

小中学校での社会的発達に関する研究

児童生徒への質問紙実施と教員によるエピソード記録を通して

若松 美沙¹, 若松 昭彦²

要約

本研究では、1つの中学校区小学3年生から中学3年生までの児童生徒に実施した資質・能力質問紙調査の結果を基に抽出した73名と、担任が抽出した小学1・2年生の児童33名を対象に、他者評価であるエピソード記録を学級担任に依頼し、自尊心、主体性・積極性、協働する力の3観点から児童生徒の社会的発達を検討した。その結果、質問紙調査では、2回目は1回目と比して自己評価が有意に上昇していることが示された。また、エピソード記録では、意味ある他者と共に、意義ある活動を通して、学びを深めている児童生徒の具体的な社会的発達の姿が明らかにされた。本研究により得られた知見は、児童生徒の社会的発達や資質・能力に関する発達研究の進展に寄与するものであると考えられる。

キーワード：小中学校、社会的発達、質問紙、エピソード

1. 問題と目的

1.1. 小中学校での社会的発達

子どもの社会的な活動が着目されて (Dewey, 1902 河村訳, 2000), 1世紀以上経過した近年において、社会性の発達や対人的関わりの中で諸機能を捉える社会的発達への関心が高まっている (木下, 2016; 瀬野, 2017)。再度、社会的発達に関心が向けられるようになった背景として、木下 (2016) は、子どもが生きにくさを感じるような社会状況を挙げて、学校教育や教育心理学、発達研究の果たす役割が大きいと述べている。社会的発達を捉えるには、自己報告データとともに記述やインタビュー等を組み合わせて子どもの具体的な姿を捉えるきめ細やかなアプローチが有効であり (外山, 2011; 瀬尾, 2016), 「その子らしさ」を丁寧に捉えていく発達研究が必要である (瀬野, 2017)。また、義務教育段階である小中学校には、特に子どもの連続的な成長発達を保障することが求められている (清水, 2016)。小中学校での社会的発達について、本研究では実験社会科学の立場から捉える。実験社会科学の目的は人間の行動や社会の振舞いを組織的に検討することであり、人間本性に関わる知恵 (利他性・共感性・正義やモラル) が豊かな関わり合いのある人間社会の成立に必要なことが提起されている (亀田, 2017)。このように、子どもの社会的発達を捉えるためには、子どもによる自己評定と他者による記録・記述を併用して、子どもの成長発達を連続的・組織的に検討する必要があると考えられる。子どもの成長発達を連続的・組織的に検討するためには、中学校区として学校経営を行い、教育目標や研究主題を共有し、

¹ 福山市立大学大学院教育学研究科 大学院生

² 広島大学大学院教育学研究科 特別支援教育学講座

年間を通した子どもや教員の交流が盛んな小中一貫校での発達研究の一層の推進が期待される。

そこで、本研究では、小中学校における接続関係を先進的、組織的に研究しているA県B市（安彦，2004；天笠他，2005；安藤・根津，2010）の1中学校区を対象として、自己評価と他者による観察記録を組み合わせて児童生徒の言動と各学校の教育活動を検討し、児童生徒の社会的発達を明らかにしていくことを目的とする。

1.2. 児童生徒の多様な資質・能力

児童生徒の社会的発達に関する近年の動向として、学びに向かう力（文部科学省，2017）や非認知的能力（Heckman,2013 大竹 [解説]・古草 [訳]，2015）に焦点を当てた研究が散見される。それらの研究の1つとして、「資質・能力質問紙」の開発が挙げられる（若松・部谷岡・品川・原岡・高橋，2017；若松・若松・高橋，2018）。この質問紙は、小学3年生から中学3年生までの児童生徒向けに標準化され、自尊心、主体性・積極性、協働する力の3因子22項目から構成されている。自尊心は、「自分が他人から受け入れられ、尚且つ、自分の存在を価値あるものとして肯定したいという心のこと」、主体性・積極性は、「所属する学級や学校のために、自ら課題を設定し、解決に向け、責任をもって行動すること」、協働する力は、「相手（友達等）に共感する心や思いやる心を示し、共通の目的（目標）に向かって活動すること」と定義されている（若松・部谷岡・品川・原岡・高橋，2017）。

まず、自尊心については、自己を形成する時期であること（都筑，2005）や、自尊感情や自己肯定感、望ましい心理的・行動的結果を促進する重要な媒介変数であること（外山，2011）から、小学校高学年から中学生にかけての研究が多くみられる（都筑，2005；五十嵐，2011；大谷・中谷・伊藤・岡田，2012）。小学5・6年生は意味のある他者と認識している者からの肯定的評価によって自尊感情を形成する（山田・浅川・西村，2010）。また、小学4年生から6年生は、明るい生き生きとした感覚である「充実感」や自分で自分を価値ある存在だと思える感覚である「自己存在感」が居場所感の一要素であることが確認されている（西中，2014）。さらに、中学生は、学校が心地よい空間になるためには、身近な友人などの役に立っていると認知することよりも、学級にとって自分が必要な存在であると認知することが重要である（石本，2010）。以上より、小学校高学年から中学生にかけての自尊心の形成には、意味ある他者からの肯定的評価や自己の存在価値の認知が不可欠であることが示唆される。

次に、主体性・積極性に関しては、主体性を意識し始める小学5年生から中学校3年生を対象として、「積極的な自発的行動」や「自己決定力」、「自己表現」の因子からなる子どもの「主体性尺度」が作成されている（浅海，1999；浅海・野島，2001）。主体性に関しては、教育学や心理学以外にも、小児看護学でも取り上げられている。例えば、「子どもの主体性」の属性には、子ども自身が自分のことと認識すること、気持ちをコントロールするといった情意、自らできることとあるいは努力が必要な行動が含まれ、段階的に発達することが、文献研究により「子どもの主体性」の概念分析を行った結果から示された（田畑，2016）。また、「子どもの主体性」の基盤として、子どもが自分で決めたことが尊重される機会や、他者から認められ達成感を味わうといった体験の重要性も挙げられている（田畑，2016）。そして、主体性や親密性欲求が高まる中学生を対象として、部活動が自ら選択し様々なことに挑戦したり主体的な活動ができたりする場を提供する役割を果たしており（角谷・無藤，2001）、部活動に積極的に参加することが学校生活への満足感を高めることにつながる可能性が示唆されている（角谷，2005）。その一方で、部活動以外のコンクールや課外活動等に積極的に取り組むことのできる場が

学校場面であれば、それはその生徒にとって意義のある活動となり、そのことを通して学校生活への満足が高まる可能性も考えられる（角谷，2005）。以上より、主体性・積極性を高めるためには、学校場面で自己決定したことが尊重される機会や他者から認められる意義のある活動を体験することが必要であると考えられる。

そして、協働する力については、1点目として、他者との関係性に関する研究が挙げられる。児童期から青年期にかけて、児童生徒の主要な対人関係は変化していく（外山，2011）。小学4年生から6年生では、学年が上がるにつれて主たる愛着対象は母親から友人へと移行し、友だちの果たす役割が大きくなっていることが示唆される（八越・新井・濱口，2010）。また、小学6年生の方が中学1年生よりも友人関係をより意識していることが明らかにされた（佐藤，2010）。さらに、中学1年生から3年生を対象にした友人とのつながり意識に関する調査では、内面的なつながり意識が3年生よりも1年生の方が有意に高くなった（渡辺，2010）。小学4年生から中学3年生を対象に、友人関係に対する欲求の持ち方と心理社会的側面との関連を調査した結果、他者と内面的な深まりを求めたり、様々な他者と関わろうとしたりする児童生徒が、最も心理社会的発達が良好であることが明らかになった（武藤，2015）。さらに、児童期における友人関係のとらえ方は、自己の欲求を満たしてくれる存在から互いの欲求を調整する互恵的な見方へと変容する（諏訪部・新谷，2017）。そして、児童期から青年期では友人関係にどのようなつながりを求めているかが変容する（Sullivan，1953）。

また、2点目として、他者との協働による問題解決としての「学び合い」のある授業づくりに関する研究が挙げられる。中本（2014）は、次のように整理している。第一には、学習課題の明確化・共有化を図ることで、問題と目的を具体的にイメージできるようにすることである。第二には、個別での課題解決後に、協働での課題解決、個別での考えの適用という段階を踏むことで、学習成果を自分のものとする機会を設けることである。第三には、協働での課題解決場面では、自分とは異なる多様な意見を「見える」状況をつくり、考えを比較しながら説明できるようにすることで、考えの深まりを生み出せるようにすることである。これらは、学級・学校での生活づくりの留意点でもある。

以上より、協働する力の育成には、第1点目の検討から友人の役割と友人とのつながり意識の学年に応じた変容や、第2点目の検討から他者との協働問題解決による学びの深まりが関連することが推測される。

上記のことから、児童生徒の社会的発達を明らかにするためには、社会的関わりの中で活動の意味を見出している子どもの具体的な姿を、自尊心、主体性・積極性、協働する力の3観点から、きめ細やかに捉えていくアプローチが求められている。

1.3. 本研究の目的

本研究では、A県B市の小学校2校と中学校1校からなるC中学校区を対象として、自己評価である児童生徒に実施した資質・能力質問紙の結果を基に、学級担任にエピソード記録の記述を依頼し、自尊心、主体性・積極性、協働する力の3観点から児童生徒の社会的発達を検討することを目的とする。

2. 方法

2.1. 調査対象

A県B市では小中一貫教育を進めており、小学1年生から4年生を前期、小学5年生から中学1年生を中

期，中学2年生と3年生を後期として区分している。

2.1.1. 資質・能力質問紙の調査対象

小学校2校の児童（3年：159名，4年：190名，5年：159名，6年：216名）計724名

中学校1校の生徒（1年：200名，2年：210名，3年：183名）計593名

2.1.2. エピソード記録の調査対象

学級担任によるエピソード記録の調査対象は，学級担任の判断や質問紙調査の結果を基に決定した。小学1，2年生は，学級・学校生活の中で，自尊心，主体性・積極性，協働する力の観点に課題がみられると学級担任が判断した33名，小学3年生から中学3年生は，第1回目の資質・能力質問紙調査の自己評価に対して肯定的な回答を示していなかったり，回答に偏りがあつたりして，課題がみられると学級担任が判断した73名を抽出した。

2.2. 調査方法

2.2.1. 資質・能力質問紙

若松・部谷岡・品川・原岡・高橋（2017）が開発した資質・能力質問紙は，自尊心に関する6項目，主体性・積極性に関する8項目，協働する力に関する8項目の計22項目から構成されている。各項目は，「1：ぜんぜんそうしない」，「2：あまりそうしない」，「3：ときどきどうする」，「4：いつもそうする」の4件法で回答を求める。第1回目の調査を201X年4月中旬から5月上旬にかけて，第2回目の調査を201X年12月に，学級担任が実施し，その場で回収した。

2.2.2. エピソード記録

201X年6月から12月までの夏季休業を除く6か月間，対象とした児童生徒ごとに，週案等の記録を基に，対象児童生徒の資質・能力に関する言動と，それに対する担任の考察に分けたエピソードの記入を学級担任に依頼した。6・7月は，3観点別の記録シートに記入するものであったが，9月以降は，場面が明確になるように学校生活の場面別に記入する様式に変更した（Table 1）。

Table 1 学校生活場面別の分類

場面の 上位項目	該当エピソード場面の 下位項目	場面の 上位項目	該当エピソード場面の 下位項目
一斉場面	国語の場面	休憩場面	教室内の場面
	算数・数学の場面		教室外の場面
	道徳の時間の場面	役割場面	学級会・「話し合い活動」の場面
	班活動の場面		日直・係・当番活動の場面
	製作活動の場面		集会活動（集会中の係も含む）の場面
	校外学習の場面		給食（準備・片付けも含む）の場面
	その他（発表，テストを含む）		掃除の場面
	朝の会・帰りの会の場面	その他	
	始業式・終業式（前後の取組も含む）の場面	登校時の場面	
	運動会・体育大会（事前練習・本番）の場面	下校時（放課後）の場面	
	学習発表会（事前練習・本番）の場面	上記以外の 場面	場面と場面の間（すきま時間）
児童会活動・生徒会活動・委員会活動の場面			
クラブ活動の場面	その他		
異学年交流活動の場面			

3. 結果と考察

3.1. 児童生徒への質問紙実施

各学校との協議の上で、自尊心、主体性・積極性、協働する力の自己評価に課題がみられると判断した児童生徒73名の内、第1回目と第2回目の調査に回答した児童生徒70名（前期20名，中期27名，後期23名）の評定平均値をFig.1に示す。

学年（3）×観点（3）×回数（2）の3要因分散分析を行ったところ，学年と観点の交互作用及び回数の主効果が有意であった（各々， $F(4,134) = 5.50, p < .01$ ； $F(1,67) = 22.90, p < .01$ ）。1回目の評定平均値の平均は2.26，2回目は2.54であり，2回目の自己評価が有意に上昇していることが示された。この結果から，児童生徒の資質・能力に関する中学校区としての教育活動の成果が示唆された。

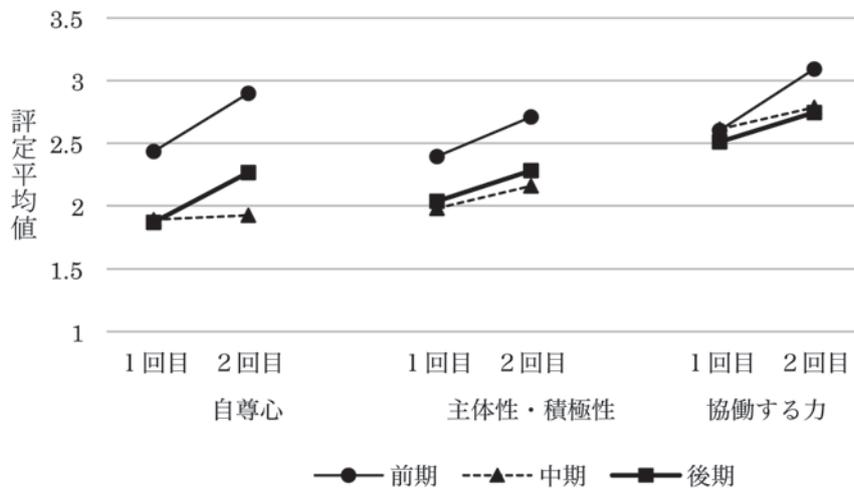


Fig.1 学年，観点，回数別の評定平均値

3.2. 学級担任からのエピソード記録

6か月間，学級担任50名にエピソード記録を依頼した結果，計508のエピソードが収集された。その中で，学校生活場面が明確な372のエピソード（自尊心に関するエピソード143，主体性・積極性に関するエピソード119，協働する力に関するエピソード110）を分析の対象とした。分析の際には，各エピソードを3つの観点の定義および，それぞれの項目のキーワードに従って分類した。評価者2名による観点分類結果の一致率は82%となり，不一致のエピソードに関しては協議により決定した。

3.2.1. 自尊心について

エピソード記録は，9割以上が，①よいところがあると児童生徒が感じた場面（エピソード数61：前期41，中期15，後期5），②役に立っていると児童生徒が感じた場面（同20：前期9，中期8，後期3），③気にかけてくれる人がいると児童生徒が感じた場面（同53：前期15，中期21，後期17）に分布していた。 χ^2 検定の結果，前期と後期で有意差が認められ（各々， $\chi^2(2) = 26.710$ ； $\chi^2(2) = 13.761$ ，全て $p < .01$ ），ライアンの名義水準を用いた多重比較（有意水準 $\alpha = .05$ ）によると，前期では，①のエピソード数は，②や③よりも有意に多く，後期では，③のエピソード数が，①や②よりも有意に多かつ

た。Table 2は、自尊心に関するエピソードの一例を事実と考察に分けて、前期・中期・後期ごとに整理したものである。Table 2のエピソードは、年度末に著者2名が児童生徒の2回分の質問紙調査の結果と学年ごとに抽出されたエピソードをC中学校区の学級担任に示し、学級担任が学年ごとに分かれて協議した結果、選出されたものである。

Table 2 自尊心に関するエピソードの一例 (学級担任の記録の原文)

対象/場面	事実	考察
前期 小1女/ 学習発表会	学習発表会のセリフ練習で、はじめは、声が小さく自信なさそうに言っていた。練習を重ねるうちに、少し声が大きくなり、学級の子どもたちから「○○さん、上手になった。」と拍手をもらった。嬉しそうに練習に取り組むようになった。	友だちに拍手してもらったことで、自己肯定感が増し、意欲的に活動することができたのだと思う。友だちのセリフはよく聞いて覚えており、みんなで一緒に創り上げる喜びも感じていってほしい。
中期 小5男/ 陸上記録会	陸上記録会の選手になることを目指して放課後練習していたが、選手になれず落ち込んでいた。100m走のメンバーがいなかったため、そちらに変更して出場して欲しいと伝えたら、喜んでその後熱心に練習して大会にも出場した。	来年への意欲につながったと思う。
後期 中2男/ 数学	自分の意見を進んで発表し、数学の考え方を説明した。	数学に対しては関心が高く、自信をもっている。前に出てきて、説明することで、自分自身も満足し、達成感を得ているようだった。

前期は、自分の思いや考えを相手に伝える機会を通して、自分のよさに気づき、自信につながるエピソードが多く見受けられた。また、「ほめほめ大会」や「いいところ見つけ」などの取組を通して、友だちから自分のよさを認めてもらうエピソードもあった。自分に自信がなく、分からない問題や難しいテストに対してつまづくこともあるが、いつでも頼れる仲間がいるという安心感や自分も頼られる存在だという実感を得ることで、つまづきへの対処方法が変化してきているエピソードもあった。

中期は、逆上がりや学習発表会での担当パートの練習、自主勉強など、自分で目標を立てて、何度も練習したり、毎日繰り返したりすることで、「自分はできないかもしれない」から、「自分はできるかもしれない」、「自分はできる」という自信や意欲につながるエピソードが多数あった。学習発表会のエピソードでは、自分のパートに自信をもつことで、全体の役に立っているという意識も育んでいくことが伺われた。

後期は、友だちや教師等の気にかけてくれる人を重視していた。登下校時に教師は生徒が一对一で挨拶をしたり、日記でのコメントのやり取りをしたりするなどさりげないコミュニケーションを図り、生徒との関係づくりを行っていることがみてとれた。また、教室に入りにくい生徒に対しても、クラスの友だちや生徒指導員の先生が声をかけることで、生徒が安心感を得ているエピソードもあった。

以上より、自尊心に関する社会的発達では、友だちや先生に支えられ、気にかけてもらいながら、「自分も頼られる存在である」という実感を得ることや、「自分はできる」という自信をもつこと、「学級の役に立っている」という意識を育むこと等による自己の存在価値の認知の必要性が示唆された。

3.2.2. 主体性・積極性について

エピソードの約8割が、児童生徒が課題を解決するために目標を決めて、①児童生徒が計画的に取り組む場面（エピソード数18：前期6，中期6，後期6）、②児童生徒がみんなのために行動する場面（同75：前期34，中期27，後期14）に属していた。 χ^2 検定の結果、前期と中期で有意差が、後期で有意傾

向が認められ (各々, $\chi^2(1) = 19.600, p < .01$; $\chi^2(1) = 13.364, p < .01$; $\chi^2(1) = 3.200, .05 < p < .10$), 全ての学年で, ②のエピソード数が①よりも多かった。Table 3は, 主体性・積極性に関するエピソードの一例を事実と考察に分けて, 前期・中期・後期ごとに整理したものである。Table 3のエピソードは, 年度末に著者2名が児童生徒の2回分の質問紙調査の結果と学年ごとに抽出されたエピソードをC中学校区の学級担任に示し, 学級担任が学年ごとに分かれて協議した結果, 選出されたものである。

Table 3 主体性・積極性に関するエピソードの一例 (学級担任の記録の原文)

対象/場面	事実	考察
前期 小3女/ 班活動	お楽しみ会の出し物について, 班で話し合う前に「やりたいかどうか」「けんかになりそうになったらどうするか」を確認しておいた。すると, とても落ち着いて話し合いに参加し, 対立意見を上手にまとめる代案を提案して, 話し合いを決着させることができた。	めあてをもたせて取り組ませると, 素直に頑張ることができることが分かった。
中期 小6男/ 清掃活動	縦割り班掃除のリーダーとして, グループの掃除の段取りを考え, 指示したり, 声かけをしたりして, まとめることができた。	与えられた仕事に関しては責任をもってでき, 褒められることで自信になる。
後期 中3女/ 給食	7月中旬頃, 給食当番ですでに持ってくる役割を果たしていたが, 食べ終わった後のデリバリー box を1回返しに行った直後, まだ1つ残っていた。担任が「当番が他に誰も教室にいないので, ○○ (生徒本人)さん持っていつてくれる?」と頼むと, あまり嫌な表情をせず, 承諾して持っていつてくれた。	1回役割をはたしていたら, 自分はもうやりませんと答えるかなと思ったが, 以前「プラス (吹奏楽)の子はよく動いてくれるよね」という話を本人としていたので, 気持ちよく動いてくれたのかなと思った。

前期では, 異学年交流を通して, 上級生の見本や指示を聞き, 学級のためになる行動ができ始めるエピソードや, 係の仕事や学習発表会の練習リーダーとなることで, 自分の役割や責任を果たし, 周りをよく見て行動できるようになるエピソードが多くあった。エピソードの中には, 全員にリーダーの役割をもたせる取り組みもあった。

小学校高学年を含む中期では, リーダーとなる集団の規模が大きくなる。Table 3は, 学校規模の集団のリーダーとなるエピソードである。また, 委員会やクラブ活動でも役割があることで, 先を見通し段取りを考え, 準備から片付けまで責任を果たすエピソードも多数見受けられた。その中で, 集団の成員みんなですべて活動する楽しさを味わった児童もいた。さらに, 学校の代表として地域行事に出場するエピソードもあり, 「学校の代表」としての誇りや喜びを感じることも重要であると考えられる。

後期では, 自分の役割以外にも気を配り, 率先して仕事をするエピソードが多くなる。具体的には, 本来ならばノート返却係の友だちの仕事であるが, 忙しくしている友だちの代わりに仕事を手伝うエピソードがあった。また, 以前, 友だちに自分の仕事を手伝ってもらえて嬉しかったので, 友だちが困っていたら, 自分も友だちの仕事を手伝うエピソードもあった。後期になると, 他者の状況を理解できたり, 過去の経験を生かしたりすることが可能になることが考えられる。

以上より, 主体性・積極性に関する社会的発達では, 前期のエピソードの例に挙げた学級集団内の多様なリーダーとして自分の役割や責任を果たすという意思決定が尊重される機会や, 異学年交流を通じた集団への参画・貢献, 中期や後期のエピソードの例に挙げた学級・学校規模の集団のリーダーとして自分の役割以外にも気を配る活動の体験が必要であると考えられる。

3.2.3. 協働する力について

エピソードは、9割以上が、学校生活が楽しいと児童生徒が感じる場面（エピソード数20）や、児童生徒が他の人の意見を大切ににする場面（同15）、児童生徒が他者に共感する場面（同18）、児童生徒がみんなで決めたルール（きまり）を実行する場面（同10）、児童生徒が自分の役割（当番や係）を最後までやりとげる場面（同38）に属し、それらの場面は全学年にわたって見られていた。このことから、小中一貫して、人と人とのつながりや集団の中で、学級や学校の成員と協力して自分の役割を果たすことを重視した教育活動を行っていることの成果が伺われる。Table 4は、協働する力に関するエピソードの一例を事実と考察に分けて、前期・中期・後期ごとに整理したものである。Table 4のエピソードは、年度末に著者2名が児童生徒の2回分の質問紙調査の結果と学年ごとに抽出されたエピソードをC中学校区の学級担任に示し、学級担任が学年ごとに分かれて協議した結果、選出されたものである。

Table 4 協働する力に関する代表的なエピソードの一例（学級担任の記録の原文）

対象/場面	事実	考察
前期 小2男/ 集会活動	学級集会のグループでゲームのお店を出して遊んだ際、お客さん役のときに、お客がない寂しそうなグループを探して遊びに行った。	遊びに来てもらえない寂しそうな友だちの気持ちを考えて、行動することができたのだと思う。
中期 中1男/ 係活動	授業終了後、帰りの会の前に、職員室ボックスから返却物を取り、配布することを、毎日責任をもって行っている。係の仕事を一人ではなく複数名に声をかけ、最後までやり遂げることができた。	自ら積極的に関わろうとする姿勢がはっきりみられた。
後期 中2男/ クラブ活動	サッカー部に所属している。試合に出場することはほとんどないが、休まず練習に参加し、前向きに取り組む。部活動中のあいさつや返事もきちんとできる。	熱中できるものを持ち、取り組むことで発散と喜びを感じている。個人の楽しみを追求するだけでなく、チームの雰囲気や大事にしている。

前期は、困っている友だちに対して、共感して声をかけたり手紙を書いたりする児童が多くいた。また、班での話し合いや係の仕事を友だちと協力して活動することに心地よさや楽しさを感じるというエピソードも多数みられた。

中期は、帰りの会での「きりり見つけ」で友だちや学級のよさを発表したり、総合的な学習の時間での体験や社会見学に向けたグループ活動の際に、友だちの意見や考え方を大切にしたりするエピソードがみられた。また、中学生になると、悩みや不安を抱えた友だちに対して寄り添うエピソードもみられた。

後期でも、今日の自分たちのクラスのよかったところを司会として考え、発表するエピソードがみられた。また、「友だちは今、忙しそうだから、ぼくが係の仕事をやります」と同じノート返却係の友だちを慮った発言や、「きつい言葉は言いますが、本当に悪い気持ちで言っているのではない。いい人間です」と友人を表面的な言葉だけで判断せず、他者に友人理解を促す発言、「それは嫌な人もいます」と友だちの思いを代弁するエピソードがあった。

以上より、協働する力に関する社会的発達では、困ったり悩みや不安を抱えたりする友だちに対して、共感し寄り添い、慮ったり代弁したりすることで、多様な友だちとのつながりを尊重していることが伺われた。

3.2.4. エピソード記録のまとめ

各学級の担任からのエピソード記録は、自尊心については、「よいところがある」や「役に立っている」、「気にかけてくれる人がいる」と児童生徒が感じた場面が多くみられた。このことから、前期から後期にかけて、意味ある他者である友だちや先生に支えられながら、自己の存在価値を認知することの必要性が示唆された。主体性・積極性については、児童生徒が計画的に取り組む場面やみんなのために行動する場面が多くみられた。このことから、リーダーとして自分の役割や責任を果たしたり、自分の役割以外にも気を配ったりする活動や、異学年交流活動等が意義ある活動であることが伺われた。協働する力については、学校生活の楽しさを感じながら、他者の意見を大切にしたり、みんなで決めたルール（きまり）を実行したりする場面などが、全学年を通してみられた。このことから、多様性に富む友だちへの共感や、友だちとのつながりを尊重しながら学びを深めていることが推測された。

上記のように、小学1年生から中学3年生までの学級担任50名に、6か月間にわたり抽出した児童生徒のエピソード記録を依頼することで、意味ある他者と共に、意義ある活動を通して、学びを深めている児童生徒の具体的な姿を明らかにすることができた。

3.3. 本研究のまとめと今後の展望

本研究では、自己評価である児童生徒の資質・能力質問紙の結果を基に、他者評価であるエピソード記録を学級担任に依頼し、自尊心、主体性・積極性、協働する力の3観点から児童生徒の社会的発達を検討した。その結果、対象とした児童生徒70名の質問紙調査では、2回目は1回目と比して自己評価が有意に上昇していることから、教育活動の成果が示唆された。また、エピソード記録では、意味ある他者と共に、意義ある活動を通して、学びを深めている児童生徒の具体的な姿を検討することができた。このように、他者と共に学びを深めていく中で、自尊心、主体性・積極性、協働する力の3観点が社会的に発達・変容することを示唆した本研究は、児童生徒の社会的発達や資質・能力に関する発達研究の進展に寄与するものと考えられる。

今後の課題として、対象となる児童生徒を焦点化したり、特定の学級・学校生活場面を抽出したりして、児童生徒の社会的発達をより詳細に検討する研究の推進が望まれる。

謝辞

本研究にご協力いただいた児童生徒の皆様、先生方に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 安彦 忠彦 (2004). 6-3制を4・2-3制へ 小学校と中学校の接続関係articulationに関する調査研究 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 14, 1-21.
- 安藤 福光・根津 朋実 (2010). 公立小中一貫校の動向にみる「カリキュラム・アーティキュレーション」の課題 教育学研究, 77, 183-194.
- 浅海 健一郎 (1999). 子どもの「主体性尺度」作成の試み 人間性心理学研究, 17, 154-163.

- 浅海 健一郎・野島 一彦 (2001). 臨床心理学における「主体性」概念の捉え方に関する一考察 九州大学心理学研究, 2, 53-58.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
(河村 望 (訳) (2000). 明日の学校／子供とカリキュラム 人間の科学新社)
- Heckman, J. J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Massachusetts Institute of Technology Press.
(大竹 文雄 (解説)・古草 秀子 (訳) (2015). 幼児教育の経済学 東洋経済新報社)
- 五十嵐 哲也 (2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連 教育心理学研究, 59, 64-76.
- 石本 雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21, 278-286.
- 亀田 達也 (2017). モラルの起源—実験社会科学からの問い 岩波書店
- 木下 孝司 (2016). 乳幼児・児童期の発達研究の動向と展望 「社会的な関わり」に着目して 教育心理学年報, 55, 1-17.
- 文部科学省 (2017). 新しい学習指導要領の考え方 —中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ— 平成29年度 小・中学校新教育課程説明会 (中央説明会) における文部科学省説明資料 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2018年7月14日)
- 武藤 由佳 (2015). 児童生徒の友人関係の検討：心理社会的発達の視点から 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊, 22, 83-94.
- 中本 敬子 (2014). 他者との協働による問題解決としての「学び合い」のある授業づくり：試案 文教大学教育学部紀要, 48, 61-69.
- 西中 華子 (2014). 心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心理学研究, 25, 466-476.
- 大谷 和夫・中谷 素之・伊藤 崇達・岡田 涼 (2012). 学級の目標構造は自己価値の随伴性の効果を調整するか 教育心理学研究, 60, 355-366.
- 佐藤 睦子 (2010). 思春期の心身発達に関する小学生と中学生の比較研究：中1ギャップにおいて何が起きているのか 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 659.
- 瀬野 由衣 (2017). 乳幼児期・児童期の発達研究の動向と展望 他者とのかかわりという視点から 教育心理学年報, 56, 8-23.
- 瀬尾 美紀子 (2016). 21世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究 教育心理学年報, 55, 68-82.
- 清水 一彦 (2016). 教育における接続論と教育制度改革の原理 教育学研究, 83, 384-397.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
(中井 久夫・宮崎 隆吉・高木 敬三・鎌 幹八郎 (訳) (1990). 精神医学は対人関係論である みすず書房)
- 角谷 詩識 (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成長曲線モデルから 発達心理学研究, 16, 26-35.
- 角谷 詩識・無藤 隆 (2001). 部活動継続者にとっての中学部活動の意義：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.
- 諏訪部 晴美・新谷 和代 (2017). 児童期における自由遊びと子どもの認知的・社会的発達：児童館での遊びの参与観察から 帝京大学心理学紀要, 21, 131-151.
- 田畑 久江 (2016). 「子どもの主体性」の概念分析 日本小児看護学会誌, 25, 47-54.
- 天笠 茂監修・広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校編著 (2005). 公立小中で創る一貫教育 4・3・2

のカリキュラムが拓く新しい学び ぎょうせい

外山 美樹 (2011). わが国における児童・生徒の発達研究の動向 教育心理学年報, 50, 78-88.

都筑 学 (2005). 小学校から中学校にかけての子どもの「自己」の形成 心理科学, 25, 1-10.

若松 昭彦・部谷岡 富子・原岡 眞澄・品川 美保子・高橋 均 (2017). 小中学校における資質・能力質問紙の開発と評価
初等教育カリキュラム研究, 5, 3-18.

若松 美沙・若松 昭彦 (2018). 小中学生における資質・能力と学校適応の関連と発達の变化:「主体性・積極性」「自尊心」
「協働する力」の因子に焦点を当てて 初等教育カリキュラム研究, 6, 63-75.

渡辺 弘純 (2010). 中学生における友人とのつながり意識に関する研究: つながり意識が友人関係の対処行動へ及ぼす
影響 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 394.

八越 忍・永井 智・濱口 佳和 (2010). 小学校高学年における愛着対象に関する検討: ソーシャルサポートとコンボイ・
モデルの観点から 筑波大学心理学研究, 40, 83-90.

山田 倫子・浅川 潔司・西 村 淳 (2010). 思春期の自尊感情形成に関する発達心理学的研究 日本教育心理学会総会発
表論文集, 52, 638.

Social Development of Children in Elementary and Junior High-School: An Assessment Based on Questionnaires and Episode Recordings by Teachers

Misa WAKAMATSU¹, Akihiko WAKAMATSU²

1 Graduate School of Education, Fukuyama University

2 Graduate School of Education, Hiroshima University

Abstract

In this study, we asked home room teachers to record episodes, as a form of objective recording. Teachers recorded episodes of 73 students, selected based on questionnaire results regarding student nature and ability that we conducted on students in a Junior High-School, as well as 33 first and second grade elementary students selected by the homeroom teachers. We considered the students' social development from three perspectives: their self-esteem, their subjectivity and activeness, and their cooperation of labor. We confirmed that in the second survey, self-evaluation was significantly higher than in the first one. Additionally, episode recordings revealed specific aspects of the social development of the students, especially when they were furthering their learning through meaningful activities with meaningful individuals. The insights gained through this study contribute to the development of psychological studies of social development, nature, and abilities of young students.

Keywords : Elementary School, Junior High-School, Social Development, Questionnaire, Episode Recording