

学校生活への適応に課題のある中学1年生に対する効果的な支援の在り方：授業場面での関わりを通して

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鈴木, 美音子 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00008470 |

学校生活への適応に課題のある中学1年生に対する

効果的な支援の在り方

—授業場面での関わりを通して—

鈴木 美音子

Effective Support for First-Year Junior High School Students with Adjustment Problems:
Enhancing Teacher-Pupil Relationships in Classroom Settings
Mioko SUZUKI

1 問題の所在と目的

現在、学校を始めとする教育現場には課題や問題が山積しており、その状況は年々深刻化するばかりである。その一つに児童生徒の学校生活への適応の問題があり、特に、小6から中1にかけての学校移行期における不適応、いわゆる「中1ギャップ」の問題も指摘されて久しい。

筆者は実際に、新しい環境になじめず苦戦し、もがく生徒の姿を見てきた。中学進学期の環境移行に際し、生徒は、実に様々な違いを受け入れねばならず、押し寄せる波にスムーズに乗れずに苦しむ生徒が相当数いることが予想される。今、目の前で困り感を抱く中学1年生たちに支援を施さなければ状況はますます悪化し、深刻化するのではないかと危機感を抱いた。

平成25年度の文科省調査によると「学年別不登校児童生徒数」は、中1時の人数が、小6時の約3倍に増加している。一方、前年度から不登校の状態が継続している人数は、中1時、一旦割合が下がることが明らかになっている。中学入学時に何らかの手立てを講じることが、不登校増加を抑えることにつながるのではないかと考え、「中学1年生が学校生活の中で感じる適応に関する課題の所在を明らかにする」「学校生活への適応に課題のある生徒の課題克服に向けた効果的な支援の在り方の具体を明らかにする」の2つを目的に研究を進めた。この「学校生活への適応に課題のある」とは、学校生活に本人が何らかの困り感を感じている状態と定義したが、あくまでも「深刻な不適応状態に陥ることがないように」ということに主眼を置き、進めることとする。

2 研究の方向性

研究Ⅰでは、調査①で中学校教師の「学校生活不適応」、「中1ギャップ」に対する意識と対応経験、調査②で中学生の学校生活満足感と自尊感情の実態を質問紙調査により、さらに、調査③で教師と生徒との関わりの実態を観察調査によって明らかにした。そして、各調査から得られた要素を総合し、具体的な支援の手立てを考案した。

研究Ⅱでは、考案された手立てをアクションリサーチとして実施し、結果をもとに効果の検証、考察を行い、今後、中学校現場にいかせる、適応に課題のある中学1年生に対する効果的な支援の在り方の手がかりを示した(Figure 1)。

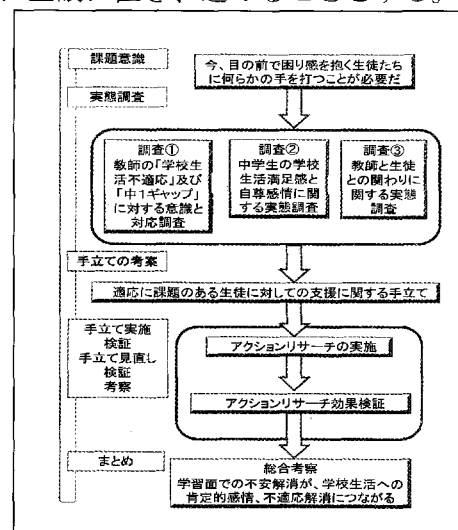


Figure 1 研究の方向性

3 研究Ⅰ：中学校教師及び生徒を対象とする調査

研究Ⅰでは、3つの調査（調査①「中学校教師の『学校生活不適合』『中1ギャップ』に対する意識と対応調査」、調査②「中学生の学校生活満足感と自尊感情に関する実態調査」、調査③「教師－生徒の関わりに関する実態調査」）を実施し、適応に課題のある生徒に対し、今後、教師が行うべき支援のポイントとなる要素を抽出した。

(1) 調査①「中学校教師の『学校生活不適合』『中1ギャップ』に対する意識と対応調査」

教師の、「学校生活不適合」「中1ギャップ」という現象、言葉に抱くイメージやその状態にある生徒と関わってきた経験の実態を明らかにするために、研究対象校であるB中学校の教師を対象に調査①を依頼し、16名から回答を得た。その結果、多くの教師が「学校生活不適合」の状態にある生徒と関わってきた経験をもち、生徒への対応に苦慮していること、そして、先の現象を、“生徒個人の甘えやわがままである”と指摘しながらも、中学1年生という時期に特別な思いをもって生徒に関わり、指導していることが明らかになった。

(2) 調査②「中学生の学校生活満足感と自尊感情に関する実態調査」

生徒の学校や教師、友人に対する感情の実態や、学校生活や活動への適応状態の向上に必要な支援ポイントを探ることを目的に、B中学校の1年生に無記名での質問紙調査を依頼し、120名から回答を得た。その後、学年、学校の特徴把握を目的に加えたため、2、3年生にも同調査を行い、245名から回答を得た（2年生111、3年生134名）。調査は、「中学生の生活アンケート」（新潟県教育委員会2006）等を参考に、「中学生にな

つての思い」21項目、「中学校生活・人間関係」28項目、「自尊感情」20項目の3尺度、計69項目で構成した。学校生活適応感、自尊感情尺度の因子構造を明らかにするために、1年生の結果について因子分析を実施、抽出された13の各因子とhyper-QUの3尺度の各領域との因子間の相関分析を行い、因子間の関連をモデル化した（Figure 2）。その結果、「学校生活満足感」には「中学校生活への前向き感情」、そして、自尊感情の3因子

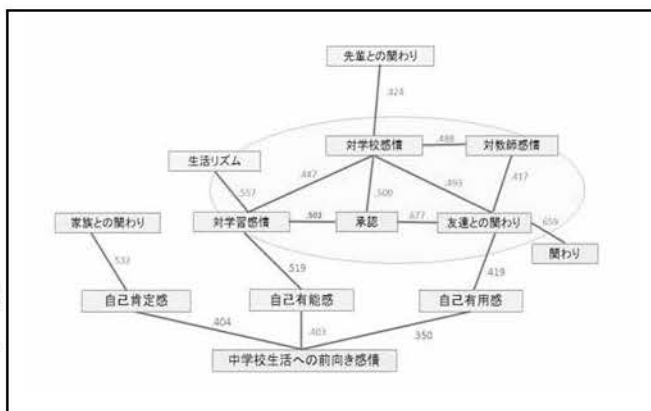


Figure 2 各因子間と属性の相関モデル図

「自己肯定感」「自己有能感」「自己有用感」が関係していること、また、この3つが安定した状態にあることが、中学生の学校生活満足感を高めることにつながることを示唆された。

(3) 調査③「教師－生徒の関わりに関する実態調査」

調査③では、「関わり調査」として2つの観察調査を実施した。まず、授業場面における教師から生徒への働きかけの実態（観察調査A）、次に、1年C組を抽出学級として、生徒の授業場面での言動から学習意欲や取り組みの実態（観察調査B）を探る調査である。その結果、教師－生徒の関わり頻度には、学級、個人間で大きな差があること、また、実際にかけられている言葉の種類は、注意や指示的な内容の頻度が非常に高く、生徒を称揚するような内容が大変少ないことが分かった（Figure 3、4）。これらから、いわゆる「目立つ子」「気になる子」は頻繁に声をかけられ、反対に「目立たない子」「問題のない子」は後回しにされている実態があること、さらに、生

徒が授業の中で見せる表れにも教科や教師による差が存在することが分かった。

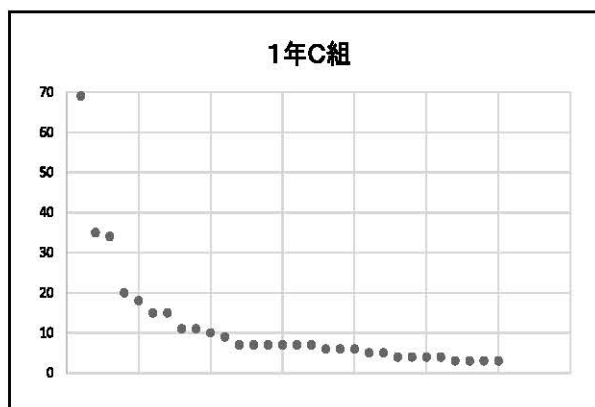


Figure 3 教師－生徒への関わり頻度（回）

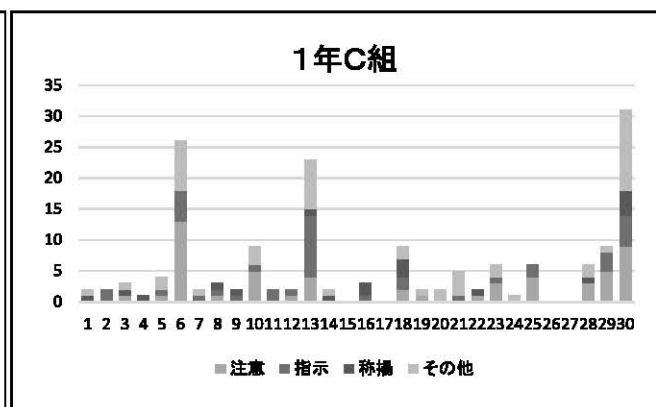


Figure 4 教師－生徒への声掛けの種類と頻度（回）

4 具体的な手立ての考案

研究Ⅰの調査①～③の結果から、授業場面での教師から生徒への関わりの内容や質を改善し、頻度や内容の差を埋めること、そして、生徒が意欲的、協働的に学べる新しい授業づくりを行うことの2つに生徒の学校生活への不適応を解消するポイントがあるだろうと考え、①「生徒の良いところを積極的に見つけ、ほめて関わる」、②「つなぐ授業」の2つをアクションリサーチとして行うこととした。

5 研究Ⅱ：アクションリサーチの実施

研究Ⅱでは、授業を支援のステージに設定し、考案した2つの手立てを実践することで、生徒の「学習面・生活面・対人面」の3側面を包括した形のアプローチを行うことにした。

(1) アクションリサーチ①(AR①)：「生徒の良いところを積極的に見つけ、ほめて関わる」

AR①では、生徒の言動に対し、できる限り具体的に、個人名を出して意図的に認め、ほめることを7月から9月までの期間実践した。実践前に比べ、教師から生徒に関わる場面が増加したことが観察記録からうかがわれるとともに、教師の表情に穏やかさや余裕が増大したことを感じ取ることができた。このことは教師、生徒の双方に大きな変化をもたらしたことの表れであり、人間関係や信頼関係の土台部分の構築に意味があったのではないかと推察される。

(2) アクションリサーチ②(AR②)：「つなぐ授業」

AR②は、AR①によって「認める・ほめる」内容の言葉を介して築かれた教師と生徒の間の信頼関係や安心感を土台に、生徒を他の仲間とも信頼や安心でつなぐこと、そのためにも教師が意図的に支点としての役割を果たすことを意図して考案した。具体的には、授業場面において、一人の生徒の発言を教師が受け、それをさらに別の生徒に意見を求めたり、ともに活動する場を設定したりして、生徒同士を「線」でつなぐ。この繰り返しにより、これまで生徒一人ひとりが単なる「点」に過ぎなかったものを、教師と二人の生徒がつながることで「面」ができ、それぞれを頂点としてトライアングルが形成される。さらにまた別の生徒が加わることで頂点の数を増やした面が広がり、やがては、学級の生徒全員が一つの話題（発問）でつながった一つの面（円）になる。最終的には教師の介入なくして、生徒同士が一つの円になるということをイメージして

いる(Figure 5)。AR②は計 53 回にわたって実施した。筆者は、授業場面で見られた「つなぐ」の定義に当てはまる具体を集めながら、授業の流れの中で「つなぐ」にふさわしい場面において、T2 と生徒 B や C、または T1 である授業者に生徒 A の発言をつなぐ役割を担った。

観察後、休み時間などを利用して、実践について授業者と話し合いを重ね、方法や視点を共有してきた。その中で、窓口を「国語・数学・英語」の 3 教科に狭めることにしたが、中でも数学科で、「仲間と関わりながら学ぶ」協調学習を行っていたことを受け、生徒が記入

する「本時のまとめ」に友だちや教師との関わりに関する内容を加えて記述することを提案した。グループでの課題解決学習後の生徒のまとめには、意欲的に取り組む姿が表れていた(Table 1)。

授業の中でも、実践前に比べ、教師対複数の生徒の線や面での関わりが増え、生徒同士が効果的に関わる場面が多く見られるようになった。これは、AR①で築かれた教師と生徒との人間関係や信頼関係の上に、生徒同士が関わり合いながら学ぶことで、安心感が加わったことの表れではないかと推察される。

AR②の実践後、1 年 C、E 組、58 名の生徒を対象に、数学科の授業に関して行った事後アンケートには、「つなぐ」授業を前向きに捉えた内容の記述が多く見られ、これまでの授業との明らかな違いを感じていることが見えてきた(Table 2)。仲間との学び合いの中で、生徒の、だれがどんな考えをもっているのか、仲間は自分の考えをどのように思うのかなどの疑問や不安が、AR②の中で少なからず解消、軽減されたのではないかと推察される。

この形態の学習では、生徒は必ずしも対等な関係ではなく、助ける / 助けてもらうの二者が生まれるが、後者側の生徒が学習の中で、「相談しても良い」「助けてもらっても良い」と、周りの仲間に対する信頼感をもつことができれば、これが学習面を越えた仲間への信頼感、安心感につながり、学校生活への適応にも影響すると考えられるのである。

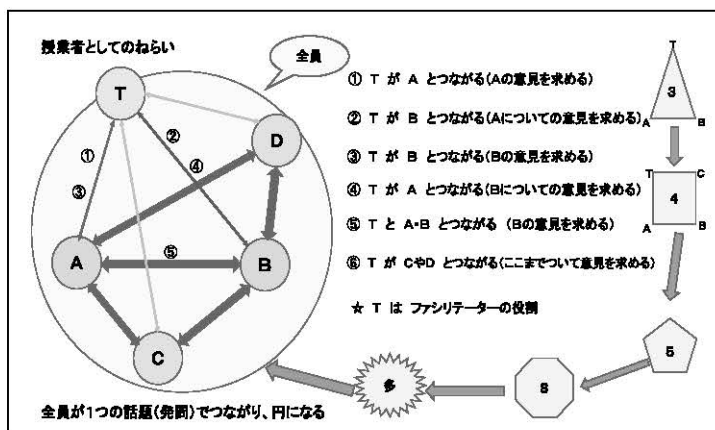


Figure 5 「つなぐ授業」モデル図

Table 1 数学科「本時のまとめ」記載内容

| | |
|---|---|
| 1 | 反比例の表の始めと終わりの部分がよく分からなかったけど、班の人の協力で分かるようになった。 |
| 2 | 歯車の回転の学習で K 君の発表が面白くてびっくりした |
| 3 | K 君の発表を聞いて、どんな大きな数の歯車が出てても回転数を求められるのすごかった |
| 4 | Y 君と R 君が相談しているのを聞いて特徴が分かった |
| 5 | グループで相談することで自分の意見に自信を持つことができた |

Table 2 数学科「つなぐ」授業での変化 (生徒アンケート)

| | 概念 | 回答データ例 |
|---|----------|-----------------------------------|
| 1 | 発表回数が増えた | 今までと違ってたくさん発表できるようになった。 |
| 2 | 知識が増えた | 前の人の違いを指摘することができること、それでひらめく人が増える。 |
| 3 | 理解が深まった | 友だちの意見につなぐことで具体的に分かるようになった。 |
| 4 | 楽しくなった | 付け足されることもあるから面白いと思う。 |

6 実態調査にみるアクションリサーチ事前事後の生徒の変化

AR①②はどちらも、授業場面を中核に据えて実践してきた。そこで、先の調査②で明らかになった「中学校生活・人間関係」尺度の「対学習感情」因子に関し、抽出学級であるC組と、10名の注目生徒に着目して、AR事前事後変化について分析した(Figure 6)。

学年、さらにC組の因子得点はどちらも低下している。しかし、学習内容が難しくなり、理解や定着の差が顕著になるこの時期に、対学習感情の水準が維持され続けているのは、AR①②がもたらした効果によるものではないかと推測される。というのも、注目生徒10名の平均点は6月に比べ上昇しているのである。ここから、「つなぐ」授業が注目生徒たちを直接的、間接的に救う手立てになっていたことが推察される。AR②は、授業の中に学級生徒全員を取り込むことを最終着地点にして取り組んできた。この注目生徒たちは、授業への参加の姿勢や教師、友だちとの関わりなどで個別の支援の必要を感じた者たちであり、6月の調査結果も他と比べて大変低くなっている。協調学習などを取り入れ、意欲的、積極的に学習に臨める工夫を施してきたこの取り組みが、注目生徒の「対学習感情」の結果を押し上げることに繋がったのではないかと推測される。

具体的に、注目生徒の中でも表れが顕著であった2名の結果は以下の通りであった。

Table 3 1年C組 G男(上)、H男(下)の実態調査結果

| | 負担感 | 生活リズム | 後ろ向き感情 | 対学校感情 | 友だち | 対学習感情 | 自己肯定 | 自己有能 | 自己有用 |
|-----|------|-------|--------|-------|------|-------|-------|-------|------|
| 6月 | 2.67 | 1.67 | 2.67 | 2.40 | 2.17 | 1.40 | 2.86 | 2.17 | 2.25 |
| 11月 | 3.00 | 2.33 | 3.00 | 2.20 | 2.33 | 2.40 | 2.71 | 2.00 | 2.50 |
| 差 | 0.33 | 0.67 | 0.33 | -0.20 | 0.17 | 1.00 | -0.14 | -0.17 | 0.25 |

| | 負担感 | 後ろ向き感情 | 対教師感情 | 対学校感情 | 対学習感情 | 家族 | 自己肯定 | 自己有能 | 自己有用 |
|-----|------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 6月 | 2.17 | 1.33 | 2.29 | 3.60 | 3.00 | 3.33 | 3.86 | 3.83 | 3.50 |
| 11月 | 2.50 | 4.00 | 1.43 | 2.00 | 3.20 | 2.67 | 2.57 | 3.00 | 2.75 |
| 差 | 0.33 | 2.67 | -0.86 | -1.60 | 0.20 | -0.67 | -1.29 | -0.83 | -0.75 |

G男は、以前は、落ち着いて学習に取り組めなかったり、途中で諦めてしまったりすることが見られた生徒である。それが、授業の中で教師と関わる場面が増えた上に、仲間との学び合いにより友だちと関わる頻度も増した。この関わりが増加が、彼の学習に対する感情を高め、さらには、波及効果として他の変数も上昇傾向に転じさせていったのではないかと推測できる。

一方H男は、他の変数が軒並み悪化している中、唯一、現状を維持しているのが「対学習感情」因子である。以前のH男は授業の中でも注意や指示を受けることが多く、反抗的な態度を見せることもあった。それが、本人の行為を具体的に認め、称揚する方向に教師の関わり方を転換し、

| | 注目 | C組 | 学年 |
|-----|-------|--------|--------|
| 6月 | 2.460 | 2.683 | 2.840 |
| 11月 | 2.500 | 2.673 | 2.822 |
| 差 | 0.040 | -0.009 | -0.018 |

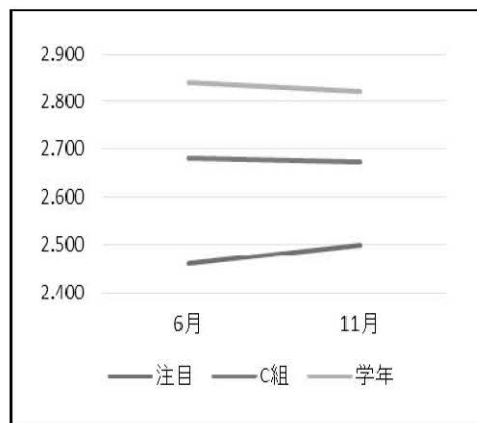


Figure 6 「対学習感情」因子得点比較

丁寧に対応するという一つ一つの積み重ねが「対学習感情」の維持につながり、他の因子のさらなる悪化に歯止めをかけている可能性が見えてきた。彼にとって、学習面での教師や仲間との関わりが学校での適応の砦となっていることが予想される。

7 総合考察及び今後に向けて

本研究において、支援、介入のポイントを探る中で「学習・生活・対人関係」が、中学生が学校生活に不適応を起こしうる三大ポイントであり、これらを包括した形で支援を行うためには、学校生活全般に占める割合の大きい「授業場面」をステージとすることが効果的であることが明らかになった。というのも、授業は、授業者の立てたプログラムに則って進めることが可能であり、ある程度生徒の動きをコントロールできるばかりでなく、教師と生徒が個対個のつながりを持ちやすい場面でもあるからである。また、教師は専門家の立場から、各生徒の教科における困り感も把握しやすいため、学習内容の理解や定着の面でもダイレクトに支援することができるのである。しかし、今回のAR①②の中で、「授業場面」での支援が効果的であるゆえんがそこだけに留まらないことが見えてきた。教師と生徒個人での一対一の関係以上に、他の生徒が加わっての一対多での支援の効果がとても大きいことが分かってきたのである。一人の生徒にとって、教師との関わり以上に、仲間との関わりも含めた学び合いの中で学習面での不安が解消されることの方が、「対学習感情」を押し上げる要因となり得ること、そして、「対学習感情」の維持や向上が、その生徒の学習以外での困り感解消への支えになることが示唆されたのである。これらのことから、中学校段階における、生徒の学校生活不適応の問題には、学習場面、すなわち「授業場面」にこそ解決の糸口があり、単に、学習への適応の側面だけではなく、授業の中での仲間との関わり合い、対人関係の側面に着目することが重要であるということが見いだされた。

この研究で明らかにされたことは、端緒を掴んだに過ぎない。今後、教師の支援により、生徒が深刻な不適応状態に陥ることを未然に防ぐには、まだまだ追求しなければならないことが山積みであるが、本研究に取り組む中で、生徒の学習に臨む表情や姿勢には着実に変化が見られ、積極性が高まっていることが見て取れた。そして、生徒たちの中に、友だちと関わり合いながら学ぶことに関して、肯定的な感情をもつようになった例を複数観察することができた。本研究は、与えられた課題を解くために知恵や意見を出し合う協調学習から、さらに一歩進めた仲間との学び合いへと発展させる可能性を示していると思われる。2014年11月20日、中央教育審議会にて、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」が諮問された。そこでは、次期学習指導要領において、子どもが学習課題に対して主体的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」の充実が提案されている。ここでは、学びの質や深まりの重視と主体的・協働的な学びの充実の重要性が言われている。今回、AR②では、窓口教科をわずか3教科に絞って実践した。3名の授業者のパーソナリティや教科の特性をいかした実践が、生徒を様々な方向から支援することにつながったと感じている。しかし、より大きな、学年、学校という組織体制で取り組むことができれば、さらに大きな効果が期待できることは容易に想像できる。そのためにも、まず、学校現場にある活用可能なリソースを見直し、最大限にいかしながら、一つひとつ実践を積み重ねていかなければならない。その意味でも、本研究が研究の終わりではなく、ここからが本当の始まりであると言える。