

## 学級内の人間関係に苦戦している生徒の見取りと支援プロセスについて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村松, 健太郎 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007729">https://doi.org/10.14945/00007729</a>

# 学級内の人間関係に苦戦している生徒の見取りと 支援プロセスについて

村松健太郎

Finding Students with Difficulties Making Friends in Class and  
Exploring Methods to Help Them Support Themselves  
Kentarō MURAMATSU

## 1 問題の所在と目的

学級担任をしていて、毎年のように感じることもある。ひとつは、教室という“場の空気”の感覚と、もうひとつは、ボスやいじめられキャラ等生徒たちの中で暗黙のうちに出来上がり崩すことの容易でないスクールカーストと呼ばれるような“位置づけ”の、見ていてあまり心地よさを感じない圧力のようなものである。それらは、学級内の人間関係に起因するものが大きな要因を占めている。いじめや不登校等の教育問題として頻繁に取り上げられる問題も、こういった人間関係に苦戦している生徒の表れといえる。

そこで、本研究ではテーマを『学級内の人間関係に苦戦している生徒の見取りと支援プロセスについて』とし、「日常生活（学級内文化や人間関係の圧力）の中で人間関係を円滑に築くことができずに苦しんでいる生徒が、周囲とのつながりをつくるために、不本意ながらも現状に必死に耐えている生徒」に、教師が早く気づき、適切な支援を入れることができるようにしたいと考えた。

[研究1]として、クラス内の様々な状況の中で、自分の本心と違う不本意な役割を演じなければならず人間関係に苦しんでいるような生徒を抽出するための尺度を開発するとともに、それを実施・分析して、関連する要因を探ることを目的とする。

さらに[研究2]として、[研究1]の質問紙で浮かび上がった生徒の実態から、“人間関係に苦戦する生徒”に対して、彼らを取り巻く学級に対してどのような支援が考えられ、その効果はどれほどのものであるかを探ることを目的とする。

## 2 [研究1] 人間関係に苦戦する生徒を見取るための質問紙の作成と因子構成の考察

### (1) 質問紙の作成

質問項目を検討するために、次の①～⑥の方策を用いた。

- ①自分の経験や現職院生の話から、人間関係に苦戦していたであろう生徒の表れをまとめる。
- ②先行研究から、人間関係づくりに関する取組を収集し検討する。
- ③学部卒大学院生への記述質問紙と面接調査から、今どきの若者の実態と心情の端緒をつかむ。
- ④実習校での聞き取り調査から、中学校教師目線で把握される生徒の実態について知る。
- ⑤ネット上の声から、いじめられキャラ等で苦しんだ経験談を収集し、その特徴をつかむ。
- ⑥実習校での観察記録から、現役中学生の行動やあらわれから、その特徴を考察する。

以上を元にして質問紙を発案・検討し、実習校であるA中学校の教頭先生にも助言をいただき完成させた。

質問項目検討の結果、【①学級内の対人関係に関すること】、【②学級の雰囲気（学級認知）に関すること】、【③自己評価（自己認知）に関すること】、【④学習姿勢に関すること】、の4つの領域から構成される全69問とした。そのうち、『自分の本心と違う不本意な役割を演じなければならず人間関係に苦戦している生徒』を見取るために有効と考えられる、【①学級内の対人関係に関すること】をメイン尺度として、《対人意識尺度》とした。このメイン尺度に対して、その特徴に影響を与えるであろう要因を周辺尺度として、【②学級の雰囲気（学級認知）に関すること】を《学級認知尺度》、【③自己評価（自己認知）に関すること】を《自己認知尺度》、【④学習姿勢に関すること】を《学習姿勢尺度》と分類・整理した。

## （2）因子分析の結果と尺度間の関連性

完成した質問紙を、A中学校3学年（5クラス151人）全員に実施した（7月中旬）。回答を集計し4つの尺度それぞれに対して、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。

その結果、《対人意識尺度》からは、3つの因子が抽出された。第1因子は、「私は、人にどう話しかけていいのか、どう会話を始めたらいいのかわかりません。」「私は、友達に自分の考えを打ち明けたいとき、どう伝えたらいいのかわかりません」など、他人に対して自分の気持ちや考えを表現することを苦手としている内容を表す質問項目から構成されているので、【自己表出苦心】因子と命名した。第2因子は、「私は友達をもっと増やしたいと思います。」「私は周りから信頼されるよう、自分の長所を積極的にアピールしたいと思います。」など、自分のことをもっと知って欲しいといった内容を表す項目から構成されているので、【自己認知欲求】因子と命名した。第3因子は、過度に積極的に人に関わっていく傾向があるかどうかをきく質問文となっている。そこで、本研究テーマが“人間関係に苦戦している生徒”であることから逆転させ、人と関わることに消極的であると捉え直して【対人的消極性】因子と表すこととした。

表1 因子間の相関一覧表

		相関係数												
		自己表出苦心1	自己認知欲求1	対人消極性1	学校生活充実1	教師との良好な関係1	自重性1	活動的特性1	受容的クラス1	秩序あるクラス1	開放的クラス1	協力的クラス1	学習努力1	学習有能感1
自己表出苦心1	Pearsonの相関係数	1	-.380**	.128	-.342**	-.298**	.344**	-.307**	-.647**	-.254**	-.285**	-.312**	-.074	-.174*
自己認知欲求1	Pearsonの相関係数	-.380**	1	-.024	.012	.461**	-.182*	-.025	.487**	.224**	.327**	.566**	.545**	.196*
対人消極性1	Pearsonの相関係数	.128	-.024	1	.068	.100	.447**	-.284**	-.057	-.035	-.003	.056	.169*	-.015
学校生活充実1	Pearsonの相関係数	-.342**	.012	.068	1	.211**	-.131	.232**	.495**	.327**	.189*	.038	.092	.086
教師との良好な関係1	Pearsonの相関係数	-.298**	.461**	.100	.211**	1	-.060	.014	.337**	.200*	.243**	.429**	.404**	.209*
自重性1	Pearsonの相関係数	.344**	-.182*	.447**	-.131	-.060	1	-.352**	-.450**	-.039	-.237**	-.062	.097	-.089
活動的特性1	Pearsonの相関係数	-.307**	-.025	-.284**	.232**	.014	-.352**	1	.264**	.056	.004	.021	-.099	.006
受容的クラス1	Pearsonの相関係数	-.647**	.487**	-.057	.495**	.337**	-.450**	.264**	1	.327**	.447**	.353**	.188*	.247**
秩序あるクラス1	Pearsonの相関係数	-.254**	.224**	-.035	.327**	.200*	-.039	.056	.327**	1	.213**	.166*	.173*	.069
開放的クラス1	Pearsonの相関係数	-.285**	.327**	-.003	.189*	.243**	-.237**	.004	.447**	.213**	1	.301**	.200*	.129
協力的クラス1	Pearsonの相関係数	-.312**	.566**	.056	.038	.429**	-.062	.021	.353**	.166*	.301**	1	.448**	.127
学習努力1	Pearsonの相関係数	-.074	.545**	.169*	.092	.404**	.097	-.099	.188*	.173*	.200*	.448**	1	.358**
学習有能感1	Pearsonの相関係数	-.174*	.196*	-.015	.086	.209*	-.089	.006	.247**	.069	.129	.127	.358**	1

\*\*、相関係数は1%水準で有意（両側）です。  
\*、相関係数は5%水準で有意（両側）です。

この《対人意識尺度》因子分析の結果から、『学級内の人間関係に苦戦している生徒とは、他者に認められたい欲求を強く持ちながら（第2因子）、自分の意見や思いを他者に伝えることに苦心しており（第1因子）、その結果として他者との関係づくりに消極的な（第3因子）生徒である』と分かった。

同様に、《自己認知欲求尺度》からは【学校生活充実感】、【教師との良好な関係】、【自重性】、【活動的特性】の4因子が抽出された。このことから、学級内の人間関係への苦戦状態に関連する要因として、学校生活への充実感の有無や、教師との関係、軽はずみな行為を慎めるかどうか、活発に物事に取り組む方かどうかといったことが挙げられる。

《学級認知尺度》からは【受容的クラス】、【秩序あるクラス】、【開放的クラス】、【協力的クラス】という4因子が抽出された。

このことから、人間関係に苦戦している生徒は、自分のクラスに対して、受け入れられている感や、学級内の秩序や規律の存在、オープンな雰囲気、行事や係り活動などに協力しあえること、を気にしていると考えられる。

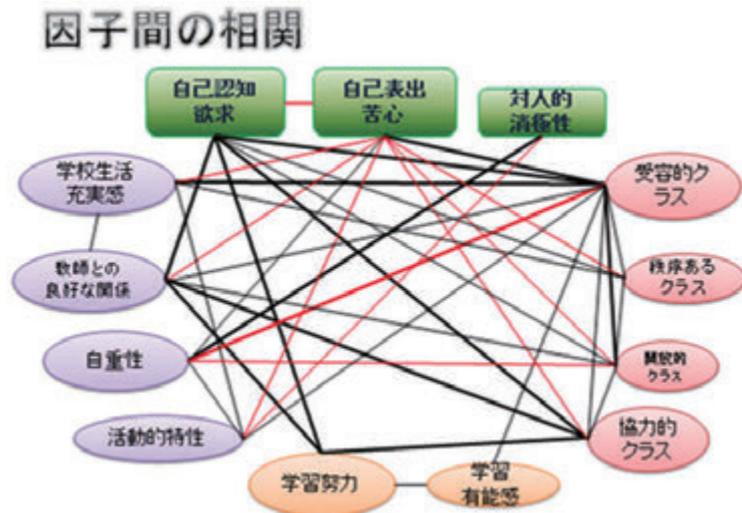
《学習姿勢尺度》からは【学習努力】、【学習有能感】の2因子が抽出された。よって人間関係に苦戦している生徒は、勉強に対して努力していると自己認知しているかどうか、また勉強ができ成績が伸びている実感をもっているかどうかを関連要因としてもっていると考えられる。

ここまでで抽出された13の因子すべてに対して、相関関係を調べた（表1、図1）。これによると、「自分自身のことを所属学級に受け入れられていないと感じている生徒ほど、また、自分のことをあまり活動的でないと思っている生徒ほど、自己表出に苦心していると認知している」と分かる。また、「クラスに受け入れられているという感覚が希薄であったり、クラスが非協力的と感じていたり、自分自身で勉強をがんばられていないと思っている生徒が、自己認知欲求が高い」ということもいえる。さらに、「友人と悪ふざけしたりはしゃいだりすることが少ないと思っている生徒が、人との関係づくりに消極的である」ということが分かる。

### （3）2回目との比較

この質問紙は第1回目を7月中旬に、2回目を11月下旬に実施した。4か月余りの時間において、生徒の意識の変化を調べるためである。すべての因子について各平均点を比較するために、1回目と2回目の集計結果で対応のあるt検定を行った。有意差が認められた因子は、【学習努力】および【自重性】【協力的クラス】の3因子であった（表2）。この要因については、非常に多くの諸条件が関わっていると考えられる。

図1 因子間の相関関係



太線は強い相関、赤線は負の相関

例えば【自重性】因子得点が下がったことについては、時間を追うごとに生徒間でお互いに気心が知れてきて、悪ふざけという行為にも良質なコミュニケーションととらえる傾向がでてきたのではないかと考えられる。実際、休み時間の生徒の様子を観察していても、教室廊下でプロレスごっこや追いかけてこのような過度のふざけ合いをしている姿は、かなり限定されたメンバーだけで行われており、その数も次第に減少傾向にあった。

表2 1回目と2回目の因子得点の差 (学年全体)

学年全体 N=143	対応サンプルの統計量		対応サンプルの差		t 値	有意確率(両側)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
ペア 1	自己表出苦心 2	2.02	0.46	-0.01	0.38	-0.20	0.84
	自己表出苦心 1	2.03	0.49				
ペア 2	自己認知欲求 2	3.01	0.49	0.01	0.41	0.25	0.80
	自己認知欲求 1	3.00	0.53				
ペア 3	対人消極性 2	2.76	0.63	-0.08	0.53	-1.82	0.07
	対人消極性 1	2.84	0.66				
ペア 4	学校生活充実 2	3.13	0.58	-0.06	0.57	-1.25	0.21
	学校生活充実 1	3.19	0.63				
ペア 5	教師との良好な関係 2	3.16	0.61	0.02	0.60	0.42	0.68
	教師との良好な関係 1	3.14	0.61				
ペア 6	自重性 2	2.16	0.77	-0.12	0.65	-2.11	0.04
	自重性 1	2.27	0.82				
ペア 7	活動的特性 2	2.41	0.68	0.02	0.52	0.48	0.63
	活動的特性 1	2.39	0.74				
ペア 8	受容的クラス 2	3.05	0.71	0.06	0.61	1.24	0.22
	受容的クラス 1	2.99	0.57				
ペア 9	秩序あるクラス 2	2.63	0.47	-0.05	0.41	-1.39	0.17
	秩序あるクラス 1	2.68	0.51				
ペア 10	開放的クラス 2	3.31	0.48	0.07	0.44	1.85	0.07
	開放的クラス 1	3.24	0.46				
ペア 11	協力的クラス 2	3.24	0.54	-0.09	0.50	-2.18	0.03
	協力的クラス 1	3.33	0.52				
ペア 12	学習努力 2	2.91	0.64	0.12	0.46	3.20	0.00
	学習努力 1	2.78	0.61				
ペア 13	学習有能感 2	2.21	0.69	-0.04	0.51	-0.87	0.39
	学習有能感 1	2.25	0.71				

【学習努力】因子得点の向上については、普段の授業や学習に加え、学年主任が発案主導した『1日耐久学習会』が大きく功を奏したであろうと思われる。もちろん普段の授業や受験に向けての取組もあるが、学年生徒全員で“「よくがんばったなあ、自分」を実感しよう”の目標のもと、6時間あまりの長時間ずっと無言で勉強に向かう様子から、集中力の高さと最後まで粘り強く継続する気力をみることができた。生徒の日記にも、充実ぶりのうかがえるものがいくつもあった。

《対人意識尺度》の3因子の中では、【対人的消極性】因子の得点が、有意差はないが若干減少傾向がみられた。これは教師サイドから見るとよい傾向といえる。この原因として、相関表(表1)から関連性が高いと出た【自重性】因子の変化が影響を与えていることと思われる。度を越えた悪ふざけが減ってきたと認知されたことで、級友とコミュニケーションをとることに積極性が出てきたとみることができる。

また、特に有意な変化のみられなかった他の因子については、7月～11月の4か月程度では一朝一夕によくなったりするような指標ではないと推察できる。学年全体でみると、「明らかに有意な差は見られなかったということは、それだけ簡単に改善されていくようなものではない」という見方と、「様々な教育活動のおかげで、大きく悪化せずに済んでいる」という見方の両面で捉えることができる。どちらと見られるのか、今後の課題である。

### 3 [研究2] 支援プロセスの検討と実践

#### (1) 目的と方法

[研究1]の結果から導かれた考察をもとに、効果的・効率的な支援方法を検討する。“人間関係に苦戦している生徒”本人への直接的支援は難しいことが予想されたので、本人を含むその周辺への仕掛けとして、グループアプローチの授業や授業以外の支援としてクラスへの働きかけを実施した。なお、5クラスのうち、1クラス(A組)のみを対象として支援案を実行し、その効果を他の4クラスと比較することで検証しようと試みた。

## (2) グループアプローチ授業『わたしの「つみきのいえ」をつくろう』

[研究1]から、【自己表出苦心】【自己認知欲求】【対人的消極性】因子に影響を与える因子は【受容的クラス】【活動的特性】【協力的クラス】【学習努力】及び【教師との良好な関係】らの因子であることがわかった。これを元に、「クラスの中に、わたしは受け入れられている感」や「自分から積極的に行動し活動に入り込んでいこう」「クラスの活動に協力しよう」「勉強をがんばっている自分を認めよう」「先生を信頼している」等といった思いに生徒たちをさせるようなものを、ひとつの授業の中にすべてパッケージしたいと考えた。そこで、近藤(2013)の提唱する自尊感情の涵養をねらう授業を参考にし、【自己表出苦心】【自己認知欲求】等の因子についても、それらすべての根底には自尊感情があって、そこにアプローチしていくことも重要であると考え、加藤久仁生監督の短編アニメーション映画「つみきのいえ」を題材として採用し、授業を行った。

## (3) 読み聞かせ

心に温かさがひろがるようなよい絵本を一緒に見て聞くことを共有体験とし、【受容的クラス】因子の向上とその根底になる自尊感情の醸成を図ることをねらいとして実践した。そして、【自己表出苦心】【自己認知欲求】の向上へつなげていきたいと考えた。そこで、ふくだすぐる作「サンタさんすきですといえなくて」と、くすのきしげのり作「おこだでませんように」の2作品を採用し、読み聞かせを行った。

## (4) 事後の記録分析

### (ア) 支援を行ったA組と他の4クラスとの比較

7月に行った1回目質問紙の集計結果においては、A組と他の4クラスとの間で有意な差があったのは【受容的クラス】と【開放的クラス】の2因子であった。他の《対人意識尺度》《自己認知尺度》《学習姿勢尺度》からは、有意といえる差のある因子は検出されなかった。次に、11月に実施した2回目の質問紙集計結果において、同様の検定を行った。そこで有意差が見られたのは【秩序あるクラス】【開放的クラス】の2因子だった。また、有意に差があるとはいえないが、【協力的クラス】にも若干の差をみることができた。

これらの結果から、《学級認知尺度》の4因子のうち【開放的クラス】因子に大きな好影響が、【受容的クラス】と【協力的クラス】の2因子には若干の好影響が認められた。他の9因子には、有意な差は認められなかった。このことから、A組の生徒たちのもつ特性やA教諭の指導・支援・学級経営ほか様々な教育資源に加えて、「つみきのいえ」の授業や読み聞かせも含めた効果として、「クラスに開放感があふれていると感じている生徒」が増加したと思われる。また「クラスに受け入れられている感」や「何事にも協力して取り組めるクラスであると思っている」をもつ生徒もやや増えたといえる。

### (イ) A組の1回目質問紙集計結果と2回目との比較

A組のみに限定し、質問紙の1回目と2回目の結果にどのような変化が生まれたのかについて、

対応のある t 検定を行った。その結果、どの因子にも有意な差はみられなかった。若干の差のある傾向がみられたのは【自重性】因子であった。この【自重性】因子は、【自己表出苦心】と相関がある(表 1)ので、今後タイムラグを経て【自己表出苦心】の向上に役立つと期待できる。

#### (ウ) 生徒の感想(自由記述)より

授業と読み聞かせの事後、生徒が記述した感想を内容ごとに分類し、整理してみた。すると、〔①他者受容〕〔②自己について〕〔③他己紹介〕〔④授業評価〕の4つのまとまりに分類することができた。さらに、〔②自己について〕は、ア)自己の振り返り イ)自己開示 ウ)将来への展望の3つによって構成されていると分類できた。

〔①他者受容〕に関するコメントを書いた生徒が、クラスの半数以上の16人いた。〔③他己紹介〕の2人も、①とは逆の立場で「自分が受け入れてもらった」ことの心地よさをコメントとして残している。このことから、本授業では【受容的クラス】因子に影響を与える可能性の高いアプローチができたと考えられる。

## 4 成果と課題

本研究の成果として、[研究1]の尺度開発については、質問項目考案に様々な方策を用いて開発したことで、ひとつの型を完成させることができた。今後改良し、現場で活用してさらに検討を加え、どの先生にも「使いやすい、使いたい、やる価値が高い」と思われるような質問紙にしていきたい。また、質問紙の回答を集計し分析した結果、4つの尺度から13の因子を抽出することができ、その因子構造を明らかにすることができた。さらにそれらの因子間の関連性を調べ、その結果から、“人間関係に苦戦している生徒”への支援として何をどうしていくことが有効であるかを考察するきっかけをつかむことができた。

[研究2]ではグループアプローチの授業と読み聞かせを行った。[研究1]の結果分析で明らかになったことから【受容的クラス】【活動的特性】【協力的クラス】【自重性】らの因子に好影響を与える支援案として考えたのが『つみきのいえをつくろう』の授業であった。実際に授業を行い、生徒からは他者理解に好感をもった記述や自己を振り返る記述、また自己開示に関する記述など、複数の因子に影響を与えたと思われる記述が見られた。読み聞かせについては、【受容的クラス】【活動的特性】【協力的クラス】【自重性】らの因子や、《対人意識尺度》の3因子【自己表出困難】【自己認知欲求】【対人消極性】に好影響を与えることを期待して2作品を選び実施した。生徒の記述からは、【自己表出困難】等に影響を与えたと考えられるものがあつた。

また課題としては、やはり数少ない授業や読み聞かせでは、有効な支援ができたかの判断には至らないし、成果を見取るためもう少し工夫が必要であつたとも思われる。今回、大変お世話になったA教諭は、その個性は魅力にあふれ高い指導力も併せ持っていた。主として入ったクラスの担任が、力のある先生であつたということだけでなく、学年主任はじめ学年職員ら皆が力をもった先生方であつた。その中で、学年職員団の満ち溢れる教育熱に直に触れ、当然ながら「生徒にいい影響を与えるのはよい教員である」ということを改めて実感した。実際は、学級担任はじめ教科担当や他の先生、生徒同士その他、個々の生徒及びクラス集団に影響を与えるすべての教育資源を考慮しなければならない。よって現段階では、今回の研究成果を一般化することは困難であると考えられる。