

小学校 学級経営

中1ギャップ解消に向けた学校適応感の向上を図る研究
ー児童生徒への意識調査と中1ギャップ解消プログラムの実践を通してー

教育相談課 研究員 西澤 秀樹

要 旨

中1ギャップ解消に向けて、小学生が抱えている中学校に対する不安解消と社会的スキルの獲得を目的に、中1ギャップ解消プログラムを作成し、学校適応感の向上を目指し実施した。その結果、中学校に対する不安解消については有意な差は検証できなかったが、学校環境適応感尺度（アセス）では、「対人的適応」で有意な差が検証できた。これにより、アサーションを取り入れたプログラムは、学校適応感を高める一つ的手段として有効であることが明らかになった。

キーワード：小学校 中1ギャップ 学校適応感 アサーション

I 主題設定の理由

中学校入学後の学校不適応から生じる不登校やいじめの問題など、いわゆる中1ギャップの問題が全国的に論じられ、各地で対策が講じられている。しかし、不登校児童生徒の在籍率は、依然横ばい状態であるなど、学校不適応状態はなかなか改善されていない。

文部科学省から出された、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（2012年2月）によると、不登校状態となったきっかけとして、「不安などの情緒的混乱」が最も多く、次いで「無気力」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」であると報告している。

新潟県教育委員会は、平成15年度から4年間にわたって、中1ギャップ解消に向けて研究事業に取り組んだ。その報告書の中で、「小学校時代の集団参加スキルが中学校での生活を安定させるための大きな要因」であると述べている。また、小学校における社会的スキルの育成に関しては、「中1ギャップ要因分析の中で、積極的に新しい人間関係を結ぶことや相手の気持ちに配慮した言動をとることが苦手で、中学校生活に適応していくためには、特別な配慮や支援が必要な生徒が少なくないことも把握された。このような生徒には、小学校の段階で人間関係づくり（社会的スキル）を意図的、計画的に育てることが重要である。複数の小規模校からなる調査研究対象中学校からは、学区の小学校が相談して中学校入学前に小学校間の交流や合同合宿などを行うなど、学区全体で社会的スキルを育てる取組を計画的に行ったことで、中学校での新しい人間関係づくりがスムーズにいくようになった」との成果が報告されている（新潟県教育委員会、2012. 4. 18）。

さらに、北海道教育委員会でも平成22年度から「中1ギャップ問題未然防止事業」に取り組み、様々な実践がなされている。そして、「小学校と中学校の学校制度や教員の指導のギャップにより、新しい学校環境や人間関係につまずいて、学校生活への不適応を起こしている」と指摘している。また、「中1ギャップ」を解消するポイントとして、「児童生徒の人間関係を築く力の育成」を掲げ、小学校段階から、「社会的スキルなどの人間関係を築く力を意図的・計画的に育成すること。児童生徒が『自己有用感』や『達成感』を獲得できる教育活動を工夫すること。ピア・サポートや構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニングなどを効果的に活用すること」と報告されている（北海道教育委員会、2012. 4. 23）。このことから、小学校から社会的スキルを身に付けることは大切であることが分かる。

そこで、本研究では、児童生徒に対し、中学校生活に関する意識調査をすることで、児童生徒が中学校生活に関してどのような不安を抱えているのかを明らかにし、小学生に対する指導の手だてを探っていきたいと考えた。中学校生活に関する不安解消と、社会的スキルを獲得させるプログラムを合わせた中1ギャップ解消プログラムを開発し、それを実践することが、学校適応感を高めることに有効であり、結果として中1ギャップの解消につながるのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究目標

中1ギャップ解消に向け、6年生児童が中学校へスムーズに適応できるよう、小学校で行える中1ギャップ解消プログラムを開発し、実践することが、学校適応感を高めることに有効であることを検証する。

III 研究仮説

小学校6年生と中学校1年生への中学校生活に関する意識調査を基に、不安解消に向けてのプログラムを開発し、社会的スキルを高めるプログラムと併せて小学校で実践することにより、学校適応感が高まるだろう。

IV 研究の実際とその考察

1 中1ギャップについて

中1ギャップについて、児島は、「子どもの成長の過程と学校制度との間に、大きな齟齬が生じてきている」とし、「小学校から中学校に入学した1年生が、大きな段差、壁を感じとり、中学校生活にスムーズに溶け込めないといった状況が出現する」と示している（児島邦宏，2006）。また、「中1ギャップには中学1年生でいじめや不登校が急増するという現象面のギャップと、中学に進学した子どもたちが感じる小・中学校間の学校制度や教職員の指導などのギャップという2つのとらえ方がある」と報告されている（新潟県教育委員会，2012.4.18）。本研究では、子どもたちが感じている小中学校間の環境面のギャップを「中1ギャップ」と捉え、小学生が抱えている中学校生活に関する不安を解消することによって、学校適応感を高めることを目的にしている。

2 社会的スキルについて

WHO（世界保健機関）は、社会的スキルについて「日常生活の中で出会う様々な問題や課題に、自分で、創造的でも効果ある対処のできる能力」と定義している（WHO，1993）。本研究では、社会的スキルの中でも対人関係の育成のために、コミュニケーション能力を育てることを目的にしてアサーションを取り入れた指導を考えた。

アサーションについて、園田は、「自分も相手も大切にしたい自己表現で、自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、正直に、その場の状況にあった適切な方法で述べること」とし、「さわやかな自己表現」と示している（園田雅代，2002）。また、園田は、自己表現には三つの種類があるとしている。一つ目は、自分は大切にするが、相手を大切にしない自己表現を言い、自分の意見や考え、気持ちははっきり言い、自分の権利のために自己主張はするが、相手の意見や気持ちは無視したり、軽視したりするので、結果として相手に自分を押しつけることになる攻撃的な自己表現である。二つ目は、相手は大切にするが、自分を大切にしない自己表現を言い、自分の気持ちや考え、信念を表現しなかったり、し損なったりするために、自分で自分を踏みにじることになる非主張的な自己表現である。三つ目は、自分も相手も大切にしたい自己表現を言い、自分の気持ちや考え、信念を率直に、正直に、その場に合った適切な言葉で表現し、お互いに大切にしようという相互尊重の精神と、相互理解を深めようという精神が表れた主張的な自己表現である。

より良い人間関係をつくっていくには、自分も相手も大切にしたい自己表現をすることが必要と考えて、アサーションを取り入れた指導をすることにした。

3 学校適応感について

学校適応感について、栗原は、「適応とは、個人と環境との相互作用や関係を表す概念で『個人と環境の調和』として定義し、適応感とは『個人と環境との主観的な関係』のことで、個人の適応の一指標」として、「適応感が低いことは、本人がSOSを発信していること」と述べている。また、「子どもを支援する際には、教師の観察や客観的なデータから得られる指標に加えて、本人が感じているSOSの度合いを十分に考慮する必要がある」と示している（栗原慎二，2010）。また、学校適応感とは、「生活満足感」、「対人的適応」、「学習的適応」で構成されており、その中でも学校生活のみに関わる「対人的適応」、「学習的適応」を高めるためのプログラムを実践し、学校適応感を高めていきたいと考えた。

4 検証尺度について

(1) 中学校生活に関する意識調査

山口県教育委員会（2008）が、中1ギャップ（不登校が中学校1年生で急増すること）の解消と、学校生活の一層の充実に向け、中学校生活への期待や不安を調査することを目的に作成した心理検査である。本研究では、小中学生が実際の中学校生活に対してどのような期待や不安を抱えているのかを把握するために使用した。

(2) 学校環境適応感尺度（アセス）について

学校環境適応感尺度（アセス）は、栗原ら（2010）により作成された、「生活満足感」、「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」、「学習的適応」の6因子からなる学校環境適応感尺度である。本研究では、現状の把握と、「中1ギャップ解消プログラム」の結果、学校適応感の向上に効果があったかを見るために使用した。

5 実態調査の結果及び分析と考察

(1) 中学校生活に関する意識調査の結果及び分析と考察

図1のグラフは、研究協力校6年生79名に調査した、中学校生活に関する不安についての結果である。児童は、「中学校生活」、「中学校のきまり」、「学習」、「先生」、「部活動」、「家庭生活」に対しての不安が高いことが明らかになった。一方、図2のグラフは、研究協力校進学先の中学校1年生73名に調査した、中学校生活に関する不安についての結果である。生徒は、「中学校のきまり」、「学習」以外の不安は高くないことが明らかになった。小学生が不安に感じている、「中学校生活」、「先生」、「部活動」、「家庭生活」に対して中学生の不安が低いのは、中学校で実際に生活することで学校生活や先生に慣れ、自然に、又は、中学校の取り組みによって不安が軽減されていくためだろうと考えられる。

また、小中学生ともに、「友達や先輩」に対しての不安が低いのは、研究協力校の中学校区は、1小学校1中学校区であり小学校の人間関係がそのまま中学校でも継続されることや、先輩のことも小学校のころから知っているためだろうと考えられる。

(2) 学校環境適応感尺度（アセス）の結果及び分析と考察

研究協力校6年生79名に実施した結果、全ての因子が偏差値50を超え学年全体としての学校適応感良好であると見受けられる（図3）。しかし、個々に見ていくと、対人的適応と学習的適応のいずれも要支援領域に入っている児童が2名見受けられた。そこで、この2名については、普段の学校生活の中で個別に対応し支援していくことを学級担任と確認した。そして、中1ギャップ解消プログラムの中でも、個別に対応し、意図的に指名し発表させることで、ねらいにしているスキルの獲得と自己有用感が高まることをねらった。「学習」についての不安解消に向けて実施したプログラムでも、前もってヒントを与え、教え合うことができるようにした。また、学校適応感良好であるものの、1小学校1中学校区であることもあり、固定された人間関係の中での生活だからこそ、小学校での人間関係がそのまま中学校生活に影響し、一度崩れてしまうと修復が困難であったり、新たな人間関係を構築することができなかつたりすることが考えられる。

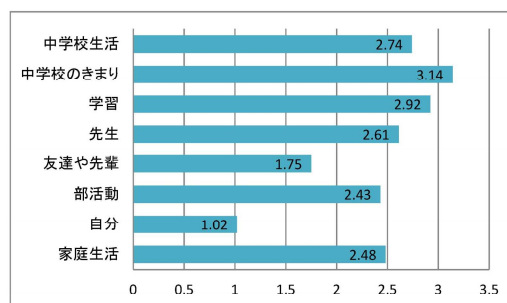


図1 中学校生活に関する不安(小学校)

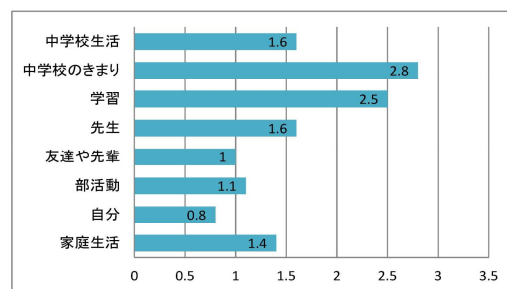


図2 中学校生活に関する不安(中学校)

適応次元	第1回目	第2回目	第3回目	最終回のコメント	適応次元の特徴
生活満足感	53			特になし。	生活全体に対して満足や不安を感じていない状態で、総合的な適応感が高い。
教師サポート	53			特になし。	担任の支援があるから、認められているから、進路などの関係が良好だと感じている程度を示します。
友人サポート	52			特になし。	友だちからの支援があるから、認められているから、友人関係が良好だと感じている程度を示します。
向社会的スキル	54			特になし。	友だちへの援助や友だちとの関係を築く行為ももっていると感じている程度を示します。
非侵害的關係	36			特になし。	無難やいじめなど、相互的・肯定的な友人関係がないと感じている程度を示します。
学習的適応	51			特になし。	学習の方法もわかる、意欲が高いなど、学習が良好だと感じている程度を示します。

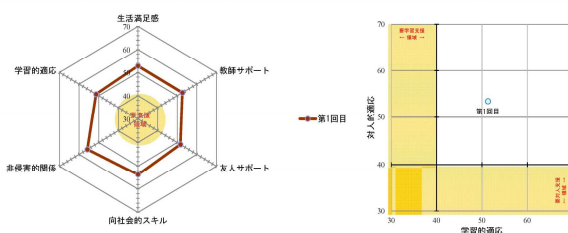


図3 学校環境適応感尺度(アセス)結果

図3のグラフは、研究協力校6年生79名に調査した、学校環境適応感尺度（アセス）の結果である。児童は、生活満足感、教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的關係、学習的適応の6因子について、偏差値50を超えていることが明らかになった。しかし、個々に見ていくと、対人的適応と学習的適応のいずれも要支援領域に入っている児童が2名見受けられた。そこで、この2名については、普段の学校生活の中で個別に対応し支援していくことを学級担任と確認した。そして、中1ギャップ解消プログラムの中でも、個別に対応し、意図的に指名し発表させることで、ねらいにしているスキルの獲得と自己有用感が高まることをねらった。「学習」についての不安解消に向けて実施したプログラムでも、前もってヒントを与え、教え合うことができるようにした。また、学校適応感良好であるものの、1小学校1中学校区であることもあり、固定された人間関係の中での生活だからこそ、小学校での人間関係がそのまま中学校生活に影響し、一度崩れてしまうと修復が困難であったり、新たな人間関係を構築することができなかつたりすることが考えられる。

そこで、より良い人間関係を構築することを目的にして、アサーションを取り入れたコミュニケーション能力のスキルを身に付けさせるとともに、中学校生活に関する意識調査の結果、小中学生ともに不安傾向が高かった「中学校のきまり」、「学習」についての不安解消を目指したプログラムを、「中1ギャップ解消プログラム」（表1）として作成し、小学校で実践していこうと考えた。

6 中1ギャップ解消プログラム

中学校生活に関する意識調査の結果、小中学生ともに不安の高かった「中学校のきまり」、「学習」に対する不安解消と社会的スキルの獲得を目指し、アサーションを取り入れたプログラムを6時間構成で組み立て実施することにした。また、「学習」に関しては、研究協力校で放課後実施している補充学習の時間を利用し、1回20分のプログラムを6回実施した（表2）。

1時間目は、風船が破裂する様子から自分の気持ちを伝えることの大切さを押さえ、アサーションについての学習をした。表現の仕方には三つの型（攻撃型・非主張型・主張型）があり、自分にも、相手にも優しいアサーションの話し方を自分もOK、相手もOKな話し方であると説明し、ロールプレイを通して感じ方の違いを考えさせた。

2時間目は、前時とは別の場面（修学旅行において実際に起こることが想定されるトラブル場面、横入りや夜更かし、チケットの紛失など）を設定し、今までの自分の話し方とアサーションの話し方を比べて考えさせ、友達と評価し合いながら演習を積み重ねることで、アサーションのスキルの習得を目指した。

3時間目は、教師の役割演技を参考にして、いい聞き方のポイントを目線・体の向き・うなずきと整理した。ロールプレイをすることで、いい聞き方をされたときと悪い聞き方をされたときの気持ちの違いを体感させ、今後の実践につなげるように意欲付けをした。

4時間目は、これまで学習した話し方・聞き方のスキルを使って、友達のためにできることをブレインストーミングでたくさん出し、その中から、自分が実践していけそうなことを具体的にプランニングさせた。

普段、あまり関わりのない友達にも積極的に関わることで、新たな人間関係を構築し、対人的適応を高めることをねらった。

5時間目は、中学校生活に関して不安の高かった「中学校のきまり」に対しての不安解消を目指す学習をした。中学校の校則で知っているものを出させ、その中から一つ選び、なぜその校則が定められたのか中学校の先生の立場で客観的に考えることで、その必要性を実感することを目的に実施した。

6時間目は、プログラムのまとめとして、中学生になった自分をイメージすることによって、現在の自分を見つめ直し、これからの生活を主体的に送らせることを目的に実施した。また、4時間目に実施したプランニングの自己評価と、フォローアップの機会とした。

学習に対しての不安解消に向けて、放課後の補充学習の時間を活用して全6回行った。隣同士違う問題と解答が渡るようにプリントを配付し、二人組の学習を通して、質問のスキルを身に付けさせること、友達に教える経験を通して自己有用感を高めることを目的に実施した。問題は、4教科の内容ではなく、頭の体操

表1 プログラムの構想図

中1ギャップ解消プログラム			
獲得 社会的 スキルの	①アサーションってなあに？ ②アサーションに挑戦！ ③聞く？聴く！ ④プランニングをしよう	⑤中学校の先生への手紙 ※どうやればいいのか？ (放課後の補充学習の時間 を利用し実施)	中 学 校 生 活 に 関 する 不 安 解 消
	⑥中学生の私		

表2 中1ギャップ解消プログラムとそのねらい

プログラム名	ねらい
9月14日(金) ①アサーションってなあに？	自分の気持ちを伝えることの大切さや、自己表現には三つの表現があることを理解し、主眼的(アサーション)な表現の仕方を身に付けていこうという意欲をもたせる。
9月21日(金) ②アサーションに挑戦！	設定した様々な場面においてアサーションを使う演習を通して、アサーションの話し方を身に付けさせる。
9月28日(金) ③聞く？聴く！	教師の役割演技を比べることを通して、気持ちを受け入れる話の聞き方、態度を理解し、実際の演習で聞き方を身に付けさせる。
10月3日(水) ④プランニングをしよう	学級の友達のために、話し方・聞き方のスキルを使って自分ができることを考え、これからの生活の中で実践していこうとする意欲をもたせる。
10月12日(金) ⑤中学校の先生への手紙	中学校の先生の立場や状況に配慮して、中学校の校則について考えることから、相手の立場に立って考えると校則に関する意識が変化することに気付かせる。 手紙の返事を書く作業を通して、きまりができた背景や必要性について理解させる。
10月17日(木) ⑥中学生の私	自分が中学生になった姿を想像し、更に友達と表現し合うことで、生活を主体的に送ろうとする意欲をもたせる。 プランニングし実践したことを自己評価し、これからも継続していこうという意欲をもたせる。
10月8日(月)～16日(火) ※どうやればいいのか？	学習に関してわからない問題を友達に訊く経験を通して、訊くことの良さを知り、抵抗感を軽減させる。 友達に教える経験を通して、自己有用感を高めさせる。

やパズルのような内容にし、初めから苦手意識をもった状態からのスタートにならないようにした。

プログラムの実施に際しては、全体の流れとして、まず緊張をほぐすためのエクササイズを行い、その後ねらいに即したモデリングやトレーニングをワークシートを使用して行い、最後にまとめや振り返りを行うといった流れで実施した。

7 事後調査の結果と考察

全プログラム終了から2週間後、事前調査と同じ尺度で事後調査を実施した。

(1) 中学校生活に関する意識調査についての t 検定の結果と考察について

表3は、中学校生活に関する意識調査の期待と不安に対する事前・事後調査の結果である。

期待に対する結果は、「先生」、「部活動」に関する項目以外で平均値が上昇した。「家庭生活」に関する項目で有意傾向が見られるものの、他の項目では統計学的に有意な差は認められなかった。不安に対する結果からは、すべての項目で平均値の減少が見られた。「家庭生活」では1%水準で有意な差が認められ、「友達や先輩」、「部活動」で有意傾向が見られた。しかし、本プログラムでねらいとした「中学校のきまり」と「学習」に対する期待や不安には有意な差は認められなかった。

「中学校のきまり」に関するプログラムにおいては、児童が知っている中学校のきまりをたくさん出させたことで、それまで詳しく知らなかった児童まできまりの多さを知り、厳しくなると感じてしまったのではないかと考える。一方で、出されたきまりから一つ選び、中学校の先生の立場で手紙の返事を書くことによりその必要性について考えさせた結果、「中学校生活を安心して過ごすために『きまり』は必要だと思う。」(表4)の質問に対し、5%水準で有意な差が認められた。第三者の立場に立って客観的に考え、書くことが有効であったと考える。また、アサーションのプログラムを行い、相手の立場にそった話し方を学んでいたことも、立場を変えて考えることができた要因の一つになったのではないかと考える。児童からの感想でも、「将来大人になったときに必要になるから」、「一人一人が勝手なことをするとまとまらなくなってしまうから」、「自分たちの安全を守るために必要だから」などがあげられており、きまりに対して客観的に考えることができた。

「学習」に関するプログラムは、研究協力校で放課後実施している補充学習の時間を利用し実施した。隣同士とペア学習を行い、訊くことの良さを感じながら「質問のスキル」を獲得させること、また、教える経験を通して「自己有用感」が高まることをねらった。しかし、本学級では普段の学習の中で同じような活動をしていることや、学力的に教えることが困難な児童は、教えるという経験を積みなかったことが効果が見られなかった原因ではないかと考える。

また、表5は「中学校のきまり」、「学習」に対する期待が低く不安が高かった児童群(4点満点中、期待は2点以下、不安は3点以上)で、下位尺度ごとに t 検定で比較した結果である。期待に関して、「中学校のきまり」、「学習」のいずれの項目でも0.1%水準で有意な差が認められた。

また、不安に関して、「中学校のきまり」、「学習」の項目において有意傾向が見られた。この結果から、全体としては有意な差は見られなかったもの

表3 中学校生活に関する意識調査

(期待)				
	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
中学校生活	74	2.90(1.03)	2.98(1.09)	0.76
中学校のきまり	77	3.31(0.84)	3.48(0.77)	1.58
学習	77	2.85(1.21)	2.93(0.97)	0.57
先生	77	2.81(1.17)	2.71(1.12)	0.76
友達や先輩	74	2.83(0.95)	2.93(0.89)	0.96
部活動	77	3.10(0.99)	2.97(0.91)	1.29
自分	74	2.45(0.96)	2.63(0.85)	1.60
家庭生活	77	2.15(0.11)	2.37(0.11)	1.80 †
†p < .10				
(不安)				
	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
中学校生活	77	2.74(1.21)	2.53(1.31)	1.52
中学校のきまり	74	3.14(0.90)	3.04(1.02)	0.92
学習	76	2.92(1.11)	2.86(1.20)	0.46
先生	77	2.61(0.98)	2.48(1.02)	1.27
友達や先輩	77	1.75(1.27)	1.55(1.37)	1.73 †
部活動	74	2.43(1.11)	2.18(1.13)	1.91 †
自分	77	1.02(1.14)	0.90(1.09)	0.95
家庭生活	74	2.48(0.93)	2.20(0.96)	2.71 **
**p < .01 †p < .10				

表4 中学校生活を安心して過ごすために「きまり」は必要だと思うについての t 検定結果

項目	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
中学校生活を安心して過ごすために「きまり」は必要だと思う。	77	1.58(0.52)	1.71(0.48)	1.99 *
*p < .05				

表5 期待低・不安高児童群の t 検定結果

(期待)				
	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
中学校のきまり	15	1.86(0.35)	3.06(0.88)	5.39 ***
学習	26	1.38(0.72)	2.57(0.94)	6.20 ***
***p < .001				
(不安)				
	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
中学校のきまり	51	3.62(0.48)	3.39(0.80)	2.00 †
学習	51	3.58(0.49)	3.35(0.84)	1.80 †
†p < .10				

の、「中学校のきまり」、「学習」に対しての期待が低く、不安が高かった児童に対して、本プログラムの効果が確認された。中学校という未知の世界への不安を解消させるよりも、新しい生活に向けての期待を高めることの方が有効ではないかと考える。

児童は、不安を感じながらも「中学校のきまり」や「学習」に対しての必要性を客観的に考えることができ、書くことによってその大切さを実感することができるのではないかと考える。

(2) 学校環境適応感尺度(アセス)の結果と考察

表6は、学校環境適応感を測ったアセスの結果である。全ての因子で平均値の上昇が見られた。そのうち「非侵害的關係」では1%水準で、「教師サポート」と「友人サポート」,「向社会的スキル」では5%水準で有意な差が認められた。また、「生活満足感」と「学習的適応」では、有意傾向が見られた。

表6 学校環境適応感尺度(アセス)の結果

	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
生活満足感	79	3.69(0.72)	3.85(0.70)	1.81 †
教師サポート	79	3.80(0.77)	3.98(0.69)	2.48 *
友人サポート	79	3.80(0.95)	3.95(0.84)	2.27 *
向社会的スキル	79	3.85(0.62)	3.99(0.68)	2.44 *
非侵害的關係	79	3.73(0.96)	3.97(0.88)	3.06 **
学習的適応	79	3.50(0.88)	3.65(0.91)	1.79 †

**p < .01 *p < .05 †p < .10

対人的適応を構成する「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」が向上したことは、社会的スキルの獲得を目指した、本プログラムの効果が表れたのではないかと考えられる。「向社会的スキル」を獲得し、そのスキルを使って友達との関わりを増やしていくことによって、サポート面を構成している「友人サポート」、「非侵害的關係」の向上が期待できるのではないかと考えられる。

アサーションについては、まず風船を使い、言いたいことを言わなければストレスがたまり、最後には爆発してしまう様子を見せたことが、自分の気持ちを伝えることの大切さを認識させることに有効であった。表現の三つの方法(攻撃型・非主張型・主張型)もそれぞれ好きなキャラクターの名前を付けることでイメージすることができたのではないかと考えている。しかし、様々な場面でアサーションの話し方を考えることが非常に難しく苦勞していた様子がうかがえた。振り返りでも、「アサーションの話し方を考えることが難しかった」と答えている児童が32.5%であった。一方で、「今日学習したことを、これからの生活に生かそうと思いましたが」という質問に対し、「とても思う」、「まあまあ思う」と答えた児童が96.3%であることから、アサーションの大切さを知り、使っていこうという意欲をもつことはできたのではないかと考えられる。般化を図るために、普段の生活でアサーションの話し方を意識的に使わせるようにし、使うことができたならワークシートに記入させるようにした。児童は、家庭や学校でアサーションの話し方を実践し、家族の頼まれごとをしたときや、学校で友達に対して話し方を考えて受け答えをしたことをワークシートに記入した。自分の気持ちを伝えることができてスッキリしたことや、相手も嫌な気持ちにならず、納得することができたことを実感することができていた。

また、いい聴き方・悪い聴き方については、悪い聴き方を最初にロールプレイしたことが効果的であった。悪い聴き方をされたときの嫌な気持ちを実際に感じることで、いい聴き方をしなければいけないという必要性を感じる事ができ、ポイントの理解やロールプレイの意欲につながった。また、実際に友達とロールプレイをすることによって、うなずくことの良さを感じたり、聴いてもらっているという気持ち良さを感じたりすることができていた。児童からは、「普段テレビやゲームをしながらお母さんに返事をしていることがあるから、これからはちゃんと振り向いて返事をしたい」という感想もあげられた。

そして、話し方・聴き方のスキルを使って、友達との関わりでできることをプランニングし実践させたことが、サポート面の向上につながったのではないかと考える。ブレインストーミングで、たくさんの意見が出されたことで、人それぞれの考え方があり、それらを取り入れてより良い考えにしていけることを体験することができた。また、友達のために自分でもできることがたくさんあるということがわかり、何をしていけばよいのかをイメージし、自分ができそうなことを、具体的にプランニングしたことが、日常でも負担感なく実行することができたのではないかと考えられる。例えば「あいさつ」の実践を考えた場合、「あいさつを」、「毎朝」、「クラスみんなに」、「明るく元気に」といったように、その内容を「何を」、「いつ」、「誰に」、「どのように」と、具体的な形でプランニングさせた。また、普段あまり関わりをもたない友達にも積極的に関わっていくように促した。自己評価の際には、多くの児童が実践することができたと評価していた。自分が実践しても、友達がやっているところを見ても、自分がされても「いい気持ちになる」ということから、これからは続けていこうとする意欲をもつことができていた。

プログラムのまとめとして、中学生になった自分の姿をイメージさせた。勉強で苦労している自分をイメージしている児童が多く、ここでも学習に対しての不安が高いことがうかがえた。しかし、「そうならないために、小学校の復習をしっかりやっていく」、「授業中、先生の話ちゃんと聞く」など、前向きな考えをもつことができていた。また、友達と仲良く楽しく生活しているとイメージした児童は、これからも、友達との関わりでアサーションを意識していこうと意欲をもっていた。

これらの取り組みにより、対人的適応のスキルが高まり、ロールプレイや般化を目指し意図的に使わせていったことがサポート面（友人サポート・非侵害的關係）での向上につながったのではないかと考えられる。また、さらに継続して取り組ませることで、般化が見込まれるのではないかと考える。

次に、事前調査で学校適応感が要支援領域に入っていた2名の結果を、図4・図5に示した。図4の児童は、「教師サポート」、「友人サポート」、「非侵害的關係」、「学習的適応」の因子得点が増加し、図5の児童は、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」、「学習的適応」の因子得点が増加した。二人の児童の得点が増加した「非侵害的關係」については、友達のためにできることをプランニングさせ、友達との関わりを積極的にもたせたことや、アサーションの話し方で、自分もOK、相手もOKの関わりを心がけたことが得点が増加した要因になったのではないかと考えられる。「学習的適応」は、「学習」に関するプログラムの中で、あらかじめヒントを与えておいたことや、「質問のスキル」が普段の学習に生かされたのではないかと考えられる。また、友達との関わりの中で「わからないで困っている友達に教える」ことを実践したことが学び合いの中で生かされたのかもしれない。「向社会的スキル」の上昇は、アサーションを取り入れた社会的スキルの学習で、話し方・聴き方のスキルが身に付いた結果だと考えられる。それを普段の生活で実践したり、プランニングした内容で友達同士の関わりをもったりしたことが、「友人サポート」の得点の上昇につながったのではないかと考えられる。しかし、上昇したとはいえ、まだ支援が必要な領域に入っているため、継続したフォローアップが必要である。また、全体の児童の社会的スキルが向上していることから、周りの児童に働きかけ、「友人サポート」を高めていくことが有効であると考えられる。それによって、「友人サポート」と相関がある「向社会的スキル」と「非侵害的關係」の更なる向上が期待できる。そして、「非侵害的關係」の向上によって相関がある「学習的適応」の高まりも期待できるのではないかと考える。

適応次元	第1回目	第2回目	第3回目	最終回のコメント	適応次元の特徴
生活満足感	60	44		特になし。	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示します。
教師サポート	36	37		教師からの支援感がやや低くなっています。声かけなどを話し様子を確認しましょう。	担任の支援があるか、認められているなど、担任との関係が良好だと感じている程度を示します。
友人サポート	32	41		特になし。	友だちからの支援があるか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示します。
向社会的スキル	30	29		友だちにかかわる力がやや低くなっています。友だちとのかわりめを確認、早急な支援が必要です。	友だちへの援助や友だちとの関係をつくるなど、友人関係が良好だと感じている程度を示します。
非侵害的關係	43	49		特になし。	無難やいじめなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度を示します。
学習的適応	38	46		特になし。	学習の方法もわかめ、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示します。

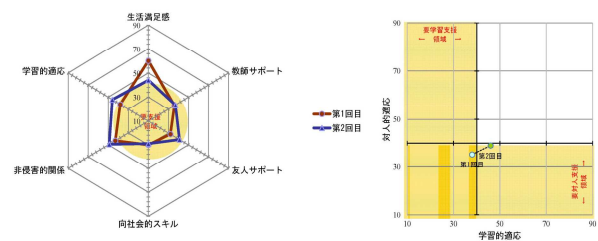


図4 学校環境適応感尺度 個人票(1)

適応次元	第1回目	第2回目	第3回目	最終回のコメント	適応次元の特徴
生活満足感	50	44		特になし。	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示します。
教師サポート	39	39		教師からの支援感がやや低くなっています。声かけなどを話し様子を確認しましょう。	担任の支援があるか、認められているなど、担任との関係が良好だと感じている程度を示します。
友人サポート	34	33		友だちからの支援感がやや低くなっています。友だち関係を確認しましょう。	友だちからの支援があるか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示します。
向社会的スキル	32	34		友だちにかかわる力がやや低くなっています。友だちとのかわりめを確認しましょう。	友だちへの援助や友だちとの関係をつくるなど、友人関係が良好だと感じている程度を示します。
非侵害的關係	46	49		特になし。	無難やいじめなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度を示します。
学習的適応	31	38		学習への適応感がやや低くなっています。学習の様子を確認しましょう。	学習の方法もわかめ、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示します。

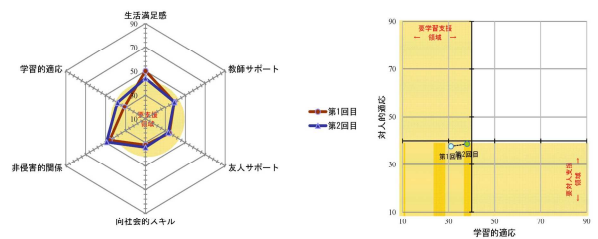


図5 学校環境適応感尺度 個人票(2)

V 研究のまとめ

本研究では、中1ギャップ解消に向け、児童生徒への中学校生活に関する意識調査を行い、不安解消と社会的スキルを高めるプログラムを小学校で実践することが、学校適応感を高めることに有効であるかどうかを検証した。

児童生徒への意識調査から、小中学生が共通して抱えている中学校生活に関する不安は、「中学校のきまり」と「学習」であった。そして、「中学校のきまり」と「学習」に対して、期待が低く、不安が高い児童に対して、本プログラムの有効性は確認された。また、不安解消を目指した直接的な指導よりも、期待を高めていくような指導が有効であると考えられる。

さらに、アサーションを取り入れたプログラムを実践することによって、対人的適応が向上し、良好な人間関係が築かれることが確認され、全体として学校適応感の向上につながった。

学校適応感が低かった個別支援が必要な児童においては、得点は上がっているものの大幅な得点の上昇には至らなかった。しかし、各項目ごとの得点の上昇は見られるので、有効な個別支援の内容を考えたり、そのフォローアップを継続したりすることが必要だと考えられる。

VI 本研究における課題

1 中学校生活に関する不安解消について

事前調査において不安の高かった「中学校のきまり」、「学習」についての不安解消には至らなかった。

未知の世界に対する不安を解消するには、継続した指導、兄や姉がおらず、初めて中学校に入学する児童には、中学校に関する情報の発信が必要だと考える。また、不安を解消するよりも、期待を高めていくような指導が有効であると思われる。

2 個別支援が必要な児童について

個別支援が必要な児童については、ターゲットにするスキルを決め、継続的に関わっていく必要がある。

本研究のプログラムは、学級全体の社会的スキルの獲得をねらったため個別の支援が不十分であった。プログラム作成の際には、全体に対しての指導内容と個別支援の内容を考え、バランス良く配置していく必要がある。

3 中1ギャップ解消について

本研究において、学校適応感の向上については明らかになったが、このことが中学校入学後にも生かされ中1ギャップの解消につながったか、中学生になってからの意識調査をして検証する必要がある。また、小中連携を意識した情報交換が大事であると考えられる。

<引用文献・引用URL>

- 1 新潟県教育委員会 2007 「中1ギャップ解消調査研究事業報告書（平成15・16年度実施）」
http://www.pref.niigata.lg.jp/HTML_Top2/220/254/chuichi-gap,0.pdf (2012.4.18)
- 2 北海道教育委員会 2012 「中1ギャップ問題未然防止事業」－報告書－
http://www.dokyoj. pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/chulgap_report_h23.htm (2012.4.23)
- 3 児島邦宏・佐野金吾 2006 『中1ギャップの克服プログラム』, pp.11-13, 明治図書
- 4 新潟県教育委員会 2008 「中1ギャップ解消プログラム～中1ギャップの解消に向けて～」
<http://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/05-data/magazine/kyoiku-eye/vol02-3.pdf>
(2012.4.18)
- 5 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 2002 『教師のためのアサーション』, pp.1-3, 金子書房
- 6 栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』, pp.8-9, ほんの森出版
- 7 山口県教育委員会 2008 「県教委作成『E A S Y小学校版・中学校版』」
<http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50500/manual/futoukoutaiou.html> (2012.4.16)

<参考文献・参考URL>

- 栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版
國分康孝・岡田弘 1996 『エンカウンターで学級が変わる 小学校編』 図書文化
國分康孝・片野智治 1996 『エンカウンターで学級が変わる 中学校編』 図書文化
國分康孝・國分久子 2004 『構成的グループエンカウンター事典』 図書文化
國分康孝・小林正幸・相川充 1999 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』 図書文化
園田雅代・中釜洋子 2003 『子どものためのアサーショングループワーク』 金子書房
平木典子 1993 『アサーショントレーニング さわやかな自己表現のために』 金子書房
文部科学省 2012 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/main_b8.htm (2012.4.19)