

日本学校心理士会第20回大会・日本学校心理学会第28回大会 ポスター発表論文及び筆頭発表者一覧

掲示番号 奇数:在席責任時間 13:00～14:00

掲示番号 偶数:在席責任時間 14:00～15:00

掲示番号	演題ID	論文タイトル	筆頭発表者
1	50	安心不足の早期アセスメントを基盤とした CO 中心の校内支援プロセスの実践報告	小川 真由美
2	98	5歳児健康診査に対する認識の検討 —研修受講者の自由記述分析—	岡本 かおり
3	65	CARESにおいて高優先度不足情報は背景仮説生成においてどのように保持されるか	工藤 浩二
4	26	中学校時の登校価値観に関する研究(1) —大学生を対象にした調査から—	津川 秀夫
5	27	中学校時の登校価値観に関する研究(2) —登校価値観が登校行動に及ぼす影響—	寺田 和永
6	132	中学校社会科における「目標達成度の高い授業」を目指して —九州地方「自然と人々の暮らし」を通じた授業実践報告から—	駒木 浩二
7	129	中学生の学習行動に関する自己理解支援(1) —ESQ-R 日本語版の信頼性・妥当性の検討—	寺坂 明子
8	122	中学生の学習行動に関する自己理解支援(2) —支援ツールを用いた実践とその評価—	吉田 かえで
9	115	保護者から見た子どもの対話型生成AI利用 —利用実態、心理的影響の認識、対策の検討—	堀 祐大朗
10	45	保護者の被養育経験と子どもへの養育態度	森村 瑞枝
11	103	個別の指導計画の活用に向けたアセスメントと専門家支援の一考察	照沼 あずさ
12	21	児童が重視するウェルビーイングの価値観 —フィリピン現地校におけるウェルビーイングカードを用いた道徳授業の実践—	小島 淳之介
13	127	医療と繋がる相談機関が地域に果たす役割の検討	藤田 絵理子
14	120	品川版 5 歳児健診における学校心理士の役割と課題	三井 菜摘
15	51	大人からの褒められ方と児童のマインドセットおよびスクール・エンゲージメントの関連	千代延 亜依
16	29	学びのユニバーサルデザインによる一次的支援の有効性 —学力層別分析に基づく検討—	大橋 均
17	124	学級目標の活用に関する課題と困難感の検討	藤原 寿幸
18	5	学級経営の実践における自己認知とその効果 —コミュニケーションツールを用いた実践—	森田 美紀
19	81	対人援助職養成校学生「芸術療法プチ体験」での学び —「空のコップ塗り絵」の「枠と自由」がもたらす効果—	津江 美和
20	125	小学校におけるストレスコーピングの授業 「気持ちを楽にするくふう」の教材化と実践	吉澤 壽一
21	4	小学校社会科における「質の高い授業」を目指して —小学校4年生「飲料水確保の問題」を通じた授業実践報告から—	茂呂 輝夫
22	70	探究型調理実習の実践 —海外フィールドワーク事前学習として—	日下 典子
23	67	援助要請に着目した授業の実践と尺度の活用 —尺度を活用したワークシートの開発—	石垣 ちはる
24	58	教科教育実践と予防的生徒指導 —対人関係スキル教育を中学校英語科へ取り込む試み—	大塚 絵理
25	109	日本語版児童生徒用学業バーンアウト・エンゲージメント尺度の開発 —予備的検討—	大西 将史
26	117	朝の短学活におけるSGEの実践とその効果 —児童間の信頼関係の構築に着目して—	立野 沙和
27	53	気になる子供に対する臨床動作法の実践～心からだの変容について～	三好 敏之
28	71	特別支援学校高等部生徒の父親への教育相談に関する調査報告	李 受眞
29	35	留学生の母語以外の言語習得に至る過程 —TEMIによる検討—	別府 結起
30	95	社会科における論争問題学習にアサーションを取り入れた授業実践が生徒の安心感と人間関係に及ぼす影響 —異質拒否、被異質視不安および適応感の視点から—	鈴木 聖矢
31	80	非言語性知能検査を活用したアセスメントの試み — CLD児のチームアセスメント —	島田 直子
32	46	高校に求められるキャリア発達支援の変容 —2012・2026年の二ズ比較—	三苫 由美子
33	44	高校生の社会観と被援助志向性の関連 —日本とインドの国際比較調査—	田村 修一
34	108	高校生版社会情動的スキル尺度の構造と変化検出力の予備的検討	原田 恵理子
35	7	高等学校の社会科(「地理歴史」「公民」)学習の土台となる中学校社会科の授業実践 —公民的分野「現代社会と私たち」の授業を通じた実践報告から—	瀧 光彦
36	11	高等学校地理探求における主体的課題解決を促す授業設計に関する研究 —学びのユニバーサルデザインを活用して—	依 雄大
37	126	「チーム学校」で行う不登校支援体制の構築	阪本 明美
38	14	SSTとPBSを組み合わせた支援と社会的スキルの変化	関 勝利
39	61	いじめにおける傍観行動と共感性、道徳不活性化の関係	豊田 彩恵

日本学校心理士会第20回大会・日本学校心理学会第28回大会 ポスター発表論文及び筆頭発表者一覧

掲示番号 奇数: 在席責任時間 13:00～14:00
 掲示番号 偶数: 在席責任時間 14:00～15:00

掲示番号	演題ID	論文タイトル	筆頭発表者
40	9	いじめの初期認知プロセスに関する文献的考察 —小学校の構造的特性と組織的対応の課題—	小沼 豊
41	24	いじめ停止行動に対する自己効力感と共感性・いじめ否定規範・アサーティブとの関連	河津 恵子
42	16	インターネットニュースにおける著名人自殺報道の分析 —2020年9月14日に配信された記事を対象として—	藤原 幸子
43	88	不登校経験のある青年の回想による援助者への想いに関する質的研究	小林 智美
44	19	中学校での進路・キャリア面に関する授業実践における不登校予防への一次・二次効果	江角 周子
45	59	中学校におけるSOS教育の実践 —発信を支える授業と環境づくり—	小松 千晶
46	91	事例研究 私立男子校(中学校・高等学校)におけるいじめ防止教育体制の一考察	原 健一
47	39	児童の基本的自尊感情とレジリエンスを育むSOSの出し方に関する教育の実践的研究	内野 陽子
48	8	児童思春期支援を行う援助者が対応困難と感じる子どもの不適応行動に関する探索的検討 —アタッチメント理論とトラウマインフォームドケアの視点から—	田中 美千子
49	13	大学初年次教育におけるストレス対処トレーニングの実践 —背中たたきと10秒呼吸法を中心に—	川上雄一郎
50	76	学校危機時の緊急支援で求められる支援内容の標準化に向けた研究 —予防開発的心理教育の視点から—	松浦 正一
51	55	学校風土の視点から捉える小学生的の不登校傾向 —TSECとの関連を含めて—	中島 亮
52	74	学級内のからかい場面における第三者の行動に関連する要因の検討	鈴木 伸子
53	18	学校風土がレジリエンススキルおよび不登校傾向に与える影響 —小学生を対象としたマルチレベル分析—	小林 朋子
54	15	小・中学校でいじめを抑止せずに傍観することの長期的影響	香取 早苗
55	47	小学生におけるいじめの被害・加害経験と ストレス症状・授業・家庭環境との関連	生方 直
56	93	市販薬の過量服薬または自傷や自殺企図歴を持つ生徒への教職員の対応経験の検討	山本 美久
57	12	当院を受診した不登校児童生徒の転帰	高野 真
58	130	自傷行為者からの相談体験と心理的葛藤 —友人としての立場から—	栗本 夏織
59	84	通信制高校生の生活習慣と精神的健康の変化 —セルフコントロールに着目して—	松本 麻友子
60	22	進路・キャリア面に関する授業実践は中学生における不登校の予兆を低減させるか	五十嵐 哲也
61	2	運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるために何ができるか —ブレインストーミングの記述をもとに—	中原 飛鳥
62	78	子ども支援アプリ『ぶりんP-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究(2) —中学生の日記記録データからみた生活習慣の特徴—	石隈 利紀
63	23	子ども支援アプリ『ぶりんP-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究(3) —中学生の日記睡眠記録からみた社会的時差ぼけと登校意欲低下の関連—	池田 裕一
64	83	子ども支援アプリ『ぶりんP-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究(4) —中学生の日記記録データからみた生活習慣要因と登校回避傾向の関連—	石川 満佐育
65	87	子ども支援アプリ『ぶりんP-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究(5) —中学生の日記記録データからみた家庭・人間関係要因と登校回避傾向の関連—	山口 豊一
66	89	子ども支援アプリ『ぶりんP-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究(6) —中学生の「ひとこと日記」データによる児童生徒理解と心理状態把握—	田村 節子
67	79	子ども支援アプリ『ぶりんP-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究(7) —Pre-Post調査によるP-Lin導入前後の生徒の変化の検討—	中井 大介
68	85	子ども支援アプリ『ぶりんP-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究(8) —Pre-Post調査によるP-Lin導入前後の教師の変化の検討—	新井 雅
69	100	SaSaLANDモデルから考えるこれからの教育支援センターの在り方(6) —アウトリーチとメタバース支援の連携—	三和 秀平
70	111	SaSaLANDモデルから考えるこれからの教育支援センターの在り方(7) —子どもの不登校に付随して保護者に生起する変化に伴う困難のプロセス—	茅野 理恵
71	123	SaSaLANDモデルから考えるこれからの教育支援センターの在り方(8) —子どもの不登校に付随して保護者に生起する変化に対する効果的なサポート—	下山 真衣
72	90	A S Dと特定分野に特異な才能を併せ持つ児童への学校心理学的アプローチの実践	大久保 光弘
73	6	SSR(スペシャルサポートルーム)の実践と運営 —「チーム学校」と個別最適化による支援—	石井 雄大
74	66	ギフテッド児の「生きづらさ」を生み出す要因 —保護者自由記述の内容分析—	佐伯 裕美
75	62	外国にルーツをもつ子どもに対する担任教師による支援 —インタビュー調査を通して—	松本 碧
76	106	就学移行期における発達障害児の保護者の意思決定プロセス	石川 菜津美
77	57	特別支援学校における特性に応じた実践的訓練の検討と防災体制の関連 ～南海トラフ重点受援地域を対象として～	宇野 千登世
78	68	特別支援学校高等部における「学び合いの場」の展開 —3年間の協働実践—	松本 宣明

日本学校心理士会第20回大会・日本学校心理学会第28回大会 ポスター発表論文及び筆頭発表者一覧

掲示番号 奇数:在席責任時間 13:00～14:00

掲示番号 偶数:在席責任時間 14:00～15:00

掲示番号	演題ID	論文タイトル	筆頭発表者
79	102	知的才能児特異的な脳活動 —fNIRS脳機能イメージングによる検討—	檀 一平太
80	131	知的障害のあるダウン症児の記憶特性に応じた指導・支援に関する検討	山口 遼
81	113	通常の学級と通級指導教室の連携に関する調査 —実施形態と連携の状況の関連—	竹村 洋子
82	96	鈴木ビネーⅡ(SB-Ⅱ)の開発作成と活用について —1人1人の「学びの特性」に応じた支援に向けて—	松田 千皓
83	118	障害理解教育を基礎づける社会の関心 —発達障害記事の12年間の変遷—	今野 博信
84	104	高等学校における発達障害のある生徒の校内支援体制および授業内支援に関する調査研究	竹達 健顕
85	75	「強み」の授業と「強みの活用記録」に対する教師のフィードバックの効果	石田 靖彦
86	101	スクールカウンセラーの効果的な活用に向けて —中学生への意識調査から—	池上 潮理
87	72	チーム担任制における学級経営に求められる視点と理想の学級像	四辻 伸吾
88	3	不確実性の中で求められる確実な出会い —学級懇談会に関する探索的検討—	一色 翼
89	32	中学校・高等学校教員の生徒指導観と学校組織風土および心理的安全性との関連	佐々木 聡
90	69	中学校教師の職場風土の認知 —上司への信頼, 被援助志向性, パーンアウトの視点から—	田畑 悟
91	43	中学生の社会的能力の般化と教師のSEC向上に向けたSEL-8S学習プログラムの実践的研究	山川 真紀子
92	92	乳幼児期の対人葛藤場面における保育者の困難感構造 —子どものウェルビーイングを支える省察支援に向けた予備的検討—	三木 美香
93	114	保育現場における里親子支援の実践 —保育者へのインタビュー調査から—	安藤 みゆき
94	119	保育者・教員養成における保幼小接続に関する予備的検討 —保育内容「言葉」と国語科教育法のテキスト分析を通して—	小里 直通
95	60	保護者面談ロールプレイにおける学び —生成AIを用いた評価の試み—	濱口 綾子
96	73	児童が捉える教師像と学級風土との関連 —学級が1年間うまく機能するために—	實田 光平
97	64	初任者教員の教育相談の目的に関する研究	富田 賢一
98	77	大学生のロールフルネスと心理的well-beingとの関連	中村 紗弓
99	36	学校生活スキルに基づく類型化からみた教師の関わりと学校内問題行動の関連	西村 晃一
100	99	対面・オンライン・メタバースによる教師の世代間交流ワークショップの比較検討	植木 克美
101	63	小中学校教師の援助要請ネットワークと悩み、ストレスとの関連 —新任と非新任教師のデータをを用いた検討—	酒井 麻紀子
102	20	小学校における多職種連携の構造分析 —教員・SC・SSWの事例理解水準に着目して—	大山 卓
103	86	小学生の自律的学習動機づけと 小学校教師の教科指導学習動機との関連	吉良 亜沙子
104	30	支援教育コーディネーター研修の実践と検討 —多職種連携による校内支援体制づくり—	岡安 朋子
105	31	教員が援助要請をしやすくなる介入の検討 —研修でゆるいつながり「Tea-cle」を作る—	井上 良依
106	41	教員養成系大学新入生の適応不安構造の解明	草野 剛
107	28	教師の多職種連携教育・研修に必要な構成要素 —スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーの視点から—	相樂 直子
108	10	教師は移行期支援をどのように認識しているのか —尺度作成と学校種による検討から—	杉崎 雅子
109	34	教師版Grit尺度の作成と信頼性・妥当性に関する検討	山本 裕貴
110	17	教職志望の背景にある被教育体験認識の研究 —過去の教師への信頼感の差異に着目して—	川崎 知己
111	116	教職志望学生のイラショナル・ビリーフが 心理的ストレスに与える影響	大石 菜未
112	42	教育相談場面におけるマスク着用・非着用生徒への感情理解についての教師の考え方	森田 健宏
113	33	教育相談研修における教員の専門的力量形成の実態と課題 —全国調査による検討—	佐藤 菜穂子
114	82	日本の教師well-beingを構成する要素の検討 —国内を対象としたスコopingレビュー—	五十嵐 健一
115	48	校内教育支援センター運営における葛藤と調整 —教師へのインタビュー調査より—	宮本 宜美
116	121	模擬授業への取り組みがSCとしてのSEL実践への効力感に与える効果	小高 佐友里
117	110	生徒の突然死を経験した養護教諭の心理的回復過程 —職務に対する価値観の変容に着目して—	大野 志保

日本学校心理士会第20回大会・日本学校心理学会第28回大会 ポスター発表論文及び筆頭発表者一覧

掲示番号 奇数:在席責任時間 13:00～14:00

掲示番号 偶数:在席責任時間 14:00～15:00

掲示番号	演題ID	論文タイトル	筆頭発表者
118	56	若手教師におけるリアリティ・ショックとバーンアウトの関連について —イラショナル・ピリーフ, 感情信念および感情調整方略の視点から—	嶋津 弘文
119	97	行動データを活用した教員コンサルテーションにおける児童理解の再構成プロセス	浅野 浩子
120	49	養護教諭を経験した女性教育管理職が定年退職を通して働くことを問い直す過程 —複線経路等至性モデリング(TEM)を用いて—	江原 美登里
121	38	養護教諭養成課程学生の相談活動に対する意識 —自由記述の共起ネットワーク分析—	坂本 理香
122	105	高校生の認知および行動の特性と学習動機づけとの関連 —教師の支援意識との比較検討—	越島 淳子

「安心不足の早期アセスメントを基盤とした CO 中心の校内支援プロセスの実践報告」

小川 真由美

(神奈川県川崎市立小学校 総括教諭・支援教育コーディネーター)

要旨

本研究は、支援教育コーディネーター (CO) が校内のハブとなり、児童の「安心不足」を手がかりに早期アセスメントと支援体制を構築した実践報告である。本研究では安心不足を、子どもが学校生活において心理的安全性や所属感を十分に得られず、その状態が身体症状、登校渋り、表情・行動の変化、教職員の小さな気づき等として表出している状態と操作的に定義した。CO は情報共有を起点に観察・記録・可視化を行い、担任・養護教諭・管理職等と連携して個別支援や保護者面談につなげた。年間 126 件の面談記録および教職員アンケート等の分析から、支援の迅速化、継続性の向上、教職員が安心して相談・協働できる風土の形成が示唆された。方法の標準化と量的比較は今後の課題であるが、CO 中心の協働体制は学校全体の支援力向上に寄与する可能性がある。
キーワード：支援教育コーディネーター, 安心不足, 早期アセスメント, 情報共有, 学校支援体制

1. 問題と目的

近年、学校現場では不登校や行き渋り、発達の多様性などにより、子どもの教育的ニーズが多様化・複雑化している。また、支援が必要な子どもへの対応が一部の教職員に偏り、学校全体で有機的に機能しにくい課題も指摘されている。

川崎市では、特別支援教育コーディネーターの機能を、「特別支援」のみならず、「児童指導」や「教育相談」へ拡充・専任化した「支援教育コーディネーター」を配置している。文部科学省が「チーム学校」や「心理に強い教員」の育成を推進する中、実際の学校現場では、子どもの小さな変化をいかに共有し支援に繋げるかが重要となる。

そこで本研究では、不登校や行き渋りの背景にある心理的安全性や所属感の不足、それに伴う身体症状や行動の変化等を「安心不足」と捉えた上で、子どもの安心不足を早期に把握し、学校全体で安心支援を構築するための協働的支援プロセスについて実践的に検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

川崎市立 A 小学校に在籍する全児童 (N=722 名)

(2) 支援内容

メールによる欠席連絡確認や教職員との日常的な情報共有・安心観察によるアセスメント、管理職・担任・養護教諭等との継続的なケース共有と支援方針調整、保護者や本人への面談・聞き取り、必要に応じた別室支援や関係機関との連携を実施した。

(3) 調査方法と倫理的配慮

20XX 年 4 月～20XX 年 3 月の 1 年間に記録された欠席・遅刻連絡、校内観察、面談等の各記録、ケース会議議事録、教職員アンケートを分析対象とした。質的データは逐語記録を基にカテゴリー化し、量的データは件数を集計した。なお、本研究の実施にあたっては学校長の承認を得ており、分析には特定の個人が識別されない統計的データおよび教職員アンケートのみを使用し、個人や組織が特定されないよう匿名化と情報の厳重な管理を徹底した。

3. 結果

(1) 量的結果

年間の保護者および児童との面談件数は総計 126 件 (内、保護者面談 100 件、児童面談 26 件) にのぼり、CO が支援に継続的に関与していたことが確認された。

(2) 質的結果

① 早期アセスメントにおける手立てと効果

熱を伴わない体調不良による欠席連絡や、教職員が日常の中で発見した小さなサインを早期に集約・共有するシステムを構築した。また、登下校時の CO による継続的な安心観察により、全校児童一人ひとりの表情や様子から異変を早期にキャッチして初動の支援へつなげた。

教職員へのアンケートからは、「いじめ等の事案が発生したら CO が関係教職員をすぐに招集し、事態の解決にあたってくれているため、チームと

して即座に起動できる」との評価が得られ、C0の機動的な割り振りが初動の迅速化を裏付ける手立てとして有効であることが示された。

② 安心支援の構築における手立てと効果

行き渋りや不登校傾向にある児童の心理的不安を和らげるため、校内の別室を「全受容全肯定」の安心基地として位置づけ、環境調整を行った。対応に戸惑う担任や保護者に対してC0が伴走者として寄り添い、学校心理学の視点から児童を別室で丁寧なアセスメントし、状態を「環境との相互作用」の視点から翻訳してレポートや面談で双方に伝えたことで児童の理解や受容が深まった。

アンケートでは「C0が聞き取り結果をすぐに文字化するため、担任が保護者へ正確・迅速に事実を伝えられ、良好な関係性と安心支援の基盤になっている」との回答があった。このことから、C0による情報の迅速な可視化と翻訳が、学校・家庭間の信頼関係を強固にし、子どもの安心感を多層的に支え、心理的障壁の低減につながったと言える。

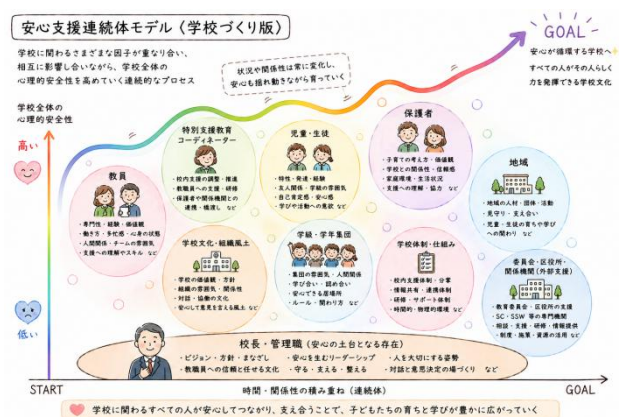
③ 協働体制における手立てと効果

迅速な情報共有や会議のルーティン化により、担任の孤立を防ぐ負担分散構造を構築した。また、C0による児童理解の研修および継続的なケース共有は、学校全体への共通した支援観の浸透に寄与した。管理職からは「迅速な報告により重大事案を未然防止でき、職員室の雰囲気が良い」と評価され、C0の牽引による体制構築が職員室全体の心理的安全性（風土の良さ）をもたらす波及効果が確認された。

4. 考察

本実践における迅速な情報共有やケース会議を通して支援を可視化したアプローチは、「担任だけ」「C0だけ」が抱え込む支援ではなく、学校全体で協働的に支援を行う体制づくりに寄与した。この学校全体で安心が循環していくプロセスと構造を「安心支援連続体モデル〈学校づくり版〉」（図1）として示す。このような「抱え込まない学校体制」は、教職員自身の安心感やウェルビーイングにも関連すると考えられる。

また、教職員間で児童理解について語り合う機会が増加したとの振り返りもあり、「安心を基盤として子どもを支える」という支援観が学校文化として共有されつつあったことが窺えた。さらに、管理職による支持的・承認的な関わりは、教職員間の心理的安全性を高め、協働的支援体制を支える基盤となっていたと考えられる。



「図1 安心支援連続体モデル〈学校づくり版〉」

学校心理学や「チーム学校」の文脈において「心理に強い教員」とは、単に子どもに寄り添う姿勢をもつ教員にとどまらず、心理検査や発達特性に関する基礎的理解をもとに、子どもの行動の背景を見立て、学校生活上の具体的支援へと翻訳できる教員であると考えられる。また、通級指導教室のセンター的機能との連携においては、心理・発達・認知特性に関する基礎的理解が不可欠であった。以上のことから、C0には、専門機関によるアセスメントを学校現場の具体的支援へ「翻訳」し、担任や保護者と共有する役割（ハブ機能）も求められると考えられる。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、安心不足の早期アセスメントを基盤とした協働的支援プロセスについて検討した。本実践から、子どもの不適応を個人要因のみで捉えるのではなく、安心不足を「環境・関係性の課題」として捉える視点の重要性が示唆された。

また、C0を中心とした迅速な情報共有と協働的支援プロセスは、学校全体で子どもを支える基盤づくりにつながったと考えられる。

今後は、属人的な実践に留まらず、学校全体で継続可能な支援体制として標準化していく必要がある。C0の役割や、学校全体のウェルビーイングとの関連についても、さらに検討を深めていきたい。

参考文献

- 水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子 2013 よくわかる学校心理学 ミネルヴァ書房
東京コーディネーター研究会 2023 はじめての「特別支援教育コーディネーター」12か月の花マル仕事術 明治図書
文部科学省 2022 生徒指導提要（改訂版）

5 歳児健康診査に対する認識の検討 —研修受講者の自由記述分析—

○岡本 かおり

(洗足こども短期大学)

重松清文

(品川区保育施設運営課巡回訪問心理士)

要旨

本研究では、5 歳児健康診査に関する研修受講者の自由記述を分析した。その結果、早期療育や学習支援への接続に対する期待が高い一方で、関係機関の連携やフォローアップ体制の充実が課題として示された。

1. 問題と目的

近年、5 歳児健康診査を実施する自治体が増加し、その関心も高まっている。一方、5 歳児健康診査に対する認識については十分に明らかにされていない。そこで本研究では、研修受講者を対象に、5 歳児健康診査に対する期待や課題を含む認識の特徴を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

5 歳児健康診査をテーマにした研修会参加者 16 名を対象とした。

(2) 研修会の内容

5 歳児健康診査の概要および東京都品川区における具体的な取り組みについて紹介した。その後、参加者同士による意見交換を 15 分程度実施した。研修会全体の時間は、3 時間であった。

(3) 調査方法

202X 年に実施された 5 歳児健康診査をテーマにした研修会終了後、本研究の趣旨を説明したうえで質問紙調査を実施した。質問項目は、基本情報（職種、経験年数、5 歳児健康診査の実施や支援に関わった経験の有無および経験内容）に加え、「本日の研修内容は、今後どのように活用できそうですか。」「本日の研修を通して 5 歳児健康診査について新たに気づいたことや考え方の変化があればお書きください。」「5 歳児健康診査において、今後どのようなことを期待しますか。」「5 歳児健康診査において、現在課題だと感じていることがあればお書きください。」の 4 項目について自由記述で回答を求めた。

なお、研究協力への同意については書面で確認し、本研究では同意が得られた 15 名の回答のみを分析対象とした。

3. 結果

(1) 研修会参加者の属性

研修会に参加した 15 名の現在の職種を図 1 に示した。現在の職種において「その他」と回答した 3 名は、「行政職（指導主事）」「発達支援機関」「相談支援専門員」であった。

また、参加者がこれまでに経験した職種（複数回答）を図 2 に示した。さらに、経験職種を保育経験と教職経験に分類して整理したところ、保育経験者は 1 名、教職経験者は 10 名であった。

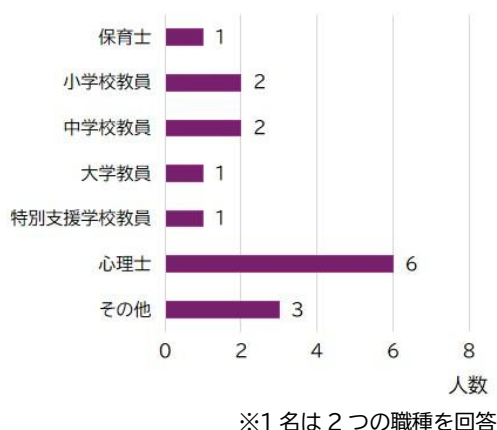


図 1. 参加者の現在の職種



図 2. 参加者がこれまでに経験した職種

参加者のなかで5歳児健康診査の実施や支援に関わった経験があると回答したのは2名であった。具体的に関わった内容は、両者とも発達評価であり、その内の1名は保護者相談・支援にも携わっていた。また、1名は5歳児検診に今後関わる予定であると回答した（表1）。

表 1. 5 歳児健康診査の実施や支援に関わった経験

	人数
あり	2
なし	12
今後関わる予定	1

（2）研修内容の活用

質問項目「本日の研修内容は、今後どのように活用できそうですか。」の回答をカテゴリ分けした結果を表2に示した。主な特徴として、保育士は「子どもへの関わりや保護者対応」、小学校教員は「就学相談での保護者支援」、中学校教員は「5歳児健診をふまえた引継ぎ」、特別支援学校教員は「発達評価の妥当性」、心理士は「5歳児健診の実施」についての記述があり、それぞれの専門的立場から5歳児健康診査の活用を捉えていた。

表 2. 職種別にみた研修内容の活用に関するカテゴリ

職種	カテゴリ名
保育士	子どもへの関わり・保護者対応
小学校教員	5歳児健診の理解、就学相談での保護者支援
中学校教員	5歳児健診の理解、5歳児健診をふまえた引継ぎ
特別支援学校教員	発達評価の妥当性
心理士	5歳児健診の理解、5歳児健診の実施

（3）研修による新たな気づきや考えたこと

質問項目「本日の研修を通して5歳児健康診査について新たに気づいたことや考え方の変化があればお書きください。」の回答を分析した結果、「5歳児健診実施の方法」「フォローアップ体制」「関係機関の連携」「事前の相談体制」「5歳児健診への関心」の5つのカテゴリに整理された。

表 3. 5 歳児健康診査に関する気づきや考え方の変化のカテゴリ別記述数

カテゴリ名	記述数
5歳児健診実施の方法	4
フォローアップ体制	3
関係機関の連携	3
事前の相談体制	2
5歳児健診への関心	1

※2名は無回答

5つのカテゴリの中で、「5歳児健診実施の方法」に関する記述が比較的多くみられた。

（4）5歳児健康診査への期待

質問項目「5歳児健康診査において、今後どのようなことを期待しますか。」の回答を分析した結果、「早期療育・学習支援への接続」「フォローアップ体制の充実」「保護者支援・相談支援の充実」「情報共有の充実」の4つのカテゴリに整理された。最も多くの記述がみられたのは、「早期療育・学習支援への接続」であった。

表 4.5 歳児健康診査への今後の期待に関するカテゴリ別記述数

カテゴリ名	記述数
早期療育・学習支援への接続	6
フォローアップ体制の充実	3
保護者支援・相談支援の充実	2
情報共有の充実	1

※3名は無回答

（5）5歳児健康診査における現在の課題

質問項目「5歳児健康診査において、現在課題だと感じていることがあればお書きください。」の回答を分析した結果、「関係機関の連携」「フォローアップ体制」「評価方法」「保護者の5歳児健診理解」の4つのカテゴリに整理された。特に、「関係機関の連携」に関する記述が多くみられた。

表 5. 5 歳児健康診査における現在の課題のカテゴリ別記述数

カテゴリ名	記述数
関係機関の連携	5
フォローアップ体制	3
評価方法	1
保護者の5歳児健診理解	1

※5名は無回答

4. 総合考察

本研究から、5歳児健康診査の具体的な実施方法については十分に認知されていない現状が示された。一方で、早期療育や学習支援への接続可能性に対する期待は高く、5歳児健康診査への関心の高まりがうかがえた。しかし、その実現には関係機関の連携やフォローアップ体制の充実が不可欠という認識が示されており、多職種連携の具体化が今後の課題と考えられる。

CARES において高優先度不足情報は 背景仮説生成においてどのように保持されるか

工藤 浩二
(東京学芸大学 教育学部)

要旨

本研究の目的は、生徒支援会議における AI 活用プロトコル CARES のうち、STEP1（不足情報の判断）から STEP2（背景仮説の提示）への整合性を予備的に検討することであった。特に、STEP1 で高優先度と判断された不足情報が、STEP2 で確認が必要な不確実なものとして保持されるかに着目した。高校 1 年生男子の仮想事例を作成し、同一条件で 20 回の出力を行った。各出力について、高優先度不足情報ごとに、STEP2 での扱いの有無（A）、留保表現の有無（B）、断定的補完の有無（C）を判定し、その組み合わせから整合性を 3 段階で評価した。その結果、高優先度不足情報 60 項目のうち、高整合が 42 件、中整合が 13 件、低整合が 5 件となった。断定的補完は認められなかった。また、不足情報の内容の領域によって整合性の高さに違いが生じる可能性が示唆された。

1. 問題と目的

生徒支援会議に AI を活用する際には、不足情報を踏まえた慎重な仮説形成が求められる。事例理解や支援判断に重要な不足情報が AI によって安易に補完・断定されるならば、支援方針に論理的飛躍が生じる可能性がある。CARES（工藤、2025）では、STEP1 で不足情報を重要度つきで整理し、STEP2 で背景仮説を提示する。本研究では、STEP1 で高優先度（重要度が高い）とされた不足情報が、STEP2 において「未確認であり確認が必要な情報」としてどの程度保持されるかを検討し、STEP1 から STEP2 への構造的整合性を予備的に明らかにすることを目的とした。その際、不足情報の内容の領域による差異についても合わせて検討することとした。

2. 方法

高校入学後に登校しぶりと断続的な欠席がみられ、腹痛や頭痛などの身体症状を伴う一方、本人の主観的困難や家庭状況の詳細が十分把握されていない高校 1 年生男子の仮想事例を分析対象とした。

この仮想事例について、CARES による STEP1 および STEP2 の出力を 20 回取得した。

各出力の STEP1 から高優先度不足情報を抽出し、各不足情報について、観点 A（STEP2 で当該不足情報に対応する内容が扱われているか）、観点 B（留保表現すなわち「未確認」「不明」「確認が必要」等の表現があるか）、観点 C（断定的補完がないか）で評価し、その組み合わせを用いて、表 1 に示したルールによって整合性を判定した。

表 1 整合性判定ルール

各観点の該当	整合性判定（判定得点）
A=○・B=○・C=○	高整合（2 点）
A=○・B=×・C=○	中整合（1 点）
A=×・B=×・C=○	低整合（0 点）
C=×	低整合（0 点）

なお、STEP1 における不足情報の優先度は本来、背景仮説の形成に限らず、その後の緊急性判断や支援方針の検討を含む支援に関する判断全体に対する重要性を示すものであるが、本研究では STEP1 から STEP2 への整合性に着目するため、便宜的に高優先度不足情報を一括して分析対象とした。

3. 結果

（1）不足情報の内容の領域

20 回分の出力で抽出された高優先度不足情報を一覧化し、その意味内容の近接性と出現頻度に基づいて、「本人の主観的困難感」「本人の認識や意味づけ」「学校関連の負荷」「登校に関連する心身の状態」「家庭の状況と家庭での過ごし方」の 5 領域に整理した。

（2）領域ごとの整合性

高優先度不足情報は合計 60 項目であり、そのうち STEP2 で扱われた項目は 55 項目（91.7%）、留保表現が付された項目は 42 項目（70.0%）であった。断定的補完は 0 件であった。整合性判定の結果、高整合が 42 件、中整合が 13 件、低整合が 5 件となった。1 項目あたり整合性判定得点の平均は 1.62（標準偏差 0.64）点であった（表 2）。

領域別にみると、「本人の主観的困難感」は 20 件すべてが高整合であった。「本人の認識や意味づけ」は高整合が 2 件、中整合が 6 件であった。

「学校関連の負荷」は高整合が 4 件、中整合が 1 件であった。「登校に関連する心身の状態」は高整合が 6 件、中整合が 3 件であった。「家庭の状況と家庭での過ごし方」は高整合が 10 件、中整合が 3 件、低整合が 5 件と最もばらつきが大きかった (表 3)。

表 2 結果の各値

指 標	値
高優先度不足情報数	60
STEP2 で扱われた項目数 (%)	55 (91.7%)
留保表現あり項目数 (%)	42 (70.0%)
断定的補完項目数 (%)	0 (0.0%)
高整合と判定された項目数 (%)	42 (70.0%)
中整合と判定された項目数 (%)	13 (21.7%)
低整合と判定された項目数 (%)	5 (8.3%)
1 項目あたりの平均得点 (標準偏差)	1.62 (0.64)

表 3 領域別の整合性判定結果

領 域	項目数	高整合	中整合	低整合	整合性判定得点の平均 (標準偏差)
本人の主観的困難感	20	20	0	0	2.00 (0.00)
本人の認識や意味づけ	8	2	6	0	1.25 (0.46)
学校関連の負荷	5	4	1	0	1.80 (0.45)
登校に関連する心身の状態	9	6	3	0	1.67 (0.50)
家庭の状況と家庭での過ごし方	18	10	3	5	1.28 (0.89)

4. 考察

本研究では、CARES の STEP2 は高優先度不足情報を高い割合で取り上げ、断定的補完を避ける点では安定していた。これは、STEP1 で不足と判断された内容を STEP2 で安易に既知事実化しにくいことを示すものであり、STEP1 から STEP2 への接続は全体として概ね良好であると考えられる。

一方、整合性には領域差がみられた。「本人の主観的困難感」は全件高整合であり、CARES が本人の直接的苦痛や負担感に関する未確認性をもっとも安定して保持できることが示唆された。これに対し、「本人の認識や意味づけ」は中整合に偏り、仮説には取り込まれても、未確認性の明示は弱くなりやすかった。これは、CARES が本人の認識や意味づけに関する内容を仮説化することはできても、それを「まだ把握されていない重要情報」として十分に保持することには課題がある可能性を示している。

また、「学校関連の負荷」は比較的高整合になりやすく学校場面のストレス源や適応負荷は背景仮

説との相性が良いと考えられた。「登校に関連する心身の状態」も概ね高整合であったが、症状の出現タイミングや医療確認の必要性まで十分に明示されない場合があった。さらに「家庭の状況と家庭での過ごし方」は最もばらつきが大きく、家庭関連の情報は仮説化されやすい一方で、父親の関与、家庭内役割、欠席日の生活リズムなどの未確認情報が一貫して保持されとは限らなかった。ただし、この領域差の解釈には留意が必要である。STEP1 における不足情報の優先度は、本来、STEP2 の背景仮説形成に対する必要性のみに限定されず、以後の緊急性判断や支援方針の検討を含む支援判断全体に対する重要性を示すものである。したがって、実際には、STEP1 で高優先度とされた情報のすべてが STEP2 においても高優先度のものとして位置づけられるべきものであるとは限らない。つまり、STEP2 での扱いの弱さが直ちに非整合を意味するのではなく、STEP2 への直接的関連性の程度を反映している可能性も考えられる。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究は仮想事例 1 例を用いた探索的検討であり、一般化には限界がある。特に、本研究の領域整理は本事例で抽出された高優先度不足情報に基づく暫定的整理であり、事例内容が異なれば抽出される領域自体も変化するものと考えられる。また、領域によっては項目数が少ないものもあり、結果の信頼性について、現時点では十分とは言い難い。今後は反復回数および事例数を拡大するとともに、STEP1 で高優先度と判定された不足情報を、STEP2 への直接的関連性という観点から整理し直した上で、STEP1 から STEP2 への整合性を再検討する必要がある。

引用文献

工藤浩二 2025 AI を活用したケース会議支援プロトコルの開発およびその信頼性の予備的検討 日本学校心理学会第 27 回大阪大会プログラム・発表論文集, 112.

中学校時の登校価値観に関する研究（１）

——大学生を対象にした調査から——

○津川秀夫 寺田和永

（吉備国際大学人間科学部 福山大学人間文化学部）

要旨

近年の不登校の大幅な増加に伴い、登校に関する児童生徒の価値観が変化してきたことが指摘されている。本研究では、大学生を対象にして、中学時における登校価値観を回想法にて明らかにすることを目的とした。探索的因子分析の結果、〈親和志向〉〈成長志向〉〈他者評価〉〈回避志向〉の４因子が抽出された。登校価値観は、学校生活や登校に前向きな〈親和志向〉〈成長志向〉の因子だけでなく、世間体を気にする〈他者評価〉や、無理せずに休んでよいとする〈回避志向〉から構成されることが示された。

1. 問題と目的

不登校児童生徒数は2013年度以降増加を続けており、2024年度における中学生の不登校割合は6.79%に達した（文部科学省, 2025）。1990年代後半から2010年代半ばまでの約15年間、中学生の不登校率がおおむね2%台で推移していたことを踏まえると、この10年ほどで不登校が大幅に増加したことがわかる。

不登校支援に関しては、2017年施行の「教育機会確保法」において、不登校児童生徒に対する「休養の必要性」が示された。また、2019年の「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」では、「学校に登校する」という結果のみを目標とするのではなく、社会的自立を目指すことの重要性が示された。さらに、2020年には、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い、一斉休校や感染防止を理由とした欠席措置が実施された。

こうした社会的・教育的変化を背景として、「学校は行くべきもの」という従来の価値観から、「無理をしなくてもよい」「休んでもよい」といった価値観へと変化しつつある。学校に行くことは絶対視されるものから、複数ある選択肢の一つとして捉えられるようになってきた（神村, 2024; 神村・稲垣, 2024）。

そこで本研究では、中学生の登校価値観を明らかにすることを目的とし、パイロットスタディとして大学生を対象に回想法による調査を実施した。

2. 方法

（１）調査協力者

中国地方の私立大学2校の学生241名（男性115名、女性126名、平均年齢＝19.79歳、 $SD=2.67$ ）。

（２）質問紙

登校価値観に関する項目：発表者らの学校臨床の経験を踏まえ、登校に関する価値観を尋ねる項目を作成した。さらにSchwartz（1992）の10の基本価値を学校文化に当てはめた項目を加え、最終的に53項目となった。回答方法は「そう思う～そう思わない」の5件法であった。

（３）調査方法

各大学の授業内でGoogle Formを用いて実施した。調査趣旨を説明の後、同意を得られた者に回答を求めた。なお、大学生である調査協力者に対して中学3年時の学校生活を回想して回答するよう教示した。

（４）倫理的配慮

本研究は第一発表者の所属大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施された（25-23）。

（５）利益相反

本研究に関して、開示すべき利益相反はない。

3. 結果

（１）因子分析

登校価値観に関する53項目について、探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）をおこなった。固有値の減衰パターンおよび因子の解釈可能性を踏まえ、4因子解を採用した。因子負荷量が.40未満の項目、ならびに複数因子に.35以上の負荷量を示した項目を除外し、分析を繰り返した結果、最終的に31項目が抽出された（Table 1）。

第1因子は、「学校に自分の居場所があると感じる」「遠足や体育祭などの学校行事が楽しみだ」など、学校生活を通して他者との関わりに価

値を置く 11 項目から構成されていたことから、〈親和志向〉と命名した。

第 2 因子は、「勉強することは自分のためになる」「学校での勉強を通じて、将来役立つ知識や能力を身につけたい」など、自身の成長に関する 10 項目から構成されていたことから、〈成長志向〉と命名した。

第 3 因子は、「学校に行っていないと世間体が悪い」「多くの人が学校に行っているのだから、自分もそうすべきだ」など、周囲からの評価や期待に関する 5 項目から構成されていたことから、〈他者評価〉と命名した。

第 4 因子は、「具合が悪い日や気分が乗らない日は、無理に学校へ行く必要はない」「学校は無理をしてまで通うところではない」など、登校に消極的な態度を示す 5 項目から構成されていたことから、〈回避志向〉と命名した。

各因子の Cronbach の α 係数を算出したところ、.75～.92 であり、十分な内的整合性が確認された。

Table 1
登校価値観に関する因子分析結果

項目	F1	F2	F3	F4
F1：親和志向 ($\alpha=0.92$)				
16 学校に自分の居場所があると感じる	.91	-.12	-.04	-.04
14 遠足や体育祭などの学校行事が楽しみだ	.90	-.09	-.01	.08
17 学校で友だちと過ごす時間が楽しい	.90	-.14	-.04	.07
19 友だちに会えることが、学校に行く一番の理由だ	.78	-.06	.01	.06
20 クラスの皆で協力して何かをするのが楽しい	.74	.12	.04	.05
11 家で過ごすよりも、学校にいる方が楽しい	.72	-.09	-.10	-.04
13 学校にいと、いろいろな体験ができて楽しい	.64	.15	-.05	.04
21 学校生活を通して、よい友だちを得たい	.60	.24	.04	.11
15 部活動など授業外の活動で成果を出したい	.59	.11	-.04	-.08
22 クラスの皆と仲よくすることは大切だ	.44	.27	.12	-.06
1 私は毎日欠かさず学校に通いたい	.42	.28	.01	-.28
F2：成長志向 ($\alpha=0.89$)				
30 勉強することは自分のためになる	-.18	.86	-.10	.04
29 学校での勉強を通じて、将来役立つ知識や能力を身につけたい	-.10	.85	-.09	-.03
53 将来、社会に貢献できるような大人になりたい	.03	.71	.07	.14
35 学校で学ぶことは、将来の役に立つと思う	-.02	.71	-.06	-.02
49 将来の夢や目標をかなえたい	.03	.70	-.21	-.03
37 困難や苦労は自分を成長させてくれると思う	.15	.67	-.06	.03
31 よい成績をとることは大切だ	-.04	.56	.14	.01
32 テストなどでよい成績をとると、自分に自信がもてる	.03	.50	.05	.18
46 学校の決まりや規則を守ること、社会のルールを学ぶことができると思う	.08	.49	.07	-.06
45 規則正しい生活を送るために毎日学校へ行く必要がある	.15	.45	.31	.15
F3：他者評価 ($\alpha=0.74$)				
40 学校に行っていないと世間体が悪い	-.01	-.04	.68	.04
39 多くの人が学校に行っているのだから、自分もそうすべきだ	.02	.05	.68	-.09
38 学校に行くのは、親や先生など周りの期待に応えるためだ	.04	-.11	.61	.02
42 学校を休むと周りから変に思われそう	-.18	.00	.57	.04
44 学校を休むと周りに迷惑をかけてしまうと思う	-.05	-.06	.54	.03
F4：回避志向 ($\alpha=0.75$)				
4 具合が悪い日や気分が乗らない日は、無理に学校へ行く必要はない	-.08	.12	.07	.78
8 学校は無理をしてまで通うところではない	-.04	.08	-.06	.70
6 特に理由がなくても学校を休んでもよい	.08	-.19	.03	.61
5 旅行や家族の行事があるときは学校を休んでもよい	.12	.04	.09	.59
3 登校ベースは人それぞれ違うと思う	.06	.10	-.10	.42
因子寄与 7.81 7.25 2.69 2.31				

(2) 性別による比較

登校価値観の各因子得点について、性別による差を検討するために t 検定をおこなった (Table

2)。その結果、〈親和志向〉において、男性は女性よりも有意に得点が高かった ($p<.01$)。ここから、男性は女性よりも学校での活動や他者との関わりに価値を置くことが示された。

Table 2
性別における各因子の平均 (SD) および t 検定の結果

	男性		女性		t	d
	M	SD	M	SD		
親和志向	43.01	10.40	38.25	11.51	3.37 **	.18
成長志向	40.53	8.24	40.27	7.67	.25	.03
他者評価	16.37	4.98	16.26	4.81	.18	.02
回避志向	18.06	4.70	18.44	4.46	-.65	-.08

** $p<.01$

4. 考察

本研究は、大学生を対象にして中学時の登校価値観を明らかにすることを目的とした。

因子分析の結果、〈親和志向〉〈成長志向〉〈他者評価〉〈回避志向〉の 4 つの価値観が抽出された。登校価値観は、学校生活や登校に前向きなものだけでなく、世間体を気にする〈他者評価〉や、無理せずに休んでよいとする〈回避志向〉の因子から構成されることが示された。このうち、〈回避志向〉は、近年の社会的・教育的な変化を反映する価値である可能性が示唆された。

5. 今後の課題と本研究の限界

本研究では、中学校時の登校価値観として 4 因子が抽出された。今後は、この価値観が実際の登校状況に及ぼす影響について検討することが望まれる。

なお、本研究は大学生の回想に基づく調査であるため、結果の解釈には慎重な姿勢が求められる。

参考文献

- 神村栄一 (2024) 教師と支援者のための“令和型不登校”対応クイックマニュアル ぎょうせい
文部科学省 (2019) 不登校児童生徒への支援の在り方について (通知)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm (2026 年 5 月 16 日)
文部科学省 (2025) 令和 6 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について https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf (2026 年 5 月 16 日)

本研究は、科研費(基盤(C)25K06187)の助成を受けた。

中学校時の登校価値観に関する研究（２）

——登校価値観が登校行動に及ぼす影響——

○寺田和永 津川秀夫

（福山大学人間文化学部 吉備国際大学人間科学部）

要旨

津川・寺田（2026）は、大学生を対象にした回想法による調査をおこない、中学校時の登校価値観が〈親和志向〉〈成長志向〉〈他者評価〉〈回避志向〉の４因子からなることを明らかにした。本研究では、これら４因子と登校行動との関連について検討した。その結果、登校状況の良好な者は、そうでない者よりも〈親和志向〉〈成長志向〉の得点が高く、〈回避志向〉が低かった。また、〈親和志向〉〈成長志向〉は登校行動に正の影響を示し、〈回避志向〉は負の影響を示した。以上より、登校価値観が登校行動に影響を及ぼす可能性が示唆された。

１．問題と目的

近年の不登校急増に伴い、登校に関する児童生徒の価値観が大きく変化してきたことが指摘されている（神村, 2024; 神村・稲垣, 2024）。津川・寺田（2026）は、大学生を対象とした回想法による調査をもとに、中学校時の登校価値観について検討をおこなった。その結果、学校活動や人間関係を重視する〈親和志向〉、学習や自己成長を重視する〈成長志向〉、周囲からの評価を重視する〈他者評価〉、登校を重視せず楽な方に流れる〈回避志向〉の４つの登校価値観からなることを明らかにした。

これらの価値観は、実際の登校行動とも関連していることが予想される。そこで本研究では、中学時の登校価値観と登校行動との関連について検討することを目的とした。

２．方法

（１）調査協力者

中国地方の私立大学２校の学生 241 名（男性 115 名、女性 126 名、平均年齢＝19.79 歳、 $SD=2.67$ ）。

（２）質問紙

①登校価値観に関する項目

津川ら（2026）の４因子 31 項目について「そ

う思う」～「そう思わない」の５件法で回答を求めた。

②登校状況に関する項目

中学３年時の欠席日数について「４日以下」「５日以上 9 日以下」「10 日以上 29 日以下」「30 日以上」の４件法で回答を求めた。欠席日数別の人数を Table 1 に示した。

登校状況による比較のために、欠席が 9 日以下を登校群、10 日以上を欠席群の 2 群に分類した。その結果、登校群は 186 名、欠席群は 55 名となった（Table 1）。

Table 1
年間欠席日数による生徒の群分け結果

	登校群 $n = 186$		欠席群 $n = 55$	
	年間欠席 4日以下	5～9日	10～29日	30日以上
人 数	142	44	23	32

（３）調査方法

各大学の授業内で Google Form を用いて実施した。調査趣旨を説明の後、同意を得られた者に回答を求めた。なお、大学生である調査協力者に対して中学３年時の学校生活を回想して回答するよう教示した。

（４）倫理的配慮

本研究は第二発表者の所属大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施された（25-23）。

（５）利益相反

本研究に関して、開示すべき利益相反はない。

３．結果

（１）登校状況による登校価値観の比較

登校群と欠席群の各因子得点について、 t 検定をおこなった（Table 2）。その結果、〈親和志向〉〈成長志向〉において、登校群の得点は欠席群よりも有意に高かった（ $p<.01$ ）。このことから、登校状況が良好な者は、学校での活動や学習に積極的な価値を見出していることが示された。

一方、〈回避志向〉は、欠席群の得点が登校群よりも有意に高かった ($p<.05$)。すなわち、欠席の多い者の方が、学校を休むことに抵抗が少ないことが示された。

Table 2
登校群と欠席群の各因子の平均(SD)および t 検定の結果

	登校群		欠席群		t	d
	M	SD	M	SD		
親和志向	43.58	8.92	30.18	12.12	7.61 **	1.37
成長志向	42.06	6.43	34.75	9.78	5.22 **	1.00
他者評価	16.57	4.58	15.45	5.73	1.32	0.23
回避志向	17.90	4.47	19.49	4.74	-2.22 *	-0.35

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

(2) 登校状況との関連

登校価値観の各因子と登校状況について相関分析をおこなった (Table 3)。その結果、〈親和志向〉〈成長志向〉は登校状況との間に中程度の有意な正の相関のあることが示された ($p<.01$)。また、〈回避志向〉とは有意な負の相関が示された ($p<.05$)。

Table 3
各因子と欠席状況との相関係数

	親和志向	成長志向	他者評価	回避志向
登校状況	.52**	.41**	.10	-.15*

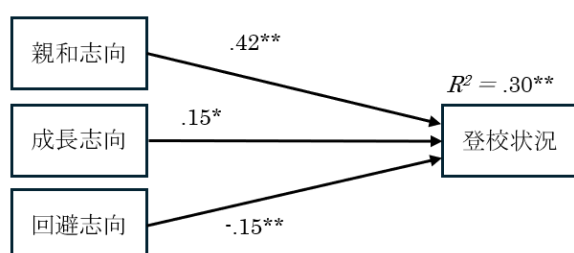
** $p<.01$ * $p<.05$

(3) 登校価値観が登校行動に及ぼす影響

登校価値観の各因子を説明変数、登校状況を目的変数として重回帰分析をおこなった (Figure 1)。その結果、〈親和志向〉は登校状況に有意な正の影響のあることが示された ($p<.01$)。また、〈成長志向〉も登校状況に有意な正の影響があった ($p<.05$)。一方、〈回避志向〉は登校状況に対し、負の影響が示された ($p<.01$)。

これらから、学校生活や学習に積極的な価値観は登校行動を促進し、登校を回避する価値観は登校行動を抑制する可能性が示された。

Figure 1
登校価値観を説明変数、登校状況を目的変数とした重回帰分析の結果



4. 考察

本研究は、中学校時の登校価値観と登校行動との関連について検討した。その結果、登校状況が良好であった者は、そうでない者よりも〈親和志向〉〈成長志向〉の価値観の得点が高く、〈回避志向〉の得点が低いことが明らかになった。すなわち登校状況の違いによって、生徒が有する価値観に違いがあることが示された。

さらに、生徒の価値観が登校行動に及ぼす影響について重回帰分析をおこなった。その結果、〈親和志向〉〈成長志向〉は登校行動を促進し、〈回避志向〉は、登校を抑制する可能性が示された。すなわち、生徒の有する価値観が、登校行動に影響することが示唆された。

ただし、登校に前向きな価値観をもっているため登校状況が良好であるか、登校状況が良好であるため価値観が高まるのかは不明である。

以上のことから、不登校の対策や未然防止に取り組む際は、生徒の適応状況や欠席行動などの観察可能な側面に注目することに加えて、学校生活や登校に対してどのような価値観を有しているかを把握しておくことが重要であると考えられる。

5. 今後の課題

本研究および津川ら (2026) はいずれも大学生の回想に基づく調査であった。今後は、実際の中学生を対象とした縦断的調査などを通して、登校価値観および登校行動との関連について検討していく必要がある。

参考文献

- 文部科学省 (2017) 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の公布について (通知) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380952.htm (2026年5月16日)
- 文部科学省 (2019) 不登校児童生徒への支援の在り方について (通知) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm (2026年5月16日)
- 文部科学省 (2025) 令和6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について https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf (2026年5月16日)

本研究は、科研費(基盤(C)25K06187)の助成を受けた。

中学校社会科における「目標達成度の高い授業」を目指して

ー九州地方「自然と人々の暮らし」を通した授業実践報告からー

駒木浩二（取手市立高井小学校）

瀧光彦（元東京学芸大学）

茂呂輝夫（大和大学）

1 はじめに

中学校社会科では、知識や技能の習得だけではなく、社会的事象を多面的・多角的に考察する資質・能力が求められている。近年では主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、生徒の学習意欲や自己有用感を高める授業づくりが重要視されている。

生徒の学習成果は、認知的側面だけではなく、学習への動機づけや他者との協働的な学習による相互作用による心理的影響を受ける。本研究では、九州地方の自然環境を題材とした授業実践を通して、生徒の学習意欲や認知の変容に着目し、目標達成度の高い授業の在り方を考察した。

2 方法

A 市立 B 中学校における第 2 学年社会科の授業を一事例として取り上げる。授業実践を通して、授業の目標をどの程度達成したか検討することにした。

3 実践事例内容

本学級では、授業への参加意欲が低く、自らの考えを表現することに対し、消極的な生徒が見られた。そこで、学習課題の工夫、生徒同士の対話、ICT 機器を活用した協働的な学習を取り入れることにより、生徒が安心して考えを共有できる学習環境を構築した。

特に、PC を活用して資料の比較を全体で共有したり、生徒同士が自分の考えを比較検討したり、グループ活動を取り入れたことで、生徒の自己効力感を高め、意欲的に学習に参加できるようにした。

表 1 学習指導案（中学校社会科・地理）

授業では、地名を伏せた雨温図を比較させ、九州地方がスポーツキャンプ地として利用される理由を考察させた。生徒は、資料を根拠に話し合い、考えを深め、他者の意見との比較を通して理解を広げ、自らの考えを深めた。

また、授業の振り返りでは、感想を書くのではなく、本時の中で考えや学びに変化があった場面は何かを記述するように指導した。自らの学習を見つめ直す機会とした。

4 考察

本実践では、九州地方の自然環境とスポーツキャンプ地との関連を考察する活動を通して、地理的な見方・考え方の育成が図られた。

また、心理的な視点からは、タブレット PC を活用した資料共有が発表への抵抗感を軽減し生徒の自己効力感を高める一助になったと考えられる。

さらに、グループ活動において他者の考えに触れることで認知的葛藤が生じ、自らの考えを見直し、考えを深める学習に繋がったことが示唆された。

以上のことから、本実践は知識の習得だけではなく、学習意欲や自己効力感の向上にも寄与した可能性がある。

キーワード：中学校社会科、目標達成度の高い授業
学習意欲、自己効力感、協働的な学習
認知的葛藤

学習活動及び内容（展開部分のみ）	指導上の留意点 ◎評価（〇個への配慮）
1 本時の学習課題をつかむ。 プロ野球のキャンプ地は、九州地方以外の場所では適していないのか。	・資料映像を見せ、スポーツのキャンプ地が九州地方で多く行われていることを確認する。 ・雨温図の地名を出さず、それぞれこの地方なのかをグループで確認させる。
2 九州地方と他地方の雨温図を比較し、読み取る。 ・他地方と比べて冬場でも気温が高い。 ・他地方と比べて、天候条件がよい。	○地方の場所や資料の読み取りにつまずいている生徒には、地方順に並べた雨温図を配付し、立地と天候の関係を理解できるようにする。 ・キャンプとして利用したい場所の条件をグループで話し合わせた後、全体でも共有し全員が認識できるようにする。
3 キャンプ地の条件と九州地方を比べる。 〈予想される生徒の反応〉 キャンプ地 九州地方 ・天候条件がよい ・天候条件がよい ・観光地がある ・リゾート開発 ・集客が多い ・観光客が多い	○キャンプ地と九州地方の条件が適していることを表にまとめ、板書することで視覚的にも捉えられるようにする。 ◎評価（思考・判断・表現）

中学生の学習行動に関する自己理解支援（１） —ESQ-R 日本語版の信頼性・妥当性の検討—

寺坂明子¹ 吉田かえで²

（¹大阪教育大学総合教育系，²大阪教育大学附属池田中学校）

要旨

本研究は、実行スキルを測定する ESQ-R 日本語版の、中学生を対象とした信頼性と妥当性を検討することを目的とした。中学 3 年生 133 名を対象に ESQ-R 日本語版のオンライン調査を実施した。内的一貫性は尺度全体で $\omega=.920$ であり、領域ごとでは .677～.863 の範囲であった。約 4 週間の間隔をおいての再検査信頼性については、全領域で有意な正の相関を示したが、係数の大きさは中程度に留まった。SDQ および学業関連の項目との相関から、尺度の妥当性を支持する結果が得られた。領域ごとの得点の分布を見ると、「整理」で最も困難の得点が高く、得点の分散も大きかった。「感情調節」は低い得点に回答が集中しており、他領域に比べて困難が報告されにくいことが示された。

1. 問題と目的

学校教育では、学年が上がるにつれてより複雑な課題管理が求められるようになり、その困難が学業成績の低下の一因となること、特に中学校がその転機となりやすいことが指摘されている

(Jacobson et al., 2011)。実行機能の測定はパフォーマンス課題によるものが主流であるが、近年では日常生活における実行機能の使用を測定する質問紙が開発されている。そのひとつに、学業場面における実行機能の使用を「実行スキル」(Dawson & Guare, 2010) として捉え、5 つの領域（計画管理、時間管理、整理、感情調節、行動調節）から測定する、Executive Function Skills Questionnaire-Revised (ESQ-R: Strait et al., 2019) があり、大学生を対象として日本語版の信頼性・妥当性が検討されている（寺坂・中村, 2026）。これまでに筆者らは中学生を対象とした ESQ-R の自己理解支援ツールとしての活用を試みてきたが（吉田・寺坂, 2025）、中学生における ESQ-R 日本語版の心理測定学的特性はまだ十分に検討されていない。

そこで本研究では、中学生を対象に、ESQ-R 日本語版の信頼性と妥当性を検討することを目的とした。信頼性は内的一貫性、再検査信頼性の点か

ら、妥当性は基準関連妥当性、収束的妥当性の点から検討した。

2. 方法

対象 近畿圏の国立大学附属中学校 3 年生 133 名
調査内容

- 1) ESQ-R 日本語版 25 項目（計画管理、時間管理、整理、感情調節、行動調節の 5 領域）
- 2) 子どもの強さと困難さアンケート (SDQ) のうち「多動／不注意」に関する 5 項目
- 3) 学校ライフイベント尺度 (齊藤, 2015) のうち「学業」に関する 4 項目に、整理整頓に関する項目を加えた 5 項目（課題遂行、整理整頓、授業理解、集中困難、成績）

手続き 学活の授業内で ESQ-R 日本語版のオンライン調査を一斉に実施した。再検査信頼性の検討のため、約 4 週間の間隔をおいて同一対象者に再調査を実施した。

分析方法 内的一貫性には McDonald の ω 係数を、再検査信頼性と妥当性の検討には Pearson の相関係数を算出した。有効回答者数は、再検査信頼性は 119 名、妥当性検討については 121 名であった。分析には IBM SPSS Advanced 29.0 を用いた。

3. 結果

信頼性の検討 尺度全体および各下位尺度の内的一貫性 (McDonald の ω)、再検査信頼性と、2 時点間の得点差の t 検定結果を表 1 に示した。内的一貫性は尺度全体では .920 と十分な値を示した。領域ごとでは、「行動調節」でやや低い値であった。再検査信頼性は全領域で有意な正の相関を示したが、係数の大きさは中程度に留まった。また、「時間管理」を除く 4 領域で得点の変化が有意であり、再調査時で高かった。

表 1. ESQ-R の信頼性の検討と 2 時点間の差

領域	ω	再検査 r	t (118)	p
計画管理	.863	.639	3.946	<.001
時間管理	.856	.578	1.903	.059
整理	.750	.501	3.613	<.001
感情調節	.725	.478	3.808	<.001
行動調節	.677	.455	2.253	.026
ESQ-R合計	.920	.542	3.791	<.001

妥当性の検討 妥当性（SDQ の多動／不注意下位尺度，学業関連尺度との相関）を表 3 に示す。

SDQ の多動／不注意の項目との相関は全領域で有意であり，「計画管理」「時間管理」との関連が特に強かった。学業に関する項目との相関では，授業への集中が全領域と最も強く関連し，机の中の整理整頓が「整理」の領域と最も強く関連した。授業内容の理解や成績との相関は，いずれの領域も弱かった。各領域とこれらの項目との相関係数を表 2 に示す。

表 2. 他の尺度得点との相関係数 (r)

領域	SDQ			学業		
	多動/不注意	課題遂行	整理整頓	授業理解	集中困難	成績
計画管理	.680	.341	-.395	.183	.525	-.218
時間管理	.650	.450	-.382	.163	.576	-.139
整理	.526	.242	-.529	.009	.502	-.142
行動調節	.491	.049	-.054	.111	.262	-.024
感情調節	.340	.239	-.172	.079	.292	-.106
ESQ-R合計	.685	.339	-.410	.131	.560	-.161

太字は有意 ($p < .05$)

領域ごとの得点分布 領域ごとの項目平均得点の分布を図 1 に示す。「整理」で最も平均値が高く，得点のばらつきも大きかった。平均得点が最も低かったのは「感情調節」であり，全体の約 8 割が 1 未満の値と全体的に低い値に集中した。

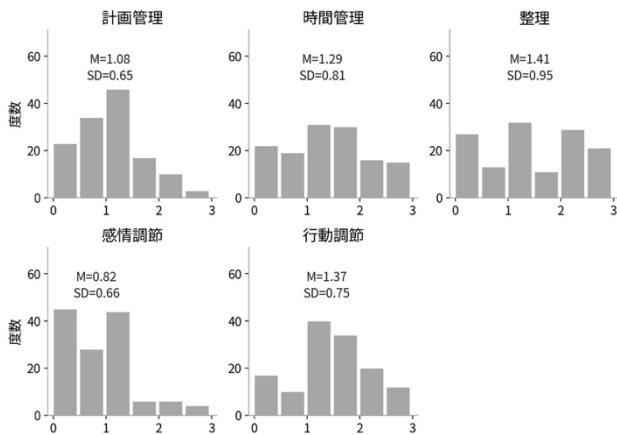


図 1. 領域ごとの得点分布 (項目平均)

4. 考察

尺度の内的一貫性については，全体では .920 と十分な値であり，下位尺度ごとの係数も概ね良好な値を示したが，「行動調節」ではやや低い値であった。これは，原版 (Strait et al., 2019) と他言語版 (Nasir et al., 2021)，大学生を対象とした日本語版 (寺坂・中村, 2026) と同様の結果であった。再検査信頼性については，相関係数が中程度に留まり，これは原版 (Strait et al., 2019) の .70 という報告に比べると低い値であった。「時間管理」以外の領域で再調査時に得点が有意に上昇していたことを踏まえると，試験

など調査時の状況が影響した可能性がある。本尺度は自身の認知や行動の特性的な傾向を評価するものであるが，中学生ではこれらがより状況依存的可能性がある。また，1 回目調査と 2 回目調査のオンラインアンケートのフォーマットが異なったため (2 回目は結果の自動表示を含めたため)，フォーマットの違いが影響した可能性もある。

尺度の妥当性に関しては，多動／不注意の項目との関連が確認され，これは基準関連妥当性の一部を示すものであると考えられた。さらに，学業に関する項目との相関では，全体として集中困難との間で最も関連が強く，「整理」は整理整頓と，「時間管理」は課題遂行と最も強く関連するなど，各領域が測定する困難の内容と理論的に整合的であり，収束的妥当性を示すものであったと言える。

領域ごとの得点分布のパターンは，前年度調査 (吉田・寺坂, 2025) と概ね一致しており，「整理」に関する困難が最も認識されやすく，「感情調節」の困難はそれほど認識されないという傾向が，異なるコホートにおいても再現された。

5. まとめ・今後の課題

本研究により，ESQ-R 日本語版は中学生の実行機能スキルの困難を捉える尺度として一定の心理測定学的特性を備えていることが示された。再検査信頼性については十分な値が確認されなかったため，調査時期や，調査間でのフォーマットの統一など考慮したうえで，再度検討が求められる。

参考文献

- Jacobson, L. A., Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17, 255-280.
- Nasir, H., Tan, C. S., & Pheh, K. S. (2021). The Executive Skills Questionnaire-Revised: Adaptation and psychometric properties in the working context of Malaysia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8978.
- 齊藤 彩 (2015). 中学生の不注意および多動性・衝動性と内化問題との関連-学校ライフイベントと自尊感情を媒介として- *教育心理学研究*, 63(3), 217-227.
- Strait, J. E., Dawson, P., Walther, C. A. P., Strait, G. G., Barton, A. K., & McClain, M. B. (2019). Refinement and psychometric evaluation of the Executive Skills Questionnaire-Revised. *Contemporary School Psychology*, 24, 378-388.
- 寺坂明子・中村飛鳥 (2026). 実行スキル質問紙 (ESQ-R) 日本語版の作成 日本発達心理学会第 37 回大会発表論文集.
- 吉田かえで・寺坂明子 (2025). 中学生の学習行動に関する自己理解支援ツールの作成-実行機能スキルのセルフチェックとその効果- 日本学校心理学会第 27 回大会発表論文集.

中学生の学習行動に関する自己理解支援（２） －支援ツールを用いた実践とその評価－

○吉田かえで 寺坂明子

（大阪教育大学附属池田中学校 大阪教育大学総合教育系）

要旨

本研究は、学習における実行機能スキルのセルフチェックと解説からなる自己理解支援ツールを用いて、中学生が自らの学習行動に関連する得意・不得意を理解し、補償方略の習得を支援することを目的とした。これまでの試験的实施で明らかになった課題（視認性・個々の結果と補償方略との接続・データ集計）を踏まえ、新たにツールを作成した。中学３年生 71 名を対象とした調査の結果、セルフチェックおよび解説への満足度は概ね高く、多くの生徒が補償方略を実行可能であると捉えたことが示された。感想の自由記述から、本ツールが生徒の自己理解と自己調整を促す有効な教育的手段となり得ることが示唆された。

１．問題と目的

学校教育では、学年が上がるにつれてより複雑な課題管理が求められるようになり、その困難が学業成績の低下の一因となること、特に中学校がその転機となりやすいことが指摘されている。中学３年生を対象とした意識調査では、約３割の生徒が学習準備段階に困難を抱え、スケジュール管理に課題を感じていることが示されている（吉田・寺坂, 2025）。

課題遂行・管理に関与する認知的スキルとして、時間の見積もり・計画立案・優先順位づけなどを含む実行機能が挙げられる。実行機能に基づくスキルは、近年重視される探求型学習のプロジェクト型課題において一層必要とされる。一方、実行機能は中学生段階では未成熟であることを考えると、発達段階を考慮した支援が求められる。

実行機能の測定はパフォーマンス課題によるものが主流であるが、近年では日常生活における実行機能の使用を測定する質問紙が開発されており、学業場面における実行機能の使用を測定するものに Executive Function Skills Questionnaire-Revised (ESQ-R: Strait et al., 2019) がある。筆者らはこれまで、中学生が自らの学習行動に関連する認知的スキルの得意・不得意を理解し、自身の特徴に応じた補償方略を習得することを支援することを目的とし、一般利用可

能なオンライン診断ツールを用いて、ESQ-R の中学生対象の自己理解支援ツールとしての活用を試みてきた（吉田・寺坂, 2025）。そのなかで、結果表示の視認性、個人の結果と補償方略との対応、データ集計などにおける課題が明らかになった。そこで本研究では、株式会社 ABI の協力のもと、新たにセルフチェックツールを作成し、これら３点の改良を試みた。さらに、解説のミニ授業を行うことで、自己理解と補償方略の理解を促すことを目的とした。

２．方法

対象 国立大学附属中学校 3 年生 80 名（有効回答者 71 名、有効回答者の割合 88.8%）

手続き 授業時間内に実行スキルのセルフチェックを行ったのち、著者 1 名が 25 分間の解説講義を実施した。講義終了後、Google Forms にて感想を尋ねるアンケートを実施した。

セルフチェック ESQ-R 日本語版を用いたセルフチェック項目に回答後、5 つの領域（計画管理、時間管理、整理、感情調節、行動調節）ごとの得点を自動的にグラフを作成し、解説と共に画面上に表示した。

解説授業 各領域の説明と、その領域のスキルを強化するための補償方略の紹介を行った。

調査内容 セルフチェックと解説に対する満足度 6 項目（6 件法）、実行スキルの各領域の補償方略に対する実行可能性の評価 21 項目（5 件法）に加え、自由記述で感想尋ねた。

３．結果

（１）セルフチェックと解説に対する満足度

6 項目の回答の分布を図 1 に示す。解説授業に対しては 73.3%、セルフチェックツールの使いやすさでは 90.1%、結果の見やすさでは 80.3%が、「満足」または「大変満足」と回答した。「自分

の強み・弱みを知ることができたか」では73.2%が、「工夫の発見ができたか」では63.4%が「満足」「または大変満足」と回答した。

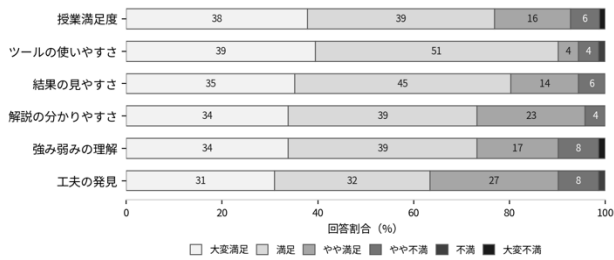


図 1. セルフチェックおよび解説に対する感想の度数分布

(2) 補償方略の実行可能性の評価 (表 1)

解説のなかで紹介した領域ごとの補償方略については、「すぐにできそうだ」「もう少し工夫すればできそうだ」の回答の割合が、「計画管理」で64.8%、「時間管理」で71.9%、「整理」で66.2%、「感情調節」で50.7%、「行動調節」で71.8%であり、これらの補償方略の多くが概ね実行可能であると捉えられていることが示された。一方、「感情調節」の補償方略については「以前からやっていた」「必要ない」の回答割合が他領域よりも高く、既に日常的に工夫がなされていたり、それほど困難を感じていないと推測された。また、「難しい、わからない」の回答が「時間管理」「整理」で2割弱であり、本研究での解説だけでは不十分である可能性も示唆された。

表 1. 各領域の補償方略に関する自己評価の回答 (度数)

	大変不満	不満	やや不満	やや満足	満足	大変満足
授業満足度は？	1(1.4%)	0(0%)	5(7%)	13(18.3%)	32(29.6)	31(43.7%)
ツールの使いやすさ	0(0%)	1(1.4%)	3(4.2%)	3(4.2%)	38(30.7%)	28(29.4%)
ツール結果の見やすさ	0(0%)	0(0%)	4(5.8%)	10(14.1%)	32(45.1%)	25(25.2%)
ツール解説の分かりやすさ	0(0%)	0(0%)	3(4.2%)	18(22.5%)	28(30.4%)	24(33.8%)
自分にとって強み弱みを知ることができたか？	1(1.4%)	0(0%)	8(8.9%)	12(16.9%)	28(30.4%)	24(33.8%)
自分にとって工夫の発見ができたか？	0(0%)	1(1.4%)	8(8.9%)	19(26.8%)	23(32.4%)	22(31%)

(3) 感想 (自由記述) の共起ネットワーク分析

自由記述の回答について KH Coder を用いて共起ネットワーク分析を行った (図 2)。全体として、「自分・弱み・強み・知る」などの語が最も多く生起していた。さらに「生活・活かす・高校」のネットワーク、「対策・方法・たくさん・考える」のネットワークからは、セルフチェックと解説授業をきっかけに、自己理解が深まっただけでなく、具体的な補償方略について考え、活用への意欲が高まったことが伺える。

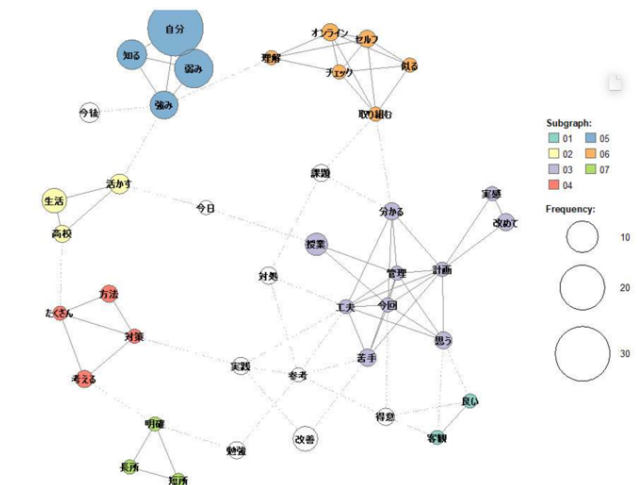


図 2. 自由記述の共起ネットワーク

4. 考察

セルフチェックツールと解説授業に対する満足度は概ね高く、とくに「ツールの使いやすさ」「結果の見やすさ」の高評価は、これまでの視認性の課題が本研究での改良によって改善されたことを示唆する。補償方略に対する実行可能性の評価も概ね高く、提示した補償方略が中学生にとって実行可能なものであったと考えられる。一方で、方略によっては実行可能性の評価が低く、より丁寧な具体例や解説が必要であることが示唆された。

自由記述の共起ネットワーク分析からは、生徒が自己理解と行動変容への意識が関連していることが伺えた。画面上での解説の表示に加え、解説授業を行ったことで、生徒が自身の実行スキル上の得意・不得意を理解するだけでなく、補償方略の活用意欲が高まったものと思われる。

5. まとめ・今後の課題

本研究で作成した実行機能スキルのセルフチェックと解説からなる自己理解支援ツールが、中学生が実行機能を客観的に捉え、自己調整に向けた第一歩を踏み出すための有効な教育的手段となり得ることが示唆された。今後後は個々の特性に応じたフィードバックの工夫、縦断的な視点からの行動変容の検討、および教員・支援者による日常的な支援への展開が望まれる。

6. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP25H00122 の助成を受けたものです。ここに記して感謝申し上げます。

引用文献

- Strait, J. E., Dawson, P., Walther, C. A. P., Strait, G. G., Barton, A. K., & McClain, M. B. (2019). Refinement and psychometric evaluation of the Executive Skills Questionnaire-Revised. *Contemporary School Psychology*, 24, 378-388.

保護者から見た子どもの対話型生成 AI 利用 — 利用実態、心理的影響の認識、対策の検討 —

○堀祐大朗^{1,2} # 武井友紀¹ # 姜静愛^{1,3} # 高階光梨^{1,4}

(¹株式会社 Awarefy アウェアファイこころの総合研究所 ²東京大学大学院 学際情報学府 ³新潟大学大学院 現代社会文化研究科 ⁴産業医科大学 大学院医学研究科)

要旨

対話型生成 AI の普及に伴い、子どもの活用可能性とリスクへの懸念が同時に高まっている。本研究では、日本在住の 18 歳未満の子どもをもつ保護者を対象としたインターネット調査により、保護者から見た子どもの対話型生成 AI 利用の実態、心理的影響の認識、および求める対策を検討した。品質基準を満たさない回答を除外した 917 件を分析した結果、AI 利用経験のある子どもは 35.6% であり、13 歳未満では 26.0%、13 歳以上では 63.1% に達した。利用者を対象とした分析では IMC (Instructional manipulation check) 違反を除外した 287 件を扱った。分析の結果、利用頻度と子どもの依存を感じた経験との関連が示唆された一方、怖いと感じた経験とは明確な関連を示さなかった。また、利用頻度は「メンタルヘルスへ良い影響を与えている」や「子どものメンタルヘルスを支えている」という親の認識に正に関連した。保護者は、子どもが適切な利用を学ぶ機会、有害コンテンツへのアクセス制限、やりとり内容の把握機能を多く求めている。AI 利用には、活用可能性とリスクの双方をふまえた学校・家庭・サービス提供者の協働的支援が必要である。

1. 問題と目的

対話型生成 AI は、学習支援や情報探索等に活用される一方、誤情報、バイアス、個人情報、過度な依存、発達段階にある子どもの利用の難しさといった課題を伴う (Holmes & Miao, 2023)。国内では、初等中等教育段階における生成 AI の利活用について、人間中心の利活用と情報活用能力の育成が重視されている (文部科学省初等中等教育局, 2024)。

一方、子どもが実際にどの程度 AI を使い、保護者がその利用をどのように受け止めているかについての実証的知見は限られている。家庭における日常的な見守りを担う保護者の認識を把握することは、子どもの適切な AI 利用を促す上で、また学校・家庭・地域が連携して子どものウェルビーイングを支える上で重要である。そこで本研究は、

未成年の子どもの対話型生成 AI 利用について、保護者から見た利用実態、心理的影響の認識、および保護者が求める対策を明らかにすることを目的とした。

なお、本発表で用いたデータは、株式会社 Awarefy が 2025 年 12 月に公表したプレスリリース (株式会社 Awarefy, 2025) と同一の調査データを用いて、探索的に再解析したものである。

2. 方法

(1) 対象

2025 年 9 月 9 日から 9 月 27 日に、日本在住で 18 歳未満の子どもをもつ保護者を対象にインターネット調査を実施した。倫理的配慮として、参加者へ匿名性の確保とデータ利用目的の説明を行い、「同意する」の選択肢の押下により、自由意志による同意を取得した。1,054 件の回答から、適格条件を満たさない回答、同一日内に回答者属性・子ども属性・AI 利用経験が一致する重複の可能性が高い回答、子どもの AI 利用経験が「はい」「いいえ」以外の回答を除外し、917 件を分析対象とした。

(2) 調査項目

回答者および子どもの属性、保護者と子どもの対話型生成 AI 利用経験、子どもの利用頻度、利用目的、非利用理由、子どもが利用する AI サービスの把握状況、子どもが AI に依存しているかもしれないと感じた経験、子どもが AI を利用して怖いと感じた経験、こころの健康や状態の変化、心理的影響、気になる点、求める対策、自由記述を尋ねた。

(3) 分析

全体分析では 917 件の回答を用い、AI 利用経験および非利用理由を解析した。利用者を対象とする分析では、IMC 項目に違反した 39 件を除外し、287 件を用いた。保護者の AI 利用経験と子どもの利用経験の関連はカイ二乗検定で検討した。利用頻度と依存・怖い経験の関連は Cochran-Armitage

傾向検定で検討した。さらに、利用頻度、子どもの年齢、性別、保護者のAI利用経験、保護者によるサービス把握を調整したロジスティック回帰分析および重回帰分析を行った。自由記述は辞書ベースのカテゴリ分類により探索的に整理した。

3. 結果

(1) 利用実態

全体分析において、子どもが対話型生成AIを利用しているという回答は326件(35.6%)であった。13歳未満では26.0%、13歳以上では63.1%が利用経験ありと報告された。利用者287件のうち、週1回以上の利用は167件(58.2%)であり、最も多い頻度は週2~3回(24.7%)であった。利用目的は「勉強などで分からないことを教えてもらう」(124件)、「特定のテーマについて情報を集めてもらう」(114件)、「雑談・たわいもない話」(107件)、「趣味についての話」(81件)の順で選択数が多かった。非利用理由では、「子ども本人が対話型生成AIの存在を知らない」(312件)、「利用方法が分からない」(116件)が上位であった。

(2) 保護者からみた心理的影響

保護者のAI利用経験と子どものAI利用経験には有意な関連が認められた($\chi^2(1, N = 917) = 116.68, p < .001$)。子どもの利用頻度が高いほど、「依存しているかもしれない」と感じた経験は多かった(傾向検定 $Z = 2.66, p = .004$)。ロジスティック回帰でも、利用頻度は依存を感じた経験との関連が示唆された($OR = 1.34, 95\% CI [1.06, 1.74], p = .020, p_{FDR} = .101$)。一方、怖いと感じた経験については、利用頻度との明確な関連は確認されなかった。重回帰分析では、子どもの利用頻度が高いほど、こころの健康・状態の変化がある($B = .29, p < .001, p_{FDR} = .001$)、メンタルヘルスへ良い影響を与えている($B = .17, p < .001, p_{FDR} = .002$)、メンタルヘルスの支えになっている($B = .28, p < .001, p_{FDR} = .001$)という親の認識が高かった。

(3) 保護者が求める対策

子どもの利用について気になる点では、「AIとやりとりしている内容」が最も高かった。求める対策は、「子どもが対話型生成AIの適切な利用について学ぶことのできる機会の提供」(72.8%)、「有害なコンテンツへのアクセス制限」(72.1%)、「やりとりの内容をモニタリング(把握)できる機

能」(48.4%)が上位であった。自由記述では、将来への期待として勉強・学習支援や相談・話し相手に関する言及が多く、求める対策の具体としては安全・有害内容、年齢・時間制限、リテラシー教育に関する言及が多く報告された。

4. 考察

本研究から、未成年の対話型生成AI利用はすでに一定程度広がっており、特に13歳以上では過半数が利用経験をもつことが示された。利用目的は学習や情報収集が中心であったが、雑談や趣味、相談に関する利用もみられ、生成AIが学習道具であると同時に、子どもにとって対話的な相手として機能し始めている可能性がある。

また、利用頻度は依存への保護者の懸念と関連する一方で、メンタルヘルスへの良い影響や支えの評価とも関連していた。したがって、頻繁な利用を一律に問題視するのではなく、利用目的、利用時間、やりとりの内容、子どもの状態変化を含めて見守る必要がある。保護者の対策ニーズは、適切な使い方を学ぶ機会、安全機能、利用内容の把握に向けられていた。学校心理学の観点からは、文部科学省初等中等教育局(2024)が示す「生成AIの存在を踏まえた情報活用能力の育成強化」を学校が重点的に取り組み、家庭が日常的な変化を把握し、サービス提供者が年齢に応じた安全設計を行うという多層的な協働が重要である。

本研究は横断調査であり、因果関係は判断できない。また、保護者による代理報告であるため、子ども本人の認識や実際の利用内容を直接測定していない。今後は、子ども本人への調査、縦断的検討を通じて、AI時代の子どものウェルビーイングを支える教育・家庭支援モデルを検討する必要がある。利益相反：本研究に関わる著者らの研究費および給与は、所属企業である株式会社Awarefyより支給されている。

参考文献

Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*.

Unesco Publishing.

文部科学省. (2024) 初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver. 2.0. 文部科学省.

株式会社Awarefy. (2025) 【2025年秋冬最新調査】未成年の35.6%が対話型生成AIを利用、子どものAI利用が進む一方で保護者の12.5%が「怖い」経験を報告.

保護者の被養育経験と子どもへの養育態度

○森村瑞枝(聖徳大学 教育学部 教育学科)

家近早苗(高崎健康福祉大学 人間発達学部 心理学科)

要旨

本研究は、育児前と育児後で、被養育経験の捉え方がどのように変化するか、自身の養育態度にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とし、未就学児の育児を行っている父親・母親7名を対象に半構造化面接を行った。その結果、被養育経験の捉え方が否定的であっても、自身の養育態度が肯定的になる可能性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、核家族化、少子化などにより育児の孤立化が進み、様々な親子の問題が生じている。育児の孤立化が深刻化する一方で、親になる事への援助プログラムを受ける場面は殆どなく、親は育児という初めての経験を手探りで行わなければならない。森村・相良(2022)による研究において、育児前の認知受容と育児後の認知受容得点に有意な差があり、育児後の得点は高くなる傾向がみられた。育児前と育児後の親の認知受容の変化量が大きい親は、何に影響を受け、被養育経験の捉え方に変化が生じたのだろうか。本研究では、育児を経験することで、保護者の被養育経験の捉え方に変化は生じるのか、子どもへの養育態度に影響はあるのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1)対象

森村・相良(2022)による研究において、育児前と後の親の養育受容の変化量が大きかった7名。

(2)調査方法

- ・面接はオンラインにて半構造化面接を実施する。
- ・質問項目の概要は以下の6項目

- ①親の存在：「あなたにとって親はどんな存在でしたか。」
- ②育児経験前の親との関係：「あなた自身が育児を経験する前、親とどのような関係でしたか。」
- ③親の育児行動を参考にするか：「育児をする際、親の育児行動を参考することはありましたか。」
- ④育児経験後の価値観の変化：「あなたは育児を経験したことで自分の考え方や価値観が変わったと思う事がありますか。」

⑤育児サポートの必要性：「育児サポートをしてくれる人の存在を有難いと思うことはありますか。それはどのようなことですか。」

⑥育児経験後の親子関係の変化：「育児を経験したい今、あなたの親との関係が変化する出来事がありましたか、それはどのようなことですか。」

・質問1～6の結果を内容分析によって検討する。

①データ整理：質問1～6のインタビュー結果を意味内容によって細分化する。

②分析単位：1文を1単位として、各文にコード番号を付ける。

③コーディング：内容を肯定的意見と否定的意見に分類する。

④定量化：分類した結果を数値化する。

⑤解釈：データから意味を読みとる。

3. 結果

質問1～6のインタビュー結果を意味内容によって細分化した結果、全部で138個の回答が得られた。それらを意味内容に従って質問項目ごとにコード化し、1文を1単位としてコード番号を付け、内容を肯定的意見と否定的意見に分類した(Table1)。“質問②育児経験前の親との関係”のみ否定的意見が多かったが、“質問①親の存在、質問③、”“質問④育児経験後の価値観の変化”，質問⑤“育児サポートの必要性”，“質問⑥育児経験後の親子関係の変化”では、肯定的意見の方が多かった。

Table1：質問項目ごとの比較

質問	肯定的	否定的	合計
①親の存在	16	8	24
②育児経験前の親との関係	4	13	17
③親の育児行動を参考にするか	13	9	22
④育児経験後の価値観の変化	13	4	17
⑤育児サポートの必要性	20	2	22
⑥育児経験後の親子関係の変化	32	4	36

“質問①親の存在”では、16個の肯定的、8個の否定的意見に分類された。肯定的意見の例は、「母がしてくれた事は、私も子どもたちにやって

あげようと思います。母は頑張って育ててくれたのだなと思います(Aさん)」など。否定的意見の例は、「母親の方が厳しめで、勉強しなかったら怒られました。あまり小さい時に褒められる経験が少なくて、親から怒られることの方が多かったです(Cさん)」などが挙げられた。

“質問②育児経験前の親との関係”では、4個の肯定的意見、13個の否定的意見に分類された。肯定的意見の例は、「母がいて安心できるなという感じです。気持ちの面で頼りになる。仲良しというか、頼りになる安心できる存在だという感じです(Eさん)」など。否定的意見の例は、「愛情がなかったとは思わないけど、もともとあまり子どもが得意じゃなかった人だなと思います(Dさん)」などが挙げられた。

“質問③親の育児行動を参考にするか”では、13個の肯定的意見、9個の否定的意見に分類された。肯定的意見の例は、「本当に真似をしています。母は絵本をよく読んでくれていて、それを真似て、子どもたちにも絵本を読んであげています(Aさん)」など。否定的意見の例は、「反面教師にしている、あまりハグされた記憶がなくて、1回だけしてもらった時に、嬉しかったのを覚えていたので、子どもにはなるべくハグや抱っこをするようにしています(Cさん)」などが挙げられた。

“質問④育児経験後の価値観の変化”では、13個の肯定的意見、4個の否定的意見に分類された。肯定的意見の例は、「自分にとって一番大切なものができたという感覚です。何かあって、軸として考えるというポイントがあるとすれば、子どものことになるとと思います(Eさん)」など。否定的意見の例は、「親に感情を受け止めてもらえなかったこと、そうして欲しくはなかったという思いがあるので、それは自分の子どもにはしないようにしようと思います(Gさん)」などが挙げられた。

“質問⑤育児サポートの必要性”では、20個の肯定的意見、2個の否定的意見に分類された。肯定的意見の例は、「急に子どもの面倒みて欲しい時は私の両親に頼んでいます。急に託児所などは頼めない、フレキシブルに頼めるので、ありがたいです(Fさん)」など。否定的意見の例は、「子どもが10ヶ月位の時まで、遠いところに住んでいたのですが、頼れる距離に誰もいなくて、その時は孤独感がありました。(Gさん)」などが挙げられた。

“質問⑥育児経験後の親子関係の変化”では、32個の肯定的意見、4個の否定的意見に分類された。肯定的意見の例は、「こんなに辛いのだって

ことがあると、気持ちがわかりますよね、だから親もそういう気持ちだったのだろうみたいに思います(Cさん)」など。否定的意見の例は、「その時々で関わり方が違ったのだなと思います。子どものころは、姉2人のお下がりばかりで、新品じゃないっていうことが多くて、その時は不満に感じていました(Aさん)」などが挙げられた。

4. 考察

調査対象者は、育児を経験する前と後で価値観が変化し、親がどのような気持ちで自分を育てていたのか理解できるようになったと語っていた。さらに、自身が親から受けた育児行動に疑問を感じていた調査対象者は、自身の子どもには、ハグを沢山する、子どもの話を聞く、子どもに無関心な反応をしない、など心掛けており、親を反面教師にして、育児行動は真似ないように意識したと語っていた。以上のことから、調査対象者は、親からの被養育経験を自分の中で精査し、良い育児行動は積極的に取り入れ、逆に好ましくない育児行動は、自身の子どもに伝えないように意識していたと考えられる。渡辺(2016)は、世代間伝達は決して決定的ではなく、親自身がつらい養育経験を内省することが出来れば、子どもに葛藤を伝達しなくなると述べている。さらに、林・横山(2010)は、ネガティブな養育の世代間伝達を起こしていない母親は、自らの経験を振り返る力に長けており、自身の経験や育児に対して内省する機会が多いと述べている。保護者が被養育経験を客観的に内省し、否定的な被養育経験を肯定的に捉え直すことができれば、子どもへの養育態度に良い影響を与える可能性があると考えられる。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、育児を経験することで、親の価値観が変化することが明らかになった。今後は、親教育プログラム等で、親の内省的自己を育みなおす支援やサポートが重要であると考えられる。

参考文献

林裕美・横山恭子(2010). ネガティブな養育経験を持ちながら適切な情緒応答性を示す母親の特性について―負の世代間伝達を断ち切るために―上智大学心理学年報, 34, 33-42

渡部久子 (2016). 「母子臨床と世代間伝達」

金剛出版

【関連論文】

森村瑞枝・相良順子(2022). 親の被養育経験が現在の養育態度にもたらす影響―養育受容と育児サポートに注目して― 児童学研究―聖徳大学児童学研究所紀要 24, 1-9.

個別の指導計画の活用に向けた アセスメントと専門家支援の一考察

○照沼あずさ

(川崎市立東住吉小学校/星槎大学大学院)

松本恭子

(静岡県吉田町立吉田中学校/星槎大学大学院)

要旨

本研究は、個別の指導計画の形骸化を改善するため、WISC-IVプロフィール分析や自立活動アセスメントツール等の客観的データの活用と、専門家によるコンサルテーションの効果を検証した。ICTを基盤とした情報共有と、生徒自身の「願い」を核とする参画型プロセスを導入した結果、教師の生徒理解が変容し、目標設定の適正化と生徒の主体性の向上が確認された。本研究は、客観的アセスメント・専門家の翻訳機能・ICT・本人参画を統合した支援モデルの有効性を示し、個別の指導計画を「未来を支える共通ツール」へと転換するための示唆を得た。□□□□□□□□□□

1. 問題と目的

近年、学校の現場では個別の指導計画の作成が義務化されているが、多忙感や専門性への不安から形式的な記述に陥りやすい。特に経験の浅い教員にとって、複雑なニーズを把握し具体的な目標へ落とし込むことは困難である。

本研究の目的は、客観的アセスメントの専門的「翻訳」、専門家の助言、ICTによる情報共有を組み合わせることで教師の児童生徒理解を深め、個別の指導計画を「未来を支える共通ツール」へと転換する示唆を導くことである。□□□

2. 方法

(1) 対象

- ・関東地方の公立小学校：担任教員7名
- ・中部地方の公立中学校：担任教員22名
- 半構造化インタビュー（担任4名・生徒4名）

□

(2) 支援内容

- ・専門家（スーパーバイザー）による検討会の実施
- ・アセスメントツールおよびAI機能の活用
- ・WISC-IVプロフィール分析の学習会

- ・クラウド型（Google スプレッドシート）による目標設定支援ツールの導入
- ・児童生徒自身の「願い」を収集・反映する参画型プロセスの運用

(3) 調査方法

- ・実施前後に教員アンケートを実施し、アセスメントツール・検討会の有効性を評価した。□□
- ・半構造化インタビューの逐語録を作成し、教師の意識変容を質的に分析した。
- ・自由記述から、支援方略の変容・本人参画の影響・ICTの有効性を抽出した。□□□

3. 結果

(1) 量的結果

- ・アセスメントツールについて、教員の100%が目標設定に「役立つ」と回答した。
- ・アセスメントツールの活用により、約60%の教員が目標設定時間を短縮した。
- ・検討会については、全教員が「大変よかった・よかった」と肯定的に評価した。□□□

(2) 質的結果

- ・WISC-IVの数値背景を専門的知見で「翻訳」することで、教師は「待つ」「視覚化する」などの環境調整の視点を獲得した。
- ・児童生徒の「願い」を核に据えることで、登校意欲の向上や自己肯定感の回復といった行動変容が見られた。
- ・ICTによる情報共有により、担任・通級担当・専門家が同じ方向を向いて支援できる体制が整った。□□□

4. 考察

本研究では、客観的アセスメント、専門家の翻訳機能、ICT、本人参画という4つの要素が相互に作用し、個別の指導計画の質を高めることが示された。

第一に、WISC-IVやアセスメントツールの結果を専門家が「翻訳」することで、教師の主観的理

解が修正され、合理的配慮につながる支援方略が導かれた。専門家の介入は、教師の生徒理解を「行動の問題」から「環境と認知特性の相互作用」へと再構成する役割を果たした。

第二に、ICTの活用は、照沼（2024）の実践ではアセスメントツールの導入により関係者が同じ情報基盤を共有することで、個別の指導計画が「書類」から「共通のツール」へと転換した。これは、文部科学省（2018）が示す「実態把握→目標設定→指導→評価」の一貫したサイクルを強化するものであった。また、目標設定時間の短縮が確認された。松本（2024）の実践ではスプレッドシートを用いた共同編集により、担任・担当者・専門家がリアルタイムで同じ方向を向いて支援にあたれる体制が整った。これは中川（2021）が提唱するパーソナルエデュケーションレコード

（PER）の実現に向けた重要なステップである。第三に、大崎（2011）が提唱した「本人の願い（幸せの一番星）」を計画の核に据える本人参画型プロセスは、児童生徒自身の自己決定力を高めた。松本（2024）のインタビュー調査からは、本人の願いを取り入れた計画を通じて、生徒が「自分事」として目標に取り組み、自己肯定感の回復や登校意欲の向上といった行動変容を見せたことが確認された。

さらに ICT は、関係者全員が同じ情報を見ながら話し合える「共有の場」として機能し、情報が特定の人だけに偏ることを防ぐ役割を果たした。

また、生徒の願いを出発点とする取り組みは、子どもが自分の目標に向かって動き出す力を高め、支援の質を向上させることにつながった。こうした仕組みは、すべての関係者のウェルビーイング（幸福）実現に寄与するものである。

5. まとめ・今後の課題

本共同研究では、小学校と中学校がそれぞれのフィールドにおける実践データを統合し、個別の指導計画を形骸化した書類から「共通のツール」へと転換させるための方策を検証した。ICF

（International Classification of Functioning, Disability and Health：国際生活機能分類）が示す「個人と環境の相互作用」という障害観（WHO, 2001）を基盤に、客観的アセスメント、専門家によるコンサルテーション、ICTを活用した情報共有、そして児童生徒の「願い」を核とした参画型プロセスを組み合わせた結果、以下の3点が不可欠であることを示した。

①専門家による「翻訳機能」の制度化

②ICTによる情報の一元化と支援サイクルの強化

③本人参画型によるウェルビーイングの向上

今後は、このモデルを自治体レベルの「支援のエコシステム」へ拡張し、就学前から社会への「切れ目のない支援のボタン」を実現することが課題である。中川（2021）が提唱するパーソナルエデュケーションレコード（PER）と本人参画型支援（大崎, 2011）を組み合わせた体制は、児童生徒一人ひとりのウェルビーイングを高める持続可能なモデルとなりうる。さらに、本研究で示された支援モデルは、学校現場における専門性の偏在や情報共有の断絶といった構造的課題に対して現実的かつ持続可能な改善策を提示するものである。心理資格教員が中心となってアセスメント・ICT・本人参画を統合する枠組みは、学校組織全体の学びを促進し、支援の質を底上げする可能性をもつ。今後は、校種間連携や地域資源との協働を視野に入れ、より包括的な支援体制の構築が求められる。

参考文献

大崎博史（2011）. キャリア教育の視点による個別の教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行 国立特別支援教育総合研究所, 38, 47-64

中川宣子・中川あかり（2021）. 特別支援教育におけるパーソナルエデュケーションレコード（PER）のグランドデザインの提案. 教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要, 3, 21-26

文部科学省（2018）

「特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 総則編」

照沼あずさ（2024）. 「自立活動」の目標設定に関わる有効な手立てに関する一考察 ―だれもがわかりやすく目標設定できる方法の検討―. 星槎大学大学院教育実践研究科 課題研究報告書.

松本恭子（2024）. WISC-IVプロフィール分析の活用による教師の生徒理解の変容 ―個別の指導計画の活用を通して―. 星槎大学大学院教育実践研究科 課題研究報告書.

World Health Organization. (2001).

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).

児童が重視するウェルビーイングの価値観

—フィリピン現地校におけるウェルビーイングカードを用いた道徳授業の実践—

○小島淳之介¹ #下川佳悟¹ #岸根美和²

(¹千葉大学大学院 ²東庄町立東庄小学校)

要旨

本研究では、フィリピン現地校の児童 150 名を対象に、ウェルビーイングカードを用いた道徳授業を実践し、児童が重視するウェルビーイングの価値観を検討した。その結果、「友情」「あこがれ・尊敬」「信頼」「愛」など、他者との関係性に関わる価値観が有意に多く選択される傾向が認められた。自由記述の分析からも、友人や家族との関わりや、「平和」のような社会的・公共的価値を重視する傾向が確認された。これらの結果から、児童がウェルビーイングを他者や社会とのつながりの中で捉えている可能性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、世界的にウェルビーイング (Well-being) の概念が注目を集めている。第 4 期教育振興基本計画(文部科学省, 2023)では、ウェルビーイングを「身体的・精神的・社会的に良い状態」と定義し、学校教育においてその実現が求められている。

一方、ウェルビーイングにおいて何を重要と捉えるかは、個人の価値観や文化的背景によって異なる。そのため、学校教育では、多様な価値観を児童同士でどのように理解し合うかが課題となる。

こうした価値観を可視化し、自己理解や他者との対話を促進するツールとして、「わたしたちのウェルビーイングカード」(日本電信電話株式会社・渡邊, 2024) (以下「WB カード」)がある。WB カードは 4 つのカテゴリーから構成されているが、児童がウェルビーイングにおいて実際に重視する価値観は一律ではなく、文化的背景や生活経験によって異なる可能性が考えられる。

そこで、本研究では、フィリピンの現地小学校において、WB カードを用いた道徳授業を実践し、児童が自らのウェルビーイングにおいて何を重視するのか、その特徴を検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

対象児は、フィリピンの現地私立小学校に通う児童 152 名であった。内訳は、5 年生 82 名、6 年生 70 名であった。

(2) 調査方法

対象児が在籍する 5 年生 2 学級、6 年生 2 学級の計 4 学級において、道徳 (moral education) の授業を実施した。授業では、日本の道徳教材である「手品師」(光文書院『小学 道徳 ゆたかな心 5 年』)および WB カード (日英エントリー版 26 種)を教材として用いた。「手品師」は、他者との約束や自分自身への誠実さに関する葛藤を扱う教材であり、ウェルビーイングに関する価値観について対話的に考えるために用いた。また、対象児には、著者らが作成したワークシートを配付し、授業終了時に回収した。

本調査は、第 1・第 2 著者の所属大学と現地小学校との協定に基づく研修プログラムの一環として実施された。

(3) 授業構成

授業は 1 時限で完結する内容を、全学級で同一構成により実施した。授業者は著者ら 3 名であり、ティームティーチング形式で授業を行った。まず、ウェルビーイングの定義や具体例を確認した後、道徳教材「手品師」を用いて、他者との約束や誠実さについて考えた。児童は教材に関する発問についてワークシートに記入し、ペアまたはグループで共有した。その後、児童自身のウェルビーイングについて考える活動として、WB カード 26 種の中から、自らのウェルビーイングにとって大切だと考える価値観を 3 つまで選択し、理由とともに記入し、ペアまたはグループで共有した。

3. 結果

回答に不備のあった 5 年生 2 名のデータを除外し、最終的な分析対象児数は 150 名であった。

(1) 量的結果

26 種の WB カードについて、自らのウェルビーイングにとって大切な価値観として選択された回数を Figure 1 に示した。

価値観の選択傾向に偏りがみられるかを検討するため、適合度のカイ二乗検定を行った。その結果、カードの選択には有意な偏りが認められた ($\chi^2(25) = 706.45, p < .001$)。

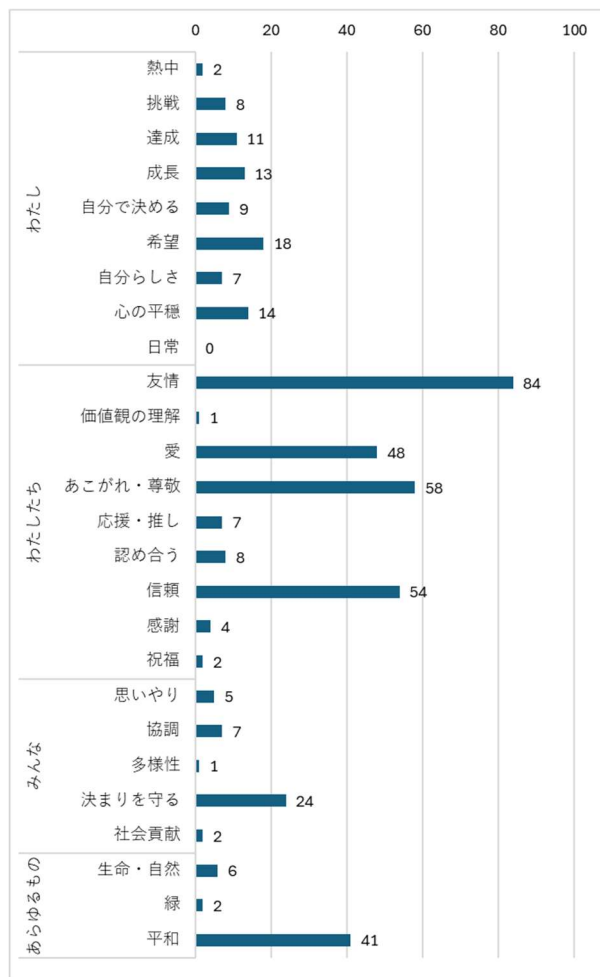


Figure 1 各 WB カードの選択回数

残差分析の結果、「友情」、「あこがれ・尊敬」、「信頼」、「愛」、「平和」の価値観は、有意に多く選択された。一方、その他の多くの価値観は有意に少なく選択された。

また、価値観の選択傾向と学年との関連について検討するため、モンテカルロ法を用いたカイ二乗検定を行ったが、有意な関連は認められなかった ($\chi^2 = 20.66$, $p = .698$)。

さらに、WB カードの 4 つのカテゴリーについて選択傾向を分析した結果、カテゴリー間に有意な偏りが認められた ($\chi^2(3) = 311.25$, $p < .001$)。

残差分析の結果、「わたしたち」のカテゴリーは有意に多く選択された一方、「わたし」「みんな」「あらゆるもの」のカテゴリーは有意に少なく選択された。

(2) 質的結果

価値観を選択した理由についての自由記述データを対象として、共起ネットワーク分析を行った (Figure 2)。分析にあたっては、共起回数 7 回以上の語を対象とした。その結果、「友達」が中心的な語として位置づけられ、「幸せ」「家族」「支え」「信頼」などとの関連が確認された。また、「世界—平和」といったまとまりも確認された。

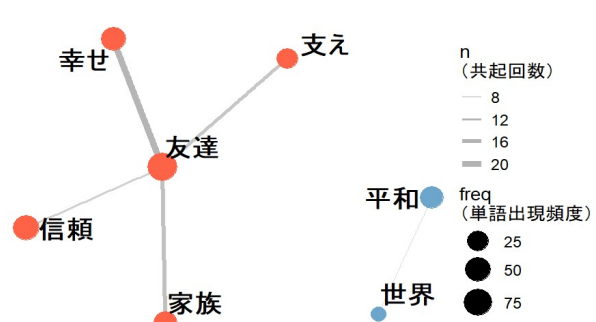


Figure 2 自由記述の共起ネットワーク

4. 考察

本研究の結果から、フィリピン現地校に通う児童は、「友情」「あこがれ・尊敬」「信頼」「愛」など、他者との関係性に関わる価値観をウェルビーイングとして重視している傾向が示された。カテゴリー別でも「わたしたち」のカテゴリーが有意に多く選択されており、児童がウェルビーイングを他者とのつながりの中で捉えていることが示唆された。自由記述においても、友人との支え合いや信頼、家族に関する記述がみられ、量的結果と一致する傾向が確認された。

さらに、一部の児童は「平和」のような社会的・公共的価値も重視しており、ウェルビーイングを個人的・対人的側面だけでなく、社会的側面を含めて捉えている可能性が示唆された。

5. まとめ・今後の課題

本研究の結果は、ウェルビーイングにおいて、児童が他者との関わりを重視している可能性を示している。また、教育的示唆として、児童にとって馴染みのない価値観について、WB カードなどのツールを用いることで、児童同士が多様な価値観について対話する契機となる可能性がある。

一方、本研究は特定地域・特定学校を対象とした実践研究であり、結果の一般化には限界がある。また、フィリピンの文化的・社会的背景との関連については、本研究のみでは十分に明らかではない。今後は、日本の児童との比較を通して、児童がウェルビーイングをどのように捉えているのかをさらに検討していく必要がある。

参考文献

- 日本電信電話株式会社(編), 渡邊淳司(監修)(2024).『わたしたちのウェルビーイングカード: 働く、学ぶ、暮らす場で、楽しくチームが生まれてしまう?!』. NTT 出版.
- 文部科学省 (2023). 第 4 期教育振興基本計画.

医療と繋がる相談機関が 地域に果たす役割の検討

○藤田絵理子¹⁾ # 前田真範¹⁾ # 篠崎浩平¹⁾ # 釣本享子¹⁾ # 南野友里¹⁾ # 土井大地¹⁾

上野和久¹⁾ # 岡本光代²⁾ # 北岡大輔³⁾

(和歌山県立医科大学小児学講座¹⁾ 和歌山県立医科大学保健看護学部²⁾ 和歌山大学教育学部³⁾)

要旨

こどもを取り巻く課題の複雑化・多様化に応じた支援の充実が求められている。その一つとして、本学ではA支援室（市町村受託による運営）を設置し、小児科医療と心理専門職の密接な連携を特徴とした相談支援を実施している。本研究では、過去5年間の相談実態を整理し地域資源としての役割を検討した。その結果、保護者の養育不安を受け止め、心理・医療・教育などを繋ぐハブ機能の役割や多職種連携支援の有効性が明示された。

1. 問題と目的

文部科学省（2025）調査では、小・中学校の不登校児童生徒数は12年連続で増加し、35万人を超え、そのうち学校内外の機関等で専門的な相談・指導等を受けていない児童生徒数は約3分の1、90日以上欠席している児童生徒数は約5分の1となっている。さらに、こども家庭庁（2026）の資料では、小中高生の自殺者数は近年増加傾向が続き、令和7年（確定値）は538人と1980年以降で最多となっている。

近年、学校現場だけでは対応しきれないケースが増加し、医師や心理士、学校、保健士等が、こどもの安全を守る多職種のチーム支援に取り組むことが急務である。

そこで本研究では、小児科医療と心理的支援の密接な連携を特徴とするA支援室（市町村受託による運営）に着目し、これまでの相談実績データの分析を通して、A支援室が地域資源として果たす役割を再検討することを目的とする。

2. 方法

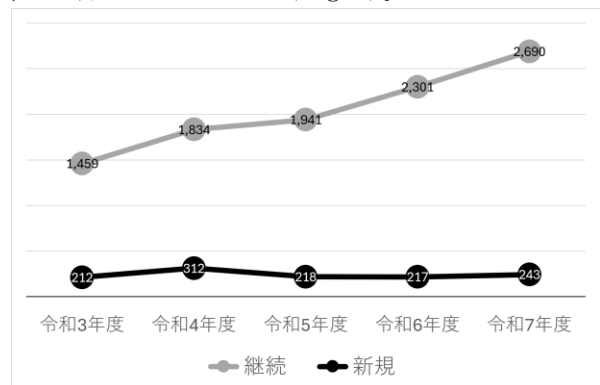
A支援室における過去5年間（令和3年から令和7年）の年間相談件数、令和7年度の月間相談件数の推移を分析する。また、A支援室に入電した初回相談内容から過去5年間の相談主訴を抽出し、その傾向を分析する。

3. 結果

(1) 過去5年間のA支援室の相談件数の推移

A支援室は、対面相談を基本としているためコロナ禍では相談件数が減少していたが、ポストコ

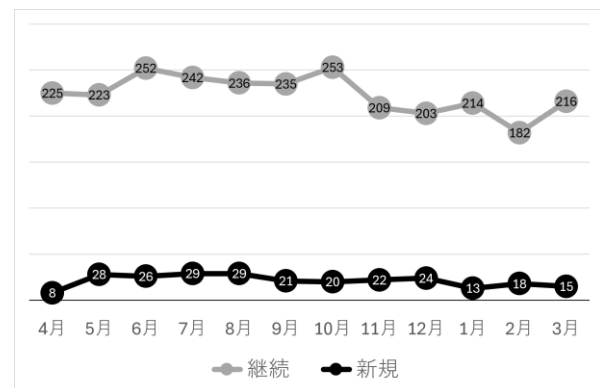
ロナでは相談件数が増加し、令和7年度には合計3,000件近くになった（Fig.1）。



過去5年間のA支援室の相談件数の推移（Fig.1）

(2) 令和7年度A支援室の月別相談件数

月ごとの相談件数は、ゴールデンウィーク明け6月、夏休み明け10月が最も多かった（Fig.2）。



令和7年度A支援室の月別相談件数（Fig.2）

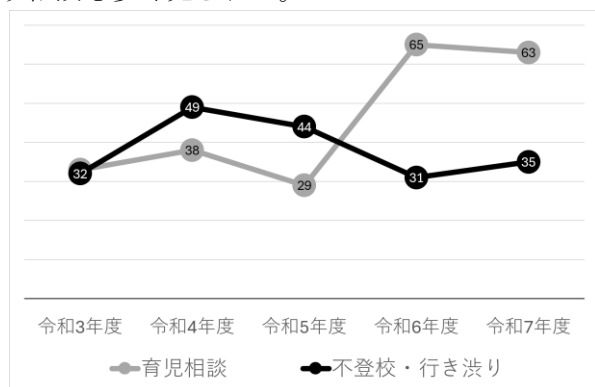
(3) 過去5年間のA支援室の相談主訴の推移

ポストコロナの令和6年以降、相談主訴の最多項目が不登校から育児相談に転じ、その傾向が継続している（Fig.3）。

(4) 育児相談の詳細内容について

こどもの発達に関する不安や関わり方、医療連携の希望、支援学級への入級や進路、こどもの癇癪や暴力に対する保護者の疲弊、発達検査等実施の要望など多岐にわたる。育児に関する具体的な対応方法を求める相談だけでなく、保護者自身が

抱える不安や葛藤について話を聞いてほしいという相談も多く見られた。



過去5年間のA支援室の相談主訴の推移 (Fig.3)

(5) A支援室に繋がったきっかけ

新規相談のうち、つながったきっかけは、保健センターの紹介が25%、園・学校関係の紹介が21%、院内・地域の医療機関の紹介が15%、パンフレット・ホームページが10%であった。

4. 考察

本結果からは、コロナ禍に複雑化した保護者の育児不安に対する心理的支援の必要性の高まりが推察される。育児相談の増加には、コロナ禍における子育て広場の閉鎖など、親子の人的交流の減少、孤立が影響していると考えられる。対面での交流が制限されるなか、育児についての悩みが生じた際、身近な育児の先輩などではなく、アクセスが容易で24時間利用可能なSNS情報に依拠せざるを得ない状況が続いた。藤谷 (2014) は「インターネットを通じて相談し正解を求める傾向のある母親も見受けられ、インターネット上の情報だけで、子どもの発達障害を疑い不安に陥っていた母親もいた」と、ネット上の情報に左右されることによる混乱や不安の深刻化を懸念している。鳶島 (2023) も同様に「子育て情報を得る手段としてインターネットが登場したことは、母親が入手する子育て情報の量や多様性という面での格差を拡大させる方向に作用した」と述べている。実際に、複数のサイトをサーフィンすることで更なる混乱と不安に陥り、A支援室につながる保護者も少なくない。

また、保健師やスクールカウンセラー (SC)、学校担任からの紹介ケースも増加するなか「学校担任から電話するように言われてかけています」と、相談動機が整っていない保護者も一定数存在する。そのような場合は解決を焦らず、親子を主人公 (主体) に置き、継続的な面談を通して意欲や意志、選択を尊重し、支援を進めることが不可

欠である。さらに、親子の願いや思いを丁寧に受け止め、人権意識を支える必要性も高まっている。

相談主訴の中には、心理・医療連携により発達の精査に基づく進路選択の支援を求めるものも多く、A支援室には、地域における保健・教育と保護者との相互理解や信頼関係構築の橋渡しの役割も期待されている。

5. まとめ・今後の課題

昨今の子育て環境においてパンデミックなど社会的な分断が影響する中、保護者の養育不安が深刻化 (Fig. 3) している。保護者の不安に心理面から寄り添う心理士と、診断や投薬などの医療を担う医師が連携し、複合的な支援を提供する専門機関としてのA支援室の存在意義が改めて確認された。

相談件数は増加の一途をたどり (Fig. 1) 保健師やSC、学校など地域機関からの紹介ケースが、約半数を占めることから、必要に応じた専門的評価・医療に繋ぐ体制を有し、地域支援を補完するA支援室への役割期待が高い。そのため、こどもと保護者を主体とした支援を、複数の専門家と共通理解・協働し、支援ネットワークの強化を図ることが大切となる。

これまで、不登校であってもA支援室への来談によりこどもの安全確認・見守りにつながったケースや、不登校の背後に難病の発見と治療に至ったケースも存在した。今後は、そのような事例を収集・分析し、心理と医療の連携による包括的支援が有効に機能するための要素を整理していくことが課題である。

参考文献

- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2026) 令和6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について (通知). https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf (2026年6月20日最終閲覧)
- こども家庭庁 (2026) こども家庭庁における自殺対策の取組について. https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/722babf7-9685-4364-9469-151381f74cf2/3ffccd3f/20260611_councils_kodomonojisatsutaisaku-kaigi_722babf7_04.pdf (2026年6月20日最終閲覧)
- 藤谷智子 (2014) 乳幼児をもつ母親のインターネット利用と子育て不安. 武庫川女子大学情報教育研究センター紀要, 22, 25-28.
- 鳶島修治 (2023) 子育て情報源としてのインターネット利用の規定要因. 社会情報学, 12(2), 33-47.
- 付記: 本研究は、平素の相談活動において個人情報の保持、倫理的配慮の遵守を最優先にしており、個人を特定する要素はない。

品川版 5 歳児健診における 学校心理士の役割と課題

○三井菜摘¹⁾ 重松清文¹⁾ 堂山亜希²⁾ 三浦巧也³⁾

(¹⁾ 品川区保育施設運営課巡回訪問心理士 ²⁾ 目白大学 ³⁾ 東京農工大学)

要旨

品川区では、学校心理士が巡回相談で保育園・幼稚園に継続的に関わりながら 5 歳児健診にも参画している。本研究は、学校心理学の視点から、品川区 5 歳児健診において学校心理士が果たす役割とその意義について検討することを目的とした。対象は品川区 5 歳児健診に従事する学校心理士、Google フォームによる無記名質問紙調査を実施した。質問紙は、教育的視点からのアセスメント、巡回相談との連続性、保育者支援機能、地域支援体制への貢献、学校心理士の独自性に関する 5 件法評価および自由記述から構成した。結果、就学後の学校適応を見据えたアセスメント、巡回相談との継続的支援、保育者への心理教育的援助サービスに関する項目はいずれも高い評価を示した。また自由記述からは、幼保小接続を意識した支援、継続観察による子ども理解、保育者・保護者との協働、教育・保健・福祉をつなぐコーディネーション機能の重要性が示された。これらの結果から、学校心理士は発達上の課題の早期発見にとどまらず、巡回相談との連続性を活かしながら、子ども・保護者・保育者への心理教育的援助サービスを提供し、チーム支援を推進する役割を担っていることが示唆された。

1. 問題と目的

5 歳児健診は、従来の乳幼児健診では把握しにくい発達特性や集団生活上の課題を早期に発見し、就学前支援へつなげる重要な機会とされる。小枝 (2017) は、発達の遅れのみならず、対人関係、注意行動、協調運動、概念形成など学校適応に関わる側面の評価の必要性を指摘している。また、こども家庭庁は、5 歳児健診後の継続的なフォローアップ体制と多機関連携の重要性を示している。さらに、文部科学省の「幼保小の架け橋プログラム」は、就学前後の切れ目ない支援を重視している。学校心理学 (石隈, 1999) の視点からは、学校心理士は子どもの発達理解に加え、保育者・保護者との協働による心理教育的援助を担う専門職として位置づけられる。

品川区では保育課による事業で学校心理士が保育園・幼稚園への巡回相談を継続的に実施しており、園との信頼関係や保育者支援の蓄積を基盤として 5 歳児健診を行うことができる。また、5 歳児健診のモデル事業として、令和 8 年度より、「ここあぼ」による保護者と保育者がチェックするスクリーニング調査を試行している。学校心理士は従来の巡回相談に加えて、5 歳児健診の一環として 4 歳児クラスの児童の観察を行い、保育士と協働して質問項目のチェックを援助する役割を果たしている。さらには、5 歳児健診時および事前における心理相談も行っている。この特徴は品川独自の強みである可能性がある。

そこで、品川版 5 歳児健診に学校心理士が担う役割・意義について、以下の 4 つの観点より評価を行い、今後の課題の視座を得る。

- ①学校心理士による教育視点からのアセスメント
- ②巡回相談との連続性
- ③保育者支援機能
- ④地域支援体制への貢献
- ⑤5 歳児健診に学校心理士が関わる独自性

2. 方法

(1) 対象

品川区 5 歳児健診に従事する学校心理士

(2) 調査方法

Google フォームによる無記名質問紙

【質問紙】

- ①基本属性 年齢・学校心理士経験年数・巡回相談経験年数
- ②学校心理士による教育視点からのアセスメント (5 件法)
Q1～私は就学後の学校適応を意識してアセスメントしている
Q2～私は学習面の困難を予測する視点を重視している
Q3～私は集団参加の様子を重要視している
Q4～私は診断可能性より教育的支援の方向性を重要視している
Q5～私は身体的な困難さ (言語・運動・視覚・聴覚等) を重要視している

③巡回相談との連続性（5 件法）

Q1～巡回相談と 5 歳児健診がセットであることが幼児の支援に有効である。

Q2～5 歳児健診で得られた情報は巡回相談にも還元され、継続的な支援（年中と年長といった二年間に渡る観察が可能）の展開が可能となる

Q3～園との継続的關係が幼児のアセスメントの質を高めている

④保育者支援機能（5 件法）

Q1～5 歳児健診は保育者の子ども理解を促進する

Q2～5 歳児健診は保育者の支援力向上につながる

Q3～5 歳児健診は保育士の子どもへの支援のモチベーションを向上することにつながる

Q4～5 歳児健診は園内支援体制づくりに役立つ

Q5～5 歳児健診では、保育者との振り返りが最も重要な活動の一つである

⑤地域支援体制への貢献（5 件法）

Q1～5 歳児健診は就学支援につながっている

Q2～5 歳児健診は教育委員会との連携に役立つ

Q3～5 歳児健診は地域の福祉支援ネットワーク形成に寄与している

⑥5 歳児健診に学校心理士が関わる独自性について（5 件法）

Q1～5 歳児健診を学校心理士が行うことについては独自の専門性がある

Q2～学校心理士は他の心理士よりも学校適応の見通しを立てやすい

Q3～学校心理士は就学前に教育的支援の提案を行いやすい

⑦自由記述

Q1～学校心理士だからこそできる 5 歳児健診の特徴があれば教えてください。

Q2～巡回相談との連続性によるメリットを教えてください。

Q3～保育者への支援という観点から重要だと思ふことを教えてください。

Q4～今後の 5 歳児健診に期待することを教えてください。

3. 結果と考察

回答者の属性は経験豊富な中～高年層が中心。経験的知見に基づく回答が多い。また全員が中堅以上の実務経験を持ち、高い専門性を有している。

① 就学支援への高い関心 「就学後を意識」「教育的支援重視」「集団適応観察」などの項目は全員が最高評価。学校心理士の専門的視点が一貫して反映されている。

② 保育者支援機能に対する評価 「保育者理解」「支援力向上」「園内体制づくり」など全て平

均 5。心理士が保育実践と支援体制の架け橋である。

③教育委員会との連携・地域支援ネットワーク

教育委員会との連携は平均 4.7 と高評価だが、地域福祉ネットワークへの寄与は平均 4 前後。制度的・運用的な連携拡充の余地がある。

④自由記述の主なテーマ

「就学へのスムーズな移行支援」「巡回相談との情報連携・継続観察」「保育者・保護者ともに発達理解を深める助言」「活動内容のわかりやすい共有と指導事例整備」「制度的保証や心理士配置の充実」など、いずれも「継続」「共有」「制度化」のキーワードに集約されている。

本調査は、学校心理士が「教育的・発達の支援を架ける役割」を果たしていることを示した。

5. まとめ・今後の課題

保健センター（母子保健）と学校心理士（教育）の協働は、5 歳児健診を「発見の場」から「支援につなぐ場」へ発展させることへの大きな可能性がある。区が事業の構想や予算だてを行う中で、学校心理士がその目的や方向性について提案を行うことも直接現場を知る職の役割として必要と考えられる。

今回の質問紙の結果から提案される今後に向けた課題としては次のいくつかが考えられる。

- ・巡回相談と 5 歳児健診の一体的運用と併せフォローアップまで含めた「継続観察モデル」を地域体制として明文化すること

- ・保育者向けの活動事例集・マニュアルの整備を行い、アセスメント内容と支援の手立てがつけられること。さらに支援方針・発達理解・保護者対応を体系化し、現場負担を軽減すること。

- ・地域支援ネットワークや教育委員会・福祉機関・園の三者協働モデルとして 5 歳児健診を位置付けること。

- ・学校心理士の専門性発信と研修強化。例えば「就学を見通す」「教育的支援を組み立てる」専門性を研修・広報を通じて学校心理士の職能について理解を図ること。

今後はその活動をより制度的・組織的に支える仕組み整備が求められる。

参考文献

- ・5 歳児健診における小児神経科医の役割，小枝達也，日本小児神経学会 2026 シンポジウム
- ・（通知）「乳幼児に対する健康診査について」の一部改正について，こども家庭庁（令和 7 年 9 月 1 日）
- ・幼保小架け橋プログラム，文部科学省

大人からの褒められ方と児童のマインドセット およびスクール・エンゲージメントの関連

○千代延 亜依 杉本 希映

(目白大学大学院 心理学研究科臨床心理学専攻)

要旨

本研究の目的は、保護者と教師からの褒められ方が児童のマインドセットを介してスクール・エンゲージメント（以下、SE）に与える効果を明らかにすることであった。5、6年生の児童346名を対象に質問紙調査を実施した。多母集団同時分析の結果、教師からの「努力ほめ」は男女ともに各SEに有意な正の効果を示した。一方、保護者からの「努力ほめ」は女子ではマインドセットに、男子では「行動SE」「情緒SE」に正の効果を示した。さらに、マインドセットがSEに与える効果には性差がみられ、「知能観」と「感情観」について男女で異なる働きがみられた。保護者と教師からの「結果ほめ」はマインドセットとSEいずれとも有意な効果を示さなかった。

1. 問題と目的

2024年度の不登校児童生徒数は過去最多であり、年々増加傾向にある（文部科学省、2026）。不登校や学校不適応の要因の1つとして、学校生活への意欲の低下が問題視されている（文部科学省、2026）。学校生活への意欲や積極性を示す概念として、SEがある。SEとは、「児童生徒の学校生活への主体的な取り組み方を捉えた包括的な概念」であり、行動SE、情緒SE、認知SEの3領域がある（Fredricks et al., 2004; 山岸他、2024）。このSEの高さは、学習意欲・学業成果の向上、中途退学予防などと関連することが示されている（Vaughn et al., 2013; Wang & Fredricks, 2014）。

SEに関連する要因として、マインドセットが挙げられる。マインドセットには、能力を生得的とみなす固定型と、努力で向上すると捉える成長型がある（Dweck, 2006）。成長型マインドセットは、学業成績や達成動機、メンタルヘルスと関連することが示されている（Burnette et al., 2022; Kim & Park, 2021）。これらのことから、成長型マインドセットは主体的な取り組み方を反映するSEを高めることが予想される。また、マインドセットは領域固有性を持ち（竹橋他、2018）、知能観だけでなく性格観や感情観など複数領域が存在し、

それぞれが近接する心理的・行動的指標を予測することが示唆されている（磯上・竹橋、2024）。

マインドセットの規定要因として、褒められ方がある。教師や保護者が努力・プロセスを褒めると子どもは努力への原因帰属を高め、結果の良し悪しや能力を褒めると能力への原因帰属を高めることが示されている（Dweck, 2006）。さらに、教師の指導行動に関する研究では、児童生徒を褒めることは成長型マインドセットを高めると明らかになっている（Gunderson et al., 2013）。これらの知見を踏まえると、努力やプロセスを褒められると成長型マインドセットが高くなり、結果や能力を褒められると固定型マインドセットが高くなると考えられる。

以上より、保護者と教師からの努力やプロセスへの褒めは、児童の成長型マインドセットを介してSEを高めるとともに、SEに対する直接効果も有することが予想される。これらの関連を、本研究の仮説モデルとし検証することを目的とする。

2. 方法

（1）調査対象者と調査時期、調査手続き

公立小学校2校の5、6年生の児童367名を調査対象とした。2025年12月から2026年1月に対面で質問紙調査を実施した。また、質問紙配布後に表紙に記載された倫理事項を読み上げ、同意回答欄にチェック印が書かれたものを同意が得られたとして、346名（学年：5年生=171名、6年生=162名、無回答=13名、性別：男性=182名、女性=145名、回答しない=7名、無回答=12名）を分析対象とした。なお、本調査は目白大学の研究倫理審査委員会の承認を受け（25人研-007）、調査対象校の学校長および保護者の同意を得て実施した。

（2）調査内容

①基本属性：学年・性別。②大人からの褒め：保護者からの働きかけや発言についての尺度（原、2018）、「努力ほめ」「結果ほめ」の2因子、保護者と教師それぞれについて回答を求めた。③マインドセット：暗黙理論尺度（磯上・竹橋、2024）等から小学生向けに新たに作成した尺度を用いた。

「知能観」「性格観」「感情観」の3因子。④SE：小学生版スクール・エンゲージメント尺度（山岸他，2024）：「行動SE」「情緒SE」「認知SE」の3因子。⑤達成動機：達成動機尺度（田中・山内，2000）：「成功願望」「失敗恐怖」の2因子。

3. 結果

新たに作成したマインドセット尺度は，確認的因子分析により先行研究から想定される3因子で良好な適合度を示した。妥当性検討として達成動機尺度と相関分析を行った結果，「成功願望」と有意な正の相関（ $r = .249 \sim .505, p < .01$ ），「失敗恐怖」とマインドセットの「性格観」を除いて有意な負の相関（ $r = -.149 \sim -.207, p < .01$ ）を示したため，概ね妥当であるとし，分析に用いた。

各変数の性差と各尺度間の関連を検討するために t 検定，相関分析を行った後，仮説モデルに基づき性差を検討するため多母集団同時分析を行った（Figure 1）。モデル全体としては概ね等値性が支持されたものの，一部のパラメータに群間差が認められたため，当該パラメータの等値制約を解除した部分的不変モデルを最終モデルとした。最終モデルの適合度は，CFI=.983，TLI=.929，RMSEA=.047 であり，概ね良好な適合を示した。

保護者と教師からの「結果ほめ」はマインドセットとSEともに効果は有意ではなかった。保護者からの「努力ほめ」は女子のみ各マインドセットに有意な正の効果を示した（ $\beta = .278 \sim .390, p < .001$ ）。保護者からの「努力ほめ」は「認知SE」に対しては男女で有意な正の効果を示し（ $\beta = .185 \sim .229, p < .05$ ），「行動SE」と「情緒SE」への有意な正の効果は男子のみ示された（ $\beta = .170 \sim .248, p < .05$ ）。教師からの「努力ほめ」は男女ともに各SEに有意な正の効果（ $\beta = .167 \sim .260, p < .05$ ）を示し，男子でのみ「感情

観」への有意な正の効果が示された（ $\beta = .201, p < .05$ ）。「知能観」は男子では各SEに正の効果（ $\beta = .157 \sim .240, p < .05$ ），女子では「情緒SE」にのみ正の効果が示された（ $\beta = .224, p < .01$ ）。「感情観」は女子では各SEに正の効果（ $\beta = .265 \sim .358, p < .001$ ），男子では「認知SE」にのみ正の効果が示された（ $\beta = .200, p < .01$ ）。「性格観」からSEへの有意な正の効果は示されなかった。

4. 考察

本研究によって，「努力ほめ」がマインドセットおよびSEに与える効果に性差がみられ，特に保護者からの努力ほめは女子のマインドセット，男子の行動・情緒SEに作用することが示された。教師からの「努力ほめ」は男女共通してSEを高めており，学校場面での指導行動として一貫した効果を持つ可能性が示された。また，マインドセットの領域ごとにSEへの効果が異なる点，知能観と感情観の働きが男女で異なる点については，領域固有性や性差によるものと考えられる。

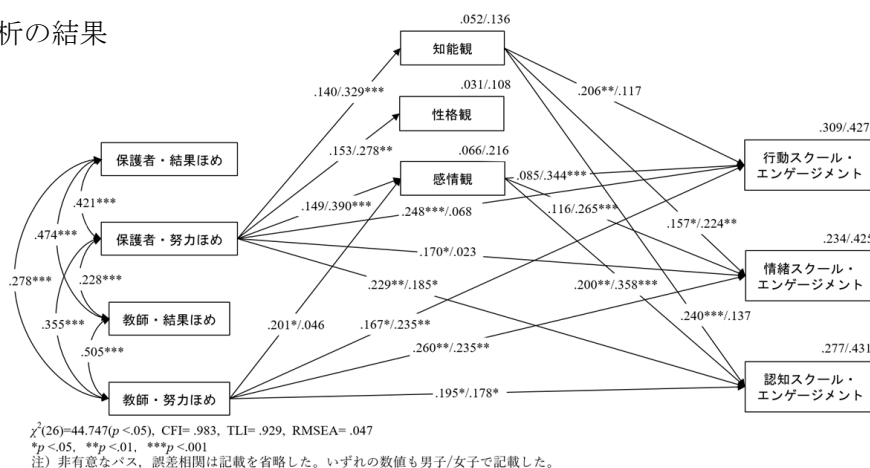
5. まとめ・今後の課題

本研究によって，「努力ほめ」の働きを性差の観点から捉える必要性が示され，児童のSE向上に向けた家庭・学校双方での関わりを検討する上で有益な知見が得られた。こうした知見は，児童のSEを高め，学校不適応や不登校予防の一助となる支援方略の構築に寄与すると考える。一方，本研究で有意な結果が得られなかった「結果ほめ」の機能について改めて検討していく必要がある。

参考文献

山岸 鮎実・朝倉 隆司・竹鼻 ゆかり・田岡 朋子（2024）．小学生版スクール・エンゲージメント尺度開発の試み 学校保健研究，66(3)，155-162.

Figure 1
多母集団同時分析の結果



学びのユニバーサルデザインによる一次的支援 の有効性－学力層別分析に基づく検討－

大橋均

西山久子

納富恵子

(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科) (福岡教育大学) (下関市立大学)

要旨

本研究は、学力格差の縮小という国際的課題を背景に、小学校算数科における学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning : UDL) に基づく授業実践の効果を検証したものである。UDL 非実践群 240 名と実践群 360 名の同一学校の複数年度の 5 年生を対象とし、標準学力検査 (NRT) を用いて学力の変容を分析した。その結果、UDL 実践は全体として学力低下の抑制効果を示すと共に、特に学力中下位層において有意な成績向上が確認された。これらの結果から、UDL は多層支援モデル (MTSS) における一次的支援として学力格差縮小に寄与する可能性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、学力の開きは社会的な課題とされ、OECD などの国際的議論では、教育やカリキュラム設計において公平性 (equity) の確保が重要課題として位置づけられ、とりわけ学力格差 (achievement gap) の縮小が重視されている (OECD, 2021)。さらに多様化の進む今日の社会では、教育の公平性と包摂が目途とされている (OECD, 2023)。その中で、平均的な学力水準の向上だけでなく、多様な背景をもつ学習者間に生じる達成差を是正することは中心的課題と言える。

教育課題の解決に向け、3 層に整理し適切に支援することが 1990 年代後半から試みられ (例えば, Sugai ら, 1998), わが国でも学校教育相談や学校心理学の領域で示されている (例えば, 大野, 1997 ; 石隈, 1999)。それを, データによる意思決定・研究に基づく実践・チームでの協働・学習面と行動面の統合の視点で整理したのが多層支援モデル (Multi-Tiered System of Supports : MTSS ; i-MTSS, 2023) である。予防的・開発的支援の枠組みである MTSS は, 学習面と行動面の相互性の視点を含み, 全児童生徒を対象とした一次的支援 (Tier1) を基盤とし, 必要に応じて二次的 (Tier2)・三次的支援 (Tier3) と展開される包括的支援システムであり, 特に通常授業における質の

高い一次的支援は, 学習困難の予防や学力格差の縮小において中核的な役割を担う。

こうした一次的支援の具体的方略として, Universal Design for Learning (以下 UDL) は有効であると考えられる。UDL は, 「提示」「行動表出」「関与」の複数の手段を提供することにより, 多様な学習者の参加を保障する授業設計理論であり (CAST, 2024), 通常学級における包摂的实践を支える枠組みである。しかし, UDL が学力層ごとにどのような影響を及ぼし, 格差縮小にどの程度寄与するのかについては, 長期的・量的な実証研究は十分に蓄積されていない。

そこで本研究では, UDL に基づく授業実践の効果を学力層別に検討し, 学力変容に着目することで, MTSS における一次的支援の有効性および学力格差縮小への示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

関西圏私立小学校に在籍する複数年度の 5 年生児童を対象として実践を行った。

UDL 非実践群 : 20XX 年度, 20XX+1 年度 : 240 名

UDL 実践群 : 20XX+2 年度～20XX+4 年度 : 360 名
合計 600 名を分析対象とした。

(2) 支援内容

UDL ガイドライン ver2.2 および 3.0 に基づき, 授業を行った。20XX+2 年度～20XX+4 年では, 「UDL の理論をもとにした授業デザイン」(大橋, 2024) に基づき実施した。年間の流れは, フェーズⅠで一斉授業を中心とし, フェーズⅡで協同学習を中心とした上で, フェーズⅢまで段階的に学びの主導権が児童に移るよう計画した。フェーズⅢでの具体的な 1 単位時間の授業構成は, 「ゴールの明示→学習内容の明示→演習→小テスト→振り返り」であり, 特に演習時において, 自己選択・自己決定の幅が広がるよう計画した。年間を通して取り組んだ授業改善は, 次の通りである。

- ・ワークシートを用いた視写負担の軽減
- ・学習方法 (個別学習・協同学習・一斉授業) の選択
- ・課題の難易度および学習環境の選択
- ・毎時間のゴールの明示と振り返り活動

・小テストによる到達度確認

これにより、学習者が自身に適した方法で学習に参加できる授業環境を構築した。

(3) 調査方法

学力の指標として、標準学力検査である NRT 偏差値を用い、4 年時（前値）と 5 年時（後値）の変化を分析した。分析は以下の手順で行った。

1) 全体効果の検討

従属変数：NRT 偏差値，固定効果：時期（前後）×群（実践群／非実践群），共変量を初期偏差値と性別とし反復測定共分散分析（ANCOVA）を実施した。

2) 学力層別分析

初期偏差値を四分位により 4 層に分類し，全体効果の検討と同様の ANCOVA を実施した。

3) 追加分析

各層内での前後比較：対応のある t 検定を行い，5%を有意水準として効果量（Cohen's d ）算出した。

(4) 倫理的配慮

本研究にあたり，実践校の学校長と担当教諭に説明し，書面で承諾を得た。保護者にも結果の教育・学術利用について説明し，書面で同意を得た。

3. 結果

(1) 全体分析

4 年時から 5 年時における偏差値の変化を比較した結果，UDL 非実践群は平均偏差値が -3.15 と有意に低下を示したのに対し，UDL 実践群は $+1.43$ と有意に向上を示した。

(2) 学力層別分析

学力層別の結果では，UDL 実践群は，中下位層（偏差値： ~ 54 ）に，有意な偏差値の向上（ $+5.53$ ）がみられ，中位層（偏差値： $54\sim 62$ ）にも向上（ $+0.44$ ）がみられた。上位層，最上位層（偏差値： $62\sim 66$ ， $66\sim$ ）では若干の低下（ -0.52 ， -0.97 ）がみられたが，非実践群（ -4.09 ， -4.36 ）と比較すると低下は有意に抑制されていた。

4. 考察

本研究の結果より，UDL に基づく授業実践は，特に学力中下位層の学力向上に寄与する可能性が示された。その要因として以下の点が考えられる。

第一に，学習方法や課題選択を可能にしたことで，従来の一斉授業で理解が困難であった児童が，自身に適した方法で学習に参加できた点である。

第二に，協同学習の導入により，他者との相互作用を通じた理解の深化が促進された点である。

これらは MTSS の一次的支援の質的向上を示し，多様性のあるすべての児童に対する柔軟な授業設

計が，通常授業の工夫が学力格差の縮小に効果をもたらし得ることを示している。一方で，上位層，最上位層に対する効果は相対的に小さく，課題の最適難度設定などの点で改善の余地がある。

5. まとめ・今後の課題

本研究では，同一学校の 5 年生に対して異なる年度の児童集団に UDL 実践を反復適用した結果，特に中下位層において有意な学力向上が確認された。この結果は，UDL が MTSS における一次的支援として，学力格差縮小に寄与する可能性を示すものである。今後の課題として，上位層，最上位層への最適化された課題設計，他教科への適用可能性の検討，私立小学校一校のみの結果であるため，学校種の拡大などが挙げられる。

参考文献

- CAST 2018 The UDL Guidelines <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v2-2>
- CAST 2024 The UDL Guidelines <https://udlguidelines.cast.org/>
- I-MTSS Research Network. 2023 Brief history of I-MTSS: Summary of major milestones toward an I-MTSS framework. Integrated Multi-Tiered Systems of Support Research Network, University of Connecticut, www.mtss.org.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者の連携のために 誠信書房
- OECD 2021 Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps : Towards an Inclusive Curriculum. OECD Publishing.
- OECD 2023 Equity and Inclusion in Education : Finding Strength Through Diversity. OECD Publishing.
- 大橋均 2024 UDL の理論に基づく小学校算数科における実践とその効果の検証 日本教育工学会論文誌, 48(2), 363-380.
- 大野精一 1997 学校教育相談理論化の試み ほんの森出版
- Sugai, G., Kame'enui, E. J., Horner, R. H., & Simmons, D. C. 1998 Effective instructional and behavioral support systems: A school-wide approach to discipline and early literacy. Green Conference on Achieving Universal Literacy, University of Texas.
- 本研究は JSPS20K03049 の助成を受け行われた。

学級目標の活用に関する課題と困難感の検討

藤原 寿幸
(横浜国立大学)

要旨

本研究は、小学校における学級目標の活用の課題や困難感から形骸化の構造を明らかにすることを目的とした。現職教師 88 名の自由記述データを KJ 法に基づき分析した結果、「形骸化の環境的要因」、「形骸化の方法論的要因」、「現象としての形骸化」の 3 大カテゴリが抽出された。考察から、形骸化は単一の要因によるものではなく、①時間不足や学校方針を起点とする「環境制約」、②教師の指導技術に関わる「合意形成不全」、③落とし込みや振り返り不足による「活用システム欠如」という、現場の状況に応じた 3 つの異なるルートから生じる「多経路の形骸化因果モデル」が示された。今後は環境調整だけでなく、実践的な指導・活用スキルへの支援が求められる。

1. 問題と目的

日本の学校教育において、学級目標は児童の自治的集団への成長や学級経営の成功を支える重要な基盤として位置づけられており（蘭他, 1996；大村, 2022）、実際の現場においても極めて高い割合で設定されている（藤原, 2023）。

こうした重要性の認識の一方、学級目標が本来の機能を喪失し、単なる掲示物と化す「形骸化」の問題が以前から指摘されている（杉田, 2009）。学級経営の核であるはずの学級目標が、なぜ日常実践において有効に活用されず、形骸化へと至ってしまうのか。その背後にある教師の課題や困難の実態を明らかにすることは、学級経営を改善し、児童の主体的な集団活動を促す上で重要である。

以上の背景から、本研究の目的は、小学校の現職教師を対象に、「学級目標の効果的な活用について感じている課題や困難さ」を調査し、その構造を質的に明らかにすることである。

2. 方法

(1) 対象

教員研修会に参加する関東地方の A 県 B 市、C 県 D 市、E 県 F 市、中部地方の G 県 H 市の公立小学校に勤務する現職教師に協力を依頼し、計 88 名から回答を得られたため、この 88 名分のデータを分析の対象とした。

(2) 調査方法

①調査時期

202X 年度（5 月～3 月）に実施した。

②調査内容

「学級目標の効果的な活用について、どのようなことに課題や困難さを感じていますか」という教示のもと、自由記述形式で回答を求めた。

③調査手続きと倫理的配慮

調査の実施にあたっては、研修の主催者である教育委員会や対象校の校長に趣旨を説明し、承認を得た。また、調査対象者に対しては、回答用紙への明記および口頭にて、回答の任意性、回答中断の自由、個人が特定されないこと、および収集したデータは研究目的以外に使用しないことを十分に説明し、本研究への調査協力の同意を得た。

3. 結果

88 名の自由記述から 140 項目のデータを抽出した。小学校担任経験 15 年以上の大学教員 2 名が、KJ 法を参考に分類作業を行った。その結果、14 の小カテゴリ、6 つの中カテゴリ（小・中ともに「課題無し」を除く）、および 3 つの大カテゴリ（「その他」を除く）が生成された（Table 1）。

(1) 形骸化の環境的要因（大カテゴリ）

教師個人の裁量を超えた、組織や教育課程の構造に起因する環境の障壁である。【トップダウン的構造】、【カリキュラム的制約】の 2 つの中カテゴリから構成される。

(2) 形骸化の方法論的要因（大カテゴリ）

教師の専門性や、具体的な指導・手続きにおける技術的な障壁である。最も記述が集中しており、【作成プロセスの課題】、【活用プロセスの課題】の 2 つの中カテゴリから構成される。

(3) 現象としての形骸化（大カテゴリ）

環境・方法論的要因が重層的に作用し、目標が本来の機能を喪失した実態である。【形骸的運用】、【内在化の困難】の 2 つの中カテゴリから構成される。

4. 考察

(1) 多経路の形骸化因果構造

Table 1 学級目標の活用における課題・困難感と形骸化の構造

大カテゴリ（記述数）	中カテゴリ（記述数）	小カテゴリ（記述数）
形骸化の環境的要因（20）	トップダウン的構造（7）	トップダウンの制約（3）
		上位目標の制約（4）
	カリキュラム的制約（13）	時間の制約（6）
		作成時期の制約（7）
形骸化の方法論的要因（78）	作成プロセスの課題（34）	学級目標作成への困難感（19）
		教師主導の誘導（6）
	活用プロセスの課題（44）	合意形成・集約スキルの不足（9）
		日常実践への落とし込みの困難感（28）
現象としての形骸化（37）	形骸的運用（9）	評価・振り返りの機能不全（16）
		お飾り化（5）
	内在化の困難（28）	行事限定の活用（4）
		意識の風化（18）
その他（5）	課題無し（5）	心理的な不浸透（10）
		課題無し（5）

分析の結果、学級目標の形骸化は単一の連鎖ではなく、現場の状況に応じて異なるフェーズから生じる「多経路の因果構造」を有している可能性が明らかになった。主に以下の3つの起点ルートに分類されると考えられる。

①環境制約起点（環境的要因ルート）

年度当初の「カリキュラム的制約」や「トップダウン的構造」が直に起点となるルートである。物理的・心理的ゆとりのなさを感じる教師は児童との丁寧な対話を省略せざるを得ず、「教師主導の誘導」や妥協的な作成プロセスに陥る可能性がある。これが活用段階にも影響を及ぼし、「現象としての形骸化」へと直結することが示唆された。

②合意形成不全起点（作成プロセスルート）

環境的要因に問題がなくても、教師の「合意形成・集約スキルの不足」が単独で起点となるルートである。意見統合の指導技術（折り合いの足場架け）に課題があると話し合いが迷走したり、同調圧力や教師主導の着地点へ収束したりする可能性がある。作成段階で当事者意識を醸成し損ねるため、目標は与えられた規範として形骸化する。

③活用システム欠如起点（活用プロセスルート）

理想的な対話で目標が決定しても、その後の「活用・評価プロセス」の不全が起点となるルートである。目標を日常の行動指針へ落とし込むアプローチや、定期的な「振り返り（リフレクション）」の仕組みが欠如している場合、合意形成を経て作られた目標でも日常で運用されず、時間経過とともに自然消滅的に形骸化する可能性がある。

（2）作成プロセスにおける合意形成の困難

「学級目標作成への困難感」、「合意形成・集約スキルの不足」、「教師主導の誘導」の3つの小カテゴリが集約されて、中カテゴリ【作成プロセスの課題】を構成している。学級活動において全員

が納得する合意を形成するには、単に意見を集計するだけでなく、児童が「折り合い」をつけられるような具体的な支援（足場架け）が不可欠である。しかし、その指導アプローチ自体が、教師にとって難度の高い技術的障壁となっている実態が示唆された。

（3）活用・評価プロセスにおける機能不全

「日常実践への落とし込みの困難感」や「評価・振り返りの機能不全」の2つの小カテゴリが集約されて、中カテゴリ【活用プロセスの課題】を構成している。これは目標設定後の課題である。例えば「仲良く」といった抽象的な目標は合意されやすい反面、日常の具体的な行動と結びつかない場合「意識の風化」を招きやすい。児童が目標を自らの価値として内在化するには、行動指針への具体化や定期的な振り返り（リフレクション）の仕組みが必要である。これが学期末などの形式的なチェックに留まることで、学級目標としての機能を実質化できず、形骸化していく可能性がある。

5. まとめ・今後の課題

本研究により、小学校における学級目標の形骸化は、年度当初の【カリキュラム的制約】や【トップダウン構造】に起因する「環境的要因」から始まるルートのみならず、教師の合意形成スキルの不足という【作成プロセスの課題】を契機とするルート、日常化や定期的な振り返りの欠如という【活用プロセスの課題】を契機とするルートなど、複数の異なる局面がそれぞれ起点となり得る「多経路の形骸化因果モデル」として明らかになった。今後は、これら抽出された各ルートの特性に応じた具体的な支援アプローチや、教師の実践的な指導スキル向上を促す研修プログラムの開発と効果検証を進めることが課題である。

学級経営の実践における自他認知とその効果 ーコミュニケーションツールを用いた実践ー

森田美紀¹

#福田佳宏²

1（日本学校心理士会 兵庫支部） 2（尼崎市立 園和小学校）

要旨

本研究は、学級内の役割付与とコミュニケーションツールによる自他認知の促進が、子どもたちの自己効力感に与える影響を検討する。

個別の特性に応じた役割と可視化された相互評価支援の両輪とし、子どもたちの学級における居場所つくりと自己肯定感や自己効力感を育む実践過程を報告する。

1. 問題と目的

近年、学校現場では不登校傾向にある児童や、言語・文化の壁を持つ外国籍児童が増加しており、集団内での孤立が課題となっている。これらの児童は、学級内に自らの「役割」や「居場所」を見出しにくく、自己肯定感や自己効力感が著しく低下しやすい実態にある。本研究の目的は個々の特性に応じた役割付けに付け加え、「ペップトーク」と「コミュニケーションカード」を導入した学級経営の実践を通じ、児童が適切な自他認知を獲得し、自己効力感を高めながら居場所を確立していく支援の在り方を明らかにすることである。

2. 方法と支援

（1）対象

- ・小学生
- ・担任教員

（2）支援内容

①コミュニケーションカードによる「自他認知」の促進

言葉による自己表現が困難な児童（外国籍や内向的な児童）に対し、視覚的なコミュニケーションカードを活用する。

・支援内容

自身の強みや現在の感情、得意な役割をカードで選択・提示させる。

②ペップトークによる「自己効力感」の醸成

児童が学級内の役割を遂行する際、教師はペップトーク（受容・承認・行動・激励の4つのステップ）を用いた言葉がけを行う。

・支援内容

失敗を恐れる不登校傾向の児童に対し、結果の成否に関わらず「存在の承認」と「プロセスへの肯定」を短い言葉で即時に伝える。

（3）調査方法

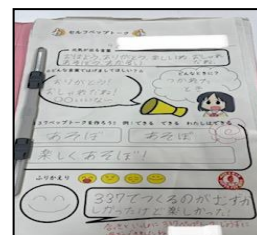
①コミュニケーションカードを利用したソーシャルタイプ診断

学級経営の土台である「関係づくり」に注力し、コミュニケーションカードを用いたソーシャルタイプ診断を導入した。その目的は、児童が自他の特性を客観的に把握することで、自身の強みや弱みを再発見し、互いの個性を認め合える集団を構築することにある。

また、この強固な学級経営の基盤の上に授業設計を行うことで、児童の学力や資質・能力がどのように向上するか、その相関をエビデンスとして検証し、良好な人間関係を起点とした授業実践が、いかに学びの充実へと繋がるかを明らかにすることが本取り組みの狙いである。

②ペップトークを用いたワークシートを使った授業

音楽の授業で、3-3-7 拍子のリズムに合わせた「セルフペップトーク」作りを実施した。児童は元気の出る言葉を選び、自己を励ますポジティブなフレーズを考案した。その後、各自が選んだ楽器で自作のリズムを披露する音楽活動を展開した。ワークシートには「楽しくあそぼう!」といった意欲的な言葉が躍り、最後は「難しかったけれどペップトークは楽しく自分を応援することができた。」という達成感に満ちた振り返りで締めくくられた。リズムと融合した表現活動を通じ、楽しみながら自己肯定感を高める実践となった。



3. 結果と考察

ペップトークとコミュニケーションカードを用いた実践が、子どもたちにどのような変容をもたらすか、教育的効果を3つの観点から考察する。

①心理的安全性（居場所感）の確立

不登校傾向の児童や外国籍児童にとって、学級は「評価される場」や「言葉が通じない壁」になりやすい。

・効果： コミュニケーションカードによる視覚的な意思疎通は、言語の壁や心理的抵抗を低減させます。「自分の気持ちが伝わる」「相手のことがわかる」という実感が、学級を「安心できる居場所」へと変容させる。

・変容： 集団の中での孤立感が解消され、登校意欲の向上や、教室滞在時間の増加が期待できる。

②自己認知の深化と多様性の受容

自己肯定感の低い児童は、自分の強みに気づきにくい傾向にある。

・効果： カードを用いて自分の特性を客観的に捉え（自己認知）、同時に他者のカードを見ることで「違い」を肯定的に捉える（他者認知）力が育つ。

・変容： 「みんな違って当たり前」という価値観がクラスに浸透し、外国籍児童の文化背景や不登校児童のペースを尊重し合える、包摂的（インクルーシブ）な人間関係が構築される。

③自己効力感の向上による能動性の育成

役割（責任）とペップトーク（承認）をセットで提供することで、児童の内面に変化が生じる。

・効果： ペップトークによって「結果」だけでなく「挑戦した事実」や「存在そのもの」が承認されることで、児童は「自分には貢献する力がある」という確信（自己効力感）を持つ。

・変容： 失敗を恐れる回避的な姿勢から、「次もやってみよう」という能動的な姿勢へと変化する。これは学習面における意欲（学習意欲）の向上にも波及し、生涯にわたる自己研鑽の基礎となる。

5. まとめ・今後の課題

これらの支援は、単なる「対人スキルの向上」に留まらず、「ありのままの自分が認められ、役割を通じて集団に貢献している」という実感が、児童のレジリエンス（精神的回復力）を育むことにつながる。

特に困難を抱える児童にとって、教師からの肯定的な言葉掛け（ペップトーク）と、相互理解を助けるツール（カード）は、「社会とつながるため

の安全な架け橋」として機能し、将来的な自立に向けた重要な精神的基盤となることが期待される。

今後の課題としては、このコミュニケーションツールはあくまでも子どもたちの意思疎通を円滑にするための補助輪であって、自分の感情や思いを言葉で伝えられるような表現活動につなげていくか考える必要がある。

また、自己効力感を高めるための「役割」そのものが不登校児童にとって、登校へのプレッシャー（責任感の負荷）になるリスクもある。児童の心のエネルギー量に応じた、柔軟な役割の駆け引きと見極めが必要だと感じている。

そして、教師と児童の「1対1」の支援をいかに「多対多」の自律的な関係に広げることが重要だと感じる。例えば、教師だけが児童を励ますのではなく、児童同士がペップトークのような肯定的な言葉がけを自然に行い、互いの役割を認めあえるか集団心理をどう醸成していくか考えていきたい。それにともない、子どもたちの自己効力感や居場所間の変容を、アンケート（Q-Uテスト等）や行動観察記録を用いて、いかに客観的数値として可視化し、支援の妥当性を検証していくかも課題となる。今後も、定期的なコミュニケーションツールの実践の見直しと、それを用いた考察を続け、多様な特性を持つ児童が、互いを認めあえる空気感や共通の価値観が根付くような、望ましい学級風土の構築を土台に、学級経営実践を学習力向上にもつなげていきたい。

参考文献

- ・外国にルーツをもつ子どもたちの学校生活とウェルビーイング：児童生徒・教職員・家族を支える心理学
名古屋大学名誉教授
松本真理子 他（遠見書房）
- ・「きみを励ますペップトーク勇気を引き出す40の言葉」
日本ペップトーク普及協会
堀 寿次（学事出版）
- ・「言葉の力」ペップトーク
日本ペップトーク普及協会ペップティーチャー代表 乾 倫子（東洋館出版社）
- ・アラティブワンのコミュニケーションカード
（社）日本コミュニケーションカード活用推進協会

対人援助職養成校学生「芸術療法プチ体験」での学び

—「空のコップ塗り絵」の「枠と自由」がもたらす効果—

津江美和

(高知福祉専門学校)

要旨

対人援助職養成校の授業で、芸術療法を取り上げた。講義で概論を学んだ後、芸術活動として「空のコップに飲み物を描く塗り絵」に取り組んだ。学生達は静寂な中で塗り絵活動に取り組んだ。感想文を KJ 法によって分類し、「対象者体験」「支援者態度」「学びの深化」、「楽しさ」「自己表現」「多様性受容」「精神的安寧」「芸術の喜び」などが得られた。

問題と目的

教育福祉の現場において、対象者理解は情報把握に留まらない。状況をどう見つめ、何を望むかなど「主観的内面」を受け止め、共感的に寄り添うことが重要となる。内面の思いは言葉で表現されると限らない。支援者には、日常生活のいろいろな場面で対象者が発する自己表現に気付く感性が必要となる。芸術療法の作品は「内面を映し出す鏡」と言われる。また対話を生む道具にもなる。Rubin(2001)が挙げる芸術療法の「思い込みのない」「開かれた」「非審判的」態度は教育福祉の現場で目指す支援者の姿でもある。保育士養成校にも表現活動が苦手な学生が存在する。苦手意識の背景には技術面や構想力への懸念があるようだ。幼稚園教育要領「表現」で示されているのは「自分なりに表現して楽し」むことであり、技術向上や優劣を競うことではない。中教審答申(2005)は、子どもがゲーム等「偏った体験」になりがちなこと、教員に幅広い体験が不足していることを指摘する。学生が表現を心から楽しむ体験が求められる。

本研究では、学生は芸術療法の理論を概観し、芸術活動を体験する。支援者を目指す学生が、①対象者(子ども、利用者)の心情を味わう、②支援者に求められる態度を学ぶ、③表現活動の楽しさを味わうことを目的とする。

方法

(1)対象：四国地方の福祉系専門学校2年生

社会福祉士コース8名(男4名、女4名)

幼稚園教諭コース14名(男2名、女12名)

(2)内容：講義「相談支援」第6回「芸術療法」90分

①芸術療法理論の概観70分

- ・作品の他者性、対話、対象者心理
- ・支援者の態度や環境を考える

②芸術活動体験(半構造化された塗り絵課題)20分

- ・「空のコップ」に色鉛筆で「好きな飲み物」を描く。

(3)調査方法

- ・プリントを用いて、芸術療法の概要を学ぶ。

- ・「対象者と支援者の両方になって塗り絵しましょう」と教示され、学生は塗り絵に取り組む。

- ・希望者は作品を見せ合う。感想記入する(約5分)。

授業後、専門学校管理職と担任教諭に相談し、許可を得た。学生には研究目的を説明し了承を得た。塗り絵画像元である「やんちゃワーク」から使用許可を得た。

結果

(1)カテゴリ分類

感想文から要素を抽出し、KJ法により方向性を考慮し、カテゴリ名を付けた。次に、出現頻度をみた。担任教諭と筆者の単純一致率は76.83%であった。文例を表1に、カテゴリ名と頻度を表2、3に示す。

表1 感想の文例とカテゴリ

A子：みんな同じグラスでも自分の考えで描けて楽しかった。絵を描いている時に「がんばってね」と励ますより「いいね」「上手やね」とかほめるような声かけが不安につながらないと思った。	c s, e
B子：楽しかった。「色鮮やかでステキだね」「自分の思うように色をぬって、とても良いね」など。絵を描くことはこんなに深いことだと、とても学びました。表現することの大切さも学びました。	h e, s

表2 学習内容におけるカテゴリ名と出現頻度

u	無関心 unconcern	興味無さ	2
l	学習内容 lesson contents	学習内容確認、復唱	5
c	対象者体験 client experience	不安、戸惑い、安心感	10
h	支援者態度 helper attitude	対話例、環境整備、理解	8
d	学びの深化 deepen understanding	気付き、知的好奇心	6

表3 塗り絵活動におけるカテゴリ名と出現頻度

t	作業 task	関心の低さ	1
e	楽しさ enjoy activity	楽しさ、良さ	10
s	自己表現 self-expression	自己表現、好みの反映	10
a	多様性受容 acceptance for diversity	他者作品への興味、参照	4
p	精神的安寧 peace of mind	落ち着き、集中、心浄化	5
b	芸術の喜び bliss of art	感動、高揚感	2

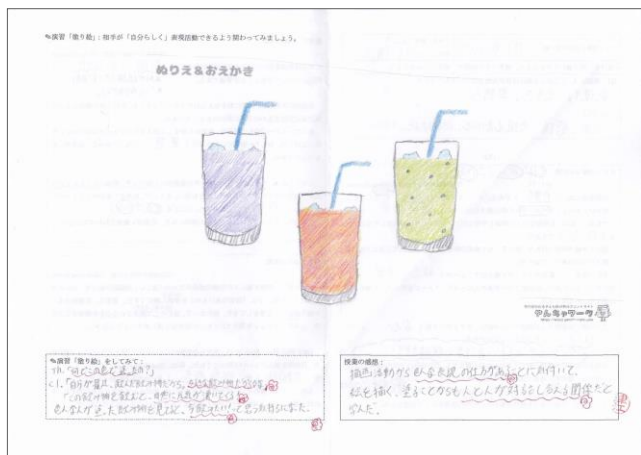
授業内容で頻度が高かったのは「対象者体験」で、内面を読み取られることへの恐れが多かった。次に「支援者態度」が多く、具体的な対話例や対象者を安心させる環境の大切さなどが書かれていた。

塗り絵活動では「楽しさ」「自己表現」の頻度が高く、「精神的安寧」、「多様性受容」が続き、「芸術の喜び」まで高められた記述も認められた。

(2) 事例的検討

3名の塗り絵を取り上げ、具体的に検討したい。

*C男の作品と感想から



感想：Th.「何でこの色で塗ったの？」Cl.「自分が最近飲んだ飲み物だからかな」「この飲み物を飲むと、自然に元気が湧いてくる！」色んな人が塗った飲み物を見ると、今飲みたい！って思う気持ちになった。

前半は「先生から指示通り」ThとClの対話を淡々と書いている。後半からClの言葉が盛り上がりを見せ、最後は「今、飲みたい！」と没入感すら思わせる。塗り方も重ね色を用いたり、炭酸の気泡や氷を描いたり、丁寧に大切に活動を楽しんだ様子が読み取れる。

*D男の作品と感想から



感想：久しぶりに塗り絵をしてみて、とても楽しかった。かける言葉は難しいが「好きな色を使って塗ったの？」や「炭酸が好きなんだね」と声をかける。話を聴けば聴くほど、面白い授業だった。友だちが塗ったものを見てみたい。

D男の作品に「美術の評価」を付けるとなると、標準的かもしれない。しかし、D男は「とても楽しかった」し、他者への関心まで示した。この活動が「技術の巧拙」より「個性の表現、受容」を感じ取る体験になったと考えられる。授業内容にも強い関心を示している。

*E子の作品と感想から



感想：たのしかった。色々な表現があつて無限大だと思った。芸術とはすてきだと思った。

高校時代、芸術コースに在籍していたE子(担任談)。彼女自身も写実的かつ夢のある作品に驚き、満足する様子が見られる。淡いグレーの枠組みは自由度の高さとなり、彼女の芸術的センスを輝かせることを可能とした。

考察

この実践での驚きの1つが、塗り絵活動中の学生の様子である。私語もなく本当に静かで集中していた。

カテゴリ分類では、学習内容理解と塗り絵活動への度合いが示された。関心の低い学生から、教示された対話を想像しつつ塗り絵をする学生、芸術の喜びを感じる学生まで、多様な学びが展開された。C男の感想は、心が高揚していく過程が表現されているように感じられる。

学習内容では「対象者体験」が多かった。「内面が露わになる」ことへの怖さを感じた学生もいた。そのような説明はしていないのだが、対象者の心の負荷を身知ること、大切な学びといえよう。

まとめ・今後の課題

半構造化された「空のコップ」がもつ魅力は、その包摂性にあるのではないかと。D男からE子まで技術的にも様々な学生が「コップ」という枠により、安心して自分の色を塗り楽しむことができたように感じられる。

今後は得られたカテゴリから、塗り絵活動の影響を質問紙などによって測定することが必要となろう。

担任教諭である村木加奈先生には、学生達への配慮、カテゴリ分類と、多大なご協力を頂きました。誠にありがとうございました。

参考文献：伊藤俊樹 1992 芸術療法 心理臨床大事典 培風館

Rubin, J.A. 2001 芸術療法の理論と技法 誠信書房

子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申) 2005 中央教育審議会

小学校におけるストレスコーピングの授業 「気持ちを楽にするくふう」の教材化と実践

吉澤 壽一

(公立小中学校スクールカウンセラー)

1. はじめに

筆者は学校管理職を退職後、自治体虐待対策室相談員、教育委員会スクールソーシャルワーカーを歴任し、現在はスクールカウンセラーとして、首都圏の複数の公立小中学校で児童生徒、保護者、教職員の支援の仕事に就いている。

2. 実践の目的

実践の動機は、筆者が勤務する公立小学校の高学年学級担任より「心の健康」についての授業を行うために授業の内容や具体的な展開について助言を求められたことがきっかけであった。

スクールカウンセラーの業務は、「児童及び生徒へのカウンセリング」、「カウンセリング等に関する教職員及び保護者に対する助言及び援助」などがあるが、「ストレスマネジメント等の予防的対応」もその一つとして挙げられている。

現行の小学校学習指導要領体育編によれば、第5学年及び第6学年の内容「G 保健」の中で「心の健康」について次のように解説している。

「心の健康については、心は発達すること、及び心と体には密接な関係があることについて理解できるようにする必要がある。また、不安や悩みへの対処にはいろいろな方法があることを理解できるようにするとともに、不安や悩みを緩和するための対処の方法を行うことができるようにする必要がある」としている。

更に「心の健康」における「思考力、判断力、表現力等」の例示として、「不安や悩みに対処する様々な方法を考え、学習したことを活用して、適切な方法を選ぶこと」とあり、「ストレスコーピング」について学習することの必要性が強調されている。

こうした観点から、「ストレスマネジメント等の予防的対応」を目的として授業実践に取り組んだ。

3. 実践概要

(1) 実践対象

首都圏にある複数の公立小学校高学年の児童を対象として、2021年度から2025年度にかけて実

践された授業の内、202X年X月に学級担任と筆者とのティームティーチングによるA小学校での体育科保健領域の授業実践。

学習指導案は筆者が作成し、教材資料も筆者が原資料をもとに再構成したものを準備した。

(2) 実践内容

1) 教材資料

本実践では、国立成育医療研究センターがコロナ禍にあった2021年5月に発表した『こどもが考えた気持ちを楽にする23のくふう』¹を学習用教材資料として取り上げた。

この資料は、同センターが2021年2月～3月に小学校1年生から高校3年生に対して実施した『第5回コロナ×こどもアンケート』を基に作成された。

アンケートの中には、「ストレスを感じた時にあなたはどんなことをして気持ちを楽にしていますか?」との設問があり、それに対して子どもたちが自由記述で回答した内容がまとめられている。

回答の集計結果には、子どもたちの率直な声とともに回答をイメージするイラストが添えられており、小学生にとって親しみやすい資料となっている。なお、「気持ちを楽にするくふう」とはストレスコーピングと同義である。

2) ストレスコーピングの主な類型

【ストレス解消型コーピング】ストレスを感じたときではなく、感じてしまった後にストレスを身体の外へ追い出したり、発散させたりする対処法。無意識に行っていることも多い。

【情動焦点型コーピング】ストレスによって、傷ついたり悲しんだりした感情を誰かに話すことで表出させる。気持ちを相手に聞いてもらうことで、感情やストレス反応を変えることでストレス緩和を目指す方法。

【問題焦点型コーピング】ストレスとなっている問題そのものに焦点を当てて解決を図ることでストレスを緩和する方法。

¹https://www.ncchd.go.jp/center/activity/covid19_kodomo/report/cxc05_coping20210525.pdf

3) 授業の展開（略案）

	主な活動 (指)授業者, (児)児童の活動
導入	・「いやなこと」「イライラすること」を振り返り, 気持ちの切り替え方を考える。 (指)授業者が自分自身の「いやなこと」「イライラすること」の体験談を語る。また, その気持ちをどのようにして切り替えたのかを語る。 (児)自分の体験を発表する。
展開	・資料「こどもが考えた気持ちを楽にする 23 のくふう」の内容を確認する。 (児)「くふう」のベスト 5 を選び, 学習シートに記入する。 (児)自分が選んだベスト 5 を発表する。自分自身の「くふう」についても発表する。
終末	・今後, 「いやな気持ちやイライラした気持ち」になった時の自身の対処法を考える。 (児)友だちの意見を参考にしながら, 自分の考えを学習シートに記入する。 (児)「自分のくふう」や学習の感想を発表する。

4. 考察

1) 児童が選んだストレス対処法

この授業では, 「こどもが考えた気持ちを楽にする 23 のくふう」の中から, 児童各自が 5 項目を選びランキング法で回答してもらった。

なお「表 1 児童が選んだストレス解消法」のアンケート集計結果には, 202X-2 年 X 月に別の B 小学校で実践したデータも参考として提示した。

この回答の結果を 3 類型のストレスコーピングに整理すると, ストレス解消型は②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳, 情動焦点型は①⑬⑭⑯⑰, 問題焦点型は⑮⑳となった。

多くの児童が「ストレス解消型コーピング」を選んでいて, この型は身近で児童自身の経験もあり共感できるようだ。

「情動焦点型コーピング」では, 「①だれかに話す・聞いてもらう」, 「⑬ねる・ふとんにくるまる」が A 校で 3~4 割, B 校で 2 割程度あった。

①は誰かに話して感情を表出することで心理的な安心感を得られる方法。また, ⑬⑰はあえてストレスラーを考えないようにして感情やストレス反応を変えることでストレス緩和を目指す方法である。

「問題焦点型コーピング」は, ストレスラー自体に働きかけ, 問題を解決しようという考え方である。小学生の発達段階では難しいことだが, ただしこの型には, ストレスラーから距離をとることも含まれるので「⑮外出する・場所をかえる」, 「⑳自然にふれる」はこの類型である。

表1 児童が選んだストレス対処法				
	A校 n=69		B校 n=138	
	人数	割合	人数	割合
① だれかに話す 聞いてもらう	22	32%	30	22%
② 声に出す	23	33%	32	23%
③ 書き出す	5	7%	12	9%
④ 絵をかく	4	6%	26	19%
⑤ 歌う 音楽をきく	24	35%	61	44%
⑥ 本やマンガを読む	9	13%	30	22%
⑦ 動画を見る	28	41%	71	51%
⑧ ゲームをする	34	49%	70	51%
⑨ 遊ぶ	23	33%	40	29%
⑩ 運動する	8	12%	18	13%
⑪ 物で発散する	37	54%	66	48%
⑫ リラックスする	10	14%	13	9%
⑬ ねる ふとんにくるまる	28	41%	32	23%
⑭ だきしめる あまえる	10	14%	7	5%
⑮ 外出する 場所をかえる	5	7%	9	7%
⑯ 考える	5	7%	17	12%
⑰ 考えない	10	14%	30	22%
⑱ すきなこと/何かに打ちこむ	14	20%	22	16%
⑲ 食べる 料理をする	21	30%	31	22%
⑳ 泣く わらう	12	17%	21	15%
㉑ 自然にふれる	5	7%	12	9%
㉒ その他 いろいろ	8	12%	16	12%

2) 児童の思い

両校ともに約半数が「⑪物で発散する」挙げている。物を壊すようなイメージを児童が持つのではないかと思っていたが, 学習シートには, 「物を壊さないようにしてあたる」などの記述があり, 自重する姿勢も見られた。

授業後の児童の感想には, 「他の人がどんなことで立ち直れるかを知って, 私もいくつかやってみようと思った」「人それぞれ工夫をして乗り越えてきているということが分かった」といった記述もあり, 級友との語らいの中で共感しながらコーピングについて考えを深める授業となっていた。

5. 今後の課題

「⑦動画を見る」「⑧ゲームをする」を挙げた児童が両校とも約半数いることが気になる。予想された結果ではあるが, 家庭生活での長時間の動画視聴・デジタルゲームによる児童の心身に与える影響が危惧される。

「①だれかに話す・聞いてもらう」を挙げた児童が 2~3 割に止まっていることも気になる。

学校でも家庭でも大人の側の姿勢が問われている。児童が話しやすく, 聞いてもらいやすくなるような工夫と努力が教職員・スクールカウンセラー, 保護者に求められているのではないだろうか。

小学校社会科における「質の高い授業」を目指して

—小学校4年生「飲料水確保の問題」を通した授業実践報告から—

茂呂輝夫（大和大学）

駒木浩二（取手市立高井小学校）

瀧光彦（元東京学芸大学）

1 はじめに

社会科は、子どもたちが社会の一員として、将来、よりよい社会を築くための「自律した市民」の礎を築く教科である。ここでは、小学校4年生「飲料水確保の問題」を通した授業実践報告から、子どもたちの学習状況を検討し、質の高い(教科の目標到達度が高い)授業という観点から授業内容を考察した。

2 方法

A市立B小学校における第4学年社会科の授業を一事例として取り上げる。授業実践を通して、授業の目標をどの程度達成しているか検証することにした。

3 実践事例と考察

小学校第4学年社会科「住みよいくらしをつくる～水はどこから～」は、身近な水道水が水源から家庭へ届くまでの経路と、その安全・安定供給のための取組（浄水場やダム、水資源確保）を学ぶ単元である。子どもたちが主体的に節水や水の大切さを認識し、組織的・計画的な活動に気づくことを目指している。

本時では、自分たちにできる「水の大切さを知る活動」や「節水」について発表し、話し合い活動を行った。各班とも、熱心な話し合いが行われ、発表や聞く態度も良好であった。特に、子どもたちの発表からは、「家に帰ったら、今日学んだことを家族へ伝えようと思う」、「どのようなことでも適切な水の量で、できるようにしたい」、「汚れた水をあまり流さないようにする」、「石鹸などの使う量を必要な量にする」などの具体的な意見が見られ、本時の授業内容が目標達成に十分な内容であったこと、すなわち、「質の高い授業」であったことが示唆された。

単元のまとめとしては、学習で学んだことを整理してまとめるだけでなく、自分が大切だと思ったことを伝えたり呼びかけたりできることが重要である。それ

らの活動を十分に行うことで、今後の学習への意欲を維持したり高めたりできると考えられる。

4 おわりに

社会科は、問題解決的な学習である。まず、問題を最初に設定し、教師が誘導する場合もあるが、子どもたちが最初に感じた疑問から始めた方が『自分たちで考えた問題だ』と身近に感じることができる。具体性がない事柄には、子どもたちは興味を持たない。それゆえ、最初に、学校中の蛇口を数えたり、校内の高架水槽を見せたり、水道メーターの蓋を開けてみたりして、「ああでもない、こうでもない」と、子どもたちに具体的な行動を起こさせて、興味を引き出していくことが大切である。

中間の段階では、水道局や浄水場に足を運んだり、子どもたち自身で資料を調べるように促したりすることが重要である。3年生の「総合学習」でパソコンに触れるが、もっと以前から家庭で経験している子どもも多い。そこで、4年生ではインターネットを使ってどんどん調べ学習をするとよいと考えられる。各学校にはパソコンルームの他に、各教室にPCが1台ずつある。しかし、検索機能を使っても、なかなか狙った資料が探せず時間がかかる場合がある。そこで、『ホームページ紹介カード』を作り、関連サイトをリストアップし、子どもたちに配ることも1つの方策である。最後の時間で、調べて分かったことを発表してもらい、教師が司会をして話し合いを進めていく方法も有効であろう。

今後は、今後は、ICT教育と重ね合わせた小学校社会科の授業展開が期待される。それらの学習は、中学校社会における学習方法の土台となつて、「質の高い授業」の授業展開が期待される。

キーワード：小学校社会科、質の高い授業、ICT

表1 指導計画

時	学習内容・活動	評価規準			評価規準【評価方法】
		知	思	態	
1	・CODパックテストを通して、生活排水が環境に与える影響を考える。	◎			・CODパックテストから、生活排水が水に影響を及ぼすことを理解している。 【ノート・発表】
2 本 時	・きれいな水を守るために自分たちにできることを考える。		◎	◎	・きれいな水を守り続けるために私たちにできることを考えて、発表することができている。 【ノート・発表】

探究型調理実習の実践

—海外フィールドワーク事前学習として—

日下 典子
(開智望中等教育学校 教諭)

はじめに

本研究は、探究活動に着目した調理実習の実践報告である。

現在の一般的な調理実習では、教員が年間3回～4回の調理実習(河村, 2016)の献立を決定するが、本実践では、「料理から世界を知る」をテーマに、生徒が主体となって献立を考案した。生徒は既習の栄養に関する知識を活用しながら、条件に合った献立を作成し、その特徴や工夫についてプレゼンテーションを行った。その後、学年全体による投票を実施し、最も多く票を獲得した献立を学年全員で調理した。生徒たちは、献立を採用してもらうために栄養価計算やプレゼンテーションに主体的に取り組み、探究心や主体性を発揮した。また、料理ジャンルを次年度の海外フィールドワーク(以下、FW)訪問先であるシンガポール・マレーシアの料理に限定したことで、現地の食文化への理解を深めるとともに、事前学習としての役割も果たした。

1 問題と目的

近年、学校現場における調理実習の実施状況は学校によって異なり、調理施設習を実施していない学校も存在する。また、実施している学校においても、献立や活動内容は、教員が決定することが一般的であり、生徒が主体的に献立作成に関わる機会が少ない。しかし、調理実習は調理技術の習得だけではなく、生徒が将来の食生活を主体的に営むための実践的な知識や技術を身に付ける機会でもある。例えば、食品を選択する際に栄養バランスを考え、不足する栄養素を補う力は、生涯にわたる健康的な食生活の基盤となる。そこで、本研究では、生徒が既習の栄養に関する学習を活用しながら主体的に献立を考案する探究型調理実習を実施した。献立作成やプレゼンテ

ーションを通して、内発的動機づけを高めるとともに、将来の食生活に応用可能な知識・技能の習得と、主体的に学習へ取り組む態度の育成を目的とした。

2 方法

- (1) 実施期間 202X年4月～202X年10月
- (2) 調査時期 直後調査 202X年10月、フォローアップ調査翌年5月
- (3) 研究対象 関東地方の中等教育学校10年生(高校1年生相当)3クラス、合計60名に本実践を行った。そのうち、すべての授業に参加した43名を分析対象とした。なお、研究対象校と、研究対象生徒には本発表承諾を得た。
- (4) 事前授業

本実践では、各クラスを3～4人のグループに編成し、「事前調査」、「プレゼンテーション」、「調理実習」、「振り返り」を一連の探究活動として実施した。また、総括課題として、全員にレポートの提出を求めた。実習のテーマは「料理から世界を知る」とした。対象となる10年生は翌年度にシンガポール・マレーシアへの海外FWを予定していたため、既習の食物分野の学習と事前学習を関連付け、生徒自身が現地の気候や食文化を調査し、調理実習の献立を考案した。献立作成の条件は、①シンガポール・マレーシアの料理を取り入れた3品以上を組み合わせること。②高校生の1日に摂取する栄養素(表1)のおおよそ3分の1を満たしていること。③1時間以内で調理可能であること。④学校の調理設備で実施できること。⑤日本で入手可能な食材を使用すること。⑥一人当たり1000円以内の予算であることとした。各グループは既習の栄養価計算を活用して献立を作成(表2)し、栄養価や調理時間、材料費などをスライドにまとめて2分間のプレゼンテーションを行った。その後、学年全体による投票を実施し、最も多くの票を獲得した1

表1 日本人の食事摂取基準（厚生労働省「日本人の食事摂取基準2025年版」より作成）

15～17歳	推定エネルギー必要量 (kcal/日)		エネルギー産生栄養バランス 目標量（%エネルギー）			たんぱく質 推奨量（g/日）	
	普通		たんぱく質	脂質	炭水化物	男性	女性
	男性	女性	男女共通				
	2,850	2,300	13～20	20～30	50～65	65	55

15～17歳	ビタミンC 推奨量 (mg/日)	カルシウム 推奨量（mg/日）		鉄 推奨量（mg/日）		食塩相当量 推奨量（g/日）	
	男女共通	男性	女性	男性	女性	男性	女性
	100	800	650	9	11	7.5未満	6.5未満

表2 各班がプレゼンテーションを行った献立

1班	ラクサ,サテー,マンゴーポメロサゴ
2班	チキンライス,ラクサスープ,マンゴーサゴ
3班	ナシゴレン,サテ,カヤトースト
4班	ラクサ,チキンサラダ,ボーボーチャチャ
5班	チキンライス,シーザーサラダ,カヤトースト
6班	海南鶏飯,カレーミー,モーモーチャーチャー
7班	チキンライス,レタスと紫玉ねぎとトマトのサラダ,マンゴーサゴ
8班	ナシゴレン,カンコンブラチャン,オンデ・オンデ
9班	海南鶏飯,シーザーサラダ,カヤトースト
10班	ミーナゴン,生春巻きのサラダ,揚げチョコバナナ
11班	Hokkien mee, warm lettuce salad, egg tart
12班	チキンライス,シンガポールラクサ風スープ,マンゴーサゴ
13班	ナシゴレン,サテ,アジアンスラダ,マンゴープリン,紅茶
14班	チキンライス,ラクサ,カヤトースト
15班	海南鶏飯,サテー,バナナラッシー

図1 ラクサ



図2 サテー



図3 ポメロサゴ



班の献立ラクサ（図1）、サテー（図2）、ポメロサゴ（図3）を採用した。調理実習当日は、1班の生徒たちが調理のポイントや手順を説明した。

（5）調査方法

調理実習直後に、生徒を対象として記述式の振り返りシートを実施し、学習内容やグループ活動を通して感じたこと、学んだことについて自由記述で回答を求めた。また、調理実習から約半年後の202X年5月、海外FW直前にアンケート調査を実施した。調査では、①事前授業を含めた調理実習は理解できたか。②調理実習は楽しかったか。③調理実習で習ったことを今後に活かしたいか。活かせるか。④今回の調理実習は、教師が献立を決定する調理実習より意欲的に取り組めたのか、の4項目について5件法で回答を求めた。得られた結果を基に、生徒の学習意欲、理解度、および実生活への活用意識について分析した。

3 結果

（1）量的結果

表3 探究型調理実習を終えたアンケート結果

今回の調理実習（事前指導も含む）は理解できましたか。	4.7
今回の調理実習は楽しかったですか。	4.8
今回の調理実習で習ったことを、今後に活かしたいですか。活かせるそうですか。	4.6
今回の調理実習は、通常の（教師が献立を決定する）調理実習より意欲的に取り組めると感じますか。	4.6

アンケート結果は、表3の通りであり、それぞれの平均点は4.7、4.8、4.6、4.6であり、いずれの項目も高い評価を得た。特に、「楽しかったですか。」の項目が最も高く、生徒が意欲的かつ前向きに活動に参加していたことがうかがえた。

（2）質的結果

海外FW直前のアンケートでは、現地の食文化への関心や実践的な学習に関する肯定的な回答が見られた。これらのことから、本実践が学習意欲の向上につながったことが示唆された。

4 考察

グループごとに、FW先の料理を調査し、献立作成やプレゼンテーションを行ったことで、また、調理実習後の振り返りシートでは、全ての生徒がグループメンバーの良い働きや貢献を具体的に挙げていた。これらのことから、生徒たちは活動を客観的に振り返り、自身の成長や相互理解を深めることができたと考えられる。以上のことから、本実践は、調理技能の習得に加え、探究心やコミュニケーション能力を育成し、生徒同士の相互理解と自己成長を促進する教育的意義を有していることが示唆された。

5 まとめ・今後の課題

生徒たちの内発的動機づけを意識した探究型調理実習を行うことで、生徒たちは楽しみながら積極的に事前学習に取り組み、自ら学ぼうとする姿勢を高めることができた。また、その学びは、調理技能の習得にとどまらず、日常生活に応用可能な実践的な力の育成につながった。

主な参考文献

河村美穂（2016）．家庭科の調理実習で学ぶ大切なこと 日本家政学会誌.67（5）297～304

援助要請に着目した授業の実践と尺度の活用

—尺度を活用したワークシートの開発—

石垣ちはる

(沖縄県立八重山農林高等学校 教諭 教科農業)

要旨

本研究は、農業高校生を対象に、予防的な援助要請の支援を行うことを目指し、取り組みの改善の根拠とするため、児童青年版援助要請認知尺度・援助要請スキル尺度(本田・新川, 2023)を活用する。

先行研究では、課題解決のために上手に援助を求められる者を育むと同時に、援助要請を受け取る環境の整備を目的として行われた。結果として援助要請スキル尺度には有意差がなかったこと、実践上の気づきとして、生徒が自発的に援助要請スキル尺度項目を引用し感想欄に記述していたことがあった。このことから、本研究では、援助要請スキル尺度を取り入れたワークシートを使用し対話活動を行うことで、予防的な援助要請の支援を目指す。

1. 問題と目的

農業高校に入学する生徒の中には、不本意入学や学習に苦手意識を持つ理由から、学びに向かうことが難しい者も少なくない。一方、教科農業は身近な実物を活用して理解を促しわかる楽しさを伝えられること、教材を通して生命について取り扱うことから、生徒の生き方と学習を結びつけることで、心の成長を促す魅力があると考えられる。

教科「農業」のほとんどの科目において、プロジェクト学習が学習内容に位置付けられている。これを実施していく中で、課題解決のために協働的な学びが増える性質があると感じ、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業実践として取り組んできた。実践上の気づきとして、対話活動中に話をしづらそうな生徒の姿があった。また、自立支援の実務経験や学校教育に携わる中で、課題解決に向けて困っても人に相談しない者への対応の難しさを痛感した。

2. 方法

(1) 対象

- ・沖縄県B高校

・1～3年生 15名(農業クラブ役員)を対象に、欠席した4名を除き分析を行なった。

(2) 支援内容

・B高校にて20XX+1年4月より現在まで(継続中)1回1時間を実施した。

(3) 調査方法

・農業クラブ活動の一環で農業の課題を取り上げ、解決に向けて対話する機会があった。この際に、援助要請スキル尺度を取り入れたワークシートを使用し対話活動を行うことで、予防的な援助要請の支援を目指した。

・対話活動の実施前後に児童青年版援助要請認知尺度・援助要請スキル尺度(本田・新川, 2023)の回答をしてもらった。

・生徒への説明として、先行研究と同じく、全ての意見を受け入れ従うのではなく、最終的には自分で決定することを説明した上で、まず自分の意見を記述してから共有させ、より良くまとめる協働学習を行なった。さらに、他の意見を否定として捉えるのではなく、違う視点からの貴重な意見として捉え、自分では思いつかない意見を取り入れられることが対話活動の醍醐味だと説明した。

・援助要請スキルに焦点を当てた対話活動用ワークシートの開発として、尺度を取り入れたワークシートの作成に取り掛かった。対話活動のテーマを意識できるようにテーマを記載し、目標を「課題解決のための具体的な取り組みについて、自分の意見をまとめることができる。」として記載した。守ってほしいこととして「他人の意見を否定しない」「必ずリアクションをとる」など対話活動の抵抗感を少なくするために対話活動のルールを記載した。援助要請スキル尺度から、今回の対話活動にそぐわないと考えられた2, 4, 12の項目を除いたチェック欄を設け、対話活動で意識したい項目へチェックさせた。まず、自分の意見を持つために、課題の実態・課題(問題点)・課題解決のための具体的な取り組みについての自分の意見を一人で記入する欄を設けた。次に、班になり班員の意見を記入する欄へ記入させながら意見交換をさせた。その後、課題解決のための具体的な

取り組みについて、自分と対話相手の意見を取り入れてよりよくまとめる欄を設けた。この時に他者の意見を無理に取り入れることはせず、自分の意見と他者の意見を比較して、自分の意見を記入できればいい。と説明した。この後、実際に実行できた援助要請スキル尺度項目にチェックをつけさせ、対話活動を振り返らせた。

また、援助要請を促進させる働きかけとして、「自分では思いつかないような意見、違う視点からの意見が得られたら書いてください」の設問欄を設け、自分の意見がより良くなることについての実感促す工夫とした。

3. 結果

(1) 量的結果

援助要請スキル尺度の項目を引用した対話前の欄と対話後の欄でチェックされた数を比較した。チェック数が同じだった人数は7名、チェック数が多くなった人数は2名、チェック数が少なくなった人数は2名であった。なお、チェック数が同じだった生徒については、対話前と対話後で同じ項目にチェックされていた。

「自分では思いつかないような意見、違う視点からの意見が得られたら書いてください」の設問欄の生徒の記述として、～という意見が自分ではでてこなかった／～だということが発見できた。など、9名のワークシートで記述があった。

(2) 質的結果

□「Excel で今すぐはじめる心理統計 第2版 講談社」を読み進めながら清水裕士先生のHPへアクセスし、統計ソフトHADを活用して統計処理を行なった。分散分析の結果、援助要請スキル尺度に有意差があった。

援助要請スキルに対して、実施前後のタイミングを独立変数とする1要因分散分析を行った結果、主効果が有意となった($F(1, 10) = 18.43, p < .43$)。多重比較(Holm法)の結果(表1)、援助要請スキル尺度の実施後条件($M = 3.79, SD = 0.176$)は、実施前条件($M = 3.43, SD = 0.354$)での援助要請スキルよりも有意に高かった。

援助要請認知尺度のポジティブ評価、ネガティブ評価も同様に測定したが有意な差は見られなかった。

4. 考察

生徒の様子としては、ワークシートに対話活動のルールを記載したことにより賞賛の拍手を行うなど全班で意見を受け取りやすい環境整備に向けて対話活動の工夫が行えていた。

人が助けを求めないのは、(略)「肯定的な結果が得られることを十分認識していないため」という部分が大きい可能性を示唆している(水野, 2023)。このことから、援助要請を促進させる働きかけとして、援助要請体験を通して自分の意見が受け入れられたこと、他者の意見を聞いて自分の考えをよりよくできたことを経験させることで、目標達成に向けて困った際には援助要請を行う選択肢があることを学ばせることとした。

援助要請スキル尺度について有意差が出たことについては、対話活動のために自分の意見を持たせるワークシートの構成や援助要請スキル尺度の項目を意識させた対話活動の取り組みが要因と考ええる。

今回の測定では援助要請認知尺度に有意差はなかった。「自分では思いつかないような意見、違う視点からの意見が得られたら書いてください」の設問欄を設けたが、対話相手の言葉を抜き出して書くのみになり、対話のメリットを感じさせるには更に工夫が必要と感じた。

5. まとめ・今後の課題

本研究について学校職員と議論する機会があり、スキル尺度の項目を引用することで回答の誘導にならないかについて指摘があった。今回、尺度項目から除いた項目があったため、尺度の項目を対話活動に合うように変更し、結果は尺度で見取る取り組みをしてみたい。

参考文献

- 本田真大 2018 中学生の援助要請行動と学校適応に関する研究 風間書房
本田真大・新川広樹 2023 児童青年版援助要請認知尺度、援助要請スキル尺度の開発 教育心理学研究第71巻 第3号 173-189.
水野治久 2023 援助要請と被援助志向性の心理学金子書房

表1 多重比較の結果

		主効果 p 値		.002 **					
水準の組	差	標準 誤差	95% 下限	95% 上限	t 値	df	p 値	名義 水準	
事前スキル - 事後スキル	- 0.364	0.085	-0.552	-0.175	-4.292	10	.002	.050	

教科教育実践と予防的生徒指導

－対人関係スキル教育を中学校英語科へ取り込む試み－

○大塚絵理（大阪教育大学 連合教職大学院） 水野治久（大阪教育大学 総合教育系）

要旨

本研究は、SEL-8S を英語の授業に取り入れ、特に「聞く力」への援助がどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。効果を測定するために、介入の前後で質問紙調査を実施し、効果を測定した。本研究介入の結果では、規範意識・規範行動得点と自尊感情得点が介入前と後では有意に上昇した。この結果から英語科教育への SEL-8S プログラム導入によって獲得した社会性と情動の能力は対人関係能力の向上に寄与する可能性があることが示唆された。なお、本稿は英語授業研究学会関西支部第 332 回例会(2026 年 7 月)において発表した内容に、統計学的検討を加えたものである。

1. 問題と目的

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（文部科学省，2025）では、毎年対人関係に悩む中学生の様子が表れている。このような状況を背景として「社会性と情動の学習プログラム(SEL-8S)」(小泉・山田，2011)の開発と実践が全国に広がりつつある。本研究では、SEL-8S を外国語科の授業に取り入れその教育的効果を検討する。外国語科は、コミュニケーションを図る資質・能力の育成を目標としており（文部科学省，2017）対人関係スキルの育成に適している。この点をふまえて、特に「聞く力」の支援が学習者にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

西日本地域の中学校 2 年生 28 名

(2) 授業内容

英語の授業(全 3 時間)では第 1 時間目に教科書 NEW CROWN2(三省堂，2024)から「無人島に持っていくなら」をテーマに「生徒同士の言語

活動」を行った。第 2 時間目に SEL-8S の学習単元を用いて「聞き方」の授業を行った。ALT と授業者の会話場面のビデオを見せ、モデリング学習を行った。毎時、授業者が生徒の英語運用および聞き方について評価を行い、第 3 時間目では、学んだ聞き方を活かして再度同じテーマで生徒同士のやりとりを評価するパフォーマンス課題を実施した。

表1 授業実施内容(全3回)

時	学習内容 ◆ねらい ○言語活動等
第1時	Take Action! Talk4 無人島に行くなら何を持っていくか 練習 ◆無人島に行くなら何を持っていかを話す ○表現の導入 ○自分の意見を決めて伝える
第2時	SEL-8Sから「聞くと聴く」 ◆非言語コミュニケーションを活用する ○授業者のロールモデルを見て、練習する ○自分の意見を決めて、伝える
第3時	Take Action! Talk4 無人島に行くなら何を持って行くか チェック ◆前時をふまえて、話す ○表現の復習 ○前時の聞き方をふまえて、教師の前でやりとりを見せる

(3) 測定尺度と倫理的配慮

SEL-8S 生徒用測定尺度から①SEL8 つの能力②規範意識・規範行動③自尊感情の 3 つを用いた。事前に保護者へ文面での説明，承諾を受けたのち生徒へも同様の説明を行い同意と回答を実施した。2025 年 2 月 11 日に大阪教育大学大学院連合教育実践研究科の倫理委員会の承認を得ている。

3. 結果

(1) 量的結果

プログラムの実施前後で質問紙による調査を行い、欠損値がないデータを対象に分析を行った。SEL-8S 生徒用測定尺度から、SEL8 つの能力得点，規範意識・規範行動得点，自尊感情得点別に，対応のある t 検定によって事前事後の得点を比較した。

その結果，規範意識・規範行動得点の「対人間での望ましい行動」($t(25)=-2.316, p<.05, d=0.225$)と「対人間で遵守すべき行動」($t(25)=-2.236, p<.05, d=0.203$)，自尊感情得点

表2 実践における各変数の介入前と介入後得点

	介入前		介入後		t値	自由度(df)
	平均値	SD	平均値	SD		
I 対人間での望ましい行動	16.269	2.308	16.846	2.810	-2.316 *	25
II 対人間で遵守すべき行動	15.692	2.650	16.192	2.281	-2.236 *	25
III 個人として遵守すべき行動	16.120	2.128	16.520	2.238	-1.477	24
I 自己への気づき	10.346	1.495	10.500	1.726	-0.471	25
II 他者への気づき	10.269	1.823	10.115	1.883	0.625	25
III 自己のコントロール	8.593	2.406	9.148	1.975	-1.991	26
IV 対人関係	9.519	2.119	9.519	2.190	0.000	26
V 責任ある意思決定	9.000	2.434	9.259	2.330	-1.568	26
VI 生活上の問題防止スキル	10.444	1.423	10.222	2.225	0.711	26
VII 人生の重大事態への能力	8.852	2.507	8.704	2.539	0.700	26
VIII 積極的な奉仕活動	10.407	1.907	10.593	1.824	-0.841	26
自尊感情	31.384	4.725	32.615	5.139	-3.192 *	25

* $p < 0.05$

($t(25) = -3.192$, $p < .05$, $d = 0.250$) の3つにおいて事前の得点より事後の得点が有意に高いことが示された。それ以外の項目については、有意な結果は得られなかった。

4. 考察

英語授業に SEL 教育取り入れた結果、自尊感情および規範意識・規範行動に変化が見られた。聞き方スキルの指導場面においては、林田・西山(2017)を参考に「行動目標の明確な提示」「モデリング学習」「賞賛」という一連の援助を行ったことが、これらの変化に寄与した可能性があると考えられる。また、山田ら(2013)が示すように、情動知能が自尊感情を介して規範行動に影響を与えるという知見が、本実践の結果の一部からも支持されたといえる。

総合的な学習の時間を中心に実践される SEL-8S プログラムを教科教育に取り入れたことにより、このような効果が確認された点は、今後の心理教育の教科への拡充において示唆を与えるものと考えている。

一方で、第一に本実践は全3回の短期間であったこと第二に調査対象数が限定されるという2点において、結果の一般化には慎重である必要がある。

5. まとめ・今後の課題

今後の実践では、二次効果としての SEL-8S への効果とともに、一次効果である外国語を使用する不安感との関連性について検討する。外国語教室不安尺度(Horwitz et al, 1986 ; Yashima et al, 2009)が社会情動性の学習を通

して向上した場合、学校不適応の要因である対人不安に寄与する可能性があると考えている。

主要引用文献

- 林田篤伸・西山久子 2017 中学生へのクラスワイドな積極的行動支援(PBIS)の成果に関する研究～一次的援助サービスとしての規範行動の向上に向けて～, 福岡教育大学紀要, **66**, 教職科編, 125-133
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. 1986 Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, **70**, 125-132
- 小泉令三・米山祥平 2020 中学生用社会性と情動の学習8つの能力尺度II (SEL-8JHS 尺度II)の作成 九州地区国立大学教育系・文型研究論文集, **6**(1, 2), 1019
- 小泉令三・山田洋平 2011 SEL8-Sの進め方 中学校編, ミネルヴァ書房
- 山田洋平・小泉令三・箱田 裕司・小松 佐穂子 2013 情動知能と自尊感情が規範行動に及ぼす影響—小中学生を対象とした検討—日本心理学会大会第77回発表論文集, 859
- Yashima, T・Noels, K.・Shizuka, T・Takeuchi, O・Yamane, S・Yoshizawa, K. 2009 The Interplay of Classroom Anxiety, Intrinsic Motivation, and Gender in the Japanese EFL Context, *Journal of Foreign Language Education and Research*, **17**, 41-64

日本語版児童生徒用学業バーンアウト・エンゲージメント尺度の開発—予備的検討—

○大西将史 廣澤愛子
(福井大学教育学部)

要旨

本研究は、児童生徒の学業バーンアウト・エンゲージメントを測定する尺度 (SBI 及び EDA) の日本語版の開発を行うことを目的とした。1491 名の児童生徒 (小学校 4 年生から高校生) 及びその保護者から調査協力を得て日本語版 SBI と EDA の信頼性・妥当性の検討を行った。両尺度とも 1 次元の尺度としては実用可能な信頼性・妥当性を示すことが明らかになった。しかし、日本語版 SBI については原版の 3 因子構造はみられず、1 因子構造の尺度として扱ったため、原版と同様の因子の妥当性を備えた尺度の開発が今後の課題である。

1. 問題と目的

バーンアウト (BurnOut:BO) とは、仕事における慢性的な情緒的・対人的ストレス因子に対する長期的な反応であり、枯渇、冷笑、及び不適切感 (無力感) の 3 つの次元によって定義される (Maslach et al., 2001)。日本においては、主に成人の就労場面での BO (workplace burnout, job burnout, occupational burnout) について扱うことがほとんどであるが、欧米や中国・韓国等では児童生徒や大学生の学業や学校場面における BO (study burnout や school burnout) についても研究が行われている。

児童生徒や大学生においては、成人の就労場面に相当するのが学業である。彼らは一日の多くの時間を学校で過ごし、学業に最もと言ってよいほど注力する。また、子どもの時代の生活の中で最も成果を求められるのが学業である。そのため、学業、特に受験は子どもにとって大きなストレスとなることがあり、それが学業 BO につながることもある。学業 BO が、抑うつなどのメンタルヘルスの問題や、学業への興味の減退、学習時間の減少、登校回避傾向、不登校といった学業に関連する問題につながるということが明らかにされている

(Salmera-Aro et al., 2009; Madigan & Curran, 2021)。児童生徒及び大学生の BO、特に学業 BO について実証的に検討することは、彼らの心理的問題の理解と対応に加え、Well-being や学習の質を高めることに寄与するため重要である。

一方で、学校教育の文脈においては、主体的で対話的で深い学びの実現が掲げられ、学習者が自ら主体的に学習に取り組む態度が重視されている。これについて教育心理学の文脈では「学びのエンゲージメント」という概念が注目されている。

「学生のエンゲージメントは行動的、情緒的、および認知的要素を包括する多次元的な構造」として広く定義され、その核心は学習に対する「主体的な関与 (コミットメント) や心理的投資 (インベストメント)」にある (Fredricks et al., 2004)。学業エンゲージメントについての研究は、学習動機づけ研究の文脈で発展してきた

Fredricks らの研究と、職業心理学研究の文脈で発展してきた Shaufeli et al. (2002) や Salmera-Aro et al. (2009) の研究の 2 つに分類される。本研究で着目するのは、後者の文脈で発展してきた研究における概念であり、上述した学業バーンアウトの対局に位置する別概念として両者をセットで分析する点が特徴である。

欧米や中国、韓国等の東アジア地域では、子どもの学業 BO や学業エンゲージメントについての研究は早期から開始され、多くのデータの蓄積があるのに対して、日本においては概念の紹介すらほとんどされず、測定尺度の開発やそれを用いた実証的研究は立ち遅れている。

そこで本研究では、世界的に使用され知見が積み重ねられている学業 BO・エンゲージメントを測定できる尺度の日本語版を開発し、その信頼性・妥当性を検討することを目的とした。

学業 BO・エンゲージメントの測定尺度は、Salmera-Aro, K. による School Burnout Inventory (SBI) と Schoolwork Engagement Inventory (Energy Dedication, and Absorption: EDA) を用いた。なお、SBI は、school (学校) という文言がタイトルに含まれているが、項目中では schoolwork (学校の勉強) という文言が用いられており、学校全体というよりも学校等における学習に対する BO を測定している内容であるため、study burnout (学業バーンアウト) を測定する尺度と位置づけて用いた。

2. 方法

(1) 調査協力者

株式会社クロス・マーケティングの調査モニターに登録している成人のうち、小学校4年生～高校生を育てている日本全国の保護者1800名とその子どもから協力を得た。回答に不備のあった者を除いた1491名分のデータを分析対象とした。その内1047名については、約2か月後の調査にも回答を得た。

(2) 調査内容

保護者には子どもの学年・性別等のデモグラフィック変数への回答を求めた。子どもからは以下の心理尺度について回答を求めた。SBI

(Salmera-Aro et al., 2009, 9項目, 6件法), EDA (Salmera-Aro & Upadaya, 2014, 9項目, 6件法)に加えて、妥当性検証用尺度として生活満足度尺度 (SLSS: 恒吉, 2010, 4件法), バールソン児童用抑うつ性尺度短縮版 (DSRS-C: 並川ら, 2011, 3件法), 学業自己効力感尺度 (松沼, 2004, 5件法, 算数用を学習全般に改変), 不登校傾向尺度 (五十嵐, 2015, 4件法, 全般的な登校意欲の低下下位尺度のみ使用) を用いた。これらの尺度は、先行研究から、SBI が生活満足度及び学業自己効力感とは負の相関 (EDA は正の相関), 抑うつ傾向及び不登校傾向とは正の相関 (EDA は負の相関) を示すことが予想される。また、SBI と EDA は低い負の相関を示すことが予想される。なお、SBI 及び EDA については、原著者の許可を得て日本語版を作成し、翻訳一逆翻訳一原著者確認作業を行い、約2か月間隔で2回の回答を得た。

(3) 手続き

上記調査会社の作成した Web 調査フォームにて調査を行った。調査フォーム先頭ページにおいて研究の目的、分析方法、個人情報保護の方法、研究協力の任意性について提示して協力者に説明し、同意の得られた者のみが調査に回答した。本調査の内容、手続き、調査協力に同意を取る方法について、著者の所属する大学の倫理審査委員会において審査を受け承認を得ている (倫審 第159号)。

3. 結果と考察

(1) 日本語版 SBI の因子構造

原版と同様に Exhaustion (疲弊), Cynicism (冷笑主義), Inadequacy (不全感) の3因子構造から構成されるかを検討するため、上記3因子モデルを想定した確認的因子分析を行った。その結果、適合度が低く (CFI = .835, RMSEA = .182, SRMR = .129), Cynicism (冷笑主義) と Inadequacy (不全感) を構成する因子間の相関が.93と非常に高かった。そのため、原版の3因子構造は本研究のデータにおいては再現されないと判断し、3つの因子をまとめた総得点を用いることとした。

(2) 信頼性の検討

日本版 SBI 及び EDA について α 係数を算出したところ、ともに80を超える十分な値を示し、内的整合性は十分であった (Table 1)。再検査信頼性係数は、SBI は.62, EDA は.69であり、満足できる値であった。これらから、内的整合性という面と時間的安定性という面での信頼性を備えていることが明らかになった。

(3) 妥当性の検討

日本語版 SBI 及び EDA の妥当性を検証するために、先行研究から関連が予想される抑うつ傾向、生活満足度、学業自己効力感、不登校傾向との相関を確認した。その結果、先行研究から予想される相関パターンと同様の相関パターンを示した (Table 1)。また、SBI と EDA は弱い負の相関がみられた。これらの結果から、尺度の構成概念妥当性が確認された。

4. まとめと今後の課題

日本語版 SBI 及び EDA は一定の信頼性及び妥当性を備えていることが明らかになり、単次元の学業バーンアウト・エンゲージメントを測定する尺度として実用可能性が示唆された。しかし、日本語版 SBI の因子構造については原版の3因子構造が再現されなかったため再度検討する必要がある、今後の課題である。

Table 1 各尺度の記述統計量と相関

	学業バーンアウト	学業エンゲージメント	抑うつ傾向	生活満足度	学業自己効力感	α 係数	M	SD
学業バーンアウト	—					.88	25.6	7.5
学業エンゲージメント	-.31 ***	—				.93	32.0	14.1
抑うつ傾向	.39 ***	-.40 ***	—			.78	5.5	3.2
生活満足度	-.42 ***	.39 *	-.63 ***	—		.78	19.2	3.4
学業自己効力感	-.45 ***	.53 ***	-.39 ***	.44 ***	—	.96	25.2	7.8
不登校傾向	.48 **	-.46	.48 **	-.46 *	-.30	.86	16.8	4.7

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

朝の短学活における SGE の実践とその効果

—児童間の信頼関係の構築に着目して—

○立野沙和 山田洋平
(福岡教育大学大学院 教育学研究科)

要旨

本研究では、小学5年生を対象にSGEを実施し、SGEが児童間の信頼関係の構築に対して、どのような効果を及ぼしているのかについて検討した。朝の会の後の10分間（短学活）にて全4回のSGEを実施した。4回のエクササイズは、推理的要素や協力場面を増やししながら、回を重ねるごとに難易度が高くなるよう内容を修正した。

「所属感・信頼感」と「他者重視」において、それぞれ群（高・低）×時期（事前・事後）の2要因分散分析を行った結果、いずれも実践効果に関わる交互作用が有意（有意傾向を含む）となった。下位検定の結果、どちらも低群において得点の上昇がみられた。一方で、高群の児童においては、大きな変化は認められず、一定の得点を維持する結果となった。以上を踏まえ、今後の実践や研究の課題についての考察をした。

1. 問題と目的

近年の教育現場では、児童生徒の多様化に伴い、いじめや不登校といった問題が複雑化している。こうした問題に対して生徒指導提要（文部科学省、2022）では、教員と児童との信頼関係を前提とした生徒指導の充実が不可欠であると述べられており、これらの問題を予防・解決するためのアプローチのひとつとして、構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter：以下SGEとする）がある。

SGEは、グループ体験を通して自己理解を深め、心理的成長を目指す実践であり、日本では、1970年代より「構成的グループ・エンカウンター」の名称で普及した。

「構成的」とはリーダーが、実施するエクササイズ、時間、参加人数、その他約束事を決めて行う、ということの意味する。よって、リーダーの指示によって行うエクササイズを通し

て、集団でエンカウンター（心と心のふれあい）を体験することを「構成的グループ・エンカウンター」という（國分、2018）。

学校現場におけるSGEは、リーダーである“教師”の指示によって行うエクササイズを通して、学級集団で心と心のふれあいを体験する活動である（國分、2018）。SGEには複数の目的があるが、その中に「信頼体験」が位置付けられている。

本研究では、小学5年生を対象に全4回のSGEを実施し、SGEが児童間の信頼関係の構築に効果があるのかを検討することを目的とした。

2. 方法

（1）対象

・公立小学校1校の小学5年生 30名

（2）実施期間および実施内容

・実施期間 202X年11月～202X年12月

・実施内容 朝の会の後の10分間（短学活）にて全4回のSGEを実施した。活動の流れは、①エクササイズの説明とねらいの提示、②エクササイズの実施、③全体での振り返りであった。4回の活動は、全て「先生ばかりが住んでいるマンション」（坂野、2016）のエクササイズをもとに作成しており、推理的要素や協力場面を増やししながら回を重ねるごとに難易度が高くなるよう内容を修正した。また全ての活動は、信頼体験と他者受容をねらいとしているが、回ごとに特に重視する視点「話す」「聞く」を変えて、活動の冒頭で児童に提示した（表1）。

表1 SGEのタイトル・目的とエクササイズにおいて特に重視する点

実施月	SGEのタイトル・目的	特に重視する点
第1回 11月3週	「先生ばかりが住んでいるマンション」 信頼体験・他者受容	特になし
第2回 11月4週	「ショッピングセンターでお買い物」 信頼体験・他者受容	「しっかり話す」とはどういうことかを考えながら活動する
第3回 12月2週	「なくなったボールを探せ！」 信頼体験・他者受容	「しっかり聞く」とはどういうことかを考えながら活動する
第4回 12月3週	「落とし物のスマホを探せ！」 信頼体験・他者受容	「信頼する」とはどういうことかを考えながら活動する

(3) 調査方法

2つの尺度を用いた記名式質問紙調査（自由記述を含む）をSGE実施前後の11月下旬と12月下旬に実施し、取り組みの効果を検証した。

表2 実施前後の所属感・信頼感と他者重視の記述統計および分散分析の結果

		事前		事後		群の主効果	時期の主効果	交互作用
		M	SD	M	SD			
所属感・信頼感	高	4.92	0.14	4.88	0.23	47.31 **	3.36 †	4.94 *
	低	3.89	0.52	4.22	0.66	低<高	前<後	低：前<後 前・後：低<高
他者重視	高	4.79	0.24	4.68	0.52	24.66 **	0.61	3.43 †
	低	3.71	0.68	3.98	0.72	低<高		低：前<後 前・後：低<高

※ M：平均値，SD：標準偏差，高：高位群，低：低位群

** $p<.01$ ，* $p<.05$ ，† $p<.10$

1) 共同体感覚尺度

本研究では、信頼感についての効果を検討するため、高坂（2014）の小学生版共同体感覚尺度を用いた。「次の文章のように思うことやすることが、あなたにはどのくらいありますか」という教示のもと5件法で回答を求めるものである。「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容」の3因子構造のうち、所属感・信頼感、全5項目（5件法）を使用した。

2) 学級生活志向性尺度

本エクササイズのもう一つのねらいである他者受容についての効果を検討するため、四辻・水野（2020）の学級生活志向性尺度を用いた。「他者」「先生重視」「自分重視」「楽しさ重視」「親友重視」の5因子構造のうち、他者重視、全8項目（5件法）を使用した。

3. 結果

分析を行う際には、HAD（清水，2016）を使用し「所属感・信頼感」と「他者重視」について、それぞれ群（高・低）×時期（事前・事後）の2要因分散分析を行った。その結果、いずれも実践効果に関わる交互作用が有意（有意傾向を含む）であった。下位検定の結果、低位群の「所属感・信頼感」「他者重視」の得点が有意に上昇した

（表2）。一方で、高位群の児童においては、大きな変化は認められず、一定の得点を維持する結果となった。

4. 考察

1) 低位群への効果

低位群の児童へ、一定の効果がみられた。この結果については、①各活動が異なるエクササイズではなく、児童の信頼関係の構築を意識した活動になるように意図的に重視する視点「しっかり聞く」「しっかり話す」を提示したこと、②“信頼”をテーマとした活動のコツを毎回学級全体で振り返り、得られた課題を次の活動で再度挑戦できる機会を設けたこと、③全4回とも同一の形

式でのエクササイズを繰り返したことで、児童がグループ内で発言する心理的ハードルが下がったこと、の3点が影響したと考えられる。

2) 高位群の得点維持

高位群の児童に関しては、一定の得点を維持する結果となった。これは、調査対象となった学級が良好な学級経営のもと、安定した人間関係が形成されており、児童間の信頼関係や学級への所属感がもともと高い水準にあったことが影響している可能性が考えられる。

5. まとめ・今後の課題

以上のことから、全4回にわたり同一の形式で実施したSGEは、低位群において得点の上昇が示された。また活動後「どんな時に学級の一員だと思いますか」という自由記述では「エクササイズで、協力しているとき。」という回答が得られた。このことから児童は、SGEによって信頼関係が深まることを認識している様子がみられた。

一方で、グループによっては、活動中に「嘘の情報を持っている人がいる」という児童からの指摘もあった。

今後の課題として、①グループの雰囲気差によって効果が異なる可能性がある点、②グループの人数によって効果が異なる可能性がある、の二点が挙げられる。そのため、どのグループになっても、誰もが効果を実感することのできるSGEの実践方法を検討していく必要がある。

参考文献

- ・國分康孝（2018）『構成的グループ・エンカウターの理論と方法 半世紀にわたる探究の成果と継承』図書文化社
- ・高坂康雅 2014 小学生版共同体感覚尺度の作成心理学研究, 84(6), 596-604.
- ・四辻伸吾・水野治久 2020 学級生活志向性尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討 学級経営心理学研究, 9(0), 39-51.

気になる子供に対する臨床動作法の実践～心とからだの変容について～

三好敏之
(尚絅学院大学)

【問題と目的】

本研究の対象であるA氏は医学的診断がないものの、多動性・衝動性・注意散漫・書字の困難などの不適応行動を示している。日常生活や通常学級での学習・対人関係に影響が生じている。行動観察では、慢性的な身体緊張がある。また、重心不安定といった身体感覚の未熟さが背景にあると考えられた。本研究は、臨床動作法によるからだへの働きかけを通して自己変容感・自己統制感を育む。身体感覚の安定が行動の変容に与える影響を明らかにすることを目的とする。

【方法】(1)対象:放課後デイサービスを利用している通常学級に在籍しているA(小学校低学年男子)。勉強面の課題について、書字の際に文字が大きくなりがちで枠の中に適切な大きさで書けない、書いたときに手に力が入り、線がガタガタになり文字がいびつになる。また、文字の書き順や文字自体をよく間違えるといったことが勉強面での課題である。文字だけに限らず、数字を書く際にも文字の大きさやバランスが前述のようになる。さらに、図画工作の際、ハサミを使って線に沿って紙を切る作業では切る時に手先に力が入り、線を引いた部分をきれいに切ることができず、紙がいびつな形になり、力を入れすぎて紙が破けそうになる場面が観察された(2)動作の見立て:椅子に座っている時は右足が浮き左足の外側に体重がかかる姿勢になっていて、左腰は下がり、右の腰は上がるといった骨盤のゆがみも確認できた。からだの左側に重心が偏っており、重心感覚が十分に定着していない様子がうかがえた。背中が猫背になり、肩が内巻きになっていることも確認できた。初期の動作法で仰臥位の状態で見立てを行った際、右足首が外側に向き、左側の腰が下がっていることが確認できた。右足の太ももに張りが見られたため、足先と足首の弛めに時間をかけることで足先から全体のバランスを整えていく。仰臥位では、抗重力姿勢から解放された状態でからだの左右差や緊張の偏りがより明確となり、日常姿勢で補われていたゆがみが混在化していることが分かった。仰臥位は見

立てのための重要な観察条件として示されており、動作を行う上での基本姿勢となり得る(3)支援方法:研究期間はX年7月からX年12月のまでの期間に12回行った。計12回と分けて「行動」と「動作法」の両面からⅡ期に分けて観察した。(4)倫理的配慮:発表においては、施設長や保護者等への説明と同意を得て発表の承認していただいている。

【結果】Ⅰ期では足首弛めを中心に動作法を導入した。A氏がからだを預ける体験を通して安心感と自己変容感を得ることを目指した。初回は緊張や不安から多動的・衝動的行動が頻発した。力加減の調整や太ももの緊張への働きかけにより、回を重ねるごとに落ち着きが生じた。足首弛め後には呼吸が深まり、からだの力が抜けるなどの変化が確認された。行動面では、自主的に動作へ取り組む姿勢がみられた。行動面では席を立つ行動の減少や課題への持続的な集中が見られた。Ⅱ期では情緒不安定さが前景化し、泣いて来所するなどストレス反応が強く表れた。足先・足首・骨盤への働きかけを通して落ち着きを取り戻した。姿勢保持や踏みしめ動作の安定が促進された。あぐら坐位での重心調整により姿勢が安定、自己統制感が高まった。結果、書字や計算の正答率向上、書字速度の安定、誤答の自己訂正などの学習面の改善もみられた。

【考察】A氏は環境刺激に過敏である。それによって、衝動的な行動が生じている。結果、学習や制作活動に影響を受けていた。足首・足先・骨盤への働きかけに基づく動作法は、緊張—弛緩の体験を通し身体感覚が安定した。落ち着きや集中の獲得に寄与した。また、情緒不安定な場面でも動作法がからだ・意識の立て直しとして機能した。

姿勢保持や誤答の自己訂正など主体的な調整行動の増加がみられた。これらにより、動作法は身体感覚を基盤とした自己コントロールの形成に有効である可能性が示唆された。触れる関わりが肯定的なコミュニケーションとして安心感が芽生えた。動作法が関係性支援として機能することも確認された。

特別支援学校高等部生徒の父親への教育相談に関する調査報告

○李 受眞
(順天堂大学)

橋本 創一
(東京学芸大学)

要旨

本研究は、特別支援学校高等部における父親への支援の実態を明らかにすることを目的に、全国の教員を対象に調査を行った。その結果、父親支援では、進路や学校生活等の情報提供に加え、子ども理解の促進、育児参加、家族との共通理解を重視した多面的支援が行われていた。

1. 問題と目的

文部科学省・厚生労働省（2018）の「トライアングル」プロジェクトでは、障害のある子どもへの支援において、行政分野を超えた切れ目ない連携や、学校・福祉機関・保護者を含めた情報共有の必要性を示している。特別支援学校において、保護者支援は欠かさず、特に、父親が母親と話し合い、子どもの特性を理解していることが、母親の前向きな育児感情と関連する（小島・田中、2007）ことが示されている。石田ら（2020）は父親が子どもを理解しようとしながらも、労働状況などにより日常的な理解や療育スキル獲得が難しい可能性を示しており、障害児の父親が仕事とケアの調整を行いながら父親役割を担っていることが明らかになっている（Schippers et al., 2020）。そのため、父親への教育相談において、異なる支援体制が求められると予想される。しかし、教育現場における相談の実態について調査を行なって研究は見当たらない。

そこで本研究では、特別支援学校高等部の教員を対象に父親からの相談の経験、その内容および対応、父親支援を行っていく上で重要だと考えることについて実態調査を実施した。

2. 方法

（1）対象

全国の特別支援学校高等部（N = 953 校）を対象に、父親への支援に関する実態調査を実施した。

（2）調査方法

調査依頼文および質問紙を郵送し、回答は Google Forms を用いた無記名回答とした。依頼文には、調査への協力は任意であること、得られたデータは統計的に処理し、校名ならびに特定の児童生徒・教職員が識別される情報は公表しないこ

と、分析終了後に調査資料は責任をもって廃棄することを明記した。

（3）調査項目

調査項目は、①フェイスシート、②父親への支援に関する項目で構成した。フェイスシートでは、教職経験年数、特別支援学校での教職経験年数、担当する障害部門（知的障害・肢体不自由・病弱）について回答を求めた。父親への支援に関する項目では、父親への支援経験の有無について選択式で回答を求めた。また、父親からの相談内容については、「児童生徒の支援・介護」「児童生徒とのコミュニケーションやしつけ」「妻（児童生徒の母）への精神的援助」「父親自身のストレス」「さまざまな情報」の5領域を設定し、自由記述で回答を求めた。その際に例として、排泄、入浴、食事、睡眠誘導、性的行動や生理への対応、体調管理、話しかけ・働きかけ、社会的マナー、妻の育児不安や体調への気遣い、父親自身の役割負担感、仕事・経済面、子ども理解、医療・福祉・進路・学校生活に関する情報などを含めた。さらに、父親からの相談内容への対応、および父親支援において重要視していることについて、自由記述で回答を求めた。

（4）分析方法

選択式項目については単純集計を行い、回答割合を算出した。自由記述項目については、KJ 法を用いてカテゴリー化し、カテゴリーごとに単純集計を行った。なお、1名の回答者が複数の内容を記述している場合は、内容ごとに分けて複数のラベルとして扱った。

3. 結果

424名の教員から回答を得た（回収率 44.49%）。回答者の教職経験年数は、15.06年（SD = 12.98年）、特別支援学校教職経験年数は、12.02年（SD = 9.37年）であった。担当する障害部門では、知的障害が307名（72.41%）、肢体不自由が78名（18.40%）、病弱が24名（5.66%）であった。

父親への支援の経験「あり」が167名（39.39%）、「なし」が252名（59.43%）、「その他」が5名（1.18%）であった。

父親からの相談内容における記述は次の通りであった。「児童生徒の支援・介護について (N=167)」では、排泄 (28 件, 16.77%), 入浴 (27 件, 16.17%), マスターベーションや生理の処理など (27 件, 16.17%), 食事 (26 件, 15.57%) などの順であった。「児童生徒とのコミュニケーションやしつけについて (N=167)」では、社会的マナー (68 件, 40.72%), 話かけ・働きかけ (57 件, 34.13%), 善悪を教える (38 件, 22.75%) などの順であった。「妻への精神的援助 (N=167)」では、妻の育児不安および妻の体調への気遣いが其々33 件 (19.76%), 妻との夫婦関係が 18 件 (10.78%) などであった。「父親自身のストレス (N=167)」では、子ども理解について (77 件, 46.11%), 自身の仕事や経済的なこと (48 件, 28.74%), 子育ての精神的負担 (36 件, 21.56%), 役割の負担感 (35 件, 20.96%) などの順であった。「さまざまな情報について (N=167)」では、進路 (110 件, 65.87%), 学校生活について (82 件, 49.10%), 福祉関係 (69 件, 41.32%), 医療関係 (47 件, 28.14%) の順であった。

父親の相談内容への対応について分類した結果、「支援方針の説明・提案」が 35 件 (21.0%) と最も多く、次いで「面談」27 件 (16.2%), 「関係機関連携」24 件 (14.4%), 「支援・ケース会議・校内連携」21 件 (12.6%), 「傾聴」19 件 (11.4%) であった。また、「情報提供」16 件 (9.6%), 「協働的問題解決」10 件 (6.0%) もみられ、父親と情報を共有しながら、具体的な課題解決に向けて関わっていることがうかがえた。

父親支援において重要視していることについて分類した結果、「父親の役割・育児参加促進」が 111 件 (26.2%) と最も多かった。次いで、「傾聴・思いの聞き取り」92 件 (21.7%), 「子どもに対する理解を促す」80 件 (18.9%), 「情報共有・説明・情報提供」64 件 (15.1%), 「母親・家族との連携／共通理解」62 件 (14.6%), 「支援協力」61 件 (14.4%) であった。さらに、「共感的理解」46 件 (10.8%), 「家庭状況・ニーズ把握」43 件 (10.1%), 「心理的負担・不安軽減」40 件 (9.4%), 「相談しやすい関係・信頼関係づくり」37 件 (8.7%), 「父親の立場・プライド尊重」35 件 (8.3%) もみられた。これらは、父親の心理面や立場に配慮しながら関係形成を行うことが重視されていることを示している。

4. 考察

本研究では、父親への支援経験がある教員は約 4 割であり、父親からの相談は進路、学校生活、福祉・医療に関する情報、子ども理解、家庭内での関わり方など多岐にわたることが明らかとなった。父親支援においては、父親の育児参加を促すこと、父親の思いを聞き取ること、子どもへの理解を促すこと、母親や家族との共通理解を図ることが重視されていた。

先行研究 (小島・田中, 2007 ; 加藤ら, 2022) から、教員が父親の子ども理解や育児参加を促すことを重視していた点は、母親を含む家族全体への支援という観点からも重要であると考えられる。さらに、障害のある子どもをもつ父親は、仕事や家庭生活との調整を行いながら父親役割を担っていることが指摘されている (Schippers et al., 2020)。本研究においても、父親自身の仕事・経済面、子ども理解、心理的負担に関する相談がみられたことから、父親への支援では、情報提供だけでなく、父親の立場や心理的側面に配慮した関係形成が求められると考えられる。加えて、本研究で、教員が面談、関係機関連携、校内での支援・ケース会議、情報共有を通して対応していたことは、父親を家庭支援の一員として位置づけ、学校内外の支援資源とつなげながら支援している実態を示すものといえる。

5. 今後の課題

特別支援学校高等部における父親支援は、単なる情報提供ではなく、父親を家庭支援の一員として位置づけ、心理的側面や家庭状況に配慮しながら行われていることが示された。一方で、父親への支援経験がない教員も約 6 割を占めており、父親が学校と関わる機会や相談につながる機会が必ずしも十分ではない可能性が考えられる。今後の課題として、まず父親が学校に相談しやすくなるための具体的な関係形成の方法や支援体制を検討する必要がある。次に、父親への支援が、父親自身の子ども理解や育児参加、母親の心理的負担の軽減、家庭内での支援の安定にどのようにつながるのかを明らかにする必要がある。最後に本研究は教員を対象とした調査であるため、今後は父親本人や母親、家族全体の視点を含めた検討が求められる。これにより、特別支援学校における家族支援の中で、父親支援をどのように位置づけ、実践していくべきかをより具体的に示すことができると考えられる。

留学生の母語以外の言語習得に至る過程

—TEM による検討—

別府結起
(東京福祉大学大学院心理学研究科)

要旨

本研究は、留学生の母語以外の言語習得に至る過程について検討することであった。既に母語以外の言語を習得している留学経験のある1名に2026年5月半構造化インタビューを実施し、KJ法及びTEM (Trajectory Equifinality Model) により分析した。その結果、調査協力者の母語以外の言語習得過程は、1. 親や教員の導きと社会的制約、2. ピンチからの思考の転換、3. 自ら学びたい気持ちを持って自習、4. 自ら成し遂げたことの共有（自己有用感）、5. 自己実現に向けた施策と行動であった。

1. 問題と目的

近年、日本の高等教育機関では外国人留学生数が増加の一途を辿っている。(独)日本学生支援機構が実施している「外国人留学生在籍状況調査」によれば、2024年5月1日現在、外国人留学生は336,708人であった。外国人留学生が円滑な日本での学生生活を送るため、日本語の習得は必須である。しかし、日本語運用能力が伴わず、日本での留学生活に支障が生じる事案が散見される。留学生が日本語を上達させる或いは習得することは喫緊の課題である。そこで、既に母語以外の言語を習得している調査協力者の母語以外の言語習得に至る過程を非可逆的時間の流れに添い複線径路・等至性モデル(TEM)を用いて検討することを目的とする。

2. 方法

調査方法は、留学経験があり母語以外の言語を習得しているAさん(24歳・中国人男性)に2026年5月、30分ずつ3回の半構造化インタビューを実施する。Q1 母語以外での教育はどのようなになったか、Q2 母語以外での教育(初等・中等・高等)経験の影響、Q3 各言語の習得はどのようなになったか、Q4 どのように各言語を使用し、維持しているか Q5 第二言語の習得は、第三言語の習得にどのような影響を与えたか、インタビューメモを作成し、録音された面接を逐語化し、意味内容に従いKJ法(川喜田, 2023)の手順を用いてラベ

ルを抽出したのち、TEMを用いて分析し、図解化する。半構造化インタビューの進捗に合わせ、その都度、調査協力者と分析内容について確認する。

3. 結果

調査協力者Aさんより54個の回答が得られた。母語以外の言語習得に至る過程として、1. 親や教員の導きと社会的制約(Social Direction :SD)、2. ピンチからの思考の転換(BFP)、3. 自ら学びたい気持ちを持って自習(Synthesized Personal Orientation :SP0)、4. 自ら成し遂げたことの共有(自己有用感)、5. 自己実現に向けた思索と行動が示された。

表1 TEMの用語ならびに本研究における意味

概念	本研究における意味
等至点 : EFP (Equifinality Point)	日本の大学に入学
両極化した等至点 : P-EFP Polarized Equifinality Point)	日本の大学に入学しない
分岐点 : BFP (Bifurcation Point)	小学校の入学 高校の転校
統合された個人的志向性 : SP0 (Synthesized Personal Orientation)	日本語の勉強を独学で始める 日本で大学院進学か帰国するか
必須通過点 : OPP (Obligatory Passage Point)	母国での大学進学を諦める 日本語を教える仕事に就く
社会的方向づけ : SD (Social Direction)	親の教育方針 教師がアメリカ留学を推薦 母国の入試システム 親からの帰国要請

4. 考察

親の教育方針により英語で教育を行う小・中一貫校に入学したことが母語以外の言語習得の過程に現れた。6歳児には学校の選択肢はなく、自らの置かれた環境に適応した結果である。国立の英語で授業を行う高校に入学したが、その高校は性に合わず1ヶ月で退学、インターナショナルスクー

ルに転校した。そこで高校教師にその高校と交換留学をしているアメリカの高校への交換留学を推薦されアメリカの高校に進学、卒業した。そのため中国の普通高等学校招生全国统一考試の受験ができず、母国での大学進学が不可能となった。これは、社会的制約(SD)であるが、大学進学を志していたAさんは、ピンチを自身の興味・関心により「日本語を習得し、日本の大学に進学する」ことへ思考の切り替えをし、またそのピンチが母語以外の言語習得への原動力(SPO)として働いた。日本語の勉強を独学で、勉強開始後半年で JLPT N2 を取得するまでに至り、高校卒業後日本語講師として1年間仕事をした(OPP)。この自己有用感により教育に興味を持ち、自己実現に向けた思索と行動が母語以外の言語の習得を可能にした過程であった。

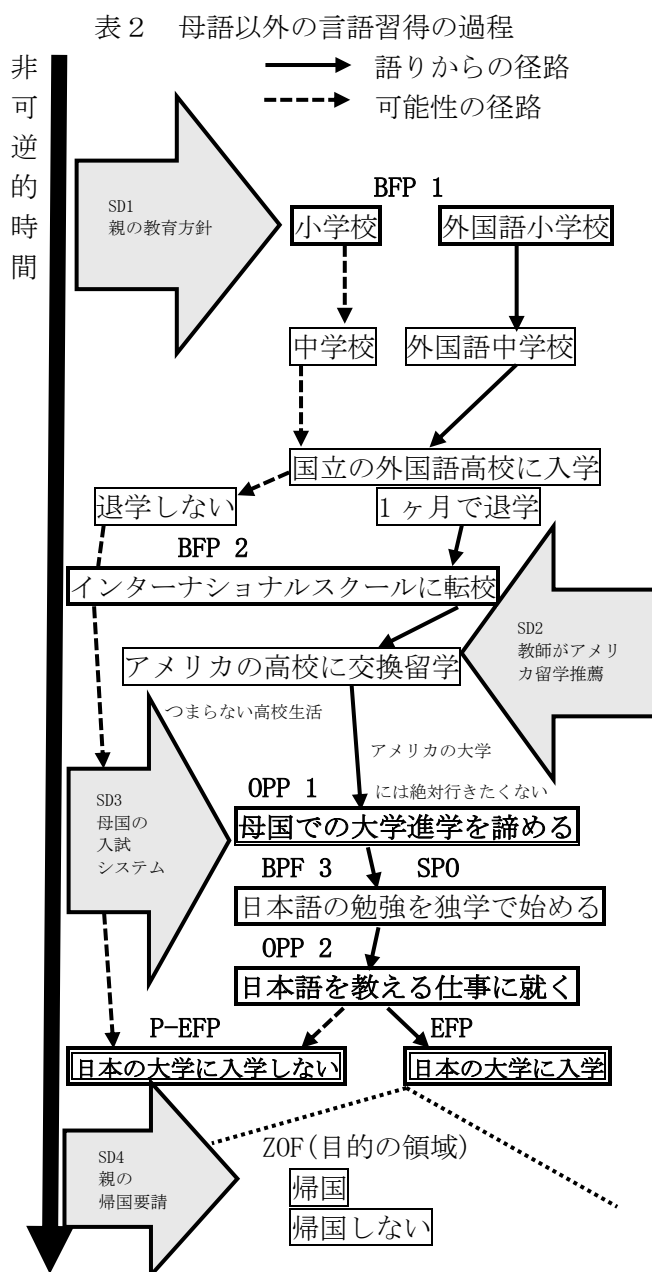
5. まとめ・今後の課題

本研究では、調査協力者1名の母語以外の言語習得に至る過程を半構造化インタビューにより KJ 法及び TEM で分析し、言語習得過程には、自身の努力だけではなく社会的方向づけが関連していることが示された。しかし、母語以外の言語を習得する過程は個々により大きく異なる。これから調査協力者を増やすことで、その個々の異なる言語習得過程の大綱、すなわち母語以外の言語習得過程に現れる要因やその関連性を明らかにすることが課題である。

また、本研究では半構造化インタビューを計3回実施したが、2回目には1回目の内容を逐語化し、KJ 法により意味内容に従いラベル付けした内容を調査協力者に提示し、trans-view とした。3回目には TEM 図式を提示し、内容に齟齬がないか、調査者が調査協力者と共に確認作業を行なった。この調査者が調査協力者の意図する内容を汲み取って理解、言語化、図解化できているかを共有することができたことは、この研究に意義をもたらしている。TEM による図解化は、本研究の明らかにしようとした目的に適合していた。しかしながら、KJ 法でラベル付けした内容は TEM 図に反映しきれていない。母語以外の言語を習得したあとの将来の展望についての不安感や、留学している学校の環境についての苦言などを盛り込むことは、本研究の目的とは外れていたため、除外した。しかし、その除外された内容から、母語以外の言語を習得した先に起こりうることとして、どのように研究に反映させていけるか、ZOP (目的の領域) を詳細に記載するなど、今後の課題としたい。

参考文献

- 川喜田二郎(2023). 発想法. 改版6版 中央公論新社.
- サトウタツヤ(2009). TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして—. 誠信書房.
- 独立行政法人日本学生支援機構 2023年(令和5年度)外国人留学生在籍状況調査結果
https://www.mext.go.jp/content/20250430-mxt_kotokoku02-000027891_1.pdf (2026年5月23日閲覧)
- 安田裕子・サトウタツヤ(2012). TEM でわかる人生径路—質的研究の新展開. 誠信書房.



社会科における論争問題学習にアサーションを取り入れた授業実践が生徒の安心感と人間関係に及ぼす影響—異質拒否，被異質視不安および適応感の視点から—

○鈴木聖矢¹ 石津憲一郎²

(¹富山市立奥田中学校 ²富山大学)

要旨

本研究は，社会科における論争問題学習にアサーション（AT）の考え方を取り入れることが，生徒の安心感や人間関係にどのような影響を及ぼすのかを検討することを目的とした。高校1年生を対象に，移民問題および原子力発電問題を題材とした論争問題学習を実施し，縦断的質問紙調査と自由記述の分析を行った。質問紙では，異質拒否傾向，被異質視不安傾向，学級における居心地の良さ，教師の社会情動コンピテンスを測定し，線形混合モデルを用いて分析した。その結果，ATを用いた論争問題学習実施後には，異質拒否傾向および被異質視不安傾向が有意に低下し，学級における居心地の良さと教師の社会情動コンピテンスが有意に向上した。また，自由記述では，態度面や自己主張に関する肯定的な記述の増加が確認された。一方で，他者理解の難しさを示す記述も多く見られたが，それは意見の違いを抱えながら思考を深める学習過程の表れであると考えられた。以上より，ATを用いた論争問題学習は，生徒が安心して意見を表明し，他者を尊重しながら対話できる学習環境の形成に寄与する可能性が示唆された。

1. 問題と目的

近年，グローバル化や価値観の多様化により，他者と協働しながら課題を解決する力の重要性が高まっている。学校教育においても，協働的な学習が求められており，その基盤として学級内の安心感や良好な人間関係が重要であると指摘されている。こうした対人関係能力を育成する方法として，アサーショントレーニング（AT）が注目されているが，学校現場では単発的な実践にとどまり，日常的な授業実践と十分に結びついていないという課題がある。また，社会科の論争問題学習では，多様な価値観を踏まえて議論する力が求められる

一方，安心して意見を表明できる心理的基盤が必要である。そこで本研究では，高校1年生を対象に，社会科の論争問題学習にATの考え方を取り入れ，それが生徒の安心感や人間関係に及ぼす影響について検討した。

2. 方法

（1）対象

中部地方の公立高等学校A高校の1学年5学級に在籍する生徒計200名（1学級40名）であった。そのうち，本研究に大きく関わる2時間の授業を欠席した。11名を除いた189名（男子87名、女子99名、わからない3名）を分析対象とした。対象者には事前に研究の趣旨を説明し，調査協力に同意した生徒を分析対象とした。

2）調査内容

アンケート調査および自由記述調査を実施した。アンケート調査では，青年期の友人関係における被異質視不安・異質拒否傾向尺度（高坂，2010），青年用適応感尺度の「居心地の良さの感覚」（大久保，2005），子ども評定版教師の社会情動コンピテンス尺度（山田・石津，2025）を用いた。また，論争問題学習後に自由記述を求め，授業における学習経験や他者との関わりに関する認識を収集した。なお，全ての調査は回答が任意であること，成績評価には影響しないことを説明した上で実施した。

（3）分析方法

アンケート調査の結果については，時期（T1：通常授業前，T2：通常の論争問題学習後，T3：ATを用いた論争問題学習後）を固定効果，協力者をランダム効果とした線形混合モデルを用いて分析した。また，自由記述については，人間関係に関する内容を「態度」「自己主張の達成」「自己主張の

難しさ」「他者理解の達成」「他者理解の難しさ」の観点から分類し、質的に分析した。

3. 結果

ATを用いた論争問題学習が生徒の安心感や人間関係に与える影響を検討するため、質問紙調査および自由記述の分析を行った。質問紙調査の結果、ATを用いた論争問題学習後（T3）には、異質拒否傾向および被異質視不安傾向が有意に低下し、学級における居心地の良さと教師の社会情動コンピテンスは有意に向上した。一方、ATを導入していない論争問題学習後（T2）では、多くの指標に有意な変化はみられなかった。また、自由記述の分析では、ATを導入した授業後に「自分の意見を伝えることができた」「相手の意見を尊重して聞くことができた」など、態度面や自己主張の達成に関する肯定的な記述が増加した。一方で、「相手の考えを理解することは難しかった」「意見の違いに戸惑った」といった他者理解の難しさに関する記述も多くみられた。このことから、ATを用いた論争問題学習は、生徒の自己表現を促進する一方で、価値観の異なる他者と向き合う難しさも同時に意識させていたことが示された。

4. 考察

これらの結果から、ATを用いた論争問題学習は、生徒が他者との違いを過度に恐れず、自分の意見を表明できる心理的な安心感の形成に寄与した可能性が示された。ATでは、自分も相手も大切に自己表現を重視しており、その考え方を共有した上で論争問題学習を行うことで、生徒は異なる意見をもつ他者との対話に参加しやすくなったと考えられる。また、学級における居心地の良さの向上は、ATが個人の変容だけでなく、学級全体の人間関係や学習環境にも影響を与えた可能性を示している。論争問題学習では意見の対立や葛藤が生じやすいが、ATの考え方を取り入れることで、「違っていてもよい」「否定されない」という安心感が生まれ、対話を継続しやすい環境が形成されたと考えられる。さらに、自由記述では他者理解の難しさが多く語られていた。しかし、これは学習がうまくいかなかったことを意味するものではない。むしろ、社会的争点に対して多様な価値観や立場が存在することを認識し、葛藤を抱えながらも自分なりの考えを形成しようとしていた過程の表れであると考えられる。社会科で求められる多面的・多角的な考察という観点からみても、このような葛藤は学びの深まりにつながる重要な経験であったと捉えられる。加えて、本研究では

教師の社会情動コンピテンスの向上も確認された。ATを取り入れた授業では、教師自身も生徒の発言や感情の背景に目を向けながら授業を進めることが求められる。そのため、ATは生徒だけでなく教師の関わり方にも影響を与え、安心感のある学習環境づくりを支えていた可能性がある。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、社会科における論争問題学習にATを取り入れることで、異質拒否傾向や被異質視不安傾向の低下、学級における居心地の良さの向上など、生徒の安心感や人間関係に肯定的な変化がみられる可能性が示された。また、自由記述の分析からは、他者理解の難しさを感じながらも、自分の意見を表現しようとする姿が確認された。これらの結果は、ATを取り入れた論争問題学習が、違いを前提としながら対話を続けられる学習環境の形成に寄与する可能性を示している。一方で、本研究は単一学級を対象とした実践研究であり、統制群を設定していない。また、ATを導入していない授業と導入した授業で扱った論争問題の題材が異なっているため、結果の解釈には慎重さが求められる。さらに、本研究は質問紙による自己報告データを中心としているため、生徒の実際の発言や行動との関連については十分に検討できていない。今後は、同一題材を用いた比較や複数学級での実践を行うとともに、授業中の発言や行動観察などの質的データも活用しながら、ATを用いた論争問題学習の効果をより多面的に検証していく必要がある。また、安心感の高まりが、多面的・多角的な思考や議論の深まりにどのようにつながるのかについても検討していくことが課題である。

【主要引用文献】

- (1) 平木典子 (2009). アサーション・トレーニング—さわやかな自己表現のために— 日本・精神技術研究所
- (2) 河村茂雄 (2016). 担任教員が学級集団づくりに困難を抱える要因の検討—自己調整の視点から—学級経営心理学研究, 5, 1-8.
- (3) 高坂康雅 (2010). 青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向—青年期における変化と友人関係満足度との関連— 教育心理学研究, 58, 338-347

非言語性知能検査を活用したアセスメントの試み

ー CLD 児のチームアセスメント ー

島田直子¹ 鈴木ゆみ² 栗原友佳³

¹ (秀明大学) ² (関西学院千里国際キャンパス) ³ (市立札幌大通高等学校)

問題と目的

近年、多様な文化や言語の影響を受けて育つ子ども(Culturally and Linguistically Diverse Children : 以下 CLD 児とする)が増えている。CLD 児の学校生活での躓きは、それが異文化への適応の課題であっても、適切に理解されないと、何らかの器質的な障害が背景にあると誤解されることがある。また、障害の影響による困難が言語習得の課題と見なされることで、ニーズが見過ごされる可能性もある(清水ら, 2009)。CLD 児の困難に認知特性が影響している可能性を丁寧に見立てる必要がある。

CLD 児のアセスメントにおいて、子どもの認知特性を理解するための検査実施が必要な場合、文化や言語の違いから日本版検査を通常と同様に実施することが難しく、CLD 児の認知特性の評価を含む心理教育的アセスメント方法について検討が必要である。

本発表では、この問題の解決の一助となることを目指し、米国の CLD 児のアセスメントに広く使用される Universal Nonverbal Intelligence Test-Second Edition : UNIT 2 (2017)を用いる。これまでに、研究の一環として日本国内で試験的に実施した UNIT 2 を用いた研究事例を参考に、架空事例を用いて UNIT 2 の日本での利用方法について検討する。

UNIT 2 の対象年齢は 5-21 歳で、実施時間は 45 ~60 分である。検査指示はジェスチャーで行われ、6つの下位検査から構成される。Memory(記憶)、Reasoning(推理)、Quantity(数量)の能力を推定し全検査 IQ の算出が可能である。日本版 WISC-V との相関(n=19)は 0.72 である(島田・片瀬・遠藤, 2024)。

方法

調査手続き

研究調査手続きについては、筆頭発表者所属機関の承認を得た。検査購入時に日本における研究を目的とした検査の使用について米国出版社より許可を得た。

結果と考察

架空事例 1 :

日本語初期指導教室に通う男子中学生。他の生徒と比べて日本語の習得に遅れがあった。教室では自分のやり方にこだわる様子が観察された。UNIT 2 では記憶と視覚情報を使って考える力に苦手が見られた。日本語指導教員の行動観察から、多言語対応プリントや絵から日本語の意味を理解する学習教材では学びにくく、母語と日本語を対応させた学習方法が有効なことが示唆された。

架空事例 2 :

日本人両親の家庭で育った帰国生。女子中学生。帰国後半年が経過するが、日本語での学習に苦戦しており、学校では発達の遅れが疑われた。一方で、相談担当の SC には社会面や認知面での遅れがあるとの印象はなかった。UNIT 2 の得点は、全般的に平均より高かった。本人との聞き取りから異文化環境での不安が学業に影響していることが考えられたため、心理面のケアを優先した。

架空事例 3 :

来日後、数年が経過している女子中学生。授業態度は真面目であったが、学習内容の定着に課題があった。卒業後の進路検討のため、WISC-V を実施した。全般的に得点が低かったが、文化や言語の問題で得点が低下しているのかが不明であったため UNIT 2 を実施した。UNIT 2 の得点は WISC-V と同水準であった。DLA の結果と統合し、母語の方が日本語より安定していたため、母語の伸長に注力し、学習内容の調整を図ることとした。

UNIT 2 の日本国内での利用については研究段階にあるが、既存のアセスメント方法や質的情報を統合して活用できる可能性が示唆された。

本研究は JSPS 科研費 JP25870100、JP17K0466、JP24K06577 の助成を受けたものです。

高校に求められるキャリア発達支援の変容 —2012・2026年のニーズ比較—

○三苦 由美子

西山 久子

(福岡県公立高校／福岡教育大学大学院)(福岡教育大学)

要約

2012年・2026年の調査から高校のキャリア支援のニーズを分析した。画一的な指導ではなく、個別最適化された深い自己洞察や心理的支援が必要とされ、高校は情報提供者から、生徒の納得感を支える「伴走者」への役割転換が求められている。

1. 問題と目的

安定的雇用モデルが終焉を迎え、キャリアの自律性が強く求められる現代において、従来の「右肩上がりの社会」への適応を前提とした画一的な指導は、有効性を急速に喪失しつつある（例えば、渡部，2025）。本研究の目的は、キャリア発達支援に関する調査からそのニーズの変化を捉え、高校課程修了までに習得すべきスキルの質的变化を特定し、激変する社会において高校教育に求められる役割を再考することにある。

2. 方法

キャリア発達支援へのニーズに関する14年間の経年変化を捉えるため、文部科学省が実施した2012年調査（対象者：高校卒業生 1169名）の項目を一部踏襲したオンライン調査設計を採用し、全国の18歳から60歳の748名から回答を得た。

具体的な分析手法として、過去に受けた指導の「有用性評価」（質問①：高校生のとき、高校卒業後の進路や自分の将来の生き方を考える上で、役に立った学習や指導はどれですか。それぞれについて、「役に立った」「少しは役に立った」「役に立たなかった」「取り組んでいない（指導がなかった）」の4項目からあてはまるものを選んでください。）と、現在の社会人が抱く「将来に向けた要望」（質問②：あなたは、高校生の時、自分の将来の生き方や進路について考えるために、ホームルーム活動の時間などで、どのようなことを指導してほしいですか。「もっとよく指導してほしい」「指導を受けた記憶はないが、指導してほしい」「指導してほしい」と、あなたが指導してほしいと思う事例をすべて選んでください。）の相関分析を実施した（表1・2）。

さらに、2026年については、年代別のクロス集計を用いることでキャリア教育の充足度とニーズの変容を多角的に検証した。その意義は、14年という時間軸の中で、教育が「施されたか」ではなく「いかに機能したか」を可視化することにある。

3. 結果と考察

これまでにキャリア支援の制度的普及は進んだものの、「満足度」は低下しているという現状が示された。単なるキャリア教育の「普及率」ではなく、支援の質の転換がいかに若年層の早期離職防止やメンタルヘルスの維持、ひいては心理的レジリエンスの構築に寄与するかという、実効性の観点からの論理的提示が求められていると考える。

有用性評価の低下と儀礼的マナー指導の限界

過去に受けた指導が「役に立った」とする評価は顕著に低下している。「個性や適性の理解」の有用性は31.9%（2012年）から12.0%（2026年）へ、「常識・マナー教育」は45.2%から12.4%へと急落した。かつて有効とされた儀礼的な振る舞いの指導は、流動的な労働市場におけるサバイバルスキルとしてはもはや機能していない。

深化する「自己洞察」への渴望と質の追求

ニーズの最大項目は、「個性や適性の理解（33.8%）」である。有用性の評価は、2012年の31.9%と比べ、2026年は12.0%まで低下した。一方、過去の指導を「役に立った」と肯定する層ほど、さらに高度な指導を求める割合が38.9%と高い。高校でキャリア教育に「取り組んでいない」層は20代では16%であり、何らかの指導を受けている。年代が上がるほど「自己分析」を事後的に求め、年代が下がるほど「心理的な悩みへの対処」を高校に求めるという構造的違いがある。これは教育の普及により自己理解の重要性を認識した結果、表層的な適性検査等ではなく、「個別最適化」された深い自己洞察へのニーズが成熟したことを示唆する。情報提供以上に、不安をコントロールするレジリエンスの育成が急務となっている。

役割の転換：出口指導から「納得感ある伴走」へ

調査では、卒業時点で進路が「不明確」であっ

た層が57.0%に達し、大学進学時点でも32.4%が目標を絞り切れていない実態が示された。これは、「進学・就職決定（出口）」をゴールとする指導の限界を証明している。高校は、決定を急がせる「情報提供者」から、生徒が抱える不透明な不安に寄り添い、生涯にわたるキャリア発達の促進を支える「伴走者」へと役割を転換すべきである。高校に求められているのは、単なる制度の拡充ではない。社会の不確実性を前提に、生徒が「納

得解」を導き出せるよう、深い自己洞察と心理的支援を統合した「質の高い伴走」への転換である。

主な参考文献
文部科学省 (2013). キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書.
https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/carerhp/career_jittaityousa/pdf/ver_all.pdf (2026 年 5 月 31 日閲覧)

表 1 高校時代に受けたキャリア発達支援項目の有用性と必要性（％）の2012年・2026年の比較

	2012		2026	
	役に立った	指導してほしかった	役に立った	指導してほしかった
a. 自分の個性や適性（向き・不向き）を考える学習	31.8	38.8	12.0	33.8
b. 社会人・職業人としての常識やマナーについての情報	45.2	39.5	12.4	25.7
c. 進学にかかる費用や奨学金についての情報	37.8	16.3	8.7	13.0
d. 社会全体のグローバル化（国際化）の動向についての学習	17.4	11.5	5.4	10.3
e. 就職後の離職・失業など、将来起こり得る人生上の諸リスクへの対応についての学習	15.9	25.7	7.4	20.5
f. 転職希望者や再就職希望者などへの就職支援の仕組みについての学習	8.7	16.5	5.8	10.2
g. 男女が対等な構成員として様々な活動に参画できる（男女共同参画社会）の重要性についての学習	17.9	6.8	7.6	5.6
h. 学ぶことや働くことの意義についての学習	29.3	20.9	8.7	15.4
i. 将来の職業選択や役割などの生き方や人生設計	31.7	24.0	10.4	17.7
k. 上級学校（大学、短期大学、専門学校等）や企業への合格・採用の可能性	33.1	14.5	8.3	18.2
j. 将来の職業選択や役割などの生き方や人生設計	31.7	24.0	11.8	11.9
l. 労働に関する法律や制度の仕組みについての学習	15.9	14.2	8.0	15.1
m. 近年の若者の雇用・就職・就業の動向についての学習	25.4	18.2	7.8	12.2
n. 卒業後の進路（進学や就職）についての相談の方法や内容	55.5	18.3	7.9	26.2

表 2 各キャリア発達支援項目の有用性のレベルごとの、現在感じている必要性（％）(2026年・複数選択可)

	役に立ったし、もっとやってよかった	少しは役に立ったし、もっとやってよかった	役に立たなかったが、やってよかった	取り組んでおらず、やってよかった
a. 自分の個性や適性（向き・不向き）を考える学習	38.9	34.9	26.0	34.9
b. 社会人・職業人としての常識やマナーについての情報	38.9	26.0	12.2	27.4
c. 進学にかかる費用や奨学金についての情報	18.9	16.2	8.4	10.6
d. 社会全体のグローバル化（国際化）の動向についての学習	21.1	11.5	8.4	6.8
e. 就職後の離職・失業など、将来起こり得る人生上の諸リスクへの対応についての学習	15.6	25.5	17.6	19.2
f. 転職希望者や再就職希望者などへの就職支援の仕組みについての学習	15.6	11.5	9.2	7.9
g. 男女が対等な構成員として様々な活動に参画できる（男女共同参画社会）の重要性についての学習	12.2	8.5	4.6	4.1
h. 学ぶことや働くことの意義についての学習	16.7	17.4	14.5	13.7
i. 将来の職業選択や役割などの生き方や人生設計	16.7	14.9	12.2	22.6
k. 上級学校（大学、短期大学、専門学校等）や企業への合格・採用の可能性	14.4	14.9	11.5	25.0
j. 将来の職業選択や役割などの生き方や人生設計	14.4	12.3	8.4	12.3
l. 労働に関する法律や制度の仕組みについての学習	12.2	13.6	13.7	17.8
m. 近年の若者の雇用・就職・就業の動向についての学習	12.2	13.6	9.2	12.3
n. 進路に関する不安や悩みへの対処法	23.3	20.0	34.4	28.4

高校生の社会観と被援助志向性の関連

—日本とインドの国際比較調査—

○田村修一 ニシャート・アニーシャ

(松蔭大学コミュニケーション文化学部 東日本国際大学健康福祉学部)

要旨

本研究の目的は、日本とインドの高校生を対象に、「社会観」(自国の政治・経済・社会・文化的環境に対する認識)と「被援助志向性」の間にどのような関連があるかを検討し、日本の中等教育における心理教育的援助サービスの新たなプログラム開発のヒントを得ることである。日本(391名)とインド(403名)の高校生を対象に質問紙調査を実施した。その結果、「社会観(4因子)」と「被援助志向性(2因子)」の関連について、以下のような結果が示された。(1)「社会観」については、「努力が報われる社会」との認識が、日本の高校生はインドより低かった。(2)「被援助志向性」については、日本の高校生の方がインドより高かった。

(3)「社会観」と「被援助志向性」の関連については、インドの男女は共に「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」との認識が高いほど「援助を受けることに対する抵抗感」が高いことが分かった。

1. 問題と目的

青年期は様々な問題を抱える時期であり、主観的幸福感が低下し、メンタルヘルスを崩しやすい。困難な問題を解決するためには、積極的に他者に援助を求め、自身の問題の解決とメンタルヘルスを改善していく必要がある。現在、「被援助志向性」に関連する環境要因の研究では、学校や職場の組織風土などの関連の研究は多く見られるが、国レベルの政治・経済・社会・文化的環境に対する認識との関連の研究は、ほとんど見当たらない。

そこで本研究では、日本とインドの高校生を対象に「社会観(自国の政治・経済・社会・文化的環境に対する認識)」と「被援助志向性」との間にどのような関連があるかを検討する。そして、今後の日本の中等教育における心理教育的援助サービスの新たなプログラム開発のヒントを見出すことが本研究の目的である。

2. 方法

(1) 調査時期 2024年2月

(2) 調査対象

日本とインドのそれぞれの国において、中程度の経済力の家庭で育ち、中程度の学力を有する生徒が主な構成員である高校を選択し、調査対象校として研究協力を求めた。

・日本の場合：東京都内の公立高校1校を選定した。391名から回答を得たが、記入漏れ回答を除外し、最終的に361名(男性150名、女性200名、性別無回答11名)の回答を分析に使用した。

・インドの場合：ベンガル州にある公立高校5校、私立高校1校を選定した。403名から回答を得たが、記入漏れ回答を除外し、最終的に370名(男性184名、女性185名、性別無回答1名)の回答を分析に使用した。

(3) 研究手続きと倫理的配慮

著者らが所属していた研究機関の研究倫理委員会の承認を得た後、研究協力を依頼する学校の校長と直接面会し、研究の趣旨、個人情報保護、研究成果公表の可能性、研究不参加の権利を文書を提示しながら説明し同意を得た。調査は無記名で実施され、調査用紙には個人情報保護されること、回答を不利益なく拒否できること等を記載し、担当の教師より説明した上で回答を求めた。

(4) 測定具

・「社会観」尺度

自国の政治・経済・社会・文化的環境に対する認識を測定するために、峰尾(2017)が開発し、信頼性と妥当性を備えた「社会観尺度」を使用した。38項目の質問で構成され、5件法で回答を求めた。英語への翻訳は第二著者が行った。

・「被援助志向性」尺度

困ったときに他者に援助を求める意欲や態度の強弱を測定するために、田村・石隈(2001)が開発し、信頼性と妥当性を備えた「被援助志向性尺度」を使用した。11項目で構成されており、5件法で回答を求めた。英語への翻訳は、第二著者が行った。

3. 結果

(1) 「社会観」尺度の因子分析の結果

社会観尺度の全項目を用いて因子分析を行った。複数回にわたり因子分析を行う中で、因子負荷量が極端に低い項目および複数の項目に同程度の因子負荷量を示した計 12 項目を除外し、最終的に 26 項目を用いて因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。その結果、4 つの因子が抽出された。具体的には、ネガティブ因子として「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」、ポジティブ因子として「平和で豊かな社会」「努力が報われる社会」「まじめで娯楽のある社会」の計 4 因子が抽出された。

(2) 「被援助志向性」尺度の因子分析の結果

被援助志向性尺度の全項目を用いて因子分析（最尤法、バリマックス回転）を行った。その結果、「被援助に対する抵抗感の低さ」「援助の欲求と態度」の 2 因子が抽出された。

(3) 高校生の「社会観」の国別・性別比較

社会観について t 検定を行った。国別比較では「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」($t(729)=3.78, p<.001$)、「平和で豊かな社会」($t(729)=8.25, p<.001$)、「まじめで娯楽のある社会」($t(729)=8.37, p<.001$) は日本が有意に高く、「努力が報われる社会」($t(729)=8.20, p<.001$) はインドが有意に高かった。性別比較では、日本の場合は 4 因子について、いずれも男女の有意差はなかった。インドの場合は「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」($t(367)=2.70, p<.01$)、「まじめで娯楽のある社会」($t(367)=2.88, p<.01$) は女性の方が有意に高かった。

(4) 高校生の「被援助志向性」の国別・性別比較

被援助志向性について t 検定を行った。国別比較では、「被援助に対する抵抗感の低さ」($t(729)=6.80, p<.001$)、「援助の欲求と態度」

($t(729)=3.08, p<.01$) は、いずれも日本の方が有意に高かった。性別比較では、日本の場合「被援助の抵抗感の低さ」($t(348)=2.47, p<.05$) は女性の方が有意に高かった。インドの場合、男女の有意差はなかった。

(5) 高校生の「社会観」と「被援助志向性」の関連

社会観（4 因子）と被援助志向性（2 因子）の関連を検討するためにピアソンの積率相関係数を算出した。その結果、日本の場合、男性に「援助の欲求と態度」と「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」($r=.28, p<.001$)、「努力が報われる社会」

($r=.36, p<.001$)、「まじめで娯楽のある社会」

($r=.33, p<.001$) の間に有意な正の相関がみられた。一方、女性に「援助の欲求と態度」と「平和で豊かな社会」($r=.23, p<.001$)、「努力が報われる社会」($r=.24, p<.001$)、「まじめで娯楽のある社会」($r=.26, p<.001$) の間に有意な正の相関がみられた。インドの場合、男性に「被援助に対する抵抗感の低さ」と「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」($r=-.31, p<.001$)、「平和で豊かな社会」

($r=-.23, p<.01$) の間に負の有意な相関がみられ、「援助の欲求と態度」と「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」($r=.20, p<.01$)、「平和で豊かな社会」($r=.27, p<.001$)、「努力が報われる社会」

($r=.28, p<.001$)、「真面目で娯楽のある社会」($r=.28, p<.001$) との間に、有意な正の相関がみられた。一方、女性に「被援助に対する抵抗感の低さ」と「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」

($r=-.22, p<.01$) の間に有意な負の相関がみられた。

($r=-.22, p<.01$) の間に有意な負の相関がみられた。

4. 考察と今後の課題

(1) 「社会観」について：「努力が報われる社会」との認識が、日本の高校生はインドより低く自分の将来に向けての努力に対するモチベーションが低い可能性が示唆された。

(2) 「被援助志向性」について：インドより日本の高校生の方が高かった。これは、近年日本の学校現場で強調し実践されてきた「SOS の出し方教育」の成果の表れかもしれない。

(3) 「社会観」と「被援助志向性」の関連について：インドの男女ともに「将来不安・不正・誹謗中傷の社会」との認識が高いほど、「被援助に対する抵抗感」が高いことが分かった。この点についての考察は、現段階では十分にできなかった。今後、現地でインタビュー調査を行い、質的分析を行う中で明らかにしていきたい。

引用文献

- 峰尾菜生子 2017 大学生における日本社会に対する社会観の特徴—自由記述に基づく社会観尺度の作成と妥当性の検討—
田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて—

※本研究は、科研費（課題番号 23K02349）の助成を受けて実施された。

高校生版社会情動的スキル尺度の 構造と変化検出力の予備的検討

○原田恵理子¹・杉本希映²・小高佐友里³・青山郁子⁴・渡辺弥生⁵

(¹東京情報大学)(²目白大学)(³東京成徳大学)(⁴都留文科大学)(⁵法政大学)

要旨

本研究の目的は、高校生版社会情動的スキル尺度について、領域ごとの因子構造を検討するとともに、教育的介入による変化を検出できるかを確認することであった。因子分析の結果、自己・対人領域で2因子、意思決定領域では1因子が抽出された。また、介入後には全領域で得点の向上が見られ、本尺度が高校生の特徴を反映した有用な評価指標となり得ることが示された。一方、性別による構成概念不変性は概ね支持されたものの、切片不変性は確認されず、男女差の平均値比較には課題が残ることが明らかになった。

1. 問題と目的

社会情動的スキル (Social and Emotional Skills) は、学業達成、学校適応、心理的健康など多様なアウトカムと関連する重要な非認知能力である (CASEL, 2026; 渡辺・小泉, 2022)。国内では、小学生版社会情動的スキル尺度が開発されているが (杉本ら, 2022)、これを高校生向けに調整した版では、CASEL の 5 領域構造が支持されず、因子数の不一致や項目数の少なさから構成概念妥当性に課題が残されている (杉本ら, 2025)。

青年期は自己調整や対人関係が高度化する発達段階であり、児童期向けの表現を単純に調整しただけでは、高校生の社会情動的スキルを十分に捉えられない可能性がある。さらに、教育的介入に対する変化検出力についてもこれまで検討されていない。そこで、本研究では、①高校生版社会情動的スキル尺度の因子構造を領域別に検証し、構成概念妥当性を評価すること、②教育的介入

(SST) の事前・事後データを用いて、尺度の変化検出力を検討すること、の2点を目的とした。

2. 方法

(1) 対象・実施期間

公立高校1年生を対象に、2025年10~12月に6回のSSTを実施し、T1(事前)299名、T2(事後)286名を分析対象とした。

(2) 実践方法(教育的介入)

総合的な探究の時間および特別活動における道

徳の授業でCASELの5領域(「自己への気づき」「他者への気づき」「自己マネジメント」「対人関係」「責任ある意思決定」)を基盤とする6回のSSTを教育的介入として実施した。内容は、①コミュニケーション、②聴く、③話す、④感情への気づき、⑤感情のコントロール、⑥感謝・意思決定で構成した。各回では短い解説、ペアワーク、ロールプレイ、振り返りを組み合わせて実施した。

(3) 評価方法

高校生版社会情動的スキル尺度24項目を4件法で回答させた。分析は領域別に探索的因子分析(EFA、最尤法・プロマックス回転)を行い、T2で確認的因子分析(CFA)により再現性を検証し、さらに測定不変性(configural/metric/scalar)を検討した。信頼性は α 係数を算出し、介入効果は対応のある t 検定、効果量 r 、群×時間の混合分散分析、性別を含むモデルを検討した。

(4) 倫理的配慮

事前に保護者と生徒及び管理職に承諾を得て、個人情報保護を説明した上で、授業外で調査を行った。本調査は第一発表者の所属大学倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号2024-005)。

3. 結果

(1) 領域別による因子構造の検討

高校生版社会情動的スキル尺度の因子構造を検討するため、まずT1データを用いて領域別にEFAを行った。その結果、自己領域では9項目2因子、対人領域では6項目2因子、意思決定領域では3項目1因子が抽出された。当該領域は3項目1因子で自由度が極めて小さく、CFAによる適合度指標が安定しないため、EFAの結果を採用した。自己領域の2因子は「目標・学習マネジメント($\alpha = .757$)」および「情動マネジメント($\alpha = .613$)」、対人領域の2因子は「対人スキル($\alpha = .609$)」および「他者感情理解($\alpha = .545$)」と解釈された。意思決定領域は1因子であり、信頼性係数は $\alpha = .564$ であった。次に、T1で得られた因子構造がT2データで再現されるかを検討するため、CFAを実施した。自己領域の2因子モデ

ルは、CFI=.940, TLI=.917 であった。RMSEA は .087 であり、.08 をわずかに上回ったものの、許容範囲に近い値であった。対人領域の 2 因子モデルは CFI=1.000, TLI=1.021, GFI=.994, RMSEA=.000 と主要な適合度指標が推奨基準 (CFI>.95, RMSEA<.06) を十分に満たしており、因子構造の再現性が高いことが確認された。さらに、尺度の性別による測定不変性を検討した結果、構成概念の不変性 (configural invariance) は全領域で支持された。自己領域および意思決定領域では因子負荷の不変性 (metric invariance) も概ね成立した。一方、対人領域では因子負荷の一部に差異がみられ、部分的な不変性にとどまる可能性が示唆された。また、切片不変性 (scalar invariance) は十分に支持されず、男女間の平均値比較に慎重な解釈が必要であることが示された。

(2) SST の事前・事後の変化検出力

次に、SST の介入効果を検討するため、事前・事後の得点差を分析した (主分析は t 検定、ウィルコクソン検定は補助的に実施)。その結果、すべての領域で事前より事後の得点が有意に高く ($p<.01$)、効果量は $r=.16\sim.23$ と小～中程度であった。さらに、事前得点に基づき低・中・高群に分類し混合分散分析を行ったところ、全領域で群×時間の交互作用が有意であった ($p<.05$)。特に低群で大きな向上がみられ、高群では横ばいであり、あるいはわずかな低下がみられる領域もあった。同様に、性別と高低群を要因とした分析でも交互作用が有意であり、低群の男女で一貫して向上がみられた一方、高群の男子では対人領域でわずかな低下が確認された。

4. 考察

本研究では、高校生版社会情動的スキル尺度の因子構造を領域別 EFA で検討した結果、自己領域では「目標・学習マネジメント」と「情動マネジメント」、対人領域では「対人スキル」と「他者感情理解」という 2 因子が抽出され、意思決定領域は 1 因子で構成されることが示された。これらの因子構造は T2 データにおいても CFA により再現され、一定の構造的安定性が確認された。

この結果は、従来の小学生版尺度の 5 領域構造が高校生にそのまま適用できない可能性を示唆している。青年期は自己調整能力や対人関係の複雑性が増す発達段階であり、社会情動的スキルの構造が児童期とは異なる形で分化することが考えられる。本研究で抽出された因子は、こうした発達の特徴を反映したものであると解釈できる。また、性別による測定不変性の検討では、構成概念の不

変性は概ね支持され、因子負荷は自己・意思決定領域で概ね不変 (対人領域は一部項目で差異) であり、潜在変数を用いた構造的分析が可能であることが示された。一方で、切片不変性は十分に成立せず、男女間の平均値比較には慎重な解釈が求められる。これは、社会情動的スキルの自己評価に性差が影響する可能性を示唆しており、今後の尺度運用において重要な示唆を与える。さらに、SST の事前・事後では、すべての領域で有意な向上がみられ、特に事前得点の低い群で大きな改善が認められた。これは、本尺度が一定の変化検出力を有し、教育的介入の効果を捉える指標として有用であることを示している。一方で、高群では横ばい、あるいは一部領域でわずかな低下がみられた。これは天井効果に加え、高群でのわずかな低下を踏まえると自己認識の精緻化の影響がより示唆される。以上より、本研究で得られた因子構造は高校生の発達の特徴を反映した妥当なモデルであり、教育実践における活用可能性が示された。

5. まとめ・今後の課題

本研究は高校生版社会情動的スキル尺度の因子構造と測定特性を検証し、領域別に安定した構造と変化検出力を確認した。今後は、対人領域の部分的な不変性や意思決定領域の項目数の少なさを踏まえ、項目内容の精査と拡充が求められる。また、1 校のみのデータであるため、多様な地域・学校文化を含むサンプルでの再検証が必要である。縦断研究による発達の变化の把握や、他の指標との関連を通じた基準関連妥当性の検証も課題である。

参考文献

CASEL What Does the Research Say?

<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/> (2026.6.15)

杉本希映・押尾恵吾 (2022). ICT 動画による小学生の SEL の効果 学会企画シンポジウム 3 社会情動的 (非認知) 能力の発達とソーシャルエモーショナルラーニング (SEL) の実践—学習支援及びメンタルヘルスへの貢献— 日本教育心理学会総会発表論文集 64, 36-37.

杉本希映・小高佐友里・原田恵理子・青山郁子・渡辺弥生・押尾恵吾 (2025). 高校生における社会情動的スキル尺度の検討 日本心理学会第 89 回大会発表論文集 日本心理学会大会発表論文集, 974.

渡辺弥生・小泉礼三 (2022). ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) 非認知能力を育てる教育フレームワーク 福村出版

付記：本発表は JSPS 科研費 JP23K02868 の研究助成を受けました。

高等学校の社会科（「地理歴史」「公民」）学習の土台となる中学校社会科の授業実践

ー公民的分野「現代社会と私たち」の授業を通じた実践報告からー

瀧光彦（元東京学芸大学） 茂呂輝夫（大和大学） 駒木浩二（取手市立高井小学校）

1 はじめに

現行の学習指導要領では、中学校社会科は「地理」、「歴史」、「公民」の各分野のもとでの学習が進められ、その学習は、高等学校の「地理歴史」、「公民」といった教科へ発展していく。小学校の生活科・社会科、中学校社会科、高等学校の「地理歴史」「公民」といった一連の社会科学学習の流れの中においては、各校種における学習指導要領の目標の達成が求められる。そこで、中学校社会科が高等学校「地理歴史」、「公民」の土台となる目標達成度の高い授業を目指し、授業の1事例から中学校社会科の授業のあり方について検討した。

2 方法

A 市立 B 中学校における第3学年社会科の授業を一事例として取り上げる。授業実践を通して、中学校社会科の目標を達成し、高等学校「公民科」の土台を築けているか考察した。

3 実践事例内容と考察

現代社会の特色について、さらに「グローバル化」「情報化」「少子高齢化」を取り上げ、持続可能な社会を実現するための社会参画のあり方を考察するという視点を持たせることで現代社会に生きる私たちの生活について理解を深めていくことをねらいとした。

その結果、「持続可能な社会を実現するために私たちができることは何だろうか」という本時の学習課題に対して、3つの観点から持続可能な社会の実現に向けた取組みを考えることができた。ICT（Canva のホワイトボード）を活用し、生徒の考えを集約した。

まず、【グローバル化】では、「貿易のバランスが崩れないように、買い物をするときには、国産や外国産を意識してみる。海外の人と交流し、他の国の文化を理解しながら国際協力する。」などの意見が見られた。

【少子化】では、「将来の国民の一人当たりの負担を考えると、今のうちから自分事として意識していかなければならない。命を大切に、未来に繋げられるようにしていく。」などの意見が多かった。【情報化】では、「利点だけでなく、欠点にも目を向けながら情報と関わることで、課題を減らしながら情報化を進めていけるようにする。情報を活用する際には、情報モラルなどを意識し、友だち同士でも声を掛けていく。」などの目的に沿った回答が見られた。本時の授業では、グローバル化、少子高齢化、情報化の身近な例を踏まえて話し合い活動を行ったことにより、現代社会の特色についての理解を深め、さらに現代社会の課題をつかみ、課題解決の方法を理解することができた。様々な

対話を通し、自らの考えを深める場面では、記述を苦手としている生徒の補助としてタブレットや友達、資料など様々な環境を整え、自分に合った対話による学びを進め、自らの考えを発表していた。特に、タブレットを活用し、意見共有をいつでも行うことができる環境を整えることで、生徒の思考が集約されたと考えられる。また、グループ内での説明場面を設定したことにより、知識・技能を活用した生徒の意見を説明する力の高まりも見られた授業であった。

これらのグループ活動を通して、本時の学習内容は十分目標に到達できたことが示唆され、高等学校「公民科」の土台になりつつあると考えられる。

4 おわりに

このような ICT を活用した授業は模範的であり、さらに推進されるべきである。ICT 機器を活用した中学校での社会科教育がさらに高まっていくよう、国や都道府県からの予算的配慮を期待したい。

キーワード：中学校、公民、土台、ICT

表1 学習指導案（中学校社会科・公民）

学習内容・活動、予想される反応（展開のみ）	
1 既習事項を確認する。 （グローバル、少子化、情報化）	
2 本時の学習課題をつかむ。	持続可能な社会を実現するために、私たちができることは何だろうか。
3 3つの観点から、持続可能な社会の実現に向けた取組みを考える。 ICT：Canvaのホワイトボードを使用 〈予想される生徒の考え〉 【グローバル化】 ・貿易のバランスが崩れないように、買い物をするときには、国産や外国産を意識してみる。 ・海外の人と交流し、他の国の文化を理解しながら国際協力する。など 【少子化】 ・将来の国民の一人当たりの負担を考えると今のうちから自分事として意識していかなければならない。 ・命を大切に、未来に繋げられるようにしていく。など 【情報化】 ・利点だけでなく、欠点にも目を向けながら情報と関わることで、課題を減らしながら情報化を進めていけるようにする。 ・情報を活用する際には、情報モラルなどを意識し、友だち同士でも声を掛けていく。など	
4 持続可能な社会の実現に向けた取組みについて自分の考えを発表し共有する。	
5 学習課題に対するまとめをする。	

高等学校地理探究における主体的課題解決を促す授業設計に関する研究ー 学びのユニバーサルデザインを活用してー

○俵雄大・西山久子

(福岡県公立高等学校・福岡教育大学)

要旨

本研究は、高校地理探究において UDL (学びのユニバーサルデザイン) を活用した授業実践が、主体的に学びに向かう態度へ与える影響を検証した。高校 2 年生を対象に、学び方の選択や足場かけを取り入れた授業を実施し、事前・事後調査を行った。その結果、「学び方の選択」に関する項目を中心に有意な向上が見られ、ICT を活用した匿名発表や個別最適な学習が意欲向上につながった。また、基礎知識テストでは苦手群の得点が大きく上昇した。以上より、UDL は高校地理歴史科においても主体的な学びを支援する可能性が示唆された。

1. 問題と目的

令和の日本型学校教育の在り方に関する答申で、生徒一人ひとりの多様なニーズに応じた学びが重要視されている(奈須, 2021)。そもそも学び方の違いに着目する意味は、学力や特性で教授・内容等の処遇の効果が異なるという適正処遇交互作用からも明白である(高橋, 2020)。これに対しては、UDL (CAST, 2011) が有効と考える。UDL は、学びのエキスパートを育てるために多様な学習目標や方法を提供し、生徒が最適な学び方を選択できるように支援するものである。具体的には「提示の多様性」「行動と表現の多様性」「動機づけの多様性」という 3 つの原則があり、31 の手立てで構成される。例えば小学校 5 年生の算数の授業では、個別の目標設定やヒントの提供が自己調整学習力を育てることが示されている(大橋, 2024)。UDL の実践においては、教師が生徒に「足場かけ」を行い、学習者は「オプションの選択」をすることで、学びの過程が支援される。また、複数の教科において、小学生・中学生・高校生にヒントの提示を含むフィードバックをすることで、指導の個別化と捉えることができる。また目標設定、学習方略の検討、興味の喚起、注意の喚起は学習の個性化をもたらすことが示唆される(吉田, 2022)。

このようにして、学習者は目的を持ち、学習リソースや知識を活用し、自分の学びを自己調整する「学びのエキスパート」として成長することが期待されている(ホールら, 2018)。しかし、これまでの研究は特別支援教育や小中学校における一部教科を中心としたものが多く、高校地理歴史科における実践例は十分に見受けられない。特に、UDL を取り入れた授業実践が、高校地理歴史科で生徒の主体的に学びに向かう態度に与える影響については、十分に明らかになっていない。

よって本研究では、高等学校地理探究での主体的な学びを促す授業デザインを構築し、個別最適な学びに焦点を当てた UDL の活用効果を検証する。

2. 方法

(1) **授業実践対象者** : X 県 Y 高校 2 年生地理探究選択者クラス 38 名

(2) 授業実践

概要 : 今回は 2 時間を通して「あなたが日本の自動車会社の経営者だとしたらヨーロッパのどこに工場を立地させるか」という問いについて探究する授業を構想した。

1 時間目

学習内容	UDL-GL [チェックポイント]
1. 学習目標を確認する (ヨーロッパの国々の工業の特徴と変容を捉えよう)	1. [8. 1] 目標を決め、見通しを立てる。[7. 2] 原則・学習内容を身近なものにする
2. 英・仏・独・伊の工業地域はどのように変わっていったかを考察する	2. [7. 1] 学び方の選択肢(個人・ペア・グループ・ヒント提示)・[5. 1] 多様な表現方法(文・単語・図)を提示する
3. 2 の結果から共通点を見つける。獲得概念:「軽工業→重工業(原料指向→臨海)→先端技術工業」	3. [3. 2・3. 4] 学習内容を般化する
4. 学習内容をまとめる	4. [4. 1] 表現方法を提示する。[6. 4] 学習内容をモニターする

2 時間目

学習内容	UDL-GL 支援[チェックポイント]
1. 前時の内容を復習し、学習課題を再確認する	1. [7. 3]不安要素を最小限にする。[8. 1]目標や目的を目立たせる
2 ヨーロッパ各国の特徴を地図に書き込みながら理解する	2. [1. 1]視覚・聴覚情報を選択できるようにする
3 なぜ日系企業が東欧進出しているのか考察する	3. [7. 1]学び方の選択肢を提供する(個人・ペア・グループ・ヒントの提示)。
4 学習のまとめ+事後調査	4. [4. 1]多様な表現方法を提示(文・単語・図)。 [3. 4]知識を構造化する

(3) 調査方法

手続き：授業の1週間前に事前調査として質問紙調査を実施し、その結果を基にUDL原則(足場架け、学び方の選択など)に基づいて授業デザインを作成した。実践後、2回目の授業の後半15分に事後調査として再度質問紙調査を行った。

倫理的配慮：本研究にあたり、実践校校長に実践内容と倫理的配慮を説明し書面にて承諾を得た。

3. 結果

(1) 量的結果

学びのエキスパート尺度(高橋, 2020)

確認的因子分析をしたところ、適合度指数が基準値を満たさず($p=.00$)、モデルの適合性が低いことが示された。また、クロンバックの α 係数は、Factor4を除き0.7を超え、ある程度の信頼性が確認された。よって、尺度に関しては質問項目ごとに対応のある片側 t 検定を行った。授業実践前と後を比較した場合に、有意な上昇を認めた質問項目は、28問中11項目であった($p<.05$)。

地理に関する基礎知識テスト

質問紙より、苦手群と得点群別に基礎テストの前後変化を分析したところ、いずれも得点が増したが、特に苦手群で大幅な上昇が確認された。

(2) 質的結果

自由記述による振り返り(要約)

- ICTを用いて匿名で発表ができるため、積極的に意見を発信でき、考えを広げることができた
- 一人で深く考える学び方が自分に合っている
- ヒントを使ったりたまに友達から意見を聴いたりすると自分で学びを進めることができた

4. 考察

学びのエキスパート尺度の項目分析では、特に「学び方の選択」に関する質問項目全てに、有意な向上が見られた。自由記述では、ICTを活用した匿名発表や、個別に学び方を選択できたことが学習意欲の向上につながったとの記述があり、UDLの原則(CAST, 2011)「動機づけの多様性」「行動と表現の多様性」を裏付けていたことが示された。また、基礎知識テストでは苦手群の得点が大きく上昇し、UDLの示す「足場かけ」や「学び方の選択」が、個別最適な学びを支援した可能性が示された。

これらの結果から、UDLの実践は、学習者が自分に適した方法で学びを進めることを可能にし、主体的に学びに向かう態度の形成に有意に働いている可能性が考えられる。加えて、本研究は学力層が比較的高い高校を対象に行われた実践であり、そうした生徒にもUDLが有効に機能した可能性が示された点は成果の一つと言える。今後、異なる学力層の対象への実践の成果の検討も必要である。

5. まとめ・今後の課題

本研究は比較対象がクラスのみであり、苦手群の基礎知識テスト得点の上昇についても、UDLの直接的な効果であると断定することはできない。そのため、今後は比較対象を設定した継続的な実践やより多くのデータ収集を通して、UDLの効果をより多面的に検証していく必要がある。

参考文献

- Center for Applied Special Technology (2011). 学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文 Version 2.0
- ホール, T.E., マイヤー, A. & ローズ, D.H. 編著 (2018). 学びのユニバーサルデザイン, バーンズ亀山静子訳, 東洋館出版社
- 奈須正裕 (2021). 個別最適な学びと協働的な学び. 東洋館出版社
- 大橋均 (2024). UDLの理論に基づく小学校算数科における実践とその効果の検証. 日本教育工学会論文誌 48(2), 363-380
- 高橋あつ子 (2020). 学びのエキスパート尺度作成の試み. 学校教育相談研究. 30, 14-20
- 吉田英彰 (2022). 個別最適な学びの実現に関する検討「未来の学習のための準備」研究に着目して. 日本教育工学会論文誌 46 巻(2) 393-403

「チーム学校」で行う不登校支援体制の構築

阪本 明美

(北九州市立石峯中学校)

要旨

本研究は、新設した校内不登校支援室ステップアップルーム（以下、SUR）の2年間の歩みの中で、ルール・環境作りから、校内での合意形成やチーム支援体制の構築、校内外の多職種連携を通して、「不登校生徒へのよりよい支援」に実践的に取り組んだものである。校内組織作り、SUR 環境作り、多職種連携、段階的支援の充実の4つの観点から取組を行った。その結果、SUR に登校している生徒の出席状態や行事参加率の向上が見られた。また、職員アンケートには、専門性や同僚性の向上に関する回答に高いポイントが見られた。

1. 問題と目的

生徒指導提要には「不登校の原因・背景が多岐にわたることを踏まえた上で適切にアセスメントを行い、支援の目標や方針を定め、多職種の専門家や関係機関とも連携・協働しながら『社会に開かれたチーム学校』として支援を展開していくことが重要」とある。対象校は高い不登校率が課題であるが、教員だけの対応には限界があった。そこで新設 SUR では多職種を含むチーム支援を掲げ、組織的に支援に取り組んだ。本研究では「適切なアセスメント」や「多職種との連携」を具体化し、支援の充実を図るチーム支援を実現するための具体的な一手法を明らかにすることを目的とする。

2. 対象

- ・全校 140 名の小規模中学校
- ・SUR 登校生徒（2 年 4 人：3 年 6 人）
- ・教職員 21 名

3. 取組

① 校内組織づくり

不登校支援部会は各学年担当、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、スクールカウンセラー（以下 SC）、SUR 支援員で構成されている。SUR 設置の目的は主に心因性等の不登校生徒が安心して通える学びの場を提供することである。SUR のルールは不登校支援部会で練り合い、状況に応じ再協議し、全職員の承認を得て決定した。ルールありきではなく「自立へのステップアップを意図

した最善の選択」をキーワードに合意形成を密に行うことは、教職員の同僚性やチーム支援への主体的参加への鍵を大きく握った。

また、月 2 回、SC 来校日に不登校支援・生徒指導委員会（含管理職）を開催し、全校生徒の欠席状況や関係機関との連携状況一覧表を活用して、SUR 生徒や今後対象となりそうな生徒情報の共有や多職種との連携を含めた対応検討を行っている。

SC からは行動観察やカウンセリング内容を踏まえた見取りや必要なスキル習得のためのソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）の提案、本人の良さを引き出すアプローチなど専門的知見からの助言を得ている。養護教諭からは保護者や保健室を訪れる他生徒の話から伺える本人の生活リズムや健康面、病院からの情報の提示、学年職員や担任からは、家庭や関係機関との連携の状況等が共有される。それらの多様な情報を整理し、校内外の多職種も含めた具体的な対応を職員会議で周知、共通理解の下、全職員で協働している。

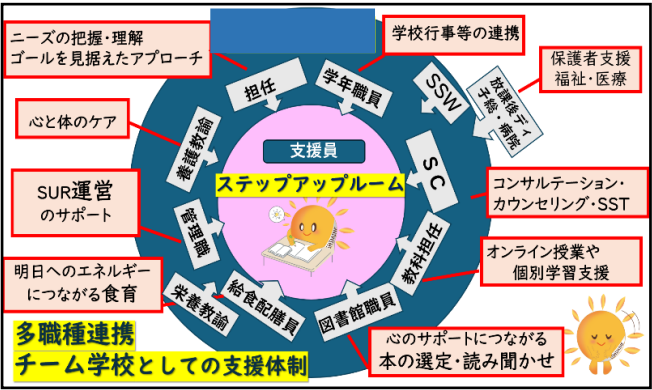
② SUR 環境作り

SUR は、心理的安全性に配慮し、出入りしやすい正門から最も近い場所にある。外からの視線を遮る曇りガラスを使用し、ルーム内に下足箱や手洗い場、SUR 支援員室がある。教室は可動式壁面パーテーションで仕切ることができ、オンライン授業や制作活動、試験等、目的や状況に応じて集中しやすい環境を整えている。また、保健室、カウンセリングルーム、図書室が同フロアにあり、養護教諭・SC・図書館職員、隣棟 1 階職員室の他教職員との連携が取りやすい。職員室の出席ボード横には SUR 用出欠ボードを設置し、生徒の動向を全教職員で共有し、空き時間に生徒への個別指導に行く体制を整えている。

③ 多職種連携

校内外の様々な専門性をもったメンバー（養護教諭、図書館職員、給食配膳員、校務員、事務職員、SC、スクールソーシャルワーカー（以下 SSW）、スクールロイヤー、教育支援室、子ども総合センター、区役所（子ども家庭相談コーナー・保護課）、病院（医師・心理士・ソーシャルワーカー）、

放課後等デイサービス(以下放デイ)、大学教授、小学校教員(担任・養護教諭・栄養教諭)、地域運営委員、民生委員が、不登校生徒の個々の背景に応じて、各々の立場や専門性を生かし、チーム支援に関わっている。



＜ 図1 校内外の人材を活用したチーム支援体制 ＞

④ 段階的支援の充実

支援段階を意識し、支援内容・目的・関わる職員や集団を明確にし、個々の生徒に応じた支援に取組んだ。

＜ 表1 SUR 生徒の支援段階とその具体的内容 ＞

第1期	居場所作り	
	登校することを目的に本人のエネルギー状態を見ながら、できそうなことから取組	常駐の指導員・担任・学年職員等との関係づくり
	傷ついた自尊感情の修復	
	SC・養護教諭のサポート	
第2期	登校継続を支援	
	滞在時間の延長・給食チャレンジ。できることを増やしつつ、成長を確認しながら自尊感情を育む	より様々な人との交流
	自尊感情の回復・レジリエンス育成	
	給食配膳員・教科担任・図書館職員等の関わり	
第3期	自分と向き合う力の育成	
	自分に必要な学びや取組の選択。自己選択・自己決定の繰り返し。授業・行事への参加チャレンジ。役割を通しての自信。自己有用感。	援助希求力・自尊感情の向上
	SUR集団・学級・学年の中での双方向の関わり	

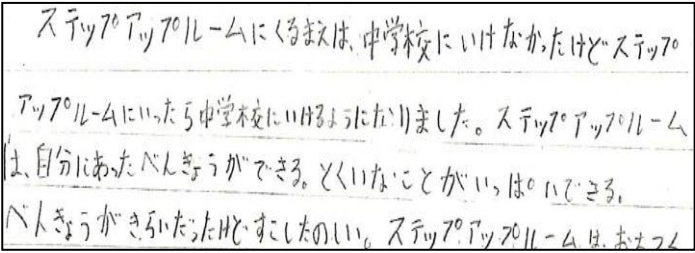
＜ 表2 3期を意識し個に応じ選択した取組 ＞

A	授業参加 オンライン授業 選択参加授業	① 指導員が教科担任から教材プリントを受けとりSURで受講、 ② 本人が指導員とともに教室まで教材を取りにいきSURで受講、 ③ 教科を選んで教室授業に臨む
B	コグトレ(認知機能トレーニング)	学習面のコグトレ 身体面のコグトレ 社会面のコグトレ
C	補充学習	プリント及び教科担任等の個別指導(楽器演奏や調理、栽培等実技含む)
D	心理教育的アプローチ	ストレスマネジメント・SST・作業学習を中心としたアートセラピー・メタ認知トレーニング等
E	環境整備	掃除・SUR加湿器等のメンテナンス 制作物による校内環境づくり

4、結果 生徒：SUR 登校生徒 10 人
出席日数の増加（100％）（R6：7 比較）
そのうち 100 日以上増加 1 名
30 日以上増加 1 名
20 日以上増加 2 名

【事例】得意を活かし自信を回復した生徒 A

1 年後半よりほぼ全欠。放デイとケース会議を重ね、滞在時間などの調整をしつつ、SUR への定着を目指した。制作活動に熱心に取り組み学校玄関や校長室前の展示を担当し、校内行事でも会場作りで貢献した。周囲からの賞賛や感謝の声に自己肯定感が高まり、登校状態が次第に改善し、学習意欲も向上した。苦手だった課題提出においても長期休暇明けの全て提出できた。SUR 支援員と担任が日々情報・行動連携し、本人に応じた教材等を家庭や放デイとの共有、学びの充実を図った。



教職員「SUR や多職種の連携が不登校生徒の学びの充実につながったか」肯定的回答 100%

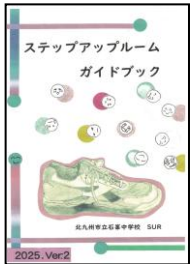
5、成果と課題

校内外の多職種の人材が関わる事で、専門性に基づく効果的な対応が実現した。「専門的助言を得ることで新しい視点を得た。」「生徒の変化を詳細に伝え、対応を更に吟味できた。」等、チーム内の相互援助は、支援の質の向上、学校という枠、職種を超え、子どもをまんやかに据え、共に成長を喜び合えるコミュニティの形成につながった。

課題はこのチーム学校としての支援の継続である。その一助として、R6 と R7 に SUR の取組をガイドブックにまとめた。多職種連携の項目では、必要な手順や支援内容を整理した。チーム学校形成の自他校の参考になればと考える。また、数は減ったが、どこにもつながっていない生徒の存在も重く受け止め、粘り強く支援の糸口を探っていきたい。
※事例は本人・保護者の了承を得ています。

参考文献

五十嵐哲也（2025）「不登校をどう理解し、支援すべきか」The Annual Report of Educational Psychology in Japan Vol 64 179-197
文部科学省（2022）『生徒指導提要（改訂版）』P294
和田卓・橋本創一・竹達健頭・日下虎太郎・田口禎子・熊谷亮（2023）「不登校生徒の家庭への効果的なアウトリーチ支援に関する調査研究～担任主導からチーム学校の体制づくりへ～東京学芸大学教育実践研究紀要第 19 集 P77-83



SST と PBS を組み合わせた支援と 社会的スキルの変化

○関勝利 一色翼 会沢信彦

(川越市立南古谷小学校) (川口短期大学) (文教大学)

要旨

本研究の目的は、小学校第5学年児童を対象に SST と PBS を組み合わせた支援を実施し、児童の社会的スキルにどのような変化がみられるかを検討することだった。関東圏公立小学校第5学年児童 149 名を対象に、2025 年 9 月に計 3 時間の SST を実施した後、同年 10 月に PBS として担任による称賛や掲示物等を活用した強化を行った。質問紙調査は計 4 時点で実施し、社会的スキル尺度を用いて測定した。分散分析の結果、「仲間の入り方」では有意な得点向上が認められ、SST 実施後および PBS 実施後の得点は、ベースライン時よりも高かった。また、「上手な話の聴き方」においても有意差が確認され、PBS 実施後の得点が高いことが示された。これらの結果より、SST によるスキル獲得に加え、PBS による日常的な承認や強化を行うことによって、社会的スキルの維持・定着が促進される可能性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、学校現場において、児童生徒の人間関係の希薄化や対人関係のトラブル、集団生活への適応の困難さなどが課題として指摘されている。例えば、「令和 6 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」（文部科学省、2025）によれば、小・中学校における不登校児童生徒数は 353,970 人（前年度 346,482 人）であり、12 年連続で増加し過去最多となった。また、通常の学級においても、学習面、行動面で著しい困難を示す児童生徒が一定数在籍しており、その割合は 8.8% に上ることが報告されている（文部科学省、2022）。以上より、子どもたちの人間関係を良好に保つための予防的な取組に目を向ける必要があると考えられる。

子どもたちの対人関係に関する困難さを改善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（以下、SST）の有効性が示されてきた。例えば藤村・河村（2017）は、小学 6 年生を対象に SST を実施した結果、「配慮スキル」と「かわりのスキル」が向上するのみならず、学級状態が安定したことを報告している。また後藤他（2001）は、小学 2 年生のクラスを対象として「積極的な

聞き方」、「暖かいメッセージ」、「感情を分かち合う」の 3 つの訓練モジュールを用いて SST 指導を行った結果、自己評価でも教師評価でも社会的スキルが有意に向上したことを明らかにしている。さらに小泉・若杉（2006）は、衝動的行動や問題行動が見られる小学 2 年生に対して SST を実施したところ、授業中の問題行動がほぼ見られなくなり、友達と一緒に遊ぶことができるようになったことを報告している。他にも在原他（2009）は、小学生 42 名を対象に SST を行った結果、社会的スキル、対人的自己効力感、被侵害感がいずれも改善したことを明らかにしている。

このように、子どもたちの関係形成に有効な手立てであることが示されてきた SST であるが、その一方で、SST によって向上したスキルを日常生活に維持・般化させることには課題が残るとの指摘もある（例えば、荒木他、2007；小林・渡辺、2017）。そこで本研究では、SST によって高めたスキルを維持・般化させる方法として、ポジティブ行動支援（以下、PBS）に着目する。

PBS の先行研究として、例えば田中・嶋田（2017）は、小学 3 年生を対象に児童同士で認め合う環境を設定したところ、児童間での交流が増加して望ましい行動が増えたと指摘している。また、小学 2 年生を対象とした島田（2019）は、よい行動が増えることによって、けんかの際には自分たちで解決できるようになり教室で安心して過ごせるようになったと主張している。他にも、小学校 1 年生への取組に基づいた松山・山本（2025）では、話の聞き方の授業や担任からの称賛・承認を行った結果、授業開始時の静かになるまでの時間が減少したことを報告している。さらに、学級単位で PBS に取り組むことによって、標的行動の達成率が上がることは関戸・田中（2011）や宮木・内田（2022）などの先行研究から示されている。

以上より、本研究では、子どもたちの対人関係に関する困難さを改善するための手立てである SST と、学習したスキルを日常生活に般化させる方法である PBS に着目し、小学校第 5 学年児童を対象に、SST と PBS を組み合わせた支援を実施する。そして、これらの取組を行うことによって児童の社会的スキルにどのような変化がみられるかを検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

関東圏公立小学校第5学年児童164名

(2) 支援内容

SST：2025年9月に、計3時間のプログラムを実施した（Table 1）。

PBS：同年10月に、SSTで扱ったスキルが日常場面で使用された際に、担任が具体的に称賛することに加え、掲示物やシールを用いて望ましい行動を可視化した。

(3) 調査方法

第1回（7月）をベースライン、第2回（9月）をSST前、第3回（10月）をSST後、第4回（11月）をPBS後の測定時点として質問紙調査を実施した。本研究では、4回の調査すべてに回答し、かつ回答に不備が確認されなかった149名（男子73名、女子76名）を分析対象とした。

(4) 質問紙

社会的スキル尺度「行動をふりかえるアンケート」（佐賀県教育センター，2008，4件法）を用いた。「仲間の入り方」の α 係数は、第1回調査から第4回調査まで順に.84，.89，.85，.85だった。一方、「上手な話の聴き方」の α 係数は、第1回から第4回まで順に.61，.66，.71，.75だった。

Table 1
SSTのプログラム

時	題材名	ねらい
1	上手な話の聞き方について考えよう（特別活動（2））	ロールプレイを通して、「話の聞き方」を練習する。
2	クラスの話の聞き方をアップデートしよう（特別活動（2））	さらに話の聞き方が上手になるようにクラスで取り組めることを考える。
3	クラスの話の聞き方をアップデートしよう（特別活動（2））	アップデートした聞き方を使って他者の考えを聞き、自分の考えをさらに深める。

3. 結果

測定時期による各スキル得点の違いを検討するために、分散分析を行った（Table 2）。その結果、「仲間の入り方」において有意な差が認められた（ $F(3, 357)=10.54$ ， $p<.01$ ，偏 $\eta^2=.08$ ）。多重比較の結果、第3・4回調査の得点は、第1・2回調査よりも有意に高かった。

Table 2
分散分析の結果

	第1回 (7月)	第2回 (9月)	第3回 (10月)	第4回 (11月)	F値	偏 η^2	多重比較
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
仲間の入り方	3.06 (0.84)	3.01 (0.87)	3.30 (0.72)	3.32 (0.77)	10.54**	.08	第1回<第3・4回** 第2回<第3・4回**
上手な話の聴き方	3.39 (0.57)	3.36 (0.59)	3.41 (0.58)	3.49 (0.56)	3.29*	.03	第1回<第4回 [†] 第2回<第4回*

** $p<.01$ ，* $p<.05$ ，[†] $p<.10$

また「上手な話の聴き方」においても有意差が確認され（ $F(3, 357)=3.29$ ， $p<.05$ ，偏 $\eta^2=.03$ ），多重比較の結果、第1回調査より第4回調査の結果の方が高い傾向が見られ、第2回調査よりも第4回調査の結果の方が有意に高いことが示された。

4. 考察

本研究の目的は、SSTとPBSを組み合わせた支援を実施することによって児童の社会的スキルにどのような変化がみられるかを検討することだった。その結果、SSTとPBSを組み合わせた実践は、社会的スキルの種類によって異なる影響を及ぼす可能性が示唆された。

まず「仲間の入り方」においては、SST実施直後に有意な向上が見られたことから、具体的な行動として表出しやすいスキルは短期間のSSTによっても向上することが期待されると考えられる。さらにPBSによる日常的な承認・強化が、獲得されたスキルの維持に寄与した可能性がある。

一方、「上手な話の聴き方」においては、SST直後の段階では顕著な変化は見られず、PBS導入後の時期において変化が顕在化した点が特徴的であった。このことから、聴くスキルは単発的な指導のみでは変容が生じにくく、日常的な関わりの中で繰り返し強化されることによって徐々に定着していく可能性が示唆された。

5. まとめ・今後の課題

本研究は第5学年の児童のみを対象としており、また統制群も設定していないため、得点の変化がSSTおよびPBSによるものかどうかを厳密に判断することには限界がある。今後は、対象の範囲を広げながら、発達段階の違いを踏まえたプログラムと効果検証を試みていく必要がある。

また、PBSにおける称賛・強化の実施には、学級担任の力量や経験が影響した可能性もある。実際、学級担任に対する事後アンケートより、称賛の機会を逃してしまった、適切な対応を取ることが十分にできなかったとの振り返りも確認された。今後は、効果的な称賛・強化の在り方について、より具体的に検討していく必要がある。

いじめにおける傍観行動と 共感性、道徳不活性化の関係

○豊田 彩恵 杉本 希映

(目白大学大学院 心理学研究科 臨床心理学専攻)

要旨

本研究は、いじめ場面において「仲裁」ではなく、いじめの傍観3様態「容認」、「無関心」、「葛藤」を取ることにについて、共感的関心、視点取得、個人的道徳不活性化、集団的道徳不活性化がどのように規定しているのか検討することを目的とした。大学生379名を対象に、いじめ傍観経験の有無を訊ね、経験があると回答した者にその場面を想起させ、自身の傍観様態などを報告させた。また、傍観した時期の自身といじめが起きていた集団の道徳不活性化と、共感性を回想法により測定した。主な結果は以下の通りであった。(1)「容認」、「無関心」において、共感的関心による「仲裁」促進効果が示された。(2)「容認」において、共感的関心に対する個人的道徳不活性化の調整効果が示された。(3)「容認」において、集団的道徳不活性化による「仲裁」促進効果が示された。(4)「葛藤」は、本研究で用いた変数では規定されていなかった。これらの知見に基づき、いじめの傍観行動の様態ごとの心理的特徴を考察し、本研究の意義と限界について論じた。

1. 問題と目的

いじめは、被害者と加害者を取り巻く第三者による影響が大きいとされる(森田, 1994)。これまで、いじめにおいては、共感性の高さが攻撃行動を抑制することが明らかとなっている(例えば、村上他, 2014)。共感性には、感情的側面と認知的側面があり、それぞれ「共感的関心(Empathic Concern: 以下、EC)」と「視点取得

(Perspective Taking: 以下、PT)」が2つの側面の中心的な概念であるとされる(菊池, 2014)。いじめの第三者行動との関連においても、共感性が傍観傾向を抑制すること(久米・田中, 2017)などが明らかにされている。

一方、いじめとの関連では、共感性だけではなく、Banduraの道徳不活性化(Moral Disengagement; 以下、MD)の概念が近年注目されている。Bandura(1999)によると、MDとは、

個人が「悪いことである」と認識していた行為でも、状況や文脈の中で行為に対する認識が変化し、行為を行うようになる心理・社会的プロセスである(岡野, 2024)。

西野・若本(2022)は、傍観4様態(Oldewus, 1996)とMDとの関連や、共感性と同調性との交互作用について明らかにしている。さらに、Sjögren et al. (2021)は、いじめ場面におけるMDについて自身と自身のクラスメイトはどう思っているかという教示を行うことで個人的道徳不活性化(以下、IMD)と集団的道徳不活性化(以下、CMD)を捉え、その両方が高い者は最も攻撃性が高いと明らかにした。一方で、CMDと擁護行動との正の相関を示した先行研究も存在し、CMDが異なる行動規範を持つ学級を識別する有効な指標であることを示唆している(Gini et al., 2015)。道徳不活性化は、認知的プロセスであるため介入可能であるとされるが、日本においては、特にCMDについては研究が限られ、心理教育の実践についてもほとんど行われていない(岡野, 2024)。

以上より、本研究では、いじめの傍観行動との関連が示されているEC、PT、IMD、CMDを取り上げ、傍観行動の様態(「容認」「無関心」「葛藤」「仲裁」)がこれらの要因によってどのように規定されるかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

- ・大学生622名に回答を求めた(男性231名、女性330名、その他61名)。
- ・いじめの傍観経験あり・回答に不備がない大学生379名を分析対象者とした(男性148名、女性190名、その他41名)。

(2) 調査内容

- ①基本属性②いじめ傍観・仲裁経験の有無、時期、目撃回数、深刻度③The Oldewus bully/victim questionnaire④いじめの道徳不活性化尺度⑤日本語版対人反応性指標

(3) 調査方法

・調査用紙を配布し、注意事項と倫理的配慮を説明し同意した者のみ質問紙に回答した。研究の実施に当たっては、発表者の所属機関に設置されている倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：25人研-008）。

3. 結果

(1) カイ二乗検定

「無関心」は中学校よりも小学校で多く、深刻度が低いと認知する人が多い様態であった。様態に関わらず傍観回数が増加すると、そのいじめ場面を深刻であると認知する人が増加することが明らかになった。

(2) 因子分析・変数間相関

いじめの道德不活性化尺度について、確認的因子分析（最尤法）を行ったところ、概ね許容可能なモデル適合度が示された（IMD：CFI = .895, TLI = .881, RMSEA = .078, SRMR = .049；CMD：CFI = .893, TLI = .878, RMSEA = .094, SRMR = .052）。

尺度間相関について、ECとPT、IMDとCMDで有意な正の相関、ECおよびPTとIMDで有意な負の相関がみられた。

(3) 多項ロジスティック回帰分析

「仲裁」ではなく傍観3様態を取ると回答した者の心理的特徴を明らかにするため、多項ロジスティック回帰分析を行った。「仲裁」ではなく「容認」が生じる確率に対して、ECとCMDが有意な負の効果、IMDとEC×IMDの交互作用項が有意な正の効果を示した。ECとIMDの交互作用効果は単純傾斜分析の結果、高低群ともにECが低いほど「容認」を選択しやすい傾向が示されたが、その効果はBの絶対値が大きいIMD低群において相対的に強いことが示された。次に、「仲裁」ではなく「無関心」が生じる確率に対して、ECが有意な負の効果、IMDが有意な正の効果を示した。最

後に、「仲裁」ではなく「葛藤」が生じる確率に対して、有意な効果が確認されず、今回の説明変数では規定されていないことが明らかとなった。

4. 考察

本研究の結果から、共感性の感情的側面であるECが、仲裁者と「容認」「無関心」な傍観者を分ける大きな要因となっている可能性が示唆された。しかし、傍観様態のうち「葛藤」はECにおいて「仲裁」との有意な差が見られなかったことから、葛藤している者が実際に「仲裁」行動を取れるかどうかという観点においては、ECの高低は関係しないと考えられる。また、「容認」において、ECとIMDの交互作用項が有意であり、IMD低群でECの「仲裁」促進効果が相対的に強くみられた。さらに、この交互作用項は「容認」以外の様態で有意な効果を示さず、「容認」のみに対してECに対するIMDの調整効果が生じると推察される。加えて、CMDによる「仲裁」促進効果がみられた。いじめを容認する集団と認識する一方で、そのような集団規範と自身の道德的規準との間に葛藤が生じ、結果として「仲裁」行動を選択する可能性が考えられる。

5. まとめ・今後の課題

いじめの傍観行動の様態ごとに共感性とMDとの関連を検討することにより、第三者行動に対する新たな知見を得ることができた。これにより、傍観者の減少、仲裁者の増加に寄与する心理教育の開発に貢献できると考える。

今後は、傍観様態の「葛藤」における心理的特徴を明らかにするために、さらなる変数を投入した検討が必要であると示唆された。

参考文献

西野 泰代・若本 純子 (2022). 小中学生におけるいじめ傍観の多様な様態——いじめを目撃した際の態度による検討—— 心理学研究, 93 (1), 21-31.

Table 1
多項ロジスティック回帰分析の結果

	容認			無関心			葛藤		
	B	オッズ比	95%信頼区間	B	オッズ比	95%信頼区間	B	オッズ比	95%信頼区間
共感的関心	-.348 ***	0.706	0.612 - 0.814	-.316 ***	0.729	0.652 - 0.816	-.046	0.955	0.875 - 1.043
視点取得	-.056	0.946	0.840 - 1.063	-.055	0.946	0.855 - 1.047	-.060	0.942	0.868 - 1.021
個人の道德不活性化	.094 ***	1.099	1.060 - 1.139	.042 **	1.043	1.015 - 1.071	.017	1.017	0.995 - 1.040
集団的道德不活性化	-.056 *	0.946	0.906 - 0.988	-.004	0.996	0.966 - 1.027	-.007	0.993	0.967 - 1.019
共感的関心×個人の道德不活性化	.008 *	1.008	1.001 - 1.016	.003	1.003	0.997 - 1.009	.001	1.001	0.996 - 1.006
共感的関心×集団的道德不活性化	-.004	0.996	0.989 - 1.004	.004	1.004	0.997 - 1.011	.001	1.001	0.996 - 1.007
個人の道德不活性化×集団的道德不活性化	7.356×10 ⁻⁴	1.001	0.999 - 1.002	-1.863×10 ⁻⁴	1.000	0.998 - 1.001	4.638×10 ⁻⁴	1.000	0.999 - 1.002

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

いじめの初期認知プロセスに関する文献的考察 —小学校の構造的特性と組織的対応の課題—

小沼 豊
(北海道教育大学)

要旨

本研究は、小学校におけるいじめの初期認知プロセスの特質を明らかにすることを目的とした文献的研究である。小学校では、児童の発達段階の差異により、被害感情の言語化や援助要請の仕方に違いが生じやすい。また、学級担任制を基盤とするため、担任の児童理解や学級経営観がいじめの初期認知に影響を及ぼしやすい。文献整理の結果、小学校におけるいじめ認知は、①児童の変化の把握、②担任による意味づけ、③学年団・管理職等への共有、④学校のいじめ対策組織による組織的認知、という過程として整理できた。

1. 問題と目的

文部科学省(2026)の調査によれば、いじめの認知件数は、769,022件であった。その内、小学校は、610,612件であり、全体の約8割を占めている。いじめ防止対策推進法の施行以降、学校には、児童生徒が心身の苦痛を感じているかという主観的側面を重視し、いじめを早期に発見し、組織的に対応することが求められている。小学校では、低学年から高学年まで発達段階の異なる児童が在籍しており、対人関係の理解、被害の言語化、援助要請の仕方にも差が生じやすい。また、学級担任制を基盤とするため、担任教師の指導観や児童理解が学級風土に反映されやすく、いじめの初期認知が担任個人の見立てに依存しやすい構造をもつと言える。そこで本研究では、小学校の構造的特性である学級担任制がいじめの初期認知に及ぼす影響と、組織的対応への接続を阻害する要因について文献的に考察し、今後の実証研究に向けた仮説的枠組みを提示することを目的とする。

2. 方法

(1) 研究の位置づけ

本研究は、スコーピング・レビューの枠組みを参照した文献的研究である。対象資料は、いじめ防止対策推進法、国の基本方針、文部科学省通知・調査資料等の法令・行政資料に加え、いじめ

認知、学校のいじめ対策組織、小学校における学級担任制、学級経営、児童の援助要請に関する先行研究とした。

(2) 文献検索・収集

文献の収集にあたっては、「いじめ認知」「小学校」「学級担任制」「学級経営」「学級風土」「援助要請」「組織的対応」「いじめ対策組織」などを主要語として、CiNii Research、J-STAGE、文部科学省ウェブサイト等を用いて関連資料を収集した。

(3) 分析の観点

収集した文献・資料について、①児童の発達段階と援助要請、②学級担任制と学級風土、③担任の見立てといじめ認知の揺らぎ、④学校いじめ対策組織への接続課題、という観点から整理した。

3. 結果

小学校におけるいじめの初期認知プロセスは3つの特徴から整理できた。

(1) 発達段階の差異による影響

児童の発達段階の差異により、被害感情の言語化や援助要請の仕方が多様である点である。低学年では、被害経験を明確に言語化できず、表情や行動、欠席、保健室利用、友人関係の変化として現れる場合がある。一方で、高学年では、周囲の目や人間関係への配慮から、被害を受けていても相談をためらう場合がある。いじめ被害における援助要請については、被害状況の悪化への懸念、友人関係悪化への不安、恥ずかしさ、援助を求めても解決しないという無価値感などが、援助要請を抑制する要因として指摘されている(木村・濱野, 2010)。また、小沼(2026)は、小学生を対象とした援助要請教育の実践を通して、いじめ場面における相談行動は学習や練習によって促進されることを示している。つまり、小学校におけるいじめ認知では、児童からの明確な訴えだけでなく、日常生活上の変化を複数の手がかりから把握する必要がある。

(2) 小学校の構造的特性による影響

小学校の構造的特性は、学級担任制に基づき、

いじめの初期認知が担任の見立てに影響しやすい点にある。担任が児童の日常生活や友人関係を継続的に把握するため、児童の小さな変化に気づきやすい。一方で、担任の児童理解や指導観、学級経営観が、児童間の出来事の意味づけに影響を及ぼす可能性がある。大久保・加藤・尾崎・江村

(2021) は、教師の学級経営が児童の学級適応と関係することを示しており、担任の関わり方が学級風土や児童の対人関係に影響することを示唆している。このことから、いじめの初期認知もまた、担任の学級経営や児童理解の枠組みを通して行われると考えられる。

(3) 初期把握から組織的認知への接続課題

担任による初期把握が、組織的認知へと接続される過程に課題がある。いじめ防止対策推進法および国の基本方針は、いじめの判断を被害児童生徒の立場に立つて行うこと、また教職員が個人で抱え込まず、学校のいじめ対策組織へ情報を共有することを求めている。しかし、教師のいじめ認知に関する研究では、教師がいじめをどのように同定・判断するかが、その後の介入意欲や対応方略に影響することが指摘されている (Chen, Wang, & Sung, 2018)。また、Mishna, Scarcello, Pepler, and Wiener (2005) は、具体的な事案をいじめとして特徴づけるかどうかには、行為の種類、文脈、教師の判断枠組みなどが影響することを示している。したがって、担任による初期把握は、直ちに組織的認知へ移行するのではなく、担任の意味づけや判断を経由する過程として捉える必要がある。

以上から、小学校におけるいじめの初期認知は、①児童の変化の把握、②担任による意味づけ、③学年団・管理職等への共有、④学校のいじめ対策組織による組織的認知、というプロセスとして整理できる。このプロセスにおいては、児童の発達的特徴、援助要請の困難さ、学級担任制、担任の学級経営観、組織的対応体制が相互に影響していると考えられる。

4. 考察

本研究から、小学校におけるいじめの初期認知は、児童の訴えの有無だけで判断できるものではなく、児童の発達段階、援助要請の困難さ、担任の児童理解、学級経営観が重なり合う過程であることが示唆された。特に、小学校では担任が児童の変化に気づきやすい一方で、その変化を「けんか」「ふざけ合い」「一時的なトラブル」と意味づけることで、被害児童の苦痛が見過ごされる可能

性がある。ここに、学級担任制に基づく初期認知の個人化という課題がある。すなわち、いじめの初期認知では、担任の気づきや見立てを個人内にとどめず、学年団や管理職、学校のいじめ対策組織へ共有し、複数の視点から検討する仕組みが重要になる。被害児童の立場に立った組織的認知へ接続する学校システムの課題として捉える必要がある。

5. 今後の課題

今後の課題は、実際の小学校現場において、担任が児童の変化をどのように把握し、意味づけ、組織に共有しているのかを実証的に明らかにすることである。また、経験年数、学年体制、管理職の関与、学校のいじめ対策組織の運用状況が、初期認知と組織的対応への接続にどのような影響を及ぼすのかを検討することが課題である。校内支援体制や研修の在り方が重要になろう。

付記

本研究は、JSPS 科研費 (25K16914) の助成を受けたものである。

参考文献

- Chen, L.-M., Wang, L.-C., & Sung, Y.-H. (2018). Teachers' recognition of school bullying according to background variables and type of bullying. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 147-163.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.
- 文部科学省 (2026) 令和 6 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
- 木村真人・濱野晋吾 (2010) いじめ被害における援助要請行動を抑制する要因の探索的検討, 東京成徳短期大学紀要, 43, 1-12.
- 小沼豊 (2026). ロールプレイによる体験的な学習が児童にもたらす変容の可能性ー市内全小学校による「いじめの避難訓練」を通してー. 教師学研究, 29(1), 81-90.
- 大久保智生・加藤弘通・尾崎沙織・江村早紀 (2021). 教師の学級経営が児童の学級適応に及ぼす影響ー学級経営スタイル尺度の作成と適合の良さ仮説の検証ー. 心理科学, 42(1), 20-28.

いじめ停止行動に対する自己効力感と共感性・いじめ否定規範・アサーティブとの関連

河津恵子¹

¹ (愛知教育大学大学院)

五十嵐哲也²

² (愛知教育大学)

【問題と目的】

いじめ傍観者は学年が上がるごとに増加していくことが研究により明らかになっており (森田, 2010), 傍観者を減らし仲裁者を育てていくことが, いじめ予防において重要であると言える。そのためには, 傍観者と仲裁者の心理的メカニズムの解明が望まれる。河津・五十嵐 (2025) は, 情動的共感性とアサーティブは, 介入行動意図・傍観者意識に関連があることを示している。また, 中村・越川 (2014) は, いじめ抑止のためには, いじめ否定規範意識を高めることの重要性を述べている。先行研究を踏まえると, 社会的に望ましい行動 (仲裁行動) には, 共感性といじめ否定規範意識・アサーティブが関連している可能性がある。そこで, 本研究では, 小学生のいじめ停止行動に対する自己効力感と共感性・いじめ否定規範意識・アサーティブとの関連を検討し, 仲裁行動につながる要因を探究する。

【方法】

＜調査対象者＞

A 県公立小学校 1 校の 4～6 年生 231 名を対象とした。分析には, 欠席者, 記入漏れあるいは, 無回答項目のあった回答者を除外した, 185 名のデータを使用した。

＜調査内容＞

- ①多次元共感性尺度: 鈴木・木野 (2008) の「視点取得 (認知的共感性)」「他者指向的反応 (情動的共感性)」を用いた。2 因子 10 項目, 5 件法。
- ②いじめの停止行動に対する自己効力感尺度: 中村・越川 (2014) を参考に作成された木村・小泉 (2020) を用いた。いじめ介入行動に対する自己効力感「支持」「制止」2 因子 6 項目, いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感「観衆」「傍観」2 因子 8 項目, 5 件法。
- ③いじめ否定学級規範: 大西・黒川・吉田 (2009) を使用した。1 因子 7 項目, 7 件法。
- ④児童用主張性尺度: 濱口 (1994) の「肯定的主張」「要求拒否」「権利防衛」「対教師質問」を用いた。4 因子 18 項目, 4 件法。

＜調査時期と手続き＞ 実施前に学校長に目的や手続き等について説明を行い, 同意を得た。20XX 年 5 月に実施した。WEB システム上でアンケートに回答する形で一斉調査を行った。

【結果と考察】

Cronbach の α 係数を算出した結果, 「他者指向的反応」「観衆」の信頼係数が低かったため, 項目をそれぞれ 1 項目を除外すると信頼係数が高まったため, それぞれ 1 項目を除外して用いることとした。児童用主張性尺度は「肯定的主張」「権利防衛」「対教師質問」の信頼係数が低かったため, 「要求拒否」のみ用いた。共感性といじめ否定学級規範・要求拒否がいじめ停止行動に対する自己効力感に与える影響過程について, 最尤推定法による構造方程式モデリングによって検討した。モデルの解釈可能性と適合度検定の結果を検討し, Figure1 (GFI = .992, AGFI = .962, CFI=1.00, RMSEA=.000) のモデルを採用した。標準化された因果係数, 決定係数を Figure1 に示す。

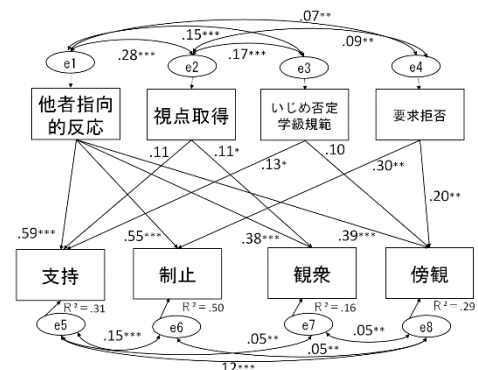


Figure1 共感性といじめ否定学級規範・要求拒否のいじめ停止行動に対する自己効力感への影響モデル

「他者指向的反応」から「支持」「制止」「観衆」「傍観」, 「視点取得」から「観衆」, 「いじめ否定学級規範」から「支持」, 「要求拒否」から「制止」「傍観」へのパス係数が有意であったことから, 共感性といじめ否定学級規範, 要求拒否は, いじめ介入行動やいじめ助長行動の抑止に対する自己効力感に正の影響がある可能性が示唆された。このことから, 共感性といじめ否定学級規範, 要求拒否は, 傍観の抑止とともに仲裁行動意識を高める可能性が示唆された。

インターネットニュースにおける著名人自殺報道の分析

—2020年9月14日に配信された記事を対象として—

藤原幸子

(九州医療科学大学 社会福祉学部)

要旨

本研究は、2020年9月14日に亡くなった著名人の関するインターネットニュース記事49件を分析し、著名人自殺報道の実態と課題を検討した。その結果、著名人の自殺報道が手段記載抑制など一部ではWHO自殺報道ガイドラインに沿った一定の配慮が見られた。一方で、場所情報や写真掲載の多さ、支援情報や希望をもたらす内容の不足などの課題が明らかとなった。

1. 問題と目的

自殺は世界全体における公衆衛生問題である。およそ80万人が毎年自殺で命を落としている。自殺には境界線がなく、世界中のいかなる社会人口学的なレベルでも、どのような地域においても発生する(WHO 2025)。自殺はその報じ方によっては、子どもや若者、自殺念慮を抱える人に強い影響を与えかねない(WHO 2023)。本研究の目的は、インターネットニュース記事に着目し、著名人の自殺報道を分析し、報道の実態と課題を明らかにすることである。

2. 方法

2020年9月14日に亡くなった著名人のインターネット上のニュース記事を調査対象とした。抽出対象はGoogleニュースより配信された記事とし、2020年9月14日に公開されたものに限定した。Googleで著名人の氏名をキーワード検索した。有料記事会員限定記事、削除により内容確認ができない記事等は除外した。同日時間、同日配信先への配信で内容が同じ記事は1件として扱った。分析対象とした記事は49件である。

調査項目は、記事の公開時間、見出しおよび本文における自殺、自死という語の使用、手段についての記載、場所についての記載、原因についての言及、遺書についての言及、関連写真等の掲載、ビデオ映像や音声録画へのリンクの使用、支援サービス関連情報等の掲載、希望をもたらす情報の記載、の有無である。

3. 結果

初報は「16時06分」1件(2.0%)で、公開時間は夕方の時間帯に集中する傾向が確認された。記事の見出しにおいて、自殺、自死という語を含む記事は8件(16.3%)、手段については0件だった。場所が記載されている記事は10件(20.4%)、原因について言及がある記事は1件(2.0%)であった。記事の本文において、自殺、自死という語を含む記事は19件(38.8%)、手段については3件(6.1%)記載されていた。場所についての記載は46件(93.9%)、そのうち37件では詳細な場所が記載されていた。原因への言及は1件(2.0%)、遺書への言及は5件(10.2%)であった。46件(93.9%)の記事に写真が掲載され、そのすべてが故人の写真であった。ビデオ映像や音声録画へのリンクの使用はみられなかった。支援情報が掲載された記事は6件(12.2%)であり、掲載された相談窓口数の内訳は、1か所が4件、2か所が2件であった。希望をもたらす情報はみられなかった。

4. 考察と今後の課題

本研究の結果では、WHO自殺報道ガイドラインで避けるべきとされる場所の言及、写真等の掲載が多く見られた。さらに、相談窓口などの支援情報の掲載が限定的であった。本研究では、支援情報が掲載されている記事は6件(12.2%)に留まった。藤原(2026)は2020年9月27日に亡くなった著名人のインターネットニュースの自殺報道記事139件を分析し、支援サービス関連情報の掲載率が50.4%であったことを示している。この違いの背景には、9月10日のWorld Suicide Prevention Day、9月10日から16日の自殺予防週間の影響が考えられる。予防週間では、厚生労働省や関係機関が、「悩みを抱えた際には相談することの重要性」や「相談窓口の周知」を重点的に啓発している。9月14日の報道時期は、メディアにおいて自殺報道への適切な配慮が十分に浸透していなかった可能性がある。一方、9月27日の

報道では、著名人の自殺報道が社会問題化し、厚生労働省などによる注意喚起も繰り返し行われていた。WHO自殺報道ガイドラインや厚生労働省の啓発活動を踏まえ、支援情報を掲載するなどの対応が進んだ可能性が考えられる。

今後は、支援情報を単に掲載するだけでなく、読者がアクセスしやすい掲載方法を検討することが求められる。

参考文献

藤原幸子（2026）「インターネットニュースにおける著名人の自殺報道の分析－2020年9月27日に配信された記事を対象として－」日本社会福祉学会

WHO（2023）「自殺予防を推進するためにメディア関係者に知ってもらいたい基礎知識 2023年版」

WHO（2025）「国家自殺対策戦略 進捗、各国の事例、指標」

不登校経験のある青年の回想による 援助者への想いに関する質的研究

○小林智美¹

工藤浩二²

1（江戸川区教育相談センター） 2（東京学芸大学）

要旨

本研究は、小・中・高校で不登校を経験し、その後高校（以下、協力校）を卒業した生徒を対象に、援助者としての母・父・教員への想いを明らかにすることを目的とした半構造化面接を実施し、SCAT 分析を行った。

その結果、不登校経験者は援助者を含む周囲の人々を「敵か味方か」という二極的な視点で捉える傾向がみられた。母は主に「味方」と認識される一方、その支援は当然のものと見なされ意識されにくいことや、母の態度が本人の不登校に対する認識へ影響する可能性が示された。父は母と比して心理的距離があり、登校の強要や進路選択への介入から「敵」と捉えられやすい傾向があった。また、父母の受容的で柔軟な姿勢は子どもの父母への認識を肯定的に変化させる要因となる一方、不登校の苦しみを理解されない経験が、気持ちを訴えることそのものへの諦めにつながる可能性が示された。教員については、尊重的・協働的な関わりは好意的に受け止められる一方、権威的な対応や過度な称賛などの遠慮した態度は信頼感を損なう傾向があった。

1. 問題と目的

不登校支援では対人関係が重要とされ、森田（1991, 2003）の示す「対人関係によるボンド」は、担任からのサポート（伊藤, 2009）や担任への好意的な見方（中山・工藤, 2018）、保護者の熱意（伊藤・小保, 2014）など多くの研究で回復要因として確認されている。また、不登校生が相談する相手は家族が最多であり、次いで教員であるが（文部科学省, 2021）、罪悪感（木戸・上手, 2020）や思春期の心理（村瀬, 1995）から援助者への想いを語れないことが多い。そのため援助者は不登校生の内的世界を十分に理解できていない可能性がある。そこで、本研究では不登校経験者が抱いた母・父・教員への想いを明らかにし、支援の質向上に資する知見を得ることを目的とした。

2. 方法

調査時期：2023 年 12 月～2024 年 3 月

調査対象者：小中高校時代に不登校を経験し、そ

の後協力校を卒業した者 4 名（男性 1 名、女性 3 名）、平均年齢 21.25 歳（ $SD = 0.83$ ）であった。

調査方法：一人当たり 60 分から 90 分ほどの半構造化面接を実施した。主な質問内容は、新川

（2020）を参考とした不登校時の時期区分（I 期：学校に行きたくないと感じ始める、II 期：学校に行かなくなる、III 期：外部機関のサポートを得る、IV 期：登校を再開する）が生じた学年、その時期の過ごし方や気持ち、及び不登校時に感じていた援助者（母、父、教員）への想いであった。なお、本研究における「援助者への想い」の定義は、本研究の目的に照らし、以下の通りとした。①不登校生が援助者自身や、援助者の関わり方に対して抱く感情やその影響、②不登校生にとっての援助者の存在、③不登校生が援助者の感情・思考・意図・関わりに対して抱く推測や解釈
分析方法：SCAT 分析を行った後、得られた理論記述の共通点や対照的な点を整理して援助者への想いを検討し、援助者としての対応を考察した。
倫理的配慮：東京学芸大学研究倫理委員会の承認（承認番号：748）を得て実施した。

3. 結果

本研究の結果として、不登校生の対人認知において援助者を含む周囲の人物全体を「敵か味方か」という二極化思考で捉える傾向が示された。
<母への想い>主な養育者である母は支持的な「味方」と認識されることが多い傾向にあった。ただし日頃からの養育的関わりにより、不登校に対する支援は、年少の不登校生には特段意識されず、当然と捉えられる傾向もあった。また、不登校生は自身と母を同一視し依存的な気持ちを抱きやすいことが示唆された。加えて、依存心から、母を不登校状態下での唯一の味方と捉え、母を失うことを懸念することが示唆された。その際、唯一の味方を失うまいと、母へ自身の感情を表出することを制限する、母とうまく付き合わなければならないという気持ちを持つことが示された。
<父への想い>不登校生にとって父は、他人視、よそ者など、主な養育者である母と比べて心理的距離があり、いわゆる「敵」とみなされやすい存在であることが窺われた。主な養育者である母と

の不仲や、不登校の初期に登校を強要し守ってくれなかったという恨み、不登校の原因は父にあるといった責任の帰属が父への敵視を強めていた。

＜父母への想い＞不登校生が自身の不登校に起因する不安定な気持ちを父母にぶつけた際に、不登校生の困難を理解、受容して、共に変容しようとしてくれるか否かが、不登校生の中での父母の存在の転換点となっていた。不登校生は、父母の傾聴の姿勢や、進路選択における子どもである不登校生の幸せを中心に考えた柔軟な教育観を認識すると、父母から自身の困難を受容されていると感じることが示された。加えて、不登校生は日頃から「敵か味方か」という警戒心を持って周囲の大人や援助者を見ているために、父母の変容に対して鋭敏である可能性が示唆された。反対に、不登校生が不登校についての不安な感情を表現したにもかかわらず、感情を表現することを制止・抑圧される経験をする、父母が変容してくれることや自身の困難を理解されることを諦め、心理的消耗を避けるために、気持ちを訴えることを諦め距離を取るといった対応を選択することが示された。

＜教員への想い＞教員に関しては、生徒の興味関心を尊重した、献身的、対等、協働的といった関わり方が不登校生から見た肯定的な対応として示された。これらは教員から、自身の興味関心を尊重され自己決定を促される経験が、不登校生の「不登校状態の自分は教員から否定的に見られているだろう」という予測による自己肯定感の低下を軽減させている可能性が考えられた。教員からの学習の支援に対しては、感謝や返報的な想いを抱いており、不登校生が抱く不登校による将来への不安の低減に寄与しているためと考えられた。一方で、権威的な対応や、不登校生から求められる前の助言、腫物扱いと感じる過度に遠慮をした対応、操作的な意図が感じられる称賛などに対しては、否定的な想いを抱いていた。これらは不登校生には、教員が不登校生をコントロールしようとする対応として捉えられ、不信を招いていた。

4. 考察

本研究の結果から、不登校生の心理状態の根底には、不登校であることによる自己肯定感の低下や、「自分は周囲から否定的に見られているのではないか」という推測、不信感や警戒心が存在していることが示唆された。また、不登校生は年齢にかかわらず将来への不安を抱えており、その不安に対処するために、学校へ通うことの価値を「どうしてもよいもの」と捉え直そうとする防衛的な態度を示す場合があると考えられる。このよう

な態度は学校への無関心として表面的には現れるが、その背景には将来への不安や傷つきへの恐れが存在している可能性がある。そのため、援助者は不登校生の言動のみではなく、その背後にある心理の流れへの理解が求められる。

また、不登校生が抱えきれなくなった不安や悩みを援助者へ表出した際の対応は、援助者との関係性を左右する重要な転機となることが示唆された。援助者が不安を否定したり、我慢や努力を求めたりすると、不登校生は「理解してもらえない」と感じ、援助者との関係構築そのものを諦めてしまう可能性がある。一方で、不安な気持ちを受容し、援助者が歩み寄りや変化の姿勢を示すことは、不登校生が援助者を「味方」と再認識する契機となり、信頼関係の形成や維持につながると考えられる。特に本研究では、不登校生が周囲の人々を「敵か味方か」という二極的な視点で捉える傾向が示されており、援助者の対応がその認識に大きな影響を与えることが窺われた。

さらに、不登校生の自己肯定感の回復には、自己決定や自己選択の機会を尊重する関わりが重要であると考えられた。自ら考え、選択する経験は、「自分には決定する力がある」「信頼されている」という感覚につながり、主体性や自信の回復を促すと考えられる。これは自己決定理論における「自律性」や「有能感」の欲求と関連していると考えられる。また、本研究で教員による尊重的・協働的な関わりが肯定的に評されたことも、不登校生の自律性や主体性を支える関わりとして理解できる。一方、不登校生を望ましい方向へ導こうとする意図が強い称賛や、学校生活の価値を過度に強調する関わりは、操作や説得として受け取られ、不信感や反発を生じさせる可能性がある。そのため、援助者には本人の意思やペースを尊重する意図が不登校生に伝わる対応が求められる。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究の協力者は不登校状態を経験後、高校卒業に至った者であるため、現在不登校状態にある児童生徒とは異なる視点の可能性がある。今後の課題としては、不登校を経験した時期による心理的特徴や支援ニーズの違いについて発達の観点から検討する必要がある。また、支援の中心となり役割過多に陥りやすい母への支援や、教員による主体性を尊重した関わりを阻害する制度的・環境的要因についても検討を深めることが求められる。

【付記】本研究は、2025年3月に東京学芸大学大学院教育学研究科に修士論文として提出したものを、再分析、再考察したものである。

中学校での進路・キャリア面に関する授業実践 における不登校予防への一次・二次効果

○江角周子 五十嵐哲也 # 寺戸武志 林亜希恵 # 神崎園子
(東京学芸大学) (愛知教育大学) (上越教育大学) (福井大学) (名桜大学)

要旨

本研究は、中学生に対して進路・キャリア面にアプローチする授業実践を行うことにより、学校生活スキル（飯田・石隈，2002）がどのように変化するか、また、その変化が不登校予兆の変化と関連するかを検討したものである。授業前後のデータが揃っていた 92 名を対象として分析したところ、進路決定スキル、健康維持スキルについては、授業実施前よりも授業実施後の方が有意に得点が上昇していた。また、これらのスキル、とりわけ進路決定スキルが向上した者ほど進路・キャリア面の適応が改善していた。この結果は、本授業実践が標的としたスキルおよび側面に特に機能したことを示唆している。

1. 問題と目的

近年、不登校の増加傾向が継続している。このような状況を鑑み、我々は、不登校の予防的支援として、仲間からの承認を取り入れた授業実践を行ってきており、「学校に行きたくない気持ち」を低減させることが確認されている（五十嵐他，2025）。ただし、我々は、石隈（1999）の指摘に基づき、心理・社会面のみならず、学習面、進路・キャリア面、健康面といった多角的なアプローチが重要であると考え、進路・キャリア面にアプローチする実践も行った（五十嵐他，2026）。

その実践の際、直接的な介入対象としては、進路面に関する学校生活スキル（飯田・石隈，2002）であると仮定した。進路面に関する学校生活スキルは、飯田・石隈（2002）において「進路決定スキル」と命名され、「将来役にたちそうなのばすべき自分の才能がなんであるか考える」、「どのような仕事につきたいか決めたなら、それにつくためにはどうしたら良いのか調べる」など、進路決定に必要な意志決定スキルや問題解決スキルに関連した内容を示すものである。本授業では、後述のように、特に自分の将来像をイメージすることを中心とした進路決定スキルの育成を目指す内容であった。そこで、小林（2024）の指摘を踏まえ、直接的な介入対象である進路・キャリア面

のスキルを一次効果、その変化を通して間接的な改善が期待される不登校傾向および不登校予兆を二次効果と位置づけた。その上で、ここでは、一次効果を検討し、さらに一次効果と二次効果の関連を検討することとした。

2. 方法

(1) 授業受講者ならびに調査協力者

A 県公立中学校 1 校の 3 年生 5 学級に通う 129 名（男子 64 名、女子 60 名、未回答 5 名）を対象とした。そのうち、全ての調査に漏れなく回答した 92 名（男子 41 名、女子 51 名）を分析の対象とした。なお、対象校との協議により、統制群は設けないこととした。

(2) 授業方法および内容

20XX 年 9 月下旬に、将来への肯定的な展望を育むことをねらいとして、各学級担任が実施した。授業は、理想とする 10 年後の自分の姿と、その理想の一步前のキャリアについて考え、表現し、話したり聞いたりする活動をとおして、理想とする自らの将来像とそれに確実に向かおうとしている前向きな自分の姿をイメージさせることで、将来への肯定的な展望を育むことをねらいとした。具体的には、中学生の自分になったつもりで、ある一日の日記を書く作業を行わせた。これらの授業内容は、教員経験のある者 3 名にあらかじめ内容を検討してもらい、必要十分な内容であることが確認された。

(3) 調査方法および内容

事前調査は授業の 1～2 週間前、事後調査は授業の 2～3 週間後に実施した。調査は Microsoft Forms を使用し、学級で担任の指示のもと一斉に回答・回収された。調査内容としては、フェイスシートで性別、学年、年齢を尋ねた後、①不登校の予兆尺度（寺戸他，2024）、②学校生活スキル尺度（飯田・石隈，2002）の短縮版（五十嵐，2011）を尋ねた。①は 4 因子構造 12 項目であり、「あてはまらない」から「あてはまる」の 4 件法

で尋ねた。②は 5 因子構造 15 項目であり、「まったくあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」の 4 件法で尋ねた。

3. 結果

全ての調査に回答した者について、授業前後の変化を検討するため対応のある t 検定を実施した。その結果 (Table 1)、進路決定スキル、健康維持スキルについては、授業実施前よりも授業実施後の方が有意に得点が上昇していた (進路決定スキル $t(91)=2.19$, $p<.05$, $d=.52$; 健康維持スキル $t(91)=2.20$, $p<.05$, $d=.40$)。

また、五十嵐他 (2026) で示された二次効果と一次効果の関連を検討するため各指標の変化量 (事後-事前) の相関を分析したところ、進路決定スキルと健康維持スキルいずれも進路・キャリア面の予兆との間に負の相関が有意であった (順に $r=-.43$, $p<.01$; $r=-.22$, $p<.05$)。

4. 考察

t 検定の結果、標的としていた進路決定スキルの向上が確認され、本研究の授業実践が、一次効果に対して十分な機能を有していることを示唆している。また、健康維持スキルも有意に上昇することが明らかとなった。下島 (2010) は、大学生において、ポジティブ健康行動と未来志向の時間的展望に関連があることを指摘している。本研究の結果は、下島 (2010) の指摘が中学生にも援用される可能性を示している。

変化量の相関分析から、一次効果の大きかった者ほど進路・キャリア面の適応がよくなるという二次効果が生じていた可能性が示唆される。

5. まとめ・今後の課題

本研究は、中学生を対象にして進路・キャリア

面にアプローチする授業実践を行うことにより、学校生活スキルが向上するか、また、その変化が不登校予兆の変化と関連するかを検討したものである。その結果、授業後にはターゲットとした進路決定スキルだけでなく、健康維持スキルも向上することが確認された。また、これらのスキルの向上、とりわけ進路決定スキルの向上と進路・キャリア面の適応の改善が関連することが確認された。本介入が標的としたスキルおよび側面の改善に特に機能したと指摘できる。

今後、対象校数を拡大して同様の結果が得られるか確認する必要がある。また、本研究の対象は 3 年生であり、進路への意識も高い状態であると推測される。この点が結果にどのような影響をもたらしているか、慎重に検討する必要がある。

主要引用文献

- 五十嵐哲也 (2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連 教育心理学研究, 59, 64-76
- 五十嵐哲也・江角周子・古村奈保子・寺戸武志・福田博美・下山京美・横地喜之・杉山寛仁 (2025). 仲間からの承認を活動に取り入れた授業実践による不登校傾向の低減効果 東京学芸大学総合教育科学系, 76, 83 - 90
- 五十嵐哲也・江角周子・寺戸武志・林亜希恵・神崎園子・福田博美 (2026). 進路・キャリア面に関する授業実践は中学生における不登校の予兆を低減させるか 日本学校心理士会 第 20 回大会・日本学校心理学会 第 28 回大会発表論文集, 印刷中
- 下島裕美 (2010). 時間的展望と健康行動—日本版ジンバルドー時間的展望尺度を用いて— 日本教育心理学会第 52 回総会発表論文集, 632

Table 1

学校生活スキル尺度の実施前後の差

	事前		事後		t 値	d 値
	M	(SD)	M	(SD)		
自己学習スキル	3.11	(.58)	3.11	(.62)	.14	.50
進路決定スキル	2.86	(.60)	2.98	(.61)	2.19 *	.52
集団活動スキル	3.47	(.45)	3.48	(.46)	.09	.39
健康維持スキル	3.00	(.57)	3.09	(.54)	2.20 *	.40
同輩とのコミュニケーションスキル	2.59	(.74)	2.56	(.70)	.64	.49

* $p<.05$

中学校における SOS 教育の実践 —発信を支える授業と環境づくり—

○小松千晶¹

瀬戸美奈子²

¹ (三重大学教職大学院)

² (三重大学教育学部)

要旨

本研究は、少人数・単学級の中学校において、「SOS の出し方に関する教育」を、心身のサインへの気づき、ストレス対処の整理、援助要請を含む行動選択の学習として実施し、その実践過程を検討した。対象は中学2年生18名、中学3年生28名であった。授業前質問紙、ワークシートおよび付箋記述を分析した結果、対処語彙は8カテゴリーに整理され、「人とつながる」には「相談」だけでなく、「話す」「聞いてもらう」などの日常的語彙が含まれていた。援助要請を、ストレス場面で選び得る対処行動の一つとして位置づける授業設計の可能性が示された。

1. 問題と目的

児童生徒の自殺予防を含む生徒指導では、心身の不調や危機のサインに気づき、必要な相談・支援につながる力を育てることが求められる。中学生期は、学業、進路、対人関係など複数の学校ストレスにさらされやすく、不安、抑うつ、いらいら、身体的不調などのストレス反応が生じ得る(岡安ら, 1992; 岡田, 2002)。SOS の出し方教育では、相談先を知らせるだけでなく、援助を求める力と周囲が受け止める環境を整える視点が重要である(水野ら, 2025)。

一方、学校における SOS 教育は、ストレス学習や相談先の周知に偏りやすく、援助要請の意思決定や周囲が SOS を受け止める環境づくりまで含めた授業設計には課題が残されている(江畑ら, 2024)。また、中学生の援助要請を考える際には、友人、教師、家族といった対象別の抵抗感やためらいを把握する必要がある(本田ら, 2011)。そこで本研究では、少人数・単学級という学校条件を踏まえ、発信(相談)を対処行動として扱う授業を実施し、生徒の対処語彙と援助要請の捉え直しを検討した。

2. 方法

対象は、三重県内の少人数・単学級の公立中学校に在籍する中学2年生18名および中学3年生28名であった。授業は特別活動として45分で実施し、①自己モニタリング、②心身のサインの理解、③対処行動の整理と交流、④発信(相談)の具体化、⑤内省の順で構成した。導入では、本時

のねらいを「心のサインに気づき、対処を増やす学習」として示し、現在の心身の状態を10段階で自己評価した。そのうえで、気分・身体・行動・考え方に表れる変化を心身のサインとして扱い、動画教材(三重県教育委員会, 2025)を手がかりに、しんどさが強まる場面や発信しにくさが生じる場面を確認した。

次に、不安やいらいらへの対処を付箋に1件ずつ記入し、班で類似する対処をグルーピングした。班活動では、対処の良否を直ちに評価せず、実行可能性や安全性を考えながら、生徒の言葉をできる限り保持して整理した。その後、対処行動の一つとして発信(相談)を位置づけ、「誰に」「いつ」「どのように」伝えるかを具体化した。授業後には付箋を学年全体の対処語彙として再整理して掲示物化し、対処カテゴリと相談の要点をまとめた通信を配付した。通信では、悩みに応じて相談相手や方法を選べることを示し、授業内容を日常場面で思い出せるようにした。

授業前質問紙では、ストレス反応および対象別被援助志向性を測定した。量的データは学年別に平均、標準偏差、中央値を算出し、授業前の実態把握として整理した。質的データは、ワークシートの自由記述および付箋記述を意味のまとまりごとに整理し、類似する対処行動をKJ法によりカテゴリー化した。本研究は三重大学教育学部PDCA委員会研究倫理審査の承認を得て実施した(承認番号No. 2025-36)。調査では、回答の任意性、成績等に影響しないこと、匿名化して研究目的に限定して使用することを説明した。

3. 結果

授業前質問紙の記述統計を表1に示す。

表1 授業前質問紙の記述統計

尺度	学年	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ストレス反応	中2	18	1.49	0.55
	中3	28	1.49	0.42
被援助志向性	中2	18	2.13	0.44
	中3	28	2.20	0.52

注) *M* = 平均, *SD* = 標準偏差

付箋記述をKJ法により整理した結果、対処語彙は、①気分転換・リフレッシュ、②からだを動

かす・休む，③人とつながる，④ぬくもり・癒し，⑤強い発散，⑥気持ちの切り替え・整理，⑦やるべきことに取り組む，⑧その場をやり過ごす（回避・我慢・断絶）の8カテゴリーに整理された。



図1 KJ法による対処語彙のカテゴリ

「人とつながる」には、「友達と電話する」「話を聞いてもらう」「家族に話す」「家族や先生に助言してもらう」などが含まれていた。これらは、援助要請が「相談」という語だけでなく、話す、聞いてもらう、一緒に過ごすといった日常的な対人行動として表れていたことを示す。ワークシートの自由記述には、不安やいらだちなどの情動面、眠気などの身体面、人に強くあたる、集中できないなどの行動面、悪い結果を考え続けるなどの認知面に関する記述がみられた。また、「数値化することで考えやすい」「自分のSOSに早く気づく」「大人に相談すること」など、自己モニタリングや発信（相談）を自分の言葉で捉え直す記述も確認された。

4. 考察

本実践では、「SOS の出し方に関する教育」を、相談先の周知や「相談すること」の促しに限定せず、心身のサインへの気づき、対処行動の整理、発信（相談）を含む行動選択の学習として構成した。その結果、生徒の対処語彙は複数のカテゴリーに整理され、援助要請は他の対処行動と並ぶ選択肢として位置づけられた。このことは、サインへの気づきから対処の選択、必要時の発信へとつながる授業デザインの意義を示している。

特に、「人とつながる」カテゴリーに、「相談する」だけでなく、「話す」「聞いてもらう」「電話する」「一緒に過ごす」といった日常的な語彙が含まれていた点は重要である。援助要請は、生徒にとって形式的な「相談」だけでなく、日常的な対人行動の延長上に位置づけ得る。したがって、生徒がすでに持っている語彙を起点に、信頼できる大人へ発信する行動へ橋渡しすることが有効であると考えられる。

また、掲示物化と通信配付は、単発授業で扱った対処語彙を学級集団に共有された手がかりとして残し、日常場面で想起できるようにする工夫であった。通信では、生徒が挙げた対処を身近な表

現で再提示し、悩みの内容に応じて相談相手や伝え方を選べることを示した。特に小規模校では、大人が生徒の変化に気づきやすい一方、生徒自身が困りごとを言語化して発信する経験を意識化することが課題となる。発信（相談）を個人の勇氣に委ねるだけでなく、学級・学校の環境側に支える手がかりを置くことは、SOS を出しやすい雰囲気づくりにもつながると考えられる。一方で、本研究は量的データが授業前の実態把握に限定され、授業前後の変化を検証していない。今後は、授業前後・フォローアップ調査を組み合わせ、教職員側の受け止め方やつなぎ方も含めた学校全体の取組として検討する必要がある。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、「SOS の出し方に関する教育」を、心身のサインへの気づき、対処行動の整理、発信（相談）を含む行動選択の学習として実施した。その結果、「人とつながる」カテゴリーには、「相談」だけでなく、「話す」「聞いてもらう」などの日常的語彙が含まれていた。今後は、ストレス反応、被援助志向性、発信（相談）の具体性の変化を検討するとともに、授業後の掲示や通信を含む継続的な想起支援の効果も検討する必要がある。また、教職員がSOSを受け止め、支援につなげる手順を学校全体で共有することが求められる。

参考文献

- 江畑慎吾・富田宏・松本拓真（2024）．SOS の出し方に関する教育の実態調査と今後の課題．自殺総合政策研究，4(1)，13-23.
- 岡田佳子（2002）．中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究 2—二次的反応の生起についての検討—．教育心理研究，50，193-203.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二（1992）．中学生用ストレス反応尺度の作成の試み．早稲田大学人間科学研究，5(1)，23-29.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀（2011）．中学生の友人，教師，家族に対する被援助志向性尺度の作成．カウンセリング研究，44，254-263.
- 三浦正江・坂野雄二・上里一郎（1998）．中学生が学校ストレスに対して行うコーピングパターンとストレス反応の関連．ヒューマンサイエンスリサーチ，7，177-189.
- 三重県教育委員会（2025）．自死予防のための動画教材活用資料
- 水野治久・本田真大・永井智（編著）・木村真人・飯田敏晴・四辻伸吾（著）（2025）．援助要請の心理学に基づく実践 SOS の出し方教育．金子書房．

事例研究 私立男子校(中学校・高等学校)における いじめ防止教育体制の一考察

原 健一 (神奈川支部)

(藤嶺学園藤沢中学校・高等学校 教諭 支援教育担当)

要旨

本研究は、私立男子校(中学校・高等学校)におけるいじめ防止教育体制について考察を開始することを目的とする。

1. 問題と目的

日本の中等教育におけるいじめ防止対策は、いじめ防止対策推進法(2013(平成25)年制定、以下「法律」)に基づき、各地域の学校で体制整備が進められている。法律では、いじめ防止対策の主たる目的を早期発見(対応)および未然防止としている。この法律は、2011年に大津市で発生した中学2年生のいじめを背景とする自死事案などが社会問題化し、国として統一的な対応方針を示す必要性が高まったことから制定された。本研究では、筆者が法律制定前の2010年から勤務している私立男子中学校・高等学校におけるいじめ防止教育の取り組みについて考察を進める。AI・インターネット社会が進展する現在、生徒が対面でいじめ問題(状況)に関する自身の言動を振り返り、また教員が対面でいじめ問題(状況)に対応することは依然として重要な教育活動である。

2. 方法

(1) 対象

ある私立中学校・高等学校の教育実践に基づく教育体制を対象とした。

(2) 支援内容

いじめ防止対策は学校方針に基づき全教職員が担うものであるが、1次的援助(支援)については、その企画・準備を担当する支援教育分掌が中心となって検討・準備を進めてきた。またその他の生徒支援と同様に、いじめ問題に関連する3次的援助(支援)対応、面談などにおける対話的支援も実施してきた。

(3) 調査方法

参与観察による事例研究法を用いた。

3. 結果

(1) 量的結果

17年間(準備期間1年を含む)にわたるいじめ防止教育体制の整備について考察を開始した。16年前に中学1年生を対象として開始し、その後は各学年の取り組みへと発展した。さらに約10年前からは高校からの入学生(高1生)を対象とした講演会・ワークショップを実施し、令和5年度から高2生(中高一貫生・高入生)を対象とした講演会も実施している。

(2) 質的結果

本稿では、17年間にわたる具体的な経過の考察は別稿に譲り、現状のいじめ防止教育体制について考察した(次頁)。いじめ防止教育体制については、後述する(A)「いじめ防止対策」として、学校及び教職員がどのように生徒とともにいじめ防止対策(未然防止・対応)に取り組むかという方針を示した。また後述する(B)「いじめ防止教育(心と命を感じるプロジェクト)」では、「心とは何か、命とは何か、いじめとは何か」について生徒一人ひとりが考え、気づきを深めることを目的とした教育体制について考察した[(C)いじめ防止教育計画含む]。

4. 考察

(1) 後述(A)に考察したとおり、いじめ防止対策には早期対応、未然防止、そしてそのための生徒・保護

者・教員との対話が重要である(いじめへの対応を前提とし、いじめは「ある」、常に発生し得るものとして捉える必要がある)。

(2) いじめ事象の背景には、日本社会における文化、歴史、人々の生活様式の変化に伴う、**大人の価値観の変容**も一つの要因として考えられる。

(3) 後述するいじめ防止教育体制は、仏教の一宗派である時宗(宗祖：一遍上人)の教えを基盤とし、総本山である遊行寺(清浄光寺、神奈川県藤沢市)の僧侶育成機関という前身として創立された学校(創立111周年)において実践されているものである。

いじめ防止教育体制を考える際には、「**自分を大切にすること**」と「**他者(他人)を大切にすること**」という価値観や倫理観が尊重されることが重要であり、道徳教育や宗教教育との関連についても考察することができる。また、この視点は、いじめ問題に限らず、学校心理士および教員として、いじめを原因とする自死やいじめ以外の要因による未成年者の自死(2025年538名)について考える際にも重要である。学校は社会(コミュニティ)の縮図ともいえる場であり、そのような人々の関わり合い(相互関係)の中で、道徳や宗教が果たす役割や意義について考察する必要がある。(4) いじめ防止対策およびいじめ防止教育の体制においては、生徒の観察や傾聴、対話を通して**生徒理解**を深めることが重要である。またそれらは**学習環境を支える基盤的な要素**であると考えられる。

5. 結語・今後の課題

前述の3.(2)でも述べたように、生徒が講演会で記述した作文内容の分析やワークショップにおける生徒の様子、さらにはいじめ問題に関する具体的な事象については別稿に譲る。本稿では次頁に示すいじめ防止教育体制について考察した。その結果、令和期の高度情報社会において、AIやインターネットの活用が進展した今日であっても、状況に応じて個別に対面での対話を重ねながら、いじめ問題に対応していくことの重要性が示唆された。また、未然防止の観点からも、生徒を継続的に観察するとともに、生徒自身が「いじめや「いじり」の問題について他者や大人に相談し、対話を行うことが重要である。

さらに、個別事案への対応のみならず、人類の系統発生的な視点から暴力や排除の問題について考察を深め、いじめ防止教育体制の在り方を検討していくことが今後必要であると考えられる。

参考文献

- 折橋徹彦『状況の人間行動』川島書店1971年
- E. ゴフマン/丸木恵祐子・本名信行訳『集まりの構造』誠言書房1980年(E. Goffman, Behavior in Public Places, The Free Press of Gance, 1963.)
- 石隈和紀『学校心理学』誠言書房1999年
- 拙稿「学習生活史の一考察」『社会論集』関東学院大学2013年
- 拙稿「E. H. エリクソン『経験の儀式』概念に関する一考察」『社会論集』関東学院大学2007年
- 拙稿「ネット社会における生徒理解に関する一考察」『研究論文集』神奈川県私立中学高等学校協会2014年
- 拙稿「私学中学生の学習意識調査に基づく教育方法に関する再考察」『紀要第51号』日本私学教育研究所2015年

私立男子中学校・高等学校のいじめ防止教育体制の一事例

(A) いじめ防止対策

- ①いじめ行為および類似行為（いじり）を防止し、発生時には適切に対応するため、生徒を日常的に見守り、生徒や保護者の声に耳を傾けるよう努めます（各学期に実施する学校生活アンケートを含む）。いじめの事案が確認された場合は、速やかに複数の教員により連携して対応します。
- ②校長をはじめ、中高教頭、担任、学年担当、授業担当、支援担当、養護担当、図書館担当、学校カウンセラーなど、全教職員が協力して生徒を見守ります。いじめやその類似事象には対話を通じて対応し、生徒の社会性の育成を目指します。
- ③生徒・保護者からの相談受付は、担任および学年担当のほか、中高教頭、支援担当、学校カウンセラー（事務所）で行っています。

(B) いじめ防止教育(心と命を感じるプロジェクト)

- ①いじめ防止講演会（「心と命を感じる講演会」）は、中学各学年および高校1・2年生を対象に実施しています。いじめによりお子さまを亡くされたご遺族や、いじめ調査に関わった第三者の方を講師としてお招きし、さまざまな立場・視点からお話をいただいています。いじめのつらさや恐ろしさを各学年であらためて認識することを、目的の一つとしています。
- ②ワークショップでは、どのような行為がいじめに当たるのかを自分たちで判断できるよう、クラスごとに意見を共有しながら考えを深めています。
- ③講演会やワークショップを毎年、各学年・クラス単位で継続して実施することにより、生徒がいじめ防止への意識やイメージを忘れることのないよう努めています。

(C) いじめ防止教育計画(心と命を感じるプロジェクト)

新入生 4月(オリエンテーション内)

中1生「心と命を感じる講演会」
講演 小森美登里氏(NPO法人ジェントルハートプロジェクト)

中1生 4月下旬

ワークショップ①
「いじめとは?～小学校生活を振り返り」

中1生 8月下旬

ワークショップ②
「いじめとは?～中1 学校生活の中で」

中2生 4月下旬

中2生「心と命を感じる講演会」
講演 篠原宏明氏(一般社団法人ここから未来)

中2生 8月下旬 神奈川県主催「命の授業作文コンクール」応募

ワークショップ③
「いじめとは?～中2 学校生活の中で」

中3生 4月下旬

ワークショップ④
「いじめ防止標語～命と心を表現する」

中3生 8月下旬

中3生「心と命を感じる講演会」
講演 渡邊信二氏(ここから未来トバザン)

中高講演感想から任意で、神奈川県主催「命の授業コンクール」へ応募

高校生活

高校からの入学者 講演会 篠原宏明氏 (6月)

高2生 講演会 渡邊信二氏 (6月)

※講演会・ワークショップの他に、各学期の始めに学校生活・部活動アンケート。アンケートに基づき、担任・担当教員が生徒と面談。

「心と命を感じる講演会」

中1生 講演会



中2生 講演会



中3生 講演会



中3生ワークショップ④

- ↓(1) グループで標語づくり
- (2) グループで標語寸劇表現
- (3) 各自、家で「標語づくり」

標語づくり(班)



中1生 ワークショップ①②



標語づくり(個人)



中2生 ワークショップ③



児童の基本的自尊感情とレジリエンスを育む SOS の出し方に関する教育の実践的研究

○内野 陽子 山田 洋平
(福岡教育大学教職大学院教育学研究科)

要旨

本研究は、文部科学省の定義に基づく「SOS の出し方に関する教育」を核とする授業を実践し、小学校 6 年生約 140 名を対象にその有効性を検証したものである。3 要因の分散分析の結果、基本的自尊感情及び援助希求の態度の低かった児童群において有意な向上が認められ、自尊感情の向上が助けを求めることへの心理的ハードルを下げる事が示唆された。一方、レジリエンスの有意な向上は見られず、動的プロセスとしての今後の実践や表面化した児童の SOS を適切に受け止めるための体制整備の構築が課題となった。

1. 問題と目的

近年、児童生徒の自殺者数は過去最高を記録しており、早期の予防的な心理教育の実践が喫緊の課題である。文部科学省（2025）は SOS の出し方に関する教育（以下、SOS の教育）の推進を通知しているが、学校現場では効果の不明確さや発達段階に応じた授業実践の困難さがあること等の現状が指摘されている（江畑他, 2024）。そこで、本研究では、「SOS の教育」プログラムを実践し、児童の基本的自尊感情とレジリエンスの向上を目的とした。

2. 方法

(1) 対象

研究協力校の 6 学年児童 4 学級約 140 名。2 学級ずつ前期後期実践群（約 70 名ずつ）に分けた。

(2) 実施内容

20XX 年 6 月～11 月に、全 4 回の授業実践（表 1）を第一発表者が T1、担任が T2 で実施した。

表 1 授業の位置づけと使用教材

位置づけ	○ねらい・活動や体験	使用教材
① 下地づくりの授業	○基本的自尊感情の向上 ・共有体験活動 ・共有体験の想起	『だれを一番にのせる？』 (NHK for school)
② 校となる授業 (早期の経験記憶)	○自助資源への気づき ・5本指のワーク ・リフレーミング	『教師にできる自殺予防』 (高橋 2020) 授業資料
③ 下地づくりの授業	○レジリエンスへの気づき ・四本の木のワーク	『子どものレジリエンスワーク』(子どものレジリエンス研究会, 2016)
④ 校となる授業 (援助希求的態度の促進)	○援助希求的態度の育成 ・心の SOS 動画 ・相談できる人を見つけよう	リーフレット『だれにでも 心が苦しいときがあるか ら』(北九州市, 2009)

また、実施前には担任と今までの生徒指導記録等をもとに、指導上の配慮事項や授業中の具体的な個別の支援方法を共有するコンサルテーションを行った。

(3) 調査方法

児童を対象に、6 月、7 月、11 月に①基本的自尊感情尺度（近藤, 2019）全 18 項目 4 件法②小学生用レジリエンススケール（田中, 2012）全 19 項目 5 件法③小学生用ストレスコーピング尺度（大竹・島井・嶋田 1998）よりサポート希求 4 項目 4 件法④実施の前後で相談できそうな大人の人数の回答を求めた。また、全授業実践の後、自由記述による事後評価を求めた。

なお、本研究での分析においては、分析ソフト HAD (Ver. 17_204) (清水, 2016) を用いた。

3. 結果

(1) 量的結果

①基本的自尊感情、レジリエンス、援助希求への効果

6 月に実施した質問紙調査の基本的自尊感情、レジリエンス、援助希求すべてにおいて、学年平均値を基準に、高群、低群に分類した。そして、実践群（前期・後期）×能力・態度群（高・低）×時期（6 月・7 月・11 月）の 3 要因分散分析を行った。分析の結果、実施による効果を示したのは、援助希求及び基本的自尊感情であった（図 2～4）。具体的には、基本的自尊感情と援助希求のいずれにおいても、前期実践群の低群では 7 月と 11 月の得点が 6 月よりも有意に高かった。また、後期実践群の低群では、11 月の方が 6 月と 7 月の得点よりも有意に高かった。加えて基本的自尊感情では、前期実践群の高群において、7 月が 6 月の得点よりも有意に低かった。

②相談できる大人の人数の変容

相談できる大人の人数について時期を独立変数とする 1 要因分散分析を行った結果、主効果が有意となった ($F(1, 172) = 278.61, p < .01$)。多重比較 (Holm 法) の結果、実施後 ($M = 4.84, SD = 0.23$) は実施前 ($M = 1.11, SD = 0.08$) よりも人数が多かった。

図2 自尊感情得点の変容

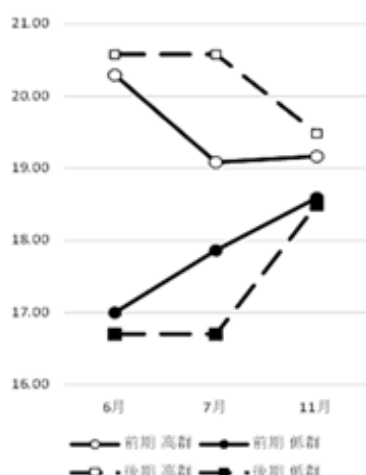


図3 援助希求得点の変容

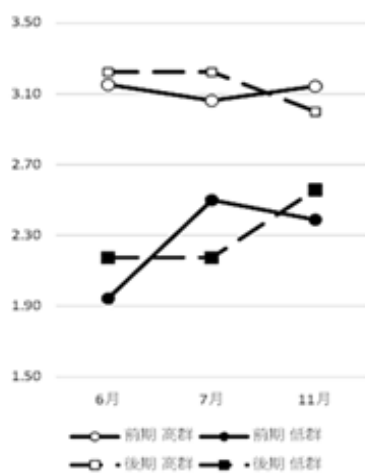
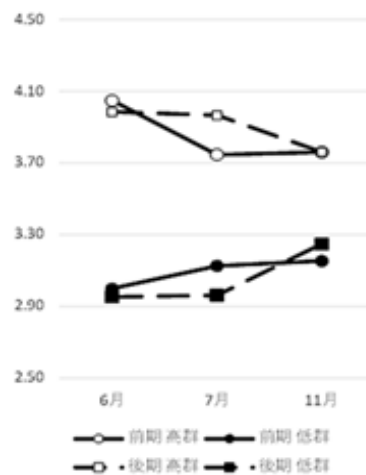


図4 レジリエンス得点の変容



(2) 質的結果

児童の自由記述(表3)では、5本指のワークや相談の重要性への肯定的な言及が多く、「相談したら心が軽くなる」等の認識が育まれていた。担任教員の記述からは、「授業実践後、小さなことでも相談にくる子が増えた」等の前向きな行動変容が報告された。

表3 児童の事後評価についての記述

カテゴリー	回答例
5本指のワークに関するもの (n=35) (27.13%)	・自分を助けてくれる人やものを多く知った ・心が軽くなった時の対処法がわかった
相談することに関するもの (n=23) (17.83%)	・相談したら心が軽くなることを知った ・これから誰かに相談しようと思った
リフレーミングに関するもの (n=22) (17.05%)	・これからも使っていこうと思った ・悪いこともいいことに変えられると知った
共有体験に関するもの (n=11) (8.53%)	・共有体験が自分を大切と思える心を成長させていると初めて知った。
レジリエンスに関するもの (n=4) (3.10%)	・考え方の違いが分かった ・自分の考え方のタイプを覚えておきたい
その他 (n=34) (26.36%)	・授業で知ったことをこれからも忘れずに覚えておきたい

4. 考察

本実践により、基本的自尊感情や援助希求態度が低かったストレス脆弱性のある低群児童に、有意な向上が認められたことは、予防的介入としての本プログラムの有効性を示している。基本的自尊感情の向上は、共有体験の想起や自助資源の可視化が自己肯定に繋がったためと考えられる。そして、この自尊感情の土台が整ったことで、「助けを求めても自分の価値は変わらない」という安心感が生まれ、援助希求の心理的ハードルを下げたという相乗効果(水野, 2014)が推察される。さらに、教員の受け止め姿勢の変容もこれを支えたと考えられる。一方で、レジリエンスに有意な向上が見られなかった原因として、4回のみの授業では「困難を乗り越える力」という動的プロセ

スへ変換するための、実際のストレス場面での活用や成功体験の積み重ねが不足していたことが挙げられる。

5. まとめ・今後の課題

「SOSの教育」プログラムを実践した本実践は、児童の基本的自尊感情を育み、「援助希求の芽」を育てる上で極めて有効であった。しかし、レジリエンスに関しては有意な向上が見られなかったため、今後は、「困難を乗り越える力」という動的プロセスへ変換するための、実際のストレス場面を想定した活用や成功体験の積み重ねが生まれるような授業実践案の修正、およびプログラムの継続が課題である。

また、児童の援助希求態度が高まるほど、潜在化していたSOSが表面化しやすくなることが予想される。そのため、児童から発信されたSOSを教職員が確実に受け止め、組織的・段階的な2・3次の支援へと迅速に繋ぐための「校内支援体制の構築」をさらに進めることが、今後の課題である。

参考文献

江畑慎吾・松本拓真・大谷和大・山本麻予

(2024) 中学生を対象としたSOSの出し方教育の実践と効果に関する考察 - ストレスマネジメント型と相互援助型の比較から - 学校心理学研究, 23 (2), 165-179,

広島県教育委員会 (2014) 生徒指導資料 No. 36
近藤卓(2013)「子どもの自尊感情をどう育てるか」ほんの森出版

窪田由紀・シャルマ直美 (2024)「学校における自殺予防教育の進め方」遠見書房

文部科学省 (2023)「生徒指導提要」

高橋聡美(2003)「教師にできる自殺予防」教育開発研究所

児童思春期支援を行う援助者が 対応困難と感じる子どもの不適応行動に 関する探索的検討 —アタッチメント理論とトラウマインフォーム ドケアの視点から—

○田中美千子 安藤智子
(杏林大学保健学部 筑波大学人間系)

要旨

本研究では、思春期（6～18 歳）の支援に携わる医療、教育、福祉領域の施設の職員 11 名に半構造化面接を行い、得られたデータはグランデッド・セオリー・アプローチを援用して分析した。

〔援助者が対応困難と感じる対象者の行動・特徴〕はトラウマ反応の反復による無自覚な行動として生じている可能性が考えられ、〔効果的な対応・介入の方法〕についてさらに絶えざる比較を行ったところ、児童思春期の支援に携わる援助者は、それぞれに理念を持ち、経験の蓄積から効果的な対応法を見だし、困難感を感じながらも子どもの成長を願って援助を行っている実態が考察された。

1. 問題と目的

小児期逆境体験への暴露により多領域にわたる発達が阻害され、心身の健康と生活全般に及ぼされる負の影響が明らかにされている。逆境的環境で育った子どものレジリエンスには、発達早期のサポートだけでなく、後に起こるストレスの減少とサポートの増加が機能の改善を説明するとの報告もあり、医療、教育、福祉の現場で児童思春期の対象者の支援に当たる援助者がアタッチメントに基づく関係性に配慮し、保護的な環境を提供することが必要と考えられる。しかし援助者は、暴力、暴言、まとりつきなど、行動上に表現されるさまざまな問題を抱える対象者に対して、否定的な感情を抱き、その対応に困難感を感じていることが示唆されている。本研究においては児童思春期の子どもに関わる支援現場の状況について、医療、教育、福祉領域で支援に当たる援助者への

インタビュー調査を通して、児童思春期の子どもたちの不適応行動にはどのようなものがあり、支援に当たる援助者はその不適応行動の背景をどのようにとらえて対応しているのか、現状を探索的に検討することを目的とする。

2. 方法

質的研究としインタビュー調査を行った。

(1) 研究協力者

児童思春期（6～18 歳）の支援に携わる医療、教育、福祉領域の施設の職員、合計 11 名。
・看護師：入院病棟 3 名、外来 2 名、在宅看護 1 名
・養護教諭：高等学校 1 名 ・教員：小学校 2 名
・学習支援員：地域若年者支援施設 1 名
・公認心理師：小児病院外来 1 名

インタビューにあたり、研究協力者が所属する施設の施設長と協力者に文書による研究趣旨説明を行い、研究協力の同意を文書にて得た。インタビューデータの分析に当たっては個人が特定されないよう個人情報保護に留意した。本研究は筑波大学倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号 東 23-22）。

(2) 調査期間

・2023 年 8 月～同年 11 月

(3) インタビュー内容

半構造化面接とし以下の内容を聴き取った。

所属する施設の概況、援助（支援）対象について、援助（支援）の実施状況、対応困難な場面について、小児期逆境体験を持つと思われる援助（支援）対象者について、児童思春期の援助（支援）をする上でのサポート資源について

(4) 分析方法・分析手順

分析の第1段階として、協力者ごとに時系列で、オープンコーディングの手順を用いて逐語録を意味の通るテキストごとに切片化、要約をした。要約文から「コード」を作成、意味内容の似ているものをまとめてグループ化し、それぞれの意味内容を端的に表す名前をつけて「小カテゴリー」としてまとめ、「中カテゴリー」「大カテゴリー」へと抽象度を高めた。この作業を11人分繰り返し実施し11人分が終わった段階で、適宜カテゴリーの修正・分解・再統合を繰り返した。

第2段階として、得られた「大カテゴリー」をメインテーマとし、そのうち「援助者が対応困難と感じる対象者の行動・特徴」と「効果的な対応・介入」について、当初作成した「小カテゴリー」から、あらためて「中カテゴリー」「大カテゴリー（テーマ）」へと抽象度を上げて再分類をし、絶えざる比較（Constant Comparison）を行った。

3. 結果

分析の結果、全インタビューより得られた小カテゴリーの総数は1158個、第1段階の分析では中カテゴリーは41個にまとめられた。「児童思春期支援に携わる援助者の援助の実際と課題」に関する8個の大カテゴリー（テーマ）は以下の通りである。（ ）内の数は中カテゴリー数。

1. 支援に当たり援助者の抱く理想と現実（7）
2. 子どもとの関係性を構築するための背景理解（3）
3. 援助者が対応困難と感じる子どもの行動・特徴（1）
4. 困難事例に対応するときの援助者の心情（11）
5. 効果的な対応・介入（1）
6. 子どもの家族を含めた理解や支援（1）
7. 施設内外の多職種や地域で連携して子どもと家族を支える体制構築（10）
8. 子どもや援助者にとってのサポート源（7）

テーマ「3. 援助者が対応困難と感じる対象者の行動・特徴」をトラウマインフォームドケアの観点で再分類したところ、【fight（闘争）】

【flight（逃走）】【freeze（固まる）】など5個の大カテゴリーにまとめられた。

テーマ「5. 効果的な対応・介入の方法」については、アタッチメント機能の観点から分類したところ以下の通りとなった。

【近接性の維持機能】〈子どもがいつでも助けを求められる援助者との関係性〉〈物理的環境としての居場所を提供〉、【安全な避難所機能】〈子

どもと一緒に居る、遊びや学習をともに行う〉

〈子どもと援助者1対1の対応〉〈子どもの話を傾聴する〉、【安心の基地機能】〈子どものクールダウンを促す援助〉〈暴力的言動後の言語を用いた振り返り〉〈子どもが言葉で気持ちを表現できるような援助〉

4. 考察

「3. 援助者が対応困難と感じる対象者の行動・特徴」は、小児期逆境的体験への暴露が疑われトラウマ反応の反復による、本人にも制御できない、思考や内省を経ない無自覚な行動として生じている可能性が考えられた。子どもたちも自己制御の困難による生きづらさや、集団へのなじめなさを感じていることが推測される。援助者が困難とを感じる子どもの行動への対応時には、援助者は、「無力感」や「恐怖感」など否定的な感情を抱くという発言があったが、一方で「子どもが安心感を持てるように」「居心地がいいと思ってもらえるように」と、子どもを慈しみ、支援することへの使命感と熱意を持つことも感じられる発言も得られた。一方で「威圧的に追いつめる」〈抑えつける〉〈スタッフ間で統一されない対応〉は子どもにとって〈トラウマの再演〉になることも推察され、このことは〈援助者個人では解決できない、施設・組織・財源などの構造的な問題〉がかかわると考えられ〈援助者の抱く不全感と限界、課題〉につながることが考察された。

5. まとめ・今後の課題

今回のインタビュー研究により、児童思春期の支援に携わる援助者は、それぞれに理念を持ち、経験の蓄積から効果的な対応法を見だし、困難感を感じながらも子どもの成長を願って援助を行っている実態が示された。援助者が効果的と考える対応や介入には、アタッチメント機能が含まれ、子どもの安心・安全を守り、関係性を深めると考えられる。〈援助者個人では解決できない、施設・組織・財源などの構造的な問題〉が存在することも明らかにされ、援助者を支えるための職場環境、組織、社会的サポートは不可欠であることが示唆される結果となった。

参考文献

SAMHSA「トラウマ概念とトラウマインフォームドアプローチのための手引き」大阪教育大学学校危機メンタルサポートセンター・兵庫県こころのケアセンター訳、2018.3 他

大学初年次教育におけるストレス対処トレーニングの実践 —背中たたきと 10 秒呼吸法を中心に—

川上 雄一郎

(日本文理大学 経営経済学部)

要旨

本研究では、大学初年次教育におけるストレス対処トレーニングを実施し、感想等に関するアンケート調査と実施後の自由記述、実施前後の感情の状態の変化の結果から分析し、背中たたきと 10 秒呼吸法に関する SCT の効果について検討した。その結果、SCT の実施により「快感情」「リラックス感」「不安感」のそれぞれについて、快感情とリラックス感の高まりと不安感の和らぎの効果が示唆された。

1. 問題と目的

近年、学校教育及び大学初年次教育においては、ストレスマネジメント教育が導入されつつあり、その効果が報告されている（例えば、高柳ら, 2020 ; 岩橋, 2023 ; 福田, 2012）。

小・中・高等学校において、周ら（2006）は児童・生徒の心理的ストレスに関する研究を 4 つに整理し、①ストレスサーに関する研究、②認知的評価に関する研究、③対処行動に関する研究、④ストレス反応及び関連する研究を概観している。特に小学校においては、児童・生徒の学校適応に向け全ての児童・生徒に対する一次支援の効果を明らかにしている（例えば、持丸・西山, 2017 ; 松永・西山, 2018 ; 平井・西山, 2020）。また中学校においては、山中（2021）山中・佐藤（2022）が集団を対象にしたストレスマネジメント教育・心理教育プログラムの実践的研究の概要と効果を明らかにしている。そして高等学校においては、日下ら（2020）が生徒指導・教育相談における予防的・開発的取組に関する研究を概観し、大学教職課程における予防的・開発的介入の具体的な知識・技能習得を目指した科目の充実と一層の充実を指摘している。

本研究では、大学初年次教育におけるストレス対処トレーニング（以下、Stress Coping Training を SCT とする）を実施し、感想等に関するアンケート調査と実施後の自由記述、実施前後の感情の状態の変化の結果から分析し、背中たたき（九州大学健康・スポーツ科学研究会, 2024）と 10 秒

呼吸法（藤原, 2006）に関する SCT の効果について検討する。

2. 方法

（1）対象及び期間

202X 年度前期 5 月中旬、202X 年度後期 10 月下旬に著者が担当した初年次科目を受講した大学 1 年生 122 名（男性 79 名、女性 43 名）を対象として SCT が総授業数 15 回の 1 回分として実施された。

（2）実践の概要と内容

SCT は、背中たたきと 10 秒呼吸法の順で実施し、背中たたきは 2 人組で、10 秒呼吸法は個人で実施する内容であった。講義の中では、背中たたきと 10 秒呼吸法の目的・実施の流れと一般的効果、日常的な取組についてそれぞれ 20 分程度の解説を行い、モデルとなる動画の視聴後に実施した。特に 10 秒呼吸法については、「吸気－止息－呼気」（4-7-8 カウント）パターンを採用し、吸気：呼気の比率は、1：2 とした。座位、閉眼の状態において、全体で試しの活動を一回行い、方法や留意点等について質問と回答のやり取りを行った。全体の回数はそれぞれ 5 回以上、5 分程度実施した。

（3）調査方法

10 秒呼吸法の実施後に、どのような体験であったかを学生全体へ尋ね、気分の変化やその内容、背中たたきと 10 秒呼吸法を体験して気付いたことや感じたことをアンケートと自由記述形式で回答を求めた。

・SCT の内容についてのアンケート調査

SCT 実施後に 4 つの質問項目について学生へ回答を求めた。質問の内容としては、(1)理解について：背中たたきと 10 秒呼吸法についての理解はどうでしたか？(2)興味について：背中たたきと 10 秒呼吸法について興味はどうでしたか？(3)やりやすさについて：背中たたきと 10 秒呼吸法のやりやすさはどうでしたか？(4)今後の実践について：背中たたきと 10 秒呼吸法をやってみて今後の実践はできそうですか？であった。以上の質問 4 項目に対して、5 件法で SCT 実施後に回答させた。

・感情測定尺度

SCT 実施前後に感情測定を実施した。感情測定尺度は、橋本ら（2011）を用いた。この尺度には、「快感情」と「リラックス感」と「不安感」の3つの下位尺度がある。質問項目はそれぞれ4項目で、7段階の得点で回答させ、12項目の合計得点が「快感情」「リラックス感」「不安感」の得点となるようにした。得点化の際には、「不安感」は逆転項目とした。提出に際しては、無記名とした。

・自由記述

SCT 実施後に自由記述をさせ、授業終了後に提出させた。自由記述に際しては、どのような体験であったかを学生全体へ尋ね、気分の変化やその内容、SCT を体験して気付いたことや感じたことを自由記述形式で回答を求めた。

・倫理的配慮

倫理的配慮として、調査実施前に対象となる学生へ調査の研究目的と内容について説明し、アンケートへの回答は任意であり、無回答の場合にも不利益を被らないことを伝え、また評価には影響しない旨を説明した上で、研究への協力を依頼した。アンケートの回答は無記名自記式で行い、承諾した者に提出を求めた。

3. 結果

・SCT の内容についてのアンケート調査

4つの質問項目すべてに回答の得られた109名（男性73名、女性36名）を分析の対象とした。結果は、図表1に示した。

図表1 SCT の理解・興味・やりやすさ・今後の実践について N=109

質問項目	選択肢	人数	%
理解	よく理解できた	87	78.4
	少し理解できた	21	18.9
	どちらでもない	1	0.9
	あまり理解できなかった	0	0
	まったく理解できなかった	2	1.8
興味	とても興味をもった	47	42.3
	少し興味をもった	51	45.9
	どちらでもない	6	5.4
	あまり興味をもてなかった	7	6.3
	まったく興味をもてなかった	0	0
やりやすさ	とてもやりやすかった	65	59.1
	少しやりやすかった	30	27.3
	どちらでもない	7	6.4
	少しやりにくかった	8	7.3
	まったくやりにくかった	0	0
今後の実践	強くそう思う	37	33.3
	そう思う	51	45.9
	どちらとも言えない	15	13.5
	そう思わない	6	5.4
	まったくそう思わない	2	1.8

・感情測定尺度

SCT 実施前後の学生の感情測定では、12の質問項目すべてに回答の得られた122名（男性79名、

女性43名）を分析の対象とした。SCT 実施による感情の変化を検討するため、実施前後の「快感情」と「リラックス感」と「不安感」の得点について、対応のあるt検定を行った。その結果、SCT 実施後は「快感情」($t(121)=10.53, p<.001$)と「リラックス感」($t(121)=10.53, p<.001$)と「不安感」($t(121)=10.53, p<.001$)のいずれも有意に上昇していた。

・自由記述

SCT 実施後に学生が自由記述した内容から、参考として10名（男性4名、女性6名）の記述内容が得られた。

4. 考察

SCT の内容についてのアンケートの回答結果から、それぞれ概ね理解が深まり、興味をもつことができ、SCT の流れと手順のイメージが付き今後の実践への見通しがついたと考えられる。このことから、今回の SCT の内容と実施方法については、概ね受け入れられたことが明らかとなった。

実施前後の「快感情」と「リラックス感」と「不安感」の得点について対応のあるt検定の結果から、「快感情」と「リラックス感」と「不安感」のいずれも有意に上昇していた。このことから、SCT の実施により「快感情」「リラックス感」「不安感」のそれぞれについて、快感情とリラックス感の高まりと不安感の和らぎの効果が示唆された。

10名の学生の自由記述から、SCT を体験することにより、身体心地よさと心の落ち着き、体と心の関わり等について気付きがみられた事例であることが示唆された。また、SCT の体験を通してその目的・意味理解が進み、実践意欲への高まりがみられた事例であることが示唆された。

5. 今後の課題

今後は、第一にコントロール群を設定し、SCT の実施による感情の変化の効果について検討することが必要である。第二に、SCT の効果が継続していくのかどうかということと継続するためのプログラムの開発について明らかにしていく必要がある。

引用・参考文献

藤原忠雄 2006 学校で使える5つのリラクゼーション技法 ほんの森出版
九州大学健康・科学センター編 2024 実習で学ぶ健康・運動・スポーツの科学三訂版 大修館書店

学校危機時の緊急支援で求められる支援内容の標準化に向けた研究 — 予防開発的心理教育の視点から —

○松浦正一¹ 石隈利紀²

¹ (帝京平成大学 健康メディカル学部) ² (東京成徳大学 応用心理学部)

要旨

本研究は、学校危機時の緊急支援において実際に行われている支援内容を整理し、標準的な支援内容を明らかにすることを目的とした。「緊急支援」「学校危機」「心（こころ）のケア」をキーワードに文献を検索し、具体的な支援内容が記載された実践研究・事例研究 24 件を分析対象とした。その結果、緊急支援では初期対応が重視されており、教職員、児童生徒、保護者への心理教育、個別・集団面接、リラクセーション、心の健康調査、フォローアップ面接等が主要な支援内容として抽出された。特に学校管理下の死亡事案では、管理職への助言、教職員研修、保護者支援が積極的に実施されていた。これらの支援は、危機反応の長期化や二次被害を防ぐとともに、自助力・相互援助力を高める予防開発的心理教育として機能すると考えられる。

1. 目的

本研究は、学校危機時の緊急支援において実際に行われている支援内容を整理し、標準的な支援内容を明らかにすることを目的とした。また、それらの支援内容を「予防開発的心理教育」(石隈, 2016) の視点から検討し、こころのケアに有効な支援内容と今後の課題を考察する。

2. 方法

(1) 文献検索法

文献検索は、CiNii および JAIRO を用い、「緊急支援」「学校危機」「心（こころ）のケア」をキーワードとして、1995 年 1 月から 2017 年 12 月までの文献を対象に行った。抽出された文献のうち、内容を確認して対象外のものを除外し、まず 138 件を選別した。そのうえで、実践研究または事例研究として具体的な支援内容が記載されている文献を精選した。調査研究、講演記録、事例紹介のみの文献、支援内容が具体的に示されていない文献などは除外し、同一事例を扱う文献については代表的なものを選んだ。さらに主要文献(藤森編(2005)と福岡県臨床心理士会編(2017)の文献)から 5 本の事例を追加し、最終的に 24 件の文献を分析対象とした。

(2) 分析

分析では、各文献に記載された事例を、支援対象と支援内容ごとに分類・整理した。支援対象は、学校全体・管理職、教職員、児童生徒、保護者などに分けた。支援内容は既存の緊急支援プログラム(窪田, 2006)を参考に分類し、既存項目に当てはまらないものについては新たな項目を設けた(Table. 1 の * の項目を参照)。なお、分類中の「個別カウンセリング」は、通常の継続的なカウンセリングではなく、緊急支援という短期的支援の性質から、ストレス反応や対処方法に関する情報提供、心理教育、アセスメントを中心とした面接として理解することが実際に即している。

3. 結果

(1) 分析結果

24 件の文献を分類した結果、支援内容は 16 項目に整理された。学校管理下で発生した事案、特に死亡事案を含む危機レベルの高い事案では、特定の支援内容が高い割合で実施されていた。また、対象文献には初期対応に関するものが多いことが明らかになった。学校危機における心理的ケアは、事件・事故の発生直後、概ね 24 時間から 72 時間の間に行うことが効果的とされる(Mitchell, J. T, et al, 2001)。この時期に支援が行われない場合、児童生徒や教職員、保護者の反応が長期化したり、不安が噂を生み出して二次被害につながったりする可能性がある。そのため、初期対応は学校危機における緊急支援の中心的課題であり、危機状態の収束やその後の支援体制づくりに重要な意味をもつ。緊急支援は、ハイリスク者の早期発見・早期対応という点では二次予防の機能を持ち、さらに二次被害を防ぐという点では一次予防的機能も有していると考えられる。

(2) 支援内容

分析結果については、Table. 1 にまとめた。

学校全体・管理職への支援としては、「支援プログラムの提案・助言」や「マスコミへの取材自粛依頼」が挙げられる。学校管理下での死亡事案は、学校の管理責任が問われやすく、学校コミュニティの危機が地域レベルの混乱へ拡大する可能性がある。

そのため、学校や管理職に対して支援方針を助言したり、児童生徒の安心・安全を守るためにマスコミ対応への配慮を求めたりすることは重要な支援内容である（瀧野，2012；石川ら，2014）。

Table 1 学校の管理下と学校の管理下かつ死亡事案で行われている支援内容の割合(N=24) ※：窪田（2005）にない項目

対象	支援内容	事案数	学校管理下の事案数	割合	学校管理下かつ死亡事案数	割合
学校	支援プログラムの提案・助言 *	18	11	61	8	73
	マスコミへの取材の自衛依頼 *	2	2	100	2	100
教職員	心理教育（職員会議、職員研修）	16	11	69	9	82
	グループカウンセリング（ディブリーフィング）	6	5	83	5	100
	個別カウンセリング（ディブリーフィング）	11	8	73	7	88
	児童生徒に関するコンサルテーション	7	3	43	1	33
	リラクセーション	4	3	75	2	67
	個別カウンセリング	18	14	78	12	86
児童生徒	フォローアップ面接 *	2	2	100	2	100
	心の健康調査の実施や活用	13	9	69	8	89
	グループカウンセリング（自己表現活動などを含む）	2	1	50	1	100
	保護者会（心理教育）	13	11	85	11	100
保護者	グループカウンセリング	2	2	100	2	100
	個別カウンセリング	6	4	67	4	100
	電話相談 *	5	4	80	4	100
	リラクセーション	5	4	80	4	100

教職員への支援では、コンサルテーションやグループカウンセリング、個別カウンセリングとしてのディブリーフィング、リラクセーション、心理教育が行われていた（浦田，2005；磯邊，2006；千原，2009；山中ら，2014，2015；林ら 2014）。教職員は児童生徒への対応を担う一方で、自らも危機の影響を受ける立場にある。そのため、教職員への支援は、教職員自身のケアであると同時に、学校全体の支援体制を整える意味をもつ。特に危機レベルの高い事案では、職員会議や研修における心理教育が積極的に行われていた（藤森ら，2015）。

児童生徒への支援では、個別カウンセリング、心の健康調査の実施・活用（栗本，2010；窪田ら，2014；山下ら，2015；向笠，2017；林，2017；浦田，2017），フォローアップ面接（瀧野，2012；窪田，2017），グループカウンセリング（岡本，2001）などが行われていた。個別カウンセリングは、児童生徒のストレス反応を把握し、必要に応じて心理教育やアセスメントを行う直接的な支援として位置づけられる。心の健康調査はハイリスク者の早期発見に役立つが、目的なく実施されるべきではなく、時期、目的、活用方法を明確にする必要がある。また、フォローアップ面接は中長期的支援を視野に入れた対応として重要であり、初期対応後の支援体制に組み込まれる必要がある。

保護者への支援では、保護者会における心理教育、電話相談、グループカウンセリング、個別カウンセリング、リラクセーションなどが実施されていた（大西ら，2002；池島，2005 金原，2006；窪田，2012；窪田ら，2014）。危機レベルの高い事案では、保護者への支援が特に重視される傾向がみられた。保護者に対して子どものストレス反応や対応方法を説明することは、家庭での見守りや支援を促進する。また、電話相談などの窓口を設けることは、保護者

の不安を受け止め、家庭での混乱を軽減する役割を果たす（杉本ら，2005）。

4. 考察

学校危機における緊急支援は、学校心理学の枠組みからみると、学校全体の児童生徒を対象とする一次的援助サービスであり、ハイリスク者の早期発見・早期対応という点では二次的援助サービスでもある。さらに、重篤な援助ニーズをもつ子どもに対しては、個別の三次的援助サービスへつなげる契機にもなる。したがって、緊急支援は一時的・応急的な対応にとどまらず、学校全体の危機状況を見立て、必要な支援を層化しながら展開する包括的な援助活動である。

また、本研究では、緊急支援における心理教育が「予防開発的心理教育」として機能することが示された。教職員、児童生徒、保護者に対して、ストレス反応や対処方法について伝えることは、知識や情報の共有だけでなく、対処能力の向上、自助力の促進、相互援助力の形成につながる。子ども自身への個別的なケアと、教職員や保護者が構成する学校・家庭への「場のケア」を組み合わせることで、児童生徒の回復を支える予防開発的な支援が成立すると考えられる。

5. 今後の課題

今後の課題としては、第一に、緊急支援後のフォローアップの時期や方法を明確化する必要がある。初期対応だけで支援を終えるのではなく、中長期的なフォローアップ体制を整えることが求められる。第二に、事案の種類や危機レベルに応じて、どの支援内容を選択し、どのように計画するかを検討する必要がある。第三に、文献によって支援内容の記述や分類が統一されていないため、共通した分類枠組みを整備し、効果研究につなげることが重要である。

引用文献

藤森編（2005）. 学校トラウマと子どものこころのケア 実践編 ― 学校教員・養護教諭・スクールカウンセラーのために ― 誠信書房
福岡県臨床心理士会編（2017）. 学校コミュニティへの緊急支援の手引き 第2版 金剛出版.
Mitchell, J. T. & Everlu, G. S. (2001) Critical Incident Stress Debriefing : An Operations Manual for CISD, Defusing and Other Group Crisis Intervention Services, 3rd Ed. Chevron Publishing Company.

学校風土の視点から捉える小学生の不登校傾向 —TSEC との関連を含めて—

○中島 亮¹ 石津憲一郎²

(¹入善町立飯野小学校 ²富山大学)

要旨

本研究は、児童が評価した教師の社会情動コンピテンス (Teacher Social Emotional Competence: TSEC) が、学校風土を媒介して児童の不登校傾向に及ぼす影響を、個人レベルおよび学級レベルから検討することを目的とした。対象は、中部地方の公立小学校 20 校 66 学級に在籍する 4~6 年生 1434 名であった。質問紙調査を実施し、日本学校風土尺度、子ども評定版教師の社会情動コンピテンス尺度、不登校傾向尺度を用いて分析を行った。その結果、TSEC は学校風土に正の影響を示し、学校風土は「登校意欲喪失」および「心理的不調」に負の影響を示した。また、登校意欲喪失では個人レベルで直接効果と間接効果が認められ、学級レベルでは学校風土を介した間接効果のみが認められた。さらに、心理的不調では学校風土を介した媒介効果が確認された。以上より、教師の社会情動コンピテンスが良好な学校風土の形成を通して児童の不登校傾向の低減に寄与する可能性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、児童生徒の不登校や無気力、対人関係の困難など、学校適応に関する課題、とりわけ不登校傾向は深刻化している。不登校の背景には、「学校生活への意欲低下」や「不安・抑うつ」などの心理的困難があり、学校生活における心理的負担の蓄積が関係していると考えられる。一方で、不登校は個人要因として捉えられやすく、学級の雰囲気や教師との関係性といった環境的要因は十分に検討されていない。近年では、学校風土 (school climate) が学校適応や心理的健康と関連することが示されており、教師の社会情動コンピテンス (TSEC) との関連も注目されている。以上を踏まえ、本研究では、児童が評価した TSEC が、学校風土を媒介して児童の不登校傾向に及ぼす影響を、個人レベルおよび学級レベルから検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

中部地方の公立小学校 20 校 66 学級に在籍する 4~6 年生 1434 名 (男子 690 名, 女子 713 名, 無回答 31 名) から Google フォームで回答を得た。全ての調査は学校長から許可を受けて実施し、アンケートは匿名性の保持および回答拒否権を明示して行われた。

(2) 調査内容

質問紙調査を実施し、日本学校風土尺度、子ども評定版教師の社会情動コンピテンス尺度 (TSEC)、小中学生版・不登校傾向尺度を用いた。

(3) 分析方法

教師の社会情動コンピテンス (TSEC) が学校風土を媒介して不登校傾向に及ぼす影響について、個人レベルおよび学級レベルの両側面から、マルチレベル構造方程式モデリング (ML-SEM) を用いて検討した。

3. 結果

TSEC は、個人レベル・学級レベルの双方において学校風土に有意な正の影響を示した。また、学校風土は「登校意欲喪失」および「心理的不調」に対して有意な負の影響を示した。登校意欲喪失については、個人レベルでは TSEC の直接効果と学校風土を介した間接効果の双方が認められた一方、学級レベルでは学校風土を介した間接効果のみが認められた。さらに、心理的不調については、個人レベルにおいて学校風土を介した完全媒介モデルが支持され、TSEC は学校風土を通して心理的不調を低減させる可能性が示された。一方、「享乐的活動優先」については、個人レベルでは TSEC の直接効果が認められたものの、学校風土を介した媒介効果は限定的であった。

また、TSEC と学校風土には一定の級内相関 (ICC) が認められ、学級単位で共有される特性を有していることが示された。特に学校風土は、児童個人の認知だけでなく、学級全体で共有される関係性や雰囲気として機能している可能性が示

唆された。さらに、不登校傾向の下位因子によって関連の強さが異なり、登校意欲喪失や心理的不調では学校風土との関連が比較的強く認められた一方、享乐的活動優先では関連が弱い傾向がみられた。これらの結果から、教師の社会情動コンピテンスは、学校風土の形成を通して児童の学校適応に影響を及ぼしていることが示唆された。

4. 考察

本研究の結果から、教師の社会情動コンピテンス（TSEC）は、児童が認知する学校風土を高め、その学校風土を介して不登校傾向の低減に関与していることが示唆された。特に、登校意欲喪失や心理的不調では学校風土を介した媒介効果が確認され、教師の共感的・受容的な関わりが、児童の安心感や心理的安全性につながっている可能性が考えられる。また、学級レベルで学校風土の媒介効果が認められたことから、不登校傾向は児童個人の問題だけでなく、学級全体の人間関係や雰囲気といった環境的要因から捉える必要性が示された。一方、「享乐的活動優先」については学校風土との関連が限定的であり、個人的要因や生活背景の影響も考えられる。さらに、TSECと学校風土の関連が個人・学級レベルの双方で確認されたことは、教師の情動的な関わりが、児童一人ひとりだけでなく、学級全体の雰囲気や文化の形成にも関与している可能性を示している。教師が児童の感情を受け止め、共感的に関わる姿勢は、児童同士の安心感や信頼関係にもつながると考えられる。また、学校風土が登校意欲喪失や心理的不調と比較的強く関連していたことは、児童が「安心して過ごせる」「受け入れられている」と感じられる学級環境の重要性を示している。学校生活における安心感や所属感、児童の学校への肯定的な態度や情緒的安定を支える基盤となり、不登校傾向の予防につながる可能性がある。さらに、学校風土が学級レベルで共有される特徴を有していたことから、教師と児童の関係だけでなく、児童同士の関係性や学級全体の相互作用も、不登校傾向の形成に影響していることが考えられる。加えて、安心して過ごせる雰囲気が形成されることで、児童が困り感や不安を表出しやすくなり、早期発見や予防的支援にもつながる可能性がある。以上より、不登校傾向への対応には、個別支援だけでなく、教師の関わりを基盤とした良好な学校風土の形成を重視した予防的支援が重要であると考えられる。また、教師の社会情動コンピテンス

を高める研修や協働的な学びの充実も、児童の学校適応を支える上で重要であると示唆された。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、教師の社会情動コンピテンス（TSEC）が学校風土を媒介して児童の不登校傾向に影響を及ぼすことが示された。特に、教師の共感的・受容的な関わりは、良好な学校風土の形成を通して、登校意欲喪失や心理的不調の低減に寄与する可能性が示唆された。これらの結果から、不登校傾向への対応には、児童個人への支援だけでなく、学級全体の人間関係や心理的安全性を高める取組が重要であると考えられる。また、教育実践への示唆として、不登校傾向への対応を個別支援に限定せず、学級・学校全体の関係性や雰囲気を整える実践として捉える必要がある。とくに登校意欲喪失では、学級レベルの学校風土が重要な役割を果たしていたことから、日常の学級経営や教師の情動的関わりの質が基盤となることが示唆された。さらに、TSECは教師個人の資質としてのみではなく、教員養成や研修を通して育成される専門性として位置づける視点も重要である。

一方、本研究にはいくつかの課題も残されている。第一に、本研究は横断的調査であり、因果関係の解釈には限界がある。第二に、児童の自己報告による調査であったため、認知の偏りが含まれる可能性がある。第三に、対象が通常学級中心であり、学校規模や支援体制の違いについて十分に検討できていない。今後は、縦断的研究や観察データを取り入れた検討を行うことで、TSECと学校風土、不登校傾向との関連をより詳細に明らかにしていく必要がある。

【主要引用文献】

- (1) 五十嵐 哲也 (2012). 小中学生版・不登校傾向尺度の開発 日本教育心理学会第 54 回総会発表論文集, 196.
- (2) 公益社団法人子どもの発達科学研究所
https://kohatsu.org/school-support/school_climate
- (3) 文部科学省 (2023). COCOLO プラン
https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf
- (4) 山田百花・石津憲一郎 (2025). 教師の社会情動コンピテンスと児童の学級適応感との関連—教師信頼感を媒介して— 学校心理学研究, 25, 47-56

学級内のからかい場面における 第三者の行動に関連する要因の検討

○鈴木伸子 石田靖彦
(愛知教育大学 教育学部)

要旨

本研究は、高学年児童を対象に学級内のからかい場面における第三者の行動に関連する要因として、友人関係の動機づけ、からかいに対する肯定的態度、場面に対する不快感情に注目して検討した。その結果、男女に共通して、からかいに対する肯定的態度と場面に対する不快感情は第三者の仲裁・観衆・傍観行動に関連する重要な要因であること、特に場面に対する不快感情はより積極的なからかいの抑止（仲裁行動）に繋がることが示された。また、女子においては、友人関係の動機づけの関連も重要な意味をもつことが示唆された。

1. 問題と目的

からかいは、親密な関係において社会的絆を深める関係促進効果がある（遠藤，2007）とされる一方で、他者に向けられた問題行動、攻撃行動としても位置づけられている（文部科学省，2012）。

筆者らは、高学年児童を対象に、学級内のからかい場面における第三者の行動に影響する要因について検討し、場面に対する不快感情は、仲裁行動を促進し観衆行動や傍観行動を抑制させることなどを明らかにした（石田・鈴木，2021；鈴木・石田，2021）。ただし、場面における児童の行動には、児童が友人関係を開始し維持する理由、すなわち、友人関係の動機づけ（岡田，2005）も関連すると考えられる。本研究では、学級内のからかい場面における第三者の行動に関連する要因として、友人関係の動機づけ、からかいに対する肯定的態度、場面に対する不快感情に注目して検討する。その際、性差についても注目する。

2. 方法

（1）調査協力者

A 県内 2 校の公立小学校に在籍する 4～6 年生 323 名（男子 169 名，女子 154 名）であった。

（2）調査方法、調査内容

質問紙調査を実施した。最初に、吉田・石田（2016）において作成された学級内の授業中のからかい場面を提示した。このからかいの内容は、

男子に多く認められることから、男子 B くんが同じ学級の男子 A くんをからかう場面とし、男女に同一の場面を用いた。続いて、その場面を見ている第三者の立場から①②に答えるよう教示した。①場面に対する不快感情：吉田・石田を参考に「がんばっている人のマネをされていて、見ていていやだ」など 4 項目（4 件法）を作成した。②場面における行動：仲裁行動，観衆行動，傍観行動の各行動 2 項目，計 6 項目（4 件法）で測定した。③からかいに対する肯定的態度：「人をからかうことは、みんなを楽しませるものだ」，「人をからかうことは、時には必要だ」の 2 項目（4 件法）で測定した。④友人関係における動機づけ：岡田（2005）の外的，取り入れ，同一化，内発の 4 下位尺度，計 16 項目を児童用に表現を多少変えて使用した（4 件法）。

なお、実施にあたっては、事前に学校長及び担任教師に対して実施の主旨や内容，方法を十分に説明し，研究協力に対する同意を得た。調査時には，担任教師から児童に調査目的，学校の成績とは無関係であること，正しい答えや間違った答えはないこと，回答は自由であることを説明した。

3. 結果

友人関係の動機づけの下位尺度に重みづけをした合成変数，Relative Autonomy Index (RAI) を算出する際，取り入れの α 係数が低かったことから 4 項目から 3 項目に減じて，計 15 項目を用いた。各変数の男女別の平均値，標準偏差， α 係数， t 検定の結果を Table 1 に，相関係数を Table 2 に示した。なお，観衆行動の α 係数は男女ともに低いが，代表的な 2 項目により構成されていることから，そのまま用いることとした。各変数の関連をみるため，構造方程式モデリングによるパス解析を行った。その際，男女ともに相関係数が低い「RAI」から「場面に対する不快感情」へのパスは予め引かなかった。適合度は，男女統合

($\chi^2(1) = 0.069$, $p = .793$, GFI = 1.000, CFI = 1.000, RMSEA = .000)。男子のみ ($\chi^2(1) = 0.141$, $p = .707$, GFI = 1.000, CFI = 1.000, RMSEA = .000), 女子のみ ($\chi^2(1) = 0.228$, $p = .633$, GFI = 1.000, CFI = 1.000, RMSEA = .000) であった。男女による多母集団同時分析を行った。全等値制約モデル (M1), 部分等値制約モデル (M2), 等値制約なしモデル (M3) で比較し (M1: $\chi^2(16) = 16.02$, $p = .452$, GFI = .984, CFI = 1.000, RMSEA = .002, AIC = 68.020; M2: $\chi^2(12) = 6.275$, $p = .902$, GFI = .994, CFI = 1.000, RMSEA = .000, AIC = 66.275; M3: $\chi^2(2) = 0.370$, $p = .831$, GFI = 1.000, CFI = 1.000, RMSEA = .000, AIC = 80.370), AIC の値から M2 を採用した (Figure 1)。

Table 1 各変数の記述統計と t 検定の結果

変数	全体		男子		女子		t 値
	M	SD	M	SD	M	SD	
RAI	6.20	2.05	5.94	2.12	6.49	1.94	2.41 *
からかいに対する肯定的態度 ($\alpha = .75/.77$)	1.59	0.70	1.57	0.72	1.57	0.68	0.08
場面に対する不快感情 ($\alpha = .80/.82$)	2.50	0.63	2.43	0.68	2.59	0.55	2.26 *
仲裁行動 ($\alpha = .75/.73$)	2.42	0.92	2.38	0.94	2.46	0.90	0.87
観衆行動 ($\alpha = .50/.61$)	1.35	0.59	1.42	0.62	1.28	0.53	2.19 *
傍観行動 ($\alpha = .78/.81$)	2.18	0.96	2.17	0.99	2.21	0.94	0.36

注) α 係数の左は男子, 右は女子の値である。

* $p < .05$

Table 2 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1 RAI	-	-.19*	-.01	.10	-.07	-.22**
2 からかいに対する肯定的態度	-.11	-	-.14	-.29**	.33**	.02
3 場面に対する不快感情	-.02	-.10	-	.60**	.25**	-.16
4 仲裁行動	-.05	-.09	.59**	-	-.37**	.44**
5 観衆行動	-.05	.26**	-.19*	-.33**	-	.01
6 傍観行動	-.08	.11	-.24**	-.46**	.05	-

注) 男子の値は対角線の下部, 女子の値は対角線の上部に記載した。

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

4. 考察

パス解析の結果, 男女に共通して, 「からかいに対する肯定的態度」が高いほど「場面における不快感情」が低く, 「観衆行動」が促進されるこ

と, また「場面における不快感情」が高いほど「仲裁行動」が促進され, 「観衆行動」や「傍観行動」が抑制されることが示された。

「友人関係の動機づけ (RAI)」については, 女子においてのみ変数間の有意な関連が認められた。すなわち, 女子は, 「RAI」から「からかいに対する肯定的態度」を介して, 「仲裁行動 (促進)」, や「観衆行動 (抑制)」につながるパスが有意であった。さらに「RAI」から「傍観行動」への直接の負の関連も示された。

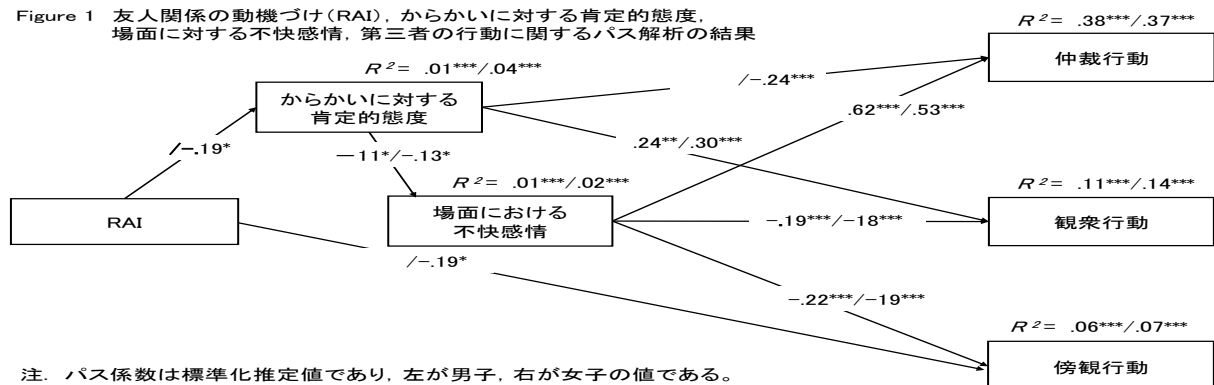
本研究で提示した場面は男子間のからかい場面であり, 第三者であっても, 男女では同性の場面か, 異性の場面かという点において異なる。その上で, 1) 男女に共通して, 「からかいに対する肯定的態度」と「場面に対する不快感情」は第三者の仲裁・観衆・傍観行動に関連する重要な要因であること, 2) 特に「場面に対する不快感情」は学級内のより積極的なからかいの抑止 (仲裁行動) に繋がることを示された。また, 3) 性差が認められた, 「友人関係の動機づけ」については, 女子で, からかいに対する (肯定的) 態度や場面に対する不快感情を介して, 行動への関連が示されたことは, 学級内のからかい行動の抑止において重要な意味をもつと考える。ただし, 本結果は質問紙調査によるものであり, 今後は観察やインタビュー調査など多面的な検討を行うこと, また各関連要因を有効に高めたり低めたりするための具体的なアプローチを検討することが課題である。

(JSPS 科研費 17K04412 及び 23K02887 の助成を受けた)

主な引用文献:

吉田紗也・石田靖彦 (2016). 社会的スキルと学級集団内地位がからかい—からかわれ場面の認知に及ぼす影響—小学校高学年を対象として 日本学校心理学会 18 回大会発表論文集, 60.

Figure 1 友人関係の動機づけ (RAI), からかいに対する肯定的態度, 場面に対する不快感情, 第三者の行動に関するパス解析の結果



注. パス係数は標準化推定値であり, 左が男子, 右が女子の値である。
5%水準で有意でないパス係数および誤差項と誤差相関は省略した。
 $\chi^2(12) = 6.275$, $p = .902$, GFI = .994, CFI = 1.000, RMSEA = .000, AIC = 66.275
*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

学級風土がレジリエンススキルおよび不登校傾向に与える影響 —小学生を対象としたマルチレベル分析—

○小林 朋子

(静岡大学)

1. 問題と目的

レジリエンスはプロセスとして捉えることが重要であり (Masten, 2015)、子どもを取り巻く環境との相互作用において発達する

(Bronfenbrenner, 1979)。先行研究では、レジリエンススキルが不登校傾向を抑制することが示されているが (小林・五十嵐, 2023)、そのスキルを育む学級環境の要因は十分に検討されていない。本研究では、学級風土が小学生のレジリエンススキルおよび不登校傾向に与える影響をマルチレベル分析により検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

小学校 4~6 年生 2,334 名 (101 クラス) を対象とした。

(2) 測定尺度

学級風土尺度 (伊藤, 2009) の 6 因子 (学級活動への関与、学級内の不和、自然な自己開示、学習への志向性、規律正しさ、学校への満足度) のクラス平均値を Level 2 変数として使用した。レジリエンススキル尺度 4 因子 (冷静な自他への関わり、ポジティブな自己認識、ルーティン行動、セルフケア) および不登校傾向尺度 3 因子合計を Level 1 変数として使用した。

(3) 分析方法

学級風土 6 因子を Level 2 の予測変数、レジリエンススキル 4 因子 (個別) および不登校傾向合計を Level 1 のアウトカムとするマルチレベル分析 (ランダム切片モデル) を R (lme4) により実施した。

3. 結果

(1) レジリエンススキルへの影響

学習への志向性が高いクラスでは、冷静な自他への関わり ($\beta=.28, p<.01$)、ポジティブな自己

認識 ($\beta=.35, p<.01$)、ルーティン行動 ($\beta=.48, p<.01$)、セルフケア ($\beta=.32, p<.05$) の全 4 因子が有意に高かった。自然な自己開示が高いクラスでは冷静な自他への関わり ($\beta=.23, p<.05$) およびポジティブな自己認識 ($\beta=.29, p<.05$) が有意に高かった。学級活動への関与は冷静な自他への関わりを有意に促進した ($\beta=.25, p<.05$)。規律正しさはポジティブな自己認識を有意に抑制した ($\beta=-.32, p<.01$)。

(2) 不登校傾向への影響

学習への志向性 ($\beta=-.59, p<.01$) および自然な自己開示 ($\beta=-.57, p<.01$) が不登校傾向を有意に抑制した。一方、学級内の不和 ($\beta=.32, p<.05$) および規律正しさ ($\beta=.54, p<.01$) が不登校傾向を有意に促進した。

4. 考察

本研究の結果は、Bronfenbrenner の生態学的システム論および Masten のレジリエンスプロセス論と整合しており、学級環境がレジリエンス発達の文脈として機能することを示している。「学習への志向性」は全レジリエンス因子の促進と不登校抑制の両面において最も重要な学級風土因子であった。目標志向の高いクラスでは挑戦への耐性が育まれ、複数のスキルが促進されると考えられる。「自然な自己開示」が高いクラスでは社会的サポートの知覚が高まり、対人スキルの発達が支えられると推察される。

一方、規律正しさが不登校傾向を促進するという逆説的結果は、過度な秩序・ルール遵守の圧力が小学生に負担を与える可能性を示唆しており、今後さらなる検討が必要である。本研究は横断的検討であり、因果関係の検証には縦断データによる研究が必要である。

小・中学校でいじめを抑止せずに 傍観することの長期的影響

○香取早苗 田村節子

(放送大学非常勤講師) (一般社団法人スクールセーフティネット・リサーチセンター)

要旨 本研究は、小・中学校でいじめを抑止せずに傍観していた成人8名に半構造化面接を行い、いじめ目撃当時から現在までの心理プロセスを長期的に明らかにすることを目的とした。その結果、小・中学校でいじめを抑止せずに傍観する者は、『いじめ目撃時の動揺』が生じるものの『いじめかもしれないが自分には無関係』と自分と切り離れた考えや『いじめと関わることの拒否感』があり『被害状況や周囲の反応を傍観』して『いじめを抑止せずに傍観を継続』し、『いじめ傍観によるストレス』と『いじめ傍観体験の内省』を経て『面倒な対人関係を回避』することが示唆された。

1. 問題と目的

いじめの影響は深刻で、小・中・高等学校でのいじめ被害が青年期以降も長期的に影響を及ぼし、対人関係の困難さやPTSDが生じる場合もあることが明らかとなっている(香取・石隈, 2021 他)。更に、自分が被害にあわなくても他の人がいじめられているのを目撃することによっても不安や抑うつ症状など心身に悪影響があることが明らかとなっている(Midgett & Doumas, 2019; Rivers et al, 2009)。Rivers et al. (2009)によると、いじめを目撃することでの独特な心理的緊張があり、被害者の苦しみに対する共感的な理解を通じて、過去のいじめ被害を思い出したり、いじめ被害にあう恐れを感じたり、介入したいができないという願望と行動の不一致による認知的不協和がある可能性が指摘されている。また、いじめ傍観行動に至るまでの心理については「いじめへの恐怖」、「関与の否定」、「被害者への帰属」、「事態の楽観視」、「快楽的動機」、「いじめ傍観の正当化」、「共感的関心の低さ」、「同調傾向」、「いじめに介入するスキルの不足やスキルを用いにくい学級の雰囲気」、「いじめに対する否定規範意識の不足」(久保田, 2008; 中村・越川, 2014; 西野・若本, 2021)などが指摘されている。このようにいじめ傍観行動に至るまでの心理については明らかになりつつあるが、いじめ傍観後の長期的な心理プロセスについては明らかになっていない。そ

こで本研究では、小・中学校でいじめ目撃後に抑止せずに傍観した体験がある成人に半構造化面接を行い、いじめ目撃当時から現在までの心理プロセスを長期的に明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 研究協力者の選定 現在、いじめによるPTSDではなく、かつ面接調査当日の精神状態に問題のない者を協力者に選定した。いじめ傍観体験のある8名(男性2名、女性6名、20歳~55歳、平均36.9歳、 $SD=14.0$)の12件のいじめについて分析する。8名のうち3名はいじめ傍観体験の前にいじめ被害体験があった。傍観したいじめは暴力を伴わないいじめが10件、暴力によるいじめが2件であった。

(2) 調査方法 元所属機関研究倫理委員会の承認を得て実施した。半構造化面接を行い、①いじめ傍観の時期、内容、②いじめ傍観当時の気持ち、③いじめ傍観後の気持ち、④いじめ傍観の影響、⑤周囲の対応とそれに対する気持ちを尋ねた。

(3) 分析方法 木下(2020)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた。

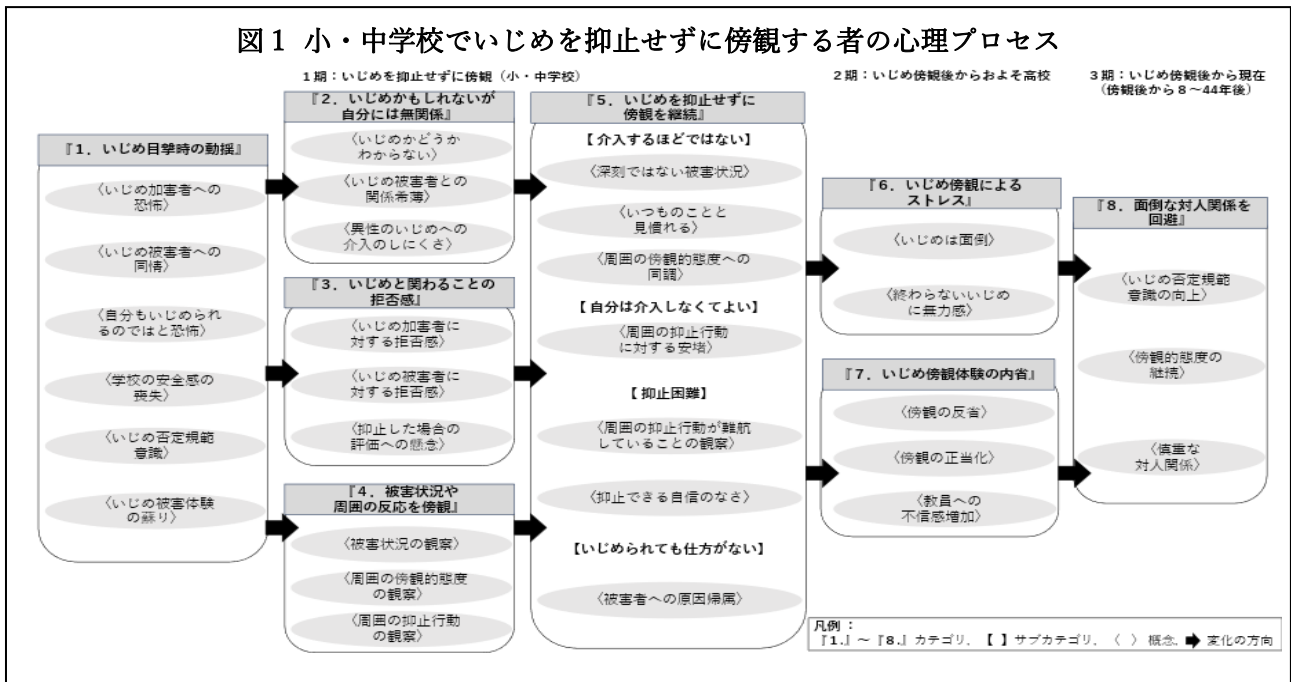
3. 結果

小・中学校でいじめを抑止せずに傍観する者の心理プロセス(図1)。

第1期：いじめを抑止せずに傍観(小・中学校)

小・中学校でいじめを抑止せずに傍観する者には『1. いじめ目撃時の動揺』があり〈いじめ加害者への恐怖〉や〈いじめ被害者への同情〉〈自分もいじめられるのではと恐怖〉〈学校安全感的喪失〉〈いじめ否定規範意識〉があり、過去にいじめ被害体験がある者については〈いじめ被害体験の蘇り〉が生じている。そして、〈いじめかどうかわからない〉〈いじめ被害者との関係希薄〉〈異性のいじめへの介入のしにくさ〉といった『2. いじめかもしれないが自分には無関係』と自分と切り離れた考えや〈いじめ加害者に対する拒否感〉〈いじめ被害者に対する拒否感〉〈抑止し

図1 小・中学校でいじめを抑止せずに傍観する者の心理プロセス



た場合の評価への懸念」といった『3. いじめと関わることの拒否感』がありながら『4. 被害状況や周囲の反応を傍観』している。〈被害状況の観察〉〈周囲の傍観的態度の観察〉〈周囲の抑止行動の観察〉から『5. いじめを抑止せずに傍観を継続』する。傍観を継続する理由は様々で、〈深刻ではない被害状況〉や〈いつものことと見慣れる〉ことや〈周囲の傍観的態度への同調〉から【介入するほどではない】と判断したり、〈周囲の抑止行動に対する安堵〉から【自分は介入しなくてよい】と判断したり、〈周囲の抑止行動が難航していることの観察〉や〈抑止できる自信のなさ〉から【抑止困難】と判断したり、〈被害者への原因帰属〉から【いじめられても仕方がない】と判断し『5. いじめを抑止せずに傍観を継続』している。

第2期：いじめ傍観後からおおよそ高校 小・中学校でいじめを抑止せずに傍観する者は〈いじめは面倒〉という思いや〈終わらないいじめに無力感〉があり『6. いじめ傍観によるストレス』が生じている。また、『7. いじめ傍観体験の内省』も同時に進行し、〈傍観の反省〉をしている場合もあれば〈傍観の正当化〉をしている場合もある。教員のいじめ対応の観察から〈教員への不信感増加〉がある場合もある。

第3期：いじめ傍観後から現在（傍観後8～44年後） 小・中学校でいじめを抑止せずに傍観する者は、『6. いじめ傍観によるストレス』や『7. いじめ傍観体験の内省』を経て、現在は『8. 面倒な対人関係を回避』している。いじめ傍観の体験により〈いじめ否定規範意識の向上〉があるもの

の、現在もいじめを目撃すると〈傍観的態度の継続〉があり、〈慎重な対人関係〉となっている。

4. 考察 本研究では、小・中学校でいじめを抑止せずに傍観することの長期的影響として、『面倒な対人関係を回避』するようになることが示唆された。いじめ被害により対人関係に悪影響が生じること（香取・石隈，2021 他）と類似の影響が生じていた。小・中学校でいじめを抑止せずに傍観する者が「いじめ否定規範意識の向上」がありながらも、現在でもいじめを目撃すると傍観的態度を継続する傾向が示され懸念された。本研究の協力者は、いじめを目撃した際の介入方法について学んだことのない者であった。先行研究では、いじめ目撃時の介入方法を学んだ場合に、抑止行動に対する自己効力感やいじめ否定規範意識が向上したり、実際に、学んだ介入方法を用いたり、いじめ被害や加害の減少が認められたことが報告されている（Midgett & Dumas, 2018；中村・越川，2014）。本研究のように、いじめ目撃時の介入方法について何も訓練を受けていない場合は、その後もいじめを傍観する可能性が高くなることが考えられる。いじめを目撃した際の介入方法について学ぶ機会をもつことは、いじめ傍観を防ぐことや、いじめ目撃による心身への悪影響を軽減することに繋がる可能性が考えられる。

主要引用文献 Rivers, I., Potteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211-223.

小学生におけるいじめの被害・加害経験と ストレス症状・授業・家庭環境との関連

○生方 直 # 大門秀司

(上越教育大学 いじめ・生徒指導研究研修センター)

要旨

本研究は、小学生 3,613 名を対象にいじめの被害・加害経験に基づき 4 群に分類し、ストレス症状、授業、家庭環境への認識との関連を検討した。結果、被害群は孤立や不安、加害群はイライラや学習面の困難、家庭の会話不足を示し、両経験群は双方の特徴を重複している傾向が明らかとなった。以上より、いじめ経験のある児童の支援及び早期発見・早期対応のためには、心身の状態に加え、授業や家庭環境も含めた多面的な状況把握が重要であることが示唆された。

1. 問題と目的

令和 6 年度の文部科学省の調査によれば、いじめの「重大事態」発生件数は過去最多を記録しており、その深刻化を防ぐことは教育現場における喫緊の課題である。

いじめに関与する児童生徒の背景については、これまでも実証的な研究が蓄積されてきた。岡安・高山(2000)は、被害経験のある生徒において「抑うつ・不安」傾向が、加害経験のある生徒において「不機嫌・怒り」や「無気力」のレベルがそれぞれ高いことを示し、いじめ加害・被害経験の有無による心理的ストレスの差異を明らかにしている。また、学校生活におけるストレスや不適応(神藤・齊藤, 2001; 滝, 1992)や家庭環境

(西田, 2010)がいじめ経験に関連することも指摘されている。しかし、これまでの研究の多くは中学生以上を対象としたものであり、小学生を対象とした検討は十分とは言えない。そこで本研究では、いじめの被害・加害の経験から児童を 4 群に分類し、いじめの経験とストレス症状及び児童が生活の中で多くの時間を過ごす「授業」と「家庭環境」への認識との関連を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

X 県の公立小学校 1~6 年生の児童 3,613 名

(男子 1,732 名・女子 1,839 名・無回答 42 名)であった。

(2) 調査内容

上越教育大学いじめ・生徒指導研究研修センターが実施しているアンケート、SLQ (School Life Questionnaire) を使用した。本アンケートは、授業、悩み、自己肯定感など全 21 の質問項目から構成されている。本研究においては、いじめの経験に関する「今の学年になってから、いじめられたことがある」(以下、被害経験)および「今の学年になってから、自分がだれかをいじめたことがある」(以下、加害経験)の 2 項目(いずれも「ある」「ない」の 2 件法)を用いた。また、関連を検討する項目として、「ストレス症状」「授業」「家庭環境」に関する各質問項目を用いた。

(3) 倫理的配慮

調査の実施に当たっては X 県教育委員会並びに所属校長の了承を得た。回答は無記名であり、個人が特定されない形で収集・分析を行った。

(4) 分析方法

本間(2003)を参考に、被害・加害経験の有無から「両経験群(両項目とも「ある」)」、「被害群(被害経験のみ「ある」)」、「加害群(加害経験のみ「ある」)」、「無経験群(両項目とも「ない」)」の 4 群に分類した。これら 4 群と「ストレス症状」「授業」「家庭環境」に関する各項目との関連を検討するため、クロス集計および χ^2 検定を行い、各群の回答傾向を把握するために調整済み残差による残差分析を実施した。

3. 結果

いじめの被害経験および加害経験に基づき 4 群を分類した結果の内訳は、両経験群 171 名(4.7%)被害群 569 名(15.7%)、加害群 150 名(4.2%)、無経験群 2,723 名(75.4%)であった。これら 4 群間における「ストレス症状」「授業」「家庭環境」に関する各項目との関連を検討した結果を表 1~表 3 に示す。

(1) ストレス症状との関連

全項目で有意な関連が認められた（いずれも $p < .01$ ）。「（ストレス反応）特になし」においては無経験群の割合が有意に高く、他の3群では低かった。また、「誰も助けてくれないと感じる」や「夜眠れない」「すぐ不安になる」といった項目においては、被害群で回答した割合が有意に高かった。一方、「何でもないのでイライラする」「思い切り暴れたい」といった項目においては、被害群に加え、両経験群および加害群でも回答した割合が有意に高かった。

（2）授業に関する認識との関連

全項目で有意な関連が認められた（いずれも $p < .01$ ）。「学校の授業は楽しい」においては、無経験群で回答した割合が有意に高く、他の3群では低かった。また、「授業で教えてもらう内容が多すぎる」や「授業がわかりにくい」といった項目においては、両経験群、被害群および加害群の3群で割合が有意に高かった。「授業の進み方が速すぎる」や「授業中にさわいでいる人がいて、勉強ができなくなることがある」といった項目においては、両経験群および被害群で割合が有意に高かった。

（3）家庭環境との関連

「家庭での楽しさ」において有意な関連が認められた（ $p < .01$ ）。選択肢「家にいると楽しい」においては無経験群の割合が有意に高く、「家にいるとあまり楽しくない」においては両経験群および被害群で割合が有意に高かった。

また、「家族とよく話すかどうか」においても有意な関連が認められた（ $p < .01$ ）。選択肢「家族とよく話す」においては無経験群の割合が有意に高く、両経験群および加害群では有意に低かった。一方、「家族とあまり話をしない」においては被害群で、「家族とたまに話す」においては加害群で、それぞれ割合が有意に高かった。

表1 ストレス症状といじめ経験との関連

項目	無経験群 (n=171)	被害群 (n=569)	加害群 (n=150)	無経験群 (n=2723)	χ^2 値	Cramer's V
誰ともかわりたくない	20	33	6	78	42.01	.108
	5.3**	2.9**	.1	5.1**		
疲れやすい	69	288	66	927	59.00	.128
	.8	7.1**	1.7	7.2**		
夜眠れない	58	216	48	562	90.53	.158
	2.9**	8.2**	2.2*	9.4**		
朝食欲がない	32	123	37	402	24.71	.083
	.8	3.6**	2.8**	4.8**		
立ちくらみがる	16	69	16	168	27.69	.088
	1.0	4.6**	1.5	5.1**		
思い切り暴れたい	35	120	31	310	51.32	.119
	2.6**	5.6**	2.5*	7.2**		
何となく大声を出したい	32	112	32	381	17.64	.070
	1.2	3.1**	2.1*	4.1**		
何でもないのでイライラする	49	147	43	381	79.21	.148
	4.1**	6.9**	3.8**	8.8**		
自分を傷つけない	17	72	16	160	36.37	.100
	1.3	5.3**	1.6	5.9**		
すぐ不安になる	44	205	39	554	66.05	.135
	.8	7.8**	.8	7.4**		
誰も助けてくれないと感じる	30	115	14	163	133.93	.193
	4.1**	10.3**	.2	10.8**		
学校にいく気がしない	46	142	40	424	46.25	.113
	3.1**	4.7**	2.8**	6.8**		
（ストレス反応）特になし	43	118	37	1124	106.26	.171
	3.2**	8.6**	3.4**	10.2**		

注) 上段は度数、下段は調整済み残差。n = 3613、全検定でdf = 3、* $p < .05$ 、** $p < .01$

表2 授業に関する認識の項目といじめ経験との関連

項目	無経験群 (n=171)	被害群 (n=569)	加害群 (n=150)	無経験群 (n=2723)	χ^2 値	Cramer's V
授業で教えてもらう内容が多すぎる	50	110	32	353	48.90	.116
	5.3**	3.1**	2.2*	6.2**		
授業の進み方が速すぎる	49	123	27	355	52.56	.121
	5.0**	4.8**	.9	6.7**		
授業がわかりにくい	47	128	41	361	64.32	.133
	4.2**	4.6**	3.9**	7.8**		
学校の授業は楽しい	97	362	86	1921	30.99	.093
	-3.3**	-2.6**	-2.9**	5.2**		
授業中にさわいでいる人がいて、勉強ができなくなることがある	63	254	49	713	81.45	.150
	2.0*	8.4**	.8	8.5**		

注) 上段は度数、下段は調整済み残差。n = 3613、全検定でdf = 3、* $p < .05$ 、** $p < .01$

表3 家庭環境との関連

項目	無経験群 (n=171)	被害群 (n=569)	加害群 (n=150)	無経験群 (n=2723)	χ^2 値	Cramer's V
家にいると楽しい	108	374	93	1986		
	-2.3**	-2.9**	-2.4*	4.7**		
家にいると楽しい時もある	49	158	50	646	34.26	.069
	1.1	1.6	2.4*	-3.1**		
家にいるとあまり楽しくない	14	37	7	91		
	2.7**	3.1**	.3	4.1**		
家族とよく話す	124	452	103	2208		
	-2.5*	-.3	-3.6**	3.1**		
家族とたまに話す	33	74	35	404		
	1.6	-1.5	2.9**	-.8		
家族とあまり話をしない	10	32	9	83	32.97	.055
	1.5	2.6**	1.5	-3.7**		
家族に話しかけられたくない	4	11	3	28		
	1.3	1.5	.8	-2.3*		

注) 上段は度数、下段は調整済み残差。n = 3613、全検定でdf = 3、* $p < .05$ 、** $p < .01$

4. 考察

本研究は、いじめの経験に基づき児童を4群に分類し、ストレス症状、授業への認識、家庭環境に関する項目との関連を検討することを目的とした。その結果、すべての項目において4群ととの間に有意な関連が認められ、群ごとに異なる傾向が示された。

無経験群はいずれの項目においても否定的な回答の割合が有意に低かった。一方、被害群は孤立や不安、加害群はイライラや身体症状といったストレス症状に関する項目において、回答の割合が有意に高かった。これらは、岡安・高山（2000）の報告とそれぞれ一致する。また、授業や家庭環境に関する項目においては、被害群で否定的な回答の割合が有意に高く、加害群では授業のわからなさや家庭での会話の少なさを示す項目の割合が有意に高かった。さらに両経験群は、これら被害・加害双方の特徴に関する項目を重複して高く示す傾向にあった。以上の結果から、いじめの経験の違いが、児童のストレス症状や学校・家庭環境への認識に関連していることが示唆され、いじめの被害・加害の経験のある児童への支援、早期発見、早期対応を推進する上で、日常的な児童の心身の状態の観察に加え、授業における学習の状況、家庭環境も含めた多面的な児童理解の重要性が示された。

5. 引用文献

岡安 孝弘・高山 巖（2000）. 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.

本間友巳（2003）: 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応, 教育心理学研究, 51(4), 390-400.

市販薬の過量服薬または自傷や自殺企図歴を持つ生徒への教職員の対応経験の検討

○山本美久¹ #村瀬華子¹ #近藤あゆみ² #岡部友峻^{1,3} #松本俊彦² #嶋根卓也²

(1 北里大学、2 国立精神・神経医療研究センター、3 日本学術振興会特別研究員)

要旨

本研究は、教職員における市販薬の過量服薬または自傷や自殺企図歴を持つ生徒への対応経験を調査することにより、それらの現状を把握することを目的として行なった。その結果、教諭群と養護教諭・SC・SSW 群では、自傷や自殺企図歴を持つ生徒への対応経験はそれぞれ 81.3%と 88.8%であり、市販薬の過量服薬をする生徒への対応経験はそれぞれ 46.9%と 60.1%とどちらも養護教諭・SC・SSW 群の方が高かった。また、対応のきっかけは他の教職員、当該生徒、保護者からの報告・相談が過半数を占めており、直接報告や相談のないケースは未対応のままになっている可能性が示唆された。本研究は教諭の回答が全体の 13.5%と少なかったため、現場の教諭の声をより一層拾い上げることが今後の課題である。

1. 問題と目的

近年若年層における市販薬の過量服薬が話題になっており、乱用経験率は中学生で 1.8% (嶋根他、2025a)、高校生で 1.4% (嶋根他、2025b) と推定されている。全国住民調査における乱用経験率は 0.75% (嶋根他、2023) であることから、特に中高生において問題となっていることがうかがえる。乱用されている市販薬には依存性や摂取量によっては死亡例も報告されている成分が使用されていること (富山・石井・大谷、2025) から、いち早く取り組むべき問題であるといえる。このような背景を踏まえ、特に中高生を対象とした対策においては、学校という場で彼らに関わる機会の多い教職員がゲートキーパーとして重要な役割を果たしているのではないかと考えられる。学校内での集団実施による全国中学生調査 (嶋根他、2025a) および全国高校生調査 (嶋根他、2025b) において乱用経験率の推定値がそれぞれ 1.8%と 1.4%であったということは、それだけの乱用経験者が学校に通っているということであり、教職員はどこかで彼らに出会っているはずである。それでは過量服薬の問題に対して、教員はどのような対応経験を持ち、それらの対応はどのようなきっかけから生じているのだろうか。そこで、本研究

は、教職員の市販薬の過量服薬または自傷や自殺企図歴を持つ生徒への対応経験を調査することで、それらの現状を把握することを目的として行なった。

2. 方法

(1) 対象

・「令和 7 年度教育関係者対象のオンライン研修 (Zoom ウェビナー) —市販薬の過量服薬や自傷を繰り返す若者たちの支援研修」への参加を希望する、19 歳未満を対象とした教育機関 (小、中、高、特別支援学校等) に所属する教職員

(2) 調査方法

・研究者らが企画した研修への参加希望者を対象に 2025 年 11 月から 12 月にかけてウェブ調査を実施し、基本属性、物質を使用・過料服薬する生徒への対応経験等についてたずねた。なお、本調査は今後も継続予定であり、本発表ではパイロットデータに基づく結果を示す。

・本研究は国立精神・神経医療研究センター倫理審査委員会にて、その科学性・倫理性に関して審議され、その結果、承認された (B2025-069)。

3. 結果

教職員 207 名がアンケートを完了し、回答者の属性は男性 37 名 (17.9%)、女性 164 名 (79.2%) であった。年齢は 21 歳から 74 歳までであり、平均年齢は 50 歳 (標準偏差±11 歳) であった。調査参加者の勤務場所は小学校 19.8%、中学校 34.3%、高等学校 28.5%、特別支援学校 4.3%、教育委員会 13.0%であり、中学校および高等学校に勤務する教職員が約 6 割を占めた。調査参加者の職種は、校長 2.9%、教頭 2.4%、主幹教諭 1%、指導教諭 1%、教諭 13.5%、養護教諭 37.2%、スクールカウンセラー (SC) 20.8%、スクールソーシャルワーカー (SSW) 11.1%、その他 (学校薬剤師など) 10.1%であり、養護教諭の参加率が最も高かった。教職員としての勤務年数は、1 年未満のものから 30 年以上の者まで混在し、20 年以上 30 年未満の教職員が 27.1%と最も多かった。

82.6%の回答者が自傷や自殺企図歴を持つ生徒に関する事例への対応経験があると回答し、市販薬の過量服薬をする生徒への対応経験があると回答したのは54.6%であった。教諭群($n=32$)と養護教諭・SC・SSW群($n=143$)では、前者の対応経験はそれぞれ81.3%と88.8%であり、後者の対応経験はそれぞれ46.9%と60.1%とどちらも養護教諭・SC・SSW群の方が高かった。過去一年間に、違法薬物の使用や物質の過量服薬をする生徒に対して、相談からケース会議への参加等の対応を経験した教職員は、全体の56%で、内訳は違法薬物9.7%、市販薬48%、処方薬28.5%、不明な物質3.9%であった。対応経験のある教職員は概ね物質の種類を把握しており、市販薬に関するケースが最も多いことが明らかとなった。また、物質を使用・過量服薬する生徒に対応したきっかけは、養護教諭・SC・SSW群では当該生徒からの相談が47.8%、次いで他の教職員からの相談が36.7%と多かったのに対し、教諭群では他の教職員からの相談が35.7%、次いで当該生徒の保護者からの相談が28.6%と多かった。

4. 考察

坂口(2015)は教師群の83.3%、養護SC群の97.4%に自傷や自殺企図歴を持つ生徒への対応経験があったことを報告しており、本研究ではそれぞれ81.3%、88.8%とこれを下回った。また、喫緊の課題である市販薬の過量服薬への対応経験はそれぞれ46.9%と60.1%とさらに下回っており、対応経験のない教諭が半分を占めることが明らかとなった。対応のきっかけは他の教職員や当該生徒、保護者からの報告・相談がほとんどを占めていることから、直接報告や相談のないケースは未対応のままになっている可能性が考えられる。

5. まとめ・今後の課題

教職員の市販薬の過量服薬への対応経験を調査した結果、教諭群と養護教諭・SC・SSW群では、自傷や自殺企図歴を持つ生徒への対応経験および市販薬の過量服薬をする生徒への対応経験がどちらも養護教諭・SC・SSW群の方が高いことが明らかとなった。しかし、対応のきっかけからは、直接報告や相談のないケースは未対応のままになっている可能性が示唆された。

本研究はオンライン研修への参加を希望する教職員を対象としているため、もともと関心の高い教職員の回答が集まった可能性がある。また、回答者の50%以上を養護教諭、SC、SSWが占めてお

り、現場で対応にあたっている教諭の回答が少なかつたことも今後の課題である。なお、教諭と養護教諭・SC・SWでは対応経験数だけでなく、求められる対応の質が異なることが予測される。また、本件に関する学内・学外連携の在り方なども含め、さらなる検証を行い、質の向上を図ることが求められる。

参考文献

- 坂口 由佳 (2015). 自傷行為に対する教職員の対応の実態と背景の把握 ―中学校・高等学校における質問紙調査から― 学校メンタルヘルス, 18(1), 30-39.
- 嶋根 卓也・水野 聡美・猪浦 智史・邱 冬梅・北垣 邦彦・小出 彰宏・富永 孝治・竹原 健二 (2025a). 飲酒・喫煙・薬物乱用についての全国中学生意識・実態調査 令和6年度厚生労働行政推進調査事業補助金医薬品・医療機器等レギュラトリーサイエンス政策研究事業「薬物乱用・依存状況の実態把握のための全国調査と近年の動向を踏まえた大麻等の乱用に関する研究」総括・分担研究報告書, pp. 29-96.
- 嶋根 卓也・水野 聡美・猪浦 智史・喜多村 真紀・大淵 拓真・北垣 邦彦・小出 彰宏・富永 孝治・竹原 健二・松本 俊彦 (2025b). 厚生労働省依存症に関する調査研究事業「薬物使用と生活に関する全国高校生調査 (2024)」令和7年度研究報告書.
- 嶋根 卓也・水野 聡美・猪浦 智史・邱 冬梅 (2023). 薬物使用に関する全国住民調査＜第15回飲酒・喫煙・くすりの使用についての全国調査＞ 令和5年度厚生労働行政推進調査事業補助金医薬品・医療機器等レギュラトリーサイエンス政策研究事業「薬物乱用・依存状況の実態把握のための全国調査と近年の動向を踏まえた大麻等の乱用に関する研究」総括・分担研究報告書, pp. 8-156.
- 富山 健一・石井 香織・大谷 暢子 (2025). 濫用等のおそれのある医薬品の追加候補となる薬剤に関する文献的調査 令和6年度厚生労働行政推進調査事業補助金医薬品・医療機器等レギュラトリーサイエンス政策研究事業「濫用等のおそれのある医薬品の成分指定に係る研究」総括・分担研究報告書, pp. 99-123.

当院を受診した不登校児童生徒の転帰

○高野真

たかの発達リハビリクリニック

要旨

2024年1月から2025年6月の間に、不登校を主訴として、「たかの発達リハビリクリニック」を受診した不登校児童生徒の転帰を臨床的に検討した。125人の不登校児の受診があり、男性46.4%、女性53.6%、小学生が50.4%、中学生が49.6%であった。最終的に元の学校に復帰できたものが46%、通院を自己中断したものが34%、不登校が持続しているものは3%であった。通院を継続できた例では、大部分が元の学校に復学できており、通院中断例をいかに少なくしていくかが今後の課題と考えられた。

1. 目的

不登校の児童・生徒は年々増えている。2024年の文部科学省の報告では、小中学校で過去最多の35万人以上となっており、大きな社会問題となっている。

「たかの発達リハビリクリニック」（以下、当院）は発達障害児のリハビリテーションクリニックとして、2023年5月に開院した。発達障害のリハビリテーションに特化しているわけではなく、児童精神科領域の診療も行っており、当院でも不登校を主訴として受診する患者が増えている。そこで、不登校を主訴として当院を受診した患者の臨床的特徴とその転帰を後ろ向きに検討した。

2. 対象と方法

(1) 対象

2024年1月から2025年6月末までの1年6か月の間に不登校を主訴の一つとして当院を受診した初診患者を対象とした。なお、当院の初診患者は中学生までであり、高校生は含まれていない。

(2) 方法

患者属性、臨床経過を診療録より後方視的に検討した。2026年5月末の時点での転帰を、元の学校へ週4日以上登校できているものを「復帰」、通院を自己中断したものを「通院中断」、サポートルーム等の別室への週4日以上登校例を「別室登校」、週3日以下の登校（別室登校を含む）を「週3」、不登校状態が継続しているものを「不

登校」、高校からの登校復帰例を「高校」、通信制中学、フリースクール通学例を「通信制・フリースクール」、転医例を「転医」とした。

3. 結果

2024年1月から2025年6月の対象期間に当院を受診した不登校児は125名であった。1年あたり、83人の不登校児を診療していたことになる。同期間に当院を受診した初診患者は956名で、不登校を主訴とするものが13.1%を占めていた。

性別は男58人（46.4%）、女67人（53.6%）であった。神経発達症は男児が多いこともあり、全初診患者の性別は、男性65.8%、女性34.2%と男性が多かったが、不登校に関しては、女性の方が少し多かった。受診時に通学中の学校については、小学生が63人（50.4%）、中学生が62人（49.6%）とほぼ同数であった。詳細な学年に関しては、図1で示した通り、中学1年生が一番多かった。不登校になってから受診までの期間は、 7.26 ± 0.93 か月（mean $\pm$ SEM）だった。



図1

最終的な転帰に関しては、「復帰」58例（46%）、「別室」4例（3%）、「週3」4例（3%）、「高校」4例（3%）、「不登校」4例（3%）、「通信制・フリースクール」3例（2%）、「通院中断」43例（34%）、「転医」7例（6%）であった（図2）。

「通院中断」が全体の約1/3を占めていたが、その通院回数をみると、初回の診察の1回のみで来院しなくなったものが51.2%と半分以上であった。また、3回までに通院を自己中断したものが、8割以上を占めていた（図5）。

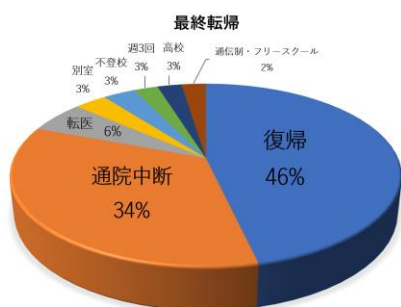


図 2

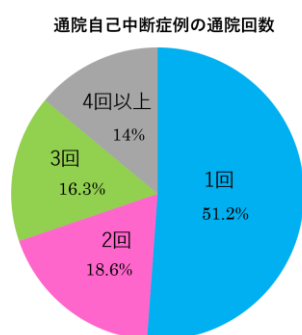


図 3

「通院中断」と「転医」を除くと、75 例中 58 例、77.3%が元の学校に復学していた。完全な不登校が継続しているものは、4 例、5.3%であった。

小学 1 年生に関しては、転医 1 例を除く全例が「復帰」であった。強迫症や不安症を合併（不登校に先行、あるいは、ほぼ同時に発症）した症例 11 例についても、「通院中断」2 例、「転医」2 例を除く 7 例全例が元の学校に復学していた。

受診から通院までの期間は、通院が継続した群では 6.01 ± 1.06 か月（mean $\pm$ SEM）、「通院中断」群では 8.47 ± 1.77 か月であった。「復帰」群は 4.04 ± 0.57 か月であり、「通院中断」に比べ、受診までの期間が優位に短かった（ $p < 0.05$, Mann-Whitney U test, 図 4）。

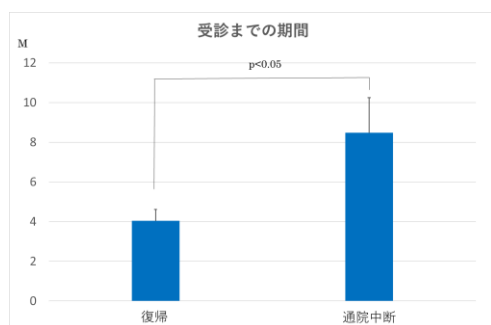


図 4

4. 考察

地域の一クリニックとして、年間 80 人以上の新規不登校児の受け入れを継続できていることは意義のあることであり、不登校問題に一定の役割を果たすことができたと考えている。しかしながら、通院を自己中断する例が全受診児の 1/3 に及んでいた。また、その半分以上が 1 回のみの通院で中断に至っていた。この点は、医療機関の対応のあり方として、今後考えていかなければいけない問題である。

「通院中断」「転医」を除くと、8 割近くが、元の学校に復学しており、「不登校」は、3%であった。すなわち、通院が継続できる児ではほぼ復学できるということである。これには様々な要因があるので断定はできないが、継続通院が登校への誘因となっている可能性はあると思われた。しかしながら、今回は、通院中断例のその後の経過を追えておらず、転帰の検討を行う上において不十分であると言わざるを得ない。

また、今回の検討では、不登校に至った原因については言及することなく、解析を行った。これは、不登校の原因を明確に規定や分類することは困難であり、恣意的な判断による分類や判然としない心理的要因を最終的な転帰に結びつけて検討することは、誤った結論に至る危険性があり、あえてその部分の検討は行わなかった。もちろん、不登校の原因や心理的要因を探り、対応を考えることは重要である。本研究でも、強迫症や不安症を伴う場合はほぼ全例で「復帰」が可能となっており、このような症例では早期に医療機関での診療を受けることは重要であると考えられる。

「通院中断」では、不登校から受診に至るまでの期間が長く、通院にこぎつけるまでが難しい例では、やはり、通院継続が難しいと思われた。

5. まとめ

不登校を主訴として、1 年半の間に当院を受診した 125 例の臨床経過を検討した。

通院継続例では、大部分が元の学校への復学が可能になっており、不登校継続は 3%であった。しかしながら、通院中断例が全体の 1/3 を占めおり、この点は今後の課題であると考えられる。

医師はあくまで医療の専門家であり、教育の専門家ではない。本来、不登校児童生徒は、より早期に教育の専門家に相談がなされることが望ましいはずである。現在、その態勢は不十分であり、より身近に教育の専門家の相談を受け、医療とも連携がとれるようなシステムを構築することが重要であると考えられる。

自傷行為者からの相談体験と心理的葛藤

—友人としての立場から—

栗本 夏織
(専修大学大学院)

高田 夏子
(専修大学)

1. 問題と目的

自傷行為とは「自殺以外の意図から、非致死性の予測をもって、故意に、そして直接的に、自分自身の身体に対して非致死的な損傷を加える行為 (松本, 2009)」とされ、習慣化・持続化されやすく (Favazza & Conterio, 1989)、後の自殺既遂に影響を与える因子とされている (Owens, Horrocks, & House, 2002)。そのため自傷行為者への支援・介入は重要である。しかし自傷行為者への支援は難しく、支援者は負担感を抱きやすいことが報告されている (松本・今村・勝又, 2009; 巻・佐藤・小林, 2011)。さらに自傷行為者は援助希求能力が低く (松本, 2009)、支援対象となりにくい、友人に相談することは多く (青木・尾曾・金谷, 2004)、友人は自傷行為者にとって大事な存在となっている。勝又・松本 (2015) や森 (2022) の研究では、高校生・大学生は、自傷行為に対する感情によって援助行動に違いが出るとし、さらに自傷行為者からの相談を受けた友人は、その相談を一人で抱え込んでしまいやすいとされている (古川・山蔦・菅野, 2015)。「自傷行為の伝染現象 (Walsh, 2012; 2018)」も考えると、専門的な知識のない状態で「生き死に」に関わる重大な相談を受けることは、友人自身にも大きな影響を与えると考えられる。自傷行為者に適切な支援を行うためにも、友人への支援・介入も重要であると考えられる。

本研究は、自傷行為への認識や経験の違いによる援助行動の差異を検討する。また自傷行為者から相談を受けた際に抱く心理的葛藤を継続的に捉え、その対処方法や変容の仕方、支援内容の変化について検討すること、自傷行為者を支援する友人が求めている支援資源について把握することを目的に行った。

2. 方法

(1) 研究参加者

本研究は Web 調査とインタビュー調査を実施した。

Web 調査は、関東圏内の私立大学に在学する大学生を対象に実施した。インタビュー調査は、Web 調査時に、「自傷行為者から相談を受けたことがある」と回答し、かつインタビュー調査への参加意向を示した大学生対象に行った。

(2) 調査手続き

2025 年 4 月～2026 年 3 月の期間に実施した。Web 調査では、①フェイスシート、②自傷行為 (者) へのイメージ (西・吉田, 2025)、③自傷行為者遭遇経験、④自傷行為者からの被相談経験、⑤友人への親密度、⑥友人の自傷行為に対する感情尺度 (森, 2022) ⑦友人の自傷行為者に対する援助行動尺度 (森, 2022) に回答してもらった。②自傷行為 (者) へのイメージ (西・吉田, 2025) は、自傷行為/自傷行為者に対するイメージを尋ね、9 項目の質問に対して、5 件法で回答してもらった。⑥友人の自傷行為に対する感情尺度 (森, 2022) は友人の自傷行為を知った際の感情について、12 項目の質問に 5 件法で回答してもらった。⑦友人の自傷行為者に対する援助行動尺度は、その時行う援助行動について 7 項目の質問に 5 件法で回答してもらった。

インタビュー調査では、回想法による半構造化面接を最大 3 回実施した。研究参加者には予め、被相談に関する質問紙 (年齢、被相談時の年齢、自身の自傷行為経験の有無、自傷行為者との親密度、自傷行為の様態、被相談期間、被相談時に生じた感情、友人関係の変化の有無、支実際に行った対応、当時必要だと感じた情報) への記載を求め、インタビュー時には記載された質問紙の内容に沿って、より詳細で継続的な内容を聞き取った。

(3) 倫理的配慮

本研究は専修大学の倫理審査委員会の審査を受け、承認された後、実施した (承認番号: 25-DL227001-2)。また調査実施の際に、研究について事前に十分な説明を行い、参加者の同意を得た上で実施した。

3. 結果・考察 ※紙面の関係で詳細は当日発表する

(1) Web 調査 (量的結果)

Web 調査で、回収した 82 名のうち、不適切なデータを除外し、65 名 (年齢平均=19.34 ($SD=0.76$)) を分析対象とした。自傷行為者への遭遇経験の有無によって、自傷行為 (者) へのイメージに違いがでるか調べたところ、研究参加者 65 名のうち、自傷行為遭遇経験あり群 37 名、なし群 28 名であった。自傷行為者へのイメージについては「自傷をする人は、辛い気持

ちを解消するための方法が少ないのだと思う(あり群: 3.27 ($SD=1.17$), なし群 3.93 ($SD=1.02$))」において、遭遇経験ない群の方が平均得点が高かった。

次に自傷行為者遭遇経験あり群(37名)に自傷行為者からの相談経験を尋ねたところ、相談経験あり群が22名、なし群が15名であった。被相談時に抱く感情として、あり群、なし群ともに「心配だ」が最も高かった(あり群: 4.59 ($SD=0.80$), なし群 4.40 ($SD=0.63$))。一方で「何とも思わない」に関しては、あり群の方がなし群よりも平均値が高かった(あり群: 1.91 ($SD=1.11$), なし群 1.47 ($SD=0.64$))。

最後に自傷行為者への対応については、「病院に行き、相談するように勧める(あり群: 2.36 ($SD=1.40$), なし群 3.53 ($SD=1.19$))」と「学校の先生に相談するように勧める(あり群: 1.64 ($SD=1.22$), なし群 3.07 ($SD=1.10$))」について、なし群の方がある群よりも平均値が高く示された。

(2) インタビュー調査(質的結果)

インタビュー調査は5名(男性1名、女性4名、平均年齢19.4歳 ($SD=0.55$))を対象に行い、6名分の被相談時エピソードを聞き取ることができた。被相談時の年齢は、12歳~19歳であり、小学生~高校生の時に、自傷行為者から相談を受けていた。自傷行為経験者は5名中3名であった。自傷行為者が行っていた自傷行為は主に、カッターやカミソリなどの刃物を用いて、腕や手首を傷つけるリストカットやアームカットであった。相談期間は最短1回から、最長3年で、相談回数は1回から10回以上と個人差があった。

被相談時に生じた感情として最も多かったものは「心配だ(5名/6名中)」が最も多く、「戸惑い」「どうしていいのか分からない」「理由が分からない」といった困惑の感情、「不安」「心配」といった感情も挙げられた。その背景に、「(自傷行為を行う)理由が分からず、死んでしまうのではないかと感じた(Cさん)」といった【死が想像されることへの怖さ】と、「相手が何を求めているのか、何をしてあげたらいいのか分からなかった(Aさん)」といった【対応の難しさ】が挙げられた。しかし相談回数の多さや共有している時間の多さから、「不安」や「恐怖」といった感情はその後、緩和していくことが分かった。その背景に、「死にたいって言っているけど、死ななような感じがあった(Dさん)」といった生を確認できることや、「友人が落ち込む理由が分かってきた(Bさん)」といった自傷行為を行う理由や背景が分かることが挙げられた。一方であまり親しくない自傷行為者から相談を受けた場合には、突発的な自傷行為の開示と、相談者として選ばれたことへの疑問、さらには単

発で相談が終わってしまい、自傷行為者のその後や自傷行為を行う理由などが不明瞭なままになることで、被相談者の中に負の感情が残ってしまいやすいと考えられた。

被相談時に自身に生じた感情への対処方法については、家族や友人に相談することが多く選ばれた(「家族に相談した(3名)/友人に相談した(1名)」)。「学校の先生に相談した(2名)」がいる一方で、先生や他の友人には自傷行為の相談を受けたことを開示しないようにしていた人もいた。その背景に「自傷行為のようなプライバシーな話は、あまり話すことではないのかなと思った(Aさん/Bさん)」といった【情報の匿名性】と「先生に言うとお刺しに心配される気がした(Bさん)/先生やスクールカウンセラーに相談して大事になったら嫌だなんて気持ちがあった(Cさん/Eさん)」といった【相談後の対応への不安】、「本人が大人は信用しないと言っていて、嫌なら言わないで欲しいと思った(Fさん)」といった【自傷行為者への配慮】、「友達に話すと、自傷行為者への先入観がついてしまう気がした(Aさん)/「私と自傷行為者との関係が壊れたら嫌だった(Cさん/Dさん)」といった【関係性への懸念】といった理由が挙げられた。

自傷行為者への対応としては、全員が「何かあれば協力することを伝えた」と回答し、次いで「じっくり話を聴いた(4名)」が選ばれた。「学校の先生、保護者に相談するよう勧めた」と回答したのは1名であったこと、「学校の先生や医療機関の人に相談した」と回答したのが2名であったことから、被相談者は相談内容を1人(もしくは友人同士などの狭い範囲)で抱え込みやすく、周囲の大人に相談する傾向が低い(被相談状況が周囲には分かりにくい)ことが示された。これは、Web調査(自傷行為者への対応)においても、相談経験あり群の方が、なし群よりも外部機関(周囲)への相談を勧めないことと一致していた。

自傷行為者への支援資源として求めているものは、全員が「自傷行為者への関わり方」と回答し、「自傷行為に関する知識」は6名中3名が回答していた。

4. 今後の課題

本研究の現状として、Web調査・インタビュー調査ともに研究参加者が少ないことが大きな課題として挙げられる。今後追加で参加者のリクルートを行い、データ数を増やしていくことが求められる。

参考文献

- 西 恭平・吉田 圭吾. (2025). 自傷行為に対するイメージ尺度の作成. 神戸大学発達・臨床心理学研究, 24, 16-24.
- 森 陽平. (2022). 友人のもつ自傷行為に対する感情と認識が援助行動に及ぼす影響. 九州大学総合臨床心理研究, 13, 53-59.

通信制高校生の生活習慣と精神的健康の変化 —セルフコントロールに着目して—

松本麻友子

(立命館大学 産業社会学部)

要旨

本研究は、通信制高校生のセルフコントロール（以下 SC）に着目し、生活習慣と精神的健康の変化との関連を検討した。通信制高校生 216 名を対象に、1 か月間隔で 2 回の質問紙調査を実施し、潜在変化モデルによる分析を行った。その結果、余暇および平日の学習時間の変化量は精神的健康の変化と有意に関連していた。また、休日の学習時間では、SC と変化量の交互作用が精神的健康の変化との関連において有意であった。これらの結果から、通信制高校生の精神的健康には生活習慣と SC が関連することが示唆された。

1. 問題と目的

近年、通信制高等学校への進学率の高さが注目されている。通信制高等学校には、勤労や経済的理由など様々な事情を抱える生徒がいる中で、全日制を退学した生徒や不登校経験を持つなど精神的な問題を抱える生徒の増加が課題となっている。平部他（2016）でも、通信制の生徒は同年代と比較して精神的健康が低いことが報告されており、その実態把握と早期対応の模索が急務である。

通信制高校生の精神的健康に関しては、横断調査による実態把握やストレスとの関連が検討されているものの（e.g., 平部他, 2021）、関連要因は十分に明らかになっていない。全日制高校生を対象とした研究では、睡眠などの生活習慣が精神的健康と関連することが報告されているが（貴志他, 2009）、通信制高校生を対象に生活習慣と精神的健康の関連を検討した研究はほとんどない。

また、通信制課程は自学自習が基本であり、全日制課程と比べて、学習や生活習慣における自己管理がより求められる。そのため、生活リズムを整える自己管理スキルの重要性が示唆されている（増田他, 2010）。さらに、通信制高校では授業外学習が学習活動の中心となるため、授業外学習時間は生活習慣を把握する上で重要であると考えられる。尾崎他（2016）では、自己管理能力を表す SC が高い者ほど自主学習時間が長く、努力も持続することが示されている。このことから、SC

は自己管理を要する行動の維持に関与する要因であり、生活習慣との関連も想定される。

したがって、通信制高校生の精神的健康の実態を明らかにするには、SC に着目して生活習慣との関連を検証する必要がある。また、従来の研究では、両者の関連を一時点の相関分析に留めており、より詳細な検討には生活習慣と精神的健康の変化に着目する必要がある。

そこで本研究では、通信制高校生の生活習慣の変化と精神的健康の変化との関連について、SC に着目して縦断的に検討することを目的とする。

2. 方法

（1）対象

通信制高等学校に在籍する高校生 1・2 年生 521 名を対象に、調査用 QR コードと ID 番号が記載された調査参加者募集チラシを配付した。協力が得られた生徒に 1 か月間隔で 2 回の質問紙調査を実施した（調査順に T1, T2）。回答に不備があった者を除き、216 名（男子 89 名、女子 119 名、未回答 8 名）を分析対象とした。なお、2 時点のデータは ID 番号により照合した。

（2）調査方法

①生活習慣：授業外学習時間と睡眠時間について、平日・休日別の 1 日平均時間を回答させ、余暇については、「ほとんど取れなかった」～「十分取れた」までの 4 件法で回答を求めた。②自己管理能力：尾崎他（2016）の SC 尺度短縮版を用いた（13 項目、5 件法）。③精神的健康：Awata et al.（2007）の日本語版 WHO-5 精神的健康状態表を用いた（5 項目、6 件法）。

（3）倫理的配慮

本研究は前所属機関の倫理委員会で承認を得た上で実施した（番号：23-045）。

3. 結果

各変数の記述統計量を Table 1 に示した。続いて、精神的健康の変化を潜在変数とする潜在変化モデルを構成し、生活習慣の T1 水準および変化量、SC、SC×生活習慣変化量の交互作用項からの

Table1. 記述統計量

	<i>M</i>	<i>SD</i>
精神的健康 (T1)	13.82	6.93
精神的健康 (T2)	13.90	6.12
平日の学習時間 (T1)	1.21	1.38
平日の学習時間 (T2)	1.36	1.75
休日の学習時間 (T1)	1.45	1.61
休日の学習時間 (T2)	1.42	1.65
平日の睡眠時間 (T1)	6.32	1.49
平日の睡眠時間 (T2)	6.28	1.60
休日の睡眠時間 (T1)	8.15	2.39
休日の睡眠時間 (T2)	8.09	2.21
余暇 (T1)	3.09	1.00
余暇 (T2)	3.21	0.85
SC	35.01	11.12

パスを設定した (Table 2)。生活習慣の各指標について同一構造のモデルを個別に推定した結果、平日の学習時間では変化量が精神的健康の変化と有意に関連していた。休日の学習時間では、SC と変化量との交互作用が精神的健康の変化との関連において有意であった。また、余暇については、T1 水準および変化量が精神的健康の変化と有意に関連していた。さらに、平日の睡眠時間では T1 水準が精神的健康の変化と有意に関連していた一方、休日の睡眠時間では有意な関連は認められなかった。

Table2. 潜在変化モデルによる生活習慣の変化と精神的健康の変化との関連

	β	<i>SE</i>	<i>p</i>
Δ 平日の学習時間	.04	.02	.04
Δ 休日の学習時間 $\times$ SC	.04	.03	.03
平日の睡眠時間 T1	.08	.02	<.001
余暇 T1	.06	.03	.01
Δ 余暇	-.09	.04	<.001

注) 分析ではすべての独立変数を同時に投入したモデルを推定した。Table2 には統計的に有意であった関連のみを示した。

4. 考察

本研究では通信制高校生を対象として、SC に着目し、生活習慣と精神的健康の変化との関連を検討した。その結果、生活習慣の種類によって精神的健康の変化との関連に差異がみられた。学習時間については、平日の学習時間の増加が精神的健康の向上と関連し、休日の学習時間では SC との交互作用が認められたことから、SC が高い生徒ほど学習時間の増加と精神的健康の向上との関連が強いことが示された。余暇については、T1 時点で余暇が多いほど精神的健康が高かったが、縦断的には余暇の減少が精神的健康の向上と関連しており、水準と変化量を区別して捉える必要性が示された。以上より、生活習慣と精神的健康との関連は一様ではなく、生活習慣の種類やその変化によって異なることが明らかになった。

本研究は、通信制高校生の生活習慣と精神的健康の変化との関連を理解するための基礎的知見を提供した点に意義がある。しかし、対象者が限られており、通信制高校生の多様性を十分に反映しているとは言い難い。また、全体として強い関連は示されなかったため、結果の解釈には留意する必要がある。今後は、通信制高等学校の特性や生徒の属性を考慮した上で、精神的健康に関連する要因をより詳細に検討し、生徒の精神的健康を促進するための具体的な支援策を提案することが重要である。

主要な引用文献

- Awata, S., Bech, P., Yoshida, S., Hirai, M., Suzuki, S., Yamashita, M., Ohara, A., Hinokio, Y., Matsuoka, H., & Oka, Y. (2007). Reliability and validity of the Japanese version of the World Health Organization-Five Well-Being Index in the context of detecting depression in diabetic patients. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 61, 112-119. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2007.01619.x>
- 平部 正樹・藤後 悦子・藤城 有美子・北島 正人・藤本 昌樹・竹橋 洋毅 (2021). 私立広域通信制高校生徒の通信制高校選択に関わるストレス別に見た精神健康の関連要因 日本公衆衛生雑誌, 68, 412-424. <https://doi.org/10.11236/jph.20-078>
- 増田 明美・塚本 康子・三田 英二 (2010). 全国の通信制高等学校における保健室の実態と課題 学校保健研究, 52, 52-62. https://doi.org/10.20812/jpnjschhealth.52.1_52
- 尾崎 由佳・後藤 崇志・小林 麻衣・沓澤 岳 (2016). セルフコントロール尺度短縮版の邦訳および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 87, 144-154. <https://doi.org/10.4992/jipsy.87.14222>

謝辞：本研究はJSPS科研費JP25K06788の助成を受けたものである。

進路・キャリア面に関する授業実践は 中学生における不登校の予兆を低減させるか

○五十嵐哲也 江角周子 #寺戸武志 林亜希恵 #神崎園子
(愛知教育大学) (東京学芸大学) (上越教育大学) (福井大学) (名桜大学)

要旨

本研究は、中学生に対して進路・キャリア面にアプローチする授業実践を行うことにより、「不登校の予兆」(寺戸他, 2024)がどのように変化するかを検討したものである。92名の中学生に対する授業前後の調査結果を分析したところ、学習面の予兆、心理・社会面の予兆、進路・キャリア面の予兆については、授業実施前よりも授業実施後の方が有意に得点が低下していた。また、健康面の予兆については、授業実施前よりも授業実施後の方が有意に得点が低下する傾向にあった。本研究の結果は、不登校傾向の改善に時間的展望の育成が重要である(五十嵐・萩原, 2009)といった先行研究の指摘について、授業実践を通して検証し、一致した結論を得たものであると指摘できる。

1. 問題と目的

近年、不登校の増加傾向が継続している。このような状況を鑑み、我々は、不登校の予防的支援として、仲間からの承認を取り入れた授業実践を行ってきており、「学校に行きたくない気持ち」を低減させることが確認されている(五十嵐他, 2025)。石隈(1999)によれば、子どもへの援助は心理・社会面のみならず、学習面、進路・キャリア面、健康面など多面的に検討されるべきであり、子どもをトータルに捉えた支援の重要性が強調されている。しかし、教科指導が登校意欲に与える影響や、健康行動の変化が登校意欲を高める可能性など、心理・社会面以外の領域における具体的支援方法に関しては、まだ検討が不足していると指摘されている(五十嵐, 2018)。

そこで、本研究では、進路・キャリア面に焦点をあて、近い将来について考える内容を取り入れた授業を実施し、不登校予防につながるかについて、検討することとした。その際、五十嵐他(印刷中)に則り、不登校の予兆(寺戸他, 2024)を効果指標として測定することとした。

2. 方法

(1) 授業受講者ならびに調査協力者

A県公立中学校1校の3年生5学級に通う129名(男子64名、女子60名、未回答5名)を対象とした。そのうち、全ての調査に漏れなく回答した92名(男子41名、女子51名)を分析の対象とした。なお、対象校との協議により、統制群は設けないこととした。

(2) 授業方法および内容

20XX年9月下旬に、将来への肯定的な展望を育むことをねらいとして、各学級担任が実施した。授業は、理想とする10年後の自分の姿と、その理想の一步前のキャリアについて考え、表現し、話したり聞いたりする活動をとおして、理想とする自らの将来像とそれに確実に向かおうとしている前向きな自分の姿をイメージさせることで、将来への肯定的な展望を育むことをねらいとした。具体的には、中学生の自分になったつもりで、ある一日の日記を書く作業を行わせた。これらの授業内容は、教員経験のある者3名にあらかじめ内容を検討してもらい、必要十分な内容であることが確認された。

(3) 調査方法および内容

事前調査は授業の1~2週間前、事後調査は授業の2~3週間後に実施した。調査はMicrosoft Formsを使用し、学級で担任の指示のもと一斉に回答・回収された。調査内容としては、フェイスシートで性別、学年、年齢を尋ねた後、不登校の予兆尺度(寺戸他, 2024)を尋ねた。学習面の予兆、心理・社会面の予兆、進路・キャリア面の予兆、健康面の予兆の4因子構造で、各因子とも3項目で合計12項目である。「あてはまらない」から「あてはまる」の4件法で尋ねた。

3. 結果

全ての調査に回答した者について、授業前後の変化を検討するため対応のある t 検定を実施した。その結果(Table 1)、学習面の予兆、心理・社会

面の予兆、進路・キャリア面の予兆については、授業実施前よりも授業実施後の方が有意に得点が低下していた（学習面 $t(91)=2.32$, $p<.05$, $d=.33$ ；心理・社会面 $t(91)=3.26$, $p<.01$, $d=.36$ ；進路・キャリア面 $t(91)=2.67$, $p<.01$, $d=.46$ ）。また、健康面の予兆については、授業実施前よりも授業実施後の方が有意に得点が低下する傾向にあった（健康面 $t(91)=1.81$, $p<.10$, $d=.42$ ）。

4. 考察

本研究で取り組んだ授業の後、不登校の予兆尺度（寺戸他, 2024）の全ての側面の得点が低下、あるいは低下する傾向にあることが示された。このことは、本授業が、中学生の学校に行きたくない気持ちを低減させる可能性があることを示唆している。

特に、進路・キャリア面に関する授業実践であったにもかかわらず、進路・キャリア面に関する不登校の予兆のみならず、その他の側面の不登校の予兆も低減したことは、注目に値する。新見・前田（2010）は、中学生がキャリア意識の上昇に伴って学校生活を肯定的に捉えたり、授業に積極的に参加するようになったりする様相を明らかにしている。さらに、五十嵐・萩原（2009）は、不登校傾向の改善に時間的展望の育成が重要であることを指摘している。本研究の結果は、これらの指摘について授業実践を通して検証し、一致した結論を得たものであると指摘できる。

5. まとめ・今後の課題

本研究は、中学生を対象にして進路・キャリア面にアプローチする授業実践を行うことが、不登校予防につながるかという点を実証的に検討したものである。その結果、授業後にはあらゆる不登校の予兆が低下することが確認された。よって、本研究で取り組んだ授業は、不登校の予防的支援につながることを示唆される。

しかしながら、本研究の対象校は1校のみであり、今後、対象校数を拡大して同様の結果が得られるか確認する必要がある。また、本研究の対象は3年生であり、中学校生活に慣れており、また進路への意識も高い状態であると推測される。これらの点が結果にどのような影響をもたらしているか、慎重に検討する必要がある。さらに、欠席が多い生徒など、多様な生徒に対しても同様の結果が得られるかの検証が必要である。

引用文献

五十嵐哲也（2018）. 教師による「不登校」の子どもの援助 水野治久・家近早苗・石隈利紀（編著）チーム学校での効果的な援助：学校心理学の最前線 ナカニシヤ出版, 104-112

五十嵐哲也・江角周子・古村奈保子・寺戸武志・福田博美・下山京美・横地喜之・杉山寛仁（2025）. 仲間からの承認を活動に取り入れた授業実践による不登校傾向の低減効果 東京学芸大学総合教育科学系, 76, 83 - 90

五十嵐哲也・江角周子・寺戸武志・福田博美（印刷中）. 仲間からの承認を取り入れた授業実践による不登校の予兆、不登校傾向、登校状況に対する効果 学校メンタルヘルス, 29, 印刷中

五十嵐哲也・萩原久子（2009）. 中学生の一学年間における不登校傾向の変化と学級適応感との関連 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 335-342

石隈利紀（1999）. 学校心理学 誠信書房

新見直子・前田健一（2010）. 中学生のキャリア意識の発達と学校適応感 日本心理学会第74回大会発表論文集, 1064

寺戸武志・五十嵐哲也・江角周子・福田博美（2024）. 不登校の予兆発見に資する尺度作成の試み—学校心理学4領域からの包括的アセスメント— 日本ストレスマネジメント学会第22回学術大会抄録集, 51

Table1
不登校の予兆尺度の実施前後の差

	事前		事後		t 値	d 値
	M	(SD)	M	(SD)		
学習面の予兆	1.74	(.49)	1.66	(.49)	2.32 *	.33
心理・社会面の予兆	1.71	(.57)	1.58	(.48)	3.26 **	.36
進路・キャリア面の予兆	1.84	(.53)	1.71	(.56)	2.67 **	.46
健康面の予兆	2.07	(.85)	1.99	(.82)	1.81 †	.42

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるために何ができるか —ブレインストーミングの記述をもとに—

○中原飛鳥

齊藤ふくみ

(北海道教育大学大学院教育学研究科) (九州女子短期大学子ども健康学科)

要旨

本稿は、運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるための具体的な構想を提案することを目的とした。2025年11月に、A大学の4年次学生10名を対象にブレインストーミングを実施し、出された全ての意見をKJ法によってカテゴリー分類を行った。記述数は58個で、4個のカテゴリー及び12個のサブカテゴリーに分類された記述を基に、関係図とストーリーラインを作成した。本稿の結果から、部活動の指導体制の再構築や、部員が部活動を「楽しい」と思えるようにする取り組みの必要性が考察された。

1. 問題と目的

近年、部活動適応感に関する研究が進められている。先行研究においては、部活動適応感が学校適応感に影響することが明らかにされている(村松ら, 2009; 岡田, 2009)¹⁾²⁾ほか、須崎ら(2018)³⁾は部活動適応感尺度を開発している。部活動適応感と学校適応との関連は明らかにされており、文化系部活動である吹奏楽部については、部活動適応感をどのように高めるのか検討されているが(土方ら, 2018)⁴⁾、運動系部活動に関しては、具体的な方法の提案は少ない。

本稿は、運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるための具体的な構想について、大学4年次学生を対象としたブレインストーミングにより自由な発想で考え、提案を行う。

2. 方法

2025年11月7日4講時、A大学の発展科目「生涯学習支援論Ⅱ」の授業の中で、受講生である筆者は「運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるために何ができるか」をテーマに、ワークショップを実施した。

授業を履修している学生は13名、そのうち当日の授業に出席した学生は筆者を除いて10名である。出席者は全員が4年次で、中学生時に運動系部活動に所属していた者は8名、所属していなかった者は2名である。

ワークショップはファシリテーター(筆者)か

らの話題提供及びブレインストーミングのルールについて説明を行った後、「運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるために何ができるか」というテーマについて、ブレインストーミングを用いて話し合いを行った。ブレインストーミングは、始めに10分間、個人でできる限り多くの意見を付箋に書き出し、その後15分間で2班に分かれて話し合いを行った。出された全ての意見を対象に、KJ法(舟島, 2023)⁵⁾を用いてカテゴリー分類を行った。倫理的配慮として、ワークショップに参加した学生から、プライバシーの保護に関する説明後、本授業で得られたデータを本稿の分析に使用することへの同意を得た。

3. 結果

(1) 記述データの分析

記述数は58個であった(以下、【】はカテゴリーを、<>はサブカテゴリーを、「」は記述例を示す)。KJ法による分類の結果、【ポジティブな雰囲気とチームワークの強化】【部員の自己肯定感と意欲の向上】【部活動内の活動の方針】【指導体制の再構築】の4個のカテゴリー及び12個のサブカテゴリーに分類された。

(2) 関係図とストーリーライン

カテゴリーはいずれも相互に関連していると考えられるが、それぞれの記述内容を考慮すると、図1のような図が得られた。

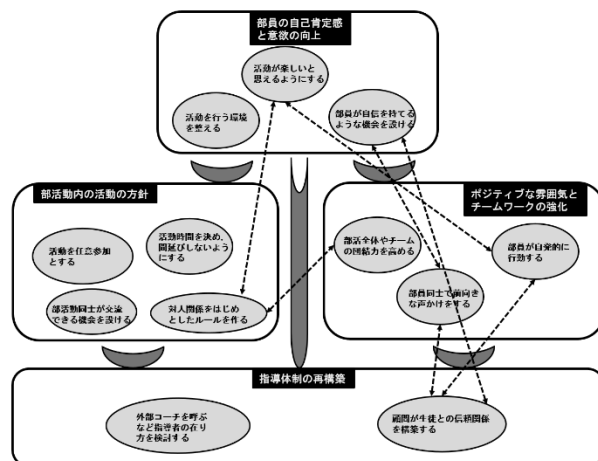


図1 運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるための構想

ストーリーラインは次のとおりである。＜顧問が生徒との信頼関係を構築する＞、＜外部コーチを呼ぶなど指導者の在り方を検討する＞といった【指導体制の再構築】をする。その上で、＜活動を任意参加とする＞＜活動時間を決め、間延びしないようにする＞＜対人関係をはじめとしたルールを作る＞、＜部活動同士が交流できる機会を設ける＞といった【部活動内の活動の方針】を設けるとともに、＜部活全体やチームの団結力を高める＞、＜部員同士で前向きな声かけをする＞、＜部員が自発的に行動する＞などの【ポジティブな雰囲気とチームワークの強化】を行う。さらに、＜部活動の用具などの＜活動を行う環境を整える＞、＜部員が自信を持てるような機会を設ける＞取り組みを行い、＜活動が楽しいと思えるようにする＞ことで、【部員の自己肯定感と意欲の向上】に繋げる。

4. 考察

【指導体制の再構築】は顧問の在り方や指導者による指導に関する内容であると推察された。関係図のように、顧問や外部コーチといった指導者は、部活動の運営や風土の土台になる、重要な役割を担うことが示された。しかし、顧問となる教員の負担が大きく、顧問自身が心身の不調を感じることも指摘されている(スポーツ庁, 2018)⁵⁾。指導者や顧問の在り方を含め、部活動の指導体制を整えつつ、心身の負担の軽減を図ることが部活動運営における今後の課題となると考えられる。

【部活動内の活動の方針】は部活動の参加や部活動内の規定に関する内容であると推察された。尾見ら(2019)⁶⁾は、退部経験者が退部という選択をした理由として、「活動時間の長さ」を挙げている。＜活動時間を決め、間延びしないようにする＞ことにより、短時間で集中して部活動を行い、心身の疲労の軽減にも繋がられると考えられる。

【ポジティブな雰囲気とチームワークの強化】は部活動の活動の仕方や雰囲気に関する内容であると推察された。杉本(2008)⁷⁾は、部活動風土及び適応感が運動部員のストレスに与える影響について、風土と適応感がともに高い場合はストレスを感じにくいことを明らかにしている。このことから、部活動内をポジティブにし、チームワーク

を強めることは部員の精神的な負担を軽減することに繋がると考えられる。

【部員の自己肯定感と意欲の向上】は部活動内でできる具体的な取り組みに関する内容であると推察された。尾見ら(2019)⁶⁾は「楽しいと感じられる組織づくりをすること」が重要であると述べる。このことから、生徒が活動自体を楽しいと思いい、意欲的に取り組めるようにすることは、部活動適応感を高める上で重要であると考えられる。

5. まとめ

運動系部活動に所属する中学生の部活動適応感を高めるためにできることについて、学生が考えた自由な発想をまとめると、顧問や外部指導者による【指導体制の再構築】を土台とし、【部活動内の活動の方針】を指導者と部員が定めて活動を行うとともに、部内で【ポジティブな雰囲気とチームワークの強化】を行い、これらの風土や運営体制を基盤として【部員の自己肯定感と意欲の向上】を図ることを提案する。

引用文献

- 1) 松村宏馬・日下部典子 (2009). 部活動適応が学校適応感に及ぼす影響, 福山大学こころの健康相談室紀要, 8, 83-91.
- 2) 岡田有司 (2009). 部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響—部活動のタイプに注目して—, 教育心理学研究, 57(4), 419-431.
- 3) 須崎康臣・池本雄基・兄井彰・杉山佳生・斉藤篤司 (2018). 運動部と文化部における部活動適応感尺度の検討, 九州大学健康科学編集委員会, 40, 41-47.
- 4) 土方香樹・赤坂真二 (2018). 中学校における部活動適応感を高めるための部活動会議の効果の検証, 上越教育大学教職大学院研究紀要 5, 23-32.
- 5) スポーツ庁 (2018). 運動部活動等に関する実態調査報告書, 東京書籍, 70.
- 6) 尾見康博・廣瀬文哉 (2019). 生徒の自主性や自発性を妨げる部活という仕組み—退部経験者の組織コミットメントの観点から—, 教育実践学研究, 24, 1-10.
- 7) 杉本好永 (2008). 部活動集団風土と適応感が運動部員のストレスに与える影響, 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 33, 113-116.

子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した 児童生徒支援に関する研究（２）

—中学生の日次記録データからみた生活習慣の特徴—

○石隈利紀¹・田村節子²・石川満佐育³・八並光俊⁴・山口豊一⁵・中井大介⁶・新井雅⁷・池田裕一⁸
(¹東京成徳大学 ²一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター ³鎌倉女子大学
⁴東京理科大学 ⁵聖徳大学 ⁶埼玉大学 ⁷跡見学園女子大学 ⁸昭和大学)

要旨

本研究では、P-Lin の日次記録データを用い、A 市内 8 中学校の生徒を対象に、睡眠時間、家庭学習時間、ネット利用時間を前後期・学年別に整理した。その結果、学年が上がるほど就寝時刻は遅く、睡眠時間は短い傾向がみられ、中学 3 年生後期では家庭学習時間が最長、睡眠時間が最短であった。日次記録データは、生活リズムの変化を継続的に把握し、支援につなげる基礎資料となる可能性が示された。

1. 問題と目的

中学生期は、学習負担、部活動、友人関係、進路選択など、多面的な発達課題を抱える時期であり、この時期の生活習慣は心身の健康や学校適応と密接に関わる。特に、睡眠、ネット利用、家庭学習の時間は、日常生活の時間配分を構成する主要な要因であり、これらを継続的に把握することは、児童生徒理解や早期支援の基礎資料となる。

従来の質問紙調査は、ある時点における平均的傾向を把握するうえで有用である一方、日々の生活習慣の変化や、学年・時期による特徴を継続的に捉えるには限界がある。そこで本研究では、子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（以下、P-Lin）に入力された日次記録データを用いて、中学生の睡眠時間、ネット利用時間、家庭学習時間の実態を前期・後期別および学年別に整理した。これにより、中学生の生活リズムの特徴を複数の生活習慣指標から多面的に把握し、学校現場における継続的な児童生徒理解のための基礎資料を得ることを目的とした。

2. 方法

(1) データソース：生徒指導提要対応型子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（商標登録番号 6661819 号）に入力された日次データを分析対象とした。P-Lin は、一般社団法人スクール・セー

フティネット・リサーチ・センター（SSRC）によって開発されたアプリであり、すべての児童生徒の School Quality of Life（SQOL）の向上を目的としている。児童生徒が気分、体調、生活習慣、学習状況等を日常的に記録し、自身の状態を振り返ることができるとともに、教職員がその入力内容を確認・共有できる機能を有している。

(2) 対象：分析対象者は、A 市内 8 中学校に在籍する 1 年生から 3 年生の生徒であった。有効サンプル数は、前期 724 名（延べ 35,833 件）、後期 651 名（延べ 32,035 件）であった。

(3) 分析対象期間：前期は 2025 年 4 月 1 日から 2025 年 9 月 30 日まで、後期は 2025 年 10 月 1 日から 2026 年 3 月 31 日までとした。

(4) 分析変数：分析変数は、就寝時間、起床時間、睡眠時間、家庭学習時間、ネット利用時間であった。睡眠時間は、起床時間と就寝時間への回答から算出した。ネット利用時間は、学習目的での利用を除外した時間として扱った。

(5) 分析方法：個人 ID 単位で月平均値を算出し、学年別および前期・後期別に記述統計を整理した。本分析は、生徒の自己記録データに基づく探索的分析であり、客観的睡眠測定や学業成績データとは区別して解釈した。

(6) 倫理的配慮：P-Lin のプライバシーポリシーおよび個人情報保護方針に基づき、本人および保護者が利用規約に同意したデータを対象とした。本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認を得て実施された(鎌倫-24017)。

3. 結果

主要指標の集計結果を以下に示す。

(1) 就寝時刻・睡眠時間

Table 1 より、平均就寝時刻は全体で前期 22 時 32 分、後期 22 時 37 分であり、後期にわずかに遅くなっていた。平均睡眠時間は、全体で前期 7 時間 57 分、後期 7 時間 54 分であり、中学 2 年生・

3年生では前後期とも8時間を下回った。特に中学3年生後期は7時間37分と最も短かった。また、睡眠時間の全体SDは前期1時間25分、後期1時間37分であり、後期にばらつきが大きくなっていた。

Table 1 学年別の就寝平均時刻・睡眠平均時間

学年	前期	後期	前期	後期
	就寝時刻	就寝時刻	睡眠時間	睡眠時間
中1年生	22:18	22:24	8時間11分	8時間07分
中2年生	22:33	22:39	7時間50分	7時間47分
中3年生	22:49	22:57	7時間45分	7時間37分
全体	22:32	22:37	7時間57分	7時間54分

(2) 家庭学習時間

Table 2 より、家庭学習時間は全体で前期 81 分、後期 95 分であり、後期に 14 分増加していた。学年別にみると、全ての学年で後期に増加していたが、特に中学3年生では前期 102 分から後期 138 分へと 36 分増加し、3 学年の中で最も長かった。

Table 2 学年別の家庭学習平均時間

学年	前期 学習平均	後期 学習平均
中1年生	63分 (1時間3分)	71分 (1時間11分)
中2年生	84分 (1時間24分)	86分 (1時間26分)
中3年生	102分 (1時間42分)	138分 (2時間18分)
全体	81分 (1時間21分)	95分 (1時間35分)

(3) ネット利用時間

Table 3 より、ネット利用時間は全体で前期 112 分、後期 110 分であり、前後期で大きな変化はみられなかった。学年別にみると、中学2年生が前期 127 分、後期 120 分と、いずれの時期においても最も長かった。

Table 3 学年別のネット利用平均時間

学年	前期 ネット平均	後期 ネット平均
中1年生	104分 (1時間44分)	109分 (1時間49分)
中2年生	127分 (2時間7分)	120分 (2時間00分)
中3年生	111分 (1時間51分)	106分 (1時間46分)
全体	112分 (1時間52分)	110分 (1時間50分)

以上より、中学3年生後期では家庭学習時間が最も長い一方で、睡眠時間は最も短かった。また、中学2年生ではネット利用時間が最も長く、睡眠時間は前後期とも8時間を下回っていた。これらの結果から、中学生の生活習慣は学年および時期によって異なっており、睡眠時間、家庭学習時間、ネット利用時間を組み合わせて把握する視点が重要であると考えられた。

4. 考察

本研究では、P-Lin の日次記録データを用いて、中学生の生活習慣の特徴を前期・後期別および学年別に検討した。その結果、学年が上がるにつれて就寝時刻が遅くなり、睡眠時間が短くなる傾向が示された。特に、中学2年生および中学3年生では平均睡眠時間が8時間を下回っており、米国睡眠医学会 (AASM) が13~18歳に推奨する8~10時間の下限を下回る水準であった。このことから、中学生の生活習慣を把握するうえで、睡眠時間の確保は重要な観点であると考えられる。

また、中学3年生後期では、家庭学習時間の増加と睡眠時間の短縮が同時にみられた。家庭学習時間の増加は、受験期における学習への取り組みを反映するものと考えられるが、睡眠時間の短縮を伴う場合には、翌日の注意集中、学習効率、情緒面の安定に不利に働く可能性がある。加えて、睡眠は学習内容の記憶固定にも関与することが指摘されており (Kumar, Yanagisawa, & Funato, 2024)、学校現場では、単に学習時間の長さを評価するだけでなく、睡眠時間を含めた生活全体のバランスを把握することが求められる。

ネット利用時間については、全体として前後期で大きな変化はみられなかったが、中学2年生で最も長い傾向が示された。ネット利用時間は、総時間だけでなく、利用時刻、利用内容、家庭内ルール、心理的ストレスなどによって意味が異なると考えられる。今後は、ネット利用時間が就寝時刻の遅延や睡眠時間の短縮とどのように関連するのかを検討する必要がある。

本研究の意義は、日々の自己記録データを用いて、中学生の生活習慣を学年別・時期別に継続的に把握できる可能性を示した点にある。P-Lin の日次記録データは、教職員が生活リズムの変化に気づき、支援につなげるためのアセスメント資料となり得る。ただし、本研究は生活習慣指標の記述統計を整理したものにとどまるため、今後は、これらの生活習慣上の特徴が登校意欲や心身の状態などの学校適応指標とどのように関連するのかを、縦断的・多面的に検討する必要がある。

※本研究は、石川他 (2024) による「子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した児童生徒支援に関する研究 (1)」に続く発表である。

主な引用文献

Kumar, D., Yanagisawa, M., & Funato, H. (2024). Sleep-dependent memory consolidation in young and aged brains. *Aging Brain*, 6, 100124.

子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した 児童生徒支援に関する研究（3）

—中学生の日次睡眠記録からみた社会的時差ぼけと登校意欲低下の関連—

○池田 裕一¹・石川 満佐育²・田村 節子³

(¹昭和大学小児科学講座 ²鎌倉女子大学 ³一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター)

要旨

中学生を対象に、P-Lin による日次自己記録データを用いて、中学生の睡眠時間および社会的時差ぼけ（social jetlag: SJL）と登校意欲との関連を縦断的に検討した。一般化推定方程式による解析の結果、睡眠時間の短縮および SJL の増大はいずれも登校意欲低下と有意に関連していた。また、同アプリの通年データを用いた学年別集計（小5～中3）では、学年進行に伴う平日睡眠時間の短縮と、中3における SJL の再拡大が確認された。

1. 問題と目的

思春期ではメラトニン分泌の位相後退に伴い夜型化が進行し、学校の始業時刻との間に乖離が生じやすい。この乖離は社会的時差ぼけ（social jetlag: SJL）として概念化され、成人では肥満や抑うつとの関連が報告されている（Wittmann et al., 2006）。一方、児童・生徒においては SJL と学校適応との関連を日次データで縦断的に検討した研究は乏しい。本研究の目的は、中学生の日次睡眠記録を用い、睡眠時間および SJL と登校意欲との関連を検討することである。加えて、小学5年生から中学3年生までの学年別通年データから、睡眠時間および SJL の発達的变化を記述する。

2. 方法

(1) データソース：生徒指導提要対応型子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（商標登録番号 6661819 号）に入力された日次データを分析対象とした。P-Lin は、一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター（SSRC）によって開発されたアプリであり、すべての児童生徒の School Quality of Life（SQOL）の向上を目的としている。児童生徒が気分、体調、生活習慣、学習状況等を日常的に記録し、自身の状態を振り返ることができるとともに、教職員が

その入力内容を確認・共有できる機能を有している。

(2) 対象：登校意欲との関連の検討では、28 日以上の有効睡眠記録を有し、平日 10 日以上・休日 4 日以上のあるデータがある中学生 691 名

（121,400 レコード）を対象とした。学年別集計では、同アプリに 2025 年度のデータを有する小学5年生から中学3年生を対象とし、夏季休暇期間（7月20日～8月31日）を除外した通年データ（前期＋後期）を用いた。なお、小学校のデータについては、SJL の実態を把握するための参考値として掲載する。

(3) 分析変数：本研究では、登校意欲（「1：行きたい〈楽しみ、わくわく〉」から「4：かなり行きたくない」までの4件法）、就寝時刻、起床時刻、睡眠時間（起床時刻と就寝時刻への回答から算出）の日次データを用いた。

SJL は各時点から直近 14 日間における平日および休日の睡眠中央時刻（mid-sleep time）中央値の差として算出した（経時的 SJL 指標）。登校意欲は「あまり行きたくない」「かなり行きたくない」を登校意欲低下と定義した。休日はカレンダー上の土曜・日曜および国民の祝日とした。

(4) 解析方法：登校意欲との関連は、同一生徒からの繰り返し測定を考慮した一般化推定方程式（GEE）を用いて検討した。学年別集計では、レコードレベルで睡眠 4 時間未満・14 時間超を除外し、SJL ± 4 時間超の児童・生徒を除外した。さらに平日 5 日以上・休日 2 日以上を観察日数を有する者を解析対象とした。

(5) 倫理的配慮：P-Lin のプライバシーポリシーおよび個人情報保護方針に基づき、本人および保護者が利用規約に同意したデータを対象とした。本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認を得て実施された（鎌倫-24017）。

3. 結果

登校意欲との関連 全レコードにおける平均睡眠時間は 7.91 ± 1.23 時間であり、休日は平日より長かった (8.60 時間 vs 7.83 時間)。経時的 SJL 指標の中央値は 0.38 時間であった。学年調整後の GEE 解析では、睡眠時間の短縮は登校意欲低下と有意に関連した (OR 0.63, 95%CI 0.52–0.77, $p < .001$)。SJL の増大も登校意欲低下と関連していた (OR 1.15, 95%CI 1.02–1.30, $p = 0.026$)。夏季休暇期間を除外した感度解析でも同様の結果であった。

学年別集計 解析対象は小 5 : 54 名, 小 6 : 65 名, 中 1 : 176 名, 中 2 : 116 名, 中 3 : 131 名であった。学年別の睡眠時間および SJL の集計結果を Table 1 に示す。平日の平均睡眠時間は小 5 の 527 分 (8 時間 47 分) から中 3 の 451 分 (7 時間 31 分) まで, 学年進行に伴い一貫して短縮した。いずれの学年においても米国睡眠医学会 (AASM) の推奨下限 (小学生 9 時間, 中学生 8 時間) を下回っていた (Paruthi et al., 2016)。休日睡眠時間も同様に短縮し, 中 2 以降では 500 分前後で頭打ちとなった。SJL は小 5 (35.6 分) から中 2 (19.2 分) にかけて縮小した後, 中 3 (33.4 分) で再拡大した。睡眠中点は平日・休日とも学年進行に伴い後退し, 中 3 の休日中点は 3:23 と最も遅かった。

Table 1 学年別の睡眠時間・SJL (通年)

	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3
n	54	65	176	116	131
平日(分)	527	507	484	467	451
休日(分)	584	544	524	502	500
SJL(分)	35.6	29.1	22.7	19.2	33.4
平日-2SD	7:04	7:15	6:43	6:15	5:47
SJL+2SD	1:46	1:30	1:34	1:17	1:44

注) 睡眠 4h 未満/14h 超除外, SJL $\pm$ 4h 超除外, 平日 $\geq$ 5 日・休日 $\geq$ 2 日, 夏休み除外

4. 考察

本研究では, 中学生において同一生徒内で睡眠時間の短縮や SJL の増大を認めた時期に登校意欲が低下しやすいことが示された。従来の横断

研究では「睡眠不足の生徒は登校意欲が低い」という集団レベルの関連しか示せなかったが, 本研究の within-person 解析により, 日々の睡眠変化と学校適応との時間的関連が明らかになった。

学年別集計で注目すべきは, SJL が中 2 まで縮小した後, 中 3 で再拡大する V 字カーブを示した点である。中 2 までの SJL 縮小は改善ではなく, 休日にも十分な睡眠がとれなくなった結果としての見かけ上の収束と考えられる。実際, 休日睡眠時間は中 2 で 502 分と小 5 の平日睡眠 (527 分) を下回っており, 休日の睡眠時間の回復機能が低下していることを示している。中 3 では SJL が再拡大し, 睡眠中点も平日 2:50・休日 3:23 と全学年で最も遅かった。受験期の学習時間増加や SNS 利用に伴う就寝時刻の後退が, 平日と休日のリズムの乖離を再び拡大させたと推察される。

平日睡眠時間の平均 $\pm$ 2SD は小学生で約 7 時間, 中学生で約 6 時間 15 分であり, 該当者は各学年で 1.1~3.8%であった。SJL の $\pm$ 2SD は概ね 1 時間 17 分~1 時間 46 分で, 該当者は 0~4.6%であった。これらの値は, 学校現場における睡眠のスクリーニング閾値として活用可能と考えられる。日次データに基づく継続的な睡眠モニタリングと, リスクの早期同定に基づく生活リズム支援は, 不登校予防を含む学校適応支援に寄与する可能性がある。

本研究の限界として, 睡眠データが自己記録に基づく点, 対象が限定された地域の学校である点が挙げられる。今後, 客観的睡眠指標との比較検討や, 就寝時刻の日間変動 (個人内標準偏差) を加えた多角的な検討が望まれる。

引用文献

- Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., et al. (2016). Consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(11), 1549-1561.
- Wittmann, M., Dinich, J., Merrow, M., & Roenneberg, T. (2006). Social jetlag: Misalignment of biological and social time. *Chronobiology International*, 23(1-2), 497-509.

子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した 児童生徒支援に関する研究（４）

—中学生の日記録データからみた生活習慣要因と登校回避傾向の関連—

○石川満佐育¹・田村節子²・池田裕一³・八並光俊⁴・山口豊一⁵・中井大介⁶・新井雅⁷・石隈利紀⁸

（¹鎌倉女子大学 ²一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター ³昭和大学

⁴東京理科大学 ⁵聖徳大学 ⁶埼玉大学 ⁷跡見学園女子大学 ⁸東京成徳大学）

要旨

子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」の日記録データを用いて、A 市内中学校 1～3 年生 1,344 名（延べ 98,914 件）を対象に、睡眠時間およびネット利用時間と登校回避傾向との関連を検討した。登校意欲を反転して作成した登校回避傾向を従属変数とし、Decision Tree 分析により生活習慣上の分岐点を探索した結果、睡眠時間 7.5 時間未満およびネット利用時間 122.5 分超が抽出された。これに基づき 4 群を設定して比較したところ、短時間睡眠かつ高ネット利用群で登校回避傾向が最も高く、基準内群で最も低かった。また、短時間睡眠のみ群および高ネット利用のみ群においても、基準内群より登校回避傾向が高かった。ただし、効果量はいずれも小さい値にとどまった。以上より、中学生の登校回避傾向を把握するうえでは、睡眠時間とネット利用時間を個別に捉えるだけでなく、生活習慣全体の組み合わせとして把握する必要性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、不登校児童生徒の件数は増加しており、重要な教育課題となっている。文部科学省の令和 6 年度調査では、小・中学校の不登校児童生徒数は約 35 万 4 千人で過去最多と報告されている

（文部科学省、2025）。不登校の背景には、学校内の人間関係や学業上の困難だけでなく、生活習慣の乱れ、睡眠不足、デジタル機器の長時間使用など、家庭生活や日常行動に関わる要因も複合的に関与していると考えられる。

本研究では、中学生の日常生活における睡眠時間およびネット利用時間が、登校回避傾向とどのように関連するかを検討した。特に、短時間睡眠と長時間ネット利用が単独に関連するだけでなく、両者が併存した場合に登校回避傾向がどのように異なるかを明らかにすることを目的とした。

2. 方法

（1）データソース：生徒指導提要対応型子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（商標登録番号 6661819 号）に入力された日記データを分析対象とした。P-Lin は、一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター（SSRC）によって開発されたアプリであり、すべての児童生徒の School Quality of Life（SQOL）の向上を目的としている。児童生徒が気分、体調、生活習慣、学習状況等を日常的に記録し、自身の状態を振り返ることができるとともに、教職員がその入力内容を確認・共有できる機能を有している。

（2）対象：分析対象者は、分析対象期間内に P-Lin に回答した A 市内中学校 1 年生から 3 年生の生徒であり、有効サンプル数は 1,344 名（延べ 98,914 件）であった。

（3）分析対象期間：分析対象期間は、2024 年 11 月から 2026 年 2 月までであった。

（4）分析変数：P-Lin に入力された日記データを用いた。従属変数には、登校意欲（1～4 点）を反転して作成した「登校回避傾向」を用いた。この指標は、値が高いほど「学校に行きたくない」という状態が強いことを示すものであり、不登校に至る前段階の心理的状态を把握するための連続的な指標として位置づけられる。説明変数は、睡眠時間（起床時間と就寝時間への回答から算出）およびネット利用時間（10 分単位で利用時間を選択）であった。

（5）分析方法：登校回避傾向と関連する生活習慣上の分岐点を探索するため、Decision Tree 分析（決定木分析）を実施した。その結果、ネット利用時間 122.5 分（約 2 時間）超、および睡眠時間 7.58 時間（約 7.5 時間）未満が、登校回避傾向が相対的に高い群を分ける分岐点として抽出された。これを踏まえ、本研究では睡眠時間 7.5 時間

未満を短時間睡眠、ネット利用時間 122.5 分超を高ネット利用として定義した。その後、睡眠時間とネット利用時間の組み合わせに基づき、「短時間睡眠かつ高ネット利用群」、「短時間睡眠のみ群」、「高ネット利用のみ群」、いずれにも該当しない「適切群」の 4 群を設定した。これらの群間で登校回避傾向に差があるかを検討するため、一元配置分散分析を行い、さらに適切群を参照群として各群との差を Welch の t 検定により確認した。効果量として Cohen's d を算出した。

(6) 倫理的配慮：P-Lin のプライバシーポリシーおよび個人情報保護方針に基づき、本人および保護者が利用規約に同意したデータを対象とした。本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認を得て実施された(鎌倫-24017)。

3. 結果

一元配置分散分析の結果、群間差は有意であった ($F(3, 98910)=417.6, p<.001$)。4 群比較の結果、適切群に比べて、短時間睡眠のみ群、高ネット利用のみ群、短時間睡眠かつ高ネット利用群では、いずれも登校回避傾向が高いことが示された

(Table 1)。短時間睡眠かつ高ネット利用群では、登校回避傾向が最も高かった。また、短時間睡眠のみ群および高ネット利用のみ群のいずれにおいても、適切群より登校回避傾向が高かった。適切群との差は、短時間睡眠かつ高ネット利用群で最も大きく、次いで高ネット利用のみ群、短時間睡眠のみ群の順であった。ただし、Cohen's d はいずれも小さい値にとどまった。

4. 考察

本研究の結果から、中学生の登校回避傾向を理解するうえで、睡眠時間とネット利用時間は生活習慣上の重要な指標であることが示された。短時間睡眠は、日中の眠気、集中力低下、情緒的不安定さなどと関連し、学校生活への心理的負担と結びつく可能性がある。また、長時間ネット利用は、睡眠時間の圧迫や生活リズムの乱れを通して、登校回避傾向と関連する可能性が考えられ

る。この解釈は、思春期の睡眠不足が注意、学習、記憶、情緒調整と関連する健康アウトカムの低下につながり得ることを示した研究 (Paruthi et al., 2016) や、スクリーンタイムが睡眠時間の短縮や睡眠時刻の後退と関連することを示したシステマティックレビュー (Hale & Guan, 2015) とも整合する。

実践への示唆としては、生活習慣上のリスクを単独で把握するのではなく、複数要因を組み合わせ理解する必要性が示された点が挙げられる。学校現場においては、「ネット利用時間が長い」

「睡眠時間が短い」といった単一指標のみで判断するのではなく、生活全体のバランスとして理解する視点が求められる。また、本研究では、

Decision Tree 分析により、睡眠時間 7.5 時間未満およびネット利用時間 122.5 分超が、登校回避傾向が相対的に高い群を分ける分岐点として抽出された。このことは、日次記録データを用いることで、生活習慣上の変化を具体的な支援検討の手がかりとして把握できる可能性を示している。

もっとも、群間差は統計的に有意であったものの、効果量は小さい値にとどまった。そのため、睡眠時間やネット利用時間は、単独で支援判断を行うための基準ではなく、他の心理・生活・対人関係指標と併せて解釈する必要がある。また、本研究は自己記録データに基づいており、登校回避傾向は「学校に行きたくない」という心理的状态を反映する指標であり、実際の欠席行動や不登校の診断とは区別して解釈する必要がある。

さらに、本研究では日次回答を観察単位として分析しており、同一生徒による反復回答が含まれているため、個人内相関を十分に考慮できていない点に限界がある。今後は、P-Lin の日次データを欠席・遅刻データ、客観的睡眠指標、家庭環境・人間関係指標と統合し、生徒を上位水準とするマルチレベル分析や縦断分析により、生活習慣から学校適応に至る経路を多層的に検討する必要がある。

Table 1 生活習慣要因別の各群における登校回避傾向得点の比較

Group	N (観察数)	Mean $\pm$ SD	Delta vs D	p value	Cohen's d
A 短時間睡眠かつ高ネット利用群	15,374	1.789 $\pm$ 0.579	0.172	<.001***	0.302
B 短時間睡眠のみ群	20,550	1.674 $\pm$ 0.546	0.056	<.001***	0.102
C 高ネット利用のみ群	21,406	1.731 $\pm$ 0.593	0.113	<.001***	0.197
D 適切群 (参照群)	41,584	1.618 $\pm$ 0.524	-	-	-

子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した 児童生徒支援に関する研究（5）

—中学生の日次記録データからみた家庭・人間関係要因と登校回避傾向の関連—

○山口豊一¹・石川満佐育²・田村節子³・池田裕一⁴・八並光俊⁵・中井大介⁶・新井雅⁷・石隈利紀⁸

（¹聖徳大学 ²鎌倉女子大学 ³一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター

⁴昭和大学 ⁵東京理科大学 ⁶埼玉大学 ⁷跡見学園女子大学 ⁸東京成徳大学 ）

要旨

子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」の日次記録データを用いて、A 市内中学校 1～3 年生 1,353 名（延べ 102,836 件）を対象に、家庭満足度および同級生との人間関係良好度と登校回避傾向との関連を検討した。家庭満足度と人間関係良好度の良好・不良の組み合わせにより 4 群を設定し、Kruskal-Wallis 検定および Bonferroni 補正による多重比較を行った。その結果、4 群間の登校回避傾向には有意差が認められ、両方良好群で最も低く、両方不良群で最も高かった。また、人間関係のみ不良群は家庭のみ不良群より登校回避傾向が高かった。以上より、中学生の登校回避傾向を把握するうえでは、家庭に関する主観的評価と学校における同級生関係を併せて捉える実践的アセスメントの重要性が示唆された。

1. 問題と目的

児童生徒の登校回避や不登校には、学校内の要因のみならず、家庭環境、生活背景、心理状態、対人関係など複数の要因が関与する。不登校支援においては、個別の背景要因を丁寧に把握し、アセスメントに基づいて支援を組み立てることが重要であるとされている（文部科学省、2016）。また、学校拒否・登校困難は単一要因では説明しにくく、家庭機能、親の精神的健康、学校環境、友人関係などの生態学的要因を併せて検討する必要がある（Kearney, 2008; Chockalingam et al., 2023）。とりわけ中学生期は、親からの心理的自立が進む一方で、家庭が依然として重要な情緒的基盤であり、同時に同級生との関係が学校生活の充実感や安心感に影響しやすい時期である。学校出席問題に関する研究では、学校要因、特に同級生・教師との関係や学校風土が不登校関連理由に関与することが示されている（Havik et al., 2015）。

そこで本研究では、中学生における家庭満足度および学校での人間関係良好度が、登校回避傾向とどのように関連するかを検討した。特に、家庭と学校での人間関係の双方に困難を抱える場合に、登校回避傾向がどのように異なるかを明らかにすることを目的とした。

2. 方法

（1）データソース：生徒指導提要対応型子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（商標登録番号 6661819 号）に輸入された日次データを分析対象とした。P-Lin は、一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター（SSRC）によって開発されたアプリであり、すべての児童生徒の School Quality of Life（SQOL）の向上を目的としている。児童生徒が気分、体調、生活習慣、学習状況等を日常的に記録し、自身の状態を振り返ることができるとともに、教職員がその入力内容を確認・共有できる機能を有している。

（2）対象：分析対象者は、分析対象期間内に P-Lin に回答した 1 年生から 3 年生の生徒であり、有効サンプル数は 1,353 名（延べ 102,836 件）であった。

（3）分析対象期間：2024 年 11 月から 2026 年 2 月までであった。

（4）分析変数：分析には、P-Lin に入力された日次データを用いた。従属変数には、登校意欲（1～4 点）を反転して作成した「登校回避傾向」を用いた。分析変数は、家庭満足度および人間関係良好度であった。家庭満足度は「家での過ごし方」に関する 4 件法の回答を用い、値が高いほど家庭での過ごし方が良好であることを示す指標として扱った。人間関係良好度は「同級生との関係」に関する 4 件法の回答を用い、値が高いほど学校での人間関係が良好であることを示す指標として扱った。いずれの変数についても、スコア 2 以下を不良域として定義した。

(5) 分析方法：家庭満足度と人間関係良好度の良好・不良の組み合わせにより、「両方良好群」「家庭のみ不良群」「人間関係のみ不良群」「両方不良群」の4群を設定した。群間の登校回避傾向の差を検討するため、Kruskal-Wallis 検定を行い、その後、Mann-Whitney U 検定と Bonferroni 補正による多重比較を実施した。また、群間差の大きさを把握するため、効果量として rank-biserial correlation を算出した。

(6) 倫理的配慮：P-Lin のプライバシーポリシーおよび個人情報保護方針に基づき、本人および保護者が利用規約に同意したデータを対象とした。本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認を得て実施された(鎌倫-24017)。

3. 結果

Kruskal-Wallis 検定の結果、群間差は有意であった ($H(3)=4003.6, p<.001$)。多重比較の結果、家庭満足度および人間関係良好度の状態によって、登校回避傾向には明確な差が認められた (Table 1)。家庭と人間関係の両方が良好な群では登校回避傾向が最も低かった。一方、家庭のみ不良の群、人間関係のみ不良の群では、いずれも登校回避傾向が高かった。特に、人間関係のみ不良の群では、家庭のみ不良の群よりも登校回避傾向が高い傾向が認められた。さらに、家庭環境と人間関係の両方が不良な群では、登校回避傾向が最も高かった。

4. 考察

本研究の結果から、家庭満足度および学校での人間関係良好度は、中学生の登校回避傾向と関連する重要な要因であることが示された。この知見は、不登校・学校拒否に関する先行研究が指摘してきた家庭要因や学校内人間関係の役割 (Bahali et al., 2011; Havik et al., 2015) と整合的であり、わが国の中学生を対象とした日次データによって、家庭と学校内人間関係を同時に捉える意義を示したものと見える。

また、「人間関係のみ不良」の群は「家庭のみ不良」の群より登校回避傾向が高く、中学生期においては、同級生との関係性が登校意欲とより強く関連している可能性が示唆された。この結果は、登校回避傾向を理解するうえで、同級生との関係の良好・不良を重要な観点として把握する必要性を示している。すなわち、同級生関係が不良な場合には登校回避傾向と関連するリスク要因として、良好な場合には登校意欲を支える保護因子として位置づけられる。この解釈は、友人からの親身な対応が不登校傾向を経験した生徒に支援的に機能する可能性を示した先行研究 (沖井・堀井, 2024) とも整合する。

さらに、家庭または学校内のいずれか一方の環境が良好である場合には、登校回避傾向が相対的に低いことも示された。したがって、児童生徒理解においては、「どこに問題があるか」だけでなく、「どこに支えとなる環境が存在しているか」という保護因子の視点が重要である。学校現場では、家庭と学校を別個の支援領域としてではなく、相互に関連する生活環境として統合的に把握し、担任、SC、SSW、教育相談担当等を含めたチーム支援を通して、本人を取り巻く支え(=支援資源)を見いだすことが求められる。

なお、本研究は P-Lin に入力された自己記録データに基づく観察研究であり、家庭満足度や人間関係の不良が登校回避傾向を直接引き起こしたと断定するものではない。また、本研究では日次回答を観察単位として分析しており、同一生徒による反復回答が含まれているため、個人内相関を十分に考慮できていない点に限界がある。今後は、生徒を上位水準とするマルチレベル分析や縦断分析により、支援につながるリスク因子および保護因子の同定を進める必要がある。

Table 1 家庭・人間関係要因別の各群における登校回避傾向得点の比較

Group	N (観察数)	Mean ± SD	p_adj (Bonferroni)	r_rb
A 両方良好群 (参照群)	97,436	1.651±0.542	-	-
B 家庭のみ不良群	3,996	2.057±0.543	<.001***	0.331
C 人間関係のみ不良群	985	2.667±0.916	<.001***	0.603
D 両方不良群	419	2.885±0.813	<.001***	0.742
B vs C			<.001***	0.378

子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した 児童生徒支援に関する研究（6）

—中学生の「ひとこと日記」データによる児童生徒理解と心理状態把握—

○田村節子¹・石川満佐育²・池田裕一³・八並光俊⁴・山口豊一⁵・石隈利紀⁶・中井大介⁷・新井雅⁸

（¹一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター ²鎌倉女子大学 ³昭和大学

⁴東京理科大学 ⁵聖徳大学 ⁶東京成徳大学 ⁷埼玉大学 ⁸跡見学園女子大学 ）

要旨

本研究では、P-Linに入力された自由記述項目「ひとこと日記」60,186件を用いて、中学生の心理状態や学校生活上の経験の表出を検討した。ポジティブ表現、疲弊関連表現、SOS関連表現の出現率を学年別・月別に整理した結果、中学1年生では年度当初のポジティブ表現が多く、中学2年生ではポジティブ表現の少なさと疲弊・SOS関連表現の多さがみられた。中学3年生では受験期を含む時期に疲弊・SOS関連表現が比較的高く、3月にはポジティブ表現が増加した。以上より、「ひとこと日記」は、量的データを補完し、児童生徒の心理的文脈の把握や予防的支援を支える実践的アセスメント資料となる可能性が示唆された。

1. 問題と目的

児童生徒の心理状態は、友人関係、学習不安、家庭生活、進路、身体的疲労など、日常生活上の文脈と関連しながら変動する。そのため、観察、面談、一時点の質問紙調査のみでは、児童生徒の経験や意味づけを十分に把握することには限界がある。

自由記述は、児童生徒が自分の経験や気持ちを言語化し、教職員がそれを理解するための教育的媒体である。特に、対面での相談や援助要請に抵抗を感じる児童生徒にとって、短いテキストによる自己表出は、比較的低負担な手段となり得る。一方、ICTを介して日次的・継続的に蓄積された自由記述データを、学年別・月別の集団傾向として検討した研究は限られている。そこで本研究では、子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（以下、P-Lin）に蓄積された「ひとこと日記」データに着目し、ポジティブ表現、疲弊関連表現、SOS関連表現の出現傾向を整理し、児童生徒理解および心理状態把握への活用可能性を検討した。

2. 方法

（1）データソース：生徒指導提要対応型子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（商標登録番号6661819号）の自由記述項目「ひとこと日記」に入力されたデータを用いた。

（2）対象：分析対象は、2025年4月から2026年3月までの1年間に、P-Linへ入力された中学1年生から中学3年生の「ひとこと日記」60,186件であった。内訳は、中学1年生28,241件、中学2年生11,884件、中学3年生20,061件であった。集計単位は「ユーザーID×日付」とし、同一生徒が複数日に投稿した場合は、各日を1件として扱った。

（3）分析変数：「ひとこと日記」に含まれる自由記述を対象に、キーワード出現率分析および質的内容分析を行った。分析カテゴリーは、「ポジティブ」「疲弊」「不安・心配」「学校回避」「人間関係」「孤独・孤立」「学習ストレス」「SOS複合指標」の8カテゴリーであった。SOS複合指標は、「不安・心配」「疲弊」「学校回避」「孤独・孤立」「人間関係」「学習ストレス」に関するキーワードをOR結合し、支援上注意を要する可能性のある表現を捉える指標とした。

（4）分析方法：学年別・月別に各カテゴリーの出現率を算出し、心理状態や学校生活上の経験に関する表現の推移を記述的に整理した。出現率は、当該学年・月の総記述件数を母数とし、対象カテゴリーに該当するキーワードを含む記述の割合として算出した。なお、各指標は心理状態を機械的に判定するものではなく、児童生徒理解を深める手がかりとして位置づけた。

（5）倫理的配慮：P-Linのプライバシーポリシーおよび個人情報保護方針に基づき、本人および保護者が利用規約に同意したデータを対象とした。本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認（鎌倫-24017）を得て実施された。

3. 結果

各指標の学年別・月別出現率を Table 1～3 に示す。中学1年生では、年度当初にポジティブ表現の出現率が高く、4月は23.8%、5月は21.2%であった。一方、SOS複合指標も4月4.1%、5月3.8%であり、前向きな適応努力と、緊張、不安、疲労などが併存している可能性が示唆された。

中学2年生では、年間を通してポジティブ表現の出現率が低く、疲弊関連表現およびSOS関連表現が比較的高い傾向がみられた。ポジティブ表現は1月に2.8%と全学年・全月を通じて最も低く、疲弊関連表現は9月9.8%、10月9.1%、SOS複合指標は9月10.3%、3月11.3%であった。

中学3年生では、疲弊関連表現およびSOS関連表現が年間を通して比較的高い水準で推移した。一方、3月にはポジティブ表現が18.1%に上昇しており、受験終了、進路決定、卒業に伴う心理的負荷の軽減や肯定的感情の高まりが反映されている可能性が考えられた。時期別には、5月から6月、9月、12月から1月に疲弊関連表現やSOS関連表現の増加がみられた。

4. 考察

本研究の結果から、P-Linの「ひとこと日記」は、児童生徒の主観的経験や心理的文脈を把握する実践的アセスメント資料として有用である可能性が示された。自由記述データは、量的データだけでは把握しにくい出来事や意味づけを理解する手がかりとなる。

また、SOSに関連する表現は、必ずしも「助けてほしい」「相談したい」といった直接的な言葉として表出するわけではない。「疲れた」「しんどい」「休みたい」といった疲弊表現や、ポジティブ表現の低下は、明確な援助要請に至る前段階のサインとなり得る。したがって、「ひとこと日記」は児童生徒を分類・判定する資料ではなく、

教職員が観察や面談につなげる入口として活用することが重要である。学年別には、中学1年生では適応に伴う緊張、中学2年生では見過ごされやすい不調感や困り感、中学3年生では受験や進路選択に伴う心理的負荷が表出している可能性が考えられた。さらに、テキストによる自己表出は、対面での相談に抵抗を感じる児童生徒にとって、支援につながる接点となり得る。非対面性や非同期性により自己開示が促進される場合があることも指摘されており（Suler, 2004）、P-Linの「ひとこと日記」も、対面相談とは異なる自己表出の経路を提供していると考えられる。加えて、「ひとこと日記」は、担任による気づきにとどまらず、学年会、教育相談部会、ケース会議等における情報共有の素材となり得る。特定の時期や学年で疲弊関連表現やSOS関連表現が高まる場合、個別の声かけだけでなく、学年全体の生活リズム、学習負担、人間関係上の課題を点検する契機にもなる。もともと、入力頻度や記述量には個人差があり、心理的負担が高い児童生徒ほど記述が減少する可能性もある。また、キーワードの出現を心理状態そのものと同一視することはできず、同一生徒による反復回答も含まれている。今後は、個人内変動と個人間差を区別した分析や、出欠状況、面談記録、教職員による観察情報等と統合した検討が求められる。

以上より、P-Linの「ひとこと日記」は、心理的文脈やSOSの早期把握、教師との応答関係の形成、チーム支援への接続を通して、児童生徒理解を支える実践的アセスメント機能を有することが示唆された。

引用文献

- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.

Table 1 学年別・月別にみた「ひとこと日記」におけるポジティブ表現出現率 (%)

学年	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
中学1年生	23.8	21.2	15.9	13.2	10.5	14.7	16.5	15.6	17.1	15.1	11.7	15.2
中学2年生	12.0	9.7	6.3	10.5	10.9	8.0	6.0	6.9	6.7	2.8	4.4	8.7
中学3年生	11.3	11.6	11.7	9.3	6.7	11.3	8.9	8.1	8.1	7.9	8.2	18.1

Table 2 学年別・月別にみた「ひとこと日記」における疲弊関連表現出現率 (%)

学年	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
中学1年生	3.3	3.4	2.7	2.9	1.4	2.7	2.5	2.3	2.9	2.7	2.7	2.6
中学2年生	6.0	8.8	7.9	5.2	6.1	9.8	9.1	7.0	5.2	6.3	5.0	9.0
中学3年生	8.2	9.0	10.5	6.9	1.8	9.6	10.0	9.9	8.0	9.3	8.9	6.4

Table 3 学年別・月別にみた「ひとこと日記」におけるSOS関連表現出現率 (%)

学年	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
中学1年生	4.1	3.8	3.2	3.4	1.8	3.3	3.0	2.7	3.3	3.1	3.3	3.5
中学2年生	6.2	9.3	8.8	5.4	6.4	10.3	9.5	7.6	5.9	6.5	5.0	11.3
中学3年生	8.6	9.6	10.9	7.9	2.9	10.3	10.8	10.7	8.5	10.3	9.3	6.4

子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した 児童生徒支援に関する研究（7）

—Pre-Post 調査による P-Lin 導入前後の生徒の変化の検討—

○中井大介¹・新井雅²・石川満佐育³・池田裕一⁴・八並光俊⁵・山口豊一⁶・石隈利紀⁷・田村節子⁸

(¹埼玉大学 ²跡見学園女子大学 ³鎌倉女子大学 ⁴昭和大学 ⁵東京理科大学 ⁶聖徳大学

⁷東京成徳大学 ⁸一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター)

要旨

本研究は、P-Lin 導入前後における中学生の相談意向および心理指標の変化を検討した。A 市 8 中学校の生徒延べ 1,241 名を対象に、Pre・Post 調査を独立群として比較した。その結果、教師および学校外への相談に関する P-Lin 利用意向は増加した。一方、心理指標に有意差は認められず、効果量は小さかった。P-Lin は短期的な心理的变化よりも、自己理解と援助要請を支える基盤として機能する可能性が示された。

1. 問題と目的

子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（以下、P-Lin）における一連の研究（石隈他，2026；池田他，2026；石川他，2026；山口他，2026；田村他，2026）では、P-Lin に蓄積された日次データを用いて、児童生徒の実態把握や変数間の関連を検討してきた。その結果、P-Lin に蓄積された量的・質的教育データは、児童生徒理解および実践的アセスメントのための有効な資料となり得ることが示されている。

しかし、これらの研究は主として蓄積データに基づく実態把握や関連の検討に焦点を当てたものであり、P-Lin の導入が児童生徒自身にどのような変化をもたらし得るのかについては十分に検討されていない。P-Lin は、児童生徒が日々の気分や体調、生活習慣、困り感等を入力し、自分の状態を振り返ることを通して、セルフモニタリングや自己理解を促す仕組みである。また、相談や援助要請につながるきっかけを提供する点にも特徴がある。

そのため、P-Lin 導入後の変化を検討する際には、相談へのアクセスや援助要請に関わる実践的指標と、学校適応や自己理解に関連する心理指標の双方から検討することが重要である。特に、日常的な入力や状態の可視化が、児童生徒にとって自分の状態を把握する機会となり、相談行動への心理的な距離を縮める契機となるかどうかは、重要な論点である。

2. 方法

(1) 対象：A 市内の 8 中学校の生徒延べ 1,241 名（Pre 596 名，Post 645 名）であった。

(2) 調査時期：Pre 調査を 2025 年 7 月，Post 調査を 2025 年 11 月に実施した。

(3) 調査内容：生徒用の調査内容は、教師への相談における P-Lin 利用意向，学校外の相談における P-Lin 利用意向，および複数の心理指標（Table 1）を比較対象とした。

(4) 分析方法：対応のない t 検定を用いた。本調査は個人を追跡する縦断調査として設計したものではなく、データ取得上の制約から、Pre 調査と Post 調査の回答を同一個人として照合できなかった。そのため、本研究では Pre 群と Post 群を独立サンプルとして扱い、群間比較を行った。

(5) 手続き：各学校に事前に実施依頼をし、P-Lin 内に実装されている News 機能を利用して、Google Forms にて回答を求めた。

(6) 倫理的配慮 P-Lin のプライバシーポリシー、および個人情報保護方針に基づき、本人および保護者が利用規約に同意したデータを対象とした。本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認（鎌倫-24017）を得て実施された。

Table 1 生徒用アンケートで使用した測定内容

尺度			説明
学校享受感	古市(1991)	10項目	学校への全般的な適応感
自己学習スキル	飯田・石隈(2002)	4項目	学校生活において、勉強を自分で進める際に必要なスキル
健康維持スキル	飯田・石隈(2002)	4項目	学校生活において、自分の健康を維持する際に必要なスキル
教師ソーシャルサポート	嶋田(1996)	5項目	教師からサポートを得ることができるという主観的な期待感
冷静な自他への関り	小林他(2024)	8項目	困難な状況下で、冷静に自分や相手の状況を捉え行動するスキル
ポジティブな自己認識	小林他(2024)	4項目	自己のポジティブな側面に目を向けるスキル
ルーティン行動	小林他(2024)	3項目	自分の日課を作り、守れるスキル
セルフケア	小林他(2024)	2項目	意識的なリラクゼーションの獲得や実践に関するスキル
自尊感情	桜井(2000)	10項目	自分自身を尊重しようという態度

3. 結果

(1) 相談に関する P-Lin 利用意向の変化

生徒における教師への相談に関する P-Lin 利用意向は、Pre 時点の 20.3%から Post 時点の 24.9%へ増加した。また、学校外への相談に関する P-Lin 利用意向も、Pre 時点の 25.6%から Post 時点の 28.2%へ増加した。これらの結果は、記述的には、P-Lin 導入後に相談に関する利用意向が高まった可能性を示している。

(2) 生徒における得点比較の結果

生徒を対象とした心理測定尺度による得点比較の結果を Table 2 に示す。すべての指標において、Post 時点の平均値は Pre 時点よりも高く、望ましい方向を示していた。各指標について対応のない t 検定を実施した結果、統計的有意差はいずれも認められなかった ($p>.05$)。効果量 (Cohen's d) は 0.00~0.11 の範囲であり、全体として小さい値であったが、自己学習スキル ($d=.11$) および冷静な自他への関わり ($d=.10$) において、相対的に高い効果量が示された。

4. 考察

本研究の結果から、生徒の相談に関する P-Lin 利用意向において、教師への相談および学校外への相談の双方で増加していた。この結果は、P-Lin を通じた日常的な状態の入力や可視化が、生徒にとって相談行動への心理的接近を促した可能性を示している。すなわち、P-Lin は単なる状態把握ツールにとどまらず、援助要請行動への入口として機能し得る可能性がある。

一方で、学校適応や自己理解・自己調整に関連する心理指標については、統計的に有意な差は認められず、効果量も全体として小さい値にとどまっていた。したがって、P-Lin 導入によって短期間で明確な心理的变化が生じたと解釈することには慎重である必要がある。

ただし、心理指標の平均値はいずれも望ましい方向を示しており、自己学習スキルや冷静な自他への関わりにおいて、相対的に大きい変化がみられた。このことは、生徒の自己調整やセルフモニタリングに関連する側面で、改善の兆しがみられた可能性を示している。本研究で測定した学校享受感や自尊感情は、比較的安定した適応状態や自己評価を反映する指標であり、7月から11月までの約4か月という短期間で大きく変化することは必ずしも期待されない。そのため、本研究で認められた変化は、生徒が日々の状態を振り返り、自己理解や自己調整を深める過程の一端を反映している可能性がある。

以上の結果を総合すると、P-Lin は、生徒のセルフモニタリングや自己調整を支えるとともに、相談行動への接近を促す情報基盤として機能している可能性が考えられる。P-Lin におけるセルフモニタリングは、臨床的介入そのものではないが、生徒が自分の状態変化を日常の中で認識し、必要に応じて相談や支援につながるための教育的アセスメントとして位置づけられる。学校心理学の観点からみれば、P-Lin の価値は、生徒を直接的に変容させる介入効果に限定されるものではなく、生徒自身の自己理解、援助要請、支援へのアクセスを支える基盤を形成する点にある (石隈, 1999)。

今後は、対照群を設定した研究デザインや個人追跡型の縦断研究を通して、セルフモニタリングや自己調整の変化が、どのような過程を経て生徒の適応や援助要請行動につながるのかを検討していく必要がある。また、P-Lin の利用経験が、生徒の自己理解、相談意向、援助要請行動にどのように関連するのかについて、利用頻度や入力内容の特徴を含めて検討することが求められる。

Table 2 P-Lin導入前後における生徒の各尺度得点の比較

	最小値	最大値	理論的 中央値	Pre (7月)			Post (11月)			t 値	p 値	Cohen's d
				n	M	SD	n	M	SD			
				人数	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差			
学校享受感	10	40	25.00	577	29.49 (5.68)	632	29.93 (5.82)	1.35	0.18	0.08		
自己学習スキル	3	12	7.50	594	8.76 (2.08)	639	8.98 (2.11)	1.82	0.07	0.11		
健康維持スキル	4	16	10.00	587	12.57 (2.62)	633	12.59 (2.71)	0.12	0.90	0.01		
教師ソーシャルサポート	5	20	12.50	587	16.46 (3.09)	631	16.47 (3.10)	0.08	0.94	0.00		
冷静な自他への関り	2	10	6.00	590	8.04 (1.66)	638	8.21 (1.65)	1.79	0.07	0.10		
ポジティブな自己認識	2	10	6.00	589	7.58 (2.06)	636	7.68 (1.97)	0.89	0.38	0.05		
ルーティン行動	2	10	6.00	587	7.11 (2.08)	640	7.14 (2.11)	0.29	0.77	0.01		
セルフケア	2	10	6.00	589	7.84 (1.93)	640	7.97 (1.84)	1.24	0.22	0.07		
自尊感情	10	40	25.00	560	27.84 (5.61)	617	28.09 (5.77)	0.76	0.45	0.04		

子ども支援アプリ『ぷりん P-Lin®』を活用した 児童生徒支援に関する研究（８）

—Pre-Post 調査による P-Lin 導入前後の教師の変化の検討—

○新井雅¹・中井大介²・石川満佐育³・池田裕一⁴・八並光俊⁵・山口豊一⁶・石隈利紀⁷・田村節子⁸

（¹跡見学園女子大学 ²埼玉大学 ³鎌倉女子大学 ⁴昭和大学 ⁵東京理科大学 ⁶聖徳大学

⁷東京成徳大学 ⁸一般社団法人スクール・セーフティネット・リサーチ・センター）

要旨

本研究は、P-Lin 導入前後における教師のチーム支援機能および心理教育的援助サービスに関する認識の変化を検討した。A 市 8 中学校の教師延べ 171 名を対象に、Pre・Post 調査を独立群として比較した。その結果、全指標で Post 時点の平均値は Pre 時点を上回ったが、統計的有意差は認められなかった。効果量は小さい範囲にとどまったものの、コンサルテーション機能、健康面での援助、心理社会面での援助において相対的に大きかった。P-Lin は、短期的に教師の支援実践を大きく変化させるといよりも、児童生徒理解、情報共有、組織的支援を支える基盤として機能する可能性が示された。

1. 問題と目的

中井他（2026）では、生徒を対象に、子ども支援アプリ「ぷりん P-Lin®」（以下、P-Lin）導入前後における相談意向および心理指標の変化を検討した。その結果、心理指標に統計的に有意な差は認められなかったものの、P-Lin が生徒の自己理解や援助要請を支える基盤として機能する可能性が示された。

一方、学校において P-Lin を支援に接続するためには、生徒側の変化だけでなく、教師側の児童生徒理解、情報共有、支援実践に関する変化を検討する必要がある。P-Lin は、児童生徒が日々入力した気分、体調、生活習慣、困り感等を可視化

し、教職員が共有することを通して、声かけや支援方針の検討を支える仕組みである。そのため、P-Lin 導入後に、教師による情報収集・共有、教職員間の相談、心理教育的援助サービスに関する認識がどのように変化するかを検討することは、重要な課題である。そこで本研究では、P-Lin 導入前後における教師のチーム支援機能および心理教育的援助サービスに関する指標の変化を検討することを目的とした。

2. 方法

（1）対象：A 市内の 8 中学校に勤務する教師延べ 171 名（Pre 82 名、Post 89 名）であった。

（2）調査時期：Pre 調査を 2025 年 7 月、Post 調査を 2025 年 11 月に実施した。

（3）調査内容：教師用アンケートとして、コンサルテーション機能、生徒への積極的な関わり、援助当事者態度、心理社会面での援助、学習面での援助、健康面での援助に関する尺度を用いた（Table 1）。

（4）分析方法：対応のない *t* 検定を用いた。本調査は個人を追跡する縦断調査として設計したものではなく、データ取得上の制約から、Pre 調査と Post 調査の回答を同一個人として照合できなかった。そのため、本研究では Pre 群と Post 群を独立サンプルとして扱い、群間比較を行った。

（5）手続き：各学校に事前に実施依頼をし、Google Forms にて回答を求めた。

Table 1 教師用アンケートで使用した測定内容

尺度	説明		
コンサルテーション機能	家近・石隈（2021）	8項目	日頃の子どもの情報の収集や共有、問題の検討などの程度
生徒への積極的な関り	家近・石隈（2021）	6項目	日頃の生徒への関わりの積極性
援助当事者態度	家近・石隈（2021）	15項目	援助者としての当事者意識
心理社会面での援助	家近・石隈（2021）	7項目	教師のすべての生徒への心理・社会面における心理教育的援助サービスの自己評価
学習面での援助	家近・石隈（2021）	7項目	教師のすべての生徒への学習面における心理教育的援助サービスの自己評価
健康面での援助	家近・石隈（2021）	4項目	教師のすべての生徒への健康面における心理教育的援助サービスの自己評価

(6) 倫理的配慮：調査協力の任意性、匿名性、回答しないことによる不利益がないことを説明し、同意が得られた回答を分析対象とした。本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認(鎌倫-24017)を得て実施された。

3. 結果

教師を対象にした心理測定尺度による得点比較の結果を Table 2 に示す。全指標において、Post 時点の平均値は Pre 時点を上回る結果となった。各指標について対応のない t 検定を実施した結果、統計的有意差はいずれも認められなかった

($p>.05$)。効果量 (Cohen's d) は 0.08~0.26 の範囲であり、特に、コンサルテーション機能 ($d=.26$)、健康面での援助 ($d=.21$)、心理社会面での援助 ($d=.18$) の各尺度において、相対的に高い効果量が示された。

4. 考察

本研究の結果から、教師のチーム支援機能および心理教育的援助サービスに関する全指標において、Post 時点の平均値が Pre 時点を上回っていた。ただし、統計的に有意な差はいずれの指標にも認められず、効果量も全体として小さい水準にとどまった。また、Pre 時点の平均値はいずれの指標においても理論的中央値を上回っており、導入前から比較的高い水準にあったことがうかがえる。そのため、P-Lin 導入によって短期間で教師の支援実践や組織的支援に明確な変化が生じたと解釈することには慎重である必要がある。

一方で、コンサルテーション機能、健康面での援助、心理社会面での援助では、他の指標と比較して相対的に大きい効果量が示された。P-Lin は、児童生徒の日々の気分、体調、生活習慣、困り感等を可視化し、教職員が共有できる仕組みである。そのため、心理社会面での援助や健康面での援助において相対的に大きい効果量がみられたことは、P-Lin によって把握される情報の内容と対応した

結果として理解できる。すなわち、P-Lin を通じて児童生徒の心身の状態や生活状況に関する情報が共有されることで、教師による声かけ、見守り、支援方針の検討が促される可能性がある。

また、コンサルテーション機能において相対的に大きい効果量が示されたことは、P-Lin が教師個人の援助実践だけでなく、教職員間の情報共有や相談・協議を支える可能性を示すものと考えられる。児童生徒を対象とした調査 (中井他, 2026) では、心理指標に統計的に有意な変化は認められなかったものの、教師への相談および学校外への相談に関する P-Lin 利用意向は増加していた。これらを合わせて考えると、P-Lin の導入による変化は、児童生徒の心理指標に直ちに表れるだけでなく、教職員による情報共有やコンサルテーション、支援方針の検討を促し、そのことを通じて児童生徒への援助や相談への接続を支える可能性がある。この点は、本研究の結果から断定できるものではないが、P-Lin の効果を理解するための一つの仮説として考えられる。

以上の結果を踏まえると、P-Lin の効果は、短期間における心理指標の変化のみで判断するのではなく、児童生徒の自己理解や援助要請を支える側面、および教職員による情報共有、コンサルテーション、支援方針の検討を促す側面を含めて捉えることが重要である。ただし、本研究は Pre 調査と Post 調査を独立群として扱っているため、得られた結果は個人内変化ではなく、集団水準の差として解釈する必要がある。今後は、対照群を設定した研究デザインや個人追跡型の縦断研究により、P-Lin の利用経験が児童生徒の自己理解や相談行動、教師の情報共有や支援実践にどのように関連するのかを検討することが課題である。また、量的指標だけでなく、導入校の実践報告や教職員の自由記述を分析し、学校現場における活用実態と意義を明らかにすることも求められる。

Table 2 P-Lin導入前後における教師の各尺度得点の比較

	最小値	最大値	理論的 中央値	Pre (7月)			Post (11月)			t 値	p 値	Cohen's d
				n	M	SD	n	M	SD			
				人数	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差			
コンサルテーション機能	18	32	20.00	82	27.46	(3.49)	88	28.39	(3.73)	1.66	0.10	0.26
生徒への積極的な関り	15	24	15.00	78	21.28	(2.57)	85	21.48	(2.65)	0.49	0.63	0.08
援助当事者態度	42	60	37.50	79	52.94	(5.43)	86	53.70	(5.51)	0.89	0.37	0.14
心理社会面での援助	14	28	17.50	80	22.79	(3.39)	88	23.38	(3.19)	1.16	0.25	0.18
学習面での援助	16	28	17.50	74	23.65	(2.65)	83	23.92	(3.02)	0.59	0.56	0.10
健康面での援助	10	16	10.00	80	13.93	(1.67)	89	14.26	(1.51)	1.36	0.17	0.21

SaSaLAND モデルから考えるこれからの 教育支援センターの在り方（6）

—アウトリーチとメタバース支援の連携—

○三和秀平 # 神原井 茅野理恵 下山真衣 瀧直也 # 大日方博
(信州大学) (長野市教育委員会) (信州大学) (信州大学) (信州大学) (SaSaLAND)
中村和孝 # 轟博和 # 小林清一 # 秋山拓也
(中野市立南宮中学校) (長野市教育委員会) (長野市教育委員会) (長野市教育委員会)

要旨

長野市では教育支援センターでの取り組みとして訪問型のアウトリーチおよびメタバースでのオンライン支援を行っている。ここでは、長野市の取り組みの事例について紹介する。そして、その事例をもとに、今後の教育支援センターの在り方について考える。

1. 問題と目的

文部科学省（2026）によると、令和6年度では不登校児童生徒のうち、90日以上欠席した者は191、958人である、不登校児童生徒全体の54.2%が該当する。また、学校内外の機関等での専門的な相談・指導等を受けていない児童生徒は全体の38.3%にのぼる。このように、欠席数が多く、支援につながれていない児童生徒をどのように支援につなげるのかは、課題である。その対応として、アウトリーチやメタバースでの支援が行われている。長野市では、「つながる」をキーワードに訪問型のアウトリーチ活動を行っている（図1）。また、メタバースでの支援とアウトリーチが連携した支援を実施している。ここでは、その概要について報告をする。

2. アウトリーチ

（1）支援の体制

サポートの体制としては、①アウトリーチコーディネーターを中心に②「教育支援センター指導員（アウトリーチスタッフ）」、③「しなのきサポーター」、④「教育支援センター指導員（オンライン支援担当）」の三つのチームがある。また、大学生や大学院生の⑤出張フレンドも支援にかかわっている。

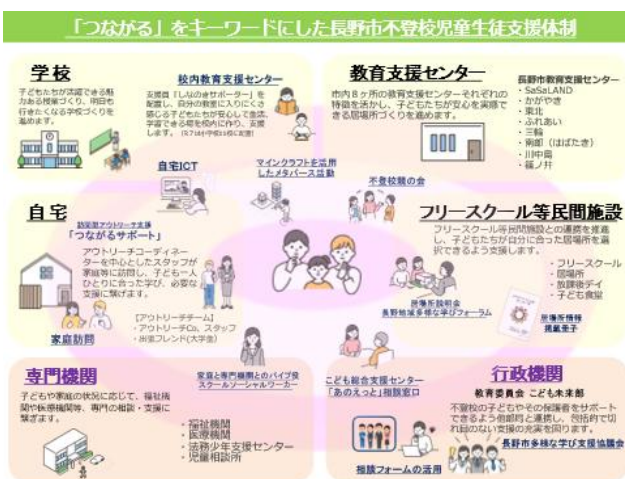
（2）それぞれの役割

①アウトリーチコーディネーターは、スクールソーシャルワーカーから選抜される。サポートの統括として、研修の企画やアウトリーチスタッフが作成する支援計画への指導助言など、支援のマネジメントを行う。

②アウトリーチスタッフは、教育支援センターを拠点に、個人にあった支援計画を立てて、支援につないでいく。児童生徒との関係づくりを進めながら、校内外の教育支援センターやフリースクールなど、その子にあった学びの場や必要な支援へと繋いでいく。

③しなのきサポーターは、長期欠席児童の多い小学校へ配置され、校内教育支援センターの運営と自校児童のアウトリーチ支援を担っている。より丁寧なサポートが必要な児童生徒に対して、家庭訪問および登下校のサポート、校内教育支援センターでの学びの提供、原級への接続までを一人の職員によって実施している。

④オンライン支援担当は、メタバースでの支援を担当している。自宅にいる児童生徒とつながり、コミュニケーションの機会を提供している。



注）長野市教育委員会より提供

図1 長野市の取り組みの概要

⑤出張フレンドは主に心理学を先行する大学院生が登録している。ナナメの関係として子どもとの関係づくりを行い、スタッフと情報共有を行ったりしている。

(3) 成果

初年度となる令和7年度は136件の申込があった。このうち、89件で状況が進展し、最終的には43件で教育支援センターや学校につながりなど、支援計画の目標を達成できた。

4. メタバース

(1) 支援の体制

オンライン支援担当として毎日2～3名のスタッフが支援にかかわっている。

(2) 支援の概要

メタバース支援では週に3日 Minecraft 教育版(図2)を活用した支援を行っている(詳細は三和也, 2025)。コミュニケーションは、Teams のボイスチャットや Minecraft 内のチャットで行っている。



図2 メタバースの様子

(3) 成果

1日あたり8名程度が参加し、教育支援センター内から4名程度、外から4名程度が参加している。メタバースから支援につながり、教育支援センターへの通所や学校への通学へとつながる事例もみられている。

5. アウトリーチとメタバースの連携

(1) 連携による事例

メタバースでの支援から教育支援センターにつながり、アウトリーチ支援を活用しつつ、通所や通学へとつながった事例もある。メタバースでの支援でスタッフとコミュニケーションをとり、およそ1年後にアウトリーチスタッフとつながり支援計画を立てた。そして、メタバースでの交流を続けつつ、スタッフ同伴で施設に通所したり、学校への通学へとつながった(図3)。

(2) 今後の展望

今後は、アウトリーチスタッフからメタバースへとつないでいくような支援も求められる。メタバースから施設につながった児童生徒は、メタバース空間や Teams のビデオ通話でスタッフや施設の紹介を行い、施設に興味を持ったことが通所のきっかけになっている。支援につながることできていない児童生徒に対しては、アウトリーチスタッフがタブレット等を持って訪問し、一緒にメタバース空間に入るなど、メタバースの入口となることも期待される。

加えて、アウトリーチスタッフが VR ゴーグルを持参して、施設の情報をよりリアルに体験しながら知ることができるような仕組みも進めている。今後は支援につながっていない児童生徒をつなぐための、より一層の工夫が求められる。



注) 長野市教育委員会より提供

図3 メタバースとアウトリーチの連携

引用文献

三和秀平・茅野理恵・瀧直也・下山真衣・轟博和・中村和孝・小林清一・大日方博・平田宗一郎(2025). SaSaLAND モデルから考えるこれからの教育支援センターの在り方(2) — 教育版 Minecraft を活用したメタバース空間での支援 — 日本学校心理学会第27回大会 文部科学省(2026). 令和6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 https://www.mext.go.jp/a_menu/s_hotou/seitoshidou/1302902.htm (参照日 2026年6月20日)

付記

本研究は JSPS 科学研究費 JP25K00789 の助成を受けた。

SaSaLAND モデルから考えるこれからの 教育支援センターの在り方（7）

—子どもの不登校に付随して保護者に生起する 変化に伴う困難のプロセス—

○茅野理恵 # 川岸歩実 下山真衣 三和秀平 瀧 直也 # 大日方博
（信州大学） （城西病院） （信州大学） （信州大学） （信州大学） （SaSaLAND）
中村和孝 # 轟 博和 # 小林清一 # 秋山拓也
（中野市立南宮中学校）（長野市教育委員会）（長野市教育委員会）（長野市教育委員会）

要旨

本研究は、子どもの不登校を経験した保護者に生じる変化と、それに伴って抱える困難のプロセスを明らかにすることを目的とした。甲信越地方の教育支援センターを利用する小中学生の保護者 8 名を対象に半構造化インタビューを実施し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2007）（以下、M-GTA）を用いて分析を行った。子どもの不登校に付随して保護者に生じる変化と困難のプロセスを分析した結果、9つのカテゴリーが生成され、【とまどい】【家族関係における困難】【家族の基盤を整える】【周囲からの無理解】【社会活動への参加困難】【金銭的負担】【自分の時間の減少】【心身の不調】が相互に影響し合いながら、【心の負担感】を抱えるようになるプロセスが明らかになった。

1. 問題と目的

国内における不登校児童生徒数は 11 年連続で増加し、令和 6 年度には 353,970 人と過去最多となっている（文部科学省，2025）。不登校児童生徒の保護者は支援者側としての立場を求められることが多いが、子どもの不登校を経験する中で家庭にも大きな変化が生じており、保護者を中心とした家族構成員も様々な影響を受けていることが考えられる。よって本研究では、子どもの不登校を経験した保護者の語りをもとに、家庭や保護者に焦点を当て、そこに生じる変化や心理的負担を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

（1）調査対象者

甲信越地方の教育支援センターを利用している小中学生の保護者 8 名。対象者の概要は表 1。

表 1 調査対象者

対象者	子どもの年齢①	子どもの性別①	子どもの年齢②	子どもの性別②	対象者の年齢	対象者の性別	続柄
A	10歳	女	7歳	男	52歳	女	母
B	8歳	女			37歳	女	母
C	10歳	男			51歳	女	母
D	10歳	女			44歳	女	母
E	10歳	男			50歳	男	父
F	10歳	男	15歳	女	47歳	女	母
G	9歳	男			48歳	女	母
H	10歳	男			37歳	女	母

（2）調査内容

インタビューガイド ①保護者の年齢、性別、子どもとの関係（続柄）。子どもの年齢、性別。②子どもの欠席が増え始めた時期ときっかけと思われること。③子どもの不登校によって、家庭内（親子関係、夫婦関係、親戚との関係等）にどのような変化が生じたか、またその際にどのように感じていたか。④子どもの不登校によって、社会的な活動にどのような変化が生じたか、またその際にどのように感じていたか。⑤子どもの不登校によって自身に生じた変化について。

（3）調査方法

研究参加への同意を得た後に半構造化面接によるインタビュー調査を行った。インタビューは、公認心理師が同席し密室が保持される環境で実施した。要した時間は平均 1 時間程度であった。

（4）倫理的配慮

本調査は、信州大学教育学部研究委員会の審査で承認を得て実施した（管理番号：25-03）。

（5）分析方法

M-GTA を用いて分析を行った。分析テーマは、「子どもの不登校を経験した保護者に生じる変化によって抱える困難のプロセス」、分析焦点者は、「子どもの不登校を経験した保護者」とした。

3. 結果

得られたデータを逐語録として起こしたものを
用いて概念生成を行った。子どもの不登校を経験
した保護者に生じる変化とそれによって抱える困
難のプロセスの分析という視点において文脈を分
析した結果、67個の概念が生成された。67個の
概念の妥当性を検討した結果、概念の統合と削除
が行われ、最終的に38個の概念に整理された。
38個の概念についてカテゴリーへの統合を実施
した結果、【家族関係における困難】【金銭的負
担】【周囲からの無理解】【とまどい】【心の負担
感】【家族の基盤を整える】【心身の不調】【自分
の時間の減少】【社会活動への参加困難】の9カ
テグリーに統合された。また、【家族関係におけ
る困難】の中に〈夫婦関係の悪化〉〈親子関係の
悪化〉〈きょうだいに対する悩み〉の3つのサブ
カテゴリーが生成され、【心の負担感】の中に
〈不安〉〈自責〉〈孤独感〉〈葛藤〉の4つのサブ
カテゴリーが生成された。最終的に生成された概
念及びカテゴリーとその関係性を図1に示す。ま
た、すべての矢印がつながる【心の負担感】をコ
アカテゴリーとした。

4. 考察

子どもの不登校を経験した保護者の周囲では
様々な変化が生じ、その変化からも【心の負担
感】を抱えることが明らかとなった。保護者の
抱える困難は、子どもに対する心配などの直接的

なことだけでなく、付き添いや送迎による時間的
な負担の増加や行動の制約、仕事との折り合いの
つけ方等の様々な状況について生じていることが
示された。〔就業の困難さ〕について語る保護者
は多く、仕事を制限することによる〔金銭的な負
担感〕や〔配慮要請への負担〕、〔仕事か子ども
か〕の〈葛藤〉、さらには仕事を優先せざるを得
ない場合に子どものために理想的な選択ができな
いことへの〈自責〉を抱えていることも示された。
また、【心の負担感】がコアカテゴリーとして位
置づけられたが、小嶋・田中(2020)や工藤(2023)
においても示されてきたように、ここで経験され
ている〈不安〉〈自責〉〈孤独感〉〈葛藤〉が困難
さの中核となっており、さらにここから【心身の
不調】が生じ生活に支障をきたしていることも少
なくなかった。子どもの不登校は家族関係や周囲
の人との関係、保護者の就労や社会参加、メン
タルヘルスにまで影響を及ぼす出来事である。支
援においても、家族やその生活全体を視野に入れた
包括的な視点が不可欠である。

引用文献

木下 康仁 (2007). 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.

付記

本研究は JSPS 科学研究費 JP25K00789 の助成
を受けた。

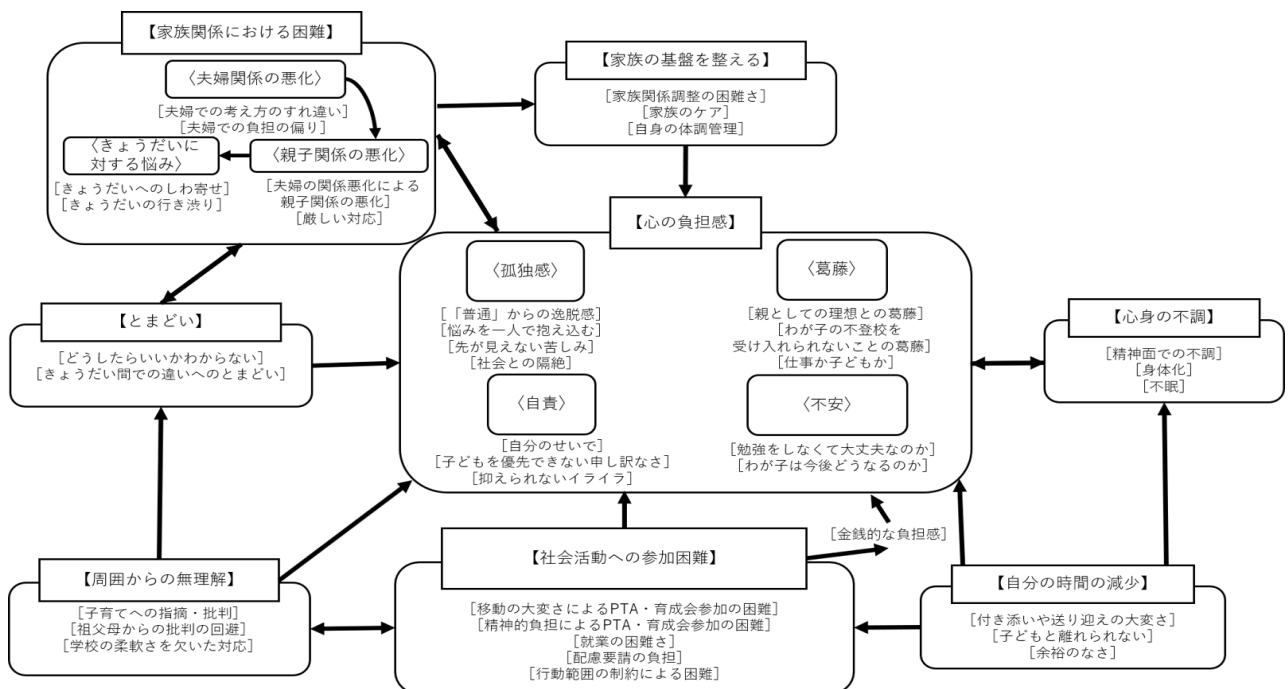


図1 「子どもの不登校に付随して保護者に生起する変化に伴う困難のプロセス」の概念図

SaSaLAND モデルから考えるこれからの 教育支援センターの在り方（８）

—子どもの不登校に付随して保護者に生起する 変化に対する効果的なサポート—

○下山真衣 #川岸歩実 茅野理恵 三和秀平 瀧 直也 #大日方博
（信州大学） （城西病院） （信州大学） （信州大学） （信州大学） （SaSaLAND）
#中村和孝 #轟 博和 #小林清一 #秋山拓也
（中野市立南宮中学校）（長野市教育委員会）（長野市教育委員会）（長野市教育委員会）

要旨

本研究は、子どもの不登校を経験した保護者が抱える困難に対する効果的なサポートによる保護者の変容プロセスを明らかにすることを目的とした。甲信越地方の教育支援センターを利用する小中学生の保護者 8 名を対象に半構造化インタビューを実施し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2007）（以下、M-GTA）を用いて分析を行った。保護者に対する効果的なサポートによる変容プロセスを検討した結果、【社会とのつながり】【指針となる他者】【理解者の存在】【社会活動への参加の配慮】【家族の団結】といった支援を通して、【子どもを受け入れられた感覚】を持ち、【保護者の精神的成長】へとつながるプロセスが明らかになった。

1. 問題と目的

不登校は児童本人の情緒・発達特性、学校関係、家庭環境など多因子で発生するため、家族支援は不可欠である。「誰一人取り残されない学びの保証に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」（文部科学省，2023）の中では、保護者支援の必要性について明記されている。研究では、子どもの不登校を経験した保護者の語りをもとに、保護者に対する効果的なサポートと、それらが保護者にもたらす影響を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

（１）調査対象者

甲信越地方の教育支援センターを利用している小中学生の保護者 8 名。対象者の概要は表 1。

表 1 調査対象者

対象者	子どもの年齢①	子どもの性別①	子どもの年齢②	子どもの性別②	対象者の年齢	対象者の性別	続柄
A	10歳	女	7歳	男	52歳	女	母
B	8歳	女			37歳	女	母
C	10歳	男			51歳	女	母
D	10歳	女			44歳	女	母
E	10歳	男			50歳	男	父
F	10歳	男	15歳	女	47歳	女	母
G	9歳	男			48歳	女	母
H	10歳	男			37歳	女	母

（２）調査内容

インタビューガイド ①保護者の年齢、性別、子どもとの関係（続柄）。子どもの年齢、性別。②子どもの欠席が増え始めた時期ときっかけと思われること。③子どもの不登校によって、家庭内（親子関係、夫婦関係、親戚との関係等）にどのような変化が生じたか、またその際にどのように感じていたか。④子どもの不登校によって、社会的な活動にどのような変化が生じたか、またその際にどのように感じていたか。⑤子どもの不登校によって自身に生じた変化について。

（３）調査方法

研究参加への同意を得た後に半構造化面接によるインタビュー調査を行った。インタビューは、公認心理師が同席し密室が保持される環境で実施した。要した時間は平均 1 時間程度であった。

（４）倫理的配慮

本調査は、信州大学教育学部研究委員会の審査で承認を得て実施した（管理番号：25-03）。

（５）分析方法

M-GTA を用いて分析を行った。分析テーマは、「子どもの不登校を経験した保護者に対する効果的なサポートによる変容プロセス」、分析焦点者は、「子どもの不登校を経験した保護者」とした。

3. 結果

得られたデータを逐語録として起こしたものを
用いて概念生成を行った。子どもの不登校を経験
した保護者に対する効果的なサポートとそれらが
保護者にもたらす変容のプロセスの分析という視
点において文脈を分析した。結果、28個の概念
が生成された。28個の概念の妥当性を検討した
結果、概念の統合と削除が行われ、最終的に24
個の概念に整理された。24個の概念についてカ
テゴリーへの統合を実施した結果、【家族の団結】
【理解者の存在】【社会活動への参加の配慮】【指
針となる他者】【社会とのつながり】【子どもを受
け入れられた感覚】【保護者の精神的成長】の7
カテゴリーに統合された。最終的に生成された概
念及びカテゴリーとその関係性を図1に示す。ま
た、すべての矢印がつながる【子どもを受け入
れた感覚】をコアカテゴリーとした。

4. 考察

子どもの不登校を経験した保護者にもたらされ
るのは、マイナスな変化のみではない。いくつか
の効果的なサポートにより、保護者の状況や心理
状態、子どもへの向き合い方が変化する。

子どもの不登校を経験した保護者は、【社会と
のつながり】【指針となる他者】【理解者の存在】
【社会活動への参加量の配慮】といった外部から
の様々なサポートを受け、家庭内においても【家
族の団結】が起こることで、【保護者の精神的成
長が実現し、【子どもを受け入れられた感覚】を
持つことができるようになっていた。つまり、不

登校児童生徒の保護者には様々な変化が生じ、

【心の負担感】を持ちながらも、適切な支援や他
者との関係性を得ることで【子どもを受け入れら
れた感覚】に変容し得ることが明らかになった。
これは、保護者の心理状態が環境要因や他者との
関係性に左右されることを示している。そのため、
保護者が抱える【心の負担感】は保護者個人の心
理的要因だけでなく、学校の対応の硬直性や就労
制度、不登校の原因を保護者に負わせる周囲の視
線などの外的要因にも影響を受けていると考えら
れる。

外部からの資源として【理解者の存在】はすべ
ての保護者から語られている。今回明らかになっ
た保護者の負担や効果的なサポートを念頭に置いて保護者と関わることで、その人に合った支援や
かわり方を実践することができるようになると
考える。実践的には、不登校初期の段階で保護者
の【とまどい】や【心の負担感】を受け止める関
わりを行うこと、保護者が安心して相談できる相
手や場所を早期に確保することが重要である。ま
た、学校や関係機関は、保護者の就労状況や家庭
環境を踏まえた柔軟な対応を行う必要がある。

引用文献

木下 康仁 (2007). 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.

付記

本研究はJSPS 科学研究費 JP25K00789 の助成
を受けた。

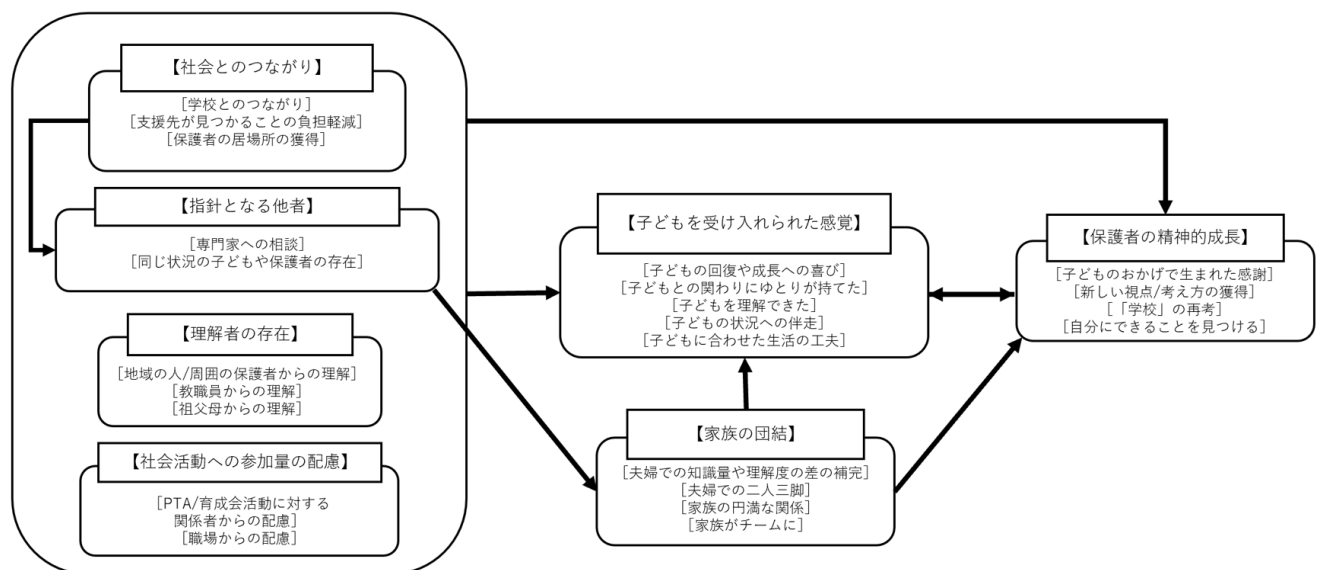


図1 「子どもの不登校を経験した保護者に対する効果的なサポートによる変容プロセス」の概念図

ASDと特定分野に特異な才能を併せ持つ児童への学校心理学的アプローチの実践

大久保 光弘
(さいたま市立沼影小学校)

要旨

本研究は、自閉スペクトラム症（ASD）の特性と特定分野に特異な才能を併せ持つ児童に対する学校心理学的アプローチの実践を報告することを目的とした。対象児童は高い知的好奇心と優れた専門的知識を有する一方で、対人関係や集団活動への参加に困難を示していた。そこで、学校心理学の枠組みに基づき、児童の強みを生かした学習機会の提供、心理的安全性の確保、保護者および関係教職員との連携による支援を実施した。

1. 問題と目的

近年、特定分野に特異な才能を有する児童（ギフテッド）への教育的支援に対する関心が高まっている。なかでも、自閉スペクトラム症（ASD）の特性と特異な才能を併せ持つ児童は、高い知的能力や専門的な知識を有する一方で、対人関係の困難や集団活動への不適応などの課題を抱えることがある。そのため、才能の高さや困難さのいずれか一方に注目が集まり、適切な支援につながりにくいことが指摘されている。わが国においても特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の必要性が認識され始めているが、学校現場における実践報告は十分ではない。特に、学校心理学の視点から児童の強みと困難さの双方に着目した支援に関する知見は限られている。そこで本研究では、ASDの特性と特定分野に特異な才能を併せ持つ児童を対象に、学校心理学の枠組みに基づく支援を実施した。その実践過程を報告するとともに、学校適応や自己効力感への影響を検討し、有効な支援の在り方について考察することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象 公立小学校 XX 年 児童

(2) 支援内容

実施前後に ASD と特定分野に特異な才能を併せ持つ児童に対して、学校心理学の手法を用いた支援を実施、その効果と課題を検討した。学校

心理学の手法として①心理教育アセスメントの実施と分析、②トリートメントを実施した。

(3) 調査方法

①心理教育的アセスメント

「子どもの問題状況についての情報を収集し、分析して、援助介入に関する意思決定を行う資料を提供するプロセス」(石隈, 1999) 具体的なアセスメントとして、認知・学力・パーソナリティ検査、今までの学校生活の情報や施設からの情報、子どもに関する記録(生育歴、相談歴、養育歴、医療機関など)を実施した。

②養育歴・教育歴・健康状態等の情報収集

保護者や関係者、前年度担任から情報を収集した。家庭環境は両親・妹の4人家族。下の子の面倒をよく見ている。学校では問題行動が多く、生徒指導が頻繁に行われている。暴言や暴力による対人トラブル、友達のをトイレに流す、図書室の本への落書きなど多数。その結果、前年度は教員の張り付けや厳しいルールを設けて学校生活を送ってきた。

③学習面

小学校中学年で高校の数学の問題を解いている。1人1台端末を活用して、中学レベルのプログラミングを行いゲームを作成したり、ロボットに命令したりするプログラミングを行っていた。

④行動面

AQ 日本語版自閉症スペクトラム指数により、行動の傾向を行動観察及び聞き取りにより把握した。

a. AQ 日本語版自閉症スペクトラム指数

社会スキル7点、注意の切り替え7点、細部への関心7点、コミュニケーション3点、想像力5点、AQ得点(総合得点)29点。総合点が29点で31点のカットオフ値には届いていないが近い値であること、社会的スキル及び注意の切り替え、細部への関心の値が高く、関係する行動にASDの傾向が起因する可能性を検討する必要かであると考えた。

b. 行動傾向

特定の友人のみの関係、会話ができる少数の大人、周囲を警戒しているような仕草がみられる。同年齢との交流の乏しさ。自分自身・他人への攻撃。大人への試し行動がみられた。また、授業中の離席・気持ちのコントロールが苦手である。自分の思い通りに ならないと暴言・暴力が出てきてトラブルになることが 多くあった。

④結果の検討

上述した心理教育アセスメントを分析した結果、文部科学省や海外で提唱されている「ASD と特定分野に特異な才能を併せ持つ児童」と推察した。そこでトリートメントを行い支援計画を立てて対応した。

⑤トリートメント

上述した分析結果を基に、ASD と特定分野に特異な才能を併せ持つ児童」の支援計画に向けた検討を行い、ギフテッドの問題を抱える子供に対する適切な対応と ASD の傾向が見られる子供への適切な対応を行動や症状ごとに実施することが必要と判断した。

・ギフテッドに対する支援方法

興味・関心を深める機会を与える

専門書や高度な資料に触れさせる。作成したものを発表する場面を設ける。調べ学習の発展的な課題を用意する。授業で I C T を活用する。児童の心理的安全性を確保する為、多様性を認める学級経営をする。

・ASD に対する支援方法

ソーシャルスキルトレーニングを実施する。アンガーマネジメントなどの感情コントロール、友達との協働学習の実施。

3. 結果

(1) 量的結果

各学期はじめに行われる、心と学校生活アンケートを支援前・支援後と比較を行なった。

アンケート項目	支援前	支援後
学校は楽しいですか？	2. 3	3. 6
友達と協力できますか？	1. 2	3. 3
進んで学習に取り組んでいますか？	2. 0	3. 6

(2) 質的結果

前年度から見ると、暴言や暴力などの問題行動が減り、落ち着いて学校生活を送った。学級で自分の得意分野について発表する機会を設けたことで、

周囲の児童から肯定的な反応が見られた。その後、学級活動への参加が徐々に増加し、友達との関わりが上手になっていた。また、保護者からは、学校の話が家庭でする機会が増え、「学校が楽しい」と話すようになった。

4. 考察

ASD の特性と特定分野に才能を持つ児童に対し、学校心理学の枠組みに基づく支援を行った。その結果、学校生活への肯定的な認識や学習意欲が向上し、友人との協力行動の増加や問題行動の減少がみられた。

これらの結果から、困難さだけでなく、児童の強みや興味・関心を支援の中心に据えたことが有効であったと考えられる。得意分野を発表する機会は自己有能感や自己肯定感を高め、学校適応の向上につながった可能性がある。また、スキルトレーニングにより、感情のコントロールや適切な対人行動が促進されたと考えられる。さらに、保護者や教職員との継続的な情報共有による一貫した支援体制も効果を支えた要因と考えられる

5. まとめ・今後の課題

本研究は単一事例であるため一般化には限界があり、今後は複数事例による検証が必要である。また、支援効果の持続性を明らかにするため、長期的な追跡調査も求められる。

さらに、才能や興味を生かした支援方法の具体化や、家庭・関係機関との連携強化による一貫した支援体制の構築も課題である。

以上を踏まえ、ASD の特性と才能を併せ持つ児童への効果的な支援について、今後も研究と実践を進める必要がある。

参考文献

石隈利紀(1999) 学校心理学 誠信書房。
学校心理士認定運営機構「学校心理士ガイドブック」 風間書房。
杉山登志郎 (2007) 子ども虐待という第四の発達障害. 学研プラス。
文部科学省(2022)「通常の学級に在籍する特別な教育 的支援を必要とする児童生徒に関する調査
文部科学省 (2023) 「特定分野に特異な才能を併せ持つ児童生徒への支援の推進事業」

SSR（スペシャルサポートルーム）の実践と運営

－「チーム学校」と個別最適化による支援－

○石井雄大
(埼玉県公立小学校)

要旨

本研究の目的は、SSR（スペシャルサポートルーム）の実践と運営の在り方を検討するものである。通常の学級においてパニックや情緒混乱、不登校傾向を示す児童に対し、心理的安全性を保障する「シェルター」機能と、集団復帰への「架け橋」機能を併せ持つ教室の在り方を考察した。本稿では、設置初年度における環境整備の工夫、ICTを用いた運営システム、および現時点での児童の具体的な変容と成果について詳細に報告する。

1. 問題と目的

今日、通常の学級には多様な特性を持つ児童が在籍しており、特に感情の自己調整が困難な児童や、過度な不安感から不登校傾向にある児童への対応は、学校経営上の喫緊の課題となっている。しかし、担任一人がこれらの困難事案に常時対応しながら学級全体の授業を成立させることは、実質的に不可能に近い状況にある。このような背景からも、公立小・中学校では、SSR（スペシャルサポートルーム）の設置が進められている。勤務校では、以下の3点を目的としてSSRを設置・運営している。

第一に、情緒混乱が発生した際、即座に児童を「安全な別室」へ移行させることで、当該児童の自尊心を保護すると同時に、学級全体の学習権を保障することである。

第二に、支援担当との「共同担任制」に近い連携を構築し、担任が抱える心理的・実務的な孤立感を解消することである。

第三に、不登校傾向にある児童に対し、教室以外の「登校の目的地」を提供することで、学校との心理的な接点を維持し、再登校に向けたエネルギーを蓄える場とすることである。

2. 方法

(1) 環境の構造化と低刺激な空間設計

教室環境は、視覚・聴覚刺激に対して過敏性を持つ児童に配慮し、不要な掲示物や色彩を排除した「引き算のレイアウト」を徹底した。室内を

「学習・集中」「リラックス・感覚調整」「相談・対話」の3つのゾーンに明確に分けることで、児童が現在の活動目的を視覚的に理解できるよう構造化した。

特にリラックス・ゾーンでは、スクイーズの玩具やビーズクッションに加え、調光可能な照明を用いたデジタル・スヌーズレン環境を整備した。これにより、児童が自律的にコンディションを整える「セルフ・レギュレーション」を支援する物理的基盤を構築した。

(2) ICTを活用した自己調整と学習の個別最適化

毎登室時に、Google フォームを用いた独自の「心の体温計」を実施した。児童は現在の感情を「晴れ・曇り・雨」のアイコンや特定の色彩で選択し、その理由を記述する。蓄積されたデータをもとに、教員は児童の主観的なコンディションを客観的に把握することが可能となった。

学習活動においては、「15分間の学習+5分間の休憩」を1ユニットとする「マイクロユニット制」を導入し、短時間での集中と明確な達成感を積み重ねることで、学習に対する苦手意識の払拭を図った。

(3) チーム学校による非同期的な連携システム

児童の微細な変化を早期に捉えるため、登校直後の身体の堅さ、視線、朝の準備スピードなどを多角的に観察する「観る目」の視点を全職員で共有した。

支援教室での活動記録や情緒の推移、学習の進捗状況は、クラウド上のスプレッドシートや共有チャットを用いてリアルタイムで担任と共有された。この非同期的な連携により、放課後の短い時間でも「事実確認」を省略し、「具体的な支援策の検討」に特化した深い協議が可能となった。

3. 結果と考察

本研究は現在進行中であり、詳細な分析については大会当日の発表にて報告する。現時点までの中間経過として得られた主要な成果は以下の通りである。

(1) 不登校傾向児童における登校意欲の維持

「教室に入らなくても、自分を理解し受け入れてくれる居場所がある」という安心感が、登校に対する心理的ハードルを下げた。当初は別室登校のみであった児童が、特定の教科や給食時のみ学級へ戻る「交流プラン」を段階的に実施し、結果として全体の登校日数が増加した。

(2) 突発的な暴力行為および情緒混乱の減少
教室外に「ヘルプ・カード」を設置し、言葉による説明が困難な際もカードを提示するだけで支援教室へ移動できる仕組みを整えた。この「早期避難」が定着したことで、感情が爆発し暴力行為に至る前に児童が自らクールダウンを選択できるようになり、学級内の安全性が向上した。

(3) 個別のニーズに対応した重層的支持
ICTを用いたコンディションの可視化により、従来の教員の経験則に頼った判断ではなく、客観的なエビデンスに基づいた柔軟な個別支援が実現した。通常の教室に入れない児童一人ひとりの特性やその日の状態に合わせた、オーダーメイド型の情緒・学習サポートが可能となった点は大きな成果である。

4. 今後の課題

本実践は、支援教室を「特別な児童の隔離場所」から、学級経営全体を安定させる「強力なバックアップ拠点」へと再定義した点に大きな意義がある。

今後の課題は、本教室で習得した感情のコントロールスキルや学習習慣を、どのように通常の学級集団の中へ転移させていくかである。集団復帰へのグラデーションをより精緻に設計し、学校全体でのユニバーサルデザイン（Lesson UD）の視点をさらに深める必要がある。

時間	児童名	今の状態 (Lv.1~3)	活動内容・メモ
1	A君	Lv.1 (見守り)	算数のプリント1枚完遂。集中力高い。
2	Bさん	Lv.2 (支援)	休み時間のトラブルを引きずり入室。静養中。
3	C君	Lv.3 (保護)	情緒混乱。クールダウン後に聞き取り予定。
共通の物差し			
レベル1 (見守り)：自分で決めた課題に取り組み、必要に応じて休憩をとれる。			
レベル2 (支援)：教員の促しで活動できるが、疲れやすい。小集団での交流が可能。			
レベル3 (保護)：著しい混乱。安全確保を最優先。刺激を遮断した静養が必要。			

図1 児童支援状況シート

今日の心の天気を教えてね

教室を使うために、心の健康観察をします。質問に答えてね。

* 必須の質問です

名前を入れてください。*

回答を入力

今の気分は？ (1つ選んでね) *

☐ ☀ 快晴 (絶好調！やる気満々)

☐ ☁ くもり (普通。静かに過ごしたい)

☐ 🌧 雨 (ちょっと疲れている。イライラする)

☐ ⚡ 雷 (とても苦しい。パニックになりそう)

図2 心の健康観察アンケート

生徒指導担当より 文責 石井

「孤立」を「連携」へ変える3つの視点

日々の教育活動、本におかれ様です。毎月、生徒指導担当より、情報共有を行います。今回は第1回目です。毎月的情報共有・報告にあたり、以下の3点を意識していきましょう。

① 「助けて」といえる生徒指導にする (生徒「指導」から生徒「支援」へ)

生徒指導は「指導」である前に、児童にとっての「救済」でなければなりません。「指導」の側面だけではなく、「支援」の立場で関わるのが重要です。

- 視点の転換：問題行動を「わがまま」や「反抗」と捉えるのではなく、言葉にできないSOS、つまり「困り感の発出」として捉えます。また、問題が起きた際に、責任感から、教師自身が抱え込んではいけません。
- 目指す姿：児童が失敗した時に「怒られる」と萎縮するのではなく、「先生なら助けてくれる」と確信できる関係性を構築します。報告の際は、その子の行動の背景にある「助けて」のサインを共有してください。

② 自己判断せず、些細なことでも共有する

「これくらいで報告するのは……」という遠慮が、後に大きな事案へと発展するリスクを孕んでいます。

- 情報の鮮度：違和感や、確信に変わる前に共有することに価値があります。「いつもと様子のトーンが違う」「休み時間の過ごし方が変わった」といった感の情報が、他者の持つ情報となつたり、重大な変化を示す鍵になります。
- 心理的安全性の確保：「些細なことでもどうでもいいこと」ではありません。共有された情報はチームの財産です。

③ 気になる児童への対応をみんなで考え、透明化する

特定の担任や学年だけで抱え込む「ブラックボックス化」を防ぎましょう。

- 「チーム学校」の実践：一部の教職員だけで完結させると、対応の質が個人の資質に依存し、担当者が精神的に疲弊します。
- プロセスの公開：誰が、いつ、どのように関わっているかを可視化 (透明化) することで、全職員が「自分事」として見守る体制を作ります。「全教職員で一人の子を見る」という安心感を、学校全体に浸透させていきましょう。

【先生方へ】私たちの仕事は、一人で背負うにはあまりにも重いものです。情報を共有することは、あなたの弱さではなく、プロとしての「誠実さ」です。今日も、チームで子供たちを支えていきましょう。

図3 教職員間で「観る目」を共有するための

生徒指導担当通信

ギフテッド児の「生きづらさ」を生み出す要因 —保護者自由記述の内容分析—

○佐伯裕美 樋口優子 日高茂暢# 是永かな子# 飯田順子
(ギフテッド応援隊 佐賀大学 高知大学 筑波大学)

要旨

本研究は、ギフテッド支援における課題とニーズを明らかにすることを目的とし、保護者を対象にしたアンケートの自由記述データ 85 件を対象に、KJ 法による内容分析と KH コーダーによる共起ネットワーク分析を用いた。KJ 法では【画一的教育制度が生む構造的困難】【支援・理解の不足】【個別最適化への期待】の 3 つのカテゴリーが抽出された。その上で、「無理解と不適切な対応」が支援の障壁となっている実態が示された。共起ネットワーク分析では、同質性を求める学校教育の構造がギフテッド児の適応困難や家族の孤立と関連していることがうかがえた。

これらの結果は、ギフテッド児の困難が個人の特性ではなく、現行の教育システムとの構造的な不適合によって生じていることを示唆している。本研究から、画一的な学年制・一斉授業の枠組みを超え、多様な特性を包摂し得る教育システムおよび多層的な支援基盤を整備する必要性が示唆された。

1. 問題と目的

ギフテッド児は学校で個々のニーズに応じた教育的支援が受けられず、さらに地域でも支援にも繋がらないため、疎外感を抱えることがある。また、高い知能や創造性が活かされないまま自尊感情が低下して、不登校などの二次障害に繋がる場合がある(小泉, 2016)。さらに、ギフテッド児は特定の領域で高い才能を発揮する一方で、感覚的発達や社会的成熟などは同じように発達しないことも指摘されている(是永, 2023)。そのため保護者はそのギャップについての理解が難しく、不安や葛藤を感じることがある。学校等における子どもと保護者を取り巻く人々の知的ギフテッドに対する誤解や無理解は、子どもや保護者の困難をさらに助長するおそれがある(日高, 2018)。以上をふまえて、本研究の目的はギフテッド児の保護者の声からギフテッド支援の課題とニーズを明らかにすることとした。

2. 方法

(1) 対象

ギフテッド/2E の子ども(およびギフテッド/2E と思われる子ども)を持つ親の会(任意団体)である「ギフテッド応援隊」の会員を対象に実施したアンケート調査のうち、自由記述項目に回答した 85 名の記述内容を分析対象とした。回答者は全員母親であり、平均年齢は 44.49 歳($SD = 10.11$)であった。対象児は小学 4 年生から中学 3 年生に在籍しており、在籍学級は通常学級 74 名、特別支援学級 11 名であった。

(2) 調査方法

2025 年 12 月から 2026 年 1 月にかけて、Google フォームを用いたアンケート調査を実施した。本調査は自由記述項目として「研究に望むこと、今回のアンケートに対する雑感、日本の教育はこうなればよいと思うことについて自由にお答えください」として回答を得た。

(3) 分析方法

自由記述回答について、KJ 法(川喜田, 1967)を行った。まず、意味内容ごとに切片化を行い、質問意図から逸脱した記述を除外した結果、265 の切片が得られた。これらの切片を対象として、カテゴリー化を行い、全体構造を検討した。さらに、KJ 法による分析結果を補完するため、自由記述回答 85 件を対象として KH コーダー(樋口, 2020)による計量テキスト分析を実施した。分析では頻出語分析および共起ネットワーク分析を行い、語句間の関連性を検討した。

3. 結果

(1) KJ 法によるカテゴリー分類結果

カテゴリー分類を行った結果、16 つの小カテゴリー、7 つの中カテゴリーに整理された。その結果、【画一的教育制度が生む構造的困難(84)】【ギフテッドをめぐる支援・理解の不足(78)】【個別最適化された学習環境への期待(103)】の 3 つの大カテゴリーが抽出された。

まず【画一的教育制度が生む構造的困難】では、「同質性を前提とした教育制度(52)」や「学校文化に内在する課題(32)」が中心的に整

理された。次に【ギフテッドをめぐる支援・理解の不足】では「ギフテッド特性および2E特性(34)」「保護者・家族に集中する負担(17)」「支援資源・支援体制の不足(27)」が整理された。特に感覚過敏や精神的負担への言及に加え、保護者が家庭内で支援責任を抱え込みやすい状況が多いのが特徴的であった。最後に【個別最適化された学習環境への期待】では最も多くの記述が含まれ、「習熟度に応じた高度な学び(24)」「学習環境と制度の柔軟な選択(17)」「主体的・対話的な学び(9)」などへの期待が多く語られた。また「ギフテッドへの無理解と不適切な対応(37)」に関する記述が最も多く、ギフテッド支援における実践的支援スキル習得(16)」の必要性を求める多くの声があった。

(2) KH コーダーによる共起ネットワーク分析結果

「学校」「先生」「理解」「子ども」といった語群の強い結びつきがみられた。また「社会」「多様」「認める」に関連する語群や「勉強」「能力」「高い」「受験」に関連する語群も抽出され「IQ」「発達」「支援」「困る」「親」「サポート」などの語群の結びつきも確認された。これらの結果から、ギフテッド児を取り巻く困難には、学校の子ども理解、社会的理解、学習能力の高さ、家族支援といったテーマで語られることが多いことが示された。この結果は、KJ法で得られた結果と重なり、質的、量的な分析いずれにおいても、ギフテッド児の困難の背景に、多面的な要因との関連が示唆された。

4. 考察

KJ法の結果からは、最も主要なカテゴリーとして【画一的教育制度が生む構造的困難】が抽出された。これはギフテッド児が抱える「生きづらさ」が本人の特性に起因するものではなく、現行の教育制度との間に生じている環境的な不適合との関連を示唆する結果であった。また全項目で最多となった「ギフテッドへの無理解と不適切な対応」についても、単なる教員の知識不足ではなく、画一的な評価システムという中では、特性が異質として捉えられやすい環境側の要因が背景にあると解釈できる。つまり、ギフテッド児の困難は既存の枠組みに適応させようとする力が働く過程で生じる可能性がある。またKHコーダーの結果で示された制度

と学びのミスマッチという語群の結びつきは、学校教育が維持してきた同質性を前提とした学校文化が、多様な学習ニーズのある子どもを十分に包摂しきれていない現状と整合的な結果であった。

これらの結果からギフテッド児の「生きづらさ」は、個人特性そのものではなく学校制度や多様性を受け入れにくい社会文化、支援体制の不足などの構造との相互関係の中で生じている可能性が示唆された。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、ギフテッド児をもつ保護者の自由記述をKJ法およびKHコーダーにより分析した。その結果、「画一的教育制度が生む構造的困難」「ギフテッドをめぐる支援・理解の不足」「個別最適化された学習環境への期待」の3つの大カテゴリーが抽出された。また、共起ネットワーク分析からは、「学校」「理解」「支援」「社会」といった語群の関連が確認され、ギフテッド児を取り巻く困難が学校環境や支援体制と関連して認識されていることが示された。

今後は、多様な学習ニーズに対応可能な教育環境の整備とともに、学校・家庭・地域が連携した支援体制の構築が求められる。また、本研究は親の会に所属する保護者を対象とした探索的研究であるため、今後は対象を拡大し、ギフテッド児本人や教育関係者を含めた検討が必要である。

参考文献

- 川喜田二郎(1986)『KJ法：混沌をして語らしめる』中央公論新社。
- 樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—第2版』ナカニシヤ出版。
- 小泉雅彦(2016) 認知機能にアンバランスを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育：WISC-IVで高い一般知的能力指標を示す知的ギフティッド群，北海道大学大学院教育学研究院紀要，124，145-151。
- 是永かな子(2023)デンマークにおけるギフテッド教育，発達障害研究，44(4)354-367。
- 日高茂暢(2018)知的ギフテッドにおける知的特性と生活適応特性に関する検討，作新学院大学臨床心理センター研究紀要，11，18-25

外国にルーツをもつ子どもに対する担任教師による支援—インタビュー調査を通して—

○松本 碧

鈴木 伸子

(名古屋市立大学大学院 人間文化研究科) (愛知教育大学 教育学部)

要旨

本研究は、通常学級に在籍する外国にルーツをもつ子どもに対する担任教師による授業外での支援の実施のプロセスや、担任経験を重ねる中での教師の変化の過程を明らかにすることを目的とした。小学校教師4名を対象としたインタビュー調査を行ったところ、支援のプロセスに4カテゴリーが、変化のプロセスには3カテゴリーが生成された。指導・支援観が変化するプロセスは自文化中心主義から文化相対主義への移行とみることができ、担任教師への支援の必要性が示唆された。

1. 問題と目的

近年の在留外国人の増加に伴い、教育現場には外国にルーツをもつ子ども（以下、外国人児童）が増加している。外国人児童は様々な領域に援助ニーズを持っており（飯田・岡安, 2023）、文部科学省（2017）は児童の実態を的確に把握し自己実現を図ることができるよう配慮することの重要性を説いているが、担任教師が行う支援に焦点をあてた研究は数少ない。通常学級において担任教師が外国人児童に対して行う支援と、担任教師の経験による変化を調べることで実践に資する知見が得ることができると考えられる。

本研究ではインタビュー調査を通して、通常学級に在籍する外国人児童に対する担任教師による授業外での支援を、支援の実施のプロセスや、担任経験を重ねる中での教師の変化の過程の観点から明らかにすることを目的とした。

2. 方法

（1）対象

X県内の公立小学校に所属する小学校教師4名（男性2名、女性2名）であった。平均年齢36.8歳、平均教職歴14.5年、外国人児童担任経験の合計年数の平均は4.8年であった。

（2）調査方法及び倫理的配慮

調査は2025年10月に実施した。実施に際し、事前に外国人児童の集住地域の小学校の校長に対して調査実施の主旨や調査内容等について十分に

説明し、当該校の教師が調査に協力することの承諾を得た上で、倫理的配慮を記載した調査協力依頼文と同意書の校内での配布（個別の封筒）を依頼した。調査協力依頼文で倫理的な配慮を示し同意書への記入をもって参加への同意を得た。調査開始前には改めて研究趣旨を伝えるとともに、協力の拒否や中断、取り消しの自由があること、答えたくない項目は答えなくて良いこと、その際不利益は生じないこと、個人情報保護されることを説明した。また録音許可、データの保管方法、調査結果は本研究の目的以外に使用しない旨を文章と口頭で説明し、調査協力の同意が得られた者には同意書に署名を依頼。本研究は、愛知教育大学の研究倫理審査委員会の承認を受けて行われた（承認番号：AUE20250202HUM）。

1人あたり40分程度の半構造化面接を実施し、過去に通常学級で担任を受け持っていた外国人児童への支援経験および初めて担任を受け持った頃と現在との変化について尋ねた。録音データは逐語記録として起こしたものを分析対象データとし、分析には、木下（2003等）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを使用した。

3. 結果と考察

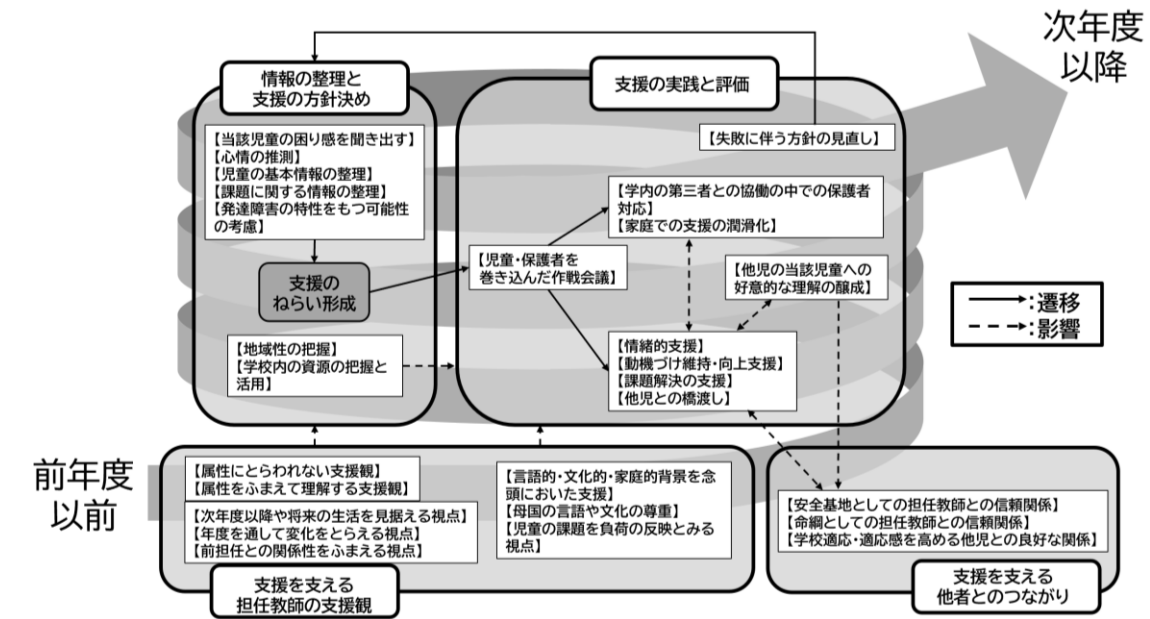
（1）担任教師による支援のプロセス

＜情報の整理と支援の方針決め＞などの4カテゴリーが生成された（Figure 1）。教師は児童や周囲の環境の情報収集をし、支援のねらいを形成して支援の実践に臨み、支援の実践は他児との関係や担任教師自身と教師の信頼関係に支えられつつ、保護者への働きかけとも影響し合いながら行われ、上手くいかなければ柔軟に支援は再構築されていた。これら一連の流れには広く担任教師の信念や児童をとらえる視点が影響していた。第三者との連携に関しては保護者対応についてのもののみが概念として成立し、その他の形での第三者との連携のプロセスは示されなかった。

（2）担任教師の変化のプロセス

＜指導・支援のつまづき＞などの3カテゴリーが生成された（Figure 2）。このプロセスにはコ

Figure 1 通常学級に在籍する外国にルーツをもつ子どもに対する担任教師による支援



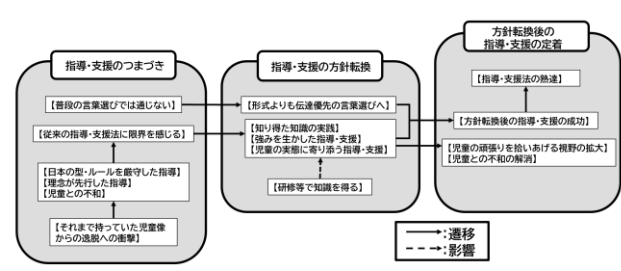
コミュニケーション手段の変化と指導・支援観の変化という二つのパターンがあったが、教師が従来の指導・支援法で児童・保護者と接する中でうまくいかないという実感を持ち、児童・保護者にとって実益のある方法を模索する流れは同じであった。指導・支援観が変化するプロセスは Bennett (1993) が示した異文化感受性モデルより、自文化中心主義から文化相対主義への移行とみることができる。自文化中心主義とは自分の文化の価値観を中心に他文化をとらえる見方であり、文化相対主義とは自文化と他文化のかかわりを相対的にとらえる見方である。異文化を受け入れ互いに育ちあう学級環境をつくる教師自身も外国人児童を担任する経験を通して異文化を受容する為の揺らぎの体験を経ていることが示された。これは教師の内的変容が支援の質を大きく左右することを示しており、そのため教師自身が安心して揺らぎを経験し指導

・支援観を再構築できるような支援の必要性が示唆された。

4. まとめ・今後の課題

本研究では通常学級に在籍する外国人児童に対する担任教師による支援に焦点を当て、支援の実践のプロセスおよび担任教師の変化のプロセスを示した。担任教師の変化のプロセスは単なる指導技術の修正のみではなく、異文化理解の深化と価値観の再構築を伴うものもみられた。これは、外国人児童を包摂する学級づくりにおいて不可欠な視点であり、教師の内的変容が支援の質を大きく左右することを示唆している。なお、本研究は支援の成功例に焦点をあてたが、上手くいかなかったと教師が感じた実践例についても検討すること、外国人児童本人や保護者、他職種等の語りを含めた多角的な分析を行うことが今後の課題である。

Figure 2 通常学級に在籍する外国にルーツをもつ子どもへの支援に臨む担任教師の変化



付記：本研究は、第一筆者が愛知教育大学教育学部に提出した卒業論文（令和 7 年度）の一部を加筆・修正したものである。ご協力いただいた方々に心より御礼申し上げます。

主な引用文献：文部科学省（2017）. 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編 東京書籍

就学移行期における発達障害児の保護者の意思決定プロセス

○石川菜津美 飯田順子
(実践女子大学) (筑波大学)

要旨

発達障害のある子どもの就学先の選択は、保護者にとって重要な意思決定課題であるが、その形成過程については十分に検討されていない。本研究は、小学2、3年生の発達障害児の保護者を対象に半構造化面接を行い、就学移行期における意思決定プロセスを複線径路・等至性モデリング

(TEM)を用いて分析した。分析の結果、保護者の意思決定は、子どもの状態理解、情報収集、支援者や学校との関係形成を経ながら展開し、主体的に協働しながら判断を形成するタイプと、専門家等に判断を委ねるタイプに大別された。また、子どもの適応状況によって意思決定の様相が異なる可能性が示された。本研究は、就学移行期における保護者支援のあり方について示唆を与えるものである。

1. 問題と目的

園から小学校への就学は、発達障害のある子どもとその保護者にとって重要な移行期である。園や学校、医療・福祉機関の連携や就学支援シートの活用など、切れ目のない情報共有が図られている一方で、就学先決定に関して本人・保護者の意向が法改正によってより重視されるようになり、保護者は子どもの特性や支援ニーズを踏まえながら意思決定を行うことが求められている。しかし、保護者は制度理解の難しさや情報収集の負担、支援者との調整など、様々な困難や葛藤を経験することが指摘されている (Nuske et al., 2019)。先行研究では、就学移行における保護者の不安や就学先選択における葛藤、などが報告されているものの (e.g, 渡邊・菊池, 2020)、保護者がどのように情報を収集・解釈し、支援者や学校との関係を構築しながら意思決定を形成していくのかを、時間的推移に沿って検討した研究はない。そこで本研究では、就学移行期における発達障害児の保護者の意思決定プロセスを複線径路・等至性モデリング (TEM) を用いて分析し、その特徴を検討するとともに就学移行期におけるより効果的な支援の在り方について考察する。

2. 方法

(1) 研究協力者

就学前に発達障害の指摘を受けた子どもを養育する保護者を対象とした。医療機関および児童発達支援事業所のホームページを通じて募集を行い、最終的に5都府県に在住する母親15名を分析対象とした。なお、確定診断の有無は募集時に問わなかったが、対象者の子どもは就学前に自閉スペクトラム症 (ASD) または発達障害の指摘を受けていた。

(2) データ収集

2020年10月から2021年3月にかけて、対面またはオンラインによる半構造化面接を実施した。インタビューでは、発達障害の指摘以降の経過、就学に向けた情報収集や選択、支援利用の状況、就学後の子どもの様子等について聴取した。面接時間は平均48分であった。

(3) 分析方法

分析にはTEMを用いた。逐語録から就学移行に関する出来事や支援者との関わりに関する語りを抽出し、時間軸に沿って整理したうえでTEM図を作成した。分析では、保護者が就学に関して「この選択で良かった」と納得し、小学1年末を迎える状態を等至点 (EFP)、不安や戸惑いが解消されないまま小学1年末を迎える状態を両極化した等至点 (P-EFP) として設定した。また、共通して経験される出来事を必須通過点 (OPP)、経路が分岐する出来事を分岐点 (BFP) として位置づけ、保護者の意思決定プロセスを分析した。分析結果の妥当性を高めるため、研究協力者への確認および共同研究者との検討を行った。

(4) 倫理的配慮

本研究は東京大学医学部研究倫理委員会で審査・承認を受けて実施した。研究協力者に研究説明書を送付し、研究参加は自由意思に委ねられていること、音声・文字データは研究のみで使用すること、データは個人が特定されない形で保管・

管理・発表することなどを口頭で説明し、書面で同意を得た（承認番号：2020140NI）。

3. 結果

TEMによる分析の結果、研究協力者は全員、就学に向けた情報収集や相談、就学先の選択を経験していた。共通する必須通過点（OPP）として、「保護者が就学を意識する」「保護者が就学先を決定する」が抽出された。一方、保護者が得た情報をどのように解釈し、支援者や学校との関係をどのように構築したかによって、その後の意思決定プロセスは異なる径路をたどった。

分析の結果、保護者の意思決定プロセスは大きく2つの類型に整理された。第1は、支援者や学校と協働しながら主体的に判断を形成する「主体的協働型」である。この類型では、保護者が子どもの特性や支援ニーズに関する情報を積極的に収集し、学校や支援者との情報共有や支援調整を行いながら進路選択を行っていた。また、就学後に課題が生じた場合も、担任や支援者との協働を通じて対応策を検討する傾向がみられた。

第2は、支援者や制度からの提案を重視し、判断を委ねながら進路選択を行う「判断委任型」である。この類型では、「自分では判断する自信がない」「専門家に決めてほしい」といった語りがみられ、支援者の助言や就学相談の結果が意思決定に大きな影響を与えていた。一方で、支援者との関係が安定している場合には安心感につながるものの、子どもの状況や学校生活への不安が高まった場合には、判断の揺らぎが生じやすい特徴が認められた。さらに、両類型において、子どもの不安定さが就学判断上の問題として認識されるか否かが重要な分岐点（BFP）として位置づけられた。子どもの適応上の課題が顕在化した場合には、学校との調整や支援体制の見直し、場合によっては進路変更の検討が行われた。一方で、課題が顕在化しなかった場合には、当初の進路選択に対する納得感が維持されやすかった。最終的に、多くの保護者は就学に関して「この選択で良かった」と判断が安定する等至点（EFP）に至ったが、一部では不安や戸惑いが解消されないまま小学1年末を迎える両極化した等至点（P-EFP）に至る径路も確認された。

4. 考察

本研究の結果から、発達障害児の保護者の意思決定プロセスは、単に就学先を選択する過程ではなく、子どもの状態を理解し、支援に関する情報

を収集しながら、支援者や学校との関係を構築していく過程として捉えられることが示された。就学移行期における家庭・学校・地域機関同士の連携の重要性は国内外の研究で指摘されているが

（e.g., Fontil & Petrakos, 2015）、本研究の結果から、就学移行支援における連携の効果は保護者の意思決定のあり方によって異なり、支援者との協働を通して判断を形成する保護者と、支援者への依拠を通して判断を形成する保護者とでは、必要とされる支援の内容も異なる可能性が示唆された。例えば、主体的協働型には学校や支援機関との連携を促進する支援が有効である一方、判断委任型には情報の整理や選択肢の提示、意思決定を支える伴走的支援が求められると考えられる。

さらに本研究では、子どもの園や学校における不安定さが就学判断上の問題として認識されるか否かが重要な分岐点となることが示された。就学移行支援では、学校内での様子だけでなく、家庭や支援機関での様子を含めた子どもの状態を多面的に把握し、見立てや方針を保護者と密に共有することが重要である。こうした支援を通じて、保護者が納得感をもって意思決定を行えるよう支えることが、円滑な就学移行につながる可能性が示唆された。

一方で、本研究は保護者への回顧的インタビューに基づくという限界があるため、当時の認識や感情が再構成されている可能性に留意する必要がある。また、本研究では保護者の語りを分析対象としたため、今後は学校や支援者の認識と比較し、就学移行期における意思決定支援のあり方を多面的に検討することが必要である。

6. 参考文献

- Fontil, L., & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school— The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52, 773-788.
- Nuske, H. J., Hassrick, E. M., Bronstein, B. B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., ...Smith, T. (2019). Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23, 306-325.
- 渡邊 香織・菊池 春樹（2020）. 就学移行期の発達障害児の親の心理的特徴——就学先決定に着目して—— 東京成徳大学大学院心理学研究科臨床心理学研究, 20, 28-37.

特別支援学校における特性に応じた実践的訓練の検討と防災体制の関連 ～南海トラフ重点受援地域を対象として～

○宇野千登世 1) 2) 橋本 翠 2) 森井康幸 2) 村上勝典 2)

1) 長野県稲荷山支援学校 2) 吉備国際大学大学院心理学研究科

1. 問題と目的

特別支援学校では、特性に応じた個別的な支援が求められており、災害時には生徒の安全確保のために適切な判断と支援が必要となる。そのため、防災訓練においても、生徒の障がい特性や認知特性を踏まえた実践的な訓練内容の検討が重要である。しかし、そのような訓練の実施や検討には、学校の防災体制や地域との連携体制など、学校内外の多様な要因が影響すると考えられるものの、それらの関連性については十分に明らかにされていない。特に、福祉避難所として指定を受けている学校の状況や、地域との連携体制が実践的な防災訓練の検討にどのように関係しているかについては知見が乏しい。

そこで本研究では、南海トラフ地震防災対策受援地域に所在する特別支援学校を対象に、生徒の特性に応じたより実践的な訓練の検討状況と、学校防災体制および地域連携に関する諸要因との関連を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

対象は南海トラフ重点受援地域の特別支援学校 200 校(202 施設)の管理職または防災主任に質問紙調査を依頼した。回答は 70 校(34.6%)から得た。調査内容は、防災・減災に対する取り組みをより促進させるために、不足している取り組みや今後実施したい取り組みについて調査した。分析には統計解析は EZR version1.70 で χ^2 検定を用い、「生徒の特性に応じたより実践的な訓練を考える」と各要因の関連を検証した。

3. 結果と考察

分析の結果、「生徒の特性に応じたより実践的な訓練を考える」は、学校内外の複数の防災要因と有意に関連していた。

学校内の要因では、ショート訓練の導入 ($p = .035$) および反復実施 ($p = .043$)、教職員研修の工夫 ($p = .003$)、校内研修の実施 ($p = .039$) が有意に関連していた。また、避難時に必要な医療的ケアに必要な設備や物資の運搬訓練を検討している学校ほど、より実践的な訓練を検討している割合が高かった ($p = .016$)。

学校外の要因では、通学時(スクールバス乗車中・自力通学時)の災害対応計画との関連が認められた ($p = .005$)。

さらに、福祉避難所指定校では、必要な準備事項を確認している割合が高かった一方で ($p = .046$)、地域連携が不足している傾向がみられた ($p = .008$)。

以上より、「生徒の特性に応じたより実践的な訓練を考える」は、訓練や研修の実施状況、避難時の個別対応の準備、通学時の災害対応、地域との連携など、学校内外の多様な防災要因と関連していることが示された。

特に、医療的ケアを要する生徒への対応準備が生徒の特性に応じたより実践的な訓練の考えると関連していたことから、特別支援学校における防災体制では特性を踏まえた個別的な備えが重要であることが示唆された。また、福祉避難所指定校では地域連携の課題も明らかとなった。

4. 今後の課題とまとめ

本研究では、特別支援学校の「生徒の特性に応じたより実践的な防災訓練を考える」と、学校の防災体制に関わる各要因との関連を検討した。その結果、実践的な防災訓練の検討は、教職員研修、ショート訓練の実施、避難時に必要な運搬訓練、通学時の災害対応など、多様な防災要因と関連していることが明らかとなった。

これらの結果から、生徒の特性に応じたより実践的な防災訓練の推進には、個別の取り組みだけでなく、学校全体の防災体制の充実が重要であることが示唆された。

一方、福祉避難所指定校では地域連携に課題がみられたことから、今後は学校と地域との協働体制の構築に向けた具体的方策について検討する必要がある。今後は、地域との連携体制が実践的な防災訓練の推進に及ぼす影響について、より詳細な検討が求められる。

【引用文献】

1) 鈴木光・村上正浩:「主体的な防災の学びに繋がる教育方法に関する研究」『防災教育学研究』2(2), 53-64.2022

特別支援学校高等部における「学び合いの場」 の展開 — 3 年間の協働的実践 —

松本宜明

(大阪教育大学附属特別支援学校)

要旨

本発表は、知的障害特別支援学校高等部において令和5年度から令和7年度まで継続して実施した「学び合いの場」の実践を、3本の紀要論文をもとに統合的に整理し、その発展過程を検討するものである。「学び合いの場」とは、本校高等部に関わる課題について、学部会等の公式の会議とは別に、高等部の教員が任意に参加し、実践や考えを持ち寄って検討する協議の場である。3年間の実践は、生徒への指導・支援に関する学部間連携から、コーディネーターの役割が支える協働、教育課程検討を支える組織的協議へと展開した。本発表では、既発表の紀要論文に示された目的・方法・結果・考察を比較し、「学び合いの場」の主題と機能の変化を整理する。

1. 問題と目的

特別支援学校では、児童生徒の障害の状態や教育的ニーズの多様化を踏まえ、複数の教員が協働して指導・支援を組み立てることが求められる。学校がチームとして機能するためには、専門性に基づく体制整備や教職員が力を発揮できる環境整備が重要である（文部科学省、2015）。また、学校心理学では、教師等のチームによる心理教育的援助サービスが重視される（石隈、1999）。

本校高等部においても、複数担任制やチーム・ティーチングを基盤とし、生徒理解、学部間での生徒情報の共有、教育課程の改善を組織的に進めている。しかし、日常的な情報共有や検討だけでは、教員の教育観や指導観に踏み込んだ対話、学部を越えた継続的な情報共有、教育課程を高等部の全教員の営みとして検討する機会は十分に保障されにくい。そこで発表者は、通常の会議では扱い切れない具体的課題について、参加者が互いの実践や経験を持ち寄り、課題の共有や次の支援・検討につなげる場として「学び合いの場」を設定する。

そこで本発表の目的は、令和5年度から令和7年度までの「学び合いの場」の実践を統合的に整理し、その機能がどのように発展したのかを検討することである。

2. 方法

対象は、令和5年度から令和7年度までに執筆した3本の紀要論文（松本ら、2024a；松本ら、2024b；松本ら、2026）である。これらの紀要論文は、各年度に実施した「学び合いの場」の実践記録および協議後に実施した個別の振り返りの記録をもとに作成されたものである。個別の振り返りとは、「学び合いの場」終了後に、発表者と参加者が一対一で、協議内容や参加して感じたこと等を言語化するために行うインタビューの時間である。

本発表では、一次資料を新たに再分析するのではなく、各年度の紀要論文に示された目的、方法、結果、考察を比較し、「学び合いの場」が扱った主題と機能の変化を整理する。

倫理的配慮として、過年度研究で得られた同意と倫理審査の範囲を確認する。その上で、小規模組織であることに配慮し、個人が特定される情報や逐語録の直接引用は用いず、既発表論文に示された内容をもとに、発言の趣旨を損なわない範囲で要旨化して記述する。

各年度の主題、場の機能、実践の位置づけを表1に示す。

表1 3年間の「学び合いの場」の展開

年度	主題	場の機能	実践の位置づけ
令和5年度	生徒への指導・支援の検討	情報共有、具体的な援助の検討、学部間連携の促進	生徒支援をめぐる協議の場
令和6年度	コーディネーターの役割に焦点をあてた検討	参加者構成、場の設定、発言機会、検討対象、個別の振り返りの調整	協働を支える場
令和7年度	教育課程検討	ツリー表・時数表を用いた論点の可視化、継続検討事項と決定事項の整理	組織的協議の場

3. 結果

表1に示したように、3年間の「学び合いの場」には、主題と機能の両面で発展がみられた。第1に、扱う主題の拡張である。令和5年度は、生徒への指導・支援をめぐる情報共有と援助の検討が中心であり、「学び合いの場」は学部間連携を支える場として位置づいた。令和6年度は、その実践を引き継ぎつつ、場を支えるコーディネーターの役割に焦点があてられた。令和7年度は、対象が生徒支援から教育課程検討へと広がり、「学び合いの場」は教育課程を高等部全体で検討するための場として機能した。

第2に、場の機能の変化である。令和5年度では、年度初めの引き継ぎだけでは得にくい情報共有や、生徒への具体的援助、教師による自発的な関わりの広がりが確認された。令和6年度では、参加者構成、場の設定、発言機会、検討対象、個別の振り返りを調整することにより、参加者同士が実践や教育観に触れる機会が生まれた。令和7年度では、教育課程全体を俯瞰しながら、各教科等の時数や運用方法を具体的に検討し、実施可能性を判断する場へと機能が広がった。

第3に、場を支える手続きの具体化である。令和7年度には、学習指導要領と時間割との関係図であるツリー表や授業時数表を共通資料として用いることで論点が可視化され、継続検討事項と決定事項を区分する手続きが形成された。

4. 考察

以上の結果から、「学び合いの場」は、生徒への指導・支援を検討するケース検討に近い場から、教員の協働性を支える場へ、さらに教育課程検討を支える組織的協議の場へと展開したと考えられる。

このことは、「学び合いの場」が単なる会議や教員同士の話し合いの場ではなく、教員が互いの実践や価値観に触れながら、学校内の課題を当事者として捉え直す協働的な場として機能しうることを示している。また、協議後に個別の振り返りを組み合わせることは、参加者自身が協議内容を整理し、次回の協議への見通しをもつことを支える手続きとして重要であったと考えられる。

特別支援学校において、教員の協働性を高め、学校全体で生徒の学びと育ちを支えるためには、個別生徒の支援、教員間のコーディネーション、教育課程検討を分断せず、往還させる場の設計が重要である。

5. まとめ・今後の課題

本実践の統合的整理により、「学び合いの場」が、生徒支援、コーディネーション、教育課程検

討をつなぐ協働的实践として展開しうることが示された。

今後は、一次資料の再分析の可否と倫理的手続きを確認したうえで、参加者の当事者性や協働性の変化をより明確に整理し、他学部や学校全体のカリキュラム・マネジメントへ接続するための手続きを検討する必要がある。

引用文献

石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房

松本宜明・池村憂美・岩橋鈴奈・迫田真喜・住岡優志・丹沢正太・辻奈誠子・本多克敏・森久美子・森下紘奈・餅木哲郎・家近早苗 2024a 校内にある教育資源活用を試みた「学び合いの場」の実践 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3, 85-90.

松本宜明・岩橋鈴奈・河村真司・金憲央・小森友紀恵・迫田真喜・土口真奈・古川菜稚・本多克敏・森久美子・家近早苗・餅木哲郎 2024b 特別支援学校における「学び合いの場」の実践—コーディネーターの役割に焦点をあてて— 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 4, 83-90.

松本宜明・家近早苗・餅木哲郎 2026 特別支援学校高等部における教育課程検討を支える「学び合いの場」の実践—協議と個別の振り返りを組み合わせた協議プロセスの記述— 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 5, 95-102.

文部科学省 2015 チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）

知的才能児特異的な脳活動

—fNIRS 脳機能イメージングによる検討—

○檀一平太

(中央大学 社会理工学部)

要旨

知的才能児とは生まれつき少なくとも1つの領域で秀でた才能を持った児童を指す。教育現場において重要な人材であると認識され始めている一方で注意欠如多動症(ADHD)としばしば誤診されてしまい、適切な支援がなされない場合がある。本研究では、fNIRS(機能的近赤外分光分析法)を用いて知的才能児に特有の神経基盤を探索することを目的とした。抑制機能を反映する課題を用いて知的才能児20名を含む86名に対し課題遂行中の脳機能計測を行った。下前頭回、中前頭回について、脳の左右半球を参加者内因子、FSIQ130を基準に2群に分類したFSIQの群を参加者間因子とした二元配置混合分散分析を行った。その結果、左下前頭回で知的才能児群の活動が有意に低いことが分かった。これは高知能者ほど課題関連の脳領域に活動が集中するという神経効率仮説を反映した結果であり、高知能児特有の脳活動であると考えられる。

1. 問題と目的

知的才能児とは生まれつき少なくとも1つの領域で秀でた才能を持った児童を指す。教育現場において重要な人材であると認識され始めている。一方で知的才能児の明確な定義はなく、評価の基準は一定ではない。一般的には知能指数(IQ)を指標にすることが多く、本研究でも、便宜的にFSIQ130以上を知的才能児の基準として用いる。

知的才能児は、教育的重要性が高い一方で行動面の類似性から注意欠陥多動性障害(ADHD)と誤診されてしまう問題が多く報告されている²⁾。ADHDとは不注意・多動性・衝動性を主症状とする神経発達障害の一つである。誤診につながる原因としてADHDに特徴的な行動と知的才能児に特徴的な行動が重なっていることが挙げられる。例えば、授業中の“ぼーっとしている”という状態に対して、知的才能児が創造的な想像力で空想の世界への没入したとしても、ADHDの不注意の症状として捉えられてしまう場合もある。従って行動的側面

のみから知的才能児とADHD児を常に正確に識別することは非常に困難である。

知的才能児とADHD児を正しく識別する1つのアプローチとして脳機能計測による方法が挙げられる。抑制機能を反映するgo/no-go課題中に、定型発達児では右下前頭回(IFG)に賦活が認められるが、ADHD児については、この賦活が低下することが報告されている⁶⁾。このADHD児に特異的に見られた右IFGの賦活低下は治療薬の服用時に回復することも確認されており、ADHD治療におけるニューロバイオマーカーとなると考えられる⁶⁾。

このような知見を発展させ、本研究では、平均的な知能の児童と知的才能児の抑制課題遂行時の中・下前頭回を比較することによって知的才能児独自のバイオマーカーを探ることを目的とした。

2. 方法

(1) 実験参加者

6歳から14歳の右利き且つ定型発達児の日本人児童86名が研究に参加した。これらの参加者にADHDと診断された児童は含まれていなかった。

実験開始前に全参加者および保護者に対して実験概要の説明を行い、書面にて参加の同意を得た。実験プロトコルは中央大学における研究倫理委員会の実施許可を受けている。

(2) 知能と心理評価

参加者の知的能力の評価はWechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition (WISC-IV)を用いて行った。本研究ではIQの指標として子供の全体的な認知能力を表す全検査IQ(FSIQ)を用いて測定を行い、最も一般的に用いられている基準であるFSIQ130以上の群を高知能群、FSIQ130未満の群を平均群と定義して2群に分けた。

(3) 実験課題と実験デザイン

先行研究と同様のgo/no-go課題を用いた⁶⁾。go/no-go課題はgoブロック(ベースライン)とgo/no-goブロック(ターゲット)を1ブロックセットとした6ブロックセットで構成されている。

参加者に対してgoブロックではランダムに表示されるイラストすべてに対してキーを押すよう指示し、go/no-goブロックでは指定されたイラストが表示された際はキーを押さないよう指示した。

(4) fNIRS計測

ETG-4000 (日立メディコ)を使用し、全44チャンネル、10Hzでサンプリングした。修正ランベルトベール法に基づき、酸素化ヘモグロビン(Oxy-Hb)と脱酸素化ヘモグロビン(Deoxy-Hb)の信号変化算出した。プローブホルダーは3×5のマルチチャンネルプローブホルダーを2つ使用し、go/no-go課題に関連する領域である前頭および側頭領域を覆うように配置した。

3Dデジタイザ(Polhemus, Patriot)を用いて被検者ごとにChの位置を記録した。確率的レジストレーション法¹⁶⁾を用いて計測点をMNI (Montreal Neurological Institute) 標準脳座標系に投影し、各Chの位置する脳の解剖学ラベルを推定した。

(5) fNIRSデータ解析

Oxy-Hb信号、deoxy-Hb信号それぞれに対して解析を行った。解析対象区間としてターゲット区間はgo/no-goブロック開始後4~24秒間、ベースライン区間はgoブロック開始後14~24秒間とした。

その後、FSIQの値を基準にして被検者を高知能群と平均群の2群に分け、ターゲット区間とベースライン区間の差分を算出した。それらのデータについて、各群でMFGまたはIFGに位置するCh間の平均値を算出した。最後に各領域(MFGまたはIFG)でそれぞれ、被検者内因子を脳の左右半球、被検者間因子をIQの群とした二元配置混合分散分析を行った。

3. 結果

MFGについて、二元配置混合分散分析の結果、oxy-Hb信号とdeoxy-Hb信号のいずれも脳の左右の主効果に有意な差が見られ、IQ群の主効果および交互作用には有意な差は見られなかった。

IFG について、二元配置混合分散分析の結果は、oxy-Hb 信号について、脳の左右の主効果および交互作用に有意差が見られ、IQ 群の主効果には有意な差は見られなかった。事後検定を行ったところ、左半球において高知能群の方が平均群よりも有意に活動が低いという結果であった。deoxy-Hb 信号については脳の左右の主効果、IQ 群の主効果に有意な差が見られ、交互作用は有意な差は見られなかった。

4. 考察

本研究は一般的な定型発達児と知的才能児の認知的抑制課題遂行時の脳活動の違いを探索したものである。左下前頭から左上側頭領域のうち特にIFGにおいて、右半球ではどちらの群でも同程度の活性であったのに対して、左半球で高知能群の方が平均群よりも優位に活性が低いという結果であった。したがって、FSIQの高い児童は、平均的な知能の児童とは異なる認知戦略や認知過程を実行している可能性が考えられる。

IFGは右半球ではgo/no-go課題において重要な役割である反応抑制や行動制御を担っており¹⁸⁾、左半球では主に言語処理¹⁹⁾や選択的抑制²⁰⁾、課題の切り替え²¹⁾に関与していることが知られている。Haierら(1992)¹⁰⁾は「知能の高い人ほど認知パフォーマンス中に集中的な賦活を示すとともに、知能の高くない人よりも脳の総活量が低くなる」という神経効率仮説を提唱しており、今回の結果はこれに基づいて解釈することができる。つまり、高知能児は右IFGで課題遂行に関与する処理を集中的に行っており、左IFGに大幅な非賦活が生じたと考えられる。

参考文献

- 2) Hartnett, D. N. et al. (2004). *Roeper Rev.*, 26, 73-76.
- 6) Monden, Y., et al. (2012). *Neuroimage: Clin.*, 1(1), 131-140.
- 10) Haier, R. J., et al. (1992). *Intelligence*, 16(3-4), 415-426.
- 16) Tsuzuki, D., & Dan, I. (2014). *Neuroimage*, 85(1), 92-103.
- 18) Aron, A. R., et al. (2014). *Trends Cog. Sci.*, 18(4), 177-185.
- 19) Thompson-Schill, S. L., et al. (1997). *Proc. Nat. Acad. Sci. U.S.A.*, 94(26), 14792-14797.
- 20) Swick, D., et al. (2008). *BMC Neurosci.*, 9, 102.
- 21) Badre, D., & Wagner, A. D. (2007). *Neuropsychologia*, 45(13), 2883-2901.

知的障害のあるダウン症児の記憶特性に応じた 指導・支援に関する検討

○山口遼¹⁾ 李受眞²⁾ 松田千皓³⁾ 橋本創一³⁾

1) 国立特別支援教育総合研究所 2) 順天堂大学 3) 東京学芸大学

要旨

ダウン症児の記憶特性に応じた指導・支援について検討するため、全国の知的障害特別支援学校および小・中学校特別支援学級を対象に質問紙調査を実施した。その結果、認知面の負担軽減や学習内容、指導・支援方法の工夫などが有効な対応として挙げられた。また、視覚的・聴覚的短期記憶や展望記憶それぞれの特徴（児童生徒の姿）に応じて、情報の細分化や視覚支援、スケジュールの構造化などが実践されていた。

1. 問題と目的

ダウン症児の記憶特性に関連して、音韻性ワーキングメモリや視空間性ワーキングメモリに着目した研究が進められており、とりわけ音韻性ワーキングメモリに困難さがあることが示されている（Jarrold & Baddeley, 1997）。そして、記憶特性に対する指導・支援として、短い発話量で段階的に内容を伝えること等はよく知られている。一方で、短期記憶の制約は知的機能の制約のみに規定されず（Will, Schworer, & Esbensen, 2021）、行動特性にも影響を受けること（山口, 2023）が指摘されている。このような背景から発表者は、ダウン症児の記憶（展望・視覚・聴覚）の特徴を知的機能・行動タイプから構造的に捉え、学校現場で展開される実践例を収集し、記憶特性と知的機能・行動タイプに応じた支援法について検討する研究（JSPS 科研費 23K18964）を進めている。本発表では、知的障害特別支援学校と小・中学校特別支援学級における、記憶特性と知的機能・行動タイプに応じた支援法について、収集した実践例等から検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 質問紙調査

2024年8月～9月の期間に、全ての特別支援学校（知的障害）895校と、特別支援学級（知的障害）を設置する全国の小・中学校から単純ランダム抽出した各400校を対象に質問紙調査を実施した。特別支援学校においては特別支援教育コード

ィネーターを担当する先生に、特別支援学級においては特別支援学級で主任を担当される先生（あるいはそれに準じる先生）に、Microsoft Formsから回答してもらった。その結果、特別支援学校302校（回収率33.7%）、小学校特別支援学級135校（回収率33.8%）、中学校特別支援学級174校（回収率43.5%）から回答を得た。特別支援学校302校のうち、小学部設置校が239校、中学部238校、高等部274校だった。質問紙調査の内容として、①ダウン症児の在籍状況、②記憶特性（展望・視覚・聴覚）に応じた指導・支援に関する好事例等に関する質問項目を設定し、回答を求めた。本発表では②の回答について報告する。

(2) 倫理的配慮

調査にあたっては、口頭あるいは書面によりインフォームド・コンセントの手続きを適切に行い、研究協力への同意を得た上で実施した。なお、収集したデータや調査結果については、当研究所の個人情報保護に係る規程等を遵守し、学校や個人が特定されないこと、研究データの管理・活用に係る規定に基づき適切に取り扱い、研究終了後、責任をもって廃棄すること、本研究に伴う成果については、学術論文あるいは学会等における研究発表にて学校や個人が特定されない形で報告すること等を併せて明示した。研究や調査開始にあたって、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会より承認を得た（2024-17）。

3. 結果と考察

(1) 日常的に取組め、ダウン症児への教育・支援として有効と考えるものについて

湯澤ら（2017）が示す「ワーキングメモリ理論による支援方略の分類」以外の指導・支援について聞いた。その結果、特別支援学校では119名の先生から186件、小学校特別支援学級では29名から34件、中学校特別支援学級では20名から23件の回答を得た。回答について、「認知面の負担を軽減する工夫」「学習内容の工夫」「指導・支援を行う際の工夫」等の観点から分類された。ダウ

ン症に限らず、知的障害のある児童生徒全般に対しても共通する教育・支援の内容について挙げられた。一方で、人との関わりを好むこと（社会性の高さ）や、運動・言語面の制約に応じた対応等、先行研究で指摘されるダウン症児の特徴を踏まえた教育・支援の内容も挙げられた。

表 日常的に取組め、ダウン症児への教育・支援として有効と考える取組（表内にある括弧内が示す値は、学びの場ごとに得られた回答数を示す）

認知面の負担を軽減する工夫	
【視覚的提示】	・見通しがもて、種々の情報が理解しやすいように、身振りや絵、動画、文字、ICT 機器を併用する、板書等に残す（特：23、小：3、中：3） 等
【パターン化】	・1人で取組めるように授業等の流れをパターン化（特：5、小：2、中：1） ・アプリを活用して、スケジュール管理や学習手順提示等を行う（特：1） 等
【単純化】	・わかりやすい簡潔な言葉遣い、表現を用いて話す（特：5、小：1、中：1） ・何をどれくらいすべきか、目標や活動が明確に分かるようにする（特：1） 等
学習内容の工夫	
	・音楽やダンス、手遊びを取入れる（特：10、小：4、中：3） ・子どもの好きなものや興味のあるものを取入れる（特：11、小：1） ・子ども同士の関わりが生まれる活動を取入れる（特：8、小：3、中：1） ・運動、食事、言語に係る困難さを改善する活動を取入れる（特：11） ・学習内容を振り返る、自分の気持ちや考えを話す、得意なことを発表するなど表現する場を設定する（特：7、中：2） 等
指導・支援を行う際の工夫	
【具体的対応】	・周囲に認められ、褒められ、所属感や自己肯定感、動機付けを高める具体的な声掛けをその場で行う（特：24、小：2、中：1） ・気持ちを切り替える機会として、担当者を替えて対応する（特：6） ・子どもの話をよく聞いて、気持ちを読み解いて対応する（特：4、中：1） 等
【模倣、動作化】	・教師や友達がお手本を示し、一緒に取組む（特：6、小：3、中：1） ・必要な場面で動作化したり、音楽をつけたりする（特：3） 等
【環境調整】	・学習の姿勢が整うように環境を整える（特：4） ・タイマーや音楽を使用しオンオフの区切りを明確にする（特：2、中：3） 等
その他	
	・一人ひとりの特性に合わせて支援を検討する（特：7、小：4） ・本人が安心できるような教師との関係づくり（特：6） 等

（２）記憶特性に配慮が必要であり、実践を通して有効な教育・支援ができたダウン症児について

特別支援学校では43名の先生、小学校特別支援学級では12名の先生、中学校特別支援学級では10名の先生から回答を得た。

「視覚的な情報の保持（目で見た情報（実物・絵・文字等）を記憶すること）」に対する指導・支援として、「学習カード等を作成し確認できるようにすること」「情報を細分化するとともに、音と動作を組み合わせて示す」等が挙げられた。

「聴覚的な情報の保持（耳で聞いた情報（有意味や無意味を含む音声等）を記憶すること）」に対する指導・支援として、「情報を細分化し繰り返し示す」「視覚的な情報も呈示する」等が挙げられた。

「予定に関する情報の保持（意図（計画）してからそれを実行に移すまでの間に、ある程度の時間的幅（遅延時間）があり、その意図（計画）を連続的に意識するのではなく、あとでタイミングよく思い出す必要がある行為（“帰りにかはきを出す”等）のこと）」に対する指導・支援として、「学習スケジュール等を示し確認できるようにすること」「1日の流れを構造化し、具体的な経験として身につくよう繰り返し指導する」等が挙げられた。児童生徒個々の情報の保持に関する特徴に応じて、情報を保持する際の認知的な負荷を減らすような取組や、模倣や視覚認知等の活動を通して本人の見る・聞く力を高めるような取組（自立活動の視点）等が実践されていると考えられる。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 23K18964 の助成を受けたものである。

文献

Jarrold, C., & Baddeley, A. D. (1997). Short-term memory for verbal and visuospatial information in Down's syndrome. *Cognitive Neuropsychiatry*, 2 (2), 101-122.
Will, Schworer, & Esbensen (2021). The role of distinct executive functions on adaptive behavior in children and adolescents with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 8, 27.
山口遼 (2023) 知的障害児の教育・支援に向けたアセスメントー特別支援教育における知的機能の把握ツールと学習手立てに関する検討ー. 東京学芸大学学位論文 (博士).

通常の学級と通級指導教室の連携に関する調査 —実施形態と連携の状況の関連—

○竹村洋子¹ # 笹森洋樹²

¹ (国立特別支援教育総合研究所) ² (常葉大学教育学部)

要旨

本研究は、通常の学級と通級の連携に関する調査における通級担当、通常級担任の回答について、通級の実施形態と連携の状況の関連を検討した。日常的な情報共有は実施形態に応じた工夫がなされていたが、通常級と通級の連携による教育的対応の充実に向けて、実施形態によらず、連携の体制や仕組みについての検討が必要と考えられた。

1. 問題と目的

通常の学級と通級の連携による発達障害のある児童生徒への教育的対応の充実が求められている。発表者らによる調査では、個別の指導計画・教育支援計画や定期的な会議の活用、校内連携の充実の必要性が窺われた(笹森ら, 2024; 竹村ら, 2024)。通級の実施形態が連携に及ぼす影響に着目し、通級担当と通常級担任の回答から実施形態と連携の状況との関連について追加分析し、報告する。

2. 方法

(1) 調査方法

調査対象と調査手続き: 発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業(文部科学省, 2021)を受けた25自治体の教育委員会に協力を依頼し、21自治体より通級設置校と所管教育委員会について情報提供があった。協力の意向が確認できた189校(小124、中65)に質問紙を郵送し、172校(小116、中56)より回答を得た(回収率91.1%)。

倫理的配慮: 個人情報保護や対象への配慮等、所属機関において倫理審査を経て調査を実施した。

実施時期: 2022年10月～2023年1月であった。

質問紙の内容: 指導の成果がみられた事例について、学級での様子、指導や連携の概況を尋ねた。複数事例についての回答は可能な場合とした。

(2) 分析方法

分析対象: 通級担当317名(教職経験年数1～45年、平均24.3年)による371事例分の回答(自校250、他校72、巡回25、無回答14)、及び、通常級担任429名(教職経験年数1～42年、平均14.6年)による430事例分の回答(自校375、他

校29、巡回15、無回答11)のうち、欠損値のない回答を分析対象とした。

分析手続き: 通級の実施形態と連携の概況に関する回答の関連を確認するため、 χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが20%以上あった場合、実数が0のセルがあった場合にセルの合算や補助的にフィッシャーの正確確率検定も実施した。

3. 結果と考察

(1) 通級担当の回答

実施形態と「指導目標や指導内容・手立てを検討する際に行ったこと」の関連では、「個別の教育支援計画の作成」、「校内委員会や校内ケース会議での検討」、「特別支援教育コーディネーターからの聴き取り」について、実施形態との有意な関連がみられた($\chi^2(2)=59.43, 21.32, 18.96, p<.01$, Cramer's $V=.41, .24, .23$)。そこで残差分析を行ったところ、「個別の教育支援計画の作成」は「自校」で多く「他校」と「巡回」では少ない、「校内委員会や校内ケース会議での検討」は「自校」で多く「他校」で少ない、「特別支援教育コーディネーターからの聴き取り」は「自校」で少なく「巡回」で多い、などの結果が示された。

「前年度までの児童生徒に関する資料の閲覧」、「通常の学級での行動観察」、「諸検査の活用」、「本人からの聴き取り」は実施形態とのやや有意な関連がみられた($\chi^2(2)=6.51, 5.95, 5.57, 4.79, .05<p<.10$, Cramer's $V=.14, .13, .13, .12$)。教育委員会による巡回相談などの利用も、「他校」と「巡回」を合算し、実施形態とのやや有意な関連がみられた($\chi^2(1)=6.66, p<.01, \Phi=.14$)。そこで残差分析を行ったところ、「本人からの聴き取り」は「自校」で多い、「前年度までの児童生徒に関する資料の閲覧」は「自校」で多く「他校」で少ない、「通常の学級での行動観察」は「他校」で少ない、「諸検査の活用」は「自校」で多く「他校」で少ない、「教育委員会による巡回相談などの利用」は「自校」で多く「他校・巡回」で少ない傾向がみられた。

「保護者からの聴き取り」、「通常の学級担任からの聴き取り」、「通級指導教室での行動観察」、

「チェックリストの活用」、「個別の指導計画の作成」、「他機関との連携」は有意な関連がなかった。

実施形態と「指導目標や指導内容・手立てを評価する際に行ったこと」の関連では、「個別の教育支援計画の更新」、「特別支援教育コーディネーターからの聴き取り」、「通常の学級での行動観察」について実施形態との有意な関連がみられた ($\chi^2(2)=44.23, 25.43, 19.66, p<.01, \text{Cramer's } V=.35, .27, .24$)。そこで残差分析を行ったところ、「個別の教育支援計画の更新」は「自校」で多く「他校」と「巡回」で少ない、「特別支援教育コーディネーターからの聴き取り」は「巡回」で多い、「通常の学級での行動観察」は「自校」で多く「他校」で少ないことが示された。

「校内委員会や校内ケース会議での検討」、「個別の指導計画の更新」について、実施形態とのやや有意な関連がみられた ($\chi^2(2)=8.25, 7.51, p<.05, \text{Cramer's } V=.15, .15$)。「教育委員会による巡回相談などの利用」については、「他校」と「巡回」を合算し、実施形態とのやや有意な関連がみられた ($\chi^2(1)=25.14, p<.01, \text{Phi}=.27$)。そこで残差分析を行ったところ、「校内委員会や校内ケース会議での検討」、「個別の指導計画の更新」は「自校」で多く「他校」で少ない、「教育委員会による巡回相談などの利用」は「自校」で少なく「他校・巡回」で多い傾向が示された。

「本人からの聴き取り」、「保護者からの聴き取り」、「通常の学級担任からの聴き取り」、「前年度までの児童生徒に関する資料の閲覧」、「通級指導教室での行動観察」、「チェックリストの活用」、「諸検査の活用」、「他機関との連携」については有意な関連がみられなかった。

目標や手立ての検討の際は、「個別の教育支援計画の作成」、「校内委員会や校内ケース会議での検討」は「自校」が多い、評価の際は「個別の教育支援計画の更新」は「自校」で多い、ともに「特別支援教育コーディネーターからの聴き取り」では「巡回」が多いなどの結果から、支援体制における通級の位置づけや役割が連携の状況に影響を与えていることなどが考えられた。

(2) 通常級担任の回答

実施形態と「通級担当と行った情報共有の方法や手段」の関連では、「連絡帳・手紙など」と実施形態の間にやや有意な関連がみられた ($\chi^2(2)=7.52, p<.05, \text{Cramer's } V=.13$)。そこで残差分析を行ったところ、「自校」は「連絡帳・手紙など」が少なく「他校」では多い傾向が示された。「電話・ファックス・メール」、「直接顔を合わせた機

会」については、「他校」と「巡回」を合算してフィッシャーの正確確率検定を実施したところ、「自校」と「他校・巡回」に有意差があり(両側検定, $p<.01$)、「他校・巡回」で「電話・ファックス・メール」を用いる確率が著しく高いこと ($\text{Phi}=.54, h=1.28, \text{OR}=34.95$)、「自校」で「直接顔を合わせた機会」の確率が高いこと ($\text{Phi}=.31, h=.79, \text{OR}=.11$) が示された。

「定期的な会議」、「臨時の会議」、「指導の記録」、「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」、「教材教具の共有」、「校務支援システム」、「通級の指導場面の参観」、「通級担当による通常の学級の参観」については有意な関連がみられなかった。

実施形態と「学級での対応や課題改善についての通級との連携による影響」では、実施形態は「他校」と「巡回」を、「学級での対応や課題改善についての通級との連携による影響」は「少しあった」、「なかった」、「よくわからない」を合算し、やや有意な関連があった ($\chi^2(2)=12.94, p<.01, \text{Cramer's } V=.17$)。そこで残差分析を行ったところ、「自校」は「学級での対応や課題改善についての通級との連携による影響」が「かなりあった」が、「他校・巡回」は「少しあった・なかった・よくわからない」が多い傾向が示された。

日常的な情報共有の手段・方法は「直接顔を合わせた機会」は「自校」が多く、「他校」や「巡回」では「電話・ファックス・メール」、「他校」では「連絡帳・手紙など」を用い、物理的環境に応じて工夫されていた。「定期的な会議」や「個別の指導計画」などは実施形態による差がなく、「直接顔を合わせた機会」での日常的な情報共有が学級での様子に影響している可能性があった。

(3) 今後の課題

実施形態によらず、通級を利用する児童生徒の在籍校の校内連携の充実や個別の指導計画・教育支援計画や定期的な会議の活用など、組織的な連携の体制や仕組みの検討が必要と考えられた。

4. 引用文献

- 文部科学省 (2021) 発達障害に関する通級による指導担当教員専門性充実事業実践事例集。
笹森・竹村・井上・滑川 (2024) 通常の学級と通級指導教室との連携に関する調査 1. 日本特殊教育学会第 62 回大会, P6-51.
竹村・笹森・井上・滑川 (2024) 通常の学級と通級指導教室との連携に関する調査 2. 日本特殊教育学会第 62 回大会, P6-52.

付記：ご協力くださった皆様に深謝します。JSPS 科研費 22K02775, 17K04956 の助成を得ました。

鈴木ビネー II (SB-II) の開発作成と活用について

- 1 人 1 人の「学びの特性」に応じた支援に向けて -

○松田千皓¹⁾ 橋本創一²⁾ 熊谷亮³⁾ 田中里実⁴⁾ 山口遼⁵⁾

1) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 2) 東京学芸大学 3) 宮城教育大学 4) 青山学院大学 5) 国立特別支援教育総合研究所

要旨

就学期アセスメントの結果を具体的な指導・支援へ還元する課題を解決すべく、4 領域を設定した『鈴木ビネー II (SB-II) 検査法』を開発した。1～23 歳の 427 名を対象に標準化調査を実施し、項目反応理論 (IRT) を用いた等化手続き、および信頼性・妥当性の検証を行った。結果、高い信頼性 ($r = .971$) と田中ビネー V との有意な正の相関が確認され、新旧データ間の高い整合性を実証した。また、軽度知的障害児の架空事例を用いたプロフィール作成により、個々の学びの特性に即した具体的な個別支援への還元可能性を示した。

1. 問題と目的

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2023) の研究成果報告書によると、就学先を検討するための審議資料作成時に、全体の 86.5% が「心理・発達検査」を実施していることが報告されている。また、子どもの就学先へ引き継ぐ項目として最も多かったのは「心理・発達・知的に関する検査結果」で全体の 48% であった。このように、就学期における知能・発達アセスメントの重要性は極めて高い。一方で、教育・福祉の現場において臨床家・実践家の多くが、検査結果を「適切な指導・支援につなげることの難しさ」を指摘している。従来のビネー系検査では、短時間かつ各項目に時間制限がないことが特徴であり、注意を長時間持続させることが難しい乳幼児にも適した検査であると期待され、療育手帳の知的機能の判定において、ビネー系の検査が多く用いられてきた (三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング, 2024)。一方、被検査者の IQ を算出して全般的な知的能力を算出にとどまり、知的特性に即した指導方法や支援を導くために検査結果をプロフィール分析的な視点で見ることができないため、知的機能の凹凸や個人差が顕著な発達障害者のアセスメントには不向きであるという課題を抱えていた (Nguyen ら, 2025)。

そこで、本研究では鈴木ビネーの対象者への負担の少なさという強みを維持しつつ、1 人 1 人の学びの特性をプロフィール的に捉えたアプローチとして、「知識・言語」、「概念・算数」、「記憶・再生」、「知覚・操作」の 4 領域を設定し、「鈴木ビネー II (SB-II) 検査法」を開発した。「知識・言語」とは、名称等の理解、教示理解と趣旨に沿った説明、文章理解・構成などの課題を通して、言語発達の概況についてみることができる項目、「概念・算数」とは、数の理解、カウンティング、計算などの課題を通して、概念発達の概況についてみることができる項目、「記憶・再生」とは、音韻的・視覚的ワーキングメモリなどをとって、記憶発達の概況についてみることができる項目、「知覚・操作」とは、図形や重さの識別、視写などの課題を通して、視覚認知・手指操作の発達の概況についてみることができる項目を指す。なお、AAIDD (2021) の定義に基づき、適用年齢も 22 歳まで拡大している。本発表では、最新の標準化調査データから本検査の信頼性・妥当性を報告するとともに、具体的なプロフィールを用いた個別の支援の可能性の提案をすることを目的とする。なお、本研究について開示すべき COI はなく東京学芸大学倫理審査委員会 (No.816) >

2. 方法と結果

(1) 調査対象

・標準化調査について：2024 年春期～2025 年夏期にかけて、1 歳から 23 歳の男女合計 427 名を対象に、鈴木ビネー II (SB-II) 検査法の本調査を実施した。なお、参加に先立ち倫理的配慮を含む研究プロトコルについて十分に説明し、同意を得た上で実施した。

(2) 分析方法および結果

・項目レベルの整合性について：本調査で収集した 427 名のデータと 2007 年版の際に収集した 541 人分のデータについて、同一項目の平均値・分散・分布形状を比較、項目反応理論 (IRT) を用いて

項目特性曲線(ICC)の一致の確認し、項目レベルでの高い整合性を実証した。

- ・年齢階級別ノルム表の再構築：両データを統合して新しい標準得点を算出し、年齢階級ごとに細分化された最新のノルム表を作成した。
- ・基準関連妥当性の検討：田中ビネー知能検査 V(2005)との相関係数を比較した。対象者は本調査の 427 名のうち、田中ビネー知能検査 V の収集に協力してくれた 46 名(3 歳 6 か月～18 歳 8 か月)である。その結果、精神年齢(MA)および知能指数(比率 IQ)のいずれにおいても有意な相関がみられた($p < .01$)。
- ・信頼性の検討(折半法)：偶数番号と奇数番号の問題項目の正答数を変数として相関係数を算出した結果、 $r = .971$ が得られた。

3. 考察

考察では、生活年齢(CA)6 歳 1 か月軽度知的障害児の架空事例をもとに、検査から考えられる見立ておよび個別の指導計画における目標について検討する。本児の知能指数(IQ)は 68, 精神年齢(MA)は 4 歳 2 か月とする。

検査を受けた経緯は、「発達に気になるところがあり、現在の知能指数が知りたい」と母親から依頼があったこととする。下位尺度得点および精神年齢(MA)は表 1 のとおりである。

知識・言語および概念・算数は、全体を上回る本児の明確な強みである。一方で、記憶・再生、知覚・操作は全体 MA を下回る項目であり、今後の発達が期待される。これらより、本児は、具体物の名称の理解、日常的な数のルールの理解は良好である一方で、ワーキングメモリの力が弱く、指示を一時的に頭にとどめて実行することに課題が生じやすい。また、形容詞の理解や目で見ながら手先を動かす具体物の操作にも苦手がみられる。そのため、仮に、「自分のものを決められた場所に片付けることができるようになる」という目標を立てた場合には、口頭の指示に頼るのではなく、片付けの場所や手順を絵や写真を用いて視覚的に手順を提示しておき、それを見ながら行うことのできるような工夫を行う。

【表 1】軽度知的障害児のアセスメントデータ(仮)

下位尺度項目	下位指標得点	精神年齢(MA)
知識・言語		
(7 点)	7	4 歳 10 か月
概念・算数		
(3 点)	3	4 歳 7 か月
記憶・再生	2	3 歳 5 か月

(2 点)

知覚・操作

(3 点) 3 3 歳 7 か月

4. まとめ・今後の課題

鈴木ビネーII(SB-II)検査法は、短時間・時間制限なしという従来の強みを維持しつつ、子どもの実態を 4 領域から分析的に捉えて、1 人 1 人の「学びの特性に合わせた個別の支援」につなげることを目的に開発された。本検査は、物事を捉える力がどの程度成長しているのか、また、言語の理解がどの程度進んでいるのかなど、子どもが学習目標を達成するための具体的な支援策を決定する上で、極めて有用なアセスメントツールである。今後は、本検査の 4 領域のプロフィールから得られた知見を新教育課程における「個別の指導計画」や「学習指導要領」と具体的にどのように結び付け、授業実践や授業改善に還元していけるのかについてさらなる検証・検討を進めていく。

参考文献

・Schalock, R.L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2021). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports, 12th edition. AMERASSO.

(シャロック, R.L.・ラッカソン, R.・タッセ, M.J. 公益社団法人日本発達障害連盟 (監訳) 橋本創一・宮本 信也・小澤 温・霜田 浩信 (訳) (2024). AAIDD 知的障害マニュアル 福村出版).

・久保山茂樹 (研究代表者) (2023). 障害のある子どもの就学先決定の手続きに関する研究 (令和 3 年度～令和 4 年度) 研究成果報告書 (特教研 B-379) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

・田中ビネー知能検査 V 刊行委員会 (編) (2005). 田中ビネー知能検査 V. 図書文化社.

・Nguyen, M. C.・橋本創一・山口遼・田中里実・熊谷亮・三浦巧也 (2025). 知能の CHC 理論から見る知能検査と知的障害児の特性に関する研究動向——改訂版鈴木ビネー, 田中ビネー知能検査 VI, 新版 K 式発達検査 2020 を用いた臨床研究について——. 東京学芸大学教育実践研究, 21, 7-15.

・三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2024). 令和 5 年度障害者総合福祉推進事業 療育手帳その他関係諸施策との関係性と影響についての調査 報告書. 厚生労働省.

・鈴木知能研究所 (編) (2007). 鈴木ビネー知能検査 改訂版マニュアル. 鈴木知能研究所.

(Matsuda Chihiro, Hashimoto Soichi, Kumagai Ryoh, Tanaka Satomi, Yamaguchi Ryo)

障害理解教育を基礎づける社会の関心

—発達障害記事の 12 年間の変遷—

今野 博信
(室蘭工業大学)

要旨

特別支援教育の対象は、あらゆる学校種の全ての幼児児童生徒である。これには国際的な潮流であるインクルーシブ教育の考え方が、背景とされているからであり、特定の学校や特定の子どもに向けての特別な教育に限定すべきではない。しかし一方で、そうした包括的な理解は原理的なものでしかないといった、実践の場からの声もある。

さらには学校教育そのものが、次世代に直接働きかける実践的な機能を担う場といえる。その役割を学校に課しているのは社会全体なので、特別支援教育についても、学校教育をも含んだ社会全体における障害理解の動向把握は、それに応じた教育計画を立案するために重要である。

12 年間に及ぶ「発達障害」に関する記事見出しの記録から、社会的な関心の動向を検討した。カテゴリ設定と分類に生成 AI を利用し、35000 件を超えるデータを分析した。5 カテゴリ中の「受容への反発」において、新型コロナウイルス感染症対策が重視された 2021 年からの分類数が増えた。基調となる動きは「秩序への合わせ方」で、常に最多の分類数であった。こうした気づき以外にも、社会全体で異質さに注目が集まったり、排他的になったりする動向について議論した。

1. 問題と目的

障害理解の機会、学習者の発達段階に応じた配慮の上で多様に用意されるべきである。とくに教職課程を受講する大学生には、原理的な理解の他に現代社会における障害の受け止め方についても関心を向けることが期待されている。筆者が受け持つ教職授業では、障害理解に関するニュース発表を学生に課している。その準備として検索サイトで「発達障害」をキーワードにしたニュースのピックアップを続けて来た。12 年間の記録があるので、その内容にどのような経年変化が見られるかを検討することができる。

保存データは記事の見出しである。誰もがアクセスできるインターネット上のニュースからの検索結果である。全ての媒体を網羅したものではな

いので一定の偏りも考え得るが、単純なキーワード検索なので長期間に渡る条件変更なしの収集が可能となった。

この研究は、12 年間の発達障害ニュース記録から発達障害についての取り上げられ方の経年変化を検討することである。時代的な変遷をふまえた上で、障害理解教育や特別支援教育などの計画立案が充実していく流れを想定している。

2. 方法

(1) 記事データの概要

- ・2014 年から 2025 年までの 12 年間約 38000 件
- ・「発達障害」を含むインターネット記事の見出し
- ・シリーズ記事は全編合わせて 1 件とした
- ・ニュース検索サイトは google を利用
- ・2021 年にリストアップの仕様が変更され、合わせて抽出される記事数が増加した
- ・2024 年と 2025 年はサンプル抽出で調査

(2) 利用した生成 AI の概要

- ・Claude の Opus4.8 (有料版)
- ・カテゴリ設定時や随時の分類数検証には他の生成 AI も利用した (ChatGPT Grok Gemini)
- ・大規模言語モデル (LLM) として分類処理に用いた他にも統計処理時の参考に用いた

(3) 調査方法

- ・年ごとの記事データからハイパーリンクを削除する整形などの前処理をした
- ・AI に読み込ませて分類カテゴリを調整
- ・5 カテゴリ (秩序への合わせ方・秩序自体の見直し・社会的多様性の受容・異質さへの注目・受容への反発) を設定後、年ごとに集計
- ・複数カテゴリに該当の場合は、「保留」の分類枠を用意して処理を効率化した
- ・分類数や構成比を年ごとに比較し検討した

3. 結果

(1) 量的結果

対象とした記事の件数と保留数を表 1 に示した。

表 1 対象記事の件数と保留数

年	2014	2015	2016	2017	2018	2019
件数	366	210	900	1283	1831	2029
保留	37	31	178	350	405	440
年	2020	2021	2022	2023	2024	2025
件数	2077	3082	5519	6003	7367	6960
保留	459	897	4477	4460	5600	5795

年ごとに対象記事を AI に読み込ませ、5 カテゴリーに分類した結果を表 2 に示した。

表 2 年ごとの 5 カテゴリー分類数

年	合わせ方	見直し	受容	異質さ	反発
2014	115	54	124	47	26
2015	56	34	40	54	26
2016	249	179	203	162	107
2017	412	172	370	223	107
2018	677	220	560	234	137
2019	658	228	663	343	137
2020	806	176	589	367	139
2021	1093	288	900	569	232
2022	1947	703	1614	745	510
2023	1933	941	1662	907	560
2024	2584	905	2188	986	704
2025	2261	998	2028	868	805

各カテゴリーに分類される記事件数のばらつき方から、経年変化の境目を調べた。12 年を二分割する 11 の組み合わせで 2×5 のカイ二乗検定をおこなった。2021 年までを前期とし、2022 年からは後期とした分割では、 $\chi^2(4) = 141.305$ $p < .01$ の有意差が得られた (Cramer's $V = 0.061$)。残差分析では、前期で「異質さへの注目」、後期で「秩序自体の見直し・受容への反発」が有意に多かった。

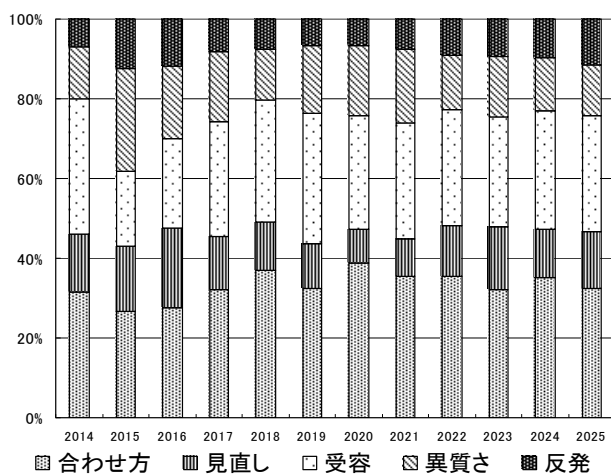


図 1 年ごとの 5 カテゴリー構成比

図 1 の 5 分類の構成比では、2021 年まで減少していた「受容への反発」が、翌年から増加した。

(2) 質的結果

カテゴリー分類の基準を AI と調整してつぎのように設定した。①秩序への合わせ方…本人が既存の枠に適応するための内容 (療育・治療・服薬・対処法・克服など) ②秩序自体の見直し…制

度・環境の側を変える内容 (インクルーシブ教育・通級拡充・教員定数や法改正など) ③社会的多様性の受容…理解・啓発・共生・個性・ありのまま・ニューロダイバーシティ・当事者語りなど ④異質さへの注目…違いそのものへの注目 (事件・触法、天才／偉人説、脳科学・遺伝・研究機序など) ⑤受容への反発…拒絶・差別・虐待・アカハラ・施設反対・強制入院など

4. 考察

分析の結果、カテゴリー構成比は 12 年間を通じて高い同質性を維持しており (Cramer's V の最大値は 0.061)、「発達障害」をめぐる論調の基底には常に「同調・受容」の枠組みが強固に存在することが確認された。しかしその一方で、2021 年から 2022 年にかけての統計的に有意な構造変動については、当時の社会状況との連動が考えられる。

2020 年のコロナ禍初期には、社会全体に対策への同調が求められ、結果として「秩序への合わせ方」がピークに達した (構成比 38.8%)。その後はコロナ禍の長期化に伴い、文化や生活習慣の違いに起因する「外国ルーツ住民への厳しい視線」などが「受容への反発」として顕在化し、さらに 2022 年の国政選挙等における排斥的主張の台頭とその批評報道が相次いだことで、メディア論調における「秩序自体の見直し」と「受容への反発」が拡張したと推察される。

2022 年は、コロナ禍で蓄積された社会的摩擦と政治的言説が結びつき、メディアの論調が一律の同調から摩擦と検証へと構造的なシフトを起こした明確な転換点であったと言える。こうした段差を経た後にも、社会的な弱者やマイノリティーに共感的な支援を持続させるには、新たな動機づけが必要とされる。

倫理的な義務感を背景とした一律の善意に頼るのではなく、社会全体を安心して暮らせる場とする工夫と努力を積み重ねることである。それは、様々な理由で社会の秩序に合わせ切れない少数者に対して、福祉にただ乗りする悪人視することとは相容れない。コロナ禍で孤立を強いられた状況とは逆の向きに、つながりを求め相互に尊重し合う平和で豊かな共生社会を目指すべきである。

5. まとめ・今後の課題

障害理解のニュース記事の変遷から、時代の特徴をとらえ直した。秩序維持に硬直化しない柔軟な社会が期待される。また、AI 利用による研究スタイルの多様化にも注目すべきである。

高等学校における発達障害のある生徒の校内支援体制および授業内支援に関する調査研究

○竹達健頭 橋本創一 三浦巧也 日下虎太郎
(東京農工大学) (東京学芸大学) (東京農工大学) (明治学院大学)

要旨

本研究では、1都5県の高等学校長を対象とした質問紙調査を実施し、特別な教育的支援を必要とする生徒に対する校内支援体制および教科教育における授業支援の実態を明らかにするとともに、それらの特徴を類型化し、高等学校における支援の在り方について検討する。

1. 問題と目的

発達障害（その可能性）のある生徒をはじめとする高等学校における特別な教育手的支援が必要な生徒に対し、高等学校の特別支援教育の遅れ

（成績評価や単位認定への配慮の欠落・発達障害に対する教員の学ぶ機会の少なさ）や、学び直しを主とする学校群における生徒の多様な問題について、その教育的支援体制の構築が課題である。さらに、発達障害のある生徒の困難さ（提出物の自己管理・身の回りの整理整頓・作業活動の遅滞・対人関係の苦手さ・考査における得点力不足等）は全教科・全科目に共通しており、教科教育における実際の授業内支援や対応が求められているといえよう。しかしながら、高等学校における教科教育と特別支援教育の統合的実践に関する研究は十分に蓄積されておらず、校内支援体制と授業支援の実態を包括的に捉えた研究は限定的である。こうした状況においては、学校組織としての支援体制の在り方と、教科教育における具体的な支援の実態を明らかにすることが必要である。

実際の高等学校の現場では、発達障害の診断のある生徒についても他の生徒と同様に、進級規定や卒業規定を満たさない場合は、校内内規に則して、転退学を推奨する組織文化が今日現在でも踏襲され続けている。一方で、桂（2012）はユニヴァーサルデザイン（以下UD）に基づく授業の必要性を説いており、UDに基づく授業を「教科教育と特別支援教育の融合」と位置付け、「優れた教科の授業から特別支援教育の視点を導き出す」ことや「全体指導が困難な子への個別指導の方法や教科の補充指導のシステムを特別支援教育の研究成

果に学ぶ」とする両者の知見を連続的なものとする必要があると示している。

以上を踏まえ、本研究では、1都5県の高等学校長を対象とした質問紙調査を実施し、特別な教育的支援を必要とする生徒に対する校内支援体制および教科教育における授業支援の実態を明らかにするとともに、それらの特徴を類型化し、高等学校における支援の在り方について検討することを目的とする。

2. 方法

（1）調査期間

2022年7月～2022年9月に実施。

（2）調査対象・調査方法

1都5県（東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨・群馬県）の公立高等学校普通科1028校について、各都県でナンバリングを施し、乱数表を用いて単純無作為抽出を行い、標本数は500校とした。118校から返送があり（回収率23.6%）、調査項目に回答していない回答者を除いた108校の回答を分析対象とした。なお、本研究は学校長宛に研究目的と調査の内容を記した依頼状を送付し、質問紙への回答を依頼した。調査を行うにあたって、依頼状の提示により研究の実施および研究発表の許可を得た。

（3）調査内容

竹達ら（2020）が作成した校内支援体制に関する13項目からなる4因子と、同氏ら（2022）が作成した教科教育に関する15項目からなる3因子についてそれぞれ5件法で回答を求めた。また、発達障害（その可能性）のある生徒に対する学校としての課題意識について記述回答を求めた。フェイスシートとしては、学校形態・校内委員会開催の頻度・校内の風土や雰囲気・入学時の偏差値帯などの10項目について回答を求めた。

（4）倫理的配慮

本研究内容は、東京学芸大学研究倫理委員会より、事前に研究内容の承認を受けている。（受付番号：558）

(5) 分析方法

量的分析：28 項目（5 件法）の回答については、既存の因子を採用し得点化し、その因子を基にクラスター分析を行った。さらにフェイスシートを用いて、 χ^2 二乗検定（独立性の検定）および残差分析を行った。

質的分析：記述回答については、クラスターごとの記述回答をK J法により学校長の感じている特別支援教育に対する課題意識についてまとめた。

3. 結果

(1) 量的分析結果

□既存の 7 因子得点を用いて k-means 法によるクラスター分析を行った結果、解釈可能性の観点から 4 つのクラスターが抽出された（図）。各クラスターの内訳は、クラスター1 が 39 校、クラスター2 が 10 校、クラスター3 が 34 校、クラスター4 が 25 校であった。

次に、各クラスターとフェイスシート項目との関連を検討するため χ^2 検定および残差分析を行った。その結果、すべての因子得点が高いクラスター3 は、教育相談委員会が定期的に開催され、支援ニーズのある生徒について教員間で情報共有が行われている学校に有意に多くみられた（ $p < .005$ ）。一方、すべての因子得点が低いクラスター2 は、情報共有の機会が整備されていない学校に有意に多くみられた（ $p < .005$ ）。

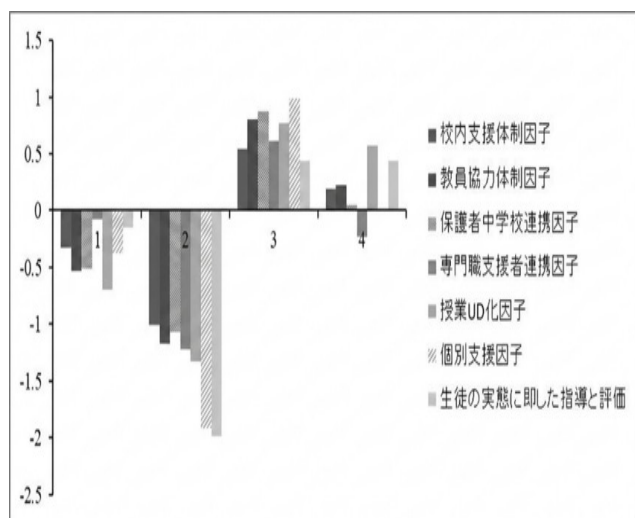


図 クラスター分析の結果

(2) 質的分析結果

□すべての因子がプラスであるクラスター3（積極群）およびクラスター2（消極群）における自由記述を分析した結果、積極群では「人員不足」「研修機会の必要性」「組織体制の限界」といった今後の改善を志向した課題認識がみられた。

一方で、消極群では「教員の理解不足」「支援よりも進路変更を優先する文化」「教員の意識の固定化」といった、組織文化や教員意識に起因する課題が多く挙げられた。

4. 考察

□本研究の結果より、高等学校における校内支援体制および授業支援の充実度には明確な差異が存在し、それらは主として教員間の情報共有体制や組織運営の在り方と関連していることが示唆された。特に、積極群においては校内委員会が定期的に開催され、支援ニーズのある生徒に関する情報共有がなされていたことから、組織的な協働体制が支援の充実に寄与していると考えられる。一方、消極群においては情報共有の不足に加え、教員の理解不足や従来の組織文化が支援の阻害要因となっている可能性が示された。

これらの結果は、特別支援教育が個々の教員の裁量に依存するのではなく、学校組織全体として取り組まれる必要があることを示唆している。また、学習指導要領総則（2018）が示す「個々の生徒の障害の状態に応じた指導の工夫」を実現するためには、校内委員会の機能強化や教員研修の充実など、組織的な基盤整備が不可欠である。

5. まとめ・今後の課題

□本研究には回収率の低さや学校長回答に基づくバイアスの可能性といった限界が存在する。今後は教員や生徒を対象とした調査を併用し、多面的に実態を把握することが求められる。

参考文献

- 桂聖（2012）「教科教育と特別支援教育の融合が目指すもの—授業のユニバーサルデザイン研究の原点から考える」LD 研究 21 巻 4 号，pp. 445-447
- 竹達健頭・橋本創一・三浦巧也・日下虎太郎他（2020）「高等学校における発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への校内支援体制に関する調査研究」発達障害支援システム学研究 19 巻 2 号，pp. 141-150
- 竹達健頭・橋本創一・三浦巧也・日下虎太郎他（2022）「特別な教育的支援が必要な生徒に対する高等学校における多層指導モデルの必要性について—公民科担当教師への質問紙調査から—」発達障害支援システム学研究 22 巻 1 号，pp. 51-58

「強み」の授業と「強みの活用記録」に対する教師のフィードバックの効果

○石田靖彦¹ #宇都木秀太² 鈴木伸子¹ 鈴木美樹江¹

¹ (愛知教育大学 教育学部) ² (岡崎市立広幡小学校)

要旨

本研究では、「強みの授業」と「強みの活用記録」に対する教師からのフィードバック（スタンプ・コメント）が、強みの認識、活用感、自尊感情、自己成長感に及ぼす影響を検討した。分析の結果、強みの認識は、強みの授業後と課外ワーク後ともに、スタンプ群とコメント群は統制群にくらべて高く、強みの活用感は課外ワーク後でのみスタンプ群が統制群よりも高い傾向にあった。自尊感情と自己成長感は、授業後はコメント群が統制群よりも有意に高かったが、課外ワーク後では群間に有意差は示されなかった。

1. 問題と目的

近年、「強み」に焦点を当てた心理教育プログラム（Strength-Based Program）が注目されている。このプログラムは、主に（a）強みを理解する、（b）他者の強みを考える、（c）自分の強みを考える、（d）強みを実践し活用する、（e）集団の強みを見つけ育てる、という5つの活動で構成される（Linkins, et al., 2015）。日本の小中学生を対象に、（a）から（d）までの活動を含むプログラムを実施した研究によれば、このプログラムによって、児童生徒の強みの認識や活用感が高められ、学校適応感や精神的健康が向上することなどが報告されている（e.g., 阿部他, 2021; 伊住, 2019; 森本・田畑, 2025; 鈴木他, 2023, 2025）。

ところで、（d）強みを実践し活用する活動は、自分の強みを様々な場面で様々な方法で活用することが重要であることから、その活用記録を課外ワークとして実施することが多い（鈴木他, 2023, 2025）。ただし、その活動を意欲的に取り組ませるには何らかの工夫が必要である。

宇都木・石田（2025）は、強みの活用記録に対する教師のフィードバックに着目し、その効果について検討した。具体的には、強みの授業を行った後、伸ばしたい強みの活用を記録する課外ワークを実施し、その活用記録に教師が肯定的フィードバックを書いて返却した。その結果、自尊感情と自己成長感は、授業前後では有意な変化はな

かったが、授業後から課外ワーク後にかけて有意に上昇することが明らかとなった。

しかしながら、この研究にはいくつかの課題が残された。1 つ目は、授業前から課外ワーク後まで、強みの認識と活用感に有意な変化が示されなかった点である。本研究では、強みの授業を2時間から3時間に変更し、強みの授業内容を充実させて実施する。2 つ目は、統制群が設定されていなかった点である。本研究では、強みの授業と課外ワークを行わない統制群を設定し、強みの授業と課外ワークを行う介入群と比較する。さらに介入群では、強みの活用記録にスタンプを押して返却する「スタンプ群」と、教師が肯定的コメントを書いて返却する「コメント群」を設定し、教師からのフィードバックの効果の違いも検討する。

2. 方法

（1）調査協力者

X 県の公立中学校 2 年生 5 学級 195 名。各群の内訳は、スタンプ群が 2 学級 78 名、コメント群が 2 学級 78 名、統制群が 1 学級 39 名であった。

（2）授業プログラム

介入群では、第二著者が「強みの授業（3 時間）」と「強みの課外ワーク（5 日間、2 回）」を実施した。統制群では、研究協力校の学級担任が、通常の道徳の授業（3 時間）を実施し、課外ワークは行わなかった。授業と課外ワークは、2025 年 10 月から 12 月にかけて実施した。この期間に大きな学校行事はなかった。

・強みの授業：阿部他（2021）の授業プログラムに若干の修正を加え、道徳の授業として 1 回 50 分の授業を 3 時間実施した。具体的な内容は、（a）24 の強みを理解する、（b）自分の強みを見つける、（c）友だちの強みを見つけて伝え合う、（d）伸ばしたい強みを 2 つ選び、活用場面と活用方法を考える、などであった。

・強みの課外ワーク：自分が伸ばしたい 2 つの強みについて、実際に使った場面、使い方、感想を 5 日間記録し、その活用記録を教師（第二著者）に提出した。教師（第二著者）は活用記録に、ス

タンプ群ではスタンプを押し、コメント群では肯定的なコメントを書いて返却した。この課外ワークは、授業終了直後と授業終了後約 1 ヶ月後に 2 回実施した。

(3) 調査方法と調査内容

調査は Google Forms を用い、下記の (a) から (c) を、授業前 (T1)、授業後 (T2)、2 回の課外ワーク後 (T3) の計 3 回測定した。(d) は T2 と T3 のみ測定した。

(a) 強みの認識：小國・大竹 (2017) の「児童用強み認識尺度」から 3 項目 (5 件法)。

(b) 強みの活用感：小國・大竹 (2017) の「児童用強み活用感尺度」から 3 項目 (5 件法)。

(c) 自尊感情：内田・上埜 (2010) の「自尊感情尺度」から 4 項目 (5 件法)。

(d) 自己成長感：石毛・無藤 (2005) の「成長感尺度」から 4 項目 (5 件法)。

(4) 倫理的配慮

本研究は、第一著者が所属する研究倫理委員会の承認を得て実施した。研究協力校の校長、保護者、生徒に対し、研究の目的、方法、内容、個人情報保護などについて書面で説明し、生徒と保護者の同意が得られた場合にのみ、生徒の自由時間に自由意志のもと調査に回答してもらった。

3. 結果

スタンプ群、コメント群、統制群の違いを検討するために、自己成長感以外の変数では、群を独立変数、授業後 (T2) 及び課外ワーク後 (T3) の得点を従属変数、授業前 (T1) の得点を共変量とする共分散分析を行った。その結果、強みの認識については、T2 で群の効果が有意となり ($F(2, 145) = 6.79, p = .002$, 偏 $\eta^2 = .086$)、スタンプ群 ($p < .001$) とコメント群 ($p = .025$) は統制群にくらべて有意に高かった。T3 でも群の効果が

有意となり ($F(2, 148) = 5.14, p = .007$, 偏 $\eta^2 = .065$)、スタンプ群は統制群にくらべて有意に高く ($p = .005$)、コメント群は統制群にくらべて高い傾向 ($p = .073$) にあった。強みの活用感については、T2 で群の効果が有意ではなかったが、T3 で群の効果が有意傾向で ($F(2, 148) = 2.98, p = .054$, 偏 $\eta^2 = .039$)、スタンプ群は統制群にくらべて高い傾向 ($p = .059$) にあった。

自尊感情については、T2 で群の効果が有意となり ($F(2, 144) = 3.25, p = .042$, 偏 $\eta^2 = .043$)、コメント群は統制群にくらべて有意に高かった ($p = .037$)。ただし T3 では群の効果が有意ではなかった。自己成長感については、授業前 (T1) に測定していないため、授業後 (T2) 及び課外ワーク後 (T3) の自己成長感を従属変数とし、群を独立変数とする分散分析を行った。その結果、T2 では群の効果が有意となり ($F(2, 125) = 4.79, p = .010$, 偏 $\eta^2 = .059$)、コメント群は統制群にくらべて有意に高かった ($p = .010$)。ただし、T3 では群の効果が有意ではなかった。

4. 考察

強みの認識は、授業後、課外ワーク後でスタンプ群とコメント群は統制群にくらべて高かった。このことから、強みの認識は、強みの授業で高められ、教師からのフィードバックを伴う課外ワークによって、その効果は授業 1 ヶ月後でも一定程度維持される可能性が示唆された。一方、強みの活用感は、授業後では群間に有意差はなく、課外ワーク後でスタンプ群が統制群にくらべて高い傾向にあった。強みの活用感は、実際に活用してみようという活動が必要であり、スタンプという簡易なフィードバックでも高められる可能性が示唆された。自尊感情と自己成長感は、授業後でのみコメント群が統制群にくらべて有意に高かったが、

課外ワーク後では群間に有意差は示されなかった。スタンプ群とコメント群の授業内容は同一であり、コメント群が高い理由は不明であるが、強みの授業だけでも自尊感情や自己成長感を高められる可能性が示唆される。ただし、その効果は課外ワーク後までは持続しておらず、この点は、今後の検討課題である。
付記：本研究は、JSPS 科研費 (23K02887) の助成を受けた。

表 1 授業前、授業後、課外ワーク後の各変数の平均値と標準誤差

		授業前 (T1)			授業後 (T2)			課外ワーク後 (T3)		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
強みの認識	スタンプ群	67	3.24	(0.12)	63	3.98	(0.07)	60	3.72	(0.08)
	コメント群	67	3.46	(0.12)	58	3.85	(0.08)	63	3.59	(0.08)
	統制群	35	3.31	(0.16)	28	3.49	(0.11)	29	3.27	(0.11)
強みの活用感	スタンプ群	67	3.01	(0.12)	63	3.47	(0.09)	60	3.35	(0.09)
	コメント群	67	3.18	(0.13)	58	3.39	(0.09)	63	3.15	(0.09)
	統制群	35	3.07	(0.17)	28	3.27	(0.13)	29	2.98	(0.13)
自尊感情	スタンプ群	67	3.29	(0.11)	63	3.48	(0.07)	60	3.33	(0.08)
	コメント群	66	3.33	(0.12)	57	3.56	(0.07)	62	3.28	(0.08)
	統制群	35	3.06	(0.16)	28	3.24	(0.11)	29	3.23	(0.11)
自己成長感	スタンプ群				60	3.92	(0.10)	66	3.53	(0.09)
	コメント群				67	3.70	(0.09)	64	3.45	(0.09)
	統制群				28	3.38	(0.14)	29	3.47	(0.14)

注) 自己成長感以外の T2, T3 の平均値は、T1 の得点を共変量として調整した調整平均値

スクールカウンセラーの効果的な活用に向けて —中学生への意識調査から—

○池上潮理

(福島県スクールカウンセラー)

石隈利紀

(東京成徳大学)

要旨

本研究は、中学校におけるスクールカウンセラー（以下、SC）の効果的な活用と相談体制の改善に資することを目的に、中学生の相談後における満足状況の構造および自由記述にみる SC への意識と環境面の課題を分析した。質問紙調査の結果、相談経験者は情緒的サポートを基盤とした多面的な満足感を抱く一方、一定数の不満足群も存在した。自由記述からは高い相談意欲と建設的な提案が抽出され、守秘義務の徹底や利用しやすい相談環境の設計など、中学生の視点に立った説明と環境整備の必要性が示唆された。

1. 問題と目的

近年、不登校やいじめ、進路ストレスなど中学生が抱える困難は複雑化しており、「チーム学校」における SC の重要性は増している。しかし、実際に支援を受ける生徒自身が SC への相談にどのような実感を抱いているかを捉えた研究は十分ではない。本研究は、相談後の満足状況を構造的に把握すること、および自由記述から SC への意識や環境面の課題を抽出することを目的とし、今後の相談体制への具体的提言を目指す。

2. 方法

(1) 対象

調査対象は東北地方の公立中学校の中学生 2,398 名。そのうちの SC 相談経験者 152 名、自由記述回答者 127 名を分析対象とした。

(2) 調査内容

相談後の満足状況（12 項目から複数選択）、SC についての自由記述の回答

(3) 調査時期 2022 年 8 月～9 月

(4) 調査方法

東京成徳大学倫理審査委員会の承認を得て Google Forms を用いた質問紙調査を実施。

3. 結果と考察

(1) 相談後の満足状況

以下に、相談後の満足状況について、質問項目ごとの人数と割合を示した。

SC へ相談後の満足状況

	内容	人	152人	2398人
			中の割合 %	中の割合 %
1	悩んでいることや困っていることについて、受け止めてもらった。	91	60	4
2	気持ちや考えを整理できた。	71	47	3
3	今おかれている状況について理解できた。	39	26	2
4	自分の目標（どうなりたいか）がわかった。	33	22	1
5	具体的な問題解決の方法が見つかった。	39	26	2
6	友達との関わりの中で問題を解決する方法について提案してもらった。	50	33	2
7	学校の先生との関わりの中で問題を解決する方法について、提案してもらった。	20	13	1
8	家の人との関わりの中で問題を解決する方法について、提案してもらった。	23	15	1
9	新しい見方や考え方に気づくことができた。	52	34	2
10	他の相談相手の活用もすすめてもらった。	14	9	1
11	特にいいことはなかった。	20	13	1
12	その他	0	0	0

① 「受容」「共感」

最も多かった回答は「悩みや困りごとを受け止めてもらった」（91 名 60%）であった。これは、中学生が SC に対して、即時的な問題解決以上に、自身の感情や状況に対する「受容」や「共感」といった情緒的サポートを強く求めていることを示唆している。

② 4 種のサポートの活用

満足状況について、1 人平均 2.97 項目という結果がでたことは、満足感が「単一の事象」ではないことを示している。まず「受け止めてもらった」（情緒的サポート）ことで心の安全性が確保され、それが「自分の状況の整理」あるいは「具体的な解決策」（道具的サポート）といった認知的な変容が連続的に起きていると推察される。一人一人異なる中学生の状況を把握し「情緒的サポート」「情動的サポート」「評価的サポート」「道具的サポート」を適切に活用する必要がある。

③ 解決の「伴走者」としての存在

最多の満足理由は「受容」であった。中学生の悩みは、即座に解決することが困難なケースも少なくない。そのような状況下で、中学生は「困難な状況を共に耐えてくれる伴走者」としての存在を SC に求めていると考えられるのではないかと。受容される体験が、中学生自身の「自分で何とかしてみよう」という内発的な動機付けを支えている可能性がある。

④ 不満足意見の考察

「特にいいことはなかった」と回答した中学生も20名(13.25%)存在している。これには、以下の3つの要因が考えられる。

中学生が自らの希望ではなく、教師や保護者に勧められて来談した場合は満足感に繋がりにくい。また、具体的な環境調整(例 担任を変えてほしい等)」を望んでいる場合、傾聴中心の相談には不満が残る可能性がある。さらに、人間対人間の関わりであため、相性の不一致も考えられる。今後は、こうした「不満足群」がどのような属性(相談回数や相談内容)であったかを詳細に検討することが、SCの資質向上と適切なリファーマの判断基準を考える上で不可欠な課題となる。

(2) 自由記述

自由記述への回答は127件(記入率3.5%)であり、KJ法により分類した結果、以下の4つの大カテゴリーが抽出された。

- ・肯定(65件:51.18%)
相談したい・話を聞いてほしい(42件) 感謝(8件) 激励(9件) 評価(6件)
- ・提案(42件:33.07%)
相談しやすさの向上(19件) 認知度向上(10件) 相談内容に関する提案(7件) 守秘義務の徹底(3件) 相談場所・機会の確保(3件)
- ・否定(11件:8.66%)
不要(5件) 不信(5件) 親しみにくさ(1件)
- ・質問(9件:7.09%)
活動内容に関する質問(5件) 相談内容に関する質問(4件)

最も割合が高かったのは「肯定(51.18%)」であり、SCに対する潜在的な相談意欲の高さや、実際の支援に対する謝意、ポジティブな評価が示された。特に「相談したい」という記述は、中学生がSCを「自己の感情や苦戦状況を安全に表出できる場」として認識していることが伺える。

次いで多かった「提案(33.07%)」では、相談環境の改善や認知度向上、守秘義務の徹底に関する具体的な要望が挙げられた。これらの意見は、SC制度を否定するものではなく、むしろ「より身近で信頼できる存在にしたい」という中学生側の建設的な期待の表れとして解釈できる。

一方で、「否定(8.66%)」や「質問(7.09%)」も一定数存在し、支援の不要感や不信感、あるいは活動内容への不明瞭さが、相談行動を阻害する要因として残存している実態が明らかとなった。

① 前向きな提案」に見る子どもの当事者意識

自由記述の約3分の1が「提案」であった。相談を「与えられるサービス」として受動的に捉えるだけでなく、自らの教育環境をより良くするための「当事者」として意見を述べていると考えられる。認知度向上や相談場所に関する提案を学校運営の改善に反映させることが必要である。

② 守秘義務への懸念と「不信」の背景

提案の中に「守秘義務の徹底」が含まれ、否定の中に「不信」がある点は、中学生特有の対人不安を反映している。「話したことが教師や保護者に漏れるのではないか」という懸念は、相談意欲を根底から削ぐ要因となる。否定的意見を単なる「拒絶」として捉えるのではなく、「プライバシーを脅かされることへの自己防衛」として解釈することで、SCには高度な倫理的配慮と、それを中学生に提示することが求められる。

③ 「相談意欲」と「環境」の未整備

「相談したい」とともに「相談しやすさの向上」が含まれている。中学生はSCの専門性自体は評価しているものの、「予約の取りにくさ」や「相談室への入りにくさ」などの物理的・心理的動線が未整備であると受け止めている可能性がある。以上の自由記述分析から、SC活用促進のためには、単なる周知活動に留まらず、中学生が抱く「不信感」を解消するための透明性の確保と、中学生の提案に基づく「利用しやすい環境設計」が両輪となって進められる必要があると言える。

5. 総合考察と今後の課題

本研究により、中学生はSCに情緒的サポートを基盤とした多面的な援助を求めていること、および利用環境や守秘義務の厳守に課題を感じていることが明らかとなった。また、中学生は援助される当事者として提案を行っており、利用者視点にたった相談の環境設計が求められる。さらに、不満足群の属性(相談回数や内容)を詳細に検討し、SCの資質向上と適切なリファーマの判断基準を明確化することが課題である。

本研究の課題としては、調査地域が限定されており人数も少ないため、今後多くのデータを収集し、分析していくことが挙げられる。

6. 参考文献

石隈利紀(1999)『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房

石隈利紀・小野瀬雅人代表(1997) スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究 文部科学省科学研究費補助金(基礎研究

(C)(2)) 研究成果報告書(06610095)

チーム担任制における学級経営に求められる 視点と理想の学級像

○四辻 伸吾 水野治久
(大阪教育大学)

要旨

近年、学校現場では教員不足や様々な教育課題を背景として、複数教員で学年・学級を支援する「チーム担任制」への関心が高まっている。しかし、チーム担任制における学級経営観については十分に整理されていない。本研究では、小・中学校教員 200 名を対象に、チーム担任制における学級経営に必要な視点および理想の学級像について自由記述調査を実施した。記述内容を質的に分析した結果、学級経営に必要な視点として「情報共有・共通理解」「多面的な児童生徒理解」「協働的対応」「個別最適な支援」「指導の一貫性」等が抽出された。また、チーム担任制における理想の学級像として「誰もが安心して相談できる学級」「多様な教員との関わりを通して成長できる学級」「個性が尊重される学級」「問題の早期発見・早期対応が可能な学級」等が抽出された。これより、チーム担任制における学級経営では、学級単位のマネジメントから学年・学校全体による協働的支援体制への転換が求められる。

1. 問題と目的

近年、教員の長時間労働や学級経営上の課題の多様化を背景として、複数教員が協働して児童生徒を支援するチーム担任制への注目が高まっている。文部科学省（2021）は、チーム担任制により、教員の負担軽減だけでなく、多面的な児童生徒理解や組織的な生徒指導につなげた事例を紹介している。一方で、松下ら（2026）はチーム担任について、教育実践上、各教師で業務を完全に分担することは難しいため、教師同士の協働が必須になることや、主・副関係が発生する可能性があることを指摘している。また久下（2024）も、チーム担任制により教員集団内での総合関与が生まれやすい組織になる一方、教員の協働を形成する上で、「概念のずれ」「過程の欠如」「時間的問題」といった課題が生じていることもしている。

従来の学級経営は単独担任を前提として発展してきたため、チーム担任制時代に求められる学級経営の視点や理想の学級像については十分に明ら

かにされていない。学校心理学では、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた心理教育的援助サービスの充実が重視されており、その実現には教員間の協働が不可欠である。

そこで本研究では教員を対象として「チーム担任制時代の学級経営に必要な視点」「チーム担任制時代の理想の学級像について自由記述調査を行い、その特徴を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

（1）対象

全国の小・中学校教員 200 名（小学校教員 120 名・中学校教員 80 名、平均年齢 46.93 歳）を対象とした。インターネット調査会社に依頼をしオンラインにて調査を行った。

（2）調査時期

2025 年 11 月

（3）調査内容

以下の項目について自由記述で回答を求めた。

- ①「チーム担任制時代の学級経営にはどのような視点が必要か」
- ②「チーム担任制時代の理想の学級とはどのような学級か」

いずれも箇条書きで複数回答を求めた。

（4）分析方法

回答内容を意味内容ごとに整理し、類似する記述をまとめてカテゴリー化した。

（5）倫理的配慮

大阪教育大学の研究倫理委員会の承認（25085）を得て実施した。

3. 結果

（1）チーム担任制時代の学級経営に必要な視点

分析の結果、以下のカテゴリーが抽出された。

①協働的な支援体制を構築する視点

「教員間の共通理解」「役割分担の明確化」等

②多面的な児童生徒理解

「複数の目による観察」「個別の実態把握」等

③一貫性のある視点を実現する視点

「指導方針の統一」「対応基準の共有」等

④個別最適な支援を充実させる視点

「特性に応じた支援」「柔軟な対応」等

⑤安心・信頼を基盤とする関係形成の視点

「教師間の信頼関係」「保護者との連携」等
⑥児童生徒の主体性を育成する視点
「自己決定の尊重」「自治的活動の促進」等

Table1 チーム担任制時代の学級経営に必要な視点

大カテゴリー	中カテゴリー
協働的な支援体制を構築する視点	情報共有・報告連絡相談
	教員間の共通理解
	役割分担の明確化
	チームとしての意思決定
多面的な児童生徒理解を行う視点	複数の目による観察
	多角的なアセスメント
	多様な価値観の尊重
	個別の実態把握
一貫性のある指導を実現する視点	指導方針の統一
	対応基準の共有
	ぶれのない生徒指導
	継続的な支援
個別最適な支援を充実させる視点	特性に応じた支援
	多様なニーズへの対応
	相談しやすい環境づくり
	柔軟な対応
安心・信頼を基盤とする関係形成の視点	教師間の信頼関係
	児童生徒との信頼関係
	保護者との連携
	心理的安全性の確保
児童生徒の主体性を育成する視点	自己決定の尊重
	自治的活動の促進
	相互支援の促進
	自己理解・他者理解の育成

（２）理想の学級像

分析の結果、以下のカテゴリーが抽出された。

①安心して相談できる学級

「誰にでも相談できる」「居場所がある」等

②多様性が尊重される学級

「個性の尊重」「違いを認め合う」等

③多くの大人に支えられる学級

「複数教員との関係形成」「自分に合う教師を見つけられる」等

④協力しながら成長する学級

「助け合い」「認め合い」等

⑤主体的に運営される学級

「自治的活動」「自己決定」等の

⑥課題の早期発見・早期対応が可能な学級

「多くの目で見守られる」「困り感が共有される」等

４．考察

本研究の結果から、教員はチーム担任制における学級経営において、情報共有と協働を基盤とした組織的な支援体制を重視していることが示された。「多面的な児童生徒理解」と「個別最適な支援」に関する記述が多くみられたことは、チーム担任制が学校心理学における心理教育的援助サービスの充実につながる可能性を示唆している。

理想の学級像として「安心感」「相談しやすさ」「多様性の尊重」が挙げられたことから、教員はチーム担任制を単なる業務分担の仕組みではなく、児童生徒の学校適応を支える教育環境として捉えていると考えられる。

一方で、「指導の一貫性」に関する記述もみられたことから、複数教員による支援の充実と指導方針の統一をいかに両立するかが今後の課題であると考えられる。

Table2 チーム担任制時代の理想の学級像

大カテゴリー	中カテゴリー
安心して過ごせる学級	誰にでも相談できる
	居場所がある
	心理的安全性が高い
	いじめのない学級
多様性が尊重される学級	個性の尊重
	違いを認め合う
	多様な価値観を受容する
	包摂的な学級
多くの大人に支えられる学級	複数教員との関係形成
	自分に合う教師を見つけられる
	多面的な支援が受けられる
	助け合い
協力しながら成長する学級	認め合い
	協働的な学び
	良好な人間関係
	自治的活動
主体的に運営される学級	自己決定
	責任ある行動
	児童生徒主体の学級運営
	多くの目で見守られる
課題の早期発見・早期対応が可能な学級	困り感が共有される
	支援につながりやすい
	予防的対応が行われる

５．まとめ・今後の課題

本研究では、チーム担任制時代の学級経営に必要な視点として、「情報共有・共通理解」「多面的な児童生徒理解」「協働的対応」「個別最適な支援」「指導の一貫性」等が抽出された。

また、理想の学級像として、「安心して相談できる学級」「多様な教員との関わりを通して成長できる学級」「個性が尊重される学級」「問題の早期発見・早期対応が可能な学級」等が示された。

引用文献

久下泰史(2024).「学年(チーム)担任制」の実践を通じた教員の協働の実態 実践教育学研究, 26 (1), 15-28.

文部科学省(2021). 全国の学校における働き方改革事例集

松下結衣・藤村晃成・後藤竜太・長谷川祐介

(2026). なぜ学級担任は一人だけなのか？

一学級の歴史研究を踏まえた「チーム担任制」に関する考察― 学級経営学会誌, 8, 27-28.

不確実性の中で求められる確実な出会い

—学級懇談会に関する探索的検討—

一色 翼

(川口短期大学 こども学科)

要旨

本研究は、学級懇談会の悩みと進め方の現状を把握し、両者の関連を検討することを目的とした。小学校教師 131 名の記述を分析した結果、悩みは構成・準備・進め方・参加率等に分類され、実践は雰囲気づくり、情報伝達、成長の共有、関係づくりに整理された。潜在クラス分析では 6 クラスが抽出され、悩みに応じて関係形成と情報伝達のいずれを重視するかという分岐が示唆された。

1. 問題と目的

学校と家庭の連携は政策において一貫して重視されており、教育振興基本計画（2008、2023）や中央教育審議会（2015、2019）において、保護者は子どもを育てる協働主体と位置づけられている。

学校心理学の領域でも、教師と保護者の連携は子どもの発達環境の充実に寄与することが指摘されており、例えば石隈利紀（1999、2004）は、教師による道具的・情緒的支援が保護者との関係を円滑にすることを示している。また、上村・石隈（2000）や田村・石隈（2007）は、教師の関わりが保護者を援助パートナーへと変容させる過程を明らかにしている。さらに、教師—保護者の良好な関係が教師の自信や教育実践の充実と関連すると指摘されている（酒井他、2016；露口、2009）。一方で、保護者対応は教師の主要なストレスでもあり、苦情対応や要求への対処が教師のバーンアウトと関連することも示唆されている（文部科学省、2013b；照井・増田、1999；Tsubono & Ogawa, 2022）。すなわち、教師—保護者関係は資源と負担の両義性を併せ持つといえる。

このような教師—保護者関係形成の中核的場面として位置づけるのが、学級懇談会である。懇談会は保護者集団との直接的交流機会であり、個別対応とは異なる相互作用が生じる場である。しかしながら、現場の教師への調査を通して学級懇談会が実証的に検討された研究は乏しい。そこで本研究では、現代の小学校教師が学級懇談会に関してどのような悩みを抱え、実際にどのように進めているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

（1）分析対象・手続き

2025 年 12 月から 2026 年 1 月にかけて、著者が機縁法で学級担任を務める小学校教師 135 名に調査協力を依頼したところ、131 名から回答を得た。いずれの回答状内容にも不備が見られなかったため、本研究では 131 名全員を分析対象とした。

（2）質問紙の構成

・個人属性

性別、職務経験年数についての記入を求めた。

・学級懇談会に関する悩み

学級懇談会を進めるうえで、悩んでいることや困っていることについて自由記述形式で尋ねた。

・学級懇談会の実際の進め方

学級懇談会を進めるうえで、実際に行っている具体的な内容について自由記述形式で尋ねた。

・統計ソフト

分析には HAD 18.0（清水、2016）を用いた。

・倫理的配慮

本研究は川口短期大学研究倫理委員会の承認を受けたうえで実施された（課題番号 7 第 3 号）

3. 結果

（1）回答者の基本属性

回答者 131 名の性別は、男性 45 名、女性 86 名であり、「回答しない」を選択した者はいなかった。年代は、20 代が 41 名、30 代が 36 名、40 代が 33 名、50 代以上が 21 名だった。

（2）分析方法・カテゴリの生成

自由記述調査に記述された内容について、小学校教師としての勤務経験をもちつつ現在は心理学を専門とする大学教員の 2 名により、KJ 法（川喜多、1967）を援用しての記述内容の抽出および分類が実施された。さらに、現職の小学校教師 3 名の協力を得て、必要部分は再分類が行われた。

（3）学級懇談会の悩みに関する記述内容分類

学級懇談会について、小学校教師が抱えている悩みはどのようなものかに関連する記述内容を抽出したところ、234 個の記述が抽出され、11 個の下位カテゴリに整理された。それらはさらに関係

性や類似性によって大別され、「【事前1】構成 (36.8%)」、「【事前2】準備 (15.8%)」、「【当日1】進め方 (23.5%)」、「【当日2】保護者の参加率 (13.2%)」、「特になし (10.7%)」という5個の上位カテゴリに整理された。

(4) 学級懇談会の進め方に関する記述内容分類
小学校教師は、実際にどのように学級懇談会を進めているのかに関連する記述内容を抽出したところ、372個の記述が抽出された。それらは、上記の分類手続きを経て、8個の下位カテゴリに分類された。さらに、それらの関係性や類似性に基づき、「【導入】雰囲気づくり (11.0%)」、「【展開1】情報伝達 (36.3%)」、「【展開2】子どもたちの頑張りや成長の共有 (28.8%)」、「【展開3】教師と保護者・保護者同士の関係づくり (23.9%)」という4個の上位カテゴリへと整理された。

(5) 学級懇談会の悩みと実際の進め方の関連
「学級懇談会についての悩み」、「学級懇談会の実際の進め方」、「性別」、「年代」の関連を検討するために、潜在クラス分析を実施した。その結果、6クラスモデルが採択された (Table 1)。

Table 1 学級懇談会についての悩みと実際の進め方の潜在クラス分析結果						
	クラス1	クラス2	クラス3	クラス4	クラス5	クラス6
クラス構成割合	.130	.183	.145	.244	.191	.107
学級懇談会についての悩みの条件付き正応答確率						
【事前1】構成						
内容の不確実性	.471	.458	.895	.375	.280	.000
保護者ニーズ把握の困難さ	.471	.125	.053	.312	.080	.000
課題意識の伝え方の迷い	.000	.083	.000	.094	.040	.000
【事前2】準備						
資料作成の負担	.118	.000	.000	.000	.280	1.000
準備時間の不足	.000	.000	.000	.000	.120	.786
【当日1】進め方						
進行の難しさ	.353	.375	.210	.063	.240	.000
年齢差による不安	.000	.000	.896	.063	.000	.000
時間的制約	.000	.042	.422	.000	.000	.000
【当日2】保護者の参加率						
来てほしい保護者の不参加	.000	.083	.000	.094	.360	.286
参加者数の少なさ	.059	.167	.000	.031	.040	.429
特になし						
特になし	.235	.125	.000	.375	.240	.000
学級懇談会の実際の進め方の条件付き正応答確率						
【導入】雰囲気づくり						
雰囲気づくり	.647	.417	.527	.062	.280	.071
【展開1】情報伝達						
学年で決められた内容説明	.706	.417	1.000	.407	.560	.786
学級の取組や子どもたちの様子の報告	.118	.167	.895	.250	.120	.786
今後の予定の予告	.176	.083	.000	.094	.120	.000
【展開2】子どもたちの頑張りや成長の共有						
担任の思いの開示	.588	.583	.000	.906	.680	.786
写真や動画の活用	.059	.042	.896	.156	.040	.071
【展開3】教師と保護者・保護者同士の関係づくり						
チーム意識の向上	.647	.458	.000	.593	.400	.000
安心できる関係の構築	.471	.458	.000	.094	.600	.071
「教師属性」の条件付き正応答確率						
性別						
男性	1.000	1.000	.211	.000	.000	.000
女性	.000	.000	.789	1.000	1.000	1.000
年代						
20代	.000	.417	1.000	.375	.000	.000
30代	1.000	.000	.000	.375	.000	.500
40代	.000	.333	.000	.000	1.000	.000
50代以上	.000	.250	.000	.250	.000	.500

注) 条件付き正応答確率については、.300以上の値を太字としている。

各クラスの特徴を整理すると、クラス1・2は構成や進行に悩みつつも、雰囲気づくりや情報共有、関係構築などを網羅的に実践していた点で共通するが、前者は保護者ニーズを踏まえ、後者は教師主導の傾向がみられた。クラス3も多様な取組を行うが、若手教師が中心で、年齢差や時間的制約への悩みが顕著であり、関係づくりへの意識は相対的に低かった。クラス4・5は担任の思いの開示を通じた関係重視型である一方、クラス4は悩みの程度にばらつきがあり、クラス5は参加率への懸念が中心であった。クラス6は準備や参加率への悩みが大きく、情報伝達重視で関係形成の取組は限定的であった。

4. 考察

本研究では、小学校教師を対象に、学級懇談会に関する悩みの内容と実際の進め方を整理し、両者の関連を探索的に検討した。

分析の結果、悩みは事前（構成・準備）と当日（進め方・参加率）に大別され、特定の悩みが一樣に共有されるわけではなく、教師ごとに多様であることが示された。一方、実践面では雰囲気づくり、情報伝達、子どもの成長の共有、関係づくりといった複数の取組が確認され、学級懇談会が単なる情報伝達の場合ではなく、多様な工夫が重ねられる実践であることが明らかとなった。

さらに、悩みと進め方の関連として、構成や進行に悩む教師は関係形成や雰囲気づくりを重視する傾向がある一方、参加率に悩む教師は情報の正確な伝達や具体的共有に重点を置く傾向が示唆された。また、性差や年代の影響も示され、男性教師は関係構築志向、女性教師は多様な対応様式を示し、若手教師は不確実性や経験不足への不安を強く抱える特徴がみられた。加えて、悩みは実践を阻害するだけでなく、実践の方向性を調整する契機として機能している可能性が示された。

以上より、学級懇談会は心理的負担と実践的契機という両義性を持つ営みであり、その質向上には個人の力量のみならず、組織的支援と実践共有の枠組みが重要であると考えられる。

5. 今後の課題

本研究は、機縁法による小学校教師を対象とした横断的・探索的分析であるため、代表性や一般化に限界がある。今後は、保護者側の視点も取り入れながら、サンプル拡大や縦断的・仮説検証的研究による発展が求められる。

中学校・高等学校教員の生徒指導観と 学校組織風土および心理的安全性との関連

○佐々木聡 # 田中雄也
(湊川短期大学 寝屋川市立第七中学校)

要旨

本研究は、中学校・高等学校教員の生徒指導観を測定する尺度の因子構造を検討し、生徒指導観と学校組織風土および心理的安全性との関連について検討することを目的とした。因子分析の結果、生徒指導観として「発達支持・課題予防的生徒指導観」と「課題対応的生徒指導観」の2因子が抽出された。前者は相対的に協働的風土や心理的安全性との関連が顕著で、後者は同調的風土との関連が特徴的であった。学校風土や心理的安全性の認知と生徒指導観との関連が示唆された。

1. 問題と目的

近年の生徒指導について、遠藤他（2018）は、子どもの自律化支援に力を注ぐ教員が増えたことを指摘している。2022年に改訂された「生徒指導提要」（文部科学省，2022）においても、発達支持的生徒指導や課題予防的生徒指導が明示され、学校現場では生徒の発達を支援したり課題を予防したりする生徒指導が求められるようになった。

そのような中で、現場の教員が生徒指導をどのようにとらえているのか、実態を明らかにすることには意義があると考えられる。ところが、教員の生徒指導への態度や、それがどのような要因と関連しているのかということについて、定量的に検証した研究はまだ少ない。

そこで、本研究は、中学校・高等学校教員の生徒指導観を測定する尺度の因子構造について検討し、生徒指導観と学校組織風土および心理的安全性との関連について検討することを目的とした。

2. 方法

（1）研究協力者と調査形態

中学校、高等学校、中高一貫校・中等教育学校に勤務する教員を対象に、アイブリッジ株式会社が運営する Freeasy を用いてオンライン調査を実施した。同一選択肢の回答が顕著な7名を除外し、455名を対象に分析を行った。

（2）調査実施時期と調査内容

調査は2026年5月に実施された。

デモグラフィック項目として校種と教職経験年数に回答を求め、生徒指導観（公益社団法人学校教育開発研究所，2018）および三沢他（2020）が整理した学校組織風土（協働的風土・同調的風土）と心理的安全性の認知について測定した。

（3）倫理的配慮

調査フォームの冒頭に研究目的と倫理的配慮の内容を明記し、同意を確認した。本研究は、湊川短期大学研究倫理委員会の承認を得て実施された（倫 2025-011）。

3. 結果

統計処理ソフトとして JASP（Version 0.97.0）を用いた。欠損値については、原則としてペアワイズ削除で処理し、確認的因子分析に限って完全情報最尤推定法で対応した。また、下位尺度得点は、各項目の回答の和を項目数で除して算出した。

（1）生徒指導観尺度の因子分析

最小残差法—oblimin 回転による探索的因子分析を行い、固有値 1.0 以上の因子を採用する Kaiser-Guttman 基準や、その減衰状況（5.05, 2.85, 1.01, 0.96, ...）に着目するスクリー基準、平行分析の結果を総合的に検討し、2 因子を抽出した。

表1 生徒指導観尺度

	F1	F2
【F1：発達支持・課題予防的生徒指導観】		
13 生徒指導においては、活躍できる場を作るなどの工夫が重要である	.72	-.01
9 生徒指導の中心は、基本的人権の尊重である	.71	-.02
10 生徒指導の中心は、生徒の全人的な発達を支援するものである	.71	-.07
18 生徒たちの間に共感的な人間関係を育むことが生徒指導で重要である	.68	-.06
15 生徒を支え、対人関係に必要なスキルを養うことによって問題行動を抑制することができる	.66	.08
14 生徒指導は生徒が自分の問題を自分で解決できるような自己指導能力を養うことである	.64	.05
17 生徒指導は学校全体の方針の下に全教職員が分担して行わなければならない	.62	-.07
8 生徒指導はすべての生徒の発達課題の達成を支援する活動である	.60	.07
16 生徒指導を行うためには最新の法規について知っておく必要がある	.58	-.02
12 生徒の欲求を肯定的な対応で満たすことが重要である	.42	.14
11 生徒の抱える発達課題を克服させることが生徒指導の基本になる	.41	.34
【F2：課題対応的生徒指導観】		
1 生徒指導の中心は問題行動の抑制である	-.08	.64
19 生徒指導上の問題は各教師の個人の資質能力に依存する	.06	.57
4 生徒指導は教師の経験と勘の職人芸である	.05	.52
7 生徒指導の基本は生徒をしっかりと叱ることである	-.04	.51
6 受容的・共感的な対応は問題行動を助長する	-.20	.50
5 生徒指導の基本は問題を抱えた生徒への個別指導である	.14	.45
3 生徒指導は生徒指導担当者を中心に行う	.01	.44
2 難しい問題を抱えた生徒の指導は専門家中心で行う	.16	.40

19項目すべてが、いずれか一方の因子において.40以上の負荷量を示したため、全項目を採用した（表1）。Cronbachの α 係数を算出したところ、全体で $\alpha = .81$ 、第1因子が $\alpha = .87$ 、第2因子が $\alpha = .73$ であり、内的一貫性が確認された。第1因子を「発達支持・課題予防的生徒指導観」、第2因子を「課題対応的生徒指導観」と命名した。因子間相関は.10、累積因子寄与率は.35であった。同一のサンプルを用いて、2因子を潜在変数とした確認的因子分析を行ったところ、適合度指標は、CFI = .919、GFI = .990、RMSEA = .051 [.044, .059]、SRMR = .066であり、一定の適合を示した。

（2）経験年数ごとの生徒指導観得点

経験年数ごとの生徒指導観得点の記述統計量を表2に示した。生徒指導観の種類を参加者内要因、経験年数を参加者間要因とする2要因混合計画の分散分析を行った。交互作用が有意であり（ $F(3, 417) = 9.21, p < .001$ ）、単純主効果の検定を行ったところ、発達支持・課題予防的生徒指導観について経験年数の効果が有意であった（ $F(3, 417) = 9.60, p < .001$ ）。Bonferroni法による多重比較を行ったところ、10～20年より20～30年・30年以上の得点が高かった（ $p < .001$ ）。

表2 経験年数ごとの生徒指導観得点

生徒指導観	経験	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
発達支持・課題予防的生徒指導観	～10年	38	3.79	0.61
	10～20年	118	3.57	0.59
	20～30年	108	3.87	0.54
	30年～	157	3.90	0.51
課題対応的生徒指導観	～10年	38	3.04	0.56
	10～20年	118	3.02	0.59
	20～30年	108	2.95	0.61
	30年～	157	2.91	0.59

（3）生徒指導観と学校組織風土および心理的安全性の認知との関連

生徒指導観の下位尺度得点を目的変数、学校組織風土の下位尺度得点を説明変数とする重回帰分析を行った。発達支持・課題予防的生徒指導観については、モデルが有意であり（ $R^2 = .15, F(2, 422) = 37.12, p < .001$ ）、協働的風土（ $\beta = .43, p < .001$ ）および同調的風土（ $\beta = .12, p = .03$ ）と正の関連がみられた。課題対応的生徒指導観についても、モデルが有意であり（ $R^2 = .11, F(2, 423) = 25.19, p < .001$ ）、協働的風土（ $\beta = .26, p < .001$ ）および同調的風土（ $\beta = .37, p < .001$ ）と正の関連がみられた。

次に、生徒指導観の下位尺度得点を目的変数、心理的安全性得点を説明変数とする単回帰分析を行った。発達支持・課題予防的生徒指導観につい

ては、モデルが有意であり（ $R^2 = .12, F(1, 425) = 57.93, p < .001$ ）、変数間に正の関連がみられた（ $\beta = .35$ ）。課題対応的生徒指導観については、モデルが有意ではなかった（ $R^2 = .00, F(1, 429) = 0.25, p = .62$ ）。

4. 考察

中学校と高等学校の教員の生徒指導観については、発達支持・課題予防的な生徒指導をチームで行うことを重視する生徒指導観と、課題への個別的・専門的対応や指導的対応を重視する生徒指導観を区別して扱うことが可能であると示唆された。

このうち、発達支持・課題予防的生徒指導観については、より経験年数の長い教員において顕著にみられ、現場経験や研修、あるいは世代差を含む要因と関連している可能性がある。

さらに、生徒指導観と学校組織風土および心理的安全性との関連について、発達支持・課題予防的生徒指導観は、生徒指導を共有・相談しやすい協働的風土や心理的安全性と関連し、課題対応的生徒指導観は、自由に自分の考えを述べるのが難しい同調的風土との関連が特徴的にみられた。

本研究の結果から、教員の生徒指導に対する考え方は、学校組織風土や心理的安全性を含む学校風土の認知と関連することが示唆された。両者の間には相互作用的な関係が想定されるが、その過程については今後さらに検討が必要である。

引用文献

遠藤忠・長田勇・桜井均・桜井誠・高林直人

（2018）「わが国における近年の生徒指導システムの変容」『宇都宮共和大学シティライフ学論叢』, 19, 35-58.

公益社団法人学校教育開発研究所（2018）「教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業実施報告書：「チーム学校」を効果的に運営する為の教育相談コーディネーター養成研修プログラム」

三沢良・森安史彦・樋口宏治（2020）「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』, 10（別冊）, 63-77.

文部科学省（2022）「生徒指導提要（改訂版）」

付記

本研究は、テコス教育財団による研究費助成を受けたものである。

中学校教師の職場風土の認知

一上司への信頼，被援助志向性，バーンアウトの視点から一

○田畑 悟¹ 石津憲一郎²

(¹射水市立新湊南部中学校 ²富山大学)

要旨

本研究は，公立中学校教師を対象に，身近な上司への信頼感が学校の職場風土の認知に与える影響と，それが教師の被援助志向性およびバーンアウトに及ぼす直接的・間接的プロセスを共分散構造分析により検討した。分析の結果，上司への信頼は直接バーンアウトを抑制しないものの，「協働的風土」の醸成を通じて間接的に教師の援助要請を促し，バーンアウトを抑止することが明らかとなった。

1. 問題と目的

瀬戸・石隈(2003)が指摘しているように，中学校においては生徒指導主事や学年主任がコーディネーション行動の中心になっている。また，松原他(1998)は，小学校においては校長だけでなく教頭や教務主任のリーダーシップも学校組織に少なからず影響があることや，教師のモラルについては，リーダーシップよりも学校の組織風土のほうが強い影響力をもっていることを明らかにしている。しかし，中学校における学年主任らを含めた上司のリーダーシップと職場風土との関連についての研究は見当たらない。そこで，中学校現場における教師の職場風土の認知は，学年主任や生徒指導主事等を含めた「身近な上司」への信頼感や教師の被援助志向性，バーンアウトとどの程度の関連があるのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

A県の公立中学校及び義務教育学校に所属する教諭222名(男性112名，女性107名，無回答3名)。

(2) 調査方法

2024年7月下旬～8月下旬，Google フォームを用いた無記名式のアンケート調査を実施。全ての調査は匿名性の保持，回答拒否権を明示して行われた。

(3) 調査内容

部下の上司に対する信頼尺度 藤原(2014)の部下の上司に対する信頼尺度を用いた。今回は「上司の部下に対する信頼」項目は全て除外し，「現在の職場の『身近な上司』にあたる先生を想定し，次のようなことをどのくらい感じていますか？あなたがどう感じるか，1番近いものを選んでください。」という指示の下，各項目に対して5件法で求めた。

学校組織の風土尺度 淵上他(2004)の学校組織の風土尺度を用いた。「協働的風土」と「同調的風土」の2因

子からなっており，計8項目を使用した。各項目に対して5件法で求めた。

教師の被援助志向性尺度 田村・石隈(2001)の被援助志向性尺度を用いた。「援助の欲求と態度」と「援助関係に対する抵抗感の低さ<逆転項目>」の2因子からなっており，計11項目を使用した。各項目に対して5件法で求めた。

バーンアウト尺度 田村・石隈(2001)のバーンアウト尺度を用いた。「情緒的消耗感」，「個人的達成感の低下<逆転項目>」，「脱人格化」の3因子から構成され，5件法で求めた。今回は田村・石隈(2001)の分析の段階でIT相関関係が著しく低い1項目と，どの因子にも負荷量が(.40)に満たなかった1項目を除外し，15項目を使用した。

3. 結果

「現在の職場における，あなたの『身近な上司』にあたる先生とは誰を指しますか？イメージに近いものを選んでください。」の結果をTable1に示した。なお，回答には「校長や教頭といった管理職」「学年主任」「生徒指導主事」「教務主任」の選択肢をあらかじめ用意し，「その他」として自由記述できるように設定した。

Table1 「身近な上司」にあたる先生とは誰を指すか

項目	回答数	割合(%)
校長や副校長、教頭といった管理職の先生方	122	55.0
学年主任の先生	80	36.0
教務主任の先生	9	4.1
生徒指導主事の先生	6	2.7
新採指導の先生	1	0.5
特別支援コーディネーター	1	0.5
学年主任、学年生徒指導	1	0.5
教諭	1	0.5
職員	1	0.5

(1) 各尺度の基礎的分析

部下の上司に対する信頼尺度の検討

因子分析(最尤法，回転なし)を行った結果，先行研究通り，1因子構造であることが明らかになった。 ω 係数は $\omega = .90$ といった十分な値が見られた。学校組織の風土尺度の検討

因子分析(最尤法，プロマックス回転)を行った結果，先行研究通り2因子が抽出された。第1因子は「同調的風土」に関する因子であり， ω 係数

は.70。第2因子は「協働的風土」に関する因子であり、 ω 係数は.70であった。

教師の被援助志向性尺度の検討

因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った結果，2因子が抽出された。第1因子は「援助抵抗の低さ」に関する因子であり， ω 係数は.83であった。第2因子は「援助の活用」に関する因子であり， ω 係数は.79であった。

バーンアウト尺度の検討

因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った結果，3因子が抽出された。第1因子は「脱人格化」に関する因子であり， ω 係数は.84。第2因子は「個人的達成感の低下（逆転項目）」に関する因子であり， ω 係数は.79。第3因子は「情緒的消耗感」に関する因子であり， ω 係数は.77であった。

（2）上司への信頼，学校組織の風土，教師の被援助指向性，バーンアウトへの影響モデルの検討

部下の身近な上司への信頼感が，学校の職場風土に影響を及ぼし，直接的かつ間接的に教師の被援助志向性や教師のバーンアウトに影響を及ぼすという仮説モデルを，最尤法による共分散構造分析によって検討した。モデルの適合度（ $\chi^2=13.26$ ， $p=.28$ ，CFI=.99，RMSEA=.03，AIC=63.26）十分と判断でき仮説モデルが採用された。結果として，部下の上司に対する信頼は，同調的風土に負の影響を与え，協働的風土に正の影響を与えていた。部下の上司に対する信頼から影響を受けた同調的風土は，脱人格化に直接正の影響を与えていた。また，部下の上司に対する信頼から影響を受けた協働的風土は，直接個人的達成感の低下に負の影響を与え，援助抵抗の低さと援助活用にそれぞれ正の影響を与えていた。さらに，協働的風土から影響を受けた援助活用の低さは，脱人格化と情緒的消耗感に負の影響を与えていた。また，援助活用は，脱人格化と情緒的消耗感に正の影響を与えていた（Figure1）。

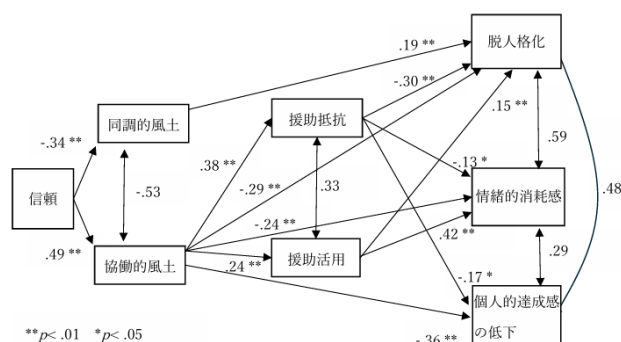


Figure1 上司への信頼・学校組織風土・被援助志向性・バーンアウトの関連

4. 考察

本研究では，部下の上司への信頼は職場の同調的風土に負の影響を与え，協働的風土に正の影響を与えると予測した。分析の結果，それぞれに強い相関

が示された。そして，先行研究（松原・吉田・藤田・栗林・石田1998）では，教頭や教務主任等，校長以外のリーダーシップも学校の組織風土に強い影響力があることを指摘しているものの，それはあくまで小学校での知見であった。本研究では，「身近な上司」として回答者自身が想定する人物として学年主任（36.0%）や教務主任（4.1%），生徒指導主事（2.7%）等，校長や教頭以外の教諭と答えたものが合わせて45%となったことから，中学校現場においても，この知見を支持する結果が得られたといえよう。また，上司への信頼感は，職場風土にのみ影響を与え，援助抵抗の低さや援助活用といった教師の被援助志向性やバーンアウトに関する項目に直接影響を与えないことも示された。つまりこれは，職場に信頼できる上司がいるということがその上司との個別の人間関係の枠を超え，職場全体にプラスの影響を与えていることが推測でき，間接的ではあるが，同じ職場で働く同僚全体の被援助志向性を高めたりバーンアウトを防いだりすることができる可能性があることが明らかになったことは意義深いと考える。

5. まとめ・今後の課題

信頼される上司とは，個人的な悩みも親身に聞き，一貫した言動をとる存在である。問題解決を急ぐ前に部下の「困り感」に寄り添う，対等なコミュニケーション（情緒的サポート）が協働的風土の第一歩となる。そして，職員室での上司と部下のやり取りは周囲にも見聞きされているため，一人への対応が職場全体の風土を左右する認識をもつ必要がある。本研究はオンラインによるサンプリングであり，深刻な状況にある教員が未回答である可能性がある。また，部下から上司への信頼のみに焦点を当てたが，今後は組織の若年化を見据え，「上司から部下への信頼」も含めた双方向の信頼関係が及ぼす影響について，さらなる検証が必要であろう。

参考文献

- 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子(2004)．学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究(1) 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51
- 藤原勇(2014)．上司と部下が双方に抱く信頼：上司と部下の信頼尺度の作成，産業・組織心理学研究, 28, 15-29
- 田村修一・石隈利紀(2001)．指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助指向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究, 49, 438-448
- 松原敏浩・吉田俊和・藤田達雄・栗林克匡・石田靖彦(1998)．管理職・主任層のリーダーシップが学校組織行動プロセスに及ぼす影響 実験社会心理学研究, 38, 93-104

中学生の社会的能力の般化と教師の SEC 向上に向けた SEL-8S 学習プログラムの実践的研究

○山川真紀子 山田洋平
(福岡教育大学 教育学研究科)

要旨

本研究は、不登校予防教育として中学校での社会的能力を育成する SEL-8S 学習プログラムを実施した後、教科指導での般化の取組を行い、生徒と教師を対象にその効果を検討したものである。教師はミニ研修や授業実践を通して、教師の社会性と情動の力量 (SEC) における「他者への気づき」の向上が示された。生徒は学校全体として社会的能力の向上が示された。学校適応感においては、指導の工夫がみられた 1 年生では「向社会的スキル」が向上し、般化での教師の働きかけが多かった 2 年生では「教師サポート」が向上した。

1. 問題と目的

近年、不登校やその傾向の生徒数は増加し続け、深刻な問題となっている。文部科学省 (2021) は児童生徒の不登校等生徒指導上の課題に対処するために、成長を促す指導等の積極的な生徒指導の充実、児童生徒が主体となった社会性を高める活動の促進が重要であると述べている。こうした社会性を育成する取組として SEL-8S 学習プログラム (以下、SEL-8S) がある。

SEL-8S とは、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性 (対人関係) に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」(小泉, 2011) である社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning) に含まれるプログラムのうち、「社会的能力を日本の教育事情に合わせて効果的に育成できるように工夫したプログラム」

(小泉, 2011) である。SEL-8S はこれまで多く実践されてきたが、中学校の教科指導の中で般化の取組は行われていない。そこで本研究では、教科指導においてペアやグループ活動時に、SEL-8S で身に付けた「聞き方」、「伝え方」、「意見交流の仕方」を活用することで社会的能力の般化を促すこととした。

また、教師自身の社会性や感情の力量 (以下、SEC) による姿勢や態度が生徒自身の模範や学びの基本ともなる (渡辺・小泉, 2024) といわれており、生徒の社会的能力を向上させるには、教師の SEC を高めることが重要であると考えられる。

そこで本研究では、中学生を対象に SEL-8S を教育課程に位置付けて継続して実施するとともに、教科指導の中で社会的能力の般化を促す取組を行うことで、生徒の社会的能力と学校適応感の向上を目指した。また、この取組が教師の SEC の向上につながるか検証した。

2. 方法

(1) 対象

- ・研究協力校の中学 1~3 年生約 700 名
- ・担任教師および養護教諭約 35 名

(2) 実施内容

- ・SEL-8S 実践前の校内研修
- ・SEL-8S の年間カリキュラム作成
- ・授業実践前の教師を対象としたミニ研修
- ・担任による SEL-8S の実践 (9~10 回)
- ・教科担任による教科指導での般化の取組

(3) 調査方法

生徒を対象に質問紙調査①② (6・9・12 月) と教科指導での般化に関する質問紙調査 (10・11・12 月) を実施した。

①社会的能力：中学生用社会性と情動の学習 8 つの能力尺度Ⅱ (小泉・米山, 2020) 全 26 項目 4 件法

②学校適応感：6 領域学校適応感尺度 (栗原・井上, 2010) 全 34 項目 5 件法

教師を対象に質問紙調査③ (6・8・12 月) と校内研修の振り返り調査 (8 月) を実施した。

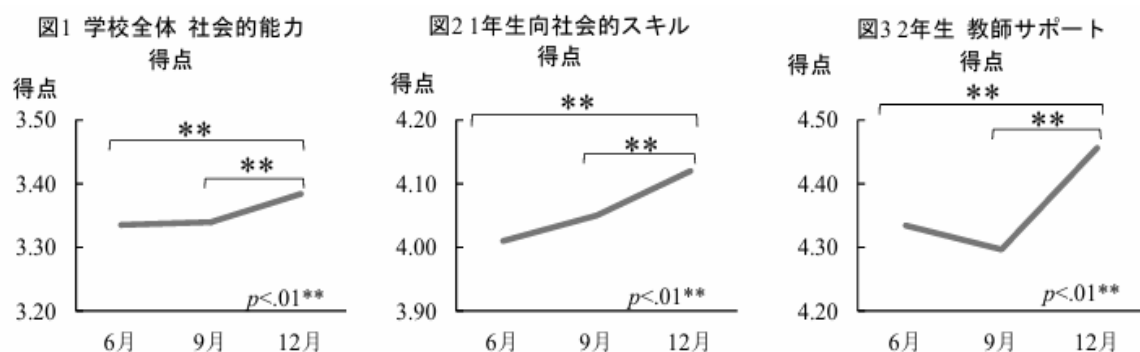
③教師の SEC：学校スタッフ用 SEC 尺度 (澤田・渡辺, 2024) から 25 項目 4 件法

3. 結果

(1) 生徒対象の調査結果

教科指導における般化の取組については、どの学年でも実施されており、特に 2 年生に対して教師が最も働きかけを行い、生徒自身も日常生活で学習した社会的能力を 2 年生が最も活用したことが示された。

社会的能力について時期による 1 要因分散分析を行った結果、学校全体では 12 月が 6 月と 9 月よりも社会的能力が有意に高かった ($p < .01$; 図 1)。このことから、SEL-8S の実践を通して、生徒の社会的能力が向上したことが示された。



学校適応感について時期による1要因分散分析を行った結果、実践効果を示したのは1年生の「向社会的スキル」($p < .01$)、2年生の「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害の関係」(順に $p < .01$, $p < .05$, $p < .01$, $p < .01$)であった(図2, 3)。3年生においては実践効果がみられなかった。

(2) 教師対象の調査結果

8月に実施した校内研修後の振り返りによる回答を分析した結果、ミドルリーダーが「教師の社会的能力向上への意欲」の必要性を感じたことが示され、有効性が確認できた。研修を通してSEL-8S実施への意欲を高めたことでミニ研修を含めた取組への主体的な関与が期待できる結果となった。

教師のSECについて時期による1要因分散分析を行った結果、実践効果を示したのは「他者への気づき」と「自己のコントロール」であった(表1)。

表1 教師のSEC因子得点と1要因分散分析の結果

		教師 (n=26)			F(2, 50)
		6月	8月	12月	
自己への気づき	M	2.79	2.79	2.92	1.91n.s
	SD	0.52	0.46	0.31	
他者への気づき	M	2.57	2.65	2.89	13.55**
	SD	0.50	0.52	0.47	
自己のコントロール	M	2.64	2.69	2.88	4.53*
	SD	0.52	0.58	0.57	
対人関係	M	2.87	2.95	2.93	0.64n.s
	SD	0.48	0.55	0.48	
責任ある意思決定	M	2.72	2.65	2.80	1.71n.s
	SD	0.62	0.54	0.48	

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

4. 考察

本研究では、一次的援助サービスとしてSEL-8Sを実施し、生徒が学習した社会的能力を教科の授業で般化する取組を通して、社会的能力と学校適応感の向上を目指した。また、この取組を通した教師のSEC向上も目指した。その結果、SEL-8Sの実施が学校全体の社会的能力の向上に有効であったことが示された。その際、教師が主体的に行動した場合、より効果が高まったことが示唆された。さらに、教科指導における般化の取組が活発であった2年生において学校適応感の向上が顕著であ

ったことから、生徒がSEL-8Sで社会的能力を身に付けるだけでなくその能力の定着が学校適応感の向上につながると考えられる。

教師については、SEL-8Sの取組を通した教師のSEC向上が示されており、このことは今後の生徒の変容に寄与する可能性がある。また、離職や休職をする教師が増加している今日、教師のSEC向上はSEL実践に対する効果という側面のみならず、学校全体に有益なことが示唆されており(澤田・渡辺, 2024)、本研究の結果はこの有用性を支持するものといえる。

5. まとめ・今後の課題

本研究では以下の課題がある。まず、教科指導における般化の取組はどの学年も実施できたが、十分な数値とはいえない。SEL-8Sの授業とその後の強化週間を一体として教育課程に位置付けることにより、実施の確実性を高めることが期待される。今後は、本取組が学校現場において持続可能なものとなるよう、教育課程全体を俯瞰した実施計画や体制整備について検討していく必要がある。

また、一次的援助サービスの取組を基盤としつつ、二次的・三次的援助サービスを合わせて充実させていく必要性が示唆された。不登校予防の効果には、継続的な支援の必要性がいわれており、今後SEL-8Sを改善し、継続して実施することが重要であると考えられる。

参考文献

- 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・米山祥平 2020 中学生用社会性と情動の学習 8つの能力尺度Ⅱ (SEL-8JHS 尺度Ⅱ) の作成 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 6(1, 2), 1-10.
- 澤田葉月・渡辺弥生 2024 教員のソーシャル・エモーショナル・コンピテンスに対する研修の実践とその効果の検討 教育実践学研究, 27, 1-12.
- 渡辺弥生・小泉令三 2024 ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) 非認知能力を育てる教育フレームワーク 福村出版.

乳幼児期の対人葛藤場面における保育者の困難感構造

—子どものウェルビーイングを支える省察支援に向けた予備的検討—

○三木 美香

(畿央大学 教育学部)

【問題と目的】

乳幼児期のけんかやいざこざ（以下けんか）などの対人葛藤は、他者理解や感情調整、関係形成を学ぶ重要な経験である。子どもは葛藤を経験しながら、自らの思いと他者の思いの違いに気づき、関係を調整する力を獲得していく。

筆者は2013年に保育者を対象とした調査を実施し、けんかやいざこざへの対応や保護者対応に多くの保育者が困難感を抱いていることを明らかにした。その調査では、保育者がどのような場面で困難を感じているのかを把握した。その後、保育者へのインタビューを継続する中で、困難感の背景要因や意味づけに関する新たな問いが生じた。

特に、困難感の背景を探るためにインタビューを進める中で、けんかやいざこざを必ずしも「困難」と捉えていない保育者の存在に出会った。保育者の困難感を理解する上で、そのような保育者のまなざしに着目することが有効ではないかと考え、昨年度は2名の保育者を対象に質的分析を行った。その結果、子どもの育ちへの信頼や経験の蓄積が、対人葛藤の意味づけと関連している可能性が示唆された。

しかし実際には、多くの保育者が困難さを抱えながら保育を実践している。そこで本研究では、2013年調査の自由記述を新たな視点から再分析するとともに、けんかやいざこざへの対応に困難さを感じる保育者へのインタビューを行った。具体的には、保育者が何に困っているかだけでなく、その困難感を生じさせている背景要因や要因間の関連に着目し、困難感構造の視点から再分析した。さらに、困難さを感じ

る保育者がそれをどのように意味づけているのかを検討し、子どものウェルビーイングを支える保育者支援への示唆を得ることを目的とした。

【方法】

(1) アンケート調査

2013年に実施した保育者127名を対象とするアンケート調査を分析対象とした。

分析対象は、①子どもへの対応に困難さを感じる場面②保護者対応に困難さを感じる場面に関する自由記述である。

本研究では、困難場面そのものではなく、困難感を生じさせる背景要因および要因間の関連性に着目し、困難感構造の視点から再分析を行った。

(2) インタビュー調査

研究協力園に勤務する保育者のうち、けんかの意義を感じつつ対応について困難さを感じると回答した3名を対象に半構造化インタビューを実施した。

仮名	年代	経験	けんか対応へのの困難さ
K先生	20代	1年半	感じる
O先生	20代	6年	どちらかといえば感じる
I先生	50代	22年	どちらかといえば感じる

主な質問内容は、けんかの意義や対応についての考え方、見守りと介入、対応の困難さ、保護者対応、保育観の変化等であった。

(3) 分析方法

アンケート自由記述について内容分析を行った。インタビューデータについてはSCAT（大谷，2008）の手順を参考に分析し、困難感に関する語りを抽出した。

表1 インタビュー対象者の分析結果（SCATを参考）

対象	逐語的要約	注目語句	言い換え	一般化	理論的記述
×先生	見ていない場面では何が起ったか分からず、子ども双方が納得するように解決することが難しい。	見ていない／分からない／納得する解決	状況把握の困難／仲裁判断の迷い	判断基準の模索	経験の浅い保育者は、対人葛藤場面において事実把握と介入判断の不確実性に困難感を抱く。
O先生	以前はけんかは止めるものと考えていたが、園で見守る保育に触れ、子ども同士で解決する姿から見守りの価値を学んでいる。	止めるもの／見守る／子ども同士で解決	介入中心から見守りへの変化	園文化による保育観の形成	園文化や先輩保育者の実践は、保育者の見守り観の形成に影響を与え、困難感の意味づけを変化させる。
一先生	どちらの子にも理由があり、子どもの話を丁寧に聞く必要がある。保護者対応や気持ちの立て直しに難しさはあるが、けんかを育ちの機会として捉えている。	どちらにも理由／丁寧に聞く／育ちの機会	複雑性の理解／困難の価値づけ	困難を含む発達の理解	経験を重ねた保育者は、困難さを消失させるのではなく、対人葛藤の複雑性を理解した上で発達の価値として意味づけている。

【結果】

(1) アンケート自由記述の再分析

自由記述から、以下のカテゴリーが抽出された。①事実把握の困難②介入判断の困難③保護者対応への不安。さらに分析を進めると、これらは独立した困難ではなく、「状況を十分に把握できない」「介入や見守りの判断に迷う」「保護者への説明や対応に不安を抱く」という関連性を有している可能性が示唆された。

(2) インタビュー分析

K先生：「見ていない場面では状況が分からない」「双方が納得する解決が難しい」と語り、判断基準を模索している様子がみられた。

O先生：「以前はけんかは止めるものだと思っていた」「園で見守ることの大切さを学んだ」と語り、見守り観の形成過程が示された。また、子ども同士で解決する姿や成長への気づきについても語っていた。

I先生：「どちらにも理由がある」「子どもの話を丁寧に聞く必要がある」と語る一方で、保護者対応や子どもの気持ちの立て直しの難しさについても語っていた。しかしその困難さを否定的に捉えるのではなく、子どもの育ちの過程として意味づけていた。

【考察】

アンケートの再分析から、保育者の困難感は単なる対応技術の問題ではなく、事実把握、介入判断、保護者対応が相互に関連する構造として捉えられる可能性が示唆された。特に、状況を十分に把握できないことが介入判断への迷いにつながり、そのことが保護者対応への不安を高めるなど、複数の要因が連鎖的に作用していることがうかがえた。

また、インタビュー分析からは、困難感の有無そのものよりも、困難さをどのように意味づけているかに違いがみられた。K先生は事実把握や仲裁における判断基準を模索する段階にあり、O先生は園文化や先輩保育者の実践に触れながら見守りの価値を学びつつあった。さらにI先生は、保護者対応や子どもの気持ちの立て直しに難しさを感じながらも、対人葛藤を子どもの育ちに必要な経験として価値づけていた。これらの語りからは、経験を重ねることで困難感そのものが消失するのではなく、困難さに対する理解や意味づけが変化していく可能性が示唆された。また、本研究の対象者はいずれも同一園の保育者であった。園文化や保育理念を共有しているにもかかわらず、困難感の捉え方に

は違いがみられた一方で、O先生の語りからは、見守りの考え方が園の実践を通して形成されていく過程もうかがえた。このことは、困難感構造を理解する上で、個人の経験や保育観だけでなく、園文化や組織的支援環境の影響も検討する必要性を示している。

本研究でみられた困難感は、乳幼児期のけんか対応に限られるものではない。子ども同士の対立や葛藤に対して、支援者がどのように状況を理解し、介入するかという課題は、学校段階の対人関係支援にも共通する側面を有していると考えられる。特に、正解のない対人関係上の問題に向き合う際には、支援者自身も迷いや葛藤を抱えるため、困難感を個人の力量不足として捉えるのではなく、実践を振り返り意味づける機会を保障することが重要である。

また、本研究は対人葛藤を無条件に容認するものではない。子どものウェルビーイングとは、葛藤のない状態を目指すことではなく、安全な環境の中で葛藤を経験し、それを乗り越えながら他者との関係を築く力を育むことでもある。その過程を支える保育者や教師等の支援者自身のウェルビーイングも重要であり、困難さを語り、省察できる環境を整えることは、子どものウェルビーイングを支える基盤になると考えられる。今後は困難感構造のさらなる解明とともに、省察支援の具体的な枠組みについて検討していく必要がある。

【今後の課題】 本研究は、保育者の困難感構造の解明に向けた予備的検討である。今後は科研費研究において、2013年調査から10年以上を経て実施するアンケート再調査および継続的なインタビュー調査を通して、困難感の変化や背景要因を検討するとともに、省察支援枠組みの構築を目指したい。

【引用・参考文献】

三木美香 2025 けんかの対応を「困難」と捉えない保育者のまなざし 日本乳幼児教育学会第35回大会 発表論文集

大谷 尚 (2019) 質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで 名古屋大学出版会

【謝辞】 本研究の実施にあたり、研究協力園の先生方ならびに貴重なご経験をお聞かせくださった保育者の皆様に深く感謝申し上げます。

【付記】 本研究はJSPS科研費「乳幼児期におけるけんかやいざこざ対応の困難感構造の解明と省察支援枠組みの構築」(課題番号26K05867)の助成を受けて実施した研究成果の一部である。

保育現場における里親子支援の実践

—保育者へのインタビュー調査から—

○安藤みゆき # 助川夏菜 # 平田修三 # 細川梢 # 中島美那子

(茨城女子短期大学 敬愛短期大学 仙台青葉学院短期大学 福島学院大学 茨城キリスト教大学)

要旨

里親委託推進と共に、里親不調による措置変更が増加している。措置変更のリスクをいかに軽減し得るのかについて、保育者へのインタビュー調査を通して、その可能性と課題を検討した。その結果、里親子家庭における養育リスクに対して、保育者は保護因子として機能できる可能性と、里親支援機関との連携不足の課題が見いだされた。

1. 問題と目的

虐待を受けた子どもや、何らかの事情により実親が養育できない子どもを含め、すべての子どもの育ちを保障する観点から、2016年の児童福祉法改正では「家庭養育優先」の理念が明記され、実親による養育が困難な場合には、特別養子縁組や里親による養育を推進する方針が明確化された。翌2017年には、厚生労働省が「社会的養育ビジョン」を公表し、3歳未満については概ね5年以内、それ以外の就学前の子どもについては概ね7年以内に里親委託率75%以上を実現すること、さらに学童期以降については概ね10年以内に里親委託率50%以上を達成することを数値目標として示した。

日本ではこれまで、社会的養護下の子どもたちは主に乳児院や児童養護施設等で暮らしてきた。しかし先に述べたように、近年は施設養育から家庭養育へと大きく舵を切る歴史的転換点を迎えている。一方で、現時点の里親委託率は国の目標値には遠く及ばず、学校や保育現場では児童虐待が身近な問題となりつつあるにもかかわらず、社会的養護における家庭養育への関心は必ずしも高いとは言えない。学校現場や保育現場における里親家庭で暮らす子どもへの支援に関する研究は僅少である。

さらに本発表で問題とするのは、里親委託の推進に伴い、里親不調を理由として、子どもが別の里親家庭やファミリーホーム、児童養護施設へ措置変更されるケースが増加している点である^{注1}。

里親先進国であるアメリカなどでは、里親不調に伴う頻繁な措置変更が既に深刻な問題となって

おり、子どもが学習上の困難を抱えることなどが明らかになっている(Dozierほか, 2011; De Garmo, 2023)。里親家庭で暮らしていた子どもは、措置変更に伴い、家庭だけでなく、学校や保育現場における教師や友人との関係までも一挙に失い、子どもの心理社会的適応にダメージを与えるリスクがあり、看過できない問題である。

そこで本発表では、国が重点的に里親委託を進めている就学前に着目し、里親不調による措置変更のリスクをいかに軽減し得るのかについて、保育者へのインタビュー調査を通して、その可能性と課題を検討する。

なお、本発表で用いる保育現場とは、保育所・認定こども園、幼稚園などの就学前施設を示し、保育者とは、保育士資格、幼稚園教諭免許状を取得して就学前施設で勤務している者とする。

2. 方法

里子を担当している(していた)千葉県・茨城県・宮城県の9園の保育者(園長、担任)16名に、児童相談所やフォスタリング機関などの里親支援機関との連携、里親の養育不調への支援など20項目の半構造化インタビューを、2024年度から2025年度に13回実施し、計14時間50分の音声データを得た。音声データはすべて逐語録として作成し、質問項目ごとに検討した。

【倫理的配慮】

インタビュー調査の目的および内容、研究参加の任意性、データの保管方法、個人情報の取扱い(録音の可否を含む)、研究成果を公表する際には、協力者のプライバシーを慎重に配慮し個人を特定できる情報が公表されることがないことを口頭および書面の双方により説明を行い、書面による同意を取得した。本研究は茨城女子短期大学の倫理委員会に申請し、承認を受けている(承認番号: 2024-0001)

3. 結果

(1) 里親子に日々接している保育者だからこそできる養育不調への支援

8つの園で保育者は里親から養育困難の相談を受けていた。ある事例では日頃から担任に相談を

していた里親が、朝、登園をぐずる里子に「施設に戻す」と言って登園させてしまったと泣きながら園に夕方電話をかけてきて、担任は「このままでは里母は迎えに来れない」と判断し、自分のクラスの降園は他の先生に任せ、里母が泣き止むまで傾聴し続け、登園をぐずった際の対応を具体的に提案し、里子を迎えに来れるように里母の気持ちを落ち着かせたという。

また別の事例では、里子に「あんたなんか、嫌いなんだよ。この家に好きでいるんじゃないか」と言われ、養育の自信を失っている里母に対して、里子は園では、「里母の卵焼きを友達に自慢」「母の日には里母の絵を書き、お母さん、喜んでくれるかなと話していた」など里子の園でのエピソードを里母に伝え養育意欲を支えていた。

(2) 里母のメンタル不調時の里子への直接支援の有効性

里親が養育不調その他の理由でメンタル不調時に、保育現場が里子を支えていた。例えば里母の実母が急に亡くなり、里母が不安定になり里子が園で暗い表情を見せるようになった2つの事例では、保育者が園庭で里子の好きな虫取り遊びで元気を取り戻させたり、里子に元気がないことを周りの子どもが感じ取って里子の傍で折り紙をしたり、保育者になるべくその里子の近くにいたりして安心させたりなど、保育者または園という環境による里子への直接支援の有効性も示された。

(3) 里親支援機関と保育現場との連携不足

9園のうち、入園の際に児相等と情報交換があった園は4園で、そのうちさらに2回目の情報交換があったのは3園であった。定期的に情報交換をしている園はなかった。保育者からは、「もっと情報共有したい」「保育園も里子の委託先だ」という認識が児相にはないのか」などの言葉が語られた。

4. 考察

本研究結果から、保育現場における里親子支援により、里親不調を乗り越えるサポートができる可能性が示された。里親養育は中途養育であり、里親家庭に委託される子どもたちは46.0%に虐待経験、29.6%に障害があり、養育リスクは高い。だが貧困・虐待・不安定な家庭の子どもにとって、保育者との安定した関係は強力な保護因子となる（数井，2025；篠原，2021）ように、里親子家庭における養育リスクにおいても、保育者は保護因子として機能できるといえるのではないだろうか。

しかし一方で、子育て支援が保育者の業務であり、保育者は里親子支援に尽力しているのにも関

わらず十分に評価されていないことが伺われる。日々里親子支援をしている保育者を、里親チーム養育の中で重要な存在として位置づけていくことにより、里親不調による措置変更リスクが軽減される可能性があると考ええる。

保育現場におけるアタッチメントに言及する知見（数井，2005；遠藤，2017；篠原，2021）では、乳幼児期に園の先生と安定した関係を築くことができた子どもは、9歳時点で教師や仲間との関係が良好であることが示されている。これは乳幼児期に形成された「先生」に対する表象は小学校になっても継続し、「先生」は自分を大切にしてくれて困った時には助けてくれる存在であると子どもの中に内在化しているとも考えられるだろう。

ヘックマンのペリー就学前プロジェクト研究においても、就学前の保育・教育が、子どもの将来の安定した生活に関与していることが明らかにされている。社会的養護下の子どもにとっては、保育現場での保育者の実践が、養育リスクも含めて子どもが将来直面するリスクに対する保護因子として機能する可能性があることの重要性を、より一層着目すべきであると考ええる。

注1 総務省「社会的養護に関する調査－里親委託を中心として」https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/hyouka_240606000174536.html（2026.6.21 閲覧）

引用文献

John De Garmo (2023) 学校現場における里親家庭で暮らす子どもへの支援—里親，ソーシャルワーカー，教員へのガイド．中村豪志・高石啓人・上鹿渡和弘 監訳，佐藤明子訳，224p.，明石書店．

Mary Dozier ほか（2011）第4章 里親ケアにおける養育責任者としての役割．数井みゆき・北川恵・青木 豊訳，アタッチメントを応用した養育者と子どもの臨床，pp. 108-129，ミネルヴァ書房．

遠藤利彦（2017）赤ちゃんの発達とアタッチメント：乳児保育で大切にしたいこと．124p.，ひとなる書房．

数井みゆき（2005）第5章 保育者と教師に対するアタッチメント．数井みゆき・遠藤利彦編，アタッチメント，pp.114-126，ミネルヴァ書房．

篠原郁子（2021）第10章 保育・教育におけるアタッチメント．遠藤利彦編，入門アタッチメント理論—臨床・実践へ2021年の架け橋，pp. 181-194，日本評論社．

【付記】本研究は科研費（24K05828）の助成を受けた。

保育者・教員養成における保幼小接続に関する予備的検討

－ 保育内容「言葉」と国語科教育法のテキスト分析を通して －

小里 直通

(東京家政大学 子ども支援学部)

要旨

保育内容「言葉」27冊と国語科教育法10冊を対象に目次分析を行った。その結果、両者とも幼保小接続を扱っていたが、保育内容「言葉」では言葉の育ちや学びの連続性が、国語科教育法では入門期指導や教材・指導法が比較的重視されていた。保育者養成と教員養成における幼保小接続の位置付けの違いが示唆された。

1. 問題と目的

近年、小学校低学年における学校不適応や不登校の増加が課題となっている(文部科学省 2024; 相馬 2024 等)。小学校への入学は、子どもにとって生活や学習の仕方に大きな変化を伴うものであり(神長 2025)、幼児期から児童期への移行をいかに円滑に行うかが重要な教育課題となっている(増田 2024)。

こうした背景から、幼児教育と小学校教育との接続の重要性が指摘され、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や「幼保小の架け橋プログラム」など、学びの連続性を保障するための取組が進められている(文部科学省 2022; 2024)。しかし、幼児教育と小学校教育では教育内容や指導方法が異なることから、接続の実現には双方の教育について理解を深めることが求められる。

特に言葉の学びは、幼児期の「言葉による伝え合い」から小学校国語科の学習へとつながるものであり、幼保小接続を考える上で重要な領域である。そのため、保育者養成および小学校教員養成において、接続期の学びがどのように位置付けられているのかを明らかにすることには意義がある。

そこで本研究では、保育者養成課程における保育内容「言葉」のテキストと、小学校教員養成課程における国語科教育法テキストを対象として、幼保小接続に関する記述の内容および位置付けを比較分析し、養成段階における接続の捉え方について予備的に検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 分析対象

分析対象は、保育者養成課程において使用されている保育内容「言葉」のテキストおよび小学校教員養成課程において使用されている国語科教育法のテキストである。

保育内容「言葉」のテキストの収集には、CiNii Books(最終検索日 2025 年 4 月 20 日)を用い、国内で発行されたテキストを対象とした。検索語は、「保育」「領域」「言葉」「ことば」を組み合わせて用いた。抽出した文献については、2017 年告示の幼稚園教育要領等の改訂を踏まえ、2018 年以降に出版または改訂されたものに限定した。また、重複する文献および保育内容「言葉」と直接関係しない文献は除外した。

国語科教育法テキストの収集には、CiNii Books(最終検索日 2025 年 5 月 29 日)を用い、国内で発行されたテキストを対象とした。検索語は、「小学」「初等」「国語」を組み合わせて用いた。抽出した文献については、2017 年告示の小学校学習指導要領を踏まえ、2018 年以降に出版または改訂されたものに限定した。また、重複する文献および国語科教育法と直接関係しない文献は除外した。

収集した各テキストについて、目次に記載された章・節・項の見出しを抽出し、本研究の分析資料とした。

(2) 分析方法

まず、各テキストの見出しのうち、幼保小接続、小学校との連携、国語科との関連、入門期の学習指導等に関する記述を抽出した。

次に、抽出した見出しについて内容分析を行った。分析にあたっては、KJ 法の考え方を援用し、見出しをカード化した上で、意味内容の類似性に基づいてグループ化した。さらに、グループ間の関係を検討しながら整理を行った結果、「制度・カリキュラム」「言葉の捉え方・育ち」「教材・指

導法」「現代的課題・配慮」の 4 カテゴリーが生成された。

その後、各カテゴリーに含まれる見出しの特徴を整理するとともに、カテゴリーの出現状況およびテキスト内での配置に着目しながら、保育内容「言葉」のテキストと国語科教育法テキストにおける幼保小接続の位置付けについて比較検討した。

3. 結果

上述の検索語・基準を用いて抽出されたテキストは、保育内容「言葉」が 27 冊、国語科教育法が 10 冊であった。テキスト分析の結果、保幼小接続についての項目は節・項を合わせて、保育内容「言葉」が 89 件、国語科教育法が 33 件あった。

表 カテゴリーの出現状況

カテゴリー	保育内容 「言葉」	国語科 教育法
制度・カリキュラム	24	8
言葉の捉え方・育ち	35	7
教材・指導法	22	16
現代的課題・配慮	8	2

制度・カリキュラムのカテゴリーでは、保育内容「言葉」のテキストにおいて、「10 の姿」「資質・能力」「架け橋プログラム」等の見出しがみられた。また、「領域『言葉』と国語科」「小学校との接続」など、接続そのものを扱う章や節も確認された。国語科教育法テキストでは、「幼小連携」「保幼小接続」「入門期のカリキュラム」等の見出しがみられたが、多くは国語科教育全体の中の一内容として位置付けられていた。

言葉の捉え方・育ちのカテゴリーでは、保育内容「言葉」のテキストにおいて、「言葉による伝え合い」「学びの芽生え」「自覚的な学び」などがみられ、幼児期から児童期への発達の連続性に関する内容が位置付けられていた。一方、国語科教育法テキストでは、「小学校に入学するまで」「発達段階と初等国語科教育」「言語発達と小学校国語科指導」等の見出しがみられ、発達理解の観点から接続に関する内容が扱われていた。

教材・指導法のカテゴリーでは、保育内容「言葉」のテキストにおいて、絵本や児童文化財、保育環境、保育者の援助、指導計画等がみられた。国語科教育法テキストでは、「入門期の指導」「入門期の授業づくり」「第 1 教材」「読み聞かせ」「文字の読み書き」等がみられ、入学後の国語科

学習を見据えた指導に関する内容が位置付けられていた。

現代的課題・配慮のカテゴリーでは、保育内容「言葉」のテキストにおいて、インクルーシブ教育や特別な配慮に関する記述がみられた。国語科教育法テキストでは、「小 1 プロBLEM」「一人ひとりに寄り添って」等の見出しがみられ、学校生活への適応や個に応じた支援に関する内容が位置付けられていた。

4. 考察

本研究では、保育内容「言葉」テキストと国語科教育法テキストを対象として、幼保小接続に関する内容を比較分析し、養成段階における接続の捉え方について予備的に検討した。

本研究の結果、両テキストとも幼保小接続に関する内容を扱っていたが、その配置や構成には相違がみられた。保育内容「言葉」のテキストでは、幼保小接続や国語科との関連が独立した章や節として扱われる傾向がみられた。一方、国語科教育法テキストでは、発達段階に応じた指導や入門期指導、幼小連携等の一部として位置付けられていた。また、4 カテゴリーを比較すると、保育内容「言葉」のテキストでは、学びの芽生えや言葉による伝え合い、資質・能力など、育ちや学びの連続性に関する内容が多くみられた。一方、国語科教育法テキストでは、入門期や小 1 プロBLEM、入門期のカリキュラムなど、入学後の指導や適応に関する内容が比較的多くみられた。

目次はテキスト全体の構成や重点を示す指標である。今回の結果から、保育者養成では幼保小接続そのものを学習内容として位置付ける傾向がみられたのに対し、教員養成では入門期指導や発達理解の一部として扱う傾向がみられた。こうした違いは、養成段階における幼保小接続の捉え方の相違を反映している可能性が示唆された。

5. 今後の課題

本研究は目次に記載された章・節・項を対象とした分析であり、本文における記述内容や記述量については検討していない。そのため、今回みられた違いが実際の教授内容や接続観の違いを反映しているかについては慎重に判断する必要がある。

6. 主な文献

文部科学省 (2024)「幼児教育と小学校教育がつながるってどういうこと? ―幼児教育と小学校教育の円滑な接続のための参考資料―」

保護者面談ロールプレイにおける学び —生成 AI を用いた評価の試み—

○濱口綾子¹ 瀬戸美奈子²

¹（三重大学教職大学院）²（三重大学教育学部）

要旨

本実践では、教師と保護者の認識や感情の「ズレ」に着目し、教育相談における保護者面談ロールプレイの学びを検討した。教職大学院の授業で院生 25 名を対象に 50 分間の発表を行い、30 分間のアクティビティを実施した。発話記録と院生リフレクションを ChatGPT で整理した結果、傾聴や共感的応答はみられた一方、支援方針の共同生成や専門職・校内組織への接続に課題が示された。

1. 問題と目的

保護者との関係構築には、受容・配慮、適時的な報連相、双方向的共有が重要であり、教師の自己効力感等とも関連する（杉山・藤原，2025）。一方、教師が行う保護者面談は、教師が子どもの直接的援助者であるため、面談目的の確認が曖昧になりやすく、対応策の提案も求められる（上村，2014）。また、令和 6 年度教育職員の精神疾患による病気休職者数は 7,087 人であり、教員の精神的負担は重要な課題である（文部科学省，2025）。保護者対応の困難さを、教師個人の資質のみではなく、家庭と学校で見える子どもの姿や保護者の願い、教師の判断の間に

生じる構造的なズレとして捉える必要がある。本実践では、保護者面談ロールプレイを通して、傾聴、事実確認、ものさし共有、合意形成へ至る面談過程を検討することを目的とした。

2. 方法

（1）対象

教職大学院の「教育相談」の授業において、院生 25 名を対象に実践を行った。参加者には現職教員の院生 7 名が含まれていた。

（2）実践内容

授業発表は、当日のスライドに沿って、問題意識、理論、アクティビティ、対比軸、まとめの順に行った。ロールプレイは「正しい対応」を演じる活動ではなく、教師と保護者のズレが生じる場面と、安心感や協働につながる応答を体験的に検討する活動として位置づけた。

アクティビティは 30 分間で実施し、準備 5 分、ロールプレイ 10 分、振り返り 15 分で構成した。台本は栃木県総合教育センター（2005）をもとに、実践者が授業目的に合わせてアレンジして作成した。表 1 に各校種の台本概要を示す。

表 1 ロールプレイ台本の概要

校種	相談場面	台本の主な内容	検討する観点
小学校	宿題・ゲーム・睡眠	宿題やゲームにより就寝が遅く、朝起きにくい状況を相談する場面。	困り感の受容，生活時間の確認，役割分担
中学校	スマホ利用と友人関係	SNS・ゲーム利用と睡眠不足，友人関係を壊したくない不安を扱う場面。	親子の願いのズレ，調整的支援，ルールづくり
高等学校	SNS 上の画像拡散	加工画像の拡散により，生徒が心理的ショックを受けた場面。	5W1H，心理的安全，証拠保全，組織的対応

（３）調査方法

ロールプレイは録音し、実施後に文字起こしを行った。発話記録および院生リフレクションを ChatGPT に入力し、生成 AI を活用して評価した。表 2 に、技法の実践度や協働的姿勢を 5 段階で捉える評価ルーブリックを示す。表 3 に、評価・観察カテゴリを示す。これらをもとに、教師役の応答の特徴と、院生が自覚した課題や学びを整理した。

表 2 評価ルーブリック

点	評価レベルの目安
5	技法・配慮が十分
4	基本的技法を活用
3	聴く姿勢と応答を維持
2	自分のペースで進める
1	否定的応答、支援者の立場に課題

３．結果

ChatGPT による評価では、傾聴、共感的理解、事実確認、相談内容の整理に関わる基本的応答が確認された。表 4 に発話評価の概要を示す。小学校段階では生活時間などの具体的確認、中学校段階では親子の願いのズレの整理、高等学校段階では学校で対応する姿勢が評価された。一方で、5W1H に基づく聞き

取り、専門職や校内組織への接続、保護者と最善策を共同で作ることには課題が残った。

４．考察

本実践の結果から、保護者面談では、保護者の感情を受け止め、相談内容を整理する基本的応答が重要であることが確認された。一方、傾聴や共感だけでは十分ではなく、深刻な場面では 5W1H に基づく事実確認、心理的安全の確保、校内共有、専門職との連携へつながり必要がある。本実践で用いた 5 段階の面談プロセスは、保護者の感情を受け止めながら具体的支援方針へ進む枠組みとして有効であったと考えられる。また、生成 AI による評価は、発話記録とリフレクションを照合し、応答の強みと課題を整理する補助として有用であった。ただし、表情、沈黙、声の調子などは十分に評価できないため、相互評価や自己省察と組み合わせる必要がある。

５．まとめ・今後の課題

本実践では、保護者面談ロールプレイ、生成 AI による発話評価、院生リフレクションの分析を通して、教育相談における面談学習の特徴と課題を検討した。今後は、台本に含める情報量や保護者の語りの揺れを整理し、評価基準を明確化したうえで、生成 AI 評価、授業者評価、参加者自己評価の一致と相違を検討する必要がある。

表 3 評価・観察カテゴリ

カテゴリ	観察の視点
基本姿勢・傾聴	言葉遣い、視線、表情、相槌、リフレクション
誠実さ・整理	分からないことを曖昧にせず、認識を合わせる
役割意識・非言語	できること・できないことの意識、表情や声への対応

表 4 発話評価の概要

場面	評価された点	課題
小学校	受容的応答、生活時間の確認	専門職接続、自立支援
中学校	親子の願いのズレの整理	友人関係への配慮
高等学校	冷静な事実確認、学校対応の姿勢	5W1H、証拠保全、組織的対応

児童が捉える教師像と学級風土との関連 —学級が1年間うまく機能するために—

○寶田光平¹ 石津憲一郎²
(¹上市町立上市中央小学校 ²富山大学)

1. 要旨

学級がうまく機能するためには、ここの児童と教師の関わりおよび、両者の関係性が重要である。本研究は、児童が教師のどのような指導的側面を重視しそれらがどう関連しあうのかを調査した。小学校4～6年生を対象に、児童が捉える教師像（勢力資源）のネットワーク構造と学級風土との関連を検討した結果、1学期は親近・受容性や明朗性、2学期はそれらに近接する形で熟練性も含まれた。また、1学期の学級満足感は2学期の学級風土を正に予測した。

2. 問題と目的

本研究では、現在、教師の勢力資源がどのように子供たちに捉えられ、学級風土にどのように関係していくかを調査する。ネットワーク分析を用いて、どの勢力資源が子供達の中心となって強く捉えているのか、また、勢力資源がどのように繋がっているのか、そして、それが、学級風土にどのように関連しているのかを明らかにする。1学期、2学期とアンケート調査を行い、勢力資源や学級風土がどのように変容するのかを検討することが本研究の目的である。

2. 方法

(1) 予備研究

教師の指導行動等の先行研究の尺度から、勢力資源の6つの項目に当てはまるものを選び、因子量が多い質問項目を選択し、教職大学院生2名と大学教員1名で協議し、項目を選定した。山田・石津（2023）等から教師の指導行動を測定する尺度を選定した。そのうえで、合計104つの項について、筆者らを含む3名で、河村（2002）6つの指導行動のどれに該当するかを検討した。その際、「罰・強制性」は、先行研究等からの項目から当てはまるものがなかったので、この項目は除し、5つの勢力資源とした。104項目を勢力資源のどれに該当するか検討したあと、仕分けをした勢力資源毎に、先行研究の因子負荷量が高いものを5つから7つ抽出した。

(2) 調査方法

調査時期及び調査協力者：A県の公立小学校の9歳から12歳までの4, 5, 6年生1068名を対象に調査を実施した。1回目の調査は、1学期6月下旬から7月上旬に、2回目は11月下旬に調査を行った。欠損値のあったデータを除き、1回目は880名のデータを、2回目は813名のデータを分析に用いた。調査協力者には、調査の参加は自由意志であること、無記名回答をすることで個人の匿名性は保護されること、成績に一切関係しないことをフェイスシートに明記し、質問への回答をもって研究への同意を得ることとした。

小学生用学級風土の測定：伊藤（2009）によって作成された、小学校用短縮版学級風土質問紙を使用した。「学級内の不和」の質問項目については調査校との協議の上、除いて調査した。

3. 結果と考察

教師の勢力資源に選定した20項目を重みづけ最小二乗法によるカテゴリカル因子分析をしたところ、1因子構造が確認されたものの、15「先生はよく、じょうだんを言います」、16「先生は宿題をきちんとするように言います」、17「先生はわすれものをしないように言います」は共通性が低かった。また、全項目についてスピアンマンの

Table1 研究で用いた教師の指導校の項目一覧

勢力資源	記号	質問項目（教師の指導行動）
準備性	SK1	先生のことを信頼しています。
	SK2	学校でこまったことがあると先生のことをたよりにします。
	SK3	先生は、いざというとき、わたしを守ってくれと信じています。
	SK4	先生の言うことやすることは、正しいと信じています。
親近・受容性	SK5	先生はわたしの話を聞いてくれます。
	SK6	先生は私たちの気持ちを大切にしてくれます。
	SK7	先生は学校でこまっているとき、わたしに声をかけてくれます。
	SK8	先生は話しかけやすいです。
熟練性	SK9	先生は、私たちが学習したことを理解できているか、気にかけてくれます。
	SK10	先生は、私たちが興味をもてるように授業をしてくれます。
	SK11	先生は授業でわからないところがあると、わかるまで教えてくれます。
	SK12	先生は発表しない人のことも考えて授業をすすめてくれます。
明朗性	SK13	先生は授業を楽しんでいるように見えます。
	SK14	先生は、みんななどいろいろな話をします。
	SK15	先生はきまりやルールを守るように言います。
正当性	SK16	クラスでよくないことが起きた時、先生は私たちと真剣に向き合ってくれます。
	SK17	私がまちがっているときは、先生ならきちんとしかると思います。

順位相関係数を算出したところ、これら3項目は、相対的に他の項目群との関連が弱いことが示され ($r_s = .01 \sim .32$)、教師の勢力資源の観測変数には含まれないと判断した。そのため、この3項目については以下に行うネットワーク分析からは除したうえで分析を行った。

ネットワーク分析の1回目(以下、T1)、2回目(以下T2)とも項目間に負の関連はなく、17の指導行動は、学級を形成する際には、意味のある指導行動になると考えられる。また、ネットワークの位置関係を見ると、想定していた、勢力資源を示す項目同士が概ね近くにネットワークされた。

T1の分析結果からは、親近・受容と明朗性が中心にきており、他の勢力資源同士をつなぐハブになっていた。1学期は、子供達と関係を作ろうと児童理解を図るために、子供たちとコミュニケーションを多くとることが、準拠性につながったり、熟練性や正当性につながったりすると考えられる。

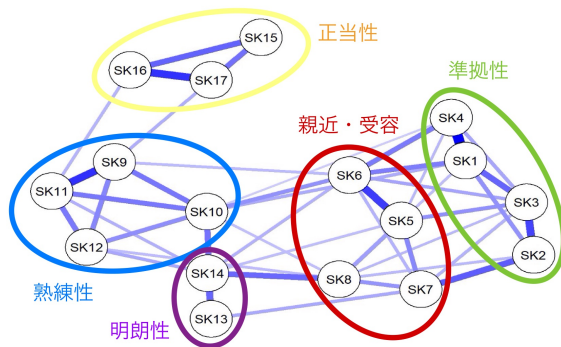


Figure1 T1 ネットワーク分析

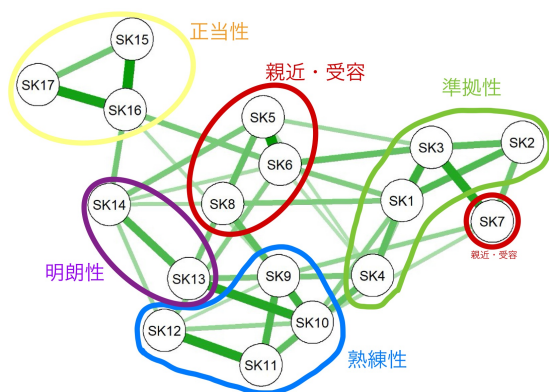


Figure2 T2 ネットワーク分析

T2の結果からは、熟練性と親近・受容の影響力が示された。子供たちは時間が経つにつれて、1日の大半である授業をどのようにしているのかという視点が相対的に強くなったと考えられる。これらの結果から、子供たちは、1学期で寄り添う姿から、2学期は、それに加えて授業から、教師の指導行動を捉えていると考える。

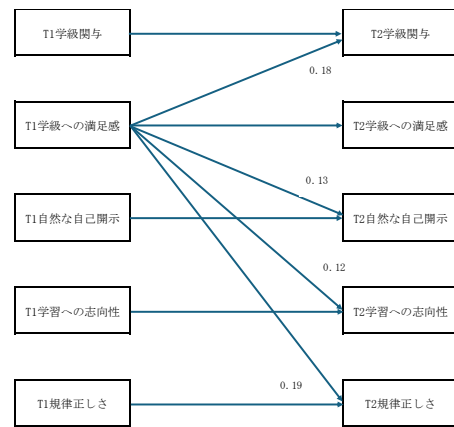


Figure3 交差遅れ効果モデル

T1指導行動の17項目の全ての項目で、学級風土と正の相関が見られた。また、交差遅れ効果モデルの結果から、T1の学級への満足感がT2の全ての項目に正の相関が見られた。三島・宇野(2004)は、1学期の教師認知因子の受容・親近から学年末学級雰囲気、認め合い、規律、意欲、楽しさに正の影響を与えていることが示されている。本研究のネットワーク分析で得た、1学期は子供達に寄り添うことや親近・受容性、明朗性を意識して接することが、児童の満足度につながりT1の学級満足度がT2の規律に相関があったことは、先の知見と整合的であると考えられる。先のネットワーク分析の結果で得られた、教師が子供を理解し、子供が安心して学校生活を送れるように関係性に配慮するという勢力資源の影響力の強さは、次第に子供の学習を支える熟練性へとその影響力の強さが変化していくように、子供たち同士の関係性が安定していることが、その後の学習への志向性にもつながっていくのだと考えられる。

4. 今後の課題

本研究は、17項目の指導行動間のつながりを検討したが、実際に子供達が教師のどのような具体的行動から、この17項目を感じとっているかは十分な検討がなされていない。これについては、今後の課題である。

参考文献

- (1) 河村茂雄(2002). 教師のためのソーシャルスキル—子供との人間関係を深める技術—, 誠信書房
- (2) 三島美沙・宇野宏幸(2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力, 教育心理学研究, 52, 414-425

初任者教員の教育相談の目的に関する研究

富田賢一

(富山市立 山室中学校)

要旨

初任者教員が教育相談の目的をどのように捉えているのかを明らかにするため、予備調査で教育相談の目的項目を抽出し、初任者教員 12 名を対象に重視度を調査した。結果、生徒理解・信頼関係構築・問題予防を重視する一方、成長支援や他者との連携は低く捉えられていた。連携経験の少なさや指導への不安が影響している可能性がある。今後は、教育相談を発達の・組織的支援へとつなげるため、相談技法や校内連携に関する研修の充実が求められる。

1. 問題と目的

学校におけるいじめや不登校、問題行動等の増加が報道され、社会問題化している。こうした状況を受け、文部科学省及びこども家庭庁は「早期発見や支援のための教育相談支援体制の充実」を掲げ、スクールカウンセラー（以下 SC と記す）等の配置拡充、不登校対策 COCOLO プラン、いじめ防止対策など、多面的な施策を推進するとともに、学校に教育相談の一層の充実を要請している。

教育相談は生徒指導の中心的役割を担うものとして位置付けられており（文部科学省, 2022）、児童生徒の理解や児童生徒と教員との関係づくりを基盤とした発達支持的生徒指導を実現するうえで重要な機能を果たすことが期待されている。しかし、長らく教育相談の中心に位置付けられているカウンセリングを SC が担ってきた経緯があり、「教育相談＝専門家の仕事」という認識が教員の間に広まっていると指摘されている（久米, 2022；高木, 2018）。

また、児童生徒の変化に最も早く気付くことができるのは学級担任であり、学級担任による日常的教育相談の充実が不可欠であると指摘されている（山本, 2023）。しかし、初任者教員の多くは、採用前に教育相談について十分に学ぶ機会を得ていないと報告されている（文部科学省, 2019）。

以上から、本研究の目的は、初任者教員が教育相談の目的をどのように認識しているのかを明らかにすることである。

2. 方法

(1) 予備調査

1) 目的

教育相談の目的に関する項目を抽出することを目的とした。

2) 時期 2024 年 1 月に実施した。

3) 対象

富山県内の公立中学校 2 校の学級担任の経験が複数年ある教員 9 名（男性 6 名、女性 3 名）を対象とした。平均年齢 31.89 歳 ($SD = 5.37$)、平均教員経験年数 10.11 年 ($SD = 5.46$)、平均担任経験年数 8.89 年 ($SD = 5.41$) であった。

4) 内容

教育相談の目的について自由記述形式で回答を求めた。

5) 分析方法

得られた結果は、KJ 法^①の手続きを参考に分類した。

6) 倫理的配慮

予備調査及び本調査ともに、調査内容・アンケート用紙・倫理的配慮点を学校の管理職に説明し、調査の同意を得た。調査協力者に対しても、アンケート実施前に同様の倫理的配慮を記したフェイスシートを提示した。回答は無記名とし、回答済みの調査用紙は各自が封入・封緘する方法をとった。また、調査用紙への回答をもって調査協力への同意が得られたものとみなす旨を明記した。

7) 結果

分類結果を表 1 に示す。

(2) 本調査

1) 目的

初任者教員は教育相談の目的をどのように認識しているのかを明らかにすることであった。

2) 時期 2026 年 4 月

3) 調査対象

富山県の初任者教員 12 名（男性 6 名、女性 6 名）を対象とした。平均年齢 25.08 歳 ($SD = 6.78$) であった。

4) 調査内容

予備調査で抽出した 10 項目について「あなたは、教育相談において、次の項目をどの程度重視

しますか」と教示し、「とても重視する」「やや重視する」「どちらともいえない」「あまり重視しない」「全く重視しない」の5件法で回答を求めた。

5) 分析方法

得られた回答をもとに、各項目の平均値 (*Mean*)・標準偏差 (*SD*) を算出し、採用前講師経験の有無、及び学級担任の有無による差異を検討した。

3. 結果

本調査の結果を表1に示す。

表1 教育相談の目的と平均値・標準偏差

大分類	小分類	平均値	標準偏差
1 生徒理解	1-1 生徒の内面を理解するため	4.67	0.49
	1-2 生徒の学力や学習状況を把握するため	4.67	0.49
2 信頼関係構築	2-1 生徒と信頼関係を深めるため	4.67	0.49
	2-2 生徒が今後相談しやすい関係を築くため	4.75	0.45
3 成長支援	3-1 生徒の成長を促すため	3.08	0.79
	3-2 生徒を適切に注意・指導するため	2.33	0.49
4 予防的支援	4-1 生徒のトラブルを防ぐため	4.67	0.49
	4-2 学級の雰囲気改善するため	3.33	0.49
5 他との連携	5-1 他の支援者(教員・SC等)と連携するため	2.75	1.36
	5-2 家庭・保護者と協力するため	2.58	1.08

講師経験なし群 ($n=7$) とあり群 ($n=5$) の項目ごとの回答について Welch の t 検定を実施した結果、項目 5-2「家庭・保護者と協力するため」において t 値=2.62, 自由度=10, $p=0.026$ となり、有意水準 5% で有意な差が認められた (なし群が平均 1.6 ポイント高かった)。

学級担任なし群 ($n=8$) と学級担任あり群 ($n=4$) の項目ごとの回答について Welch の t 検定を実施した結果、項目 1-1「生徒の内面を理解するため」において t 値=2.53, 自由度=10, $p=0.030$ となり、有意水準 5% で有意な差が認められた (なし群が平均 0.6 ポイント高かった)。項目 4-2「学級の雰囲気を改善するため」において t 値=2.53, 自由度=10, $p=0.030$ となり、それぞれ有意水準 5% で有意な差が認められた (あり群が平均 0.6 ポイント高かった)。

4. 考察

生徒理解 (1-1・1-2)、信頼関係構築 (2-1・2-2)、及び予防的支援 (4-1) の項目が平均 4.6 以上と高く、初任者教員が教育相談を「生徒を理解し、信頼関係を築き、問題を未然に防ぐための手段」として捉えていた。特に「生徒が今後相談しやすい関係を築くため (2-2)」が 4.75 と最も高い値を示したことは、初任者教員が生徒との信頼関係を重視していることを示唆している。調査が年度当初の 4 月であったこともあり、初任者教員がまずは生徒との信頼関係を重視し、教育相談を信頼関係構築の機会として捉えていると考えられる。

一方で、成長支援 (3-1・3-2) の項目は相対的に低く、特に「生徒を適切に注意・指導するため (3-2)」は 2.33 と低値であった。教育相談を「指導の場」として活用することに慎重である、もしくは指導そのものに不安を抱えていることを反映している可能性がある。さらに、他との連携 (5-1・5-2) に関する項目は平均 2.58～2.75 と低く、標準偏差も大きい。これは、初任者教員が他教員や SC、保護者との連携経験が少ないためと考えられる。

講師経験の有無では、「家庭・保護者との協力」に関する項目でのみ差が出ており、講師経験なしの方が保護者対応の必要性や重要性をより強く感じている。実務経験が少ないことで、保護者との連携に対する不安感や負担感が高いことが、影響したと指摘できる。

学級担任の有無では、「生徒理解」「学級の雰囲気改善」で逆方向の差が出ている。学級担任なしの方が生徒理解の必要性を高く感じ、学級担任ありの方が学級の雰囲気づくりの重要性をより強く認識していた。担任経験の有無によって、日常的に直面する課題や重視点が異なることが反映された結果と考えられる。

5. まとめ・今後の課題

初任者教員は教育相談を主に「生徒理解」「信頼関係構築」「問題予防」のためと捉えており、相談を通じた指導や「成長支援」「他との連携」については目的として捉えていないことが示唆された。

今後は、初任者教員が教育相談を発達の支援や組織的支援につなげられるように、相談技法の研修、校内連携に関する研修や校内の仕組みづくりが求められる。

参考文献

- 久米 禎子 2022 学校教育相談に求められる能力と研修 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 36, 21-28.
- 高木 悠哉 2018 保育者・教員養成課程に求められる科目「教育相談」に関する現状と課題 奈良学園大学人間教育学部 人間教育, 1 (3), 87-96.
- 文部科学省 2019 教職課程コアカリキュラム
- 文部科学省 2022 生徒指導提要改訂版
- 山本 敏郎 2023 生徒指導提要・改訂版の理論構造 日本福祉大学子ども発達学論集, 16, 25-40.

大学生のロールフルネスと 心理的 well-being との関連

○中村紗弓 鈴木伸子
(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

要旨

本研究では大学生の所属する複数の集団（家族・大学・その他）におけるロールフルネス（社会的・内的役割満足感）と心理的 well-being との関連を検討した。その結果、ロールフルネスは心理的 well-being の向上に寄与すること、また、類型別では、すべての集団においてロールフルネスが高い「全方位充実群」は他群と比して心理的 well-being が高いことが示された。

1. 問題と目的

青年の対人関係は友人関係だけに限定されない。特に、大学生は高校までの固定的な集団から、大学・アルバイト・課外活動など複数の環境へと広がり、各場面で柔軟な適応が求められる（谷田川, 2013）。こうした多様な環境での役割遂行は、日常的な役割満足感である「ロールフルネス」（加藤・鈴木, 2025）と関連すると考えられる。

また、心理的 well-being（Ryff, 1989）は、役割との関連も指摘されている（西田, 2000 ; 太田, 2006 など）。これらの知見から、複数の集団での役割満足感が心理的 well-being に影響することが考えられる。さらに、大学生の心理的適応には性差が存在する（岡田他, 2015）ことから、男女による相違も想定される。

本研究では大学生が複数の環境に柔軟に適応していくことに着目し、所属する集団ごとのロールフルネスと心理的 well-being との関連を性差とともに明らかにすることを目的とする。また、集団ごとのロールフルネスのあり様の違いが心理的 well-being にどのように関連するかも検討する。

2. 方法

(1) 調査協力者

回答が得られた複数大学の大学生 1-4 年生 405 名のうち、性別に回答の無かったものや回答に不備があると判断された回答者を除いた 398 名（男性 88 名、女性 310 名 ; 平均年齢 19.85 歳）を分析対象とした。

(2) 調査時期

調査は 2025 年 10 月から 11 月に実施した。

(3) 調査内容

1) 心理的 well-being : 岩野他 (2015) の心理的 well-being 尺度短縮版の「人格的成長」など 6 因子（各 4 項目）、計 24 項目（6 件法）。

2) ロールフルネス : 加藤・鈴木 (2025) のロールフルネス尺度の「社会的ロールフルネス」（4 項目）、「内的ロールフルネス」（3 項目）（いずれも 5 件法）。文脈に合わせて一部の文言を変えて使用し、「家族」、「大学」、「その他」の所属集団別に回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

紙媒体の質問紙とオンライン調査の併用で実施した。調査は無記名・任意であり、回答拒否や中断による不利益がないことを口頭・文面で説明した。同意が得られたデータのみを分析対象とした。

3. 結果

各変数の全体および男女別の平均値 (M) と標準偏差 (SD)、 α 係数を Table 1 に示した。性別による t 検定の結果、心理的 well-being の「人格的成長」(t [396] = 2.83)、「人生の目的」(t [396] = 3.17)、「自己受容」(t [396] = 2.91) はいずれも 1% 水準で男性 > 女性、「自律性」(t [115.30] = 5.02) は 0.1% 水準で男性 > 女性であった。また、大学内の「内的ロールフルネス」(t [396] = 2.32, $p < 0.05$) も 5% 水準で男性 > 女性であった。

各変数間の相関係数は男女で概ね共通していた。集団ごとのロールフルネスと心理的 well-being の関連をみるため、構造方程式モデリングによるパス解析を行った。飽和モデルから推定値が有意ではなかったパスを削除した。適合度は男女統合 (χ^2 [2] = 0.001, p = .999, GFI = 1.000, AGFI = 1.000, CFI = 1.000, RMSEA = .000), 男性 (χ^2 [2] = 3.584, p = .167, GFI = .993, AGFI = .739, CFI = .997, RMSEA = .095), 女性 (χ^2 [2] = 1.10, p = .557, GFI = .999, AGFI = .977, CFI = 1.000, RMSEA = .000) であった。男女のモデルの相違を見るため多母集団同時分析を行った。変数間のパスに等値制約を施したモデル (M1) と等値制約を施していないモデル (M2) とで比較を行った (M1 : χ^2 [53] = 69.941, p = .059, GFI = .972, AGFI = .916, CFI = .992, RMSEA = .028, AIC = 275.941 ; M2 : χ^2 [4] = 4.705, p = .319, GFI = .998, AGFI = .924, CFI =

1.000, RMSEA = .021, AIC = 308.705)。AIC の値から MI を採択した (Figure 1)。

集団ごとのロールフルネスの類型と心理的 well-being との関連を分析するため、集団ごとの「ロールフルネス尺度」の各下位尺度の標準得点を求め、これらを使用して調査対象者をクラスター分析 (平方ユークリッド距離, Ward 法) により 5 つに分類した。この 5 つは、CL1「役割探索群」(64 名, 16.08%), CL2「均衡配置群」(150 名, 37.69%), CL3「全方位充実群」(120 名, 30.15%), CL4「学外優位群」(36 名, 9.05%), CL5「外向拠点群」(28 名, 7.04%), と解釈された。群を独立変数、心理的 well-being 尺度の下位尺度得点を従属変数とする 1 要因分散分析を行った結果、「自律性」を除く 5 つの下位尺度得点において 0.1% 水準で有意な群間差がみられた ($F[4, 393] = 13.46 \sim 31.10$)。多重比較の結果、総じて CL3 > CL1, CL2 であった。

4. 考察

パス解析の結果、男女ともに所属する各集団の「社会的ロールフルネス」は心理的 well-being の主要な側面 (岩野他, 2015) である「自己受容」、「環境制御力」と関連しており、「内的ロールフルネス」も「人生の目的」等他の側面と関連していたことから、両ロールフルネスともにより高い心理的 well-being の獲得に寄与することが示唆された。家族内の「内的ロールフルネス」から心理的 well-being 下位尺度への関連がみられなかった理由として、「内的ロールフルネス」の醸成には一定の時間が要されること (加藤・鈴木, 2025) が挙げられる。一部の大学生は一人暮らしを始めるなど家族との関係性が変わること、環境の変化による新たな「内的ロールフルネス」が未だ形成しきれていない状態にある可能性が考えられる。

集団ごとのロールフルネスの類型化と心理的 well-being 尺度との関連では、全方位充実群 (CL3) が他群と比較して高い心理的 well-being を示した。複数の集団における役割が相互に矛盾せず、自己概念の中で統

合されている状態が、心理的 well-being の諸側面を底上げしている可能性が考えられる。また、これは太田 (2006) の役割数が多いほど心理的 well-being が高いという知見と一致する結果である。

今後の研究においては、複数の集団におけるロールフルネスが個人の心理的 well-being にどのように寄与するのかを、多角的に検討していくことが課題である。

主な引用文献：

岩野 卓・新川 広樹・青木 俊太郎・門田 竜乃輔・堀内 聡・坂野 雄二 (2015). 心理的ウェルビーイング尺度短縮版の開発 行動科学, 54 (1), 9-21.

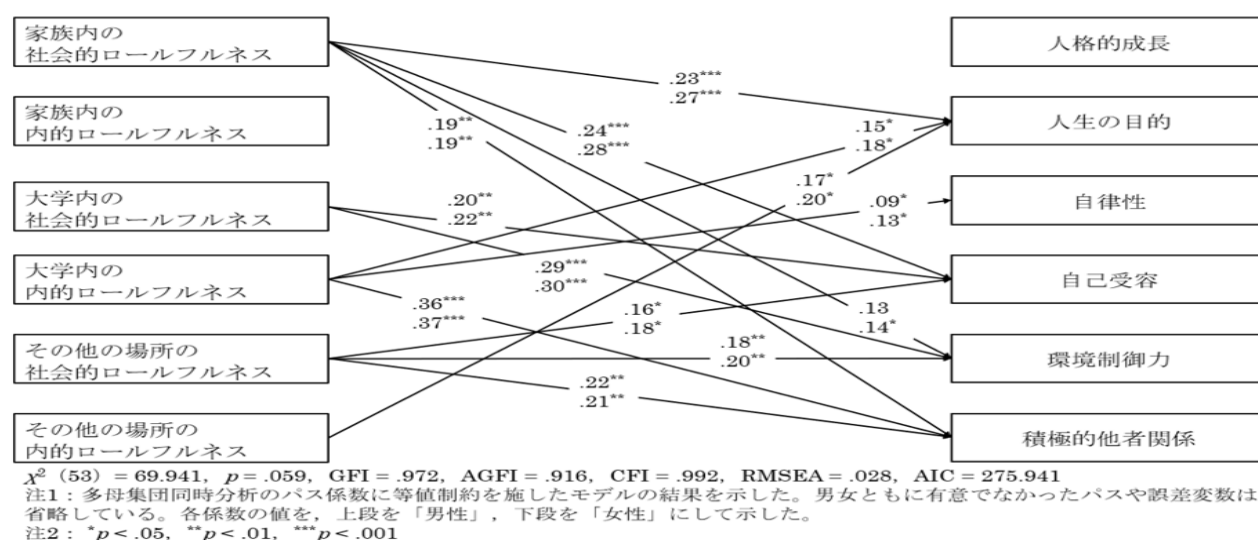
加藤 大樹・鈴木 美樹江 (2025). ロールフルネス：役割満足感の心理学 ナカニシヤ出版

付記：本研究は、第一筆者が愛知教育大学教育学部に提出した卒業論文 (令和 7 年度) の一部を加筆・修正したものである。ご協力いただいた大学生の皆様にご心より御礼申し上げます。

Table 1 各変数の記述統計

変数名				上段：男性；下段：女性			
				M	SD	α	
心理的ウェルビーイング	人格的成長	4.43	0.84	0.82	4.65	0.94	0.85
					4.37	0.80	0.80
	人生の目的	3.76	1.15	0.84	4.10	1.25	0.82
					3.67	1.11	0.83
	自律性	3.11	0.99	0.80	3.63	1.18	0.79
					2.96	0.87	0.78
	自己受容	3.74	1.09	0.89	4.04	1.11	0.85
					3.66	1.07	0.90
	環境制御力	4.12	0.77	0.77	4.25	0.80	0.73
					4.08	0.76	0.79
積極的他者関係	4.53	0.79	0.72	4.63	0.81	0.62	
				4.51	0.79	0.75	
家族内	社会的	3.56	1.00	0.92	3.51	1.02	0.90
	ロールフルネス				3.57	1.00	0.92
	内的ロールフルネス	3.25	1.11	0.93	3.23	1.11	0.91
					3.26	1.11	0.94
ロールフルネス 大学内	社会的	3.42	0.90	0.93	3.54	1.00	0.94
	ロールフルネス				3.39	0.86	0.92
	内的ロールフルネス	3.34	0.92	0.90	3.54	0.96	0.91
					3.28	0.90	0.89
その他の場所	社会的	3.98	0.72	0.87	4.06	0.75	0.86
	ロールフルネス				3.96	0.71	0.88
	内的ロールフルネス	3.76	0.86	0.84	3.88	0.88	0.84
					3.73	0.86	0.84

Figure 1 制約モデルの多母集団同時分析結果



学校生活スキルに基づく類型化からみた 教師の関わりと学校内問題行動の関連

○西村晃一 # 河野莊子

(摂南大学 全学教育機構) (名古屋大学大学院 教育発達科学研究科)

要旨

本研究では、学校生活スキルのプロフィール別に、教師の関わりと学校内問題行動との関連がどのように異なるかを検討した。

公立中学校 2 校の生徒 600 名を対象に質問紙調査を実施し、学校生活スキルの下位尺度得点に基づくクラスター分析により、対象者を低群・中群・高群の 3 群に分類した。

各群において重回帰分析を行った結果、中群では、「能動的な関わり」が「対学校的問題行動」と正の関連を示し、「学習面の関わり」が「対学校的問題行動」と負の関連を示した。また、高群では、「学習面の関わり」が「授業関連の問題行動」および「非協調的問題行動」と負の関連を示した。以上より、教師の関わりと学校内問題行動との関連は、学校生活スキルのプロフィールによって異なり、特に学習面の関わりの重要性が示唆された。

1. 問題と目的

文部科学省の調査によると、いじめの認知件数や暴力行為の発生件数は増加の一途をたどり、学校における問題行動への対応は依然として重要な課題である。

こうした問題行動の低減に向けては、発生後の対応にとどまらず、課題の予兆的段階において指導・援助を行うことが求められている(文部科学省, 2022)。また、石隈(1999)は、学校心理学の観点から、学習・心理・社会、進路、健康の各領域を踏まえて子どもの実態を包括的に捉える重要性を指摘している。

この点に関して、本研究では、中学生が学校生活上の課題に対処する際に役立つ力である「学校生活スキル」(飯田・石隈, 2002)に着目する。学校生活スキルの有用性を示した先行研究は多数存在し、例えば、「自己学習スキル」や「集団活動スキル」は学校内問題行動と負の関連を示すことが報告されている(西村・五十嵐, 2026)。

もっとも、学校生活スキルが十分に備わっていない生徒であっても、学校内の支援的な条件によって問題行動の表出が抑えられる可能性がある。そ

こで本研究では、学校内の支援的な保護因子として「教師の関わり」に着目する。具体的には、学校生活スキルの下位尺度得点に基づいて中学生を類型化し、そのプロフィールの違いによって、教師の関わりと学校内問題行動との関連がどのように異なるかを検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象・時期

2024 年 9 月下旬から 10 月上旬にかけて、2 自治体の公立中学校 2 校に在籍する中学 1~3 年生 600 名を対象に調査を実施した。学年および性別の内訳は、1 年生 197 名(男子 105 名、女子 92 名)、2 年生 227 名(男子 101 名、女子 126 名)、3 年生 176 名(男子 90 名、女子 86 名)であった。

(2) 調査方法

Microsoft Forms を用いた無記名自記式の Web 調査を実施した。調査に先立ち、学校長に研究の趣旨等を説明し同意を得た。また、生徒には、回答は任意であり、成績等に影響しないことを説明した。本研究は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科倫理審査委員会の承認を受けて実施した(承認番号: 24-2248)。

(3) 調査内容

- ・学校生活スキル尺度短縮版(五十嵐, 2011)
「自己学習スキル」「進路決定スキル」「集団活動スキル」「健康維持スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」5 因子、15 項目、4 件法。
- ・学校内問題行動尺度(金子, 2021)
「対友人的問題行動」「対学校的問題行動」「対教師の問題行動」「授業関連の問題行動」「非協調的問題行動」5 因子、20 項目、4 件法。
- ・教師の関わり尺度(金子, 2021)
「事後的な関わり」「学習面の関わり」「能動的な関わり」3 因子、9 項目、4 件法。

3. 結果 (Table 1)

まず、学校生活スキルの下位尺度得点を標準化し、

階層的クラスター分析（ユークリッド平方距離・Ward 法）を行った。その結果、学校生活スキルの水準に段階差が認められ、解釈可能性を踏まえて 3 クラスター解を採用した。各群は、学校生活スキル低群・中群・高群と解釈された。

次に、各群において、教師の関わりの下位尺度を独立変数、学校内問題行動の下位尺度を従属変数とする重回帰分析を行った。分析にあたっては、性別および学年を統制した。また、多重共線性を確認したところ基準値を下回っており、大きな問題は認められなかった。以下では、モデル全体の説明率が有意であった結果を中心に述べる。

まず、学校生活スキル中群では、「能動的な関わり」が「対学校的問題行動」（ $\beta = .28, p < .01$ ）と正の関連を示し、「学習面の関わり」が「対学校的問題行動」（ $\beta = -.26, p < .01$ ）と負の関連を示した。

また、学校生活スキル高群では、「学習面の関わり」が「授業関連の問題行動」（ $\beta = -.34, p < .05$ ）および「非協調的問題行動」（ $\beta = -.34, p < .05$ ）と負の関連を示した。

加えて、統制変数である性別および学年についても、一部の下位尺度で有意な効果が認められた。

4. 考察

学校生活スキル中群では、「能動的な関わり」が「対学校的問題行動」と正の関連を示した。対学校的問題行動は、学校生活におけるルールからの逸脱に関わる項目から構成される（金子，2021）。能動的な関わりとの正の関連は、問題行動を促進するというよりも、当該問題行動が相対的に高い生徒に対して、教師が未然防止や立て直しを意図して関わる機会が増えている可能性を示すものと考えられる。

また、「学習面の関わり」について、中群では「対学校的問題行動」と、高群では「授業関連の問題行動」および「非協調的問題行動」と負の関連を示した。したがって、授業内での具体的な学

習支援は、学校生活スキルが一定程度ある生徒において、問題行動の抑制に資する重要な関わりである可能性が示唆された。この点は、教科指導と生徒指導を一体的に捉える「生徒指導提要（改訂版）」（文部科学省，2022）の方向性とも整合する。

5. まとめ・今後の課題

本研究は、学校生活スキルのプロフィール別に、教師の関わりと学校内問題行動との関連を検討した点に意義がある。特に、学習面の関わりは学校生活スキル中群・高群の双方で問題行動の低さと関連しており、授業内での学習支援が問題行動の予防・低減に資する可能性が示された。

一方で、学校生活スキル低群では、いずれの従属変数においてもモデル全体の説明率は有意ではなかった。また、中群・高群においても関連が認められた問題行動は一部に限られた。したがって、今後は学校生活スキルの水準にかかわらず、教師の関わりの量的側面に加え、内容、伝え方、タイミング等の質的側面も含めて検討する必要がある。

参考文献

- 五十嵐哲也 2011 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連 教育心理学研究, 59(1), 64-76.
- 飯田順子・石隈利紀 2002 中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度（中学生版）の開発— 教育心理学研究, 50(2), 225-236.
- 石隈利紀 1999 学校心理学・教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 金子泰之 2021 小学生から中学生への移行をとらえる学校適応尺度と生徒指導尺度の作成：学校内問題行動尺度、向学校的行動尺度、教師の関わり尺度についての横断的・縦断的検討 静岡大学教育研究, 17, 69-77.
- 文部科学省 2022 生徒指導提要—令和 4 年 12 月— 東洋館出版社
- 西村晃一・五十嵐哲也 2026 中学生の学校生活スキルと問題行動経験との関連性—問題行動動機に着目して— 学校心理学研究, 25(2), 1-12.

Table 1
教師の関わりと学校内問題行動の関連

独立変数	従属変数														
	学校生活スキル低群					学校生活スキル中群					学校生活スキル高群				
	対友人的 問題行動	対学校的 問題行動	対教師的 問題行動	授業関連 問題行動	非協調的 問題行動	対友人的 問題行動	対学校的 問題行動	対教師的 問題行動	授業関連 問題行動	非協調的 問題行動	対友人的 問題行動	対学校的 問題行動	対教師的 問題行動	授業関連 問題行動	非協調的 問題行動
事後的な関わり	-.01	-.12	-.06	.36	.35 **	.11	-.07	-.02	.16	.16	-.16	-.18	-.08	-.04	.13
学習面の関わり	.01	-.04	-.15	-.20	-.36 *	-.19	-.26 **	-.17	-.16	-.17	.10	-.06	.02	-.34 *	-.34 *
能動的な関わり	-.03	.15	.06	-.04	.03	.03	.28 **	.10	-.02	.05	-.05	.19	-.06	.24	.14
性別 [1 = 女子]	-.12	-.17	-.14	.12	-.11	-.33 ***	-.24 ***	-.20 ***	-.15 **	-.08	-.22 **	-.01	.04	.09	.05
学年 [1 = 2年生]	.16	-.20 *	-.13	-.06	.02	.12	.02	.00	-.05	.02	-.22 *	-.26 **	-.41 ***	-.28 **	-.34 ***
学年 [1 = 3年生]	.13	-.08	-.02	.00	.08	.14 *	.10	.08	.07	.13	-.19 *	-.18	-.33 ***	-.25 **	-.19 *
adjR ²	-.01	.01	.01	.04	.04	.11 ***	.07 ***	.04 **	.04 **	.02 *	.08 **	.02	.11 ***	.06 *	.06 *

注) ダミー変数の基準は、「男子」「1年生」である。

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

対面・オンライン・メタバースによる 教師の世代間交流ワークショップの比較検討

○植木克美

(北海道教育大学大学院 学校臨床心理専攻)

#中島 平

東北大学 教育学部

#渡部 信一

東北大学名誉教授)

要旨

学校教師たちの世代間交流を目的としたワークショップを対面、オンライン(テレビ会議システム利用)、およびメタバースの三つの環境で実施し、その効果を検証した。

1. 問題と目的

近年、学校教師の年齢構成のバランスが崩れ、若手教師の相談相手となる先輩教師が身近にいない、若手教師の孤立を招き、経験知の継承という観点から重大な課題が生じている。発表者はこの状況を踏まえ、2017年より世代の異なる教師が経験を交流し経験知を学び合うワークショップの開発・実践を進めた(植木, 2020)。当初は対面で開催したが、コロナ禍を経てオンライン化し、「顔を出すと悩みを相談しにくい」という参加者の声を受け、2022年からメタバースによるワークショップを実践した(図1)。本研究の目的はワークショップの三つの形態の効果を検証し、ワークショップ設計に関する実証的知見を提示することである。

2. 方法

(1) ワークショップの概要

プログラムは三つの環境全てで臨床的解題(保護者支援)に関する経験をふりかえり交流できるように構成した。ワークショップでは4人を基準にして1グループを編成し、世代の異なる教師が

バランスよく入るようにした。テレビ会議システムはZoomを、メタバースはVirbela(GAIA LINK INC.)を使用した。

(2) 調査方法

ワークショップ終了後、個別アンケート調査を実施した。対面(2019年11月開催)とオンライン(2020年8~9月開催)ではワークショップのねらい(安心して参加できたか、主体的に取り組んだか、他の人の話を聴いていたか、互いの語りをよく聴いていたか、やってみていたことがあったか)に6件法で回答を求め、両方に参加した9名の回答を比較した。メタバース(2022年11~12月開催)では三枝ら(2022)の評価項目を参照して、参加者20名にユーザビリティ3項目(回答は2択)とコミュニケーション8項目(回答は5件法)の質問を実施した。

3. 結果

(1) 対面環境及びオンライン環境の結果

Wilcoxonの符号付順位検定の結果(9組のペアのうち3組は差が0であったため、検定から除外)、対面($M=27.44$, $SD=2.01$)とオンライン($M=26.11$, $SD=2.09$)の合計得点間に有意差は認められなかった($T=2$, $n=6$, $p=.094$)。いずれも満点30に対し得点率は約9割(対面91.5%、オンライン87.0%)に達しており、両環境ともに極めて高い評



集合型「対面ワークショップ」
2017年～



「オンライン・ワークショップ」
テレビ会議アプリケーション活用
2020年(コロナ禍)～



「メタバース・ワークショップ」
2022年～

図1 ワークショップの3形態

表 1 対面・オンライン・メタバースによる 3 つのワークショップの特徴

	集合型対面ワークショップ	オンライン・ワークショップ (テレビ会議システム利用)	メタバース・ワークショップ
①臨場感	◎ 実際に集まる	△ 画面越し (枠内表示)	○ 仮想空間
②非言語コミュニケーション (表情・身振り)	◎ 豊富 (全身・視線)	△ 限定的 (顔のみ)	○ アバター (エモート)
③インタラクション・活動しやすさ	◎ 自然 (紙資料・スクリーン等)	○ ツール活用 (画面共有)	◎ 空間的
④対等性	○ 年齢等影響の可能性有	○ 年齢等影響の可能性有	◎ 匿名性 (アバター活用)
⑤疲労感 (身体的心理的負担)	○ 自然 (適度な緊張感)	△ 疲れやすい (眼精疲労・肩こり等)	○ 若干、疲れやすい (VR酔い・眼精疲労・肩こり等)
⑥プライバシー・セキュリティ	◎ 高い (閉空間で管理)	○ 管理必要	△ 課題有 (プラットフォーム依存)
⑦アクセシビリティ (参加しやすさ)	△ 移動必要 (移動前提)	◎ 容易 (どこからでも)	○ 容易
⑧コスト・リソース (交通費・設備費等)	△ 高い (交通費)	◎ 低い (通信費等)	△ 中～高い (VirbelaはPCのみ対応・通信費等)
⑨技術的ハードル (準備・操作の難易度)	◎ ほぼ不要 (特別な機器不要)	○ 低い (PC・スマートフォン・通信回線、操作方法習得)	△ 高い (十分なスペックのPC、アプリ要ダウンロード、通信回線、操作方法習得等)

価が得られた。有効 6 組中 5 組で対面が上回る傾向が見られたが、小サンプルによる検出力の限界から有意に至らなかった可能性がある。

(2) メタバース環境の結果

ユーザビリティ 3 項目について、肯定的回答割合を 50%とする両側二項検定を行った結果、アバター操作には有意な偏りは認められなかったが ($p=.263$)、通信不具合の少なさ ($p=.041$) と疲労感の少なさ ($p=.012$) では、肯定的回答が有意に多かった。また、コミュニケーション 8 項目について、5 件法の中立点 3 を基準とした 1 標本 Wilcoxon 符号付順位検定を行った結果、緊張しにくさ ($M=3.60$, $SD=1.32$, $Mdn=4.0$, $Z=1.89$, $p=.058$) には有意差は認められなかったが、それ以外の情報伝達、感情共有、ラポール形成、心の落ち着きの全項目 ($M=4.35\sim 4.60$) において、中立点を有意に上回った ($p<.001$)。

4. 考察

分析の結果、対面及びオンライン環境はワークショップのねらい達成に関して、教師たちから同程度に肯定的に評価されていると判断できた。そして、メタバースでは緊張しにくさの評価が分かれたもののコミュニケーション全般について、教師たちから高い評価を得ていると判断できた。この結果を踏まえて、三つの環境におけるワークショップの特徴をまとめた(表 1)。

メタバースはアバターを介したコミュニケーションの特殊性などが利用の阻害要因となるが、アバター操作の事前学習機会の設定、通信状況の確認及び調整を行うことで、ワークショップ参加の障壁を回避できると考える。そして、年齢や職位による階層性が参加の障壁となりやすい教師集団においては、アバターによる属性の匿名化が参加者間の対等性を生み出し、参加者の発言の均質性を促すことにつながると考える。また、多忙な教師にとって移動を伴わず自宅等の安心できる場所で参加できるメタバースは利用しやすいと言える。

本研究は少数の参加者に実施したアンケート調査結果を検討したものであり、グループの対話分析を行っておらず、参加した教師たちの学びのダイナミクスを詳細に検討できていない。したがって、結果には慎重な解釈が必要である。

参考文献

三枝弘幸, 内村慶士, 谷川智洋, 下山晴彦(2022) アバター通信を用いた心理支援における非言語コミュニケーションの豊富さと対面性の低さの役割の検討. パーソナリティ研究, 30(3), 174-185
植木克美(2020) 熟達教師の「経験知」を Web で若手教師に伝える 渡部信一 (編) AI 時代の教師・授業・生きる力 (pp. 24-46) ミネルヴァ書房 附記; JSPS 科研費 19K02995、22K02797 の助成を受け、北海道教育大学研究倫理委員会の承認を得た。

小中学校教師の援助要請ネットワークと悩み、 ストレスとの関連

—新任と非新任教師のデータを用いた検討—

酒井麻紀子

(愛知教育大)

要旨

本研究では、新任教師と非新任教師を対象に、悩みの程度、ストレス反応および援助要請ネットワーク (NW) の特徴を比較するとともに、それらの関連を検討した。その結果、両群で抱えやすい悩みや援助要請 NW との関連に違いがみられた一方、NW の密度は両群ともストレス反応と負の関連を示した。教師の援助要請 NW には、キャリア段階によって異なる機能と共通する機能が存在する可能性が示唆された。

1. 問題と目的

教師が職場で適切に援助要請を行うことは、教師の精神的健康や「チーム学校」の実現に重要である。従来の教師の援助要請研究は、援助要請に対する態度や意図といった個人の認知を捉えてきた。しかし、職場における教師の援助要請の実態を捉える上では、職場で誰に、どれほど援助を求めているかといった実際の行動に基づき、教師間の援助要請ネットワークを捉える必要がある。

社会的ネットワークの理論的枠組み (安田, 1994) を援用すると、援助要請ネットワーク (以下、NW) の特徴を示す指標としては、援助を求める相手の人数を表す NW サイズ、相談相手同士のつながりの程度を示す密度、相手との紐帯 (つながり) の強さが挙げられる。本研究では、これらの援助要請 NW の指標と、悩みやストレスとの関連を探索的に検討する。また先行研究では教師の抱える悩みやストレスは教職キャリアによって異なることが示唆されている (e.g., 伊藤, 2000; 田上他, 2004)。そこで本研究では、新任教師と非新任教師を比較した検討を行う。

2. 方法

(1) 調査協力者

X 年 7-8 月に小中学校教師を対象に質問紙調査を実施した。分析には、新任教師 15 名 (男性 6

名、女性 9 名、平均年齢 22.4 歳)、非新任の教師 17 名 (男性 8 名、女性 9 名、平均年齢 39.2 歳) のデータを用いた。

(2) 調査内容

1) 基本属性

年齢、性別、学校種、学級数、担任の有無等を尋ねた。

2) 悩みの程度

生徒指導、学習指導、保護者対応、事務的作業、職場の人間関係について、過去 1 か月間で悩んだ程度を尋ねた (5 件法)。

3) ストレス

職業性ストレス簡易調査票の簡略版 (厚生労働省, 2021) を用いて、ストレス要因 (心理的な仕事の負担、仕事のコントロール度) と、心身のストレス反応を測定した (4 件法)。

4) 援助要請 NW のサイズ

同じ職場内で仕事に関して相談する相手を最大 5 名まで挙げ (ネームジェネレーター方式)、5 名以上の場合は、残りの人数の回答を求めた。これらを合算した人数をネットワークサイズとした。

5) 援助要請 NW の密度

4) で挙げた相談相手のうち最大 4 名^(註) について相談相手同士の相談関係 (紐帯) の有無を尋ね、実際の紐帯数を理論上の最大紐帯数で除した値を密度の指標とした。

6) 援助要請 NW の紐帯の強さ

4) 挙げた相談相手のうち最大 4 名^(註) への相談頻度を尋ね (6 件法)、その平均値を紐帯の強さの指標とした。

(3) 倫理的配慮

本調査の実施にあたり、所属機関の研究倫理委員会の承認を得た。

3. 結果

以下、新任の教師を新任群、新任以外の教師を非新任群と表記する。

(1) 群ごとの各変数の得点

各変数の記述統計量と t 検定の結果を Table 1 に示す。 t 検定の結果、事務的作業の悩みの得点は新任群のほうが非新任群よりも高かった。一方、職場の人間関係の悩みの得点は、非新任群のほうが新任群よりも高かった。ストレス要因、ストレス反応、援助要請 NW の各指標に群間差はみられなかった。

(2) 各変数間の関連

各変数間の関連を検討するために、群ごとに相関係数を算出した (Table 2)。その結果、新任群においては、NW サイズと学習指導の悩みとの間に正の関連がみられた ($r = .59$)。一方、非新任群では NW サイズと職場の人間関係の悩みとの間に負の関連がみられた ($r = -.50$)。

NW の各指標とストレスとの関連については、新任群と非新任群のいずれにおいても、NW の密度とストレス反応との間に負の関連がみられた ($r = -.70 \sim -.46$)。

Table 1 各群の記述統計量と t 検定の結果

	非新任群	新任群	t
	M (SD)	M (SD)	
生徒指導の悩み	2.53 (0.72)	2.67 (0.82)	-1.03
学習指導の悩み	2.12 (0.93)	2.33 (0.90)	-0.50
保護者対応の悩み	2.12 (0.78)	2.67 (0.72)	-0.67
事務的作業の悩み	2.65 (0.93)	3.00 (1.00)	-2.06 *
職場の人間関係の悩み	2.24 (0.90)	1.53 (0.92)	2.18 *
心理的な負担 (量)	10.06 (1.82)	10.20 (1.66)	-0.23
仕事のコントロール度	8.94 (1.64)	8.47 (1.96)	0.74
ストレス反応	18.41 (6.20)	22.80 (10.23)	-1.44
NW サイズ	7.00 (3.16)	7.20 (4.31)	-0.15
密度	0.83 (0.33)	0.79 (0.31)	-1.37
紐帯の強さ	4.10 (0.94)	4.45 (0.45)	0.41

* $p < .05$

Table 2 各変数間の相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 生徒指導の悩み	-	.76 ***	.41 †	.23	.18	-.13	.07	.19	.11	-.14	-.20
2 学習指導の悩み	.70 **	-	.56 *	.55 *	.57 *	.17	.03	.38	-.19	.00	-.35
3 保護者対応の悩み	.71 **	.45 †	-	.32	.56 *	.03	-.16	.70 **	-.21	.22	-.34
4 事務的作業の悩み	.20	-.08	-.04	-	.49 *	.57 *	-.04	.35	-.25	-.10	-.48 †
5 職場の人間関係の悩み	-.16	-.03	.20	-.04	-	.03	.14	.45 †	-.50 *	-.12	-.52 *
6 心理的な負担 (量)	.56 *	.37	.72 **	.12	.40	-	-.48 †	.45 †	-.23	.05	-.29
7 仕事のコントロール度	-.11	-.16	-.09	-.13	-.71 **	-.52 *	-	-.35	.10	-.11	.40
8 ストレス反応	.39	.39	.26	.15	.39	.63 *	-.83 ***	-	-.25	-.05	-.46 †
9 NW サイズ	.26	.59 *	.22	.05	-.03	.21	.06	.11	-	.42 †	.47 †
10 紐帯の強さ	.31	.29	.20	-.04	-.13	.16	.06	-.07	.37	-	.24
11 密度	-.20	-.41	-.16	-.24	-.30	-.57 *	.51 †	-.70 **	-.19	.41	-

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

上段：非新任群, 下段：新任群

4. 考察

本研究の結果より、新任教師は非新任教師よりも事務的作業に関する悩みを抱えやすいことが示唆された。新任教師は経験の不足から、事務作業等の日常業務の遂行自体に困難を抱えやすいと推察される。一方、非新任教師は新任教師よりも職場の人間関係の悩みを抱えやすいことが示唆された。この背景には、非新任教師は新任教師よりも、校務分掌等の役割を担う機会が増えることや、同僚との関係に目が向きやすいこと推察される。

悩みの程度と援助要請 NW の関連については、新任群では学習指導の悩みを抱えるほど、NW サイズ、すなわち職場内の相談相手が多いことが示唆された一方、非新任群では職員の人間関係の悩みを抱えるほど、職場内の相談相手が少ないことが示唆された。ここから、経験のある教師にとっては、相談相手の少なさが人間関係上の悩みと関連している可能性が考えられる。

さらに新任群と非新任群に共通して、NW の密度が高いほど、ストレス反応が少ないことが示唆された。ここから、相談相手の数や相談頻度よりも、相談者同士も相談関係にあるようなネットワークが形成されていることが、教師のストレスを抑制する可能性が示された。

ただし本研究の結果は、限られたサンプルサイズによるものである。今後はサンプルサイズを増やし、援助要請 NW の諸特徴と各変数との予測関係を含めた検討が必要といえる。

付記 本研究は JSPS 科研費 24K22802 の助成を受けた。

註) 本調査では相談相手間の紐帯測定が 4 名であったため、4 名を基準に算出した。

—教員・SC・SSW の事例理解水準に着目して—

(中部大学現代教育学部) (豊明市役所共生社会課)

要旨

本研究では、小学校における教員（教育相談コーディネーター）、スクールカウンセラー（以下、SC と表記）、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW と表記）による効果的な多職種連携（IPW: Interprofessional Work）を進めるために、職種間の事例理解の構造・水準に焦点を当てた。三者への半構造化インタビューを実施し、質的分析を行った結果、教員は「学校・組織水準」、SC は「個人内水準」、SSW は「家庭・社会水準」を中心として事例を理解している構造が明らかとなった。また、教員は「即時的・短期的志向」、SC は「長期的・継続的志向」、SSW は「中長期的・改善志向」を重視するなど、時間志向にも差異が確認された。これらの差異により、多職種が参加するケース会議において焦点の不一致が生じ、議論が並行しやすい構造が示唆された。一方、これらの差異は対立ではなく、多層的理解を可能にする資源として捉えられた。特に、小学校教育相談コーディネーターによる専門職の支援水準の可視化と共有を促す働きかけが、連携の質的向上に寄与すると考えられ、統合的支援を実現する枠組みとして「階層統合モデル」を提示した。

1. 問題と目的

近年、学校現場では、不登校、発達障害、情緒的課題、貧困、児童虐待、ヤングケアラーなど、子どもを取り巻く課題が多様化・複雑化している。このような状況のもと、学校は単独の教育機関として完結するのではなく、「チームとしての学校（チーム学校）」として、複数の専門職が協働する組織として機能することが求められている（文部科学省，2015）。学校現場では、学習上の困難のみならず、心理的要因、家庭環境、社会的資源の不足など、複数の要因が重層的に絡み合う事例が増加しており、学校における多職種連携（IPW）は不可欠となっている。大山（2024）は、文献研究を通して、学校における SC と SSW の役割や連携における促進要因・阻害要因を整理し、職務役

割や専門性の差異、教員の職務役割理解不足などを理論的に明確化した。効果的な多職種連携を促進する視点として、①職務の明確化、②情報共有体制の整備、③校内キーパーソンの存在、④相互理解の深化、を示した。しかし、これまでの研究では、役割分担や情報共有など「どのように連携を調整するか」という実践的条件の整理に焦点が当てられており、各専門職が事例をどの水準で理解しているのかという「事例理解構造」については十分に検討されていない。

そこで本研究では、小学校教員、SC、SSW 三者に焦点を当て、それぞれの事例理解の構造・水準を明らかにし、その差異を比較検討することで、小学校における多職種連携を構造的観点から検討することを目的とした。

2. 方法

中部地方 A 市の公立小学校に勤務する教員 3 名、SC3 名、SSW3 名の計 9 名を対象に、半構造化インタビュー調査を実施した。教員は、校内における教育相談および多職種連携の中心的役割を担う教育相談コーディネーターを対象とした。主なインタビュー内容は、多職種連携の視点、困難事例への対応、ケース会議で重視する視点、支援方針決定時の判断、連携における困難要因などである。得られた逐語録データについて、KJ 法（川喜田，1967）を参考に質的分析を行った。各専門職の多職種連携における構造的特徴を明確化するとともに、三者比較を通して、事例理解水準の差異と連携困難の構造を検討した。

なお、本研究は第一著者が調査実施時に所属していた大学の研究倫理審査の承認を得て実施した。研究参加者には研究目的および方法を説明し、書面による同意を得た。

3. 結果

(1) カテゴリー分析結果

(【 】はカテゴリー、()はグループを示す)

教員のインタビュー分析からは、【Ⅰ 学級機能維持への責任（学級全体の安定を優先、授業成立の確保）】【Ⅱ 即時的対応志向（その場の収束を優先、落ち着かせることを優先）】【Ⅲ 校内調整・合意形成（ケース会議の開催、主任・管理職との連携）】【Ⅳ 情報共有の困難（会議と日常の断絶、時間的制約）】【Ⅴ 専門職への期待と戸惑い（接続判断の迷い、専門性への期待）】【Ⅵ 担任としての抱え込み（責任の集中、最終責任意識）】の6カテゴリーが抽出された。

SC の分析からは、【Ⅰ 子どもの内面理解（感情・思考の把握、行動の背景理解）】【Ⅱ 心理的安全の確保（安心できる関係形成、受容的関わり）】【Ⅲ 発達特性の理解（発達段階の把握、アセスメント重視）】【Ⅳ 保護者の心理的支援（保護者の不安理解、保護者面接）】【Ⅴ 教員への心理的助言（見方の転換支援、関係調整）】【Ⅵ 支援の継続性志向（長期的視点、継続的関与）】の6カテゴリーが抽出された。

SSW の分析からは、【Ⅰ 家庭背景の把握（家庭状況の確認、保護者の生活状況理解）】【Ⅱ 社会的要因の分析（経済的困難、養育環境の課題）】【Ⅲ 社会資源への接続（制度活用、外部機関紹介）】【Ⅳ 校外機関との連携（福祉・行政との調整、多機関連携）】【Ⅴ 学校との調整（教員への説明、校内共有）】【Ⅵ 構造的改善志向（個人化しない理解、環境全体の再構成）】の6カテゴリーが抽出された。

(2) 三者の構造・比較分析結果

さらに三者の構造を比較した結果、同一事例を扱いながらも、問題を理解する中心水準が異なることが明らかとなった。教員は、学級機能維持や授業成立などの「学校・組織水準」を中心に問題を把握していた。SC は、子どもの内面理解や心理的安全などの「個人内水準」を基盤としていた。SSW は、家庭背景や社会資源との接続などの「家庭・社会水準」を起点としていた。また、時間志向にも差異がみられ、教員は「即時的・短期的志向」、SC は「長期的・継続的志向」、SSW は「中長期的・改善志向」を重視していた。

これらの水準差および時間志向の差異により、多職種が参加するケース会議では焦点の不一致が生じ、議論が並行しやすい構造が示唆された。従来「役割の不明確さ」や「情報共有不足」として説明されてきた多職種連携の困難の背景に、専門職間における事例理解水準の差異に起因する構造的課題の存在が明らかになった。一方で、三者の

視点は対立するものではなく、それぞれが異なる水準を補完的に担っていることが示された。

4. 考察

本研究からは、多職種連携の困難は単なる調整技術の問題ではなく、それぞれの専門職が依拠する認識枠組みの差異に起因する構造的課題として捉える必要性が示唆された。さらに、教員、SC、SSW の差異は対立要因ではなく、異なる水準から事例を理解する専門性の表れであり、多層的理解を生み出す資源とも考えられる。本研究では、三者が事例を理解する際の中心水準を「支援水準」と概念化し、教員は「学校・組織水準」、SC は「個人内水準」、SSW は「家庭・社会水準」を中心としていることを示した。さらに、これら三層の支援水準を統合する枠組みとして、「階層統合モデル」を提示した。本モデルは、水準差を可視化し、各専門職間で共有することで、統合的支援を実現しようとするものである。小学校教育相談コーディネーターが、それぞれの専門職の支援水準を調整・共有する役割を担うことが、多職種連携の質的向上に寄与すると考えられる。

5. まとめ・今後の課題

本研究で提示した「階層統合モデル」は、学校における多職種連携の理論的基盤となる可能性を有しており、今後は学校教員が果たすべき調整・共有機能に焦点化した実践が期待される。一方、本研究にはいくつかの課題がある。第一に、対象が小学校に限定されている点である。中学校・高等学校では、組織構造や SC や SSW の配置の在り方が異なる可能性がある。第二に、対象者数が9名と限定的である点である。今後は、より多様な地域や学校規模を対象とした検証が必要である。

参考文献

- 文部科学省（2015）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）。
- 大山卓（2024）チーム学校・特別支援教育における多職種連携 IPW に関する研究展望。創価大学教育学論集，76，289-308。
- 川喜田二郎（1967）発想法—創造性開発のために—。中央公論社。

付記

本研究は JSPS 科研費 JP26K16802 の助成を受けたものである。

小学生の自律的学習動機づけと 小学校教師の教科指導学習動機との関連

吉良 亜沙子
(丹波篠山市立城南小学校)

要旨

本研究は、小学生の自律的学習動機づけが教師の教科指導学習動機とどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とした。小学1年から小学6年の児童492名と担任教師17名を対象として、教師の教科指導学習動機と児童の自律的学習動機づけの関連を相関分析で検討した。その結果、教師の無関心と児童の内的調整が負の相関、教師の義務感が児童の同一化的調整、取り入的調整と正の相関を示した。以上の結果から、小学生の自律的学習動機づけを促進するためには、どの学年においても、教師は無関心を低くして指導していくことと、担当学年の実態に合わせて、義務感が児童にどのように作用するのかを意識して指導することが重要であることが示唆された。

1. 問題と目的

近年、学校現場では、小学生の自ら学習に向かう姿勢や態度を育成することを目的とした教育実践が求められている(文部科学省、2017)。現行の学習指導要領では「主体的で対話的で深い学び」を実現することが記されており、「主体的な学び」とは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリアの形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」と定義されている(文部科学省、2017)。しかしながら、「勉強しようという気持ちがわからない」「何のために勉強しているのかわからない」と感じている児童が年々増加傾向にあり、さらに小学生が学習に向かう理由としては「しかられたくないから勉強する」「周りの大人に褒められたいから勉強する」と回答している児童が増加傾向にあることが報告されている(ベネッセ総合教育研究所、2025)。これらの結果から、小学生の学習の実態は、自らの興味や関心から学びに向かっている状態ではなく、外部からの罰の回避や報酬のために学んでおり、

自分のために学んでいるという実感が低い状態であることがうかがえる。

上述の現状から、学校現場で育成すべき子どもの姿は、他者による指示や働きかけによって学ぶ他律的な姿ではなく、自らで学習のプロセスを進めていく自律的な子どもの姿であると考えられる。

このように、子どもの「自ら学ぶ力」を育成する教育実践を通して、学習に向かう理由「動機づけ」を自律的なものへと変化させることが目指されている。子どもの興味・関心・意欲に支えられる学習に向かう態度は、動機づけ研究の一つとして位置づけられてきた。近年の動機づけ研究において頻繁に引用されているのが自己決定理論

(Deci&Ryan、2002)である。本研究では、自己決定理論に着目する。児童の学習動機づけには、教師の教科指導における動機づけが関連している(三和・外山、2021)ことが報告されている。本研究では小学1年から小学6年を対象に児童の学習動機づけと教師の教科指導学習動機の関連について検討を行う。

2. 方法

(1) 対象

・関西地方のA県の市立小学校の児童492名
(小学1年87名、小学2年82名、小学3年96名、小学4年78名、小学5年60名、小学6年89名)と、その担任教員17名

(2) 調査期間

・2023年6月～8月に実施。

(3) 調査方法

＜小学生の自律的学習動機づけ＞

西村・櫻井・河村(2011)によって作成された自律的学習動機尺度を用いた。この尺度は、内的調整(5項目)、同一化的調整(5項目)、取り入的調整(5項目)、外的調整(5項目)の計20項目から構成されている。「以下の項目は、あなたが学習する理由にどのくらいあてはまりますか。どのくらいあてはまるかについて、自分の気持ちに近い

数字を1つだけ選んでください。」という教示文のもと、小学2年から小学6年はGoogle formsで、小学1年は質問紙を配布して4件法(1:まったくあてはまらない、2:あまりあてはまらない、3:少しあてはまる、4:とてもあてはまる)による回答を求めた。

＜教師の教科指導学習動機＞

三和・外山(2015)によって作成された教科指導学習動機尺度を用いた。この尺度は、内発的動機づけ(5項目)、義務感(5項目)、子ども志向(5項目)、無関心(5項目)、承認・比較志向(5項目)、熟達志向(4項目)の計29項目から構成されている。「あなたの教科指導に関する学習についてお尋ねします。という注釈のもとGoogle formsで、4件法(1:まったくあてはまらない、2:あまりあてはまらない、3:少しあてはまる、4:とてもあてはまる)による回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

本調査は、学校長、学級担任に承認を得た上で授業時間に集団方式で実施した。なお、本調査は「兵庫教育大学人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得た上で実施した(承認番号2023-3)。

3. 結果

教師の教科指導学習動機尺度と各クラスの児童の自律的学習動機尺度の各下位尺度を相関分析した結果、児童の内的調整と、教師の無関心が負の相関($r=-.43$ 、 $p<.10$)、児童の同一化的調整と、教師の義務感が正の相関($r=.53$ 、 $p<.05$)、児童の取り入れ的調整と教師の義務感が正の相関($r=.42$ 、 $p<.10$)を示した(表1)。なお分析にはHAD18.0(清水、2016)を使用した。

表1 教師の教科指導学習動機尺度と児童の自律的学習動機尺度の相関分析結果

	内的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整
内発的動機づけ	0.09	0.02	0.10	-0.12
義務感	0.37	0.53 *	0.42 †	0.41
子ども志向	0.20	0.36	0.10	0.10
無関心	-0.43 †	-0.38	-0.41	-0.23
承認・比較志向	-0.12	-0.04	0.13	0.14
熟達志向	0.14	0.30	0.18	0.04

** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

4. 考察

教師が教科指導について関心がなく、意義を感じていない状態である無関心が高まるほど、児童の「楽しいから勉強する」といった内的調整が低下し、児童の内的調整が低いほど、教師の無関心が高まっていくという状態が予想される。そのた

め、児童の自律的学習動機づけを促進していくには、教師の無関心が低い状態、すなわち教科指導についての意義を感じながら教育実践を行うことが重要であると考えられる。次に、教科指導について「教科指導について勉強する事は教師の義務だから」「普通はそうするものだ」という教師の義務感が高いほど、児童の「自分ためになるから勉強する」といった同一化的調整と「わからなかったら恥ずかしいから勉強する」といった取り入れ的調整が高まり、教師の義務感が低いほど、児童の同一化的調整と取り入れ的調整が低下することが予想される。この結果から、教師は義務感が児童の動機づけにどのように影響するのか意識して指導していく必要があると考えられる。

5. まとめ・今後の課題

教師が教科指導においてどのような動機でのぞめば児童の自律的学習動機づけが高まるのか、今後、介入研究などの実験的研究を行いより詳細に検討していく事が望まれる。なお、本調査で使用した自律的学習動機尺度は中学生用に作成されており、本調査においては小学校の教師2名に内容を確認してもらい小学生でも理解できるように文言を一部修正して調査を行った。しかし、上記の尺度が小学生にも妥当な内容かは、今後慎重に検討していく必要がある。

参考文献

学習指導要領 総則編 文部科学省 2017
子どもの生活と学びに関する親子調査 2025
ベネッセ総合教育研究所 2025
Handbook of self-determinationresearch, NY: University of Rochester Press.
Deci. E. L. & Ryan. R. M. (Eds.) 2002
教師の教科指導学習動機は小学生の自律的な学習動機づけと関連するの—自律性支援を媒介要因として—教育心理学研究, 69, 26-36.
三和秀平・外山美樹 2021
教師の教科指導学習動機尺度の作成およびその特徴の検討 教育心理学研究, 63, 426-437.
三和秀平・外山美樹 2015
自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測する事ができるのか?— 教育心理学研究, 59, 77-87
西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 2011

支援教育コーディネーター研修の実践と検討

—多職種連携による校内支援体制づくり—

○岡安朋子 相樂直子 山崎沙織 藤本啓寛 飯田順子
(早稲田大学) (創価大学) (鳥取県教育委員会) (筑波大学) (筑波大学)

要旨

本研究は、筑波大学附属学校の支援教育コーディネーター研修の実践を通して、その意義と養成の在り方を検討したものである。近年、不登校や児童虐待など児童生徒を取り巻く課題は複雑化・多様化しており、教員に加えてスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門職が協働する「チームとしての学校」が求められている。その中で、校内外の関係者をつなぎ、情報共有や支援方針の調整を担う役割としてコーディネーター（以下、C0）の役割が重要視されているが、その養成方法や研修体制は十分に検討されていない。本研究では、支援教育C0を対象に基礎研修会を実施し、講義と演習を組み合わせた実践的プログラムを行った。その結果、研修内容の理解や業務への有用性について高い評価が得られ、C0の役割理解や校内支援体制の構築の必要性の認識が深まった。また、多職種によるグループワークが実践的な学びに有効であることが示唆された。一方で、継続的な研修機会の確保や役割整理などが課題として残され、C0の専門性は実践に即した継続的・段階的な育成によって形成される必要があると考えられた。

1. 問題と目的

近年、学校現場では、いじめ、不登校、暴力行為などの生徒指導上の課題に加え、児童虐待や貧困、家庭環境上の問題など、児童生徒を取り巻く課題が複雑化・多様化している。文部科学省の調査では、不登校児童生徒数は増加を続けており、児童虐待相談対応件数についても依然として高い水準にあることが示されている（文部科学省、2025；こども家庭庁、2025）。このように、学校には、生徒指導上の課題に加え、家庭や地域に関わる課題への対応も求められている。

こうした課題に対応するため、文部科学省は、多職種が連携・協働して児童生徒を支援する「チームとしての学校」を推進している（文部科学省、2015）。学校では、教員は、スクールカウンセラー（以下、SC）やスクールソーシャルワーカー

（以下、SSW）等の専門職と連携しながら、組織的かつ継続的な支援を行うことが求められている。その中で、校内外の支援者をつなぎ、情報共有や支援方針の調整を行うC0の役割が重要である。学校における代表的なC0として、特別支援教育C0および教育相談C0が挙げられる。特別支援教育C0は、児童生徒の支援ニーズの整理や校内外との連携調整等を担っている。また、教育相談C0は、SC・SSWとの連絡調整やケース会議の運営等を担い、学校内外をつなぐ調整役として位置づけられている（文部科学省、2010；2017）。このように、C0は、多職種連携によるチーム支援を機能させる上で中心的役割を果たすとされている。

近年では、C0の役割や専門性、コーディネーション行動に関する研究や、多職種連携の実態や支援過程に関する研究が増えつつある（瀬戸・石隈、2002；長谷部他、2012など）。また、各自治体では、C0を対象とした研修会や養成講座が実施されている（神奈川県立総合教育センター、2025など）。これらの研修は、年間を通じて数十時間行われており、不登校やいじめ、教育相談等に関する包括的な内容が含まれているが、研修内容やその評価については発信されていない。C0を担う教員には、役割過重、役割葛藤、役割曖昧などの役割ストレスがあることが示されており（長谷部他、2012）、C0の業務遂行をサポートする研修の重要性が指摘されている。

そこで本研究では、C0を対象とした研修会の実施内容を報告するとともに、研修後の質問紙調査を通して、本研修の意義と今後のC0研修の在り方について検討することを目的とする。

2. 方法

（1）対象

筑波大学附属学校の支援教育C014名＋SC・SSW・管理職3名、合計17名（うち2名は午前のみ参加、午後15名参加）。なお、本研究における「支援教育C0」は、筑波大学附属学校における呼称であり、特別支援教育C0や教育相談C0の役割等を担う教員を指す。

(2) 研修内容

夏季休業期間の1日午前・午後計6時間の研修を行った(詳細は表1参照)。午前は、「チームとしての学校」や校内支援体制構築、多職種連携に関する講義を実施した。午後は、虐待が疑われる事例を用いた演習(グループワーク)を行い、チーム支援のプロセスやC0の役割について検討した。演習では、C0,担任,管理職,SC,SSWで構成される多職種のグループで、課題整理、支援計画作成、C0の役割について協議した。

表1 研修プログラムの概要

コマ	テーマ	内容
1	【講義】児童が抱える課題と支援ニーズと支援教育コーディネーターの役割	不登校,いじめ,特別な支援を必要とする児童生徒,メンタルヘルスに関連する問題の現状を説明し,生徒指導提要の改訂とその内容について解説した。これらの課題に応じるための校内支援体制づくりの中核となるC0の役割について解説した。
2	【講義】校内支援体制の構築と関係機関との連携	多職種・多機関連携の定義や具体例を解説し,チームとしての学校におけるSCの役割,SSWの役割,チームの形態について解説した。チームで実際にどのようにケースを進めていくのか,ケースマネジメントのプロセスについて解説した。
【昼休憩】		
3	【講義・演習】チーム支援の実践と支援教育コーディネーターの役割	チーム支援の考え方,プロセスについて解説し,チーム支援の実際の様子を教育的・福祉的ニーズがある児童の事例を用いて動画教材を示しながら解説した。チーム支援のプロセスの一部(課題の明確化と目標の教諭,チーム支援計画作成)をグループに分かれて取り組み,全体で共有した。
4	振り返りとアンケート記入	全体の振り返りを行い,アンケートの記入を求めた。

※1, 2は60分, 3は140分, 4は10分で行った。

(3) 調査方法

研修終了後に質問紙調査を実施し,研修時間,実施時期,内容理解,業務への有用性について5件法で回答を求めた。自由記述では,研修内容や今後の研修に関する意見・要望について回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

質問紙調査実施後に,回答内容を用いるため,筑波大学研究倫理審査委員会の承認(課題番号第東25-126号)を得た。その後,オプトアウト方式で回答を分析対象とする同意を得た。

3. 結果

(1) 量的結果

研修後質問紙(5件法)の結果,研修時間の適切性(4.87),研修内容の理解(4.73),業務への有用性(4.73),実施時期の適切性(4.47)であり,いずれの項目も概ね高い評価が得られた。

(2) 質的結果

自由記述の結果,「C0の役割理解」,「校内連携・校内支援体制構築の必要性の認識」,「演習・多職種グループワークの有用性」,「今後の研修への要望」の4つの視点に集約された。特に,多職種による演習や事例検討が実践的学びにつながったことが示された。

4. 考察

本研修の実施により,C0の役割理解や校内支援体制構築の必要性に関する認識が深まったことが示された。自由記述では,「C0の役割が理解できた」「校内支援体制づくりの必要性を感じた」といった記述がみられ,C0の役割について具体的に学ぶ機会そのものの重要性が示唆された。これは,長谷部他(2012)が指摘するC0の役割ストレスの低減にも資する結果であると考えられる。

また,多職種によるグループワークや事例検討については,「実践的な学びにつながった」「他職種の視点を学ぶことができた」といった記述がみられた。このことから,講義のみではなく演習を取り入れた実践的な研修は,多職種理解の促進や校内連携の強化に有効である可能性が示唆された。さらに,本研修を通して,C0には児童生徒の個別支援だけでなく,校内における情報共有や支援体制の構築を推進する役割が求められていることが改めて認識されていた。以上のことから,本研究で実施したC0研修は,内容の妥当性および一定の有用性を有することが示されたと考えられる。

5. まとめ・今後の課題

本研究では,多忙な教育現場においても導入しやすく,C0の役割や校内連携,多職種連携に焦点を当てた実践的な研修の在り方を検討し,対象者の質問紙調査からはC0の役割理解や校内支援体制構築への認識が深まり,多職種による演習や事例検討が実践的学びにつながる可能性が示唆された。一方で,本研究では事前調査を実施しておらず,研修による効果を検証できていない点や,対象者数が限られている点が課題として挙げられる。今後は,事前・事後調査を取り入れた効果検証を行うことや,継続的な研修を通してC0の専門性向上や学校における多職種連携の推進に資する研修の在り方についてさらに検討していくことが課題である。

主な引用文献

こども家庭庁(2025).令和6年度 児童相談所における児童虐待相談対応件数

文部科学省(2010).特別支援教育の推進について

文部科学省(2015).2.「チームとしての学校」の在り方

文部科学省(2017).児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～

教員が援助要請をしやすくなる介入の検討 —研修でゆるいつながり「Tea-cle」を作る—

○井上良依

(立命館大学 人間科学研究科 研修生)

要旨

本研究は、教員のメンタルヘルス対策として、学校現場で実施可能な研修を通じて援助要請行動を支援することを目的とした実践的研究である。近年、教員の精神疾患による病気休職者数は高止まりしており、早期段階での予防的支援が課題となっている。そこで本研究では、教員同士の「ゆるいつながり」の形成を意図した少人数グループ

(Tea-cle) を構成し、援助要請に伴う利益や心理的抵抗感に焦点を当てた研修を実施した。研修では、アサーティブ・コミュニケーションの学習やグループワークを通じて、相談や援助要請を日常的に行いやすい関係づくりを目指した。その結果、多くの尺度因子において有意な変化は認められなかったものの、「援助要請の利益・コストの予期尺度」における「自助努力による充実感」は時点を追って低下し、問題を一人で抱え込む傾向が緩和された可能性が示唆された。一方で、「否定的応答」の上昇からは、これまで十分に自覚されていなかった援助要請に伴う葛藤や不安が意識化された可能性も示された。本研究は、教員の援助要請を直接的に扱った介入研究が少ない中で、学校現場の実情に即した研修を試みた点に特徴があり、今後の教員研修や校内支援体制の工夫に示唆を与えるものと考えられる。

1. 問題と目的

教員の精神疾患による病気休職者数は高止まりしており、学校現場におけるメンタルヘルス対策の充実は喫緊の課題である。教員の業務は、児童生徒への指導、保護者対応、特別な配慮を要する児童生徒への支援など多様化・高度化している。また、学校組織では同僚や管理職との対人関係も心理的負担の要因となり、業務上の困難を個人で抱え込みやすい状況が生じる。問題が深刻化する前に相談や援助要請を行える関係性を形成することは、教員のメンタルヘルスの維持・改善において重要である。

本研究では、教員が援助要請をしやすくなる介入として、教員同士のゆるやかなつながり「Tea-

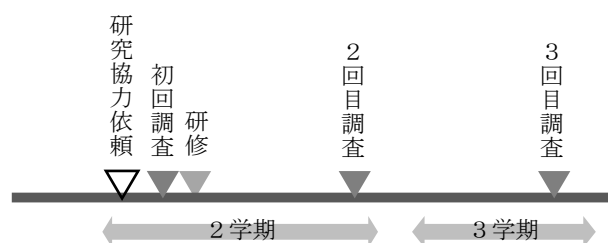
cle」と、援助要請を促進する研修を組み合わせた実践を行い、その効果と課題を検討することを目的とした。Tea-cleはTeamとCircleを組み合わせた造語であり、必要な場面に応じて支え合えるカジュアルな関係性を意図したものである。

2. 方法

(1) 対象・期間

公立小学校A校の教員10名（男性3名、女性7名）であった。学校管理職、養護教諭、栄養教諭は対象外とした。年齢は20代から50代、教員経験年数は1年目から20年以上に分布していた。研究は2024年9月から2025年3月に実施し、初回調査、研修、2回目調査、3回目調査の順に進めた。実施の流れをFigure 1に示す。

Figure 1 研究実施の流れ



(2) 研修内容

研修は約45分で、同一学年や初任者が偏らないよう5名ずつの2グループを編成し実施した。内容は、交流を促すグループワーク、研究目的の説明、アサーティブ・コミュニケーションの講義と演習、援助要請スタイルの自己チェックと共有、Tea-cleの説明で構成した。

(3) 調査方法

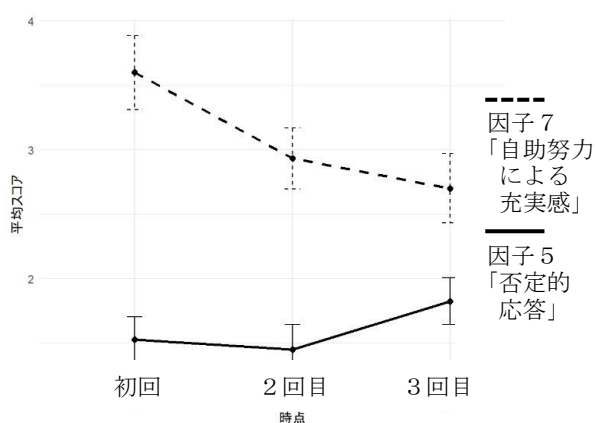
質問紙には、状態被援助志向性尺度、特性被援助志向性尺度、援助要請意図に対する利益とコストの予期尺度、援助評価尺度、自由記述を用いた。3時点の尺度得点について反復測定分散分析を行い、介入前後の変化を検討した。

本研究は、立命館大学人間科学研究科における研究倫理審査委員会の承認を経て実施した（申請書番号 E24-0030）。

3. 結果

状態被援助志向性尺度、特性被援助志向性尺度、援助評価尺度では、3 時点間に有意なスコア変化は認められなかった。一方、利益・コストの予期尺度では、因子 5「否定的応答」に有意な変化と中程度の効果が認められ（ $F(2, 18) = 4.24, p = .031, ges = .079$ ）、因子 7「自助努力による充実感」では有意な変化と大きな効果が認められた（ $F(2, 18) = 8.54, p = .002, ges = .186$ ）。両因子の 3 時点での平均スコア変化を Figure 2 に示す。

Figure 2 因子 5 と 7 の平均スコア変化



自由記述では、援助要請に対する心理的懸念や抵抗感に関する記述が見られた一方で、相談によって考えが整理されること、困ったときには助け合うことが大切であることなど、援助要請の必要性や有用性を示す記述も多く認められた。

4. 考察

「自助努力による充実感」の低下は、自力で問題を解決することを過度に重視する認識が弱まり、援助要請を選択肢の一つとして捉え直す変化が生じた可能性を示している。教員は業務上の問題を個人で抱え込みやすいとされるため、Tea-cle と研修を通じて、一人で抱え込まないことの重要性が再認識されたと考えられる。

一方、「否定的応答」の上昇は、介入が単純に援助要請を促進したというよりも、援助要請に伴う葛藤や不安を参加者に意識化させた可能性を示す。今後は、相談が肯定的に受け止められる経験を共有することや、援助要請によって得られる具体的なメリットを明確化する工夫が必要である。

多くの因子で有意な変化が認められなかった背景には、研究参加が自由意志であったため、もともと援助要請に比較的肯定的な教員が参加した可能性がある。自由記述においても援助要請の有用性を理解する記述が多く、介入開始時点で援助要請に対する認識が比較的肯定的であったことが考えられる。

5. まとめ・今後の課題

本研究は、教員の援助要請を直接扱った介入研究が少ない中で、学校現場に即した Tea-cle と研修を組み合わせた実践を試みた点に意義がある。業務上の関係性を踏まえたグループ編成とすることで、研修後も相談や援助要請が生じやすい関係づくりに活用できる可能性がある。また、スクールカウンセラーが同様の研修を実施することで、教員との相互理解や日常的な連携を促進する契機にもなり得る。

課題として、参加者が 10 名と少なく一般化可能性に制約があること、使用した尺度の一部が大学生や中学生を対象として開発されたものであり、教員の同僚・管理職への援助要請場面を十分に反映していない可能性があることが挙げられる。今後は、教員の援助要請文脈に即した評価方法を検討し、より多くの対象者を含めて再現性を確認する必要がある。

参考文献

- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀（2008）. 中学生の悩みの深刻さ、援助要請時に受けた援助、受けた援助の期待との一致、援助評価と学校適応の関連の検討 筑波大学心理学研究, 36, 56-65.
- 文部科学省（2013）. 教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）
- 文部科学省（2025a）. 令和 6 年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について
- 文部科学省（2025b）. 令和 6 年度「公立学校教員のメンタルヘルス対策に関する調査研究事業」成果報告書
- 永井智・鈴木真吾（2018）. 大学生の援助要請意図に対する利益とコストの予期の影響 教育心理学研究, 66, 150-161.
- 田村修一・石隈利紀（2006）. 中学校教師の被援助志向性に関する研究 教育心理学研究, 54, 75-89.

教員養成系大学新入生の適応不安構造の解明

草野 剛

(奈良学園大学 人間教育学部)

要旨

本研究は、教員養成系大学の新入生が抱く初期適応不安の多層的構造を明らかにし、それらを低減する初年度教育の在り方を提案することを目的とする。

教員養成系の学生は高い目的意識と強固な自己規範を持つ一方、大学特有の希薄な人間関係や、周囲の安易な学修態度（課題のコピペ等）との乖離に「倫理的カルチャーショック」を受け、孤立を深めるリスクがある。

本研究では、質的アプローチとして個人別態度構造分析（PAC 分析）を用い、学生の深層心理にある不安構造（生活技術の不慣れ、制度的距離、規範意識の衝突、文化的受容）を可視化する。

1. 問題と目的

教員養成系大学を選択する新入生は、一般に「教師になる」という高い目的意識や、強固な自己規範（誠実さ、規律の遵守）を持って入学する傾向がある。しかし、大学というクラスの団結性が希薄なシステムへの移行に伴い、彼らは強い戸惑いを抱きやすい。特に、課題のコピペや安易な AI 利用など、「楽をしようとする周囲の学生の学習態度」に直面した際、自身の高い倫理観ゆえに怒りよりも「混乱（倫理的カルチャーショック）」を覚え、真面目な学生ほど心理的に孤立するリスクが存在する。先行研究では友人のサポートや教師による個別認知が適応に有効であるとされるが、環境移行期の新入生が自律的に関係を築くプロセスへの支援は未だ十分ではない。

そこで、質的アプローチとして個人別態度構造分析（PAC 分析）を用い、学生の深層心理にある不安構造（不慣れな生活、学習、対人関係、規範意識、文化的受容など）を可視化する。

この調査で得られた教員養成系新入生の不安構造を質的・定量的に解明し、教員による「個別認知」と「修学規範の明示」を初年度教育（初修ゼミ等）にシステムとして組み込むことは、真面目な学生の不適応を防ぎ、4 年間の教員養成の土台を築く上で極めて重要な意義を持つと考える。

2. 方法

【調査対象者】教員養成系大学に入学した大学 1 年生のうち、初年度指導の授業で研究の趣旨及び倫理的配慮を説明したうえで協力を申し出た学生 4 名。その中の 1 名について報告。

【調査時期】調査対象者の入学年度の 7 月

【調査方法】内藤（1997）の PAC 分析を用いて調査した。「大学生活での不安・困りごと」をテーマに自由連想・一対比較を行い、デンドログラムを作成した。事後面談を通じて、不安因子の普遍性を検証する。

【連想刺激】「あなたは、大学に入学したての時、どんなことに困ったり、不安を感じたりしましたか。思いついた順にカードに書いてください。」

【倫理的配慮】報告者の所属大学の倫理審査を受けている。調査対象者には、インタビュー前にインフォームドコンセントを行い、研究への理解と同意を得た。

3. 結果と考察

（1）調査対象者のデンドログラム



Figure 1 調査対象者のデンドログラム

（2）事後面談

調査対象者の移行期不安は 4 つのクラスターに分類することができた。

第一クラスターは、バスの乗り方、スーツの管理、慣れない靴（パンプス）での移動などの「生活技術の不慣れ」。

一人暮らしによる「親の保護からの離脱」が物理的なストレスとして現れています。アイロンがけやクリーニング、公共交通機関の利用といった、

高校時代には「当たり前（親任せ）」だった日常動作が、適応を妨げる最初のハードルとなっており、大学生活の不慣れと相まって、不安が増大している。

第二クラスターは、教員へのメール、履修登録、単位への不安、教員や年上の学生への恐怖課題のコピペ、AI 使用、友人の写し、常識の違いへの驚きなどの「制度的距離と対人恐怖」。

大学という「希薄な人間関係のシステム」への戸惑いが語られた。毎日顔を合わせる担任がいた高校と違い、週 1 回しか会わない教員に対して「怖い」という距離感を感じています。また、SNS での「晒し」や「特定」を恐れるなど、匿名性の高い都市部での人間関係に強い警戒心を抱いている。

第 3 クラスターは、課題のコピペ、AI 使用、友人の写し、常識の違いへの驚きなどの「規範意識の衝突（カルチャーショック）」。

非常に高い倫理観と「自分は間違っていない」という強固な自己信念を持っている。そのため、周囲の「楽をしようとする学生」を見て、怒りよりも「信じられない」「混乱」という反応を示しており、自分の正しさを守るために周囲から心理的に孤立しようとする防衛機制が見られた。

第 4 クラスターは、自由時間の使い方（90 分の空き時間）、方言、食文化の違いなどの「環境・文化の受容と変化」。

故郷と大学所在地とのギャップを「異文化交流」として楽しむ前向きな側面である。このクラスターは、他の 3 つに比べてポジティブな好奇心が強く、適応のための「伸び代」となっていると考えられる。

（3）調査対象者との面談が示唆する適応モデル

PAC 分析における事後面談（逐語記録）から、調査対象者の不安を解消するポイントが 2 つ浮かび上がった。

① 認知されること」による安心感

この学生にとって、適応の最大の転換点は「先生に自分を覚えてもらうこと」であった。自らアピールし、質問に行くことで、「目上の怖い存在」が「自分を認知してくれる味方」に変わった瞬間、制度的な不安（第二クラスター）が大幅に軽減されている。

②「孤独」と「自律」のバランス

地元の友人と離れ、「繋ぐ人が誰もいない」寂しさを感じつつも、周囲の安易な行動（課題の写しなど）に流されない強さを持っている。「一度手を染めたら戻れなくなる（タバコと同じ）」と

いう表現に、彼女の誠実さと、それゆえの孤独への覚悟が見て取れる。

面接を通して、調査対象者は、「人間関係がうまくいけば、すべての困りごとは解消できる」という非常に鋭い洞察を最終的に得ている。調査対象者にとっての大学生活とは、高い自己規範を保ちつつ、いかに「自分を認知してくれる信頼できる他者」を自力で見つけていくか、という自律へのプロセスそのものであると言える。

この調査対象への適応支援を次のようにまとめることができる。

Table 1 調査対象者の適応モデル

不安の質	解消のメカニズム	必要な支援
物理的不安	生活スキルの習得（慣れ）	ガイダンスを通じた実務情報の提供
対人的不安	教員による個別認知（名前を覚える）	アドバイザー教員による積極的な声掛け
倫理的不安	自己信念の維持（流されない）	誠実な努力が正当に評価される環境
文化的・時間的不安	世界の広がりとして受容	多様な背景を持つ学生との交流会

適応の鍵の一つに「教員による個別認知」にあり、他者に存在を認められることで、当初抱いていた対人恐怖や制度的不安を克服している。これを踏まえた大学の初年度教育の在り方を考える必要がある。

4. まとめ・今後の課題

大学生活における不安は、自律した大人への移行過程で生じる「自己規範と周囲のギャップ」に集約された。PAC 分析では、生活技術の未熟さ、制度的距離、倫理観の衝突、異文化受容という 4 つの構造が可視化された。

研究協力者は適応の鍵は「教員による個別認知」にあり、他者に存在を認められることで、当初抱いていた対人恐怖や制度的不安を克服していた。周囲の安易な風潮に流されない強固な信念を保ちつつ、信頼できる他者との繋がりを自律的に築いていく過程が適応の本質である。「良好な人間関係がすべての困難を解消する」という洞察は、精神的成長と自立への歩みを象徴している。

今後は、新入生全員を対象に、大学適応感、心理的ストレス、ソーシャル・サポート知覚、教員からの個別認知知覚等の関係を調査し、それらを基にした初年度教育プログラムを作成したい。

<参考文献>

内藤哲雄（1997）PAC 分析実施法入門 「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ

教師の多職種連携教育・研修に必要な構成要素

—スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーの視点から—

○相樂直子
(創価大学)

岡安朋子
(早稲田大学)

要旨

本研究は、スクールカウンセラー (SC) およびスクールソーシャルワーカー (SSW) の視点から、教師の多職種連携教育・研修に必要な構成要素を明らかにし、教育・研修プログラム設計に資する示唆を得ることを目的とした。多職種連携の経験を有する SC5 名、SSW5 名を対象に半構造化インタビューを実施し、逐語録をテーマティック・アナリシス法で分析した。その結果、「多職種連携に関する知識・理解」「多職種連携を学ぶ姿勢・態度」「教育・研修の方法」「理論と実践の接続」「教育・研修を支える体制」「学びの成果と変容」の6カテゴリが抽出された。これらのカテゴリは、教師に必要な教育内容や教育・研修の方法、さらに専門職活用を支える校内支援体制を含む構成要素として整理された。

1. 問題と目的

近年、児童生徒の課題は複雑化・多様化しており、学校においては、スクールカウンセラー (以下、SC) やスクールソーシャルワーカー (以下、SSW) をはじめとする多職種との連携により対応することが求められている。加えて、教師の働き方改革の観点からも、教師が課題を抱え込むのではなく、専門職と役割を分担しながら組織的に支援する体制の構築が重要である。しかし現状では、多職種連携の実践が教師個人の経験や学校の体制に依存しやすい。そのため、教員養成段階および現職教員の育成段階において、多職種連携を体系的に学ぶ教育・研修プログラムを整備する必要がある。本研究では、こうした教育・研修を通して育成される力として、教師が多職種と協働して児童生徒を支援・指導するために必要な知識・理解、態度、実践的スキルを「教師の多職種連携コンピテンシー」と捉える。

筆者らはこれまで、主に教師側の立場から、多職種連携教育・研修プログラムの構成要素を検討してきた。しかし、教師と協働する SC・SSW の視点は十分に反映されていない。そこで本研究では、SC・SSW の視点から、教師の多職種連携教育・研修に必要な構成要素を明らかにし、教育・研修プログラム設計に資する示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

(1) 調査協力者

多職種連携の実践経験を有する SC5 名および SSW5 名を調査協力者とした。いずれも学校現場において教師を含む多職種と連携・協働した経験を有する者であり、目的のサンプリングにより選定した。

(2) 調査方法

個別の半構造化インタビューをオンラインで実施した。インタビューは1名あたり約60分程度とし、教師の多職種連携教育・研修に必要な内容、方法、課題について尋ねた。調査協力者の了解を得て内容を録音した。

(3) 分析方法

録音データから逐語録を作成し、テーマティック・アナリシス法 (土屋, 2023) に基づき分析した。まず、逐語録で関連のある部分を抽出し意味内容をコード化し、類似性に基づいてサブカテゴリおよびカテゴリを生成した。さらに、抽出されたカテゴリ間の関連を検討し、教師の多職種連携教育・研修に必要な構成要素として整理した。

(4) 倫理的配慮

筆者が所属する大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した。調査協力者には研究の趣旨を説明し、同意を得た。

3. 結果

分析の結果、教師の多職種連携教育・研修に必要な構成要素として、6カテゴリ、17サブカテゴリが抽出された (表1)。カテゴリは、「多職種連携に関する知識・理解」「多職種連携を学ぶ姿勢・態度」「教育・研修の方法」「理論と実践の接続」「教育・研修を支える体制」「学びの成果と変容」であった。これらのカテゴリは、教師に必要な教育内容に加え、教育・研修の方法や専門職活用を支える校内支援体制を含む構成要素として整理された。さらに、カテゴリ間の関連について、プログラム理論に基づくロジックモデルの枠組みに照らして検討した (図1)。

4. 考察

本研究で抽出されたカテゴリ間の関係性について、教師の多職種連携教育・研修プログラムを検討する視点として、プログラム理論に基づくロジ

ックモデルに照らして考察した。図1に示したように、「多職種連携に関する知識・理解」および「多職種連携を学ぶ姿勢・態度」は教育・研修の基盤となるインプット、「教育・研修の方法」はアクティビティ、「理論と実践の接続」はアウトプット、「学びの成果と変容」はアウトカムとして位置づけられる。また、「教育・研修を支える体制」は、これらを支える基盤的要素として整理された（安田・渡辺，2008）。このことから、教師の多職種連携教育・研修では、教育内容、教育・研修方法、校内支援体制を相互に関連づけて捉える視点の重要性が示された。

また、本研究では、SC・SSWの視点から、SC・SSWの役割や専門性の理解、ケースを通した支援プロセスの学習、SC・SSW自身の教育・研修への関与、専門職が機能する校内体制の重要性が示された。これらの結果は、教師の多職種連携教育・研修において、SC・SSWとの協働を実践的に学ぶ機会や、専門職活用を支える校内体制の重要性を示している。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、SC・SSWへのインタビュー調査を通して、教師の多職種連携教育・研修に必要な構

成要素を検討した。その結果、他職種の役割や専門性の理解、ケースや現場体験を通した支援プロセスの学習、SC・SSWの専門性を活用した教育・研修、専門職活用を支える校内体制や組織風土の重要性が示された。

今後は、本研究で得られた構成要素に加え、教師の多職種連携コンピテンシーに関する調査結果を統合し、教員養成および現職教員研修における教師のキャリア段階に応じた教育内容や、多職種連携教育・研修プログラムの構築に向けた検討を進める必要がある。

参考文献

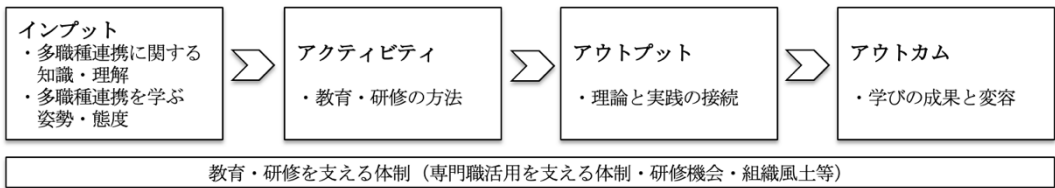
- ・安田節之・渡辺直登（2008）『プログラム評価研究の方法』新曜社。
- ・土屋雅子（2023）『テーマティック・アナリシス法：インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』ナカニシヤ出版。

付記：本研究は、科研費（25K06158）の助成を受けて実施しました。調査にご協力いただきました山崎沙織氏に感謝申し上げます。

表1 教師の多職種連携教育・研修に必要な構成要素

カテゴリ	サブカテゴリ	コード（例）
多職種連携に関する知識・理解	SCとSSWの役割・専門性理解 子ども理解に関する知識	SCとSSWの違いの認識不足 子どもの現代的課題の研修
多職種連携を学ぶ姿勢・態度	教師としての基盤形成 多職種連携に対する認識	自己認知の必要性 若手教員の認識不足
教育・研修の方法	実習・体験を基盤とした養成教育 ケース・演習を通した実践的研修 多職種との交流の機会 SC・SSWの専門性を活用した教育・研修	多職種連携の体験 模擬ケース会議の演習 大学における異職種交流 SSWによる虐待の研修
理論と実践の接続	現場体験の重視 支援プロセスの理解	学生の現場体験の重要性 ケースを通した支援プロセスの理解
教育・研修を支える体制	養成教育における連携体制 専門職活用を支える体制 多職種連携に関する理解のための研修機会 キャリア段階に応じた研修体系 学びを促進する組織風土	大学と地域の協力体制 SSWが機能する仕組みの不十分さ 多職種について学ぶ機会 キャリア形成を意図した研修 学び合う雰囲気
学びの成果と変容	多職種連携に対する認識の変容 研修への肯定的認識	多職種連携の効果の実感 楽しい研修

注）テーマティック・アナリシス法に基づき抽出したカテゴリ、サブカテゴリおよびコード（例）を整理した。



注）プログラム理論に基づくロジックモデルの枠組みに照らして整理した。

図1 教師の多職種連携教育・研修プログラムに関するロジックモデル

教師は移行期支援をどのように認識しているのか— 一尺度作成と学校種による比較検討から—

○杉崎雅子 飯田順子
(小田原短期大学) (筑波大学)

要旨

移行期支援に関する教師の認識を明らかにするために、「教師版移行期支援認識尺度」を作成し、その信頼性と妥当性を検証した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）の結果、3 因子 16 項目からなる尺度が作成された。検証の結果、十分な内的整合性と並存的妥当性が確認された。さらに多母集団同時分析により、小・中・高の学校種間における弱測定不変性が支持された。これを受け、学校種による認識を比較検討した結果、小学校では「重要性の認識」と「困難さの認識」が有意に高く、高校では「現状肯定的認識」が高い傾向を示した。本研究によって、学校種による認識の差異が示されたことにより、今後、移行期支援を促進していくための実践的な示唆が得られた。

1. 問題と目的

近年、「切れ目ない支援」として、教育的支援ニーズのある子どもを中心に、子どもが学校段階を円滑に移行できるような支援の必要性が言われている（文部科学省，2021）。SC による移行期支援の研究（杉崎・飯田，2022）によれば、学齢期における移行期支援は教師が中心となっていると考えられるが、教師による移行期支援に関する実態は明らかになっていない。そのため、移行期支援に関する教師の認識を明らかにするために、教師版移行期支援認識尺度を作成し、その信頼性と妥当性の検証を行い、学校種による認識の差異を比較検討することを本研究の目的とする。

2. 方法

(1) 対象

小中高（特別支援学校を含む）教師 300 名（小 100 名，中 100 名，高 100 名）。

(2) 調査方法

□小中高教師 150 名を対象に、移行期支援について自由記述を求めた事前調査（2025 年 5 月）の結果を、KJ 法を援用して分類し、質問項目を作成した。小中高の教師 10 名による妥当性のチェック

を経て修正し、クロス・マーケティングによるインターネット調査で回答を得た（2026 年 2 月）。

(3) 調査内容

①属性（勤務年数，性別，立場）や勤務校の規模，②教師版移行期支援認識尺度③教師版移行期支援迎え入れ行動尺度，④教師版移行期支援送り出し行動尺度，⑤子ども支援力尺度（藤井，2017；「感情制御能力」因子を除く 4 因子 24 項目）。妥当性の検証に用いた。子どもを支援する力のある教師は、移行期支援に関しても重要であると認識している可能性があると考えたためである。⑥特別支援教育負担感尺度（高田，2009；「不安および負担」，「やりがいのなさ」の 2 因子 14 項目）。妥当性の検証に用いた。特別支援教育に負担を感じている教師は、移行期支援も負担に感じている可能性があると考えたためである。

(4) 研究倫理

本研究は小田原短期大学研究倫理委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

(1) 尺度の因子構造の検討

因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。因子負荷量が.40 未満の項目，および複数の因子に高い負荷を示した項目，計 9 項目を順次除外した。その結果，最終的に 16 項目からなる 3 因子構造が採択された（累積寄与率 64.07%）。第 1 因子を「重要性の認識」（7 項目），第 2 因子を「困難さの認識」（6 項目），第 3 因子を「現状肯定的認識」（3 項目）と命名した（表 1）。

(2) 信頼性・妥当性の検討

Cronbach の α 係数を算出したところ，第 1 因子で $\alpha = .91$ ，第 2 因子で $\alpha = .85$ ，第 3 因子で $\alpha = .72$ であり，十分な内的整合性が示された。

妥当性の検討には「子ども支援力尺度（藤井，2017）」と「特別支援教育負担感尺度（高田，2009）」を用いた。想定した相関がみられたことから，併存的妥当性が支持されたと判断した。

(3) 学校種による比較検討

多母集団同時分析（確認的因子分析：CFA）によって小中高での測定不変性（弱測定不変性モデル；CFI=.92, RMSEA=.04）が確認されたため、どの学校種の教師にとっても、本尺度が共通の因子構造であることが確認された。このように学校種間での統計的な比較検討が可能となったことを受け、学校種により移行期支援への認識が異なるかを検討した。各因子の得点を算出し一元配置分散分析を行った結果、すべての因子において学校種による有意な差、または有意傾向が認められた（表2）。多重比較の結果、「重要性の認識」では中学校、高校に比べて小学校が高く、中学校は高校に比べて高い結果となった。「困難さの認識」においても中学校、高校に比べて小学校が有意に高い結果となった。「現状肯定的認識」においては高校が小学校と比べて高い傾向があることが認められた。

4. 考察

「教師版移行期支援認識尺度」は、「重要性の認識」、「困難さの認識」、「現状肯定的認識」の3因子構造であり、学校種を超えて共通であることが示された。教師の移行期支援に関する認識は単なる「重要と思っているか」だけでなく、「どこを難しいと思っているか」という実践への心理的障壁や、「今のままでよいと思っているか」という現状からの変革の意識から理解する必要性があることを示している。

学校種による比較では、小学校において「重要性」と「困難さ」が共に高い値を示した。このことは、小学校が学齢期の初期対応として幼保からの迎え入れを担い、発達障害傾向を含む多様な児童の実態把握を迫られるスタートラインであるという特有の背景を反映していると考えられる。つまり、小学校の教師は移行期支援の必要性を強く自覚し、実践への高い意欲を持っている一方で、専門的なアセスメント体制や支援環境の不足といった現場における多くの心理的・環境的障壁に直面している現状を示唆している。高校において「現状肯定」が高く、「重要性」が低かった点については、対象となる生徒の発達段階の影響が考えられる。義務教育段階のような手厚い移行期支援よりも、生徒自身の自立や自己管理に委ねる指導体制が機能しているという捉え方が、このような認識の結果となっている可能性が示唆される。

したがって、今後の移行期支援の促進においては、各学校種の教師の認識の特徴を考慮したアプローチや連携体制を構築していくことが実践的な

課題と言える。また、これらの認識の差異が、実際の支援行動とどのように関連しているかについては、今後の検討課題である。

表1 教師版移行期支援認識尺度の因子分析結果

項目	F1	F2	F3
F1：重要性の認識（$\alpha=.92$）			
2 保護者への移行期支援は、教師が取り組むべき多種多様な支援の中でも、特に欠かすことのできないものだと思う	.87	-.11	.09
1 子どもへの移行期支援は、教師が取り組むべき多種多様な支援の中でも、特に欠かすことのできないものだと思う	.85	-.02	-.01
5 子どもが新しい環境に適應できるかどうかは、移行期支援をどれだけ徹底的にできるにかかっていると思う	.84	-.07	.03
4 新生活における子どものとまどいを少なくするためには、移行期支援が必要である	.83	.05	-.02
6 適切な進路を考えていくうえで移行期支援は必要である	.77	.01	-.02
3 支援が必要な子どもが増えている現状において、移行期支援は今すぐ強化すべき対応策であると思う	.74	.10	-.05
12 自分の実践をより良くするために、移行期支援について知識やスキルを習得する機会があると思う	.51	.12	-.05
F2：困難さの認識（$\alpha=.85$）			
13 教員の人手が不足している現状では、一人ひとりの子どもに十分な移行期支援を行うことは、物理的に限界があると感じる	-.06	.84	.04
15 日々の業務の多忙さにより、移行期支援にあてる時間を十分に確保することが困難である	-.07	.83	-.01
20 子どものニーズが多様化した現状では、一人ひとりに合わせた移行期支援を行うことに限界があると感じる	-.06	.77	.06
14 移行期支援を行うには、教員以外の人的リソース（支援員やSC、SSWなど）が不足している	.05	.76	-.07
19 現行の学校制度では、必要な情報を共有し合う体制が十分に機能していないと感じる	.10	.50	.01
17 前の学校段階からの情報が不十分だと、手探りで対応せざるを得ないと感じる	.23	.47	-.03
F3：現状肯定的認識（$\alpha=.72$）			
9 これまでの経験に照らせば、移行期支援を行わなくても、概ね適切に対応できてきたと思う	.13	.03	.91
7 既存の支援以上に、あえて「移行期支援」という特別な枠組みを導入する必要性はそれほど感じない	-.03	.00	.63
10 子どもが自分で対応すれば、移行期支援の必要はないと思う	-.23	.01	.50
因子間相関			
	F2	.34	
	F3	-.27	.01

表2 学校種による教師版移行期支援認識尺度得点の分散分析結果

学校種(各 N=100)					
因子	小	中	高	F値	多重比較
	M(SD)	M(SD)	M(SD)		
重要性の認識	3.17 (0.54)	2.97 (0.57)	2.75 (0.57)	14.32***	小>中・高, 中>高
困難さの認識	3.38 (0.47)	3.18 (0.55)	3.18 (0.57)	4.79**	小>中・高
現状肯定的認識	2.34 (0.69)	2.51 (0.61)	2.54 (0.63)	2.89†	高>小

*** $p<.001$, ** $p<.01$, † $p<.10$

教師版 Grit 尺度の作成と 信頼性・妥当性に関する検討

○山本裕貴
(木更津市請西小学校)

五十嵐哲也
(愛知教育大学)

要旨

本研究は、教師を対象とした Grit を測定する尺度を開発し、その信頼性・妥当性を検討することを目的とした。239 名の教師に対する調査の結果、教師の Grit は「根気」「一貫性」「関係回復力」の 3 因子構造であることが明らかとなった。また、信頼性・妥当性についても、ともに満足できるものであり、本尺度の有用性が実証された。

1. 問題と目的

昨今、教師のメンタルヘルス不調が問題となっている（飯島・桂川，2020）。文部科学省（2025）によると、令和 6 年度の精神疾患による病気休職者数は、7,087 人と高止まりを続けており、予断を許さない状況と言える。教師のメンタルヘルスは、児童生徒の学校適応に大きく影響することが示唆されており（堀川他，2019）、解決すべき喫緊の課題だと言えるだろう。そこで、本研究では教師のメンタルヘルス問題を解決する糸口として、Grit に着目した。Grit は「やり抜く力」と翻訳され、近年注目されている非認知スキルである（井川・中西，2019）。Grit は、精神的健康を向上させたり（杉本，2025）、バーンアウトを抑制したり（井川・中西，2019）する可能性が示唆されている。したがって、教師の Grit に対する知見を積み重ねることが、メンタルヘルス不調を解決する一助になると考えられる。

教師のメンタルヘルスを検討する際には、現在の教育現場の状況を加味するのが重要なこと（森脇・松田，2011）や、ストレス研究において、教師向け尺度が必要だと指摘されていること（塚本，2010）を考慮すると、教師を対象とした Grit を測定するための尺度が必要だと考えられる。よって、本研究では教師を対象とした Grit 尺度の作成と、その信頼性・妥当性を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象

全ての調査に漏れなく回答した小学校教師 180

名、中学校教師 40 名、高校教師 9 名、その他 10（特別支援学校、中高一貫校など）の合計 239 名を対象とした。

(2) 調査時期

2026 年 1 月～2026 年 3 月に実施した。

(3) 調査内容

フェイスシートで性別、経験年数などについて尋ねた後、以下の尺度を用いた無記名自記式による web 調査を実施した。

①教師版 Grit 尺度：予備調査として、西川他（2015）の日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度 8 項目を、教師とのコンサルテーションがある心理士 2 名（経験年数 6～30 年， $M=18.0$ 年）と、小学校教諭 3 名（経験年数 5～11 年， $M=8.7$ 年）に提示し、Grit について関連する項目について自由記述による回答を求めた。次に、挙げられた項目について、適切さおよび重複について判定してもらい、最終的に計 23 項目を採用した。また、原尺度と同様に「1：当てはまらない」～「5：当てはまる」までの 5 件法にて回答を求めた。

②日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度（西川他，2015）：教師版 Grit 尺度の依存的妥当性を検討するために使用した。「根気」「一貫性」の 2 因子、8 項目の 5 件法である。

③あきらめ傾向尺度（松元，2022）：Grit の対極概念を検討するために使用した。「肯定的あきらめ」「否定的あきらめ」の 2 因子、15 項目の 7 件法である。

④ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度（Shimazu et al., 2008）：Grit の類似概念を検討するために使用した。「活力」「熱意」「没頭」の 3 因子、9 項目の 7 件法である。

3. 結果

(1) 教師版 Grit 尺度の構造

まず、項目分析として度数分布の偏り、全項目相関を確認し、問題のある項目を除外した。その上で、探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。固有値 1 基準で因子を抽出し、因子負荷量.40 以上の基準でどの因子にも負荷しな

い項目を削除して分析を繰り返した。その結果、最終的に 3 因子が抽出された。

第Ⅰ因子は、根気強く努力を続ける特性だと考えられたため「根気」と命名した。また、第Ⅱ因子は、興味を持ち、継続して物事に取り組むことができる特性だと考えられたため「一貫性」と命名した。さらに、第Ⅲ因子は、人間関係がうまくいかずとも、あきらめずに働きかける特性だと考えられたため「関係回復力」と命名した。

(2) 教師版 Grit 尺度の信頼性・妥当性の検討

信頼性検討のため Cronbach の α 係数を算出したところ、「根気」 $\alpha = .80$ 、「一貫性」 $\alpha = .70$ 、「関係回復力」 $\alpha = .73$ 、であり、満足できる値が示された。また、依存的妥当性を検討するため、教師版 Grit 尺度と、日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度との相関係数を算出したところ、「根気」および「一貫性」に関しては、弱～中程度の有意な相関が認められた ($r = .21 \sim .46$)。加えて、基準連関妥当性を検討するため、教師版 Grit 尺度と、あきらめ傾向およびワーク・エンゲイジメントとの相関係数を算出した。その結果、類似した概念には正の相関、対極の概念には負の相関が示された ($r = -.35 \sim .50$) (Table1)。

4. 考察

教師版 Grit 尺度は、「根気」「一貫性」「関係回復力」の 3 因子構造であった。これらを西川他 (2015) の Grit 尺度と比較すると、第Ⅰ因子、第Ⅱ因子は、原尺度と同様の構造であり、信頼性と妥当性が確認された。また、教師のメンタルヘルスには、生徒・保護者との人間関係が影響するといった知見 (松永他, 2017) を踏まえると、長期目標達成のための情熱と粘り強さである Grit は、教師という職業においては、人間関係がうま

くいかずとも、あきらめず働きかける場面に強くあらわれると推察される。したがって、第Ⅲ因子は教師独自の Grit となる可能性が示唆された。

参考文献

- A. Shimazu, W. B. Schaufeli, S. Kosugi, A. Suzuki, H. Nashiwa, A. Kato, M. Sakamoto, H. Irimajiri, S. Amano, K. Hirohata, R. Goto, K. Kitaoka-Hifashiguchi 2008 Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale Applied Psychology: 57(3), 510-523.
- 堀川 柚・野中 俊介・吉田 遥菜・三村 尚志・嶋田 洋徳 2019 教師のメンタルヘルスが児童生徒に対する指導方略に及ぼす影響 日本健康心理学会大会発表論文集, 32
- 井川 純一・中西 大輔 2019 対人援助職のグリット (Grit) とバーンアウト傾向及び社会的地位との関係—高グリット者はバーンアウトしにくい? パーソナリティ研究, 27 (3), 210-220.
- 飯島 有哉・桂川 泰典 2020 教師の賞賛行動と教師自身のメンタルヘルスの関連性—小学校・中学校教師を対象とした教師用賞賛行動測定尺度による研究から— 学校メンタルヘルス, 23 (1), 45-54.
- 松元 大地 2022 大学生におけるあきらめ傾向尺度の作成および楽観主義との関連に関する研究 創大教育研究, 31, 53-64.
- 松永 美希・中村菜々子・三浦正江・原田ゆきの 2017 新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成 心理学研究, 88, 337-347.
- 文部科学省 2025 令和 6 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について 文 部 科 学 省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00009.htm
- 森脇 由梨子・松田 修 2011 中学校教師用ストレスサー尺度の開発と検討 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 62 (1), 189-196.
- 西川 一二・奥上 紫緒里・雨宮 俊彦 2015 日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度の作成 パーソナリティ研究, 24 (2), 167-169.
- 杉本 希映 2025 Grit と困難な目標への対処方略, well-being との関連 教育心理学研究, 73 (1), 1-13.
- 塚本 伸一 2010 教師ストレスサー尺度作成の試み 立教大学臨床心理学研究, 4, 1-9.

Table1 妥当性の検討

$n=239$	【Grit】		【あきらめ傾向】		【ワーク・エンゲイジメント】		
	根気	一貫性	肯定的 あきらめ	否定的 あきらめ	活力	熱意	没頭
【教師Grit】							
根気	.46***	.24***	.26***	-.35***	.46***	.50***	.46***
一貫性	.37***	.21***	.27***	-.33***	.41***	.43***	.36***
関係回復力	.15*	.13	.12	-.23***	.22***	.19**	.13*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

教職志望の背景にある被教育体験認識の研究 —過去の教師への信頼感の差異に着目して—

川崎 知己

(千葉商科大学 商経学部)

要旨

本論文は、教員志願者の減少が深刻な社会問題となる中で、持続可能な教員確保に向けた知見を得るべく、教職志望者（教職課程履修生）と非志望者（非履修生）における過去の被教育体験の差異を明らかにすることを目的とした。大学生 317 名を対象に、高等学校卒業までに会った教員への信頼感（STT 尺度）について調査し、因子分析および t 検定を用いた比較検討を行った。分析の結果、全体において志望群は非志望群に比べ、情緒的支えを象徴する因子および専門性や熱意を象徴する因子の双方に対する認識が極めて有意に高かった。一方で、教員に対する否定的認知である因子については、志望の有無や性別による有意な差は見られなかった。以上の結果から、教職志望を分かち背景には、過去の不快な記憶の多寡ではなく、大学入学以前に出会った肯定的ロールモデルに対する信頼感の強度が密接に関連していることが示唆された。

1. 問題と目的

現在、我が国の公立学校における教員採用試験の倍率は過去最低水準を更新し続けており、深刻な「教師不足」は教育の質を揺るがす社会問題となっている。この背景には、長時間労働や過酷な勤務実態といった「学校のブラック体質」の拡散、民間企業の採用拡大、そして大学での学びを通じた自己適性への不安（再考プロセス）といった多角的な要因が指摘されている。先行研究では、教職志望の内的動機として「恩師への憧れ」や「職業興味」が挙げられてきたが、その多くは教職志望者内部の分析に留まっていた。そこで本研究では、教職課程履修者（志望群）と非履修者（非志望群）を対象に、過去に出会った教師に対する認知、とりわけ三島他（2012）が教職意識の拠り所として主張した「信頼感」に着目してその差異を明らかにする。本研究の意義は、教職回避傾向の背景にある学生の内面的な意思決定プロセスを探ることで、大学入学段階における教職志望と密接に関連する「ロールモデルとしての教師像」を可

視化することにある。これにより、持続可能な教員養成と人材確保に向けた新たな視座を提示したい。

2. 方法

調査は 2024 年 8 月 1 日から 10 月 20 日にかけて、5 大学の学生 317 名（男性 214 名、女性 101 名、その他 2 名）を対象に Web アンケート方式で実施された。多大な時間的・労力的コストを伴う教職課程を履修する学生を「志望群」（101 名）、非履修学生を「非志望群」（216 名）として 2 群を構成した。過去の教師への信頼感を測定するため、中井・庄司（2007）の「STT 尺度」（31 項目、4 件法）を高等学校時代までの経験を回顧的に評価できるよう過去形に修正して使用した。因子分析の結果、先行研究と同様に 3 因子が抽出され、極めて高い内的整合性（ $\alpha=.91\sim.95$ ）が確認された。3 因子については、心理的安全性に関する 11 項目から構成される第一因子は「相談・安全基地教師」、知識や指導力に関する 9 項目から構成される第二因子は「熱血正義感・プロ教師」、言動の不一致等に関する 10 項目から構成される第三因子は「不信感・反面教師」と命名した。

3. 結果

t 検定による志望群と非志望群間の比較の結果、志望群は非志望群に比べ、「相談・安全基地教師」（ $p<.001$, $d=.56$ ）および「熱血正義感・プロ教師」（ $p<.001$, $d=.41$ ）の得点が統計的に極めて有意に高いことが示された。

Table 1 志望群・非志望群別教師への信頼感の各因子の記述統計

	第1因子	第2因子	第3因子
	相談・安全基地教師 平均得点 (標準偏差)	熱血正義感・プロ教師 平均得点 (標準偏差)	不信感・反面教師 平均得点 (標準偏差)
志望群	3.94***	4.41***	2.33
(101)	(.82)	(.58)	(.89)
非志望群	3.39	4.10	2.33
(216)	(1.04)	(.84)	(.90)
t 値	4.69	3.39	0.06
自由度	315	315	315
有意確率 (p)	<.001	<.001	<i>n.s.</i>
効果サイズ (d)	.56	.41	.01

一方、「不信感・反面教師」因子では両群間に有意差は認められなかった（Table 1）。また、男子学生においては、志望群と非志望群間の比較の結果、志望群は非志望群に比べ、「相談・安全基地教師」（ $p < .001$, $d = .56$ ）および「熱血正義感・プロ教師」（ $p < .001$, $d = .51$ ）の得点が統計的に極めて有意に高いことが示された。一方、「不信感・反面教師」因子では両群間に有意差は認められなかった（Table 2）。

Table 2 男子学生 志望群・非志望群別教師への信頼感の各因子の記述統計

	第1因子	第2因子	第3因子
	相談・安全基地教	熱血正義感・プロ	不信感・反面教
	平均得点 (標準偏差)	平均得点 (標準偏差)	平均得点 (標準偏差)
志望群	3.82***	4.45***	2.35
(62)	(.87)	(.58)	(.90)
非志望群	3.28	4.03	2.36
(154)	(1.01)	(.89)	(.94)
t 値	3.73	3.41	—
自由度	212	212	—
有意確率 (p)	<.001	<.001	<i>n.s</i>
効果サイズ (d)	.56	.51	—

また、女子学生においては志望群と非志望群間の比較の結果、志望群は非志望群に比べ、「相談・安全基地教師」（ $p < .01$, $d = .54$ ）においてのみ有意に高かった（Table 3）。

Table 3 女子学生 志望群・非志望群別教師への信頼感の各因子の記述統計

	第1因子	第2因子	第3因子
	相談・安全基地教	熱血正義感・プロ	不信感・反面教
	平均得点 (標準偏差)	平均得点 (標準偏差)	平均得点 (標準偏差)
志望群	4.16**	4.40	2.28
(101)	(.69)	(.54)	(.89)
非志望群	3.64	4.25	2.25
(216)	(1.07)	(.68)	(.81)
t 値	2.63	3.41	—
自由度	99	212	—
有意確率 (p)	<.01	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
効果サイズ (d)	.54	—	—

4. 考察

志望群と非志望群間では、「相談・安全基地教師」および「熱血正義感・プロ教師」の得点に有意差があり、「不信感・反面教師」因子では両群間に有意差は認められなかった。この結果から、教職志望者と非志望者では「負の記憶の少なさ（嫌な先生に出会わなかったこと）」には認識の差がなく、「尊敬・信頼できる先生に出会ったこと（肯定的経験の強度）」に認識の差があることが考察される。

男女別にみると、教職課程履修女子学生には個々の悩みに寄り添う情緒的交流のある被教育経験の認識が多くある一方、男子学生の場合は、専門的指導力に加えて受容的・共感的な教師像との出会いが多かったと認識していることを示唆している。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、教職課程履修学生（志望群）と同課程非履修学生（非志望群）との間で、高等学校時代までに専門的指導力や受容的・共感的な教師像との出会いの認識に差があることを見出すことができた。限界として、サンプルサイズおよび属性の偏りに関する問題がある。分析結果では男女双方で肯定的教師像の認知に有意な差異が見出されたが、知見の一般化を確実にするためには、さらなる調査対象の拡大と、大学の特性（教員養成系か総合系か等）を考慮した精緻な検証が必要である。

また、本研究では t 検定により、過去の教師への信頼感と教職志望との間に強い関連があることが見出された。しかし、本研究の分析は2群間の差異を明らかにしたにとどまり、これらが教職志望を直接的に『規定』している因果関係を証明するには至っていない。今後は、職業興味や教師効力感などの変数を加えた多変量解析（重回帰分析や共分散構造分析など）を行い、過去の信頼感がどのように現在の教職志望を規定しているのか、その因果のメカニズムを構造的に明らかにする必要がある。

さらに、志望意識のグラデーションと変容プロセスの検討が必要である。本研究では便宜上、教職課程履修の有無で群を分けたが、履修者の中には教職への多様な志望度が混在している。入学以前に保持している理想の教師像が、大学での学びや教育実習を通じたリアリティ・ショックを経てどのように維持・変容するのか、縦断的な追跡調査を行う必要もある。

引用・参考文献

- 中井大介・庄司一子（2007）「中学生の教師に対する信頼感と幼少期の父親および母親への愛着との関連」『パーソナリティ研究』15: 323-334。
三島知剛・井上菜美・森敏昭（2012）「教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係：学部1年生と3年生の差異に着目して」『日本教育工学会論文誌』35(4): 345-356。

教職志望学生のイラショナル・ビリーフが 心理的ストレスに与える影響

○大石菜未¹ # 古藤栞太¹ # 吉良悠吾²

¹ (久留米大学大学院心理学研究科) ² (久留米大学文学部)

要旨

本研究では、教職志望学生 85 名を対象に、イラショナル・ビリーフ (irrational beliefs: 以下、IB) と心理的ストレスとの関連を検討した。重回帰分析の結果、「自己無能感」および「自己抑制」は心理的ストレスと有意な正の関連を示し、「理想とする生徒像」は有意な負の関連を示した。一方、「他者不信感」および「失敗恐怖」と心理的ストレスの間に有意な関連は認められなかった。これらの結果には、教職志望学生の学校現場における経験の乏しさが影響している可能性が示唆された。

1. 問題と目的

現職教師の精神的健康の悪化が課題となっており、その背景には心理的ストレスの高さが指摘されている (文部科学省, 2025; Agyapong et al., 2022)。一方、教師養成段階にある教職志望学生においても、現職教師と同程度の心理的ストレスを抱えていることが報告されており (Pels et al., 2022)、教師養成段階の心理的ストレスが就職後の早期離職につながることを示されている

(Zee et al., 2025)。そのため、現職教師のみならず、教職志望学生が抱える心理的ストレスを低減していくことが重要だと考えられる。

心理的ストレスと関連する要因の一つに、イラショナル・ビリーフ (irrational beliefs: 以下、IB) がある (Lipp et al. 2005; Amutio&Smith, 2008)。IB とは、現実と一致せず、自己受容や対人関係、職業的適応を阻害し、個人の利益を損なう信念のことである (Ellis, 1975)。このような IB は教師にも存在しており、教師の IB 傾向の高さは心理的ストレスの高さと関連する (土井・橋口, 2000; Bernard, 2016)。さらに、教職志望学生においても IB の存在が認められていることから (村上他, 2013; 石原, 2025)、教職志望学生においても、教師と同様に IB が心理的ストレスと関連する可能性がある。

しかし、教師においては IB が心理的ストレスと関連することが示されているものの (土井・橋口, 2000)、その関連が教職志望学生においても同様に認められるかについては明らかにされてい

ない。そこで、本研究では、教職志望学生の IB と心理的ストレスとの関連を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査内容

2026 年 3-5 月にかけて、教育実習前の教職志望学生の 2-4 年生 95 名を対象に質問紙調査を実施した。そのうち、不適切回答を除いた 85 名 (男性 37 名, 女性 47 名, 未回答 1 名) を分析対象者とした。平均年齢は 20.35 歳 ($SD = 0.89$) であった。

(2) 調査項目

フェイスシート 性別, 年齢, 学年について尋ねた。

イラショナル・ビリーフ 中学校教師に関するイラショナル・ビリーフインベントリ (土井・橋口, 2000; 22 項目 5 件法) を用いた。本尺度は、教師として自身が無能であると捉える信念のことである「自己無能感」、他者を信用すべきでないという信念である「他者不信感」、教師として失敗を恐れる信念のことである「失敗恐怖」、自己主張を抑制すべきであるとする信念のことである「自己抑制」、生徒への理想的な期待に関する信念のことである「教師が理想とする生徒像」の 5 つの下位尺度から構成され、得点が高いほど IB 傾向が高いことを表す。

心理的ストレス 心理的ストレス反応尺度 (鈴木他, 1997; 18 項目 4 件法) を用いた。得点が高いほど、心理的ストレスが高いことを表す。

3. 結果

統計ソフト HAD17.0 (清水, 2016) を用いて、IB の下位尺度である「自己無能感」、「他者不信感」、「失敗恐怖」、「自己抑制」、「教師が理想とする生徒像」を説明変数、心理的ストレスを目的変数とした重回帰分析を行った。

その結果、「自己無能感」と「自己抑制」には有意な正の関連がみられた (Table1)。「理想とする生徒像」においては、心理的ストレスとの有意な負の関連がみられた。また、「他者不信感」と「失敗恐怖」については有意な関連がみられなかった。

Table1 重回帰分析の結果

変数名	心理的ストレス
自己無能感	.25*
他者不信感	.06
失敗恐怖	-.04
自己抑制	.29**
教師が理想とする生徒像	-.48**
R^2	.30**

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

4. 考察

重回帰分析の結果、「自己無能感」と「自己抑制」において、心理的ストレスとの間に有意な正の関連が見られた。現職教師を対象とした先行研究においても、共通する結果が得られ（土井・橋口, 2000）、教師以外を対象とした先行研究とも一致する。例えば、自己を無能であると捉える大学生ほど、日常の出来事をよりストレスフルに評価することが示されている（川西, 1995）。また、一般の人々を対象とした研究では、自己を抑制する傾向は心理的ストレスと関連することも報告されている（Alexandra et al., 2024）。そのため、教職志望学生においても、自己を無能であると捉える信念や自己主張を抑制する信念を有する者ほど、心理的ストレスが高くなった可能性が考えられる。

「教師が理想とする生徒像」の場合、心理的ストレスとの間に有意な負の関連が見られた。その理由として、教職志望学生は実際に学校現場で児童・生徒と関わり、授業や学級経営を行う機会が乏しいことと関連している可能性が考えられる。教職志望学生は、生徒に対する理想的イメージを保持しやすい状態にあることが報告されている

（Ferguson&Braten, 2022 : Qiu et al., 2021 : Blackley et al., 2018）。また、生徒に対して理想的イメージを保持していることは、困難に耐え続ける力や職務への献身を強めることが示唆されている（Maaranen et al., 2016）。そのため、教職志望学生では、「理想とする生徒像」が教職に対する前向きな認知と関連していた可能性がある。その結果、心理的ストレスとの負の関連が認められた可能性が考えられる。

「他者不信感」と「失敗恐怖」においては、心理的ストレスとの間に有意な関連は認められなかった。この結果について、「理想とする生徒像」同様、学校現場における経験の乏しさが関連していると考えられる。「他者不信感」では、教職志望学生は、現職教師と比較して学校現場における対人関係を継続的に経験する機会が少ない（松永

他, 2017）ため、他者不信感が心理的ストレスと結びつきにくかった可能性がある。また、「失敗恐怖」においても関連はみられなかった。教職志望学生に限らず、失敗に対する恐怖と心理的ストレスは関連を示すことが報告されている（Dharma & Kistyanti., 2025）。しかし、本研究において、「失敗恐怖」と心理的ストレスに関連は示されなかった。これは、教職志望学生における失敗の捉え方が影響している可能性がある。教職志望学生は、失敗を自身の成長や学びの機会として肯定的に捉える傾向が報告されている（Lutovac & Flores, 2021）。一方で、教職志望学生が大きな失敗を経験した場合には、教師としての自信が低下することも示されている（若松・江藤, 2022）。すなわち、教職志望学生にとって失敗は、現時点では心理的ストレスに直結する出来事というよりも、将来的な教育場面において初めてストレス要因として顕在化する可能性がある。これらのことから、「他者不信感」および「失敗恐怖」は、教職志望学生の段階では心理的ストレスとの関連が顕在化していない可能性が示唆された。

5. まとめ・今後の課題

以上より、教職志望学生において、IBの下位尺度である「自己無能感」と「自己抑制」の高さは、現職教師と同様に、心理的ストレスの高さと関連するが、「教師が理想とする生徒像」は心理的ストレスの低さと関連することが示された。また、「教師が理想とする生徒像」、「失敗恐怖」、「他者不信感」については、現職教師を対象とした先行研究（土井・橋口, 2000）の結果と異なり、有意な関連は認められなかった。現職教師を対象とした調査結果との差異には、教職志望学生の学校現場における児童生徒との関わりや、授業や学級経営を行う機会の乏しさが関与している可能性が示唆された。そのため、今後は教職志望学生のIBと、教育実習が終了した後や、教職に就職した後といった、学校現場における体験後の心理的ストレスとの関連について、縦断的に検討することが求められる。

参考文献

- 土井 一博・橋口 英俊(2000). 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係 健康心理学研究, 13(1), 23-30.
- 鈴木 伸一・嶋田 洋徳・三浦 正江・片柳 弘司・右馬埜 力也・坂野 雄二(1997). 新しい心理的ストレス反応尺度（SRS-18）の開発と信頼性・妥当性の検討, 行動医学研究, 4 (1) 22-29.

教育相談場面におけるマスク着用・非着用生徒への感情理解についての教師の考え方

○森田健宏^{*1} 田爪宏二^{*2} #吉田佐治子^{*3}
(関西外国語大学^{*1} 京都教育大学^{*2} 摂南大学^{*3})

要旨

コロナ禍による様々な規制が緩和された現在においても、学校では多くの児童生徒がマスクを着用し続けている様子が確認できる。これに対し、教師が生徒のマスク着用・非着用によって感情理解のあり方に差異が生じているのかを検討するため、模擬相談場面の主観型動画を作成し、現役教員に視聴してもらい、注視点測定および事後インタビューによる比較検討を行っている。本発表では、このうち、動画視聴後の事後インタビューの発話内容から教師のマスク着用・非着用生徒への感情理解のあり方や考えについて分析検討した結果を報告する。主な結果として、可視領域に注目する、他の情報を含めて統合的な理解を試みるなど、生徒へのアプローチに基づく特徴的な傾向を見出すことができた。

1. 問題と目的

2020年に新型コロナウイルス感染症が蔓延し、感染防止策として2023年3月まで学校教育現場でもマスクの着用が推奨されたが、現在、マスクの着用は個人の判断に委ねられている。このような中、現状の児童生徒のマスク着用率は、小学生33%、中学生44%と約半数が着用を継続している(ニフティ株式会社, 2023)。この経緯において、コロナ禍初期より教職員の中には、マスク着用児童生徒との対話や感情理解が困難であると呈するケースも見られ、その対応法も検討されてきた(松山・栗原 2020)。そこで本研究では、教育相談場面において児童生徒のマスク着用により、実際に表情などからの感情理解が困難となる状況があるのかを検討するため、マスク着用・非着用生徒への個別面談場面の主観型動画を作成し、これを現職教師に視聴してもらい、その間、アイトラッカーにより時系列で注視傾向を確認し、併せて視聴後にインタビュー調査を行っている。これらの内容を併せて教育相談場面における教師のマスク着用・非着用生徒への感情理解のあり方について考察し、提言をまとめることを企図しているが、本発表では、まず調査参加者である現職教員にマスク着用・非着用によって感情理解の困難さに差

異があるのか、また、生徒の感情の捉え方について日頃より心掛けていることなどを含めて聴取し、インタビュー結果の分析を行った。

2. 方法

調査参加者：現職教員(元職含む) 8名

調査材料：(1)相談場面シミュレーション用動画：準実験的手法を含めた調査のため、予め中学生との個別進路相談を題材とした主観型動画を2種(マスク着用・非着用)作成した(概要は後述)。(2)ビデオカメラおよびモニター

手続き：調査は個別に実施した。調査参加者には導入時に「進路相談場面の主観型シミュレーション動画を視聴し、その過程で画面内の中学生の感情とその推移の理解を試みる」内容である旨を説明し、同じ内容のマスク有・無の動画をそれぞれ視聴してもらい、その後にインタビュー調査を実施した。なお、教示として、「動画内には既に教師側の発話音声が入っており、調査参加者は教師としてこの発話をするイメージで動画を視聴し、生徒の感情理解を試みてもらうこと」などを説明している。

倫理的配慮：本研究の遂行について書面での同意書を得ており、また、関西外国語大学研究審査委員会による倫理審査の承認を得ている(承認番号 2025-18)。

◆本調査で題材とした動画の概要

本調査材料における面談の題材は「進路相談」で、その概要は以下の通りである。

【題材の主訴】高校に行く意味がわからない(中3男子)

【Sec. 1 (面談の導入)】 St:中2になり、友人も受験勉強を本格的に始めているが高校になぜ行く必要があるのかわからない。

(生徒の設定 St:アイコンタクト:少/表情:暗くうつむき)

【Sec. 2 (具体的に確認)】 T:高校がどのようなところか調べたことはありますか? St:近くの(普通科)高校のHPを調べたが教科名は中学と同じだった。

【Sec. 3 (助言・方向付)】 T:専門科の高校もある。職場体験等を振り返り、将来何がしたいか考えてみては?

【Sec. 4 (気づき)】 St:職場体験でレストランを選んだので家庭科が好き。調理科の高校を選ぼうかな。

【Sec. 5 (さらに助言)】 T:勿論良いが、就業するには、様々な科目の知識が繋がっている事も知っておこう。

(生徒の設定 St:アイコンタクト:多/表情:やや明るく正対)

視聴時間:約6分35秒

(St:生徒 T:教師)

※ Sec. 1→Sec. 5へ「生徒の設定」が変化する内容で作成

表 1. 本調査における動画視聴後の代表的な発話と分類

上位テーマ	下位テーマと定義	代表的な発話（引用）
【テーマ 1】視覚情報が限定された状況における適応（不足情報を補う方略）	1-1. 可視部位（眼部位）への注意資源の配分：目に見える領域へ注意を絞る、その情報を採る。	「（ビデオの生徒は）目元しか判断する材料がない」（A 氏） 「目が見開いたことで心に響いたのが読み取れた」（C 氏） 「目が合えば、マスクしてても別に気にならないというか、いつも通りやなっていう感じで」（D 氏）
	1-2. 顔部の微細な変化の検知による感情理解：マスクや瞬き等の動的な変化から緊張や期待を読み取る。	「喋り出したなっていう感じで、一旦、動いてるかどうかマスク（の動き）を見ちゃう」（B 氏） 「先生役が話し出すと瞬きが増える。期待と共に緊張なのかなと考えた」（F 氏）
【テーマ 2】顔を覆うものに対する心理的意味付け（動画内の生徒の言動から内的状態を読み解く推論）	2-1. 自己防衛や対人不安の指標としての「顔を隠す行動」：顔を隠すことを心理的障壁や安心感と捉える。	「マスクをしている子は、気持ちの面を出したくない不安が高いのかもしれない」（C 氏） 「マスクをつける居心地の良さから、外す怖さ、そういうのもすごくあるのかな」（G 氏）
	2-2. 発達や自意識に基づく「顔を覆う理由」の同定：思春期の自意識や不安感から着用背景を考える。	「高学年女子は思春期も絡んでいる」（A 氏） 「マスクをすることで別の自分になれるというか、そういうところ（事情）もある」（H 氏）
	2-3. 非言語的メッセージの解釈：目からの訴えを直感的に感受する。	「マスクをしている方が、目から伝わってくるエネルギーが、受け取る方はそこが強い」（E 氏）
【テーマ 3】多様な情報による統合的理解（参照できる情報を統合した把握）	3-1. 教師としての対人的礼節による注視行動：信頼関係やマナーから意識的に視線を制御する。	「対面で喋った時に相手の口を見るっていうのもなんかちょっと失礼なのかなと」（B 氏） 「向こうと目が完全に合ってる状況っていうのも、ちょっと向こうも辛いかなとか。そういうこともあって、ちょっと（視線を）外してみる」（H 氏）
	3-2. 全身反応や教育経験の参照：局所的な部位や顔部だけに依らない全体像を掴む。	「ぼやっと全体を見るっていうもあるから、あれに行くんですね。目だけ見るとか口だけ見てっていうよりは。」（H 氏） 「やっぱり手の動きとか足の動きとか、全体の流れとかは頭に入れた上で表情を見るようにはしています。」（E 氏）

3. 結果

本調査の動画視聴にあたりマスク有・無の順序効果の影響を確認するため、注視点分析のデータよりマスク有・無の順序効果がないことを分散分析により確認している。これにより、調査参加者 8 名について、マスクの有・無について動画視聴からの感情理解のポイントについての発話を同条件で検討できるものと判断した。

表 1 は、調査参加者 8 名の動画視聴の内容と共に日頃の教育経験でのマスク着用・非着用児童生徒に対する考えを含め発話された内容をテーマ分析（TA）の手法で検討し、まとめたものである。なお、要約および初期コードの抽出にあたり参考とするため生成 AI（NotebookLM）を用いた。その内容から複数の研究者で全トランスクリプトを改めて精査し、妥当性を最終的に確認・修正した。また、8 名の教職歴は以下の通りである。

ID:1	A 氏	小学校	12 年	ID:5	E 氏	小学校	32 年
ID:2	B 氏	小学校	40 年	ID:6	F 氏	小学校	20 年
ID:3	C 氏	中学校	28 年	ID:7	G 氏	中学校	8 年
ID:4	D 氏	高校	8 年	ID:8	H 氏	特別支援学校	34 年

4. 考察とまとめ

本研究の事後インタビューの結果から、生徒のマスク着用・非着用が教師の感情理解に及ぼす影響を三つの特徴から考察する。第一に、視覚的制約に対する適応方略についてである。まず、可視領域である眼部へ注意を集中させ、瞬きやマスク

の動き等の微細な動的変化から感情の変化を読み取ろうとする言及が多く見られた。感情理解のためには初めに可視領域を重視する姿勢が窺えた。第二に、「マスク着用」という行為への教育臨床的な理解である。教師の発言の中にはマスクの着用を、生徒の自己防衛や思春期特有の自意識を反映するものと捉えていた内容が見られた。すなわち、児童生徒にとってマスク着用が衛生面以外の意味を持つことをより強く意識することが現代の教師に浸透してきているものと考えられる。第三に、教師としての規律や統合的な理解である。特にベテラン層の教員の中には、相手への礼節や配慮から視線を意識的に制御したり、顔部のみならず、口調や身体全体の様々な反応を統合する、さらには日常の様子を統合して目の前の生徒の感情を把握する言及などがあった。また、「ぼやっと全体を見る（3-2：H 氏）」の発言のように俯瞰的な捉え方は教師の熟達した見方の一つであると考えられる。以上、インタビューデータの分析より、マスク着用・非着用児童生徒への感情理解のあり方として、局所的な捉え方に始まりやすい傾向にあるものの、教育の経験や熟達によって多様な事情を想像することや統合的な理解に及び、現代の学校生活に適応的な捉え方に至ると考えられる。

<主な引用文献>

松山康成・栗原慎二（2020）他者理解を促進する感情体調共有ポケットチャートの開発：新型コロナウイルス感染症流行下におけるミスコミュニケーション予防、学習開発学研究, 13, pp. 79-85.

教育相談研修における教員の専門的力量形成の実態と課題—全国調査による検討—

○佐藤菜穂子 西山久子
(芦屋市教育委員会 福岡教育大学大学院)

要旨

教員の力量形成が求められる一方で、教育相談に関する具体的な枠組みは十分に示されていない。本研究は、教員の獲得する力量等に関する実態と課題を明らかにすることを目的とし、全国の教育相談研修を調査した。その結果、体系的性と継続性、研修内容の偏り、研修対象の偏りによる人材育成の不十分さ、の3点の課題が示唆された。

1. 問題と目的

現在、学校現場において、子どもたちが抱える課題が複雑化・困難化する中、事後の対応や支援のみならず、未然防止や早期支援、さらには再発防止まで一貫した組織的な教育相談体制づくりが求められており(文部科学省, 2017)、学校における教育相談の重要性は一層高まっている。文部科学省は、学校内の関係者がチームとして取り組み、関係機関と連携した教育相談体制づくりの必要性を示している。しかし、活動内容に根拠となる枠組みが示されていないことが課題であると指摘されている(西山・淵上, 2009)。

そこで、本研究では、都道府県、政令指定都市の教育センターにおいて実施されている教育相談研修の構成要素および体系に着目し、教員が獲得する力量等に関する実態と課題を明らかにすることを目的とする。これにより、目指すべき力量が明確化し、効果的な教育相談研修の在り方を検討できる点に本研究の意義があると考ええる。

2. 方法

(1) 対象

全国に設置されている都道府県、政令指定都市の教育センター67 機関中、HP 上に当該年度のエデュケーション相談に係る研修計画および実施要綱についての資料を公開している62 機関を対象とした。

(2) 調査の手続き

調査対象の機関が公開している当該年度のエデュケーション相談に係る研修計画および実施要綱を読み取り、開設講座数、研修講座の対象(校種・役割・教職キャ

リア段階)、段階性、研修内容、講師、実施形態・研修スタイルの各項目について集約した。資料において「教育相談」という語をページ内検索により抽出し、講座名および講座内容、ねらい等にその語が含まれるものを集計した。

研修内容については、KJ 法を参考に、学校心理学・学校教育相談を専門とする大学院教授1名、博士課程に所属する現職教員2名によって、項目の分類・整理を行った。さらに、教育相談コーディネーターおよび教育相談担当者を対象とすることが明示されている講座を別に抽出し、整理した。

3. 主な結果

対象とする教職キャリア段階別研修講座数(Table 1)、対象とする役割別研修講座数(Table 2)、および段階数別研修講座数(Table 3)を示す。

研修内容の分類の結果、【小カテゴリ】が16個、【中カテゴリ】は18個、【大カテゴリ】は9個設定された。大カテゴリは、【予防的・集団的支援】【校内支援体制】【技法】【アセスメント】【特別支援】【児童の課題】【教員のメンタルヘルス】【複数領域】【理論】で構成された。また、全体、一般教員、教育相談コーディネーター・教育相談担当者の3つの対象のエデュケーション相談研修内容を比較した(Table 4)。

Table 1 教職キャリア段階別研修講座数

教職キャリア段階	第1期(基礎)	第2期(伸長)	第3期(充実)	共通	対象不明	計
講座数	66(初34・2年目8)	47(中堅11)	43	198	4	358

Table 2 対象とする役割別研修講座数

役割	講座数(複数カウント)
管理職	6
特別支援教育コーディネーター	2
教育相談コーディネーター	11
教育相談担当者(内数: 初任教育相談担当)	42(11)
養護教諭	23
一般教員	239
その他(栄養教員・寄宿舎指導員等)	27
不明	53

Table 3 段階数別研修機関数

段階数	0	1	2	3	4~	計
機関数	43	9	6	2	2	62

Table 4 研修対象別にみた教育相談研修内容の比較（構成比）

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	全体の教育相談研修			教育相談コーディネーターおよび担当者研修			その他の教員への研修		
			講座数	中・小カテゴリごとの割合(%)	大カテゴリごとの割合	講座数	中・小カテゴリごとの割合(%)	大カテゴリごとの割合	講座数	中・小カテゴリごとの割合(%)	大カテゴリごとの割合
予防的・集団的支援	SST 関わり 学級づくり		3	0.8	10.1%			0.0%	3	1	11.8%
			13	3.6					13	4.3	
			20	5.6					20	6.6	
校内支援体制	ケース会議(事例検討) 連携 体制づくり		10	2.8	10.3%	1	1.9	17.0%	9	3	9.2%
			6	1.7		2	3.8		4	1.3	
			21	5.9		6	11.3		15	4.9	
技法	専門的技法 心理検査 演習 カウンセリング		11	3.1	13.1%			1.9%	11	3.6	15.0%
			5	1.4					5	1.6	
			6	1.7		1	1.9		5	1.6	
			25	7					25	8.2	
アセスメント	児童生徒理解 アセスメント		32	8.9	10.0%	4	7.5	9.4%	28	9.2	10.2%
			4	1.1		1	1.9		3	1	
特別支援			28	7.8	7.8%	5	9.4	9.4%	23	7.5	7.5%
児童生徒の課題	発達	愛着	3	0.8	2.2%			0.0%	3	1	2.6%
		発達	5	1.4					5	1.6	
	社会・環境	貧困	1	0.3	1.5%			5.7%	1	0.3	0.6%
		ヤングケアラー	2	0.6		2	3.8				
		ストレス	1	0.3					1	0.3	
		虐待	1	0.3		1	1.9				
	行動	非行	1	0.3	0.6%			0.0%	1	0.3	0.6%
		問題行動	1	0.3					1	0.3	
	学校適応	いじめ	9	2.5	13.1%			7.5%	9	3	14.1%
		不登校	29	8.1		3	5.7		26	8.5	
		いじめ・不登校	9	2.5		1	1.9		8	2.6	
	健康・危機	医療	5	1.4	4.2%			5.7%	5	1.6	3.9%
		自殺予防	10	2.8		3	5.7		7	2.3	
	現代的課題	ネット	5	1.4	2.8%	1	1.9	3.8%	4	1.3	2.6%
		性的マイノリティ	1	0.3					1	0.3	
		今日的課題	4	1.1		1	1.9		3	1	
教員のメンタルヘルス			3	0.8	0.8%			0.0%	3	1	1.0%
理論			16	4.5	4.5%			0.0%	16	5.2	5.2%
複数領域			35	9.8	9.8%	13	24.5	24.5%	22	7.2	7.2%
その他			10	2.8	2.8%	1	1.9	1.9%	9	3	3.0%
不明			23	6.4	6.4%	7	13.2	13.2%	16	5.2	5.2%
合計			358	100%	100%	53	100%	100%	305	※	※

※割合は小数第2位を四捨五入して算出したため、合計が100%とならない場合がある。

4. 考察

全国のエデュケーション・カウンセリングの実態を分析した結果、3つの課題が明らかとなった。

第一の課題は、エデュケーション・カウンセリングの体系性と継続的な学びの仕組みが十分に確立されていない点にある。米田(2008)では、7割が研修段階を設定していたが、本研究においては、約7割に段階性が認められなかった。長洲(2023)は、段階別の研修が、受講者同士の学びや研修内容を校内へ還元することを通して、組織として児童生徒に関わる「チーム支援」のエデュケーション・カウンセリングの中核となる教員を育成する研修となると述べている。エデュケーション・カウンセリングは個人の力量形成を基盤としながら、組織的な校内支援体制の構築へと展開していくことが求められる。そのためには、継続的に学びを深めることができるよう、基礎的事項から専門的実践へと段階的に体系化していくことが不可欠である(米田, 2008)。

第二の課題は、児童生徒の個別課題への対処といった内容に偏り、組織体制や予防的支援に関する視点が不足している点である。藤岡(2010)は、これまでのスクールカウンセラーや教育センターでのエデュケーション・カウンセリングが、治療的エデュケーション・カウンセリングに傾斜しがちであり、予防的・開発的エデュケーション・カウンセリングの視点が弱いことを指摘している。本研究においても、《いじめや不登校》といった【児童生徒の課題】に関する内容が全体のおよそ4分の1を占め、【予防的・集団的支援】【校内支援体制】に関する内容はそれぞれ約1割であった。各機関における研修内容は多岐

にわたるものの、今日的課題を網羅した単発的な講座に留まっている機関も見られ、機関により差が生じていた。生徒指導提要(文部科学省, 2022)においても、発達を支えるとは、心理面のみならず、学習面、社会面、進路面、健康面を含む包括的なものであることが示されている。すべての側面から、エデュケーション・カウンセリング体制や未然防止のための予防的支援を強化する研修が必要である。

第三の課題は、研修対象の偏りに見られる、人材育成の不十分さで

ある。一般教員への研修が約6割を占めており、エデュケーション・コーディネーター・エデュケーション担当者への研修は約1割に留まっていた。現在のエデュケーション・カウンセリングの多くは、一般教員の資質向上に主眼が置かれ、組織的な校内支援体制を構築するエデュケーション・コーディネーター(佐藤・藤原, 2024)やエデュケーション担当者を対象とした研修は限られていることが示唆された。エデュケーション・コーディネーターの課題として、養成・研修の機会の不足があげられており、共通のプログラムがなく研修期間も短いことが指摘されている(石川, 2015)。加えて、教育行政が示す方向性が明確ではない(西山, 2012)ことから、教育行政が、エデュケーションに係る担当者像を明確に持ち、長期的なビジョンを策定することが必要となる(米田, 2008)。

これらの課題は、エデュケーション・カウンセリングの曖昧さを背景としていると推察される。一方で、得られる教員の力量の把握には、研修内容の詳細な検討が求められる。そこで、本調査で得られた知見に基づき、特徴的な取り組みを行う自治体の事例から、エデュケーション・コーディネーター養成に関する実践について検討することが、今後の課題である。

主な参考文献

- 西山 久子 2012 学校におけるエデュケーション・カウンセリングの定着を目指して、ナカニシヤ出版
- 米田 薫 2008 教育センターにおけるエデュケーション・カウンセリングに関する研究 エデュケーション・カウンセリング研究, 1(2), 26-33.

日本の教師 well-being を構成する要素の検討 —国内を対象としたスコーピングレビュー—

○五十嵐健一 # 阪上弘彬 # 大芦治
(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科) (千葉大学) (千葉大学)

要旨

本研究の目的は、日本の教師の well-being を構成する要素を先行研究に基づき整理することである。研究方法としてスコーピングレビューを採用し、データベース (CiNii Research) を通じて収集した文献から、定義・構成要素・研究対象・研究方法等を抽出・分類した。その結果、日本の教師の well-being は、①主観的幸福・生活満足、②心理的健康・メンタルヘルス、③教育専門職としての成長・指導の効力感、④働き方への満足感と持続可能性、⑤関係性・信頼の 5 要素から構成されると整理された。①②は教師の職務継続を支える個人内基盤であり、③④⑤はその基盤の上に職務経験を通して形成される要素と位置づけられた。以上より、日本の教師の well-being は、個人内の心理的状态と職務経験に基づく要素からなる動態的構成モデルとして捉えられることが示唆された。

1. 問題と目的

近年、学校の教師の長時間労働、業務負担の増加、精神疾患による休職、教員不足は、日本の学校教育における重要な課題である。こうした状況の中で、教師の well-being は、教師個人の健康や職務満足のみならず、学校組織の機能や児童生徒の学習・発達にも関わる概念として注目されている。しかし、教師の well-being に関連した国内研究では、職務満足、ストレス、自己効力感、エンゲイジメント、離職意思、主観的幸福感、信頼関係、職能成長、専門職性、制度的保障などが多様に用いられており、定義や構成要素は十分に整理されていない。特に日本の教育政策の文脈では、OECD 由来の多面的枠組みだけでなく、教師の専門職性や社会的評価、制度的保障も重要な要素として位置づけられている。

そこで本研究では、日本の教師の well-being を構成する要素を先行研究に基づき整理し、その概念的特徴と今後の研究課題を明らかにする。

2. 方法

本研究では、スコーピングレビュー (友利他, 2020) を採用し、CiNii Research を用いて、日本の教師の well-being に関する文献を収集した。検索日は 2024 年 12 月 3 日であり、検索式は (教師 OR 教員 OR 先生) AND (well-being OR well-being OR 幸福) とした。文献選定および報告の手続きは、PRISMA 2020 声明を参照した。検索後、第一著者と第二著者がタイトル・抄録による一次スクリーニングを実施し、日本の現職教師または教師の well-being に関わる概念を扱う文献を抽出した。続いて本文を精読し、適格性評価を行った。評価結果に不一致が生じた場合は協議により判断し、分析対象文献を確定した。分析では、各文献における well-being の定義、構成要素、研究対象、研究方法、背景要因を抽出し、共通する要素に基づいて分類した。さらに、抽出内容および分類結果の解釈は、第三著者を交えて、その妥当性の確認や修正などを行った。

3. 結果

(1) 文献の抽出

検索の結果、はじめに 307 件の文献が抽出された。タイトルおよび抄録に基づく一次スクリーニングを行った結果、44 件を候補文献とした。その後、精読し、研究対象、well-being 関連概念の扱い、教師の well-being 構成要素への言及の有無に基づいて適格性評価を行った。最終的に、38 件を分析対象文献として選定した。

(2) 抽出された文献の特徴

最終評価が○であった 21 件の文献を対象として、発行年、掲載媒体、研究領域の特徴を整理した。発行年は 2008 年から 2024 年にかけて分布し、2020 年以降の文献が 18 件を占めた。教員の well-being に関する研究は近年に集中し、特に 2023 年は 8 件と最も多く、次いで 2022 年が 4 件と、本テーマへの関心が急速に高まっていることが示された。

掲載媒体では、学会誌・学会年報・大会発表論文集が 7 件と最も多く、次いで実務誌・教育専門誌が 6 件、大学紀要・大学系研究論文集が 5 件、

研究報告書・助成論文集等が3件であった。この結果は、教員の well-being に関する議論が、学術研究に加え、大学紀要、研究プロジェクト報告書、研究助成論文集、教育実務誌にも広がっていることを示している。

学問・学会系統別にみると、教育学・学校教育・教師教育系の文献が10件と最も多く、教師の well-being、学校改善、若年教員の人材育成、キャリア発達、教員の厚生、教師像、制度的保障などが扱われていた。教育実務・教育評価系の文献は6件であり、学校づくり、働きがい改革、教師の well-being の確保・向上、援助要請に関する実務的論考が含まれていた。教育心理・心理的健康系の文献は5件であり、心理的 well-being、主観的幸福感、仕事と家庭のスピルオーバー、ラインケアなどに焦点を当てていた。

(3) 教師の well-being 構成要素

教員 well-being に関する文献の記述を整理した結果、日本の教師 well-being は、①主観的幸福・生活満足、②心理的健康・メンタルヘルス、③教育専門職としての成長・指導の効力感、④働き方への満足感と持続可能性、⑤関係性・信頼の5要素から構成されると整理された。①主観的幸福・生活満足は、生活満足、ポジティブ感情、人生の意味など、教師個人が生活や人生を肯定的に受け止める状態を示す要素であった。②心理的健康・メンタルヘルスは、ストレス、抑うつ傾向、バーンアウト、安心感、回復力などに関わり、職務継続を支える心理的安定の要素であった。これら2要素は、教師 well-being の個人内の基盤として位置づけられた。

その基盤の上に、職務経験を通して形成される要素として、③教育専門職としての成長・指導の効力感、④働き方への満足感と持続可能性、⑤関係性・信頼が位置づけられた。③は力量形成、学び続ける姿勢、児童生徒の成長に寄与できる実感を含む要素であり、④は仕事量、労働環境、ワー

クライフバランス、教職の継続可能性に関わる要素であった。⑤は、同僚、管理職、児童生徒、保護者との支え合いや信頼関係に関わる要素であった。以上より、日本の教師 well-being は、個人内の基盤の上に、職務経験を通して形成される3要素が成り立つ動態的構成モデルとして示された (Figure1)。

4. 考察

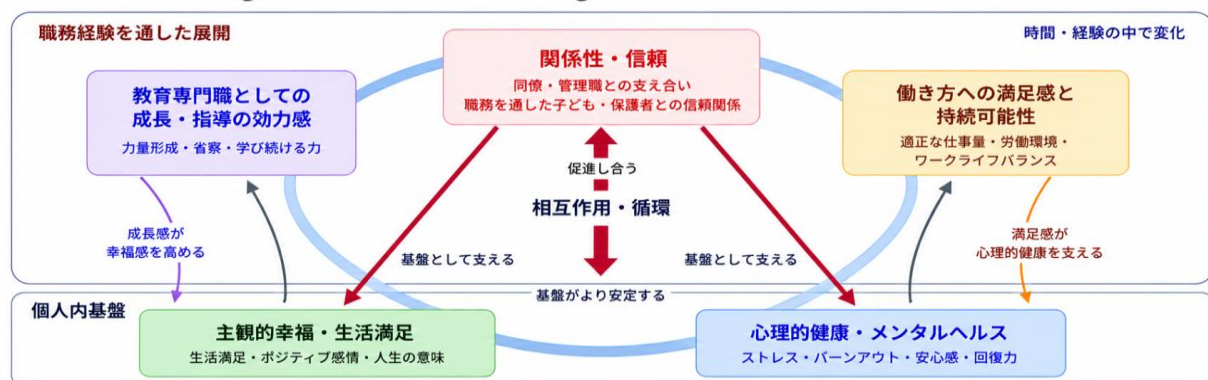
本結果から、日本の教師 well-being は、個人内の心理的状态と、学校現場における職務経験を通して形成される要素からなる二層構造として捉えられることが示唆された。主観的幸福・生活満足および心理的健康・メンタルヘルスは、教師が職務を継続し、教育実践に向き合うための基盤である。一方、教育専門職としての成長・指導の効力感、働き方への満足感と持続可能性、関係性・信頼は、その基盤の上に形成される教師特有の well-being の構成要素であると考えられる。

このことは、教師 well-being の向上を、個人のストレス軽減や幸福感の維持だけに限定して捉えるのではなく、教師が専門職として成長を実感し、持続可能な働き方のもとで、他者との信頼関係を築きながら職務を遂行できる環境づくりとして検討する必要性を示している。特に、関係性・信頼は、教師が困難な職務経験を共有し、意味づけ、専門職として学び続けるための重要な条件であると考えられる。ただし、本研究で示したモデルは文献整理に基づく仮説的モデルであり、今後は質問紙調査やインタビュー調査を通して、5要素の妥当性および要素間の関連を実証的に検討する必要がある。

参考文献

友利幸之介・澤田辰徳・大野勘太・高橋香代子・沖田勇帆
2020 : スコーピングレビューのための報告ガイドライン日本語版 : PRISMA-ScR. 日本臨床作業療法研究, 7, 70-76.
※レビュー対象文献は、当日の発表資料で示す。

Figure1 日本の教師well-beingの構成要素に基づく動態的構成モデル



校内教育支援センター運営における葛藤と調整 —教師へのインタビュー調査より—

○宮本宜美¹

瀬戸美奈子²

¹ (三重大学教職大学院)

² (三重大学教育学部)

1. 問題と目的

不登校児童生徒数は増加傾向（文部科学省，2025）にあり，不登校問題にどのように対応するかは学校教育の課題となっている。このような状況の中で，児童生徒のペースに合わせた相談・学習等の支援を行う場として，校内教育支援センターの機能強化が求められている。

一方で，校内教育支援センターが有効に機能するためには，担当者個人の支援や工夫だけでなく，学校全体としての役割分担，意思決定，関係者間の連携・調整が不可欠である。校内教育支援センターの現場では，支援の範囲，声かけの仕方，在籍学級との役割分担などをめぐり判断の揺れが生じやすい（宇佐美ほか，2024）。

本研究では，校内教育支援センターに関わる教師の語りから，関係づくりの方略，支援過程での困難と葛藤，調整のあり方を整理し，運用改善への示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

X 県公立 A 中学校の校内教育支援センターに関わる教員 4 名とした。役割の違いを踏まえ，管理職，担任，支援担当者（非常勤），センター担当教員から各 1 名を選定し，約 30 分の半構造化インタビューを実施した。主な質問は，生徒との日常的なやりとり，関わる際に大切にしている点，困難に感じる点，印象的なエピソード，意識の変化等について尋ねた。インタビューは同意を得て録音し，逐語録を作成した。

分析には，SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。分析は，注目すべき語句の抽出，言い換え語，背景や意味の説明，テーマ・構成概念の生成の手順で行い，ストーリーラインと理論記述を作成した。分析過程は，記録して残し，指導教員との検討を通して解釈の妥当性を確認した。倫理的配慮として，第一著者が所属する機関の倫理審査委員会の承認を得て実施し，個人や学校が特定されないよう匿名化した。

3. 結果

SCAT による分析の結果，校内教育支援センターにおける教師の実践には，生徒が安心して過ごせる関係づくりを基盤としながら，支援過程で生じ

る複数の葛藤と，それに対する調整が含まれていた。4 名の教師の語りから抽出された主な葛藤と調整を Table 1 に示す。

4 名に共通していたのは，校内教育支援センターの支援が，単に生徒を別室で受け入れることではなく，生徒の状態や場の状況に応じて関わり方を変える実践として成立していた点である。教師は，挨拶，雑談，体調確認，学習支援，ゲームなどの活動を通して，生徒が安心して過ごせる関係づくりを行っていた。

一方で，支援過程では，生徒の状態理解の難しさ，声かけの是非，家庭や学級との接続，利用生徒の増加による場の維持などをめぐって葛藤が生じていた。特に，声をかけることが支援になる場合がある一方で，生徒にとって負担となる場合もあり，教師が「関わること」と「見守ること」の間で判断を求められていた。これらの葛藤に対して，教師が関わり方を固定せず，観察，距離の調整，声かけの頻度の調整，活動の媒介，環境刺激の調整，担任や学年との情報共有などを行っていた。したがって，校内教育支援センターにおける支援は，教師が葛藤を抱えながら，その都度の状況に応じて調整を重ねる過程として捉えることができる。

4. 考察

本研究では，校内教育支援センターに関わる教師の語りから，支援実践における葛藤と調整のあり方を検討した。その結果，校内教育支援センターでの支援は，決まった方法をそのまま行うものでなく，教師が生徒の状態や場の状況を見取りながら，関わり方を調整する過程として成立していた。4 名に共通していたのは，校内教育支援センターでの支援が，学習支援に限定されず，生徒が安心して過ごせる関係づくりを基盤としていた点である。教師は，挨拶，体調確認，雑談，活動への誘いなどを通して，生徒がその場にいられる状態を整えていた。一方で，支援過程では，生徒の状態理解の不確かさ，声かけの是非，家庭や学級との接続，利用生徒の増加に伴う場の維持などをめぐる葛藤が生じていた。これらの葛藤に対して，

教師は固定的に対応するのではなく、状況に応じた調整を行っていた。具体的には、声をかける・待つ・距離をとるといった「介入―見守りの調整」、雑談や活動、人数、空間の使い方を変える「刺激量の調整」、ゲームや役割の依頼を通して参加を支える「媒介の調整」、生徒の意思決定に対して問いを深める場合と尊重する場合を使いわけ「結論の調整」である。

また、葛藤の内容と調整の仕方は、教師の役割によって異なっていた。X先生、生徒が孤立しているのか、一人でいたいのかを見極めながら、関与と見守りを調整していた。Y先生は、生徒の表情や反応を手がかりにしながら、声かけの頻度や距離、環境刺激を調整していた。Z先生は、生活状況や過程との関係を踏まえながら、受容と助言の範囲を調整していた。W先生は、場全体の安全や運用を見ながら、環境づくりや役割分担を調整

していた。したがって、校内教育支援センターの実践は、誰か一人の判断だけで成立するのではなく、役割に応じた分担と連携によって支えられていると考えられる。

以上より、校内教育支援センターの運用改善には、場所や担当者を置くだけでなく、支援過程で生じる葛藤を学校全体で共有し、調整できる仕組みを整えることが重要である。今後は、支援目標、情報共有の範囲、担任・支援担当者・管理職の役割分担を継続的に確認する場として、コーディネーション委員会等を機能させることが求められる。

本研究は、1校における4名の教員へのインタビューに基づくものであり、得られた知見を他校へそのまま一般化することには慎重である必要がある。今後は複数校での比較や、生徒・保護者の視点を含めた検討を行う必要がある。

Table 1 校内教育支援センターにおける教師の葛藤と調整

対象者	役割	主な葛藤	調整のあり方
X先生	支援担当者	生徒が孤立しているのか、一人でいたいのかかわからず、声をかけるべきか、見守るべきか判断に迷う。声をかけることで、負担になる可能性と、声をかけないことで見捨てられたように感じさせる可能性の間で葛藤していた。	生徒の様子を観察し、必要に応じて担任や学年教員に報告する。活動に入りにくい生徒には、教員がゲームなどの媒介に入り、生徒同士の交流や孤立の予防を図っていた。
Y先生	担任	表情の出にくい生徒に対して、現在の関わり方が適切かどうか判断しにくい。話しかけ続けるべきいか控えるべきかという葛藤があった。また、静かに過ごしたい生徒と関わりたい生徒が同じ空間にいることによるニーズの違いも生じていた。	反応が薄い場合には、いったん距離をとり、時間を空けて再び関わる。生徒の表情や在校時間、相対の様子などを手がかりに、声かけの頻度や距離、環境刺激を調整していた。
Z先生	担当教員	生徒を否定しない関わりを重視する一方で、家庭とのコミュニケーションが十分に取れていない中、教師がどこまで意思決定に影響する言葉を言っても良いか迷っていた。受容と助言の範囲をめぐる葛藤があった。	未決定のことについては問いを重ね、生徒自身が考えられるようにする。一方で、すでに決めていることについては理由を問い詰めすぎず、家庭と話すことを促すなど、判断を教師だけで抱え込まないようにしていた。
W先生	管理職	生徒の自己決定を尊重しながら場を維持する必要があった、利用生徒の増加やニーズの違いによって、場が教室化することへの懸念や、個別の事情をどこまで共有できるかという葛藤があった。	無理強いせず、活動への入り口を小さく用意する。生徒に役割を依頼し、参加しやすい状況をつくる。環境を整え、担任にその日の様子を伝えるなど、前面に出すぎない形で校内の役割分担を調整していた。

模擬授業への取組みが SC としての SEL 実践への効力感に与える効果

小高佐友里
(東京成徳大学)

要旨

本研究は、スクールカウンセラーが教師との協働による予防教育の実践可能性を高めるために有効な、大学院教育における学びのあり方について検討することを目的とした。心理士養成課程に在籍する大学院生を対象とし、予防教育実践をサポートするプログラムとしてソーシャル・エモーショナル・ラーニングを実施したところ、理論を学び体験する取組みに加え、授業案作成および、授業者の立場で模擬授業を行うことが、予防教育実践への効力感を後押しする可能性が示唆された。

1. 問題と目的

チーム学校（文部科学省，2015）の構想により、スクールカウンセラー（：以下、SC）に期待される役割は、不適応に陥っている児童生徒や保護者に対する個別のカウンセリングを中心とした心理支援や介在のみではなく、学校に通う全ての児童生徒を対象とした予防支援を含む方向性へと変化してきた。しかし、SC の予防教育は思うように浸透しない現状にある。その背景として、特に SC のスキルへの不安が実践を滞らせる要因となりうる事が報告されている（小高，2022）。

こういった経緯を踏まえ、小高（2023）は、経験の浅い SC が予防教育活動を広げる切り口として、公認心理師および臨床心理士養成課程に学ぶ大学院生を対象に、ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（Social and Emotional Learning：以下、SEL）の考え方を知り、理論に基づいた予防的介入の方法修得を目的としたプログラムを実施した。その結果、受講者の予防教育に関連する SC 活動の自己評価得点に肯定的な変化が示されたことから、理論を学び、プログラムの流れを体験することが、援助者としての効力感に一定の効果をもたらすことが示唆された。

一方で、プログラムの運用に関連する項目については、その変化が有意傾向に留ったことから、

SC が主体となる予防教育実践の可能性を高めていくためには、実際にプログラムを立案し、授業者の立場での運営を行うなどの、体験に留まらない実践的な取組みの必要性が示された。

そこで本研究では、プログラムの体験に加え、SEL 指導案の作成および模擬授業を行うことで、受講者の実践への効力感に肯定的な変化がみられるかどうかを検討することを目的とした。

2. 方法

（1）対象・実施期間

公認心理師および、臨床心理士養成課程で学ぶ 1 年生 16 名（男性 3 名，女性 13 名）を対象に、2024 年 8 月 2 日，および 5 日の 2 日間で行った。

（2）実践方法

1 日目に「予防教育としての SEL（理論）の確認」，「授業型 SEL（生徒対象）の実習とポイントの確認」，「研修型 SEL（教員対象）の実習とポイントの確認」を体験的に学んだ後，2 日目には，リフレーミングスキルの獲得を目標とした，中学 1 年生向けの指導案の作成および，模擬授業の実践をグループで行った。

（3）評価方法

文部科学省（2017）のガイドラインをもとに，SC の役割（全 19 項目）を作成し，SC として勤務する学校から対応を求められたと想定した場合に，どの程度（何割程度）対応が可能であると思うか（「できない（0）」～「できる（10）」）について，実践前後，および 3 ヶ月後の 3 時点での自己評価を求めた。

（4）倫理的配慮

東京成徳大学研究倫理審査委員会の承認を受け，実施した（承認番号：24-4）。参加者からは，本研究の実践内容および成果物について，学会および論文発表の同意を得た。

3. 結果

(1) 分析方針

文部科学省（2017）のガイドラインで定められた SC の役割（全 19 項目）のうち、新井（2023）を参考に、「保護者に対する情報提供や講習会等の啓発活動」、「学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助（集団に必要な取組みや心理教育プログラム等の立案・助言・援助）」、「心理教育的活動を教員が実施する際の助言・援助」の 3 項目を選定した。また、本プログラムが、対人関係に付随する「いじめ」や「不登校」の予防を目標とした取組みであったことを鑑み、「いじめの解消や再発防止への助言・援助」、「不登校が発生した際の見立て・助言・援助」の 2 項目を加えた、計 5 項目を分析対象とした。

効果を検討するために、まずはプログラム実施前の評価得点をベースライン値とし、各項目の平均値を基準に、2 群（高群・低群）を設定した。その上で、プログラム受講による各群の得点変化と各評定時期における群間差を検討するために、ベースライン値（低群/高群）と評定時期（実施前/実施後/3 ヶ月後）を独立変数とし、各項目の得点を従属変数とした混合計画による 2 要因分散分析を行った。多重比較の実施に際しては、Bonferroni 法を用い、有意水準を 5%に調整した。

(2) 結果

表 1 は、ベースライン値×評定時期における混合計画による 2 要因分散分析の結果および、記述統計量を示したものである。その結果、検討した全ての項目で、ベースライン値と評定時期の交互作用が有意となった。低群においては、実践前後で有意な得点変化がみられ、その得点は 3 ヶ月後も維持された。また、「学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助」においては、実践後と 3 ヶ月後に低群と高群の得点に差がなくなった。

その一方で、もともと評価が高かった群では、実践前後での得点変化は確認されなかった。

4. 考察

いじめや不登校といった学校危機への予防的介入として、SEL を用いた予防教育の考え方（理論）を学び、受講者としての体験をする取組みに加え、指導者の立場で授業案を作成し、実際に模擬授業を行う過程を経験することが、特にプログラム受講前の効力感の低い院生の予防教育実践への効力感を高めることが示唆された。

5. まとめ・今後の課題

知識や体験に留まらない実践的な取組みが、予防教育への効力感が低い院生の予防教育実践可能性を後押しする可能性が示された一方で、実践前にある程度高い効力感を有していた院生については、プログラムの受講による効力感の変化をもたらすことはなかった。今回の評価では、実践可能性として、0～10 の割合で評定する形式としたが、高群の院生は、実践前から 6～7 割の評定をしており、やろうと思えばできるだけの効力感を備えていたものと思われる。その効力感を、さらに 8～10 割へと引き上げるためには、模擬授業に留まらない、現場での実際の取組みが必要となるであろう。養成段階での積極的な現場での実践機会を持つことが、SC が担い手となる予防教育の広がりにも貢献をもたらすのではないかと考える。

主な引用文献

小高佐友里（2023）. スクールカウンセラー志望者へのソーシャル・エモーショナル・ラーニングの取組みが援助者としての効力感に与える効果について 日本学校心理学会第 25 回大会論文集.

付記：本研究は、上廣倫理財団の研究助成を受けて実施しました。

表 1 ベースライン値×評定時期の 2 要因分散分析の結果および基本統計量

群	評定時期	低群			高群			ベースライン値 (低/高)	評定時期 (前/後/3ヶ月後)	F値 (df1, df2)	ベースライン値(低/高) ×評定時期(前/後/3ヶ月後)			
		実施前	実施後	3ヶ月後	実施前	実施後	3ヶ月後				低:前<後, 前<3ヶ月後, 後≒3ヶ月後	前	後	3ヶ月後:低≒高
保護者に対する情報提供や講習会等の啓発活動	n		5		10			19.31***	7.40**		11.00***			
	M	1.80	5.20	4.60	6.90	7.00	5.70	(1, 13)	(2, 26)					
	SD	0.84	2.17	2.07	0.32	0.94	2.00	低<高	前<3ヶ月後		低:前<後, 前<3ヶ月後, 後≒3ヶ月後	前	後	3ヶ月後:低<高
学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助	n		7		8			7.43*	4.27*		6.08**			
	M	3.29	5.57	5.43	6.63	6.75	6.00	(1, 13)	(2, 26)		(2, 26)			
	SD	1.70	1.51	2.15	0.74	1.49	1.31	低<高	前<後		低:前<後, 前<3ヶ月後, 後≒3ヶ月後	前	後	3ヶ月後:低<高
心理教育活動を教員が実施する際の助言・援助	n		6		9			19.82***	15.82***		6.27*			
	M	3.17	5.67	5.33	6.89	7.67	7.11	(1, 13)	(1.40, 18.15)		(1.40, 18.15)			
	SD	1.33	1.86	1.97	0.78	0.71	0.93	低<高	前<後, 前<3ヶ月後, 3ヶ月後<後		低:前<後, 前<3ヶ月後, 後≒3ヶ月後	前	後	3ヶ月後:低<高
いじめ解消や再発防止への助言・援助	n		7		8			12.24**	9.49***		11.25***			
	M	2.43	4.71	5.14	6.25	6.38	6.00	(1, 13)	(2, 26)		(2, 26)			
	SD	1.27	1.60	1.22	1.66	1.06	1.77	低<高	後<3ヶ月後		低:前<3ヶ月後, 前≒後, 後≒3ヶ月後	前	後	3ヶ月後:低<高
不登校が発生した際の見立て・助言・援助	n		6		9			14.03**	5.86**		6.36**			
	M	3.50	5.00	5.17	7.00	7.22	6.78	(1, 13)	(2, 26)		(2, 26)			
	SD	1.23	2.00	1.84	1.00	1.40	0.83	低<高	前<3ヶ月後		低:前<後, 前<3ヶ月後, 後≒3ヶ月後	前	後	3ヶ月後:低<高

生徒の突然死を経験した養護教諭の 心理的回復過程 —職務に対する価値観の変容に着目して—

○大野志保

(大阪公立大学大学院 看護学研究科)

要旨

研究は、生徒の突然死を経験した養護教諭の心理的回復過程を明らかにするとともに、職務に対する価値観の変容について検討することを目的とした。生徒の突然死を経験した養護教諭1名に半構造化面接を実施し、複線径路等至性モデリング(TEM)を用いて分析した。その結果、学校対応への客観的評価、他校の養護教諭による支援、命をテーマとした授業実践が心理的安定に関与していた。今後は事例を蓄積し、養護教諭への支援のあり方を検討する必要がある。

1. 問題と目的

学校管理下の災害(令和6年度版)(日本スポーツ振興センター, 2024)によれば、令和5年度に学校管理下で発生した死亡事故や障害を残すような重大事故は約350件であった。また、学校管理下で発生した負傷・傷病は約82万件報告されており、体育の授業や部活動をはじめとする課外活動など、学校生活のさまざまな場面で多くの事故が発生している実態がある。

学校で事故が発生した場合には、学校で唯一、医学的・看護学的知識を有する養護教諭が、当該児童生徒に対する救急処置の中心的役割を担う。しかし、養護教諭は未だ83.2%の学校で一人配置であり(日本学校保健会, 2024)、一人で救急処置を担う責任は極めて大きい。学校の日常で発生する重大事故は、大規模な自然災害や事件とは異なり、実際に生命の危機に曝される人の数は限られているものの、救急処置にあたった養護教諭をはじめとする関係者にとっては深刻な危機状態となる(藤森, 2009)。窪田他(2012)は、学校危機時の教師の反応に関する調査研究において、他職種と比較して養護教諭の心理的反応が大きいことを明らかにしている。しかし、これまで学校で

の重大事故を経験した養護教諭に焦点をあて、その経験や心理的影響を明らかにした研究はほとんどみられない。

そこで、本研究では、生徒の死亡事故を経験した養護教諭へのインタビュー調査の結果を分析し、死亡事故後の養護教諭が心理的回復に至る過程と、その回復を促進した要因および阻害した要因を明らかにするとともに、心理的安定に至るプロセスを検討することを目的とした。さらに、学校危機の中でも死亡事故という突発的かつ深刻な出来事が、養護教諭としての価値観や職務意識にどのような変容をもたらしたかについても明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 研究協力者

学校管理下での生徒の死亡事故を経験した養護教諭1名を研究協力者とした。インタビュー時期は、事故から10年以上経過した時点であった。事故当時の養護教諭としての経験年数は23年であった。

(2) 事故の概要

体育館における体育の授業中に発生した生徒の突然死の事例である。

(3) 調査方法と調査内容

202X年8月に、研究協力者に対して約60分の半構造化面接を実施し、死亡事故を経験した養護教諭としての経験や事故後の心理的变化、回復の過程について聴取した。

(4) 分析方法

①インタビューデータをもとに逐語録を作成し、②意味のまとまりごとに切り出してラベルを抽出したのち、③各ラベルを時系列に整理し、複線径路等至性モデリング(Trajectory Equifinality

Modeling : TEM) (サトウ, 2015) の方法を用いて分析を行った。

(5) 倫理的配慮

研究協力者に対し、匿名性の確保および研究協力は自由意思に基づき、中断・撤回しても不利益を被ることはないことについて口頭および文書で説明し、同意を得た。なお、本研究は大阪公立大学大学院看護学研究科倫理審査委員会の承認(2023-52)を得て実施した。

3. 結果

意味のまとまりごとに抽出したラベルを〔 〕, そのうち協力者の感情と意思を表すラベルを『 』で示し、事例の経過を以下に示す。

研究協力者は、体育の授業中に「体育館で生徒が倒れた」との連絡を受け、[現場へ駆けつけた]。心肺停止状態を確認し、パート勤務の看護師とともに「救命処置を行い」ながら救急隊の到着を待った。救急隊が到着するまでの時間を非常に長く感じながら、救命処置を続けた。搬送先の病院では、医師から「生命が危険な状態である」ことを告げられ、保護者への連絡に『大きな精神的負担を感じた』。その後、[生徒の死亡が確認]された。

病院から学校に戻った研究協力者は、[同様の経験をもつ近隣校の養護教諭]に連絡した。近隣校の養護教諭から事故後の対応に関する助言や精神的な支援を受け、それが『大きな心の支え』となった。

その後、研究協力者は、『自身の救急処置が適切であったか不安を抱いた』が、[事故検証委員会において学校の対応に落ち度はないとの判断]が示され、『安堵した』。また、[保護者から責任を問われることもなかった]。多くの生徒がクラスメイトの死を静かに受け止める一方で、保健室に集まった同じクラスの生徒たちが、[行き場のない悲しみを担任にぶつける様子を目の当たり]にし、研究協力者は『つらさを感じた』。研究協力者は、[生徒一人ひとりが納得できるまで対話を重ねた]。その後、[当該学年の生徒が卒業]する頃には、学校生活は徐々に落ち着きを取り戻した。

事故から約2年後、[命をテーマとした授業を実践する機会]を得て、[自らの経験を生徒に語った]。その経験を契機として心理的回復に至り、養護教諭として「命の大切さを伝えること」の意

義]を再認識するなど、職務に対する価値観の変容が認められた。

4. 考察

本事例では、研究協力者は事故直後、自身の救急処置の適切性に対する不安や生徒・保護者への対応による大きな心理的負担を抱えていた。一方で、事故検証委員会による客観的評価や保護者から責任を問われなかったことは、自責感の軽減につながり、心理的回復を支える要因となった。また、同様の経験をもつ養護教諭からの支援は、専門職としての理解に基づく支えとなり、孤立感の軽減に寄与したと考えられる。さらに、事故経験を教育実践へと生かしたことは、自身の事故経験を養護教諭としての実践に意味づけ直す契機となり、職務に対する価値観の変容を通して心理的回復に至ったことが示唆された。

5. まとめ・今後の課題

本本研究では、学校管理下で生徒の死亡事故を経験した養護教諭の心理的回復過程を分析した。その結果、心理的安定には、学校の救急処置に対する客観的な評価、他校の養護教諭による継続的な支援、さらに事故経験を命の教育へとつなげる機会を得たことが関与していることが示唆された。

今後は、学校管理下での死亡事故を経験した養護教諭を対象とした事例を蓄積し、心理的回復を支える要因や必要な支援についてさらに検討する必要がある。

参考文献

- 日本スポーツ振興センター(編). (2024). 学校管理下の災害(令和6年度版) 日本スポーツ振興センター安全部.
- 日本学校保健会 (2024). 保健室利用状況に関する調査報告書—令和4年度調査結果
- 藤森和美 (2009). 死の局面に際して 藤森和美 (編著) 学校安全と子どもの心の危機管理—教師・保護者・スクールカウンセラー・養護教諭・指導主事のために (pp. 22-32) 誠信書房
- 窪田由紀・樋渡孝徳・山田幸代・向笠章子・林幹男 (2012). 学校コミュニティの危機への支援プログラムに関する実証的研究(2) 日本心理臨床学会第31回大会論文集, 301.
- サトウタツヤ (2015). TEA(複線径路等至性アプローチ) コミュニティ心理学研究, 19(1), 52-61.

若手教師におけるリアリティ・ショックとバーンアウトの関連について

—イラショナル・ビリーフ，感情信念および感情調整方略の視点から—

○嶋津弘文¹ 石津憲一郎²
(¹富山市立速星小学校 ²富山大学)

要旨

本研究は，若手教師のバーンアウト（B0）に対するリアリティ・ショック（RS）の影響と，その関連における個人要因の役割を検討することを目的とした。A 県の若手教師 283 名を対象に質問紙調査を実施し，RS，イラショナル・ビリーフ（IB），感情信念（EB），感情調整方略（ER），B0 との関連を分析した。階層的重回帰分析の結果，「職場の人間関係」「経験不足」「生徒保護者との関係」「多忙」の各 RS はいずれも B0 と関連していた。また，IB の「無力感」「依存」「問題回避」は B0 に正の影響を与え，ER の「再評価」は B0 を低減する可能性が示された。さらに，「職場の人間関係」および「多忙」に関する RS と IB の「無力感」との交互作用が認められ，RS が B0 に及ぼす影響は無力感の程度によって異なることが示唆された。以上より，若手教師の B0 には RS と個人要因の双方が関与していることが明らかとなった。特に RS は B0 との関連が強く，個人への支援に加え，学校組織全体で RS を軽減する取組の重要性が示唆された。

1. 問題と目的

「令和 6 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」（文部科学省，2025）では，教育職員
の精神疾患による病気休職者数は依然として過去
最多水準にあり，特に 20 代教員の増加率が高い
ことが示されている。また，病気休職の要因とし
て，児童生徒への指導，職場の対人関係，校務分
掌や調査対応等の事務的業務が多く挙げられて
いる。さらに，「令和 6 年度条件付採用教員の任用
について」（東京都教育委員会，2025）では，新
規採用教員の 1 年以内退職率が増加傾向にある
ことが報告されており，近年，若手教師のメン
タルヘルス悪化が課題となっている。こうした背景か

ら，若手教師は，就職前に抱いていた教師像と現実とのギャップであるリアリティ・ショック（RS）を経験し，そのことがバーンアウト（B0）につながる可能性が指摘されている。また，教師のメンタルヘルスには，イラショナル・ビリーフ（IB）や感情信念（EB），感情調整（ER）といった個人内要因も関連することが示されている。しかし，RS と B0 との関連の中で，これらの要因がどのように関与するかについての研究は十分に行われていない。そこで本研究では，若手教師（正規採用から 3 年目まで）を対象に，RS が B0 に及ぼす影響過程において，IB，EB，および ER がどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

（1）対象

A 県の公立小学校，公立中学校，義務教育学校，高等学校および特別支援学校に在籍する正規採用後 3 年未満の教諭 283 名（男性 112 名，女性 169 名，性別無回答 2 名）を対象とした。

（2）調査内容

Google フォームを用いた質問紙調査を実施した。調査項目は，新任教師用リアリティ・ショック尺度（松永他，2017），バーンアウト尺度（田村・石隈，2001），感情調整尺度（吉津他，2013），不合理な信念測定尺度（森他，1994），感情信念尺度（Kashimura et al., 2023）であった。なお，全ての調査は匿名性の保持および回答拒否権を明示した上で実施した。

（3）分析方法

バーンアウトを従属変数とし，リアリティ・ショックおよび個人要因（不合理な信念，感情信念，

感情調整方略)の影響を検討するため、階層的重回帰分析を実施した。また、リアリティ・ショックと個人要因の交互作用についても検討した。

3. 結果

教師の B0 に対する RS および個人要因 (IB, EB, ER) の影響を検討するため、階層的重回帰分析を実施した。その結果、「職場の人間関係」「経験不足」「生徒保護者との関係」「多忙」の各 RS はいずれも B0 と関連していた。また、IB のうち「無力感」「依存」「問題回避」は B0 に正の影響を与えていた。一方で、ER の「再評価」は B0 を低減する可能性が示された。さらに、「職場の人間関係」および「多忙」に関する RS において、IB 無力感との交互作用が認められた。これは、無力感が高い教師ほど、これらの RS が B0 に及ぼす影響が大きくなる可能性を示すものである。また、「生徒保護者との関係」に関する RS では ER の再評価との交互作用が認められた。一方、「経験不足」に関する RS では、IB, EB, ER との交互作用はいずれも有意ではなかった。

4. 考察

本研究の結果から、若手教師の B0 には RS と個人要因の双方が関与していることが示された。特に、4 つの RS はいずれも B0 と関連しており、若手教師が直面する現実とのギャップや困難な経験が B0 につながる可能性が示唆された。また、無力感、依存、問題回避といった IB は B0 を高める一方、再評価は B0 を低減する可能性が示され、認知や感情調整の在り方も B0 に関連することが明らかとなった。

さらに、「職場の人間関係」および「多忙」に関する RS では、無力感との交互作用が認められたことから、RS が B0 に及ぼす影響は個人の認知的傾向によって異なる可能性が示された。しかし、こうした交互作用は一部の RS においてのみ認められたものであり、個人要因による調整効果は限定的であったと考えられる。一方で、すべての RS が B0 と関連していたことから、若手教師の B0 を理解する上では RS そのものに注目することが重要であると考えられる。

したがって、若手教師の B0 を個人の認知や感情調整の問題としてのみ捉えるのではなく、職場環境への組織的・制度的支援と併せて検討する必要がある。若手教師支援においては、個人への支援だけでなく、安心して相談できる職場環境の整備

や業務負担の調整を含めた包括的支援が重要であると考えられる。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、若手教師の B0 に対する RS および個人要因の影響を検討した。その結果、4 つの RS はいずれも B0 と関連しており、IB の無力感、依存、問題回避は B0 を高め、再評価は B0 を低減する可能性が示された。また、一部の RS においては無力感との交互作用が認められ、RS が B0 に及ぼす影響は個人要因によって異なる場合があることが示唆された。

以上より、若手教師の B0 には RS と個人要因の双方が関与していることが示されたが、特に RS への着目が重要であり、個人への支援と組織的支援の両面からのアプローチが必要であることが示唆された。

一方で、本研究は横断的調査によるものであり、因果関係を明らかにすることはできない。また、質問紙による自己報告データを用いているため、回答者の主観的評価の影響を受ける可能性がある。さらに、本研究では IB, EB, ER といった個人内要因に焦点を当てて検討を行ったが、職場環境や組織文化、管理職や同僚からの支援といった環境要因については十分に検討できていない。今後は、これらの環境要因を含めた包括的な視点から、若手教師の B0 の発生・維持過程について検討するとともに、縦断的調査を通して RS、個人要因および B0 の関連の変化を明らかにしていく必要がある。

【主要引用文献】

- (1) 松永美希・中村菜々子・三浦正江・原田ゆきの (2017) リアリティ・ショック要因尺度の作成 心理学研究, 88 (4), 337-347.
- (2) 文部科学省 (2025) 令和 6 年度公立学校教職員の人事行政調査について, 1-1-4. 精神疾患による病気休職者の学校校種別・性別・職種別・年代別状況 (過去 5 年間)
https://www.mext.go.jp/content/20251217-mxt_syoto01-000046407_5.pdf
- (3) 田村修一・石隈利紀 (2001) 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究, 49, 438-448

行動データを活用した教員コンサルテーションにおける 児童理解の再構成プロセス

○浅野 浩子
(近畿大学 教職教育部)

要旨

本研究は、小学校におけるコンサルテーション場面において、行動データと教員の見立ての照合を通して児童理解がどのように再構成されるかを明らかにすることを目的とした。対象は私立小学校5年生2学級および担任教員2名であり、ロボットプログラミング授業において取得した行動データ（試行回数、移動距離、達成時間等）および質問紙結果を用いて心理職がフィードバックを行い、教員と協働的に児童理解および支援方針を検討した。コンサルテーション場面の逐語録をSCATにより分析した結果、①データに基づく着目対象の抽出、②教員の実践知の想起、③行動データと教員の見立ての一致・不一致の照合、④児童理解の再構成と支援方針の形成、というプロセスが抽出された。特に、行動データは教員が日常的観察のみでは把握しにくい児童の行動特徴を可視化し、見立ての補完および更新を促す契機として機能していた。また、教員と心理職の対話を通じて一致・不一致が検討されることにより、児童理解は多面的に再構成されていた。以上より、行動データは児童評価のための単独指標ではなく、教員の実践知と相互作用しながら児童理解を再構成する媒介として機能し、コンサルテーションにおける共同的理解形成を促進する可能性が示唆された。

1. 問題と目的

学校における児童生徒支援では、心理職と教員が協働しながら児童理解および支援方針を形成するコンサルテーションの重要性が指摘されている（家近・石隈 2007）。これまでQ-UやWISC等の心理データを用いた実践では、情報を対話的に解釈することにより児童理解が深まることが示されている（曾山 2010；土井 2024）。一方で、授業場面から得られる行動データが、教員の実践知とどのように照合され、児童理解の再構成に至るのかについては十分に検討されていない。

近年、学習活動に伴う行動データの活用可能性が注目されている。ロボットプログラミング授業では、計測器を導入することで試行回数や移動距

離、達成時間等の客観的指標に加え、協働的課題解決を通して児童の非認知的側面も把握することが可能である。そこで本研究では、小学校におけるロボットプログラミング授業を対象に、行動データおよび心理評価を用いた教員と心理職によるコンサルテーション過程をSCATにより分析し、データと教員の見立ての一致・不一致の照合を通して児童理解がどのように再構成されるのかを明らかにすることを目的とした。

2. 方法

（1）対象

研究協力校A（私立小学校）の5年生2学級40名および担任教員2名を対象とした。

（2）実施内容

各学級で90分間のロボットプログラミング授業を実施し、課題達成までの試行回数、移動距離、達成時間等の行動データを取得した。また、授業前・直後・3か月後の3時点で批判的思考および非認知能力に関する質問紙調査を実施した。

（3）コンサルテーション

授業終了後4ヶ月、心理職は行動データおよび質問紙結果を担当教員に約1時間のフィードバックを行った。行動データから特徴がみられた児童やペアを取り上げ、児童理解および支援方針について協議し、内容は同意を得て録音した。

（4）分析方法

逐語録を作成し、SCAT（大谷，2008）を用いて2名の心理職で分析した。行動データと教員の見立てとの一致・不一致の照合過程に着目し、児童理解がどのように再構成され、支援方針の形成へと至るのかを検討した。

（5）倫理的配慮

本研究は研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：奈高専倫 25 - 57）。学校および保護者、児童、教員から同意を得た上で実施し、個人が特定されないよう配慮した。

3. 結果

SCAT分析の結果、コンサルテーション過程は①行動データ・質問紙結果による着目対象の焦点

化、②教員の実践知および生活文脈情報の想起、③データと見立ての一致・不一致の照合による仮説生成・修正、④児童理解の再構成と支援方針形成の4段階として整理された（図1、表1）。

特に、不一致事例では家庭環境、友人関係、発達特性、医療的支援等の文脈情報が付加されることで、データの再意味づけが行われていた。一方、一致事例では教員の見立てが補強され、不一致事例では既存の理解が更新されていた。これらの結果から、行動データと教員の見立ての一致・不一致の照合を媒介として児童理解が再構成され、支援方針が形成されるプロセスが示された。

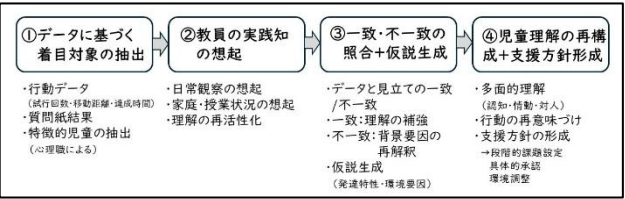


図1 コンサルテーションにおける児童理解の再構成プロセス

表1 児童理解の再構成プロセス（代表事例）

発言番号	行動データ ・質問紙結果	担任の実践知	再構成された理解	支援方針
11→13	最速終了・学習態度低下	引きずられるタイプ	他者依存的な学習参加	段階的課題設定
14→17	3ヶ月後得点上昇	服薬調整による変化	遅れて現れる能力発現	成功体系の強化
36→38	単独遂行・協働困難	自己正当化傾向	協働的認知の困難	方略修正支援

4. 考察

本研究では、行動データおよび質問紙結果を用いたコンサルテーション場面において、行動データの提示を契機として教員の実践知および生活文脈情報が想起され、それらとデータとの照合を通して児童理解が再構成される過程が示された。特に、行動データと教員の見立てが一致する場合には既存の理解が補強され、不一致の場合には家庭環境や友人関係、発達特性、医療的支援等の文脈情報が付加され、仮説の生成・修正が生じていた。また、再構成された児童理解は認知面にとどまらず、情動面や対人関係面を含む多面的なものであり、それを基盤として具体的な支援方針の形成へと至っていた。このことから、行動データは児童の状態を直接的に評価する指標ではなく、教員の実践知との対話を促進し、既存の見立てを揺さぶり再検討を促す媒介として機能していた。

このようなプロセスは、石隈（1999）が示す相互コンサルテーションの枠組みや、石原（2018）が指摘するコンサルテーションにおける教師の実践知の活用と整合する。一方で本研究では、授業

場面から得られる行動データが第三の情報源として介在し、教員の見立てとの「一致・不一致の照合」を通して児童理解の更新を構造的に可視化していた点に特徴がある。すなわち児童理解の変容は、対話的相互作用に加え、行動データと実践知の照合過程によって媒介されて生起していることが示された。この照合過程において、一致は既存理解の補強として、不一致は文脈情報の追加と仮説修正として機能し、多面的な児童理解の形成を促していた。以上より、行動データを活用したコンサルテーションは、評価の精緻化にとどまらず、教師と心理職による協働的意味生成を支える媒介として機能することが示唆された。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、行動データを契機として教員の実践知が想起され、その照合を通して児童理解が再構成されるプロセスが示された。行動データは単独で児童を評価する指標ではなく、教員との対話を促進し、多面的な児童理解と支援方針の形成を支える媒介として機能していた。一方で、本研究は1校における限られた事例であり、得られたプロセスの一般化には限界がある。今後は異なる学校・学年・一般的授業場面での検討を進めるとともに、形成された支援方針が教員の実践や児童の適応に及ぼす影響について縦断的に検討する必要がある。

参考文献

土井裕貴・稲月聡子（2024）. スクールカウンセラーによる小学校学級担任への支援効果—WISC-Vの協働的フィードバックを活用して—. 教育心理学研究, 72, 57-68.

家近早苗・石隈利紀（2007）. 中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能の研究. 教育心理学研究, 55(1), 82-92.

石原みちる（2018）. 教師が経験したスクールカウンセラーによるコンサルテーションプロセスの質的研究. 心理臨床学研究, 36, 311-322.

石隈利紀（1999）. 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—. 誠信書房.

大谷尚（2008）. 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 54, 27-44.

曾山和彦（2010）. 小学校における学級づくりコンサルテーションの実践とその効果—「Q-U」「K-13法」「関係づくり技法」を取り入れて—. 教育カウンセリング研究, 3(1).

養護教諭を経験した女性教育管理職が定年退職 を通して働くことを問い直す過程 —複線径路等至性モデリング (TEM) を用いて—

○江原美登里 飯田順子
(東京都立蔵前工科高校 筑波大学)

要旨

本研究は、養護教諭経験のある女性教育管理職 5 名を対象に、定年退職を通して働くことの意味を TEM で分析した。その結果、現役時代は、ロールモデル不在等の困難を乗り越え管理職として独自の専門性を発揮し、校長着任後は権限を活かして職責を全うするなど、断続的な葛藤を伴うプロセスが示された。定年退職後は、後進を育成する指導的職務等に従事しながらも役割適応を模索していく、本径路特有の重層的なキャリア発達モデルが明らかになった。

1. 問題と目的

定年延長や再任用制度の拡充を背景に教育職員の 65 歳までの勤務が一般化する中 (文部科学省, 2022a), 学校組織における女性管理職の登用は喫緊の課題である (文部科学省, 2022b)。中でも大半が女性で「ひとり配置」の養護教諭は、その特殊な職務環境ゆえに、学校経営や組織マネジメントへ段階的に関わる機会を得られにくい。加えて、教科指導主軸の組織慣習において、授業実践を主としない養護教諭が管理職へ移行するプロセスには特有の困難が伴う。こうした現役時代のキャリア形成の先にある定年退職期の心理的変容に目を向けると、従来の知見は非管理職の経路に関するものにとどまる。養護教諭対象の分析 (江原・飯田, 2026) では、ひとり配置固有の重責を自覚しつつ世代交代を認識し、未来を展望するプロセスが示されている。また、女性の一般教諭対象の分析 (江原・飯田, 投稿中) では、職務負担の中で退職後に専門性を再配分する適応過程が示されている。

これに対し、本研究が焦点を当てるのは、「臨床的視座」を背景としつつ「教科指導の経験不足」を乗り越え、学校経営の責任を担う立場へと移行した女性管理職が辿った経路である。対象者らが定年退職を通して重層的なキャリアをいかに統合し、働く意味を問い直すかを可視化することは、学校経営における養護教諭の新たな専門的価値を

提示し、女性全体の管理職登用を促進する上でも重要な知見となる。

本研究の目的は、養護教諭を経験した教育管理職を対象に、定年退職を通して働くことを問い直す過程を、TEMを用いて明らかにすることである。

2. 方法

(1) 対象

東北および関東圏に在住の、養護教諭を経て教育管理職 (校長 2 名, 校長級管理職 1 名, 副校長 1 名, 教頭 1 名) として定年退職を迎えた、60 代前半から 70 代前半までの女性 5 名を対象とした。

(2) 調査時期および手続き

2024 年 8 月から 2026 年 3 月にかけて、Web 会議システム (Zoom) 等を用いた継続的な対話 (トランスビュー) による半構造化面接を、1 名あたり 2 から 3 回実施した。なお、本調査は第 1 筆者が所属していた大学の倫理審査委員会の承認後、研究協力者に研究目的や倫理的配慮等について口頭および書面で説明し、同意を得て実施した。

(3) 分析方法

面接逐語録を基に、安田・サトウ (2022) が提唱する複線径路等至性アプローチ (TEA) に基づき TEM 図を作成した。分析では、必須通過点 (OPP) や分岐点 (BFP) を設定し、個人の選択を阻む社会的方向づけ (SD) と、選択を後押しする社会的助勢 (SG) の相互作用、および等至点 (EFP) としての定年退職に至る動的プロセスを構造化した。

3. 結果と考察

分析の結果、研究協力者が定年退職を通して働くことの意味を問い直す過程は 3 期に区分された。作成した TEM 図 (簡略版) を Figure 1 に示す。

(1) 第 1 期: キャリア中期から定年退職まで

本径路の特徴は、定年退職に至るまでに、養護教諭としての多忙な職務経験を経て、指導主事への異動や昇任試験の要請、教育管理職の職務が押し寄せる間断のないプロセスを歩んでいる点にある。具体的には、当初の「仕事と家庭生活の両立

困難」や「健康への懸念」による揺らぎに加え、「ロールモデル不在による心理的障壁」や「教務や教科指導の経験不足の不安」が重なり、管理職移行への躊躇がみられた。

しかし、「受験資格要件の緩和」に伴う周囲の期待から「先駆者としての使命感」を抱き、昇任試験を経て教育管理職への移行を果たした。昇任後は、「ケアと連携を基盤とする独自の専門的能力」を発揮し、中でも校長に着任した対象者らは、予算も含めた学校経営における権限の大きさを認識し、自らの裁量で職責を展開する充実感に満ちていた。このように、養護教諭特有の視座やコーディネート能力を独自の強みとして機能させ職責を全うする中で、定年退職の時期を迎えた。なお、自発的な職域開拓を前提とする養護教諭（非管理職）の径路とは異なり、定年退職を前にしてすでに「次の職域から就業を打診される」という、教育管理職経験者特有の豊かな後押しを得て、「定年退職後は教育の世界で働く」等至点へ至った。

（2）第2期・第3期：定年退職後から未来展望まで

定年退職後は、対象者らが「養護教諭の後進を育成する指導的職務に従事」した点が本径路の顕著な特徴である。この移行期においては、「大幅な給与低下」や、「介護や心身の衰えによるキャリアの不透明さ」を考慮しつつも、「多様な職域における役割適応を模索」していた。中でも、新たに行政機関等へと着任した対象者においては、教職中心の組織における養護教諭の専門性に対する認識の相違に起因する現役時代同様の「ひとり配置の孤独感や過度な業務負担」が、この時期にも形を変えて再来していた。しかし、自らの知恵を手渡す「専門性の発揮と還元に伴う充足感」を原動力に組織の壁を乗り越え、しなやかに役割適

応を果たしていた。そして、「目標年齢まで教育の世界で働く、もしくは退く」という多層的な選択肢を見据え、さらにその先は、「健康で自立した職業生活の継続やゆっくり生活を楽しむ」未来のあり方を展望していた。

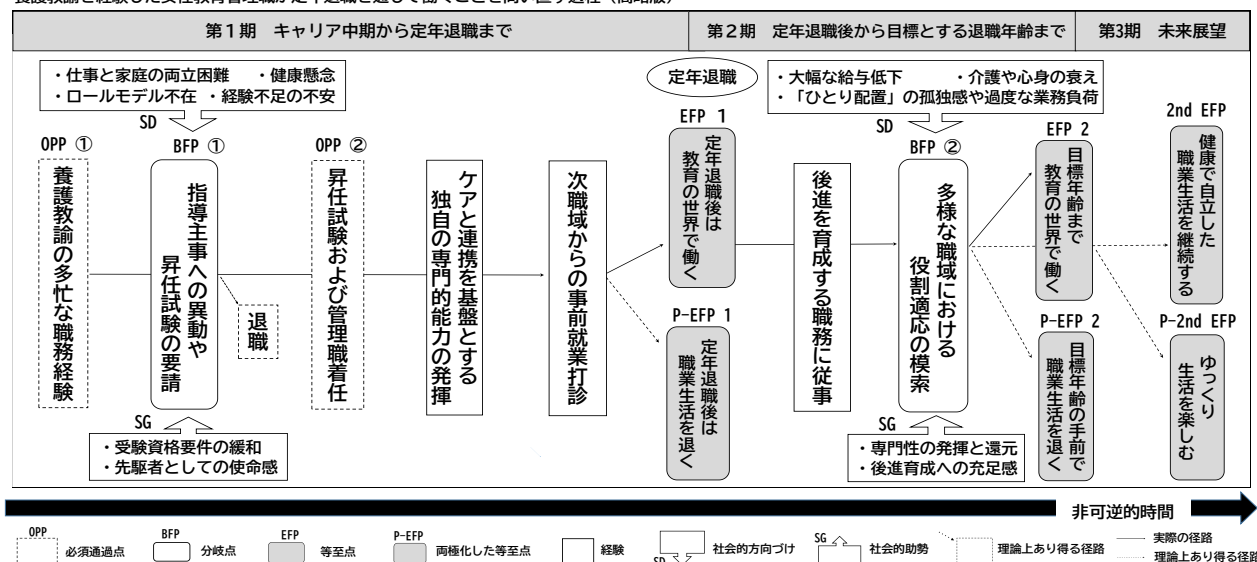
4. 総合考察

本研究は、養護教諭を経験した教育管理職が、周囲の期待や組織の壁を乗り越えていくキャリアの径路を TEM 図で可視化した。その結果、ひとり配置の専門職の視座が学校経営を主導する強みとなり、定年退職後の後進育成の職務へ還元されるプロセスは、従来の管理職のあり方とは異なる新たなリーダーシップの可能性を示している。また本研究の知見は、女性管理職登用への重要な示唆をもたらすものである。

引用文献

- 江原美登里・飯田順子（2026）．養護教諭が定年退職を通して働くことを問い直す過程——複線径路等至性アプローチ（TEA）を用いて——教育心理学研究, 74(1), 15-32. <https://doi.org/10.5926/jjep.74.15>
- 文部科学省（2022a）．公立学校教員の再任用の現状と高齢期の教員に期待される役割について https://www.soumu.go.jp/main_content/000792900.pdf
- 文部科学省（2022b）．教育分野における女性の登用の加速等に向けた取組状況について https://www.gender.go.jp/kaigi/senmon/keikaku_kanshi/siryo/pdf/ka10-4.pdf
- 安田裕子・サトウタツヤ（編著）（2022）．TEA による対人援助プロセスと分岐の記述—保育，看護，臨床・障害分野の実践的研究 誠信書房

Figure 1
養護教諭を経験した女性教育管理職が定年退職を通して働くことを問い直す過程（簡略版）



養護教諭養成課程学生の相談活動に対する意識

—自由記述の共起ネットワーク分析—

○坂本理香

(福井医療大学 保健医療学部)

要旨

本研究は、養護教諭養成課程における援助的コミュニケーション能力育成を目的とした演習型授業の実施に先立ち、学生が相談活動に対してどのような認識を有しているかを明らかにすることを目的とした。演習前質問紙における自由記述「相談活動・コミュニケーションについての思い」を分析対象とした。分析にはKH Coderを用い、共起ネットワーク分析を実施した。その結果、学生は相談活動を「相手との信頼関係を構築し、気持ちに寄り添いながら聴く活動」と捉えている一方、「沈黙」「苦手」「難しい」など、対応への不安や困難感も抱いていることが示された。

また、「ロールプレイ」「学ぶ」「気付く」などの語の関連から、体験的学習への期待も確認された。これらの結果から、援助的コミュニケーション能力育成において、自己理解と関係形成を基盤とした段階的演習の必要性が示唆された。

1. 問題と目的

養護教諭の行う健康相談活動では、児童生徒の心身の主訴・症状の背景にある心理的・社会的要因を理解し、適切に支援することが求められる。その基盤となるのは、相手の語りを受容的に聴く力と、自己理解に基づいて適切に自己を表現する力である。

しかし、養護教諭養成課程では、相談技法が知識として扱われることは多いものの、自己理解や関係形成を基盤とした援助的コミュニケーション能力育成の教育方法は十分に体系化されていない。

そこで本研究では、援助的コミュニケーション演習を実施するにあたり、学生が相談活動に対してどのような認識やイメージを持っているのかを自由記述から明らかにし、今後の演習設計への示唆を得ることを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

A大学看護学科・養護教諭養成課程必須講座「健康相談活動の理論及び方法」を受講する3年生女

子学生21名。2年生時に「教育相談」の講座を履修している。

(2) 調査時期

2026年5月

(3) 調査方法および調査内容

援助的コミュニケーション能力育成を目的とした演習型授業の事前調査として、無記名式自記式質問紙調査を実施した。「相手の話を途中で評価せずに聞くことができる」「相手の感情に注意を向けながら話を聞いている」「自分の感情を言葉で表現できる」等コミュニケーション手法に関する項目について5件法で尋ねた。相談活動に対する意識については、自由記述とし、「相談活動、コミュニケーション等についての思いを自由に記述してください。」と設問し、回答の文字数は制限しなかった。

(4) 分析方法

分析にはKH Coderを用い、形態素解析後、助詞・助動詞等を除外し、共起ネットワーク分析を行った。語の出現頻度および語同士の共起関係をもとに、学生の相談活動に対する意識構造を検討した。

(5) 倫理的配慮

質問紙は無記名で行い、個人が特定されないよう配慮した。研究の目的・方法を書面冒頭および口頭で説明し、回答内容は研究目的以外には使用せず、収集したデータは適切に管理すること、研究に参加しない場合でも成績等に不利益は生じないことを明記した。

演習については、授業プログラムの一部ではあるが、自己開示は強制せず、「話さない自由」を重視することを明記した。

なお、本研究は、新田塚医療福祉センター研究倫理委員会の承認を得た（新倫2025-63）。

3. 結果

共起ネットワーク分析の結果、学生の相談活動に対する意識は、大きく複数のまとまりとして把握された。まず、「相手」「自分」「思う」「大切」「話す」などの語が強く関連しており、相談活動

を「相手との関係性を重視しながら行う対人援助活動」と捉えていることが示された。特に、「相手」「自分」が中心的語として位置づけられていたことから、学生は相談活動を一方的な助言ではなく、相互作用的なコミュニケーションとして認識していることがうかがえた。

また、「寄り添う」「受け止める」「気持ち」「沈黙」などの語群がみられ、相手の感情理解や受容的態度の重要性を意識していることが確認された。一方で、「沈黙」と「難しい」「苦手」等の語が近接して出現しており、相談場面での応答や関係形成に対する不安や困難感を抱いている学生も少なくないことが示唆された。

さらに、「ロールプレイ」「学ぶ」「気付く」「聞く」などの語の関連から、学生は体験的な演習を通してコミュニケーションを学ぶ必要性を認識していることがうかがえた。特に、「気付く」という語が「自分」や「相手」に関連していたことから、相談活動においては他者理解だけでなく、自己理解も重要であると捉えている可能性が示された。

4. 考察

本研究の結果から、養護教諭養成課程の学生は、相談活動に対して「相手に寄り添い、受容的に話を聴くこと」が重要であると認識していることが明らかとなった。これは、健康相談活動において重視される受容・共感的態度への理解が、学生段階においてすでに形成されつつあることを示していると考えられる。

一方で、「沈黙」「難しい」「苦手」などの語の出現は、実際の対人場面における不安や自己効力感の低さを反映していると考えられる。特に、相談活動では、相手の感情を受け止めながら沈黙を共有する場面も少なくないが、学生にとっては「何か話さなければならぬ」という意識が強く、沈黙を否定的に捉えている可能性がある。このことから、援助的コミュニケーション能力育成においては、技法の習得だけでなく、「沈黙を受容する姿勢」や「関係そのものを支える態度」を学ぶ機会が必要であると考えられる。

また、「ロールプレイ」「気付く」などの語の関連から、学生は体験的な学習を通して相談活動への理解を深めようとしていることが示唆された。相談活動においては、知識のみではなく、自己理解や他者理解を基盤とした実践的経験が重要である。そのため、演習では、単なる技法練習に留まらず、振り返りを通して自己のコミュニケーション傾向

や感情の動きを自覚する過程を取り入れる必要があると考えられる。

さらに、本研究結果は、養護教諭養成における援助的コミュニケーション教育において、「話さない自由」を保障しながら段階的に自己開示や他者理解を促進する教育設計の重要性を示唆している。安心できる関係性の中で、自分自身を理解し、他者との関わりを体験的に学ぶことが、今後の健康相談活動実践の基盤形成につながると考えられる。

5. まとめ・今後の課題

本研究では、養護教諭養成課程学生の相談活動に対する意識について、自由記述を用いた共起ネットワーク分析を行った。その結果、学生は相談活動を「相手に寄り添い、受容的に聴く活動」と認識している一方で、「難しい」「苦手」といった不安や困難感も抱いていることが明らかとなった。また、ロールプレイ等の体験的な学習を通して学びたいという意識も確認された。これらの結果から、援助的コミュニケーション能力育成においては、知識伝達型の授業だけでなく、自己理解・他者理解を基盤とした段階的演習の必要性が示唆された。特に、安心して自己表現できる場を保障しながら、振り返りを重視した実践的な学習を取り入れることが重要であると考えられる。

今後は、本演習実施後の学生の意識変化を継続的に検討するとともに、量的データとの関連分析を行うことで、援助的コミュニケーション能力育成に有効な教育方法についてさらに検討していく必要がある。また、対象者数を増やし、学年間比較や実習経験との関連についても検討することが今後の課題である。

参考文献

- 1) 保田 江美, 教育講演「リフレクティブな学習者・指導者をはぐくむ～経験学習でつながる学びの連鎖～」, 日本看護シミュレーションラーニング学会誌: 3, 2-8, 2025.
- 2) 小山 理英, 看護におけるリフレクションの概念分析—Walker & Avant の手法を用いて— 伝統医療看護連携研究: (2) 102-113, 2022.

高校生の認知および行動の特性と 学習動機づけとの関連

—教師の支援意識との比較検討—

○越島淳子

(大阪教育大学連合教職大学院)

四辻伸吾

(大阪教育大学)

要旨

認知特性に課題をもつ生徒は計画性や課題等への管理能力が弱く、学習評価場面でつまずきやすい。A高校の調査では、「整理管理困難」を中心とする認知行動特性が学習方略の低さと関連し、「内的調整」では学習が促されにくい一方、「取り入的調整」や「同一化的調整」が学習を支えていた。しかし教員は依然として内発的な動機を理想とし、特性の高い生徒の実態との間にズレが生じていた。このズレを踏まえ、達成感を高めるための支援や進路と学習の結びつけ等の強化が求められる。

1. 問題と目的

近年、児童生徒の不登校、学習不安、対人関係の困難が深刻化し、高校段階でも学校適応の困難が顕著となっている。他方、高等学校の特別支援教育は制度整備が遅れ、校内体制や教員の専門性、通級指導の運用など多くの課題を抱えている。特別支援教育は、通常の学級に在籍する発達障害のある生徒も支援対象とするものであるが、高校段階では、通級指導の制度化(2018年)以降も導入校は少なく、個別の指導計画作成率や専門性をもつ教員の配置など、体制整備は依然として不十分である。特に高校では教科指導との兼務が多く、支援が特定教員に集中しやすい構造的課題がある。

また、現行の学習指導要領では「主体的に学習に取り組む態度」が重視され、自己調整学習が求められる。しかし、認知特性に課題をもつ生徒は計画性やメタ認知が弱く、学習の成功体験が乏しいため、学習に対する内発的な動機が育ちにくい。結果として、評価のための課題遂行に苦戦し、低評価や不適応につながりやすい。

筆者は、本研究の前段階として、高校生が抱える認知および行動の特性と、学習方略、自律的学習動機との関連を明らかにし、特性の高い生徒が学習に苦戦する要因と支援の方向性を検討した。

A高校の2年生211名を対象に、認知行動特性、学習方略、自律的学習動機に関する質問紙調査を実施した。認知行動特性は因子分析の結果、「環境適応困難」「指示理解困難」「整理管理困難」の3因子に整理された。学習方略は「振り返り方略」「創意工夫方略」の2因子、自律的学習動機は先行研究通り4因子が確認された。

分析の結果、特性の高い生徒は内発的な動機づけ(内的調整)によって学習が促進されにくく、代わりに「取り入的調整」(不安・恥を避けた)や、「同一化的調整」(将来の目標と結びつく)によって学習方略が高まることが示された。特に「整理管理困難」は学習方略の低さと関連し、学習困難の中心的要因であった。

総合的に、認知行動特性の高い生徒は、内発的な動機だけでは学習に向かいにくく、達成感や承認経験を得られる支援、また将来の目標と学習を結びつける進路指導が重要であると考えられた。特に「整理管理困難」への支援は急務であり、課題管理の可視化や個別の学習支援が必要であることが示唆された。

そこで、実際に高校教員がさまざまな困難を抱える生徒に対してどのような学習動機を持つことを期待して、学習活動に携わっているかを明確にし、学習場面での支援の実態を明らかにすることで、さらに困難を抱える生徒への学習支援の在り方を検討することとした。

2. 方法

(1) 対象

大阪府の公立の高等学校教員26名

(2) 調査時期

2026年3月下旬～6月上旬

(3) 調査方法と内容

Google Formsに以下の項目に回答する形式で実施した。

1) プロフィール項目

経験年数・支援関係の経験の有無

2) 認知及び行動特性のアセスメントシート
(大阪府通級による指導「教職員の気づきシート」と、生徒に実施した「あなたの気づきセルフチェックシート」より改編

3) 学習動機づけ支援に関する質問
生徒に実施した西村(2011)の自律的学習動機尺度より改編

4) 竹達他(2023)による、多層指導モデルと通常学級における特別支援教育に関するチェックリスト(小貫,2013)を基にして、高等学校に向けたUDに基づく授業づくり、授業での指導方法、個別的配慮、単元指導計画に関する質問12項目

5) 特別支援教育に関する気づき(自由記述)
なお、2)～4)については、4件法で実施。

(5) 分析方法

調査協力数が統計処理に十分な数と言えなかったが、得られた回答数や、生徒対象で実施した前年度の研究結果から得られた因子で分類するなどした得点の平均を比較する形で行った。

3. 結果

(1) 高校教員がある特定の生徒に対して感じる「困難」

表1 教員がある特定の生徒に感じる困難の平均

環境適応困難	指示理解困難	整理管理困難
2.6	3.3	3.3

表2 教員がある特定の生徒に感じるの主たる困難

環境適応困難	指示理解困難	整理管理困難
2	16	21

個々の回答の平均より大きいものをカウント

表3 教員がある特定の生徒に感じる主たる困難の重複数

環境適応困難と指示理解困難	環境適応困難と整理管理困難	指示理解困難と整理管理困難
0	1	13

表2より重複しているものをカウント

(2) 高校教員がある特定の困難を持つと感じる生徒に対して期待する学習動機

表4 教員がある特定の困難を持つと感じる生徒に対して期待する学習動機の平均

内的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整
2.7	3.0	1.8	2.2

表5 教員が「指示理解困難」を持つと感じる生徒に対して期待する学習動機の平均

内的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整
2.6	3.0	1.8	2.2

表6 教員が「整理管理困難」を持つと感じる生徒に対して期待する学習動機の平均

内的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整
2.7	2.9	1.8	2.2

(3) 高校教員の授業等へのUD化および個別配慮の意識

調査内容4)の質問12項目を筆者が「全体を通しての配慮」「個別生徒への配慮」「評価に関する配慮」にカテゴライズし、教員としての経験年数、および支援経験の有無で平均値を算出した。

表7 教員の授業等へのUD化および個別配慮の意識の平均

全体を通しての配慮	個別生徒への配慮	評価に対する配慮
3.1	2.9	2.8

表8 経験年数別、教員の授業等へのUD化および合理的配慮の意識の平均

	全体を通しての配慮	個別生徒への配慮	評価に関する配慮
10年未満(7)	3.2	2.9	2.9
11～20年(12)	3.1	2.9	2.5
21～30年(3)	3.4	3.3	3.3
31年以上(2)	3.0	2.6	2.8
回答しない(2)	2.9	3.1	3.0

表9 支援経験の有無別、教員の授業等へのUD化および合理的配慮の意識の平均

	全体を通しての配慮	個別生徒への配慮	評価に関する配慮
無(7)	3.1	2.7	2.5
有(18)	3.1	3.0	2.9
わからない(1)	3.5	3.0	2.5

4. 考察

教員が特定する困難を有する生徒としては、「指示理解困難」や「整理管理困難」が高く、かつその困難は重複していることが分かった。

また、特性の高い生徒にとって、決して内発的とは言えないが、「取り入れ的調整」によって学習が促進されるのに対して、教員が望む学習動機としては低く、依然として、内発的な動機(内的調整)で学習が促進されることを期待していることが見られた。

5. 今後の課題

教員に対する調査には、その内容に対する意識が反映するのであろうか。当初期待していたほどの回答が得られなかった。このことも、支援教育に対する教員の意識の表れとみることができるのではないかと考える。今後は、支援教育経験別に、教員数名にインタビュー形式で調査を実施し、質的な分析を検討している。