

教員が学級集団の状態像を把握する力を高めるための 協働的な校内研修の在り方

－実態調査による学校現場の現状と課題への一考察－

心の教育総合センター 副所長 泉村 靖治

指導主事 福田 裕子

指導主事 中谷慎一郎

キーワード：発達支持的生徒指導 相談する教員 支援する教員

はじめに

グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、学校教育が抱える課題は高度化・複雑化の一途をたどっている。いじめ重大事態や暴力行為、子どもの自殺の増加など、喫緊の課題として対応が求められている。このような状況を踏まえ、新たに改訂した「生徒指導提要」（文部科学省, 2022）においては、学校における生徒指導に対して、即応的・継続的な対応のための生徒指導という考え方からの軸足の移行を求めている。すなわち、起きてからどう対応するのかという以上に、どうすれば起きないようにするのかという点に注力する発達支持的生徒指導を軸とした、常態的・先行的な生徒指導の創意工夫が学校に求められている。

一方で、教員を取り巻く状況を概観すると、社会の変化への対応のみならず、保護者からの期待の高まり等を背景として、多くの業務を抱え、多忙感やストレスを感じる教員が少なくない。教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、学校は一つの組織体であるという教員間の認識の希薄化が指摘されている（中央教育審議会, 2006）。

他方、中央教育審議会（2015）は「教員は学校で育つ」ものであり、教員の資質・能力を向上させるために「同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う必要性」を指摘している。文部科学省（2022）もまた、組織的・効果的な生徒指導を行うには、教員同士で相互に意見を交わし、学び合うことのできる同僚関係の構築が不可欠であると述べている。このように、相互扶助的な同僚性を生かした校内体制づくりが求められている。

上述のような喫緊の課題への対応や多忙感を抱える教員同士の関係性の現状を背景にしつつ、生徒指導上の諸課題等に対しては、対応のためのケース会議や対処方針等の話し合いが行われている。ただし、その話し合いの多くは課題解決のために個々の児童生徒に焦点化した「目的的」なものになりがちであり、教員同士で相互に率直に気軽に意見を交わし、それを通して学級集団の状態像を多角的に把握するには至っていないと予想される。一方で、学級集団の状態像の把握については、学級集団に対するアセスメントツールが各種開発され各校で実践が積み重ねられている。

当教育研修所心の教育総合センター（以下、当センターとする）においても、児童生徒自身にいじめをしない、させない、見逃さないために育みたい11の資質・能力の醸成をねらいとして「いじめ未然防止プログラム」¹⁾を作成し、当教育研修所のWebページ上で公開している。さらに、学級の状態像について質問紙で把握することのできるアセスメントツールとして、児童生徒が回答する「CoCoLo-34」²⁾や、教員が学級の状態について回答する「CoCoLo-J」³⁾を開発し、Web上に公開している。しかしながら、「CoCoLo-

34]、「CoCoLo-J」の利用については、児童生徒の現状を十分に検討することなしに、単にアセスメントの結果のみに着目して「いじめ未然防止プログラム」の授業プランを選択するという表層的な活用に留まる傾向がみられるという課題もある。その他のアセスメントツールを用いた場合でも、アセスメント結果の確認に留まり、児童生徒あるいは学級集団の理解にまで至らないことがしばしばある。学級集団の理解におけるアセスメントツールの利用については、業務の煩雑化等により、多くは学級担任による活用に留まり、他の教職員と協働して学級集団の状態像について議論するような校内での研修を実施しにくい状況もあると予想される。

そこで、本研究では、教員が学級集団の状態像を把握する力を高めるための協働的な教員同士の関わりについて探索することを目的とする。実際の学校現場において、「どのような機会」に「どのような内容」について他の教員と話をするのかということに関する実態を調査し、その結果を基に考察を行い、教員同士が協働しながら学級の状態像について校内で研修する方略を提案するために学校現場の現状と課題について整理したい。

1 調査の方法

(1) 調査時期及び協力者

令和4年11月に主に中堅教員⁴⁾を対象とした研修講座を受講した小学校教員、中学校教員、義務教育学校教員、高等学校教員、特別支援学校教員134名にWebによる調査の協力を依頼した。Webでの調査はGoogleフォームを用いて質問項目を作成し、研修講座の受講者に回答用のURLを配布して回答を求めた。そのうち、回答が得られた115名を対象に分析を行うこととした。分析対象者の内訳は、小学校教員54名、中学校教員47名、義務教育学校教員1名、高等学校教員10名、特別支援学校教員3名である(表1)。

(2) 調査内容

アンケート調査ではアからオの事柄について回答を求めた。なお、本稿においては、これらの調査結果のうち、「ア 基本属性」、「イ 他の教職員と話をする機会、頻度、内容」、「ウ 担任経験に基づく話合いに対する抵抗感と有用感」の3項目の結果と関係性について分析、考察することとした。

ア 基本属性

性別、年代、校種、教職経験年数、現在の立場を問うた。性別については、[女性、男性、回答しない]の3項目から、また年代については[20代、30代、40代、50代、60代以上、回答しない]の6項目から選択するよう依頼した。校種については[小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校]の6項目から、また教職経験年数については[5年以下、10年以下、15年以下、20年以下、21年以上]の5年刻みの5項目で回答を求めた。現在の立場については、まず[学級担任、学級担任以外]の別につい

表1 分析対象者の内訳

校種	校種別 人数	年代	回答 人数	教職 経験年数	回答 人数	現在の 立場	回答 人数
小学校	54	20代	7	5年以下	7	担任	47
		30代	35	10年以下	10	担任以外 (専科)	7
		40代	11	15年以下	35	(特支担任)	(3)
		50代	1	20年以下	2	(学年主任)	(2)
		60代以上	0	21年以上	0	(生徒指導)	(1)
中学校	47	20代	4	5年以下	3	担任	31
		30代	28	10年以下	9	担任以外 (学年所属)	16
		40代	11	15年以下	35	(学年主任)	(9)
		50代	4	20年以下	0	(生徒指導)	(4)
		60代以上	0	21年以上	0	(生徒指導)	(3)
義務 教育 学校	1	20代	0	5年以下	0	担任	1
		30代	0	10年以下	0	担任以外	0
		40代	1	15年以下	0		
		50代	0	20年以下	1		
		60代以上	0	21年以上	0		
高等 学校	10	20代	0	5年以下	0	担任	1
		30代	7	10年以下	2	担任以外 (教務主任)	9
		40代	3	15年以下	7	(生徒指導)	(4)
		50代	0	20年以下	1	(学年主任)	(3)
		60代以上	0	21年以上	0	(生徒指導)	(2)
特別 支援 学校	3	20代	0	5年以下	0	担任	1
		30代	2	10年以下	1	担任以外	2
		40代	1	15年以下	2	(進路担当)	(1)
		50代	0	20年以下	0	(養護教諭)	(1)
		60代以上	0	21年以上	0		
合計	115		115		115		115

(注)「現在の立場」の()内の数字は「担任以外」を選択した際の回答の内数となる。()内の立場は複数回答である。

て選択を求め、[学級担任以外]を回答した調査協力者に対しては、[生徒指導担当、教務担当、教育相談担当、特別支援コーディネーター、不登校児童生徒担当、学年主任、学年所属、専科、養護教諭、その他]の選択肢を示して回答を求めた（複数回答可）。なお、[その他]を選択した場合は自由記述で立場について回答できるようにした。

イ 他の教職員と話をする機会、頻度、内容

現在の回答者自身の状況に関して、下に挙げた3項目について回答を求めた。

- ① 学校や学級の状態（担任する学級またはそれ以外の学級）について、他の教職員と話をする機会
- ② 学級運営上で対応が必要な問題について、他の教職員と一緒に考える機会の頻度とその内容
- ③ 学校や学級の雰囲気や状態（落ち着いている、何となく雰囲気が良くないなど）について、他の教職員と話す機会の頻度とその内容

なお、①の回答においては、「問題行動等が生じたとき」「学校・学級の雰囲気が悪くなったと感じたとき」「他の教職員に学校・学級の雰囲気が悪いと指摘されたとき」「アセスメントツール・いじめアンケート等を実施したとき」「特に問題が起きていないとき」「自分から話すことはほとんどない」「その他（自由記述あり）」の7項目について、当てはまるもの全てを選択するよう依頼した。また、②と③については、頻度について「ほぼ毎日」、「週1・2回程度」、「月1回程度」、「各学期に1回程度」、「ない」の5項目から1つを選択するよう求めた。さらに、②については、考える機会が「ない」以外を回答した人に、どのような内容について考えるかについて、「個別の児童生徒への支援・対応」「保護者等への支援・対応」「学級の雰囲気づくり」「学級運営に関する学年（学校）での指導方針」「他の教職員の役割分担」「教職員以外の専門家（SC、SSW等）への支援要請」「問題解決のためのアドバイス」「その他（自由記述あり）」の8項目から当てはまるもの全てについて選択を求めた。③については、話す機会が「ない」以外を回答した人に、どのような内容について話をするかについて、「個別の児童生徒の成長」「個別の気になる児童生徒の様子」「学校や学級全体の成長がみられた状況」「学校や学級全体が落ち着かない状況」「学級開きや学期はじめ等の学級運営について」「行事への取組について」「学級運営のヒントについて」「その他（自由記述）」の8項目から当てはまるもの全てについて選択を求めた。

ウ 担任経験に基づく話合いに対する抵抗感と有用感

以下の2項目について、回答者自身の担任時の経験を基に回答を求めた。

- ① 担任する学級の状態に関して他の教職員と話し合うことへの抵抗感の度合いと抵抗感の理由
- ② 担任する学級について、他の教職員の意見を聞くことが学級の理解に役立つと考える度合いと話し合うために必要な要素

なお、①の抵抗感については「全く抵抗はない」、「あまり抵抗はない」、「やや抵抗がある」、「とても抵抗がある」の4項目から1つ選択するよう依頼し、その選択した理由について自由記述で回答を求めた。また、②のどの程度役立つかの設問に関しては「とても役に立つ」、「やや役に立つ」、「あまり役に立たない」、「全く役に立たない」の4項目から1つ選ぶよう依頼し、他の教職員と話し合うために必要な要素に関する意見を自由記述で回答を求めた。

エ 複数の学級や児童生徒を見る機会

回答者自身の経験に基づいて、以下の①から⑦の7つの場面において、①から④につい

ては「どの程度学級集団に関わる機会があるか」、⑤から⑦については「どの程度児童生徒の様子を見る機会があるか」について尋ねた。また、それぞれの場面において、実際に関わった学級集団あるいは児童生徒の様子を「他の教職員に話すか」について問うた。なお、①から④については、学級集団としてのまとまりが比較的ある場面、⑤から⑦については個別の児童生徒について見る場面を想定し、質問項目を作成している。これらの場面において、「話す」を選択した場合は、誰に話すかについて提示された選択肢、[学級担任、学級が所属する学年、生徒指導担当、管理職、養護教諭、親しい教職員、その他（自由記述）]から複数当てはまる場合は全て選び、話す内容について自由記述で回答を求めた。また、「話さない」を選択した場合はその理由を自由記述で回答を求めた。

- ① 教科担当の授業時の様子、② T T等の複数配置時の様子、③ 行事等での様子、
- ④ 給食（昼食）時の様子、⑤ 休み時間の様子、⑥ 登下校時の様子、
- ⑦ 部活動・委員会時の様子

オ 「いじめ未然防止プログラム」の利用状況

「いじめ未然防止プログラム」やプログラムに付属するアセスメントツール等についての利用状況を問うた。

(3) 倫理的配慮

本調査は、倫理的配慮として、以下の①と②を冒頭に明記して回答者に示し、同意を得た上で実施した。

- ① 調査は無記名で実施し、所属や個人が特定されることはない
- ② 回答は任意であり、回答によって不利益を被ることはない

なお、性別を問う設問においては「回答しない」の項目を設け、Web調査における回答者の負担を軽減するために回答の進捗状況を明示するよう配慮した。

2 調査の結果

(1) 分析対象者の状況

分析対象者115名の内訳（表1）では、年代では30代の回答が62.6%で最も多く、次いで40代の回答が23.5%となった。また、教職経験年数については、15年以下と回答した割合は68.7%、次いで10年以下が20.9%であった。さらに、現在の立場については、学級担任と回答した割合が70.4%となり、学級担任以外の立場では、専科や生徒指導担当、学年主任や学年所属等の回答があった。なお、義務教育学校教員の立場で回答した分析対象者が1名であるため、以下の調査において、校種別での回答は明示せず、全体集計の分析人数に含むこととする。

(2) 他の教職員と話をする機会、頻度、内容について

現在の回答者自身の状況に関する以下の3項目に関する結果を示す。

ア 他の教職員と話をする機会

設問『他の教職員と話をする機会』については、「問題行動等が生じたとき」などの場면을提示し、「その他」の回答を含

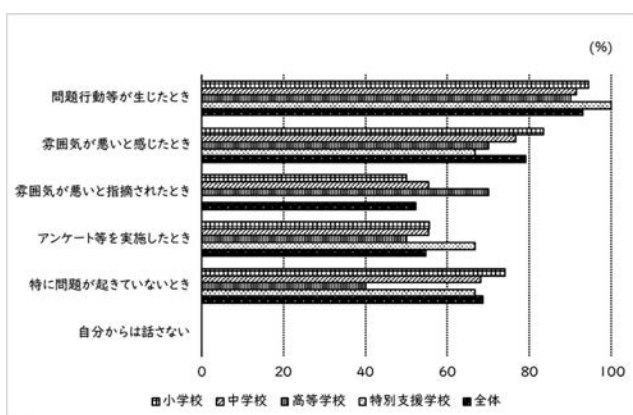


図1 他の教職員と話をする機会

む7項目に関して、当てはまるもの全てを選択するよう依頼した。全体の回答数の結果を図1に示す。

本設問では、全体として、「問題行動等が生じたとき」、「学校・学級の雰囲気が悪くなったと感じたとき」、「特に問題が起きていないとき」の順に話をしているという結果となった。特に「問題行動等が生じたとき」については、どの校種においても90%以上の回答率に至った。また、「雰囲気が悪くなったと感じたとき」、「特に問題が起きていないとき」に話をする割合は、小学校教員の回答が最も高く、校種が上がるにつれて低くなる傾向にあった。一方、「他の教職員に雰囲気が悪いと指摘されたとき」については、高等学校教員の回答が最も高く、校種が下がるにつれて低くなる傾向となった。

イ 学級運営上で対応が必要な問題について

設問『学級運営上で対応が必要な問題について』では、対応が必要な問題について、他の教職員と一緒に考える機会の頻度とその内容について問うた。

(ア) 他の教職員と一緒に考える頻度

本設問において、一緒に考える機会の頻度について「ほぼ毎日」、「週1・2回程度」、「月1回程度」、「各学期に1回程度」、「ない」の5項目から1つを選択させた結果を図2に示す。その結果、小学校・中学校の教員は「ほぼ毎日」と回答した割合が約50%であった。一方、高等学校教員では約30%程度が「ほぼ毎日」と回答した。

(イ) 他の教職員と一緒に考える内容

上記設問において、考える機会が「ない」以外を回答した人に、「個別の児童生徒への支援・対応」などの項目を提示し、「その他」の項目を含む8項目から当てはまるもの全てを選択させた。その結果、いずれの校種も「個別の児童生徒への支援・対応」をほぼ全員が選択していた。次いで「保護者等への支援・対応」と続き、高等学校教員を除いて「問題解決のためのアドバイス」の割合が高かった(図3)。

ウ 学校や学級の雰囲気や状態について

本設問『学校・学級の雰囲気や状態』について、他の教職員と話す機会の頻度とその内容について問うた。

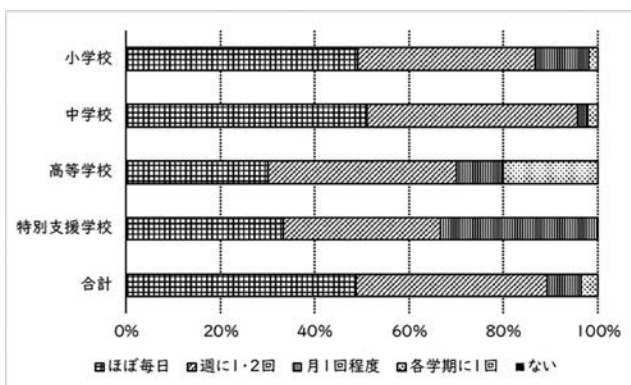


図2 対応について他の教職員と考える頻度

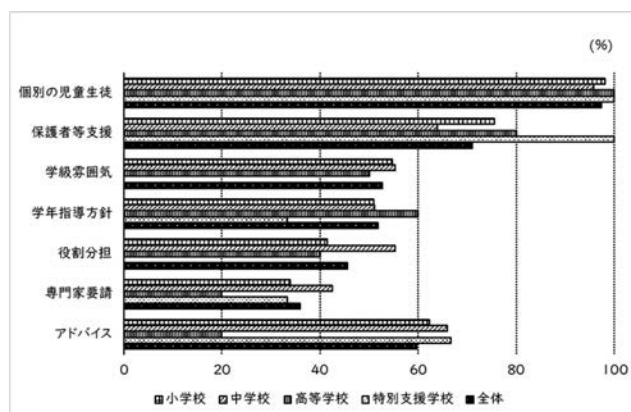


図3 対応について他の教職員と考える内容

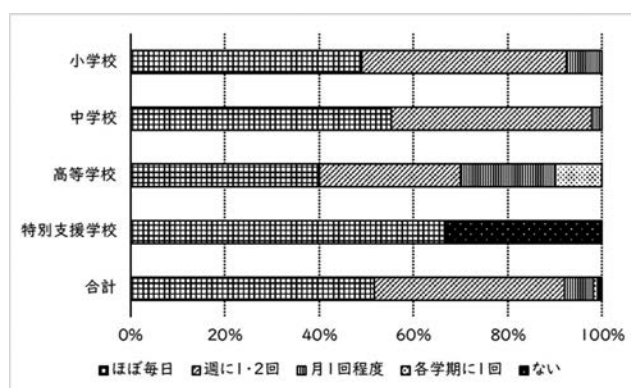


図4 学級雰囲気について話す頻度

(7) 他の教職員と話す頻度

本設問において、雰囲気について話す機会の頻度について「ほぼ毎日」、「週1・2回程度」、「月1回程度」、「各学期に1回程度」、「ない」の5項目から1つを選択させた結果を図4に示す。その結果、小学校・中学校の教員は「ほぼ毎日」「週に1・2回」と回答した割合が90%超となったことに対し、高等学校の教員は70%程度であった。

(4) 他の教職員と話す内容

上記設問において、話す機会が「ない」以外を回答した人に、「個別の児童生徒の成長」、「個別の気になる児童生徒」などの項目を提示し、「その他（自由記述）」の項目を含む8項目から当てはまるもの全てを選択させた。その結果、校種によって差はあるが、全体的な傾向としては「個別の気になる児童生徒の様子」が最も多く、次いで「個別の児童生徒の成長」、「学校や学級全体が落ち着かない状況」について、他の教職員と話す割合が多いことが明らかとなった（図5）。

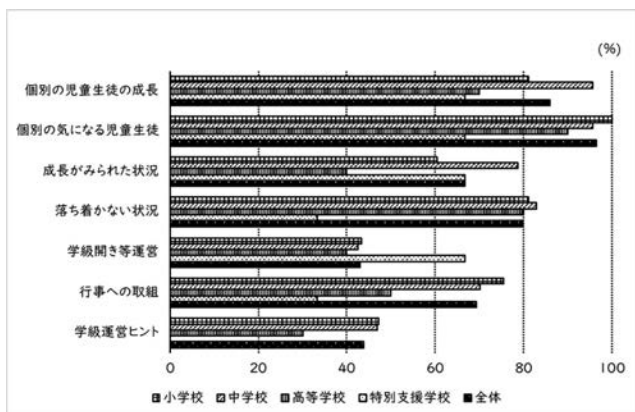


図5 学級雰囲気について話す内容

(3) 担任経験に基づく話合いに対する抵抗感と有用感

担任時の経験を基に回答した以下の2項目に関する結果を示す。

ア 担任する学級の状態を話し合うこと

本設問は『担任する学級の状態を他の教職員と話し合うこと』に対する抵抗感の程度と、それに対する理由や考えを自由記述で回答を求めた。

(7) 話合いに対する抵抗感の有無について

本設問において、学級状態を他の教職員と話し合うことについて「全く抵抗はない」、「あまり抵抗はない」、「やや抵抗がある」、「とても抵抗がある」の4項目から1つを選択させた結果を図6に示す。「全く抵抗はない」と回答した割合が50%を超え、「あまり抵抗はない」と回答した割合を含めると、自分の学級の状態を他の教職員と話し合うことに対して、肯定的な反応が90%超の結果となった。

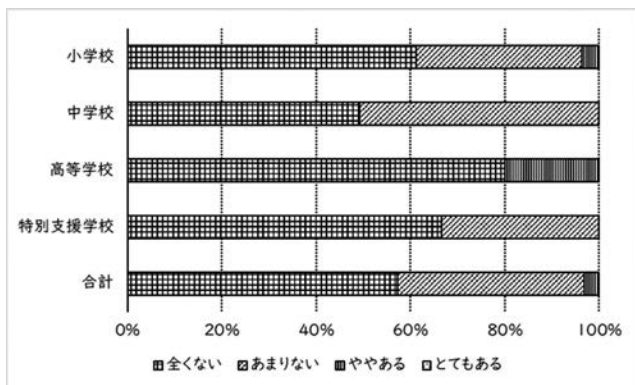


図6 話し合うことに対する抵抗感

(4) 話合いに対する抵抗感に関する意見について

上記(7)と回答した理由について自由記述を求めたところ、92の回答を得ることができた。これらの回答を、意味のある短文ごとに区切ってカード化したところ、138の記述が抽出され、臨床心理学及び学校心理学を専門とする大学教員2名、中学校教員歴のある著者1名でKJ法⁵⁾により分類を試みた。

その結果、他の教職員との話合いに対する抵抗感に関する記述として、「抵抗感を抑制する要因」と「抵抗感を増大させる要因」の2つのグループが抽出された。

(5) 話合いに対する抵抗感の抑制に関する意見について

抵抗感を抑制する要因としては17の小カテゴリーが生成され、それらは4つの大カテゴリー（『相談者自身への肯定的影響』『協働による肯定的影響』『良好な環境』『考え方の転換』）にまとめられた（表2）。抽出された大カテゴリーの定義は以下のとおりである。

i) 『相談者自身への肯定的影響』 『相談者自身への肯定的影響』は、「悩みを解決する」「抱え込みを防ぐ」「アドバイスをもらえる」などといった7つの小カテゴリーからなり、他の教職員に話をすることによって、相談者自身に肯定的変化を及ぼす記述を含んでいる。また、相談者自身への肯定的変化に関する具体的な内容は「話すことによる内面の肯定的な変化」や「学級担任の抱え込み防止」、「他者の意見を聞くことでの新たな視点取得」の3つの側面からなり、これらは『相談者自身への肯定的影響』としてまとめられた。

ii) 『協働による肯定的影響』 「情報を共有する」「連携・協力する」「他教員が関わる」などの5つの小カテゴリーについては、児童生徒理解のための情報共有の意識と、他の教員や学校全体で関わろうとする意識が必要だと考える内容の記述として共通しているため、『協働による肯定的影響』という大カテゴリーとしてまとめられた。

iii) 『良好な環境』 「普段から関係が良い」「話しやすい」といった2つの小カテゴリーは、普段の教員同士の関係性が良好であることの言及や、職場の雰囲気が話しやすい環境であるものを示すものであるため、『良好な環境』としてまとめられた。

iv) 『考え方の転換』 『考え方の転換』は、「教員の評価ではない」「隠す必要がない」「学級に利益を還元する」といった3つの小カテゴリーより構成された。この大カテゴリーに関する記述は、学級が上手くいかなかったり荒れたりすることが学級担任の力量不足として評価されるという考え方を変えること、あるいは、「隠していても仕方がない」という、問題解決を優先すると隠す必要はないという考えなどの記述からなり、問題が起きた際には解決を図るための対応が求められることから隠す必要を感じないといった意見を整理した。また、「他の教員に話すことにより学級の利益となる」といった記述もみられた。

表2 話し合いに対する抵抗感を抑制する要因

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	具体的な記述例
i 相 談 者 自 身 へ の 影 響	話すことによる内面の肯定的な変化	悩みを解決する	・学級の雰囲気や児童の様子を話すことで、自分の悩みを解決できる
		語りで気づきを得る	・他の先生と話すことで自分の指導したいことが固まる気がする
		自分を振り返る	・生徒をできるだけたくさん目で見ること、偏った指導や考えの押しつけにならないようにする
	学級担任の抱え込み防止の意識	抱え込みを防ぐ	・一人で抱え込まない方が楽だ
		アドバイスをもらえる	・他の先生方のアドバイスをいただきたい
	他者の意見を聞くことでの新たな視点取得	意見が広がる	・他の教員との話し合いは、立場や見方が違うため、参考になる
		情報を収集する	・先生によって違う一面を持っているかを知るために、他の先生の感じている状況を知りたい
ii 協 働 に 影 響	児童生徒理解のための情報共有	情報を共有する	・生徒の様子を知るには、情報共有が必要不可欠である
		連携・協力する	・自分の能力には限界があるので、同僚との連携が必要である
	協働する必要性への意識	他教員が関わる	・他の教員にも担任と思って接して欲しいと思っている
		教員全体が関わる	・学年、学校の職員全体で、生徒をできるだけ多角的に見取っていくことが大切だと思う
		責任を分担する	・できていなくても、自分だけの責任だとは思えない
iii 環 境 良 好 な	良好な関係や学校全体の雰囲気	普段から関係が良い	・普段から些細なことでも相談できる関係がある
		話しやすい	・何でも話せるような環境にある
iv 考 え 方 の 転 換	話すことに対する考え方の肯定的転換	教員の評価ではない	・（上手くいかない、荒れているなどの）学級の状態がその教員の評価になるとは限らない
		隠す必要がない	・隠していても仕方がないと思う
	話すことによる学級への肯定的な影響	学級に利益を還元する	・（自分のプライドよりも）学級にとってより良い方法を見つけていく方が大事だと思う

(I) 話し合いに対する抵抗感の増大に関する意見について

抵抗感を増大する要因については12の小カテゴリーが生成され、それらは3つの大カテゴリー（『相談者自身の拒否感』『協働の否定的側面』『阻害環境』）にまとめられた（表3）。

抽出された大カテゴリーの定義は以下のとおりである。

i)『相談者自身の拒否感』『相談者自身の拒否感』は、「話すことによる否定的感情の喚起」や「話すことに対する苦手意識」、「学級担任の責任感による抱え込み」に関する内容を示すものであった。この大カテゴリーには「批判が辛い」「気分が落ち込む」「相談が苦手である」などといった、他の教員に話をする際に障壁として相談者自身が感じている6つの小カテゴリーを含むものとした。

ii)『協働の否定的側面』大カテゴリー『協働の否定的側面』は、「情報は取捨選択する」「自分だけでできる」「相手に負担をかける」といった3つの小カテゴリーからなり、他の教員に話すことへの否定的な考え方や相手に負担をかけるという懸念が生じるといった、話すことに対する否定的な意見について整理された。

iii)『阻害環境』大カテゴリー『阻害環境』については、「相手に問題がある」「雰囲気の問題がある」「時間がない」といった3つの小カテゴリーからなり、これらは同僚との関係性や職場の雰囲気に問題があると感じている記述や業務量の多さから時間に余裕がないといった時間調整の困難さなどの環境に関する要因を整理してまとめられた。

表3 話し合いに対する抵抗感を増大する要因

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	具体的な記述例
i 拒否感 相談者自身の	話すことによる否定的感情の喚起	批判が辛い	・批判されるのは辛いこともある
		気分が落ち込む	・気になることを指摘されると落ち込む
		心配される懸念がある	・学級が上手くいっていないと心配される
	話すことに対する苦手意識	恥ずかしさを感じる	・担任としての不甲斐なさを感じてしまい、話すことが恥ずかしいと思う
		相談が苦手である	・人に相談すること自体が苦手である
	学級担任の責任感による抱え込み	抱え込みをする	・自分が担任することに責任感や一種のプライドみたいなものはある
ii 否定的 協働的側面	話すことに対する否定的な考え方	情報は取捨選択する	・他の教員との話し合いは、自分の中で取捨選択して情報を受け取れば良い
		自分だけでできる	・他の教員との話し合いは、立場や見方が違うため、参考にならないことがある
	話すことによる相手の負担感の想定	相手に負担をかける	・できるだけ学年に負担をかけないように感じている
iii 環境 阻害	関係性や雰囲気の問題	相手に問題がある	・抵抗がある相手には話さないようにしている
		雰囲気に問題がある	・職場の雰囲気が悪いと話さない
	多忙に伴う時間調整の困難さ	時間がない	・話をする時間的な余裕がない

イ 担任する学級について他の教職員の意見を聞くことの有用感

本設問『担任する学級についての他の教職員から意見を聞くこと』に対する学級理解への影響と、他の教職員と話し合うために必要な要素に関する意見について自由記述で回答を求めた。

(ア) 意見を聞くことに対する有用感について

本設問において、「学級状態について他の教職員から意見を聞くこと」が学級の理解にどのような影響を与えるかについて「とても役に立つ」、「やや役に立つ」、「あまり役に立たない」、「全く役に立たない」の4項目から1つを選択させた結果を図7に示す。その結果、「とても役に立つ」と回答した割合は全体で70%を超え、「やや役に立つ」と回答した割合を含めると、自分の学級の状態を他の教職員と話し合うことに対して、肯定的な回答が100%となった。

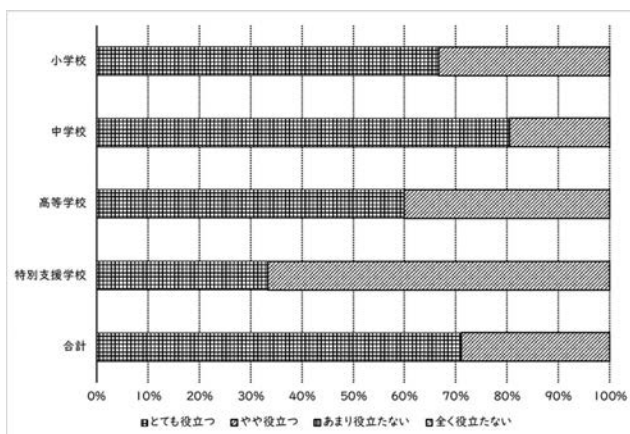


図7 意見を聞くことに対する有用感

(イ) 他の教職員と話し合うために必要な要素に関する意見について

担任する学級の状態について他の教職員と話し合うにはどのようなことが必要かについて自由記述を求めたところ、91の回答を得ることができた。これらの回答を意味のある短文ごとに区切ってカード化したところ、135の記述が抽出され、前述したア (イ) と同様の手法を用いて分類を試みた。その結果、21の小カテゴリーが生成され、それらは3つの大カテゴリー（『話し合いのための土台』『相談する教員の意識』『支援する教員の意識』）にまとめられた（表4）。それぞれの大きなカテゴリーの定義は以下のとおりである。

i) 『話し合いのための土台』 『話し合いのための土台』は、「時間を確保する」「情報の客観性を重視する」「良好な人間関係を構築する」「心理的安全が保たれる」などといった9つの小カテゴリーからなり、話し合うための前提として「時間や空間の確保」や「話し合いをする際の心構えや情報収集」、「普段から話ができる教員の同僚性」、「教員集団が心理的に安全な場である認識」の必要性について記述された意見をまとめて整理された。

ii) 『相談する教員の意識』 「学級状況を把握する」「自分の意見をもつ」「意見を受け入れる」「気にしない意識をもつ」などの7つの小カテゴリーは、話や相談する側の教員が学級担任として学級の実態を把握し、それに対する自分の意見を有していることや、意見を聞く際の心構えについての記述があり、これらが大きなカテゴリー『相談する教員の意識』として整理された。

iii) 『支援する教員の意識』 「全ての学級への主体的な関わり」や「相手の立場や考えを軸とした関わり」に関する内容を示すものを『支援する教員の意識』とした。この大きなカテゴリーには「当事者意識をもつ」「基本情報を把握する」「若手を育てる意識をもつ」「相手を批判しない」といった、学級担任に任せきりにせず主体的に関わることや学級担任の立場や考えを尊重した関わりといった支援する教員の関わりなどの5つの小カテゴリーを含むものとした。

表4 他の教職員と話し合うために必要な要素

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	具体的な記述例
i 話し 合い の た め の 土 台	時間や空間の確保	時間を確保する	・時間的なゆとりがなければ難しいし苦しい
		場所を確保する	・話せる場所が必要
		心に余裕がある	・精神的なゆとりがなければ難しい
	話し合いをする際の心構えや情報収集	話し合いの前提を認識する	・互いの学級の状態を指摘し合うのではなく、どうしたら良くなるのかという視点で話し合う
		情報の客観性を重視する	・児童への対応について、客観的な目線での情報が必要
	普段から話ができる教員の同僚性	日頃からコミュニケーションを取る	・困ったときだけでなく、良かったことなど日々話をしておく
		良好な人間関係を構築する	・忌憚なく意見を言い合える関係づくり
	教員集団が心理的に安全な場である認識	話し合える雰囲気をつくる	・学級であったことなどを話せる職員室の雰囲気が必要
		心理的安全が保たれる	・教員間の心理的安全性の高さが必要
ii 教 相 談 の す る 意 識	学級担任としての見立てに対する考え	学級状況を把握する	・自分のクラスの子どもの実態をしっかりと観察して把握しておく
		抱え込まない意識をもつ	・悪いことほど正直に打ち明けることが必要
		自分の意見をもつ	・初めからアドバイスをもらうのではなく、まずは自分の考えをしっかりとまとめてから相談する
	意見を聞くことに対する肯定的感情	他の視点を取得する	・自分にはない考えやアイデアがあるかもしれないと思うこと
		意見を受け入れる	・自分自身に他者の意見を受け入れる力が必要
	他者の意見を自分で解釈する力	見極める力をもつ	・アドバイスや方法が合うのかどうかを見極める力は重要
		気にしない意識をもつ	・言われたことが悪いことでも、あまり気にしすぎないようにすること
iii 教 支 援 の す る 意 識	全ての学級への主体的な関わり	当事者意識をもつ	・一人の問題ではなく、共通の学校の問題として共に解決していこうとする姿勢が必要
		基本情報を把握する	・互いのクラスや授業中の様子などを知っておくと、困ったことも把握しやすい
		授業を交換する	・担任以外でも児童の様子を把握するために、交換授業を行う
	相手の立場や考えを軸とした関わり	若手を育てる意識をもつ	・先輩である自分から気軽に話しかけること
		相手を批判しない	・「話し合う」ために互いの意見を尊重し合い、責めたり見放したりしないことが大切

3 考察

本研究の目的は、教員が学級集団の状態像を把握する力を高めるための協働的な校内研修の在り方を探索するために、「どのような機会にどのような内容について他の教員と話

すのか」について実態調査を行い、その結果を基に協働的な校内研修を提案するために学校現場の現状と課題について整理し、考察することであった。

(1) 他の教職員と話をする機会

「他の教職員と話をする機会」に関しては、「問題行動等が生じたとき」、「学校・学級の雰囲気が悪くなったと感じたとき」、「特に問題が起きていないとき」の順に話をしているという結果となった。「問題行動」については、即時対応が必要なため、どの校種においても90%以上の数値となっていたものの、「雰囲気」の悪化に関しては、そのことに担任自身が気付いた場合も、他の教職員からの指摘された場合も「問題行動」と比較すると低い回答であった。

この割合の差は、「雰囲気の悪化」が問題顕在化の前段階であり、多くの場合には即時対応が必要な状況ではないためであると考えられる。しかしながら、「学校・学級の雰囲気が悪くなったと感じたとき」では80%近く、「特に問題が起きていないとき」でも70%近くが他の教職員と話をすると回答をしており、教員は自分が担任する学級やその他の学級について、問題が顕在化する以前から話題にしているとも考えられる。

また、この「雰囲気」に関する回答では、自分自身が「雰囲気が悪いと感じたとき」に話すと回答した割合は小学校教員が最も多く、他の教職員に「雰囲気が悪いと指摘されたとき」に話すと回答した割合は高等学校教員が最も多くなっている。これは、小学校教員が、教科担任制の中学校や高等学校のように全ての学年において複数の教員が学級に関わっていないため、他の教職員から「雰囲気の悪さ」を指摘される以前に、自分自身の学級雰囲気への気付きが生じているためだと考えられる。

一方、「特に問題が起きていないとき」に他の教職員と話をすることに関しては小学校教員の回答割合が多く、全体としても70%に近い割合で話をしている結果となった。但し、「アセスメントツール・いじめアンケート等を実施したとき」に他の教職員と話す割合は、小・中・高等学校のいずれにおいても50%程度に留まり、アセスメントツールやいじめアンケート等の児童生徒による回答への分析や結果の共有については、他の教職員と話するという意識は他の項目と比較してやや低い傾向にあることが分かる。

「生徒指導提要」(文部科学省, 2022)では、生徒指導の構造を「重層的支援構造」として示している(図8)。この構造に当てはめて結果を概観すると、高い回答割合を示した「問題行動等が生じたとき」は特定の児童生徒に対する「困難課題対応的生徒指導」にあたり、即応的な対応が必要な生徒指導である。一方で、「雰囲気が悪い」と気付いたり、指摘されたりした際に話をするとした回答は、雰囲気の悪さが顕著であれば「課題予防的生徒指導：課題未然防止教育」にあたり、対応の必要な生徒指導である。また、何となく「雰囲気の悪さ」がある場合は「課題予防的生徒指導：課題未然防止教育」として先行して未然防止のための手立てを講じる必要がある。さらに、「課題予防的生徒指導」において、アセスメントツールやいじめアン

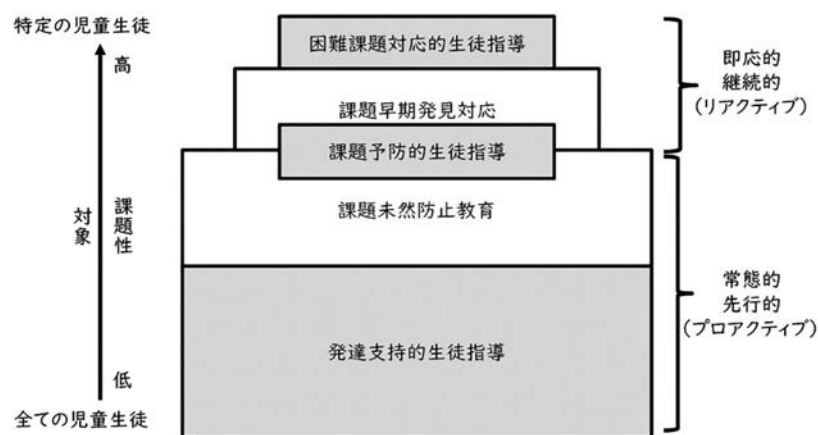


図8 生徒指導の重層的支援構造(「生徒指導提要」より作成)

ケート等は児童生徒の実態を把握する客観的な資料であり、潜在化している問題への気づきへの手掛かりとなり得るものであると考えられる。これらの資料の分析・活用は児童生徒の実態把握に有効な手立てとなるといえよう。また、「特に問題が起きていないとき」に他の教職員と話すことは、「発達支持的生徒指導」につながると考えられる。児童生徒の良さの発見や可能性の伸長は、日々の教職員の関わりや温かなまなざしによって支えられるものであり、全ての児童生徒を対象に全ての教職員で関わる必要があるといえよう。

(2) 学級運営上で対応が必要な問題で他の教職員と考える頻度とその内容

学級運営上で対応が必要な問題について話し合う頻度は、小・中学校教員は「ほぼ毎日」、「週に1・2回程度」と回答した割合は9割近い結果となった。一方で、高等学校教員、特別支援学校教員の「ほぼ毎日」、「週に1・2回程度」と回答した割合は7割程度であり、小・中学校教員と比べるとやや低い傾向となった。

学級運営上の対応についての話し合いで触れている内容については、「個別の児童生徒への支援・対応」についての協議が9割を超える結果となり、次いで「保護者等への支援・対応」「問題解決のためのアドバイス」の順となった。一方で、「他の教職員の役割分担」や「教職員以外の専門家（SC、SSW等）への支援要請」は他の項目と比べると低い選択傾向であった。この結果から、話し合いにおいては「学級担任」が児童生徒や保護者に対してどのように支援や対応を行えばよいかについての協議が中心であることが分かる。他の教職員は「学級担任」に対してアドバイスをするという立ち位置を取り、学級運営上、対応が必要な問題を話し合っている様子がうかがえる。また、専門家への支援要請への回答割合も他の項目と比べて低いことから、対応が必要な問題の多くは学校内の教職員間だけで考えている傾向にあることも考えられる。

(3) 学校や学級の雰囲気や状態について他の教職員と話す頻度とその内容

学校や学級の雰囲気や状態について他の教職員と話す頻度は、(2)と同様に小・中学校教員の割合と比べて、高等学校教員、特別支援学校教員がやや低い傾向を示した。雰囲気や状態について話す内容については、「個別の児童生徒の成長」を除いて、「個別の気になる児童生徒」や「学校や学級全体が落ち着かない状況」といった、問題への対処を視野に入れた内容に関する割合が高い傾向であった。また、「学級全体が落ち着かない」、「学級全体の成長」といった学級の雰囲気に関する内容よりも、「個別の児童生徒の気になる様子」、「個別の児童生徒の成長」に偏ることなく、個別の児童生徒に関する内容について話をしている状況への回答割合が高くなる傾向がみられた。この回答結果は、教員の視点が学級全体よりも個別の児童生徒に向きがちなことを示唆しているといえよう。改訂された「生徒指導提要」（文部科学省、2022）では、生徒指導における集団指導と個別指導の相互作用の重要性について述べている。集団に支えられて個が育ち、個の成長が集団を発展させるという観点で、学級全体が認め合い支え合う集団づくりについて教職員同士で話し合い、その方針の共通理解を図ることが望まれる。

(4) 担任する学級の状態を話し合うこと

担任する学級の状態を他の教職員と話し合うことに対する傾向について回答を求めたところ、「全く抵抗はない」と回答した割合は6割に迫り、「あまり抵抗はない」と回答した割合を含めると肯定的な回答が9割を超えた。また、これらの理由について自由記述で回

答を求めたところ、「話し合いに対する抵抗感」について、「抑制する要因」と「増大する要因」の2つの要因が抽出された。

抵抗感を「抑制する要因」については、『相談者自身への肯定的影響』『協働による肯定的影響』『良好な環境』『考え方の転換』の4カテゴリーにまとめられた。他の教職員と話すことによる相談者自身や周囲の教職員の関わりへの肯定的影響についての意見がみられた。また、抵抗感抑制のためには、普段からの関係性や職場の雰囲気良好であることが必要であるという主旨の意見がみられ、話し合うことに対する学級担任である相談者自身の心の持ちように関する意見も見出された。

話し合いの抵抗感が「増大する要因」に関する記述においては、抵抗感に関する選択回答では、「全く抵抗はない」「あまり抵抗はない」と抵抗を感じないとする回答割合が90%を超えているにも関わらず、自由記述の中には、話し合うことに対する否定的な意見もみられる結果となった。「増大する要因」を構成する、『相談者自身の拒否感』『協働の否定的側面』『阻害環境』の3カテゴリーには、「抑制する要因」と相反する意見がまとめられた。例えば「抑制する要因」での『相談者自身への肯定的影響』では、話すことで「悩みが解決する」ことや「自分を振り返る」きっかけになるという意見が出されていたが、「増大する要因」における『相談者自身の拒否感』では「批判が辛い」ことや「気分が落ち込む」といった、話すことで相手の反応が否定的もしくは攻撃的な要素を含んでいた場合の相談者自身の傷付きについて言及している内容を分類した。

「抑制する要因」も「増大する要因」も回答した教員の今までの教職経験での出来事を反映していると考えられる。回答者自身が担任する学級について他の教職員に話をした経験を振り返って、プラスの側面だけでなくマイナスの側面も感じたことがあるのは当然であるといえる。今回の調査協力者の多くは中堅教員であり、教職経験も10年を超えて15年以下と回答した割合が約7割であった。学級担任の経験も複数回ある中で、他の教職員に学級の状態を話すことのプラスの側面を強く感じているため、抵抗感に関する設問では「全く抵抗はない」「あまり抵抗はない」と回答した割合が多くなったものの、マイナスの側面もあると実感していることにより、自由記述において「増大する要因」についての言及がなされたと考える。また、「抑制する要因」と「増大する要因」の記述内容を比較すると、「抑制する要因」にはみられた『考え方の転換』のカテゴリーが「増大する要因」にはみられなかった。『考え方の転換』では、そもそも話し合いへの抵抗感が「増大する要因」になり得る「教員の評価」は、学級の問題と直結しないと考えている教員の意見が含まれていると考える。また、回答者自身へのマイナスの評価につながるという考えよりも学級の「利益」のために「話し合う」こと自体への価値を見出したりしている教員の意見が反映するものも含まれていると考えられる。これらは、10年を超える教職経験の中で培われてきた考え方であるともいえよう。

(5) 担任する学級について他の教職員の意見を聞くこと

「他の教職員の意見を聞くことによる学級の理解への影響」については、全ての校種において、「とても役に立つ」「やや役に立つ」と肯定的な回答をした割合は100%となった。この結果も前述した10年超の教職経験のある中堅教員としての経験や考えが反映しているものであると考えられる。他の教職員と話し合うために必要な要素に関する記述回答に関しては、『話し合いのための土台』『相談する教員の意識』『支援する教員の意識』の3カテゴリーとしてまとめられた。

『話し合いのための土台』では、環境への言及として「時間や空間の確保」があった。また、それらの要素に加えて、「何のための話し合いか」といった前提条件や、「普段から情報収集を行い客観的な情報を重視することが重要である」といった日頃の関係に関する意見がみられた。また、問題が起こったときに初めて話し合うのではなく、普段から会話ができる教員の同僚性や雰囲気に関する言及があり、教員集団の中で自分の考えや気持ちを安心して発言、表現できる心理的安全が保たれていることが要素として抽出された。このような『話し合いのための土台』がなければ、学級の状態について話し合うことに対する抵抗感は払拭されないと思われ、重要な要素であるといえる。

『相談する教員の意識』については、学級担任として「学級状況の把握」と「自分の意見」をもって相談することの必要性が抽出された。また、相手の「意見を受け入れる」柔軟さや「他の視点を取得」しようとする心構えについての言及もみられた。しかし、その一方で、他の教職員からの意見が自分や自分の学級にも適用し得るかどうかを「見極める力」が必要であり、批判的であったり悪い部分を指摘されたりしても「気にしない意識をもつ」ことが重要であるという意見もみられた。他の意見を聞いて落ち込んだり悩んだりし過ぎないようにするなど、相手の「意見を受け入れ」つつ、自分を保つことが大切だという意見があった。限られた時間の中で「何について話をしたいのか」という話題を明確にした上で相手と話をすること、話し合いの中では相手の意見に対して真摯に耳を傾けつつ、自らを否定的に捉えないこと、そして相手の意見を吟味して自分でできることや学級に還元できることを見極めていくことが大切である。これらの整理は、話し合いが建設的な方向に進むための相談する教員の意識の流れを示すものであると考える。

しかしながら、自分の学級の見立てを若手教員が自力で行うには難しさもあり、ましてや学級担任としての相談はなかなか表明しにくいものである。特に経験の浅い若手教員などに対しては、学級集団への見立てや学級経営に関する方法を見出していく過程に際しては支援が必要であると考え。『支援する教員の意識』の大カテゴリーに含めた「若手を育てる意識をもつ」というカテゴリーは若手教員が話をしやすい環境を先輩教員の声掛けや気づきによって整えるというものであり、中堅教員としての配慮意識の表れに他ならないであろう。

また、若手教員に限らず、相談する教員への関わりに関しては、「相手を批判しない」という意見がみられた。問題解決や関係性構築のために、相手を責めたり見放したりすることなく、一緒に考えるという姿勢をもつことが大切である。同時に、一緒に考えるという話し合いの関係をつくるためには、「支援する教員」が学級担任に責任や対応を丸投げにせず、「当事者意識」をもって学級へ関わること、学級へ関わるためにできるだけ情報を把握しておくことが大切である。本県では小学校高学年においては兵庫型教科担任制が導入されている。学級担任が主に関わっている小学校においても、他の教職員と学級に関する雰囲気についての話し合いが進むことが期待される。本調査においても、担任以外でも児童の様子を把握するために「交換授業をする」などの意見がみられた。担任だけでなく、教職員全体で児童生徒に関わるという意識を教職員で共有することが重要であるといえる。学級担任の抱え込みを防ぐためにも、同僚性を構築し、教職員が職場で互いに相談し合えること、教え合えること、助け合えることが気楽にできる雰囲気の醸成が重要となると考える。

教員の仕事は同僚には見えにくい閉じられた教室という空間で行われる一方で、教職経験に関わらず児童生徒の前では対等という意識や責任感の強さが働くため、問題対処を一

人で抱え込もうとする特徴がある（秋田喜代美, 2015）という指摘がある。同僚性を構築するためには、「同じ職場に所属して働いているというだけでなく、教育についてのビジョンを共有し、ともに探究や関係構築しながら、学び合って専門性を高めていくこと」（秋田, 2015）が重要である。担任する学級について学級担任が学級経営の展望を語りながら、同僚教員がその展望を共有し、批判ではなくより良い状況を構築するために、現状の学級の状態について一緒に考えられることが大切となる。このような協働的な関係や時間をつくっていくことは、教員の同僚性を高め、教員同士のつながりを意識した児童生徒理解を活性化するものであると考える。

（6）教員が学級集団の状態像を把握する力を高める校内研修

上述のように、『話合いのための土台』が構築された上で、『相談する教員の意識』と『支援する教員の意識』が対等な関係で話し合うことが、どの教職員にとっても話合いを有用なものにし得ると考えられる。したがって、教員が学級集団の状態像を把握する力を高めるための協働性を高める研修を構築するためには、まず『話合いのための土台』や『相談する教員の意識』、『支援する教員の意識』に対する理解を促すことが必要であると考えられる。また、『相談する教員の意識』として、担任する学級に対しての状況把握が必要であり、「何について話をしたいのか」という話題を明確にする必要性が挙げられていることから、話し合うための話題や問題を明示する必要があると思われる。

一方、顕在化している問題については既に対処や対応について協議がされており、特に個別の児童生徒への支援や対応については関係する教職員間で既に指導方針を決められていることが多い。そのため、全教職員が参加する校内での研修を計画・実施するなどの際に、改めて「相談する教員」が問題を明示して、参加者間で即応的な対応を協議することが困難な場合も多い。

また、顕在化していない問題や課題の把握には、アセスメントツールやいじめアンケート等を実施することが有効であると考えられる。しかし、今回の結果において、これらのツールを用いて他の教職員と話をする機会が少なく、結果の活用や分析が協働して行われている割合が低い現状も見受けられる。各学級におけるアセスメント結果を持ち寄って検討材料とし、学校における「発達支持的生徒指導」の取組や学級担任を支える協働的な教員集団の体制づくりの視点に立って研修を行うことが有効ではないかと考える。

そこで、そのような研修実施の際には、当センターが開発した「CoCoLo-34」や「CoCoLo-J」のアセスメントツールが活用できると考える。話し合うための素地として導出された3つの要素を提示して伝えた上で、アセスメントツールの見方を知るだけでなく、アセスメントツールの結果を互いに分析し合い、意見を伝え合いながら、同僚性を土台とした協働性の構築につながる場にすることが大切である。さらにはアセスメントツールによって示された結果を基に、「いじめ未然防止プログラム」の紹介や体験も行えば、課題未然防止教育や課題予防的生徒指導にも資する研修となり得るであろう。

当センターは、児童生徒が回答する「CoCoLo-34」や教員が見立てを行う「CoCoLo-J」を用いた「いじめ未然防止プログラム」の実施を提案している。今回の研究で明らかになったように、本プログラム実施の際には、児童生徒と教員の認識の差異や、「CoCoLo-J」を用いて教員間の認識の差異を自覚したり認め合ったりしながら、教員同士が協働的な関係を構築する場をつくることが大切である。また、協働的に話し合うことによって、学級集団の状態像を把握し合うだけでなく、教員同士が対話を通して潜在的、より根源的な問題についても共通理解を促すことができる。ひいては、担任による問題の抱え込みや

問題の深刻化を防ぐことにもつながると思われる。今後、当センターが実施するサポート研修で実践を続けたい。

おわりに

本研究の目的は、教員が学級集団の状態像を把握する力を高めるための協働的な校内研修の在り方を探索するための実態調査を行い、学校現場の現状と課題について整理し、考察することであった。

調査の結果、教員間で話し合う機会についてはどの校種も頻度が高かった一方で、話し合う内容については、即応的な対応が求められる「問題行動等が生じたとき」に対する回答が高かった。

また、話し合うことに対する「抵抗感」に関する回答からは、「抵抗を感じない」とする回答が多くを占めた一方で、その回答の理由として記述された要因には、「抵抗感を抑制する要因」と「抵抗感を増大する要因」の2つの側面が導出された。これら2つの要因でのカテゴリーには、「相談者自身」の視点と「協働」への視点、「環境」への言及の3つの要素が共通して示されていた。

さらに、他者の意見を聞くことに関して「役に立つ」と肯定的な反応を示した回答は全ての校種で100%となり、意見を聞くことが回答者自身や学級運営への利点として感じられている結果を示した。これらの利点を得るための必要な要素として、『話合いのための土台』が話合いの前提として必要であり、また『相談する教員の意識』と『支援する教員の意識』の相互関係性により、協働的な話合いが成立すると考察された。

今後の課題としては、実際に「CoCoLo-34」や「CoCoLo-J」を活用した校内研修の実施により、実証研究を積み重ねていく必要があるといえる。「CoCoLo-34」や「CoCoLo-J」はデータを入力すると結果が表示されるため、学級の状態像を容易に把握できるのは大きなメリットである。しなしながら、その結果の一面のみを捉えて学級、あるいは学級経営の良し悪しを短絡的に判断するのではなく、一つの資料として捉えて、学級担任が見立てや考えを表明できる場であったり、他の教員が学級の様子について自分の意見を伝える場であったりするなど、同僚性、協働性を意識した校内研修につなげていけるよう、実際に研究協力校と研究を進めていきたい。

謝辞

今回の研究におけるアンケート調査に御協力いただいた県内の115名の教員の皆様、そして、本研究に多大なる御協力、御指導、御助言を賜りました心の教育総合センター所長 松本 剛 様（兵庫教育大学大学院教授）、並びに同主任研究員 秋光 恵子 様（同大学院教授）に心より感謝を申し上げます。

注)

- 1) 「いじめ未然防止プログラム」は、いじめをしない、させない、見逃さないために児童生徒に育みたい11の資質・能力として、『要となる力』（「ストレスマネジメント能力」「セルフコントロール能力」「自尊感情・自己効力感」）、『他者への意識』（「道徳性」「思いやり・他者理解」）、『他者と関わる力』（「コミュニケーション能力」「思いや考えの表現力」「相談支援を求める力」）と、『学級集団の力』（「仲間づくり・絆づくりに資する力」「自治集団づくりに資する力」「規律性」）を抽出し、これら11の資質・能力の醸成をねらいとした授業案集「授業プラン」等を公開している。

- 2) 「CoCoLo-34」は、「いじめ未然防止プログラム」の活用時に生かすことができる質問紙によるアンケートツールである。小学校5年生以上を対象としており、「いじめ未然防止プログラム」の取組の前後などに児童生徒質問紙によるアンケートを実施することによって、児童生徒の資質・能力の様子の分析に生かすことができるツールである。
- 3) 「CoCoLo-J」は、「いじめ未然防止プログラム」の活用時に生かすことができる質問紙によるアンケートツールである。「CoCoLo-J」は小学校4年生以下を対象としており、「CoCoLo-34」と同様、「いじめ未然防止プログラム」の取組の前後などにアンケートを実施することによって、児童の資質・能力の様子の分析に生かすことができるツールである。「CoCoLo-J」は学級集団に対して、関わりのある2名の教員それぞれが30項目の質問に回答することで、授業プランの選択や、取組内容の検討、取組の評価に生かせる資料を作成できる。
- 4) 中堅教諭等資質向上研修として、当教育研修所が実施する「いじめ問題への対応講座」を受講した者。
- 5) KJ法とは、多くの情報を1枚のカードに一つの主題に限定して書き出し、関連性の高い単位でグループ化し、分類、統合を進めることで意味をもつ単位にグループを集約させることができる方法である。

文献

- 秋田喜代美（2015）同僚とともに学校を創る．秋田喜代美・佐藤学編著．新しい時代の教職入門改訂版．有斐閣アルマ．133－152．
- 中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（2023年2月14日閲覧）
- 中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について：学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）．
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2023年2月14日閲覧）
- 兵庫県立教育研修所心の教育総合センター（2015）いじめ未然防止プログラム．
<https://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/07kokoro/ijimemizen/index.html>（2023年2月21日閲覧）
- 泉村靖治・寺戸武志・福田裕子（2022）いじめ未然防止に生かせる小学校低・中学年用アセスメントツールの開発：「いじめ未然防止プログラム」の利便性向上に関する研究．兵庫県立教育研修所研究紀要, 132, 57－73．
- 子安増生・丹野義彦・箱田裕司（2021）有斐閣 現代心理学辞典．有斐閣．
- 文部科学省（2022）生徒指導提要．
- 寺戸武志・堀井美佐（2015）いじめ未然防止プログラムの研究：実態調査を踏まえた実践的プログラムの作成．兵庫県立教育研修所研究紀要, 125, 1－12．
- 寺戸武志・乗松宏美・藤原一平・増田美佳子（2016）いじめ未然防止教育の実践支援に向けて：聞き取り調査をもとにした「いじめ未然防止プログラム」の改善．兵庫県立教育研修所研究紀要, 126, 67－74．