

組織的に取り組む特別支援教育の在り方

～発達障害のある生徒も過ごしやすい学級の仲間づくり～

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 松本 秀彦
四万十町立窪川中学校 教諭 友永 しのぶ

【研究の概要】

本研究は通常学校で増加する特別な教育的配慮を必要とする生徒が、学校で安心して過ごせるようになるため、どの教師も取り組みやすい学級経営によるサポート方法を開発しようとするものである。

(1) 尺度：学級での人間関係を評価するアンケートを作成。客観的なアセスメントによる実態把握を行い教員間で共有した。アンケートの結果は Q-U の結果や教員インタビューによる生徒像と一致したことから妥当性や利用価値が高いと考えられる。

(2) 仲間づくり活動：クラスワイドな受け入れの土壌づくりをすることで、学級全体の関わりのおおきに教員が気づくようになった。個々への介入の前に基礎的環境整備を行うことで個々のトラブルが減り、介入の余裕ができたことで丁寧な指導を実施することができた。

(3) 校内研修：発達障害を中心とした特別支援教育の知識を増やし、具体的な手立てを考えられるようになったことで学校全体の支援の方向性が揃った。

【キーワード】 発達障害・中学校・仲間づくり・プロジェクトアドベンチャー

1 はじめに

平成 19 年 4 月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととなり、全ての教員が児童生徒の実態把握や一人一人の教育的配慮に応えることが求められている。

2 問題と目的

(1) 高知県における教育的支援を必要とする児童生徒数

平成 29 年の高知県における特別な教育的配慮が必要と考えられる児童生徒の在籍率は、小学校では 10.3%、中学校では 7.1% を占めており、その数は年々増えてきていることから、通常の学級を指導する全ての教員が児童生徒の実態把握や一人一人の教育的ニーズに応えることが求められている。また、高知県における特別支援教育の重点課題は「特別支援教育の充実」、「発達障害等の支援の充実」、「インクルーシブ教育のシステムの構築」とされ、全ての幼児児童生徒の自立や社会参加、共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育システムの構築が一層求められている。（「高知県の特別支援教育資料(平成 29 年度特別支援教育重点課題)」）

(2) 発達障害のある児童生徒の自己肯定感

中山・田中(2008)は、ADHD の子どもを対象に「JSSC(日本語版自己認識尺度)(Tanaka, Wada, & Kojima, 2005)」を使用した調査から、発達障害のある子どもの自尊感情の低さを指摘しており、そのことから伊藤(2017)は、発達障害のある子どもは周囲との比較から生まれる自身への劣等感や他児への憧れから自尊感情が傷つき、自己肯定感が低下することに対する支援の必要性を述べている。対象校でも道徳アンケートや学校生活アンケートから、発達障害の診断がある生徒や、何かしらの

支援を必要とする生徒の自己肯定感が低いことが課題としてあがっている。

(3) 発達障害のある児童生徒が過ごすための学級づくり

松澤ら(2009)は、学級の中で友だちや教師からの褒め、誘い、助けなどの支援が積極的に展開されることで、発達障害などの支援を必要とする子どもが学級の中になじむと述べている。長山・勝二(2018)は、個人の障害特性に対する支援のみならず、対象児を取り巻く集団においても、対象児を受け入れるための支援が必要だと考え、「共生社会」、「インクルーシブ教育」には、発達障害のある生徒と周りの生徒をつなぐ仲間づくりが必要だと述べている。

以上のことから、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒が学校で安心して過ごせる居場所づくりが必要である。発達障害の診断の有無に関わらず、生徒間の仲間関係が強化されることが「安心して過ごせる居場所」づくりになるものと考えられる。

(4) 学級の評価方法に関する研究

上記の取組を行うには事前に学級の雰囲気を把握することが必要である。佐賀県教育センター(佐賀県教育センタープロジェクト研究, 2008)は「児童生徒が安心してすごせる人間関係づくり」の研究を2年計画で行い、1年目に行なった「安心できる人間関係意識調査」の結果を基に、2年目に「がっきゅうぱっちりいい仲間(がばい)シート」を作成し、児童生徒と教師を対象に学級の仲間関係について調査を実施した。質問の構成は①学級の雰囲気、②友だちとの関係、③自己存在感、④授業への意欲、⑤教師との関係の5領域について各5項目ずつ4件法である。高山・笹山(2011)は、自己存在感を高める取組でこの「がばいシート」を用いて生徒の変容を測り、支援が有効であったか検討している。また、待鳥(2018)は「望ましい人間関係の形成のための SST」の効果測定のために「がばいシート」を使用している。

(5) プロジェクトアドベンチャー

生徒同士の仲間づくり活動にはプロジェクトアドベンチャー(以下 PA)を用いた。PA はアメリカで開発された人の心を育てる実践的教育プログラムである。川本(2016)は PA の効果は、「相互尊重」、「自己肯定感の向上」、「他者理解」、「多様性の受け入れ」、「自己理解の促進」等が挙げられるとし、これらは「インクルーシブ教育」に必要な要素だと考える。また、「プロジェクトアドベンチャージャパン」は、活動を通して仲間との信頼関係を築くことができ、自分一人だったら気づくことができなかつたことに気づき、仲間と世界がつながることによっていろいろなことに挑戦できるようになると述べている。PA はアドベンチャーの持つパワーを最大限に生かし、恐れを最小限にして効果的に生かすことのできる「チャレンジバイチョイス」という考えに基づいている。「チャレンジバイチョイス」とは、名前の通り、「チャレンジするかどうかを選ぶことができる」ということである。つまり、PA では自分の参加の度合いと方法を自分自身で選ぶことができる。自分が最も親しみのある安心なコンフォートゾーンにいつでも戻れることを前提として、そこから一歩外に出ようとする、そんな活動を PA では仕組むことができる。PA を用いて仲間づくりを行い、安心して過ごせる居場所(学校・学級)づくりにつなげていけば、そのコンフォートゾーンの役割を学校や学級ができるようになると思う。そうなれば、学校生活に不安がある生徒でも、自分の力を生かす挑戦ができるようになるかと仮定する。

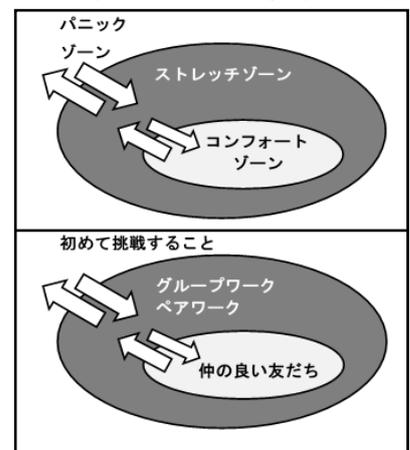


図1、PA の考え方を学級に当てはめた図

(6) 本研究の目的

そこで本研究では、PA による仲間づくりを通し、「安心して過ごせる居場所(学級)づくり」が発

達障害のある子どもたちの過ごしやすさに与える効果について検討を行う。なお、学級の雰囲気についての質問紙で事前に学級の実態を把握し、PA 実施後の変化と比較検討した。PA の効果は活動後のアンケートで測ることとした。さらに、全教職員共通理解のもと生徒支援にあたることのできるよう、校内研修を実施した。

3 研究内容

(1) 【研究 1】「学級・仲間アンケート」の開発(友永・松本, 2020)

ア アンケートの構成

「がばいシート」(佐賀県教育センタープロジェクト研究, 2008)を参考に、「①学級について(「あなたの学級は明るく楽しい雰囲気だと思いますか」など 5 項目)」、「②学級の仲間について(「何か活動をするとき、あなたを仲間にさそってくれる友だちがいると思いますか」など 2 項目)」、「③あなたと仲間について(「友だちから頼りにされたり、学級の役に立ったりしていると思いますか」など 5 項目)」、「④授業について(「グループ学習や班活動で自分の思いを言うことができているか」など 3 項目)」および「⑤担任の先生について(「あなたが頑張っていることを先生に認めてもらっていると思いますか」など 7 項目)」の全 22 項目で構成された(表 1)。回答は「思う」、「少し思う」、「あまり思わない」、「思わない」の 4 件法とした。

イ アンケートの実施

200X 年度の実習校新入生、1 年次 4 学級、2 年進級次 3 学級を対象に、仲間づくり介入前(プレ)と介入後(ポスト)とした。また、200X+1 年度の新入生に対しても介入前後でアンケートを実施した。200X 年度入学生については個別で気になる生徒の変化を追った。

ウ アンケートの分析

①質問項目それぞれについて学級間の差があるか分散分析した。②次に質問大項目①～④の計 15 問を対象に、主因子法バリマックス回転によって因子分析した。得られた因子に含まれる質問項目の平均点を因子の得点とした。因子分析した得点を学級間で分散分析した。全部の質問項目それぞれについて学級間の差があるか分散分析した。③さらに介入前後で差があるか学級それぞれ t 検定を行なった。それらの結果から行動観察と PA 実施回数との関係性を検討した。

エ 結果

200X 年の 1 年生全 4 学級を対象に 6 月(プレ)に実施したアンケートの結果を表 1 に示した。学級 C と D は質問項目の平均値にばらつきがなく 3.1 ポイント以上だった。学級 A は「①学級」の「Q3 ルールを守り、みんなが気持ちよく過ごせていると思いますか」「Q4 誰かが悲しむような言動をすることはありますか」の項目に否定的回答が特に多く、Q3 は D および C よりも A の方が平均値は低く、Q4 は A が最も低かった。学級 B は「①学級」の「Q4 誰かが悲しむような言動をすることはありますか」と「⑤担任の先生」の「Q18 先生と気軽に話せますか」の項目に否定的回答が多く、Q4 は C, D よりも低く、Q18 は C よりも低かった。「①学級」、「②学級と仲間」、「③あなたと仲間」、「④授業」の項目について因子分析を行なった結果、3 因子が抽出された(表 2)。因子名はそれぞれ「友達」「授業」「学級集団」と命名した。因子に含まれる項目の平均点をクラスごとに算出し、学級間で差があるか 1 要因 4 水準の分散分析を行った結果、「学級集団」因子について有意差が認められた($F(3, 93)=6.153, p=.000$)。多重比較の結果、学級 A の方が学級 B, D よりも低かった。学級集団について否定的な感情を持つ生徒が学級 A は多かった(表 3)。以上のことから 200X 年に仲間づくり活動を継続的に行う学級は 1 年 A と B に決定した。200X+1 年のアンケート分析の結果は後述の【研究 2】「仲間づくりの実践」の結果とあわせて説明する。

表1 200X年度の1年生における学級仲間アンケートのクラスごとの結果比較。数値は平均値()内標準偏差。

| | | A N=24 | B N=22 | C N=25 | D N=23 | F値 | 多重比較 |
|-------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|---------------------|
| ① 学級について | Q1 明るく楽しい雰囲気だと思いませんか。 | 3.8(0.4) | 3.7(0.7) | 3.8(0.4) | 3.9(0.3) | 0.892 | |
| | Q2 誰とでも話しやすい雰囲気だと思いませんか。 | 3.4(0.6) | 3.6(0.7) | 3.4(0.6) | 3.7(0.5) | 1.038 | |
| | Q3 ルールを守り、みんなが気持ちよく過ごせていると思いませんか。 | 2.8(0.8) | 3.3(0.8) | 3.4(0.6) | 3.5(0.5) | 4.519** | A<C, D |
| | Q4 誰かが悲しむような言動をすることはありますか。 | 2.5(0.7) | 3.6(0.5) | 3.0(0.8) | 3.6(0.7) | 14.86** | A<B, C, D C<B, D |
| | Q5 何か問題はあったときはみんなで解決しようと思いませんか | 3.2(0.7) | 3.2(0.8) | 3.2(0.5) | 3.4(0.6) | 0.645 | |
| ② 仲間の学級 | Q6 何か活動をするとき、あなたを仲間に誘ってくれる友だちがいると思いませんか。 | 3.6(0.6) | 3.6(0.7) | 3.9(0.3) | 3.8(0.5) | 1.764 | |
| | Q7 あなたには安心してなんでも話せる友だちがいますか。 | 3.7(0.5) | 3.7(0.6) | 3.8(0.5) | 3.9(0.3) | 0.868 | |
| ③ 関した学級友だちのあなた | Q8 学級の友だちとおしゃべりをしたり遊んだりしていますか。 | 3.8(0.4) | 3.7(0.6) | 3.9(0.3) | 3.8(0.4) | 0.529 | |
| | Q9 学級の友だちから褒められたり励まされたりすることがあります。 | 3.4(0.8) | 3.4(0.7) | 3.7(0.5) | 3.4(0.7) | 1.336 | |
| | Q10 学級の友だちから「ありがとう」と言われることがありますか。 | 3.6(0.6) | 3.7(0.6) | 3.9(0.3) | 3.6(0.6) | 1.704 | |
| | Q11 友だちから頼りにされたり、学級の役に立ったりしていると思いませんか。 | 3.0(0.9) | 3.1(0.7) | 3.0(0.6) | 3.3(0.7) | 0.841 | |
| | Q12 学級のみんなで取り組んで『やって良かった』と感じることがあります。 | 3.3(0.7) | 3.5(0.6) | 3.4(0.6) | 3.5(0.5) | 0.685 | |
| ④ 授業について | Q13 「分かった」「できた」と感じることはありますか。 | 3.8(0.4) | 3.6(0.6) | 3.8(0.4) | 3.6(0.6) | 0.538 | |
| | Q14 ペア学習に進んで取り組むことができますか。 | 3.5(0.7) | 3.4(0.7) | 3.3(0.6) | 3.5(0.7) | 0.572 | |
| | Q15 グループ学習や班活動で自分の思いを言うことができますか | 3.6(0.6) | 3.6(0.6) | 3.5(0.7) | 3.4(0.7) | 0.417 | |
| ⑤ 担任の先生について | Q16 あなたが頑張っていることを先生に認めてもらっていると思いませんか。 | 3.5(0.5) | 3.1(0.7) | 3.2(0.6) | 3.4(0.7) | 2.129 | |
| | Q17 あなたが頑張ろうとしていることを先生に認めてもらっていると思いませんか。 | 3.3(0.7) | 3.2(0.8) | 3.4(0.6) | 3.5(0.7) | 0.683 | |
| | Q18 先生と気軽に話すことができますか。 | 3.5(0.7) | 3.1(0.8) | 3.6(0.6) | 3.6(0.6) | 2.429* | B<C, D |
| | Q19 授業中分からないことがあったら先生に質問することができますか。 | 3.4(0.9) | 3.3(0.8) | 3.1(0.9) | 3.5(0.7) | 1.055 | |
| | Q20 頑張りたいと思っても頑張れないときに先生は励ましてくれると思いませんか。 | 3.4(0.7) | 3.0(1.0) | 3.4(0.7) | 3.3(0.7) | 1.422 | |
| | Q21 あなたは困っているときに先生に相談できますか。 | 3.0(1.0) | 3.1(1.1) | 3.1(1.1) | 3.4(0.8) | 0.424 | |
| | Q22 あなたは先生に信頼されていると思いませんか。 | 3.0(0.8) | 2.9(0.8) | 3.2(0.6) | 3.3(0.6) | 1.627 | |

分散分析を実施* p<.05 ** p<.01

表2 ①学級, ②学級と仲間, ③あなたと仲間, ④授業の項目に関する因子分析の結果

| 項目 | F1 | F2 | F3 |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| 友だちから「ありがとう」と言われる | 0.821 | 0.118 | 0.049 |
| 友だちからほめられたり、励まされたりする | 0.681 | 0.093 | 0.146 |
| 友だちとおしゃべりをしたり遊んだり | 0.678 | 0.275 | 0.117 |
| あなたを仲間にさそってくれる友だちがいる | 0.525 | 0.266 | 0.294 |
| 安心してなんでも話せる友だちがいる | 0.523 | 0.421 | 0.189 |
| グループ学習や班活動で自分の思いを言うことができる | 0.111 | 0.843 | 0.083 |
| 授業中分からないところがあったら先生に質問できる | 0.230 | 0.688 | 0.218 |
| 「分かった」「できた」と感じることもある | 0.343 | 0.620 | 0.012 |
| ペア学習に進んで取り組む | 0.120 | 0.560 | 0.226 |
| ルールを守り、みんなが気持ちよく過ごせる | 0.266 | 0.057 | 0.785 |
| 誰かが悲しむような言動をする | 0.059 | 0.033 | 0.696 |
| 何か問題があったときはみんなで解決しよう | 0.004 | 0.317 | 0.662 |
| だれとでも話しやすい雰囲気 | 0.315 | 0.263 | 0.474 |
| 学級のみんなで取り組んで“やって良かった”と感じることがある | 0.383 | 0.141 | 0.401 |
| 負荷量平方和 | 2.663 | 2.421 | 2.189 |
| 因子間相関 | | | |
| 2 | -.361 | | |
| 3 | -.679 | .734 | |

注)F1: 友達 F2: 授業 F3: 学級集団

表3 因子の得点のクラスごとの平均点とクラス間の差の分散分析の結果

| | クラス | | | | F 値 |
|----------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| | A | B | C | D | |
| 因子1 友だち | 3.6(0.4) | 3.6(0.5) | 3.8(0.3) | 3.7(0.4) | 1.45 n. s. |
| 因子2 授業 | 3.6(0.6) | 3.5(0.5) | 3.4(0.5) | 3.5(0.5) | 0.38 n. s. |
| 因子3 学級集団 | 3.0(0.6) | 3.4(0.5) | 3.2(0.4) | 3.5(0.4) | 5.14 * A<D, B |

P<.05

オ 考察

入学して2ヶ月目で行なったアンケートの結果は10月に教員が感じている困り感と一致していたことと、Q-Uの結果と一致している点が多かったことから、スクリーニングとしての妥当性があると考えられる。したがって、このアンケートは仲間関係に改善の必要な学級、仲間づくり活動の必要な学級を早く見つけることができるものである。実際に実習Iではこのアンケートの結果から仲間づくり活動を行う学級を決定することができた。また、Q-Uでは確認しにくい「教師に認められたい」という生徒の気持ちを評価することもできる。アンケートを活動前後で実施することで、活動が学級の実態に合い、仲間づくりの効果があつたかを評価することにも活用できる。

(2)【研究2】仲間づくりの実践

ア 対象と期間

公立中学校 全校9学級、特別支援学級2学級、生徒数約250名の1, 2学年を対象とし、期間は200X年6月～11月、200X年+1年6月～12月とした。

イ 方法

PAによる仲間づくり活動のプログラムは学級の実態に応じて構成し、「アイスブレイカー」→「信頼関係構築重視」→「コミュニケーション」→「深い部分での複合活動」と段階を進めた。1年生は「ぱちぱちインパルス」や「ストップアンドゴー」等クラス全体で活動するプログラムから始め、学級が成熟してきたら、「グッドニュース探し」や「新聞タワー」等、生徒がお互いの考えを出し合うことが必要な活動にした。活動中には生徒に対して1st支援として、解説付きイラストをホワイトボードに提示して説明し、2nd支援として活動がイメージしやすいようにファシリテーターが手本を示した。また、担任には事前に絵コンテを渡し活動の主旨や内容、求める動きや声掛けを伝えた。活動後は毎回アンケートを行い、自由記述の内容を支援が必要な生徒について実施の経過に伴い変化したか検討した。

ウ 結果

200X年:「学級・仲間アンケート」の6月と10月の差があるか学級それぞれについて全質問項目のt検定を行なった結果、有意差が認められた質問項目について表4に示した。学級AではQ3が有意に高くなった。学級Bでは、Q13, Q16が有意に高くなった。学級Cでは、Q3, Q16, Q19が有意に高くなった。また、学級DではQ9が有意に高くなった。

200X+1年:下位尺度の合計点をクラスごとに仲間づくり活動実施前後でt検定で比較した。2年生の結果は全般的に高くなったが、2年A組では「①学級」、「②学級の仲間」、「③あなたと仲間」、「④授業」、「⑤担任の先生」の全ての項目で、2年B組は「①学級について」の項目で、2年C組は「①学級」、「③あなたと仲間」、「④授業」、「⑤担任の先生」の項目で仲間づくり活動後の方が評価が高くなった。1年生では有意差はあまり見られなかったが、おおむね3.5ポイント以上であることから評価は高かった。その中で1年B組の「②学級の仲間」について高くなった。1年C組の「⑤担任の先生」に変化が見られた。(表5)

エ 考察

仲間づくり活動を行うことで、PA中の攻撃的な行動が減り協力的行動が増えた。協力しなければならぬ場面や活動を仕組むことで仲間を攻撃するよりも協力する姿が増えてきたと考える。行動の変容やアンケートの結果から、生徒の実態に合わせたプログラム構成のPAは仲間づくりに有効だったと言える。アンケート結果の「②学級の仲間」、「③あなたと仲間」のポイントが上昇したこともその根拠になっている。

表4 200X年、6月と10月の変化で有意差のあったもの(t検定)()内標準偏差。

| 学級 | 質問 | 1回目 | 2回目 | t値 | P |
|----|---------------------------|-----------|-----------|--------|-------|
| A | Q3 みんなが気持ちよく過ごせている | 2.95(0.7) | 3.41(0.7) | -2.215 | .038* |
| | Q4 誰かが悲しむような言動 | 2.50(0.7) | 2.91(1.1) | -1.821 | .083† |
| B | Q3 みんなが気持ちよく過ごせている | 3.32(0.8) | 3.63(0.5) | -1.837 | .083† |
| | Q5 みんなで解決できる | 3.21(0.7) | 3.47(0.6) | -1.756 | .096† |
| | Q6 仲間に誘ってくれる友だちがいる | 3.58(0.6) | 3.84(0.4) | -2.041 | .056† |
| | Q13 「分かった」「できた」と感じる | 3.58(0.6) | 3.84(0.4) | -2.535 | .021* |
| | Q16 頑張っていることを先生に認めてもらっている | 3.05(0.7) | 3.47(0.6) | -2.65 | .016* |
| C | Q18 先生と気軽に話せる | 3.05(0.8) | 3.42(0.8) | -1.794 | .09† |
| | Q3 みんなが気持ちよく過ごせている | 3.38(0.6) | 3.63(0.5) | -2.304 | .031* |
| | Q5 みんなで解決できる | 3.25(0.5) | 3.5(0.6) | -2.015 | .056† |
| | Q12 みんなでやって良かったと感じる | 3.42(0.7) | 3.75(0.5) | -1.881 | .073† |
| | Q14 ペア学習に進んで取り組む | 3.29(0.6) | 3.63(0.6) | -2 | .057† |
| D | Q16 頑張っていることを先生に認めてもらっている | 3.21(0.6) | 3.58(0.7) | -2.387 | .026* |
| | Q19 分からないとき先生に質問できる | 3.13(0.9) | 3.42(0.9) | -2.29 | .032* |
| D | Q9 友だちから褒めたり励まされたりされる | 3.48(0.7) | 3.57(0.7) | -0.623 | .042* |

† p<.1 * p<.05

表5 200X+1年の1年生と2年生のPA前後のアンケート比較

| 1年生 | 学級 | | | 仲間 | | | あなたと友達 | | | 授業 | | | 先生 | | |
|-------------|----------------|----------------|--------|----------------|----------------|-------|----------------|----------------|--------|----------------|----------------|-------|----------------|----------------|--------|
| | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t |
| 1-A N=28 | 3.58 (0.45) | 3.67 (0.49) | 0.98 | 3.74 (0.75) | 3.91 (0.33) | 1.25 | 3.66 (0.66) | 3.86 (0.42) | 1.77† | 3.86 (0.33) | 3.84 (0.32) | 0.33 | 3.70 (0.46) | 3.29 (0.83) | 3.66** |
| 1-B N=26 | 3.55 (0.47) | 3.74 (0.36) | 2.05† | 3.63 (0.53) | 3.93 (0.31) | 3.10* | 3.70 (0.50) | 3.80 (0.39) | 0.99 | 3.64 (0.50) | 3.75 (0.48) | 1.00 | 3.55 (0.51) | 3.65 (0.63) | 0.76 |
| 1-C N=29 | 3.59 (0.40) | 3.64 (0.41) | 0.61 | 3.75 (0.41) | 3.88 (0.32) | 2.03† | 3.65 (0.39) | 3.66 (0.43) | 0.14 | 3.62 (0.52) | 3.67 (0.53) | 0.35 | 3.26 (0.62) | 3.47 (0.47) | 1.57 |
| 2年生 | 学級 | | | 仲間 | | | あなたと友達 | | | 授業 | | | 先生 | | |
| | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t | 前 | 後 | t |
| 2-A N=28 | 3.46 (0.52) | 3.86 (0.23) | 4.17** | 3.57 (0.70) | 3.89 (0.34) | 2.40* | 3.59 (0.41) | 3.81 (0.31) | 3.48** | 3.61 (0.46) | 3.80 (0.31) | 2.40* | 3.40 (0.53) | 3.68 (0.48) | 2.89** |
| 2-B N=26 | 3.60 (0.49) | 3.92 (0.23) | 3.61** | 3.90 (0.25) | 3.87 (0.36) | 0.81 | 3.75 (0.31) | 3.87 (0.30) | 1.87† | 3.77 (0.35) | 3.85 (0.30) | 0.84 | 3.40 (0.75) | 3.67 (0.56) | 1.98† |
| 2-C N=29 | 3.37 (0.67) | 3.94 (0.12) | 4.64** | 3.76 (0.47) | 3.86 (0.44) | 1.80† | 3.55 (0.48) | 3.79 (0.44) | 2.66* | 3.63 (0.59) | 3.86 (0.33) | 2.77* | 3.30 (0.67) | 3.67 (0.52) | 3.36** |

† p>.1, *p<.05, **p<.01

(3)【研究3】校内研修会

ア 目的

支援を要する生徒に対し、全教職員が同じ方向を向いた支援を行うため、組織的に特別支援教育に取り組むことを目的とし、校内研修を企画・実施した。

イ 方法

若年教員向け「寺子屋」2回、全教職員向けを3回実施した。テーマは発達障害の障害特性や特別な教育的ニーズのある生徒への支援の必要性であった。若手教員向けの研修では、事前に初任者担当教諭とも打ち合わせを実施し、その後に全教職員向けに行う校内研修の前段階として、「支援の必要性・大切さ」に気がつくことをねらいとして設定した。研修前には事前アンケートとして、「授業や生徒対応で困っていること」を記入してもらい、研修の内容に取り入れた。全教職員向けの研修では各自の日頃の授業を振り返り、「自分の授業で足りなかったと思うこと」、「自分の授業でできていることや生徒の支援としてやっていること」、「研修を受けて今後やってみようかなと思うこと」について個々に考え発表の機会を持った。

ウ 結果

若手教員向けに行なった研修では、「教師自身の言葉かけ」についての反省や「即時評価をしてないことに気づいた」という感想が多かった。

全教職員向けの研修では、「自分の授業で足りなかったと思うこと」として、『うるさい』とか『落ち着きがない』、『なぜ忘れるの』等症状を叱ってしまっていた。」や「注目欲求の必要以上にしゃべる、動くという行動をスルーできずに取り合ってしまった。」という感想が多かった。「自分の授業で出来ているところ」は、若手教員は「視覚支援」が多く、経験年数の長い教員は「褒めること」に関する感想が多かった。「今後やってみようと思うこと」は「注目欲求の行動のスルー」、「即時評価」が多かった。

エ 考察

若手教員対象の研修では、当初は気づいていなかった生徒への指導の改善点が書かれており、自分ではできているつもりでやってきた生徒支援が、生徒個人のニーズに合っていないという「気づき」を促す機会になったと考える。

その後の全教職員向けの研修では、発達障害の各特性や手立てについて知ってもらった上で、自分にできていなかった点を振り返り、すぐに取り入れられそうなことを自ら考えることで、これからどうすべきか考える機会を作ることが出来たと考える。

4 まとめ

PA後の生徒アンケートの自由記述に肯定的な発言が増え、当初は限られたメンバーとしか関わらず、友だちを攻撃する言動が多く見られていた生徒も仲間と協力して取り組むことができるようになってきた。入学から半年間一緒に過ごしてきた仲間でも、「意図的」に仲間との関わり合う場面をPAによって仕組むことで信頼関係が深まっていくことが再確認できた。PA前後のアンケートの比較から、PAによる「仲間づくり」は、限られた回数の中でも意図的な活動を仕組むことで学級の雰囲気「安心」できるものにする効果があることが分かった。これはPAの「チャレンジバイチョイス」の考え方で、自分自身が気持ちよくグループ活動に参加し、コンフォートゾーンを広げることができたためだと推測できる(プロジェクトアドベンチャージャパン, 2016)。また、学級として「仲間づくり活動」を行うことは、長山・勝二(2018)が必要性を指摘する「対象児を取り巻く集団への対象児を受け入れるための支援」に相当し、支援を必要としている生徒を取り巻く学級全体が仲間との関わり方を変えたことにより、学級全体が自分たちの集団や学級を「安心できる居場所」だと感じるようになるようになったためだと考える。また、仲間づくり活動や校内研修は、アンケートで有意差は見られなかったが、1年C組の「⑤担任の先生」の解答に変化が見られたきっかけになったと考える。担任は年度当初、「○○ができていない」とネガティブな声掛けが多く、学級経営は担任主体だった。個に合った支援の大切さについての全教員対象の校内研修会において、「今まで

は支援の必要だった生徒も全員一律で見えてきた。自分に今できている個別の支援や手立ては何もない。これからどうするか検討する。」との思いに至った。また、仲間づくり活動では活動の目的や望ましい肯定的声掛けを毎回事前に担任に伝えた。その結果、最初はできていない部分を指摘する声掛けが多かったが、次第にできている部分を褒める肯定的声掛けが増えた。元々「みんなを良くするためにこれだけは譲らない」と一貫した思いを持つ教師であったが、生徒を認める言動が増えたことで、生徒が担任を信頼する気持ちが上昇したものと考えられる。調査段階では統計的有意差はなかったが、担任の変化が生徒全体に浸透するには時間がかかると考えられることから、今後もPAや肯定的声掛けを続けることで、多くの生徒が担任への思いを変えていくのかどうかを確かめることが必要である。実習校は全校で「ユニバーサルデザインを基とした授業づくり」をベースに授業づくりをしているため全体的に「視覚支援」ができている教員は多いが、掲示物等の工夫やデジタル教科書の使用等の「視覚支援」をしたことで「できているつもり」になり、個別の働きかけが弱くなっているように感じる。一斉指示の後の個別の声掛けや個に配慮したワークシートの作成等、今後も学校全体で取り組んでいく必要性を感じる。

引用・参考文献

- 伊藤由美(2017)発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題『国立特別支援教育総合研究所 紀要 vol. 44』PP43-54
- 川本和孝(2016)教育課程上における特別活動とアドベンチャー教育の理論的関連付けに関する一考察『玉川大学TAPセンター』PP55-73
- 高知県教育委員会(2019)『第2期 高知県教育振興基本計画 第三次改訂版』 すべての子どもが輝く校内支援体制づくりガイドブック ～特別支援教育の視点でチーム学校を目指して～高知県教育委員会 平成29年3月
- 待鳥美奈(2018)ソーシャルスキルトレーニングが小学生の対人関係スキルに及ぼす影響について『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 第2巻』PP220-232
- 松澤裕子・高橋和音・田上不二夫(2009)特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和を促進する要因『カウンセリング研究 42』PP267-277
- 文部科学省(2012) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会資料
- 中山奈央・田中真理(2008)注意欠陥／多動性障害児の自己評価と自尊感情に関する調査研究『特殊教育学研究 46(2)』PP103-113
- 長山芳子・勝二博亮(2018)通常の学級と特別支援学級の相互的アプローチによるADHD児への対人関係支援『LD研究 第27巻 第4号』PP466-477
- プロジェクトアドベンチャージャパン(2016)『グループの力を生かす～成長を支えるグループ作り～』C.S.L学習評価研究所発行
- 佐田東彰(2017)強い反抗性を示すADHD児の問題行動と学級全体の問題行動に対する支援-クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた支援課程の妥当性-『LD研究 第26巻 第2号』PP253-269
- 佐賀県教育センター(2008)『佐賀県教育センタープロジェクト研究「児童生徒が安心できる人間関係づくり」』http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h20/02human-re/index.html
- 高山輝也・笹山龍太郎(2011)児童の自己存在感を高めるための指導の実践～クラス全体への指導を中心として～『教育実践総合センター紀要 10』PP133-142
- 友永しのぶ・松本秀彦(2020)発達障害のある生徒が安心できる学級づくりープロジェクトアドベンチャーを用いた仲間づくり活動ー『高知大学学校教育研究 第2号』