

〈原著論文〉

適応指導教室におけるSSTとインプロの協働的プログラムの 作成と実践に関する質的研究 その1 - 協働的プログラムの完成まで -

Qualitative study on the making and the practice of “collaborate program”
between SST and impro in adaptation class
- the process of complete on the collaborate program -

小野 淳¹, 吉田 梨乃², 吉森 丹衣子³, 斎藤 富由起⁴

要 旨

本研究は公立の適応指導教室における外部講師によるソーシャルスキルトレーニング (Social Skills Training: 以下、SST: 全2回。1回90分) とインプロ教育の協働プログラムを用いたワークショップのフィールド研究である。SSTとインプロの協働的プログラムは望まれていたものの、その実践報告は非常に乏しい。SSTとインプロ教育の協働的実践の研究1に相当する本研究では、適応指導教室のニーズと子どもへの参与観察からニーズを汲み取り、SSTとインプロの協働的プログラムを定めたプロセスを質的に検証した。その結果、指導案にみるような協働的プログラムが完成した今後はこの協働的プログラムを実践した過程の質的検証が望まれる。

キーワード: 不登校, ソーシャルスキル教育, インプロ, 適応指導教室, 協働的プログラム
school non-attendance, Social skills education, impro, adaptation class, collaborate program

はじめに

不登校は「どの子どもにも起こりうる」公共的な問題である。今後、コミュニケーションスキルの学びを中心に不登校の子どもたちにワークショップやグループワークを実践する契機が増えるだろう。しかし、教育相談センターにおける構成的エンカウンターを除き、不登校の子どもたちへのワークショップ研究はほとんどない。

そこで、不登校の子どもに、どのような経緯でプログラムを定め、実践する過程でどのようなことを感じ、ファシリテーターとして何を調整したのかを中心に適応指導教室におけるワークショップのフィールド研究を行いたい。本研究はその一環とし

て、プログラムの完成までを検証する。

1. 不登校の定義と歴史的推移

1-1. 不登校の定義

文部科学省 (2003) の定義によると、不登校とは「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的理由による者を除いたもの」を指す。また不登校に対する文部科学省の認識は「誰にでも起こりうるもの」(文科省委託学校不適應対策調査研究協力者会議、1992) であり、特殊な背景がある一部の児童生徒だけに生じる現象という認識

1 Atushi ONO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科
2 Rino YOSHIDA 東京学芸大学大学院 教育学研究科
3 Taeko YOSHIMORI さがみ永愛クリニック
4 Fuyuki SAITO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科

受理日: 2014年10月15日

査読付

は否定されている。

2012年の学校基本調査において小中学生の不登校児童生徒数は11万2437人であり、5年連続で減少傾向を示したが、依然として10万人を越える児童生徒が不登校状態であり、潜在的な不登校の数はこの数倍と指摘されている(小林, 2003)。本論での不登校の定義も文科省のこの定義に依拠する。この定義ができるまでにはいくつかの経緯があった。そこで本論文に關係する範囲で不登校の定義の範囲を概観する。

1-2. 不登校の個人原因論(病理論)

不登校現象はBroadwinによる「怠け」(truancy)の概念に遡ることができる(小林, 2003)。この概念は強迫神経症の垂流として強迫タイプの神経症性格により学校に行けなくなる児童生徒を記述したものである。Broadwinの研究を受けて本格的に不登校現象を論じたのはJohnson (1941)による「学校恐怖症」(school phobia)である。これは親密な母子関係が登校によって分離が促されることにより、分離不安が喚起され、不登校が生じるというものであり、分離を促す学校に児童生徒は恐怖を感じるという仮説である。この学説は「学校に行きたくないから行かない」という意味での「怠け」と、「学校に行きたいけれど、強い不安が生じて登校できない」という「病理としての(神経症的)不登校」を区別したことで注目され、我が国でも1960年代の早期の不登校研究ではこれに依拠した対応が報告されている(e.g., 佐藤, 1959)。

学校恐怖症は育て方がやや過保護な親子関係が前提とされており、その子どもが学校に恐怖を感じるという内容であることから、学校が原因ではなく、親子関係や児童生徒に原因があると示唆している点に注意すべきである。「登校拒否」という概念は学校恐怖症の影響を受けて提唱された概念である。児童生徒の不快刺激は学校生活ではなく、親子を分離させる「登校行動」という習慣であることを示唆している。現在でも存在する「神経症的不登校」の源流はここにある。

1-3. 不登校の社会原因論

1970年代に入ると「不登校の原因は(個人の病理ではなく)社会のあり方にある」という説も登場してくる。この背景には1975年からの不登校の急増があげられる。1975年代は過剰な受験競争(受験戦

争)、知育偏重、偏差値・管理教育、暗記教育、校内暴力などが様々な事件を生み出して社会問題とされた時代であり(本多, 1989; 小林, 2003)、1975年は東京では「乱塾時代」と呼ばれ(奥地, 2000)、1970年代末は子どもの社会性の獲得に欠かせない自然発生的「異年齢遊び」がほぼ消滅している(小林, 2003)。こうした社会背景と共に急増する不登校は、「学校生活の方が歪んでいて、敏感な子どもほど学校に行かない(行けない)のも当然である」という主張を生み出す。不登校の社会原因論は学者による学説というよりも、草の根で活動していた市民団体から提唱されてきた。その典型例として奥地(2000)の主張を引用する。

1960年代から70年代への高度経済成長は、豊かに見える日本をつくりだし、もはや戦後ではない、といわせしめたのであるが、実はさまざまなひずみを日本列島とそこに生きる人々、とりわけ子どもたちに負わせたのであった。(中略)人的資源とみなされた子ども・若者に大量の知識が詰めこまれることになり、たくさんの「落ちこぼれ」(学習の進捗についてこられないでわからないままになってしまう子を当時そう呼んだ)もでるようになった。(中略)競争と管理の根は一緒であり、そんな学校は、子どもにたいへんなストレスをためさせ、また自己を抑制する場になった。

(中略)

自分らしくあることを封じられれば、苦しさ、ストレス、不信感などを感じ、学校に行かない子が出るのも当然だが、(中略)登校拒否以外に、いじめ、いじめ自殺、校内暴力、いわゆる非行など、子どもたちの学校という器へのノーサインが同じようにたくさんでてきた。

(奥地圭子著「フリースクールとは何か」教育史料出版会 pp 18-21より引用)

「学校は友だちを作る所なのに、友だちと闘ってばかりなのはおかしいね」という精神科医の渡辺位の治療姿勢から生まれた「東京シュレー」(東京)を始め、現在も活動しているフリースクールの多くは、この年代に活動を開始している。フリースクールの理論的支柱となったイリイチの「脱学校化の社会」が翻訳出版されたのは1977年であった。臨床心理学者である河合(1976)も日本型同調圧力による自己の抑圧を「母性社会日本の病理」として指摘し

た。こうした理論的支えもあって、1970年代後半から1980年代にかけて不登校の社会原因論は一定の地位を獲得する。オルタナティブスクールを志向する「選択的不登校」の概念の源流はここに遡れる。

1980年代の不登校論は、病理的原因論と社会原因論が争われた時代と言える。病理的原因論は治療や訓練という発想に結び付き、学校適応・不適応という観点が生まれやすい。この立場からすると、フリースクールの主張する学力や社会性に疑問を覚えた論者も多かった。一方、社会原因論は教育の選択権の拡大や居場所としてのフリースクールの拡大を主張する。この立場からすると、学校適応のための訓練は新しい抑圧の形式に見える。1980年代はフリースクールと文部省（当時）が最も対立した時代といえる。

1-4. 対立を越えて—不登校は誰にでも起こりうる—

1990年代前半、不登校現象、原因が何であれ、事実として拡大傾向を続けた。文部省（当時）としても、義務教育である以上、学校に来ない子どもを放置することはできない。他方、「学校に来させよう」とする試みははかばかしい効果を上げなかった。そこで1990年代に入り文部省（当時）は今日の不登校対策の根幹になるいくつかの大きな調査を行っているが、ここでは本論文との関連から2つの調査を紹介したい。

第一は、文部省が1966年より毎年継続的に調査している「不登校の様態分類」である。この調査の母集団は不登校経験者である。この調査では不登校のタイプが7つに区分され、それぞれの割合が算出される。1992年の調査では「学校生活の問題」(19.7%)、「非行・遊び」(6.0%)、「無気力」(14.8%)、「情緒的混乱」(17.5%)、「自らこのんで」(7.5%)、「複数の理由」(19.1%)、「その他」(6.0%)である。この割合は(2000年代に入っても)例年ほとんど同様の値が見られている。

これらの結果が示すように、不登校の原因は単一の原因と言うよりは(少なくとも当事者にとっては)複合的な原因がかなりの割合を占めている。その意味では、学校が単一原因への対応を採用しても、全体としてはどこかで破綻をきたす。例えば情緒的混乱を低下させるためにカウンセリング機能を高めても全体の17.5%への対応にとどまる。例えばある児童生徒のいじめ問題を解消し、学校生活上の

問題をなくしても、それ自体は約20%の対応である。「個人に病理があったから、不登校になった」、「いじめられたから、学校に来ない」、「学校生活という集団行動に疑問を感じるから、来なくなった」などの単一の因果関係は(あるにはあるにせよ)不登校現象全体を説明できない。これは1980年代の個人原因論と社会原因論の二分法的対立の議論とは異なる観点の必要性を示す。

第二は1992年の文部省（当時）に委託された学校不適応対策調査研究協力者会議による「登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の『心の居場所づくりを目指して—』」である。この調査は上記の統計を踏まえたうえで、不登校への認識を「誰にでも起こりうる」とした点で個人原因論と社会原因論の対立を越えた認識を示すものであった。

さらにこの調査では学校が子どもにとって自己の存在感を実感でき、精神的に安心できる場所(心の居場所)となることの重要性が指摘されている。文部省（当時）がフリースクール等への参加も校長の判断で出席にできることを決定したのは、この調査の「心の居場所」論を踏まえているためであり(田中、2001)、この傾向は現在でも継続している。

以上のようにまとめると、1990年代に入り、不登校論は個人原因論と社会原因論の対立から、(原因は複合的であり、それ自体を同定するよりも)児童生徒が自己を肯定できる居場所を獲得することの重要性へと論点がシフトしていると結論できる。

2. 不登校の子どもの居場所

2-1. フリースクール・フリースペース

家庭や個人的なグループ活動(例えば仲の良いグループで街中で遊ぶなど)を除き、不登校の子どもの居場所はどこになるのだろうか。第一はフリースクールやフリースペースといったオルタナティブな居場所があげられる。法的なフリースクールの形態は、教育特区制度による東京シューレ葛飾中学校のような公的な学校はあるものの、全体としてはほとんどが私塾に位置付けられる。私塾である以上、フリースクールの法的な位置付けは様々で、大手学習塾が運営しているものからNPO法人の形式をとるもの、あるいはマンションの一室で個人的に経営されているものまでさまざまである。活動内容も川崎市と連携しているフリースペース「たまりば」のような自由活動の生成もあれば、フレネ教育やシュタ

イナー教育のようなオルタナティブ教育を意識した団体も多い。

2-2. 適応指導教室

不登校の子どもの居場所の第二は、適応指導教室(学級)または教育支援センターである。これは市区町村の教育委員会が長期欠席している小中学生を対象に、学籍のある学校とは別に市区町村の公的な施設を利用して、本務校への復帰を目的とした学力支援と心理的支援を行なっている。法的な相違はもとより、活動上の違いは「本務校への復帰を目的」としている点であり、オルタナティブ教育とは一線を画している。

ただし、適応指導教室(学級)の運営は相当程度に市区町村に任されており、学級復帰を明確に意識している教室から、居場所づくりを重視する教室まで、適応指導教室の学級経営は多様化している。例えば小林(2003)は適応指導教室を「学校に社会適応させる場」と考えると、それは適応指導教室が児童生徒の嫌う様式に学校化することになると指摘した。そして適応指導教室を「学校では学べないことを学ぶ場」あるいは「学校以上に楽しく学べる場」にすることを提案し、具体的には①サマーキャンプの実施、②特別支援学校との体験授業、③IT機器を導入した新しい双方向型授業を実践し、20名中17名の学校復帰を見たケースを報告している。このように適応指導教室といっても活動は多様であり、「適応」という言葉にとらわれて、学級復帰のために訓練と勉強をおこなう場所というイメージは必ずしも正確ではない。

この他、児童生徒の生活する地域の社会資源(児童館、教育相談センター、図書館、私塾など)のどこかに居場所を見つける子どももいる。相談室登校や別室登校などの時間に居場所を見出す子どももいる。代表的な居場所はフリースクールと適応指導教室(学級)ではあるが、居場所もまた多様化している。ただし、いずれの居場所を獲得するにしても、1992年の「自己の存在感を実感でき、精神的に安心できる居場所づくり」を基本的なアプローチとすることには変わりない。居場所がどこであれ、自己肯定感を感じ、精神的な安心感の獲得を目指すことが求められる。

3. 何が子どもの不安になっているのか

3-1. 不登校の子どもの不安とニーズ

不登校の子どもに求められるものが「自己の存在感を実感でき、精神的に安心できる居場所づくり」であるならば、自己の存在感を希薄にし、精神的に不安にさせる要因はなんだろうか。小林他(1995)は不登校の子どもたちの半数以上がその後不利益や苦勞があったと回答していたことを報告したのち、不登校の最中に強化すべき要因として①対人関係を一定程度円滑に進められるソーシャルスキルと、②課題に取り組むときの姿勢との関連でセルフ・コントロールの2点を指摘している。

生活空間の拡大と対人関係の拡大は不登校の初期から問題回復の最終段階まで意識され続けるとともに、不登校問題の解決に最も関与する関わりは、生活空間と対人関係を拡大することが不登校の全ての期間を通じて問題解決に影響を及ぼしていた(小林他、1995)。このことは心の居場所論アプローチとも矛盾していない。換言すると、不登校の子どもたちに必要な体験とスキルは、肯定的なコミュニケーション体験とそれに基づくコミュニケーションスキルの学びと言える。

3-2. 求められるコミュニケーションの体験とスキルの学び

適応指導教室においてコミュニケーションスキルの学びが肯定的なコミュニケーション体験とそれに基づくコミュニケーションスキルの学びだとしても、その内容は多様に考えられる。公共圏に属するコミュニケーションもあれば、親密圏のコミュニケーションもある(斎藤、2011)。不登校の児童生徒を母集団とする場合、このことはより慎重に検討される必要がある。例えば小林(2003)は不登校の対人関係スキルについて、対人関係の現状が、本来のその子の持ち味だったかを確認することの重要性を指摘している。つまり不登校以前と以降で、対人関係の範囲が回避的になっているのか、そもそも一貫して消極的だったか等を確認することによって、援助すべきコミュニケーション体験とそのスキルが大きく変化することを指摘している。

斎藤(2008)はスクールカウンセリングの立場から、自然発生的な地域での対人関係づくりを前提にして、子どものニーズを確認したうえでこうした実践を行うことを提案している。なお、ここでい

う「子どものニーズ」とは単に子ども合間やりたいと言っている内容にとどまらない。子どものニーズとは「現在の子どもの生活世界で体験できるもの」「子ども自身が必要だと思えるもの」「周囲のおとなが今この子どもたちに必要だと思えるもの」の3点を満たす内容である（斎藤、2008）。

研究1 統制されたインプロによるプログラムの作成

4. 目的

本研究の対象は入間市立適応指導教室「ひばり学級」の子どもであるが、子どものニーズはワークショップが依頼された時点では明らかではない。そこで子どものニーズと適応指導教室のニーズを把握するために、日常的に子どもたちと接している適応指導教室の臨床心理士Yさん（28歳：女性）に半構造化面接を行うと同時に、子どもたちの日常生活を参与観察し、プログラム構成への基礎データを獲得する。

5. 方法と結果

5-1. 半構造化面接

適応指導教室の臨床心理士への半構造化面接の質問項目は以下の3点であった。面接時間は約20分であった。

質問1. 適応指導教室ではコミュニケーションスキルの学びのために日常的にどのような取り組みを行っていますか。

回答1. 子どもたちの日常生活に参与観察していますので、主任の教員と臨床心理士でその都度にテーマを決めて週に1度、SSTを行っています。教材としてはSSTに関する書籍からコミュニケーションをテーマにしているものを選択していますし、方法論も比較的出来あいのプログラムに限定して、その枠から出ないようにしています。

質問2. 適応指導教室ではコミュニケーションスキルの学びのために特別な取り組みを行っていますか（特別な取り組みとはコミュニケーションスキルの学びを目的とした企画を特別に立てて実施し

たケースを指します）。

回答2. サマーキャンプなどはあるのですが、全員参加ではなく特別なことはしていません。適応指導教室は公的な学級ですから、授業計画があり、あまり時間的な余裕はありません。あえて言えば、この外部講師によるSSTはコミュニケーションに特化した特別な時間です。

質問3. 今回の参加メンバーを支援している専門職として、ワークショップに参加する子どもたちに対して、全体的にどのようなコミュニケーションスキルを学んでもらいたいと思いますか。（またどのような雰囲気への学びが彼らに適していると思いますか）。

回答3. 今回、外部講師に是非お願いしたいことが2点あります。雰囲気についてですが、私は臨床心理士なので、その立場から受容的な雰囲気を心がけますし、また職業としてもそれが求められる役職です。受容的な雰囲気とは、「どんな回答をしても決して否定せず、ポジティブフィードバックで返すということです。しかし、子どもたちも「あっ、今の回答は失敗したな」と思える反応や回答だって、とうぜん、あります。

しかし、それをもポジティブで返すと、子ども自身が納得しない時が増えました。このような子どもたちの姿を見ると、適応指導教室に来た当初よりもだいぶ強くなったなと感じますし、受容の次にあるステップに行きかけているのかなとも思います。

そこで「受容的ではあるけれども、しらじらしくない雰囲気」にチャレンジできないかなというのが私たちの悩みでもあります。私は臨床心理士としての立場もあり、そこまで踏み込むことはできないのですが、外部講師の先生には臨床的な受容的な雰囲気よりもやや現実的な雰囲気でワークショップをお願いしたいです。それが学級復帰を考えている彼らに適しているのではないかとと思います。

第二はプログラムについてです。日常的には比較的硬い枠組みでSSTを実践しているので、公的なマナーとしての行動については子どもたちもおおむね理解しています。しかし、ここがSSTの弱点でもあるのですが、親密圏、つまり彼らの私的な友だち関係の中でのコミュニケーションは公的なマナーともまた少し違います。公的には「すみませんでした」

と言わなければならないことも、私的には堅苦しい感じがしてしまうので、例えば「ごめん!」と言った方がより適していることがあります。

親密圏のコミュニケーションはマニュアル化できません。的外れやズレはありますが、正解や不正解はないと思います。私たちは彼らと関わる中で、彼らは比較的マニュアル化された振る舞いは得意だけれど、マニュアル化できないコミュニケーション体験（それも肯定的な体験）が苦手か、あるいは乏しいことに気づきました。ですから、正式な依頼分としてはSSTの枠組みでお呼びしますが、マニュアル化されたSSTではないプログラムを実践していただきたいです。練馬区での実践を拝見し、SSTはSSTですが、マニュアルの枠組みから自由な印象を受けました。できたら、今回のワークショップもその方向性をお願いします。

特に学んでほしいスキルは以下の2点です。

1. 自分から声をかけるスキル

※現在の適応指導教室は、メンバーが一定化しているため関係性は和やかです。また、新しい子が入ってきた場合にも対応者（長くいる生徒）が決まっています。今後（特に卒業後）は、そのような関係性がなくなってしまうため、自分から声をかける技術を学んでもらえればと思います。

2. 断るスキル（アサーション力を伸ばしたい）

※知的な面の理解の弱さもありますが、比較的YESマンになりやすい子たちがそろっていますので、身に付けて欲しいです。

5-1-2. 参与観察

子どものコミュニケーションスキルとコミュニケーションの現状を観察するため、適応指導教室に事前訪問を行い、参与観察を行なった。観察のポイントは①コミュニケーションの現状（発話量・発話内容）、②コミュニケーションの質（ペアが組めるか。アクティビティに参加できるか）であった。

当日のスケジュールを表1に示す。参加者は当初7人であったが、最終的に14人となった。参加者の内訳は中学1年（女子3名）、中学2年生（男子2名、女子1名）、中学3年生（男子5名、女子2名）であった。

表1. 参与観察スケジュール

時間	予定
10時～ 10時10分	室長挨拶
10時20分	移動
10時20分～ 10時50分	自己紹介・学習支援
10時50分～ 11時10分	休息时间（臨床心理士への半構造化面接）
11時10分～ 12時	書道
12時～13時	昼食：昼休み
13時～ 13時50分	ポートボール
13時50分～ 14時	振り返り・帰りの会
14時00分	帰宅

中学生にある初対面への緊張感が見られたものの、極端な人見知りではないことが確認された。またポートボールでの参加の様子からペアが組めること、基本的な会話量があることが確認された。友人同士で冗談を言い合う姿も見られ、受容的な雰囲気から一歩進めて、より現実的な対応を行えるのではないかと考えられた。ただし、ポートボールのシュートなど、評価場面での緊張感はうかがわれた。

また臨床心理士が指摘したように、いわゆるマナーについて不適切なものはなかった。その意味ですでに一定のソーシャルスキルは獲得されていることが示された。以上の結果、添付資料1に示す協働プログラムが開発された。

6. 考察

6-1. インプロ教育への注目とプログラムの完成

適応指導教室への半構造化面接への結果から、雰囲気としては臨床心理士が求めたように、カウンセリングとしての受容的雰囲気¹から現実的な親密圏の雰囲気に近づけることができると考えられた。また、マニュアル化されたコミュニケーションではなく、現実の友人関係でやり取りされる親密圏のコミュニケーションに関する学びが、子どもと適応指導教室の双方のニーズを満たすものと考えられた。

1 ここで述べる「カウンセリングとしての受容的雰囲気」とは、どのような回答であっても、肯定的に評価する態度である。従って、この態度においては、どのような発言であれ、「失敗」と評価されることはない。高尾（2011）が指摘するように、インプロ教育の場合、「失敗は失敗でも、それも面白い」という認識はカウンセリングとしての受容的雰囲気とは異なる。

ここで双方のニーズをまとめると「自分でも今の反応はうまくいかなかったな」と思えるし、周囲もそう評価するにしても、それが傷つく体験にはならず、失敗もまたポジティブに共有化できる雰囲気を要求されている」といえるだろう。さらに、SSTよりも親密な（現実の友人関係の会話に近い）コミュニケーションの学びが求められている。

この双方を満たすものとして、本研究ではインプロ教育に注目した。インプロ (impro) とは「俳優たちが脚本も設定も訳も何も決まっていな中で、その場に出てきたアイデアを受け入れあい、ふくらませながら、物語をつくり、シーンをつくっていく演劇」(高尾、2010) だが、近年、教育現場や企業などのコミュニケーションと創造性教育にも応用されている(高尾、2011)。高尾(2011)は学校で行うインプロの特徴の一つとしてSSTと比較しながら、以下のように述べている。

「子どもたちの現状のために何ができるかを考えた時に、公的な場面ではこういうソーシャルスキルが非常に役立つと思います。こういうふうにかかわれば、少なくとも公的な場面では、問題を起こさなかったり、他人に嫌な思いをさせなかったりするという振る舞いは、スキルの形で学べるのが割と多いし、社会はそれをスキル化することで成り立っているものなので応用派が広い。

一方で親密圏の問題だと、単純にそうは言えない文脈だとか、その子の関係性とか、(中略)「綺麗にいつているけれど、実際はそんなことない」という気持ちのような不自然さの問題が出てしまいます」(高尾隆 SST・チームビルディング・インプロ教育のコラボレーション)「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション」(三恵社、p 154より引用)

「もともと『これが答えだ』みたいなものは、演劇は得意じゃないんです。逆にこれも面白いし、あれも面白いよね。これはまた違う意味で面白いよねっていうのは、演劇はとても得意とするところです。

例えばソーシャルスキルでいうと『うまくできていなかった』と感じるところが、演劇の目から見ると、大笑いできることってあるわけです。子どもたちにとってはそういう視点が凄く救いになるときもあるでしょう。うまくいかなかったけど、これはこれで面白かったなって」

(高尾隆 「SST・チームビルディング・インプロ教育のコラボレーション」「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション」(三恵社、p 160より引用)

このようにインプロ教育の視点は、カウンセリング的受容とは異なり、親密圏で失敗と意識される振る舞いを、失敗体験ではなく、よりポジティブな体験へと変容する方法論と言える。これは今回のワークショップで求められる子どもと適応指導教室の双方のニーズを満たすと考えられる。さらにコミュニケーションにおける失敗体験に恐怖体験にはせず、それを別の視点から把握する力を養う(高尾、2011)ことは、対人関係に不安を感じやすい適応指導教室の子どもにとって適切な学びと言えるだろう。

またこうした公教育の中で、ある程度統制された枠組みを維持しつつ、創造性や協働性を失わないインプロ実践をSawyer (2004)は「統制されたインプロ」(Disciplined Improvisation)と呼んだ。本研究で行うインプロはSawyer (2011)による「統制されたインプロ」とも言える。

本研究では適応指導教室におけるSSTと「統制されたインプロ」の協働的プログラムが完成した(添付資料1参照)。これは適応指導教室側のニーズと、子どもへの参与観察の結果とを踏まえたうえで構成されたSSTとインプロの「協働的プログラム」といえる。これらの実践を質的に検証した研究が求められる。

6-2. プログラムの効果はどのようにして測定できるのか。

本研究では参与観察に基づきSSTとインプロ教育の協働的プログラムが開発された。しかし、この効果はどのように測定すればよいのだろうか。以下、3点の留意点を考察したい。第一に、SSTの効果測定について斎藤(2011)は、SSTとはそれだけを取り出すとプログラムを独立変数として質問紙や行動頻度を従属変数とみなすことに一定の理解を示しながらも、現実のSSTの効果はプログラムそれ自体も学校現場の人間関係の従属変数であり、単純にプログラムそれ自体の効果を取り出すことは難しいことを指摘している。どのようなプログラムも、現実的にはその場の人間関係の影響を受けながら、力量に差がある個人が行う個性的なワークショップ性を帯

びている。本プログラムの効果についてはワークショップの影響が反映されるような検証が望ましい。

第二に、本プログラムの実施数は2回である。いかに優れたプログラムであっても、学校全体の継続的な取り組みがなければ質問紙や行動変容が可能になるには少ない回数である。しかし、こうした回数の実践も決して意味がないものではない。その「意味」は量的検証よりも質的に検証されるべきだが、質的研究自体が乏しいように思われる。SSTやインプロ教育の実践に関する質的検証方法の開発が求められようし、また、本研究の効果検証においても質的研究方法が望ましい。

第三に、介入的な研究における従属変数の取り方と予防的なプログラムの効果検証の従属変数の取り方は区別されるべきである。前者はすでにある事態が進行しており、その状況下に際して介入を行った結果を測定する。この場合の従属変数は、問題視された状況がなくなること（または減少すること）であり、これ以外の従属変数は質問紙であろうと行動変容であろうと、副次的といえる。例えば、サイバー型いじめがある学校で起きたとき、何らかの介入を行ったとする。その効果は介入前後でサイバー型いじめがなくなることであり、なくなった状態がフォローアップによって確認されることである。そのプログラムは学校と綿密な打ち合わせの上で決定された個別的な内容であり、一般的なプログラムが作成されるわけではない。あえて量的な表現をすれば、サイバー型いじめがゼロの状態が維持されることが量的な効果の証明である。

それに対して後者は問題が起きることを予防するような意識の高まりを質問紙で測定したり、予防的な行動の変容を測定するべきであり、個別化というよりも共分散構造分析などを用いて効果の機序について検証することが望ましい。

しかし、いずれにしても問題発生後の個別対応を志向する介入プログラムの効果検証と、問題発生以前の予防プログラムの効果検証とを混同してはならない。

本研究の効果を検証する場合、本研究の背景を含めた質的検証手法が望ましく、適応指導教室という要因を考えると相対的に介入型の研究として効果の記述を行う必要があるだろう。以上の諸点に留意しつつ、本プログラムの実践を行い、その効果を質的に検討していきたい。

引用文献

- 1) 本多勝一 1989 子供たちの復讐 朝日文庫.
- 2) イリイチ・I 1977 脱学校の社会 東洋・小澤周三翻訳 (Illich, I, 1970 Deschooling Society) 東京創元社.
- 3) Jonson, M et al 1941 School phobia Am. J. Orthopsychiatry, 11, 711-720.
- 4) 小林正幸 2003 不登校児の理解と援助－問題解決の予防とコツ－ 金剛出版.
- 5) 小林正幸・田中陽子・神村栄一 1995 不登校の改善に関する研究－登校行動改善の規定要因－ カウンセリング研究, 28, 131-142.
- 6) 文部科学省 2003 平成15年度学校基本調査.
- 7) 奥地圭子 2000 フリースクールとは何か－子どもが創る・子どもと創る－ 教育資料出版会.
- 8) 斎藤富由起 2008 スクールカウンセリング「子ども支援の相談・救済」(荒牧重人他編) 日本評論社.
- 9) 斎藤富由起 2011 コミュニケーションの学び:「親密圏」と「公共圏」 「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション－」(斎藤富由起編集) 三恵社, 40-41.
- 10) 佐藤修策 1959 神経症的登校拒否行動の研究－ケース分析による－ 岡山県立中央児童相談所紀要, 4-15.
- 11) Sawyer, R 2011 Structure and Improvisation in Creative Teaching Cambridge University Press.
- 12) 田中治彦 2001 第I部 子ども・若者の変容と社会教育の課題 「子どもと若者の居場所の構想」－『教育』から『関わりの場』へ－ 学陽書房 pp 15-35.
- 13) 高尾隆 2011 学校の中のインプロ教育 「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション－」(斎藤富由起監修) 三恵社 pp 163-173.

添付資料1 協働的プログラム 指導案

1. テーマ コミュニケーションについて

- 相手とのやりとりは、思ったとおりにはいかない。それは、コミュニケーションが、相手といっしょに何かをやりとりするなかで生まれるものだからである。
- 本時は、相手とのやりとりを通して、非言語によるコミュニケーションから言語と非言語を合わせたコミュニケーションを、SSTとインプロ教育・演劇的手法のワークやゲームを通じて学ぶ。

2. 活動内容

過程	主な活動	時間	指導上の留意点
導入	<p>0. 本時の説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・活動の内容と目的 「コミュニケーションについて」 -相手とのやりとりは、思ったとおりにはいかない。それは、コミュニケーションが、相手といっしょに何かをやりとりするなかで生まれるものだからである。 -本時は、相手とのやりとりを通して、非言語によるコミュニケーションから言語と非言語を合わせたコミュニケーションを、いくつかのワークやゲームを通じて学ぶ。 	10分	
展開	<p>1. 紙とペンを使った活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2つの点 4人組で順番に絵を書いていく。 ・ワンワード 4人組で、一つの言葉を順番に書き、お話(手紙)を書きあげる。できたものを、読んでみる。 ・ストーリーをつくる フォーマットを素に、2人組で順番にお話を書く。できたものを読んでみる <p>◎最後までつくれたか? 難しかったことはなにか? →別の教室に移動</p>	<p>35分 (7分)</p> <p>(13分)</p> <p>(15分)</p>	<p>○途中でお話が作れなかったら、新しく作り始めていいことを伝える。</p> <p>○言葉を使わないときにどうすればいいかを考える。</p> <p>○相手からのボールをしっかりと受け止めることを大切にする。</p> <p>○ぶつかっても、声をかけて(謝る)続けるようにする。</p> <p>○ほしいものを考えるときは、その人のことをよく思い出すように伝える。</p>
	<p>2. からだを動かして活動する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・誕生日チェーン 誕生日や通学時間などで、言語を使わずに、順列をならびかえる。 ・拍手リレー&リズム回し 拍手をリレーする。その後、足踏みを加えて、リズムにする。 ・パントマイムキャッチボール パントマイムを使って、キャッチボールをする。相手から受け取った物を変形させて、次の相手に回す。 	<p>5分</p> <p>30分 (3分)</p> <p>(5分)</p> <p>(5分)</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ・円の中心を踏んで移動する 円の中心を踏んで移動する。全員が同時に行くとぶつかるのでタイミングを見て動くことを求めるワークである。(歩く→早歩き→ダッシュ!) 	(3分)	
	<p>◎言葉を使わずにコミュニケーションするときに、どのようなことに注意していましたか?</p>	(3分)	
	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼントゲーム 相手にプレゼントを渡す行為を交代で行なう。相手はほしいものであれば「ありがとう!」と受け取る。反対に欲しくないものであれば「ありがとう」と言いながら、自分の横側に置く動作をする。ほしいものができたら、ほしくないものを予想して、相手がどのように受け取るか見てみる。 	(11分)	
	<p>◎言葉を使わずにコミュニケーションするときに、どのようなことに注意していましたか?</p>	(3分)	
まとめ	<p>3. ふりかえり</p> <p>ふりかえりシートに記入する。</p>	10分	

