

# 発達障害のある生徒が安心できる学級づくり -プロジェクトアドベンチャーを用いた仲間づくり活動-

友永 しのぶ, 松本 秀彦

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

Creating a class where students with developmental  
disabilities can rest assured through friendship  
activities using project adventure

TOMONAGA Shinobu, MATSUMOTO Hidehiko

Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,  
Professional Schools for Teacher Education

## 要約

本研究は、通常の学級で発達障害のある生徒と周りの生徒とが安心して過ごせる学級づくりにプロジェクトアドベンチャーが有効な活動になるのか検討した。方法はクラスと友人に関するアンケートを生徒に実施しクラスごとの学級の様子を把握し学級の不安定さが認められた学級に重点的にプロジェクトアドベンチャーを実施した。プロジェクトアドベンチャーは仲間の助け合い、生徒の自律的な問題解決行動の促進、授業中に活躍できなかった生徒の活躍が認められた。また、2回目の生徒アンケートの結果、PA実施学級においてはクラスの仲間が気持ちよく生活できるようになったとされた。直接的にPAが作用したかどうかは精査しなくてはならないが、学級についての実態把握を行い学級づくりを強調することは発達障害のある生徒が多いクラスでも安心できる学級づくりができることが示唆された。

**キーワード：**発達障害、中学校、プロジェクトアドベンチャー、

## 1. 目的

### 1-1 高知県の教育課題

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。

### 1-2 インクルーシブ教育の推進

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)〕

### 1-3 発達障害のある生徒が学級生活で困ること

松澤・高橋・田上(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、河村(2006)はそのような親和的な学級集団をつくるためには、学級内の対人関係に関するルール、集団活動・生活をする際のルール、互いに構えのないふれあいのある本音の感情交流がある状態が影響すると述べている。

通常学級において「特別な支援が必要」だとされる子どもの多くは、その学習方法やコミュニケーションの様式において独自の方法を使用しており、それらの特徴に対しては個別の支援や介入を行うことによって問題の改善がみられることが指摘されている(青木・勝二, 2008)。

司城(2012)は、通常学級での特別支援教育は、何らかの障害があると診断されていなくても学習や行動に困難を抱える児童らも対象としており、保護者の了解の得にくさ、補助員の確保しにくさがあり個別の介入が難しいことを挙げ学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性を指摘している。

### 1-4 発達障害のある生徒の支援に必要な環境調整：仲間づくりの必要性

長山・勝二(2016)は、より良い学級づくりの中に特別支援教育の視点を加え、学校全体に個の存在の大切さとニーズに応じる学びの集団を形成していくことが大切だと述べている。また、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ている。これらのことから長山・勝二(2016)は、「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。

また個々の児童に SST を行なった佐田東(2017 年)は他の児童との相互作用による行動発現を指摘し、クラスワイド な支援が有効であることを明らかにした。これらのことを考えると、「発達障害のある生徒は学級生活を送るうえで何かに困っていて、その困り感の原因を個別に低減することでも必要だが、学級の人間関係を整え、安心して過ごせる居場所を作ることによって友だち同士で支え合うことができるようになる」とおくことが基礎的環境整備として必要であるものと考えられる。

### 1-5 学習指導要領との関連

「中学校学習指導要領 第 5 章 特別活動」に「多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。」という目標がある。また、内容「(1) イ 学級内の組織作りや役割の自覚：学究生活の充実や向上のため、生徒が主体的に組織を作り、役割を自覚しながら仕事を分担して、協力し合い実践すること」「(2) ア 自他の個性の理解と尊重、よりよい人間関係の育成：自他の個性を理解して尊重し、互いのよさや可能性を発揮しながらよりよい集団生活をつくること」とある。このことから子どもたち一人一人が大切にされ、安心して過ごせる居場所づくりのために、「特別活動」を通してプロジェクトアドベンチャーを行ってみたいと考えた。

### 1-6 プロジェクトアドベンチャー (project adventure, 以下 PA) とは

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。グループワーク活動が人間の心の成長と学習効果を高めることや、アドベンチャー体験が「自己との対峙」「仲間との協力」「成功体験」「達成感」を生むことから仲間との信頼関係を深めるものと林(2000)は述べている。また川本(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ている。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ったことに気

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。

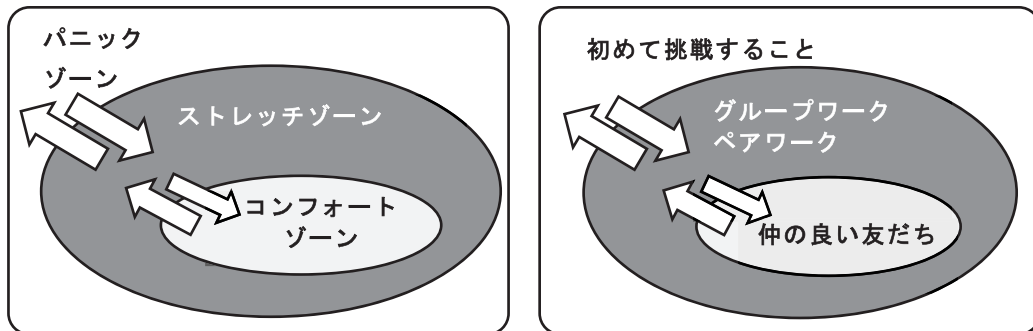


図1 PAの考え方を学級にあてはめた図

#### 1-7 Attention-deficit hyperactivity disorder（以下 ADHD）の子どもたちがクラスで困ること

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。

#### 1-8 アンケートによる学級の評価

発達障害のある生徒の学級の仲間関係の円滑さが重要なことは上述したが、学級の雰囲気や事前に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り組みでこの「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。

#### 1-9 本研究の目的

上述のように、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する。

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（1 年目実習終了時期）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。

## 2.方法

### 2-1 対象学校・学級

K 県町立中学校，全校 9 学級，特別支援学級 2 学級，生徒数約 250 名の 1 学年 2 学級を対象とした。各学級には一斉指導の指示理解が困難，あるいは周囲の活動を妨げる問題行動がある生徒が数名いるため支援員の配置があった。

### 2-2 学級の実態把握

#### 2-2-1 Q-U，聞き取り

対象学年の実態については，小学校からの引継ぎシート，Q-U（1 回目 6 月・2 回目 10 月実施），学力テストの結果及び担任からの聞き取りにより情報を整理した。

#### 2-2-2 「学級・仲間関係アンケート」

（1）アンケートの構成：本研究では「がばいシート」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ますか」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。

（2）アンケートの実施：1 年生 4 学級を対象に，実習開始時（プレ 6 月）と 1 年目実習終了時期（ポスト 10 月）とした。

（3）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 6 月と 10 月の差があるか学級それぞれ  $t$  検定を行った。それらの結果から行動観察と PA 実施回数の関係性を検討した。

### 2-3 PA による仲間づくり活動

実施回数・時期：1 回目は 1 年生全学級，2 回目以降は 1 年生 2 学級で 3 回ずつ実施した。

PA の内容：「ネームトス」「ぱちぱちインパルス」「エブリボディアップ」「フープリレー」等各学級の実態や段階に合わせて構成し，ファシリテーター 1 名，学級担任 1 名と一緒に活動をした。担任には事前に絵コンテで活動内容を伝え，活動の意図やどう関わるかについて伝えた。活動中の 1st 支援として，活動内容を解説付きのイラストや図にしてその都度ホワイトボードに提示，2nd 支援として，グループ構成の配慮・ペアを組むことが難しい生徒はファシリテーターとお手本を示す等の役割を与えた。

PA についての生徒の感想：「活動は楽しかったですか」「みんなが楽しい雰囲気で活動できましたか」「みんなで協力して活動できましたか」「ルールを守りみんなが気持ちよく活動できましたか」「誰かが悲しむような言動がありましたか」「活動に入れず一人でいる人はいませんか」の 5

項目で構成し、回答は「思う」「少し思う」「あまり思わない」「思わない」の4件法+自由記述とした。

### 3.結果

#### 3-1 実態把握について

1回目のQ-Uの結果は、どの学級も「教師との関係」の方が他の項目よりも低かった。要支援群に該当する生徒が在籍する学級もあった。授業観察からは教師の声掛け・関わり方等で生徒の動きが大きく変化した。例えば、全体指示の際には机に伏せていた生徒が、先生が個別に声をかけることで体を起こし活動に参加できていた。また、適宜グループワークを入れている授業では、生徒がその流れが分かっているの、「個人で分からなくても後で友だちに相談できる」と安心感を持って課題に向き合う姿が見られた。

#### 3-2 「学級・仲間関係アンケート」の結果

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はどの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Cは「①学級」の「Q4誰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多く、学級B、Dよりも低かった。学級Bは「⑤先生」の「Q18先生と気軽に話せますか」の項目は学級Cより低かった。以上のことからPAによる仲間づくりは学級A、Bで継続して行うこととした。

次に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。

#### 3-3 PAによる仲間づくりの結果

授業では困っている友だちに自ら声をかけるなど自ら関わろうとすることのなかった生徒が、PAでは指示の分からない友だちに活動内容を口頭で教えたり動作で示したりする様子が見られるようになってきた。またグループ活動中に成功に至らない時に次のような解決行動、つまり自分たちで考える行動が観察された。①ホワイトボードの掲示物を確認する、②他のグループを参考にする。

1時間のPAを実施した後にアンケートを生徒に対して行った。「楽しく活動できましたか」の質問に対し“4思う”と回答した生徒が学級Aでは3回目、学級Bでは4回目が増えた。学級Aは1回目87%、2回目アンケート未実施、3回目100%、4回目84%、学級Bは1回目67%、2回目76%、3回目81%、4回目91%だった。

活動後アンケートの自由記述欄には「今までこんなことをしたことがなかったので楽しかった」「学級みんなで『仲間づくり』のような活動をしたことがなかったので良かった」「いつも話さない人とも話してさらに学級が仲良くなった」等の回答があった。また、「最初は緊張したけど、やっていくうちに慣れて楽しくなった」との回答があった。

#### 3-4 生徒アンケートのPA前後の比較

「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。

表 1 質問紙の質問項目とクラスそれぞれの平均点（1～4 点）。（）内標準偏差。分散分析によってクラス間の差を検討した。

		A N=24	B N=22	C N=25	D N=23	F 値	
① 学級について	Q1 明るく楽しい雰囲気だと思いますか。	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すか。	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すか。	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すか	3.2(0.7)	3.2(0.8)	3.2(0.5)	3.4(0.6)	0.645	
② 学級の仲間	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ますか。	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 学級内の関係	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すか。	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せんか。	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すか。	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すか。	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頑張れないときに先生は励ましてくれますか。	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すか。	3.0(0.8)	2.9(0.8)	3.2(0.6)	3.3(0.6)	1.627	

\* 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
	1	2	3
友だちから「ありがとう」と言われる	<b>0.821</b>	0.118	0.049
友だちからほめられたり、励まされたりする	<b>0.681</b>	0.093	0.146
友だちとおしゃべりをしたり遊んだり	<b>0.678</b>	0.275	0.117
あなたを仲間にさそってくれる友だちがいる	<b>0.525</b>	0.266	0.294
安心してなんでも話せる友だちがいる	<b>0.523</b>	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	<b>0.843</b>	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	<b>0.688</b>	0.218
「分かった」「できた」と感じることもある	0.343	<b>0.620</b>	0.012
ペア学習に進んで取り組む	0.120	<b>0.560</b>	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	<b>0.785</b>
誰かが悲しむような言動をする	0.059	0.033	<b>0.696</b>
何か問題があったときはみんなで解決しよう	0.004	0.317	<b>0.662</b>
だれとでも話しやすい雰囲気	0.315	0.263	<b>0.474</b>
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	<b>0.401</b>
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&lt;.05

表 4 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*
	Q18 先生と気軽に話せる	3.05(0.8)	3.42(0.8)	-1.794	.09 †
C	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 †
	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&lt;.1 \* p&lt;.05

## 4. 考察

### 4-1 実態把握についての考察

授業観察の際、教師の声掛け・関わり方等で支援の必要な生徒の動きが大きく変化した。そのことから、教師の声掛けの工夫の必要性や、友だちとのつながり・助け合える関係づくり、安心して自分を出せる場の構築の大切さを再確認することができた。

### 4-2 学級・仲間関係アンケートについての考察

6月に行ったアンケートの分析結果から、学級AがQ3、Q4に対しての得点が他の学級より低く、学級の仲間関係に問題意識を持っている生徒が多いことから仲間づくりの必要性が明確になった。今回開発したアンケートは各学級の実態把握と仲間づくり活動を行う学級決定に有効であった。学級Bは仲間関係の項目は他の学級と差がないが、Q18の得点が他の学級より低く学級としてはまともまっているが担任との関係が築けてないことが分かった。Q-U等の調査からは確認しにくかった「教師に認められたい」という気持ちについても知ることができた。担任もPA活動に位置づけて仲間づくり活動を行って生徒との信頼関係構築を図るといった視点が得られた。1回目のアンケート実施は入学後2ヶ月と初期であったが、2学期以降の生徒の実態や教員の困り感と結果は合致しており信頼度の高い学級評価アンケートが作成されたものとする。

### 4-3 PAによる仲間づくりについての考察

PAに対する生徒の評価は学級Aでは3回目に向けて楽しかったとする生徒が増えた。これは3回目から活動場所を大きな特別教室から普段自分たちが使っている教室へと変更し、活動用のグループではなく慣れている縦の列や班を活用して活動したことで、友だち関係に不安のある生徒が安心して活動できたからだろう。一方、4回目が低くなったのは、活動「ストロタワー」でグループ内の一部の生徒が張り切り、自分の意見を言うことができなかった生徒がいたためだと推測される。また、学級Bは4回目に向けて楽しかったとする生徒が増えた。これは、グループ同士で競い合う要素を入れたものや友だちの考えを披露し合うものなど、学級Bの集団の得意とする分野が少しずつ分かり、活動内容を変化させていったためだと考える。以上のことから「学級・仲間アンケート」の結果からプログラム内容を考える必要性を再確認することができた。また、2回目の生徒アンケートでは学級A,Bともに心理状態が改善しており学級づくりの試みが一定の効果があったことを示している。

自由記述の肯定的な発言は、入学から半年間一緒に過ごしてきた仲間でも「意図的」に仲間づくりの活動を仕組み、関り合う場を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」は限られた回数のなかでも意図的な活動を仕組むことで学級の仲間が気持ちよく過ごせるようになったり、友だちから励ましてもらえようになったりと、学級の雰囲気や「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『「共生社会の形成」を図っていくためには、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』と述べるように、支援を必要としている生徒個人への支援のみではなく、取り巻く学級全体が変わることにつながり、支援の必要な生徒はもちろん、学級の仲間みんなが自分たちの集団や学級を「安心できる居場所」だと感じることができるようになってきたためだと考える。



## 文献

- 青木真純・勝二博亮 (2008) : 聴覚優位で書字運動に困難を占めず発達障害児への漢字学習支援. 特殊教育学研究, 46, 193-200.
- 林壽夫 (2000) : だれでもわかるプロジェクトアドベンチャー入門 (心を育て, かつ学びの環境をつくるあたらしい教育手法). C. S. L. 学習評価研究所.
- 磯貝英雄 (2007) : 通常学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒への教育的支援についてー機能面に焦点をあてた中学校の校内支援体制づくりー. 国立特別支援教育総合研究所紀要, 34, 93-110.
- 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, 44, 43-54.
- 河村茂雄 (2006) : 学校づくりのためのQ-U入門. 図書文化社.
- 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, 55-73.
- 高知県教育委員会 (2019) : 第2期高知県教育振興基本計画第3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31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, 2, 220-232.
- 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, 267-277.
- 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), 103-113.
- 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, 27(4), 466-477.
- 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.
- Project Adventure Japan, inc. (2008) : プロジェクトアドベンチャー. <http://pajapan.com> (2019年10月9日閲覧).
- 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ー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ー. LD研究, 26(2), 253-269.
- 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](http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h20/02human-re/index.html) (2019年5月20日閲覧).
- 司城紀代美 (2012) : 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわりーヴィゴツキー障害額の視点からー. 特殊教育学研究, 50(2), 171-180.
- 曾山和彦・堅田明義 (2012) : 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究ールール、リレーション、友達からの需要、教師支援の視点からー. 特殊教育学研究, 50(4), 373-382.
- 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ークラス全体への指導を中心としてー. 教育実践総合センター紀要, 10, 133-142.

山邊雄司（2004）：豊かな人間関係をはぐくむ積極的生徒指導の在り方. 広島県立教育センター教育指導の実践的研究，平成 16 年，97-104.