

# 小学校の学校行事における学習過程が 児童の協同的な活動への動機づけに及ぼす影響

早川 英佑 (学校経営コース)

## 1 研究の目的

小学校において、よりよい人間関係の形成や学級経営の充実が求められており、学校行事は、体験的な活動を通して所属感や連帯感を育む重要な教育活動として位置づけられている。一方で、学校現場の多忙化により、学校行事を十分に教育的価値の高い学習として位置づけることの難しさも指摘されている。

そこで本研究では、小学校の学校行事に焦点を当て、事前の活動および事後の振り返りを含む学習過程が、児童の協同的な活動への動機づけにどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とする。また、本研究を通して、学校行事における協同的な活動の成立過程を捉える視点を提示し、学校行事を学級経営や児童の成長につなげるための実践的示唆を得ることを目指す。

## 2 研究の方法

### (1) 研究対象者

研究実施校に在籍する3年生 54名および6年生 46名、計100名の児童を対象とした。発達的に対照的な2学年を設定し、協同的な活動への動機づけを学年間の位置づけの違いという観点から検討した。6年生は縦割り班活動において計画・判断を担う学年として分析の中心に据え、3年生はその集団を捉える参照データとした。

### (2) 分析内容および手順

【分析内容】岡田(2014)が作成した協同的な学習に対する動機づけ尺度を、本研究の目的に即して一部改変して用いた。改変にあたっては、学校行事という教科外の学習場面への適用可能性を考慮し、臨床心理士・公認心理師で心理学の博士号を取得した担当教員と合議した上で項目表現を調整した。本尺度は、仲間と協同的に学んだり、活動したりする理由の観点から動機づけを測定するものである。下位尺度は、内発的動機づけ(「友達と協力してやりとげることができたので、うれしかった」「いろいろな考えをもつ友達と学んだり活動したりするのが楽しかった」)、同一化的調整(「友達と一緒にやったら自分も友達もよくできるようになった」「友達と一緒に取り組むことは、自分のためになると思った」)、取り入的調整

(「一人でやっていると不安になるので、みんなでやるようにした」「友達と一緒に取り組んだので、最後まで安心してできた」)、外的調整(「友だちと一緒に学んだり活動したりできたので先生に喜んでもらえた」「友達とやるのが学校のきまりだからがんばって協力した」)の計8項目から構成されている。

改変された尺度項目を含むアンケートを、各児童のタブレット端末に学級担任を通して配信し、児童が個別に回答した。回答方法は、「1:まったくあてはまらない」から「4:とてもよくあてはまる」までの4件法とした。さらに、研究実施校における学校評価アンケート項目のうち、学校生活の楽しさを問う「学校生活は楽しい」、および支持的風土を問う「先生や友達に認められてうれしいと感じることがあった」の2項目についても、同様の方法で併せて実施した。調査はX年4月～12月にかけて計9回実施した。

【分析手順】本研究では、縦割り班活動において計画・判断を担う6年生を分析の中心とし、班長を担う児童群と、班長以外の児童群との間で、協同的な活動への動機づけの下位尺度得点を比較した。これにより、学校行事に向けた学習過程における役割の違いが動機づけの水準およびその変化にどのように関わるのかを検討した。さらに、同一時点における3年生と6年生の得点を比較することで、学校行事の学習過程が下学年を含む集団全体に及ぼす影響を、補足的に捉えた。

分析にあたっては、各下位尺度得点の平均値および標準偏差を算出した。さらに、群間および学年間の差を検討するため対応のない $t$ 検定を行い、あわせて効果量を算出した。欠測値は有効回答のみを対象とし、有意水準は5%(両側検定)とした。統計解析にはHADを使用した。

### (3) 手立て

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編では、学校行事における学習過程が図1のように例示されている。本研究では、この一連の学習過程を一度きりのものとするのではなく、各学年・各学級において、学校行事当日までに②～⑤を意図的に繰り返し行うこととした。これにより、学校行事を通じた継続的な学習過程を構成し、

児童の協同的な活動への動機づけにどのような変化が見られるのかを検討した。

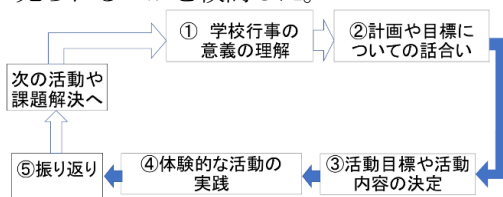


図1 学校行事の学習過程例(筆者作成)

参考 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編, 文部科学省, 2018, P. 118

【具体的な指導内容】本研究では、学校行事を「児童が協同的に目標に向かって活動する学習過程」と捉え、準備段階から事後の振り返りまで、児童が主体的に関与する指導を構成した。行事の意義や目的を学年・学級で共有した上で、活動目標や役割分担、活動内容について話し合いを行い、児童相互の合意形成を重視した。活動中は、教師が必要に応じて助言を行いながら、児童が協力し合い、互いの取組を認め合って活動を進められるよう支援した。また、行事の途中および事後には振り返りの時間を設け、活動の成果や課題を言語化させることで、学校行事を一連の学習過程として位置づけた。

さらに、児童の学習過程や意識の変容を捉えるため、キャリアノートを活用した。行事前のめあておよび行事後の振り返りを記述させ、6年生はタブレット端末による入力、3年生は紙媒体への手書きにより記録した。キャリアノートの記述は、量的分析を補完する質的資料として位置づけ、児童の協同的な活動への動機づけや学習過程の変化を多面的に検討するために用いた。

前期の縦割り班は各学級担任がメンバー編成した。6年生の班長の選出については、縦割り班が決定した後に、児童の話し合いによって決定された。

### 3 学校行事の学習過程

#### (1) 運動会 (5月)

##### ①学校行事の意義の理解

6年生では4月に運動会に向けた話し合い活動を開始した。また、学年目標として合言葉を決めた。

##### ②計画や目標についての話し合い

学年全員で、前年度と同様のプログラムでいいか検討する話し合い活動を行った。

##### ③活動目標や活動内容の決定

プログラムの最初に、前年度まではなかった全校ダンスを入れることとして、ダンスリーダーを募ると17名が立候補した。6年生のめあての記述には「自分の役割を最後までやりとげる。運動会を楽しむ」「ダンスリーダーとして、みんなのお手本になる」等の言葉が見られた。

##### ④体験的な活動の実践

全校ダンスの準備・実践においては、ダンスリーダーで決定した選曲や振り付け、練習計画について、実際の全校練習の中でその場での判断が求められる場面が見られた。学年差による理解の違いや動きの不揃いがあり、6年生は教え方や進行方法を調整しながら活動を進めた。振り返りを共有しつつ修正を重ねていった。

##### ⑤振り返り (6年生児童の記述例)

「今年の運動会はみんなが最高と言える運動会だったと思います。確かに勝敗はついてしまいましたが、そういうところはなしで思い出に残る1日でした。ダンスも地域の人や保護者の人たちが皆グラウンドに入って踊ってくれていたのが最高のスタートだったので楽しかったです。」

#### (2) 全校オリエンテーリング (9月)

##### ①学校行事の意義の理解

行事の約3週間前に、5・6年生全員が集まった。縦割り班活動のリーダーとして活動する高学年児童に対し、全校での事前説明に先立って、前年度との活動内容変更の理由や意図、前年度の6年生や地域の思いについて、前年度の6学年主任が、前年度の6年生が作成した資料を示しながら説明をした。その後、5学年主任が作戦カードを配付して、5・6年生に向けて今年度の活動の説明をした。そして、縦割り班ごとに分かれて、オリエンテーリングの進む道順や時間の予定を相談して決めた。

##### ②計画や目標についての話し合い

行事の1週間前に、全校児童を体育館に集め、筆者を含む3名の教員が行事の概要説明を行った。今後の活動の見通しを確認し、縦割り班に分かれて話し合い活動に入った。

##### ③活動目標や活動内容の決定

縦割り班では、6年生の班長が中心となって話し合いを進めた。5・6年生で事前に作成した作戦カードを用いて、スタート地点や順路、活動内容について確認・協議した。話し合い後、教室に戻り、各自がキャリアノートに行事に向けためあてを記入した。6年生のめあてには「班の人を楽しい思いにさせる」「班長として班のみんなをまとめる」等の記述が見られた。

##### ④体験的な活動の実践

②③で共有・決定した進め方が、現場の状況によって、その場での判断が求められる場面が見られた。予定していた活動が計画通りに進まない中で、班長は、下学年の様子や時間配分を踏まえ、活動内容や進め方の調整を迫られた。児童は、事

前の作戦カードを手がかりに判断し直してゴールに向かった。

#### ⑤振り返り（6年生児童の記述例）

「班のリーダーとしてみんなをまとめながらゴールできたのでよかったです。途中で予定通りにいかないことがあったけど、そこも臨機応変に対応できたのでよかったです。みんなで協力してゴールできたので班のみんなとも仲が深まってよかったです。」

#### (3) キッズフェスティバル（12月）

##### ①学校行事の意義の理解

行事の3週間前、5・6年生が集まった。筆者は、縦割り班活動のリーダーとなる高学年に対し、研究校の教育ビジョンをもとに作成した資料を用い、行事内容変更の理由や前年度からの変更点を説明した。後期の縦割り班は8月に再編成し、班長は10月に前期と同様の方法で決定した。

##### ②計画や目標についての話し合い

縦割り班ごとに出店場所について意見交換を行い、班長が班員の意見を整理しながら班としての考えをまとめた。翌日には班長会で、各班の希望を踏まえて調整を行い、出店場所を決定した。

##### ③活動目標や活動内容の決定

決定した場所をもとに、実施可能な出店内容について縦割り班で話し合った。さらに、出店方法やルール、必要な物品や役割分担を検討し、下学年の意見も取り入れながら班としての活動内容を決定した。6年生のめあてには「最後のキッズフェスティバルだし、班長として最高のキッズフェスティバルにする」等の記述が見られた。

##### ④体験的な活動の実践

当日まで、各縦割り班で4時間、出店準備を進めた。準備の過程では、実際に出店を試行したり、CM動画やPR方法を工夫したりする中で、②③で決定した内容が、時間制約や他班との比較、全校への伝え方といった現実的条件によりその場での判断が求められる場面が見られた。児童は試行錯誤を通して活動内容や役割を調整し、より実現可能で魅力的な形へと再構成していった。当日は、役割を交代しながら実施し、事後に縦割り班および学級で振り返りをキャリアノートに記述した。

##### ⑤振り返り（6年生児童の記述例）

「最後のキッズフェスティバルは行きたいところを結構回れたし、お店も結構人が来てくれて嬉しかったです。当日まで準備が大変で、ルールを変えたり当日にも看板作ったりしていたけど、最終的にはみんな楽しんでくれて良かったです。最後だったので、悔いの残らないようにできて嬉しい

と思いました。自分が卒業した後もいまの5年生が1～5年を引っ張ってキッズフェスティバルを盛り上げてくれたら嬉しいです。」

## 4 結果

児童のアンケート調査データを用いて、学校行事における学習過程が児童の協同的な活動への動機づけに及ぼす影響について検討する。分析の中心は、縦割り班活動において計画や判断を担う6年生班長とその他の児童との比較とし、異学年交流活動のある学校行事に着目して結果を整理した。あわせて、3年生のデータを参照し、下学年への波及を補足的に検討する。

### 【運動会（5月）】

4月、6月の時点において班長群と非班長群の間に有意差は認められなかったが、ほぼすべての下位尺度において小程度の効果量が確認された。一方で、5月運動会前の時点では、効果量は「取り入札的調整」のみ小程度確認された（表1）。また、3年生群と6年生群の間で「外的調整」に有意差が認められた。3年生群の方が大きく、効果量は中程度であり、標準偏差はいずれの項目においても6年生群の方が大きかった（表2）。

表1 t検定による5月班長群と非班長群の下位尺度得点の比較(n=49)

動機づけ 下位尺度	班長群 (n=26)		非班長群 (n=23)		p値	効果量 (d)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外的調整	5.692	1.644	5.409	1.869	.579	.159
取り入札的	6.615	1.602	6.273	1.386	.437	.224
同一化的	6.692	1.644	6.409	1.593	.549	.172
内発的	6.923	1.521	6.864	1.670	.898	.037
合計	25.923	5.578	24.955	5.711	.556	.169
学校評価項目						
楽しさ	3.500	0.762	3.500	0.673	1.000	.000
支持的風土	3.308	0.788	3.273	0.883	.885	.041

表2 t検定による5月3年生群と6年生群の下位尺度得点の比較(n=99)

動機づけ 下位尺度	3年生群 (n=51)		6年生群 (n=48)		p値	効果量 (d)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外的調整	6.510	1.302	5.563	1.737	.003*	.615
取り入札的	6.549	1.376	6.458	1.501	.754	.063
同一化的	6.608	1.457	6.563	1.610	.883	.029
内発的	7.098	1.315	6.896	1.574	.489	.139
合計	26.765	4.646	25.479	5.600	.216	.249
学校評価項目						
楽しさ	3.412	0.779	3.500	0.715	.559	.117
支持的風土	3.412	0.779	3.292	0.824	.458	.149

### 【全校オリエンテーリング（9月）】

7月時点では「同一化的調整」で有意差が認められ、班長群の平均値が、非班長群よりも高かった。一方で、9月全校オリエンテーリング前には、有意差は認められなかったが、「同一化的調整」「内発的動機づけ」において小程度の効果量が確認され、非班長群の標準偏差が小さくなった（表3）。また、3年生群と6年生群の両群の間に有意差は認められなかったが、「外的調整」「楽しさ」において小程度の効果量が確認された（表4）。

表3 t検定による9月班長群と非班長群の下位尺度得点の比較(n=47)

動機づけ 下位尺度	班長群 (n=25)		非班長群 (n=22)		p値	効果量 (d)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外的調整	5.680	1.626	5.636	1.560	.926	.027
取り入れ的	6.360	1.655	6.545	1.224	.668	.124
同一化的	6.520	1.584	6.818	1.053	.458	.215
内発的	6.680	1.676	7.091	0.971	.318	.290
合計	25.240	5.995	26.091	3.829	.571	.164
学校評価項目						
楽しさ	3.360	0.907	3.455	0.596	.679	.120
支持的風土	3.240	0.926	3.318	0.780	.757	.089

表4 t検定による9月3年生群と6年生群の下位尺度得点の比較(n=96)

動機づけ 下位尺度	3年生群 (n=49)		6年生群 (n=47)		p値	効果量 (d)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外的調整	6.061	1.761	5.660	1.578	.243	.238
取り入れ的	6.510	1.516	6.447	1.457	.835	.042
同一化的	6.796	1.323	6.660	1.356	.619	.101
内発的	6.918	1.525	6.872	1.393	.878	.031
合計	26.286	5.244	25.638	5.062	.540	.125
学校評価項目						
楽しさ	3.653	0.723	3.404	0.771	.106	.331
支持的風土	3.408	0.788	3.277	0.852	.434	.159

### 【キッズフェスティバル (12月)】

10月、11月時点では、小程度の効果量が確認された項目があり、非班長群の平均値が高かった。一方で、12月においても有意差は認められなかったものの、「内発的動機づけ」および「楽しさ」では小程度の効果量が確認され、班長群の平均値が高かった(表5)。また、どの下位尺度も班長群の標準偏差が小さかった。3年生群と6年生群の間に有意差は認められなかった(表6)。

表5 t検定による12月班長群と非班長群の下位尺度得点の比較(n=42)

動機づけ 下位尺度	班長群 (n=23)		非班長群 (n=19)		p値	効果量 (d)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外的調整	5.783	1.445	6.000	1.599	.646	.141
取り入れ的	6.391	1.340	6.579	1.644	.686	.124
同一化的	6.565	1.161	6.421	1.805	.756	.095
内発的	7.130	1.100	6.526	1.577	.152	.444
合計	25.870	4.093	25.526	6.113	.829	.066
学校評価項目						
楽しさ	3.609	0.583	3.368	0.955	.322	.305
支持的風土	3.217	0.795	3.316	0.885	.707	.115

表6 t検定による12月3年生群と6年生群の下位尺度得点の比較(n=92)

動機づけ 下位尺度	3年生群 (n=50)		6年生群 (n=42)		p値	効果量 (d)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
外的調整	5.600	1.578	5.881	1.501	.387	.181
取り入れ的	6.520	1.403	6.476	1.469	.884	.030
同一化的	6.580	1.263	6.500	1.469	.779	.058
内発的	6.740	1.614	6.857	1.354	.710	.077
合計	25.440	4.974	25.714	5.043	.794	.054
学校評価項目						
楽しさ	3.440	0.812	3.500	0.773	.719	.075
支持的風土	3.200	0.782	3.262	0.828	.714	.076

## 5 考察

それぞれの学校行事において班長群は、下位尺度得点の平均値が一定の水準で推移していた。特に12月キッズフェスティバル前には標準偏差が小さくなる傾向が見られた。運動会前や全校オリエンテーリング前には、②③で共有・決定した計画が、④の体験的活動の場面で現実的な制約や他者との関係によってその場での判断が求められ、再調整を迫られる状況が生じていた。このような経験は、外的に与えられた困難ではなく、児童自身の判断や役割遂行に起因するものであり、活動

を「やらされるもの」から「自分たちでつくるもの」へ再定義する契機となっていたと考える。その際、心理的な負荷も生じており、標準偏差の大きさとして表れた可能性がある。

一方、非班長群では、全校オリエンテーリング前に、班長群よりも平均値が高く、標準偏差が小さくなる傾向が見られた。班長の意思決定や試行錯誤を間近で共有する中で、協同的な活動の価値や意味づけが集団内に浸透し、動機づけの在り方が相対的に安定していったことを示唆している。さらに、3年生の結果において、運動会期に外的調整得点が6年生よりも高く、標準偏差が小さかったことは、3年生の協同的な活動が、教師や高学年によって構造化された枠組みの中で成立していることを示していると考えられる。このことは、役割や判断を担う高学年が活動の方向性や進行を支えることで、下学年を含む集団全体が安心して活動に参加できる環境が形成されていた可能性を示唆している。また、9月以降に非班長群の平均値が高くなる下位尺度が見られたことは、班長が葛藤を引き受け一方で、その他の児童が安心して活動に参加できる支持的な環境が形成されていたことの表れとも解釈できる。

以上のことから、学校行事における協同的な活動への動機づけは、役割を担う児童の動機づけと、集団全体への意味の共有が同時に進行する中で形成されていくと考えられる。決められた活動への参加にとどまらず、児童が課題を見だし、対話を通して納得解を導いていく学習過程こそが、学校行事を「やらされる行事」から「学びとしての行事」へと質的に転換していく。以上を踏まえ、本研究では学校行事の学習過程モデルを図2のように提案する。

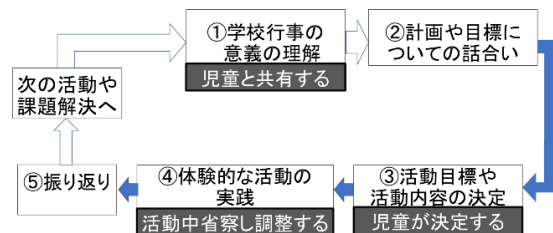


図2 社会創造につながる学校行事の学習過程モデル(図1に筆者が加筆)

本モデルは、人間関係形成を基盤として、自己実現と社会創造を往還する児童の成長を捉えるものであり、特別活動の理念を具体的に示す学習過程モデルとして位置づけられる。

### 【引用・参考文献】

- 文部科学省(2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編
- 岡田涼(2014). 児童における仲間との協同的な学習に対する動機づけ一尺度の作成と学年差の検討一. 香川大学教育学部研究報告, 1(142), 63-73.