

望ましい学級集団育成についての研究（Ⅲ）

一小学校におけるソーシャルスキル、中学校におけるピア・サポートを中心とした実践研究および教師の学級経営に関する指導行動についての質問紙の作成一

教育相談部研究ユニット

塚田孝子 酒井範子 鈴木俊邦

福井県の教師の学級経営力向上に資することを目的として、平成26年度から「学級への適応感と学力との関連」に関する調査研究を2編、良好な学級集団を作るために有効な実践プログラムを小学校と中学校においてそれぞれ作成するための実践研究を6編、加えて、小・中学校における教師の学級経営に関する指導行動についての自己評価質問紙作成を行った。まず、調査研究では学級への適応感の改善と学力の向上に正の関連があることが繰り返し示された。また、実践研究では小学校におけるソーシャルスキル教育を柱としたプログラム、中学校におけるピア・サポート活動を柱としたプログラムの効果を検証しその有効性が示され、福井県版の学級集団育成プログラムが完成した。学級経営に関する指導行動の質問紙については、その信頼性と妥当性が確認され、4つの因子から構成されることが示された。

〈キーワード〉 学級への適応感、ソーシャルスキル、ピア・サポート、学級経営に関する指導行動

I 主題設定の理由

教育相談部研究ユニットは、「良好な学級集団では学力が伸びる」という先行研究（河村・武蔵、2008）の知見等をもとに、望ましい学級集団を育成するための方法論を平成26年度より研究してきた。研究の最終年度を迎えるにあたり、過去2年間の研究の知見を概観し、それを受けた本年度の研究の方向性を述べることにする。

平成26年度は1編の調査研究と2編の実践研究を行った。まず、調査研究では、児童・生徒の学級への適応感と学力の関連を調べた。調査材料として、学級への適応感には「楽しい学校生活を送るためのアンケート（以下、Q-Uと表記）」を、学力には、「平成26年度全国学力調査（小学校6年と中学校3年に実施）及び「第63次福井県学力調査（小学校5年と中学校2年に実施）」を用いた。その結果、学級への適応感が高い児童・生徒は学力も高いことが示された。Q-Uでは、学級への適応感を「承認感」と「侵害感及び孤立感」の2側面から測っており、この2つの組み合わせから児童・生徒を4つの類型に分けて理解する。本研究ではこの4類型で学力に差があるかどうか調べた。その結果「承認感」と「侵害感及び孤立感」とともに良好な「満足群」の児童・生徒の学力は、小学校・中学校ともに最も高かった。その逆で2側面がともに良好ではない「不満足群」の児童・生徒の学力は、小学校・中学校ともに最も低かった。この結果は先行研究と同様の結果といえるが、興味深い結果を示したのは、残りの2つの類型の児童・生徒の学力の順番が小学校と中学校で異なった点にある。残りの2つの類型とは、「非承認群」（侵害感・孤立感は低いものの、承認感も低い）と「侵害行為認知群」（承認感が高いものの、侵害感・孤立感も高い）である。この2つが、小学校では「満足群」に次いで「非承認群」が高く、次いで「侵害行為認知群」となったが、中学校ではその逆（「侵害行為認知群」>「非承認群」）の傾向を示したのである。特に中学校の結果は、河村ら（2008）の知見と異なり福井県独自の傾向と考えられる。この年度には対象学年を変えて2回の調査を行ったが、2回とも同様の結果が示された。このことから、小学校においては「不満足群」に加えて、次に学力の低い

「侵害行為認知群」の児童の適応感を高めること、すなわち「侵害感・孤立感」を改善するような学級経営が学力の向上に寄与する可能性が示された。一方、中学校においては「不満足群」に加えて、次に学力の低い「非承認群」の生徒の適応感を高めること、すなわち「承認感」を高めるような学級経営が学力の向上に寄与する可能性が示された。次に実践研究については、既に平成25年度より小学校では「ソーシャルスキル教育」を柱とした学級経営プログラムを、中学校では「ピア・サポート活動」を柱とした学級経営プログラムを行っていたが、この調査研究の結果と、「ソーシャルスキル教育」が「侵害感・孤立感」を改善することに有効であり、「ピア・サポート活動」が「承認感」を高めることに有効であるという先行研究での知見を考え合わせると、本研究ユニットの学級経営プログラムの有効性が支持されたと考えられる。この年度の実践研究では、小・中学校ともに効果検証の材料にQ-Uを使用し、プログラム実施の事前と事後の結果を比較したところ、小学校では実施した2クラスで「侵害感・孤立感」が改善し、中学校では実施した1クラスの女子の「承認感」と「侵害感・孤立感」がそれぞれ改善されるなどの一定の成果を示した。次年度に向けて、プログラムの改善を検証した結果、柱となる「ソーシャルスキル教育」と「ピア・サポート活動」に加え、「学級開き」と「振り返り」を加えた毎月1回の頻度での実践と並行して、「仲間のよいところ探し」を行事後等に年間を通して実施するプログラム構造を小・中学校それぞれに作成し、「月1仲間プログラム」と命名した。

平成27年度も1編の調査研究と2編の実践研究を行った。まず調査研究では、昨年度より研究の方法を追加し、クラス替えのない小学5年～6年の学級を対象に「承認感」と「侵害感及び孤立感」の変化と学力の変化（それぞれ小5の12月と小6の4月を比較）との関連も調べた。その結果、「承認感」が上がると国語が、「侵害感及び孤立感」が改善されると算数がそれぞれ伸びる傾向を示すなど、「承認感」及び「侵害感及び孤立感」の改善が学力の向上に有効であることが示唆された。次に実践研究では、「月1仲間プログラム」の効果検証の材料としてQ-Uに加えて学力をプログラム実施の事前と事後に測定した。その結果、小学校の学級の適応感については、実施した3クラス中2クラスにおいて「承認感」及び「侵害感及び孤立感」が改善した。学力については、「承認感」が改善した児童の学力も向上する傾向が示された。昨年度の研究から「侵害感及び孤立感」の改善が重要であるとの知見を得たが、学力の向上にはそれに加えて「承認感」も改善させることの重要性が示唆された。これは、この年度の調査研究の知見と一致している。つまり、ソーシャルスキル教育で安心感のある学級をベースとしながらも、一人ひとりが活躍し、認められるような場面を作る学級経営が求められているといえる。次年度は、研究結果の考察から、月1回の頻度で実施する本プログラムの構造は有効であると判断し構造そのものは変えずに、対象学年を変えて発達段階に応じたソーシャルスキルの内容等を検討することとした。中学校の学級の適応感については、実施した3クラス中2クラスに「承認感」の改善傾向を示したが、「侵害感及び孤立感」の改善は示されなかった。学力については、「承認感」と「侵害感及び孤立感」がそれぞれ改善された生徒の学力が向上する傾向が示された。一方、研究協力校の依頼により実施学年を変えプログラムを3ヶ月程度で集中して行う方法（以下、「集中」と表記）を試みたところ、実施した1クラスで「承認感」及び「侵害感及び孤立感」がともに改善した。これらの結果に加えて、担任の観察や生徒の自由記述等を総合的に考察した結果、中学生の場合には、集中してプログラムを実施することがモチベーションや定着度の観点からより有効である可能性が高いとの仮説を立て、次年度に「月1」と「集中」との効果を検証することとした。

平成28年度は、以上の2年間の研究を受けて、やはり1編の調査研究と2編の実践研究を行った。まず調査研究は、良好な学級集団が学力向上に寄与することが実証されたことを受け、教師の学級経営に関する望ましい指導行動を明らかにするための質問紙を作成した。次に小・中学校における実践研究では、研究協力校各1校各3クラスでの実践に加えて、訪問研修「突破力育成！学校サポートプログラム」として小学校5校、中学校5校にて実践を行った。研究協力校ではないものの、これらの

実践も考察の対象として記述する。

II 各研究の方法と結果及び考察

1 小学校での実践研究

(1) 昨年度までの研究について

学級集団の状態が児童の学力に有意な影響を与えることが先行研究で示されている。そこで、福井県の児童も同様な状態であるのか調査研究を行った。また良好な学級集団を作るための手段として、小学校では「いじめられ感」や「孤立感」を改善するためのソーシャルスキル教育の実践研究を行った。

1年目は、5年生2学級で実践を行った。

- ・Q-Uプロット図の変化から被侵害得点が減少し、全体的に満足群にまとまってきたことより、「良好な学級集団の状態へと変化した」と考えられる。
- ・特にトラブルが多かったAクラス的女子、Bクラスの男子の被侵害得点が減少していることからソーシャルスキル教育(以下SSEと表記)が効果的に働いたと考えられる。
- ・SSEを学級で行うことにより、人とかかわるためのスキルを意識することになり、相手のことを考えて行動できるようになった。
- ・調査研究において、小学校では被侵害感を減らすことが学力向上につながるという結果が示された。このことから、SSEを軸としたプログラムは、被侵害感を減らすことに有効であり、かつ学力向上にも寄与する。
- ・SSE教育をプログラム化して、毎月1回のペースで行う実践研究とする。このプログラムを「月1回で効果が出る、仲間とともに人間関係能力を育てる活動」という意味をこめて「月1仲間プログラム」と名付けた。

2年目は、2年生3学級で実践を行った。

- ・Q-Uデータおよび担任の行動観察の結果からSSEを活用した「月1仲間プログラム」は、良好な学級集団へと変容を促す効果のあることが示された。
- ・特に被侵害得点が高かったC学級では、14.4→10.5に得点が下がり、学級の被侵害得点が改善されていることから、SSEが効果的に働いたと考えられる。
- ・ソーシャルスキル尺度（以下SS尺度と表記）調査の結果から、月1回のSSEに加えて、ショートプログラムで定着化を促すことが有効ではないかと考える。

(2) 本年度の研究について

目的：望ましい人間関係能力育成のための学級経営プログラムの低・中・高学年版を作成し、その効果を実践していく。また、定着化を促すためのショートプログラムにおいて、児童のSS尺度に効果が見られるかについて検証する。さらに、良好な学級集団においての児童個人の学力の変容を検証する。

仮説：ソーシャルスキルをベースにしたプログラムの実施により、児童個人のスキルが向上し、侵害感を下げ、学級集団が良好な状態へと近づく。また、児童個人の学力が向上する。

学級集団の状態を検証するため、学級集団をアセスメントするツールとしてQ-Uを使用する。

また、児童の学力の変容を検証するため、CDTテストを使用する。

(3) 本年度の実践案の作成について

3か年計画で積み上げた実践をもとに、小学校版学級経営プログラムを完成させる。昨年度は、2年生を対象に実践を行った。研究デザインとして発達段階に応じた低・中・高学年用のプログラムを

作成することが、学校現場で汎用されると考えた。そこで、1年目は高学年用を作成し、2年目に低学年用、3年目に中学年用を作成し、3年間で学級経営プログラムの完成を目指す。加えて、研究協力校の対象児童が低学年から中学年に進級する2年間の継続的な取り組みの効果を検証する。

① 対象学級の実態

対象は、福井県内の小学校第3学年3クラス（4月時 A：25名 B：25名 C：25名）である。昨年度から引き続き、全員がSSEの実践を2年間体験している。3年進級の際、クラス替えがあった。学級担任は、3クラスともに女性教員である。Cクラスの学級担任は、2年生からの持ち上がりである。5月に実施したQ-Uの結果を以下に示す。

表1 Q-Uの結果（5月）

5月 Q-U	学校生活意欲	承認感	被侵害感
A組	27.4	17.5	11.6
B組	30.3	17.8	10.2
C組	32.8	19.1	9.4

中学年に進級しクラス替えがあったことやA・B組は担任が変わったことなど、環境の変化があった。Q-Uの結果から分かることは、昨年も児童の学年を担当していたC組はすべての得点においてよい状態であることである。環境の変化は、児童の学級への適応感に影響を与えることが分かる。

② 実践案の作成

5月～3月にわたり、月1回学級活動の時間を使ってSSEを実践する。実践案を作成するに当たって、以下のことを考慮した。

- ・クラス替えはしたものの児童たちにとってSSE実践は2年目であることから、経験者であること。
- ・担任の要望を聴きながら、実践案を作成していくこと。

しかし、本年度1回目の授業実践の際、クラス替えは児童にとって変化をもたらすことを実感した。それは、昨年度1年間、毎月授業実践を行い、体験を積み重ねてきたと感じていたが、環境の変化によって身につけたスキルを忘れてしまったように見えたからである。そのような児童を目の前にして感じたことは、やはり一番大切なスキルは「聴く」であること。教師の指示が入らなければ行動に移すことができない。友達の話の聴くことができなければ、良好な人間関係につながらないと感じた。そこで、本年度は、「聴く」スキルから仲間関係発展・共感的スキルに応用していくプログラムを実践する活動計画を立てた。

(4) 実践案の実施

月	内容	活動名とねらい(○)	活動内容
5	聴く ↓ 仲間	①上手な聴き方（友達のことを知ろう） ○人の話に注意深く耳を傾ける大切さに気づく。 ○話を聞いてもらう気持ちよさを体験する。	・ミニゲーム「ひたすらじゃんけん」をする。 ・話の聴き方ポイントをおさえる。 ・2人組で「どちらを選ぶ」をする。
6	関係 発展 ス	②温かい言葉がけ ○相手の気持ちを考えながら言葉をかける技術を身につける。 ○温かい言葉を実際に言う練習をする。	・ミニゲーム「餃子じゃんけん」をする。 ・共感的態度と悪い態度のモデルを見る。 ・一緒に喜んだり、相手を励ましたりする練習をする。
7	キ ル へ	③よいところさがし ○友達のよいところを言葉にする練習として、キャラクター（のび太くん・ちびまるこちゃん）のよいところみつけをする。 ○「いいとこ四面鏡」を通して、友達のよさを伝える。	・ミニゲーム「たたかれちゃだめよ」をする。 ・自分のよさに気付く。 ・友達の良さを伝える。

月	内容	活動名とねらい(○)	活動内容
9	聴く ↓ 共感的 スキ ル へ	④上手な聴き方② ○話を聞いてもらう気持ちよさを体験する。	・ミニゲーム「ひたすらじゃんけん」をする。 ・「偉そうな聴き方」と「無関心な聴き方」のモデルを見る。 ・上手な聴き方を友達と体験する。
10		⑤相手の気持ちを考えよう ○人は、いろんな感情を持っていることを知る。 ○相手の感情に気づき、理解する方法を身につける。	・友達の誘い方について、ペープサートを見ながら考える。 ・友達を誘うときの約束に気をつけながら、練習をする。
11		⑥感情を周りの人に伝えよう ○+の気持ちを表す言葉と-の気持ちを表す言葉があることを知る。 ○気持ちすごろくを通して、感情を伝える技法を身につける。	・ミニゲーム「S1グランプリ」をする。 ・悪い気持ちを表す言葉とよい気持ちを表す言葉について伝え合う。 ・すごろくゲームを通して、感情を伝え合う。
12		⑦力を合わせて ○課題を解決するために、グループの仲間とルールを守りながら話し合いを行う。	・ミニゲーム「つながりビンゴ」をする。 ・探検に行くときの持ち物についてグループワークを行う。



1	聴く ↓ 自己主張 スキ ル へ	⑧相手のことを考えて聴く ○相手の考えを理解しようとする態度を身に付ける。 ○相手の考えを聴き、温かい言葉をかける。	・ミニゲーム「アベレージ・ヒッター」をする。 ・相手の表情を見ながら、励ましの言葉をかける。
2		⑨互いの違いを認め、高め合う ○いろいろな考えがあることを知る。 ○安心して何でも話せるために必要なスキルを身につける	・ミニゲーム「あいこでハイタッチ」をする。 ・認め合い活動を通して、人にはいろいろな考え方があることを体験する。
3		⑩一年のまとめをしよう ○自分のいいところを見つける。 ○友達のいいところを見つける。 ○友達のよさや魅力を伝え合う。	・ミニゲーム「絵文字しりとり」をする。 ・友達のよさや魅力を理解し伝え合うことで、互いを認める経験を増やす。

(5) 結果

① 各学級の状態とQ-Uプロット図の変化

<A学級の学校生活意欲総合点の変化と学級満足度尺度得点の変化>

	学校生活意欲 総合点	承認得点	被侵害得点
5月	27.4	17.5	11.6
12月	31.7	19.2	9.7

承認得点と被侵害得点の5月と11月の結果を比較した。結果から5月から12月にかけて、承認得点は1.7点増加し、被侵害得点は1.9点減少したことからプラスに変容したことが分かる。それぞれの得点の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で片側

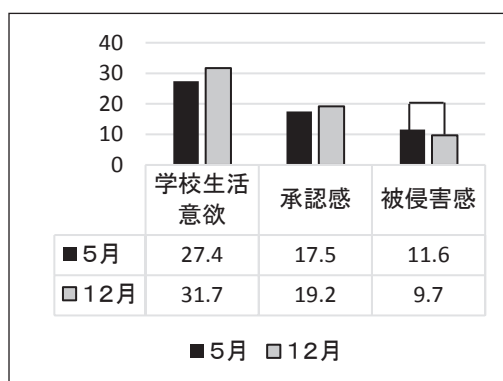


図1 Q-U得点の比較（Aクラス）

検定を行ったところ、承認得点は有意傾向を示し、被侵害得点は有意に下がったことが示された。

(5月)

(12月)

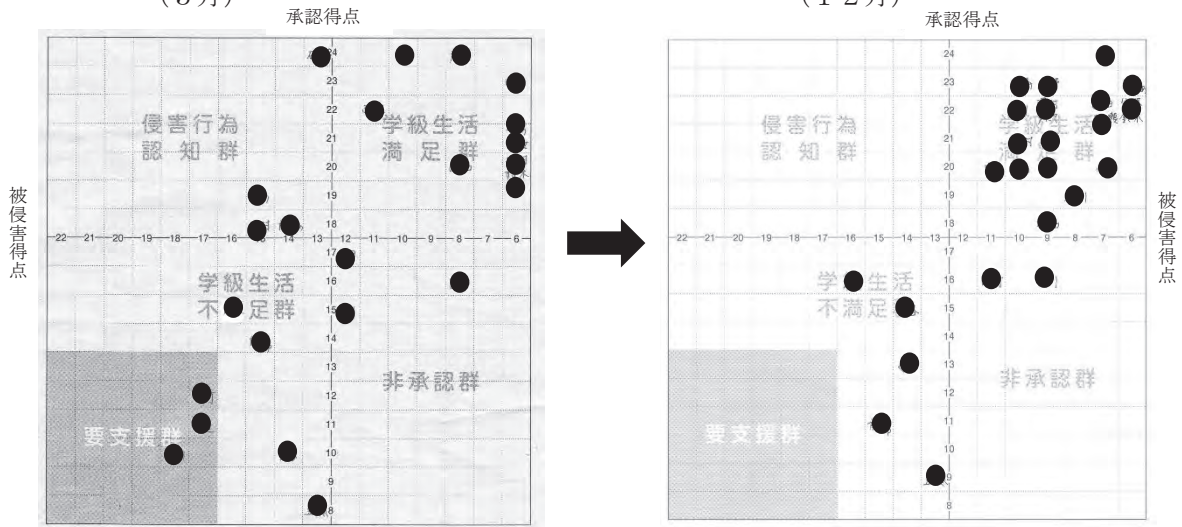


図2 Q-Uのプロット図の変化（Aクラス）

<B学級の学校生活意欲総合点の変化と学級満足度尺度得点の変化>

	学校生活意欲 総合点	承認得点	被侵害得点
5月	30.3	17.8	10.2
12月	32.5	20.2	9.3

承認得点と被侵害得点の5月と12月の結果を比較した。結果から5月から12月にかけて、承認得点は2.4点増加し、被侵害得点は0.9点減少したことからプラスに変容したことが分かる。それぞれの得点の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で片側検定を行ったところ、承認得点は、有意に上がったことが示された。

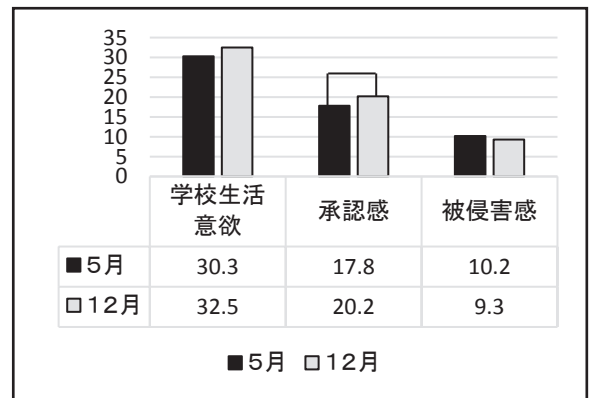


図3 Q-U得点の比較（Bクラス）

(5月)

(12月)

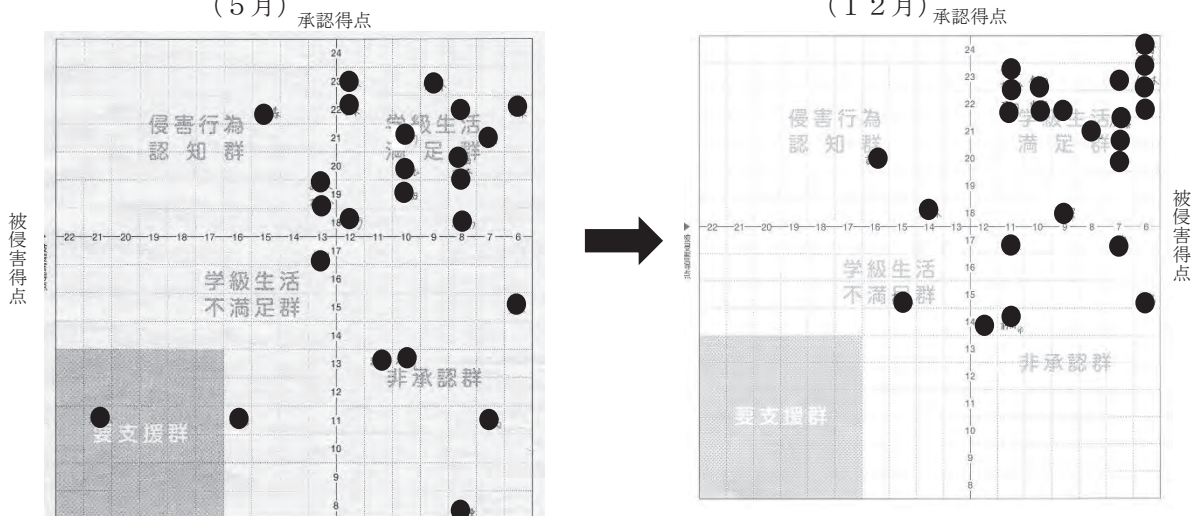


図4 Q-Uのプロット図の変化（Bクラス）

<C学級の学校生活意欲総合点の変化と学級満足度尺度得点の変化>

	学校生活意欲 総合点	承認得点	被侵害得点
5月	32.8	19.1	9.4
12月	33.6	21.6	8.7

承認得点と被侵害得点の5月と12月の結果を比較した。結果から5月から12月にかけて、承認得点は2.5点増加し、被侵害得点は0.7点減少したことからプラスに変容したことが分かる。それぞれの得点の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で片側検定を行ったところ、承認得点は、有意に上がったことが示された。

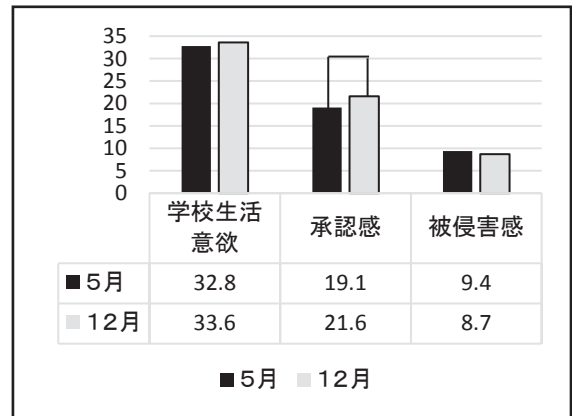


図5 Q-U得点の比較（Cクラス）

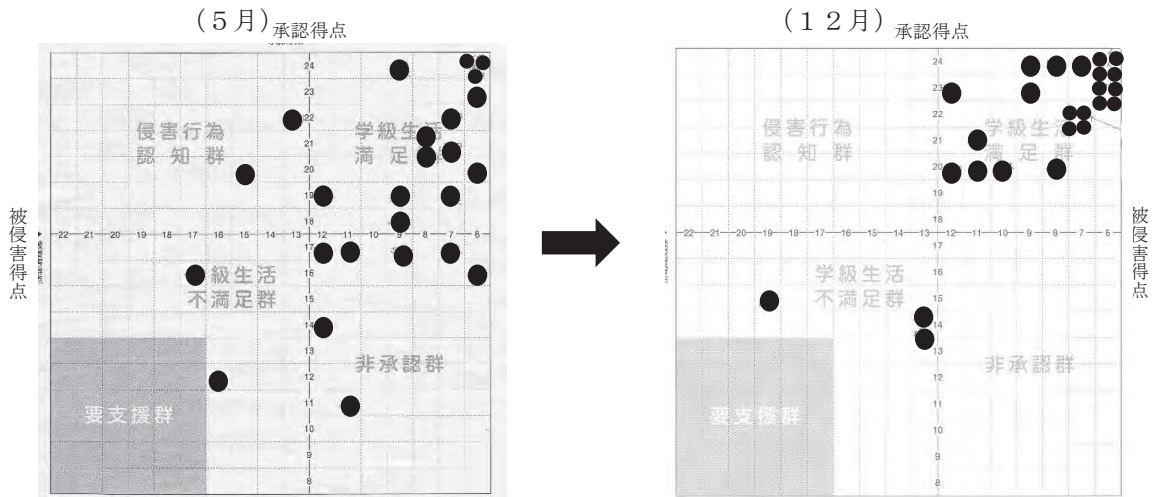


図6 Q-Uのプロット図の変化（Cクラス）

② 2年時と3年時のQ-U経年比較

承認得点と被侵害得点・学校生活意欲得点の2年時5月と3年時12月の結果を比較した。それぞれの得点の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で片側検定を行ったところ、承認得点は有意に上がり、被侵害得点は有意に改善されたことが示された。意欲得点は有意傾向を示した。2年間の実践に取り組んだ結果、承認感は向上し、被侵害感は改善されたことが分かる。

経年比較	学校生活意欲 総合点	承認得点	被侵害 得点
2年	31.7	17.9	12.9
3年	32.6	20.4	9.3

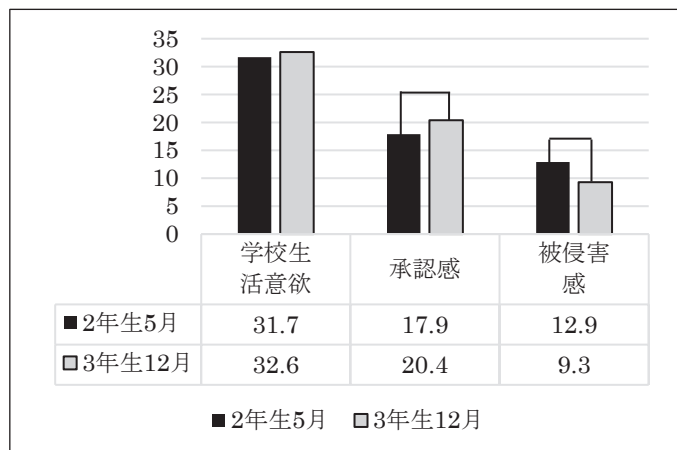


図7 Q-U得点の経年比較（学年全体）

③ SS尺度の経年変化

2年時と3年時のSS尺度における配慮スキル得点とかかわりスキル得点の結果を比較した。結果から、配慮スキル・かわりスキルの両方で得点を下げた。それぞれの得点の差が統計的に有意かを確かめるために有意水準5%で片側検定を行ったところ、配慮・かわりスキルともに有意傾向であることが示された。下がった原因として考えられることは、自己評価が厳しくなったことが挙げられ

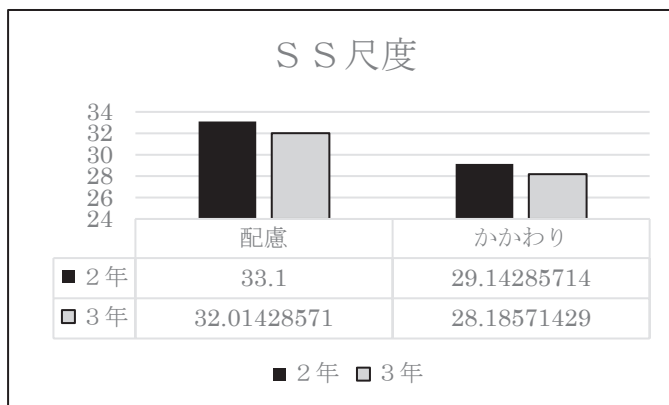


図8 SS尺度の経年比較（学年全体）

る。先行研究では、「SSEに取り組むと、自分には、ソーシャルスキルがない」と認識する子が増える。小林（2005）は、「ソーシャルスキルは何か」が学級全体で共有されると、ソーシャルスキルの見方が物差しとして働く」と指摘している。その点から昨年度に比べて自分に対する評価が厳しくなったのではないだろうか。また、クラス替えをして半年であることから、よりより人間関係を築こうと努力している途上にあったことも原因と考える。

④ 学力とQ-Uの相関

昨年度同様、児童個々の学級への適応感の増減と学力（偏差値）の増減との関連を調べた。学級への適応感（Q-Uの承認得点と被侵害得点それぞれの増減）を上昇群と下降群に分けて、2年時（事前）の偏差値と3年時（事後）の偏差値の増減について5%水準のt検定を行った。なお承認得点については、その増減が中央値+2点<適応感上昇群、中央値-2点>適応感下降群と定義し、同様に被侵害得点についても、その増減が中央値-2点>適応感上昇群、中央値+2点<適応感下降群と定義した。その結果を示したものが図9-1と図9-2である。承認得点については、適応感上昇群・下降群ともに事後の方が事前より偏差値が減少した。一方、被侵害得点については、上昇群の偏差値は事前と事後に変化はなく、下降群は事後の方が事前より偏差値が減少した。承認得点・被侵害得点ともに上昇群・下降群の間には、事前と事後の偏差値の差に有意差はみられなかった。

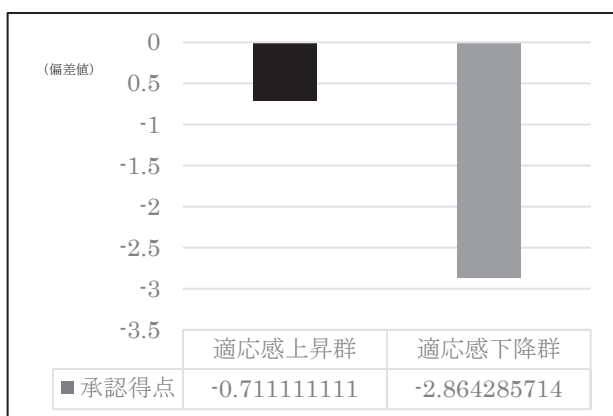


図9-1 承認得点からみる
学級の適応感と偏差値の伸びの関連

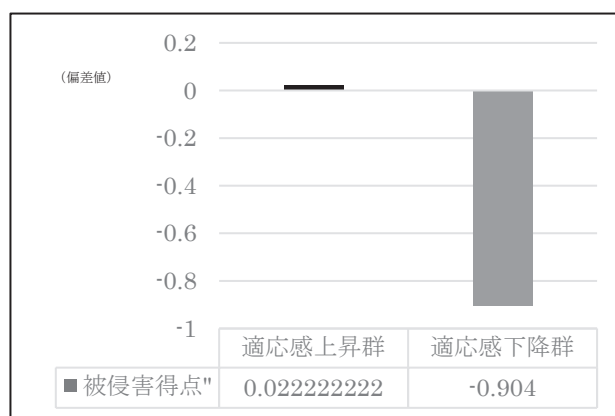


図9-2 被侵害得点からみる
学級の適応感と偏差値の伸びの関連

(6) 考察

① 実践研究とQ-Uの変化

本年度のQ-Uプロット図の変化から、3学級ともに満足群に属する児童数が増加して、全体的に満

足群（右上の部分）にまとまってきていることが分かる。また、5月の時点では、侵害行為認知群に9名の児童が属していたが、12月は2名に減少した。この結果は、侵害感・孤立感を改善するために取り組んだSSEが有効に作用したと考える。

この学年は3年に進級する際、クラス替えはしたものの2年間継続したSSEに取り組んでいる。経年比較を見てみると、2年生5月のQ-Uプロット図では侵害行為認知群に18名が属していたが、3年生12月には2名と大幅に減少した。また、学級生活不満足群には2年生5月に20名属していたが、3年生12月には9名とこちらも減少した。そして、3年生12月のプロット図では、要支援群に一人も属さなかった。以上のことから、以下のようなことが示されたと考える。

- ・SSEは、良好な学級集団を作るのに効果があるということ。
 - ・「月1仲間プログラム」を継続的に行うことで、児童の人間関係能力は育つということ。
 - ・低学年の時に型を教え込むことで、ソーシャルスキルが個人の力になっていくということ。
- 教師の指導行動や振り返りからも、以下の意見を得た。
- ・自己中心的な言動が減少し、相手のことを考えた行動が増えてきた。
 - ・授業時間外で実際に行動するという点では未熟だが、どうしたらいいのか、どうすべきなのかということは、学習したことをきっかけにして理解できている。
 - ・児童がスキルを身につけると同時に、教師の行動も変えていかなければならないと気付かされる。

以上のことから、2年間の継続的実践によって、児童は学習したソーシャルスキルを人間関係の中で生かしてきたこと、教師は自分の指導行動を振り返る機会にしてきたことが成果であったと考えられる。

② 実践研究とSS尺度の変化

SSEでは、SS尺度の配慮スキルの向上に寄与することを示すと考えた。昨年度は、かかわりスキルの向上に寄与したものの、配慮スキルは伸びなかった。河村（2007）は、「親和的で建設的にまとまった学級では、多くの子どもたちが2つの領域のスキルをバランスよく活用している」と指摘していることから、2つのスキルをバランスよく向上するためにショートプログラムの実践を取り入れようと考えた。また、SSTショートプログラムを先行研究・実践している曾山（2012）は、小学校において、週1回15分程度の朝の会を活用したSSTプログラムを継続的に実施し、学級適応状態がプラスに変容したことを示している。そこで、SSTショートプログラムでは、「聴く」スキルをターゲットスキルとして、児童の「聴く力」を伸ばし、「月1仲間プログラム」では「かかわり」を中心に行うことでソーシャルスキル力を高めようと考えた。県内の学校では、朝の時間には、学校独自の学習タイムを設定していることが多い。また、朝の会や昼の会、帰りの会が教育課程の中で組み込まれている。そこで、毎日行われる帯どりの時間を活用してSSTショートプログラムが設定できると考えた。しかし、本年度、SSTショートプログラムの時間は設定できなかった。それは、学校のカリキュラムの中で取り組む内容が決められている朝の会や学習タイムの時間に、1学年だけがソーシャルスキルトレーニングを行うことは難しいからである。結果、SSTショートプログラムと「月1仲間プログラム」の並行実践におけるSS尺度の向上は検証できなかった。しかし、SSEの効果という点から考えると、月1回の授業実践を2年間継続して取り組んだ結果、児童の侵害感は改善され、良好な学級集団へ近づいた。SSEは、児童にとって人間関係を築く力を育成する有効なプログラムであることが実証されたので、学級づくりの方法として活用できると考える。

③ 実践研究と学力の変化

児童個々の学級への適応感の増減と学力の変化との関連を調べるために、学級への適応感を上昇群と下降群に分けて検証した。SSEプログラムの実施により侵害感を下げ、学級集団が良好な状態へと近づいたことはQ-Uの変化から実証されたが、児童個人の学力が向上に寄与する仮説は一部支持されるにとどまった。しかしながら、学級への適応感と学力との関連に関する調査は、本ユニットに

において複数回行っており、それらを総合的に考察すると学級への適応感と学力との間に正の関連があるという仮説は支持されたと考える。その点についてはⅢに後述してある。

④ 今後のSSEプログラムのあり方

いかに教育プログラムとして位置づけられるかを考えると、教育の対象を学年にとどまらず、学校全体で取り組むべきだと考える。2年間実践している中で教員や保護者から多く聞かれたことは、児童の般化についてである。「授業のときにはよく理解して行動できるが、教室の外に出たらせつかく身に付けたスキルを子どもたちは使っていない。」という声を聞いた。研究1年目から般化は課題であった。学校規模のSSEを実践している伊佐（2006）は、「ある学級でSSEを行ったとしても、教室の外で不適切なソーシャルスキルに出会う環境があるとすれば、学習したソーシャルスキルの般化は期待できない」と指摘している。小学校は、異学年集団で活動する機会が多い。全校と学級という2つの学びの場を組み合わせることで、全校児童がスキルを共有し、般化を促進する環境が形成される。全児童がいつでも、どこでも、だれとでもスキルのリハーサルを可能にすることで、学校は親和的な学級づくりの良い土台となる。伊佐（2006）が、「学校規模のSSEに関する研究は少なく、指導方法も確立されていない。ゆえに、学校規模のSSE実践モデルを構築する意義は大きい」と指摘していることも踏まえて、今後は、学校規模のSSE実践モデルの構築を検討する。

⑤ 突破力育成学校サポート事業での実践

本年度、教育相談部では、学校支援事業として「突破力育成！学校サポートプログラム」を実施した。そこで、研究協力校のほかに県内5校の小学校14クラスにおいてSSEを実践した。実践対象学年は1年生から6年生まで、全学年で実施した。研究協力校では中学年で授業実践を行い、突破力育成事業の学校では全学年で実践を行うことができたことは、これまでの3年間の研究で作成した「実践プログラム」の内容について再検討できるよい機会となった。本年度の実践研究は、教師の要望や児童の様子から身に付けていくというスキルを設定する方法で実践した。この方法によって、児童に付けたい力は何なのかが明確になり、教師にとっても児童にとっても、実践と体験を結びつけて考えることができた。その点では、普段から児童を観察している教師が教育活動の中で見えてきたことを修正または充実させるためにスキルを選定することが、学級で行うSSEの方法として一番望ましいのではないだろうか。

突破力実践校においても、2回のQ-Uを実施した。1回目は5月に、2回目は11月に実施した。実践校1校のQ-Uプロット図の変化を左に示す。承認得点と被侵害得点の5月と11月の結果を比較した。結果から5月から11月にかけて、承認得点は0.1点増加し、被侵害得点は1.0点減少した。それぞれの得点の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で片側検定を行ったところ、承認得点・被侵害得点ともに有意差はみられなかった。また、SSEの実践が始まる以前の4月に学力テストを行っているため、学力の分析は行っていない。

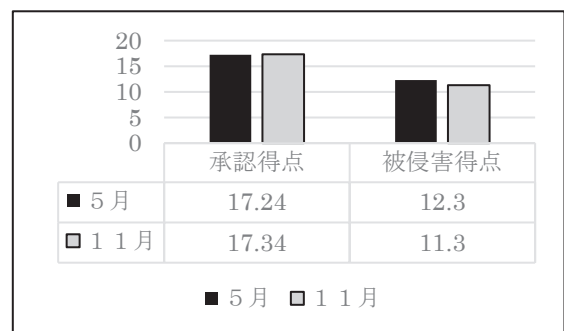


図10 実践校Q-U得点の比較（学年全体）

別の実践校では、学級づくりに生かす学校独自のアンケートを行っている。その結果では、

- ・自分が困っているときは、周りの人に助けてほしいとすることができる。
- ・友達や先生の話や、内容を考えながらよく聴いている。
- ・間違ったことだと思ったら、クラスの誰にでもはっきりと伝えることができる。

の質問でポイントを上げた。また、

- ・クラスの人の気持ちを考えてから、話したり行動したりしている。
- ・友達は頑張ったことを認めてくれる。

・先生は頑張ったことを認めてくれる。
 の質問では、わずかではあるがポイントを下げた。

教師のインタビュー調査では、

- ・自己肯定感の高まりを感じる。
- ・人の話を最後まで聴けるようになった。
- ・ペア活動では、抵抗なくだれとでも交われるようになった。
- ・学級内でのトラブルが減り、否定的な言葉も聴かれなくなった。

という意見を得た。この実践校は、SSEだけでなく全校道徳（月1回）やソーシャルスキルタイム（帯取りで週1回）も実践している。児童は、ソーシャルスキルタイムの時間を楽しみにしている様子が見られる一方、普段の場で発揮できていないなど課題も見えてきた。

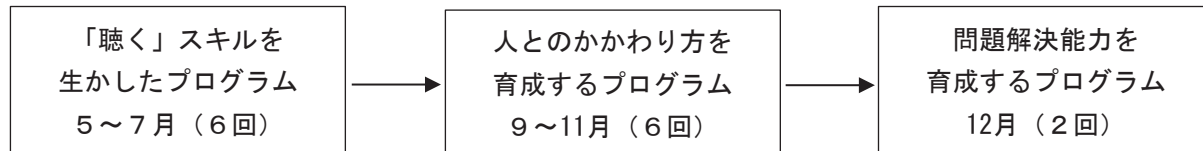
最後に、突破力実践校の教師の意見を以下に示す。

- ・話を聴くことやルールを守って活動することにおいて、子どもたちが少しずつ成長してきた。
- ・相手が変わっても、自然に質問し会話している様子が見られるようになった。
- ・ペア活動に対して抵抗がなくなり、話しやすい雰囲気づくりができるようになった。
- ・友達の意見を認めることができるようになり、否定的な言葉が減った。
- ・トラブルが減少した。

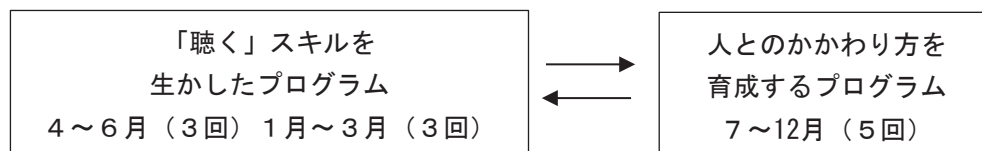
これら実践校ならびに研究協力校の実践を総合して考察したことをもとに作成した福井県版小学校SSEプログラムを次に示す。

⑥ 福井県の小学校版学級経営プログラム

「月1仲間プログラム」では、本年度低・中・高学年用の3つを完成させた。1年目の研究では、月2回5学年を対象に、以下のような3つのステップを踏んだ構造で実施した。



2年目の研究では、月1回2学年を対象に、以下のようなステップを踏んだ内容で実施した。



この2年間の実践研究を通して見えてきたことは、「聴く」スキルが、核になるターゲットスキルであり、早い時期に身につけさせる必要があるということである。その後は、「聴く」スキルを核として学級の実態に合わせたスキルを選定し、教えをなじませていくことが望ましいと考えた。3年目の実践においても、人の話を上手に聴くスキルが人間関係にとって最も重要なスキルだと考え、どの学年においても1回目の授業で「聴き方名人」になるためのコツを伝えてきた。そこから、低・中学年であれば仲間関係形成に必要なスキルとして、「あいさつ」や「仲間の誘い方」「仲間への入り方」などへつなげていった。高学年であればさらに上級なスキルとして、協力関係形成のスキルとして、「上手な断り方」「優しい頼み方」「自分を大切にすること」へ広げていくことが可能ではないかと考え実践した。3年間の研究を経て感じることは、仲間関係を維持し、共感的なかわりが育つ「聴き方スキル」がプログラムのベースとなることである。

以上のことをまとめたSSEプログラムの構造図と指導計画表を以下に示す。

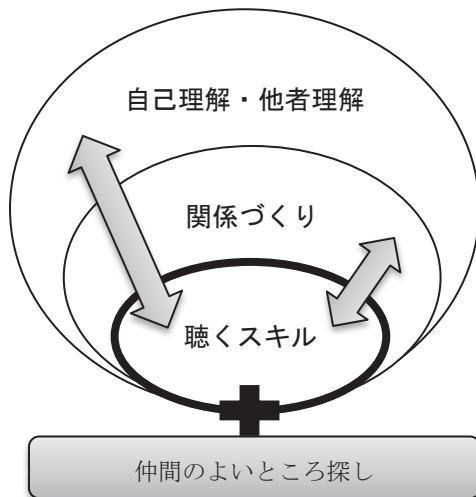


図11 SSEプログラム構造図

低学年	中学年	高学年
聴くスキル	聴くスキル	聴くスキル
関係づくり ・あいさつ ・自己紹介 ・いいところ見つけ	関係づくり ・温かい言葉 ・気持ちの理解	関係づくり ・断り方 ・頼み方
	自己・他者理解 ・感情理解	自己・他者理解 ・感情理解 ・気持ちの切り替え
仲間のよいところ探し（行事・授業の振り返りで）		

表2 SSEプログラム指導計画表

また、3年間にわたる実践研究から導き出された方向性は次のとおりである。

- ・SSEプログラムを実践する際、発達段階に合わせたスキルをターゲットに設定できるが、まずは、「聴くスキル」を設定することが望ましい。
 - ・月1回の授業が設定でき、かつ継続的に取り組めるように時間を確保すること。
 - ・仲間のよいところ探しは、児童同士の認め合い活動として行事後や授業の振り返りで行う。しかし、児童は友達のよいところを言葉にできない部分もある。友達を認める言葉や温かい言葉を増やす授業を設定する。
 - ・教師と研究員の二人で授業を進めてきた。可能であれば、管理職・養護教諭など参観可能な教師の支援を得ながら、児童の視覚に訴えるモデリングができる二人態勢の授業が効果的である。
 - ・学年で実践することは児童の学級への適応感を高めるのに有効であるが、学校全体で系統的学びにつなげることでよりよいものとなり、一般化につながる。
 - ・「話す・聴くスキル」はSSEのみならず、教科の学習でも応用が利く。教科の授業の導入5分ほどを使って児童同士のかかわる時間を増やすことができる。
- 次年度も、「聴く」スキルを核にした「月1仲間プログラム」の実践を継続的に支援していきたい。そして、学校全体で取り組めるようなSSE実践モデルの構築を検討していきたい。

2 中学校での実践研究

(1) 昨年度までの研究について

2年目の実践研究では、1年目の実践研究から得られた、「ピア・サポートプログラムの実施により、承認感を上げ、学級集団が良好な状態に近づき、個人の学力が向上する」という仮説がおおむね支持された。2年目の実践研究で、別の学年において、同じプログラムを3か月で行う「集中プログラム」を実践した結果、Q-Uの承認得点の上昇やプロット図における望ましい状態への変化がみられた。このことから、ピア・サポートプログラムをより有効に機能させるためには、月1回で9か月にわたって実践する「月1プログラム」に加えて、同じ内容を3か月で行う「集中プログラム」も有効ではないかという仮説を得た。そこで本年度は、「月1プログラム」に加えて「集中プログラム」の2本立てで学級の状態と学力について検証を行う。

(2) 本年度の実践研究について

目的：良好な学級集団育成のために作成した学級経営プログラムについて、より汎用性の高い学級経営プログラムにするために、「月1プログラム」と「集中プログラム」の効果に差があるか

について検証する。

仮説：ピア・サポート・プログラムの「集中プログラム」の方が、「月1プログラム」よりも、承認感を上げ、(A) 学級集団が良好な状態に近づき、(B) 生徒個人の学力が向上する。

仮説 (A) を検証するため、学級集団をアセスメントするツールとしてQ-Uを使用する。仮説 (B) については、県内の65%の学校が実施している確認テストを使用する。

(3) 本年度の実践案の作成について

- ・本年度も、ピア・サポートプログラムと「仲間のよいところ探し」を融合した内容でプログラムを組み立てる。ただし、「月1プログラム」と「集中プログラム」の2本立てで実践し、学級の状態と学力について検証を行う。
- ・「仲間のよいところ探し」は、「月1プログラム」でも「集中プログラム」でも行事等と連動させる。
- ・プログラムの最初に「異質なものを受け入れることのよさ」をテーマとした「学級開き」の活動を行う。
- ・福井県の中学校版学級経営プログラムを完成させる。

昨年度は、研究デザインとして良好な学級集団の形成の重要性を考慮し、中学校生活のスタート学年である1年生から2年間実施した方が望ましいと考え1年生3学級を対象とした。本年度はクラス替えをした持ち上がりの2年生3学級を対象とする。

① 対象学級の実態

対象は、福井県内の中学校第2学年3クラス（32名×3学級）である。学級担任は、A組が教師経験3年目の男性教師、B組が11年目の女性教師、C組が6年目の女性教師で、3名とも昨年からの研究協力者である。

6月に実施したQ-Uの結果を以下に示す。

表3 Q-Uの結果（6月）

	学校生活意欲総合点	承認得点	被侵害得点
A組	80.9点	37.2点	16.8点
B組	81.3点	36.7点	19.3点
C組	82.0点	37.7点	16.6点
全国平均	75.4点	33.9点	21.1点

参考値として全国平均値をのせた。全国の基礎データがないため統計的処理ができないが、3クラスとも3つの得点在全国平均を上回っており（被侵害得点は下回っており）、6月の段階では3クラスとも望ましい状態にある学級集団である可能性が高いといえる。また、対象学級間に差があるかどうかを確認するため、有意水準5%で両側検定のt検定を行ったところ、意欲得点と承認得点に有意な差はみられなかったものの、被侵害得点にA組とB組間、B組とC組間に有意傾向がみられた。6月の時点では、意欲得点、承認得点、被侵害得点において3クラス間にあまり差がないといえる。

② 実践案の作成

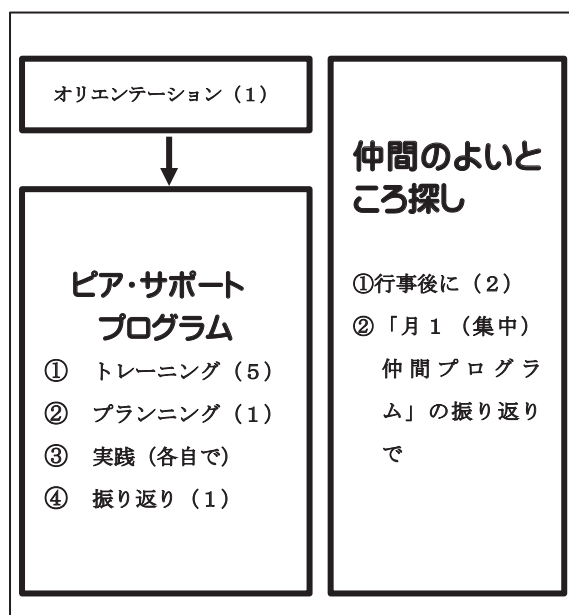


図12 実践案の流れの構造図

プログラムの総実施時数を、10時間と設定する。そのうち、トレーニングの回数を5回とする。昨年度は、3クラスとも月1回のペースで授業を実践したが、本年度は同じプログラムをA組だけ月1回、B組とC組は9月から週1回で実践する。

図12が、本プログラムの構造図である。まず、第1回の授業で、「他の人と上手にコミュニケーションをとるためには自己開示と他人からのフィードバックが大切」という「ジョハリの窓」の話をした後、「自分と他者とは違って当然、その違う考えも受け止めていくことで、自己が成長する」という価値観を学級全体で共有することをねらいにした活動、「みんなってすごい！自分もすごい！」を行う。

その後、仲間同士の支え合いを促進することを目的として、ピア・サポートプログラム（導入→トレーニング→プランニング→実践→振り返り）の流れに

そって活動する。さらに、上述の流れと並行して、仲間同士の信頼関係を深めるために、「仲間のよいところ探し」の活動を取り入れる。遠足、体育祭、文化祭、合唱コンクールという行事の後にお互いの役割遂行を認め合ったり、思いやりのある行動に感謝したりするという意味で「ありがとうカード」を書くことに加えて、ピア・サポートプログラムの授業の中でも、活動グループメンバーのよかった点を言葉にして伝えるという活動である。

(4) 実践案の実施

昨年度のプログラムの検証の結果、以下のように改善し、実際に行ったプログラムを示す。

表4 実施した実践案

回数	活動名とねらい (○)
1	オリエンテーション 「ジョハリの窓」「みんなってすごい！自分もすごい！」 ○自己の成長のためには、自己開示と他者からのフィードバックが大切であることを学ぶ。 ○クラスで多様な意見を出し合うことの大切さを知る。
2	遠足を終えて「班のみんなにありがとう」 ○遠足での貢献をお互いに言葉にして認め合う。
3	ピア・サポートトレーニング① 「心地よい聴き方について考えよう」 ○話し手の立場に立ったよい聴き方について考える。
4	ピア・サポートトレーニング② 「気持ちを読みとろう！」 ○相手の表情や口調などから、感情を読みとれることを知る。
5	体育祭・文化祭を終えて「みんなに感謝」「秘密の友達」 ○体育祭・文化祭での貢献を言葉にして認め合う。

	○クラスの仲間のよいところを見つけて発表する。	
6	ピア・サポートトレーニング③ 「気持ちのよい話し方をしよう」 ○よい関係を保ちながらも、自分の気持ちや言いたいことを伝える言い方や態度があることを知る。	
7	ピア・サポートトレーニング④ 「上手な断り方」 ○適切な自己表現で、友達の要求を断る方法を学ぶ。	
8	ピア・サポートトレーニング⑤ 「悪いのだ〜れ」 ○SNSでのいじめについて考え、解決策を話し合う。	「うわさ話への対処法」 ○うわさ話には、ゆがんだ情報が含まれていることを知り、うわさや第三者を評価する質問に対する応答の仕方を学ぶ。
9	ピア・サポートプランニング 「ピア・サポ活動をプランニングしよう」 ○自分が今できるピア・サポートの内容を考え、具体的に計画する。	
	ピア・サポート実践 ○自分が計画したピア・サポート活動に取り組む。	
10	ピア・サポート実践の振り返り 「ピア・サポ活動を振り返ろう」 ○各自の実践を振り返り、思いやりをもった行動をとることの良さについて考える。	

（8回目は、学級の実態に合わせて選択）

(5) 結果

① 学級の状態の変化（Q-Uの結果）

学級満足度尺度得点の変化（左表）と学校生活意欲得点の変化（右表）とプロット図の変化（下図）

< A組 >

	承認得点	被侵害得点	友人との関係	学習意欲	教師との関係	学級との関係	進路意識
6月	37.2	16.8	17.9	15.2	16.1	16.8	14.6
12月	37.4	18.2	18.2	14.5	15.9	17.3	14.8

[プロット図の変化]

- : 男子
- : 女子

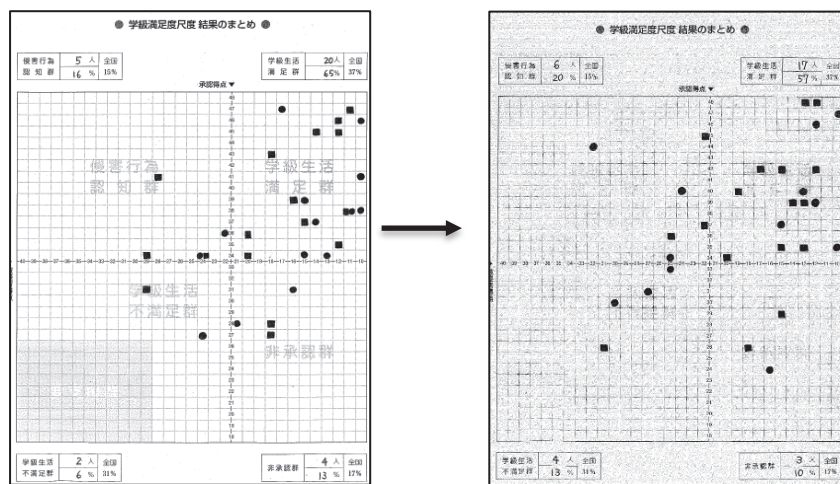


図13 6月と12月実施のA学級Q-Uプロット図の比較

承認得点の平均が0.2点上がり、被侵害得点の平均が1.4点上がった。「学校生活意欲得点」の中の「学級との関係」の平均点が0.5点上がった。「学級満足度尺度」の2分野、「学校生活意欲得点」の5分野それぞれにおいて、6月と12月の変化に差があるかどうかを確認するため、有意水準5%で片側検定の t 検定を行ったところ、すべての分野において有意差はみられなかった。

< B組 >

	承認得点	被侵害得点
6月	36.7	19.3
12月	38.7	19.5

	友人との関係	学習意欲	教師との関係	学級との関係	進路意識
6月	17.7	16.0	16.8	16.7	14.2
12月	17.8	15.5	17.3	16.9	15.7

[プロット図の変化]

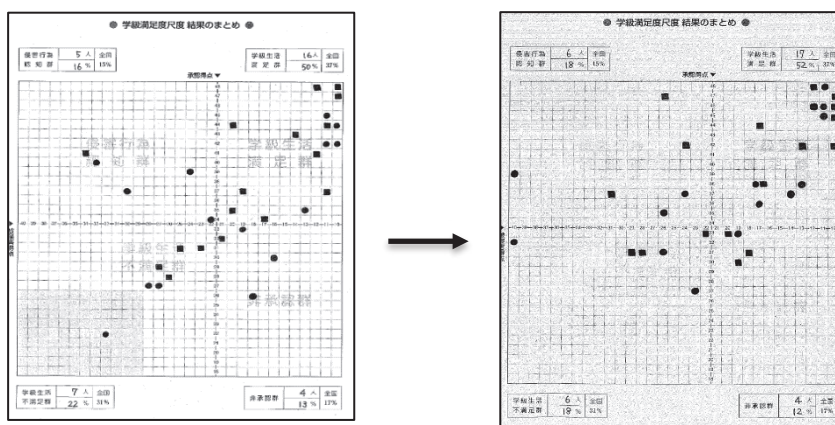


図14 6月と12月実施のB学級Q-Uプロット図の比較

承認得点の平均は2点上がり、被侵害得点の平均が0.2点上がった。「学校生活意欲得点」の中の「学級との関係」の平均点が0.2点上がった。「学級満足度尺度」の2分野、「学校生活意欲得点」の5分野それぞれにおいて、6月と12月の変化に差があるかどうかを確認するため、有意水準5%で片側検定の t 検定を行ったところ、6月に比べ12月の方が、「進路意識」が有意に上昇した。それ以外についての有意差はみられなかった。

< C組 >

	承認得点	被侵害得点
6月	37.7	16.6
12月	38.5	16.5

	友人との関係	学習意欲	教師との関係	学級との関係	進路意識
6月	18.3	15.7	16.5	17.3	14.3
12月	18.2	15.3	17.1	17.1	14.6

[プロット図の変化]

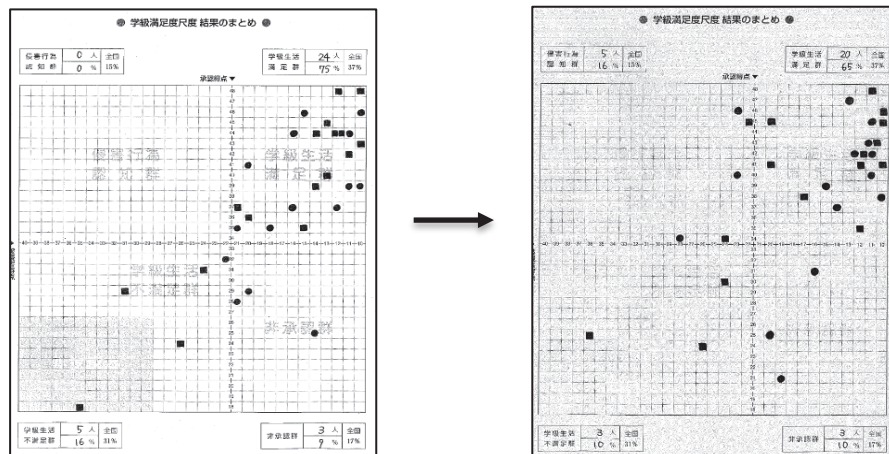


図15 6月と12月実施のC学級Q-Uプロット図の比較

承認得点の平均が0.8点上がり、被侵害得点の平均も0.1点下がった。「学校生活意欲得点」の中の「学級との関係」の平均点が0.2点下がった。「学級満足度尺度」の2分野、「学校生活意欲得点」の5分野それぞれにおいて、6月と12月の変化に差があるかどうかを確認するため、有意水準5%で片側検定の t 検定を行ったところ、すべての分野について有意差がなかった。

② 学力の結果

表5 確認テストの変化（4月→11月）

< A組 >

	学級平均	県平均		国語	社会	数学	理科	英語	合計
4月	298.9	302.6	4月	50.6	50.0	48.9	47.4	51.1	49.6
11月	283.5	293.3	11月	48.6	47.8	48.7	48.7	51.6	48.9

< B組 >

	学級平均	県平均		国語	社会	数学	理科	英語	合計
4月	303.9	302.6	4月	49.6	50.2	49.1	49.0	52.5	50.1
11月	302.1	293.3	11月	51.4	49.5	50.1	50.6	52.8	50.9

< C組 >

	学級平均	県平均		国語	社会	数学	理科	英語	合計
4月	287.4	302.6	4月	48.9	50.5	46.8	48.9	48.6	48.5
11月	264.1	293.3	11月	49.1	48.8	47.0	46.5	47.5	47.3

（平均は平均点、各教科と合計は県全体をもとにして算出した偏差値を表す）

参考値として県平均をのせた。県の基礎データがないため統計的処理ができないが、A組は4月も11月も県平均を下回り、平均点の差も広がり成績が低下したといえ、B組は4月も11月も平均点を上回っており、平均点の差も広がり成績が向上したといえ、C組は4月も11月も県平均を下回っており、平均点の差も広がり成績が低下したといえる。

4月と11月の5科目と合計の偏差値について4月と11月の間に差があるかどうかを確認するため、有意水準5%で片側検定の t 検定を行ったところ、すべての科目と合計点に有意差はみられなかった。

③ 個々の学級への適応感と学力との関連

生徒個々の学級への適応感の増減と学力（偏差値）の伸びとの関連を調べるために、学級への適応感（Q-Uの承認得点と被侵害得点それぞれの増減）を上昇群と下降群に分けて、学力（偏差値）の伸びについて5%水準の t 検定を行った。なお承認得点については、その増減が中央値+2点<適応感上昇群、中央値-2点>適応感下降群と定義し、同様に被侵害得点については、その増減が中央値+2点>適応感上昇群、中央値-2点<適応感下降群と定義した。その結果を示したものが図19である。承認得点および被侵害得点ともに、適応感上昇群が適応感下降群より有意に偏差値が伸びたことが示された。なお、この結果における「月1プログラム」と「集中プログラム」の差はなかった。

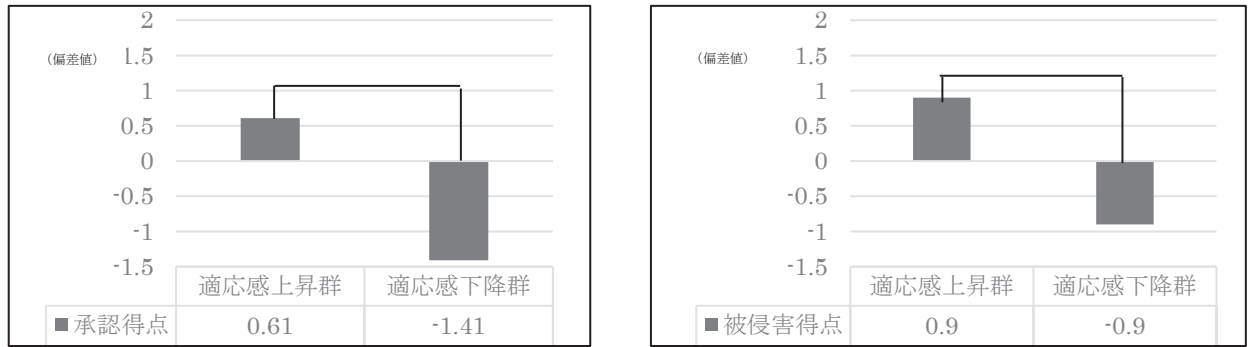


図16 学級への適応感の上昇群と下降群の偏差値の伸びの比較

(□は有意差を表し、縦軸は11月の偏差値と4月の偏差値の差を表す)

④ 担任による観察（12月のインタビュー調査より）

< A組 >

- ・毎回生徒の様子が楽しそうで、回を重ねるごとに、話し合いが上手になるなど成長を感じる点がいくつもあった。

< B組 >

- ・話し方、聴き方、断り方のすべての根底にあるのは「相手も自分も大切に」という人と関わりながら生きていくうえで欠かせないことなので、今後も生徒に伝えていきたいと思った。誰しも人とうまく付き合いたいと思っていて、ピア・サポートプログラムでそのための方法を知ることができるので、とてもいいと思う。

< C組 >

- ・温かい活動で、生徒もうれしそうに活動していた。ピア・サポートトレーニングを重ねることによって話し合いが上手にできるようになり、他の授業もスムーズに進めることができるようになった。また、友達のことを気にかける生徒が多くなり、担任にとっても生徒にとってもいい経験になった。

(6) 考察

① 仮説の検証

結果を学級ごとにみると、学級集団の状態は、Q-Uの結果から、承認得点は有意差がみられなかったものの「月1プログラム」「集中プログラム」にかかわらず、3クラスとも上がった。しかしながら、被侵害感についても有意差がみられなかったものの「月1プログラム」のA組、「集中プログラム」のB組の得点が上昇したことから、全てのクラスの状態が望ましく変化したとはいえず、「月1プログラム」と「集中プログラム」に効果の差があるともいえなかった。これらのことから、ピア・サポートプログラムが承認感を上げることには有効に働いたものの、被侵害感を下げることには有効には働いていないといえる。また、学力については、確認テストの結果から、合計点の偏差値で比べると、「月1プログラム」のA組は、0.7下がり、「集中プログラム」のB組は、0.8上がり、C組は1.2下がり、いずれも有意差はみられなかった。このことから、仮説は支持されなかったといえる。

個々の学級への適応感と学力との関連からみていくと、承認得点および被侵害得点ともに、適応感上昇群が適応感下降群より有意に偏差値が伸びたことから、2年目の実践研究の結果と同様に適応感が改善されることが、学力の伸びにつながったといえる。

ただし、本研究では学力を測定する尺度として確認テストを使用したのが、このテストは標準化されておらず、学力を測る尺度としての信頼性に限界があることと、実施時期について、プログラムの効果を検証するには適切とはいえないなど研究の手続きとして限界があることを指摘しておく。

担任へのインタビュー調査によると、「月1プログラム」を実践したA組では、

- ・「月に1度」というリズムが生徒の中に定着しており、スムーズに進めることができた。
- ・担任としては、月に1回というペースは準備等とするにしても余裕がありよかった。

という意見を得た。「集中プログラム」を実践したB組とC組では、

- ・話し合い活動、ロールプレイ、発表など時間をおかずに続けたことで、恥ずかしがらずやってみようという生徒が増えていったように見える。誰とでも話せたりグループになれたりできるようになり、クラスに温かい雰囲気が生まれた。
- ・短期に集中的に実践すると、生徒の変容がはっきりと見て取れた。活動と活動の期間が短いので、どんどん話し合いが上手になるなどスキルが身につけていった。

という意見を得た。研究協力者の感想からは、「月1プログラム」も「集中プログラム」もそれぞれに利点があるという知見を得ることができた。

以上のことから、「集中プログラム」の方が、「月1プログラム」よりも、承認感を上げ、学級集団が良好な状態に近づき、生徒個人の学力が向上するという仮説は支持されなかった。また、「集中プログラム」が必ずしも「月1プログラム」より効果的であるとはいえず、学級の実態に応じて柔軟に設定することが望ましいように考えられる。

② ピア・サポートプログラムの構造の再検討

本年度、日本ピア・サポート学会の菱田準子氏にアドバイザーを依頼し、プログラムを検証していただいたところ、右図のような構造で実践することが望ましいという指摘を受けた。本プログラムは図12の構造図にあるように、オリエンテーションからトレーニング、プランニング、実践、振り返りと一方向で実践するものとなっているが、右図のようにサイクルで実践すること、順番にこだわらず、どこから始めてもよいこと、繰り返し実践することで効果が上がるということである。

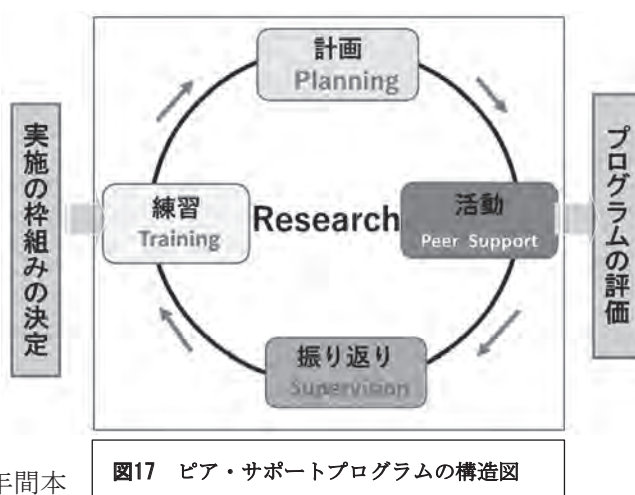


図17 ピア・サポートプログラムの構造図

昨年から実践を行ってきた研究協力者が、2年間本プログラムの実践に取り組んだところ、プランニング

について課題を感じ、振り返りの時間、「どんなことができ、どんなことができなかったか」を生徒と話し合った。その中で、「困っている人を助ける」「悩み相談にのる」という漠然としたプランは実行しにくいという意見が出され、それよりも「日頃から人のためにやっている具体的な行動をプランニングすると実行しやすい」という意見が出された。その後、ピア・サポート学会のトレーナーワークショップで菱田氏らの講義と演習を受講したところ、効果的な実践につなげることができたので以下に考察を示す。

研究協力者のクラスでは、振り返りの時間に出された意見をもとに、球技大会でのピア・サポート活動を計画し、プランニング、実践、振り返りを行った。生徒が考えたプランを以下に記す。

- ・自分から積極的に応援したり、チームメイトを励ましたりする。例えば、「頑張ろう！」「ドンマイ！」「ナイス！」など。
 - ・バレーボールがうまくできなくて困っている友達に、休み時間にアドバイスをしあげる。
 - ・友達が失敗したときに「ドンマイ！」と言ってテンションを上げる。
 - ・サーブの時に「入るよー」、「せーの！」と掛け声をかけて、みんなで応援できるようにする。
- 大会当日は、生徒が自分たちでプランニングした活動に意欲的に取り組み、優勝することができ

た。振り返りでも、活動の満足度が高かったという記述がみられ、大変有意義な活動になった。

また、研究協力校の3人の協力者に、2年目の取り組みは1年目と比べてどのように変化したかのインタビュー調査を行ったところ、以下のような意見を得た。

- ・1年目は活動についていくのに必死で生徒の変容をとらえる余裕がなかったが、今年はプログラムの流れが分かっていたので、自分に余裕があった分授業に落ち着いて取り組めた。
- ・昨年度に比べてトレーニングの意図や全体像が見えていたため、前時に学んだことを次時に振り返ったり、日頃の学級での時間に「〇〇について学んだよね？」と振り返ったりして学びを積み重ねていくことができた。
- ・2年間取り組んだことで、学校生活のいろいろな場面で「ピア・サポ」という言葉を使って生徒と関わるできるようになり、「ピア・サポ」が指導の中心になり、自分自身が教師として成長できた。

やはり、繰り返し実践していくことで、生徒だけでなく、教師にとっても指導力の向上等効果があるといえる。

これらのことから、来年度以降のプログラムは、図17にあるようなPDCAサイクルで、複数回実践することが望ましいという方向性を得た。

③ 「学校サポートプログラム」実践校での実践から

教育相談部では、本年度より、訪問研修で「突破力育成！学校サポートプログラム」として、研究協力校の他に県内の5中学校10クラスで同じプログラムを実践した。実践校募集の際に、「生徒の学級への適応感を高め、いじめや不登校等の予防及び学力の向上に資すること」という目的に加えて、若手教師に対する学級経営のサポートも提案したため、実施希望の学級担任は教職経験2年～5年の若手が8割近くを占めた。残りは、教職経験10年前後、20年の教師で、学校側の担当も管理職、教育相談担当、指導部長、研究主任と様々であった。申し込みの理由としては、「魅力ある学校づくり調査研究事業」の取り組みの一環として、若手教師の学級経営力向上のため、不登校の未然防止のため、生徒の良好な関係を育む集団づくりのためと様々で、対象学年・学級は、1年生5クラス、2年生5クラスであった。

4月から担当教師や担任と打ち合わせを行い、学校のニーズに応える形で月1回、1学期の3か月で集中して、1学期と2学期で学年を変えてそれぞれ3か月ずつ集中してという形で実践した。各学校では、対象学級での授業実践を他の学年・学級にも広げるために、授業をビデオで撮影して共有したり、参観可能な教師が授業を参観したり、指導主事訪問の共同参観授業を全ての教師で参観して全体研究会で話し合ったりするなど工夫がみられた。また、学校のホームページに授業の様子や内容をアップするなどして広報する学校もあった。教師の研修としては、ピア・サポートプログラムやQ-Uについての研修会を実施した。

ア 授業実践における先生方と生徒の意見

<担任>

- ・PTA総会の授業参観でトレーニングを行ったが、たくさんの保護者に見てもらえてよかった。
- ・担任にとっても“聴く”ことのよい学びになった。生徒の話を聴くときにも意識したい。
- ・最初はグループ活動に不安があったが、だんだん慣れてきて楽しく活動できるようになってきた。
- ・普段の生徒に対する自分表情や話し方についても振り返る良いきっかけとなった。生徒がどう感じるかについても意識しながら生徒の前に立ちたい。
- ・1学期に集中的に実践したことで、クラスづくりに大変有効だった。いろいろな行事のたびに、生徒はピア・サポート活動を意識した感想を書くようになっていった。
- ・生徒が互いを思いやって素直に伸びる感じをこんなに感じられたことはなかった。これからもまっすぐ伸びていって欲しいと思うので、ピア・サポート活動を折に触れて意識させたい。

<生徒>

- ・他人の良いところにたくさん気づいてあげると相手の自信にもなるし、自分の聴く力も上がります。たくさん相手の良いところが分かっていると、学級目標の「最こう（高・幸）のクラス」ができると思います。
- ・よく、人の話は目と心で聞くとと言われるけど、今日の授業で「確かに！」と思いました。漢字もそれから成り立っているし、人の話を真剣に聴くときは、目と心を使うことが改めて分かりました。「話を聴くは愛情」というのも分かりました。
- ・相手の受け止め方を習って、これからは、LINEでやりとりするよりも、相手に会ってやり取りするようにしていきたいと思いました。
- ・やはり、相手と話ときは、自分の意見だけを通したり、相手の意見ばかり尊重したりするだけではダメだと感じました。相手の意見と自分の意見のちょうどよい折り目を見つけて話していこうと思いました。

イ 学校や学級における変容に関するインタビュー調査における意見

- ・ペア学習やグループ活動がスムーズにできるようになり、授業が活性化した。
- ・男女の仲や生徒同士の関わり方が良くなり、クラスの雰囲気明るくなった。
- ・若手教師の力量向上につながった。

以上のことから、本年度の「突破力育成！学校サポートプログラム」については、一定の成果を収めることができたと考える。

ウ 「学校サポートプログラム」の課題

<実践校から>

- ・授業時数の確保、多くの学校行事のための準備時間の確保が必要な現状で、ピア・サポートプログラムとして8時間（行事後のありがとうカードと実践を除く）を入れ込むことは難しい。
- ・対象学級は研究員がT2として入るが、他の学級にはいないのでモデリングが難しい。

<研究者として>

- ・多忙化する学校現場で授業ごとの打ち合わせや振り返りの時間を確保することが難しい。
- ・1か月に1回の授業では、意欲の継続が難しい。
- ・本プログラムの学級づくりについてのピア・サポート活動は、こちらから与える活動なので、生徒のモチベーションを上げるのが難しい。
- ・検証について、実践校と打ち合わせをしていなかったため、本プログラムがニーズに合っていたのか、効果があったのかまでは検証できなかった。

エ 「学校サポートプログラム」の改善点

以上の課題について、ピア・サポートプログラムの学校での効果的な活用法について、菱田氏から、再度本プログラムの改善に向けての示唆を得ることができた。改善点は以下のとおりである。

- ・ピア・サポートプログラムは、導入するニーズを把握した上で、プランを考え具体的な計画を立案するものである。したがって、導入するニーズによって、柔軟にプログラムを活用できるようにする必要がある。
- ・ピア・サポートプログラムの構造は図17のようになっており、トレーニング、プランニング、サポート活動、スーパービジョンを繰り返し行っていくものであり、また、どこから始めてもよい。したがって、必ずしもトレーニングから始めなくてはならないことはなく、必要に応じてプランニングやサポート活動から始めることも可能である。
- ・ピア・サポートプログラムとして特別の活動を学校に新しく取り入れるのではなく、学校の既存の活動について事前と事後の活動にピア・サポート的な要素を取り入れる。
- ・評価（効果の測定）の方法も検討し、その評価をもとに次の活動のプランを立てる。つまり、R-

P D C A サイクルでプログラムを柔軟に学校の活動に取り入れていくようにする。

④ 福井県の中学校版学級経営プログラムの方向性

以上のことをふまえ、3年間にわたる実践研究から導き出された方向性は次のとおりである。

- ・ 1年目と2年目の実践研究で「ピア・サポートプログラムの実施により、承認感を上げ、学級集団が良好な状態に近づき、個人の学力が向上する」という仮説がおおむね支持されたことから、ピア・サポートプログラムと「仲間のよいところ探し」を融合した内容のプログラムを福井県の中学校版学級経営プログラムとして一応の完成版とする。
- ・ ピア・サポートプログラムを学校が導入する際の学校のニーズを丁寧に聞き取り、学校側の担当者と相談して実施の枠組みを考え、どの学年でどの活動で取り入れるのかを検討する。
- ・ 学校にある資源（リソース）を最大限活用する。
- ・ プログラムを1回で終わらせるのではなく、繰り返し実施することを前提に導入する。トレーニングについては、オリエンテーションを含む7つの活動を必要に応じて実践ごとに2～3回ずつに分けて実施する。
- ・ プログラムを進める上で教師の研修も必要であることを事前に学校側に伝え、プログラムを実践する教師が必要な研修（訪問研修・通信研修）を受講することを確認する。
- ・ 効果の検証については、学級の状態を測定する尺度としてQ-Uを使用した。が、有料であることや、結果が出てくるまでに時間がかかること、実施時期が学校ごとに決まっており、プログラムの効果検証することに限界があるなど不都合な点があった。そこで、学校や生徒に金銭面での負担がなく実施しやすい、結果をExcelファイルに入力するだけですぐに結果が出ること等、プログラムの効果を検証する方法として適しているアセス（学校適応間尺度）（栗原慎二・井上弥 2015）を使用することも検討していきたい。

次年度は、以上のような方向性で、児童・生徒を思いやりを行動で示せるように育て、福井県の学校が思いやりのある学校風土・コミュニティを創造していけるようにサポートしていきたい。

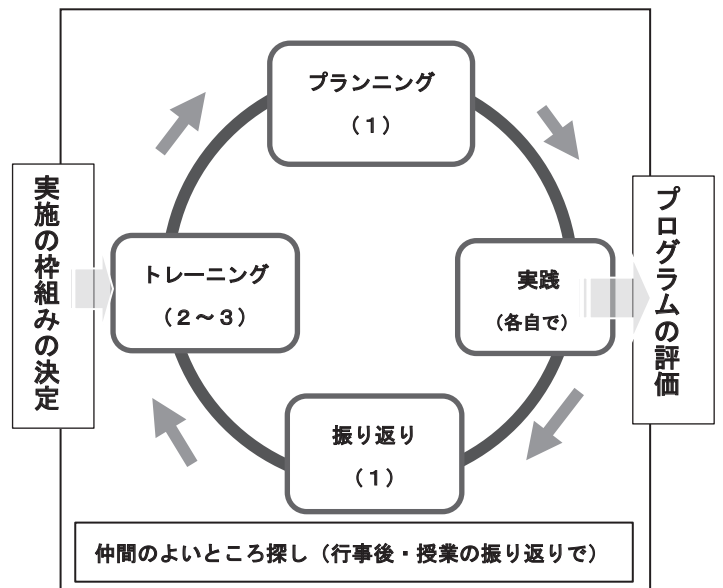


図18 福井県の中学校版学級経営プログラムの構造図

3 「教師の学級経営に関する指導行動についての自己評価」質問紙作成の試み

(1) 作成の理由

本ユニットが進めてきた調査研究及び実践研究から、良好な学級集団を作ることにより学力の向上等望ましい教育効果につながることを先行研究同様あらためて示された。この知見を受け、自明ではあるが、良好な学級集団を作るためには教師のリーダーシップが重要であると考え、教師の学級経営に関する指導行動について検討することとした。集団をまとめていくためのリーダーシップ論は三隅（1967）のPM理論等盛んに研究され、教育の分野にも応用されている。しかしながら、少子化等の環境の変化から1990年代後半より“学級崩壊”の文字がマスコミを賑わす等学級経営は困難になっているといえる。このような状況を受け、堀（2014）は「今どきの子どもたちは放っておいたのではつなげられない。これからの教師には子ども同士をつなげる技、スキル、しかけが求め

られる」と指摘する。さらに、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省、2016）には、『主体的・対話的で深い学びの実現（アクティブラーニングの視点）』を実現し、子どもたちが、学習内容を人生や社会のあり方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身につけるための「学びの質」が重要になるとも指摘しており、それを可能とする良好な学級集団を作るための教師の力量がより一層求められているといえる。

本研究では、このような認識のもとにアクティブラーニングの視点だけでなく、ユニバーサルデザイン等、現在とこれからの教育の方向性を見据えた「教師の学級経営に関する指導行動の自己評価」についての質問紙を作成することとした。

(2) 方法

① 予備調査

ア 調査対象

当所で開催された基本研修（2年目、3年目、5経年、10経年）の受講者で調査協力の得られた教師を対象とした。有効回答340名分を分析対象とした。

イ 調査時期

2016年5月から6月にかけて実施した。

ウ 調査材料

・デモグラフィック要因

回答者のデモグラフィックな特徴を問う項目として、性別、年齢、教職経験年数の記入を求めた。教職経験年数に関しては、1：1-5年、2：6-10年、3：11-15年、4：16-20年、5：21-25年、6：26-30年、7：31年以上の8区分とした。

・教師の指導行動を測定する尺度

先行研究における尺度並びに学級経営に関する先行研究（三隅・矢守（1989）、田中（2013）、弓削（2012）他）を検討し、さらには小・中学校の経験を持つ教師へのインタビュー調査を参考に教育相談部で検討し、ユニバーサルデザインの考え方やアクティブラーニングが有効に機能するために重要と思われる項目等も考慮し、40項目からなる質問項目を作成した。4件法（1：とてもあてはまる-2：少しあてはまる-3：あまりあてはまらない-4：全くあてはまらない）で尋ねた。

エ 結果

1回目の予備調査で有効回答数N=196を得た。天井効果を調べたところ21項目が該当したため信頼性が不十分であると判断し、質問の問い方を再検討した。各質問項目の文末の表現は「～している」としていたが、この表現は回答者が「しようとはしている」と判断し、望ましい回答をしている可能性が考えられたため、指導が「～できている」と達成できている感覚を問う表現に変更した。さらに回答が分散することを目的に4件法を5件法（1：とてもあてはまる-2：少しあてはまる-3：どちらともいえない-4：あまりあてはまらない-5：全くあてはまらない）に変更した。この修正した質問紙を使用した2回目の予備調査では有効回答数N=72を得た。1回目と同様に天井効果を調べたところ、17項目が該当した。さらに修正が必要と判断し、質問の問い方を再検討した。例えば「人の心を傷つける言葉や行為には、毅然とした態度をとることができている。」という項目を「人の心を傷つける言葉や行為をみのがさずに、毅然とした態度をとることができている。」に修正するなど、回答者が指導行動の達成基準をより高いと感じるような表現に修正した。この修正した質問紙を使用した3回目の予備調査では、有効回答数N=72を得た。前2回と同様に天井効果を調べたところ、9項目に減少し信頼性が高まったことが確認された。この9項目が教師の指導行動についての構成概念としての適切かを再検討した結果、適切かつ必要

と判断し、質問項目として採用することとした。以上の手続きを経て本調査用の質問紙（40項目）を作成した（資料参照）。

② 本調査

ア 調査対象

本年度、訪問研修を行った学校に調査協力を依頼し、承諾を得た小学校12校、中学校6校の教師を対象とした。

イ 調査時期

2016年7月から8月にかけて実施した。

(3) 結果

① 基本的属性

有効回答数N=338であり、これを分析対象とした。基本的属性は、校種が小学校：N=152、中学校：N=186、性別が男性：N=154、女性：184、経験年数は1-5年：N=55、6-10年：N=48、11-15年：N=43、16-20年：N=35、21-25年：N=35、26-30年：N=66、31年以上：N=56であった。

② 尺度の因子構造の検討および信頼性の分析

まず、天井効果を検証したところ9項目が該当した。しかし、最大値にほぼ近い値（5.02-5.15）であり、さらにこの9項目が教師の指導行動についての構成概念として適切であるかを再検討した結果、適切かつ必要と判断したため、以降の分析に使用することとした。次に、全40項目において主因子法、Varimax回転による因子分析を行った。共通性が著しく低いもの（.20以下）および因子負荷量が.40に満たない項目を除外して分析した結果、6項目が除外され最終的に34項目を抽出した。表1にその結果を示してある。第1因子は、「ルールを示すときには、子どもが納得するような説明ができています。」「人の心を傷つける言葉や行為をみのがさずに、毅然とした態度をとることができています。」等、学級の秩序を作るための指導行動に関する項目が多いことから、「子どもとの関係を作る指導（縦糸）～ルール・役割遵守や公平性などで学びのベースを作る～（以下、“縦糸”と表記）」と命名した。なお、この表現は調査協力校に調査結果の概要を報告するために、サブタイトルを示すなどして、平易な表現にしてある。第2因子は、「学級をよくするための話し合いや活動が計画的にできています。」「授業中に友達のやり方や考え方のよさを学び合う機会を設けることができています。」等、児童・生徒間の良好な人間関係形成に関する指導行動に関する項目が多いことから、「子ども同士の関係を作る指導（横糸）～アクティブラーニングが機能する良好な関係を作る～（以下、“横糸”と表記）」と命名した。同様に第3因子は、「誰もが参加・理解できるための個別的配慮（UD）～ユニバーサルデザインで全員を学びにつなげる～（以下、“UD”と表記）」、第4因子は、「協働性に基づいた指導（チーム）～教師の“横糸”＝チームで育てる～（以下、“チーム”と表記）」と命名した。

次に、信頼性を検討するため、Cronbachの α 係数を算出したところ、“縦糸”因子は $\alpha=.90$ 、“横糸”因子は $\alpha=.86$ 、“UD”因子は $\alpha=.79$ 、“チーム”因子は $\alpha=.85$ と、各因子の高い内的整合性が示された。

	I	II	III	IV	共通性
ルールを示すときには、子どもが納得するような説明ができています。	.61	.28	.06	.03	.46
集団の規範となる行動や発言をみのがさずに、認めることができています。	.60	.30	.06	.11	.46
子どもに注意をする場合、事実のみに絞って、冷静に指導することができています。	.60	.10	.23	.09	.43
教師として、大人としての言葉遣いをすることで、子どもと適切な関係をとれている。	.59	.14	.23	.15	.44
もめごとには最優先で対応し、それぞれの言い分を聞いて適切な対応ができています。	.56	.30	.21	.21	.49
教育活動に信念をもち、それを子どもに言葉や行動で伝えることができています。	.55	.31	.17	.13	.44
子どもに「言ったことは実行する先生だ」と思わせる一貫した言動ができています。	.55	.25	.13	.11	.39
人の心を傷つける言葉や行為をみのがさずに、毅然とした態度をとることができています。	.50	.20	.01	.26	.36
叱った子や失敗した子が挽回できる機会を作ることができています。	.48	.16	.30	.23	.40
できる子、気になる子だけでなく目立たない子も含め、すべての子どもに公平に接することができています。	.46	.12	.33	.21	.38
表情や服装の変化などから子どもの状況を把握できています。	.45	.24	.31	.34	.47
教師自らが、時間とルールを率先して守り、掃除や片づけができています。	.45	.08	.15	.05	.23
「できて当然」と思う行動にも、みのがさずに「できてるね」などと言葉をかけるなど、認めることができています。	.42	.10	.36	.25	.38
当番や委員・係活動に一人ひとりが取り組むよう、適切な指導ができています。	.40	.35	.30	.16	.39
学級をよくするための話し合いや活動が計画的にできています。	.24	.55	.35	.01	.49
学級目標やルールを子どもに振り返らせるなどして、定着を図ることができています。	.44	.53	.06	.11	.49
朝の会や学活などで、仲間作りの活動が計画的にできています。	.14	.53	.37	.06	.44
給食の時間に、当番やその他の子どもがルールを守り、適切に行動するように指導ができています。	.32	.51	.16	.13	.41
授業中だけでなく朝の会、帰りの会などでも、人の話を聞く態度について指導ができています。	.38	.48	.02	.32	.47
学級の目標やルールをはっきりと決めて、子どもたちに示すことができています。	.43	.46	.11	.16	.43
朝読書などの時間には、いつも落ち着いて静かに取り組ませることができています。	.23	.45	.04	.10	.27
授業中に友達のやり方や考え方のよさを学び合う機会を設けることができています。	.19	.44	.39	.16	.41
毎日の家庭学習にしっかりと取り組むよう指導ができています。	.13	.44	.31	.34	.42
授業中に、ペアやグループでの活動を多く取り入れている。	.05	.44	.20	.17	.26
誰と同じグループになっても、活動ができるように指導ができています。	.25	.40	.19	.24	.32
学習支援など、必要に応じて個別に対応する時間をとれている。	.03	.25	.63	.15	.48
プリントや掲示物などを使って、なるべく目に見える形で情報を伝えることができています。	.34	.15	.53	.17	.45
配慮が必要な子どもに、特性や能力に応じた配慮ができています。	.28	.15	.52	.28	.45
わかりやすい授業ができています。	.38	.34	.50	.10	.51
子どもに指示や説明をするときには、簡潔にわかりやすい言葉で伝えることができています。	.45	.14	.46	.18	.47
家庭との連絡を普段からこまめにとれている。	.17	.30	.41	.34	.41
困ったことがあったら、一人で抱え込まず、すぐに周りの教師に相談し、適切な対応ができています。	.14	.15	.20	.79	.71
指導に迷うことがあったら、教師同士で必ず確認し、同じ基準で指導ができています。	.23	.16	.19	.70	.60
学級や気になる子どもの話題を、普段から他の教師と話し合うことができています。	.19	.21	.22	.68	.59
因子寄与	5.33	3.66	3.07	2.74	
累積寄与率	33.34	37.70	40.87	43.51	
因子間相関					
	I	II	III	IV	
I	—	.70	.66	.52	
II		—	.66	.51	
III			—	.52	
IV				—	

表6 因子分析の結果

③ 基本的属性と各因子との関連等

以下に特徴的な結果のみを記す。まず、探索的に4因子間で自己評価に差があるかどうかを調べるために *t* 検定を行ったところ、「チーム」>「縦糸」>「横糸」「>UD」の順に有意に高いことが示された（いずれも *p* < .01）。次に、校種による差があるかどうかを調べるために、4因子ごとに校種を要因とした *t* 検定を行った。その結果、校種による差はなかった。同様に性別による差があるかどうかを調べるために、4因子ごとに性別を要因とした *t* 検定を行ったところ、「横糸」「チーム」において女性が男性より有意に高かった（前者は *p* < .05、後者は *p* < .01）。

最後に、経験年数による差があるかどうかを調べるために、4因子ごとに経験年数を要因とした TukeyHSD法による多重検定を行ったところ、「横糸」と「UD」について有意差が示された。経験が5年までの教師の自己評価を基準とし、その差をグラフ化したものが図1である。「横糸」「UD」とともに経験年数が26-30年の教師が、5年までの教師と比べて有意に高いことが示された（いずれも

$p < .05$)。なお“縦糸”について有意差は示されなかったものの、“横糸”と“UD”同様の傾向を示したので、図19にあわせて示してある。

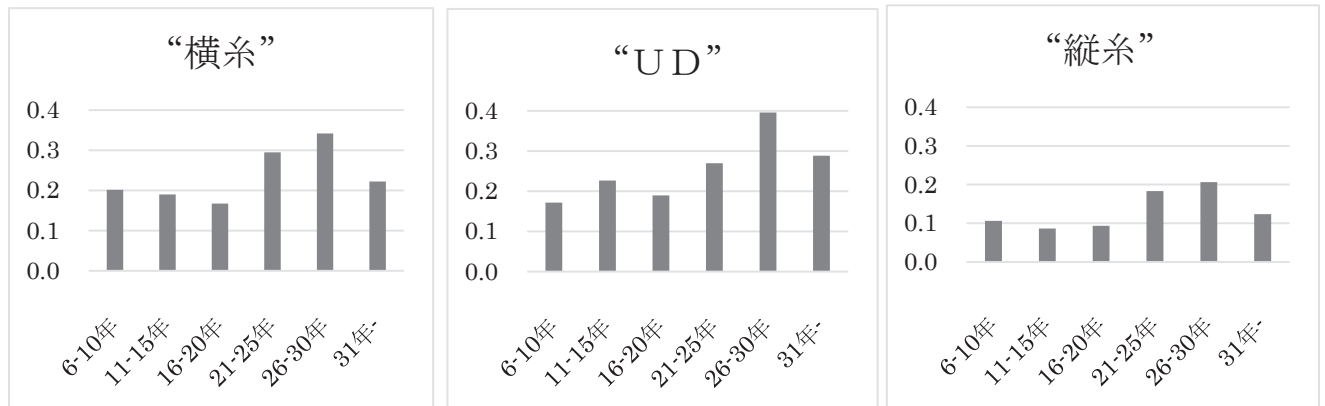


図19 経験年数による自己評価の差

(4) 考察と今後の課題

本研究の主目的は質問紙の作成にある。まず信頼性は、その検証結果から十分高いと考える。次に妥当性について、先行研究に加えて、ユニバーサルデザインの考え方、アクティブラーニングが有効に機能するための児童・生徒の良好な人間関係形成等といった現代的なニーズを包含した学級経営に関する指導行動に関する質問紙が作成できたと考える。第3回目の予備調査において探索的に因子分析を行っており、その結果は本調査と同様の4因子構造を示した。その4因子とは、“縦糸”、“横糸”、“UD”、“チーム”であり、これは既存の学級経営に関する研究でも指摘されている重要な要素であり、我々が予測した構成概念に近い結果を示したといえる。以上のことから、内容的妥当性は高いと考える。今後は、他尺度との相関を測る統計的妥当性の検証を実施したり、新たな質問項目の追加等を検討したりする等の研究を積み重ねることで妥当性をより明確にしていくことが望ましいと考える。

次に、4因子の平均得点を比較すると、“チーム”＝協働性や“縦糸”＝学びのベースとなるルール等についての自己評価が高いものの、“横糸”や“UD”に関する指導は相対的に低い結果となった。アクティブラーニングやユニバーサルデザインを進めていく現代的なニーズからみると、これらの指導行動をより強化していくことが望ましいことが示唆された。

基本的属性と各因子との関連については、経験年数との関連について記述することにする。まず、経験年数が長くなると自己評価が高くなる傾向が読み取れる。ただし、6-20年目までは横ばい傾向で、31年以上では評価が下がるといえる。次に26-30年目の教師は、“縦糸”に比べて、“横糸”と“UD”において、5年までの教師と比べて差がついている。“横糸”と“UD”を強化していくことが求められており、かつ大量退職による教師集団の年齢構成の変化が迫っていることを考え合わせると、経験年数が浅い教師に、特に“横糸”と“UD”に関するベテラン教師のノウハウを伝達することなどで、20年までの教員の力量を形成していく必要性が高いといえるのではないだろうか。

最後に本質問紙の活用について考察する。先に指摘したように教師集団の年齢構成の変化が目前に迫っている中、経験年数の浅い教師の力量形成に寄与する活用方法が考えられる。例えば、年に3回程度、定期的に自己評価を行うことでセルフフィードバックできるといったことが期待される。このような自主運用にとどまらず、基本研修等で受講者全員への学級経営力向上の一助とすることも可能であろう。その意味では、今後は研修部（来年度以降は研修センター）との連携がより重要となってくると考える。

＜資料 「教師の学級経営に関する指導行動についての自己評価」 質問紙＞

この調査は、教師の望ましい指導行動についての研究です。ここで得られた個人情報は研究目的以外には一切使用されません。お手数ですが御協力をお願いします。
 (問い合わせ先: 福井県教育研究所教育相談部 0776-58-2180)

問1 以下の項目であてはまるものに○をつけてください。

1. 性別（男・女）
2. 校種（小学校・中学校）
3. 担任の有無（あり・なし）
4. 教職経験年数（講師経験を含む）
 （1-5年・6-10年・11-15年・16-20年・21-25年・26-30年・31年-）

問2 以下は、学級経営に関する主な指導行動です。現在、行っている指導にあてはまると思う数字に1つだけ○をつけてください。担任でない先生は、一番最近に担任をしていた時の指導としてお答えください。

		とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
1	学級の目標やルールをはっきりと決めて、子どもたちに示すことができる。	5	4	3	2	1
2	ルールを示すときには、子どもが納得するような説明ができています。	5	4	3	2	1
3	集団の規範となる行動や発言をみのがさずに、認めることができます。	5	4	3	2	1
4	学級目標やルールを子どもに振り返らせるなどして、定着を図ることができます。	5	4	3	2	1
5	教育活動に信念をもち、それを子どもに言葉や行動で伝えることができます。	5	4	3	2	1
6	子どもに「言ったことは実行する先生だ」と思わせる一貫した言動ができています。	5	4	3	2	1
7	人の心を傷つける言葉や行為をみのがさずに、毅然とした態度をとることができます。	5	4	3	2	1
8	教師自らが、時間とルールを率先して守り、掃除や片づけができています。	5	4	3	2	1
9	教師として、大人としての言葉遣いをするので、子どもと適切な関係をとれている。	5	4	3	2	1
10	子どもに注意をする場合、事実のみに絞って、冷静に指導することができます。	5	4	3	2	1
11	もめごとには最優先で対応し、それぞれの言い分を聞いて適切な対応ができています。	5	4	3	2	1
12	学級をよくするための話し合いや活動が計画的にできています。	5	4	3	2	1
13	朝の会や学活などで、仲間作りの活動が計画的にできています。	5	4	3	2	1
14	授業時間以外に、子どもと話したり遊んだりすることができます。	5	4	3	2	1
15	当番や委員・係活動に一人ひとりが取り組むよう、適切な指導ができています。	5	4	3	2	1
16	給食の時間に、当番やその他の子どもがルールを守り、適切に行動するように指導ができています。	5	4	3	2	1
17	できる子、気になる子だけでなく目立たない子も含め、すべての子どもに公平に接することができます。	5	4	3	2	1
18	授業などで、子どもの発言に対し、他の子どもが否定的な発言をしないように指導ができています。	5	4	3	2	1
19	子どもに指示や説明をするときには、簡潔にわかりやすい言葉で伝えることができます。	5	4	3	2	1
20	プリントや掲示物などを使って、なるべく目に見える形で情報を伝えることができます。	5	4	3	2	1

裏にも質問がありますので、お答えください。

		とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
21	叱った子や失敗した子が挽回できる機会を作ることができている。	5	4	3	2	1
22	「できて当然」と思う行動にも、みのがさずに「できてるね」などと言葉をかけるなど、認めることができている。	5	4	3	2	1
23	わかりやすい授業ができている。	5	4	3	2	1
24	授業中に友達のやり方や考え方のよさを学び合う機会を設けることができている。	5	4	3	2	1
25	授業中に、ペアやグループでの活動を多く取り入れている。	5	4	3	2	1
26	誰と同じグループになっても、活動ができるように指導できている。	5	4	3	2	1
27	すべての子どもに対して、自分から挨拶ができている。	5	4	3	2	1
28	朝読書などの時間には、いつも落ち着いて静かに取り組ませることができている。	5	4	3	2	1
29	授業中だけでなく朝の会、帰りの会などでも、人の話を聞く態度について指導できている。	5	4	3	2	1
30	表情や服装の変化などから子どもの状況を把握できている。	5	4	3	2	1
31	配慮が必要な子どもに、特性や能力に応じた配慮ができている。	5	4	3	2	1
32	学習支援など、必要に応じて個別に対応する時間をとれている。	5	4	3	2	1
33	将来の夢や進路などについて、子どもに考えさせることができている。	5	4	3	2	1
34	子どもが怪我をしないように、教室環境を整えたり、適切に指導をしたりすることができている。	5	4	3	2	1
35	家庭との連絡を普段からこまめにとれている。	5	4	3	2	1
36	毎日の家庭学習にしっかりと取り組むよう指導できている。	5	4	3	2	1
37	ゲームやスマホの使用なども含めて、規則正しい家庭生活を送るよう指導できている。	5	4	3	2	1
38	学級や気になる子どもの話題を、普段から他の教師と話し合うことができている。	5	4	3	2	1
39	困ったことがあったら、一人で抱え込まず、すぐに周りの教師に相談し、適切な対応ができている。	5	4	3	2	1
40	指導に迷うことがあったら、教師同士で必ず確認し、同じ基準で指導できている。	5	4	3	2	1

田中博之「教師の自己評価アンケート」(2013)他を参考に作成。

御協力ありがとうございました。

Ⅲ 研究の総括と今後の方向性

最後に、3年間の研究を総括し今後の方向性について述べることにする。

我々の3年間にわたる9編の研究を貫くテーマは、以下の2つであった。

- A：学級への適応感の改善が学力の向上と関連があるという仮説を検証する。
 B：良好な学級集団を作るために有効な実践プログラムを小学校と中学校においてそれぞれ作成し、福井県の教師の学級経営力向上に資する。

Aについては、2つの方法で計8回検証した。1つ目の方法はある一時期の学級への適応感と学力との関連を測る方法で、言わば定点観測的なものであった。3回調査した結果、3回ともに仮説は支持された。加えて小学校と中学校では異なる結果が得られたことは、福井県の児童・生徒の特徴を理解する上で貴重な知見を蓄積できたと考えている。2つ目の方法は、一定期間をおいた学級への適応感の変化と学力の変化との関連を測る方法であった。これは小・中学校における実践プログラムの効果を検証する方法でもあり、単独の調査研究（1回）とあわせて計5回実施した。その結果4回は仮説が支持され、1回は仮説が一部支持される結果となった。上記の3年間にわたる研究結果から、学級への適応感の改善と学力の向上に関連があるという仮説は支持されたと考える。ただし、研究の方法は因果関係を明らかにするものではなく、関連を調べたものであることを言及しておきたい。

Bについては、研究者が交替しながらその知見を積み重ねる形で小学校と中学校それぞれの実践プログラムの完成をみた。小学校ではソーシャルスキル教育を柱として児童の社会性を育てることを主目的としたものである。一方、中学校ではピア・サポート活動を柱として生徒の承認感を高めることを主目的としたものである。これらのプログラムはAの調査研究の知見とリンクし、福井県の児童・生徒の特徴を踏まえたものになっていることは、3年間の諸研究が1つの方向性を見いだしたという点で意義があると考えている。

今後の方向性について、本年度の研究者たちは異口同音に指摘する。すなわち「継続すること」「実践と省察を繰り返すこと」こそが重要であると。今後は、本プログラムをブラッシュアップしてこごとと並行して、実践と省察を繰り返し、継続性のある形で学校支援、教師支援を行っていくことが、教育相談部の大きな方向性といえるのではないだろうか。その実践の蓄積の先に、本プログラムをさまざまな学級集団に応じて有効に機能させるための、言わば「プログラム活用編」に関する知見が蓄積されていくと考えるのである。

日本の初等教育は学級を単位として行われてきた。しかし、このシステムが機能しにくくなっている現状は多くの教育に関する言説で触れられているとおりである。今後は人工知能（AI）等の進化により、教育の方法もドラスティックに変化していくのかもしれない。しかしながら、“今”においては、福井県の教師たちは学級集団を単位として集団指導と個別配慮のジレンマ等に悩みながら、毎日の教育に奮闘している。次年度に、福井県教育研究所教育相談部が「福井県教育総合研究所教育相談センター」となる節目を機に、実効性のある学校支援、教師支援とは何かを問い続けていくことの重要性を指摘して論を閉じることとする。

《引用文献》

- 文部科学省(2017)『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf p.23
- 河村茂雄・武蔵由佳(2008) 一学級の児童生徒数と児童生徒の学力・学級生活満足度との関係. 教育カウンセリング研究, 2, pp.8-15
- 伊佐貢一(2010) 学校規模のソーシャルスキル教育実践モデルの構築(上越教育大学学校教育実践研究センター教

育実践研究第20集記念誌) pp. 30-39

- 伊佐貢一 (2014) 「学級づくりがうまくいく 学校一斉方式ソーシャルスキル教育 小学校」 図書文化 p. 11
- 小林正幸 (2005) 「先生のためのやさしいソーシャルスキル教育」ほんの森出版p. 153-154
- 曾山和彦・武内早奈美 (2012) ショートプログラムに継続的なソーシャルスキル・トレーニングが学級適応に及ぼす効果 (名城大学教職センター紀要第9巻) pp. 27-34
- 曾山和彦・木原明子 (2013) 朝の会を活用した短時間のグループ体験が小学校1年児童の学級適応に及ぼす効果—「れん友タイム」の実践 (名城大学教職センター紀要第10巻) pp. 27-34

《参考文献》

- 森川澄男/監修 菱田準子/著(2002)『すぐ始められるピア・サポート指導案&シート集』ほんの森出版
- 日本ピア・サポート学会/企画 春日井敏之・西山久子・森川澄男・栗原慎二・高野利雄(2011)『やってみよう!ピア・サポート ひと目でポイントがわかるピア・サポート実践集』ほんの森出版
- 栗原慎二・井上弥編著(2015)『アセスの使い方・活かし方』ほんの森出版
- 三隅二不二・矢守克也 (1989)『中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究』教育心理学研究、第37巻第1号
- 三隅二不二 (1967)『新しいリーダーシップ 集団指導の行動科学』ダイヤモンド社
- 赤坂真二 (2015) 「クラスを最高の雰囲気にする! 目的別学級ゲーム&ワーク50」 明治図書
- 赤坂真二 (2015) 「クラスを最高の雰囲気にする! 目的別朝の会帰りの会アクティビティ50」 明治図書
- 曾山和彦 (2014) 「『王道』ステップワン・ツー・スリー」 文溪堂
- 多賀一郎 (2014) 「ヒドゥンカリキュラム入門—学級崩壊を防ぐ見えない教育力—」 明治図書
- 堀裕嗣編「THE教師力」編集委員会著 (2014)「THE学級経営」 明治図書
- 堀裕嗣編「THE教師力」編集委員会著 (2014)「THE教師力~若手教師編~」 明治図書
- 堀裕嗣 (2014)『福井県教育研究所研修講座 学級経営基本原理とシステム』福井県教育研究所
- 長瀬拓也(2014)「ゼロから学べる学級経営—若い教師のためのクラスづくり入門—」 明治図書
- 吉田順 (2014)「誰でも成功する学級担任のための中学生の指導」 学陽書房
- 宮本聡介・宇井美代子編 (2014)「質問紙調査と心理測定尺度 —計画から実施・解析まで—」サイエンス社
- 弓削洋子(2012)『教師の2つの指導性機能の統合化の検討—機能に対応する指導行動変容に着目して—』教育心理学研究
- 田中博之 (2013)『教師用自己評価アンケート 学級力向上プロジェクト—「こんなクラスにしたい!」を子どもが実現する方法— 小・中学校編』金子書房