

学校統廃合を控えた小学4年生におけるピア・サポート活動の実践 学級活動による人間関係形成支援を通して

池田祐加^a, 伊住継行^b

^a岡山大学教職大学院生 msgt9866@yahoo.co.jp

^b岡山大学学術研究院教育学域 tizumi@okayama-u.ac.jp

要約:本研究は、学校統廃合前から児童同士の人間関係形成を促すことを目的に、統廃合予定であったA県B郡の公立小学校3校の第4学年33名を対象として、ピア・サポートを援用した学級活動(2)の授業を3単位時間実践し、授業時の様子と振り返りアンケートから教育成果を検証した。その結果、児童の様子から、学校規模による人間関係や意思決定の傾向の違いを確認しつつ、適切なコミュニケーションや配慮の必要性についての気づきを促すことが確認された。また、授業の楽しさや理解度のアンケートでは80%以上が肯定的であり、本実践が有効に機能していたと考えられる。これらのことから、統廃合後の集団生活に向け、互いに支え合う関係性の基盤形成が促進されたと言える。最後に、本実践を踏まえ、統廃合に伴う環境の変化への適応を促すため、人間関係形成に係る知識・技能を育成しつつ、互いに支え合う学級環境を整備する必要性を検討した。

キーワード

学校統廃合
児童
特別活動
人間関係形成
ピア・サポート

1. 問題と目的

A県B郡では、20XX年度まで公立小学校が9校あったが、児童数の減少に伴って20XX+1年度より9校の公立小学校が3校に統廃合した。20XX+1年4月現在、第一著者の勤務するC小学校は、全校児童数が110名程度であったD小学校と、60名程度のE小学校、20名程度のF小学校が統廃合し、児童数約180名となった。統廃合後には、D小学校の校舎を使用している。小規模の小学校が1つの学校に統廃合されること(以下、学校統廃合)は、学校に関わるすべての人にとって大きな環境の変化である。児童は、慣れない場所で、新たな人間関係の構築が求められるため、こうした環境への適応は大きな障壁となる。特に、B郡では、少人数で過ごしてきた児童が多いため、適切な関わり方や気持ちの伝え方といった人間関係形成について課題があると思われた。

我が国における学校統廃合に関する先行研究を検討した結果、学校統廃合が児童の人間関係に与える影響についての研究は少なく、特に児童を対象とした研究はほとんど行われていなかった(池田・伊住, 2025)。限られた知見ではあるが、中学生を対象とした学校統廃合に関する研究から、統廃合の経験がその後の人間関係形成やストレス反応の増加に影響を与えている可能性が示唆されている(金子, 2009; 金子, 2022)。学校統廃合による環境移行は、小規模校で育ってきた児童にとって大きな環境の変化であり、多様な意見に触れることで考えの幅が広がるといった教育的意義がある一方で、児童にとって大きなストレス要因になると考えられる(Lazarus & Folkman, 1984)。そうしたストレスは、児童の身体・心理・社会的側面に影響を与えることが予想される。これらのことから、児童が感じるストレスを少しでも低下させるために、学校統廃合前後における個々の人間関係形成に係る知識・技能を育成しつつ、互いに支え合える関係性の構築が必要になってくると考える。そこで、本研究では学校統廃合前から児童同士の人間関係形成を促すことを目的に、学級活動(2)の授業を3単位時間の単元として実践することとした。

2. 方法

(1) 対象と実施時期

本研究では、学校統廃合後 C 小学校に進級予定の 3 校の第 4 学年 33 名を対象に実施した事前活動について報告する。本実践は、統廃合予定である C 小学校の第 4 学年の実態に関する学級担任からの聞き取りおよび 20XX 年 6 月に実施した合同授業時の児童の様子から以下の 3 点の課題が確認された。

- ① 周りの人がいやだと感じるような言動をしてしまい、それによってトラブルを引き起こしてしまう状況が見られる。また、個々によって人間関係形成上の課題が異なっている。
- ② 友達からの誘いに対し、相手への配慮に困難さを示す「アグレッシブ」な対応や、自分の気持ちを適切に話すことができず相手に合わせてしまう「ノンアサーティブ」な対応をしてしまう児童が見られる。
- ③ 友達が困っているとわかっていても、手伝ったりアドバイスをしたりするような相手のことを考えた手助けに苦手さを示す様子が見られる。

①については、C 小学校を含めて、統廃合予定であるどの小学校においても見受けられる課題である。児童の多くは、幼少期から変わらない人間関係のまま小学校生活を過ごしているため、相手にわかりやすく説明しなくても内容が伝わってしまう現状がある。

②については、自分の気持ちを適切に伝えながらも、相手のことも配慮する「アサーティブ」な関係性を構築することに関する課題である。友達からの誘いや依頼を断ることを恐れている児童や、小規模校であるがゆえに断れない状況があるのではないかと考えられる。

③については、本節の冒頭で述べた 20XX 年 6 月の合同授業における児童の課題である。合同授業では、体育科「体ほぐしの運動」が行われ、前のめりになって活動に取り組む様子が見られた一方で、活動が停滞しているグループもあった。早く活動をクリアしたいという焦りと、うまくいかない苛立ちから、「仲良くなるのがめあてなのに、逆に仲が悪くなりそう。」とつぶやいた児童に対し、声をかける人がいないという課題が見られた。

そこで、これらの課題を解決するために、20XX 年 10 月に 3 単位時間の学級活動に取り組んだ。

(2) 実践の特徴

学校教育においては、人間関係形成に関わる教育活動が数多く存在する。具体的には、各教科における協働的な学びや体育科の体ほぐしの運動などである。特に、人間関係形成に重点を置いた教育活動は、特別活動であると言えるだろう。「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編」の特別活動の目標 (2) においては、「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。」と示されている（文部科学省，2018）。また、特別活動の目標 (3) においても、「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活および人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。」（文部科学省，2018）とも示されているように、特別活動では、多様な集団において人間関係を形成し、集団をよりよくするための諸活動に積極的に参画しながら、自己のよさや可能性を生かすことが求められている。加えて、特別活動における人間関係形成の内容としては、学級活動 (2) 「イ よりよい人間関係の形成」が該当する。「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編」にも、「学級や学校の生活において互いのよさを見付け、違いを尊重し合い、仲よくなり信頼し合ったりして生活すること。」（文部科学省，2018）と示されているように、互いのよさを発見したり、よい言葉や悪い言葉について考えたりする学習活動を通して、互いに協力し合って温かな人間関係を形成しようとする知識・技能を育成したいと考えた。また、「よりよい人間関係の形成の指導として、社会的スキルを身に付けるための活動を効果的に取り入れることも考えられる。」（文部科学省，2018）とも示されていることから、児童の人間関係形成を促進するためにはピア・サポートを援用することが有効な手立ての 1 つと考えられる。

ピア・サポートとは、「教師の指導・援助のもとに、子どもたち相互の人間関係を豊かにするための学習の場を各学校の実態に応じて設定し、そこで得た知識やスキル（技能）をもとに、仲間を思いやり、支える実践活動」と定義づけられている（中野・日野・森川，2002）。学校統廃合前後において、児童の人間関係を豊かにするため

の学習をピア・サポートの考え方のもと実践することが、支え合う関係性の構築を図り、児童の人間関係形成に係る知識・技能の向上に寄与するのではないかと考える。また、ピア・サポートを通して支え合う関係性を構築することは、ストレスを緩和することにもつながる(久田, 2021)。学校統廃合などの環境移行は大きなストレスをかけることが予想される(金子, 2022)。そうしたストレスへの対処を促進するためにもピア・サポートを充実させることが有意義だと考える。

そこで、第一著者は統廃合予定であった3校の第4学年33名を対象に、①ピア・サポートを援用すること、②学級活動の学習指導過程に則って活動すること、の2点を踏まえながら授業を実施することにした。

実践にあたって、「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編」にも示されている「問題の発見・確認、解決方法等の話し合い、解決方法の決定、決めたことの実践、振り返り」といった学級活動の基本的な学習過程をもとに授業を構成した(文部科学省, 2018)。具体的には、①つかむ、②さぐる、③見つける、④決める、という場面を設定した。「つかむ」では、問題や現状を確認する。「さぐる」では、発見した問題の原因について追究する。「見つける」では、解決方法等を話し合う。「決める」では、話し合った解決方法の中から自分に合った方法を選択する。この活動の経過については、表1に示す通りである。

(3) 授業の実際

1) 授業のねらい

○相手との適切な関わり方に関する知識を習得するとともに、様々な人と関わり合うことができる。

(知識および技能)

○人間関係形成に関わる自分の課題に気づき、解決方法について話し合うことで、自分に合った解決方法を意思決定して実践することができる。

(思考力・判断力・表現力等)

○様々な人と関わり合うことの楽しさを知り、学校統廃合後も全員で協力し合いながら生活したいという思いをもつことができる。

(主体的に学習に取り組む態度)

2) 学級活動の学習内容としての位置付け

本実践では、合計3単位時間の学級活動(2)の授業と事前事後活動を含め、4週間の実践を行った。具体的な学習内容は、①人間関係形成上必要な言葉遣いに関すること、②自分の気持ちを適切に伝えること、③互いに支え合うための方法、である。以下に、3単位時間の学習内容とこのような学習を設定した理由について述べる。

①は、全員が安心して過ごすことができる言葉遣いに関する内容である。相手と適切に関わるために必要な知識を身に付けることをねらって授業を構成した。②は、自分の気持ちを相手に伝えるが、相手のことも配慮する「アサーティブ」な関係性を構築することをねらった内容である。統廃合後の円滑な人間関係形成を促進させるため、相手の気持ちに配慮しつつも自分の気持ちを適切に伝える方法を習得することを目的に授業を構成した。③は、支え合う関係性を構築することをねらった内容である。統廃合後の生活を見据え、互いに支え合う関係性を構築するための基盤となるピア・サポートを援用した授業を構成した。

この学習内容を上述した順で設定することにより、自分自身の言葉遣いを自覚しつつ、自分の気持ちを適切に伝える方法を学ぶことで、統廃合後の支え合う関係性をより円滑に構築することができると考えた。

3) 児童の実態を踏まえた指導形態

学級活動については「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編」において、指導過程が示されているものの、児童の実態を踏まえて指導することが大切であるため、各校で一律に指導することは難しい。

本実践でも、第1時の授業前に実施した言葉遣いに関するアンケート結果から、いやな気持ちになる言葉は3校で必ずしも一致しないことが明らかになった。また、第2時の授業前に実施したアンケート結果からも、休み時間の過ごし方や友達から誘われたときの対応には違いが見られた。このことから、児童の実態が各校によって異なっ

表1. 活動の過程

事前活動	・うれしい言葉といやな言葉に関する事前アンケートを実施することで、問題の意識化を図る。
第1時 (各校)	<p>1. つかむ 「うれしい言葉」と「いやな言葉」について感じたことを共有する。</p> <p>2. さぐる 相手がいやな気持ちになる言葉を言ってしまう理由を考えることで、その原因を探る。</p> <p>3. 見つける 下記の【事例】について、どうしたらよかったのかを考える。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 【事例①】 Aさんは、算数の練習問題を解いていた。 そこへBさんが寄ってきて「え？お前まだそこ？おそいわー。頭悪いんじゃない？」と言った。 【事例②】 AさんとBさんは、休み時間に「おにごっこしよう。」と話していた。 そこへCさんがやってきて、「私も入れて。」と言った。 Aさんは、「いやだ。Bさんと話しているから、入ってこないで。」と言った。 </p> <p>4. 決める みんなが気持ちよくすごすために、自分にできることを1つ決める。</p>
事後活動	・自己決定しためあてを毎日振り返ることで、自分のがんばりに気づく。
事前活動	・休み時間の友達との関わり方についてのアンケートを実施することで、問題の意識化を図る。
第2時 (各校)	<p>1. つかむ 友達との関わり方については、それぞれ考え方に違いがあることを共有する。</p> <p>2. さぐる 自分の気持ちを適切に伝えられない原因を探る。</p> <p>3. 見つける 下記の【事例】について、どうしたらよかったのかを考える。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 【事例①】 休み時間になり、友達のAさんが「おにごっこしよう。」と言った。読書をしていたBさんは、本を読みたかったが、「うん…。いいよ。」と答えてしぶしぶAさんについて行った。 【事例②】 Aさんが本を読んでいると、Bさんがやってきて「その本、貸してくれない？」と言った。しかし、Aさんは最後まで読みたかったので、「無理！」と言って断った。 </p> <p>4. 決める 自分の気持ちを適切に伝える方法の中から、自分にできることを1つ決める。</p>
事後活動	・自己決定しためあてを毎日振り返ることで、自分のがんばりに気づく。
事前活動	・困っている友達への関わり方についてのアンケートを実施することで、問題の意識化を図る。
第3時 (合同)	<p>1. つかむ 「困っている友達を助けられるかわからない」という思いについて考える。</p> <p>2. さぐる 「助けられるかわからない」という状況を考えることで、その原因を探る。</p> <p>3. 見つける 下記の【事例】について、どうしたらよかったのかを考える。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 【事例①】 Aさんは、先生に「プリントを配ってくれる？」と頼まれた。たくさんのプリントを配ってほしいということだった。まだ休み時間だったので、他の友達には声をかけずに1人で配ろうとしていた。 【事例②】 授業で、たくさんの本を使って調べ学習をした。授業が終わり、Aさんは先生に「ここにある本を全部、図書室に運んでくれる？」と頼まれた。周りにはたくさんの友達がいたが、先生に声をかけられたのは私(Aさん)だけだったので、自分で何とか運ぼうと思った。Aさんはたくさんの本を持ち上げ、歩き始めた。次の瞬間、バランスを崩して本がばらばらになってしまった。 </p> <p>4. 決める 互いに支え合う方法の中から、自分にできることを1つ決める。</p>
事後活動	・自己決定しためあてを毎日振り返ることで、自分のがんばりに気づく。

ているため、一斉に授業を実施するよりも各校で実施する方が適切であると判断した。

そこで本実践では、第1時および第2時は著者が統廃合予定の3校に赴き、それぞれの学級において授業を実践した。ただし、第3時については、冒頭で述べた児童の課題への手立てとして、統廃合予定である3校の4年生全員を対象に合同で授業を実践することとした。20XX年6月における児童の実態と統廃合後の生活を見据え、まだ十分に関係性が深まっていない相手であっても支え合おうとすることの重要性に気付くことをねらい、指導形態を工夫した。

3. 結果と考察

(1) 実際の授業における児童の様子からの考察

1) 第1時の授業における児童の様子 (各校)

実際の授業における児童の様子は、図1に示す。第1時の「つかむ」では、言葉遣いに関する事前アンケートの結果を提示した。そして、その事前アンケート結果をもとに相手をいやな気持ちにさせる言動をしてしまう理由を「さぐる」において話し合った。どの学校でも、「自慢されたときに腹が立ってしまう」「強く言われたときにイライラして言う」という理由が挙げられた。その一方で、特にD小学校の児童は「友達が冷めた態度で反応してくれないとき」「無視されたとき」「人によって態度を変えられたとき」など、言葉だけでなく態度によっても腹が立って相手をいやな気持ちにさせる言動をしてしまうことがあると発言していた。この思いを強くもっていたのは、D小学校の女子児童が中心であり、女子児童の人数によっても、意見の違いが見られた。

「見つける」では、事前アンケートにおいて児童から出てきた「いやな言葉」を踏まえながら役割演技を実施した。これは、著者と各学級担任が役割演技を行い、具体的な場面をイメージしやすくすることで、多様な解決方法が引き出せると考えたからである。実際に役割演技を行い、解決方法を話し合うと、どの学校でも「大丈夫?」や「がんばって」など友達を応援する声かけや、「一緒にしよう」と実際の行動に表す声かけ、やり方やヒントを教えるといったアドバイスをするなどの意見が出てきた。

「決める」では、どの学校においても「『大丈夫?』と言う」「『一緒にしよう』と言う」など、隣同士で比べ合ったり全体で話し合ったりしたことをもとに、全員が気持ちよく過ごすために増やしたい言葉を考え、意思決定している児童が多かった。また、「『ありがとう』を1日5回言う」など、目標を具体的に設定することができた児童もいた。一方で、「見つける」で出てきた言葉を日常生活とつなげて考えることが難しく、授業で考えた言葉よりも「『おはよう』と言う」など毎日使えそうな言葉を選択し、意思決定している児童も見受けられた。この様子が見られたのは、D小学校が中心であり、3校の中で最も小規模であるF小学校の児童は全員が授業で考えた言葉を選択して意思決定していた。これは、役割演技の事例が影響している可能性が考えられる。本実践は、どの学校におい

〈第1時〉

〈第2時〉

〈第3時〉



図1. 実際の授業における児童の様子

でも同じ事例で役割演技を実施した。しかし、上述したように相手をいやな気持ちにさせる言動をしてしまう理由は、各校で異なっていた。そのため、授業で考えたことを日常生活で実践することができるようにするためには、役割演技の事例を各校の実態によって変更し、より児童の日常に近づける必要があると考えた。

2) 第2時の授業における児童の様子（各校）

第2時の「つかむ」では、「休み時間の友達との関わり方」についての事前アンケートの結果を提示した。事前アンケートでは、自分がしたいことをよりも友達のことを大切にしている児童や自分の考えを上手に伝えられる児童など、多様な意見が出てきたことを全員で確認した。そこで、「さぐる」において「自分にとっていやなことであっても断れずに、我慢して引き受けてしまうノンアサーティブなAさん」と、「相手への配慮に困難さを示すアグレッシブなBさん」の問題点を話し合った。事前アンケートでは、自分の気持ちを適切に話すことができず、相手に合わせてしまう「ノンアサーティブ」な対応を問題だと認識していない児童も一定数確認された。これは、特にD小学校の児童に多く見受けられたことから、集団を構成する人数や休み時間の遊び相手が影響しているのではないかと考えられる。D小学校の児童は、休み時間に同級生と遊ぶことが多く、日常的にその後の人間関係を考慮して、自分の気持ちよりも相手の気持ちを優先している可能性がある。これに対してE小学校やF小学校の児童は、同級生の人数が限られているため学年の枠を超えて遊ぶことの方が多い。高学年が中心となり、下級生の意見も聞きながら遊びの内容が決まっていくことが日常的である。そのため、「自分の意見が聞き入れられるときも、意見が通らないときもある」という経験を積んでいることが、ノンアサーティブな行動の問題点に気づききっかけとなつたのではないだろうか。このことから、どの学校においてもノンアサーティブな対応の問題点について共有することができたことは、統廃合後の適切な人間関係形成を構築する基盤となるのではないかと考える。

「見つける」では、「さぐる」で話し合ったことを踏まえて、児童が適切な対応を考えることができるような役割演技の事例を設定した。その結果、どの学校でも「ごめんね、今はしたいことがあるから」と断る理由を正直に伝えたり、「他の時間でもいい?」「一緒に読む?」など相手の気持ちも考えながら提案するような意見が出てきたりした。自分の思いを適切な表現で伝えられたことは、本実践の成果と言えるだろう。また、「見つける」で考えた言葉を使って学級担任と児童が役割演技を行ったことで、自分事として捉えることができたのではないかと考える。この役割演技については、学校間でも少し様子が異なっていた。役割演技に積極的に取り組もうとしていたのはD小学校の児童であり、E小学校やF小学校の児童はやや消極的であった。これは、学習環境が影響しているのではないだろうか。3校の中では学校規模の大きいD小学校では、どうしても役割演技をする児童の人数が限定されてしまうのに対し、E小学校やF小学校では全員が役割演技をすることも可能である。こうした学習環境の影響によって、D小学校の児童の方が「みんなからの注目を得たい」という気持ちが強まり、役割演技への積極的な姿勢につながったのではないかと考えられる。ただ、規模の小さい学校の児童ほど「見つける」で出てきた言葉を忠実に使って役割演技を行う傾向があることも児童の様子から伺えた。

「決める」では、児童自身が「ノンアサーティブなAさん」と「アグレッシブなBさん」のどちらに近いかを振り返り、それぞれのタイプに合わせた目標を選択できるようにした。ノンアサーティブなAさんタイプは、自分の気持ちを正直に伝えること、アグレッシブなBさんタイプは、友達の話最後まで聴くことを目標として1週間意識的に実践できるようにした。このタイプについては、学校規模に関係なくAさんを選ぶ児童が多かった。上述したように、D小学校の児童はノンアサーティブな対応の問題点に気づきにくい実態があったにも関わらず、その問題点と自分の日常生活を照らし合わせて考えることができたことは、本実践の成果と言えるだろう。また、児童の振り返りには「相手に気持ちが伝わるようにやさしく・ていねいに説明することをがんばりたい」という記述が見られ、適切な表現方法について学ぶことができたのではないかと考える。その一方で、「自分がどちらのタイプであるか分からない」「自分はどちらのタイプにも当てはまる」という理由で、タイプを選択することに難しさを感じる児童もいた。また、タイプ別の目標を指導者である第一著者が設定したことにより、実践につながりにくいという課題も見受けられた。学習したことを日常生活で実践するためには、児童自身が意思決定する必要がある。このことから、本時においても「理由をつけて気持ちを伝える」「相手のことも考えて時間や方法を提案する」など、「見つける」で出てきた言葉をもとに、児童が意思決定して実践につなげる必要があったのではないかと考える。

3) 第3時の授業における児童の様子（合同）

第3時は、統廃合予定である3校の4年生全員を対象に合同で授業を実践した。統廃合後C小学校となるD小学校で授業を実施したため、他2校はバスで移動して授業に臨むこととなった。そのため、E小学校やF小学校の児童は、より強く不安を感じているようだった。いつもと環境が異なることによる不安から、バスの中で泣いたり、授業を実施する教室で「先生、隣にいてください。」と助けを求めたりする様子が見られた。D小学校の児童も、E小学校やF小学校の児童ほどではないが背筋を伸ばして話を聞く姿が見られるなど、少し緊張した面持ちであるように感じた。

「つかむ」では、「困っている友達への関わり方」についての事前アンケートの結果を提示した。事前アンケートの結果から、児童は基本的に困っている人がいたら助けるのが当然だと思っていることを確認した。その上で、アンケートに数名の児童が「助けられるかわからない」「場合による」と記述していたことを取り上げ、「さぐる」において「助けにくい状況」について話し合った。事前アンケートにおいて、「助けにくい状況」を想定していたのはD小学校の児童のみであり、他2校の児童からは意見として出てこなかった。このことから、合同で授業を実施したことにより、E小学校やF小学校の児童もこれまでに想定したことのなかった考えに触れることができたのではないかと考える。「助けにくい状況」について話し合った結果、「自分が忙しかったら助けられないかもしれない」「まだ仲良くなっていない友達が困っていても助けられるかわからない」といった意見が出てきた。

「見つける」では、「さぐる」で話し合ったことを踏まえて、統廃合後の生活も想像しながら互いに支え合う関係性を構築することができるような役割演技の事例を設定した。指導者が役割演技を行った場面について、「どうしたらよかったのか」という解決方法を考える過程で、各校で実施したときよりも積極的に近くの人と話し合う様子が見受けられた。その結果、「重いよね」と友達の大変さを労うような声かけや、「大丈夫?」「がんばって」と応援するような声かけ、「配り物を入れるかごを持っていく」といった実際の行動への表れ、「こうしたらいいんじゃないかな」といったアドバイスをするなどの意見が出てきた。これは、合同で授業を実施したことにより、児童の考えの幅が広がったことの表れではないかと考える。また、今回も「見つける」で考えた言葉を使って学級担任と児童が役割演技を行った。この役割演技については、各校で実施したときと似ている様子であった。役割演技に積極的に取り組もうとしていたのはD小学校の児童であり、E小学校やF小学校の児童はやや消極的であった。D小学校よりも学校規模の小さいE小学校やF小学校の児童は、D小学校の児童の勢いに少し圧倒されているような様子も見受けられた。しかし、「見つける」で考えた意見を全体で共有する場面では、E小学校やF小学校の児童も発言することができていた。

「決める」では、「大丈夫?」「手伝おうか」など自分から声をかけたり、「手伝う」「すぐにかける」など実際に助けに行ったりする行動を選択し、意思決定している児童がほとんどであった。今回は、授業で考えたことを日常生活と関連付けやすく、互いに支え合う関係性を構築するために自分自身が実践できることを意思決定することができていた。また、授業後に同じ班の人のプリントを進んで集めようとする姿や、プリントを集めてくれている友達に声をかける姿も見られ、本時で学んだことをすぐに生かそうとする様子も見受けられた。今回は合同で実施したことにより、授業開始時は緊張している様子も見られたものの、徐々に打ち解けて今までにあまり関わったことのない友達と関わることに楽しさを感じているようだった。

3単位時間の実践の成果として、第3時の合同授業では、授業開始時の緊張や不安が見られたものの、今までにあまり関わったことのない友達と関わることに楽しさを感じる様子が見られた。また、第2時でノンアサーティブな対応の問題点について考えたことで、統廃合後の適切な人間関係形成を構築する基盤となる認識を共有することができた。さらに、第3時の授業を合同で実施したことにより、今まで想定しなかった考えに触れるなど、児童の考えの幅が広がったことが確認された。

このように、3単位時間の実践を通して、学校規模による人間関係や意思決定の傾向の違いを確認しつつ、適切なコミュニケーションや配慮の必要性について児童の気づきを促し、統廃合後の集団生活に向けた互いに支え合う関係性を築く基盤を形成する上で成果があったと考える。今後は、学習したことを日常生活で実践できるよう、役割演技の事例を各校の実態に合わせることや児童自身が目標を意思決定する場を設定することで、より実効性のある実践に発展させることが可能であると考えられる。

(2) 学習の振り返りからの考察

本実践では、授業後に「授業の楽しさ」（今回の授業は楽しかったですか）、「学習内容の理解度」（授業の内容はわかりましたか）、「実践方法の明確さ」（解決方法を見つけられましたか）、「実践への意欲」（見つけたことを生活に生かしたいですか）を振り返るとともに、授業の感想を児童が記述するようにした。授業実践日に出席していた児童数と、それぞれの項目についての肯定的な回答の割合は、表2に示す通りである。

「授業の楽しさ」については、どの授業においても90%以上の児童が肯定的に回答していたことから、児童が意欲的に授業に臨んでいたと推察できる。また、第1時および第3時の「学習内容の理解度」についても、90%以上の児童が肯定的に回答していた。これは、悪い言葉を使ってしまう状況や友達が困っている状況が児童にとって日常生活に根付いており、適切な対応を想像しやすかったことが学習への理解度を促進させたのではないかと考えられる。加えて、「実践への意欲」については、どの授業においても80%以上の児童が肯定的に回答し、本実践が有効に機能したことが確認された。特に、第3時の感想では半数以上の児童が「これからは困っている人がいたらすぐに助けたい」などと、今後のことについて記述していた。加えて、「これからは相手によらずに助ける」「苦手な人でも助けたい」などと記述している児童も確認され、統廃合後に児童が直面する可能性のある「まだ仲良くなっていない相手」に対する関わり方についての知識的な理解を促すことができたのではないかと考える。さらに、「いそがしくても少しは助けたい」「これからは見て見ぬふりをせずに助ける」など、困っている人がいたら助けるのが当たり前だと思っても、助けられない状況があることを理解しつつ、支え合う仲間集団でありたいと願う記述も確認された。

一方で、「実践方法の明確さ」については、どの授業においても肯定的に回答した児童は約75%程度であり、他の質問事項と比較すると低かった。これは、授業で考えたことを日常生活での実践につなげて考えることへの困難さによるものと考えられる。実際、第3時の児童の記述内容を見ると、「今までは困っている人をなかなか見つけられなかったので、これからは、よくまわりを見て困っている人がいたら助けたい」といった回答があった。このことから、日常的に困っている人がいないという状況や、すでに各校では支え合う関係性が構築されているため、意識しなくても助け合っている可能性もある。ただし、20XX年6月に実施した合同授業においても、支え合う関係性を構築することへの困難さが見られたように、学校統廃合後しばらくは人間関係が安定しないことも考えられるため、統廃合前から支え合う関係性を構築するための手立てを講じる必要があると考える。また、統廃合後においても日々の生活の中で、意識的に支え合う関係性を構築していく必要があるだろう。

表2. 学習の振り返りにおける肯定的な回答の割合

	人数	授業の楽しさ	学習内容の理解度	実践方法の明確さ	実践への意欲
第1時	32人	30人(94%)	29人(91%)	24人(75%)	26人(81%)
第2時	33人	30人(91%)	29人(88%)	26人(79%)	30人(91%)
第3時	31人	28人(90%)	29人(94%)	24人(77%)	27人(87%)

4. 総合考察

本研究は、学校が統廃合される以前から児童同士の人間関係形成を促すことを目的に、学級活動(2)の授業を3単位時間の単元として実践した。その結果、第3時の合同授業では、今までに想定したことがなかった考えに触れることができ、児童の考えの幅が広がりつつある様子が確認された。また、第2時でノンアサーティブな対応の問題点について考えたことで、統廃合後の適切な人間関係形成を構築する基盤となる認識を共有することができた。このように、学級活動(2)の授業を3単位時間の単元として実践したことで、学校規模による人間関係や意思決定の傾向の違いを確認しつつ、適切なコミュニケーションや配慮の必要性について児童の気づきを促し、統廃合後の集団生活に向けた互いに支え合う関係性を築く基盤を形成する上で成果があったと考える。加えて、授業後に実施した振り返りアンケート結果において「授業の楽しさ」や「学習内容の理解度」、「実践への意欲」については、80%以上の児童が肯定的に回答していた。これらのことから、本実践は統廃合後の学校生活を見据えて、

新たな人間関係を形成するための知識・技能を習得する上で有益な取組であったと考える。

今回は、学校統廃合を控えた児童を対象に学級活動(2)の授業を実施した。対象校となった3校は、どの学校も幼少期から変わらない人間関係のまま小学校生活を過ごし、相手にわかるように話さなくても伝わってしまう状況があった。そのため、統廃合後の人間関係形成は未知の経験となり、児童にとっては大きなストレス要因になり得ると考えられる。そのような児童に対して、統廃合前に自分の気持ちを適切に伝える方法を学習したり、合同授業によって多人数と交流したりすることで、人間関係形成に関わる知識や技能について共有できたことは有意義であろう。また、人間関係形成に関わる知識や技能を共有したことは、学校統廃合後の多人数での生活の中で児童が感じるストレスを低下させ、学校生活への適応を促すことへの一助となるのではないかと考える。今後も、学校統廃合前後において個々の人間関係形成に係る知識・技能を育成しつつ、互いに支え合える学級環境を整備していきたい。

一方、本実践の課題として、授業で学習したことを日常生活につなげて考えることが挙げられる。これは、授業後の自己決定場面において、児童の中には目標設定に困難を示す者がいたことや授業後の振り返りアンケート結果でも「実践方法の明確さ」への肯定的な回答率が他の項目より低かったことに表れていた。これは、授業中に学んだことを日常生活の具体的な場面に適用する推論能力の限界が原因となっている可能性がある。また、授業者である第一著者が学級担任ではないため、児童の日常生活で起こり得る事象を把握しにくかったことも、その一因として考えられる。このことから、授業で考えたことを実践につなげるためには、役割演技の事例を児童の日常生活で起こり得る事象に近づけたり、児童自身が意思決定することができるように授業を計画したりする必要があると考える。

謝辞

本研究に協力していただいた教職員の皆さまに心より御礼申し上げます。

参考文献

- 久田満 (2021). 第2部 5 ストレス・マネジメントの理論と実践, 久田満・飯田敏晴(編) コミュニティ心理学シリーズ 第1巻 心の健康教育, 金子書房.
- 池田祐加・伊住継行 (2025). 学校統廃合における児童の適応支援策の提言, 岡山大学教師教育開発センター研究紀要, 15, 357 - 371.
- 金子泰之 (2009). 学校統廃合にともなう中学生のストレスの変化: 2回にわたる縦断調査からの検討, 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 390.
- 金子泰之 (2022). 第10章 学校統廃合: 生徒の適応はどのように変化するのか?, 都筑学(編) 問いからはじまる心理学 第2巻 教育問題の心理学 何のための研究か?, 福村出版.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping, New York: Springer. 本明寛・春木豊・織田正美(監訳)(1991). ストレスの心理学 - 認知的評価と対処の研究, 実務教育出版.
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 特別活動編解説 特別活動編, 東洋出版社.
- 中野武房・日野宜千・森川澄男 (2002). 学校でのピア・サポートのすべて - 理論・実践例・運営・トレーニング -, ほんの森出版.