

子どもの主観的幸福感を高める学級経営の実践的研究

岡本 千恵

愛媛県松山市立和気小学校 chi60yuki10@gmail.com

要約：学校は、本来子どもが学力や社会性などを身に付け、成長することができる場所である。子どもが一日の大半を過ごす学校で主観的幸福感を感じることができるならば、子どもはよりよく成長するだろうと考えた。本研究では、主観的幸福感を、「享樂的幸福感 (hedonic)」と「成長的幸福感 (eudaimonic)」の2つから成るものとし、両面において子どもたちが学校生活でよりよく生きることができていると認知している状態として扱った。研究の方法は、調査対象校での3回の質問紙調査、その中で子どもの主観的幸福感の高かったクラスと低かったクラスの観察と学級担任へのインタビュー、実践的研究とした。

これらから子どもの主観的幸福感を高める学級経営に必要なことは、「学習意欲を高めること」と「子ども同士のつながりを高めること」である。この2つを高めるためには、教師の役割が重要となる。教師が学級において、学習意欲を高め、学級での子ども同士のつながりを引き出し活動していく中で、子どもたちは成長的幸福と享樂的幸福を味わい、子どもたちの主観的幸福感が高まることにつながっている。

キーワード

子どもの主観的幸福感
享樂的幸福感
成長的幸福感
子ども同士のつながり
学習意欲

1. 問題設定

(1) 問題の背景

学校は、本来子どもが学力や社会性など様々な能力を身に付け、楽しく過ごし、成長することができる場所である。しかし、現在学校現場ではいじめや不登校、学級崩壊など様々な問題を抱え、一つの問題が起きるたびに大きく世論で取り上げられている。文部科学省が実施している「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(平成28年度)」によると、学校の管理下における小学校における暴力行為の発生件数は過去最高で22,841件である。また、小学校におけるいじめの認知件数も過去最高の237,256件、不登校児童数も過去最高の30,448人となっている。小学生の全人数は減っているにも関わらず、問題行動はどれも過去最高となっている。そして問題が起きると、子どもたちは、毎日問題行動の起こりかねない中、不安を感じて過ごし、教師は対応に追われ、精神的に追い込まれていくことになる。

筆者は、小学校の学級担任であるが、近年、問題行動、学力不振、無気力な子どもの増加など子どもの多様化を感じている。学習が理解できないわけではないのに、学力が身に付かない子ども、問題行動を繰り返す子ども、また、人とのかかわりがうまく結ばずトラブルを起こす子どもや学校生活に無気力で不登校に陥ってしまう子どももいる。また、家庭環境や保護者の価値観、SNSの発達、社会的背景など子どもを取り巻く環境も急激に変化している。一人一人はその子どもなりの良さをもっている、発揮されることなく成長する姿を見るのは教員として辛く、何とかして自分らしさを表現しながら、楽しく学校生活を送って欲しいと考えていた。そこで子どもが一日の大半を過ごす学校で、学校の活動を通して幸福感を感じることができるならば、伸び伸びと生活し、よりよく成長することができるだろうと考えた。

(2) 研究目的

本研究の目的は、子どもたちの主観的幸福感を高め、子どもたちが幸せになる学級経営を提示することである。この目的を達成するために、第1 に、子どもたちの主観的幸福感について量的調査を行い、つながりと学習意欲の視点から要因を探り、子どもたちの中にある主観的幸福感の傾向を明らかにする。第2 に、幸福感の高い学級で観察を行い、学級の中で、子どもたちはどのようなところで主観的幸福感を感じているのか、その時の教師のかかわりや果たす役割はどういうことなのかを探る。第3 に、実践において、子どもの主観的幸福感を高めるための学級の果たす役割を明らかにして、学級経営の実践プログラムを作成し、子どもの主観的幸福感を高めることができる学級の在り方を検証する。

(3) 研究課題の意義

近年、幸福に関する関心が世界レベルで高まっている。経済成長（代理指標としての GDP）が人々の幸福の拡充に寄与していないという実態が明らかにされたことにより、幸福とは何かを問い直し、また、その決定要因を見極めようとする機運が広がっている（露口 2017）。国内外では、経済学や心理学、哲学など広い分野で研究が進んでおり、幸福度を測定する研究も行われている。幸福研究には、主観的幸福研究と客観的幸福研究の二つの種類がある。主観的幸福研究は、個人の主観的な幸福感を統計的・客観的に見て、分析を行うアンケート調査による幸福の定量化（数値化）である。客観的幸福研究は、客観的なデータを使って、間接的に幸福を測る方法である。OECD の世界価値観調査（World Value Survey）、内閣府の「幸福度に関する研究会」調査などはこの方法である。

これらの幸福研究は、行政の政策にも取り入れられ、愛媛県教育振興に関する大綱（2015）の前文に記されており、愛媛県の教育においても重要な課題の一つとされている。筆者の住む松山市も「幸福実現都市」と宣言しており、幸福学の広がりを感じる。しかし、子どもの幸福に関する研究や実践はまだ少なく、子どもの主観的幸福感の決定要因を探り、それを子どもの学校生活や教師の学級経営に生かしていこうとする本研究の意義は大きいと考えられる。

(4) 主観的幸福感の定義

主観的幸福感の定義として、Diener, Suh, Lucas, and Smith (1999) は、成長的場面における人々の感情反応、場面ごとの満足感の判断を含む現象としている。

露口（2017）は、主観的幸福感の構造について、「感情」と「認知」、「頻度」と「強度」、「享楽」と「成長」、「時間」と「場所」の4 点に焦点を当てている。第3 の「享楽」と「成長」において、これまでは、快楽が最大限の喜びであるとする「享楽的幸福感（hedonic）」を追求する考え方が主流であった。近年、これに加えて、良い人生を目指す「成長的幸福感（eudaimonic）」の概念も注目されている。eudaimonia はアリストテレスが作り出した概念で、欲望のうちいくつかは快楽をもたらすものだとしても、「よい人生」に結びつくものではないとし、「真の幸福とは、徳のある人生を生き、価値ある行為をすることによって得られる」としている。Ryan & Deci (2011) の提唱する自主性・有能感・関係性や Seligman (2011) の提唱する有意義な人生もこの「成長的幸福感（eudaimonic）」の考え方である。

本研究では、主観的幸福感を、「享楽的幸福感（hedonic）」と「成長的幸福感（eudaimonic）」の両面において、子どもたちが学校生活でよりよく生きることができていると認知している状態を示す概念として扱う。

2. 先行研究の動向

(1) 幸福についての先行研究の検討

1) 心理学における幸福研究

Seligman と Csikszentmihalyi が率いるグループが新たにポジティブ心理学の分野を切り開いた。Boniwell (2012) は、「ポジティブ心理学とは、人間の生活におけるポジティブな側面、つまり、幸福やウェルビーイング、

繁栄について研究する学問」であると述べている。

Seligman (2002) は、充実した人生は、自分の強みを使うことによって引き出されるとし、生まれながらに備わった「強み」や「美德」を伸ばすことが幸せにつながるとしている。また、Seligman (2011) は、初期段階のポジティブ心理学の3つの要素として「ポジティブ感情」「エンゲージメント」「意味・意義」を挙げている。二つ目の要素の「エンゲージメント」には、「Flow」の感覚が含まれる。「Flow」とは、Csikszentmihalyi が発見した状態で無我夢中になる行為の中での没我状態である。

Lyubomirsky (2012) は、これまでの幸福に関する研究の結果の一つとして、「あまり幸福でない人よりも、幸福な人のほうが人間関係がうまくいっている」とし、「社会的なつながり」に関連した幸せになるための行動習慣として、「人に親切にすること」と「人間関係を育てる」ことを挙げている。感謝についても実験から「感謝の気持ちを育てることが幸福になる」ということを実証している。感謝の気持ちをもつことは、心や体を健康にし、自尊心や自信を強め、人間関係を良好にするなど主観的幸福感を高める様々な要素に効果的であるとしている。

2) 子どもの主観的幸福感について

深谷 (2014) は、「子どもの中の幸福感と未来像」の研究を行っている。この研究では、1979年(昭和54年)のデータ「子どもの中の未来像」の調査を「過去」として、2014年の調査「現在」と比較し、子どもたちのもつ幸福感や生活を探っている。分析の結果、子どもの一日の楽しさについては大きな変化がなく、時代を超えた子どもにも共通する感覚であるという結果が得られている。しかし、現在出生数も少なく、生存競争の厳しさのない中で成長していく子どもたちは、自分の意志をあらわにせず、成り行きに合わせやすいことも明らかになっている。深谷 (2014) は、日本の子どもについて、大人の保護のもと主体的な判断を求められることなく成長していることを危惧しており、心身ともに自立した子どもを育てることの大切さを訴えている。この他にも、露口 (2017) は、子どもの主観的幸福感についてのレビューを行っている。

(2) 学級経営についての先行研究

白松 (2017) は、学級経営の三領域を示した。第1は、「必然的領域」で、児童生徒一人ひとりが人格をもった存在であることを尊重してかかわる態度を基盤としている。同時に自己と他者の人権を損害する言動・行動には「毅然とした態度」で接することが要求される。二つ目は、「計画的領域」で教室の秩序化を目指し、子どもたちの「できること」が増えるように準備や計画性を高め、学級の約束を理解し、それを尊重して生活できるという計画的に指導する領域である。三つめは、ともに学級を創る「偶発的領域」である。この偶発的領域において児童の行動が主体的になると、「自律」「自治」の活動が増える。そのため、「管理＝服従」「規律＝訓練」型や秩序のない放任型の学級ではこの領域の具現化は難しいと指摘している。

また、河村 (2004) は、学級において子どもたちがルールに沿って生活し、その中で子ども同士や担当する教師とのリレーションを体験することが必要であるとしている。ルールとリレーションの確立を図ることが、学級を集団として組織化することであると述べている。

さらに、諸富 (2013) は、学級経営について教師のリーダーシップに触れ、子どもたちと決めた理想の学級に向かって引っ張っていく力とルールを守らせ学級の中の秩序を保つ「安全安心な学級」を作ることの必要性について述べている。教師と子どもの間、子どもと子どもの間にふれ合いのある関係を作っておくリレーションの大切さについても指摘している。

これらの他、露口 (2016) は、学級経営のポイントとして、つながりと学習意欲の向上が、子どもの主観的幸福感に影響を及ぼしている実態を明らかにしている。

3 方法

(1) 質問紙調査

1) 調査対象・時期

調査対象であるA小学校は、B県C市の県庁所在地の北西部に位置する児童数615名、学級数22学級(う

ち特別支援学級3)、教職員数 32 名の大規模校である(平成 28 年度)。校区は、豊かな田園地帯と新興住宅地の混在している地域であり、公民館行事など地域の活動がさかんである。また、大規模な公営団地が二つもあり、児童の家庭環境は様々である。

本研究では、2015 年(平成 27 年)11 月に予備調査を行い、本調査として、2016 年(平成 28 年)5 月、7 月、11 月の 3 回行った。在籍している第 4 学年から第 6 学年 292 名、10 学級を対象とし、学級担任が調査上の倫理規定を説明した上で配布し、実施した。

2) 調査項目

主観的幸福感: Kahneman (2004) の一日再現法 (Day Reconstruction Method) をもとに、一日の楽しさを時間ごとに尋ねている。

一日の子どもの幸福感は、「朝目が覚めた時」「朝ごはんの時」「登校の前」「授業の前」「算数の時間」「体育の時間」「給食の時間」「昼休み、友達との遊び」「下校の時」「家で宿題をしている時」「帰ってから友達と遊んでいる時」「学習塾に行っている時」「習い事(スポーツ少年団)に行っている時」「夕ご飯の時」「夕食後、お家の人と話している時」「夕食後、テレビを見ている時」「兄弟と遊んでいる時」「友達とケータイやスマホで連絡をとっている時」「夜一人でケータイやゲームをしている時」「夜布団に入った時」の 20 項目である。尺度は、“非常に楽しい(5)”~“まったく楽しくない(1)”までの 5 件法である。

学校での幸福感は、「授業の前」「算数の時間」「体育の時間」「給食の時間」「昼休み、友達との遊び」「下校の時」の 6 項目である。尺度は、“非常に楽しい(5)”~“まったく楽しくない(1)”までの 5 件法である。

子どもをとりまくつながり: 子どもをとりまく 4 つのつながり変数を設定した。家庭とのつながり(7 項目)、地域とのつながり(3 項目)、学級とのつながり(7 項目)、教師とのつながり(3 項目)である。各つながりの項目は、その相手やその場所で子どもたちがつながりを持っているかという視点で作成されている。尺度は、“ひじょうにあてはまる(4)”~“まったくあてはまらない(1)”までの 4 件法である。

家庭のつながりについては、6 項目($\alpha=.803$)を設定した。質問項目は、「家族でおしゃべりをする」「家族で社会の出来事について話す」「家族で買い物や食事に出かける」「私の家族は、お互いに協力し、助け合っている」「家族の人は自分が困っていたら助けてくれる」「家族の人から期待されており、とてもうれしい」である。

地域でのつながりについては、3 項目($\alpha=.685$)を設定した。質問項目は、「登下校の時、近所の人にあいさつしている」「今住んでいる地域をよりよい地域にしたいと思う」「今住んでいる地域が好きである」である。

学級でのつながりについては、7 項目($\alpha=.812$)を設定した。質問項目は、「自分は、友達や周りの人のために役立っていると思う」「いつも友達と協力し合って行動している」「友達から頼りにされている」「友達といっしょにいると安心できる」「学級のために役立ちたいと思う」「学級では困っていたら周りが助けてくれる」「学級では、みんな落ち着いて勉強している」である。

教師とのつながり: 3 項目($\alpha=.870$)を設定した。質問項目は、「担任の先生は、よく話を聞いてくれる」「担任の先生は、勉強について相談にのってくれる」「担任の先生は、自分のことを大切に思ってくれる」である。

自分自身に関するデータ: 全国学力・学習状況調査の質問項目を用いて、教科の関心・意欲・態度、話し合い活動、自己肯定感の 3 つを設定した。尺度は、いずれも“ひじょうにあてはまる(4)”~“まったくあてはまらない(1)”までの 4 件法である。国語科・算数科の各教科の関心・意欲・態度に関する項目は、「~の勉強が好きだ」「~の勉強は大切だ」「~の授業の内容はよく分かる」である。この質問項目に、国語科においては、「読書は好きだ」、算数科においては、「算数の授業で学習したことを普段の生活で活用できないか考える」を付け加えて、各教科 4 項目で回答を求めた。尺度の信頼性検定を実施した結果、学習意欲国語($\alpha=.848$)、学習意欲算数($\alpha=.753$)であった。

(2) 観察・インタビュー

量的調査で明らかになった「学校での幸福感」の決定要因である「学級での子ども同士のつながり」がどのように行われて幸福感につながっているのか、また、その間接的要因である「教師とのつながり」がどのように生成されていくのかについて、観察とインタビューから明らかにする。

筆者は、平成28年9月から11月中旬まで、量的調査を行ったA小学校の4年生から6年生のクラスで、週に2時間ずつ参与観察を行った。対象クラスは、量的な調査で値が高かったクラスと反対に低かったクラスを選択した。学級での幸福感が高かった5年生の1クラス（5年A組・学級担任女性、50代学年主任）、学級でのつながりが高かった5年生の1クラス（5年B組・学級担任男性、40代）と学級での幸福感、学級でのつながりともに低かった4年生1クラス（4年C組学級担任男性、20代初任者）である。

また、対象クラスは、担任教師のインタビュー調査も実施した。対話内容は、被調査者の同意を得た上で、ビデオレコーダーによって記録した。

(3) 実践

1) クラスの特徴と実践プログラム概要

筆者は、A小学校4年X組の担任となった。このクラスは、男子13名、女子14名の計27名である。前年の3年生の時の学年主任のC先生（50代男性）は、優しいが人とかかわらない、クラスの連帯感がない、先生に対する不満が強い、あいさつや、発表時の声はとても小さいが、授業や朝の会・終わりの会といった公の時間に私語が多いという全体の傾向を語った。また、不登校傾向児童が数名おり、学年全体で欠席が多いという特徴も見られる。

これらの状況と5月の量的調査の結果や幸福に関する先行研究を考慮して、子どもたちの主観的幸福感を高めるのは、学級での子ども同士のつながりであると仮定し、実践プログラムを作成した。A小のグランドデザインにある知・徳・体の3つの視点から、友達とのつながりを構築しながら活動するプログラムと具体的な手立てを計画した（表1参照）

表1 子どもの主観的幸福感を高める実践プログラム

グランドデザイン		実践プログラム	手立て	成果
知	学ぶ意欲に満ちた児童	<ul style="list-style-type: none"> ・進んで学ぼう 目標達成プログラム ・みんなで学ぼう あいあいタイム 	<ul style="list-style-type: none"> ・算数科において小テストの実施、学生ボランティアによる個別指導の充実 ・協働的な学習 ・話し合いによる言語活動の充実 	学習意欲
徳	お接待の心を持つ児童	<ul style="list-style-type: none"> ・仲良くなろう 対人間向上プログラム ・自主性を高める 係活動プログラム ・感謝の気持ちを大切に ありがとうプログラム 	<ul style="list-style-type: none"> ・構成的エンカウンターの実施 ・放課後登校児童との交流 ・運動会の取り組み ・係活動の改善 ・道徳と特別活動における実践 	子ども同士のつながり
体	健康な体と心を持つ児童	<ul style="list-style-type: none"> ・心を整えるプログラム 	<ul style="list-style-type: none"> ・瞑想 ・振り返り 	健康な体
連携	学校・家庭・地域の連携	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭とのつながり 	<ul style="list-style-type: none"> ・学級通信 	保護者とのつながり

4 分析結果

(1) 質問紙調査の分析結果

学級での子ども同士のつながりと学習意欲の影響力の安定性を見るため、5月、7月、12月の3回調査、分析を行った。そこで、学級での子ども同士のつながりと学習意欲の影響は、年間のどの時期でも認められるかを確認した。各変数の平均(M)と標準偏差(SD)の記述統計量は資料1に示したとおりである。相関マトリクスにおいては、どれも正の相関が認められている(資料2~4参照)。

被説明変数を一日の子どもの幸福感、学校での幸福感とし、説明変数を家庭でのつながり、地域でのつながり、学級でのつながり、教師とのつながり、学習意欲国語、学習意欲算数で重回帰分析を行った。Model1~Model5までを設定し、Model1では学年や性別などの属性を、Model2では家庭でのつながりと地域でのつながりを、Model3では、学級でのつながりを、Model4では教師とのつながりを、Model5では学習意欲国語、学習意欲算数を投入した。なお、本研究では、説明変数間に比較的強い相関が認められるため、重回帰分析の実施においては、VIF検定を行う等、多重共線性の有無を丁寧に確認している。

始めに、被説明変数を子どもの一日の幸福感とした場合の結果である(表2参照)。

5月の一日の子どもの幸福感に対しては、第4学年($\beta=.262, p<.01$)、第5学年($\beta=.233, p<.01$)、家庭でのつながり($\beta=.257, p<.01$)、学習意欲算数($\beta=.177, p<.01$)、学級でのつながり($\beta=.204, p<.05$)、及び地域でのつながり($\beta=.162, p<.05$)が正の効果を表していた。Model5の説明量の合計は59.9%である。

7月は、第4学年($\beta=.342, p<.01$)、家庭でのつながり($\beta=.422, p<.01$)、学級でのつながり($\beta=.210, p<.01$)、性別ダミー($\beta=.160, p<.05$)が正の影響を表していた。Model5の説明量の合計は46.2%である。

12月は、第4学年($\beta=.209, p<.01$)、家庭でのつながり($\beta=.241, p<.01$)、学級でのつながり($\beta=.247, p<.01$)、学習意欲算数($\beta=.134, p<.01$)、第5学年($\beta=.152, p<.05$)が正の影響を表していた。Model5の説明量の合計は49.4%である。

次に被説明変数を学校での幸福感とした場合である(表3参照)。

5月の学校の幸福感に対しては、第4学年($\beta=.329, p<.01$)、第5学年($\beta=.212, p<.01$)、学級でのつながり($\beta=.359, p<.01$)、学習意欲算数($\beta=.164, p<.01$)、地域でのつながり($\beta=.145, p<.05$)が、正の効果を及ぼしていた。Model5の説明量の合計は49.3%である。

7月の学校の幸福感に対しては、第4学年($\beta=.335, p<.01$)、第5学年($\beta=.312, p<.01$)、学級でのつながり($\beta=.218, p<.01$)、学習意欲国語($\beta=.178, p<.01$)、家庭でのつながり($\beta=.183, p<.05$)、地域でのつながり($\beta=.141, p<.05$)、性別ダミー($\beta=.138, p<.05$)、学習意欲算数($\beta=.118, p<.05$)が、正の効果を及ぼしている。Model5の説明量の合計は45.0%である。

12月の学校の幸福感に対しては、第4学年($\beta=.200, p<.01$)、第5学年($\beta=.225, p<.01$)、学級でのつながり($\beta=.281, p<.01$)、学習意欲算数($\beta=.280, p<.01$)が、正の効果を及ぼしている。Model5の説明量の合計は42.2%である。

3回の調査を通して、いずれも有意水準に達していたのは、第4学年、第5学年、学級でのつながり、学習意欲算数である。また、5月と12月は、学校に関する変数(学級でのつながり、教師とのつながり、学習意欲国語、学習意欲算数)を投入したところ、家庭でのつながり、地域でのつながりでの学校での幸福感への効果が消失している。5月と12月には、Model4では、教師とのつながりが学校での幸福感に影響を及ぼしているが、学習意欲を投入したModel5では消失している。

3回の調査より、子どもの一日の幸福感の規定要因は学年(第4学年に所属していること)、家庭でのつながり、学級でのつながりであった。学校で友達とつながり、良い関係が保てているかどうか、家庭を含めた子どもの主観的幸福感の認知にも影響を及ぼすということが明らかになった。

表2 一日の子どもの幸福感を被説明変数とする重回帰分析の結果

子どもの一日の幸福感	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5		
	β	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月
第4学年	.302**	.331**	.230**	.280**	.347**	.243**	.276**	.358**	.226**	.256**	.357**	.211**	.262**	.342**	.209**
第5学年	.426**	.257*	.303**	.315**	.194*	.219**	.298**	.172*	.195**	.280**	.170**	.182**	.233**	.132*	.152*
性別ダミー	-.171	-.031	-.122	-.009	.125*	-.007	.018	.154*	.062	.018	.153*	.046	-.015	.160*	.051
家庭でのつながり				.416**	.575**	.470**	.283**	.451**	.274**	.270**	.446**	.267**	.257**	.422**	.241**
地域でのつながり				.361**	.283**	.233**	.259**	.183**	.145**	.236**	.176**	.120*	.162*	.122	.062
学級でのつながり							.325**	.259**	.364**	.300**	.254**	.302**	.204*	.210**	.247**
教師とのつながり							.069	.021	.116*	.017	.021	.116*	.017	-.012	.057
学習意欲国語										.092	.109	.095			
学習意欲算数										.177**	.084	.134**			
Total R2	.095	.042	.051	.506	.421	.398	.551	.446	.455	.555	.446	.467	.599	.462	.494

Note N= 292(5月) N= 288(7月) N= 287(12月) *p<.05 **p<.01

表3 学校での幸福感を被説明変数とする重回帰分析の結果

	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5			
	β	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月
第4学年	.402**	.352**	.243	.249**	.369**	.351**	.249**	.363**	.364**	.229**	.323**	.357**	.206**	.329**	.335**	.200**
第5学年	.438**	.483**	.416**	.328**	.319**	.405**	.328**	.293**	.378**	.299**	.256**	.368**	.278**	.212**	.312**	.225**
性別ダミー	-.078	-.043	-.085*	.020	.064	.093	.020	.106	.127	.104	.105	.124	.079	.075	.138*	.057
家庭でのつながり				.389**	.285**	.388**	.389**	.082	.241**	.152*	.054	.219**	.141	.043	.183*	.116
地域でのつながり				.263**	.415**	.373**	.263**	.259**	.254**	.157**	.212**	.223**	.118	.145*	.141*	.042
学級でのつながり				.440**	.497**	.308**	.440**	.448**	.308**	.440**	.448**	.287**	.345**	.359**	.218**	.281**
教師とのつながり					.140*	.093	.176**	.140*	.093	.176**	.140*	.093	.176**	.091	.044	.096
学習意欲(国語)														.084	.178**	.012
学習意欲(算数)														.164**	.118*	.280**
Total R2	.081	.081	.063	.298	.366	.373	.298	.450	.408	.366	.463	.414	.388	.493	.450	.422

Note N= 292(5月) N= 288(7月) N= 287(12月) *p<.05 **p<.01

学校での幸福感の要因は、3回の調査から学年（第4学年・第5学年）、学級でのつながり、学習意欲算数である。教師とのつながりも要因の一つではと予想していたが、3度の重回帰分析の結果、一度も確認されなかった。3回の調査において、学校での幸福感、子どもの一日の幸福感と教師の間に、相関が認められる。このことから、教師は、学校での幸福感に、直接効果を及ぼすものではないが、間接的に影響を及ぼしているものと考えられる。また、3回とも高い値を示したのは、子ども同士の学級でのつながりである。子ども同士の学級でのつながりは、学校での幸福感において欠かせないものであることが明らかになった。

(2) 観察・インタビューの分析結果

1) 授業開始場面の違い～観察

表4 教師と子どもの発話のトランスクリプト

教師	さあ、集中してやるよ。ありがとう、うなずいてくれた人。はい、立ちましょう。ちょっと左によって。
児童	(動いている児童が多い。)
教師	(待っている。)
児童	これから1時間目を始めます。お願いします。(全員で) お願いします。
教師	まだ、動かない。(間をあけて) 気持ちを整えて座りましょう。
児童	(静かに座る)
教師	すぐに、先生に視線を送った人がこの辺に多かったね。えらいですね。体を止めて集中する・・・が大事な んよ。(止まってない人のほうを向いて) はい、では・・・。

まず、5年生全体の総合的な学習の時間の授業の始まりである。授業者は、学年主任の5年A組のA教諭である。3クラス合同で行うため、いつもと違う教室で行っている。いつもよりやや落ち着いていないのか、A教諭は、最初に列を整えたり、動いている児童の動きを止めたりしてから授業を開始した。教師の声も低めでゆっくりと話し、落ち着いている様子を教師の体で表現していた。礼の後も「動かない。」と子どもたちの動きを止め、「気持ちを整えて座りましょう。」という声掛けをした。この言葉に反応し、子どもたちは本当に静かに動きを止めて座った。また、すぐに、「先生に視線を送った人がこの辺に多かったね。えらいですね。」と、教師が全体に求める行動を先に称揚して教師の意思を表し、子どもたちはそれに応じている。子どもたちを全員集中させる状態にしてから、短い時間で授業に臨む態勢を作り上げている。

A教諭は、常に学年全体の一人一人の児童の動きを見逃さず、学年全体の子どもたちも教師の意図に気付いて行動を正している。

次は、初任者C教諭の4年C組の様子である。

表5 教師と子どもの発話のトランスクリプト

教師	はい、では始めましょう。
児童 A	起立。これから〇時間目の授業を始めます。お願いします。 (全員で) お願いします。 (座る。)
教師	はい、ではね、プリント配ります。(列ごとにプリントを配る。) (黒板に課題を書く。) はい、今みんなにプリントを配りました。それ、なんの形してる?
児童 B	ただの丸。
教師	ただの丸? うん、変な形に並んでますよね。はい、うん、数えちゃだめよ。パッと見て何個あると思う?
児童 C	えーと一、20個

教師 20 個?
 児童 D 21 個。
 教師 21 個?
 児童 (口々に) 1, 2, 3, 4, … 15 個, 20 個? 1, 2, 3, 4, 5, …
 教師 何個だろうね。
 (プリントを持ってきた児童に) あ? 式がない? (プリントを渡す)
 じゃあ, 今日はその式の普通の丸の形… (途中で指示を止める)
 児童 (しゃべっている子数名)
 教師 はい, いいですか。(しゃべるのが収まるのを待つ。)
 今日, その丸の数を数えていきたいんだけど…

C 教諭は, 礼の後すぐにプリントを配布し, 授業を進めていくが, その間にプリントが落ちたり, 鉛筆を落としたりと子どもの動きは止まらない。子ども個々の動きはばらばらである。その後, 黒板に課題を書いているが, ごみ箱に行く子や友達と視線を合わしている子など様々である。しかし, そのまま, C 教諭は, 「それ, なんの形してる?」「パッと見て何個あると思う?」と子どもに問いかけた。一部の児童が, 大きな声で「20 個。」と言い, 教師が「20 個?」と返し, さらに児童がややふざけ気味に「21 個」と答えたのにも教師は「21 個?」と返している。

生田・増田 (2016) は, リヴォイスの効果として再度発言することによって, 相互に学び合う対人関係を作り, 自分自身と関連づける機会を与える社会的な機能を果たしている, と述べている。教師のリヴォイスには, 児童の発言に価値づけするほどの影響力がある。

しかし, ここでは, それが逆効果となった。ややふざけ気味の児童の発言を教師がリヴォイスしたことによって認めしまったことになり, その後の多数の児童が丸の数を口々に数えるという場面につながり, 全体の集中力が途切れた。そして, 次の C 教諭の指示の途中で, わざわざ教師にプリントを持ってくる子どもが表れ, C 教諭の指示は途切れてしまう。その間の時間に数名のおしゃべりが始まり, 教室は少しざわついた雰囲気となった。授業の本題に入るまでにかかなりの時間がかかっている。

C 教諭の話し方は穏やかで, 一人一人に丁寧に対応している。子どもも自分の思いや考えを C 教諭に伝えようと発表したり, プrintの交換を知らせたり, 考えをつぶやいたりと様々な方法でアプローチしている。しかし, 全体のまとまりはなく, みんなで集中して学習している雰囲気は見られない。

2) 教師の語りに見られる学級経営の在り方 —インタビューを通して—

3 クラスの観察から見てきた決定的な違いは, 学級の子どもたち同士がどのくらいつながっているか, すなわち学級の子どもたちが集団としてどのくらい機能しているかということである。

A 教諭 (5 年 A 組・学級担任女性, 50 代学年主任) インタビューの中で「学級経営で気を付けていること」として, 次のように話している。

学級開きのときに, 1 日目に必ず言うことがあって, それは, 『人の体や心を傷つけることは, たとえどんな理由があっても許しません。』ということは, 先生の方針です。』ということ必ず最初に言って, 「あの絶対に許しません。だけど, 楽しく学校生活を先生も送りたいので, そんなにがみがみじゃなくて, 基本的にはここに笑って楽しくやりたいよー」ということは伝えます。…(中略)…でも, さぼるということは, やっぱりその小学校の学校生活を送る上ではだめだよ。ということを初日に話します。…(中略)…それを一年間曲げずに通すというか。例外があっても, 「今日は例外ね。って。今日は〇〇だからね。」という理由を話して, 「これは, ダメやる。」って話すと, 基本的にはその方針を一年間貫くという形です。1 日目に自己紹介を兼ねて話して, おきます。

次の日にも, 念押しをして, 「先生は何を大事にするか知っていますか?」「嘘つくことが嫌いです。と(子どもが)言う, 「よく覚えてましたね。それです。」と確認をします。そして, 1 週間の間に浸透させる。それは, 絶対大事にしています。

B 教諭 (5 年 B 組・学級担任男性, 40 代) も「4 月の最初にルールを決め, その方針を一年間貫くという」と

いう A 教諭と共通した話をしている。教師の方針に則って、集団が4月の早い段階に形成され、繰り返し集団での学習や活動を行っていくうちに、子ども同士のつながりが徐々に形成され、子どもたちの幸福度も高まっていくものと考えられる。また、「一人一人をよく見る」「一人一人の得意分野を把握して、活躍させる。」と答えているが、ルールが存在して集団として成り立った上で、個を生かすということだと考えられる。

一方、C 教諭（4年 C 組・学級担任男性、20代初任者）は、「学級経営で気を付けていること」として、「リーダーの育成」と答えた。

（リーダーは）学級委員とか。でも、学級委員じゃなくても、何人かこの子なら大丈夫というのを作っておいたら、それで回っていくかな、というのがあります。

と子どもの具体的な姿が思い当たらないように推測される。クラスでリーダーが活躍しているかを尋ねると、うーん、回ったり回らなかったりです。

と笑って答えた。C 教諭には、リーダーを育てたいという気持ちがあっても、まだ機能していない可能性がある。まだ教職経験が少ない C 教諭は、学級経営の全体像をとらえており、自分の方針も固めているが、A 教諭や B 教諭のように具体的な細かい場面を思い描いていないと推測される。

とにかく全員を参加させたいので、ま、全員に発表させるとか、ちょっと問題が難しい子は、簡単などころからやるとか、そうですね。…(中略)… 順番に当てるときも結構ありますし、こっちが能力を見て、これならいけるやろうというのを見て当てたりしています。

C 教諭から、全員の子に発言させて授業に参加させたいという意図は読み取れるが、子ども同士の活動は分からない。教師と子どもという一対一の関係性の中で授業が進んでいる可能性もあり、子ども同士のリレーションが確立されていないとも考えられる。

3) 観察・インタビューからの知見の解釈

先行研究では、学級経営において、「個人」のアプローチより「集団」へのアプローチが重要であるとされている。学校生活においては、「子ども同士がつながっている集団」＝「学級での子ども同士のつながり」は大切だと言える。

学級での子ども同士のつながりが高いクラスは、指示が、集団の一人一人にまで通る。教師は一人一人の個人をよく見つつ、集団に働きかける。河村（2004）の先行研究で明らかになったルールと子ども同士、子どもと教師とのリレーションが確立している状態であると言える。

また、5年 A 組や5年 B 組のような、ルールが徹底されて学級での子ども同士のつながりが高いクラスは、学習意欲も高い。どちらのクラスも、観察では、授業時間の45分間、最初から最後まで真剣に取り組む姿が見られた。露口（2016）は、子どもを取り巻くつながりの醸成が、子どもの学習意欲の低下を予防し、学習意欲を向上させていることを計量データによって説明している。

学習も子ども同士のつながり＝友達関係も良好であれば、子どもたちの学級内での居心地がさらによくなり、学校での幸福度は高まるものと考えられる。

しかし、学級での子ども同士のつながりが弱いクラスは、クラスでのルールが浸透しておらず、自分勝手な行動をとる子どもが表れる。子どもは教師に個々で関わろうとし、教師は個人への対応に追われる。その結果、子どもたちの幸福度も下がるものと思われる。4年 C 組においても、先生のことは大好きで慕っているが、授業中でも休み時間でも子どもは、個人で関わろうとする姿が見られた。授業中では、教師が個人的な質問に対応している間、他の子どもたちが待っている姿も見られた。それが日常的に行われているとすればトラブルや集中力の疎外を招きやすいと推測される。

(3) 子どもの主観的幸福感を高めるための実践的研究 — A 小学校4年 X 組の学級経営を通して —

1) 進んで学ぼう 目標達成プログラム

第1回目（H28年5月）の調査からも学習意欲算数が学校での幸福感の決定要因となっていることが明らかになっていった。そこで、算数科において、前時の復習を5問100点満点で行う小テストを行うことを試みた。これは、毎時間の学習を正しく身に付けさせたいという意図と小テストで高得点をとれるような学習方略を自分なりに身に付けて欲しいという意図がある。学習方略について市川（2001）は、「自分の学習をよりスムーズに行おうとして、いろいろなやり方を考えていこうとする存在」として、「量をこなすと考えがちだが、意味を理解したり知識を関連付けたりするという方法も知って、自分なりの学習スタイルを身に付けて欲しい」と述べている。小テストも単元全体で考えるとどこを勉強しているのか自覚させ、次の授業につなげるという意図もある。

授業の始めに、前時の学習を振り返るテストを行った。採点は、隣同士で行い、一度集めて教師がチェックをし、その日か次の日に本人に返すというスタイルで継続して行った。この小テストは、授業担当の筆者が教科書を元にして作成したものである。単純な計算問題だけでなく、記述式の問題も取り入れ、自分の考えを式や言葉で論理的に説明する問題に繰り返し取り組んだ。自主勉強で同じ問題を再び解き、やり方を身に付けていった児童やテストの前の学習に活用していた児童もいる。

A小学校では、算数科において、大学生の学習アシスタントがTT加配として、週に1時間授業に入っていた。もう少し、個別に学習支援できる体制を整えるため、学習ボランティアの大学生に入ってもらおうこととした。

算数科において1学期は、週に1時間の学習アシスタントと学習ボランティア2時間の計3時間、2学期は、学習アシスタント週2時間と学習ボランティア1時間の計3時間支援してもらった。算数科の授業が1週間に5時間ある内、3時間はT2（学習アシスタントか学習ボランティア）の支援が入ることとなり、計画的に授業を進めた。

1学期と2学期のまとめテストを比較してみると、上位の子どもの学力がさらに伸び、満点を取った児童が増加した。また、質問紙調査における4年X組の学習意欲算数の推移を見てみることにする。

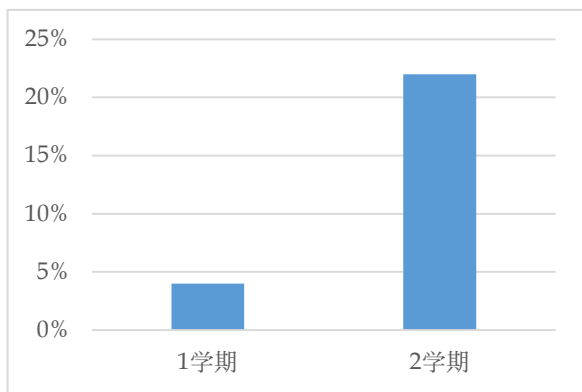


図1 学期末まとめテストの満点取得者

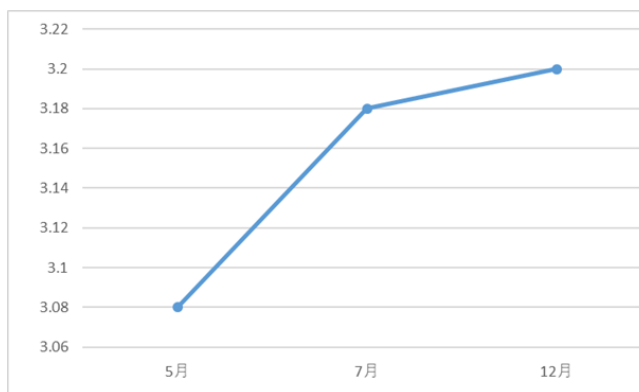


図2 学習意欲算数の平均点の推移

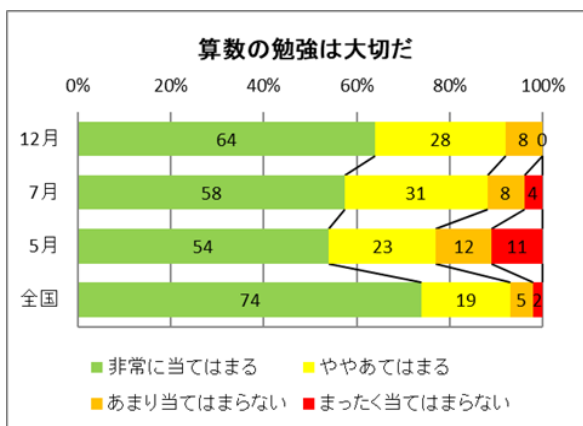


図3 算数学習意欲

学習意欲算数の質問項目は、「算数の勉強が好きだ。」「算数の勉強は大切だ。」「算数の授業の内容はよく分かる。」「算数の授業で学習したことを普段の生活で活用できないか考える。」の4項目である。学習意欲算数全体の平均点は、5月から12月にかけては、0.12ポイント上昇している。特に、算数科における小テストの実践を始める以前の5月から実践している1学期末の7月にかけては、伸びが大きい。

「算数の勉強は大切だ。」という心理的な意欲面では5月から7月に大きく伸びを示し、全国学力・学習状況調査の結果を上回った。また、「算数は大切だ」という質問項目では、12月には「全く当てはまらない」が0になった。

2) 感謝の気持ちを大切に ありがとうプログラム

Lyubomirsky (2012) の実践より、子どもたちにも「親切」と「感謝」に視点を当てたプログラムを計画し、実践を試みた。

道徳の時間に、実践資料「心と心のおく手」を行った。これは、中学年の内容「親切・思いやり」に該当し、「本当の親切」について深く考える資料である。相手のことを思ってする親切も、相手のニーズに合っていない場合は、本当の親切とは言えない。この「本当の親切」について深く考えるため、資料を分割して扱った。

前半は、主人公のはやとが、暑い中荷物を持って苦しそうに歩いているおばあさんに、声を掛けるか掛けないかという葛藤場面である。はやとは、これまでも一度荷物を運んであげようと声を掛けたが、断られている。しかし、その日は、暑い日でおばあさんはとても苦しそうという場面である。

前半部分の資料を読み聞かせた後、子どもたちには、「声を掛ける」か「声を掛けない」を選ばせて、その理由をワークシートに書かせた。

表6 「親切」「感謝」プログラム

次	教科・主題	内容
1	道徳 主題 「本当の親切とは」 資料名 「心と心のおく手」 出典 「私たちの道徳 3・4年」	本当の親切とは、相手に思いやりの心をもつことであることに気づき、相手のことを考え、親切な行為を進んで行おうとする心情を養う。
2	学級活動 いいこと貯金をしよう	周りの人のことを考えて、親切な行為を見つけ、進んで行う。
3	学級生活 親切の報告書	友達がだれかに親切にしているところを見つけて報告書に記入する。自分がしたことも記入する。

その後、自分で選んだ根拠をもとに、「あいあいタイム」(小集団での話し合い)を実施し、ペアで自由に話し合った。赤白帽子を使って、「声を掛ける」を選んだ児童は赤帽子、「声を掛けない」を選んだ児童は白帽子を着用させた。自分の意思を可視化させたことで、ペア学習において反対意見の相手を選ぶことが可能となった。「声を掛けない」という児童の理由が相手を思いやっていることに驚いている児童も見られた。この授業では、本当の親切とは、相手のことを思いやって行動することであるということを学んだ。

授業後、学んだ道徳的を実践に移すよう、取り組んだ。「いいこと貯金」と名付け、道徳の授業の後、人のためになることや人に親切にすることを進んでするように呼び掛けた。また、次の週からは、親切にしていた人を、その人に悟られないように報告するようにした。

3日間観察して提出した子どもたちの主な報告は、「○○さんがトイレのスリッパを並べていました。誰も見ていないのにやっていたので、えらいと思いました。」「理科のノートを書くときに、どこに書くのか分からなかったら、教えてあげていました。」など、友達の小さな親切を意欲的に発見し報告していた。その後もクラスで「いいこと貯金」を継続して実践した。

3) 学校行事における子ども同士のつながりを強化する場の設定—フロー状態から導く集団効力感—

Csikszentmihalyi (1997) は、何かに没頭した状態や、現在のことに心から熱中している状態を「flow」と定義した。そして、「flow」は、スキルがちょうど処理できる程度のチャレンジを克服することに没頭しているときに起こる傾向がある」とし、さらに目標が明確で、フィードバックが適切で、チャレンジとスキルのバランスがとれている時、注意力は統制されていて十分に使われているとしている。学校行事では、多くの時間をかけて準備や練習を行うため、目標は明確で随時フィードバックを行うことができる。運動会では、練習から本番にかけての取り組みで、子どもたちから flow の状態を引き出すことができると考え、実践した。

運動会では、団体種目中心にクラスで取り組んだ。運動会のクラスの目標を、「あきらめない・焦らない・心を一つに」とし、個人の目標を決め、毎日カードに活動の振り返りを記した。また、団体種目の練習があった日は、終わりの会で「作戦会議」と称してチームごとに反省をして、その意見を全体で話し合うことで反省点や目標を共有化していった。

運動会当日、午前の半ばに団体競技が行われ、1位をとることができた。子どもたちの喜びは、予想以上に大きく、ブロック全体の士気も高まり、全校種目で初めて1位となり、総合優勝を果たした。

その日の感想は、「私の中で心に残ったことは応援です。どの競技もみんな一生懸命がんばって、声がかれそうなくらい大きい声を出していて、びっくりしました。だから、1年生～6年生までがんばれたんだと思います。1位になれて本当にうれしかったです。」「今年で卒業する6年生が思い出に残る運動会になるように、いつもより大きい声で応援しました。私は、6年生だけでなく、他の学年も大きな声で応援できたので、いい思い出になりました。」のように、以前と比較すると友達や他の学年の人たちが含まれており、児童の視点が自分から他へ広がりを見せている。「みんなで頑張った→だから優勝できた」という集団効力感を味わっている児童が多いことが伺える。児童は、運動会を通して、「楽しい」という享乐的な幸福と「自分たちの力で優勝できた」という成長的な幸福を感じ取っているものと解釈できる。

4) 4年X組の変容

4年X組の「学校での幸福感」について見てみると、全体的にA小平均値よりも高い。5月から7月の1学期末にかけてやや下降したが、12月の2学期末には再び上昇した。

4年X組の「学級でのつながり」は、5月から7月の1学期にはA小平均値をかなり下回っている。しかし、12月には大きな伸びを見せ、A小平均値をやや上回る結果となった。12月の子どもたちの様子は、算数を中心とした学習に意欲的に取り組み、学習のルールも定着し、落ち着いて学校生活を送っていた。2学期に学校行事を中心とした改善プログラムを実践したことによって、周りの友達とのつながりを感じ、クラスが集団として機能してきたと考えられる。

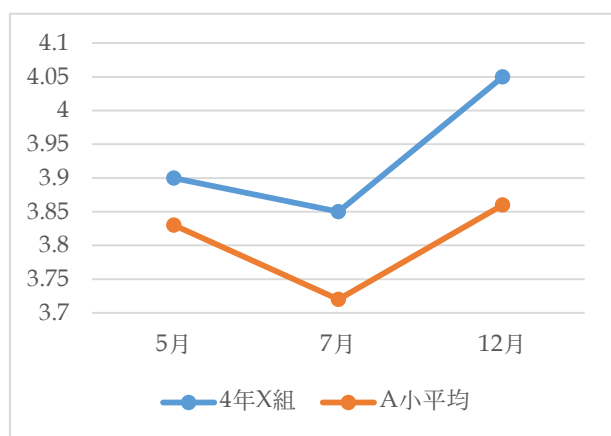


図4 4年X組「学級でのつながり」の推移

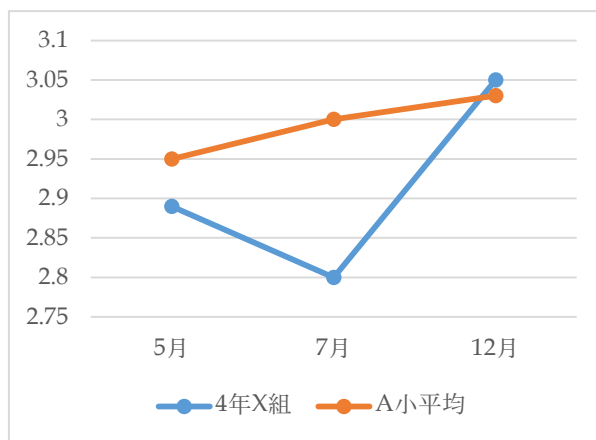


図5 4年X組「学校での幸福感」の推移

5 結論

本研究では、子どもたちの主観的幸福感を高め、子どもたちが幸せになる学級経営を提示するために、子ども達の主観的幸福感についての量的調査を行い、つながりと学習意欲の視点から要因を探り、子どもたちの中にある幸福感的傾向を明らかにした。また、幸福感的の高い学級での観察・インタビュー調査を通して、学級の中で、子どもたちはどのようなところで主観的幸福感を感じているのか、その時の教師のかかわり方や役割について明らかにした。さらに、実践において、子どもの主観的幸福感を高めるための学級の果たす役割を明らかにして、学級経営の実践プログラムを作成し、子どもの主観的幸福感を高めることができると考えられる実践を提示し、その成果を検証した。本研究において生成された主要な知見は以下の通りである。

第1に、量的調査によって、「学校での幸福感」の決定要因は、「学級での子どもとのつながり」、「学年」、「学習意欲」であることが分かった。1年間に3度の縦断的調査において、結果はほぼ変化がなく、学校においては「学級での子ども同士のつながり」が最も重要であることが明らかとなった。

第2に、観察や教師のインタビューの質的調査から、学校での幸福感を高める学級経営に必要なこととして、子ども同士のつながりを強化させるということが明らかとなった。しかし、子ども同士は自然に望ましい集団を形成するわけではない。そこには、教師の仕掛けが必要となってくる。教師が個を集団に変化させるリーダーシップを発揮することで、子ども同士につながりが生まれ、学習にも意欲的に参加している姿が観察やインタビューから確認された。

第3に、学級経営の実践から、子どもの主観的幸福感を高めるための学級の果たす役割を大きく二つ確認することができた。

一つ目は、学習意欲を高めることである。学校生活において、授業がほとんどを占めるため、「分かる」という経験を積み重ねていくことは、成長的幸福につながる。また、学習ルールが確立された集団においては、教師の話をよく聞き、課題に取り組むため、個人の学習の定着度も高いと考えられる。第1回目の量的調査の結果を受けて、4年X組においては、算数科における小テストや学生ボランティアの活用を通して学習の定着を図る実践プログラムを作成した。このことによって、学習意欲算数の値が上昇している。

二つ目は、学級での子ども同士のつながりを高めることである。道徳と学級活動を組み合わせたプログラムでは、相手を思いやる「感謝」の気持ちをもつことで、友達の気持ちを考えたり良好な人間関係を育てたりする経験をした。運動会などの大きな学校行事では、友達とのつながりの中で、成長的幸福と享乐的幸福を味わう経験をした。また、日常生活で継続的に行っている、係活動や構成的エンカウンターでも、小集団でゲーム的な要素を楽しんだり、工夫をして仕事をすることで充実感を得たりして、享乐的幸福と成長的幸福との両方を感じていると考えられる。学習意欲と学級での子ども同士のつながりを高めるような実践を行った結果、4年X組の学校での幸福感的は上昇した。

この2つを高めていくためには、教師の役割が重要となる。教師が学級において、学習意欲と学級での子ども同士のつながりを引き出し、活動をしていく中で、子どもたちは成長的幸福と享乐的幸福を味わい、子どもたちの幸福感的が高まることにつながっている。量的な調査では、教師の効果は表れなかったが、観察や実践からは、教師が学習意欲を引き出し、子ども同士のつながりを高めていることが確認され、教師の果たす役割は大きいと考えられる。また、教師が子どもへの理解を深め、子どもの信頼関係を築いたとき、学級における活動はさらに充実し、子どもの幸福感的はさらに高まると考えられる。

最後に本研究の課題と今後の展望について述べておきたい。

第1に、アンケートの質問項目の改善である。子どもの幸福感的の変数を作成したが、一日の「楽しい」と感じる調査項目が享乐的な幸福感的に偏っていた傾向がある。成長的な幸福を感じる場面を捉え、子どもの一日をより明確に再現して変数を作成する必要がある。

第2に、調査と実践が同時進行であったため、質問紙調査や観察・インタビューで得た知見を実践プログラム作成時に生かしきれなかった点である。特に、小集団での活動をもう少し細かく計画してプログラムに取り入れ、

子ども同士のつながり作りをするべきであった。

本研究は、実証主義に基づく研究手法である実証研究というよりも、研究者と実践者が同じである Action Research の視点に立つ研究である。「4 分析結果 (3) 子どもの幸福感を高める実践的研究 -A 小学校4年 X 組の学級経営を通して」において、自分自身の学級経営の実践の中での内省や学級集団の変化についてまとめる必要があった。今回の研究では、授業や学級経営の中での教師自身の振り返りや観察から子どもたちの様子を見取り、次の実践に生かしていくという部分が欠けており、今後の課題と言える。

第3 に、地域や家庭における子どもの主観的幸福感についてである。本研究では、子どもの主観的幸福感における地域や家庭と学校生活との関係について、明らかにすることができなかったが、子どもの生活の中では相互に関係し合っていると考えられる。地域行事への参加状況やボランティア活動についても今後、調査研究を実施したい。

これからもこの研究を生かして、学校現場において子どもたちの幸福感を高め、教師自身が学校における well-being リーダーとなり、みんなが幸せになる学級づくりを目指していきたい。

参考文献

- 生田淳一・増田健太郎(2016)「学習指導における「つながり」の醸成と教育効果」, 露口健司著編『「つながり」を深め子供の成長を促す教育学—信頼を築きやすい学校組織・施策とは—』ミネルヴァ書房
- 市川伸一(2001)『学ぶ意欲の心理学』PHP 新書
- 大石繁宏(2009)『幸せを科学する』新曜社
- 大竹文雄・白石小百合・筒井義郎(2010)『日本の幸福度』日本評論社
- 小林良彰(2015)『子どもの幸福度』ぎょうせい
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫(2007)『今子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル』小学校高学年 図書文化
- 白石賢・白石小百合(2016)『幸福度研究の現状と課題—少子化との関連について』内閣府経済社会総合研究所
- 白松賢(2017)『学級経営の教科書』東洋館出版社
- 橋木俊詔 (2013) 『幸せの経済学』岩波書店
- 橋木俊詔 (2014) 『福祉+α 幸福』ミネルヴァ出版
- 露口健司(2011)「教育」稲葉陽二・大森隆・近藤克則・宮田加久子・矢野聡・吉野諒三編『ソーシャル・キャピタルのフロンティア-その到達点と可能性』ミネルヴァ書房
- 露口健司(2012)『学校組織の信頼』大学教育出版
- 露口健司(2015)『学力向上と信頼構築—相互関係からなる学校経営方策』ぎょうせい
- 露口健司(2016)『「つながり」を深め、子どもの成長を促す教育学』ミネルヴァ書房
- 露口健司・今野雅裕・永井順國(2014)『小学校区においてソーシャル・キャピタルを醸成する教育政策の探究』～第2 年次調査のまとめ～地域コミュニティと学校の新たな関係想像研究プロジェクト 第2 次調査報告書
- 露口健司・今野雅裕・永井順國(2016)『小学校区においてソーシャル・キャピタルを醸成する教育政策の探』～3 年調査のまとめ～地域コミュニティと学校の新たな関係想像研究プロジェクト 報告書
- 露口健司(2017)『学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感:「つながり」は子どもと保護者を幸せにできるのか?』愛媛大学教育学部紀要
- 浜中祐一・露口健司(2012)「学級集団効力感の効果とその生成過程」『九州教育経営学会研究紀要』18.
- 深谷昌志 (2015) 「子どもの中の幸福感と未来像」『児童心理』(2015-3) 金子書房
- 諸富祥彦 (2013) 『教師の資質 できる教師とダメ教師は何が違うのか?』朝日新書
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2014)「楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編」文溪堂

- Boniwell, I. (2012) *Positive Psychology in a Nutshell: The Science of Happiness* (邦訳：成瀬まゆみ (2015) 『ポジティブ心理学が1冊で分かる本』国書刊行会,22)
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life* (邦訳：大森弘(2010) 『フロー体験入門－楽しみと創造の心理学－』世界思想社)
- Diener, E. Suh, E.M., Lucas R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302
- Frey, B.S. (2008). *Happiness A revolution in Economics*. The MIT Press; MA. (邦訳：『幸福度をはかる経済学』NTT出版)
- Graham.C.(2011). *The Pursuit of Happiness: An Economy of Well-Being* (邦訳：多田洋介 (2013) 『幸福の経済学』日本経済新聞社)
- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D. A., Schwarz, N., & Stone, A. A. (2004). A survey method for characterizing daily life experience: The day reconstruction method. *Science*, 306(3), 1776-1780.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness*. Well Management.LLC; NY (邦訳：金井真弓(2012). 『幸せがずっと続く12の行動習慣』日本実業出版社,95-113)
- OECD (2011). *How's life? Measuring well-being*. (邦訳：徳永優子・来田誠一郎・西村美由紀・矢倉美登里 (2012). 『OECD 幸福度白書－より良い暮らし指標：生活向上と社会進歩の国際比較』明石書店)
- Ryan, R. M., & Deci, E.L.(2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of psychology*, 52, 141-166
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. (邦訳：小林裕子 『世界でひとつだけの幸せ』 (2004) ,184-244)
- Seligman, M. (2011) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being* (邦訳：『ポジティブ心理学への挑戦』 (2014) ディスカバートゥエンティワン,53-57)

【謝辞】

調査対象のA小学校には、予備調査を含めて計4回の調査を快く引き受けていただきました。また、様々なクラスで、授業の観察や担任の先生方にインタビューをさせていただきました。調査、研究に関わってくださった全ての方々に、厚く御礼申し上げます。

資料1 実践研究校の記述統計量

	5月 (N= 292)		7月 (N=286)		12月 (N=287)	
	M	SD	M	SD	M	SD
幸福感	3.727	.608	3.255	.683	3.793	.600
学校での幸福感	3.834	.683	3.719	.694	3.862	.670
家庭でのつながり	3.163	.554	3.209	.549	3.229	.577
地域でのつながり	3.261	.662	3.273	.613	3.362	.631
学級でのつながり	2.950	.553	3.108	.565	3.033	.583
教師とのつながり	3.279	.724	3.340	.739	3.289	.708
学習意欲国語	3.045	.729	3.101	.696	3.130	.689
学習意欲算数	3.114	.776	3.123	.749	3.170	.707

資料2 相関マトリクス 5 月

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 幸福感								
2 学校での幸福感	.869**							
3 家庭でのつながり	.556**	.399**						
4 地域でのつながり	.592**	.524**	.451**					
5 学級でのつながり	.622**	.580**	.595**	.576**				
6 教師とのつながり	.524**	.511**	.443**	.546**	.541**			
8 学習意欲国語	.571**	.492**	.512**	.594**	.591**	.534**	.571**	
9 学習意欲算数	.556**	.509**	.297**	.467**	.475**	.450**	.490**	.475**

Note N= 292 *p<.05 **p<.01

資料3 相関マトリクス7 月

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 幸福感								
2 学校での幸福感	.777**							
3 家庭でのつながり	.955**	.555**						
4 地域でのつながり	.477**	.496**	.397**					
5 学級でのつながり	.531**	.523**	.454**	.611**				
6 教師とのつながり	.353**	.401**	.278**	.478**	.471**			
8 学習意欲国語	.444**	.494**	.354**	.535**	.544**	.431**	.594**	
9 学習意欲算数	.404**	.465**	.315**	.469**	.455**	.446**	.550**	.479**

Note N= 288 *p<.05 **p<.01

資料4 相関マトリクス 12 月

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 幸福感								
2 学校での幸福感	.909**							
3 家庭でのつながり	.555**	.441**						
4 地域でのつながり	.462**	.420**	.440**					
5 学級でのつながり	.603**	.539**	.671**					
6 教師とのつながり	.479**	.474**	.421**	.445**	.555**			
8 学習意欲国語	.517**	.444**	.496**	.516**	.591**	.519**	.622**	
9 学習意欲算数	.508**	.555**	.397**	.491**	.493**	.514**	.503**	.549**

Note N= 287 *p<.05 **p<.01