

教職経験 5 年未満の教師によるリスク低減を重視した SGE プログラムの効果研究

岩田 将 英

(鳴門教育大学大学院学校教育研究科)

キーワード：構成的グループ・エンカウンター，若手教師，効果研究

1 問題と目的

今日、大都市圏を中心に新規採用教職員が増えてきている(文部科学省,2006)。しかし、学校現場では、様々な教育課題があり、新人の教師であってもベテランの教師と同じように“教育の専門家”としての責任と指導の質が求められる。また、いじめ等の問題が起きる前に、予防的・開発的カウンセリングで“打って出る生徒指導”を行うことが、効果的・効率的であるとされる。

國分(1981)の提唱する構成的グループ・エンカウンター(以下、SGE)は予防的・開発的カウンセリングの一技法として学校現場において広く用いられている。しかし、エクササイズ集を見て追試しただけの SGE は「うまくいかない」(岸田,2000)、「学級崩壊がさらにひどくなった」(國分,2000)という報告がある。したがって SGE の実施においては河村(1996)の 10 原則を踏まえる必要があるが、新任・若手教師は具体的に理解することが困難であり、SGE を実践したとしても多くはこの 10 原則を軽視した形で実施されていると考えられる。これは高いリスクを放置したままで SGE を行うか、もしくは SGE のメリットを学校現場に生かせないという事態を招いていると考えられる。

本研究は、若手教師に SGE の研修を行い、実施しやすいエクササイズを選定し、スーパーバイズ(以下、SV)を行うことで、先にあげたリスクを低減させ、SGE のメリットを学級経営に生かしたいごちのよいクラス作りに寄与できるのではないかと考えた。

2 方法

教職経験年数 5 年未満の小学校教師 6 名(経験年数 0 年 2 名,1 年 1 名,2 年 2 名,3 年 1 名)と担任している学級の児童 205 名(3 年生 2 学級 74 名,4 年生 1 学級 33 名,5 年生 2 学級 68 名,6 年生 1 学級 30 名)を対象とした。

調査時期は 2007 年 4 月~6 月であった。初めに対象教師 6 名に対し、筆者(宿泊 SGE 体験・SV・研修講師歴あり)の作成した実施の手引き「エンカウンター・プロジェクト」をもとに、SGE の効果と意義、実施の仕方についての研修をおこなった。その次の週から、週 1 回 8 セッションのショートエクササイズを各

学級において実施した。

エクササイズの配列は、教師とのリレーション、2~3 人、4 人以上、クラス全体、というようにシェーピングの原則に拠った。そして、リスクおよび時間的な負担の低減という観点から、準備が要らないもの、実施が比較的容易なもの、年度当初であるのでクラスのリレーション作りに役立つものを、選定の基準にした。実際のエクササイズは次の 8 点になった。あいこジャンケン、誕生日チェーン、ジャンケン手の甲たたき、四つの窓、友達発見、あわせアドジャン、聖徳太子ゲーム、タイムトラベル、である(國分,1999;國分,2004)。

SV においては、多忙である教師の実態を踏まえ、エクササイズの実施に際してあらかじめ困難が予想される場面を想定し、その解決策を提案する「実施のコツ」という内容を実施の手引きに含めた。実際の SV においても、教師たちの時間を割くことが困難であったので、授業後の短い時間に教師の感想を聞き、筆者が観察して気づいたことと含めて一人ひとりにフィードバックをした。

効果の測定は、児童一人ひとりの変容を捉えられ且つ学級集団自体をアセスメントできる点、標準化されており信頼性・妥当性ともに高い点、これまでの SGE の効果研究にも使われている点を考慮し、学級生活満足度尺度(河村,1998)を用いることとし、実施前(4 月)と実施後(6 月)に回答してもらった。対象教師には 8 セッション終了後にインタビューを行った。

3 結果

(1) 各学級における実施前・後の比較

学級生活満足度を構成する承認尺度・被侵害尺度の得点の実施前・後の変化を測定した。3 年 A 組(児童数 37 名。欠席と転入を除く 35 名)承認得点が実施後有意に高まり、被侵害得点において有意差はなかった($t(34)=2.34, p<.05$, $t(34)=1.12, n.s.$)。3 年 B 組(児童数 37 名。欠席と転入を除く 34 名、欠損値のある児童は項目ごとに処理、以下同じ)承認得点において有意差はなく、被侵害得点が実施後有意に高まった($t(32)=1.60, n.s.$, $t(33)=2.57, p<.05$)。4 年 A 組(児童数 33 名。欠席と転入を除く 29 名)承認得点・被侵害

得点とも有意差はなかった ($t(26)=1.39, n.s.$, $t(27)=0.26, n.s.$)。5年A組(児童数34名)承認得点の実施後有意に高まり、被侵害得点も有意に高まった ($t(32)=3.11, p<.01$, $t(31)=4.00, p<.001$)。5年B組(児童数34名。欠席を除く33名)承認得点において有意差はなく、被侵害得点の実施後有意に高まった ($t(30)=1.27, n.s.$, $t(31)=2.50, p<.05$)。6年A組(児童数30名。欠席を除く26名)承認得点の実施後有意に高まり、被侵害得点において有意差はなかった ($t(25)=3.23, p<.01$, $t(25)=1.78, n.s.$)。

表1 実施前後における承認得点・被侵害得点の平均と比較結果

	3年A組		3年B組		4年A組	
	承認	被侵害	承認	被侵害	承認	被侵害
実施前	17.54	10.34	17.73	10.15	18.30	10.57
実施後	18.54	10.97	16.94	11.15	17.52	10.75
t値比較	2.34*	1.12n.s.	1.60n.s.	2.57*	1.39n.s.	0.26n.s.
	前<後	前=後	前=後	前<後	前=後	前=後
	5年A組		5年B組		6年A組	
	承認	被侵害	承認	被侵害	承認	被侵害
実施前	17.73	8.03	18.23	8.97	20.23	7.46
実施後	18.85	9.72	18.84	10.28	21.12	8.12
t値比較	3.11**	4.00***	1.27n.s.	2.50*	3.23**	1.78n.s.
	前<後	前<後	前=後	前<後	前<後	前=後

***p<.001, **p<.01, *p<.05, n.s. not significant

(2) 同学年2学級における実施前・後の比較

3年A組と3年B組

実施後の承認得点はA組が有意に高かった ($t(70)=2.10, p<.05$)。

表2 3年A組・B組の承認得点・被侵害得点の平均と比較結果

	承認		被侵害	
	3年A組	3年B組	3年A組	3年B組
実施前	17.54	17.73	10.34	10.15
t値比較	0.37n.s. A組=B組		0.27n.s. A組=B組	
実施後	18.54	16.94	10.97	11.15
t値比較	2.10* A組>B組		0.06n.s. A組=B組	

*p<.05, n.s. not significant

5年A組と5年B組

学級間に有意な差は見られなかった。

表3 5年A組・B組の承認得点・被侵害得点の平均と比較結果

	承認		被侵害	
	5年A組	5年B組	5年A組	5年B組
実施前	17.73	18.23	8.03	8.97
t値比較	0.64n.s. A組=B組		1.50n.s. A組=B組	
実施後	18.85	18.84	9.72	10.28
t値比較	0.08n.s. A組=B組		0.53n.s. A組=B組	

n.s. not significant

(3) 学級満足度プロットによる実施前・後の比較

「学級生活満足群」と3群(「非承認群」「侵害行為認知群」「学級生活不満足群」)をまとめた「学級生活不適応群」の2群に分けて実施前・後の群間の変化をWilcoxonの符号付き順位和検定により比較した。3年A組($p<.1$), 3年B組(n.s.), 4年A組(n.s.), 5年A組($p<.01$), 5年B組(n.s.), 6年A組(n.s.)

4 考察

河村ら(2004)によれば,1000を越える学級を調査した結果,「調査した学級の70%強で,子どもの学級生活の満足度は1学期が高く,そこから下がっていった3学期が一番低くなっており」とある。したがって,SGEの効果測定を考えると,学級満足度の有意な増加という基準はもちろんのこと,いかに4月の高い満足度を低下させないか,という基準もあるのではないかと考えた。そのような観点に立って考察すると,全6学級の承認得点は3クラスで有意な上昇が見られ,残り3学級は4月の状態を維持していたといえる。一方,全6学級の被侵害得点は3学級で有意に高まっており,残り3学級は4月の状態を維持していることがわかった。つまり,本プログラムは,承認得点が高まるような,自己肯定感や所属感を高めることに効果がある一方で,「かかわりのスキル」や「配慮のスキル」などを高めることに効果は見られなかった。今回のプログラムは,リレーション形成を目的としていたもので,十分に予想される結果であったが,この後に続くプログラムとして,SSTなどを含めたスキル向上のエクササイズを実施する必要がある。8セッション後のインタビューによれば,満足度の上昇がみられた学級(3年A組,5年A組,6年A組)の教師からはSV及び「手引き」の内容を十分に生かしながらエクササイズを実施していたことがわかった。その一方で,満足度の上昇が見られなかった学級(3年B組,5年B組)の教師からは,実施の手引きの内容を把握していなかったり,指定した通りに実施しなかったりしていたことがわかった。効果的なSVの前提として,教師の多忙さに配慮しながら,実践する動機付けを高めるとともに,お互いの信頼関係を築くことが重要であることがわかった。また,新任者の2学級(3年B組,4年A組)は統計的に有意ではないものの,プロットの分布を見る限り学級満足度が下降しており,今回のプログラムの効果がほとんど見られなかった。SGEの展開は教科の授業展開を準拠した形であるが,新任者は授業展開のスキルが低いので,エクササイズを展開するイメージがつかみにくかったことが考えられる。新任者が効果的にSGEを実施するには,スーパーバイザー自らが当該学級においてデモンストレーションする必要がある。

今後の課題として 教師のシェアリング能力を高める方法, 学級や教師の実態に応じた選択的プログラムの設定, ルール・枠の定着やスキル向上の要素をいかに含ませるか,などが挙げられる。

〈引用文献〉河村雄・藤村夫・松谷貴志・武蔵雄 2004 Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド 小学館 図書文化