

授業における若手教師の4種類のサポートに関する研究

Relationships between Four Kinds of Support and Junior Teachers in Class

山口 豊一

聖徳大学

Toyokazu Yamaguchi

Seitoku University

白土 太一

水戸総合教育研究所

Taichicity Shirato

Mito City Educational

Research Center

富島 大樹

清泉女学院大学

Hiroki Tomishima

Seisen Jogakuin College

宇津木 美樹

志木市立教育サポートセンター

Miki Ustugi

Shiki City Educational

Support Center

松崎 くみ子

跡見学園女子大学

Kumiko Matsuzaki

Atomi University

上村 佳代

跡見学園女子大学心理教育相談所

Kayo Kamimura

Atomi University

Counseling Center

要 約

本研究は、児童生徒をよりよく理解し、より適切に接することや、専門機関等と円滑に連携することで、学習指導・生徒指導等の両面において教育効果が期待できるとされる「カウンセリング・マインド」の研修を実施し、研修を受けた若手教師に対して、質問紙調査を行い、4種類のサポートの実態について検討した。その結果、5つのクラスターに、調査参加者を分けることができ、校種や経験年数によって、各群の比率は異なっていた。小学生では、学校という環境に十分に慣れておらず、教師という大人のサポートが多く必要である一方、中学生は学校にも慣れて、自立心も芽生え、教師のサポートも少なく済むといったことが関連していることが検討された。

【Key Words】授業，若手教師，4種類のサポート，研修会，カウンセリング・マインド

I 問題と目的

今日、生徒指導の諸問題には、いじめをはじめ、不登校、非行や校内暴力、「学級がうまく機能しない状況」などさまざまな問題があり、どの児童・生徒や学校にも起こり得るものと思われる。その中でも、文部科学省(2020)によると、不登校児童・生徒数は増加している。また、不登校の要因として、無気力・不安、友人関係の問題、親子の問題等、多岐にわたる内容が挙げら

れている(文部科学省, 2020)。こうした状況において、適切に生徒指導を行うことが重要だと考えられる。

生徒指導は、「一人一人の生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指す」ものである(文部科学省, 2010)。そのためには、教師が学級経営や学習指導

に適切に取り組む必要があると考えられる。

児童・生徒の自己実現を可能にするために、教師のサポートが果たす役割は重要である。山口(2001)によれば、授業において教師が行うサポートは、4種類あると言われている。1つ目に、情緒的サポートは、「教師が味方としてそばにすることで、児童・生徒を安心させ勇気付ける」サポートである。2つ目に、情動的サポートは、「児童の学習場面などで必要とする情報を提供する」サポートである。3つ目に、評価的サポートは、「学習者の学習という行動が行われたならば、その結果について正しい行動が行われたかどうか、教師の側からフィードバックする」ことに関わるサポートである。そして4つ目に、道具的サポートは、「児童に対する具体的な実地的な支援」に関わるサポートである。これらのサポートは、必要な場面に適量で提供されることによって効果を発揮するものと考えられる。

ところで教師は、その経験年数によって期待される仕事や役割は異なる。たとえば学校という組織の中では年齢が高くなれば若い教師の見本となる役割が求められる。一方、若い教師であれば、児童・生徒を教え導く役割・仕事を中心になるものと考えられる。たとえば、藤井(2011)によれば経験年数により教師としての資質能力は異なることが示唆されている。したがって教室の中で児童・生徒に対して行われるサポートの有り方においても経験年数の影響があるものと考えられる。

さらに学校種の影響もあるものと考えられる。具体的には、小学校教師と中学校教師では、児童・生徒に対して求められるサ

ポートの量や質は明らかに異なるものと推察される。たとえば大野(1995)は「子どもはいつでも自分の全体をあたたく包んでくれること(情緒的)を望んでいるわけではない。ある時にはこれはうとうしいものである」と指摘している。すなわち、児童・生徒の自立度にマッチしたサポートの量や質がある可能性が考えられる。

加えて、教師が児童・生徒に対して行うサポートの質や量は、教師の個性に関わる個人差が大きいものと考えられる。すなわち教師には個性があり、その個性に応じて役割を果たしてチーム学校(文部科学省, 2015)が機能するものと推察される。そしてそのような個人差には、いくつかのパターンがあるものと考えられる。たとえばある教師は情緒的サポートが優位である一方、別の教師は情動的サポートが優位であるといった個人差である。さらに学校種によってそのパターンの構成比率は、異なるものと考えられる。しかしながら、教師が行うサポートの質的、量的な違いについて個人差を扱った研究はこれまであまり見られない。

そこで、本研究では、小学校と中学校の若手教師に対して、児童生徒への4種類のサポートに関する質問紙を実施する。その上で、茨城県教育研究センター(2000)の4種類のサポート得点に対してクラスター分析を行う。その結果に基づいて教師をいくつかのグループに分け、学校種と経験年数によって各グループの構成比が異なるのかを検討する。このような手続きにより、学校種と経験年数によって若手教師の行うサポートの違いを検討する。

さらに、児童・生徒を支援するためには、

教師が児童・生徒をよりよく理解し、より適切に接することや、専門機関等と円滑に連携することが必要となる。そのため、学習指導・生徒指導等の両面において教育効果が期待できるとされる「カウンセリング・マインド」を、教師一人ひとりが「学習指導」に生かす必要が示唆されている(宮田・水田, 2009)。「カウンセリング・マインド」は、いくつか定義づけがなされている概念である。例えば、金原(2015)は人があたかもカウンセラーであるかのように他者に温かく接することをさすとしている。また、桑原(1999)はロジャーズの「受容・共感・自己一致」という3条件に基づいた概念であると説明している。同じく阿部(1999)は「カウンセリングの過程でカウンセラークライアントが安心して自己探索をし、自己理解・自己受容を促進していけるように、クライアントとの間に独特の人間関係や心理的風土を形成していく。ロジャーズによれば、この心構えは、人間の精神を健康にするために必要不可欠なものであり、カウンセリング関係だけに限定されるべきものではない。親子関係、教師と生徒の関係、治療者と患者の関係、上司と部下の関係など、広範な人間関係に重要な要因である」と考えている。これらの定義には「相手を理解しようとする気持ち」という共通的な認識があることから、本研究においては「カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を教師が持つことで、児童生徒をより深く理解し、より適切に接することや、専門機関等と円滑に連携することができること(宮田・水田, 2009)」と定義する。さらに、本研究においてカウンセリング・マインドを生かした

授業を、「子どもの援助ニーズに合った4種類のサポートをする授業」と定義する。これは、カウンセリング・マインドを持つことで教師が授業で行う4種類のサポートを効果的に実施することが可能となりうるためである。松原(1999)は「すべての教師がカウンセリング・マインドを」という表題のもと「教師が、カウンセリングの理論や技法を学習し、カウンセリング・マインドで教育することが望まれる。また心を育てる予防的・開発的カウンセリングを学校内ですることも期待される」と提唱した。カウンセリング・マインドの語が普及するに伴い、教育現場において当該語が絶対視されるようになりだした。教師が授業を進める上でも、進路指導をおこなう上でも、カウンセリング・マインドが大事とされ(永瀬, 1990)、保護者と接する際にも用いられるべきものとされた(桑原, 1999)。とりわけ生徒指導および教育相談への影響は強いものがあつた(大野, 2003)。

しかし、「カウンセリング・マインド」を生かした実践研究はあまり見当たらない。そこで、本研究では、経験年数2年、3年の若手教師に対して、「カウンセリング・マインド」を活かした研修を行い、教師から児童生徒への4種類の質的に異なるサポートに関する実態調査を行う。

Ⅱ 方法

1. 目的

本研究では、経験年数2年、3年の若手教師に対して、カウンセリング・マインドを活かした研修を行う。その後、教師から児童への4種類の質的に異なるサポートに関する質問紙を実施し、学校種、経験年齢

による、4種類のサポートの実態を明らかにする。

2. 方法

1) 調査協力者

研修会に参加した小・中学校の若手教師110名(新任2年目66名, 新任3年目44名)。

2) 調査期間

2021年4月～2021年10月

3) 調査手続き

若手教師に対して「カウンセリング・マインドを生かした学習指導」についての研修会を行い、研修会を受講した教師に対し、調査の概要について説明し、承諾を得た。研修会后、調査協力者に質問紙調査実施した。質問紙は実施後、教育委員会を通じて回収した。また、調査協力者には質問紙に本研究の趣旨の説明と同意に関する文書を添付して渡し、回答をもって本研究への協力依頼に同意したとみなした。

4) 研修会実施事項

- ①実施時期：2021年5月に1回実施。
- ②研修会内容：「カウンセリング・マインドを生かした学習指導」をテーマとして、2時間半(13:30～16:00)の研修会を行った。研修会において、第一に学校生活上で配慮が必要な児童生徒の特徴や発達障害を抱える児童生徒の学校生活支援策について説明した。第二に、だれが支援するかと題して4つのヘルパー(専門的ヘルパー、複合的ヘルパー、役割的ヘルパー、ボランティア的ヘルパー)の概要と学校での働きについて説明を行った。第三に、どのように支援するかについて、3段階の援助サービスを交えて説明を行った。第四に、「困った子ども」

から「困っている子ども」へ～視点の転換～、と題して児童生徒の見立てと手立ての方法と重要性について説明した。第五に、教師が行う4種類のサポートと題して、「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」の4つの領域について事例や対応事例を交えて説明を行った。

5) 調査内容

- ①説明文書：調査内容、倫理的配慮について記載した。
- ②フェイスシート：担当学年、勤務年数、性別について質問を行った。
- ③教師が行う4種類のサポート：質問紙は、「児童生徒の自己実現を援助する学校教育相談の在り方」(茨城県教育研究センター, 2000)を参考に、「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」の4つの領域、20項目で作成し、4件法で回答を求めた。情緒的サポートは「私は授業中、私にいていないに接している。」等、情動的サポートは「私は授業中、わかりやすく黒板を書いている。」等、評価的サポートは「私は授業中、だれに対しても公平に接している。」等、道具的サポートは「私は授業中、プリントを使って教えている。」等といった項目からなった。

6) 倫理的配慮

質問紙は無記名で記入し、データは統計的に処理した集団のデータとして公表した。質問紙には、研究以外の目的では使用しないこと、個人が特定されないこと、回答は自由意思によるものであり、途中で中断してもよいこと、協力者の不利益は生じないことが説明された。なお、結果を論文

や学会に報告する際は、個人情報に注意し、学年や性別等で個人が特定できないように配慮した。

なお、本研究は水戸総合教育研究所の倫理委員会にて審査を受け、承認を得た(教研倫理委員会第1号)。

Ⅲ 結果

1. 調査協力者

研修会に参加した若手教師110名(新任2年目66名, 新任3年目44名)を対象に調査を実施し77名(小学校新任2年目27名, 小学校新任3年目16名, 中学校新任2年目34名)から有効回答が得られた。

2. 記述統計

調査参加者ごとに、情緒的サポート、情

報的サポート、評価的サポート、道具的サポートの4下位尺度について、下位項目得点を合計した(Table 1)。その結果、全体の平均を見ると情緒的サポートが8.5点($SD=2.4$)、情報的サポートが9.6点($SD=2.6$)、評価的サポートが8.5点($SD=2.1$)であった。また、道具的サポートが11.1点($SD=2.3$)と最も高かった。

3. 教師のサポートタイプ分け

次にこれら4下位尺度得点を元に、クラスター分析を実施したところ、距離20を基準にすると5つのクラスターに、調査参加者を分けることができた。そこで、この5つに分けられた調査参加者の群ごとの特徴の分析を行った(Figure 1)。

第1クラスターには、4下位尺度得点の

Table 1 教師が行う4種類のサポートの平均値

	情緒的サポート	情報的サポート	評価的サポート	道具的サポート
平均	8.5	9.6	8.5	11.1
SD	2.4	2.6	2.1	2.3

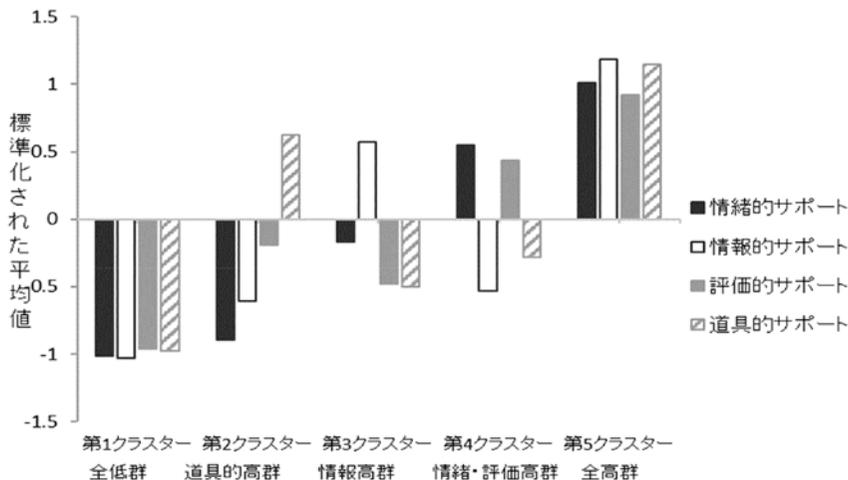


Figure 1 各クラスターの4下位尺度得点における標準化された平均値

全てが低い参加者集まり(情緒的サポート=6.1点, 情動的サポート=6.9点, 評価的サポート=6.5点, 道具的サポート=8.8点), 全低群と名付けた。全低群には, 参加者(77名)の21%(16名)が該当した。小学校教師では2年目で11%(3名), 3年目で6%(1名), 中学校教師では2年目で35%(12名)が該当した。

第2クラスターには, 情緒的サポート, 情動的サポートが低く, 道具的サポートが高い参加者が集まり(情緒的サポート=6.4点, 情動的サポート=8.0点, 評価的サポート=8.1点, 道具的サポート=12.5点), 道具的サポート高群と名付けた。道具的サポート高群には, 参加者の13%(10名)が該当した。小学校教師では2年目で15%(4名), 3年目で該当した者はおらず, 中学校教師では2年目で18%(6名)が該当した。

第3クラスターには, 情動的サポートが高く, 評価的サポートと道具的サポートが低い参加者が集まり(情緒的サポート=10.9点, 情動的サポート=12.7点, 評価的サポート=10.4点, 道具的サポート=13.7点), 情動的サポート高群と名付けた。情動的サポート高群には, 参加者の21%(16名)が該当した。小学校教師では2年目で7%(2名), 3年目で31%(5名), 中学校教師では2年目で26%(9名)が該当した。

第4クラスターには, 情緒的サポートと評価的サポートが高い参加者が集まり(情緒的サポート=8.1点, 情動的サポート=11.1点, 評価的サポート=7.5点, 道具的サポート=9.9点), 情緒・評価的サポート高群と名付けた。情緒・評価的サポート高群には, 参加者の21%(16名)が該当した。小学校教師では2年目で30%(8名), 3年目

で38%(6名)と多かった一方で, 中学校教師では2年目で6%(2名)が該当すると, 学校種別で異なる傾向を示した。

第5クラスターには, 4下位尺度得点の全てが高い参加者集まり(情緒的サポート=9.8点, 情動的サポート=8.2点, 評価的サポート=9.4点, 道具的サポート=10.4点), 全高群と名付けた。全高群には, 参加者の25%(19名)が該当した。小学校教師では2年目で37%(10名), 3年目で25%(4名)と多かった一方で, 中学校教師では2年目で15%(5名)が該当すると, 学校種別で異なる傾向を示した。

4. 学校種別および経験年数による教師のサポートタイプの割合

各群の参加者における学校種別と年次別の割合は Figure 2 のようになった。 χ^2 乗検定の結果, 有意であり($\chi(8) = 22.55, p = .00$), 学校種別と年次で構成比は異なった。全低群は, 中学校教師では35%と最も多かった一方で, 小学校2年目では11%, 3年目で6%と低かった。小学校教師2年目で最も多かったのは全高群であった一方, 中学校教師では15%とやや少なかった。小学校教師の3年目で最も多かったのは, 情緒・評価的サポート高群であった一方, 中学校教師では6%と最も少なかった。

他方, 情動的サポート高群は小学校教師の2年目で最も少なく7%であった一方, 小学校教師の3年目では31%, 中学校教師では26%と比較的多く見られた。道具的サポート高群は小学校教師の3年目で0%であった一方, 小学校教師2年目では15%, 中学校教師では18%とある程度見られた。このように, 学校種や経験年数によって,

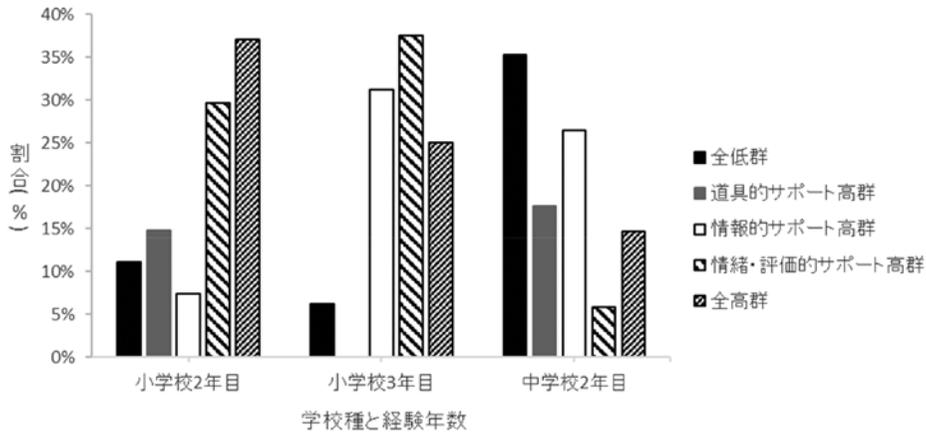


Figure 2 学校種と経験年数による教師のサポートタイプの割合

各群の比率は異なった。

IV 考察

本研究では、若手教師における児童生徒へのサポートについて、教師の個人差を学校種と経験年数による違いに注目して検討した。

1. 教師のサポートタイプ分け

教師が行う4種類のサポート得点を元に、クラスター分析を実施したところ、5つのクラスターに、調査参加者を分けることができた。第1クラスターには、全低群として4下位尺度得点の全てが低い参加者集まった。第2クラスターには、道具的サポート高群として情緒的サポート、情動的サポートが低く、道具的サポートが高い参加者集まった。第3クラスターには、情動的サポート高群として情動的サポートが高く、評価的サポートと道具的サポートが低い参加者集まった。第4クラスターには、情緒・評価的サポート高群として、情緒的サポートと評価的サポートが高い参加者集まった。第5クラスターには、全高

群として4下位尺度得点の全てが高い参加者集まった。

2. 学校種別と経験年数による教師のサポートタイプの割合

学校種や経験年数によって、各群の比率は異なっていた。小学校の2年目の教師では、全高群が最も多く、情緒・評価的サポート高群が続き、情動的サポート高群が最も少なかった。小学校の3年目の教師では、情緒・評価的サポート高群が最も多く、情動的サポート高群が続き、全低群が最も少なかった。中学校の教師では、全低群が最も多く、情動的サポート高群が続き、情緒・評価的サポート高群が最も少なかった。若手教師であっても、学校種や経験年数によって、サポートの質や量はかなり個性があり異なっていることが見受けられた。これは、大野(1995)で述べられているように児童・生徒の自立度にマッチしたサポートの量や質の違いが表れていると考えられる。小学校と中学校では児童・生徒の発達状態は異なり、小学校では児童・生徒へできるだけ丁寧でわかりやすい授業内容

や工程の説明が求められたり、より明瞭なフィードバックや寄り添いが必要となったりすることが考えられる。一方で、中学校では児童・生徒は小学生よりも、文部科学省(2010)で示されているような自主行動や自己管理ができるようになってくるため、小学校程丁寧な情報提供やフィードバック等が見られなかったと推察される。今後の研修を行っていくうえで、児童・生徒の発達段階にも注目し、学校種別、学年別の4種類のサポートについても触れていく必要があると考えられる。

全低群は小学校教師で少ない一方、中学校では多く見られた。これも同様に教師が関わっている児童・生徒の自立度の違いと関連しているものと考えられる(大野, 1995)。すなわち小学生では、学校という環境に十分に慣れておらず、教師という大人のサポートが多く必要である一方、中学生は学校にも慣れて、自立心も芽生え、教師のサポートも少なく済むといったことが関連している可能性がある。

道具的サポート高群は、小学校の3年目の教師で全く見られない一方、小学校の2年目の教師、中学校の教師で15~18%見られた。道具的サポートの項目を見ると、「プリント(資料)」「道具や情報機器」を使ったり、「グループ学習」を取り入れる、「授業のきまり(発表の仕方、ノートを取り方など)を作ったりとさまざまな工夫を取り入れて授業・学級運営に取り組む様子と関連している。小学校の3年目の教員で道具的サポート高群が全く見られなかったのは、教師経験を積むにつれて、ほかのサポートが熟練して、道具的サポートに頼ら

なくても授業・学級運営ができるようになった可能性を示唆している。この点は、今後の実証的な検討が待たれる。

情動的サポート高群は、小学校の2年目の教師で少ない一方、小学校の3年目の教師、中学校教師で多く見られた。情動的サポートの項目を見ると、「分かりやすく板書をしています」「チョークの色を使い分けて黒板を書いています」「子どもたちに意味の分かりやすい質問をしています」など分かりやすさを高める工夫に言及している。小学校の3年目の教師で急に増えている点については、それまでの2年の教師経験で、分かりやすい工夫の重要性に気づき、情動的サポートに取り組んでいる可能性が考えられる。また中学校の教師で多く見られた理由は、中学校の教科において難易度が上がり、情動的サポートの項目にあるような分かりやすい工夫が生徒の理解に欠かせないためと考えられる。

情緒・評価的サポート高群は、小学校の2年目と3年目の教師に多い一方、中学校の教師には少なかった。情緒的サポートの項目を見ると、「子どもたちに思いやりをもって接しています」といったやさしさに重点を置いたサポートの内容になっている。他方、評価的サポートの項目を見ると「子どもたちの質問や意見をしっかりと聞いています」といった児童・生徒を受け止める受容的な関わりに重点を置いたサポートの内容になっている。中学校の教師で少なかったのは、小学校に比較して中学生では生徒同士の関係が密になり、やさしさや受容的な関わりが友人関係で賄われていることと関連しているからと考えられる。一方で、小学校の教師が多かったのは、小学生

にはやさしさや受容的な大人の関わり的重要性が高いからと考えられる。このため、永瀬(1990)が述べるように、教師が授業を進める上でも、進路指導をおこなう上でも、カウンセリング・マインドが大事とされると考えられる。

全高群は、小学校の2年目の教師に最も多く、中学校の教師では最も少なくなっていた。これは全低群のときは反対の傾向に、小学生にはサポートの需要が多く、中学生には次第にサポートの需要が少なくなることと関係しているものと考えられる。

V 本研究の限界と今後の方向性

本研究の対象者は、経験年数が2、3年の若手教師に限定されていた。小学校と中学校という学校種の違いにより、サポートの質的、量的な違いが見られたが、それが若手教師に特有の現象であることが推察される。経験年数別に比較研究するには2、3年の若手教師だけでは不十分であったと考えられる。そのため経験年数が4年以上の経験豊富な教師では、また異なる傾向が見られる可能性もありうるため、今後は、様々な経験年数の教師を対象に調査を行う必要があるものと考えられる。

また、カウンセリング・マインドを生かした研修会を行う上で、研修実施前にサポート傾向を確認する必要もあったと考えられる。今回のカウンセリング・マインドを生かした研修会では、教師のサポート傾向や所属学校種の属性を十分に配慮できておらず、どの程度、講習会による影響があったかを十分に検討することができなかつたと考えられる。そのため、今後の研究では研修前後の教師の状態についても検

討していきたい。

加えて、本研究では教師としての適応感の自己評価や、児童生徒やほかの教師からの教師としての他者評価のデータが得られていない。そのため本研究の対象の若手教師は、5つのサポートタイプに分けられたが、どのサポートタイプが適応的であるかについて、検討できていない。今後は、本研究で用いた教師が行う4種類のサポートと、教師の適応度との関連を見るが必要と考えられる。加えて、児童生徒については今回の研究とは別に質的研究を行っているため、今後は本研究で行った教師に対する研究結果と児童生徒に対する質的研究結果の比較、関連について検討していきたい。

引用文献

- 阿部啓子(1999). カウンセリングマインド, 氏原寛・小川捷之 編著 カウンセリング辞典, ミネルヴァ書房.
- 茨城県教育研修センター(2000). 児童生徒の自己実現を援助する学校教育相談の在り方(平成9・10・11年度)―教育相談に関する研究第10集, 茨城県教育研修センター研究報告書第37号.
- 金原俊輔(2015). カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響―主に問題点に関して, 地域総研紀要 13(1), 1-12.
- 桑原知子(1999). 教室で生かすカウンセリング・マインド. 日本評論社.
- 永瀬純三(1990). 学校におけるカウンセリングの位置づけ, 真仁田昭 編著, 学校カウンセリング: その方法と実践,

- 金子書房.
- 松原達哉(1999). キレない子どもに育てる心の教育, 行吉哉女・田中敏隆 編著 心理学者が語る心の教育: 未来を託す子どもたちへ, 58のメッセージ. 実務教育出版.
- 宮田徹・水田聖一(2009). 学校教育相談とカウンセリング・マインド—教育とカウンセリングの関係について, 富山国際大学現代社会学部紀要 1, 59-70.
- 文部科学省(2010). 生徒指導提要.
- 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)
- 文部科学省(2020). 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.
- 大野精一(1995). 学校教育相談の領域と方法 高校教育展望10月号 小学館 p.36-39.
- 大野精一(2003). 現職教員にとってもつ意味: 学校心理学と学校教育相談との関わりで, 日本教育心理学会 編著, 教育心理学ハンドブック. 有斐閣.
- 山口豊一(2001). 小学校の授業に関する学校心理学的研究—授業における教師の4種類のサポートを中心として—, 学校心理学研究第1巻(1), 3-10.