

## 学校適応感と教師の指導行動・態度についての検討 ーソーシャル・スキルとの関係に着目してー

### Investigation of the Effects of Teacher's Teaching Behavior and Attitude on the Sense of School Adaptation: Focusing on the Relationship with Social Skills

百 溪 拓 人\* 石 倉 健 二\*\*  
MOMOTANI Takuto ISHIKURA Kenji

本研究では、児童の学校適応感とソーシャル・スキル及び、教師の指導行動・態度の関係性について検討を行った。小学校4～6年生247名と担任教師9名を対象に質問紙調査を行い、児童148名と教師8名の有効回答が得られた。重回帰分析の結果、「しつけ・注意」や「集団作り」の指導行動・態度が児童の学校適応感の向上に影響することが認められた。さらに、ソーシャル・スキルの高低別に重回帰分析を行った結果、「集団作り」の指導行動・態度が、児童のソーシャル・スキルの高低に関わらず、学校適応感を向上させる上で重要な働きをもつことが示唆された。

キーワード：学校適応感, 指導行動・態度, ソーシャル・スキル

#### I 問題と目的

現在、児童の特性に応じた適切な指導や配慮を学校や教師が行うことが求められている。その背景には、通常学級の中において、発達障害を有する可能性のある児童が約6.5%在籍しているとする調査（文部科学省, 2012）や、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うといった特別支援教育の推進（文部科学省, 2012）の動きがある。しかし、発達障害傾向の強い児童をはじめとした特別な配慮を要するような児童にとって、周囲や学校に適応していくことは難しく、不登校や集団不適応・学校不適応に陥りやすいことが指摘されている（石崎, 2017）。そして教育現場においては、そうした児童も含めた、より多くの児童が学校に適応していけるような適切な指導や配慮が求められる。

そうした個に応じた対応をしつつも、一方では学級全体に目を配らなければならないなど、通常学級担任教師にとっては、学級運営や教科指導等での困難が予想される。別府（2013）は、児童生徒の困難やニーズの多様化・深刻化が教師の指導困難を高め、心身が疲弊する一因とし、特別支援教育における教師の指導困難について調査を行った。その結果、幼児期や小学校低学年では児童の多動衝動的行動や対人トラブルによって教師が困難を抱えやすく、高学年になるにしたがい、気づきにくい問題の顕在化や自尊心の低下、二次障害から生じる問題に指導困難を抱えるとしている。

また、深沢・河村（2017a）の調査では、小学校通常学級における特別支援対象児の在籍数が増えるにつれて、その学級の他の児童の学級適応感が低くなるという傾向が認められている。その結果に対して深沢・河村（2017a）は、教師が学級の特別支援対象児へ個別に関わることが多くなることと、それにより学級内の他の児童

への指導や声かけが手薄になることで、他の児童の学級適応感が低くなる可能性を示唆している。

このような背景から、担任教師が指導や配慮を行う際には、適応に困難を抱えやすい児童を含めた、より多くの児童が学校に適応していけるように、ただ個別に手厚く関わるだけでなく、学級全体を意識した何らかの方策や手立てを持つことが必要であると考えられる。そこで今回は、児童の学校への適応に関連する要因として、学校適応感、ソーシャル・スキル、教師の指導行動・態度の三者に着目した。

学校適応感とは、学校という環境に対して個人と環境の関係から生じる感情や認知の総称であり、「子供自身が学校の中でうまくやれていると思っている感覚」（学校教育開発研究所, 2017）」であるとされる。そのため、児童生徒の学校適応についての調査を行う際によく用いられる指標である。

ソーシャル・スキルは、ソーシャル・スキルが高いほど学校適応感も高いという相関関係が示されている（大対・松見, 2010；三島, 2010；齋藤・神村, 2008）。そのため児童の学校適応を目的としたソーシャル・スキル・トレーニング（以下、SST）の実践や研究が行われてきており、その効果が報告されている（大対・松見, 2010）。しかし、児童によっては必ずしも効果が表れるとは限らないとする指摘もあり（藤枝・相川, 2001；小林・渡辺, 2017）、SSTのような取り組み以外で、ソーシャル・スキルの低い児童の学校適応感を向上させていくためのアプローチを検討していくことも必要であると考えられる。

教師の指導行動・態度とは、普段より教師が行っている教育活動や、日常的な配慮、工夫である。これらは、学校適応感に影響を与えていることが明らかとなっている（曾山・堅田, 2012；長峰・澤, 2009）。また児

童と教師との関係性や発達段階によって、指導の効果が異なるという指摘もあり（遠山，2009；松沼・五十嵐，2016）、どのような教師の働きかけが学校適応感の向上に適切であるか、更なる検討の必要性がある。

このように、ソーシャル・スキルや教師の指導行動・態度は、ともに学校適応感に影響を与える要因とされている。しかし、この三者をあわせて検討した研究は行われていない。このことより、本調査では、学校適応感、ソーシャル・スキル、教師の指導行動・態度の三者の関係について調査し、特にソーシャル・スキルが低い児童であっても学校適応感の向上に寄与する教師の指導行動・態度について検討していくことを本研究の目的とする。その上で、ソーシャル・スキルが低い児童のような適応に困難を抱えやすい児童も含めた、より多くの児童が学校へ適応していけるような、適切な指導や配慮について検討するものである。

## II. 対象と方法

### 1. 対象

兵庫県内のA小学校に在籍する4～6年生の9クラスの児童247名と、その担任教師9名を対象とした。

### 2. 調査方法

A小学校に質問紙を持参し、児童対象の質問紙については担任教師がクラスごとに一斉に実施し、その場で回収した。担任教師のものについては個別に質問紙への回答を依頼した。回収は、児童と担任教師の回答をマッチングさせるため、児童用質問紙と、その担任教師用質問紙とを、クラス単位で同じ返信用封筒に入れて回収を行った。

### 3. 調査期間

2018年2月～3月に質問紙調査を実施、回収した。

### 4. 手続き

(1) 倫理的配慮：質問紙は無記名回答とし、回収用封筒にもクラス名は書かないものとした。また調査用紙にて、個人の回答を評価するものでないことについて説明し、回答者の同意を得た上で回答してもらうこととした。

(2) 質問項目：質問項目については、事前にA小学校の管理職と打ち合わせを行った。それを基に特別支援教育を専門とする大学教員1名と検討した上で質問項目を決定した。

①学校適応感尺度：山口ら（2016）が作成した小学生版学校適応感尺度4領域（心理・社会、学習・進路、先生との関係、心身健康）13項目を児童に対し使用した。13項目の回答は全て、「1. まったくあてはまらない、2. すこしあてはまる、3. あてはまる、4. とてもよくあてはまる」の4件法からなる。得点が高いほど適応状態が良いと判断できるものであるが、心身健康については逆転項目である。

②ソーシャル・スキル尺度：学校生活アンケート（佐賀県教育センター，2011）4領域35項目を児童に対し使用した。回答は全て、「1. よくしている、2.

だいたいしている、3. あまりしていない、4. ほとんどしていない」の4件法からなる。得点が低いほどソーシャル・スキルが高いと判断できるものである。

③教師の指導行動・態度尺度：長峰・澤（2009）が作成した63項目を参考に、回答者の負担や不適切と思われた項目を検討、一部修正し27項目に選別したものを担任教師に対し使用した。「学習や生活の指導についての工夫」6項目、「学習や生活におけるしつけ・注意」6項目、「児童への共感的・肯定的態度」7項目、「一人一人を尊重する関係・集団作り」8項目で構成されており、回答は全て「1. まったくない、2. あまりない、3. まあまあある、4. かなりある」の4件法である。得点が高いほど、教師がその指導行動や指導態度をよく行っていると判断できるものである。

## 5. 分析方法

統計処理には、Excel2013及びSSRI社製Bell Curveエクセル統計（version 2.15）を用いた。指導行動・態度尺度の各得点については、児童に対して、回答した教師が担任するクラスごとに集計を行った。

(1) 分析1：ソーシャル・スキルと指導行動・態度が、それぞれ学校適応感に与える影響を検討する。学校適応感尺度の各下位項目と合計得点を目的変数、ソーシャル・スキル尺度と指導行動・態度尺度の各下位項目の得点を説明変数とし、学校適応感得点とソーシャル・スキル得点、学校適応感得点と指導行動・態度得点のそれぞれで重回帰分析を行った。

(2) 分析2：ソーシャル・スキルの得点によって、学校適応感へ指導行動・態度が与える影響について検討する。ソーシャル・スキルの合計得点が平均以上の児童を高群、平均未満の児童を低群に分類し、高群・低群それぞれで、学校適応感得点と指導行動・態度得点の重回帰分析を行った。

## III 結果と考察

### 1. 単純集計結果

(1) 有効回答：有効回答は回答に欠損値の無かった担任教師およびそのクラスの児童とした。そのため、児童の有効回答は148名（有効回答率59.5%）、教師が8名（有効回答率88.9%）であった。

(2) 各下位項目の得点平均、標準偏差、及び信頼性：各質問紙の下位項目ごとの平均値と標準偏差を求めた。また使用した質問紙の信頼性を検討するため、学校適応感尺度、ソーシャル・スキル尺度の $\alpha$ 係数を求めた。その結果をTable1、Table2に示す。

学校適応感尺度の $\alpha$ 係数は.65～.86、ソーシャル・スキル尺度は.76～.89であり、各尺度にはある程度の信頼性があると考えられる。

### 2. ソーシャル・スキル、指導行動・態度と学校適応感の関係とその影響（分析1）

(1) ソーシャル・スキルが学校適応感に与える影響：

Table 1 得点の平均値、標準偏差

尺度名	項目数	M	SD	α係数
学 心理・社会	5	3.1	0.64	.81
校 学習・進路	4	3.0	0.64	.65
適 先生との関係	2	2.8	0.80	.86
応 心身健康	2	3.2	0.76	.65
感 合計	13	3.0	0.50	
ソ 基本的なかかわり	12	2.0	0.48	.85
シ ャ 仲間関係発展・	12	1.6	0.53	.89
ャ ル 共感的スキル				
・ ス 主張行動スキル	8	2.1	0.54	.76
キ ル 問題解決技法	3	2.1	0.69	.77
ル 合計	35	1.9	0.45	

Table 2 教師の指導行動・態度得点の平均値、標準偏差

尺度	項目数	M	SD
学習や生活の指導に ついての工夫	6	3.3	0.35
学習や生活における しつけ・注意	6	3.3	0.40
児童への共感的・ 肯定的態度	7	3.3	0.29
一人一人を尊重する 関係・集団作り	8	3.4	0.34

ソーシャル・スキルが学校適応感へ与える影響を検討するため、学校適応感得点とソーシャル・スキル得点間で、重回帰分析を行った。その結果を Table3 に示した。

重回帰分析の結果、ソーシャル・スキル尺度の「基本的なかかわりスキル」が、学校適応感尺度の「心理・社会」( $\beta = -.270, p < .01$ )、「学習・進路」( $\beta = -.432, p < .001$ )、「学校適応感合計」( $\beta = -.358, p < .001$ )に有意な負の影響を与えていた。また、「仲間関係発展・共感的スキル」が、「心理・社会」( $\beta = -.346, p < .001$ )、「心身健康」( $\beta = -.303, p < .05$ )、「学校適応感合計」( $\beta = -.319, p < .001$ )に有意な負の影響を与えていた。「問題解決技法」は、「学習・進路」( $\beta = -.163, p < .05$ )に有意な負の影響を与えていた。これらは、児童のソーシャル・スキルが高いほど学校適応感が高いことが全

体的にうかがわれる。ただし「心身健康」に関しては、「仲間関係発展・共感的スキル」が高いほど身体症状が出やすいことを示している。

本田・大島・新井(2009)は、学校不適応の生徒を抽出し、その他の生徒と比べて、社会的スキルとしての「引込み思案行動」、「攻撃行動」の高さや、ターゲットスキルとして選定された「上手な聴き方」スキルと「あたたかい言葉かけ」スキルが低いことを明らかにしている。今回用いた質問紙尺度において、「上手な聴き方」スキルは「基本的なかかわりスキル」に、「あたたかい言葉かけ」スキルは「仲間関係発展・共感的スキル」に含まれる基本スキルである(小林, 2005)。このことから、「基本的なかかわりスキル」や「仲間関係発展・共感的スキル」といったソーシャル・スキルが学校適応感に強く影響していることが考えられる。また今回の結果は、ソーシャル・スキルが低い児童は学校適応感が低くなりやすいということや、ソーシャル・スキルの向上により学校適応感が向上する、という従来の研究による知見を支持する結果と言える。

(2) 指導行動・態度が学校適応感に与える影響：教師の指導行動・態度が学校適応感へ与える影響を検討するため、学校適応感得点と指導行動・態度得点のそれぞれで重回帰分析を行った。その結果を Table4 に示した。

重回帰分析の結果、「学習や生活の指導についての工夫」が、学校適応感尺度の「心理・社会」( $\beta = -.744, p < .001$ )、「先生との関係」( $\beta = -.761, p < .001$ )、「学校適応感合計」( $\beta = -.608, p < .01$ )に有意な負の影響を与えていた。「学習や生活におけるしつけ・注意」は、「心理・社会」( $\beta = .301, p < .05$ )、「先生との関係」( $\beta = .472, p < .001$ )に有意な正の影響を与えていた。「一人一人を尊重する関係・集団作り」は、「心理・社会」( $\beta = .681, p < .001$ )、「先生との関係」( $\beta = .734, p < .001$ )、「学校適応感合計」( $\beta = .713, p < .001$ )に有意な正の影響を与えていた。

以上の結果から、「学習や生活におけるしつけ・注意」、「一人一人を尊重する関係・集団作り」という指導行動・態度をとることが、学校適応感の「心理・社会」、「先

Table 3 ソーシャル・スキルが学校適応感に与える影響 (重回帰分析)

説明変数	学校適応感 ( $\beta$ )				
	心理・社会	学習・進路	先生との関係	心身健康	学校適応感合計
基本的なかかわり スキル	-.270**	-.432***	-.154	-.061	-.358***
仲間関係発展・ 共感的スキル	-.346***	-.092	-.158	-.303*	-.319***
主張行動スキル	-.125	-.048	.112	-.062	-.068
問題解決技法	.034	-.163*	-.152	.131	-.054
決定係数 ( $R^2$ )	.420	0.410	.101	.119	.502
F値	25.940***	24.881***	4.006**	4.838**	36.032***

$\beta$  : 標準偏回帰係数

\*\*\* $p < 0.001$ , \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

Table 4 教師の指導行動・態度が学校適応感に与える影響 (重回帰分析)

説明変数	学校適応感 ( $\beta$ )				
	心理・社会	学習・進路	先生との関係	心身健康	学校適応感合計
学習や生活の指導についての工夫	-.744***	-.058	-.761***	-.112	-.608**
学習や生活におけるしつけ・注意	.301*	-.111	.472***	-.071	.206
児童への共感的・肯定的態度	-.120	-.194	-.078	-.173	-.197
一人一人を尊重する関係・集団作り	.681***	.317	.734***	.282	.713***
決定係数 ( $R^2$ )	.138	.033	.191	.025	.131
F値	5.740***	1.216	8.438***	.926	5.378***

 $\beta$  : 標準偏回帰係数\*\*\* $p < 0.001$ , \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ 

生との関係」の高さに寄与することが示された。また、「一人を尊重する関係・集団作り」の指導行動は「学校適応感合計」の高さに寄与しており、児童の学校適応感全体を高める効果を有していることが示唆された。

深沢・河村 (2017b) は、特別支援対象児の在籍する学級では、ルールやマナーの確立を優先する管理型の学級経営の方針が有効であるとしている。そして管理型の学級を経て、ある程度生活・学習態度の乱れを許容し児童一人一人が活躍できるような、親和型学級の雰囲気をつくることを目指すことが重要としている。

以上の知見を踏まえた場合、本研究における「学習や生活におけるしつけ・注意」は、ルールやマナーの確立に関連し、教師への信頼感につながるような指導行動・態度であったと考えられる。また、「一人一人を尊重する関係・集団作り」は、学級風土、あるいは学級の雰囲気向上させ、友人関係や教師とのよい関係が築きやすい親和型の学級につながっていく指導行動・態度であると考えられる。これらの事から、「学習や生活におけるしつけ・注意」と「一人一人を尊重する集団作り」の指導行動・態度が、児童全体の学校適応感を向上させる上では、重要な行動であることが示唆された。

一方で、「学習や生活の指導についての工夫」という指導行動・態度が、学校適応感尺度の「心理・社会」( $\beta = -.744, p < .001$ )、「先生との関係」( $\beta = -.761, p < .001$ )、「学校適応感合計」( $\beta = -.608, p < .01$ )の低さに寄与することが示された。

これに関連して、大久保 (2005) は、友人関係はすべての学校においても学校への適応感に強い影響を与えるが、教師との関係や学業の学校への適応感に与える影響は学校によって違いがあり、適応感へ負の影響を与えた結果もみられたとしている。大久保はこの結果について、教師と良い関係性をもつことが友人関係に悪影響を与える場合を指摘している。

深沢・河村 (2017a) の調査では、小学校通常学級の特別支援対象児が多いほど、他の児童の学級適応感が低くなるという傾向が認められている。その理由として、特別支援対象児への個別の関わりの増加と、それにより学級内の他の児童への指導や声かけの減少により、他の児童の学級適応感が低くなる可能性を示唆している。

これらの先行研究の知見から、「学習や生活の指導についての工夫」と学校適応感に負の関係性があったという結果について、教師が学習や生活の指導の工夫を行おうとする際に、その指導の対象者への関わりが増加し、その他の児童への関わりが手薄になっていることで、児童全体としての学校適応感が低くなっているのではないかと考えられた。

また今回、「児童への共感的・肯定的態度」の指導行動については、学校適応感への有意な影響が見られないという結果となった。これに関してTable2に示した通り、本調査での「児童への共感的・肯定的態度」の得点は、平均値が3.3、標準偏差は0.29であった。すなわちほとんどの教師が「3. まあまあある」を選択し、他の尺度と比較して回答のばらつきが小さいことが分かる。このことより、本研究の調査対象となった担任教師が、「児童への共感的・肯定的態度」の指導行動を全体的によく行っている、もしくは意識的に行っており、分析上の差が顕在化しなかったことが推察される

### 3. ソーシャル・スキルの高低と学校適応感、指導行動・態度の関係とその影響 (分析2)

ソーシャル・スキルの高い児童と低い児童で、教師の指導行動・態度が学校適応感に与える影響について検討を行う。そのため、ソーシャル・スキルの合計得点の平均以上をソーシャル・スキル高群 (以下“高群”)、平均未満をソーシャル・スキル低群 (以下“低群”) に分類し、学校適応感得点と指導行動・態度得点の重回帰分析を行った。各群での結果をTable5に示した。

重回帰分析の結果、高群においては、指導行動・態度の中の、「学習や生活の指導についての工夫」が、「心理・社会」( $\beta = -.900, p < .01$ )、「先生との関係」( $\beta = -.700, p < .05$ )、「学校適応感合計」( $\beta = -.588, p < .05$ )と負の関連性を有していた。すなわち、高群においては、「学習や生活の指導についての工夫」という指導行動・態度をとることが、これらの学校適応感を低下させる方向に働くことが示された。また、「学習や生活におけるしつけ・注意」は、「心理・社会」( $\beta = .542, p < .01$ )、「先生との関係」( $\beta = .510, p < .01$ )と正の関連性を有しており、これらの指導態度・行動が、学校適応感の「心理・社会」「先生との関係」の高さに関連することが示唆された。そし

Table 5 教師の指導行動・態度がソーシャル・スキル高群・低群の児童の学校適応感に与える影響（重回帰分析）

説明変数	学校適応感 (β)									
	心理・社会		学習・進路		先生との関係		心身健康		学校適応感合計	
	高群 (N=76)	低群 (N=72)								
学習や生活の指導 についての工夫	-.900**	-.532	.182	.147	-.700*	-.711**	-.063	-.078	-.588*	-.437
学習や生活における しつけ・注意	.542**	.047	-.115	-.333	.510**	.315	-.073	-.108	.348	-.060
児童への共感的・ 肯定的態度	.041	-.191	-.240	-.045	-.269	.237	-.011	-.338	-.163	-.151
一人一人を尊重する 関係・集団作り	.602*	.537*	.055	.059	.851***	.396	.137	.325	.609*	.509*
決定係数 (R <sup>2</sup> )	.150	.132	.032	.057	.268	.127	.010	.054	.107	.145
F値	3.138*	2.558*	.586	1.011	6.486***	3.585*	.186	.950	2.120	2.842*

β：標準偏回帰係数  
\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05

て「一人一人を尊重する関係・集団作り」も同様に、「心理・社会」(β =.602, p<.05)、「先生との関係」(β =.851, p<.001)、「学校適応感合計」(β =.609, p<.05)に有意な正の影響を与えており、これらの学校適応感の高さに寄与することが示された。

一方の低群では、指導行動・態度の中の「学習や生活の指導についての工夫」が、「先生との関係」(β =-.711, p<.01)に対して高群と同様に有意な負の影響を与えており、これらの学校適応感を低下させる方向に働くことが示された。また、「一人一人を尊重する関係・集団作り」は、「心理・社会」(β =.602, p<.05)、「学校適応感合計」(β =.509, p<.05)に対して有意な正の影響を与えており、これらの学校適応感の高さに寄与することが示された。

これらの結果から、低群の児童は高群の児童よりも、教師の指導行動・態度が影響を与える学校適応感の領域が少ないことや、学校適応感に影響を与える指導行動・態度の領域が少ないことが明らかとなった。

「学習や生活の指導についての工夫」の指導行動・態度は、高群の児童に対して、学校適応感の、「心理・社会」、「先生との関係」、「学校適応感合計」に負の影響を与えていた。一方、低群の児童に対しては「先生との関係」のみに負の影響を与えていた。

これに関して、先に述べた Table4 における「学習や生活の指導についての工夫」と学校適応感に負の関係性があったという結果において、教師が学習や生活の指導の工夫を行おうとする際に、その指導の対象者への関わりが増加し、その他の児童への関わりが手薄になっていることで、全体としての学校適応感が低くなっているのではないかと推察した。そして Table5 のこの結果では、高群における「学習や生活の指導についての工夫」の指導行動・態度が、低群には影響のない「心理・社会」や「学校適応感合計」にも影響を与えていた。このことから、低群の児童へ指導の工夫を優先的に行うことによって、高群の児童への関わりが手薄になり、学校適応感が低くなっているのではないかと考えられる。

「学習や生活におけるしつけ・注意」の指導行動・態度は、高群の児童に対して、学校適応感の「心理・社会」、

「先生との関係」に正の影響を与えていた。一方、低群の児童の学校適応感には、いずれの項目にも影響を与えていなかった。

この結果に関連して、長峰・澤 (2009) は、「学習や生活におけるしつけ・注意」について、児童が生活習慣を身につけるルールを守るようになる点で必要であるが、児童への伝え方が一方的な押し付けであったり、注意・禁止ばかりが学級内で強調されすぎたりすると、教師と児童の間に緊張関係が生じ、学級の居心地がよくない状況になると考えられるとしている。

他にも、小野寺・佐藤 (2011) は、一般的にソーシャル・スキルに困難を抱えていると言われる ADHD を持つ子どもは、幼少期からの失敗や叱責体験の積み重ねにより思春期ごろには不登校など二次的問題を抱えることが少なくないとしている。また、齊藤 (2015) も ASD を持つ子どもについて同様の知見を示している。

これらを踏まえると、高群の児童の学校適応感には正の影響を与え、低群の児童に影響を与えていない理由として、一つは、「学習や生活におけるしつけ・注意」の指導行動・態度が過度なものではなく適切に働いている一方で、低群の児童に対してはそうしたしつけ・注意の指導が多いことが考えられる。もしくは、ソーシャル・スキルの低い児童が学級でのルールや教師の注意行動等に対し、理解や納得が出来ていない状態のまま、指導が進んでいることが考えられる。

「一人一人を尊重する関係・集団作り」の指導行動・態度は、高群の児童に対して、学校適応感の「心理・社会」、「先生との関係」、「学校適応感合計」に正の影響を与えていた。一方、低群の児童に対しては「心理・社会」、「学校適応感合計」に正の影響を与えていたが、「先生との関係」には影響を与えていなかった。低群の児童に対して有意な正の影響がみられた教師の指導行動・態度は、「一人一人を尊重する関係・集団作り」のみであった。

以上のことより、特に低群の学校適応感においては、「先生との関係」において「学習や生活の指導についての指導」が負の関係性を、「心理・社会」・「学校適応感合計」において「一人一人を尊重する関係・集団作り」

Table 6 「一人一人を尊重する関係・集団作り」の質問項目

項目
児童が間違っただけをしたときすぐに叱らないで理由を聞く。
友達同士助け合って勉強や運動をするように言う。
人を差別しないように言う。
児童が何か困ったことがあるときすぐに相談にのる。
児童が間違っただけの答えを言ったとき他の児童が笑わないように言う。
いつも児童が話したいことを丁寧に聞く。
勉強がよくわかるように説明する。
失敗しても決して笑わない思いやりのあるあたたかい学級の雰囲気作り。

が正の関係性を持つことが示された。そして、「一人一人を尊重する関係・集団作り」といった指導行動が、ソーシャル・スキルの高低に関わらず、学校適応感を向上させる上で重要な働きをもつことが示唆された。

#### IV まとめと今後の課題

##### 1. 学校適応感の向上に関わる指導行動・態度について

本研究により、児童のソーシャル・スキルの高低によって、教師の指導行動・態度が学校適応感に与える影響が異なっていることが示された。またその理由には、児童の特性によって教師の指導の優先度や頻度に違いが生じるためという可能性が推察された。

より多くの児童が学校へ適応していけるような適切な指導行動・態度として、ソーシャル・スキルの低い児童に対しては、教師の「一人一人を尊重する関係・集団作り」がより一層重要な意義を持つことが明らかとなった。「一人一人を尊重する関係・集団作り」は、以下の質問から構成される下位項目である (Table6)。項目の中には、児童と教師の直接的なやり取りのほかにも、児童同士のかかわり方について介入していく指導行動・態度が含まれている。

深沢・河村 (2017b) は、特別支援対象児を含めた児童全体の学校適応感の向上のためには、ある程度の生活・学習態度の乱れが許容でき、児童一人一人が活躍できるような、親和型学級とよばれる学級づくりを目指すことが重要としている。このことより、学校への適応に困難を抱えやすい児童の学校適応感を向上させていくためには、個別対応に偏重し過ぎることなく、むしろ学級全体への対応とのバランスをとること、つまり特別支援対象児だけでなく、その周囲への働きかけを意識することが重要と考えられる。そしてその指導を通じて、配慮の必要な児童に対して教師が主に関わっていくのではなく、児童同士で助け合えるような関係作り、及びそれをやりやすくする助け合いや尊重といった学級のルール、雰囲気醸成していくことが重要であると考えられる。

##### 2. 今後の課題

本研究においては調査対象校が1校のみであったため、今後は調査対象校・対象者を増やし、より信頼性のある調査、検証を行う必要がある。

また教師の指導行動・態度について、今回は教師の自記式の質問紙であったため、実際に児童が感じている教

師の指導行動・態度と差異が生じている可能性がある。そのため、児童・教師の両者の視点から評定していくことが望ましいと考えられる。

最後に、本研究では、児童の学校適応感の変化については計測しておらず、教師のどのような指導行動・態度によって、児童の学校適応感がどう変化していくのかという過程について、今後縦断的な調査を進めていく必要があると考える。

謝辞：本研究を行うにあたり、本研究の趣旨を理解し、対象者としてご協力してくださったA小学校の先生方、児童の皆様には厚く御礼申し上げます。

#### 引用文献・参考文献

- 別府悦子 (2013) 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題, 特殊教育学研究, 50 (5), 463 - 472.
- 藤枝静暁・相川充 (2001) 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討, 教育心理学研究, 49, 371 - 381.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2017a) 小学校通常学級における特別支援対象児在籍数と周囲児の学級適応感の検討, 学級経営心理学研究, 6 (1), 1 - 10.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2017b) 小学校通常学級における学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討 - 特別支援対象児と非対象児の比較から - 学級経営心理学研究, 6 (2), 111-123.
- 学校教育開発研究所 (2017) 学校適応感尺度アセスメント対応, 公益社団法人学校教育開発研究所 (AISES), 2017/10/16, <https://aises.info/> 学校適応感尺度アセスメント対応 / (2018/12/1 閲覧).
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎 (2009) 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 - ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討 -, 教育心理学研究, 57, 336 - 348.
- 石崎優子 (2017) 子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性, 心身医学, 57 (1), 39-43.
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017) ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について, 教育心理学研究, 65, 295 - 304.
- 小林正幸 (2005) 先生のためのやさしいソーシャルスキ

- ル教育, ほんの森出版, 125 - 133.
- 三島浩路 (2010) 小学生の社会的スキルと友人関係における排他性・学校適応感との関連現代教育学部紀要, 2, 49 - 55.
- 松沼風子・五十嵐哲也 (2016) 担任からのソーシャルサポートが児童の学級適応感に及ぼす影響について - 学級風土の違いに着目して -, 愛知教育大学研究報告, 65, 61 - 68.
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告), 文部科学省, 平成 24 年 7 月 23 日, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm) (2018/12/1 閲覧).
- 長峰伸治・澤裕紀恵 (2009) 小学校の担任教師の指導行動・態度と児童の学級適応感の関連について, 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 1, 53 - 67.
- 小野寺潮美・佐藤正恵 (2011) ADHD 児における小中移行期の学校適応 - 学校嫌い感情とその関連要因の検討 -, LD 研究, 20 (1), 63 - 75.
- 大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその規定要因 - 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 -, 教育心理学研究, 53, 307 - 319.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010) 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的 school 適応感に及ぼす効果, 行動療法研究, 36 (1), 43 - 55.
- 佐賀県教育センター (2011) よりよい人間関係を築く力を育成する支援の在り方 - ソーシャルスキル・トレーニングに関する活動プログラムの開発 -, 授業に役立つ実践研究 - 佐賀県教育センター, [http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/h23/06%20kyouiku-soudan/syukei-tool.htm](http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h23/06%20kyouiku-soudan/syukei-tool.htm), (2018/12/1 閲覧).
- 齋藤恵美・神村栄一 (2008) 社会的スキルとソーシャルサポート知覚が小学生の学級適応感に及ぼす影響, 新潟青陵大学大学院臨床心理学研究, 2, 65 - 70.
- 齊藤万比古 (2015) 発達障害と二次障害, LD 研究, 24 (1), 77 - 87.
- 曾山和彦・堅田明義 (2012) 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究 - ルール、リレーション、友達からの受容、教師支援の視点から -, 特殊教育学研究, 50 (4), 373 - 382.
- 遠山幸司 (2009) 教師の威厳ある指導態度と学校適応感, 学習動機づけ, 信頼感との関連, 新潟医療福祉学会誌, 9 (2), 48 - 56.
- 山口豊一・下村麻衣・高橋美久・奥田奈津子・松寄くみ子 (2016) 小学生版学校適応感尺度の作成, 跡見学園女子大学文学部紀要, 51, 111 - 118.