

Practice of Class-Wide Programs Focused on
Groups that Need Secondary Aid : Encouraging
Social Interaction Through
“Self-Development” , “Making Friends” and
“Creating Groups”

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大庭, 孝仁 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026899

二次的援助を必要とする集団に焦点を当てた

クラスワイドなプログラムの実践

—社会的相互作用を促す「自分づくり」「仲間づくり」「集団づくり」—

大庭 孝仁

Practice of Class-Wide Programs Focused on Groups that Need Secondary Aid.

—Encouraging Social Interaction Through

“Self-Development”, “Making Friends” and “Creating Groups”.—

Takahito OBA

1. 問題の所在と研究の目的

公立小・中学校における、通常学級の学級担任を含む複数の教師が「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っている」と感じている児童生徒の割合は、学習面の困難さを示すものが4.5%、行動面の困難さを示すものが3.6%、合わせると6.5%にのぼることが文部科学省の調査によって明らかになっている（文部科学省，2012）このことからわかるように、発達障害、あるいはその疑いのある児童・生徒は、通常学級に在籍しており、学習面や行動面について問題が指摘されることが少なくない。さらに、行動面・情緒面のコントロールなどに課題を持つ児童・生徒は、対人関係においても難しさが生じることが多く、友達関係などの社会性に関わる困難を抱えている（涌井，2006）。それらは、支援対象の子どもだけに原因があるのではなく、周囲の児童・生徒の心理的な要因からの影響もあると考えられる。すなわち、学校生活への意欲や満足度などが影響を及ぼしていることが考えられる。そのため、個別的な支援だけでなく、子どもにとって主要な生活場面である学級の中における、子どもたちのさまざまな関係性を捉えて対応していくことが重要になると思われる。

そこで、本研究は、中学校通常学級において、学校生活につまずきや困り感がある、もしくはその可能性が高い生徒を早期発見する。その上で、その生徒たちを対象としたプログラムを学活の時間を活用して一斉指導で実施することで、対象生徒のソーシャルスキルを高め、さらに学級集団の認めあう力を高めることで、学級内の相互作用を高め、学校生活や学級での生活の充実につなげていくことを目的とする。加えて、本研究を通して以下の3つを明らかにする。

①自分づくりとして、プログラムが、中学校通常学級において、学校生活につまずきや困り感がある、もしくはその可能性が高い生徒に対して有効に機能し、生徒のスキルを獲得できるのか。

②集団づくりとして、中学校通常学級において、学校生活につまずきや困り感がある、もしくはその可能性が高い生徒を対象としたプログラムが、学級全体に対して効果的な相互作用をもたらすのか。

③仲間づくりとして、学校生活につまずきや困り感がある、もしくはその可能性が高い生徒が、級友や教員と関わる機会を増やすことによって、友人や教員に援助要請できるような関係を築いていけるようになるのか。また、教員からみえる生徒の見立てにどう変化があるのかについて検討する。

本研究の対象は、現時点において、「特別な支援が必要」と認知されている生徒ではなく、「つ

まずきや困り感を持っている、もしくはその可能性が高い」が周りは気づいていなかったり、気にはなっていたが支援には至っていなかったりといったような、静かに困り続けている生徒に焦点を当てた。その理由として、「特別な支援が必要」と認知されている生徒には、様々な支援がなされているが、「静かに困ってる子」には、支援が入りにくく、問題が大きくなっていったから認知される。問題や困り感が小さい今だからこそ、支援が入ったときの効果が期待できる。さらに、このような子どもたちの成長や変化が、「特別な支援が必要な生徒」にとっても、学級の中でのトラブルの減少につながる、と考えたからである。

2. 研究の方法

中学校2年生(31名)の通常学級1クラスを対象とし、ソーシャルスキル尺度(河村, 1994)・学級満足度調査(河村, 1994)・SDQ(厚生労働省)を用いて、学校生活につまずきや困り感がある、もしくはその可能性が高い生徒を早期発見するとともに、その生徒たちを対象としたプログラムを学活の時間を活用して実施し、その効果を検証する。

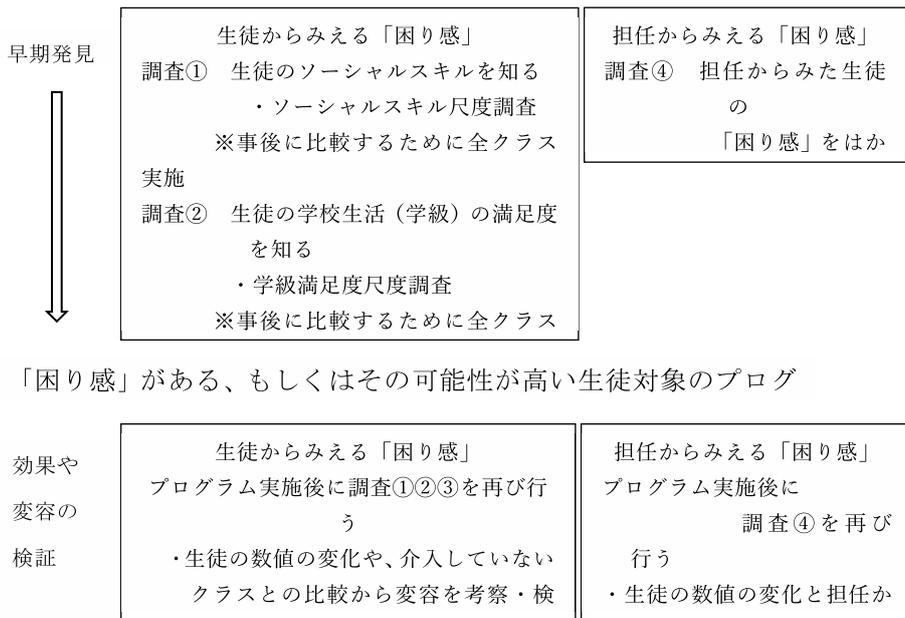


図1 本研究の構図

プログラムは4月から10月の間に11回実施した。それぞれの尺度を用いて、4月、7月、10月に調査を行った。また、統制群として、4月と10月に、全学年に同じ尺度を用いて調査を行った。図1は本研究の構図を示したものである。

また、プログラムは個人スキルが高まる内容をもとに、集団で行えるようにした。体を動かすことや、ゲーム的要素を強くしたりすることで、集団での活動そのものが苦手な生徒も参加しやすいようなプログラムを構成した。

3. 結果と考察

(1) 自分づくり(注目をあてた集団の変化)

調査①、②、③を通して、二次的な援助が必要、もしくはその可能性が高いと思われる生徒8名の平均を算出した。介入前と後の変化を検討したところ、ソーシャルスキル尺度調査では、対象生徒の平均値において、全15項目中、12項目で有意な上昇が認められた(表1)。統制群では、4月と10月の間で有意な上昇が認められたのは3項目のみであった(表2)。学級満足度尺度調査では、対象生徒において、全20項目中、7項目で有意な上昇が認められた(表3)。それに対して、統制群で有意な上昇が認められたのは、1項目のみであった(表4)。

表1 S S尺度 介入クラス グループ2 比較

ソーシャルスキル尺度 事前・中間比較		介入クラス グループ② 8名平均				
アンケート 質問番号	質問項目	事前 4月	中間 7月	有意差 t検定	事後 10月	有意差 t検定
配慮 スキル (10点満点)	①② 基本的挨拶	6.6	8.4	**	8.0	
	③④ 基本的聞く態度	6.6	7.6	*	7.7	*
	⑤⑥ 会話への配慮	5.6	6.4		7.0	
	⑦⑧ 集団生活マナーの順守	7.3	7.6		8.3	**
	⑨⑩ 許容的態度	6.3	7.4		7.3	**
	⑪⑫ さりげない働きかけ	6.0	7.1	*	7.6	***
	⑬⑭ 対人関係マナー順守	7.3	8.1		8.6	**
	⑮⑯ 反省的態度	6.1	7.0		7.0	
⑰⑱ 能動的援助	5.5	7.0	*	7.6	**	
配慮スキル 合計 (90点満点)		58.1	66.6	**	69.0	**
関り スキル (10点満点)	⑲⑳ 基本的話す態度	5.6	7.1	*	7.9	*
	㉑㉒ 集団への能動的参加	4.9	6.3	*	6.9	**
	㉓㉔ 感情表出	7.4	7.6		8.0	
	㉕㉖ 自己主張	5.5	7.5	**	6.7	*
	㉗㉘ 対人関係形成行動	6.0	7.4	**	7.0	
	㉙㉚ リーダーシップ発揮	4.9	5.8	*	7.1	*
関りスキル 合計 (60点満点)		33.9	41.6	*	43.6	***
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***						

表2 S S尺度 統制群 グループ2 比較

ソーシャルスキル尺度 事前・中間比較		SS 統制群 グループ② 24名平均		
アンケート 質問番号	質問項目	4月	10月	有意差 t検定
配慮 スキル (10点満点)	①② 基本的挨拶	7.7	8.3	*
	③④ 基本的聞く態度	7.6	8.0	
	⑤⑥ 会話への配慮	6.9	7.4	*
	⑦⑧ 集団生活マナーの順守	7.8	8.0	
	⑨⑩ 許容的態度	7.8	8.0	
	⑪⑫ さりげない働きかけ	7.3	7.3	
	⑬⑭ 対人関係マナー順守	8.1	8.6	
	⑮⑯ 反省的態度	7.3	7.6	
⑰⑱ 能動的援助	6.8	7.2		
配慮スキル 合計 (90点満点)		67.4	70.5	
関り スキル (10点満点)	⑲⑳ 基本的話す態度	6.6	7.0	
	㉑㉒ 集団への能動的参加	5.9	6.1	
	㉓㉔ 感情表出	6.7	7.4	
	㉕㉖ 自己主張	5.9	6.8	*
	㉗㉘ 対人関係形成行動	6.1	6.1	
	㉙㉚ リーダーシップ発揮	5.6	5.8	
関りスキル 合計 (60点満点)		36.8	39.1	
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***				

表3 学級満足度尺度 介入クラス グループ2 比較 比較

学級満足度尺度 事前・中間比較		介入クラス グループ② 8名平均				
質問項目		事前 4月	中間 7月	有意差 t検定	事後 10月	有意差 t検定
承認 (5点満点)	友人から認められている	1.9	2.8	**	3.3	**
	クラスの中で存在感があると思う	2.3	3.3	*	2.7	
	自分を頼りにしてくれる友人がいる	2.1	2.9	*	3.1	**
	みんなから注目されるような経験がある	2.0	2.6		2.7	
	自分の考えが、全体の意見になることがある	1.8	2.6	*	2.4	
	クラスで行う活動に積極的に取り組んでいる	2.8	2.9		2.7	
	学校内で、私を認めてくれる先生がいると思う	2.1	3.3	**	2.4	
	グループの中では、中心的なメンバーである	1.8	2.8	*	2.4	
	協力してくれるような友人がいる	2.6	3.5	*	3.3	*
	学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる	2.5	2.8		3.1	
承認 合計 (50点満点)		21.8	29.3	*	28.3	*
侵害 (5点満点)	無視	4.3	4.4		4.3	
	からかい	4.0	3.6		3.3	
	冷やかす	4.3	4.4		4.0	
	悪ふざけ	4.3	3.9		3.6	
	グループに入れない	4.0	4.0		3.9	
	クラスで浮いている	3.4	3.8		3.6	
	休み時間に一人	3.5	3.8		3.3	
	周りの目が気になって、不安緊張	3.5	3.4		3.9	
	学校に行きたくない	3.0	3.1		3.1	
クラスの友人関係を知らない	3.1	3.5		3.4		
侵害 合計 (50点満点)		37.3	37.8		36.3	
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***						

表4 学級満足度尺度 統制群 グループ2 比較

学級満足度尺度 事前・中間比較		QU 統制群 グループ② 24名平均		
質問項目		4月	10月	有意差
承認 (5点満点)	友人から認められている	2.7	2.8	
	クラスの中で存在感があると思う	2.5	2.6	
	自分を頼りにしてくれる友人がいる	2.7	3.3	*
	みんなから注目されるような経験がある	2.7	2.8	
	自分の考えが、全体の意見になることがある	2.4	2.3	
	クラスで行う活動に積極的に取り組んでいる	2.9	3.0	
	学校内で、私を認めてくれる先生がいると思う	2.6	2.8	
	グループの中では、中心的なメンバーである	2.4	2.6	
	協力してくれるような友人がいる	3.3	3.6	
	学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる	2.6	3.2	
承認 合計 (50点満点)		26.3	29.0	
侵害 (5点満点)	無視	4.1	3.8	
	からかい	3.9	3.6	
	冷やかす	4.2	4.1	
	悪ふざけ	4.1	4.1	
	グループに入れない	3.7	3.3	
	クラスで浮いている	3.9	3.8	
	休み時間に一人	3.3	3.3	
	周りの目が気になって、不安緊張	3.5	3.2	
	学校に行きたくない	3.0	2.8	
クラスの友人関係を知らない	3.0	3.2		
侵害 合計 (50点満点)		36.5	35.2	
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***				

以上の結果から、対象群は、級友や学級集団に対して自分から何か行動を起こす機会が増えていくことがうかがえる。人に認めてもらえる経験の繰り返しが自己肯定感につながり、短所も含めて自分を認める自尊感情につながられていくのではないだろうか。自尊感情が高まると、積極

的な姿勢が増え、自信が付き、他者の受け入れも高くなるといわれている。

級友から認められていると感じる安心感から、自尊感情を高めている生徒たちにとって、この学級は居心地のよい居場所になりつつあるのではないかと感じる。中間のアンケート調査と事後のアンケート調査をみると、スキル数値が部分的に落ちていることがわかる。すなわち、スキルとして十分に定着しているわけではないことがうかがえる。学校や学級において、決められた集団や、ルールのなかなど、限定条件ありのスキルを高めても、その環境以外においての活用や適応につなげることは難しいことは予想される。だからこそ、1年間継続、3年間継続した、認められる機会、認めあえる集団での経験の積み重ねが大切となる。三次的援助や二次的援助が必要な子どもにとって、この豊かな相互作用の中でのみ学べる感情や行動を高めてあげられるのは学校にしかない強みなのである。

(2) 集団づくり

特別な支援を必要としていないと思われる生徒（非支援群）のみでの平均をとった。つまり、本研究において対象とした生徒8名を除いた数値である。その結果、ソーシャルスキル尺度では、非支援群において、全15項目中、12項目で有意な上昇が認められた（表5）。統制群では、全項目において有意な上昇は認められなかった（表6）。学級満足度調査では、対象群において、承認項目すべてにおいて数値は上昇しているが有意な上昇は1項目のみであった（表7）。一方、統制群では、5項目で有意な低下が確認された（表8）。非支援群（介入クラス）において、ソーシャルスキル尺度の複数項目において有意な上昇が認められ、学級満足度尺度においては、有意な上昇とまではいかなかったが、数値自体には上昇傾向であり、この集団の状態は安定していると感じられる。それに対して、統制群には、ソーシャルスキル尺度、学級満足度尺度ともに有意な低下が認められており、数値的にも減少傾向であった。

こうした結果から、今回のように二次的援助が必要な可能性がある生徒を対象に考えたプログラムであっても、認め合ったり、関わり合ったりすること自体を楽しむ経験を積み重ねることで、十分に一次的援助サーピスとしての効果があると考えられる。

加藤（2007）は、問題行動や学校・学級の荒れが大きくなると、教師の指導はダブルスタンダード化する。その不公平な指導に、一般生徒が不満感を持つ、その結果、彼らの規範意識は下がり、反学校的な生徒文化が形成されると指摘している。また、問題行動をする生徒に対して指導すればするほど、一般生徒との問題生徒の関係は希薄化することも示している。

共生やインクルーシブ教育という考えが広まり、予防的な対応や個別の対応といった合理的配慮が進む今、それ自体が不公平なことではないと捉えられること、理解しがたい行動に出会った時、その背景を受け止めてくれる集団を育成していくことが三次的・二次的援助が必要とされる生徒にとって不可欠である。

表5 SS尺度 介入クラス グループ3.4.5 比較

ソーシャルスキル尺度 事前・中間比較		介入クラス グループ3.4.5合計				
質問項目		事前 4月	中間 7月	有意差 検定	事後 10月	有意差 検定
配慮 スキル (10点満点)	基本的挨拶	8.6	8.8		9.2	**
	基本的聞く態度	8.3	8.3		8.9	
	会話への配慮	8.0	8.2		8.1	
	集団生活マナーの順守	8.3	8.5		8.7	*
	許容的態度	7.7	8.4		8.3	*
	さりげない働きかけ	8.2	8.8		9.0	*
	対人関係マナー順守	8.3	9.0	*	8.9	
	反省的態度	7.7	8.6	*	8.3	
能動的援助	7.7	8.5	**	8.9	***	
配慮スキル 合計 (90点満点)		73.0	77.0	*	78.5	***
関り スキル (10点満点)	基本的話す態度	7.8	8.6	**	8.4	**
	集団への能動的参加	7.1	8.0	***	8.3	***
	感情表出	8.5	8.8		9.0	
	自己主張	7.0	7.8	*	7.7	*
	対人関係形成行動	7.8	8.5	*	8.6	**
	リーダーシップ発揮	7.0	7.8	**	7.9	**
関りスキル 合計 (60点満点)		45.3	49.4	***	49.8	***
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***						

表6 SS尺度 統制群 グループ3.4.5 比較

ソーシャルスキル尺度 事前・中間比較		統制群 グループ3.4.5合計		
質問項目		4月	10月	有意差 検定
配慮 スキル (10点満点)	基本的挨拶	9.4	9.1	
	基本的聞く態度	8.9	8.9	
	会話への配慮	8.7	8.3	* (低下)
	集団生活マナーの順守	9.1	8.8	
	許容的態度	8.7	8.7	
	さりげない働きかけ	9.1	8.8	
	対人関係マナー順守	9.1	9.1	
	反省的態度	8.3	8.4	
能動的援助	8.7	8.6		
配慮スキル 合計 (90点満点)		79.1	78.9	
関り スキル (10点満点)	基本的話す態度	9.0	8.9	
	集団への能動的参加	8.0	7.8	
	感情表出	9.1	8.9	
	自己主張	7.8	7.5	
	対人関係形成行動	8.3	7.9	
	リーダーシップ発揮	7.7	7.5	
関りスキル 合計 (60点満点)		49.8	48.4	
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***				

表7 学級満足度尺度 介入クラス グループ3.4.5 比較

学級満足度尺度 事前・中間比較		介入クラス グループ3.4.5合計				
質問項目		事前 4月	中間 7月	有意差 検定	事後 10月	有意差 検定
承認 (5点満点)	友人から認められている	3.7	4.0		4.0	
	クラスの中で存在感があると思う	3.6	3.7		3.7	
	自分を頼りにしてくれる友人がいる	4.0	4.3		4.2	
	みんなから注目されるような経験がある	3.8	4.1		3.9	
	自分の考えが、全体の意見になることがある	3.1	3.5		3.7	**
	クラスで行う活動に積極的に取り組んでいる	3.8	3.7		4.0	
	学校内で、私を認めてくれる先生がいると思う	3.4	3.5		3.9	
	グループの中では、中心的なメンバーである	3.6	3.8		3.8	
	協力してくれるような友人がいる	4.2	4.5		4.5	
	学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる	4.3	4.3		4.5	
承認 合計 (50点満点)		37.7	39.5		40.2	
侵害 (5点満点)	無視	4.6	4.5		4.6	
	からかい	4.2	3.9		4.2	
	冷やかす	4.5	4.4		4.6	
	悪ふざけ	4.6	4.3		4.7	
	グループに入れない	4.6	4.6		4.3	
	クラスで浮いている	4.1	4.3		4.2	
	休み時間に一人	4.3	4.3		4.0	
	周りの目が気になって、不安緊張	4.2	4.4		4.3	
	学校に行きたくない	3.9	4.2		3.9	
	クラスの友人関係を知らない	4.0	4.0		3.7	
侵害 合計 (50点満点)		43.0	43.1		42.5	
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***						

表8 学級満足度尺度 統制群 グループ3.4.5 比較

学級満足度尺度 事前・中間比較		統制群 グループ3.4.5合計		
質問項目		事前	事後	有意差 検定
承認 (5点満点)	友人から認められている	3.7	3.4	
	クラスの中で存在感があると思う	3.7	3.6	
	自分を頼りにしてくれる友人がいる	4.3	4.2	
	みんなから注目されるような経験がある	3.8	3.7	
	自分の考えが、全体の意見になることがある	3.4	3.3	
	クラスで行う活動に積極的に取り組んでいる	4.2	4.1	
	学校内で、私を認めてくれる先生がいると思う	3.8	3.6	
	グループの中では、中心的なメンバーである	3.7	3.5	* (低下)
	協力してくれるような友人がいる	4.5	4.3	* (低下)
	学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる	4.5	4.0	** (低下)
承認 合計 (50点満点)		39.6	37.6	* (低下)
侵害 (5点満点)	無視	4.5	4.5	
	からかい	4.1	4.2	
	冷やかす	4.4	4.6	
	悪ふざけ	4.4	4.4	
	グループに入れない	4.6	4.5	
	クラスで浮いている	4.3	4.3	
	休み時間に一人	4.3	4.2	
	周りの目が気になって、不安緊張	4.2	4.1	
	学校に行きたくない	4.1	3.8	* (低下)
	クラスの友人関係を知らない	4.2	3.6	*** (低下)
侵害 合計 (50点満点)		43.2	42.2	
P<0.05 * P<0.01 ** P<0.001***				

(3) 仲間づくり

対象生徒の学級満足度尺度の結果において、「協力してくれる友人がいる」は有意な上昇が認められている(表3)。実際には、この質問だけでは、自分から援助要請をして協力してもらえたの

か、困っていることに友人が気づいて協力してくれたのかまでは分からない。しかし、ソーシャルスキル尺度の「能動的援助」の得点の上昇がみられており、自分自身が級友に対して何かをしていこうという気持ちを持ち、行動に移し始めているのではないかと推測される(表1)。二次的・三次的援助、もしくはその可能性が高い生徒たちにとって、自分を認めてくれる機会や協力してくれる友人の存在が継続して認知できることで、今度は自分が他人を認める、信頼するといった感情につながり、お互いにとってかけがえのない関係に向かっていけるのではないだろうか。

次に、生徒と教員のかかわりを増やすことで、担任からみる生徒の見立てにどのような変化があるのか。介入前では、特別な支援の必要がないと見立てていた生徒が、介入後には何らかの支援が必要だという見立てへと変化するケースがあった。注目すべきは、その生徒自身のソーシャルスキルと学級への満足度が上昇していることである。「静かに困っている生徒」への気づき、これこそがまさに、本研究において考えたかったことであり、支援を進めるための軸である。通常であれば、介入前の時点で、支援の必要性がないと判断していた生徒のソーシャルスキルや学級満足度が向上したのであれば、さらに支援は不要もしくは、その必要性に気がつきづらくなることが予想される。しかし、各数値が向上したとしても支援が必要ないという事ではない。担任は生徒との関わりの中でこの見えづらかった「苦手」や「困り感」をしっかりと見立てていた。忘れてはならないのが、今まで通り、担任は長期欠席の生徒や、すでに学年や学校内において、配慮が必要と認識されている生徒への個別の支援を行いながら、見えづらい困りを抱える子に目を向けていることである。新年度が始まった時から、関りの時間を多くとっていた生徒に対しては、生徒自身のスキルや満足度の変化と担任の見立てが一致していた。本研究のテーマでもある、「二次的援助を必要とする集団に焦点を当てたクラスワイドなプログラムの実践」が担任と二次的援助を必要とする集団との関わりを深め、新たな気づきの助けになっていたと考える。

4. 総合考察

本研究で対象とした、二次的援助が必要、もしくはその可能性が高い生徒は、自身が持つ「苦手さ」や「困り感」が大きくなって、反社会的な行動や非社会的な行動に向かってしまう。または、そういう行動を示す級友を理解することが困難であり、不快感や不満感を持ちやすい。そして、その感情の表し方に「苦手さ」があるため、それを消化したり、逃避したりできず、さらに大きくなっていく、といった危うさを持っている。中学校という場において、授業で学ぶことと同様、自分や自分を取り巻く集団との関わり方の中で得られる安心感や自尊感情の存在は大きい。通常学級での相互作用を増やすためには、教師による行動の強化や直接的な介入が必要である。

学校現場では、学習指導要領の改訂にともない、集団での学びの質や体制がより充実したものになっていく。同時に発達障害への理解が高まっており、個別の支援計画や合理的配慮などもさらに整備されていくと考えられる。つまり、集団への学習や生徒指導(一次的援助)と個人への対応(三次的援助)へのニーズは高まるばかりである。しかし、そこにばかり注目が集まり、「苦手」や「困り感」をあらわせない子や、気づかれづらい子たちが置き去りになってはならない。学級担任にとって集団の中で子どもを個としてみる視点を持つことはなかなか簡単なことではない。今回のように子ども同士、子どもと大人が活動を通して、楽しみながら関わり合うことを大切にしたい時間を持つことの可能性を感じた。