

学校適応に課題のある新入学児童への支援過程：
多面的な見立てとチーム支援の効果

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, ことみ メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010225

学校適応に課題のある新入学児童への支援過程

——多面的な見立てとチーム支援の効果——

杉崎ことみ

The Support Process for New First Graders with Difficulty

Adjusting to Elementary School :

The Effects of Multi-Method Assessment and Continuous Support

Kotomi SUGISAKI

1 問題の背景と本研究の目的

小学校1年生の学校不適応の問題、いわゆる「小1プロブレム」の問題が社会的に注目されるようになって久しい。弾力的な学級編成の導入、支援員の配置、幼小の連携、スタートカリキュラムの開発・実施など、様々な施策が打ち出されたものの、文科省(2015)による「平成26年度問題行動調査の結果」で小学校低学年の暴力行為の増加率が際立っていることが報告されたように、この問題は今もって十分に解決されたとは言えない。

小学校1年生の学校不適応に関連する先行研究では、入学時のストレスや不安の要因として“対人関係のつまずき”が指摘され、入学当初の“新しい人間関係”への不安や緊張がその後の学校生活に対する安心感や満足感に影響を与える可能性があることが示唆されている。

そこで本研究においては、“対人関係面”に課題をもつとされる2名の児童を抱えたある小学校1年生学級に「支援員」という立場で継続的に参加し、学級担任や他の支援員とともに、支援対象児と周囲の児童との良好な人間関係の構築を中心課題とした支援活動を行うことを通して、学校適応に課題をもつ児童に対する効果的な支援の在り方を探ることとした。

2 支援の方法

対象児の特徴理解(「見立て」)や「手立て」の策定・見直し、行動変容把握のために、①行動観察(4月～10月)と、②対象児への質問紙調査(学校適応感・社会的スキル尺度(嶋田, 1996), 以下本人評価)、③面談調査、④学級担任及び支援員計5名による行動評定(社会的スキル尺度に対する評価及び自由記述, 以下関係者評価)を5月末、7月末、10月末に実施した。また、学級担任及び支援員との情報共有のため、日々の対話を重視し、そこで得られた情報を対象児の特徴理解に活かすとともに、各種調査結果をまとめた情報共有ツール(「Aさん・Bさんレポート」、行動評定のまとめ、及び面談調査逐語録)を作成し、定期的に関係者に提供した。さらに、対象児と周囲の児童との人間関係づくりのために、グループアプローチを活用した授業「なかよしタイム」を月1回実施した。

3 支援の実践(1): 他児との間でトラブルをくり返すA児

(1) A児の特徴理解と支援方法の提案

4～5月期の行動観察によって集積されたエピソードをカテゴリー化した結果、A児は他児に対する“挑発”“暴行”“暴言”といった“衝動的な攻撃行動”を頻発し、教師や支援員との関係調整も十分な状態ではなく、自己評価・他者評価ともに極めて低い状態にあることが示された。A児が周囲と良好な関係を構築していくためには、“衝動的な攻撃行動”を少しでも抑制し、自己評

価・他者評価を向上させていくことが重要であると考えられた。また、A児の“衝動的な攻撃行動”が出現する背景には、慢性的な欲求の不充足状態や劣等感を回避するための“優越コンプレックス”や強い承認・注目欲求があるとの仮説が立てられた。そこで、“衝動的な攻撃行動”という行動改善課題に直接的にアプローチするのではなく、“気づきのすばやさによる対人援助行動”などのA児の“良さ”を伸ばしていくことや、“攻撃行動”を表出していない平時にA児の注目・承認欲求を満たすこと、

A児の自己コントロール力を向上させていくことなどを目的とした4つの「手立て」を策定・遂行した (Table 1)。

(2) 行動変容状況

Table 1 A児支援のための4つの手立て

手立て① 平時のはたらきかけ
* 特別に“悪い”“良い”ことをせずとも、承認・注目してもらえという認識を持たせる。A児とのかかわりモデルを周囲に示す。
手立て② “良い”表れに対する即時の肯定的はたらきかけ・“攻撃行動”の即時制止
* “良い”表れを強化し“攻撃行動”に代表される“気になる言動”の出現を消去する。
手立て③ 授業場面における支援と活躍の場の設定
手立て④ “スイッチ・ボタン”の活用
* 面談調査時にA児が明かしたA児の内部にある“スイッチ・ボタン”を、行動を制するための切り替え装置とし、自己コントロール力の向上を図る。

Table 2 時間的経過に伴うA児の行動変容(一部抜粋)

区分	上位カテゴリー	カテゴリー	具体的な表れ	回数					合計	
				4月	5月	6月	7月	9月		10月
気になる言動	衝動的な攻撃行動	挑発	・変な顔をして近づく ・特定の児童を避け回す ・攻撃ポーズをとる(例:空手・観戦物・拳銃を打つまねをする)	4	3	0	2	5	3	25
		暴行	・ちょっかいを出す(例:軽くたたく・つづく・体当たりをする・髪をつかむ) ・強く殴ったり、蹴ったりする ・対物破壊(例:物を揺らす、物を投げたり蹴ったりする) ・砂をかける、つばを吐く・突き飛ばす	16	9	4	5	4	7	45
		暴言	・友だちの失敗を責める ・行動を急かす ・怒る	5	0	0	5	1	3	20
		月ごとの計	25	12	10	10	13	9	90	
(中略)										
良い表れ・個性	前向きの姿勢	がまんすること	・攻撃に対する我慢(やり返さない) ・友だちの考えに対する譲歩	0	0	0	2	3	3	15
		学習意欲の芽生え	・集中力の継続 ・がんばりアピール ・行動の維持(例:姿勢を正す、手を動かさない)	1	3	11	8	10	12	45
		対人援助行動	・他児のワークシートの破れたところをテープで補修した ・他児がお茶をこぼした際に、自分の雑巾で拭いてあげた ・他児の折れたワークシートを自分のものと交換した	4	5	9	5	8	10	41
		月ごとの集計	5	9	20	15	21	25	101	

A児の行動観察を継続した結果、5月までは、“衝動的な攻撃行動”に代表される“気になる言動”の観察回数が、“前向きの姿勢”(がまんすること・学習意欲・対人援助行動)“表現力の豊かさ”といった“よい表れ・個性”の観察回数を圧倒的に上回っていたが、6月、7月、9月には大きな差が見られなくなり、10月には“良い表れ・個性”が“気になる言動”よりも多く観察された。各カテゴリーに含まれる行動の時間的経過に伴う変動が見られるかどうかを確かめるために χ^2 検定を行ったところ、“衝動的な攻撃行動”については傾向が認められ ($\chi^2(5)=10.400, .05 < p < .10$)、時間的経過とともに“衝動的な攻撃行動”は減少傾向にあること、“前向きの姿勢”については1%水準で有意な増加が認められ ($\chi^2(5)=20.508, p < .01$)、時間的経過とともに“前向きの姿勢”が次第に出現していることが明らかにされた。

“衝動的な攻撃行動”は減少傾向にあること、“前向きの姿勢”については1%水準で有意な増加が認められ ($\chi^2(5)=20.508, p < .01$)、時間的経過とともに“前向きの姿勢”が次第に出現していることが明らかにされた。

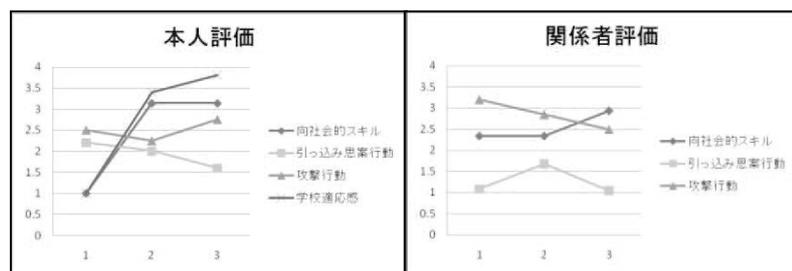


Fig. 1 本人評価・関係者評価の変化

の間に良い変化が認められ、中央値を超える評価となった。“攻撃行動”については第1回から第3回にわたって評定値が減少し、徐々

A児の学校適応感及び社会的スキル尺度の“向社会的スキル”に対する評価は、入学2ヶ月後あたりを境に改善傾向に向かい、その後比較的安定した状態となった。また関係者評価の“向社会的スキル”も第2回と第3回

Table 3 関係者によるA児評価の例

第2回・第3回関係者評価(自由記述)より
・ 優しく声をかけたり、手伝ったりという面はよくある。
・ 以前に比べると、友だちへの乱暴な話し方は減っているような気がする。
・ 友だちをたたく砂をかけるといったことは減っている(苦情が減った)。
・ 以前と比べて、衝動的に手や足が出るのがだいぶ減ったように思う。

に“攻撃行動”が抑えられているとの評価がなされていることが認められた。自由記述においても、A児の行動改善、他児との良いかかわりの増加を示すコメントが多数認められた。

(3) 考察

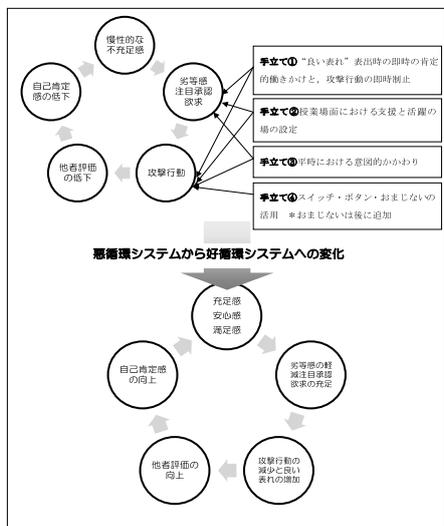


Fig. 2 悪循環システムから好循環システムへの変化

A児の行動改善課題の焦点を“衝動的な攻撃行動”とその直接的な先行要因と解釈された“優越コンプレックス”や“注目・承認欲求”に当て、両者のつながりを緩和することを目指した支援策を考案・実施した取り組みにより、“攻撃行動”を表出し、その結果として他者・自己評価が低下するといった悪循環システムから、“攻撃行動”が抑制されるとともに“良い表れ”が増加し、他者・自己評価が向上するといった好循環システムへの転換を促すことができたと考えられる。

A児支援の中でも、A児の行動変容に大きく貢献したのもとして注目されるのは“ボタン・スイッチ”の活用と、後にある支援員によってなされた“おまじない（授業に望ましい態度で参加できるようにするためのもの）”である。つ

ねにネガティブな感情に支配され、自分ではどうにもならない衝動性によって他児への“攻撃行動”を繰り返し、周囲から否定的な評価を受け続けてきたであろうA児にとって、“スイッチやボタン”、“おまじない”を使って行動をコントロールできたという体験は、少なからず自己肯定感や自己効力感の向上につながったのではないだろうか。また、衝動的な言動を抑制しようとするA児の姿は、周囲からのマイナス評価を食い止め、教師や他児との好ましい人間関係の構築に大いに影響したと考えられる。このことが、周囲からの評価が以前よりも肯定的なものになるとともに、学習に対する前向きな姿勢や他児に対する親切な働きかけのような“良い表れ”がより多く自然に表出される原因として働いたと考えられる。

4 支援の実践（2）：周囲からの孤立が心配されるB児



Fig. 3 B児の困難さの背景要因と具体的な表れ及びその結果もたらされる苦しい状況の関連性

(1) B児の特徴理解と支援方法の提案

行動観察によって収集されたエピソードをカテゴリー化した結果、B児の特徴的な表れは、“ゆっくりとした理解や反応”という上位カテゴリーに属する“ぼんやり・不注意”、“反応遅延”、“状況把握の弱さ”と、“他児からの低い評価”という上位カテゴリーに属する“他児からの非難”と“孤立”，さらに、“基本的生活習慣の乱れ”という上位カテゴリーに属する“体調不良”“身だしなみの乱れ”という7つに整理された。このような表れが表出される背景には、“ワーキングメモリー不足”や“言語理解の弱さ”，“不器用さ”といった要因があ

ることが推測された。授業場面やその他の生活場面で表出されるこれらの特徴的な表れは、周囲との間に行動・認知面での不一致を招き、B児と周囲との間の否定的関係をもたらしかねない。しかしながら、“ワーキングメモリー不足”に代表されるB児に困難さをもたらしているであろう

要因は早期改善が難しいものであり、むしろ B 児と周囲との良好な関係を構築するというこの方に支援の重点を置くとすれば、学習面及び対人関係面における“失敗経験”をできる限り回避させると同時に、少しでも多く“成功経験”を積み重ねることで周囲との関係調整を図り、B 児の学校生活に対する安心感や満足感を向上させていくことが重要であると判断された。B 児の学校適応を目指して策定された「手立て」は Table 4 のようであった。

(2) 行動変容状況

行動観察から集積されたエピソードをカテゴリーごとに分類する作業を継続したところ、“ぼんやり・不注意”といった B 児の特徴的表れを示すエピソードは、

6 月以降も同程度に収集された。しかし一方で、夏休み以降、B 児の“対人援助的行動”を示すエピソードが以前に比べ格段に増えていることが注目された。

B 児の学校適応感と社会的スキル尺度の“向社会的スキル”に対する評価は夏休み以降急速に改善傾向に向かい、とくに第 3 回の調査では、学校適応感と“向社会的スキル”に関する全ての項目に「4（よくあてはまる）」と評定している。

“引っ込み思案行動”と“攻撃行動”についても、第 1 回から第 3 回にわたり緩やかに改善傾向を示した。これら 3 回にわたる質問紙調査に対する本人評価結果の変化は、B 児が学級での過ごし方や友だちとの関係を好転させつつある様子を示すものであり、B 児の学校適応が確実に進んだと判断することができる。関係者評価からも、本人評価ほどの大きな変化ではないものの、夏休み以降に B 児と他児とのかわりに質的転換が見られ、B 児自身の他児に対する望ましい働きかけや他児との和やかなかわりが増加したことが示された (Table 5)。

(3) 考察

B 児は、学級担任や支援員による手厚い学習支援や B 児と他児との対人関係場面における意図的な介入などにより、他児との間に少しずつ良好な関係を築くことで学校生活に適応していった。B 児にとって、学級担任や支援員といったおとなとの確かな信頼関係、とりわけ学級担任に対する信頼感や安心感が B 児の学校適応を支えるための重要な資源となったことは、計 3 回の面談全てにおいて、B 児が明るい表情変化とともに学級担任を肯定的にとらえている内容の発言をしたことから容易に推測される。学級担任や支援員が B 児の自助資源を見極め、適切な機会をときに意図的に設定することで、B 児にとってうまく行った体験や周囲から受け入れられるような経

Table4 B 児支援のための手立て

<p>手立て①学習支援 (情報の視覚化・補助教具の活用・スモールステップの設定)</p> <p>手立て②対人関係の改善 (遊び場面への介入・意図的な座席配置) *B 児の“言語理解の弱さ”と“ワーキングメモリー不足”を補い、他児との間でうまくいった関わり合い経験を蓄積させる。</p> <p>手立て③特技を活かす (給食当番やそうじ場面で B 児の特技を生かした向社会的行動が出現しやすい状況を作り、他児と交流できる機会を多く作る)</p>
--

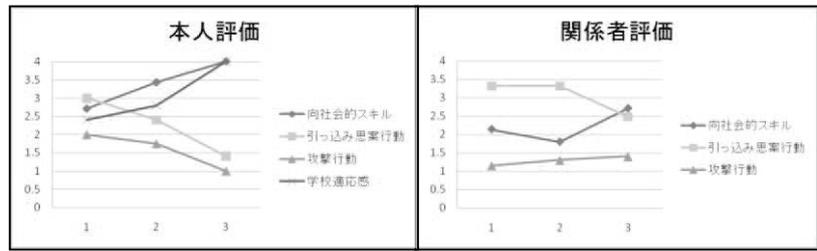


Fig. 4 本人評価・関係者評価の変化

Table 5 関係者による B 児評価の例

<p>第三回関係者評価 (自由記述) 依り</p> <ul style="list-style-type: none"> • ***や***が自分よりも作業が遅れていると、「B が手伝ってあげようか?」「B が教えてあげる!」と声をかけている。以前に比べてお友だちと一緒に遊んでいる姿が増えた。 • 「B もやりたい!」などと、友だちに伝えることができるようになってきている。 • 給食当番やそうじなどの仕事に関しては、今まで以上に積極的にやっている。

験を積み重ねたことが、B児の自己評価や他児からの受け入れを進め、学校適応状態を改善することに結びついたと言えよう。

5 支援の実践から得られた知見—有効な支援の要件とは—

(1) より確かな「見立て」の必要性

本研究においては、対象児の特徴理解や「手立て」の構築、行動変容の把握のために、行動観察をはじめとする多角的・多面的方法を組み合わせた「見立て」を複眼的視点から行なった。このことは、対象児それぞれの行動改善・支援課題を明確化し、問題行動や困難さの発生メカニズムの理解を深めることに結びついた。同時に、対象児の“良さ”や“自助資源”を見極め、それらを活かし、対象児と周囲との肯定的関係を構築するための個別的・具体的な「手立て」を策定することにつながった。

これらは、支援ニーズを持つ児童に対するより適切な「見立て」を遂行するために有効となる条件を示している。すなわち、「多角的・多面的」な方法や「複眼的視点」から対象児の行動・認知面の特徴を探り、その背景に関する理論的根拠を明確にするといった手段を講ずることが「見立て」の適切性を高める重要な条件となる。さらに、“良さ・自助資源”にも目を向けることが、対象児と集団との関係調整を目指した支援の方向性を見出すことに貢献した。これらは、正確な「見立て」を行う必要性とそれを可能にする具体的手立てとの関連性を示すものであり、学校教育現場において学校適応に課題のある児童に対する適切な支援を推進するための重要な手がかり

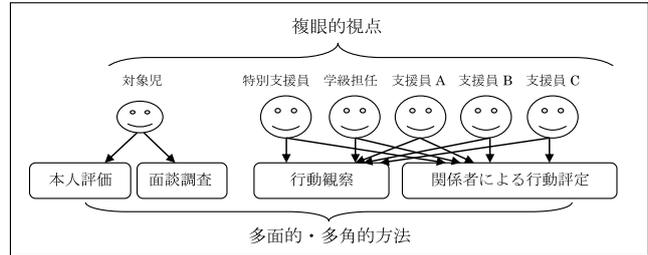


Fig. 5 「複眼的視点」と「多面的・多角的方法」を組み合わせた「見立て」

見立て		A児		さんレポート No.3	
1) 学校適応感 (本人評価)					
	①学校での生活が楽しい	②みんなと遊べるのが楽しい	③友達と仲良くしている	④褒めたいこと、伝えたいことを先生に話すことができる	⑤小学校の生活に慣れた
第1回	1	1	1	1	1
第2回	4	1	4	4	4
第3回	4 (1)	1,4 (4)	4 (4)	4 (1)	3 (1)
2) 社会的スキル (担任・支援員・本人評価)					
	担任・支援員	本人	担任・支援員	本人	担任・支援員
第1回	2, 3, 4	1, 0, 0	1, 0, 8	2, 2, 0	2, 2, 0
第2回	2, 3, 4	3, 1, 4	1, 0, 8	2, 0, 0	2, 2, 5
第3回	2, 3, 4	3, 1, 4	1, 0, 4	1, 6, 0	2, 7, 5

※第3回(10月28日)は、10月26日に実施した個別の面談、10月30日の先生が来たため、集団で行ったためです。11月11日オンラインで再度実施を行いました。内容は、全ての項目に「1」か「4」で示される各項目の得点が明らかになり、注目したい項目は表裏より見られます。

＜社会的スキル＞詳細UP！
先生方の評価で、「困っている友だちを助ける」「友だちに優しくする」についての評価が特に良くなっていました。確かに、私の記録にもこんなことが…。
・笑顔の練習を始めた***、自分の名前をすずんで覚えてあげた。勇気やすいように座るスペースを空けてくれた。ロービーのカーブに車を停めて覚えてあげた。うれしかった。
・筆箱を忘れた***がA児に「貸して」と頼むと、うれしそうに筆箱を貸して、「これでいい？」と***に渡した。筆箱を出すよう先生が指示を出すと、筆箱が一本しかなかったために貸すことができなかった。貸すことができなかった。***と先生に話した。
・先生が***に「***さん、何で？」と授業ファイルに記録している本の冊数を尋ねた。***が聞かれた意味がわからず困っている。A児がより一語一語に話を教えてあげた。

その他
担任の先生のコメントにもあった通り、夏休み明けから(？)、友だちの理髪にすずむりたてた。理髪を覚えてた。理髪が得意という行動がよく見られます。これも、何か「褒めたい行動」の表れではないか。

Fig. 6 A児さんレポート

さらに、対象児の変化を可視化する手立てを通して支援の成果を相互確認したことは、関係者間の支援観の共有化をもたらしたと言える。そして、共有可能な支援観に基づいて、各関係者がそれぞれの個人の役割と特性を生かし、確信と意欲、見通しを備えた形で支援活動に従事するという個人レベルの力量向上と、関係者間に相互信頼と相互尊重の高まり(チームレベルの成長)をもたらしたのではないかと推察される (Table 6)。

このように、共通課題の設定、対話の積み重ねや具体的ツールを活用することによる情報共有、支援効果の可視化は、支援チームの質を高め、

Table 6 情報共有ツール活用に対する関係者の感想

- ・学級担任ひとりではなかなか気づくことができない細かい表れを知ることができた。支援方法について共通理解をもつことができたので、自分が直接かかわれない時でも安心して支援員さんに任せることができた。(9月22日、対話より)
- ・「普通」の状態の時にこそ意識的にかかわる…この方法はとても参考になりました。支援員という立場上、A児に限らず、「特別に悪い時」にかかわることが多いのですが、「普通」にしていなくても受け入れてもらえる、「普通」にしていなくても大丈夫なんだということを学習させて行く方法もあると知ったので、今は「普通」の時にも自然な形でかかわるように心がけています。(9月22日、記述回答)
- ・「こういうことがあった時、こういう声掛けをした。こういう反応だった。」など、私が気づけなかったことも知ることができた。対象児とかかわる時に(この次こういうことがあったら、こう声をかけてみよう。)というふうに使わせて頂いています。(9月22日、記述回答)

対象児の学校適応を目指した支援をより効果的なものとする条件となったと考えられる。

6 本取り組みの成果の活用可能性と今後の課題

Fig.7 は、チーム支援によって「複眼的視点」を取り入れた「多面的・多角的」見立てに基づき、対象児の課題を焦点化し、その背景要因に迫り、“良さ”を活かした手立てを構築・実践し、効果検証するという過程を繰り返す、対象児の対人的環境に良い変化をもたらす学校適応を促進させて行ったという今回の支援活動を図式化したものである。今回の支援は全体として、深刻な不適応状態となってしまうことを未然に食い止め、望ましい方向に導いていくといった予防的・開発的要素が高いものであり、“人間-環境システム”(山本・ワップナー, 1991)の崩壊そして再構築という視点で考えるならば、再構築の失敗を防ぐというよりもむしろ、対象児自身の新たな“人間-環境システム”作りを支援することに着目したモデルと言えるかも知れない。このモデルは同時に、新入学児童のみならず他学年の児童にも適用可能であるという点で汎用性が高く、学校現場での広い活用に結びつくことが期待される。

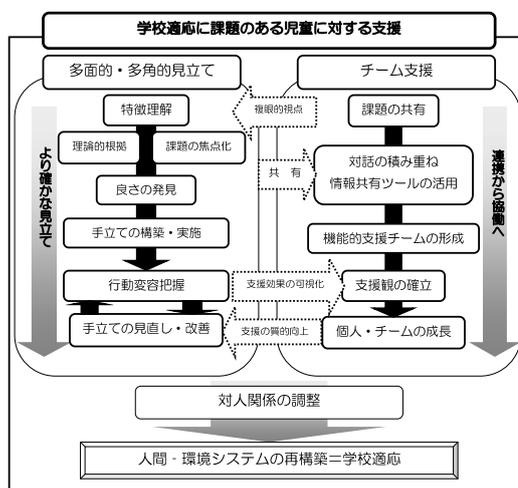


Fig. 7 支援モデル

本研究によって示された支援モデルを学校教育現場で活用していく上での最大の課題は、現有の人的資源を最大限に活用するという条件のもとで、複眼的視点による多面的・多角的な「見立て」と、より機能的な支援チームの形成をいかにして実現させていくかということであろう。

新入学児童に向けた支援を想定するならば、1年生学級担任や支援員、その他新入学児童にかかわる立場にある関係者が、学校適応に課題をもつ児童についての適切な特徴理解に基づきより個に即した支援を遂行していくために、全員で幼稚園や保育園からの引き継ぎ内容や入学後の新しい環境における対象児の様子などあらゆる情報を共有しつつ、同一歩調で支援をしていくという意識をもつことが求められる。またそのためには、「見立て」をより正確なものとする方法を、児童の実態やそれぞれの学校現場の実情に即して採用するとともに、関係者が日々の対話の中で、または何らかの情報共有ツールを活用し、可能であれば定期的な話し合いの場を設け、対象児についての「見立て」、有効であると考えられる「手立て」、対象児の変容などについて密に意見を交換し合い“支援観”を共有していくことが重要であろう。

【主な参考文献】 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 1996 児童の社会的スキル獲得による心理ストレス軽減効果 行動療法研究, 22, 2, 9-20.

*本実践研究における個人情報取り扱いについては、所管する教育委員会及び実習校の校長からの承諾を得ている。