

特別なニーズを要する児童が在籍する

通常学級における 学級適応力の育成に関する実践

佐々木 洋光 (長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

小原 達朗 (長崎大学大学院教育学研究科)

笹山 龍太郎 (長崎大学大学院教育学研究科)

本実践研究は、特別なニーズを要する児童が在籍する学級の中で、一人ひとりの社会的能力を高め合い、学級あるいは社会で適応していく力の育成を図ることをねらいとした。方法は、観察と Q-U 調査によって明らかになった児童一人ひとりと学級の課題をもとに「他者との関わり」に関する社会的能力に焦点を当て、学級全体に SGE による介入を継続的に行った。後半では SGE を継続すると共に、そこで培った社会的能力を活用した協同学習の在り方と効果について検討を図る実践を行った。その結果、Q-U 調査の比較では、学級生活満足群に属する児童が増加し、非承認群、侵害行為認知群は大きく減少した。また、「他者との関わり」に関する社会的能力に課題が見られた 4 名の児童に着目すると、A 児 D 児が生活不満足群から生活満足群へと移行しており他者との関わり面で大きな改善がみられた。要支援群と支援無し群を比較すると「他者との協力」に関する項目で開いていたその差が縮まっていることが分かった。小学校段階において SGE と協同学習を組み合わせた介入方法は、協同を通して児童一人ひとりの「適応力」を育む一方策として有効であることが示された。

キーワード 学級適応力 社会的能力 協同学習 構成的グループエンカウンター

1. 問題と目的

通常の学級には、LD や ADHD、高機能自閉症といった発達障害や学級適応感の低い児童など様々なニーズや支援を必要とする児童が在籍している。また、不登校やいじめ、中 1 ギャップなど対人関係に起因する問題が叫ばれるようになって久しい。特に不登校をはじめとした学級適応に関する問題は数多くの場所で指摘されている。文部科学省が毎年行っている「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、平成 23 年度の不登校児童生徒数は、小学校では実数・割合ともに大きく変化していない。過去 10 年と比較するとやや減少傾向にはあるが不登校は依然として学校における最重要課題であるといえる。

また、協同についてジョンソン(2012)は、「社会的能力がグループの生産性を保証する鍵である」という考え方を前提として挙げている。さらに、「協同学習では、児童は教科内容の学習とチームワークに同時に取り組むので本来的に競争や個別の学習より課題は複雑なものになる。共通目標の達成を目指して協調していくためには、相手をよく知って信頼し合い、正確かつ曖昧でないコミュニケーションを行い、互いに相手を受け入れ支え合い、対立を建設的に解決しなければならない。」と述べている。したがって、単に協調性の高い学習を行えば良いというわけではなく、協同学習を成立させるためには、その基礎となる社会的能力を様々な場面

で育んでいかなければならない。

また石田(2010)は、協同は「社会的スキル」を体得することを通して、人格的にも成長する機会としても重要であると述べている。特に現代社会は他者と支え合い、協力し合って活動し協同して活動する力が困難な状況になっていることを挙げ、「協同」という場は、他者との途上の相互作用を通して、自分とは何かを知ったり、自分とは異なる相手の存在を認めて受け入れたり、逆に拒否したりする経験を通して、相手の抱いている感情や望み、期待などを読み取ることができるようになる貴重な場であると述べている。

これらのことは、国立教育政策研究所(2004)の述べた「集団活動の場で自分の役割や責任を果たしたり、互いの特性を認め合ったり、他者と協力して諸問題を話し合う中で解決に向けて思考・判断する能力や態度、資質の育成が学校教育に求められている。」という学校における適応力育成の意義とも大きく結びついていると考えられる。

したがって、学級適応力を高めるためには、学校生活の様々な場面においてSGEによる生徒指導と協同学習による学習指導を一貫した理念と原理のもと実施していくことが求められると考える。

以上のことから、本実践研究では、通常学級において児童一人ひとりの社会的能力を高め、学級あるいは社会で適応していく力の育成をめざした協同の在り方についての検討を図る。

2. 方法

(1) 対象及び実施期間

対象児童：T小学校6年生1クラス36名（男子16名 女子20名）

実施期間：2013年5月～12月

(2) 手続き

手続きの段階を3段階で設定する。

1段階目は、実態把握の段階である。観察と担任教師への聞き取り、Q-U調査を実施し、今後の計画をたてた。

2段階目は学級全体に対して構成的グループエンカウンター(以下SGEと略記)を実施する段階である。実態把握をもとに課題として焦点化された社会的能力を高めるためのSGEを週1回のペースで行った。

3段階目は国語科において協同学習を取り入れた授業実践を行った。ここでは、SGEで高まった社会的能力を教科指導の場面で汎化させるための方策を検討した。

最後に2回目のQ-Uアンケートを実施し、1回目の結果との比較を通して効果についての考察を行った。



図1：介入計画

1) 第1段階 実態把握

a 学級集団の特徴

この学級は、67%の児童が満足群、8%の児童が不満足群に入っており、全体的に学級生活満足

度が高いクラスである。学級の中でグループがいくつか存在し、固定的な友達関係がみられる。また、6月時点でクラス替え前の友人関係がそのまま継続しており、他クラスだった児童との友人関係に広がりが見られておらず、学級全体に視点をもつことが十分ではない。小集団グループが多く、学級集団に馴染めていない児童が数名みられる。

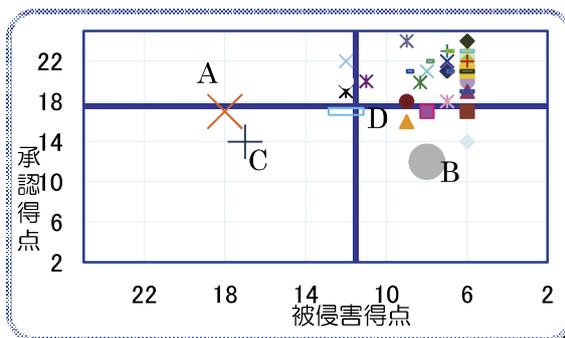


図2：学級生活満足度の分布（実践前）

b 学級適応の面で配慮を要すると考えられる児童

- ・ A児・・・言葉使いが激しく、嫌なことがあると手がすぐ出てしまう。また、学習意欲は高いが、友達関係と学級の雰囲気ですべての項目で学級平均を下回っている。
- ・ B児・・・昨年7月より不登校。今年度も4月から保健室登校を続けている。気分の浮き沈みが激しく、保健室の個室にこもり、外から声をかけても出てこないことも多くある。人からどのように見られているのかということに強い不安を示しており、学級をはじめとした大人数の場に行くことができない。その半面、繊細な一面があり、人の思いにすぐに気づくことができる。仲の良い児童が関わりを続けてきたことで友達関係の項目は高いが、学級の雰囲気、学習意欲の面で学級平均を大きく下回っている。
- ・ C児・・・休み時間は、絵を描いたりして一人で過ごすことが多い。大人びた発言をすることが多く、友達の輪に入ろうとしても避けられる場面がみられる。また、友達関係、学級の雰囲気、学習意欲の全ての項目で学級平均を大きく下回っている。
- ・ D児・・・人見知りや緊張が激しく、自分から友達と関わるのが苦手である。休み時間は、ひとりで過ごすことが多い。

以上の結果から、学級全体には固定的な友達関係から学級全体へ友だち関係を広げること（リレーションの促進）と共に他者を受容する力（他者理解）を身につけることが必要であるとされる。また、特に配慮が必要な児童には、他者と関わるきっかけを意図的に作り、他者から認められる機会を設けることが必要であると考える。

2) 第2段階 継続的なSGEの実践

実態把握を踏まえ、毎週火曜日に週1回ずつのSGEの実践を行った。

目的は、①固定的な友人関係から学級全体の友人関係へと広げる。②他者を受容する力を身につける。の2点である。

表1 SGE実践計画

回	実施日	主な領域	内容
第1回	6/4	リレーションの促進	むごんゲーム
第2回	6/11	リレーションの促進	ジェスチャーゲーム
第3回	6/18	他者理解	探偵ごっこ
第4回	6/25	自己理解・他者理解	ご注文はどっち？

第5回	7/2	他者理解	ミラーゲーム
第6回	7/9	自己理解・他者理解	サイコロトークング
第7回	10/15	リレーシヨンの促進	しりとり絵かき
第8回	10/22	自己理解・他者理解	心象スケッチ
第9回	10/29	リレーシヨンの促進	合わせてアドジャン
第10回	11/5	自己理解・他者理解	学校を10倍楽しくする方法
第11回	11/19	自己理解・他者理解	共同コラージュ

3) 第3段階 協同学習を取り入れた国語科の授業実践

協同の原理を活用した国語科の授業を立案し、授業実践を行う。ここでは、ジョンソン&ジョンソン/ホルベック著「学習の輪～学び合いの協同教育入門～」（二瓶社）及び杉江修治著「学び合いを促す51の工夫」（ナカニシヤ出版）を参考に授業設計を行い、「A 導入」、「B 展開①」、「C 展開②」、「D まとめ」の4つの段階から授業を構成する。

A「導入」

単元の導入では、学びへの興味関心の向上と学びの順序（見通し）を児童が捉えることができるようにすることをねらいとした。数枚の絵をもとに題名を考える活動を取り入れ、相互に交流させることで絵の見方（視点）の違いや受け取り方の違い、その面白さに気づくことができるようにする。この段階は、様々な視点から意見を交流することで、自分もっていなかった意見がたくさんあることを児童が実感し、今後の学習で他者の意見や気づきを受け入れることができるようにするために行った。

その後、「絵の良さを伝える解説文を書き、全体に紹介する」という課題を設定し、本文を紹介することで目的意識をもたせた。また、単元の流れを全体で確認することで、単元全体のイメージを児童一人ひとりが把握できるようにした。これは、今後協同して課題解決をしていく際の全員が把握しておかなければならない共通の問いを共有する段階である。

B「展開①」

展開①の読み取りの段階では、まず学習の方法を学び、それを活かしながら協同で教科書の内容を読み取ることをねらいとした。

はじめに、「筆者は、絵全体のどこに着目しているか」「取り上げたものの何に着目しているのか」「筆者はどのように評価しているのか」という3つの読み取りの視点を共有した。

学習方法としては三宅の提唱した「建設的相互作用」を活用した「ジグソー法」を用いた。具体的には、6人のグループを作り、グループ単位で読み取り上記3つの視点の読み取りを行った。グループでは2人1組でそれぞれ違った視点の役割をもち、他のグループの同じ役割の人と集まって互いに意見を交流させた。その際、自分の役割の読み取りを全員が説明できるようになるまでメンバーで教えあうことを徹底させた。そこで、固まった内容をそれぞれが自分のグループに戻り、班員に教えたり質問を受けたりすることで、全ての視点からの読み取りを児童一人ひとりができるよう計画立てた。

次に、前回までに行ってきた活動と全く同じやり方で読み取りの視点だけを変更し、教科書

の読み取りを行った。読みのまとめの段階では、『鳥獣戯画』の別場面の絵を提示し、これまでの学習を生かして読み取りを行った。

「C 展開②」

展開②の解説文を書く段階では、読者を意識した表現と構成を工夫することを意識させた。『鳥獣戯画を読む』の読み取りから学習した筆者の絵の見方や表現や構成を工夫するための手がかりを活用しながら自分なりの見方を表現した解説文を仕上げていく。その際、モデル文を提示し、『鳥獣戯画』を読むでまとめたワークシートを参考にしながら「書き出し」「文末表現」「焦点化」の3点を改めて確認し、その点を意識した解説文を書くことができるようにした。文章完成後は、自分の感じたことや考えたことがきちんと伝わる文章になっているかを確認できるようにした。

「D まとめ」

友達の解説文を読んで工夫していると思うところや良いと思ったところをワークシートに記入し、伝え合う時間を設定した。また、最後に、解説文を書いてみての感想や友達の解説文を読んでみての感想を書くことで、各自が活動の振り返りをできるように時間を設定した。

3. 結果

1) 実践前後における学級満足度の変容

表 2 : Q-U アンケートの各群の変容

	実践前	実践後	増減	全国平均
学級生活満足群	67%	83%	+16	38%
非承認群	14%	6%	- 8	18%
侵害行為認知群	11%	0%	- 11	18%
学級生活不満足群	8%	11%	+ 3	26%

実践前は、「学級生活満足群」が67%を占める「学級生活満足型」のタイプであった。実践後は、「学級生活満足群」が83%に増加し、より密度の濃い「学級生活満足型」の学級になっていることが分かる。また、それに伴い、侵害行為認知群に含まれる児童が-11%、非承認群に含まれる児童も-8%と2つの群共に減少している。

2) 適応の面に配慮が必要と考えられる児童個人の変容

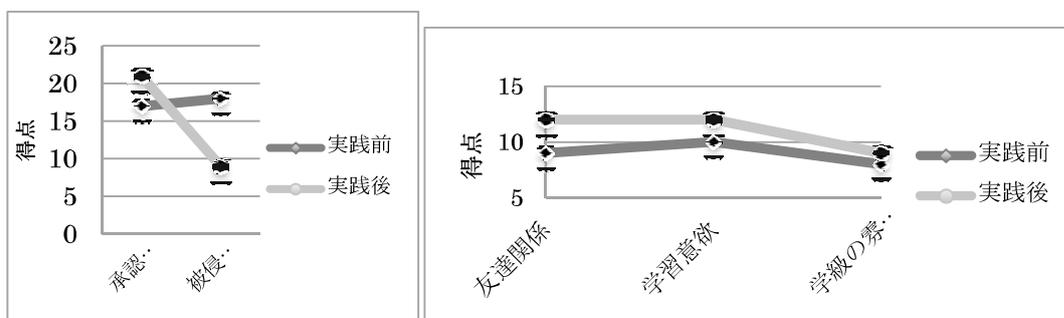


図 3 : A 児の実践前後の Q-U アンケートの結果

A 児は実践前、「学級生活不満足群」に入っていたが、実践後は承認得点が増加し、非承認得点が大きく低下しており「学級生活満足群」へと変化している。また、「友達関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」全ての項目で増加している。

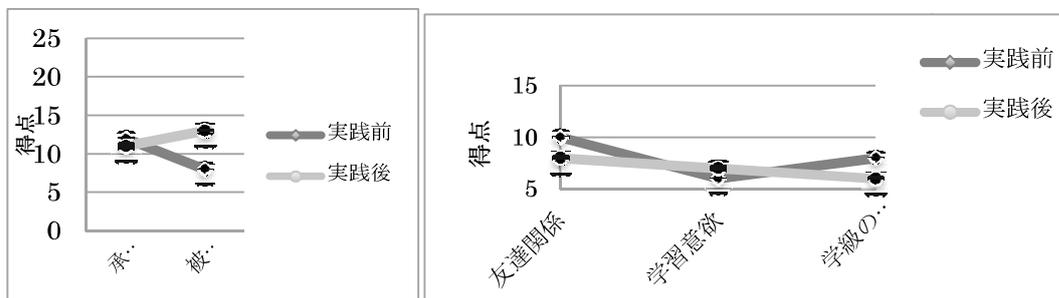


図 4 : B 児の実践前後の Q-U アンケートの結果

B 児は実践前、「非承認群」に入っていたが、実践後「学級生活不満足群」へと移行している。また、「学習意欲」に若干の増加画みられるものの「友達関係」「学級の雰囲気」の項目で低下している。

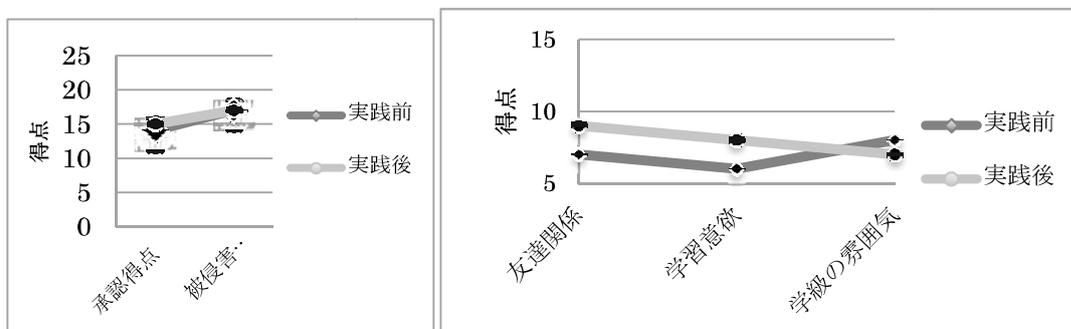


図 5 : C 児の実践前後の Q-U アンケートの結果

C 児は実践前、「学級生活不満足群」に入っており、実践後も継続している。承認群、非承認群の項目で大きな変化は見られない。しかし、「友達関係」「学習意欲」の項目において増加がみられる。

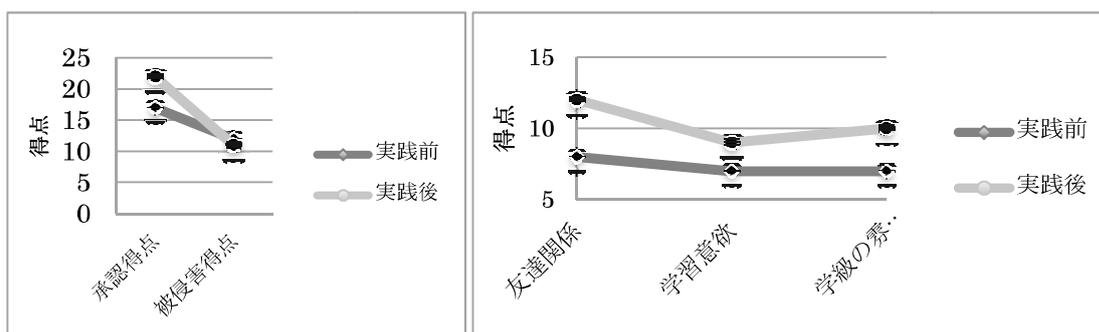


図 6 : D 児の実践前後の Q-U アンケートの結果

D 児は実践前「学級生活不満足群」に入っていたが、実践後は「学級生活満足群」へと移行している。承認得点が大きく増加しているが、非承認得点は変化が見られない。

「友達関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」全ての項目で増加している。

(3) 配慮なし児童と要配慮児童の実践前後の比較

右図は、Q-U アンケートの学級の雰囲気に関する質問項目の結果である。「とてもそう思う」を4、「すこしそう思う」を3、「あまりそう思わない」を2、「全然そう思わない」を1とした時の平均値である。左側は配慮なしのグループの平均値であり、右側が要配慮のグループの平均値である。

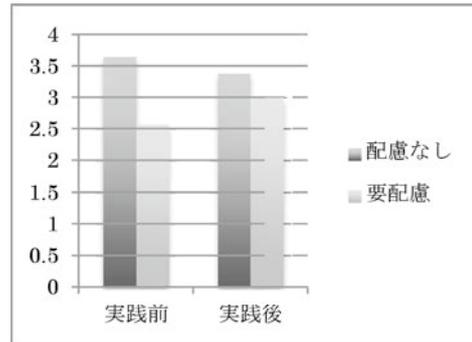


図7：配慮なし群と要配慮群の学級の雰囲気に関する回答結果の比較

4. 考察

まず、実践前後の Q-U アンケートの結果比較について考察する。

今回の結果では、「学級生活満足群」が 83%に増加し、侵害行為認知群に含まれる児童が-11%、非承認群に含まれる児童も-8%と 2 つの群で減少がみられた。この点に関連して河村(2007)は、侵害行為認知群の児童への指導として、①感情の交流を通して他人の気持ちを考える視点を育成すること②自己の感情への気付きと表出の仕方を適切なものにするの 2 点を挙げている。今回の実践では、「他者理解」に関する内容を SGE の中心に位置づけ、継続的に指導を行ったこと、その過程で他者の言動やそこに含まれる思いを考える場面を多く設定したことが侵害行為認知群を減らす大きな機会となったと考えられる。

また、同様に非承認群が減少した理由として、自己表現したことが受容される学級の雰囲気になってきたことが挙げられる。今回の実践で行った国語科の授業では、協同の理論に基づいて児童一人ひとりが役割と責任をもって取り組まなければならない状況を多くの場面で設定した。このことで、日頃学級で認められることが少なかったり、自主的に活動に参加しようとする意欲が低い児童であっても「自分の取り組みによって仲間の学びに生きていること」を実感し評価される経験を得ることができたことが、非承認群が減少した一つの理由であると考えられる。

適応の面で配慮が必要と考えられた A 児は、口調が激しく、SGE 実施中も自分がやりたいことや思いに固執している様子が見られていたが、実践後激しい言葉遣いが著しく減少しており、本人の表情も穏やかに笑顔が多くみられるようになった。2 学期以降振り返りシートへの感想に、友達の意見にも自分が気づいていない側面があることや友達の考えを取り入れていくことの重要性に関する記述がみられるようになっている。

B 児は、実践前の調査実施時は、友達と関わることを拒否し、個室に閉じこもっていたが、実践後の段階では、教科によって学級に入って友達と一緒に学ぶことができるようになったり、休み時間も相談室で友達と遊ぶことができるようになった。また、協同学習では、学級の中で授業を受けることができ、学級復帰に向けて大きく前進していると考えられる。アンケートの結果は低下しているが、学級に少しずつ入るようになってからはまだ日数が浅く、本人にとっては安心感の強い相談室から出て、教室に向かうという大きな変動の中で不安が強いと考えられる。したがって、その不安を主張する形が今回のアンケート結果につながった一因であると考えられる。今後、不安が増幅しないようにしっかりと気持ちの変化を捉えると共に、B 児が不

安を主張しやすい関係を維持していくことが求められる。また、学力への配慮と共に学級に居場所がもてるように役割を果たせる場面の設定が必要であると考えられる。

C 児は1学期中、休み時間であっても絵を描いたりと一人で過ごすことが多かったが、7月からはD児と一緒に過ごすことが増えている。また2学期からはB児ともよく関わるようになり、時間があればD児と共に相談室に顔を出しに来るようになった。このことが「友達関係」の向上として表れたと考えられる。しかし、学級の他の児童との関わりは、依然薄いままである。B児やD児との関わりを軸に、少しずつ関わる友達の幅を広げる機会を今後設定していく必要があると考えられる。

D児は、もともと人見知りや激しく、友達と深く関わるのが少なかったが、C児との関わりが多くなり、笑顔を見せることが多くなってきた。B児との関わりも学級復帰に向けた中心的な役割を果たしており、自信をもてたことが向上の一因であると考えられる。

次に、協同学習に関する考察である。

解説文を作成した活動の児童の振り返りを見ると、多くの児童が学び合いに対する感想を記述していた。具体的には、①自分が気づけなかった視点に関する記述②解説文の書き方や読み取りに関する記述③活動に対する主体性に関する記述の3点である。

①に関しては、配慮なし児、要配慮児共に関係なく多くの児童の感想にみられた。同じ絵を読み取っているはずなのに一人ひとり着目した視点に違いがあることやその受け取り方や文章への仕方に違いがあることに改めて新鮮さを感じた様子であった。また、その点が多数の児童が面白さを見出すきっかけになったと考える。

②に関しては、普段やり方が理解できない時点で意欲をなくしてしまう児童も班員に聞きやすい状況の中しっかりと取り組むことができていた。また、解説文を仲間と同様に書き上げることができたことやその解説文のよいところを仲間からたくさん伝えてもらう経験の中で大きな自信をもつことができたと考える。

以上の点から、協同を原理とした授業の中では、他者との関わりに特別なニーズを抱える要配慮児童も回数を重ねるごとに他者との学び合いに良さを感じることはできたと考えられる。

5. まとめ

本実践では、SGE と協同学習を組み合わせることによって、特別なニーズを抱える児童を含めた一人ひとりの学級適応力の育成を図った。はじめは新しいやり方に戸惑う児童が多数見られたが、児童相互に読み取ったことを開き合い、わからないところは質問することで、学び合いを促進することができた。その結果、他者との関わりに苦手意識をもつ児童も自分の責任を果たすために意見交流を行うことができ、読み取りや書くことなど教科面で苦手意識がある児童も原稿用紙1枚以上の解説文を書きあげることができていた。児童の振り返りにおける自由記述を見てみると、①自分が気づけなかった視点に関する記述②解説文の書き方や読み取りのやり方に関する記述③活動に対する主体性に関する記述の3点において肯定的な感想が多くみられた。配慮を必要とした児童を含めた全ての児童が肯定的な感想を述べており、協同学習の可能性を改めて感じる結果であった。

ジョンソン兄弟は、著書「学習の輪～学び合いの協同教育入門～」の中で、協同によってもた

らされる価値観を9つ挙げ、その中の一つに、「共通の善なるものの追求。成功する喜びは仲間の成功する喜びと結びついている」と述べている。今回の国語科の実践では、要配慮児だけでなく、全ての児童が共通目標をもち、他者の学びを中心に自分の役割を達成しようと努めることができたことは大きな成果であったと考える。

以上の結果から、協同的な学びは、特別なニーズを要する児童の学びを支えるための一つの方策としてとても効果が高いと考えられる。また、それ以外の児童にとっても理解したことを改めて説明したり、自分の学びが他者の学びの役に立っていることを実感することで、内発的な動機付けにつながったと考える。

そして、この学び合いを成立・促進させるためには、児童一人ひとりのもつ社会的能力の育成と学級風土の醸成が欠かせない。SGEの実践は、こうした社会的能力の核となる部分を児童が身につけるきっかけを作ることができたのではないかと考える。

今回の実践では、SGEと協同学習を組み合わせた介入方法を検討し、実践する中でその効果の可能性を実感することができた。実践を通して、明らかになった課題に関しては、教師の指導スタイルに合わせながら協同の原理を学校生活の様々な場面で汎化させていくことで児童に浸透し、改善につながるのではないかと考える。

児童は今後、学校や学級での生活だけでなく社会に出て自立していく中で、他者との関わりを避けて通ることはできない。また、その関わりを通して様々な問題や関わりを達成していかなければならない。「適応力」とは、「自分の所属する集団や社会に積極的に関わり、能動的に行動しようとする力であるとともに、自分自身を理解し、自己形成を図る力」のことである。今回の実践では、協同を通して児童一人ひとりの「適応力」を育む小学校段階における一方策を検討できたと考える。

引用・参考文献

- ・ ジョンソン,D.W/ジョンソン,R.T/ホルベック,E.J 著 石田裕久/梅原巳代子訳
2012 学習の輪 学び合いの協同教育入門 二瓶社
- ・ 河村茂雄 2007 Q-U 実施解釈ハンドブック 図書文化社
- ・ 小泉令三 2011 社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と実践 ミネルヴァ書房
- ・ 國分康孝/國分久子 2004 構成的グループエンカウンター辞典 図書文化社
- ・ 國分康孝 2009 エンカウンターで学級が変わる 図書文化
- ・ 杉江修治 2012 協同学習入門○基本の理解と51の工夫 ナカニシヤ出版
- ・ 高階玲治 2005 豊かな心を育てる「社会性育成」力 ぎょうせい
- ・ 三宅なほみ 2013 第29回日本教育工学会全国大会研究発表
- ・ 八巻寛治 2008
小学校学級づくり構成的グループエンカウンターエクササイズ50選 明治図書