

教育心理学に関わる研究成果の活用(4)

The Utilizing of Research Findings on Educational Psychology (4)

高 賢 一 (人間科学部こども学科・教授)

Kenichi TAKA (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Professor)

〈要旨〉

大学の教職課程科目である「教育心理学」を担当しているが、学習理論、動機づけ理論、学級集団理論、発達理論、特別支援教育、学校カウンセリングなど、学校現場の教育活動と関連が深い知見が多い。こうした知見をいかにわかりやすく学生に伝えるか、それをいかに日々の教育活動に活かしてもらうことができるか模索している。今日の学校現場では、とりわけ子どもたちの学習意欲や生活意欲をいかに高めることができるか、いかに子どもたちの発達や自立を促すための効果的な支援を行うことができるか、それが大きな課題となっている。

こうした課題に応えるためにも、教育心理学の知見、例えば、発達理論、学習理論、動機づけ、記憶、知能、パーソナリティ、学級集団、教育評価、心の問題と発達障害、学校カウンセリングなどの知見を活用する意義は大きいと思われる。本稿では、前回の第11巻第1号での投稿に引き続き、学校現場に活用できる教育心理学に関する研究成果の発掘と活用を模索する。

〈キーワード〉

発達障害, ソーシャルスキル, 幼少連携, 教師の語り

I 問題と目的

大学の教職課程において「教育心理学」を担当しているが、教育心理学の知見をいかに学生に分かりやすく伝えるか、またそれをいかに学校の教育活動に活かしてもらえるか模索している。残念ながら、こうした研究成果があまり還元されていないのが実情である。本稿では、日本教育心理学会が発行している学会誌の『教育心理学研究』を精査し、日々の教育活動に活かせるような研究成果の発掘と活用を試みる。

この学会誌の内容は、概ね原著と実践研究に大別できるが、本稿では主として実践研究の部分を中心に精査し、教師に関する研究も取り上げながら、その知見(研究成果)を教育実践活動に活かすことができるか検討することにした。なお、ここで取り上げた研究の目的や方法、成果や課題については、研究報告の一部を要約・引用している。

II 教育実践活動に結びつく知見(研究成果)

II-1 「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—3事例の比較検討を通して—」(1)

岡田・後藤・上野は、LD(学習障害)、ADHD(注意欠如多動性障害)、アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して、ゲームを取り入れたソーシャルスキル(SS)の指導に関する事例研究を行っている。具体的な目的は、ゲーム・リハーサルを含むソーシャルスキル・プログラム(SS-pro)をLD、ADHD、アスペルガー症候群のある児童らに実施し、障害に対して効果に違いがあるか、また、各障害別で指導の配慮点は何かを検討することである。

1. 対象児

対象となるグループは、小学校高学年の男児6名で構成され、研究の対象は、LDのあるA(小4)、ADHDのあるB(小5)、アスペルガー症候群のあるC(小5)の3名である。SS-proは、「協動的に仲間に関わること」を目的に、月3回、1回30~40分、3か月にわたり計8回実施された。SS-proの効果を検討するために、自由遊び場面での行動観察、話し合い場面での行動観察、尺度による指導者評定などを行っている。

SS-proに参加する児童は、Y療育機関の小集団指導を受けている小学校高学年グループである。このグループは、

軽度障害を持つ6名で構成されている。対象児の選定は、今回初めてトレーニングを受ける児童であること、LDまたはADHD、AS（自閉症スペクトラム）を持ち、他の発達障害を重複していないことの二つを満たす児童を対象としている。これらの児童は、専門機関で医学診断を受けている。他にプログラムに参加する児童は、D（LD、小6）、E（ADHD、小5）、F（LD+AS、小4）の3名である。

Aは、社会的状況を読み取ったり、友達に関わるタイミングをはかったりすることがうまくできず、引っ込んでしまうことが多い。学校では音楽室の場所などを覚えられず、迷ってしまうことが多い。空間的能力が弱く、学習面でも漢字や図形領域に困難が見られる。Bは、乱暴や暴言などの問題行動が見られ、友達との喧嘩が絶えず、拒否されたり無視されたりすることが多い。また、学校の先生や保護者から怒られたり注意されたりすることが多い。衝動性のコントロールがうまくできない。Cは、言語能力は年齢相応にあり、会話などに困難は少ない。学校では一人であることが多く、それを苦にしていない様子がみられる。嫌なことを言われると、突然暴れて机を倒したり、泣きわめいたり、乱暴をしたりする。友達と遊ぶこと、友達をつくることなどへの動機が低く、他者の反応や気持ちなどを察することも難しい。

2. 指導方法

指導の場所は、Y療育機関の教室と体育館である。通常の指導は、1セッション1時間、月3回を1年間（合計33回）行われる。指導者は、筆者やY療育機関講師、ボランティアなどの合計6名である。SS-proを実施する前に、動機づけや情緒の問題に対応していくために、事前にゲーム中心の活動を行い、集団づくりセッションを行う。そして、ある程度仲間同士や指導者と相互作用がみられるようになった時点でSSTプログラムを実施する。

SS-proの実施方法は、教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化をベースに、ゲーム・リハーサルを加えている。SS-proは、通常のプログラムの枠に30～40分、8回にわたり設けた。SS-proの事前と事後に子どもの行動観察のためのアセスメント・セッションを3回ずつ行った。また、SS-pro終了の4カ月後にスキルの維持状態をみるフォローアップ・セッションを2回設けた。

3. 指導による行動の変化について

Aは、同学年の仲間「自分の意見が言えない」「からかわれても言われるままで言い返せない」などといった主訴で、Y療育機関に来談し、小集団指導を開始したケースである。Y療育機関においても、他児に乱暴されたり、暴言を吐かれたりしても、言い返せずに黙ったままであっ

た。しかし、Aは、SS-pro全セッションを通して、指導者の教示をよく聞き、適切な振舞い方についてよく提案し、ロールプレイでも教えられた行動を行うことができた。自分の問題に関わる「仲間に入る」「嫌な気持ちを伝える」のセッションにおいては、練習したスキルを次週から早速使用している場面がみられ、SSTが即時に行動に結びついているようであった。ロールプレイやゲームによる実践を通してスキルの練習を重ね、加えて指導者からの肯定的なフィードバックを受けることで、気持ちを表現するといった自己効力感が高まり、主張的な行動が増加した可能性がある。

Bは、SST介入をしていく中で、自分の攻撃的行動を意識していき、自分でコントロールしようと努力していた。他の参加児童とトラブルを起こしながらも、毎回のSS-proに積極的に参加していたことがみられ、うまくやろうとしてもできないBの気持ちに、指導者の肯定的なフィードバックがフィットし、高い動機づけを保つことができたと推測できる。SS-proの半ばくらいから、仲間に関わらないで一人遊びをすること、加えて仲間から敬遠されることが多くみられた。このことは、非相互作用の推移にも現れている。

Bの行動の変化は、仲間からの受け入れ状況と関連しているように思われる。ADHDのある子どもは、衝動的でソーシャルスキルがうまくいかず、仲間からの拒否や無視をされやすいことが窺える。そのため、子ども個人の社会的機能を高めるだけではなく、仲間同士の受容的關係を作っていくことに影響したかもしれない。また、グループの児童の多くは、ベイブレードやボール遊びが好きで、遊びや趣味が合うようだった。仲間関係を築きやすいように、SSTの際にはグループを構成することも大事な条件であると考えられる。

Cは、話し合いの参加の度合いが増えたが、自由遊び場面での行動の改善は見られなかった。他児が、本児の興味のある遊びに積極的に働きかけてきた時に遊びが成立し、遊びを介して相互作用が行われた。他のセッションでは、Cの興味のある遊び（たとえば携帯電話をいじる、椅子でお馬さんごっこなど）が他児の興味と合致しないので、5分間の自由遊び場面では、ほとんど誰とも関わらないで終わることが多かった。他児と遊ばなくても、不利益を被っていない状況にあるといえる。

SS-proに対しても、寝そべったり鼻をほじったりして聞いていないことが多く、積極的に参加しているとはいえなかった。SS-proの目的である「仲間に協調的に関わること」自体、Cにとっては必要性が低かったのであろう。Cは、2セッションの自由遊び場面では、遊びを介して他児と関わり、協調的な関係を維持することができた。このことか

らも、Cの仲間関与行動を向上させるためには、興味・関心を媒介としたSSTの可能性を検討していく必要がある。

4. 考察と今後の課題

本プログラムでは、自己モニタリングや自己コントロールの指導も併せて行っている。それぞれの介入方法の単独の効果や関連性は明確にはできなかったが、いくつかの方法を合わせることでBの行動の改善はみられた。このことは、ADHDのある子どもには、いくつかの指導法や治療法との併用が効果的であることを示唆している。ASのような対人関係障害を強く持つ子どもには、本プログラムの効果は見られなかった。発達障害のある子どもには、親和動機を高めながら、仲間との相互交渉の頻度を増加させることを強調したプログラムが必要である。

ロールプレイや机上のリハーサルからゲーム・リハーサルというステップを踏み、スキルを多層的に練習することは、スキルの習得だけでなく、その行動に対する効力感の効用もはかれる可能性がある。今回の研究では、自己効力感のアセスメントはしておらず、指導者が対象児の行動から得られた主観的な判断となっている。発達障害のある子どもの自己評定は、能力上の問題があるので測定は難しいが、何らかの測定方法を用いて、SSTと自己効力感の因果関係を探っていくことが必要である。

SS-proの実施後、AとBはどちらも学校での仲間関係が良くなったと保護者から報告があった。本研究では、ロールプレイやワークシート練習だけでなく、ゲーム・リハーサルなどを取り入れることで、学校場面への般化がなされた可能性が示唆される。しかし、般化のアセスメントが保護者からの聞き取りのみで情報量が少なく、SS-proの効果なのか、他の要因が関係しているのかなど、厳密には特定化はできない。

II-2 「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析—」(2)

1. 問題と目的

近年、幼稚園と小学校の連携がますます重要な課題となっている。幼児期の遊びを通じた学びから小学校以降の教科学習を中心とする学びへの移行について、子どもの発達や学びの連続性を踏まえた教育課程、環境や支援のあり方を踏まえた滑らかな接続の重要性が指摘されている。教員の人事交流、幼稚園・小学校の合同活動や連携の取り組み、幼小連携推進校の奨励など、幼少連携についてさらに専門的に検討することが求められている。

そこで、本研究では、教師の実践知の特徴を明らかにした秋田(1996)の手法(3)を参照し、語に対して幼稚園

教師と小学校教師が持つイメージを聞き、その意味内容を比較検討することによって、両者の専門性における共通点・相違点を明らかにすることを第1の目的とした。第2に、語の意味内容に加え、さらに幼少教師の語の捉え方を明らかにすることを目的とした。保育文化では、子どもの主体性と教育における教師の主導性が対立的に捉えられる傾向があり、幼少連携において教師間における対話の重要性を示す背景にもなっている。

2. 研究方法

調査協力者は、幼稚園9園に勤務する教師計92名、小学校計6校に勤務する教師101名である。保育内容が偏らないよう、一斉に活動を行う時間を設けている園や自由な活動を重視する園など、さまざまな保育形態をとる園に依頼し、関東・関西・九州の国公立および私立幼稚園から調査協力に応じた園の教師を対象とした。また、小学校についても、幼少連携について指定研究などは特に行っていない学校に対して調査協力を依頼し、参加した関東・関西の公立小学校を対象とした。

幼稚園・小学校ともに頻繁に使用される語を取り上げ、それらを比較することによって、各々の教師が持つ実践的思考様式の特徴を捉えることができる。教師の語りに基づき、良い保育者イメージとして、「子ども中心」「子ども理解」「子どもの活動を発展させる」「仲間づくり」「適切な環境の構成」という概念を、良くない保育者イメージとして、「保育者中心」「保育者の活動へのイメージが強い」「保育者が遊びを引っ張る」「トラブルを避ける」「意図・計画が不明瞭」という概念を抽出した。これらの概念は、保育者が保育を語った際の語を元に抽出されたものである。

幼稚園教師・小学校教師双方が共通に用いる抽象的な語として、「子ども中心」「教師中心」「長い目でみる」「子ども理解」「活動を促す」「環境の構成」「仲間づくり」「トラブル」の8語を選択した。その際、共同研究者間で協議し、「保育者中心」を「教師中心」に変更した。また、教師の計画や視点、子どもの活動を認めるという観点については、双方の教師にとって馴染みのある「長い目で見る」という言葉にしている。

3. 考察と今後の課題

まず、幼稚園と小学校では、教師と子どもの関係性が異なっていることが示唆された。幼稚園では、子どもにより近い視点をとることを重視し、子どもの姿・行動から内面の要求を教師側が察して読み取り、共感的に関わっていくことが重視されている。一方、小学校の教師においては、子どもと直接的やりとりを行い、教師による方向づけが明確に行われていくことに重点がおかれる。また、子どもを

理解していく際に、子どもだけでなく家庭環境もより重視されていることが示された。

次に、教師の主導性が子ども側にあるのか、教師側にあるのかについて、幼稚園教師と小学校教師では大きく異なっていることが示唆された。幼稚園・小学校で共通しているのは、子どもの主体性や自発性、意欲を重視するという価値観を持っていることである。しかし、幼稚園教師において、教師は子どもの考えや思いをくみとる役割を持ち、保育内容や活動は、あくまでも子ども主導で展開されることが重視されている。教師による子どもへの直接の指導、知識の伝達という役割をとる傾向は小学校教師に多い。それに対して、保育の計画は教師が子どもを見守り、焦らずゆったりと自由な時間設定・遊びの中で行っていくことにより達成されると考えられている。

本研究では、幼稚園と小学校という学校文化の違いに焦点を当てて比較検討を行っている。しかし、幼稚園と一口にいても、いわゆる自由保育を主として行う幼稚園もあれば、一斉活動を中心に保育計画が作られる幼稚園もある。そのため、幼稚園教師の中でも小学校の教師がもつ役割観や子ども観、教育観と近似する者もいるかもしれない。また、小学校でも同様に、教師の伝達による学びのスタイル、もしくは子どもの創造的な発想に基づく協同的学びのスタイルを重視する学校や教師など、個々の教師と学校文化によって語の意味の捉え方は異なる。実践知の構築に、職場集団の文化、同僚性のあり方がどのように影響を及ぼしているかという点を踏まえ、幼稚園・小学校教育の独自性と共通性を明らかにする分析をさらに行っていく必要がある。

Ⅲ 総合考察

Ⅱ-1では、「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」から得られた知見を取り上げた。ここでは、LD、ADHD、アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して、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を行っている。本事例研究では、教示、モデリング、ロールプレイなどの基本的技法だけでなく、ゲーム・リハーサルをSSTに取り入れ、協調的に仲

間に関わるためのスキルを8セッションにわたって訓練している。

学校現場では、こうした発達障害を抱えた子どもの指導や関わり方に四苦八苦している。特別支援学級のみならず、普通学級においても、こうした症状を抱えた子どもが存在する。しかし、できないことをできるようにする、良くないことを止めさせたり、改善させたりするなどの指導は、普通の子どものようにうまくいかないのが実情である。本事例研究のようなゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導は、普通学級や特別支援学級に在籍する発達障害を抱えた子どもたちの支援には、とても参考になる事例であると思われる。

Ⅱ-2では、「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究」から得られた知見を取り上げた。幼稚園と小学校では、子ども同士の関係を捉える観点が異なっていることが示唆された。幼稚園教師の方が、子ども同士の関係形成に目を配り、重視する傾向が強いことがうかがえる。特に、保育現場では、子ども同士のトラブルについて、幼児が自分を主張し、ぶつかり合いやすれ違いを経験しながら、他児との人間関係を形成していくという成長の機会として捉える傾向がある。一方で、こうした経験がある程度積み重ねてきたと考えられる児童期(小学校)においては、これらの点はすでに達成されたものとされ、ぶつかり合いやすれ違いを攻撃的行動や怪我、いじめなどの問題行動として捉えられる傾向がある。

このように、幼稚園教師と小学校教師を比較した際に、同一語を対象としながらも、語の受け止め方や理解は微妙に異なり幅があることが明らかになった。教師が相対する子どもの年齢的特徴・発達の課題が、こうした視点の違いに大きな影響を及ぼしていると考えられる。今日的課題として幼少連携が提唱されている。今後も教師同士の対話による交流が進められる中、語に対する捉えという観点から、幼稚園・小学校各々の教師が持つ実践知の相違を明らかにし、異なる年齢の子どもに相対する教師の在り様に示唆を提供したという点では、本事例研究の意義は大きい。学校現場では、大いに参考になる研究といえよう。

【註】

- (1) 日本教育心理学会編『教育心理学研究第53巻第4号』, 2005, pp.565-578.
- (2) 日本教育心理学会編『教育心理学研究第55巻第4号』, 2007, pp.457-465.
- (3) 秋田喜代美著『教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討—』, 日本教育心理学会編『教育心理学研究第44号』, 1996, pp.176-186.