

小中学校における4種類のサポートに関する研究

A Study on Four Types of Support in Elementary and Junior High Schools

山口 豊一 聖徳大学 Toyokazu Yamaguchi Seitoku University	松崎 くみ子 跡見学園女子大学心理学部 Kumiko Matsuzaki Faculty of Psychology, Atomi University	白土 太一 水戸総合教育研究所 Taichi Shirato Mito City Educational Research Center
米沢 美芽 浦安市教育委員会スクールライフカウンセラー Misae Yonezawa Urayasu City Board of Education	荒嶋 千佳 朝霞市子ども相談室 Chika Arashima Asaka City Child Consultation Room	
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	富島 大樹 清泉女学院大学 Hiroki Tomishima Seisen Jogakuin College	

要 約

本研究は、教師が授業において行う4種類のサポートについて、教師自身の自己評価と小学生と中学生による教師評価という異なる視点から得られたデータに基づいて検討した。42名の若手教師と660名の小学生、964名の中学生が質問紙に回答した。サポート得点のプロフィールから、4つのサポートタイプが抽出され、小学生と中学生ではすべてのサポート得点がかかなり低い「全低群」、すべてのサポート得点がやや低い「全中低群」、道具的サポート得点が高い「道具的低群」、すべてのサポート得点が高い「全高群」の4つのサポートタイプが抽出された。教師においては、情緒的サポート得点が高い「情緒的低群」が抽出された。これらのサポートタイプについて「全低群」は小学生と中学生による教師評価において最も少なかった一方、教師の自己評価では最も多く見られた。このような評価者の違うデータについて若手教師からベテラン教師まで調査対象を拡大するなどの今後の研究の方向性について議論した。

【Key Words】若手教師, 4種類のサポート, 小学生, 中学生, 授業

I 問題と目的

子どもの育ちの現状について様々な指摘がなされている。たとえば、「小学1年生などのクラスにおいて、学習に集中できな

い、教員の話が聞けずに授業が成立しないなど」の問題や「学びに対する意欲や関心が低い」との指摘がある(文部科学省, 2004)。また文部科学省(2021)によると、不登校児童生徒は増加している。更に、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, 2021; 文部科学省, 2022)。このような子どもに対して教育を提供する教師には、子どもの特性に合った教育的なサポートが求められる。

山口(2001)は、授業において教師が行うサポートを、4種類に分類している。情緒的サポートは、「教師が味方としてそばにいて、児童生徒を安心させ勇気付ける」サポートで、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、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、道具的サポートは、「児童生徒に対する具体的な実際的な支援」に関わるサポートである。これらのサポートは、教育を受ける児童生徒の発達段階とマッチすることで、効果を発揮するものと考えられる。

山口ら(2022)の「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」では、校種や経験年数によって、サポートの質や量は異なっていると述べている。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て済むといったことが関連しているという。実際に大野(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。ある時にはこれらうとうしいものである」と

指摘している。

しかしながら、教師が行うサポートの質的、量的な違いと、小中学生が感じているサポートの質的、量的な違いについて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および、その若手教師が受け持つ小中学生の児童生徒に対して、児童生徒への4種類のサポートに関する質問紙を実施した。その上で、この4種類のサポート得点に対してクラスター分析を行った。その結果に基づいて教師と小中学生をいくつかのグループに分け、各グループの構成比が異なるのか検討した。このような手続きにより、教師が行うサポートの質的、量的な違いと、小中学生が感じているサポートの質的、量的な違いを検討した。

II 方法

1. 調査協力者

研修会に参加した若手教師44名、若手教師が受け持つクラスの小学生752名、中学生1018名を対象に調査を実施した。その中で教師2名、小学生92名、中学生54名では回答に欠損値があり、その者たちを除いた、若手教師42名、小学生660名、中学生964名を分析対象とした。

2. 調査期間

2021年4月～2021年10月に調査を実施した。

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道徳教育」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を実施した。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。更に、この若手教師が受け持つ小学生と中学生に対して質問紙を配付し、回答を求めた。調査の趣旨の説明と同意に関しては、若手教師と同様の手続きを実施した。

4. 研修会実施事項

1) **実施時期**: 2021年5月に1回実施した。
2) **研修会内容**: 「カウンセリング・マインドを生かした道徳教育」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、道徳教育の現状と課題の説明の後、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つのサポート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、児童生徒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。」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されることを説明した。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)。

7. データ分析

教師が行う4種類のサポートについて、先行研究(山口ら, 2022)では教師のサポートタイプについて5つのクラスターが抽出されていた。本研究では教師による自己評価と、小学生、中学生による評価得点が得られており、山口ら(2022)とサンプルが異なるため異なるサポートタイプが抽出されたと考え、まず階層的クラスター分析を行い、抽出されるクラスター数を見た上で、クラスター数を指定して非階層的クラスター分析を行った。そのようにして得られた複数のサポートタイプについて、評価得点の違いを多変量分散分析で検討した。さらに、教師による自己評価と小学生と中学生による教師評価によって、各サポートタイプの出現頻度が異なるかについて、 χ^2 検定により検討を行った。

Ⅲ 結果

1. データの集計方法

「教師が行う4種類のサポート尺度」の「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下位尺度について合計得点を算出した。その際、「とてもあてはまる」が1、「まあまああてはまる」が2、「少しあてはまる」が

3、「あてはまらない」が4となっていたため、各回答について5から引いて得点を反転させる処理を行った。その上で教師、小学生、中学生に分けて平均値と標準偏差を算出した結果をTable 1に示した。

2. 基本統計量

教師の自己評価において、情緒的サポートが16.17点($SD=2.33$)であり、情動的サポートが14.21点($SD=2.29$)で最も低かった一方、評価的サポートが16.40点($SD=2.48$)と最も高く、道具的サポートが14.52点($SD=2.30$)であった。

小学生が行った教師の評価において、軒並み教師による自己評価より高かった。情緒的サポートが17.98点($SD=2.31$)であり、情動的サポートが18.42点($SD=2.08$)で最も高く、評価的サポートが17.77点($SD=2.40$)、道具的サポートが17.03点($SD=2.60$)で最も低かった。

中学生が行った教師の評価において、小学生と同様に教師による自己評価より高かった。情緒的サポートが17.62点($SD=2.77$)で最も高く、情動的サポートが17.26点($SD=2.98$)、評価的サポートが16.92点($SD=3.08$)で、道具的サポートが16.15点($SD=3.04$)と最も低かった。

Table 1 教師、小学生、中学生による教師が行う4種類のサポートへの評価

		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
教師	平均	16.17	14.21	16.40	14.52
	SD	2.33	2.29	2.48	2.30
小学生	平均	17.98	18.42	17.77	17.03
	SD	2.31	2.08	2.40	2.60
中学生	平均	17.62	17.26	16.92	16.15
	SD	2.77	2.98	3.08	3.04

3. 教師のサポートタイプのグループ分け

教師の自己評価 教師の4つのサポートについて教師の自己評価に基づいてクラスター分析によるグループ分けを行った。その結果、まず階層的クラスター分析を行い4つのクラスターに参加者が分かれることが確認された。それを受けて4つのクラスターを指定して非階層的クラスター分析を行い、すべてのサポート得点が低い「全低群」、情緒的サポート得点が比較的低い「情緒的低群」、道具的サポートのみやや低い「道具的低群」、そしてすべてのサポート得点が高い「全高群」の4つのクラスターが得られた。42名の教師のうち「全低群」は13名、「情緒的低群」は8名、「道具的低群」は10名、そして「全高群」は11名が該当した(Figure 1)。

これら4つのグループについて教師の自己評価得点の違いを多変量分散分析で検討した。その結果、Pillaiのトレースを見ると、有意であった($F(3,38) = 7.81, p < .01$)。情緒的サポート($F(3,38) = 33.24, p < .01$)、

情動的サポート($F(3,38) = 24.28, p < .01$)、
 評価的サポート($F(3,38) = 39.80, p < .01$)、
 道具的サポート($F(3,38) = 10.09, p < .01$)
 のすべての下位尺度得点で、有意な差が見られた。そのため、Tukey HSD法による多重比較を行った。その結果、情緒的サポートについては、情緒的低群と全高群、全低群と全高群、道具的低群と全高群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。情動的サポートについては、情緒的低群と全高群、全低群と全高群、道具的低群と全高群、全低群と情緒的低群の差が有意であった(いずれも $p < .05$)。また評価的サポートについては、全低群と全高群、道具的低群と全高群、全低群と情緒的低群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。さらに、道具的サポートについては、全低群と全高群、道具的低群と全高群、全低群と情緒的低群、道具的低群と情緒的低群の差が有意であった(いずれも $p < .05$)。

小学生による教師評価 教師の4つのサ

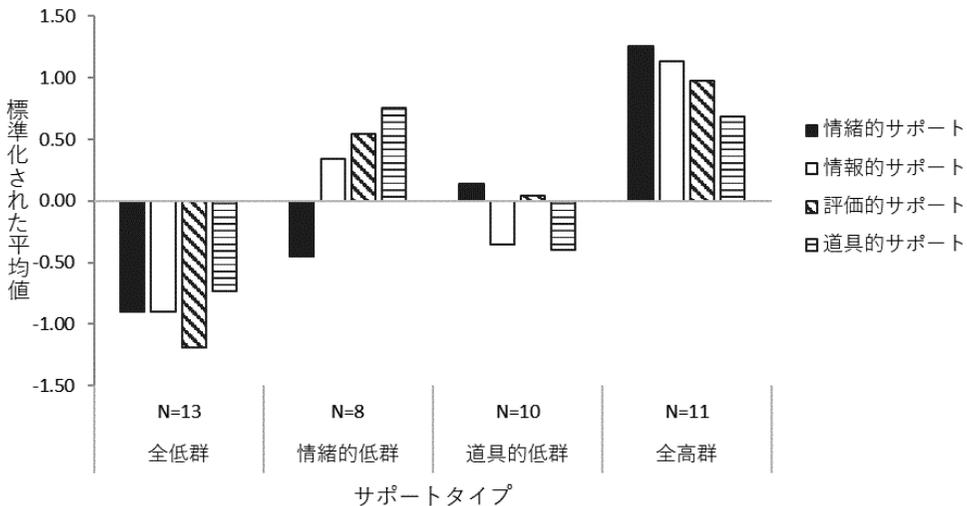


Figure 1 教師の自己評価による教師のサポートタイプ

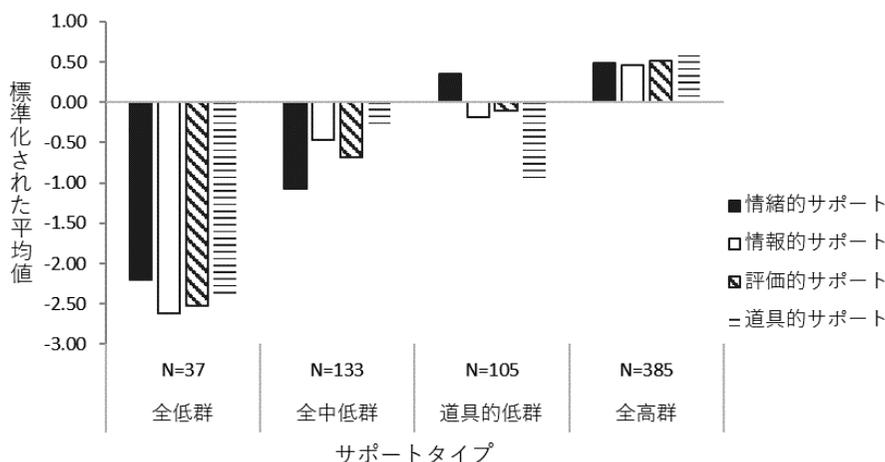


Figure 2 小学生の評価による教師のサポートタイプ

ポートについて小学生による教師評価に基づいて階層的クラスター分析によるグループ分けを行った。その結果、4つのクラスターに分かれた。そのためクラスター数を4に指定して非階層的クラスター分析を行い、教師をすべてのサポート得点がかかなり低いと評価した「全低群」、すべてのサポート得点をやや低いと評価した「全中低群」、道具的サポートを低いと評価した「道具的低群」、そしてすべてのサポート得点を高いと評価した「全高群」の4つのクラスターが得られた。660名の小学生のうち「全低群」は37名、「全中低群」は133名、「道具的低群」は105名、そして「全高群」は385名が該当した(Figure 2)。

これら4つのサポートタイプについて小学生による教師評価得点の違いを多変量分散分析で検討した。その結果、Pillaiのトレースを見ると、有意であった($F(3,656) = 120.41, p < .01$)。情緒的サポート($F(3,656) = 424.29, p < .01$)、情動的サポート($F(3,656) = 278.05, p < .01$)、評価的サポート($F(3,656) = 338.39, p < .01$)、道具的サ

ポート($F(3,656) = 474.71, p < .01$)のすべての下位尺度得点で、有意な差が見られた。そのため、Tukey HSD法による多重比較を行った。その結果、情緒的サポートについては、全中低群と全高群、全低群と全高群、全低群と全中低群、道具的低群と全中低群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。また情動的サポートについては、全中低群と全高群、全低群と全高群、道具的低群と全高群、全低群と全中低群、道具的低群と全中低群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。さらに評価的サポートと道具的サポートについては、全中低群と全高群、全低群と全高群、道具的低群と全高群、全低群と全中低群、道具的低群と全中低群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。

中学生による教師評価 教師の4つのサポートについて中学生による教師評価に基づいて階層的クラスター分析によるグループ分けを行い、4つのクラスターに分かれた。そのためクラスター数を4に指定して

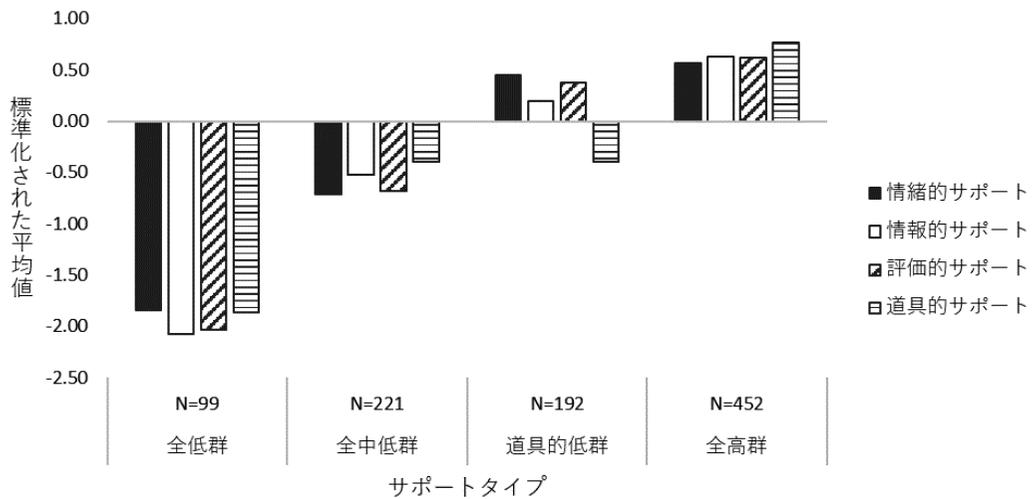


Figure 3 中学生の評価による教師のサポートタイプ

非階層的クラスター分析を行い、教師のすべてのサポート得点が低いと評価した「全低群」、すべてのサポート得点が比較的低い「全中低群」、道具的サポートのみやや低いと評価した「道具的低群」、そしてすべてのサポート得点がかなり高いと評価した「全高群」の4つのクラスターが得られた。964名の中学生のうち「全低群」は99名、「全中低群」は221名、「道具的低群」は192名、そして「全高群」は452名が該当した(Figure 3)。

これら4つのサポートタイプについて中学生の教師評価得点の違いを多変量分散分析で検討した。その結果、Pillaiのトレースを見ると、有意であった($F(3,960) = 152.85, p < .01$)。情緒的サポート($F(3,960) = 605.28, p < .01$)、情動的サポート($F(3,960) = 738.47, p < .01$)、評価的サポート($F(3,960) = 910.20, p < .01$)、道具的サポート($F(3,960) = 761.49, p < .01$)のすべての下位尺度得点で、有意な差が見られた。そのため、Tukey HSD法による多重比較を

行った。その結果、情緒的サポートについては、全中低群と全高群、全低群と全高群、全低群と全中低群、道具的低群と全中低群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。情動的サポートと評価的サポートについては、全中低群と全高群、全低群と全高群、道具的低群と全高群、全低群と全中低群、道具的低群と全中低群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。さらに、道具的サポートについては、全中低群と全高群、全低群と全高群、道具的低群と全高群、全低群と全中低群、道具的低群と全低群の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。

4. 教師による自己評価と児童生徒による教師評価のサポートタイプの違い

次に、教師による自己評価と児童生徒による教師評価でサポートタイプの出現率が異なるか検討した。その際、教師による自己評価で抽出された情緒的低群と小学生、中学生による教師評価で抽出された全中低

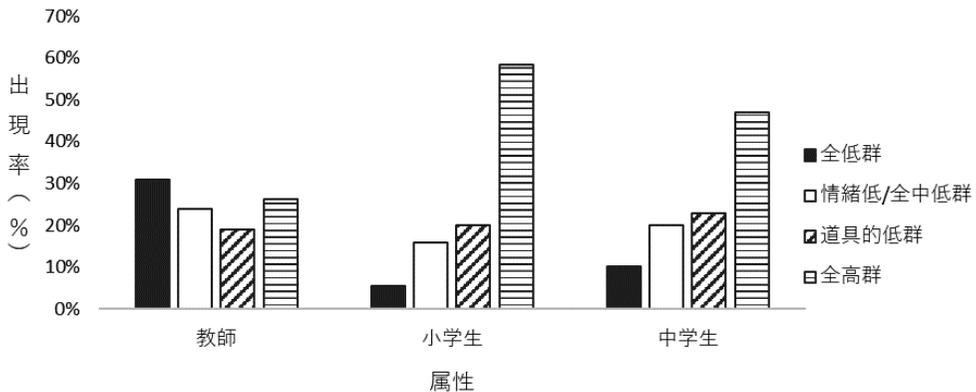


Figure 4 教師、小学生、中学生における教師のサポートタイプの出現率

群をまとめて1つのサポートタイプとして扱った。Figure 4を見ると、教師による自己評価と小学生、中学生による教師評価では、サポートタイプの出現率は異なり、 χ^2 検定の結果は有意であった($\chi^2(6) = 53.74, p < .01$)。対象者の属性別に多重比較を行った結果、教師の自己評価において、全低群の出現頻度が最も高く、情緒的低群、道具的低群、全高群との差は有意(いずれも $p < .05$)であった。道具的低群が最も少なく、全高群との差は有意傾向($p = .051$)であった。

小学生において、全高群が最も多く、全低群、道具的低群、全中低群のすべてとの差は有意であった(いずれも $p < .01$)。また全低群が最も少なく、全中低群、全高群、との差も有意であった(いずれも $p < .01$)。ただ、全低群と道具的低群との差は有意傾向であった($p = .06$)。中学生においても、全高群が最も多く、全低群、全中低群、道具的低群との差は有意であった(いずれも $p < .05$)。また全低群が最も少なかったが、道具的低群、全中低群との差は有意ではなかった(それぞれ $p = .30 \sim .48$)。

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、教師の個人差を自己評価と小学生と中学生からの教師評価に基づいて、学校種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。まず教師が自らに対して行った自己評価による教師が行う4種類のサポート得点を分析した。その結果、すべてのサポート得点が低い「全低群」、情緒的支持得点が比較的低い「情緒的低群」、道具的支持のみやや低い「道具的低群」、そしてすべてのサポート得点がかかなり高い「全高群」の4群が抽出された。教師の自己評価をもとにして5群が得られた山口ら(2022)とは異なり4群であったのは、分析対象となった教師が42名と少なかったことが要因として考えられる。一方で、今回得られた4群のうち2群(全低群、全高群)は先行研究と同様の

もので、これらの群は、対象者が異なっても見られる可能性が考えられた。

次に小学生による教師評価に基づいてクラスター分析によるグループ分けを行った。その結果、教師をすべてのサポート得点がかかなり低いと評価した「全低群」、すべてのサポート得点をやや低いと評価した「全中低群」、道具的サポートを低いと評価した「道具的低群」、そしてすべてのサポート得点を高いと評価した「全高群」の4つの群が得られた。これらの4つの群のうち3つ(全低群、道具的低群、全高群)が教師による自己評価と同じものでこれらの群は、評価を行うものが教師自身か、生徒かで異なっても同様に見られる可能性が考えられた。一方、「道具的低群」は小学生のみで情緒的サポート得点が高かった。山口ら(2022)によれば特に小学校の教師にはこの情緒・評価高群が多く見られているという指摘があることから、小学校の教師に特有のサポートタイプである可能性が考えられる。

加えて中学生による教師評価に基づいてクラスター分析によるグループ分けを行った。その結果、教師をすべてのサポート得点が低いと評価した「全低群」、道具的サポートのみやや低いと評価した「道具的低群」、すべてのサポート得点が比較的高い「全中低群」、そしてすべてのサポート得点がかかなり高いと評価した「全高群」の4つのクラスターが得られた。これらのサポートタイプは、小学生による教師評価をもとにしたものと同様のものであった。

2. 自己評価と教師評価、学校種別による教師のサポートタイプの出現頻度

教師による自己評価と小学生、中学生による教師評価でサポートタイプの出現頻度は異なっていた。教師の自己評価において、全低群の出現頻度が最も高く、道具的低群が最も少ないという結果であった。一方、小学生による教師評価においては、全高群が最も多く、全低群が最も少なかった。さらに、中学生による教師評価においても、全高群が最も多く、全低群が最も少なかった。教師の自己評価において全低群が多かった一方、小学生と、中学生では全低群が最も少なく、教師の自己評価と児童生徒による評価では異なることが明らかになった。

このような違いの要因として考えられるのが、まず評価者の違いである。教師は自らを評価し、小中学生は教師を評価していた。自己観察と他者観察という観察者の視点の違いが、サポートタイプの出現頻度に影響を及ぼした可能性が考えられる。加えて茨城県教育研修センター(2000)でも教師の自己評価と小中学生の教師評価では異なっていることを指摘している。今後は同僚教師による教師評価を取り入れるなどすることで、自己評価と他者評価の違いなのか、教師による教師評価と児童生徒による教師評価が異なるのかについて明らかにすることができるものと考えられる。

また小学校と中学校とで教師のサポートの評価が概ね似ていたが、全高群の比率などで小学校に比べ中学校でやや少なくなった要因として、中学生は成長に伴い、小学生の時よりも自分でやらせるという自主性に任せる風潮が多くあるという背景が関係

している可能性も考えられる。加藤(2015)は、教師のコンピテンシーの中で目の前の子どもの実態に精通することをあげている。教師が児童生徒の実態に合わせて教師がサポートの量を変えていることが、本研究の結果に表れたものと考えられる。小学校までは先生に手取り足取り、さまざまな4種のサポートを受ける状況があったと考えられるが、中学校では入学当初はいろいろと教わる機会があるものの、徐々に中学生から教師に尋ねに行ったり、友達に相談したりするなど自主性が求められる場面が多々あると考えられる。

V 研究の限界と今後の方向性

本研究の対象者は、若手教師および、その若手教師が受け持つクラスの小中学生に限定されていた。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、経験年数が4年以上の教師では、また異なる傾向が見られる可能性が考えられる。また、小中学生に関してもベテランの先生が受け持つクラスの小中学生とも、異なる傾向がみられる可能性も考えられる。今後は、経験年数がより多い教師にまで対象を広げて、調査を行う必要があるものと考えられる。

また性差に関してのデータも得られていないため、今後は性差があるかどうかの調査も必要と思われる。

加えて、本研究では教師としての適応感の自己評価や、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および小中学生は、4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、検討出来ていない。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ことが必要と考えられる。

引用文献

- 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.
- 加藤明(2015). 学び続ける教師に求められるコンピテンシー: 目標と指導と評価の一体化による資質・能力の考察 日本教育実践方法学会教育実践方法学研究 1, 6-14.
- 文部科学省(2022). 改定生徒指導提要.
- 文部科学省(2021). 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.
- 文部科学省(2004). 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(中間報告). URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1395399.htm (2023年1月21日閲覧)
- 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.
- 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, 1, 3-10.
- 山口豊一・白土太一・富島大樹・宇津木美樹・松崎くみ子・上村佳代(2022). 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. 跡見学園女子大学心

理学部紀要, (4), 121-130