

児童の自己有用感を育てる教職員の 協働体制づくりの推進

—児童のよさを認め、生かそうとする開発的生徒指導の実践を通して—

永岡 拓也・七條 正典*・野村 一夫**
(土庄町立土庄小学校) (名誉教授) (高度教職実践専攻)

761-4121 小豆郡土庄町測崎甲2080番地1 土庄町立土庄小学校

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

**760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

The Promotion of Teaching Members' Systematized Cooperation to Boost Children's Self-esteem: Through Practicing Developmental Student Guidance which tries to Appreciate and make use of Children's Goodness

Takuya Nagaoka, Masanori Shichijo* and Kazuo Nomura**

Tonosho Elementary School, 2080-1 Fuchizaki Tonosho-cho, Shozu-gun 761-4121

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

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

要旨 本実践研究では、児童の自己有用感の育成をめざし、学校環境適応感尺度(アセス)を活用した適切な児童理解やSSTの実践を基盤とし、現職教育と連携した3つのプロジェクト活動や道徳の授業研究による、児童のよさを認め生かそうとする実践を中核としながら、教職員の協働体制づくりの推進をめざした。これらの実践から、教職員の協働意識の向上や、開発的生徒指導に向けた協働体制づくりの有効性についての認識を深めた。

キーワード 協働体制づくり 自己有用感 児童理解 学校環境適応感尺度 (アセス)
開発的生徒指導

I 問題の所在と目的

学校の児童生徒を取り巻く状況は、虐待や少子化の問題、情報化社会による急激な変化や人間関係の希薄化等の問題により深刻化している。この状況について、石井・井上・沖林・栗原・神山(2009)は、「コミュニケーションの質の低下」を問題として挙げている。また、『生徒指導リーフ「自尊感情」?それとも「自己有

用感」?』(国立教育政策研究所編, 2015)では、社会性の基礎となる部分、すなわち「人とかかわりたい」という意欲そのものが低下していることを問題として指摘している。そこで注目されているのが、他者とのかかわりを通して育まれる「自己有用感」の育成や、その基盤となる「社会性の基礎」を養うことの重要性であると考えられる。

本校も同じ問題を抱えている。その対応につ

いては、対症療法的生徒指導への偏りや、学級担任が問題を抱え込むことでより深刻な状況に陥ることが課題であった。チーム連携や多くの教師で多面的・多角的に見取ること、みんなで育てようとする協働体制づくりの必要性が課題となっていた。そこで本実践研究では、児童の成長を促す開発的生徒指導の実践を通して、児童の自己有用感を育てる教職員の協働体制づくりの推進について検討することを目的とした。

II 本実践の基盤となる研究の視点及び研究方法

1 自己有用感を育てる必要性について

『生徒指導リーフ増刊号いじめのない学校づくり「学校いじめ防止基本方針」策定Q&A』（国立教育政策研究所編，2013）では、自己有用感を「相手からの好意的な反応や評価があって感じることで自己の有用性のこと」と示している。他者からの評価によって自己の存在価値を受け止める感情ともいえる。つまり、自己有用感を育てることで、子どもが周囲から認められ、他者への攻撃が減り、人とかかわる意欲を高めることで、いじめの未然防止につながる事が期待される。

また、『生徒指導リーフ「自尊感情」？それとも「自己有用感」？』（国立教育政策研究所編，前出）では、「自己有用感の獲得が自尊感情の獲得につながるであろうことは容易に想像できます。しかしながら、自尊感情が高いことは、必ずしも自己有用感の高さを意味しません。」とあり、ほめるなど、自尊感情を高めようとするだけでは、実力以上に過大評価したり周囲とのギャップに悩んだりする可能性があることを示している。これらのことから、自分と他者との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる「自己有用感」を育てることが重要であると考える。

2 児童の成長を促す開発的生徒指導について

「生徒指導提要」（2010）の第1章第1節生徒指導の意義の中で、「生徒指導は、すべての児

童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指す」とあり、生徒指導が一部の児童対象に行われるものではなく、すべての児童生徒の成長を促すために行われなければならないことが述べられている。また、集団指導と個別指導のどちらにおいても、①「成長を促す指導」、②「予防的指導」、③「課題解決的指導」に分けられ、その相互作用によって児童の力を最大限に伸ばすことができると示している。

さらに、「生徒指導提要」（前出）の生徒指導体制の基本的な考え方として、「積極的・開発的な指導援助体制を確立する」とある。八並（2008）は、この考えにつながる「開発的生徒指導」を、「すべての子どもを対象とした問題行動の予防や、子どもの個性・自尊感情・社会的スキルの伸長に力点を置いたプロアクティブな（育てる）生徒指導である。」と述べている。

以上の先行研究から、児童一人一人のよさを生かし、認め合うことで児童の成長を促す開発的生徒指導は、自己有用感を育てる重要な要素をもつ生徒指導の在り方のひとつと考える。

3 協働体制による児童の自己有用感を育てる基盤となる取組

（1）アセスの活用と協働体制による見立ての重要性

① アセスの活用

「生徒指導提要」（前出）では、児童生徒理解には、「児童生徒を多面的・総合的に理解していくことが重要」とし、そのために、「一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に認識することが第一歩であり、日ごろからの一人一人の言葉に耳を傾け、その気持ちを敏感に感じ取ろうという姿勢が重要」と示されている。このことから、担任の観察や教師の経験からの主観的な理解に加え、複数教員による多面的観察や質問紙調査等、広い視野からの児童理解を重ね合わせ、より総合的な児童理解を行うことが重要と考える。

そこで、学校環境適応感尺度「アセス(ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)」を活用した教職員の協働体制に

よる見立てを行う。学校環境適応感尺度アセスとは（以後「アセス」と表記）、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター教授栗原慎二・広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座教授 井上弥らにより、児童の対人関係能力を育成し、学校環境への適応促進のために開発された小中学生・高校生の学校適応感を総合的に測定する尺度である。アセスは、学校環境適応感理論をもとに、「生活満足感」,「対人的適応（教師サポート・友人サポート・向社会的スキル・非侵害的關係）」,「学習的適応」の6領域の観点から学校適応感を捉えることができる質問紙調査である（図1）。

本実践研究でのアセスは、教職員が「みんなで子どもをみていく」協働体制づくりに向けての、ひとつのツールとして活用する。

② プラスの協働体制につながる見立て(学年団)

- 1) 本実践による対象学級（香川県内A小学校）
 - ・通常学級 18学級（各学年3クラス）
 - ・特別支援学級 5学級

2) 各学年団によるアセスメントの流れ

学級担任の抱え込みを防ぎ、学校や学年団がチームで取り組むためには、児童の様子や教師の支援の在り方等の情報交換・共通理解を図る場が必要である。そこで、次のような流れで行う。

まず、気になる児童や学級の様子について、教師の主観的理解とアセスの結果や児童との教育相談等をもとに、教師と児童の認識のずれを確認しながら、学年団ごとに共通理解を図る。

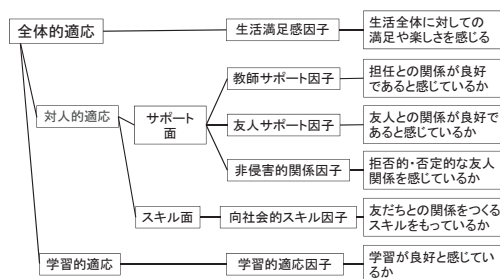


図1 学校環境適応感の構造（石井・井上ら2009）

次に、見立てによる総合的な児童理解をもとに、気になる児童を抽出し、児童の実態や課題を明確にしながら児童理解を深めた上で、個に応じた適切な指導・支援の具体的な方策を話し合う。その際、対症療法的支援だけでなく、児童が集団の中で認められるための成長促進的な支援についても話し合うことが重要である。児童のよさを生かそうとする話し合い自体が、児童をプラスと捉える教職員の協働体制づくりにつながると考える。

(2) 協働体制による開発的アプローチとしての社会的スキルの育成

① コミュニケーション能力育成の必要性

すべての子どもたちの健全な発達を促進する開発的アプローチの重要性として、石井・井上ら（前出）は、「大量で良質のコミュニケーションを体験できるしかけをつくることでコミュニケーション能力を育み、学校や学級の風土が耕されることで学校適応が促進され、いじめや不登校の減少にもつながる。」と述べている。

つまり、他者とのかかわりの中で、質の高いコミュニケーションの場を意図的に生み出すことで、お互いを認め合える学級の風土や児童の社会性を育てることにつながり、児童の自己有用感を育む基盤となると考える。

② 開発的アプローチ

①に向け、石井・井上ら（前出）は、1) ライフ・スキル・トレーニング、2) ピア・サポート、3) グループ活動、4) 協同学習の4つの開発的アプローチを紹介している。これらのアプローチには、すでに本校で実践されているものもある。しかし、すべてを関連づけるのは難しい。そこで、本校の課題でもある社会性の育成をめざし、ライフ・スキル・トレーニングの中からソーシャル・スキル・トレーニング（以下「SST」と表記）に重点を置いて取り組むこととした。

4 児童のよさを認め、生かそうとする教職員の協働体制づくり

(1) 効果的なプロジェクトチームによる協働体制づくり

様々な新しい教育課題に向かうためには、教職員の自発性を高め、協働意識をもった教職員集団を形成することが必要である。

学校組織開発として、内発的な改善力を高める協働性のモデルを提唱している佐古(2006)は、組織統制化による外発的の学校改善に対して、教師同士の相互作用を活性化させ、学校の事実や課題の共有によって組織の協働化を図る内発的の学校改善のほうが学校改善に有効に機能することを示している。また、篠原(2012)は、この協働性のモデルをプロジェクト型とし、「①個々の教師が『当たり前のような』日常的教育実践サイクルの中から学校改善の内発的動機づけをもつこと、②そこから認識された改善課題を個人の次元から集団的ないし組織的次元で共有化していくこと」と、その特徴を捉えている。つまり、学校改善に向けた内発的動機づけから生まれた課題を共有することにより、教職員の自律性や協働体制づくりが促進されると考える。

そこで、学校改善のための内発的動機づけについては、現在の教育活動を見直すのが有効と考え、児童の自己有用感の育成に向け、以下の3つのプロジェクトに取り組んだ。

- ① 「いいところ見つけ」(学級、全校、人権月間の取組、ほめ言葉シャワー)
- ② 「活躍の場づくり」(委員会、学級会等の児童の自主的活動)
- ③ 「たてわり班活動」(効果的な方法、改善)

(2) 授業推進による協働体制づくり

本校では、児童の豊かな心の育成を学校課題と捉え、本年度から現職教育で総合単元学習を取り入れた道徳授業の実践に取り組んでいる。授業研究は、各学年団で年間1本ずつ行う形式で進めている。

そこで、アセスの活用やSSTの実践を学年団の協働体制づくりの基盤として、道徳の授業づ

くりにおいて「共に授業をつくる」という教職員の協働意識の向上につなげたいと考える。また、アセスメントシートの活用によって、児童への適切な支援や児童のよさを認め生かそうとする授業の工夫にも生かされると考える。

5 研究の構想について

計画段階では、4種類の開発的アプローチと3つのプロジェクトによる協働体制づくりの2本柱としていたが、「実践が多く、まとめられるのか」という指摘を受けた。そこで、重点を置くものを見直し、研究構想図を、図2のように構成し直した。

まず、「I-1 アセスによる適切な児童理解」、「I-2 アセスメントシートの活用」、「I-3 SSTの実践」がある。これは、児童理解のもと、適切な支援体制と課題となる児童の社会的スキルの育成を図ることをねらいとし、児童の自己有用感を育てるための基盤となる部分である。そしてこの基盤づくりをもとに、実践研究の中核となる、「II 児童の自己有用感を高める教職員の協働体制づくり」として、現職教育との連携による実践に取り組んだ。現職教育では、「豊かな心部会」と「授業推進部会」に分かれており、「II-1 豊かな心部会における3つのプロジェクト推進」と、「II-2 授業推進部会の道徳を中心とした授業推進」によって、児童の自己有用感を育てる教職員の協働体制づくりをめざしたものである。この実践の中で、基盤となるI-1、I-2、I-3については、筆者が主導し、IIの現職教育との連携による実践は、教職員の自発的な協働体制づくりを推進させるという意味からも、リーダーとなる教職員による推進を、筆者がサポートする立場でかわり、実践を進めることとした。

III 実践の概要

実践計画の周知は、①管理職や教務主任、現職教育主任への説明、②主任会での説明・協議、③全教職員への説明・協議と段階的に進めた。しかし、全体の趣旨説明が短時間であった

研究テーマ 児童の自己有用感を育てる教職員の協働体制づくりの推進
 ー児童のよさを認め、生かそうとする開発的生徒指導の実践を通してー

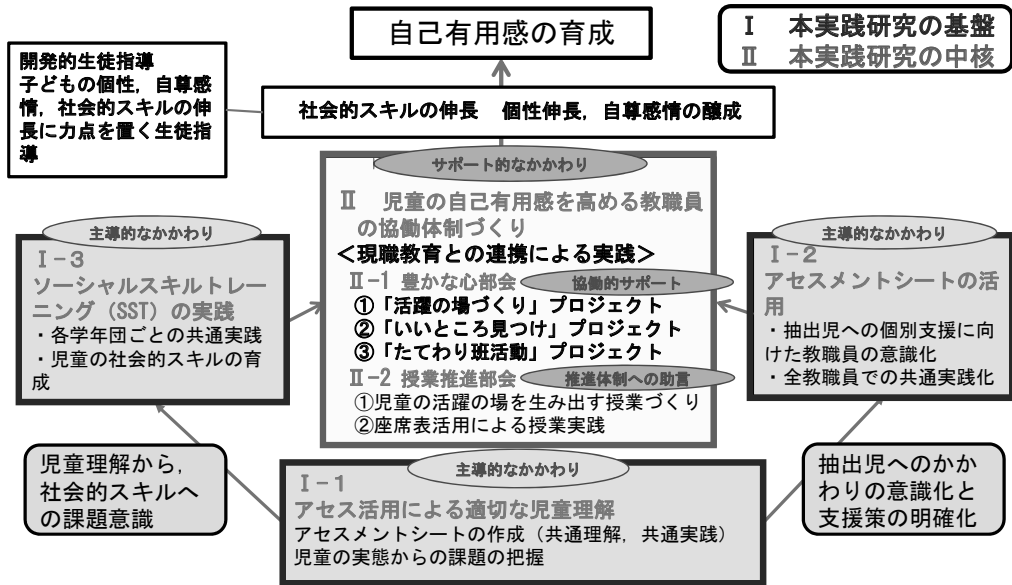


図2 研究構想図

ため、教職員に納得のいく説明ができなかったことから負担感を感じるとの意見もあった。そこで、常に現職教育主任や学年主任等の協力者と相談して実践を進めた。このことにより、少しずつ教職員の共通理解が広まっていった。

1 アセス活用による児童理解の取組

(1) アセス活用による適切な児童理解

アセスの結果をもとに、複数の教職員の意見を反映し適切な児童理解を行うために、学年団で見立てを行った。担任には、学級のよいところや課題、気になる児童の様子等について事前に記入してもらい、児童のアセスの結果と比較できるようにした。これにより、次のような視点で学年団ごとに話し合いを行った。

- ① 担任の理解と結果がずれている児童
 - ・結果を見て、気になる児童
 - ・気になるけれど、結果に出ていない児童
- ② 担任の理解と結果が合っている児童
- ③ 抽出児（6名程度）の設定と支援方法の検討
- ④ 学年全体で気になること、今後の支援

担任の主観的な理解とアセスの結果のずれから考察を行うことで、教師と児童との意識のずれを確認し、複数の教員からの助言を合わせながら、今後の児童への支援方法を学年団ごとに話し合った。

話し合い後の感想では、「予想していない児童がいたことを確認でき、新たな見方ができた。」「担任はかかっていると思っていても、適応感が低い子がいることに気づけたよい機会だった。」など、子どもを多面的、多角的に捉える重要性を感じたという意見が多く見られ、アセスを活用する有効性を見出すことができた。またその反面、「この考察をもとに、子どもたちをどう支援し、どう共通実践するのか。」という課題意識も生まれた。

(2) 教職員の協働体制によるアセスメントシートの作成

アセス活用による児童理解では、抽出児の共通理解はできても、支援方策の話し合いを十分深めることは難しかった。その原因は、当該児童に担任以外がかかわることが少なく、適切な助

言ができなかったためである。つまり、学級が十分開かれた状態になっていないという課題が浮き彫りになった。

そこで、全教職員で抽出児へのかかわりを増やすために、その状況をまとめた『アセスメントシート』を作成した。それを全教職員に配布（9月）し、抽出児に対する教職員の共通理解、共通実践を促した。しかし、気になる抽出児への具体的支援策は記入されていないため、どのような支援を行えば効果的かということを探るための実践となった。

そして、10月に再び『アセスメントシート』の見直しを図った。学年団ごとに見出された支援方策の追加記入を行った。これにより、抽出児に対する具体的な支援方策が明らかになってきた。これを『改訂版アセスメントシート』として、全教職員に配布し、全体での共通理解・共通実践へと広めた。

この2回目の見直しのプロセスによって児童理解を深め、学年団の共通理解・共通実践が図られていった。その後のアセスメントシートの活用では、「サポートが必要な児童に意識して声かけや支援ができるようになった。」という感想がみられた。

2 社会的スキルを育てるSSTの実践

（1）SSTの必要性和プロジェクト活動との関連

本実践では、開発的アプローチの中で、SSTを中心に行うこととした。その理由は、アセスを活用した話合いの中で、本校の児童の「話の聴き方」等、SSTの必要性が浮き彫りになったからである。

良質なコミュニケーションの基本としては、「傾聴」つまり「聴く」ことが大切である。しっかり聴いてもらえるからこそ一生懸命話すことができる。このことから、「上手な話の聴き方」を実践し、その後、「伝え方」として「温かい心を伝える言葉がけ」について全学年で共通実践する計画を立てた。

さらに、「温かい心を伝える言葉がけ」では、『ほめ言葉シャワー』を取り扱うことにした。

これにより、「いいところ見つけプロジェクト」の活性化や、学級での『ほめ言葉シャワー』の実践化につなげようと考えた。

（2）各学年団によるSSTの共通実践

① 1時間の学習の流れ

- ・インストラクション、モデリング（学年）
- ・リハーサル、ふり返り（学級）

② 実施内容（2時間）

- ・「上手な話の聴き方」
- ・「温かい心を伝える言葉がけ（ほめ言葉シャワー）」

③ 実施時期

- ・9月下旬～10月下旬

学年団ごとに打ち合わせを行い、児童の実態や発達段階に対応できるようにした。指導内容にばらつきが出ないようにという教職員の意見から、ほぼ全学年で、前半のインストラクションからモデリングまでは、筆者が学年全体で指導を行い、後半の流れを各担任にお願いした。これにより、指導内容の共有化が図られ、全校または学年で取り組む協働体制づくりの推進につながった。後半は、学級でリハーサルとふり返りを行い、温かい雰囲気、笑顔あふれる交流場面が見られた。

各担任は、この実践後、『話の聴き方あいうえお』『温かい心をつたえるひみつ』の掲示物を教室に貼ったり、道徳を核とした総合単元学習の中にSSTを位置づけたりすることで、学びの定着化への工夫が見られた。「学年全体で同様のことを学んだので、学年団での事後指導に生かしやすいかった。」「定期的に行う必要性を感じた。」という教職員の感想があった。また、『温かい心を伝える言葉がけ（ほめ言葉シャワー）』での子どもたちの目の輝きやうれしそうな様子に、これなら日頃からやる価値があると実感した教職員も見られた。

3 現職教育と連携した協働体制づくり

(1) プロジェクト推進過程における改善の道筋

3つのプロジェクト活動の位置づけについては、本校の現職教育の組織が「授業推進部会」と「豊かな心部会」に分かれていたことから、6月上旬に管理職及び現職教育主任と相談し、「豊かな心部会」に3つのプロジェクトチームを組織することにした。グルーピングは、各自の分掌に関係づけながら自主的に分かれてもらった。①「いいところみつけ」プロジェクトは、人権月間の取組とつながることから、人権・同和教育担当教員がプロジェクトリーダー（以後「Pリーダー」と表記）となった。②「たてわり班」プロジェクトは、教育計画に位置づけた、たてわり班担当がPリーダーとなった。③「活躍の場づくり」プロジェクトでは、委員会や学級活動等との関連から、特別活動主任がPリーダーとなり、この3プロジェクトをまとめる豊かな心部会のリーダー（以後「Pリーダー長」と表記）を兼ねることになった。この組織は、現職教育の中に位置づけられ、現職教育主任とPリーダー長と3人で常に相談しながら、プロジェクトを推進した。

しかし、「授業推進部会」と「豊かな心部会」に分かれているため、プロジェクトが全教職員の共通の問題意識になりにくいという課題が生まれた。つまり、各プロジェクト5、6名からの発信で全体共有への理解は得られにくいと考え、教師同士の相互作用を活性化させ、内発的な改善力を高めようと意見集約の時間を設定した。そして、学年団ごとに討議して意見を集約し、プロジェクトごとに共通実践課題を設定した（7月中旬）。

しかし、共通実践内容が明確に伝わっていなかったため、2学期からの実践にばらつきが見られた。篠原(2012)の「認識された改善課題を、個人の次元から集団的ないし組織的次元で共有化していくこと」の見直しを図るために、プロジェクトごとにふり返りの場を設定した（10月上旬）。ここでは、プロジェクトチームで話し合ったことを全体交流し、共通理解を図った。

その後、集約された共通実践課題（図3）を配布した。

このプロジェクト推進は、現職教育主任が全体進行や板書まとめを行い、中堅教員のPリーダー長が、グループワークの進行を行う等、それぞれのリーダーの主体性を生かしながら体制づくりを進めた。

(2) 学年団の協働体制による道徳授業の推進

本校の授業研究の従来の流れは、①授業者が指導案作成、②低・中・高学年団ごとの指導案検討会、③授業者による指導案訂正である。本年度は、2年団の新採教員の授業を教職員の協働体制で創り上げたことをきっかけに、学年団の協働体制による授業改善が図られた。

9月に行われる、2年団の新採教員Dの道徳授業に向け、①低学年団、道徳教育主任、現職教育主任等の協力による道徳授業の枠組みの検討、②低学年団による指導案検討会、③指導案を活用した2年団教員の授業を授業者が参観という流れをとった。さらに、①のメンバーによる2回の模擬授業を行った。先輩教師が児童役となり、その都度助言することで、発問や板書の工夫等、細かな部分を確認した。

これにより、本時では、児童への的確な言葉

10/4の現職教育におけるプロジェクトの見直しの結果 現職教育主任・豊かな心部会リーダー 今後の共通実践課題（各プロジェクトごと）	
	ねらい① 児童の自己有用感を高める ねらい② 教職員の協働意識を高める
	共 通 実 践 課 題
活躍の場づくり	①委員会ごとの企画・推進 ・新たな企画を立ち上げ、児童主体の推進 ②人権月間に向けての学年団の取り組み ・個々の児童の活躍の場づくり ・抽出席への個別支援と活躍の場を保障
活躍の場づくり	①職員室の各クラスの児童のよい場面の写真掲示とその積極的な活用 ・教師の児童のよさを積極的に見つけようとする意識の向上 ・他の学級のよさを自分の学級にも広めたり、道徳等の導入で活用
いいところ見つけ	①なかよし月間の「ありがとう・すごいねカード」の共通実践 ・学年ごとのカードの掲示 ・カードの給食時の紹介 ・カードの内容の質を高める。（授業づくり部会より） ②人権フェスタのパネル掲示（道徳等、授業場面の掲示の工夫） ③SSTの学びを日常化する「褒め言葉シャワー」の実践化
たてわり班	①課題を踏まえたたてわり班活動の計画・実施 ・めあてを書く時間の確保・体育館の活用の仕方 ②6年生の成就感を支える教師の支援 ・どのような支援が効果的か、各教員で考えながら実践 ・活動後、教員の支援の在り方についてふり返る（とりまとめ、改善へ）
	★ これらの課題を各先生方が意識し、共通実践してください。2学期末に、ねらい①②に沿った実践のふり返りを行う予定にしています。

図3 各プロジェクトの共通実践課題の配布

かけや授業の見直しをもった展開等の成果が見られた。同時に、多面的なアイデアが盛り込まれ、研究の方向性を示せる授業づくりとなった。しかし、この協働体制をモデルとして授業研究を推進するには、学年団の意向によってばらつきが出たり、授業後の討議では、指導案作成にかかわった教員とそうでない教員に意識の差が見られたりするなどの課題があり、現職教育主任が中心となって、この課題を改善するための協働体制づくりを推進していった。

IV 実践の結果と考察

ここでは、教職員が成果や課題として感じたことを、管理職、現職教育主任、教務主任、学年主任、新採・若年教員等へのインタビューまたはアンケート調査、各実践後の全教職員の感想カード等を手がかりとして、教職員の意識変容や課題意識等から、成果や課題となることを考察する。

1 アセス活用の結果と考察

12月中旬に2回目のアセスによる調査を実施し、2学期末にアセスの結果からの見立てを行った。学級全体と抽出児を中心に変容を見取り、抽出児以外にも心配な変容の児童がいればチェックし、次への支援を検討した。

(1) 全校生における結果と考察

表1の全校生の結果を考察すると、友人サポートや向社会的スキル、対人的適応が有意に高まっていることから、児童の自己有用感の育成をめざした各プロジェクトの推進や開発的アプローチのひとつとして行ったSSTの実践が効果的であったと考えられる。一方で、教師サポートに有意な高まりがみられなかった。2回目の見立てで、抽出児以外の適応感が下がった児童に対して、担任が「心配ないと感じていた」ということから、抽出児への意識は高まったが、一人一人の児童への意識が薄れていた可能性が考えられる。定期的にアセスを実施し、児童のSOSのサインを見逃さないことが必要であ

らう。

また、担任だけで抱え込んでいる状況があるのも否めない。支援が必要な児童が多いといった学級の実態や教師の経験年数等の力量による差をどう埋めるかという課題がある。協働体制づくりを通して、学級間の格差解消や若年教員の力量形成へのアプローチを今後検討する必要がある。

(2) 抽出児における結果と考察

表2の抽出児においては、表1の全校生の結果と同様、友人サポート、向社会的スキル、対人的適応においてはかなり有意に高まった。それに加え、生活満足感、教師サポートが有意に高まった。

教職員のアンケートから、「子どもの課題が

表1 全校生によるアセスの結果

全校生	事前		事後		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
生活満足感	56.27	15.47	56.17	15.12	0.14
教師サポート	57.78	16.67	57.93	16.40	0.19
友人サポート	56.87	16.03	59.08	16.59	2.97**
向社会的スキル	56.11	14.12	57.52	14.15	2.39*
非侵害的関係	55.30	14.87	56.00	14.85	1.01
学習の適応	51.33	13.69	52.73	14.23	2.38*
対人的適応	56.49	11.49	57.63	11.52	2.44*

** $p<.01$ * $p<.05$ $n=521$
 全校生におけるアセスの下位尺度得点の変化を調べた。t検定を行ったところ、友人サポート、向社会的スキル、学習の適応、対人的適応について、事前から事後にかけて有意に高まった。

表2 抽出児によるアセスの結果

抽出児全体	事前		事後		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
生活満足感	48.29	15.41	52.76	16.00	2.44*
教師サポート	50.49	17.11	55.20	17.58	2.34*
友人サポート	48.01	15.44	53.64	16.93	2.94**
向社会的スキル	51.09	15.97	55.45	15.85	2.95**
非侵害的関係	49.62	14.66	51.00	14.63	0.75
学習の適応	45.33	12.89	46.99	14.20	1.11
対人的適応	49.23	10.48	53.77	11.55	3.94**

** $p<.01$ * $p<.05$ $n=86$
 抽出児におけるアセスの下位尺度得点の変化を調べた。t検定を行ったところ、生活満足感、教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、対人的適応について、事前から事後にかけて有意に高まっていた。

見えやすくなった。学年団で話し合う機会があり、その課題や支援策を相談でき、共通理解、共通実践に役に立った。」「適切な児童理解が行えた分、児童の実態を踏まえて取り組もうとする教師の構えができた。」といった感想がみられた。教師が適切な児童理解の基、児童を見るフレームを共有し、意図的な声かけや支援を行うことで、高まりが見られた抽出児が多かったと考える（図4）。このことから、教職員が協働体制で取り組むことの効果があったと考える。

しかし、心配ないと思っていた児童の中に適応感が下がった児童も見られた（図5）。やはり、一人一人の児童へのかかわりを大切にするという教師の姿勢の重要性を改めて再確認できる結果となった。学級にはまだ数名は気になる児童がいる状態であり、今後も支援方法を検討し、継続していく必要がある。

（3）学年団における結果と考察

アセスの活用例として、Z年団の実践を挙げる。Z年団は、学年主任Bと中堅教員C、新採

アセスメントシートによる支援 W年抽出児

1回目見立て	みんなに認められるようにしたい。周りに受け入れられていない。
10月追記	役割を与えたり、活躍の場をつくる。こまめだという見通しをもたせて取り組ませる。
2回目見立て	友人からの助けが多くなった。本人も感じている。本人の思いを聞き、受け止める時間をもつようにした。

アセスメントシートによる支援 X年抽出

1回目見立て	学力高い。落ち着きがない。家庭的にサポートが低いため生活習慣が身に付いていない。人とのかかわり方や距離感はわかってきた。
10月追記	生活習慣が身に付くよう指導する。誉めるときは誉める。
2回目見立て	教師が自分の非を認め話をきちんと聞くなど、親身な対応をすることで、教師サポート等が高まった。

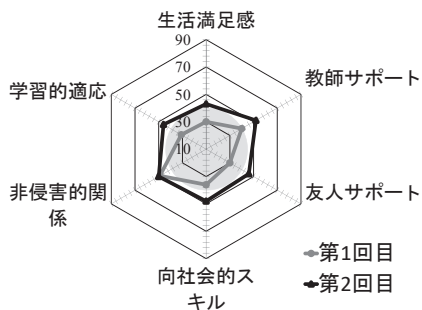
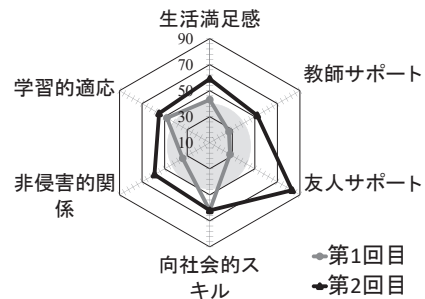


図4 抽出児のアセスメントの経過とアセスの変容

Y年 非抽出児

事前	要支援に該当せず
10月	上に同じ
事後	心配のない子と考え、しっかり関わられていなかった。本人の思いを受け止める。家庭との連携必要。

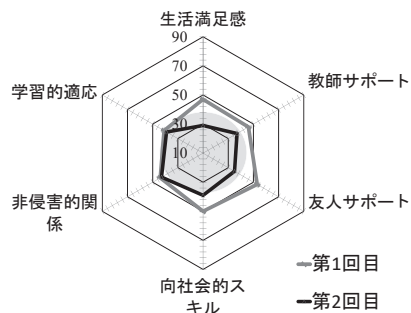


図5 かかわりが少ないとみられる非抽出児のアセスの変容

教員D, 新採指導担当Eという構成である。表3を見ると, 中堅教員Cの学級のアセスの結果が, 友人サポート, 向社会的スキル, 学習的適応, 対人的適応について, 事前から事後にかけて有意に高まっていた。C組の高まりの要因を共有することで, 学年主任Bが「学年団として, 3学期から取り組みたいことが学べた。」と感想に記したことからも, 効果的な実践を共有し合う学年団の協働体制づくりが推進されたといえる。

他の学年からも, 「共通理解の場で, アセスによる共通の枠組みで子どもたちを見ることで, 情報交換がしやすくなった。」「個人に任されていた児童理解が, 学年団で話しやすくなり, 学級担任の抱え込みをサポートできる場となった。」という感想がみられた。このことから, アセスという「共通のフレーム」によって学年団で話し合うことは, 協働体制づくりに効果があったと考える。

一方で, すべての学年でアセスの結果が有意に高まったわけではない。「自分の学級で精一杯で, 他学級の児童まで声かけできなかった。」「他の学級の児童を十分理解できていないため, 踏み込んだ話し合いを深めにくかった。」と, 活動後の振り返りの感想もみられた。このことから, 他の学級とのかかわりをもつ場が必要という課題が見えてきた。

以上のことから, 担任の抱え込みを防ぐとい

う視点と合わせて考えても, 学級を交換して授業を行う仕組みやTT授業, 学年全体での授業等, 授業の実施体制の工夫が必要である。複数の教師による児童とのかかわりが生まれれば, 教職員の協働体制づくりはさらに推進できると考える。

2 SSTの実践による結果と考察

児童の反応において, 「話の聴き方や温かい言葉がけを受ける子どもたちのうれしそうな様子が印象的だった。」という教職員の感想が多く, 児童のワークシートにも話の聴き方や温かい言葉を伝えることへの意欲化が表れていた(図6)。これは, 表1の全校生におけるアセスの結果の「友人サポート」の有意な高まりにつながっていると考える。また, 児童は, 友だちのよさは一生懸命見ようとしないと見つけられないと感じ, お互いのよさを見つけることへの意欲を高めた。

このことは, 全校生におけるアセスの結果の「向社会的スキル(友だちへのかかわり)」の高まりにつながっていると考えられる。「SSTを日常的に行うことで, 自尊感情が低い子も高まるのではないか」という実感にもつながり, 日常の「いいところみつけ」を価値づけるよい機会と捉えた教職員も多数見られた。さらに, 『話の聴き方あいうえお』, 『温かい心を伝えるひみつ』(図7)のように, 児童が覚えやすく, 実践化につながりやすかったという感想も多かった。これらのことから, 開発的アプローチのひ

表3 Z年C組によるアセスの結果

Z年C組	事前		事後		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
生活満足感	59.18	15.63	60.96	14.97	0.45
教師サポート	67.34	17.01	73.59	14.38	1.57
友人サポート	58.55	13.51	69.00	15.01	3.18**
向社会的スキル	60.86	12.58	67.52	12.23	2.75*
非侵害の関係	57.93	13.34	64.00	13.52	1.98
学習的適応	52.52	11.79	66.41	14.67	4.91**
対人的適応	61.17	9.61	68.53	9.85	3.36**

** $p<.01$ * $p<.05$ $n=29$
Z年C組におけるアセスの下位尺度得点の変化を調べた。t検定を行ったところ, 友人サポート, 向社会スキル, 非侵害の関係, 学習的適応, 対人的適応について, 事前から事後にかけて有意に高まった。

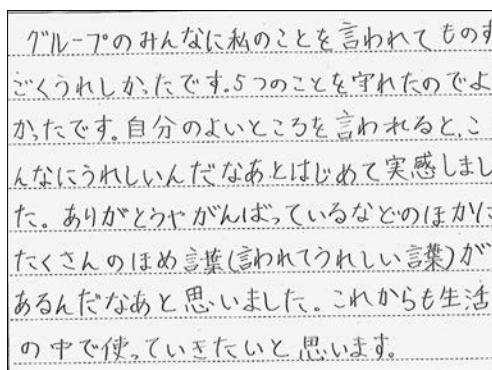


図6 高学年の児童のSSTの感想

(あたたかい心をつたえるひみつ) ①ともだちのようす ＋あたたかいことば ②あいての目を見て ③あいてにきこえるこえで ④えがおではなす ⑤心を温めて伝える	話のきき方「あいうえお」 あ…相手をよく見て い…いっしょうけんめいに聞く う…うなずきながら聞く え…えがおで聞く お…おわりまで聞く
--	---

図7 『話の聴き方』と『温かい心を伝える言葉がけ』の揭示物

とつとして取り組んだSSTは、全校生におけるアセスの結果の「友人サポート」「向社会的スキル」さらには「对人的適応」の有意な高まりから考えても、友だちとの関係性を高め、人とかかわる意欲を高めたといえる。

3 プロジェクト活動推進の結果と考察

(1) プロジェクトごとの協働体制づくりによる成果と課題

①「いいところみつけ」プロジェクト

SSTの「ほめ言葉シャワー」をプロジェクトの共通実践課題として連携させたことで、友だちをほめる視点の広がりや、認め合おうとする児童の成長につながったと感じる教職員が見られた。また、「学級でもいいところ見つけを行っていたので、給食時の放送の『ありがとうすごいねカードの紹介』も一生懸命聞いてまねしようと思う子がいた。協働体制で取り組むことで相乗効果があった。」と答える教職員もいた。

これらのことから、学級での「いいところみつけ」、「ほめ言葉シャワー」、学校全体で取り組んだ「ありがとうすごいねカード」等の実践が、SSTの実践とプロジェクトの連携による協働体制の中で絡み合った結果として、アセスの「友人サポート」、「向社会的スキル」、「对人的適応」が有意に高まったのではないかと考える。

また、今回は、抽出児への意図的な支援による実践の成果は、見える化しにくいことから報告されなかった。しかし、Ⅳの1の(2)の抽出児におけるアセスの結果の変容が、全校生におけるアセスの結果よりも有意に高まっていることから、抽出児がほめられたり認められたりする場を創り出そうとする教職員の意識は高まったと考える。

②「たてわり班」プロジェクト

プロジェクトのふり返りの際、「たてわり班活動は必要か」といった話合いが話題となった。6年担任は「6年生にとって、学校のリーダーとしての自覚を促し、自己有用感を育てる絶好のチャンスである。」ということ伝え、他の教職員への理解を促したが、「たてわり班活動の目的」についての認識のズレが浮き彫りとなった。

これは、プロジェクトの目的意識が明確に共有されていなかったことが要因である。しかし、この話合いの場があったからこそ見えてきた問題でもある。たてわり班活動が形骸化しないための「目的の共有化」の必要性が明確になったことが、このプロジェクトの成果ではないかと考える。

今後は、「よい学校づくりに6年生のリーダー育成は欠かせない。全教職員で育てる協働体制が必要である。」という意見も多いことから、「目的の共有化」を十分に図り、明確なビジョンをもった協働体制づくりが求められる。

③「活躍の場づくり」プロジェクト

「委員会の企画に積極的に取り組めた。」という感想が多く聞かれ、委員会ごとに児童の企画が推進された。特別活動主任、総務委員会担当等、直接かかわる担当者が本プロジェクトチームにいたことも機能した要因といえる。実際、放送委員会の「学級のよさ紹介」、総務委員会の「読み聞かせ活動」、図書委員会の「読書月間の取組」、美化委員会と総務委員会の「アルミ缶回収ボランティア」等、全校に向けた取組が推進され、児童の活躍の場が増えたことがこのプロジェクトの成果といえる。

また、児童の活躍の場が増え、低学年の担任が、高学年児童の活躍を意図的に自学級の児童に気づかせ、価値づけする場面がみられた。それぞれの立場で児童のよさを認め、生かそうとする協働体制の成果のひとつであると考えられる。

さらに、児童のよさを認め、生かそうとする教職員の意識の向上につなぐ『児童の心が温かくなる場面の写真の掲示』の実践がある。普段

からカメラを携帯し、児童のよい場面を見つけ撮影しようとする教職員の意識が高められてきた。ある学級の「ほめ言葉シャワー」の写真を、他の学級担任が教室で紹介し、ほめ言葉シャワーへの意欲化を図った活用例(図8)もあることから、今後、この写真を有効に活用し、さらに児童のよさを認め、生かそうとする協働体制づくりを推進したいと考える。

しかし、課題として、高学年が中心となることが多く、低・中学年の学級での活躍の場づくりへは、明確な共通実践が示せなかった。また、アセスの活用による抽出児への意図的な活躍の場づくりも成果として見えにくかった。学級活動での具体的な実践を示す等、この部分の明確化を図ることにより、アセスによる効果がさらに期待できると考える。

(2) プロジェクトのふり返りの場の工夫

「プロジェクトの共通実践課題」の実践のふり返りをどう行うか、現職教育主任とPリーダー長と3人で話し合った。筆者は、事前に各自がふり返りカードを書いておく方法を提案したが、2人からは、「各自よりは各学年団で事前に話し合う方が意見を出しやすい」との助言を受けて、Pリーダー長から、その旨を全体へ周知した。また、3つのプロジェクトには「授業推進部会」の教職員が入っていないため、学年団ごとに3つにふり分けてもらうことにした。

ふり返りの場は、学年団ごとに話し合っていたことにより、積極的な意見交換が見られた。また、各Pリーダーが意見のまとめ役となったり、各グループ発表の役割を若年教員が進んで



図8 児童の心が温かくなる写真図掲示と他の学級担任のメッセージ

行ったり、教職員の主体的なワークショップが形成された。

教職員の感想では、「プロジェクトごとに共通実践課題を設定し、目的が明確となり取り組みやすかった。」「若年の育成や協働する楽しさを少しずつ実感できた取組となった。」など、プロジェクトによる協働体制づくりの成果を感じている回答が多かった。これらのことから、現職教育主任とPリーダー長の考えを尊重しつつ、「主体性を発揮し、活躍できる場」を設定することで、教職員の自発的な活動を活性化できたと考える。

しかし、課題として、「もっと取り組み数を減らし、それぞれの効果を高めることが有効」という意見も出された。また、少人数で分担し、企画・運営できる本来のプロジェクト体制のよさを生かせば、もっと効率的な取組になる面もある。

今回は、全教職員で取り組む意識の向上に重点を置き、効率性よりもその過程(プロセス)を重視した取組となった。しかし、本校においても、学校の多忙化は問題である。今後、プロジェクトの取り組み数を限定し、より効率的な協働体制づくりを検討する必要があると考える。

4 道徳授業改善に向けた協働体制づくりの結果と考察

(1) 授業改善に向けた実践の経過

授業研究への教職員の意識を高めるため、現職教育主任は、3年の研究授業に向けた全教職員による教材研究の研修会を臨時に設定した。研修会は全教職員で教材文を読み、中心価値、中心場面、中心発問、道徳的価値を深める交流の場や問い返しの重要性、学んだ道徳的価値と自分のかかわりのもたせ方等、学年団や全体で協議した。

これを基に3年の中堅教員Fは指導案を作成し、中学年団の事前検討会を経て、さらに指導案を練り上げた。その後、模擬授業ではなく、隣の2つの学級で、授業者Fが授業を行った。その際、学級担任は参観し、授業後には共に授

業づくりを検討した。これによって、授業者は、授業イメージを高めつつ、授業改善を行う機会を得た。

本時では、児童の意欲や態度、創造性のある役割表現、道徳的価値を引き出す教師の問い返し等、教師の力量形成や提案性のある授業が行われた。また、授業討議後のワークショップは、全教職員による教材研究の研修会を行っていたこともあり、各自が課題意識をもって参観したことで、活発な意見交流が見られた。さらに3年団は、討議後も成果検証する様子が見えがえた。

(2) 授業改善による結果と考察

11月の3年の授業実践の感想では、学年主任Gは「教材研究から授業者と関わり、事前検討を重ねられた。他の学級で授業を行い、子どもの反応等を予想して研究授業に臨めた。」と記していた。他の教職員からは、「昨年度よりも、より学年団というまとまりが強くなった」という現職教育の推進体制に対する感想もあった。また、現職教育主任は、「学年団で授業を創り上げる意識の高まりと授業者の授業づくりを通して、各先生方のスキルアップが図れつつある。」と語った。さらに、校長は、「明らかに、他の研究授業とは異なり、授業だけでなく事後の討議にも深まりがあった。協働体制がより強化した。」と成果を感想に綴っている。

これらの成果は、全教職員の「共に授業をつくる」協働意識が向上したことにある。そして、この成果を継続しようと、1月の4年団、1年団も、若年教員の授業改善を支える協働体制づくりを基盤に、積極的な授業づくりが推進された。今後も、こうした協働体制づくりを生かした授業づくりを推進し、継続することが重要と考える。

しかし、全教職員での教材研究の時間確保は現実的に難しいという課題もある。全教職員で道徳授業を推進できる場を確保し、当事者意識を高める体制づくりが必要である。また、今回は、抽出児等の気になる児童への支援や、児童のよさを認め生かそうとする授業の工夫に取り

組めなかった。この要因は、道徳の授業改善に重点が置かれていたためと考える。今後、児童一人一人が大切にされる授業研究の体制づくりを推進したいと考える。

V 全体考察と今後の課題

今回の実践研究は、教職員の意識変容を数値化して考察できていないが、実践後の教職員のアンケートやインタビューを集約する形で考察を行った。

本実践研究の成果としては、アセスの活用、プロジェクト活動、SST、道徳の授業研究、それぞれの実践が相互に絡み合い、相乗的な効果をもたらしながら教職員の協働意識が高められた。その成果の要因として3つのことが明らかとなった。

1つ目は、教職員の「共通のフレーム」を共有できたことである。つまり、アセスという共通の枠組みで児童を見取ることや、児童のよさを認める場や視点を共有することを通して、「児童を見る視点の共有化」が図られたということである。そして、これをもとに、アセスメントシートの活用、SST、プロジェクトの共通実践課題、授業推進へ取り組むことで「指導の方向性の共有化」を図ることができた。

2つ目は、「共通のフレーム」を共有する過程を重視したことである。アセスメントシート作成に向けた学年団による2回の話し合いにより抽出児への支援方法を具体化していった過程や、プロジェクトの共通実践課題設定に向けて、学年団で話し合ったことをもとに全教職員で話し合うという過程が重要であったと考える。つまり、取組のばらつきをなくし共通実践の効果を高めるためには、手間がかかったとしても、学年団や全教職員で話し合う過程を重視することで、ひとつのことを共に創り上げようとする教師集団の形成を図ることができたと考えられる。

3つ目は、教職員の自発性を生かしたことである。プロジェクト推進では、リーダー長や現職教育主任が主体性を発揮するための相談役

に徹し、自発的に他へ働きかけようとする意識を高めることができたことや、若年教員の授業づくりへのサポートを、ベテラン教員が中心となり自発的に行った協働体制づくりを生かして、授業研究の推進モデルを構築していったことが、成果につながったと考える。

一方、課題としては、①一人一人の児童のSOSを見逃さないための個々の教師の意識の向上とともに、②複数の教師で児童とかかわる授業の実施体制の工夫の必要性が明らかとなった。また、若年教員の授業研究を通して、若年教員の力量形成への道筋が見えてきたことで、改めて、③学級間の格差解消や若年教員の力量形成への協働体制づくりによるアプローチの必要性も明らかとなった。

これらのことを踏まえ、今後も学校課題の改善につながる教職員の協働体制づくりを推進していきたいと考える。

<引用・参考文献>

- 石井眞治、井上弥、沖林洋平、栗原慎二、神山貴弥 編著 (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』、共同出版
- 石井久満 (2017). 好ましい人間関係を育む学級経営の組織的な取り組み－アセスを活用した適切な児童理解と支援－ 香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 教職実践研究報告書, 1-10
- 石川芳子 (1999). 「あたたかい言葉かけ」 國分康孝 (監修) 小林正幸・相川充 (編著), 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』, 図書文化, pp84-87.
- 栗原慎二・井上弥 編著 (2010). 『アセスの使い方・活かし方, 学級全体と児童生徒, 個人のアセスメントソフト』, ほんの森出版
- 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, pp146-147
- 佐古秀一 (2006). 学校組織開発 篠原清昭 (編著), 『スクールマネジメント』, ミネルヴァ書房, pp155-175.
- 篠原清昭 編著 (2012). 『学校改善の課題学校改善マ

ネジメント－課題解決への実践的アプローチ』, ミネルヴァ書房

文部科学省 (2010). 『生徒指導提要』

文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター 編 (2013). 『生徒指導リーフ増刊号 いじめのない学校づくり「学校いじめ防止基本方針」策定Q&A』

文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター 編 (2015). 『生徒指導リーフ「自尊感情」?それとも「自己有用感」?』

八並光俊, 國分康孝 編 (2008). 『新生徒指導ガイド－開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助－』, 図書文化