

校内ふれあい教室での支援についての一考察

—学習を通じての自己効力感に焦点をあてて—

2023/3

四日市市教育委員会 教育支援課

はじめに

四日市市では、学校教育がめざす子どもの姿を明らかにするとともに、その実現に向けた本市の教育の方向性を示すため、四日市市学校教育ビジョンを策定しています。本ビジョンは、四日市市教育大綱に掲げる「夢と志を持ち、未来を創るよっかいちの子ども」の育成を目指した学校教育分野の基本的な計画として位置付けています。

本ビジョンにおける施策の重点として「四日市市新教育プログラムの着実な実践」、「ICTの効果的な活用（四日市市 GIGA スクール構想）」などが挙げられています。四日市市新教育プログラムの柱の1つである「読む・話す・伝えるプログラム」には、読む・話す・書くといった活動を通して、学校教育活動全体で言語活動の充実を図り、文章を正確に理解し、適切に表現する資質・能力を育成する内容が盛り込まれています。

また、四日市市 GIGA スクール構想では、これまでの実践と ICT を最適に組み合わせることで個別最適な学びと協働的な学びを実現し、子どもたちの学習の充実を図っています。

さらに、増加傾向にある不登校児童生徒に対し、登校サポートセンターを核とした支援を充実させています。特に令和2年度から設置を拡大している校内ふれあい教室では、多様な学びの場を活用して、社会的自立への支援を行っています。

こうした本市の現況を鑑み、本年度は2つの課題研究に取り組みました。

1つ目は、教育の新しい道具としてのICT、特に音声文字化アプリによって実現される学びの可能性について研究しました。2つ目は、校内ふれあい教室において、学習を通じての自己効力感に焦点をあてた支援の方策について検証しました。

その成果を調査研究報告書として、ここにまとめました。本研究の成果が、学校・園の日々の教育実践に活用されることを期待します。

末尾になりましたが、本課の研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた国立教育政策研究所初等中等教育研究部総括研究官の山森 光陽様をはじめ、研究協力員並びに調査・実践面で御協力いただきました学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

令和5年3月

四日市市教育委員会教育支援課
参事兼課長 稲毛 弥生

— 目 次 —

| | |
|---------|----|
| 1 問題と目的 | 1 |
| 2 方法 | 7 |
| 3 結果 | 10 |
| 4 考察 | 18 |
| [引用文献] | 21 |
| [資料] | 23 |

校内ふれあい教室での支援についての一考察 —学習を通じての自己効力感に焦点をあてて—

1 問題と目的

1.1 不登校の現状と四日市市の取り組み

「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」(文部科学省)によると、不登校児童生徒数は小・中学校合わせて244,940人であり、9年連続で増加し、過去最多となっている。本市においても同様に、不登校児童生徒数は増加傾向である。

このような中、本市は第4次四日市市学校教育ビジョン基本目標4に、「不登校児童生徒への支援」を挙げ、令和2年度より、不登校対策の一つとして、校内ふれあい教室を中学校3校に設置した。

校内ふれあい教室は、登校はできるが教室に入りづらい生徒を対象に、専用の教室と専任の教員(学級担任や教科担当をしない教員)を置くことできめ細かな支援ができる体制を整えた教室である。令和4年度には設置校を9校に拡大し、さらに体制づくりを進めている。また、「四日市市登校サポートセンター」(以下、登校サポートセンター)と連携し、校内体制についての検討や情報共有、具体的なケースの検討を行うなど、校内ふれあい教室設置校での円滑な支援が進められるような取り組みを行っている。

1.2 不登校の要因

「不登校児童生徒への支援の在り方について」(文部科学省通知 令和元年10月)において、不登校の要因として、「学業のつまずきから学校へ通うことが苦痛になる等」、「学業の不振が不登校のきっかけの一つとなっている」と述べられている。「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」によると、小・中学校における不登校の要因として、「無気力、不安」が最も多く、小・中学校ともに49.7%であった。次いで小学校では、「親子の関わり方」13.2%、「生活リズムの乱れ、遊び、非行」13.1%、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」6.1%、「学業の不振」3.2%となった。中学校では、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」11.5%、「生活リズムの乱れ、遊び、非行」11.0%、「学業の不振」6.2%であった(Table 1)。また、新型コロナウイルスの感染回避による長期欠席者数は、令和2年度20,905人から、令和3年度は、59,316人と増加している。三重県や本市においても同様の傾向であった。

Table 1: 国公立小・中学校における不登校の要因（令和3年度）

| 不登校児童生徒数 | 学校に係る状況 | | | | | | | | | 家庭に係る状況 | | | 本人に係る状況 | | 左記に該当なし |
|----------------|---------|--------|-------|--------|---------|-------|---------|-----------|-----------|----------|------------|---------|---------|----------|---------|
| | いじめ | 関係 | いじめ | めぐる | 教職員との関係 | 学業の不振 | 進路に係る不安 | クレープ活動、部活 | めぐる学校の課題等 | 進級時の転入適応 | 急激な生活環境の変化 | 親子の関わり方 | 家庭内の不和 | 生活リズムの乱行 | |
| 小学校 81,498 | 245 | 5,004 | 1,508 | 2,637 | 160 | 10 | 537 | 1,424 | 2,718 | 10,790 | 1,245 | 10,708 | 40,518 | 3,994 | |
| | 0.3% | 6.1% | 1.9% | 3.2% | 0.2% | 0.0% | 0.7% | 1.7% | 3.3% | 13.2% | 1.5% | 13.1% | 49.7% | 4.9% | |
| 中学校 163,442 | 271 | 18,737 | 1,467 | 10,122 | 1,414 | 843 | 1,184 | 6,629 | 3,739 | 8,922 | 2,829 | 18,041 | 81,278 | 7,966 | |
| | 0.2% | 11.5% | 0.9% | 6.2% | 0.9% | 0.5% | 0.7% | 4.1% | 2.3% | 5.5% | 1.7% | 11.0% | 49.7% | 4.8% | |
| 合計 244,940 | 516 | 23,741 | 2,975 | 12,759 | 1,574 | 853 | 1,721 | 8,053 | 6,457 | 19,712 | 4,074 | 28,749 | 121,796 | 11,960 | |
| | 0.2% | 9.7% | 1.2% | 5.2% | 0.6% | 0.3% | 0.7% | 3.3% | 2.6% | 8.0% | 1.7% | 11.7% | 49.7% | 4.9% | |

注) 文部科学省（2022）「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」より一部抜粋

- ※ 「長期欠席者の状況」で「不登校」と回答した児童生徒につき、主たる要因一つを選択。
- ※ 下段は、不登校児童生徒に対する割合

また、保護者を対象とした調査である「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」（不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議 令和3年10月）では、「最初のきっかけとは別の学校に行きづらくなる理由」として、「勉強がわからない（授業がおもしろくなかった、成績がよくなかった、テストの点がよくなかったなど）」が、小学校では31.4%、中学校では41.8%と、児童、保護者対象のアンケートとともに不登校の要因として学業は大きく影響している（Figure 1）。ただし、学業の不振は、不登校のリスクは高いが、学力に課題がある児童生徒全てが不登校になっておらず、また、不登校から学校復帰や社会的に自立していく児童生徒も学力的な要因を全て排除したわけではない。このため、どの不登校児童生徒に対しても、学力補充のみを行えばよいというものではない。

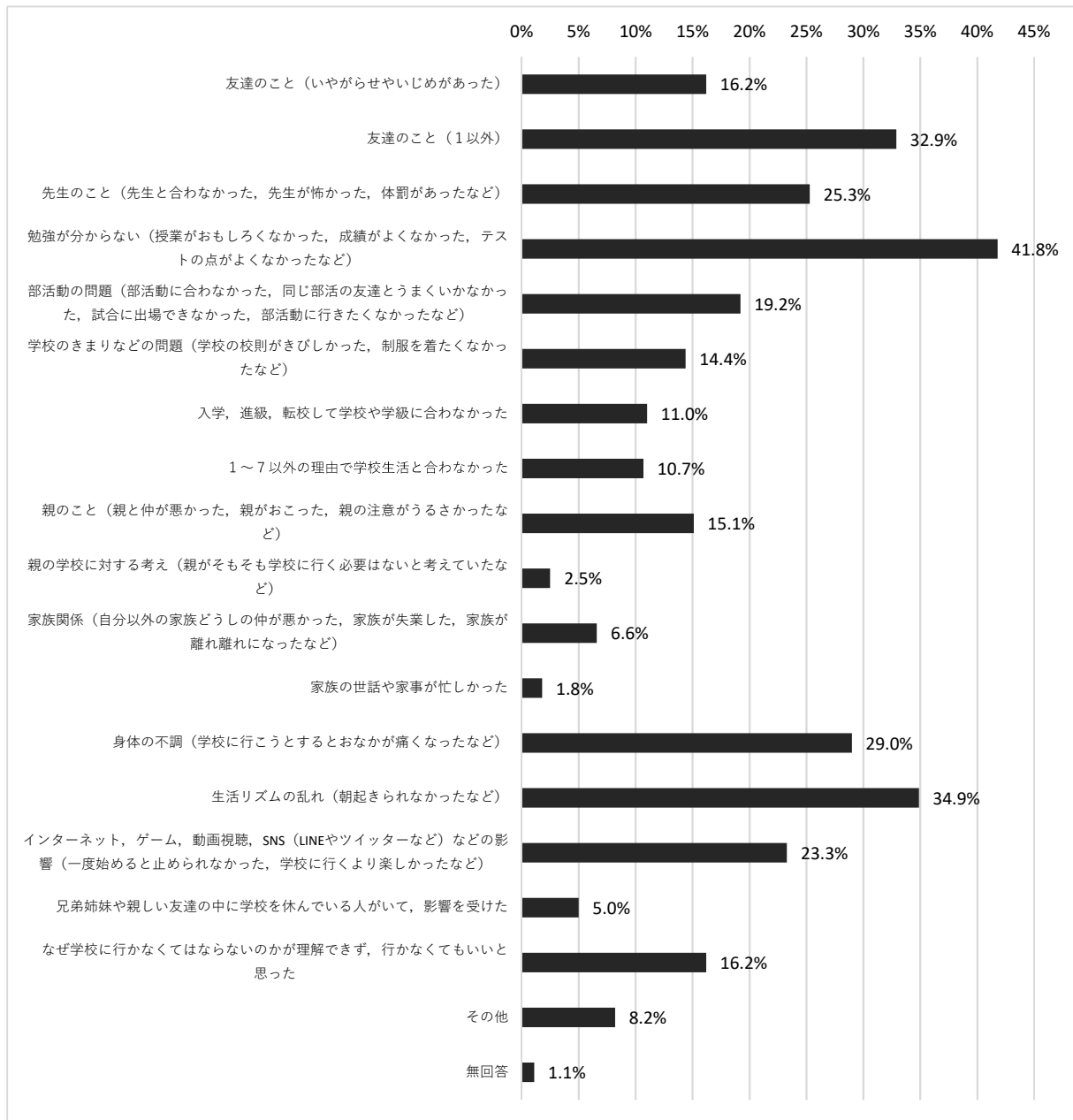


Figure 1 最初のきっかけとは別の学校に行きづらくなる理由（中学生 n=438）

注）「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」より抜粋

坂野・前田（2002）は、「学業不振とは、連続的な失敗経験によって学業に対する無力感が獲得された事態である」と述べており、「児童が無力感を獲得した状態は、セルフ・エフィカシーを非常に低く認知した状態であるといえる」と述べている。自己効力感（self-efficacy, セルフ・エフィカシー）とは、「Bandura によって提唱された社会的学習理論では、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信（坂野・東條, 1989）」である。坂野・前田（2002）は、「学業達成場面においてセルフ・エフィカシーを高めることは、学業成績、動機づけに大きな影響を及ぼすことが報告されてきた」と述べている。

1.3 自己効力感と学力に関する先行研究

中学生を対象とした、学力と自己効力感の関係を明らかにする研究は、数多く行われており、その効果が報告されている。岡田（2014）は、学習に対する自己効力感を「学習をうまくすすめていけるという効力感」と述べている。教師の自律性支援の認知が、学業に対する自己効力感と、生徒が教師とうまくかわることができるという社会的効力感を介して、教科の学習内容に対する興味を高めるプロセスを示している。

伊藤（1996）は、学習方略の高低によって、自己効力感の大きさが決まるという結果を報告している。伊藤・神藤（2003）は、自己効力感、不安、学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証を行った結果、自己効力感が高いものは、認知的側面の自己調整学習方略¹だけでなく、動機づけの側面の中でも、勉強の楽しさや興味、価値を高めるといった適応的で、積極的な内発的調整方略²をよく使用していることを明らかにしている。

佛谷・渡部（2021）は、生徒の学習方略を増やすことで学力の向上を促し、勉強に対する自己効力感を向上させることができるのではないかと考え、教訓帰納方略³を獲得・定着させるよう授業で扱った。その結果、クラス全体としては自己効力感の向上に効果があったことが確認され、教訓帰納方略は有意差が見られなかったものの平均値は全体的に上昇する結果を示している。

山尾（2017）は、生徒が学習効果や自己効力感を感じることができるような英語授業の設計を目指し、ピア・フィードバック活動（生徒—生徒間のフィードバック）を通して生徒の英語学習への志向性を高めることを目的に実践した結果、ピア・フィードバック活動によって生徒が学習効果をより強く感じられること、英語学習の幅を広げる可能性を持つことを報告している。

五十嵐・平岩・吉野（2012）は、自己効力感が「学校生活スキル」を構成する各領域とどのように関連するのかを検討した結果、学習、進路、健康、社会のそれぞれの領域が高ければ、自己効力感が高いという結果を示している。自己効力感を高めるためには、4領域の学校生活スキルをバランスよく育成していかなければならないと考えられるが、自己効力感の低下が著しい生徒への援助として、その生徒が取り組みやすいスキル領域や、最も獲得の必要性が高い領域などから支援を開始し、自己効力感をわずかでもあげていくことが可能であると指摘した。

1.4 不登校の中学生への自己効力感を高める支援についての先行研究

不登校の中学生に対しての自己効力感を高める支援の効果が報告されている。皿田（2012）は、不登校の状態にある生徒に対して、デイケアのグループによる「ソーシャル・スキルトレーニング」（以下、SST）と面談の中での個別SST、SSTを組み入れた母親面接の事例の中から、SSTの効果のひとつとして、自己効力感が高まることをあげている。山西ら（2019）は、適応指導教室でのレジリエン

¹ 学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与する学習方略。

² 学習の楽しさや興味、価値を高めるなど、学習そのものや、それへの取り組み方を工夫したり調整したりすることで、動機づけの生成・維持・向上を図ろうとする学習方略。

³ メタ認知方略の一つで、学習後のふり返りの際に行われる学習方略。同じ間違いをしない為にどうしたらよいか注意点や対策を考えさせ、それを言語化する。間違えたところを意識することにより、同じ問題で間違えにくくなり、学習効果が得られる。

ス（精神的回復力、立ち直り力）育成のための手立てとして SST などを実施した結果、13 項目中、「ルーティン行動」、「気持ちのコントロール」、「セルフケア」、「目標達成行動」、「自己肯定」、「客観的な捉え方」、「自己理解」、「変化の捉え方」、「意欲的活動性」、「内面共有性」の 10 項目で、レジリエンスが高まるという結果を示した。池田（2008）は、不登校生徒の回復を目指す支援にレジリエンス概念を適用した実践を行った。中学生 1 人の事例の中で、特別支援教育アセスメント、レジリエンスを強化する 6 つの領域（「基本的信頼」、「学習習得」、「友人関係」、「興味及び能力」、「向社会的行動」、「社会的能力（自律性・問題解決スキル・自己効力感・新奇性追求・活動意欲）」）アセスメントを基に通級学級で対人経験を積ませた結果、レジリエンスモデルが不登校の回復に効果がある可能性を示した。

池田ら（2020）は、適応指導教室の通級児童生徒に対し、自己効力感を高めるために有効であると考える解決志向アプローチ（原因追及をせず、未来の解決像を構築していく心理療法）の発想や技法を組み入れた HSJ 法を考案し実践を行った。HSJ 法とは、HOP、STEP、JUMP の 3 段階で構成されており、HOP の段階の前に所員が通級児童生徒の実態把握を行う。児童生徒のリソース（生徒の持つ資源や資質）を活かし、言語的説得を含むコンプリメント（ほめることやねぎらうこと、リソースのフィードバックを言語的に行うこと）でそれを強化しながら、児童生徒が困難なことに努力し、少しずつ目標を達成するという小さな成功体験の積み重ね、大きな成功体験につながるように段階を追って行う支援方法である。ワークシートを用い目標設定や達成状況を確認し、活動実施後には振り返りシートを用い自己効力感が高まったかどうかの見取りを行った。その結果、HSJ 法による支援を行ったことは、児童生徒の自己効力感を高めることに一定の効果があつたと報告している。

渥美・宮本・大井（2010）は、不登校生徒に対して、心の相談員が自己効力感向上を促す解決志向アプローチを採用して支援した結果、自信、達成感、自己効力感、問題を解決しようとする意欲と力が育ったことが確認できたと述べている。また、岩本・寺澤（2019）は、不登校から完全に家庭に引きこもり学習に困難をもっていた子どもとその家族および支援者に対する支援の実践の中で、タブレット教材を不登校生徒に提供し、子どもの学習成果を示したグラフを訪問により提供した結果、自己効力感の「遂行可能感」「継続性」「積極性」因子が向上し、「実効性」については変化が見られなかったと結果を示している。

渡部・納富（2020）は、不登校生徒と不登校兆候等の生徒の自己有能感を向上させるための手立てとして、個に応じた支援計画の活用とタブレット学習による個別の学習支援の有効性を検証した結果、これらの手立てにより自己有能感を高める可能性が示された。さらに、個に応じた支援計画の活用により、支援の共通理解や焦点化が可能になることや、タブレット学習後のフィードバックが重要であることが明らかしている。

1.5 学業的効力感に関する先行研究

中学生を対象とした、「学習に対する自己効力感」（以下、学業的効力感）に関する研究が行われており、その効果が報告されている。岡田（2014）は、学業的効力感について、自律性支援の認知と学

習内容に対する興味との間には関連が見られ、授業において教師からの自律性支援を認知している生徒ほど、その教師が担当する教科の学習内容に対する興味が高いという結果を示している。また、自律性支援的な働きかけを受けることで、生徒は自身の能力を改善し、学習を進めていけるという効力感を高くもちやすいと述べている。同時に、自身の選択や意見に耳を傾けてくれるなど、自律性を支えるかたちでかかわってくれる教師に対しては、生徒は好意をもち、適切な関係を築いていけるという社会的効力感を高くもちやすいと述べている。学業的側面と社会的側面の2つの効力感が、それぞれ学習内容に対する興味を促し、学習意欲を支えているものと報告している。

伊藤・神藤（2003）は、自己効力感が認知的側面の自己調整学習方略だけでなく、内発的調整方略の使用をも促していると報告している。また、外発的調整方略は、自己効力感が低くなるほど使用されていると述べている。さらに内発的調整方略をよく使用しているものほど、学習において持続性が高いという結果も明らかにしている。

皆川（2015）は、国語学習に関する自己効力感を支える要因として、目標とする事象に対して粘り強く困難を乗り越えて取り組む「持続性」と、身近な人との触れ合いや読書、芸術鑑賞などを通して育成される「感受性」がともに重要であることを述べている。また、学習の自己評価において、遂行を改善し、進歩した部分を評価する機会が多ければ、学習への自己効力感が高まり、達成が促されると報告している。内発的な動機づけを高めるために、自律的な学習の重要性をあげ、学習者自身が自分で学習計画を立てることが有効な手段の一つとしてあげている。しかし、その計画が不適切であれば、かえって動機づけを阻害する可能性を示した。そのため、目標を達成したという達成感を体験できるように、小さな具体的な目標を立てることが有効であることも示唆している。

1.6 不登校の中学生への学業的効力感を高めるための支援の一考察

ここまで示した通り、学業不振とは、「失敗経験によって学業に対する自己効力感を低く認知した状態」で、この状態の生徒に対して、学業達成場面において自己効力感を高めることは、学業成績、動機づけに影響を及ぼすことが報告されてきた。

中学生が教師の自律性支援を認知することや、内発的動機づけを高めるために生徒自身の自律的学習の重要性をあげ、自分で学習計画を立てることが有効な手段の一つであると述べられてきた。また、不登校の中学生に対して、レジリエンス概念や解決志向アプローチの発想を組み入れた支援を行うことで、自己効力感を高めることが明らかにされてきた。しかしながら、不登校の中学生の学業的効力感の効果を検証する研究は少ない。前述した中学生に対する先行研究の結果から、不登校の中学生の学習場面において、生徒が教師の自律性支援を認知できるような関わりや、教師が生徒のリソースを活かし、コンプリメントでそれを強化しながら、段階を追って支援することで、学習を通じて自己効力感が高まるのではないかと考えられる。

校内ふれあい教室を利用する生徒は、それぞれの理由により教室に入りづらい状態であり、学習機会の保障を行っているものの、学習の遅れが出やすい状況下にある。しかし、学校に登校していることで、専任の教員や教科担任による学習をはじめとした学校内での支援を受けやすいとも言える。こ

の状況を生かし、生徒が専任の教員とともに、ワークシートを用い学習活動の計画・実行・振り返りを行う中で、教師が自律性支援的に関わることで、自己効力感が高まることが期待できる。

1.7 本研究の目的

本研究の目的は、校内ふれあい教室を利用する生徒に対する支援において、生徒自身が専任の教員とともに、学習に対する具体的な計画の立案・実行・振り返りを通した学習活動を行い、教員が自律性支援的に関わることで、生徒の自己効力感につながるかを検証することである。

2 方法

2.1 研究概要

令和4年9月から11月にかけて、校内ふれあい教室を利用する生徒が、専任の教員とともに、学習に対する具体的な計画の立案・実行・振り返りを通した学習活動を行い、教員が自律性支援的に関わる。実践の前後に、校内ふれあい教室を利用する生徒に対し実施に関わる調査を行い、その結果の比較により、自己効力感が高まるかについて検証する。実践前後の調査により、生徒の自己効力感の変化を検証するとともに、専任の教員からの聞き取りやアンケート、生徒の記述による振り返りから、生徒の学習の様子や過ごし方に変化があるかを調査する。本研究での、自己効力感とは、岡田（2014）の「自律性支援の認知」、「学業的効力感」、「社会的効力感」、「教科の学習内容に対する興味」の尺度を用いることとする。

2.2 研究の対象

校内ふれあい教室を利用する生徒15人を対象とする。

2.3 研究方法

2.3.1 研究対象校での実践

(1) 事前アセスメントの実施

校内ふれあい教室を利用する生徒について、専任の教員から聞き取りを行う。聞き取る内容は資料1のとおりである。

(2) ワークシートを通しての学習支援の実施

専任の教員とともに、ワークシートを用い学習計画を立案、実行する。ワークシートは資料2のとおりである。

(3) 生徒を対象とした調査

生徒を対象とした自己効力感に関する調査を、ワークシートを通した学習支援実施前、実施後の計2回行う。調査内容は、Table 2のとおりである。また、生徒の記述による振り返りへの記入を求め

る。振り返りは資料3のとおりである。

(4) 専任の教員を対象とした調査

ワークシートを通じた学習支援実施後、学習の様子や校内ふれあい教室での過ごし方の変化についてアンケートを行う。アンケートは資料4のとおりである。

2.3.2 検証方法

本研究では、岡田（2014）の「自律性支援の認知」（5項目）、「学業的効力感」（8項目）、「社会的効力感」（4項目）、「教科の学習内容に対する興味」（5項目）の尺度を用いる。自律性支援の認知の回答は「いつもする」「よくする」「ときどきする」「ほとんどしない」「まったくしない」の5件法、学業的効力感、社会的効力感、教科の学習内容に対する興味の回答はそれぞれ「あてはまる」「すこしあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で求める。得点化は、各尺度の和得点を平均することで行う。事前、事後にそれぞれ回答を求め、得点の変化を見る。各尺度の項目は、Table 2のとおりである。

Table 2: 本研究で使用した尺度項目（岡田 2014）

自律性支援の認知（5項目）

- ・一人ひとりの意見をちゃんと聞こうとする
- ・生徒がどうしたいと思っているのかをたずねる
- ・生徒自身に考えさせようとする
- ・自分なりの勉強の仕方を認めてくれる
- ・授業の進度を生徒のペースにあわせてくれる

学業的効力感（8項目）

- ・この教科が得意だと思ふ
- ・この教科の授業で教えられたことがわかると思ふ
- ・この教科でよい成績がとれると思ふ
- ・この教科の授業で与えられた問題を正解することができると思ふ
- ・私のこの教科の学力は優れていると思ふ
- ・この教科の学習内容についてたくさんを知っていると思ふ
- ・この教科の学習内容を学ぶことができると思ふ
- ・この教科の勉強のやり方を知っていると思ふ

社会的効力感（4項目）

- ・先生のところへ気軽に話をしに行くことができる
 - ・自分がどのように考えているかを、先生にきちんと説明することができる
 - ・先生と親しくなるのが難しいと感じてしまう（逆転項目）
 - ・先生に怒られたとき、きちんと謝ることができる
-

教科の学習内容に対する興味（5項目）

- ・授業の内容が楽しいと感じる
 - ・勉強していることに興味をもてる
 - ・授業でやっていることは退屈だと思う（逆転項目）
 - ・教科書にはおもしろいことが書いてあると思う
 - ・学んでいることに関心をもてる
-

2.3.3 研究計画

研究計画は、Table 3 の通りである。

Table 3 : 研究計画

| 月 | 実施する内容 |
|----|---|
| 4 | 研究主題，構想の検討 研究主題の確定 |
| 6 | 研究の内容と方法の検討 |
| 8 | 研究対象校への依頼と説明 事前アセスメント実施 |
| 9 | 実践内容，計画等，論文全体の構成確認 事前アンケート実施 研究対象校でのワークシートの実施 |
| 10 | 研究対象校でのワークシートの実施 事後アンケート実施 |
| 11 | アンケート結果分析 意見の集約 |
| 12 | 研究のまとめ |
| 1 | 研究のまとめ |
| 2 | 研究のまとめ |

3 結果

3.1 生徒を対象とした調査より

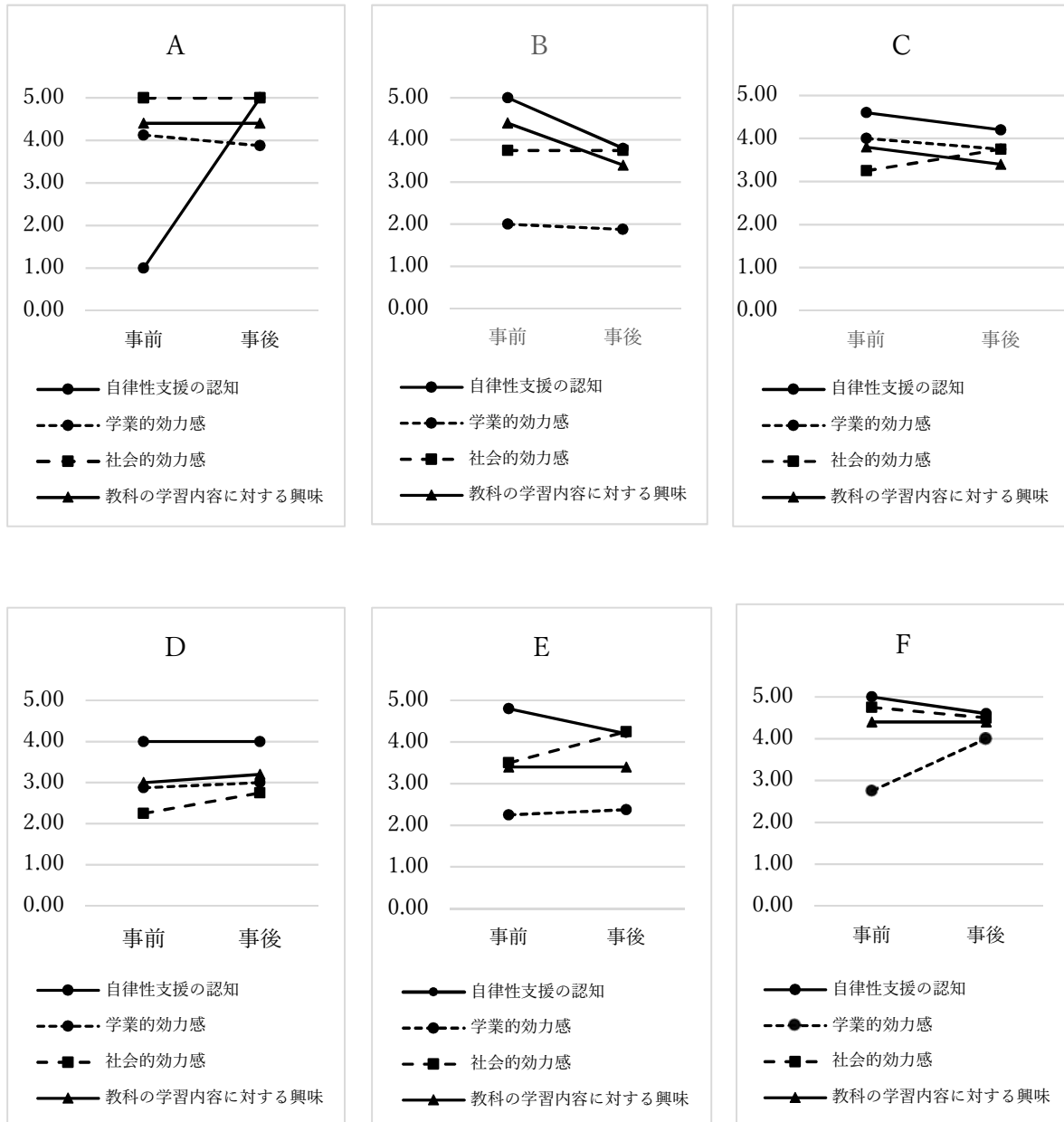
生徒を対象とした、自己効力感の調査を、事前、事後の計2回行った。結果はTable 4 のとおりである。ただし、生徒Oに関しては、ワークシートを通じた学習を最終週で中止した。

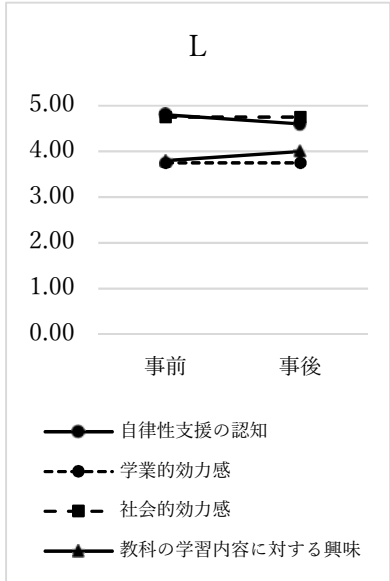
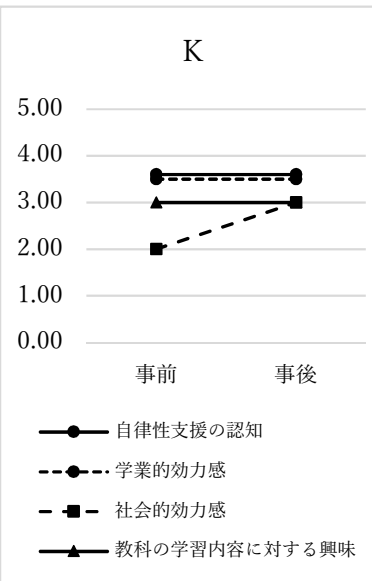
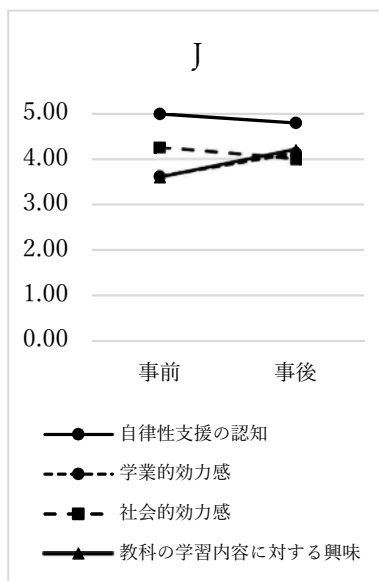
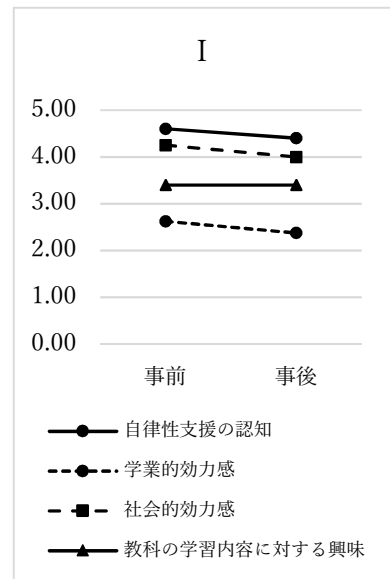
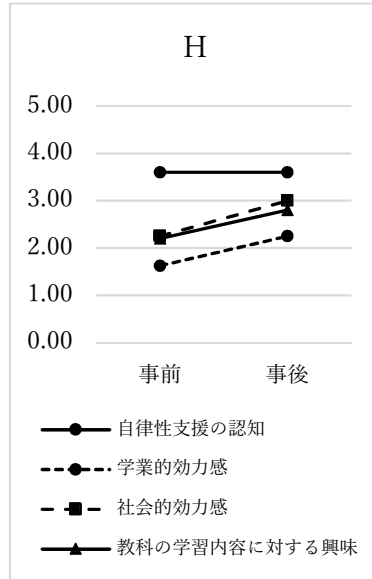
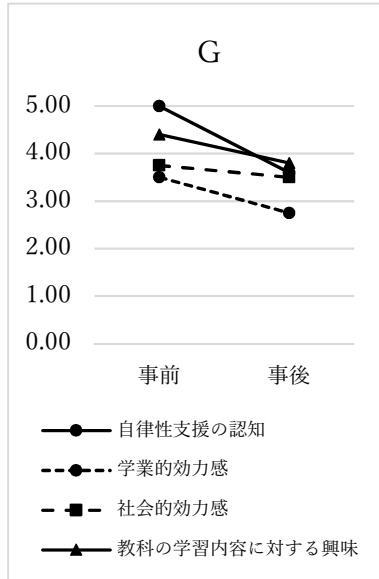
Table 4: 生徒を対象とした調査

| 生徒 | 自律性支援の認知 (5件法) | | 学業的効力感 (5件法) | | 社会的効力感 (5件法) | | 教科の学習内容に 対する興味(5件法) | |
|----|-------------------|------|-----------------|------|-----------------|------|------------------------|------|
| | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| A | 1.00 | 5.00 | 4.13 | 3.88 | 5.00 | 5.00 | 4.40 | 4.40 |
| B | 5.00 | 3.80 | 2.00 | 1.88 | 3.75 | 3.75 | 4.40 | 3.40 |
| C | 4.60 | 4.20 | 4.00 | 3.75 | 3.25 | 3.75 | 3.80 | 3.40 |
| D | 4.00 | 4.00 | 2.88 | 3.00 | 2.25 | 2.75 | 3.00 | 3.20 |
| E | 4.80 | 4.20 | 2.25 | 2.38 | 3.50 | 4.25 | 3.40 | 3.40 |
| F | 5.00 | 4.60 | 2.75 | 4.00 | 4.75 | 4.50 | 4.40 | 4.40 |
| G | 5.00 | 3.60 | 3.50 | 2.75 | 3.75 | 3.50 | 4.40 | 3.80 |
| H | 3.60 | 3.60 | 1.63 | 2.25 | 2.25 | 3.00 | 2.20 | 2.80 |
| I | 4.60 | 4.40 | 2.63 | 2.38 | 4.25 | 4.00 | 3.40 | 3.40 |
| J | 5.00 | 4.80 | 3.63 | 4.13 | 4.25 | 4.00 | 3.60 | 4.20 |
| K | 3.60 | 3.60 | 3.50 | 3.50 | 2.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| L | 4.80 | 4.60 | 3.75 | 3.75 | 4.75 | 4.75 | 3.80 | 4.00 |
| M | 5.00 | 4.80 | 3.25 | 3.63 | 4.50 | 4.75 | 3.60 | 3.80 |
| N | 4.60 | 4.60 | 3.63 | 3.75 | 4.00 | 4.25 | 4.20 | 4.40 |
| O | 4.40 | 3.40 | 4.38 | 4.13 | 3.00 | 2.75 | 4.20 | 3.60 |

3.2 各生徒の尺度の得点の変化

各生徒の尺度の得点の変化をグラフで表した結果は、以下のようになった。(Figure 2)





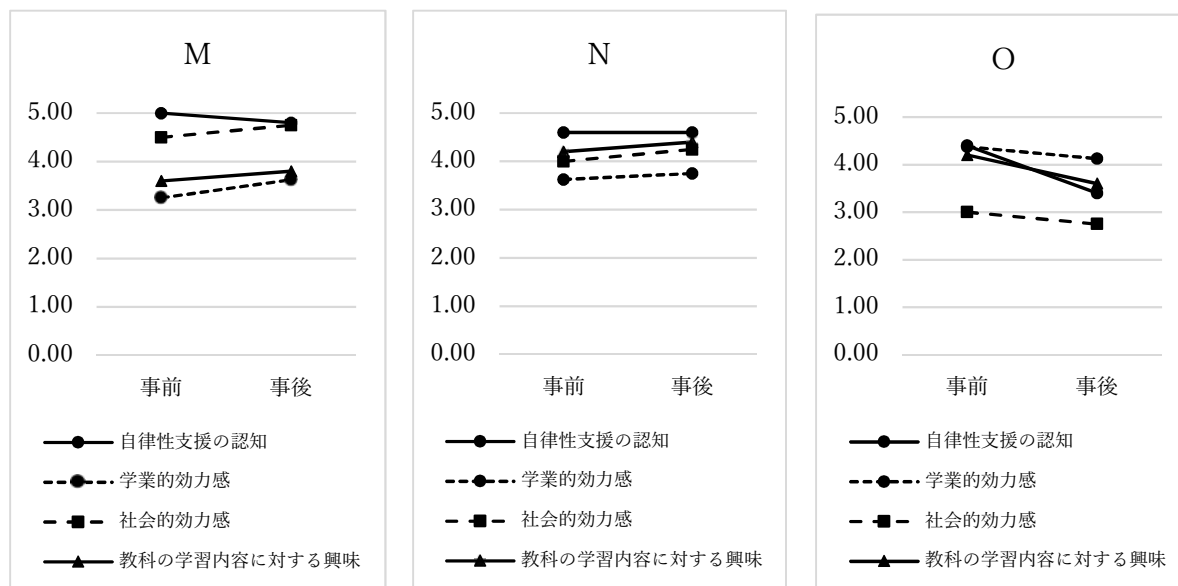


Figure 2：各生徒の尺度の得点の変化

Table 4 及び Figure 2 から、自律性支援の認知については、事前での調査の結果で、生徒 A を除き、3.00 以上の得点を得ており、教師の自律性支援を認知している生徒が多かった。事後の調査では、生徒 B, G, O は 1.00 以上得点が下がったが、その他の生徒に大きな変化は見られなかった。

学業的効力感については、7人（生徒 D, E, F, H, J, M, N）の得点が上昇した。生徒 F は、1.00 以上得点が上がった。1.00 以上得点が下がった生徒はいなかった。

社会的効力感については、7人（生徒 C, D, E, H, K, M, N）の得点が上昇した。生徒 K は、1.00 得点が上がった。1.00 以上得点が下がった生徒はいなかった。

教科の学習内容に対する興味については、6人（生徒 D, H, J, L, M, N）の得点が上昇した。変化が見られなかった生徒は5人で、下降した生徒も、生徒 B を除き、1.00 以上の得点の変化はなく、大きな変化は見られなかった。また、学業的効力感と社会的効力感の得点がともに上昇した生徒は、5人であった（生徒 D, E, H, M, N）。

3.3 生徒の振り返りシートより

ワークシートを通した学習終了後、生徒の記述式の振り返りを Table 5 に示す。() 内のアルファベットは生徒を表す。

Table 5: 生徒の振り返りシート

| ワークシートを通しての学習をやってよかったと思ったこと |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 1 か月間目標をたて漢字の勉強をして進んだこと。(A) ・ 自分のわからなかったことの解き方がわかったこと。(C) ・ 理科の自分があまり分かっていなかった単元を、しっかり復習して以前より理解できたこと。(E) ・ 日にちには間に合わなかったけど自分からやろうって思ったこと。(I) ・ 35 個漢字を全部覚えた。(K) ・ 英語の勉強が楽しくなった。いろんな英単語や文法を知るのが面白いと感じるようになった。(L) ・ 久しぶりに味わうことができた勉強による達成感を得たこと。(N) |
| ワークシートの学習をやってよかったと思える理由 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標があるので、達成しようと頑張って進められたから、前より早く進められたから。(A) ・ 少しだけ英単語を読めるようになった。(B) ・ 教室の授業内容があまり分からず不安だったが、分からなかったところをつめて取り組み少し自信がついたから。(E) ・ 毎日継続していたら、だんだんペースやコツをつかめ継続できたから。(J) ・ 達成感は、家には確実に味わうことができなかつたから。(N) |
| 1 か月間、頑張ったことや大変だったこと |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 化学変化の範囲のワークに取り組むとき、1 週目はワークを提出することをために行い、問題の答えが分かってもそれを説明できなかつたので、どのような理由でその答えになるのかを自分で説明できるようになることに苦労した。(E) ・ 学校行事や高校見学で後半はあまりできなかつたけど、中3としてやることはやれたのでよかったと思う。(G) ・ 計画的にできなくてまとめてやらないといけないときがある。(H) ・ 第一志望の高校に行くためと思うと頑張れた。大変だったことは難しい問題を理解すること。(L) ・ わからないところはノートに書いて同じ間違いをしないように頑張った。(M) ・ 学校に行くと達成感もあるが疲れもたまること。(N) |
| だれかに言われて頑張ってみようと思った言葉やできそうだと考えた言葉 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 先生に「がんばったね」「進んだね」って言われて嬉しかった。自分でも進んだと思う。(A) ・ 答え合わせのときなどに、先生が「いいね」などの言葉でほめてくれ、「次もがんばろう」と思ったことが何回もあった。わかるようになると、自分も楽しくなり、どんどん英語が好きになる中、先生が自 |

分のペースでいいよと言ってきて、もっと頑張ることができた。(M)

- ・先生が「またいっしょに勉強しよう」と言ってきて頑張ろうと思った。(F)
- ・自力で問題を解いた時や満点をとったときに褒めてもらった。(I)
- ・「いつも自分で考えて勉強していてえらい」と言ってもらいほっとしたし、頑張ろうと思った。(J)
- ・学習中どこで切り上げるかを聞いてくれるので過剰に頑張りすぎてしまうのを防いでくれた。(N)
- ・私がテスト前日で不安でいっぱいだった時、母が「Lなら大丈夫」と言ってくれた言葉。(L)

3.4 校内ふれあい教室専任教員を対象としたアンケートの記述回答より

ワークシートを通した学習終了後、専任の教員に、1学期と比較した生徒の変化とワークシートを通した学習支援についてのアンケートを行った。記述回答を、Table 6 に示す。

Table 6: 校内ふれあい教室専任教員を対象としたアンケートの記述回答

| 利用状況の変化について |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・登校日数が増えた。・表情が明るくなり、一段とよく話すようになってきている。・一人で登下校できるようになってきた。・振り返りごとに通級目標を決めているが、決めたらその目標に向かって行動できる生徒なので、日数や時間などに変化はあまりなかった。・教室に上がれる機会が増え、通級を利用する時間はかえて減った。・毎日登校できているが、入試が近づいてきてプレッシャーに押しつぶされた日々であった。 |
| 学習の様子の変化について |
| <ul style="list-style-type: none">・通級教室で他の生徒がいても気にせず学習できるようになった。・目標を立てる前は集中が切れることもあったが、目標があるため、達成しようと学習を進めることができるようになった。わからない問題も質問しながら前向きに取り組んでいる。・苦手な教科の学習に取り組む姿がみられた。・ワークも、この日までにと決めた日に間に合うように、家で進めたページが結構あった。・数学の先生にも教えてもらってほめてもらったので自信になったと思う。計画をやり終えてから、次に何を勉強したいかと聞いたとき、文字式が終わったばかりなのに「二次方程式」や「平方根」をあげた。文字式の計算ができるようになったのが嬉しかったのであろうと思われる。・高校受験と校内の定期テストの2つの重圧に心が折れることなく、まずは定期テスト、次は高校受験と気持ちを整理して取り組む姿が見られた。・以前であれば、1日2つずつ漢字を覚えると決めたら、2つだけ覚えていたが、いつの間にかどんどん先の漢字まで覚えていた。・計画を立てたことによって、それをやり終えなければという意識が強く働いたように思う。 |

- ・同学年で隣同士学習している場合、よい意味のライバル意識が生まれる場面があった。どちらかがコンプレックスを感じる場合、取り組む内容を変更したり時差を設けて学習させたりした。
- ・今回の取り組みの以前より、学習を計画的に集中してやれているので、今回の学習計画をあえて書くことに意味を感じていないようで面倒がっている様子であった。

利用状況や学習の様子以外の変化について

- ・職場体験関係だけでなく教科の授業も教室に入れるようになった。
- ・行事に参加したりクラスの生徒と連絡を取ったりするようになった。
- ・部活動にも意欲的に参加している。
- ・進路に向けての意欲が高まった。
- ・保護者の温かい承認の言葉がけが大きな力になっている。心配性で不安が強い生徒にとっては、自分を認められたことで安心し、自信を持って、次へのエネルギーとなる。
- ・静かな落ち着いた環境で、自分のペースで取り組めることが変化に表れていると思う。
- ・漢字の学習を通して初めての定期テストへの挑戦へつながるといふ大きなステップとなった。やったことに対する手応えが自信につながったと思われる。
- ・覚えた漢字を毎日黒板に書き足し、その数が増えていくのを眺めることは、自分の学習の成果の「見える化」と言える。このことが学習意欲につながったと考えられる。

ワークシートを通しての学習支援についてよかった点

- ・目標設定は、学習を進めるうえで教師にも生徒にもゴールが見えてよいと思った。
- ・目標設定前は学習が進まない日もあったが、設定後は下校の際にどこまでできたか確認し、「たくさん進んだね」と声かけを行った。学習を進めるスピードは上がり、集中できる時間も増えた。
- ・学習目標の達成には至らなかったが本人たちには「できた」と思える場面があったように感じた。
- ・「今までにできていること」の確認は、改めて自分の得意な点に気づき、自信につなげることができた。「できるようになるために…」は、短いスパンで計画→実行→振り返り→計画…を行うことができ、スモールステップを積み重ねていくことができた。
- ・「できるようになりたいこと」を一緒に考える段階でかなり本人と話し込むことができたのがとてもよかった。こちらから本人に見合った課題を与えるだけでなく、自分で課題を決めるプロセスが大変意義のあることだと感じた。マンツーマンだからこそできる支援だと思う。
- ・生徒の今いる位置づけや進路への思いなど、学習を通じて本音で話し合えることが今回の取り組みの本意だと感じた。
- ・学習計画の立て方を指導することができた。できるようになりたいことを考えさせることで、今自分ができていないことに目を向けさせられた。具体的にがんばりたいことを考えさせて計画したので、何をしたらいいのか本人の中ではっきりさせることができたと思う。
- ・学習の内容はすぐに成績に反映するものではない。どの生徒・指導者も学習支援に焦点を当てていたが学習以外でもとても前向きに行動することができるようになった。

- ・向上心がでてきたように思う。自分から「～したい」と言ったのは、通級で初めてのことである。
- ・家庭学習にもつながるなど、学習の広がりにも効果がみられた生徒もいる。

ワークシートを通しての学習支援についてよくなかった点・改善点

- ・期間中にさまざまな教科に取り組んだ。他教科を学習することで目標達成に向けての声かけをしていても、本人にはそれが目標達成に向けての声かけに感じていないようであった。
- ・声かけや支援をしたが、振り返りの際には忘れていることも多く、本人にとっては直接的に感じにくかったと思う。
- ・目標をもって振り返ることで、自分の努力不足で成果が出ない現実も受け止めなければならず不安定になったときもあった。
- ・計画するうえで負担になることがないような課題設定が大切である。計画通りにできないと落ち込んだり自信をなくしたりすることにもなりかねない。
- ・生徒の取り組みを◎○△等で自己評価する欄があっても良いと思った。生徒の状況によっては、負担になったり、できなかったことを責めたりする生徒には向かない。
- ・体育祭・中間テスト・職場体験学習の事前準備など行事が重なり、また生徒の体調不良が重なったりして、学習計画の見直しなどをタイミングよく十分にできず、計画通りにもいかなかった。
- ・こちら側に何とか期日までに終わらせたいという気持ちが働いてしまいがちなので、本人の様子や状況を観察して、押すときと控えるときを見極めて言葉がけするように気を付けることが大切だと感じた。
- ・振り返りシートの「誰かに言われてがんばってみようと思えた言葉」は、普段から言っている言葉だったからか覚えていないと言うので、記憶に残る言葉がけができていれば、もっと効果があったのかなと思う。
- ・現状の認識や計画、振り返りについて、本人の力が厳しいと、取り組みにくいものがある。
- ・「学習」のゴールを設定することの難しさを感じた。「ここまでやってあれば大丈夫」と明確なゴールを設定しにくいので「がんばったから大丈夫」とこちらも伝えづらく、その点が頑張っても自己肯定感があがるのかという少し疑問も感じた。自己肯定感をあげる一つの手立てとしたなら「他者とのかわり」の中でまわりから認められる経験が一番なのかなとも思った。

生徒の対応について

- ・学校の運営上、本校では専任の教員が授業で外す時間がある。その間に生徒が登校し学習していると、なかなか学習支援が行き届かないと感じる。
- ・本校の校内ふれあい教室は5人の教員で対応しているが今回のワークシートについては他の先生には詳しく説明できず、ワークシートをすることで生徒への対応共有ができなかった。しかし、校内ふれあい教室専任の教員と学年の教師団がうまく作用すると生徒の変容に大きな力になると実感した。
- ・どんな取り組みに対しても、それぞれの生徒にそれぞれの感じ方や受け取り方があることを思い知らされた。不登校生徒は日々の気持ちの浮き沈みや一日の中でも敏感に気持ちに変化することがよくわかった。どんな支援も、土台となる生徒との信頼関係ができていないと成果がでない。

4 考察

本研究は校内ふれあい教室を利用する生徒に対する支援において、生徒自身が専任の教員とともに、学習に対する具体的な計画の立案・実行・振り返りを通じた学習活動を行い、教員が自律性支援的に関わることで、生徒の自己効力感につながるかを、以下のように考察した。

4.1 本研究の成果

4.1.1 生徒の自己効力感

まず、自律性支援の認知について述べる。Table 4 の結果から、事前の調査で1人を除いて3.00以上を得ており、今回の調査を行う前から、教師からの自律性支援を認知している環境であることがわかった。事後の調査では、全員が3.00以上の得点を得るという結果となった。この結果は、校内ふれあい教室を利用する生徒にとって、校内ふれあい教室が学習の機会の保障の場であるだけでなく、褒められたり認められたりすることで安心して過ごすことのできる学校内の居場所としても機能していると読み取ることができる。

次に、社会的効力感について述べる。Table 4 の結果から、大きな変化は見られなかったが、7人の生徒の得点が上昇した。自律性支援を認知する生徒が多い中、学習活動に焦点を当て、専任の教員が生徒に対し意見を聞いたり勉強の仕方を認めたりし、さらに自律性支援を行うことで、生徒が専任の教員に対し、より良い信頼関係を築いていけると実感できたためだと考える。このことは、岡田(2014)が述べている「自身の選択や意見に耳を傾けてくれるなど、自律性を支えるかたちでかかわってくれる教師に対しては、生徒は好意をもち、適切な関係を築いていける」に一致する傾向が見られる。Table 5 からも、教師の励ましの言葉は、生徒の学習の支えになっていることが分かる。専任の教員が自律性支援を行うことで、より良い信頼関係のうえでエネルギーを蓄え、新しいことに挑戦しようとする行動できたのではないかと考える。Table 6 で、専任の教員は「向上心がでてきたように思う。自分から『～したい』と言ったのは、通級で初めてのことで」「学習の内容はすぐに成績に反映するものではない。どの生徒・指導者も学習支援に焦点を当てていたが学習以外でもとても前向きに行動することができるようになった」と回答しており、肯定的な変化が見られたという意見が複数あった。

続いて、Table 4 及び Figure 2 の結果から、学業的効力感、社会的効力感の得点がともに上昇した生徒について述べる。生徒 D, E, H, M, N は、学業的効力感の因子の中の「この教科が得意だと思う」に対し、事前の調査では「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」と回答し、選択した教科が生徒の得意でないことを認識している教科である傾向があった。今回のワークシートを通じた学習支援の中で、学習内容を理解したり問題を正解したりできることで、自信となり「学習をうまく進めていける」と実感し、学業的効力感の上昇につながったと考えられる。Table 5 で、生徒 E は「教室の授業内容があまり分からず不安だったが、分からなかったところをつめて取り組み少し自信がついた」と回答しており、生徒が自分なりに頑張ったことが自信につながったと読み取ることができる。

今回の調査では、教科の学習内容に対する興味の変化が見られなかったものの、学業的効力

感が上昇した7人のうち5人が教科の学習内容に対する興味の得点が増加し、学業的効力感、社会的効力感の得点が増加した5人のうち4人が教科の学習内容に対する興味の得点が増加した。岡田(2014)は、「学業的側面と社会的側面の2つの効力感が、それぞれ学習内容に対する興味を促し、学習意欲を支えていけるものと考えられる。」と述べている。今後、生徒への自律性支援を続け、学業的効力感と社会的効力感とが向上することで、学習内容に対する興味が高まり、学習意欲を支える可能性が考えられる。

以上の結果から、校内ふれあい教室を利用する生徒に対する支援において、生徒自身が専任の教員とともに、学習に対する具体的な計画の立案・実行・振り返りを通じた学習活動を行い、教員が自律性支援的に関わることで、生徒の自己効力感へ一定の効果があったのではないかと考える。

4.1.2 ワークシートの意義

生徒の登校ペースも様々である校内ふれあい教室において、ワークシートという一つのツールを使用し、生徒が専任の教員とともに現状を把握したうえで学習計画の立案・実行・振り返りを行ったことは、生徒に学習への自信と今後の見通しをもたせ、対話を通じて教員と共有する時間を確保することにつながった。これは、「目標設定は、学習を進めるうえで教師にも生徒にもゴールが見えてよい」「自分で課題を決めるプロセスが大変意義のあることであると感じた」「生徒の今いる位置づけや進路への思いなど、学習を通じて本音で話し合えることが今回の取り組みの本意だと感じた」と、Table 6の教師の事後アンケートからもうかがえる。また、学習が計画通り行われたとしても、行われなかったとしても、自己の学習を見直す機会となり、今後の学習に見通しをもつために有効な振り返りのツールになったと考える。しかし、各校様々な学校運営があり、校内ふれあい教室の運営も多様である。また、校内ふれあい教室には、それぞれ不登校の要因や生活背景が異なる生徒がいる。そのような中、ワークシートや支援方法を統一させることは難しいが、生徒の学習を見直すツールとしてだけでなく、ワークシートを生徒と教師が学習に焦点を当て対話するツールとして、学校や生徒に応じて改良し活用できるのではないかと考える。

4.2 本研究の課題と今後の取組

学業的効力感については、7人の得点の上昇につながったものの、得点の上昇につながらなかった生徒も半数いる。1か月間という期間で、教科を限定し学習計画を立てても、その教科のみを学習するものは少なく、実際、様々な教科に取り組んだ生徒がいた。Table 6に、「他教科を学習することで目標達成に向けての声かけをしても、本人にはそれが目標達成に向けての声かけに感じていない」「普段から言っている言葉だったから覚えていない」という回答があった。声かけを行ってもその教科に絞られない可能性や、声かけが日常からあると特別な認識を持ってない可能性があるため、学業的効力感が増えなかったとも考えられる。また、校内ふれあい教室を利用する生徒は、学習の遅れが出やすい状況下にある。学業的効力感の因子は、「この教科でよい成績がとれると思う」「私はこの教科の学力は優れていると思う」「この教科の学習内容についてたくさんを知っていると思う」と

いった項目で代表されるが、学習成果や知識、理解にかかわる学業的効力感が上昇するといった生徒が自身の達成感をもてるようになるには期間が短かったと考えられる。

また、校内ふれあい教室は学習機会の保障を行っているが、行事やテスト等学習以外の理由で学習が計画通り進まず、Table 6 に、「目標をもって振り返ることで、自分の努力不足で成果が出ない現実も受け止めなければならず不安定になったときもあった」と回答があった。愛媛県総合教育センター(2021)によると、「心と体をよりよい状態に維持することで自己効力感が高まる」とあり、生徒にとって、計画通りに進まないことや成果が出ないことで心と体が不安定になることは、その時点での自己効力感を下げの一因になると考えられる。本研究でも、すべての尺度項目で得点が下降した生徒 G は、計画通りに進まず不安定になったが、「中3としてはやれることはやれたので良かったと思う」と回答し、専任の教員も、登校日数が増えたり、進路に向けての意欲の高まりを感じたりしていた。自身の肯定的な変化を実感し、自己効力感の獲得につながるためには、今後も自律性支援を促す日常的な声かけの継続が必要であると考えられる。

一方、Table 6 に「生徒の状況によっては、負担になったり、できなかったことを責めたりする生徒には向かない。」と回答があるように過度に負担を感じやすい等アセスメントにおいて配慮が必要と感じられる生徒には、ワークシートの活用に検討が必要である。

今後は、長期的に個別の支援計画に沿って、学習に焦点を当てた支援を行うことで自己効力感を高めることができると考えられる。ただし、学習支援に限定せず、行事等が計画されている時には SST 等を通して対人関係に必要なスキルを強化することで、自己効力感が高まる可能性も考えられる。

本研究で実践し、検証した学習を通じて自己効力感を高める方法は、わかることを通して、学習の楽しさを実感することの大切さを再確認することと同時に、校内ふれあい教室での支援の中で、教師からの自律性支援が学習の支えになる可能性が示された。さらに、校内ふれあい教室だけでなく、学年や教科担当と支援を共有することで、生徒の肯定的な変化がより期待できるのではないかと考える。

本研究では、学業不振という「失敗経験によって学業に対する自己効力感を低く認知した状態」を改善する方法として、学習を通じての自己効力感に着目した。ワークシートというツールを用い学習し、教師の自律性支援を通して、学習への自信と今後の見通しにつながった。これは、不登校の主要因の一つとなっている「無気力・不安」のうち、学力に関する無力感を減らし、学業的効力感の低い状態である学業不振の改善をするための方法の一つを示すことができたと言える。実際に、学業的効力感が高まった生徒たちには、教科の学習内容に対する興味の高まりも見られた。本研究を通して、校内ふれあい教室が校内での居場所機能を持つことに加え、学習に関してもひとりひとりへのきめ細かい支援を行って生徒の自己効力感を高める場所になり得る可能性を示した。

引用文献

- 渥美 ふさ子・宮本 正一・大井 修三 (2010). 解決志向アプローチによる不登校生徒への支援 岐阜大学教育学部研究報告 59(1), 131-138
- 佛谷 彩由佳・渡部 玲二郎 (2022). 数学における学習方略の変容が自己効力感に与える影響——教訓帰納方略に関する授業実践を通して—— 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 71, 547-566
- 愛媛県総合教育センター (2021). 自己効力感を高めよう——「やってみよう」と一歩を踏み出すために——
- 五十嵐 哲也・平岩 あゆみ・吉野 成美 (2012). 中学生における学校生活スキルの各領域と自己効力感との関連 1347-2801 愛知教育大学保健環境センター紀要, 11, 11-16
- 池田 浩二・宇都宮 由紀・齋宮 美紀・伊賀上 知晴・川中 亜紀子・富田 和宏 (2020). 不登校児童生徒の自己効力感を高める支援の在り方に関する研究——適応指導教室「こまどり教室」の活動を通して—— 愛媛県総合教育センター教育研究紀要, 87
- 池田 誠喜 (2008). レジリエンス概念を適用した不登校生徒支援の実践研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 529
- 伊藤 崇達 (1996). 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係 教育心理学研究, 44(3), 340-349
- 伊藤 崇達・神藤 貴昭 (2003). 自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証: 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して 日本教育工学雑誌, 27(4), 77-385
- 岩本 真弓・寺澤 孝文 (2019). 不登校児童・生徒の主體的な学習環境づくり——子どもの求めにより活性化する地域の教育力—— 経営と情報, 32(1), 27-36
- 小松 智彦・鈴木 誠 (2017). 中学校入学直後の定期テストが理科の自己効力の形成に与える影響及びその背景 理科教育学研究, 58(2), 121-134
- 皆川 直凡 (2015). 中学生の自律的学習に関わる動機づけならびに学習方略の質と, 自己効力感, および学習を支える「持続性」と「感受性」の要因との関係 鳴門教育大学研究紀要, 30, 1-15
- 文部科学省 (2019). 不登校児童生徒への支援の在り方について (通知)
- 文部科学省 (2021). 不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書
- 文部科学省 (2022). 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果
- 岡田 涼 (2014). 中学生における教師の自律性支援の認知が教科の学習内容に対する興味に及ぼす影響——学業的効力感と社会的効力感を介するプロセス—— 香川大学教育実践総合研究, 28, 15-22
- 坂野 雄二・前野 基成 (2002). セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北大路書房

- 坂野 雄二・東條 光彦(1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12(1), 73-82
- 皿田 洋子 (2012). 不登校支援に SST を生かして 福岡大学研究部論集 B, 社会科学編 5, 7-13
- 渡部 禎之・納富 恵子 (2020). 不登校および不登校兆候等の生徒の自己有能感を高める研究——個に応じた支援計画の活用とタブレット学習による個別の学習支援を通して—— 福岡教育大学紀要, 69, 第 4 分冊, 163-177
- 山西 舞・小林 朋子・澤田 智之・中村 景子・植田 温子・豊田 博之 (2019). 適応指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングを取り入れたレジリエンスプログラムの効果 静岡大学教育実践総合センター紀要, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター, 29, 47-54
- 山尾 晃平 (2017). 学習効果を実感させ, 生徒の自己効力感を高める授業: ピア・フィードバック活動を通して英語学習への志向性を高める 東京学芸大学教職大学院年報, 6, 109-120
- 四日市市登校サポートセンター (2022). 校内ふれあい教室での支援に関する研究——ソーシャル・スキルトレーニングの実践—— 四日市市教育委員会教育支援課研究調査報告, 414

【資料1】

事前アセスメント (月 日 記録)

()中学校 ()年生 ()さん

①登校状況について

昨年度の欠席日数・今年度1学期の欠席日数・不登校の要因など

| | | 年 | | | |
|-----------|--|-----|----|----|----|
| | | H30 | R1 | R2 | R3 |
| 昨年度までの欠席数 | | | | | |

| R4年度の欠席数 | 月 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 1学期計 | 8月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | 2学期計 | 1月 | 2月 | 3月 | 3学期計 | 年間 |
|----------------------------|---------|----|----|----|----|------|----|----|-----|-----|-----|------|----|----|----|------|----|
| | 出席すべき日数 | | | | | | 0 | | | | | | 0 | | | | 0 |
| A教室登校 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B校内ふれあい | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| C教室+校内ふ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dその他 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 欠席 | | | | | | 0 | | | | | | 0 | | | | 0 | 0 |
| 出席停止 | | | | | | 0 | | | | | | 0 | | | | 0 | 0 |
| 不登校の要因 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (様式3より) 7月末の「様子」 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (様式3より7月末の) 「今後の見通しと対応」 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| その他 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

②本人について

特性・学力・特記事項(家庭)など

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

③校内ふれあいの利用状況について

利用頻度・滞在時間・校内ふれあいでの過ごし方・学習の様子・支援の方針など

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

④その他(ワークシートを通しての学習支援実施に関わって)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

【資料2】

生徒用

年 組 席 名前

A 学習(教科・単元)で、できるようになりたいことは何ですか。【1か月後の自分】

☆ 今までにできていることは何ですか。

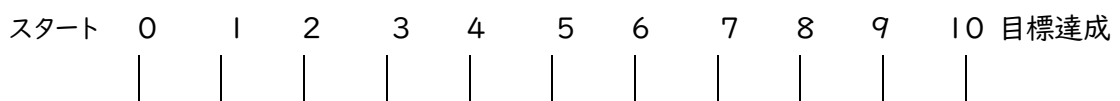
- ・
- ・
- ・

B できるようになるために、1~2週間のために具体的に挑戦したいこと・がんばりたいことは何ですか。【(教科・単元)を, (いつまでに), (どのくらい), (どうする)】

| 教科・単元を | いつまでに | どのくらい | どうする |
|--------|-------|-------|------|
| | | | |
| | | | |

ふりかえり

スタートを0, 「Aができる」を10とすると、今回、学習して、1~10のどのくらい進んだと思いますか。



A 学習(教科・単元)で、できるようになりたいことは何ですか。【1か月後の自分】

例:英語の一般動詞がわかるようになりたい

1 番目に記入。今回のゴールを記入することで、成功体験のイメージを持たせる(池田ら 2020)。内発的な動機づけを高めるため、生徒自身が学習計画を立てることが有効である(皆川 2015)。

☆ 今までにできていることは何ですか。

・例(英語)be 動詞

・
・

2 番目に記入。生徒にこれまでの頑張りを自覚させる。学習においてのリソース(資源)となり、今後の支援において、コンプリメント(ほめることやねぎらうこと)でリソースを強化する(池田ら 2020)。

B できるようになるために、1~2週間間に具体的に挑戦したいこと・がんばりたいことは何ですか。【(教科・単元)を、(いつまでに)、(どのくらい)、(どうする)】

例 英語の一般動詞を 2週間後までに 1日2ページずつ問題集を進める
1ページずつ わからない問題は先生に聞く

3 番目に記入。ゴール(目標)に対して、達成したという達成感を体験できるように、大きな抽象的なゴール(A)であっても、ここでは、小さな具体的な目標(B)を立てることが有効である(皆川 2015)。

ふりかえり

スタートを0、「Aができる」を10とすると、今回、学習して、1~10のどのくらい進んだと思いますか。



例 ↑

10/1

1~2週間実施後に記入。学習の自己評価において、遂行を改善し、進歩した部分を評価する機会が多ければ、学習への自己効力感が高まり、達成が促されるという成果が得られる(皆川 2015)

教職員向け資料

全体の流れ

| 段階 | 活動内容 | 支援内容(行うこと) | (自律性支援) |
|----|-------------|--|---|
| 準備 | 事前アセスメントの実施 | 実態把握 ・事前アセスメントの実施 ・強みや長所や気になるところの把握 ・普段の学習から, 学習計画の方向性の確認 | ・学習計画時に生徒が, 異なる計画を立てた場合は, それを認める |
| 1 | ワークシートの実施 | 生徒が教員と相談しながら学習計画を自己決定するための声掛け | ・強みや長所をほめたり, 認めたりする視点 「よく考えているんだね。」 「これが得意なんだ。」 「これが得意だから, ~してみてもいいかな。」 |
| 2 | 学習の実施 | 達成状況の確認 | ・できたこと, 頑張ったことの確認 「あなたはこの課題が得意だね。」 「この期間で, これだけできた。この調子で頑張っていくと, ~後はさらにもっとできるだろうね。楽しみだね。」 ・頑張ろうと思っていることの確認 (事実によって)「前向きにやろうとしているね。」 |
| 3 | 振り返り | 評価と課題の確認 | ・できたこと, 頑張ったことの確認, 評価 「続けてできたことが何より素晴らしいね。」 「量(質)をがんばったね。」 ・課題の確認し, 次回の計画 「今回, ここまでできたから, 次の~週間では, このままの量を続けようか。(増減)」 |

【参考:愛媛県総合教育センター教育研究紀要第87集, およびセルフ・エフィカシーの臨床心理学 坂野・前田】

【資料4】

| 事後アンケート | |
|---|---|
| お忙しい中恐縮ですが、アンケートへのご協力をお願いいたします。 | |
| 1. 生徒の変化についてお答えください。 | |
| ① 1学期と比較し、登校状況や校内ふれあい教室の利用状況に変化があればお書きください。 | |
| 生徒名 | 変化 |
| 例) ○○ ○○ | 登校日数が増えた／利用時間が延びた |
| | |
| | |
| ② 1学期と比較し、学習の様子に変化があればお書きください。 | |
| 生徒名 | 変化 |
| 例) ○○ ○○ | 学習の用意を持ってくるようになった／学習する時間が増えた／学習に関する会話・質問ができるようになった。 |
| | |
| | |
| ③ その他、生徒に関わることでお気づきのことがあればお書きください。 | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

校内ふれあい教室での支援についての一考察
—学習を通じての自己効力感に焦点をあてて—

[執筆 者] 四日市市登校サポートセンター 指導員 野中 純子
四日市市登校サポートセンター 指導員 前田 怜子
四日市市登校サポートセンター 指導員 上野 藤子
四日市市登校サポートセンター 指導員 芦澤 洋美

[指導・助言] 国立教育政策研究所 総括研究官 山森 光陽

研究調査報告 第416集

校内ふれあい教室での支援についての一考察
—学習を通じての自己効力感に焦点をあてて—

発行 令和5年3月7日
発行所 四日市市教育委員会教育支援課
四日市市諏訪町2番2号
電話 (059) 354-8149
FAX (059) 359-0280
