

若年層教員の対児童関係における社会的能力向上の取組 —小グループによる研修プログラムの実践—

吉野ヶ里町立東脊振小学校 山下 健
福岡教育大学大学院 小泉 令三

小学校1校に勤務する5名の若年層教員(20代前半～30代前半の教諭および常勤講師)に、児童との関わりにおける社会的能力の向上を目指す取組を週に1回程度、全5セッション実施した。各セッション間とその後の10週間に、研修内容を強化する手続きを取り入れ、他の1校に勤務する7名の統制群と比較した。その結果、実施群は自己評価の一部の指標で得点が上昇していた。また管理職(それぞれの校長と教頭)による他者評価では、児童に関わる能力として気づく能力、聞く能力、話す能力、問題行動に対処する能力と、教員としての全般的な指導力で、統制群が示したような得点の下降もしくは下降傾向は見られなかった。実施群の感想や振り返りからは、動機づけの高まりや互いに高め合う関係性の形成が窺えた。以上の実践の結果から、今後の若年層教員の校内研修のあり方とより詳しい検証に向けての考察を行った。

キーワード: 若年層教員, 社会性と情動の学習, 教職能力, 教員研修

I. 問題と目的

近年、学校教育現場では経験年数の短い教員(以下、若年層教員)が増えているが、その実践的指導力やコミュニケーション力等の不足が指摘されている(中央教育審議会, 2011)。わが国では、心理教育的援助サービスの提供者として教員の役割が大きいだけに、これは子どもの学校適応の観点から、重要な課題である。

若年層教員が学習指導や生徒指導、学級経営を適切に行うためには、児童生徒の話を聞いたり児童生徒に話をしたりしながらその長所や短所に気づき、自らの感情をコントロールしつつ、状況に応じた適切な関わり方をする必要がある。こうした関わり方に関する能力が社会性と情動の能力(social and emotional competence, 以下、SEC)であり、これを高める学習が、社会性と情動の学習(social and emotional learning, 以下、SEL)と呼ばれている。SELは、「子どもや大人が、情動(感情)の理解と管理、積極的な目標設定と達成、他者への思いやりをもちそれを示すこと、好まし

い関係作りと維持、そして責任ある意思決定について、これらができるようになるための知識、態度、スキルを身につけて効果的に利用できる過程」を含んでいると説明されている(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012)。SELは、従来、子ども対象の学習として提唱されてきたが、上の説明にもあるように大人も対象となるものである(Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, & Shriver, 1997)。本実践研究では、教員のためのSELを検討する。

わが国では、これまで教員の児童生徒との関わり方について、SELにおける主要な要素であるソーシャルスキル学習の面から検討が行われている。例えば相川(2009)は、小中学校の教員が子どもたちと思いやりのある関係を築く技術に注目し、その高低については、性別、年齢、教職歴はほとんど関係ないとしている。また、ソーシャルスキルが低い教員は、スキルに関して未学習か誤学習であると捉え、新たに学習するか学習し直すことでそのスキルを磨くことができると述べている。また河村(2010)は、教員は自分の思い

を児童生徒が理解できるように、具体的に伝える工夫をすることが求められているとし、その工夫にソーシャルスキルの考え方を取り入れることを提案している。ただし、いずれの著書も教員のソーシャルスキルの重要性を示しているが、それを高めるための具体的な取組や実証的な研究成果は報告していない。

海外の研究では、子ども対象のSELを教員が受容する程度と、教員の特徴やストレス認知との関係を調べた研究は報告されている(例: Collie, Shapka, & Perry, 2012; Han & Weiss, 2005)が、教員自身のSECを検討したものは見受けられない。また Jennings & Greenberg (2009)は教員のSECの重要性を示しているものの、ストレスへの対処とマインドフルネスの効果だけをまとめており、具体的により一般化された、教員のためのSELを検討したものではない。

こうした教育実践の場と研究面の実態の中で、山下・小泉(2012a)は、教員の社会的能力の育成に関する取組としてSELに注目し、まず教員の社会的能力を測定するための「教員の社会的能力尺度」を作成した。ここでの社会的能力は、適切な自己・他者・状況認知をもとに、自己の情動と行動をコントロールし、周囲の人々や集団との良好な関係や関わりをもつ力を意味する。調査の結果、教員が自分の身についていると考える社会的能力は、教職経験年数の長短とはあまり関係がないことと、社会的能力が高いと自己評価する教員は、教科指導や学級経営等の日常の指導力も高いと自己評価していることが明らかになった。

そこで、山下・小泉(2012b)は、小グループ(9名)の若年層教員を対象とした社会的能力を向上させる取組を全5回のセッションとして実施したが、明確な社会的能力の向上は認められなかった。その理由として、学びを具体的な行動として定着させる方法が不十分であったことがあげられ、全5回のセッションの中で学んだことを意識しながら日常の指導に生かすような定着方法を工夫すれば、若年層教員の社会的能力が向上する可能性があるのではないかと考察している。また、社会的能力の向上を目指す複数の若年層教員が、日常の指導で意識しながら実践していることを定期的に紹介し合う機会を設けることも定着方法の一つだと述べている。

そこで、本研究では、若年層教員を対象として、社会的能力を高めるためのSELとして全5回のセッ

ションを実施するだけでなく、各セッション間と、全セッション終了後の一定期間に学びを定着させる取組を行い、教員の社会的能力と日常の指導力の向上にどのような効果が見られるのかを、統制群を設けて検証することを目的とする。セッション内容については、教員が職場において関わりをもつのは子ども、保護者、そして同僚教職員であるが、中心となるのは子どもであるため、本研究では特に子どもとの関係における“気づく”、“聞く”、“話す”、“対処する”スキルに注目する。これらに関わる社会的能力を実践的社会的能力と呼ぶことにする。これらのスキルは、教員の社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Teachers, 以下、SEL-8T)(小泉, 2014)で提案されている学習内容(SEL-8Tでは“テーマ”と呼ばれている)に含まれているものである。5回のセッションの中には、これら4つの実践的社会的能力に関わる具体的な場面を設定する。

学びを定着させる取組としては、セッション実施中はセッション内容の想起をねらいとした紙媒体の通信や、電子メールによる実践の振り返りの交流、そしてセッション終了後は、10週間の定着期間を設け、自分が学んだ社会的能力を児童にも習得させる教育実践を実施する。この定着期間の教育実践は、児童への指導を準備し実践することによって、若年層教員が改めて社会的能力の重要性とその高め方を自覚し、自らの社会的能力の向上に努めることをねらいとしたものである。なお、本研究においてはこれ以降、概ね年齢が30代前半までで教職経験年数6年以内の教員を若年層教員とする。

II. 方法

1. 参加者

A県内公立小学校の若年層教員5名を実施群(男性2名、女性3名、平均年齢25.0歳、平均教職経験年数3.0年)、7名を統制群(男性2名、女性5名、平均年齢25.8歳、平均教職経験年数3.3年)とした。全員が教職経験年数6年以内の教諭または常勤講師で、年齢は20代前半から30代前半までであった。

参加者の募集にあたっては、年度当初の4月にA県内B地区の小中学校校長会で、関係する複数の自治体の教育長および校長会会長の了解のもと、第一著者が本取組の概要を説明した。その際、「勤務時間外

表1 教師の社会的能力尺度の基礎的社会的能力の質問項目

アサーション
 私は他の人と意見が違っていても自分の考えを言うことができる。
 私は他の人の意見に左右されずに、自分の意志で行動することができる。
 私は今の自分の気持ちを言い表すことができる。
 私は対面して大人と話すのが苦手である。(*)

自己のコントロール
 私は、どの児童生徒に対しても冷静に対応することができる。
 私は児童生徒を指導するときに、感情的に怒鳴ることはない。
 私は嫌なことがあっても児童生徒に八つ当たりしない。
 私は児童生徒への指導がうまくいかないときでも、落ち着いて指導を続けることができる。
 私は相手(大人)が傷つかないように、相手の気持ちを考えながら話すことができる。

共感・開放性
 私は児童生徒が嬉しそうにしていると自分も嬉しい。
 私は保護者に会った時には、自分から進んであいさつをしている。
 私は児童生徒が上手にできたとき「上手だね」とほめる。
 私は同じ職場の先生たちに進んで話しかけようと心がけている。
 私は教師として自分の能力の中でもっと伸ばしたい部分がある。

他者への気づき
 私は児童生徒のいいところを見つけることができる。
 私は児童生徒の個性や特徴を理解することができる。
 私は児童生徒の気持ちが分かる。

自己への気づき
 私は教師として自分のできることとできないことが分かっている。
 私は教師として自分の得意なことと不得意なことが分かっている。

* 逆転項目

表2 実践的社会的能力の質問項目

気づく力
 授業中、教室全体の児童への目配りを行うことができる。
 児童一人一人の表情やしぐさをよく観察することができる。
 児童の困り感に気づくことができる。

聞く力
 児童の話最後まで聞くことができる。
 「そうだよね。」などと児童に共感しながら児童の話聞くことができる。
 児童の目を見る、体を児童の方に向ける、適度にうなずくなど、体全体を使って児童の話聞くことができる。

話す力
 児童が傷つかないように、児童の気持ちを考えながら話すことができる。
 「廊下を走らない」ではなく「廊下は静かに歩く」、 「宿題を忘れない」ではなく「宿題をしてくる」というように肯定的な表現を使って児童に話すことができる。
 自分が一方的に話すのではなく、児童の反応を確かめながら話すことができる。

対処する力
 児童に対して、感情的に怒鳴ったりせず、冷静に対応することができる。
 児童に関する問題解決のために、管理職や他の先生に自分から相談することができる。
 児童の気になる行動に関して、その原因を多面的に探ることができる。
 児童の気になる行動に関して、適切な対処方法を選択し、解決することができる。

での取組であり、自発的な参加である」「対象者に関する職務上の教員評価には関係させない」と伝え、了解を得た。各校長を通じて本取組への参加希望者を

募ったところ、実施群の5名(所属校1校)と、調査にのみ回答する統制群7名(別の所属校1校)の協力を得た。参加者の所属校の校長は、参加者とその処

表3 各セッションと基礎的社会的能力、実践的社会的能力の関係

	気づく	聞く	話す	対処する①	対処する②
基礎的社会的能力					
アサーション			○	○	○
自己のコントロール			○	○	○
共感・開放性		○	○		
他者への気づき	○	○			
自己への気づき	○				
実践的社会的能力					
気づく力	○				
聞く力		○			
話す力			○		
対処する力				○	○

(注) ○印は、主に関係があると考えられるところ

遇について承知していた。なお、統制群には、希望者には本研究終了後に同一の取組を実施する用意があることを伝えた。

2. 調査内容

(1) 自己評価

次の3つの尺度に、下に述べる5セッション実施前後(6月上旬, 7月下旬)および定着期後(11月下旬~12月)の合計3回, 回答を求めた。

①基礎的社会的能力

職場で関わりをもつ子ども, 保護者, 同僚教職員との関係に関する全般的な社会的能力の自己評価を測定するために, 教員の社会的能力尺度(山下・小泉, 2012a)の基礎的社会的能力に該当する5つの下位尺度(アサーション, 自己のコントロール, 共感・開放性, 他者への気づき, 自己への気づき: 全19項目, 表1)について, 4段階で回答を求めた(よく当てはまる, だいたい当てはまる, あまり当てはまらない, まったく当てはまらない)。得点化に際しては順に4~1点を与え, 下位尺度ごとに平均得点を算出した(範囲は1.0~4.0)。

②実践的社会的能力

子どもとの関係に特化した社会的能力を測定するためのものである。教育実践における妥当性を担保するために, B地区のC小学校校長が実際に使用している教員評価表を参考にしながら, 各セッションの内容と密接に関する評価項目(全13項目)を本研究の著者が協議して作成し, 「気づく力, 聞く力, 話す力, 対処する力」の4つに分類した(表2)。回答は5段階

で求めた(よくあてはまる, あてはまる, どちらともいえない, あまりあてはまらない, あてはまらない)。得点化に際しては順に5~1点を与え, 能力ごとに平均得点を算出した(範囲は1.0~5.0)。

③日常の指導力

対子ども関係に限らず, 教員としての全般的な指導力として, 学習指導力(考えているとおりに学習指導ができる), 生徒指導力(考えているとおりに児童生徒の日常生活の指導ができる), 学級経営力(考えているとおりに学級経営ができる)について, 各々1項目を設定した。回答方法は実践的社会的能力と同じで, 3項目の平均得点を算出した(範囲は1.0~5.0)。

(2) 他者評価

12名の対象者の各所属校管理職2名(校長, 教頭)の合計4名に, 5セッション実施前後および定着期後の合計3回, 実践的社会的能力および日常の指導力について, 互いに独立に自己評価と同一の項目で評価を求めた。質問項目の内容は自己評価とほとんど同じであるが, 日常の指導力については, 「経験年数に照らして, 十分な学習指導ができている」のように, 教職経験を考慮した評価とした。得点化は自己評価と同一であり, さらに対象者ごとに2名の管理職の平均値を算出した。なお, 実施群の管理職は, セッションの実施およびその内容について, 報告を受けていた。

(3) 自由記述による感想

各セッションの終了時に, 実施群5名全員に感想の記述を求めた(全5回)。

(4) 電子メール・口頭による振り返り

取組期間中に週に1回程度, 実施群5名に対して

「社会的能力に関連して、日常の学校教育場面で意識しながら実践していること」を第一著者が電子メールで尋ね、返信を求めた。また、実践状況や子どもの変容等について口頭での意見を求め、著者が記録した。

(5) 管理職からの意見聴取

両群の校長から、本実践後に意見を聴取した。

3. 実施時期および手続き

1学期後半の6～7月に週に1回程度、勤務終了後の時間を使って、実施群の所属校において、実施群に対して全5セッションを実施した。各セッションの内容を設定するにあたっては、4つの実践的社会的能力と、教員の社会的能力尺度における5つの基礎的社会的能力とをセッションごとに焦点化し、両者の関連を図った(表3)。各セッションの内容は小泉(2014)、山下・小泉(2012b)を参考にし、それぞれに45分間の展開案を作成した。45分間の進め方は、「社会的能力に関する知識の習得を目指した話し合い」に始まり、「社会的能力を意識するためのロールプレイ」、そして「活動の振り返り」という流れを基本とした。ロールプレイでは主に授業場面をイメージした活動を行い、学校教育現場ですぐに実践できることを目指した。全5セッションのインストラクターは、実施群の所属校に教諭として勤務する第一著者が務めた。

(1) 第1回セッション(気づく)

6月X日の放課後に実施した。セッションにおける目標は、言葉・表情・しぐさなどから児童の思いに気づいて正しく理解すること、最善の指導方法で児童の困り感を解消することの2点であった。ロールプレイでは、困っていることを言い出せない児童に教員が気づく場面を設定し、気づくだけではなくその後の効果的な指導方法についても参加者で考えた。「すぐに個別に話を聞く」等の具体的な方法が出された。

(2) 第2回セッション(聞く)

6月X+8日の放課後に実施した。セッションにおける目標は、傾聴に重点を置くことを「聴く」として、最後まで聴くこと、共感しながら聴くこと、体全体を使って聴くこと、「私はあなたの話をきちんと聴いていますよ」というメッセージを伝えることの4点であった。ロールプレイでは、2人組を作って「私の好きなこと」という題で対話を行い、対児童関係においてはどのような聞き方をした方がよいかを参加者で

考えた。「目を見てうなづくこと」が簡単で効果的であろうという話になり、翌日から実践してみようということになった。

(3) 第3回セッション(話す)

6月X+13日の放課後に実施した。セッションの目標は、肯定的な言葉を使うこと、体全体を使って話すこと、相手の反応を確かめること、I(私)メッセージが有効であることの4点であった。ロールプレイでは、2人組を作って「私の学級経営」という題で対話を行い、対児童関係においてはどのような話し方をした方がよいかを参加者で考えた。参加者にとってIメッセージが印象深かったようで、全員がすぐに実践してみたいという感想をもっていた。

(4) 第4回セッション(対処する①)

7月Y日(前回から9日後)の放課後に実施した。セッションの目標は、肯定的な言葉で同意すること、深呼吸して落ち着くこと、自分の思いをはっきりと伝えることの3点を意識することとした。ロールプレイでは、授業中に教員を批判したり揶揄したりする児童役を設定し、どのように対応するのかを参加者で考えた。周りの状況に気を配りつつ、落ち着いて対応することを全員で確認した。

(5) 第5回セッション(対処する②)

7月Y+12日の放課後に実施した。セッションの目標は、怒りを鎮める言葉かけをすること、はっきりとした声で暴力を制止すること、他の児童を遠ざけること、近くにいる児童に他の教員を呼んで来させることの4点であった。ロールプレイでは、授業中に怒りが爆発する児童役を設定し、教員役を交代しながら対応の仕方を全員で考えた。誰もが体験する可能性があることを押さえ、毅然とした対応をすることが大切であることを確認した。

以上の5回のセッション実施期間中の定着方法として、各セッションで実施した内容(目的とおもな活動)と参加者の感想(実施時の様子を含む)をA4サイズ1ページの通信にまとめ、翌週の初めに実施群5名とその在籍校の校長に配布した(各週1ページ、全5ページ)。なお校長への配布は、勤務時間外の取組ではあるが、管理職として学習内容を伝えておくことにより、以下に説明する定着方法への理解を得るために行った。

各セッション終了後から次のセッションまでの間

に、実施群5名に自らの社会的能力を意識した実践の振り返りをして、メールで第一著者に送信するよう求めた。その後、返信者の許可を得て、振り返りの記述内容を第一著者から実施群全員に対して電子メールで転送し、お互いがどのようなことを意識しながら教育活動を行っているのかを知り得る機会とし、学習内容を定着させる方法の1つとした(各人1回分を全員に転送、全5回)。

全セッション後に定着期間(同年9~11月)を設け、実施群5名それぞれに、児童の社会的能力の向上をねらいとしたり、あるいはそれを意識した授業実践および実践の振り返りを求めたりした(全3~5回)。具体的には、全5セッションで学んだ社会的能力を児童にも身につけさせようとする中で、教員自らの社会的能力を向上させることを目的として、児童に対する指導に活用するように提案した。指導場面の選択肢として、①児童生徒の社会的能力の育成を図るためにSELの中の特定期間プログラムとして開発された児童生徒用のSEL-8Sプログラム(小泉・山田, 2011)を学級活動(45分間)の時間に指導する、②SEL-8Sプログラムを朝の会や帰りの会(15~20分間)を利用して指導する、③国語科の授業の中での相互交流で指導する、または④算数科の授業の中での相互交流で指導する、の4つを第一著者が提示し、実施群の5名に4つの中から1つを選択するように求めた。実際に選択されたのは、①が1名、②が2名、③が1名、そして④が1名であった。指導の際には、各セッションで自らが学んだ4つの実践的社会的能力を「児童にも身につけさせる」ことを意識するように伝えた。授業は、実施日時の調整をして第一著者が授業補助者として教室に入り、固定でビデオ撮影を行うとともに、必要があるときには子どもに関わりながら授業観察を行った。週に1回、原則として授業日の放課後に、第一著者と授業者で個別に授業の振り返りを行った(実施群1名につき、全3~5回)。振り返りの時間には、ビデオの授業記録や第一著者による授業観察の記録、そして授業者の反省記録を利用して、主に授業者の社会的能力に関わる部分についての気づきを述べ合い、その向上を目指した。

また、この定着期間にも、授業実践後に社会的能力を意識した実践の振り返りを実施群5名から第一著者に対して電子メールで送信してもらった。その後、返

信者の許可を得て、内容を実施群全員に対して電子メールで転送し、お互いがどのような振り返りをして教育活動を行っているのかを知り得る機会とし、自らの社会的能力の向上を目指した(各人1回分を全員に転送、全5回)。

また、業務内容の関係で全員が集まる機会もなかったが、20分間程度2~3人ずつ集まる機会を4~5回もち、実践状況や子どもの変容、またその時の思いや今後の改善点について、対面で交流した。

Ⅲ. 結果

1. 自己評価

(1) 基礎的社会的能力

対象者ごとに、5つの下位尺度について取組実施前・実施後・定着期後の得点の平均値を算出した(表4)。これらについて、群(実施群、統制群)×時期(実施前、実施後、定着期後)の2要因分散分析を行い、群×時期の交互作用に注目した。その結果、共感・開放性において、交互作用が有意($F(2,20)=6.76, p<.01$)であり、下位検定(単純主効果と多重比較(ライアン法)、どちらも $p<.05$:以下、特に記述がない限り同じ)の結果、実施前と定着期後の比較において、実施群の得点の伸びが有意であった。

また、アサーションにおいて交互作用が有意な傾向($F(2,20)=2.64, p<.10$)を示した。下位検定($p<.10$)の結果、実施群において定着期後の得点の実施前と実施後より高くなる有意な傾向にあった。

(2) 実践的社会的能力

4つの能力について実施前・実施後・定着期後の得点の平均値を算出し(表4)、群×時期の2要因分散分析を行ったところ、話す力において交互作用が有意($F(2,20)=3.77, p<.05$)であった。下位検定の結果、実施群の得点の実施前より定着期後が有意に高くなっていた。

(3) 日常の指導力

実施前・実施後・定着期後の得点の平均値を算出し(表4)、群×時期の2要因分散分析を行ったが、交互作用は有意ではなかった。

2. 他者評価

(1) 評定者間一致率

実施群と統制群のそれぞれの校長と教頭の間の評定

表4 自己評価・他者評価の平均値とSD,および分散分析の結果

	実施群 $n = 5$					統制群 $n = 7$					分散分析結果	
	実施前	実施後	定着期後	実施前	実施後	定着期後	実施前	実施後	定着期後	主効果 (群： $df = 1/10$)	主効果 (時期： $df = 2/20$)	交互作用 (群×時期： $df = 2/20$)
自己評価												
基礎的社会的能力												
アサーション	2.55 (45)	2.65 (14)	3.00 (40)	2.68 (31)	2.61 (35)	2.64 (43)				0.28	2.33	2.64 +
自己のコントロール	2.48 (23)	2.72 (23)	2.92 (50)	2.91 (46)	3.03 (51)	3.09 (52)				1.71	4.82*	0.92
共感・開放性	3.28 (30)	3.52 (11)	3.60 (20)	3.69 (25)	3.63 (37)	3.49 (40)				0.72	0.86	6.76**
他者への気づき	2.53 (30)	2.73 (28)	3.00 (41)	2.91 (32)	2.95 (59)	3.00 (43)				0.91	3.26 +	1.43
自己への気づき	2.84 (50)	3.00 (61)	3.20 (57)	2.97 (59)	3.00 (76)	3.21 (39)				0.02	2.92 +	0.14
実践的社会的能力												
気づく力	3.00 (41)	3.13 (38)	3.80 (56)	3.19 (66)	3.33 (82)	3.67 (67)				0.07	8.90**	0.71
聞く力	3.13 (69)	3.20 (90)	3.80 (30)	3.86 (74)	4.05 (71)	4.14 (57)				3.85 +	3.14 +	0.90
話す力	2.93 (60)	3.33 (62)	3.93 (60)	3.43 (57)	3.52 (42)	3.48 (69)				0.08	4.38*	3.77*
対処する力	2.75 (40)	2.95 (72)	3.50 (71)	3.11 (72)	3.39 (84)	3.68 (67)				0.71	15.49**	0.63
日常の指導力	1.93 (55)	2.47 (61)	3.07 (60)	2.24 (74)	2.43 (81)	2.71 (74)				0.01	11.70**	1.95
他者評価												
実践的社会的能力												
気づく力	3.63 (49)	3.53 (43)	3.77 (37)	3.95 (32)	4.00 (33)	3.62 (13)				1.46	0.71	6.74**
聞く力	3.83 (31)	3.93 (33)	3.93 (25)	4.07 (19)	4.10 (27)	3.95 (19)				0.99	1.76	3.62*
話す力	3.60 (40)	3.63 (27)	3.80 (08)	3.93 (13)	3.93 (36)	3.79 (21)				2.38	0.08	3.56*
対処する力	3.55 (21)	3.58 (39)	3.53 (21)	3.57 (34)	3.73 (33)	3.43 (26)				0.03	5.58	2.87 +
日常の指導力	3.47 (42)	3.73 (30)	3.73 (30)	3.81 (47)	3.62 (65)	3.43 (54)				0.01	0.48	5.84*

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

表5 実施群の参加者から出された感想や振り返り (抜粋)

各セッション終了直後の感想**気づく**

- ・「気づく」というのは、注意を向けて観察しないとできない大切なことだと分かった。学級経営で、例えば「うまくいっている」と思っているようなことでも、ただ気づいていないだけかもしれないということを頭の片隅にいつも置いて置かなければならなかった
- ・今回は、ロールプレイングが新鮮だった。自分だったらどう問いかけるか考えさせられた。ただ「気づく」のではなく、やはり日頃から児童の雰囲気を感じて声をかけられるようにならなくてはならないと感じた
- ・気づくことはとても難しいことだと思った。ロールプレイングの内容の中で、自分だったら、と考えてもなかなか答えが出て来なかった。今回の「気づく⇔見逃す」という言葉を知って、私はたくさんのことを見逃してきたのではないかと思った。

聞く

- ・教室の中で子どもたちの話を聞くときは「丸をつけながら」「授業の準備をしながら」と、半分くらいしか聞いていなかったと反省した。短い時間でもしっかりと聴くことで、子どもたちの安心感につながるということが分かった。
- ・自分が話をしていて気持ちいいと思う体験をさせてもらった。聴いてもらえるってとても幸せだなと思った。子どもたちも聴いてもらえてよかったと思えるように頑張りたい。特に「最後まで聴くこと」を意識して明日から実践していきたい。
- ・今日の研修は「楽しかった」という印象が残った。こういう気持ちになれたのは、やはり「聴く」という雰囲気ができていたからだと思う。教員から、そして児童一人一人が「聴く」ことを身につけたら、毎日教室が明るい雰囲気になると感じた。長期的にコツコツ取り組んでいきたいと思う。

話す

- ・何をどう気をつけるのか具体的に分からなかったので、話し方を改善する視点を知れてよかった。Iメッセージを意識して、子どもが能動的に聞くことのできる話し方をしたいと思う。
- ・「Iメッセージ」という言葉を初めて聞いた。原因・結果・感情・依頼と分かりやすく整理されていて、明日からでも使えそうだった。急いでいたり感情的になっていたりして「Youメッセージ」を使っていないか自分で気にしながら話をしたいと思う。

対処する

- ・感情をうまくコントロールできたら、子どもも落ち着く方向へ向かい、自分自身も辛くならないのかなと思った。感情をおつけるだけではいけないと思った。
- ・受け入れる、自分の感情をコントロールする、Iメッセージを使う、と対処方法の3つを頭で理解していても、とっさに実践しようとするのは難しかった。最悪の事態に陥ったときになってから考え出したのでは遅いと感じさせられた。普段の何気ない場面でもこれらの対処方法を意識して、いざというときに焦らないようにしたい。
- ・自分自身がムツきたときに、気持ちを押し込んで対処すると、やっぱりどこかでうまくいかなくなる。

各セッション間の電子メールによる振り返り

- ・自分の意識が大きく変わったと思うのは、YouメッセージからIメッセージへの変換である。できるだけIメッセージで自分の思いを伝えようと思えることで、子どもに変化が見られたというより、自分の意識に変化があると感じる。自分の言葉を子どもたちが受け入れられるような言い方をIメッセージで考えるようになった。
- ・「聞く」ではなく「聴く」を意識するようになった。今までは丸つけをしながら話を聞くこともあったが、今は子どもの目を見て共感的に話を聴くように心がけている。しっかりと聴くことで子どもの喜怒哀楽のいろんな情報に気づくことができることを実感している。
- ・特に重点的に意識していることは「聞き方」と「話し方」である。体全体を使って、うなずきながら、最後まで聴くことに気をつけている。以前よりたくさん子どもたちが話しかけてくれている気がする。また、Iメッセージで話す時、子どもたちがよくうなずき、話をより真剣に聞いてくれているような気がしている。

定着期の電子メールと口頭による振り返り

- ・子どもを叱るときに、自分の中に変化が見られる。今までは突発的に「～しなさい!」「何やってるの!」と言うことが多かったが、今はまず深呼吸して落ち着いてから「先生は、～してほしいんだよ」と伝えるようにしている。
- ・こちらがIメッセージで話し、子どもの話によく耳をかたむけていると、クラスが落ち着き喧嘩も起きない。自分に余裕がなくカリカリしているときに限ってトラブルが起きていたと感じている。
- ・Iメッセージを使うよう心がけるようになった。感情的にならないよう自分自身をコントロールすることにも意識をはらうように努めている。子どもが発するサインに敏感になって、いつもアンテナを立てて冷静に対処していきたいと思う。
- ・(感情が爆発した子への対応で、教師が座って目線を下げて落ち着かせた、という他の参加者の報告に対して)私もその方法を使ってみたい。
- ・(「子どもに、“分かりやすく話す”、“しっかりと聞く”を続けている」と言った参加者に対して)、自分もそれをしていて、表情の変化に気づくようになった[参加者A]。(さらにそれを受けて)これから自分も意識してみたい[別の参加者B]。

の一致率を算出した。例えば、実践的社会的能力の実施前の気づく力（3項目）では、参加者ごとに校長と教頭で別々に3項目の評定の平均値を算出し、5人についてその級内相関係数を算出した。聞く力（3項目）、話す力（4項目）、対処する力（4項目）および日常の指導力（3項目）についても同様に計算し、これを実施後と定着期後の評定についても算出した。実施群および統制群のそれぞれの15個の級内相関係数の平均は、0.68と0.53であった。これらの結果は、Landis & Koch（1977）の判定基準に従うとすると、中程度（.41～.60）～かなり高い（.61～.80）に該当する。

(2) 実践的社会的能力

4つの能力について実施前・実施後・定着期後の得点の平均値を算出し（表4）、群×時期の2要因分散分析を行ったところ、気づく力、聞く力、話す力で交互作用が有意（順に、 $F(2,20) = 6.76, p < .01$; $F(2,20) = 3.62, p < .05$; $F(2,20) = 3.56, p < .05$ ）であった。下位検定の結果、気づく力と聞く力については、統制群の得点が、実施前と実施後に比べ定着期後が有意に低くなっていた。話す力については、実施前に実施群が統制群よりも得点が低かったが、その後は両群間に有意な差は認められなかった。

対処する力については、交互作用が有意な傾向（ $F(2,20) = 2.87, p < .10$ ）を示し、下位検定（ $p < .10$ ）の結果、統制群において、全ての時期の間に有意傾向が認められた。

(3) 日常の指導力

実施前・実施後・定着期後の得点の平均値を算出し（表4）、群×時期の2要因分散分析を行ったところ、交互作用が有意で、下位検定の結果、統制群の得点が、実施前に比べ定着期後に有意に低下していた。

(4) 自由記述による感想、電子メール・口頭による振り返り

実施群から出された感想や振り返りの一部を、表5に示した。各セッション終了時には、テーマとなったスキルに関して、自らの教育活動と関連付けた感想が多かった。また、各セッション間は、実際の子どもの関わり方の中で、学んだスキルを使ったりあるいは使おうとしたりする姿勢が報告された。定着期には自らの行動の変化への内省的な思いと、それに伴う子どもの変容の実感が示されるようになっていた。また、参加者相互の交流が気づきや振り返りを深める機会と

なり、互いに高め合う関係になっていることが窺えた。

(5) 管理職からの意見

実施後に実施群管理職から、より長期間の取組への提案を受けた。統制群の管理職からは意見はなかった。

IV. 考 察

本研究では、若年層教員を対象に、SELの考えにもとづき、児童に関わる場面での社会的能力を高めるためのセッションを5回実施し、特に学習内容の定着方法を工夫した。その結果、実施群は自己評価の一部の指標で得点が上昇しており、また管理職による他者評価では、児童に関わる能力（実践的社会的能力）と日常の指導力で、統制群が示したような得点の下降もしくは下降傾向は見られなかった。実施群の感想や振り返りからは、動機づけの高まりや相互に高め合う関係性の形成が窺えた。

今回の他者評価の結果については、次のように考える。管理職は、日常的に教職員を指導監督する立場にあり、今回は実際に使用されている教員評価表を参考にした評価項目を用いて評価しており、評定者間一致率の結果もふまえると、この指標の生態学的妥当性は高いと考えられる。学級担任は、学校生活の1年間の流れの中で、時期に応じた児童生徒への関わり方と指導が求められ（成田，1994）、管理職はこうした評価基準によって評価していると予想される。しかし、若年層教員の場合、同僚との批判的な関わりがないと教職の専門職性が高まるとは言えない例が報告されている（深見，2007）。統制群がこの状態にあったと仮定すると、年度後半で評価点が下がった可能性が推測される。一方、実施群ではセッション後のメールや口頭での振り返りの交流を通して、専門性向上のためのネットワークが形成され、児童への関わり方や指導の評価点の下降が見られなかったのではないかと推測される。以上の点は、さらに今後の検討が必要である。

若年層教員の中でも新規採用教員は、採用1年目に初任者研修を受けることになっている。その中には、「児童生徒との関わり方」として、児童生徒理解の工夫、児童生徒との信頼関係の築き方、効果的な誉め方・叱り方などが含まれており、また生徒指導・進路指導についても、「児童生徒理解の内容と方法」「教員

と児童生徒の人間関係」についての研修が例示されている(文部科学省, 2007)。ただし, 具体的な研修方法は定められておらず, 効果に関する実証的な報告も見当たらない。今回の取組は, このための有効な研修方法の一つになったと言えよう。

従来, 子どもの社会的能力をSELによって高めるには, 単に授業時間内の学習だけでは不十分であると言われており(Elias et al., 1997), 学んだスキルを定着させるために, 教科の学習や学校行事と関連付けたり(小泉, 2011), あるいは日常の学校生活で生起するさまざまな場面を利用したりする手法などが報告されている(多賀谷・佐々木, 2008)。本研究の結果から, 教員の社会的能力に関しても同様の可能性がある。すなわち, 5回のセッションのみの実施では明確な社会的能力の向上が認められなかったとの報告(山下・小泉, 2012b)に対して, 本研究では各セッション間に自らの社会的能力の向上を意識した日常の指導実践を積み重ねることと, また全5セッション終了後に児童の社会的能力を向上させることを意識した授業実践を行うという2つの定着方法を取り入れれば, 若年層教員の年間の学期進行に沿った社会的能力の維持もしくは下降防止に効果がある可能性が示唆されたからである。

さらに今回の実践では, 定着方法の提供の仕方にも工夫を行った。すなわち, 日常の教室内の教育活動では, 教員は単独の業務となり, 定着方法として授業での実践を促しても, 取組方に個人差が生じ, また動機づけも維持しにくい可能性がある。そこで授業での実践を促すために, 学習内容をまとめた紙媒体の通信配布による学習内容の想起, 電子メールの送信を求めることによる内省の機会, 他の参加者の電子メールの共有や対面での実践状況や子どもの変容等の交流, そしてインストラクターとの振り返りの協同作業等を設定したことが, 上述の専門性向上のためのネットワーク形成に効果的であったのではないかと考えられる。

わが国の学校では従来, 学年会や教科部会, あるいは日常の交流の場で学び合いがなされ, その中で経験豊かな教員が若年層教員に知識や技能の伝承を行ってきた(稲垣, 2006)。現在の学校教育現場では, そうした学び合いの機会は多忙化等によって減少しているが, 今回, 定着期間に設定した内省や協同での振り返りは, そうした学び合いに類似した機会をもたらした

と想定される。学校現場で行われている教員の現職教育に加えて, 社会的能力を高める取組を意図的・計画的に行い, 身につけたことを定着する方法を, 本実践をふまえてさらに工夫すれば, 若年層教員の社会的能力が向上し, 日常の指導力も高まるのではないかと考える。それが, 学校における心理教育的援助サービスの円滑な提供に際して, 基盤を形成することにつながる。

最後に, 本実践研究の限界と今後の課題等を述べる。まず, 参加者数が少なかったこと, そして実施群と統制群はそれぞれ同一の学校に勤務しており, 職場の雰囲気や日常の交流について統制できておらず, 完全に等質であったとは言えない点があげられる。また, 他者評価についても, 各所属校の管理職によるものであり, 参加した若年層教員の日々の子どもとの関わり方を細かく観察できる立場にある反面, 実施群と統制群で評価基準が同一であったとは限らない。特に実施群の管理職は, 本研究の実施状況の報告を受けているために, 一種の実験者効果が影響していた可能性もある。

今後の課題は, 本実践の結果をもとに検証を進めることである。その際, 参加者の増加, 取組の長期化, セッション数・内容の改善, 効果的な強化方法の検討, 指標として映像記録の採用と第三者評定の実施, 児童生徒の適応状態を含めたベースライン期の確認といった工夫が必要であろう。

引用文献

- 相川 充 2009 先生のためのソーシャルスキル サイエンス社
- 中央教育審議会 2011 教員の資質向上特別部会 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議経過報告)
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2012 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs, preschool and elementary school edition. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. 2012 School Climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. 1997 Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (イライアス M.J.・ジンズ J.E.・ワイズバーグ R.P.・フレイ K.・グリーンバーグ M.T.・ハイネス N.M.・ケスラー R.・シュワーブストーン M.E.・シュライバー T.P. 小泉令三 (編訳) 1999 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン 39— 北大路書房)
- 深見俊崇 2007 ある初任教師の実践イメージの変容—1年間の事例研究を基に— 日本教育工学会論文誌, 30, 283-291.
- Han, S. S., & Weiss, B. 2005 Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 665-679.
- 稲垣忠彦 2006 教員教育の創造 信濃教育会教育研究所五年間の歩み 評論社
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009 The Prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- 河村茂雄 2010 教員のためのソーシャル・スキル—子どもとの人間関係を深める技術— 誠信書房
- 小泉令三 2011 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 小泉令三 2014 教職志望学生のための社会性と情動の学習 (SEL-8T) の提案 福岡教育大学紀要 63, 157-165.
- 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
- Landis, J. R., & Koch, G. G. 1977 The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- 文部科学省 2007 初任者研修目標・内容例 (小・中学校)
- 成田國英 (編) 1994 学級担任の1年間 ぎょうせい
- 多賀谷智子・佐々木和義 2008 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, 56, 426-439.
- 山下 健・小泉令三 2012a 教員が身につけるべき教職能力における社会的能力の自己評価 教育実践研究 (福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター), 20, 207-213.
- 山下 健・小泉令三 2012b 若年層教員の児童との関わりにおける社会的能力を向上させるための試行的取組 日本教育心理学会第54回総会発表論文集 560.

**Improving Social and Emotional Competence of Young Teachers in Relation to Children
—Effects of a Trial of Small-Group Training Sessions—**

Takeshi YAMASHITA (*Higashisefuri Elementary School*)

Reizo KOIZUMI (*University of Teacher Education Fukuoka*)

This study aimed to promote young teachers' social and emotional competence. Five young teachers working for an elementary school attended the five-session workshop program once a week to increase social and emotional competence. They also received treatment to reinforce the program during each session and for 10 following weeks. Seven young teachers working for another elementary school served as a control group. The five teachers of the experimental group showed increases in some measures of self-evaluation. Evaluation by the principals and vice principals indicated that the experimental group did not show any decreases in the abilities of understanding children, listening, speaking, dealing with problems, and giving general instructions (teaching classes, student guidance, and class management), whereas the control group showed decreases or tendency of decrease. Future in-service training for young teachers and the next steps for further research were discussed.

Key words: young teacher, social and emotional learning, teaching ability, teacher training

(2018年9月3日受稿 : 2018年11月23日受理)