

子ども同士の「かかわり」を生むための学級担任の役割とは

—実習校での観察と教師へのインタビューを踏まえて—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 森原将貴

はじめに

今年度の筆者の研究は、2つの実践を通し子どもの姿を見たことから始まった。一つ目は、教材について感じたことを熱心に語り合っている姿、二つ目は、一人の子どもの発言に耳を澄ませ、学級全員が反応する姿である。これらの姿には、共通して「語り合い」「耳を澄ませ」「学級全員が反応」という子ども同士の温かいかかわりが生まれる姿が見られた。このことから、よりよいかかわりが生まれる学級はどのように築かれるか明らかにしたいと考えた。

1.研究動機・背景

(1)困難な人間関係の構築

現代の子どもたちについて、人間関係の希薄化が論じられている。福重(2007)は、若者の友人関係について「内容が多様なものを含むようになった今日、一方では人格的な信頼を基礎にした親密な関係は築きにくいものになっている」と指摘した。その理由として、かつての日本的な共同性を信頼し、対人関係でのリスクを意識することのなかった時代から、日本的な共同性が消失したことで、コミュニケーションでは常に否定のリスクを意識しなければならなくなり、若者たちはコミュニケーションを慎重に行うことで対処しようとしていると説明した(福重, 2007)。

福重の指摘にあるように、人間関係の内容は多様になる一方、親密な人間関係は築きにくくなっている、ということは現代の子どもたちにも言えるだろう。

(2)小学校の学級に人間関係は必要か

学校教育では、学級をどのように位置づけて

いるか、指導要領を確認した。学習指導要領総則第1章4の1の(1)では、「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日ごろから学級経営の充実を図ること」と書かれており、「児童相互のよりよい人間関係」は学習や生活の基盤であると位置付けられている。また、総則の解説編を見ると、「児童相互の好ましい人間関係を育てていく上で、学級の風土を支持的な風土につくり変えていくことが大切である」と述べられている。

ところが、新型コロナウイルスの流行によって、オンラインでの授業を行った学校がある。学研総合研究所(2020)は小学生を対象とし、オンライン授業について満足しているか質問紙調査を行ったところ、「満足している」「どちらかという満足している」の回答割合は68.6%であった。これまで学校という場に行くことが当たり前だったところから、コロナ禍に自宅外からの学習という選択肢が広く認知され、さらに当事者から一定の満足感を得る結果となった。オンライン授業が仮に学校教育の新しい形として定着すれば、子どもたちは学級で直接人とかかわり人間関係を構築する機会が減少することが予想される。では、そもそも学級に人間関係は必要だろうか。

対人関係の重要性に着目し、人間関係には発達段階があると考えたサリバン(Sullivan, 1953)は、社会性の発達段階を幼児期・小児期・児童期・前青春期・青春期と描いている。とりわけ児童期は、「社会化を行う影響力を持つものとしての家庭の限界や偏りが是正される機会に恵まれる最初の発達段階」すなわち「児童期こそ現実に社会人となる時期」だとして、児

童期において家庭以外の人間関係構築の重要性を強調している (Sullivan, 1953)。また、苫野一徳 (2014) は、教育を「すべての人の『自由の相互承認』の保障とその感度向上のため」にあると述べている。

サリバンの知見から、小学校段階だからこそ学級で人とかかわり人間関係を構築することの必然性が見えてくる。また苫野の知見からは、「自由の相互承認」とその感度向上のためには、多様な人と出会い交流し、様々にかかわる経験が欠かせないはずであるとの認識を得ることができる。

以上の議論から、小学校の学級に人間関係は必要であると考えた。また、福重 (2007) の親密な人間関係が築きにくくなっているという指摘を踏まえると、子ども同士がかかわる場を学校がどのように保障するかというところに検討の余地があると考えられた。

なお、「かかわり」という言葉は、教育用語として限定しても、児童と学習材とのかかわり、教師と教育内容・教材とのかかわり等、複数の語義がある (朝倉, 2003)。本研究では、「かかわり」の言葉の使用範囲を絞り込むため、以下の通り定義した。

子どもが他の子どもに働きかける行為の中で、その場で授業者が見取ることができる事象

心情的なつながりや行為としてのかかわりなどすべて含めたものが人間関係であるが、その中で、本研究では、「かかわり」を直接的なやり取り・行為に限定して用いる。

(3) 研究課題

以上の背景・先行研究を踏まえ、研究課題を設定した。

第一に、学級での子ども同士の「かかわり」とはどのような姿か、実習校での参与観察・授業分析による「かかわり」を記録することで明らかにする。また、子ども同士の「かかわり」の性質にはどのようなものがあるか、分類する過程で明らかにする。

第二に、教師は子ども同士の「かかわり」を

どのように位置づけ学級経営を行っているか、その実像を探るためにインタビュー調査を実施する。

最後に、これからの学級担任は「かかわり」を生むためにどのような役割を果たすべきか、考察を行う。

2. 学級における子ども同士の「かかわり」とは

(1) 子ども同士の「かかわり」の観察

子ども同士の「かかわり」の姿を捉えるため、参与観察を行い、「かかわり」を記録した。

① 参与観察を行った学級

山梨県公立小学校・神奈川県公立小学校
2・4・6年生計4学級

② 記録期間 2021年9月～12月

③ 記録方法

- ・授業や休み時間等の教育課程時間内に、主に教室後方から、子ども同士の「かかわり」が見られた場面を付箋に随時記録
- ・授業の様子をビデオで撮影し、映像資料から子ども同士の「かかわり」が見られた場面を記録

ある場面を例にとり、記録方法を説明する。授業中に子どもが他の子どもに「私はここに線を引いたよ」と語りかけると、観察者はその言葉を付箋に記録した。そして、観察の終了後、どのような意図をもってかかわったかを考察し、抽象度を上げ見出しを付けた。この場面で見られた「かかわり」には、【自然発生的な意見の開示】と見出しを付けた。見出しを付ける理由は、次に子ども同士がかかわった際に、過去の事例と同じ性質の「かかわり」かそうでないかを見極めるためである。このようにして、参与観察を通じて「かかわり」の具体例と観点を増やしていった。

参与観察から集めた観点は、2022年2月11日現在、78観点であった。これらの分析を、次節にて行う。

(2) 「かかわり」事例分析

① 授業内と授業外

記録の範囲は、教育課程時間内すべてであったので、授業内と授業外に分けることにした。すると、以下の通りになった。

授業内…52 観点

授業外…26 観点

②「子どもが主体的に行うかかわり」と「教師が働きかけるかかわり」

次に、参与観察で集めた観点を注視すると、子どもが主体的に行うかかわりと、教師が働きかけることで結果的に子ども同士のかかわりが生じるケースがあった。前者を「子どもが主体的に行うかかわり」、後者を「教師が働きかけるかかわり」とする。分析した事例では、例えば【同意・納得】は、他の子どもが説明したことについて子どもが「ああ～そういうこと」と反応したものである。これは反応した子どもが、自らかかわろうとしたものであるから「子どもが主体的に行うかかわり」に分類した。また【机間指導】は、教師が「〇〇さんと似ているね」と考えが近い者同士を結び付けようとし、結果的に子ども同士のかかわりが生じたものであり、「教師が働きかけるかかわり」に分類した。

③「かかわり」の心理的な性質

さらに分析を進めると、子どもは「かかわり」に何かしらの良さを期待して、他者とかわろうとしていることが見えてきた。

その良さを明らかにするべく、拠り所にしたのが、齊藤（2008）の「友人によって満たされる心理的要因」である。齊藤は「自己開示性」「一体性」「依存性」を挙げており、これに基づき分析を行った。「依存性」という言葉は一般的に負の印象があるため、子ども同士のかかわりという観点からは「信頼」という言葉の方が適切だと判断し、本稿では「信頼性」と呼ぶ。また、分析の過程でどうしても分類できない観点が残ったが、それらには共通して、自分自身に気がつくという性質があったため、「自己発見性」と名付けた。「自己発見性」の設定には、2つの先行研究が参考になった。松井（1990）は、友人関係が青年の社会化に果たす機能として「モデル機能」

を挙げた。また、水野（2004）は、インタビュー（「青年は信頼できる友人との関係をどのように認識しているのか。」）と質的研究を通して、友人との「関係」が「自分の人生を物語る際に欠かせない一部である」という知見を導き出した。筆者の「自己発見性」の定義は、松井や水野の主張が背景にあることによって、意義を見出すことができた。よって、計4つの性質を用いて分析を行った。

各性質の定義を表1に示す。なお、これらの定義は基本的には齊藤（2008）に基づくが、「自己発見性」の定義は筆者によるものである。

表1 「かかわり」を求める4つの心理的性質

自己開示性

自分の心の中を何でも打ち明けられ、自分の意見が率直に言え、またふざけることもできる。日本の青年にとって悩みや心配をいちばん打ち明けやすく、相談できるのは友人であり、話すことによって解決策が見いだせたり、また心理的に安心感をもてたりする。ふざけることにより、いつも抑制している心が解放されストレスが解消し、気持ちが晴れる。

一体性

一緒に行動できること、考えや趣味が同じであると感ずる。人には親和欲求があり、いつも一緒に行動してくれる人はこの欲求を満たしてくれる。また、考えや趣味が同じだと、一緒にいることで多くの心理的報酬を互いに得ることができる。

信頼性（依存性）

頼りになる人としての友人。「まさかの友が真の友」というように、本当に困ったときに助けてくれる友人をもっていると日常を安心して過ごしていくことができる。安心して援助を頼むことができる。

自己発見性（筆者による定義）

話すこと、掲示物、一緒に行う様々な経験などから相手を知ることにより、自分との違いに気が付き、自分はこういった人間かメタ化できる。他者とかわかることで、自分と相手の違いが明らかになり、自分の考えや行動、取捨選択の傾向などの独自性、好き嫌いの強弱、などに気がつくことができる。

この4つの性質を用いて、分析を行った。

④4つの心理的性質のネガティブな事例

「かかわり」を求める4つの心理的性質には、齊藤（2008）にあるようなポジティブな事例とは異なった、ネガティブな事例が観察の記録から現れた。事例の一つである、筆者

が行っていた授業での、ある児童の「先生、Aちゃんのいいところ、見つからない!」という発言を取り上げる。これは、友だちの良いところ探しという学習活動中に見られたものである。それを言われた児童Aは、その後発言をしにくそうにする様子が記録された。本事例は、自己開示性の【他者からの自己開示の否定】にあたるが、本来の「心の中を何でも打ち明けられ」という性質とは正反対であることがいえる。

また、その他にも類似した事例がいくつか見られたことから、次のことが分かった。齊藤(2008)をもとにした「かかわり」を求める心理的な4つの性質は、基本的にはポジティブなものとして定義をしたが、その正反対となる事例も存在する。

図1は、①から④までの分析をまとめた、「かかわり」の分析モデルである。

赤系の着色を施したものは、本来の「かかわり」を求める心理的性質の定義を満たすものであり、子どもが他者とかかわることで良い影響を得られるものと判断し、「良い影響を与える性質」とした。青系の着色を施したネガティブ事例では、その後の「かかわり」が無くなったり一時休止したりする場面が

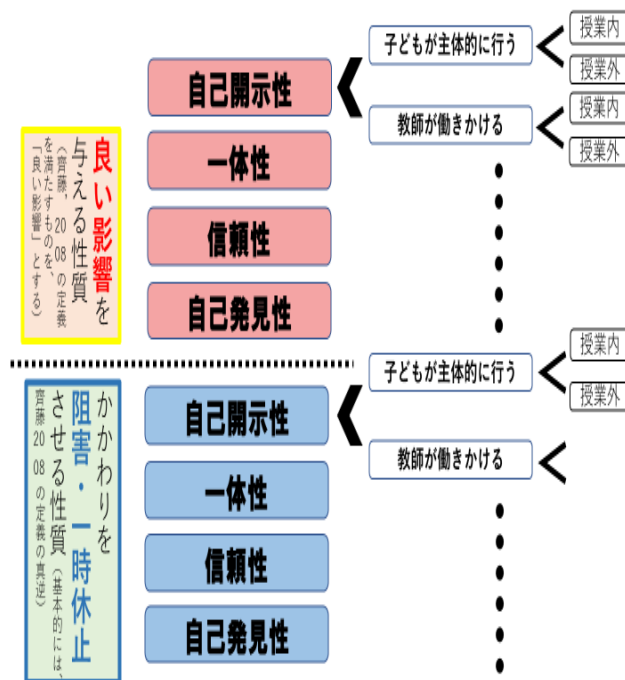


図1 「かかわり」の分析モデル

見られたため、「かかわりを阻害・一時休止させる性質」とした。

78 観点を性質ごとに分析しまとめた成果として、『子ども同士のかかわり観察表』を作成した。表2は、その一部を示したものである。赤系の着色が「良い影響を与える性質」、青系の着色が「かかわりを阻害・一時休止させる性質」、無着色がどちらにもなり得るも

表2 子ども同士のかかわり観察表の一部抜粋

		見出し	事例 【】 事象 () 意味の補足
自己開示性	子どもが主体的に行う	発表による意見の開示	・【学習による記述の発表】
		自然発生的な意見の開示	・私はここに線を引いたよ
		ありのままの自分の開示(ユーモア)	・違うだろ! (ふざけ発言に対するツッコミ)
		感情の開示	・(自分が言いたかったという意味で)くっそー、〇〇に言われたー
		恥ずかしさの開示	・見てみてー、間違えて△△しちゃった
		意見や感情の肯定的受容	・わかるわかる、〇〇の言ってることわかる
		不安の開示	・できた?
			・【立ち上がり見回る】
		意見の開示に対する、ズレの開示	・はい!はい!〇〇の考えとはちょっと違います!
		考えの開示	・見ないで!【ノートを手で覆う】
授業外	授業者	意見や感情の否定的受容	・〇〇くん、そういうこと言ったらいけないんだ
		他者からの自己開示の否定	・お前全然違うよ ・【馬鹿にする笑い声】 ・先生、〇〇ちゃんの良いところ、見つからない!
		発見の自己開示	・虫だー!
		表現物を介した開示	・(「この絵なに?」に対して)これはね、…
		(日直に)言動を注意される	・〇〇くん(今は号令の時間だから手を膝に置きなよ、の意味での名ざし)
		(その他)言動を注意される	・〇〇ちゃん、タオルは前じゃなくて後ろに置くんだよ! ・〇〇ちゃん、そういうこと言ったらダメなんだよ!

のとした。なお、表に掲載したものは、筆者が観察で記録した範囲の「かかわり」にとどまる。このほかの「かかわり」も多数あると考えられる。しかし、本研究の目的はあくまでもかかわりの具体的な姿を拾い分析を進めやすくするために性質などで分類できるようにしたところにある。「かかわり」を網羅した表の作成やその実効性を試行することではないため、不完全と自覚しつつも公開する。

(3)本章のまとめ

ここまで、子ども同士の「かかわり」を集め、分析を行った。2章のまとめとして、成果を3点示す。

まず、子ども同士の「かかわり」を参与観察から事例として捉えることができた。

次に、4つの心理的性質をはじめとした分類を行うことにより、それらを分析するための子ども同士の「かかわり」のモデルを、図1のように作成することができた。

最後に、その過程で、「良い影響を与える性質」と「かかわりを阻害・一時休止させる性質」の「かかわり」があることが明らかになった。

観察や分析を通じて、新たな見通しを持った。それは、良い影響を与える性質のかかわりには、教師の介在が果たす役割が大きいのではという見通しである。しかし、かかわり一つとっても、「良い」と捉えるか「かかわりを阻害・一時休止」させていると取るか、その捉えは、教師

一人ひとり異なることが考えられる。

そこで、子ども同士の「良い影響を与える性質のかかわり」を生み出す教師の役割とは、どのようなものかを検証する。

3. 子ども同士の「良い影響を与えるかかわり」を生み出す教師の役割

本章では、子ども同士の「良い影響を与える性質のかかわり」を生み出す教師の役割とはどのようなものかを検証する。

(1)アンケートとインタビューの目的と方法

子ども同士の「かかわり」は、現在現場にいる教師にとって、どのように意識されているのだろうか。それを検証するために、教師はどのように子ども同士の「かかわり」を位置づけているか、アンケートとインタビューを通して確かめることを目的とする。

- ① 期間 2021年11月・12月（計11回）
- ② 対象 小学校の現職教員あるいは教職を志す大学院生 計11名

③ 調査方法

・アンケート

「かかわり」を求める4つの心理的性質について説明を行い、「学級経営で重要だと考える順番に並べてください」と伝え4つの性質のカードを渡し、並びかえてもらった。同位のものがあったり、想定する時期によって異なった回答をしたりするのも良いことにした。なお、アンケート時には、「信頼性」は原著（齊藤，2008）に基づい

表3 「かかわり」を求める4つの性質アンケート結果一覧

担任歴	校種	学年層(小のみ)	時期	1位	同率1位	2位	同率2位	3位	同率3位	4位
A	16~20	小	高	通年	一体	自己開示		自己発見		信頼
B	11~15	小	高		自己発見	自己開示		信頼		一体
C	22	小	高		自己発見	一体		信頼		自己開示
D	11	小	5年		自己開示	自己発見		一体	信頼	
E	12	小	6年		自己開示	自己発見		一体	信頼	
F	5	小	高		自己開示	自己発見		一体		信頼
G	8	小	高		自己開示	自己発見	一体			信頼
H-1	12	小	5年	4月	信頼	一体		自己開示		自己発見
H-2	12	小	5年	9月	自己開示	自己発見		一体		信頼
I	18	小	高		自己開示	自己発見		一体		信頼
J	10	小	5年		自己発見	自己開示	一体			信頼
K	ストマ	小	5年	通年	信頼	自己発見		自己開示		一体

て「依存性」として説明を行った。

・インタビュー

アンケートに基づいて半構造化面接を行った。なお、アンケート実施者全員に必ず行った質問は「一番にした理由は何か」「迷ったものはあるか」であり、その他「どのようにして行うか」「きっかけは何か」などの追質問を行った。インタビューにかけた時間は、最も多い人は40分、平均約15-20分であった。

(2) アンケートの結果

アンケートの結果を一覧にしたものを、表3に示す。回答者Hのみ4月と9月では重要視する性質が異なるとの回答を行ったため、H-1とH-2に分けて表に掲載する。

表4は、性質ごとの順位をまとめたものである。同位に複数選ぶケースもあるため、各順位の合計人数は11名にならない。この順位表から、大きく3つのことがわかる。

- ① 〈自己開示性〉〈自己発見性〉を重要であると位置づけた人が、相対的に多い。特にその両者を1位に選んだ人の合計は、9人になった。
- ② 〈一体性〉〈信頼性〉を重要であると位置づけた人が、相対的に低かった。
- ③ 2名ずつだが〈一体性〉〈信頼性〉を重要であると位置付けている人もいた。

表4 性質ごとの順位集計表

	1位	2位	3位	4位
自己開示	5人	3人	2人	2人
自己発見	4人	5人	1人	1人
一体	2人	2人	4人	1人
信頼	2人	0人	4人	5人

なお、この調査では対象が11名であり、対象の人数が増えれば、現在とは異なった結果になる可能性もある。この場合、量的に比較することは必ずしも適切ではないが、今回はアンケートで①の傾向が出た人と③の傾向が出た人ではインタビューにおいて、それぞれの特徴が

顕著であった。そのため、敢えて比較しながら論を進める。

(3) インタビューの考察

① 「個人の成長」と「関係性の成長」

アンケートの結果から分かる3つのことから、〈自己発見性〉〈自己開示性〉と、〈一体性〉〈信頼性〉には、なんらかの共通点があることが推察された。そこで、11名のインタビューから、それぞれの性質をどのような言葉に置き換えて発話しているか確認するために、キーワードを抽出した。そして、それらを誰がどの性質について語っているものかを整理した。

〈自己発見性〉〈自己開示性〉については、「自分を出す(出せる)」「主張」「意見を出す」といったキーワードが、複数の人から出された。ここから、「かかわり」が「個人の成長」に繋がる性質であると、今回の調査の対象者は考えていることが分かる。

では、〈一体性〉〈信頼性〉はどうか。「関係性」「居場所」「独りぼっちじゃない」「困ったら聞く(助けてもらう)」といったキーワードが、複数の人から出された。ここから、「かかわり」が「関係性の成長」に繋がる性質であると考えていることが分かる。

ここで、「関係性の成長」よりも「個人の成長」を重要視する人が多くなった理由について考察する。

まず、「個人の成長」がより重要だと考える意見について、代表的なものを示す。

- ・D 自己開示
「この先社会を良くしていくためには、自身の主張を伝えられるようにならなくては。」
- ・G 自己開示
「学級を作るのにあたって大事なのは、悩みを伝えたり自分の言葉で語れたり、そういう学級があるからこそ授業などでものびのびと子どもが発表したりできると思う」
- ・J 自己発見
「卒業しても必要なこと」

下線を引いた箇所からは、「かかわり」の中で、個人としての成長を重要だと捉えている

ことが分かる。同時に、「関係性の成長」にネガティブな面があると捉え、重要視しない意見もあった。次に示す。

・D 一体
「多様性の排除ともいえる。子どもも辟易としてくるのでは」
・G 信頼
「生きていく中で人に頼るのも必要だけど自分の力で解決できる力をもてないと…って思うから」
・K 一体
「少数派を思うと、一体である必要はない」

下線を引いた箇所からは、「関係性の成長」だけではなく、「個人の成長」とのバランスが重要であるとの示唆が読み取れる。また、「子どもも辟易としてくる」「少数派を思うと」などと、「関係性の成長」を願っている子どもがすべてではないことを、何名かの教師は感じていることが分かる。「個人の成長」をより重要視していること、「関係性の成長」へのネガティブな面に着目していること、この二つが、「関係性の成長」よりも「個人の成長」を重要視する結果となった理由であると考えられる。

②「個人の成長」と「関係性の成長」は対立する軸か

では、「個人の成長」と「関係性の成長」は、対立する軸になると考えられるだろうか。

本研究で行ったアンケート及びインタビューは、4つの性質に敢えて順番を付けるなら、という趣旨の質問である。つまり、順位が付いたからといって、4位の性質をその教師は重要と考えていないわけではない。

このことを確かめるために、1位に「一体性」を選んだ回答者Aのアンケート結果を、他の教師にも見せることにした。すると、以下のような反応があった。

B どうだろう…でも思っていることは似ている気がして、教師優位な活動から初めて、最終的には子どもが身につけていくという流れは同じなのかなって気が
H それ言われたらその通りですよ。学級のことだから学級全体で捉えるっていうのはその通りなんですけど、その中で学級には個人がいるから。でも、学級全体で捉えるっていうのは大前提として考えている。

このように、回答者Aが重要だと考える「子ども同士のかかわり観」に共感する姿が見受けられた。

教師が持つ「個人の成長」と「関係性の成長」のどちらが子ども同士のかかわりとして良いと考えるか、その観には個性が顕れたが、対立する軸ではないことがわかった。

③観の違いを認識し合うツールとして

回答者Aの「子ども同士のかかわり観」をわかりやすく説明することに、4つの心理的性質は役立った。回答者B・Hの共感も得られた。

ここから、「子ども同士のかかわり観」を可視化することにより、互いの観を教師間で認識し合うことが可能になるとわかった。

今後、この4つの心理的性質を用いて、教師が持つ「子ども同士のかかわり観」を語り合うツールを開発し、それが有用か検証することを課題とする。

4. 考察

(1)明らかになったこと

本稿を通じて明らかになった点を挙げる。

一章からは、「かかわり」の姿を具体的に示すことで、かかわりの中には、「良い影響を与える性質」と「かかわりを阻害・一時休止させる性質」があることが明らかになった。また、「かかわり」を体系化したモデル図1を作成した。

二章からは、教師の観によって、子ども同士のかかわりに求める性質「関係性の成長」「個人の成長」を使い分けていることが明らかになった。そして、「子ども同士のかかわり観」を可視化することにより、互いの観を教師間で認識し合うことが可能になることがわかった。

(2)残された課題

本研究の手法では、学級における「かかわり」を網羅できたとはいえない。一章で示した『子ども同士のかかわり観察表』は、あくまでも筆者の観察できた範囲に限られているためであり、今後は客観的な指標を取り入れながら体系化することが求められよう。それが実現すれば、

「かかわり」の性質から学級の状況を的確に把握する際に、本表を活用できるのではないだろうか。観察表をより精度の高いものにする際には、サリバン(1953)の社会性の発達段階の知見や、河村(2013)によって示された学級の発達段階の知見を参考にしたい。

また、「良い影響を与える性質のかかわり」と「かかわりを阻害・一時休止させる性質のかかわり」の境界線は普遍的なものではなく、教師のもつ「子ども同士のかかわり観」によって異なる可能性は示した。だが、教師の持つ観や経験によって、「かかわり」の「良い」の解釈や働きかけがどのように変化するかを明らかにすることができなかつた。今後、これらを明らかにすることを、もう一つの課題として挙げる。

おわりに

人間関係や「かかわり」が、人としての成長に必要な不可欠であることは疑いようがない。だが、そこには様々な要因が絡むため見えにくいところがある。行為としての「かかわり」に着目し、その見えにくさを少しでも可視化しようとする試みが、本研究の意図するところである。

現在の社会は、従来よりも「かかわり」が難しくなっている。それは、今まで曖昧だった人と人の「かかわり」一つひとつに、「パワーハラスメント」や「セクシャルハラスメント」といった呼び名が付けられるようになり、「かかわり」をもつことを身構えてしまうからではないだろうか。ハラスメントは決して許されることではないが、「かかわり」の負の側面にばかり視線が向き、名前が付いていないだろうか。

教育に置き換えれば、推奨すべき「かかわり」に名前を付け、絶対に保障したい「かかわり」を強く自覚することが教師の武器となるのではないだろうか。そのような武器を持つことで教師は、子どもたちの「良いかかわり」が見られたら、見取ることができ、価値づけ、後押しする声掛けへと繋がっていき、子どもが育っていくのではないだろうか。このような思いで研究を進めた。

「良い影響を与えるかかわり」の正体は明ら

かにできたとは言い難い。だが、本研究では、子ども同士の「かかわり」を体系化したモデルを図1として提示した。今後の展望として、更に「かかわり」の事例を増やし、子どもの育ちに繋がり、教師の支えになり、教師同士の「かかわり」にも有用なツールを開発することを示し、本稿を閉じる。

引用・参考文献

- 朝倉淳(2003)「かかわり」の項, 山崎英則・片上宗二編(2003)教育用語辞典, ミネルヴァ書房
- 福重清(2007)変わりゆく「親しさ」と「友だち」—現代の若者の人間関係—. 高橋勇悦他編, 現代日本の人間関係—団塊ジュニアからのアプローチ. 学文社, pp. 27-61
- 河村茂雄(2010)日本の学級集団と学級経営—集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望—. 図書文化社
- 河村茂雄(2013)教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討. 学級経営心理学研究, 2, pp. 22-35
- 水野将樹(2004)青年は信頼できる友人との関係をどのように捉えているのか—グランデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成—. 教育心理学研究, 52, pp. 170-185
- 西垣悦代編(2009)発達・社会からみる人間関係—現代に生きる青年のために—. 北大路書房
- 大前暁政(2021)本当は大切だけど、誰も教えてくれない学級経営42のこと. 明治図書
- 齊藤勇(2008)人間関係の心理学—一人づきあいの深層を理解する—. 培風館
- Sullivan, H. S. (1953) The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton. 中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鏑幹八郎共訳(1990)精神医学は対人関係論である. みすず書房
- 苫野一徳(2014)教育の力. 講談社
- 和田実・増田匡裕・柏尾眞津子(2016)対人関係の心理学—親密な関係の形成・発展・維持・崩壊—. 北大路書房
- 柳治男(2005)〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う—. 講談社