

「人間関係づくりプログラム」を活用した学校適応感を高める効果的な支援の在り方に関する研究

広瀬 明子 ・ 七條 正典* ・ 岡田 涼*
(高松市立高松第一小学校) (附属教育実践総合センター) (発達臨床)

760-0068 高松市松島町 2-14-5 高松市立高松第一小学校

*760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

A Study on the Effectiveness of “The Program of Making Human Relations” as a Strategy to support Children’s Adaptation to Elementary School

Akiko Hirose, Masanori Shichijo* and Ryo Okada*

Takamatsudaiichi Elementary School, 2-14-5 Matsushima-cho, Takamatsu 760-0068

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 本研究では、担任教員中心に小学校3年生児童を対象に「人間関係づくりプログラム」の実践を行い、その効果を「アセス」調査によって検証するとともに、「事例検討会」による実践を推進する体制について考察を行った。その結果、「人間関係づくりプログラム」の効果が確認され、客観的指標と「事例検討会」により、多面的多角的に児童を理解することや指導的側面と支援的側面のバランスのとれた支援の必要性が示唆された。

キーワード 人間関係づくりプログラム 6領域学校適応感尺度「アセス」 事例検討会

1 問題の所在

学校現場には、学級がうまく機能していないために児童や教師がストレスを感じている状況がある。子どもとの関係や保護者への対応等、学級経営に不安を抱く教師が多いように感じる。学級経営の問題は、児童の学校への適応が困難になっていることを表しており、学校はこの状況に早急に対応することが迫られていると言えるのではないだろうか。

学校や学級が取り組むべきことは、児童の学校適応感を高めるため、一人一人の居場所や活躍の場、豊かな人間関係を結ぶ場となるような

支援を行うことであると考え。したがって、学校の今日的問題は、児童の学校への適応が困難になっていることであり、学校は、豊かな人間関係づくりに取り組むことによって、その問題の解決を図ることができると考える。

2 研究の目的と方法

人間関係を結ぶために必要なことは、「伝え合う力」である(七條, 2007)。本研究では、人間関係を形成することが児童の学校適応感を高めることにつながるのかどうか、その効果を検証することにより効果的な支援の在り方を検

討することを目的とする。

その目的に迫るために、まず児童の学校適応感を測り、児童のニーズを分析するために6領域学校適応感尺度「アセス」を用いる。次に、人間関係づくりを促進する実践を通して、6領域学校適応感尺度「アセス」をもとにその効果を検証する。さらに、学年団会を活用して定期的に事例検討会を開き、実践を推進する体制（以後「事例検討会」と呼ぶ）について考察する。

本研究は、人間関係づくりを促進するプログラムを実践し、6領域学校適応感尺度「アセス」調査を通してその効果を検証することと、「事例検討会」による実践を推進する体制について考察することの2点から、学校適応感を高める効果的な支援の在り方を検討するものである。

3 研究の背景

（1）「子どもの人間関係づくり推進プログラム」

本研究では、学校適応感を高める支援として開発された「子どもの人間関係づくり推進プログラム」を取り上げる（石井・井上・沖林・栗原・神山，2009）。この実践プログラムは、一次的から三次的までのアプローチで構成されており、①一次的アプローチは、すべての子どもたちのための健康な発達をさらに促進する開発的なアプローチ、②二次的アプローチは、欠席率が高かったり、問題傾向がやや見られたりする子どもに対する予防的アプローチ、③三次的アプローチはすでに課題を抱えて苦戦している子どもへのアプローチ、からなっている。

本研究においては、人間関係を形成することが、児童の学校適応感を高めるのかどうかを検証するという目的のために、すべての児童に対する一次的アプローチを取り上げることとする。一次的アプローチは、以下の4種類のアプローチを採用している。ライフスキルトレーニング、ピア・サポート、グループ活動、協同学習である。以上の4つのアプローチは、相互補完的で相互促進的な関係になっている。

なお、本研究においては、人間関係づくりを

促進する実践として、石井・井上・沖林・栗原・神山（2009）による「子どもの人間関係づくり推進プログラム」の一次的アプローチをもとに児童のアセスメントに基づいた実践を行った。それを「人間関係づくりプログラム」と呼ぶこととした。

（2）6領域学校適応感尺度「アセス」

6領域学校適応感尺度「アセス」（ASSESS：Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres）は、山田・米沢（2011）によって開発された、児童生徒の学校適応感を多面的に測定するための尺度である（以後、「アセス」と表現する）。

「アセス」は、6因子構造30項目に回答の一貫性をチェックする4項目を加えた34項目からなり、6つの指標によって測定することができる。「生活満足感」は全般的適応の側面を、「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」は对人的適応の側面を、「学習的適応」は学習的適応の側面をそれぞれ反映している。

また、内的整合性、再検査信頼性及び、基準関連妥当性に関する各種検討から、信頼性と妥当性を有していることが示唆されている。「アセス」の回答形式は、「5あてはまる」から「1あてはまらない」までの5件法が用いられている。なお、小学生と中学生を対象としているが、小学1年生と小学2年生は、質問項目の文章内容を理解することが困難であると判断し、対象から除外されている。

「アセス」の特徴として挙げられる1点目は、学習場面、対人関係といった学校環境と家族関係の学校外環境の影響を反映するような多面的な適応感を捉え、支援の手がかりを得ることができる点である。2点目に、「友人サポート」「教師サポート」因子によってサポートされる側の効果測定が可能であることから、ピア・サポート活動の効果測定に有用な点である。3点目に、各指標の意味が理解しやすいよう平均的な適応状態を50とするように計算して表示され、得点が高いほど適応の良い状態を示してい

る点である。以上のように、学校現場において使いやすく工夫されている。

(3) 事例検討会

生徒指導を進めるにあたっては、全教職員の共通理解を図り、学校としての協力体制・指導体制を築くことは欠くことのできないことであり、すべての児童に対する支援の充実を図ることと個別の援助による問題解決を行うことが求められている。

「生徒指導提要」(2010)には、教育相談の研修の一つとして「ミニ事例検討会：日常場面での様々な機会を用いて児童生徒の問題を検討する機会を設けます。資料の用意がなくてもその時に教員が困っていることを出し合い、互いに助言し合っていく雰囲気作りが大切です。これは、教員によるピア・サポート活動とも言えます。」が挙げられている。そして、組織的対応の有効な方法の一つとしてチームによる支援が挙げられている。

予防的・積極的生徒指導を推進するために必要な体制は、多様な児童生徒を多面的に支援することや教師相互の協働、教師が日常的に話し合える場の設定であると考えます。

4 学校適応感を高めるための実践の結果と考察

(1) 実践の目的と方法

① 目的

「人間関係づくりプログラム」及び「事例検討会」の実践を行い、その効果や課題を明らかにした上で、学校適応感を高めるための効果的な支援の在り方について考察する。

② 方法

1) 実施時期

X年10月からX+1年3月に実施した。X年10月より、研究の意義と内容、手続き、及び具体的なプログラムの内容等について対象学年の教員に合計4回説明を行った。

2) 実施対象

A市立B小学校3年生3学級

児童106名(男子56名、女子50名)

3) 実施者

教員4名、大学教員1名、筆者の計6名で行った。教員は、学級担任3名及び初任者担当1名である。大学教員は、学級及び個別の児童に対するスーパーバイズを行った。筆者は、社会的スキルに関する授業を実施し、コーディネーターとして関わった。

4) アセスメントの方法

ア) 質問紙調査

対象児童に対して「学校生活に関するアンケート『アセス』」を実施した。1回目の調査は、「人間関係づくりプログラム」実施前(X年10月)に行い、2回目の調査は、「人間関係づくりプログラム」実施後(X+1年2月)に行った。2回の調査は、すべて、筆者が行った(以後、1回目の調査を事前、2回目の調査を事後とする)。

イ) 教員からの聞き取り調査

対象教員から学級や児童の様子について、合計3回の聞き取り調査を行った。1回目は、「人間関係づくりプログラム」実施前(X年10月)、2回目は、社会的スキルの授業の実施前(X年11月)、3回目は、「人間関係づくりプログラム」実施後(X+1年3月)である。

5) 記録

- ・担任の児童行動観察記録
- ・筆者の社会的スキル授業の参与観察記録
- ・「事例検討会」の発言記録

6) 「人間関係づくりプログラム」の内容

ア) グループ活動

グループ活動は、グループで行う活動である。学校の授業や生活の中で、コミュニケーションスキルを活かす場を多く提供するという石井ら(2009)の方針に従い、既存の教育活動を活用して行う。

実施期間中、全学級で行われた活動は、「スピーチタイム」「ベアトーク」「友達のいいところ見つけ」である。

イ) 協同的学習

児童がペアやグループで、協力し助け合う学習活動(話し合い活動や協同作業等を含む)を授

業の中に取り入れる。各教科・道徳・総合的な学習の時間等において1日30分以上を目標に各学級で実施する。例えば「一人学び」をしてから友達に説明したり、役割を分担してグループで話し合ったりする活動である。

ウ) 社会的スキル学習

石井ら(2009)が方法としてあげたアプローチは、ライフスキルトレーニングであるが、「コミュニケーションスキルを中心とした様々なスキルの学習である。」と述べていることから、本研究においては社会的スキルの学習を取り入れる。取り上げるスキルは、事前の学級担任からの聞き取り及び「アセス」調査の結果の分析から、教員と筆者が話し合って決定した。

社会的スキルの授業は、筆者がティーミングのT1として授業を進行し、適宜、担任教師がT2として関わった。朝の活動(15分)と1単位時間(45分、学級活動)に学習する方法で、X+1年1月から2月に、各学級5回ずつ実施した。目標スキルは、「聞く修行」「聞くしせい」「上手な聴き方」「いろんな気持ち」「感情ぴったんこ」である。担任が「聞く修行」の授業を行い、筆者は、参与観察した。

エ) 異年齢集団によるピア・サポート的交流活動

実施対象校では、小中連携による、ピア・サポート的交流活動として、小中ペア学年活動や交流給食、運動会縦割り活動等が、通常教育活动の中で行われている。

実施期間中には、中学生との交流給食が行われ、3年生は中学1年生とペア活動をした。交流給食では、ランチルームでペアの中学生のお世話をいただき、一緒に給食を食べたり、話したりしていた。また、活動の後には、振り返り用紙に感想を記述した。

オ) 「事例検討会」

「人間関係づくりプログラム」ア)～エ)の活動を機能させるために、学年団会を活用して事例検討会を開くとともに、大学教員によるスーパーバイズを受けた。

事例検討会は、2週間に1回程度、毎週行われている学年団会の後半に組み込んだ。実践の

振り返りを通して情報を共有し、実践の成果や課題を検討することと大学教員のアドバイスを通して改善策を話し合うことを目的とした。

実際の事例検討会は、X年11月からプログラム実施後X+1年3月まで、合計10回行われた。参加者は、担任教員3名、初任者担当1名、筆者の計5名である。1回あたり1時間程度である。大学教員によるスーパーバイズを合計8回受けた。筆者は、話し合いに参加するとともに、大学教員と学校現場を結ぶコーディネーターの役割を担った。

(2) 分析の手続き

① 「アセス」に基づく学校適応感の調査結果による分析

「アセス」の調査結果をもとに学校適応感の変化について、時期、学級、群(適応支援の必要性による分類、対人適応支援の必要性による分類)に分け、分析、検討する。

② 「事例検討会」の実践結果による分析

「事例検討会」の発言内容を通して、児童理解に関する教師の変容及び協働に対する教師の意識の変容について分析する。

(3) 実践結果と考察

① 「アセス」に基づく学校適応感の調査結果と考察

ア) 学年全体の時期(事前・事後)による差の検討

「アセス」の得点が、時期(事前・事後)により異なるかどうかを検討するため、各下位尺度得点を従属変数としたt検定を行った(Table 1)。

その結果、「生活満足感」($t=1.98$, $df=104$, $p<.1$)において、事後の得点が事前の得点よりも有意に高い傾向が見られた。「向社会的スキル」($t=1.91$, $df=104$, $p<.1$)において、事後の得点が事前の得点よりも有意に高い傾向が見られた。「学習的適応」($t=2.47$, $df=104$, $p<.05$)において、事後の得点が事前の得点よりも有意に高かった。「対人的適応」($t=1.90$, $df=104$, $p<.1$)において、事後の得点が事前

Table 1 学年全体の時期別「アセス」の平均値と t 検定結果

	事前 (N=105)	事後 (N=105)	t 値
生活満足感	48.84 (12.97)	51.35 (14.71)	1.98 [†]
教師サポート	50.57 (13.79)	52.30 (17.48)	1.27
友人サポート	52.36 (14.66)	54.13 (16.38)	1.10
向社会的スキル	47.12 (12.94)	49.11 (14.50)	1.91 [†]
非侵害的関係	53.20 (12.98)	54.31 (14.41)	.836
学習的適応	49.88 (12.66)	52.60 (12.85)	2.47*
対人的適応	50.87 (10.07)	52.58 (12.07)	1.90 [†]

カッコ内は標準偏差

[†]p<.1 *p<.05

Table 2 学級×時期の「アセス」の平均値と分散分析結果

	A 組		B 組		C 組		2 要因分散分析		
	事前 (N=34)	事後 (N=34)	事前 (N=36)	事後 (N=36)	事前 (N=35)	事後 (N=36)	群 F 値	時期 F 値	交互作用 F 値
生活満足感	49.79 (13.13)	53.88 (13.50)	46.25 (11.32)	47.06 (14.19)	50.57 (14.28)	53.08 (15.58)	2.22	3.97*	.59
教師サポート	51.79 (14.84)	56.58 (18.61)	49.17 (13.04)	44.89 (12.40)	50.83 (13.76)	55.47 (18.56)	2.79 [†] A, C>B	1.94	5.56*
友人サポート	53.00 (16.12)	58.76 (17.58)	51.44 (14.55)	49.94 (15.00)	52.69 (13.62)	53.94 (15.53)	1.37	1.33	1.75
向社会的スキル	48.08 (13.64)	51.62 (14.22)	47.14 (14.78)	45.28 (14.57)	46.17 (10.22)	50.44 (14.12)	.73	4.06*	3.84*
非侵害的関係	56.50 (10.72)	58.44 (12.65)	50.13 (13.83)	49.80 (12.46)	53.14 (13.65)	54.44 (16.76)	3.65* A, C>B	.72	.31
学習的適応	49.64 (11.49)	53.56 (9.69)	49.06 (12.37)	49.61 (13.47)	50.94 (14.22)	54.36 (14.51)	.86	6.26*	1.01
対人的適応	52.50 (10.52)	56.50 (11.31)	49.33 (9.88)	47.56 (10.35)	50.86 (9.86)	53.72 (12.81)	3.05* A, C>B	4.06* 事後>事前	4.22*

カッコ内は標準偏差

[†]p<.1 *p<.05

の得点よりも有意に高い傾向が見られた。

以上の結果から、「アセス」の得点が時期により異なることが示された。「学習的適応」の事後の得点は事前の得点より高く、「人間関係づくりプログラム」によって学習意欲や学習が良好だと感じる気持ちを高める効果が見られた。したがって、学習意欲や学習方法に対する意識を高めるためには、「人間関係づくりプログラム」による支援が有効に働くことが示唆された。

イ) 学級ごとの時期（事前・事後）による差の検討

「アセス」の得点が、学級や時期により異なるかどうかを検討するため、各下位尺度得点を従属変数とし、群（学級）と時期（事前・事後）を独立変数とした 2 要因の分散分析を行った（Table 2）。

「人間関係づくりプログラム」の効果には、学級による差が見られた。「生活満足感」と「学習的適応」では、3 学級とも事前より事後の得点が高くなっていることから、「人間関係づくりプログラム」の実践が、生活に関する満足感

や学習に対する意欲を高めることが明らかになった。「友人サポート」では、学級による差も時期による差も見られなかったが、「教師サポート」「向社会的スキル」「非侵害的関係」「対人的適応」では、A、C組において「人間関係づくりプログラム」の実践の効果が表れており、学級が安心できる場所になり、児童は「先生が助けてくれる」や「友達とうまくやっている」と感じるようになったと考えられる。

学級ごとの特徴を見ると、A組は、「教師サポート」「対人的適応」に効果が表れており、人との関わりが増え、「先生が助けてくれる」と感じるようになったと考えられる。C組は、

「教師サポート」「向社会的スキル」に効果が表れており、特に「向社会的スキル」への支援の効果が高かったことが明らかになった。B組の場合、変化がなかったのは「向社会的スキル」「対人的適応」「非侵害的関係」であり、マイナスの効果が出たのは「教師サポート」であった（Figure 1）。

「人間関係づくりプログラム」であるにもかかわらず、「対人的適応」に変化が見られなかった理由は何であろうか。マイナスの変化をした面が、「教師サポート」であることに着目すると、教師の支援の在り方が影響している可能性が考えられる。そこで、学級と「人間関係づく

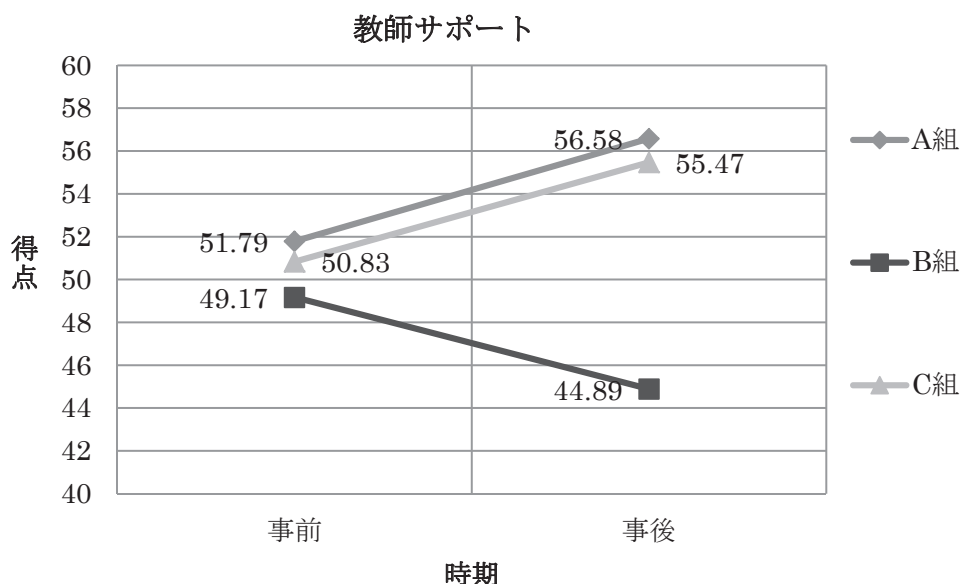


Figure 1 教師サポート得点の変化

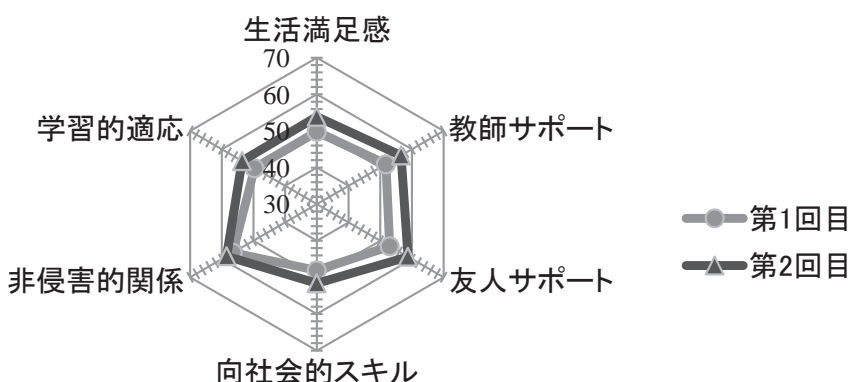


Figure 2 A組「アセス」学級平均票 事前・事後の結果 レーダーチャート

りプログラム」の効果の関係についてさらに検討を加えた。

A組の「アセス」調査結果をレーダーチャートから見ると、チャート内の領域のバランスを表す六角形が大きくバランスの良い形へ変化した（Figure 2）。学校適応感の高まりが見られ、領域間のバランスがとれてきている。なお、図中においては、事前を第1回目、事後を第2回目と示している（以下、同じ）。

A組の場合、4月以来、担任教師が児童との関係を結ぼうと努力している最中に、「人間関係づくりプログラム」が導入された。担任教師は、X年4月以来、指導的側面の中にも、「児童が気付くまで待つ」という支援的側面からの働きかけを行っており、学級の雰囲気は受容的

であったと思われる。コミュニケーションの場が増えるにつれて、教師と児童、児童相互の関係も広がり深まっていったと推察される。

B組の「アセス」調査結果をレーダーチャートから見ると、チャート内の六角形が小さくなり、バランスの悪い形に変化した（Figure 3）。学校適応感に低下が見られ、各領域のバランスが偏ってきている。事前の結果から明らかになった通り、生活満足度の低い児童が多く、適応領域の児童が他の2学級に比べて、若干少なかった。このような状況から考えて、1学期は、担任教師の指導的側面が発揮され、集団の規範づくりに力が注がれたものと思われた。「人間関係づくりプログラム」の導入により、コミュニケーションを増やす取組や児童相互の

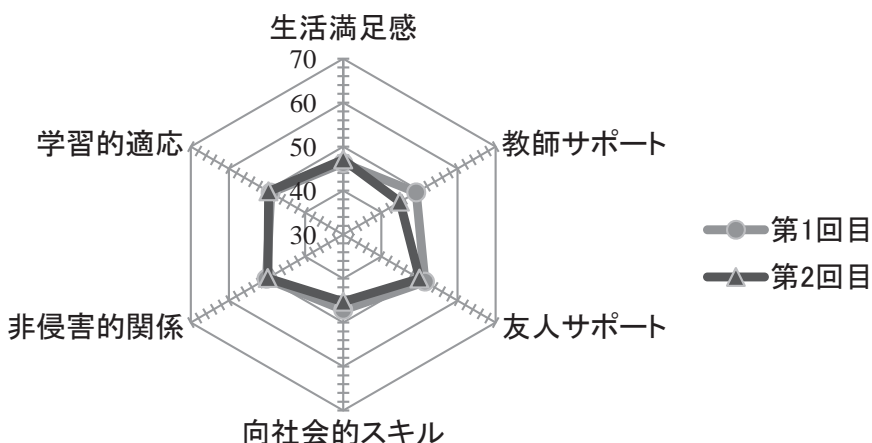


Figure 3 B組「アセス」学級平均票 事前・事後の結果 レーダーチャート

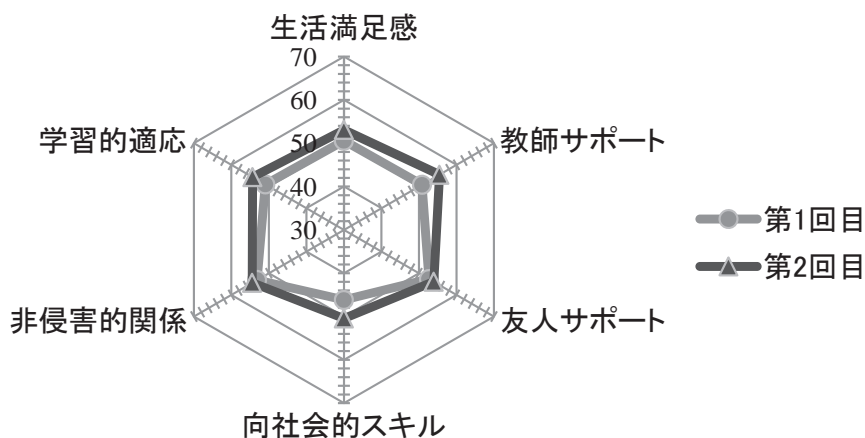


Figure 4 C組「アセス」学級平均票 事前・事後の結果 レーダーチャート

つながりを広げるための支援を始めたが、教師の指導的側面が強く、児童相互の関係に十分な広がりや深まりが見られるまでに至らなかったものと考えられる。

C組の「アセス」調査結果をレーダーチャートから見ると、チャート内の六角形が大きく、正六角形に近い形になり、バランスが取れてきた (Figure 4)。学校適応感が大きく高まり、各領域のバランスが取れてきている。C組は、担任教師と児童の信頼関係が結ばれていた時期に、「人間関係づくりプログラム」が導入された。したがって、学級づくりの時期に強かった担任教師の指導的側面が減り、支援的側面が前面に出されたものと思われる。児童と児童のコミュニケーションを増やす取組によって、児童相互の関係が、広がり深まっていったと推察される。その結果、教師と児童の関係と児童相互の関係のバランスがとれた状態になったと考えられる。

以上のことから、学級における教師と児童、児童相互の関係性は、それぞれの関係のパワーバランスの上に成り立ち、そのことが支援を決める際にも重要なポイントであると考えられた。蘭・高橋 (2011) は、「学級集団は、教師が指導し介入することで、一見落ち着いた安定した学級になる。だが、教師がそうした態度を継続したりあるいは強化したりすることは、学級に安心感を補強するよりは、むしろ萎縮や追従させることになりかねない。」と述べている。

さらに「生徒が必要とする安心感は、自分たちの活動を保証してくれる安心感であり教師の指導を受けながらも生き生きと楽しく活動できる学級状況のことである。生徒たちは、社会的な不確実さの軽減のみならず、そこに自分たちの活動の満足さも望んでいる。学級担任は、教師にとっての安定学級をつくりながらも生徒の活動性を担保する、ある意味でバランスを欠いているかのような両局面のはざまでつねに学級経営を試行していくスタンスが求められている。」としている。

つまり、教師は、学級集団に対する支援にあたって教師と児童、児童相互のつながりの広がりや深まりの度合いを常に評価し指導的側面と支援的側面のバランスを変えるタイミングを見極めることが重要である。

ウ) 適応支援の分類 (適応群・要支援群) による差の検討

「アセス」は、「学習的適応」「対人的適応」の得点が40点より低い領域が要支援領域とされ、そこに分布している児童は、その領域の支援が必要と述べられている。そこで、支援の必要性に応じた分類による検討を行った。「学習的適応」「対人的適応」に対する支援が必要な児童を要支援群、それ以外の児童を適応群とした。群 (適応群・要支援群) を被験者間要因、時期 (事前・事後) を被験者内要因とする2要因混合計画とした。「アセス」の各下位尺度得点を従属変数とし、群 (適応群・要支援群) と

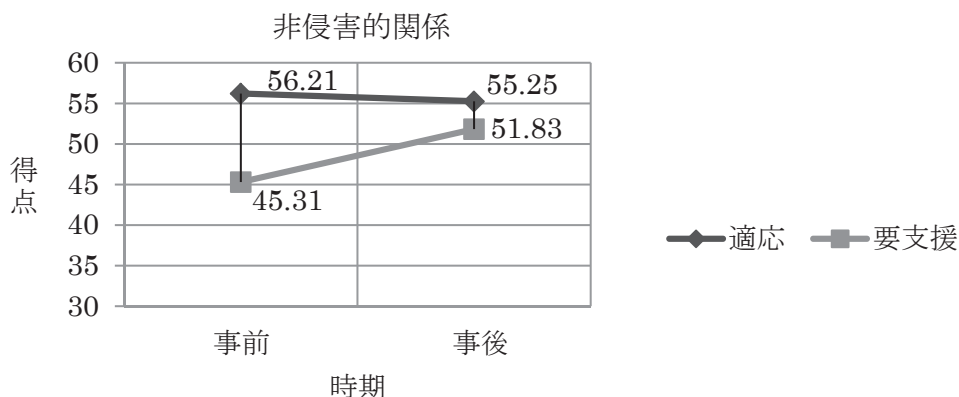


Figure 5 非侵害的關係得点の変化

時期（事前・事後）を独立変数とした2要因の分散分析を行った。

すべての面で適応群が要支援群よりも高かったことから、要支援群に対する支援の重要性が確認された。特に「非侵害的關係」の面では、要支援群だけが事前から事後にかけて高まり、適応群は変化がなく、適応群と要支援群の差がなくなっていた（Figure 5）。つまり、「人間関係づくりプログラム」は、要支援群に対する効果が大きく、学級に安心していられるようになり「いじめられている」と感じる気持ちが減ったと考えられる。したがって「人間関係づくりプログラム」はいじめ予防の取組としても有効

であると言える。

エ）対人適応支援の分類（対人適応群・要対人支援群）による差の検討

対人関係に視点をあてて効果を検証するため、「対人的適応」の得点が40点より低い要支援領域の児童を要対人支援群、それ以外の児童を対人適応群に分類し、検討を行った。

群（対人適応群・要対人支援群）を被験者間要因、時期（事前・事後）を被験者内要因とする2要因混合計画とした。「アセス」の各下位尺度得点を従属変数とし、群（対人適応群・要対人支援群）と時期（事前・事後）を独立変数とした2要因の分散分析を行った。対人適応群

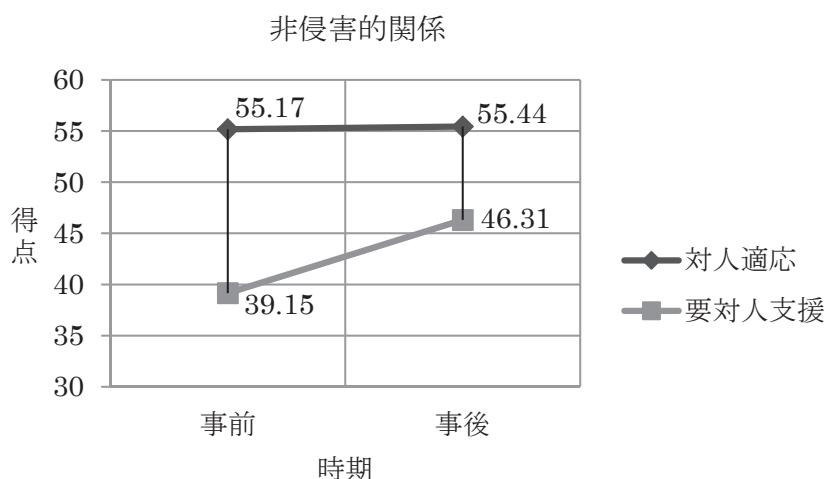


Figure 6 非侵害的關係得点の変化

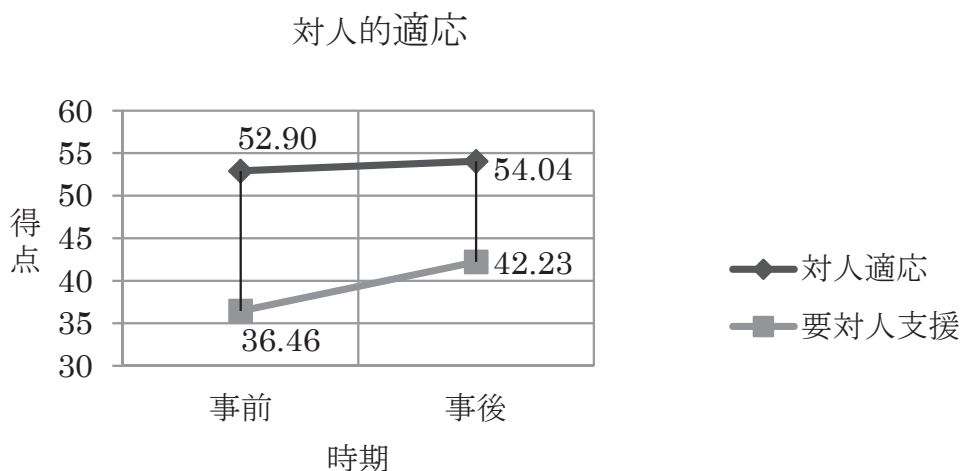


Figure 7 対人的適応得点の変化

Table 4 X年12月 第2回 事例検討会の内容

C組担任：	<u>この頃B組さんとてもがんばっています。B先生も子どものこといっぱいほめています。(C-6) 人権集会でも上手に発表しました。</u>
B組担任：	<u>子どもたちがすごくいいです。(B-6) この前、私がいなくてもみんな座っていて「どうしたの？」と聞いたら学級委員が、声をかけてくれたらしくて…本当にほめました。</u>
C組担任：	<u>B組がんばっている。C組には、「人権集会は、先生はC組のことだけじゃなくて、3年生、全体のことをするから、みんなもがんばって!」と言ってあるから。(C-7) そうしたら、C組の子どもたちが、人権集会の発表を一生懸命やってくれました。</u>
B組担任：	<u>ほんとにそう思います。SOSを出したら来てくれていろいろ話も聞いてくれて。</u>
C組担任：	<u>そんなことないよ。B組さん、がんばってるよ。この調子でいこうね!</u>

は、「教師サポート」「友人サポート」で時期による差が見られず、学校適応感が安定していると考えられる。

「非侵害的関係」「対人的適応」で、対人適応群には変化が見られなかったが、要対人支援群だけが事前から事後にかけて得点が高まったことから、「人間関係づくりプログラム」は、要対人支援群に対する効果が大きいことが明らかになった (Figure 6, 7)。

② 「事例検討会」の実践結果による分析

ア) 児童理解に関する教師の変容

「事例検討会」において教師が児童や出来事を語るプロセスを事例から捉え、そこから教師の児童の理解の変容について検討する。教師は、児童に対するイメージや児童に関わる出来事とそれに対する自分の判断や反応を言語化して整理し、他の教師からは、その発言に同調されたり、違った視点からコメントを返されたりしていた。つまり、「事例検討会」は、教師にとって自己評価と他者評価により、児童や児童に関する出来事を受け止め、意味付ける場であると考えられた。

「人間関係づくりプログラム」実施3か月を経て、教師の児童理解は次の3点のように変容したと推察された。

- ・ 教師の児童理解の視点が広がり、児童を肯定的に受け止めるようになったこと
- ・ 児童の行為の意味を見取ろうと深く考え、内面の理解をしようとするようになったこと
- ・ 内面の理解が深まることにより、児童のニーズに応じた支援が行われるようになったこと

このような教師の児童理解に変化が起こった結果、個々の児童の適応感に高まりが見られ、集団として成長したと思われる。さらに、教師の児童理解の変容は、教師と児童の相互作用の結果生まれるのではないかと推察され、「事例検討会」はその変化を語り直し、意味付ける貴重な場であることが示された。

イ) 協働に対する教師の意識の変容

「事例検討会」に対する第一の変化は、個々の教師の参加の仕方主体性が見られるようになった点である。例えば、事前の研修会では、筆者が司会進行を務めたが、第1回「事例検討会」から、学年主任が進行し、各担任に発言を求めたり、筆者にコメントを求めたりした。学年主任には、リーダーとして、役割を果たそうという意識の変化が見られた。

また、回を重ねるにつれて、教員の発言の回数が増え、長く語られるようになった。発言内容は、児童の行動に対する気付きや意味付けなどが詳しく語られた。

第二にコミュニケーションが増え、教師相互の関係性が強くなった点である。第2回目の事例検討会の内容をTable 4に示し、協働のための言葉かけが行われているところに下線を付けた。事例のやり取り (C-6) (B-6) から推察される教師相互の関係は、教師の発言の奥にある努力を見取り、他の教師がそれを認め (C-7)、賞賛する肯定的な関係が築かれていることである。「事例検討会」で、コミュニケーションがスムーズになることは、教師相互の信頼関係を強くしていると考えられる。

5 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究を通して、「人間関係づくりプログラム」が、学校適応感を高めるための有効な支援であることが確認され、学校は豊かな人間関係づくりに取り組むことによって、児童の学校への適応を促進する可能性が見出された。今回実践した「人間関係づくりプログラム」は、「子どもの人間関係づくり推進プログラム」(石井・井上・沖林・栗原・神山, 2009)の内容から、特に人間関係を結ぶための内容を精選して行った。そのことによって、人間関係に焦点を当てた働きかけや推進体制として取り入れた「事例検討会」における教師の児童理解に関する変容が、児童の行動の変容を促し、学校適応感を高めたものと思われる。

しかし、本実践におけるプログラムを、導入したからといって必ずしも効果が上がるわけではない。本実践における効果を支えたのは、客観的指標をもって児童のニーズをとらえたことや、「事例検討会」によって多面的、多角的に児童を理解できたことであった。教師は主観的な捉え方だけに頼ることなく、児童のニーズや学級集団の成長発達状況を客観的に捉え、支援の在り方について、より客観的で妥当性のある支援を行うことが可能となるよう努めることが重要であろう。

また、「事例検討会」は、より良い支援を求めて改善の方向性を探る場であることから、この過程を繰り返すことによって、「人間関係づくりプログラム」の効果を、一層高めることが示唆された。これらのことをまとめると、学年団による「事例検討会」は、PDCAサイクルに則った推進体制と言えるだろう。

本研究では、学年全体の効果の検討に加えて学級ごとの結果についても検証を行った。学級による差を分析した結果、教師の指導的側面が強い学級とそうでない学級によって効果に違いが見られ、人間関係づくりに働きかけたにもかかわらず、対人的適応の低下が見られた学級もあった。

このことから、教師の児童に対する関わり方が児童の学校適応感に大きく影響を与えるのではないかと考えられ、先にも挙げた蘭・高橋(2011)が述べたように、教師は学級集団の成熟度に合わせて、指導的側面と支援的側面のバランスをとることが求められることが示唆された。この点については、今後さらに実践を通して検討していきたいと考える。

(2) 今後の課題

本研究は、1校1学年を対象にした実践をもとに調査、分析及び考察を行ったものであり、かつ、短い期間の中での実践であるため、すべての結果が一般にあてはまるかどうかについての確認はできていない。

また、学校現場における実践は、他の様々な要因による影響を受けることから純粋なプログラムの効果とは言い切れず、そこに本研究の限界がある。したがって、今後は本研究で得られた学校適応感を高める効果的な支援の在り方について、さらに継続的な実践を通して、また、多くの教師や児童を対象として実証的な検討を行うことが求められる。

加えて、本プログラムの学校現場への導入については、ねらいをより明確にし、教育課程への位置付けも視野に入れて考えることが必要である。

学校現場においては、個々の学級の状態や教師の考え方は一様ではなく、教師一人で適切な支援を行うのは困難である。教師自身の成長のためにも、協働に対する意識を高めることが重要であり、教師のピア・サポート的活動が、一層求められるであろう。今後は、教師のピア・サポート的活動の在り方に関する研究を進めることも重要である。

〔引用・参考文献〕

- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明(2000). アクシオンリサーチによる学級内関係性の形成過程 東京大学大学院教育学研究科紀要, 2000, 40, 151-169.
- 蘭 千壽・高橋和己(2011). 自己創出を生み出すコ

- コミュニティとしての学級 千葉大学教育学部研究紀要, 2011, 59, 183-190.
- 中央教育審議会答申(2008).「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領改善について」
- 林田正彦・齋藤美由紀・半田朋美・森近利寿(2009). 児童生徒の学級への適応を促す生徒指導の在り方に関する研究-1 次的アプローチにおける工夫・改善を通して- 広島県立教育センター研究紀要, 33.
- 石井眞治・井上 弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥(2009). 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック-学校適応の理論と実践- 協同出版
- 香川県教育委員会(2010). 問題行動を未然に防ぐ学校づくりをめざして 診断から改善へ, 7.
- 教育再生実行本部(2013). 教育再生実行本部 平成の学制大改革部会 大学・入試の抜本改革部会 新人材確保の制定部会 第二次提言 自由民主党
- 栗原慎二(2013). 全人的成長を目指す教育相談〜いじめ・不登校を中心に〜 平成25年度第24回開善塾教育相談実技研修会, 発表要綱.
- 栗原慎二・井上 弥(編著)(2010). アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版, 12.
- 栗原・神山・利田・林田・本田・戸野(2004) 現職教員の生徒指導・教育相談の力量形成のための研修プログラムに関する研究 学校教育実践学研, 2005, 11, 13-24.
- 小林正幸・宮前義和(編)(2007). 子どもの対人スキルサポートガイド-感情表現を豊かにする SST- 金剛出版
- 三隅二不二(1966). 新しいリーダーシップ集団指導の行動科学 ダイアモンド社
- 文部科学省 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2010). いじめ追跡調査2007-2009 いじめQ&A
- 文部科学省(2010). 生徒指導提要
- 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領総則編
- 森田洋司(2003). 生徒指導の今日的な課題とその克服-ソーシャルインクルージョンの視点に立った生徒指導 中等教育資料, 15-16.
- 鍋田恭孝(1999). 学校不適応とひきこもり ころの科学 日本評論社, 19.
- 岡田 智(2003). 指導のためのソーシャル・スキル尺度のための試み-社会的コンピテスの視点からのLD支援- LD研究, 2003, 12 (1), 56-64.
- 大久保智生(2005). 青年の学校への適応感とその規定要因 教育心理学研究, 2005, 53, 307-319.
- 大久保智生(2010). 青年の学校適応に関する研究-関係論的アプローチによる検討- ナカニシヤ出版, 2-10.
- 七條正典(2007). 学校で「伝え合う力」をどう育てられるか-受容・共感と表現 児童心理 金子書房, 5, 25-30.
- 高橋典久・新井肇(2006). 小学校における協働的生徒指導体制の構築に関する基礎的研究 生徒指導研究, 18, 42-54.
- 遠矢幸子(2001). 学級集団への継続的な関わりによる教師への支援(4) 日本社会心理学会第42回発表論文集, 466-467.
- 上野一彦・岡田智(2006). 特別支援教育[実践] ソーシャルスキルマニュアル 明治図書
- 山田洋平・米沢崇(2011). 6 領域学校適応感尺度(ASSESS)の開発 ピア・サポート研究, 8, 1-10.
- 八並光俊(2011). ガイダンスカリキュラムによる成長促進型生徒指導と準拠集団の形成 指導と評価, 7, 679, 9-12.