SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

児童の学校適応感を高める支援の在り方：図工を切り口としたアプローチの検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2019-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 研水 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026898

児童の学校適応感を高める支援の在り方

－図工を切り口としたアプローチの検討－

吉田　研水

A Support System for Enhancing Children's Adaptation to Elementary School:

An Arts and Crafts Class

Kensui YOSHIDA

１　問題の所在と研究の目的

（１）児童生徒の学校適応に関する現状

文部科学省の調査（2017）によると，不登校児童生徒の割合が平成 24 年度から再び増加傾向にある。増加の原因には，学校への適応に課題を抱える児童生徒の増加や，発達障害による二次障害，周囲の関わり方・集団の在り方の問題等が考えられる。

また，東京都教育委員会（2013）が行った「自尊感情や自己肯定感に関する研究」によると，自分を肯定的に評価する感情が，学年が上がるごとに低下している。加藤ら(2016)による「批判的思考態度の発達が自尊心の低下を引き起こしている」という見方もあるが，自尊心が低下し続けることは，児童の学校適応感を低下させ,不登校や問題行動につながると考えられる。

（２）実習校における児童の学校適応の現状と課題

実習校では,SSW を入れたケース会議や SC による面談,校内にある通級指導教室との連携等，学校適応に問題を抱える児童に対する校内体制は整っている。しかし，高学年を中心に，家庭環境や学級での人間関係等に問題を抱え,「たまに登校をしぶる」児童が増えているため，それら全てに組織的な対応を取ることが難しい状況にある。低学年では,学習や友人とのコミュニケーションに困難を示し，継続的な支援を必要とする児童が多く，それらの児童が登校しぶりの予備軍になっていくと考えられる。

また，実習校は校内の生徒指導において，「自己存在感を味わわせること」「人間関係を重視すること」「自己決定の場を設定すること」の３つを柱として位置づけている。これら３つの柱の中にある「自己存在感」「人間関係の重視」「自己決定の場」という言葉は，自己決定理論（Ryan & Deci, 1999）で基本的心理欲求とされる「有能さの欲求」「関係性の欲求」「自律性の欲求」と結び付けて考えることができる。これら３つの欲求を，児童の学校適応感を高めていくための支援の視点として捉えていくこととした。

（３）研究の目的

本研究では，児童の学校適応感を高めるために,「生徒指導が機能する授業づくり」を可能にするような小学校段階での支援の在り方を追究することにした。その切り口を図工とした理由は，図工という教科の特性を生かそうと考えたからである。中央教育審議会答申（2016）によると，芸術系教科における「見方・考え方」には,「個別性の重視による多様性の包容，多様な価値を認める柔軟な発想や他者との協働，自己表現とともに自己を形成していくこと，自分の感情のメタ認知などが含まれている」と示されている。そこで，本研究では，これらの図工という教科の特性を生かし，自己と他者の多様な価値を認め合う中で学校適応感を高めるような授業実践を計画し，児童の「有能感」「関係性」「自律性」の変化を検討することを目的とした。

２　研究の方法

Ａ小学校の３年Ｂ組（28 人），６年Ｃ組（33 人：途中１名転出）を対象とし，学校適応に課題を抱える児童とその学級を支援し，変化の様子を明らかにすることとした。

図工の授業を切り口とした支援を進める中で，「担任等へのインタビューの継続」，「質問紙調査」,「エピソード記述」の３つの指標によって児童の変化の様子を明らかにしていくこととした。

まず，年度当初までのインタビューの内容や１回目の質問紙の結果，エピソード記述等から，支援対象児の「見立て」と「手立て」を，「有能感」「関係性」「自律性」の３つの視点で表に整理した。そして，それを基に担任や支援員と連携しながら支援を継続し，支援の効果を３つの指標でさらに検証していくこととした。

質問紙調査は，西村ら（2015）の作成した基本的心理欲求理論に基づく尺度を使用した。本研究では，同じ質問を「学校生活全般」と「図工の時間」に分けて実施し，４月，７月，11 月の３回実施した。また，質問紙調査は支援の効果を計るツールとしてだけでなく，見立てと手立てを修正したり，支援対象児以外の気になる表れを見つけたりすることにも活用した。

エピソード記述は，教師の支援と支援対象児の表れを写真付きで記録することとした。デジカメを活用したことで，作品の変化などからも児童の変容を見取ることができ，さらに，質問紙調査同様，支援対象児以外の児童の気になる表れに気づく手がかりが提供された。特に絵画表現では，その時の心情などが投影法のように表現されることがあるため，表現から課題を抱えている児童に気付き，その表れについて担任と話すことで，その児童に対する理解を深めることができた。エピソードは対象児ごとにまとめ，担任や通級担当に渡して共通理解を図った。

３　学級全体への支援

（１）互いのよさを認め合える関係性づくり

「有能感」「関係性」「自律性」は互いが関連し合っているため，それぞれ独立して進めていくものではないが，まずは互いのよさを認め合える「関係性」を支援の土台とすることとした。

４月の最初の授業で対話型鑑賞を行い，人それぞれ多様な見方・考え方があることを気づかせ，多様な意見を聞き会うことで見方・考え方が成長していくことを実感させた。そして，どの授業においても互いのよさを認め合う関係性を続けていけるよう呼びかけた。

（２）自律性の場を明確に位置づけた題材開発と単元計画

自律性が発揮される場を確保できるよう，「造形的な見方・考え方」を押さえながら「自分なりの表現」等をする場を明確に位置づけた題材開発と単元計画を行った（表 1)。

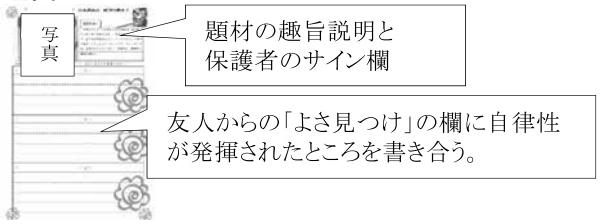
表１　「自律性を発揮する場」を位置づけた単元計画の一例（４～６月）

３年「にじ色の〇〇をつくろう！」（全 10 時間）		６年「想像の翼を広げて」（全 12 時間）	
内容	自律性を発揮する場	内容	自律性を発揮する場
「ルツェルン近くの公園」(クレー)の対話型鑑賞（１時間）	形や色を基に，自分なりに感じたことや想像したことなどを伝え合う。	「私と村」（シャガール）の対話型鑑賞（１時間）	不思議な絵から自分なりに感じたことや想像したことなどを伝え合う。
絵の具で混色し,「いろいろカード」をつくる（２時間）	使いたい色を選び，自分なりの色をつくりだす。筆の使い方等，塗り方も工夫する。	黒を使わないクレヨンの削り絵で不思議なミニ作品（２時間）	クレヨンだけで不思議な感じが出せるよう自分なりの色づかいや削り方を工夫する。
マーブリングで「いろいろカード」をつくる（２時間）	使いたい色を選び，自分なりの模様をつくりだす。	絵の具のぬり方を発明しよう！（２時間）	絵の具だけで不思議な表現ができるよう自分なりの塗り方をつくりだす。
カードを組み合わせて「にじ色の〇〇」をつくる（４時間）	使うカードを選び，組み合わせや貼り方などを自分なりに工夫する。	不思議な表現を使って想像の世界を描こう！（６時間）	不思議な世界を表現できるよう，クレヨンや絵の具などの画材を組み合わせ，自分なりに表現方法を工夫する。
相互鑑賞で自律性が発揮されたところを見つけ合う（１時間）		相互鑑賞で自律性が発揮されたところを見つけ合う（１時間）	

（３）自律性と関係性を通して有能感を高める相互鑑賞

江村ら(2012)は，児童と担任が互いに肯定的な認知を抱えている「調和型」学級では，「友人との関係」が「教師との関係」よりも学級適応感に強い影響を与えると報告している。互いのよさや表現の工夫を見つけ合う相互鑑賞では，児童同士の関係性の中で有能感を味わえるよう鑑賞方法や鑑賞シートを工夫した。鑑賞する際は，「うまく形が描けている」などの優劣だけに目が行かないよう，「造形的な見方・考え方」を鑑賞の視点とし，自分なりの表現や工夫（自律性が発揮された部分）に目を向けさせた。また，具体的にどのような言葉で伝え合えばよいのかがわかるよう，その視点に合った文例を黒板に示した（表 2)。

表２　鑑賞方法や鑑賞シートの工夫と児童の表れ

<table>
<tr><td colspan="2">鑑賞方法
・「造形的な見方・考え方」を視点とし，作品カードや鑑賞シートに書く際の文例を示す。
・視点に沿って自分の作品紹介カードを書く。
・４人グループで鑑賞。作品について質問したり話したりしながら鑑賞シートに互いのよさや工夫を書き合う。
・全体の前で友人のよさや工夫を紹介し合う。</td><td>鑑賞シート
 
</td></tr>
<tr><th>題材名</th><th>鑑賞の視点と文例</th><th>作品カードや鑑賞シートでの表れ</th></tr>
<tr><td>想像の翼を広げて（6年）</td><td>鑑賞の視点
・自分の表したいことに合わせて絵の具等の画材をどのように工夫して表現しているか。
文例）
作品カード「～～な感じを出すために～～を～～したよ」など
鑑賞シート「～～なぬり方から～～な感じが伝わってくるよ」など</td><td>作品カード「わりばしペンで描いた妖精をクレパスで囲んで，羽がなくてもその円でうかんでいるようにした。風がたくさんふいているイメージだったから細筆で風を表現した。」
鑑賞シート「絵の具をたらして自分でふいているのですごく不思議な感じがしてくる。さらにその裏にパステルをけずっているのでやさしくて不思議な感じがしてくる。妖精に羽をつけないで飛んでいるように円を描くなんてすごいね！（僕だったら絶対に思いつかないよ)」</td></tr>
</table>

（４）質問紙調査の結果

３年生の質問紙調査の結果は表３のとおりである。

表３　質問紙調査における平均値の比較と *t* 検定の結果（３年：28 人）

	学校生活全般			図工の時間		
	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
有能感	3.29 (0.44)	3.13(0.81) ＊＊	3.48(0.69)	3.51 (0.60)	3.56(0.61)	3.63(0.53)
関係性	3.54 (0.44)	3.43 (0.56)	3.54 (0.43)	3.62(0.46)	3.67(0.53)	3.73(0.40)
自律性	3.18 (0.51)	3.22 (0.62)	3.31 (0.67)	3.42(0.58)	3.44(0.63)	3.54(0.56)

※4件法のため最高が4点(*SD*)　＊＊・・・$p<.01$

「学校生活全般」の「関係性」と「有能感」が２回目に一旦低下したが，３回目に上昇した。特に「有能感」に関しては３回目の上昇が大きく，２回目と３回目の間で１％水準で有意差が見られた。友人とのトラブル等で一旦低下した数値が，「みんなのための活動」が学級に広まったこと等によって上昇したと考えられる。「図工の時間」に関しては１回目から数値が高かったためか有意差は見られなかったが，平均値については全ての項目で上昇が確認できた。

６年生の質問紙調査の結果は表４のとおりである。

表４　質問紙調査における平均値の比較と t 検定の結果（６年：32 人）

	学校生活全般			図工の時間		
	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
有能感	2.87(0.53)	3.09(0.62)	3.11(0.73)	2.98(0.67)	3.17(0.58)	3.19(0.60)
関係性	3.23 (0.70)	3.43(0.54)	3.43(0.52)	3.29 (0.60)	3.34(0.60)	3.39(0.64)
自律性	2.84 (0.56)	2.96(0.59)	3.03(0.59)	3.03(0.56)	3.19(0.78)	3.21(0.65)

※4件法のため最高が4点（*SD*）　＊＊・・・$p<.01$　＊・・・$p<.05$

「学校生活全般」の「有能感」において，１回目から２回目，１回目から３回目で，それぞれ１％水準で有意差が見られた。６年生に関しては，この２つの有意差が特に大きかった。４月に行った１回目では，６年生は３年生と比べて「有能感」が有意に低かった（$p<.01$）ことが課題であったが，担任と連携した支援によって有能感を高めることができたように思われる。

また，「学校生活全般」の「関係性」において，１回目から２回目，１回目から３回目で，それぞれ５％水準で有意差が見られた。「自律性」の１回目から３回目においても５％水準で有意差が見られた。「図工の時間」に関しては，「有能感」の１回目から２回目，１回目から３回目において，それぞれ５％水準で有意差が見られた。

４　支援対象児への支援

（１）３年児童Ａへの支援

児童Ａは，図工で自己表現することを頑なに嫌がっていた。何をつくりたいか聞いても「何も思い浮かばない。つくりたくない。」と答えることが多かった。しかし，新しい画材や道具を紹介すると試したがることがわかったため，魅力ある画材や道具をできるだけ扱うよう題材を工夫した。そして，それらを試しながら生まれた表現に「面白い形ができたね」「何に見える？」などと価値付けていき，自分なりの表現に結び付けていった。

また，「明るい色やごちゃごちゃした色を見ると目がチカチカする」という発言から，児童Ａに視覚過敏の可能性があると判断した。そこで，色が無く黒い線だけで描かれたパウル・クレーの「天使とプレゼント」を鑑賞の対象として取り上げ，担任と TT の授業を行った。その後，鑑賞を生かして「わりばしペンで描こう！」と投げかけるなど，視覚過敏に配慮した題材を行った。

また，児童Ａが自分の努力やよさを実感できるよう「Ａさんの『よさ』『成長』カード」を作成して渡した。カードには，それまでにつくった作品等の写真を載せ，そこで見られた努力やよさ，成長をできるだけ具体的に箇条書きで伝えた。

（２）エピソード記述で見られた児童Ａの変容

年度当初は何もしようとしなかった児童Ａが，徐々に自分から取り組む姿が見られるようになった。特に，前述した「天使とプレゼント」の鑑賞以降は大きな変化が見られた。４月に「ルツェルン近くの公園」を鑑賞した際は担任が声をかけても「やだ。」の一点張りで何もしようとしな

かったが，「天使とプレゼント」の鑑賞では，進んでワークシートに書き込み，全体の前で発表する姿まで見られた。その後の「わりばしペンで描こう！」では，初めて自分から絵を描き始め，友人と楽しく会話をしながら画用紙いっぱいに表現することができた。

「〇〇と～～するぼく・わたし（紙版画を入れた絵画）」では，作品の中に入れる自分を納得いくまで何度も描き直す様子が見られた。その後，そこでの表現を基に自分のマークをつくり上げて喜ぶ姿も観察された。写真で自分の顔を撮られるのを頑なに嫌がるほど自分を否定的に捉えていた児童Ａが，自分のマークをつくるほどに自分を受け入れられるようになったと考えられる。

この題材以降，児童Ａは，個別に声をかけなくても自分から進んで制作できるようになった。実際，全体指導後に「何もしていない児童Ａに声をかける」ということが一切無くなった。

（３）３年児童Ｂへの支援

児童Ｂは友人とのトラブルが多い。学習では集中力が続かず，文章を書くなどの好きではない活動では何もやろうとしないことが多かった。しかし，図工は大好きで，生き生きと活動することができる。表現方法が題材のねらいからずれることがあるが，児童Ｂにとって図工の時間は「心を解放する時間」だと捉え，ある程度は許容しながら自分なりの表現を認めていった。そして，題材のねらいに合った表現が見られた時はそれを意図的に取り上げ，全体の前で紹介するなどして賞揚するようにした。

児童Ｂは自分の思うようにできないとパニックになることがある。図工でも，つくりたいものが思うようにつくれず，「やり直したい。」と言うことが何度かあった。そこで，自律性が十分発揮できるよう，材料を十分に用意しておき，安心してやり直せる環境を構成した。そして，やり直したことでどう「つくりかえた」のかを明らかにし，試行錯誤の過程やつくり直したことによって生まれた新たな表現を価値付けていった。

また，児童Ｂは整頓や片付けがうまくできなかったり，初めてやることに対して抵抗を感じたりすることが多い。そのため，用具を片付ける際や未経験の画材を扱う際は，児童Ｂに安心感を与えられるよう筆者が寄り添って一緒にやりながらやり方等を確認する支援を行った。

（４）エピソード記述で見られた児童Ｂの変容

児童Ｂは自分なりに表現しながら題材のねらいに合った表現を増やしていくことができた。

「ぬり方をくふうして絵の具だけで表そう！」では，混ぜすぎて灰色に濁ってしまった色を生かしてロボットを描いたり，ピンクで描いた花びらから想像を広げて桜の木のある風景を描いたりしていた。その後の個人制作では，それまでに考えた絵の具の工夫を生かし，他の児童を驚かすほどの作品を仕上げた。完成後，普段は文章を書くことを嫌がることの多い児童Ｂが，作品カードいっぱいに進んで工夫したところを書くことができた。

「わりばしペンで描こう！」では，前時に行った「天使とプレゼント（クレー）」の鑑賞を生かした表現が見られた。また，日頃，児童Ｂはドラゴンや戦いを主題にした作品が多いが，前時の鑑賞で「天使」や「プレゼント」について話し合った効果からか，この作品には，仲良く遊ぶ生き物たちが描かれ，近くに「みんななかよし」という言葉が書かれていた。

さらに，友人との関係性にも変化が見られ，友人のために行動する姿が何度か観察された。絵の具の片付けを一緒に行っていた際には，他の女子児童が忘れていった雑巾を「席が近いから持っていくよ。」と進んで届けに行く姿が見られた。

5　考察と今後の展望

３つの指標から，学級全体と支援対象児のどちらにおいても，学校適応感を高める支援の効果が認められた。本実践で明らかとなった，学校適応感を高めるために有効だと考えられる支援の概要を図にまとめた（図１）。

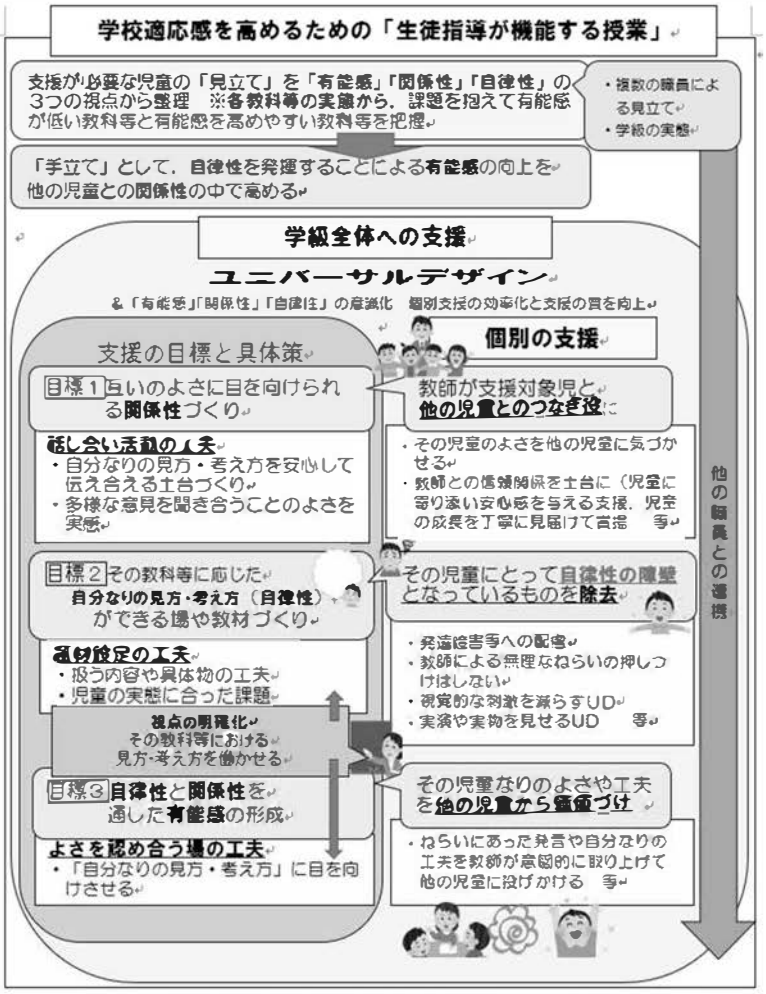


図１　「生徒指導が機能する授業」の全体構想図

児童の学校適応感を高めていくには，自律性を発揮することで獲得される有能感を他の児童との関係性の中で味わわせることが有効であると考えられる。

本実践は図工を切り口としているが，「自律性」を「教科等に応じた自分なりの見方・考え方」と捉えることで，支援の概要を他教科等にも応用できると考えられる。「自分なりの見方・考え方」を発揮できる場を各教科等の中で位置づけていき，結果だけでなく，そこに至るまでにどのように自分なりの見方・考え方を働かせたかを重視していくことで，有能感の低下を軽減させることができると考えられる。教師は支援対象児のよさや工夫を意図的に取り上げ，他の児童に投げかけるなどの「つなぎ役」となることで，児童同士の関係性の中で有能感を味わわせることができると考えられる。

本実践では，「他教科等に応用できること」もあるが，「図工だからこそできること」もある。自分なりのイメージを自分なりの形や色などで表現するという図工本来の目標を，多くの人たちと共通理解していき，図工という教科が児童の学校適応感を高める上で大きな役割を果たしていくことを期待している。

＜主な引用・参考文献＞

文部科学省（2017）．児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査

東京都教育委員会（2013）．自尊感情や自己肯定感に関する研究－幼児・児童・生徒の自尊感情や自己肯定感を高める指導の在り方－

加藤 弘通・太田 正義・松下 真実子・三井 由里（2018）．思春期になぜ自尊感情が下がるのか？－批判的思考態度との関係から－　青年心理学研究，*30*，25-40.

西村 多久磨・櫻井 茂男（2015）．中学生における基本的心理欲求とスクール・モラールとの関連－学校場面における基本的心理欲求充足尺度の作成　パーソナリティ研究，*24*，124-136.