

通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童に対する クラス会議の効果

松岡 遼*・赤坂 真二**
(令和元年9月5日受付；令和元年12月3日受理)

要 旨

本研究では、通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童の学級適応感上昇のため、クラス会議の有用性を明らかにすることを目的とした。A児とB児を抽出児に選び、検討した結果、クラス会議によって、周りの仲間との関りが増えたり、認め合える雰囲気を作られたりしたことから、特別な支援が必要な児童の学級適応感が上昇することが示唆された。しかし、周りからの肯定的なフィードバックの有無によって、共同体感覚の育成には差が生まれることが明らかになった。この差は、仲間のA児やB児に対する態度や行動が大きく影響していることが関係しており、クラス会議だけではなく日常の学級生活から認め合える活動を行っていく必要性も示唆された。

KEY WORDS

共同体感覚 クラス会議 プログラム 教師の指導行動

1 問題の所在と目的

文部科学省(2012a)は「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する結果について」において、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す子どもの割合を推定6.5%と報告している⁽¹⁾。また、文部科学省(2012b)の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進報告」において、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきとしており、通常学級において全員が学べる場の設定が必要であることが分かる⁽²⁾。しかし、深沢ら(2007)の研究では、学級適応感を「学級の雰囲気を担任の行動とマッチングがよく、学校生活に楽しみや、満足感を持っているという認知」と定義し、河村(1998)の学級満足度尺度(以下Q-U)を用いて特別な支援を必要とする児童の学校適応感を測った結果、特別な支援を必要とする児童は学級生活の満足度が低く、学級集団への適応が良好ではないことが明らかになった⁽³⁾⁽⁴⁾。また、同研究でQ-Uの承認得点が低いことから、特別な支援を必要とする児童は、周囲から認められることが少なく、からかいの対象になっている可能性が示唆された。さらに、梶原ら(2012)は「(特別な支援を必要とされる児童は)認められたり、ほめられたり、感謝されるという経験が少なく、失敗を繰り返すことが多い。」と述べ、一般児童よりも学級適応感が低いことを指摘している⁽⁵⁾。以上のことから、文部科学省が求める、障害の有無に関わらず、すべての児童が共に学ぶ学級の姿と、特別な支援が必要だと考えられる児童は学級適応感が低いという現状の学級の姿に乖離が生じている可能性が考えられ、特別な支援が必要だと考えられる児童の学級適応感上昇の手立てが急務であると言えよう。

特別な支援が必要だと考えられる児童の学級適応感上昇の手立てとして、従来の研究では、小関(2011)でもあるような、問題解決的に児童にとってより代替可能で適応的な行動(スキル)を考えることを目的とするようなソーシャルスキルトレーニング(以下SST)や、池島ら(2015)の毎日の行動のチェックカードによる点数化を行うことを通して、適切な行動について考えるようなPBISなどを代表に個別支援の在り方について焦点が当てられてきた⁽⁶⁾⁽⁷⁾。しかし、松久(2011)は、通常学級にも多くの発達障害児が在籍していることを踏まえた上で「集団の中での支援に焦点を当てるべきだと考えられる。」と述べている⁽⁸⁾。また、渥美(2003)の調査において「子どもたちの個別ニーズに応えることを担任は48%負担に感じている。」と述べ、担任の48%は個別ニーズに応える負担感を感じていることが分かり、河村(2018)は「当初から発達障害のある子どもの個別対応は重視され、相応の支援がなされているが、それでも子どもの不適応状態が見られる。」と述べている。つまり、担任の個別のニーズに応える負担感や従来の個別支援の課題からも、個別支援の限界と共に全体指導が重要であると考えられる⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾。

そこで全体指導における学級適応感上昇の手立てを概観していくと、水落(2008)の教師が学習者のもつ発達障害を

*柏崎市立二田小学校 **学校教育学系

潜在化する働きかけを行うことによって発達障害をもつ学習者が通常学級でも学習ができる「学び合い」や、吉岡(2009)の特別な支援が必要な児童が在籍する学級全体に肯定的な影響を与えた協同学習的な手法などの、協同学習を中心とする学習適応面での実践が多く挙げられている⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。しかし、特別な支援が必要な児童の学級適応感の上昇には、学習面でサポートを行うだけでよいのであろうか。D.W.ジョンソンら(2012)は「生徒たちは質の高い共同のための社会的な諸技能(たとえば、リーダーシップ、意思決定、信頼の構築、コミュニケーション、対立の処理など)を教えられなければならない。」と述べている⁽¹³⁾。また佐々木(2014)は「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てていかなければならない。」と述べ、学級適応には学習面だけではなく学校の様々な場面で手立てを行っていく必要性を指摘している⁽¹⁴⁾。これらのことから、学習面でのサポートと共に、学校生活を送る上での基盤となる力や社会で生きて働く力を育むことが重要であることが分かる。

では、学校生活を送る上での基盤となる力や社会で生きて働く力を育むためには、どのような活動が効果的なのであろうか。文部科学省(2018)において「特別活動は～中略～それぞれの構成の異なる集団での活動を通して、児童生徒が学校生活を送る上での基盤となる力や社会で生きて働く力を育む活動として機能してきた。」と述べていることから、児童の学校生活や社会で生きる力の育成には特別活動が重要であることが分かる⁽¹⁵⁾。また、文部科学省(前掲)では特別活動を通して育成を目指す資質・能力は「問題の発見・確認」→「解決方法等の話し合い」→「解決方法の決定」→「決めたことの実践」→「振り返り」といったサイクルの中で育まれるものであると述べ、子供同士が協力して話し合う中で、よりよい学級・学校生活を目指すことが重要であることを指摘している⁽¹⁶⁾。そして、このサイクルを軸にする特別活動の取り組みの一つに、赤坂(2014a)のクラス会議プログラムが挙げられる⁽¹⁷⁾。赤坂(2016)ではクラス会議の流れを「ルールの確認→コンプリメントの交換→前回の振り返り→議題の提案→解決策を集める→解決策をしぼる→解決策の決定→実践」の繰り返しと述べており、上記の特別活動で目指すサイクルと一致していることが分かる⁽¹⁸⁾。また、赤坂(前掲)は、クラス会議プログラムとQ-Uを用いて、二つの関係について検証した結果「クラス会議の実施により学級満足度が上昇する可能性が示唆された。」と述べており、クラス会議を行うことで児童の学級適応感の上昇が予想される⁽¹⁹⁾。

古庄(2008)が「協同学習やクラス会議は子どもたちが相互尊敬と協力に基づく平等な関係のあり方を学び、共同体感覚を発達させる機会である。」と述べていることや、元田(2017)が「クラス会議においても同様に、一人の問題を全員で共有し、解決策を考えることは、「共同体感覚」を発達させる上で有効であると考えられる。」と述べていることから、クラス会議は共同体感覚を高めるために有効であることが分かる⁽²⁰⁾⁽²¹⁾。

共同体感覚とは、アドラー心理学において精神的健康のバロメーターであり、アドラー(2010)は「教育の目的は共同体感覚の育成である。」と述べている⁽²²⁾。また、共同体感覚について会沢ら(2014)は、①他者や世界に対する関心②所属感③貢献感④信頼感・安心感⑤協力⑥相互尊敬の意識や態度の総体であると述べている⁽²³⁾。そして、⑥相互尊敬とは「お互いをかけがえのない大切な存在であると認め合っている」感覚と述べている。つまり、このような感覚は、深沢ら(前掲)や梶原(前掲)の指摘する、特別な支援が必要な児童の「認められることが少ない」という感覚を補う上で、共同体感覚を高めることが有効であると考えられる⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾。さらに、会沢(前掲)は「Q-Uという学級生活満足型の学級こそが、「教育力のある」学級だということです。～(中略、筆者)～この満足型学級とは、高い共同体感覚を有した子どもたちからなる学級のことであり」と述べていることから、共同体感覚を高めることが「満足型の学級集団」育成に有効であると考えられる⁽²⁶⁾。

また、高坂(2013b)は、小泉(1994)の学校適応感尺度(ASC II)と高坂(2013a)の小学生版共同体感覚尺度を使用した研究で、「学校適応感が共同体感覚を高めていることが明らかになった。」と述べていることから、学校適応感と共同体感覚には関連があることが分かっている⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾。本研究では、浜名ら(1993)が作成した学級適応感尺度と、小泉(前掲)の学校適応感を測定する尺度(ASC II)の因子項目が同じであることから、学校適応感と学級適応感を同意として捉える⁽³⁰⁾⁽³¹⁾。以上のことから、共同体感覚を見取することで学級適応感の変容をより正確に見取れると考えられる。

これまで、特別な支援を必要とする児童への全体指導の重要性や、クラス会議の効果等について述べてきた。これらのことから、クラス会議によって、特別な支援を必要とする児童の学級適応感やそれと関連する共同体感覚が上昇すると考えた。しかし、クラス会議が個別の児童へどう影響を及ぼすのかを記した先行研究は見当たらない。そこで、本研究では、クラス会議の実施によって、特別な支援が必要だと考えられる児童の学級適応感や共同体感覚にどのような影響を及ぼすかについて明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

2.1 調査対象 C県D市公立小学校4年生26名(抽出児A児とB児の2名)

2.2 対象の選定理由と児童の実態

対象学級は、クラス会議を3年次の8月から11月の約3か月間行ったが、それ以降は定期的には実施していなかった。クラス会議の経験がある学級ではクラス会議をすぐに実践することが可能と共に、児童が初めから主体となることができるため、クラス会議を新たに実施する学級よりもよりクラス会議の効果が見取れると考えた。

抽出児に関してはA児、B児共に診断はないものの、A児は「手が出る」「落ち着きがない」など、B児も「大勢の前で発表ができない」「こだわりが強い」などの報告を保育園から受けていたため学校も入学時から準備を行っていた。そのため、1年時から保護者と学校との相談によって、算数と国語の時間のみサポート教室で個別的な支援を受けていることから、この2名を抽出した。また、実施開始前における担任とサポート教室の担任によるA児とB児についての聞き取りは以下の通りであった。

○担任聞き取り ○サポート教室の担任

【A児】

- 授業中では意見はあまり出さないうえ静かにしていることが多い。
- 書くことが遅かったり、急がなければいけないときにゆっくり歩いたりすることがあり、周りに合わせるのが苦手である。
- 係活動（黒板消しの仕事）を忘れてしまい、ペアの相手に怒られることが多い。
- B児に比べて、周りの友だちと積極的に関わろうとする姿がある。
- 教室からサポート教室移る際に来るのが遅い。
- B児には負けたくないという思いが強く、張り合おうとすることがある。
- 問題が分からないと泣くことがある。

【B児】

- 授業中ではあまり意見を出さないうえ静かにしていることが多い。理解が遅いときがある。
- 積極的に人と関わろうとする姿は見られない。
- 係活動（給食前の机拭き）は積極的にペアの分までやろうとしてくれる。
- こだわりが強い。（算数や国語の問題で、自分なりの考えが落ちないと次に進めないときがある。）
- 飲み込みが早い。ただ、人の思いを汲んだり、表情を見ながら何かしたりすることが苦手である。
- 文章を書くことが苦手である。しかし、漢字など暗記するものが得意で、四字熟語やことわざなどはすごく詳しい。

2.3 調査期間 平成30年8月28日～11月27日

2.4 実施の方法

2.4.1 クラス会議プログラム

週1回のペースでクラス会議を実施し、全11回行った。クラス会議1時間の流れは以下のとおりである。

- ①円になる ②あいさつ ③話し合いのルール ④ハッピー・サンキュー・ナイス ⑤前回の解決策の振り返り
- ⑥議題の提案 ⑦話し合い（解決策を出す・解決策をしぼる） ⑧決まったことの発表 ⑨先生の話し ⑩あいさつ
- ⑪振り返りカード記入

まず、椅子のみで円になりあいさつを行う(①②)。③の「話し合いのルール」とは、児童が安心して話し合えるルールを自分たちで決め、毎回読み上げる。④の「ハッピー・サンキュー・ナイス」とは、自分がしてもらって嬉しかったことや感謝していること、仲間のすごいなと思ったことを一人ずつみんなの前で発表する活動である。赤坂(2014b)は、最初に児童同士が認め合う場を設定することで、ポジティブな雰囲気を作ることができると述べている⁽³²⁾。⑪の「振り返りカード記入」については、中本(2014)が他者との協働による課題解決によって得たものを自己の学びとする上で、「自分が目標としていたものに近づいたかどうかを確認する必要がある」と述べていることや、杉江(2011)が、子どもが学びや成長の実感を持つためには自己の学びを振り返る手続き(自己評価の機会)が重要であることを指摘していることから、児童が他者との交流場面等において、自己の認識を深め、多様な学びとするためにも振り返りを行うことが重要であると考えた⁽³³⁾⁽³⁴⁾。また、教師と筆者による児童への介入は次の場面で行った。

・事前の司会団の打ち合わせ(院生) ・クラス会議における適切な介入(院生・教師) ・クラス会議後のフィードバック(教師)

2.5 分析の方法

2.5.1 楽しい学校生活を送るための学校アンケート(以下Q-U)

河村(2006)のQ-Uは、「学級満足度尺度」と「学校生活意欲尺度」の二部構成となっている⁽³⁵⁾。深沢(前掲)の研究において学級適応感をQ-Uの「学級満足尺度」から見取っていることから、本研究では「学級満足度尺度」の「承認得点」と「被侵害得点」から変容を見取る⁽³⁶⁾。河村(前掲)では、「承認得点」は、子どもたちの存在や行動が級友や教師から承認されているか否かを示し、「被侵害得点」は、不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けているか否かを示すと説明している⁽³⁷⁾。

2.5.2 共同体感覚尺度

本研究では、小泉(前掲)の学校適応感尺度(ASCⅡ)との併用によって、学校適応感と共同体感覚の関連を見出すことが出来た高坂(前掲)が作成した「小学生版共同体感覚尺度」を用いる⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾。質問項目が17あり、下位因子の「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容」から、共同体感覚の変容を見取る。それぞれの下位因子については高坂(2011)で述べる、野田(1998)の定義を用いた⁽⁴⁰⁾⁽⁴¹⁾。

2.5.3 エピソード分析

データの裏付けを行うために、エピソード分析を行う。クラス会議中は児童の発言・行動の記録を行い、クラス会議後では、振り返りカードの自由記述から質的な変容を見取る。

3 実態調査

3.1 Q-Uの結果

表1 9月 Q-U 結果

A児			B児		
	承認得点	被侵害得点		承認得点	被侵害得点
9月	15	8	9月	13	10

表1は、クラス会議が始まる前の9月に測定したA児とB児のQ-Uの結果である。承認得点は18.5点、被侵害得点は11.5点を境界に、承認得点が高く、被侵害得点が高い「学級生活満足群」、承認得点が高く、かつ被侵害得点も低い「非承認群」、承認得点が高く、かつ被侵害得点も高い「侵害行為認知群」、承認得点が低く、かつ被侵害得点も低い「学級生活不満足群」の4つに分かれている。

侵害行為認知群 1人 (4%)	学級生活満足群 16人 (62%)
学級生活不満足群 2人 (8%)	非承認群 7人 (27%)

図1 9月 Q-Uプロット図

また、学年(N=26)での平均点は、承認得点は19.76で被侵害得点は8.42であり、A児は承認得点のみ平均値より低く、B児は承認得点と被侵害得点共に平均点より低い状態である。また、A児B児共に、プロット図でも「非承認群」に位置づいていることから、特に承認得点が低いということが分かった。

3.2 共同体感覚尺度の結果

表2 9月 共同体感覚尺度 結果

A児					B児				
	共同体感覚	貢献感	所属・信頼	自己受容		共同体感覚	貢献感	所属・信頼	自己受容
9月	65	25	22	15	9月	58	27	18	13

表2は、クラス会議が始まる前の9月に測定したA児とB児の共同体感覚尺度の結果である。学年(N=26)での平均点は、共同体感覚得点は74.27であり、下位因子の貢献感は34.04、所属感・信頼感は22.58、自己受容は17.65であったことから、A児B児共に学年の平均点と比べ共同体感覚得点が低く、その中でも特に貢献感の得点が特に低いことが分かった。

4 本調査

4.1 Q-Uの結果・分析

表3 9月・12月 Q-U 結果

A児			B児		
	承認得点	被侵害得点		承認得点	被侵害得点
9月	15	8	9月	13	10
12月	20	6	12月	19	8

表3は、12月に測定したA児とB児のQ-Uの結果である。学年(N=26)での平均点は、承認得点は20.65、被侵害得点は8.69であった。A児B児共に9月に比べ承認得点は上昇し、被侵害得点は下降していることから学級適応感が上昇したことが示唆された。また、表の数値からも分かるようにA児B児共に特に承認得点が増加していることが分かった。

A児とB児の承認得点の上昇をより詳しく見るために、質問項目毎に記した結果を表4に示す。

表4 Q-U (承認得点) の質問項目

項目	A児		B児	
	9月	12月	9月	12月
①運動や勉強等でクラスの人から認められたことがある	2	3	2	3
②失敗したときクラスの人が励ましてくれることがある	2	3	2	4
③クラスの中に気持ちを分かってくれる人がいる	4	4	2	2
④クラスの人には協力してくれたり応援してくれたりしてくれる	2	3	2	4
⑤いろいろな活動に取り組もうとする人がたくさんいる	3	3	3	3
⑥自分が発表する時冷やかさずにしっかり聞いてくれる	2	4	2	3

質問項目毎に記した結果、A児とB児共に上昇した項目が①②④⑥と、すべて一致していることが分かった。そして、質問項目を詳しく見ると、上昇した項目全てが他者の行動や意識が関係しており、A児とB児に対する仲間の行動や意識が変容した可能性が示唆された。そのため学級全体のQ-Uを見ると12月では図

侵害行為認知群 2人 (8%)	学級生活満足群 19人 (73%)
学級生活不満足群 4人 (15%)	非承認群 1人 (4%)

図2 12月 Q-Uプロット図

2のようなプロット図となった。9月に比べると学級生活不満足群が2人、侵害行為認知群が1人増えているが、一方で学級生活満足群が3人増え、非承認群が6人減っていることから、学級全体で承認得点が増加したことが示唆された。また、A児、B児共に9月時点では非承認群であったが、12月には学級生活満足群へと移動が見られた。

学級全体で承認得点が増加した要因を詳しく見るために、クラス会議後に記入した振り返りカードの記述に着目すると、実践後半になるにつれ、他者に関する記述が増えていったことが分かった。以下の表5は、他者に関する記述の回数を表にまとめたものである。

表5 A児B児の振り返りカードの他者に関する記述回数

実施回数	実施日	他者に関する記述	全体	個人
第1回	9月4日	0回	0回	0回
第2回	9月11日	8回	7回	1回
第3回	9月25日	4回	3回	1回
第4回	10月2日	4回	4回	0回
第5回	10月9日	7回	4回	3回
第6回	10月16日	8回	7回	1回
第7回	10月30日	5回	4回	1回
第8回	11月6日	17回	10回	7回
第9回	11月13日	13回	8回	5回
第10回	11月20日	8回	5回	3回
第11回	11月27日	7回	7回	0回

N = 26

他者に関する記述は「みんな」や「仲間」などのことを記述した全体の事と「～君」など名指して記述した個人の事の2種類に分類されることが明らかになった。また、表5からも回数を重ねていくにつれて、他者に関する記述が増えていることが分かる。特に、第8回と第9回には、半数以上の児童が他者に関することを記述しており、学級全体で仲間の良さや努力に着目する意識が出来ていったと考えられる。

4.2 共同体感覚尺度の結果・分析

表6 9月・12月 共同体感覚尺度 結果

A児					B児				
	共同体感覚	貢献感	所属・信頼	自己受容		共同体感覚	貢献感	所属・信頼	自己受容
9月	62	25	22	15	9月	58	27	18	13
12月	70	33	21	16	12月	56	27	15	14

表6は、12月に測定したA児とB児の共同体感覚尺度の結果である。A児は、9月に比べ共同体感觉得点が8pt上昇し、下位因子別に見ると、特に貢献感が上昇していることが分かった。B児は、9月に比べ共同体感觉得点が2pt下降し、下位因子別に見ても9月とほとんど変化が見られなかった。

共同体感覚について橋口(2018)は、野田(2005)が共同体感覚を「他者への関心と貢献への決心」と定義していることを踏まえて、「他者に関心を持ち、他者へ貢献しようとする考え」であると述べている⁽⁴²⁾⁽⁴³⁾。また、橋口(前掲)は「他者への関心」(必要条件)と「貢献への決心」(十分条件)には「他者への関心」から「貢献への決心」へ進み幸福へと繋がるという潜在的なプロセスモデルがあり」と述べており、「他者への関心」から「貢献への決心」に繋がるプロセスモデルから考えると、A児の貢献感上昇の要因として「他者への関心」が関連していることが示唆された⁽⁴⁴⁾。そのため、学級全体で他者の記述が増加した振り返りカードの内容を見ると、A児とB児では他者に関する記述量に差があることが分かった。

表7 A児・B児の振り返りカード記述内容

A児の振り返りカードの記述内容		B児の振り返りカードの記述内容	
9月4日	おすしをこれから大切にしたいです。	9月4日	自分の約束を守れた。
9月11日	みんなが意見をたくさんよんだとき。	9月11日	話し合いで自分の考えができなかったけど、次はがんばる。
9月25日	ノート書記の仕事を最後までできたのがよかった。	9月25日	話し合いはできたけど、他ができていなかったから次回は頑張りたいです。
10月2日	今日、僕はノート書記をして、きれいな字を書いたからいいなと思いました。	10月2日	今日のクラス会議はよかったけど、自分の考えができなかったから、次回頑張ります。
10月9日	みんな友だちに意見をたくさん言っている。	10月9日	自分の考えがましかったけど、次は頑張ります。
10月16日	みんながスラスラと意見を言っていたのですごいと思いました。	10月16日	自分のことができなかったけど、次からは守る。
10月30日	司会が頑張っていてだったので、僕も頑張りたいです。	10月30日	次からは、自分のことを探したいと思います。
11月6日	頑張ったことは、僕が最初に答えるとき頑張ってきたのでよかったです。	11月6日	自分のことはできなかったけど、次頑張る。
11月13日	みんなが姿勢よくしてすごかったです。司会や副司会の言うことを聞いてすごかったです。	11月13日	今はいっぱいできなかったことは次は頑張る。
11月20日	みんなが頑張っていて、バスした人がいても他の人言ったりしていて、仲間の良さがいっぱいできてきました。	11月20日	話し合いと仲間の意見のあいづちができなかったけど、次はできるように頑張ります。
11月27日	みんなが最後まで集中していたのでよかったと思います。	11月27日	仲間のあいづちができなかったけどクラス会議ができてよかったです。

A児とB児の記述内容を比べた結果、A児が他者の記述をした回数はクラス会議全11回の内7回で、B児は全11回の内2回であった。また表7からも分かるように、A児は10月9日頃の記述から「みんな」「仲間」「司会」など他者の良さや頑張りや目を向けた記述が増え、クラス会議を実施したことでA児の意識や関心が他者へ移動したことが示唆された。一方で、B児が他者に関する記述を行ったのは2回であったことから、B児はA児よりも意識や関心が他者へ移動しなかったことが示唆された。

辻(1993)では、注意の焦点づけの対象が自己に焦点づけられるとき「自己意識」が高まっているとし、注意が他者に焦点づけられるときには「他者意識」が高まっている状態であるとしている⁽⁴⁵⁾。つまりは、他者意識が高まっている状態では、他者からの自分に対しての関心や評価を気にしている状態であると考えられる。以上のことから、他者からの関心や評価がA児の意識変容に影響があることが示唆された。

では、A児の他者意識育成の要因について、クラス会議での児童の様子を基に考察していく。

他者からの関心や評価について、クラス会議内での認め合い活動のハッピー・サンキュー・ナイスが考えられる。

表8 ハッピー・サンキュー・ナイスで呼ばれた回数

	A児	B児
9月4日	0回	0回
9月11日	0回	0回
9月25日	1回	0回
10月2日	ハッピー・サンキュー・ナイス無し	
10月9日	0回	0回
10月16日	2回	0回
10月30日	0回	0回
11月6日	ハッピー・サンキュー・ナイス無し	
11月13日	1回	1回
11月20日	3回	0回
11月27日	1回	0回
合計	8回	1回

そこで友人からのハッピー・サンキュー・ナイスの回数を調べたところ、A児が8回でB児が1回であり、A児の方がB児よりも呼ばれた回数が多いことが分かった。特に、11月20日のクラス会議ではA児は3回ハッピー・サンキュー・ナイスで名前が挙がり、周囲の児童と比べても多く名前が挙がっていたことが分かった。

A児とB児のハッピー・サンキュー・ナイスの具体的な内容については以下に記す。

【9月25日 クラス会議 ビデオ映像より】

C:「Aさんが、歩いて頑張っていて走っていたのですごかったです。」

【10月16日 クラス会議 ビデオ映像より】

D:「昨日の総合の時間にAさんが小道具を作るのが上手ですごかったです。」

【11月20日 クラス会議 ビデオ映像より】

E:「Aさんが図工で上手に釘を打っていたのですごかったです。」

A児に対してのハッピー・サンキュー・ナイスを抜粋した内容である。記述内容を見てみると、「頑張ってる」「すごい」など周囲の仲間がA児の良さに目を向けていることが分かった。

【11月13日 クラス会議 ビデオ映像より】

F:「この前Bさんが机の台拭きをしてくれて嬉しかったです。」

B児に対してのハッピー・サンキュー・ナイスの内容である。担任聞き取りの「係活動(給食前の机拭き)は積極的でペアの分までやろうとしてくれる。」とあったように、係活動のペアからの感謝の言葉であった。

そして貢献感上昇の要因についてクラス会議での児童の様子を基に考察していく。野田(前掲)は貢献感について「私は共同体のために役立っている」という感覚であると述べている⁽⁴⁶⁾。つまりは、A児の貢献感上昇には学級の仲間に対して、自分が役立ったという感覚が影響していることが考えられる。そこで、A児とB児のクラス会議内での役割に着目した。

A児とB児は、9月25日と10月2日の2回のクラス会議でA児はノート書記、B児は副司会の役割をする機会があった。ノート書記の仕事内容は、黒板書記が板書したクラス会議内での意見を、記録用紙に記入し、前回の内容の振り返りを行えるようにするために保存する仕事である。副司会の仕事内容は、担任や院生とのつなぎ役となり担任の思いを伝えたり、声掛けをしたりしながら司会をサポートする仕事である。A児、B児共にフィールドノートからも真剣に取り組んだ姿が見られた。しかし、役割があった回のクラス会議での振り返りカードの記述から差が見られた。まず、A児の様子を見ていく。

【9月25日 A児 振り返りカード記述より】

・ノート書記の仕事を最後まで出来たので良かったです。

【10月2日 A児 振り返りカード記述より】

・今日、僕はノート書記をして、きれいな字を書いたからいいなと思いました。

上記が、ノート書記を行ったクラス会議でのA児の振り返りカードの記述内容である。内容からは“出来たので良かった”や“いいなと思いました”など、自分の仕事に満足していることが窺える。

【10月2日 A児 ビデオ映像より】

・A児が発表中に周りがざわざわしていた時、他の児童が「静かにしよう」と声掛けを行っていた。

【10月30日 A児 ビデオ映像より】

・「係の仕事を忘れないように」という議題で誰も解決策を出さなかったが、A児が手を挙げて最初に発表した。

また、ビデオ映像からは周りがA児の話しやすい雰囲気づくりを行っていたことが分かった。それに伴って9月時点ではパスが多く、発言も少なかったA児が、10月30日のクラス会議では誰も解決策を出さず悩んでいる時に、率先して手を挙げて発表する姿が見られた。クラス会議を行っていくことで仲間の温かな雰囲気づくりがA児にとって発表しやすくなり、その中でA児も仲間のために意見を率先して言うことが、貢献感上昇に起因していた可能性が考えられる。次にB児の様子を見ていく。

【9月25日 B児 振り返りカード記述より】

・話し合いはできたけど、他は出来なかったです。

【10月2日 B児 振り返りカード記述より】

・今日は、クラス会議は良かったけど、自分の考えは出来なかったので、次回頑張ります。

上記は、副司会を行ったクラス会議でのB児の振り返りカードの記述内容である。内容からは“できなかった”“次回頑張ります”と記述している。A児は満足感を得ていた一方で、B児からは自分に課題を感じていることが窺える。

【9月25日 B児 ビデオ映像より】

・B児が「Gさん床に足を付けてください」と声掛けすると、Gさんから「Bさん副司会だったの?」と言われた。

・B児が「Hさん床に足を付けてください」と声掛けすると、Hさんから「え、なんで?」と反発された。

ビデオ映像を見ると、B児が副司会としてGさんやHさんに話の聞く姿勢について声掛けした際に反発などされていたことが分かった。それらのことが、B児が課題を感じ、貢献感を得られなかった可能性が考えられる。

A児とB児の振り返りカードやビデオ映像から考察していくと、A児とB児の貢献感上昇の差には周りからのA児とB児に対する反応が関係していることが示唆された。そのため、クラス会議中のA児とB児に対する周りからの声

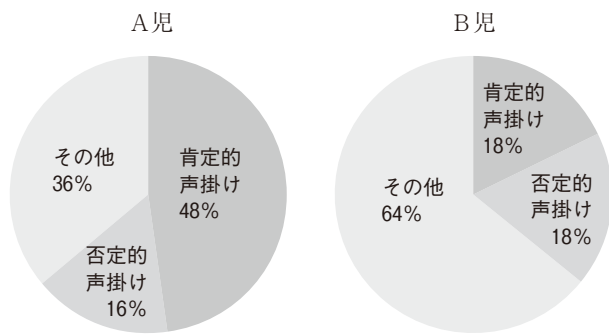


図3 周りの声掛け回数の割合とその内容

掛けについて分析を行った。

図3が、A児とB児に対して周りの児童が行った声掛けの回数を円グラフにしたものである。A児に対してはクラス会議全11回で25回の声掛けが行われ、B児には11回の声掛けが行われていることが分かった。また、声掛けの内容としては感謝や周りからの手助けなどの「肯定的な声掛け」と反発や否定などの「否定的な声掛け」、質問や雑談などの「その他」の3種類に分類された。声掛けの分類を行うと、A児に対する「肯定的な声掛け」が全体の48%でB児に対する「肯定的な声掛け」は全体の18%であった。結果からも、学級全体でA児に対してB児よりも温かな雰囲気づくりが行われていることが考えられる。

5 全体考察

本研究では、通常学級に在籍する特別な支援が必要だと考えられる児童の学級適応感上昇のためのクラス会議の有用性について検証した結果、抽出児A児とB児のQ-Uの「承認得点」上昇と「被侵害得点」下降から、学級適応感上昇に有効であることが示唆された。

「認められない」等の感覚を補うために育成することが有効だと考えた共同体感覚については、肯定的な声掛けが多かったA児と、A児と比べて肯定的な声掛けが少なく反発などあったB児の間で差が生まれ、A児は共同体感覚の育成が見られたが、B児は共同体感覚の変容が見られなかった。つまり、共同体感覚の育成には他者からの肯定的なフィードバックによって満足感や貢献感を得ることが重要であることが示唆された。

そして、実践後の担任とサポート教室の教員からの聞き取りからは、以下のような姿が見られた。

【A児】

- 図工などはハッピー・サンキュー・ナイスで呼ばれたことが嬉しいのかいつでもやる気満々に取り組もうとする。
- 以前よりも積極的に仲間と遊ぶようになる。
- ◎9月や10月では分からない問題があると泣くことが多かったが、11月にはもう少し頑張る姿が見られるようになった。

【B児】

- 授業で他のグループとも活動するようになった。(聞き役として)
- 休み時間で友達と遊ぶ姿が増えた。
- ◎11月に入り自分の考えを話すことが増えた。また、説明時に理由立てて話せるようになった。

聞き取りからは、A児は認められる場(ハッピー・サンキュー・ナイス)があることによってより頑張ろうとする姿や問題に対してあきらめずに自分で解決しようとする姿が窺える。B児は、授業や休み時間などで仲間との関りの増加や考えを話す際に理由立てて話せるようになっていく姿が窺えた。B児は尺度からの変容は見られなかったが、聞き取りからはクラス会議で、発言時に全員で心がけて行っていた理由づけて発表するなど、クラス会議によって身に付いたスキルを普段の生活でも発揮しようとしている姿が見られた。B児もA児と同じように他者からの肯定的なフィードバックを受けるためには、B児のよさや努力に気付いた教師が他児童へ積極的にフィードバックすることで児童の見取りを広げることが必要だと考える。

A児とB児共に、クラス会議によって共同体感覚が高まり、相手意識を持った行動が増加したと考えられる。

6 今後の課題

今回、A児の共同体感覚の育成は尺度の結果から見ることが出来たが、B児の変容は見られなかった。その要因として、周りのA児とB児に対する反応や態度が異なったことが可能性として挙げられる。そのために、クラス会議だけでなく、一例ではあるが朝の会を用いたカード交換などの認め合い活動や、児童同士で教え合える授業づくりなど、普段の学校生活の中で全員の児童が認められるような活動を行っていき、その際に、教師が見取りに偏りが出ないようにフィードバックを行っていくことが必要である。

謝辞

研究のためにご協力いただきましたC県D市公立小学校の校長先生、学級担任のN先生やサポート教室のS先生に心より感謝申し上げます。対象学級の皆さん、ご配慮いただいた職員の皆さま、研究を支えていただいた赤坂研究室の皆さまに心より感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 文部科学省 a : 「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」, 2012
http://www.mext.go.jp/A_menu/shotou/tokuBetu/mAteriAl/1328729.htm (2018年12月28日 閲覧)
- (2) 文部科学省 b : 「共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」, 2012
http://www.mext.go.jp/B_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/AttAch/1321668.htm (2018年12月28日 閲覧)
- (3) 深沢和彦・河村茂雄 : 「通常学級に在籍する特別支援対象児童の学級適応について－困難領域の違いによる検討から－」, 日本教育心理学会紹介発表論文, p.515, 2007
- (4) 河村茂雄 『たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック(小学校編)』, 図書文化, 1998
- (5) 梶原由貴・浅川潔司 : 「発達障害児に対する担任教師の態度と児童の学級適応感の関係に関する学校心理学的研究」, 兵庫教育大学, 『学校教育研究』第24巻, pp.39-46, 2012
- (6) 小関真美 : 「発達障害児に対する個別SST－思い通りにいかないときの対処法－」, 日本教育心理学会, 『日本教育心理学会総会発表文集』53(0), p.585, 2011
- (7) 池島徳大・松山康成 : 「学級担任による特別な教育的ニーズのある児童への個別支援－PBISシステムにおける第2層支援の実現を目指した取り組み－」, 奈良教育大学大学院教育研究科教職開発専攻, 『奈良教育大学教職大学院研究紀要』, 第7巻, pp.53-61, 2015
- (8) 松久眞実 : 「通常学級における発達障害児の支援に関する実践的研究」, プール学院, 『プール学院大学研究紀要』, 第51号, pp.243-255, 2011
- (9) 渥美義賢 : 「通常の学級担任からみた特別支援教育－LD, ADHD, 高機能自閉症のある児童生徒をとりまく学級づくりに関する研究－」, 特別支援教育, 11, pp.58-61, 2003
- (10) 河村茂雄 : 『主体的な学びを促すインクルーシブ型学級づくり』, 図書文化, 2018
- (11) 水落芳明・小日向文人・久保田善彦・西川純 : 「発達障害をもつ学習者のいる学級における「学び合い」の事例的研究」, 日本教科教育学会, 『日本教科教育学会誌』, 第30巻, 第4号, pp.39-48, 2008
- (12) 吉岡奈緒 : 「特別支援児童在籍クラスにおける居心地のよい学級づくり－協同学習的手法を用いたグループ学習の実施－」, 創価大学大学院, 『創価大学大学院紀要』, 31, pp.241-270, 2009
- (13) D.W. ジョンソン・R.T. ジョンソン・E.J. ホルベック : 『学習の輪：アメリカの協同学習入門』, 二瓶社, 1998
- (14) 佐々木洋光・小原達朗・笹山龍太郎 : 「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」, 長崎大学, 『教育実践総合センター紀要』, 13, pp.231-239, 2014
- (15) 文部科学省 : 「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編」, pp.5-6, 2017
- (16) 前掲(15)
- (17) 赤坂真二 : 「アドラー心理学に基づくクラス会議プログラムの開発に関する研究－学級満足度の分析から－」, 臨床教科教育学会, 『臨床教科教育学会誌』, 第14巻, 第2号, pp.1-12, 2014a
- (18) 赤坂真二 : 『赤坂版「クラス会議」バージョンアップガイド みんなの思いがクラスをつくる!』, ほんの森出版, 2016
- (19) 前掲(17)
- (20) 古庄高 : 「学校におけるアドラー心理学の新しい試み」, 神戸女学院大学研究所, 『神戸女学院大学論集』, 第55号2号, pp.85-96, 2008
- (21) 元田静・葛西里奈・小林尚美 : 「日本語学習者の所属感を高めるためのクラスづくり－クラス会議を中心とした実践的検討－」, 国際教育センター, 『東海大学紀要』, pp.59-79, 2017
- (22) アルフレッド・アドラー・岸見一郎訳 : 『人生の意味の心理学上・下』, アルテ, 2010
- (23) 会沢信彦・岩井俊憲 : 『学級担任のための今日から始めるアドラー心理学』, 図書文化, 2014
- (24) 前掲(3)
- (25) 前掲(5)
- (26) 前掲(23)
- (27) 小泉令三 : 「小学校高学年から中学校における学級適応感の横断的検討」, 『福岡教育大学紀要』, pp.295-303, 1994
- (28) 高坂康雅 a : 「小学生版共同体感覚尺度の作成」, 日本心理学会, 『心理学研究』, 第84巻, 第6号, pp.596-604, 2013
- (29) 高坂康雅 b : 「小学校高学年の共同体感覚と学校適応感との因果関係の推定」, 日本心理学会, 日本心理学会大会発表論文集77, p.990, 2013

- (30) 浜名外喜男・松本昌弘：「学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響」, 日本グループ・ダイナミックス学会, 『実験社会心理学研究』, 第33巻, 第2号, pp.101-110, 1993
- (31) 前掲 (27)
- (32) 赤坂真二 b：『赤坂版「クラス会議」完全マニュアル 人とつながって生きる子どもを育てる』, ほんの森出版, 2014
- (33) 中本敬子：「他者との協働による問題解決としての「学びあい」のある授業づくり：試論」, 文教大学, 『教育学部紀要』, 第48集, pp.61-69, 2014
- (34) 杉江修治：『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』, ナカニシヤ出版, 2011
- (35) 河村茂雄：「学級づくりのためのQ-U入門『楽しい学校生活を送るためのアンケート』活用ガイド」, 図書文化社, 2006
- (36) 前掲 (3)
- (37) 前掲 (35)
- (38) 前掲 (27)
- (39) 前掲 (28)
- (40) 高坂康雅：「共同体感覚尺度の作成」, 日本教育心理学会, 『教育心理学研究』, 第59巻, 第1号, pp.88-99, 2011
- (41) 野田俊作：「アドラー心理学トーキングセミナー－性格はいつでも変えられる－」, アニマ2001, 1998
- (42) 橋口誠志郎：「共同体感覚の作成」, 桜美林大学心理学研究所, 『心理学研究』 vol.8, pp.49-59, 2018
- (43) 野田俊作：「カウンセリングのデザイン」, アドレリアン, 第19巻, 第1号, pp.1-13, 2005
- (44) 前掲 (42)
- (45) 辻平次郎：「自己意識と他者意識」, (株)北大路書房, 1993
- (46) 前掲 (41)

Effects of class meetings for children who need special support in regular classes

Ryo MATSUOKA* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

In this research, the objective was to clarify the usefulness of the class conference in order to raise the class fitness feeling of the children who need special assistance enrolled in regular classes. As a result of selecting and examining children A and B as children to be extracted, as a result of the class meeting, the relationship with the surrounding friends was increased, and the atmosphere in which recognition was possible was made, so that the class of the student who needs special support Suggesting that the sense of adaptation increases. However, it became clear that there is a difference in nurturing community sensation depending on whether there is positive feedback from the surroundings. This difference is related to the fact that attitudes and behaviors of fellows A and B have a great influence, and it is suggested that it is necessary not only to conduct class meetings but also to acknowledge activities from classroom daily life It was.

* Futada Elementary School ** School Education