

日本学級経営学会誌

2024 第6巻

目次

【研究論文】

- 熟練教師の授業認知過程に関する事例研究
改発 智也（早稲田大学大学院）…………… 1
浅田 匡（早稲田大学）
- 知的障害特別支援学級に在籍する子どもに「5つのお願い」を試みた事例検討
小西 一博（高岡市立五位小学校）……………13
- 教科等横断的な対人技能指導が、児童の自己有用感にもたらす影響について
佐藤 百華（上越教育大学教職大学院）……………21
水流 卓哉（上越教育大学教職大学院）
寺岡 幸作（上越教育大学教職大学院）
永井 寿樹（上越教育大学教職大学院）
金澤 美友菜（上越教育大学教職大学院）
小野 絵美（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）
- 自治的集団に関する研究動向と今後の展望に関する一考察
水流 卓哉（上越教育大学教職大学院）……………31
赤坂 真二（上越教育大学教職大学院）
- 協同学習に対する自律的な動機づけに働きかける教師の信念及びそれに規定された指導行動に関する事例研究
寺岡 幸作（上越教育大学教職大学院）……………47
赤坂 真二（上越教育大学教職大学院）
- クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いに関する研究
—心理的安全性の視点をもとに—
服部 純平（神奈川県海老名市立中新田小学校）……………59
赤坂 真二（上越教育大学教職大学院）

【学会会務報告 他】

- 第6回日本学級経営学会研究大会の記録…………… 71
- 学会誌執筆要領
- 入会手続き
- 倫理綱領
- 会則

熟練教師の授業認知過程に関する事例研究

改発 智也（早稲田大学大学院）・浅田 匡（早稲田大学）

要 旨

学級経営の充実を図るにあたって、児童や学級集団、指導状況を的確に理解することが重要である。本研究の目的は、小学校教師が学級経営を中心とした多様な観点から授業をどのように認知しているのか明らかにすることである。3年生を担当する初任教师の算数の授業が360度カメラによって記録され、授業映像を視聴した退職校長2名によって学級経営の観点を中心とした自由な語りが得られた。分析の対象となる語りは、語られた場面(事象)と解釈の内容(種類)の2つの観点によって分類された。事象は授業前に作成された指導案と授業者・学習者の実際の活動をもとにして場面が区切られた。種類は実際に得られた語りをもとにして帰納的に作成された独自のカテゴリが活用された。2名の教師で共通した場面に注目して、同じ解釈がなされた事象(同事象同類認知)と異なる解釈がなされた事象(同事象異類認知)を検討した結果、同事象同類認知の場面では「従事」、「説明・指導法」という学習目標に関連する内容に言及されていた。一方、同事象異類認知に関して、「従事」－「説明・指導法」という原因帰属の違いがみられた場面や、「人間関係」－「説明・指導法」という異なる目標の対立する場面がみられた。教師は教授学習過程を中心とした授業認知をしながら、教授学習過程以外と他の多様な教育過程とを同時に達成する関係や、どちらかの指導過程を優先する対立関係が明らかとなった。

キーワード

プロフェッショナル・ビジョン、360度映像、教師教育

1 はじめに

小学校の学習指導要領によると、「学級経営を行う上で最も重要なことは学級の児童一人一人の実態を把握すること、すなわち確かな児童理解である」(p.96)といわれており⁽¹⁾、観察だけでなく面接等の適切な方法や、担任教師以外の教職員、家庭との連携など、児童を多面的・包括的に理解していく必要性が唱えられている。児童を理解するために、多様な手段の活用や連携経路を確保することはもちろん重要であるが、教師教育の視座に立つと、観察をもとにした児童をみとる力を軽視することはできない。我が国の著名な教育者の一人であると考えられている齋藤喜博(1969)⁽²⁾は、子どもをみとる力に関して、「一人一人の子どもの反応を深くみつけ、それに対応することのできる教師としての基本的能力」(p.172)と述べ、的確な指示・指導をできるように「見ぬく力」(p.181)が教育や授業の成否を握っていると主張している。したがって、教師は学級経営の充実のために、多様な場面・出来事における児童の実態を見ぬいていく力が求められている。本研究では、学級担任制を採用している多くの小学校において、担任教師と学級の児童が一番多くの時間を過ごす授業が学級経営の充実を実現するための重要な過程だと考え、授業において学級を経営していくための教師の見ぬく力、学級経営の観点を含んだ授業認知を論じることとする。

1.1 プロフェッショナル・ビジョンと授業認知

教師の見ぬく力に関連する概念として、専門職に宿るものの見方・プロフェッショナル・ビジョン(professional vision)が挙げられる。プロフェッショナル・ビジョンとは、Goodwinによる考古学者の事例に端を発する概念であり、「特定の社会集団の特徴的な関心に応える事象の社会的に組織された見方や理解の仕方」(p.606)と定義されている⁽³⁾。教師の文脈から検討したSherin(2001)は、授業者が他者との協働によって教師自身の教授法から生徒の思考へと注目する視点が変化している事例を紹介し、授業者である教師特有の見方と観察者である研究者の見方の違いを整理することで、それぞれの専門職固有の見方があると主張している⁽⁴⁾。教師のプロフェッショナル・ビジョンをレビューしたGrubら(2020)によると、プロフェッショナル・ビジョンは主に気づき(noticing)と知識に基づく推論(knowledge-based reasoning)の2つの過程に分割される⁽⁵⁾。つまり、プロフェッショナル・ビジョンによって、教室で実際に起こっている事象のどこに注目していたのか、どのような観点を解釈しているのか、という2点から授業者による専門職としての教師の見方を捉えることが可能となる。

我が国においては、授業認知の研究が教師の見ぬく力と関連する研究として蓄積されつつある。授業認知を注目箇所と意味形成を中心に分析した中村・浅田(2016)によると、教職経験年数の多い教師ほど、児童の表情などより児童理解の精度の高い情報源に着目している点や、特定の授業場面を過去の出来事と関連させて意味を形成している点が明らかとなっている⁽⁶⁾。また、姫野(2020)は、同じ授業場面をみても人によって捉え方が異なるという前提に立ち、熟練教師と教育実習生が授業中どこに視線を向けているか、どのように知覚、解釈・判断、思考・対応行動しているかを比較している。研究の結果、教育実習生は熟練教師と同じ対象であったとしても比較的漠然と視線を向けることが多い傾向があったのに対して、熟練教師は多様な意図をもって多面的な思考をしているという特徴が明らかになっている⁽⁷⁾。

1. 2 学級経営に関するプロフェッショナル・ビジョンと授業認知

授業認知の中でも学級経営に焦点をあてると、効率的な教授学習を成立させるために教室状況を監視して活動を管理し、規則を導入することを意味する“狭義の学級経営”（白松, 2017; p.17)⁽⁸⁾として扱われる傾向にある。Gold と Holodynski(2017) は学級経営に関するプロフェッショナル・ビジョンの標準化された尺度の作成にあたって、児童生徒の状況を把握するモニタリング、活動を円滑に移行していく時間管理、ルールとルーティンの確立の3つの側面を設けて、尺度の妥当性を検証している⁽⁹⁾。また、問題行動への対処に限定した学級経営に関する授業認知を扱った Wolff ら(2017)は、生徒の逸脱行動に関する出来事をどのように解釈しているのかを教員養成段階の学生と経験教師で比較したところ、学生は規律が保たれていないという表象的な語りが特徴であった一方、経験教師は問題場面を教科内容の学習と関連させる語りの特徴であった⁽¹⁰⁾。我が国の研究も同様に、姫野(前掲)が作成した教師の授業認知のカテゴリは理解・参加、進度、運営の3つであり⁽¹¹⁾、学習を効果的・効率的に進めるための授業者の経営過程の実態を明らかにしている。

しかしながら、諸外国を中心とした先行研究で扱われている学級経営と我が国で行われている学級経営との文脈の違いには注意が必要である。河村(2010)によると、我が国の学級集団が単に学習共同体としての側面だけではなく生活共同体としての側面も有していると言われている⁽¹²⁾。結果として、学級担任である教師は学習指導だけでなく生徒指導や道徳に関する指導も担っている。学習指導以外の様々な指導は教科外の場面や特別活動の中で遂行される割合が少なくないが、同じく河村(前掲)は学校現場の教師が抱く学級経営のイメージとして、授業においても学習指導以外の様々な指導がなされていると述べている⁽¹³⁾。言い換えると、教師は狭義の学級経営だけでなく、人間関係づくりや集団づくりという立場から自律的・自治的な児童の活動を志向した“広義の学級経営”（白松, 前掲; p.17)⁽¹⁴⁾を行っているということであり、教師は学習目標以外の多様な成長目標を前提とした児童や授業を理解する枠組みを有していることが示唆される。近藤(1995)が紹介する事例によると、落ち着きなく授業中でもすぐに席を立って教室の中をうろつき回る児童に対して、教師の統率力、すなわちルールの徹底といった狭義の学級経営の力量が十分でないとする見方もあるが、当該児童の生理学的・心理学的要因、家庭の生育史などが起因して、授業の中で承認されることの少なさが問題であるとする見方もあるとしている⁽¹⁵⁾。後者の児童が承認されないという場面では、授業を単に当該児童にとって知識習得の場として捉えるだけではなく、学級内の人間関係や居場所を築くための場としても捉える必要がある。近藤の事例からもわかる通り、“人間的成長の場”（藤岡, 1997; p.4)⁽¹⁶⁾として授業を捉えて、広義の学級経営の観点を含めて教師の授業認知を分析する意義がある。

1. 3 先行研究の課題と本研究の位置づけ

学級経営の授業認知に関する国内外の先行研究の知見を踏まえた上で、さらなる検討が必要だと考えられる課題は次の通りである。第1に、授業認知が実際の授業場面で行われている多面的な理解を反映しているとはいいいがたい点にある。プロフェッショナル・ビジョンを扱った Steffensky ら(2015)によると、教師という専門職の見方は統一的で単一の概念として扱うのではなく、教科固有の見方と教科を超えた見方に区別することの妥当性を説いている⁽¹⁷⁾。そのため、学級経営に関する授業認知は独立した概念として扱うことも妥当であるとみなされる一方、教育実践において教師は様々な見方を同時に扱っているとする主張も散見される。例えば、浅田・佐古(1991)によると、授業を構造化することや学習者の参加を促進することを意味する学級経営は学習指導と密接に関連しており、特定の行動に学習指導の側面と学級経営の側面が併存していることを明らかにしている⁽¹⁸⁾。他にも、個別の児童と学級集団のそれぞれの理解に関して、教師と個別の児童との関係によって教師と学級全体の関係にも影響をもたらすと指摘されている(蘭・高橋, 2008)⁽¹⁹⁾ことから、個別の指導過程と集団の指導過程との双方を理解・意識した対応が求められている。

第2に、授業認知に関する多様な観点がそれぞれどのような関係にあるのかが検討されていない点にある。教師に

よる多面的な授業認知が先行研究で示唆されているが、それらすべての観点を実現するような行動をとることは容易ではない。小学校算数の練り上げ場面に注目した Inoue ら(2019)は、教師があえて学力の低い児童に課題の説明を求めることで、他の児童の混乱を招き学習時間の延長につながったが、発表した児童が学級の一員として認められるように配慮していたことを明らかにしている⁽²⁰⁾。つまり、学習指導と広義の学級経営の両立が難しいことが示唆されている。秋田(1997)によると、“教室という場所は、相反する諸目標が網の目のように絡まり合うジレンマ状況”(p.63)であり、教師は様々な目標を即興的に重みづけして解決策を見出す“ジレンマ・マネージャー”(p.63)であると考えられている⁽²¹⁾。したがって、授業認知において多様な観点が存在しているという知見にとどまらず、教師は授業に対してどのような観点から認知する傾向にあるのか、観点同士の葛藤・対立が生じる授業とはどのような営みなのか、明らかにしていく意義がある。

さらに、先行研究の課題を教師教育へと関連づけていくためには、異なる熟練教師の間で学級経営の観点からどのように授業認知をしているのか検討することが必要である。授業認知の主体は授業者と観察者に大別することができ、両者の違いも議論されている(Packer・Winne, 1995)⁽²²⁾。授業認知の主体に沿って先行研究を概観すると、授業者の授業認知を扱った研究(Lampert, 1985)では、例えば授業者が授業に逸脱しがちな学習集団への指導と、授業に積極的な学習者の関心に沿った指導のどちらを優先するか葛藤しながら授業を認知する事例が示されており、複数の観点から適切な指導を選択するという教師教育もなされてきたと述べている⁽²³⁾。一方、観察者の授業認知を扱った研究は、熟練教師と経験の浅い教師または教員養成段階の学生とを比較することで、熟練教師の専門性や熟達までの過程を明らかにして、教師として育むべき能力を提案していると考えられる(例えば、姫野、前掲)⁽²⁴⁾。しかし、特に学級経営に関しては理論や科学的根拠に基づく教師教育の確立が望まれていると指摘されていることから(赤坂, 2019)⁽²⁵⁾、学級経営を指導する立場にある熟練教師に特徴的な学級経営に関する授業認知があるのか、もしくは熟練教師であったとしても学級経営に関する授業認知が異なっているのか明らかにしていくことで、学級経営に関する教師の専門性解明ならびに教師教育への一助になると考えられる。

かかる現状をふまえ、本研究では、我が国の文脈における包括的な概念としての学級経営を考慮して、熟練教師が授業をどのように認知しているのか事例をもとに検討することを第1の目的とする。さらに、複数の熟練教師を対象とした事例研究を通して、各熟練教師の授業認知の傾向ならびに熟練教師間の共通点や相違点から、授業認知に関する複数の観点がどのように関係しているのか考察することを第2の目的とする。

2 方法

2.1 対象と調査手続き

埼玉県の公立小学校で校長を経験した後に退職した元教諭2名から調査協力が得られたため、2名の教諭(N教諭、H教諭)はそれぞれ独立して研究に参加してもらった。退職校長に研究を依頼した理由の1つ目は、学級経営に関する豊富な経験や知識を有した熟練教師として判断された点にある。教師の技術を発達段階理論から説明したBerliner(1988)によると、およそ5年の経験を積んだ教師の中の一定数は熟練(proficient)の段階であると述べており⁽²⁶⁾、教職経験年数から判断すると熟練教師であると考えられる。また、教職経験年数と合わせて地域の研究グループで指導的役割を果たすことを熟練教師だと判断する基準にしている先行研究も存在する(例えば、秋田・佐藤・岩川, 1991)⁽²⁷⁾。退職校長は、十分な教職経験と、校長という立場から教師を育てる役割を担ってきた経験の両方を有しているため、熟練教師であると考えられる。退職校長に研究を依頼した2つ目の理由は、現在の児童の実態に依存しない授業認知に関する枠組みを有している点である。例えば、授業者ならびに授業者の同僚教師の場合、実施された授業に参加していた児童の人間関係や家庭環境などを把握しているため、より問題の改善に向けた授業認知へとつながることが想定される。児童理解という変数が授業認知におよぼす影響を考慮して、研究条件を統一するために、授業者とは無関係の観察者が本研究の参加者として適切であると考えられる。研究協力者は、本研究で想定している授業における学級経営について、狭義・広義の2種類がある⁽²⁸⁾との説明を筆頭著者より受けた後、パソコン上に再生された授業映像を視聴し、必要に応じて映像を停止しながら学級経営の観点を中心として語ってもらった。しかしながら、学級経営に関する語りのみをとりあげることは難しい。例えば、先行研究(浅田・佐古, 前掲)⁽²⁹⁾では、効果的な教授学習において重要とされる、児童の問題行動を予防するために、教師は明示的にルールを導入して徹底する指導だけでなく、指名の順序を変えろという教科の学習指導の中で暗示的に学級を運営していることが指摘されている。したがって、学級経営に関する語りは、学習指導に関する語りと明確に切り離すことができないと考えられるため、本研究では学級経営という観点を語りにつ随している授業全般に関する語りも分析の対象としている。授業映像

の視聴に際して、発言の意図や授業映像で着目した箇所を明確にするために、筆頭著者によるインタビューが行われた部分も存在する。授業映像視聴中の発言はICレコーダーによって録音された。

題材となる授業は、調査の同意が得られた和歌山県の公立小学校で3年生の担任をしている新任の教諭による算数「あまりのあるわり算」の1時間の授業である。調査協力者を依頼するにあたって、教職経験の違いによって授業展開が異なることが予想される。熟練教師は授業の中で優れた学級経営の実践を行っていると考えられる反面、Berliner(前掲)は熟練教師が直感的に苦勞なく問題に対処している場合もあり、最も熟達した段階の教師の行動は必ずしも演繹的・分析的に解釈できないと述べている。一方、新任教師の場合は、文脈に依存しないルールを習得して活用する段階であるとして、授業の中で事前の計画通りに進行しないことが少なくないと主張している⁽³⁰⁾。情報処理のパラダイムに基づく意思決定研究を行った吉崎(1988)によると、授業計画と実際の授業時のズレが、授業者が状況の改善を図るために思考する契機になっていることが示されている⁽³¹⁾。これらの授業者に関する先行研究から、熟練教師の授業は優れているのだが、第三者である観察者が研究の対象として記述・分析するには困難が生じる可能性があり、新任教師の授業は観察者が授業計画と実際の授業とのズレから生じた問題に対処するために思考が促されるとも考えられる。そこで本研究の目的を鑑みて、比較的経験の浅い教諭の授業を対象としている。対象となる授業は、教室前方の教卓横にビデオカメラ(Insta360 ONE X)を設置して、360度映像によって記録された。360度映像を用いることで、没入感があり、その場にいるような経験を可能にするという特徴がある(Walsh・Driver, 2019)⁽³²⁾。その場にいるということで、例えばビデオを視聴する人物は自身の興味・関心に応じて画角を調整することが求められる部分と関連しており、ビデオを視聴する人物が重要視している現象に注目が集まりやすくなった結果、観察者の注目箇所とその語りの差がより明確になると想定される。記録された授業中の教師の発話はすべて文字にされ、話者が交代した時と発話内容が変更した時、教師の行動が明確に移り変わった時を区切りとして番号が割り当てられている。また授業中の教師と児童が実際に行っていた活動が移り変わる際にも区切りを設け、教師の活動を主として場面を設定した。発話番号と場面番号、実際の活動、指導案記載事項とをまとめたものが表1である。

表1 題材となった授業と授業場面の概要

指導案記載内容	場面番号	実際の活動		発話番号	授業時間	
		教師	児童			
	1	号令～授業準備		1-5	0-1:17	
導入	①前時の復習	2	復習問題の提示と板書	6-9	1:17-3:46	
		3	机間巡視			復習問題の板書
		4	全体で前時の復習		10-19	
	②問題(13÷3)提示	5	課題(13÷3)の提示		20-25	5:28-6:20
		6	課題(13÷3)の板書	ペアワーク	26-28	6:20-7:08
		7	めあての板書	めあての板書とペアワーク	29-30	7:08-8:07
		8	机間巡視		31-36	8:07-10:22
	展開	③めあての確認	9	めあて音読		37-38
10			課題(13÷3)の確認		39-40	11:31-11:51
④自力解決		11	課題(13÷3)の板書の修正	ペアワーク	41-50	11:51-13:33
		12	机間巡視		51-55	13:33-13:51
		13	全体で式の共有		56-61	13:51-16:38
		14	全体で答えの共有		62-66	16:38-18:04
		15	先生解説①児童の発表に関して		67-110	18:04-23:55
⑤類似問題(14÷3)		16	先生解説②13÷4=3あまり4		111-114	23:55-25:32
		17	課題(14÷3)の提示と板書	課題の板書と自力解決	115-125	25:32-28:13
		18	これまでの板書の整理		126-133	28:13-29:52
		19	教師の机間巡視		134-135	29:52-31:26
		20	全体で式の共有		136-139	31:26-32:19
	21	全体で答えの共有		140-144	32:19-33:46	
22	特定の児童とのQ&A		145-157	33:46-37:39		
⑥先生問題	23	オリジナル問題の提示		158-171	37:39-40:09	
	24	オリジナル問題の解説		172-178	40:09-41:02	
まとめ	⑦ポイントの板書	ポイントの板書		179-183	41:02-42:38	
				184-197	42:38-46:13	

2. 2 分析手続き

2名の観察者による、学級経営を含むすべての語りが文字に起こされた。すべての語りは語りが始まってから沈黙が生じるまでを1つの単位として分割された。分割されたすべての語りの中から、授業のどの事象に着目しているのか、どのように解釈しているのかの両方を含む部分を分析の対象として、著者への質問や参加者の教諭自身の学級経営に関する信念、授業場面を特定できない語りは次の分析から除外した。

分析の対象となった語りは、語られた場面と内容によってさらに分類された。語られた場面については、語りが始まっている時間または授業映像が停止された時間に基づいて、表1の1から25のどの場面に属しているか特定された。語られた内容を分類するために次の手順を設けた。第1に、観察者の発言の対象に着目してすべての語りを分類した。対象で分類した結果、それぞれの語りは、教師・児童・環境のいずれかを指していた。第2に、それぞれの対象の状態や行動に着目して、互いに独立となるよう帰納的にコードが作成された(表2)。

表2 語りの分類に用いたコードとコードの定義

対象	コード	定義	語りの例
教師	説明・指導法	授業者による教科内容の伝え方や児童に対する活動の指示に関する語り	「あまりのある割り算って言っちゃったでしょ？(中略)あまりがでることを子どもに見つけさせないとだめ。」
	教師行動・技術	授業者が教室内でとっている非言語的・身体的な行動に関する語り	「子どもをあんまり見てないパターンが非常に多いよね。」
児童	規律	教室におけるルールや秩序、学習内容とは無関係な児童の状態などに関する語り	「これももう姿勢が悪いよね、この子ね。この子とか書く姿勢が悪いっていう。」
	従事	児童が学習に参加しているかどうかなどの学習状況に関する語り	「この黄色の子まだちょっと大丈夫かな。(中略)もう完全に遅れをとってるよね。」
	人間関係	児童同士の人間関係に関する語り	「あまりいい人間関係じゃないんだね、女の子ですよ。何も言っていないでしょ」
環境	教室の物的・心理的環境	授業中に使用している備品などの物理面や教室内の雰囲気などの心理面に関する語り	「小さい、これ(黒板に提示したタイマー)ね。もっと大きいのがいい、これぐらいの」

作成されたコードの妥当性を担保するために、先行研究との関連を示す。教師に関する語りは、学級経営と教科指導とに区別する観点も散見されるが、両指導は密接に関連しているという先行研究⁽³³⁾を踏まえて、授業者の発話内容ではない基準を設けた。本研究では、教師の言語的行動と非言語的行動を比較することで授業に及ぼす影響を検討した岸(2015)の研究を参考に⁽³⁴⁾、教師に関する語りを、教師の言語的行動として実際の語りで表出した「説明・指導法」と、教師の非言語的行動として「教師行動・技術」とに分類した。児童に関する語りは、「規律」「従事」「人間関係」の3つのコードを作成した。教師の行動は学級経営に関する指導と教科内容に関する指導の両側面を含みうると述べたが、児童の状態を解釈する場合はその限りではない。Wolffら(前掲)が、逸脱行動という学級経営上問題とされる児童の状態を教師が認知する際に、規律の維持という表面的な認知と、学習との関連からみた児童の思考過程にせまる認知との違いがあると主張していることを参考に⁽³⁵⁾、本研究においても、児童の行動が統制されていない「規律」と、学習内容との関連から児童の行動を解釈した「従事」とを区別した。また、「規律」と「従事」のいずれにも含まれておらず、かつLampert(2001)は授業の重要な役割の1つが児童同士の関係性を構築することだと指摘しているため⁽³⁶⁾、児童同士の関係性に着目した「人間関係」のコードもとりあげている。教師と児童のいずれにも分類されなかった環境に関する語りについても、学級経営における構成要素の1つとして注目されているため(例えば、Doyle, 2006)⁽³⁷⁾、本研究でも「教室の物的・心理的環境」としてコードを作成した。

作成されたコードが語りの分類として信頼できるか検討するために、先行研究(例えば、岸・松尾・野嶋, 2008)⁽³⁸⁾を参考にして、教育学を専攻しており、小学校で2年間のボランティア経験のある大学生1名と筆頭著者の2名で独立にコーディングした。筆頭著者と大学生とのコーディングの一致率は80.6%となったため、信頼性が担保されていると考えられる。コードが一致しなかった語りは協議してコードを決定している。

全ての語りをコーディングして場面が特定された後、2名の観察者が同一場面で同じ事象に注目した語りがあるのか、全25場面ごとにコーディングの協力者と協議して決定した。2名の観察者の特定の語りが同じ事象かどうかを判断するにあたって、ある場面で2名の観察者の語りの中に同じコードがあるかではなく、2名の観察者の語りが同じ事象を起因としたものであるかを根拠に判断した。例えば、場面6において、N教諭は児童の鉛筆の持ち方に指導が必要であると語っているのに対して、H教諭は児童が静かに板書している様子に関して語っている。両者の語りは「規律」に分類されるが、双方の語りに関連はみられないと判断した。一方、場面11では、N教諭が授業者の説明

の仕方の不明瞭さに言及している一方、H教諭は児童に話し合っている様子がないと解釈している。N教諭の語りのコードは「説明・指導法」、H教諭の語りのコードは「従事」とそれぞれ異なるコードであるが、授業者の説明の仕方と児童が活発に活動できていない状態に関連がみられるため、同じ事象について語っていると判断された。

本研究では2名の観察者が特定の場面において同一の事象について語っていた部分をとりあげ、同一事象に関して同じコードが語られた場面と同一事象にも関わらず異なったコードが語られた場面について、生田(2002)⁽³⁹⁾の枠組みを援用して、前者を同事象同類認知、後者を同事象異類認知と本研究では定義する¹⁾。同事象同類認知、同事象異類認知としてそれぞれ判断された場面を事例的に検討する。

3 結果と考察

3.1 学級経営を含む授業認知に関する基礎統計

対象となったN教諭とH教諭の授業に関する67すべての語りをコーディングしてまとめたものが図1である。最も多い語りは「説明・指導法」(28回、42%)となり、次いで「従事」(16回、24%)であった。一方、最も出現度数と割合が少ない語りは「人間関係」(2回、3%)である。1時間の事例を対象としていることから過度な一般化は避けなければならないが、「説明・指導法」という教師に関する語りが最も出現頻度が高かった要因として、新任教師は子どもの学習を想定して教育内容と授業を方法的に構成する経験と知見が不足していると言われており(佐藤, 1989)⁽⁴⁰⁾、授業者の授業を展開する基本的な言語的な指導内容に、熟練教師の関心が集まった可能性がある。「人間関係」という出現頻度が最も低い要因は、児童が協働的に取り組む時間が少ないという授業構成の点や、児童同士の会話まで視聴できないという研究方法の点、当該児童の普段の学校生活から推察される実態を観察者が把握できないという点などが挙げられる。

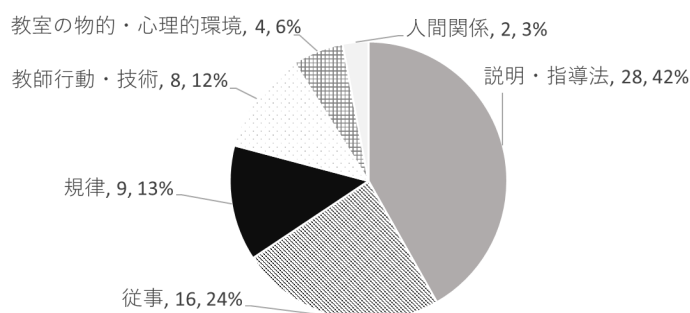


図1 分析されたコードの出現度数と全体に占める割合

表3 各教諭のコードの出現度数と全体に占める割合

	N教諭	H教諭
説明・指導法	9 (42.9%)	19 (41.3%)
教師行動・技術	2 (9.5%)	6 (13.0%)
規律	7 (33.3%)**	2 (4.3%)**
従事	2 (9.5%)□	14 (30.4%)□
人間関係	1 (4.8%)	1 (2.2%)
教室の物的・心理的環境	0 (0.0%)	4 (8.7%)
	21 (100.0%)	46 (100.0%)

† $p < .10$, ** $p < .01$

次に観察者ごとの特徴を明らかにするために、

表2に該当するコードの総数を観察者ごとに集計した(表3)。各観察者によってそれぞれのコードが占める割合に偏りがあるか明らかにするために χ^2 検定を実施したところ、有意差がみられた($\chi^2(5)=13.965, p < .05$)。残差分析の結果、N教諭は「規律」が有意に多く($p < .01$)、「従事」が有意に少なかった($p < .10$)。一方、H教諭は「規律」が有意に少なく($p < .01$)、「従事」が有意に多かった($p < .10$)。「規律」「従事」のコードはいずれも、規律が保たれているか、もしくは学習に参加しているか、といった児童を中心とする学習状況・成果を判断する指標であると考えられる。言い換えると、授業における学級経営に着目するときには、「規律」もしくは「従事」という異なる指標が存在する可能性がある。

全67コードの内、筆頭著者とコーディングの協力者によって同一だと判断された事象は5場面存在した。つまり、2名の観察者の語りにおいて、それぞれ5つのコードが対応関係にあったということである。5場面の中で、3場面は両観察者が同じコードの語りをしているため、同事象同類認知の出来事とし、2場面は観察者によって異なるコードが語られたため、同事象異類認知の出来事とした。

3.2 同事象同類認知の授業認知

2名の観察者に共通した出来事で共通のコードが語られた場面をまとめたものが表4である。同事象同類認知であると判断された3場面の内、2場面は児童が活動に従事しているかどうかに関及されている。それぞれの観察者が語

った「規律」と「従事」のコード数に偏りはみられるものの、児童の様子に関して規律が保たれているかどうかには観察者間で共通認識が見出されず、児童の学習状況には観察者間で共通した認知が存在した。つまり、授業中の学級経営の中でも学習規律は教師によって重要だと判断するかどうかには個別差がある一方、児童が学習へ参加しているかどうかは授業における学級経営の中で教師に共通の見方として考えられている可能性がある。先行研究からも熟練教師は問題が生じている背景にある生徒の学習の観点から現象を解釈していることが明らかとなっている⁽⁴¹⁾。本研究では観察者がともに熟練教師であるため、児童の学習規律ではなく学習の取り組みに関する語りが共通していたとも考えられる。

また、授業者発話 115 から 117 に関して、両観察者は $13 \div 3 = 3$ あまり 4 という授業者の説明が効果的ではないと語っている。N 教諭の「この説明で子どもがわかるかな?」という語りや、「次の段階を言って先生がごちゃごちゃにさせてます」という H 教諭の語りにみられるように、授業者の説明や指導は児童の学習理解や学習参加を中心として認知されていることが示唆された。

表 4 同事象同類認知場面における授業者の発話と授業映像視聴中の語り

場面	N教諭		授業事象	H教諭	
	発話内容	コード		コード	発話内容
同事象同類認知①	<u>これでいうとあまり話してる様子がないな、全体的に。だからそういう訓練が結局できてないわけだよ</u>	従事	: T29: (タイマースタート) 近くの人 : T30: 問題書かんでいい、今回。今話し合いな :	従事	<u>あくびしてますね、疲れちゃった(笑)でも話し合いって感じになってないですよ。そうすると、えっと、そういう子はやっぱりいいようにしたいんだけど、でもまあ子どもだから体調もあるのでそうなりますよ</u>
同事象同類認知②	<u>授業の技術からいけばさ、この説明で子どもがわかるかな? っていうよ。まあ学級経営とは別だけど。なぜ3あまり4じゃいけないのっていうところね。</u>	説明・指導法	: T115: そしたらね、たまにこんなんあんのよ。そしたらさ、ごめん横に書かしてよ。 $13 \div 3$ やと3個ずつわけられるやん。ここまでいける? で、四つ飴があまりました。っていう人もたまにおる。けど、これやとまだ3個ずつわけられるんやったらまだここに3個1個わけられるやん。っていうのがあるから、ちゃんとわけられる分までは同じ数ずつつけてください、っていうルールがあります。(説明が長いめ割愛) : T116: そしたら次の問題いい? :	説明・指導法	<u>あーこういうふうに出したか。これ今やる必要ないんだよな。ちよっと。ここまでいう必要がない。(教材解釈が長いめ中略) それ次の段階を言って先生がごちゃごちゃにさせてます、これは。</u>
同事象同類認知③	<u>(児童が) 飽きてきてるね、これね。こういうの、こっちの子も。</u>	従事	: T164: (特定の児童がつまづいている部分の説明を受けて)なるほど。えっと、3個ずつ分けると4つにわかれるっていうのはヒナ(仮名)ちゃんここまでいいですか? ここやったもん、ここまでOKやな。4人にはわけられましたが、ので、 $14 \div 3$ はとりあえず4つずつ、何人にわけられますかって言われてるんよ、とりあえず4人にわけられます。ここまでOK? でもそしたらさ、14個やったからさ、飴2個あまってるわな。ヒナちゃんやたらどうする? この2個 :	従事	<u>ちよっとお疲れ気味ですね。そしたらちよっと学級経営的には少し、座ってるからずっと、立つ動作を入れるとか、立って隣の子と両手パチンとしてごらんとか</u>

3. 3 同事象異類認知の授業認知

2名の観察者が共通した出来事に注目しているが異なるコードによって語られた同事象異類認知の場面をまとめたものが表5である。1つ目は、授業者が話し合い活動の時間を設けた場面である。2名の観察者はいずれも360度の授業映像に関して黒板と教師を映した画角ではなく児童が映っている画角を選択しているにもかかわらず、N教諭は「そういう(何をやる時間なのか)の明確にしないとな。隣としゃべるんだよな、これは。」と語り、教師の説明の仕方について言及している一方、H教諭は「話し合ってる？話し合ってる子がどのくらいいるかなんだよね？」という児童の話し合いの様子について語っていた。Rotter(1966)による内的または外的統制という考えによって立つと、活動が円滑になっていない状況の原因に関して、授業者にとって授業者自身に原因がある内的帰属と活動する児童や環境等に原因がある外的帰属とに分類することができる⁽⁴²⁾。本研究における観察者は授業者ではないので、内的帰属または外的帰属であるとみなすことはできないが、少なくともN教諭とH教諭で問題状況の原因帰属の違いがあることは明らかとなった。

2つ目の同事象異類認知の場面は、授業後半で応用問題として授業者の先生が学級の全児童に対して4人のグループに分かれるように指示を出しているところである。N教諭は「生徒指導上大きな問題だね。この子がグループに入れないんだよね。」と語り、人間関係を築くという学級経営の目的を踏まえたときに望ましくない教授法であると発言している。しかしながら、H教諭が「いいんじゃないですか？絶対あまり出ますよね。これはいいと思いますよ？効果的で。」と語っているように、授業内容の習得の観点から授業中の出来事を解釈すると、授業者の指導方法は効果的で望ましいと考えられる。つまり、授業の中で、学級経営と学習指導とが対立を生む場合もあることが明らかとなった。先行研究では、授業者に注目して、社会的次元を表す学級経営目標と認知的次元を表す学習指導目標との間に生じる葛藤が示唆されていたが⁽⁴³⁾、本研究では、新たに観察者の視点から、学級経営過程と学習指導過程との対立を見出すことができた。

表5 同事象異類認知場面における授業者の発話と授業映像視聴中の語り

場面	N教諭		授業事象	H教諭	
	発話内容	コード		コード	発話内容
同事象異類認知①	何を話し合おうとしてんだ。(著者説明のため中略) やっぱ <u>そういうの明確にしないとな。隣としゃべるんだよな、これは。</u>	説明・指導法	…… T50: 3分上げるわ。ちょっと話し合いな …… T51: (授業者板書) ……	従事	この子なんか言ってるね。 <u>話し合ってる？話し合ってる子がどのくらいいるかなんだよね？</u>
同事象異類認知②	<u>生徒指導上大きな問題だね。この子がグループに入れないんだよね。だからこういうやり方は問題あるよね、学級経営上は。大体いつもこの子が残ると思うんだよね。</u>	人間関係	…… T178: (教室に)22人いますので、4人1組のグループを作ってください。10秒あげます、はいどうぞ …… T179: (タイマーストップ)はい、ピピピピ。はい、4人いないとこ探せー。そこどうなってんの？4人で1組やぞー。はい、そこOK, OK, OK, 4人。そこはどうなってんの？じゃあ4人になるとこ座って、その場に。もう組できてない子立つときな、これはしょうがない。いい？ ……	説明・指導法	<u>いいんじゃないですか？絶対あまり出ますよね。これはいいと思いますよ？効果的で。</u>

4 総合考察

本研究では、学級経営を中心とする授業認知に関して、観察者間で同じ事象に着目する箇所と当該事象の解釈を事例的に検討してきた。本研究で得られた学級経営の観点を含んだ授業認知に関する知見ならびに教師教育への示唆は次の通りである。

第1に、児童の状態に関する授業認知が熟練教師の間で学級経営に関する共通の議題となりうる点にある。2名の観察者による語りでもっとも多く確認されたコードは「説明・指導法」という教師に関する語りであったが、同事象同類認知として特定された3場面のうち2場面は「従事」という児童に関する語りであった。言い換えると、熟練教師は授業者である初任教師の指導を様々な場面から語るができるために、授業者の特定の指導に共通して言及する割合が少ないということである。一方、児童の状態に関しては、「規律」または「従事」という異なる側面から解釈がなされる場面もあることが同事象異類認知の分析結果から明らかになっているが、いずれも同じ場面で熟練教師が言及している。つまり、学級経営に関する授業認知に関して、熟練教師にとって児童の状態に関して注目すべき特定の場面があることが示唆されている。教師教育の視座に立つと、学級経営の観点から授業認知の検討や改善をしていく際に、児童の状態が議論を可能とする共通の基盤となりうるであろう。今後は、熟練教師が注目した児童の状態に関する特定の場面を、経験の比較的浅い教師や学生がどのように認知していくか明らかにすることで、学級経営の観点から授業を認知する教師の専門性が解明されていくであろう。

第2に、学級経営と学習指導との共存・対立関係が実証的に明らかになった点である。先行研究においては、学級経営に関する授業認知と学習指導・支援に関する授業認知とは区別しつつ、授業者は両者が密接に関連した教育を実践しているとの主張が散見されていたのだが、観察者における学級経営に関する授業認知と学習指導に関する授業認知とがどのような関係であったか、特に熟練教師内での対立に関しては十分に明らかにされていなかった。本研究では同事象異類認知の場面に注目することで、授業が円滑に進行していない現象を教師または子どもどちらの観点から理解するのかという原因帰属の違いが生じていたことや、人間関係を重視する学級経営の観点と児童の理解を促す学習指導の観点との間で、授業者の行動の善し悪しの評価が正反対であることが示された。教師教育の視座に立つと、複数の観点のいずれに注目するのかという問題を原因帰属の問題とその解決の観点から考察することができる。弓削(2009)のアプローチによると、学級経営上の諸問題に対して、担任教師の視点と担任教師以外から得られる矛盾・対立する視点との相互作用によって、担任教師がより確かな認知的枠組みを獲得する契機になると述べている⁽⁴⁴⁾。また、複数の視点から教育実践を捉えるということは授業者だけでなく、観察者にとっての成長とも関係している。例えば、Darling-Hammond・Snyder(2000)は、授業者が授業実践の中で抱えている葛藤を扱った事例を教材とすることで、授業者ではない教師または教師候補生が理論や教育技術を習得することに役立つと述べている⁽⁴⁵⁾。このように、学級経営や学習指導などの複数の観点が対立するということが、教師にとって授業の見方や考え方を捉え直す好機となりうるため、本研究で明らかとなった授業認知の対立を教師教育へと展開していくことが望まれる。

本研究では明らかにできなかった課題も残っている。1つ目は、事例の特殊性である。本研究では2名の観察者が共通して言及していた事象に着目していたが、当然ながら研究協力者が異なれば違った結果が導き出されることが予想される。また、本研究で協力が得られた2名の観察者がどのような学級経営観を有しているかも明らかにできていない。したがって本研究の結果を過度に一般化しないよう注意が必要である。2つ目は、授業認知をする主体の違いである。本研究では授業を参観する立場に基づいて授業認知を扱ってきたが、授業者の立場に基づく授業認知とは同一とみなせないだろう。Packer・Winne(前掲)によると、前者の授業認知は個人内で完結する情報処理過程であるとみなされるのに対して、後者の授業認知は授業者と学習者との相互作用の中で認知と行為とが一体化した過程であるとみなされている⁽⁴⁶⁾。したがって、授業者が学級経営の観点から授業中の出来事をどのように認知しているのか、授業者の行為と合わせて検討する研究が今後は望まれている。

注

- 1) 生田(2002)は現実の授業過程における教師の認知に迫るために、リアルタイムで観察者にその時々気づきを把握するオン・ゴーイング法を提唱している。生田の同事象とは、授業者の特定の発話に対して複数の観察者が同時に言及する事象を指しているが、本研究においては授業映像を必要に応じて停止したため、研究協力者の語りや授業者の発話時間と一致しない場面もみられた。したがって、本研究において研究協力者が同事象に注目しているかどうかを判断するために、授業者の発話時間だけでなく研究協力者の語りの内容が同一の授業場面を指しているのか確認する手続きを経ている。

引用文献

- (1) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」, p.96, 東洋館出版社, 2018.
- (2) 斎藤喜博：「教育学のすすめ」, 筑摩書房, 1969.

- (3) Goodwin, C. : 「Professional Vision」, *American Anthropologist*, 96(3), pp.606-633, American Anthropological Association, 1994.
- (4) Sherin, M.G. : 「Developing a professional vision of classroom events」 : Sherin, M. G., Wood, T., Nelson, B. S., & Warfield, J. (Eds.) : 「Beyond Classical Pedagogy: Teaching Elementary School Mathematics」, pp.75-93, Routledge, 2001.
- (5) Grub, A. S., Biermann, A., & Brünken, R. : 「Process-based measurement of professional vision of (prospective) teachers in the field of classroom management. A systematic review」, *Journal for educational research online*, 12(3), pp.75-102, Waxmann, 2020.
- (6) 中村駿・浅田匡 : 「写真スライド法による教師の授業認知に関する研究」, *日本教育工学会論文誌*, 第40巻4号, pp.241-251, 日本教育工学会, 2017.
- (7) 姫野完治 : 「授業実施中の授業者の視線配布と思考様式の解明 : 主観カメラを活用した事例研究を通して」, *日本教育工学会論文誌*, 第44巻1号, pp.95-104, 日本教育工学会, 2020.
- (8) 白松賢 : 「学級経営の教科書」, p.17, 東洋館出版社, 2017.
- (9) Gold, B., & Holodyski, M. : 「Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges」, *Computers & Education*, 107, pp.13-30, Elsevier, 2017.
- (10) Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. : 「See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events」, *Teaching and Teacher Education*, 66, pp. 295-308, Elsevier, 2017.
- (11) 前掲 (7)
- (12) 河村茂雄 : 「日本の学級集団と学級経営 : 集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望」, pp.14-15, 図書文化社, 2010.
- (13) 前掲 (12)
- (14) 前掲 (8)
- (15) 近藤邦夫 : 「子どもと教師のもつれ : 教育相談から」, 岩波書店, 1995.
- (16) 藤岡完治 : 「学校を見直すキーワード : 学ぶ・教える・かかわる」 鹿毛雅治・奈須正裕編『学ぶこと・教えること : 学校教育の心理学』, pp.1-24, 金子書房, 1997.
- (17) Steffensky, M., Gold, B., Holdynski, M., & Möller, K. : 「Professional vision of classroom management and learning support in science classrooms: Does professional vision differ across general and content-specific classroom interactions?」, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, pp.351-368, Springer, 2015.
- (18) 浅田匡・佐古秀一 : 「授業場面における経営行動の抽出とそのモデル化 : 授業分析における経営的視点の導入について」, *日本教育工学雑誌*, 第15巻3号, pp.105-113, 日本教育工学会, 1991.
- (19) 蘭千寿・高橋知己 : 「自己組織化する学級」, 誠信書房, 2008.
- (20) Inoue, N., Asada, T., Maeda, N., & Nakamura, S. : 「Deconstructing teacher expertise for inquiry-based teaching: Looking into consensus building pedagogy in Japanese classrooms」, *Teaching and Teacher Education*, 77, pp.366-377, Elsevier, 2019.
- (21) 秋田喜代美 : 「授業における教師の思考と行動」 鹿毛雅治・奈須正裕編『学ぶこと・教えること : 学校教育の心理学』, pp.58-66, 金子書房, 1997.
- (22) Packer, M. J., & Winne, P. H. : 「The place of cognition in explanations of teaching: A dialog of interpretive and cognitive approaches」, *Teaching and Teacher Education*, 11(1), pp.1-21, Elsevier, 1995.
- (23) Lampert, M. : 「How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice」, *Harvard Educational Review*, 55(2), pp.178-195, Harvard Education Publishing Group, 1985.
- (24) 前掲 (7)
- (25) 赤坂真二 : 「学級経営の意味と課題」, *日本学級経営学会誌*, 第1巻, pp.1-4, 日本学級経営学会, 2019.
- (26) Berliner, D.C. : 「Implications of Studies of Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation」, *New Directions for Teacher Assessment : Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference*, pp.39-68, Educational Testing Service, 1988.
- (27) 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 : 「教師の授業に関する実践的知識の成長 : 熟練教師と初任教師の比較検討」, *発達心理学研究*, 第2巻2号, pp.88-98, 日本発達心理学会, 1991.
- (28) 前掲 (8)

- (29) 前掲 (18)
- (30) 前掲 (26)
- (31) 吉崎静夫：「授業における教師の意思決定モデルの開発」, 日本教育工学雑誌, 第12巻2号, pp.51-59, 日本教育工学会, 1988.
- (32) Walshe, N., & Driver, P. : 「Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video」, *Teaching and Teacher Education*, 78, pp.97-105, Elsevier, 2019.
- (33) 前掲 (18)
- (34) 岸俊行：「一斉授業の特徴を探る：授業を観る, 測る, 考える」, ナカニシヤ出版, 2015.
- (35) 前掲 (10)
- (36) Lampert, M. : 「Teaching Problems and the Problems of Teaching」, Yale University Press, 2001.
- (37) Doyle, W. : 「Ecological Approaches to Classroom Management」: Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.) : 「Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues」, pp.97-125, Routledge, 2006.
- (38) 岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎：「一斉授業における教師-児童間の相互交渉の契機となりうる教師の『働きかけ』発話の検討：小学校2年の国語の授業における教室談話の分析」, 日本教育工学会論文誌, 第32巻1号, pp.57-66, 日本教育工学会, 2008.
- (39) 生田孝至：「オン・ゴーイングによる授業過程の分析」野嶋栄一郎編『教育実践を記述する』, pp.155-174, 金子書房, 2002.
- (40) 佐藤学：「教室からの改革：日米の現場から」, 国土社, 1989.
- (41) 前掲 (10)
- (42) Rotter, J. B. : 「Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement」, *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), pp.1-28, American Psychological Association, 1966.
- (43) 前掲 (21)
- (44) 弓削洋子：「教師の学級課題認知の変容における社会心理学的問題」, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 第12号, pp.329-333, 愛知教育大学教育実践総合センター, 2009.
- (45) Darling-Hammond, L., & Snyder, J. : 「Authentic assessment of teaching in context」, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 523-545, Elsevier, 2000.
- (46) 前掲 (22)

知的障害特別支援学級に在籍する子どもに「5つのお願い」を試みた事例検討

小西 一博 (高岡市立五位小学校)

要 旨

本研究では、知的障害特別支援学級に在籍する子どもに「5つのお願い (以下、FW と略記)」を適用することによって、どのような心理的変容が見られるかを分析し、その効果について検討した。箱イメージ書き込み法チェックリストを参考とした質問紙による結果から、「解放感」・「安定感」・「満足感」のすべての因子項目において得点の上昇が認められた。このことから、FW は知的障害特別支援学級に在籍する子どもの心理を肯定的に変容させるうえで有効な手立てとなると考えられた。さらに、本報告を通して知的に定型発達している子どもばかりではなく、知的な遅れがある児童においてもFW は効果的なアプローチになり得ることが示唆された。また、本事例を通してFW におけるカウンセリング技法としての可能性が示唆された。FW は子どもの心的内容を探るための技法の域を超えて、カウンセリングへの導入の意味合いをも持ちうることで、FW は感情面での発達が未分化な幼児からアレキシサイミア傾向のある成人まで幅広い対象に適用可能であることが窺われた。

キーワード

知的障害特別支援学級, 5つのお願い, 事例検討

1 はじめに

1. 1 問題の所在と目的

昨今、学校教育現場では自己や他者の感情を適切に読み取ったり、自己の感情を統制したりするといった感情面に着目したアプローチの重要が指摘され (大対・大竹・松見, 2007) ^①, 特に子どもの感情表出について注目を集めている。教育カウンセリング場面において経験した感情を防衛によって歪めたり、無視したりせず、意識化し、解放する援助が重要になる。“いまここで”の感情を生き生きと表出し、それをフィードバックすることにより、感情と絡み合った思考を整理し、新たな気づきを促進する働きかけが求められる (小野田, 2001) ^②。稲垣 (1995・1996) ^{③④}が述べるように、子どもを受容しつつも自己への直面化を促進するという意味での寄りそい (towardness) を前提として、歪められた感情や本音の表出と解放、整理、気持ちの外向化を促すことが不可欠である。したがって、自分の考えや思いを表出しようとしないう子どもに対して、感情を解放していく手だてを講じる必要がある。

当然ながら、感情表出を苦手とするのは知的に定型発達している子どもばかりではなく、知的な遅れのある児童にもいる。知的障害児とは、同年齢の子どもと比べて、認知や言語などにかかわる知的機能の発達に遅れが認められ、他人との意思の交換、日常生活や社会生活などについての適応能力も不十分であり、特別な支援や配慮が必要な子どもと一般に言われている。また、文部科学省 (2018) ^⑤は「知的障害のある幼児児童生徒の場合、自分の気持ちや要求を相手に伝えられなかったり、相手の意図が理解できなかったりしてコミュニケーションが成立しにくいことがある」とし、自分の感情や思いを伝えて適切に関わることができるように指導することが大切であると述べている。このことから知的障害のある子どもは感情表出をあまりうまくできない傾向にあることが容易に予想でき、感情を表出することに対する支援の必要性が窺われる。

このような子どもに対する方途の一つに、感情表出トレーニング (Training for Emotional Expression ; 以下、TEE と略記) がある。これは、大塚 (1988) ^⑥が考案し、稲垣 (1993) ^⑦が改良を加えた手法である。TEE では、面接者は対象者に対し、過去および未来 (1週間) の出来事や気になっていること、および、それに対する感情を単語カードに書き出すことを求める。そして、過去・未来・プラス・マイナスを表示した「感情表出分類表」にそのカードを糊付けし、その後20～30分ほどのオープントーキングを行う。TEE を適用した臨床事例は数多く報告され、その効果が示されている (稲垣, 1996・1997・2002 ; 小野田, 1999) ^{⑧⑨⑩⑪}。しかし、TEE の学校教育現場での適用に関する困難性について、そもそも子どもがカードに記入してくれない場合、TEE 自体が遂行できず成立しないのではないかという批判があった (稲垣・松井・大塚, 2016) ^⑫。そのことを受け、小西 (2022) ^⑬ではTEE をより簡略化し、記入しやすく工夫を施した「5つのお願い (Five Wishes ; 以下、FW と略記)」を考案した。そして、知的に定型発達している子どもに対する教育実践を通してFW の有効性を報告している。しかし、この事例研究ではFW が知的障害のある子どもに対しても効果的であるかどうか

かこについて検討されていない。

そこで、本研究は先行研究の動向をくみ、対象を知的障害のある子どもに広げ、教育臨床場面で小西（2022）⁽¹⁴⁾が考案したFWをそのまま適用することによって、対象児にどのような変容が見られるかを分析し、その効果について検討することを目的とする。

1. 2 TEE に改良を加えたFWについて

TEE は、その先行研究である Gendlin(1961)⁽¹⁵⁾の体験課程(experiencing)と焦点づけ(focusin)を背景理論としており、カウンセリング技法から派生したテクニックである。そして、それらは感情表出分類表の作成を促すという行動主義的手法、受容・共感・積極傾聴を重視する来談者中心主義的手法、自己省察（自己の直面化）により自己の本来性の立ち返りを促す内観主義的手法、エゴグラムを分析の尺度として用いるという精神分析的手法を取り入れた折衷主義的手法になっている。

それを受け、小西（2022）⁽¹⁶⁾はTEE に対して以下のような改良を加えた。まず、TEE から精神分析的要素と内観法的要素を省略した。TEE では夢や過去などの話題に踏み込んでいたり、記入したカードを（+）・（-）感情に振り分けて分類表を作成したりするが、FW では、その過程を除き、“いまここで”の感情をより重視した。また、FW では無制限に記入するのではなく、文部科学省（2013）⁽¹⁷⁾の調査事項を参考にして5つの項目（家族、友達、担任、自分、その他）に限定した。さらに、抑圧された感情を直視させるのではなく、より目を向けやすい願望や要求に注意を向けさせるようにした。「辛い」とか「寂しい」などネガティブな表現を使わず、“I want (to)~”という基本形で答えさせるようにした。例えば、「僕は本を買ってもらえないので嫌だ」ではなく、「僕は本を買ってほしい」という言い回しで感情を表出するように指示した。“本を買ってほしい”というメッセージは、裏を返せば、“本を買ってもらえていない”という意味であり、“ほしいけど、もらえていないから嫌だ”という内容に繋がる。つまり、願望や要求の根底には、叶えられていないことから生じるネガティブな感情があり、それを満たすために願望や要求というメッセージに変換し、表現されるといえる。

また、FW ではこのような言い方をパターン化させるためにFW シート（図1）を使用した。そこには「僕は～したいです」という空欄のある文章が載っており、「この空いているところに言葉を入れてみましょう」と教示した。また、願いや要求が誰に対するものなのかを明確に意識させるために、手紙のように「〇〇さんへ」という宛名を書く形式にした。さらに、彼の実態から願いや要求先になり得る人物をあらかじめ設定した。そうすることで、その相手をイメージして感情を想起しやすくなるようにした。

「5つのお願い」		月	日
家族へのメッセージ（ ）さんへ			
僕は			したいです。
友達へのメッセージ（ ）さんへ			
僕は			したいです。
担任の先生へのメッセージ			
僕は			したいです。
他の先生やデイサービスの職員等へのメッセージ（ ）へ			
僕は			したいです。
自分へのメッセージ			
僕は			したいです。

図1 本研究で用いたFWシート

2 方法

2. 1 対象児

対象としたのは、公立小学校の知的障害特別支援学級に在籍する小学5年生の2名（以下、A児とB児と記す）である（表1）。A児とB児は、国語や算数などの教科において下学年代替の内容を学習していたが、図工や体育、音楽などは交流学級において定型発達児と同じ授業を受けていた。また、対象児は抽象的概念を用いて論理的な思考をしたり、自分の感情を素直に表現したりすることを苦手としていたが、学年相応の日常生活能力をもっていた。一方、日常生活場面においては支援を全く必要としない程度であった。家庭生活や学校生活におけるその年齢段階に求められる食事、衣服の着脱、排泄、簡単な片付け、身の回りの道具の活用などにほとんど支障がなかった。ただ、A児はほぼ毎日遅刻し、欠席日数が多く、登校をしぶるなどの問題を抱えていた。一方、B児は1年間無遅刻無欠席を続けており、安定した学校生活を送っていた。

表1 対象児の実態

対象児	A児
性別	男
診断	知的障害
服用	なし
知能	IQ 56 (教研式知能検査)
学習面	<ul style="list-style-type: none"> ・計算や漢字練習に一生懸命に取り組む。 ・画数が多い漢字になると字形を正しくとらえて書くことができない。 ・国語や算数においては3年生程度の学力をもっている。
行動 ・対人関係面	<ul style="list-style-type: none"> ・人に対して嫌なことを言ったりしたりすることがある。 ・にこにこして穏やかなことが多い。 ・手先が不器用なため、ボタンを留める際に補助を必要とする時がある。 ・動きが遅いため、集団行動についていけないこともある。 ・整理整頓を苦手としている。
対象児	B児
性別	男
診断	注意欠陥多動症、自閉スペクトラム症
服用	リタリン
知能	IQ 54 (教研式知能検査)
学習面	<ul style="list-style-type: none"> ・分かる宿題は、きちんと取り組み、提出する。 ・漢字は字形を捉えて書き写すことはできるが、定着しない。 ・国語や算数においては3年生程度の学力をもっている。
行動 ・対人関係面	<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間には読書をして過ごすことが多い。 ・準備や後片付けをきちんとできないことが多い。 ・衝動的な言動が多いため、友達とトラブルを起こすことがある。 ・自分のタイミングで話をしたがる。 ・自分から進んで友達にかかわろうとはしない。

2. 2 実施者

対象児の学級担任である筆者(以下、教師と表記)が行った。

2. 3 期間

202X年4月から202X+1年3月までの1年間、月2回のペースで計20回、自立活動の時間に実施した。なお、夏季と冬季の長期休業中は行わなかった。

2. 4 自立活動の位置づけ

対象児の自立活動の目標では、「自分の思いや気持ちを率直に表現し、主体的なコミュニケーションを展開することができる」であった。そこで、感情表出を促すトレーニングとしてFWを自立活動の

区分「6.コミュニケーション」の「(2)言語の受容と表出に関すること」に位置付けて実施することにした。また、「2.心理的な安定」や「3.人間関係の形成」の内容も含まれると思われたことから、相互に関連づけて実施することにした。

2. 5 FWの実施手続き

TEEの流れに依拠し、以下のような手順でFWを個別に実施した。

- ①教師と対象児は机をはさみ、「先生の前椅子に座りましょう」と話し、対面法の位置関係を取り座る。
- ②「前の面談から今日までのいろいろなことを思い出してみましよう」と伝え、前回のFWから次回のFWまでの出来事や予定、行動を見渡し、それに対する願望を想起するように促す。
- ③「誰かにしてほしいことや、自分でしたいことを書きましよう」と促し、想起した願望をFWシートに書かせる。
- ④すべて書き出した後、「誰かにしてほしいことや、自分でしたいことに順番を付けましよう」と自分にとって感情レベルの深い順に重みづけをするよう促す。
- ⑤「このシートに書いたことを見渡して思ったことや感じたことを自由に話ましよう」と説明し、完成したFWシートを基に、稲垣・犬塚(1994)⁽¹⁸⁾がオープントーキングと名づけた対話を行う。なお、「オープントーキング」とは、受容・共感を踏まえたカウンセラーのオープンクエスチョンを中心とした応答、それに対する生徒の自由な発言からなる対話を意味している(稲垣, 1995)⁽¹⁹⁾。

2. 6 分析方法

2. 6. 1 質問紙による量的検討

妹尾(1997)⁽²⁰⁾による箱イメージ書き込み法チェックリストを参考にして作成した質問紙を実施し、介入前(pre-test)と介入後(post-test)の得点変化を分析した。本来、箱イメージ書き込み法チェックリストは、フォーカシング(Gendlin, 1996)⁽²¹⁾を学校教育でも適用できるようにした「箱イメージ書き込み法」を評価するために作り出された尺度である。しかし、TEEはもともとフォーカシングを背景としていることから、同じ理論に基づいている。そこで、この尺度を用いることでTEEを応用したFWにおいてもその効果を評価できるのではないかと判断し、実施することにした。

箱イメージ書き込み法チェックリストは、相反する対象を2つずつ組み合わせ提示し、それについて5段階で比較判断を求める一対比較法による質問紙である。24個の質問項目で構成され、「解放感」・「安定感」・「満足感」の因子からなる。「解放感」においては、「気持ちが落ち着いた」「胸の中ですきっとする」「体が軽くなる感じ」など、気持ちのうえでも体のうえでも気がかりなことにとらわれず、すっきりした感じを味わうことができたかどうかについて問う。「安定感」においては、「毎日が楽しく感じられる」「誰かに理解されてい

る感じがする」「自信がついたような気がする」など、情緒の安定を図り、問題を的確に認識し、積極的に取り組むようになったかどうかを問う。「満足感」においては、「自分の問題がわかった」「悩みを書いてよかった」「書くことで解決するのに役立った」など、この方法に対し満足し、心の問題に取り組む作業が身についたかどうかを問う。

なお、問いにおいては「箱イメージ書き込み法」という文言を「FW」にすべて置換し、質問内容等については全く手を加えずにそのまま用いる。この方法に対してプラス（肯定的に思う）のイメージをもつものを5点、やや思うものを4点とする。また、マイナス（否定的に思う）のイメージを1点、やや思うものを2点とし、どちらともいえないものを3点として総計する。「解放感」・「安定感」・「満足感」が8項目ずつから成るため、それぞれの因子得点は8点～40点、全ての合計得点は24～120点の範囲で得点化する。

2. 6. 2 エピソードによる質的検討

オープントークンによって得られたデータをもとに、質的な観点から検討した。データの収集にあたり、教師が教員としての一定の役割を取りながら観察を行う場合、ビデオカメラやタブレットなどで撮影できないことが多い。そこで、教師は対象児とのかわりについてその要点や内容を小型手帳にメモしておき、対象児が下校した後にパーソナルコンピュータに対話を書き移す方法をとった。

2. 7 倫理上の配慮

実施およびデータの使用に関する倫理上の配慮点として、インフォームド・コンセント、プライバシーの保護に留意した。事例を記述する際には、要点を損なわれないようにしつつ、イニシャルを用いるなど細部を多少修正し、個人が特定されないよう配慮することで、対象児やその保護者に口頭で了承を得た。

3 結果と考察

3. 1 質問紙による量的検討

全体平均得点においては、「解放感」・「安定感」・「満足感」のすべての因子において得点の上昇が認められた（図2）。「解放感」は27点から29.5点に、「安定感」は20.5点が25点に、「満足感」は24点から30点に得点が伸びた。このことから、知的障害特別支援学級に在籍する子どもの「解放感」・「安定感」・「満足感」を向上させるうえでFWは効果的であったと考えられた。また、因子項目に着目すると、特に得点を大きく上昇したのは「満足感」であった。

個々に焦点を当てると、A児に関しては、「解放感」が29点から32点に、「安定感」は24点が33点に、「満足感」は26点から33点に得点が伸びた（図3）。このことから、FWはA児の心理面において肯定的な変化をもたらしたと考えられた。特に、「安定感」においては因子項目の中で一番得点を伸ばし、9点増加した。前述のように、A児は何らかの課題を抱えていたために心理的に不安定になり、登校を渋る傾向が見られた。その心理状態がpre-testにおいてA児が「安定感」が最も低く評価した要因であったと推察された。しかし、FWを継続することにより、A児がもっている心的課題に対してFWが何らかの作用をもたらし、「安定感」を好転させることにつながったのではないかと考えられた。

一方、B児に関しては「解放感」が25点から27点に、「安定感」は17点が18点に、「満足感」は22点から27点に得点が伸びた（図4）。このことから、A児と同様に、FWはB児の心理的変容をもたらすうえで有効な介入方法であったと考えられた。しかし、A児と比べると得点の増加量が小幅に留まった。「安定感」においては2点、「満足感」においては1点、「安定感」においては5点しか増えなかった。その要因として、B児のFWに対する態度や実態が影響したのではないかと予想された。A児はFWに対して意欲的に取り組み、比較的短い時間でFWシートを書き終えていた。しかし、B児はFWシートを書くことに時間を要し、「何を書こうか迷うなあ」とつぶやくことが多かった。このことから、B児はFWシートを書くことに対して抵抗感を少なからず抱いていたために、得点が伸び悩んだのではないかと推察された。

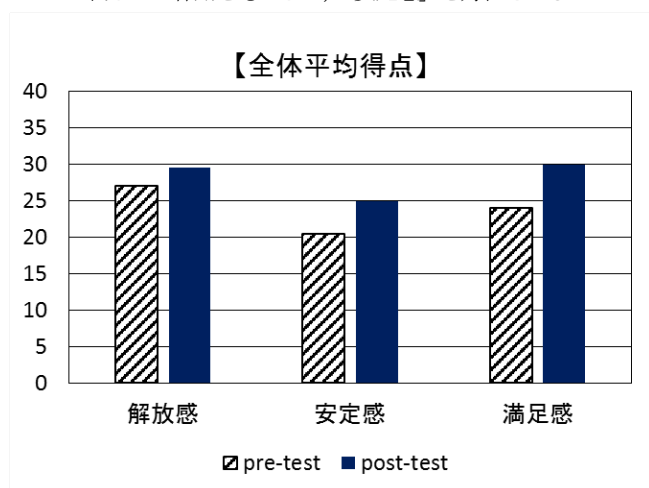


図2 FWを導入する前後における全体平均の得点変化

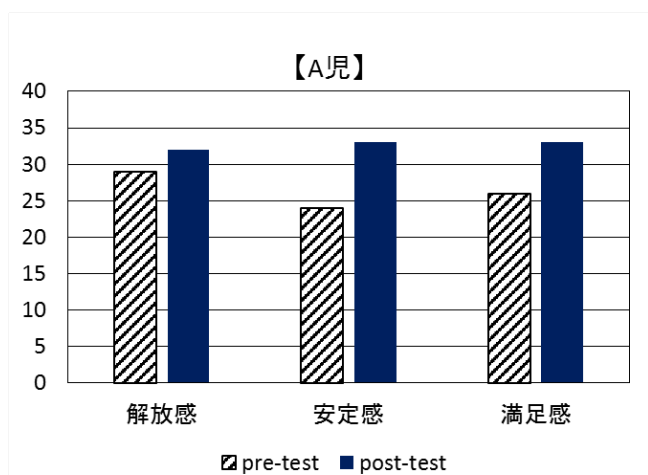


図3 FWを導入する前後におけるA児の得点変化

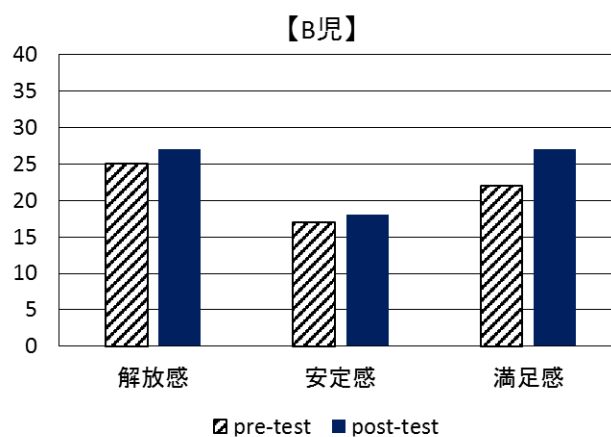


図4 FWを導入する前後におけるB児の得点変化

3. 2 エピソードによる質的検討

FWを継続することによって、各対象児にどのような変容が見られたかを示す顕著な事例（オープントーク内容）を取り上げて検討した。

3. 2. 1 A児の事例1

4月15日

<A児はFWシートを見ながら、しばらく止まっていた。>

教師：FWシートへの書き方がわからなくなったのかな。

A児：大丈夫です。わかっています。

教師：どうして書き始めないのですか。

A児：何を書いたらよいか、なかなか思い浮かびません。

教師：誰かにしてほしいことや、自分でしたいことゆっくりと思い出してみましょう。慌てる必要はないですよ。じっくりと自分の心の中を見つめましょう。

A児：はい、わかりました。

この事例はA児がFWシートへの記入に対して思慮しているエピソードである。このようにA児はFWシートに何を書けばよいかを悩むことが多かった。このことから、A児は自分の思いや願望を表出することに対して何らかの抵抗を示していると考えられた。A児の問題行動が何から起因しているのかは不明である。しかし、このように抑圧されていると思われる無意識的なものを思い起こすことはA児にとって有意義であろう。その思いを少しずつ表現しようと努めることが自分自身を見つめ直すことにつながるのではないかと推察された。

3. 2. 2 A児の事例2

10月5日

<A児はFWシートに「リコーダーをうまく吹きたい」と書いた。>

教師：どうしてリコーダーをうまく吹きたいのですか。

A児：今度、連合音楽会がありますよね。だから、みんなと同じように吹きたいから。

教師：そうですね。せっかくステージに立つのですから、上手に演奏できるといいですね。

A児：はい。僕もそう思います。

教師：では、うまく吹くことができるようになるためには、どうしたいですか。

A児：練習するしかない。友達に教えてもらいたい。

教師：そうですね。音楽が得意な友達にお願いできますか。

A児：恥ずかしくて言えません。

教師：では、先生がA児君と一緒に頼みに行きましょうか。

A児：はい、お願いします。

この事例はA児の悩みごとが意識化されたエピソードである。A児が「自分へのメッセージ」欄に「リコーダーをうまく吹きたい」と記した。このことから、A児はリコーダーを上手に演奏できずに困っていると予想された。そこで、さらにB児の思いを引き出すために対話を進めると、A児は「友達に教えてもらいたい」と答えた。したがって、A児は「リコーダーをうまく吹きたい」とFWシートに書きなが

らも、根本となる願いを別にもっていることが推察された。演奏がうまくなりたいという技能的な困り感もさることながら、リコーダーをうまく演奏できるようになるために、友達からのサポートを求めていると思われた。

FWシートを用いたオープントーキングによって、あまり意識されていなかった本来の困りごとを表面化させることができた。そして、教師はその課題を解消するために対応することもできた。前述のように、箱イメージ書き込み法チェックリストを参考とした質問紙において、A児は「安定感」に関して最も得点を伸ばしている。その要因としてFWを通してA児の基底にあると思われる心配なことや不安な事柄を引き出し、その思いに教師が寄り添い続けたことが、彼の「安定感」に影響を及ぼしたと考えられた。さらに、行動面においてもA児の登校しぶりは徐々に減少する傾向が確認されていた。このことからFWを継続的に適用することで、A児に学校生活における心理的な安定がもたらされたと推察された。

3. 2. 3 B児の事例1

5月25日

<B児はFWシートに「母親と出かけたい」と書いた。>

教師：母親と一緒にどこに行きたいですか。

B児：買い物に行きたい。

教師：お母さんにそのことを話しましたか。

B児：言っていない。

教師：どうしてですか。

B児：伝えても無駄だから。別に言わなくてもいいし…。

このエピソードは、自分の願いを率直に表現できない事例である。B児は「家族へのメッセージ」欄に「母親と出かけたい」と記したことから、母親と一緒に外出すること望んでいることが窺われた。しかし、B児はその思いを母親に伝えることを拒んだ。A児の母親は仕事に忙しく、休日も勤務することがあった。「伝えても無駄だから」とつぶやいたことから、B児はそのような母親の現状を察しているのだろうと思われた。そして、「別に言わなくてもいいし…」と言いながら、自分の思いを押し殺そうとしているのではないかと推察された。

3. 2. 4 B児の事例2

12月15日

<B児はFWシートに「ドッジボールをしたい」と書いた。>

教師：どうしてドッジボールをしたいのですか。

B児：僕、上手にボールを取れないから。今までに1回しか取ったことがないし…。取れるようになりたいから。

教師：そうですね。ボールを取れるようになりたいよね。

B児：(沈黙)

教師：まずはボールに慣れることから始めたらどうですか。

B児：わかりました。

[中略]

オープントーキング後の休み時間にB児は体育館で他の男児とともにドッジボールをしていた。一度もボールを取ることができなかったが、楽しそうに笑顔を見せていた。

A児の事例1と同様に、B児が根底に抱えていた悩みが表面化したエピソードである。教師がFWシートを確認すると、「ドッジボールをしたい」と書かれていた。そのため、教師はB児が単にドッジボールで遊びたいだけなのかと感じた。しかし、B児の思いを丁寧に聴くと、そうではないことが明らかになった。つまり、B児の本当の願望は「ドッジボール遊びをしたい」ではなく、「ボールを取れるようになりたい」であることが顕在化した。このことから、FWには悩みごとや困り感を明確に示したり、隠れている思いを現出させたりする効果があると考えられた。

また、この事例は悩みを自分で解決しようと行動に移したエピソードでもある。B児の本質的な課題が定かになったことから、教師はB児自身で困りごとを解消できるように共感的な発言で切り返し、B児に考えさせる時間を確保した。その後、教師はB児に簡略なアドバイスを与えることに留め、具体的な解決策を示さなかった。しかし、オープントーキング後の休み時間にB児は自分から体育館でドッジボールに参加していた。B児は穏やかに過ごすことを好んでいたため、これまでの休み時間のほとんどを読書に当てていた。B児がこのような非活動的な特性をもっていることから、B児が体育館に行ったことは有意義であると思われた。さらに、それに留まらずにドッジボールに加わり、行動に移したことはB児にとって大きな意義があるだろう。B児が自ら考え、苦手なことを克服するために実行したことからFWには自己解決を促すカウンセリング的な効果が期待されると推察された。

4 まとめと今後の課題

本研究では、知的障害特別支援学級に在籍する子どもにFWを適用することによって、どのような変容が見られるかを分析し、その効果について検討した。質問紙による結果から、「解放感」・「安定感」・「満足感」のすべての因子項目において得点の上昇が認められた。このことから、FWは知的障害特別支援学級に在籍する子どもの心理を肯定的に変容させるうえで有効な手立てとなると考えられた。さらに、本報告を通して知的に定型発達している子どもばかりではなく、知的な遅れがある児童においてもFWは効果的なアプローチになり得ることが示唆された。また、本事例を通してFWにおけるカウンセリング技法としての可能性が示唆された。1つ目はFWの効用についてである。事例1や事例2では、FWによってFWシート上に記されていない根本的な悩みを見出すことができた。したがって、子どもが日頃思っていることや、あまり意識していないかもしれない願望を引き出すためのいわば手がかりとしてFWが機能したように思われた。このことから、FWは子どもの心的内容を探るための技法の域を超えて、カウンセリングへの導入の意味合いをも持ちうるものと捉えることができた。2つ目は、FWの対象についてである。本事例では、知的障害のある子どもを対象としたが、感情表出を苦手としているケースであれば、幅広く適用できるのではないかと考えられた。感情面での発達が未分化な幼児からアレキシサイミア傾向のある成人までと年齢を問わず活用できると考えられた。対象の実態に合わせてFWに工夫を施し、応用することで様々な発展性が示唆された。

残された課題として、対象児が2名であったという点が挙げられた。そのため、客観的側面からの要請に対応し切れていないと言いがたい。子どもの年齢・行動特性等によって、実践結果に違いが生じることも否定できず、その点についての考察も必要である。したがって、知的障害のあるすべての子どもが本研究と同様なアプローチで心理的変容がみられ、功を奏するわけではないであろう。本事例が一般的妥当性をどの程度もっているのかは、今後の事例の集積によって検証されていくべきものであると考えられる。今後さらに実践事例を積み重ね、FWのカウンセリング技法としての有効性について検討していきたい。

引用文献

- (1) 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子：「学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み」, 教育心理学研究, 55, pp. 135-151, 日本教育心理学会, 2007.
- (2) 小野田恵：「カウンセリング面接へのセルフモニタリング法適用事例の検討<その2>」, 東京家政大学研究紀要, 41, pp. 197-206, 東京家政大学, 2001.
- (3) 稲垣応顕：「登校拒否生徒の孤独感に関する一考察—感情表出トレーニング適用事例の検討を通して—」, 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 1, pp. 1-9, 上越教育大学, 1995.
- (4) 稲垣応顕：「いじめられ登校拒否傾向に陥った女子中学生への感情表出トレーニング適用事例の検討—」, 暁星論叢, 39, pp. 25-41, 新潟中央短期大学, 1996.
- (5) 文部科学省：「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」, 2018.
- (6) 犬塚文雄：「感情表出トレーニングを導入した教育相談事例の検討」, 日本カウンセリング学会第21回大会発表論文集, p. 142, 日本カウンセリング学会, 1988.
- (7) 稲垣応顕：「登校拒否生徒に対する感情表出トレーニング適用事例の研究」, 上越教育大学大学院修士論文, 1993.
- (8) 前掲(4)
- (9) 稲垣応顕：「非行傾向を示す男子中学生に対する感情表出トレーニング適用事例の検討(2) —自己省察の促進に着目して—」, 暁星論叢, 41, pp. 91-106, 新潟中央短期大学, 1997.
- (10) 稲垣応顕：「教育相談活動における感情表出トレーニングの導入に関する事例研究—Gendlin, E. のフォーカシングと体験過程論に着目して—」, 富山大学教育実践総合センター紀要, 3, pp. 63-71, 富山大学, 2002.
- (11) 小野田恵：「カウンセリング的援助を中心とする感情表出トレーニング適用事例の検討」, 東京家政大学研究紀要, 1(39), pp. 243-252, 東京家政大学, 1999.
- (12) 稲垣応顕・松井理納・犬塚文雄：「感情表出トレーニングの理論的検討」, 上越教育大学研究紀要, 35, pp. 11-21, 上越教育大学, 2016.
- (13) 小西一博：「感情表出トレーニングの一手法としての「5つのお願い」の適用事例の検討」, 教育実践方法学研究, 7, pp. 47-58, 富山大学, 2022.
- (14) 前掲(13)
- (15) Gendlin, E. T. : 「Experiencing: A variable in the process of therapeutic change.」, American Journal of Psychotherapy, 15(2), pp. 233-245, 1961.
- (16) 前掲(13)
- (17) 文部科学省：「平成24年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果について, 2013.
- (18) 稲垣応顕・犬塚文雄：「登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究」, カウンセリング研究, 27, pp. 11-20, 日本カウンセリング

学会, 1994.

(19) 前掲(3)

(20) 妹尾光男：「フォーカシングへの誘いー個人的成長と臨床に生かす「心の実感」ー」, サイエンス社, 1997.

(21) Gendlin, E. T. : 「Focusing-Oriented Psychotherapy.」, Guilford Press, 1996.

教科等横断的な対人技能指導が、 児童の自己有用感にもたらす影響について

佐藤 百華(上越教育大学教職大学院)・水流 卓哉(上越教育大学教職大学院)
寺岡 幸作(上越教育大学教職大学院)・永井 寿樹(上越教育大学教職大学院)
金澤美友菜(上越教育大学教職大学院)・小野 絵美(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

本研究は、SSTを核とした教科等横断的な対人技能指導が、児童の自己有用感にどのような影響をもたらすかについて明らかにすることを目的とした。具体的には、学級活動の時間にSSTを実施することによって、社会的スキルや対人技能を体得できるようにし、培ったスキルを、協同学習の場面においても一貫・継続して活用できるようにした。その結果、児童が認知する自己有用感に有意な正の変容が認められた。また、その要因を詳細に検討するために、自由記述や学習場面の発話をもとに分析したところ、SSTによる学びを中核とし、協同学習の場面で活用することで、児童の自己有用感が高まっていった可能性が示唆された。

キーワード

教科等横断, 自己有用感, SST, 協同学習

1 問題の所在と目的

「令和3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の概要」(文部科学省, 2022)によると、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は615,351件と過去最多数を更新していることから、深刻な状況であることが窺える⁽¹⁾。その要因として「いじめの態様別状況について」を概観してみると、どの校種においても「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が最も高い要因として挙げられている⁽²⁾。また、児童生徒のいじめ認知件数のみならず、不登校の児童生徒数や、暴力行為の発生件数においても過去最多数を更新している背景から、子どもたちを取り巻く人間関係や対人不適応に関する問題は、教育現場において大きな課題になっていると推察できる⁽³⁾。このような状況に対応すべく、「小・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」(文部科学省, 2017)には「学習や生活の基盤として、教師と児童<生徒>との信頼関係及び児童<生徒>相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」と示されている(<>は中学校)⁽⁴⁾。同様に、生徒指導提要(2022)では、学級経営の充実を図る必要性を明示しながら「あらゆる場面において、児童生徒が人として平等な立場で互いに理解し信頼した上で、集団の目標に向かって励まし合いながら成長できる集団をつくるのが大切である」と指摘しており、その上で、集団の中で個が埋没しないようにするためにも、ありのままの自分を肯定的に捉える自己肯定感や、他者のために役立った、認められたという自己有用感を育む必要性を主張している⁽⁵⁾。さらに、栃木県総合教育センター(2013)では、自己有用感が高い傾向にある児童生徒の特徴として「自尊感情が高く、自信がある」、「他者と協同でき、思いやりある行動ができる」ことを挙げている⁽⁶⁾。これらのことから、児童生徒の自己有用感を育むことは、他者との関係性の向上につながり、いじめや不登校等の社会的諸課題の解決に寄与するものであると考えられる。

自己有用感について、松野(2011)は「集団の中で周囲から受け入れられている感覚。集団の中で自分に自信をもち、自分が大切だと思える感覚」と指摘しており⁽⁷⁾、国立教育政策研究所(2015)では「自己有用感とは人の役に立ったり、人から感謝されたり、人から認められたりして感じるもので、自分と他者との関係を自他共に肯定的に受け入れた時に生まれる」と記されている⁽⁸⁾。また、「他者や集団との関係の中で、自分の存在を価値あるものとして受け止める感覚」と定義づけた鎌田ら(2019)は、自己有用感と生活満足感との関連を検討して「自己有用感とは人との関わりにおいて相互作用的に生起するものである」と主張している⁽⁹⁾。これらの主張を勘案してみると、自己有用感に関する定義は、研究

者によって様々な解釈が見られるものの、他者との関わりを前提とした、自己に対する肯定的な評価であると考えられる。

では、児童の自己有用感を育むためにどのような教育活動がなされているのであろうか。相場・久保田(2020)は、子どもたちに活躍の場を与えること、自分の役割を果たさせること、そのことを承認し、励ますなどの手立てによって、自己有用感が育まれることを示唆している⁽¹⁰⁾。例えば、中学生を対象に研究を行った中澤(2016)は、学級活動の時間を活用し、行事(合唱コンクール)に向けて、互いの良さやがんばりを認め合う活動を行い、自己有用感が高まったことを報告している⁽¹¹⁾。同様に、中学生を対象とした山岸・赤坂(2021)は、生徒同士の認め合い活動と振り返りカードを用いた振り返りを併用した取り組みを行った。その結果、視点を明確にした認め合い活動が、他者の良さやがんばりに目を向けるようになったことや、互いの関係性の向上につながったことを報告している⁽¹²⁾。これらの報告からは、自己有用感を高めるためには、認め合い活動を行うことが有効であると推察できる。しかしながら、これらの研究は、日常的・定常的な取り組みではなく、短時間での実施であるため、単発的な取り組みになってしまうことは否めない。とりわけ、これらの自己有用感向上を志向した先行研究は、中学生を対象としたものであり、小学生を対象とした研究は相対的に少ないと指摘できる。

一方、滝(2009)は「『お世話をする・される』という関係を子どもがはっきりと自覚できる活動を通して、些細なことでもよいから他者の役に立てたという明確な体験を確実に提供できれば、ある程度の精神年齢に達した子ども、小学校で言うなら6年生の全員が『自己有用感』を獲得できる」としている⁽¹³⁾。また、数は少ないながらも、小学校高学年の自己有用感の高まりについて調査した福井(2019)は、自他の良さに気付いたり、相手に伝え合ったりする認め合い活動と、児童相互の評価活動を併用することにより、自己有用感の高まりが見られたことを報告している⁽¹⁴⁾。さらに、鎌田ら(2019)が「他者のために行動することを、教師や学校が意図的かつ計画的な教育活動として学校生活の中に組み込む必要がある」と主張していることから、児童の自己有用感を育むためには、個人への働きかけに終始することなく、学級集団や学校教育全体を通じて取り組む必要があると考えられる⁽¹⁵⁾。

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向けて学級集団や学校教育全体を通じた開発的生徒指導の実践を行った永岡ら(2018)は、ソーシャルスキルトレーニング(以下、SST とする)での取り組みを生徒指導場面や道徳の授業に般化させていくことによって、児童の自己有用感向上につながったことを報告している⁽¹⁶⁾。しかしながら、永岡ら(2018)の調査は、自己有用感を測定する尺度が使用されておらず、栗原・井上(2010)による学校環境適応感尺度(アセス)による特定の項目を抜粋して測定を行った取り組みであるため再考の余地が残る⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾。また、般化を企図した取り組みとして赤坂(2011)によって提唱されている「ステーション授業構想」がある⁽¹⁹⁾。この「ステーション授業構想」は、人間関係の形成において効果的な価値・スキル・態度で、教科等をつなぐという視点で一貫した指導を行う対人技能指導の在り方の一つである。この「ステーション授業構想」に依拠して研究を行った鳥居ら(2022)は、学級活動において対人技能を指導し、生活や学習指導の中で日常化や一般化を図った取り組みを「学級経営を中核としたカリキュラム・マネジメント」として実践し、児童が対人技能の良さや価値に気づき、共同体感覚の向上につながったことを報告している⁽²⁰⁾。同様に、寺岡ら(2023)も、SSTを通して実感した対人技能の良さや効果を協同学習場面においても一貫・継続指導したことにより、児童が対人技能の重要性をより一層実感できるようになったことを指摘している⁽²¹⁾。具体的には、あいづちで話し手の受容感を高め、話しやすい雰囲気をつくることや、問い返しによって詳しい説明を促す姿が見られるなど、協働的な学習過程への効果が確認されたと報告している。

これらの先行研究を概観してみると、定常的な時間の確保が望める学級活動の時間においてSSTを実施し、社会的スキルや対人技能を学べるようにする。そして、SSTを通して培った社会的スキルや対人技能を教科教育においても一貫・継続して指導することによって、教科等横断的に児童の自己有用感を育成できると推察できる。しかしながら、SSTによって身に付けた対人技能を教科等横断的に一貫・継続して活用する取り組みが、児童の自己有用感の育成にどのような影響をもたらすのかについて検討した研究は見られないため、実証していく必要がある。そこで、本研究は、SSTを核とした教科等横断的な対人技能指導が、児童の自己有用感の育成にどのような影響をもたらすかについて明らかにする。

2 方法

2.1 調査期間

調査は、2022年9月1日～2022年12月10日に実施した。

2. 2 対象学級

A県公立B小学校第6学年C学級31名(男子16名・女子15名)を調査協力者とした。

2. 3 研究デザイン

寺岡ら(2023)はSSTの先行研究を概観した上で、「多くが日常生活の対人関係改善やストレスの軽減への効果は見られるものの、学習面への般化やその効果についての研究は少ない」「SSTによる対人技能の般化への手立ての効果の可能性は見られるものの、SST単独の指導では対人技能の明確な般化や学習への効果に結び付く可能性が低いと指摘できる」と指摘している⁽²²⁾。そこで、本研究では、赤坂(2011)による「ステーション授業構想」の考え方を援用して、図1に示すような教科等横断型の対人技能指導を行った⁽²³⁾。具体的には、学級活動におけるSSTを中核として、他者とかかわるよさや社会的スキル、対人技能を学ぶ。そこで学んだ対人技能や価値、スキルを各教科等の学習場面や生活場面においても活用できるようにすることによって、日常化・一般化を図れるようにしていった。

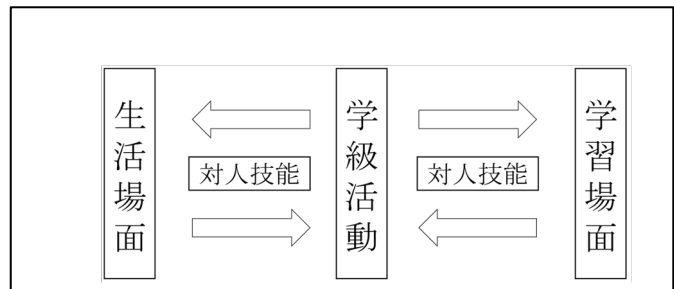


図1 本研究における研究構想図(赤坂2011をもとに)

図1に示すような教科等横断型の対人技能指導を行った⁽²³⁾。具体的には、学級活動におけるSSTを中核として、他者とかかわるよさや社会的スキル、対人技能を学ぶ。そこで学んだ対人技能や価値、スキルを各教科等の学習場面や生活場面においても活用できるようにすることによって、日常化・一般化を図れるようにしていった。

2. 3. 1 学級活動(SST)について

表1 プログラムの内容とねらい

日程	エクササイズ名	時間	活動内容
9/25	ペアDEトーク	15分	友達や自分の良いところを見つける, 互いに認め合う
10/5	文字みつけをしよう	15分	ルールを理解して活動する, 相手の意見をしっかり聞く
10/12	アパートの住人	15分	相手の顔を見て聞く, うなずきながら聞く, 相手の意見を尊重する
10/20	広告タワー選手権	45分	ルールを理解して, 協力して活動に取り組む
11/8	NASAゲーム	45分	相手の顔を見て聞く, うなずきながら聞く, 自分の考えを伝える
11/18	雪山での遭難	45分	相手の意見を尊重する, 自分の考えを伝える, 協力して意見をまとめる

相川(2009)はSSTを実践するにあたり標準的な方法として「導入(インストラクション), 教示, モデリング, リハーサル, フィードバック, 般化」で構成されると述べており、本研究もこの流れに依拠して実施した⁽²⁴⁾。また、プログラムの内容とねらいについては、滝沢(1999)や河村(2001)、赤坂(2017)を参考に作成し、学級活動の時間に実施することによって、対人技能を学び、他者とコミュニケーションを図り、協力的にかかわる楽しさやよさを体得できるようにした(表1)⁽²⁵⁾⁽²⁶⁾⁽²⁷⁾。そして、これらの学級活動を本研究の核として据え、1週間に1度実施することで、継続性を保証できるようにした。なお、本研究で取り組んだエクササイズについては、寺岡(前掲)によって示されたかわり方スキルをもとに、9月25日～10月12日までのエクササイズについては(「ペアDEトーク」「文字みつけをしよう」「アパートの住人」)、「友達の話を最後まで聞く」「あいづちをうちながら聞く」ということをターゲットスキルとして活動内容を設定した。また、10月20日～11月18日の間に行ったエクササイズについては(「広告タワー選手権」「NASAゲーム」「雪山での遭難」)、「班の全員が話す」「相手を傷つけない言い方をする」をターゲットスキルとした⁽²⁸⁾。

2. 3. 2 学習場面(協同学習)について

本研究では、寺岡ら(前掲)に依拠して、ペアやグループでの学習等で互いに学び合う学習を「協同学習」とし⁽²⁹⁾、SSTで体得した対人技能を活用できるようにした。なお、協同学習の実施にあたっては、杉江(2004)や佐内ら(2013)の考え方を取り入れた⁽³⁰⁾⁽³¹⁾。この協同学習について杉江(2004)は「対人的側面、学習技能の側面など、豊かな同時学習も期待できる」とし⁽³²⁾、町・中谷(2013)は「協同学習は学習面だけでなく、社会性の育成という面でも効果が確認されている」と指摘している⁽³³⁾。また、梅山・撫尾(2012)は、Johnsonら(2010、訳:石田・梅原)が提唱した協同学習の原理を応用したペア学習を行うことにより、社会的スキルを高めることができると述べている⁽³⁴⁾⁽³⁵⁾。さらに、岡田・赤坂(2018)は対人技能を指導した上で協同学習に取り組むことで、友達との適切な関わりが増えたことを報告している⁽³⁶⁾。これらの主張を踏まえると、SSTと協同学習には一定の親和性があると考えられるため、本研究を通してSSTで体得した社会的スキルや対人技能を協同学習において一貫して活用できるようにした。

2. 4 調査の手続き

2022年9月1日から、2022年12月10日の間、観察者である第1筆者を中心に、学級活動(SST)と協同学習の参与観察を行った。また、調査の実施にあたり倫理的配慮として、研究対象者の学校長および対象学級の担任に対し、事前に研究の目的の説明に加え、研究実施の承諾を得た。さらに、研究で得た情報は、研究目的以外で使用しないこと、データ処理後は一定期間管理した後、適切に破棄することを文書と口頭で説明し、了承を得た。

2. 5 効果の測定材料と分析方法

2. 5. 1 自己有用感尺度

児童の認知する自己有用感を把握するために、鎌田ら(前掲)が、中学生を対象に作成した「自己有用感尺度」の文言を一部改良して使用した(例:周りの人のために仕事をしたことがある→周りの人のために手伝いをしたことがある)⁽³⁷⁾。文言については、研究者の経験や考え方が反映されるバイアスを補うために、筆者以外にも現職院生3名と学卒院生3名の計6名と協議し、対象学級の担任とも検討を行った。その後は、尺度の改変に伴って信頼性が損なわれていないかどうかを確認するために、9月に得られたデータを活用してCronbachの α 係数を算出した。結果、下位項目「感謝・貢献」($\alpha=0.925$)、「存在・承認」($\alpha=0.896$)であり、十分な内的一貫性が得られたため、本研究においても使用できると判断し、実践事後の変容を検討するために対応のある t 検定を行った。

次に、測定尺度(「感謝・貢献」、「存在・承認」)の得点結果が低く推移した児童の変容に違いが出たかを検討するために、9月の自己有用感尺度の総得点結果に基づく群(低群・高群)を設け、群別の変容を検討した。群分けにあたっては、平均値+標準偏差より大きい群を高群、平均値-標準偏差より小さい群を低群と分類し、その後は指導経過要因(9月・12月)と、児童間要因(低群・高群)を独立変数とする2要因参加者内分散分析を行った。なお、これらの分析には、中野・田中(2012)による「js-STAR」を用いた⁽³⁸⁾。

2. 5. 2 SSTと協同学習に関する児童の自由記述分析

実践終了後、研究期間において継続的に実施したSSTや協同学習が、児童の認知する自己有用感にどのような影響が見られたかを検討するために自由記述型の質問紙への回答を求めた。

表2 分類カテゴリー一覧(鎌田ら2019, 山岸・赤坂2021をもとに筆者改変)

分類	定義	記述の具体
感謝	他者や集団に対して、自分のとった行動に感謝されているという実感	ありがとう、助かった、役に立った
貢献	他者や集団に対して、自分が役に立つ行動をしているという状況	手伝いをする、納得するような意見、～したい
存在	他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感	役に立っている、頼りにされている、重要な一員
承認	他者や集団に対して、自分の行動や存在が認められているという状況	気持ちをわかってくれた、拍手をしてくれた
その他	上記のどこにも属さないもの	

分析に際しては、表2のように、鎌田ら(2019)による自己有用感尺度の因子と、山岸・赤坂(2021)が作成したカテゴリーを参考に一覧を作成して分類する中で、自己の良さや有用性の自覚につながっているかどうかを検討した⁽³⁹⁾⁽⁴⁰⁾。なお、分類カテゴリーの作成にあたり、鎌田ら(2019)は、「感謝・貢献」、「存在・承認」の2因子を抽出しているが⁽⁴¹⁾、栃木教育総合センター(2013)は「「自己有用感」は、構成する主要要素の「存在感」「承認」「貢献」が相互に関連し合って高まっていく」と主張しているため、自己有用感を2因子で分類することは困難であると判断して「感謝」「貢献」「存在」「承認」の4項目に分割して分類を行うこととした⁽⁴²⁾。また、山岸・赤坂(2021)が作成した分類カテゴリーには「一緒にいると安心できる」「支えられている」など、自己有用感獲得の基盤となる「関係性」の項目が存在するが、それぞれ「先生」「クラス」「家庭」の3つの関係から測定を行うものである⁽⁴³⁾。しかしながら、本研究においては、学級活動におけるSSTと学習場面における協同学習での取り組みに焦点を当てて検証を行うため、「関係性」に関わる記述は「その他」に分類した。なお、分析にあたっては、妥当性を確保するため、

教職大学院に在籍する小学校現職教員3名及び学卒院生3名で複数回検討し、適宜修正していった。

3 結果と考察

3.1 自己有用感尺度の結果

9月と12月の自己有用感尺度の得点を、対応のある t 検定で分析した(表3)。有効回答数は、学級全員の31名であった。9月からの3か月間で、「感謝・貢献」(両側

表3 自己有用感尺度の各得点結果の比較

自己有用感	6年D組 $n=31$		t 値
	9月	12月	
感謝・貢献	4.09(0.79)	4.34(0.67)	2.43*
存在・承認	3.92(0.81)	4.23(0.76)	3.03**

* $p<.10$ ** $p<.01$ ()内は標準偏差

検定： $t(30)=3.03, p<.05$), 「存在・承認」(両側検定： $t(30)=2.43, p<.01$)において、有意な正の変容が認められた。

さらに、児童の測定尺度の得点結果の程度によって、「自己有用感」の各得点(「感謝・貢献」, 「存在・承認」)の変容に違いが出たかを検討するために、9月の自己有用感尺度の結果を用いて群分けを行った。群分けの結果、低群15名、高群16名であった。群分け後に行った2要因参加者内分散分析の結果を表4に示す。

表4 自己有用感尺度の各得点の低群・高群の変化

自己有用感	N	低群		高群		F 比		
		9月	12月	9月	12月	指導経過要因 (被験者内)	児童間要因 (被験者内)	交互作用
感謝・貢献	$MEAN$	3.43	3.91	4.71	4.73	40.00**	7.65**	6.11*
	SD	0.61	0.71	0.26	0.27			
存在・承認	$MEAN$	3.34	3.88	4.45	4.55	16.57**	11.09**	5.53*
	SD	0.66	0.85	0.51	0.48			

* $p<.10$ ** $p<.01$

被験者内の指導過程要因(低群・高群)においては「感謝・貢献」, 「存在・承認」ともに有意な差が認められた(** $p<.01$)。同様に、被験者間の児童間要因(低群・高群)においても、「感謝・貢献」 「存在・承認」ともに有意な差が認められた(** $p<.01$)。また、交互作用では「感謝・貢献」 「存在・承認」($*p<.05$)において有意な差が認められた。さらに、交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ、「感謝・貢献」 「存在・承認」において低群のみに有意な差が認められた(* $p<.05$)。

3.2 SSTに関する自由記述分析

児童には、全6回のSSTを実施した後に「SSTについて思っていることを自由に書きましょう」という指示のもと、自由記述を求めた。以下、自由記述を分類したカテゴリーは【】、具体的な記述例を〈〉、カテゴリーの割合を[]によって表記した。

表5は、児童の記述を表2の分類カテゴリーに基づいて分けた全体の割合を示している。なお、評価者間の一致率は81.2%であった。不一致が見られた箇所については、再協議の上決定し、山岸・赤坂(前掲)と同様にカテゴリーの出現数の違いを示し比較することによって、SSTを核とした教科等横断的な対人技能指導における自己有用感の変容を明らかにした⁽⁴⁴⁾。表5からもわかるように、カテゴリー順に【承認[20%】】【貢献[17%】】【存在[7%】】【感謝[5%】】【その他[51%】】の順で多く表出した。また、各カテゴリーの出現頻度やそれぞれのカテゴリーの関係性について検討するために、木下・赤坂(2022)と同様に、有意水準を5%と定め、独立性の検定として χ^2 検定を行った(表6)⁽⁴⁵⁾。

χ^2 検定を行った結果、カテゴリー間の回答数において有意な差が見られた(χ^2 検定の結果($\chi^2(3)=13.286, p<.01$)。また、ライアンの名義水準を用いた多重比較($\alpha=.05$)の結果、【感謝 [5%】】に関する記述は【承認[20%】】に関する記述よりも有意に少ないことが確認された。

本実践において得られたデータを分類した結果、自己有用感に関するカテゴリーは全体の半数となる49%であった。その中でも、最も多く表出したのは【承認】に関するカテゴリーである。具体的には「えー」とか否定する人がなくなった)〈自分の意見に拍手してくれた〉などの記述が確認された。このように、認め合える雰囲気醸成されていることを示唆したカテゴリーが

上位に抽出されたことから、SST を通して、社会的スキルや対人技能を体得し、体得した価値やスキルが、拍手やあいづちなどの他者を肯定的に受け止めようとするリアクションにつながり、承認感が向上していたと考えられる。

【承認】に次いで多く表出した【貢献】のカテゴリーに目を向けてみると〈話していない人に「どう思う？」って声をかけた〉〈自分の考えを伝えて SST を盛り上げた〉など、SST での活動をより良いものになろうと集団への貢献的姿勢を示していることが見て取れる記述が確認された。また、【存在】のカテゴリーに目を向けてみると〈班の一員として意見で役に立てた〉〈自分の意見を解決策に取り入れてくれた〉など、他者の考え方を尊重しようとする記述が見られた。栃木県総合教育センター(2013)は「他者との関係や所属する集団の中においては、本人が実感している「存在感」が、他者や集団に「貢献」したいという意欲につながり、「貢献」できたことで満足感を得たり、「承認」されたりする」と指摘していることから、これら3つのカテゴリーが相互に関連し合って自己有用感向上に寄与していたと考えられる⁽⁴⁶⁾。一方、最も少ない【感謝】のカテゴリーに目を向けてみると〈ホワイトボードを片付けたら感謝された〉〈絵を描いたらありがとうって言われた〉など、他者へサポートしたことによる感謝を受けていると考えられる記述が見られた。山岸・赤坂(2021)による、認め合い活動の初期段階には、相手に不快な思いをさせない気持ちを優先させるあまり、当たり障りのない発言を多用する傾向にあるため「嬉しい」や「感謝」などの感情を伴う自己開示までには至らない可能性があるという報告していることから⁽⁴⁷⁾、これらの活動を継続していくことによって、【感謝】のカテゴリーについても向上していく可能性が示唆された。

その後は、全体の51%と最も割合を占める結果となった【その他】に関する項目の分類を行った(図2)。すると〈全員で力を合

表5 SSTに関する児童のアンケートのカテゴリー分類結果(n=95)

分類 【カテゴリー】	〈記述例〉	回答	[%]
【感謝】	〈ホワイトボードを片付けたら感謝された〉	5	[5%]
	〈話せない人に声をかけたら感謝された〉		
	〈絵を描いたらありがとうって言われた〉		
【貢献】	〈話していない人に「どう思う？」って声をかけた〉	16	[17%]
	〈自分の考えを伝えてSSTを盛り上げた〉		
	〈ペンやホワイトボードを準備できた〉		
【存在】	〈班の一員として意見で役に立てた〉	7	[7%]
	〈自分の意見を解決策に取り入れてくれた〉		
	〈一つ一つの意見を大切にできていると思う〉		
【承認】	〈失敗しても大丈夫みたいな空気があった〉	19	[20%]
	〈「えー」とか否定する人がなくなった〉		
	〈自分の意見に拍手してくれた〉		
【その他】	〈全員で力を合わせて解決できて楽しかった〉	48	[51%]
	〈今日のSSTも楽しく取り組めた〉		
	〈協力すれば色々できるから授業でも生かしたい〉		

表6 SSTに関する児童のアンケートのカテゴリー数と多重比較の結果

【感謝】 5 [5%]	【貢献】 16 [17%]	【存在】 7 [7%]	【承認】 19 [20%]
【感謝】 5 [5%]	<	=	<
	【貢献】 16 [17%]	=	=
		【存在】 7 [7%]	<
			【承認】 19 [20%]

χ^2 検定の結果($\chi^2(3)=13.286, p<.01$)

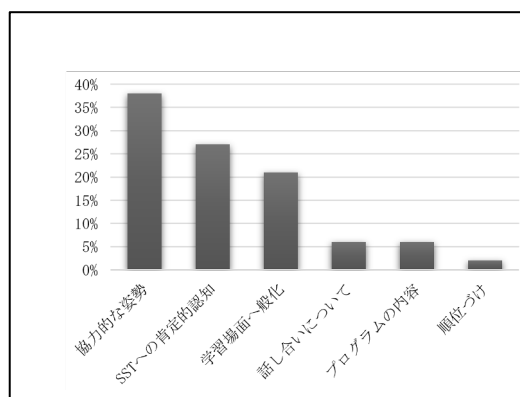


図2 【その他】の自由記述の分類内容

わせて解決できて楽しかった)など、協力的な姿勢を示唆するものが38%と最も多く、次いで〈今日のSSTも楽しく取り組めた)など、SSTへの肯定的認知を示唆したものが27%であった。SSTの成否について小林(2011)は「学習もそうだが、人づきあいの学びではなおさら、心地よい雰囲気、楽しい雰囲気ではなければ、それを学ぶことはできない。とくに、感情表現と失敗とが許される安全感や安心感が学校や学級、そして、家庭にあることは、ソーシャルスキルの向上のために重要な要素となる」と主張しており⁽⁴⁸⁾、寺島(2020)は、SSTについて快・感動の体験の必要性を示唆している⁽⁴⁹⁾。

また、栃木県総合教育センター(2013)は「『自己有用感』は『関係性』と共に高まっていく」と主張していることから、児童は、SSTを通して自己有用感を高めていくことと同時に、学級内の人間関係が良好なものとなり、協力し合うことの楽しさを体得していると考えられる⁽⁵⁰⁾。さらに〈協力すれば色々できるから授業でも生かしたい)というSSTでの学びを学習場面へ一般化していこうという意欲の向上が窺える記述が21%確認された。これらの結果は、鳥居ら(2022)による、学級活動において対人技能を指導し、その対人技能を生活や学習指導の中で取り入れたところ、児童が対人技能の良さや価値に気づいたという報告とも合致していると考えられる⁽⁵¹⁾。

3.3 協同学習における自由記述分析

研究期間中、全12回の協同学習を参与参観した後に「協同学習について思っていることを自由に書きましょう」という指示のもと、自由記述を求めた。以下、自由記述を分類したカテゴリは【】、具体的な記述例を〈〉、カテゴリの割合を[]によって表記した。

表7は、児童の記述を表2の分類カテゴリに基づいて分けた全体の割合を示している。なお、評価者間の一致率は85.9%であった。不一致が見られた箇所については再協議の上決定し、カテゴリ分類を行った。

表7からもわかるように、カテゴリ順に【貢献[30%]】【承認[27%]】【その他[24%]】【感謝[14%]】【存在[8%]】の順で多く表出した。また、各カテゴリの出現頻度につ

いて検討するために、SSTに関する児童のアンケートの分析と同様に、有意水準を5%と定め、独立性の検定として χ^2 検定を行った(表8)。

χ^2 検定を行った結果、カテゴリ間の回答数において有意な差が見られた(χ^2 検定の結果($\chi^2(4)=23.138, p<.01$)。また、ライアンの名義水準を用いた多重比較($\alpha=.05$)の結果、【感謝[11%]】に関する記述は、【貢献[30%]】と【承認[29%]】に関する記述よりも有意に少なく、【存在[8%]】に関する記述は、【承認[29%]】に関する記述よりも有意に少ないことが確認された。しかしながら、田中・中野(2022)は、サンプルサイズ(n)が100を超える場合、有効水準 p 値よりも BF 値を算出することを支持している⁽⁵²⁾。本研究で得られたサンプルサイズは123であつ

表7 協同学習に関する児童のアンケートのカテゴリ分類結果($n=123$)

分類 【カテゴリ】	〈記述例〉	回 答	[%]
【感謝】	〈答えや、やり方を教えた時に感謝された〉	14	[11%]
	〈わからないところを教えてありがとうって言われた〉		
	〈手伝いをして感謝されるとうれしい〉		
【貢献】	〈お互いに授業で困っていたら声を掛け合えた〉	37	[30%]
	〈友達が困っている時、「この問題できる?」と聞いた〉		
	〈友達がやっていることを手伝ったり教えたりした〉		
【存在】	〈班での活動をみんなで楽しむと自分も楽しくなる〉	10	[8%]
	〈一人にならず、一人なら必ず入れてくれる人がいる〉		
	〈みんなが意見を大切にしてくれる〉		
【承認】	〈自分の意見に対して、温かい声をもらえた〉	33	[27%]
	〈「いいね」「うんうん」とリアクションしてくれた〉		
	〈あいづちがあると話しやすくなる〉		
【その他】	〈協力して答えを導くことができるのはすごいと思う〉	29	[24%]
	〈クラスの友達のことを思って行動しているところ〉		
	〈SSTの協力を授業でもやってみた〉		

表8 協同学習に関する児童のアンケートのカテゴリ数と多重比較の結果

【感謝】14[11%]	【貢献】37[30%]	【存在】10[8%]	【承認】29[24%]
【感謝】14[11%]	<	=	<
	【貢献】37[30%]	=	=
		【存在】10[8%]	<
			【承認】29[24%]

χ^2 検定の結果($\chi^2(4)=23.138, p<.01$)

たため、多項分布を用いたバイズファクタ分析(有効水準=3)を行った。その結果、BF値は非常に有力であった(BF=250.44, error=0%)。したがって各値の標本比率は期待比率に従わず期待比率と実質的な差を示すことが確認された。なお、分析に際しては、統計ソフトR(4.2.2)を用いた。

本実践において得られたデータを分類した結果、自己有用感に関するカテゴリーが全体の4分の3以上の76%であった。その中でも、最も多く表出したのは【貢献】に関するカテゴリーである。具体的には〈お互いに授業で困っていたら声を掛け合えた〉〈友達が困っている時、「この問題できる?」と聞けた〉などの記述が確認され、貢献する・されるというように相互に援助し合って学習に取り組んでいる集団への貢献的姿勢が見て取れる。同様に【貢献】に次いで多く表出した【承認】のカテゴリーに目を向けてみると自分の意見に対して、温かい声をもらえた〈「いいね」「うんうん」とリアクションをしてくれた〉などの記述が確認され、SSTを通して体得した対人技能を、協同学習においても活かすことにより、学級内に認め合える雰囲気が醸成されていると考えられる。

また、【感謝】のカテゴリーに目を向けてみると〈答えや、やり方を教えた時に感謝された〉〈わからないところを教えてありがとうって言われた〉など、協同学習において【貢献】された側の児童は、SSTで体得した対人技能を活かして【感謝】を示しており、友達からの感謝を肯定的に認知している様子が明らかになった。最も少なかった【存在】のカテゴリーに目を向けてみると〈一人にならず、一人なら必ず入れてくれる人がいる〉〈みんなが意見を大切にしてくれる〉などの記述が見られ、学級内における存在感や所属感を肯定的に認知している様子が確認された。栃木県総合教育センター(2013)は、「存在感」を高めることを課題としながら「良好な人間関係のもとで他者や集団に「貢献」し「承認」されることで、他者や集団における「存在感」が高まっていく」としているため、本研究における一連の活動を継続することで【貢献】と【承認】に関する意識が相互に高まり、他者や集団の中で、自分は価値ある【存在】であるという意識が向上していくと推察できる⁽⁵³⁾。

全体として24%の結果が得られた【その他】に関する項目を分類した結果、〈クラスの友達のことを思って行動しているところ〉などの関係性の向上を示唆した記述が28%、〈協力して答えを導くことができるのはすごいと思う〉などの協力的な姿勢に目を向けた記述が25%であった(図3)。そして、34%と最も多く見られた記述はSSTでの学びが学習場面への般化を実感していることを見て取れるものであった。という結果になった。そこで、学習場面へ般化していることを実感していることを見て取れる記述を表9に示した。〈SSTの協力を授業でもやってみたらうまく

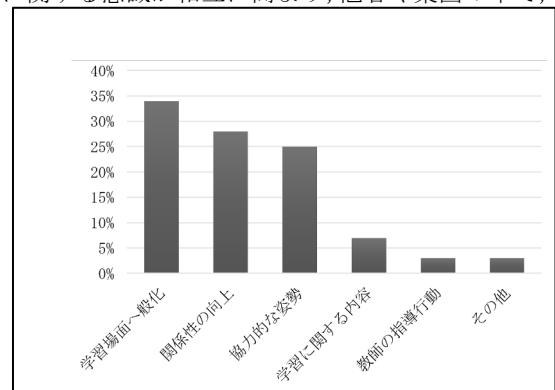


図3 【その他】の自由記述の分類内容

表9 学習場面へ般化を実感していることを見て取れる記述

D児	SSTの協力を授業でもやってみた
E児	SSTと同じようにグループの友達とも話ができた
F児	授業のグループ学習でもSSTのことを意識できた
G児	SSTで学んだことは授業でも使えることに気がついた
H児	SSTがきっかけになって授業でも友達と話ができた
I児	SSTでやったことは授業でも使える
J児	話を最後まで聞くことをSSTで学んだから、授業でもやってみた
K児	友達と話し合う授業のときでも、SSTのことを思い出した
L児	SSTを授業中にも生かすことができましたと思います

かかわれた)×話を最後まで聞くことをSSTで学んだから、授業でもやってみた)のように、SSTで培った社会的スキルや対人技能が協同学習においても般化していることを見て取れる記述がみられたことから、SSTを通して培った社会的スキルや対人技能を教科教育においても一貫・継続して指導することによって、児童の自己有用感を育成に寄与していたと考えられる。

4 全体考察

本研究は、SSTを核とした教科等横断的な対人技能指導が、児童の自己有用感の育成にどのような影響をもたらすかについて明らかにすることを目的とした。自己有用感尺度の結果から、児童が認知する自己有用感において有意な変容が認められた。また、尺度の得点が低い児童に着目するために、9月の得点結果に基づいて群分けを行い、群

別の変容を2要因参加者内分散分析によって検討した結果、有意な差がみられた。そして、この上昇の一要因を明らかにするために、SSTと協同学習について自由記述の内容を「自己有用感」を構成する「感謝」「貢献」「存在」「承認」に依拠して分析した。

それぞれの自由記述分析の結果を比較していくと、共通して【貢献】や【承認】に関するカテゴリーが【感謝】と【存在】のカテゴリーに比べて多く見られた。また、【その他】に関する記述について目を向けてみると、SSTの振り返りにおいては〈協力すれば色々できるから授業でも生かしたい〉のように、学んだことを教科場面へ生かそうとしていることが見て取れる記述が抽出された。さらに、協同学習に関する振り返りでは〈SSTの協力を授業でもやってみたらうまくかかわれた〉〈話を最後まで聞くことをSSTで学んだから、授業でもやってみた〉のように、SSTで培った社会的スキルや対人技能が協同学習においても般化していることが見て取れる記述がみられた。

このように、SSTで培った社会的スキルや対人技能が協同学習においても般化している様子が窺える結果が抽出されたことから、学級活動におけるSSTで培った社会的スキルや対人技能が中核となり、それらを生かして協同学習に取り組むことによって、自己有用感が向上していった可能性が確認された。

5 今後の課題

本研究の課題としては、SSTを核とした教科等横断的な対人技能指導において、SSTと協同学習場面のみでの検証にとどまっており、自己有用感を高めた児童が生活場面においてどのように行動変容を見せたか明らかにできていない点である。また、佐藤・相川(2005)は、学校全体としてSSTを行うことによって、継続的・発展的指導が可能になるとしている⁽⁵⁴⁾。つまり、調査対象が1学級であったことや短期間での調査の実施など、得られた結果は限定的であると考えられるため、サンプル数を増やし、より詳細な検討や分析が必要である。さらに、本研究での実践は、介入以外の多様な教育活動が行われていること、意識的に授業や日常生活へのスキルの般化を励行していたことから、他の介入変数の除去ができていないことも否めない。今後は、より客観的な研究成果の検証のために、可能な形での統制群の設定等の検証方法を検討する必要があると考える。

引用文献

- (1) 文部科学省：「令和3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の概要」, 2022, https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf (2023年2月11日閲覧)
- (2) 前掲(1)
- (3) 前掲(1)
- (4) 文部科学省：「小・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」, 2017, https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf (2023年1月2日閲覧)
- (5) 文部科学省：「生徒指導提要(改訂版)」, 2022, https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf (2022年12月7日閲覧)
- (6) 栃木県総合教育センター：「高めよう！自己有用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方～」, pp. 1-67, 栃木県総合教育センター, 2013.
- (7) 松野広：「自己有用感を高め、主体的に学習に取り組む態度を醸成するための一試み」, 宮城県総合教育センター専門研究・長期研修B・C研究成果報告書, pp. 1-10, 宮城県総合教育センター2011.
- (8) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター：「「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？」生徒指導リーフLeaf18」, 2015, <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf> (2023年2月11日閲覧)
- (9) 鎌田淑博・池田誠喜・芝山明義：「中学生の自己有用感と生活満足感との関連」, 兵庫教育大学教育実践学論, 20集, pp. 49-58, 兵庫教育大学, 2019.
- (10) 相場雅也・久保田愛子：「小学生の自己有用感に関連する教育方法の検討」, 宇都宮大学教育学部研究紀要, 第70号, pp. 57-66, 宇都宮大学, 2020.
- (11) 中澤伸一：「互いのよさを認め合い、自己有用感を高める生徒の育成ー生徒が主体的に取り組める, 組織的・計画的な学級活動を導く「自己有用感パワーアップガイド」の作成と活用を通してー」, 群馬県総合教育センター長期研修員報告書, 259集, pp. 1-13, 群馬県総合教育センター, 2016.
- (12) 山岸透・赤坂真二：「中学校における学級内の認め合い活動が自己有用感の育成に及ぼす影響に関する事例研究」, 上越教育大学 教職大学院研究紀要, 8, pp. 23-33, 上越教育大学, 2021.
- (13) 滝充：「ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編」, pp. 10-13, 金子書房, 2009.
- (14) 福井悟：「自己有用感を高める学級活動の工夫ー承認とフィードバックによる相互評価を通してー」, 上越教育大学教

- 育実践研究, 29 集, pp. 199-204, 上越教育大学, 2019.
- (15) 前掲(9), pp. 49-58.
- (16) 永岡拓也・七條正典・野村一夫：「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—」, 香川大学教育実践総合研究, 37, pp. 13-26, 香川大学, 2018.
- (17) 前掲(16), pp. 13-26.
- (18) 栗原慎二・井上弥：「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, 2010.
- (19) 赤坂真二：「スペシャリスト直伝 学級づくり成功の極意」, pp. 56-65, 明治図書, 2011.
- (20) 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：「共同体感覚を高めるための学級活動を中核としたカリキュラム・マネジメント—「ステーション授業構想」をもとにした取り組みを通して—」, 日本学級経営学会誌, 第4巻, pp. 37-46, 日本学級経営学会, 2022.
- (21) 寺岡幸作・永井寿樹・鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・内木拓海・赤坂真二：「ステーション授業構想をもとにした協同学習における対人技能活用による協働的な学習過程への影響についての事例研究」, 日本学級経営学会誌, 第5巻, pp. 39-49, 日本学級経営学会, 2023.
- (22) 前掲(21), pp. 39-49.
- (23) 前掲(19), pp. 56-65.
- (24) 相川充：「新版 人づきあいの技術 ソーシャルスキルの心理学」, pp. 1-17, サイエンス社, 2009.
- (25) 滝沢洋司・國分康孝監修：「エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集」, pp. 1-25, 図書文化社, 1999.
- (26) 河村茂雄：「グループ体験による学級育成プログラム 小学校編」, pp. 1-20, 図書文化社, 2001.
- (27) 赤坂真二：「クラスを最高の雰囲気にする! 目的別学級&授業アイズブレイク 50 たった5分でアクティブ・ラーニングを盛り上げる!」, 明治図書, 2017.
- (28) 前掲(21), pp. 39-49.
- (29) 前掲(21), pp. 39-49.
- (30) 杉江修治：「協同学習による授業改善」, 教育心理学年報, Vol. 43, pp. 156-165, 日本教育心理学会, 2004.
- (31) 佐内信之・石川晋・阿部隆幸：「協同学習でどの子も輝く学級をつくる」, pp. 8-16, 学事出版, 2013.
- (32) 前掲(30), pp. 156-165.
- (33) 町岳・中谷素之：「協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, vol. 60, pp. 83-93, 名古屋大学, 2013.
- (34) 梅山ひさの・撫尾知信：「協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果：協同学習におけるペアグループの構成に着目して」, 佐賀教育大学文化教育学部研究論文集, 第17巻, pp. 1-22, 佐賀大学, 2012.
- (35) D. W. ジョンソン・R. T. ジョンソン・E. J. ホルベック (石田裕久・梅原巳代子訳)：「改訂新版学習の輪—学び合いの協同学習入門—」, p. 14, 二瓶社, 2010.
- (36) 岡田順子・赤坂真二：「協同学習における人間関係づくりについての事例的研究」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 第5巻, pp. 1-9, 上越教育大学, 2018.
- (37) 前掲(9), pp. 49-58.
- (38) 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」, pp. 34-42, 技術評論社, 2012.
- (39) 前掲(9), pp. 49-58.
- (40) 前掲(12), pp. 23-33.
- (41) 前掲(9), pp. 49-58.
- (42) 前掲(6), pp. 1-67.
- (43) 前掲(12), pp. 23-33.
- (44) 前掲(12), pp. 23-33.
- (45) 木下将志・赤坂真二：「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—」, 日本学級経営学会誌, 第4巻, pp. 13-24, 日本学級経営学会, 2022.
- (46) 前掲(6), pp. 1-67.
- (47) 前掲(12), pp. 23-33.
- (48) 小林正幸：「子どものコミュニケーションの力を育むために教師に求められること」, 教育学研究ジャーナル, 第8号, pp. 75-78, 中国四国教育学会, 2011.
- (49) 寺島元子：「学級経営を核としたカリキュラム・マネジメント～ステーション授業構想による集団づくり～」, 授業づくりネットワーク, 342, pp. 54-59, 学事出版, 2020.
- (50) 前掲(6), pp. 1-67.
- (51) 前掲(20), pp. 37-46.
- (52) 田中敏・中野博幸：「Rを使った〈全自動〉ベイズファクタ分析 js-STAR_XR+でかんたんベイズ仮説検定」, pp. 41-65, 北大路書房, 2022.
- (53) 前掲(6), pp. 1-67.
- (54) 佐藤正二・相川充：「実践! ソーシャルスキル教育 小学校」, pp. 6-15, 図書文化社, 2005.

自治的集団に関する研究動向と今後の展望に関する一考察

水流 卓哉(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

本研究は、自治的集団研究の動向と課題について考察し、今後の自治的集団における研究の進展に向けて示唆を与えることを目的とした。その結果、自治的集団研究の実証研究は、小学校中・高学年を対象としたものがほとんどを占めており、分析には、学級満足度尺度を活用したものが多く見られた。また、自治的集団を育成するためには、学級活動を核とした自発的・自治的な活動や話し合い活動を行うことが有効であり、これらの継続的な取り組みは、学級満足度の上昇に寄与することが確認された。今後の課題として、①自治的集団における研究方法は、学級満足度尺度を中心とした量的研究が中心であるため、学級内の自治的能力に絞って測定することのできる尺度を作成すること、②発達段階や学級の実態に応じた自治的集団の在り方を模索し、他校種における実証的研究の積み重ねが必要であること、③自治的集団において、教師とは別の認識枠組みで学級を見つめている児童の学級集団に対する認知面に目を向けていくこと、の3点が求められている。

キーワード

自治的集団, 自治的能力, 学級満足度, 研究動向

1 問題の所在と目的

平成 28 年に告示された中央教育審議会による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」の第 1 部第 8 章「1. 学習活動や学校生活の基盤となる学級経営の充実」では「小・中・高等学校を通じた学級・ホームルーム経営の充実を図り、子供の学習活動や学校生活の基盤としての学級という場を豊かなものとしていくことが重要である」との記載がなされた⁽¹⁾。また、平成 29 年に告示された「小・中学校学習指導要領解説 総則編」には「学習や生活の基盤として、教師と児童<生徒>との信頼関係及び児童<生徒>相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」と示された(<>は中学校)⁽²⁾。さらに、これらを受けて、平成 30 年に告示された「小・中学校学習指導要領 特別活動編」には「学級活動における児童<生徒>の自発的・自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、学級経営の充実を図ること」と指摘されている⁽³⁾。このように、これまで小学校のみであった学級経営の充実を示唆した記載が、中学校、高等学校についても言及されており、小中高、共通して学級経営、ホームルームを充実させる必要性が見て取れる。

平成 30 年に告示された「小学校学習指導要領 特別活動編」では「特別活動は、学級活動における自発的・自治的な活動を中心として、学級経営の充実資するものであり、特別活動の充実により各教科の「主体的・対話的で深い学び」が支えられるという関係にもある」と示している⁽⁴⁾。また、これに対応して「特別活動全体を通して、自治的能力や主権者として積極的に社会参画する力を育てることを重視し、学級や学校の課題を見だし、よりよく解決するため話し合っ合意形成すること、主体的に組織をつくり役割分担して協力し合うことの重要性を明確にした」と指摘している⁽⁵⁾。これらのことから、学級経営を充実させるためには、特別活動を核として、児童生徒の自発的・自治的な活動を円滑なものにしていくことが必要であり、結果的にそうした営みは、実生活で生きていくための社会的自立に向けて基礎となる資質・能力の育成に寄与するものになると考えられる。

「自発的・自治的な活動」について、脇田(2019)は「学級活動の活動形態である、i)話し合い活動、ii)係活動、iii)集会活動のことである」と述べている⁽⁶⁾。また、近藤(2000)は「話し合い活動とは、学級(ホームルーム)活動における中心的な活動であり、その内容は、学級や学校生活の充実と向上に関することについて、解決策を求めたり、日常生活や学習への適応及び安全に関すること等について情報交換をしたりすることなど、児童生徒の話し合いによって行われる」と指摘している⁽⁷⁾。加えて、宮橋ら(2017)は「新学習指導要領において、特別活動で求められる資

質・能力は、話し合い活動によって形成される力が重視されている」と主張している⁽⁸⁾。さらに、自治的能力について杉田(2009)は「多様な他者と折り合いをつけて集団決定することができる力」、「集団決定したことをそれぞれが役割を果たしながら、協力して実現することのできる力」と指摘している⁽⁹⁾。これらのことから、自治的能力は、児童生徒主体の話し合い活動や、問題解決の経験を積み重ねていくことのできる自治的集団の中で育まれていくものであると考えられる。

この自治的集団を育成することの必要性は、かつてから学級経営領域を牽引してきた研究者からも指摘されている。例えば、河村(2007)は「学級満足度尺度という親和的なまとまりのある学級集団であり、不登校やいじめが少ない集団である」と述べており⁽¹⁰⁾、「学級のルールが児童生徒に内在化され、一定の規則正しい全体生活や行動が、温かな雰囲気の中で展開される。さらに、課題に合わせてリーダーになる子どもが選ばれ、すべての子どもがリーダーシップをとりうるようになる。学級の問題は自分で解決できる状態である。児童生徒は自他の成長のために協力できる状態にある」と指摘している⁽¹¹⁾。また、赤坂(2015)は、自らの手で問題解決ができる集団を自治的集団と呼び、学級集団のゴール像としている⁽¹²⁾。さらに、自治的集団という言葉は直接使用していないものの、学級集団の目指すべき方向性として蘭(2016)は「生徒たちは、主体的で自律的、行動的であり、いろいろな活動に対して積極的に取り組む学級を「創発型学級」と呼び、このタイプの学級は生徒が中心となってイベントに向けて取組み、生徒同士が協力して自主的に活動していく特徴がある」と主張している⁽¹³⁾。蘭(2016)⁽¹⁴⁾による主張は、児童生徒の主体性や協力的な関係性を志向しているという点において、河村(2007)⁽¹⁵⁾による指摘とも関連性があると考えられる。同様に、自治を志向する白松(2017)も、学級集団において、同調圧力の強い集団ではなく、自分なりの参加の仕方が許容され、一人ひとりがゆるやかにつながることのできる人間関係を「コミュニティ」と定義し、その上で、他者の価値観を尊重し、それぞれの短所や失敗を許容し、課題を与えられたとしたら、「好き-嫌い」を超えて、共に協働し、課題解決をすることのできる関係性を「成熟したコミュニティ」と述べ、学級集団における最終的なゴールとしている⁽¹⁶⁾。これらの主張を勘案してみると、学級集団のゴール像として、自治的集団を目指すことが一つの方向性として示唆されていると考えられる。

一方で、自治的集団に関する先行研究を整理した松下(2020)は「約 50 年という長きにわたり「自治的集団」について考察が重ねられている」と指摘しながらも、自治的集団に関する研究知見の少なさを主張している⁽¹⁷⁾。また、学級経営研究に関する動向調査を行った石川(2016)は「一般雑誌においては、学級経営について多数論じられているが、学術研究の促進発展を目的とする学者・研究者およびその援助者の団体の学術誌では、あまり研究されていない」と指摘している⁽¹⁸⁾。さらに、赤坂(2015)によって「自治的集団の育成には明確なマニュアルがない」と主張されていることから⁽¹⁹⁾、自治的集団育成に向けた研究動向は以前から見られる一方で、研究知見や実証的な科学的根拠が乏しい現状があると推察できる。さらに、松下(2020)⁽²⁰⁾による論文は、日本学級経営学会発足時にまとめられた特別寄稿文であるため、実証的な考察から自治的集団について現在までの研究を概観し、より詳細に研究の動向と課題を把握することには大きな意義があると考えられる。以上のことから、本研究では、自治的集団研究の動向と課題について考察し、今後の自治的集団における研究の進展に向けて示唆を与えることを目的とする。

2 研究方法

2.1 自治的集団に関する定義について

表 1 自治的集団を意味する呼称と定義

研究者	呼称と定義	キーワード
河村(2007)	自治的集団	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールの内在化, 温かな雰囲気 ・課題に合わせて全ての子どもがリーダーシップをとりうる状態 ・学級の問題は自分で解決でき, 自他の成長のために協力できる状態
赤坂(2015)	自治的集団	<ul style="list-style-type: none"> ・自らの手で問題解決ができる集団 ・児童によって自治のサイクルを回すことができる状態
蘭(2016)	創発型学級	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒主体の自律的・行動的な姿が見られる状態 ・生徒同士の協力的な関係性が構築されている状態
白松(2017)	成熟したコミュニティ	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒がゆるやかにつながり, 他者の価値観を尊重できる状態 ・短所や失敗を許容し, 課題解決に向けて協働できる関係性

(上述した先行研究をもとに第一筆者作成)

平成 30 年に告示された「小・中学校学習指導要領 特別活動編」においては「自治的な活動」「自治的能力」とい

う用語が使用されており「自治的集団」という単語は使われていない⁽²¹⁾。それゆえ、自治的集団を意味する定義は、研究者によって様々であるため、表1に「自治的集団を意味する呼称と定義」として示した。例えば、河村(2007)や⁽²²⁾赤坂(2015)による「自治的集団」⁽²³⁾、蘭(2016)による「創発型学級」⁽²⁴⁾、白松(2017)による「成熟したコミュニティ」⁽²⁵⁾などがある(表1)。これらの主張を概観すると「協力的かつ自分たちの学級や学校をよりよくしていくとする課題解決志向の学級集団」を自治的集団と見なしていると考えられる。そこで、本研究では、これらの概念に基づく要素を取り入れたもの全てを「自治的集団」として、研究の分析対象とした。同様に、「自治的な活動」「自治的活動」と「自発的・自治的な活動」に関しても同義として捉えて考察を行った。なお、本研究の目的は、小中高등학교における自治的集団研究の動向と課題について考察し、今後の自治的集団における研究の進展に向けて示唆を与えることであるため、就学前の教育や保育に関する研究は今回の考察の対象からは除外した。

2.2 調査の方法と手順について

国内の「自治的集団」に関する研究論文を抽出するために、学級経営研究の動向調査を行った石川(2016)や⁽²⁶⁾、自治的集団に関する先行研究を調査した松下(2020)の調査方法と同様に「CiNii」(国立情報研究所による論文情報ナビゲータ <https://ci.nii.ac.jp/>)のフリーワード検索を用いて論文の収集を行った⁽²⁷⁾。また、瀧澤ら(2019)は、先行研究の調査方法として、「CiNii」でダウンロードできなかった論文が、「Google Scholar」ではできる場合も少なくありません」と主張している⁽²⁸⁾。さらに、調査を行っていく過程の中で、自治的集団育成のための手立てとして、赤坂(2016)により「クラスのルールを決めたり、困っている仲間の支援をしたりすることを通して、協力して人間関係の課題を解決するための考え方、態度、方法を学ぶ活動」と説明されているクラス会議に関する研究が相対的に多く確認された⁽²⁹⁾。そこで、クラス会議の動向調査を行った木下(2020)の研究を概観してみると「CiNii」と「Google Scholar」(<https://scholar.google.co.jp/>)を用いて調査していたことが確認された。これらの理由から本研究では、「CiNii」と「Google Scholar」の両検索ソフトを活用して調査を行うこととした⁽³⁰⁾。なお、検索に用いたキーワードは、「自治的集団づくり」「自治的集団」であった。検索期間は、2022年12月1日から2023年1月18日まで行い、論文検索及び分析は、第一筆者が行った。

調査を行うにあたり、石川(2016)と同様に、複数の専門家による審査を受けて承認を得ていると見なすことのできる学会誌に掲載されている査読論文や、大学・大学院が発行する紀要論文などの公刊論文を分析の対象とした⁽³¹⁾。なお、収集された自治的集団に関する研究については、川喜田(1986)によるKJ法を用いた⁽³²⁾。具体的な分析手続きは以下の通りである。まず、集約された論文の内容を要約し、その要約を転記したラベルを作成した。その後、それらのラベルを何度も確認し、意味が近いと考えられるものを収集し、グループ化していった。この作業を数グループになるまで繰り返し、最終的に各項目におけるカテゴリーが抽出された。グループ編成にあたっては、信頼性・妥当性を確保するため、専門職学位課程に在籍する小学校現職教員5名及び学卒院生3名で合計3回実施し、グループ間の関係を確認、検討し、適宜修正していった。その後、最終的に抽出されたカテゴリーの妥当性について、学級経営研究を専門とする大学教員1名と検討し、一定の妥当性を有する結果であると判断した。

3 結果と考察

3.1 自治的集団研究における論文数の推移(公刊論文19件)

上記の手順に沿って、自治的集団研究に関する学術論文を調査した結果、合計19件の論文が収集された。1980年から2021年までの論文数の推移状況を5年毎にまとめ、図1に示した。

分析の結果、自治的集団研究は、1980年代から研究が始まり、2010年は12件であった。これらの要因としては、現在、平成29年に告示された「小・中学校学習指導要領解説 総則編」において学級経営の充実の必要性が主張されていることに加えて⁽³³⁾、河村(2016)⁽³⁴⁾、片倉ら(2018)⁽³⁵⁾、田中・奥住(2020)⁽³⁶⁾などによって、学級経営や学級集団づくりが困難な状況にあるという研究結果や報告が多岐にわたってなされている背景が、論文数増加の要因とし

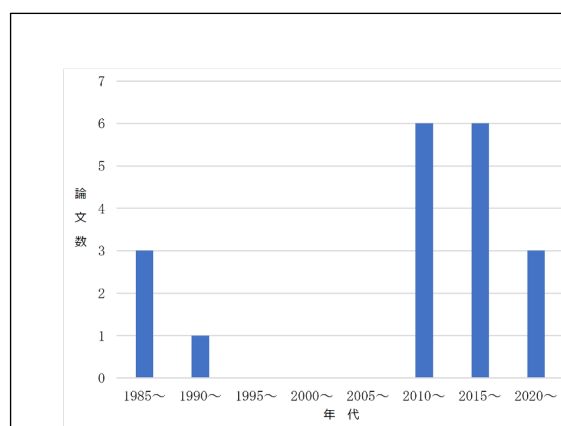


図1 自治的集団研究の推移

て考えられる。実際に、最も多く見られた 2010 年から 2020 年までの論文に着目してみると、全 12 件中、7 件が自治的集団を志向した仮説検証型の実践論文であったことから、困難な学級状況の脱却に示唆を与えることを目的とした研究動向が広がりつつあると推察できる。しかしながら、赤坂(2020)が「技術志向をずっとやっていくと「よい学級とは」という根本的なことを考えずに目の前の状況の改善だけで過ごしていくことになる」と主張するように⁽³⁷⁾、よりよい学級を形成していくためには、実践的な考察だけではなく、科学的根拠を示した実証的な考察の蓄積がより一層望まれると考えられる。

3.2 研究動向についての概観(公刊論文において)

研究動向を整理するために、抽出された 19 件の分析対象論文において、それぞれの研究目的と結果から分類を行った。その結果、①全国生活指導研究協議会の集団づくり論に関する研究、②学級満足度尺度を活用した自治的活動に関する研究、③話し合い活動に関する研究、④自治的集団を志向した教師の指導行動に関する研究、⑤その他の効果に関する研究の 5 つのカテゴリーに集約されたため、資料 1 に概要を示した。以下、それぞれの研究枠組みごとに研究成果と課題を述べていく。

3.2.1 全国生活指導研究協議会の集団づくり論に関する研究

分析の結果、自治的集団を志向した全国生活指導研究協議会の集団づくり論に関する研究は、3 件であった。

全国生活指導研究協議会の「集団づくり論」とは、学級の中に教育的に組み直した班を編成し、この班を通して集団というものを教え、集団と個人とのかかわりを教えようとするものである⁽³⁸⁾。「集団づくり論」の推移について人権の視点から再考した松下(2012)は「自治的集団の発展を 3 段階で捉え、子どもたち自身の力で民主的・自治的集団を作らせる、その過程で自治的能力を育てることを企図した実践的方法論である」と示している⁽³⁹⁾。そして、第 1 段階は、集団の外部の力、すなわち教師が主導権を持っている段階。第 2 の段階は集団の自主的・自覚的リーダーが主導権を持っている「前期的段階」。第 3 の段階は、集団自身が主導権を持っている段階とまとめている⁽⁴⁰⁾。

生活指導運動で用いられてきた自治概念の検討を通して、自治的集団の集団像及び自治的集団づくりの方法論に関する視点で検討した山本(1989)は、教科外で自治的活動を組織することによってのみ自治的集団ができるというのではなく、集団が取り組むあらゆる活動を、集団の自治的集団への発展に貢献するものとして組織することの必要性を主張している⁽⁴¹⁾。また、蓮尾・安藤(2017)は「集団づくり論に対する主な論点を「班競争」と「子どもたちの相互管理」であり、班競争による班の序列化やそこから副次的に生まれる子どもたちの学級集団内での序列化に対する危惧が多く、多くの教員によって語られてきた」と指摘している⁽⁴²⁾。これらの営みからは、今後の自治的集団づくりに対する反省や配慮すべき示唆が含まれていることを留意しておく必要がある。

3.2.2 学級満足度尺度を活用した自治的活動に関する研究

分析の結果、自治的集団研究における調査方法として河村(1998)が開発した学級満足度尺度(Q-U)を活用した研究が 5 件であった⁽⁴³⁾。学級満足度尺度とは、子どもの学級に対する満足感を図り、学級崩壊に至る可能性や学級集団の雰囲気をチェックできる尺度の一つであり、承認得点と被侵害得点の 2 つの下位尺度から構成されているものである⁽⁴⁴⁾。この承認得点は「自分の存在や行動が級友や教師から承認されている」と子ども自身が感じている程度を表し、リレーションの確立と高い相関がある。また、被侵害得点は「学校に不応感を感じたり、いじめ・冷やかしなどを受けていたりしていると感じているか否かを示す」と、子ども自身が感じている程度を表し、ルールの定着とかかわっている⁽⁴⁵⁾。

高橋(2016)は、学級活動における「振り返り活動」を中核とし、目的や課題を強く自覚させた「PDCA サイクル」は、学級満足度尺度の承認得点の上昇、被侵害得点の低下が有意に認められ、学級満足度が高まったことを報告している⁽⁴⁶⁾。このように、学級満足度の上昇に伴って、自治的集団は形成されていくものであると見なした実証研究がほとんどである(川村 2011⁽⁴⁷⁾、高橋 2015⁽⁴⁸⁾、中田 2019⁽⁴⁹⁾)。これらの報告から、自治的集団の形成に向けて、学級内においてルールとリレーションの定着を図り、学級満足度を高めようとする傾向が窺える。しかし、高橋(2016)⁽⁵⁰⁾が、今後の課題として「Q-Uの結果だけにとらわれず、児童の日常の様子から手立てを変更したり、新しく行ったりと、細かい「PDCA サイクル」を作っていく必要がある」と指摘するように、話し合い活動と認め合い活動を併用して行うといった、他の変数との効果から学級満足度を高めた研究が多く(川村 2011⁽⁵¹⁾、高橋 2015⁽⁵²⁾、中田 2019⁽⁵³⁾)、それぞれの実践が、子どもたちの学級満足度上昇に、どのような効果を与えたのかといった因果関係を詳細に分析した研究は見当たらない。つまり、自治を志向して行った学級活動が、学級満足度を高めた一要因であるとは考えられるが、学級満足度の上昇には、他の変数以外の要因が影響している可能性が考えられる。また、藤村・河村(2013)

が、個々の児童が認知する学級生活に対する満足度と、それを捉える担任教師の認知にはずれがあることを主張していることや⁽⁵⁴⁾、河村(1998)によって開発された学級生活満足度は、児童生徒が自分の所属する学級の成員との関係性や、学級集団そのものをどのように認知しているかを把握するものであるため⁽⁵⁵⁾、直接的に学級の自治的能力を測定するものではないということを留意しておく必要があると考えられる。

3.2.3 話し合い活動に関する研究

分析の結果、話し合い活動に関する研究は、5件確認できた。また、この5件をさらに分類すると、学級活動の中で話し合い活動を実施したものが2件、学級活動でクラス会議の手法を取り入れて、学級の課題に対して話し合いを行っているものが3件、さらに、その中でもクラス会議の実施に伴って、学級満足度を高めようとした実践が2件見られた。

自治を志向した黒木(1994)は「望ましい集団活動を育成する手段として、学級活動の話し合い活動に視点を当てたが、自治的活動をその基本として取り組めば、最も有効な手だてである」としながら「話し合いは、事前の中心点を明確に絞り込めば、1時間に1本の柱で討議すると「心理的なつながり」も強まり、集団の所属感も出てくる」と報告している⁽⁵⁶⁾。

クラス会議を手立てとした研究については、金子(2021)が、赤坂(2014a)⁽⁵⁷⁾による「クラス会議プログラム」に準拠してクラス会議を実施したことによって、児童の主体性が高まり自治的能力が促進されたことを報告している⁽⁵⁸⁾。このように、学級活動においてクラス会議の理論を活用して学級の課題を話し合う中で、自治的集団の形成及び児童生徒の自治的能力を育成しようとする実践が多く見られる(高橋(2010)⁽⁵⁹⁾、川村(2011)⁽⁶⁰⁾、中田(2019)⁽⁶¹⁾)。これらの調査から、児童主体の話し合い活動を学級活動の中核に据えることは、自治的集団の育成に向けた手立てとして一定の有効性や妥当性があると考えられる。しかし、金子(2021)が、課題として「長期に渡ってクラス会議を実践すると共に、一つの尺度ではなく、多角的に主体性の変容を捉えて検討する必要がある」、「教師の指導行動との因果関係も詳細な分析が必要である」と指摘しており、他の校種における研究実践の積み重ねや、自治的集団を志向する教師の指導行動について詳細に検討していく必要が窺える⁽⁶²⁾。そして、これらの取り組みは、学級満足度向上を志向したものであり、その学級が自治的集団として成熟したかどうかに対する詳細な検討が見られないことに加えて、クラス会議は、その性質上、話し合い活動以外の内容も含まれているということについて留意する必要がある。

3.2.4 自治的集団を志向した教師の指導行動に関する研究

分析の結果、自治的集団を志向した教師の指導行動に関する研究は、4件であった。

自治的集団に類似した概念としての創発型学級の生成プロセスについて蘭・高橋(2010)は「公共性を学級集団指導として意識づけすることが必要」としながら⁽⁶³⁾、蘭(2016)では、創発学級を導く教師の学級経営の在り方として、以下のようにまとめている。「①「承認・信頼関係重視型」事例は、始めに教師が面談等で入手した情報や日頃の観察から生徒たちを承認し、彼らとの信頼関係を築き取組みを行い、信頼関係を軸に創発学級を導いた」、「②「生徒リーダー育成型」事例は、教師が生徒リーダーを見極め、役割を付与することで、そのリーダーを中心として創発学級を導くものであった」、「③「リーダーシップ移行型」事例は、学級状況が比較的に良好な場合において、教師がリーダーシップを発揮してルールづくりや意識づけをおこなうことで、生徒に主体性を持たせ、生徒主体の創発学級を導くものであった」⁽⁶⁴⁾の3点である。また、学級満足度尺度を活用しながら、教育力の高い学級集団の状態に至るまでの過程や指針を検討した河村(2013)は、児童たちの学級生活の満足感が高く、かつ、高い学力の定着が見られ、個々の児童のモラルが高くなっている学級集団は、教師が学級集団内の教育的相互作用を促進する指導を行い、またそれによって児童が集団同一視を行っていたことを確認している⁽⁶⁵⁾。

さらに、自治的集団育成に関して、児童の主体性を引き出し、共同体感覚向上を促進する教師の指導行動に言及した荒巻・赤坂(2017)は、小学校6年生を受けもつ担任の参与参観を通して「①教師が引っ張る直接的指導行動ではなく、提案、意見、感想の指導行動を意識すること」、「②児童に決定権がある話し合い活動を仲間と共に実施すること」、「③決定したことを実際に児童が実践、振り返り(省察)すること」の3要因を見いだしている⁽⁶⁶⁾。その上で、教師が直接的にリーダーシップを発揮して児童を引っ張るのではなく、児童に任せ、児童の主体性を生かすといった間接的なリーダーシップへ移行することで自治的集団へと高まっていくと報告している⁽⁶⁷⁾。これらのことから、自治的集団育成を促進する教師の指導行動には、集団の発達段階に応じて、教師がリーダーシップを児童生徒に変換することが一要因になると考えられる。しかしながら、荒巻・赤坂(2017)が今後の課題として「指導行動の変容時期に合わせての尺度ではないため、教師の指導行動の変容が厳密な影響が判断しかねるため、随時の尺度分析と組み合わせる必要性が考えられる」と指摘していることから、さらに自治的集団を志向する教師の指導行動の在り方や自治的集団形成のプロセスについて詳細に検証していく必要があると考えられる⁽⁶⁸⁾。

3.2.5 その他の効果に関する研究

分析の結果、その他の効果に関する研究は、4件であった。

自治的活動論の先行研究を整理し、現在における自治的活動論の課題を公共論の観点から検討した上森(2012)は、公共論を組み込んだ集団づくり論において、対抗的公共圏の視点をを用いることで、集団の力関係や価値観の捉え直しを指導できるという有効性を明らかにしている⁽⁶⁹⁾。また、この研究に類似して、埼玉県立浦和商業高校定時制の学校づくりを分析した平野(2019)は、自治的活動の取り組みは、社会で生かす展望が必要であり、特にシティズンシップにおける社会の構成要素である「権利」「義務」「参加」「アイデンティティ」を視野におくプログラムを用意する必要性を指摘している⁽⁷⁰⁾。これらの研究からは、シティズンシップ教育、ジェンダー教育、インクルージョン論、リテラシー論などの知見も取り入れながら、自治的集団について検討することの必要性が窺える。

松下(2020)は、「自治的集団に対して教師がどのようにかわるか」、「児童生徒の自治をどこまで認めるかと言った視点は、どの時代も共通して議論されている視点である」と報告しており⁽⁷¹⁾、課題として、河村・武蔵(2015)⁽⁷²⁾による「満足型学級」や、蘭・高橋(2010)⁽⁷³⁾による「創発型学級」に関する研究に触れていない点を挙げている。さらに、研究主任という立場から、勤務校の道德教育のマネジメントを図ろうとした後藤(2021)は、学習指導要領をもとに、自治的集団を育む道德教育論の在り方を模索した。その結果、「勤務校独自の道德教育デザインを開発し、実践したことによって自治的生徒集団になれた」、「研究主任として取り組んだマネジメントが、自治的教師集団にする成果を上げた」と報告している⁽⁷⁴⁾。一方で、自治的集団に関する定義づけや、手立てと自治的能力向上の因果関係の指摘がなされていないことが課題として挙げられると考えられる。

4 全体考察と今後の展望

これまで、自治的集団研究における公刊論文(19件)をそれぞれカテゴリーに分類して、学術論文を概観してきた。本研究における自治的集団研究を考察・整理すると、文献レビューをもとにした実態解明型の研究と、主に小学校中・高学年を対象として、学級満足度の上昇や自治的能力の育成に関する実証的研究が蓄積されていることが示された。以下「対象・対象学年に関する効果」「自治的活動及び話し合い活動に関する効果」「自治的集団を志向した教師の指導行動に関する効果」の3点における成果と課題について触れるとともに、今後の自治的集団研究に求められる検討課題について述べていく。

4.1 自治的集団研究に関する対象学年に関する効果

自治的集団研究に関する公刊論文(19件)のうち、10件が小学生を対象にしたものであった。この要因として、平成28年に告示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」の第1部第8章「1. 学習活動や学校生活の基盤となる学級経営の充実」において、中・高等学校でも学級経営の充実が重要視されるようになってからまださほど月日が経っていないことが影響していると推察できる⁽⁷⁵⁾。

表2 学年別論文数(小学校)

対象学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
論文数	0件	0件	3件	2件	4件	4件

また、表2のように論文数を学年別に集計してみると、小学校中・高学年にかけて研究がなされていることが見て取れる。櫻井(2007)は、子どもに対する質問紙調査の実施について、低学年の児童でも具体的な少数の事実に関する事項であれば正しく回答できるが、自分の状況や心理面に関して信頼性及び妥当性のある回答を得るのは難しいと指摘していることから、低学年の児童を対象とした質問紙調査を実施する困難さが影響していると考えられる⁽⁷⁶⁾。しかしながら、金子(2021)が「他学年、他学級でも同じ結果が得られるか検証が必要」と指摘していることから、小学校中高学年以外を対象とした、自治的集団の育成に関する実証的研究を蓄積していく必要があると考えられる⁽⁷⁷⁾。

4.2 自治的活動及び話し合い活動に関する効果

本研究から、特別活動を核とした自治的活動及び話し合い活動(クラス会議を含む)が学級満足度の上昇に効果があることが示唆された。そして、自治的集団の形成に向けて最も多く取り上げられていた手立てがクラス会議であり、効果を測定する方法として「学級満足度尺度(Q-U)」を用いた研究が多いことも明らかとなった。クラス会議と学級満足度の関係について研究した赤坂(2014b)は、小学校6年生を対象に、クラス会議の実施によって学級満足度が上昇する可能性を報告している⁽⁷⁸⁾。本研究では、小学校5、6年生において、クラス会議の実施によって学級満足度の上昇が報告されているため(川村(2011)⁽⁷⁹⁾、中田(2019)⁽⁸⁰⁾、赤坂(2014b)⁽⁸¹⁾)の見解とも合致する。これらのことから、クラス会議が学級満足度の上昇に効果を及ぼし、自治的集団を育成する一要因であることが示唆された。

一方、クラス会議を独立変数とし、学級満足度上昇を従属変数とすると、教育活動では、多数の剰余変数が考えられる。すなわち、学級満足度上昇は、クラス会議以外の要因が考えられるため、クラス会議が学級満足度に効果があったと断定することは難しいと考えられる。そして、これらのことはクラス会議のみならず、先述した自治的活動に焦点を当てた研究(田中(2014)⁽⁸²⁾、高橋(2015)⁽⁸³⁾、高橋(2016)⁽⁸⁴⁾)においても同様のことが示唆されると考えられる。また、本研究から、自治的活動やクラス会議が、学級満足度の上昇に効果を与える一要因であることは確認されたが、これらの取り組みが、子どもたちや学級にどのような効果や影響を与えるのかを詳細に分析した研究は管見の限り見られなかった。さらに、先に述べたように、学級満足度尺度は、児童生徒が自分の所属する学級の成員との関係性や、学級集団そのものをどのように認知しているかを把握するものであるため、直接、学級の自治的能力を測定するものではないということも検討課題として挙げられる。例えば、先に述べたように、杉田(2009)は、特別活動で育てたい自治的活動について「多様な他者と折り合いをつけて集団決定することができる力」、「集団決定したことをそれぞれが役割を果たしながら、協力して実現することのできる力」と主張しているため⁽⁸⁵⁾、自治的活動やクラス会議が子どもたちにどのように影響を及ぼすのか、また、学級満足度と自治的集団や自治的能力の関連性についても検討していく必要がある。なお、クラス会議は、その性質上、話し合い活動以外の内容も含まれているということについて留意しておく必要がある。

4.3 自治的集団を志向した教師の指導行動に関する効果

本研究から、自治的集団を志向した教師の指導行動に関する公刊論文は、実践件数が4件であった。河村・武蔵(2015)⁽⁸⁶⁾の主張する満足型学級について、教師と児童の民主的な関係づくりを考えるといったSTEPの視点から考察を行った松崎(2006)は「STEPを受講した教師が、リーダーシップを変容させることにより、「教師のかかわり」「所属感と有能感」「集団凝集性」に影響を与える」と述べている⁽⁸⁷⁾。また、リーダーシップの変容の必要性について赤坂(2015)は、教師が学級を引っ張る直接影響者から、学級の応援者に回る、間接影響者への変容の必要性を示し、併せて子どもたちに問題解決をする場を与えることの必要性を主張している⁽⁸⁸⁾。問題解決の場の設定について古庄(2007)は、教師が命令の代わりに選択肢を与えることと併せて、学級の協力、協同、相互尊敬の雰囲気につながることを述べ、学級雰囲気について、児童の主体性を発揮することとの関連を示しており⁽⁸⁹⁾、大前(2015)は、学級経営の最終段階として子どもによる自治の成立を述べ、日々の指導で主体性を発揮するよう促し続けなくてはならないとしている⁽⁹⁰⁾。これらの主張を概観すると、児童生徒の主体性を発揮するような教師の指導行動は、学級が自治的集団として向上していくために必要不可欠なものであり、公刊論文からも、これらの主張と合致した報告が見られた(蘭(2016)⁽⁹¹⁾、荒巻・赤坂(2017)⁽⁹²⁾)。以上のことから、自治的集団を志向した教師の指導行動は、学級が自治的集団の育成に効果を与える一要因であることが示唆された。しかしながら、高橋(2015)が「自治的集団を育むサイクルを機能させるための取り組みや、教師の働きかけについてより詳細に考察することが求められる」と指摘し⁽⁹³⁾、荒巻・赤坂(2017)が、研究の課題として「課題発見、話し合い、課題解決実践、振り返り」を簡易なマニュアル化したものができれば、他学級などでも自治的学級づくりの指針が得られる可能性が考えられる」と示していることから⁽⁹⁴⁾、今後は、教師の指導行動への再検討と、自治的集団育成のプロセスの共有が望まれると考えられる。

4.4 今後の展望

最後に自治的集団研究に関する今後の展望について3点述べる。

第1に、研究方法である。自治的集団における研究方法は、学級満足度尺度を中心とした量的研究が中心であるが、上述の通り、学級内の自治的能力に絞って測定することのできる尺度が求められると考えられる。また、学級経営研究の方向性について阿部(2019)は「質問紙調査以外に他を組み合わせて研究の妥当性を高めていく必要がある」と主張していることから、今後は、自治的集団における児童生徒の認知を詳細に分析していく必要があると考えられる⁽⁹⁵⁾。さらに、近年は、抱井・成田(2016)が研究課題に対し、より深く探究するために、量的研究及び質的研究を組み

合わせて使う「混合型研究」が注目されていると指摘している⁽⁹⁶⁾。自治的集団研究においては、質的な調査方法を用いた研究が乏しいことから、量的な調査結果の妥当性を高めるために、発話・会話分析等、質的な調査方法を組み合わせ、混合型研究へと転換していく必要がある。

第2に、発達段階や学級の実態に応じた自治的集団の在り方についての検討である。本研究では、小学校中・高学年を対象とした実証研究がほとんどを占めていることが確認された。しかしながら、小学校低学年及び中・高等学校における自治の在り方についての実証研究は、ほとんど見られないのが現状である。したがって、今後は、小学校低学年、小学校以外の他校種における自治的集団の育成に関する科学的根拠を示した研究の蓄積が望まれることと、学級や学校のタイプ別に自治的集団の育成を志向した実証研究を行っていく必要があると考えられる。

第3に、自治的集団における児童の学級認知についての検討である。本研究は、学級集団のゴール像(河村(2007)⁽⁹⁷⁾、赤坂(2015)⁽⁹⁸⁾、白松(2017)⁽⁹⁹⁾)としての自治的集団について研究を概観してきたが、内田・前田(2016)は、このように学級の状態を把握するために行われてきた量的な調査方法に対し「これらの調査では、基本的に教師や研究者による学級の望ましい状態を前提として、現在の学級がどのような状態にあるのかを検討してきたと考えられ、児童生徒にとっての望ましい学級のあり方について十分に検討してきたとは言いがたい」と指摘している⁽¹⁰⁰⁾。また、藤村・河村(2013)が「個々の児童が認知する学級生活に対する満足度と、それを捉える担任教師の認知にはずれがある」と主張するように、自治的集団研究は、教師にとって良い学級像であり、そこに所属する児童生徒の認知面は明らかにされていない⁽¹⁰¹⁾。実際に、杉田(2013)は、自治的活動について「集団活動が内包する「両刃の剣」という表現を使いながら「学級集団が一致団結して、子どもたちが成長していくというプラス面がある一方で、集団活動そのものがいじめを生む原因になるという、忌むべきマイナス面があることも理解しておく必要がある」と述べている⁽¹⁰²⁾。また、白松(2017)は、「私たちが、意識的・無意識的に「理想」と考えている学級にも、常になじめない、あるいは考えが合わない児童生徒が存在する」と指摘している⁽¹⁰³⁾。さらに、友人関係への動機づけの視点から岡田(2013)は「誰もが親密な友人関係を享受しているわけではない」、「友人との関係が悩みの種になっている場合も少なくないかもしれない」と主張している⁽¹⁰⁴⁾。これらの指摘を踏まえるならば、教師にとってゴール像とされている自治的集団であっても、その集団に対して否定的な認知や、不適応感を抱く児童が一定数存在する可能性が推察できるため、自治的集団における児童の学級認知にも目を向けていく必要がある。

資料1 自治的集団公刊論文

No.	分類 (カテゴリー)	著者 (発表年度)	目的	調査対象者	研究方法	結果	課題
1	集団づくり論	山本 (1986)	・自己教育概念を発達論のカテゴリーとして捉え、自己教育に転化する教育の論理を、自治的集団づくりにおける自己教育主体の成長を中心にして訓育論の立場から考察すること		文献調査	・人格発達と自己教育との関係、教育と自己教育との関係について論究し、教育が自己教育に転化するときに人格は発達するということ	・自己教育主体の形成と自治的集団との関連は教育における自治とは何かを問うことなしには解明できないということ
			出典：「教育における集団概念の検討(I)：「教育における集団」の独自性を中心に」、教育学研究紀要, 31, pp.132-135.				
2	集団づくり論	照本 (1987)	・自治的集団形成に寄与することとなる人間関係が、集団の中でどのようにして発展にしていけるか検討すること		文献調査	・自治的集団の形成を前提とした集団の諸活動において、公式の関係と非公式の関係の相互作用を通して実現されるということ	・個人的な交わりの指導を集団の組織過程の中でどのように位置づけ、いかに児童の民主的な交わり関係を創造していくかということ
			出典：「集団的活動における児童相互の「交わり」関係の発展」、教育学論集, 13 巻, p.35-44.				
3	集団づくり論	山本 (1989)	・生活指導運動で用いられてきた自治概念の検討を通して、自治を導入する必要性、内容、自治的集団の集団像及び自治的集団づくりの方法論に関する視点の検討すること		文献調査	・教科外で自治的活動を組織することによってのみ自治的集団ができるというのではなく、集団が取り組むあらゆる活動を、集団の自治的集団への発展に貢献するものとして組織するということ	・新しい依存関係や交わり関係を結ぶためにも、客観的に発達課題の共有が求められるということ
			出典：「自治的集団づくりの実践構造」、金沢大学教育学部紀要教育科学編, 38, pp.65-74.				
4	話し合い活動	黒木 (1994)	・自治を志向した話し合い活動の実施が「望ましい集団活動」の育成に寄与するかどうかを検証すること	小学校3年生	発話分析	・「望ましい集団活動」を育成する手段として、学級活動の話し合い活動に視点を当てたが、自治的活動をその基本として取り組めば、最も有効な手だてであるということ ・話し合いは、事前の中心点を明確に絞り込めば、「心理的なつながり」も強まり、集団への所属感も出てくるということ	・子ども一人一人の効力感を高めるためには、授業に参加させる工夫が必要十分条件になるが、発言をしない子どもたちの内面にどのように迫ればよいのか更に考慮してみなくてはいけないということ
			出典：「効力感を高める望ましい集団活動の育成－「話し合い活動」の逐語記録による授業分析－」、琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 2, pp.77-93.				
5	教師の指導行動	蘭・高橋 (2010)	・生徒が自立し自らの手で学級の活動を作り上げるという望ましいスタイルとしての創発型学級の事例分析を通して考察を深めながら、これからの学級集団指導のあり方について提案を行うこと	小学校6年生 中学校3年生 高校3年生	事例分析	・創発型学級を生成するためには、公共性を学級集団指導として意識づけすることが必要であるということ	創発型学級を生成するためには、公共性を学級集団指導として意識づけすることが必要であるということ
			出典：「いかにして創発型学級は生成されるのか－オートシェイプを発動する「公共性」という場(field)－」、千葉大学教育学部研究紀要, 58, pp.239-245.				
6	自治的活動 クラス会議	高橋 (2010)	・ステイプン・R・コヴィーの「7つの習慣」を意識しながら「学級イベント活動」「話し合い活動」「相互評価」に取り組み、①何から先にすべきか計画を立て自分から行動する姿、②お互いの意見を尊重し、仲間と協力して活動する姿に迫れるようにすること	小学校3年生	振り返り 記述	・ねらいとしていた①何から先にすべきか計画を立て自分から行動する姿、②お互いの意見を尊重し仲間と協力して活動する姿に迫ることができた ・教師が意図的に設定した機会の中だけでなく、子どもたちが自分たちの時間を使って自分たちで行動し、協力して活動する自治的な姿を引き出すことができたということ	・7つの習慣と子どもたちに身につけるべき力との関連を整理し、指導モデルを確立すること ・短期的ではなく、学年をまたいだ長期的に継続できる取り組みを生み出すこと
			出典：「子どもたちが自治的活動を行う姿を求めて－「7つの習慣」を意識した取組を柱にして－」、教育実践研究, 第20集, pp.217-222.				

水流・赤坂：自治的集団に関する研究動向と今後の展望に関する一考察

7	学級満足度 クラス会議	川村 (2011)	・クラス会議を中心とした子ども同士のコミュニケーションの場の設定と工夫により、学級にまとまりのある親和的雰囲気ができるか検証すること	小学校5年生 計30名	Q-U アンケート 行動観察	・Q-U調査において、「侵害行為認群」と「学校生活不満足群」にわずかではあるが減少した ・コミュニケーションの質の向上、協力的態度の育成と学級の自治的雰囲気への向上に役立ったということ	・依然「非承認群」が多く、「かたさのある学級集団」の様相であること ・子どもたちの議論の質の向上を課題として研究を進めたいということ
出典：「協力的・自治的学級集団の育成－「クラス会議」を中心としたコミュニケーションの場づくりを通して」、教育実践研究，第21集，pp.227-232.							
8	その他	上森 (2012)	・自治的活動論の先行研究を整理し、現在における自治的活動論の課題を公共論の観点から検討すること		文献調査	・公共論を組み込んだ集団づくり論において、対抗的公共圏の視点をを用いることで「弱者」の視点から集団の力関係や、価値観の捉え直しを指導できるという有効性が示されたということ	・シティズンシップ教育、ジェンダー教育、インクルージョン論、リテラシー論などの知見も取り入れながら自治的活動において差異の保障される公共圏をいかにつくりだすか検討すること
出典：「学校教育における自治的活動の指導と公共論」、大阪市立大学教育学会教育学論集，第1巻，pp.39-48.							
9	学級満足度 教師の指導行動	河村 (2013)	・教育力の高い学級集団の状態に至るまでの過程を明らかにし、教師が学級経営を展開して行く上での指針を検討すること	小学校4年生 小学校5年生 小学校6年生 計10学級	Q-U NRT 参与参観	・児童たちの学級生活の満足感が高く、かつ、高い学力の定着が見られ、個々の児童のモラルが高くなってきている学級集団は、教師が学級集団内の教育的相互作用を促進する指導を行い、またそれによって児童が集団同一視を行っていることが推察されたということ	・全体で一斉の授業や活動を展開していく上で、個別対応に比重がかかり全体対応が不十分になってしまう場合と、逆に、全体対応力が優先され個別対応が不十分な場合への検討であるということ
出典：「教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討」、学級経営心理学研究，第2巻，pp.22-35.							
10	自治的活動	田中 (2014)	・児童の自治的な学年朝会の運営を通して、集団運営能力の育成と好ましい人間関係の変容を分析すること	小学校5年生 計52名	フィールドノート 質問紙調査	・学年朝会を企画・運営することを通して、集団を運営していく方法を学ぶことができた ・学年朝会を通して「リーダーの立場」と「フォロワーの立場」の両方を体験することで、それぞれの立場の思いを共有することができたということ ・学年朝会を通して継続的にCSSを学び、学んだスキルを通して互いに触れ合う中で、相手を尊重する好ましい人間関係が構築されていったということ	・5年生での取り組みであるため、学年朝会が6年生の児童会運営にどう影響したか、その効果を追跡調査していくということ
出典：「集団運営能力と好ましい人間関係を育むための事例的研究－児童の自治的な学年朝会の実践を通して－」、教育実践研究，第24巻，pp.199-204.							
11	学級満足度 自治的活動 話し合い活動	高橋 (2015)	・導入期、成長期、成熟期で現れた子供たちの姿を象徴する事象を分析することで、自問と話し合いの充実を図ることが、自治的集団を育むサイクルを機能させ、子供たちと共に創る自治的学級に近づくことに有効であるかを検証すること	小学校6年生 計25名	Q-U アンケート 行動観察	・自問と話し合いの充実を図ることが、自治的集団を育むサイクル(成長の省察→課題の発見→取り組みの選択→取り組みの実践)を機能させ、子供たちと共に創る自治的学級に近づくことに有効であったということ	・研究を通して、一定の成果が得られたと同時に、どこまで汎用性が認められるかが課題であるということ ・自治的集団を育むサイクルを機能させるための取り組みや、教師の働きかけについてより詳細に考察することが求められるということ
出典：「子供たちと共に創る自治的学級－自治的集団を育むサイクル－」、教育実践研究，第25巻，pp.193-208.							
12	学級満足度 自治的活動	高橋 (2016)	・「PDCAサイクル」を取り入れ、一人一人が全体のためになる行動について自覚を高めて改善への取り組み、振り返りを通して、自治的集団を形成していくこと	小学校4年生 計25名	Q-U 日記の記述 行動観察	・「振り返り」を中核とし、目的や課題を強く自覚させた「PDCAサイクル」は、自治的集団の育成に有効であったということ	・Q-Uの結果だけにとらわれず、児童の日常の様子から手立てを変更したり、新しく行ったりと、細かい「PDCAサイクル」を作っていく必要があるということ
出典：「児童同士で助け合う自治的学級集団の育成－振り返り活動を中核として－」、教育実践研究，第26巻，pp.193-198.							

13	教師の指導行動	蘭 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> ・創発学級を導いたと思われる事例、または、部分的に創発的な生徒の活動が見られる事例を分析し、創発的な活動を導く上での教師の取り組みや指導方法の傾向から創発学級を導いた事例をタイプ別に分類することで、創発学級を導く教師の学級経営の方法について明らかにすること 	現職教員計72名	教師用自由記述アンケート	<ul style="list-style-type: none"> ・創発学級を導く教師の学級経営の方法が明らかになった ①「承認・信頼関係重視型」事例は、初めに教師が面談等で入手した情報や日頃の観察から生徒たちを承認し、彼らとの信頼関係を築き取り組みを行い、信頼関係を軸に創発学級を導いたということ ②「生徒リーダー育成型」事例は、教師が生徒リーダーを見極め役割を付与することで、そのリーダーを中心として創発学級を導くものであったということ ③「リーダーシップ移行型」事例は、学級状況が比較的に良好な場合において、教師がリーダーシップを発揮してルールづくりや意識づけを行うことで、生徒に主体性を持たせ、生徒主体の創発学級を導くものであったということ 	<ul style="list-style-type: none"> ・これからの社会では主体性や自主性をもった人たちがより一層必要とされ、そういう資質をもつ彼らを育てるためにも創発学級を導くことは非常に重要なものとなってくるとのこと
出典：「創発学級を導く学級経営の方法の開発」、千葉大学教育学部研究紀要，第64巻，pp.265-273.							
14	教師の指導行動	荒巻・赤坂 (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ・自治的集団育成に関して「主体性」を發揮させ「共同体感覚」を高めることを促進する教師の指導行動を明らかにすること 	小学校6年生担任	参与参観	<ul style="list-style-type: none"> ・学級の参観において示唆されたこと ①教師が引っ張る直接的指導行動ではなく、提案、意見、感想の指導行動を意識すること ②児童に決定権がある話し合い活動を仲間と共に実施すること ③決定したことを実際に児童が実践、振り返り(省察)すること ④教師が直接的リーダーシップで引っ張るのではなく、児童に任せ児童の主体性を生かす間接的リーダーシップへ移行することで自治的集団へと高まっていくということ 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導行動の変容時期に合わせての尺度分析ではないため、教師の指導行動の変容が厳密な影響か判断しにくい点 ・随時の尺度分析と組み合わせるの必要性が考えられる ・話し合い活動において「課題発見、話し合い、課題解決実践、振り返り」を簡易なマニュアル化したものができれば、他学級などでも自治的学級づくりの指針が得られる可能性が考えられるということ
出典：「自治的集団への高まりを促進する教師の指導行動～主体性・共同体感覚の変容から～」、上越教育大学教職大学院研究紀要，第4巻，pp.1-11.							
15	その他	平野 (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ・「人格の形成」を核に特別活動の指導、特に自治的集団づくりや、主体者形成プログラムに言及し、埼玉県立浦和商業高校校定時制の学校づくりを分析すること 	埼玉県立浦和商業高校学生	参与参観	<ul style="list-style-type: none"> ・自治的活動の取り組みは、社会で生かす展望が必要であり、特にシチズンシップにおける社会の構成要素である「権利」「義務」「参加」「アイデンティティ」を視野におくプログラムを用意する必要性があるということ 	<ul style="list-style-type: none"> ・子供・青年が本気で向き合い、自己変革できる文化の質の吟味を進めるプロジェクトに取り組むべきであるということ
出典：「人格の形成に寄与する特別活動の自治的集団づくり一部活動指導の新たな視座」、駿河台大学教職論集，第4巻，pp.23-37.							
16	学級満足度自治的活動クラス会議	中田 (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ・学級目標を共有したルール定着化と自治的な活動促進の取り組み及び自律性支援を志向する教師の一貫した指導行動が、認め合いを促しルールを確立させ、適応的な行動に方向付け、学級適応とスクール・モラルを高めることにつながったかどうかを確認すること 	小学校5年生 小学校6年生 計23名	Q-U	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の活動の様子に認め合いやルールを順守する姿、親和的な学級雰囲気の中で仲間との交流を深める姿、そして意欲的に学習に取り組む姿が見られたということ 	<ul style="list-style-type: none"> ・学級適応とスクール・モラルの高まりに合わせた個別の支援の必要性が課題として推察されたということ ・ソーシャルスキル獲得の計画的な実施を加えた実践による検証を行う必要があるということ
出典：「学級目標を共有したルール定着化と自治的な活動促進の取り組み及び自律性支援を志向する教師の一貫した指導による児童の学級適応、スクール・モラルの変容—小学校高学年における事例報告—」、学級経営心理学研究，第8巻，pp.69-80.							

17	その他	松下 (2020)	・CiNiiの論文検索を手掛かりに、「自治的集団」研究の整理を行うこと		文献調査	・戦後教育の長きにわたり、児童生徒の主体性をどのように発揮させ、そして任せていくか議論されてきたということ ・「自治的集団に対して教師がどのようにかわるか」、「自治というものを教育課程上どのように位置づけ、教科と関連していくか」、「児童生徒の自治をどこまで認めるか」と言った視点は、どの時代も共通して議論されている視点であるということ	・河村や蘭らの研究などに触れていないということ ・「集団の発達段階」という視点や「公共」という視点で学校内の児童生徒の自治を考えていくこと
出典：「「自治的集団」研究の整理と今後の実践の視点」, 日本学級経営学会誌, 第2巻, pp.13-16.							
18	クラス会議	金子 (2021)	・クラス会議を行うことで、主体性が高まり、自治的集団に近づくのではないか、という仮説を検証し、自治的集団に近づくための手立てを明らかにすること	小学校3年生 計15名	主体性尺度 発話分析	・クラス会議を実施することを通して、児童の主体性が高まり、自治的能力が促進されたということ ・クラス会議の価値や望ましい態度、集団としてどのように成長してほしいといった教師の願いを繰り返し伝えること、そして、「提案・意見・感想」などの間接的な指導行動をとることで、児童の話し合いに対する意欲を高め、参加態度や行動に影響を及ぼし、主体性が高まったということ	・長期に渡ってクラス会議を実践するとともに、一つの尺度ではなく多角的に主体性の変容を捉えて検討する必要があるということ ・教師の指導行動との因果関係も詳細な分析が必要である ・他学年、他学級でも同じ結果が得られるか検証が必要であるということ
出典：「自治的能力を促進する手立ての研究ークラス会議の実践を通してー」, 教育実践研究, 第31巻, pp.187-192.							
19	その他	後藤 (2021)	・学習指導要領をもとに、自治的集団を育む道徳教育論を構築すること ・研究をマネジメントし、勤務校の道徳教育を充実させること ・生徒・教師集団を自治的集団にすること	中学校1年生 中学校2年生 中学校3年生 現職教員	アンケート調査 生活記録の記述 テキスト マイニング	・勤務校独自の道徳教育デザインを開発し、実践したことによって自治的生徒集団になれたということ ・研究主任として取り組んだマネジメントが、自治的教師集団にする成果を上げたということ	・道徳教育に対する理解と実践力は高まったものの、道徳の授業力については、手ごたえを感じられていない教師が多いということ ・生徒の自治力向上のため「小さな道徳」と「対話的な道徳」を連動させた授業の在り方を追及し広げる必要があるということ
出典：「研究主任として研究指定校の研究をマネジメントするー「自治的集団」を目指す道徳教育の研究ー」, 愛知教育大学研究紀要, 第12巻, pp.351-360.							

引用文献

- (1) 文部科学省：「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」, 2016,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2023年1月2日閲覧)
- (2) 文部科学省：「小・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」, 2017,
https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf (2023年1月2日閲覧)
- (3) 文部科学省：「小・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編」, 2018,
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf (2023年1月2日閲覧)
- (4) 前掲(3)
- (5) 前掲(3)
- (6) 脇田哲郎：「学級経営の充実に資する小学校係活動の研究」, 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 第9号, pp.139-146, 福岡教育大学, 2019.
- (7) 近藤憲一郎：「話し合い活動」押谷由夫・宮川八岐編『重要用語300の基礎知識12巻 道徳・特別活動重要語句300の基礎知識』, pp.202, 明治図書, 2000.
- (8) 宮橋小百合・中山真弘・須佐宏：「特別活動における学級会の取り組みの意義と展望」, 和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究, No.2, pp.65-74, 和歌山大学, 2017.
- (9) 杉田洋：「よりよい人間関係を築く特別活動」, pp.132-133, 図書文化, 2009.
- (10) 河村茂雄：「データが語る① 学校の課題」, pp.10-23, 図書文化, 2007.

- (11)河村茂雄：「日本の学級集団と学級経営」, pp. 75-102, 図書文化, 2010.
- (12)赤坂真二：「自ら向上する子どもを育てる学級づくり 成功する自治的集団へのアプローチ」, pp. 10-20, 明治図書, 2015.
- (13)蘭千壽：「創発学級を導く学級経営の方法の開発」, 千葉大学教育学部研究紀要, 第 64 巻, pp. 265-273, 千葉大学 2016.
- (14)前掲(13), pp. 265-273.
- (15)前掲(10), pp. 10-23.
- (16)白松賢：「学級経営の教科書」, pp. 87-108, 東洋館出版, 2017.
- (17)松下崇：「「自治的集団」研究の整理と今後の実践の視点」, 日本学級経営学会誌, 第 2 巻, pp. 13-16, 日本学級経営学会, 2020.
- (18)石川美智子：「学級経営の動向-学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査-」, 仏教大学教育学部論集, 第 27 号, pp. 15-32, 仏教大学, 2016.
- (19)前掲(12), pp. 10-20.
- (20)前掲(17), pp. 13-16.
- (21)前掲(3)
- (22)前掲(10), pp. 10-23.
- (23)前掲(12), pp. 10-20.
- (24)蘭千壽・高橋知己：「創発学級のすすめ:自立と協同を促す信頼のネットワーク」, pp. 27-38, ナカニシヤ出版, 2016.
- (25)前掲(16), pp. 92-95.
- (26)前掲(18), pp. 15-32.
- (27)前掲(17), pp. 13-16.
- (28)瀧澤聡・酒井均・柘植雅義：「教員のための研究のすすめ方ガイドブックー「研究って何?」から学会発表・論文執筆・学位取得まで」, pp. 43-45, 遠見書房, 2019.
- (29)赤坂真二：「赤坂版「クラス会議」バージョンアップガイド みんなの思いがクラスをつくる!」, ほんの森出版, pp. 10-13, 2016.
- (30)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, 上越教育大学, 2020.
- (31)前掲(18), pp. 15-32.
- (32)川喜田二郎：「KJ 法ー混沌をして語らしめる」, pp. 57-176, 中央公論社, 1986.
- (33)前掲(2)
- (34)河村茂雄：「担任教員が学級集団づくりに困難を抱える要因の検討ー自己調整の視点からー」, 学級経営心理学研究, 第 5 巻, pp. 1-8, 学級経営心理学会, 2016.
- (35)片倉徳生・後藤広太郎・後藤守：「学級経営の困難さと教師像に関する研究」, 北海道文教大学研究紀要, 第 42 号, pp. 39-50, 北海道文教大学, 2018.
- (36)田中亮・奥住秀之：「小学校・指導困難学級の学級経営から見た教師論に関する指導と生徒指導を中心とした子ども理解のために」, 東京学芸大学研究紀要, 第 71 巻, pp. 315-323, 東京学芸大学, 2020.
- (37)赤坂真二：「日本学級経営学会第 1 回研究大会 記念講演「日本学級経営学会」設立にむけて」, 日本学級経営学会誌, 第 2 巻, pp. 27-29, 日本学級経営学会, 2020.
- (38)全国生活指導研究協議会編：「学級集団づくり入門」, pp. 77, 明治図書, 1971.
- (39)松下一世：「「集団づくり」論の推移ー人権の視点からの再考ー」, 佐賀大学研究紀要, 第 16 巻, pp. 1-10, 佐賀大学, 2012.
- (40)前掲(39)
- (41)山本敏郎：「自治的集団づくりの実践構造」, 金沢大学教育学部紀要教育科学編, 第 38 巻, pp. 259-271, 金沢大学, 1989.
- (42)蓮尾直美・安藤知子：「学級の社会学 これからの組織経営のために」, pp. 39, 東洋館出版, 2017.
- (43)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.
- (44)前掲(43)
- (45)前掲(10), pp. 10-23.
- (46)高橋聡将：「児童同士で助け合う自治的学級集団の育成ー振り返り活動を中核としてー」, 教育実践研究, 第 26 巻, pp. 193-198, 2016.
- (47)川村孝樹：「協力的・自治的学級集団の育成ー「クラス会議」を中心としたコミュニケーションの場づくりを通して」, 教育実践研究, 第 21 集, pp. 227-232, 上越教育大学, 2011.
- (48)高橋健一：「子供たちと共に創る自治的学級ー自治的集団を育むサイクルー」, 教育実践研究, 第 25 巻, pp. 193-208, 上越教育大学, 2015.
- (49)中田康亮：「学級目標を共有したルール定着化と自治的な活動促進の取り組み及び自律性支援を志向する教師の一貫した指導による児童の学級適応, スクール・モラルの変容ー小学校高学年における事例報告ー」, 学級経営心理学研究, 第 8 巻, pp. 69-80, 日本学級経営心理学会, 2019.
- (50)前掲(46), pp. 193-198.
- (51)前掲(47), pp. 227-232.
- (52)前掲(48), pp. 193-208.

- (53) 前掲(49), pp. 69-80.
- (54) 藤村一夫・河村茂雄：「学級生活満足度のタイプによる児童認知と教師認知のずれの実態と要因」, 学級経営心理学研究, 第2巻, pp. 1-7, 日本学級経営心理学会, 2013.
- (55) 前掲(43)
- (56) 黒木義成：「効力感を高める集団活動の育成「話し合い活動」の筑後記録による授業分析」, 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 第2号, pp. 77-93, 琉球大学, 1994.
- (57) 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, 2014a.
- (58) 金子萌南：「自治的能力を促進する手立ての研究ークラス会議の実践を通してー」, 教育実践研究, 第31巻, pp. 187-192, 上越教育大学, 2021.
- (59) 高橋健一：「子どもたちが自治的活動を行う姿を求めてー「7つの習慣」を意識した取組を柱にしてー」, 教育実践研究, 第20巻, pp. 217-222, 上越教育大学, 2010.
- (60) 前掲(47), pp. 227-232.
- (61) 前掲(49), pp. 69-80.
- (62) 前掲(58), pp. 187-192.
- (63) 蘭千壽・高橋知己：「いかにして創発型学級は生成されるのかーオートポイエーシスを発動する「公共性」という場ー」, 千葉大学教育学部研究紀要, 第58巻, pp. 239-245, 千葉大学, 2010.
- (64) 蘭千壽：「創発学級を導く学級経営の方法の開発」, 千葉大学教育学部研究紀要, 第64巻, pp. 265-273, 千葉大学, 2016.
- (65) 河村茂雄：「教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討」, 学級経営心理学研究, 第2巻, pp. 22-35, 日本学級経営心理学会, 2013.
- (66) 荒巻保彦・赤坂真二「自治的集団への高まりを促進する教師の指導行動ー主体性・共同体感覚の変容からー」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 第4巻, pp. 1-11, 上越教育大学, 2017.
- (67) 前掲(66), pp. 1-11.
- (68) 前掲(66), pp. 1-11.
- (69) 上森さくら：「学校教育における自治的活動の指導と公共論」, 大阪市立大学教育学会教育学論集, 第1巻, pp. 39-48, 大阪市立大学, 2012.
- (70) 平野和弘：「人格の形成に寄与する特別活動の自治的集団づくり：部活動指導の新たな視座」, 駿河台大学研究紀要, 第4巻, pp. 23-27, 駿河台大学, 2019.
- (71) 前掲(17), pp. 13-16.
- (72) 河村茂雄・武蔵由佳：「実践「みんながリーダー」の学級集団づくり」, pp. 8-28, 図書文化, 2015.
- (73) 前掲(64), pp. 265-273.
- (74) 後藤裕考：「研究主任として研究指定校の研究をマネジメントするー「自治的集団」を目指す道徳教育の研究ー」, 愛知教育大学研究紀要, 第12巻, pp. 351-360, 愛知教育大学, 2021.
- (75) 前掲(1)
- (76) 櫻井茂雄：「子どものこころを測定するために 堀洋道(監修)櫻井茂雄・松井豊(編)心理測定尺度集IV」, pp. 399-403, サイエンス社, 2007.
- (77) 前掲(58), pp. 187-192.
- (78) 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」, 臨床教科教育学会誌, 第14巻, 2号, pp. 1-12, 臨床教科教育学会, 2014b.
- (79) 前掲(47), pp. 227-232.
- (80) 前掲(49), pp. 69-80.
- (81) 前掲(78), pp. 1-12.
- (82) 田中博徳：「集団運営能力と好ましい人間関係を育むための事例的研究ー児童の自治的な学年朝会の実践を通してー」, 教育実践研究, 第24巻, 上越教育大学, pp. 199-204.
- (83) 前掲(48), pp. 193-208.
- (84) 前掲(46), pp. 193-198.
- (85) 前掲(9), pp. 132-133.
- (86) 前掲(72), pp. 8-28.
- (87) 松崎学：「学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化」, 山形大学教職・教育実践研究, 第1巻, pp. 29-38, 山形大学, 2006.
- (88) 前掲(12)
- (89) 古庄高：「アドラー心理学と学校教育」, 神戸女学院大学論集, 第54巻, 第2号, pp. 151-161, 神戸女学院大学, 2007.
- (90) 大前暁政：「子どもを自立へ導く学級経営ピラミッド」, pp. 136-139, 明治図書, 2015.
- (91) 前掲(64), pp. 265-273.
- (92) 前掲(66), pp. 1-11.
- (93) 前掲(48), pp. 193-208.
- (94) 前掲(66), pp. 1-11.
- (95) 阿部隆幸：「『学級経営』研究の整理と今後の方向性」, 日本学級経営学会誌, 第1巻, pp. 5-8, 日本学級経営学会,

2019.

- (96) 抱井尚子・成田慶一：「混合研究への誘い 質的・量的研究を統合する新しい実践研究アプローチ」, pp. 5-13, 遠見書房, 2016.
- (97) 前掲(10), pp. 10-23.
- (98) 前掲(12), pp. 10-20.
- (99) 前掲(16), pp. 92-95.
- (100) 内田沙希・前田基成：「中学生が学級に関して大事に考えている事柄の検討-質問紙調査の分析を通じて-」, 共生教育学研究, 第5巻, pp. 53-60, 筑波大学, 2016.
- (101) 前掲(54), pp. 155-158.
- (102) 杉田洋：「自分を鍛え, 集団を創る! 特別活動の教育技術」, pp. 24-25, 小学館, 2013.
- (103) 前掲(16), pp. 1-7.
- (104) 岡田涼：「友だちとのかかわりを促すモチベーション-自律的動機づけからみた友人関係-」, pp. 4-15, 北大路書房, 2013.

協同学習に対する自律的な動機づけに働きかける教師の信念 及びそれに規定された指導行動に関する事例研究

寺岡 幸作(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

本研究は、協同学習に対する児童の自律的な動機づけに働きかける教師の信念及びそれに規定された指導行動を明らかにすることを目的とした。教師へのインタビューや授業での教師の発話を分析した結果、協同学習に対する児童の自律的な動機づけに働きかける教師は、「受容的態度・児童同士をつなげる」「児童の声を聴き、つなげる」「児童の意見を中心に据える」等の信念を中心にもち、児童の意見を授業の中心に据え、その意見をつなげたり意見交流の場を設けたり児童の意見を価値づけたりする等、協同学習における心理的欲求を充足するような指導行動を行い、協同学習に対する自律的な動機づけを高めていることが示唆された。

キーワード

協同学習, 自律的な動機づけ, 心理的欲求の充足, 信念, 指導行動

1 問題の所在と目的

中央教育審議会(2016)によると、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことが求められている⁽¹⁾。また、中央教育審議会(2021)は、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して(答申)」において、多様な他者と協働しながら、他者を価値ある存在として尊重し、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することが重要であると述べている⁽²⁾。これらのことから、「協働的な学び」を実現していくためにも、多様な他者を理解し、協働することのできる資質・能力が求められていると推察される。この協働的な学びについて、文部科学省(2015)は、教育課程企画特別部会の論点整理の中で、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる『アクティブ・ラーニング』)」について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた」と述べており⁽³⁾、その上で、文部科学省(2017)は、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)を推進することが求められる」と表記されている⁽⁴⁾。つまり、主体的・協働的な学びとアクティブ・ラーニングはほぼ同義であるとともに、その実現が求められていることが窺える。

アクティブ・ラーニングの実現について、関田(2017)は、「協同学習は知識・理解の定着とともに、協働性・社会性を育む教育方法として現場に根付いており、これは、態度形成まで学習成果の範疇とする『アクティブ・ラーニング』が目指すところと大きく重なる」と述べ、協同学習の実現がアクティブ・ラーニングの実現につながることを主張している⁽⁵⁾。関田(前掲)は、協同学習において、児童が、他者と協働する意味を理解し、自身の学習を主体的に選択・決定することが求められると述べている⁽⁶⁾。また、関田・安永(2005)は、協同学習とは「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協働の意義に気づき、協働の技能を磨き、協働の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」としている⁽⁷⁾。単に少人数のグループ学習をすることが協同学習なのではなく(Johnsonら, 2002; 石田他, 2010⁽⁸⁾)、協働の意義や価値を理解し、協力し学び合うというような理念を大切にすることが求められている。これらの先行研究を概観すると、協同学習とは「協働の意義や価値を理解し、協力し学び合うこと」と定義することができ、先に述べた中央教育審議会(前掲, 2016; 前掲, 2021⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾)の指摘とも合致していると考えられる。そこで、本研究では、協働的な学びの実現に寄与することとなる協同学習に着目していくこととする。

協同学習の研究では、Johnsonら(2002)や杉江(2004)、関田(2017)等、多くの研究がなされ⁽¹¹⁾⁽¹²⁾⁽¹³⁾、学習面や社会性育成の面に効果をもたらすことが明らかにされてきた(杉江, 2004; 町・中谷, 2014⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾)。しかし、協同学習において、ペアやグループでの学習を設定しただけでは協同学習の効果はなく、子どもたちの相互作用を促すような動機

づけが必要であるとしている (Johnson ら, 2002 ; 石田他, 2010⁽¹⁶⁾)。また, 古庄(2008)は, 教師は生徒が協力するよう動機づけるためのスキルを学ぶ必要があると述べており⁽¹⁷⁾, 熊谷(2017)は, 児童の互恵的な相互作用を活発にするには, グループのメンバー以上に教師の影響力や働きかけが重要であると指摘している⁽¹⁸⁾。そして, 佐藤(1996)や杉江(2011), 西川(2014)は, 協同学習において, 授業の方法(構造)以上に, その考え方, ビジョン, 哲学などの意識が重要であると主張している⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾⁽²¹⁾。これらのことから, 協同学習において, 教師の考え方やビジョンをもとにした児童への動機づけ等の教師の働きかけが重要であると考えられる。

教師の働きかけを支えるものとして, 黒羽(2005)は, 教師の「信念」を挙げている⁽²²⁾。黒羽(2005)は, 教室での行動選択の根底に存在する「教師の信念」が教授・学習活動とその対象である子どもの捉え方を規定していると述べている⁽²³⁾。また, 黒羽(1999)は, Rokeach, M. (1968)の研究をもとに, 関連する信念の数が多いほど, 「その人らしい行動傾向」となって表出するとも述べている⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾。さらに, 三島ら(2010)は, 教師が自身の信念を指導行動によって示していく影響過程構造のモデルを示し, 常に信念に沿って指導行動を行うということは, 教師が自然に自信や一貫性のある指導行動をとるということにつながり, 児童の中に自信のある一貫した教師認知像が出来上がってくると述べている。この認知像が「自信・一貫性」という教師の潜在的な影響力となり, 教師の指導行動をさらに効果的にしていくと述べている⁽²⁶⁾。これらのことから, 教師の指導行動は信念に規定されており, 関連する信念が多く見られるものほどその人らしい行動傾向となって指導行動に多く表出していると推察できる。これらの黒羽や三島らの主張と, 先述した協同学習における教師の考え方・ビジョンなどの意識や教師の働きかけの重要性を概観すると, 両者の主張は合致していると考えられる。つまり, 協同学習の効果を高めるためには, 指導行動のみならず, それを規定する教師の信念を検討する必要があると考えられる。

一方, 協同学習での指導行動について, 児童の動機づけに着目した岡田(2008)は, 協同学習のような友人との学習活動は, 学習と友人関係の両側面での利点をもたらすものであり, その促進にとって自律的な動機づけの役割は重要であるといえ, 友人との学習活動を促すには, 生徒がもつ動機づけに教師が働きかけることが有効であると主張している⁽²⁷⁾。また, 岡田(2014)は, 自己決定理論 (self-determination theory: Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2009) の枠組みから⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾, 仲間との協同的な学習に対する動機づけのタイプを内発的動機づけ, 同一化的調整, 取り入的調整, 外的調整の4つに概念化している⁽³⁰⁾。自己決定理論において, これらの動機づけの在り方は様々な環境的要因によって影響を受けることが想定されている。そして, その影響の方向性を決める要因として, 3つの基本的な心理的欲求(自律性欲求, 有能感欲求, 関係性欲求)の充足を重視している。自律性欲求は, 自身の行動の起源でありたいという欲求である。有能感欲求は, 様々な活動を通して能力を高めたいという欲求である。関係性欲求は, 他者と温かい関係を築きたいという欲求である。環境がこれらの欲求を充足するとき, より自律的な動機づけ(内発的動機づけ, 同一化的調整)が高まるとされている (Ryan & Deci, 2009; Vallerand & Ratelle, 2002⁽³¹⁾⁽³²⁾)。これらのことから, 自律性や有能感, 関係性を感じられるような協同学習を設定することは, 児童の自律性を支援するとともに, 友人との学習活動への動機づけを促進することにつながると推察できる。

しかし, 岡田(2015)は, 仲間との協同学習に対する動機づけを支える方法が明らかにされていないとし, 心理的欲求を充足することで協同学習に対する自律的な動機づけを高めるための具体的な指導や実践の在り方について検討する必要があると主張している⁽³³⁾。児童の協同学習に対する自律的な動機づけに働きかける教師の信念及びそれに規定された指導行動の具体に関する研究は管見の限り見当たらない。そこで, 本研究では, 協同学習に対する児童の自律的な動機づけに働きかける教師の信念及びそれに規定された指導行動を明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

2.1 調査期間

令和4年4月8日～6月30日

2.2 調査対象

- ・A 県公立小学校 第6学年B組26名, 第6学年担任教師(以下, 担任)
- ・算数(9時間), 理科(7時間), 社会(6時間), 道徳(1時間), 総合(3時間), 学活(2時間)の計4教科2領域の授

業を参与観察した。国語については、5学年担任との教科別担任制により、6学年担任が実施しないため、調査対象としなかった。様々な教科・領域の授業での指導行動を観察することで、三島・淵上(2010⁽³⁴⁾)が主張する、担任の信念に沿った自信や一貫性のある指導行動が見て取れると考えられる。

2. 3 担任の選定理由

本研究では、児童の協同学習に対する自律的な動機づけに働きかける教師の信念及びそれに規定された指導行動について明らかにすることを目的としている。担任は、調査対象校が主催する学級経営サークルに所属しており、「教室の中で友だちが周りにいるのだから、友だち同士で話す時間をとりたい」「友だちの意見を聞いて、『あ、こういう意見もあるんだ』とか『あ、友だちはここを見ていたんだ』とか思うようにしたい」等、児童同士がかかわり合い学び合うことの意義や良さを捉えていることをインタビューで語っている。また、担任は、2019年度に算数における協同学習の授業を調査対象校で実践し、論文にまとめている。さらに、担任は、目指す子ども像についてのインタビューに対して「子ども同士で意見などでつながる姿」や「友だちから学ぶ姿」等、担任が目指す子ども像が本研究の協同学習の定義と方向性が近いことが窺える。これらのことから、担任は、協同学習の実践に熟達し、志向していることが窺える。さらに、同学級経営サークルに所属している調査対象校の校長は、担任が児童一人一人の特性を見極めながら接し、児童同士を関わらせながら協同学習を行い、児童が自ら進んで学習や活動に取り組むように授業や活動づくりを工夫していることを認識している。これらのことから、担任の指導行動は本研究に適していると判断し、当該の担任を調査対象とした。なお、担任の選定については、第1筆者、校長による協議の上決定した。

2. 4 本研究における協同学習について

本研究における協同学習を「協同の意義や価値を理解し、協力し学び合うこと」と定義する。杉江(2011)は、「協同学習は教育の基本的な考え方を体系的に示す教育理論であり、教育の原理なのです。」と主張している⁽³⁵⁾。つまり、協同学習は技法ではなく考え方であることが窺える。また、「協同」、「協働」、「協同的な」、「協働的な」等の違いについては未だ定まった統一見解がなく、包括的な意味で使われている(関田・安永, 2005; 杉江, 2011⁽³⁶⁾⁽³⁷⁾)。そこで、本研究では、協働学習や協同的な学習、協働的な学習等を協同学習と同義として捉える。さらに、杉江(2011)は「学級全体の意見交流を協同学習として展開することができます。一斉の協同学習です。」と述べていることから⁽³⁸⁾、本研究では、上記の協同学習の定義をもとにした学級全体での意見交流においても協同学習と捉える。

2. 5 効果の測定材料と分析方法

2. 5. 1 分析Ⅰ

2. 5. 1. 1 協同的な学習における心理的欲求の充足尺度

児童の協同学習に対する心理的欲求の充足の度合いを調べるため、岡田(2014b)によって作成された協同的な学習における心理的欲求の充足尺度⁽³⁹⁾を筆者が一部修正し、筆者を含んだ現職経験10年以上の小学校教諭3名での協議の上作成したものをを用いる。本尺度は、仲間との協同学習における心理的欲求の充足を尋ねるものであり、自律性欲求の充足、有能感欲求の充足、関係性欲求の充足の3下位尺度からなり、各3項目ずつの計9項目を5件法で尋ねた。なお、本尺度は4月にプレテスト、6月にポストテストを実施し、分析には、中野・田中(2012)の「js-STAR」⁽⁴⁰⁾を用いて対応のあるt検定を行った。

2. 5. 1. 2 協同的な学習に対する動機づけ尺度

児童の協同学習に対する自律的な動機づけについての認識や協同的な学習における心理的欲求の充足尺度との関連を調べるため、岡田(2014a)によって作成された協同的な学習に対する動機づけ尺度を用いる⁽⁴¹⁾。この尺度は、仲間との協同学習に対する動機づけを尋ねるものであり、内発的動機づけ、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整の4下位尺度からなり、各3項目ずつ計12項目を5件法で尋ねた。本研究は、協同学習に対する自律的な動機づけの認識を見取るため、協同学習に対する自律的な動機づけを構成する内発的動機づけ、同一化的調整の2下位尺度の各3項目ずつ、計6項目を分析対象とした。なお、本尺度は4月にプレテスト、6月にポストテストを実施し、分析には、中野・田中(2012)の「js-STAR」⁽⁴²⁾を用いて対応のあるt検定を行った。

2. 5. 2 分析Ⅱ

2. 5. 2. 1 担任の信念と指導行動

黒羽(1999)や三島・淵上(2010)は、教師の語りに着目し、収集した語りを分析することで教師の信念を明らかにしている⁽⁴³⁾⁽⁴⁴⁾。そのため、本研究においても担任の信念を抽出するため、半構造化インタビューを実施する。インタビュー内容は、「日々の教育活動・授業で大切にしていることを教えてください」「子どものかかわりで心掛けていることはどんなことですか」「今日の授業で大事にされたことはどんなことですか」、を質問の柱にし、三島・淵上(2010)を参考に⁽⁴⁵⁾、担任の影響力や指導行動、信念について授業後に尋ねる。また、学級集団全体を対象とした指導行動場面や学級集団の中にいる児童個人を対象にした指導行動場面、個別指導時の児童個人を対象にした指導行動場面での指導行動と信念との関わりについても尋ねた。それらの担任の語りを佐藤(2008)の質的データ分析法を参考にしてカテゴリー分析をした⁽⁴⁶⁾。文章化したインタビューデータを意味のある内容ごとに区切り、文章セグメントを抽出した(セグメント化)。そして類似しているものを集めてカテゴリーにしていって(カテゴリー化)。セグメント化とカテゴリー化については、筆者を含む現職経験10年以上の小学校教諭3名での協議の上分析を行い、一致率は87.5%であった。その後、妥当性を高めるため、必要に応じてインタビューデータまで戻り、意見が一致するまで協議した。このようにして担任がもつ指導に対する考えやその根底にある価値観を抽出した。また、黒羽(1999⁽⁴⁷⁾)が述べるように、より多く語られる内容が担任の指導行動の傾向として表出しやすい信念であるため、その内容に関して話していた時間の割合が大きい順に、担任のより強い信念として捉える。次に、抽出された信念に規定される指導行動を発話場面から明らかにするため、担任の指導行動を参与観察し、フィールドノート・発話プロトコルを作成し、担任の信念と関連があると考えられる指導行動を筆者を含む現職経験10年以上の小学校教諭3名で協議の上抽出した。そして、指導行動と心理的欲求や自律的な動機づけとの関連を分析した。

3 結果と考察

3. 1 分析 I

3. 1. 1 協同的な学習における心理的欲求の充足尺度

尺度の信頼性を検討するために、尺度全体と下位尺度で Cronbach の α 係数を算出した結果、全体は $\alpha = .904$ であった。下位尺度ごとでみると、第1因子 $\alpha = .786$ 、第2因子 $\alpha = .833$ 、第3因子 $\alpha = .826$ 、と、十分な信頼性が確認された。

表1の協同的な学習における心理的欲求の充足尺度結果では、有意な変化は見られなかった。天井効果に近い結果となったことが要因として考えられる。次に、下位因子である3つの心理的欲求の充足尺度結果では、自律性欲求に有意な上昇が見られた。その他の欲求については、「 $Mean + S. D. > 15$ 」となり、天井効果がみられた。

表1 協同的な学習における心理的欲求の充足尺度結果

	4月	6月	$N = 26$
	<i>Mean (S. D)</i>	<i>Mean (S. D)</i>	<i>t 値</i>
全体	39.19(5.76)	39.88(5.21)	1.13 <i>n. s.</i>
自律性欲求	12.61(2.06)	13.38(1.74)	2.70*
有能感欲求	13.34(1.99)	13.53(1.98)	0.66 <i>n. s.</i>
関係性欲求	13.23(2.47)	12.96(2.08)	1.02 <i>n. s.</i>

* $p < .05$ ** $p < .01$

3. 1. 2 協同的な学習に対する動機づけ尺度

表2の協同的な学習に対する動機づけ尺度結果では、学級全体に有意な上昇が見られた。調査期間において協同的な学習に対する動機づけが高まったことが窺える。

表2 協同的な学習に対する動機づけ尺度結果

	4月	6月	$N = 26$
	<i>Mean (S. D)</i>	<i>Mean (S. D)</i>	<i>t 値</i>
全体	25.88(4.92)	27.69(3.25)	2.47*

* $p < .05$ ** $p < .01$

3. 1. 3 分析Ⅰについての考察

協同的な学習における心理的欲求の充足尺度結果では、天井効果に近い結果により有意な変化が見られなかった。また、下位因子である3つの心理的欲求の充足尺度結果では、自律性欲求に有意な上昇が見られ、その他の欲求については、天井効果により有意な変化は見られなかった。協同的な学習に対する動機づけ尺度結果では、学級全体に有意な上昇が見られたことから、協同的な学習に対する動機づけが高まったことが明らかとなった。これらの結果を踏まえて以下で考察する。

関係性欲求と有能感欲求は、4月から6月に有意な変化が見られなかったが、岡田(2015)によると、「心理的欲求の充足や動機づけは、年間を通して個々の児童のなかで強く安定しているわけではなく、協同的な学習の経験のなかで、ある程度変動し得る」と述べており⁽⁴⁸⁾、また、安藤・岡田(2007)によると、関係性欲求と有能感欲求は担任やクラスメート等の重要な他者からの外発的な影響を受けることが指摘されている。さらに、重要な他者からの関心や良好にかかわろうとする働きかけが関係性欲求の充足に影響を及ぼし、重要な他者からの分かりやすいフィードバックが有能感欲求の充足に影響を及ぼしていると述べている⁽⁴⁹⁾。これらのことから、6月時点でも関係性欲求と有能感欲求の充足が高水準であった要因として、調査期間中の協同的な学習の経験での重要な他者からの外発的な影響が考えられる。すなわち、調査期間中の協同学習の中で、担任や他の児童から関心をもたれたことや、良好な関係をつくろうと働きかけられたことで、6月時点でも関係性欲求の充足が高水準であったと推察される。また、担任や他の児童から肯定的なフィードバックを与えられるなど、担任や他の児童による分かりやすいフィードバックが児童の有能感欲求の充足に影響を与えたと考えられる。次に、自律性欲求が有意に上昇したことについて考察すると、安藤・岡田(2007)は、自律性欲求は内発的な動機づけを維持する重要な要素であると述べ⁽⁵⁰⁾、桜井(1997)は、外発的な動機づけから内発的な動機づけへ徐々に移行することが自律的な動機づけにつながることを主張している⁽⁵¹⁾。これらのことから、本研究では、まず先述したように外発的な影響により関係性欲求や有能感欲求が充足され、次に内発的な動機づけとしての要素をもつ自律性欲求が充足され有意に上昇したと考えられる。この段階的な心理的欲求の充足は、桜井(2017)の「関係性欲求が充足され、次に有能さへの欲求が充足され、そして最後に自律性欲求が充足されるという順序も重要であり、自律性欲求が充足された状態であれば他の欲求もほぼ充足されている」という主張⁽⁵²⁾と合致していると考えられる。最後に、協同的な学習に対する動機づけが高まったことについて考察すると、岡田(2015)は「心理的欲求が充足されることで、児童は協同的な学習に対して自律的な動機づけを高める」⁽⁵³⁾と述べている。このことから、本研究でも同様に3つの心理的欲求が充足されたことで協同的な学習に対する動機づけが高まったと推察される。

自己決定理論において、自律性支援的な教師行動や教室環境が、学習への自律的な動機づけを高めることが示されている(Soenens&Vansteenkiste, 2005 ; Vallerand et al, 1997⁽⁵⁴⁾⁽⁵⁵⁾) ことから、これらの結果に、教師行動が影響している可能性が考えられる。

3. 2 分析Ⅱ

3. 2. 1 担任の信念

インタビューデータをセグメント化した結果、56個のセグメントが生成された。以下にカテゴリーの特徴をより表していると考えられるセグメントの抜粋を示す。その後、分析の手順の通り、類似しているものを集めてカテゴリー化した結果、表3のように「受容的態度・児童同士をつなげる」「児童の声を聴き、つなげる」「児童の意見を中心に据える」「友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに」「前向きな期待をもち、児童に任せる・選択させる」「楽しく幸せに」の6個のカテゴリーが生成された。なお、割合は、各内容に関して担任が話っていた時間の割合を示している。

表3 担任の信念カテゴリー

担任の信念カテゴリー (割合)	セグメント(抜粋) N=56
受容的態度・児童同士をつなげる (30%)	S 児が他の児童とかかわることを期待している／何か問題が起こった時に、S 児に友だちとの関わり方を実感させたい／その都度友だちとかかわり方を個別指導する／周りから認められる関係を増やしてあげたい (N=20)
児童の声を聴き、つなげる (18%)	子どもの言葉や声を繋げていくところに憧れをもつ／児童の話を受け入れることを大事にしている／児童の話を受けて話を広げられるようにしている。 (N=11)
児童の意見を中心に据える (18%)	教室の中で友だちが周りにいるのだから、友だち同士で話す時間をとりたい／ランダム指名をしても児童がちゃんと意見を言えているのでいい状態／理想の姿として、子ども同士で意見などでつながる姿 (N=10)

友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに(16%)	全体的に横の関係が薄い気がする。横の糸をつなげるために、クラス会議などをしようとも考えている／友だちの意見を聞いて、「あ、こういう意見もあるんだ」とか「あ、友だちはここを見ていたんだ」とか思うようにしたい (N=8)
前向きな期待をもち、児童に任せる・選択させる(9%)	できるのかな?と思ってやらせてみたらちゃんとできることにびっくりした／声をかけなくても動ける子たち。逆にやる気がありすぎて衝突するほどである (N=4)
楽しく幸せに(9%)	教師の役目は、子どもが楽しく学校に来れるようにすること／教師の役目は、人として幸せに生きていけるようにすること (N=3)

上位4つの信念カテゴリーに着目し概観すると、上位4つの信念は、児童同士をつなげることと児童の意見を重視することを意味しているカテゴリー群であると考えられる。担任がインタビューで、授業の“理想の姿として、子ども同士の意見などでつながる姿”と語っていることから、そのことが窺える。また、「前向きな期待をもち、児童に任せる・選択させる」の信念では、児童に任せることで児童の良い姿が見られることを認識している。「楽しく幸せに」の信念では、“教師の役目”と語っていることから、教師として大切にしたい信念として児童を「楽しく幸せに」することを重視していることが窺われる。

これらのことから、担任は、主に児童同士をつなげることと児童の意見を重視することを信念の中心に据えていることが窺われる。黒羽(1999)が述べるように、関連する信念の数が多いほど、その人らしい行動傾向となって表出することから⁽⁵⁶⁾、上位4つの信念で見られる児童同士をつなげることと児童の意見を重視するという信念が指導行動に現れる可能性が考えられるため、上位4つの信念に規定された指導行動について分析していく。

3. 2. 2 担任の信念に規定された指導行動

担任の信念カテゴリーの上位4つの信念をもとに、それに規定されると考えられる特徴的な指導行動を発話場面から抽出し、分析を行った。(T…担任/C…児童全員/その他のアルファベット…児童個人)

3. 2. 2. 1 「受容的態度・児童同士をつなげる」の信念に規定された指導行動

4月14日 担任へのインタビューより
 何か問題が起こった時に、S児に友だちとの関わり方を何とか落としていけたらと思っています。①そのための何かをという具体的には出てないんですけど。その都度その都度なのかなと。個別指導ですかね。周りから認められる関係を増やしてあげていきたいなど。②

担任へのインタビューによると、対人面に支援を要するS児に対し、他の児童との良好なかかわりを実感できるようにしていきたいという思いを語っている(下線部①)。また、S児が他の児童から認められるような関係づくりへの支援をねらっていることが窺える(下線部②)。これらのことから、担任は、S児を中心とした良好な人間関係の構築と、他の児童と認め合える関係づくりをねらいとする「受容的態度・児童同士をつなげる」という信念をもっていると推察される。次に、この信念に基づいて表出していると考えられる担任の指導行動を見ていく。

5月13日 算数
 T: (S児に)自分でやってるの?うおすごい、難しいやつをやったんだね③
 T: 何も文句を言わず解いてるね④
 (中略)
 T: (S児のノートを見て答えが6000になっているのを知り電卓で確認)だとしたらDさんプロだわ⑤
 T: すごい?⑥
 S: (S児がY児に向けて)プロだプロだ⑦

図1 「受容的態度・児童同士をつなげる」発話例1

6月2日 総合
 T: 面白そうだね、ひよこ鑑定士⑧
 H: 私もそういうのにしよう
 C: 本当だ
 T: Yさんの調べ方が面白いんだよ⑨
 T: ちょっと作業中ごめん、こっち見て。
 T: Yさんの検索の仕方見てごらん⑩
 H: うちもそれで調べよう

図2 「受容的態度・児童同士をつなげる」発話例2

図1では、難しい問題にも不満も言わず進んで取り組んだS児を担任が承認し、賞賛している(下線部③④)。また、ペアのD児について「Dさんプロだわ」「すごい?」と担任が周りの児童に共感を求めると(下線部⑤⑥)、S児は「プロだプロだ」とD児を承認する発言をしている(下線部⑦)。図2では、担任が、Y児の調べた内容に関心をもち承認するとともに(下線部⑧)、Y児の調べ方を他の児童に紹介している(下線部⑨⑩)。これらの指導行動は、児童を受容し児童同士をつなげようとしていると考えられる。安藤・岡田(2007)は、児童への分かりやすいフィードバックは児童の有能感を充足するような指導行動であり、他者に関心を示すように促すことは関係性欲求を充足するような指導行動であると述べている⁽⁵⁷⁾。このことから、担任は児童を受容し、承認・賞賛等の分かりやすいフィードバックを行うという児童の有能感欲求を充足するような指導行動をしていることや、友だちの凄さを周りの児童に周知したり、児童の調べた内容や調べ方に担任が関心をもち、それを他の児童に紹介したりする等、友だちの行動に対して関心をもつきっかけを生む行動は、児童の関係性欲求を充足するような指導行動であると考えられる。

3. 2. 2 「児童の声を聴き、つなげる」の信念に規定された指導行動

6月14日 担任へのインタビューより
 児童の話を受け入れることを大事にしています。児童の話を受けてなるべく話を広げられるようにしています。⑪また、話して時間の無駄だと思われぬように、話して良かったなというコミュニケーションを心掛けています。さらに、知っている限り返す(反応を示す)ことも大事にしています。⑫

担任のインタビューによると、児童の意見を受け入れ、それを周りに広げることを心掛けていることが窺える(下線部⑪)。また、児童が話して良かったと思えるように、発言に対してできる限り反応を示すよう心掛けていることも窺える(下線部⑫)。これらのことから、担任は「児童の声を聴き、つなげる」ことを信念としてもっていると推察される。次に、この信念に基づき表出していると考えられる担任の指導行動を見ていく。

5月18日 社会
 H: えっと、協力するとか団結できないと一人一人が対立しちゃって、喧嘩が起きたり差別が起きたりしてしまう
 T: 一番難しいと思うんだよね。団結。よくみなさん考えてるね⑬
 O: なんか、人の数ほど事実がある
 T: なんだ？人の数ほどって名言でたぞ(笑)⑭
 H: Oさんが
 T: でもさあ、こういう時にパッとでるのがすごいじゃん。なんていった？⑮
 O: 人の数ほど
 H: (H児が割り込んで)人の数ほど事実がある
 T: すっご。分かった分かった⑯

図3 「児童の声を聴き、つなげる」発話例1

5月28日 社会
 R: お金をかせいで貧しい人に寄付する
 T: おー⑰
 C: おー！(拍手)⑱
 T: はい、Kさん
 K: 水や食料を確保する
 T: 水や食料を確保するため⑲
 T: はい、Sさん
 S: えっと、誰かのため
 T: 誰かのため⑳
 S: そのために税金寄付して国のために
 T: 昨日のDVDのね消防士さんのね㉑

図4 「児童の声を聴き、つなげる」発話例2

図3では、児童の発言に担任が関心をもち、価値づけ、他の児童の意見の良さを伝えている(下線部⑬～⑯)。図4では、児童が輪番で発言をしていく中で、担任は全体の場合において発言の反復や賞賛、価値づけを行っている(下線部⑰・⑲～㉑)。その結果、児童は友だちの意見に反応をしたり、拍手をしたりする(下線部⑱)など、友だちの話に関心をもち聞き、反応している。これらの指導行動は、児童の声を肯定的に受け入れ、児童の意見をつなげようとしていると考えられる。また、先述した安藤・岡田(2007)の知見⁽⁵⁸⁾を鑑みて考察すると、担任は児童の意見を聴き、反復や賞賛、価値づけ等の肯定的なフィードバックを行い、児童の有能感欲求を充足するような指導行動を行っていると考えられる。また、担任が、児童の意見に関心をもち、その意見の良さを全体で共有したり価値づけたりすることについて、住田(2020)は、他者の向ける注意に意識を向けさせることであり、それは他者への関心をもちことや関わろうとする意欲と関係すると述べていることから⁽⁵⁹⁾、担任の指導行動は、児童が友だちに対して関心をもちつきかけを生む行動となり、児童の関係性欲求を充足するような指導行動として捉えることができると考えられる。

3. 2. 2. 3 「児童の意見を中心に据える」の信念に規定された指導行動

6月14日 担任へのインタビューより
 まあでも、ランダム指名をしても児童がちゃんと意見を言えているのでいい(状態)かなと。⑳理想としては、やはり子どもだけでリレー指名をしながら進めていく授業ですかね。㉑でもそれでいいのかな？っていう疑問もあります。

担任のインタビューによると、ランダム指名で全員が意見を言える様子を肯定的に捉えつつ、児童が主体となり意見をつなぐ姿をねらっていることから(下線部㉑㉒)、「児童の意見を中心に据える」という信念をもっていると推察される。次に、この信念に基づいて表出していると考えられる担任の指導行動を見ていく。

5月18日 社会
 T: はい、じゃあ今度ね、5の倍数の人起立⑳
 T: じゃあ、5から行きましょう。Gさんどうぞ㉑
 G: 健康で文化的な生活が送れなかったら、例えば病気になってしまったら治療とか受けられなくなってしまうし、食べたいごはんとかがあったとしてもおいしくなかったり絶対食べたくないようなものを食べさせられたりするからどんどん人口が減っていく
 T: なるほど、助けてもらえなくなるね㉒
 (中略)
 T: はい、まだ今日言っていない男子、もういないだろう。3人ぐらいしかいない㉓
 T: はい、じゃあPさん、じゃあ、Fさんから㉔
 (中略)
 Y: 大切なことを伝える時とかに伝えられない
 T: 大切なことを伝えられない。なるほど、なるほど㉕

図5 「児童の意見を中心に据える」発話例1

6月1日 理科
 T: (人が生きていくために)何が必要なのだろう
かね？気になるね。全員立ちましょう㉖
 Q: そんなんですよ。そんなあったらみんなおかしいですよ
 T: なくなったら座っていいから
 T: でもさあ、少なく書いている人はさあ、それだけ必要なことを書いているから、多ければいいってもんじゃないから。
 T: はい、Sさん
 S: お水ちゃん

図6 「児童の意見を中心に据える」発話例2

図5では、児童の発言量を確保し、授業への参画を促すために、ランダム指名を行っている(下線部④⑤⑦⑧)。また、それぞれの発言に担任が関心をもって承認し、問い返したり意味づけたりすることで、発言しやすい場をつくっていると推察される(下線部⑥⑨)。また、図6では、全員が発表する機会を設けている(下線部⑩)。これらの指導行動は、ランダム指名で児童一人一人を授業に参画させ、児童の意見を中心にしながら授業を展開しようとしていると考えられる。また、先述した安藤・岡田(2007)の知見⁽⁶⁰⁾を鑑みて考察すると、肯定的に児童の意見を受容し意味づけるという意味で、児童の有能感欲求を充足するような指導行動をしていると考えられる。さらに、安藤・岡田(2007)は、自己決定を十分に行う機会を与えることが児童の自律性欲求を充足するような指導行動になることを述べている⁽⁶¹⁾。このことから、児童が自分の意見や立場を表明するという自己選択・自己決定の場を設けることは、児童の自律性欲求を充足するような指導行動として機能していると考えられる。

3. 2. 2. 4 「友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに」の信念に規定された指導行動

6月29日 担任へのインタビューより
一人の意見が進めてもつまらないじゃないですか。友だちの意見を聞いて、「あ、こういう意見もあるんだ」とか「あ、友だちはここを見ていたんだ」とか思うようにしたいんです⑪

担任のインタビューによると、友だちの意見を聞くことで、自分では考えつかなかったことを知れたり、仲間に関心をもてるようになったりする等、交流による思考の広がりや深まりをねらいとしていることから(下線部⑫)、「友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに」という信念を担任がもっていると推察される。次に、この信念に基づいて表出していると考えられる担任の指導行動を見ていく。

4月13日 算数
T: よ〜しじゃあちよつと隣近所、もしくは前後左右の人に何回かな?これで本当に平等かな?って確認して みましよう⑬
T: 9回?ってわけでない?9回?
T: 6回?どんな順序?
T: 全隣の人と一緒にだった?⑭
C: はい

4月13日 算数
T: で、せっかくなので、ここ3人ペアで、そこ3人ペアね。(と指さしながらグループを示す)分かる?⑮
T: 3人の中でABC決めてその通り並んでください。くじ引く順番に。
T: 何回やればいいのか、隣の人と3人で協力して確かめてみましょう⑯
T: 3人のグループで答えをまとめてください。何通りですか?⑰

図7 「友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに」発話例1

図8 「友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに」発話例2

図7・8では、ペアやグループで個人の考えを共有したり協力して課題解決をしたりする時間を設定している(下線部⑱⑲⑳)。また、ただ交流させるだけでなく、交流したことを確認したり(下線部㉑)、グループで考えをまとめるように促したりしている(下線部㉒)。これらの指導行動は、児童同士を交流させ、互いの意見に関心をもたせたり、思考を広げたりしようとしていると考えられる。また、先述した安藤・岡田(2007)の知見⁽⁶²⁾を鑑みて考察すると、担任は、児童同士の意見交流の場を設定し、互いの意見に関心をもたせ、思考の広がりや深まりをもたせるようとする等、関係性欲求を充足するような指導行動をしていると考えられる。

3. 2. 2. 5 信念に規定された指導行動についての考察

上位4つの信念に規定された指導行動と3つの心理的欲求との関連を見てみると、表4のように、上位4つの信念に規定された指導行動は、関係性欲求と有能感欲求を充足するような指導行動として全体の指導行動の大部分を占め、次いで自律性欲求を充足するような指導行動が見られた。つまり担任は、関係性欲求、有能感欲求が充足されるような指導行動を重点的に行い、自律性欲求を充足するような指導行動も行っていたことが窺える。

表4 上位4つの信念カテゴリーと3つの心理的欲求を充足するような指導行動との関連

上位4つの担任の信念カテゴリー(割合)	心理的欲求を充足するような指導行動
受容的態度・児童同士をつなげる(30%)	有能感欲求、関係性欲求を充足するような指導行動
児童の声を聴き、つなげる(18%)	有能感欲求、関係性欲求を充足するような指導行動
児童の意見を中心に据える(18%)	有能感欲求、自律性欲求を充足するような指導行動
友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに(16%)	関係性欲求を充足するような指導行動

3. 2. 3 分析Ⅱについての考察

分析Ⅱの結果について考察すると、担任のインタビューから、「受容的態度・児童同士をつなげる」「児童の声を聴き、つなげる」「児童の意見を中心に据える」「友だち同士の意見交流が思考の広がり・深まりに」「前向きな期待をもち、児童に任せる・選択させる」「楽しく幸せに」の6つの信念カテゴリーが生成され、上位4つの信念を概観すると、児童同士をつなげることと児童の意見を重視することを中心とした信念をもっていることが窺われた。また、それぞれの信念に規定された指導行動が3つの心理的欲求を充足するような指導行動とし

て機能していることが窺えた。まず、児童同士が互いの意見に関心をもたせたり、児童同士の交流場面の設定・交流の確認をしたりする等、関係性欲求を充足するような指導行動を行っていた。また、児童の意見を承認したり価値づけたりする等、有能感欲求を充足するような指導行動を行っていた。さらに、全員発言やランダム発言等、児童一人一人の意見の選択・決定の場を設ける等、自律性欲求を充足するような指導行動を行っていたことが明らかとなった。そして、担任は、関係性欲求、有能感欲求が充足されるような指導行動を重点的にを行い、自律性欲求を充足するような指導行動も行っていた。

4 全体考察

本研究では、協同学習に対する児童の自律的な動機づけに働きかける教師の信念及びそれに規定された指導行動を明らかにすることを目的とした。分析Ⅰ・Ⅱの考察を踏まえて述べていく。

分析Ⅰの結果から、関係性欲求と有能感欲求が6月時点でも高水準であった要因として、調査期間中の協同学習における担任や他の児童からの関心や担任と児童、児童同士の良い関係、担任や他の児童からの肯定的フィードバックなど、重要な他者からの外発的な影響が考えられる。また、外発的な影響によって関係性欲求と有能感欲求が充足され、次いで内発的な動機づけとしての要素をもつ自律性欲求が高まるなど、児童の心理的欲求が段階的に充足されたことで、協同的な学習に対する自律的な動機づけを高めたと考えられる。

分析Ⅱの結果から、担任は、主に児童同士をつなげることと児童の意見を重視することを信念としてもち、それらの信念に規定された指導行動として、友だちの良さを他の児童に伝えたり、児童同士の意見交流の場を設定し、互いの意見に関心をもたせたりしていた。また、全員発表やランダム指名等で一人一人が意見を出す場を設けるとともに、それらの意見を承認し、価値づけていたことが明らかとなった。さらに、それらの担任の信念に規定された指導行動が、協同学習における心理的欲求を充足するような指導行動として機能していた。また、担任は、関係性欲求、有能感欲求が充足されるような指導行動を重点的に行うとともに、自律性欲求を充足するような指導行動も行っていた。

分析ⅠとⅡを関連させて考察すると、6月時点でも関係性欲求と有能感欲求が高水準で充足されている要因として、関係性欲求、有能感欲求が充足されるような指導行動を担任が重点的に行っていたことが考えられる。また、自律性欲求が有意に上昇した要因について考察すると、安藤・岡田(2007)は、関係性が支援されていると感じる児童は自律性も支援されているという感覚をもつことを指摘している⁽⁶³⁾。本研究でも担任は関係性欲求や有能感欲求を充足するような指導行動を重点的に行っていた。これらの教師と児童、児童同士の関係性を大事にする担任による関係性支援によって、児童は自律性についても支援されていると感じ、協同学習における自律性欲求が充足されたと考えられる。また、担任が自律性欲求を充足するような指導行動を行ったことも、児童の自律性欲求を充足した要因として考えられる。そして、これらの協同学習における教師の指導行動により、児童の3つの心理的欲求が段階的に充足され、協同的な学習に対する自律的な動機づけを高めたと推察される。

以上のことから、本研究で、新たに明らかになったことは、以下の4点である。1点目は、信念をもとに、それらに規定された指導行動が、協同学習における3つの心理的欲求を充足するような指導行動として働き、その結果、児童の協同学習における心理的欲求が充足され、協同学習に対する自律的な動機づけを高めたと考えられる。この結果は、三島・淵上(2010)の、担任が信念に沿った指導行動をし、自信や一貫性のある指導行動として児童への潜在的な影響を与えることでより効果的な指導行動となるという主張と合致する結果となった⁽⁶⁴⁾。また、岡田(2015)は、協同学習における3つの心理的欲求を感じさせる学習場面を構成し児童に働きかけていることが、児童の心理的欲求を充足し、自律的な動機づけを促し得ることに有効であると言えると主張しており⁽⁶⁵⁾、本研究はこの主張と合致する結果となった。2点目は、協同学習における自律的な動機づけに働きかける担任の具体的な信念やそれに規定された指導行動の具体が明らかになったことである。すなわち、担任は、協同学習において、主に児童の意見を重視すること、児童同士をつなげるという信念をもち、それらの信念に規定された指導行動として、友だちの良さを他の児童に伝えたり、児童同士の意見交流の場を設定して互いの意見に関心をもたせたりしていた。また、全員発表やランダム指名等で一人一人が意見を出す場を設けるとともに、それらの意見を承認し、価値づけていたことが明らかとなった。3点目は、信念をもとにしたそれぞれの具体的な指導行動

が協同学習における心理的欲求を充足するような指導行動として機能していたことである。すなわち、児童同士が互いの意見に関心をもつように促したり、児童同士の交流場面の設定・交流の確認をしたりする等、関係性欲求を充足するような指導行動を行っていた。また、児童の意見を承認したり価値づけたりする等、有能感欲求を充足するような指導行動を行っていた。さらに、全員発言やランダム発言等、児童一人一人の意見の選択・決定の場を設ける等、自律性欲求を充足するような指導行動を行っていたことが明らかとなった。4点目として、協同的な学習における心理的欲求の充足尺度と担任の指導行動との関連から、担任は関係性欲求や有能感欲求を充足するような指導行動を重点的に行うことで、関係性欲求と有能感欲求が高水準で充足されていた。また、これらの担任による関係性の支援によって、児童は自律性についても支援されていると感じ、協同学習における自律性欲求が有意に充足したと考えられる。また、担任が自律性欲求を充足するような指導行動を行ったことも、児童の自律性欲求を充足した要因として考えられる。そして、これらの協同学習における教師の指導行動により、児童の3つの心理的欲求が段階的に充足され、協同的な学習に対する自律的な動機づけを高めたと推察される。

本研究の課題は、2点ある。1点目として、調査期間が3カ月と短い点である。児童の自律的な動機づけは年間を通して強く安定している訳ではない(岡田, 2015⁽⁶⁶⁾)。児童の自律的動機づけと教師の信念と指導行動との関連について年間を通して詳細に調査することで新たな知見が得られると考えられる。2点目として、信念と指導行動についての更なる調査の必要性である。教師が質の高い学習を促進する教育行為を展開できるのは、その基底に単なる手順や技法に還元できない充実した信念という基盤があるからである(黒羽, 1999⁽⁶⁷⁾)。それゆえ協同学習における児童の自律的な動機づけを高めるためには、教育行為の手順や技法だけでなく、教師自身の信念を明確にし、それに沿った指導行動を実践し検証していく必要がある。そのためにも、より多くの教師の具体的なデータを収集し、詳細に分析していくことが求められる。

引用文献

- (1) 中央教育審議会：『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）』，文部科学省，2016。（最終閲覧日2020.1.11）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- (2) 中央教育審議会：「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現』，2021。https://www.mext.go.jp/content/20201225-mxt_oseisk01-1415607_00003-1.pdf（最終閲覧日2021.01.04）
- (3) 文部科学省：「教育課程企画特別部会 論点整理」，p.17，2015。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf（最終閲覧日2021.12.25）
- (4) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編」，東洋館出版社，2017。
- (5) 関田一彦：「アクティブラーニングとしての協同学習の研究」，教育心理学年報，56，pp.158-164，日本教育心理学会，2017。
- (6) 前掲(5)
- (7) 関田一彦・安永悟：「協同学習の定義と関連用語の整理」，協同と教育，1，pp.10-17，日本協同教育学会，2005。
- (8) Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. Circles of learning: Cooperation in the classroom (5th ed). Edina, MN: Interaction Book Company. (ジョンソン, D. W. ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. 石田裕久・梅原巳代子訳。『学習の輪—学び合いの協同教育入門—』二瓶社, 2010)，2002。
- (9) 前掲(1)
- (10) 前掲(2)
- (11) 前掲(8)
- (12) 杉江修治：「協同学習による授業改善」，教育心理学年報，p.158，日本教育心理学会，2004。
- (13) 前掲(5)
- (14) 前掲(12)
- (15) 町岳・中谷素之：「算数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—向社会的目標との相互作用の検討—」教育心理学研究，62，pp.322-335，日本教育心理学会，2014。
- (16) 前掲(8)
- (17) 古庄高：「学校におけるアドラー心理学の新しい試み」，神戸女子学院大学論集，55(2)，pp.85-96，神戸女子大学，2008。
- (18) 熊谷圭二郎：「児童生徒同士の互恵的な相互作用を活用した教授・学習法に関する研究の動向について」，学級経営心理学研究，6，pp.183-197，日本学級経営心理学会，2017。
- (19) 佐藤学：「授業研究入門」，岩波書店，1996。
- (20) 杉江修治：「協同学習入門—基本の理解と51の工夫」，ナカニシヤ出版，2011。
- (21) 西川純：「『学び合い』の手引書」，<http://dl.dropbox.com/u/352241/manabiai-data/netbook/tebiki.pdf>，2014。

- (22) 黒羽正見：「学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—」，富山大学研究論集，8，pp.15-22，富山大学，2005.
- (23) 前掲(22)
- (24) 黒羽正見：「教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察—公立 S 小学校対象のエスノグラフィーを通して—」，日本教師教育学会年報，8，pp.89-97，日本教師教育学会，1999.
- (25) Rokeach, M., Beliefs, Attitudes and Values: A theory of organization and change, Jossey-Bass, pp.109-132, 1968.
- (26) 三島美沙・淵上克義：「学級担任教師の信念と指導行動との関連」，『日本心理学会大会発表論文集』，74(0)，p.1179，日本教育心理学会，2010.
- (27) 岡田 涼：「友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究」，教育心理学研究，56，pp.14-22，日本教育心理学会，2008.
- (28) Ryan, R. M., & Deci, E. L. : Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp.68-78, 2000.
- (29) Ryan, R. M., & Deci, E. L. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge. pp.171-195, 2009.
- (30) 岡田涼：「児童における仲間との協同的な学習に対する動機づけ—尺度の作成と学年差の検討—」 香川大学教育学部研究報告第 I 部，142，2014.
- (31) 前掲(29)
- (32) Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. : Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester. pp.37-63, 2002.
- (33) 岡田涼：「仲間との協同的な学習における心理的欲求の充足と動機づけとの関連—縦断データを用いた双方向的関連の検討—」 香川大学教育学部研究報告，144，pp.113-121，香川大学，2015.
- (34) 前掲(26)
- (35) 前掲(20)
- (36) 前掲(7)
- (37) 前掲(20)
- (38) 前掲(20)
- (39) 岡田涼：「仲間との協同的な学習における心理的欲求の充足」，日本パーソナリティ心理学会第 23 回大会発表論文集，19，2014b.
- (40) 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.
- (41) 岡田涼：「児童における仲間との協同的な学習に対する動機づけ—尺度の作成と学年差の検討—」，香川大学教育学部研究報告第 I 部，142，2014a.
- (42) 前掲(40)
- (43) 前掲(24)
- (44) 前掲(26)
- (45) 前掲(26)
- (46) 佐藤郁哉：「質的データ分析法」，新曜社，2008.
- (47) 前掲(24)
- (48) 前掲(33)
- (49) 中谷素之編著：「学ぶ意欲を育てる人間関係づくり—動機づけの教育心理学—」，金子書房，2007.
- (50) 前掲(49)
- (51) 櫻井茂男：「学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる」，誠信書房，1997.
- (52) 櫻井茂男：「自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは，こんなに素晴らしい」，誠信書房，2017.
- (53) 前掲(33)
- (54) Soenens, B., & Vansteenkiste, M. Ante-cedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604, 2005.
- (55) Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176, 1997.
- (56) 前掲(24)
- (57) 前掲(49)
- (58) 前掲(49)
- (59) 住田裕子：「協同学習における学習者間の共同注意に関する実践的研究—追跡的共同注意行動と調節的発話の生起に着目して—」，広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要「教育学研究」，1，pp.324-332，広島大学，2020.
- (60) 前掲(49)
- (61) 前掲(49)
- (62) 前掲(49)
- (63) 前掲(49)
- (64) 前掲(26)
- (65) 前掲(33)
- (66) 前掲(33)
- (67) 前掲(24)

クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いに関する 研究—心理的安全性の視点をもとに—

服部 純平(神奈川県海老名市立中新田小学校)・赤坂 真二(上越教育大学教職大学院)

要 旨

本研究では心理的安全性の視点をもとに、クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いの影響について明らかにすることを目的とした。教員11名を対象に半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を用い分析を行った。その結果、7個のカテゴリーと8個のサブカテゴリー、13個の概念が生成され、それらは一連のプロセスとして結果図にまとめられた。クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いでは、参加者の対等性が保障され、互いに尊重し合うことにより、心理的安全性が醸成される可能性が示された。また、話し合いの影響が日常生活へとつながっていくことで、教員間のかかわりが生まれ、組織的な教育活動を効果的に行えるようになったりする可能性が示唆された。

キーワード

教員のクラス会議, 話し合い, 心理的安全性, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)

1 問題の所在と研究の目的

教員のメンタルヘルスの問題は現在深刻な状況であり、文部科学省(2022)の調査では、令和3年度における教育職員の精神疾患による病気休職者数は5,897人と、過去最多を記録している⁽¹⁾。教員のメンタルヘルスへの影響因として、今までに学校組織への適応度合い⁽²⁾や学校組織特性⁽³⁾⁽⁴⁾が指摘され、高木(2013)によると「教師のメンタルヘル스에影響を及ぼす組織的要因として組織風土を指摘することができる」としている⁽⁵⁾。

組織風土とは「人間関係や仕事への取り組みによって醸成される雰囲気」⁽⁶⁾と定義され、淵上ら(2004)は、組織風土を協働的風土と同調的風土の2つに分類した⁽⁷⁾。協働的風土とは「お互いの多様な意見を認め合い、職務に関することでも忌憚なく話し合える雰囲気」、同調的風土とは「和を大切にすあまり異論や多様な意見が言いにく」い雰囲気とされている⁽⁸⁾。協働的風土に関して、「日常の職務活動や同僚教師や部署との交流」への肯定的な影響⁽⁹⁾や被援助志向性への正の影響⁽¹⁰⁾が指摘されている。

三沢ら(2020)は上述した2つの組織風土の別の側面として、「心理的安全性」を挙げている⁽¹¹⁾。心理的安全性は、エドガー・H・シャインとウォーレン・ベニスが提唱し、エイミー・C・エドモンドソンが発展させた概念であり⁽¹²⁾、「率直に発言したり懸念や疑問やアイデアを話したりすることによる対人関係のリスクを、人々が安心して取れる」風土を表すものである⁽¹³⁾。また、前述の協働的風土に比べ互いの「率直な発言と忌憚のない情報共有」に焦点が当たっていると同時に⁽¹⁴⁾、「建設的に反対したり気兼ねなく考えを交換し合ったりできる」ことを意味し、単に気楽さや心地よさを表すものではないとされている⁽¹⁵⁾。心理的安全性にかかわる既往知見として、チームの心理的安全性がワーク・エンゲイジメントを介してメンバーのメンタルヘル스에影響を与えることや⁽¹⁶⁾、チームや組織の学習とパフォーマンスを向上させること⁽¹⁷⁾などが明らかになっている。学校組織においては、三沢ら(2020)が教員のチームワークの3つの構成要素(「相互調整」「職務の分析と明確化」「知識と情報の共有」)が、心理的安全性に関する組織風土である「心理的安全風土」と中程度の相関があることを明らかにしている⁽¹⁸⁾。また、森本(2021)は協働的・心理的安全性の高い職場であることが、教師個人の資質向上や積極的な学校教育活動に関連するとしている⁽¹⁹⁾。これらのことから、心理的安全性が学校組織においても重要な概念であることがうかがえる。

山口ら(2019)、山口(2020)は、身近な話題で対話するコミュニケーションが中心であり、メンバーが互いに交流し、考え方や人柄を知り合うことを目的とするチーム・ダイアログの取組を一般企業にて行い、「メンバーどうしの対話の機会を増やし、それを継続することが、チームの心理的安全性を高める効果を持つ」可能性を示した⁽²⁰⁾⁽²¹⁾。学校組織においては、町支(2022)が心理的安全性を育む上で、コミュニケーションの量を増やすためのきっかけづくりをすることや、「互いのことを「知る」対話」を行うこと、そして一人一人がどんな挑戦をしたのかをシェアする「背伸びの

分かち合い」を行うことを挙げている⁽²²⁾。また、住田(2022)は「自分の考えや意見を積極的に発信し、学校でたくさん人のコミュニケーションが行われる環境をめざす」重要性を指摘している⁽²³⁾。他にも、三沢(2022)によると、チームワークと心理的安全性の観点から、協働するための基盤づくりとして「対話を積み重ねる」ことを挙げている⁽²⁴⁾。これら学校組織における心理的安全性に関する指摘は実証的には明らかにされていないものの、山口ら(2019)、山口(2020)の指摘も踏まえると、心理的安全性を醸成していく上で、教員による対話が重要な役割を果たす可能性が推察される。そして、心理的安全性は集団レベルの現象であるため⁽²⁵⁾、心理的安全性構築の取り組みを行う上では、それを全員が共有できるようにするところまでを目標とすべきとされている⁽²⁶⁾。つまり、上述した教員による対話は、学校組織全体として行われるべきであることが考えられる。

こうした集団単位で対話を行う活動の一つに「クラス会議」がある。クラス会議とは、「全員にとって現実的かつ実際的な問題を議題として、教師と生徒が一緒になって問題解決や真の対話に取り組むプロセス」である⁽²⁷⁾。心理的安全性のある学級を目指す上では、「ルール」と「あたたかい人間的交流(リレーション)」をつくることが重要であり⁽²⁸⁾、クラス会議により、このルールとリレーションが統合的に確立できるとされている⁽²⁹⁾。近藤(2019)は、クラス会議の手法を取り入れた対等性を保障した教員による話し合いを「先生の「クラス会議」として実施し、その効果を探っている⁽³⁰⁾。その際、主に対等性を保障することや、基本的には議論しないことを重視した。具体的には、円形になり、輪番での発言や均等な発言量を意識することで、年齢や教職経験年数にかかわらず全員が対等な立場で話せるようにしていった。また、職場の同僚間での話し合いとは異なり、議論はせず人格や実践を否定しないことを共通理解することで、肯定的に聴く仲間と場の存在の確保を重視していった。これらを意識して行ったことで、先生のクラス会議が癒しの場になり、相談者に次の行動を決意させたとしている。ただ、近藤(2019)はこの話し合いを趣旨に賛同した教員仲間と行っており、職場の同僚との関係でも応用することが課題であるとしている⁽³¹⁾。そして、同僚の教員間で行うクラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いがどのような影響を及ぼすのか、心理的安全性の視点をもと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、心理的安全性の視点をもとに、クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いの影響について、明らかにすることを目的とする。

2 調査の概要

2.1 調査対象

心理的安全性の醸成を一つの目的とした、クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合い(以下、教員のクラス会議)を昨年度から行っている、A県B市立C小学校に調査協力を依頼した。C小学校は学校職員数28名であり、そのうち15名程度の正規教員が教員のクラス会議に参加し、12名程度の正規教員は常に参加している。調査対象は、調査の協力を得られた教員のクラス会議に継続して参加している教員とする。

2.2 クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いの概要¹⁾

C小学校では、校内研究としてクラス会議を全学級で実施している。その際、学級担任をはじめとして多くの教員が年に数回あるクラス会議に関する研修とともに、研究授業後の協議会でクラス会議について学びを深めている。そして、校内研究と職場づくりの同軸化を目的に、教員自身もクラス会議の手法を取り入れた話し合いを毎月1回、職員会議とは別に行っており、D校長がそれを「C小ミーティング」と名付けて主催している。そこでは赤坂(2014b)⁽³²⁾におけるクラス会議を基に表1の流れで行われ、意見を検討する場面では、出た意見に対して賛成、心配意見を出し合う。管理職は一参加者として参加し、総括などのコメントはしない。また、C小ミーティングのねらいとして表2の①～⑤を、C小ミーティングの冒頭に参加者で確認している。調査時期において話し合われた議題は表3に示す。議題はD校長が前もって決めるほか、回覧板を用いて教員から議題の案を募り、教員の投票で決める方法などが取られている。そして、「C小ミーティングにおいて大切にしたいこと」として、「①「当たり前」とらわれずに素直にイメージしたことを言うてみる」、「②すべての意見が同格であり貴重。「いいね！」で受け止める」、「③時間は平等に使う」の3点が提示されている。

表1 C小ミーティングの流れ(全60分)

- ①「C小ミーティングのねらい」を参加者で復唱する
- ②アイスブレイクとして、最近の出来事や嬉しかったことなどについて、輪番で発表する
(全体で話し合う場合)
- ③議題について、輪番で意見を発表し合い、それを検討していく
(小グループに分かれて話し合う場合)
- ④議題について、小グループに分かれて話し合う
- ⑤グループで出た意見を全体に発表する

表2 C小ミーティングのねらい

- ①一人一人が尊重される職場(ホーム)をつくる
- ②自分の意見や経験を素直に発言することで自己肯定感・自己有用感を高める
- ③他者の意見や立場を理解し、他者信頼感を高め自らの視野を広げ教師力、人間力を高める
- ④対話や意見交換によってコミュニケーション力を高める
- ⑤合意形成にもとづいて一人一人が学校運営に参画する

2. 3 調査方法

C小ミーティングをどのように捉え、どのような影響があると感じているのか、教員の視点に立ち明らかにするため、半構造化面接を行った。調査対象者、調査の概要を表4に示す。面接調査の際、

研究の趣旨やプライバシーの保護の説明、音声記録の了承を得た。面接内容について、富田(2020)はいじめ撲滅劇という人間同士のやりとりによる影響のプロセスをM-GTAによって探り、質問の際に「劇に参加することで得られた変化かどうか」という点をおさえた述べている⁽³³⁾。そのため、本研究においても教員のクラス会議という人間同士のやりとりの影響のプロセスを探るという点で、富田(2020)を参考に質問項目を設定した。具体的には、①C小ミーティングに対する印象、②C小ミーティングでの印象的なエピソード、③C小ミーティングによる職場への影響や変化について有無も含めてどう感じるか、④C小ミーティングによる自身への影響や変化について有無も含めてどう感じるか、⑤C小ミーティングによる心理的安全性への影響について有無も含めてどう感じるか、と設定し、適宜追加の質問をした。①、②について、C小ミーティングの影響を探る上で、まずそれ自体への捉えやそこでの印象的な出来事を明らかにすることは重要であると考え、質問項目を設定した。③、④については、C小ミーティングの影響を探るために質問項目を設定した。⑤については、より詳細に影響を探るため、D校長による校長通信で教員に示されている心理的安全性の定義(「地位や経験にかかわらず、誰もが率直な意見や素朴な疑問をお互いに言い合えること」)を提示した上で、どのように感じるか尋ねていった。

2. 4 分析方法

分析はM-GTAを用いる。M-GTAは、木下(2003)によると「人間の行動や他者との相互作用によってなされる“動き(変化・プロセス)”の説明や予測に有効な理論生成を目指す」ものである⁽³⁴⁾。その特徴として分析プロセスを説明可能な形にしていき、データが有している文脈性を破壊せずに逆にそれを重視することや、理論生成を目的とし、その検証を実践への応用において行うことなどがある⁽³⁵⁾。ここで言う「理論」は、明確に限定した範囲の中で人間の行動の変化と多様性を一定程度説明でき、理論内容のどの部分に働きかければ相手の行動がどう変化するかを予想できるものである⁽³⁶⁾。そのため、M-GTAは「実践的な活用のための理論生成の方法」であることが強調されている⁽³⁷⁾。教育実践のプロセスをM-GTAで解明した研究は、教育心理学領域⁽³⁸⁾や教育経営学領域⁽³⁹⁾でなされており、その方法論としての妥当性が認められると指摘されている⁽⁴⁰⁾。本研究では、教員の話合いという「人間と人間の直接的なやりとり、すなわち社会的相互作用」を対象に⁽⁴¹⁾、その影響を探るという一定のプロセス的性格が含まれていると考えられる。そして、心理的安全性が学校領域で応用された知見は少なく、「心理的安全性についての学校組織風土のさらなる検討が必要」であることや⁽⁴²⁾、「教師を対象にした実証的な知見を着実に蓄積していく必要がある」こと⁽⁴³⁾が指摘されている。つまり、心理的安全性に関する学校組織における応用可能性を射程に入れた研究が求められていると考えられる。これらのことから、本研究では「研究結果の実践的活用を重視する研究法」である⁽⁴⁴⁾、M-GTAを採用する。

M-GTAでは、「研究者を主題化する【研究する人間】の視点が不可欠」である⁽⁴⁵⁾。【研究する人間】、つまり第一筆者は今までに学級のクラス会議の観察、実践、研究を行ってきた。また、クラス会議の手法を取り入れた教員による話合いについても以前から観察・参加しており、その取組や影響に関心を持ってきた。そして、こうした経験や、実際に話合いに参加している教員とのかかわりから本研究におけるリサーチ・クエストが生まれた。そのため、こうした第一筆者の関心や経験は本研究の分析に影響を及ぼしていると考えられる。

分析の手順について、木下(2003)⁽⁴⁶⁾に則り、表5のように行った。実際の概念の生成プロセスについて、例えば、「自分の言ったことが否定されないんですね、あの中では。だから安心してものが言えるっていうのはあるのかもしれない」という発言に関して、分析テーマとの関連から、チームとして活動する際に一人一人が話せることは欠かせないことであると考え、「安心してものが言える」という箇所注目し、このデータのみならず他の類似例をも説明

表3 C小ミーティングで話し合われた議題

回数	議題	回数	議題
第1回 (5/2)	児童との信頼関係づくり 信条&スキルの分かち合い!	第5回 (9/5)	一人一人の成長につながる持久走大会にするにはどうしたらよいか?
第2回 (6/27)	職場のホーム(心理的安全性)を築く上で大切なこと。必要なこと ～この3か月の勤務から見えてきたこと、感じたことから～	第6回 (10/17)	一学期の新たな取組みの リフレクションをしよう!
第3回 (7/27)	充実した夏休みを過ごすためのワイワイ意見交換会!	第7回 (11/21)	次年度グランドデザインを 見直そう!
第4回 (8/25)	みんなが成長する2学期のために 「9月5日」に「何」を話し合えばよいか		

表4 調査対象者・調査の概要

対象者	性別	教職経験年数	調査対象校での勤務年数	調査時期	面接時間
E	教諭 女性	37年	6年目	2022年8月	20分
F	教諭 女性	27年	3年目	2022年8月	28分
G	教諭 女性	35年	3年目	2022年8月	18分
H	教諭 男性	11年	6年目	2022年8月	25分
I	教諭 女性	14年	2年目	2022年8月	34分
J	教諭 男性	17年	1年目	2022年9月	31分
K	教諭 女性	39年	1年目	2022年10月	21分
L	教諭 女性	4年	1年目	2022年10月	23分
M	教諭 女性	7年	1年目	2022年10月	20分
N	教諭 男性	38年	1年目	2022年12月	63分
O	教諭 女性	30年	1年目	2022年12月	38分

できるような概念を生成した。この発言からは、**【話しやすさ】**という概念を生成し、分析ワークシートを作成した上で、順次類似例を追加していった。対極例については、比較の視点から他のデータを見ていったものの、該当する例が見られなかったためその旨を理論的メモに記載した。

表5 分析の具体的な手順

①分析テーマを「教員のクラス会議における、日常的にあたかきのあるチーム構築のプロセス」と設定した。
②面接の音声記録を逐語化し、全99794文字のデータが得られた。そのデータの中で分析テーマと関連していると判断した箇所を一つの具体例(ヴァリエーション)とし、そこから他の具体例をも説明できると考えられる概念を生成し、その名称や定義、具体例、理論的メモを分析ワークシートに記入していった。
③データ分析を進め、新たな概念を生成していく中で、分析ワークシートを個々の概念ごとに作成していった。その際、他の類似例があった場合はワークシートのヴァリエーション欄に順次追加記入していくとともに、必要に応じて概念の名称や定義を修正していった。また、対極例についての比較の観点からもデータをみていくことにより、解釈が恣意的に偏る危険を防いだ。
④生成した概念と他の概念との関係の一つずつ検討し、関係図にしていき、複数の概念の関係からなるカテゴリーやサブカテゴリーを生成した。その際、個々の概念の説明力や説明範囲は均一ではなく様々であるため、概念間の関係を踏まえ、必要に応じて個々の概念の名称や定義をそのままカテゴリーやサブカテゴリーに継承することとした。
⑤カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し(ストーリーライン)、結果図を作成した。
⑥第一筆者が①～⑤を行なった後、共同研究者と分析結果の検討を複数回行い、修正を加えていった。

分析の際、「分析方法を具体的に示すことで質的研究の課題である分析プロセスの明示化に対応して」いる⁽⁴⁷⁾M-GTAの具体的な分析手順⁽⁴⁸⁾に則った。概念やカテゴリー作成時には、その判断内容と理由、その際の気づきなどを分析ワークシートの理論的メモ欄に都度記入していった。それにより、分析手続きを他者に明示できるようにするとともに、分析者自身が分析の過程を振り返り、その再検討や修正ができるようにすることで、分析の妥当性確保を目指した。

以下、**【話しやすさ】**にかかわる分析ワークシートを表6に示す。

表6 分析ワークシートの例

概念名	話しやすさ
定義	話し合いの中で、自身が思ったことや感じたことをそのまま言える話しやすさを実感している
具体例 (ヴァリエーション)	<ul style="list-style-type: none"> ・やっぱり職員会議全体の中では、やっぱり経験のある先生のことはそうだよなって聞くし。職員会議中は中々発言できないとか、自分も若い時はわからないから、話せなかったんですけど、こんなこと言ったらおかしいじゃないかっていうようなことはないですね。(F) ・やっぱり職員会議とか、これまでの学校形式の中でもそういうことはできてたんですけど、よりなんか身近というか話しやすい感じですかね。あと若い先生には話しやすいんじゃないですかね。(F) ・思ったことをなんでも話せる雰囲気があって、私義塾教諭なんですけれども、ちょっと担任の先生とは立場違うし、普段なかなか言えないようなこともあったりするんですけど、そういうのは自分の職種に関係なく、思ったことを何でも言って皆さんに受け止めてもらえるので、そういう点ではすごく思ったことを話しやすい場っていうか、そんな風に受け止めています。(G) ・自分の言ったことが否定されないんですね、あの中では。だから安心してものが言えるってのはあるのかもしれない。(G) ・ほんと好きなこと喋っていいんだっていう、今自分の思ってることとか。(I) ・先生方が気楽にいろんなことを話して、その気楽に話してる内容がとて建設的で、次に生かせるっていうか。(K) ・職員会議とかで来年の方向とか、それってなんていうのかな、丸い輪になってるわけじゃなくて、それぞれ自分の席でやったりとか、死角があったりとかして、気楽に話せないし、こんなこと言っちゃいけないのかなとかちょっとなんか付度があるっていうか。(K) ・なんでも話せるんだっていうか温かい雰囲気があったので、なんでも話せる場なんだっていうのがあって。(K) ・やっぱりC小ミーティングイコール率直に意見が言える場なので、時間、場なので。(K) ・自分が思ってること話していいんだっていう。(L) ・C小ミーティングももう全員が本当に等しく話せるっていう部分で、みんなの考え聞いてみたいっていうので。(L) ・今の方が割とのびのび言えるっていうか、思ったことほんとポンって言っていいみたいな感じがありますね。(M) ・本当に誰もがみんな立場関係なく思ったこと言い合える場所になってるんだっていうのは思います。(M) ・自分の言いたいことを言えたらやっぱりスッキリするじゃないですか。それもそうだし、でも聞いてくれる人がいる。それもやっぱりC小ミーティングとかクラス会議で聞くていうところも重視してるじゃないですか。で、やっぱり聞く、どちらでもできるじゃないですか、話せるし聞ける。(N)
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・C小ミーティング内において話しやすさを感じている ・率直に話せるような心理的安全性をC小ミーティング内において感じていると、この概念から捉えられるのではないかと ・話しやすいということはあたかきがあることを意味する？→『あたかきあるかわかり』に統合する？→[受容してくれる実感]との関係から、別カテゴリーに ・思ったことを何でも話せる、話す機会ではなくて、その中身に言及しているもの ・対極例は？→なし[話さなければいけないプレッシャー]は、[一人一人が主役]の弊害という意味でそれと対極例) ・「率直な意見を言える」→対等性との関連をどう捉えていくか。対等性があるから話しやすいのか、話しやすい結果、対等性を感じるのか。→C小ミーティングのルールを踏まえて、対等性が先に重視されている

3 結果

M-GTAによる分析の結果、7個のカテゴリーと8個のサブカテゴリー、13個の概念が生成された(表7)。以下、**ゴシック体**でカテゴリー・サブカテゴリー・概念をそれぞれ**【】**、『』、**[]**で表し、実際になされた教員の発言を「」で表記することとする。また、()内のアルファベットで調査対象者を示し、筆者による補足を()で補い、文意を損なわない程度に文言を修正した。さらに、概念間、カテゴリー間での比較を行っていく中で、それらに影響関係があると捉えられた箇所は、本文中に①～⑭の番号とともにその旨を明記し、対象者の語りの中で直接的に影響関係がみられる場合は下線と番号でその箇所を示した。そして、結果図(図1)においてもその番号と矢印で影響関係を示した。

3.1 結果図及びストーリーライン

結果の全体像を、図1に示すとともに、ストーリーラインとしてまとめた。その概要を以下に示す。

まず、C小ミーティングという一人一人が対等にかかわり合えるような**【対等な話し合いの場づくり】**がなされる。そこでは、互いに『意見の尊重』をし、『相互理解』が起きるような、**【他者の尊重】**がなされている。その際、教員は自身が考えたことを気軽に言える**【話しやすさ】**を感じるとともに、他者のことを新たに知ることによって、日常生活において『コミュニケーションの増加』が促進され、**【教員間の横のつながり】**が生まれていく。しかし、C小ミーティング内において**【話しやすさ】**を感じるに留まり、それが日常生活へと結びついていかない『話し合い止まり』になってしまう可能性が存在する。

その際、話し合いで決まったことや重視されていることが日常に汎化されていくことで(『話し合いの汎化』)、C小ミーティングが【日常へのつながり】をもつようになっていく。具体的には、相手の意見を受けとめるといった、C小ミーティングで重視されている価値を[職員間での共通認識]がもてるようになることで、日常生活においても『受容し合う雰囲気』が醸成されていく。他にも、C小ミーティングで【話しやすさ】を感じながら[学校経営・運営への参画]ができることや、日常的に『受容し合う雰囲気』であることにより『協働意識』が教員間で醸成されていく。そして、協働意識がもてるようになることで、『教育活動への意欲』が高まり、【組織的な教育活動遂行】が可能になる。さらに、そうした中でC小ミーティングの価値は教員により理解され、対等に話し合えるような場がさらに生まれていく。

こうしたプロセスの背景には【校長の一貫したリーダーシップ】が働いている。つまり、校長が心理的安全性の重要性を理解し、『話し合いの汎化』がなされるようC小ミーティングを主催したり、日常生活でもC小ミーティングで重視されていることを働きかけ続けたりしていることが影響していると考えられる。

表7 分析によって得られた各カテゴリー・サブカテゴリー・概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
対等な話し合いの場づくり		●かかわり合う場の定常的確保	教員全員でかかわり合い、話し合う場が定期的に確保されている
		●一人一人が主役	話し合いにおいて、一人一人が役職や立場関係なくかかわっている
		●話し合いやすい雰囲気づくり	話し合いがあたたかい雰囲気の中で行われやすい工夫がなされる
		●話さなければいけないプレッシャー	一人一人が話さなければならないことに、負担感を感じている
他者の尊重	意見の尊重	●受容してくれる実感	話し合いの中で言ったことを周囲の人が受容してくれる実感を持つ
		●周囲の積極的反応	提案者や出した意見に対して、周囲の人が真剣に考えてくれる
	相互理解		人柄や考え方といった普段見えない部分について、互いに理解し、分かり合うことができる
話しやすさ			話し合いの中で、自身が思ったことや感じたことをそのまま言える話しやすさを感じている
日常へのつながり	話し合いの汎化	●教員間での共通認識	日々の学校生活において、あたたかにかかわり合う重要性が教員間で共通認識されている
		●学校経営・運営への参画	学校経営や学校運営に対して教員一人一人が意見を出し合い、参画していく
教員間の横のつながり	受容し合う雰囲気		日常生活において、お互いの意見を受容し合っている雰囲気がある
	コミュニケーションの増加	●かかわりやすさ	教員同士でのコミュニケーションをもとにしたかかわりやすさを感じている
組織的な教育活動遂行	協働意識	●コミュニケーションの創出	日常生活において、職員間のコミュニケーションが生まれていく
		●協働意識	足並みを揃えながら、全員で同じ目的に向かい協力していこうという雰囲気が醸成される
		●組織の一員	自身が組織へ参画している意識を持てるようになる
	教育活動への意欲	●意見のしやすさ	日常の会議などにおいて、遠慮せずに意見を言うことができるという安心感をもっている
校長の一貫したリーダーシップ			やらされ感を感じることなく、日々の教育活動に対して意欲的な姿勢になる
			校長が心理的安全性やC小ミーティングで重視されていることを意識し、言動で示していく

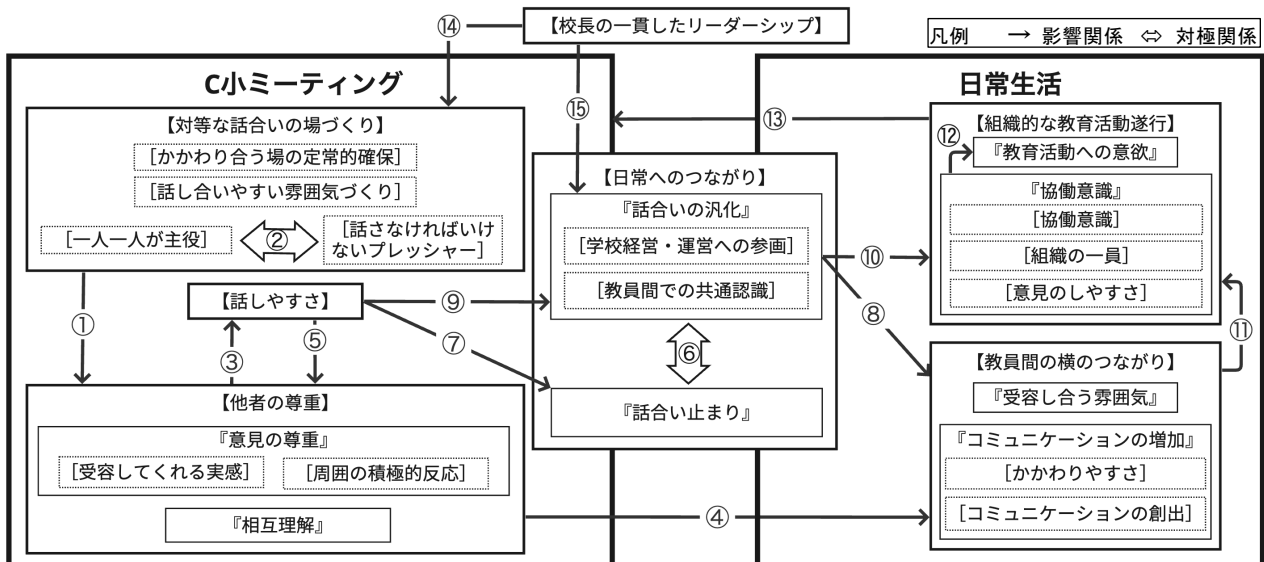


図1 教員のクラス会議における、日常的にあたたかさのあるチーム構築のプロセス

3.2 各カテゴリーの内容

以下、図1をもとに各カテゴリー、サブカテゴリー、概念の内容を、その代表的な具体例とともに説明する。

3.2.1 【対等な話し合いの場づくり】

C小ミーティングの時間は定期的に確保されている(『かかわり合う場の定常的確保』)。つまり「勤務時間内で(N)」

「教育課程を変えてまでして、その場を、時間を作る(N)」ことであり、そうすることで教員間で「話をする場が多くなる(E)」。そして、「否定をされないっていうのも確認してて(①)(L)」、「これを大事にするよっていうのが示されている(L)」とあるように、話し合いではあたたかい雰囲気の中でかかわっていきけるよう、ルール設定といった【話し合いやすい雰囲気づくり】がなされている。また、「自分の考えてることも聞いてもらえる場がしっかり確保されてる(①)っていう意味ではありがたい(I)」、「中心も周辺もなくみんなフラット(J)」というように、C小ミーティングは役職や立場関係なくかかわれ、【一人一人が主役】になれるような場である。

しかし、対等性の重視により【話さなければいけないプレッシャー】を感じることもある。「自分のこと言わなきゃいけないさらけ出さなきゃいけない、でも正解を言わなきゃいけないのかなっていう変なプレッシャーがあった(0)」とあるように、一人一人が話せる場であるからこそ(②)、話すことに負担を感じることもある。ただ、「喋らなくていいなら喋りたくないっていうタイプだから、そういう人にとっては回ってくるのは多少プレッシャーではあるけれど(I)」、「やっぱりいいねとか拍手でちゃんと否定されない環境(①)だなんて思います(I)」というように、話すことにプレッシャーを感じるものの、それを受け止めてもらえる(①)ことで、それが話しやすくなるようになる(③)と考えられる。

このように、一人一人が対等にかかわり合えるような【対等な話し合いの場づくり】が定期的になされている。

3.2.2 【他者の尊重】

C小ミーティングでは、「突拍子ないことを言っても、その場でなるほどねって受け入れてもらえる(M)」、「何でもありで言ったら認められるっていうか、みんなが予想以上に反応してくれた(H)」と、【受容してくれる実感】が得られる。また、「(同僚が自分の意見に)抵抗してくれたことで、僕の意見も価値があるっていうことになるわけじゃないですか、ただ言いっぱなしじゃなくて(J)」とあるように、ときには心配意見として異議が唱えられることもある。このことについて、安易な同調ではなく、抵抗という形で真剣に自身の意見を考えてくれた(【周囲の積極的反応】)と捉えられていることから、【受容してくれる実感】とともに、話し合いでは教員間で【意見の尊重】がなされていると考えられる。

他にも、「あの場で話す人柄がわかったり思いがわかったりしていい(M)」、「フラットに話せるってなると、自分のこともわかって(①)安心してもらえれば、こっちから今度話したときも壁がなく話に入れる(④)」と語られている。つまり、対等な話し合いのもとで、自身の人柄や考えなどを互いに分かり合う(『相互理解』)ことができる(①)。

このように、【意見の尊重】をし合ったり【相互理解】が図られたりと、【他者の尊重】がなされている。また、それは話し合うルールが定められ、話し合い自体が対等である【対等な話し合いの場づくり】に起因する(①)と考えられる。

3.2.3 【話しやすさ】

教員は、C小ミーティングにおいて自身が考えたことを遠慮せずに話せる【話しやすさ】を感じている。具体的には、「こんなこと言ったらおかしいんじゃないかなっていうようなことはない(F)」、「気楽にいろんなことを話して、その内容がとても建設的で、次に生かせる(K)」と語られている。これは、「基本いいねで受け止めてくださるので(③)、自分が思ったことやっぱり言っているんだなって(M)」とあるように、他者から受容されることで【話しやすさ】を感じられるようになる(③)と考えられる。他にも、「こういう開示をしてもみんな受け入れてくれるんだっていうのをC小ミーティングでちょっと感じて(③)、それをまたやってみたいな(⑤)(J)」というように、自身の考えを伝え、それを他者から受容される経験が重なる(③)ことで、徐々に自己開示ができるようになっていく(⑤)と考えられる。そして、自身の思いや考えを自由に伝え合うことができるからこそ、そこから互いに分かり合える(⑤)ことも推察される。

このように、C小ミーティングでは気兼ねなく話しても否定されないような雰囲気により、教員が【話しやすさ】を感じており、それがさらに他者理解を促進するとともに、受容される経験が積み重なることにつながると考えられる。

3.2.4 【日常へのつながり】

C小ミーティングは「とにかく言うところから何でも言ってっしなれば、疑問も課題も出てこない(G)」ことが意識されているものの、「そこについては広げっぱなしで、そのあとどうなっていくかが見えないところがちょっと疑問(G)」と、単に話せるだけ(⑦)でそれが日常にどうつながるのかわからないになってしまうことがある。また、「そこ(C小ミーティング)だけ安全でもダメ(F)」と語られているものの、「職員会議では(C小ミーティングと)同じ形式でやれないっていうかやらない、そういう不自然さがあります(H)」とあるように、職員会議など日常の中ではC小ミーティングの要素が意識されなくなってしまうことがある(『話し合い止まり』)。

一方で、C小ミーティングの要素や話し合ったことが日常生活に活きる、【話し合いの汎化】がされていくと、C小ミーティングは【日常へのつながり】をもつものになっていく。教員は「先生方にもそれぞれの個性があって、色々な考え方がありますよね。ミーティングをしてるわけだからそれでもオッケーだし、認め合える(⑧)(E)」と語っている。また、「学校のプロジェクトごとでミニC小ミーティングみたいなのをしてる部があって、それもいいなと思って(N)」と語られている。つまり、C小ミーティングで重視されていることが【教員間での共通認識】をもてるようになることで、日頃から認め合い、かかわりやすい雰囲気につながっていく(⑧)と考えられる。他にも、C小ミーティングでは

「全員の意見が取り上げられてみんなで検討される(⑨)(J)」とともに、「C小ミーティングで考えたことが吸い上げられて決まる(⑨)ってことは、自分たちも学校運営にかかわっている(⑩)、自分たちの意見も管理職にわかってもらえるいい場(E)」といった言及が見られた。そして、「こういうところでも言ったら反映されるみたいな、そういう意欲が出てくるし、思ってることどんどん言おうっていう風になっていく(G)」と語られていた。つまり、C小ミーティング内における【話しやすさ】のもと、出た意見が学校経営、学校運営へ反映されることで[学校経営・運営への参画]ができ(⑨)、それがさらに話し合おうとする意欲を喚起することがうかがえる。

以上より、『話し合い止まり』になってしまう可能性が常にある一方、[教員間での共通認識]がもて、[学校経営・運営への参画]ができるなど『話し合いの汎化』がなされると、C小ミーティングは【日常へのつながり】をもつものになっていく。

3.2.5 【教員間の横のつながり】

日常生活では、「思ったことを遠慮せずに話しても否定されない(⑪)し、温かく受け入れてもらえるからそういう安心感は、C小ミーティングすることでさらに出てきた(G)」とあるように、『受容し合う雰囲気』が醸成されている。

他にも、「最初のアイスブレイクで、私生活も見えて、こういうのが好きなのかなとか、そうすることで職員室で話す時の参考にもなる(④)(N)」、「お互いにプライベートな話もしますよね。そのときに割と距離を縮めやすい(④)というか、ここ今困ってるんです、どうしたらいいですかみたいなのを、心の距離が縮まる気がします(I)」と語られている。つまり、C小ミーティングにおいて、私生活のことや嬉しかったことを話していくアイスブレイクなどによって、普段は見えない同僚の人柄やプライベートのことを知ることができ、それがC小ミーティング外における[かかわりやすさ]や[コミュニケーションの創出]といった、『コミュニケーションの増加』につながっている(④)ことが考えられる。

このように、C小ミーティングを行うことにより、『受容し合う雰囲気』が醸成され、『コミュニケーションの増加』がなされるような、【教員間の横のつながり】が生まれていると考えられる。

3.2.6 【組織的な教育活動遂行】

まず、「学校全体のことで話す(⑨)」のも、他の先生方の考えもわかるし、じゃあその中でどういう方向付けをしていてっていうので、譲る部分はあるかもしれないけど、同じ方向を向いてやっていける(⑩)(L)、「職員会議だけが学校の中で決める場だったら、結局古参の人(=前年度から在籍している人)の意見で動いていくから周辺者はそれを見習ってそこに近づいていくしかないけど、C小ミーティングはそういう場じゃないので、中心も周辺もなくみんながフラットだからそういう意識(=周りにいる感じ)があまりない(⑩)(J)」とあるように、【話しやすさ】がある上で、学校経営、学校運営について話し合う(⑨)ことで、同じ目的を持って活動する[協働意識]や、自身が[組織の一員]として参画できるという意識が醸成される(⑩)。また、「思ったことを遠慮せずに話しても否定されないし、温かく受け入れてもらえる(⑪)」からそういう安心感は、C小ミーティングすることでさらに出てきた(G)」とあるように、遠慮せずに話せる[意見のしやすさ]を日常生活でも感じており、そこには【教員間の横のつながり】からの影響(⑪)がうかがえる。

他にも、「体育主任だけに任せるんじゃないで、みんなで盛り上がるから全然やらされ感がない(⑫)(K)」というように、全員で話し合い協力していこうとする雰囲気であることにより、『教育活動への意欲』が高まっている(⑫)。

さらに、「共有してないと気持ち悪いというか、みんなにもうちちょっと知ってもらいたいって意識になってる(N)」、「じゃあどういう風にしたら共有できるかつつたら、C小ミーティングに共有できるといいねっていう(⑬)(N)」、「(学校行事を)みんなで考えるのが大事ななっていう風に思って。C小ミーティングは全員が本当に等しく話せるっていう部分で、みんなの考え聞いてみたいなって(思って、議題を提案した)(⑬)(L)」とあるように、協働して教育活動に取り組んでいこうという意識により、全員で話し合うことのできるC小ミーティングの意味や価値が実感を持って教員に理解され、そのような場で話し合おうという意識につながる(⑬)と考えられる。

このようにC小ミーティングにより、教員は[意見のしやすさ]を感じながら[組織の一員]としての意識をもち、教員間で協力していこうとする『協働意識』が醸成されている。そして『協働意識』があるからこそ、日々の『教育活動への意欲』が高まり、【組織的な教育活動遂行】が可能になっていることが推察される。さらにそうした意識により、C小ミーティングのような対等な話し合いの場がさらに教員の中で重視されていくことにつながると考えられる。

3.2.7 【校長の一貫したリーダーシップ】

こうしたC小ミーティングを巡るプロセスには、【校長の一貫したリーダーシップ】が重要な役割を果たす。具体的には、「校長先生はそういう場が必要だって普段からおっしゃる(J)」、「そういう時間よりも、子どもたちとの時間を大切にしないってことであればできなくなっちゃう(N)」と語られている。つまり、D校長自身がC小ミーティングのような話し合いの重要性を認識した上でリーダーシップを発揮することで、そういった場が意図的につくられている(⑭)。また、「校長先生が(心理的安全性の重要性を)出してくださることによって、全職員が共通認識される(⑮)」ので、そのこと自体が安心感あるというか、そうなんだってみんな受け止められるし、対校長先生だけじゃなくて、お互いの職員同士でもこういうの大事だになっていうのもって、かかわれるようになっていく(⑧)(G)」というように、D

校長が心理的安全性の重要性を日頃から示し続けることで、教員はその重要性を共通認識することができ(⑮)、それが日々の【**教員間の横のつながり**】に影響を及ぼしている(⑧)と考えられる。さらに、「最後に全部ひっくり返すみたいなのがなく(⑮)、話し合ったことがちゃんと実現されているってことがよかった(F)」というように、D校長が話し合いで出たことを実際に反映させていくことで、教員が学校経営、学校運営へ参画できるようにしている(⑮)。

このように、【**校長の一貫したリーダーシップ**】により、C小ミーティングのような対等な話し合いの場がえられる。そして、C小ミーティングで話し合ったことや重視されていることが日常へとつながるような働きかけにより、C小ミーティングが日常生活へ影響を及ぼすなど、話し合いが機能するものになると考えられる。

4 全体考察

本研究では、心理的安全性の視点をもとに、クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いの影響について、11名の教員への面接調査をもとに検討した。以下、分析の結果得られたプロセスについて考察を行い、教員のクラス会議の現場への応用可能性とともに、今後の課題について述べる。

教員のクラス会議では、「好きなこと喋っていい(I)」、「自分が思っていること話していい(L)」など、【**話しやすさ**】を教員が感じていた。これは【**周囲の積極的反応**】における「F先生が(自分の意見に)抵抗してくれたんですよ。すごいそれが良かった、逆に(J)」などの言及にあるように、安易な同調ではなく、時には反対意見が交わされるものでもある。エドモンドソン(2021)は、心理的安全性を「率直であるということであり、建設的に反対したり気兼ねなく考えを交換し合ったりできる」ことであるとしている⁽⁴⁹⁾。つまり、教員のクラス会議において、自身が思ったことを話せるような心理的安全性が醸成されていた可能性が推察される。

こうした【**話しやすさ**】は、意見を受け止めてくれるといった、教員のクラス会議における【**他者の尊重**】によって生まれていた。これは、周囲が自身の意見を肯定的に受け止めてくれるという経験を積み重ねることで心理的安全性の醸成が期待できる、という三沢(2022)⁽⁵⁰⁾の指摘を実証的に明らかにしたものであると言えよう。そして【**他者の尊重**】は自然に生まれたものではなく、【**対等な話し合いの場づくり**】からの影響がうかがえた。具体的には、話し合いのルールが設けられ対等性が保障されていたり、話し合う機会が継続的に設定されていたりすることで、受容される経験が積み重なっていった。今までに、「メンバーどうしの対話の機会を増やし、それを継続すること」⁽⁵¹⁾や「受容感をもたらす集まり方を提供すること」⁽⁵²⁾で、心理的安全性が醸成される可能性が指摘されている。そのため、話し合いにおけるルールや対等性の保障、話し合いの継続的な実施などが重視された教員のクラス会議を行うことで、一人一人が受容感を抱けるような対話の機会や経験が増え、考えを率直に話せるような心理的安全性が醸成されていく可能性が考えられる。

一方で、「そこ(C小ミーティング)だけ安全でもダメ(F)」、「そこ(話し合いで出た疑問や課題)については広げっぱなしで、そのあとどうなっていくかが見えないところがちょっと疑問(G)」と語られていたように、教員のクラス会議では話し合うだけに留まってしまう可能性がある。赤坂(2014b)は、学級のクラス会議について「生活改善こそがクラス会議の目的と自覚」であると述べている⁽⁵³⁾。つまり、教員のクラス会議においても【**話し合い止まり**】になってしまう可能性を踏まえ、日常生活へとその影響を広げていく工夫が重要であることが考えられる。

その際、本研究では『**話し合いの汎化**』がなされていく重要性がうかがえた。具体的に、教員のクラス会議で重視されていることに対して【**教員間での共通認識**】が得られたことで、日常生活においても、受容し合う雰囲気をはじめとした【**教員間の横のつながり**】が生まれていた。心理的安全性について、「経験の共有を通してこそ育つ共通の感覚」であり⁽⁵⁴⁾、「メンバー全員で心理的安全性を構築し共有するところまでを目標とすべきである」と指摘されている⁽⁵⁵⁾。また、心理的安全性を作るポイントとして、古野(2017)は「言いたいことが言える価値観の共有」を挙げている⁽⁵⁶⁾。つまり、教員のクラス会議においても、そこで重視されていることを教員間で共通認識できるよう目指していくことで、話し合いに留まることなく日常生活でも受容し合い、話しやすいような雰囲気や横のつながりが生まれる可能性が考えられる。実際に教員は、日常生活においても、「職員会議で意見しやすくなった(H)」、「何でも言い合える(N)」などの【**意見のしやすさ**】とともに、「相手が困ったら助けて、でも自分困ったら助けてくださいって言い合える職場(N)」などの【**かかわりやすさ**】を感じていた。エドモンドソン(2021)が、率直な意見を言ったり支援を求めたりするなどの対人関係のリスクを取っても、安全だと思える際に心理的安全性が存在するとしていることから⁽⁵⁷⁾、日常生活においても心理的安全性を感じながら教員同士がかかわっていたと推察される。

また、教員のクラス会議で話し合ったことが実際に学校運営へ活かされるなど、教員が【**学校経営・運営への参画**】ができるようになることで、『**協働意識**』が醸成され、【**組織的な教育活動遂行**】が可能になることもうかがえた。淵上(2005)は、集団における意思決定や問題解決が効果的になされる条件として、全成員が解決すべき問題にかかわろう

とし、発言権が保障されていること、決定に至るまでのプロセスが民主的であり互いの意見を傾聴し共感し合う態度があること、そして全員の意見を自由に引き出し、それらを吟味しながらも最終的には確固とした決定を下すリーダーの能力の3つを挙げている⁽⁵⁸⁾。つまり、対等性や話し合いのルールが重視されている教員のクラス会議において、単に話しやすさを保障するだけに留まらず、教員による学校運営への参画までねらうといった日常につなげていく工夫により協働意識が醸成され、組織的な教育活動を円滑に行えるようになる可能性が本研究によって明らかとなった。

そして、本研究では、教員のクラス会議における【対等な話し合いの場づくり】、また、『話し合いの汎化』に【校長の一貫したリーダーシップ】が重要な役割を果たすことが明らかとなった。具体的に、校長は対等に話し合える機会を重視し、それを日常の中に設けるとともに、教員のクラス会議において重視されていることを日々示し続けるなど、話し合いを日常につなげるような工夫を行っていた。心理的安全性の醸成にはリーダーが、意見が歓迎される環境をつくることや⁽⁵⁹⁾、自由に発言する重要性を繰り返し強調し、発言を促すことが重要であるとされている⁽⁶⁰⁾。また、学級のクラス会議について、赤坂(2014b)はクラス会議における価値やスキルを教員が普段から意識していく重要性を指摘している⁽⁶¹⁾。つまり、校長をはじめとしたリーダーが、教員のクラス会議のような対等性の中で話し合いを行う機会を積極的に設け、話し合いで重視されていることを日常生活でも働きかけたり、話し合ったことを覆さず実現させるなど、教員一人一人が学校運営に参画できる機会を保障したりしていく。それにより、話し合いにおける価値が教員間で共通認識されるとともに、話し合いの影響が日常へと広がっていく可能性が考えられる。そして、それらは前述したように、日常生活における教員間で受容し合うような雰囲気や、組織的に教育活動を円滑に行えるようになることにつながっていくことが示唆される。

以上のように、クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いでは、教員間で受容し合い、心理的安全性が醸成される可能性が推察された。また、話し合いを行う際には、単にその場の話しやすさを追求するのみならず、校長をはじめとしたリーダーによる、話し合いを日常へとつなげる働きかけや工夫により、心理的安全性のもと教員間のかかわりが生まれ、教育活動が組織的に円滑に行われるようになったりする可能性が示唆された。メンタルヘルスについて、心理的安全性からの影響⁽⁶²⁾や、「教師相互の意志の疎通を活性化させ、教師が学校運営にかかわる意志決定にそれぞれ主体的にかかわる機会を与えるような方法」が、メンタルヘルス対策に有効であることが明らかにされている⁽⁶³⁾。つまり、クラス会議の手法を取り入れた教員による話し合いによって、心理的安全性の醸成を目指すとともに一人一人が学校運営へと参画できるようになることで、教員のメンタルヘルスへ良好な影響を及ぼすこともできるのではないだろうか。

5 今後の課題

M-GTAは分析結果である理論について「応用が検証の立場」をとる⁽⁶⁴⁾。そのため、今後は他の現実場面において理論を応用していくことでその出来を評価していくなど、本研究で導き出された理論の修正や精緻化、実践的活用が求められる。また、エドモンドソン(2021)によると、心理的安全性は、リーダーが築き、高める必要があり「職場の仲間が互いに信頼・尊敬し合い、率直に話ができると思える場合」に存在する⁽⁶⁵⁾。つまり、管理職の学校経営への意識や日々の働きかけ、日頃の教職員間のかかわりなどに焦点をあて、学校組織における心理的安全性に関する知見を積み重ねていく必要があろう。

注

- 1)表1、表2、表3、「C小ミーティングにおいて大切にしたいこと」は校長通信、C小ミーティングの案内から引用した。
C小ミーティングのねらいについて、チームとして学校組織が活動するためには、まず共同体というホームの側面が重要であるという指摘や⁽⁶⁶⁾、話し合いでいきなり合意形成を図るのではなく、そのために必要なスキルや態度をまずは身につけることを重視するクラス会議を参考に、D校長が考え、全教員に提示しているものである。また、クラス会議では、話し合いの基盤は安心感であるとの捉えのもと、効果的な聞き方や主張の仕方が重視され、その上で、解決策の質よりも量が重視され「よい話し合いにはたくさんの意見が必要」とされているほか、「全員が対等な立場にあること」が重視されている⁽⁶⁷⁾。そのため、C小ミーティングでも、参加者が何を言っても否定されないという安心感を持って話し合えるよう、いくつかのルールが提示されている。そして、参加者の対等性を保障するために、各人の発言量に差が出ないよう時間を均等に使うことの確認や輪番発言、輪形での話し合いがされている。これらクラス会議で重視されていることは、「C小ミーティングにおいて大切にしたいこと」として示されている。

引用文献

- (1) 文部科学省：「令和3年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について(概要)」, 2022.
- (2) 川上泰彦：「序章_教員の職場適応と力量形成—教員人事制度はどう影響するか」, 川上泰彦(編), 「国立大学法人兵庫教育大学教育実践学叢書6 教員の職場適応と職能形成教員縦断調査の分析とフィードバック」, pp. 12-33, 2021.
- (3) 貝川直子：「学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響」, パーソナリティ研究, 第17巻3号, pp. 270-279, 日本パーソナリティ心理学会, 2009.
- (4) 八並光俊・新井肇：「教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究」, カウンセリング研究, 第34巻, pp. 249-260, 日本カウンセリング学会, 2001.
- (5) 高木浩人：「学校のメンタルヘルスへの組織心理学的考察」, 心身科学: 愛知学院大学心身科学研究所紀要, 第5巻1号, pp. 37-44, 愛知学院大学心身科学研究所, 2013.
- (6) 林孝・福本昌之・曾余田浩史・矢藤誠慈郎：「教師の力量形成に及ぼす学校の組織風土・組織文化に関する実証的研究(Ⅲ)—組織レベルの分析を中心に—」, 広島大学教育学部紀要第1部, 第17巻, pp. 151-162, 広島大学, 1995.
- (7) 淵上克義・小早川祐子・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行動と機能に関する実証的研究(I)—職場風土, コミュニケーション, 管理職の影響力—」, 岡山大学教育学部研究集録, 第126号, pp. 43-51, 岡山大学, 2004.
- (8) 前掲(7)
- (9) 前掲(7)
- (10) 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, 第12巻1号, pp. 3-14, 日本学校心理学会, 2012.
- (11) 三沢良・森安史彦・樋口宏治：「教師のチームワークと学校組織風土の関連性—「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味—」, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第10号, pp. 63-77, 岡山大学教師教育開発センター, 2020.
- (12) Edmondson, A. C., & Lei, Z.: 「Psychological safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct」, Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1, pp. 23-43, 2014.
- (13) エドモンドソン, A. C. (野津智子訳): 「恐れのない組織: 「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす」, 英治出版, 2021.
- (14) 三沢良：「心理的安全性のある職員室づくり」, 指導と評価 2022年5月号, pp. 28-30, 日本教育評価研究会, 2022.
- (15) 前掲(13)
- (16) 田原直美・小川邦治：「職務チームにおけるパフォーマンスとメンタルヘルス—心理的安全性とワーク・エンゲイジメントの影響—」, 西南学院大学 人間科学論集, 第17巻2号, pp. 111-127, 西南学院大学, 2022.
- (17) 前掲(12)
- (18) 前掲(11)
- (19) 森本哲介：「学校の組織風土と教師の教科指導学習動機およびエンパワメントとの関連」, 兵庫教育大学学校教育学研究, 第34巻, pp. 7-14, 兵庫教育大学, 2021.
- (20) 山口裕幸・縄田健悟・池田浩・青島未佳：「組織におけるチーム・ダイアログ活性化活動が成員のプロアクティビティ育成にもたらす効果」, 日本グループ・ダイナミクス学会第66回大会(富山大学)発表論文集, pp. 50-51, 日本グループ・ダイナミクス学会, 2019.
- (21) 山口裕幸：「組織の「心理的安全性」構築への道筋」, 医療の質・安全学会誌, 第15巻4号, pp. 366-371, 医療の質・安全学会, 2020.
- (22) 町支大祐：「「心理的安全性」のある職場にしていけるために」, 教職研修 2022年4月号, pp. 96-97, 教育開発研究所, 2022.
- (23) 住田昌治：「心理的安全性のある学校づくり」, 指導と評価 2022年5月号, pp. 25-27, 日本教育評価研究会, 2022.
- (24) 前掲(14)
- (25) 前掲(13)
- (26) 前掲(21)
- (27) ジェーン・ネルセン, リン・ロット, ステファン・グレン(会沢信彦訳): 「クラス会議で子どもが変わる」, コスモス・ライブラリー, 2000.
- (28) 原田友毛子：「心理的安全性のある学級づくり」, 指導と評価 2022年5月号, pp. 31-33, 日本教育評価研究会, 2022.
- (29) 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」, 臨床教科教育学会誌, 第14巻2号, pp. 1-12, 臨床教科教育学会, 2014a.
- (30) 近藤佳織：「対等性を保障した話し合いの可視化と相談者の認識の変化」, 日本学級経営学会誌, 第1巻, pp. 13-16, 日本学

級経営学会, 2019.

- (31) 前掲(30)
- (32) 赤坂真二:「赤坂版「クラス会議」完全マニュアル 人とつながって生きる子どもを育てる」,ほんの森出版,2014b.
- (33) 富田幸子:「いじめ撲滅劇の取組が参加生徒に与える影響-M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)による質的実証研究-」,日本特別活動学会紀要,第28巻,pp.45-54,日本特別活動学会,2020.
- (34) 木下康仁:「グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践質的研究への誘い」,弘文堂,2003.
- (35) 木下康仁:「ライブ講義 M-GTA-実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」,弘文堂,2007.
- (36) 前掲(34)
- (37) 前掲(34)
- (38) 田中浩司:「年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス」,教育心理学研究,第58巻2号,pp.212-223,日本教育心理学会,2010.
- (39) 畑中大路:「M-GTA を用いた学校経営分析の可能性」,日本教育経営学会紀要,第54巻,pp.76-91,日本教育経営学会,2012.
- (40) 丸山範高:「国語科教師が授業実践知を構築する学習過程-行政教員研修経験が中堅国語科教師の学習に及ぼす影響を中心に-」,日本教科教育学会誌,第36巻4号,pp.69-82,日本教科教育学会,2014.
- (41) 前掲(34)
- (42) 前掲(19)
- (43) 三沢良・鎌田雅史:「職員室の心理的安全性-教師の協働を阻む対人関係リスクに関する検討-」,岡山大学大学院教育学研究科研究集録,第180号,pp.17-26,岡山大学,2022.
- (44) 前掲(35)
- (45) 木下康仁:「定本M-G T A-実践の理論化をめざす質的研究方法論」,医学書院,2020.
- (46) 前掲(34)
- (47) 前掲(45)
- (48) 前掲(34)
- (49) 前掲(13)
- (50) 前掲(14)
- (51) 前掲(21)
- (52) リクルートワークス研究所:「心理的安全性が個人の成果と組織成果に及ぼす影響」,2022,
<https://www.works-i.com/project/gettogether/data/detail008.html> (令和5年2月16日閲覧).
- (53) 前掲(32)
- (54) エドモンドソン, A. C. (野津智子訳):「チームが機能するとはどういうことか 「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ」,英治出版,2014.
- (55) 前掲(21)
- (56) 古野庸一:「心理的安全性を高めることは自然にはできない」,RMS Message, Vol. 48, pp. 29-30, リクルート マネジメントソリューションズ,2017.
- (57) 前掲(13)
- (58) 淵上克義:「学校組織の心理学」,日本文化科学社,2005.
- (59) 前掲(54)
- (60) Singer, S. J., Hayes, J. E., Gray, G. C., & Kiang, M. V.:「Making time for learning-oriented leadership in multidisciplinary hospital management groups」, Health Care Management Review, 40, (4), pp. 300-312, 2015.
- (61) 前掲(32)
- (62) 前掲(16)
- (63) 浦神千幸:「教師の精神的健康と学校の組織特性との関連について」,和歌山県教育センター学びの丘研究紀要, pp. 42-55, 和歌山県教育センター, 2013.
- (64) 前掲(45)
- (65) 前掲(13)
- (66) 赤坂真二・野田晃:「外部連携の前に, まず教職員連携を!」, 総合教育技術 8月号, 第71巻7号, pp. 44-57, 2016.
- (67) 前掲(32)

第6回日本学級経営学会研究大会の記録

日 時 2024年3月9日(土) 9:50~17:00

会 場 上越教育大学

日 程 9:50~10:00 開会行事

10:00~12:00 講演 山崎 茜(広島大学)

「愛着の発達から見る学級経営
～“社会化のエージェント不足”をどう解消するか～」パネリスト : 山田洋一(恵庭市立和光小学校)
赤坂真二(上越教育大学)

13:00~14:20 研究発表1

14:30~15:50 研究発表2

16:00~16:45 交流会

16:45~17:00 閉会行事

研究発表

○A会場

101	岡田 広示	大和大学	小学校学年担任制に対する担任教師の意識とその実際ー小学校学年担任団に対する質問紙からー	13:00
102	上條 正太郎	長岡市立栃尾南小学校	学級経営実践研究における学級経営概念をどうとらえるかー実践と研究を架橋する「学級経営実践研究モデル」の検討ー	13:20
103	○長谷川 祐介 白松 賢	大分大学 愛媛大学	望ましい学級像と教師イメージの関連ーこれからの学級経営研究の課題ー	13:40
104	○梅田 崇広 河野 幹大 白松 賢	愛媛大学 愛媛大学教育学部附属小学校 愛媛大学	集団をよりよく変革する子どもの育成	14:00
105	海津 健太	上越教育大学教職大学院	若手教員へのアドレリアン・コンサルテーションがメンタルヘルスに与える影響	14:30
106	小出 晃大	新潟県三条市立保内小学校	雑談が教職員集団の心理的安全性に及ぼす影響に関する事例研究ーセキュアベースリーダーシップを発揮する職員の発話行動に着目してー	14:50
107	高橋 亮太	厚木市立毛利台小学校	若手教師の「見取り観」獲得に向けた教育実践ー人材育成を行う学年主任の役割に目を向けてー	15:10

○B会場

201	大門 秀司 宮下 敏恵	富山県公立学校教員 上越教育大学	学級担任は学級びらきにおいて何を語るのかー小学校における3つの事例の質的分析からー	13:00
202	○五十嵐 健一 峯尾 優太郎	千葉県公立小学校 千葉県公立小学校	係活動における当番的活動・創造的活動がもたらす影響ー小学校教員への意識調査及び2学級のエピソードの分析を通してー	13:20

203	○松下 崇 佐藤 翔	神奈川県横浜市立新橋小学校 千葉県千葉市立作新小学校	給食時の友達との会話への意識に関する一考察	13:40
204	横江 信一	石巻専修大学人間学部人間教育学科	小学生の自己肯定感を高める学級経営に関する一考察	14:00
205	○小島 貴之 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	ファシリテーションを生かした授業～効果的なインストラクションの構成要素に関する分析～	14:30
206	渡辺 克吉	富士河口湖町立小立小学校	SST・SGEを活用したスクールワイド短時間プログラムの有効性	14:50
207	○伏見 和真 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	コンセンサスを重視したグループワーク・トレーニング財における児童の協同に関する事例的研究	15:10
208	○北山 紘士 関原 真紀	須坂市立豊丘小学校 上越教育大学	小学校における全校体制で取り組むポジティブな行動支援（SWPBS）	15:30

○C会場

301	國嶋 朝生	湧別町立ゆうべつ学園	「居心地のよさ」「学びやすさ」は教室でどのようにして創られるのか？－小学校におけるUDL実践の一考察－	13:00
302	高原 隼希	北海道教育大学教職大学院	認知的関与を高めるゴールとWHYの設定、足場の支援の提供による自ら学びを舵取りできる学習者育成のための授業実践	13:20
303	北潟 綾野	上越教育大学教職大学院	UDL授業実践における「振り返り」から見る児童の学習方略の変容に関する事例研究	13:40
304	小野 絵美	長野県松本市立筑摩小学校	主体的な学びについての一考察－单元内自由進度学習・UDL・授業UDの視点より－	14:00
305	○松山 康成 上原 佳太	東京学芸大学 豊見城市立ゆたか小学校	学級におけるポジティブ行動支援とUDLの取り組みが児童の学校環境適応とメンタルヘルスに及ぼす効果	14:30
306	一色 裕亮	香里ヌヴェール学院小学校	小学4年生におけるポジティブ心理学に基づくウェルビーイング向上を目的とした授業の実践とその効果(2)	14:50
307	弓納持 裕	千葉県東金市立日吉台小学校・千葉大学委託研究生	学級の心理的安全性の醸成－教員のリーダーシップ行動向上シートの実践を通して－	15:10
308	○谷鋪 聡太 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	学級に関する教師と生徒の認知のずれについての研究	15:30

○D会場

401	土屋 花織	北海道教育大学教職大学院 札幌市立中央小学校	通常学級におけるインクルーシブな社会を目指した障害理解教育の実践	13:00
-----	-------	---------------------------	----------------------------------	-------

402	○有井 瑞稀 馬場 裕美 関原 真紀	上越教育大学 上越教育大学 上越教育大学	インクルーシブな授業づくりを目指して～知的障害特別支援学級在籍児童の通常の学級における対話活動の効果～	13:20
404	○水流 卓哉 松山 康成 赤坂 真二	上越教育大学教職大学院 東京学芸大学 上越教育大学教職大学院	自治的集団尺度の開発と信頼性および妥当性の検討	14:00
405	○坂田 翔馬 水流 卓哉 北潟 綾野 佐藤 百華 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	教師による勇気づけの理論を援用したフィードバックが学級雰囲気及ぼす影響に関する事例研究	14:30
406	深井 正道	さいたま市立原山小学校	他者と感情的な結びつきを育む課題解決の場の工夫	14:50
407	佐橋 慶彦	名古屋市立守山小学校	児童の物語の変容とウェルビーイングの関連 —日記の分析を通して—	15:10
408	○目黒 幸士郎 水流 卓哉 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	小学生におけるウェルビーイングと共同体感覚の関連	15:30

○E会場

501	安彦 俊宏	宮城県仙台市立国見小学校	共同体感覚を育成するための一事例研究	13:00
502	○作澤 蓮 仙波 瑞己 谷鋪 聡太 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	小中連携におけるクラス会議を中心とした活動が児童生徒の自己有用感に及ぼす影響について	13:20
503	○寺西 萌夏 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	クラス会議が児童の集団創造性に及ぼす影響に関する事例研究	13:40
504	○佐藤 百華 水流 卓哉 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	クラス会議が児童の学級雰囲気に及ぼす影響	14:00
505	寺島 恭平	新潟県上越市立直江津小学校	「クラス会議」を校内研究の中核に置く意味	14:30
506	○橘 圭哉 赤坂 真二	上越教育大学 上越教育大学	共同体感覚の高い学級における教師の指導行動	14:50
507	仙波 瑞己	上越教育大学	コンセンサス型意思決定を取り入れたクラス会議に関する考察—教育の「主体化」に与える影響の探索的検討—	15:10
508	小林 亮介	上越教育大学教職大学院	クラス会議が教師の児童生徒認知に与える影響についての事例研究	15:30

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 本学会誌は、本学会則第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。

倫理綱領

日本学級経営学会は、全ての人間の基本的人権と尊厳を最大限に尊重し、学会としての社会的責任の明確な履行、並びに会員による研究の信頼性と公平性を高めることを目的として、この倫理綱領を制定する。

本綱領は、日本学級経営学会会員（以下、会員）が心がけるべき倫理綱領であり、会員には学級経営研究に携わる者としての自覚と責任の下、研究・教育・実践活動において、学習者の健全な成長と学校教育研究の発展に寄与することが求められる。

本学会は、上記の主旨に基づき、以下の条項を定める。

研究の実施に伴う責任

会員は、研究の実施にあたって、学級経営研究の発展に寄与しようとする積極的意思を持たなければならない。研究の対象に対して常に敬意を払い、並びに事実の公平・公正な解釈と事実に基づく証明に努めなければならない。研究成果を捏造してはならない。

成果の公表に伴う責任

会員は、研究成果の公表に際しては、以下の点に留意し、研究者としての社会的責任を自覚して行わなければならない。

1. 個人のプライバシーや社会的規範を犯す行為をしてはならない。
2. 他人の研究成果を剽窃・盗用する、データを捏造する、著作権を侵害するような行為をしてはならない。
3. 二重投稿・二重発表をしてはならない。発表したものを投稿することは可能とする。
4. 共同研究の場合には、共同研究者の同意を得るとともに、その権利と責任に十分配慮しなければならない。

情報提供者・研究協力者への説明責任・人権尊重

会員は、研究のための情報提供者・研究協力者について、研究の目的、方法およびその成果の公表に関して説明責任を負うとともに、情報提供者・研究協力者の人権を尊重し、個人情報などの秘密保持に配慮し、名誉を傷つけることおよび身体的苦痛や心理的苦痛を与えることがあってはならない。

秘密保持・情報管理

会員は、教育・研究等の活動にともなって得られた情報を厳重かつ適正に管理し、研究等に関わる社会的規範の範囲をこえて、こうした情報等を目的以外に使用してはならない。併せて、プライバシーに関わる情報については、関連する法関連を遵守しなければならない。

令和5年3月の総会により承認

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

- ・ 学会の安定した運営が見込まれるまで、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。

2023年4月1日 一部改訂

Journal of The Japanese Association of Classroom Management

VOL.6
Mar. 2024

CONTENTS

【Research Article】

- 1 Case Study on the Process of Expert Teachers' Cognition
Tomoya KAIHATSU (Graduate School of Waseda University)
Tadashi ASADA (Waseda University)
..... (1)
- 2 A case study of attempted "Five Wishes" to children with intellectual disabilities enrolled in a special needs class
Kazuhiro KONISHI (Takaoka City goi Elementary School)
..... (13)
- 3 The Influence of Cross-curricular Interpersonal Skills Instruction on Children's Sense of Self-Usefulness
Moka SATO (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Takuya TSURU (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Kosaku TERAOKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Toshiki NAGAI (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Miyuna KANAZAWA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Emi ONO (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (21)
- 4 A Study on Research Trends and Future Prospects for Autonomous Groups
Takuya TSURU (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (31)
- 5 A case study on an instruction action prescribed by belief of the teacher who worked on an autonomous incentive for the cooperation learning and it
Kosaku TERAOKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (47)
- 6 A Study of Teachers' Discussions Incorporating Class Meeting Techniques
- Based on the Perspective of Psychological Safety -
Jumpei HATTORI (Nakashinden Elementary School)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (59)
- Association Information
..... (71)