

小学校 学級経営

保護者と学校の信頼関係構築に関する研究
－保護者の安心感を促進する取組を通して－

教育相談課 研究員 板垣 彩

要 旨

小学校1学年の児童とその保護者を対象とした「安心感を高める適応プログラム」の作成と実践、保護者対象の交流会を開催することにより、保護者の学校への信頼が高まるかを検証した。その結果、「スクールコミットメント尺度」の2因子において有意な上昇が見られ、本プログラムの有効性が示唆された。

キーワード：小学校 安心 グループ・アプローチ 保護者 信頼 情報提供

I 主題設定の理由

「令和4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概要」（文部科学省，2023）によると、小・中学校における不登校児童生徒数は299,048人と10年連続で増加し、過去最多となっている。また、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数においても681,948人と過去最多を記録した。調査結果概要には、「不安や悩みを相談できない子供たちがいる可能性があること、子供たちの不安や悩みが従来とは異なる形で現れたり、一人で抱え込んだりする可能性があることも考慮する必要があり、周囲の大人が子供たちのSOSの早期発見に努め、組織的対応を行い対処していくことが求められている」と記されている。小学校に注目して見ると、いじめの認知件数はここ数年、中・高学年よりも低学年の数が多く、不登校に関しても増加率が中・高学年に比べて高い傾向にある。同調査によると、このような諸課題の要因として学校での対人関係に起因するものが多く挙げられていることから、学校での人間関係が生徒指導上の大きな課題の要因になることが考えられる。

「不登校に関する調査研究協力者会議報告書」（文部科学省，2023）では、低学年の支援については、幼稚園・保育園・認定こども園における幼児教育から小学校教育との円滑な接続が重要であると示されている。また、小学校入学当初の子供が、小学校での学習や生活に関する自らの不安や不満を自覚し大人に伝えることは難しいと考えられ、一人で戸惑いや悩みを抱えこむことにより、その後の小学校での学習や生活に支障をきたすおそれがあることや、子供にとっては初めての進学であり、この時期につまずいてしまうことはその後の学校生活や成長に大きな負の影響を与えかねないことを指摘している。小学校低学年という時期は、自らと違う他者の存在や視点に気付き始めていくと言われる幼児期からの成長途中の段階であり、道徳性や社会性を身に付け、正しい人間関係の在り方を学んでいく重要な時期であると考えられる。

こども家庭庁が示した「こども大綱」（こども家庭庁，2023）には、今後目指す社会の姿として「こどもまんなか社会」を掲げ、「全てのこども・若者が、日本国憲法、こども基本法及びこどもの権利条約の精神にのっとり、生涯にわたる人格形成の基礎を築き、自立した個人としてひとしく健やかに成長することができ、心身の状況、置かれている環境等にかかわらず、ひとしくその権利の擁護が図られ、身体的・精神的・社会的に将来にわたって幸せな状態（ウェルビーイング）で生活を送ることができる社会」を目指すとしている。また、「こどもまんなか社会」実現のためには、子供の誕生前から小学校入学までの時期が人の生涯にわたるウェルビーイングの基盤となる最も重要な時期であるとして、「はじめの100か月の育ちビジョン」（こども家庭庁，2023）を策定している。「一人一人のこどもの成長に目を向けると、誕生前後、就園前後、小学校就学前後と、いくつか大きな節目はあるものの、本来こどもの発達には、一人一人違うペースで、絶えることのない連続性の中で進む。「こどもまんなか」の発想に立ち返れば、年齢や学年の事情で引かれた線が、こどもの育ちの大きな切れ目にならないよう、環境（社会）の不断の改善を図っていく必要がある」と記されており、子供が不安なときなどに身近な大人が寄り添い、安心感をもたらす経験を繰り返すことで安心の土台を築くことの必要性を指摘している。文部科学省においても「幼保小の架け橋プログラムの実施

に向けての手引き（初版）」（文部科学省，2022）において，5歳児から小学校1年生の2年間は，生涯にわたる学びや生活の基盤をつくるために重要な時期であるとしてこの2年間は「架け橋期」と名付け，「子供に関わる大人が立場の違いを越えて自分事として連携・協働し，この時期にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り，一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育めるようにすることを旨とする」とあることから，小学校段階における1年生という5歳児からつながる時期の重要性がうかがえる。

児童の小学校生活をより良いものにするためには，学校に対して安心感をもち，6年間の学校生活を意欲的に送れるように，1年生という早い段階でアプローチをすることが必要ではないかと考えた。

また，子供を養育する立場にある「保護者・養育者」は，子供に最も近い存在であり，子供にとって「アタッチメント（愛着）」を形成する対象となることを通じ，子供の育ちに極めて重要な役割を果たす。このため，子供のウェルビーイング向上に必要な考え方を保護者・養育者と共有することや，保護者・養育者が社会に支援・応援されながら，安心して子育てを行えるようにすることが，子供の育ちにとって大切であると考え。誕生してから訪れるいくつかの節目は，子供だけでなく保護者にとっても重要な時期である。子供の年齢における節目が，子育てにおける大きな転換期となる可能性も秘めていることから，保護者にも安心して過ごすための支援が必要であると考え。先ほど取り上げた「はじめの100か月の育ちビジョン」では，子供と保護者双方のウェルビーイングのための大切な視点として「共育ち」を挙げている。「こどもの育ちには親の育ちも必要であることから，子育てと家庭教育の双方の観点で，保護者・養育者の成長を支援・応援することも重要である」と記されており，学校から児童のみでなく，保護者に対するアプローチの必要性が考えられる。

富山（2011）は，「小学校入学直後の保護者は担任教師との距離の遠さに対する不安が高い」ことを指摘している。上村（2015）は，「保護者と教師は子供を援助するチームのメンバーではあるものの，同じ場所で子供を援助し，その経験を共有することはほとんどない」ことを指摘し，「両者のずれを解消するためには，学校が保護者に情報や方針を伝えることが重要である」と述べている。杉本・遠藤ら（2019）は，「保護者が学校に行くのは1年間に3～5回であり，保護者が学校生活の様子を知る方法は9割以上が子供との会話であり，保護者と教師は直接関わることは少ないため，保護者が子供の学校適応をどう見ているかが保護者の安心に関連している」と述べている。また，「情報共有，問題解決は，保護者が教師を評価する上での重要な要因であると考えられる」と述べている。これらの先行研究からも，児童に安心感を高めるためのプログラムを実施するだけでなく，その取組や意義を保護者に伝えることで保護者の安心感を醸成できるのではないかと考えた。さらに，橋本・岩永（2020）は，「学校の教育活動に保護者が参加することによって，保護者自身の成熟度（理解・自信）が増している」ことや，「保護者は保護者同士や教師との交流機会を望んでいる」と指摘していることから，間接的な関わりである情報提供だけでなく，直接的な関わりである交流の場を設定することで保護者の安心感を醸成できるのではないかと考えた。

以上のことから，小学校1学年の児童とその保護者を対象とした「安心感を高める適応プログラム」の作成と実践，保護者への交流会によって，児童と保護者それぞれの不安軽減と安心感が生まれ，保護者の学校への期待感や協力感が高まり，保護者と学校の信頼関係が構築されるのではないかと考え，本主題を設定した。

II 研究目的

小学校1年生を対象に，児童がスムーズに学校生活へ適応するためのプログラムの実践と，保護者に向けてプログラムに関わる情報提供や交流会を開催することにより，保護者の学校への信頼が深まるかどうかを明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 研究の全体構想

本研究の全体構想を図1で示す。本研究では，「安心感を高める適応プログラム」として，児童に対して学校での過ごし方や話の聞き方等のソーシャルスキルトレーニング，人間関係形成のための対人関係ゲームを国語科・生活科・学級活動の時間に行う。

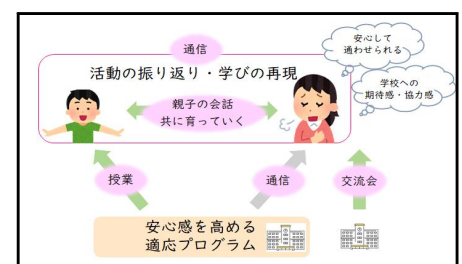


図1 研究の全体構想

それと同時に、保護者に対してプログラムに関わる情報提供や親子でできる遊びやプログラムに関連した話題を載せた通信の発行と、交流会で情報提供や交流活動を行うことで、児童・保護者それぞれの安心感が育まれ、保護者の学校への信頼が深まることを検証していく。本研究では、研究協力校とも相談の上、スタートカリキュラムの一環としてプログラムを進めることとした。

2 本研究における「児童が安心できる学校」について

貴志・庄司（2021）は、「児童が学校において安心を感じられるためには、学校にいるときに、周囲の人と一緒にいることや自分自身に対して自信をもつことが必要であり、相互が援助し合う環境の構築を目指して行われる『ピア・サポート』や、他者との円滑な関係性の構築を目指す『ソーシャルスキルトレーニング』といった、特に対人関係に関するものを活用して、対人関係における安心感を高めていくことが有効である」と述べている。また、「安心感を高めていくことで最終的には学校適応感につながっていくことが考えられる」という叙述からも、安心感を高める適応プログラムの作成と実践、特に、入学後の時期に合わせた早い段階での実践がより効果があると推察される。

さらに、安心については、「心配・不安がなくて心が安らぐこと。また、安らかなこと」（広辞苑）とある。しかし、貴志・庄司（2021）は、「安心は『物理的環境要因』『社会的環境要因』『心的要因』から成り立つものの、個人の主観的な判断に大きく依存するものであり、多くの先行研究でも明確な『安心感が生まれる条件』に関する定義付けが行われていない」と述べている。そこで本研究での学校への安心は、「学校への緊張や不安が少なく、学校が心地の良い場所であると感じられている状態」とし、安心感が生まれる条件に関しては定義付けを行わないものとする。

3 本研究における「保護者の学校への信頼」について

露口（2013）は、保護者と学校との信頼について「共通の目標に向けて、互いに期待感をもつとともに、協力的態度で接する関係を示す」と述べている。また、「組織を対象とする信頼研究では、全体と部門で相手からの信頼の程度が異なるという現象が生じる」としながらも、担任個人に対する信頼と学校組織全体に対する信頼は「完全に離散しているのではなく、相関関係にある」と述べている。そこで、本研究における保護者の学校への信頼とは、「保護者が教師あるいは学校に対して期待感と協力感を有している状態」とする。

4 プログラムについて

(1) プログラムの構築について

プログラム構築にあたり、対象児童の入学前である令和5年11月、研究協力校にて行われた就学時健康診断内にて保護者対象の事前アンケートを実施した。アンケートは就学時健康診断の時間内で発生する待ち時間を利用し、本年度行う研究の概要説明とアンケートの記入・回収を15分ほどで行った。アンケートは全5問とした。問1「兄弟の有無（選択式）」、問2「子供が入学を控え楽しみにしていることや不安に感じていること（選択・記述式）」、問3「保護者が子供の入学を控え楽しみにしていることや不安に感じていること（選択・記述式）」、問4「学校生活や子育てにおいて相談事があった際に誰に相談するか（選択・記述式）」、問5「子供が入学後1年間で身に付いてほしいと感じることは何か（選択式）」とし、無記名で実施した。図2は問5の結果であり、選択肢の中から時に多かった内容をプログラムにも反映することとした。

令和5年度11月24日 就学時健診内の待機時間 研究の概要説明と事前アンケートの実施	
入学後 身につけてほしい力	(得票数) (複数回答あり)
時間で行動できる	40人
失敗したときの対応	37人
自分の気持ちを相手に伝える	33人
持ち物の管理が自分でできる	29人
周りの人を思いやる	28人
正しい話し方や聞き方	28人
気持ちのコントロール	25人
あいさつができる	25人
頼み方・断り方	24人
自分自身を好きになる	19人

図2 保護者アンケートより

(2) 児童に向けた「安心感を高める適応プログラム」の留意点

表1の安心感を高める適応プログラムは、小学校1学年の児童を対象に2024年4月から6月にかけて全6回、1回45分間の授業で行った。貴志・庄司（2021）は、児童の学校における対人環境に注目した場合、安心感が起因する出発点は、自分自身が受容されたり、承認されたり、親密に関わったりといった友人とのポジティブな関わり経験であると述べている。また、保護者アンケートからは、学校生活を円滑に過ごすためのスキルや人間関係を良好に築くためのスキルを身に付けてほしいことがうかがえた。これらのことから、自他を理解し認め合える関係づくりのためのグループ・アプローチを取り入れた活動を行うこととした。1年生という発達段階と保護者アンケートを考慮し、グループ・アプローチの中でも、社会

性に関わる基本的な技術の習得を目指すソーシャルスキルトレーニングと、対人行動を含んだ遊びによって学級に馴染んでいくことを目指す対人関係ゲームを組み合わせた活動を行うこととした。木下（2013）は、学校が安心できる場所になるには、自分が役に立っていると思える感覚とありのままを受容してもらえる感覚が必要であると述べている。また、効果のあった取組として考えを共有することやあまり関わり合うことのない児童との活動を挙げていることから、本研究プログラムでも関わりを固定化せず、学級内の様々な人と関わる活動を取り入れることとした。

表1 安心感を高める適応プログラム

	日時	内容	主なねらい
1	4/23 (国語科)	オリエンテーション / ききかためいじんへのみち ◇上手な話の聞き方 ◆指令ゲーム	・授業者を知ってもらい、プログラムのイメージをもたせる。 ・上手な話の聞き方を知る。
2	5/1 (生活科)	がっこうでのたのしいすごしかた についてかんがえよう ◇学校の決まり ◆SSTカルタ	・SSTカルタの活動を通して、学校の決まりを意識する。 ・様々なきまりは、安全や気持ちよく過ごすために必要であることを知る。
3	5/23 (学級活動)	ともだちをしよう ～おなじをみつけよう～ ◇同じを受容すること ◆探偵ゲーム	・友達と自分の同じところを受容する。 ・相手を知ったり自分を知ってもらったりすることで安心を得るきっかけをつくる。
4	5/30 (学級活動)	ともだちをしよう ～ちがうをみつけよう～ ◇違いを受容すること ◆好きなどっち? ◆かぶっちゃや～よ	・友達と自分の違うところを受容する。 ・相手を知ったり自分を知ってもらったりすることで安心を得る。
5	6/6 (学級活動)	しばいはせいこうのもと みんなでじゃんぶあつぷ ◇失敗の大切さ ◆○×ゲーム ◆動いてまちがいさがし	・うまくいかないときの心のもちようを知る。 ・失敗したときの声の掛け方を知る。
6	6/24 (学級活動)	いらいら・むかむかとのじょうずなつきあいかた ◆いらいら・むかむかチェック ◇心の落ち着け方	・どんなことに怒りを感じるのかを知る。 ・心を落ち着かせる方法を考えたり選んだりする。

◇SST（ソーシャルスキルトレーニング） ◆対人関係ゲーム

(3) 保護者に向けた「安心感を高める適応プログラム」

ア 保護者対象の交流会

4月に行われた第1回参観日の学年懇談の前に10分程度の交流会を行った。学校から配付された学年通信の中にお知らせを載せ、事前に保護者に周知した。交流会では、児童に行うプログラムの概要説明の後、3時間目に行う「探偵ゲーム」を保護者に実施した。偶然近くの席になった保護者同士で話し合う場面を設定し、まだ親しくない間柄でもゲームを通して関わることで緊張感が薄まり、楽しさを感じることを実感してもらい、活動の意義について説明を行った。その後、事前アンケートを使いながら相談先の紹介や相談しなくても複数の相談先をもつことの大切さについて伝えた。

イ 通信「あんしん通信」の発行

プログラム実施日に専用のファイルに入れ持ち帰らせることとした。また、研究協力校ではメール配信を行っており、通信の発行日に第1学年の全家庭にメール配信した。

(4) プログラムに関わる留意点

ア 児童に向けて

(ア) プログラムの意識付け

プログラムの時間を「あんしんたいむ」という名前で呼ぶことにし、プログラム自体が安心できる時間であること、プログラムの中で安心について学んでいくことを学級全体で毎時間確認した。

(イ) 前時の振り返り

写真と共に前時の活動を振り返る時間を設け、つながりのある活動となるようにした。欠席の児童がいた場合には、説明を加えながら振り返り、休んだことによる不安を感じないように配慮した。振り返りの内容には、保護者が通信に記入した感想を紹介し、児童と保護者が一緒に取り組んでいることを感じられるようにした。

(イ) 活動を始める前の確認の時間

全6回のプログラムの中では、様々な対人関係ゲームを行ったが、毎回「自分もみんなも気持ちよく過ごすために気をつけること」として、起こりそうなトラブルの確認やどんな言葉掛けをするべきかを一緒に考える時間を設けた。また、困ったことがあった場合に先生や近くの人に頼っても良いことを伝

え、安心して活動に参加できるように配慮した。

(エ) 使用した教材の設置

教室や学年廊下に絵本や使用した教材等を設置し、いつでもこれまでの活動を振り返ることができるようにした。

イ 保護者に向けて

(ア) 通信を見てもらうための工夫

通信はファイルに入れて管理することとした。児童のプログラム実施日に配付し、次のプログラム実施前には学校へ持ってくるよう通信内に明記した。通信が学校からの一方向で終わるのではなく、家庭と学校を行き来し、保護者が学校とのつながりを感じられるようにした。

(イ) 子供と一緒に見てもらうための工夫

毎回家族で取り組む遊びや話してほしい活動を通信に載せることで、親子で一緒に見る機会が得られるよう工夫した。活動に関わる部分で漢字を含む文章には、ルビをふったりひらがな表記にしたりして、児童にも見やすく、保護者に話したくなる内容となるようにした。

表2 SLAQ尺度（親評定版）

1	学校の活動や行事を楽しんでいる
2	学校に行くことを楽しみにしているように見える
3	朝、学校に行く時間になるとうろたえる
4	学校であつたいいことを話してくれる
5	おかしい、おもしろいと思った学校のできごとを話してくれる
6	学校を休んで家にいる理由をつくる
7	学校を休んで家にいさせてくれるように頼む
8	学校に行くことに恐怖感を抱いているようだ

5 検証方法について

(1) SLAQ尺度（親評定版）

本間（2021）によって作成された親から見た子供の学校適応を測定する尺度であり、「学校肯定感」「学校回避感」の2因子8項目からなっている。学校に対する肯定感に関する5項目、学校に対する回避感に関する3項目それぞれに対して、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の5件法で回答を求めらる。

(2) SLAQ尺度（教師評定版）

本間・内山ら（2013）によって作成された教師から見た児童の学校適応を測る尺度である。「学校肯定感」「学校回避感」の2因子11項目からなっている。学校に対する肯定感に関する6項目、学校に対する回避感に関する5項目それぞれに対して、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の5件法で回答を求めらる。

(3) スクールコミットメント尺度

露口（2013）によって作成された保護者の学校に対する信頼を測定する尺度であり、「期待性」と「協力性」の2因子17項目からなっている。学校に対する期待感に関する8項目、協力に関する9項目のそれぞれに対して、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の4件法で回答を求めらる。質問項目2と3に関しては、行事がまだほとんど行われていないことやPTA活動が始まっていない可能性も考慮し、質問内容を付け加えて使用した。

(4) 児童アンケート

活動の終わりの時間5分程度を使い、プログラムに関する意識調査を毎回行った。発達段階を踏まえ、活動への意欲と理解に関する質問2問に対し、当てはまると思う選択肢に丸を付けるのみの内容とし、児童の変容を見取る。

(5) 保護者アンケート（通信）

保護者へ配付した通信にアンケートを載せた。その回のプログラムの理解度と、家庭での取り組みに関する質問2問について5件法で回答を求め、任意の感想記入欄も設けた。

(6) 保護者アンケート（二次元コード）

入学前の就学時健康診断で行った事前アンケートの他に、児童へのプログラム開始前と終了後に尺度調査に関わる質問と、通信・プログラムに関する意識調査、相談事があつた際の相談先を調査した。アンケ

表3 SLAQ尺度（教師評定版）

1	学校に来ることが好きである
2	学校が嫌いである（R）
3	学校を楽しんでいる
4	学校にすることが好きだ
5	学校で楽しくないように見える
6	ほとんどの学級活動を楽しむことができる
7	示唆された活動について不平を言ったり、えーと言ったりする
8	学校から下校する理由を作る
9	保健室に行かせてくれるように頼む
10	仮病を使うことがある
11	教室から出してくれるように頼む

表4 スクールコミットメント尺度

1	学校の先生に親しみを感じる
2	学校の行事には、積極的に参加している（する予定である）
3	PTA活動に、積極的に参加している（する予定である）
4	子どもが通っている学校に愛着を感じる
5	学校の先生は保護者の意見に耳を傾けている
6	子どもの学力向上に関して、学校に期待している
7	子どもの心の教育や体力健康づくりについて、学校に期待している
8	PTAの委員や役員をやってみよう
9	もっといろいろな行事活動で、保護者に協力を依頼してほしい
10	自分の特技が役立つのであれば授業にも協力したい
11	運動会や文化祭など、学校行事にはできるだけ参加したい
12	PTA活動にはできるだけ参加したい
13	悩みや心配事があるときは、学校の先生に相談している
14	悩みや心配事を、学校の先生と共有できている
15	学校の先生は、悩みや心配事を理解してくれている
16	学校から依頼があれば、ボランティアとして協力したい
17	学校からの通信等には、じっくり目を通して

ートは「あんしんファイル」に二次元コードを載せた協力依頼の文書を入れるようにし、希望の方には記述によるアンケート回答もできることを記載し、要望があった場合にすぐに対応できるように準備した。

(7) 担任教師への半構造化面接

全プログラムの終了後に、担任教師と養護教諭への半構造化面接を行った。事前に最初の質問項目を設定し、担任の立場から見取ったプログラム実施前後の児童や保護者の変容についてインタビュー形式で調査をした。

6 検証授業について

(1) 対象者

研究協力校の小学校1年生56名（2クラス）とその保護者を対象とした。

(2) 実施期間

2024年4月中旬から6月にかけて児童に向けて検証プログラムを、保護者に対しては検証プログラムに関わる通信を発行した。また、検証プログラム開始前に保護者対象の交流会を開催し、安心を育むことを目的としたプログラムの概要説明、体験、相談先の紹介を行った。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な内容を以下に記載する。

ア 第1回「オリエンテーション・ききかためいじんへのみち」

(ア) プログラムの概要説明

プログラムの目的や概要について説明するとともに、見通しをもたせることをねらいとして行った。初めに、授業者への不安を小さくするため、クイズ形式の自己紹介を行ったあとにプログラムをスタートさせた。小学校に入学したばかりということもあり、新しい環境で友人関係を築くことや、初めての学習や行事への意欲が高まっている児童がいる一方、新しい環境で友人関係をうまく築けるのか不安に思ったり、自分の意見を発表することに抵抗を感じたりする児童もいることを確認した。そこで、「お家もいいけれど、学校もいいなという気持ち」「いつもの自分を出すことができる状態」が安心であるとし、「あんしんたいむ」で安心を得ることや安心について学び、「自分もみんなも小学校で安心して過ごす」「お家の人でも安心してくれる」ことをプログラムを通して行っていくことを説明した。

(イ) 上手に聴くスキルの習得 対人関係ゲーム「指令ゲーム」(「ほいく i s」ほいく i s HP参照)

上手な話の聴き方や、その時の話し手の気持ちを知ることがねらいとして行った。また、プログラムの1回目ということもあり、今後の活動のイメージをもつことやゲームを通して楽しむ中で生まれる安心について感じてもらうことも併せてねらいとした。上手な話の聴き方のポイントとして「相手を見て」「うなずきや」「笑顔で反応」「おわりまで」の4つを挙げ、それぞれの頭文字から「ききかためいじんのためのあいいうえお」として提示した。「指令ゲーム」は、授業者が指示役となり、様々な指示を出す中、文のはじめに「指令です」という言葉が付いた場合のみ指示に従う対人関係ゲームである。聴き方のポイントを意識して活動することを確認してから、手を挙げる・立ち上がる・後ろを向くなど簡単な動きを入れた指示を指令を織り交ぜながら繰り返し、児童同士でも取り組ませた。

イ 第2回「がっこうでのたのしいすごしかたについてかんがえよう」

(ア) きまりがある意味や意義

学校には様々な決まりがあることを知る中で、人によって感じ方や考え方の違いはあっても、決まりを誰しも守ることで生まれる安心について知ることがねらいとした。イラストを見ながら、小学校にある決まりについてどの程度知っているのかクイズ形式で確認した。それぞれなぜそのような決まりがあるのか、その決まりがなかったらどのようなことが起こるのかを考えさせた。

(イ) ソーシャルスキルトレーニング・対人関係ゲーム「きまりかるた」(『暗黙のルールが身につくソーシャルスキルトレーニングカード教材集』ナツメ社参照)

「きまりかるた」とは、SSTカルタとも呼ばれ、小学校生活で必要なソーシャルスキルを遊びながら身に付けることができるカルタである。読み札には時や状況、取り札には正しい行動や言葉を短い肯定的な表現で表されている。本研究では、カードは15種類とし、保護者アンケートから入学後に身に付けてほしい力に関わる内容を含むものをオリジナルで作成した。

授業者が読み札を読み、更にスライドに大きく表示した読み札をも映し出すことで、目でも耳でも情報を得られる形で進めた。活動はグループ(4名程度)で行い、グループ内で勝敗が生まれにくいよう、見付けた人が素早く取るのではなく、答えだと思ふカードをグループで1枚選択し、それが合っている

かどうかを競うルールとした。

ウ 第3回「ともだちをしろ う ～おなじをみつけよう～」

(ア) 対人関係ゲーム「探偵ゲーム」

自分が好きな物や事が一緒の人を見付けたり、学級のいろいろな人に声を掛けたりする活動を通して、人間関係づくりのきっかけや、同じであることはうれしかったり、ほっとしたりするなどの安心につながっていることに気付くことをねらいとして行っている。「探偵ゲーム」は、事前に集めた個人の情報を載せた推理カードを見て、どの情報が誰のものであるかを考える活動である。アのプログラム終了後、児童に好きな物や好きな事に関するアンケート調査を行った。発達段階を踏まえ、文字は記入せず、「食べ物・遊び・色・生き物」などの項目毎にイラストを載せ、好きな物を1つ選んで丸を付ける簡素化した内容とした。事前アンケートの情報から授業者が学級の児童数28名を名簿番号と同じにならないように番号分けした推理カードを作成した(図3)。難易度を下げるため、推理カードは男女で色分けをした。また、アンケートで選択した内容を覚えていない可能性も考慮し、活動前に一人一人に自分の番号がどれかも伝えるようにした。活動では、まずは情報カードを見て自分と同じ物が好きな人を見付ける時間を設けた。その後、どの情報が誰なのか予想してから、席を自由に移動し、ペアになりお互いに相手が何番の人であるか聞き合うことを繰り返した。男女関係なく時間内にいろいろな人に声を掛ける様子が見られた。

	じょうほう				よきう	けっか
	いろ	どうぶつ	たべもの	あそび		
1	黒	パンダ	おにぎり	お祭り		
2	虹	うさぎ	カレー	お祭り		
3	緑	うさぎ	カレー	お祭り		
4	虹	パンダ	おにぎり	お祭り		
5	紫	うさぎ	カレー	お祭り		
6	黄	うさぎ	カレー	お祭り		
7	虹	パンダ	おにぎり	お祭り		
8	虹	うさぎ	カレー	お祭り		
9	虹	うさぎ	カレー	お祭り		
10	緑	うさぎ	カレー	お祭り		
11	青	うさぎ	カレー	お祭り		
12	虹	うさぎ	カレー	お祭り		
13	白	うさぎ	カレー	お祭り		
14	青	うさぎ	カレー	お祭り		

図3 児童が使用した推理カード

エ 第4回「ともだちをしろ う ～ちがうをみつけよう～」

(ア) 対人関係ゲーム「好きなものどっち？」

自分と相手の考え方や感じ方に違いがあることについて知ることをねらいとして行った。2択の質問(全10問)に対し各自で答えを考えた後、ペアでどちらを選んだか理由も含めて伝え合う活動を行った。テーマには「ごはんとパン」「あまいお菓子としょっぱいお菓子」など、どちらの答えも出てくるであろうものを選ぶようにした。

(イ) 対人関係ゲーム「かぶっちゃや～よ」(青森県総合学校教育センター, 2024)

一人一人の違いを認め合い尊重することをねらいとして行った。4人程度のグループをつくり、一人に1組10色のカードを配付した上で、与えられたテーマから連想する色のカードを各自1枚選び、「かぶっちゃや～よ」の掛け声に合わせて一斉に出し合うという方法で実施した。テーマは「あなたの好きな勉強、色で表すと何色?」「今日の晩ごはんで食べたいものは何色?」のように、それぞれの考え方や感じ方を反映できる内容に設定した。また、カードを出し合った後、各自がその色を選んだ理由をグループ内で伝え合うことで、多様な考え方や感じ方があることに気付くことができるようにした。

(ウ) 同じや違うを受容すること

ウ・エの学習を通して、誰かと同じであることは安心を感じるのだが、同じになることは少なく、感じ方や考え方には違いがあることをゲームを通して実感してもらえるようにした。「違いがあるのは当たり前だからこそ、そのままの自分や相手を大切にすることが安心につながる」と説明し、以降の学習の際にも取り上げるようにした。

オ 第5回「しっばいはせいこうのもと、みんなでじゃんぶあつぷ」

(ア) 失敗との向き合い方

授業のはじめに、絵本「大ピンチずかん」の一部を読み聞かせし、いつどこで起こるか分からないピンチは学校にも隠れている可能性を伝え、学校で起こるかもしれないピンチを取り上げた。「自分だったら、友達だったら」の両方の立場でできる行動や言葉について考え、失敗には心の準備と行動の準備が大切であることを伝えた。状況をイメージしやすいように「筆箱に消しゴムが入ってなかった」「先生の話聞き逃して何をしたらよいか分からない」など、学校生活の中で起こる可能性のある具体的な場面を設定した。エまでの活動では、失敗が起きないように配慮しながら進めてきたが、オのゲームではうまくいかないことが起きることを想定した内容とした。児童にもゲームでうまくいかなかったとき(ピンチが起きたとき)の言動の大切さを事前に伝え、失敗は成功のもとであることを全体で確認する時間を設けた。

(イ) 対人関係ゲーム 「○×ゲーム」

4人1チームとして行った。1列に並び、クイズに正解したら次の人に代わり最後の人まで正解したらゴールとした。チーム間での争いにならないよう、クイズの数は多めに設定し、全ての問題が終わるまでにゴールを目指すこととした。クイズの内容はアニメや豆知識に関するものなどいくつかのジャンルを混ぜて作成した。

(ウ) 対人関係ゲーム 「動いてまちがいさがし」

グループで役割分担しながら助け合うことや、相手の気持ちを考えた言葉掛けを知ることなどをねらいとして行った。4人1チームとなり、手元には元の絵、離れた場所に違う絵を置き、違う絵を2人ずつ見に行き、その場で覚えてから元の絵に見付けたまちがいを記入し、全てのまちがいをチームで協力して見付け出すという内容で実施した。

カ 第6回「いらいら・むかむかとのじょうずなつきあいかた」

(ア) 対人関係ゲーム 「いらいら・むかむかチェック」

自分や友達がどんなときに怒りを感じているのかを知ることや、怒りの感じ方の違いを知ることなどをねらいとした。温度計と1～10までの数字が書かれた怒りの温度計カードを一人に1組10枚配付し、出されたテーマに対して自分が感じる怒りの度合いに応じたカードを各自1枚選び、一斉に出し合うという内容で実施した。テーマには「給食で苦手なものが出た」「突然の時間割変更」「大切な秘密をばらされた」など、学校生活で起こりそうな出来事や、してはいけないこと等、人によって度合いに差が出る内容で誰しもが怒りを感じると思われる内容を混ぜて出題した。

(イ) ソーシャルスキルトレーニング 気持ちの落ち着かせ方

まず、担任や養護教諭など普段関わりのある先生たちがどのような方法で心を落ち着かせたりストレスを対処したりしているのかを紹介した。次に、いつでも簡単にできるストレス対処法としてリラクゼーション法を紹介し、鼻から4秒吸って口から6秒吐く「呼吸法」と、手や足に力を入れて一気に力を抜く「筋弛緩法」を実際に体験させた。注意点として自分や人、物を傷付けたり、やり過ぎたりすると体に悪い対処法があることを伝えた。また、怒りの感情は決して悪いものではなく、自分の心が正しく現れているという面や成長していく上で大切な感情の一つであることや、自分に合った対処法を知ることが安心して生活を送ることにつながることを伝えた。

(4) 通信「あんしん通信」の実際

通信には毎回「児童が行った授業の説明や意義」「書籍の紹介等授業に関連した情報提供」「家庭での取組（親子の会話や学びの再現）」「保護者対象のアンケートや感想（自由記述）」の4つのコーナーを固定して発行した。情報提供、家庭での取組、保護者の感想の内容を以下に記載する。

ア 第1回「オリエンテーション・ききかためいじんへのみち」

(ア) 情報提供

「人の話を聴く」は、保護者アンケートの結果、子供に身に付いてほしい力の一つであることが分かったことを伝え、上手な話の聴き方を知るだけでなく、聴いてもらった側の気持ちを知ることの大切さについて紹介した。

(イ) 家庭での取組

児童が学んだ正しい話の聞き方に関する穴埋め問題を出題した。「お子さんに聞いてみてください」「覚えていたら褒めてあげてください」と載せることで、親子の会話のきっかけや褒めるきっかけとなることをねらいとした。さらに、子供に親の話聞いてもらい、聞いてもらったらしいという気持ちを子供に伝える活動にも取り組んでもらい、上手に話を聞くことができているかを見取ることに加え、会話が増えることをねらいとした。

(ウ) 保護者の感想

「細かく内容を話してくれました。次も楽しみと言っています。友達ができるとうれしいです。」「親の話聞いてもらう機会があまりなかったので、今日の出来事を聞いてもらうのか新鮮でした。今後も続けていきたいと思いました。」「普段我が子は話を聞くことができている気がしていません。そう思いながらも自分が子供の話を真剣に聞いていないのではと思いました。」などの意見があり、プログラムを楽しんでいたことが分かる内容や、親の話子供に聞いてもらうという体験が少なかつた事への気付きが見られた。

イ 第2回「がっこうでのたのしいすごしかたについてかんがえよう」

(ア) 情報提供

「これはだめ」と否定的な言葉よりも「〇〇だから〇〇をしよう」と肯定的な言葉掛けの大切さについて紹介した。

(イ) 家庭での取組

児童が活動した「きまりかるた」から数種類、読み札と取り札を載せ、正しい組み合わせを考えてもらう問題を出題した。アと同様に子供に答えを聞くことで親子の会話につながることや、肯定的な表現を知ってもらうことをねらいとした。さらに、「わがやのきまりかるた」として、家庭にはどんなきまりがあるのかを振り返り、読み札と取り札を考える活動も載せた。

(ウ) 保護者の感想

「家庭でも注意するときには否定的な言葉を使わないように意識したいと思います。」「家庭ではつい〇〇しなさいと言っています。本人が自ら行動できるような言葉掛けが大切であると気付かされました。」「グループ活動が楽しかったようです。お友達作りのきっかけになればと思います。」などが見られ、家庭での声掛けを振り返るきっかけとなったり、児童が友達との関わりについて親にも話していたりする様子うかがえた。

ウ 第3回「ともだちをしろう ～おなじをみつけよう～」

(ア) 情報提供

大人でも誰かと共通点があるとほっと安心することに触れ、貴志・庄司(2021)の研究内容にある「安心感を得るために必要な自分自身が受容されたり、承認されたりする経験の大切さ」について紹介した。

(イ) 家庭での取組

児童が行った「探偵ゲーム」の情報カードを通信の裏面で紹介し、どれが自分の子かを予想してもらう活動を掲載した。さらに、「共通点」探しとして、家族全員に共通することを見付ける活動を載せた。

(ウ) 保護者の感想

「共通点を探してみたのですがなかなか見つかりませんでした。好きな物などもバラバラでした。家族でいろいろな事を見付けるのは大切なことだと思いました。子供たちに私たちのことを知ってもらえました。」「まだ朝泣いていることもあり心配ですが、この活動ではお友達とコミュニケーションが取れるので笑顔で帰ってきます。」などが見られ、家族間でも「同じ」を見付けることは容易ではないことや、これまで見られなかった親の心配や不安が感想に記入されるようになった。

エ 第4回「ともだちをしろう ～ちがうをみつけよう～」

(ア) 情報提供

同じところも違うところもどちらも大切にすることの大切さについて紹介した。相手を受容することに大切であるのは相手を尊重することであること、無意識に相手を自分と同じものだと捉えて傷付いたり、トラブルに発展したりすることのないよう、まずは違いを意識し、そのことを認め尊重する必要性について通信に載せた。

(イ) 家庭での取組

児童が行った「好きなどっち?」「かぶっちゃや～よ」の2つの活動を家庭でも行えるようにした。学級では全員が10枚の色カードを使用した。通信の裏面に色カードを印刷し、指を指して答えられるようにした。「好きなどっち?」は、「行けるなら過去と未来」「ポテトチップスならしおとコンソメ」などの授業で使った質問とは別のお題を準備し、通信に参加した人の名前と選択肢に丸を記入する様式にした。

(ウ) 保護者の感想

「親子でも兄妹でもこうも違うんだなと私自身も発見があり楽しかったです。」「人と違うことはおかしなことではないという勉強になると思います。」「“みんなちがってみんないい”この言葉を思い出しました。相手を尊重することを小さい頃からできるようになればよいと感じました。」などが見られ、違いを受容することの大切さに改めて気付いた内容が多く見られた。

オ 第5回「しっばいはせいこうのもと、みんなでじゃんぷあつぷ」

(ア) 情報提供

自己効力感の紹介を載せた。自分の能力や成功を信じる気持ち、自信に近い力であり、様々なことにチャレンジする力や立ち直りまでの時間に影響することを載せた。大人として「できた」「できない」の結果ではなく、「やろう」と挑戦する気持ちや努力した過程を応援していく大切さについて紹介した。

(イ) 家庭での取組

子供の入学した頃と現在を比べ、成長したところを見付けるという活動を載せた。記入内容に悩むことのないように、「学習ノートを見て」「家での手伝いの様子」「お話しする内容」などいくつかの考えるための手立ても載せた。また、児童が行った「動いてまちがいがし」を家庭でも取り組めるよう、元の絵・違う絵・答えの3種類を添付した。

(ウ) 保護者の感想

「あんしん通信を読んでいたら、娘に“失敗は成功のもとだよ”と言われ、きちんと話を聞いていたんだと安心しました。」「元々失敗するとすぐにあきらめてしまう性格なので、これを意識できれば前向きな考えができると思います。」「3か月でずいぶん成長したなと思いました。改めて考えるともっとたくさん褒められるところがあるなと気付きました。」「自己効力感の話が勉強になりました。上手に応援していきたいと思いました。」などが見られ、児童の様子や授業に関する事、情報提供に関する事など様々な感想が挙がっていた。

カ 第6回「いらいら・むかむかとのじょうずなつきあいかた」

(ア) 情報提供

児童にも紹介したリラクゼーション法である「呼吸法」「筋弛緩法」を紹介した。また「怒りをコントロールできない子の理解と援助」（金子書房）の書籍紹介と、心のもやもやを周りが言葉にして共有してあげることの大切さについて載せた。

(イ) 家庭での取組

児童が行った「イライラ・むかむかチェック」を家庭でも行えるようにした。学級では全員が10枚の温度計カードを使用した。通信の裏面に温度計カードを載せ、指をさして答えられるようにした。

(ウ) 保護者の感想

「アンガーマネジメントは大人も大切だと思います。ついつい怒ってしまうこともありますが、呼吸法を思い出して実践します。」「私も安心を育むことや、いろいろな事が分かり勉強になります。」「休み明けは怒りの感情が爆発するので困っていましたが、訴えて言語化できることはよい部分だなと感じました。」などが見られ、保護者自身のことや児童の家庭での様子が分かる内容が多かった。

7 検証結果

表5 保護者と教師の学校肯定感と回避感のt検定の結果

(1) SLAQ尺度（親評定版・教師評定版）

研究対象児童の学校適応を保護者と教師がそれぞれどのように見ているかを知るため、「SLAQ尺度」の「学校肯定感」因子と「学校回避感」因子に着目し、4月下旬とプログラム終了後の7月下旬に調査した。集まった保護者55名と教師から得た児童56名分のデータを対象にt検定を行った（表5）。その結果、保護者・教師共に有意な差は見られなかった。また、教師の「学校回避感」因子については、4月と7月での変化が見られなかったことから分析を行うことはできなかった。

得点の比較による有意な差が見られなかったため、相関分析を行ったところ、保護者の結果からは、4月及び7月の学校肯定感・回避感にそれぞれ負の相関、4月及び7月の学校肯定感に正の相関、4月の学校肯定感と7月の学校回避感に負の相関が見られた。教師の結果からは、4月及び7月の学校肯定感に正の相関が見られた（表6）。

表7 組み合わせによる分析

学校肯定感		
保護者	教師	割合(%)
高い	高い	42.9
高い	低い	23.2
低い	高い	17.9
低い	低い	16.1

学校回避感		
保護者	教師	割合(%)
高い	低い	39.3
低い	低い	60.7

しかし、保護者と教師の関係では相関関係は見られなかったことか

ら、評定にずれがある可能性が考えられる。そこで、因子の合計点が平均よりも高い群と低い群で分類し、組み合わせからどの程度のずれが発生しているのか割合を調査した。その結果、学校肯定感・学校回避感共に4割

	4月		7月		t値	d
	M	SD	M	SD		
保護者学校肯定感	3.92	0.84	3.99	0.75	0.63	0.1
保護者学校回避感	1.65	0.82	1.83	0.93	1.35	0.19
教師学校肯定感	3.19	0.2	3.29	0.2	1.43	0.2

表6 保護者・教師の相関分析の結果

	M	SD	1	2	3	4
1. 4月保護者学校肯定感	3.91	0.84	—			
2. 4月保護者学校回避感	1.67	0.82	-0.64**	—		
3. 7月保護者学校肯定感	3.99	0.75	0.30*	0.33*	—	
4. 7月保護者学校回避感	1.83	0.93	-0.19	0.48**	-0.46**	—

*p<.05 **p<.01

	M	SD	1	2
1. 4月教師学校肯定感	3.19	0.2	—	
2. 7月教師学校肯定感	3.18	0.19	0.96**	—

*p<.05 **p<.01

	M	SD	1	2	3	4
1. 4月保護者学校肯定感	3.91	0.84	—			
2. 4月教師学校肯定感	3.19	0.2	0.03	—		
3. 7月保護者学校肯定感	3.99	0.75	0.30*	0.03	—	
4. 7月教師学校肯定感	3.18	0.2	0.11	0.96**	0.06	—

*p<.05 **p<.01

程度のずれがあることが分かった（表7）。このことから、児童が学校あるいは家庭で見せていない姿や思いが隠れている可能性が示唆された。

(2) スクールコミットメント尺度

研究対象保護者が学校に対し信頼が高まったかどうかを、「スクールコミットメント尺度」の「期待性」因子と「協力性」因子に着目し、4月下旬とプログラム終了後の7月下旬に調査した。集まった55名の

表8 スクールコミットメント尺度 t検定

	4月		7月		t 値	d	p 値
	M	SD	M	SD			
期待性	2.92	0.5	3.15	0.53	3.21	0.44	.002**
協力性	2.52	0.45	2.66	0.5	2.55	0.3	.014*

データを対象に t 検定を行ったところ、「期待性」因子は、 t 値=3.21, d =0.44, p 値=.002で0.1%水準で有意差が認められた。「期待性」因子は、 t 値=2.55, d =0.3, p 値=.014で0.5%水準で有意差が認められた（表8）。これらのことから、保護者の学校への信頼が高まった可能性が示唆された。

(3) 児童アンケート

各回プログラム終了後、授業に参加した児童からプログラムの評価に関する質問、「今日の活動は楽しめたかな」と、プログラムの理解度に関する質問「～について分かったかな」の2点の回答を求めた。評価に関する選択肢は4件法（1楽しくなかった～4楽しかった）とし、理解に関する選択肢は2件法（1分からなかった～2分かった）とした。それぞれの結果を下に示す（表9）。

評価に関する結果では、回を重ねるにつれ1の出現率はなくなり、毎回3・4の出現率も8割程度を推移している。理解度に関する結果も同様に1の出現率の減少や3・4の出現率も8割程度を推移していることから、今回のプログラムは研究対象児童にとって難易度も満足度も適切であったと考えられる。

表9 児童のプログラム各回の評価と理解度

1回目評価			2回目評価			3回目評価			4回目評価			5回目評価			6回目評価		
出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)
1	2	3.57	1	1	1.79	2	2	3.57	2	2	3.57	2	1	1.79	4	52	92.9
2	1	1.79	2	4	7.14	3	15	26.8	3	5	8.93	3	8	14.3	欠損値	4	7.14
3	6	10.7	3	4	7.14	4	38	67.9	4	47	83.9	4	43	76.8	合計	56	100
4	47	83.9	4	46	82.1	欠損値	1	1.79	欠損値	2	3.57	欠損値	4	7.14			
欠損値	0	0	欠損値	1	1.79	合計	56	100	合計	56	100	合計	56	100			
合計	56	100	合計	56	100												

1回目理解度			2回目理解度			3回目理解度			4回目理解度			5回目理解度			6回目理解度		
出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)	出現値	度数	確率(%)
1	9	16.1	1	7	12.5	1	10	17.9	1	3	5.36	1	3	5.36	2	52	92.9
2	47	83.9	2	48	85.7	2	45	80.4	2	51	91.1	2	49	87.5	欠損値	4	7.14
欠損値	0	0	欠損値	1	1.79	欠損値	1	1.79	欠損値	2	3.57	欠損値	4	7.14	合計	56	100
合計	56	100	合計	56	100	合計	56	100	合計	56	100	合計	56	100			

(4) 保護者アンケート

ア 通信へのアンケート

通信に設けた任意の感想への記入状況を調べたところ、感想を書く人と書かない人の二極化が起きていることが分かった（図4）。コメント数の推移では、回を追う毎に記入者が増えることはなく、回を重ねても書かない人は書かず、書く人は毎回書く傾向にあることが分かった（図5）。保護者としてのその回のプログラムの理解度と、家庭での取組に関する質問2問を5件法で回答を求めたところ、「活動の様子がよく分かる」と評価している家庭ほど、自身の子供に対する評価が高く、子供に対する評価が高いほど成長への気付きや理解度も高くなる傾向にあることが分かった。

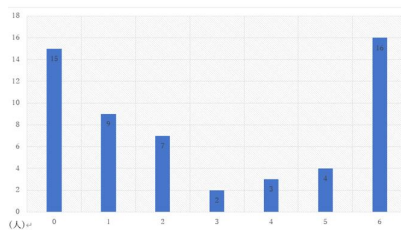


図4 感想記入の総数

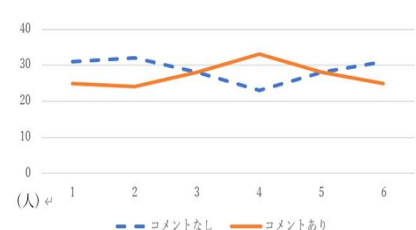


図5 感想の有無の推移

イ 事後アンケート

児童のプログラム終了後、回答期間を2週間ほど設け事後アンケートを行った。通信に関わる質問では、問1「あんしん通信」をどのくらい見たか、問2「あんしん通信」は不安の軽減や安心を育むことに役立ったか、問3「あんしん通信」やプログラム全体を通しての意見・感想とし、集まった

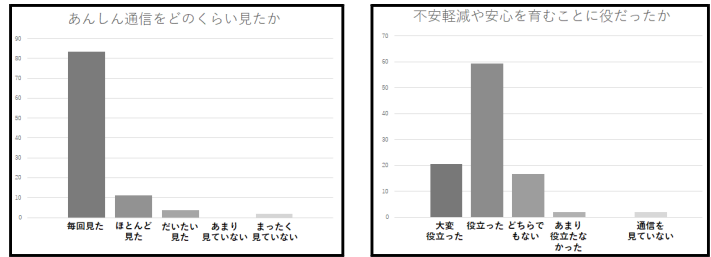


図6 保護者事後アンケート問1・2の結果

55名分を集計した(図6)。問1では「通

信を毎回見ていた」が8割を超え、学校生活への関心の高さがうかがえた。問2では「大変役立った・役立った」の回答が8割程度であったことから、上村や杉本・遠藤らの先行研究にもあった通り「学校の様子を知ることや情報を得ることによる安心感が育まれた」ことが考えられる。保護者の感想の中には、「平日は夜に親子で通信を見たり活動に取り組んだりすることが難しかった」との内容も見られたことから、強制する形ではなかったものの、一部の保護者にとっては負担になった可能性が考えられる。問3の意見・感想からは、児童が家庭に帰ってからも自ら話題に挙げている様子や、親子の会話の時間が増えたことがうかがえた。また、全員の文章をユーザーローカルAIテキストマイニング(株式会社ユーザーローカル)を使用して分析を行った。その結果、出現頻度が多かった単語として「わかる」「楽しい」「学ぶ」などの肯定的な言葉が多く示された(図7)。

「写真」「学校生活」という単語も頻出しており、写真を通して得られる情報が保護者にとって有益であったことや、親子の会話のきっかけや具体的な話をする際に役立ったのではないかとと思われる。

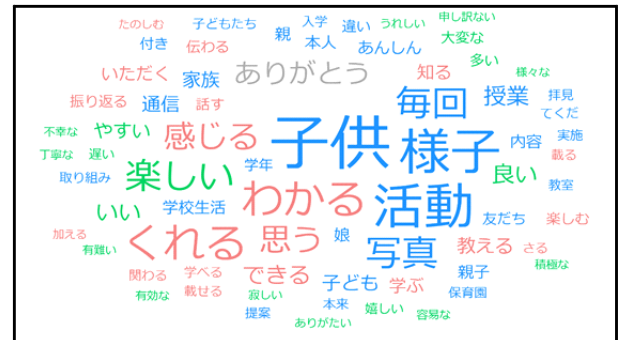


図7 保護者の感想の集計

その他の感想として、「どの活動も楽しんでいたので、家に帰ってからも活動の話がたくさん教えてくれました。」「学校生活を一緒に振り返るときの手掛かりになりました。どうだった?ではなく写真やみんなで話し合ったことが書かれていたので具体的に聞けました。本人も振り返りやすかったため話も多かったです。親子のツールになりました。」「学校での授業風景や子供たちの様子が分かりやすかったです。楽しかったことは聞かなくても教えてくれるので子供の向き合う姿勢が見られたのは良かったです。」「今回はこんなことを家族で話してみよう、そんな時間になりました。上の子は高校1年生、あっという間に時間が過ぎてしまいました。このような活動があればもう少し親子間が変わっていたかなと感じました。」「課題を家に帰ってきて一緒にやろうと教えてくれていたので、しっかり聞いて来たのだなと思えることが多かった。上の学年でも実施してほしい。」等が見られた。

保護者が学校生活や子育てにおいて相談事があった際の相談先について、プログラム開始前56名分とプログラム終了後55名分を比べたところ、入学前に比べ相談先の種類が増えただけでなく、より複数の相談先を選択する保護者が増える結果となった(図8)。

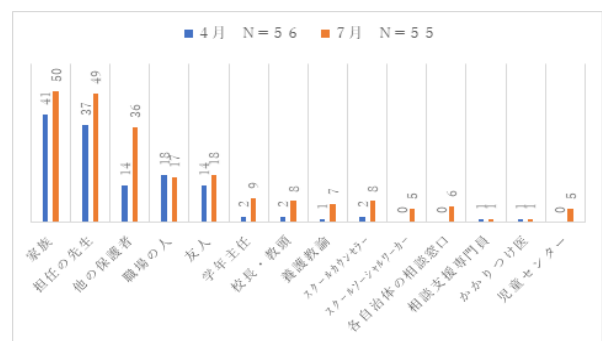


図8 保護者の相談先の様子

(5) 学級担任教師への半構造化面接

プログラム実施後の2024年8月上旬、各学級担任教師2名と特別支援学級担任1名に半構造化面接を行った。四つの質問項目を準備したが、補助的な質問も取り入れ、先生方から様々な回答を得られるようにした。項目1はプログラム実施中の児童の様子について、項目2はプログラム実施前後の学級の児童の変容について、項目3は保護者の様子について、項目4はプログラム全体を振り返ってである。また、養護教諭に対して、保健室の利用や児童の様子を伺った。

項目1に関しては、「どの授業も楽しそうに活動できていた。グループ活動にも意欲的に取り組むことができていた。」「プログラムの後半になるほど理解力も高まり、楽しむだけでなく活動の意味も考えら

れるようになっていた。」「はじめは机に伏していた男児Aは、回を重ねる毎に意欲が高まり一緒に活動しようとするようになった。」などの回答があった。項目2に関しては、「自分以外の人に目を向けることが増えた。よい関わりができるようになってきた。」「学んだスキルを様々な場面で意識して使おうとしていた。」「プログラムの回数を重ねていくにつれ、つながりが深まったと感じた。」「色々な人と話すようになってきた。」などの回答があった。項目3に関しては、夏休みに行われた保護者面談後ということもあり、主に保護者面談での様子について伺った。「家庭での様子を詳しく話してくれる方が多かった。」「学習や生活など、家庭で困っていることを話題にしたり相談したりする方が多かった。」「登校しぶりの傾向が見られた児童の多くは幼稚園・保育園の頃からその傾向が見られていたことが分かった。」などの回答があった。項目4に関しては、「児童にも保護者にも効果があったと感じた反面、実際に自分たちがやる際には負担も大きいと感じた。」「今回使用した教材や通信を使えるのであれば今後利用したいと思った。」などの回答があった。

養護教諭との面談では、過去5年間の1学年児童の欠席・遅刻数、保健室利用のデータと、研究対象である現1学年児童のデータとの比較について伺った。1学期の期間のみではあるが、感染症や忌引きによる欠席を除いた場合、現1学年児童の欠席・遅刻数が最も低く、保健室利用においても最も少ないことが分かった。

8 考察

本研究では、小学校1学年の児童と保護者を対象とした「安心感を高めるプログラム」を作成し、実践することや保護者の交流会によって、児童と保護者の不安軽減や安心感が育まれ、保護者の学校への期待感や協力感が高まり、保護者と学校の信頼関係が構築されるかを検証した。

尺度調査の結果からは、SLAQ尺度は保護者版・教師版ともに、得点の比較による有意な差は見られなかった。原因として検証期間が4月から6月という年度初めの期間であり、小学校という新たな環境に適応したと判断するには難しかったものと考えられる。慣れない環境により不安定になった児童や朝の登校しぶりの傾向が見られた児童もいたことから、保護者が肯定的に捉えているとの判断だけでなく、1学期だけの期間では学校を回避しているという判断もできずにいたことも推察される。相関分析により、保護者は自分の子が学校を好きと見えているほど学校を回避しているようには見えないことや、4月に学校が好きに見えていれば7月もそう見えること、4月に学校が好きに見えていれば7月も回避しているように見えないことが明らかとなった。保護者が4月時点で学校肯定感の得点が高い場合、その結果は時間が経っても変わらないことから、早い段階で保護者に児童の様子を伝えることや、家庭での会話を増やすこと等により、児童にも保護者にも不安を軽減し安心感を育むアプローチが重要であると考えられる。

スクールコミットメント尺度からは、「期待性」因子と「協力感」因子のどちらも有意な上昇が見られたことから、今回のプログラムが保護者の学校への信頼を高めることには有効であったことが示唆された。上昇の一因として、通信で児童の学校での様子を知ることや家庭での取組を通して家族の会話が増えたことが考えられる。また、保護者が子供の学校での様子を知る機会が増え、学校生活を楽しむ様子やがんばりを身近に見られたことで、学校に対して期待や協力の感情が高まったことが推察される。露口(2012)は「期待性」因子が高まることで「協力性」因子が高まるとしており、SLAQ尺度と同様に入学後あるいは入学前の早い段階からの情報提供等により、不安の軽減や安心感を育むことで「期待性」因子の上昇やその後の「協力性」因子への上昇へとつながっていくことが考えられる。

通信に載せた保護者対象のアンケートでは、任意としていたものの、コメントを記入する人とそうでない人の二極化するという結果となった。SLAQ尺度とスクールコミットメント尺度との相関分析も試みたが、どちらも相関関係は示されなかったことから、保護者にとって安心感を育むことや学校への信頼を高めるためには、通信にコメントを書くことは重要ではなく、学校の情報を知ることや子供との関わり合いそのものが大切であると推察される。通信にアンケートとして載せたプログラムの理解度と、家庭での取組に関する回答では、「活動の様子がよく分かる」と評価している家庭ほど、自身の子供に対する評価が高く、子供に対する評価が高いほど成長への気付きや理解度も高くなる傾向にあることが分かった。「あんしん通信」を通し、家庭での取組を行ったことで、子供に対するポジティブな評価や理解の深まりが促進されたと推察される。通信の配付をプログラム実施日にしたことで、児童の記憶が鮮明であり、より具体的な話をしやすかったことも要因の一つであったと考えられる。

交流会は実施回数が1回と限られていたものの、初めての参観日に実施したことで9割程度の方に参加してもらうことができた。児童へのプログラムスタート前に概要を伝え、更に体験してもらったことや、

参加の有無に関係なく交流会の内容を伝える通信もあったことが、その後のプログラムへの理解を得る要因の一つとなったことが考えられる。また、保護者の相談先が入学前と比べ7月では種類が増えたことや各相談先を選択する人数が増えていたことから、交流会の中で相談先の紹介と複数の相談先をもつことの大切さを伝えたことによる効果が現れた可能性が示唆される。相談先の一つである「他の保護者」の人数の増加が最も多かったことから、交流会でグループ・アプローチを行ったことが、保護者同士のつながりのきっかけとなったことが考えられる。入学後間もない時期にプログラムを通して児童が人とのつながりの大切さや楽しさを学んでいく中で、保護者同士の交流会や通信、親子の会話等を通して人と人とがつながる安心感を得ることができたのではないかと考える。

IV 研究のまとめ

本研究は、小学校1学年を対象に、児童がスムーズに学校生活へ適応するためのプログラムの実践と、保護者に向けてプログラムに関わる情報提供や交流会を開催することにより、保護者の学校への信頼が深まるかどうかを明らかにすることであった。

そこで、本研究においては研究協力校とも相談の上、スタートカリキュラムの一環として、国語科・生活科・学級活動の時間を利用し全6時間の「安心感を高める適応プログラム」を作成し、児童に対して学校での過ごし方や話の聞き方等のソーシャルスキルトレーニング、人間関係形成のための対人関係ゲームの実践を行うこととした。また、保護者に対しては児童へのプログラムスタート前に交流会を開催し、児童へのプログラムの概要説明や安心感を育むための情報提供、そして保護者同士・保護者と教師との交流の場を設定した。さらに、児童へのプログラムの取り組みや意義と、家族で取り組む遊びや話してほしい内容を載せた通信を児童のプログラム実施後にファイルに入れて配付した。

その結果、保護者の学校への信頼に関連する「スクールコミットメント尺度」の「期待性」因子、「協力性」因子で平均値の上昇が見られ、有意な差と認められたことから、保護者の学校への信頼は高まったと考えられる。保護者へのアンケートや学級担任教師への半構造化面接からは、児童が小学校という新たな環境に適応していく様子やプログラムの中での学びが普段の生活にも生かされる場面があったことがうかがえた。保護者についても、子供の学校での様子を知ることによって安心感が得られたこと、通信を使った取組によりこれまでとは違った子供との関わりが増えたことがうかがえた。

以上のことから、本プログラムの実践は研究協力校の対象児童・保護者にとって、安心感を育むことや、保護者の学校への信頼を深める上で一定の効果があることが示唆された。

児童の学校への適応を知るためのSLAQ尺度では、保護者版・教師版共に学校肯定感・学校回避感において有意な差は見られなかったが、相関分析からは、教師と保護者の間には認識のずれがあることが明らかとなった。特に学校回避感に関して、教師が児童の回避感は低いと感じている場合でも、保護者は子供の回避感を高いと認識している場合が4割程度存在することからも、教師は児童の学校で見せていない姿や思いがある可能性があることを踏まえ児童と関わるのが重要であると考えられる。

次に、本研究の課題について述べる。本研究は児童と保護者が安心感を育み、保護者の学校への信頼が高まることについて検証したが、合計6時間という限られた教科、時間数の設定となっていたため、効果の検証が十分ではなかったと考えられる。そのため、様々な教科において、学んだ内容を振り返ることや活用することで、よりプログラムの効果が高められるのではないかと予想される。保護者の交流会や通信においても、限られた期間・回数だったことから、継続して実施していくことでより効果が高められるのではないかと考える。また、授業の実施と通信の発行は筆者が実施したことから、効果の表れ方が限定的であった可能性が考えられる。小学校入学後という不安定な時期であることから、日常的に児童と関わる機会が多い学級担任が継続的に実施することで、プログラムの効果を更に高めていけることが期待される。保護者に対しても同様に、子供と関わりが多い学級担任が交流会を開催したり通信を発行したりすることで、より効果が高まることが期待される。さらに、本研究では1学年以外の学年にプログラムアプローチを実施しなかったため、他学年での効果については明らかにすることはできなかった。保護者の感想からはプログラムの継続を望む声以外にも、他学年での実施を望む声も多かったことから、1学年保護者に限らずプログラムの実施により学校への信頼は高まるのではないかと期待する。

最後に、本研究の分析・考察にあたり、御協力くださった新潟青陵大学本間優子准教授と、本研究を進めるにあたり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方、1学年児童とその保護者の方々に深く感謝申し上げます。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2023 「令和4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概要」, pp. 1, p. 3, p. 6, p. 10, p. 24
- 2 文部科学省 2023 「不登校に関する調査研究協力者会議報告書」, pp. 14-15
- 3 こども家庭庁 2023 「こども大綱」, p. 7
- 4 こども家庭庁 2023 「はじめの100か月の育ちビジョン」, pp. 6-7, p. 13, pp. 20-21
- 5 文部科学省 2022 「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」, p. 4
- 6 富山尚子 2014 「小学校への適応に向けて-小学1年生の保護者の意識-」『第56回総会発表論文集』, p. 526, 日本教育心理学会
https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/56/0/56_526/_article/-char/ja/ (2025. 1. 10)
- 7 上村恵津子 2014 「教師が行う保護者面談の特徴と課題 -教師の発話特徴と専門性の視点から連携促進を考える-」, pp. 5-15, 日本学校心理士会年報
https://soar-ir.repo.nii.ac.jp/record/18683/files/Distinguishing_features_teachers_meetings.pdf (2025. 1. 10)
- 8 杉本希映・遠藤寛子・飯田順子・青山郁子・中井大介 2019 「保護者による教師の信頼性認知尺度の開発とその関連要因の検討」『教育心理学研究 第67巻 第3号』, pp. 149-161, 日本教育心理学会
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep/67/3/67_149/_article/-char/ja/ (2025. 1. 10)
- 9 橋本洋治・岩永定 2020 「学校教育への保護者参加の効果と参加意欲に関する研究」『日本福祉大学福祉社会開発研究所 日本福祉大学研究紀要-現代と文化 第140号』, pp. 21-31, 日本福祉大学
<https://nfu.repo.nii.ac.jp/record/3297/files/gendai140-03hashimoto.pdf> (2025. 1. 10)
- 10 貴志光加里・庄司一子 2021 「児童の学校生活における安心感の検討 -教師や友人との経験・愛着に焦点をあてて-」, pp. 131-152, 筑波大学
https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/record/2003512/files/JERHC_8-131.pdf (2025. 1. 10)
- 11 露口健司 2012 「保護者ネットワークと学校信頼」『愛媛大学教育学部研究紀要 第59巻』, pp. 59-70, 愛媛大学
<https://www.ed.ehime-u.ac.jp/~kiyou/2012/pdf/06.pdf> (2025. 1. 10)
- 12 木下智彰 2013 「児童の心の居場所をつくる教育実践の検討」『奈良教育大学教職大学院研究紀要』, pp. 31-40, 奈良教育大学
https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/record/11927/files/SPDE5_31-40.pdf (2025. 1. 10)
- 13 本間優子 2021 「日本版 School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ) 親評定版の信頼性と妥当性の検討」『パーソナリティ研究 第30巻 第2号』, pp. 52-55 日本パーソナリティ心理学会
https://www.jstage.jst.go.jp/article/personality/30/2/30_30.2.2/_pdf (2025. 1. 10)
- 14 本間優子・内山伊知郎 2016 「教師評定版SLAQ (School Liking and Avoidance Questionnaire) 日本版の作成」『道徳性発達研究 第10巻』, pp. 69-73 道徳性発達研究

<参考文献・URL >

- 1 青田恵 2022 『ちょっと気になる子の理解と育ち知恵と技 保育中のヒント集』, 株式会社風鳴舎
- 2 大前暁政 2023 『心理的安全性と学級経営』, 東洋館出版社2
- 3 大河原美以 2004 『怒りをコントロールできない子の理解と援助』, 金子書房
- 4 小林宏己 2009 『小1プロブレムを克服する! 幼小連携活動プラン -考え方と実践アイデア-』 明治図書出版
- 5 鈴木のりたけ 2022・2023 『大ピンチずかん』 『大ピンチずかん2』, 小学館
- 6 橋美那子 2020 「中学校における保護者と教師の信頼関係構築に関する研究」『青森県総合学校教育センター研究論文』 青森県総合学校教育センター
- 7 田中康雄 『暗黙のルールが身につくソーシャルスキルトレーニングカード教材集』, ナツメ社
- 8 橋本慎也 2021 『対話力がグングン高まる! コミュニケーション・トレーニング』, 明治図書出版
- 9 ほいく i s <https://hoiku-is.jp/> (2025. 1. 10)
- 10 諸富祥彦 2022 『保護者とのよい関係を積極的につくるカウンセリング』, 株式会社きょうせい

<商標>

1 ユーザーローカルは、株式会社ユーザーローカルの商標である。