

■ 特集「アクションリサーチ」

## 小・中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチ

ーラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価ー<sup>1</sup>

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

中村 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

浦上 昌 則

(南山大学人文学部心理人間学科)

楠本 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

中尾 陽 子

(南山大学経営学部経営学科)

川 浦 佐知子

(南山大学人文学部心理人間学科)

大塚 弥 生

(南山大学総合政策学部総合政策学科)

石 田 裕 久

(南山大学人文学部心理人間学科)

### はじめに

ラボラトリー方式の体験学習 (experiential learning using the laboratory method; 以下 ELLM と略す) とは、簡潔に表現すれば、実習などのなかでのお互いの関わりを素材にして人間関係について学ぶ学習方式である。筆者のうち 6 名は南山短期大学人間関係科において ELLM を学び始めた。南山短期大学人間関係科は ELLM を実施する高等教育機関として 1972 年に設立された。それ以降、2000 年の南山大学人文学部心理人間学科への改組後も、ELLM は学生の教育に積極的に用いられてきた。また、1977 年に設立された南山短期大学人間関

<sup>1</sup> 本研究は「平成17・18年度文部科学省選定『大学・大学院における教員養成推進プログラム』豊かで潤いのある学びを育むためにーラボラトリー方式の体験学習を通じた豊かな人間関係構築を目指してー (南山大学教員養成 GP)」での実践と調査に基づいている。このプロジェクトによる知見の一部はすでに、平成17・18年度大学・大学院における教員養成推進プログラム報告書 (南山大学教員養成 GP, 2007)、カトリック教育研究第24号 (津村, 2007)、日本教育心理学科第49回総会 (於: 文教大学、津村他, 2007; 中村他, 2007) において発表された。本研究は、これらの研究をベースにしながら、データの再分析を行うとともに、アクションリサーチの視点から新たに考察を加え、加筆・修正したものである。調査の実施にあたり、ご協力いただいた先生方、児童生徒の皆さんに感謝申し上げます。

係研究センター（2000年からは南山大学人間関係研究センター）では、社会人を対象に ELLM を用いた公開講座を積極的に実施してきた。南山大学人文学部心理人間学科・南山大学人間関係研究センター・南山大学人間文化研究科教育ファシリテーション専攻（2004年設立）は、日本における ELLM の実践と研究の中心的な機関であるといえよう。

こうした ELLM を実践してきた30年を超える歴史をふりかえると、そこにはひとつの壁があったように思われる。これまでは、教室において個の成長をめざした教育を実践することに情熱を注ぐことで満足しきっていたきらいがある。すなわち、大学の教室内で個の成長をめざす教育実践にエネルギーを注ぎ、教室の壁を越え、現場（フィールド）での問題に対して積極的にアプローチしていくことがこれまでは少なかったように思われる。もちろん、個々のメンバーは自らのフィールドを持ちつつ実践活動を行ってきた。しかし、プロジェクト型のアクションリサーチとして、外部と積極的に連携しながら、現場の問題にアプローチする機会はこれまであまりなかった。

2000年以降、その壁を乗り越えるように、人間関係研究センターをベースとしたプロジェクト型実践研究が増えてきている。たとえば、JICA（国際協力機構）の要請を受けて、国立国際医療センターと連携しながら、国際医療協力の分野でプロジェクトとして ELLM の応用を目指すなど、現場でのアクションリサーチ・プロジェクトを精力的に実施するようになってきた（中村他、2006など）。

こうした流れのなか、2005年度には文部科学省教員養成 GP の選定を受け、現場での大規模なアクションリサーチ・プロジェクトを実施することとなった。それが「平成17・18年度文部科学省選定『大学・大学院における教員養成推進プログラム』豊かで潤いのある学びを育むためにーラボラトリー方式の体験学習を通じた豊かな人間関係構築を目指してー」（南山大学教員養成 GP；以下、本プロジェクトと称す）と題するプロジェクトである。本プロジェクトでは、小・中学校教師との連携をとりながら、ELLM を用いて学校現場の実際の問題に取り組む、大規模なアクションリサーチが実施された。本研究はそのプロジェクトの実践過程および効果についてまとめたものである。

## 問題の背景

### 1. 小・中学校における人間関係の問題

いじめ、子どもの自殺、不登校、学級崩壊など、児童・生徒の人間関係に関わる深刻な諸問題がマスコミで注目されている。コンピューター・ゲームや携帯電話などの出現による子どもを取り巻く環境の変化、それに伴う遊びやコミュニケーション形態の変化、親のしつけや考え方の移り変わりなどの影響によって、子ども同士の対人関係のもち方やパーソナリティの特徴が変わってきた、

と指摘する声は多い。たとえば、総務庁が実施した第6回世界青年意識調査報告書（総務庁青少年対策本部, 1998）では、11カ国の青少年を対象とした調査のなかで、友人との接し方について以下の各行動がどの程度できるかを尋ねている。その結果、「相手が怒っているときにうまくなだめる」、「知らない人でも、すぐに会話を始める」、「話し合いの輪の中に気軽に参加する」、「自分とは違った考えを持っている人とうまくやっていく」の行動について「いつもできる」と答えた日本人青少年の割合はいずれも11カ国中9位と低い順位であった。この調査対象は18歳～24歳と比較的高い年齢層であり、必ずしも小・中学生の対人関係の特徴を表しているとはいえないが、日本の若年層が他国に比べて消極的で葛藤の対処に弱い、という対人関係のあり方を示唆している。

門田（1995）は、データは若干古いが、子どもの友人観に関する1979年から1989年にかけての変化を、NHK世論調査部による「現代小学生の生活と意識」調査結果に基づいて考察している。その結果、「親友とつきあっている理由」として、「信用できるから」を挙げた小学生が52.8%（1979年）から33.2%（1989年）に減少し、「思いやりがあるから」も46.2%（1979年）から28.8%（1989年）に減少していた。一方、「遊んでいておもしろいから」は68.7%（1979年）から74.4%（1989年）に増加していた。この変化から門田は「友人選択の基準として、相手の人格や人間性といった側面を軽視する傾向がうかがえる」（p.174）と述べている。これは、子どもたちの友人関係のもち方が、深いつながりよりも自己中心的で快楽的な方向に変化しつつあったことを示している。この傾向は、速水（2006）が最近指摘した、「仮想的有能感」をもつ若年層が増えているという示唆と共通している。「仮想的有能感」とは、他者と深く積極的に関わらず、他者を蔑視することによって自らの有能感を無意識レベルで高めていくという現象である。速水は、そのベースには基本的な自己肯定感や有能感の低さがあると指摘している。

こうした現代の子どもに見られる傾向を踏まえて、彼らが積極的に他者と関わり、他者の気持ちに目を向けていく力を伸ばしていくとともに、自己肯定感を高めていくためには、対人関係能力の向上のためのトレーニングが必要である。そこでわれわれは、子どものコミュニケーション・スキル、他者の気持ちに対する感受性、グループで関わる力などの対人関係能力の向上と、クラス内の人間関係の構築を目的として、ELLMを教育現場で実践することを柱としたプロジェクトを企画し実施した。それと同時に、ELLMを小・中学校の教師が学び実践することを通して、子どもの人間関係の諸問題にアプローチできる授業実施スキルを獲得し、個性を尊重する教育観を養うことを目的とした、現職教員への再教育の取り組みを企画・実践した。

## 2. ラボラトリー方式の体験学習（ELLM）とは

ELLMは、1947年にグループ・ダイナミックス研究の創始者でもあるレヴィ

ン、K.と仲間の研究者が開発した学習方法である (Bradford et al., 1964)。彼らは、一人ひとりの存在を大切に、学びあう関係づくりと態度形成に取り組むことによって、民主的で信頼し合える風土を創り出すことを参加者とともに試みた (津村, 2002a)。この手法は現在でも、自己理解や他者理解のために、また、社会的感受性やコミュニケーション能力の開発やリーダーシップのトレーニング、組織開発など様々な領域で応用されている。ELLMは、小グループのなかでのコミュニケーションやグループワークなどを通して、その場で生じた人間関係の体験を素材とした、「今・ここ」で起こっていること (=プロセス) に焦点をあてる学習である。「ラボラトリー」には実験室という意味もあるが、実験者が実験対象者をモルモットのように対象化して行う「実験」を意味するのではなく、学習者自身がグループのなかで自ら主体的に他者と関わる試み (=主体的な関わりの実験) をしながら、人との関わり方を学ぶ場をさして用いられる。

ラボラトリーは、自分自身を深く見つめ直す、他者との関係や自分の傾向に気づく、リーダーシップや聴く態度などの新しい行動様式をグループのなかで試みる、グループや組織の人間関係を変えるためのさまざまな試みをする、といったように、他者との関係のなかでの主体的な学習・体験からの学習を行うことが可能となる場である。その学びのサイクルとして、「体験」(Experience: やってみる) → 「指摘」(Identify: 気づく) → 「分析」(Analyze: 考える) → 「仮説化」(Hypothesize: 成長の課題を見つける) → 「新しい体験」(Experience: 試みと成長) と続く、学びの循環過程を仮定している (星野, 2005; 中村, 2004)。この体験学習の循環過程は頭文字をとってEIAHE'サイクルとよばれている。ラボラトリーの場で他者と関わるさまざまな試みを行い、EIAHE'サイクルを循環させることによって主体的に学習していく過程が、ELLMの特徴といえる。

ELLMは、学習者が取り組む課題があらかじめ構造化されている程度によって、「非構成的な体験 (unstructured experience)」と「構成的な体験 (structured experience)」に分けられる。「非構成的な体験」とは、セッションの時間・場所・メンバー・学習目標は明確で構造化されているが、学習者がセッションで取り組む課題 (=コンテンツ) はあらかじめ決められていないもので、集中型 (宿泊制) のTグループ (Tとはトレーニングの略) で行われるTセッションが該当する。一方、「構成的な体験」とは、ファシリテーターによってあらかじめ設定された課題に学習者が取り組み、その取り組みをする体験から学ぶものである。ファシリテーターによってあらかじめ設定された課題を「実習 (exercise)」とよぶ。この場合、学習者は実習に取り組んだ後に、ふりかえり (ふりかえり用紙記入とわかちあい) を行うことになり、学習場面が“実習ーふりかえり”という形で構造化される (津村, 2005)。後者は1時間弱~3時間ほどでひとつの教育プログラムを構成することが可能であり、授業や通いの



研修などで用いられることが多い。

ELLMは、歴史的には、米国でも日本でも1960年代までは、1週間～2週間という期間での宿泊を伴う集中型で実施されてきた。また、当時の典型的なプログラムのあり方は、Tグループ・セッションを中心として、理論セッションや実習セッションが配置されたものだった。トレーニングは「文化的孤島」とよばれる、日常生活とある程度心理的に切り離された、自然環境に恵まれた場所で通常実施された。この形態は、お互いに未知な者同士が偶然集まってトレーニングが行われる「ストレンジャー型」(亀田, 1987)であり、現在でも典型的なTグループはこの形態で実施されている。

日米双方において1970年代以降、同じ職場で働く人々を対象に、職場ぐるみのトレーニングが行われるようになった。これは「ファミリー・トレーニング」とよばれており、職場のチームづくりのために、職場において比較的短時間(半日～1日)で実施できる、実習を用いたトレーニングが行われるようになった。また、いくつかの実習をマニュアル化した実習集が販売されるようになったが、米国ではPfeiffer & Jones (1969)、日本では「Creative O.D.」(柳原, 1976)が最初の体系的な実習集であろう。

以上のようにELLMでは、「非構成的な体験」を中心としながら一部で「構成的な体験」を取り入れた集中型のトレーニング・プログラムが歴史的に古く、1970年代あたりから「構成的な体験」の教育プログラムが独立して実施されるようになった。

### 3. ELLMと他の方法との関連

小・中学校における人間関係の問題に対処するために行われている他の手法として、社会的スキル・トレーニングや構成的グループ・エンカウンター(國分, 1992)がある。ELLMを含めたこれら3つの方法には、それぞれの名称は異なるものの性質的に類似した実習が行われているなど、共通点も多い。どの手法も現場の問題解決にとって有効な点をもっており、方法間の現象的あるいは外顕的な違いに光を当て、どの方法が最も優れているかを議論することは生産的ではないと考えている。しかし、それぞれの方法には歴史的背景の違いによる価値観・教育観の違いがあるため、その点について以下で概説していく。

#### (1)社会的スキル・トレーニング(SST)

社会的スキル・トレーニング(以下、SSTと略す: ソーシャルスキル・トレーニング、社会的スキル訓練、社会的スキル教育とも表記される)は、人間関係の円滑な形成や維持に必要とされる社会的スキルを高めることを目的としたトレーニングである(江村・岡安, 2003)。トレーニングを実施する際に、獲得されることが望ましい社会的スキルが明確にされ、それらのスキルを学習者が身に付けていくことがトレーニングの目的となる。目標となるスキルを「ターゲット・スキル」とよぶ。SSTの基本的なアプローチとしては、学習理論をベー

スとした強化法やモデリング法、認知行動的な訓練を行うコーチング法などを用いながら、ターゲット・スキルの獲得をめざすものである（佐藤, 2006）。SSTには、特定の子どもを対象として実施されるセレクトィブ介入と、集団全体の社会的スキルを高めることを目的としたグローバル介入があり、後者は集団SSTとよばれている（佐藤, 2006）。

小・中学生を対象とした典型的なプログラムは、インストラクション→モデリング→リハーサル→フィードバックという順で行われることが多い（渡辺・山本, 2003; 藤枝・相川, 2001 など）。モデリングでは、ターゲット・スキルを含んだ場面について、ロールプレイで演じる（江村・岡安, 2003）、ワークシートで記入したことを発表する（渡辺・山本, 2003）などが行われる。次にリハーサルとして、ターゲット・スキルを実際に少人数またはグループでやってみて、正しく行われているグループや学習者にはトレーナー（教師）から正のフィードバック（強化）が与えられる、という流れでプログラムが実施される。

なお、大学生を対象とした集団SSTでは、ELLMの実習として開発されたものが用いられることもある（大坊, 2005）。SSTとELLMの相違点は、目的やそのベースとなる教育観であろう。SSTではターゲット・スキルが明確に設定されるが、ELLMでのねらいは比較的抽象的なものが多く、学ぶ内容は学習者に任される。これはELLMが、学ぶ対象をスキルだけに限定しておらず、感受性のレベル（自分や他者の感情やグループのプロセスに気づく、など）、価値観のレベル（自己受容の重要性、コンセンサスなどの民主的な関係性、“ともにあること”など）の学びにも価値を置いている表れである。この点が、ELLMは単なるスキル・トレーニングではないとされる理由である。

## (2)構成的グループ・エンカウンター（SGE）

構成的なグループ・アプローチは、非構成的なグループ・アプローチと対比されるグループワークの総称である。非構成的なグループ・アプローチは、時間と場所と人のみが決まっている集中的グループ体験（intensive group experience）であるが、構成的なグループ・アプローチはそれに加えて、ファシリテーターから課題（実習・エクササイズ）が提示される。構成的なグループ・アプローチには、ねらいや方法（課題内容や技法など）における強調点の差異により、様々なグループワークがあるが、ここでは現在、日本の教育界で広く実施されているという点から、國分が提唱した構成的グループ・エンカウンター（以下、SGEと略す）を取り上げる。

SGEは國分（1981, 1992）が命名したもので、リーダーが提供するエクササイズを中心に進められる諸手法である。SGEのエクササイズは、エサレン研究所（Esalen Institute）でのゲシュタルト療法のワークショップとその理論や技法から示唆を得て、國分が考案したものである（國分, 2000; 國分・片野, 2001）。國分（2000, p.5）は「SGEとはパーソナル・リレーション（感情交流）」

を主軸にし、これに若干のソーシャル・リレーション（役割関係）を加味したグループ体験の場を提供し、その体験を通して各メンバーの人間成長を援助する方法である」と定義している。エクササイズのねらいとしては、自己理解／自己受容／自己表現・主張／感受性／信頼体験／役割遂行があり、感情／思考／行動のいずれかのレベルに働きかけるとされている（國分・片野, 2001）。小・中学校の授業時間に合わせて40～50分で実施できるプログラムが多数開発され、それらがエクササイズ集として出版されていることもあり、小・中学校を中心に学校現場において多く用いられている。

SGEは國分・片野（2001）が述べているように折衷主義であり、用いられるエクササイズのねらいや内容、シェアリングが実施されることなど、ELLMとの共通点が多い。違いとしては、前節「2. ラボラトリー方式の体験学習とは」に記されたELLMの定義と、前述のSGEの定義やねらいの強調点の違いからもわかるように、SGEの方がより自己理解・自己受容など個人の内的体験や感情交流に重きを置いていることが一つである。また、バーグ・森平（2004, p.324）は「エンカウンター・グループは気づき awareness の拡大や、人間関係のみならず内的な探求や抑制の解除などを通して、人格的に成長することに強調点がおかれており、ラボラトリー・トレーニングで強調される『学習の道具としてのグループ』という視点はあまりもたれていない」と指摘している。ELLMは“学習”を強調しているため、EIAHE'サイクルを基盤としてプログラミングがなされること、すなわち、「指摘（I）」のためのふりかえりが必須構成要素とされていること、「分析（A）」のための小講義が時に用いられることも差異として挙げられよう。さらに、ELLMでは、その長い歴史に由来する価値観がベースになっていること（たとえば、民主的な価値観、援助関係に対する価値観、学習者中心の教育観など）も特徴的である。

### (3)それぞれの方法に関する効果研究

ELLMの効果性を実証する研究は、大学生を対象としたものがいくつか行われている。津村（2002b）は、大学生を対象とする半期2コマ連続（180分）で実施された授業で、受講者の社会的スキルの自己認知が有意に高まったことを報告している。また、中村（2003）は、大学1年生を対象とした半期1コマ（90分）の授業で、「初対面に対する不安」や「集団の中での不安」が対象群に比べて有意に下がったことを示した。加えて中村（2007）は、EIAHE'サイクルの体験学習機能が高い受講者は低い受講者に比べて、社会的スキル（特に問題解決のスキル）がより高まる傾向があったことを示唆している。さらに、中尾（2006）はELLMを用いた授業を受講した大学生のなかには、社会的スキル得点が低下するものもいることを示した。中尾は、社会的スキル得点が低下する要因を質的に検討し、「社会的スキルに対する認識の変化が得点に影響を及ぼしている」（p.229）可能性を示唆した。すなわち、他者と“おつきあい”をする表面的な関係性から、お互いの違いを認めた“つきあい”をするという一

歩踏みこんだ関係性へと深化したことが、社会的スキルについての認識の変容を促し、これが結果的に社会的スキル得点の低下となって表れたと考えられる。この関係性の変化は人間関係観の変化であると捉えることができる。以上の研究から、ELLMは大学生に対して、社会的スキル、対人不安、他者との関わり方、人間関係観の変化などに効果・影響があることが実証されている。

一方で、小・中学生を対象に、ELLMの効果を実証した研究は現在のところ僅かである (e.g. 楠本, 2005a)。SGEについては、小学生に実施した効果は河村 (2001) が、中学生に実施した効果は赤澤 (1997) が報告している。河村は、小学5年生に対してSGEを1年間実施し、児童の対人関係に対する不安や集団に参加することへの抵抗が低減したことを明らかにしている。また赤澤は、「開発的カウンセリング」としてSGEを用いた5回のプログラムを中学1年生に実施し、スクール・モラルの「学校への満足度」、「教師への信頼感」、「コミュニケーションの積極性」の各因子が有意に上昇したこと、交友関係が狭い傾向にあった全生徒が望ましい方向に変化していたことを報告している。

小・中学生に対するSSTの効果を実証した研究は数多く、代表的なものとして、江村・岡安 (2003)、渡辺・山本 (2003)、藤枝・相川 (2001) が挙げられる。小学1年生に対して統制群を用いた藤枝・相川の研究では、児童による自己評価尺度上では効果を見い出せなかったが、教師が児童を評定した尺度上では効果を実証している。具体的には、SSTを実施した学級の教師は、実施しなかった学級の教師に比べて、社会的スキルの低い児童について、教師用評定尺度上で「攻撃性」因子や「引っ込み思案」因子がより低下し、「向社会性」因子がより上昇していると評定していた。これは、児童が社会的スキルを獲得したと教師が認知していることを示している。また、江村・岡安は中学生を対象とした集団SSTの効果について、生徒の自己評定を用いて実証的に検討し、対象生徒の45%の社会的スキルが上昇したこと、社会的スキルが低い水準から上昇した生徒は孤独感が減少し、友人から得られるサポート感が上昇したことを報告している。さらに、渡辺・山本は、中学1年生を対象としたSSTの結果を検討し、トレーニング実施学級は統制学級に比べて、向社会性の社会的スキルが高まり、社会的場面での不安が低減したことを明らかにした。このように、小・中学校におけるSSTの効果はある程度認められたといえる。以上のように、SGEやSSTは小・中学生に効果があることがうかがえる。

ところで、ELLMやSST、SGEを学んで実践している、教師自身の教育力や自己成長の変化を検証した研究知見は、筆者らが知る範囲ではこれまでない。坂本 (2007) は、現職教師が授業実践からどのように学んでいるかについてレビューを行い、今後の課題として、教師の授業観に関する研究や、日本の教師自身の学習を研究していく必要性を指摘している。また楠本 (2005b) は、ELLMやSGEなど、児童・生徒の心や生き方に関する予防的・開発的アプローチでは、「教師自身の心や生き方が問われる」(p.120) 側面があると指摘して



いる。これは、児童や生徒の心の成長にアプローチするためには、教師の成長にもアプローチすることが必要であることを意味している。したがって、教師自身の教育力や自己成長の変化を検証することは非常に意味があると考えられる。本プロジェクトでは、ELLMをこれまで経験していない小・中学校の教師に対してワークショップなどを実施したため、この方法を教師が学び、それを実践することで、教師自身にどのような変化があるかを検討することが可能である。そこで研究1では、ELLMを学び実践することによる、教師の変化を実証的に検討することとする。

#### 4. 本プロジェクトの流れと目的

本プロジェクトは、ELLMを学校教育現場に活用し、特に生徒の人間関係づくりの授業を展開することにより、学校教育現場の活性化と生徒の豊かな人間関係構築を目指すという長期的なビジョンの一環を担うものである。具体的には図1で示したアプローチをとった。まず、ELLM（実習を用いた「構成的な体験」をベースとした体験学習）について小・中学校の教師が学ぶための支援を本プロジェクトのスタッフである筆者らが行った。また、本プロジェクトへの参加については、研究協力校として学校単位での自主的な応募を求め、学校または学年ぐるみで授業実践に取り組むことを推奨した。そして、この方法を学んだ小・中学校の教師が各校でELLMを実践することを、本プロジェクトのスタッフが支援した。

本研究では、本プロジェクトにおける教師に対する効果を研究1において、また、児童・生徒に対する効果を研究2において検討していく。なお、効果の

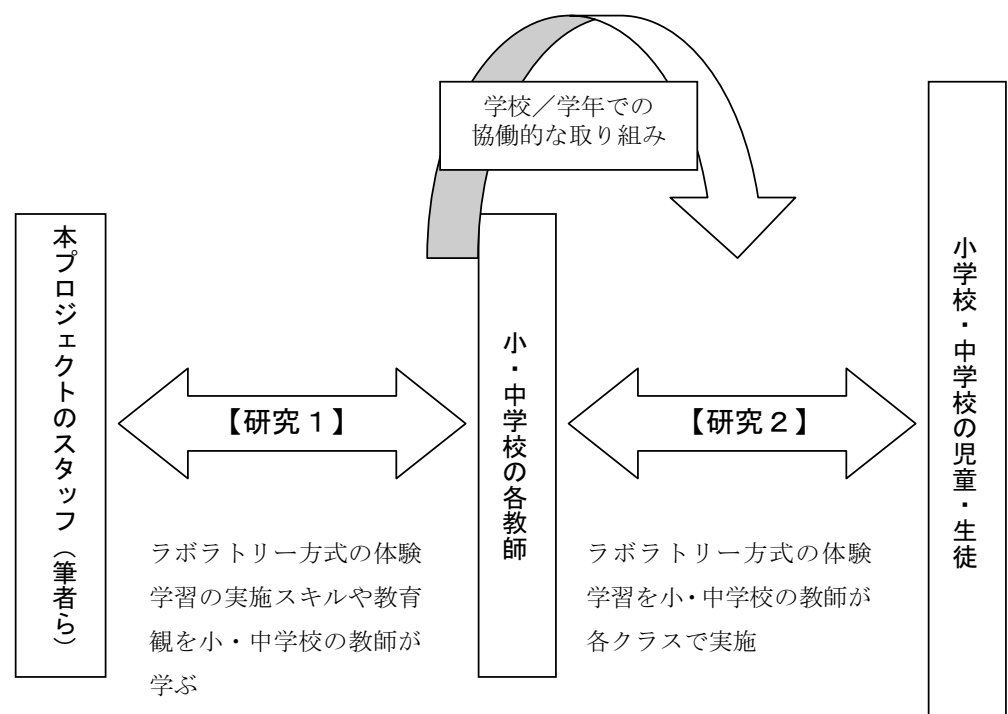


図1. 本プロジェクトでのアプローチ

測定は事前・事後デザインによる質問紙調査で行った。近年、アクションリサーチを評価していく際に質的研究法を積極的に用いる重要性が指摘されている(杉万, 2006; 矢守, 2007)。質的研究法による検討の重要性は筆者らも認識しているが、ELLMに関する効果研究は少ないため、本研究ではまず数量的なデータから実証的に検討し、質的研究法による検討は今後の課題とすることとした。

## 研究 1

### 目的

研究 1 では、本プロジェクトの活動が、教育現場の小・中学校の教師に対してどのような影響を及ぼしたかを検討することを目的とする。本プロジェクトでは、研究協力校の教師が ELLM を学ぶための取り組みとして、① ELLM を学ぶためのワークショップの開催、② 研究協力校に対するサポート（研究協力校における教員研修や授業のスーパービジョン）などを実施した。これらの諸活動が、研究協力校の教師の教育観にどのような影響があったかを、事前・事後デザインによる質問紙調査によって検討することが研究 1 の目的である。

### 方法

#### 1. 本プロジェクトの活動（アクション）の実施内容

小・中学校のクラスにおける人間関係づくりの促進を目的として、研究協力校の教師を対象に、ELLM の学びを支援する活動を実施した。以下では、中心的な活動となった、① ELLM を学ぶためのワークショップ、② 研究協力校に対するサポート（研究協力校における教員研修や授業のスーパービジョン）、について記述していく。

##### (1) ELLM を学ぶためのワークショップの開催

2006年1月14日と15日の各日（各回3時間）、本プロジェクト最初のワークショップである「人間関係づくりプログラムを学校教育に導入するために」を開催した。これらのワークショップにおいて、全国83校141名（両日合計）の教師に対して、本プロジェクトの趣旨説明を行い、ELLM を体験的に学ぶプログラムを実施した。

翌2月には研究協力校の募集を行った。この際の手続きでは、市や教育委員会などの他機関からの要請による応募ではなく、研究協力校が自らの意思で応募してもらうように配慮した。最終的に、愛知県の小学校2校・中学校9校と京都府の中学校1校の計12校が研究協力校として決定した。各研究協力校のクラス数、児童・生徒数を表1に示した。

次に、研究協力校の教師を対象として、2006年3月4日に「第1回事前講習会」を、3月18日に「第2回事前講習会」を実施した。研究協力校からの参加者はそれぞれ34名と56名であった。第1回事前講習会では、ELLM の実習を行

表 1. 研究協力校のクラス数、児童・生徒数

	全校の 学級数	全校の 児童・生徒数	ELLMの取り組みを行った学年別クラス数 (表記は「学年=クラス数」)
A 小学校	6	約 150 名	小 1=1 小 2=1 小 3=1 小 4=1 小 5=1 小 6=1
B 小学校	13	約 380 名	小 1=2 小 2=3 小 3=2 小 4=2 小 5=2 小 6=2
C 中学校	13	約 400 名	中 1=5 中 2=4 中 3=4
D 中学校	12	約 400 名	中 1=4 中 2=4 中 3=4
E 中学校	12	約 400 名	中 1=4 中 2=4 中 3=4
F 中学校	25	約 830 名	中 1=8 中 2=7
G 中学校	8	約 250 名	中 1=2 中 2=3 中 3=3
H 中学校	16	約 500 名	中 1=6 中 2=5 中 3=5
I 中学校	11	約 350 名	中 1=4 中 2=4 中 3=3
J 中学校	15	約 570 名	中 1=5 中 2=5
K 中学校	6	約 150 名	中 1=2 中 2=2 中 3=2
L 中学校	15	約 550 名	中 1=5 中 2=5 中 3=5

うとともに、「コンテンツとプロセス」、「体験学習の循環過程」などの小講義、実習集の使い方の説明、質疑応答を実施した。第 2 回事前講習会では、ELLM を実施するための実践的なファシリテーター・トレーニングを行った。具体的には、研究協力各校が 1 つの実習を準備し、他の参加者に対して実施し、実施終了後にファシリテーター体験者は自らの実践をふりかえるとともに、参加者からフィードバックを受けるといった流れであった。

2006 年 4 月からは各校において ELLM が実践されていった。2006 年 4 月～12 月には、各研究協力校での実践を報告する場として、また、ELLM についてより深く理解してもらう機会として、5 回の研究会（「体験学習実践研究会」）を実施した。2006 年 4 月に行われた第 1 回体験学習実践研究会（研究協力校の参加者 34 名；以下、「参加者」と略す）では、各研究協力校による授業実践の報告と質疑応答が行われた。2006 年 6 月には第 2 回体験学習研究会（参加者 44 名）が行われ、プロセスを大切にしながらプログラムの実施例を体験するとともに、各研究協力校での実践報告がポスターセッション形式で実施された。2006 年 9 月に実施された第 3 回体験学習実践研究会（参加者 36 名）では、ふりかえりの意味や学習者中心の教育観に関する小講義と質疑応答が行われるとともに、各校での実践がポスターセッションで発表された。第 4 回体験学習実践研究会は 2006 年 11 月に、研究協力校のひとつである O 中学校の公開研究会に合わせて実施し、中学生を対象とした ELLM の授業観察が O 中学校において行われた。2006 年 12 月に実施された第 5 回体験学習実践研究会（参加者 26 名）では、研究協力校 2 校の事例発表が行われた。加えて、11 月に実施された研究会にて撮影された公開授業の様子を VTR で見るとともに、ELLM の実施ガイドラインについて説明を行った。

以上のように、2006 年 1 月から 12 月にかけて、計 8 回のワークショップ・研究会が開催され、本プロジェクトのスタッフと研究協力校の教師がともに学ぶ場となった。

なお、2006年3月に行われた2回のワークショップ、および、参加者の記録がない第4回体験学習実践研究会を除いた4回の研究会の計6回についての延べ参加者数は236名であった。参加回数の度数分布を算出したところ、6回参加が4名、5回参加が6名、4回参加が10名、3回参加が8名、2回参加が24名、1回参加が70名という結果であった。各校の取り纏め役の教員が継続的に参加していた傾向がみられた。

#### (2)研究協力校に対するサポート

2006年4月から2007年2月にかけて、教員研修、研究授業の打ち合わせ、研究授業のスーパービジョンなどを目的に、本プロジェクト推進スタッフが各研究協力校に計30回にわたり赴いた。このサポート・プログラムにより、上記ワークショップ・研究会に参加しなかった研究協力校の教師に対しても、ELLMの考え方や実施スキルについて伝えることが可能となった。

以上のような活動によって、研究協力校の教師にELLMについて周知するとともに、各校での教育実践をサポートした。

## 2. 質問紙調査の方法

### (1)質問項目の作成

ELLMを学び実践することを通して、教育に対する態度・信念・自信などの教育観にどのような効果があるかを明らかにするために、教師に対する質問紙を作成した。作成にあたっては、スタッフ全員が集まって数回の会合をもち、項目の検討を行った。具体的には、石田・石田(1999)の教師の指導信念に関する項目、原岡(1990)の「教育指導への自信と成長」因子と「教育指導への悩み」因子に負荷した項目、吉田他(1995)の「教師のモラル因子」に負荷した項目を参考にするとともに、学習者中心の教育観やELLMに関する独自の項目を加え、計40項目の調査票を作成した。

### (2)調査の実施時期

調査の実施時期は、事前調査が2006年5月、事後調査は2006年12月～2007年1月であった。

### (3)調査対象者

研究協力校の全教師(約270名)に対して調査への回答の協力を求めた。回答者数は、事前調査が209名、事後調査が171名であった。

### (4)調査の実施方法

調査用紙は、本プロジェクト事務局より各研究協力校での取り纏め担当教員に郵送され、取り纏め担当教員から各教師に配布された。各教師が回答を行う際には、事前調査と事後調査でケースを一致させるために、カタカナでの記名を求めた。また、40項目について「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5ポイント・スケールで回答を求め、それぞれ1点から5点を与えて得点化した。



なお、本調査は記名式で実施されたため、自らの回答結果を他者（特に同僚や上司）に見られるかもしれないという懸念を回答者が感じるのではないかと思われた。その懸念や不安に配慮するために、回答された調査用紙は回答者自身によって所定の封筒に封入・糊付けをするように求め、その上で各校の取り組み担当教員によって回収が行われた。各校で回収された調査用紙は、本プロジェクト事務局において開封され、個人情報保護に十分な留意をした上で、データとして入力・管理された。

## 結果

### 1. 調査項目の検討

回収された調査用紙のうち、両方の調査に記名されており、事前と事後のケースが一致できたものを有効なデータとして以下の分析に用いた。その結果、有効データ数は160名であった。なお、事後調査時の項目20「自分の指導をいつも反省する」について、約 1/3 が欠損値であったために分析から除外した。

項目20を除いた39項目の因子構造を検討するため、調査時期ごとに主因子法（プロマックス回転）による因子分析を行った。スクリープロットの結果、両

表2. 教師を対象とした調査項目（事後）の因子分析結果（主因子解、プロマックス回転後）

	I	II	III	IV	V	VI
7. 納得いく教科指導ができる	.81	-.07	.11	-.07	-.01	-.16
3. 自分の指導の効果が子どもに見られる	.76	.02	-.16	-.04	.05	.15
6. 自分なりの学級経営ができる	.69	.02	-.14	.02	.07	.13
1. 思いどおりの授業ができる	.67	.13	-.08	.12	-.02	.00
9. 目標に応じ適切な指導法を用いることができる	.67	-.22	.21	.00	.00	.12
4. 自分の指導に対し、子どもが手ごたえのある反応をする	.65	.06	-.15	.10	-.02	.19
18. 幅広い教え方ができる	.61	.07	.10	.22	-.28	-.17
5. 子どもたちの反応から指導の仕方や関わり方がわかる	.56	.07	-.14	.00	.05	.15
2. 子どもの気持ちが理解できる	.55	.03	-.19	.32	.09	.02
19. 同僚の先生から多くを学ぶことができる	-.50	.40	.22	.20	.00	.12
12. 授業を通して、その子に応じた何かを教えられる	.49	-.04	.21	.09	-.09	.02
13. 新しい社会の流れをとらえて、適切な指導ができる	.46	-.09	.33	-.11	-.03	.11
14. 自分の役割が何で、今やるべきことは何かがわかる	.46	.04	.12	-.16	.09	.33
11. 子どもの理解力に応じ、自然に指導法を変えることができる	.38	-.02	.14	.20	-.08	.05
36. 教育の専門家として誇りを持っている	.38	.28	.26	-.10	.12	-.16
26. この学校の一員として誇りを持っている	.11	.83	-.10	-.05	-.03	.11
25. 毎日の仕事に張り合いを感じている	.09	.75	-.04	-.07	.07	.11
35. 自分の学校に満足している	-.07	.63	.08	.22	-.05	.00
29. この学校に一体感を持っている	.02	.62	.12	-.03	-.01	.02
31. できる限りこの仕事を続けたい	.00	.49	.14	-.09	.14	-.03
28. 毎日の仕事に興味を持っている	.02	.49	.32	-.07	.13	-.03
38. 自分の学校を人から悪く言われたら自分のことを言われたようで不愉快である	-.03	.46	-.22	.07	-.08	.03
30. 学校内・外で行われる研修会に積極的に参加している	-.05	.00	.71	-.08	-.03	-.02
27. 普段から新しい指導法を工夫している	.19	.09	.59	-.09	-.09	-.10
33. さらに高度な専門職としての知識・技能を身につけたいと思っている	-.27	.21	.56	.05	-.06	.00
8. 自分で目標をたてて実践している	.20	-.21	.53	.11	.20	.16
24. 普段から教育に関する書物を読んでそれを実践に生かしている	.00	-.14	.53	.21	-.04	.09
39. 子どもの反応を待つことができる	.03	-.04	-.08	.64	.09	-.13
16. どの子どもにも良い点を見つけることができる	.12	.11	.03	.49	.02	.07
17. 子ども一人ひとりの個性を尊重することができる	.18	.07	.02	.48	-.11	.00
10. 押し付けたり脅したりしないで、子どもを指導している	.02	-.13	.17	.43	.24	.05
34. 仕事に落ちかめ心理状態に悩まされたことがある	.08	.01	.09	.04	-.78	-.11
37. 同僚や生徒の顔を見るのも嫌になることがある	.10	-.04	-.09	-.20	-.64	.09
32. 朝起きた時、その日の仕事のことを考えてうんざりすることがある	-.28	-.06	.11	-.04	-.59	.27
22. さまざまな場面で失敗と反省を繰り返すことによって成長してきた	.33	.09	.09	-.04	-.12	.56
23. 教育経験を積むことによって、自分自身人間として成長できた	.27	.13	-.06	-.01	.00	.52
回転前の固有値	9.42	3.32	2.13	1.92	1.74	1.31
回転後の負荷量平方和	7.48	5.31	4.75	2.65	3.28	2.02

調査時期ともに6因子が妥当と考えられたため、それぞれの時期ごとに、より単純な構造になるよう項目の入れ替えを行いながら、分析を繰り返した。事前調査時では最終的に8項目が、事後調査時では3項目が除かれた上で、因子構造を確定した。その結果、負荷した項目が若干異なるものも、両調査時期の間である程度同一の意味と解釈できる6因子が得られた。事後調査の因子分析結果がより解釈しやすいこと、および、ELLMを学んだことによる態度構造は事後調査の結果がより表していると考えられることより、事後調査時の因子分析の結果を採用することとした(表2参照)。

事後調査の因子分析結果について、.35以上で高く負荷した項目の内容を検討し、各因子を表3に示したように命名した(表3には、事前調査と事後調査の $\alpha$ 係数も括弧内に併記した)。

表3. 抽出された6因子の命名と $\alpha$ 係数

第I因子:「教育指導への自信」因子	(事前: $\alpha$ =.91, 事後: $\alpha$ =.90)
第II因子:「学校への満足感」因子	(事前: $\alpha$ =.78, 事後: $\alpha$ =.81)
第III因子:「教育への向上心」因子	(事前: $\alpha$ =.69, 事後: $\alpha$ =.74)
第IV因子:「子ども中心の教育観」因子	(事前: $\alpha$ =.62, 事後: $\alpha$ =.68)
第V因子:「仕事へのストレス反応」因子	(事前: $\alpha$ =.64, 事後: $\alpha$ =.76)
第VI因子:「自己成長の実感」因子	(事前: $\alpha$ =.73, 事後: $\alpha$ =.73)

$\alpha$ 係数については、第III因子の事前調査、第IV因子の事前調査・事後調査、および第V因子の事前調査において.70を下回る若干低い数値であった。そこで、これらの因子に負荷した項目について、項目間の相関係数を調査時期別に因子ごとで算出したところ、全ての項目間について有意な、または有意傾向にある相関係数が得られた。したがって、これら6因子は両調査時期において、ある程度の内的整合性を有すると考えた。そこで、各因子に負荷した項目について平均値を算出し、それらを各因子の得点とした(各因子の得点は1~5の範囲となる)。

## 2. 事前から事後にかけての変化

各因子の得点について、事前調査時と事後調査時における平均値の差を検討するために、対応のある $t$ 検定を行った。その結果を表4に示した。

表4より、「教育指導への自信」因子と「子ども中心の教育観」因子について

表4. 各因子の事前・事後の平均得点と $t$ 検定の結果  
(数値は平均値、括弧の数値は標準偏差を表す)

	事前調査時 平均値 (標準偏差)	事後調査時 平均値 (標準偏差)	$t$ 値 (df=159)
「教育指導への自信」因子	3.26 (.52)	3.33 (.52)	$t=2.45^*$
「学校への満足感」因子	3.78 (.54)	3.81 (.57)	$t=.85$
「教育への向上心」因子	3.45 (.60)	3.47 (.64)	$t=.55$
「子ども中心の教育観」因子	3.65 (.51)	3.71 (.56)	$t=2.39^*$
「仕事へのストレス反応」因子	2.45 (.85)	2.50 (.95)	$t=.78$
「自己成長の実感」因子	4.07 (.68)	4.11 (.70)	$t=.85$

\*  $p<.05$

て、事前調査時に比べて事後調査時の得点の平均が5%水準で有意に高まったことが明らかになった。他の因子については得点の平均の差はみられなかった。

### 考察

質問紙調査の結果からは、「教育指導への自信」因子と「子ども中心の教育観」因子の得点について、事後調査時の平均値が事前調査時に比べて有意に高まっていた。

「教育指導への自信」因子について、この因子を構成する項目ごとに事前・事後調査時の平均値を対応のある $t$ 検定で比較したところ、項目1.「思いどおりの授業ができる」(事前 $M=3.23$ , 事後 $M=3.36$ ,  $t=1.98$ ,  $p<.05$ )、項目6.「自分なりの学級経営ができる」(事前 $M=3.37$ , 事後 $M=3.52$ ,  $t=2.54$ ,  $p<.05$ )、項目13.「新しい社会の流れをとらえて、適切な指導ができる」(事前 $M=3.07$ , 事後 $M=3.19$ ,  $t=2.12$ ,  $p<.05$ )、項目14.「自分の役割が何で、今やるべきことは何か分かる」(事前 $M=3.54$ , 事後 $M=3.73$ ,  $t=2.96$ ,  $p<.01$ )において有意な差がみられた。授業や学級経営に対する自信とともに、社会の流れやそのなかでの役割に対する教師としての認識が高まったようである。現在は、いじめ問題への対応をはじめとして学級運営や教育指導が非常に難しい時代である。そのような状況のなか、本プロジェクトに参加した研究協力校の教師が自らの役割をより明確に意識し、学級経営や教育指導に対してより自信をもつ方向で変化があったことは特記できる。

また、「子ども中心の教育観」因子の得点が増えたことは、教師が児童・生徒のペースや個性をより尊重する考え方に変化したことを示している。ELLMでは、学習者が主役であり(星野, 2003)、教育者はファシリテーターとして、学習者が主体的に学ぶことが可能となる教育プログラムや学習環境を作ることが重視されている(津村, 2003)。このような教育観は「学習者中心の教育」とよばれている。この因子上での変化は、対象となった教師の教育観が、学習者中心へ変化していったことを示唆していると考えられる。ちなみに、この因子に負荷した項目ごとに事前・事後調査時の平均値を対応のある $t$ 検定で比較したところ、項目10.「押し付けたり脅したりしないで、子どもを指導していける」において有意な平均の差がみられた(事前 $M=3.51$ , 事後 $M=3.66$ ;  $t=2.21$ ,  $df=159$ ,  $p<.05$ )。押し付けたり、強制的にやらせたりするのではない指導観は、ELLMのファシリテーター観と一致している。

なお、今回の研究デザインには統制群が設定されていないため、合成得点の変化の原因が本プロジェクトの効果だと断定することは問題がある。しかし、平常時において、教育指導への自信や、学習者中心の教育観が6~7ヶ月という短期間で有意に変化することは考えにくい。したがって、「教育指導への自信」因子や「子ども中心の教育観」因子の合成得点が増えたことは、プロジェクトの直接的・間接的効果であると推察される。特に、「子ども中心の教育観」

因子に有意な変化が見られたことは、ELLMにおける価値観や教育観が研究協力校の教師にある程度伝わったことを示唆している。この点から、このプロジェクトの成果が、教師の教育観というレベルにおいても短期間で影響があったことを示している。学校における対人関係能力育成プログラムの研究をレビューした小野寺・河村（2003）は、教師が長期的、計画的に教育プログラムを実施できるような、コンサルテーションの必要性を今後の課題として指摘している。本プロジェクトは、ELLMを用いた教育プログラム実施のコンサルテーションとしても、一定の有効性を有していたといえよう。より長期的な視点からのコンサルテーションはどうあるべきかに関する議論は今後の課題である。

## 研究 2

### 目的

児童・生徒の人間関係づくりと対人関係能力の向上をめざして、ELLMが研究協力校の各クラスで実施された。研究 2 では、ELLMの実践が、それぞれのクラスの児童・生徒に対してどのような効果があったかを数量的に明らかにする。

### 方法

#### 1. 各研究協力校での ELLM の実践

2006年4月から2007年1月にかけて、研究協力校の教師によって ELLM が実施された。この期間における各クラスでの平均実施回数は4.42回（最大10回；SD=2.22）であった。多くの研究協力校では、学年ごとに同じ時期に同じ実習を実施するよう計画が立てられ、クラスごとにプログラムが実施された。実施された時間枠としては、道徳の時間、総合的な学習の時間、学級（ホームルーム）の時間などであった。また小学校では縦割り活動として、小学校1年生から6年生と一緒に体験することもあった。なお、用いられた実習は、Creative School（星野・津村，2003）、学校グループワーク・トレーニングの実習集（横浜市学校GWT研究会，1989；日本学校GWT研究会，1994，2003）、SGEのエクササイズなどを参照して選ばれた。加えて、一部の研究協力校ではオリジナルの実習が開発され実施された。

#### 2. 児童・生徒を対象とした質問紙調査の方法

##### (1) 質問項目の作成

ELLMの効果について、小・中学生を対象にした場合の効果を検討した研究はこれまで見当たらない。したがって、本プロジェクトでは、数量的な効果測定を行うために、小・中学生に対して実施可能な調査項目を作成する必要がある。そこで、以下の手続きを通して、小・中学生に対する効果測定のための質



問項目を作成した。

まず、ELLMによって効果が生じるシステムのレベルとして、グループ・レベル（クラス・レベル）、対人間レベル、個人内レベルの3つのレベルを想定した。次に、それぞれのレベルについて、ELLMによって何らかの効果が期待される構成概念を検討した（表5の「レベル」と「構成概念」の列を参照）。

さらに、これまでの研究知見を参考にしながら、表6に示したような各概念を測定する項目を作成した。作成にあたっては、小学校低学年の児童にも回答ができるように、漢字にはルビを付けた。なお表5には、各概念について作成された項目数と評定方法（評定スケールのポイント数）を併記した。

表5. 児童・生徒用質問紙に含まれる構成概念と項目数、調査依頼形態

レベル	構成概念	項目数	調査依頼の形態*
グループ・レベル (クラス)	クラスへの満足度	5項目 (4 point scale)	全協力校
	クラスの協力度	5項目 (4 point scale)	全協力校
	クラスの雰囲気 (SD尺度)	12項目 (5 point scale)	各校で選択
対人間レベル (interpersonal)	他者との関係 (広さ)	5項目 (4 point scale)	全協力校
	他者との関係 (深さ)	5項目 (4 point scale)	全協力校
	教師-生徒関係 (親しみやすさ)	5項目 (4 point scale)	各校で選択
	教師-生徒関係 (深さ)	5項目 (4 point scale)	各校で選択
個人内レベル (intrapersonal)	共感・協調傾向	5項目 (4 point scale)	全協力校
	自己受容度	5項目 (4 point scale)	全協力校
	ストレス反応	10項目 (4 point scale)	各校で選択
	社会的スキル	10項目 (4 point scale)	各校で選択
	自己効力感	5項目 (4 point scale)	各校で選択

\* 研究協力校に調査を依頼する際に、全協力校に実施を依頼した項目と、各校で実施するかどうかを選択してもらう項目とを設定した。

## (2)調査の実施時期

調査の実施時期は、事前調査が2006年5月、事後調査は2006年12月～2007年1月であった。

## (3)調査対象者

調査対象となった児童・生徒は、各研究協力校によって決められた。たとえば、ELLMを実施する学年のみに対して調査を実施した学校や、全学年に対して調査実施を行った学校があった。回答者数は、事前調査が4,258名、事後調査が4,187名であった。

## (4)調査の実施方法

児童・生徒用調査の実施は、各校取り纏め担当の教員から、クラスの担任教員に依頼され、クラス担任教員を通じて児童・生徒に対して調査への回答の協力を求めた。手順は以下の通りであった。まず、調査用紙は各研究協力校の取り纏め担当者に送られ、取り纏め担当者から各クラス担任に配布された。児童・生徒が回答を行う際には、事前調査と事後調査でケースを一致させる必要があるために、学年・クラス・氏名・出席番号の記入を求めた。記名式での調査となったため、回答者である児童・生徒が自らの回答結果を学校内の他者に見られるのではないかという懸念が生じることが予測された。そのため、回答された調査用紙は回答者自身によって封入・糊付けされた上で回収を行い、回答者

のプライバシーが守られるよう配慮した。回収された調査用紙は、クラスごとにまとめられた上で封入されたまま、本プロジェクト事務局に送られた。本プロジェクト事務局において開封され、個人情報保護に十分な留意をした上で、データとして入力・管理された。

表 6. 児童・生徒用質問紙で用いられた各尺度の項目内容とα係数

レベル	尺度名	項目内容	α係数
グループ・ (クラス) レベル	クラスへの満足度	このクラスが気に入っていますか。 このクラスにいることは楽しいですか。 あなたは、このクラスに満足していますか。 このクラスはあなたにとって居心地がいいですか。 このクラスになってよかったと思いますか。	事前： α=.94 事後： α=.94
	クラスの協力度	このクラスでは、みんなが協力していますか。 このクラスの人たちはお互いに助け合っていますか。 このクラスでは、みんなが自分の意見を隠さず話していますか。 このクラスには、団結力がありますか。	事前： α=.85 事後： α=.88
	クラスの雰囲気(明朗性)	明るいー暗い(逆転) つめたいーあたたかい 元気なーおとなしい(逆転) つまらないーおもしろい にぎやかなーさびしい(逆転) さめたーあつい のびのびしたーきゅうくつな(逆転)	事前： α=.85 事後： α=.77
	クラスの雰囲気(まじめさ)	たよりないーたのものしい まじめなーふまじめな(逆) だらしないーきちんとした ばらばらなーまとまりのある	事前： α=.69* 事後： α=.72
対人間 レベル	他者との関係(広さ)	このクラスには、気軽にしゃべりができる人がたくさんいますか。 このクラスには、休み時間などに一人でいると声をかけてくれる人がたくさんいますか。 このクラスには、あなたからあいさつする人がたくさんいますか。 授業で、このクラスの誰と一緒にグループになっても気楽でいられますか。 このクラスには、話をしたことがない人がたくさんいますか。(逆転)	事前： α=.73 事後： α=.76
	他者との関係(深さ)	あなたには、このクラスに、お互いのことをよく知っている人がいますか。 あなたには、このクラスに、自分の気持ちを素直に伝えあえる人がいますか。 このクラスには、安心して悩みを相談できる人がいますか。 このクラスには、秘密を話せる人がいますか。 このクラスには、お互いのよいところも悪いところも言い合える人がいますか。	事前： α=.86 事後： α=.88
	教師ー生徒関係(親しみやすさ)	あなたは、担任の先生と一緒にいると楽しいですか。 担任の先生は、親しみやすいですか。 担任の先生は、あなたに声をかけてくれますか。 あなたは担任の先生に、気軽に話しかけられますか。 あなたは、担任の先生の近くにいると緊張しますか。(逆転)	事前： α=.78 事後： α=.80
	教師ー生徒関係(深さ)	あなたは、担任の先生のことを信頼していますか。 担任の先生は、あなたの話をしっかり聞いてくれますか。 あなたは、担任の先生に言いたいことが言えますか。 担任の先生は、あなたのことを信頼してくれていますか。 担任の先生は、あなたのことをわかっていてくれますか。	事前： α=.79 事後： α=.85
個人内 レベル	共感・協調傾向	人の気持ちを理解しようとしている。 他の人の話をしっかり聞こうとしている。 他の人と協力しようとしている。 表情やしぐさから、その人の気持ちを理解しようとしている。 困った人を助けようとする。	事前： α=.79 事後： α=.83
	自己受容度	あなたは、今の自分に満足していますか。 あなたには、「ここは絶対になおしたい」と思っている部分がありますか。 今の自分を大切にしたいと思えますか。 あなたは、今の自分を、このままでよいと思えますか。 嫌だなと思う部分もふくめて、あなたは自分が好きですか。	事前： α=.73 事後： α=.74
	ストレス反応	何かスガッとするのがしたい。 何もしたくなくなる。 何でもないのにイライラする。 何でもないのに不安になる。 何となく大声で叫びたくなる。 とても緊張している。 なんとなく寂しい。 何をしても楽しくない。 ビリビリしている。 何となく泣きたくなる。	事前： α=.84 事後： α=.87
	社会的スキル	まわりの人が困っているとき、手助けできますか。 まわりの人が一人で寂しそうなときは声をかけることができますか。 まわりの人が何かをうまくしたとき、「じょうずだね」などほめることができますか。 まわりでへこんでいる人がいたら、励ますことができますか。 まわりの人が失敗したとき、なぐさめることができますか。 まわりの人に感謝しているとき、「ありがとう」などと口に出して言うことができますか。 まわりの人と話しているとき、冗談などを言って、話がはずむようにできますか。 まわりの人から悪いことに誘われたとき、断ることができますか。 まわりの人が対立しているとき、その人たちに話しかけることができますか。 まわりの人が誘ってくれても、嫌なことであれば、断ることができますか。	事前： α=.83 事後： α=.86
自己効力感	あなたは、何か得意なことをもっていますか。 何かについて、他の人よりもたくさん知っていることがありますか。 あなたは、社会の役に立つ人になれると思えますか。 自分の持っている力を信頼していますか。 将来、才能のある人になれると思えますか。	事前： α=.80 事後： α=.80	

\* 事前におけるα係数は若干低いですが、4項目間の相関係数は全ての組み合わせで有意であったため、内的整合性があると判断した。

## 結果と考察

### 1. 調査項目の検討

事前・事後双方の調査が有効となり、ケースの一致ができたデータは3,999名分であった。作成された項目の信頼性（内的一貫性）を検討するため、このデータを用いて、想定された概念ごとに $\alpha$ 係数を算出した。加えて、クラスの雰囲気測定する12項目のSD尺度について因子分析（主因子法）を行い、2因子解に対してバリマックス回転を施した。その結果、第I因子には7項目が高く負荷し、内容から「明朗性」因子と命名した。また、第II因子には4項目が高く負荷し、それらの内容から「まじめさ」因子と命名した。各尺度の項目内容や $\alpha$ 係数の結果を表6に示した。各尺度の $\alpha$ 係数は充分高い値であったため、尺度ごとに平均値を算出し、それをそれぞれの尺度得点とした。尺度得点は、SD尺度から構成されていた「クラスの雰囲気（明朗性）」と「クラスの雰囲気（まじめさ）」のみが1～5点の範囲となり、他の尺度得点は全て1～4点の範囲となる。

### 2. ELLMの効果について

児童・生徒の関係性や自己受容度は、特に思春期において変化しやすいものである。たとえば、「他者との関係（広さ）」などは、入学間もない中学校1年生の5月と、半年以上もクラスのメンバーと一緒に過ごした後の12月とでは、その間での教室内での自然な関わりを通して関係が変化し、尺度得点が変わっている可能性が考えられる。すなわち、関係性は変化しやすく、加えて、思春期の心性は多感で移り変わりやすいため、ELLMによる効果を厳密に測定するためには、統制群などを設定した2群事前事後テストデザインを用いる必要がある。しかし、本プロジェクトにおける調査では、統制群として研究協力校以外の学校において調査を実施していないため、2群事前事後テストデザインによってデータを分析することはできない。したがって、事前から事後にかけての変化が、ELLMによる効果であると断定できないことを前提として、これ以降の調査結果を検討していく。

事前・事後の間での平均値の差の検定（対応のある $t$ 検定）をクラスごとに実施し、その結果に基づき、各クラスを以下の3カテゴリーに分類した。

- ①事前比べて事後の平均値が5%水準未満で有意に低くなったクラス（「逆方向で有意」）
- ② $t$ 値の有意確率が5%以上で有意な差が見られなかったクラス（「有意差なし」）
- ③事前比べて事後の平均値が5%水準未満で有意に高くなったクラス（「有意な差あり」）

学年ごと（小学校は低学年・中学年・高学年ごと）に、それぞれのカテゴリーに属したクラス数を、小学校は表7-1に、中学校は表7-2に示した。

表 7-1. t 検定の結果によって分けられたカテゴリーごとのクラス数 (小学校の学年別)

尺度名	t 検定結果カテゴリー	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
クラスへの満足度	①逆方向で有意	n=1 20.0%	-	n=1 16.7%
	②有意差なし	n=4 80.0%	n=6 100%	n=4 66.7%
	③有意な差あり	-	-	n=1 16.7%
クラスの協力度	①逆方向で有意	n=2 40.0%	n=1 16.7%	n=3 50.0%
	②有意差なし	n=2 40.0%	n=4 66.7%	n=3 50.0%
	③有意な差あり	n=1 20.0%	n=1 16.7%	-
他者との関係性 (広さ)	①逆方向で有意	-	-	-
	②有意差なし	n=4 80.0%	n=2 33.3%	n=6 100%
	③有意な差あり	n=1 20.0%	n=4 66.7%	-
他者との関係性 (深さ)	①逆方向で有意	-	-	-
	②有意差なし	n=5 100%	n=4 66.7%	n=5 83.3%
	③有意な差あり	-	n=2 33.3%	n=1 16.7%
共感・協調傾向	①逆方向で有意	n=2 40.0%	-	n=1 16.7%
	②有意差なし	n=3 60.0%	n=5 83.3%	n=5 83.3%
	③有意な差あり	-	n=1 16.7%	-
自己受容度	①逆方向で有意	n=2 40.0%	-	n=2 33.3%
	②有意差なし	n=3 60.0%	n=4 66.7%	n=4 64.7%
	③有意な差あり	-	n=2 33.3%	-

表 7-2. t 検定の結果によって分けられたカテゴリーごとのクラス数 (中学校の学年別)

尺度名	t 検定の結果	中学校 1 年生	中学校 2 年生	中学校 3 年生
クラスへの満足度	①逆方向で有意	n=12 30.8%	n=3 7.3%	-
	②有意差なし	n=24 61.5%	n=23 56.1%	n=16 53.3%
	③有意な差あり	n=3 7.7%	n=15 36.6%	n=14 46.7%
クラスの協力度	①逆方向で有意	n=19 48.7%	n=8 19.5%	n=1 3.3%
	②有意差なし	n=13 33.3%	n=24 58.5%	n=13 43.3%
	③有意な差あり	n=7 17.9%	n=9 22.0%	n=16 53.3%
他者との関係性 (広さ)	①逆方向で有意	n=4 10.3%	-	-
	②有意差なし	n=26 66.7%	n=21 51.2%	n=7 23.3%
	③有意な差あり	n=9 23.1%	n=20 48.8%	n=23 76.7%
他者との関係性 (深さ)	①逆方向で有意	-	-	-
	②有意差なし	n=30 76.9%	n=32 78.0%	n=21 70.0%
	③有意な差あり	n=9 23.1%	n=9 22.0%	n=9 30.0%
共感・協調傾向	①逆方向で有意	n=13 33.3%	n=4 9.8%	-
	②有意差なし	n=23 59.0%	n=35 85.4%	n=22 73.3%
	③有意な差あり	n=3 7.7%	n=2 4.9%	n=8 26.7%
自己受容度	①逆方向で有意	n=11 28.2%	n=3 7.3%	n=4 13.3%
	②有意差なし	n=27 69.2%	n=36 87.8%	n=24 80.0%
	③有意な差あり	n=1 2.6%	n=2 4.9%	n=2 6.7%
クラスの雰囲気 (明朗性)	①逆方向で有意	n=4 17.4%	n=1 5.0%	n=1 6.7%
	②有意差なし	n=13 56.5%	n=13 65.0%	n=5 33.3%
	③有意な差あり	n=6 26.1%	n=6 30.0%	n=9 60.0%
クラスの雰囲気 (まじめさ)	①逆方向で有意	n=9 39.1%	n=3 15.0%	n=1 6.7%
	②有意差なし	n=12 52.2%	n=15 75.0%	n=11 73.3%
	③有意な差あり	n=2 8.7%	n=2 10.0%	n=3 20.0%
教師-生徒関係 (親しみやすさ)	①逆方向で有意	n=3 23.1%	n=2 18.2%	-
	②有意差なし	n=9 69.2%	n=7 63.6%	n=4 66.7%
	③有意な差あり	n=1 7.7%	n=2 18.2%	n=2 33.3%
教師-生徒関係 (深さ)	①逆方向で有意	n=3 23.1%	n=2 18.2%	-
	②有意差なし	n=6 46.2%	n=9 81.8%	n=4 66.7%
	③有意な差あり	n=4 30.8%	-	n=2 33.3%
ストレス反応	③有意な差あり	-	-	n=2 11.1%
	②有意差なし	n=24 96.0%	n=21 91.3%	n=14 77.8%
	①逆方向で有意	n=1 4.0%	n=2 8.7%	n=2 11.1%
社会的スキル	①逆方向で有意	n=8 22.9%	n=3 9.4%	-
	②有意差なし	n=24 68.6%	n=28 87.5%	n=20 76.9%
	③有意な差あり	n=3 8.6%	n=1 3.1%	n=6 23.1%
自己効力感	①逆方向で有意	n=3 8.6%	n=2 6.3%	-
	②有意差なし	n=31 88.6%	n=30 93.8%	n=25 96.2%
	③有意な差あり	n=1 2.9%	-	n=1 3.8%



小学校については、「他者との関係性（広さ）」について小学校高学年で有意に平均が高まったクラスがなかったことが特記される。これは、小学校の研究協力校2校が、1学年1クラスと2クラスという比較的小規模な学校で、高学年になると学年のほとんどの児童が互いに知り合えるという環境が影響していると考えられる。

中学校に関しては、表7-2に示したように、学年によって3つのカテゴリーに属するクラス数の様相がかなり異なっており、事前から事後にかけての得点の変化は学年によって傾向が異なることが示唆された。

表7-2では、「クラスへの満足度」、「クラスの協力度」、「他者との関係性（広さ）」、「共感・協調傾向」、「社会的スキル」などの尺度は、中学1年生は「①逆方向で有意」というカテゴリーとなったクラスが多く、中学3年生は「③有意な差あり」というカテゴリーとなったクラスが多い、というパターンがうかがえる。このことから、ELLMは中学1年生に対して逆効果であるとの解釈も可能だが、それ以上にさまざまな要因が中学1年生の結果に影響しているように考えられる。この点については後ほど述べる。

次に、ELLMの実施回数が、事後における各尺度得点の平均値（および事前からの変化）にどのように影響しているかを検討するために、「①逆の方向で有意」というカテゴリーとなったクラスが少なかった中学校3年生のデータを用いて以下の処理を行った。

まず、各研究協力校に、ELLMの実施状況（実施時期、担当者、実施時間）を尋ねたデータに基づいて、各クラスでELLMが実施された回数をカウントした（回数は中学校の場合、最大9回であった）。ELLMの実施回数に基づき、3回以下を実施回数低群、5回以上を実施回数高群とした。実施回数群と調査時期（事前・事後）を独立変数とした2×2の分散分析を行った。その結果、「クラスへの満足度」、「クラスの協力度」について、実施回数群と調査時期の有意な交互作用が見られた（それぞれ、 $F(1,636)=19.13, p<.001$ ;  $F(1,635)=5.27, p<.05$ ）。この3尺度の事前・事後における実施回数群ごとの平均値を図2-1と図2-2に示した。

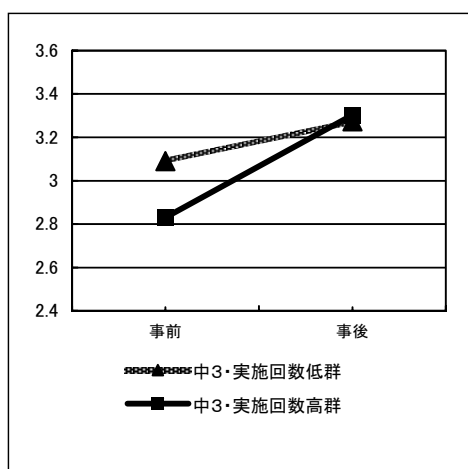


図2-1. 「クラスへの満足度」の平均値（中学校3年生）

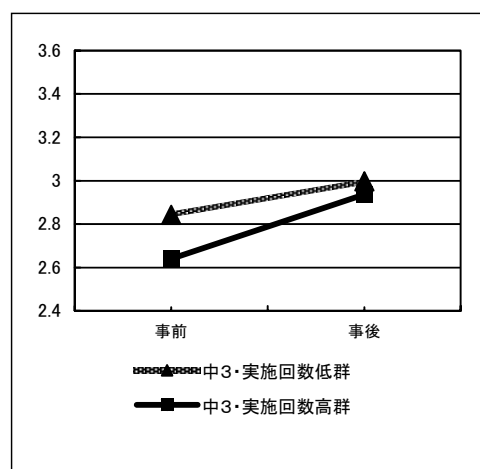


図2-2. 「クラスへの協力度」の平均値（中学校3年生）

分散分析の下位検定の結果および図 2-1 と図 2-2 は、中学 3 年生において、実施回数低群に比べて、実施回数高群は「クラスへの満足度」が事後により高まり、「クラスの協力度」も事後により高まったことを示している。このことから、少なくとも中学 3 年生において、ELLM が多く実施されたクラスの生徒は、実施回数が少なかったクラスの生徒に比べて、クラスへの満足度やクラスの協力度の認知に対してより効果があった、と考えられる。

しかし、この実施回数という変数（ELLM を実施した回数の多さ）は常に強い影響を及ぼしているわけではない。他の学年については安定したパターンがみられなかった。したがって、実施回数の影響は中学 3 年生に限定してみられた結果と考える必要がある。

### 3. 本研究で得られたデータから示唆される発達の知見

本研究の調査は、小学 1 年生から中学 3 年生について、同時期に計 4000 名以上の児童・生徒に対して実施された。そのため、この時期の対人関係の諸側面について発達の視点からデータを検討することが可能であり、非常に貴重なデータであると思われる。以下では、学年別に各尺度のデータを示し、発達の側面から考察を行っていく。表 8 には、学年ごと、調査時期ごとの各尺度の平均値を示した。なお、小学校については各学年のサンプル数が少ないため、1 年生と 2 年生を低学年、3 年生と 4 年生を中学年、5 年生と 6 年生を高学年とした。

発達のな特徴として、まず、「クラスへの満足度」、「クラスの協力度」は両方とも中学 1 年生において有意に低下していることが挙げられる。中学入学後当初はクラスに対する満足度は高いが、中学 1 年生冬から中学 2 年生春はクラスに対する満足度が低い。この結果は、中学 1 年生の入学当初はクラスや友人に対して強い期待感があり、その期待が入学後 1 ヶ月で実施された事前調査時に数値として表れたと解釈できよう。中学 3 年生になると春から冬にかけて満足度や協力度が高まり、安定してくると考えられる。

「他者との関係（広さ）」、「他者との関係（深さ）」は、小学校高学年を除いた全ての学年において、春に実施した事前に比べて事後が高まっていた。しかし、「教師・生徒関係（親しみやすさ）」は中学 1 年生の冬に実施した事後で最も低くなっている。これらのことから、クラス内の関係や教師・生徒関係にとって、中学 1 年生はなかなか難しい時期であると考えられる。

「自己受容度」については、小学校低学年や中学年が高く、中学入学後にかなり低下していく。中学 1 年生は自己概念が否定的に変化していく不安定な時期であり、そのような自己に対する否定的な傾向がこれらの結果に影響したと推測できる。自分自身を肯定的に捉えることが可能となる教育プログラムがこの時期に必要であろう。一方で、「自己効力感」は中学 1 年生の春の時期から中学 3 年生にかけて低くなるパターンは見られなかった。「自己受容度」と

表8. 事前調査(春:2006年5月)と事後調査(冬:2006年12月~2007年1月)における各尺度得点の平均値

変数名		小学校(2校17クラス)						中学校(10校110クラス)					
		小学校低学年		小学校中学年		小学校高学年		中学校1学年		中学校2学年		中学校3学年	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
①クラスへの満足度 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	3.32 0.75 n=119, t=-1.02	3.24 0.65 0.71 n=174, t=2.74**	3.20 0.71 n=174, t=2.74**	3.37 0.64 0.69 n=179, t=-0.37	3.31 0.65 n=179, t=-0.37	3.29 0.69 n=1268, t=-6.10***	3.32 0.62 n=1268, t=-6.10***	3.18 0.75 n=1304, t=6.39***	3.01 0.78 n=1304, t=6.39***	3.16 0.75 n=951, t=13.15***	2.91 0.76 n=951, t=13.15***	3.26 0.76 n=951, t=13.15***
②クラスの協力度 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.81 0.83 n=119, t=-1.61	2.68 0.67 n=174, t=1.35	2.90 0.66 n=174, t=1.35	2.97 0.66 n=179, t=-4.58***	2.92 0.63 n=179, t=-4.58***	2.73 0.71 n=1268, t=-9.46***	2.86 0.60 n=1268, t=-9.46***	2.67 0.74 n=1304, t=0.47	2.65 0.68 n=1304, t=0.47	2.67 0.64 n=950, t=10.93***	2.94 0.71 n=950, t=10.93***	2.94 0.71 n=950, t=10.93***
③他者との関係(広さ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.99 0.63 n=119, t=1.99*	3.12 0.52 n=174, t=4.96***	3.03 0.62 n=174, t=4.96***	3.27 0.57 n=179, t=-0.08	3.29 0.52 n=179, t=-0.08	3.29 0.58 n=1263, t=3.81***	3.15 0.59 n=1263, t=3.81***	3.21 0.61 n=1293, t=13.83***	2.87 0.68 n=1293, t=13.83***	3.13 0.65 n=943, t=17.05***	2.84 0.63 n=943, t=17.05***	3.18 0.64 n=943, t=17.05***
④他者との関係(深さ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.99 0.83 n=119, t=2.20*	3.16 0.65 n=174, t=2.98**	2.98 0.72 n=174, t=2.98**	3.15 0.71 n=179, t=0.61	3.19 0.71 n=179, t=0.61	3.22 0.76 n=1263, t=4.41***	3.00 0.76 n=1263, t=4.41***	3.10 0.80 n=1293, t=6.74***	2.95 0.83 n=1293, t=6.74***	3.10 0.82 n=943, t=8.48***	2.87 0.83 n=943, t=8.48***	3.09 0.83 n=943, t=8.48***
⑤個人の共感・協調傾向 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.97 0.72 n=119, t=-1.69†	2.85 0.63 n=174, t=1.16	3.12 0.60 n=174, t=1.16	3.17 0.58 n=179, t=-1.19	3.22 0.60 n=179, t=-1.19	3.17 0.61 n=1265, t=-5.97***	3.21 0.54 n=1265, t=-5.97***	3.12 0.56 n=1297, t=-1.22	3.10 0.60 n=1297, t=-1.22	3.17 0.56 n=946, t=4.93***	3.25 0.57 n=946, t=4.93***	3.25 0.57 n=946, t=4.93***
⑥個人の自己受容度 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値	2.92 0.66 n=119, t=-2.06*	2.78 0.67 n=174, t=3.94***	2.59 0.66 n=174, t=3.94***	2.80 0.60 n=179, t=-1.53	2.75 0.64 n=179, t=-1.53	2.68 0.61 n=1266, t=-9.02***	2.40 0.63 n=1266, t=-9.02***	2.26 0.59 n=1295, t=0.41	2.16 0.59 n=1295, t=0.41	2.12 0.57 n=946, t=0.39	2.13 0.59 n=946, t=0.39	2.13 0.59 n=946, t=0.39
⑦クラスの雰囲気(明朗性) (得点は1~5の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						4.06 0.63 n=740, t=2.06*	4.11 0.63 n=740, t=2.06*	3.78 0.77 n=618, t=5.17***	3.95 0.79 n=618, t=5.17***	3.64 0.74 n=484, t=8.74***	3.97 0.75 n=484, t=8.74***	3.97 0.75 n=484, t=8.74***
⑧クラスの雰囲気(まじめさ) (得点は1~5の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						3.41 0.67 n=740, t=-6.55***	3.20 0.77 n=740, t=-6.55***	3.15 0.64 n=618, t=-2.69**	3.06 0.74 n=618, t=-2.69**	3.09 0.62 n=484, t=2.43*	3.18 0.74 n=484, t=2.43*	3.18 0.74 n=484, t=2.43*
⑨教師・生徒関係 (親しみやすさ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.94 0.61 n=413, t=-2.39*	2.86 0.75 n=413, t=-2.39*	3.12 0.68 n=329, t=-1.17	3.08 0.71 n=329, t=-1.17	3.10 0.64 n=183, t=2.71**	3.21 0.64 n=183, t=2.71**	3.21 0.64 n=183, t=2.71**
⑩教師・生徒関係(深さ) (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.96 0.59 n=412, t=-0.01	2.96 0.77 n=412, t=-0.01	2.92 0.65 n=329, t=-1.32	2.87 0.76 n=329, t=-1.32	2.92 0.6 n=183, t=3.63***	3.07 0.61 n=183, t=3.63***	3.07 0.61 n=183, t=3.63***
⑪ストレス反応 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.08 0.58 n=807, t=1.72†	2.11 0.63 n=807, t=1.72†	2.27 0.62 n=701, t=1.92†	2.31 0.64 n=701, t=1.92†	2.35 0.63 n=565, t=1.59	2.38 0.66 n=565, t=1.59	2.38 0.66 n=565, t=1.59
⑫社会的スキル (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						3.19 0.49 n=1132, t=-4.50***	3.13 0.50 n=1132, t=-4.50***	3.09 0.48 n=990, t=0.04	3.09 0.51 n=990, t=0.04	3.11 0.48 n=816, t=4.96***	3.18 0.51 n=816, t=4.96***	3.18 0.51 n=816, t=4.96***
⑬自己効力感 (得点は1~4の範囲で分布)	平均値 標準偏差 人数とt値						2.79 0.67 n=1124, t=-2.62**	2.74 0.70 n=1124, t=-2.62**	2.61 0.67 n=985, t=2.56**	2.65 0.68 n=985, t=2.56**	2.63 0.69 n=812, t=3.14**	2.69 0.68 n=812, t=3.14**	2.69 0.68 n=812, t=3.14**

†p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

「自己効力感」の違いについて今後の検討が必要である。

## 今後の課題

以上のように、教師用調査と、児童・生徒用調査の中学3年生の結果において、ELLMを用いた実践による効果が確認できた。事前調査と事後調査の間隔が7~8ヶ月という短い期間であったにも関わらず、一定の効果が確認できたことは特記できる。

実践としてのこれからの課題は、小野寺・河村(2003)が現場の教師に対する長期的なコンサルテーションの必要性を示唆しているように、研究協力校の教師が長期的、計画的に教育プログラムを実施できるようなコンサルテーションをしていくことである。今後も研究協力校へのサポートを継続しながら、教育コンサルテーションの要望に応じていく予定である。われわれはこうした取り組みを近隣の地域社会にしっかり根付かせるための活動と同時に、全国の学校教育関係者にELLMによる人間関係づくりの授業実践の可能性と学校間の連携を促進することを目的とした活動を展開していくプロジェクトを企画した。

それが平成19・20年度文部科学省の専門職大学院等教育推進GPとして選定された、「教え学び支えあう 教育現場間の連携づくりーラボラトリー方式の体験学習を核とした2つの連携プロジェクトー」である。

このプロジェクトでは、全国プロジェクトと地域プロジェクトが並行して行われることになっている。全国プロジェクトでは、国立青少年教育振興機構の諸施設（国立青少年自然の家など）に所属する職員に対して、ELLMのファシリテーター・トレーニングを実施する。そして、そのトレーニングを受けた施設職員が、他の職員に対して、体験から学ぶことを促進できる教育力をもったファシリテーターになるための研修会を開催することによって、施設職員の教育力の向上をめざしている。さらに、各施設的环境（リソース）を活かして、教師対象の教育プログラムの企画・実施を行い、教師としてのコミュニケーション力やチームワーク力を発揮するための能力開発研修を実施する予定である。そこで学んだ教師が、それぞれの教育（幼小中高）現場でELLMを通して生徒の対人関係能力の育成に向けた授業を展開できるようになることが最終的な目標である。また、地域プロジェクトでは、本プロジェクトの研究協力校が、同じ地域の他の学校と連携をとり、ELLMの教育プログラムを提供・サポートしていく計画をしている。このように、ELLMの普及と深化をめざして、新たなプロジェクトに取り組んでいるところである。

今回の研究は全研究協力校をマクロに取り上げて検討した。今後の研究課題としては、ELLMが小・中学生に対してどのような効果があるのかについて、学級ごとで捉えるなどのよりミクロな研究を行っていくことであろう。SSTやSGEに比べて、ELLMによる効果を実証した研究は非常に少ない。ELLMはその歴史から、民主的な価値観やヒューマニスティックな価値観が背景にあり、スキル以外のレベル、たとえば感受性や態度・価値観レベルの学習も念頭に置いている。また、学習のモデルとして、ふりかえりによる相互フィードバックを行うことを想定しており、これは成人教育のなかで育まれてきた。しかし、思春期である中学生が互いに正直なフィードバックを行うことは容易ではなく、そのためにはグループ内で安心でき信頼できる関係づくりが必要となる。学習目標の抽象性（あいまいさ）や相互フィードバックのための自己開示が求められることから、ファシリテーターとなる教師にも力量が必要となる。小・中学生に対しては、SSTのようにスキルの獲得をめざすことが効果的であるのか、またはELLMを通して、関係づくりに取り組むとともに、対人関係について主体的に学ぶことをめざすアプローチも効果的であるのかを検討していくことができる。

さらに、アクションリサーチとして、現場の教師と綿密なコンサルテーションを行いながら、教師や子ども達の変化を質的研究法から検討していくことも必要である（たとえば 秋田他, 2001）。質的研究法を用いながらアクションリサーチを実施していくことによって、ELLMの有効性、難しさ、難しさを乗り



越えていく過程が具体的に明らかになってくると思われる。さらなるアクションリサーチを積み重ねていくことで、小・中学生の対人関係を取り巻く問題にアプローチできるとともに、ELLMを小・中学校に適用していくことに取り組み、同時にELLMの効果を評価するアクションリサーチのパラダイムを検討していくことが可能となると思われる。

## 引用文献

- 赤澤恵子 (1997). 開発的カウンセリングによる学級づくりの実践研究 *カウンセリング研究*, 30, 130-141.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2001). アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程 *東京大学教育学研究科紀要*, 40, 151-169.
- バーク J・森平直子 (2004). ラボラトリー・トレーニング 氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕 (共編) *心理臨床大事典* (改定版) 培風館 pp.323-325.
- Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (Eds.) (1964). *T-Group Theory and Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (ブラッドフォード, L.P.・ギブ, J.R.・ベネ, K.D. (編) 三隅二不二 (監訳) (1971). *感受性訓練—Tグループの理論と方法—* 日本生産性本部)
- 大坊郁夫 (2005). 社会的スキル・トレーニングの概念と方法 大坊郁夫 (編著) *社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション* 第1章 ナカニシヤ出版 pp.1-15.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 *教育心理学研究*, 51, 339-350.
- 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.
- 原岡一馬 (1990). 教師の成長と役割意識に関する研究 *名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科)*, 37, 1-22.
- 速水敏彦 (2006). *他人を見下す若者たち* 講談社現代新書
- 星野欣生 (2003). ファシリテーターは援助促進者である 津村俊充・石田裕久 (編) *ファシリテーター・トレーニング—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ—* 第2章 ナカニシヤ出版 pp.7-11.
- 星野欣生 (2005). 体験から学ぶということ—体験学習の循環過程— 津村俊充・山口真人 (編) *人間関係トレーニング (第2版) —私を育てる教育への人間学的アプローチ—* 第1章 ナカニシヤ出版 pp.1-6.
- 星野欣生・津村俊充 (2003). *Creative School—生き生きとしたクラスをつくるために—* プレスタイム
- 石田裕久・石田勢津子 (1999). *オーストラリアの小学校—総合学習・学校生*

活・地域社会－ 揺籃社

- 亀田速穂 (1987). 組織開発と組織変革 経営研究 (大阪市立大学経営研究会), 37, 89-105.
- 河村茂雄 (2001). 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34, 153-159.
- 國分康孝 (1981). エンカウンター－心とこころのふれあい－ 誠信書房
- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝 (2000). 続・構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝・片野智治 (2001). 構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方－リーダーのためのガイド－ 誠信書房
- 楠本和彦 (2005a). 中学生に対する体験学習の取り組み (その2)－アサーショングループワークを全校生徒に実施してみた－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 4, 40-65.
- 楠本和彦 (2005b). 学校教育における予防的・開発的アプローチグループ・アプローチを中心に－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 4, 101-123.
- 門田幸太郎 (1995). 児童をとりまく人間関係の問題 小石寛文 (編) 児童期の人間関係 (人間関係の発達心理学3) 第7章 培風館 pp.149-176.
- 中村和彦 (2003). 体験学習を用いた人間関係論の授業が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について－社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連－ アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, 76, 103-141.
- 中村和彦 (2004). EIAHE'モデルの体験学習機能尺度作成の試み アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, 79, 87-121.
- 中村和彦・Khan, D. A.・村上いずみ・長谷部幸子 (2006). バングラデシュ医療プロジェクトにおける人間関係トレーニングの効果に関する考察－トレーニングから組織開発 (OD) への枠組みの変換の必要性－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 5, 101-122.
- 中村和彦 (2007). ラボラトリー方式の体験学習が学生の対人関係特性に及ぼす影響－調整変数としてのEIAHE'体験学習機能－ アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, 85, 187-206.
- 中村和彦・津村俊充・浦上昌則・川浦佐知子・楠本和彦・大塚弥生・中尾陽子・石田裕久 (2007). 小・中学校における人間関係づくりの教育実践とその評価 (II)－ラボラトリー方式の体験学習による生徒間の関係性の変化－ 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 356.
- 中尾陽子 (2006). ラボラトリー・メソッドによる体験学習が社会的スキルに及ぼす影響 アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, 82, 219-239.

- 南山大学教員養成GP推進本部（編）（2007）. 平成17・18年度文部科学省「大学・大学院における教員養成推進プログラム」GP（Good Practice）採択豊かで潤いのある学びを育むために－ラボラトリー方式の体験学習を通した豊かな人間関係構築を目指して－報告書 南山大学教員養成GP
- 日本学校GWT研究会（1994）. 協力すれば何かが変わる－続・学校グループワーク・トレーニング－ 遊戯社
- 日本学校GWT研究会（2003）. 学校グループワーク・トレーニング（3）－友だちっていいな 自分っていいな－ 遊戯社
- 小野寺正巳・河村茂雄（2003）. 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向－学級単位の取り組みを中心に－ カウンセリング研究, 36, 272-281.
- Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (eds.) (1969). *A handbook of structured experiences for human relations training*. San Diego: University Associates.
- 坂本篤史（2007）. 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, 55, 584-596.
- 佐藤正二（2006）. 子どものSSTの考え方 佐藤正二・佐藤容子（編） 学校におけるSST実践ガイドー子どもの対人スキル指導ー 第1章 金剛出版 pp.11-27.
- 総務庁青少年対策本部（1998）. 世界の青年との比較からみた日本の青年－第6回世界青年意識調査報告書－ 大蔵省印刷局 （Web資料：総務庁青少年対策本部 1998年12月〈<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/worldyouth6/html/hyoushi.html>〉（アクセス日2008年1月31日））
- 杉万俊夫（2006）. 質的方法の先鋭化とアクションリサーチ 心理学評論, 49, 551-561.
- 津村俊充（2002a）. Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリー 伊藤義美（編） ヒューマニスティック・グループアプローチ 第6章 ナカニシヤ出版 pp.79-98.
- 津村俊充（2002b）. ラボラトリメソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果 アカデミア（南山大学紀要）人文・社会科学編, 74, 291-319.
- 津村俊充（2003）. “教育ファシリテーター”になること 津村俊充・石田裕久（編） ファシリテーター・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチー 第3章 ナカニシヤ出版 pp.12-16.
- 津村俊充（2005）. ラボラトリメソッドの誕生と構成要素 津村俊充・山口真人（編） 人間関係トレーニング（第2版）ー私を育てる教育への人間学的アプローチー 第2章 ナカニシヤ出版 pp.7-11.
- 津村俊充（2007）. ラボラトリ方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試みとその効果－平成17・18年度文部科学省選定南山大学教員養成推進プログラムより－ カトリック教育研究, 24, 83-87.

- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・石田裕久・中尾陽子・大塚弥生・楠本和彦・川浦佐知子 (2007). 小・中学校における人間関係づくりの教育実践とその評価 (I) - ラボラトリー方式の体験学習が教師の信念に及ぼす影響 - 日本教育心理学会第 49 総会発表論文集, 355.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学校における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果 - 中学校および適応指導教室での実践 - カウンセリング研究, 36, 195-205.
- 矢守克也 (2007). アクションリサーチ やまだようこ (編) 質的心理学の方法 - 語りをきく - 第 12 章 新曜者 pp.178-189.
- 柳原光 (監修) (1976). *Creative O.D. - 人間のための組織開発シリーズ - (I) プレスタイム*
- 横浜市学校GWT研究会 (1989). *学校グループワーク・トレーニング* 遊戯社
- 吉田俊和・佐々木政司・栗林克匡 (1995). 学校組織の社会心理学的研究 (1) - 学校組織風土について - 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 42, 1-15.