高めることが示唆された。小集団を解決・生産水準への移行を促進する担任教師の介入が示唆された。②学級劇活動では、同じ目標を目指しながら小集団に分かれて異なった活動をする「分業的協力の認知」により、生徒は学級集団全体へと視点を広げ、学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。

1. 目的

学級劇活動における担任教師の介入の影響について、小集団での協力のプロセスのどのような段階で教師のどのような介入により、生徒が自己評価を高めるかを検討する。また、学級での分業的協力の側面からも生徒の自己評価を高める教師の介入について検討する。

2. 方法

集団発達に関する先行研究を参考にして、小集団で協力して活動できるような教師の援助的介入について、教師の観察と生徒作文による実践事例を用いて検討する。

(1) 実践事例を検討する枠組み

まず、実践事例を検討する枠組みを整理する。小集団で協力した活動ができるようになることを小集団が発達した状態と捉える。ここでは、集団そのものの発達ではなく、集団に所属する個人の認知の変容に即した集団体験の個人プロセスモデルを先行研究（Lacoursiere, 1980；村山・野島, 1977）を参考にして整理する。

集団体験の個人プロセスモデル

Lacoursiere（1980）の集団発達の共通モデル、村山・野島（1977）のベーシックエンカウンター・グループの発達モデルを対比しながら、学級劇での係活動における係集団に所属する個人の観点から集団発達を捉えることを目的として、集団体験の個人プロセスモデルを整理した。それを Table 8-1-1 に示した。

① 導入水準

学級劇での係活動では、既に学級集団としてある程度形成された中での小集団の導入という特徴をもつ。小集団の構成を決め、リーダーを選出し、活動の方針や計画を相談する。小集団の構成や活動内容に過大な期待がもたれることもある。

② 不満足・葛藤水準

決まった小集団や計画、活動内容に、予測との違いに視点が向かう。思ったのと違う、これならやりたくないという反応も現れる。その際、協力して活動が行えるように不満足や葛藤を低減し、解決・生産水準への移行を意図した、教師の介入も重要である。具体的には、生徒が自主的な活動を作ることが文化祭のねら

いであることを考え、まず、生徒の自己解決を待つ。介入には、予定や他の係の進行状態を知らせて要請されている進行状態を確認する方法、材料や制作の仕方などの相談に乗る方法、役割分担の相談に乗る方法、学級集団としての目標と係活動の関連を再考させる方法などがある。

Table 8-1-1 学級劇での係活動における集団体験の個人プロセスモデルと集団発達モデル

学級劇での集団体験の個人プロセスモデル	Lacoursiere (1980) の集団発達の共通モデル	村山・野島 (1977) のベーシックエンカウンター・グループ発達モデル
① 導入	① 導入	① 当惑・模索 ② グループの目的・同一性の模索
② 不満足・葛藤	② 不満足	③ 否定的感情の表明
③ 解決・生産	③ 解決 ④ 生産	④ 相互信頼の発展 ⑤ 親密感の確立 ⑥ 深い相互関係と自己直面
④ 終結・意味づけ	⑤ 終結	⑦ 終結段階

③ 解決・生産水準

小集団や活動に対するそれまでと異なった視点から得られる興味・関心等により不満足や葛藤が低減され、集団の目標に合意を得て、モチベーションの高いメンバーをモデルにして生産活動へ向かう。このとき、生徒は担任教師の介入も参考にしながら、自分の考えを再構成して活動に取り組むと考えられる。また、Lacoursiere (1980) では、解決と生産の段階を分けているが、実際の学級劇活動では明確な線引きが困難と判断し、解決を生産の初期水準と位置づけた。

④ 終結・意味づけ水準

活動をふりかえり、今後の活動への動機を得たり、活動を自分なりに意味づける機会を得る。活動後も学級での対人関係が保たれるため、学級劇での小集団による活動は個人の成長とともに一緒に活動する他者への理解が深まることが期待されている。つまり、解決・生産水準にある集団活動を体験することを通して、自己や他者への理解がより深まると考えられる。

(2) 分析の視点

研究5では、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高めること

に注目して、教師の観察の結果から読みとれる内容を対象とする。教師の介入については、集団体験の個人プロセスモデルにおける「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促進する介入と分業的協力を促進する介入を対象とする。このような教師の介入によって、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高められるかを教師の観察と生徒作文による実践事例を用いて検討した。

(3) 手続き

文化祭直後に、生徒の感想文作成に45分の学級活動の時間をあてた。作文の内容が学級劇活動以外に当日鑑賞した他団体の感想にもおよぶため、まず、学級劇活動について多く書かれている生徒の作文を分析の対象とした。「何々を見た」といった他団体の鑑賞の事実では、担任教師の介入と生徒の活動や認知変容のプロセスを検討するにはデータとして不足なため、このような分析対象の抽出とした。さらに、教師の介入の必要な生徒、事前・事後の状況も合わせて集団体験の個人プロセスの検討に適した生徒という条件で生徒作文を抽出した。具体的には、対象学級の生徒30名より、以下の3名を対象とした。①協力して活動が行えるような状態に係の小集団を発達させることを意図した、係チーフへの教師の介入を検討するために、Aさんの作文が適当であると考え選んだ。②集団体験の個人プロセスモデルにおける不満足・葛藤から解決・生産水準への移行に関する心的プロセスを検討するために、Bさんの作文が適当であると考え選んだ。③配慮を要する生徒への担任教師による介入の検討に、トラブルに関わることが多く、学級集団に理解されにくかったCくんの作文が適当であると考え選んだ。担任教師であった筆者が3名の作文の論文掲載について本人および家庭に尋ね、3名とも論文への掲載について承諾を得た。

担任教師である筆者は生徒の活動に関与しながら、集団における生徒の行動を記述した。データには①生徒作文（生徒を表すアルファベット記号とひとまとまりの文章を記述順の番号で表記）、②主に担任教師による観察記録（観察記録順の番号で表記）、③担任教師の介入記録（介入順の番号で表記）を用いた。これらを時間に沿って整理した。

3. 結果と考察

(1) 対象学級の概要

対象学級は1992年の中学1年生であった。5月の3泊4日の自然教室、6月の球技大会、9月の合唱コンクールなどの行事を経験して、年間最大の行事である10月の文化祭を迎えた。担任教師は対象学級について、女子は落ち着いてものごとに取り組める生徒が多く、男子は幼い行動が目立ち、授業進行の妨げになるような小さなトラブルも多いと感じていた。それぞれの行事は男女とも楽しんで取り組めたが、女子生徒には、男子生徒は暴力的で、幼く、落ち着きがなく、きちんとしたことができないように感じられた。それぞれ2回の学級会とアンケート調査を経て、学級声優劇として文化祭活動に取り組むことを決めた。しかし、脚本を書く生徒が9月に入り急遽、転校することになり、担任教師がアニメ映画を題材に脚本を書き下ろした。生徒にとって幼い内容に思えたことやアニメ映画の印象が強いため、本当にできるのかという実現可能性に疑問をもたれた。

学級全体を出演者、声優、照明、音響など当日の劇上演のための係と音響、衣装、大道具、小道具などの上演準備のための係との二重に組織を構成し、全員がその両方の係に所属する役割を分担した。係決めには、担任教師が役割分担表を1週間ほど教室に掲示し、学級会までに希望する係に記名するように指示した。決まりにくそうな役割については、担任教師が数名の生徒に誰がよいと思うかなどと投げかけ、話題としやすくするなどの工夫をした。学級全員が劇当日の役割をもつため、劇の流れをつかみ、タイミング合わせの練習も兼ねて、全員参加での劇練習を教室で学級活動の時間に行った。担任教師は学級全員での劇練習には直接的に介入し指示した。準備係の活動は、舞台のイメージを作りやすいように、大道具係の背景画作りを先行させた。以降で検討するように、担任教師はチーフのAさんを通して大道具係に介入した。他の準備係へは、大道具係の活動を刺激として追従するように促した。準備係の活動は、放課後に教室や被服室などの特別教室を使って係ごとに進めた。活動期間は9月末から10月末までの1ヶ月間であった。

対象学級の生徒の学級劇活動に関する評価の概要を把握するために、学級の生徒30名の作文を自己の活動と学級について、それぞれ、肯定的評価、否定的評価、どちらともいえないの3カテゴリーに分類した。分析に用いた筆者と現場教師1

名による評定一致率は、自己の活動について90%、学級についても90%であった。カテゴリー分類の結果、自己の活動について、肯定的評価は24名、否定的評価は0名、事実のみの記述はどちらともいえないに分類し6名であった。同様に、学級について、肯定的評価は11名、否定的評価は0名、学級に関する記述のないものはどちらともいえないに分類し19名であった。学級について肯定的に評価した生徒11名は全員、自己の活動も肯定的に評価していた。以上のように、生徒は自己の活動については概ね肯定的に評価していた。

対象とした3名の実践事例を学級劇活動に関する集団体験の個人プロセスの水準ごとに事例分析表に整理し、解釈した。該当する生徒作文、観察記録、担任教師の介入を（）で示した。生徒作文については匿名性が保たれることに配慮し、事実を歪めないように注意して、一部を修正して掲載した。

(2) 大道具係チーフAさんの実践事例

Aさんの事例分析表をTable 8-1-2に示した。Aさんは、活動初期に、大道具系の活動の進め方と男子生徒が活動してくれるかについて不安をもっていた（観察4, 5, 6）。Aさんの相談に対して担任教師は、具体的な背景画の制作方法（担任1, 3, 4, 5）、チーフとしての方針（担任2）をアドバイスした。Aさんは担任教師のアドバイスを参考に係活動に取り組んだが（観察7, 8）、一部男子の雑な取り組みが不満に思えて、再度、担任教師に相談した（観察9）。担任教師はそれまでの学級活動の様子から、協力した活動が活性化することを予測し、色塗りまでの辛抱をアドバイスした（担任6）。色塗りまでくると係メンバーの協力した活動も進み（A10, 観察11）、Aさんの不安もなくなったようであった（観察12）。このように、係メンバーの協力に関する自己評価が高まる様子が観察された。作文の中には担任教師とのやりとりは見られないが、観察と合わせると、担任教師のアドバイスを援助資源として活動を展開する中で、Aさんが不満足・葛藤から解決・生産水準へ移行できた実践事例と読みとれる。

Aさんの実践事例は、文化祭以前と文化祭活動中の状況を比較して、学級を捉え直している点にも注目できる（A13, 14, 15, 16）。Aさんは、大きな背景画を係メンバーの協力で完成させた過程を重要だとしている（A4, 10, 11, 12）。Aさんにとって、自主的な工夫がいろいろな人に見られたこと（A11, 観察11）や多くの人々の活動によって一つの活動が成り立ったことが嬉しかった（A13,

Table 8-1-2 Aさんの事例分析表

時間	Aさんの作文	他者（主に担任教師）による観察	担任教師の援助介入
文化祭活動以前		観察1：Aさんは学級の中でも誰にでも優しく接し、暖かく受け入れてくれる姉さんの存在であった。 観察2：Aさんは積極性はそれ程ではないが、着実に一つひとつのことをまとめる姿が信頼され、大道具係でチーフに推薦された。	
文化祭活動初期	【導入水準】 A5：準備は、役決めから始めました。 A6：私は、照明と大道具のチーフを担当しました。 【不満足・葛藤水準】	観察3：大道具係は男子6名、女子4名の10名で構成されていた。 観察4：大道具係の中には、あまり真剣に活動に取り組めない男子生徒もいた。 観察5：Aさんは大道具係のチーフになり、まず、背景画の大きさに迷って、担任教師に、模造紙を何枚ぐらい張り合わせればよいかを相談に来た。 観察6：Aさんは、「男子がちゃんとやってくれるのか不安だ。」と担任教師に相談した。	担任1：担任教師は、Aさんと一緒に模造紙を置きながら「20枚張り合わせよう」とAさんにアドバイスをした。 担任2：担任教師は、「男子がちゃんとやる雰囲気を作ること、そのためには、女子がまずまとめることが必要。」と、チーフとしての方針や準備についてAさんにアドバイスをした。 担任3：担任教師は、まず、メンバーの一人ひとりが背景画にどのようなイメージをもっているのかを捉え、その違いについて相談してから実際の作業に取りかかる方針を、Aさんにアドバイスをした。 担任4：担任教師は、次の係の集まりで一人ひとりに小さな画用紙を渡し、それぞれのイメージする背景画を描いてもらい、それらを基に背景画のもと図を作ることAさんにアドバイスをした。 担任5：担任教師はその場で画用紙を準備し、色鉛筆は次の係りの集まりまでに担任教師が準備することをAさんと確認した。
文化祭活動最盛期	【解決・生産水準】 A7：照明は体育館でしかできないのであまり仕事はありませんでした。 A8：大道具はとても大変でした。 A9：背景画は予想以上に大きくて、作るのが大変でした。 A10：下書きも、色塗りもみんなで、一所懸命、作りました。 A11：切れたりして、失敗したりもしました。 A12：最後にできたときは、何よりもうれしかったです。	観察7：それぞれのメンバーの描いた背景画を比べると、アニメ映画のイメージがあったためか、それほど大きなイメージの違いはなかった。 観察8：それぞれのメンバーは、森の中に家がある絵を描き、ある人の描いた森と別の人の描いた家を組み合わせ、もと図とした。 観察9：Aさんは、「一部の男子が雑な取り組みで、真剣さが足りない。」と担任教師に相談した。 観察10：20枚の模造紙を張り合わせてみると、その大きさに学級全体も驚いたようであった。 観察11：破れたところを裏から紙を貼って治している生徒、色の違うところを配色を考え直して塗っている生徒が見られた。 観察12：下書きが済み、色塗りまでくると、初めのAさんの不安もなくなったようで、担任教師との細かい打ち合わせもなくなった。	担任6：担任教師はそれまでの学級活動の様子から、協力した活動が活性化することを予測し、色塗りまでくれば男子もちゃんとやってくれると思うから、それまで、少し、辛抱することをAさんにアドバイスをした。
文化祭終末動期	【終結・意味づけ水準】 A13：でも、完成したことより、今まで残ってやってきたことで、みんなの意外な面をみれたことの方が、とてもうれしかったです。		
文化祭活動以後・回想等	A14：「文化祭」という行事の準備で、このクラスの本当のみんなを知ることができたのかも知れません。 A15：自然教室の時の大縄飛びと同じで、いざという時には協力できるクラスだと思いました。 A16：いつもは授業の時はうるさくてしようもないクラスだけれど、本当ほどのクラスよりも頼りになるクラスだと思っています。 A17：10月27日から1年間の中で一番大きな行事、文化祭が行われました。 A18：2日間に渡って各クラスでいろいろなことを行いました。 A19：私たちのクラスもとても良い劇ができたと思います。 A20：でも、1番印象に残ったのは、本番よりもそれまでにかけた準備の1ヶ月間だったと思います。 A21：私は、文化祭で感じたものを、2、3年になっても活かしていきたいと思っています。 A22：本当に素晴らしい文化祭でした。		

A14)。不安を感じていた男子生徒（観察6）の活動も高く評価した（A16）。5月の自然教室での大縄飛びが学級全員で飛べたこととあわせて、大道具系の活動のみならず、学級の協力として高く評価している（A14, 15）。すなわち、学級での協力を体験することにより、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。

担任教師のAさんへの介入の意図は、一つはチーフを通して係集団を協力して活動できるような状態に発達させることであった。協力を組織しにくい男子生徒に、直接、担任教師が働きかけるのではなく、男子生徒も協力に参加しやすいように係集団の状態を変えることに注目した介入であった。そのため、絵の上手な生徒に背景画のもと図を依頼するのではなく、係全員でもと図を作るようにアドヴァイスしたのであった。そして、もう一つの意図は、係活動のモデルとして大道具係を先行させる、学級全体を対象とした介入であった。しかしながら、後述するように、この意図は小道具係にはうまく伝わらなかった。

(3) 大道具係Bさんの実践事例

Bさんの事例分析表をTable 8-1-3に示した。Bさんは劇づくりそのものには興味があったが、大道具などの裏方の仕事は好まなかった（観察4, 6）。Bさんは真面目で（観察2）、周囲のメンバーの活動をモデルに、自分も活動しなくてはと下書きを手伝うのだが、どうしてもその場限りの活動になってしまう（B2, 3）。色塗りの活動でも、その前に行われた劇練習と違ってやる気が出ない（B3）。なかなか、自分が本当にしたい活動とは思えない。Bさんは、この時期では、「不満足・葛藤」と「解決・生産」水準の間を行き来していたと考えられる。

このような葛藤を繰り返すうちに、しばらく他のメンバーの様子を見て、Bさんは考えた。作文には、周囲の人の活動ぶりに次第に活動に引き込まれたように述べているが（B5）、Bさんはこの時、集団が学級劇に寄せる期待に合意できたことを担任教師に話している（観察6）。個人的な劇活動への動機から、「解決・生産」水準にあるメンバーの活動に視点を移すことで、学級全体で一つの劇を作ろうとしていることを理解し、集団の中での自己の役割として活動を捉え直したと考えられる。Bさん自身、考えを切り替えてみると、あっという間に1時間も活動していたことに気づいた（B7）。自分だけではなく、制服の汚れから

Table 8-1-3 Bさんの事例分析表

時間	Bさんの作文	他者（主に担任教師）による観察	担任教師の介入
文化祭活動以前		<p>観察1：Bさんは、自分でアニメを描き、将来はアニメ声優を希望していた。昼休みなどもアニメが好きな友だちと紙芝居のような遊びをしていた。</p> <p>観察2：Bさんは女生徒の中では、真面目で、積極的に活動すると受けとられていた。</p> <p>観察3：「うちのクラスの男子は、よくけんかして、暴力的」とBさんは男子生徒について批判的であった。</p>	
文化祭活動初期	<p>【導入水準】</p> <p>【不満足・葛藤水準】</p> <p>B1：私は、この1ヶ月を振り返って最初、大道具の人は下書きをやってと言われて「やだな。」と思っていました。</p> <p>B2：だけど、3F多目的ホールにいやいや行くと、みんなが大きな紙のまわりに集まっていたので、「ああ、みんなちゃんやろうとしているんだ。」と私もやる気になりました。</p> <p>B3：数日後に色塗をしと言われて、ますます、いやになりました。</p> <p>B4：それで、私はしばらくさぼって、いやになりました。</p>	<p>観察4：Bさんは進んで主役の声優をかって出て、劇の練習では他者をリードするような活動ぶりであったが、準備の大道具係には、初め興味を示さなかった。</p> <p>観察5：他の生徒からは、Bさんは劇の練習であれだけ頑張っているのだから、大道具の仕事は少し休んでも良いという声もあり、Bさんへの不満などはみられなかった。</p>	
文化祭活動最盛期	<p>【解決・生産水準】</p> <p>B5：でも、みんな忙しそうだったので、勝手に手足が動いていくようでした。</p> <p>B6：チーフのAさんに「何すればいいの。」と聞いたら、「じゃあ、ここの色を塗って。」と言われて、初めて、色塗りの作業に取り掛かりました。</p> <p>B7：1時間ぐらいたって、あと、もう少しというところで、帰る時間になってしまいました。</p> <p>B8：下を見ると、制服が緑や白に染まっていました。</p> <p>B9：他の女の子も汚れていたの、一所懸命、色塗りをやった事がとてもよくわかりました。</p> <p>B10：男子も指示しなくても、どんどん、動いて一所懸命、色塗りをやっていました。</p> <p>B11：そんなみんなを見て、私は、「このクラスでよかったような気がするな。」と初めて思いました。</p>	<p>観察6：Bさんはしばらくみんなの様子を見て、「劇をやるのは好きだけど、大道具とかの裏方の仕事は好きじゃない。でも、みんながこの劇を作ろうとしていることがわかった。」と担任教師に話した。</p> <p>観察7：Bさんは、大道具係チーフAさんに自分の活動を指示してもらった。</p> <p>観察8：Bさんは、係の他のメンバーに教えてもらいながら活動した。</p> <p>観察9：背景画の破れたところを裏から紙を貼って治している生徒、色の違うところを配色を考え直して塗っている生徒も見られた。</p> <p>観察10：「クラスが何でも協力しあっていると思う。」とDさんが作文に書いていた。</p> <p>観察11：「Aさんとかはすごく優しいと思う。Bさんは、他の人がやらないものでも自分から進んでやっているからすごい人だと思う。」とDさんが作文に書いていた。</p> <p>観察12：「文化祭をやってみて、男子もちゃんとやるんだとわかった。」とBさんは担任教師に話した。</p>	<p>担任1：何をしたらよいかチーフのAさんに聞いてみたらとBさんにアドバイスをした。</p>
文化祭活動終末期	<p>【終結・意味づけ水準】</p> <p>B12：劇の方もみんな楽しそうにやっていたので、「本番はきつと平気。」と思いながら、本番前日、眠りにつきました。</p> <p>B13：そして、本番。私は、声優なので、舞台上立たないけど緊張して、胸が爆発しそうでした。</p> <p>B14：一言一言間違えないように台詞をしゃべって、最後の言葉で私の台詞は終わりました。</p> <p>B15：終わったとたん、「はー。」と1ヶ月分の緊張と疲れがため息となって出てきました。</p>	<p>観察14：「この文化祭の活動をきっかけに男子を認められるようになった。」と、後日、Bさんは担任教師に話した。</p>	

男女ともよく活動していた様子も理解できた（B 8， 9， 10， 観察 9）。すなわち， Bさんが考えを切りかえたことにより， 自主性に関する自己評価を高めることが示唆された。このように， 何度か行き来していた「不満足・葛藤」と「解決・生産」水準から， 「解決・生産」水準へ移行したと考えられる。

男子生徒の一所懸命に活動する様子から， それまで批判的であった男子生徒への見方を変え（B 10， 観察 12， 14）， このクラスで良かったような気がするのと， 学級集団をも肯定的に捉えることができた（B 11）。すなわち， 「分業的協力」につながる学級での協力を体験することにより， 学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。

Bさんはこれまで自分から活動に取り組んでいたため， 担任教師はそのきっかけを待つ方針をとった。大道具係の色塗りの段階では， Aさんの実践事例にあるように， 男子生徒も交えて協力した活動が行える状態になった。担任教師は， 直接， Bさんに介入するのではなく， 係集団が発達することをきっかけにBさん自身が「解決・生産」水準へ移行することを期待したのである。

(4) 照明係 C くんの実践事例

C くんの実例分析表を Table 8-1-4 に示した。この実践事例は照明係の役割をきっかけとして， 周囲の生徒との関係づくりが進んだ実践事例と位置づけることができる。C くんは， それまでの学校生活で学級のメンバーに十分に受けいれられているとはいえなかった（観察 1， 2）。学級劇では照明の暗転の役割を分担された（観察 8）。分担された役割は難しい内容ではなかった。しかし， 初めのうちは劇練習に集中できず， 暗転が遅れた（観察 11）。C くんには声を掛けるのは担任教師だけであったが（担任 3）， しばらくすると， E くんをはじめ周囲の生徒が徐々に声を掛けられるように関係づくりが進んだ（観察 13， 14， C 6）。

C くんにとって重要であったのは大道具係での集団体験よりも， 劇練習を行った学級全体での集団体験であった。C くんの不真面目な生活態度から， 周囲の生徒はC くんにはどのように接したらよいかかわからず， C くんの人なつこさや人のアドバイスを素直に聞き入れることを理解できていなかった。周囲の生徒が声を掛けてみると（観察 13）， C くんはそれを聞き入れた（観察 14）。そのような肯定的なやりとりが繰り返されることにより， 周囲はC くんを受け入れ（観察 18）， C くんも「みんなとずっと友だちでいたい」（C 7）と， そのような周囲の

生徒の対応を喜んだ。「文化祭は人の心をひとつにまとめてくれる」(C3)と、Cくんなりに文化祭活動を意味づけている。すなわち、学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。

Table 8-1-4 Cくんの事例分析表

時間	Cくんの作文	他者(主に担任教師)による観察	担任教師の介入
文化祭活動以前		<p>観察1: Cくんは、授業中、いたずら、おしゃべり、寝ていることもあった。</p> <p>観察2: トラブルに関わるが多いため、Cくんを好ましく思わない生徒もいた。</p> <p>観察3: Cくんは一部の女生徒には優しいところがあり、学級の荷物を運搬してくれるなど気の良いところがあるため、好かれるところがあった。</p> <p>観察4: Cくんと担任教師は関係がつくれており、担任教師の指導を受けられるが、授業場面などで長続きはできなかった。</p>	
文化祭活動初期	<p>【導入水準】</p> <p>【不満足・葛藤水準】 C5: 最初は、「やりたくない」とか、「つまらない」とか言っていたけど、やってみると、もろに、面白いと思った。</p>	<p>観察5: Cくんは、生活班を構成する時に、普段はつき合いのないEくんと一緒に班になりたいと担任教師に話していた。</p> <p>観察6: Eくんは寛容性が高く、誰からも好かれ、学級委員でもあった。</p> <p>観察7: Eくんは生活班を構成する際、誰と組んでもいいと担任教師に伝えていた。Eくんは大道具係を希望していた。</p> <p>観察8: Cくんは文化祭で、大道具係と照明係になった。</p> <p>観察9: Cくんの照明係の仕事は、舞台上の照明のON, OFF(暗転)であった。</p> <p>観察10: Cくんは、暗転以外の自分の活動のない場面では、友だちとおしゃべりに興じるが多かった。</p> <p>観察11: Cくんは、友だちとおしゃべりに興じて、暗転で照明のタイミングが遅れることがあった。</p> <p>観察12: Cくんは担任教師の注意に素直に従った。</p>	<p>担任1: 学級劇の役割決めて、担任教師はCくんに、「いつも一緒にメンバーがいる小道具係に入るのではなく、大道具係の人数がもう少し必要だから、大道具に入ってもらえないか。」と大道具係に入るように促した。</p> <p>担任2: 担任教師はCくんに、劇練習の最中は、教室の蛍光灯を舞台照明に見立てて練習するようにアドバイスした。</p> <p>担任3: 暗転でCくんの照明のタイミングが遅れると、担任教師は「照明、なにやっているんだ。」と優しく、彼に活動を促した。</p>
文化祭活動最盛期	<p>【解決・生産水準】 C6: 文化祭って本当に面白いと思った。</p>	<p>観察13: 担任教師以外でも、Eくんをはじめ、Cくんに「照明、消せ、消せ。」とアドバイスする生徒が出てきた。</p> <p>観察14: Cくんはそのような生徒の注意にも素直に従った。</p> <p>観察15: Cくんは担任教師の指導に素直に従って活動した。</p>	<p>担任4: 大道具係の活動では、「ここを赤色に塗るんだ。」などと担任は直接、Cくんを指導した。</p>
文化祭活動末期		<p>観察16: Cくんは、当日の照明係で台本を左手に持ち、それを見ながら真剣に取り組んでいた。</p> <p>観察17: 他学年のステージ係の教師からも、「Cくんがあんなに真剣に活動しているのがすごい。」と言われた。</p>	
文化祭活動以後・回想	<p>【終結・意味づけ水準】 C1: 僕は、この初めての文化祭活動が始まってからトラブルが少なくなってきたと思う。 C2: まだ、文化祭が始まるまでは、ケンカや大きなトラブルがあったけど、始まってからは、ぐんと少なくなったような気がする。 C3: 文化祭は人の心をひとつにまとめてくれるようなものだと思います。 C4: 僕たちは、文化祭が終わってみんな仲良くなってケンカや大きなトラブルが少なくなりました。 C7: 僕はみんなとずっと友だちでいたいと思った。</p>	<p>観察18: Cくんは、文化祭活動以前よりも多くの学級メンバーにも声を掛けられるようになった。</p> <p>観察19: この活動以降、Cくんのいたずらが減った。</p> <p>観察20: この活動以降、Cくんの机の周りのゴミが減った。</p>	

担任教師はCくんの交友関係を広げることを意図して、まず、彼と一緒に組みたがっていたEくんのいる大道具係を勧めた（担任1）。次に、担任教師自身がCくんへの対応のモデルを周囲の生徒に示す介入を行った（担任3）。この介入をきっかけに、Eくんをはじめ周囲の生徒がCくんに関心を掛けられるような関係に発達したと考えられる（観察18）。

Cくんの実践事例は、子どもと環境の折り合い論（石隈，2002；田上，1999）による、①意味のある行動ができている、②楽しい時間を過ごしている、③人間関係をもっている、の3点からも考察できる。すなわち、①暗転の活動は学級劇活動として意味あることに気づき、②役割は成果が分かり易い、楽しめる内容であり、③周囲の声掛けが劇練習から広範化し、交友関係が広がることでCくと周囲の折り合いがとれるようになったことによると考えられる。

(5) 小道具係による反証事例

準備係のうち小道具係については、担任教師も介入の機会を逸し、生徒たちで作業を分担して活動を進めてしまった。つまり、小道具係は同じ場所で係全員が協力して作業を進める活動をしなかった。小道具係を担当した生徒が放課後の部活動の時間を確保したかったこと、小道具係内部での男子生徒と女子生徒の協力をつくりにくかったことにより、このような分業した活動となった。担任教師の介入も分業されたグループに材料や制作の仕方の相談に乗るにとどまった。このため、大きな着ぐるみを担当した女子生徒2名は小道具係の男子生徒の協力を得られず、二人だけの作業となり、完成できるかどうか悩んだ。大きな着ぐるみの制作の遅れについて担任教師が学級メンバーに伝えると、既に作業を終えた衣装係のうち4名の女子生徒が、学級の劇だから遅れている作業に協力したいと申し出た。6名で協力して大きな着ぐるみを完成させることができた。小道具係には協力した活動が行えるような集団発達をみることはできなかったが、学級の企画であることに着目して、衣装係の生徒が学級の企画であることを意識して、他の遅れている作業を手伝う分業的協力の特徴がみられた。すなわち担任教師による、分業的協力への意味づけの介入によって、学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。

4. 総合考察

(1) 学級劇活動の特質としての分業的協力の特徴

小道具係の遅れていた大きな着ぐるみの制作に、学級の企画だから協力したいと申し出た衣装係の4名の生徒に、分業的協力の特徴をみることができる。これは、劇の成功という学級集団の目標が共有されていたために、衣装係の役割を終えても、遅れている他の係の活動に学級メンバーとして視点が向くことにより、成立したものと考えられる。

学級劇活動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、それを組み合わせた状態を想定し、遅れた準備も手伝えるような協力を、本論文では分業的協力とした。このような分業的協力によって、学級集団を意識した活動へと広がりや集団体験の深まりが得られるのではないだろうか。このように、分業的協力の認知により、学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。

(2) 集団体験の個人プロセスからの担任教師の介入に関する影響の検討

劇上演の係と準備係の二重の組織で時間帯を分けて活動したため、それぞれの生徒にとって重要な集団体験は異なっている。対象となる集団体験が異なっても、生徒は「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を経て活動を活性化させ、活動する他者を肯定的に受け入れるなど、自己評価を高める様子が観察された。

ここでの実践事例では、生徒の「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促すことを意図して、担任教師は介入した。具体的には、担任教師は、Aさん、Cくんには何度も直接的、即時的に介入し、Bさんには待つ方針をとった。担任教師は、学級開きからそれまでの間に得た生徒に関する情報をもとに、個人か集団かなどの援助対象、助言か直接的指示かなどの援助方法、即時的か待つかなどのタイミングを考えた。2学期末ならでは、このような対象生徒に応じた介入が可能になると考えられる。適切な介入を逸した小道具係が集団として発達できなかったこととあわせて、「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行について、担任教師の介入を重要なきっかけとしていることが改めて示唆された。

具体的な教師の介入は、Aさんの実践事例では、直接、男子生徒に介入せず、係集団で協力した活動が行えるような状態に発達するプロセスを通して、男子生

徒の協力を促した。Cくんの実践事例では、周囲の生徒がCくんに声を掛けられるような状態に発達するプロセスを通して、Cくんと周囲の生徒の関係づくりを進めた。つまり、中学生は発達的に仲間関係を重視する特徴をもつため、このような生徒の仲間関係に注目して担任教師は介入した。このように、中学生の仲間関係に注目して集団発達を促進することにより、教師の介入が効果的に作用したと考えられる。文化祭での生徒の活動についての介入のあり方について、一つの方向を示唆するものと考えている。

(3) 担任教師による介入に関する学校心理学からの検討

担任教師は、この学級はそれまでの集団体験から集団での活動を楽しむ経験をもっていると考えていた。何人か羽目を外す生徒はいても、考える観点を示すと自分たちで活動への取り組みを立て直す経験をもっていた。担任教師は、必要に応じた介入で集団活動が高められると考えた。そして、学級全体を対象とした劇練習及び個別の係活動に介入する方針を立てた。

これらの担任教師の介入は学校心理学でいわれる三段階の援助サービスモデルで考えることができる(石隈, 1999)。大道具係チーフAさんを通して係活動を活性化させた介入は、大道具係の生徒を対象とした二次的援助を加味した援助サービスであり、学級全体に係活動のモデルを示す一次的援助サービスとも考えられる。Cくんへのつきあい方のモデルを担任教師が周囲の生徒に示した介入はCくんにとっては個別に対応された二次的援助サービスであり、Cくんの周囲の生徒にとっては学級のすべての生徒に対応した一次的援助サービスとも考えられる。

西山(2003)は、学校システム構築に関与する心理教育的援助サービスという観点で学校心理学に関する研究を概観している。本論文は、学校システムを構成する要素の一つである学校行事について、中学生が仲間関係を重視する発達的特徴を考慮して、生徒の集団発達に注目した教師の介入を検討した。その結果、学校心理学でいわれる援助サービスモデルに、援助ニーズの高い生徒を含む集団に注目する必要性が改めて示唆された。

(4) 研究の限界と今後の課題

ここでの観察記録は30名の現実的な教育指導を行いながらの観察であり、収集しきれない多くの情報があることは否めない。また、生徒作文と観察記録の併用には、観察があっても作文に書かれていない等の問題もある。自由課題での作文

では、対象が中学生であることもあり、教師の援助をいかに得たかといった観点での記述はされにくいとも考えられる。そのため、主に教師側からの考察で検討を進めざるを得なかった。事実に基づいているが、教師側の類推による解釈を含まざるを得ない限界も否めない。この点について、対象とした文化祭からしばらくの時間を経て、作文の論文掲載の承諾と合わせて作文の解釈について生徒本人に尋ねた。中学1年次の文化祭では学級でまとまって劇を行い、楽しい印象が残っていることは確認されたが、時間を経ているため詳細については覚えていないとの回答を得た。本実践のように生徒作文をデータとして用いる場合、面接なども併せて行っておくことも必要である。

作文のカテゴリー分類の結果、学級についての肯定的な評価は半数に届かなかった。これはカテゴリー分類が中学生の作文を対象としており、生徒が強く影響された自己の活動を中心に作文を構成し、学級の様子など自己の活動以外の内容にまでは記述するに至らなかったことによると考えられる。今後は、質問紙なども併用し、多岐に渡る観点でデータを得ることも必要である。

5. 第8章（研究5）のまとめ、質的研究（研究3-1, 3-2, 4, 5）のまとめおよび示された課題

(1) 研究5のまとめ

第8章（研究5）では、学級劇活動を対象として、担任教師の介入の影響について小集団の発達及び分業的協力の側面より質的に検討した。実践事例の検討には活動後の生徒作文及び担任教師の観察記録を用いた。

生徒の作文を「導入」「不満足・葛藤」「解決・生産」「終結・意味づけ」の4水準で構成した集団体験の個人プロセスの枠組みで検討すると、「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準へ移行することで、小集団の活動が活性化し、自主性、協力に関する自己評価を高めることが示唆された。また、小集団が「解決・生産」水準へ移行を促進するように個人及び小集団を対象とした担任教師の介入が意味をもつことが示唆された。小集団の発達を促進するために、教師は係リーダーの生徒に直接的に介入したが、他のメンバーに教師が直接的に行動を指示するような介入はしなかった。メンバーが活動に参加しやすいような準備をするようにリーダー生徒を援助し、リーダー生徒がメンバーを活動に誘えるように援助

した。そのようなリーダー生徒の活躍によって、係集団の発達を目指した。このような、一見、遠回りに感じられる教師の介入は、中学生が仲間関係を重視する特徴と生徒自身が判断する自律性を重視したものと考えられる。

学級劇活動では、同じ目標を目指しながら小集団に分かれて異なった活動をする「分業的協力」を特徴としている。そのため、生徒は学級集団全体へと視点を広げ、学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。

(2) 質的研究（研究3-1，研究3-2，研究4，研究5）のまとめ

質的研究（研究3-1，研究3-2，研究4，研究5）の結果について総合的に考察する。①質的研究で得られた教師の介入についての整理，②教師の介入による小集団の発達を通じた自己の活動と他者との相互理解の促進，③教師の介入による学級での分業的協力を通じた学級集団への理解の促進，④小集団の発達と分業的協力の相互影響性の4つの観点で整理する。

①質的研究で得られた教師の介入について、多く用いられたのは「話し合いの提案」であった。日常的に行動をともにするチャムグループと異なり、学級劇活動を行う小集団では協力した活動を行うために、意見の違いの理解、トラブルや葛藤の解決が要求される。そこで、話し合うことが必要となる。話し合いを勧めることは、生徒が仲間関係を重視していることに対応している。また、生徒に受け入れの判断を任せた「提案」の介入は、生徒の自律性を重視していることに対応している。

「小集団の状況に注目した介入」「学級と生徒個人を取りもつ」は仲間関係の重視に焦点をあてた介入と考えられる。また、「生徒自身が考えることや活動することを伝える」「活動の内容を伝える」「実現可能な方法の提案」は自律性の重視に焦点をあてた介入と考えられる。さらに、「学級の協力を意識させる」は分業的協力に焦点をあてた介入と考えられる。「話し合いと待つことの提案」「適時な介入」「見守る介入」などの担任教師独特の介入もみられた。ここでは取り上げられなかったが「教師主導の方針」「生徒の自主性重視の方針」も一般的に教師の介入を方向づけるものと考えられる。

②研究3-2，研究4，研究5より，大道具係（研究3-2，研究5）や衣装係（研究4）などの小集団での協力に関するトラブルについて，教師が小集団での話し合いを提案したり，話し合いを方向づける介入がみられた。このような話し合

いによって、小集団で協力した活動が行えるようになり、すなわち、小集団が発達し、自主性、協力などの自己の活動、一緒に活動する他者との相互理解に関する自己評価が高まることが示唆された。

③研究3-1では、学級で協力を促進するために、教師は、学級での協力ができていない現状について学級の生徒に伝え、学級会で話し合うことを提案した。生徒は学級で協力できていなかったことをふり返り、学級会で協力する方法を話し合い、実行した。その結果、学級集団への理解に関する自己評価が高まった。研究5では、準備が遅れていた小道具系の活動のことを教師が学級に伝え、衣装系のメンバーは学級の活動であるからと小道具系に協力した。すなわち、教師による学級での分業的協力への意味づけの介入によって、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。

④研究5より、生徒は係の小集団で協力した活動も、学級の企画であることを意識した上での他の係への協力した活動のいずれも「協力」と表現している。生徒にとって小集団で協力した活動ができることと、学級の活動に協力できることを同じ「協力」と認識している可能性が高い。つまり、小集団での協力を想定した「小集団の発達の認知」と学級での小集団間の協力を想定した「学級での分業的協力の認知」に関連性が想定される。これらの結果より、想定される変数の関係について、Figure 8-1-1に示した。

(3) 課題

以上の質的研究の考察より示唆された内容についての量的データでの検討が課題として示される。すなわち、教師の介入が小集団の発達の認知や学級での分業的協力の認知を通して生徒の学級適応に関する自己評価に影響するかを量的データで検討することである。その際、研究2で検討された学級適応に関する生徒の自己評価について、研究3-1、3-2、4、5の実践事例及び研究4のPAC分析で示唆されたように、他者との相互理解、学級集団への理解についての自己評価も合わせて検討する必要がある。

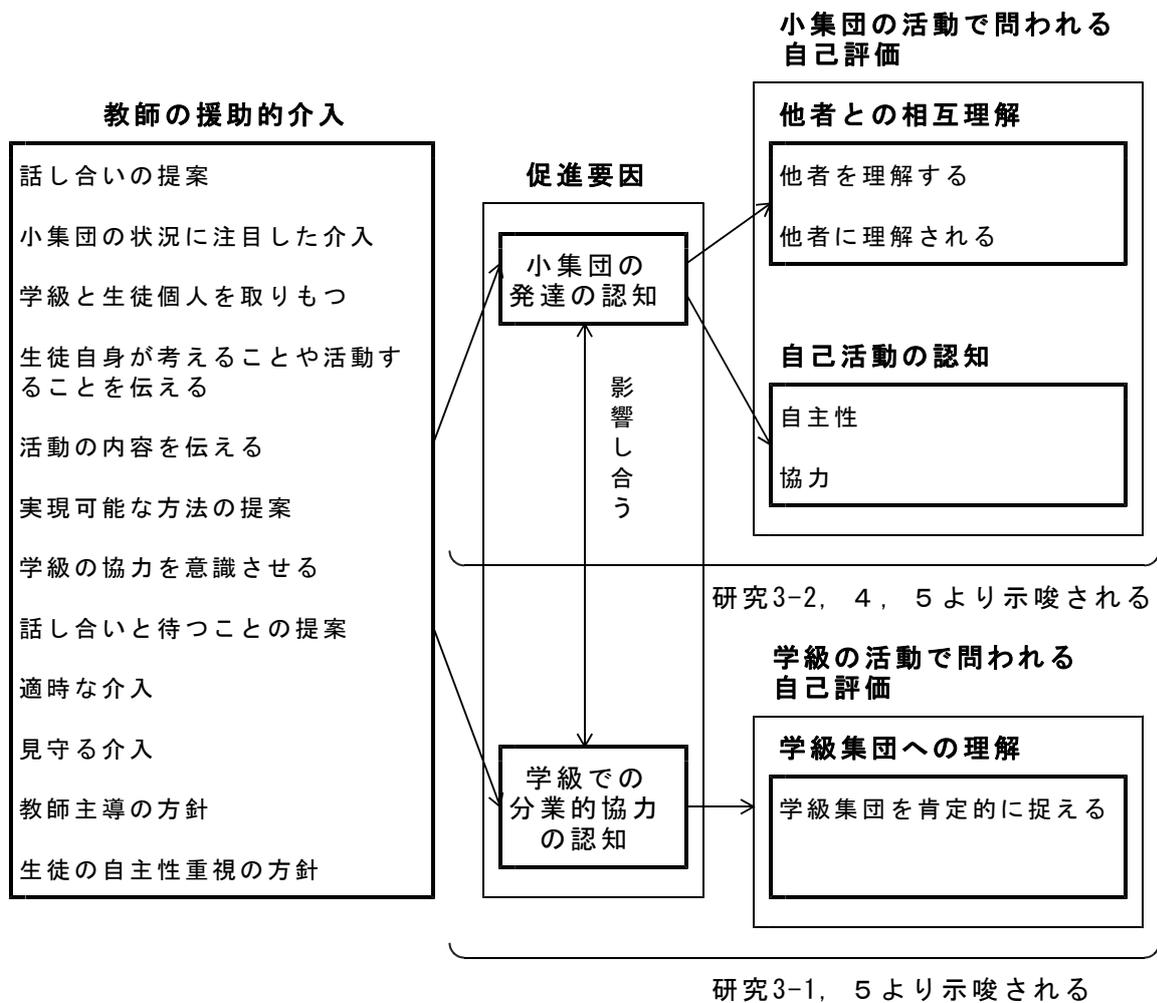


Figure 8-1-1 質的研究（研究3-1，3-2，4，5）の結果に基づく概念図

第9章 研究6 学級劇における小集団の活動を促進する教師の援助的介入
- 13学級の調査から -

第9章（研究6）では、それまでの研究を整理して、学級適応に関する自己評価について、自己活動の認知、他者との相互理解、学級集団への理解に関する3つの自己評価尺度を作成し、学級劇活動によって①学級適応に関する自己評価が高まるか、②教師の援助的介入が小集団の発達の認知や学級での分業的協力の認知を通して生徒の学級適応に関する自己評価に影響するかを量的データで検討した。その結果、①学級劇活動により学級適応に関する自己評価が高まることが明らかとなった。②教師の援助介入が小集団の発達位相を介して自己活動の認知、他者との相互理解に影響することが明らかとなった。③教師の援助介入が分業的協力を介して学級集団への理解に影響することが明らかとなった。

1. 目的

分業的協力が促進されやすいと考えられる学級劇について、以下の課題について実証的に検討する。

- (1) 文化祭の前・後で自己の活動への評価、一緒に活動する他者への評価、学級集団への評価が高まるかを検討する。
- (2) 教師の援助介入が小集団の発達を介して自己の活動への評価、一緒に活動する他者への評価に影響するかを検討する。
- (3) 教師の援助介入が分業的協力を介して学級集団への評価に影響するかを検討する。

ここでは、学級適応に関する自己評価を自己の活動への評価、一緒に活動する他者への評価、学級集団への評価で捉えるものとする。

2. 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して項目を作成し、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尺度

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。第4章（研究2）では4因子（協力及び成就感、運営、自主性、前向きな取り組み）の行事活動における自己評価尺度を構成した。しかしながら、この尺度は自主性、協力、運営などの自己活動の認知とそれらの総体的な評価となる成就感を混在させたものであった。ここでは、成就感に関する項目を外した自己活動の認知に関する項目として修正した。具体的には、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カテゴリー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，研究4の行事活動における自己評価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4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7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4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と思う。など6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，生徒間の親しさ，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。など3項目）に関する項目を作成した。

以上の①行事における自己活動の認知に関する尺度，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の3つの尺度で学級適応に関する自己評価を捉えることとする。

④ 文化祭活動における小集団の発達位相尺度

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、研究5の集団体験の個人プロセスモデルでの「解決・生産」水準以上に展開したかを捉える目的で項目を作成した。「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」など8項目を作成した。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的介入尺度

文化祭活動における教師の援助的介入として、生徒の自律性を重視し、生徒自身が活動を活性化することを意図して、生徒が直面する葛藤を解決するための援助的な介入を考えた。三隅・矢守（1989）教師のリーダーシップ行動を測定する尺度、田崎（1984）の教師の勢力資源認知尺度を参照して、質問項目を作成した。葛藤解決への援助・活動の意味づけ（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。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9項目）、生徒の自主性重視の指導（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3項目）、教師主体の指導（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）のカテゴリーで質問項目を作成した。

⑥ 文化祭活動における分業的協力に関する尺度

本論文では、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（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。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おぎなっていたと思う。2項目）、集団の一員としての役割（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。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。2項目)、みんなで活動するレベルの協力(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。)、一体感を感じるレベルの協力(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。)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。

(2) 調査対象と学校行事の概要

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。文化祭の前には体育祭が行われた。体育祭では学級のメンバーそれぞれが50m徒競走などの個人種目1つ、綱引きなどの団体種目1つ、学級全員でのリレーなど学年ごとに設定する学年種目に1つ、計3種目に参加した。一部の生徒はこれらに加えて、学級対抗リレーなどの選手種目にも参加した。それぞれの種目の競技結果が得点化され、他学級との競争によって勝負が決まり、その順位は学級毎の協力の指標とされる。このような面から生徒間では「協力できた学級が勝つ」などと認識されている。学年内で学級の順位を競いながらも、対象とした学級の教師は学級の協力や独自性・凝集性を高めることを目的とした。

文化祭では、学級毎に、出演・大道具・衣装などいくつかの係を作り、ほぼ1人1役の分担で、独自の学級劇の活動を行った。つまり、共通のイメージづくりや個々の役割活動での創発による独自のアイディア、オリジナリティが求められる。そのため、教師側からも生徒の自主性を高めることが意図的に奨励される。約1ヵ月間にわたる長い活動時間ひいては生徒相互の協力した活動が行われるようになる。生徒どうしの反目や葛藤、和解などを繰り返した上で、互いに受容しあうようになる。この文化祭の活動は、学級の生徒たちが関わり合う活動を通じた生徒相互の理解と、互いの違いを認めた上での信頼関係に基づく自主的な活動である。それぞれの学級毎に、劇の脚本や役割分担を相談した。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。脚本は生徒が探したものや生徒による自作のものを用いた学級が多かった。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活動した。実質活動時間は20時間を越えた。一部の学校では合唱コンクールを同時開催し、合唱について得点化し学年内で学級の順位を競った。しかし、学級劇などの合唱コン

クール以外の企画については得点化や他の学級と競うことはせず、対象とした学級の教師は、自分たちで創造的な活動を作り、生徒自身の評価を重視した。

それぞれの学級の担任教師は、教師経験10年以上であった。担任教師たちとは、学級づくりに学校行事を活用する指導方法や一連の学校行事についての指導後は担任教師が相談役としての役割で生徒主体に学級づくりが進むといった内容について、申し合わせは行っていない。

(3) 手続き

文化祭前（体育祭直後の2001年9月末～10月初旬）と文化祭後（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尺度、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、文化祭後のみ、④文化祭活動における小集団の発達位相尺度、⑤文化祭活動における担任教師の援助的介入尺度、⑥文化祭活動における分業的協力に関する尺度を測定した。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を従ったためである。文化祭後に担任教師や学年教師にそれぞれの学級の様子についての聞き取りも行った。

学級の番号は2桁目が学年、1桁目が学級を表し、例えば学級21とは2学年1番目の学級を表している。文化祭前・後の2回の測定に記入漏れのない分析の対象となった生徒の内訳を(人数)に示す。学級11(35)、学級12(31)、学級13(35)、学級21(24)、学級22(28)、学級23(29)、学級24(28)、学級25(29)、学級31(27)、学級32(32)、学級33(30)、学級34(35)、学級35(30)であった。学年別には中学1年生101名、2年生138名、3年生154名で、合計393名であった。

3. 結果と考察

(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、Table 9-1-1に示した。

(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。行事活動における自己活動の認知、他者との相互理解、学級集団の理解については文化祭前・後の2回の測定を合わせて検討している。この結果より、行事活動における自己活動の認知の項目11、12について(平均) + (標準偏差) の値

が評定範囲6点を超えるので天井効果が生じたものと判断し、以降の分析より除外した。行事活動における自己活動の認知で除外した項目は「11私は行事などで他の人と一緒に活動する時、これまで組んだことのない人と活動してみたいと思う」「12私は行事などで活動する時、いつも交流がある人とだけ協力すると思う」であった。

Table 9-1-1 各尺度の項目の評定平均と標準偏差

尺度	No	N	MEAN	S. D.	尺度	No	N	MEAN	S. D.
自己活動の認知	1	786	4.26	1.19	集団発達位相	1	393	3.82	1.17
自己活動の認知	2	786	3.40	1.24	集団発達位相	2	393	4.19	1.28
自己活動の認知	3	786	4.36	1.12	集団発達位相	3	393	4.25	1.28
自己活動の認知	4	786	3.50	1.28	集団発達位相	4	393	4.16	1.27
自己活動の認知	5	786	3.77	1.16	集団発達位相	5	393	4.10	1.19
自己活動の認知	6	786	3.44	1.13	集団発達位相	6	393	4.11	1.15
自己活動の認知	7	786	3.94	1.30	集団発達位相	7	393	4.28	1.30
自己活動の認知	8	786	3.65	1.34	集団発達位相	8	393	4.27	1.35
自己活動の認知	9	786	3.57	1.21	-----				
自己活動の認知	10	786	4.63	1.15	教師の指導行動	1	393	4.27	1.37
自己活動の認知	11	786	4.56	1.49	教師の指導行動	2	393	4.16	1.27
自己活動の認知	12	786	4.86	1.29	教師の指導行動	3	393	3.64	1.43
自己活動の認知	13	786	2.56	1.41	教師の指導行動	4	393	2.60	1.41
自己活動の認知	14	786	3.31	1.23	教師の指導行動	5	393	2.61	1.49
自己活動の認知	15	786	4.32	1.16	教師の指導行動	6	393	3.81	1.32
-----					教師の指導行動	7	393	3.39	1.49
他者との相互理解	1	786	3.58	1.14	教師の指導行動	8	393	3.81	1.31
他者との相互理解	2	786	3.89	1.16	教師の指導行動	9	393	3.92	1.31
他者との相互理解	3	786	4.28	1.15	教師の指導行動	10	393	3.96	1.36
他者との相互理解	4	786	4.02	1.21	教師の指導行動	11	393	4.00	1.23
他者との相互理解	5	786	4.08	1.17	教師の指導行動	12	393	3.82	1.31
他者との相互理解	6	786	4.67	1.12	教師の指導行動	13	393	3.97	1.36
他者との相互理解	7	786	3.49	1.16	教師の指導行動	14	393	3.95	1.43
他者との相互理解	8	786	3.85	1.26	-----				
他者との相互理解	9	786	3.44	1.20	分業的協力	1	393	3.85	1.22
他者との相互理解	10	786	3.39	1.24	分業的協力	2	393	4.31	1.33
他者との相互理解	11	786	3.30	1.20	分業的協力	3	393	3.82	1.12
他者との相互理解	12	786	3.67	1.20	分業的協力	4	393	4.62	1.31
-----					分業的協力	5	393	3.86	1.25
学級集団への理解	1	786	4.47	1.44	分業的協力	6	393	4.09	1.38
学級集団への理解	2	786	4.07	1.56					
学級集団への理解	3	786	3.17	1.38					
学級集団への理解	4	786	3.06	1.15					
学級集団への理解	5	786	3.07	1.18					
学級集団への理解	6	786	3.68	1.49					
学級集団への理解	7	786	3.87	1.44					
学級集団への理解	8	786	4.27	1.39					
学級集団への理解	9	786	3.40	1.30					
学級集団への理解	10	786	3.47	1.45					
学級集団への理解	11	786	3.29	1.46					
学級集団への理解	12	786	3.72	1.46					

※自己活動の認知の項目11と12は天井効果と判断し、以降の分析より除外した。

それぞれの測定尺度で因子分析を行った。①行事における自己活動の認知に関する尺度，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，文化祭前・後それぞれの393名を合わせて因子分析を行った。④文化祭活動における小集団の発達位相尺度，⑤文化祭活動における担任教師の援助的介入尺度，⑥文化祭活動における分業的協力に関する尺度については，文化祭後の測定による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尺度

項目11，12を除いた13項目で主因子法による因子分析を実行し，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56.36%であった。Varimax回転後の因子負荷量をTable 9-1-2に示した。一つの因子に負荷量.40以上であり，他の因子に高い負荷量を示さない項目を基準に解釈した。

Table 9-1-2 行事における自己活動の認知に関する尺度 因子分析結果
(主因子法，Varimax回転)

No 質問項目	N = 786	fac1	fac2	fac3	共通性
第1因子：自主性に関する因子 $\alpha = .82$					
2	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	.83	.11	.16	.78
14	私は行事などで活動する時，こうやった方がよいなどの意見を良 言う方だと思う	.78	.01	.20	.65
8	私は行事などで活動する時，進んで活動する方だと思う	.72	.35	.17	.66
15	私は行事などで活動する時，自分の分担に一生懸命取り組む方だ と思う	.54	.33	.33	.50
6	私は行事などで活動する時，意見のくいちがいなどうまく解決し ながら活動できると思う	.50	.32	.39	.51
第2因子：協力に関する因子 $\alpha = .65$ (項目7を除く)					
3	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	.39	.67	.21	.65
1	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	.31	.59	.22	.49
10	私は行事などで活動する時，一緒に活動する仲間を作って取り組 む方だと思う	.16	.57	.24	.40
7	私は行事などで活動する時，時間をかけて活動する方だと思う	.30	.35	.17	.24
13	私は行事などで活動する時，他の人と一緒に活動するよりも自分 一人の方がよいと思うことがよくある	.14	-.76	.14	.62
第3因子：運営に関する因子 $\alpha = .70$					
5	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	.11	.15	.84	.74
4	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	.21	.17	.78	.68
9	私は行事などで活動する時，仕事の分担を誰にやってもらおうと良 いかなど考えてから取り組む方だと思う	.37	.03	.56	.46
因子寄与		2.92	2.22	2.19	7.33
寄与率(%)		22.49	17.05	16.82	56.36
累積寄与率(%)		22.49	39.54	56.36	

その結果、第1因子は、「2 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」「14 私は行事などで活動する時、こうやった方がよいなどの意見を良く言う方だと思う」など5項目で構成された、自主性に関する因子と命名した。 α 係数は.82であった。文化祭前の測定による α 係数は.81、文化祭後の測定による α 係数は.84であった。第2因子は、「3 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」「1 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項目で構成された、協力に関する因子と命名した。第2因子への負荷量が.40に満たない項目7は除外した。 α 係数は.65であった。文化祭前の測定による α 係数は.63、文化祭後の測定による α 係数は.67であった。第3因子は、「5 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」など3項目で構成された、運営に関する因子と命名した。 α 係数は.70であった。文化祭前の測定による α 係数は.69、文化祭後の測定による α 係数は.70であった。

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）した結果を Table 9-1-3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2因子解を採用した。

この2因子による累積寄与率は62.34%であった。第1因子では、項目8が2つの因子に.40以上の高い負荷量を示すため除外し、「12 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と思う」「9 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と思う」など5項目で構成された、他者からの理解に関する因子と命名した。 α 係数は0.88であった。文化祭前の測定による α 係数は.86、文化祭後の測定による α 係数は.89であった。第2因子は、「3 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」「2 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項目で構成された、他者への理解に関する因子と命名した。 α 係数は.86であった。文化祭前の測定による α 係数は.84、文化祭後の測定による α 係数は.87であった。これらは、飛田（1991）の指摘する他者からの情緒的機能の獲得、他者への情緒的機能の提供にあたるもの考えられる。

Table 9-1-3 他者との相互理解に関する尺度 因子分析結果
(主因子法, Varimax 回転)

No	質問項目	N = 786	fac1	fac2	共通性
第1因子：他者からの理解に関する因子 $\alpha = .88$ (項目8を除く)					
12	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と思う		.81	.22	.70
9	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と思う		.79	.27	.70
10	行事などで一緒に活動する人は私がどんな時に怒るかがわかると思う		.78	.20	.65
11	行事などで一緒に活動する人に私が気がつかっていることをわかってもらえと思う		.77	.21	.63
7	行事などで一緒に活動する人に私の考えをわかってもらえと思う		.70	.39	.65
8	行事などで一緒に活動する人に私が楽しんでいることをわかってもらえと思う		.66	.45	.65
第2因子：他者への理解に関する因子 $\alpha = .86$					
3	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		.29	.80	.72
2	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		.12	.76	.59
4	私は、行事などで一緒に活動する人がどんな時に怒るかがわかると思う		.22	.75	.60
1	私は、行事などで一緒に活動する人の考えをわかると思う		.32	.69	.58
6	私は、行事などで一緒に活動する人が頑張っていることがわかると思う		.29	.66	.51
5	私は、行事などで一緒に活動する人が気がつかけてくれていることがわかると思う		.30	.65	.51
因子寄与			3.83	3.65	7.48
寄与率(%)			31.94	30.40	62.34
寄与率(%)			31.94	62.34	

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）した結果を Table 9-1-4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2因子解を採用した。この2因子による累積寄与率は59.80%であった。第1因子は、「8 このクラスなら、一緒に活動してもいいと思う」「1 このクラスで良かったと思うことがある」など9項目で構成された、学級の肯定的理解に関する因子と命名した。 α 係数は.90であった。文化祭前の測定による α 係数は.88, 文化祭後の測定による α 係数は.91であった。第2因子は、「11 このクラスは事件やトラブルが多い方だと思う」など3項目で構成された、学級でのトラブルに関する因子と命名した。 α 係数は.74であった。文化祭前の測定による α 係数は.70, 文化祭後の測定による α 係数は.78であった。

伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙は、Moos（1979）の理論による関係性の領域につき、①学級活動への関与、②生徒間の親しさ、③学級内の不仲、④学級への満足、⑤自然な自己開示の5因子構成としている。本学級集団の理解に関する尺度では、①学級活動への関与、②生徒間の親しさ、④学級への満足、⑤自

然な自己開示に関する内容が第1因子：学級の肯定的理解に、③学級内の不仲が第2因子：学級でのトラブルに関する因子にあたるものと考えられる。

Table 9-1-4 学級集団への理解に関する尺度 因子分析結果
(主因子法, Varimax 回転)

No	質問項目	N = 786	fac1	fac2	共通性
第1因子：学級の肯定的理解に関する因子 $\alpha = .90$					
8	このクラスなら、一緒に活動してもいいと思う		.82	-.23	.73
1	このクラスで良かったと思うことがある		.76	-.14	.60
2	行事などの時に、クラスがひとつになったと感ずることがある		.76	-.23	.63
9	このクラスの人は、お互いをわかっていると思う		.75	-.20	.61
4	このクラスでは、私の意見に賛成してもらえらると思う		.73	.05	.53
5	このクラスでは、私の意見を活かしてもらえらると思う		.73	.06	.53
7	このクラスは、行事などの時に、よく協力する方だと思う		.71	-.35	.62
6	このクラスは、行事などの時に、進んで活動する方だと思う		.68	-.30	.55
3	このクラスでは遠慮なしに、言いたいことが言える		.63	.13	.41
第2因子：学級でのトラブルに関する因子 $\alpha = .74$					
11	このクラスは事件やトラブルが多い方だと思う		-.01	.90	.80
10	このクラスは人と人のめめ事が多い方だと思う		.01	.90	.80
12	このクラスは一部の人がかたまつて、みんなが仲良くなれていないと思う		-.28	.52	.35
因子寄与			4.90	2.27	7.17
寄与率(%)			40.85	18.94	59.79
累積寄与率(%)			40.85	59.79	

④ 文化祭活動における小集団の発達位相尺度

主成分分析の結果を Table 9-1-5に示した。寄与率は65.13%であった。第1主成分の負荷量が.77以上であり、高い1因子性を確認した。林(1989)はファシリテーターによって測定する尺度としてグループの発展段階尺度を作成した。集団発達位相尺度は、これを個人体験のプロセスから集団活動の状態を捉えるために改編し、林(1989)と同様に高い1因子性を確認した。 α 係数は.92であった。

Table 9-1-5 文化祭活動における小集団の発達位相尺度の主成分分析

No	質問項目	N = 393	$\alpha = .92$	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			.87
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			.85
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			.83
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			.79
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			.79
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			.78
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			.78
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			.77
因子寄与				5.21
寄与率(%)				65.13

⑤ 文化祭活動における担任教師の援助的介入尺度

因子分析（主因子法，Varimax 回転）した結果を Table 9-1-6 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 63.45% であった。

Table 9-1-6 文化祭活動における担任教師の援助的介入尺度 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 $\alpha = .85$ (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		.76	.34	-.22	.74
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		.74	.34	-.19	.70
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		.69	-.22	.18	.56
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		.69	.32	-.20	.62
8	今回の文化祭活動で，先生は活動は 1 人でなく，グループでするように言っていたと思う		.63	.21	.10	.45
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		.63	.46	-.27	.67
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ると思う		.62	.48	-.20	.66
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		.61	.38	-.28	.59
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		.59	.33	-.11	.47
第 2 因子：生徒の自主性重視の活動方針 $\alpha = .78$ (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		.17	.83	-.03	.73
2	今回の文化祭活動で，先生は生徒が話し合っ考えるようにすすめていたと思う		.26	.80	-.09	.71
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		.48	.52	-.21	.54
第 3 因子：教師主導の活動方針 $\alpha = .63$						
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		.08	-.19	.82	.72
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		-.27	.01	.81	.74
因子寄与			4.38	2.75	1.76	8.89
寄与率 (%)			31.29	19.62	12.54	63.45
累積寄与率 (%)			31.29	50.91	63.45	

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

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.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.85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.78であった。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.63であった。

第1因子は、小集団の発達について「不満足・葛藤」水準から「解決・生産」水準への移行を目指した教師の援助的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達に関わる、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 9-1-7に示した。寄与率は57.89%であった。第1主成分の負荷量が.67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.85であった。

**Table 9-1-7 文化祭活動における分業的協力に関する尺度の主成分分析
(第1主成分の負荷量)**

No	質問項目	N = 393	$\alpha = .85$	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ったからだと思う			.84
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			.81
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			.78
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			.77
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がおぎなっていたと思う			.68
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			.67
因子寄与				3.47
寄与率(%)				57.89

(2) 学校行事の様子と教師の援助的介入の工夫

文化祭後の担任教師や当該学年教師からのコメントと測定尺度による13学級の比較結果をTable 9-1-8に整理した。調査対象とした学校が複数に渡り、ほぼ同時期に体育祭や文化祭が行われているため、すべての学級を直接、観察することはできなかった。そのため、文化祭後の簡単な聞き取りしかできなかった学級もあり、コメントも詳細な学級とそうでない学級が混在している。生徒の変容や教師の援助的介入について、詳細なエピソードと並列した検討が必要であるが、本論文ではそこまでのデータを収集・整理することはできていない。Table 9-1-8と可能な範囲で収集した事例より検討する。ここでは、文化祭前に行われた体育祭の様子、文化祭での教師の援助的介入と生徒の自己評価の変容、さらに、特徴的な学級12の様子について整理する。

① 文化祭前に行われた体育祭の様子

全ての学級で体育祭では得点や順位を競いながらも、学級対抗リレーで自学級の選手に大きな声援を送るなど、学級集団への所属感や一体感を高めた様子が報告された。体育祭では、競技そのものへの取り組み以外に、13学級中半数以上の学級で、学級の鉢巻き作りの活動を行い、雰囲気の高まりに役立ったとの報告もあった。学級毎の色別対抗のために学校で用意した色鉢巻子を貸し出す学校もあったので、すべての学級の取り組みではない。競技得点だけでなく、このような鉢巻き作りの活動も学級集団への協力として意味づけされた。体育祭は、学級対抗リレーへの声援や鉢巻き作りにみられるような自学級への愛着形成に有用な機会であったと考えられる。この時期では、教師は体育祭へのさまざまな取り組みを通して、協力性や学級への愛着感を形成することに重点を置いた介入を行っていると考えられる。

② 文化祭での教師の援助的介入と生徒の自己評価の変容

文化祭での学級劇の活動についての教師の援助的介入には、まず、劇の脚本選定の工夫が指摘できる。生徒が探した脚本（学級24）や生徒が創作（学級13, 23, 25, 32）あるいは脚色（学級31）した脚本を用いて、生徒が活動を自分たちだけのオリジナルなものと感じる、学級への愛着感を高める工夫と考えられる。次に、活動する集団のメンバー構成への介入が挙げられる。目立つことを好む転入生を主役に配役するように仕組む（学級21）、これまで組んだことのないメンバーが

Table 9-1-8 13学級の比較結果と教師からのコメントの整理

学級・担任の性	自主性得点上昇	協力性変化なし	運営得点上昇	学級肯定的理解	学級トラブル	得点上昇	得点下昇	得点	低得点	高得点	任教師や当該学年教師からのコメント
11・男			低得点								生活指導的に自己本位な生徒が多く配置された学級であった。担任は教師主導の方針で学級づくりを進め、戦争をテーマにした劇を扱いたいと、教師の方針をリーダー役割の生徒を通じて伝達・説得した。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、作業は進んだが生徒の仲間関係を広げることではできていないと報告があった。
12・男						高得点	高得点				担任教師がベテランで当該校での経験も長いので、活動的ではあるが生活指導的に自己本位な生徒が多く配置された学級であった。担任は教師主導の方針で学級づくりを進めた。文化祭は合唱コンクールとの同時開催であり、合唱の順位は下位であった。体育祭での順位は上位であり、体育祭の活動の方が学級の特徴に合っていたようであり、学級への理解も体育祭後の方が肯定的であった。
13・女	低得点		低得点								おとなしい生徒が多い学級であった。担任も強い指導を行わず、周囲からは何となく進んでいる学級と捉えられていた。シナリオを書くのが好きな生徒の作品を友人4人で脚色した創作劇を上演した。大道具係は男子数名といくつかの女子のチャムグループ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。大道具係の役割は大きな背景画の製作であった。この作業は人手が必要であり、協力のレベルの高い活動であった。担任教師は配色などを係の生徒に任せて、生徒が話し合う必要性と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、自主的に活動することができた。また、活動初期は積極的でなかったが活動を進めるうちに周囲を率先するようになった生徒などが印象に残ったとの感想を担任は述べていた。
21・男						高得点					生活指導的に課題のある転入生を受け入れる学年事情があった。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的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ヴァイスし、転入生や中心的に活動する生徒によく声を掛けた。生徒はトラブルもなくよく協力したと担任は感想を述べていた。
22・男											なかなか、生徒が中心に企画を決めることができず、担任の意見で、戦争をテーマにした学級劇を行った。そのようなスタートであったため、活動初期は、積極的な活動になっていなかったが、時間が迫ることで徐々に活動が進んだ。
23・女						低得点					おとなしい生徒が多く、担任は決めたことをきちんとさせる学級づくりを行ってきた。そのせいかトラブルが少ない学級であった。文化祭も学習発表と位置づけて、人権についての調べ学習の場として、調査内容から脚本を作成して学級劇を行った。いじめられた子どもが通っている施設の生徒による調査をきっかけに、いじめをテーマとした。
24・男						高得点	得点上昇				生徒が見つけたファンタジーな劇の脚本での学級劇を上演した。数名の活動に積極的な生徒が中心的に活動を進めた。担任教師は文化祭は得意でないという積極的な指導はせず、活動の相談役として、生徒の自主性を中心とした活動を心がけた。劇練習では、担任教師は直接的・指示的に介入することなく、中心的な生徒に発言を求めるような介入をした。
25・女							得点上昇				文化祭は職業選択をテーマに調べた学習内容から、職業差別について夏休みから脚本担当の生徒が集まって、脚本を作成した。生徒は自分たちでつくったという感覚が強く、引込み思索の生徒が後に生徒会役員選挙に立候補したり、1学期欠席がちだった生徒が欠席日数を大幅に減らしたり、学級での批判的な意見・態度の多かった生徒がそのような言動を控えるようになったなどの影響を担任教師は感想として述べていた。
31・男						得点上昇					担任教師が当該校では若年になるため、比較的教師の指導を受けやすい生徒が多く配置された学級であった。担任が見つけた脚本を生徒が脚色して、生徒が主体的に活動を作った。開演直前にステージ上で学級で円陣を組み、上演後、生徒が担任教師を胴上げしてくれたなど、生徒の団結を感じた活動であったと担任は感想を述べていた。
32・男						得点上昇					担任教師はベテランで、生徒をのせるのが上手く、教師が指示的な介入をするのではなく、生徒のアイデアが実現可能なようになるような援助が上手な教師であると周囲の教師から評価されていた。担任教師は文化祭では生徒たちの創作劇を取り上げ、担任は生徒が自主的に活動できるような助言をした。係分担にも、この役割には誰々さんが必要だと思わないかなどと、本人たちをその気にさせながら、新たな出会いを作るようなメンバー構成に努めていた。これを機会に関係がうまく繋がっていなかった女生徒3名がうまく繋がり、活動をリードしてくれたなどの感想を担任は述べていた。
33・女	高得点		高得点								他者を気遣う生徒が多いためか、係活動などスムーズに進んだ。自主的に活動をつくれる生徒が多く、担任教師が気づかないことも生徒が気づいてカバーしてくれるような学級であった。担任教師は1、2年の経験が活かしていたため取り組みやすく、3年の担任は相談役で済み、気楽に楽しめたとの感想を述べていた。
34・女			高得点	高得点							担任教師は学年主任でもあり、計画的ではあるが、生徒のアイデアも聞き入れる方針で学級づくりを行うと周囲の当該学年の教師は述べていた。2学期には学級の凝集性がある程度高まっていた学級であった。そのため、協力性が高く、係活動などスムーズに進んだ。担任教師も必要な用具やアイデアなどの相談に応じることができた。
35・男											担任教師が進路担当であり文化祭活動期間の出張が多いため、必要な用具やアイデアなど、その場での担任教師との相談ができていなかったため、生徒にとっては担任からのサポート感は低いと感じられたのではないかと。しかし、早め準備を始めたため、やりこなすことができた担任は感想を述べていた。

一緒に組むように仕組む（学級32），メンバーが相談して活動する必要性と相談する場を設定する（学級13）などの援助的介入がみられた。これらの援助的介入は生徒の協力的なコミュニケーションを促進する援助と考えられる。

文化祭では出演者の動きや衣装などに生徒が独自に工夫するなど、自主的な活動が多くみられたことも報告された。中学1年から3年次まで持ち上がりの担任教師より、中学1，2年次よりも、3年次の文化祭では生徒が自分たちで考えて活動することに驚いたと報告された（学級33）。3年間、学校行事を繰り返すことが、生徒の自主的な活動を支える要因になるとも考えられる。担任教師からの報告によれば、体育祭では学級の協力性や所属感を高め、文化祭では加えて自主性を高めるといふ、2つの行事それぞれに想定した目的は概ね達成された。いくつかの学級で、担任教師は積極的に介入せず相談役割で済んだことが指摘された（学級21，24，33）。既に、学級集団の発達について考察したように、この時期に学級活動の主導権の委譲が行われていると考えられる。

さらに、引っ込み思案の生徒の生徒会役員選挙へ立候補した事例（学級25），欠席日数を大幅に減らした事例（学級25），学級での批判的な言動を控えるようになった事例（学級25），繋がっていなかった女生徒3名がうまく繋がって活動をリードできた事例（学級32）について、教師より文化祭の影響として報告された。ここでは、生徒の感想を収集していないが、第8章（研究5）でも、旅行的行事における大縄飛びでの協力と文化祭における学級劇での協力をふり返りながら学級集団への肯定的な理解を示す生徒作文がある。このような事例は単独の学校行事の影響であるよりも、協力的集団体験のくり返し経験により、学級集団への信頼感や安心感を背景として学級集団への理解が変化することを示しているのではないだろうか。学級劇上演後に生徒が担任教師を胴上げした事例（学級31）も、担任教師を学級のシンボルとした行動であり、年間に渡って生徒と担任教師で肯定的に学級づくりを行ってきた成果を示すものと考えられる。

③ 特徴的な学級12の様子

他方、学級12の担任教師によれば、当該校での経験も長く、学年事情により、活動的で自己本位な生徒が多く配置された学級であった。そのような構成のためか、トラブルも多かった。担任は教師主導の方針で学級づくりを進めた。文化祭も合唱コンクールとの同時開催であり、想定されたような生徒の自己評価だけを

対象とした行事ではなかった。活動的なメンバーの多い学級であり、合唱コンクールよりも体育祭の方が学級の特徴に合っているようであった。合唱コンクールの順位下位が影響し、順位上位であった体育祭よりも学級への肯定的理解を高められなかったのではないだろうか。この事例より、生徒の視点が外部からの相対的な順位づけに注目してしまったことは残念である。しかしながら、文化祭よりも体育祭が学級の特徴に合うという、学級のメンバー構成と行事活動とのマッチングや教師による活動の意味づけが、学級集団への認知に影響することも学校行事への指導において重要な観点になると考えられる。近藤（1994）は、教師内地位という指標を用いて、担任教師とウマの合う・合わない児童のスクール・モラールを検討し、担任教師と児童とのマッチングの重要性を指摘している。教師の介入方針も含めて、学級の生徒の状態と学校行事のマッチングも重要な課題になると考えられる。

(3) 学級適応に関する自己評価の変容

文化祭前・後における自己活動の認知、他者との相互理解、学級集団への理解について、それぞれの因子の合成得点の平均と標準偏差を学級毎に Table 9-1-9 に示した。自己活動の認知の得点変容を Figure 9-1-1 に示した。同様に、他者との相互理解を Figure 9-1-2、学級集団への理解を Figure 9-1-3 に示した。それぞれの分散分析で学級差の多重比較は、13 学級の比較になるため多くの組み合わせで有意差がみられた。これらについて、Table 9-1-8 には顕著な差のある学級のみを表記した。

① 自己活動の認知の変容

自己活動の認知（自主性、協力、運営）のそれぞれ得点について、二要因混合分散分析（学級×測定時期）を行った。その結果、自主性については、学級要因（ $F(12,380)=2.99, p<.01$ ）と測定時期（ $F(1,380)=48.95, p<.01$ ）の主効果がそれぞれ有意であった。学級差の LSD 法による多重比較（ $MSe = 36.95, p<.05$ ）した結果を Table 9-1-10 に示した。顕著な結果は学級 33 が高得点、学級 13 が低得点であった。測定時期については、文化祭前より文化祭後で高得点であった。協力については、学級要因（ $F(12,380)=1.66, p<.10$ ）の主効果のみ有意傾向であった。学級差の LSD 法による多重比較（ $MSe = 19.35, p<.05$ ）した結果を Table 9-1-11 に示した。顕著な結果は学級 34 が高得点、学級 11 が低得点であった。運営については、学級要

因 ($F(12,380)=2.15, p<.05$) と測定時期 ($F(1,380)=7.09, p<.01$) の主効果がそれぞれ有意であった。学級差のLSD法による多重比較 ($MSe = 12.71, p<.05$) した結果をTable 9-1-12に示した。顕著な結果は学級21, 24, 33, 34が高得点, 学級13が低得点であった。測定時期については, 文化祭前より文化祭後で高得点であった。

Table 9-1-9 13学級の文化祭前・後における自己活動の認知, 他者との相互理解, 学級集団への理解の平均と標準偏差 ()は標準偏差

学級	測定時期	N	自己活動の認知			他者との相互理解		学級集団への理解	
			自主性	協力	運営	他者からの理解	他者への理解	学級集団の肯定的理解	学級でのトラブル
11	文化祭前	35	15.97(4.49)	16.60(3.42)	9.54(3.25)	15.80(4.74)	21.66(4.86)	25.69(6.62)	11.31(2.94)
11	文化祭後	35	16.83(4.46)	16.34(3.52)	10.43(2.60)	16.54(4.35)	22.11(5.17)	26.54(7.28)	12.71(3.06)
12	文化祭前	31	16.81(3.96)	17.29(3.24)	10.03(2.56)	16.42(4.26)	24.10(4.54)	30.03(5.77)	13.23(2.95)
12	文化祭後	31	16.94(3.38)	16.74(2.42)	10.19(2.38)	16.58(4.40)	23.84(3.72)	25.84(6.69)	13.94(3.08)
13	文化祭前	35	15.69(4.44)	18.17(3.00)	9.91(3.21)	15.40(4.68)	23.06(5.41)	34.40(9.72)	10.14(3.44)
13	文化祭後	35	16.57(4.33)	17.43(2.95)	9.69(2.92)	16.66(5.16)	24.14(5.43)	35.97(9.13)	9.66(3.43)
21	文化祭前	24	17.71(4.79)	17.00(3.45)	10.92(3.40)	16.42(5.87)	24.96(5.92)	37.13(7.79)	9.58(3.07)
21	文化祭後	24	19.13(4.94)	17.63(3.57)	12.29(3.10)	18.88(4.14)	25.96(5.28)	38.54(8.46)	9.46(2.89)
22	文化祭前	28	17.86(4.96)	17.57(3.27)	10.61(3.10)	16.71(4.88)	24.68(5.64)	31.43(8.03)	10.25(3.58)
22	文化祭後	28	18.71(4.30)	17.54(3.53)	10.75(3.11)	18.11(3.11)	24.14(4.45)	31.96(7.63)	10.82(3.13)
23	文化祭前	29	16.28(3.69)	17.41(3.58)	10.48(2.63)	16.59(3.66)	22.35(3.84)	30.66(7.80)	8.55(2.53)
23	文化祭後	29	18.04(3.86)	17.07(4.30)	10.48(1.96)	17.00(4.56)	23.07(5.22)	31.97(9.19)	9.10(2.96)
24	文化祭前	28	19.00(3.86)	18.68(3.02)	11.43(2.54)	19.39(4.13)	26.14(4.41)	30.25(7.64)	11.43(3.21)
24	文化祭後	28	20.21(4.14)	18.54(2.95)	12.04(2.56)	19.46(5.32)	27.43(5.01)	32.79(7.06)	10.82(3.95)
25	文化祭前	29	17.07(4.42)	17.59(3.75)	11.28(2.78)	16.28(4.74)	23.62(5.09)	28.38(6.95)	10.31(3.52)
25	文化祭後	29	18.48(4.98)	17.24(3.68)	11.21(2.78)	18.72(4.48)	25.31(4.67)	31.24(8.55)	9.83(3.59)
31	文化祭前	27	18.70(4.64)	17.15(3.05)	10.52(2.66)	17.89(4.91)	24.44(6.15)	30.15(9.62)	8.96(2.30)
31	文化祭後	27	20.44(4.54)	18.30(2.80)	11.11(2.86)	19.04(5.15)	24.96(5.92)	35.78(10.26)	10.30(2.65)
32	文化祭前	32	17.16(5.27)	17.53(3.36)	10.47(2.66)	16.81(4.31)	24.72(4.93)	33.97(8.12)	10.78(3.74)
32	文化祭後	32	18.75(5.20)	18.09(2.85)	10.50(3.00)	17.81(5.11)	24.88(5.57)	38.06(8.42)	11.19(2.92)
33	文化祭前	30	19.93(4.23)	19.07(3.52)	11.17(2.84)	17.13(5.09)	27.30(4.56)	36.77(7.95)	9.90(3.48)
33	文化祭後	30	21.33(4.33)	18.53(3.56)	12.00(2.56)	17.63(6.37)	27.70(4.89)	37.73(8.71)	10.63(3.98)
34	文化祭前	35	19.57(4.21)	18.86(3.89)	11.66(2.51)	17.00(5.53)	24.97(5.69)	40.83(7.08)	8.74(3.35)
34	文化祭後	35	19.43(4.58)	19.14(3.48)	11.66(2.92)	17.89(5.02)	25.91(4.91)	42.60(6.34)	9.86(3.82)
35	文化祭前	30	17.93(4.57)	17.33(2.94)	11.07(2.63)	16.90(4.66)	23.90(4.32)	30.17(7.45)	10.17(3.20)
35	文化祭後	30	18.03(4.79)	17.03(2.78)	11.30(2.64)	17.77(5.02)	23.70(5.48)	30.33(8.98)	10.20(3.99)

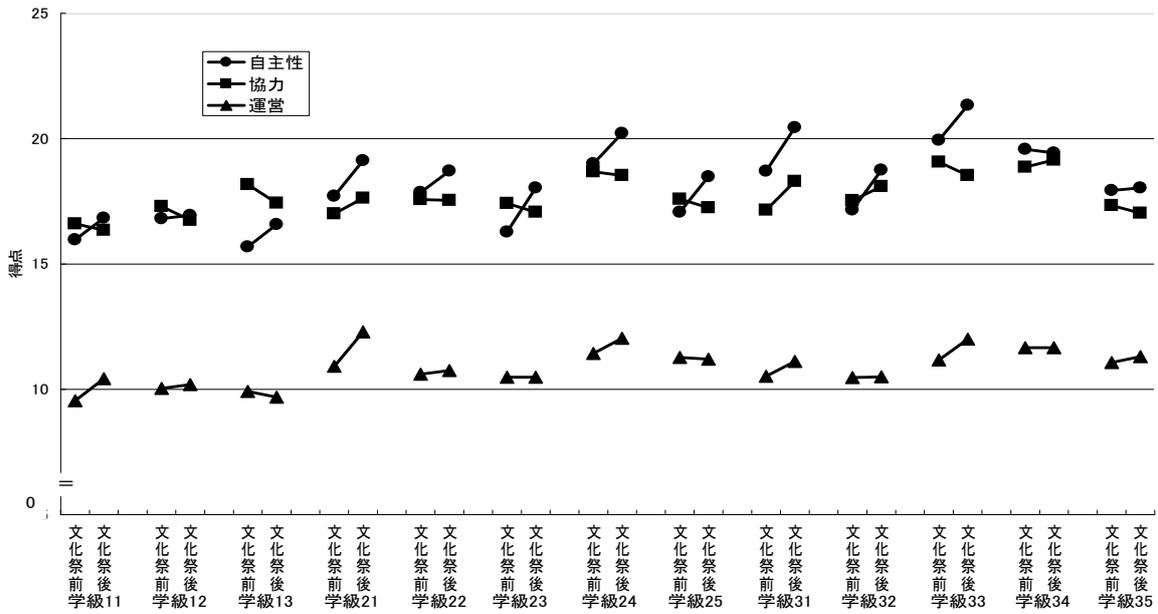


Figure 9-1-1 自己活動の認知の学級毎の変容

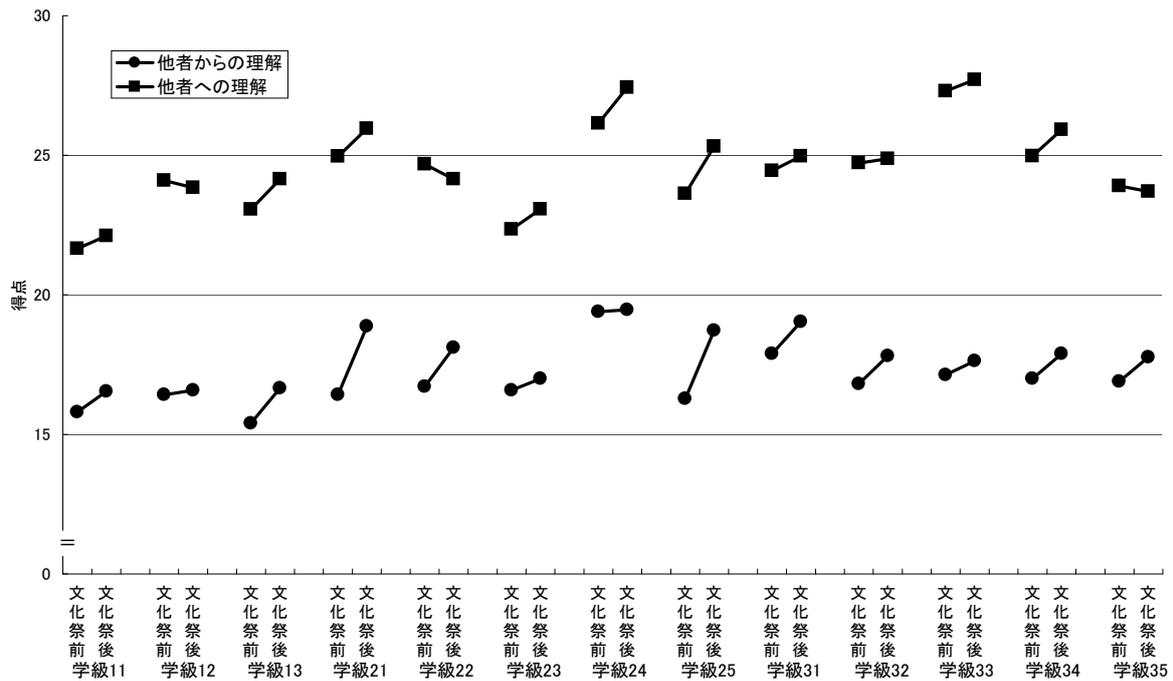


Figure 9-1-2 他者との相互理解の学級毎の変容

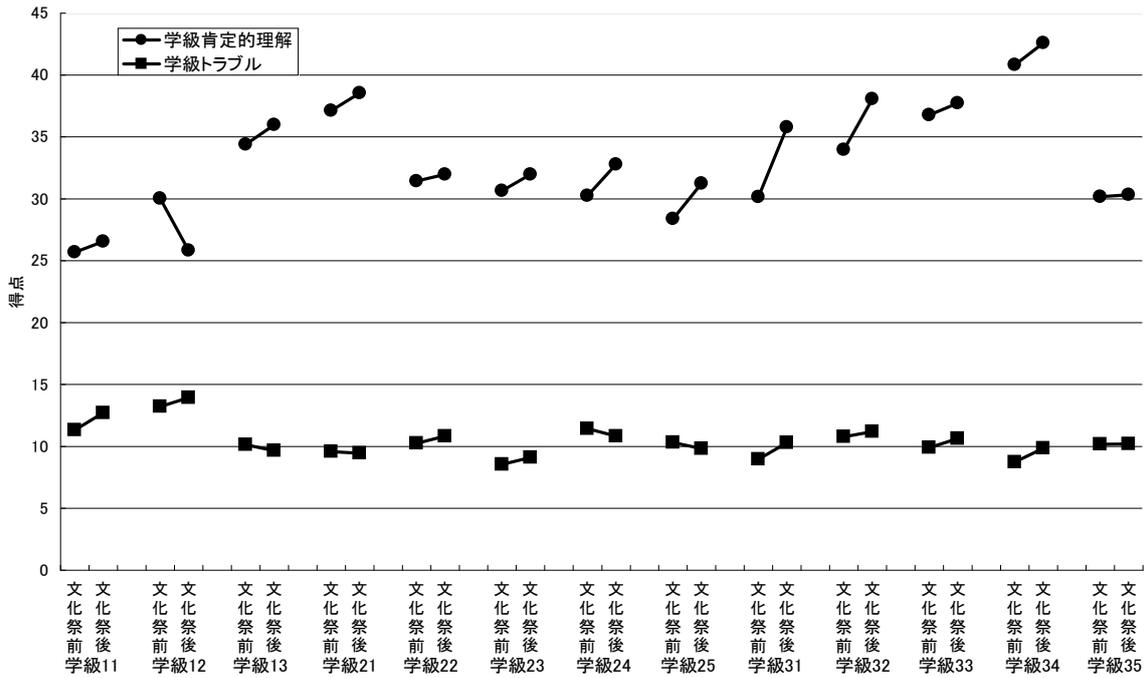


Figure 9-1-3 学級集団への理解の学級毎の変容

Table 9-1-10 自主性の多重比較の結果

学級	12	13	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35
11						<		<		<	<	
12						<		<		<	<	
13			<			<		<		<	<	
21										<		
22										<		
23						<		<		<	<	
24												
25										<		
31												
32										<		
33												>
34												

学級	B	C	D
A	>	<	

学級Aが学級Bより高得点
 学級Aが学級Cより低得点
 学級Aと学級Dには有意差無しを示している。

Table 9-1-11 協力の多重比較の結果

学級	12	13	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35
11						<				<	<	
12										<	<	
13												
21											<	
22												
23											<	
24												
25												
31												
32												
33												>
34												>

学級	B	C	D
A	>	<	

学級 A が学級 B より高得点
 学級 A が学級 C より低得点
 学級 A と学級 D には有意差無し
 を示している。

Table 9-1-12 運営の多重比較の結果

学級	12	13	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35
11			<			<				<	<	
12			<			<				<	<	
13			<			<	<			<	<	<
21												
22												
23												
24												
25												
31												
32												
33												
34												

学級	B	C	D
A	>	<	

学級 A が学級 B より高得点
 学級 A が学級 C より低得点
 学級 A と学級 D には有意差無し
 を示している。

これらの結果より、協力は文化祭前と文化祭後で有意な変容はみられず、自主性と運営は文化祭前から文化祭後に有意な得点上昇がみられた。文化祭では自主性を高めることが教師側からも求められており、それに応ずるような結果であった。

②他者との相互理解の変容

他者との相互理解（他者からの理解，他者への理解）のそれぞれの得点について、二要因混合分散分析（学級×測定時期）を行った。その結果、他者からの理解については、測定時期のみ主効果が有意であり（ $F(12,380)=26.19, p<.01$ ），文化祭前より文化祭後で高得点であった。他者への理解については、学級要因（ $F(12,380)=3.14, p<.01$ ）と測定時期（ $F(1,380)=6.62, p<.05$ ）の主効果がそれぞれ有意であった。学級差のLSD法による多重比較（ $MSe = 44.00, p<.05$ ）した結果をTable 9-1-13に示した。顕著な結果は学級33が高得点，学級11が低得点であった。測定時期については、文化祭前より文化祭後で高得点であった。

これらの結果より、他者からの理解と他者への理解は文化祭前から文化祭後に有意な得点上昇がみられた。文化祭での学級劇活動で、一緒に小グループで活動することにより、他者との相互理解が高まったと考えられる。

Table 9-1-13 他者への理解の多重比較の結果

学級	12	13	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35
11			<	<		<	<	<	<	<	<	
12						<				<		
13						<				<		
21					>							
22										<		
23						<				<	<	>
24												
25										<		
31										<		
32										<		
33												>
34												

学級	B	C	D
A	>	<	

学級Aが学級Bより高得点
学級Aが学級Cより低得点
学級Aと学級Dには有意差無しを示している。

③学級集団への理解の変容

学級集団への理解（学級の肯定的理解，学級でのトラブル）のそれぞれの得点について，二要因混合分散分析（学級×測定時期）を行った。その結果，学級の肯定的理解については，交互作用が有意であり（ $F(12,380)=4.01, p<.01$ ），下位検定を行った。学級24（ $F(1,380)=4.94, p<.05$ ），25（ $F(1,380)=6.03, p<.05$ ），31（ $F(1,380)=24.36, p<.01$ ），32（ $F(1,380)=12.88, p<.01$ ）の4学級が文化祭前より文化祭後で高得点であり，学級12（ $F(1,380)=13.52, p<.01$ ）は文化祭前より文化祭後で低得点であった。

学級でのトラブルでは，学級要因（ $F(12,380)=5.70, p<.01$ ）と測定時期（ $F(1,380)=5.19, p<.05$ ）の主効果が有意であった。学級差のLSD法による多重比較（ $MSe=16.63, p<.05$ ）した結果をTable 9-1-14に示した。顕著な結果は学級12が高得点，学級23が低得点であった。測定時期については，文化祭前より文化祭後で高得点であった。

Table 9-1-14 学級でのトラブルの多重比較の結果

学級	12	13	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35
11	<	>	>	>	>		>	>		>	>	>
12		>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
13												
21						<						
22					>							
23						<			<			
24								>			>	
25												
31												
32											>	
33												
34												

学級	B	C	D
A	>	<	

学級Aが学級Bより高得点
 学級Aが学級Cより低得点
 学級Aと学級Dには有意差無しを示している。

これらの結果、文化祭前より文化祭後に4学級（学級24, 25, 31, 32）で学級の肯定的理解が高まり、学級12で低まった。学級12で学級への肯定的理解が低まったのは、既に検討したように、文化祭で学級劇と同時に行われた合唱コンクールでの順位下位が影響したものと考えられる。各学級でトラブルが高まったのは、学級劇では活動に伴ってトラブルが起こるためと考えられる。

(4) 担任教師の援助的介入が小集団の発達位相及び分業的協力を介した学級適応に関する自己評価への影響

担任教師の援助的介入の影響について、①小集団の発達位相を介して生徒の自己活動の認知、他者との相互理解に影響するか、②分業的協力を介して学級集団への理解に影響するかについて検討した。具体的には、研究5で考察した逐次モデルについて、文化祭後測定値を用いた重回帰分析により検討した。

(1) 説明変数の相関

説明変数となる担任教師の援助的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），小集団の発達位相，分業的協力の相関係数を求め、Table 9-1-15に示した。

Table 9-1-15 説明変数の相関係数

	教師2	教師3	小集団 発達位相	学級での 分業協力
教師1 葛藤解決への援助	.53**	-.28**	.50**	.58**
教師2 生徒の自主性重視の活動方針		-.26**	.32**	.35**
教師3 教師主導の活動方針			-.14**	-.16**
小集団の発達位相				.81**

** : $p < .01$

その結果、小集団の発達位相と分業的協力に.81の高い相関がみられた。小集団の発達位相尺度は小集団が協力した活動が行えた状況であるかを測定する項目で構成した。分業的協力に関する尺度は学級での協力を想定して構成した。ともに「協力」という表現は用いずに質問項目を作成した。しかしながら、小集団の発達位相と分業的協力が高い相関を示した。いずれも、「協力」に関する概念であるため、ある程度の相関は想定していたが、それよりも高い相関であった。対象とした中学生にとって、これらの尺度での小集団での協力と学級での分業的協力

の弁別は困難であったと考えられる。

説明変数のうち、小集団の発達位相と分業的協力の.81の高い相関がみられたため、質的研究の枠組に沿って、自己活動の認知、他者との相互理解の検討には小集団の発達位相及び教師の援助的介入、学級集団への理解の検討には分業的協力及び教師の援助的介入を説明変数として用いた。

① 自己活動の認知、他者との相互理解に関する自己評価についての教師の援助的介入の影響

まず、小集団の発達位相を目的変数、担任教師の援助的介入の3因子それぞれ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 9-1-4参照）。その結果、小集団の発達位相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葛藤解決への援助のみであった。

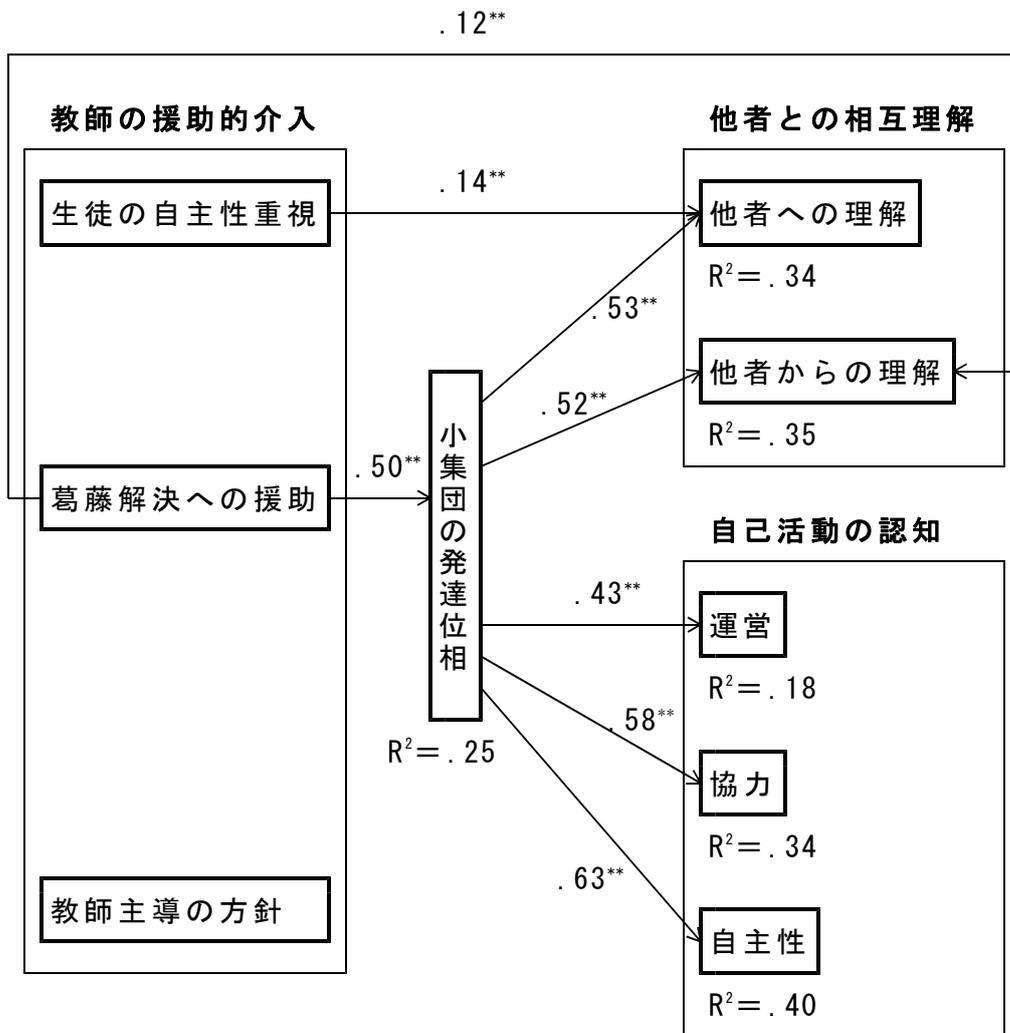


Figure 9-1-4 自己活動の認知と他者との相互理解への教師の援助的介入の影響

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、小集団の発達位相と担任教師の援助的介入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 9-1-4参照）。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達位相のみであった。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達位相、教師1葛藤解決への援助であった。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達位相、教師2生徒の自主性重視の活動方針であった。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、担任教師の援助的介入は小集団の発達位相を介して生徒の自己活動の認知、他者との相互理解に影響していた。

② 学級集団への理解に関する自己評価についての教師の援助的介入の影響

まず、分業的協力を目的変数、担任教師の援助的介入の3因子それぞれ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 9-1-5参照）。その結果、分業的協力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葛藤解決への援助のみであった。

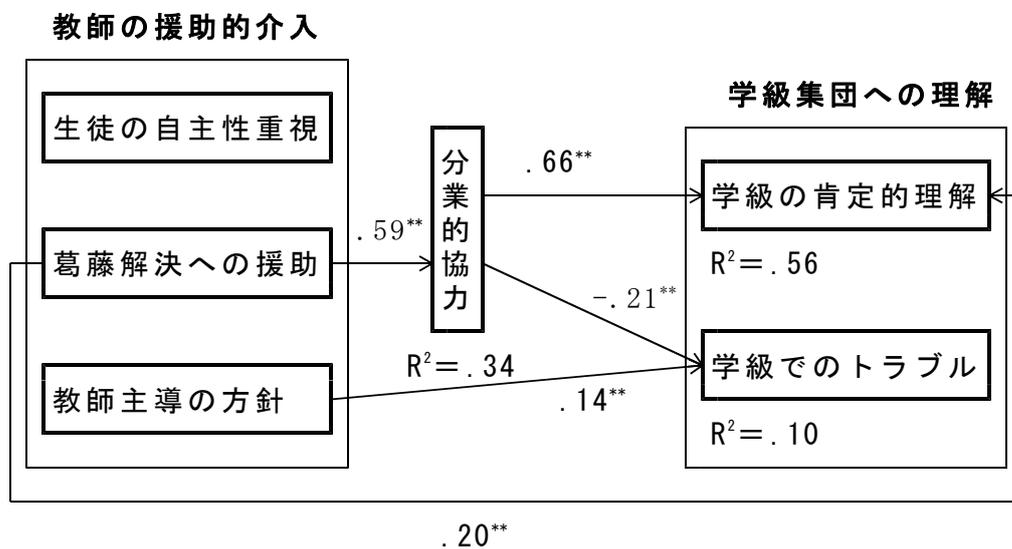


Figure 9-1-5 学級集団への理解への教師の援助的介入の影響

次に、学級の肯定的理解、学級でのトラブル、それぞれを目的変数、分業的協力と担任教師の援助的介入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 9-1-5参照）。その結果、学級の肯定的理解を予測する変数として有意であったのは選出順に分業的協力、教師1 葛藤解決への援助であった。学級でのトラブルを予測する変数として有意であったのは選出順に分業的協力（負の方向に影響）、教師3 教師主導の活動方針であった。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、担任教師の援助的介入は分業的協力を介して学級集団への理解に影響していた。

4. 総合考察

(1) 学級集団の発達と学校行事を活用した学級づくり

学級集団の発達における行事の特質に関して、現場教師より、体育祭では協力を重点が置かれ、文化祭では自主性に重点が置かれることが報告された。生徒の測定より得られた結果は、協力は文化祭前・後で有意な変容はみられず、自主性は文化祭前・後で有意な得点上昇がみられ、現場教師の報告を支持するものであった。

さらに、教師から生徒への学級の主導権委譲についての考察（蘭他，1996）より、一連の学校行事の最後にあたる文化祭の時期は、「学級安定期・変革期」から「学級定着期」にあたると考えられる。そこで、担任教師は文化祭で生徒の自主性を確立し、以降は相談役としての役割に移行すると考えられる。Table 9-1-8では、文化祭で相談役割として援助的介入したという教師のコメントもみられた（学級21，24，33）。中学1年から3年次まで持ち上がりの担任教師より、中学1，2年次よりも、3年次の文化祭では生徒が自分たちで考えて活動することに驚いたと報告された（学級33）。3年間の学校行事の繰り返しを通して、3年生では行事の運営方法だけでなく、そこで養われる自主性、協力、他者との相互理解、学級の肯定的理解を高めることや学級でのトラブルのあり方について理解を深めていると考えられる。3年間の学校行事の活用の影響が推察される。しかしながら、今回は縦断的な測定をしておらず、3年間の学校行事の活用についての検討は今後の課題となる。

(2) 小集団の発達を促進する担任教師による援助的介入

学級劇で係活動を行う小集団の発達について、本論文では観察者の立場からではなく、小集団に所属する生徒の立場から注目した。測定では、その発達水準を詳

細に捉えることはできず、研究5の集団発達の個人プロセスモデルでの「解決・生産」水準を超えたか否かの位相で捉えた。

担任教師による小集団への援助的介入を介した影響を重回帰分析で検討した (Figure 9-1-4)。その結果、担任教師の葛藤解決への援助的介入はおおむね小集団の発達位相を介して、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的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 (.12) を小集団の発達を経由した間接的効果が ($.50 \times .52 = .26$) 上回った。自己活動の認知は全て小集団の発達位相を経由した。ここで、教師の葛藤解決以外の援助的介入については、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、生徒の小集団の発達位相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力できるように介入し、生徒は小集団で協力した活動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的介入について、Table 9-1-8の事例より検討すると、学級21では、生活指導上の課題をもつ転入生の受けいれに際し、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的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、受けいれられた。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、概ね受けい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的介入であった。このような援助的介入により、出演者の係生徒と転入生が協力して劇練習できるように係の小集団が発達し、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、学級13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チャムグループを組み合わせ構成した。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、大きな背景画の制作を割り当てた。この作業は人手が必要であり、協力のレベルの高い活動であった。生徒が話し合う必要性と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て、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、協力の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、大道具係が協力できるように発達し、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、担任教師の援助的介入が効果的でなかった事例もみられた。学級11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、作業は進んだが生徒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。このような援助的介入は、生徒の仲間関係に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、生徒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。

ここでは、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。本論文のような中学生の小集団の活動を対象とした場合には、教師による援助的介入は、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注目した、小集団の発達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でも通用するものと考えられる。

(3) 学級づくりにおける分業的協力を促進する担任教師による援助的介入

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、本論文では分業的協力とした。担任教師の援助的介入が分業的協力を介して学級集団への理解に影響することが明らかになった。この結果より、担任教師が学級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、Table 9-1-8に紹介した学級11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的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達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、係活動の役割や意味づけの理解について介入するのである。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。

学級のメンバー構成や活動に対する生徒のやる気などの状況によっては、教師主導の方針で活動させたり、活動を分業して進めざるを得ない状況も現場教師である筆者には理解できる。しかしながら、タイムスケジュールに追われた、作業の進捗を中心とした活動の進め方は、Table 9-1-8において学級11で指摘されているような、生徒の仲間関係を広げることに役立たないとの報告に留意することも重要である。学校適応に関する予防的介入の側面からも、分業的協力につながる協力的なコミュニケーションを高める現場教師の工夫について検討を重ねることが必要である。

(4) 本論文の限界

ここで用いた自己活動の認知、他者との相互理解や学級集団への理解は、学校行事だけでなく年間の学級づくりを通して、生徒間の相互作用、教師の援助的介入、学級風土などさまざまな要因が相互影響することで形成されると考えられる。

多くの要因で年間のいくつかの時期のデータを用いた検討も必要である。学校現場の都合もあり文化祭前・後の測定で、それまでの学級づくりの結果としての指標で比較することが本論文の限界であった。研究6の結果についても、それまでの質的研究と合わせて意味をもつと考えている。そのような観点から、①尺度の妥当性と②統制群の設定について考察する。

①尺度の妥当性について

想定している概念を測定するための適切な尺度がみられないため、新たに作成した尺度を用いた。目的を同じにする尺度がみられないため、基準関連妥当性は検討できなかった。しかしながら、研究3-1、研究3-2、研究4、研究5の質的研究から得られた結果と内容的に整合することから、研究6で作成したそれぞれの尺度について、ある程度の妥当性は支持されたと考えている。具体的には、6章のTable 6-3-1で整理したように、研究3-1、研究3-2でみられた、自主性、協力は行事における自己活動の認知に関する尺度の「自主性」「協力」に対応している。研究3-1、研究3-2でみられた、学級集団への理解は学級集団への理解に関する尺度の「学級の肯定的理解」に対応している。研究3-1でみられた、学級としての協力がなく劇練習ができなかった状態は、学級集団への理解に関する尺度の「学級でのトラブル」に対応している。7章（研究4）でみられた衣装係でのチャムグループ相互の交流は他者との相互理解に関する尺度の「他者からの理解」「他者への理解」に対応している。8章（研究5）のFigure 8-1-1で質的研究の結果より整理した教師の援助的介入についての内容は、ほとんどが、文化祭活動における担任教師の援助的介入尺度における「葛藤解決への援助」に対応している。

しかしながら、先行研究を参考にした、文化祭活動における小集団の発達位相尺度と分業的協力に関する尺度では、「小集団での協力」と「学級での協力」という異なる概念を測定したにも関わらず、.81の高い相関がみられた。いずれも、協力という表現は用いずに質問項目を作成したのであるが、生徒は背後にある協力という概念で回答したと考えられる。今後、質問項目への更なる工夫が必要である。

②統制群の設定について

比較のための統制群は設定できなかった。このため、統制群と比較した上での自己評価の得点上昇では検討できていない。これは、実験計画上不適切な処置で

はあるが、学校現場の都合により、このような計画にならざるをえなかった。しかしながら、8章（研究5）のFigure 8-1-1で質的研究の結果より整理した、教師の援助的介入が小集団の発達や学級での分業的協力の認知を通して生徒の自己評価に影響することについて調査でもほぼ同様な結果が得られている。このようなことから、質的研究で得られた、担任教師の介入の下で学級劇活動を行うことで自己評価が高まる観察と合わせて、9章（研究6）での自己評価尺度の得点上昇も意味をもつものと考えている。

教育実践では学校行事に多くの時間をあてている。しかしながら、その意味や効果についての研究蓄積はみられない。以上のような限界はあるものの、学校行事を活用して生徒の学級適応に関する自己評価を肯定的に形成できることを提起することができたと考えている。

5. 第9章（研究6）のまとめ

第9章（研究6）では、文化祭での学級劇活動によって、①学級適応に関する自己評価が高まるか、②教師の援助的介入が小集団の発達の認知や学級での分業的協力の認知を通して生徒の学級適応に関する自己評価に影響するかを量的データで検討した。ここでは、生徒が小集団で協力した活動ができるようになる「小集団の発達」と一つの劇をそれぞれの係に分かれて分業した活動を行いながらも学級劇の成功を目指す「分業的協力」の概念を用いて検討した。

学級適応に関する自己評価には、自己活動の認知（自主性、協力、運営）、他者との相互理解（他者からの理解、他者への理解）、学級集団への理解（学級の肯定的理解、学級でのトラブル）の指標を用いた。①自己活動の認知では自主性と運営で得点上昇がみられ、協力は優位な変容はみられなかった。②他者との相互理解では、他者からの理解と他者への理解の得点上昇がみられた。③学級集団への理解では、学級の肯定的理解で4学級で得点上昇、1学級で得点下降がみられた。学級でのトラブルは、得点上昇がみられた。

教師の援助的介入による影響について、④担任教師による葛藤解決への援助介入が小集団の発達位相を介して、自己活動の認知（自主性、協力、運営）、他者との相互理解（他者からの理解、他者への理解）に影響した。⑤担任教師による葛藤解決への援助介入が分業的協力を介して、学級集団への理解（学級の肯定的

理解，学級でのトラブル）に影響した。

IV部のまとめ

1. 教師の援助的介入について

第8章（研究5）、第9章（研究6）では、教師の介入について、小集団の協力を促進する介入と分業的協力を促進する介入を対象とした。小集団の協力を促進する介入は、集団体験の個人プロセスモデルにおける「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促進する介入と捉えた。

第8章（研究5）では、筆者の実践によって、主に、小集団の協力を促進する介入について検討した。第9章（研究6）では、小集団での協力の促進を「小集団の発達位相尺度」、分業的協力の促進を「分業的協力に関する尺度」、これらに影響する教師の援助的介入を「担任教師の援助的介入尺度」によって測定し、量的データで検討した。

2. 自己評価について

第8章（研究5）では、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高めることに注目して、教師の観察の結果から読みとれる内容を対象とした。教師の介入によって協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価を高めるかを検討した。

第9章（研究6）では、自己の活動への評価を「自己活動の認知に関する尺度」、一緒に活動する他者への評価を「他者との相互理解に関する尺度」、学級集団への評価を「学級集団への理解に関する尺度」によって測定した。教師の介入によって「自己活動の認知に関する尺度」「他者との相互理解に関する尺度」「学級集団への理解に関する尺度」による得点を高めるかを検討した。

3. まとめ

研究4で小集団の協力を何段階かのプロセスを経ることが示唆されたため、小集団での協力を小集団の発達と捉え直して、第8章（研究5）では、学級劇活動を対象として、担任教師の介入の影響について小集団の発達及び分業的協力の側面より質的に検討した。その結果、「導入」「不満足・葛藤」「解決・生産」「終結・意味づけ」の4水準で構成した集団体験の個人プロセスの枠組みで、生徒の作文を検討すると、不満足・葛藤から解決生産水準へ移行することで、小集団の活動が活性化し、自主性、協力に関する自己評価を高めることが示唆された。

また、小集団を解決・生産水準への移行を促進する担任教師の介入が示唆された。次に、同じ目標を目指しながら小集団に分かれて異なった活動をする「分業的協力」により、生徒は学級集団全体へと視点を広げ、学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。

質的研究（研究3-1，研究3-2，研究4，研究5）の結果について総合的に考察することで、①教師の援助的介入により小集団が発達し、自主性，協力，一緒に活動する他者との相互理解に関する自己評価が高まること，②教師による学級での分業的協力への援助的介入によって、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。これらの質的研究から得られた示唆について、量的データで検討する課題が示された。

そこで、第9章（研究6）では、それまでの研究を整理して、学級適応に関する自己評価について、自己活動の認知，他者との相互理解，学級集団への理解に関する3つの自己評価尺度を作成し、学級劇活動によって①学級適応に関する自己評価が高まるか，②教師の援助的介入が小集団の発達の認知や学級での分業的協力の認知を通して生徒の学級適応に関する自己評価に影響するかを量的データで検討した。その結果，①学級劇活動により学級適応に関する自己評価が高まることが明らかとなった。②教師の援助介入が小集団の発達位相を介して自己活動の認知，他者との相互理解に影響することが明らかとなった。③教師の援助介入が分業的協力を介して学級集団への理解に影響することが明らかとなった。

V部 総合考察

V部 総合考察では、本論文のまとめ、討論、理論的貢献、実践的貢献及び本論文の限界と課題を明らかにする。学校心理学の観点及び学級づくりの観点より討論を行う。理論的貢献では中学生の発達的特徴及び想定した2つの協力（小集団での協力、学級での協力）について考察する。実践的貢献では本論文の結果より教育指導に貢献しうるポイントについて考察する。最後に、本論文の限界と課題について検討する。

第10章 総合考察

第1節 本論文のまとめ

本論文でのそれぞれの研究をまとめ、Table 10-1-1～Table 10-1-2に示した。研究の目的、結果と課題、研究の進行に伴う教師の介入と自己評価の広がりについて整理する。

Table 10-1-1 本論文における研究のまとめ その1

研究	目的	教師の援助的介入	注目した自己評価	結果と課題
1	中学生は仲間関係を重視している。そのため、生徒の他者評価を教師がフィードバックする効果を検討する。	生徒の他者評価の教師によるフィードバック	①生徒行動の自己評価（フィードバックに合わせた協調性、誠実性などの15の行動項目） ②意見表明についての自己評価（意見表明、課題遂行、指導性の発揮に関する意識の自己評価）	①生徒の他者評価の教師によるフィードバックにより、自己評価が高まった。セルフ・エスティーム理論にそう反応であった。 ②生徒の他者評価のフィードバックが起りやすい協力的集団体験に注目した、行事活動における自己評価尺度の作成と自己評価を高めるかの検討が必要である。
2	生徒の他者評価のフィードバックが起りやすい協力的集団体験に注目した、行事活動における自己評価尺度を作成し、自己評価の変容を検討する。	協力的集団体験としての学年劇活動の設定	行事活動における自己評価（自主性、協力及び成就感、運営、前向きな取り組み）	①行事活動における自己評価（自主性、協力及び成就感、運営、前向きな取り組み）を構成した。 ②学年劇活動により自己評価を高めた。セルフ・エスティーム理論にそう反応であった。 ③教師の介入について、意図、介入、自己評価の変容についての検討が必要である。 ④集団過程に注目し、自己の活動以外にも、一緒に活動する他者、学級集団への理解に関する自己評価も検討する必要がある。
3-1	教師の介入について、筆者の実践より、意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。	学級の協力を意識させる介入 生徒自身が考えることや活動することを促進する介入	協力 自主性 学級集団への理解 についての教師の観察	①教師の介入により、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。 ②筆者の実践以外についても、教師の介入について、意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する必要がある。
3-2	教師の介入について、4名の教師を対象とした半構造化面接により、意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。	小集団での協力に注目した介入 活動内容を伝える話し合いの提案	協力 自主性 学級集団への理解 についての教師の観察	①教師の介入により、協力、自主性、学級集団への理解に関する自己評価が高まることが示唆された。 ②生徒と教師の双方のデータにより、小集団の協力に関する教師の介入について、意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する必要がある。

Table 10-1-2 本論文における研究のまとめ その2

研究	目的	教師の援助的介入	注目した自己評価	結果と課題
4	教師の観察と生徒への聞き取りによる実践により、小集団の協力に関する教師の介入について、意図、介入、生徒の自己評価の変容を検討する。	小集団の協力を促進する介入 グループ間の協力を意図する 小集団の協力に視点を向ける	協力 他者との相互理解 についての教師の観察	①小集団の協力に視点を向ける介入により、グループ間の交流が起これ、協力、他者との相互理解に関する自己評価を高めることが示唆された。 ②自己評価に他者との相互理解を加える必要性が示唆された。 ③小集団での協力には数段階のプロセスを経る必要がある。どのような段階で、教師がどのように介入することで、生徒の自己評価が高まるのかを検討する必要がある。
5	小集団での協力のプロセスより、どのような段階で、教師がどのように介入することで、生徒の自己評価が高まるかを検討する。	小集団の協力を促進する介入 集団体験の個人プロセスモデルにおける「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促進する介入	協力 自主性 学級集団への理解 についての教師の観察	①「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準へ移行するような教師の介入により、協力、自主性に関する自己評価を高めることが示唆された。 ②学級の活動だからと遅れている準備を手伝う、分業的協力により、学級集団への理解に関する自己評価を高めることが示唆された。 ③質的研究のまとめより、教師の介入が小集団の発達を介して自己の活動、他者との相互理解に関する自己評価に影響するか、教師の介入が分業的協力を介して学級集団への理解に関する自己評価に影響するかを量的データで検討する必要がある。
6	教師の介入が小集団の発達を介して自己の活動、他者との相互理解に関する自己評価に影響するか、教師の介入が分業的協力を介して学級集団への理解に関する自己評価に影響するかを量的データで検討する。	小集団の発達の認知 分業的協力の認知を促進する介入 教師の援助的介入を3因子（葛藤解決への援助、生徒の自主性重視の活動方針、教師主導の活動方針）の尺度で捉えた。	①自己活動の認知（自主性、協力、運営） ②他者との相互理解（他者からの理解、他者への理解） ③学級集団への理解（学級の肯定的理解、学級でのトラブル）	①学級劇活動により自己活動の認知、他者との相互理解、学級集団への理解が高まることを学級毎に検討した。 ②教師による葛藤解決への援助が小集団の発達位相を介して生徒の自己活動の認知、他者との相互理解に影響した。教師による葛藤解決への援助が分業的協力を介して生徒の学級集団への理解に影響した。

1. それぞれの研究の結果と考察

(1) 研究1の結果と考察

生徒の他者評価を担任教師がフィードバックすることで、学級適応に関する自己評価が高まった。ここでは生徒の仲間関係や集団に注目し、担任教師を他者評価のフィードバックを促進する役割として位置づけた。学級適応に関する生徒の

自己評価について、15の生徒行動項目をフィードバック情報としていることから、それに合わせた生徒行動の自己評価で捉えた。さらに、仲間関係に関する意識に関して意見表明についての自己評価も併用した。

協力的集団体験では小集団で協力した活動を行うため、他者評価のフィードバックが行われやすいと考えて、以降の検討対象とした。

(2) 研究2の結果と考察

協力的集団体験としての学年劇活動の設定を教師の援助的介入と捉えた。行事活動における自己評価に関して、協力及び成就感、運営、自主性、前向きな取り組みの4因子の自己評価尺度を構成し、意見表明についての自己評価も併用した。学年劇活動により、自主性、前向きな取り組みに関する自己評価が高まった。ここでは自己の活動に関する自己評価しか扱えず、一緒に活動する他者、学級集団への理解に関する自己評価も検討する課題が示された。教師の介入について、意図、介入、生徒の自己評価の変容についての検討が課題として示された。

(3) 研究3の結果と考察

研究3-1では、学年主任であった筆者が担任として介入した実践を検討した。その結果、「学級の協力を意識させる介入」「生徒自身が考えることや活動することを促進する介入」により、協力、自主性、学級集団への理解についての観察による自己評価が高まることが示唆された。

研究3-2では、4名の教師による半構造化面接により、「小集団の協力」に注目した教師の介入について検討した。その結果、「活動の内容を伝える介入」「話し合いを提案する介入」「話し合いと待つことを提案する介入」「話し合わせる介入」「学級と生徒個人を取りもつ介入」「見守る介入」により、協力、自主性、学級集団への理解についての観察による自己評価が高まることが示唆された。小集団で協力した活動が重要であること。そのために、話し合いを勧める介入が多く用いられ、話し合いに伴った生徒の他者評価のフィードバックがみられた。また、「提案」の介入が多く用いられ、教師が生徒の自律性を重視していることが示唆された。これらは教師サイドからみた教師の介入の検討であるため、教師と生徒の双方から教師の援助的介入について検討する必要性が課題として示された。研究3-2以降では、教師の介入対象を「小集団の協力」に焦点化した。

(4) 研究4の結果と考察

教師の観察と生徒への聞き取りによる筆者の実践により、「小集団の協力」を促進する教師の介入について検討した。その結果、教師は小集団を構成するグループ間の協力を意図して介入していた。それは、指示的で個別の作業を進捗させるような介入ではなく、それぞれのグループで小集団の協力を視点に向ける介入であった。教師の介入が小集団での協力のきっかけとなり、協力、他者との相互理解についての観察による自己評価が高まることが示唆された。協力して活動できた後に、グループ間で交流できるようになり、生徒の他者評価のフィードバックがみられた。課題として、次の2点が指摘された。①自己評価に他者との相互理解を加える必要性が示された。②小集団での協力には数段階のプロセスを経る必要がある。どのような段階で、教師がどのように介入することで、生徒の自己評価が高まるかを検討する課題が示された。

(5) 研究5の結果と考察

生徒が小集団で協力できるようになることを小集団の発達と捉え、「導入」「不満足・葛藤」「解決・生産」「終結・意味づけ」の4水準の集団体験の個人プロセスモデルの枠組みを用いて、小集団の発達を促進する教師の介入について検討した。「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促進するような教師の介入の重要性が示唆された。小集団で協力して活動できるようになることで、協力、自主性についての観察による自己評価を高めることが示唆された。生徒の他者評価のフィードバックもみられた。学級の活動だからと遅れている準備を手伝う、分業的協力により、学級集団への理解についての観察による自己評価を高めることが示唆された。質的研究のまとめより、教師の介入が小集団の発達を介して自己の活動、他者との相互理解に関する自己評価に影響するか、教師の介入が分業的協力を介して学級集団への理解に関する自己評価に影響するかを量的データで検討する課題が示された。

(6) 研究6の結果と考察

学級劇における教師の介入が小集団の発達の認知、分業的協力の認知を介して、生徒の学級適応に関する自己評価へ影響するかを13学級を対象とした量的データで検討した。学級適応に関する自己評価は自己活動の認知（自主性、協力、運営）、他者との相互理解（他者からの理解、他者への理解）、学級集団への理解

(学級の肯定的理解、学級でのトラブル)の3つの自己評価で捉えた。その結果、①学級劇活動により自己活動の認知、他者との相互理解、学級集団への理解が高まることを学級毎に検討した。②教師による葛藤解決への援助が小集団の発達位相を介して生徒の自己活動の認知、他者との相互理解に影響した。教師による葛藤解決への援助が分業的協力を介して生徒の学級集団への理解に影響した。

2. 研究の進行に伴う教師の介入対象と自己評価を捉える視点の広がり

Table 10-1-1より、研究の進行に伴い、教師の介入対象と生徒の自己評価を捉える視点の広がりが理解できる。すべての研究を通して、生徒が仲間関係を重視する特徴に注目して教師が介入することが基本になっている。

(1) 研究の進行に伴う教師の介入対象の広がり

研究1では、生徒の他者評価の教師によるフィードバックを教師の介入とした。協力的集団体験では小集団で協力した活動をするため、他者評価のフィードバックが行われやすいと考えて、研究2以降の検討対象とした。

研究2では、協力的集団体験としての学年劇活動を設定することを教師の介入とした。研究3-1では、学級の協力を意識させる介入、生徒自身が考えることや活動することを促進する介入を教師の介入とした。研究3-2では、小集団での協力に注目した介入を教師の介入とした。研究3-2以降では、教師の介入対象を「小集団の協力」に焦点化した。

研究4では、小集団の協力を促進する介入として、グループ間の協力を意図する介入、小集団の協力に視点を向ける介入を教師の介入とした。研究5では、小集団の協力を促進する介入として、集団体験の個人プロセスモデルにおける「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促進する介入を教師の介入とした。

研究6では、質的研究のまとめより、教師の介入は小集団の発達、分業的協力を介して学級適応に関する自己評価に影響するかを量的データで検討するため、3因子(葛藤解決への援助、生徒の自主性重視の活動方針、教師主導の活動方針)の尺度により教師の援助的介入を捉えた。以上のように、すべての研究を通して、生徒が仲間関係を重視する特徴に注目して教師が介入することを基本にしながらも、「他者評価のフィードバック」から「小集団での協力」へ、さらに、「小集団の発達の促進」「分業的協力の促進」へと介入対象に広がりをもつこと

が特徴となっている。

(2) 研究の進行に伴う自己評価を捉える視点の広がり

研究1では、フィードバック情報に合わせた15の生徒行動項目による生徒行動の自己評価と仲間関係に関する意識に関して意見表明についての自己評価を併用した。研究2では、自主性、協力及び成就感、運営、前向きな取り組みの4因子による行事活動における自己評価と意見表明についての自己評価を併用した。

研究3-1、研究3-2では、協力、自主性、学級集団への理解についての観察による自己評価で捉えた。研究4では、協力、他者との相互理解についての観察による自己評価で捉えた。研究5では、協力、自主性、学級集団への理解についての観察による自己評価で捉えた。

研究6では、それまでの研究を整理して、学級適応に関する自己評価について、自己活動の認知（自主性、協力、運営）、他者との相互理解（他者からの理解、他者への理解）、学級集団への理解（学級の肯定的理解、学級でのトラブル）に関する3つの自己評価尺度で捉えた。以上のように、生徒の自己の行動や活動に関する自己評価から、集団過程を考慮した、他者との相互理解、学級集団への理解に関する自己評価を加え、自己評価を捉える観点に広がりをもつことが特徴となっている。

第2節 討論

1. 学校心理学の観点からの教師の介入についての討論

学校心理学（石隈，1999，2002；石隈・水野，2009）における3段階の援助サービスの観点より，教師の介入について考察する。石隈（1999）によれば，一次的援助サービスには，促進的援助と予防的援助がある。促進的援助とは，子どもが学校生活を通して発達上の課題や教育上の課題に取り組むうえで必要とする基礎的な能力の開発を援助するサービスである。子ども自身の自助資源の開発を積極的に援助するサービスである。また，予防的援助は多くの子どもが出会う課題遂行上の困難を予測して，課題への準備を前もって援助するサービスである。促進的援助は，子どもが成長するために必要な能力の向上をめざすサービスであり，予防的援助はオリエンテーションやガイダンスでもある。

学校心理学の枠組みを基にして，学校行事における生徒の成長を対象とした教師の援助的介入に関する一次的援助サービスモデルを提案する。石隈（1999）が一次的援助サービスの内容として指摘する，「促進的援助」「予防的援助」「機会の計画的設定の援助」と「集団としてのふりかえり・意味づけ的援助」を加える必要があると考えた。Figure 10-1-1に，学校行事における生徒の成長を対象とした教師の援助的介入に関する一次的援助サービスモデルを示した。これについて，「機会の計画的設定の援助」「予防的援助」「促進的援助」「集団としてのふりかえり・意味づけ的援助」の観点より検討する。

(1) 機会の計画的設定の援助

「機会の計画的設定の援助」は，学校の年間教育計画に関わる教師ならではの援助サービスになると考えられる。教師たちは，現在の生徒にどのような活動の設定がマッチするかなどの生徒の状況，地域や保護者の要請，この学校では教師がどのような活動を援助しやすいと考えているかなどの教師集団の状況，学校で続いている伝統，学習指導要領など教育課程の状況など，さまざまな状況を考慮しながら学校の年間教育計画を立てている。その際，研究2でみてきたような生徒の自己評価を高める観点をもつ必要がある。実際の行事を企画する際，担任教師は学級の状態についてアセスメントを行った上で活動を決定する必要がある。生徒が落ち着かない荒れた状況という課題があり，その解決に学級劇を企画する

ことが最良の方法なのかなど、学級の状況についてアセスメントを行った上で、企画を設定する必要がある。研究3-1の学級では、配役が決まっていなかったために劇練習はなかったが、大道具・小道具・衣装などの物作りの準備は進んでいた。ハードルの高い放課後に再度登校しての学級会も成立した。そのような生徒の様子から、生徒が学級劇活動に愛着をもっていることを判断した上で決断した学級劇の続行であった。生徒の状況によっては、出来上がっている物を活用した展示の企画に切り替えるという判断になったかも知れない。

時間 ↑	4. 集団としてのふりかえり・意味づけ的援助	<ul style="list-style-type: none"> ①活動をふりかえり，今後の活動への動機を得たり，活動を自分なりに意味づける機会を学級集団を対象としてもたせる ②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る
	3. 促進的援助	<ul style="list-style-type: none"> ①話し合いの提案 ②学級と生徒個人をとりもつ ③関わり方や方法のモデルを示す ④見守る
	2. 予防的援助	<ul style="list-style-type: none"> ①活動内容を伝える ②係活動の計画を立てさせる ③学級の協力を意識させる
	1. 機会の計画的設定の援助	<ul style="list-style-type: none"> ①学校を取り巻く状況についてアセスメントを行い，生徒の自己評価を高める観点をもって，学校の年間教育計画を立てる ②学級の状態をアセスメントを行った上で活動や企画を設定する

Figure 10-2-1 学校行事における生徒の成長を対象とした教師の援助的介入に関する一次的援助サービスモデル

企画の自由度が高い文化祭は教師にとっても何をさせたらよいか分らず、指導しにくい内容との指摘もある。しかも、時間をかけて自主的な活動をさせようとするため、文化祭以降に一時的なお祭ムードが残り、文化祭をやると生徒の生活状態が悪くなる等の非難の対象となりやすい行事でもある。文化祭についての教育的な効果に関する研究もほとんどみられない。学校5日制の導入を機に学校行事が精選された（渡部，1992）。総合的学習の導入でも学校行事の見直しが行われた。その際、体験活動を重視する考えを背景にした、地域の大人による体

験講座や合唱コンクールによる文化祭に切り替えている学校もある。石隈（1999）は学校5日制への移行で、援助サービスの機能をもつ学校行事の減少を危惧し、学校行事を一次的援助サービスの観点から検討しなおすことを提唱している。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、実践面での工夫、その役割などについての検討が必要である。「機会の計画的設定の援助」は企画の自由度の高い文化祭にこそ必要な観点と考えられる。時間的な経緯から考えると、教師は、「機会の計画的設定の援助」を最初に行っている。

海外と比較して、日本の学校では学級を基本とした集団重視の教育が行われ、授業や学習などの学校の日常的な活動は学校行事などの非日常的な活動によって支えられていると指摘されている（佐々木，2008；佐々木，2002）。このような学校行事の非日常性は、竹内（1980）も指摘するように、生徒たち自身が独自の時間的、空間的世界を創り出すことを通して、自己を新たな観点から捉えるきっかけとなるとともに、生徒の日常的な生活活動を内省することになる。学校行事による集団体験は日本的集団活動といえる。このような機会を計画的に設定すること自体に意味があると考えている。

そのような集団体験の効果について、研究5で照明係を担当したCくんは、学級劇活動を通して、学級のメンバーに受け入れられたことを「文化祭は人の心をひとつにまとめてくれる」「みんなとずっと友だちでいたい」と喜びを表現している。研究5で大道具係のチーフを担当したAさんは、舞台背景づくりの活動と自然教室での大縄飛びが学級全員で飛べたこととあわせて、学級の協力として肯定的に評価している。そのことを作文に「文化祭という行事の準備で、このクラスの本当のみんなを知ることができたのかも知れません。自然教室の時の大縄飛びと同じで、いざという時には協力できるクラスだと思いました。いつもは授業の時はうるさくてしょうもないクラスだけれど、本当はどのクラスよりも頼りになるクラスだと思います。」と表現している。以上のような考察より、集団体験も体験学習の一つと考え、その機会の計画的設定が生徒にとって有効な一次的援助サービスになると考えられる。

(2) 予防的援助

2番目に、多くの生徒が出会う課題遂行上の困難を予測した「予防的援助」が

必要である。研究3-2P, Q, R, Sすべての学級でみられた、活動内容を伝える介入、係活動の計画を立てさせる介入などがこれにあたる。学校の予定を日程表にまとめたプリントで配る、係毎に計画表を提出させる、係チーフと活動の進め方を相談するなど各学級で担任教師はそれぞれの方法で介入していた。いずれも生徒が係活動を進めやすいような援助的介入であった。また、個人の楽しみではなく、学級で一つの劇をつくる意味を伝える、研究3-1のような「学級の協力を意識させる介入」も活動初期に必要な介入であることが示唆されている。

(3) 促進的援助

3番目に、生徒が成長するために必要な能力の向上をめざす「促進的援助」が必要である。日常的に行動をともにするチャムグループと異なり、学級劇活動を行う小集団では日常的につき合いの少ないメンバーを含んだ10人ほどのメンバーで構成している。協力した活動を行うために、意見の違いの理解、トラブルや葛藤の解決が求められる。研究3-2の多くの学級で行われた、話し合いを提案する介入、研究4で行われたグループ間の交流を促進する介入はこのような協力した活動を促進する介入である。つまり、自己の意見表明、他者の考えの理解、話し合いのスキルなど生徒の能力の向上が必要となるために、促進的援助に対応すると考えられる。また、小集団で協力した活動ができることを研究5では小集団の発達という観点で捉え、「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準に移行するような適時的な教師の介入が有効であることが示唆されている。これも促進的援助にあたりと考えられる。

促進的援助に多くみられた介入は、「小集団での話し合いを提案する」などの小集団を対象とした介入であった。活動初期に、研究3-2P学級、Q学級の担任教師は、やる気があっても何をしたらいいのかわからない生徒がいることを心配し、係のチーフに「活動内容について伝える介入」を行っている。「活動内容について伝える介入」は、予防的援助にあたりと考えられるが、活動が停滞している小集団では話し合う際の資源となっていた。「不満足・葛藤」水準にある小集団に、教師が「話し合いを提案する介入」を行うと、生徒たちは教師の提案を受け入れて、小集団での話し合いがみられた。小集団で話し合うと、他者との相互作用により、佐藤（1999）が協同学習の理論で指摘するような、小集団での協力へのある程度の合意が形成され、「解決・生産」水準への移行がみられた。このような

小集団が発達する過程を通して、生徒の自己理解や他者との相互理解の深まりがみられた。話し合いを促進するために、自己の意見表明、他者の考えの理解、話し合いのスキルなど生徒の能力の向上が必要となる。このため、「話し合いを提案する介入」は促進的援助にあたりと捉えられる。

反証事例になるが、研究6の学級11では、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ができていないと報告があった。学級劇活動のような協力的集団体験の機会でも、生徒は作業を進めることが重要と考えるかも知れない。そのために分担したそれぞれの作業を終了させることが目的となってしまうのであろう。担任教師は、ともに活動することが新たな他者との出会いの場であり、他者との協力に影響された新たな自己との出会いの場でもあることを意味づけることが重要である。これについて、個人を対象とした介入が不適切ということではなく、作業を進めることを意図した介入であったことが促進的援助になっておらず、不適切であると捉えた。中学生が仲間関係と自律的な意志決定を重視する発達的特徴への注目が不足であったといえよう。

個人を対象とした介入でも、研究3-2R学級で主役を演じたAさんには、学級のメンバーでAさんに関わる生徒がいなかったため、担任教師はAさんと学級の間を取りもつように介入している。学級にはAさんの気持ちを伝え、Aさんには学級のメンバーの考えを伝える介入を行っている。研究5の照明係のCくんは周囲の生徒とうまく折り合えていなかったため、Cくんへの対応のモデルを担任教師が学級の生徒の前で示している。いずれの介入もAさんやCくんには、個人を対象とした二次的援助サービスに位置づくが、周囲の生徒には、関わり方のモデルを示す一次的援助サービスに位置づくことと捉えられる。これは、周囲の生徒が対象生徒についての理解を深め、周囲の生徒の対応が変わることで対象生徒の変化を引き起こしたと考えられる。そのため、Aさん、Cくんのような学級とうまく折り合えていない生徒の周囲にいる生徒への対応も促進的援助にあたりと捉えられる。このように、集団への介入は個人の成長も意図したものである。水谷・岡田(2007)は、周りの児童のスキルが改善されたことによって対象児童の社会的スキルに改善が見られない場合でも、学級適応が改善されることを示した。水

谷・岡田（2007）と同様に、集団の変化と個人の変化の相互性に注目することが示唆された。行事活動では、このように個人を対象として介入する場合でも、学級のメンバーとの関係に配慮して、集団を対象とした介入の側面をもつと考えられる。

鍵になるのはアセスメントを行う観点と研究6で示唆されたような教師の介入の影響の仕方に留意することである。作業の進捗に注目してアセスメントを行うのではなく、促進的援助につながるような生徒の仲間関係に注目してアセスメントを行うといった観点を身近な援助者である教師がもてることが重要と考えている。次に、教師の介入が生徒の自己評価に直接的に影響するのではなく、生徒の小集団の発達や分業的協力を介して間接的に影響することに留意することである。この点について、研究5では小集団の発達という観点から小集団の状態のアセスメントを行った上で介入することを提案した。すなわち、「導入」「不満足・葛藤」「解決・生産」「終結・意味づけ」の枠組みで、「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準に移行することを意図して介入することである。教師は集団体験において、活動や組織を構成するだけでなく、小集団の発達や学級での協力の状態に注目することが必要である。

(4) 集団としてのふりかえり・意味づけ的援助

最後に、集団としてのふりかえり・意味づけ的援助が必要である。理論的には、研究5で小集団の発達に関する「集団体験の個人プロセスモデル」の「終結・意味づけ水準で提唱したように、活動をふりかえり、今後の活動への動機を得たり、活動を自分なりに意味づける機会を学級集団を対象としてもたせる介入である。学校現場では、活動後に生徒に感想文などを書かせてふりかえりを行うことがある。生徒自身が自分で活動を意味づけることは重要であるが、生徒の考えだけでは十分な意味づけを行えないこともある。集団としてのふりかえり・意味づけでの教師の介入は必要と考えている。

研究6で作成した教師の援助的介入尺度でも、このような介入に関連する質問項目もある。「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」「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」は活動中では、研究3-1のような「学級の協力を意識させる介入」やそれぞれの係活動の内容に疑問や不満足をもつ係に行う介入に対応する質問項目であ

る。活動後では、係の活動が学級集団にどのような貢献があったのかという側面からの観点による介入が必要である。生徒は自身の活動については理解できているが、それが学級集団にどのように貢献できたかについては理解しにくい面もある。このような観点からふりかえりをもつことが活動への達成感を高め、今後の活動への動機づけを高めることに影響すると考えている。

活動後も学級での対人関係は保たれる。「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」の質問項目は、一緒に活動する他者への理解を深めることへの期待に対応するものである。研究3-2Q学級では、文化祭が終わった後、担任教師は生徒の感想を学級通信で伝えた。熱をおして自分の役割を果たした生徒のエピソードも伝えることができた。それは学級のメンバーに好意的に評価された。これもメンバー相互の理解に影響する介入と考えている。しかしながら、「集団としてのふりかえり・意味づけ的援助」は、本論文では十分な検討はなされていないと捉えている。今後の課題としたい。

2. 学級づくりの観点からの討論

(1) 他者評価のフィードバックが起こる集団体験の設定

集団体験について、本論文では、まず、生徒の他者評価のフィードバックに注目した。研究1の結果より、生徒の肯定的な他者評価を教師がフィードバックすることで、学級適応に関する自己評価を高める効果がみられた。生徒が仲間からの評価に敏感なことが改めて理解できる。学校行事などの集団体験では、生徒どうしの直接的な関わりを通して、このような他者評価のフィードバックが起こることが期待できる。

そのような他者評価のフィードバックについて、研究3-1では、劇練習を通じてみられた。劇練習を観ている生徒や監督の生徒から「動きがいい」「台詞の言い方がいい」などとフィードバックされた。劇練習に学級での協力が活性化していると担任教師にも感じられた。中心的に企画を進めてきた生徒たちは、自分たちが話し合うことで学級劇をつくることができたと自信を得た様子を話していた。

研究3-2P学級では、監督の生徒2人がトラブルを解消するために話し合った。それまでは、学級委員のBさんが先頭に立って活動を仕切り、Aさんはそれにつ

いて行く活動の仕方であった。2人で相談してトラブルを解消した後は、リーダーシップをとる場面を分担したが、2人の相談も続いた。2人の相互フィードバックにより、自己評価を高めるような体験をもてたことが類推できる。この後、Bさんは生徒会に立候補し、AさんはBさんが就いていた学級委員になった。研究3-2R学級では、推されてしぶしぶ配役を引き受けたBくん、監督の生徒、音楽系のイメージソングの選曲、主役のAさんについて、周囲の生徒からの肯定的な評価がフィードバックされた様子とそれぞれの生徒が活動に満足した様子が報告された。

研究4では、それまでつながりのなかったグループどうしで協力して活動できた後に、FさんたちのグループがAさんたちのグループに練習してきたダンスを見せ、Aさんたちから「ダンスうまいね」と肯定的な評価がフィードバックされた。FさんたちもAさんたちとの関係を「以前よりも仲良くなれた」と以前よりも肯定的な関係をつくれたことを表現している。以上のような、他者評価のフィードバックとそれにより自己評価を高める様子が観察された。

集団体験では、言葉としての肯定的な評価がフィードバックされるだけでなく、関わりを通して、生徒の仲間関係が肯定的に変化していることに注目できる。このように、他者評価のフィードバックが起こる機会としての集団体験を設定する意味がみいだせる。

(2) 生徒が肯定的に受けとれるようにフィードバックする教師の介入

他者評価がフィードバックされる効果をセルフ・エスティームのレベルで分類すると、他者による肯定的な評価を教師がフィードバックすることはセルフ・エスティームの低い生徒が自己評価を高めることに強く影響した。すなわち、セルフ・エスティーム理論 (self-esteem theory : Dittes, 1959 ; Walster, 1965) にそう反応であった。また、セルフ・エスティームの高い生徒は他者による否定的な評価を教師がフィードバックすることに対して、自己の振る舞いを見直す効果がみられた。否定的な評価のフィードバックに対して、がっかりするのではなく、不信感をもつのもなく、肯定的に解釈して自己の成長に活用するきっかけにしようとすることはとても意味のあることであり、positivityの機能 (蘭, 1999) にそう反応であった。ここでは、フィードバックの仲介者としての教師の役割が重要である。

このような担任教師による生徒の他者評価のフィードバックについて、研究1では、教師は生徒自身に思い当たる例をあげながらフィードバックした。そのような方法で、否定的な他者評価も肯定的に解釈できるように教師がフィードバックできたと考えられる。フィードバックされる内容が肯定的な評価でも、既に Moretti & Higgins (1990) が指摘しているように、生徒自身が重視していない内容ではその効果は期待できない。まして、フィードバックされる評価が否定的な場合には、生徒自身にとって意味のある内容、意味のあるフィードバックの仕方、生徒が肯定的に受けとれるようにフィードバックできる生徒と教師の関係が重要である。

(3) 協力的集団体験をくりかえす意味

日本の学校では協力を重視する風土があると指摘されている（柏木，1983）。第2章文献研究で、蘭他（1996）による学級集団の発達モデルを基にした学校行事の位置づけの検討からも理解できるように、年間の学校教育計画では多くの学校行事を設定している。そして、このような学校行事において、協力的集団体験を繰り返している。1年間にわたる学校行事の活動を活用した学級づくりは、いかえれば、生徒たちが体育祭などの協力的な活動や文化祭などに代表される役割分担的な協力活動により、自学級への愛着をもたらす。自学級への愛着形成はその学級の特徴が反映された学級ルールの獲得をもたらすことになる。これは、自学級特有の合意形成といえる。例えば、研究3-2P学級、研究5の学級では、学級で協力できることを重視した学級づくりが行われていることがうかがえた。研究3-2R学級では、学級での問題は、学級役員を中心として学級会で話し合っ解決する学級ルールで学級づくりをおこなっていることがうかがえた。それぞれの学級では、活動に協力すること、学級での問題を話し合うことが当たり前になっており、いずれの学級でも、生徒に学級集団への愛着や所属感がみられた。

このような集団への愛着や所属感とそこでの自己評価の形成について、社会的アイデンティティ理論（Hogg & Abrams, 1988 ; Tajifel & Turner, 1986）が参考になる。社会的アイデンティティ理論では、内集団を外集団と比較して肯定的に認知する。それを自己概念に取り入れることによって自己も肯定的に認知する。すなわち、肯定的な自己評価が社会的アイデンティティを通じて行われるとしている。自学級を内集団、自学級への所属感や一体感を高めることを学級アイデンテ

ィティの獲得と捉えると、学校行事での協力的集団体験の繰り返しにより、生徒たちに学級アイデンティティの再編成・形成をもたらすと考えられる。自学級を肯定的に認知する学級アイデンティティの獲得にともなって、学級での自己評価を肯定的にしようと努力する。つまり、学級観の比較や修正、自己観の比較や修正がおこなわれる。さらに、学級観を肯定的に再編し、学級における自己観も肯定的に再編しようとする。

そのような例は、研究5 大道具係チーフAさんにもみることができる。Aさんは、舞台背景づくりの活動と自然教室での大縄飛びが学級全員で飛べたこととあわせて、学級の協力として肯定的に評価している。作文にも「文化祭という行事の準備で、このクラスの本当のみんなを知ることができたのかも知れません。自然教室の時の大縄飛びと同じで、いざという時には協力できるクラスだと思いました。いつもは授業の時はうるさくてしょうもないクラスだけれど、本当はどのクラスよりも頼りになるクラスだと思います。」と表現している。つまり、Aさんは自然教室と学級劇での協力的集団体験を通して、学級への愛着、すなわち、学級アイデンティティを獲得している。このような学級アイデンティティを背景に、Aさんは大道具係のチーフとして自己の役割を果たそうとしたと推察できる。

学級は多くの場合、1年間の期間限定で構成された集団である。担任教師は学級じまいの時期を想定しながら、学級づくりを行っている（蘭他，1996）。年間で複数回行われる学校行事での協力的集団体験を活用して、生徒が学級アイデンティティを獲得することを促進する。学級アイデンティティの獲得にともなって、肯定的な自己評価が形成される。これは、一人ひとりの生徒の成長と学級集団の発達が相互に影響する中で行われている。集団を対象とした介入は生徒個人の成長を念頭においたものといえるであろう。つまり、担任教師は集団への介入を通じて個人への介入を行っているといえる。教師は、学級集団の発達の状態をみながら、それぞれの時点での学級の状況に対する学校行事の役割を意味づけて、学級アイデンティティの獲得を促進するように介入している。年間の学校行事の終了期にあたる文化祭では、担任教師が相談役で済んだという事例も研究6の学級21，24，33でみられた。学級アイデンティティが獲得され、それを背景とした生徒の自主的な活動で、行事活動を進めることができているためと考えられる。学級集団の発達に応じた介入を示す例といえるだろう。

第3節 理論的貢献

本論文の結果より、理論的に貢献しうるポイントを6点にわたって指摘した。

① 中学生が仲間関係を重視する特徴に応じた教師の援助的介入

中学生は仲間関係を重視しているが、本音を避け、周囲に同調しようとする傾向がある（落合・佐藤，1996）。仲間からの評価に敏感であり、他者からの肯定的な評価を望んでおり、研究1より、他者からの肯定的なフィードバックは効果的であった。中学生は対立・葛藤の経験のない広く浅いつき合い方であり、共同体験で結びつくため（長沼・落合，1998；落合・佐藤，1996），研究2，4より、学校行事での協力的集団体験が効果的であった。そして、研究3-1，3-2より、教師は「話し合う」ことを促進する介入を行った。いずれも、中学生が仲間関係を重視する特徴に応じた介入と考えられる。

② 中学生が自律的な意志決定を重視する特徴に応じた教師の援助的介入

指示的な介入ではなく、中学生が自律的に意志決定や選択できるような教師の介入が必要である（Eccles et al., 1998）。研究3-1，研究3-2，研究4より、学級劇活動で「話し合いの提案」など、教師は生徒に受けいれるか否かの判断を任せた介入を行った。このような介入は、中学生が自律的な意志決定を重視する特徴に応じた介入と考えられる。

③ 小集団での協力を促進する援助的介入

小集団で協力できるようになることを小集団の発達と捉えると、何段階かのプロセスがある（Lacoursiere, 1980；村山・野島，1977）。研究5では、集団体験の個人プロセス（「導入」「不満足・葛藤」「解決・生産」「終結・意味づけ」）の枠組みより、「不満足・葛藤」から「解決・生産」水準への移行を促進するような介入の重要性が示唆された。研究6では、教師による葛藤解決への援助が小集団の発達位相を介して生徒の自己評価に影響することが示唆された。このような結果は、教師の介入が小集団での協力を促進することを示唆すると考えられる。

④ 学級での分業的協力を促進する援助的介入

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調整・協力をする「分業的協力」の要素の高い協力的集団体験として学級劇活動に注目した。研

究3-1, 研究5では, 教師は「学級での分業的協力」を促進する介入を行った。研究6では, 教師による葛藤解決への援助が分業的協力を介して生徒の学級集団への理解に影響することが示唆された。教師の介入によって「学級での分業的協力」が促進され, 生徒の視点が学級全体に向くことを示唆すると考えられる。

⑤ 生徒による小集団の発達位相と分業的協力の認知

研究6による測定値では, 小集団の発達位相と分業的協りに.81の高い相関がみられた。いずれの測定でも, 協力という表現を用いず, 「小集団の発達位相」では係の小集団での協力, 「分業的協力」では学級での協力という異なる次元を想定したにもかかわらず, 高い相関であった。生徒はその背景にある, 協力という概念で回答したと考えられ, 想定された2つの協力の弁別は困難であった。

⑥ 学校行事における生徒の成長を対象とした教師の援助的介入に関する一次的援助サービスモデルの提案

本論文の討論を通して, 学校行事における生徒の成長を対象とした教師の援助的介入に関する一次的援助サービスモデルを提案した。それは, 石隈(1999)が一次的援助サービスの内容として指摘する, 「促進的援助」「予防的援助」に「機会の計画的設定の援助」と「集団としてのふりかえり・意味づけ的援助」を加えた, 「機会の計画的設定の援助」「予防的援助」「促進的援助」「集団としてのふりかえり・意味づけ的援助」の4つの援助的介入で構成したモデルである。

第4節 実践的貢献

本論文の結果より、教育指導に実践的に貢献しうるポイント2点を指摘した。

① 他者評価のフィードバックの活用

教師は、学級で起きたトラブルなどを学級全体の問題として扱うことがある。その際、生徒に議論させたり、生徒に書かせた意見を教師が読み上げることで全体に公表するなどの方法を用いることがある。生徒は学級の他のメンバーの意見を知るだけではなく、自分と他の生徒の視点の違いに注目する。直接的な自己への他者評価のフィードバックではないが、自分と同様な意見をもつメンバーがいることを肯定的な評価のフィードバックと捉えるのではないだろうか。他の生徒の評価や考えを知らせることから自己を捉え直す教育指導に、他者評価のフィードバックの考えが活用されうるものと考えられる。

② 学級での「分業的協力」を高める活動の進め方

教育心理学会シンポジウムで「分業的協力」の考えについて話題提供する機会があった。そこで、小学校教師より次のような示唆をいただいた。それについて考察する。

小学校生活科の「街」についての授業で、分業的にそれぞれの児童の好きなように街をつくらせると、お菓子屋さんとおもちゃ屋さんがたくさんできてしまう。しかし、みんなが生活しやすい街をつくるにはどうしたらよいかを学級で討議した後、活動すると、色々なお店ができるという報告が現場の小学校教師よりなされた。学級全体で討議し、みんなが生活しやすい街をつくることが学級全体の目標であることが合意されると、分業的に好きなお店をつくる活動と異なり、分業的協力が起こると考えられる。つまり、みんなが生活しやすい街にするように、必要なものをそれぞれの児童が考え、他の児童の考えの不足を補う方向で自己の活動を再構成する。つくるお店が異なるため、児童には異なった活動をしながら、学級の目標に協力していると捉えられるのであろう。小学校教師からはこのような例も「分業的協力」にあたるのかという問いであった。「分業的協力」は、学級劇活動に限ったものではないことが改めて示唆される例である。

このような例からも、学校行事や学級劇活動以外の場面でも「分業的協力」を高める活動の進め方は可能であると考えられる。本論文では「分業的協力」によ

って、学級に視点が向いた活動になることを報告している。活動の進め方の工夫で、個人的に好きな活動から学級に視点を向けた活動への転換を図り、学級づくりに活用できることが示唆される。

第5節 本論文の限界と課題

生徒の学級適応に関する自己評価は、学校行事だけでなく年間の学級づくりを通して、生徒間の相互作用、教師の援助的介入、学級風土などさまざまな要因が相互影響することで形成されると考えられる。その中で、本論文は文化祭での学級劇活動に焦点をあてて研究を進めた。他にも、生徒の学級適応に関する自己評価を高める機会は多くある。本論文では、学級劇活動を行う際、小集団での協力、学級での分業的協力を促進する教師の介入に注目して検討した。学級劇以外の活動でも、小集団での協力、学級での分業的協力を促進する教師の介入を期待することはできるであろう。また、学級劇活動を活用して生徒の自己評価を高める教師の介入について、多くの学校現場で追試が可能なように、参照性を高められるように、本研究で触れられていない他の要因についても整理することも必要である。測定についても、学校現場の都合もあり文化祭前・後の測定で、それまでの学級づくりの結果としての指標での比較が本論文の限界であった。しかしながら、教育現場で多くの時間を使いながらも蓄積のない学校行事についての研究に対して、生徒の学級適応に関する自己評価を肯定的に形成できることを提起することができたと考えている。今後、このような問題を解く実践的研究を重ねることが必要である。

学級集団の発達と学校行事の位置づけについては、主に文献研究で検討し、研究2で筆者の教職経験との整合で確認した。しかしながら、本論文では実践研究、調査研究ともに、文化祭での学級劇活動しか対象としておらず、他の行事については今後の研究が待たれる。この点、研究が少ない中で、筑波大附属駒場中・高等学校生活部による文化祭（岡崎他，1995）、校外学習（岡崎他，1996）、合唱コンクール（鹽谷他，1998）、それらの比較（鹽谷他，1999）、さらに宮野・明石（1992）による壁新聞作りの研究をレビューすることができた。今後、学校行事についての研究を進める際の参考となるであろう。

学習指導要領では特別活動の目標として、集団活動を通して、心身の発達、人間関係を築こうとする態度、自己を活かす能力の育成をあげている。学習指導要領解説 特別活動編（文部科学省，2008）では、集団活動を進めることが特別活動の特質であるとしている。さらに、中学校段階においては、友人との関係を重

視し、自主独立の要求も高まる。しかし、生活体験や社会体験が不十分で、自分の考えにも自信をもてない時期であるため、教師の適切な援助の必要性も指摘している。学校では、清掃当番、班活動、係活動、委員会活動、学校行事での集団活動など多くの集団での活動体験がある。中学生も1年生と3年生では心身の発達が異なり、その発達状況に即した集団活動、援助の仕方の検討は本論文では十分な議論ができていない。本論文は学級づくりに問題意識をもち、中学生の発達の特徴に注目して教師の介入について研究を進めてきたが、中学生における学年による差異、小学生や高校生との差異について研究を深めることも今後の課題になると考えている。

集団体験の個人プロセスモデルは、学級劇活動での小集団の活動体験より個人の認知を検討するモデルとして提唱したものである。しかし、学級劇に限らず、他の小集団活動にも応用できるのではないだろうか。他の小集団活動と合わせた今後の検討が必要である。集団体験の個人プロセスモデルは個人からみた集団の状態についてのアセスメントを行うことしかできていない。そのため、今後は集団が個人に及ぼす影響などの個人と集団相互のアセスメントの要因も組み入れた検討が必要である。小集団活動における教師の介入行動に示唆を与えるようなモデルの修正が求められている。

協力的集団体験をくりかえすことで、学級アイデンティティが獲得され、それを背景に自己評価を高めることが考えられる。学級づくりに学校行事を活用する立場より、年間に数回の測定を行い、学級アイデンティティの獲得と学級における肯定的な自己評価の形成についての検討を重ねることも必要である。

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.
- Allport, G. W. 1958 *The nature of prejudice*. Addison-Wesley. (原谷達夫・野村昭(訳)
1961 偏見の心理 培風館)
- 蘭 千壽 1981 学級集団におけるソシオメトリック選択、行動特性、集団凝集性の変容に及ぼす役割行動の効果 教育心理学研究, 29, 51-55.
- 蘭 千壽 1986 自尊感情と好意 対人行動研究会(編) 対人行動の心理学 誠信書房 Pp. 147-153.
- 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 1990 パーソン・ポジティヴィティの社会心理学 北大路書房
- 蘭 千壽 1992a 対人関係のつまずき 木下芳子(編) 新・児童心理学講座8 対人関係と社会性の発達 金子書房 Pp. 261-295.
- 蘭 千壽 1992b 対人感情と自己評価 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽(編) セルフ・エスティームの心理学 ナカニシヤ出版, Pp. 78-88.
- 蘭 千壽 1999 変わる自己変わらない自己 金子書房
- 蘭 千壽・大坪英夫 1986 行動・性格の教師評定に基づく教師の指導類型と児童行動 日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 504-505.
- 蘭 千壽・武市 進・小出俊雄 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 誠信書房, Pp. 77-128.
- Aronson, E., Blaney, N. T., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. 1975 *Busing and racial tension : The jigsaw route to learning and liking*. Psychology Today, February, 43-59.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. 1978 *The jigsaw class room*. Stage Publications, Inc. (松山安雄(訳) 1986 ジグソー学級 原書房)
- Berndt, T. J. 1999 Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational-Psychologist*, 34, 15-28.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. 1995 Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Brewer, M. B., & Miller, N. 1984 Beyond the contact theory. In N. Miller, & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact*. Academic Press.
- Butler, A. C., Hokanson, J. E., & Flynn, H. A. 1994 A comparison of self-esteem liability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 166-177.
- Dittes, J. E. 1959 Attractiveness of group as function of self-esteem and acceptance by group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 77-82.
- DuBois, D. L., & Hirsch, B. J. 1993 School / nonschool friendship patterns in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13, 102-122.
- Dunning, D., Meyerowitz, I. A., & Holzberg, A. D. 1989 Ambiguity and self-evaluation : The role of idiosyncratic trait definitions in self-serving assessments of ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1082-1090.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. 1998 Motivation to succeed. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol3. Social, emotional, and personality development*. New York: J. Wiley, & Sons. Pp1017-1095.
- 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-349.

- 遠藤辰雄・安藤延男・冷川昭子・井上祥治 1974 *Self-Esteem* の研究 九州大学教育学部心理学部門紀要, **18**, 53-65.
- 遠藤辰雄 1981 人生周期と同一性 遠藤辰雄(編) *アイデンティティの心理学* ナカニシヤ出版 Pp. 12-27.
- 榎本博明 1998 「自己」の心理学—自分探しへの誘い— サイエンス社
- 鹽谷 健・岡崎勝博・曾根睦子・遠藤正之・小澤富士夫・入江友生・高橋宏和・八宮孝夫 1998 学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について(3)音楽祭 筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告, **37**, 199-216.
- 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.
- 遠矢幸子 2006 教師が学級経営に活かす児童の主体的意思伝達行動 香蘭女子短期大学研究紀要, **49**, 31-39.
- Festinger, L. 1957 *A Theory of Cognitive Dissonance*. Row, Peterson and Company. (末永俊郎(監訳) 1965 認知的不協和の理論 誠信書房)
- 古市裕一 1997 小・中学生における学校生活の楽しさとその規定要因 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 248
- 藤岡 宏 1983 社会的役割加工による自己概念・学級適応・学級勢力構造の変化に関する研究 兵庫教育大学修士論文(未公刊)
- 藤原和政・河村茂雄 2007 高校生のソーシャルスキルの変化と学級適応感の変化についての一考察 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 20
- Good, T. L., & Brophy, J. E. 1972 *Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. Technical Report No. 58.* Center for Research in Social Behavior, University of Missouri at Columbia.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. 1989 Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 143-154.
- 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(未公刊)
- 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.
- 浜名外喜男・北山鎮道 1988 教師行動の実験的変容が児童の学級適応に及ぼす影響 兵庫教育大学研究紀要 第1分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育, **8**, 63-73.
- 浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, **33**, 101-110.
- 橋本重治 1958 *GUESS-WHO TEST* の研究 財団法人応用研究所
- 針塚 進 1991 教育への心理劇の適用 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), **36**, 55-64.
- 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.
- Heider, F. 1958 *The psychology of interpersonal relations*. Wiley. (大橋正夫(訳) 1977 対人関係の心理学 誠信書房)
- 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.

- 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.
- 平山栄治 1994 エンカウンター・グループにおける高成長者と低成長者の個人過程の比較検討 心理臨床学研究, **12**, 263-273.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. 1988 *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge. (吉森 護・野村泰代 (訳) 1995 社会的アイデンティティ理論 新しい社会心理学体系化のための一般理論 北大路書房
- 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.
- 保坂 亨 1996 児童期から思春期・青年期における友人関係の発達と「いじめ」 千葉大学教育実践研究, **3**, 1-9.
- 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.
- 飯田都 2002 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響—児童個々の認知様式に着目して— 教育心理学研究, **50**, 367-376.
- 井上健治 1992 人との関係の広がり 木下芳子(編) 新児童心理学講座第8巻 対人関係と社会性の発達 金子書房 Pp. 1-28.
- 井上信子 1986 児童の自尊心と失敗課題の対処との関連 教育心理学研究, **34**, 10-19.
- 井上信子 1990 自尊心に関する縦断研究—思春期の自尊心と進路決定との関連— カウンセリング研究, **23**, 142-152.
- 石津憲一郎 2006 中学生のスクール・モラルを支える要因の検討 学校心理学研究, **6**, 3-17.
- 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
- 石隈利紀 2002 学校における心理教育的援助サービスの現状と展望 沢崎俊之・中釜洋子・齋藤憲司・高田 治(編) 学校臨床そして生きる場への援助 日本評論社 Pp. 23-56.
- 石隈利紀・水野治久 2009 学校心理学の「最前線」と学校教育の可能性 石隈利紀(監修) 水野治久(編) 学校での効果的な援助をめざして 学校心理学の最前線 ナカニシヤ出版 Pp. 201-211.
- 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.
- 伊藤恵美・前田和寛・浦 光博 2005 評価的フィードバックが自己概念に及ぼす影響—自尊心、賞賛獲得欲求に関して— 日本社会心理学会第46回大会発表論文集, 260-261.
- 伊藤崇達・三島美砂 2005 教師の学級集団経営を支援する—「教師用 RCRT」を用いて— 日本教育工学会論文誌, **29**, 93-96.
- Jackson, J. M. 1960 Structural characteristics of norms. IN N. B. Henry (Ed), *The Dynamics of Instructional Groups*, Chicago : National Society for the study of Education. (末吉悌次・片岡徳雄・森しげる(訳) 1967 規範の構造特性 学習集団の力学 れい明書房 Pp. 160-190.)
- Jones, S. C. 1973 Self and interpersonal evaluation. : Esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, **79**, 185-199.
- 梶田叡一 1975 青少年の内面的成熟過程に関する検討—自己成長性の発達状況をめぐって— 青年の内面的成熟に関する研究 文部省教育研究開発委嘱調査研究報告書 教育

- の成果分析研究会 Pp. 7- 37.
- 梶田叡一 1985 子どもの自己概念と教育 東京大学出版会
- 梶田叡一 1988 自己意識の心理学 (第2版) 東京大学出版会
- 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
- 狩野素朗 1985a 個と集団の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 狩野素朗 1985b コンデンセーション法による大局的集団構造特性の集約 実験社会心理学研究, **24**, 111-119.
- 柏木恵子 1983 社会の規範・価値を媒介する教育風土・育児文化 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会 Pp. 301-313.
- 粕谷貴志・河村茂雄 2002 学校生活満足度尺度を用いた学校不適應のアセスメントと介入の視点—学校生活満足度と欠席行動との関連および学校不適應の臨床像の検討— カウンセリング研究, **35**, 116-123.
- 加藤隆勝 1960 自己意識の分析による適應の研究 心理学研究, **31**, 53-63.
- 加藤隆勝 1977 青年期における自己意識の構造 心理学モノグラフ, 14 日本心理学会 (東京大学出版会)
- 加藤隆勝 1987 青年期の意識構造—その変容と多様化— 誠信書房
- 勝亦章行 1995 生徒相互の人間関係を深め, 広げる学級集団の指導—よさを見いだし, 認め合う学校行事への取り組みを通して— 日本特別活動学会紀要, **4**, 37-43.
- 川原誠司 1997 中学生・高校生の教師とのサポート・ネットワーク 日本教育心理学会 第39回総会発表論文集, 141
- 河井芳文・中村享史・神原高之・多羅沢守・青山祐子・保坂 操・保坂早苗・田中克昌 1984 児童におけるソシオメトリーの選択及び排斥の理由とその分類 東京学芸大学 紀要, **36**, 49-58.
- 河井芳文 1985 ソシオメトリー入門 みずうみ書房
- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 2004 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究— 中学校教師を対象として— 教育心理学研究, **52**, 1-11.
- 河村茂雄 1996 教師のPM式指導類型と勢力資源及び児童のスクール・モラルとの関係についての調査研究 カウンセリング研究, **29**, 187-196.
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2)—スクール・モラル 尺度 (中学生用) の作成— カウンセリング研究, **32**, 283-291.
- 河村茂雄 2001 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, **34**, 153-159.
- 河村茂雄 2003 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, **36**, 121-128.
- 河村茂雄・国分康孝 1996 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, **29**, 55-59.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997a 児童が認知する教師のPM式指導類型と児童のスクール・モラルとの関係についての考察 カウンセリング研究, **30**, 121-129.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997b 児童のスクール・モラルと担任教師の勢力資源認知との関係についての調査研究 カウンセリング研究, **30**, 11-17.
- 河村茂雄・田上不二夫 1998 教師の指導行動・態度の変容への試み(2)—教師のビリーフ介入プログラムの効果の検討— カウンセリング研究, **31**, 270-285.
- 川崎知己 1994 構成的グループ・エンカウンターが中学生の進路意識に及ぼす効果 カウンセリング研究, **27**, 132-144.

- 香山哲哉・岡田守弘・武藤安子 1997 中学校学級集団における「心理劇」導入の意義－相互発達援助関係の形成に向けて－ 心理劇, 2, 25-36.
- Kaye, K. M. 1991 Background Factors Predicting Teacher Ratings of Children's School Performance. *Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development* (Minneapolis, MN, July 3-7, 1991).
- 小口孝司 1994 自己評価 古畑和孝(編) 社会心理学小辞典 有斐閣
- 近藤一紀 1990 能力の自己評価に関する研究 上越教育大学学校教育学部卒業論文(未公刊)
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
- 久木山 健一 2005 青年期の社会的スキル改善意欲に関する検討 発達心理学研究, 16, 59-71
- Lacoursiere, R. 1980 The life cycle of groups : *Group developmental stage theory*. Human Sciences Press.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. 1995 Self-esteem as an interpersonal monitor. The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Long, J. K., & Soble, L. 1999 Report: An art-based violence prevention project for sixth grade students. *The Arts in Psychotherapy*, 26, 329-344.
- 松山安雄 1964 学級における社会的地位と行動特性の研究 大阪学芸大学紀要, 5, 12-24.
- 松山安雄・倉智佐一・西山 鴻 1976 学級におけるスクール・モラルに関する研究(第2報) 大阪教育大学紀要, 25, 93-104.
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 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.
- 宮野光夫・明石要一 1992 学級における仲間集団の凝集性に関するアクションリサーチ－壁新聞づくりの実践を通して－ 千葉大学教育学部研究紀要, 40, 123-138.
- 宮沢秀次 1988 女子中学生の自己受容性に関する縦断的研究 教育心理学研究, 36, 258-263.
- 水谷拓也・岡田守弘 2007 集団社会的スキル訓練が児童および学級集団に及ぼす効果の検討－多層ベースライン法の利用、および集団変容が個人に及ぼす影響と学級集団規範の形成に着目して－ 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学, 9, 1-22.
- 文部科学省 2008 学習指導要領解説 特別活動編 ぎょうせい
- Moos, R. H. 1979 *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Moretti, M. M., & Higgins, E. T. 1990 Relating self discrepancy to self-esteem. : The contribution of discrepancy beyond actual-self ratings. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 108-123.
- 武藤孝典 2002 スクール・ガイダンスの構想と実践－アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ－ 国立教育政策研究所 「教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書(10) 道徳・特別活動カリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－, Pp. 71-89.
- 武藤孝典・新井浅浩・山田真紀 2007 フランス・ドイツ・イギリスにおける「学級づくり」活動の実践に関する比較検討 日本特別活動学会紀要, 15, 17-28.

- 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.
- 長沼恭子・落合良行 1998 同性の友達とのつきあい方からみた青年期の友人関係 青年心理学研究, **10**, 35-47.
- 長島貞夫・中野佐三・田中熊次郎・斉藤定良・中村陽吉 1955 行動特性の変容条件としての社会的役割 日本心理学会第19回大会発表論文集, 125.
- 内藤哲雄 1997 P A C分析実施法入門: 「個」科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版
- 中井大介・庄司一子 2008 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, **19**, 57-68.
- 中村陽吉 1978 対人場面の効果 末永俊郎(編) 講座社会心理学2集団行動 東京大学出版会 Pp. 51-83.
- 中村陽吉 1990 「自己過程」の4段階 「自己過程」の社会心理学 東京大学出版会 Pp. 3-20.
- 中村 豊 2006 児童生徒の人間関係構築力・調整力に関する調査研究 日本特別活動学会紀要, **14**, 46-56.
- Nelson, R. M., & Debacker, T. K. 2008 Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, **76**, 170-189.
- 根本橋夫 1972 対人認知におよぼす Self-esteem の影響(I) 実験社会心理学研究, **12**, 68-77.
- 根本橋夫 1981 「学級集団づくり」の心理学的研究—「全生研」の実践の実証的研究—心理科学, **4**, 8-18.
- 根本橋夫 1991 学級集団の規範、発達過程および機能 稲越孝雄・岩垣 攝・根本橋夫(編著) 学級集団の理論と実践—教育学と教育心理学の統合的発展をめざして— 福村出版 Pp. 46-67.
- 根本橋夫 1991 学級集団過程の規定要因と学級集団の発達段階に関する試論 心理科学, **13**, 30-41.
- 西山久子 2003 わが国の最近1年間における教育心理学の研究動向と展望—日本の心理教育的援助サービスとしての学校心理学の実践とそのシステム構築への貢献について—教育心理学年報, **42**, 139-147.
- 落合良行・佐藤有耕 1996 青年期における友達とのつき合い方の発達の变化 教育心理学研究, **44**, 55-65.
- 小川 洋 2000 なぜ公立高校はだめになったのか 亜紀書房
- 岡田 努 1987 青年期男子の自我理想とその形成過程 教育心理学研究, **35**, 116-121.
- 岡田 努 1995 現代大学生の友人関係と自己像・友人像に関する考察 教育心理学研究, **43**, 354-363.
- 岡崎勝博・辻 弘・曾根睦子・遠藤正之・小澤治夫・寺田恵一・関口隆一・加藤勇之助 1995 学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について(1)文化祭 筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告, **35**, 191-228.
- 岡崎勝博・辻 弘・曾根睦子・遠藤正之・小澤治夫・鹽谷 健・小澤富士夫・八宮孝夫 1996 学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について(2)校外学習 筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告, **36**, 177-195.
- 小野寺正己・河村茂雄 2005 ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウンターが学級適応に与える効果 カウンセリング研究, **38**, 33-43.

- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, **53**, 307-319.
- 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.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 2007 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, **55**, 135-151.
- 大関健道 1996 構成的グループ・エンカウンターが、中学生の自尊感情、学級適応感、社会的スキル、学級雰囲気にも及ぼす効果：中学校における予防的・開発的教育相談の実践をめざして 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 520.
- 長田雅喜 1977 親和性と好意性 水原泰介(編著) 講座社会心理学1個人の社会行動 東京大学出版会 Pp. 91-132.
- Perry, K. E., & Weinstein, R.S. 1998 The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychology*, **33**, 177-194.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton Univ. Press.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Alain, N., Rojas, M. V., Moran, A. & Bourassa, D. 2007 Class-room drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, **12**, 451-465.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. 1994 Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, **14**, 226-249.
- 斎藤惇夫 1978 冒険者たち 講談社
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 2002 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, **50**, 12-22.
- 佐々木正昭 2008 特別活動の予防的開発的生徒指導としての役割についての考察 日本特別活動学会紀要, **16**, 15-20.
- 佐々木司 2002 アメリカ合衆国の特別活動 国立教育政策研究所 「教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書(10) 道徳・特別活動カリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—, Pp. 19-29.
- 佐藤公治 1999 クラスルームの中の学習 橋口英俊・稲垣佳世子・佐々木正人・高橋恵子・内田伸子・湯川隆子(編) 児童心理の進歩1999年度版 金子書房 Pp. 133-158.
- 佐藤静一 1993 学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, **33**, 52-59.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. 1976 Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, **46**, 407-411.
- 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.
- 鹿内啓子 1978 成功・失敗の帰因作用に及ぼす self-esteem の影響 実験社会心理学研究, **18**, 35-46.
- Song, I. S., & Hattie, J. A. 1983 *The dimensionality of self-concept*. Manuscript submitted for publication.
- Song, I. S., & Hattie, J. A. 1984 Home environment, self-concept, and academic achievement : A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 1269-1281.
- 菅 佐和子 1975 Self-esteem と他者関係に関する一研究 教育心理学研究, **23**, 224-229.

- 角谷詩織・無藤 隆 2001 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義—充実感・学校生活への満足度とのかかわりにおいて— 心理学研究, **72**, 79-86
- 角谷詩織 2005 部活動への取り組みが中学生の学校生活への満足感をどのように高めるか：学業コンピテンスの影響を考慮した潜在曲線モデルから 発達心理学研究, **16**, 26-35.
- 鈴木 洋 1992 学級規範に関する研究—教師と児童の認知の差を中心に— 上越教育大学大学院修士論文（未公刊）
- 田上不二夫 1999 実践スクールカウンセリング—学級担任ができる不登校児童・生徒への援助— 金子書房
- Tajfel, H., & Turner, J. C. 1986 The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson-Hall, Pp. 7-24.
- 武市 進 1992 学級集団の発達段階に関する一考察 上越教育大学大学院修士論文（未公刊）
- 竹内常一 1980 生活指導と教科外教育 民衆社
- 滝沢孝一 2000 荒れたクラスからの脱出Ⅱ「クラス」からクラスへ 日本標準
- 田中熊次郎 1966 ソシオメトリーの理論と方法 明治図書
- 田中熊次郎 1975 新訂児童集団心理学 明治図書
- 田中道弘 2002 文化と自己 梶田叡一（編） 自己意識研究の現在 ナカニシヤ出版 Pp. 171-187.
- 田中光晴 2007 韓国の初等学校における特別活動 日本特別活動学会紀要, **15**, 29-39.
- 田崎敏昭 1979 児童・生徒による教師の勢力源泉の認知 実験社会心理学研究, **18**, 129-138.
- 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.
- 田崎敏昭・狩野素朗 1985 学級集団における大局的構造特性と児童のモラル 教育心理学研究, **33**, 179-184.
- 塚本吉紀 1983 特別活動の全体計画の内容と評価 時松茂親（編） 中学校特別活動の指導と評価, 図書文化 Pp. 48-53.
- 鳥海不二夫・石井健一郎 2007 学級集団形成における教師による介入の効果 電子情報通信学会論文誌, **90**, 2456-2464.
- 臼井 博 2001 アメリカの学校文化日本の学校文化—学びのコミュニティーの創造 金子書房
- Veronneau, M. H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. 2008 Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, **100**, 429-442.
- Walster, E. 1965 The effect of self-esteem on romantic liking. *Journal of Experimental Social Psychology*, **1**, 184-197.
- 渡部邦雄 1992 学校行事の精選はなぜ求められるか 渡部邦雄（編） 中学校・学校行事の精選プラン集 明治図書 Pp. 7-16.
- Wright, S., & Cowen, E. L. 1982 Student perception of school environment and its relationship to mood, achievement, popularity, and adjustment. *American Journal of Community Psychology*, **10**, 687-703.
- 矢作富美子 1972 教師から生徒へのフィードバックの生徒の行動の変化に及ぼす影響 国際基督教大学教授会提出学士論文（未公刊）

- 山内隆久 1982 協同事態における対人的態度の研究－晴眼者と盲人の協同事態による検討－ 心理学研究, **53**, 240-244.
- 吉田隆江 2000 授業・学級経営に活かす構成的グループ・エンカウンター 國分康孝(編) 続構成的グループ・エンカウンター 誠信書房 Pp. 258-265.
- 弓野憲一 1986 分割表を吟味する対数－線型モデル分析－ 海保博之(編) 心理・教育データ解析法10講・応用編 福村出版 Pp. 77-97.
- 全生研常任委員会 1991 新版学級集団づくり入門中学校編 明治図書

謝辞

学級づくりは中学校教師としての筆者の最も興味ある課題です。中でも文化祭を学級づくりの終末期に置いて学校行事を1年間の学級経営計画に組み入れることは、知らず知らずに身につけた教師としての経験的な知恵でもあります。生徒とともに考えながら一つひとつの学校行事をつくっていくことは、教師としての楽しみでもあります。長い教師生活では、文化祭で、演劇部の劇と学級劇をかけたこともありました。劇上演のうまさでは、学級劇は演劇部にかなうものではありません。しかし、学級の対人関係がダイナミックに変化することは劇の出来映えよりも興味深いものがあります。この機会に学級メンバーの関係がこなれたものになり、学級への愛着が育つことを何度も味わうことができました。日常の学習活動、係活動では得難い力を学校行事に感じています。

論文作成にあたっては、このような現実の現象を研究として扱うことに、常に、難しさを感じていました。心理学のモード論でいわれるモードⅡ研究でもあり、何を切り口にどのような方法で検討できるのか、直接、参考にできる先行研究もなかなか見あたりません。自然に、色々な領域からの知識を集め、学際的に研究を進めていくようになりました。学校心理学、教育工学といった領域に巡り会えたのも自然な流れであったと思います。文献研究発表で指摘された、研究の立ち位置を明らかにすることは、一連の研究の流れの中で何がされていて何がされていないのかを探ることだけではなく、どの領域の何に関連していて、何にあまり関連していないのかという研究の広がりの中での立ち位置を示すことで明らかにしようと思いました。学校行事、学級劇という教師としての職業意識に根ざした現実的な現象をテーマとした研究に取り組めたのも、社会人大学院の博士課程ならではのものだと感じています。

研究職ではない現職をもちながらの研究であるため、最初に入学した上越教育大学大学院修士課程からは20年の歳月を経て、ようやく、まとめることができました。この20年間、千葉大学の蘭 千壽先生には公私ともにお世話になりました。提出前の論文を査読していただいた上越教育大学の越良子先生にもお世話になりました。

研究をひとつの流れに沿ってまとめるにあたっては、指導教官である石隈利紀先生のアドヴァイスなしでは到底、成し得ませんでした。20年も続いたことにより、枝葉に分かれた研究が多くありました。研究を続けてきた私にはどの研究にも愛おしさがあります。それでも、それを削ぎ落とし、流れをつくることの大切さと難しさを学ばせていただきました。ゼミでは、何度も、枝葉の研究を持ち込もうとする私に対して、流れを悪くしてはいけませんと、削ぎ落とす決意をするように背中をそっと、押ししていただきました。週1度のゼミを毎週続けることは、私たちも苦しかったけど、石隈先生も続ける苦しさがあったことと思います。感謝しています。

筑波大学大学院生涯発達科学専攻の先生方には、何度かの発表会で小玉正博先生をはじめ、多くの先生方にご指摘をいただき感謝しています。先生方の一言ひとりに、自分が曖昧にしてきた部分を知らされ、新たな方向から研究を位置づけてもいただきました。すべてのコメントに応えることはできませんでしたが、一つひとつのコメントに読者に伝えることの難しさが理解できました。とりわけ、査読をしていただいた副査の藤生英行先生、佐島 毅先生、そして専攻外からの濱口佳和先生には、丁寧な査読と教育としての意味づけのコメントをいただき感謝しています。先生方からは、終始、私の教師としての立場をご理解いただき、教師ならではの視点、教育への提言の視点からのご意見が参考になりました。

ゼミでの同窓生である家近早苗さん、山口豊一さんには、一番身近な研究仲間として、気軽に意見を交わせたことが助かりました。博士課程に入学する際、関心をもっていた複雑系理論で研究を再構築したいと考えていたのですが、とてもまとまるものではありませんでした。複雑系理論には多くの著作があるのですが、それぞれの著者がまちまちなことを著していて、これが複雑系理論だというのが私には見出せません。何冊かの著作を読むうちに、「自己組織化」と「創発」の2つのキーワードが共通していることに気づきました。「自己組織化」とはシステムが外部からの刺激がなくてもシステムを構成するエージェント自らの判断で変化しようとする性質です。「創発」とは、システムを構成するそれぞれのエージェントの総和以上のものを発揮することです。研究は複雑系理論で再構築できませんでしたが、ゼミ活動は正に複雑系そのものでした。石隈先生を上位のエージェント（複雑系理論のひとつであるポリエージェントシステムでは、上位の

エージェントを設定している。)として、3人のエージェントの協同でゼミは成立しています。ゼミでは、自分の研究を修正するのではなく、他者に伝え、理解してもらうために、自分の認知枠組みの変更が要求されるように感じられました。自己内完結していたはずの発表資料なのに、自分ももっていても焦点をあてていなかった考えに新たに対面させられるなどということがいつも起こりました。それぞれのエージェントは発表者のこれまでの発言から、何らかのイメージをもっています。発表者は今回、力を入れた修正に焦点化しますが、それが、これまでの発言と微妙に違うと、聞いているエージェントには認知枠組み変更が要求され、それにより、理解が深まる場合には、話しが通るとして受け入れられ、そうでない場合には、違いを指摘されます。このような過程を通して、ある時、飛躍的にわかりやすく表現できることがあります。複雑系理論の「創発」にあたる現象です。一人で研究を続けていても「創発」は、なかなか期待できませんでした。いつも同じレベルで、その時、弱いと感じたところを補強するのがせいぜいでした。ゼミ活動では「創発」を十分に楽しむことができました。「創発」が起こるには、レベルの高いエージェントの参加と上位のエージェントのコーディネーションがポイントかと感じています。上位のエージェントとしての石隈先生、家近さんと山口さんの2人のエージェントによって、私には楽しいゼミ活動を送ることができました。感謝しています。

最後になりましたが、本論文にご協力いただいた中学校の先生方、生徒のみなさん、終始、論文を作成している私を気遣ってくれた家内（樽木麻由美）に感謝いたします。

2010年2月19日 樽木靖夫

資 料

本論文で用いた多くの尺度は本文中の因子分析表に示した。ここでは、本文中に示せていない「セルフ・エスティーム観察尺度の項目」「意見表明についての自己評価尺度の質問項目」について資料として示した。

資料 1 セルフ・エスティーム観察尺度の項目

資料 2 意見表明についての自己評価尺度の質問項目

資料1 セルフ・エスティーム観察尺度の項目（5段階評定で用いた）

各々の領域について、次のような行動をどれくらい多く（または少なく）とっているかを、学級のそれぞれの生徒について5段階で評定して下さい。

1. * 失敗事態下の行動（学習場面など）
不安、反抗、現実回避、依存などの行動をとることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが低いことを表す項目です。
 2. * 不安、権威への追従などの場面で（学習場面など）
自分を正当化したり、自分を納得させたりするのに他者の支持を求める行動が（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが低いことを表す項目です。
 3. * 叱責、批判をされたとき
攻撃、自虐、現実回避、依存などの行動をとることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが低いことを表す項目です。
 4. 仲間関係
社交的で、人と一緒にいるのを楽しみ、言い争っても、その後、その友達を理解するような行動をとることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが高いことを表す項目です。
 5. * 他者支配
抑圧、悪意的に他者を支配するような行動をとることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが低いことを表す項目です。
 6. * 他者の注意を喚起する〔他者からの目を気にする〕（学習場面、休み時間）
他人からどうみられているかを気にしたり、生徒、教師の注目を集めるような行動をとることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが低いことを表す項目です。
 7. 自信や確信を表明する場合（行事、学級会、学習場面など）
率先的、自己主張的、援助的、指示的な行動をとることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが高いことを表す項目です。
 8. * 自己表現の不得手さ（学級会など）
人前で、上手に、自己を表現できずにいることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが低いことを表す項目です。
 9. * 自慢の表明
自己中心的な要求や自慢するような行動をとることが（多いか 少ないか）
※多い程、セルフ・エスティームが低いことを表す項目です。
- * は逆転項目で、この行動が多くみられるほど、セルフ・エスティームは低いと考えられる。

資料2 意見表明についての自己評価尺度の項目（4段階評定で用いた）

1. 結果の善し悪しとは別に、自分では良く取り組んだという自信をいつも持っていますか
2. ものごとに取り組むとき、いつかは良い結果を残せるだろうという確信を持っていますか
3. 他の人の発言と違った考えを持っているときでも、自信を持って自分の考えを発表することができますか
4. たいていの人がやれる程度のことは、自分にも十分にできると思えますか
5. あなたは、どんな時も自分の心を素直に表現できるという自信がありますか
6. 自分が発言するときは、ほとんどの場合みんなが賛成してくれるように思いますか
7. いろいろなことをするとき、自分よりもうまい人が自分と違う意見を主張しても、すぐに認めたりせず、自分の意見を押し通すことができますか
8. ものごとに取り組むとき、自分がリーダーになったら、クラスをうまくまとめて行けると思えますか
9. クラスの代表などに選ばれたことはなくても、自分にはリーダーになれる能力があると思えますか
10. 自分のまわりのできごとに対して不満があっても、自分の意見を堂々と言えないことが多いですか