

中学校 教育相談

授業を通じた教師と生徒および生徒相互の

良好な人間関係づくりについて

－授業における良好な人間関係要素尺度の作成と実践を通して－

教育相談課 研究員 久保 優 澄

要 旨

中学生 799名を対象に、生徒が授業に望む良好な人間関係の要素は何かについての実態調査を行った。分析結果を基に「授業における良好な人間関係要素尺度」と、授業において良好な人間関係の要素を発生させるためのSTC プログラムを作成した。効果検証の結果、「授業における良好な人間関係要素尺度」の「協力」「ルール・マナー」「学び合いへの自信」や、学校環境適応感尺度「アセス」の「向社会的スキル」が向上するなど、プログラムの有効性が確認された。

キーワード：中学校 授業における良好な人間関係 ソーシャルスキルトレーニング  
チームワークトレーニング 協同学習

## I 主題設定の理由

文部科学省（2008）は、『中学校学習指導要領解説総則編』において、生徒指導は、「単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない」とし、「すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すもの」と述べている。また、「生徒指導は学習指導と並んで重要な意義をもつものであり、また、両者は相互に深くかかわっている」とし、「学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要」と述べている。さらに、「生徒指導を進める基盤」として「生徒理解の深化」および「教師と生徒の信頼関係」、「生徒指導の充実の基盤」として「好ましい人間関係を基礎に豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境を形成すること」を挙げている。

近藤（1994）は、「子どもの問題の解決や子どもの成長の促進を図る介入を、このように教師の日常的な教育活動に即して考える時に、その中心に置かなければならないものは、いうまでもなく、教師がもっとも大きな時間と労力を割いて行う授業であろう」と述べている。

また、栃木県総合教育センター（2010）の「人間関係を築く力を育てるための指導の在り方」では、「人間関係を築く力とは『他者を受け入れる力』であると整理することができる」とし、「他者を受け入れる力を高めるためには聴くスキルを習得する場と活用する場が必要になってくる。つまり、聴くスキルの授業において習得を図る一方、各教科や学級活動の中に聞き合う活動を多様に取り入れ、活用する場を設けていくことが重要である」と述べている。つまり日常的に行われている授業は、教師と生徒および生徒相互が良好な人間関係を築くための重要な場であり、学級活動だけではなく各教科の授業にもその要素が含まれ、実践されているものと考えられる。

そこで、本研究では、授業における教師と生徒および生徒相互の良好な人間関係の要素を明らかにするとともに、その要素を発生させるためのプログラムを行い、効果を検証する。それにより、良好な人間関係の要素を各教科の授業にも発生させる具体的な方法を明らかにできると考え、本研究の主題を設定した。

## II 研究目標

授業における教師と生徒および生徒相互の良好な人間関係の具体的な要素を明らかにし、その要素を発生させるためのプログラムを作成し、効果を検証することで、授業において教師と生徒および生徒相互の良好な人間関係の要素を発生させる具体的な方法について、実践を通して明らかにする。

### Ⅲ 研究仮説

中学校で、授業における教師と生徒および生徒相互の良好な人間関係の要素を明らかにし、その状態を把握する尺度を作成し、必要なプログラムを行う。それにより、授業における教師と生徒および生徒相互の良好な人間関係が育成されるだろう。

### Ⅳ 研究の実際とその考察

#### 1 授業における良好な人間関係要素尺度作成の試み

##### (1) 授業における教師と生徒および生徒相互の良好な人間関係の要素について

本研究では、人間関係は人と人との関係である以上、一方向的なものではなく、教師の立場からも生徒の立場からも、互いの良好な関係性に関わるものであると認識されるものが、良好な人間関係の要素であると考えられる。そのため教師が授業中の良好な人間関係に関わると考える要素を幅広く集め、その中から生徒が望む要素を選出することで、教師と生徒の双方が望む、授業における良好な人間関係の要素とする。

##### (2) 予備調査の実施と分析

###### ア 調査用紙の作成

先行研究や文献を参考に、教師の立場で考える授業中の良好な人間関係に関わる要素を幅広く集め、授業中の教師や生徒の行動・認知・感情に関する213項目を作成した。

###### イ 調査および被調査者

2012年7月に、県内の小学校教師4名（男性4名）と中学校教師2名（男性1名、女性1名）を対象としたアンケート調査を実施した。回答を得た教師は全て教職経験年数10年以上であり、授業の経験を多く積んでいた。

###### ウ 予備調査の分析結果

アンケートの213項目について複数回答式で項目ごとに平均値を比べ、内容妥当性の検討を行った。また、実際の調査対象者である中学生から、項目の内容や表現について分かりにくいものは無いか意見を募り、修正を加え、尺度試作版91項目の内容を決定した。

##### (3) 尺度試作版の実施と分析

###### ア 調査用紙の作成

尺度試作版の内容や文言などを更に吟味し、質問紙を作成した。5教科（国語、社会、数学、理科、英語）の授業について「『こうだといいな』『こういうことがあったらいいな』と思うのは、どんなことですか」と尋ね、各項目の内容を生徒が望むかどうか、「まったくいいなと思わない（1点）」から「とてもいいなと思う（4点）」のいずれかをチェックする4件法で回答を求めた。

###### イ 調査および被調査者

調査は県内の公立中学校2校に依頼し、2012年11月から2012年12月にかけて、それぞれの学校で無記名による質問紙法にて協力を得た。両校合わせ中学生799名を対象とし、欠損値などを削除して728名を有効な回答として分析の対象とした（有効回答率91.1%）。

###### ウ 尺度試作版の分析結果（表1）

###### (ア) 質問項目の決定

まず、尺度試作版91項目の平均値と標準偏差を算出したところ、多くの項目で天井効果が見られたため、それらの項目を削除するかどうかの検討を行った。質問項目は教師の立場で授業中の良好な人間関係に関わる要素を集めて作られており、「先生が良いところを認める」など、どの項目も授業を受ける側の被調査者にとって望ましい内容となっている。したがって、天井効果が認められた項目をその後の分析から排除せず、尺度試作版91項目全てに対して主因子法による探索的因子分析を行い、因子負荷が一つの因子について0.45以上で、かつ2因子にまたがり0.45以上の負荷を示さない47項目を抽出した。

第1因子は13項目で構成されており、「教科担任の先生が、みんなの目を見て（顔を見て）授業をする」「教科担任の先生が、みんなの良いところを認める」など、教科担任の生徒への関わり方についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「教師の関わり因子」と命名した。第2因子は9項目で構成されており、「授業中、お互いの良いところを認め合う」「授業は、みんなは発表をきちんと聞こうとする雰囲気だ」など、授業中の生徒同士の支え合いや、温かな関わり合いについての項目

が高い負荷量を示していた。そこで、「支え合い・温かさ因子」と命名した。第3因子は6項目で構成されており、「みんなは、発表を聞くときは発表者のほうを見る」「みんなは、『わかりにくい』『間違っている』と思っても、どんな発言でも大切に、言い終わるまで待っている」など、授業中のルールやマナーについての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「ルール・マナー因子」と命名した。第4因子は4項目で構成されており、「教科担任の先生は、言っていることと、やっていることに矛盾が無い」「教科担任の先生は、みんなとの約束や秘密を守る」など、教科担任の信頼性についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「教師信頼性因子」と命名した。第5因子は6項目で構成されており、「授業中、いろいろな意見や考えが出る」「授業中、『できた!』という喜びを、みんなで一緒に味わう」など、生徒同士の協力についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「協力因子」と命名した。第6因子は5項目で構成されており、「私は、他の人にわかりやすいように説明できる」「私は、わからない・できない人がいたら、教えてあげることができる」など生徒自身の授業中の学び合いへの自信についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「学び合いへの自信因子」と命名した。第7因子は4項目で構成されており、「私は、このクラスの中に居場所があると思うことができる」「私は、『自分も今いるグループや集団を作っている一人だ』と実感することができる」など、クラスへの信頼感や所属感についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「信頼感・所属感因子」と命名した。

表1 授業における良好な人間関係要素尺度試作版の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）

	平均値	SD	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	共通性 因子抽出後
			教師の 関わり ( $\alpha=.93$ )	支え合い ・温かさ ( $\alpha=.94$ )	ルール・ マナー ( $\alpha=.88$ )	教師 信頼性 ( $\alpha=.82$ )	協力 ( $\alpha=.87$ )	学び合い への自信 ( $\alpha=.86$ )	信頼感・ 所属感 ( $\alpha=.83$ )	
79. 教科担任の先生が、みんなの目を見て（顔を見て）授業をする。	3.31	0.83	.84	-.02	.00	-.14	-.06	.00	.02	0.51
81. 教科担任の先生が、困っている人や課題をやらない人に、「大丈夫?」「どうしたの?」など、心配する言葉をかける。	3.23	0.89	.79	.09	.04	-.07	-.03	-.19	.10	0.58
67. 教科担任の先生が、授業中の好まない事（「おしやべり」「いたすら」「くれない授業態度」…）などを、必要なときは、きちんと注意する。	3.41	0.80	.73	-.13	.18	-.08	-.05	.13	-.10	0.50
71. 教科担任の先生が、いくらか間違えても責めたりせずに、丁寧に教える。	3.54	0.71	.72	-.06	-.05	.16	-.03	.05	.01	0.62
65. 教科担任の先生が、みんなの目を見て、うなずきながら話を聞く。	3.18	0.89	.68	-.03	.30	-.07	-.05	.02	-.14	0.54
84. 教科担任の先生が、「どうしたい?」「考えたおりにやっごらん」など、みんなの意見や考えを尊重して、認める。	3.31	0.79	.63	.15	-.04	.04	.15	-.11	.01	0.63
69. 教科担任の先生が、明るくこやかに、嬉しいときは笑顔を見せるなどして、気持ちを豊かに授業をする。	3.52	0.73	.61	.05	-.14	.15	.02	.06	.04	0.56
83. 教科担任の先生が、「あなたがいい良かった」など、みんなを大切に思う言葉をかける。	3.21	0.89	.58	.24	-.04	.03	.06	-.09	.02	0.58
85. 教科担任の先生が、誰に対しても平等に接したり、指名したりする。	3.47	0.79	.57	.00	-.03	.26	.00	.04	.02	0.63
60. 教科担任の先生が、みんなが答えに困ったり間違えたりしたときはヒントを与えるなど、みんなを支える工夫をする。	3.57	0.70	.57	-.01	-.09	.18	.13	.04	-.05	0.54
34. 教科担任の先生が、授業中に歩いて声をかけるなど、みんなの様子を見て回る。	3.17	0.88	.56	-.09	.13	-.22	-.02	.00	.16	0.30
86. 教科担任の先生が、みんなの良い所を認める。	3.57	0.70	.50	.05	-.02	.24	.03	.04	.03	0.58
86. 教科担任の先生が、クラスのその日の雰囲気や出来事をわかっている。	4.42	0.76	.46	.02	.01	.21	.01	.03	.02	0.32
49. 授業中、「ありがとう」など感謝しあう場面がある。	3.46	0.71	.04	.90	-.09	-.07	.03	-.01	-.02	0.70
53. 授業中、おたがいの良いところを認めあう。	3.48	0.70	.01	.90	-.14	-.02	.06	-.01	.00	0.70
50. 授業中、「よかったね!」など、おたがい一緒に喜んでたり、ほめあう。	3.39	0.77	-.01	.87	-.01	-.03	-.03	.03	-.03	0.67
52. 授業中、わからないとき、おたがいに質問できたり助けあったりする。	3.47	0.71	-.05	.82	-.05	.02	-.01	.04	.05	0.66
48. 授業中、みんなが「だじょうぶ?」など気づかたり、声をかけあったりする。	3.37	0.78	.05	.79	-.08	-.02	-.06	-.06	.02	0.65
51. 授業中、「私も一緒に意見です」「僕も同じ気持ちです」など、発表や意見に賛成してくれる人がいる。	3.32	0.80	-.03	.70	.16	.06	-.09	.01	-.01	0.60
56. 授業は、励まされたり、みんなの頑張る姿を見て、自分も頑張ろうとする雰囲気だ。	3.35	0.78	-.03	.59	.18	-.03	.00	.05	.05	0.66
57. 授業は、わからないとき、おたがいに質問できる雰囲気だ。	3.38	0.77	.01	.58	.04	-.01	.12	.09	-.01	0.56
55. 授業は、みんなは発表をきちんと聞こうとする雰囲気だ。	3.39	0.76	.08	.54	.21	-.02	-.07	.19	-.09	0.60
44. 発表するとき、みんなは相手の方を向き、聞きとりやすい声の大きさで発表をする。	3.19	0.83	-.01	-.02	.80	-.07	-.01	.06	-.02	0.69
42. みんなは、発表を聞くときは発表者のほうを見る。	3.23	0.82	.10	-.07	.75	-.07	.01	.03	-.01	0.58
43. みんなは、発表や発言に「いいね」「すごい」「良かった」など、認めたり励ますような声をかける。	3.05	0.92	.06	.10	.70	.02	.03	-.12	.05	0.62
45. できない・やらない人がいたら、みんなはすぐに気付いて声をかける。	3.09	0.90	-.08	.16	.62	.14	.04	-.07	.04	0.56
40. みんなは、自分の考えを、みんなの前で発表する。	3.05	0.91	.05	-.08	.60	-.10	.13	.04	.02	0.43
46. みんなは、「わかりにくい」「間違っている」と思っても、どんな発言や発表でも大切に、言い終わるまで待っている。	3.22	0.83	.05	.16	.53	.14	-.02	-.06	-.01	0.49
89. 教科担任の先生は、先生自身が間違っているとき、それを認める。	3.68	0.65	-.02	-.12	.03	.83	.05	-.01	.04	0.65
91. 教科担任の先生は、言っていることと、やっていることに矛盾が無い。	3.52	0.81	-.04	-.01	.05	.82	-.07	.03	-.02	0.62
90. 教科担任の先生は、一方的に意見や考えを押しつけない。	3.60	0.71	.03	-.01	-.01	.81	-.03	.04	-.04	0.66
88. 教科担任の先生は、みんなとの約束や秘密を守る。	3.62	0.73	.03	.07	.02	.69	.03	-.07	.03	0.55
7. 授業中、いろいろな意見や考えが出る。	3.30	0.76	-.04	-.04	.02	.01	.73	.07	-.07	0.54
6. 授業中、グループで活動するとき、活発な話し合いが行われる。	3.13	0.84	-.04	.04	.03	-.02	.70	-.05	.08	0.52
1. 授業中、その教科が苦手な人も活躍する。	3.18	0.80	.01	-.09	.01	.04	.64	.02	.00	0.40
4. 授業中、「できた!」という喜びを、みんなで一緒に味わう。	3.22	0.83	-.13	.17	.13	.00	.63	-.12	.01	0.48
5. 授業中、なかなか答えがでなくても、それまでの頑張りが大事にされる。	3.35	0.76	.16	-.02	-.08	-.04	.55	.07	-.04	0.36
9. 授業中、一人が発表（発言）をすると、それが次の人の発表（発言）につながっていく。	3.11	0.77	.09	-.04	.15	-.03	.48	.09	-.08	0.38
17. 私は、他の人にわかりやすいように説明することができる。	3.08	0.91	-.08	.00	.04	.06	-.02	.85	-.03	0.69
20. 私は、人の意見や説明を、しっかりとよく聞くことができる。	3.35	0.74	.11	.03	-.08	-.05	.09	.68	.07	0.63
14. 私は、落ち着いて授業を受けることができる。	3.39	0.76	.14	.05	-.11	-.02	.01	.60	-.04	0.44
27. 私は、わからない・できない人がいたら、教えてあげることができる。	3.09	0.89	-.06	.14	.06	.04	-.04	.59	.08	0.53
21. 私は、みんなのために、自分から行動することが出来る。	3.11	0.82	-.10	-.01	.18	-.03	.11	.55	.11	0.64
28. 私は、「このクラスの中に居場所がある」と思うことができる。	3.46	0.76	.02	-.04	.00	.03	-.11	.02	.89	0.69
31. 私は、みんなを信頼することができる。	3.29	0.84	-.04	.03	.05	.03	.07	.00	.72	0.63
32. 私は、「自分も今いるグループや集団を作っている一人だ」と実感することができる。	3.18	0.88	.08	.03	.02	-.04	-.03	.05	.67	0.55
26. 私は、誰かを頼りにすることができる。	3.32	0.82	.03	.12	-.04	-.01	.10	.02	.48	0.39

因子間相関	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1	—	.66**	.59**	.54**	.65**	.55**	.49**
F2		—	.71**	.60**	.41**	.64**	.62**
F3			—	.60**	.38**	.61**	.49**
F4				—	.35**	.62**	.48**
F5					—	.38**	.27**
F6						—	.55**
F7							—

\*\* 相関係数は1%水準で有意（両側）です。

#### (イ) 信頼性の検討

授業における良好な人間関係要素尺度試作版について信頼性を検討したところ、おおむね十分な値が得られた（表2）。

#### (4) 授業における良好な人間関係要素尺度の作成

本尺度を「授業における良好な人間関係要素尺度」と命名し、授業において良好な人間関係を育むプログラムのプレ・ポストテストに使用する全47項目の質問紙とした。

表2 信頼性の検討結果

下位尺度	N	平均値	標準偏差	$\alpha$
教師の関わり	9	3.40	0.60	0.93
支え合い・温かさ	9	3.40	0.61	0.94
ルール・マナー	9	3.13	0.68	0.88
協力	9	3.61	0.61	0.87
教師信頼性	9	3.21	0.58	0.82
学び合いへの自信	9	3.21	0.67	0.86
所属感・信頼感	9	3.31	0.71	0.83

## 2 STC プログラム（授業の中のチーム活動で良好な人間関係を育むプログラム）

授業における良好な人間関係要素尺度を作成するためのアンケート調査の結果から、生徒は授業において教師には受容的・共感的な関わりや信頼性、クラスメイトには支え合いや温かさ、ルールやマナー、協力を求め、自分自身は学び合うことに自信をもち、クラスへの所属感や信頼感を得たいと思っていることが明らかになった。そのため、まずは生徒同士の交流に必要なスキルを、ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training）で学ぶ。次に、身に付けたスキルを使ってゲーム形式のチーム活動を行う。これをチームワークトレーニング（Team Work Training）と名付けた。最後に、授業において協同学習（Cooperative Learning）の場面を設定し、生徒同士が共に学び合い、良好な交流を行う機会として輪番制の役割分担のあるチーム活動を行う。この三つの段階からなるプログラムを作成し、STC プログラムとした（図1）。このプログラムで、授業における良好な人間関係要素を実際に授業に発生させることができるものとする。

### (1) 協同学習とチーム活動について

協同学習について、ジェイコブズら（2005）は「生徒がさらに効果的に一緒に勉強するのを手助けするための原理と技法」と定義している。昭和42年から小集団学習を実践してきた神戸大学附属住吉中学校と神戸大学附属中等教育学校は、このジェイコブズらの考えを基に、著書（2009）において「どの授業においても、個人の役割を意識させていますが、その個人の役割は、固定したものではなく、授業ごとに輪番制で入れ替えるなどの工夫を行っています。これにより、他者の仕事内容を理解し、常に相互援助的な動きができる」、その学習過程を通して「生徒は、運命を共有していることを知り、個人と仲間の両方が成功に貢献していることを認識してきます」と述べている。また、涌井（2011）は、「単にグループで作業するだけでは協同学習とは呼びません。目標を共有し、その目標のために役割分担し、互いが協力し、成果を共有するチームとなることが、協同学習では求められます」と述べている。広辞苑では、グループを「群、集団、共通点をもつ人や物の集まり」、チームを「共同で仕事をする一団の人」と説明している。また、赤坂（2013）は、チームを「1人では出来ない課題を、よりよい関係を築きながら、解決していく集団」として、「学級づくりにおいては人間関係づくりを目的化してはならない。その上に成り立つ課題解決集団の育成を目指すべきである」と述べている。また、「日々の活動や授業の中で協力することの意味をきちんと具体的行為がイメージできるようにいろいろな場面で教えていく必要がある」として、「子ども同士の良質なコミュニケーションを大量に体験させよう。そのためには、きっかけや雰囲気づくりが大事である」と述べている。

また、杉江（2011）は、「授業の中で集団を作る、と言われることがあります。この言葉をもう一度本気で捉え直す必要があります」と述べ、「協同学習は人間関係を育てる機会として適切」であり、協同学習によって「仲間との話し合いの機会を通してコミュニケーション能力が伸び、対人的な感受性を学ぶことができ、役割を果たす経験を重ねることができます。自分を成長させてくれる仲間の中で、他人に対する信頼感を獲得できれば、その後の、さまざまな人とのかかわりのための重要な基礎力を得ることになります」と、授業の中での協同学習により、「同じ学習時間を費やす中で豊かな同時学習ができています。幅広く豊かな学習成果が期待できるのです」と述べている。

以上のことから、教科の授業の中に協同学習（輪番制の役割分担のあるチーム活動）の場面を設定することで生徒同士が共に学び合い、良質な交流を行うことができる、つまり「良好な人間関係要素」を発生させることができると本研究では考えた。

### (2) 第1段階 学級活動でのソーシャルスキルトレーニング（SST）

ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識と具体的な技術やコツのことで、それを身に付けるためのトレーニングがソーシャルスキルトレーニング（以下、SST とする）と言われている。本研究では授業の中で良質なコミュニケーションを行うために、基本的な「聴く」「話す」「あったか言葉、

チクチク言葉」「アサーション」の四つのスキルを重視し、これらのスキルを身に付けるSST をプログラムの第1段階として実施した。

(3) 第2段階 学級活動でのチームワークトレーニング (TWT)

授業中のチーム活動において、生徒同士が身に付けたスキルを使いながら共に学び合い、良好な交流を行うためには、般化のため実際にスキルを使った良好な交流をチーム活動の中で経験する必要がある。そこで、全員が良好な交流をしながら、安心して参加でき、ゲーム的要素のあるチーム活動を実施した。本研究では、この活動をチームワークトレーニング (以下、TWT とする) と名付けた。TWT は、最初にねらいとするスキルを提示し、それを意識しながらゲーム的要素のあるチーム活動を行う。意識するスキルはSST と同じく「聴く」「話す」「あったか言葉、チクチク言葉」「アサーション」の四つとし、事前に、それらのスキルを使ってどの程度の交流ができたかを自己評価するための「チーム活動ふり返り用紙」を配布する。生徒はスキルを使った良好な交流を意識してチーム活動を行うことができ、活動後には簡単な自己評価をすることができた。

また、チームは、一定期間ごとに解散して、新たなメンバーで新チームを作る。これにより、誰とでも協力して課題に取り組み、チームのために力を発揮し合う関係が育成されると考える。また、TWT は、「全員が参加する (協力する)」と「みんなの意見をまとめ、チームとして一つの解答をつくる」の2点を活動の目標とした。

(4) 第3段階 授業でのチーム活動 (協同学習)

授業の「定着する場面」や「協力して解説する場面」などで、TWT の「全員が参加する (協力する)」活動を参考にした展開をした。また、「課題に対してチームで一つの解答をつくる場面」や「新しい問題をつくる場面」で、TWT の「みんなの意見をまとめ、チームとして一つの解答をつくる」活動と同じように進めた。一斉指導形式の授業を基本としながら、必要な場面でチーム活動を行うことで、教科担任の負担を減らしながら生徒にとってチーム活動が日常的に行われるものだと感じられるようにした。

(5) 教師用自己評価シート

授業における良好な人間関係要素尺度を基にして、生徒が望む教師の関わり方について、教師自身が自己評価できるチェックシートを作り「教師用自己評価シート」とした (図2)。教科担任は「まったくあてはまらない (1点)、どちらかという」とあてはまらない (2点)、どちらかという」とあてはまる (3点)、とてもあてはまる (4点)」の4件法で週に一度自己評価し、項目の内容を意識して授業を行った。

3 検証方法について

(1) 授業における良好な人間関係要素尺度について

本研究で作成した授業における良好な人間関係要素尺度を使用した。STC プログラムの実施前後に、生徒に「まったくあてはまらない (1点)、どちらかという」とあてはまらない (2点)、どちらかという」とあてはまる (3点)、とてもあてはまる (4点)」の4件法で答えてもらうことで、授業に含まれる良好な人間関係の要素の変容を見るために使用した。

(2) 学校環境適応感尺度 (アセス) について

学校環境適応感尺度ASSESS (以下、アセスとする) は、栗原ら (2010) によって作成された「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子からなる、児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。本研究では、STC プログラムの実施前後に、生徒に「あてはまらない (1点)、ややあてはまらない (2点)、どちらでもない (3点)、ややあてはまる (4点)、あてはまる (5点)」の5件法で答えてもらうことで、学校適応感がどのように変容したかを見るために使用した。

4 STC プログラムの実践

(1) 対象

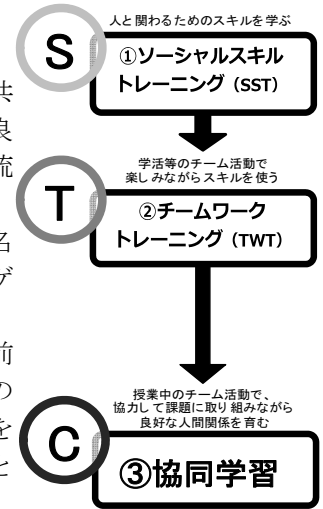


図1 STCプログラム

教師用自己評価シート	1点	2点	3点	4点
問1 私は、いくら間違えても責めたりせずに、丁寧に教える。	4	3	2	1
問2 私は、明るくにかやかに、楽しいときは笑顔を見せるなどして、気持ちを豊かに授業をする。	4	3	2	1
問3 私は、みんなが答えに困ったり間違えたりしたときはヒントを与えるなど、みんなを支える工夫をする。	4	3	2	1
問4 私は、みんなの良い所を認める。	4	3	2	1
問5 私は、誰に対しても平等に接したり、指名したりする。	4	3	2	1
問6 私は、クラスのその日の雰囲気や出来事をわかっている。	4	3	2	1
問7 私は、「あなたがいて良かった」など、みんなを大切に思う言葉をかける。	4	3	2	1
問8 私は、「どうしたい?」「考えたとおりやっこらん」など、みんなの意見や考えを尊重して、認める。	4	3	2	1
問9 私は、困っている人や課題をやらない人に、「大丈夫?」「どうしたの?」など、心配する言葉をかける。	4	3	2	1
問10 私は、授業中に歩いて声をかけるなど、みんなの様子を見て回る。	4	3	2	1
問11 私は、授業中の好ましくない事 (「おしゃべり」「いたずら」「戻らない授業態度」...) などを、必要なときは、きちんと注意する。	4	3	2	1
問12 私は、みんなの目を見て (顔をみて) 授業をする。	4	3	2	1
問13 私は、みんなの目を見て、うなずきながら話を聞く。	4	3	2	1

図2 教師用自己評価シート

研究協力校の1年生9名を対象とした。

(2) 授業における良好な人間関係要素尺度での事前調査

研究対象生徒の授業における人間関係の状態を調査するために、2013年5月にプレテストを実施した。研究対象教科である数学について、授業における良好な人間関係要素尺度で調査を行った結果、クラスメイトの「支え合い・温かさ」(平均3.37, SD = 0.45), 「協力」(平均3.36, SD = 0.49), 「ルール・マナー」(平均3.19, SD = 0.44), 自分の「学び合いへの自信」(平均3.09, SD = 0.38), 「所属感・信頼感」(平均3.61, SD = 0.45), 教師の「教師の関わり」(平均3.50, SD = 0.36), 「教師信頼性」(平均3.83, SD = 0.26)であった。プログラム実施前から全体的に平均点が高い水準にあるが、クラスメイトについての「支え合い・温かさ」「ルール・マナー」、自分についての「学び合いへの自信」が、他の因子と比べて少し低い値であった。

(3) アセスでの事前調査

研究対象生徒の学校環境適応感を調べるために、2013年5月にアセスで調査を行った結果、「生活満足感」(平均3.62, SD = 1.22), 「教師サポート」(平均4.03, SD = 0.85), 「友人サポート」(平均4.26, SD = 0.72), 「向社会的スキル」(平均4.11, SD = 0.53), 「非侵害的関係」(平均1.86, SD = 0.87), 「学習的適応」(平均3.74, SD = 0.64)であった。こちらも、全体的に平均点が高い水準であったが「生活満足感」と「学習的適応」が他の因子と比べて少し低い値であった。

(4) 方法

研究協力校の1年生を対象に、STC プログラムを実施した。第1段階のSSTを学級活動の時間に行った後、第2段階のTWTを、放課後の補充学習の時間などに行った。その後、数学の教科担任に協力をお願いし、第3段階のチーム活動(協同学習)を授業の中で行った。また約2週間に一度はチーム活動をふり返り、解散した後に新チームを編成し、そのたびにTWTを実施した。教科担任には教師用自己評価シートを基に、項目の内容を意識した授業を行い、週に一度自己評価してもらった。

(5) 実施時期

2013年5月から7月まで約1か月半の間、実施した(表3)。

表3 実施内容の概要

ガイダンスとSST	SST	5/27(月)	ガイダンス・チームについて
		5/28(火)	
		5/29(水)	「あつたか言葉・ちくちく言葉」「アサーションスキル」
TWT		5/30(木)	「3コマ漫画を作ろう」
		5/31(金)	「無人島SOS」
1回目目のチーム	チーム活動(協同学習)	6/3(月)	数学の授業でのチーム活動(協同学習) ※教科担任が実施
		~6/6(木)	
TWT		6/7(金)	「人間コピー」 チーム活動のふり返り チーム解散・新チーム結成 「携帯電話は必要か」
2回目目のチーム	チーム活動(協同学習)	6/12(水)	数学の授業でのチーム活動(協同学習) ※教科担任が実施
		~6/20(木)	
TWT		6/21(金)	「1kgを目指そう」 チーム活動のふり返り チーム解散・新チーム結成 「朝ご飯を食べせよう」
3回目目のチーム	チーム活動(協同学習)	6/24(月)	数学の授業でのチーム活動(協同学習) ※教科担任が実施
		~7/11(木)	
まとめ		7/12(金)	チーム活動のふり返り チーム活動のまとめ

表4 授業における良好な人間関係要素尺度のWilcoxonの符号順位和検定

下位尺度	N	プレテスト平均(SD)	ポストテスト平均(SD)	z値	検定
教師の関わり	9	3.40 (0.46)	3.41 (0.64)	-0.21	n.s.
支え合い・温かさ	9	3.15 (0.76)	3.42 (0.59)	-1.60	n.s.
ルール・マナー	9	3.10 (0.64)	3.43 (0.45)	-1.86	n.s.
協力	9	3.13 (0.68)	3.56 (0.46)	-2.37	*
教師信頼性	9	3.78 (0.37)	3.47 (0.68)	-1.83	n.s.
学び合いへの自信	9	2.96 (0.69)	3.24 (0.73)	-1.72	n.s.
所属感・信頼感	9	3.36 (0.80)	3.39 (0.73)	-0.38	n.s.

\* p < .05 n.s.: 有意差なし

4 プログラムの結果と考察

(1) 授業における良好な人間関係要素尺度での事後調査

STC プログラム実施後、数学の授業における良好な人間関係要素がどのように変容したのかを調べるために、2013年7月にポストテストを実施した。クラスメイトの「支え合い・温かさ」(平均3.62, SD = 0.36), 「協力」(平均3.67, SD = 0.36), 「ルール・マナー」(平均3.52, SD = 0.40), 自分の「学び合いへの自信」(平均3.46, SD = 0.46), 「所属感・信頼感」(平均3.61, SD = 0.45), 教師の「教師の関わり」(平均3.60, SD = 0.41), 「教師信頼性」(平均3.61, SD = 0.43)であった。この結果を基に、ノンパラメトリック検定(Wilcoxonの符号付き順位和検定)でプレテストとポストテストの値を比較すると、「協力因子」において5%水準で有意差が認められた。「ルール・マナー因子」と「学び合いへの自信因子」は平均点は向上したが(図3), 有意差は認められなかった(表4)。また有意差が認められなかった「教師の関わり因子」について、項目ごとに分析すると「教科担任の先生が明るくにこやかに、嬉しいときは笑顔を見せるなどして、気持ちを豊かに授業を

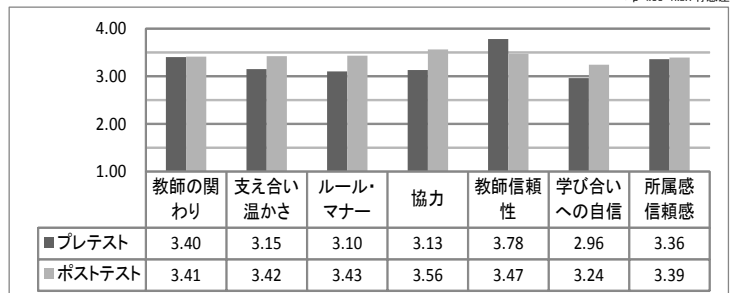


図3 授業における良好な人間関係要素尺度得点(事前・事後で比較)

する」という項目の平均点は向上したが、有意差は認められなかった。

## (2) アセスでの事後調査

STC プログラムを実施した後、研究対象生徒の学校環境適応感がどのように変容したのかをアセスで調査した結果、「生活満足感」(平均3.71, SD =0.47), 「教師サポート」(平均4.14, SD =0.87), 「友人サポート」(平均4.29, SD =0.72), 「向社会的スキル」(平均4.37, SD =0.55), 「非侵害的關係」(平均1.91, SD =1.00), 「学習的適応」(平均3.49, SD =0.71)となった。この結果を基に、ノンパラメトリック検定(Wilcoxonの符号付き順位和検定)でプレテストとポストテストの値を比較すると、「向社会的スキル」の値が向上した。中には下降した因子も見られた(図4)が、有意差は認められなかった(表5)。

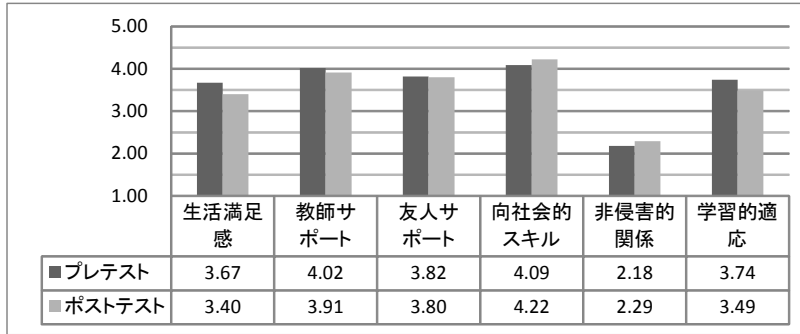


図4 アセス得点(事前・事後で比較)

表5 アセスのWilcoxonの符号順位和検定

下位尺度	N	プレテスト平均(SD)	ポストテスト平均(SD)	z値	検定
生活満足感	9	3.67 (1.08)	3.40 (0.82)	-0.63	n.s.
教師サポート	9	4.02 (0.74)	3.91 (1.04)	-0.32	n.s.
友人サポート	9	3.82 (1.25)	3.80 (1.27)	-0.10	n.s.
向社会的スキル	9	4.09 (0.47)	4.22 (0.56)	-0.85	n.s.
非侵害的關係	9	2.18 (1.30)	2.29 (1.15)	-0.17	n.s.
学習的適応	9	3.76 (0.56)	3.33 (0.85)	-1.68	n.s.

n.s.: 有意差なし

## (3) 考察

授業における良好な人間関係要素尺度の事前・事後の平均値の比較から、STC プログラムによって生徒が互いに協力し合う要素が授業に発生することが確認された。また、その際にコミュニケーションのルール・マナーの要素が向上し、生徒たちが学び合うことに自信を高めていく傾向があることが確認された。

一方で、教師用自己評価シートによって教師の生徒への関わり方が変容し、生徒に認知されることで、「教師の関わり因子」が向上するものと思われたが、実際には有意な変容は認められなかった。項目ごとに見てみると、教科担任の教師が「明るくにこやかに、嬉しいときは笑顔を見せるなどして、気持ちを豊かに授業をする」という項目の平均点が向上したが、有意差は認められなかった。教科担任の教師は教師用自己評価シートの項目を意識して生徒に関わったが、それが十分に生徒には認知されなかったと思われる。しかし、「教科担任の教師が気持ちを豊かに授業をするようになった」と生徒が感じる傾向は見られており、STC プログラムによって教師と生徒のコミュニケーションの機会も増えたことが示唆される。

アセスについては対人的適応感を構成するの四つの因子のうち、「向社会的スキル因子」の得点が向上したが、有意差は認められなかった。その他の因子についても有意差は認められず、STC プログラムにより、数学の授業中に「協力」「ルール・マナー」「学び合いへの自信」などの良好な人間関係の要素は発生したが、それは数学の授業においてのみの変容であり、生徒の学校環境適応感の変容には至っていない結果となった。STC プログラムは、一つの教科でのみ行うのではなく、多くの教科で実施しなければ十分な効果は得られないことがうかがえる。

また、同じく有意差は認められなかったが、学習的適応感が下降していた。これは学習に対しての不安を意味しており、学習に対しての適応感は授業中のチーム活動(協同学習)で扱う内容や課題によって高められるかどうか異なってくることを示唆している。チーム活動(協同学習)は授業形態の一つの手法であって、学習としての効果は、扱う内容や課題によって異なるものであると考えられる。

## V 研究のまとめ

本研究では、教師も生徒も授業に望む良好な人間関係とは何かという視点で、その要素を明らかにし、授業中に発生させるためのプログラムを開発し、効果を検証した。その結果、授業中の良好な人間関係について、47の項目からなる七つの因子を明らかにし、授業における良好な人間関係要素の状態を調べる尺度を作成した。また、その要素を授業中に発生させるために、三つの段階からなるSTC プログラムを実施したところ、生徒同士が協力する要素が有意に発生した。また授業中のルール・マナーが向上し、生徒同士が学び合

いに自信をもち、さらに教師と生徒のコミュニケーションが豊かになるなどの効果が示唆された。

本研究において作成したSTC プログラムでは、良好な人間関係を築くために必要なスキルの学習（SST）と、チームでの課題への取り組み（TWT）を、学級活動の時間に行う。第1段階のSSTには最短でも2時間の学級活動の時間が必要で、第2段階のTWTでは新しいチームをつくるたびに、学級活動の時間等で行われる必要がある。学級活動の時間を確保することが難しい場合は、朝の会や帰りの会、放課後の補充学習の時間に取り入れるなど、実施する生徒たちの負担にならないように十分に配慮する必要がある。STC プログラムを実施するには、ある程度の時間の確保が課題となる。

また、SST やTWT で身につけたスキルやチーム活動（協同学習）を、より多くの教科の授業の中で実践することにより、生徒がスキルを般化し、多様な生徒同士で協力し合い、授業を通して良好な人間関係を育てていくことができるものとする。そのため、STC プログラムのチーム活動（協同学習）は特定の教科だけではなく、多くの教科で行われることが望ましい。さらに、生徒同士が交流し協力し合うためには、授業中にそれを認め、促進する教師の姿勢が重要であり、そのために教師自身の意識も変容する必要がある。本研究では、生徒が教師に望むこととして13項目を抽出し、自己評価シートという形で教科担任の教師に意識してもらったが、より効果的な別の方法もあるのではないかと考える。

## VI 本研究における課題

本研究では研究対象生徒を9名として、STC プログラムの効果を検証した。しかし、これは効果を検証するための人数としては、あまりにも少ない。統計学的に分析を行っても、やはり有意な差は多くの項目で認められず、平均点は上昇したが、効果が十分に認められる結果とはならなかった。STC プログラムの三段階についても、どの段階でどのような効果があるのかを細かく検証する必要がある。研究対象とする生徒数や学級数をより多くし、より精密な効果の検証を行う必要があるだろう。

また、チーム活動を経験した生徒たちの感想の中には、授業を通して良好な人間関係が育まれただけでなく、「間違えても、やめずにできた」「質問しやすかった」「難しい問題も諦めずに取り組めた」「自分だけでは解けなかった問題を、みんなでやったら解けた」など、授業のねらいに迫るものも多く見られた。良好な人間関係が育まれることによって生徒たちが安心して授業に参加し、授業が活性化してきている様子が見られた。授業において良好な人間関係が育まれることにより、生徒の学びの質が向上し、学力の向上へとつながっていく点について、本研究では十分な検証がなされていない。この点について、今後更に研究の余地があるだろう。

### <引用文献・URL>

- 1 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説総則編』, pp. 57-58
- 2 近藤邦夫 1994 「教師と子どもの関係づくり」, p. 298, 東京大学出版会
- 3 栃木県総合教育センター 2010 「人間関係を築く力を育てるための指導の在り方」, pp. 21-22
- 4 ジョージ・ジェイコブス マイケル・パワー ロー・ワン・イン著 関田一彦 訳 2005 『先生のためのアイディアブック』, p. 5, 日本協同教育学会
- 5 神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校 2009 『生徒と創る協同学習』, pp. 23-35, 明治図書
- 6 涌井恵 2011 「協同学習でわかる授業と安心して自分を発揮できるクラスづくりを」  
独立法人 国立特別支援教育総合研究所 メールマガジン連載記事  
<http://www.nise.go.jp/cms/6,3605,13,257.html> (2013. 2. 10)
- 7 赤坂真二 2013 『学級を最高のチームにする極意』, pp. 14-117, 明治図書
- 8 杉江修治 2011 『協同学習入門』, pp. 10-25, ナカニシヤ出版

### <参考文献>

- 相川充・佐藤正二 2006 『実践！ ソーシャルスキル教育』 図書文化