

児童の学級適応調査を活用した担任教諭による教育支援

——事前事後調査にみる支援方略の選択と成果——

西出弓枝*, 安立奈歩**

Teacher's Educational Support that utilized Survey
on Childrens' Adaptations in Elementary School
-Teacher's Select of Support Strategies and Outcomes by Pre-Post Research-

Yumie NISHIDE

Naho ADACHI

Key Words : 児童の学級適応, 担任教諭による支援, 支援方略の選択, 事前事後調査

I. 問題・目的

児童期は、小学校において仲間関係を築き、規則正しい生活のなかで学習スキルや対人関係スキルなどさまざまなスキルを習得するとともに、安定した自己像を確立していく時期である。児童が多くの時間を過ごす学校で適応して過ごせるかどうかは、その後の人生に多大な影響を及ぼすと考えられ、教育心理学・発達心理学における重要な検討課題である。児童の学校適応をテーマとした研究はわが国においてさまざまに行われてきており、大きく2つの指標に着目した研究が行われている(桶掛・内山, 2011)。ひとつは、学校適応の結果として生じる状態についてアセスメントに着目した研究であり、もうひとつは学校適応に影響を及ぼす要因に着目した研究である。

ひとつめのアセスメントに着目した研究に関しては、Caplan,G.(1964)の予防概念[発生予防(一次的予防)・早期発見と早期治療(二次的予防)・リハビリテーション(三次的予防)]を学校心理学に適用した石隅(1999)の3段階からなる心理教育的援助サービスがあり、学校への包括的なアプローチが提唱された。石隅(1999)によれば、一次的援助サービスは対象となる母集団(学校・学年・学級)のすべての児童生徒が対象となり、発達上の課題や教育上の課題を遂行するうえでもつ援助ニーズに対応するというもの、二次的援助サービスは援助ニーズの大きい一部の児童生徒(登校しぶり・学習意欲の低下・家庭環境の悩みなど)に対して、問題が大きくなって児童生徒の成長を阻害しないよう予防的に関与するもの、三次的援助サービスは重大な援助ニーズをもつ特定の児童生徒(長期欠席・いじめ・障害など)に対して特別な援助を個別に行うというものであり、児童生徒の発達や適応といった個人・教育環境や情緒

* 心理学科 教授

** 心理学科 准教授

的サポート資源としての学級・機能的、情緒的関係システムとしての学校の各水準でアセスメントを行うという視点を提供した。また、大対・大竹・松見（2007）は、学校適応の概念を整理し、「学校適応アセスメントのための三水準モデル」として以下のように提唱した。具体的には、水準1のアセスメントでは、「子どもが適応に必要な行動をどれだけ身につけているかという行動的機能を明らかにする」ことが、水準2では、「学業場面や対人場面において子どもの行動が教師や仲間からどの程度強化されているかを検討する」ことが、水準3では「水準2における学業場面、対人場面での強化量を合わせた、子どもが学校環境で受ける強化を包括的に捉えることで、学校適応の程度について明らかにする」ことが目的となることが指摘されている。つまり、子どもの行動的機能（水準1）、学校における環境の効果（水準2）をふまえた上で、学校での適応感（水準3）が決まるのである。さらに、大対ら（2007）は、学校適応アセスメントにおける発達の視点から、小学校中学年以降では初期のつまずきを取り戻すことが困難となり、将来的な学業不振、対人関係の問題、情緒的・行動的問題、非行、ドロップアウトの問題に発展しやすいため、特に小学校1、2年の時期に予防的介入を行う必要性を指摘した。

一方、もうひとつの、学校適応に影響を与える要因に着目した研究に関しては、教育心理学・発達心理学的視点から児童の能力と適応感との関連の検討を試みる立場で行われてきており、児童に対して質問紙調査を実施し、その結果について、重回帰分析や共分散構造解析などを用いて影響要因を捉えようとする研究が多い。これらの研究において、学校適応感に影響を及ぼす要因として、友人関係、ソーシャルスキル、コンピテンスなど、学校生活において重要な役割を果たすと考えられる能力や自身の能力に対する自己評価との関連が指摘されている（小石，2010；弓削，2013）。

上述した2つの研究の流れとは別に、平成17年の学校教育法、平成18年度の教育基本法の改正により平成19年度より展開してきた特別支援教育において、ニーズに応じた教育支援を構築する観点から、通常学級に在籍するニーズのある児童のアセスメントとそれに基づく教育支援に関する研究が行われてきている（安藤・田嶋，2012；別府，2013；司城，2013）。そのような研究の多くは、心理検査結果を含む心理アセスメントを行い、1人または少数の事例に対して、抽出されたニーズに効果的な支援を検討しようとする研究である。そこでは、教諭・支援委員会・教育相談機関などで具体的な支援が行われ、ニーズのある児童自身において不適切な行動が低減し、適応的な行動が増大するということが指摘されてきた。また、そのような個のニーズに応じた支援を教諭がどのように展開しているのか、調査研究により明らかにしようとする研究も行われるようになってきた。このように、特別支援教育が展開するようになり、通常学級にいる発達障害児のニーズが明らかになり、その支援方略が検討されるようになってきたなかで、支援の成果を検証する必要性が認識されるようになり、さらにそれを検証する研究を実施する必要性も指摘されるようになってきている（別府，2013）。

これまでに、筆者らは児童の学校適応を測る指標としてQ-Uおよびコンピテンスを用いた調査を6月と11月に実施し、2学期開始前には担任教諭を対象とした、調査結果のフィードバックと学級経営支援研修会を実施し、3学期には2回の結果のフィードバックを行うことにより教諭自身が成果を検証できる支援体制を構築しようと試みてきた。安立・西出（2015）において、担任教諭による支援ニーズ理解が児童の学級適応に及ぼす影響について検討を試み、担任教諭によって6月に支援ニーズがあると評価された児童の学級適応感やコンピテンスは低くなりがちであるが、特に高学年の、「友だち関係」「学級における承認」「被侵害的認知」におい

では、11月に支援ニーズの効果による差がないことが明らかになった。従来の研究では、支援ニーズがある場合には学級適応感やコンピテンスは低下することが指摘されてきたが、安立・西出（2015）の研究によって、担任教諭による教育的支援により、学級適応感やコンピテンスが回復する可能性が示唆された。

そこで、本研究では、安立・西出（2015）において調査対象となった児童に対する担任教諭による教育支援を明らかにすることを目的とする。そのために、担任教諭を対象とした質問紙調査（事前・事後）を2回実施し、結果を分析することにより、担任教諭がどのような支援ニーズに対してどのような支援方略を用いているのか検討を試みる。

II. 方法

1. 研究協力者

A小学校コーディネーターを介して学級担任教諭に配布・回答を依頼し、有効回答は13件であった。そのうち男性教諭は5名、女性教諭は8名であった。年齢は、24～58歳（SD11.76）、勤続年数は3～36年（SD12.29）であった。なお、実施に先立ち、管理職およびコーディネーター教諭に研究概要の説明を行った後、同意書に署名を求めた。

2. 事前調査

2014年6月、支援ニーズのある児童に関する理解や対応に関する実態および意識調査として、以下の項目について尋ねた。

(1) 支援ニーズのある児童に対する現状での対応

西出（2008）によって用いられた20項目からなる“支援のあり方尺度”（表1）を用いて、現状として対応を、「よくしている」「している」「あまりしていない」「していない」の4件法で回答を求めた。

さらに、表1の20項目のうち、重要だと考える対応について、上位5つを選択してもらった。

また、「ニーズのある児童に対応について困難を感じること・課題に感じるものがあれば、以下に記してください」、「ニーズのある児童に対する対応について、普段心がけていることがあれば、以下に記してください」の2つの自由記述欄を設けた。

表1. 支援ニーズのある児童への現状での対応を尋ねた項目内容

①担任教諭による教材の工夫	⑪同僚教師間での協力
②担任教諭による手だての工夫	⑫チームティーチングによる対応
③担任教諭のとりだしによる個別指導	⑬加配による教師や非常勤講師による個別指導
④児童生徒間の仲間関係づくり	⑭学生ボランティアなどの活用による個別指導
⑤担任教諭の特別支援教育に関わる専門性の向上	⑮保育園・幼稚園－小学校－中学校間の連携
⑥家庭訪問や個人懇談などによる家庭との連携	⑯養護学校におけるセンター機能の活用
⑦対象児以外の保護者の理解啓発	⑰スクールカウンセラーや巡回相談員など専門職との連携
⑧校内研修の充実	⑱大学や教育研究所等の教育に関する専門家との連携
⑨ケース会議による事例検討の充実	⑲病院等の医療機関との連携（情報交換を含む）
⑩特別支援教育コーディネーターとの連携	⑳市町村教育委員会および県教育委員会との連携

(2) クラスの全児童に関する支援ニーズの現状

各児童別に、表2にあげた6つの項目について、支援ニーズが「とてもある」「少しある」「あ

まりない」「ない」の4件法で回答を求めた。

また、「特に気になる状況」という自由記述欄を、各児童別に設けた。

表 2. 各児童別に担任に尋ねた支援ニーズ認知の項目内容

①学習上の課題
②社会性の課題（意思疎通の困難・他人の気持ちがわからない）
③行動上の課題（多動である・衝動的である・不注意）
④対人関係上の課題（過度に緊張する・黙り込む・大人しい）
⑤家庭環境上の課題（不適切な養育・家庭の生活リズムの乱れ）
⑥身体・健康上の課題（頭痛・腹痛・チック・抜毛などの身体症状）

3. 事後調査

2015年3月、調査データおよび学級経営支援研修会の活用をめぐる効果測定を実施した。

本研究では、児童に対して2014年6月に学校適応感やコンピテンスに関する調査を行い、調査データをもとに分析した内容を、2学期以降の学級経営で結果活用の指針として活用することを目的に、同年8月に筆者らがA小学校学級経営支援研修会でフィードバックしている。さらには、同11月、児童に対して6月と同一調査を実施し、11月の結果は3学期にA小学校にフィードバックしている。

そこで、“6月と11月の調査データ”および“筆者らが実施した学級支援研究会”を担任教諭がどの程度活用したかについて、2015年3月、以下の項目について担任教諭に尋ねる調査を実施した。

(1) 担任教諭が重点的に支援した児童の選択

担任教諭による回答の手間を減じるために、支援ニーズが高かった児童のうち、数名を筆者らが事前にピックアップしておき、そのなかから重点的に支援を行ってきた児童を1名選んでもらった。

(2) 重点的に支援した児童の支援をめぐるデータ活用の実際

2014年8月の学級経営支援研修会では、①Q-Uデータ内の“学級満足感”、②コンピテンス(桜井, 1983)の集計結果、③表2にあげた支援ニーズの集計一覧、④Q-Uデータ内に示される“他児の指標との関連”、の4つについて、主にフィードバックを行った。

この①～④の内容を、上記で選択された1名の児童の支援を行うにあたって、どの程度活用したかについて、「した」「しなかった」の2件法で尋ねた。また、活用の結果どの程度役に立ったかについて、「とても役立った」「役立った」「あまり役立たなかった」「役立たなかった」の4件法で回答を求めた。

(3) 重点的に支援した児童における支援ニーズ種類別にみる対応および支援の成果

上記で選択された1名の児童の支援を行うにあたって、表2にあげた6つの支援ニーズごとに、支援計画の立案を行ったかについて、「した」「しなかった」の2件法で尋ねた。また、児童に対する支援の結果について、「改善」「やや改善」「あまり改善しない」「改善しない」の4件法で回答を求めた。

(4) 重点的に支援した児童に対する支援方略

上記で選択された1名の児童の支援を行うにあたって、表3にあげた14の項目について、実際にそのような支援をどの程度行ったかについて、「よくした」「ときどきした」「あまりし

なかった」「全くしなかった」の4件法で回答を求めた。

さらに、表3の14項目のうち、選択された児童に対する支援として効果的であったと考える方略について、上位5つを選択してもらった。

表3. 選択された児童に対して行った支援について尋ねた項目内容

①行動を意識づけるような全体教示の工夫	⑧課題場面の観察および支援記録の蓄積
②行動を意識づけるような個別の注意	⑨ティームティーチングによる個別の指導
③机間指導における個別の教示	⑩リソースルーム（別教室）における個別指導
④わかりやすい板書の工夫	⑪障害児学級や通級指導教室における個別指導
⑤小グループ学習を活用した理解の促進	⑫保護者との連携による家庭での支援の工夫
⑥ニーズに応じた別課題の使用	⑬専科・教科の教諭との連携による支援
⑦視覚的にわかりやすい教材の使用	⑭学年会における連携による支援

また、「この児童に対して行った支援で、あなたが特に工夫し効果があったと思われる支援方法について、できるだけ詳しく記してください」という自由記述欄を設けた。

Ⅲ. 結果および考察

1. 支援ニーズのある児童に対する対応の事前調査に関する分析

ここでは、1学期に実施した事前調査を分析することによって、担任教諭がニーズに応じた支援とはどのようなものと考えているか、また、担任教諭は児童の支援ニーズをどのように理解しているのかを把握することとする。

(1) 支援のあり方尺度にみる支援の現状

支援ニーズのある児童に対する対応の現状として、表1にあげた20項目の結果を項目毎に集計したのが図1である。

この20の方略について、西出（2008）は、小学校および中学校における調査データを用いて因子分析を行い、小学校データで3因子、中学校データで4因子を得ている。小学校データの3因子とは、第一因子が「手立て工夫」「クラス作り」などを中心とした8項目（項目①～⑥、⑩⑪）からなる“教師の専門性向上”因子、第二因子が「大学・教育研究所連携」「教育委員会連携」「医療連携」など外部機関との連携と「ケース会議」「校内研修」など校内体制の8項目（項目⑧⑨、⑮～⑳）からなる“校内体制と外部連携”因子、第三因子が「TT対応」「加配個別指導」など4項目（項目⑦、⑫～⑭）からなる“人材活用”因子である。この因子構造を採用して各因子の α 係数を算出したところ、“教師の専門性向上”因子が.52、校内体制と外部連携”因子が.89、“人材活用”因子が.71であった。“教師の専門性向上”因子の α 係数がやや低い、標本数が少ないこと、西出（2008）との比較検討の可能性を考慮し、項目を削らず分析を進めることとする。

3つの因子得点〔第一因子:2.77 (SD.28)、第二因子:1.84 (SD.57)、第三因子:2.12 (SD.81)〕について対応のある1要因3水準の分散分析を行ったところ、支援のあり方の主効果が有意であった〔 $F(19, 228)=21.26, p<.01$ 〕。Bonferroniの多重比較（ $p<.05$ ）を行ったところ、“教師の専門性向上”因子得点が“校内体制と外部連携”および“人材活用”因子得点に比べて有意に高かった（ $p<.05$ ）。

第一因子は、担任教諭本人が同僚や家庭と繋がりながら、教材や手立て等を工夫する支援で

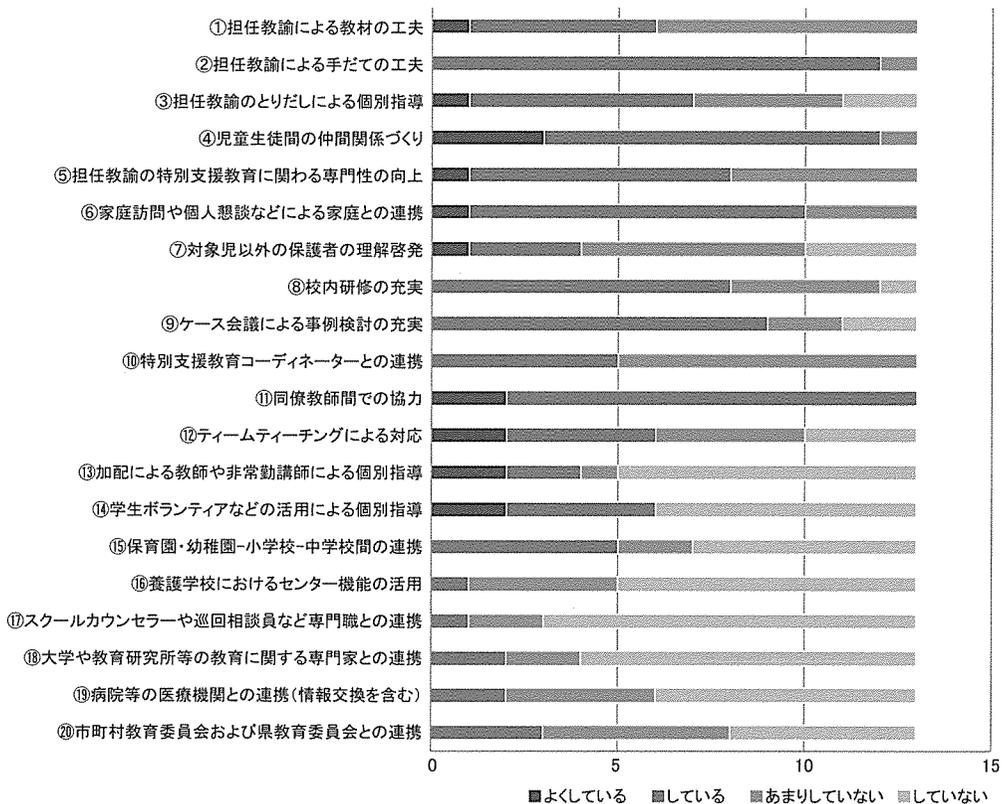


図 1. 支援ニーズのある児童への方略別に見た対応の現状 (N=13)

ある。このような担任教諭自身が直接的に関わったり身近な連携を行ったりする支援をよくしているのに対し、外部連携や人材活用といった、担任教諭にとってはやや遠い存在との連携や活用であったり体制面を活用した支援はあまりなされていないことが明らかになった。

(2) 担任教諭が重要と考える支援の分析

支援ニーズのある児童に対して担任教諭が重要だと評価した支援の上位5位について、13名分のデータをすべて計上した、のべ65件をまとめたのが図2である。図2によると、1位が「児童生徒間の仲間関係作り」、2位が「担任教諭による手だての工夫」、3位が「担任教諭による教材の工夫」「家庭訪問や個人懇談などによる家庭との連携」である。西出(2008)は223名の小学校教師にもっとも重要な支援のあり方と評価された項目をまとめている。本研究は標本数13名と少なく、のべ人数を用いているため単純比較は難しいが、西出(2008)と比較すると、1位と2位が入れ替わっているなど若干の相違はあるものの、西出(2008)同様、上述の“教師の専門性向上”因子に含まれる項目が多く含まれており、担任教諭が支援のポイントとして考えている観点を裏づける結果となった。これは、担任教諭が実際に行っている支援の現状とも一致する結果である。

児童の学級適応調査を活用した担任教諭による教育支援

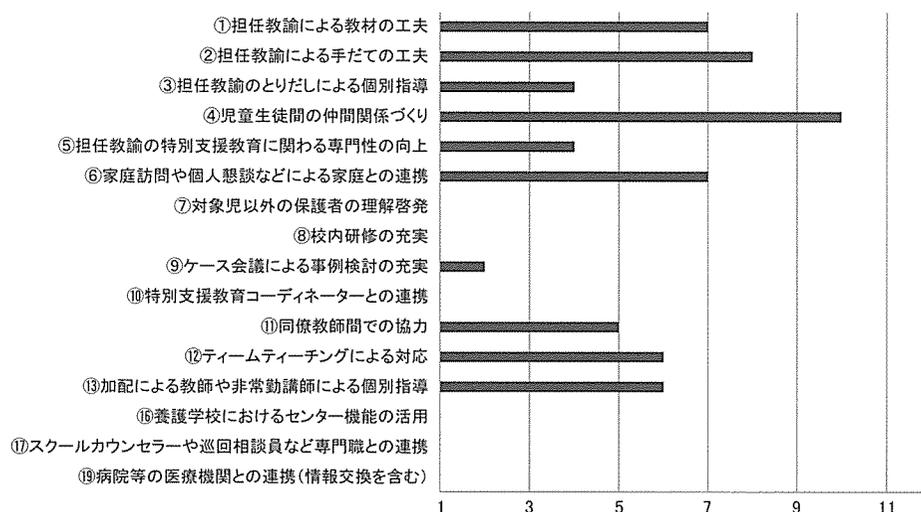


図2. 担任教師が重要と考える支援 上位5位 (N=13×5)

2. 学年末における事後調査に関する分析

安立・西出(2015)は、児童の支援ニーズに対する担任教諭の理解(表2参照)が、児童の学校適応感に及ぼす影響について検討した結果、主に高学年のみではあるが、ニーズに応じた支援が構築されると、学級適応感を高めることが可能であることを指摘した。しかしながら、安立・西出(2015)では、学級経営支援研修会がどのように奏功したのか、その後に担任教諭が具体的にどのような取り組みを行ったのかについては検討できていない。

したがって本稿では、学級経営支援研修会を経た事後調査を分析することによって、ニーズに応じた支援とはどのようなものであったか、また、担任教諭による支援ニーズのある児童への支援をよりよくするために筆者らがどのような研修会を工夫していく必要があるのか、について考察したい。

(1) 選択された児童の支援ニーズの特徴

まず、担任により1名選択された、重点的に支援した児童の支援ニーズの特徴を事前調査の結果から把握したところ、以下のような結果となった。抽出された児童13名のうち、支援ニーズが「とてもある」「ある」と評価された者は、学習支援ニーズで9名、社会性支援ニーズで10名、行動支援ニーズで10名、対人関係支援ニーズで6名、家庭環境支援ニーズが1名、身体健康支援ニーズで2名であった(重複回答を含む)。6領域のニーズについて、3領域以上にわたってニーズがあると評価された児童が10名存在しており、特に、学習支援ニーズ・社会性支援ニーズ・行動支援ニーズ・対人関係支援ニーズにおいて重複が認められた。自由記述欄の記載からは、学習支援ニーズに関連して、「理解力が低い」「学習ができていない」、社会性支援ニーズに関連して、「級友に対して暴力や暴言が多い」「他の児童と同じペースで動けない」「特別な理由なく、友だちに手を出すことがある」「とても暴力的」、行動支援ニーズに関連して、「ADHD」「多動+衝動的」「授業中に立ち歩く」「常に手遊びをしている」「指示が通らない」「文房具等を口に入れたり、石を投げる・椅子の座り方などで危険な行動・行為が見られたりする」「異性に抱きつく」「男女関係なくちょっかいを出してトラブルになる」、対人関係支援ニーズに関連して、「気持ちをこばで表すのが苦手」、家庭環境支援ニーズに関連して、「家庭において急に

泣き出したり、暴れだしたりなど情緒不安定な様子がみられた」「片親家庭で落ち着かない」、身体健康支援ニーズで「アトピーがひどい」という記載があり、学習ニーズがある場合にも単独ではなく、背景に発達障害に関連するような行動や社会性の課題が背景にある児童が抽出されていることが示唆された。

次に、上述の児童 13 名の支援ニーズの程度について図 3 に集計した。

6つの支援ニーズ種別について、1要因の分散分析（被験者内計画：6水準）を行ったところ、ニーズ種別の主効果が有意であった〔 $F(1, 12)=5.04, p<.05$ 〕。そこで Bonferroni の多重比較を行ったところ、「行動支援ニーズ」得点が、「身体健康支援ニーズ」得点よりも有意に高かった（ $p<.05$ ）。行動上の課題（多動である・衝動的である・不注意）というのは、集団行動を阻む重要な要因であるため、特に担任教諭が苦慮していることが

推測された。また、「社会性支援ニーズ」得点が、「身体健康支援ニーズ」得点より高いという有意傾向にあった（ $p<.10$ ）。このように、多動や衝動性などの行動面の課題や意思疎通の困難や他人の気持ちを理解しにくいという社会性の課題は、注意欠陥多動性障害や自閉症スペクトラム障害の傾向のある児童によく見られる状態像であり、他児とのトラブルや不適応感の引き金となるため、担任教諭が児童の支援ニーズを認識し、支援を行う必要性を認識しやすい課題であることが示唆された。

(2) 重点的に支援された児童をめぐるデータ活用の実際とデータ役立ち度に関する分析

学級経営支援研修会における配布資料で、児童の学級適応およびコンピテンスに関わる内容について、2学期以降における活用の有無について集計したのが図 4 である。配布資料の種類によって活用の有無に偏りが見られるのかについて、無回答の 1 名を除いた 12 名について χ^2 検定を行ったが、有意差は認められなかった。

統計的には有意でなかったものの、「Q-U の結果」および「支援ニーズ一覧の結果」がよく活用されていることが度数より見てとれる。また、「他児との比較に関わる結果」は、活用の有無が半々であった。

(3) 重点的に支援された児童の支援をめぐる支援計画の立案の実際と成果に関する分析

学級経営支援研修会後、2学期以降に、児童のニーズに応じた支援を具体的に立案したかの有無について集計したのが図 5 である。無回答の人数が支援ニーズ種別で異なっていたため、13 名において、支援ニーズの種別によって立案の有無に偏りが見られるのかについて χ^2 検定

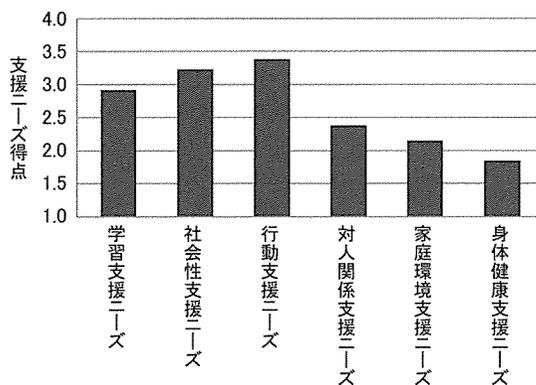


図 3. 選択された児童の支援ニーズ種別にみた支援ニーズ得点 (N=13)

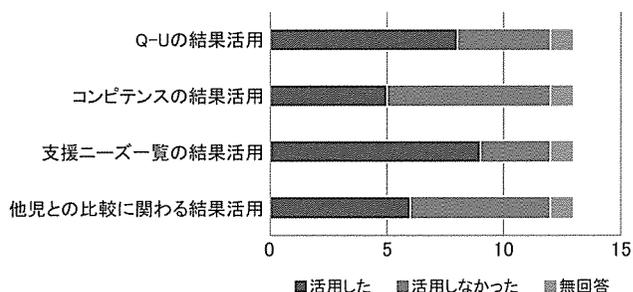


図 4. 配布データ活用の実際 (N=13)

を行ったが、有意差は認められなかった。統計的には有意でなかったものの、「社会性支援ニーズに応じた立案」、「行動支援ニーズに応じた立案」がよくなされており、続いて「学習支援ニーズに応じた立案」と続くことが、度数より見てとれる。これは、先述した担任教諭による支援ニーズの認識しやすい領域と一致する。担任教諭

が意図的に社会性と行動上の側面に焦点化してデータを活用したことの反映と考えられよう。

次に、児童13名の各支援ニーズに対してニーズの有無と支援計画を立案したかの有無で2×2のクロス表を作成して、Fisherの直接確立計算を試みたが、標本数が少なく、有意な偏りは認められなかった。

そこで、6つの支援ニーズ全体をまとめて、ニーズの有無と支援計画の立案の有無で2×2のクロス表を作成し、 χ^2 検定を行ったところ、 $\chi^2=15.83$ ($P<.01$)となり、有意な偏りが認められ、ニーズのある場合に立案をし、ニーズのない場合に立案を行わないという結果となった(図6参照)。

さらに、児童の支援ニーズの有無および担任教諭の支援計画の立案の有無について、支援結果に影響を及ぼしているかどうかを検討するため、支援結果を従属変数とした2要因の分散分析を行ったところ、支援計画立案の主効果が、 $F(1, 28)=3.35$ ($P<.1$)となり、有意ではなかったものの、その傾向が認められた。つまり、支援計画を立案した場合と立案しなかった場合とでは、立案した場合に児童の状態が「やや改善した」という評価が得られ、立案しなかった場合には、「あまり改善しない」という評価となる傾向が示唆された。今回は調査の標本が少なかったため、今後対象校や事例を増やすことにより、どの領域において成果が得られやすいのかを含めて、さらに詳細に検討する必要がある。

(4) 重点的に支援された児童に対してなされた支援方略の特徴について

支援ニーズのある児童に対して2学期以降になされた支援方略として、表3にあげた14項目について、結果を集計したのが図7である。

14の方略の平均点について、1要因の分散分析(被験者内計画:14水準)を行ったところ、方略の主効果が有意であった [$F(13, 156)=7.89$, $p<.01$]。Bonferroniの多重比較 ($p<.05$) を行ったところ、①行動を意識づけるような全体教示の工夫が、⑩リソースルーム(別教室)における個別指導および、⑪障害児学級や通級指導教室における個別指導より有意に高く、②行動を意識づけるような個別の注意が、⑧課題場面の観察および支援記録の蓄積および⑩障害児学級や通級指導教室における個別指導、⑬専科・教科の教諭との連携による支援より有意に高かった。また、③机間指導における個別の教示が、⑩リソースルーム(別教室)における個別

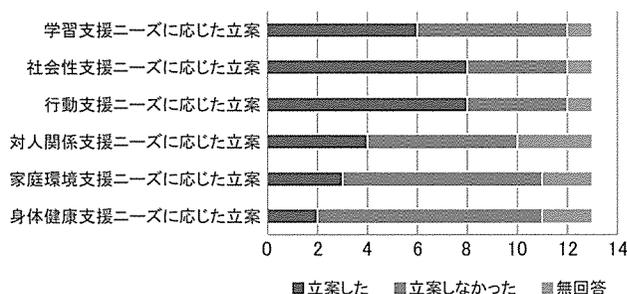


図5. 支援ニーズに応じた計画立案の有無 (N=13)

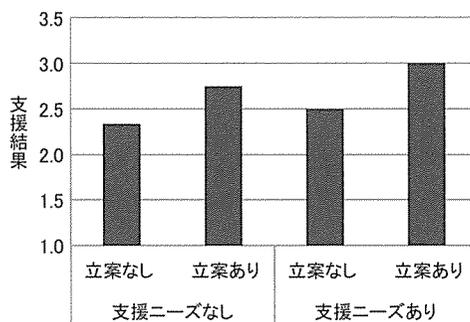


図6. 支援ニーズ・計画立案からみた支援結果

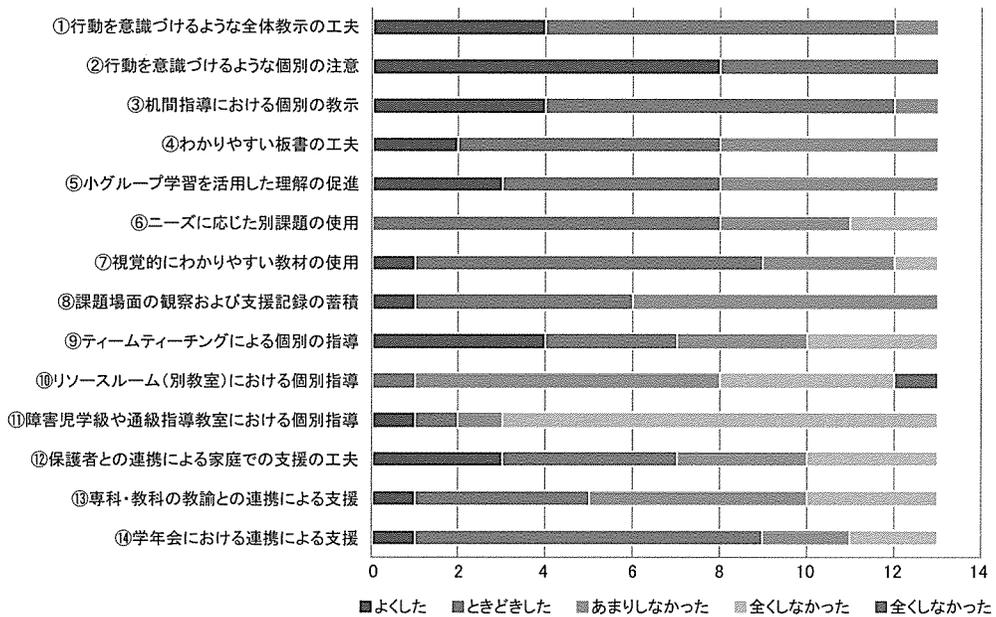


図7. 選択された児童に対して2学期以降に試みた支援方略 (N=13)

指導よりも有意に高かった。

これらの結果より、担任教諭は、別室への取り出しよりも、教室内で個別に働きかけて適応を促す試みに尽力する傾向が読み取れる。

(5) 選択された児童に対して2学期以降になされた支援方略の特徴および成果との関連

2学期以降に行われた支援方略(図7)が、選択された児童における6つの支援ニーズへの成果とどの程度関連があるかを検討するために、ピアソンの積率相関係数を算出した。その結果を、支援ニーズの成果別にみていくことにする。

「学習支援ニーズの成果」と有意な相関が見られた支援方略はなかったが、「社会性支援ニーズの成果」では、「⑥ニーズに応じた別課題の使用」($r=.59, p<.05$)、「⑫保護者との連携による家庭での支援の工夫」($r=.60, p<.05$)、「⑬専科・教科の教諭との連携による支援」($r=.61, p<.05$)という3つ方略との間に、中程度または強い正の相関がみられた。家庭に働きかけ、教諭同士で支援を工夫することが、児童の社会性の促進に関連していることが示唆された。

次に、「行動支援ニーズの成果」と有意な相関がみられた支援方略は、「⑬専科・教科の教諭との連携による支援」($r=.64, p<.05$)であり、強い正の相関であった。

また、「対人支援ニーズの成果」と有意な相関が見られた支援方略はなかったが、「家庭環境支援ニーズの成果」では、「⑫保護者との連携による家庭での支援の工夫」($r=.72, p<.05$)との間に、強い正の相関がみられた。

続いて、「身体健康支援ニーズの成果」では、「⑫保護者との連携による家庭での支援の工夫」($r=.74, p<.05$)および「⑬専科・教科の教諭との連携による支援」($r=.71, p<.05$)との間に、強い正の相関がみられた。

これらの結果より、家庭とつながり支援をともに工夫してもらうこと、教諭同士で支援を工夫することが、関連性という結果ではあるが、児童の支援ニーズに対して成果が期待できるこ

とが示唆された。特に家庭との連携は担任教諭にとって時間的にも精神的にも労力が必要とされる。しかしながら、地道な担任教諭の試みが効果的であることを可視化する本研究の試みを校内研修等で伝達することは、担任教諭へのエンパワーにもなるのではないかと考えられる。別課題を作成することも、多忙な教諭にとって疲弊の一因となるであろう。別課題の作成等について教諭間で情報交流する際に、筆者らが関与して効果的な助言ができると望ましいであろう。

(6) 担任教諭が効果的であったと考える支援上位5位の分析

担任教諭によって選択された支援ニーズのある児童に対して担任教諭が行った支援として効果的であったと回答した上位5位について、13名分のデータをすべて計上したのべ人数分をまとめたのが図8である。上位3位～5位に無回答であった度数がそれぞれ2名、5名、6名あり、のべ総数が52名分であった。

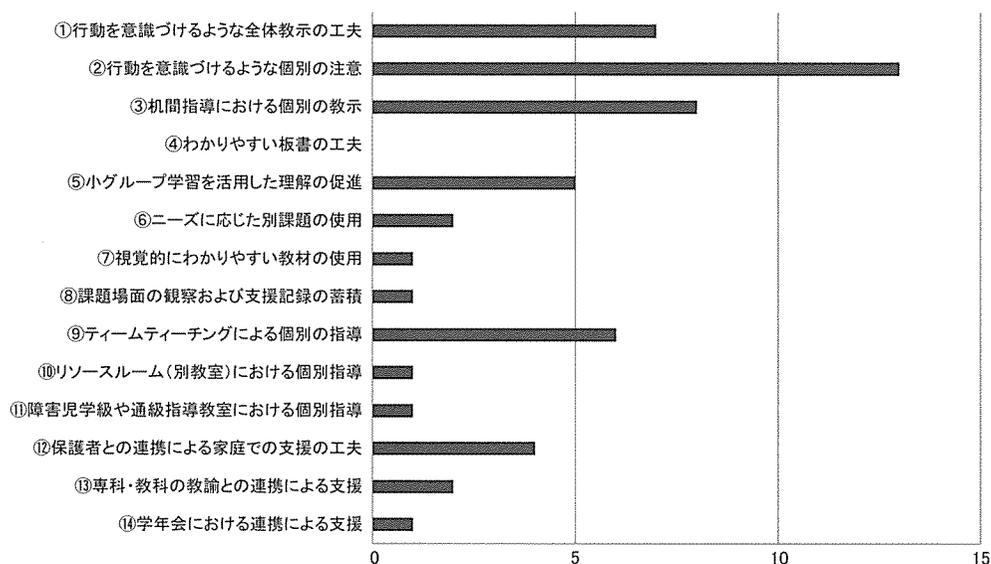


図8. 担任教師が効果的であったと考える支援方略 (N=13×5, 欠損値13)

上述した、選択された児童への支援方略では、主に家庭や教員間との連携が成果と関連があったのに対し、担任教諭が効果的だったと実感する支援方略は図8にみるとおり、個別注意や教示といった学級集団での活動における内容であった。上述のニーズに働きかけている実感には反映されないような日々の活動の積み重ねとして再評価していく必要があるだろう。

さらに、児童に対して行った支援のなかで特に工夫し、効果があったと思われる支援方法に関する自由記述では、学習支援ニーズに対しては、「(さりげなく) 個別指導を続ける」「個別に声をかけて、がんばるように気持ちを盛り上げる」など声かけや机間巡視における個別対応とともに、「できた時に認め、学級の友だちに紹介したり、できそうな役割を与え、できる環境を整えていったりしながら自己肯定感を高めていくことで、学習や活動に対するモチベーションを上げることができ、前向きに取り組める傾向にあった」というように、学級において級友同士で認め合えるような働きかけを行うことにより、学習の動機づけを高めるような働き

かけが効果的であったことが示唆された。社会性ニーズに対しては、「相手の気持ちを考えるような声かけをなるべく多く行った。友だちを助けたりした時には、必ずほめた」というように、児童自身が友だち関係において他者の気持ちを考えられるように働きかけると同時に、肯定的な自発的ななかかわりが見られた際には、担任教諭がほめることにより認めるという行動が効果的であった。行動支援ニーズに対しては、「自分の行動を常に振り返るよう働きかけた。行動を意識づけることで、反省したり責任ある行動をしたりするきっかけになったと思う」「話をよく聞いて整理し、いけないことは叱るが、気持ちは受け入れること」「問題があると思えた行動に対しては、その都度具体的に注意し本人の自覚を促した」など、冷静に児童が自身行動を振り返るよう担任教諭が間に入るようにして働きかけるとともに、「どんなに人道的にひどいことをしていても、行動については叱るが、人格を尊重すること」と指導はきちんと行いつつ、児童が人格的に否定されることのないように配慮を行うことが重要であるとされた。このように、学級のなかで交わされる日常的な教育支援において課題場面に対して繰り返し根気強く展開される営みによって、「本人の成長とともに、周りの児童も成長が必要であった。そのため、全体に向けて根気強く指導をした。本人に対してもさりげなく指導を続けた。その結果、本人の成長が大きく3学期にはかなり好転した」との記載にあるように、担任教師自身が児童も学級に在籍する周囲の児童も成長したと捉えられるような効果を生じるようになるのである。支援ニーズのある児童に対する教育的支援を検討する際には、SSTや認知行動療法などの治療教育的な発想による支援が検討され、それらの学級場面への適用が議論されることも少なくないが、担任教諭による日常的・反復的に交わされる児童への働きかけこそ児童の学級適応の向上を図る上で、重要な役割を果たしていることが示唆された。

このような結果をふまえて、今後学級経営支援研修会をどのような形で実施することが必要であるのかについて検討を加える。臨床心理士やスクールカウンセラーが教育や保育の現場に入ってコンサルテーションを行う意義については、石隈(1999)、伊藤(2009)、森(2013)、佐藤・加藤(2014)などにより指摘されてきたが、担任教諭が児童の支援ニーズを把握した際に、その課題がどういうことがらを背景に生じているかについて理解を促進するという課題状況の生態学的なアセスメントとともに、担任教諭自身が学級・学校内外にある資源をいかに有効に活用し、自立的に支援を構築することを可能にするようなアプローチを検討する必要がある。伊藤(2009)も、個人要因から発想を広げ、組織レベルの改善を行うことにより、将来の問題も含めた幅広い対処ができることを指摘しており、石隈(1999)による第一次的援助予防の視点をもつ重要性が窺われる。森(2013)は、特別支援教育における小学校でのコンサルテーション技法について検討し、「教育場面の日常に特別支援としての機能・意義を発見する(技法1)」「行動の意味・背景を理解する多様な観点を提供する(技法2)」「子どもと人的・物的環境との相互作用を構造的・機能的に見る俯瞰的視点を提供する(技法3)」を含めた6つの技法を紹介しているが、筆者らの児童・担任教諭を対象とした調査研究では、森による技法1を提供し、学級経営支援委員会では、技法2・技法3を提供する機能を果たしたと考えられよう。また、児童の学級適応やコンピテンスに関する調査結果を学級経営支援研修会においてフィードバックするとともに、支援ニーズの高い児童の特性を理解し、学級の特長を把握し、学級の他の児童を含めた支援を行うことにより、学級・学校のシステムを活性化することを可能とするような、調査と学級経営支援委員会、巡回相談などの組織的活用がよりスムーズに行えるような支援マニュアルを作成するなどの検討が課題となっている。

IV. まとめと今後の課題

本研究においては、担任教諭に対して学級に在籍する児童の調査結果をフィードバックすると同時に、担任教諭に児童の支援ニーズを事前に調査し、事後に1年間の児童の指導を振り返る事後調査を行った結果を分析することにより、大対・大竹・松見（2007）の水準2の「学業場面や対人場面において子どもの行動が教師や仲間からどの程度強化されているかを検討する」という環境の効果を検討することが中心課題であった。そのため、担任教諭が重点的に支援した児童を学級内から1名抽出した上で、どのような支援ニーズのある児童を対象にどのような教育支援が行われたのかを検討した。このような教育的支援の効果について検証を行う際に、一般的には学級の児童全体に対する支援の振り返り検討するという方法が取られるが、本調査では調査結果と担任教諭自身による児童の支援ニーズのアセスメントに基づいて認識されたニーズに対して提供された教育的支援を具体的に検討することが目的であったため、対象児を抽出するという方法を用いた。このように対象児を抽出する際には、ランダムな選択を行うことにより恣意性を排除することも必要であろうが、担任教諭自身が意識的に支援を行った事例を抽出することにより、各領域における支援ニーズに対して、担任教諭がどのような支援を行ったかを客観的に検討することができよう。また、担任教諭による教育的支援は、支援ニーズのある児童に対してのみ行われるものではないが、特別支援教育の実践において、支援ニーズのある児童を意識した学級内での働きかけは、学級に在籍する他の児童に対しても効果的であるという指摘は多い。特別支援教育が展開するなかで、通常学級における個のニーズに応じた支援は、特定の児童に対する個別の支援であると誤解されることも少なくないが、上記のようにそれは、児童の個別的ニーズを意識しながら学級に在籍する児童に対して同様に行われることが推察され、その点においては、学級内の1事例の抽出による検討においても妥当性を有するものであるといえよう。安立・西出（2015）においても、児童の適応に関する調査結果は1学期より2学期末の方が適応の指標である得点が有意に上昇していることが窺われ、当初短期的縦断調査の結果ではあまり変化することがないと考えられていたコンピテンスにおいても、調査対象となった多くの学級において有意に上昇が認められていたことから、その妥当性があるものと判断されよう。

今回、担任教諭によって支援ニーズがあると抽出された児童への支援に関する調査結果を詳細に検討したことにより、(1) 児童のニーズのなかでも、特に、学習支援ニーズ・社会性支援ニーズ・行動支援ニーズが認識された児童に対して担任教諭は支援の必要性を認識し、それらの支援ニーズは単独ではなく複数の領域にわたって生じるものであること、(2) 支援ニーズのある児童に対して支援計画を立案して支援する場合に、担任は児童の取り組みを「やや改善した」と認識していること、(3) 特に、社会性支援ニーズ・行動支援ニーズに対して、効果的である支援方略は、クラスの仲間関係づくり、担任教諭による手立てや教材の工夫、支援ニーズに応じて別課題を設定することや、保護者・他の教諭との連携を行うことであり、次に、チームティーチングや加配や学生ボランティアなどを活用した個別的な指導という形になっていた。

また、本論文においては、大対・大竹・松見（2007）による水準2の担任教諭による児童のニーズに応じた支援という点から教育的環境としての学級における支援が検討されたが、今後、水準3である、担任教諭の支援をふまえた上で、児童自身の学級適応がどのような形で変化したのかまで含めて水準1・2・3がどのような形で有機的に影響を及ぼし合っているのかにつ

いて、総合的に検討を行う必要があると認識しており、今後の課題として、検証を行うこととしたい。

さらに、これまでの筆者らのアクション・リサーチという形での取り組みにより、一定の成果が認められたが、課題も生じた。まず、フィードバックを迅速かつ効果的に行うために、年度はじめにコーディネーターと相談したうえで、フィードバックの時期と方法を適切に設定すること、大学と小学校とで連携して行われる巡回相談や発達障害保護者相談会などを効果的に活用していただくための広報の時期とあり方の検討、データを効率的に入力・出力しフィードバックレポートを作成するための人的資源と時間の確保などの問題である。これらを少しずつ改善し、より実効性のあるアクション・リサーチに発展することが課題である。

引用文献

- 安立奈歩・西出弓枝 (2015). 担任教諭による支援ニーズ理解が児童の学級適応に及ぼす影響—学級経営支援研修会を活用したアクションリサーチ— 日本心理臨床学会第34回秋季大会発表論文集, 291.
- 安藤徹・田嶋誠一 (2012). 教師支援を目的とした学級アセスメントの活用の現状と展望 九州大学心理学研究, 13, 101-108.
- 別府悦子 (2013). 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題 特殊教育学研究, 50, 463-472.
- Caplan, G. (1964). Principles of Preventive Psychiatry. Basic Books: New York. (新福尚武 [監訳] (1970). 予防精神医学 朝倉書店)
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学—教師・カウンセラー・保護者のチームによる保護者の心理教育的援助サービス— 誠信書房.
- 伊藤重矢子 (2009). 学校・学校組織へのコンサルテーション 教育心理学年報, 48, 192-202.
- 小石寛文 (2010). 学校教育における教育社会心理学的研究の動向—学校・学級・地域における対人関係を中心に— 教育心理学年報, 49, 86-95.
- 森正樹 (2013). 特別支援教育における学校コンサルテーション技法の考察—小学校での校内研修の効果的活用方法に着目して— 埼玉県立大学紀要, 15, 79-87.
- 西出弓枝 (2008). 特別支援教育体制への移行における教師の意識—小学校と中学校の相違— 椋山女学園大学研究論集 (社会科学篇), 39, 41-51.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151.
- 佐古秀一・垣内守男・松岡聖士・久保田美和 (2015). 学校組織マネジメントを支援するコンサルテーションの実践と成果 (I)—高知県教育委員会と鳴門教育大学のチームコンサルテーションに関するアクション・リサーチ— 鳴門教育大学研究紀要, 30, 147-166.
- 佐藤美友貴・加藤進 (2014). 近年の学校コンサルテーション研究の動向と課題—通常学校・通常学級を対象とした実践事例研究を中心に— 東京学芸大学紀要: 総合教育科学系 II, 65, 165-173.
- 司城紀代美 (2013). 通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から— 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 40, 97-108.
- 弓削洋子 (2013). 教育社会心理学研究の動向と課題 教育心理学年報, 52, 46-56.

<付記> 本研究へのご協力に同意してくださった A 小学校のみなさまに感謝いたします。なお、本研究は、椋山女学園大学による平成 26 年度大学活性化経費 (研究課題名: 大学と学校教育機関との連携を活用した児童・生徒支援—学校満足感と教育支援内容調査を手がかりとしたアクションリサーチ—) の補助を受けた。