

学級の安心感と人とのかかわりの力を育てる 開発的な教育相談のありかた

—子どものアセスメントからSGE, SST, ATの
組み合わせを考えた小学校第4学年の実践—

首 藤 美 佳

学級の安心感と人とのかかわりの力を育てる 開発的な教育相談のありかた

—子どものアセスメントからSGE，SST，ATの組み合わせを考えた小学校第4学年の実践—

首 藤 美 佳*

(平成26年2月7日受理)

【要 旨】 本研究は，行動観察法，面接法，「hyperQ-U」の調査法を用い，学級や児童の実態をアセスメントし，それにそったSGE，SST，ATの組み合わせを考え継続的に実施していくことで，安心感や人とのかかわりの力を育てることを目的としたものである。実践は小学校第4学年，36人を対象として行う。また1学期の行動観察でクラスメイトとのかかわりがあまり見られない，孤立の傾向が強い児童を5人抽出児童としてあげ，その変容を分析し，安心感とかかわりの力の育みに焦点をあてた開発的な教育相談の進め方について，考察を行ったものである。

I 問題と目的

1. 子どもの現状

「不登校やその兆候を訴える児童が最近多くなってきた」と，長年学校に勤務して感じる。文部科学省によると，平成23年度の不登校児童数は1,000人当たり3.3人で，平成13年度の1,000人当たり3.6人をピークにあまり増減が見られず改善が図られていないのが現状である。しかしこれは30日以上欠席をしている児童数であり，実際は登校していても学級に入れない児童もいる。学級の児童を振り返ると，教室にはいるが体調不良を訴えることが多くなった，休日明けの欠席が多くなった，遅刻が多くなった，言葉数が少なくなった，表情が硬くなった，ひとりであることが多くなったなど，不登校ではないが，学級という集団に不適応感を抱いている可能性のある子が多くなっていると感じる。

また，そういった思いを抱えているクラスメイトがいても，その子たちへ働きかける児童は少ない。ましてやそういった児童からクラスメイトへ働きかけることはできない。ここに対人関係の希薄さが表れていると言える。社会の変化にともなって，子どもたちが人とのかかわりを生活の中で学ぶ機会が少なくなった。それが学級での対人関係の希薄さに繋がり，「辛い思いをしていても，困惑していてもそれを伝えることができない，受けとめてくれる人がいない」など所属する集団に対し不安や緊張を覚え，不適応感を抱いてしまっているのである。

文部科学省の「不登校のきっかけとなったと考えられる状況調査」(2012)で，学校にかか

*しゅとうみか 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター平成24年度客員研究員
大分市立豊府小学校 教諭

わるものが、26.5%。そのうち11.7%が、友人関係をめぐる問題（いじめも含む）である。前述したように人とのかかわり方が、大きく起因した結果と言えるであろう。

正保（2011）は、「人間関係にはそのメンバー間の相互作用の活用により大きな影響力を及ぼす潜在的な力があり、それによって学びや喜びを得ることもあれば、思わぬ傷をうけることもある」と述べている。つまり不登校や不適応を感じている児童は、後者にあたる。また河村（1999）は、「緊張感がなくあるがままの自分でいられる集団にいと、心が癒され、生きる活力が湧いてくる」と述べている。つまりそういった児童にとって所属する集団が、安心安全なもの、自分を受け入れてくれるものであれば、相互作用により学びや喜びを得て、不適応感が改善されていくということになる。そこで、本研究では、学級の安心感と児童相互のかかわりの力の育みに焦点をあて、研究を進めていくことにした。

2. 安心感とかかわりの育みに向けて

1) 開発的な教育相談

文部科学省生徒指導提要（2011）で教育相談は、「児童生徒それぞれの発達に即して好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ人格の成長への援助をはかるもの」と定義されている。また学級担任が行う教育相談として①問題解決的②予防的③開発的の3つを挙げ、①は問題に直面している②は問題が発生しそうな③は全ての児童生徒を対象とするとしている。

奈良県教育研究所の報告書（2008）によると開発的とは、「新しい行動の仕方・考え方・感じ方を学習し、適応能力を促進すること」としている。対人関係の希薄さが見られるようになった学級という集団や個に対し、適応能力を促進していくことは重要なことであり、またこの促進が不登校などの問題を未然に防ぐ大きなストッパーとなるに違いないのである。

そこで本研究では、集団と個の相互作用を高めていくために、学級のすべての児童を対象として行える開発的な教育相談を取り入れることにした。

2) 開発的な教育相談で活用する手法

集団を対象としたグループアプローチの手法には、様々なものがある。その中から本研究では、構成的グループエンカウンター（以下SGE）、ソーシャルスキルトレーニング（以下SST）、アサーショントレーニング（以下AT）を取り入れる。

筆者は学級担任時にクラスのまとまりが気になる時は、SGEをトラブルが起こった時などその対処法としてSSTやATをそれぞれ別個に取り入れてきた。活動後は、問題の原因と捉えられていたことが、おさまったかのように見えて安心するが、また同様のことがおこりその効果を十分に得ることができなかったという経験がある。八巻（2009）は、「社会的能力を育成するためには、意欲を喚起し維持するための心のエネルギー（安心感、楽しさ、認められ）を高める取り組みも同時に必要」と述べ、安心感あってこそスキルは効果的に身に着くとしている。そこで、集団を楽しく活動できる居心地のいい場と感じられるように、感情交流のあるSGEを土台とし、集団の中で人と効果的にかかわっていくコツを身につけるためにSST、ATを取り入れるものとする。筆者は、ATを相手の権利を尊重しつつ自分の権利を主張する人権意識に基づいたSSTとして捉えている。また竹田（2009）は、小学校6年生を対象とした「SGEの実施回数による効果の比較において、継続的に実施した学級は集団として成熟していく」と述べ、継続することの有効性を検証している。

そこで、この3つ（SGE, SST, AT）の手法を組み合わせ、継続的活動に取り組むことで、より高い集団としての効果を望めるのではないかと考え、取り組んでいくことにした。

3) 児童のアセスメント

筆者は今まで、共に活動する中で児童を理解し、それが全てと捉え教育活動を行ってきた。しかしその理解は一方的かつ綿密さに欠けていたため、よりよい教育効果を得ることはできなかった。より高い効果を得るためには実態を正確に把握することが必要であった。

そこで、アセスメントの方法として有効とされる①面接法（日常の会話や接する態度）②観察法③調査法の3つを相互補完的に用い、収集した情報に偏りがないうアセスメントの正確性を高めることにした。調査法については、教育効果を測定することができる「hyperQ-U」（図書文化社2007年4月発行）を利用することにした。

4) 活動の集団構成

茨城県教育研修センター研究報告書によると、グループアプローチを進めるに際し、効果的なグループ分けによって「①自己の盲点に気付く機会が増える②モデリングの対象が拡大する③気付きのチャンスが増える」の効果が得られるとしている。そこで集団を固定せず、その構成をアセスメントや活動に合わせて毎回行い、より多くのクラスメイトとのふれあいを通して、自分、友だちについての理解を促進させることにした。

5) 小学校4年生

小学校4年生という時期は、「9, 10歳の壁」と言われ、具体的思考から抽象的思考へ変化する時である。自分や友だちを客観的に捉えることができるようになるとともに、集団に所属することを好み、友だちとのつながりを深めていく時期でもある。集団への所属意識が高まるこの時期に、集団を高めていく取り組みを行うことは、重要なことであると考えた。

3. 研究仮説

- 1) 互いに緊張や不安を抱えた集団にアセスメントにそってSGE, SST, ATの組み合わせを考えた継続的な実践を行えば、クラスメイトへの興味が深まり、お互いを受けとめる力を持ち、かかわりに広がりを持つことができる。
- 2) 孤立の傾向が見られる児童に、その子が安心して活動できるような集団構成を考慮して活動に取り組めば、クラスメイトへのかかわりの抵抗が減り、自分の思いを集団の中で表現しやすくなる。

II 方法

SGE, SST, ATの活動を以下のような方法で行っていくことにした。

1. 対象学級 X小学校 4年Y組 36名（男子19, 女子17）
2. アセスメント
 - 1) 行動観察…（5月下旬～12月中旬）
 - 2) 面接（日常の会話、筆者との接し方）… 5月下旬～12月中旬
 - 3) 「hyperQ-U」アンケートの実施… 7月上旬, 12月上旬
3. 抽出児童 行動観察でクラスメイトとのかかわりがあまり見られない、孤立の傾向が強い児童5名を抽出児とし、その変容を検討していくことにした。抽出児童は1学期に表1に示すような孤立の状態が見られていた。

4. 実践期間 2012年9月上旬～2012年12月中旬（計12回）

5. SGE, SST, ATの実践内容

1) 活動の選定

活動については、対象学級や抽出児の1学期の実態（表1）から、表2のような条件を含む必要があると考えSGE, SST, ATの既存の活動の中からその条件が含まれているものを選定した。ただし1回の活動に表2に示す14のポイント全てを含むというものではない（例：第1回は、9つ）。また対象学級の状態に合うように、選定した活動内容に付加修正を行い実践を行っていった。

表1 抽出児童と学級の実態

児童	性	孤立の状態
A	男	自分からクラスメイトとかかわろうとしないが、クラスメイトからの働きかけは少ないながらも、それに応じる時もある。しかし会話はあまり見られない。休み時間は、一人が多い。
B	男	自分からクラスメイトとかかわろうとしない。クラスメイトが働きかけてもそれを拒み、応えることができない。休み時間は、下学年と過ごすこともあり用事がない時は教室にいない。
C	男	集団の中で自分の思いを伝えることが苦手。自分勝手な行動や言動があるがそれに気づいていない。クラスメイトからの働きかけは少なく、同性の働きかけは少ない。
D	男	声量が弱く、自分から積極的にクラスメイトとかかわりを持ってない。働きかけがあると喜んでそれに応えるが、自分の思いを簡潔に伝えることができず、一方的な話で終わる。
E	女	特定の女兒（ひとり）以外と話すことができず、その子以外の子と自分からかかわりを持つことはない。学校では、常に緊張した状態で過ごしている。
学級全体		2, 3人からなる小集団が点在するが、その集団間に交流は、見られない。班（小集団）活動で自分の思いや考えを表出できない傾向が強く、活動が停滞しがち。

表2 活動選定の条件

選定のポイント	
①アセスメントにあった構成や人数編成	⑧自分の思いを簡単に表せる
②ゲーム性がある	⑨自分への理解を広げられる（自己理解の促進）
③ルールが簡単	⑩できた喜びが味わえる（達成感）
④身体や心のリラックスが望める	⑪自分とはみんなから認められていると感じられる
⑤身体ふれあいがある	⑫自分の思いの伝え方が学べる
⑥相手に興味を持ち、理解が広げられる（他者理解）	⑬相手の話の聴き方が学べる
⑦役割意識をもって取り組める	⑭相手の気持ちへの寄り添い方が学べる

2) 実践内容

各活動の実施月、活動回、活動名、「かかわりと安心感」のねらい、人数、開発的教育相談の内訳（○で表示）、実施時間を表3のように設定し12回の活動を行った。また対象学級や抽出児のその時どきの状態に合わせて、当初の計画を変更したり内容を練り直したりしながら活動を行っていった。

3) 集団の構成

1学期の行動観察で、班活動では、「話ができない児童がいる、一方的な意見に流されがち」、一斉の活動では、「全体の活動に入れない児童がいる」といったように集団の中で自分の思いを表出できない様子が見られたので、活動の集団構成を1対1から始め、抵抗なく活動に

参加できるようにした。その後児童の状態を見て徐々に人数を増やしていくことにした。ペアから4, 5人の小集団へ移行する際には、お互いが支え合えるグループになるようにメンバー構成に偏りが無いよう配慮した。また席の配置も抽出児の状態や活動内容を考慮して作っていった。

表3 実践内容

月	回	エクササイズ	かかわりに 関するねらい	安心感に 関するねらい	人数	S G E	S S T	A T	時間
9	1	夏休みすごろく	二者択一で伝える	相手のことを知る	2	○	○		特
	2	マインドマップ	連想言葉を書いて伝える	相手の考えを知る		○			昼
	3	こんな形作れるかな	作業を通じた会話をする	協力の良さを味わう		○			昼
10	4	キャッチワード	思いついたことを伝える	受容の心地良さを味わう	4 5 6	○	○		朝
	5	わかるわかる	思いを書いて伝える	共感の喜びを味わう		○			特
	6	よ〜く見てね	身振りで伝える	理解される喜びを味わう		○			昼
	7	イラストリレー	話し合いで伝える	協力の良さを味わう		○		○	特
11	8	いっしょに遊ぼうよ	スキルを使って誘う	誘われる喜びを味わう	10	○	○		昼
	9	お話しレー	話し合いで伝える	思いを大切にされる気持ちを味わう	4 5	○		○	昼
12	10	しずかちゃんの話し方	主張的な話し方をする	主張的な話し方の心地良さを味わう	4 5	○		○	道
	11	まちがいさがし	わかりやすく伝える	考えが受け入れられる気持ちを味わう		○			昼
	12	私は、だれでしょう	友だちへの理解を深める	理解される喜びを味わう		18	○		

※特…特別活動 道…道徳 昼…昼休み 朝…朝の活動

表4 抽出児の集団構成での配慮

抽出児	2人組での配慮	小集団(4~5)での配慮
A	○学級で働きかけが見られる ○同性	○2人組の活動でかかわりが多かった同性 ○学級での働きかけが見られる ○優しい言葉や態度で接する
B	○優しい言葉や態度で接する ○同性	○2人組での活動でかかわりが多かった同性 ○学級での働きかけが見られる
C	○公正な態度で接する	○優しい言葉や態度で接する ○より多くのクラスメイトと組み合わせる
D	○話を聞いてくれる	○優しい言葉や態度で接する ○より多くのクラスメイトと組み合わせる
E	○課後に遊んだことがある ○同性	○E児の頑張りを認めている ○E児の困りに気づける

4) 児童の変容のとらえ方

児童の変容については、次の3点を総合的にとらえて行うことにした。

- ①活動後の児童の振り返り(各実践に合わせて筆者がその都度振り返りカードとして作成した。振り返りは、「かかわり」と「安心感」の2つの観点をそれぞれ4段階評価で自己評価させた。さらに記述の欄を設定し児童の思いを把握できるようにした)
- ②活動での友だちとの会話や自己表現、動作などの様子、授業態度、休み時間の様子などの行動観察。
- ③実践前と実践後の「hyperQ-U」アンケートの結果。

Ⅲ 結果

1. 活動時の児童の様子

1) 対象学級の児童

最初は話をする活動で、照れや恥ずかしさを見せる児童が多く、声も小さめで消極的であった。しかし書く活動や作業的な活動には、意欲的に取り組むことができ、肩をよせ合ったり、覗きこんだりするなど友だちとのかかわりが見られた。

ペアの期間に、「またしたい」「グループでしたい」と筆者に話しかけたり、小集団の活動に移行すると、「今日は何をするの」「誰といっしょ」と言って筆者の持ち物や座席表をいち早く見ようとしたりするなど、活動を楽しみにするとともに、友だちへの興味が感じられる言動が聞かれるようになった。

小集団では、ペア以上に会話やふれあいが多く見られた。抽出児を気かけたり、遠慮なく抽出児に話しかけたりする姿が見られ、小集団に自由な雰囲気を感じられるようになった。しかし活動によっては、筆者が大きな声で指示しなければ次のステップに進めない時も見られ始めた。

活動終盤の11月には、クラスメイトが抽出児を誘ったり、またその逆があったりするなど、休み時間にひとりで過ごす児童がいなくなった。さらに1学期に見られたような2、3人の遊びではなく、男女別の大きなグループで遊ぶ様子が見られるようになった。

2) 抽出児童

【A児】最初は、活動に参加意欲がなく、活動中にすぐに読書をしていたが、徐々に読書の時間が減り、10月には自ら席を確認して着席し、読書をせず活動に進んで参加するようになった。会話は少なめであったが、ペアやグループの友だちの様子を覗き込んだり、にこやかな表情を浮かべたりすることが多くなっていった。活動中盤では話し合いの司会を行ったり、終盤では、大きな声を出してスキル練習を行ったりする姿も見られるようになった。時には活動への参加が活発でない時もあったが、以前のように活動を拒んだり読書をしたりすることはなく、一緒にその場にいてみんなと同じことをする、といった姿が見られるようになっていった。最初は振り返り時のカード記入が雑で選択項目のみの回答であったのが、次第に記述欄に自分の思いを書くなど丁寧に記入するようになった。

しかし男子に比べ女子とのかかわりには、まだ抵抗がある様子が見られ、席の配置によっては、活動が消極的になることもあった。

【B児】最初は、活動直前に教室から出ていったり離席したりと参加への抵抗が強かったが、第3回の活動でペアが大きな声で誘ったり、活動中に様子を見守ったり、声をかけたりすることによって、活動に動きが見られるようになり、ペアと完成のハイタッチもできるようになった。また、そのことをシェアリングで紹介したところ、それを機に活動中に友だちからの働きかけが増えていった。1学期は働きかけられてもそれに応えることができなかったが、回を重ねていくうちに働きかけに応える姿が見られるようになった。第8回あたりから、活動中の友だちの行動を見て動いたり、自分から同グループの子に話しかけたり、能動的にかかわりながら活動を楽しむ姿が多くなっていった。振り返りでは記述欄に「なし」と表記することがしばしばあったが、終盤には自分の思いを書き表し始めるようになった。

しかし誰かからの誘いがないとその輪に入っていこうとしない様子は最終回まで続いた。

【C児】 活動時は、友だちからの働きかけも多く、いつもにこやかな表情を浮かべて友だちとの会話やふれあいを楽しむことができていた。活動当初から、振り返りの自己評価は高く、さらに「友だちの良さ」や「自分を受けとめてくれている」という記述を度々書いていた。しかし、活動時の約束事を守らずに活動することも頻繁にあった。そんな時でも周囲の子は、何も言わず、その行動を受け入れている様子があった。

小集団に移行してからは、集団への溶け込みに少し時間を要する時もあったが、中盤には話し合いの司会を喜んで引き受けたり、友だちの様子を見守ったりするなど、能動的なかかわりが目立ち始めた。さらに終盤では全体の場で感想発表をしたり、進んで発言をしたりするなど、1学期に見られた集団の中で表現することへの強い抵抗は、あまり感じられなくなっていった。

【D児】 ペア活動時は、会話も多く、相手の良さに気づく記述が振り返りで毎回見られていた。また、ペア活動時に、相手に聞こえる声が出ていることを実感した気づきも見られている。

小集団に入ると会話が少なくなったが、回を重ねると、おしゃべりやじゃれあいの姿が見られるようになった。また第7回で話し合いの司会を打診されると、みんなの前で「自信がない」と言って委縮していたが、同グループの子の励ましで司会を引き受けた。さらに同グループの子は声が聞こえるように近くに寄りそって話し合いを行うなど、D児をサポートする動きが見られた。

ペア活動では友だちの良さに気づく記述が多かったものの、小集団では、友だちの悪い面の気づきが多くなり、友だちに対する厳しさが見え始めた。さらに最終回では、友だちについて「知りたいことはない」という回答を得た。

【E児】 ペアとの会話はほとんどなく、表情は、硬かったが、活動当初から振り返り時に友だちのことに興味を持つ記述は見られていた。小集団に移行すると、最初は集団に遠慮しがちであったが、そのうちに輪の中に身を乗り出して話を聞いたり、笑顔で活動したりするなど、声を出さなくても一緒に活動しているという参加に対する意欲が、態度や表情に表れるようになった。また1学期は、自分のしたいことや思いを小集団の中でも表すことができなかったE児が、指差しや顔きで自分の思いをすぐに表出するなど、思いの表出に戸惑いが見られなくなった。さらにできない自分を見せられなかったE児が、振り返り時に「難しかった」、「ほっとした」、「わかってもらえるかな」などの言葉で、自分の不安な思いを表現し始めるようになっていった。その上、活動の中盤頃から、同グループの子がE児の不安や困りを事前に察する言動や行動が見られるようになっていった。

2. 振り返りカードの分析

児童の振り返りカードの「かかわり」と「安心感」の4段階の自己評価の割合を実践毎に割り出し、その推移をグラフに表した。(図1, 図2)

図1の「かかわり」を見ると「できた」と回答する児童は、ペア活動をしていた第3回まではほぼ同じ割合で推移し、自分の考えたことを「声に出して表す」第4回で下がる。小集団の活動に入った第5回以降は、上下の変動が見られ、特に第10, 12回は、その割合が60%前後と低くなる。しかし「できた」の割合が低くなると、「どちらかといえばできた」が高くなることがわかった。

図2から「安心感」は、第3回までは「できた」と回答する割合が徐々に高くなる。しかし

第4, 10, 12回は、「できた」の割合は60%台で他の回に比べ低くなっている。その他の回はほぼ同じ割合で推移している。また第3, 5, 9回は、「できた」「どちらかといえばできた」のみの回答が得られた。

最後に「かかわり」と「安心感」の2つを比較すると「安心感」は「できた」の割合が「かかわり」ほど変化していない。また、かかわりで「できた」の割合が減少した時に安心感の割合も減少する。

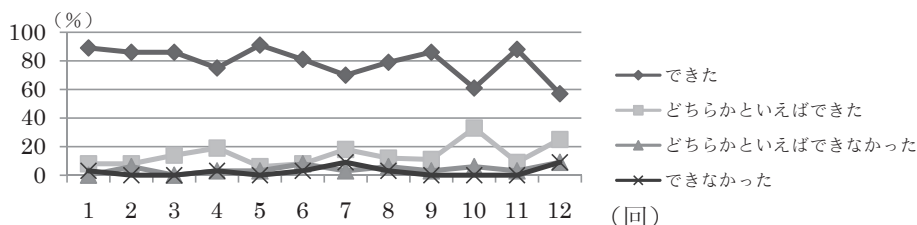


図1 振り返り「かかわり」項目の推移

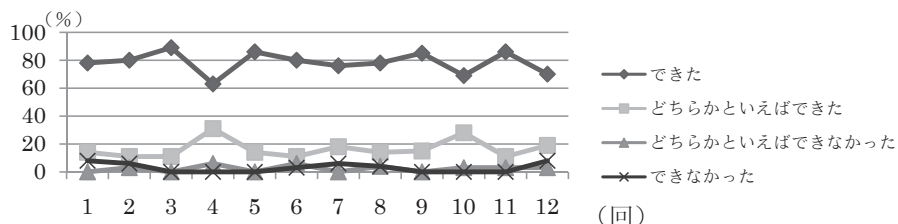


図2 振り返り「安心感」項目の推移

3. 「hyperQ-U」の分析

1学期末と2学期末に行ったアンケートを比較して分析を行った。

1) 対象学級について

学校生活意欲は両学期とも高いが2学期は3領域ともさらに高くなった。特に学習意欲の伸びは他の2領域と比較して増加の割合が高い(図3)。その詳細は、「質問・発言が好き」の項目で1学期に1の評価をしていた7人中6人が、2, 3, 4の評価へ上昇した。

学校生活意欲の総合点の分布を見ると、9~26点の下位層が減少し、~30点、~36点の中・高位層が増加する。その内訳を見ると、~21点に属していた全児童が~30点、~34点に、~26点と~30点に属していた児童の8人が~30点、~36点に上がった。

次にソーシャルスキルの集計を比較する。2学期は「配慮」「かかわり」の両方で平均得点指数が上がっている。その分布は、「かかわり」で低い評価をする児童が減少し「配慮」で高い評価をする児童が増加する(図5)。また「かかわり」が望ましい方向に変化している児童が15人いるという結果を得ることもできた。アンケート項目ごとの集計を見ると、配慮で「ごめんなさいと言える」「友達を褒める」の2項で1, 2の評価をする児童がいなくなり、「褒める」項目で評価4が8人増加する。かかわりでは、「自分の考えで行動する」で4の評価が10人増加し「遊びに誘う」では4の評価が9人増加する。

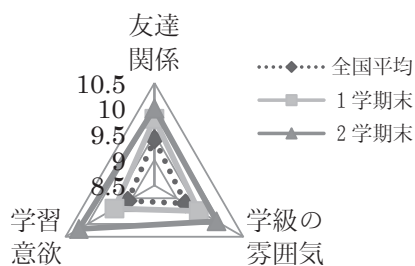


図3 学校生活意欲プロフィール

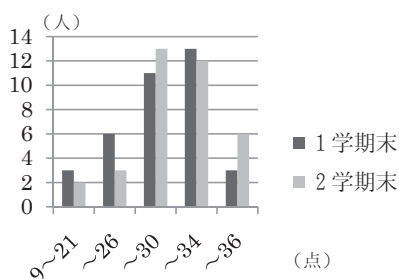


図4 学校生活意欲得点分布

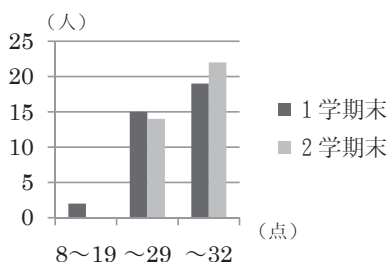


図5 配慮スキル得点分布

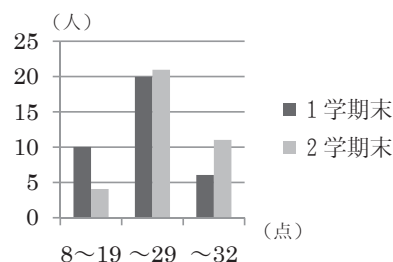


図6 かかわりスキル得点分布

学級満足度尺度は、a群が4人、d群が1人減少し、b群が1人、c群が5人増加した。(表6)。個人の変化を見るとa群の約半数の承認得点が下がり被侵害得点が上がった。逆にその他の群の児童の承認得点は上がった。

表6 学級満足度尺度結果のまとめ

	学級生活満足群 a	非承認群 b	侵害行為認知群 c	学級生活不満足群 d
全国平均	38%	18%	18%	26%
1学期末	19人 (53%)	5人 (14%)	3人 (8%)	9人 (25%)
2学期末	14人 (39%)	6人 (17%)	8人 (22%)	8人 (22%)

2) 抽出児童について

【A児】生活意欲プロフィールは、2学期は全領域で指数が高くなり意欲が高まっている。特に友達関係の伸びは大きく、「友だちの良さ」「仲間と認められている」の2項で評価が1から4へ上がり、学級の雰囲気は「明るく楽しい」の項で評価が1から4へ、学習意欲は「発言」「努力」の2項が1から2へ上がる。(図7)

学級満足度尺度は、承認得点の全ての項で評価が上がり、被侵害得点は「ひとりになる」「グループに入れない」の項で得点が下がる。その結果、「不満足群」から「非承認群」へ移行する。また座標は満足群に近いところに位置している。(図12)

ソーシャルスキル尺度は、配慮の項で「ごめんと言う」「褒める」の2項で得点の上昇が見られた。かかわりでは、「話をする」「盛り上げる」「身振りで表わす」「意見を言う」の4項で得点の上昇が見られた。(表6)。

【B児】生活意欲プロフィールは、2学期は全領域で高くなりバランスのよいプロフィールを示す(図8)。1学期は評価1が7つあったが、2学期は評価4が7つとなり1の評価をした項目はなくなっている。

学級満足度尺度は(図12)、承認の「気持ちをわかってくれる人がいる」の項以外は4の評

価に変化している。被侵害得点は「ひとりになる」の評価が4から1へ改善される。その結果学級満足度尺度は「非承認群」から「侵害行為認知群」へ移行する。また座標は「学級生活満足群」に近いところに位置する。

ソーシャルスキル尺度は、配慮の項で1学期に4の評価をしていたもの以外全て上がり、5項目で評価が上昇した。(表6)

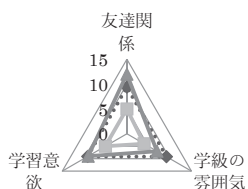


図7 学校生活意欲プロフィール (A児)

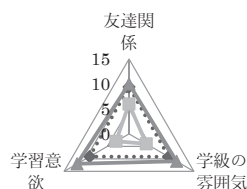


図8 学校生活意欲プロフィール (B児)

【C児】生活意欲プロフィールは、両学期とも意欲が低い。2学期は学習意欲が高くなり、学級の雰囲気は低くなる。詳細を見ると友達関係の「声かけや親切にしてくれる」と学習意欲の「発言が好き」の項目がともに評価1から3に上がる。しかし雰囲気の項はすべて評価1となった。(図9)

学級満足度尺度は、「不満足群」から「要支援群」へ移行する。承認の項では「気持ちをわかってくれる人がある」「協力・応援してくれる」で評価1から4へ上がり、「励ましてくれる人がある」で評価4から1へ下がる。被侵害得点は1学期は3つの項で評価4であったが2学期は全項目が4になり侵害行為を受けていると感じている。(図12)

ソーシャルスキル尺度は、配慮で「迷惑にならないか考えて頼む」で評価が2段階上がり、かわりは「身振りで表わす」「自分の考えで行動する」「遊びに誘う」「係で意見を言う」で評価4となる。また「話をする」「盛り上げる」で評価1となり下がる。(表6)

【D児】生活意欲プロフィールは、1学期は意欲が低かったが2学期は全領域で指数が高くなる。中でも友達関係は3項目中2項目で評価4をつけている。(図10)

学級満足度尺度は、「不満足群」から「侵害行為認知群」へ移行している。その詳細を見ると承認得点は「協力・応援」の項が評価2から4へ上がり、その他の項も1段階評価が上がる。しかし被侵害得点は「暴力」「グループに入れない」「無視」の3項目で評価が悪くなり、その中でも「無視」の項は、評価1から4へ上がっている。その反面で「休み時間はひとり」の項目で評価が4から2へ変化を見せる。(図12)

ソーシャルスキル尺度は、配慮で「友達との約束を守る」で上がり、「気持ちを考えて話す」で評価が下がる。かわりで「みんなのためになることをする」「盛り上げる」「アイデアを出す」で上がり、「自分の考えで行動する」「遊びに誘う」で下がる。(表6)

【E児】生活意欲プロフィールは、2学期は友達関係、学級の雰囲気ともに指数が下がり、意欲が低下している。この2つの領域は、1学期に評価4が5つ、評価3が1つと非常に高い指数を示していたものである。(図11)

学級満足度尺度は、「侵害行為認知群」のままであるが、座標は「不満足群」に近くなっている。詳細を見ると承認得点は「認められる」が評価3、「聞いてくれる」が評価4で変化しないが、それ以外は1段階ずつ評価が下がる。被侵害得点は「嫌なことを言われる」「クラスにいたくない」の2項で評価が1段階上がる。(図12)

ソーシャルスキル尺度は、配慮で「迷惑を考えて頼む」が下がる。かかわりで「気持ちを身振りで表わす」「自分の考えで行動する」の2項で上がり、「みんなのためになることをする」「盛り上げる」「遊びに誘う」「係で意見を言う」「アイディアを出す」で下がる。(表6)

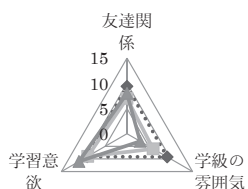


図9 学校生活意欲プロフィール (C児)

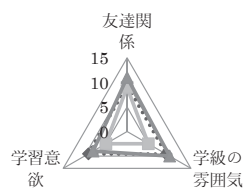


図10 学校生活意欲プロフィール (D児)

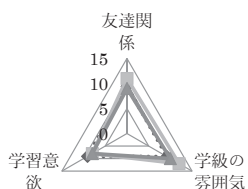


図11 学校生活意欲プロフィール (E児)

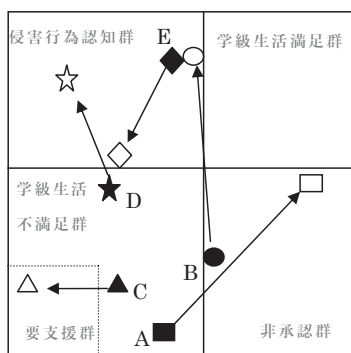


図12 学校満足度尺度の変容

IV 考察

1. 対象学級について

1) 「かかわり」の育成

図1のように「できた」割合が第3回まで高い割合で推移したのは、かかわる相手が1人だったこと、自分の思いの伝え方として二者択一、連想した言葉を書く、作業しながら会話すると簡単なものであったので、ペアとかかわりやすかったためと考えられる。

しかし第4回でその割合が低下した。この回は、「あれは、〇〇ですね」と声に出して考えたことを相手に伝え、それに対し、「そうですね」と受容の返事をするSSTを含んだものであった。受容の返事はできて「声に出して考えたことを伝える」ことに抵抗があったと考えられ、第3回から4回に移行するかかわり方の段階設定が高かった可能性がある。つまり朝の活動で時間が十分取れず、SGEの楽しい雰囲気を味わう前に訓練的要素のあるSSTに入ってしまう、心理的な抵抗が引き起こされたと考えられる。そこで、SST導入時には、SGEによって児童の気持ちを十分に高める必要があると考えられる。

第5回で小集団の活動に移行するにあたって、第4回の割合の低下やかかわりの相手が増えることに抵抗を感じる児童がいることを危惧し、ウォーミングアップとしてグループの緊張緩和をねらった共同作業や、第2回「マインドマップ」で取り入れた「書いて伝える」かかわりを行った。するとかかわる人数が増えたにもかかわらず、前回より「できた」割合が上がった。これは、共同作業により気持ちがほぐれたこと、書いて伝える活動への慣れが関係してい

ると考えられる。また自分の思いを書くことに戸惑いや不安を感じている児童に、筆者が個別に「こんなことはなかったかな?」「それは、いいね」など支援を行ったことも自分の思いに寄り添ってくれる存在として大きく働き、自信を持って素直に思いを表すことができたと考えられる。

このように、集団が大きくなる時には、新たな試みを行うのではなく、児童が、ついでに力を十分に発揮できるような取り組みを基礎として行い、教師が適宜個別の支援を行いながら取り組みを促進していく必要がある。その結果、かかわりの育みは促進されると推察される。

かかわりを活動以外の場に広げるために、実践の中盤を過ぎたあたりで「友だちと会話を始めるSST」を計画していた。しかしアセスメントを行うと、会話は自然発生的に生まれているが、休み時間にひとりである友だちに気付いていても、働きかけられないという実態が見えてきた。そこで「会話」より「遊びに誘う」SSTを取り入れる必要があると判断した。チーム対抗のゲーム性を持たせたSGEと組み合わせて取り組んだところ、1回戦は誘いにぎこちない様子が見られたが、筆者が「2回戦目をする」と言うと、歓声が上がり楽しみながら誘うスキルを使うことができた。これは、誘った時に、相手が笑顔で反応を返したことで、誘ってよかったという思いを持たせたこと、仲間に入る時に歓迎の言葉やハイタッチで迎えられたことなど、気持ちよく受け入れられる体験をしたことからくる反応であったと考えられる。

その後、「いっしょに遊ぼうよ週間」と題して、学級でひとりになっている友だちに声をかける般化の取り組みを1週間行った。すると遊びだけでなく、「本をいっしょに見せて」「当番手伝うよ」など、ひとりである子を意識するような声かけが増え、子どもどうしのかかわりが促進されていった。これは、活動が日常に取り入れられたよい例である。

第7、9回は、話し合いでのかかわりを取り入れたが、第7回は声に出して自分の思いを伝えることに抵抗が強く「できた」割合も低い。同様の話し合いを行った第9回は、その値が上がる。つまり集団のメンバーが変わっても話し合いでのかかわりが持てるようになっていくということである。これは、第7回の話し合いが想起されたことが大きな要因として考えられるが、第8回「誘うスキル」の般化により、クラスメイトをより身近に感じることができるようになってきたことも関係している可能性もある。

SGEとATを組み合わせた第10回「しずかちゃんの話し方」では、かかわりの「できた」割合がかなり低下した。しかし実際は、積極的に声を出して練習やゲームでスキルを使っていた。つまりスキルの文を読む行為だけを楽しんでしまったために、友だちとのかかわりで「できた」と感じる割合が減少し、「どちらかと言えばできた」が増加したと考えられる。第7、9回のATを取り入れた活動では、みんなのことを考えつつイラストや文章に思いを表すことができていた。そのことを考えると、第10回でも自分の思いを取り入れた主張的な話し方を活動の中に組み込んでいけば、そのスキルをより身近なものと感じ、かかわりの「できた」割合の低下を防ぐことができたと考えられる。

以上のようなことから、児童の状態を予測し、系統的に活動内容を考え、さらにその時々児童の状態を見極め、計画を修正し継続的に取り組んだことで、活動に対する抵抗を強く感じることなく、かかわりの力を伸ばし広げていくことができたと言える。これは、ソーシャルスキル尺度のかかわり項目での伸び、低い得点の児童の減少、「遊びに誘う」「自分の考えで行動する」などで高い評価をした児童が急激に増加したことから示唆される。

その一方で、侵害行為を受けていると感じる得点が上がったのは、交流の範囲が広がること

で、嫌な思いをする頻度が多くなってしまった可能性が示唆される。また、かかわりができ始めた児童のかかわり方に問題が生じてきている可能性もある。

2) 「安心感」の育成

最初、ペアでの1対1の活動であっても、「恥ずかしかった」という記述が多く見られたことから、今まで交流のなかった人とかかわりに、児童は、不安な気持ちを抱えていたと言える。しかし、第3回までの振り返りに「自分を見て聞いてくれた」「微笑んで聞いてくれた」「頷いて聞いてくれた」と記述されているように、伝えたことを相手が無条件に受け入れてくれる、という体験を重ねたことで、「伝えても大丈夫」という思いを抱き、図2のように初回から第3回まで、徐々に安心感が高まっていったと言える。

第4回で安心感が大幅に低下したのは、相手の言ったことを受けとめるまでいかず、ただスキル習得のみが先に立ち、「そうですね」と返事をするに留まってしまったからと考えられる。しかし、「どちらかといえばできた」が多かったことや、その回答をした子が振り返りの記述で、「そうですね」と言われている時の気持ちに、「わかりあえた」「ほっとした」「友だちに認められた」と書くなど、否定せずに聞いてもらったことに対する安堵感が表れており、一定の安心感は得られたと考えられる。

小集団活動に入った第5回で、気持ちを書いたカードを順にめくり、それを読んで共感できるカードを見つけるという「共感」の取り組みを行ったところ、前回と比較して、安心感の割合が上昇した。また、振り返りは、「できた」「どちらかといえばできた」の回答のみで、「自分も似たような経験がある」「友だちと同じことをしてみたい」という記述が見られるなど、全員が友だちの思いに寄りそった活動になったと言える。また読んでいる反応(頷く、微笑む)を見て、自分の書いた思いを否定されることなく無条件に受け入れて読んでもらった、知ってもらえたという喜びから安心感が誘発されたと推察される。また、振り返りで「もっと知ってほしいことがある」と挙げている児童が8割近くいた。これは、自己の意欲的な表出が期待される雰囲気や学級にでき始めたことを裏付けている。このように小集団での安心感の育成に、まず「共感」の活動を取り入れたことは有効であったと推察される。

学校生活意欲や学級満足度尺度の承認得点の低かった児童の大幅な得点増加や、ソーシャルスキル尺度の配慮得点の高得点者の増加、特に「謝る」「許す」「褒める」で高い評価をする児童が増えたことから、友だちを受けとめる力がついてきたと言える。さらにこの受けとめる力を持ち始めたからこそ、安心してクラスメイトとかかわりを持てるようになったと推察される。また、かかわりと安心感の割合の上下変動の照らし合わせから、この2つに関連性が示唆される。かかわりあっている安心感であり、安心感あっているかかわりと言えよう。しかしかかわりほど安心感の変動が大きくないことから、安心感は、1度芽生えたと持続しやすいのではないかと推察される。そこで、継続的に安心感が得られる活動にその後も取り組むことで、安心感は、持続していくと考えられる。

3. 抽出児童について

【A児】 クラスメイトに対して無関心に見えていたA児が、クラスメイトへ興味を持ち、自分の言葉でかかわるなど、能動的なかかわりを始めることができるようになった。それは、A児の行動や思いを受け入れる活動や、A児を心配し支えるクラスメイトの態度によって、A児が相手や集団に心地良さを感じ、少しずつ自分から相手へ接触を図るようになったからと推察

される。

しかし他の児童と比較し女子とのかかわりの抵抗を強く感じている。これは、かかわりの抵抗を減らすために男児とのペア構成を意識して作っていったことと関係している可能性がある。今後は、今まで同様にA児の拠り所となる児童との集団構成を行いながら、その集団のかかわりの中で女子との交流を図り、男女関係なく、みんなと活動する楽しさを味あわせていくことによって、お互いの理解がさらに促進されると考えられる。

【B児】 クラスメイトからの働きかけを拒んでいたB児が、自らクラスメイトへ働きかけができるように変容した。それは、B児を優しく受けとめることのできる児童や、B児への働きかけが見られた児童を行動観察で捉え、集団構成の際にそういった児童と一緒に活動できるように配慮したことにより得られた結果とすることができる。

第3回「こんな形できるかな」で、ペアからの自然発生的な声かけや身体接触などが、「相手にどう思われているか」と不安だったB児の思いを和ませ、クラスメイトに感じていた抵抗が取り払われるきっかけとなったと推察される。その後の小集団での同グループの児童による見守りやかかわりなどによって、クラスメイトからの承認を感じ、安心感を得て、自分の思いを表出したり、自分からかかわっていったりする態度が見られるようになったと考えられる。

【C児】 集団の中で自分の思いを表出することに不安を抱えていたC児が、グループで考えを言いあったり、全体での感想発表を行ったりすることができるようになった。それは、振り返りでの記述から、活動中に自分の行動を否定されることなく、相手が自分を受けとめてくれたことに関係していると言える。また、継続的な取り組みによって、今まで交流のなかった友だちとかかわる機会が増え、クラスメイトと知り合えたことも関係している可能性もある。

しかし、活動以外では、孤立感を強めてしまった。活動中は、構成された集団に受け入れられながら活動ができていくかのように見えていても、そのかかわりだけでは、児童がC児を理解するまでに至らなかったと推察される。「活動時の約束事が守れない」などのC児の行動が浮き彫りにされ、集団から認められる機会が少なかった可能性も考えられる。もっとC児の優しさや責任感の強さといった良い面を活動で認識させることも必要であったと考える。

【D児】 クラスメイトからのかかわりを待っていたD児が、自ら集団の輪に入り、会話やじゃれあいなどかかわりを持てるようになっていった。それは、ペアの活動で相手に思いを十分に受けとめてもらえたことや、自分の声が相手に伝わっているという自信から、思いの表出に抵抗を感じることがなくなったからと推察される。また、司会を受ける時に自信のないことをみんなの前で話すなど、本音を出すまでに、クラスへの安心感が育ってきていると考えられる。

一方で、小集団活動の振り返りにおいて、相手を否定する記述が見られるようになっていった。このことから集団や相手の良さを感じ認めることが、D児の課題と考えられる。もっと他者理解を促進させ、自分だけでなくクラスメイトには、こんな良い面があるんだということを実感させる必要があると考える。

【E児】 常に緊張状態で、表情も硬かったE児だが、活動中の表情が和やかになり、笑顔も出始めるなど緊張が緩和されていった。また、何かを決定する際には、自分の思いを頷きや指差しですぐに表すなど、思いの表出もでき始めるようになった。それは、継続した活動で、いろいろな友だちの思いに触れる機会や、「自分と似ている」など共通点を発見する機会が増え、クラスメイトへの垣根が低くなり、自分の本音を出し始めたからと推察される。

hyperQ-Uでの得点の低下が見られたが、これは、かかわる相手が1人であったE児のかか

わりの対象が広がったことや、本音を出せるようになった結果と考えている。つまり、今の自分の不安な思いをアンケートに正直に出せたということである。

V 成果と課題

1. 成果 仮説1

1) 対人関係能力の向上を優先に考え、SSTやATのスキル習得から始めるのではなく、SGE中心の取り組みから始め、活動の和やかな雰囲気や十分に味あわせたことで、その楽しさからクラスメイトとかかわることへの抵抗や緊張が和らぎ、「他の人とも一緒に活動してみたい」と交流のなかったクラスメイトに興味を持つことができた。

さらに、訓練的傾向のあるSSTやATに取り組む際にSGEと組み合わせることによって、スキルを楽しんで使い、過度な抵抗を感じずに自然とかかわっていくことができた。

2) 継続的な取り組みを行うことで、かかわり方の段階を無理なく上げていくことができ、抵抗を強く感じることなく、かかわりの力を育み向上させていくことができた。またかかわり方の難易度を上げていく際に、1度取り入れたかかわり方に付加をつけ、再度異なった活動で同様のかかわりを取り入れるなど、かかわり方の組み合わせを段階的に設定していった。これによって、以前のかかわりの想起や、それまでに育っているかかわりの力によって、クラスメイトへ能動的に働きかけることができるようになった。

3) ペア活動で友だちに興味を持ち始めている、ということやアセスメントによって捉え、小集団活動へ移行を図ったことで、興味の対象をより多くのクラスメイトへ広げることができた。また「遊びに誘うスキル」導入のように、集団に不足している力は何か、ということやアセスメントによって捉え、それに合った活動に変更したことで、不足していたかかわりの力を補足することができた。さらに般化により、既得した力でクラスメイトを誘うなど、かかわりに広がりがあり、その結果2、3人の小集団の遊びが同性の中集団へと発達を遂げ、集団の凝集性を高めることができた。このように、アセスメントを適宜行うことによって、児童が求めていることや必要としている力を見極めることができ、より高いかかわりへ移行することができた。

課題

1) hyperQ-Uの被侵害得点の増加のように、互いの衝突は、集団が大きくなっていく過程で生じる当然の結果であると言える。集団に自由な雰囲気が生まれ、その中で自由なかかわりができるようになったことは、集団の成長にとって重要であるが、自由ゆえにルールが徹底されていない部分も目立ち始めたということである。そこで今後はATを取り入れた活動に組み込み、相手の立場に立ったかかわりができるように、かかわりの質を高めていく必要がある。

2) 本研究は、2学期のみの限られた時間の取り組みであったが、孤立傾向の強かった児童の学校生活意欲が高まったなど、その変容が明らかにされた。学級担任であれば、1年を通した取り組みが可能であり、じっくりと開発的な教育相談を腰を据えて行っていくことができる。したがって、本研究よりもさらに高い教育効果をあげることが期待される。しかしひとりで取り組むだけでは、次年度にその効果を持続させることは難しい。そのように考えると、学年、学校全体として取り組む必要性を感じる。

開発的な教育相談のもたらす効果を教職員が共通認識し、学年間の系統性を考慮し取り組ん

でいく必要がある。今回は、余剰時間や休み時間などを利用した取り組みであったが、教育課程への位置付けを行い、その取り組みに必然性を持たせる必要もある。そうすることで、集団に不適應を感じている児童が、学級、学校での生活を意欲的に送ることができるようになり、学校がより活気をもったものへと変容していくと考えられる。

2. 成果 仮説2

ペアや集団の構成を行う際に、学級の児童一人ひとりの実態を把握し、孤立の傾向にある児童の支えとなる児童は誰かを把握した。さらに孤立傾向の児童の状態や、活動時の児童間のかかわりの様子から、誰と一緒にいたら意欲的に活動に取り組めるかを考え、相手やメンバーを決めていった。その結果、孤立傾向の児童は、近くに寄りそい、受けとめてくれる友だちの存在を感じ、それに安心して活動に積極的になり、グループの友だちと能動的にかかわることができるようになった。さらにそのかかわりを通して、自分の思いを少しずつ表出していくこともでき始めた。

このように集団の構成メンバーを偶然ではなく、児童一人ひとりが、どのようにお互いを支え合えるか、今、対象児童にとって必要となる支えは、どの児童の作用によってもたらされるかを学級の児童の状態を把握し、活動の様子を予測して考え、集団を意図的に作っていったことで、孤立の傾向にある児童は、安心感を得て、かかわりの力を伸ばしていくことができた。

課題

1) C児のように、筆者の観察と児童の思いにズレが生じてきている場合、そのズレから何がわかるのか、その背景には、何があるのか、さらに明らかにしていく必要がある。そのためには、観察者ひとりの考えではなく、第三者的な立場の人の考えなどを取り入れ、多面的な見方ができるような方法を模索していく必要がある。そのためには、学級だけでなく、学年、学校での支援体制のあり方を考えていく必要があると言える。

2) C児が、孤立感を強めてしまったことや、小集団活動で、D児がクラスメイトの悪い点に目が向くようになってしまったことから、クラスメイトの良さを全員でシェアリングする時間が十分でなかった可能性があると考えられる。児童間に交流があるなしにかかわらず、児童の気づきや良さを意識づける時間を十分にとっていくことが、他者理解のさらなる促進を生み、安心感やかかわりの向上へと結びつくと考えられる。

引用文献

- 1) 茨城県教育研究センター (H22): 好ましい人間関係をつくる予防的・開発的教育相談の在り方
- 2) 國分久子・河村茂雄・品田笑子・朝日朋子 (1999): エンカウンターで学級が変わるPart 3
- 3) 文部科学省 (H22): 生徒指導提要
- 4) 奈良県立教育研究所 (H19): 開発的な教育相談の在り方
- 5) 水野治久・大竹直子 (2004): 教師が使えるカウンセリング
- 6) 竹田昇 (2009): 望ましい人間関係づくりのための援助に関する研究 福井県教育研究所 研究紀要116号49-60
- 7) 八巻寛治 (2009): 社会的スキルを育てるミニエクササイズ基礎基本30 明治図書