ISSN　2434-7760

日本学級経営学会誌

２０２１　第３巻

目　次

【研究論文】

1　共同体感覚を育む集団ＳＳＴ
　―般化を促す統合的プログラムの試み―
上條　正太郎（上越教育大学教職大学院）…… 1
檜野　華鈴（上越教育大学教職大学院）
矢野　保志斗（上越教育大学教職大学院）
赤坂　真二（上越教育大学教職大学院）

2　アドラー心理学に基づくクラス会議における議題が児童の発話に及ぼす影響に関する事例研究
　－クラス会議における２つの機能に基づく話し合いの比較を通して－
木下　将志（千曲市立治田小学校）……11
佐野　太洲（新潟市立鳥屋野小学校）
赤坂　真二（上越教育大学教職大学院）

3　中学校教職員間のインフォーマル・コミュニケーションに関する事例研究
　―教職員の職場風土認知と被援助志向性に着目して―
永田　佳奈子（飯田市立旭ケ丘中学校）……23
赤坂　真二（上越教育大学）

【学会会務報告　他】

1　第 3 回日本学級経営学会研究大会の記録…… 35
2　学会誌執筆要領
3　入会手続き
4　会則

日　本　学　級　経　営　学　会

共同体感覚を育む集団ＳＳＴ
―般化を促す統合的プログラムの試み―

上條正太郎（上越教育大学教職大学院）・檜野華鈴（上越教育大学教職大学院）
矢野保志斗（上越教育大学教職大学院）・赤坂真二（上越教育大学教職大学院）

要　旨

本研究では，集団 SST を含む統合的プログラムの実施を通して共同体感覚を育むことが，社会的スキルの獲得・遂行を促し，学級での対人的適応を高めることへ効果があるのか検証した。小学校４年生を対象に，２か月間の実施期間を設定した。分析Ⅰでは，統合的プログラム実施前後において共同体感覚と学級満足度にどのような変容が見られるのか測定し，その結果をもとに２尺度間の相関分析を行った。結果として，統合的プログラム実施後に共同体感覚と学級満足度について正の変容が認められ，学級満足度と共同体感覚には相関がある可能性が示された。分析Ⅱでは，統合的プログラムの実施が子どもたちの共同体感覚をどのように育んだのか検証するため，セルフモニタリングの記述分析を行った。結果として，統合的プログラムの実施を通して，達成感，被受容感，肯定的な感情が得られることで，社会的スキルの獲得・遂行・般化を促していくという共同体感覚の育成過程が明らかになった。

キーワード
学級での対人的適応　対人的自己効力感　他者からの否定的評価懸念　共同体感覚　学級満足度　集団 SST

１　問題の所在と目的

文部科学省の『平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』によれば，小学校における不登校児童数は年々増加し，平成 30 年度の不登校児童数は 6,451,187 名に上る[(1)]。調査では小学校における不登校の学校に係る要因としていじめを除く友人関係をめぐる問題が 21.7%と最多となっており[(2)]，このことから，学校における対人的な不適応が大きな問題となっていることが分かる。

このような子どもたちの対人的不適応について，清水(2012)は，ソーシャルスキルに関する動向研究から，学校生活スキルと不登校などの不適応との関連を報告している[(3)]。また，佐藤・立元(1999)は，学校適応に関する動向研究から，「社会的スキルが学校適応ないしは学校への満足感に関与している」と述べ，このような不適応への予防的介入として社会的スキル指導が行われ，行動改善に効果があったことを報告している[(4)]。

しかし，松尾・新井(1997)は，児童の社会的行動における動機づけの研究から，社会的場面において喚起される感情及び，児童が設定する目標が児童の社会的行動に影響を与えることを示しており，十分な行動のレパートリーを知識としてもっていても，喚起された感情によって適切にレパートリーを選択，実行できないことが考えらえると述べている[(5)]。松尾・新井(1998)は，社会的スキルの獲得や遂行を妨げている感情として，対人不安に着目している[(6)]。松尾・新井(前掲 1998)は対人不安を「対人的場面に遭遇したり，あるいはそれを予測したりすることによって起こる個人の不安反応」としており，この対人不安が子どもの仲間関係の形成や維持において重要な意味をもつことを指摘している[(7)]。松尾・新井(前掲 1998)は，他者から評価されることに対する不安の高さと対人的自己効力感の低さが重なったときに対人不安が生じる可能性があると述べている[(8)]。対人的自己効力感とは，「対人的場面において適切な社会的行動を遂行することが，どの程度自分に可能かについての主観的な評価」と定義している[(9)]。このことから，社会的スキルの獲得・遂行に影響を与える主観的感情には，対人的自己効力感と他者からの否定的評価懸念という２つの側面があることが考えられ，いかに対人的自己効力感を育み他者からの否定的評価懸念を解消するかが要点となる。

このような子どもたちの内面における適応状態を把握し，不登校などの不適応への予防的対応に活かすために，河村らによって「楽しい学校生生活を送るためのアンケート Q-U」（以下 Q-U）が開発され，全国の現場で子どもたちのアセスメントとして広く活用されている[(10)]。河村(2007)はこの Q-U のデータから，友人関係において「身近な子どもとつながることで不安を解消している」子どもたちなど，友人関係の偏りや，自ら広げていこうという気持ちのもてない子どもの存在を挙げている[(11)]。赤坂(2010)はこのような人間関係をつくることが苦手な子どもたちを「つながれない子どもたち」として，教師が積極的に子どもたちとつながり，子ども同士のつながりをつくるために，対人関係支援に有効なアドラー心理学によるアプローチを提唱している[(12)]。アドラー心理学とは，教育の目的を共同体感覚の育成とし，他者との共同的な結びつき，理解し理解されているという感覚，他者や共同体への関心，自分が他者に必要とされているという存在意義の感覚など，対人関係や共同体に対する建設的な関係の構築自体を教育の基本に据えている考え方である(古庄，2008[(13)])。この共同体感覚について，橋口(2012)は「「私は人々にプラスを与える能力がある」「人々は私にプラスを与えてくれる」という信念」と定義している[(14)]。これは対人的自己効力感の向上と他者からの否定的評価懸念の解消という２つの側面を含みこんだ感覚であることが分かる。このことから，アドラー心理学によるアプローチを通して共同体感覚を育むことが，社会的スキルの獲得・遂行を促し，学級での対人的適応を高

めることが考えられる。

共同体感覚の育成の方法として，木下・赤坂(2020)はアドラー心理学の理論を背景としたクラス会議を挙げている[15]。木下らは，クラス会議の実施について，高坂(2014)の「小学生版共同体感覚尺度」[16]を用いた効果測定により総合得点に有意な上昇が認められていることを指摘し,共同体感覚の育成にクラス会議が有効であることを述べている。また，ネルセン(2000)はクラス会議について「若者たちに人生のあらゆる領域－学校，職場，家庭，社会－で成功を収めるために必要不可欠なスキルと態度を教えるもの」[17]と述べていることからも，クラス会議が共同体感覚と良好な対人関係をつくるスキルを育むプログラムであることが分かる。しかし，赤坂(2014)は,「以前よりも方法論に関する情報が入手しやすくなったとはいえ，誰でもできるというわけではない」と述べ，クラス会議の実施の難しさと時間の確保を課題として挙げている[18]。また，小野寺・河村(2003)も，対人関係能力育成に関するプログラムの実施において，物理的な課題として，学校現場での授業時間の確保が非常に難しい点を指摘しており[19]，学校現場での継続的な実施の難しさが課題であることが分かる。堀部ら(2019)は，児童の社会的不適応への対応として社会生活技能の獲得・改善を目指すソーシャルスキルトレーニング(以下 SST)の有効性を挙げている。その中で，時間の確保という課題に対して学級単位で実施する集団 SST を短時間で継続的に行うことで，高学年の Q-U の承認得点，被侵害得点，友達関係得点の項目において有意な正の変容があったと述べている[20]。会沢(2014)は，Q-U における満足型学級を教育力のある学級であるとし,「満足型学級とは，高い共同体感覚を有した子どもたちからなる学級のことである」[21]と述べている。このことから，学級満足度を高めることと共同体感覚を育むことには関係があると考えられる。以上のことから，学校現場において無理なく行える，学級集団を対象とした短時間での集団 SST の継続的な実施を通して共同体感覚を育むことが，社会的スキルの獲得・遂行を促し，学級での対人的適応を高めることに効果があると考えられる。しかし，集団 SST の実施が共同体感覚を育むとする研究は管見の限り見当たらない。そこで，集団 SST と共同体感覚の関連について以下に検討していく。

河村(2007)は，ソーシャルスキルを「対人関係を営む知識と技術」とし，体験学習を通してスキルを身に付けるトレーニングをソーシャルスキルトレーニング(SST)であると述べている[22]。以下に SST に関する先行研究を概観する。子ども同士の人間関係の不適応の背景に，相手の話が聞けない，すぐに暴力に訴えてしまうなど，基本的な社会的スキルが獲得されていないことが問題としてあることが指摘され(藤枝・相川，1999[23])，社会的スキル獲得を目指した方策として，社会的スキル訓練（social skills trainings）が実施されてきており，中でも学級集団を対象とした集団 SST の実施が成果を挙げている（佐藤ら，2000[24]）。集団 SST の効果として，学級内の全児童が社会的スキルの学習機会を得ること，児童同士がモデルとなったり，フィードバックを与えたりすること，社会的スキル獲得の促進が期待できることや（藤枝・相川，2001[25]），学級集団への SST 実施は対人関係における不適応の予防として適していることが述べられている（後藤ら，2000[26]）。

しかし，SST で習得したスキルや行動の般化が起こりにくいということが課題として指摘されている（佐藤ら，1993[27]）。佐藤ら(2000)は，維持般化を出現させる条件として４点挙げており，その中で訓練対象児に生じた社会的スキル使用の増加を，仲間が強化する環境をつくる必要性を述べている[28]。また，金山ら(2000)は，集団 SST の効果が維持された要因として，児童の適切な行動に対して担任からの社会的強化刺激が提供されていたことが可能性として示唆されている[29]。以上の２点を踏まえ，松尾・新井(前掲 1998)[30]の指摘した対人的自己効力感の向上と他者からの否定的評価懸念の解消を視点に，以下の３点の手続きを統合的に行い，社会的スキルの般化について検討する。

a. 児童同士の肯定的相互評価

藤枝・相川(前掲 1999)[31]は，社会的スキルの般化を促すために，児童同士が行動の変化に気づき，フィードバックしていくことの必要性を述べている。小石・岩崎(2000)は，子どもたちに学級全員の「良いところ」を書かせ，それを一覧にまとめたものを全員に配付し，また一人一人に対しては自身の良さが書かれた個別のリストを配付した。これにより，仲間から肯定的に見られていることを意識させ，仲間関係への自己効力感を高めただけでなく，社会的スキルの自己認知も高くなったと述べている[32]。浅本ら(2010)は，児童同士で互いにスキル遂行について評価する活動が，児童の自己効力感を高めた可能性を示唆している[33]。このことから，児童が友達の良さを見つけようとしたり，友達から自分の良さを教えてもらったりしたことで，児童相互の仲間関係の認知が変化し，児童同士において仲間への働きかけが積極的に行われたと考えらえる。以上のことから，児童同士の肯定的な相互評価活動を行うことで，仲間が自分のことを肯定的に見てくれていると認知することができ，このことが他者からの否定的評価懸念を解消するとともに，対人的自己効力感を高めることができると考えられる。

b. 教師の肯定的フィードバック

社会的スキルの般化のためには，仲間間における社会的強化だけでなく，向社会的行動を行えたことについての意識的な賞賛や，向社会的行動について学級で取り上げる等の具体的な促しや働きかけの必要性も指摘されている（在原ら，2009[34]）。藤枝，相川(前掲 1999)の「教師の目からは，児童の適切な行動の増加が確認できても，児童は自分の行動に関してそのような認識がもてなかったものと思われる。」[35]という指摘から，教師が学級で児童の行動に対して肯定的なフィードバックを行うことで，児童が無自覚であった適切な行動を自覚化させることができ，対人的自己効力感を高めることにつながると考えられる。

c. セルフモニタリングによる自己強化

西岡・坂井(2007)は，SST の維持般化を目的に SST 実施後にセルフモニタリングを行うことで，社会的スキルが獲得される可能性を示唆している[36]。セルフモニタリングとは，自らの行動を視覚的な形で振り返ることで，自己修正的調整を行うことであり，自己強化を与えることで，より多くの場面で，社会的スキルのリハーサルが可能となり，

般化に繋がると考えられる[37]。福島・菅原(2005)は，セルフエフィカシー上昇を目的に，セルフモニタリングを行い，自己効力の中の「行動の積極性」と「不安の低さ」に関する認知を高くする効果を示したと述べている[38]。福島・菅原(前掲 2005)は，自己の行動への確信を強化する最も大きな要因は自己の成功体験とそれにともなって経験されるポジティブな生理反応であるとし，セルフモニタリングによって自己の認知を感情へ焦点化させ，その時にとった行動とそうしようとした考えを質問することで，自己効力上昇の重要な情報源とすることができるとしている[39]。このことから，友達とのかかわり中での成功体験や，友達・教師からの肯定的な評価を情報源とし，自己をふり返りながら自己認知を行うことが，対人的自己効力感を高めることにつながると考えられる。

ここまで示した，a.b.c.の手続きを統合的に実施することで，対人的自己効力感の向上と他者からの否定的評価懸念の解消を通して共同体感覚を育み，SST で習得したスキルの般化を促すことができると考える。

以上より，本研究では，集団 SST を含む統合的プログラムの実施を通して共同体感覚を育むことが，社会的スキルの獲得・遂行を促し，学級での対人的適応を高めることへ効果があるのか検証する。その際，学級での対人的適応の指標としては，「Q-U」での学級満足度を取り上げることとした。学級満足度は，学級での友達や教師から承認されているか否かを示す「承認得点」と，不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けているかを示す「被侵害得点」の二つの下位項目からなる学級満足度尺度を用いて測定される。この学級満足度では，子どもたちの学級での人間関係における適応状態がとらえられるため，学級での対人的適応の指標とすることにした。

そこで分析Ⅰでは，統合的プログラムの実施後における共同体感覚尺度と学級満足度尺度の変容の測定を行うことと，その結果から，会沢(前掲 2014)の述べる「満足型学級とは，高い共同体感覚を有した子どもたちがからなる学級のことである」[40]という指摘をもとに，共同体感覚と学級満足度の相関について検証する。分析Ⅱでは，統合的プログラムの実施が子どものたちの共同体感覚育成にどのような影響を与え，社会的スキルの獲得・遂行・般化につながったのか，対人的自己効力感と他者からの評価という２つの側面から検証を行う。

２　分析Ⅰ　「統合的プログラムの実施後における共同体感覚尺度と学級満足度尺度の変容の測定と，２尺度間の相関についての検証」

２．１　目的

統合的プログラムの実施後に共同体感覚尺度と学級満足度尺度の結果がどのように変容するのか測定を行うことと，その結果を用いて２尺度間における相関について分析し，共同体感覚を育成することが学級での対人的適応を高めることにつながるのか，その関連について検証する。

２．２　方法

２．２．１　対象

A 県 B 小学校 4 年生 1 学級 26 名（男子 17 名・女子 9 名）

２．２．２　調査時期

令和元年 8 月 26 日から 10 月 31 日の期間，対象学級に入り予備調査等を行った。

本分析にかかわる調査期間は，令和元年 11 月 1 日～12 月 12 日である。

２．２．３　効果の測定材料

本分析では，橋口(前掲 2012)の「共同体感覚尺度」[41]と河村(前掲 2006)の「Q-U」の「学級満足度尺度」[42]を用いて測定する。

２．２．３．１　共同体感覚尺度

橋口（前掲 2012）は，共同体感覚の「私は人々にプラスを与える能力がある」を「共同体感覚的自己スキーマ」とし，「人々は私にプラスを与えてくれる」を「共同体感覚的他者スキーマ」とした[43]。これをもとに，橋口（前掲 2012）の共同体感覚尺度を使用し，「共同体感覚的自己スキーマ」と「共同体感覚的他者スキーマ」の上昇を測定する中で，共同体感覚が育成されたかを読み取る。

２．２．３．２　学級満足度尺度

河村（前掲 2006）の「楽しい学校生活を送るためのアンケート　QU」における「学級満足度尺度」を使用し，友達や教師から承認されているか否かを示す「承認得点」と，不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けているかを示す「被侵害得点」の二つの下位項目から子どもの学級満足度を読み取る[44]。

２．２．４　標的スキル

河村(前掲 2007)[45]を参考に，標的スキルとプログラムを考案した（表 1)。スキルの選定では，担任と相談しながら児童の実態に合わせて聞き方・伝え方について実施することとした。考案したプログラムについては，対象校の職員と協議を行い児童の実態に合わせて改良した上で実施した。

表１　標的スキルと実施プログラム

実施回数	標的スキル・プログラム
セッション１	自分の気持ちを表情・声・身振りで表す **「めざせリアクションの達人」**
セッション２	友達が何かうまくできた時には「上手だね」とほめる **「ほめ方十人十色」**
セッション３	友達のまじめな話を，相手の気持ちに合わせて聞こう **「相手のために聞き方レベルアップ」**
セッション４	みんなが気持ちのいい話し合いの仕方 **「みんなが気持ちいい話し合いをしよう」**

２．２．５　学級集団 SST

２．２．５．１　セッティング

本研究での統合的プログラムは，集団 SST 実施と実施後 2 週間以内に実施した３つの般化手続きを合わせて 1 セッションとし，合計 4 セッションを実施した。

２．２．５．２　集団 SST

朝学習の 15 分間を使い，コーチング法を用いて行った。1 名のトレーナー(大学院生)が実施補助に入り，担任と事前に打ち合わせを行い，担任主導で行った。

コーチング法を用い，①インストラクション：標的スキルの提示とねらいの説明，②モデリング：ペアや班で実施するために担任とトレーナーが実際に行われる活動と同じように行う手順説明，③リハーサル：児童がペアまたは班で，役割を交代しながら実施，④フィードバック：担任が見取った児童の適切な行動について肯定的なフィードバックの実施，の順序で行った。

２．２．６　統合的プログラムにおける３つの般化手続き

集団 SST 実施後，2 週間以内に以下の 3 つの般化手続きを行う。

２．２．６．１　児童同士の肯定的相互評価

松山（2015）は，児童同士がカードという蓄積できる具体物で認め合う実践を行っており，紙に書いて手渡すことで，単なるいいところ見つけで終わらせず，相手の反応を感じ，あたたかい言葉は人を元気にさせたり人を喜ばせたりする力があることを実感させることをねらいとしている[46]。この実践を参考に，カードを用いた肯定的相互評価を行い，そのカードを贈り合い，もらったカードを台紙に貼って蓄積する活動を行う。本研究では，カードのことを「にこにこレター」と呼び，1 セッションにつき 2 回実施した。

２．２．６．２　教師の肯定的フィードバック

藤枝・相川（前掲 1999）の指摘から[47]，教師が肯定的フィードバックを行うことで，児童に自分がソーシャルスキルを活用していることを実感させ，SST で学んだことの般化につなげていく。本研究では，教師の肯定的フィードバックの場を SST 実施中に加えて，朝の会と帰りの会において，1 セッションにつき 4 回実施した。

２．２．６．３　セルフモニタリング

実施した SST に関する児童同士の肯定的相互評価と教師からの肯定的フィードバックを受け,自己の行動を自由記述で振り返るセルフモニタリングを 1 セッションにつき 2 回実施した。セルフモニタリングを行う際には，担任から各セッションの SST の目標行動の確認と，肯定的相互評価である「にこにこレター」を 3 つ紹介してもらい，その後全員が自分宛の「にこにこレター」を受け取った上で，ふり返りの記述を行った。

２．３　結果と考察

２．３．１　各尺度の結果

中野・田中(2012)が開発した「js-STAR」を用いて分散分析を行った[48]。

２．３．１．１　共同体感覚尺度の結果と考察

表 2 は，統合的プログラムの実施前と実施後の共同体感覚尺度の結果を用いて一要因参加者内計画による分散分析を行った結果である。結果から，共同体感覚全体として，有意な上昇を示した($F=11.62$，$p<.01$)。下位項目では，他者スキーマにおいては有意な上昇を示し($F=13.36$，$p<.01$)，自己スキーマにおいて上昇方向に有意傾向を示した($F=3.85$，$p<.10$)。中野・田中(前掲 2012)は，有意水準について「有望な改善の機会を逃してしまう危険性があることから，「探索発見型」の研究では 10%を目安にすることもできる」[49]として，目的に応じた有意水準の設定の必要性を述べている。本分析における探索的意義からも，自己スキーマにおける有意傾向についても変容を認め，考察していく。以上のことから，統合的プログラム実施後に児童の共同体感覚の上昇が示された。

表２　分析方法：一要因参加者内分散分析（N=25）

項目		時期	平均	標準偏差	F 比
共同体感覚		10 月	32.48	6.07	11.62 **
		12 月	34.52	5.21	
下位項目	自己スキーマ	10 月	16.96	3.17	3.85 +
		12 月	17.60	2.95	
	他者スキーマ	10 月	15.52	3.35	13.36 **
		12 月	16.92	2.92	

+p<.10 *p<.05 **p<.01

２．３．１．２　学級満足度尺度の結果の考察

表３は，統合的プログラムの実施前と実施後の学級満足度尺度の結果を用いて一要因参加者内計画による分散分析を行った結果である。結果から，承認得点においては有意な上昇を示し(F=7.84，p<.01)，被侵害得点では下降方向に有意傾向を示した(F=3.05,p<.10)。ここでも先ほどと同じように有意傾向についても変容を認める。以上のことから，統合的プログラム実施後に児童の学級満足度の上昇が示された。

表３　分析方法：一要因参加者内分散分析(N=25)

項目	時期	平均	標準偏差	F 比
承認得点	10 月	19.16	3.75	7.84 **
	12 月	20.76	3.61	
被侵害得点	10 月	9.88	4.84	3.05 +
	12 月	8.28	3.45	

+p<.10 *p<.05 **p<.01

２．３．２　共同体感覚と学級満足度の相関

中野・田中(前掲 2012)が開発した「js-STAR」を用いて相関分析を行った[50]。

２．３．２．１　統合的プログラム実施前における相関分析

表４では，統合的プログラム実施前の共同体感覚尺度と学級満足度尺度の関連性を見るために，相関係数を計算した。その結果，承認得点と自己スキーマの間に有意な正の相関が見られた(r=0.795，F=39.58，df1=1，df2=23，p<.01)。相関の強さは相当強いと言える。承認得点と他者スキーマの間にも，有意な正の相関が見られた(r=0.733，F=26.66，df1=1，df2=23，p<.01)。相関の強さは相当強いと言える。被侵害得点と自己スキーマの間には，有意な負の相関が見られた(r=-0.723，F=25.26，df1=1，df2=23，p<.01)。相関の強さは相当強いと言える。被侵害得点と他者スキーマの間にも，有意な負の相関が見られた(r=-0.656，F=17.35，df1=1，df2=23，p<.01)。相関の強さは中程度と言える。

表４　統合的プログラム実施前の共同体感覚尺度と学級満足度尺度の相関分析

	承認得点	被侵害得点	自己スキーマ	他者スキーマ
承認得点	―	-0.513 **	0.795 **	0.733 **
被侵害得点		―	-0.723 **	-0.656 **
自己スキーマ			―	0.737 **
他者スキーマ				―

+p<.10 *p<.05 **p<.01

２．３．２．２　統合的プログラム実施後における相関分析

表５では，統合的プログラム実施後の共同体感覚尺度と学級満足度尺度の関連性を見るために，相関係数を計算した。その結果，承認得点と自己スキーマの間に有意な正の相関が見られた(r=0.853，F=61.45，df1=1，df2=23，p<.01)。相関の強さは相当強いと言える。承認得点と他者スキーマの間にも，有意な正の相関が見られた(r=0.562，F=10.62，df1=1，df2=23)。相関の強さは中程度と言える。被侵害得点と自己スキーマの間に，有意な負の相関が見られた(r=-0.732，F=26.51，df1=1，df2=23，p<.01)。相関の強さは相当強いと言える。

表 5　統合的プログラム実施後の共同体感覚尺度と学級満足度尺度の相関分析

	承認得点	被侵害得点	自己スキーマ	他者スキーマ
承認得点	―	-0.589 **	0.853 **	0.562 **
被侵害得点		―	-0.732 **	-0.264 ns
自己スキーマ			―	0.571 **
他者スキーマ				―

+p<.10 *p<.05 **p<.01

２．３．２．３　２つの相関分析の結果に対する考察

統合的プログラム実施前後の相関分析より，承認得点と自己スキーマ，承認得点と他者スキーマ，被侵害得点と自己スキーマに関連があることが示された。実施前後の相関関係の違いとして，実施後に被侵害得点と他者スキーマの相関が無くなっている点が認められる。そこでそれぞれの得点の実施前後の変容を確認すると，他者スキーマは有意な上昇があり，被侵害得点においては下降方向に有意傾向を示しており，どちらの変容も統合的プログラム実施に効果があった可能性を示している。しかし，被侵害得点において変化が認められるほどの変容ではなったため，相関を示さなかったことが考えられる。このことは，実施効果に対して望ましい変容があったという点では，相関関係が維持される可能性があると考えられる。以上のことから，共同体感覚と学級満足度には相関がある可能性が示された。

２．４　分析Ｉの総合考察

分析Ｉの結果から明らかになったことは，統合的プログラムの実施後において共同体感覚尺度と学級満足度尺度に正の変容が見られたことと，共同体感覚と学級満足度には相関があることが示されたことの２点であった。このことから，会沢(前掲 2014)[51]の指摘が支持され，学級満足度が高まることは共同体感覚が高まることにつながることが明らかとなった。よって，共同体感覚が育成されることで学級での対人的適応が高まる可能性が示された。

３　分析Ⅱ　「統合的プログラム実施が児童の共同体感覚に与えた影響についての検証」

３．１　目的

分析Ｉより，統合的プログラムの実施後に共同体感覚の正の変容があることが認められた。そこで，統合的プログラムの実施が子どもたちの共同体感覚の育成にどのような影響を与え，そのことが社会的スキルの獲得・遂行・般化にどのようにつながったのかということについて，対人的自己効力感と他者からの評価という２つの側面から検証を行う。

３．２　方法

３．２．１　対象・実施時期

分析Ｉと同様

３．２．２　効果の測定材料

セルフモニタリングの自由記述をもとに，福士・名郷(2011)[52]の方法を援用し以下のように分析を行った（表 6)。複数の回答者の小さなテキストデータを扱うため，福士らが述べるように，大谷(2007)[53]の SCAT と西條(2007)[54]の SCQRM を用いることで，小さなデータから概念・カテゴリーを抽出し，理論記述を行うことができると考える。

表 6　分析手順

① ふり返りの自由記述を意味のまとまりに応じてセグメント化し，SCAT のフォームに沿ってコードを付していく。
②セグメントごとに短冊状に切り分けて並べ替え，同じような意味のまとまりを分析シートに分類していく。
③分析シートに集まったセグメントごとの概念から，これらの概念を包括する上位概念をカテゴリーとして名付ける。
④SCQRM の理論に基づきモデル図を構築し，理論記述し考察した。

３．３　分析結果と考察

４回のセッションの記述内容をそれぞれ分析し，下位概念とカテゴリーを抽出した。各回を通して，得られたカテゴリーはほぼ同じものであった。しかし，セッション２と比較してセッション３では，【達成感】と【他者からの受容感・肯定感の認知】のカテゴリーの下位概念が１つずつ増加していた。また，セッション 1～3 がペアでの活動であったのに対し，セッション４のみグループでの活動であったことや，記述量としてもセッション３が多くなっていた。

このことから，セッション３の分析結果が統合的プログラムの実施過程をより詳細に捉えることに適していると判断した。そこで以下にセッション３の結果をもとに分析を進める。

（以下表記について　【上位カテゴリー】，＜下位概念＞，「記述内容」）

表７　カテゴリー一覧

カテゴリー	下位概念	代表的な記述内容	セグメント n=34
【達成感】	＜自己の取組成功への肯定的認知＞	「ぼくは相手に聞こえるように話せてよかったです」「いつもより大きい声を出せてよかった。」	17
	＜学級の目標達成への肯定的認知＞	「全員が同じ時間みんなに聞こえる声で話せていていいと思いました。」	5
【他者からの受容感・肯定感の認知】	＜被受容体験の喜び＞	「みんなが自分の話を聞いてくれてうれしかったです。」	2
	＜他者からの肯定的評価への喜び＞	「自分のいいところなどをさがしてくれて見てくれていたからうれしかったです。」	4
	＜他者評価からの自己の気付き＞	「自分では分からなかったけど，みんなと同じ時間にしっかり話せてよかったです。」	2
【次回への動機づけ】	＜次回への意欲＞	「次は私がだれかのいいところを見つけたいです。」	1
	＜次回への目標＞	「このSSTで身に付けた力で大きな声で話せたらいいなと思いました。」	1
【新たな価値への気付き】	＜取り組むことへの肯定的な認知＞	「やっぱりみんなが意見をきくのは大切だとまた思いました。」	2

３．３．１　統合的プログラムの影響モデル図

抽出されたカテゴリーをもとにして「統合的プログラムの影響モデル図」として，概念図を作成した。

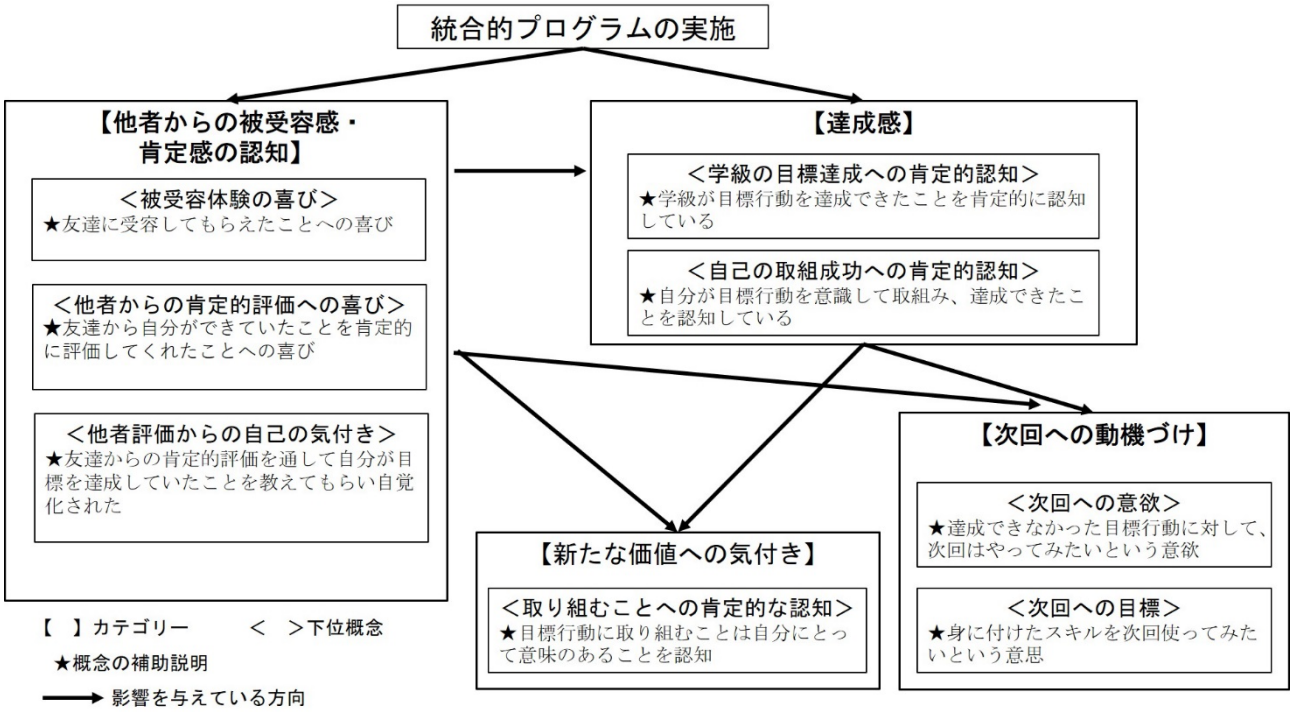

図１　統合的プログラムの影響モデル図

３．３．２　各カテゴリーについての分析・考察

カテゴリーごとの分析とカテゴリー間の関連について，以下に考察していく。

【達成感】

＜自己の取組成功への肯定的認知＞のセグメントの数が一番多くあり，「班で話した時，相手に聞こえる声で話せてよかったです。」など，SSTで練習した行動目標について，自分が取り組むことができたことを記述している。ふり返りにおいて，この成功体験を自己認知することで，自己強化が図られたことが考えらえる。またこれらの記述には，具体的な行動ができたことが記述されていることから，子どもたちにとってSST実施の際に具体的な行動目標を提示したことが，自分が目標行動を行うことができたかどうかを評価しやすくなったり，自分がどのような行動をすれば

よいかが分かりやすくなったりすることにつながったと考えられる。上地ら(2003)は,成功体験を積み重ねることが，セルフエフィカシーや結果予期を高めると述べており[55]，ここでの直接的達成経験が，対人的自己効力感と共同体感覚における自己スキーマの向上につながったことが示唆される。

＜学級の目標達成への肯定的認知＞では,「みんなちゃんと，同じ時間話していて，聞こえるように話していてよかったです。」など，自分も含めた学級集団が目標を達成できたことを認知することで，自己と集団の成功体験を得られたことが考えられる。また，集団の成功体験は，友達への肯定的な捉えへとつながることも考えられる。

【他者からの被受容感・肯定感の認知】

＜被受容体験の喜び＞では，SST の場面や他の学習の場面において,「みんなが自分の話を聞いてくれてうれしかった」など，友達に受け止めてもらえたという直接体験を通して，受容感を得ていることが考えられる。＜他者からの肯定的評価への喜び＞では,「ちゃんと話せていることをかいてもらえたのでうれしかったです」など，にこにこレターを受け取ることを通して友達が自分のいいところを見つけてくれたことに喜びを感じている記述がある。このことから，自分のいいところを見つけてくれた他者に対して肯定的に捉えることができたと考える。この他者への肯定的な捉えは，他者からの否定的評価懸念の解消を促した可能性が考えられる。また，上地ら（前掲 2003）は,「重要な他者からの激励や賞賛」である「言語的説得」が自己効力感を高める情報源であると述べていることから[56]，＜他者評価からの自己の気付き＞では，自分では気づかなかった“目標行動ができた自分”を知ることができ,【達成感】を得ることができたと考える。また，それを教えてくれた友達に対しても肯定的に捉えることができると考える。以上のことから，これらの経験を積み重ねることで，他者からの否定的評価懸念の解消や共同体感覚の他者スキーマである「人々は私にプラスをもたらしてくれる」という感覚を育むことにもつながったのではないかと考えられる。また，他者からの言語的説得により，対人的自己効力感の向上にもつながったと言える。

【次回への動機づけ】【新たな価値への気付き】

【次回への動機づけ】では,【達成感】のカテゴリーで見られた，達成できたことへの喜びから派生した「この SST で身に付けた力で大きな声で話せたらいいなと思いました」「次は私がだれかのいいところを見付けたいです。」という記述が見られた。この記述は,【他者からの被受容感・肯定感の認知】のカテゴリーでの友達に認められた経験，友達の行動からの気付きなどが影響を与えている可能性が考えられる。また,【新たな価値への気付き】では,「やっぱりみんなが意見をきくのは大切だとまた思いました。」という記述が見られ，自らの行動を見直し，そのことを肯定的にとらえていることが考えられる。これらの記述から，SST で獲得したスキルが日常へ般化していく可能性が考えられる。また，橋口(2017)は，共同体感覚が，他者へ関心をもつことから，貢献しようという決心もつことへと進んでいくことの中には，幸福へとつながる潜在的なプロセスモデルがあるとして，共同体感覚と主観的幸福感や肯定的気分に関連があることを述べている[57]。このプロセスは，分析を通して見られた過程，つまり，子どもたちが友達から肯定的に認められたり，友達とのかかわりに自信をもてたりするなど，肯定的感情を得ることを積み重ねることで，自分から友達に声をかけたり，良いところを見つけようとしたりする行動へとつながる過程と重なる。子どもたちが友達とかかわる喜びを感じていることで，社会的スキルの獲得・遂行・般化へとつながっていくといえるのではないか。このことから，達成感や被受容感などの肯定的な感情が共同体感覚を高め，社会的スキルの獲得・遂行を促した可能性が考えられる。

３．４　分析Ⅱの総合考察

セルフモニタリングの記述から，達成感と被受容感を得ることで，対人的自己効力感を向上させたことと，他者への肯定的な見方が高まることで他者からの評価されることへの不安を解消していったことが示唆された。さらに，統合的プログラムに取り組む中で，子どもたちが達成感や被受容感という肯定的な感情を得ることで，友達との良好な関係形成につながるかかわりが日常へと般化させていく可能性も示唆された。

本分析では，福士・名郷(前掲 2011)の方法を援用し[58]，SCAT[59]の一部を用いて SCQRM[60]の関心相関的研究法により分析を行った。福士・名郷(前掲 2011)が述べているように，自由記述を切片化して分析を行うことは，複数の回答者から得られたデータを扱う際に適していると言える[61]。また，モデル図を作成し理論記述していく際にも，理論的飽和ではなく，目的相関的飽和に達したと捉えることで，本理論記述によって本分析の目的である共同体感覚がどのように育成されたかという過程を説明することができたと言えるであろう。

以上のことから，統合的プログラムの実施を通して，達成感，被受容感，肯定的な感情が得られることで，社会的スキルの獲得・遂行・般化を促していくという共同体感覚の育成過程が明らかになった。

４　まとめと今後の課題

本研究では，集団 SST を含む統合的プログラムの実施を通して共同体感覚を育むことが，社会的スキルの獲得・遂行・般化を促し，学級での対人的適応を高めることに効果があるのか，分析Ⅰ，分析Ⅱを通して検証をしてきた。

分析Ⅰでは，統合的プログラムの実施後に共同体感覚と学級満足度に正の変容が認められた。また，共同体感覚と学級満足度に相関があることが示された。このことから，共同体感覚の育成が学級での対人的適応を高める可能性が示された。今後の共同体感覚を扱う研究において,学級満足度に関する研究知見がより活用されることが期待される。

分析Ⅱでは，統合的プログラム実施後に共同体感覚に正の変容が認められたことから，統合的プログラムの実施が

共同体感覚の育成にどのように影響を与えたのか検証した。統合的プログラムの実施過程において対人的自己効力感の向上と他者からの否定的評価懸念が解消されることで，子どもたちが達成感，被受容感，肯定的な感情を得ていき，社会的スキルの獲得・遂行・般化を促していることが明らかとなった。以上のことから，集団 SST を含む統合的プログラムの実施を通して共同体感覚を育むことが，社会的スキルの獲得・遂行・般化を促し，学級での対人的適応を高めることに効果があることが示された。

しかし，分析Ⅱについてはセルフモニタリングの記述からのみ分かるものであり，実際に子どもたちの行動にどのような変容があったかについては明らかにされていない。統合的プログラムの実施後に「子どもたち同士のかかわり方が柔らかくなった」という担任の見取りが報告されていることからも，子どもたちの行動変容が認められる可能性が高い。今後は子どもたちの実際の行動変容をとらえ，検証していくことが課題である。

５　謝辞

本研究を行うにあたり，多大なる御理解と御協力をいただきました A 県 B 小学校の教職員の皆様をはじめ，４年生の児童の皆さんに心より感謝申し上げます。

引用文献

(1)文部科学省：『平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』文部科学省，https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf89(2020 年 1 月 22 日 閲覧)
(2)前掲(1)
(3)清水由紀：「児童・生徒の発達研究の動向」，日本教育心理学会，『教育心理学年報』，第 51 集，pp.11-21，2012
(4)佐藤正二・立元真：「児童生徒の対人関係と社会的適応・予防介入」，日本教育心理学会，『教育心理学年報』，第 38 集，pp.51-63，1999
(5)松尾直樹・新井邦二郎：「感情と目標が児童の社会的行動の選択に及ぼす影響」，日本教育心理学会，『教育心理学研究』，第 45 号，pp.303-311,1997
(6)松尾直博・新井邦二郎：「児童の対人不安傾向と公的自己意識，対人的自己効力感との関係」，日本教育心理学会，『教育心理学研究』，第 46 号，pp.21-30,1998
(7)前掲(6)
(8)前掲(6)
(9)前掲(6)
(10) 河村茂雄：『学級づくりのための Q-U 入門 』，図書文化，2006
(11) 河村茂雄：『データが語る②　子どもの実態―学習意欲・友だち関係・規範意識を徹底検証』，図書文化，2007
(12) 赤坂真二：『先生のためのアドラー心理学　勇気づけの学級づくり』，ほんの森出版，2010
(13) 古庄高：「学校のおけるアドラー心理学の新しい試み」，神戸女学院大学論集，第 55 巻第 2 号，2008
(14) 橋口誠志郎：「小学校（中・高学年）用共同体感覚尺度作成の試み―中核信念に焦点をあてて―」，日本学校メンタルヘルス学会，『学校メンタルヘルス』Vol.15,No.2 2012
(15) 木下将志・赤坂真二：「アドラー心理学に基づくクラス会議に関する研究動向と今後の展望」，上越教育大学教職大学院研究紀要，第 7 巻，pp.13-30，2020
(16) 高坂康雅：「小学生版共同体感覚尺度の作成」，日本心理学会，『心理学研究』，第 84 巻 6 号，pp.596-604，2014
(17) ジェーン・ネルセン，リン・ロット，Ｈ・ステファン・グレイン著，会沢信彦訳『クラス会議で子どもが変わるアドラー心理学でポジティブ学級づくり』コスモスライブラリー，2000
(18) 赤坂真二：「アドラー心理学とクラス会議で子どもの市民性を育てる」，日本教育心理学会総会発表論文集，56，pp.144-145，2014
(19) 小野寺正己・河村茂雄：「学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向―学級単位の取り組みを中心に―」，日本カウンセリング学会，『カウンセリング研究』Vol.36，No.3，2003
(20) 堀部要子・樋口和彦・曽山和彦：「学校全体で取り組む継続的な短時間 SST の有用性」，日本授業 UD 学会編集委員会，『授業 UD 研究』第 8 号，pp.73-87，2019
(21) 会沢信彦：「学級経営とアドラー心理学」，会沢信彦，岩井俊憲編，『今日から始める学級担任のためのアドラー心理学―勇気づけで共同体感覚を育てる』，pp.25-32，図書文化，2014
(22) 河村茂雄・品田笑子・藤原一夫：『いま子どもたちに育てたい　学級ソーシャルスキル』，図書文化，2007
(23) 藤枝静暁・相川充：「学級単位による社会的スキル訓練の試み」，東京学芸大学紀要出版委員会，『東京学芸大学紀要』第 1 部門教育科学，50，pp.13-22，1999
(24) 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巌：「子どもの社会的スキル訓練―現況と課題―」，宮崎大学教育文化学部，『宮崎大学教育文化学部紀要』，第 3 号，pp.81-105，2000
(25) 藤枝静暁，相川充：「学級単位による社会的スキル訓練効果に関する実験的検討」，日本教育心理学会，『教育心理学研究』，49，pp.371-381，2001
(26) 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子：「児童に対する集団社会的スキル訓練」，日本行動療法学会，『行動療法研』

究，26，pp.15-23，2000
(27) 佐藤容子・佐藤正二・高山巌：「攻撃的な児童に対する社会的スキル訓練」，日本行動療法学会，『行動療法研究』，第 19 巻，pp.13-27，1993
(28) 佐藤正二・佐藤容子・高山巌：「引っ込み思案児の社会的スキル訓練―自然場面でのコーチングによる長期的維持―」，宮崎大学教育文化学部，『宮崎大学教育文化学部紀要』，第 2 号，pp.147-156，2000
(29) 金山元春・後藤吉道・佐藤正二：「児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果」，一般社団法人 日本認知・行動療法学会，『行動療法研究』 26(2)，pp.83-96，2000
(30) 前掲(6)
(31) 前掲(23)
(32) 小石寛文・岩崎佳子：「仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討」，神戸大学発達科学部人間科学研究センター，『人間科学研究』VOL.8，No.1，2000
(33) 浅本有美・国里愛彦・村岡洋子・在原理沙・堂谷知香子・田所健児・伊藤大輔・伊藤有里・佐々木美保・尾形明子・鈴木伸一：「小学校 1 年生に対する集団社会的スキル訓練の試み―取り組みやすく，動機づけを高める集団 SST プログラム―」，日本行動療法学会，『行動療法研究』，36(1)，pp.57-68,2010
(34) 在原理沙・古澤裕美・堂谷知香子・田所健児・尾形明子・竹内博行・鈴木伸一：「小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響」，日本行動療法学会，『行動療法研究』，35(2)，pp.177-188，2009
(35) 前掲(23)
(36) 西岡慶樹・坂井誠：「小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究―セルフモニタリング・フェーズを取り入れた SST の検討―」，愛知教育大学，『愛知教育大学研究報告』，56（教育科学編），pp.37-45，2007
(37) 前掲(36)
(38) 福島正徳・菅原正和：「小学生のセルフ・エフィカシーを育てるカウンセリング技法とその効果」，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター，『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 4，pp.169-181，2005
(39) 前掲(38)
(40) 前掲(21)
(41) 前掲(14)
(42) 前掲(10)
(43) 前掲(14)
(44) 前掲(10)
(45) 前掲(22)
(46) 松山康成：『学級を最高のチームにする極意　いじめに強いクラスづくり　予防と治療マニュアル小学校編』赤坂真二，明治図書，2015
(47) 前掲(23)
(48) 中野博幸・田中敏：『フリーソフト　js-STAR でかんたん統計データ分析』，技術評論社，2012
(49) 前掲(48)
(50) 前掲(48)
(51) 前掲(21)
(52) 福士元春・名郷直樹：「指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない―指導医講習会における指導医のニーズ調査から―」，日本医学教育学会，『医学教育』，pp.65-73，2011
(53) 大谷尚：「４ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―」，名古屋大学大学院教育発達科学研究科，『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』，pp.27-44，2007
(54) 西條剛央：『ライブ講義・質的研究とは何か　SCQRM ベーシック編　研究の着想からデータ収集，分析，モデル構築まで』，新曜社，2007
(55) 上地広昭，竹中晃二，鈴木英樹「小学校高学年における身体活動の行動変容段階とセルフエフィカシーの関係」，日本健康教育学会 ，『日本健康教育学会誌』 11(1)，pp.23-30，2003
(56) 前掲(55)
(57) 橋口誠志郎：「共同体感覚認知尺度の作成」，桜美林大学大学院心理学研究科，『心理学研究 ： 健康心理学専攻・臨床心理学専攻』，Vol.8，pp.49-56，2017
(58) 前掲(52)
(59) 前掲(53)
(60) 前掲(54)
(61) 前掲(52)

アドラー心理学に基づくクラス会議における議題が児童の発話に及ぼす影響に関する事例研究

－クラス会議における２つの機能に基づく話し合いの比較を通して－

木下　将志（千曲市立治田小学校）・佐野　太洲（新潟市立鳥屋野小学校）
赤坂　真二（上越教育大学教職大学院）

要　　旨

アドラー心理学に基づくクラス会議は，学級全体の運営に関わる問題の解決を目的とする「クラス議会（集団議題）」と問題を抱えた個人の支援を目的とする「オープンカウンセリング（個人議題）」の２つの話し合いに基づく機能を持つ。本研究は，この２つの機能に基づく話し合いの比較を通して，クラス会議における議題内容が児童の発話に及ぼす影響を明らかにすることを目的として，クラス会議中の全体討議場面とペア対話場面における児童の発話を量的・質的に分析し，比較検討を行った。その結果，次のことが明らかとなった。一つ目は，全体討議場面において，集団議題は個人議題に比べて「話し合い」を運営・維持する発話を多くすることに影響を及ぼし，個人議題は集団議題に比べて，雑談・独り事などクラス会議とは関係のない発話を多くすることに影響を及ぼすことが示された。二つ目は，ペア対話場面において，児童の発話カテゴリーを数量的に分析した結果では有意な差は見られなかったが，比較的大きな会話単位で分析した結果，集団議題は個人議題に比べて，意見の対立を避け，どちらかが同調する会話ケースを多くすることに影響を及ぼし，個人議題は集団議題に比べて，お互いに納得するまで対話しようとする会話ケースを多くすることに影響を及ぼすことが示された。このように，集団議題と個人議題では，児童の発話に異なる影響を及ぼしている可能性が示された。

キーワード
アドラー心理学　クラス会議　議題　発話分析　会話ケース

１　問題の所在

１．１　問題の背景

学校現場では，いじめ，暴力行為など児童生徒間の人間関係の問題が指摘されて久しく（文部科学省 2019[(1)]），学習環境である学級や学校における児童生徒間のよりよい人間関係構築に向けてより一層，生徒指導の充実が求められている。生徒指導の充実を図るために，秋山（2014）は，生徒指導の最も重要な教育の場として位置づけられている特別活動を基盤とした学級経営を充実させる必要性を主張している[(2)]。また，文部科学省（2018）は，特別活動での学級活動における「自治的・自発的な活動」を中心として，学級経営の充実を図ることを述べている[(3)]。特別活動の在り方について，佐々木・中村（2011）は，「特別活動の実施において，今ひとつ重要なのは話合い活動である」と述べ[(4)]，「自治的・自発的な活動」の１つである「話合い活動」（脇田 2019[(5)]）を，特別活動における重要な役割を果たす活動であると位置づけている。このように学校教育では，特別活動での学級活動における「話合い活動」を基盤とした学級経営の充実を図ることが求められている。「話合い活動」について，「児童が日常の学校生活を通して新たな問題点を見出して，その解決に向けた提案を行い，多様な意見交流を通して，それぞれが協力できる着地点を見出そうとする活動」（松岡 2014[(6)]）と定義されている。

小学生を対象とした学級活動における「話合い活動」の先行研究を概観すると，話合い活動での授業分析に着目した研究（若松ら 2017[(7)]，山田・清水 2019[(8)]）の他に，複式学級における話合い活動に着目した研究（仮屋園 2003[(9)]；仮屋園ら 2004[(10)]），複式学級と単学級による話合い過程を比較した研究（仮屋園・丸野 2007[(11)] 2008[(12)]），異学年集団による縦割り学級における話合い活動に着目した研究（岡田 2017[(13)]）など通常学級以外においても研究の蓄積が見られる。また，特別活動の目的である「社会性の育成」（宮田 2010[(14)]）に着目した研究に，宮田（2015）[(15)]，松本ら（2019）[(16)] の報告がある。宮田（2015）は，小学校低学年の学級活動の実践を通して，よりよい人間関係を学

び，社会的資質を身に付けることについて研究を行った。その結果，低学年の話し合い活動においても，学級の児童が互いの立場や考えを認め，折り合いをつけながら合意した解決策を集団決定することができれば，「発話効力」「他者協調」「自己実現」が高まると述べている。また、松本ら（2019）は，小学校２年生における話し合い活動において，学級満足度尺度（Q-U），及び宮田（2015）で検討されていない発話の量的・質的な分析により検討した。その結果，協同問題解決のプロセスと規範及び向社会性の促進との関連が示唆されたことを報告している。このように，学級活動における話合い活動の効果は先行研究において多数報告されている。

しかしながら，赤坂ら（2012）は，学級活動における「話合い活動」が，目的，方法，効果の曖昧さからその効果の大きさが期待されながらも教師の実践が伴っていないことを指摘している[17]。また，後藤・脇田（2016）が実施した「学級担任の学級会に関する調査」によると調査対象者の半数が「特別活動の教え方がわからない」と回答し，学級会コーナーを設置している学級は，わずか３割弱であった[18]。山田・清水（2019）は，「話合い活動」の意味と指導方法を，根拠あるかたちで提示できれば，話合い活動の実施率が高まる可能性を指摘している[8]。つまり，学級活動における「話合い活動」は依然として指導が十分でない実態が報告されており，「話合い活動」研究では，目的，方法，効果を根拠あるかたちで，明示していくことが喫緊の課題と考えられる。

１．２　アドラー心理学とクラス会議

学校教育に応用できるよう改良し，プログラム化された数少ない「話合い活動」の１つに「クラス会議」（森重 2010[19] 赤坂 2014a[20]）が挙げられる。「クラス会議」とは，Adler，A（1870-1937）の理論を背景としたアドラー心理学に基づく「話し合い活動」であり，「集団にかかわることや個人的な葛藤などの生活上の諸問題を，支持的で受容的な雰囲気の中で，民主的な手続きを経て解決する話し合い活動」と定義されている（赤坂 2014b[21]）。クラス会議の有用性について，学校現場で実践している教員からの逸話的報告（八長 2015[22]，久下 2015[23]）とともに，数量的指標を用いて，その効果を検証した報告がある。例えば，赤坂（2014a）は，クラス会議の実施により，学級満足度尺度（Q-U）の「承認得点」の上昇と被侵害得点」の低下が有意に認められ，学校生活満足度が高まったことを報告している[20]。松崎ら（2016）[24]が小学校における「満足型」学級づくりの試みの一つとして，「クラス会議」を挙げているなど，クラス会議は，子どもの学級適応を高め学級経営の充実を図る手立ての一つとして期待されている。

しかしながら，クラス会議研究の動向をまとめた木下・赤坂（2020a）は，クラス会議研究の方法について，尺度といった量的な調査を用いた研究が中心であることから，クラス会議で見出されている効果の因果関係の曖昧さを指摘し，クラス会議における子どもの効果を詳細に分析するために発話・会話分析等の質的な調査方法を取り入れて研究する必要性を述べている[25]。

クラス会議における児童の発話を検討した木下・赤坂（2020ｂ）は，児童の振り返り用紙から肯定的評価が高いクラス会議（以下：高クラス会議）と低いクラス会議（以下：低クラス会議）を設定し，クラス会議中の全体討議場面及びペア対話場面における児童の発話分析を通して，高クラス会議と低クラス会議における児童の発話の特徴を検討した。結果，高クラス会議は低クラス会議に比べて，全体討議場面では，クラス会議を成立させるための指示・注意など「話し合い」を維持する発話が多く見られた。また，ペア対話場面では，雑談のようなクラス会議とは関係のない発話が多く見られるが，お互いの考えを納得するまで対話する会話ケースが多く見られる特徴を明らかにした[26]。しかしながら，アドラー心理学に基づくクラス会議は，野田・萩（1989）[27]が提唱した学級全体の運営に関わる問題解決を目的とした「クラス議会」と問題を抱えた個人の支援を目的とした「オープンカウンセリング」の２つの話し合いに基づく機能を持ち（赤坂ら 2012[17]），高クラス会議は，「オープンカウンセリング」である一方，低クラス会議は，「クラス議会」であり，両クラス会議における話し合う課題が異なっていた。丸野ら（2001）は，課題の違いによって，「話し合い過程」に違いがあることを指摘し[28]，また，間瀬ら（2007）は，話し合いの話題や内容に対する児童の認識の違いが，話し合い過程の違いに影響する可能性を指摘している[29]。つまり，高クラス会議と低クラス会議における児童の発話の違いは，話し合う議題が要因で児童の発話に影響を及ぼした可能性が考えられる。従って，クラス会議が併せ持つ２つの機能に基づく話し合いが児童の発話に及ぼす影響について検討することは，クラス会議特有の話合い活動である「オープンカウンセリング」に関する知見を得ることが期待でき，すでにクラス会議が見出している効果の因果関係の究明へのアプローチとなる。しかし，クラス会議における２つの機能に基づく話し合いに着目し，比較検討する中で，児童の発話にどのような影響を及ぼすのか明らかにした研究は管見の限り見当たらない。

そこで，本研究では，アドラー心理学に基づくクラス会議が併せ持つ，学級全体の運営に関わる問題の解決を目的とした「クラス議会」と問題を抱えた個人の支援を目的とした「オープンカウンセリング」の２つの機能に基づく話し合いにおける児童の発話を比較し，クラス会議における議題が児童の発話に及ぼす影響を事例的に検討した。

２　研究の目的と定義

２．１　研究の目的

アドラー心理学に基づくクラス会議は，学級全体の運営に関わる問題の解決を目的とする「クラス議会」と問題を抱えた個人の支援を目的とする「オープンカウンセリング」の２つの話し合いに基づく機能を持つ。本研究の目的は，この２つの機能に基づく話し合いの比較を通して，クラス会議における議題内容が児童の発話に及ぼす影響を明らかにすることである。

２．２「クラス議会」と「オープンカウンセリング」について

クラス会議で話し合われる議題について，赤坂（2015）は，「個人に関する議題と集団に関する議題がある。」と述べている[30]。筆者の判断では，「クラス議会」とは，赤坂（2015）が述べる「集団に関する議題」であり，一方，「オープンカウンセリング」とは，「個人に関する議題」であると解釈することができる。そこで，本研究では，「クラス議会」を「集団議題」とし，「オープンカウンセリング」を「個人議題」として定義する。

３　研究方法

３．１　対象学級

新潟県公立Ａ小学校　第６学年　男児４名　女児 13 名　計 17 名

対象学級は，河村（1998）[31]が開発した学級満足度尺度（「楽しい学校生活をおくるためのアンケート（以下 Q-U）」）による調査（６月４日実施）の結果，学級満足群の児童が全体の約 71%（12 人），非承認群の児童が全体の 29%（５人）で，「親和的なまとまりのある学級集団（満足型）」であった。対象学級の児童は，下学年次からクラス会議を実施している。学級担任は，学級について「助け合ったり，優しい学年である。発言ができる子と出来ない子で差がある」と述べていた。

３．２　期間

2019 年６月上旬から 2019 年７月中旬

３．３　手続き

2019 年６月６日から 2019 年７月 11 日の間，計６回にわたり参与参観を行った。議題については，集団議題，個人議題ともに 3 回ずつ実施した（表１）。教室の後方に，教室全体を映せるように，ビデオカメラ１台，iPad1 台を設置した。また子どもたち全員（17 名）に IC レコーダー1 台ずつ装着し，映像と音声を記録した。なお，観察者である第一筆者は，学級担任から「みんながクラス会議をする様子を見て勉強する人」と子供に紹介された。本研究におけるクラス会議プログラムは赤坂（2014b）[21]が作成したクラス会議プログラムに準拠して実施した（表２）。進行に不具合が生まれた時は，第一筆者が教師や子どもたちに言葉がけを行いながら実施した。また，子どもの実態を把握するために，4 月 15 日に参与参観及び学級担任に簡単なインタビューを行った。

本研究では，クラス会議における議題が児童の発話に及ぼす影響を検証していく。そのため，「全体討議場面」は「５．議題及び提案理由の確認」から，一方，「ペア対話場面」は「６．解決策を出し合う（２人ペアで解決策を出す）」「７．解決策に対して賛成・心配意見を出し合う（２人で相談する時間あり）」場面における児童の発話について，第１筆者がビデオ録画及びＩＣレコーダーで録音したものから発話プロトコルを作成した。またペア対話場面における話し合いでは，一人ひとりの発言が比較的短く，久保田・

表１　各時間の議題内容

日付	議題	提案者	議題内容
6/6　①	集団	児童A	みんなが楽しく勉強するためにはどうするか
6/13　②	集団	図書委員会	6年生が本をたくさん読むためには
6/18　③	個人	教師	もっと温かい言葉がけを増やすためには
6/25　④	集団	教師 イベント係	みんなが喜んで参加してくれるネット型大会にするにはどうしたらいいか
7/4　⑤	個人	児童B 児童C	メディアを守るためにはどうすればいいか
7/11　⑥	個人	児童D	宿題をやってくるにはどうしたらいいか

表２　クラス会議授業デザイン

順	クラス会議の流れ
1	円（輪）になる
2	話合いの決まりの確認
3	認め合い活動（ハッピー・サンキュー・ナイス）
4	前回の解決策の振り返り
5	議題及び提案理由の確認
6	解決策を出し合う （２人ペアで解決策を出す）
7	解決策に対して賛成・心配意見を出し合う （２人ペアで相談する時間あり）
8	決定（多数決）
9	振り返り（司会団の感想・教師の語り）

西川（2004）[32] が述べる，話者の発話中に別の話者が発話するオーバーラップ発話の会話が弾むことがある。そのため，オーバーラップされた発話は，発話プロトコルの中に//を記した。

３．４分析方法

３．４．１【分析１】全体討議場面における児童の発話分析

クラス会議中の全体討議場面における児童の発話を分析することで，集団議題と個人議題における児童の発話の特徴を検証する。6時間分のクラス会議について，発話記録の採取を試みた。発話の採取は,「円（輪）になる場面」(表２）に，円の中心に設置した IC レコーダーを基に，ビデオカメラ，iPad で発話者を特定しながら，発話プロトコルを作成した。また，クラス会議中の児童の発話を岸・野嶋（2006）[33] を参考に,「１．児童間の話者交替」,「２.同一話者間内の発話における発話機能の変わり目」を基準として区切り１発話とした。全体討議場面の総発話頻度数は1787（教師：132，子ども：1655）であった。次にそれらを発話単位毎に分類するために，カテゴリー表を作成した（表３)。本カテゴリーは，グループ学習における発話分類カテゴリーを作成した町・中谷（2014）[34] と学級活動における話合い活動における発話カテゴリーを作成した松本ら（2019）[16] を参考に，クラス会議における発話の枠組みに変更し，作成した木下・赤坂（2020ｂ）に準拠した。また，木下・赤坂（2020ｂ）を基に，クラス会議関連発話を，倉盛（1999）[35] を参考に,「深い処理」「浅い処理」の発話分類を実施した。「深い処理の発話」とは，理由を挙げながら自分の判断を説明したり,質問を行ったりするような発話であり,「浅い処理の発話」とは,相手の意見の繰り返し,課題内容の確認といった発話である。

カテゴリーの分類は第一筆者が第二筆者にカテゴリーの説明を行った上で分析を行った。一致率は，93.2%であった。その後，分析者間で異なっているところは，協議の上でカテゴリーを決定した。分類された発話数を集計し，町・中谷 (2014) に準拠して，中位カテゴリーごとに集団議題と個人議題とで児童の発話数に差があるのか調べるために，４×２のχ^2検定により分析を行った。

表３　クラス会議における発話カテゴリー

上位カテゴリー	中位カテゴリー	下位カテゴリー	定　　義	発　話　例
クラス会議関連	深い	意見・説明	議題について,自分の考えを詳しく述べている説明や意見	・私は⑤番の意見に賛成です,えっと理由は、通信教育とかでそういうのが実際に取り入れられてるから、効果的でいいと思います。
		質問・提案	相手の説明をより詳しくする質問･提案	・11時から見たい番組があって、同じ時間にもう1個見たいのがあって、録画は1個しかできないってなったらどうするんですか。
		応答	相手の質問を受け,自分の説明をより詳しくしようとしている応答	･そうそう,バドミントンだとネットが同じでバレーもやるってなったの。
	浅い	意見・説明	議題について,自分の考えを述べている，述べようとしている発話	・えっと～僕が､､､､ ・親に聞いて，教科書を見ます。
		質問・提案	相手の説明や質問に対する,単純な疑問の表出	・どういうこと？・なんで？ ・え？
		応答	相手の説明や質問に対する,相槌や復唱等の一般的応答	・Aも、Bさんと同じ・なるほど ・いいね
クラス会議運営・維持関連		指示・注意	クラス会議を成立させるための，指示・確認・問いかけ・注意	・ちょっと待って　・「かき集める」っていう言い方だめ ・他にありますか？　・ねぇ，ねぇ，遊ぶ時間じゃないじゃん
		応答	指示・注意に対する一般的応答	・わかりました　・ごめん，ごめん。
非クラス会議関連		雑談	議題と関係ない雑談,ふざけ,じゃれあい，いさかい等	・じゃんけんで勝ったじゃ～ん　・マイクに録音されているよ。 ・ははははは（笑）
		独り事	他者からの反応を求めていない独り言等	・字が見えねぇ～。　・あ，そっか。 ・あ、そういうことか。　・いや～でも違うな～なんだろ

３．４．２　【分析２】ペア対話場面における児童の発話分析

クラス会議には，全体討議場面の他に，ペアで解決策を考える時間が設けられている。そこで，クラス会議中のペア対話場面における児童の発話を分析することで，集団議題と個人議題の児童の発話の特徴を検証する。６時間分のクラス会議について，発話記録の採取を試みた。発話の採取は，全員に装着した IC レコーダーを基に，ビデオカメラ，iPad で発話者を特定しながら，発話プロトコルを作成した。ペア対話場面の総発話頻度数は 2061（教師：46，子ども：2015）であった。また．ペア対話時の発話について，分析１同様にカテゴリー分類を行った。一致率は，83.2%であった。その後，分析者間で異なっているところは，協議の上でカテゴリーを決定した。分類された発話数を集計し，町・中谷（2014）に準拠して，中位カテゴリーごとに集団議題と個人議題において児童の発話数に差があるのか調べるために，４×２のχ^2検定により分析を行った。

３．４．３　【分析３】ペア対話場面における児童の会話の質的分析

話し合いの分析単位は，個々のセンテンスなどを分析単位とする方法以外に比較的大きな会話単位で分析する方法がある。高橋・三崎（2013）は，１会話を次のように定義している。授業の内容に関して，発問―返答の何回かのくり返しがあり，一つの内容が終了するか，時間の間隔が空くか，のいずれかが認められた時が１会話である[36]。本研究においても，これに準じた。

表４　会話ケースの分類基準

ケース名	定義
a. 無関心ケース	お互いの「経験についての考え（知識）」に関心がなく交流を求めない。発話数が少ない。
b. 強制ケース	お互いの「経験についての考え（知識）」を強制的に排除または無視する。断片的な発話で言い合いをする。
c. 安易合意ケース	お互いに「経験についての考え（知識）」を述べるが交流が浅い。意見の対立を避け，どちらかが同調し安易に合意する。
d. 経験交換ケース	お互いに「経験についての考え（知識）」を説明しあい，交流する。納得するまで対話しようとしている。
e. その他	以上４つのケースに当てはまらなかったもの。

１会話の内容について，木下・赤坂（2020ｂ）[26]と同様に古田・西川（2001）[37]の会話ケースに準拠した。選定理由として，アクティブラーニングの一手法である『学び合い』（西川 2010[38]）研究において，主に使用されている（林・三崎 2015[39]，林ら 2019[40]）が，総合的な学習の時間（桐生・西川 2002[41]）や教師の授業検討会（桐生ら 2008[42]）での話し合い場面でも使用されている。このことから汎用性が高いものと判断し，クラス会議における話し合いでも適用できると考えた。表４に示すように「無関心ケース」「強制ケース」「安易合意ケース」「経験交換ケース」の４つに分類し，これらのいずれも当てはまらないものを「その他」に分類した。「その他」については，林・三崎（2015）[39]同様に，本研究では綿密に取り上げて分析は行っていない。会話ケースの分類は，第１筆者が第２筆者に会話ケースの説明を行った上で分析を行った。一致率は87.1%であった。その後，分析者間で異なっているところは，協議の上で会話ケースを決定した。表５のように分類した会話ケース数を，集計し，会話ケース数が，集団議題と個人議題で差があるのかを５×２のχ^2検定により分析した。

４．結果と考察

４．１　【分析１】の結果

a. 発話カテゴリーの集計結果

表５には，クラス会議中における全体討議場面での児童の発話数の差を示している。χ^2検定を行った結果，1%水準で有意差が見られた（χ^2（3）=18.522，p<.01）。実測値と残差分析の結果，「集団議題」において，指示・確認などの運営・維持関連が有意に多く，雑談などの非クラス会議関連発話が有意に少ない。一方，「個人議題」において，非クラス会議関連発話が有意に多く，運営・維持関連発話が有意に少ない。

表５　全体討議場面のカテゴリー別発話数

中位カテゴリー	集団議題	個人議題
クラス会議関連（深い）	141(18.2%) 0.429	153(17.4%) -0.429
クラス会議関連（浅い）	204(26.1%) -1.204	255(28.9%) 1.204
運営・維持関連	424(54.9%) 1.960 *	439(49.9%) -1.960 *
非クラス会議関連	6（0.8%) -3.982 **	33(3.8%) 3.982 **
計	775	880
上段が発話数（%）	下段が調整済み残差	p<.05 * p<.01**

以上から「集団議題」では，クラス会議を成立させるための指示・確認などの運営・維持関連発話が多く，「個人議題」では，クラス会議とは関係のない雑談などの非クラス会議関連発話が多いことが明らかとなった。また，全体討議場面における児童の発話頻度数を表６に示した。

表６　全体討議場面における児童の発話頻度数

			集団議題			計		個人議題			計	
上位カテゴリ	中位カテゴリ	下位カテゴリ	1時	2時	4時	度数	(%)	3時	5時	6時	度数	(%)
クラス会議関連	深い	意見・説明	24	38	33	95	(12.3)	46	38	34	118	(13.4)
		質問・提案	4	12	12	28	(3.6)	3	1	10	14	(1.6)
		応答	0	9	9	18	(2.3)	0	15	6	21	(2.4)
	浅い	意見・説明	11	24	59	94	(12.1)	48	24	36	108	(12.3)
		質問・提案	6	16	33	55	(7.1)	29	29	25	83	(9.4)
		応答	5	18	32	55	(7.1)	31	17	16	64	(7.3)
クラス会議運営・維持関連		指示・注意	94	89	152	335	(43.2)	139	93	114	346	(39.3)
		応答	28	20	41	89	(11.5)	37	20	36	93	(10.6)
非クラス会議関連		雑談	1	0	2	3	(0.4)	2	4	4	10	(1.1)
		独り事	3	0	0	3	(0.4)	8	12	3	23	(2.6)
		計	176	226	373	775	(100.0)	343	253	284	880	(100.0)

b. 集団議題における発話事例の解釈的分析

表７（次頁）は，集団議題における「解決策に対して賛成・心配意見を出し合う」（表1）場面の１場面である。ここでは，「ネット型大会の練習時間について」討議している様子である。

Aは，「ネット型大会の練習時間を作る」という解決策に反論する発話を行うが（A1），これを受けBはAの考えに対する反論を述べようとする発話を行った(B1)。すると，司会が「対してじゃない（司１)」，Cは「それはダメ（C1)」とBの発言がAへの批判的な発言になることを注意する運営・維持関連発話を行う。しかし，筆者の判断からするとBは，司会，Cの発言が理解できず，B2，B3のように応答する。それを踏まえて司会が「賛成心配意見で（司2)」と指示を出すと，Bは「じゃー，反対(B2)」と発話する。Bの発言に対して，「心配！（全２)」と全員から言い方が間違っていることを注意される。続けて，司会，Dは司３，D1のように意見を出す際の言い方について具体的に指示をする。従って，表６のように集団議題では，児童が仲間に対して批判的な言い方を述べた場合において，批判的な反応が生起（司１，C1）し，注意・指示といった話し合いの進め方を維持しようとする発話が多く見られた。

このように，集団議題では，クラス会議を成立させる指示・注意などといった「話し合い」を運営・維持する発話が多いことから，クラス会議とは関係のない非クラス会議関連発話が少ないことが発話事例から考えられる。

ｃ.個人議題における発話事例の解釈的分析

表８は，個人議題における「解決策に対して賛成・心配意見を出し合う」（表 1）場面の１場面である。ここでは，「メディアを守るために，テレビの録画をすることについて」討議している様子である。

Aは，テレビを録画することに賛成意見を述べるが，理由を忘れてしまい，Bに助けを求める（A1)。それを受け，Bは「それさっきの話？（B1)」と尋ね，Aは「うん（笑)」と応答する（A2)。このA，Bのやりとりに笑いが起きる（全１)。Bは相談タイムの時間に話し合ったことについて思い出そうとすると（B2)，Aが「あそっか（A3)」とテレビを録画するに賛成意見である理由を思い出した独り言を発話する。この一連の様子を見て，Cは「漫才しているみたいなんだけど（C1)」，Dは「面白いんだけど（笑）(D1)」とクラス会議とは関係のない非クラス会議関連発話を行う。続けて，Aが「えっと，そうそう，僕は①番と④番と⑦番の意見に賛成です（A4)」と再度自分の意見を述べようとするが，全体の笑いが止まらず（全3)，Eは「また？（笑)」とAが始めから言い直すことについて疑問を投げる（E1)。それを見て，司会が司１「はいはい」と切り替えるよう指示を出す。従って，表８のような個人議題からは，クラス会議を成立させるために「問いかけ」のような運営維持関連発話は見られるが（B1，B2,E１)，クラス会議とは関係のない発話や笑い声が多く見られる。

このように，個人議題では，クラス会議を成立させる指示・注意といった「話し合い」を運営・維持する発話が少ないことから，クラス会議とは関係のない発話が多く見られることが発話事例から考えられる。

４．２　【分析１】の考察

「集団議題」では，クラス会議を成立させるための指示・確認などの運営・維持関連発話が多く，「個人議題」では，クラス会議とは関係のない雑談などの非クラス会議関連発話が多

表７　集団議題における発話事例

話者	発話内容	発話分類				
		説明	質問提案	応答	運営	非クラス
A1	私は，⑥番が心配です。練習時間を作っても，短時間だったら，やったことない人も慣れることができないと思ったからです。	◎				
全1	（拍手）					
B1	私はAさんの意見に対して、、、	○				
司1	対してじゃない				○	
C1	それはダメ（言い方を注意）				○	
B2	え？				○	
司2	ただの意見！				○	
B3	ただの意見？				○	
司3	賛成心配の意見で				○	
B4	じゃー，反対	○				
全2	心配！（心配っていう言い方をするように指摘）				○	
司4	だれだれさんの意見じゃなくて，わたしはこう思いますっていうような感じで①				○	
D1	//練習時間のやつに賛成って言えば！②				○	
B5	あ，はい。私は練習を作るのに賛成です。理由は（中略）	◎			○	

註）解決策に賛成・心配意見を出している場面
（ ）内筆者注釈
発話分類「説明・質問・応答」深い発話◎,浅い発話○

表８　個人議題における発話事例

話者	発話内容	発話分類				
		説明	質問提案	応答	運営	非クラス
A1	①番と④番と⑦番のテレビを録画するに賛成です。わけは，録画をしていてもあの録画をしていても，えっと，あの見たい番組があったら，えっと何時間に限り，何時間に，，なんだっけ？Bさん！	○			○	
B1	それさっきの話？				○	
A2	うん（笑）				○	
全１	ははははは（笑いが起きる）					○
B2	ちょっと待って。俺が、、、	○			○	
A3	あそっか！（独り言）					○
C1	漫才しているみたいなんだけど					○
全2	ははははは（笑いが起きる）					○
D1	面白いんだけど（笑）					○
A4	えっと，そうそう，僕は①番と④番と⑦番の意見に賛成です。	○				
全3	ははははは（笑いが止まらない）					○
E1	また？（笑）（最初から言うの）				○	
司１	はいはい（指示を出している）				○	

註）解決策に賛成・心配意見を出している場面
（　）内筆者注釈
発話分類「説明・質問・応答」深い発話◎,浅い発話○

いことが明らかとなった。学級活動における子ども主導の話し合い活動を分析した亀石（2010）は，子どもにとって必要性の高い課題に関する「話し合い」では，発話の統制が困難になるため，話し合いを滞らせるような行動を修正し，「話し合い」を維持する行動が必要であることを指摘する。また，子供にとって必要性の高い課題に関する「話し合い」は，そのような行動を身につける重要な場であることを示唆している[43]。集団議題は，学級の運営に関わる問題解決を目的としている議題であり，各成員にとっては自分に関わる課題でもあることから必要性の高い議題であると考えられる。集団議題は，表７のように，話し合いを滞らせる行動を注意・指示するといった運営・維持関連発話を通して，「話し合い」を維持する発話が多い。これらのことから，亀石の見解と同様に，クラス会議における集団議題は，話し合いを行う上で必要とされる，「話し合い」を運営・維持するような行動を身につける場であることが示唆できる。一方，個人議題は，個人の悩みをクラス全員で援助することを目的としている議題であるが，各成員にとって，自分ごとの課題ではないことからも，話し合う必要性が低いと感じる児童がいることも考えられる。また，個人の悩みを援助する議題であり，対立的議題でないことから発話の統制が困難でなく，表８のように，「話し合い」を維持するような指示・注意といった発話が少ないことからも，クラス会議とは関係のない非クラス会議関連発話が多くなることが考えられる。

しかし，クラス会議中の全体討議場面では，個々の児童がどのように解決策を考えたのか，その過程を考察することができない。そこで，分析２，３以降では，解決策を２人ペアで考えるペア対話場面での児童の発話を分析し，集団議題と個人議題の比較を通して，児童の発話への影響を考察していく。

４．３　【分析２】の結果

a. 発話カテゴリーの集計結果

表８には，ペア対話場面における児童の発話数の差を示している。χ^2検定を行った結果，集団議題と個人議題において，児童の発話数の差に有意な差は見られなかった。（χ^2（3）=4.111，ns）。しかし，話し合いの分析単位は，個々のセンテンスなどを分析単位とする方法以外に比較的大きな会話単位で分析する方法がある。分析３で会話に着目をして検討する。

表９　ペア対話場面のカテゴリー別発話数

中位カテゴリー	集団議題	個人議題
クラス会議関連（深い）	194(20.6%)	203(19.0%)
クラス会議関連（浅い）	395(41.5%)	430(40.2%)
運営・維持関連	232(24.6%)	274(25.6%)
非クラス会議関連	120(13.3%)	167(15.2%)
計	941	1074
	発話数（%）	p<.05 * p<.01**

また，全体討議場面における児童の発話頻度数を表 10 に示した。

表 10　ペア対話場面における児童の発話頻度数

			集団議題			計		個人議題			計	
上位カテゴリ	中位カテゴリ	下位カテゴリ	1時	2時	4時	度数	(%)	3時	5時	6時	度数	(%)
クラス会議関連	深い	意見・説明	28	36	28	92	(9.8)	47	57	25	129	(12.0)
		質問・提案	12	25	18	55	(5.8)	6	14	14	34	(3.2)
		応答	16	20	11	47	(5.0)	6	20	14	40	(3.7)
	浅い	意見・説明	37	73	59	169	(18.0)	69	56	61	186	(17.3)
		質問・提案	35	54	39	128	(13.6)	37	63	28	128	(11.9)
		応答	35	31	32	98	(10.4)	31	52	33	116	(10.8)
クラス会議運営・維持関連		指示・注意	61	54	60	175	(18.6)	79	53	69	201	(18.7)
		応答	19	17	21	57	(6.1)	20	16	37	73	(6.8)
非クラス会議関関連		雑談	14	33	51	98	(10.4)	50	57	49	156	(14.5)
		独り事	9	8	5	22	(2.3)	5	5	1	11	(1.1)
		計	266	351	324	941	(100.0)	350	393	331	1074	(100.0)

４．４　【分析３】の結果

a. 会話ケースの集計結果

表９には，ペア対話場面における児童の会話ケースの差を示している。χ^2検定を行った結果，１%水準で有意差が

見られた（χ^2（4）=14.613，p＜．01）。実測値と残差分析の結果，集団議題において，安易な合意ケースの会話が有意に多く，経験交換ケースの会話が有意に少なかった。一方，個人議題において，経験交換ケースの会話が有意に多く，安易な合意ケースの会話が有意に少なかった。

以上のことから，集団議題では，強制ケースの会話が多く，個人議題では，経験交換ケースの会話が有意に多

表 11 ペア対話による会話ケース数

	集団議題	個人議題
無関心ケース	19 0.422	22 -0.422
強制ケース	18 1.411	15 -1.411
安易な合意ケース	20 1.989*	14 -1.989*
経験交換ケース	6 -2.675**	23 2.675**
その他	23 -1.085	38 1.085
計	86	112

上段が会話数，下段が調整済み残差，*p<.05，**p<.01

いことが明らかとなった。

b. 集団議題における発話事例の解釈的分析

表 12 は，集団議題における「６．解決策を出し合う（２人ペアで考える)」(表１）場面の安易な合意ケースのカテゴリーに分類された A 児と B 児の会話を示している。ここでは，「6 年生がたくさん本を読むための」解決策を考えている１場面である。A は「えっとね，私ね，各学年に，その学年向け本を借りてもらうのがいいと思う（A1)」と自らの考えを理由づけて主張する。その A の発言を受け，B は「それは一番いいと思う（B1)」と応答する。その B の発言に対して，A は「そう？」と B の考えを聞こうと問い返す（A2）が，B は「借りればいいんでしょ？（B2)」と A の発言に対する確認レベルの質問を行う。それを受け A は「時間短縮になるし，（中略）借りる気になると思う。(中略）本が目に入って読む気になると思ったから（A3)」と学年向けの本を借りてもらう理由について，具体的に考えを述べ，B の質問に応答する。また「いい？（A3)」と A が考えた意見を解決策として全体に発表していいか，B に合意を求めている。その A の発言に対して，B は「いいんじゃね。だって借りればいいんだもんね。(B3)」と自分の考えを詳しく述べることなく，A の考えに安易に合意している。ここから，B は A の発言に同調し，自分の考えを詳しく述べていないことがわかる。

このように，集団議題では，どちらかが意見の対立を避けるため，詳しく自らの考えを述べようとしない。よって，交流が浅く，どちらかが同調し，安易に合意している話し合いケースが見られた。

c. 個人議題における発話事例の解釈的分析

表 13 は，個人議題における「7. 解決策に対して賛成・心配意見を出し合う（２人ペアで考える)」(表１）場面の経験交換ケースのカテゴリーに分類された C 児と D 児の会話を示している。ここでは，「メディアを守るため，時間に気を付けることに対して」賛成・心配意見をを考えている１場面である。

D は，D1 「⑥番じゃね？」と⑥番の「時間に気をつける」解決策に心配意見であると発話する。続けて C は「ゲームやってて夢中になっていたら，そんなことは忘れてしまいます（C2)」と C の考えに同調する。この C 発言は，筆者の判断からすると「時間を守る」という解決策に対して，ゲームに夢中になっていたら，時間を守ることができないと心配意見を詳細に述べている。一方，D は C の考えに対して，D2「けどさ，頭の片隅に残っていれば大丈夫かもよ」と発話する。この D の発言は，筆者の判断からすると頭の片隅に覚えていたら，時間を守ることができる可能性を述べている。ここまでの C，D の一連のやりとりは，ともに自らの考えを述べ，納得するまで対話しようとしている姿である。しかし，D は，クラス会議とは関係のないふざけた発話を生起する（D3)。続けて，C，D ともに，「はははははは（笑)」とクラス会議とは関係のない発話を生起する（C4,D4)。しかし，C は「いや他には？」と解決策を考えようと話題を戻す（C5)。それに対して D は「そういうのなし？（笑)」と D3 の考えについて，再度 C に問い返すが（D5)，C は切り替えようと「うん」と応答し（C6)「勉強した分だけメディアをするのはまぁまぁいいよね?その分だけ，たくさん頑張れるから」と，「勉強した分だけメディアをする（C6)」と

表 12　集団議題における安易な合意ケースの発話事例

話者	発話内容	発話分類 説明	質問提案	応答	運営	非クラス
A1	えっとね，私ね，各学年に，その学年向け本を借りてもらうのがいいと思う。	◎				
B1	それが一番いいと思う。	○				
A2	そう？		○			
B2	借りればいいんでしょ？		○			
A3	そう。だって，時間が短縮になるし，すぐに，そこに本があるから，なんか，うん，たぶん本がすぐ目に入るから，借りる気になると思う。教室の近くに，本があるから，その本が目に入る，本が目に入って読む気になると思ったから。いい？	◎	◎	○	○	
B3	いいんじゃね。だって借りればいいんだもんね。	○			○	

註）解決策をペアで考えている場面　（　）内は筆者注釈
発話分類「説明・質問・応答」　深い発話◎ 浅い発話○

表 13　個人議題における経験交換ケースの発話事例

話者	発話内容	発話分類 説明	質問提案	応答	運営	非クラス
C1	心配なのは、、	○				
D1	//⑥番じゃね？		○			
C2	時間に気を付ける。ゲームで夢中になってゲームやってて，夢中になっていたら，そんなことは忘れてしまいます。	◎				
D2	けどさ，頭の片隅に残っていれば大丈夫かもよ。ここら辺の片隅に（笑）（頭を指さす）		◎			
C3	う～ん（笑）			○		
D3	ここら辺にさ，ここ（頭）に最初に書いておいて，部屋ガンガンに暑くして，ボーって（笑）					○
C4	ははははは（笑）					○
D4	ははははは（笑）					○
C5	だから，リモコンの上に紙を貼っておく（笑）いや，他には？				○	○
D5	そういうのなし？（笑）				○	
C6	うん。勉強した分だけ，メディアをするのはまぁまぁいいよね？その分だけ，たくさん頑張れるから		◎		○	
D6	一石二鳥だよ！			◎		
C7	たくさんやりたいからさ		○			
D7	これいいね！			○		
C8	よし！それを発表しよう！			○	○	

註）解決策に賛成・心配意見を考えている場面
（　）内は筆者注釈
発話分類「説明・質問・応答」　深い発話◎　浅い発話○

いう解決策に対して賛同的な意見を述べ,Dに提案をする。それに対して，DはD6「一石二鳥だよ！」と応答する。このDの応答は，筆者の判断からすると，C6の発言対して賛同した上で，自分の考えを主張している。続けて，Dが「これいいね！（D7)」とCの提案（C6）に納得しており，Cが「よし！発表しよう！（C8)」と発話する。

このように，個人議題では，クラス会議とは関係のない発話が見られるが，自然と議題に関する話題に戻り，お互いの考えを納得するまで述べようとする話し合いケースが見られた。

４．５　【分析２．３】の考察

クラス会議中におけるペア対話場面において，分析２による個々のセンテンスを分析単位とした結果，集団議題と個人議題における発話カテゴリー数に有意な差は見られなかった。しかし，分析３による，比較的大きな会話単位で分析した結果，ペア対話場面の会話ケースにおいて，集団議題では安易な合意ケースが多く，個人議題では経験交換ケースが多いことが示された。小学生の話し合い能力を考察した間瀬ら（2007）の研究では，高学年段階では，意見の対立や理由を追求する発話がほとんど確認されず，意見を述べあったり，同意し合ったりする発話が最も多く見られた[29]。クラス会議における集団議題でも，表 10 のように，自分の考えは述べるが，理由を述べずに意見を述べている児童が見られることからも，互いに意見は述べるが，意見の対立を避け，どちらかに同調し，安易に合意する話し合いケースが多いことがわかる。これを,「他の児童から理由を追求されないから」と推測すると，集団議題では，理由の追求がないという間瀬ら（2007）[29] の研究と同様の姿が見られた。一方，個人議題では，表 11 のように，クラス会議とは関係のない非クラス会議関連発話が見られるが，自然と議題に関する話題に戻り，互いに考えを納得するまで対話しようとする話し合いケースが多く見られた。桐生・西川（2002）は，中学校 1,2 年生の異学年学習形態で総合的な学習の時間を仕組み，授業中の子どもたちの様子を分析した。結果，子どもたちは，授業中に私語やふざけた姿を表出したが，これを『じゃれあい』として分析したところ,『じゃれあい』によって班の活動が中断することなく，むしろ人間関係を高めながら課題をも成立していることを明らかとした[41]。個人議題における，ペア対話場面では，桐生・西川の見解と同様の姿が見られた。また，木下・赤坂（2020ｂ）は，児童の自己評価が高いクラス会議のペア対話場面の特徴として，雑談を交えながらもお互いの考えを納得するまで対話しようとする会話ケースが多いことを示している[26]。木下・赤坂の研究において，児童の自己評価が高いクラス会議は,「個人議題」であり，本研究のペア対話場面における個人議題の会話ケースの特徴と合致していた。

５　総合考察

本研究の目的は，クラス会議が併せ持つ２つの機能に基づく話し合いの比較を通して，クラス会議における議題内容が児童の発話に及ぼす影響を明らかにすることである。結果，全体討議場面においては，集団議題は「話し合い」を運営・維持する発話を多くすることに影響を及ぼし，個人議題は雑談・独り事などクラス会議とは関係のない発話を多くすることに影響を及ぼすことが明らかとなった。また，ペア対話場面においては，集団議題は，意見の対立を避け，どちらかが同調する会話ケースを多くすることに影響を及ぼし，個人議題はお互いに納得するまで対話しようとする会話ケースを多くすることに影響を及ぼすことが明らかとなった。このように，集団議題と個人議題では，児童の発話に異なる影響を及ぼしている可能性が示された。

従来のクラス会議研究の成果と課題として，量的な調査方法による分析から学級満足度の上昇や共同体感覚の育成といった「学級集団」に対する効果は実証的研究の積み重ねがある一方で，クラス会議が人間関係の向上に寄与し，学級経営の充実を図る一助であることの効果に関する因果関係については言及されていない（木下・赤坂 2020a[25]）。本研究の結果から,「集団議題」では，従来の話し合い活動における児童の発話研究から得られた知見（亀石 2010[43]，間瀬ら 2017[29]）と同様な結果が見られることが明らかとなった。しかしながら，木下・赤坂（2020b）[26] の研究では，振り返り用紙の自己評価が低かったクラス会議は,「集団議題」であり，また，本研究におけるペア対話場面においても，意見の対立を避け，安易に合意する話し合いケースが見られた。このことからも住田ら（2007）[44] が指摘する，話し合いのテーマや内容に関する知識を多く持っている児童が話し合いを支配してしまう可能性があり，話し合いに対して，否定的な認識を与える可能性が考えられる。一方，クラス会議特有の話し合い活動である「個人議題」では，木下・赤坂（2020ｂ）の研究では，振り返り用紙の自己評価が高かったクラス会議は,「個人議題」であり，本研究におけるペア対話場面においても，クラス会議とは関係のない雑談などといった発話も見られるが，ペア対話場面においてお互いの意見を納得するまで対話しようとする話し合いケースが見られた[26]。鈴木・邑本（2009）は，会話の中で，受信者としてメッセージを受ける機会の多さが，そのディスカッションにおける満足感に大きな影響を与える可能性を示唆している[45]。このことからも,「個人議題」では，メッセージを受けとる機会が多いことが，話し合いに対して，児童に肯定的な認識を与えた可能性が考えられ，また人間関係の向上にもつながったのではないかと考える。以上のことから，特にクラス会議特有の話し合い活動である「個人議題」が，クラス会議で見出されている効果に寄与している可能性を示唆することができ，このような知見を得られたことも本研究の成果である。

６　今後の課題

最後に，本研究に残された課題について述べる。第一に，児童の心理的特性による個人差の影響を考慮して研究を進めていく必要がある。様々な心理的特性をもった児童が存在する教室においてクラス会議が実施されていることを考えると，それを考慮して効果を検証していく必要がある。第二に，クラス会議における教師の働きかけについて検討する必要がある。本研究は，子ども主導のクラス会議を対象事例としているが，教師の働きかけが児童の発話に影響した可能性は無視できない。話し合いを中心とした授業を支える教師の認識を検討した松尾・丸野（2007）は，小学校の熟練教師が話し合いを組み込んだ授業をいかに展開しているのかを検討し，熟練教師による話し合いの指導法を支える基本姿勢（グラウンド・ルール）に焦点を当て，その基本姿勢を子どもと共有する日常的な教師の働きかけが話し合いを効果的なものにすることを見出している[46]。また，一ノ瀬（2019）は，学級全体で目的に応じた話し合いの進め方を身につけるための年間指導の在り方について，司会，参加者，書記の役割を踏まえて考察している[47]。今後は,クラス会議における教師の指導法や年間指導の在り方を,本研究の知見を加味して検討していく必要がある。第三に，本研究は一事例研究であるということである。対象学級における学級規模や男女比が児童の発話に影響を与えた可能性も考えられる。そのため，今後は本研究で明らかとなったことが他の学級や他の学年でも起こり得ることなのか，調査していくことが必要である。

引用文献

(1) 文部科学省：「平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」，2019. 文部科学省,https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf89（2020 年 2 月 13 日 閲覧）

(2) 秋山麗子：「特別活動を中心とした小学校の学級集団形成に関する研究」教育学論究，第 6 号，pp.195-207,関西学院大学教育学会，2014.

(3) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編」，pp.143-144,東洋館出版社,2018.

(4) 佐々木正昭・中村豊：「特別活動の育む能力と社会的発達課題（これからの学校づくりをどう考えるかー特別活動からの提言)」日本特別活動学会紀要，19，pp.1-9,日本特別活動学会，2011.

(5) 脇田哲郎：「学級経営の充実に資する小学校係活動の研究－居心地の良い集団による遊びを基盤とする活動を通してー」，福岡教育大学大学院教職実践専攻年報，9，pp. 139-146，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻，2019.

(6) 松岡敬興：「特別活動における望ましい「学級活動」のあり方に関する研究－ドイツヘッセン州における「Klassenrat(学級会)」の取組に学ぶー」桃山学院大学総合研究所紀要，39，pp.127-140,桃山学院大学，2014.

(7) 若松昭彦・川原陽子・熊田信一郎・鏡原崇史：「小学校通常の学級における学級活動の実践－「話合い活動」での言語分析を通してー」学校教育実践学研究,23,pp.131-138,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,2017.

(8) 山田真紀・清水克博：「小学校における学級活動「話合い活動」の合意形成プロセスに関する実証的研究－逐語記録を用いた授業分析の手法を援用してー」日本特別活動学会紀要，27，pp.39-48,日本特別活動学会，2019.

(9) 仮屋園昭彦：「特認校複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合いの変容分析：協同問題解決型課題を用いて」鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，13，pp.157-168,鹿児島大学，2003.

(10) 仮屋園昭彦・丸野俊一・綿巻徹・安楽朋陽：「複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合いの変容分析：協同問題解決型課題を用いて」鹿児島大学教育学部研究紀要，14，pp.145-155,鹿児島大学，2004.

(11) 仮屋園昭彦・丸野俊一：「複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究(Ⅰ)」鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，17，pp.109-169,鹿児島大学，2007.

(12) 仮屋園昭彦・丸野俊一：「複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究(Ⅱ)」鹿児島大学教育学部研究紀要，59,pp.199-258,鹿児島大学，2008.

(13) 岡田涼：「異学年集団における児童の相互作用に関する研究－縦割り学級での話し合い場面の分析－」香川大学教育学部研究報告，第 1 部（147)，pp.27-37,香川大学教育学部，2017.

(14) 宮田延実：「特別活動を通して育成する社会性についての検討－小学生の「社会的な資質」を育成するモデル化の試みー」日本特別活動学会紀要，18，pp.72-80,日本特別活動学会，2010.

(15) 宮田延実：「子どもの社会的資質に及ぼす集団内葛藤の影響：低学年の学級活動の実践を通して」太成学院大学紀要，17（0)，pp.99-106,太成学院大学，2015.

(16) 松本浩司・若松美沙・若松昭彦：「小学校 2 年生における協同問題解決プロセスと規範及び向社会性の促進との関連」学級経営心理学研究,8,pp.81-92,日本学級経営心理学会，2019.

(17) 赤坂真二・水落芳明・桐生徹・神崎弘範：「学級の話し合い活動における今日的課題」上越教育大学研究紀要，31，pp.1-7,上越教育大学，2012.

(18) 後藤和歌子・脇田哲郎：「学級担任の学級会の指導に関する指導上の課題－教職員の意識調査から－」福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報，(6)，pp.1-6，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻，2016.
(19) 諸富祥彦監修，森重裕二著：「クラス会議で学級は変わる！」，明治図書，2010.
(20) 赤坂真二：「アドラー心理学に基づくクラス会議プログラムの開発に関する研究－学級満足度の分析から－」臨床教科教育学会誌，14（2），pp.1-12,臨床教科教育学会,2014a.
(21) 赤坂真二：「アドラー心理学とクラス会議で子どもの市民性を育てる」，日本教育心理学会総会発表論文集，56,pp. 144-145，日本教育心理学会，2014b.
(22) 八長康晴：「学級の自治は子どもがつくる！」月刊学校教育相談，29（13），pp. 8-11，ほんの森出版，2015.
(23) 久下亘：「クラス会議に出会った中学生たち」月刊学校教育相談，29（13），pp. 12-15，ほんの森出版，2015.
(24) 松崎学・瀬尾七恵・鈴木英子：「小学校における「満足型」学級づくりへの試みーQ-Uアンケート結果の共有と問題解決支援を中心にー」教育カウンセリング研究，7（1），pp,45-58,日本教育カウンセリング学会，2016.
(25) 木下将志・赤坂真二：「アドラー心理学に基づくクラス会議に関する研究動向と今後の展望」上越教育大学教職大学院研究紀要，7，pp.13-30,上越教育大学，2020a.
(26) 木下将志・赤坂真二：「クラス会議による協同問題解決過程における児童の発話に関する事例研究－振り返り用紙による児童の自己評価の比較を通してー」臨床教科教育学会誌，19，(2)，pp. 11－22，臨床教科教育学会，2020b.
(27) 野田俊作・萩昌子：「学校教育に生かすアドラー心理学 クラスはよみがえる」,pp.184-185,創元社，1989.
(28) 丸野俊一・生田淳一・堀憲一郎：「目標の違いによって,ディスカッションの過程や内容がいかに異なるか」九州大学心理学研究,2,pp.11-33,九州大学大学院人間環境科研究院，2001.
(29) 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥：「小学生の話し合いの能力の発達に関する研究：同一課題による調査を通した考察」国語科教育，62，pp. 67－74,全国大学国語教育学会，2007.
(30) 赤坂真二：「クラス会議入門」，明治図書，2015.
(31) 田上不二夫監修，河村茂雄著：「たのしい学校生活を送るためのアンケートＱ－Ｕ（心理検査)」，図書文化，1998.
(32) 久保田善彦・西川純：「小集団学習における科学的意味の構築：小集団に見られるオーバーラップ発話から」理科教育学研究,第44巻，第3号，pp.231-241,日本理科教育学会，2004.
(33) 岸俊行・野嶋栄一郎：「小学校国語科授業における教師の発話・児童の発話に基づく授業実践の構造分析」教育心理学研究,54,pp.322-333,日本教育心理学会，2006.
(34) 町岳・中谷素之：「算数のグループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス-向社会目標との交互作用検討-」教育心理学研究,62,pp.322-335,日本教育心理学会，2014.
(35) 倉盛美穂子：「児童の話し合い過程の分析-児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響-」教育心理学研究,47,pp.121-130,日本教育心理学会，1999.
(36) 高橋涼介・三崎隆：「理科の授業において『学び合い』の授業を受けている生徒とそうでない生徒の教師に対する意識に関する研究」臨床教科教育学会誌，13，(1),pp.37-45,臨床教科教育学会 2013.
(37) 古田豊・西川純：「小学校理科学習における学び合いの発達に関する研究：話し合いケースに着目して」日本教科教育学会誌,24（2），pp.11-20,日本教科教育学会，2001.
(38) 西川純：「『学び合い』スタートブック」，学陽書房，2010.
(39) 林康成・三崎隆：「『学び合い』授業と一斉指導教授型授業における学力下位層の会話ケースの分析による学びの様相の比較」臨床教科教育学会誌，15（2），pp.49-54,臨床教科教育学会,2015.
(40) 林康成・島田英昭・三崎隆・西川純：「小学校理科の個別実験における全体的協働の効果－成績下位層に注目してー」理科教育学研究，60（1），pp.163-171,日本理科教育学会，2019.
(41) 桐生徹・西川純：「異学年学習形態における学びの成立に関する研究」臨床教科教育学会誌，1(1),pp.46-57,臨床教科教育学会 2003.
(42) 桐生徹・久保田義彦・西川純：「中学生が教師役となる理科授業とその授業検討会の研究」理科教育学研究，48（0），pp. 57－66，日本理科教育学会，2008.
(43) 亀石由貴：「学級活動における子ども主導による「話し合い過程」の発話分析」人間科学研究，Vol.23，88，早稲田大学人間科学学術院，2010.
(44) 住田勝・守田庸一・間瀬茂夫・松友一雄・田中俊弥：「小学生の話し合い能力に関する実践的研究：中学年を対象とした実験授業を通して」全国大学国語教育学会発表要旨集，112，pp.79-82,2007.
(45) 鈴木俊太郎・邑本俊亮：「協同問題解決における協同促進行動および客観評価が成員の満足感に与える影響について」認知科学,16(1),pp.39-50,日本認知科学会，2009.
(46) 松尾剛・丸野俊一：「子どもが主体的に考え，学び合う授業を熟練教師がいかに実現しているかー話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通してー」教育心理学研究，55（1），pp.93-105,日本教育心理学会，2007.
(47) 一ノ瀬里紗：「目的に応じた話し合いの進め方を身につけさせるための年間指導のあり方－小学校中学年段階を対象にー」国語科教育，86,(0)pp.44-52,全国大学国語教育学会，2019.

中学校教職員間のインフォーマル・コミュニケーションに関する事例研究

―教職員の職場風土認知と被援助志向性に着目して―

永田　佳奈子（飯田市立旭ケ丘中学校）・赤坂　真二（上越教育大学）

要　　旨

本研究では，教職員間で交わすインフォーマル・コミュニケーション(以下，IFC)の実態と職場の職場風土及び被援助志向性に対する認知との関連を調べることを目的とする。調査校の職場に対する認知を調べた結果，職場の雰囲気を協働的に捉え，周囲に援助を求めようとする教職員が多かった。次に，教職員が交わす IFC の実態を調べるため，授業時間中の職員室での発話を分析した結果，職務に関わる話題とともに，生徒や私的な話題も頻繁に交わされていた。この結果から，協働的で，相談をしやすいと感じている職員が半数以上を占める職場では，教職員同士のやりとりの中で，普段から気軽な声がけや相談，生徒のことや私的な会話などの IFC も割合的に多く行われていると考えられる。そして，これらのような IFC の中の言語的コミュニケーションが，職員が安心して働ける職場となる一助になっている可能性が示唆された。

キーワード

被援助志向性　　職場風土認知　　インフォーマル・コミュニケーション　　教職員　　雑談

１　問題の所在と目的

近年，教職員のメンタルヘルスに対する課題が指摘されている。文部科学省(2013)は，教職員のメンタルヘルスに関する現状と課題として，病気休職者数が，「平成４年度から平成 21 年度にかけて 17 年連続して増加し続け(平成４年度 1,111 人→平成 21 年度 5,458 人)，平成 22 年度において 5,407 人となり若干減少したものの，依然として高水準にある」現状と「学校教育は，教職員と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであり，教職員が心身ともに健康を維持して教育に携わることができるよう，メンタルヘルス対策の充実・推進を図ることが必要」という課題をあげている(1)。また，文部科学省(2019)は，平成 30 年度の「教育職員の精神疾患による病気休職者数は，5,212 人(全教職員数の 0.57%)であり，平成 19 年度以降 5,000 人前後で推移しており，平成 29 年度（5,077 人)から増加していること」，さらに，「どの年代においても，休職者数が一定の割合存在する」(2)ことを示している。このことから，教職員全体においてのメンタルヘルスについて深刻な状況が続いていることが窺える。では，この影響はどのような面に表れてくるのであろうか。

文部科学省(前掲)は，「学校教育は，教職員と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであることから，教職員が心身ともに健康を維持して教育に携わることができるようにすることがきわめて重要である」(3)と述べている。また，越・西條(2004)は，教師集団構造が生徒の学校適応を規定する(4)とし，秦(1991)は，職員室における教師の日常的な人間関係の在り方が学級における児童・生徒に一定の影響をもたらすこと(5)を示唆している。このことから，教職員の心身の健康状態や職員室における日常的な人間関係が，学校で生活を送る子供たちにも影響を与える可能性があり，教職員が安心して働くことができる職場づくりを行うことが必要であると考えられる。では，安心できる職場とはどのような職場であろうか。

文部科学省(前掲)は，教職員のメンタルヘルス不調の背景の理由の一つとして，職場等での人間関係をあげており，その予防として，良好な職場環境・雰囲気の醸成のために，職場内の教職員同士の普段からの相談のしやすさ，日ごろのコミュニケーション，教職員同士で協力し合って仕事をする雰囲気の醸成が重要である(6)としており，このことが職場の安心感を高める一つの要因であると考えられる。では，相談のしやすさ，日ごろのコミュニケーション，教職員同士で協力し合って仕事をする雰囲気とは，それぞれどのようなものなのであろうか。

まず，教職員同士で協力し合って仕事をする雰囲気について，淵上(2003)は，教師同士の関係を含めた教師集団の在り方について，教師集団の効力感，コミュニケーション・スキル，葛藤解決スキルに着目しまとめている[7]。また，淵上・小早川ら(2004)は，教師集団のまとまりとして，「協働的職場風土」と「同調的職場風土」があることを示している。ここで，協働的職場風土とは，「教師が相互に情報共有をしながら，共通理解を深め，忌憚のない意見を交わし合いながら協力し合える」職場のまとまりであり，同調的職場風土とは，「教師が自職場で自由に意見を交流できないような雰囲気」である職場のまとまりとしている[8]。これらのことから，本研究では，教職員同士で協力し合って仕事をする雰囲気を協働的職場風土とする。

さらに，淵上・西村(2004)は，教師の協働を構成する因子の一つに「普段のコミュニケーション」があることを明らかにしている[9]。また，久保木・阿内(2016)は，同じ学校組織であっても時期や取り組んでいる課題などをめぐるコミュニケーションの在り方によって，閉塞状態に陥ることも，組織的対応が引き出されることもあることを示唆[10]している。このことから，協働的職場風土とコミュニケーションに関連性があると考えられる。では，学校組織でのコミュニケーションとは，どのようなものだろうか。

淵上(2005)は，学校組織には，フォーマル・コミュニケーションとインフォーマル・コミュニケーションの二つが存在[11]するとし，江頭(2013)は，フォーマルなコミュニケーションを会議のように計画的に実行されるものとし，これとは異なる教職員同士による横方向の自由なコミュニケーションの存在について述べている[12]。よって，学校組織のコミュニケーションは，会議のように計画的に行われるフォーマル・コミュニケーションと会議以外などで話題や時間が決まっていない場で行われるインフォーマル・コミュニケーション(以下，IFC)に分類できる。そして，本研究では，文部科学省(前掲)が示す，日ごろのコミュニケーション[13]を IFC とする。

淵上・小早川ら(前掲)は，「教師集団の在り方は，日常的な管理職と同僚教師とのコミュニケーションから形成される職場風土によって強く規定されている」[14]と述べ，また，原岡(1990)は，IFC が，人間関係の構築や情報収集，何気ない会話からのアイデアの生成を促す役割を果たす[15]としている。さらに，江頭(前掲)は，IFC の活発さが組織風土の一部を構成すると捉えることができ，また，助け合いがあり安心して働ける組織の雰囲気を醸成し，仕事の円滑な遂行を促進する可能性がある[16]としていることから，IFC を交わすことが協働的職場風土に肯定的な影響を与え，さらに，相談のしやすさに関係があると考えられる。ここで，相談のしやすさについて考える。

水野(2017)は，困りごとについて，周囲の人や援助に関わる専門家に助けを求める行動を「援助要請」とし，個人が情緒的，行動的問題および現実生活における中心的な問題で，カウンセリングなどの専門家，教師などの職業的援助者およびインフォーマルな援助者に援助を求めるかどうかについての認知的枠組みを「被援助志向性」としている。さらに，被援助志向性は援助要請の前の意識を測定している[17]ことから，相談をしようと思う意識へつながると考えられ，本研究では，相談のしやすさを被援助志向性からみとることとする。

さらに，田村・石隈(2006)は，被援助志向性尺度を作成し，状態被援助志向性と特性被援助志向性があることを述べている。状態被援助志向性とは，日々の職務の中で，他者に援助を求めようと思うかという意識であり，特性被援助志向性とは，解決困難な問題に直面した時，他者に援助を求めようと思うかという意識としており[18]，状況による被援助志向性の違いについても示している。

学校現場での被援助志向性についての研究を概観している田村(2017)は，教師がもし「授業」「学級経営」「生徒指導」において，自分一人だけでは解決が難しい問題に直面した時には，管理職・同僚教師・養護教諭・スクールカウンセラーなどに「自ら積極的に助言や援助を求め，それらを活用しながら課題解決を図る態度」が重要[19]であることを述べていることから，学校現場において，教職員の被援助志向性が必要であると考えられる。そこで，学校現場での被援助志向性についての研究について概観する。

三好・藤原(2012)は，小学校における協働的職場風土が特性被援助志向性(被援助性に対する懸念や抵抗感の低さ)に正の影響を及ぼす一方で「学校の職場風土」において，同調的風土が，特性被援助志向性に負の影響を及ぼす可能性が示唆された[20]とし，田村・石隈(2008)は，女性の場合に限られるが，職場環境の調整を図ることに加えて，教師が自ら「自己表現スキル」(会話スキル)を高めることにより，「特性被援助志向性」が高まり，結果的にバーンアウトの予防低減効果を促進する可能性を示唆[21]している。これらのことから，相談のしやすさである被援助志向性と協働的職場風土や IFC とは関連があると推測でき，日ごろからコミュニケーションを交わすことが，同僚と共に仕事ができるという協働的風土や仲間と援助し合えるという認識と関係しており，教職員の職場環境が整い，メンタルヘルス向上の一助になると考えられる。

しかし，田村・石隈(前掲)は，尺度に対する回答は，いずれも教師の主観的な認知に基づいたものであり，実態と認知の間にズレがある可能性もあり，結果については慎重に解釈する必要がある[22]ことを課題としており，前述してきた三好・藤原(前掲)，淵上・小早川ら(前掲)，江頭(前掲)も，尺度による調査であり[23][24][25]，久保木・阿内(前掲)は，

インタビュー調査であり特定の状況での想起による回答であることから[26]，教職員間の日常的な実態を踏まえた上での検討がされていない。また，山田・藤田(2004)は，フィールド調査から，人物中心分析とケース中心分析を行い教師の情報ネットワークの構造・意味・機能を明らかにしているが，特定の人物を中心としたIFCを扱っており，職場全体での雰囲気については明らかにしていない[27]。つまり，職場の雰囲気を捉えるためには教職員全体においてどのようなIFCが交わされているのかを明らかにすることで，教職員の職場環境を整えるための協働的な関わり方の検討に有効であると考えられる。しかしながら，職場の雰囲気と援助の出しやすさを職員同士のIFCに着目し，実態から客観的に分析・検討した研究は管見の限り見当たらない。

そこで，本研究では教職員の職場の雰囲気の捉えや相談のしやすさと教職員間で交わされるIFCの具体を調査し，関連を調べることを目的とする。そのために，第１に対象職員の職場風土認知と被援助志向性の意識調査を行い，職場の雰囲気の捉えや相談のしやすさを調べる。第２に，その職場の職員室において教職員間で交わされるIFCを調査し，職場の雰囲気との関連を検討する。

２　研究方法

2.1　調査対象

A県B市立C中学校　職員52名

調査校の学校規模は，生徒数約600名，教職員数52名と地域の中でも大規模校である。教職員の年代別人数は，表1に示した通りである。表1より，男性が多い職場である。

表1　男女別職員年齢構成

	男性	女性	総数
20代	5	5	10
30代	8	1	9
40代	7	7	14
50代	7	5	12
60代	6	1	7
総数	33	19	52

2.2　調査期間

2019年4月9日(火)～7月19日(金)　全47日間

2.3　調査方法

2.3.1　職場の雰囲気と相談のしやすさについての質問紙調査

調査期間中，全職員の職場に対する意識の質問紙調査を5，6，7月の3回実施した。この質問紙は，職場の雰囲気と相談のしやすさについて調べるために，次に示す3つの尺度で構成されている。

2.3.1.1　「職場風土認知」尺度

「職場風土に対する認知」を測定するために，淵上・小早川ら(前掲)が作成した「職場風土認知尺度」(8項目)を使用した[28]。この尺度は，「同調」(4項目)と「協働」(4項目)の全2因子，各4項目の質問項目で構成されている。これらの項目にて，「今の職場にどれくらい当てはまるか」を問い，5件法で回答を求めた。

2.3.1.2　「状態被援助志向性」尺度

「他者に援助を求める現在の態度」を測定するために，田村・石隈(前掲)が作成した「状態被援助志向性尺度」(18項目)を使用した[29]。この尺度は，「他者に援助を求める現在の態度」の1因子について18項目の質問で構成されている。これらの項目にて，「どれくらい当てはまるか」を問い，5件法で回答を求めた。

2.3.1.3　「特性被援助志向性」尺度

「自分で解決するには困難な状況に直面した時の他者に援助を求める態度」を測定するために，田村・石隈(前掲)が作成した「特性被援助志向性尺度」(13項目)を使用した[30]。この尺度は，「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」(7項目)と「被援助に対する肯定的態度」(6項目)の2因子について13項目の質問で構成されている。これらの項目にて，「どれくらい当てはまるか」を問い，5件法で回答を求めた。

2.4　職員のIFCの実態調査

2.4.1　IFCの操作的定義

先にも述べたが，本研究では，日ごろのコミュニケーションとしてIFCに着目しているが，改めて，ここでコミュニケーションについて定義する。コミュニケーションについて，淵上(前掲)は，「言語的コミュニケーション」と「非言語的コミュニケーション」[31]の２種類があることを示している。また，小川(2011)も，コミュニケーションを対人コミュニケーションとし，対人コミュニケーションのメッセージに着目し，言語に焦点を当てた言語的コミュニケーションと視線の機能や表情表出などの非言語的コミュニケーション[32]があるとしており，コミュニケーションには，言語的と非言語的があることが分かる。山田・藤田(前掲)は，教師が1日に同僚とどのようなコミュニケーションを交わしながら仕事を遂行しているか

を特定するために，教師のコミュニケーションの内容分析を行う際に，観察可能な言語的コミュニケーションに注目し，非言語的なものは原則的に含めないこととしている。しかし，言語的コミュニケーションや，言語的コミュニケーションを伴わないが，物を手渡すなどの行為のうち，観察可能で文脈上重要だと思われるものは分析に含めている[33]ことを参考に，本研究でも，IFC として主に言語的コミュニケーションに着目することとする。

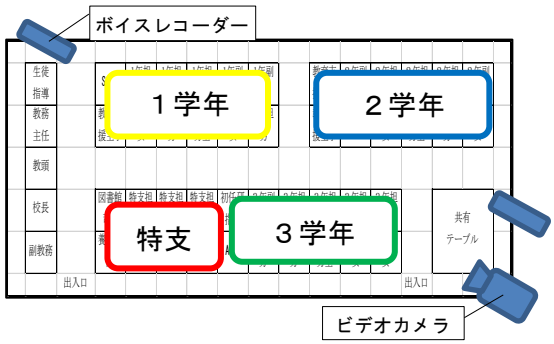

図 1　職員室配置図

2.4.2　IFC の調査方法

はじめに，IFC の調査場所について，中田(2013)は，「「廊下での対話」とは，休憩時間の教室，職員室，グラウンド，体育館等でのインフォーマルに展開される即興的な対話」[34]としており，対話が交わされる場所を示している。また，山田・藤田(前掲)は，「会話を交わす場所に注目すると，教師同士が職員室以外で会話を交わすことは少ない」[35]とし，佐藤(2012)は，「教員は授業時間外の多くの時間を職員室で過ごし，日々の校務分掌などの事務的な作業や自分が担当する授業の準備を行う一方，他の教員と生徒に関する情報交換や，教育実践についての意見交換，時にはそれぞれを指導し合うようなコミュニケーションをも行っている」[36]と述べている。さらに，調査対象校において，教職員の多くが授業の空き時間中に職員室で過ごすことが多い。このことから，本研究での調査場所を職員室にする。また，職員同士が IFC を交わす時間帯として，授業時間中の空き時間が考えられるため，この時間を調査時間として設定した。また，調査期間は，5 月～7 月の火曜日，水曜日，木曜日の授業時間とし，総記録時間は 122 時間であった。

IFC の記録方法として職員室後方に，職員室全体を映せるようにビデオカメラ 1 台を設置した。また，音声記録を取るために，職員室前方と後方に一台ずつボイスレコーダーを設置した。（図 1）

3　分析方法

3.1　質問紙調査の分析方法

各尺度で，欠損のないもの 41 名分を集計し，中野・田中(2012)が開発した「js－STAR」を用いて直接確率計算，分散分析を行った[37]。欠損のある 11 名は養護教諭や支援員，用務員であり，授業時間中に職員室にいることが少ないので研究結果への影響が少ないと考えられる。

3.2　職員間の IFC の発話分析方法

3.2.1　分析対象時間

分析対象期間としては，多くの職員同士の IFC を調査するため，5，6，7月において校外行事等が行われない週を1週選定した。また，本研究では IFC の調査を行うため，調査記録時に職員室等で計画された会議等が行われるような，フォーマルな場面が見られる授業時間や職員数が 10 人未満の時間は除外した。この条件を基に，各月3～5時間を，無作為に選び全 11 時間分の発話を起こした。

3.2.2　会話分析の手続き

山田・藤田(前掲)を参考に，起こした会話の内容を，ひとつの話題が完結するユニットに分割し分析を行った[38]。分割の基準は，同一教師間の会話でも，話題が変われば分割した。また，同一教師間で交わされる話題でも，時間的・作業的に中断して再開される場合は分割とした。

表２　会話相手カテゴリー

会話相手
1. 管理職同士
2. 管理職-教員
3. 同学年職員
4. 同教科職員
5. 異学年職員
6. 事養支－管理職
7. 事養支－教員
8. その他

表３　会話内容カテゴリー

2	
職務内容	分類基準
1. 校務分掌	校務分掌など学校全体の役割分担を遂行するための会話
2. 学級経営	学級経営に関わる事務的な仕事や経営方針についての会話
3. 学年経営	学年経営に関わる事務的な仕事や経営方針についての会話
4. 授業関連	時間割の調整や授業交換など，専門教科にとらわれない会話
5. 教科関連	専門教科で教科指導上において必要(テスト・成績・進度等)な会話
6. 行事特活	校内・校外行事，生徒会活動などに関わる会話
7. 部活動	部活動運営に関わる会話
8. その他	上記に分類できない会話　生徒に関する会話も含む
9. 会話不明	聞き取れなかった会話

表４　協働や援助に関わるカテゴリー

3	
IFC分類	分類基準
1. 支え合い促進	教師同士お互いが支え合うためのコミュニケーション 生徒や学級学年雰囲気などの情報交換 職務についての相談(ヒント・支え合い)
2. 教師能力情報交換	教師同士が仕事の能力を向上させるための情報交換 職務に役立つ情報のやりとり 指導の得手不得手，評価・指摘
3. 迅速な情報交換	非公式の経路を通して素早く情報が伝わる情報交換 生徒に関する緊急の問題が発生した時の情報共有【生徒指導】 緊急を要しないが必要となる職員間での伝言【欠席連絡など】
4. 気軽な情報交換	気軽な情報交換 会議にあげるまでもないちょっとした打ち合わせや議論 気軽に声を掛け合う
5. 働きやすい環境づくり	働きやすい環境づくりのための態度や行動 仕事の進捗状況の報告，企画立案のアイデアをやりとり あいさつ・お礼

表５　その他　下位カテゴリー

4	
その他分類	分類基準
1. 生徒関連	生徒に関すること
2. 日常雑感	日ごろ感じていること
3. プライベート	私的会話(休日の過ごし方)
4. 学外業務	学校外でのネットワーク情報共有
5. 挨拶・お礼	あいさつやお礼などの気軽なやりとり
6. その他	上記以外の分類しにくいもの

3.2.3　職員間の IFC の発話分析カテゴリー

本研究では，発話を4つのカテゴリーで分類した。分類1は，会話相手の分類，分類2－分類4は，発話内容の分類である。分類1は，会話に参加者同士の関係性である(表2)。山田・藤田(前掲)は，「教師の行動が校務分掌・教科・学年といった制度的役割に規定されている」，「日常的に雑談を交わすメンバーはほぼ固定化されている」[39]としていることから，どのような相手と会話しているかを調べた。分類2は，具体的な発話内容の分類を行った(表3)。山田・藤田(前掲)と山本ら(2005)を参考に[40][41]，職務内容を中心とする発話分類を作成した。分類3は協働や援助に関わるカテゴリーであり，江頭(前掲)の IFC 尺度の質問項目をもとに作成した(表4)[42]。この分類は，1会話の中に複数の項目が含まれる。分類4は，分類2のその他をさらに分類するために，山田・藤田(前掲)を参考に下位カテゴリーを作成した(表5)[43]。分類3と分類4は，筆者がその他3名（現職院生1名，学卒院生2名）にカテゴリー説明を行ったうえで分析を行った。

４　結果と考察

4.1　質問紙調査の結果と考察

4.1.1　「職場風土認知」尺度

各月の個人の平均点を基に，「平均点≦3：協働的ではない」，「平均点＞3：協働的である」とし2つの群に分け，「職員が職場を協働的であると捉えている人数が多い」という仮説を基に，直接確率計算を行ったところ有意差が見られた(表6)。また，1要因参加者内で月別に分散分析を行ったところ，下位項目である協働的風土では有意差が見られなかったが(F（2，80)=1.05，n.s.)，同調的風土において有意差が見られ(F（2，80)=3.52，p<.05)，同調的な雰囲気が弱まったと考えられる。よって，調査校は，調査期間中，職場の雰囲気を協働的だと感じている職員が多い職場だと考えられる。

表6　職場風土認知尺度　直接確率計算結果

N=41	協働的	同調的	偶然確率(片側検定)	検定
5月	32▲	9▽	0.0002	**(p<.01)
6月	30▲	11▽	0.0022	**(p<.01)
7月	32▲	9▽	0.0002	**(p<.01)

+p＜.10　*p＜.05　**p＜.01

4.1.2　「状態被援助志向性」尺度

各月の個人の平均点を基に，「平均点≦3：普段から援助を求めようとは思わない」，「平均点＞3：普段から援助を求めようと思う」として2つの群に分け，「普段から仲間に援助を求めようと思う職場と捉えている人数が多い」という仮説を基に，直接確率計算を行った結果，有意差が見られた(表7)。また，1要因参加者内で月別に分散分析を行ったところ，有意差が見られなかった(F（2，80)=0.15，n.s.)。よって，調査校は，調査期間中，普段から周囲に相談しようと感じている職員が多い職場だと考えられる。

表7　状態被援助志向性尺度　直接確率計算結果

N=41	援助を求めようと思う	援助を求めようと思わない	偶然確率(片側検定)	検定
5月	31▲	10▽	0.0007	**(p<.01)
6月	33▲	8▽	0.0001	**(p<.01)
7月	30▲	11▽	0.0022	**(p<.01)

+p＜.10　*p＜.05　**p＜.01

4.1.3　「特性被援助志向性」尺度

各月個人の平均点を基に，「平均値≦3：援助を求めることに懸念がある」，「平均値＞3：被援助を求めることに肯定的」として2つの群に分け，「問題直面時に，仲間に援助を求めようと思う職場と捉えている人数が多い」という仮説を基に，直接確率計算を行った結果，有意差が見られた(表8)。また，1要因参加者内で月別に分散分析を行ったところ，有意差が見られなかった(F（2，80)=2.20，n.s.)。よって，調査校は，調査期間中，解決が困難な問題に直面した際に，周囲へ相談しようと捉えている人数が多い職場だと考えられる。

表8　特性被援助志向性尺度　直接確率計算結果

N=41	被援助に肯定的	被援助に懸念がある	偶然確率(片側検定)	検定
5月	41▲	0▽	0.0000	**(p<.01)
6月	38▲	3▽	0.0000	**(p<.01)
7月	40▲	1▽	0.0000	**(p<.01)

+p＜.10　*p＜.05　**p＜.01

質問紙の結果から調査校の職員の多くは，職場を協働的であるとともに相談しやすいと感じている。これは，酒井・窪田(2019)は，協働的風土が被援助志向性の「肯定的態度」を媒介し，援助要請意図を間接的に促進する[44]と示唆した点と合致していると考えられる。

4.2　IFC 会話分析の結果と考察

4.2.1　会話相手の分類（分類１）の結果と考察

全体会話のうちの 51%が同学年職員同士の会話であることが明らかになった(図2)。また，教員同士(同学年・同教科・異学年)でやりとりされる会話は，全会話の76%を占めており，職員室が教員同士のやりとりの場となっていることが分かる。山田・藤田(前掲)は，「教師は学校において複数の役割を担っており，多様な他者・集団と横断的に接している」としており[45]，本研究でも，同学年だけではなく，様々な役割の職員と会話を交わしていることが明らかになった。

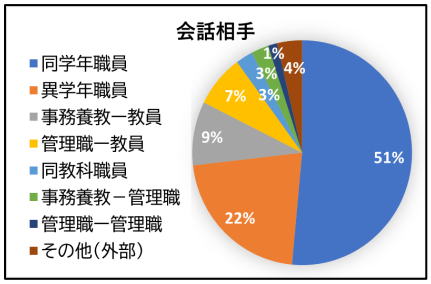

図２　会話相手分類の割合グラフ

4.2.2　IFC の具体的な発話内容の分類（分類２）の結果と考察

会話内容の分類を行ったところ，職務に関わる会話が 52%，その他の会話が43%であった。さらに職務に関わる内容を細かく分類したところ，校務分掌に関わる会話が 17%，学年関連に関わる会話が 15%であった。一方で，教科や授業に関わる会話は合わせて８％であった(図３)。山田・藤田(前掲)は，「意外なことに教科ネットワークはあまり利用されていない。教材や教育方法に関する話題はほとんど聞くことはなかった」としており[46]，本研究でも教材や教育法の教科関連の会話は，４％となっており割合的には少ないと考えられる。

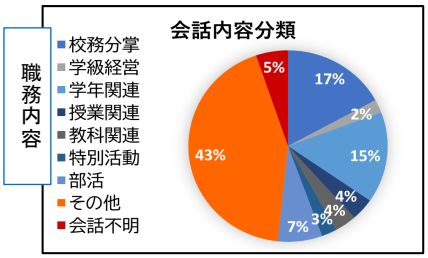

図３　会話内容分類の割合グラフ

4.2.3　協働や援助に関わるカテゴリー分類（分類３）の結果と考察

4. 2. 2 で分類した会話内容のうち，会話不明の発話を除き，IFC ユニットを協働や援助に関わる項目に分類を行った。ただし，1会話の中に複数の項目が含まれるので，総会話数と合計は一致していない(表9)。

表９　協働や援助分類の会話数(全 11 校時合計)

IFC	支え合い促進	教師能力情報交換	迅速な情報交換	気軽な情報交換	働きやすい環境づくり	合計
合計	385	55	127	411	302	1280

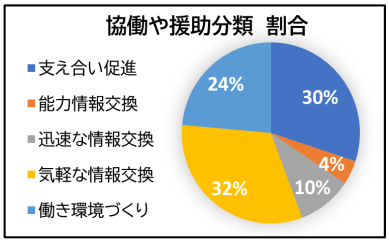

図４　協働や援助分類の割合グ

「気軽な情報交換」が 32%，「支え合い促進」が 30%，「働きやすい環境づくり」が 24%であった(図4)。江頭(前掲)は，「「支え合い促進」や「働きやすさ促進」は，助け合いがあり安心して働ける組織の雰囲気を醸成し，仕事の円滑な遂行を促進するであろう」，さらに，「「支え合い促進」，「迅速な情報交換」，「気軽な情報交換」，「働きやすい環境づくり」をやりとりすべしという行動規範が存在する場合，IFC が組織風土の一部を構成する」としている[47]。この職場での会話では，「支え合い促進」，「気軽な情報交換」，「働きやすい環境づくり」に関わる会話が多いことから，協働的で助け合いがしやすいと考えられる。そこで，具体的な IFC の事例を紹介する。

この先，事例中に示されている①，②･･･は，その後に示す会話のユニットの要約である。また，文章中の記号は，{◆：支え合い促進，■：教師能力の情報交換，●：迅速な情報交換，▲：気軽な情報交換，▼：働きやすい環境づくり}に関わると考えた発話に付記してある。

【事例１：2019 年５月 14 日（火）　１時間目　職員同士でテスト計画表について相談する場面】

①　本年度異動してきた職員Aが学年主任Ｂにテスト計画表の様式について相談

A：　計画表を出しますよね？A3 かB4 のでかいやつで。▲
B：　うん，うん，うん。▼
A：　AタイプとBタイプがあったんですけど，これどういうこと？◆
B：　あー，はい…計画表に？
A：　計画表で，かっこで，AとBで，何で二タイプがあるの？ってことなんです。何の違いがあるのって思ったり，両方いるのかって▲
B：　うん
A：　片っ方でよくない
B：　多分，作ってみて，こういうやり方もあるな，こういうやり方もあるなって，二パターン作ったんじゃない？たぶん◆
A：　じゃぁB，Bの方かな？片方にはだーって，なんか，何とか，なんか，何とかってあって
B：　あんま見たことない
A：　いいですよね，一般的な方で
B：　いいっすよ。いいよ，いいよ。▲

②　計画表についての会話が，職員A，学年主任B以外の職員C，職員Dにも広がり，検討

（略）この会話の中には◆　▲　▼の会話が含まれていた。

③　計画表についての会話が，職員A，学年主任B以外の職員にも広がり，検討している様子

B：　これがこんなかんじ■
A：　うん，うん，うん。▼

B:　これがこうなって，ここと，ここと，ここがこうで。終わったよな…。多分，子供たちも，あのこっちに慣れてると思うんだよね。
A:　あ，そうか。この学年の子たちだから？◆
B:　そうそうそう。去年，30 年度の，1 年の，学習のところの。◆
A:　はい了解です。すみません，ありがとうございました。▼

④ 職員Aが英語科主任Eにテスト範囲の入力を依頼

（略）この会話の中には◆ ▲ ▼の会話が含まれている。

⑤ 英語科主任Eと職員Aで，授業の進度確認

E:　うん。今日終わって，次，未来形？■
A:　に，入ろうと思ってて。■
（中略）
E:　ありがとうございます。▼

⑥ 職員Aが，教科主任を探しているときに学年主任Bと職員F(他学年)が声掛け

A:　教科主任がわかんない。教科主任が。◆G先生，数学科。英語がE先生に渡した。社会･･･
B:　社会，H先生。
A:　国語は？◆
F:　どうした？▲

このように，会話の中で，職員Aと職員Bが昨年度の様子を確認しながら今年度のテスト計画表の形を決定していくとともに，異動してきた職員Aへの職務についての引継ぎが行われている。このことから，複数回会話をする中で，働きやすい環境づくりの会話から，相談やヒントのやりとりである支え合い促進の会話へと変化していくと考えられる。また，職員Aが職員室内でわからないことを口にすると，同学年職員だけではなく，他学年職員も気軽に声をかける様子が見られた。このようなやりとりがこの職場では，日常的に行われており，これが，相談のしやすさや協働的であると感じることへつながっているのではないかと考えられた。

また，会話内容別に IFC 分類した数を示す(表 10)。多くの項目では，「気軽な情報交換」，「支え合い促進」，「働きやすい環境づくり」の割合が高いが，教科関連の会話では，「教師能力の情報交換」の割合が多いことが明らかになった(図５)。

表 10　会話内容別の協働や援助分類の会話数（全 11 校時合計）

総会話数 802 会話	校務分掌	学級経営	学年関連	授業関連	教科関連	特別活動	部活	その他	合計
支え合い促進	57	13	54	19	11	11	18	202	385
教師の能力情報交換	4	3	12	3	11	1	7	14	55
迅速な情報交換	19	4	37	3	2	1	8	53	127
気軽な情報交換	75	7	62	24	16	6	40	181	411
働きやすい環境づくり	83	7	55	10	12	7	18	110	302
合計	238	34	220	59	52	26	91	560	1280

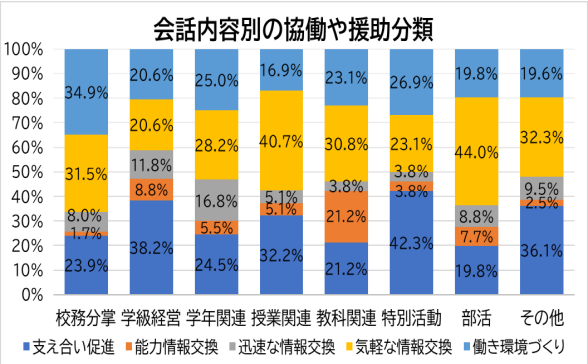

図５　会話内容別の協働や援助分類の会話グラフ

そこで，教師能力の情報交換の具体を事例2で示す。

【事例２：2019 年５月 14 日（火）　３時間目　教科の教え方について話をする数学科職員】

①　進度確認と教授法の共有

Ｉ：　もう，正の数・負の数終わりました？▲
Ｆ：　まだ。この前，3つ以上の足し算やってた。■
Ｉ：　あああ，そっち先やったほうがいいですか？分数の？
Ｆ：　多項式の方が，今回そっちからやってみた。■
Ｉ：　あああ，そっち先やったほうがいいですか？■分数の？ほんと？
Ｆ：　なんか，途中で入るとわかんなくなっちゃってさ。■
Ｉ：　確かにね…
Ｆ：　ね
Ｉ：　じゃぁ，今日そこだな，うち…
Ｆ：　順番に計算したほうが，すんなり入る。■

この二人は，翌日も別学年の授業進度や教授法の話をしていた。このように，教科内では，進度の確認を行うとともに，教師間での教授方法のやりとりなどが行われている。このため，教科関連の会話において，教師能力の情報交換が交わされる割合が多くなると考えられる。

これらのように，会話内容の中で，気軽に声を掛け合い，援助を求めたり応えたりすることやお互いに情報交換を小まめに行っていることが働きやすさなどへ影響を与えているのではないかと考えられる。

4.2.4　その他の分類（分類４）

分類2でその他の割合が 43%であったため，更に分類した（表 11）。その他に含まれた総発話数は 365 であり，そのうちの 43%が生徒に関する会話であった(図6)。生徒関連の会話には，学級・学年の生徒の実態を話す場合と，個の生徒の情報共有をしている場合があった。また，生徒の話から，職員の日常雑感へとつながるような発話も見られたので次に事例を示す。

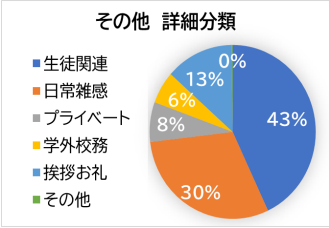

図６　その他の詳細分類の割合グラフ

表 11　その他の詳細分類の会話数

総会話数 365	生徒関連	日常雑感	プライベート	学外校務	挨拶お礼	その他
会話数	157	110	27	22	48	1

【事例３：2019 年５月 14 日（火）　１時間目　遅刻生徒の会話からＧＰＳについての話題へとつながる会話】

① 遅刻生徒Ｘの情報共有　⇒ 生徒関連の会話
Ｆ：　Ｘは来てない。
Ｊ：　はい。
Ｆ：　てか，連絡がないからやだな。
② 生徒Ｘと生徒Ｙの情報共有　⇒ 生徒関連の会話
Ｆ：　結局，（Ｘは，）Ｙが来てなければ，Ｙと(携帯で)やり取りをしているけど。
Ｊ：　この前なんかよくわかんないけど，(Ｘが)ここで，もうすぐＹがくるからって言ったとき。でっかい声でスマホ取り出しながら，ＧＰＳ機能かなんかで，Ｙが今どこにいるかわかるみたいな。
Ｆ：　(笑顔で)ほんと～
Ｊ：　って雰囲気で話してたから～
③ ＧＰＳ機能について感じていること　⇒ 日常雑感の会話
Ｊ：　(ＧＰＳで追跡できる)そういう時代かぁと思いながら
Ｆ：　そういう時代だよ。怖いね。
Ｊ：　怖い
Ｆ：　所在がわかっちゃうから

このように，日常の生徒の情報から教師の日常雑感へとつながるような会話が見られる。また，生徒の生活記録（日記）を読みながら生徒の話をしたり，授業中の生徒の姿を共有したりしながら日常雑感へと発展していく会話も見られた。次に示す事例４は，生徒の生活記録の話題から教師同士で言葉の重さについて考えていく場面である。

【事例４：2019 年５月 15 日（水）　３時間目　生徒の生活記録の話題から言葉について考える会話】

① 生徒Ｗの生活記録について話し始める職員Ｋと職員Ｌ　⇒ 生徒関連の会話
Ｋ：　(生活記録を読みながら)
あー。来た。Ｗ。最近，一番思うのは言葉の質量が軽くなってしまうことです。言葉の重さ。
Ｌ：　何？言葉？
Ｋ：　(Ｌの方を向いて)何それー。言葉の重さ。
Ｌ：　重さね
Ｋ：　言葉が，同じ言葉でも軽くなってるんじゃないの？ひひひひひ。
Ｌ：　よくわかんないよ～
② 言葉の重さについて考え，話し始める職員Ｋと職員Ｌ　⇒ 日常雑感の会話
Ｌ：　考える？おれ，考えたことなかった。
Ｋ：　言葉の質量。思ってる思ってる。
Ｌ：　言葉の質量
Ｋ：　そう。重さ。
③ 職員Ｋと職員Ｌの会話に，職員Ｄが参加して言葉の重さについての会話　⇒ 日常雑感の会話
④ 言葉の重さから摩擦について考えはじめ，ＳＮＳについて話題が発展　⇒ 日常雑感の会話
⑤ 職員Ｋと職員Ｌで，ＳＮＳと手紙を比較しながら，言葉の重さについて考える　⇒ 日常雑感の会話
・・・以後も，言葉についての職員Kと職員Lの日常雑感についての会話がしばらく続く

このように，生徒の話から発展して，教師の日常雑感へと話題が発展していくことで，それぞれの職員の考え方が共有されていくと考えられる。また，生徒の話や日常雑感の会話をしている際には，③のように会話に途中参加や離脱する職員も見られる。

次に示す事例は，学年集会の準備の話から日常雑感へと話が広がり，他学年職員も会話に加わる事例である。

【事例５：2019 年６月 12 日（水）　２時間目　学年集会の準備の話から日常雑感へ広がる場面】

① 職員Ｍと職員Ｎの学年集会の準備についての会話　⇒ 日常雑感の会話
Ｍ：　マイクって，武道場と体育館両方使って大丈夫？
Ｎ：　どうなんだろうね？
Ｍ：　波長は合う？
② 職員Ｍが気にしているハウリングの話から職員Ｊがハウリングについて周囲に聞く　⇒ 日常雑感の会話
Ｊ：　ハウルって現象は，どういう現象なんですか？
Ｎ：　んー
Ｊ：　で，電波の緩衝かなんかですか？
③ 離れた位置にいる他学年職員Ｏがハウリングについて説明し，職員Ｊが納得する　⇒ 日常雑感の会話
Ｏ：　Ｊ先生，ハウリングって･･･(後略)

職員Ｍの素朴な疑問が広がり，職員同士での日常雑感へと会話が広がっている様子が分かる。このほかにも，同時間帯に職員Ｍと事務職員Ｐが学年集会の話題から日常雑感へと広がる会話をしていた。このことから，職務に関する会話以外にも生徒の情報共有や日常雑感のやりとりが，職員室で交わされていることが明らかになった。このほかにも，プライベートな会話や教職員の懇親会の話，社会情勢，スポーツに関する会話も交わされている。このような職務以外の会話を通して自己開示が行われることで，職員間でお互いのことを知る機会が持てると考えられる。また，位置的に離れた場所にいる職員にも会話が広がっており，同じ空間にいることで多様な職員と IFC を交わす機会が増えると考えられる。榎本(1997)は，自己開示とパーソナリティの健康性に関わる諸特性との関連を検討した国内外の研究を概観し，自己開示度と精神的健康との正の関係を報告する研究が多いことを述べている[48]。このことから，IFC の中で，職務以外の会話を通して，自分の考えや感じていることを述べることがメンタルヘルスの向上にもつながるのではないかと考えられる。調査校では，協働や援助に関わるような会話だけでなく，このような自己開示の会話も多く行われていることが，職務の円滑な遂行にもつながっているのではないかと考えられた。

５　全体考察

本研究では，第１に対象職員の職場風土認知と被援助志向性の意識調査を行い，職場の雰囲気の捉えや相談のしやすさを調べ，第２に，その職場の職員室において教職員間で交わされる IFC の中の言語的コミュニケーションを中心に調査し，教職員の職場の雰囲気の捉えや相談のしやすさと教職員間で交わされる IFC の具体を調査し，関連を調べることが目的であった。

質問紙調査から，調査校が協働的で相談しやすいと捉えている人が８割弱いる職場であることが明らかになった。

IFC の調査では，分類２の会話内容としては，職務内容とそれ以外の会話内容がどちらも交わされており，分類３の協働や援助の分類においては，「支え合い促進」や「気軽な情報交換」，「働きやすい環境づくり」などの職場の雰囲気や相談のしやすさに関わるようなやりとりが多く交わされていることが明らかになった。また，分類４からは，職務以外の会話の中で生徒の情報共有を小まめに行うことや自分の考えや想いを述べることがメンタルヘルスの向上にもつながるのではないかと考えられる。調査校では，協働や援助に関わるような会話だけでなく，このような自己開示の会話も多く行われている。酒井・窪田(2019)は，協働的風土が高く，日ごろから他の教師同士が問題を共有し合っている職場である場合には，自らも相談しようという意図が高められると推測している[49]ことから，質問紙調査で明らかになった協働的で相談しやすいと捉えている人が多い点につながっているのではないかと推測できる。

以上のことから，協働的で，相談をしやすいと感じている職員が半数以上を占める職場では，教職員同士のやりとりの中で，普段から気軽な声がけや相談が行われており，更に，校務分掌などの会話だけではなく，生徒についての会話も割合的に多く行われていると考えられる。そして，これらのような IFC の中の言語的コミュニケーションが，職員が安心して働ける職場となる一助になっているのではないかと考えられた。

６　今後の課題

本研究は，フィールドが中学校１校であるため複数の学校で調査する必要がある。複数校の中学校現場で職員が行う IFC を調査することで，忙しい中でどのようなコミュニケーションを交わしていくことが協働や相談のしやすさへつながり，教職員のバーンアウトの予防へとつながるのかを明らかにすることができると考えられる。また，中学校だけでなく，異校種での調査も必要であると考えられる。様々な学校種で検討を行うことで，その校種の IFC の特徴が明らかになり，効果的な情報共有につながると考えられる。更に，IFC の分類方法について再検討を行う必要性が

あると考えられる。1 つの会話が複数の分類に当てはまることが多いので，再検討を行いたい。また，会話内容の中での，ポジティブとネガティブな会話量についても比較していくこともできると考えられる。また，今回は言語的コミュニケーションのみに着目しているので，非言語的コミュニケーションにも着目する必要もあると考えられる。

引用及び参考文献

（1） 文部科学省：「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ)」，2013
（2） 文部科学省：「平成 30 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」，2019 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm(令和元年 12 月 31 日 閲覧)
（3） 前掲(1)
（4） 越良子・西條正人：「学年教師集団の雰囲気と教師－生徒関係および生徒の学校適応感の関連」，上越教育大学研究紀要，第 24 巻，第 1 号，pp.61-76，上越教育大学，2004
（5） 秦政春：「3 教師に対する子どもの問題行動 ：「教育ストレス」に関する調査研究(II)(I-2 部会 教師(1))」，日本教育社会学会大会発表要旨集録，第 43 号，pp.14-15，1991
（6） 前掲(1)
（7） 淵上克義：「学校組織研究に関する最新の研究動向(1) 組織認知と相互作用的視点から」，岡山大学教育学部研究集録，第 123 号，pp.179-194，岡山大学教育学部，2003
（8） 淵上克義・小早川裕子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子：「学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究(Ⅰ)」，岡山大学教育学部研究集録，第 126 号，pp.43-51，岡山大学教育学部，2004
（9） 淵上克義・西村一生：「教師の協働効力感に関する実証的研究」，教師学研究，第 5.6 巻，pp.1-12，日本教師学学会，2004
（10） 久保木学・阿内春生：「学校課題の共有化プロセスにおける教職員間コミュニケーションの研究−M-GTA による教職員のインタビュー分析から−」，福島大学総合教育センター紀要，第 21 号，pp.1-8，福島大学総合教育研究センター，2016
（11） 淵上克義：「学校組織の心理学」，日本文化科学社，2005
（12） 江頭尚子：「高等学校の学校組織におけるインフォーマル・コミュニケーション−生徒集団の意識や行動，教師の学校変革への意識や行動に及ぼす影響－」，経営行動科学，26 巻，２号，pp.133-148，経営行動科学学会，2013
（13） 前掲(1)
（14） 前掲(7)
（15） 原岡一馬：「人間とコミュニケーション」，ナカニシヤ出版，1990
（16） 前掲(12)
（17） 水野治久：「援助志向性と被援助志向性の心理学 困っていても助けを求められない人の理解と援助」，金子書房，2017
（18） 田村修一・石隈利紀：「中学校教師の被援助志向性に関する研究 −状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討-」，教育心理学研究，54 巻，１号， pp.75-89，日本教育心理学会，2006
（19） 田村修一：「教師の援助要請」 水野治久編著，「援助志向性と被援助志向性の心理学 困っていても助けを求められない人の理解と援助」，pp.47‐57，金子書房，2017
（20） 三好祐二・藤原忠雄：「小学校における特別支援教育担当教員の校内支援体制の活用状況に及ぼす要因の検討 −職場風土,被援助志向性および被支援体験との関連から−」，学校心理学研究，12 巻，１号，pp.3-14，日本学校心理学会，2012
（21） 田村修一・石隈利紀：「中学校教師の被援助志向性を規定する要因--会話スキル,校長のリーダーシップおよび職場風土に対する認知に焦点をあてて」，カウンセリング研究，41 巻，3 号，pp.224-234，日本カウンセリング学会，2008
（22） 前掲(21)
（23） 前掲(20)
（24） 前掲(7)
（25） 前掲(12)
（26） 前掲(10)
（27） 山田真紀・藤田英典：「教師間のコミュニケーションに関する実証的研究－情報ネットワークの構造と機能に注目して」，椙山女学園大学研究論集 社会科学篇，第 35 号，pp.147-168，椙山女学園大学，2004
（28） 前掲(7)
（29） 前掲(18)
（30） 前掲(18)
（31） 前掲(11)
（32） 小川一美：「対人コミュニケーションに関する実験的研究の動向と課題」，教育心理学年報，第 50 号，pp.187-198，日本教育心理学会，2011
（33） 前掲(27)
（34） 中田正敏：「支援ができる組織創りの可能性―「対話のフロントライン」の生成―」，教育社会学研究，92 巻，pp.25-46，日本教育社会学会，2013
（35） 前掲(27)
（36） 佐藤昭宏：「職員室風土の理論的検討 中学校における職員室風土の研究(2)」，北海道大学大学院教育学研究院紀要，117 号，pp.147-170，北海道大学大学院教育学研究院，2012
（37） 中野博幸・田中敏：「フリーソフト js-STAR でかんたん統計データ分析」，技術評論社，2012
（38） 前掲(27)

(39)　前掲(27)
(40)　前掲(27)
(41)　山本裕子：「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化－学校組織の運営上の課題に関する事例研究－」，教育社会学研究，81，pp.45-65，日本教育社会学会，2007
(42)　前掲(12)
(43)　前掲(27)
(44)　酒井麻紀子・窪田由紀：「小学校教師の職場における援助要請に関連する要因の検討-被援助志向性，問題に対する内的な帰属，協働的風土に着目して-」，教育心理学研究，67 巻，pp.236-251，日本教育心理学会，2019
(45)　前掲(27)
(46)　前掲(27)
(47)　前掲(12)
(48)　榎本博明：「自己開示の心理学研究」，北大路書房，1997
(49)　前掲(44)

第３回日本学級経営学会研究大会の記録

日　時　２０２１年3月６日（土）　１０：００～１５：５０
会　場　Zoom（上越教育大学）
日　程　１０：００～１０：１０　開会行事
　　１０：１０～１１：３０　講演　白松賢（愛媛大学）
　　「子どもと教師をエンパワメント−21 世紀型学級経営への転換を目指して−
　　１１：３０～１２：００　鼎談　白松賢・赤坂真二（上越教育大学）・阿部隆幸（上越教育大学）
　　１３：００～１４：２０　研究発表１
　　１４：３０～１５：５０　研究発表２

研究発表
○Ａ会場

101	○木下　将志 赤坂　真二	千曲市立治田小学校 上越教育大学教職大学院	クラス会議に対する児童の認識に関する探索的検討−小学校高学年を対象とした自由記述分析−	13:00
102	○米澤　彩 赤坂　真二	上越教育大学 上越教育大学	アドラー心理学に基づくクラス会議における児童の発話に関する事例研究―学級満足度の高い児童と低い児童の比較を通して―	13:20
103	矢野　保志斗	上越教育大学教職大学院	クラス会議の実施が児童の対人的自己効力感に与える影響	13:40
104	佐橋　慶彦	名古屋市立守山小学校	SECI モデルを活用した学級文化の共創	14:00
105	安彦　俊宏	宮城県仙台市立向陽台小学校	共同体感覚育成を目指した学級経営～ポジティブディシプリンに基づく教師の在り方とクラス会議と～	14:30
106	○植木　遥香 松山　康成	大阪府寝屋川市立西小学校 大阪府寝屋川市立西小学校	学級におけるポジティブ行動支援―CWPBS 用行動指導計画シートの開発と活用―	14:50
107	榊原　岳	八街市教育委員会	望ましい行動を学習するための随伴性形成トレーニング	15:10

○Ｂ会場

201	甫仮　直樹	上越教育大学教職大学院	他者との関係の中で促される自分自身への気付きに関する事例的研究ー「ハートカードプロジェクト」による相互作用を通してー	13:00
202	○末吉　祥大 森野　敦士 岡田　広示	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	構成的グループ・エンカウンターの親和的な人間関係を醸成する効果の実践的研究	13:20
203	○三木　惇 岡田　広示	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	児童の自己肯定感の向上に向けた取組についてー構成的グループ・エンカウンターの活用を通してー	13:40

204	○鳥居　明日香 大塚　祐一郎 須山　諒 深瀬　和朗 矢野　保志斗 赤坂　真二	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	「認め合い、進んで学び合う子の育成」ー「ステーション授業構想」をもとにした取り組みを通してー	14:00
205	渡邊　克吉	富士河口湖町立小立小学校	自他を認め合う学級集団をどのように育むのか～学級活動におけるキャリア教育を手がかりに～	14:30
206	○秋山　遼太 岡田　広示	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	教師の共感的な児童理解に関する一考察―児童を共感的に理解することの重要性を感じたエピソードを手がかりにして―	14:50
207	○和田　己生 阿部　隆幸	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	相互評価における公平性を担保する取り組みに関する研究	15:10
208	○前田　考司 阿部　隆幸	新潟県十日町市立千小学校 上越教育大学教職大学院	児童の振り返りに関する事例的研究　～小 学３年生 記述による振り返りの実践を通し て～	15:30

○Ｃ会場

301	○中西　隆英 神田　賢人	ノートルダム学院小学校 ノートルダム学院小学校	iPad を活用した児童の意識調査に基づいた新たな自己表現を育む学習について	13:00
302	○内田　佳途 三井　一希 浅井　公太 棚橋　俊介 佐藤　和紀	常葉大学 常葉大学 静岡市立南部小学校 焼津市立豊田小学校 信州大学	１人１台の情報端末を導入後新たに必要となる学習規律の調査	13:20
303	松永　広太	札幌市立北小学校	外国語学習への主体性の形成に関する一考察-児童の外向性・内向性による学び方に注目して-	13:40
304	根岸　清人	恵庭市立恵庭小学校・北海道教育大学教職大学院	小学校外国語科における主体的な学びを実現する単元構成について	14:00
305	○川原　美冬 阿部　隆幸	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	フローチャートを取り入れたインストラクションが児童のプログラミング的思考に与える影響―目標と学習と評価の一体化した小学校家庭科の授業における実践―	14:30
306	○長谷川凜太郎 阿部　隆幸	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	漢字の読み書きが苦手な子どもに対する学習支援について―UDL の視点に着目して―	14:50
307	新庄　康祉	北海道教育大学教職大学院	国語科における読解方略指導の実践～読解方略の明示的な指導を通して～	15:10
308	宍戸　寛昌	立命館小学校	「深い学びに資する関係」を構築する授業デザイン	15:30

○D会場

401	本庄　昌宏	北海道教育大学教職大学院札幌校	中学校における生徒と関係性を変える支援についての研究	13:00
402	白石　敢大	上越教育大学教職大学院	中学生の担任の先生に対する信頼感の事例研究ー担任の先生の自己開示に着目してー	13:20
403	松山　康成	大阪府寝屋川市立西小学校	新型コロナウイルス感染症流行下における子どもたちの実相ー感染予防対策によるミスコミュニケーション予防のための「感情・体調共有ポケットチャート」の開発からー	13:40
404	大村　龍太郎	東京学芸大学	「コロナ禍の状況」と「学校の特徴」の交錯が新任教師の学級経営観に及ぼす影響に関する考察 -実態の異なる小学校三校に勤務する新任教師へのインタビュー調査をもとに-	14:00
405	○小杉　奏 佐藤　和紀 三井　一希 水谷　年孝 望月　覚子 堀田　龍也	常葉大学 信州大学 常葉大学 愛知県春日井市高森台中学校 愛知県春日井市立出川小学校 東北大学	小学校教師が生じさせている可能性のあるヒドゥン・カリキュラムと教職経験年数との関連	14:30
406	○上條　正太郎 赤坂　真二	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	教師の学びは如何につくられるのか―教師の協同的な省察における対話の場において―	14:50
407	○新沼　南 赤坂　真二	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	人的環境のユニバーサルデザインにおける教師の言葉かけに関する事例研究	15:10
408	深井　正道	さいたま市立原山小学校	協同する職員室を目指すためにミドルリーダーが果たすべき役割の研究～自治的学級集団づくりの視点から～	15:30

○E会場

501	友田　真	府中町立府中小学校	学級に安心・居場所をつくる～ある子の成長とともに～	13:00
502	塚田　直樹	太田市立藪塚本町小学校	特別支援学級における「対話的」な文章作成の個別実践―学級通信の作成発行で相手意識を涵養する―	13:20
503	星野　克	新潟県柏崎市立剣野小学校	特別支援学級におけるクラス会議の効果検証	13:40
504	○萱森　江梨子 北　洋輔 柴澤　拓 千葉　史之 西脇　双葉 新沼　南 赤坂　真二	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	対人技能獲得のための一貫した取組が、学級雰囲気に及ぼす影響について	14:00

学会誌執筆要領

1　投稿は、日本学級経営学会会員に限る。

2　本会会誌は、本会会則第３条（目的）に示される研究、即ち、「学級経営の臨床場面のデータ」に基づいた研究を掲載する。

3　投稿原稿は，パソコン等を用いて作成し，電子版により提出すること。最終原稿提出時には，原稿の他，必要に応じて図版等(元データ)も提出すること。

4　論文は，以下の項目に従って作成するものとする。

(1)　論文の構成

ア　論文題目

イ　執筆者名

ウ　要旨

エ　キーワード

オ　本文

カ　注

キ　引用文献，参考文献

(2)　書き方

ア　論文の長さは，表・図・写真・要旨を含めて，10 ページを限度とする。
　　ただし，編集委員会が認めた場合は，制限ページを超える論文を投稿することができる。

イ　用語は常用漢字，現代かなづかいを用いることを原則とする。

ウ　書体

①　和文の場合は明朝体 9 ポイント，欧文の場合は Times 11 ポイントを標準とす る。

②　書体を指定する場合には，朱書きで明確に指示すること。

③　「である調」で横書き，当用漢字，現代仮名遣い，読点は「,」，句点は「。」とする。

エ　論文題目
　　副題がある場合，副題を示す記号の種類と記載位置は任意とする。

オ　執筆者名

①　論文題目より 1 行空けとする。

②　共同執筆の場合，各執筆者の間に・を入れる。

③　執筆者名の後，( ) の中に執筆者の所属を入れる。

カ　要旨

①　論文の最初のページに要旨を付すこと。

②　要旨の分量は，11 行程度とする。

キ　キーワード

①　記載方法と掲載順番については任意とする。

②　中央に キーワードと太字で記載し，キーワードの書き出しは次の行から中央揃えで行うものとする。

ク　本文中の見出し

①　ゴシック体とし，ポイント・システムを原則とする。

(章)　1　　2　　3

(節)　1.1　　2.1　　3.1

(項)　1.1.1　　2.1.1　　3.1.1

②　章の見出しの位置は任意とし，前行と前々行と次行を空けて 4 行分用い，文章の書き出しは次の行から行うものとする。

③　節の見出しの位置は任意とし，前行を空けて 2 行分用い，文章の書き出しは次の行から行うものとする。

④　項の見出しの位置は任意とし，文章の書き出しは次の行から行うものとする。

ケ　図・表

①　図・表の表記は，原則として「図」「表」とする。但し，論文内では必ず表記を統一する。

②　図表の表示は，必要最小限の範囲にとどめる。

③　図の番号とタイトルは，図の下部に記入し，表の番号とタイトルは，表の上部に記載する。

④　図・表の番号は，図 1，表 1，のように書く。

コ　注，引用文献，参考文献

①　注は，本文中に肩付き数字 1)2)3)で示し，論文末にまとめる。

②　引用文献は，肩付き数字(1) (2) (3) で示し，論文末にまとめる。

③　参考文献で番号を付ける場合は，1 2 3 で示す。又は，引用文献と一緒に書いて番号を付ける場合は，(1) (2) (3)で示す。

④　記載の方法は，次のようにする。

ⅰ　著者名 :「論文名」，雑誌名，巻，頁，発行機関または発行所，発行年

ⅱ　著者名 :「単行本」，頁，発行所，発行年

ⅲ　なお，著者名はフルネームで書くこと。

5　原稿は常時募集し，審査を経てのち発行する。

6　以下の体裁を標準とする。原稿への体裁の適用は事務局にて行う。

(1)　用紙サイズは A4 判とする。

(2)　余白は，上 28mm，下 25mm，左 20mm，右 20mm を基本とし，図・表等に合せて適宜調整する。

(3)　和文は明朝体 9 ポイント，52 字×49 行、英文は Times11 ポイント，95 字(単語で区切る)程度× 47 行，を基本とする。

(4)　論文タイトルは 17 ポイント，執筆者名は 11.5 ポイント，要旨の見出しはゴシック体，要旨の本文は 8.5 ポイント，キーワードは 9 ポイント太字，見出しはゴシック体，章見出しは 10.5 ポイント，所属は 8 ポイント，注は 8.5 ポイントとする。

(5)　巻(VOL.)は，通し番号とする。分冊にする場合は，号(NO.)に分ける。

(6)　国際標準逐次刊行物番号を表紙に記載する。(ISSN 現在取得中)

(7)　本ページ下部にある「学会誌フォーマット」「学会誌割付見本」を参考にできる。

7　投稿は電子メールでのみ受け付ける。投稿原稿（*1）には投稿票を添付して、編集委員会にメールで送る。その際,「件名」は「日本学級経営学会誌」とする。メールアドレスは info@classroom.gifts とする。

*1　原稿は、オリジナル１部及び査読用コピー（著者の氏名、所属、謝辞等を除いたもの）とする。

8　掲載された論文の原稿（図版、写真等を含む）は，返却しない（特別な場合を除く)。

9　同一学会誌同一号に同一執筆者の論文は一編のみとする。ただし，筆頭執筆者でない場合はこの限りではない。

10　本誌に掲載された論文の著作権（＝著作財産権、Copyright）は，日本学級経営学会に帰属する。

入会手続き

入会申し込みを本会のメールアドレス（info@classroom.gifts）に電子メールで申し込む。

・　件名は「入会申込」とする。

・　以下の内容を必須項目とする。

　　氏名、ふりがな、住所、メールアドレス、所属、専門分野（３つまで）

※　今後、連絡の一切をメールで行うので、携帯メールを使用する方はPCメール、もしくは、「info@classroom.gifts」のメールが受信できるように設定しておくこと。論文投稿等を考えると、PCメールでやりとりすることが望ましい。

・入金が確認した後、正式な会員とする。（当面は年額1,000円　複数年度分納めるのも可、ただし5年分まで）

ゆうちょ口座からの「振り込み」「郵便振替電信振込依頼書」の場合（手数料はご負担ください）

おなまえ　日本学級経営学会

記号　１１２２０　　番号　４１０９０２９１

他金融機関からの振り込みの場合（手数料はご負担ください）

銀行名　　ゆうちょ銀行

店名　　一二八（読み　イチニハチ）

店番　　１２８

預金種目　普通預金

口座番号　４１０９０２９

退会する場合は、入会時同様、電子メールで申し込む。

法人会員は、上記個人会員と同様に入会手続きを行う、但し、年会費を3万円とする。

会則

第１条（名称）　　本会は日本学級経営学会と称する。
第２条（所在地）　本会は事務局を新潟県上越市山屋敷町１番地（上越教育大学内）におく。
第３条（目的）　　学級経営の臨床場面のデータに基づく研究による，研究と実践を往還する学級経営学を蓄積・構築し，わが国の教育の発展に寄与することを目的とする。
第４条（事業）　　本会は次の事業を行う。
　　１　大会・研究会の開催
　　２　会誌『日本学級経営学会誌』の刊行
　　３　その他必要な事業
第５条（会員）　　本会の趣旨に賛同し、入会を希望するものを会員とする。
第６条（役員）　　本会に以下の役員を置く。（任期は４年とする）
　　１　代表理事　　１名　　会務の総括（理事の互選による）
　　２　理事　　若干名　　会の運営（会員からの推薦と会長の任命によって選出される）
　　３　事務局長　　１名　　会の運営・実務（代表理事の指名による）
第７条（総会）　　本会は、年一回、大会、または電子メール配信システムによって代表理事の主催により開催する。
第８条（経費）　　本会の経費は、会費、寄付金等によってこれにあてる。
第９条（設立年月日）本会の設立年月日は 2018 年 2 月 1 日とする。

附則
・　本会立ち上げから４年は、学会の安定した運営を図るために、特別に２名の代表理事を置く。
・　本会則は第一回学会総会より発効する。

２０２０年度　日本学級経営学会役員名簿

代表理事	赤坂　真二	上越教育大学	
	阿部　隆幸	上越教育大学	（編集委員長）
事務局長	佐藤多佳子	上越教育大学	（編集委員）
理　　事	青山　新吾	ノートルダム清心女子大学	
	岡田　広示	上越教育大学	
	近藤　佳織	小千谷市立小千谷小学校	
	佐藤　正寿	東北学院大学	
	佐内　信之	東京学芸大こども未来研究所	
	松下　崇	神奈川県横浜市立川井小学校	
	山田　洋一	北海道恵庭市立和光小学校	

２０２１年３月２０日発行

発行者　〒943-8512　上越市山屋敷町１番地

上越教育大学内

日本学級経営学会

代表者　赤坂　真二　・　阿部　隆幸

Journal of
The Japanese Association of Classroom Management

VOL.3
Mar.　2021

CONTENTS

【Research Article】

1　Classroom-Based Social Skills Training to Bring Up Social Interest.
-Approaches to Integrated Programs to Promote Generalization-
Masatarou KAMIJOU（Joetsu University of Education）
Karin HINO（Joetsu University of Education）
Hoshito YANO（Joetsu University of Education）
Shinji AKASAKA（Joetsu University of Education）
…… (1)

2　A case study on the effect of agenda on children's utterance in class meetings based on Adlerian psychology
- Through comparison of discussions based on two functions in class meetings-
Masashi KINOSHITA（Haruta Elementary School）
Taisyu SANO（Toyano Elementary School）
Shinji AKASAKA（Joetsu University of Education）
…… (11)

3　A case study on informal communication between junior high school teachers
-Focusing on Faculty and Staff's Recognition of Workplace Environment and Help-Seeking-
Kanako NAGATA　（Asahigaoka Junior High School ）
Shinji AKASAKA（Joetsu University of Education）
…… (22)

Association Information
…… (33)