

# 学級集団向け教育相談（ガイダンス授業）の効果の探索的検討 — 中学生の学校適応感と教師の自己効力感の向上を目指した実践 —

Exploratory Consideration of Effectiveness of Classwide Guidance Lesson  
— Practice Aimed at Improving Students' Adaptability to School and Self-efficacy of Teachers —

中山直紀

西山久子

Naoki NAKAYAMA

Hisako NISHIYAMA

(福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 生徒指導・教育相談リーダーコース  
／朝倉市立甘木中学校)

(平成30年10月1日受付, 平成30年12月3日受理)

## 抄録

本研究では、生徒支援における教師の自己効力感と生徒の学校適応感の向上を目指した、学級集団向け教育相談（ガイダンス授業）の企画と実践および効果の検討を行った。まず、生徒と当該の学年職員にニーズ調査を行い、心理教育プログラムにおけるターゲット・スキルの選定を行った。それをもとに、中学2年生201名を対象にして、実践を行った。教師に対して不登校状態尺度を用いて調査した結果、一定の伸びが見られた。また生徒に対して学校環境適応感尺度や保健室の利用率、学級集団効力感を調べた結果、学校環境適応感尺度については有意な上昇は見られなかったが、保健室の利用率の低下や学級集団としての高まりが見られた。これにより、集団向け教育相談モデルに妥当性があると考えられたが、さらに個別の支援が必要であることも示唆された。

キーワード：集団向け教育相談, 教師の自己効力感, 学校適応感, SEL-8S, 解決志向のクラスづくり

## 1 問題と目的

不登校は学齢期にある子どもの多様な学びの機会を奪いかねない社会的な問題とされ、適切な対応が求められている（文部科学省, 2016）。また効果的な支援の充実として、予兆への対応を含めた初期段階からの組織的・計画的な支援が重要であるとされている。深刻な問題に発展する前の初期段階で諸課題を解決するには、遅刻・欠席・服装などに変化が表れた生徒に、早期に教育相談などによる働きかけを行う必要がある。どの生徒も、発達段階や生徒を取り巻く環境の中で、多少なりとも悩みをもっており、学級担任は日常的に適切な対応が必要である。

「中1ギャップ」ともいわれ、不適応症状が多く現れる中学生の段階では、教師に対する信頼感を形成することが必要であり（中井・庄司, 2008）、適切に対応できず、信頼を得られなかった場合の教師としての効力感に与える影響は計り知れない。よってすべての生徒への予防的な対応を行うため、特に若年層が多くなりつつある学級担任については、学級全体に届く適切な教育相談の技能の向上が求められる。教育相談については、開発的・予防的・問題解決的の3つの機能に整理される（今井, 2006）。それらは個別や学級集団への対応としての教育相談の援助段階を整理する視点としても位置付けられており、学級担任は、日常生活の中で個別または集団での対応が求

められている。

教育相談とは、中学校学習指導要領解説特別活動編（文部科学省，2008）において，一人一人の生徒の教育上の問題について，本人又はその親などに，望ましい在り方を助言することとし，さらにすべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ，教育活動の実践に生かすこととされている。さらに，生徒指導提要（2010）においても，児童生徒それぞれの発達に即して，好ましい人間関係を育て，生活によく適応させ，自己理解を深めさせ，人格の成長への援助を図るものであり，決して特定の教員だけが行う性質のものではなく，ましてや相談室だけで行われるものでもないとされている。つまり学級担任を中心とした全教員が，日常生活のあらゆる場面での対応が求められるとしている。しかし，それ以上の具体的な活動内容は明記されていない。

また，これまでの学校現場は，一人ひとりの生徒を最優先してきたため，集団に対する教育相談が軽視される傾向にあった（学校教育相談学ハンドブック，2006）。そこで学級担任が学級集団に対する教育相談に取り組むことは重要であると考えた。さらに，国立教育政策研究所（2014）は，特定の生徒を想定せず，全ての生徒を対象とした，休みたいと思わせない魅力的な学校づくりの必要性を示しており，不登校の未然防止として，全ての生徒にとって学校が居心地がよいと感じられるように，人間関係の構築や授業等の工夫や改善をしていくことが必要と考える。

大野（1998）は，教育相談における機能のひとつに，SGE（構成的グループエンカウンター）のグループワークやSST（ソーシャルスキル・トレーニング）のスキル教育など集団への心理教育を含む，予防的開発的な機能があるとしている。

また，学級単位のソーシャルスキル・トレーニ

ングは，学級の生徒全員がソーシャルスキルを学習する機会を得ることができ，ソーシャルスキルの般化が期待できることに加えて，担任教師が通常の授業時間において無理なく実施できるという特徴を持ち（藤枝・相川，2001），さらに，集団社会的スキル教育が中学生の社会的スキルを促進するだけでなく，主観的適応状態の改善にも一定の効果をもつ（江村・岡安，2003）とされていることから，生徒の学級集団への適応を援助するための手立てとして，ソーシャルスキル・トレーニングが効果的であることが想定され，今回は社会性と情動の学習「SEL-8S」（小泉・山田，2011）（以降SEL-8Sと表記する）を実施することとした。

SEL-8Sとは，対人関係における基礎となる社会的能力を育てることを目的としており，ソーシャルスキル，主にコミュニケーション能力の向上を目指す学級集団に対する教育相談の構成を目指す本研究において教育的価値が高いと考えた。

また，集団への対応力を高めるために，適切なプログラムの中でも，学級担任とチームティーチングで行えるものという観点から，『解決志向のクラスづくり』（黒沢・渡辺，2017）を援用した実践に取り組み，全生徒を対象に開発的な支援を行うことを目的として実施した。これは，うまくいっていないことを明確化し，原因を探り，そこから問題への治療法や対策・指導を実施する問題解決型のアプローチとは異なり，Berg&Shilts（2005）が提唱した解決志向型のWOWW（Working on What Works：教室でうまくいっていることに取り組む）アプローチをもとに，日本の学校場面に合った方略として，黒沢らによって開発されたものである。『解決志向のクラスづくり』は「誰もが通いたくなる学級」を目指して，一人一人の良さを認め，最高のクラスを皆で考え

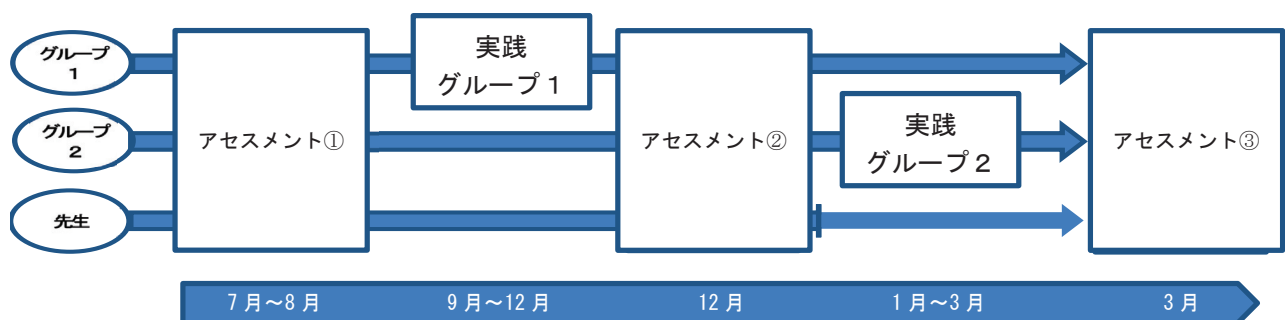


図1 研究デザイン

ながら意識して行動することを目標にした取組で、生徒が設定した「クラスの成功スケール」をもとに、どれだけ近づいているかをクラスアシスタント（今回はこの役割を担当が担当）がコメントしてフィードバックする。コメントとは、称賛や評価をすることであり、黒沢ら（2017）は、問題には必ず「例外」があり、その「例外」探しから見つけられたリソースが自分にあると知り、「なりたい自分／望む未来や解決の状態」に向けて役立てるために、ほめる、ねぎらう、称賛するといった、リソース（すでにあるもの、できていること）を肯定的にフィードバックすることとしている。本実践では、コメントを学級担任から学級全体への賞賛に援用する。また役割分担としては、学級担任はコメントと授業実践を、報告者が『解決志向のクラスづくり』のガイダンス授業を行うこととした。

これらのガイダンス授業については、生徒の適応状態のアセスメントを踏まえ、学級担任による集団づくりのための学級集団向け教育相談（ガイダンス授業）を行い、効果を測る（図1）。

まずプログラムを計画し、提案した後、学級担任にクラスでの実践を行ってもらおう。実践の効果については、教師の自己効力感の高まりをアンケートで、また子どもの変化を、学校環境適応感尺度「ASSESS：Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres」（栗原・井上、2016）（以降アセスと表記する）で見取る。今回は実践するグループを2つ設定した。

学校行事の多い2学期の実践グループを「グループ1」、学校行事の少ない3学期の実践グループを「グループ2」とし、それぞれ行うことで、その効果も併せて検証する。これらの実践により、教師の自己効力感が高まると共に、アセスにおける教師サポートが向上し、これが要対人支援領域にいる生徒の学校適応感に良い影響を与え、不登校を未然に防止できるのではないかと考えた。

本研究では、すべての教員が活用できる集団向け教育相談モデル（図2）を構成・試行し、心理教育プログラムを活用することで、教師の教育相談の技能、具体的には、学級集団づくりという位置づけでの集団向け教育相談の技能を向上させ、援助に関する教師の自己効力感の高まりと生徒の学校適応感および適応状態の向上を目指すとともに、そのモデルの妥当性を検討する。

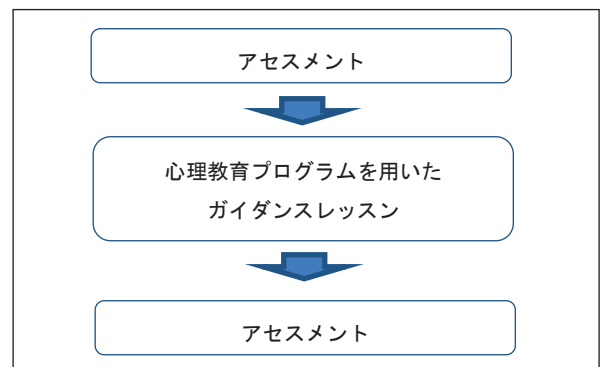


図2 集団向け教育相談モデルの流れ

## 2 研究

### (1) 目的

集団向け教育相談モデルの作成と実践、および学級担任に対するコンサルテーションを行い、学級担任としての集団づくりに関する技能向上、ここでは、生徒支援における教師の自己効力感の向上を目指す。石隈（1999）は、コンサルテーションについて、「教師・保護者・学校組織を通しての子どもへの間接的介入」としている。

### (2) 方法

#### 研究対象

福岡県内の中規模なA中学校2年生の学級担任と2年生201名を対象とし、6クラスを3クラスずつグループ1とグループ2に分けて実施した。

#### 研究時期

グループ1 実践：平成29年7月～平成29年12月

グループ2 実践：平成30年1月～平成30年3月

#### 評価

##### ①アセス

6因子（生活満足感、学習的適応、教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的関係）を測定する尺度について、5件法で尋ねた。また、検証のための分析については、HAD（清水、2016）を用いる。

##### ②保健室利用率

平成29年4月～平成30年3月の外科的理由を除く保健室の利用回数を算出し、変容を見とった。利用率は、利用回数を月ごとの日数で割って算出した。

##### ③教師の自己効力感

「不登校状態に有効な教師による支援方法」（山本、2007）の『不登校状態尺度』の28項目を一部修正して5件法で行った。結果については28



項目を、自分の考えや感情、要望を相手に伝える能力や性向に関する「自己主張」、不登校児童生徒の行動や生活の乱れに関する「行動・生活」、融通が利かない様子や物事に対するかたくなな姿勢に関する「強迫傾向」、不登校児童生徒特有の身体症状に関する「身体症状」の4つの因子に分類し、その変容を見取る。

不登校生徒や学校に不適應を感じている生徒の支援に関して、教師自身が認知する力量を把握する。

**実施内容**

①ニーズ調査

学級集団づくりのためのガイダンス授業で実施するプログラムのターゲット・スキル選定のためのニーズ調査を行った。

対象はA中学校に在籍する2年生合計224名と2学年部職員13名に対し、質問紙によるニーズ調査を実施した。欠席者、記入漏れあるいは、記入ミスがあった回答者を除外し、203名の回答を分析対象とした。

調査項目については生徒に対しては、『人との付き合い方』を授業で行うとしたら、どんな力を身につけたいと思うか、また教師に対しては、どんな力を身につけさせたいと思うかという質問に対し、社会的スキルの13項目（本田ら、2009）を一部修正して選択肢を設けた。

結果については、生徒は「自分の意見や考えをはっきり伝える力」、「誤解や意見のくい違いなどのトラブルを上手に解決する力」、「イライラしたり、ドキドキしたりした気持ちやストレスを上手

にコントロールする力」「相手の気持ちを考えて行動する力」、を多く選択していた。教師についても、順位の違いはあるものの、ほぼ同じスキルが選択された。本予備調査の結果をもとに、行動面へのアプローチを加えるなどをして心理教育プログラムを構成し、実践することで、生徒の学校適応感や教師の自己効力感が高まるのではないかと考えた。

②SEL-8Sの実践

今回はニーズ調査をもとに、教師、生徒ともに必要性を感じている上位のスキルをピックアップして行った。

③「解決志向のクラスづくり」援用

報告者と当該の学級担任と共に、解決志向のクラスづくりの実践マニュアル（表1）を援用して、学級に対する実践を行った（表2）。「クラスアシスタント」の役割を担当が担う形で、ポジティブなフィードバックを行う「コンプリメント」や「お互いの良さを伝え合う活動」、「素敵なクラス

表1 解決志向のクラスづくり実践マニュアル

授業での活動				
1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
＜ステップⅠ：観察・できていることのフィードバック＞				
「うまくいっていること」を見つけ、事実を伝える。プログラムの中核要素				
①観察し、授業最後にコメント		②観察し、適宜コメント、後に紙面で伝える等		
＜ステップⅡ：クラスのスケールリング＞				
10(最高に素敵な状態)～1(残念な状態)の目盛りで、クラスの状態について考え、その数に達した理由(小さな成功要因の集積)を考え合う				
①スケールリング(授業者)				
②素敵なクラスの状態を考える				
		③スケールリング(生徒)		
		④一歩進んだ状態を考える		
授業外での活動(帰りの会など)				
いいとこ探し・みんなdeスケールリング				

表2 心理教育プログラムの具体的実践

	はじめに	ガイダンス	解決志向のクラスづくり		準備
① 11/9	●授業の最後に素敵だと思ったところを伝えたと説明	『“聞く”と“聴く”』(SEL-8s) ニーズ調査項目 3.上手に相手の話を聞く力 … 教師4位/生徒6位	●できていることのフィードバック	●「いいとこ探し」の活動提案	●トレーニングワークシート
② 11/16	●素敵なクラスの状態についての説明	『わかりやすく伝えよう』(SEL-8s) ニーズ調査項目 4.自分の意見や考えをはっきり伝える力 … 教師2位/生徒1位	●スケールリング	●素敵なクラスの状態を考える	●トレーニングワークシート ●クラスが10の状態ワークシート
③ 11/30	●10の状態のまとめにコメント	『私の四面鏡』(SGE) ニーズ調査項目 13.自分の短所を乗り越え、自分の良さに気付く力 … 教師5位/生徒4位	●スケールリング(担任)	●スケールリング(個人) ●「みんなdeスケールリング」の提案	●トレーニングワークシート ●クラスが10の状態のまとめ ●スケールリングワークシート(個人) ●みんなdeスケールリングとシール
④ 12/14	●「みんなdeスケールリング」についてコメント	『ともだちが怒っちゃった!?!』(SEL-8s) ニーズ調査項目 12.誤解や意見の食い違いのトラブルを上手に解決する力 … 教師1位/生徒2位	●スケールリング(生徒)	●「一歩進んだ状態」を考える(個人)	●トレーニングワークシート ●今日のみんなdeスケールリング ●「クラスが一番進んだ状態ってどんな感じ?」のワークシート
⑤ 12/21	●「クラスが一歩進んだ状態」のまとめにコメント	『ストレスマネジメント』(SEL-8s) ニーズ調査項目 11.イライラしたり、ドキドキしたりした気持ちやストレスを上手にコントロールする力 … 教師2位/生徒3位	●「一歩進んだ状態」について観察(クラス,担任)	●5回の授業の感想書き ●まとめ	●トレーニングワークシート ●クラスが一歩進んだ状態のまとめ ●感想シート

の状態を考える活動」, 「スケーリング」を実践し, 学級風土づくりを目指した。

④コンサルテーションの実施

授業が始まる前と授業直後の10分程度, また時間をおいて再度行った。その際, 学級担任に対してのコメントも含めて紙面でコメントを渡すようにした。

(3) グループ1の実践の結果と考察

①アセス

グループ1の3クラス(97名)とグループ2の3クラス(105名)を分析対象とし, プログラム実施前後の各因子の平均点を従属変数とした, 群(グループ1・グループ2)と時期(事前・事後)による2要因分散分析を行った(表3)。その結果, すべての因子において有意な交互作用は見られなかった。事前調査を実施したのが, 夏休み中だったということもあり, 日常的な状態を必ずしも測れていなかった可能性があるかと推察する。また, 2つのグループに違いがないことから考えると, 2学期の行事である合唱コンクールや修学旅行などに向けてのクラスの取組み自体が, 学級づくりに影響し, 同じような変容になっていると推察できる。

②生徒の振り返りシート

SEL-8Sおよび解決志向のクラスづくりの取組みに対して, 「コンプリメント」, 「良いところ見つけ」, 「素敵なクラスの状態を考える」, 「みんなdeスケーリング」のうち, 「良かった」, 「役に立った」と思える内容をアンケートにより自由に選択してもらった(表4)。

この結果から, お互いに相手の良いところを伝え合う「良いところ見つけ」については, 概ね良い反応を示しているのに対し, 教師からのコンプリメントに対する評価は高くないことがわかった。コンプリメントについては, 生徒に届くような伝え方など, 検討が必要である。また自由記述により, 取組を通じた感想を書いてもらった(表5)。

生徒Aはクラスが良い方向に向かっていくことの期待感を書いていたり, 生徒Bは友だちや自分自身の変化を書いていたりと, いずれも, 視点がクラス全体を見るものとなっている。また生徒Cは, 要支援領域から領域外に出た生徒である。アセスから, 生徒Cは特に友人サポートの数値が低かったが, 取組が行われる中で学級における振る舞い方に気付きが得られたことが表れている。アセスの結果と照らし合わせると, この実践が, 自分自身を振り返り, 周りどどのように関われば良いかを示していることがわかる感想だった。

③学級担任への聞き取り

1. 解決志向のクラスづくりにおけるコンプリメントについての感想(表6)

担任Dについては, 褒めるために意識して生徒を見ることで, 新しい気づきがあったとのこと。担任Eについては, 意図的なコンプリメントに取り組んでおり, 担任Fについては, この実践をとおして, これまでの自分を振り返ることができており, やれていなかったコンプリメントに手応えを感じているようだった。引き続き継続して行っていきたいとのことだった。

表3 実践の事前・事後のASSESSの分散分析結果

	グループ1 M(SD) n=97		グループ2 M(SD) n=105		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	主効果:群 (df1/200)	主効果:時期 (df1/200)	交互作用 (df1/200)
生活満足感	53.51(10.54)	51.36(9.90)	54.30(11.67)	53.65(10.87)	1.19	6.31*	1.78
教師サポート	54.13(10.10)	53.44(9.51)	61.14(12.02)	61.36(12.98)	25.70**	.15	.57
友人サポート	57.38(13.02)	55.57(11.71)	58.15(13.71)	56.75(13.89)	.33	4.80*	.08
向社会的スキル	54.52(11.43)	53.04(10.31)	57.42(11.48)	56.19(10.02)	4.44*	7.39**	.06
非侵害的関係	55.68(10.08)	55.04(10.27)	56.40(15.06)	57.50(14.39)	.92	.12	1.64
学習的適応	52.72(11.16)	51.94(10.24)	54.59(10.26)	53.71(9.78)	1.73	3.33	.01

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

表4 取組み内容についての生徒の評価の割合  
(n=91)

コンプリメント	良いところ見つけ	素敵なクラスの状態	みんなdeスケーリング
44.0%	81.3%	44.0%	51.6%

表5 生徒の感想

生徒A	私は, 昔の2-1は全然はじめがなく, 発表があまりなく良い方向ではなかったけど, この授業を通してさまざまな点をていねいにくわしくすることができました! これからも良い方向にいけたらいいと思います。
生徒B	友達との関わりや自分に対しての気持ちがいかがになりました。これからも, いいクラスをつくりたい。
生徒C	自分やクラスに向き合うことで, よりどのように生活していけばいいかわかった。

表6 学級担任への聞き取り

	コンプリメント	スケーリング	個別の支援
担任 D	褒める時点で活動の様相をみていると、いつもと違う気づきがあったように思う。	全体的な盛り上がりはなかったけれど、個々が少しきししながら毎日のスケーリングに取り組んでいた。前向きにクラスを見られていたのではないかと。	1 学期はクールであまり会話することがなかったのので、話しかける回数を増やし、話を広げながら複数の人を巻き込みながら会話したから。
担任 E	普段、褒めることのない生徒を中心に褒めていたが、周りの生徒も認めてくれている様子が見られました。	最初はめんどうくさいと思っている生徒もいたが、行っていくうちに、振り返る楽しさを感じる生徒が増えていったように感じた。	声かけに気を配った。自分から話すことは苦手なので、きっかけを作ればと思い、時間があれば話しかけてみた。(会話はあまり続かない)
担任 F	意外と子どもをほめていないと自分自身反省しました。ほめると、だれでも嬉しそうなお表情をしていて、普段からもっとほめることも取り入れていきたいと思えます。	考えたことなかったで、子どもが積極的に取り組む姿を見て驚きました。2 学期おわりには、点数がふえていくことが見えたので、やってよかったと本当に思います。	特に修学旅行の班決めや生活班の配慮を行った。やってみようということ拒否せずに、出来るものはさせてみた(班長、委員会)

2. 『みんな de スケーリング』におけるクラスでの取組みについての感想 (表6)

担任 D や担任 E の感想からは、生徒の取り組みにおける変化が見える。また、担任 F の感想からは、担任自身の取り組みに対する手応えが書かれており、この実践の効果が読み取れた。

さらに個々の変化を見た時に、数値の伸びを見せた生徒に対する個別の支援について尋ねた。その一部を示す (表6)。

やはりどの生徒に対しても意識して声掛けが行われていたことがわかる。また、それぞれ生徒の特性を見極めながら行われていたのが特徴と言える。担任 F がのべている感想は、生徒 C に対する支援であるが、意欲的にやろうとしていることに対して、実際にさせてみるということを行っている。このことによって生徒 C は担任の先生に認められたという自己有用感が高まったのではないかと考えた。

④ 生徒支援における教師の自己効力感の質問紙

「生徒支援における教師の自己効力感アンケート」について、取組後の質問紙調査も行い、学級担任それぞれの事前・事後の結果から平均を算出した (図3)。

グループ 1 においてはすべての因子において上昇していた。ただ、身体症状の因子以外は、グループ 1 の学級担任の事後の効力感がグループ 2 の事前の効力感に届いていなかった。特に、対人関係における表現のスキルに関する「自己主張」については、自己効力感の向上を期待して実践を行ったものの、4 項目のうちで一番伸び幅が小さく、自信をつけるにはまだ不十分だったと考えられる。

(4) グループ 2 の実践の結果と考察

実践 1 において 2 つのグループにおけるアセスの結果に違いが見られなかった要因のひとつに 2 学期の学校行事が影響していることが推察されるため、統制群に対し、特に大きな行事が設定されていない 3 学期の実践に関し、グループ 2 の学級

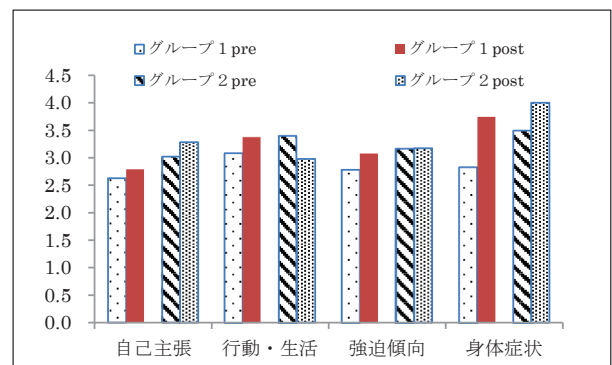


図3 教師の自己効力感の変容

担任の自己効力感と生徒の学校適応感の向上を目指し、実践の効果を図った。

また、実践 1 から見えた課題から、生徒の変容を図る指標として、新たな評価に「学級集団効力感 (淵上ら, 2006)」を活用することとした。

① アセス

6 因子における、実践による効果の群間の差については、各因子の事前得点の平均と事後得点の平均の差を算出し、その差の分散分析を行ったところ、有意に上昇した項目は見られなかったが、低群の「非侵害的關係」においては、効果が期待できる結果が示された (表7)。これは、実践を行ったことで低群の生徒にとって、クラス内で嫌がらせを受けなくなってきたことにより、クラスが居心地の良い場所になってきている兆候が見られることを示している。

また 2 つのグループ (群) と時期の分散分析を行ったところ、有意に上昇した交互作用は見られなかった (表8)。

さらに 7 月に実施したアセスを事前、3 月に実施したアセスを事後として、群と時期の分散分析を行ったところ、交互作用に有意な上昇は見られなかった (表9)。グループ 1 の実践においては、行事の多い 2 学期に行ったのに対し、グループ 2 の実践においては、学校行事のない 3 学期に実践



表7 グループ1の生徒のアセスにおける平均値とSD及び差の分散分析結果

	対人的適応高群(n=28)			対人的適応中群(n=32)			対人的適応低群(n=38)			F 値(偏 η <sup>2</sup> ) (2/98)
	事前	事後	差	事前	事後	差	事前	事後	差	
生活満足感	62.28(1.75)	59.90(1.90)	2.38(1.31)	52.76(1.64)	50.97(1.78)	1.79(1.23)	48.46(1.51)	46.82(1.64)	1.64(1.13)	0.10(0.002)
教師サポート	70.66(2.06)	63.52(2.11)	7.14(2.19)	62.94(1.93)	60.76(1.97)	2.18(2.05)	54.31(1.78)	52.28(1.81)	2.03(1.89)	1.90(0.037)
友人サポート	72.35(1.66)	69.31(1.96)	3.03(1.78)	57.18(1.56)	57.67(1.83)	-0.49(1.67)	46.26(1.43)	47.74(1.69)	-1.49(1.54)	1.95(0.038)
向社会的スキル	65.17(1.46)	63.69(1.67)	1.48(1.39)	56.61(1.37)	58.21(1.56)	-1.61(1.31)	50.41(1.26)	51.62(1.44)	-1.21(1.20)	1.54(0.030)
非侵害的関係	72.10(1.95)	69.55(2.23)	2.55(1.61)	58.06(1.82)	57.49(2.09)	0.58(1.51)	47.28(1.68)	49.36(1.93)	-2.08(1.39)	2.43(0.047)
学習的適応	59.24(1.73)	59.03(1.92)	0.21(1.24)	53.03(1.62)	52.61(1.80)	0.42(1.17)	50.21(1.49)	49.44(1.66)	0.77(1.07)	0.06(0.001)

(注) 対人的適応高・中・低群は、対人的適応の事前の平均値からの±1/2SDを基準に区分

表8 実践2の事前・事後のアセスの分散分析結果

	グループ1 M(SD) n=94		グループ2 M(SD) n=101		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	主効果：実践 (df1/193)	主効果：時期 (df1/193)	交互作用 (df1/193)
生活満足感	51.42(10.02)	51.98(11.05)	53.83(10.93)	51.93(11.46)	0.69	1.09	3.69+
教師サポート	53.37(9.57)	52.55(10.16)	61.82(12.87)	58.28(12.25)	25.08**	7.43**	2.90+
友人サポート	55.54(11.86)	54.16(10.87)	57.32(13.85)	57.18(13.64)	2.09	1.07	0.72
向社会的スキル	52.96(10.14)	53.79(11.18)	56.67(9.84)	57.24(10.19)	7.39**	1.06	0.04
非侵害的関係	55.06(10.37)	56.53(10.62)	57.93(14.50)	57.81(14.48)	1.46	1.20	1.66
学習的適応	52.33(9.99)	50.84(10.03)	53.72(9.92)	53.23(10.96)	1.88	3.91*	0.98

表9 7月と3月の群と時期の分散分析

	グループ1 M(SD) (n=100)		グループ2 M(SD) (n=101)		分散分析の結果(F)		
	事前	事後	事前	事後	主効果(群)	主効果(時期)	交互作用
生活満足感	53.50(10.6)	51.85(11.0)	54.51(11.8)	51.93(11.5)	.14	11.54**	.56
教師サポート	53.89(10.1)	52.30(10.1)	61.54(12.1)	58.28(12.2)	22.65**	13.53**	1.60
友人サポート	57.25(13.0)	54.49(11.6)	58.76(13.6)	57.18(13.6)	1.50	11.37**	.83
向社会的スキル	54.00(11.2)	53.79(11.4)	57.78(11.5)	57.24(10.2)	6.19*	.42	.08
非侵害的関係	55.49(10.1)	56.24(10.7)	56.88(15.2)	57.81(14.5)	.79	1.49	.02
学習的適応	52.79(11.0)	50.74(9.9)	54.83(10.3)	53.23(11.0)	2.61	13.36**	.20

を行うことで、純粋に実践の効果が測ることができてきていることが想定されることから、実践における不十分さが明らかになった。ただ、統計的な有意差は認められないものの、2グループともに非侵害的関係については、測定値が上昇していることから、学校行事に関係なく、取組についての良い影響が見られたと考える。

②保健の利用率（回数/日数）

1月は2.00（34回/17日）であったが、2月は1.21（23/19）、3月は1.13（18/16）と減少していた。

また、年間を通じての利用率を算出したところ、それぞれのグループにおいて、実践を行った期間は利用率が下がるという結果が見られた（図4）。

これまで保健室を利用していた生徒にとって、学級が居心地の良い場所になったことが想定されることから、学級集団づくりが体調面にも良い影響を与えたものと考えられる。

③学級集団効力感質問紙調査

全ての項目において実践前後の時期を要因とした分散分析を行った。その結果、全14項目において数値の上昇がみられ、その中でも「授業における教え合い」、「話し合い活動」、「清掃」、「ボラ

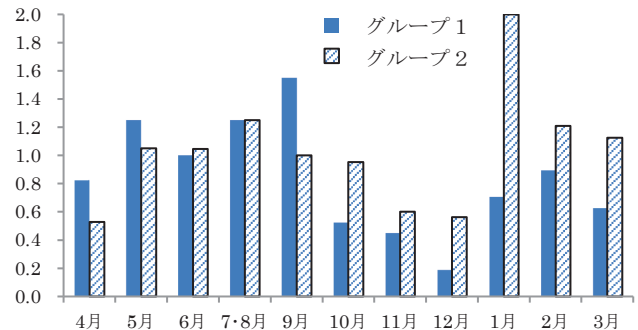


図4 グループ1とグループ2の保健室利用率

ンティア」、「クラス全体のことを考えた責任ある行動」の5項目において有意な上昇が認められた（図5）。学級集団づくりを行ったことにより、普段の授業や活動において、班や全体での協働の場面に良い影響を与えたと考える。

④生徒の振り返りシート

解決志向のクラスづくり実践後の評価については（図6）、「コンプリメント」が対人的適応高群、中群に比べて低群が高くなっており、低群の生徒にとって担任に認められることが、自己効力感の向上につながったのではないかと考える。ただ、

お互いの良さを伝え合う「良いとこみつけ」は低群の低さが目立っていたことから、信頼関係ができていない相手からの言葉かけに対してまだ抵抗感があるのではないかと考える。しかし、「素敵なクラスの状態を考える」は、他の2群より低群が高くなっていたことから、学級が居心地の良い場所になることを望んでいるものと推察できる。

⑤生徒支援における教師の自己効力感の質問紙

4因子において、有意に上昇している因子は認められなかったが、「自己主張」については測定値の上昇が見られた(図7)。つまりこの実践が、担任の先生に対して、自分の考えをうまく表現できなかつたり、人付き合いが苦手だと感じていたりする生徒に対しての支援の方法についての提案としては、さらなる改良により、今後に期待ができるものであったと考える。

3 総合考察

本研究は、中学校において学級担任が、心理教育プログラムによる学級づくりをベースとした集団向け教育相談モデル(図8)を試行することで、生徒支援における学級担任の自己効力感の向上と生徒の学校適応感が高まることを期待して行った。

教師の自己効力感については、実践の有無や時期による差に大きな変化はなかったが、実践を行うことで、「自分の気持ちを表現できない生徒」や「表情のかたい生徒」に、自信を持って対応できているという項目もあり、今度に期待できる結果を得ることができた。三島ら(2004)は、教師の自信を持った対応や態度は、「いじめ」や「不適応」に影響する「認め合い」の学級雰囲気と関連を示しているとしており、教師の自己効力感がさらに高まることで、生徒の学級適応感の高まりが期待できる。

生徒のアセスの結果については、有意な上昇は見られなかった。水間(1998)が、理想自己と現実自己のズレの大きさが自己評価との有意な負の相関があることを示しており、生徒がこの実践を通して理想自己と現実自己のズレに気付いたことが推察されることから、この結果は納得できるものである。

また、アセスの変容と学校行事との関連性は認められなかった。これは、アセスの結果が、学校行事におけるリーダーと、そうでない生徒が混在していることによるものと想定される。学校行事を実施するにあたり、それぞれの生徒に意識付け

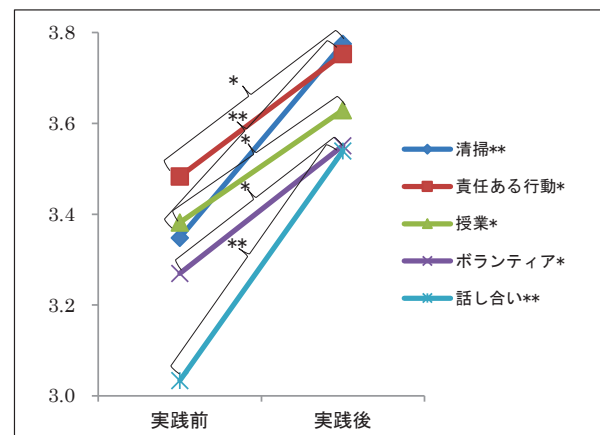


図5 実践前後の学級集団効力感の得点の変化 (\*p<.05 \*\*p<.01)

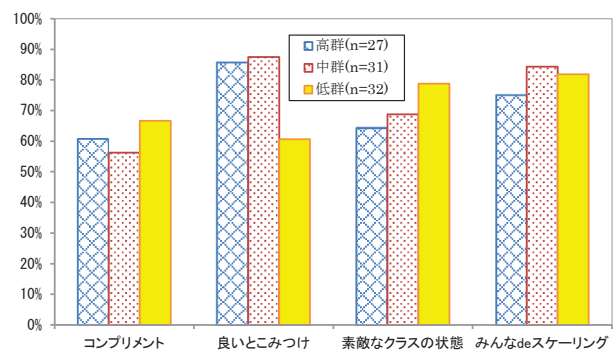


図6 学級の取組みにおける生徒の振り返り

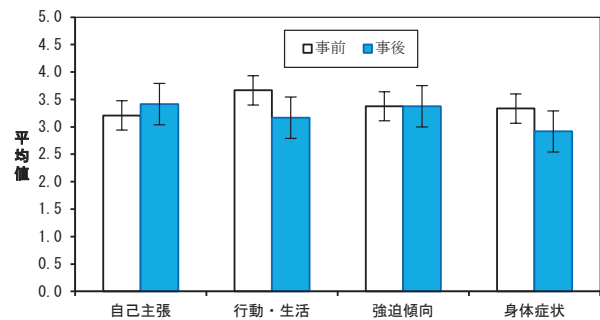


図7 グループ2の教師の自己効力感の変容

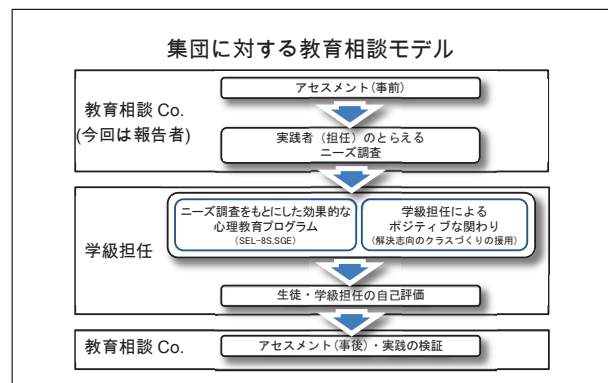


図8 学級集団向け教育相談モデルの試行



をすることができていないことが要因になっており、一人一役のように生徒全員が学校行事の中で役割を担う場面の設定がなされると、より効果が上がると推察する。

しかし実践の結果の総体として、アセスにおける対人的適応が低かった生徒が取り組みに対して前向きな感想を書いていたり、保健室利用者については明らかな減少傾向が示されたことや、集団効力感の結果から集団としての質の高まりが見られ、学級に居心地の良さを感じる生徒が増えたと考えられる。これは、「誰もが通いたくなる学級」とすることの方向性と合致しており、生徒たちの教室での活動への参加意欲が促進されたことが表れたものといえる。

生徒の学級に対する適応感や教師の自己効力感の結果から、今回試行した集団向け教育相談モデルの効果については、課題を整理し、再検討することで、さらに効果が期待できると考える。

今後の課題としては、集団向け教育相談モデルにおける実践の具体的な内容の精選が不十分であったと考えられることから、ニーズ調査から得られた結果について、学年の教員間で熟議を行うことと、実践後にはその妥当性について確認することが必要だったと考える。

また、集団としての高まりが個人の適応感の向上と並行していないことがわかった。その要因の一つに、自分の成長をメタ認知できていない可能性があることから、ワークシートを活用するなど、成長を実感できる手立てが必要であると考えられる。さらに、集団の高まりを継続させ、個人の適応感の向上に効果的につながるために、学習内容の日常化を促進させる手立てが必要である。

さらに、より個人の適応感の高まる実践を効果的に行うためには、学級担任による個別の支援が必要であり、今後検討すべき課題である。

## 引用文献

- Berg, I. K., & Shilts, L. 2005 Classroom Solutions: Woww Coaching. BFTC press. (ソリューションワーカーズ訳『教室での解決—うまくいっていることを見つけよう!』<コーチング編>)
- 中学校学習指導要領解説特別活動編 2008 文部科学省
- 江村理奈・岡安考弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350
- 淵上克義・西山久子・今井奈緒・鎌田雅史 2006 集団効力感に関する理論的・実証的研究—文献展望, 学級集団の効力感, 教師集団効力感作成の試み— 岡山大学教育学部研究集録 131(1), 141-153
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 3, 371-381
- 本田真大・大島由之・荒井邦二郎 2009 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 教育心理学研究, 57, 336-348
- 今井五郎 2006 学校教育相談学ハンドブック 日本学校教育相談学会
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 国立教育政策研究所 2014 生徒指導リーフ Leaf.14 不登校の予防 文部科学省
- 小泉令三・山田洋平 2011 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方中学校編 ミネルヴァ書房
- 栗原慎二・井上弥 2016 アセス (学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト) の使い方 ほんの森出版
- 黒沢幸子・渡辺友香 2017 解決志向のクラスづくり ほんの森出版
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425
- 水間玲子 1998 理想自己と自己評価及び自己形成意識の関連について 教育心理学研究, 46, 131-141
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2016 不登校児童生徒への支援に関する最終報告 ([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf)) 2017.8.31 確認
- 中井大介・庄司一子 2008 中学生の教師に対する信頼感と学校適応間との関連 発達心理学研究 19, (1), 57-68
- 大野精一 1998 学校教育相談の定義について 教育心理学年報, 37, 153-159
- 清水裕士 2016 フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 教育実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーションの研究, 1, 59-73
- 山本 繁 2007 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究, 55, 60-71

