

# 小学校の指導におけるグループ 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

小学校の生活指導におけるグループ活用の実態については、学年別の整理をした調査結果が既に報告されている(梶田・杉江・塩田・石田 1980)。本研究では、そこで用いた資料の分析を別の角度から、即ち教師のグループ活用頻度とさまざまなグループ活用の側面との関連性の検討という観点から行なった。中学校での生活指導におけるグループ活用の実態を同様の観点で吟味した資料は先に報告した(杉江 1981)が、そこで述べたと同様、グループ活用頻度の高低は、グループ活用に対する教師の積極的—消極的態度を相当程度反映しているものと考えられる。したがって、本報告での検討によって、小学校における教師のグループ活用への態度と活用の実態との関係についての示唆的資料を得ることができるであろう。さらに、活用頻度の高い教師の回答にみられる積極的なグループ活用の実態から、指導に有効な活用技法への示唆もあわせて得られると考えられよう。

梶田他(1980)の報告では、生活指導領域に属する7つの活動領域、即ち、「ホームルーム」, 「朝の会」, 「帰りの会」, 「給食・清掃」, 「係活動」, 「遠足」, 「修学旅行・野外演習」のそれぞれについてグループ活用の実態を報告している。しかしながら、グループ活用頻度別の分析をする場合、「終始あるいはしばしば用いた」という高頻度にほとんどの回答が集中し

た「給食・清掃」(94.9%が高頻度)、「係活動」(同, 74.7%), さらにそこに相当程度集中した「遠足」(同, 54.8%, ただし高学年では74.6%), また無回答の多い「修学旅行・野外演習」(無回答者59.0%, ただし低, 中学年では84.2%) では, 中頻度以下への応答者数が少なくなり, 分析結果の信頼性も低いものとなる。したがって, 本研究ではグループ活用頻度への回答に比較的ちらばりの大きかった「ホームルーム」, 「朝の会」, 「帰りの会」の3活動領域に限って分析をすすめた。

さらに, 学年の推移に伴う傾向の分析も重要かつ興味深い問題であるが, 分析に際してこの次元を加えることによって, 各条件内での応答者数が少なくなるため, 本研究では学年を通しての集計, 分析に留めた。

## 方 法

被検者は, 愛知県下の公立小学校の教師(校長と教頭を除く)から, ランダム・サンプリングによって選び, 郵送調査による資料収集を行なった。発送数400中, 返送数は246, 返送率は61.5%であった。返送分から特殊学級担任者と単科担当者, さらに回答の不備な資料を除く217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。そこでの多岐にわたる質問内容の内, 先の報告で既にグループの活用頻度との関連で検討をしたグループ活用の評価的側面の項目3つを除く以下の項目について吟味を加えた。

- 1) グループ活用の頻度。
- 2) 分析対象被検者内訳(担任学年別, 教職経験年数別, 性別)。
- 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。

調査は1979年3～4月に実施した。対象被検者の地域分布（勤務先別）については梶田他（1980）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、「ホームルーム」、「朝の会」、「帰りの会」の3活動領域において、どの程度の頻度でグループ活動を用いたかを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

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=217)	11 (0.5)	65 (30.0)	31 (14.3)	107 (49.3)	33 (15.2)	77 (35.5)
朝 の 会 (N=217)	42 (19.4)	36 (16.6)	34 (15.7)	112 (51.6)	91 (41.9)	14 (0.6)
帰 り の 会 (N=217)	47 (21.7)	37 (17.1)	35 (16.1)	119 (54.8)	83 (38.2)	15 (0.7)

( ) 内%

グループ活動をいずれかの頻度で導入したと回答した教師は、「ホームルーム」、「朝の会」、「帰りの会」で、49.3%、51.6%、54.8%と、半数前後を占める。頻度別には、「ホームルーム」では高頻度の回答が0.5%と極端に低く、中程度の頻度に多くの回答が集まっている。「朝の会」、「帰りの会」では、各頻度に回答者全体の15～20%程度がほぼ平均して分布した。「ホームルーム」における頻度高の以後の結果については、そこへの応答者数が少ないため、吟味に注意を要する。

以下の分析は主に、「終始あるいはしばしば（頻度高）」、「時々（頻度中）」、「稀に（頻度低）」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行なう。

## 2) 分析対象被検者内訳

グループ活用の各側面についての具体的な分析に先立ち、そこで対象とした教師の内訳を予め記しておく必要がある。ここではフェイスシート

表2 分析対象者担任学年別内訳

頻度		担任学年					
		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
活動領域	高 (N= 11)	0	2 (8.3)	2 (4.4)	1 (3.0)	3 (7.7)	3 (9.4)
	中 (N= 65)	10 (22.7)	4 (16.7)	13 (28.9)	7 (21.2)	17 (43.6)	14 (43.8)
	低 (N= 31)	5 (11.4)	4 (16.7)	4 (8.9)	9 (27.3)	6 (15.4)	3 (9.4)
	無 (N=110)	29 (65.9)	14 (58.3)	26 (57.8)	16 (48.5)	13 (33.3)	12 (37.5)
	計 (N=217)	44 (100.0)	24 (100.0)	45 (100.0)	33 (100.0)	39 (100.0)	32 (100.0)
朝の会	高 (N= 42)	7 (15.9)	4 (16.7)	12 (26.7)	5 (15.2)	6 (15.4)	8 (25.0)
	中 (N= 36)	5 (11.4)	2 (8.3)	6 (13.3)	8 (24.2)	9 (23.1)	6 (18.8)
	低 (N= 34)	6 (13.6)	5 (20.8)	8 (17.8)	7 (21.2)	3 (7.7)	5 (15.6)
	無 (N=105)	26 (59.1)	13 (54.2)	19 (42.2)	13 (39.4)	21 (53.8)	13 (40.6)
	計 (N=217)	44 (100.0)	24 (100.0)	45 (100.0)	33 (100.0)	39 (100.0)	32 (100.0)
帰りの会	高 (N= 47)	9 (20.5)	5 (20.8)	12 (26.7)	5 (15.2)	8 (20.5)	8 (25.0)
	中 (N= 37)	5 (11.4)	3 (12.5)	8 (17.8)	9 (27.3)	5 (12.8)	7 (21.9)
	低 (N= 35)	8 (18.2)	5 (20.8)	6 (13.3)	6 (18.2)	4 (10.3)	6 (18.8)
	無 (N= 98)	22 (50.0)	11 (45.8)	19 (42.2)	13 (39.4)	22 (56.4)	11 (34.4)
	計 (N=217)	44 (100.0)	24 (100.0)	45 (100.0)	33 (100.0)	39 (100.0)	32 (100.0)

( ) 内%

での質問のうち、担任学年、教職経験年数、性別の3点について、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担任学年を示した。表中の( )内の数値は、活動3領域毎の、各担任学年中の合計に対する%を示すものである。

被検者のサンプリングに用いた教員名簿では担任学年が明らかでなかったことも手伝い、回答者数に学年による偏りがみられる。1年生、3年生を担任する教師は44、45名と他に比べてやや多く、2年生の担任は24名とやや少ない。担任学年別にみたグループ活用頻度の結果は、学年間に一定の違いをみることができる。「ホームルーム」の、頻度中、低の2水準については、低、中学年に比べて高学年で活用頻度が高くなる傾向がみられる(頻度中への回答が20%前後から40%台へと上る)。「朝の会」と「帰りの会」では、学年による推移の傾向が互いに類似している。即ち、3年生、6年生の2学年では25~6%が頻度高への回答をしており、他の学年にみられる15~20%程度の回答よりもやや高い傾向が認められるのである。また、1年生、2年生、5年生では、「朝の会」よりも「帰りの会」の方が4~5%程、頻度高への回答が多い結果であった。グループ活動を全く用いないとする教師の割合は、「ホームルーム」では学年がすすむにしたがって減少する。4年生以降では半数以上がグループ活動を用いると回答するようになる。一方「朝の会」、「帰りの会」では「ホームルーム」と同様の傾向をうかがうことはできるが、一カ所5年生でグループを導入しないと回答が多くなされ、学年の推移に伴う傾向を弱めている。

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教職経験年数を示した。

経験年数「1~4年」、「5~9年」、「25年以上」の3カテゴリーに入る教師は50名前後であった。一方、「10~14年」は29名、「15~19年」、「20~24年」はともに19名であり、その人数に偏りがみられる。さて、教職経験年数とグループ活用頻度については次のような結果が得られた。即ち、

表3 分析対象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	無記入
ホームルーム	高	3 (6.4)	3 (6.3)	1 (3.4)	0	0	2 (3.8)	2 (66.7)
	中	15 (31.9)	20 (41.7)	11 (37.9)	4 (21.1)	5 (26.3)	10 (19.2)	0
	低	8 (17.0)	3 (6.3)	6 (20.7)	6 (31.6)	7 (36.8)	1 (1.9)	0
	無	21 (44.7)	22 (45.8)	11 (37.9)	9 (47.4)	7 (36.8)	39 (75.0)	1 (33.3)
	計	47 (100.0)	48 (100.0)	29 (100.0)	19 (100.0)	19 (100.0)	52 (100.0)	3 (100.0)
朝の会	高	6 (12.8)	10 (20.8)	2 (6.9)	2 (10.5)	4 (21.1)	18 (34.6)	0
	中	7 (14.9)	7 (14.6)	3 (10.3)	3 (15.8)	4 (21.1)	11 (21.2)	1 (33.3)
	低	5 (10.6)	10 (20.8)	9 (31.0)	2 (10.5)	3 (15.8)	4 (7.7)	1 (33.3)
	無	29 (61.7)	21 (43.8)	15 (51.7)	12 (63.2)	8 (42.1)	19 (36.5)	1 (33.3)
	計	47 (100.0)	48 (100.0)	29 (100.0)	19 (100.0)	19 (100.0)	52 (100.0)	3 (100.0)
帰りの会	高	6 (12.8)	15 (31.3)	2 (6.9)	2 (10.5)	4 (21.1)	18 (34.6)	0
	中	7 (14.9)	5 (10.4)	3 (10.3)	4 (21.1)	5 (26.3)	12 (23.1)	1 (33.3)
	低	5 (10.6)	13 (27.1)	9 (31.0)	2 (10.5)	2 (10.5)	3 (5.8)	1 (33.3)
	無	29 (61.7)	15 (31.3)	15 (51.7)	11 (57.9)	8 (42.1)	19 (36.5)	1 (33.3)
	計	47 (100.0)	48 (100.0)	29 (100.0)	19 (100.0)	19 (100.0)	52 (100.0)	3 (100.0)

\* 頻度別の被検者数は表2に同じ

( ) 内%

「ホームルーム」では頻度中への回答が「5～9年」で40%をこえ、「1～4年」が31.9%、「10～14年」が37.9%と、比較的大きい割合である一方、15年以上の各カテゴリーでは20%前後に留まっており、経験年数の長い教師ほど活用頻度が低いという結果が示されたのである。「朝の会」、「帰りの会」はともに類似した結果であった。頻度高には「25年以上」の教師の34.6%が回答をしており、他の経験年数の教師に比べて高い割合を示し

表4 分析対象者男女別内訳

活動領域	頻度*	性別	
		男	女
ホームルーム	高	5 (5.4)	6 (4.8)
	中	28 (30.1)	37 (29.8)
	低	12 (12.9)	19 (15.3)
	無	48 (51.6)	62 (50.0)
	計	93 (100.0)	124 (100.0)
朝の会	高	16 (17.2)	26 (21.0)
	中	13 (14.0)	23 (18.5)
	低	22 (23.7)	12 (9.7)
	無	42 (45.2)	63 (50.8)
	計	93 (100.0)	124 (100.0)
帰りの会	高	18 (19.4)	29 (23.4)
	中	14 (15.1)	23 (18.5)
	低	21 (22.6)	14 (11.3)
	無	40 (43.0)	58 (46.8)
	計	93 (100.0)	124 (100.0)

\* 頻度別の被検者数は表2に同じ ( )内%

た。これは先の「ホームルーム」の結果とは一致しないものである。その他には「5～9年」,「20～24年」の2カテゴリーで「朝の会」,「帰りの会」ともに20%をこえる回答が頻度高にみられる。その他のカテゴリーでは10%前後が頻度高に回答している。「10～14年」の教師は他の経験年数の教師に比べて低頻度への回答が多い(「朝の会」,「帰りの会」でともに31%)点が特徴的であった。また頻度高への回答が多かった「5～9年」の教師は、頻度低への回答も20%台と多い。これらの結果から、「朝の会」,「帰りの会」では教職経験年数に伴い教師のグループ活用頻度が増大してゆく傾向をうかがうことができるであろう。

表4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。男女比は約3対4で女性が多い。

ここでは数値のうえでの多少の差は認められるが、総じて頻度の顕著な差が男性教師、女性教師の間に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5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置いたか

表5 グループリーダーの有無

活動領域	頻度	有・無			答
		リーダー有	リーダー無	無	
ホームルーム (N=107)	高	9 (81.8)	2 (18.2)	0	
	中	55 (84.6)	10 (15.4)	0	
	低	22 (71.0)	9 (29.0)	0	
朝の会 (N=112)	高	30 (71.4)	10 (23.8)	2 (4.8)	
	中	25 (69.4)	11 (30.6)	0	
	低	22 (64.7)	12 (35.3)	0	
帰りの会 (N=119)	高	34 (72.3)	11 (23.4)	2 (4.3)	
	中	28 (75.7)	8 (21.6)	1 (2.7)	
	低	23 (65.7)	12 (34.3)	0	

( ) 内%

否かをたずねた結果を、グループ活用頻度別に示す。

これによれば、各活動領域の各頻度で、総て、優に半数をこえる回答が「リーダー有」としている。ただし、「ホームルーム」では、頻度高、中ともに80%以上が「リーダー有」としているが、頻度低は71.0%とややその割合が小さくなっている。「朝の会」でも頻度高、中ともにほぼ70%程度が「リーダー有」としている一方で、頻度低は65%がそのように回答しており、やや少ない。「帰りの会」でも同様、前2者が70%をこえるのに対して頻度低では65.7%と少ない。即ち、頻度低とした教師の方が、リーダーを設置する場合は多少少ない傾向がうかがえたのである。

#### 4) グループリーダーの決め方

表6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という形式で質問した結果を、各活動領域毎にグループ活用頻度別に示し



表6 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=107)	高	5 (45.5)	2 (18.2)	0	1 (9.1)	3 (27.3)
	中	43 (66.2)	3 (4.6)	8 (12.3)	1 (1.5)	10 (15.4)
	低	13 (41.9)	4 (12.9)	3 (9.7)	0	11 (35.5)
朝の会 (N=112)	高	21 (50.0)	8 (19.0)	2 (4.8)	0	11 (26.2)
	中	17 (47.2)	2 (5.6)	5 (13.9)	0	12 (33.3)
	低	10 (29.4)	7 (20.6)	2 (5.9)	1 (2.9)	14 (41.2)
帰りの会 (N=119)	高	23 (48.9)	9 (19.1)	2 (4.3)	0	13 (27.7)
	中	19 (51.4)	2 (5.4)	5 (13.5)	0	11 (29.7)
	低	12 (34.2)	5 (14.3)	3 (8.6)	1 (2.9)	14 (40.0)

( ) 内%

たものである。

「予め生徒が決める」という、生徒主導の決定法は、各活動領域を通じて頻度低の教師の回答が30~40%と他の頻度に比べて少ない傾向がみられる(頻度高, 中では50%前後)。また, 「予め教師が決める」という教師主導の決定法は, 活動の3領域ともに頻度中の教師による選択が4~5%台と, 13~19%を示した他の頻度に比べて一貫して少ない結果であった。それに対して, 「自然に生徒の間で決まる」といった放任的な意味合いの強い決定法では, 頻度中の教師の回答が各活動領域で10%台であり, 0~10%を示した他の頻度の2水準の教師よりはこの手続きを多く用いる傾向がみられた。

##### 5) グループリーダー交替の形式

表7は, 設定したグループリーダーは固定制か交替制か, 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、各活動領域毎にグループ活用頻度別に示したものである。

表7 グループリーダー交替の形式

活動領域	頻度	形式	グループ	グループ	時々に応	その他及
			替えまで	内で持ち	じて変る	び無答
			固定	回り		
ホームルーム (N=107)	高		6 (54.5)	2 (18.2)	1 (9.1)	2 (18.2)
	中		38 (58.5)	8 (12.3)	10 (15.4)	9 (13.8)
	低		19 (61.2)	0	3 (9.7)	9 (29.0)
朝の会 (N=112)	高		15 (35.7)	13 (31.0)	3 (7.1)	11 (26.2)
	中		15 (41.7)	11 (30.6)	1 (2.8)	9 (25.0)
	低		12 (35.3)	8 (23.5)	2 (5.9)	12 (35.3)
帰りの会 (N=119)	高		17 (36.2)	15 (31.9)	3 (6.4)	12 (25.5)
	中		15 (40.5)	11 (29.7)	3 (8.1)	8 (21.6)
	低		14 (40.0)	7 (20.0)	1 (2.9)	13 (37.1)

( ) 内%

これによると、グループ活用の各頻度を通じて、「グループ替えまで固定」とする回答が「ホームルーム」で、他の2活動よりも15~20%程多い。また、各活動領域を通じてみたグループ活用頻度間ではこの回答についての差は明らかではない。一方「グループ内持ち回り」とする回答は、「朝の会」、「帰りの会」ではグループ活用頻度高・中で30%程度みられるのに対して、頻度低は20%程度とやや少ない。「ホームルーム」では頻度低はこの選択肢を一人も選んでいない。「時々に応じて変る」といった、不定期ながらも可変性のある方法は、「ホームルーム」の頻度中でやや多い選択がみられたが、他の活動領域では10%に満たず、活用頻度間に著しい差は認められなかった。

## 6) グループリーダーの役割

表8は、設定したグループリーダーにどのような役割を付与したかを、各活動領域毎にグループ活用頻度別に示したものである。ここでは複数の選択を可としている。

表8 グループリーダーの役割\*

活動領域	頻度	役割					
		司会者	教師との連絡役	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=107)	高	7 (63.6)	2 (18.2)	2 (18.2)	0	1 (9.1)	2 (18.2)
	中	41 (63.1)	8 (12.3)	29 (44.6)	1 (1.5)	6 (9.2)	9 (13.8)
	低	13 (41.9)	2 (6.5)	10 (32.3)	0	2 (6.5)	8 (25.8)
朝の会 (N=112)	高	26 (61.9)	6 (14.3)	9 (21.4)	2 (4.8)	4 (9.6)	9 (21.4)
	中	16 (44.4)	8 (22.2)	15 (41.7)	0	3 (8.3)	7 (19.4)
	低	21 (61.8)	5 (14.7)	12 (35.3)	1 (2.9)	2 (5.9)	9 (26.5)
帰りの会 (N=119)	高	31 (66.0)	8 (17.0)	10 (21.3)	2 (4.3)	4 (8.5)	10 (21.3)
	中	17 (45.9)	6 (16.2)	17 (45.9)	0	3 (8.1)	8 (21.6)
	低	19 (54.3)	3 (8.6)	13 (37.1)	1 (2.9)	3 (8.6)	10 (28.6)

\* 複数選択項目

( ) 内%

「ホームルーム」では「司会者」といった役割付与が各活用頻度で多い。ただし、頻度低では41.9%と、他の2水準よりは20%程度低い結果である。頻度中、低の間では、「グループのまとめ役」で頻度中が44.6%と頻度低よりも10%以上高い選択率を示している。また、頻度中では「教師との連絡役」への回答も10%をこえている。「朝の会」、「帰りの会」は比較的類似した傾向の結果を示した。「司会者」という役割を付与するとした回答は各選択頻度で多いが、頻度高、低が50~60%台である一方、頻度中では45%程度と相対的にやや少ない結果であった。しかしながら、「グ

ループのまとめ役」への回答は、頻度高で20%台、頻度低で30%台であるが、頻度中は40%台と最も多い傾向を示した。「教師との連絡役」も、「朝の会」で頻度中がやや多く、「帰りの会」では頻度低が他の2水準よりもやや少なかった。「グループの監督者」、「グループの責任者」への回答は各活動領域、各活用頻度で、他の3選択肢ほど多くはなされなかった。

### 7) グループの構成人数

表9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、各活動領域毎に活用頻度別に示したものである。

表9 グループの構成人数

活動領域	頻度	人数					
		2人	3～4人	5～7人	8～10人	11人以上	無答
ホームルーム (N=107)	高	0	5 (45.5)	3 (27.3)	0	1 (9.1)	2 (18.2)
	中	1 (1.5)	14 (21.5)	35 (53.8)	4 (6.2)	4 (6.2)	7 (10.8)
	低	1 (3.2)	6 (19.4)	15 (48.4)	4 (12.9)	1 (3.2)	4 (12.9)
朝の会 (N=112)	高	12 (28.6)	8 (19.0)	13 (31.0)	0	6 (14.3)	3 (7.1)
	中	3 (8.3)	10 (27.8)	17 (47.2)	2 (5.6)	1 (2.8)	3 (8.3)
	低	4 (11.8)	6 (17.6)	12 (35.3)	3 (8.8)	4 (11.8)	5 (14.7)
帰りの会 (N=119)	高	12 (25.5)	10 (21.3)	16 (34.0)	2 (4.3)	5 (10.6)	2 (4.3)
	中	3 (8.1)	10 (27.0)	15 (40.5)	3 (8.1)	2 (5.4)	4 (10.8)
	低	4 (11.4)	7 (20.0)	14 (40.0)	1 (2.9)	3 (8.6)	6 (17.1)

( ) 内%

「ホームルーム」では、グループ活用頻度高の教師は「3～4人」への回答が多く、次いで「5～7人」である。頻度中の教師は「5～7人」への回答が半数をこえ、次いで「3～4人」が多く選ばれている。頻度低も

頻度中とほぼ同様の傾向であるが、他のカテゴリーへの回答の分布とあわせて検討すると、頻度中に比べて教師によるグループサイズのばらつきが幾分大きいように思われる。「朝の会」、「帰りの会」では比較的類似した結果がみられた。頻度高の教師は2活動領域でともに「5～7人」への回答が30%程度と多いが、一方「2人」への回答も28.6%、25.5%と相当多く選択されている。この「2人」への回答は頻度中、低に比べても多い結果である。頻度中、低では「5～7人」への回答がともに40%前後で最も多く、次いで「3～4人」への回答が20%前後と多くなっている。ただし「3～4人」、「5～7人」といったグループサイズを用いる教師の割合は、頻度中の方がやや多く、頻度低の教師間では用いるグループのサイズにばらつきがやや大きい結果であった。頻度中を頻度高と比較した場合は、やはり後者の方にばらつきが多少大きい傾向がみられた。

表10 グループの性構成

活動領域	頻度	構成		
		男女別々	男女混成	無答
ホームルーム (N=107)	高	1 (9.1)	10 (90.9)	0
	中	6 (9.2)	56 (86.2)	3 (4.6)
	低	1 (3.2)	27 (87.1)	3 (9.7)
朝の会 (N=112)	高	7 (16.7)	34 (81.0)	1 (2.4)
	中	2 (5.6)	32 (88.9)	2 (5.6)
	低	1 (2.9)	29 (85.3)	4 (11.8)
帰りの会 (N=119)	高	7 (14.9)	39 (83.0)	1 (2.1)
	中	2 (5.4)	32 (86.5)	3 (8.1)
	低	2 (5.7)	28 (80.0)	5 (14.3)

( ) 内%

## 8) グループの性構成

表10では、グループの性構成の仕方について、2つの選択肢を設けて質問した結果を、各活動領域毎に活用頻度別に示した。

「男女別々」とする集団内等質の性構成を行なうという回答は「朝の会」、「帰りの会」の2活動領域で頻度高に15%前後みられたが、それ以外の個所では総て10%に満たない結果であった。一方、「男女混成」とする集団内異質の性構成への回答は、各活動領域、各活用頻度で80%をこえ、明確な差を見出すに至らなかった。

## 9) グループの編成者

表11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を、各活動領域毎に、グループ活用頻度別に示したものである。

表11 グループの編成者

活動領域	頻度	編成者			
		教師	生徒	教師と生徒の相談	その他及び無答
ホームルーム (N=107)	高	3 (27.3)	3 (27.3)	5 (45.5)	0
	中	15 (23.1)	19 (29.2)	26 (40.0)	5 (7.7)
	低	14 (45.2)	7 (22.6)	9 (29.0)	1 (3.2)
朝の会 (N=112)	高	12 (28.6)	11 (26.2)	15 (35.7)	4 (9.5)
	中	7 (19.4)	12 (33.3)	14 (38.9)	3 (8.3)
	低	17 (50.0)	5 (14.7)	8 (23.5)	4 (11.8)
帰りの会 (N=119)	高	13 (27.7)	14 (29.8)	16 (34.0)	4 (8.5)
	中	7 (18.9)	12 (32.4)	15 (40.5)	3 (8.1)
	低	16 (45.7)	7 (20.0)	7 (20.0)	5 (14.3)

( ) 内%

「ホームルーム」では、頻度高、中でともに「教師と生徒の相談」による回答が40%以上と他の選択肢に比べて多い。一方、頻度低では「教師」による回答が45.2%と最も多く、他の頻度の2水準とは異なる傾向を示した。「朝の会」、「帰りの会」では、双方とも「ホームルーム」と類似した結果であった。ただし頻度高、中の「教師生徒の相談」への回答は34~40%程度と、その集中度が多少低下しており、「生徒」による回答が30%前後に増している。頻度低では「ホームルーム」と同様、45~50%が教師主導の回答を行なったという結果である。

10) グループ編成の基準

表12は、グループの編成に際して用いる編成基準に関して、各活動領域毎に、グループ活用頻度別にまとめた結果である。ここでは複数選択を可としている。

表12 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=107)	高	2 (18.2)	3 (27.3)	2 (18.2)	0	3 (27.3)	1 (9.1)	1 (9.1)
	中	20 (30.8)	13 (20.0)	27 (41.5)	8 (12.3)	7 (10.8)	2 (3.1)	5 (7.7)
	低	8 (25.8)	7 (22.6)	5 (16.1)	4 (12.9)	6 (19.4)	2 (6.5)	3 (9.7)
朝の会 (N=112)	高	9 (21.4)	6 (14.3)	13 (31.0)	0	17 (40.5)	0	5 (11.9)
	中	11 (30.6)	11 (30.6)	11 (30.6)	1 (2.8)	9 (25.0)	0	3 (8.3)
	低	8 (23.5)	6 (17.6)	8 (23.5)	1 (2.9)	9 (26.5)	0	6 (17.6)
帰りの会 (N=119)	高	10 (21.3)	7 (14.9)	16 (34.0)	0	18 (38.3)	0	5 (10.6)
	中	14 (37.8)	11 (29.7)	9 (24.3)	1 (2.7)	8 (21.6)	0	3 (8.1)
	低	5 (14.3)	7 (20.0)	8 (22.9)	3 (8.6)	9 (25.7)	1 (2.9)	8 (22.9)

\* 複数選択項目

( ) 内%

「ホームルーム」でのグループ編成では、頻度中の場合、「リーダーを先に決める」手続きが41.5%と多くとられている。「対人関係重視」が30.8%と次いでおり、「当該活動の技能のバランス」にも20.0%と少なからぬ回答が行なわれている。頻度低では「対人関係」、「技能のバランス」に20%台の回答がみられ、「名簿順、座席位置」への回答も20%に近いものであった。頻度高は各回答へのちらばりが大きく、明らかな傾向は認められなかった。「朝の会」でのグループ編成では、頻度高は「名簿、座席」への回答が40.5%と最も多く、次いで「リーダー」への31.0%、「対人関係」への21.0%が比較的多いものであった。頻度中は「対人関係」、「技能のバランス」、「リーダー」に30%、「名簿、座席」に25%の選択がみられた。頻度低では「対人関係」、「リーダー」、「名簿、座席」に20%台の回答がみられた。「帰りの会」の頻度高では「リーダー」、「名簿、座席」に35%前後、「対人関係」に21.3%の回答がなされた。頻度中では「対人関係」に37.8%、「技能のバランス」に29.7%、「リーダー」に24.3%、「名簿、座席」に21.6%の回答がみられた。頻度低では「名簿、座席」で25.7%、「技能のバランス」、「リーダー」でも20%程度の回答があった。各活動領域、各活用頻度を通じて「好きな者同士」、「くじびき」といった基準が用いられることは非常に少ないことも示された。また、「朝の会」、「帰りの会」では頻度低で「その他及び無答」がやや多い結果であった。

#### 11) グループ編成替えの期間

表13は、グループの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かを各活動領域毎にグループ活用頻度別にまとめた結果である。

「ホームルーム」では頻度中、低ともに「1学期位」で編成替えをするという回答が40%台と高い割合を示した。頻度低では「1カ月位」という比較的短期の編成替えへの回答も19.4%とやや多くみられた。頻度高は「1学期位」に多く回答をしている。「朝の会」では各頻度ともに「1学期位」への回答が多いが、頻度の高、中、低の順に31.0%、44.4%、52.9%と推移するという特徴がみられた。「毎日替える」とする回答は逆に頻度高で26.2%みられたのに対し、頻度中、低では16~17%と相対的に低い



表13 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	年間不変	必要に応じて	その他及び無答
ホームルーム (N=107)	高	0	0	1 (9.1)	7 (63.6)	0	0	3 (27.3)	0
	中	2 (3.1)	3 (4.6)	6 (9.2)	31 (47.7)	5 (7.7)	1 (1.5)	12 (18.5)	5 (7.7)
	低	1 (3.2)	0	6 (19.4)	13 (41.9)	2 (6.5)	0	6 (19.4)	3 (9.7)
朝の会 (N=112)	高	11 (26.2)	0	5 (11.9)	13 (31.0)	3 (7.1)	0	4 (9.5)	6 (14.3)
	中	6 (16.7)	0	7 (19.4)	16 (44.4)	2 (5.6)	0	3 (8.3)	2 (5.6)
	低	6 (17.6)	0	1 (2.9)	18 (52.9)	0	2 (5.9)	3 (8.8)	4 (11.8)
帰りの会 (N=119)	高	12 (25.5)	0	6 (12.8)	16 (34.0)	2 (4.3)	0	5 (10.6)	6 (12.8)
	中	7 (18.9)	0	6 (16.2)	16 (43.2)	3 (8.1)	0	3 (8.1)	2 (5.4)
	低	4 (11.4)	0	4 (11.4)	17 (48.6)	0	1 (2.9)	4 (11.4)	5 (14.3)

( ) 内%

値を示した。頻度中では「1カ月位」にも19.4%と少なからぬ回答がみられた。「帰りの会」での結果は「朝の会」と類似したものであった。即ち、「1学期位」では頻度の高い順から34.0%、43.2%、48.6%という結果がみられ、「毎日替える」では頻度の高い方から25.5%、18.9%、11.4%と順に低下する傾向が示されたのである。「必要に応じて」編成替えをするという回答は、「ホームルーム」でやや多くみられた。「1週間位」で編成替えをするという短期のものは各活動領域で回答がほとんどみられなかった。「半年位」への回答も多いものではなかった。「年間不変」とする、通年の固定グループの採用もほとんどの教師が行っていないという結果であった。

## 12) グループ編成替えの契機

表14は、グループの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を各活動領域毎に、グループ活用頻度

表14 グループ編成替えの契機

活動領域	頻度	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=107)	高		2 (18.2)	5 (45.5)	4 (36.4)	0	0
	中		9 (13.8)	9 (13.8)	21 (32.3)	11 (16.9)	15 (23.1)
	低		7 (22.6)	0	5 (16.1)	6 (19.4)	13 (41.9)
朝の会 (N=112)	高		36 (85.7)	3 (7.1)	0	0	3 (7.1)
	中		22 (61.1)	7 (19.4)	4 (11.1)	0	3 (8.3)
	低		16 (47.1)	4 (11.8)	2 (5.9)	3 (8.8)	9 (26.5)
帰りの会 (N=119)	高		39 (83.0)	5 (10.6)	0	0	3 (6.4)
	中		22 (59.5)	8 (21.6)	3 (8.1)	1 (2.7)	3 (8.1)
	低		14 (40.0)	6 (17.1)	3 (8.6)	3 (8.6)	8 (22.9)

( ) 内%

別に示したものである。

「ホームルーム」では、頻度中で「生徒の希望」によって編成替えを行なうとする回答が多くなっている。その他「決まった期間の経過後」、「活動のたび毎」への回答も、頻度によっては20%前後みられる。頻度高では人数は少ないが、半数近くの教師が「教師の判断」による回答を行なっている。「朝の会」、「帰りの会」ではともに、「決まった期間経過後」という契機によることが、グループ活用の各頻度で多い。また頻度別には、頻度高で80%台、中では60%前後、低では40%台と次第にこの選択肢への選択の割合が低下する傾向も、2つの活動領域でみられた。「教師の判断」とする回答は、「朝の会」、「帰りの会」では頻度中で20%前後みられ、他の頻度よりもやや多い傾向であった。調査で用いた3つの活動領域では総て一貫して「その他及び無答」に分けられる回答が頻度低の被検者に多い結果も示された。

## 13) グループ活動の意義

表15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そこに認めているのかを15の選択肢を設けてたずねた結果について、各活動領域毎にグループ活用頻度別に示したものである。複数の選択を可としている。

表15 グループ活動の意義\*

活動領域 頻度 意義	ホームルーム (N=107)			朝の会 (N=112)			帰りの会 (N=119)		
	高	中	低	高	中	低	高	中	低
効果的なグループ活動可能	2 (18.2)	15 (23.1)	4 (12.9)	6 (14.3)	2 (5.6)	2 (5.9)	5 (10.6)	3 (8.1)	2 (5.7)
能率的である	1 (9.1)	2 (3.1)	2 (6.5)	3 (7.1)	2 (5.6)	5 (14.7)	4 (8.5)	2 (5.4)	4 (11.4)
生徒の参加度高まる	2 (18.2)	12 (18.5)	12 (38.7)	13 (31.0)	7 (19.4)	9 (26.5)	14 (29.8)	7 (18.9)	8 (22.9)
人間関係・仲間意識の育成	2 (18.2)	30 (46.2)	14 (45.2)	10 (23.8)	9 (25.0)	8 (23.5)	14 (29.8)	9 (24.3)	7 (20.0)
協調性の育成	2 (18.2)	6 (9.2)	4 (12.9)	5 (11.9)	4 (11.1)	0	4 (8.5)	5 (13.5)	0
責任感の育成	0	1 (1.5)	0	5 (11.9)	2 (5.6)	0	4 (8.5)	4 (10.8)	0
主体性の育成	1 (9.1)	5 (7.7)	2 (6.5)	6 (14.3)	4 (11.1)	1 (2.9)	6 (12.8)	3 (8.1)	2 (5.7)
リーダー育成の場として	2 (18.2)	8 (12.3)	4 (12.9)	10 (23.8)	5 (13.9)	5 (14.7)	11 (23.4)	4 (10.8)	5 (14.3)
活動への満足度を高める	0	3 (4.6)	1 (3.2)	1 (2.4)	0	0	1 (2.1)	0	0
グループへの献身の体験	0	2 (3.1)	1 (3.2)	1 (2.4)	1 (2.8)	0	1 (2.1)	1 (2.7)	0
グループ参加の喜びの体験	0	1 (1.5)	0	2 (4.8)	1 (2.8)	0	2 (4.3)	1 (2.7)	0
本格的グループ活動への準備	0	6 (9.2)	1 (3.2)	1 (2.4)	1 (2.8)	2 (5.9)	3 (6.4)	0	3 (8.6)
活動の性質上不可欠	0	4 (6.2)	0	0	0	0	0	1 (2.7)	0
物理的な都合上	0	1 (1.5)	0	0	0	0	0	0	0
教師の意図徹底の手段	0	1 (1.5)	0	0	1 (2.8)	2 (5.9)	0	2 (5.4)	2 (5.7)
その他及び無答	3 (27.3)	4 (6.2)	2 (6.5)	2 (4.8)	7 (19.4)	6 (17.6)	1 (2.1)	6 (16.2)	8 (22.9)

\* 複数選択項目

( ) 内%

「ホームルーム」では、「人間関係・仲間意識の育成」のためとする意義が、頻度中、低でともに45%程度の高い選択をうけている。また、ホームルームでは「効果的なグループ活動が可能」とする回答は、頻度中で23.1%、その他の頻度でも10%以上の選択がなされている。「生徒の参加度高まる」という意義は頻度低で38.7%と高く選択され、また他の頻度でも18%台の選択がなされている。その他「協調性の育成」では頻度高、低で、「リーダー育成の場として」では頻度の3水準でともに10%台の選択がなされた。「朝の会」、「帰りの会」では非常に似た結果を示した。この2活動では「効果的なグループ活動可能」とする回答は、頻度高でともに10%台の選択がなされた。一方、グループを用いることは「能率的である」とする回答は、頻度低で2活動ともに10%以上みられた。「生徒の参加度高まる」という意義は、頻度高では31.0%と29.8%、頻度中では19.4%と18.9%、頻度低では26.5%と22.9%と、頻度間で差はみられるが、総じて高い割合で選択されている。「協調性の育成」、「責任感の育成」、「主体性の育成」といった社会的なパーソナリティーの育成にかかわる意義は、頻度高、中で、「朝の会」、「帰りの会」とともに10%前後の選択がなされた。「リーダー育成の場として」グループを活用するという回答は、頻度高では23%台と比較的多い選択がなされ、頻度中、低でも10%台の回答をみている。活動の3領域全体を通じて、「活動への満足度を高める」という、成員の満足度増大への意義、「グループへの献身の体験」、「グループ参加の喜びの体験」といった集団主義的色合いのある意義、「本格的グループ活動への準備」のために当該活動でグループ活動を試みるという意義、さらに「活動の性質上不可欠」、道具の数などの「物理的な都合上」、さらに「教師の意図徹底の手段」といった、グループ活用手段的な意義のみ認められたような選択肢に対しては、それぞれ回答が非常に少ないという結果が示された。「朝の会」、「帰りの会」では「その他及び無答」とされるものが、頻度中、低で20%前後みられた。

## 考 察

小学校での「ホームルーム」、「朝の会」、「帰りの会」におけるグループ活用の実態について、被検者である教師の、グループ活用頻度への回答との関連でまとめた結果の検討を通じて、本研究で明らかに示された諸点は次のように要約できよう。

1) 本研究で扱った活動の3領域では、指導にグループを導入するとした教師は半数程度であった。

2) 担任学年別の検討から、高学年になるほど、グループを活用する教師の割合が増加する傾向がみられた。また、グループ活用の頻度も、高学年になるほど高まる傾向がみられた。この傾向は、活動の3領域でともにあてはまるものであった。

3) 教職経験年数の長い教師は、「ホームルーム」では、経験年数の短い教師に比べてグループの導入の割合、グループ活用頻度ともに低い傾向がみられた。一方、「朝の会」、「帰りの会」では逆に、経験年数の長い教師ほど多くグループを活用する結果がみられた。

4) グループにリーダーを置くという回答は、活動の3領域でともに半数をはるかに越えて多い。ただし、グループ活用頻度低の教師は、高、中に比べてその割合がやや小さい傾向がある。

5) グループリーダーの決め方では、グループ活用頻度高、中の教師が、低の教師に比べて活動の3領域で生徒主導の決め方を用いることが多い傾向を示した。頻度高、中の回答で、生徒主導に次いで多く選択された項目は、高で教師主導の、また中では放任的な色合いを持つ選択肢であった。

6) グループリーダーは、「ホームルーム」では半数以上が「グループ替えまでは固定」と回答した。「朝の会」、「帰りの会」では「固定」への回答はそれより少なく、一方「グループ内持ち回り」の手続をとることが「ホームルーム」より多い。ただし「グループ内持ち回り」への回答はグループ活用頻度高、中の方が低よりもやや多い。

7) グループリーダーに付与する役割としては、各活動領域で「司会者」

が半数以上選ばれ、多いものであることが示された。「グループのまとめ役」としての役割はグループ活用頻度中、低の教師が多く選択した。「教師との連絡」という役割にも各領域で一定数の選択がみられた。

8) グループサイズは、「ホームルーム」では3～7人程度が多い。一方「朝の会」、「帰りの会」では3～7人だけでなく、2人というサイズも比較的多く用いられる。この2人グループは、とくに頻度高の教師が他の頻度の教師よりも多く用いる傾向がみられた。

9) グループの性構成では、80%以上の教師が男女混成グループを作ると回答した。活動頻度別に大きな差はない。

10) グループ編成の主導者としては、活動の3領域でともに、グループ活用頻度高、中の教師は教師と生徒の2者が相談するという選択肢を多く選んでいる。それ以外の選択肢を選んだ者は、頻度高では教師主導、頻度中では生徒主導とする傾向がみられた。グループ活用頻度低は、教師主導への回答が半数前後を占めた。

11) グループ編成の基準では、「リーダーを先ず決める」、「名簿順、座席位置」の2つが、グループ活用頻度の高い教師に多く採用される傾向が各活動領域でみられた。「対人関係重視」は、各活動領域で頻度中の教師に多く用いられる傾向がみられた。以上の3つの基準に「当該技能のバランス」を加えた4つの基準が全般に多く採用されているという結果であった。

12) グループ編成替えの期間は、各活動領域、各活用頻度で1学期位とする回答が最も多いものであった。毎日替えるとする回答も「朝の会」、「帰りの会」では比較的多く、とくに頻度高でその割合が大きい。またそこでは、全般にグループ活用頻度が高いほど編成替えの期間が短い傾向がうかがえた。

13) グループ編成替えの契機は、「ホームルーム」では生徒の希望によることが比較的多い。「朝の会」、「帰りの会」では予め定めた期間の終了後に編成替えを行なう場合が多く、とくに頻度高では80%をこえる教師がその契機に回答している。

14) グループ活用の意義としては、「人間関係・仲間意識の育成」が各活動領域、活用頻度で全般に多く選択された。「生徒の参加度が高まる」とする回答も全般に比較的多い選択をみた。「リーダー育成の場として」グループ活用に意義を認める回答は、各活動領域で頻度高に多い傾向がみられた。「朝の会」、「帰りの会」では、児童の社会的パーソナリティーの諸側面の育成の場としての意義が、頻度高、中で比較的多く選択された。全体的に、選択された意義の延べ数は多いものではなかった。

各質問項目に沿った検討から得られた以上の知見に加えて、結果の全般的な吟味を通じて次の諸点を指摘することができる。

1) 「ホームルーム」に対して「朝の会」と「帰りの会」は、各質問に対する回答の傾向が類似している。この結果は、後者2活動の活動内容と時間の長さの類似に主に因っていると考えられよう。

2) グループ活用頻度高、中は、頻度低に対して互いの結果に類似した所が多くみられた。即ち、細部での幾つかの違いはみられるものの、活用頻度高と中の間では明確な差異がみられなかったのである。

3) 各質問への回答で、グループ活用頻度低の教師は「その他及び無答」のケースが他の頻度の教師より多い傾向がみられた。したがって予め設定した選択肢への回答の分布も明らかな傾向を示さない場合が多くみられた。

4) グループリーダーの有無、グループ編成の基準、グループ活用の意義等への回答から、グループ活用頻度の高い教師はグループリーダーへの関心が高い傾向が認められた。

5) グループリーダーの決め方、グループ編成の主導者、グループ編成替えの契機等への回答から、グループ活用頻度高、中の教師は生徒の主体的活動の機会を与えることに配慮している様子をうかがうことができる。しかし一方で教師主導のグループ活用に関連する回答が、グループ活用頻度高の教師の中に、一部、他の頻度の教師よりもやや多くみられる傾向を示す個所があった。

さて、以上の諸点が本研究で得られた小学校におけるグループ活用の実

態に関する知見である。中学校の指導の実態を検討した先の研究（杉江1980）に比べて、教師のグループ活用頻度との関連性は不明瞭な点が多い。対象となる児童の年齢が6カ年の幅を持ち、心理的諸側面での変化もより著しいという条件のもとでありながら、それらをまとめて集計せざるを得なかった所に最大の問題があろう。さらにデータを増した検討が今後必要になると考えられる。ただし、担任する児童の学年との関係でグループ活動の様相をまとめた梶田他（1979）の研究と、本研究とを相補い合う資料として用いれば、小学校の生活指導におけるグループ活用の実態理解はより適切なものになるであろう。

#### 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——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。
- 杉江修治 1981 中学校の指導におけるグループ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—— 中京大学教養論叢，22—1，171—190。