

教育困難校におけるグループ・ワークに関するアクションリサーチ

— 第一次予防の観点から —

深谷佳子*・丸山広人**

(2010年9月15日受理)

Action Research on Group Work in a School Facing Educational Difficulties

— From the Viewpoint of Primary Prevention —

Keiko FUKAYA and Hiroto MARUYAMA

キーワード: アクションリサーチ、教育困難校、グループ・ワーク、第一次予防

本論は、いわゆる「教育困難校」における第一次予防活動の実践報告である。研究の目的は「教育困難校」においてグループ・ワークが成立するまでのプロセスや成立のための条件を明らかにすることであった。アクションリサーチの手法を用い、生徒の現状を観察した上で教師たちとカンファレンスを重ねながら、実施可能と思われるグループ活動を組み立てていった。このグループワークの成立状況を検討しながら、集団のまとまり具合を把握した。このグループ活動の難易度を上げることに応じて、集団には秩序が形成されていった。その中でいくつかの条件がグループ・ワークを可能にすることがわかった。また、学校では授業や定期的な会議の中にプログラムやカンファレンスを組み込むことが有効であった。

問題と目的

1 教育困難校における第一次予防活動の必要性

いわゆる「教育困難校」においては、学校内外で多岐にわたる生徒指導上の問題が頻繁に起こり、教師の仕事は、学習指導以上に生活指導が大きな比重を占めている現状がある(古賀, 2001)。しかし一方では、対人関係に不安を抱えている生徒など、非社会的問題を抱えながら学校生活を送っている生徒も少なくない。目立った行動化がないので見落としがちになるのだが、中には自傷行為、被虐待、精神疾患などの見過ごせない問題を抱えている者もいる。反社会的な問題を抱える生徒にも非社会的な問題を抱える生徒にも、個別対応が必要なのは言うまでもないが、これらの問題が発生しないように活動する第一次予防(金沢, 2004; 石隈, 1999)活動も重要であろう。第一次予防は未だ問題が発生していない人々を対象に、その発生の予防を目指した活動のことで、対象の規模は大きいがそれだけ効果も高く、ハイリスク集団を対象に実施される第二次予防よりも効果的であると指摘されている(Kaplan, 2000)。教育困難校においては、問題のさらなる悪化を防ぐ第三次予防に終始しがちで、全体に対するアプローチ

*茨城大学教育学部附属教育実践総合センター心理教育相談室 **茨城大学教育学部

にまでは手が回せないことが多い。しかし効果の面から考えると、第一次予防活動の実施も模索されるべきであろう。そこで本研究では、いわゆる「教育困難校」である A 高等学校(以後 A 高とする)において、第一次予防活動を実施することを目指している。

第三次予防活動は、ターゲットとなる問題が既に現れているのに対して、第一次予防活動は、問題発生前に実施するものであるから、何を問題とするかに自覚的でなければならない。その問題として本研究では、「無秩序な学年集団」に狙いを定めた。無秩序な学年集団は反社会的行動と非社会的行動の両方を増幅し、それ以外の生徒たちの精神衛生にとっても極めて悪い状態と考えたためである。

また、本研究は一つの学年を対象に実施したため、グループアプローチの手法を用いて、スモールステップで秩序の形成を目指した。グループアプローチには、生徒が安心できる学級づくりや対人スキルの向上を目指したグループ・ワーク(國分・片野, 2001)、ソーシャル・スキル・トレーニング(相川・佐藤, 2006)や PCA(鎌田・本山・村山, 2004; 村山, 2006; 鎌田, 2007)などさまざまなものがある。しかし、これらの研究の中で高校生を対象とした研究は少なく、特に教育困難校の生徒を対象とした実践を目にすることはほとんどない。このことは、教育困難校におけるグループアプローチの困難さを物語っていると考えられよう。実際、教育困難校においては、グループ・ワークを実施して効果を上げるよりも、その前段階であるグループ・ワークを成立させることの方が難しい。生徒たちは、ファシリテーター役の教師に注目できず、指示が通らず、指示が理解できず、結局はまとまりのつかない状態になるためである。しかし、たとえ教育困難校であっても、教師は学級集団、学年集団を対象にしながら授業や生徒指導を行っているので、グループアプローチを欠かすことはできない。そこで本研究では、生徒の現状を観察した上で、実施可能と思われるグループ活動を取り入れ、その成立具合を検討しながら、集団のまとまり具合を把握する試みを実施した。ここでは、難易度の低いグループ・ワークを成立させることから、難易度の高いグループ・ワークを成立させることへと、活動の難易度を上げるに応じて、集団には秩序が形成されるものと考えている。本研究はその成立までのプロセスや成立のための条件を明らかにすることを目的としている。

2 アクションリサーチという方法

研究者が組織・グループ・コミュニティに介入し、研究対象のメンバーとともに問題解決を図りながら現象の理解を深める研究方法にアクションリサーチ(action research)がある。これは、社会問題の実践的解決のために組織の対人関係改善に有効な方法として、1940年代Lewinにより提唱された実践研究方法である。実践の場で起こる問題、実践から提示された問題を分析し、そこから導かれた仮説にもとづき次の実践を意図的に計画・実施することにより問題への解決・対処をはかる。そして、その解決過程をも含めて評価していく(秋田・市川, 2001)。ある一つの理論的立場や伝統によって発展してきたものというよりもむしろ、参加的で経験や実践現場にもとづき、そこに何らかの働きかけを行う研究アプローチの総称である(保坂, 2004)。McNiff(2002)は、アクションリサーチの性質について、観察、説明、計画、行動、省察、評価、修正計画などが、規則的な連続した形ではないにせよ螺旋状に展開しているとしている。

本研究では、「無秩序な学年集団」という漠然とした状態をターゲットにしているが、グループ・ワークが成立できるようになったときに秩序が生まれていると考え、難易度を徐々に高めて行くことを目指している。また、教師たちとともにカンファレンスを重ねながら生徒の現状に関する共通理解を図り、プログラムの難易度が生徒の現状に適合しているかを検討した。そして学年の教師とともに実施し、評価することによって、次のプログラムを計画するというアクションリサーチの方法をとることとした。

方法

1 A高の概要と介入前の状況

本研究の対象校 A 高は、男女共学の全日制普通科の県立高等学校であり、1 学年 6 クラス計 18 クラスで構成されている。本研究を実施した学年の場合、入学生に占める中学時代 30 日以上欠席を有する不登校経験者の割合は約 14% (年間 100 日前後の欠席者も含まれている) であり、年度により若干のばらつきはあるが、学年の 3 年間での転退学者数は 50 名前後となっている。定員割れをする年もあるが、概ね 220 人～240 人が入学し、卒業率は 70%～80%。卒業後の進路は、就職が約 50%、専門学校・大学等への進学が約 40%。約 10%がフリーターであった。

A高においてもやはり教師たちは反社会的問題への対応に追われ、時には授業を自習にしてまで対応せねばならない事態が起こるなど、教師役割の根幹でもある学習指導や学校行事の指導などが疎かになることがある。このような状況下の教室は落ち着いた学習環境とは言えず、非社会的問題を抱える不適応傾向生徒にとっては不安の高まる要因ともなっていた。また、反社会的生徒にも非社会的生徒にも共通して、「ほどよい対人スキル」不足が顕著であり、教師はその教育の必要性も感じてはいたが、手が回らない状況にディレンマを抱えていた。そんな中、X年4月、A高等学校活性化プログラムの1つとして、新入生に対するソーシャル・スキル・トレーニング(以下 SST と略記)の企画が管理職から打ち出された。その内容は、2 クラス毎に校外の研修施設に移動して、外部講師によるレクリエーションやグループ・ワーク等のプログラムを受けるものと、学年全体が校内で外部講師の講話等のプログラムを受けるもので、どちらも 1 学期内に実施するというものであった。これらの活動は総合的な学習の時間を利用してなされた。学年教師は、入学直後の時期に、名前も顔も把握できない状態で生徒を学校外へ連れ出すこと、生徒の状況を理解できていない外部講師に預けることに対し強い抵抗と不安を抱えながら、X年4月～5月上旬研修を実施した。研修施設に到着後、教師の指導に従わず、参加を拒否してバスの網棚に寝る生徒が出るなど統制はとれず、「楽しくゲームからはじめて SST へ」というプログラムは成り立たなかった。教師が説得を繰り返すが指導に従わず、帰宅させることもできない「活動の妨害を続ける生徒」に圧迫され、過呼吸を起こす生徒も出た。そしてこの研修以降、反社会的傾向の生徒たちの行動化が進み教師たちは対応に苦慮していった。5月中旬のクラスマッチ(球技大会)では、その場にいるだけで動こうともしない生徒たちに競技自体が成立しないという状況になっていた。更に生徒指導上のさまざまな問題が立て続けにおこり、1学期も終業間際の7月には指導に行き詰まり、2学期以降の SST プログラムについても方向が見えず、学年教師一同混迷しきっていた。

第一著者(以後、筆者と記する)は二十年来、高等学校において教師として教育相談や生徒指導に携わってきた。この年、筆者は大学院派遣研修中であり、かつて十余年勤務し教育相談に携わっていた A 高(5校目の赴任校)の教師たちからさまざまな問題についての相談を受けていた。本研究の対象学年を担当する教師の半数とは同僚として働いた経験があった。しかし、生徒とは面識はなく、生徒を評価する立場にはなかったことから支援及び研究目的で介入した。

2 対象生徒と手続き及び介入時期

対象となった生徒たちは、第 1 学年 155 名(男子 71 名 女子 84 名)。X年7月、まず筆者らが学校を訪れ授業の様子を中心に普段の学校生活を観察した。学校内での研究への理解を得るために、対象学

年より実践計画が提案され、総合的学習検討委員会、校務運営委員会、職員会議を経て、全職員の合意を得た上で、学校長が決裁した。また、対象生徒にはガイダンスを実施し、研究目的であることを説明し定期的に心理検査を実施することや VTR の撮影等の説明をおこなった。そして、筆者が中心となり、学年教師全員で指導に当たる形で、X年10月～X+1年2月の約4ヶ月間にガイダンスを含め14回、「総合的な学習の時間」(1単位50分)を使ったプログラムを実践し、3月に実践の評価と課題の明確化を行った。

3 研究組織

実践者としての学年教師13名(学年主任1名、担任6名、副担任6名)、研究者兼実践者としての筆者、スーパーバイザーとしての第2著者で研究を進めた。

4 カンファレンスの方法

学年教師全体とのカンファレンスは、学年会議の一部に筆者が参加する形で行い、プログラム実施日は、昼休みに学年教師全員と筆者でプログラムの内容や実施上の注意点等の確認を行った。プログラムの詳細(内容・班分け)を検討するカンファレンスは、学年のプログラム担当教師2名と筆者で行った。尚、プログラム作成にあたっては、毎回スーパーバイザーの助言を得た。

実践の経過

1 集団秩序を形成するための方略の検討

(1) カンファレンスによる共通目標の検討

X年7月、最初のカンファレンスに先立ち、学年の教師を対象として質問紙調査(学年の状況・生徒に必要な力・目指す学年像等の自由記述)を行った。これをもとに第1回目のカンファレンスでは、生徒に必要な力・身につけさせたい力と目指す学年集団像について話し合った。生徒につけたい力は、卒業後社会人として働いていくために必要な「自己の立場を認識し規律(きまり・ルール)を守る」力であり、「自分が所属する集団の秩序を維持できる」力を身につけることであった。その上で、「日常の社会生活をうまく送るのに必要な技能=ソーシャル・スキル」を考えていきたいというのが一致した意見であった。つまり SST の実施はあくまでも最終目的であり、まず第1学年では目指す学年像として「グループ・ワークが成立するような状態にしたい」という目標が明らかになった。この目標を達成するためには①集会等で静かに話を聴くことができない生徒たちの改善、②学校への帰属意識の高揚、③学校生活意欲・満足度の向上などの条件があることを確認した。そして生徒たちの現状を検討すると主体的に活動したり、言葉で自分の感情を表現し伝えたりするグループ・ワークはまだ困難だろうと判断された。本研究ではこれらの話し合いをもとに、目指す学年像に近づけていくために、先にあげた条件をスモールステップでクリアしようと、次の4段階を設定した。

(2) 秩序形成のための Step 設定とプログラムの検討

Step1: 落ち着いて話が聴ける環境を整え、講義の中でプログラムに取り組む動機づけを行う。

Step2: ものづくり(協同作業)を通して達成感が得られれば、学校生活意欲が向上する。

Step3: 学校生活意欲が向上すれば、学校生活満足群が増え主体的にゲームができる関係が作られる。

Step4:主体的にゲームを楽しむことができる関係ができればSGEやGWTができるようになる。

Step1からStep4までの流れを図1に示す。プログラムの内容は表1の通りである。毎回のプログラムの様子を観察し(撮影したVTR視聴による振り返りを含む)、毎回提出のワークシートの記述内容を用いて、学年全体のカンファレンスを行った。また個々の生徒と学年集団全体の変容を測定するために定期的にQ-Uによる心理検査を行った。その結果をカンファレンスでフィードバックした上で教師の問題意識を明確にし、個々の生徒と学年集団の状態を考慮して次に実施するプログラムを詳細に検討した。

(3) 生徒の状態を把握する手段としてのQ-U

Q-U(QUESTIONNAIRE-UTILITIES)は、河村(1999)により開発され「学級生活満足度尺度」と「学校生活意欲尺度」という2つの尺度によって構成されている。このデータを活用し、学校生活意欲の高い生徒をリーダーに成り得る生徒として、要支援群に入っている生徒を特別な配慮を要する生徒として抽出した。また学年全体の状態を把握することで、プログラムをステップアップするタイミングを計った。学校生活満足度分布の推移を図2に、学校生活意欲プロフィールを図3に、学校生活意欲合計得点分布の推移を図4に示す。(Mは男子、Fは女子を表し数字はそれぞれの通し番号である。)グラフの左が学校生活意欲合計点の低群で右へ行くほど高群になる。太枠に示す山型が、全国の標準的な分布である。

2 介入プロセス

実施上の配慮事項と実施時のエピソードについて表2に示す。

(1) 話が聴ける環境について(Step1:#1~#3)

話が聴ける環境について、「距離」「声掛け」「視覚に訴える講義」の3点に配慮した。まず150人を超える集団の中で、ひとりひとりを守る環境、私語なく集中して話を聴き、時には内省するためには、集団でありながら一人になれる空間、つまり他者との距離が必要であった。ただし、会場となった講堂の広さには限りがあり、あまり広がり過ぎても話し手との距離ができてしまい集中できない。そこで、他者を干渉せず、他者から干渉されずに話の聴ける距離を考え、3回(#1~#3)のプログラムを通して、最適な間隔・他者との距離を見つけた。その話の聴ける距離とは、列と列が約1m80cm間隔・前後約1m間隔というものであった。それまでの集会と比較しても、私語なく落ち着いて話が聴けるようになったことが観察及びVTRでも確認できた。#3後のカンファレンスで、「話を聴ける環境」が整い、プログラムへの動機づけも順調であることから次のStepへ移ることを決定した。

(2) 共同作業を通した達成感の醸成と学校生活意欲について(Step2:#4~#6及び文化祭での発表)

巨大壁画づくりの共同作業では、文化祭での発表を目指していたため期限内に完成させねばならなかった。そのため、計画通り作業が進むように各班の力が偏らないよう班編制に配慮した。Q-Uのデータを活用し、学校生活満足群に属している約24%の生徒たち(図2の第1回の第1象限)をリーダーとして育てるため各班に配置する編制を行った。これはリーダーが非承認群の生徒を牽引していく効果を期待し組み合わせた。更に要支援群の生徒について、その生徒が信頼する教師を班の担当とした。また、女子は男子より学校生活意欲が高い傾向(図3)にあったことから、まず女子を育て、全体のムードを高め男子を牽引していく効果を期待し、初回(#4)は男女別に、次の回(#5)は男女混合の班編制とした。ものづくり(共同作業)は、クラスもバラバラな班で、わがままや甘えの通らない環境の中、与えられた作業を指示通りに班毎に進めていくものであった。各班のリーダーが中心となり担当教師のサポートを得ながら作業

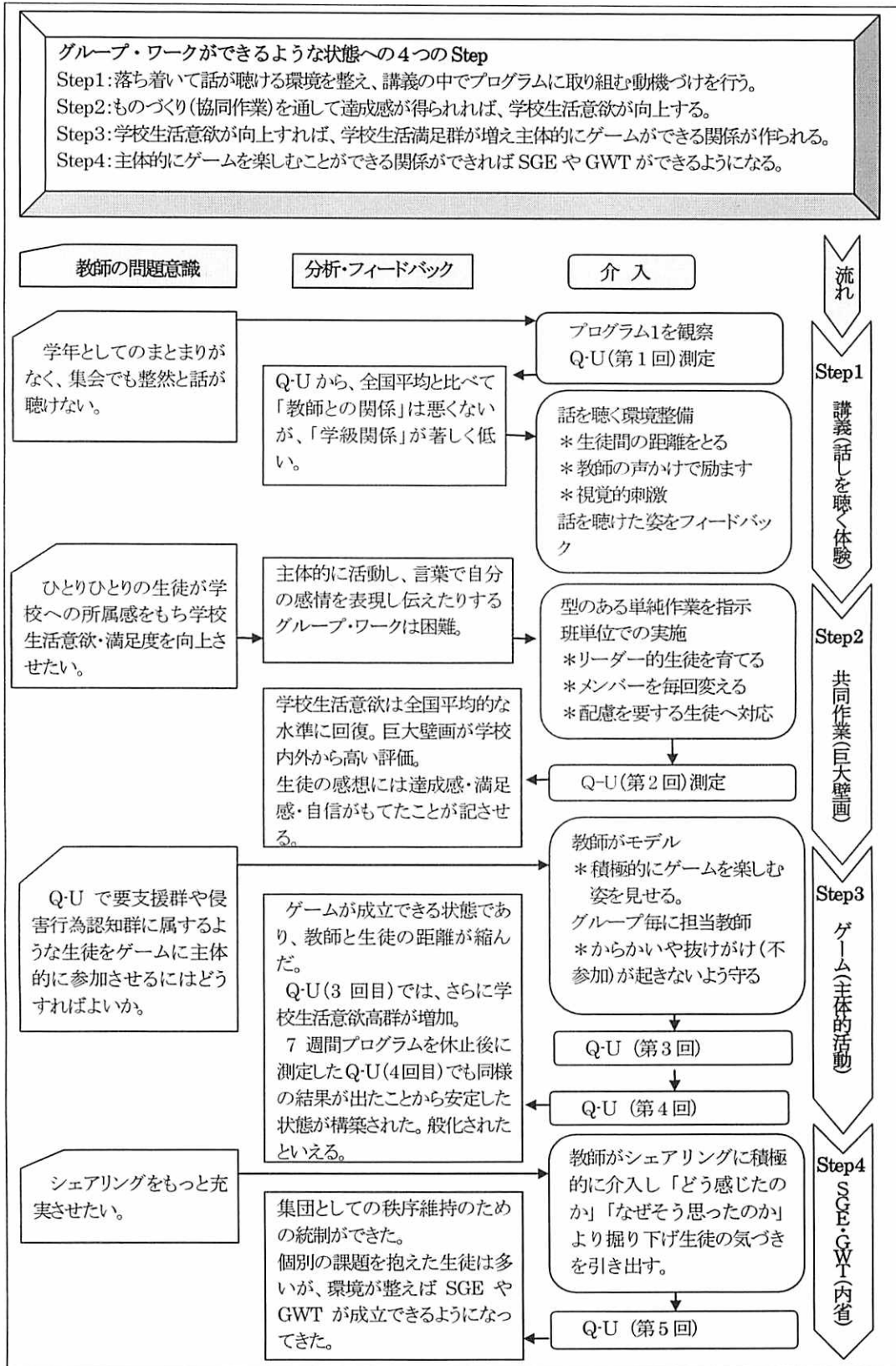


図1 介入プロセス

表1 プログラム内容

Step	回	月/日	内容	テーマ	Q-U(実施日)
1	#1	9/7	ガイダンス		第1回(10/3)
	#2	10/11	講義	自己理解「私は誰？」プログラム参加への動機づけ	
	#3	10/18	講義	自己概念 自己概念の広げ方	
2	#4	10/25	講義・共同作業・シェアリング(男女別班)	巨大壁画制作・作業を通じたコミュニケーションの体験	
	#5	11/1	講義・共同作業・シェアリング(男女混合班)	巨大壁画制作・作業を通じたコミュニケーションの体験	
	#6	11/8	共同作業・シェアリング(男女混合班)	巨大壁画制作・作業を通じたコミュニケーションの体験	
		11/X	文化祭での発表	巨大壁画(5cm角の色紙から9m×6mの壁画)	
3	#7	11/15	講義・ゲーム・シェアリング	自己理解のまとめ ゲーム・手遊び(2人→4人→8人)	第2回(11/15)
	#8	11/22	講義・ゲーム・シェアリング	他者理解 ゲーム「人間知恵の輪①」	第3回(12/6)
	#9	11/29	講義・ゲーム・シェアリング	発想の転換 ゲーム「人間知恵の輪②」	第4回(1/16)
	#10	1/17	講義・ゲーム・シェアリング	SGEへの動機づけ ゲーム「拍手回し等」	
4	#11	1/24	ゲーム・SGE・シェアリング(2クラス単位)	ゲーム「拍手回し等」 SGE「ペンネーム」「あなたは名探偵」	第5回(2/15)
	#12	2/7	ゲーム・GWT・シェアリング(2クラス単位)	ゲーム「風船版・黒ひげ危機一髪」 GWT「先生ばかりが住んでいるマンション」	
	#13	2/14	GWT・シェアリング(学年全体)	GWT「校舎大改造計画」	
	#14	3/14	講義	プログラムの振り返り 次年度へ向けての動機づけ	

注 ゲーム等の内容

ゲーム「手遊び」:2人組で向かい合う。拍手1回の後、相手と手をたたく→拍手2回の後、相手と手をたたく→拍手3回の後、相手と手をたたく…という要領で拍手5まで行う。その後は拍手4回の後、相手と手をたたく→拍手3…と拍手1回の後、相手と手をたたくまで戻る。慣れてきたらスピードを上げる。2人組→4人組→8人組と人数を増やしていく。

ゲーム「人間知恵の輪①」:生徒約10人が1グループで手をつなぎ輪になる。つないだ手を離さないように手の間をまたいだりぐったりしながら絡み合った状態を作る。その輪を先生がほたく。ほどこければ先生の勝ち。ほどこなければ生徒の勝ち。

ゲーム「人間知恵の輪②」:生徒約10人が1グループとなり、隣の人以上と手をつなぐ。ほどこ係の生徒の誘導で、つないだ手を離さないように手の間をまたいだりぐったりしながら絡み合った状態をほたく。グループ単位でほどこ速さを競う。

ゲーム「拍手回し」:グループで輪になり、最初の人が自分の左右どちらか隣の人に、拍手を一回す。それを受け取った人は、反対の隣の人に同じように拍手をする。この繰り返しで、拍手をぐるぐる回す。どんどんスピードを上げていき、最初は一方向に拍手を回すが、途中からリーダーが合図して、拍手の方向を変えていく。

SGE「ペンネーム」:グループ中だけ使用する名前(なれそうな自分、なりたい自分、素の自分が出せそうなもの)を考え名札にし胸に着ける。

SGE「あなたは名探偵」:「映画を観るのが好き」など趣味や習慣などの10項目が書かれた共通のシートを全員が持つ。じゃんけんをして勝った方が10項目から相手がYesと答えるような項目を選び質問し、Yesならサインをもらう。時間内に何人からのサインをもらえるかを競いあう。

ゲーム「風船版・黒ひげ危機一髪」:5~6人グループに各1つ隠らせた風船(3cm位のセロハンテープを6つ貼ったもの)を用意する。一人ずつ順に風船のセロハンテープをはがし、早く、割らずに全員がはがせたチームが勝ち。

GWT「先生ばかりが住んでいるマンション」:5~6人グループ。マンションの図、情報カードからどの部屋にだれが住んでいるかを推理し、図に名前を書き込む。早く正解したチームの勝ち。

GWT「校舎大改造計画」:5~6人グループ。校舎の配置図、情報カードから、どの教室がどこに配置されているかを推理。

各群の全国平均出現率		第1回 10/3		第2回 11/15	
侵害行為認知群 13.0%	学校生活満足群 25.0%	10人 7.4%	32人 23.7%	11人 8.1%	30人 22.2%
学級生活不満足群 31.0%	非承認群 31.0%	20人 20.0%	66人 48.9%	17人 19.3%	68人 50.4%
要支援群		7人		9人	

第3回 12/6		第4回 1/16		第5回 2/15	
20人 14.8%	41人 30.4%	16人 11.9%	38人 28.1%	17人 12.6%	44人 32.6%
14人 14.8%	54人 40.0%	16人 16.3%	59人 43.7%	14人 14.1%	55人 40.7%
6人		6人		5人	

図2 学校生活満足度分布の推移

を行った。この巨大壁画とは、5cm四方の色紙を決められた場所に貼っていき、縦9m×横6mの絵を完成させるというものである。作業中は紙片が小さいので、どんな絵になるかは分からない。この作業は単純作業を間違えずに黙々と行うことが求められている。数年前にも実施したことがあり、その時は教師、生徒とも達成感が得られ、学校内外からも高い評価を得ていた。今回の作業でも生徒に動機づけがなされており、目的意識もあり、ふざけ、からかい、ぬげがけ(作業しない)は見られなかった。作業を通して同じ目的をもつ学年の仲間としての一体感が築かれていく様子がワークシートの感想に綴られた。責任ある役割を与えられたリーダーの生徒たちは、選ばれたことに戸惑いを見せていたので、毎回感謝とねぎらいの言葉をかけた。回が進み作業がうまく進むにつれ一様に自信をつけた様子が見られた。完成・発表後、学校内外から高く評価されたことをフィードバックすると、生徒たちは自分たちの活動に自信もち、大半の生徒が「達成感が得られた」と感想を書いた。Step2 終了後の第2回目の Q-U 測定値では、学校生活満足度には大きな変化は見られなかった(図2)。しかし、約半数の生徒の学校生活意欲が中程度以上になった(図4)。この結果をカンファレンスでフィードバックすると、教師たちは結果が数値で見えたことを喜び、そろそろゲームができるだろうと話し合い、次の Step に移ることを決めた。

(3) 学校生活満足群とゲームができる関係について(Step3:#7~#10)

ものづくりという目的が見えるグループ活動を通して、人との関わりに自信と喜びを体験し、できた姿を十分フィードバックしてから目的が目に見えないゲーム・レクリエーションに移行することで、円滑にゲームのできる関係づくりができた。ゲームでは、教師がモデルとなり楽しむ姿を見本として見せると同時に、生徒のゲームにも積極的に介入するプログラムとした。そして、#8 では各班とも生徒・教師ともゲームを楽しむ姿が見られ、教師と生徒の距離を縮める活動となった。カンファレンスで教師たちは、ゲームができるようになった生徒たちの姿を「まるで別の学校のように」と評価した。目に見える変化が、教師たち

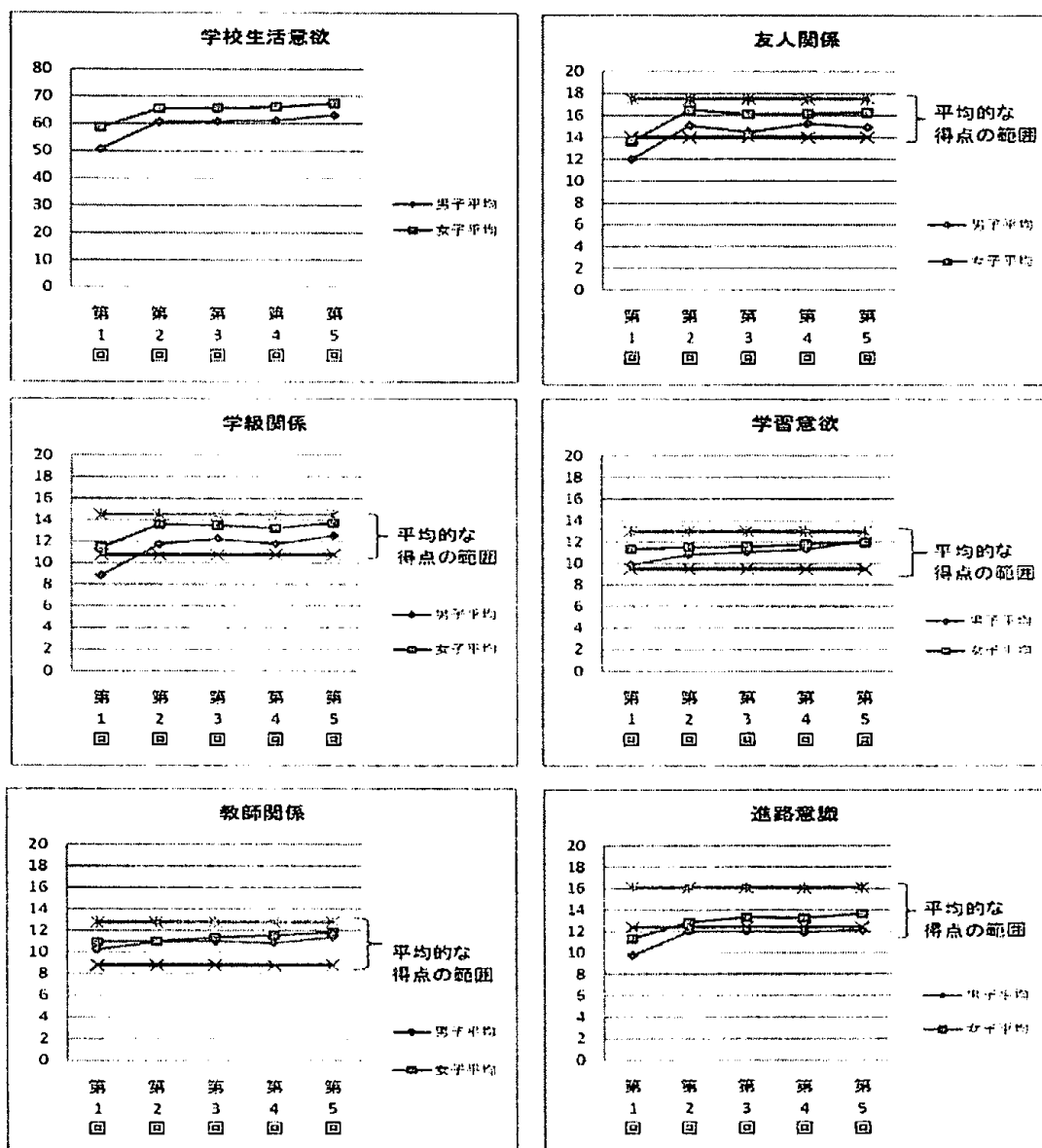


図3 学校生活意欲プロフィール

のプログラムへの動機づけを更に高めた。Step3のプログラム#7~#9を経て、3回目のQ-Uを実施すると、学校生活満足群に属する生徒が30.4%に達した(図2)。このことは、生徒が主体的にゲームに参加できるようになる目安であった。満足群の生徒が24%以下の場合、6人から8人の班編成では、1名しか満足群の生徒が存在しない班が複数できる。ところが、25%を超えると8人の班編成、30%を超えれば7名の班編成でも2名の満足群生徒が各班に入ることができる。カンファレンスでは、主体的にゲームができるようになるためには、班を牽引できる生徒が最低2人必要であることが話し合われていたが、そのような状態になったことが確認できた。そしてSGEやGWTへ移行準備としてゲームやレクリエーションの感想をシェアリングする活動に力を入れ、自分の内面や他者の思いに気づく練習を積み重ねた。

(4) ゲームができる関係から SGE・GWT へ (Step4: #11~#14)

「グループワークが成立するような状態にしたい」は本アクションリサーチの目標でもある。プログラム #10 までは、クラス間格差なくリーダーを均等に配置できるようにすることやクラスで孤立傾向にある生徒に配慮し、学年全体で取り組み、班編制が均等にいくように進めてきた。#11 のプログラムは、SGE を実施する上で、全体のファシリテーターである筆者が、各班に介入できるように検討した。クラスによって満足群の生徒の数にはばらつきがあったこともあり、2 クラス単位で実施することとし、クラスの組み合わせを検討した。1 組目 (A・E 組) では、最低 5 名の教師がサポートする予定であった。ところが突然のアクシデントが重なり、始業時刻、会場には筆者のほか 2 名の教師しか来られなかった。それまでの学年全体でのプログラムでは見られなかった服装の乱れのある生徒が数名いた。教師は服装を整えるよう呼びかけるがなかなか直せず、多数の教師で囲まないと統制の難しいことが明らかとなった。服装を整え、SGE の目的説明までに 20 分を費やした。「ペンネーム」は生徒たちには抵抗が大きく、ふざける者も多かった。自分に自信がなく自己効力感の低い生徒たちにとってこの課題はハードルが高かったと推察する。「あなたは名探偵」は、積極的な生徒もいたが、仲の良い者同士の間でやり取りするばかりで動きがあまりない生徒や自分で名前だけ書き込む生徒もいた。この組ではシェアリングにあまり時間がとれなかった。2 組目 (B・F 組)・3 組目 (C・D 組) は、始業時から 6 名の教師が入り、統制が取れスムーズに始まる。1 組目で失敗した「ペンネーム」は削除し、「拍手回し」からすぐ「あなたは名探偵！」に入る。10 分ほど行った後、サインをもらった数でグループ分けし、各班に教師が入りシェアリングの実施。「自分がどんな風に入から見られていたか」または、「感想」を一言ずつ班内で発表させる。教師が介入することで、からかいやぬけがけ(言わない)はおきなかった。プログラム #12 では、2 クラス単位の GWT、プログラム #13 では学年全体での GWT を実施した。どちらもスムーズに実施できた。プログラム #10 から #12 の観察等から SGE・GWT のできる条件として、多数の教師で囲むことも「集団の秩序形成」に必要であることが明らかとなった。また、答え(正解)のない SGE は、少しハードルが高く、答え(正解)のある GWT の方が取り組みはよかった。SGE、GWT に限らず重要なのはシェアリングである。シェアリングの充実のための条件は、教師が介入し生徒の気づきを引き出すことである。この経験を繰り返さないと生徒は自分の内面と向き合い、自分の気持ちを語るようにはなれない。生徒が意見を発表するときに「どう思ったのか」「なぜそう思ったのか」に踏み込み、より考えを深めさせることが重要である。教師自身が、自らの役割を自覚し生徒を援助できるかどうかは鍵となる。それが出来た教師の班は、シェアリングにおいても生徒の気づきを引き出すことができたが、あまり介入できなかった教師の班は、シェアリングが深まらずに終わってしまった。以上のように Step4 は条件付きでクリアされた。

(5) プログラムの評価

まず、Q・U の結果からプログラムを評価してみたい。学校生活意欲合計得点分布の推移(図 4)では、プログラム実施前の第 1 回は、低群が最も多く高群が最も少ない右下がりの分布をしていたが、第 2 回以降山型分布になり、回を追うごとに低群が減少し高群へと推移している。この結果からゲームが成立するには、太枠に示す全国の標準的な分布のような山型の状態、すなわち学校生活意欲の高い生徒がある程度必要であることがわかった。

学校生活意欲プロフィール(図3)から第 1 回の「友人関係」「進路意識」の男女、「学級関係」の男子の得点は、全国の平均的な得点の範囲より下回っていた。「教師関係」「学習意欲」は、全国の平均的な得点の範囲に入っていた。このことからプログラムに入る時点で、各生徒と教師との関係は全国平均並みに

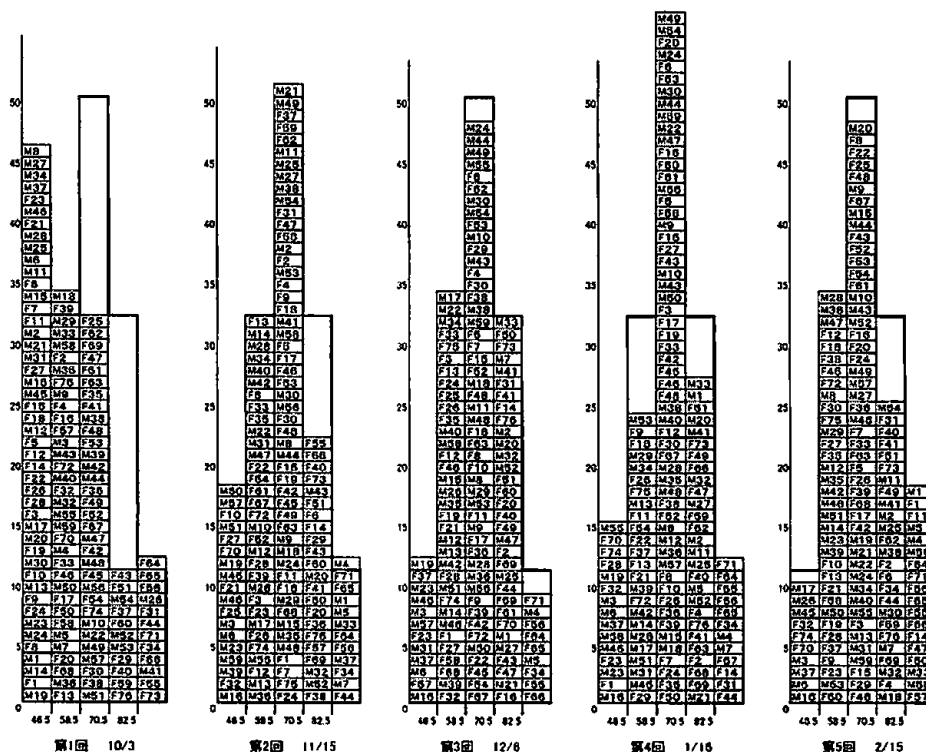


図4 学校生活意欲合計得点分布の推移

出来上がっていたと評価できる。そして、この教師と生徒の関係があったから教師が声をかければ、すぐに話を聴く体制をつくることができたと推測できる。入学当初の校外研修では、この声掛けの段階で反社会的傾向の生徒と教師との間にトラブルが起こっていた。本プログラムは10月に始めたものであり、それまでの半年間に教師が個々の生徒との関係を築き上げていたことで Step1 がスムーズに進んだものと考ええる。また4月当初に本プログラムをスタートするならば、Step1 にも少し時間を要していただろう。

学校生活意欲合計得点平均と各下位尺度について、それぞれ回数(第1回～第5回)と性別(男子・女子)を要因とする2要因混合計画の分散分析を行った。検定の結果、「学校生活意欲合計」及びそれぞれの下位尺度について、回数と性別には交互作用はなく要因の主効果のみが有意であった。性別では女子が一貫して意欲が高く、回数では第1回と第2回の間のみ有意差が認められた。下位尺度である「友人関係」「学級関係」「進路意識」でも同様の結果が見られた。第1回後から第2回の測定までには、#1～#5 という5回のプログラムを実施している。短期間に有意に意欲が高まったことから、学校生活の状況に不満をもち秩序を求めている生徒が、プログラムにより活性化されていった結果と評価できる。

本プログラム終了後、約43%の生徒が「他人との関わり方を考えるようになった」とし、約20%の生徒が「もっと対人関係スキルを向上させたい」と望んでいた。学年教師たちは、「生徒が学年という集団を意識した行動がとれるようになってきた」、「落ち着いて話が聴けるようになってきた」とプログラムの効果を評価した。条件付きではあるがグループ・ワークが成立したことから実践の有効性が評価できよう。しかし、第5回目のQ-U(図2)からは、非承認群に属する生徒が全国平均と比較してまだ多いことがわかる。これは、学級内でいじめや悪ふざけなどの侵害行為を受けている可能性は低いが、認められているといった意識が低く、自主的に活動しようという意欲が乏しい生徒であり、目立たないか無気力な傾向にあるか、

表2 実施上の配慮事項とエピソード

	配慮事項	エピソード
Step1 #1 #3	<p>*授業としての位置づけ(1単位)を説明</p> <p>*話の聴ける距離の検討(パターン 1:#1、パターン 2:#2、パターン3:#3)</p> <p>*社会的スキルとして対人関係能力(コミュニケーション能力)を高めることへの動機づけ:#2→プログラムへの動機づけ:#3</p> <p>*声かけで集中を促す(教師は、意欲の低下した生徒へ、他の生徒の妨げにならないよう静かに近づき寄り添い、もう1度集中し話を聴くよう促す)</p> <p>*視覚に訴える講義(定期的な刺激としてスクリーンにプレゼンテーションソフトを活用した資料や画像の提示)</p>	<p>*パターン 1:列と列の間隔約 1m50cm、前後の間隔約 60cm、普段の集会時の整列パターン。私語が目立ち静寂が保てなかった。</p> <p>*パターン 2:列と列の間隔は、約 1m80cm、前後の間隔約 1m、前後左右に十分な距離がある。生徒は、非常に落ち着いた状態で、注意を全く受けることなく、ほぼ 50 分集中して話を聴くことができた。</p> <p>*パターン 3:列と列の間隔約 1m80cm、前後の間隔は約 60cm、前後の間隔が狭く、少し背を反らすとすぐ後ろの生徒の顔があり、あきらかに列の前後で互いを意識している様子があちこちで見受けられた。列と列の間隔は十分にあり、教師が列の間を歩いても妨げにはならないため、集中力の低下している生徒の隣に行き声をかけることができた。前後の間隔は、約 60cm では不足であることがわかった。</p>
Step2 #4 #6	<p>*クラスの枠を超えた班編制(Q・U からクラス内で孤立傾向の生徒を半別し、クラス外にも新たな友人を見つえられるよう編成)#4 は男女別、#5、#6 は男女混合</p> <p>*Q・U により学校生活意欲の高い生徒をリーダーの素質を持つ生徒として選び、各班こ1人配置</p> <p>*自己紹介・シェアリングの練習(自己紹介は、「クラス・名前・よろしくをお願いします」だけを言うように指示。最後は、一言ずつ感想を述べ「ありがとうございました」と挨拶し解散というスタイルに統一)</p> <p>*各班の担当教師が介入し「からかい」や「ぬげかけ(やらない)」が起らないよう注意</p> <p>*#6のみ壁面の完成に向け2時間(100分)実施</p>	<p>*どうしても班に入りたくないと感じた2名の女子生徒には、教育相談コーディネーターの教師をつけ、会場の隅で作業をさせる。(#5)</p> <p>*数日前にいじめ(暴力)の被害にあったばかりの男子生徒が、気分不良を訴え保健室から病院へ搬送される。医師によれば特に異常はなくグループでの作業で、極度の緊張(知らない人たちに囲まれた)を感じたところに、持病の喘息の軽い発作が出て苦しくなったのだらうということだった。翌日本人と面接し気持ちを聴き、次回からのプログラムについて相談。信頼できる友人と教師各1名を同じ班にすることを決める。(#6)</p> <p>*25 班が輪を作った。それぞれのグループに個性があり、男女仲良く、寄り添う班、小さく丸くなって楽しそうに作業に取り組む班、かなり大きな輪で、バラバラに作業をする班など個性が出た。早い班は時間内に作業を全て完了し、遅い班は半分も終わらなかった。(#5)</p>
* 文化祭 準備	<p>*クラスにうまくなじめない生徒を集めての仕上げ作業(クラスへの居心地の悪さを強化する時間にならないよう、クラスの代表)としての役割を与え、仕上げ作業を担わせる。自分がクラスや学年に貢献しているという自信をもたせ、「巨大壁面が何の絵か」というクラスの誰もが知らない秘密を共有、楽しい文化祭体験につなげる。</p>	<p>*作業に参加した 20 人(内訳:大人しくて教室のどこにいるかわからないような男子 9 人。多動で気分がムラがありクラスの作業をまじめに取り組めない男子 8 人。クラスで浮いている元気が不登校傾向の女子 3 人)一見かみ合わないような 20 人が自然に役割分担され、それぞれ熱心に作業に取り組み、約2時間半、下校の時刻を過ぎても誰一人「帰りたい」ともいわず完成作業をやり遂げる。手をボンドだらけにしながもうれしそうに取り組む生徒たちの姿を「教室では見ることのできない表情だ」と教師たちは語った。文化祭当日も一般生徒より一足早く登校し、吊るし上げ作業を責任持って行った。</p>
Step3 #7 #10	<p>*大成功に終わったものづくり(壁面制作)について学校内外から高い評価を受けたことや生徒たち自身の感想を十分にフィードバック。</p> <p>*ゲームは教師が「楽しむ姿」のモデルとして見本を示し、生徒のゲームにも積極的に介入するプログラムで「教師と生徒の距離を縮める活動」にする。</p> <p>*男女で手をつなぐことに抵抗が大きい生徒が多いことを考慮し男女別の班編成にした。(#8、#9、#10)</p> <p>*ゲーム・レクリエーションの感想をシェアリングすることで自分の内面や他者の思いに気づく練習を積みSGE や GWT へ移行できるよう準備する。</p>	<p>*教師が会場の中央で輪になり手をつなぎ見本を見せる。生徒は教師が遊ぶ姿を見るのがおもしろらしく声を立てて笑い大喜びする。見本の後、生徒もゲームに入る。生徒の作った知恵の輪を教師がはずすという企画、生徒はもちろん教師たちも真剣かつ楽しそうに盛り上がる。(#8)</p> <p>*以前にやったことのある手遊びをやってみる。各班一斉に「せい...」の掛け声で会場内に大きな音が1つにそって鳴り響いた。その日の感想には、1つになった喜びを書き綴る生徒が何人もいた。(#9)</p> <p>*拍手回し(言葉を1つつけて回す)では反社会的傾向の元気な女子が複数いた班では、担当教師の指示に従わず、聞いている方が赤面してしまうようなわいせつな言葉を回し盛り上がる。男女混合班でなかったことを反省。内容よっての班編制が課題となった。(#10)</p>
Step4 #11 #14	<p>*「ゲームをどう成立させるか」から「シェアリングをどう充実させるか」へと課題をシフト(生徒が発言したら「どうして?」「なぜ?」と教師が踏み込み、より考えを深められるよう支援)</p> <p>*成長のフィードバック</p>	<p>*「ペンネーム」は抵抗があったようであまりかまなかった。「あなたは名探偵!」は夢中になる生徒、かたまる生徒と様々。10 分ほどやった後サインをもらった数でグループ分けし各班に教師が入りシェアリング。教師が介入することで、からかいやぬげかけはおこななかった。(#11)</p> <p>*班毎に競う GWT の方が、シェアリングも含め盛況であった。(#12、#13)</p> <p>*50 分間しっかりと話を聴くことができた。(#14)</p>

自己表現の仕方がわからない生徒である。これらの生徒には、安心して生活できる環境を整え、普通の学校生活の中で見えた小さな成長を積極的にフィードバックしていくことが有効であると考え。その上で、次年度「自己表現の仕方」というスキルに焦点を当てた SST の実施を提案し、本学年の介入を終了した。

考察

1 パワー欠如状態からの解放

本研究では、筆者らの介入以前からレクリエーションやグループ・ワークのプログラムが外部の専門家によって実施されていた。管理職によれば、入学直後から生徒同士の交流を深めさせることで反社会的、非社会的な生徒を減らし退学者を減らそうという予防的な意図があった。さらに外部の専門機関に依頼することでより高い効果を期待していた。それは、グループを作れば一定程度のまとまりになり、さらにプログラムを進めることで凝集性が高まるということを前提としていたためであろう。しかしこれがうまくいかない状況になっていた。外部主導のグループ・ワークの実施について、学年担当の教師たちは抵抗感と不安を抱えていたが明確に抵抗の意志を表明できず、筆者らが介入するときには既に皆がバラバラの思いを抱いていた。従って筆者らは、最初の介入として生徒ではなく教師たちをまとめる必要性を感じた。そこで生徒にどのような力をつけたいのか、学年をどのような状態にしたいのかなど、時間をかけて話し合い、皆で一つの共通目標を設定した。本学年の教師たちは、生徒の個性を把握した上で生徒たちとの関係を作り上げていくという本来の関わり方ではなく、管理職が打ち出した企画を外部講師が実施することから始まり、その企画を実行する文脈を引きずり、それが頓挫してしまっていた。自分たちの実行しているプログラムに対する統制感や意味を見いだせないまま実行してきたことは、学年教師たちを「パワーの欠如状態(powerlessness)」(植村, 2008, p.133)にしていたと考えられる。コミュニティには地位やそれに伴う職権といった力(power)が作用しており、ある介入を企てる場合にはその反作用をも考慮に入れておかねばならない(Scileppi, Teed, Torres, 2000, p.226)。もし、筆者らが本学年教師を飛び越えてすぐに生徒に介入し、仮にそれが効果を上げていたならば、その反作用として教師たちは、筆者らのプログラムに対する統制の位置(Rotter, 1966)を外部的においたまま、結果的にはパワー欠如状態を再現することになったであろう。まずは共通の目標を設定することで学年の教師集団がまとまる必要があった。このまとまりができた後に、学年の教師たちは、それ以後のプログラムを検討し、校内のさまざまな会議で実施のための合意を取りつけ、管理職の許可を得て、新たなプログラムを開始できる状態を作り上げていった。このプロセスは、プログラムに対する統制の位置を外部的から内部的に向ける効果があったと推測できる。本アクションリサーチが教師も主体であるカンファレンスによって検討され続け、つねにプログラムに対する統制の位置を内部的なものとして位置づけられたことが、パワー欠如状態からの解放を意味した。さらには、自分たちのプログラムで集団をまとめるといった力を獲得する効果を及ぼしたと考える。

2 教育的・臨床心理学的予防以前の公衆衛生的予防の重要性

本研究では、第一次予防活動としてのグループ・ワークを実施し効果を上げてきた。第一次予防活動は対象の規模が大きいと継続性が重要であり、短期集中的、散発的に実施されたとしても効果は期待できない。金沢(2004)は、第一次予防には「社会システムの・公衆衛生的な方法」と「教育的・臨床心理学的な方法」の二つのアプローチがあることを指摘している。後者が「個人または小集団を対象として、適

応に有益なスキルや知識などを教えるアプローチ」(p.15)であるのに対して、前者は「個々人に対して行動を変えるように要求するプログラムよりも、個々人が特に意識しなくとも自動的にプログラムが遂行させるような方法」(p.12)であり、人々が普通に生活していることが予防活動になることを目指すものである。

今回行ったプログラムは、総合的な学習の時間という授業の中に組み込まれ、生徒たちは、このプログラムに参加することがすなわち授業に出席することになっていた。そのため、第一回目では本プログラムは授業であり、このプログラムに参加することで単位も出ることなどを丁寧に説明し、普段の授業という位置づけで開始した。時間割の中に本プログラムを位置づけたことは、定期的かつ継続的なグループ活動の実施を保障し、本プログラムに対する教師と生徒の動機を一定の水準に保つことができた。また、プログラムの実施前後に行われるカンファレンスも、特別に時間をとって会議をするわけではなく、普段行っている学年会議の中に位置づけることができたため、教師たちに負担をかけず、定期的継続的に実施できた。このようにプログラムやカンファレンスを普段の生活の中に組み込むことによって、それらの安定的な実施が保障され、「教育的・臨床心理学的な方法」の安定的な実施に導いたといえよう。教育困難校において「教育的・臨床心理学的な方法」を実施する場合、そのプログラム実施の基礎として公衆衛生的に位置づけていく戦略をとらねば、安定的なプログラムの実施は困難になる。このような位置づけがなければ、緊急性の高い第三次予防活動に追われてしまい、第一次予防活動は切り崩されていってしまうであろう。学校では授業や定期的な会議の中にプログラムやカンファレンスを組み込むことが有効と考える。

3 本研究の有効性と確実性

志水(2002)は、「一般の科学的研究では、『信頼性』や『妥当性』といった基準で研究が評価されることが多いが、アクション・リサーチにおいてはむしろ、その研究がどれだけ問題解決に役立ったかという『有効性』(workability)や将来似たような状況で同じような問題が生じた時にも適用できるという『確実性』(credibility)の原則が重視される」(p.42)としている。最後に本研究の有効性と確実性を考察したい。

まず「有効性」については、第一次予防の観点から考察すると、先に述べたように本プログラムは、公衆衛生的に位置づけられ、第一次予防として機能し有効であった。このことは、Q-Uにより定期的な量的データが変容したこと、話を聴く活動から内省が求められるグループ・ワークの実施まで可能となったことから裏付けられた。次に「確実性」を検証したい。本研究における筆者らの役割は、志水(2002)のいう「コラボレーター」型、すなわち研究者と教師の関係が「一緒に動き、一緒に考える」対等な関係であり、関与の度合いは「参加か観察か」といわれれば、参加に重きが置かれ、「関心」は、直接実践者である教師たちから出てきたものであった。プログラムを協働するプロセスでは、問題解決という側面だけではなく教師とともに「心理学を共有すること」(Orford, 1992, p.187)ができたと考える。本実践を通して、学年の教師たちがプログラムの開発や実施に携わり、その評価方法を共有することによって、限定的ではあるが心理学を共有できたと考える。教師たちが、主観だけでなく、客観性をも検討することの意義を見出し、次第に事後の評価や生徒の現状を見立てようとする姿がカンファレンスの中で数多く見られるようになった。これらの姿勢は、将来似たような状況下で問題が生じた時にも適用できうるものであり、確実性の表れと考える。学校における専門家との協働の形にも、さまざまなスタイルがあるが、学校におけるアクションリサーチにおいては、こういったコラボレーター型が有効であり、今後実践の報告が更に蓄積されることでより発展するものと考えられる。

引用・参考文献

- 相川充・佐藤正二 2006 実践!ソーシャルスキル教育 中学校—対人関係能力を育てる授業の最前線
図書文化社
- 秋田喜代美・市川伸一 2001 第6章 教育・発達における実践研究. 下山晴彦・市川伸一・南風原朝
和(編)心理学研究法入門—調査・実研から実践まで—, 153-190. 東京大学出版会.
- 保坂裕子 2004 アクション・リサーチ. 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編) 質的
心理学—創造的に活用するコツ—, 175-181. 新曜社.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房.
- 鎌田道彦・本山智敏・村山正治 2004 学校現場における PCA Group 基本的視点の提案 非構成法・
構成法にとらわれないアプローチ. 心理臨床学研究, 22(4), 429-440.
- 鎌田道彦 2007 「PCA Group 基本的視点」に基づく看護学校のニーズに応じたエンカウンター・グル
ープの展開 —クラスへの適応と臨床心理学的態度の促進—. 人間性心理学研究, 25(2), 87-100.
- 金沢吉展 2004 臨床心理的コミュニティ援助論 誠信書房.
- Kaplan, R.M. 2000 Two pathways to prevention American. psychologist, 55, 382-396.
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度(高校生用)の
作成—. 岩手大学教育学部研究年報, 59, 111-120.
- 古賀正義 2001 <教えること>のエスノグラフィー「教育困難校」の構築過程 金子書房.
- 國分康孝・片野智治 2001 構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方—リーダーのためのガイド
— 誠信書房.
- McNiff, J 2002 Action Research: Principles and Practice, London: Routledge.
- 村山正治 2006 エンカウンターグループにおける「非構成・構成」を統合した「PCAグループ」の展
開 —その仮説と理論の明確化のこころみ—. 人間性心理学研究, 24(1), 1-9.
- Orford, J. 1992 Community Psychology: Theory and Practice. Hoboken: Wiley & Sons. (山
本和郎(監訳) 1997 コミュニティ心理学: 理論と実践. ミネルヴァ書房)
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal versus external control of
reinforcement. Psychological Monographs, : General & Applied. 80(1), 1-28.
- Scileppi, J. A. , Teed, E. L. , Torres, R. D. 2000 Community Psychology: A Common Sense
Approach to Mental Health. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. (植村勝彦(訳) 2005 コミュニティ
心理学. ミネルヴァ書房)
- 志水宏吉 2002 第2章 学校を「臨床」する. 近藤邦夫・志水宏吉(編著) 学校臨床学への招待, 15-47.
東京大学出版会.
- 植村勝彦 2008 今日のコミュニティ心理学の理念—研究および実践への指針のための—試論— コミュ
ニティ心理学研究, 11(2), pp129-143.