

1981. 5

171 (171)

中学校の指導におけるグループの 活用に関する調査的研究

——「ホームルーム」、「朝の会」、
「帰りの会」での実態——

杉 江 修 治

問 題

小学校、中学校、高校を中心とした教育の現場では、教科指導、生活指導の2領域の目標の効果的な達成をめざして、さまざまな指導上の工夫が積み重ねられてきている。そこで費されてきた教師のエネルギーは膨大な量にのぼるであろう。さまざまな工夫は、学校内、同一学年内の教師の間で交換され、一人の教師からさらに拡がり伝えられてゆく。しかし、そのようなアイデアの共有化は、まだまだ効率の悪いものであり、より効率的な資料の交換、入手はできないものかという願いのあることも事実である。

筆者らは先に、学校教育現場の教師の、生活指導場面でのグループ活用の実態について調査を行なった(梶田, 杉江, 塩田, 石田 1980)。そこで報告された内容は、概括的な水準のものであり、細かい指導上の技法等については未だ及んでいなかった。しかし、十分な情報交換がないと感じている教師に対しては、各自のグループ活用の手続きが、他の教師との相対の中でどこに位置づくものであるかという枠組みを与えるという機能を持ち得たであろう。また、その調査結果をもとに、新しい指導上の技法への示唆も得られる可能性を持ったものであった。その意味で、文頭の教育現場の実態にある程度応えうる成果であったといえよう。

さて、本研究では先の資料をさらに立ち入って分析し、幾点かの新しい知見を見出そうとした。

先の調査には生活指導領域に属するさまざまな具体的活動の中で、どの程度グループ活動を導入するか、その頻度をたずねた項目があった。グループ活用の頻度は、個々の教師の指導上の工夫の重要なポイントであることは勿論であるが、一方でグループ活用に対する積極性—消極性の態度を相当程度反映していると考えerことは誤りでないであろう。とくに頻度の非常に高い者と低い者との間では、その観点はより正しいと考えられるのである。

そのような点を前提として、本論文では教師のグループ活用の頻度と、グループ活用に関する他の諸側面との関係を中心に吟味する。このことにより、グループ活用に対する態度とグループ活用の様態との関連性についての示唆的な資料を得ることができよう。また、とくに活用頻度が高い教師の諸回答は、積極的なグループ活用の実態を示し、グループ活用の技法改善への有益な示唆をより多く与えてくれるであろう。

方 法

被検者は、愛知県下の公立中学校の教師（校長と教頭を除く）から、教科を基準としたストラティファイド・サンプリングによって選び、郵送調査を行なった。発送数520中、返送数は323、返送率は62.1%であった。この内、回答の不備なものを除き、305の回答を分析の対象とした。

用いた質問紙は先の報告（梶田他，1980）に資料として付した。調査内容は多岐に亘るが、本研究では以下の項目について吟味を加えた。

- 1) グループ活動実施の頻度。
- 2) 分析対象被検者内訳（性別，教職経験年数）。
- 3) グループリーダーの有無。
- 4) グループリーダーの決め方。
- 5) グループリーダーの交替の形式。
- 6) グループリーダーの役割。
- 7) グループの構成人数。
- 8) グループの性構成。

- 9) グループの編成者。
- 10) グループ編成の基準。
- 11) グループ編成替えの期間。
- 12) グループ編成替えの契機。
- 13) グループ活動の意義。

先の報告では、具体的な生活指導領域の活動として7つの領域を掲げ、それぞれ上記の諸項目について質問した結果をまとめたが、本研究では「ホームルーム」、「朝の会」、「帰りの会」の3領域についての結果に限り分析する。

調査は1979年3～4月に行なった。対象被検者の地域分布については、先の報告に詳細が記されている。

結 果

1) グループ活動実施の頻度

表1には、生活指導の各活動領域において、どの程度の頻度でグループ活動を導入するかを4件法でたずねた結果を示す。

表1 グループ活動実施の頻度

活動領域	頻度 終始ある いはしば しば	時々	稀に	小計	全く用い ない	無答
ホームルーム (N=305)	53 (17.4)	148 (48.5)	49 (16.1)	250 (82.0)	35 (11.5)	20 (6.6)
朝の会 (N=305)	44 (14.4)	39 (12.8)	55 (18.0)	138 (45.2)	146 (47.9)	21 (6.9)
帰りの会 (N=305)	65 (21.3)	64 (21.0)	47 (15.4)	176 (57.7)	110 (36.1)	19 (6.2)

() 内%

グループ活動をいずれかの頻度で用いるとした教師は、「ホームルーム」では82.0%と多い。「朝の会」、「帰りの会」ではそれぞれ45.2%、57.7%と約半数前後がグループを導入すると回答した。それらの中で、「終始あるいはしばしば用いる」とする回答は、17.4%、14.4%、21.3%と、15～20%程度のものであった。

以下の分析では主に、「終始あるいはしばしば」、「時々」、「稀に」のいずれかの頻度でグループ活動を用いるとした回答について吟味を加える。

2) 分析対象被検者内訳

具体的な分析に先立ち、そこで対象とした教師の内訳をのべておく必要がある。ここではフェイスシートでの質問のうち、教職経験年数と性別について、グループ活用頻度との関係でそれを示す。

表2では、各活動領域、各グループ活用頻度に回答した教師の教職経験

表2 分析対象被検者教職経験年数別内訳

活動領域	頻度	経験年数					
		1～4年	5～9年	10～14年	15～19年	20～24年	25年以上
ホームルーム	高 (N= 53)	5 (10.0)	11 (16.9)	7 (15.6)	11 (18.6)	10 (20.0)	9 (25.0)
	中 (N=148)	23 (46.0)	30 (46.2)	25 (55.6)	29 (49.2)	25 (50.0)	16 (44.4)
	低 (N= 49)	6 (12.0)	18 (27.7)	8 (17.8)	8 (13.6)	4 (8.0)	5 (13.9)
	無 (N= 55)	16 (32.0)	6 (9.2)	5 (11.1)	11 (18.6)	11 (22.0)	6 (16.7)
	計 (N=305)	50 (100.0)	65 (100.0)	45 (100.0)	59 (100.0)	50 (100.0)	36 (100.0)
朝の会	高 (N= 44)	6 (12.0)	9 (13.8)	8 (17.8)	6 (10.2)	10 (20.0)	5 (13.9)
	中 (N= 39)	3 (6.0)	3 (14.6)	4 (8.9)	9 (15.3)	9 (18.0)	11 (30.6)
	低 (N= 55)	9 (18.0)	17 (26.2)	10 (22.2)	6 (10.2)	8 (16.0)	5 (13.9)
	無 (N=167)	32 (64.0)	36 (55.4)	23 (51.1)	38 (64.4)	23 (46.0)	15 (41.7)
	計 (N=305)	50 (100.0)	65 (100.0)	45 (100.0)	59 (100.0)	50 (100.0)	36 (100.0)
帰りの会	高 (N= 65)	9 (18.0)	13 (20.0)	13 (28.9)	9 (15.3)	12 (24.0)	9 (25.0)
	中 (N= 64)	6 (12.0)	11 (16.9)	7 (15.6)	14 (23.7)	13 (26.0)	13 (36.1)
	低 (N= 47)	5 (10.0)	11 (16.9)	11 (24.4)	8 (13.6)	7 (14.0)	5 (13.9)
	無 (N=129)	30 (60.0)	30 (46.2)	14 (31.1)	28 (47.5)	18 (36.0)	9 (25.0)
	計 (N=305)	50 (100.0)	65 (100.0)	45 (100.0)	59 (100.0)	50 (100.0)	36 (100.0)

() 内%

年数を示した。表中の()内の数値は、各活動領域毎に、5年で区切った当該年限中の人数の頻度別%を示すものである。経験年数の各カテゴリー内の人数では、25年以上が多少少ないが、全般に大きな差はない。

「ホームルーム」でのグループ活用頻度は、経験年数の長い「25年以上」の教師では25.0%が「終始あるいはしばしば」用いると回答した。それに対して「1～4年」の教師は10.0%が高い頻度への回答をしたにすぎない。全般的に教職経験年数の高い教師ほどグループ活用の頻度が高い傾

表3 分析対象被検者男女別内訳

活動領域	頻度	性別		無 答
		男	女	
ホームルーム	高 (N= 53)	39 (17.2)	14 (18.4)	0
	中 (N=148)	115 (50.7)	31 (40.8)	2 (100.0)
	低 (N= 49)	34 (15.0)	15 (19.7)	0
	無 (N= 55)	39 (17.2)	16 (21.1)	0
	計 (N=305)	227 (100.0)	76 (100.0)	2 (100.0)
朝 の 会	高 (N= 44)	35 (15.4)	9 (11.8)	0
	中 (N= 39)	32 (14.1)	7 (9.2)	0
	低 (N= 55)	44 (19.4)	11 (14.5)	0
	無 (N=167)	116 (51.1)	49 (64.5)	2 (100.0)
	計 (N=305)	227 (100.0)	76 (100.0)	2 (100.0)
帰りの会	高 (N= 65)	47 (20.7)	18 (23.6)	0
	中 (N= 64)	53 (23.3)	10 (13.2)	1 (50.0)
	低 (N= 47)	37 (16.3)	9 (11.8)	1 (50.0)
	無 (N=129)	90 (39.6)	39 (51.3)	0
	計 (N=305)	227 (100.0)	76 (100.0)	2 (100.0)

()内%

向がみられる。一方、グループを「全く用いない」（表中では「無」）とする回答は経験年数「1～4年」の教師の32.0%が行なっており、他の年数の教師よりもその割合が大きい傾向であった。

「帰りの会」でもほぼ同様の傾向が認められた。即ち経験年数「25年以上」の教師は25.0%が高いグループ活用頻度への回答を行なっているのに対して、「1～4年」の教師は10.0%がそこに回答したにすぎない。「全く用いない」とする者も、前者が25.0%であるのに対して後者は60.0%が回答している。

「朝の会」では全般的に他の2活動領域の結果ほど著しい傾向ではなかったが、「全く用いない」への回答では比較的他と一貫した結果を示した。

表3では、各活動領域、各グループ活用頻度に回答した教師の性別を示した。中学校教師を対象としたため、男女比は3：1となっており、偏りはある。

表4 グループリーダーの有無

活動領域	頻度	有・無		無 答
		リーダー 有	リーダー 無	
ホームルーム (N=250)	高	50 (94.3)	3 (5.6)	0
	中	138 (93.2)	9 (6.1)	1 (0.6)
	低	40 (81.6)	6 (12.2)	3 (6.1)
朝の会 (N=138)	高	41 (93.2)	3 (6.8)	0
	中	32 (82.1)	7 (17.0)	0
	低	46 (83.6)	9 (16.4)	0
帰りの会 (N=176)	高	61 (93.8)	4 (6.2)	0
	中	57 (89.1)	7 (10.9)	0
	低	32 (68.1)	15 (31.9)	0

() 内%

ここでは、3活動領域ともに、「全く用いない」とする回答が女性でやや多いように思われるが、総じて顕著な差があるとはいえない結果であった。

3) グループリーダーの有無

表4には、各活動領域で用いたグループにグループリーダーを設定したか否かをたずねた結果を示す。

これによれば、総じてグループリーダーを導入したとする回答が多い。しかしグループ活用頻度に「終始あるいはしばしば」と回答する教師は、各活動領域で93～94%がリーダーを設定したとしているのに対して、「時々」とする教師は82.1%～93.2%、頻度の低い教師では68.1～83.6%と、徐々にその割合が低下する傾向が一貫してみられた。

4) グループリーダーの決め方

表5は、グループリーダーの決め方を、4つの選択肢の中から選択する

表5 グループリーダーの決め方

活動領域	頻度	決め方				
		予め生徒 が決める	予め教師 が決める	自然に生 徒の間で 決まる	一定期間 後教師が 決める	その他及 び無答
ホームルーム (N=250)	高	39 (73.6)	5 (9.4)	2 (3.8)	0	7 (13.2)
	中	97 (65.5)	24 (16.2)	15 (10.1)	3 (2.0)	9 (6.1)
	低	27 (55.1)	8 (16.3)	6 (12.2)	0	8 (16.3)
朝の会 (N=138)	高	28 (63.6)	7 (15.9)	3 (6.8)	0	6 (13.6)
	中	23 (59.0)	6 (15.4)	1 (2.6)	0	9 (23.1)
	低	31 (56.4)	9 (16.3)	5 (9.1)	1 (1.8)	9 (16.4)
帰りの会 (N=176)	高	41 (63.1)	11 (16.9)	5 (7.7)	0	8 (12.3)
	中	43 (67.2)	11 (17.2)	1 (1.6)	0	9 (14.1)
	低	21 (44.7)	7 (14.9)	5 (10.7)	1 (2.1)	13 (27.7)

() 内%

という形で質問した結果である。

ここでは「予め生徒が決める」という生徒主導の手続きによるものが、「ホームルーム」、「朝の会」で、グループ活用頻度高の教師に相対的に多い。「帰りの会」では、活用頻度低の教師の「予め生徒が決める」という選択肢への回答は、他の教師に比べて少ない結果であった。一方、「予め教師が決める」とする回答は、頻度高の教師は、「ホームルーム」では他の頻度の教師に比べて少ない傾向がみられた。「自然に生徒の中から決まる」とする放任的な含みを持つ手続きへの回答は、「ホームルーム」で頻度高の教師による選択が少ない傾向であった。

5) グループリーダー交替の形式

表6は、設定したグループリーダーは固定か交替制か、そして交替制の場合はグループ内持ち回りか時々に応じて変わるものかについてたずねた結果を示したものである。

これによると、全般に「リーダー固定」とする教師が「ホームルーム」

表6 グループリーダー交替の形式

活動領域	形式 頻度	グループ 替えまで 固定	グループ 内で持ち 回り	時々に応 じて変る	その他及 び無答
ホームルーム (N=250)	高	38 (71.6)	4 (7.5)	6 (11.3)	5 (9.4)
	中	114 (77.0)	6 (4.1)	20 (13.5)	8 (5.4)
	低	32 (65.3)	1 (2.0)	9 (18.4)	7 (14.3)
朝の会 (N=138)	高	19 (43.2)	17 (38.6)	4 (9.1)	4 (9.1)
	中	20 (51.3)	6 (15.4)	6 (15.4)	7 (17.9)
	低	28 (50.9)	9 (16.4)	9 (16.4)	9 (16.4)
帰りの会 (N=176)	高	33 (50.8)	21 (32.3)	7 (10.8)	4 (6.2)
	中	36 (56.3)	12 (18.8)	9 (14.1)	7 (10.9)
	低	23 (48.9)	4 (8.5)	9 (19.1)	11 (23.4)

() 内%

で多く、「朝の会」、「帰りの会」でも半数前後が同様の回答をしている。

「グループ内持ち回り」という形式をとる教師が、「ホームルーム」では全般的に少ないが、グループ活用頻度の高、低に対応して、頻度の高い教師ほど多くこの選択肢に回答する傾向がみられた。「朝の会」、「帰りの会」では、活用頻度の高い教師はそれぞれ38.6%、32.3%が持ち回りの形式をとると答えているのに対して、活用頻度の低い教師は10%台以下の値を示している。活用頻度の高い教師はまた、3つの活動領域でともに、「時々に応じて変る」という、方針の十分に定まっていなような含みを持つ形式への回答が、他の頻度の者に比べて少ない傾向がみられた。

6) グループリーダーの役割

表7は、設定したグループリーダーにどのような役割を与えているかをまとめたものである。ここでは複数選択を可としている。

これによると、「司会者」としての役割は、総ての活用頻度、活動領域で半数以上が選択をしており、多くの場合にグループリーダーに付与され

表7 グループリーダーの役割*

活動領域	頻度	役割					
		司会者	教師との 連絡	グループ のまとめ 役	グループ の監督者	グループ の責任者	その他 及び無答
ホームルーム (N=250)	高	37 (69.8)	12 (22.6)	27 (50.9)	1 (1.9)	11 (20.8)	4 (7.5)
	中	100 (67.6)	34 (23.0)	57 (38.5)	6 (4.1)	25 (16.9)	9 (6.1)
	低	30 (61.2)	11 (22.4)	16 (32.7)	0	3 (6.1)	6 (12.2)
朝の会 (N=138)	高	30 (68.2)	11 (25.0)	12 (27.3)	1 (2.3)	6 (13.6)	6 (13.6)
	中	23 (59.0)	6 (15.4)	8 (20.5)	0	6 (15.4)	7 (17.9)
	低	33 (60.0)	15 (27.3)	16 (29.1)	0	4 (7.3)	6 (10.9)
帰りの会 (N=176)	高	42 (64.6)	15 (23.1)	24 (36.9)	1 (1.5)	12 (18.5)	5 (7.7)
	中	42 (65.6)	12 (18.8)	24 (37.5)	1 (1.6)	8 (12.5)	6 (9.4)
	低	25 (53.2)	10 (21.3)	12 (25.5)	1 (2.1)	5 (10.6)	10 (21.3)

* 複数選択項目 () 内%

る役割であることが示された。「グループのまとめ役」、「グループの責任者」といった、別のリーダーの役割を付与しているとした回答は、各活動領域でグループ活用頻度の高い教師に多い傾向がみられた。

また、一人の教師がリーダーに幾つの役割を付与しているかを算出してみると（即ちのべ選択数を被検者数で割った値を出した場合）、「ホームルーム」では活用頻度順に、1.66, 1.50, 1.20, 「朝の会」では頻度順に、1.36, 1.10, 1.20, 「帰りの会」では順に、1.45, 1.36, 1.13となった。この結果から、グループ活用頻度の高い教師ほど、グループリーダーに対して、より多くの役割を付与する傾向があるといえるであろう。

7) グループの構成人数

表8は、構成されたグループのサイズについて、人数を具体的に記入したものを5つのカテゴリーに分けて示したものである。

各活動領域ともに「5～7人」の範疇に入る回答が最も多い。しかしながら一方で、教師によって2人から11人とさまざまなサイズのグループ構

表8 グループ構成人数

活動領域	頻度	人数					無答
		2人	3～4人	5～7人	8～10人	11人以上	
ホームルーム (N=250)	高	2 (3.8)	5 (9.4)	32 (60.4)	7 (13.2)	5 (9.4)	2 (3.8)
	中	3 (2.0)	15 (10.1)	96 (64.9)	17 (11.5)	3 (2.0)	14 (9.5)
	低	2 (4.1)	7 (14.3)	24 (49.0)	10 (20.4)	0	6 (12.2)
朝の会 (N=138)	高	3 (6.8)	2 (4.5)	30 (68.2)	5 (11.4)	2 (4.5)	2 (4.5)
	中	5 (12.8)	5 (12.8)	19 (48.7)	5 (12.8)	1 (2.6)	4 (10.3)
	低	3 (5.5)	7 (12.7)	31 (56.4)	5 (9.1)	1 (1.8)	8 (14.5)
帰りの会 (N=176)	高	5 (7.7)	5 (7.7)	43 (66.2)	6 (9.2)	3 (4.6)	3 (4.6)
	中	6 (9.4)	6 (9.4)	37 (57.8)	8 (12.5)	1 (1.6)	6 (9.4)
	低	3 (6.4)	5 (10.6)	27 (57.4)	3 (6.4)	0	9 (19.1)

() 内%

成が行なわれていることもみることができるのである。「5～7人」の範疇への集中度をみてみると、「ホームルーム」ではグループ活用頻度の低い教師にサイズのばらつきが大きく、頻度高、中の教師の方が「5～7人」に集中している程度が強い傾向がみられる。「朝の会」、「帰りの会」では、グループ活用頻度高の教師が他に比べて、この範疇への集中度が高い傾向を示した。

8) グループの性構成

表9では、グループの性構成の仕方を2つの選択肢を設けて質問した結果を示す。

表9 グループ性構成

活動領域	構成		無 答	
	頻度	男女別々		男女混成
ホームルーム (N=250)	高	9 (17.0)	42 (79.2)	2 (3.8)
	中	20 (13.5)	121 (81.8)	7 (4.7)
	低	5 (10.2)	40 (81.6)	4 (8.2)
朝の会 (N=138)	高	6 (13.6)	36 (81.8)	2 (4.5)
	中	9 (23.1)	25 (64.1)	5 (12.8)
	低	7 (12.7)	44 (80.0)	4 (7.3)
帰りの会 (N=176)	高	9 (13.8)	53 (81.5)	3 (4.6)
	中	12 (18.8)	46 (71.9)	6 (9.4)
	低	6 (12.8)	35 (74.5)	6 (12.8)

() 内%

「ホームルーム」ではグループ活用頻度別の教師間にほとんど差は認められない。しかし「朝の会」では頻度中の教師が「男女混成」とする回答が他に比べてやや少なく、「帰りの会」では頻度中、低の教師が「男女混成」とする回答が頻度高の教師よりやや少ない傾向をみせた。

9) グループの編成者

表10は、グループを編成する場合、教師、生徒のいずれが主導的な役割をもって行なうかを質問した結果である。

表10 グループの編成者

活動領域	頻度	編成者		教師と生徒の相談	その他及び無答
		教師	生徒		
ホームルーム (N=250)	高	5 (9.4)	18 (34.0)	23 (43.4)	7 (13.2)
	中	24 (16.2)	58 (39.2)	57 (38.5)	9 (6.1)
	低	10 (20.4)	15 (30.6)	19 (38.8)	5 (10.2)
朝の会 (N=138)	高	2 (4.5)	19 (43.2)	18 (40.9)	5 (11.4)
	中	6 (15.4)	13 (33.3)	15 (38.5)	5 (12.8)
	低	12 (21.8)	20 (36.4)	18 (32.7)	5 (9.1)
帰りの会 (N=176)	高	5 (7.7)	26 (40.0)	27 (41.5)	7 (10.8)
	中	15 (23.4)	27 (42.2)	17 (26.6)	5 (7.8)
	低	9 (19.1)	17 (36.2)	13 (27.7)	8 (17.0)

() 内%

これによると、各活動領域で、グループ活用頻度の高い教師は「教師と生徒の相談」という手続きをとることが、他の頻度の教師に比べてやや多い傾向がみられる。教師主導の手続きは他の2つの選択肢に比べて選択される割合は少ないが、グループ活用頻度の高い教師でそれがより少ない傾向がみられた。

10) グループ編成の基準

表11はグループの編成に際して用いる編成基準に関する結果である。ここでは複数選択を可としている。

各活動領域で、グループ活用頻度の高い教師は、リーダーを先ず決めるという手続きをとるとする回答が半数前後あり、他の頻度の教師に比べそ

表11 グループ編成の基準*

活動領域	頻度	基準						
		対人関係重視	当該活動の技能のバランス	リーダーを先に決める	好きな者同士	名簿順・座席位置	くじびき	その他及び無答
ホームルーム (N=250)	高	18 (34.0)	5 (9.4)	28 (52.8)	3 (5.7)	3 (5.7)	5 (9.4)	6 (11.3)
	中	44 (29.7)	22 (14.9)	59 (39.9)	13 (8.8)	15 (10.1)	16 (10.8)	13 (8.8)
	低	14 (28.6)	5 (10.2)	10 (20.4)	5 (10.2)	12 (24.5)	7 (14.3)	5 (10.2)
朝の会 (N=138)	高	10 (22.7)	4 (9.1)	22 (50.0)	3 (6.8)	5 (11.4)	7 (15.9)	5 (11.4)
	中	11 (28.2)	5 (12.8)	10 (25.6)	1 (2.6)	7 (17.9)	6 (15.4)	6 (15.4)
	低	18 (32.7)	10 (18.2)	18 (32.7)	1 (1.8)	10 (18.2)	5 (9.1)	7 (12.7)
帰りの会 (N=176)	高	14 (21.5)	7 (10.8)	29 (44.6)	5 (7.7)	8 (12.3)	11 (16.9)	6 (9.2)
	中	20 (31.3)	8 (12.5)	25 (39.1)	4 (6.3)	10 (15.6)	7 (10.9)	6 (9.4)
	低	14 (29.8)	7 (14.9)	8 (17.0)	2 (4.3)	10 (21.3)	6 (12.8)	10 (21.3)

* 複数選択項目 () 内%

の割合が大きい。一方「名簿順・座席位置」といった教師主導でかつランダムな内容の手続きは、頻度の高い教師が用いることは他の頻度の教師の場合よりも少ない。「朝の会」、「帰りの会」で「対人関係の重視」を選択する割合、3活動領域で「当該技能のバランス」を選択する割合は、頻度中、低の教師が頻度高の教師に比べて大きい傾向がみられた。

設問は複数選択を可としたものであったが、選択数の多少についてはグループ活用頻度間でとくに著しい差異はみられなかった。

11) グループ編成替えの期間

表12は、グループ編成替えをするか否か、する場合はどれ程の期間を置いてするのかを質問した結果を示す。

これによれば、「ホームルーム」ではグループ活用頻度の高い教師は、他の頻度の教師が「1学期位」とする回答への集中度が40%程度と高いのに対して、「1カ月位」から「半年位」の3選択肢の間に分散している。

表12 グループ編成替えの期間

活動領域	頻度	期間							
		毎日替える	1週間位	1カ月位	1学期位	半年位	年間変	必要に応じて	その他及び無答
ホームルーム (N=250)	高	0 (1.9)	1 (1.9)	13 (24.5)	12 (22.6)	10 (18.9)	1 (1.9)	9 (17.0)	7 (13.2)
	中	2 (1.4)	0	24 (16.2)	62 (41.9)	22 (14.9)	6 (4.1)	19 (12.8)	13 (8.8)
	低	0	0	9 (18.4)	21 (42.9)	6 (12.2)	1 (2.0)	6 (12.2)	6 (12.2)
朝の会 (N=138)	高	5 (11.9)	0	8 (18.2)	16 (36.4)	6 (13.6)	0	6 (13.6)	3 (6.8)
	中	4 (10.3)	0	8 (20.5)	10 (25.6)	5 (12.8)	2 (5.1)	4 (10.3)	6 (15.4)
	低	4 (7.3)	1 (1.8)	11 (20.0)	19 (34.5)	7 (12.7)	0	6 (10.9)	7 (12.7)
帰りの会 (N=176)	高	6 (9.2)	0	11 (16.9)	22 (33.8)	10 (15.4)	2 (3.1)	8 (12.3)	6 (9.2)
	中	5 (7.8)	1 (1.6)	16 (25.0)	17 (26.6)	9 (14.1)	2 (3.1)	6 (9.4)	8 (12.5)
	低	4 (8.5)	1 (2.1)	10 (21.2)	17 (36.2)	4 (8.5)	0	4 (8.5)	7 (14.9)

() 内%

しかしこの傾向は「朝の会」、「帰りの会」では明らかでなく、とくに差は見出されなかった。

12) グループ編成替えの契機

表13は、グループ編成替えはどのような場合に行なうか、その契機を4つの選択肢を設けて質問した結果である。

「ホームルーム」ではグループ活用頻度の高い教師は、「決まった期間の経過後」への回答が他の頻度の教師よりもやや高い傾向を示した。「教師の判断」とする教師主導的な契機は、それとは逆に頻度中、低の教師が多く選択する傾向であった。一方、「朝の会」、「帰りの会」では、「決まった期間の経過後」という契機はグループ活用頻度中の教師に多くみられた。また「生徒の希望」を契機とするという回答は、グループ活用頻度高の教師が他の頻度の教師に比べて多い傾向がみられた。

13) グループ活動の意義

表13 グループ編成替えの契機

活動領域	契機	決まった期間の経過後	教師の判断	生徒の希望	活動のたび毎	その他及び無答
ホームルーム (N=250)	高	29 (54.7)	6 (11.3)	6 (11.3)	2 (3.8)	10 (18.9)
	中	63 (42.6)	42 (28.4)	22 (14.9)	5 (3.4)	16 (10.8)
	低	24 (49.0)	8 (16.3)	6 (12.2)	2 (4.1)	9 (18.4)
朝の会 (N=138)	高	16 (36.4)	7 (15.9)	11 (25.0)	1 (2.3)	9 (20.5)
	中	24 (61.5)	2 (5.1)	4 (10.3)	0	9 (23.1)
	低	27 (49.1)	12 (21.8)	6 (10.9)	1 (1.8)	9 (16.4)
帰りの会 (N=176)	高	30 (46.2)	8 (12.3)	13 (20.0)	1 (1.5)	13 (20.0)
	中	34 (53.1)	15 (23.4)	7 (10.9)	0	8 (12.5)
	低	23 (48.9)	8 (17.0)	5 (10.6)	2 (4.3)	9 (19.1)

() 内%

表14は、各活動領域でグループを導入する場合にどのような意義を認めているのかを15の選択肢を設けてたずねた結果である。複数の選択を可としている。

「ホームルーム」では、グループ活用頻度高の教師は「人間関係・仲間意識の育成」(43.4%)、「リーダー育成の場として」(24.5%)に高い選択率を示した。頻度中の教師は、「人間関係・仲間意識の育成」(33.1%)、「生徒の参加度高まる」(23.6%)で高い選択率を示した。頻度低の教師は、頻度高の教師と類似した選択傾向ではあるが(それぞれ32.7%、26.5%)、人間関係・仲間意識の側面への選択率は頻度中の場合と同様、高に比べて10%程少ない結果であった。「活動の性質上不可欠」とする回答が、活用頻度中の教師のみに比較的多く(14.9%)みられた点は特徴的であった。「教師の意図徹底の手段」とする回答は、頻度低の教師にやや多く(12.2%)みられた。「その他及び無答」は頻度低の教師にやや多い傾向

表14 グループ活動の意義*

活動領域 頻度	ホームルーム (N=250)			朝の会 (N=138)			帰りの会 (N=176)		
	高	中	低	高	中	低	高	中	低
効果的なグループ活動 可能	9 (17.0)	27 (18.2)	7 (14.3)	4 (9.1)	6 (15.4)	7 (12.7)	8 (12.3)	11 (17.2)	4 (8.5)
能率的である	6 (11.3)	11 (7.4)	6 (12.2)	7 (15.9)	7 (17.9)	9 (16.4)	10 (15.4)	11 (17.2)	8 (17.0)
生徒の参加度高まる	10 (18.9)	35 (23.6)	6 (12.2)	10 (22.7)	8 (20.5)	12 (21.8)	16 (24.6)	12 (18.8)	10 (21.3)
人間関係・仲間意識の 育成	23 (43.4)	49 (33.1)	16 (32.7)	9 (20.5)	10 (25.6)	14 (25.5)	12 (18.5)	14 (21.9)	15 (31.9)
協調性の育成	7 (13.2)	23 (15.5)	8 (16.3)	6 (13.6)	5 (12.8)	4 (7.3)	7 (10.8)	10 (15.6)	2 (4.3)
責任感の育成	2 (3.8)	1 (0.7)	0	5 (11.4)	5 (12.8)	8 (14.5)	7 (10.8)	6 (9.4)	9 (19.1)
主体性の育成	5 (9.4)	17 (11.5)	0	3 (6.8)	3 (7.7)	5 (9.1)	3 (4.6)	7 (10.9)	4 (8.5)
リーダー育成の場とし て	13 (24.5)	25 (16.9)	13 (26.5)	8 (18.2)	4 (10.3)	8 (14.5)	13 (20.0)	4 (6.3)	7 (14.9)
活動への満足度を高め る	1 (1.9)	2 (1.4)	0	1 (2.3)	0	1 (1.8)	2 (3.1)	0	1 (2.1)
グループへの献身の体 験	2 (3.8)	2 (1.4)	0	3 (6.8)	0	1 (1.8)	3 (4.6)	1 (1.6)	2 (4.3)
グループ参加の喜びの 体験	2 (3.8)	5 (3.4)	1 (2.0)	4 (9.1)	0	3 (5.5)	4 (6.2)	0	2 (4.3)
本格的グループ活動へ の準備	2 (3.8)	8 (5.4)	2 (4.1)	1 (2.3)	4 (10.3)	2 (3.6)	5 (7.7)	4 (6.3)	2 (4.3)
活動の性質上不可欠	0	22 (14.9)	0	3 (6.8)	0	2 (3.6)	4 (6.2)	1 (1.6)	2 (4.3)
物理的な都合上	0	0	3 (6.1)	0	0	1 (1.8)	0	0	0
教師の意図徹底の手段	2 (3.8)	0	6 (12.2)	2 (4.5)	1 (2.6)	2 (3.6)	2 (3.1)	3 (4.7)	2 (4.3)
その他及び無答	4 (7.5)	10 (6.8)	8 (16.3)	3 (6.8)	5 (12.8)	6 (10.9)	3 (4.6)	5 (7.8)	7 (14.9)

*複数選択項目 ()内%

であった。

「朝の会」では選択が幅広くちらばり、全体的に傾向の著しいものではない。グループ活用頻度高の教師が「ホームルーム」の場合と同様に「リーダー育成の場として」をやや多く(18.2%)選択する傾向が目につく程度であった。

「帰りの会」では「朝の会」と同様にグループ活用頻度高の教師が「リーダー育成の場として」の意義を比較的多く選択した(20.0%)。また、「人間関係・仲間意識の育成」で、グループ活用頻度別の結果をみると、「ホームルーム」の場合とはむしろ逆の傾向が示された。

活動の3領域を通じて、「効果的なグループ活動可能」、「能率的である」、「生徒の参加度高まる」といった、グループ活用の有効性に深くかかわる意義については、少なからぬ選択が行なわれたが、グループ活用頻度別には顕著な差異は認められなかった。

被検者一人一人の選択数については、各活動領域ともにグループ活用頻度間で著しい差は認められなかった。

考 察

これまで示してきた結果から、中学校におけるグループ活用の実態について、数多くの傾向が明らかにされた。検討した3つの活動領域別でのグループ活用の様態の差異が各所で認められたが、むしろそれらの活動領域を通じて、グループ活用頻度で分けた教師間の、グループ活用の諸手続き、諸意識間の差に、興味ある知見を見出すことができるように思われる。本研究で行なった資料の分析によって、次の諸点が示された。

1)生活指導領域に属する3活動でのグループの活用は、総じて教職経験年数の長いベテラン教師が多く行なう。教職経験年数の長い教師は活用頻度も高い傾向がある。一方、教職経験年数1～4年と、教職経験の短い教師は、指導にグループを活用する場合が少ない。

2)グループ活用頻度の高い教師は、グループにリーダーを設定する場合が、他の活用頻度の教師に比べて多い。

3)グループリーダー決定の手続きでは、グループ活用頻度の高い教師は、他の頻度の教師よりも生徒主導的な傾向が強く、一方で放任的な手続きを用いることが少ない。

4)グループリーダー交替の形式では、グループ活用頻度高の教師は、他の頻度の教師に比べて可変的な場合が多く、さらに学級内成員が平等に数

多くリーダーとなりうる「持ち回り制」をとり入れることが多い傾向がみられた。

5) グループリーダーに付与する役割の数は、グループ活用頻度高の教師が他の頻度の教師に比べて多い傾向がみられた。ただし、「グループのまとめ役」、「グループの責任者」といった管理的な機能を果たす役割を多く付与する傾向も大きい。

6) グループの構成人数は「5～7人」とする回答が全般に多いが、グループ活用頻度の低い教師では、用いるグループのサイズに、教師間でバラツキの大きい傾向がある。

7) グループを編成する場合、グループ活用頻度の高い教師は、「生徒との相談」のうえそれを行なうとする回答が他の頻度の教師よりも多い傾向がある。頻度中、低の教師では、相対的に、教師主導的な手続きによることが多い。

8) グループ編成の基準として、グループ活用頻度の高い教師は、他の頻度の教師に比べて「先ずリーダーを決める」という手続きをより多く採用する傾向がある。さらに、教育的配慮を多く含まないランダムな編成手続きを用いることは少ない。

9) グループ編成替えの契機としては、グループ活用頻度の高い教師では、教師主導的な契機を用いることが、他の活用頻度の教師に比べて少ない傾向がみられた。

10) グループ活用の意義については、各活動領域別に、教師のグループ活用頻度との間でさまざまな違いを示した。ただし「リーダー育成の場として」グループを活用するという意義への回答は、ほぼ一貫してグループ活用頻度の高い教師が他の頻度の教師よりも多く行なっていることが示された。

さて、結果についての以上のまとめを通して、ここでの全体的な傾向として大きく3つの点を指摘することができる。

1) グループ活用頻度の高い教師ほど、グループの活用の際して、その効果を高めるための条件整備の諸問題に、より多くの配慮を加える傾向があ

1981. 5 中学校の指導におけるグループの活用に関する調査的研究(杉江) 189(189) する。

2) グループ活用頻度の高い教師ほど、グループの活用の際して生徒の主導性を尊重し、教師主導的な色合いが少ないことを推測させる項目への回答が多い傾向がある。

3) グループ活用頻度の高い教師ほど、グループリーダーの活用の側面により多くの配慮をしている傾向を認めることができる。

1) にまとめた条件整備への配慮は、先の諸結果を再度見直してみると、これまでの小集団を活用した学習指導法の実証的諸研究の中で見出された、より有効性の高いとされている条件に近い回答が多い。したがって活用頻度の高い教師で、グループを導入・活用することの効果はより高まることが予想されるのである。先の研究(梶田他 1980)での、グループ活用の効果の評価、グループ活用への今後の態度等の結果に、それを裏づける資料を見出すことができる。

2) でまとめた、指導過程における生徒主導-教師主導の次元についての結果は、グループ活動を実施する教師の教育的立場、態度を反映した結果と考えられるものである。ただし、教師の指導に対する態度については、測定の手続きの開発が現状では行なわれておらず、本研究での知見をさらに深めるためには今後の検討の積み重ねが必要である。

3) での、リーダー活用がグループ活用頻度の高い教師に多いという結果は、配慮がゆきとどいているというだけのポジティブな評価のみを与える訳にはゆかない問題である。グループ内のリーダーへの配慮は、時として学級内に「小さな教師」を複数作りあげ、単なる学習の効率化、管理力の強化等のためにリーダーを使うことで良しとされかねないのである。リーダーは「グループ内持ち回り」という手続きへの選択がグループ活用頻度の高い教師で多いという結果は、そのような懸念を柔らげてくれるものではある。しかし時としてグループやそこでのリーダーを、指導の単なる道具視する傾向も本調査の資料の中に少なからずうかがうことができ、たとえ活用頻度の高い教師の指導といえども、時にグループ活用の本義にもどって見直しを図る必要があることをうかがわせる結果として捉えること

もできるであろう。

以上、本研究では、生活指導の領域に含まれる3つの活動領域について、その実態を検討した。先の研究（梶田他 1980）では、さらに「給食・清掃」、「係活動」、「遠足」、「修学旅行・野外演習」といった活動領域についても調査結果を報告している。それらの活動領域では、総じてグループ活用の頻度が高く、頻度中、低のケース数が比較的少なく、頻度別の分析を行なっても先の研究以上の資料はほとんど示し得ないものであり、ここでは省略したことを付記する。

本研究での結果は質問紙の郵送調査によって得たデータに基づいている。実践の場における指導の中味、そして指導法改善のための資料収集は、このような手法のみで接近できるものでないことはいうまでもない。今後、面接、観察、さらには実験的手法も導入した諸研究により、本研究で扱った領域中の諸問題の検討をすすめてゆく必要があるであろう。

文 献

- 梶田正巳・杉江修治・塩田勢津子・石田裕久 1980 小・中学校における指導の調査的研究Ⅱ——グループによる生活指導の実態—— 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科），27，183—205.