

よりよい人間関係を育む指導援助の在り方に関する研究（第一年次）

－対話的な学びを充実させる学級集団づくりを通して－

教育相談チーム

《研究の要旨》

児童生徒にとって学級は、学びの場であり生活の場でもある。そのためには、安心して互いに学び、互いに生活することができる環境と人間関係づくりが必要であり、生徒指導上の諸課題の解決においても重要である。本研究では、教員が、児童生徒の個や集団への関わりに焦点を当てた校内研修を実施することにより、対話を踏まえた日常の指導を充実させ、「よりよい人間関係を育む力」を高めることを目指す指導援助の在り方を探った。

I 研究の趣旨

文部科学省の平成29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」によると、本県における小・中学校及び高等学校の「いじめ認知件数」は4,883件（前年度2,046件）、小・中学校の「不登校児童生徒数」は1,885人（同1,868人）である。いじめの態様として最も多いものは、「冷やかしからいじめ、悪口や脅し文句、いやなことを言われる」であり、不登校の要因としては、「家庭に係る状況」に次いで「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が挙げられている。全国的にもいじめ・不登校ともに同様の傾向がみられる。特に、いじめに関しては、被害性に着目し積極的に認知することとされ、児童生徒の人間関係にこれまで以上に目を向けることが教員には求められている。当センター教育相談チーム（以下、当チーム）への出前講座依頼においても、「いじめの未然防止と人間関係づくり」や「学級集団理解の進め方」をテーマとしたものが約8割となっている。これらのことから、児童生徒によりよい人間関係を育むことを通して、生徒指導上の諸課題の予防や対応を進めていくことが重要であると考えられる。

また、次期小学校（中学校）学習指導要領においては、「子供一人一人の発達をどのように支援するか」が改定の重要な視点の一つであるとされ、総則第4に「児童（生徒）の発達の支援」が示された。「学級は、児童（生徒）にとって学習や学校生活の基盤」であり、「豊かな人間関係の中で有意義な生活を築くことができるようにし、児童（生徒）一人一人の興味や関心、発達や学習の課題等を踏まえ、児童（生徒）の発達を支え、その資質・能力を高めていくことは重要なことである」と述べられている。そして、「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童（生徒）の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童（生徒）の発達を支援すること」と述べられている。児童生徒のよりよ

い人間関係を育む上で、個と集団の視点から、よりよい学級集団づくりを進めることが求められている。

本県教育委員会が作成した「ふくしまの『授業スタンダード』」においても、学級における授業の基盤は、児童生徒同士や児童生徒と教師の「望ましい人間関係」「教師の姿勢」「学習規律」の三つであるとしている。次期学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の視点の中でも特に、他者との関わりを主とする「対話的な学び」を充実させるためには、よりよい人間関係を育むことのできる学級集団づくりがこれまで以上に重要であるといえる。

これらの点から、本研究では、対話の視点を踏まえた個や集団への関わりに焦点を当てた校内研修の充実を図ることを通して、児童生徒のよりよい人間関係を育む指導援助ができるよう支援すること、よりよい人間関係を育む指導援助の在り方を明らかにすることを目指した。

II 研究の内容

1 研究仮説

対話の視点を踏まえた、個や集団への関わりを通じた学級集団づくりの校内研修の充実を図れば、教員の「よりよい人間関係を育む力」が向上するであろう。

2 「よりよい人間関係を育む力」について

児童生徒のよりよい人間関係を育むために教員に求められる力を「よりよい人間関係を育む力」とし、その具体を明らかにしたいと考えた。そこで、先行研究やこれまで当チームが作成した資料（「福島県教育センター研究紀要第41・46集」）等を参考とした。力を整理するにあたっては、「ふくしまの『授業スタンダード』」に示された授業の三つの基盤や次期学習指導要領に示されたカウンセリングとガイダンスとの関連を明確にした。そして、今日的な諸課題に対応し得る「よりよい人間関係を育む力」を以下の二つの力、それぞれ三つの要素から規定した。

- 〈カウンセリング力：個に対応した指導援助を行う力〉
- a 把握：個々人を理解する力
 - b 問題解決（対応）：一人一人が抱える課題を解決できるようにする力
 - c 予防開発（指導）：対人関係スキルを獲得することができ、自己肯定感を高めることができるようにする力
- 〈ガイダンス力：集団に対応した指導援助を行う力〉
- d 自尊尊重：互いに認め合うことができるようにする力
 - e 協力協働：互いに協力することができるようにする力
 - f 集団維持：一つの集団として、まとまりをもつことができるようにする力

「カウンセリング力」は、主に、児童生徒個人と関わる際に求めたい力であり、「ガイダンス力」は、主に、児童生徒集団と関わる際に求めたい力である。いずれも日々の児童生徒との関わりの中で身に付けられるものであり、確かな児童生徒理解とその積重ねによって高められるものである。

3 対話のとりえ

よりよい人間関係を育む上で、他者と関わる場としての対話は、重要な意味をもつといえる。生徒指導・教育相談の視点からは、自己理解・他者理解の促進を基盤として、自他を尊重した双方向、複線的な関わりにより、その場にいる全ての児童生徒が居場所感をもつことができるようにすることを対話に求めていきたい。そのため、当チームでは対話の場面における児童生徒の姿を丁寧に見取りたい。その際、対話を「話す聞く」といった「言語的」な「スキル」に加えて、目線や身振り等の「非言語」と自尊尊重や意欲等の「気持ち」の面から広くとらえることとした（図1）。

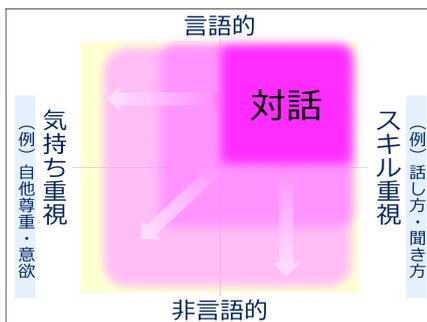


図1 対話のイメージ

4 研究構想

本研究は2年間で行うものとし、よりよい人間関係を育む指導援助の在り方を具体化するとともに、教員の「よりよい人間関係を育む力」を高めることを目指す。

第一年次は、まず、「よりよい人間関係を育む力」として規定した二つの力に基づいてその具体を明らかにし、チェックシートを作成する。次に、そのチェックシート等を活用し、教員や児童の実態を把握する。そして、

実態を踏まえ、よりよい人間関係を育むために、個や集団への関わりに焦点を当てた校内研修を実施する。

第二年次は、「よりよい人間関係を育む力」やチェックシートの見直しを行うとともに、第一年次の成果と課題を踏まえて校内研修を充実させることとする。

III 研究の実際

1 研究協力校について

二本松市立塩沢小学校（教職員数11名，児童数85名）

研究協力校（以下、協力校）は、1学年1学級の学校であり、児童は6年間、同じ学級集団で生活している。協力校の先生方は、日常的に全ての児童と関わる事ができる環境にある。

本県において、協力校と同様に標準学級数^{※1}を下回る規模の小学校は448校中290校であり、全体の約65%を占めている。このような規模の学校においては、一人一人の児童が活躍する場があり、児童同士の深い人間関係が築かれやすいというよさがある。一方、多様な他者と関わる機会が不足し、人間関係が固定化することにより、より意図的に社会性やコミュニケーション能力等を育てる必要があるといわれている。教員には、予防的・開発的教育相談の機能を生かした指導援助が求められると考え、上記の学校を協力校に選定した。

※1 12学級以上18学級以下を基本とした、小学校の学級数のことであり、学校教育法施行規則第41条に定められている。

2 校内研修の充実を図るための実態把握

(1) 教員の実態把握

① 「よりよい集団づくりチェックシート」の作成

記入日		年 月 日		よりよい集団づくりチェックシート		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L			
氏名	【	】	氏名	【	】															
児童の居場所の確保	ガイダンス力	a	1	発達段階に応じた約束事を教えるために、個の実態を様々な方法で把握している。	4-3-2-1															
		b	2	児童一人ひとりに約束事を身につけさせるために、個に応じた指導方針を持って児童に接している。	4-3-2-1															
		c	3	教師や友達との話をよく聞くことができるように、話を聞く姿勢や目線、心構えなどを指導している。	4-3-2-1															
		d	4	いじめられたい、排除されたいする児童がいないように、いじめは絶対許さないことを児童に話している。	4-3-2-1															
		e	5	集会や学校行事などに対しては、目的意識をもつて参加することができるように、その意義や参加意義などを事前に指導している。	4-3-2-1															
		f	6	授業や清掃の時間は、ルールやマナー、役割を明確にするために、児童が公正・公平性を感じながら進めるようにしている。	4-3-2-1															
		f	7	みんなで決めたきまりや約束を守るように指導している。	4-3-2-1															
教師の実態把握	カウンセリング力	a	8	児童を自分の魅力のみで理解するのではなく、アンケート調査や様面なども活用して多角的に理解している。	4-3-2-1															
		a	9	児童を深く理解し気持ちに寄り添うために、声をかけている。	4-3-2-1															
		b	10	気になる行動を視察したときは、それを見過ごさず、迅速に毅然とした対応をしている。	4-3-2-1															
		c	11	児童が授業で自信が持てるように、机間指導の際にその良さを認め、励ましてから再発させている。	4-3-2-1															
		d	12	児童が友達とのよさをほめ合ったり認め合ったりするために、児童の得意な楽しい行動などを例におき、賞賛や感謝の気持ちを伝えている。	4-3-2-1															
		e	13	学校のみとまよるをたせるために、ペアやグループでの活動を多くし、協力しなげればできない課題を設定している。	4-3-2-1															
		f	14	児童の集中力や意欲を高めるために、話を聞かなくなるような工夫（教師の演技やジェスチャー、児童とのやりとりなど）をしている。	4-3-2-1															
よりよい人間関係を育む力の育成	ガイダンス力	a	15	児童の情緒を把握することができるよう、同僚と機を伺って話をしている。	4-3-2-1															
		b	16	児童を促す際に、結果を指摘するだけでなく、途中の努力や取り組みをその場で認め、伝えている。	4-3-2-1															
		c	17	構造的グループエンカウンター・ソーシャルスキルトレーニング・アサーショントレーニングなどの手法を、個や集団の指導・援助に活用している。	4-3-2-1															
		d	18	「学校は間違ってもいい所だ」ということを児童に示し、互いに意見を言い合える雰囲気づくりをしている。	4-3-2-1															
		e	19	スローガンや目標などを学級で展開するなど、児童が丸となって課活動に取り組むことができるように懸賞・懸賞付けをしている。	4-3-2-1															
		f	20	集団づくりや人間関係づくりなど、児童の指導の仕方について職員間などで話合いしたり、取り組んでいたりしている。	4-3-2-1															
		ef	21	意図的に話し合いのできる雰囲気にするためのコーディネートに心掛けている。	4-3-2-1															
df	22	話っている人がいるときには、遠くで声をかけるように指導している。	4-3-2-1																	

図2 よりよい集団づくりチェックシート

教員自身が日常の指導援助を振り返ることで、「よりよい人間関係を育む力」を高めることができるように、評定尺度法による選択式（4件法）の「よりよい集団づくりチェックシート」を作成した（図2）。

このチェックシートは、「よりよい人間関係を育む力」を児童生徒への指導援助の場面に具体化した、22の質問から構成されている。作成にあたっては、教員が自身の指導援助を確かめ、その後の児童生徒への関わりの手がかかりを見いだすことができるよう配慮した。より多くの教員に役立てるために、教育相談系の専門研修や出前講座等でも活用した。そして集約したデータから、教員のよりよい集団づくりへの指導援助の実態を把握した。

また、教員等からの意見を基に改善を図り、チェックシートとしての妥当性や効果を高めることに努めた。

② 「よりよい集団づくりチェックシート」による事前調査の結果から

調査の結果は、図3のとおりである。カウンセリング

力においては、「b 問題解決」の数値が高い。これは、協力校の先生方が、児童個人または児童同士の問題に対して毅然と対応し、教育相談の問題解

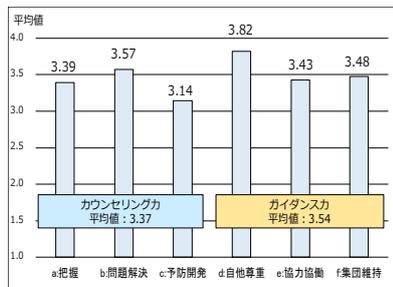


図3 事前調査結果

決的な機能を生かした指導援助を心がけているためであるといえる。

一方、「c 予防開発」の数値が低い。この要因としては、構成的グループエンカウンター^{※2}、ソーシャルスキルトレーニング^{※3}、アサーショントレーニング^{※4}等の手法の理解と活用法に課題があるととらえた。協力校の先生方が、意識せずに行っている日常の児童への関わりのよさを自覚することができ、意識的に予防的・開発的教育相談の機能を生かした指導援助ができるよう支援していきたいと考えた。

また、「カウンセリング力」と「ガイダンス力」を比較すると、「カウンセリング力」の平均値が3.37、ガイダンス力の平均値は3.54である。集団への関わりに比べて個への関わりは場面によって意識の差があることが読み取れる。「カウンセリング力」と「ガイダンス力」をバランスよく高めることができる校内研修の内容を構想する必要があると考えた。

※2 ゲーム的要素をもった課題と取組の振り返りを含んだグループ体験活動であり、仲間との心のふれあいを体験しながら、自己理解を深めたり承認感を高めたりすることが期待される手法

※3 よりよい人間関係を築き、維持していく社会的技能を向上させるトレーニング

※4 自分も相手も大切にしながら、自分の意見や気持ちを表現で

きるようにするトレーニング

(2) 児童の実態把握

① Q-Uの活用

児童の学校や学級における生活への意識を把握するため、Q-Uを用いた。Q-Uの結果から、以下の内容について把握した。

○学校生活意欲：友達関係、学習意欲、学級の雰囲気

○学級満足度：承認感、被侵害感

○ソーシャルスキル：配慮のスキル（対人関係の基本的なマナーやルールが守られている）、かかわりのスキル（人と関わるきっかけや関係の維持ができています）

② Q-Uによる事前調査の結果から

学校生活意欲及び学級満足度の結果は、図4のとおりである。全ての学年において相対的に「学級の雰囲気」と「被侵害

得点」に対して、より肯定的な数値が見られる。協力校の全体的な傾向として、児童は、他

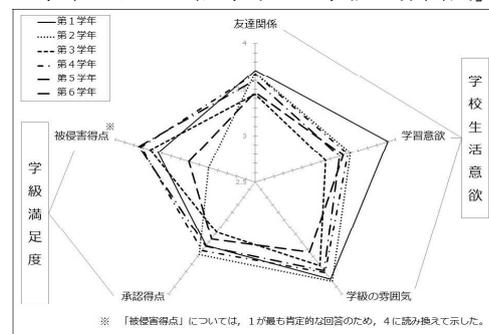


図4 学年別平均値

者からの侵害を受けることなく、安心できる雰囲気の学級集団で生活ができていると感じているといえる。

一方、相対的に低い数値を示した項目は「学習意欲」と「承認得点」である。その要因の一つとして、児童数の少なさが挙げられる。協力校のある先生は、児童の実態を「活躍する友達や場が児童の中で無意識に固定化されてしまい、競争心や向上心が不足しているようにも感じる」と述べている。安心できる学級集団の雰囲気を生かしながら、開発的教育相談の機能を生かした指導援助をすることにより、認め合い、高め合う児童同士の関わりが生まれ、児童の資質・能力をさらに向上させることができると考える。

3 校内研修の実際と考察

(1) コアチームによる連携

協力校の諸課題に対し、当チームを含めた連携・協働による解決を目指すための組織として、コアチームを構成した（図5）。協力校

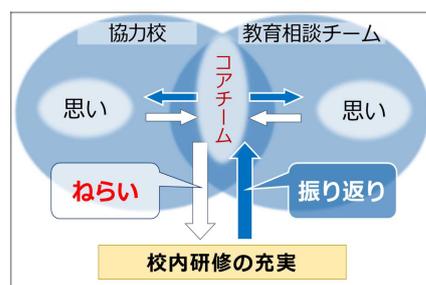


図5 コアチームのイメージ

の代表とセンター所員をメンバーとし、各校内研修の前後に話し合う場を設けた。

協力校の先生方のニーズや当チームの支援方針を踏まえた校内研修にするため、先生方が抱く児童や自身の指導についての思いや願いと当チームが先生方に高めたい力を話し合い、校内研修のねらいや内容を検討した。また、研修の質を高めるため、研修後に振り返りを行い、先生方の率直な感想から成果や課題を整理し、その後の研修に生かした。特に、研修を通して先生方が考えた、今後できそうな具体的な児童への関わり方を確認することで、研修内容を日常の指導での実践につなげていくことをねらった。また、学校の諸課題の解決に向けたPDCAのサイクルをつくることも目指した。

(2) 校内研修のテーマと要素

校内研修のテーマと「よりよい人間関係を育む力」の要素を関連させ、要素をバランスよく高めることができるよう、テーマを設定した(図6)。

校内研修のテーマ	よりよい人間関係を育む力					
	〈カウンセリング力〉			〈ガイダンス力〉		
	a 把握	b 問題解決	c 予防開発	d 自己尊重	e 協力協働	f 集団維持
1「よりよい人間関係づくり」の必要性の理解			○		○	
2 Q-URIを活用した児童理解と指導援助策	○				○	○
3 ルールの定着を図るための体験的理解		○	○	○		
4 リレーションを育てるための体験的理解		○	○	○		○

図6 校内研修のテーマと要素

(3) 第1回校内研修

① テーマ設定の意図

協力校の先生方には、児童同士が認め合える学級集団づくりをしたい、また、当チームには、先生方の対話的な学びを支える個と集団を育成する力を高めたいとの思いがあった。

そこで、ねらいを「児童のための人間関係づくりとよりよい集団づくり」とした。ここでは、「c 予防開発」「e 協力協働」の要素に着目した。

② 実践の様子

ア 日常の指導の振り返り

「よりよい集団づくりチェックシート」を使って、自身の日常の指導を振り返った(図7)。



図7 チェックシートを用いた交流の様子

その後、グループ内で交流し、自身の日常の指導の強みや弱み、個や集団を育てるための関わり方に気付く姿が見られた。

イ 教育相談的な手法の体験

(7) 「どうぞ。ありがとう」(ソーシャルスキルトレーニング)

児童が、話し方(言語・非言語)によって、友達との

よりよい関わりをつくっていくことができるようにすることを目的に行った。まず、隣の人にプリントを顔を見ずに投げ渡し、それを受取る演習を行った。次に、相手の顔を見て、笑顔で「はい、どうぞ」と声をかけながら渡し、笑顔で「ありがとう」と受取る演習をした。これらを通して、先生方は互いに配慮のある受渡し方の大切さを実感していた。

(4) 「棒キャッチ」(ソーシャルスキルトレーニング)

児童が、相手の気持ちを考え、配慮しながら関わるための技能を身に付けることを目的に行った。

新聞を棒状にしたものを各自が持ち、ペアになって相手に棒を投げ上げ、相手から来た棒を落とさずに互いにキャッチする演習を行った。次に全員で輪になり、ペアの時と同様に隣の先生に棒を取りやすく渡し、同時に棒を落とさずにキャッチする演習を行った(図8)。



図8 棒キャッチの様子

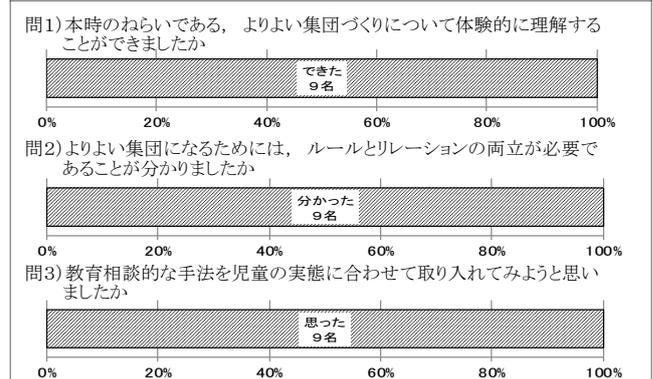
話し合いを通して、落とさずにキャッチするためには、相手の取りやすいところに投げたり、全員のタイミングを合わせたりしながら行うことが大切であることを話し合いを通して共有した。互いの意見を聞き合い、集団として考えをつくり上げる重要さに気付いていた。

(5) 「コロコロトーク」(構成的グループエンカウンター)

児童が、「話の聞き方・話し方」の練習ができるようにするとともに、他者と自身の考えが同じことや違うことを知る体験を通して、自己理解、他者理解、相互交流することができることを目的に行った。

グループ内で順番にサイコロをふり、すぐろくの要領で、止まったマスに書いてある題について話したり、行動したりする演習を行った。話す順番や内容を決めることにより、枠の中で、安心して自分の思いを表現することや相手の話を聞くことができた。安心できる雰囲気や人間関係による対話の促進を感じていた。

ウ 第1回校内研修実践における振り返り



【参加者の感想】

- ・人間関係の深まりが対話的な活動を促進させることを体験的に理解することができた。
- ・「よりよい集団づくりチェックシート」によって、自身の意識や指導法等を確認することができた。
- ・学級を居心地のよい空間にするための実践をしようと思う。

③ 考察

教育相談的な手法の演習から、よりよい人間関係を育む大切さを体験的に理解し、共有することができた。また、予防的・開発的教育相談の機能を生かした指導援助の在り方や集団として協力することの大切さを実感し、児童が安心して過ごすことができる学級集団づくりに対する意欲の高まりを確認することができた。

(4) 第2回校内研修

① テーマ設定の意図

協力校の先生方には、今ある児童の人間関係を大切にしながらも、新たな人間関係づくりに取り組んでいきたい、Q-Uを児童個人や学級集団の理解の一助とし、学級経営に生かしていきたいとの思いがあった。また、当チームには、担任のニーズを踏まえ、先生方が、児童の発達をとらえながら、よさを生かし安心して対話することができる集団を育成することができるようにしたいとの思いがあった。

そこで、ねらいを「Q-Uの結果の読み取り方の理解と指導援助策の検討」とし、担任の見立て等の主観的理解に加えて、客観的なデータから多角的・多面的に個と集団を把握できるようにすることを目指した。ここでは、「a 把握」「e 協力協働」「f 集団維持」の要素に着目した。

② 実践の様子

ア Q-Uの分析

校内研修にあたり、協力校で行ったQ-Uの結果を、事前に当チーム員で分析した。学級満足度から、学級集団のその時点での状況や個人の様子を把握した。その際、各質問項目を丁寧に読み解き、児童一人一人の理解を深めた(図9)。

特に、被侵害得点が高い児童や承認得点の低い児童についてチェックをし、確実に担任と共有できるようにした。また、これらの結果を基に、児童個人や学級集

承認得点						被侵害得点								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	計		
4	3	1	4	4	4	20	4	3	1	1	4	1	14	
3	3	3	3	3	3	18	2	2	3	1	1	1	10	
3	3	4	4	4	4	22	1	1	1	1	1	1	6	
3	4	4	4	4	4	23	2	3	4	1	4	3	17	
4	4	4	4	4	4	24	1	1	1	1	1	1	6	
1	4	3	4	3	3	18	4	4	1	4	1	1	16	
4	3	4	3	3	4	21	3	3	2	4	3	3	18	
4	4	4	4	4	4	24	1	1	1	1	1	1	6	
3	4	2	3	4	2	18	4	4	2	1	2	3	16	
3	4	4	4	4	4	23	4	1	1	1	1	1	9	
4	4	4	4	4	4	24	1	1	1	1	1	1	6	
3	4	4	3	3	2	19	4	3	3	3	4	3	20	
4	4	4	4	4	4	24	1	1	1	1	1	1	6	
1	1	2	3	2	4	3	15	2	2	4	4	1	3	16
3	3	4	3	4	4	21	4	4	1	4	3	2	18	
3	4	3	3	3	3	19	1	1	4	1	1	1	9	

図9 Q-Uの分析イメージ

団の様子を、より多角的・多面的に理解できるように、チーム員で情報を共有しながら何度も検討を重ねた。

イ 結果の読み取りを通した指導援助策の検討

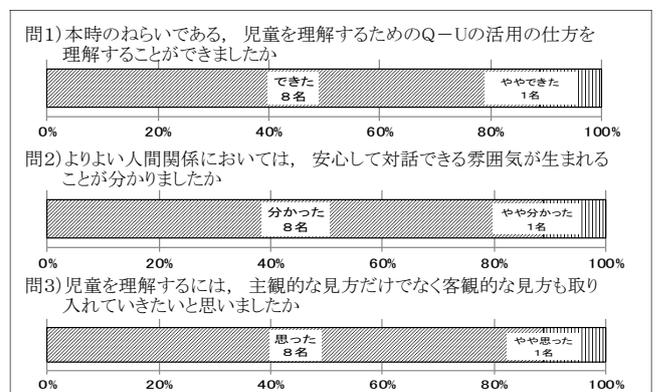
まず、Q-Uの基本的な読み取り方に関する講義を行った。その後、チーム員がファシリテーターとなり、低・中・高学年ブロックに分かれて協議をした(図10)。担任の学級経営方針や児童の思いを基に、データから見えた学級集団の状態を客観的に確認した。

次に、担任ならではの見立てた情報を可視化するために、「気になる児童」「学級のリーダー的存在」「影響力のある児童」「小グループ」等を座標上のプロットに書き入れ、多角的・多面的な視点から児童個人や学級集団の理解を深めた。



その後、個や集団への指導援助策の検討を行い、先生方が現実的に無理なくできそうなことを、具体的に考えた。また、互いの学年のよさを生かすために、学年・学級間で協力していくこと、複数学年での合同授業を提案するなど、今後の学級経営に生かせる指導援助策を一緒に考えた。

ウ 第2回校内研修実践における振り返り



【参加者の感想】

- ・客観的なQ-Uの結果を生かし、対話のできる学級、活気ある学級集団づくりに取り組みたいと感じた。
- ・対話のある学級づくりには、個人や集団理解から児童理解を深めていくことの大切さを感じた。
- ・集団の中の個人にも目を向けることの大切さを痛感した。小さな学校だからこそ一人一人に目をかけて言葉をかけ、自信をもたせ、学校生活を送らせたい。

③ 考察

Q-Uを活用して、多角的・多面的な児童理解の大切さを実感することができた。また、ファシリテーターを中心とするブロック協議によって、児童個人と学級集団

をより深く理解していた。さらに、隣接学年の先生の気付きやアイデアが自然に出され、多くの指導援助策が挙げられた。学級をまとめていくことへの意欲の向上が見られた。

(5) 第3回校内研修

① テーマ設定の意図

協力校の先生方には、児童が安心して過ごせる学級にしたい、また、当チームには、児童にルールへの定着を図り、安心して関わり合うことができる集団をつくりたいとの思いがあった。

そこで、ねらいを「ルールへの定着を図るための予防的・開発的教育相談の体験的理解」とし、その機能を生かしながら、約束の定着の面から、よりよい集団づくりを支援していくことにした。ここでは「b問題解決」「c予防開発」「d自己尊重」の要素に着目した。

② 実践の様子

ア ソーシャルスキルトレーニングの体験

(7) 「あいさつでもっとなかよくなろう」(配慮のスキル)

児童が、形式的なあいさつに、相手との関係を和らげる言葉を添えることで、よりよい人間関係を築くことができることを目的に行った(図11)。

ペアになり、形式的な言動であいさつをした。その後、言い方等の言語面、表情等の非言語面、さらに共感的な関わり方であいさつをした。関係性を和らげる言動や相手の気持ちを考えた言葉を添えることにより、話題が広がり、相手と関わることを楽しむ姿が見られた。

(4) 「上手な話の聞き方」(かかわりのスキル)

児童が、「上手な聞き方」を身に付け、相手を大切にしたいコミュニケーションができるようにすることを目的に行った。



図11 あいさつの演習の様子

初めに、話の聞き方についての演習を行った。まず、ペアになり、話を聞かず相手の顔も見ない非傾聴の演習をした。次に、聞き手は、相手の顔をしっかりと見て、相づちをうったりうなずいたりしながら話を聞いた。二つの聞き方の体験から相手がどのような気持ちになるのかを考えた。

傾聴・非傾聴の両方を体験することで、積極的傾聴の重要性、聞き手の言動や気持ちが話し手に与える影響を実感していた。

イ アサーショントレーニングの体験

(7) 「三つの話し方」

児童が、非主張的な自己表現・攻撃的な自己表現・自分も相手も大切にしたい自己表現があるということに気付

き、互いを尊重した話し方をすることができるようにすることを目的として行った。

まず、三つのタイプの話し方の演習を行った。ペアになり、それぞれの話し方を、役割を代えながらロールプレイを行った。実際に言ってみた場合と言われた場合の感じ方を交互に体験した。それぞれの話し方により、聞き手がどのような気持ちになるのか話し合った。先生方は、自分も相手も大切にしながら、自分の考えを主張することの重要性を共有し、気付きを深めていた。

(4) 「気持ちのよい話し方」

児童が、その場に応じた適切な自己表現ができるようにすることを目的として行った。

ある場面設定に対し、自分も相手も大切に話す演習を行った(図12)。演習に用いたワークシートは先生方の日常の児童への指導に生かすことができるように配慮した。

ペアになり、交互にロールプレイを行った。自分も相手も大切にしたい自己表現をすることで、相手の気持ちを考えながらも自分の言いたいことをしっかりと伝えることの大切さを体験的に理解していた。一方、相手や場面によって

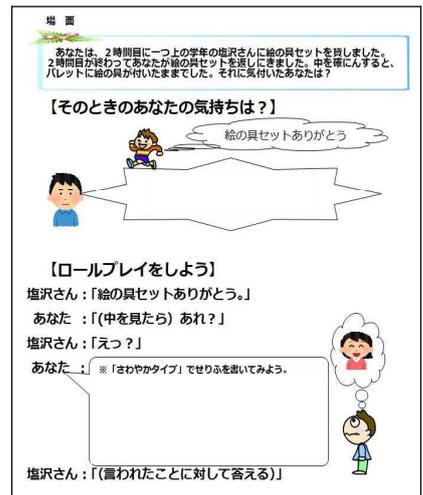
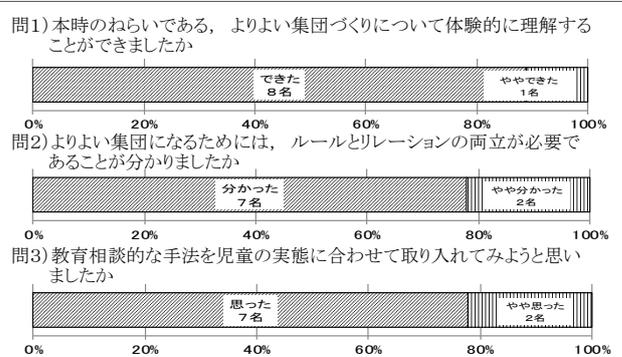


図12 演習に用いたワークシート

自分の考えを主張することの難しさを実感する姿も見られた。

ウ 第3回校内研修実践における振り返り



【参加者の感想】

・学級の子どもたちは、思っていることを言えずにいるタイプがほとんどなので、トレーニングをしていくことで、自己主張が少しでもできるようにしていきたい。

- ・日頃の人間関係において、相手を尊重しながら、自分の気持ちや感情を言葉で表現することの難しさを実感できた。
(きっと子どもたちも大人(先生)に対してそんな気持ちでいたんだろう…と反省した。)
- ・お互いを尊重することによって対話が進む人間関係が深まっていくことが分かった。

③ 考察

互いを尊重することが、よりよい学級集団づくりの雰囲気をつくる基盤であることを確認できた。また、演習を通して人間関係の深まりを実感することにつながった。さらに、よりよい集団づくりのために、予防的・開発的教育相談の機能を活用し、ルールの定着とリレーションの確立を図っていくことが併せて大切であることを実感する姿が見られた。

IV 研究のまとめ

1 調査の結果から

(1) 「よりよい集団づくりチェックシート」から (対教員)

事前調査(6月実施)と事後調査(12月実施)で、「よりよい人間関係を育む力」の六つの要素別に平均値を比較すると、五つにおいて平均値が上昇した。その中で、「c 予防開

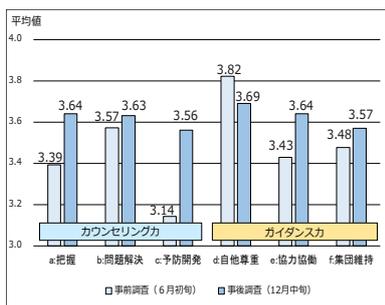


図13 要素別平均値比較

発」については、平均値が3.14から3.56に上昇した(図13)。特に、「c 予防開発」の質問項目の一つである質問17「教育相談的な手法の活用」については、平均値が2.29から3.22と大きく上昇している(図14)。これは、予防的・開発的教育相談の機能を生かした指導援助の理解と活用をねらいとした第1・3回校内研修の効果があつたためととらえている。

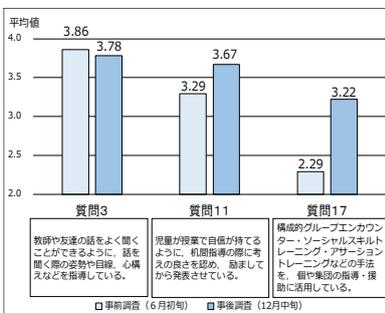


図14 「c 予防開発」の質問別平均値比較

一方、「d 自己尊重」のみ平均値が低下した。その要因として、予防的・開発的な教育相談の機能を生かした実践に対する協力校の先生方の意識が向上したことで、先生方が指導援助の在り方を見直し、児童へのよりよい関わり方を考えるようになったことが挙

げられる。

また、「カウンセリング力」「ガイダンス力」としてみた平均値の変化は、「カウンセリング力」の平均値が3.37から3.60に上昇し、「ガイダンス力」の事後調査の平均値と同程度になった(図15)。これは、先生方の児童に対する日頃の関わり方で、二つの力のバランスを意識した上での個に対する指導援助により、その力が向上したものと見える。さらに、一般的に学級担任制をとる小学校では、集団への指導援助の意識が高いといわれる中で、個と集団への関わりに対する意識をバランスよく高

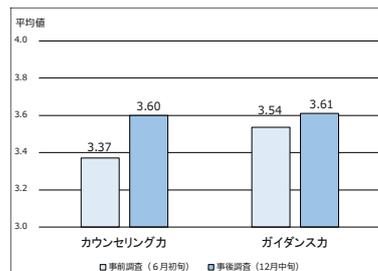


図15 観点別平均値比較

めることができたことは、校内研修が「よりよい人間関係を育む力」の向上に資することができたものととらえている。

(2) Q-Uから (対児童)

Q-Uの学校生活意欲及び学級満足度の事前・事後調査における結果は、図16のとおりである。

学級満足度における「承認得点」は増加傾向がみられる。これは第2回校内研修を通して、先生方が集団の中での個人に目を向け、言葉かけを意識的に行ったことにより、児童一人一人の承認感が向上したと考えられる。また、

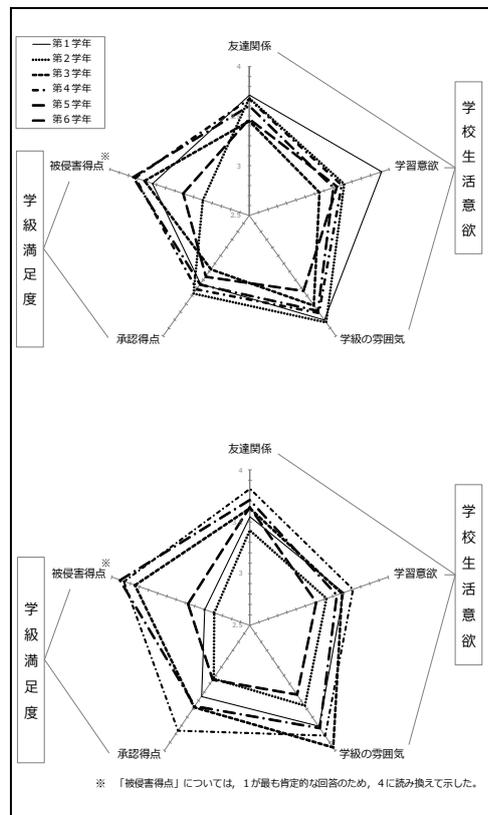


図16 学年別平均値の比較(上:事前,下:事後)

予防的・開発的な機能を生かした指導援助につながるような校内研修を通し、児童の発達段階に応じて工夫した日常の指導が行われたことで、ソーシャルスキルについて下学年・

上学年それぞれに次のような結果がみられた。

① 下学年の結果

Q-Uの「自分の行動をふりかえるアンケート」では、「集団生活・きまりの遵守」に関する質問への回答の平均値が3.74から3.85に上昇した。このことから、研修の成果を踏まえた日常の指導をしたことにより、集団内にルールの定着が図られ、よりよい学級集団づくりへの第一歩につながったととらえている。

一方、「基本的な話す態度」「基本的な聞く態度」に関する質問においては、望ましい変化はみられなかった。発達段階に応じて対話をとらえ、協力校の先生方に対して具体的な指導場面に役立つ研修内容となっていなかったと考えられる。協力校の先生方が研修で学んだことを実践化できるよう、より具体的に支援していく必要があるといえる。

② 上学年の結果

Q-Uの「ふだんの行動をふりかえるアンケート」では、事前・事後調査の結果に大きな変化は見られなかった。また、配慮のスキルとかかわりのスキルの相関にも変化はなかった(図17)。当チームでは、協力校の先生方がこれまで以上に、

集団に対してよりよく関わる姿が見られるようになってきているが、児童が対人関係の基本的なマナーを前提に、人と関わるきっかけや関係の維持、感情交流を形成するまでには至らなかったととらえている。

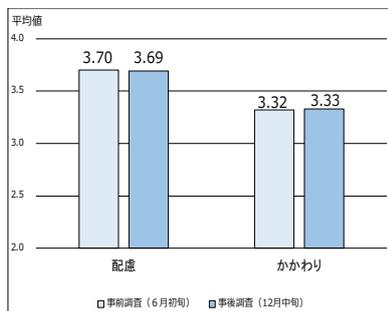


図17 ソーシャルスキル結果の比較

これは、対話のイメージ「図1 (p. 21参照)」の視点を踏まえた校内研修を設定はしたものの、感情や思考を他者と関わることのできる技能を高めるためのトレーニングに結びつける指導援助を、当チームが協力校の先生方を支援することが不十分であったためである。このような点から、対話の視点を踏まえて、配慮のスキルとかかわりのスキルの両面を効果的にバランスよく高めるための研修内容の検討が必要であると考えられる。

2 研究の成果

- (1) 校内研修において「よりよい集団づくりチェックシート」を活用することで、教員自身が日常の指導を確認するとともに、今後の指導における方針や目標を明確にし、指導の充実に活用することができた。
- (2) 校内研修の内容等を決める際に、コアチームによる話し合いを通して、協力校の児童の実態や教員の思い等

を取り入れることで、協力校のニーズに合った効果的な校内研修の実施につなげることができ、高い満足感が得られていた。

さらに、協力校では研修内容を日常の指導に生かしたり、学校全体で教育相談的な手法を生かした授業を一斉に実施したりと、自校に合わせて組織的に教員の資質・能力の育成に取り組む姿が見られた(図18)。



図18 授業の様子

- (3) Q-Uのデータを用いた事例研究を行うことで、客観的なデータと担任の主観的な見取りを組み合わせ、児童理解を深めることができた。また、話し合いを通して、より具体的な指導法や援助策について考えを深めることができた。

3 今後の課題

- (1) 協力校における「よりよい集団づくりチェックシート」の結果から、「カウンセリング力」「ガイダンス力」の要素別でもバランスよく高めることが必要であることが分かった。二つの力をバランスよく高めていくための校内研修の内容や「よりよい集団づくりチェックシート」の内容等を精査する必要がある。
- (2) 「よりよい集団づくりチェックシート」の活用や校内研修が、対話的な学びを充実させる学級集団づくりを支援する上でどのように有効であったか、具体的にどのような指導援助に結びついたかについて把握し、検証する必要がある。
- (3) 協力校の教員が主体的に生徒指導・教育相談に関する校内研修を進めることができるような支援の在り方を探っていく必要がある。

〈参考・引用文献〉

- 1) 小(中)学校学習指導要領解説 総則編 (文部科学省 2017年)
- 2) 生徒指導提要 (文部科学省 2010年)
- 3) 学校心理学 石隈利紀著(誠信書房 1999年)
- 4) 対話のある教室 秋田喜代美編集(教育開発研究所 2014年)
- 5) カウンセリングの技法 國分康孝著(誠信書房 1979年)
- 6) 校内研修実践資料集 小学校編 (福島県教育センター教育相談チーム 2013年)