

特別支援対象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—

The approach to making a cozy classroom atmosphere
at the class including students who have special educational needs
-The practice of group activities applying cooperative learning-

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

吉岡奈緒

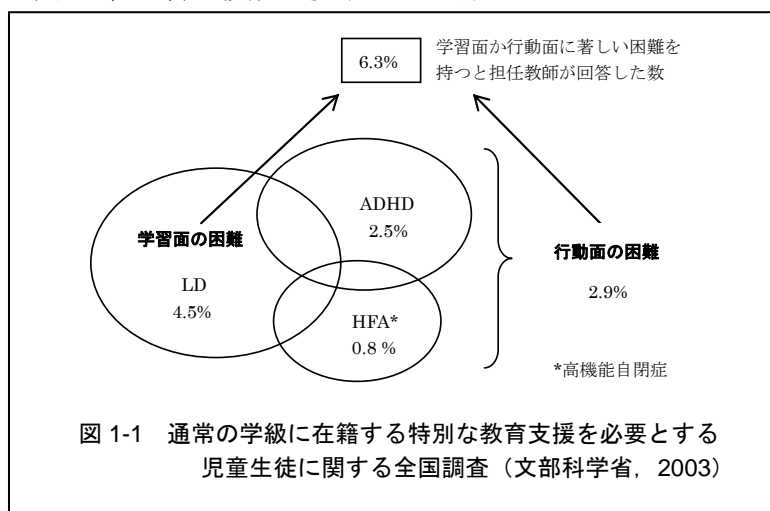
Nao Yoshioka

I、問題と目的

1. 特別支援教育をめぐる現状

現在、わが国における、義務教育段階の全児童・生徒数は約 1,086 万人である。そして、そのうち、特別支援学校（盲・聾・養護学校）に在籍する児童・生徒は、0.52%（約 5 万 6,000 人）であり、特別支援学級に在籍する児童・生徒は、0.96%（約 10 万 5,000 人）、通常学級に在籍しながら、通級による指導を受けている児童・生徒は、0.38%（約 4 万 1,000 人）である。ここまで述べた、なんらかの特別支援教育を受けている児童・生徒を合計すると、全体の 1.86%、約 20 万人にのぼる。（文部科学省，2006）このことに加え、公立小・中学校における、通常学級の学級担任を含む複数の教師が「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っている」と感じている児童生徒の割合は、学習面の困難さを示すものが 4.5%、行動面の困難さを示すものが 2.9%、あわせると 6.3%、約 68 万人にのぼることが文部科学省の調査によって明らかになっている^{注）}ただし、

医師の判断に基づくものではない。（文部科学省，2003）（図 1-1）。



また、2005（平成 15）年 3 月には、文部科学省は「特別支援教育を推進するための制度

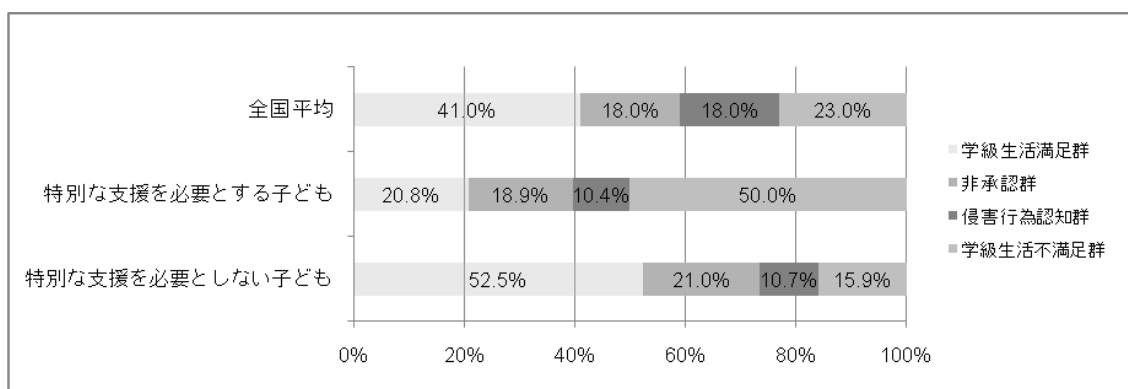
のあり方について（最終報告）」の答申を取りまとめ、そのことにより、障害の種別や程度に応じて教育の場を提供する「特殊教育」から児童生徒 1 人ひとりのニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」へと、方向転換がなされた。これらのことからわかるように、発達障害、あるいは、その疑いのある児童・生徒は、学習面や行動面について問題が指摘されることがあっても、通常学級に在籍することが少なくない。とくに、行動面・情緒面のコントロールなどに課題をもつ児童・生徒は、対人関係においても難しさが生じることが多く、友達関係などの社会性に関わる困難を抱えている（涌井，2006）。それらは、支援対象の児童だけでなく、周囲のほかの児童・生徒の心理的な側面への影響もあると考えられ、学校生活への意欲や満足度などにも影響を及ぼしていることが考えられる。これらのことから、個としての支援児童だけでなく、子どもにとっての主要な生活場面である学級の中における、子どもたちのさまざまな関係性・力関係を捉えて対応していくことが重要となると思われる。

以上のことから、特別支援の対象児童が在籍するクラスにおいては、対象児童への個別の支援方法や対応のみではなく、相互尊重および豊かな学びを育む学級づくりについても、課題を抱えている可能性が高いと思われる。

2. 先行研究

深沢（2006）は、特別な支援を必要とする児童と、それ以外の児童に分けて、学級満足度尺度による 4 つのタイプの出現率を比較した。結果は以下のとおりである。（図 1-2）

図 1-2 特別な支援を必要とする子どもの学級適応（深沢，2006. に筆者加筆）



分析の結果から、特別な支援を必要とする児童は、必要としない児童に比べて学級生活満足群が少なく、学級生活不満足群が多いことが明らかになった。この結果から、特別な支援を必要とする児童は、学級生活の満足感が低く、学級集団への適応が良好ではないことが示された。これらは、特別な支援を必要とする児童が学級にうまく適応していないこ

とを示していると同時に、クラスのメンバーの多くにとって居心地のよい学級というのは、お互いに受け入れられていると感じられている学級であり、受容的な学級集団であることが不可欠であるということを示す結果であるといえよう。また、そのことは、特別な支援を必要とする子どもにとっても例外ではなく、むしろ、学級に受け入れられていると感じられることが、彼らの学級生活に対する満足感につながっていくと考えられる。

また、この点に関連して、特別な支援を必要とする児童を対象とした研究ではないが、中道・塩見（2001）は、「学級内で承認されている、自分の居場所が学級内にあると認知している児童は、自己を肯定的にとらえ、対人関係もうまくいっている」と述べており、因果関係については明確ではないとしても、児童・生徒にとって居心地のよい学級であることと、自己についての肯定的イメージや自尊感情とが、関連しあっているといえる。

発達に遅れや偏りのある児童・生徒は、度重なる失敗体験、親や教師からの絶え間ない注意、叱責、負のまなざし、周りの児童の無理解などにより自尊感情が著しく低下していることが多い（鯨岡，2003；白石，2007）。松本・山崎（2007）は、ADHD（注意欠陥多動性障害）児の自尊感情について言及し、「落ち着きがない、集団行動がとれないなどで、『問題児』ととらえられ、叱られてばかりで自信が持てない子どももいる」と述べている。また、自尊感情を持ちにくいことから、二次的な障害を起こすことも報告されている（岩坂ら，2002）。自尊感情の変容について、松田・島崎（2007）は、児童の自尊感情の変化には、学校・勉強に関する親近感、クラスへの所属感が関連していると述べたうえで、学級づくりにおいて、学校や勉強に対する親近感を増すような働きかけ、より良い仲間関係を構築し、クラスへの所属感をもつような働きかけが重要である、と述べている。

特別な支援を必要とする児童は、その児童のもつ、なんらかの遅れや偏り、難しさが認められて、それについての適切な援助を受けられなければ、低い自尊感情を持ってしまう恐れがある。このことを予防的な観点から考えると、早期に発見し、適切な支援や援助を得ることができれば、自尊感情の低下を最大限に避けることができるといえよう。（Lawrence, 2006）また、何らかの課題をかかえる児童・生徒が、つまずきがあることが理解されないまま、不適切な対応がなされたり、養育環境が劣悪だったりすると、二次的な障害が生じ、不登校や家庭内暴力、引きこもりなどの問題につながるリスクが高まることも指摘されているところである。（花熊，2007）

通常学級において特別な支援を必要とする児童の指導に携わる際の、指導条件や教授ストラテジーの改善が必要とされる状況は、アメリカにおいても同様にみられる。そのようななか、ピア（peer）の援助を活用する「ピア媒介ストラテジー（Peer-mediated strategies）」の代表的なものとして、「協同学習（Cooperative learning）」が、障害のある子どもとない子どもの双方の学力向上や社会性の発達に効果的であるとして、評価されている（吉利，2004）。また、障害のある子ども・特別支援を必要とする子どもの教育に関わる分野では、近年、ノーマライゼーション理念の浸透により、インクルージョン教育が世界的に広がっており、

実際に有効に現実化させる技法として、諸外国において、「協同学習」が学習活動に積極的に取り入れられている (Meijer, 2001 ; Snell, Janney & Delano, 2000).

協同学習とは、「小集団 (Small Group) を活用した教育方法であり、そこでは、生徒たちは一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものである。しかし、ただグループに分けて学習させるだけでは協同学習とは言わない。学習者を小集団に分け、その集団内の互恵的な相互依存関係を基に、協同的な学習活動を生起させる技法が協同学習である」(Johnson, Johnson & Holubec, 1993)。すなわち、互いに学びあい、高まりあう人間関係に基づく教育の総称が「協同学習」であり、教え手も学び手も互いに協力して、学びを成就しようとする試みをいう。協同学習では、グループの目標はもちろんのこと、メンバー個々の役割や課題が明確になっており、1人1人が自己の役割・責任を果たして初めてグループとしての課題も達成できるように構造化された学習形態である。また、相手に自分の持つ情報を教える、相手から自分が持っていない情報を得る、得た情報を組み合わせて課題を達成する、という活動を通して、児童相互の学びあいを促進する。それと同時に、学習場面においては、他者に教える・教えてもらうという経験を通して、自己の学びの振り返りを促し、不十分な点を自覚することができるため、より深い学びが期待される。(日本協同教育学会, 2008)そして、これまでになされた研究により、学業成績・学習意欲の向上、学習到達度の上昇、学業的にハンデのある生徒を受容する態度の向上、学習・学校・仲間・自分への態度の向上、グループ内の対人関係の改善、自尊心の改善、他者への利他的行動や援助行動の増加、葛藤解決スキルの改善など、協同学習に参加をすることによって、さまざまな利点があり、児童・生徒がさまざまな恩恵を受けることができることが明らかになっている。(Jacobs, Power & Inn, 2005 ; Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984)このことから、学級集団に対して、日常的な学習場面において、協同学習の手法を取り入れることは、児童・生徒にさまざまな良い変化および成長をもたらすことが期待される。

これらのことを、特別な支援が必要な児童を含む学級集団の学習場面に関連させて考えたとき、発達に遅れや偏りがある児童もそうでない児童も、お互いの学力や能力を抜きにして、学習に積極的に取り組むことができるとともに、そのことを通して、互いを認め合うことにつながると期待される。また、「学業的にハンデのある生徒を受容する態度の向上」に示されているように、周囲の児童の特別な支援を必要とする児童を受け入れる態度の育成にも役立つことができる。そして、このことは、受容的な学級の雰囲気作り、ひいては、児童にとっての居心地のよい学級づくりに役立つであろう。

3. 本研究の目的

本研究においては、特別支援対象児童が在籍する学級をターゲットに、支援が必要な児

童にとっても、また、そうでない児童にとっても、それぞれに、居心地のよい学級づくりとはどのようなものかについて、さまざまな尺度や観察、インタビューをもとに、考えていくこととした。その際、日常の学習場面や生活場面に導入することで効果が期待できる「協同学習」をとりあげることとし、ある学級を対象として、昨年度までは当該学年に導入・実施されていなかった、特別支援対象児在籍クラスへの協同学習的手法によるグループ学習の日常的な実施により、学級の雰囲気および児童の満足度がどのように変化するのかについて検証することを目的とする。

なお、ここで、あくまで「協同学習的手法」としたのは、対象クラスの担任教諭に依頼および協同学習の理念の説明とをしたうえで、適宜、日常的に授業実践のなかに取り入れていただいたため、本研究における意図をふまえての取り組みに限界があるうえでの導入が考えられることや、完全に協同学習といえるものにまで至っているかどうか、疑問が残るためである。

また、本稿でいう、特別支援教育の対象児童とは、知的な遅れや偏りを持つ児童、発達障害をもつ児童などの、いわゆる診断名がついている子どもに限定せず、教師から見て学習面・生活面・情緒面において、特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs ; 以下 SEN) をもった子どもととらえることとする。また、本稿において、引用および参考文献で多く用いられている「特別な支援を必要とする児童」と「SEN をもつ児童」とは、同義で用いることとする。

Ⅱ、方法

1. 協同学習的手法によるグループ学習の実施

協同学習は、前述のように、普段の学習場面において、日常的に導入・実施するものであるため、協力を依頼した A 小学校の B 教諭に対して、協同学習の理念と具体的な方法の概略について説明を行い、そのうえで、B 教諭の判断により、適宜、授業実践の中に取り入れていただいた。以下に、具体的な導入場面の例をいくつか示すこととする。

(1) 学級内システム (実践例)

<代表がんばれ>

学級内の生活班である、各グループのメンバーにそれぞれ A~F (6 人の場合) とふり、その記号と名前を書いた画用紙を教室の壁に貼っておく (図 2-1)。そして、朝の会や帰りの会、授業中などに、グループで話し合い

図 2-1

1 班 学習係	
A	○○さん
B	■■くん
C	△△くん
D	★★さん

活動等をする際には、その記号で指名をして記号ごとに役割分担をしたり、グループ活動の後に「じゃあ、各グループの C さん立ってください。班で話し合ったことを発表してください。」というように指名し、発言を促したりする。また、配布物がある際や各グループごとにまとめて提出するものなどがあるときにも、その記号を用いて代表を選び、各個人が活躍できる場面をつくっている。

(2) 国語科における実践例

◎交互読み-1 <代わりばんこに>

- 1) “耳読み”といって、自分で自分の耳を塞ぎ、まずは1人で音読の練習をする。(教師が回数を指定する)
- 2) 隣の席の子供どうしペアになり、教科書を交互に読む。ペアの相手が読んでいるときには、もう1人は相手の音読を聞く。

◎交互読み-2 <代わりばんこに>

- 1) “耳読み”で、1人で音読の練習をする。(教師が回数を指定する)
- 2) グループ内で、教科書の登場人物のセリフ・リード文を読む役割を決める。
- 3) 自分の役割の部分を読み、グループで音読練習をする。(教師が回数を指定する)

◎群読

- ・各グループで、役割読みの練習をしておき、練習のあと、無作為にグループを選んで、教室前方にでて発表させる。

群読の実践については、グループ内で音読が得意な児童、不得意な児童がおり、それぞれに合わせた役割分担をするなど工夫がされていた。また、児童はほとんど毎日、家庭において音読練習を行っており、自分の役割の部分を実習してきているため、グループごとの発表に競争の原理がはたらくこともあまりなく、互いのよさやがんばりを認め合う姿が見られた。

(3) 算数科における実践例

◎計算ドリルに取り組む際の実践

- 1 ページに20～30問あるドリルに取り組む際に、以下の過程を、グループ対抗で行なう。
 - 1) 5～10問のゴールを指定する。

- 2) グループ内において、まずは個々で問題に取り組む。
- 3) 指定されたところまでできた人は、教師のところにもっていき、マルつけをしてもらう
(間違いがある場合) 席に戻って解きなおし
(全問正解した場合) 班のなかで最初に全問正解した児童は、黒板に書いてある自分のグループ名の下に名前を書き、班の代表として、残りのメンバーのマルつけを担当する。マルつけをしてもらったメンバーも、全員が全問正解するまで、その先には進まない。また、わからない子には、わかる子・先にできた子が教えてあげる。
- 4) グループ全員がゴールに到達したら、次のゴールを指定し、取り組む。
これは、グループ対抗にすることによって競い合うことができるため、グループの連帯感が生まれると同時に、早く終えた児童がわからない子に教えるという、グループ内の児童間の教えあいが生じる。しかしながら、活動の途中に、グループ全体での協同的活動が取り入れられているものの、グループ内の個々人間の競争的要素も多分に含まれており、協同学習の要素を一部取り入れたものと留めておくべきかもしれない。

以上の実践例は、筆者が授業参観したもの的一部である。実際の授業場面においては、子どもたちが各自の役割を持って活動を行うことから、活動への意欲が高まったり、グループワークに積極的に参加しようとしたりする児童の姿も多く見られた。これらの状況から、児童間の *interaction* が非常に活発になる効果は得られていたと考えられる。しかしながら、一方で、一度は活動に参加したものの活動途中で疎外感を抱いてしまい、グループ活動から離れてしまう児童や、特定の児童がグループから排除されてしまうような場面も見られた。これらのことから、本研究における協同学習的手法の導入は、協同学習の効果の一つとしてあげられる *interaction* の活発化に伴い、*positive* な *interaction* も増加したが、同時に、グループ内の児童の学力の差や発達の難しさを持つ児童を際立たせるような *negative* な *interaction* も増加させたものと思われる。また、導入時期がクラス替えをしてすぐの時期であったため、自他尊重の意識付けなどもやや弱かったように思われる。

2. 調査

(1) 調査1 【Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケートー1～3年用ー (児童の学級への満足感)】(田上・河村, 1997)

協同学習的手法によるグループ学習の導入・実施による、児童の学級への満足感の変化を測るために、効果測定として「Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケートー1～3年用ー」を実施した。なお、対象クラスを対象群とし、統制群として同学年の別のクラス1

クラスにも実施した。

調査対象；東京都の公立小学校 A 小学校の 3 年生 2 学級の児童 計 45 名（男子 27 名 女子 18 名）を対象とした。うち、1 学級は、グループワーク導入対象学級（対象群）とし、1 学級は、特別のワークを導入しない学級（統制群）とした。

質問項目；児童の学級への満足感を測定するために、標準化されている心理尺度である「Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケート」を用いた。学校生活意欲尺度は、さらに友達関係、学習意欲、学級の雰囲気 の 3 領域について測定し、児童・生徒がどのような考えを持っているかについて知ることができる。学級生活満足度尺度は、1、学級生活満足群、2、非承認群、3、侵害行為認知群、4、学級生活不満足群、の 4 群に分類される。それぞれのカテゴリーについては、図 2-2 および 表 2-1 の通りである。なお、図 2-2 で 2 つの軸が直交しているポイントは、全国平均である。（河村, 2007）

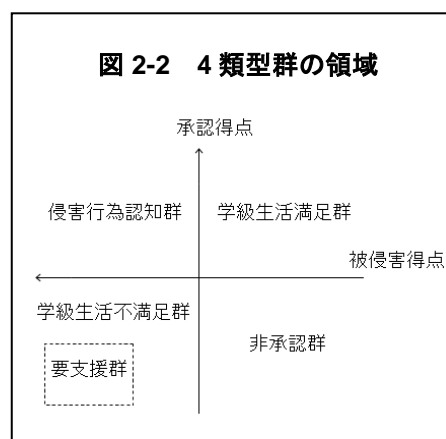


表 2-1 学級満足度尺度のカテゴリー分類

学級生活満足群	学級内に自分の居場所があり、不適応やトラブルも少なく、学校生活に満足し、意欲的に取り組んでいる児童・生徒
非承認群	不適応やいじめを受けている可能性は低いが、学級内で認められることが少なく、自主的に活動することが少ない児童・生徒
侵害行為認知群	自主的に活動しているが、自己中心的な面があり、ほかの児童となんらかのトラブルを起こしている可能性が高い児童・生徒。 (被害者意識が強い場合も含まれる。)
学級生活不満足群	いじめや悪ふざけを受けていたり、不適応になっている可能性の高い児童・生徒、もしくは非常に不安傾向が強い児童・生徒。学級のなかで自分の居場所を見いだせず、不登校になる可能性も高い。
要支援群	学級生活不満足群のなかでも、不安傾向がさらに強く、不登校になる可能性、いじめを受けている可能性が高く、早急な個別支援が必要な児童・生徒。

（河村, 2007 をもとに作成）

手続き；X 年 5 月中旬（Pre Test）、7 月下旬（Post Test）に、それぞれ、各学級担任に質問

紙の配布と実施を依頼して、記名方式で行なった。所要時間は、約 10 分から 20 分間であった。

(2) 調査 2 【自尊感情尺度】

児童の学級満足度に関連する要因の 1 つとして、自尊感情が考えられる。そこで、とくに、児童にとって学校生活の大部分をかたちづくる要素であると考えられる、“友人関係”における自尊感情について、質問紙調査を実施した。

調査対象；東京都の公立小学校 A 小学校の 3～6 年 5 学級 計 140 名の児童を対象とした。内訳は表 2-2 に示すとおり。

表 2-2 自尊尺度の被験者内訳

学年	3	4	5	6	合計
男	27	15	15	16	73
女	18	14	16	19	67
合計	45	29	31	35	140

質問項目；Pope. W. (1988) の Five-Scale Test of Self-esteem for Children (高山ら訳，子ども用 5 領域自尊心尺度 (1992)) に含まれている，友人関係における自尊感情について問う「社会性尺度」10 項目を参考にし，小学生にわかりやすい表現に書き換えたり，ネガティブな反応を最小限に抑えることを考えて，複数の教員（教育心理学，および，臨床心理学の研究者）とともに検討を加え，改訂を加えると同時に，項目数を増やし，20 項目とした。各項目への回答は，評定尺度法を用い，原版では 3 件法であったが，中心化傾向を避けるために 4 件法で求めた。

手続き；X 年 6 月上旬に，各学級担任に質問紙の配布と実施を依頼（教示文は同一のものを各担任に配布し，手順を説明した）して，記名方式で行なった。所要時間は，約 20 分から 30 分間であった。

自尊感情は，変化するまでに時間がかかることが多いため，変化を及ぼすためには，6 ヶ月続けられることが理想であり，少なくとも 1 学期間は続けられるようなプログラムを準備することが求められる。(Lawrence, 2006) しかしながら，本研究においては，2 ヶ月弱のスパンでの調査となった。そのため，自尊感情の前後比較は行わないことにした。

(3) 調査3 【対象学級担任へのインタビュー】

調査対象；東京都の公立小学校 A 小学校の担任 B 教諭 （女性・教員歴20年以上）

質問項目；学校生活意欲尺度に関して，1) バランスが全体に低い児童について，学級満足度尺度に関して，1) 承認得点もしくは被侵害得点が大きく変化した児童について，2) 学級満足群・要支援群に属する児童について，3) 抽出児3名について，それぞれ，児童の印象・変化およびエピソード，変化したと考える理由をたずねた。

手続き；X年11月上旬に，5月および7月に実施したQ-Uについて，学級担任に対し，結果のフィードバックを含めながら，半構造化面接によるインタビューを行なった。

Ⅲ、結果

本項では，まず，1) 児童の学級への満足感（Q-U）の結果について，①被験者全体 ②対象群 ③統制群 の順に述べ，続いて，2) 自尊感情尺度の結果について述べる．そして，最後に 4) 学級満足度と自尊感情得点の相関 について記述する．

1. 児童の学級への満足感（Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケート）

(1) 被験者全体

被験者45名に，「Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケート 1～3年用」を実施した．各項目の平均値（Mean）と標準偏差（SD）を以下に示す．

表 3-1 各下位尺度の平均値および標準偏差（N=45）<Pre-Test>

下位尺度	Mean	SD
友人関係	9.47	2.68
学習意欲	9.51	1.79
学級雰囲気	9.67	2.28
承認	17.04	5.00
被侵害	13.84	5.61

表 3-2 各下位尺度の平均値および標準偏差（N=45）<Post-Test>

下位尺度	Mean	SD
友人関係	9.36	2.43
学習意欲	9.42	2.30
学級雰囲気	9.27	2.33
承認	17.20	4.93
被侵害	14.20	5.63

(2) 対象群

「Q-U たのしい学校生活をおくるためのアンケート 1~3年用」について、各下位尺度の平均値 (Mean) と標準偏差 (SD) を以下に示す。(表 3-3, 3-4) また、対象群の学級集団の学級生活満足度は、以下のようなプロットを示した。(図 3-1, 3-2) なお、プロット内は、男子; □, 女子; ○ で示した。また、Pre-Test および Post-Test における各カテゴリーの割合を、全国平均とともに以下に示す。(表 3-5)

表 3-3 学級生活満足度の平均値および標準偏差 (対象群, N=23) <Pre-Test>

下位尺度	Mean	SD
承認	16.22	5.01
被侵害	13.48	5.17

図 3-1 学級生活満足度 Pre-Test (対象群)

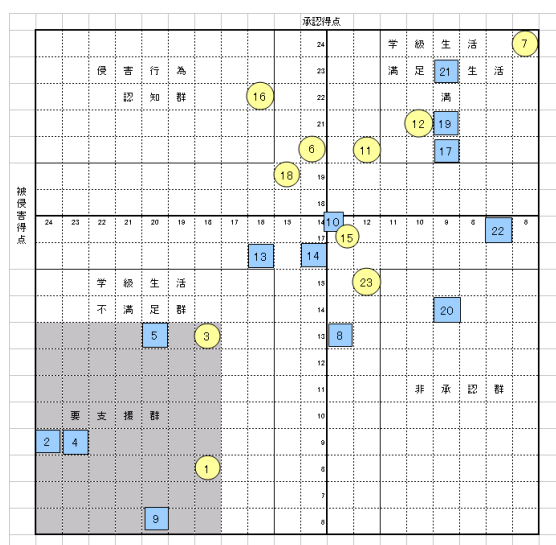


表 3-4 学級生活満足度の平均値および標準偏差 (対象群, N=23) <Post-Test>

下位尺度	Mean	SD
承認	17.22	4.92
被侵害	14.13	5.79

図 3-2 学級生活満足度 Post-Test (対象群)

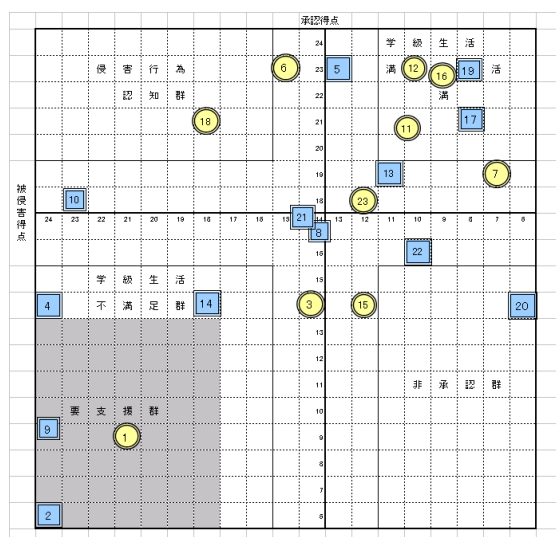


表 3-5 Pre-Test, Post-Test, 全国平均のパーセンテージ比較

	Pre		Post		全国平均
学級生活満足群	6	26.1%	9	39.1%	41%
非承認群	6	26.1%	3	13.0%	18%
侵害行為認知群	3	13.0%	3	13.0%	18%
学級生活不満足群	8	34.8%	8	34.8%	23%
(要支援群)	(6)	(26.1%)	(3)	(13.0%)	
	23		23		

Pre-Test においては、全国平均と比較して、学級生活満足群がやや少なく、非承認群、学級生活不満足群がやや多いという結果を示した。それに対し、Post-Test においては、非承認群が減少し、学級生活満足群が増加し、学級生活不満足群のなかでも、要支援群にプロットされていた児童数が減少した。結果として、Post-Test では、学級生活満足群が全国平均とほぼ同レベルを示しているものの、学級生活不満足群が全国平均よりも 10%程度多いという構造となった。

さらに、協同学習的手法導入前後の差について検定するために、下位尺度ごとの平均値の差について t 検定を行なった (表 3-6)。

表 3-6 平均値の差の検定 (下位尺度・t 検定) <対象群 ; df=22>

		前後の差	Mean	SD	t 値	相関係数
友人関係	Pre	-0.17	9.61	0.64	1.30	.88***
	Post		9.43			
学習意欲	Pre	0.09	9.43	-0.22	1.86	.66***
	Post		9.52			
学級雰囲気	Pre	-0.70	9.48	1.83	1.82 [†]	.68***
	Post		8.78			
承認得点	Pre	1.00	16.22	-1.41	3.41	.76***
	Post		17.22			
被侵害得点	Pre	0.65	13.48	-0.86	3.65	.78***
	Post		14.13			

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05 † p<.10

その結果、「学級雰囲気」においてのみ有意傾向がみられ ($t(1, 22) = 1.82, p < .10$), ほかの項目においては, 差はみられなかった ($t(1, 22) = n.s.$).

同様に, 各質問項目について, 平均値の差について t 検定を行なった (表 3-7). なお, Y1~9; やる気のあるクラスをつくるためのアンケート, I1~12; いごこちのよいクラスにするためのアンケート である.

表 3-7 平均値の差の検定 (質問項目・ t 検定) <対象群; $df=22$ >

		前後の差	Mean	SD	t 値	相関係数
Y1、クラスのともだちはあなたにしんせつにしてくれますか	Pre	0.00	3.17	0.85	0.00	.64***
	Post		3.17			
Y2、クラスの中に仲のよいともだちがいますか	Pre	0.05	3.52	0.47	-0.44	.87***
	Post		3.57			
Y3、こまったときにはなしをきいてくれるともだちがいますか	Pre	-0.21	2.91	0.80	1.31	.74***
	Post		2.70			
Y4、むずかしいもんだいもすぐにあきらめないでいろいろとかがえてみますか	Pre	-0.09	3.52	0.90	0.46	.32
	Post		3.43			
Y5、じゅぎょうのときにじぶんのいけんをはっぴょうするのはすきですか	Pre	0.21	2.57	1.04	-1.00	.33
	Post		2.78			
Y6、べんきょうがもっとできるようになろうとがんばっていますか	Pre	-0.05	3.35	0.71	0.30	.70***
	Post		3.30			
Y7、あなたのクラスはあかるくてたのしいですか	Pre	0.00	3.26	0.95	0.00	.49*
	Post		3.26			
Y8、あなたのクラスはみんなでなかよくきょうりょくしあっているとおもいますか	Pre	-0.57	2.78	0.84	3.21**	.59**
	Post		2.22			
Y9、クラスのみんなどいりいなことをするのはたのしいですか	Pre	-0.13	3.43	0.92	0.68	.59**
	Post		3.30			
I1、あなたはうんどうやべんきょうなどでクラスの人にすごいといわれることがありますか	Pre	0.52	2.30	0.90	-2.79**	.68***
	Post		2.83			
I2、あなたがしっぺいしたときにクラスの人をはげましてくれることがありますか	Pre	-0.30	2.83	0.76	1.91 [†]	.78***
	Post		2.52			
I3、クラスの中にあなたのきもちをわかってくれる人がいますか	Pre	0.48	2.43	0.99	-2.31*	.48**
	Post		2.91			
I4、あなたがなにかしようとするときクラスの人たちはきょうりょくしてくれますか	Pre	0.13	2.48	0.81	-0.77	.72***
	Post		2.61			

I5、クラスにはいろいろなことにすすんでとりくむ人がいますか	Pre	0.17	3.13	1.11	-0.75	.14
	Post		3.30			
I6、ともだちはあなたのはなしをきいてくれますか	Pre	0.00	3.04	1.00	0.00	.59**
	Post		3.04			
I7、クラスの人にはいやなことをいわれることがありますか	Pre	0.04	2.74	1.02	-0.20	.56**
	Post		2.78			
I8、クラスの人にはらんぼうなことをされることがありますか	Pre	0.09	2.30	1.00	-0.42	.67***
	Post		2.39			
I9、学校にいきたくないことがありますか	Pre	0.39	1.96	1.20	-1.57	.54**
	Post		2.35			
I10、学校でひとりぼっちであることがありますか	Pre	0.35	1.83	1.23	-1.36	.45**
	Post		2.17			
I11、あそびのなかまにいらしてもらえないことがありますか	Pre	-0.17	2.30	1.30	0.64	.40*
	Post		2.13			
I12、あなたはクラスの人たちからむしされるようなことがありますか	Pre	-0.04	2.35	0.98	0.21	.67***
	Post		2.30			

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05 † p<.10

検定の結果、学級雰囲気尺度の Y8 において有意差 ($t(1, 22) = 3.24, p < .05$)、承認得点を構成する I1 において有意差がみられた ($t(1, 22) = -2.79, p < .01$)。また、I2 において有意傾向 ($t(1, 22) = 1.91, p < .10$)、I3 において有意差がみられた ($t(1, 22) = -2.31, p < .05$)。それ以外の質問項目については、有意な差がみられなかった。

(3) 統制群

協同学習的手法導入の効果を測定するために、統制群の結果についても示すこととする。「Q-U たのしい学校生活をおくるためのアンケート 1～3 年用」について、各下位尺度の平均値 (Mean) と標準偏差 (SD) を以下に示す (表 3-8, 3-9)。また、対象群の学級集団の学級生活満足度は、以下のようなプロットを示した (図 3-3, 3-4)。なお、プロット内は、男子 ; □, 女子 ; ○ で示した。また、Pre-Test および Post-Test における各カテゴリーの割合を、全国平均とともに、以下に示す (表 3-10)。

表 3-8 学級生活満足度の平均値および標準偏差
(統制群, N=22) <PreTest>

下位尺度	平均値	SD
承認	17.91	4.97
被侵害	14.23	6.14

図 3-3 学級生活満足度 Pre-Test (統制群)

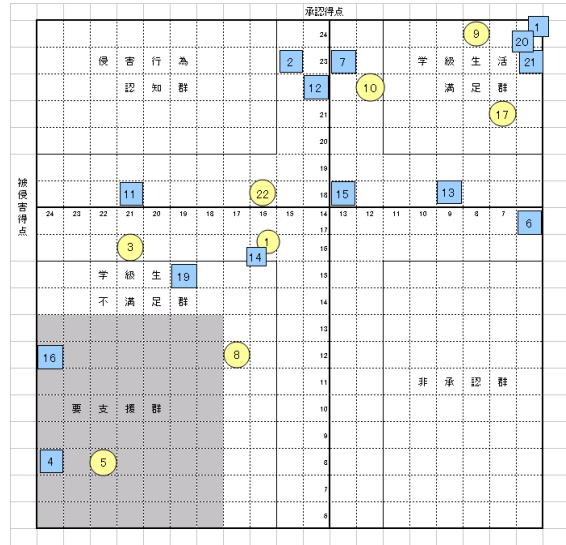


表 3-9 学級生活満足度の平均値および標準偏差
(統制群, N=22) <Post-Test>

下位尺度	平均値	SD
承認	17.18	5.07
被侵害	14.27	5.58

図 3-4 学級生活満足度 Post-Test (統制群)

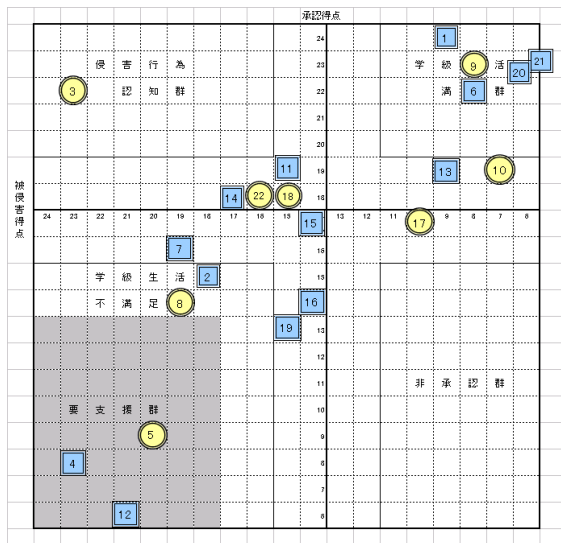


表 3-10 Pre-Test, Post-Test, 全国平均のパーセンテージ比較 (統制群)

	Pre		Post		全国平均
	人数	パーセンテージ	人数	パーセンテージ	
学級生活満足群	9	40.9%	7	31.8%	41%
非承認群	1	4.5%	1	4.5%	18%
侵害行為認知群	4	18.2%	5	22.7%	18%
学級生活不満足群	8	36.4%	9	40.9%	23%
(要支援群)	(3)	(13.6%)	(3)	(13.6%)	
	22		22		

Pre-Test においては、学級生活満足群および侵害行為認知群は、全国平均と同様の結果を示したが、非承認群が少なく、学級生活不満足群が多いという結果を示した。それに対し、Post-Test では、学級生活不満足群が全国平均よりも 15%以上高い構造となった。

さらに、下位尺度ごとの平均値の差について t 検定を行なった結果、どの項目においても有意な差はみられなかった ($t(1, 21) = n.s.$)。同様に、各質問項目ごとに平均値の差について t 検定を行なった。その結果、Y6 においてのみ有意傾向 ($t(1, 21) = 1.82, p < .10$) がみられた。

2. 自尊感情尺度

自尊感情尺度については、項目に改訂を加えたため、信頼性および妥当性を検証するために、主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。固有値の変化および累積寄与率の減衰などにより、3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、3 因子構造を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行なった。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった 3 項目を分析から除外し、再度、主因子法・Promax 回転による因子分析を行なった (表 3-11)。累積寄与率は 61.12%であった。

第Ⅰ因子は、6 項目で構成されており、「あなたは、お友だちといると、とっても楽しい気持ちになりますか」など、友人といることによって得られる満足感や安定感などを示す内容の項目が高い負荷量を示した。そこで、「友人関係における安心感 (以下、「安心感」)」と命名した。

第Ⅱ因子は、8 項目で構成されており、「あなたは、『お友だちの役に立っている』と思いますか」など、自己と友人との関係性の認知について示す項目が高い負荷量を示した。そこで、「友人関係の相互作用認知 (以下、「相互作用認知」)」と命名した。

第Ⅲ因子は、3 項目で構成されており、「ほかのお友だちが、あなたのことをどんなふうにも思っているのか気になりますか」など、友人関係において自分が必要とされているかどうかがかかるといえるかどうかに示す項目が高い負荷量を示した。そこで、「友人関係における他者の評価に関する懸念 (以下、「評価に関する懸念」)」と命名した。

表 3-11 自尊感情尺度の因子分析結果(Promax 回転後の因子パターン)

	因子			共通性
	I	II	III	
第 I 因子、友人関係における安心感				$\alpha = .889$
13、あなたは、お友だちといると、とっても楽しい気持ちになりますか	.906	-.096	-.076	.737
4、あなたは、お友だちといるとなんだかほっとする、と思うことがありますか	.793	-.102	-.148	.590
8、ぼく / わたしには、大切なお友だちがいます	.722	.122	.093	.636
20、ぼく / わたしには、大好きなお友だちがいます	.630	.154	.040	.551
12、あなたのお友だちは、あなたの話をよく聞いてくれますか	.571	.204	-.033	.556
14、あなたは、「みんなが仲間だ」と思いますか	.545	.292	.003	.618
第 II 因子、友人関係の相互作用認知				$\alpha = .878$
18、あなたは、「お友だちの役に立っている」と思いますか	-.057	.766	-.045	.547
2、自分には、いいところがあると思いますか	-.083	.667	-.060	.395
16、あなたのお友だちは、あなたのことを好きだと思っている、と思いますか	.125	.654	-.106	.626
17、ぼく / わたしには、たくさんのお友だちがいます	.253	.582	.236	.562
10、あなたのお友だちは、あなたのいいところをわかっている、と思いますか	.115	.569	-.079	.473
19、あなたのお友だちは、あなたの考えをみとめてくれますか	.088	.559	.011	.389
6、あなたは、自分からすすんでお友だちに話しかけにいきますか	.259	.500	-.037	.528
7、あなたは、自分がお友だちになりたいと思う人と、うまくお友だちになれますか	.282	.473	.097	.470
第 III 因子、友人関係における他者からの評価に関する懸念				$\alpha = .605$
1、ほかのお友だちが、あなたのことをどんなふうと思っているのか気になりますか	.099	-.175	.799	.701
15、あなたは、「もっとお友だちづくりが上手だったらいいのに」と思うことがありますか	-.187	.227	.609	.364
11、ほかのお友だちが、あなたのことを好きだと思っているかどうか気になりますか	.013	-.194	.431	.270
因子抽出法: 主因子法	因子間相関	I	II	III
回転法: Kaiser の正規化を伴う Promax 法	I	—	.746	-.248
	II		—	-.313
	III			—

調査対象全体および対象群、統制群の各下位尺度得点の結果については、まず被験者全体 (N=140) の自尊感情得点については、I 「安心感」では、SD = 4.26, Md = 21.00, Mean = 20.2, II 「相互作用認知」では、SD = 5.30, Md = 24.00, Mean = 23.3, III 「評価に関する懸念」では、SD = 1.41, Md = 7.00, Mean = 7.5 を示した。対象群 (N=23) においては、I 「安心感」では、SD = 5.33, Md = 21.00, Mean = 19.3, II 「相互作用認知」では、SD = 5.59,

Md = 23.00, Mean = 21.3, III「評価に関する懸念」では, SD = 1.80 Md = 8.00 Mean = 7.8 を示した. 同様に, 統制群 (N=22) においては, I「安心感」では, SD = 6.23, Md = 21.00, Mean = 18.5, II「相互作用認知」では, SD = 7.10, Md = 24.5, Mean = 23.2, III「評価に関する懸念」では, SD = 1.18, Md = 8.00, Mean = 7.6 を示した.

3. 学級満足度と自尊感情得点との関係

児童の学級満足度と自尊感情それぞれの下位尺度ごとの相関を以下に示す (表 3-12). なお, 学級満足度は Pre-Test のスコアを用いて分析を行なった.

表 3-12 Q-U の下位尺度と自尊感情の下位尺度の相関係数 <Q-U(Pre) × 自尊感情>

		<自尊感情 I > 友人関係における 安心感	<自尊感情 II > 友人関係の 相互作用認知	<自尊感情 III > 友人関係における 他者からの評価に 関する懸念
友人関係	Pearson の相関係数	.697**	.757**	.138
	N	45	45	45
学級雰囲気	Pearson の相関係数	.549**	.597**	-.046
	N	45	45	45
学習意欲	Pearson の相関係数	.559**	.626**	.127
	N	45	45	45
承認得点	Pearson の相関係数	.583**	.728**	.133
	N	45	45	45
被侵害得点	Pearson の相関係数	-.566**	-.570**	-.050
	N	45	45	45

** p<.01 * p<.05 † p<.10

IV、考察

1. 児童の学級満足度および学校生活意欲 — 学級の状態把握

対象学級は第3学年，2学級構成のうちの1クラスである。4月に入学後初めてのクラス替えがあり，クラスの約半数は前年度も同じ学級だった児童であるが，残りの半数は2年間異なる教室で学んできた児童，ということになる。また，対象学級の担任は，昨年度までの当学年の学年団には所属しておらず，児童・教師ともに学級開きから徐々にクラスづくりおよび関係づくりをした。

まず，5月に実施した学級満足度尺度（Pre-Test）の結果について，集団全体として見たときにも，ルール・リレーションともに，やや確立されてはいるものの，クラス全体に定着していない状況であるといえる。これは，「ルールが意識できていない」もしくは「ルールが分かっているが，自己の欲求にふりまわされている」（河村，2006）状態であると考えられる。学級満足度の4群それぞれについてみたとき，学級生活満足群がやや少なく，反対に学級生活不満足群が多い傾向を示した。しかしながら，少し詳しくみてみると，侵害行為認知群，および，非承認群のなかには，学級生活満足群との境界に位置する児童も計5人おり，介入によっては学級満足群に入る可能性もあると考えられる。

学級生活不満足群にプロットされた児童のなかでも，要支援群にプロットされた5人のうち，2人は担任によって気になる子として抽出された児童である。このことは，深沢（2006）が指摘するように，SENをもつ児童の学級満足度が低く，学級への適応が良好ではないことを示す結果であるにとらえることができる。また，それ以外の3人の児童についても，学級担任へのインタビューから，学業不振児であったり，片方の耳の聴力の低さから教師や友人の話を聞き取ることに難しさが生じることがある児童であることが分かっている。

これらのことから，SENをもった，学級適応が良好でない児童に対しての働きかけ，および，そういった何らかの支援が必要な子どもたちも，そうでない子どもたちも含めた，全員の学級への満足感を高めるような学習活動および学級雰囲気づくりが求められているということがあらためて示されたといえる。

2. 児童の自尊感情

本研究においては，自尊感情のなかでも，とくに，友人関係における自尊感情（社会性尺度）に特化して調査・分析をおこなった。自尊感情について，被験者全体（3～6年；N=140）のヒストグラムを作成すると，3下位尺度すべてにおいて，ほとんど正規分布に近い形を示した。それに対し，対象群，統制群では，ともにやや偏りのある分布を示した。

それでは，各下位尺度ごとに詳しくみていく。まず，I「安心感」は，全体・対象群・

統制群では、統制群の SD 得点が最も高く、偏差が大きいことが示されている。また、それぞれの平均を比較すると、対象群、統制群ともに、全体にくらべてやや低い。対象群では大半の児童が高い「安心感」を抱いているものの、低得点の児童もおり、友人と「安心感」を持って関わることに難しさを感じながら学校生活を送っている児童が少なからずいることが推察される。また、一方でこのことは、対象群、統制群ともに、数人ずつ極端に「安心感」に難しさがある児童が在籍していることを示しているともいえる。この「安心感」について、会沢（2006）は、学級において「人から傷つけられないという『安心感』が持てれば、子どもたちはのびのびと自分を表現することができる。」と述べ、そのうえで、安心感を持って他者に関わることができるようになるにつれ、互いの信頼感も増していき、子どもたち同士のリレーションも高まる、と指摘している。

次に、Ⅱ「相互作用」は、全体・対象群・統制群を比較すると、統制群の SD 得点が最も高く、偏差が大きいことが示されている。また、中央値および平均ともに、対象群は全体および統制群にくらべて低い。ヒストグラムの分布から、対象群、統制群ともに、友人との「相互作用」について肯定的に認知し、比較的高い自尊感情をもっている児童も多く在籍していることが示された。しかし一方で、友人関係の「相互作用」について肯定的感情を抱くことが難しく、自尊感情も低く学校生活を送っている児童が数人在籍していることも示された。

また、全体にくらべると、対象群、統制群ともに、最低得点群が正規分布よりも多い傾向を示していた。これら低得点群の児童のほとんどは、SEN を持つ児童である。このことは、SEN をもつ児童・生徒の自尊感情は低くなりがちであるという先行研究を支持する結果といえよう。

3. 児童の学級への満足感と自尊感情の関係

Q-U の下位尺度である「友人関係」「学級雰囲気」「学習意欲」「承認得点」「被侵害得点」のそれぞれと、自尊感情のⅠ「安心感」および、Ⅱ「相互作用認知」の 2 つの下位尺度との間には有意な相関が見られた。このことから、友人関係において、「楽しい」「安心できる」と認知できていることは、学校生活全体も同様に肯定的にとらえられており、学級にも満足感をもっている状態であると考えられる。また、友だちとの関係において、自己が肯定的に位置づけられ、認知されていることと、学級への満足感、学校生活全般への満足感や意欲とのあいだには、なんらかの関連があると考えられる。また同時に、友人関係における自尊感情が低い児童は、学級への満足感や学校生活への意欲も低いということを示唆している。

これらのことから、学級への満足感が高い子どもは、友人関係に関する自尊感情も同様に高く、学級への満足感が低い児童は、自尊感情も同様に低いことが示された。このこと

については、先に述べた「仮説 1) 自尊感情が低い児童は、学級への満足度も低いのではないか」を支持する結果であるといえよう。また、中道ら（2001）の、「学級内で承認されていると認知している児童は、自己を肯定的にとらえ、対人関係もうまくいっている」という指摘を裏付ける結果といえるだろう。

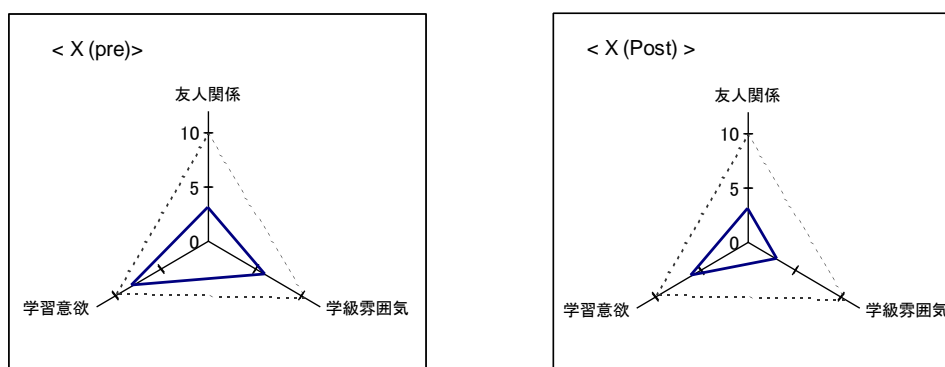
4. 対象学級集団の変化

対象学級集団の変化について検討するために、まずは、学級満足度のプロットについてみていく。対象群の Pre-Test と Post-Test のプロットを見くらべてみると、Pre-Test では全体に右上がりに散布していたものが、Post-Test では学級生活満足群のほうへとやや凝集した。一般に、学級満足度尺度の分布では、右上（学級生活満足群）に集まった分布（メンバーの 70% が学級満足群に属する状態）が、ルール・リレーションとともに確立した親和的な学級集団であるとされる。Pre-Test および Post-Test の 2 つのプロットを比較したとき、個々の児童のスコアにも変動があるので断定的なことはいえないが、全体的にやや親和的な学級に向かっていくということができるかもしれない。

次に、Q-U の下位尺度ごとの平均点の差について t 検定を用いて分析をした結果、統制群では、すべての下位尺度において有意差は見られなかったが、対象群においては、学級雰囲気のみ有意傾向が見られ、0.70 ポイント減少した。このことから、「互いに助けあい」「尊重しあって」という協同的な認識とは、やや離れた学級雰囲気であることがうかがえる。さらに、対象群のみにおいて、承認得点を構成する質問項目 I1, I2, I3 に有意差および有意傾向がみられたことから、協同学習的手法の導入による効果のひとつとして、承認得点の上昇があげられるといえよう。

5. SEN をもつ児童の変化

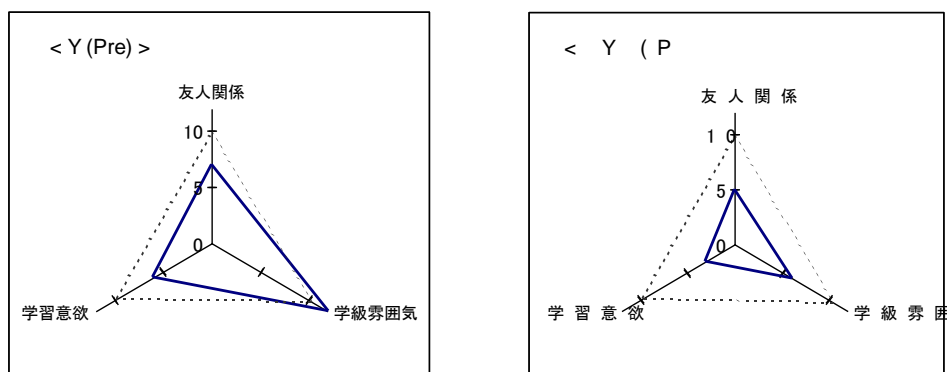
(1) 対象児 X



学校生活意欲プロフィールをみると、Pre-Test よりも Post-Test のほうが三角形が小さくな

っている。とくに、友人関係や学級雰囲気の得点が下がっており、学級内における適応感が減少していることが示されている。Post-Test においては全国平均の半分を下回っており、学級においてかなりの居心地の悪さを感じているであろうことが推察される。また、対象児 X は、学級満足度も低く、要支援群に属する。担任教員からも、＜気になる児童＞として、座席も常に最前列になるよう配慮され、声かけや働きかけも頻繁に行われている。しかしながら、担任のインタビューでは、「今はもっと下がっているかもしれない」と語られた。その具体的な事例および理由としては、休み時間や放課後の遊びのなかでの、友人とのトラブルが多く、勝手にやめて途中で抜けて帰ってしまったり、じゃんけんに負けるなど自分が気に食わないとルールどおりに遊べなかったり、もらったプリントをクチャクチャにして投げたりすることがある、とのこと。また、集団での活動に入って、周囲と協同して作業をすることに難しさがあることも語られた。（「この班は嫌だ！」と違って違う班に移動したこともあった。）しかしながら、一方で、担任教員が対象児 X の活躍する場面をつくったりすると、クラスの児童は、素直に「すごいね！」と賞賛することができ、対象児 X も喜んでいるとのこと。そういったクラスの雰囲気づくりはできてきているといえる。

(2) 対象児 Y

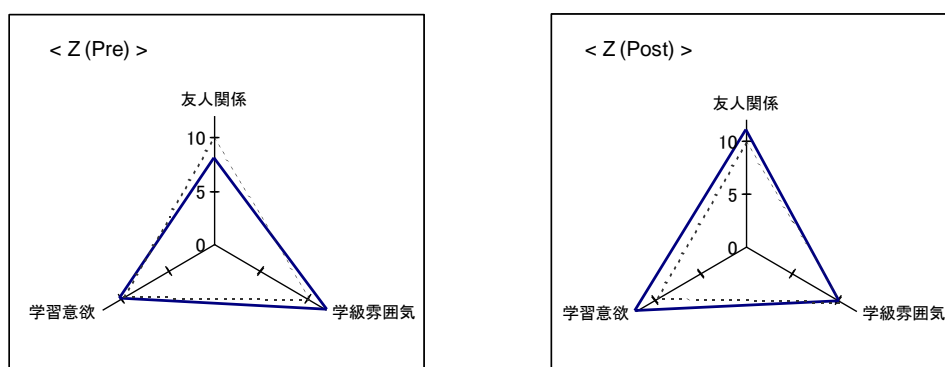


学校生活意欲プロフィールは、Pre-Test に比べて、Post-Test において大幅な減少を示している。学級雰囲気の得点がほぼ半減し、友人関係、学校生活意欲ともに減少していることは、Y にとってのこのクラスの居心地の悪さを示しているようである。一方、学級生活満足度のプロットをみると、被侵害得点は最高得点を示しているものの、承認得点が上昇しており、みんなに認められているという感覚が向上していることがわかる。また、若干の得点の差ではあるものの、Post-Test においては、要支援群に含まれない「学級生活不満足群」に移動している。実際の学校生活においては、以前は、1 人であることが多かったが、ずいぶん友と一緒に遊ぶ姿が見られるようになったとのことだが、その反面、自分の言動に対して周囲がどのように感じているか、ということが見えるようになってきており、自分がどうしても周囲と同じようにできないことにイライラしてしまうことや、できないということが

わかると、そのことから逃げ出してしまうことが多くなってきているとのこと。これらは、本人の成長・発達ゆえの困り感であり、イライラ感といえるだろう。こういった面については、個別の SEN を満たすための個人的な声かけや働きかけが必要であり、実際に担任教員によってフォローされている部分も多いといえる。

対象児 Y は、学級への満足度の低さが目立っているのに対して、自尊感情尺度（特に、I および II）が高く、満足度の低さとそぐわない部分があり、理解をすることがやや難しい。しかしながら、対象児 Y の自尊感情は、現状についての担任からの情報によると、本来、それほど高いものではないということであった。このことから、自尊感情の高さではなく、むしろ、本人のプライドの高さの表れなのではないかと考えられる。

(3) 対象児 Z



学級満足度のプロットからは、承認得点が増加しており、みんなに認められているという感覚が向上していることがわかる。また、非承認群から学級生活満足群へと変わっており、肯定的変化がよみとれ、学級への満足感が全体的に増加していることがよみとれる。より詳しくみるために、学校生活意欲プロフィールをみると、Pre-Test では、友人関係において、全国平均を下回っていたが、Post-Test では、全体に全国平均よりも大きな三角形になっている。このことは、学級において「最近、ずいぶん落ち着いてきた」という担任教員の印象にもあらわれているといえる。

SEN をもつ 3 人の児童のケースを通してみると、対象児 X および対象児 Y は、Post-Test において、被侵害得点が最高得点を示しており、著しい不適応感を抱いていることがわかる。この点について、担任教員からは「だんだん自分が見えてきた」というように語られており、成長・発達してきたがゆえに、徐々に周囲の友人の目というものを感じるようになったり、客観的に見た自分の言動というものが見えてきたりして、その結果として、「ひとりぼっちだ」といった不適応感や被侵害感を抱くことにつながっていると考えられる。このような発達の点について考えると、本研究で対象とした児童は、小学 3 年生、すなわち 8~9 歳の児童である。この年齢は、具象的思考から、徐々に抽象概念を獲得し始める

時期である。発達の遅れや偏りのある児童にとっては、定型発達の周囲との差が著しく広がり始める時期でもあり、そのことを実感できるようになる時期でもあると考えられる。同時に、周囲の児童もその違いに気づき始め、それまでは取りたてて指摘することが少なかった点について気にし始めたり、取り上げたりするようになるため、SEN をもつ児童の不適応感が増加したのではないかと考えられる。一方で、対象児 Y および対象児 Z は、ともに承認得点が上昇している。このことから、協同学習的手法を導入することによって、親和的な雰囲気づくりに役立ち、結果として SEN をもつ児童の承認得点を上昇させるという効果があったのではないかと考えられる。

以上のことから、協同学習的手法は、SEN をもつ児童の承認得点を上昇させる効果はあると考えられるが、被侵害得点を低下させる効果については検討の余地が残される。この被侵害得点の上昇に関してであるが、協同学習的手法の導入によって児童間の interaction が活発になったと考えられ、そのこと自体は協同学習の効果として評価できるものであるが、「協同学習」と定義されるような、しっかりとした枠組みの活動に比べ、本研究においては、「協同学習的手法」とし、比較的不完全・不十分な枠組みでの導入であったために、かえって、児童間の葛藤が引き起こされ、その結果として SEN をもつ児童の被侵害感を上昇させたということも考えられる。すなわち、各自が責任を持って行なうグループ活動を取り入れ、実際にグループとして活動するなかで、SEN をもつ児童とそうでない児童との間、学力的に高い児童とやや低い児童との間などに、葛藤を生じさせ、児童どうしのぶつかり合いを誘発し、かえって SEN をもつ児童や学力が相対的に低い児童を非難・排除する傾向が増加し、さまざまな言動を通して、彼らの被侵害感を助長させることになってしまったということも考えられる。本来の「協同学習」に比べると、本研究での導入は、グループ学習に条件を加えたものとして、あくまで「協同学習的」であったということができ、「協同学習」を完全に定着させたうえでの効果測定とはならなかったために、このような結果になったと考えられる。

これら、「SEN をもつ児童」は、ひとくちに SEN といっても、実際には、それぞれ異なる特徴をもち、その特徴や特性に応じた異なる教育的ニーズをもっている。そういった面については、個人的な関わり、および、働きかけが必要不可欠であるといえるだろう。しかしながら、一方で、クラスが受容的な方向に変化したことにより、新たな友人関係が築かれ、そのことによる影響と思われる肯定的な変化があったことが、担任教員から語られた。そういった点から、スコアとしては明らかな肯定的変化は見られなかったものの、SEN をもつ児童にとっての環境である学級の居心地は、一面では良好になったといえることができる。とくに、対象児 Z については、前在籍学級においては、学校生活に不適応を起こしていたために、対象学級に転校してきた児童であった。転校前の対象児 Z の学級への満足感を示すデータがなにもないために、比較検討することはできないが、児童にとっての環境である学校および学級の雰囲気の違いから、対象児 Z の学級適応が大きく変化したこと

を考えると、まさに、個人が元々もっている要素だけでなく、学級環境が整えられたこと
によって、適応状態となったことが示された。

V、まとめと今後の課題

1. 今後の課題

本研究において、もっとも主要なテーマは、協同学習的手法の導入によって、子どもたちの学級への満足感が増加し、居心地のよい学級づくりをすることであった。実際、統制群にくらべ、対象群のほうが学級全体として、学校生活意欲、学級満足度ともに上昇傾向を示しており、肯定的変化がみられた。また、対象群と統制群とを比較すると、対象群のみにおいて肯定的変化がもたらされた項目や、統制群のみにおいて減少傾向を示した項目が多く見られた。このことから、SENをもつ児童が在籍する通常学級において、学習場面に日常的に協同学習的な手法をとり入れることは、有効であり、学級全体に肯定的な影響を及ぼすことができるといえる。しかしながら、学級全体の満足感というものをみたとき、河村（2006）が、「まとまりのある学級」「ルールとリレーションが確立している学級」と表現する、クラスの児童の70%以上が学級生活満足群に属する状態には到達していない。このことを考えると、短期間で及ぼすことができる効果というのは微々たるものであるといえそうであり、長期間継続したときの効果について検討すること、プログラム導入する際の工夫・導入場面と方法などについて検討することは、今後の課題として残されたといえるであろう。また、より詳しく学級集団の詳細な変化や個人の変化を見ていくと、上昇するであろうと予測された項目においてスコアが減少したり、スコアが著しく減少した児童が見られたりした。このことから、より学級全体での満足感や居心地のよさを向上させるためには、どのような工夫や働きかけが必要であるのか、といったことについての検討に加え、個別のスコアをあげていくために、グループワークに取り組む児童のなかにどのように介入していくのか、教師のPM機能の働かせ方のバランスなど、さらに検討を重ねていくべき点が残されているといえそうである。

また、個別のケースをみていく際に、担任教員のインタビューのなかで、対象児 X について、「集団活動に参加し、協同して活動することが難しい」と語られた。協同学習的手法は、児童がグループのなかに入って活動することによって効果が得られるものであり、グループのメンバー1人ひとりが果たすべき責任があるため、グループメンバーとして参加し、周囲と協同して活動および課題達成することが求められる。対象児 X のように、グループ参加に難しさが生じる児童がいることを考えると、今後は、児童各々のもつ特徴についても考慮したうえで、グループ活動にスムーズに参加できるための具体的な方法や支援方法、

活動の一部への参加も可能である導入の仕方などについても考えていく必要があるといえよう。

今回は短期間での効果測定であったが、協同学習は持続的・継続的に取り入れることでより効果をおよぼすことができるものである。このことから、今後の課題として、通年もしくは複数年にわたって導入をして、前後の変化だけでなく途中経過も含めた学級への満足感の変化について効果測定し、検討を加えることで、より深めることができるのではないかと考えられる。質問紙についても、今回は、「Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケート」を効果測定に用いたが、学級への満足感や居心地の良さを測定するツールとして、より多面的にとらえるために、質問項目をより吟味したうえで選択・使用し、可能であれば、質問紙を複数用いることも考えられる。また、長期間での導入・実施をするとすると、学級への満足感だけではなく、今回短期間での効果測定ということで1度の実施となり、前後の変化について検討を加えることができなかつた、自尊感情についても検討を加えると、より幅の広い知見が得られるのではないかと期待できる。

2. インクルージョンと特別ニーズ教育

本研究において、児童の学級への満足感（「Q-U」）の変化を検討していくうえで、児童にとっての学級の居心地は、友人関係・学習・学級雰囲気という要素も重要であるが、それだけではなく、その背景には大いに「家庭環境」が影響しているということがわかった。とくに、児童の主な養育者である母親が仕事で多忙であったり、病気で思うように子どもの世話ができなかったりということが、子どもたちの生活全般、学校生活、メンタル面に大きく影響を及ぼし、その結果として、なかなか学習に集中できない状況や、友人とのトラブルにつながっている状況、というものもあるようである。「家族関係においては、生まれてから一番長く関わりがあり、家族関係が良好であってはじめて、次の社会である『学校』というところで新しい関係を築くことができる」（大堀，2007）ということを考えるとき、彼らもまた、SENをもつ児童と捉えることはできないだろうか。

近年の特別支援教育の概念の浸透および制度の拡充の変遷から、特別支援教育とは、発達的な課題を持ち、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒のみが対象であると思いがちである。しかしながら、被虐待児や、経済的に不安定な家庭の子ども、1人親家庭、家族成員の変化（家族の死亡、疾病、きょうだい児の誕生、親の再婚など）、など、子どもの生活の基盤であり、精神的安定の基盤である家庭や保護者が不安定であることは、学校においては十分に支援を受ける対象、支援が必要な児童であると認識することができるであろう。二宮（2007）は「『特別な支援が必要とする子ども』とは、どのような子どもなのか、ということを考えるためには、『発達・障害・家庭・地域・担任』というような教育の中で語られてきたそれぞれの言葉の意味やありようのパラダイムの転換が必要である」と述べ

ている。本稿でも用いた「SEN をもつ児童」という用語は、特別ニーズ教育という視点をもって、わが国の特別支援教育、ひいては、わが国の教育を俯瞰する人々によって用いられてきた語である。特別ニーズ教育とは、子どもの有する『特別なニーズ（通常の教育的配慮に付加して特別な教育課程，教育施設・設備，専門教員配置，教材・教具等を必要とするニーズ）』に対応した特別な教育的ケア・サービスの保証を子どもの固有の権利として承認しながら，特別な教育的ニーズを有する子どもの諸能力と人格の発達保障を促進するための教育の理念・目的，法制度，行財政，カリキュラム，方法・技術，専門職養成などの総体をいう」。特別ニーズ教育の対象としては、「いわゆる狭義の障害児のほか，学習困難，学習障害（LD），注意欠陥多動性障害（ADHD），アスペルガー障害・高機能自閉症，不登校・不応，心身症・神経症等の精神神経疾患，慢性疾患・病氣療養，非行，いじめ・被虐待，養護問題，移民・外国人の子どもや帰国子女などのうち，特別な教育的配慮の保障を要するすべての子どもが該当する」（高橋，2007）。わが国においても，徐々にこの考え方が浸透してきており，そのことにより，これまで「特殊教育」であったものが「特別支援教育」へと転換される動きが起って来たと考えられる。しかしながら，国際的インクルージョン教育の大きな流れから見ると，まだ不十分な部分があることも否めない。社会をはじめ，生活，価値観などさまざまなものが多様化している現代において，子どもたちのニーズも多様化してきているといえる。子どもたち個々のよりよい成長・発達，未来のために，さまざまな SEN を教師がとらえ，対応していくことが求められると同時に，子どもたち自身のピア・サポートの力や生きる力を育成していくことが求められる。

以上のことを考えると，学級において，日常的に取り入れられる，一斉指導と個別支援を融合させた「協同学習」は，非常に有効な方法のひとつであるということができ，今後も各学校現場に合わせて適応・応用させていくための実践および研究・検討をさらに積み重ねていくことが求められているといえよう。

また，学級としてのグループ・ダイナミズムを見ながらも，個々のニーズを見ていくということは難しいことであるが，学級経営をしていくうえでは，どちらの視点および働きかけも欠かすことなく，バランスよく行なっていくことが重要であるといえよう。SEN をもつ子どももそうでない子どもも，「見ていてほしい」「認めてほしい」「褒めてほしい」という欲求をもっている。SEN をもつ子どもはもちろんであるが，そういった児童・生徒だけでなく，すべての子どもの気持ちを受け止め，活かすことができる学級経営が求められているといえる。そして，教師が子どもを認めるという一方向のやりとりだけでなく，児童相互でも認めあえる学級雰囲気をつくっていくことこそが，居心地のよい学級づくりであると考えられる。しかしながら，相川（2006）が「学級が，どの子どもにとっても居心地のよい場所であることは理想であるが，現実はそのようではない。」と述べるように，ある子どもにとって理想的な学級環境が，必ずしも，学級メンバーすべてにとって理想的な環境であるとは限らず，あらためて学級経営の難しさが痛感される場所である。

3. 新たな視点

本論文を作成する過程で、著者が幾度となく考えさせられ、繰り返しぶつかった課題は、学級全体のグループ・ダイナミズムを見ようとする視点と、SENを持つ児童のニーズを見つけて、個に応じた支援をしようとする視点を、どのように扱うかという点であり、論を展開していくなかで、このどちらを主軸にするのか、常に葛藤の連続であった。このことは、臨床心理学を学んだうえで、これから、心理援助的な視点を持つ一教員として教育現場に立とうとしている、著者自身の、教師としてのアイデンティティと心理援助者としてのアイデンティティのぶつかりあいであったといえる。学生といういまだどちらの立場にも依拠しておらず、どちらのアイデンティティもきちんと確立することができていない、未熟さゆえの自己の課題であるといえるだろう。しかし、このような、職業人としてのアイデンティティが確立されるより以前の現在だからこそ、いえることであり、そういうポジションであるからこそ、ヴィヴィッドに感じられたことであるとも思われる。

本研究の対象学級としたクラスには、担任教員によるなんらかの声かけや働きかけが必要なSENをもつ児童が6人在籍する。これは、23人学級であることを考えると、約1/4にのぼる割合であり、非常に高い割合であることはいうまでもない。これらの児童個々に対応をしながら、学級全体をみていくということは、本当に困難なことであると考えられる。また、仮にこれほどまでに多い人数ではないとしても、すでに述べたように、各クラスに約6%は何らかの支援を必要とする児童・生徒、すなわちSENをもつ子どもが在籍する。そして、SENとひとことでいっても、さまざまなニーズがあるため、それぞれのもつ特徴やニーズ、そして、その組み合わせや、偏りや難しさの程度、人数などによって、多種多様な相互作用のパターンが考えられ、必要とされる教員の対処方略もかわってくる。また、発達特徴やニーズがどのようなものであるかに加えて、SENをもつ児童の周りの児童がどのようなリソースをもっており、どういった形でお互いのよさを認めつつ集団として育成していけるか、といったことなどにも、大きく左右されるであろう。どんなに力のある教員でも、どんなベテランでも、1人で扱うことが難しい学級もある。それは、個と個が集まって集団を形成する以上、構成員、すなわち、学級のメンバーに左右される要素が多くあるため、どの学級にも起こりうることであろう。それらについて、なにをどのように生かし、難しさにどのように対処していくのがいいのか、学級をアセスメントすることが重要であり、不可欠であるといえるだろう。本研究においては、Q-Uや自尊感情尺度を、効果測定として用いたが、これらによってはっきりとみえてきたクラスの姿というものがあつたことも事実である。日常の様子・言動の観察や、これまでの本人の生育歴・家族歴から見えてくるものだけでなく、さまざまな角度から学級をアセスメントするために、本研究で用いたようなツールを使用することもまた、非常に有効であると考えられる。また、第三者に学級の日常的な姿をみてもらうなどして、第三者の目を学級の中に入れることによって、

客観的な指標が得られることもあるかもしれない。このように、多角的に、個の理解および学級集団の理解をしたうえで、そこで得られた情報や知見、理解などを、学級経営に活かしていくということもまた、本研究を通して得られた新たな視点であったと思う。また、担任 1 人だけではなく、複数の教員や子どもにかかわるスタッフが、情報やデータを共有したり、それらをもとにして話し合ったり、意見を出しあったりなどして、児童個々や学級集団、学年集団についての共通理解をはかり、中長期的な視点をもってかかわることなども、積極的に活かしていくことが期待される。

VI、引用文献および参考文献

引用文献

- 相川充. 2006. 心の居場所としての学級づくり—ソーシャルスキルの観点から—. 児童心理 2006 年 4 月号臨時増刊 60-6 (No.840) 子どもの心が育つ学級づくりの基礎・基本. 金子書房. 2-10.
- 会沢信彦. 2006. 学級の中でどんなところが育つのか. 児童心理 2006 年 4 月号臨時増刊 60-6 (No.840) 子どもの心が育つ学級づくりの基礎・基本. 金子書房. 11-18.
- 深沢和彦. 2006. 特別な支援の必要な子どもたちの学級生活の満足感. Q-U による特別支援教育を充実させる学級経営. 図書文化. 30-32.
- George, M. Jacobs., Michael, A. Power., Loh, Wan. Inn.. 2002. *The Teacher's Sourebook for Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Corwin Press, Inc. (関田一彦 監訳 日本協同教育学会. 2005. 先生のためのアイデアブック—協同学習の基本原則とテクニッカー. ナカニシヤ出版.)
- 岩坂英巳 清水千弘 飯田順三 川端洋子. 2002. 注意欠陥/多動性障害 (AD/HD) 児の親訓練プログラムとその効果について. 児童精神医学とその近接領域, 43-5, 483-497.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. & Roy, P. 1984. *Circlr of learning: Cooperation in the classroom (1st ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T., Holubec, E. J.. 1993. *Circlr of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.)*. Interaction Book Company. (杉江修二ら訳. 1998. 学習の輪—アメリカの協同学習入門—. 二瓶社.)
- 河村茂雄 編集. 2006. 図でわかる教職スキルアップシリーズ 2 集団を育てる学級づくり

- 12 か月. 図書文化.
- 河村茂雄. 2007. 学級づくりのための Q-U 入門「楽しい学校をつくるためのアンケート」活用ガイド (第 2 版). 図書文化.
- 鯨岡峻. 2003. もう一つの観点から発達 (障碍) 臨床を考える. 発達, Vol24, No93. ミネルヴァ書房. 77-85.
- Lawrence, D.. 2006. *Enhancing Self-Esteem in the Classroom 3rd Edition*. Sage Publications of London. (小林芳郎訳. 2008. 教室で自尊感情を高める一人格の成長と学力の向上をめざして一. 田研出版.)
- 松本陽子 山崎由可里. 2007. 小学生における ADHD 傾向と自尊感情. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学 N0.57. 43-52.
- 松田育子 島崎保. 2007. 児童の自尊感情と学級適応感との関連に関する研究—学級づくりにおける教師の働きかけの視点から—. 日本教育心理学会発表論文集 No.49. 450.
- Meijer, C. J. W. (Ed) . 2001. *Inclusive education and effective classroom practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- 文部科学省. 2003. 今後の特別支援教育の在り方について. (参考 2) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査.
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm>
- 文部科学省. 2006. 文部科学省資料「特別支援対象の概念図」.
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/001.pdf>
- 中道正昭 塩見邦雄. 2001. 児童の自己認知と学級満足度の関係. 日本教育心理学会総会発表論文集, 43, 317.
- 日本協同教育学会 編. 2008. 協同学習法ワークショップ〈Basic〉ワークブック.
- 大堀真由. 2007. 小学 6 年生における学級満足度の規定要因 (平成 17 年度文学研究科修士論文要旨). 愛知学院大学論叢, 心身科学部紀要 2, 106.
- Pope, A. W., McHale, S.M., Craighead, W.E.. 1988. *SELF-ESTEEM ENHANCEMENT WITH CHILDREN AND ADOLESCENTES*. Pergamon Press Inc. (高山巖 監訳. 佐藤正二 佐藤容子 前田健一 共訳. 1992. 自尊心の発達と認知行動療法 —子どもの自信・自立・自主性を高める—. 岩崎学術出版社.)
- 白石雅一. 2007. 障害を持つ子の自尊感情を考える. 児童心理 2007 年 7 月号 61-10 (No.862). 金子書房. 102-106.
- 嶋田洋徳 戸ヶ崎泰子 岡安孝弘 坂野雄二. 1996. 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果. 行動療法研究 22 9-20.

- Snell, M. E., Janney, R., & Delano, M.. 2000. Models of peer support in instruction. In Snell, M.E. & Janney, R. 2000. *Social relationships and peer support*. Baltimore, Maryland: Paul H. Bookes Publishing Co..
- 高橋智. 2007. 特別支援教育の現状とシステム. 東京学芸大学特別支援科学講座 編. 2007. インクルージョン時代の障害理解と生涯発達支援. 日本文化科学社. 1-9.
- 涌井恵 ほか. 2006. 文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B)) 協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究 ―学力と社会性と仲間関係の促進の観点から― (課題番号:1470117). 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所.
- 山本真理子 松井豊 山成由紀子. 1982. 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 吉利宗久. 2004. アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成果. 発達障害研究 26 (2), 128-138

参考文献

- 遠藤由美. 1999. 自尊感情. 中島義明ほか編. 心理学辞典(初版). 有斐閣. 343-344
- 藤原勉. 1958. 学習指導法に関する実験的比較研究. 日本心理学会第23回大会発表論文集. 318.
- 古籴安好. 1958. 学習集団の技術学. 明治図書.
- 石黒鈔三. 1952. グループ学習の効果に関する実証的研究 第1部: 単元学習法と講義法における学習効果の比較. 東京教育大学心理学教室編. 教育心理学 3. 31-38.
- 石黒鈔三. 1954. 国語・数学における単元学習の効果について. 児童心理 8-8. 74-83.
- 金子健. 2008. 新しい障害観としての発達障害. 石井哲夫 監修. 山崎晃資 宮崎英憲 須田初枝 編著. 発達障害の臨床的理解と支援 1. 発達障害の基本的理解―子どもの将来を見据えた支援のために―. 金子書房. 43-50
- 河村茂雄 編著. 2006. Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営. 図書文化.
- 河村茂雄. 2007. データが語る① 学校の課題. 図書文化.
- 河村茂雄 高島昌之. 2007. シリーズ教室で行う特別支援教育 5 特別支援教育を進める学校システム チームで学級経営を支える校内体制づくりの実際. 図書文化.
- 小室庄八 塚田毅 村上沢. 1963. 学業成績の規定要因としての指導法に関する実験的研究. 教育心理学研究 11-2. 65-74.
- 小室庄八. 1954. 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について: 社会科指導法の

- 実験的比較研究. 教育心理学研究 2-4. 23-29.
- 小室庄八. 1955. 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響についてⅡ：国語指導法の
実験的比較研究. 教育心理学研究 3-3. 25-31.
- 厚生労働省. 2004. 発達障害者支援施策について 発達障害の現状と支援法について.
<<http://www.mhlw.go.jp/topics/2005/04/tp0412-1a.html>>
- 文部科学省. 2003. 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm>
- 文部科学省. 2008. 特別支援教育の推進について (通知).
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm>
- 文部科学省. 2008. 特別支援教育資料 (平成 19 年度).
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020.htm>
- 南風原朝和 市川伸一 下山晴彦 編. 2001. 心理学研究法入門 —調査・実験から実践
まで—. 東京大学出版会.
- 奈良正路 酒井清 白井慎 編. 1958. 小集団協力学習. 明治図書.
- 長沼正巳. 1958. 学習効果に関する実証的研究. 岐阜大学研究報告 (人文科学) 6. 71-94.
- 岡田智. 2003. 指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試み—社会的コンピテンスの
視点からの LD 児支援—. LD 研究—研究と実践—, 12, 56-64.
- 岡田智 後藤大士 上野一彦. 2005. ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関す
る事例研究 —LD、ADHD、アスペルガー症候群の 3 事例の比較検討
を通して—. 教育心理学研究 53-4, 565-578.
- 大西誠一郎. 1955. 指導法についての一研究：個人中心と集団中心の学習. 教育心理学研
究 22-2. 2-10.
- 小塩真司. 2005. 研究事例で学ぶ SPSS と Amos による心理・調査データ解析. 東京図書.
- 世界保健機関 (WHO). 2002. ICF 国際生活機能分類 —国際障害分類改定版—. 中央法
規.
- 真城知巳. 2007. 特別な教育的ニーズとはなにか. 特別ニーズ教育学会編. 荒川智 高
橋智 編集代表. テキスト特別ニーズ教育. ミネルヴァ書房. 7-13.
- 杉江修二. 1998. 日本の協同学習の理論的・実践的展開. 中京大学教養論叢 38-4 757-797.
- 田中康雄. 2007. 特別支援教育の中で「学級経営・親対応・連携」をどうすすめるか. 児
童心理 2007 年 8 月号臨時増刊 61-12 (No.864) 特別支援教育「成功
のカギ」学級経営・連携・親対応. 金剛出版. 2-11.
- 特別支援教育士資格認定協会 編. 2007. S.E.N.S.養成セミナー 特別支援教育の理論と実
践 I.概論・アセスメント. 金剛出版.
- 特別支援教育士資格認定協会 編. 2007. S.E.N.S.養成セミナー 特別支援教育の理論と実

践 II.指導. 金剛出版.

- 涌井恵. 2006. 協同学習と学びのユニバーサルデザイン化に関する研究動向と課題ー 通常の学級における軽度発達障害児への支援の発展に向けて ー. 日本特殊教育学会第44回大会.
- 山内光哉. 1998. 心理・教育のための統計法<第2版>. サイエンス社.
- 山崎晃資. 2008. これだけは知っておきたい発達障害の基礎知識. 石井哲夫 監修. 山崎晃資 宮崎英憲 須田初枝 編著. 発達障害の臨床的理解と支援 1. 発達障害の基本的理解ー子どもの将来を見据えた支援のためにー. 金子書房. 14-42.