

[課題演習報告]

生徒の学校適応感の向上を目指す学校コンサルテーションの教師自己効力感への効果—心理教育プログラム「Choose Love」の試行的実践を通して—

権 藤 耕 司

Koji GONDO

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
学校適応支援リーダープログラム
朝倉市立甘木中学校

(2023年1月10日受理)

本研究では、生徒の学校適応感の向上に資する心理教育プログラムの実践において、学校コンサルテーションを行い、学級担任の自己効力感の変容を明らかにすることを目的とした。報告者が心理教育プログラム「Choose Love」を用いたガイダンス授業を学級担任に提案し、生徒の実態に応じた内容となるよう授業案を改善した。中学1年生190名と学級担任6名を対象に実践を行い、実践群で生徒の学校環境適応感尺度 ASSESS については有意な差は見られなかったが、学級集団効力感尺度においては、有意な上昇が見られた。教師については、生徒支援に関わる教師の自己効力感尺度の4因子「身体症状」「自己主張」「強迫傾向」「行動・生活」すべてにおいて上昇が見られた。これにより、Choose Love 授業の実践に学校コンサルテーションの形態で支援する取組が、生徒の属する学級への信頼感を示すものとなる集団効力感を向上させることと共に、教師の自己効力感を高めることへの効果があることが示唆された。

キーワード：学校適応感，教師の自己効力感，学校コンサルテーション，Choose Love

1 問題と目的

(1) 社会の要請から

我が国の2021年度の中学校における不登校生徒は、約16万となり、9年連続で増加傾向にあり(文部科学省, 2022)、憂慮すべき課題である。原因究明のための調査では、不登校になる時期についても、学校に行きづらい、休みたいと感じ始めてから、5割程度が1か月～半年程度で休み始めていることが分かっている(文部科学省, 2021)。生徒が学校に不適応感を感じていることを早期に学校が察知し、対応することが求められている。しかし、文部科学省(2018)「不登校児童生徒への支援の在り方」では、不登校が生じないような学校づくりも不登校対策として挙げており、その一つに、魅力あるよりよい学校づくりを目指し、児

童生徒が不登校になってからの事後的取組だけでなく、不登校にならない生徒の学校適応感を高める予防的な取組が重要であると提言している。

(2) 在籍校の実態から

在籍校は、学級数26(うち特別支援学級9)、全校生徒611名の中規模校である。教員数は45名で、その内、2022年度の初任者は3名である。毎年数名の初任者が配属され、今後も若年教員の増加が想定されるため、多様なキャリアステージの教員の生徒支援の質保証は喫緊の課題といえる。

2021年度、欠席が年間30日を超えた生徒は37名であった。また、病気や経済的理由を除く月5日以上欠席(遅刻・早退1/2換算)の生徒は、46名であった。不登校や不登校兆候の生徒の欠席が長期化する前に、未然に防ぐ取り組みが必要である。

(3) 主題の意味

学校適応感とは、学校という環境に対して個人

と環境の関係から生じる感情や認知の総称であり、主観的な適応状態である(大久保, 2010)。教師は、生徒の学校適応感を向上させるなどの予防的支援を求められている。しかしながら、学校現場では児童・生徒の不登校、いじめ、非行、学級崩壊等の問題が深刻化し、問題解決のために、学習面はもとより生活面の指導、保護者への対応、地域社会や関係機関との連携等、教師の業務が山積しているのが現状である。教師の仕事量が危惧され(TALIS, 2018)、そのような支援を教師が個々に試行錯誤することが、更に教師の負担となりかねない。一方、自身の教育活動が有効であるという信念は教師の自己効力感を高め(Ashton, 1985)、教員のストレスを低減させるため(草海, 2014)、生徒の学校適応感を高める不登校予防と教師の負担にならない支援が求められている。生徒の学校適応感を高める取組として、江村・岡安(2003)は、集団社会的スキル教育が中学生の社会的スキルを高めるだけでなく、主観的適応状態の改善にも一定の効果があるとしている。

本研究では、報告者が集団社会スキル教育の一つである心理教育プログラムのChoose Love(以下CL)のガイダンス授業の指導案を提案し、学級担任と学校コンサルテーションという形で協議した。

CL で使用する言葉の意味をイメージし易いイラストに変更するなど生徒の実態に応じて、指導案や教材を変更した。報告者と学級担任のこのようなCL授業の検討を学校コンサルテーションとし、CL授業の一連の取組が、教師の自己効力感の高まりにも関与し、生徒の学校適応感の向上を目指す教師の取組が、教師自身の自己効力感の向上に繋がることを検証する。

学校コンサルテーションとは、異なる専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助の在り方について話し合うプロセスとしており(石隈, 1999)、学校では教師の指導困難を支援する方策の1つと捉えられている。

本研究では、日常的に多くの時間を生徒に関わり、生徒の実態を把握している専門家である学校現場の先生たちをコンサルティとし、集団社会的スキル教育の授業を提案する報告者をコンサルタントとした。コンサルタントである報告者が、学年会の場において、集団社会的スキル教育である心理教育プログラムのCLのガイダンス授業を学級担任に提案し、生徒の現状理解の専門家である担任と、その内容について協議をした。その授業の内容が生徒の発達段階に即しているか、表現内容は適切であるか、などの意見交流をして、付加修正し、話し合った。

表1 Choose Love Programの概要(菱田(2019)のフレームワークに報告者が学習内容や指導上の留意点を補足した)

中学一年生		中学二年生		中学三年生	
① 立ち直るために必要な力を知る		⑤ 小さな成功体験を積み重ねる		⑨ 自分の夢や目標、進路実現に向けて	
学習内容	指導上の留意点	学習内容	指導上の留意点	学習内容	指導上の留意点
「物事をポジティブに考える力」「助けを求める力」「感謝する力」など12枚のカードを使って、自分が立ち直るために必要な力を考える	Choose Love(以下CL)の基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝]の学習であることを留意する	4つの力(自分ができていることに気づく、お手本を真似る、自分を応援してくれる存在に気づく、やる気が出る環境を作る)を知り、自己肯定感が高まる方法について学ぶ	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝]の学習であることを留意する	ネガティブな感情の傾向を変えていくために、ある架空の場面を想定し、最高な結末と最悪な結末を考え、次にどう行動するかを考えていく大切さを学ぶ	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝]の学習であることを留意する
② 自分の脳を上手に使う		⑥ ポジティブセルフトークを学ぶ		⑩ わくわくすることを見つけよう	
脳の仕組みについて学習し、怒りや悲しみ等の感情が起こった時、どのように対処していくのか、立ち直るために必要な力を活用し、自分なりの対処方法について考える	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝]の学習であることを留意する	ネガティブな感情を自分で解決しなければならぬときに役に立つポジティブセルフトークについて学ぶ	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝]の学習であることを留意する	自分にとって本来わくわくすることは何なのか、過去、現在、未来について考え、困難な状況に対してどう活用していくかを考える	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝]の学習であることを留意する
③ ネガティブ感情が教えてくれること		⑦ 他者から見た自分の強みを知る		⑪ わくわくを社会に活かそう	
ネガティブな感情を抱いた時、本当の自分の欲求を知ること、その後の適切な行動を考えることの大切さを学ぶ	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝]の学習であることを留意する	自己理解を促進するために他者が気づいていて、自分は気づいていなかった強みや自分でも気づいていた強みを知る	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝][救済]4つすべての学習であることを留意する	「自分」「家族」「周りの人」「身体」「心」「お金」の6領域で具体的に前回学習したわくわくをどのように运用到いくかを考える	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝][救済]4つすべての学習であることを留意する
④ ゆるしの力を知る		⑧ 強みを活かして他者と協力し課題を解決する		⑫ 感謝の気持ちを学ぶ	
いつまでも怒りや憎しみを抱いてしまうことがあるが、相手をゆるすこともネガティブ感情から解放される一つの手段であることを学ぶ	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、特に[救済]の学習であることを留意する	自分の強みをカードにして小グループで双六ゲームをする。困難なことにぶつかった時には、それぞれの強みを活かして助け合うことを学ぶ	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、[勇気][思いやり][感謝][救済]4つすべての学習であることを留意する	ネガティブな感情に打ち勝ち、困難から立ち直る力は、これまで出会った人や環境によるものであることに気づき、感謝の気持ちを持つことの大切さを学ぶ	CLの基本理念である[勇気][思いやり][感謝][救済]の中から、特に[感謝]の学習であることを留意する

CLとは、2012年コネチカット州で起きたサンディ・フック小学校銃乱射事件で息子を亡くした女性が立ち上げたプログラムである。CLはプリスクールから12年生を対象とするSEL (Social and Emotional Learning) プログラムである。SELとは相手の表情やしぐさなどから感情を量ることを学び、他者への思いやりや気遣いといった社会的能力を身につけるための心理教育プログラムである(デジタル大辞泉)。CLの特徴は「勇気」、「感謝」、「赦し」、「思いやり」の4つを基礎の公式とし、どのような状況でも愛を選び、人と結びつき、困難から立ち上がり、自信を持つ一人を育てる、というものである。CLは脳・神経科学に基づいており、例えば、怒りや恐怖を感じた時に脳が神経学的にどのように機能しているのか理解し、どうすれば落ち着いて対応できるのか、などを学ぶことができる。ハワイを中心にアメリカでもCLの実践は広がりつつあり、日本でも導入されている(菱田, 2019)。

本研究では、生徒の学校適応感の向上を目指す学校コンサルテーションを通して、CL授業の検討をすることで、授業者の自己効力感への効果について検証する。生徒の学級集団へ適応を援助する手立てとして、CLを使った理由は、在籍校の実態から、トレーニングメソッドではなく、CLの授業を通して、生徒がCLの4つの理念を学び、不登校や不登校兆候の生徒たちだけでなく、誰もが安心して学級で過ごせる環境を醸成させたいと考えたからである。詳しいCLの授業内容と授業における教師の留意点については、表1で示す。

2 研究I

(1) 目的

生徒の学校適応感の向上のためのCL授業の有効性と学校コンサルテーションによるCL授業の検討等の教師の取組によって、教師自身の自己効力感が高まることの効果について検証すること。

(2) 研究方法

研究期間…2021年9月～12月

研究対象

A中学校2学年181名と学級担任5名

実施内容

生徒の学校適応感を高める手立てであるCLのガイダンス授業を報告者が提案した。対象学年は2年生であるが、1年生ではCLを実施していないため、中学1年生用プログラム①～④を実施した。これらの指導案や教材を学校コンサルテーシ

ョンという形で、2学年学級担任と意見交換の場を持ち、生徒の実態にあったCL授業の検討を行った(表2)。その後、学級担任がクラスでCL授業を4回実施した。授業実施後、生徒や教師の変容を見取るための複数のアンケートを実施し、取組についての効果を検証した。

評価

①ASSESSの6因子の変容

生徒の学校適応感の変容を測るために「生活満足感」、「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」「学習的適応感」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、EXCELの統計ソフトHAD(清水, 2016)を用いた。

②中学生における学級集団効力感尺度

対象生徒の自身の学級状態の捉え方を測るために、「学級活動全般に関わる学級集団効力感」と学校行事に関わる効力感の「学校行事に関わる学級集団効力感」の2因子を測定する尺度について5件法で尋ねた。検証のための分析については、HAD(清水, 2016)を用いた。

③教師の自己効力感尺度

対象教師のCL授業の取組から教師の自己効力感を測るために、前原(1994)が翻訳したWoolfolk & Hoy(1990)の尺度を用いた。「個人的教師効力感」と「一般的教師効力感」の2因子を測定する20項目の質問紙で、回答方法は5件法で実施した。検証のための分析については、HAD(清水, 2016)を用いた。

④生徒支援に関する教師の自己効力感尺度

生徒の支援に関する教師の効力感を図るために、「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」を一部修正した尺度(中山, 2019)を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成功に関する「自己主張」、生徒の問題行動や生活の乱れに関する「行動・生活」、生徒の融通

表2 2021年度に実施した学校コンサルテーション

	実施内容	参加者
第1回目	CL授業実施の目的説明	報告者・学級担任5名、副担任5名
第2回目	第1回CL授業「立ち直るために必要な力を知る」提案と指導案・教材検討	報告者・学級担任5名、副担任4名
第3回目	第2回CL授業「自分の脳を上手に使う」の授業検討と第1回授業振り返り	報告者・学級担任5名、副担任4名
第4回目	第3回CL授業「ネガティブ感情が教えてくれること」の授業検討と第2回授業振り返り	報告者・学級担任5名、副担任4名
第5回目	第4回CL授業「ゆるしの力を知る」の授業検討と第3回授業振り返り	報告者・学級担任5名、副担任3名

分析については、HAD(清水, 2016)を用いた。

⑤学級担任への聞き取り

学校コンサルテーションの場において、CL 授業の改善のために、CL 授業実践をした学級担任に、生徒の言動の変容や自己の効力感の高まりについて、インタビューを行った。

(3) 結果と考察

①ASSESS

CL 実施前後の学校適応度の低い生徒の変容を測定し、CL の取組の効果を検証するために、ASSESS の対人的適応から CL 実施前の平均値±標準誤差(SD)で群(高群・中群・低群)に分けた。そして3つの群と CL 実施時期(事前・事後)による2要因分散分析を行った(表3)。「友人サポート」と「非侵害的關係」の群と時期の交互作用は有意となった。下位検定を行った結果、高群で「友人サポート」「非侵害的關係」いずれも有意に下降した。中群と低群においては、「非侵害的關係」が CL 実施後は実施前より有意傾向があった。また、「教師サポート」においては、低群に有意差があった。このことから中群や低群の生徒にとって、コンサルテーションによる学級担任の CL 授業の取組が奏功したことが推察された。

②中学生における学級集団効力感

①と同じ理由で、ASSESS の対人的適応から CL 実施前の平均点±標準誤差(SD)で群(高群・中群・低群)に分けた。そして3つの群と CL 実施時期(事前・事後)による2要因分散分析を行った(表4)。その結果、「学級活動全般に関わる学級集団効力感」「学校行事に関わる学級集団効力感」いずれも群と時期の間に交互作用はみとめられなかった。しかし、下位検定の結果、「学級活動全般に関わる学級集団効力感」の CL 実施前後の主効果について

表3 ASSESS の CL 実施前後による群と時期の分散分析結果

	対人的適応高群 n=43		対人的適応中群 n=54		対人的適応低群 n=47		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
生活満足度	61.63(1.55)	60.00(1.71)	56.13(1.33)	55.38(1.47)	48.26(1.45)	50.19(1.60)	17.39**	0.03	1.66
教師サポート	66.39(1.47)	64.85(1.86)	56.30(1.26)	58.82(1.59)	51.09(1.37)	54.36(1.74)	22.22**	2.22	2.26
友人サポート	71.15(1.52)	66.24(1.76)	57.64(1.30)	57.86(1.50)	46.98(1.42)	49.68(1.64)	57.47**	0.49	5.11**
向社会的スキル	70.07(1.43)	67.20(1.65)	60.29(1.22)	57.84(1.41)	51.02(1.33)	52.21(1.54)	41.60**	3.20†	2.77†
非侵害的關係	69.68(1.68)	63.51(1.91)	55.09(1.43)	58.47(1.63)	45.83(1.57)	49.11(1.78)	44.14**	0.02	7.99**
学習的適応	53.07(1.56)	51.83(1.55)	52.93(1.33)	52.09(1.33)	48.32(1.45)	47.34(1.45)	4.06*	2.49	0.03

(注) 対人的適応の高・中・低群は、対人的適応のCL実施前の平均値から±1/2SDを基準に区分

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表4 生徒の学級集団効力感の CL 実施前後による群と時期の分散分析結果

	対人的適応高群 n=43		対人的適応中群 n=54		対人的適応低群 n=47		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
学級活動全般	3.81(0.10)	4.00(0.09)	3.62(0.09)	3.85(0.08)	3.49(0.08)	3.71(0.08)	3.69*	21.89**	0.09
学校行事	4.26(0.11)	4.26(0.11)	4.12(0.10)	4.13(0.10)	3.78(0.09)	3.87(0.09)	7.51**	0.39	0.30

(注) 対人的適応の高・中・低群は、対人的適応のCL実施前の平均値から±1/2SDを基準に区分

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

は、3群とも有意な差がみられた。「学校行事に関わる学級集団効力感」に生徒の変容が見られなかった理由として、学校行事に関連した心理教育プログラムの実践で、学級集団に対する効力感を捉えるには、行事の縮小や延期などで実施できなかった部分が影響していると考えられる。

③教師の自己効力感

「個人的教師効力感」「一般的教師効力感」とも有意な差は見られなかった。心理教育プログラムの授業から、生徒の立ち直る力(レジリエンス)を高めるという効果をねらった取り組みが一番期待された ASSESS の「向社会的スキル」の因子が下がっていたことなども、この結果に反映された可能性が推察される。効果的な CL プログラムの実施が課題である。

④生徒支援に関する教師の自己効力感

CL 実施前後で4つの因子それぞれ対応のある t 検定を行った結果、4つの因子のうちの1つである「自己表現」の事後 $M=2.66$, $SD=0.36$ が事前の $M=3.01$, $SD=0.19$ よりも有意に高かった。($t(8)=3.01$, $p=.017$)。その他の3因子「行動・生活」「強迫傾向」「身体状況」に関しては、実施前・実施後で有意な差は見られなかった。

立ち直る力(レジリエンス)を高める CL 授業では、ネガティブ感情と上手につき合う1つの手段として、人に話す力をつけるカリキュラムが組み立てられており、人に話す力を含めた生徒の自己表現の指導に一定の効果があったと推察する。

⑤学級担任への聞き取り

学校コンサルテーションによる CL 授業の検討の場において、学級担任に生徒の言動の変容について聞き取り調査を行った。「CL プログラムを授業などの一次援助サービスを行うことは、自己効

力感を高めるのに役にたったか。」という質問に対して、ASSESSの結果などを生徒の変容が表れていることをデータで示してもらったことで、やっと思って良かった。」という意見もあった。しかし「CLプログラムの授業で、生徒たちはネガティブ感情の付き合い方や立ち直る力(レジリエンス)について学ぶことができたと思うが、授業で学んだことが、学校生活の中で生かされているとは感じなかった。そのため、授業者の教師としての自己効力感が高まったとは、あまり感じていない」という意見が多く聞かれた。

3 研究Ⅱ

(1) 目的

1年次の結果をもとに、統制群を設定し比較することで、CL授業の実践の効果を測定する。また、授業者のCL授業の一連の取組による自己効力感の向上の効果について検証する。

(2) 研究方法

研究期間…2022年4月～12月

研究対象

実践群…A中学校1年生209名と学級担任6名

統制群…B中学校1学年57名と学級担任2名

実施内容

実践群…学校コンサルテーションの場において、報告者が第1学年の学級担任に対し、CLのガイダンス授業提案を行い(表5)、その後学級担任が、特別活動の時間や総合の時間等で、CLプログラムの授業を行った。授業は6回。2022年度は授業だけでなく、CLプログラムの理念が生徒に浸透するように教室の掲示物や朝の会、帰りの会などの学級活動における活用についても言及していった。統制群…ASSESSやアンケートを在籍校と同時期に実施する(図1)。

評価

①ASSESS(栗原・井上, 2010), ②中学生における学級集団効力感尺度(淵上ら, 2006), ③教師の自己効力感(Woolfolk&Hoy, 1990)および、④教師を主語にした自己効力感に修正した不登校状態尺度(山

表5 2022年度に実施した学校コンサルテーション

	実施内容	参加者
第1回目	CL授業実施の目的説明	報告者・学級担任6名、副担任5名 特別支援学級担任3名
第2回目	第1回CL授業「立ち直るために必要な力を知る」提案と指導案・教材検討	報告者・学級担任6名、副担任5名 特別支援学級担任3名
第3回目	第2回CL授業「自分の脳を上手に使う」の授業検討と第1回授業振り返り	報告者・学級担任6名、副担任5名 特別支援学級担任3名
第4回目	第3回CL授業「ネガティブ感情が教えてくれること」の授業検討と第2回授業振り返り	報告者・学級担任6名、副担任5名 特別支援学級担任3名
第5回目	第4回CL授業「ゆるしの力を知る」の授業検討と第3回授業振り返り。報告者による第3回生徒振り返り等教室掲示物提案	報告者・学級担任6名、副担任5名 特別支援学級担任3名
第6回目	第5回CL授業「小さな成功体験を積む」の授業検討と第4回授業振り返り。報告者による第4回生徒振り返り等教室掲示物提案	報告者・学級担任6名、副担任5名 特別支援学級担任3名
第7回目	第6回CL授業「ポジティブセルフトークを学ぶ」の授業検討と第5回授業振り返り。ASSESS等アンケートの依頼	報告者・学級担任6名、副担任5名 特別支援学級担任3名

本, 2007)を実施する。また、CL授業者の自己効力感の測定やCL授業の改善のために、⑤学校コンサルテーションの場においてCLの授業後に授業者に対し「日常生活にみる生徒の変容」および「教師としての学び」等のアンケートを実施する。

(3) 結果と考察

①ASSESS

欠席者、質問紙の記入漏れあるいは、記入ミスであった回答者を除く、実践群A中学校1年生(190名)と統制群B中学校1年生(54名)の回答を分析対象とした。6因子のCL実施前後による群と時期の2要因分散分析を行った。その結果、「学習的適応」の群と時期の間に有意な交互作用がみとめられた。下位検定の結果、CL実施前後で実践群はわずかに平均値が上昇し、統制群の平均値が有意に下降した(表6)。CL授業により、落ち着いた教室環境の中で、授業に集中して取り組み易くなったと感じる生徒が増加したことが考えられる。

研究Iと同様にCL実施前後の学校適応感の低い生徒の変容を測定し、CLの取組の効果を検証するために、ASSESSの対人的適応からCL実施前の平均値±標準誤差(SD)で群(高群・中群・低群)に分けた。そして3つの群とCL実施時期(事前・事後)による2要因分散分析を行った(表7, 8) 実践群では、「教師サポート」「友人サポート」に有意な交互作用がみとめられた。下位検定の結果、

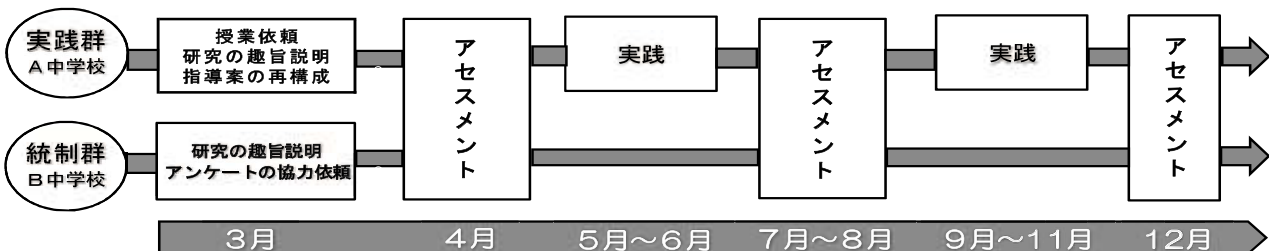


図1 研究デザイン

表 6 ASSESS の 6 因子の CL 実施前後による群(実践群, 統制群)と時期の分散分析結果

	実践群 n=190		統制群 n=54		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
生活満足度	54.29(0.87)	51.23(0.87)	54.98(1.51)	54.98(1.50)	2.11	3.41†	3.41†
教師サポート	59.01(0.96)	54.28(1.00)	58.06(1.67)	55.72(1.74)	0.02	12.32**	1.42
友人サポート	58.10(0.98)	55.58(1.07)	56.54(1.70)	55.69(1.86)	0.16	2.94†	0.72
向社会的スキル	55.76(0.84)	51.18(0.74)	54.83(1.46)	52.85(1.29)	0.07	18.65**	2.93†
非侵害的関係	57.29(1.11)	56.75(1.09)	59.57(1.93)	59.46(1.90)	1.71	0.08	0.04
学習的適応	49.02(0.89)	49.31(0.91)	53.00(1.55)	48.19(1.59)	0.71	9.64**	12.28**

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表 7 実践群 ASSESS の 6 因子の CL 実施前後による群と時期の分散分析結果

	対人的適応高群 n=59		対人的適応中群 n=61		対人的適応低群 n=70		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
生活満足度	59.29(1.44)	54.28(1.24)	55.80(1.37)	54.04(1.43)	48.87(1.30)	47.72(1.29)	13.85**	15.52**	2.12
教師サポート	70.24(1.34)	60.67(1.71)	59.93(1.28)	55.67(1.63)	49.02(1.21)	47.82(1.55)	54.6**	23.44**	5.50**
友人サポート	69.20(1.34)	61.92(1.81)	58.26(1.28)	56.70(1.72)	48.90(1.21)	49.40(1.64)	44.04**	7.57**	5.17**
向社会的スキル	65.08(1.26)	57.24(1.28)	56.31(1.20)	51.00(1.22)	47.65(1.14)	46.38(1.15)	47.52**	42.20**	6.81**
非侵害的関係	69.82(1.53)	61.86(1.88)	54.07(1.46)	55.80(1.79)	49.95(1.39)	53.45(1.70)	29.94**	0.70	10.22**
学習的適応	53.16(1.65)	54.57(1.65)	48.28(1.57)	46.15(1.57)	46.32(1.49)	47.87(1.49)	6.90**	0.15	2.81†

(注) 対人的適応の高・中・低群は, 対人的適応のCL実施前の平均値から $\pm 1/2$ SD を基準に区分† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表 8 統制群 ASSESS の 6 因子の CL 実施前後による群と時期の分散分析結果

	対人的適応高群 n=14		対人的適応中群 n=21		対人的適応低群 n=19		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
生活満足度	61.21(2.81)	59.64(3.34)	57.00(2.29)	57.00(2.73)	48.16(2.41)	49.31(2.87)	6.08**	0.01	0.24
教師サポート	64.57(2.55)	61.64(3.06)	59.10(2.08)	56.24(2.50)	52.11(2.19)	50.79(2.62)	6.70**	2.66	0.14
友人サポート	70.36(2.59)	66.57(3.29)	53.62(2.12)	54.67(2.68)	49.58(2.22)	48.79(2.82)	16.26**	0.69	0.93
向社会的スキル	58.79(2.19)	54.57(2.08)	56.10(1.79)	53.90(1.70)	50.53(1.88)	50.42(1.79)	4.33*	2.72	0.76
非侵害的関係	79.50(2.57)	72.64(3.45)	57.76(2.10)	57.33(2.82)	46.89(2.21)	52.11(2.96)	30.79**	0.18	4.21*
学習的適応	56.57(2.68)	48.36(2.90)	51.00(2.19)	47.14(2.37)	52.47(2.30)	49.21(2.49)	0.55	17.05**	1.41

(注) 対人的適応の高・中・低群は, 対人的適応のCL実施前の平均値から $\pm 1/2$ SD を基準に区分† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

「教師サポート」「向社会的スキル」で高群, 中群が有意に下降し, 「友人サポート」「非侵害的関係」では, 高群に有意な下降がみとめられるものの, 低群では有意傾向の上昇が見られた。高群・中群の生徒に関しては, 学校適応感の向上に CL 授業の取組だけでは効果を測定することができなかった。

②中学生における学級集団効力感尺度

実践群と統制群の群と CL 実施前後の時期の間に有意な交互作用はみとめられなかった(表 9)。次に①と同じ理由で, ASSESS の対人的適応から CL 実施前の平均点 \pm 標準誤差(SD) で群(高群・中群・低群)に分けた。そして 3 つの群と CL 実施時期(事前・事後)による 2 要因分散分析を行った(表 10, 11)。その結果, 「学級活動全般に関わる学級集団効力感」において, 群と時期の間に有意な交互作用がみとめられた。下位検定の結果, 高群と中群で有意に下降した。「学校行事に関わる学級集団効力感」においては, 群と時期の間に交互作用はみとめられなかったが, 下位検定の結果, 低群と

CL 実施前後の時期の主効果については, ($F(1, 154) = 9.39, P = .003$) が有意となった。「学級活動全般に関わる学級集団効力感」の平均値が CL 実施後に下降した理由として, 生徒が CL 授業での学びを学校生活で活かせず, CL 授業の検討等を行った学校コンサルテーションが学校生活の中で生徒たちの主体性や協働性を促す取組になっていなかったことが考えられる。

③教師の自己効力感

実践群学級担任 6 名と統制群学級担任 2 名について, 3 回(CL 実施前, 中間, 実施後)調査した。「一般的教師自己効力感」「個人的教師自己効力感」の 2 つについて平均点の推移を表した(図 2, 3)。「一般的教師効力感」は, 実践群と統制群の 1 回目の平均点と 3 回目の平均点に差がなかった。個人的教師自己効力感」に関しては, 実践群の方が段階的に上昇していることから, 生徒の学校適応感を向上させる学校コンサルテーションの CL 授業の検討や授業実践, 授業後の生徒へのフィード

表9 生徒の学級集団効力感のCL実施前後による群(実践群, 統制群)と時期の分散分析結果

	実践群 n=190		統制群 n=54		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
学級活動全般	3.78(0.05)	3.59(0.06)	3.74(0.09)	3.72(0.10)	0.31	4.24*	2.99†
学校行事	4.08(0.05)	4.20(0.05)	4.14(0.09)	4.07(0.09)	0.22	0.20	2.84†

† p<.10, *p<.05, **p<.01

表10 実践群 生徒の学級集団効力感のCL実施前後による群と時期の分散分析結果

	対人的適応高群 n=59		対人的適応中群 n=61		対人的適応低群 n=70		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
学級活動全般	4.17(0.08)	3.84(0.10)	3.84(0.07)	3.61(0.10)	3.40(0.07)	3.39(0.09)	15.81**	13.96**	3.43*
学校行事	4.26(0.11)	4.26(0.11)	4.12(0.10)	4.13(0.10)	3.78(0.09)	3.87(0.09)	15.23**	3.96*	2.57†

(注) 対人的適応の高・中・低群は, 対人的適応のCL実施前の平均値から±1/2SDを基準に区分

† p<.10, *p<.05, **p<.01

表11 統制群 生徒の学級集団効力感のCL実施前後による群と時期の分散分析結果

	対人的適応高群 n=14		対人的適応中群 n=21		対人的適応低群 n=19		分散分析		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果:群	主効果:時期	交互作用
学級活動全般	4.14(0.15)	3.78(0.17)	3.60(0.13)	3.79(0.14)	3.59(0.13)	3.62(0.14)	1.85	0.43	4.01*
学校行事	4.48(0.16)	4.36(0.18)	4.07(0.13)	3.93(0.15)	3.96(0.14)	4.00(0.15)	3.14	0.66	0.47†

(注) 対人的適応の高・中・低群は, 対人的適応のCL実施前の平均値から±1/2SDを基準に区分

† p<.10, *p<.05, **p<.01

バック(学級担任への聴き取りにて後述)が影響したと考える。

④ 生徒支援に関する教師の自己効力感

生徒の状態を「身体症状」「自己主張」「強迫傾向」「行動・生活」の4つの因子に分類し, 実践群学級担任6名と統制群学級担任2名について, 3回(CL実施前, 中間, 実施後)調査した(図4~7)。その結果, 実践群はすべての因子で上昇していた。上記「個人的教師効力感」同様, 学校コンサルテ

ーションでのCLの取組やCLの学習効果を高めるための教育活動が教師の自己効力感の高まりに強い影響を与えたことが示唆された。

⑤ 学級担任の聴き取り

CL授業の振り返りとして, また, 学校コンサルテーションでのCL授業の改善の参考資料として, CL授業終了後, 学級担任に質問紙用いて聴き取りを行った(表12)。授業者Aのアンケート結果から授業者のCL学習の理解の深まりが見て取れ, 授

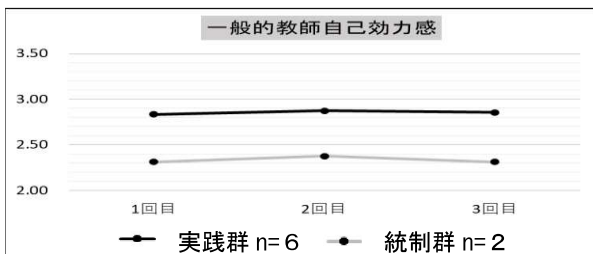


図2 一般的教師自己効力感

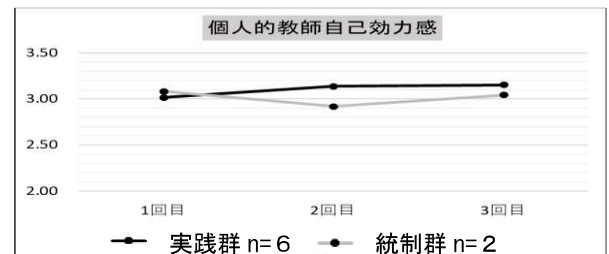


図3 個人的教師自己効力感

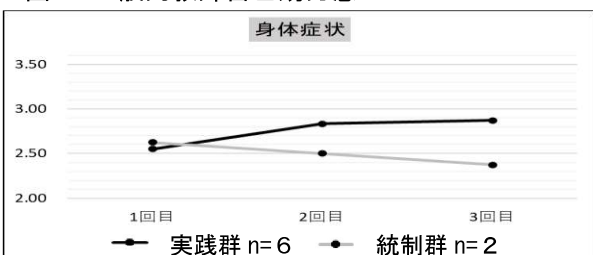


図4 生徒支援「身体症状」に関わる教師自己効力感

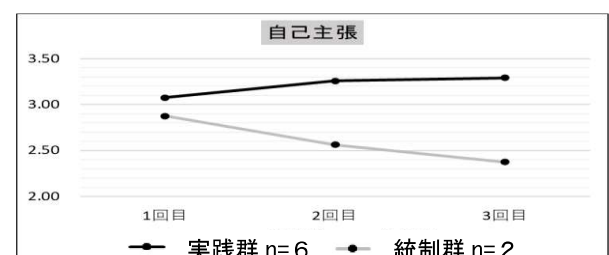


図5 生徒支援「自己主張」に関わる教師自己効力感

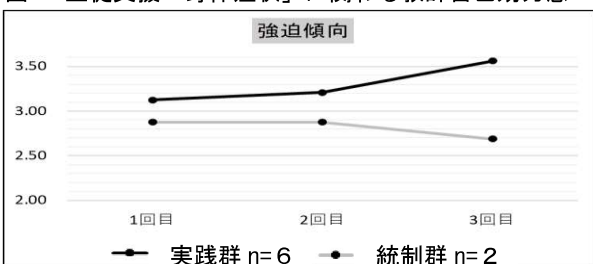


図6 生徒支援「強迫傾向」に関わる教師自己効力感

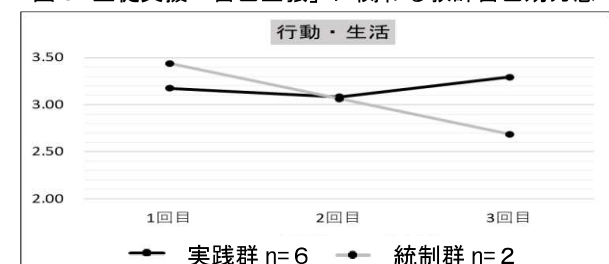


図7 生徒支援「行動・生活」に関わる教師自己効力感

表 12 学校コンサルテーションで使用した授業後アンケートの授業者の変容

	授業者 A (教職経験 6 年)	実施回と 5 段階自己評価			授業者 B (教職経験 12 年)	実施回と 5 段階自己評価		
		第 2 回	第 4 回	第 6 回		第 2 回	第 4 回	第 6 回
質問内容	提案授業を検討する場(学校コンサルテーション)に意欲的に参加することができた。	4	4	4	提案授業を検討する場(学校コンサルテーション)に意欲的に参加することができた。	4	4	5
	CL 授業を実施後、他の教育活動の中のどこかで、授業の内容を生徒にフィードバックさせる取組ができた。	2	3	4	CL 授業を実施後、他の教育活動の中のどこかで、授業の内容を生徒にフィードバックさせる取組ができた。	3	4	3
	CL 授業後、学校生活の中で生徒の立ち直る力(レジリエンス)が高まった変容が見られた。	3	3	4	CL 授業後、学校生活の中で生徒の立ち直る力(レジリエンス)が高まった変容が見られた。	3	3	4
第 2 回自由記述	レジリエンスやネガティブ感情など、生徒に必要なことを教えられたのは良かったと思います。もう少し教材研究をして臨むべきだった。(一部抜粋)				レジリエンスや立ち直りについて必要な力について考えることができた。時々、朝の会や帰りの会等で話をしたい。(一部抜粋)			
第 4 回自由記述	「ゆるす」という行為がネガティブな感情を和らげることをほとんどの生徒が理解できたと思う。教材の強さを感じた。(一部抜粋)				実生活の出来事と結びつけて考えるには、もう少し時間がかかりそうだと感じた。しかし、CL の授業を通して、自分たちの中にある様々な力をメタ認知するトレーニングにするトレーニングは大事だと思う。(一部抜粋)			
第 6 回自由記述	全体的に「自分にいい所があると信じる力」が弱いと感じました。自己肯定感が低いかなど。夢や目標を叶えるために 4 つの力が必要だともう少し協調すべきだったと反省しています。(一部抜粋)				自分の困難を認識できる場面や葛藤の場面を回避しようとする子が増えているように感じるので、レジリエンスを高めるためにこのような授業を日ごろの朝の会や帰りの会等に取り入れていくことが大事だと思う。(一部抜粋)			

業者 B からは、CL 授業の学習を他の教育活動への活かそうとする意識の高まりを見ることができる。このことから、CL 授業を生徒の実態に合ったものに協議していく学校コンサルテーションが、生徒の学校適応感の高まりに寄与することはもちろん、学級担任自身の CL の内容理解につながっていることが伺えた。そして、CL 授業で学んだ内容が生徒支援の一助となり、日常的な学級担任の生徒支援に活かされたことが推察できた。

総合考察

本研究では、CL 授業による生徒の学校適応感の向上を目指した学校コンサルテーションによって、CL 授業者の自己効力感への効果を検証することであった。

教師の自己効力感への効果については、生徒支援に関する教師自己効力感の結果から、統制群が段階的に下降しているのに対して、実施群は回を追うごとに上昇した。また、CL 授業後の授業者への振り返りアンケートから、授業実践の回数が増えるほど意欲的に CL 授業の取り組み、生徒の学習効果を高めるために、朝の会や帰りの会等において、CL 授業で学習したことを生徒にフィードバックしている授業者の取組が窺えた。三島・安立・森(2010)は、教育実習生の実習前後の授業研究等学習の継続の意思の変容について、自己評価が高い実習生においては、授業実践を重ねることで、自己効力感が高まり、学習の継続意思が向上するとしており、本研究の生徒の学校適応感の向上を目指す学校コンサルテーションにおいて、教師の自己効力感が高まったことは、その先行研究を裏付ける結果と言える。

生徒の学校適応感の向上において、CL 授業の取

組の効果を有意に示すことはできなかった。この課題解決のために、生徒が CL 授業で学習した内容を学校生活の中で実践できるように、教師が支援する仕方やタイミングについても学校コンサルテーションで報告者が提案する必要があったと考える。小泉(2016)は心理教育を生徒の実態に合わせて修正・調整し、実施することの重要性を示している。プログラムの実施とその支援の 2 側面があり、さらに規定された実施方法(内容・回数・時間)、支援のタイミング、教師と生徒の良好な関係(プログラムが目指すゴールに向かっているか)の 3 つの次元がそれらの質を左右する、としている。CL 授業の学習効果を高めるために、学校コンサルテーションで今後検討すべき課題である

主な引用・参考文献

- 菱田準子 (2019). 持続可能な幸せを育む学校づくりへの挑戦 福井県教育総合研究所研究紀要, 124, 19-24.
- 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
- 文部科学省 (2018). 不登校児童生徒への支援の在り方について
- 中山直樹・西山久子 (2019). 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 福岡教育大学紀要, 68, 19-21

謝辞

本研究に際し、機会を提供して下さった福岡県教育委員会及び北筑後教育事務所、朝倉市教育委員会に心より感謝申し上げます。また、在籍校の校長先生をはじめ、ご協力して下さったすべての先生方、生徒の皆さまに、多大なるご協力をいただきましたことを深く感謝申し上げます。